

从自然人到社会人：教育人性基础的现代转向

刘铁芳

（湖南师范大学教育科学学院，长沙 410081）

[摘要]以古希腊三哲为代表的古典教育，是以自然目的论为依据，以自然人为基础，以理性为致知路径，以灵魂的美善为基本内容，以好人与好公民的统一为基本目标的。伴随现代教育发生，经验主义取代传统的理性主义作为致知路径，自然祛魅，自然人基础转向社会人基础，教育一开始就把个体置于社会境遇之中，培养适应现代社会生活所需要的个体，由此而奠定现代教育的基本主题，那就是适应现代工业生活的科学主题以及适应政治生活的民主主题。以科学和民主为中心，培养适应现代生活的公民，成为现代教育的最大成就。现代教育对自然人的远离，也造成现代人的虚无与虚弱。重申人与自然的联系，促成个体发展向自然人基础的回归，以好人与好公民的统一重建当下教育的目标，乃是当下教育的要义。

[关键词]教育人性基础；自然人；社会人

一、古典教育的要义：对美善事物的追求与对自然人的成全

人类精神发展的过程是一点点孕育于自然之中，并且依托自然而发展的过程。初民对自然缺少足够的认识而使得自然充满无限迷魅，神话就是这种迷魅的表达，远古希腊神话中就有以神的形象方式来解释世界本源的哲学思想萌芽。古希腊教育中，神话与逻各斯原本就彼此相连，并无二至。^①随着人的反思意识的上升，人对自身主体地位的自觉也逐渐上升。普罗泰戈拉著名命题“人是万物的尺度，是存在者如何存在的尺度，也是非存在者如何不存在的尺度”，一方面突出了人是判断一切事物的中心，另一方面认为人只是依据个人的感觉来判断所感知的现象，真理因人而异，这就陷入相对主义。柏拉图的理念论直接针对当时盛行的智者派的感觉论相对主义诉求，一方面融合了自然哲学家对自然之本源的探讨，同时又继承了苏格拉底的哲学诉求。苏格拉底认为灵魂的本质是理性，美德即知识，人应在追求绝对确定的知识中认识自己，培植完整的道德人格，以善为人生的最高目的。

以苏格拉底、柏拉图为代表的古典教育，其核心旨趣正是对美善事物的追求，这意味着古典教育本身的教养性。在苏格拉底、柏拉图看来，真正的美好事物在实际生活中是看不见

的，或者说实际生活中的美好事物是不纯粹的，因而是不可靠的。这意味着我们需要抛开感官经验，以理性方能接近美好事物。柏拉图的教育序列正是逐步接近实际生活之上的纯粹事物，也就是纯粹理念而展开的过程。教育的过程乃是引导人们从“意见的对象”转向“知识的对象”，从可见事物转向事物本身，转向的过程正是人的灵魂上升、转向美好事物本身的过程。柏拉图把那些“能看见事物本身，甚至永恒事物”的人，那些“专心致志于每样东西的存在本身的人”，称之为“爱智者”，^②也就是走出洞穴、受过真正教育的人。

古典教育的内在场域乃是人的灵魂，真正的教育发生在人的灵魂之中。柏拉图教育即回忆、教育即灵魂的转向，都是凸显教育作为灵魂的事件，凸显在人的灵魂之中所萌发的对美好事物的欲求。苏格拉底、柏拉图以对话作为教育的基本形式，正是把教育置于灵魂之中。苏格拉底以无知作为对话的起点，目标就是刺激自我灵魂的生长，让对话者不断发现自我。这意味着教育之灌输的不可能性，教育必须是个人灵魂的自我发现、自我生长、自我生成。由此，我们可知，苏格拉底对话的过程并不是把对方引向对苏格拉底本人的遵从，即并不是单纯地说服对方，而是把对方引向对更高事物的理解与追求，也就是通过质疑、反诘，获得对事物的普遍性认知。在这个过程中，苏格拉底始终自诩为无知，他所扮演的乃是助产师的角色。苏格拉底对话的幽微奥义也在这里显现出来：真正的对话乃是对话双方共同面对更高的事物，也就是对知识与真理的诉求而展开。对话的直接意义乃在于激发彼此对智慧之爱，激发对更高的美好事物的存在之爱。

古典教育的外在场域是城邦。在柏拉图看来，个体灵魂的德性乃是和城邦之德性相统一，“在国家里存在的东西在每个人的灵魂里也存在着，且数目相同。……个人的智慧和国家的智慧是同一智慧，使个人得到智慧之名的品质和使国家得到智慧之名的品质是同一品质。”^③这意味着追求灵魂的正义与追求城邦的正义相统一，这样，柏拉图就把好人与好公民相统一。亚里士多德在《政治学》中这样定义人：“人类自然是趋向于城邦生活的动物（人类在本性上，也正是一个政治动物）”。^④说人是政治的动物，意味着人作为政治的存在以人之为动物，也就是人的自然存在为基础，人的政治性存在并非人的自然性的克服，而是人的自然性的成全。人的自然性成全在城邦中，人是政治的动物其实也就是说人是城邦的动物，人生来就是要过城邦生活的，城邦先于个体而存在。这里的“先于”并非时间意义上的在先，而是逻辑意义上的在先，^⑤正是城邦让人显现为人，城邦是人之为人的空间，人只有在城邦中才能让人的天性得以成全。人离不开城邦，人的灵魂的德性与城邦的德性相统一，城邦的福祉系于人的灵魂。正因为如此，柏拉图提出，美好的城邦首先建立在人的灵魂之中。柏拉图用语言建立起来的那个“理想中的城邦”，在地球上是不存在的，但却可以实现在人的灵魂

之中。“或许天上建有它的一个原型，让凡是希望看见它的人能看到自己在那里定居下来。”

⑥以希腊三哲为代表的古典教育，以自然目的论为基础，以自然人为起点，以德性的完善为目标，以实现城邦的整体福祉为指向的教育，是好人与好公民相统一的教育。

美好事物的最终依据来自宇宙自然。“善是天地万物的秩序，也是人的本性与自由所在。”

⑦古典教育的基本预设乃是自然目的论，自然目的论作为教育的基础，使得教育的过程就是向自然的回返，也就是回复到宇宙的理性设计。柏拉图在《蒂迈欧》中论证的主题就是人类灵魂乃是以世界灵魂作为自身的模式。在《斐德罗》中，柏拉图讲到灵魂跟随诸神巡游周天时曾留下对美好事物的记忆，教育正是这种记忆的唤醒。柏拉图所谓教育即回忆，传达的教育理念正是对宇宙神圣记忆的回忆。在这里，柏拉图其实是提示我们，人的灵魂秉承宇宙的灵魂，人的历史秉承于神的历史，人的成长与教育乃是秉承神的时代留下的痕迹。神的历史之于当下人的成长并不是纯然过去的历史，而是内在地置于个体当下生命结构之中，成为当下个体生命发展的逻辑起点。正是在这个意义上，教育不过就是回忆，也就是对神性记忆的重新激活。对神的记忆，其实就是对人性之中的神性的记忆。深谙苏格拉底哲学的柏拉图，实际上是要提醒人们，越过日常生活的边界，保持个体向更高事物的开放性。惟其如此，才构成真正的教育。离开对更高事物的关照，教育不过是日常生活需要满足的工具，教育就不再是灵魂的技艺，而不过是智术，教育必然成为封闭性的结构。

二、从理念论到经验论：现代教育的经验转向

如果说古典教育的方法论基础是神话式的，那么现代教育发展的过程，乃是自然之魅消逝，“神话”转变成“人话”的过程。为现代教育奠定方法论基础的重要人物是培根，他在《新工具》中开宗明义：“人作为自然界的臣相和解释者，他所能做、所能懂的只是如他在事实中或思想中对自然进程所已观察到的那样多，也仅仅那样多：在此以外，他是既无所知，亦不能有所作为。”⑧培根主张抛开扰乱人心的四种假象：即种族假象（指人类都容易犯的错误）、洞穴假象（指由于个人特点所产生的错误）、市场假象（指不恰当地运用通用概念、术语的错误）和剧场假象（指盲目信仰传统哲学体系的权威），主张一切认识都起源于对事物的感觉，知识的全部路径应当从感官开始。“全部解释自然的工作是从感官开端，是从感官的认知经由一条径直的、有规则的和防护好的途径以达于理解力的认知，也即达到真确的概念和原理。”⑨培根不仅为感官经验正名，而且强调以科学实验来获致真正的知识。“人类理解力的最大障碍和扰乱却还是来自感官的迟钝性、不称职以及欺骗性；这表现在那打动感

官的事物竟能压倒那不直接打动感官的事物，纵然后者是更为重要。……一种比较真正的对自然的解释只有靠恰当而适用的事例和实验才能做到，因为在那里，感官的裁断只触及实验，而实验则是触及自然中的要点和事物本身的。”^⑩培根所奠定的建基于感官经验之上的理性归纳的方法直接成为新的知识原则。培根的“知识就是力量”，和他的经验原则一样，都体现了对现实中人的主体性上升的信任和期待。

这样，培根就把知识的来源全然置于外在经验世界，可谓柏拉图所代表的古典教育路径的颠覆。个体对自然的认识止于个体经验，自然祛魅，神话被消解，这意味着自然作为目的论存在的消解，而成为经验世界中纯客观的存在。以自然目的论为基础的柏拉图的理念就被放弃。“我们所应注意的对象，与其说是法式，不如是物质，不如是物质的结构和结构的变化，不如是单纯的活动，不如是活动或运动的法则；因为法式只是人心的虚构，除非你管活动的那种法则叫做法式。”^⑪培根的思想对夸美纽斯、洛克都有着重要的影响。夸美纽斯的泛智论、自然的方法以及把感觉和经验作为教学理论的基础等观点，都直接导源于培根的理论。^⑫

夸美纽斯一方面主张教育的基本目标是德行、博学、虔信，强调学问、德行与虔信“这三者的种子自然存在我们身上”，“智慧在人身上生了永恒的根基”，“人是自然能够获得一种关于万物的知识的”，^⑬所以，“把来到世上的人的心理比做一颗种子或一粒谷子是很正当的”。^⑭由此，他提出的教育之根本性路径正是启发，“我们不必从外面拿什么东西给一个人，只需把那暗藏在身内的固有的东西揭开和揭露出来，并重视每个个别的因素就够了”，^⑮基于自然的秩序是“把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则”。^⑯另一方面，他又提出，“知识的开端永远必须来自感官。所以，智慧的开端当然不仅在于学习事物的名目，而在于真正知觉事物的本身。”这里讲知识的开端，更多地乃是指科学知识，“科学的真实性与准确性依靠感官的证明多于其他一切。”^⑰夸美纽斯所言直观性原则正是阐明科学教育的教育如何可能。显然，在夸美纽斯这里，不仅表现出近代教育转型过程中承前启后的两面性，而且也清楚地显明了现代教育萌芽之初所面临的理性主义与经验主义、人文教育与科学教育的断裂与分离。

受培根影响，经验主义理论更趋成熟的洛克，其白板说可谓经验论思想的宣言：“一切观念都是由感觉或反省来的——我们可以假定人心如白纸似的，没有一切标记，没有一切观念，那么它如何会又有了那些观念呢？人底匆促而无限的想象既然能在人心中刻画出几乎无限的花样来，则人心究竟如何能得到那么多的材料呢？他在理性和知识方面所有的一切材料，都是从哪里来的呢？我可以一句话答复说，它们都是从‘经验’来的，我们底一切知识

都是建立在经验上的，而且最后是导源于经验的。”¹⁸洛克之倡导经验论，旨在对抗父权政治，¹⁹主张天赋自由，其《教育漫话》之目的，正在于教育人成长，养成理性，以享有这种自由权。《教育漫话》立足于绅士的培养，以德行为核心，以智慧和学问为辅助，立足绅士生活的需要来施以合适的教育内容与教育方式。贯穿整个教育过程，洛克所强调的基本品质乃是对儿童的尊重，发扬理性，凸显儿童自由，免于强迫，以养成民主的习性，可谓其绅士教育的灵魂。

如果说洛克是立足于绅士生活的需要来培养儿童，那么其后的斯宾塞则是立足于现代工业生活的需要来培养儿童。如果说洛克是把夸美纽斯的德行主题转换成了具有现代意义上的民主德性的养成，那么斯宾塞则是站在夸美纽斯所提出的教育对现实生活适应的主题上，延伸了其科学教育的主题。斯宾塞把人看作自然的一部分，向着进化的目标不断前进，这个目标就是每个人的“完满生活”或幸福，教育就是为个人的“完满生活”作准备。“为我们的完满生活做准备是教育应尽的职责”，²⁰而评价一门教学科目的唯一合理办法就是看它对这个职责尽到什么程度。斯宾塞把人类生活进行排序：“1、直接有助于自我保全的活动； 2、从获得生活必需品而间接有助于自我保全的活动； 3、目的在抚养和教育子女的活动； 4、与维持正常的社会和政治有关系的活动； 5、在生活中的闲暇时间用于满足爱好和感情的各种活动。”²¹由此，斯宾塞得出“什么知识最有价值”的直接明了的回答：“一致的答案就是科学”。²²斯宾塞虽然没有明确提出经验论原则，但他强调教课应该从具体开始而以抽象结束，强调儿童的自我发现，²³其中内含着教育的经验主义倾向。

卢梭的自然教育理念同样强调感官经验，卢梭的教育路径乃是由身体而感觉，而至理性。“在我们身上首先成熟的官能是感官，因此，应该首先锻炼的是感官。……锻炼感官，并不仅仅是使用感官，而是要通过它们学习正确的判断，也就是说要学会怎样去感受，因为我们只有经过学习之后，才懂得应该怎样摸、怎样看、怎样听。所以，不只是一要锻炼体力，而且要锻炼所有一切指挥体力的感官，要使每一种感官都各尽其用。”²⁴卢梭的经验论不同于洛克的以经验原则作为获取知识之基本准则，他对感官经验的强调主要是强调观念的形成以真实的感觉经验为基础，激活身体感官，培养个体真实的判断力，避免谬见的发生，在保持个体自然人状态的同时，倾听自然的声音，促成良心的显现，在消解宗教目的论的同时，以自然宗教重建自然目的论，以良心重建个人自由。

杜威在传统经验论的基础上，重建他的新经验论。以洛克为代表的传统经验论更多地是认识的意义上谈论经验，是把知识看成是主体对客体的基于感觉经验之上的理性判断，而在杜威这里，“经验是活的，它主要是一种生命现象，而不是一种认识现象”。²⁵杜威强调的是

主体与客体之间的互动，是以行动消解个体与环境的彼此孤立，将经验与有机体的生命活动联系起来，从而把经验变成活生生的行动。²⁶杜威的经验主义同样借鉴而又改造了卢梭对经验的重视。卢梭的经验主张乃是以自然人为目标，意在通过自然人状态的保持，生成健全的德性。杜威的经验论则是借鉴卢梭对儿童本身的重视，以行动本身为目标，意在现实经验的获得与改造，把个人融入社会之中，提高个体适应与改造生活的能力，从而引导个体从小养成民主生活的习惯，使得民主作为生活方式成为可能。

杜威从经验入手，通过置身问题情境中的探究而获得行动的能力，实现道德意义上的自我成长，进一步延伸到民主生活方式的习得，从而把自己的经验主义扩展到了普遍的教育生活。杜威的经验主义，贯穿其中的乃是对科学态度与科学方法的普遍遵从，正因为这一点，杜威的教育路径乃是做中学，也就是把知识的获取与能力的培养建立在行动的基础上，建立在个人的实验、探究，而不是空洞的玄想，从而彻底地完成传统以沉思为主导性教育路径的教育方式的现代转向。杜威的做中学是建立在其新经验论基础上、对教育路径的基本描述。

萌芽于培根，始于夸美纽斯、洛克，经过卢梭、斯宾塞等，成于杜威的现代教育理念，实际上主要集中在现代教育的两大根本性主题之上，一是科学教育，这不仅意味着通过科学知识来扩展人们对自然的认识、由此而提升人的生存适应成为现代教育的基本功能，同时意味着基于经验之上的知识获得方式作为现代教育的主导性知识方式，还意味着个体感性经验在教育中的抬升，以及由此而来的、在自然祛魅、自然目的论消解之上的对人的主体性的积极促进；二是民主教育，也就是伴随人的平等和人的主体性上升、每个人生存适应的满足而来的民主性格的养成和民主生活方式的习得。在这里，可以清楚地看出对夸美纽斯教育主题的回应。

杜威试图以其新经验主义哲学整合几乎所有教育主题，包括个人与社会、感性与理性、传统与现代、科学与道德、理性与行动。杜威，或者说以杜威为代表的新经验主义教育理念，无疑极大地扩展了个体对当下社会生活的介入，提升了个体民主德性，并在其中孕育着社会生活的自我促进。杜威的经验论的完成可以看做是洛克的民主教育、斯宾塞的科学教育、卢梭的儿童理念的综合。

三、教育人性基础的转向：现代教育的成就与困境

柏拉图在《理想国》中这样说，“人性好像铸成的许多很小的钱币，它们不可能成功地模仿许多东西，也不可能做许多事情本身。所谓各种模仿只不过是事物本身的摹本而已。”²⁷

正因为古典教育建立在自然目的论之上，教育就不是给人注入外在的目的，真正的教育不过就是人的自我内在天性的充分发挥，也就是自然人的成全。所谓的因材施教绝不是现代语境下的因不同的材而施以不同的教育方法、以达到相同的教育目标，而是古典语境下的因人的本性的不同而施以不同的教育，从而促成个人天性的成全，而不是个人在天性缺失下的自我迷失。任何事物，一旦离开它的本相，必然就要改变。唯有当事物处于最好的状况下，最不容易被别的事物所改变或影响。

现代教育发展的过程乃是自然目的论在经验论的观照下不断消逝的过程，自然成为认识的客体与改造的对象，儿童自身也在这种客体化的过程中逐渐作为对象化的存在。如果说夸美纽斯教育思想的人性基础是二元的，既有自然人性论的基础，又有立足现实生活需要、自然祛魅的社会人性论的萌芽，那么，到洛克的绅士教育，则显然是直接把个体置于社会的境遇之中，自足未来绅士生活的需要来谈论绅士之德行的养成。斯宾塞的教育为生活做准备以及相应的对科学教育的凸显，尽管他也是从自然进化论作为出发点，但实际上他只是把自然进化论的理念贯彻于社会生活之中，并不是立足儿童自然本身来展开其教育理路。

卢梭的思想在现代教育中可谓别具一格，他在《爱弥儿》开篇即明言：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。”教育的起点不在人的手上，而在造物主的手上。教育不能始自当下的社会生活，社会并不足以作为教育的起点与依据，教育的起点与依据源自自然。卢梭的自然教育思想是针对其所批评的主要是那种“培养懦弱和依赖型的个体，训练公众舆论的奴隶”²⁸的教育，卢梭的教育路径乃是要在自然人的教育中促成新人的诞生，以个体身体和感官的充分发展来保持生命的激情与活力，避免人的懦弱；同时在保持个体自然状态的过程中，克制人的欲望，避免妄念的产生，使个体不至于养成依赖他人的习惯，由此而让良心显现，达到个体的理性自主与自由。卢梭的自然宗教理念，可谓对柏拉图自然目的论的现代回应。

尽管卢梭具有浓郁的古典主义意味，但他对儿童的发现无疑促成了现代教育的深化，他因此也同样成为现代教育浪潮的推进者。杜威对儿童的重视无疑就是受卢梭启发并加以改造，杜威称卢梭教育爱弥儿的方法为“塑造那位模范的自命不凡的人物爱弥儿的不切实际的方法”，“如果卢梭本人曾试图教育过任何真正的儿童的话，他就会发现，有必要把他的理想具体化，使之或多或少成为固定的教学计划了。”²⁹杜威不再停留在以自然为内在的依据，去阐发自然生长理念，而是直接以社会为指向，指向实际的教育行动，以儿童经验的扩展为中心，这意味着教育不再是理念中的向自然的复归，而是向社会的敞开，是直接指向社会的儿童经验的生长与儿童之社会生活的实现。

杜威的做中学，本身即包含着个体对自己行为的改进以及不断增长的应对环境的能力。生命的成长被置于“做”所展开的现实世界之中，个体生命发展一开始就是被置于社会之中，让个体在充分展开的社会性经验中获得个体对社会生活的适应，以及改造生活的能力，由此而实现个体作为社会人的自我的生长生成，这种生长就是生活，就是教育。个体的成长乃是向着社会适应于改造，并非向着内在自我的回复，个体在其中所获得的不再是作为美德的知识，而是融入现实生活的民主生活方式，是行动的能力与品质。

如果说以苏格拉底、柏拉图为代表的古典教育，其基本内涵是以德性为中心的哲学教育与政治教育的结合，那么始于夸美纽斯，经过洛克、卢梭、斯宾塞等，成于杜威的现代教育，其基本主题乃是以生活为中心的科学教育与民主教育的结合。民主与科学的结合，可以说是现代教育的最大成就。民主与科学作为现代教育的基本主题，整合起来就是用科学的方法与态度来达成民主的生活方式。如果说民主代表着现代教育的目的论的要旨，那么科学则代表着现代教育的方法论之灵魂。这意味着从夸美纽斯之人文教育与科学教育的分隔，到赫尔巴特之伦理化的教育目的论与心理化的教育方法论之紧张，到杜威这里已在其新经验论中趋于融合。

与此同时，我们又应该切实地看到现代教育面临的困境：自然目的论的消解意味着教育的目的论基础的消解，教育越来越多地被还原成纯粹的事实；经验主义对理性主义的取代，直接削弱了教育中的价值理念，导致工具理性对价值理性的僭越；以大众化为基本特征的现代教育的平等诉求对古典自由教育卓越理念的扯平；教育对个体生存适应的满足压倒对理性卓越的追求，人文理想在生活中的闲暇位置与人文教育本身边缘化；从古典自由教育以心灵作为教育的根本性场域到现代教育以经验世界为基本场域，个体知识获得过程中经验主义上升，科学教育在教育中占据主导地位，客观上削弱了人文教育所注重的阅读与沉思在现代教育中的重要性。更为基本的是，在人们凭借科学而无所不能、以单一的工具理性征服自然与社会的同时，反过来也越来越多地为自己的欲望和造物所奴役。这意味着卢梭所论及的现代科学和艺术并不足以敦风化俗，反导致人性的虚华、伪饰、虚弱，乃是现代教育不能不面对的基本问题。不仅如此，就我们津津乐道的人文教育而言，在今天，我们必须看到，我们所谓的人文素质教育其实不过是越来越多地在成为人们进入市场的资本，成为人们进入公共生活的优雅谈资，在这个意义上的人文教育根本不足以提升人的灵魂，而恰恰可能成为人性之堕落的“帮闲”，也就是为自我人性的堕落提供充分的依据。

如果说以柏拉图为代表的古典教育，其起点与目标乃是对自然人的成全，个人置身城邦中的合理位置正是人的天性的充分实现；那么，现代教育的过程乃是一点点远离人的自然起

点，而把人置于现代生活的境遇之中，按照社会要求，塑造成社会所需要的个体，个体社会身份习得的过程乃是一种去个人天性的过程。正如洛克在《教育漫话》结尾所写：“我在这里所提到的只是对于教育的主要目标和绅士子弟教育的一般看法，他的儿子那时候年岁很小，我只把他看成是一张白纸或一块蜡，是可以随心所欲地做成什么式样的。”³⁰不管是倡导启发，还是主张灌输，现代教育家们总是或多或少传达出教育万能的信念，这正是现代教育背离人的自然本性而表现为对人的塑造的实质的集中表达。尽管从夸美纽斯，到洛克、斯宾塞，到杜威，都有遵循儿童发展规律的主张，但这种主张本身就是站在把儿童作为社会人来进行教育，只不过是儿童的以自然发展特点与规律作为参照的依据，而不同于卢梭的自然教育，直接地就是以自然人作为基础，而且是在自然的状态中展开。

失去了自然目的论的预设，人追求自主自立，但人的自主性并不足以重建人生的根本性目的，这意味着虚无；远离人的自然本性，人深陷于科学与技术的无比成就所造就的现代文明的虚华之中，远离自我生命的根本，建基于人之质朴天性上的独立性被极大的削弱，人为物役，生命气象狭窄化，这意味着虚弱。失去了自然人作为个体生命存在基础的呵护，每个人被置于现代性的空间里，在积极促进对现代生活的适应与改造的同时，也失去了古典的从容、健康与活力的生命姿态。正如李猛在分析奥古斯丁的教育哲学时所言：“如果说古典自由教育的内在宗旨，是通过教育成全人的本性，尽善尽美地实现人的自然，那么奥古斯丁的教育，恰恰是通过人向自身的折返，在最大限度上克服了人的本性。而没有自然本性的陌生人，正是整个现代教育不得不面对的根本性困境。”³¹

四、从好人教育走向好公民教育：现代教育的整合与超越

现代教育根源于现代人之于自然的主体性的整体上升，教育中人的主体意志也同步上升，导致现代教育中的理智自负，相信每个人都能凭借教育的力量达至对现代生活的全面适应。正因为如此，现代教育或多或少总是会表现出对自身力量的迷信，以及基于对自身力量迷信而来的对人的塑造，教育中对自然人的远离可谓根本性表现。当柏拉图言称教育不过是心灵转向的技艺之时，所显明的乃是古典教育的谦逊品格。具有浓郁古典主义情怀的卢梭，其自然教育也是如此，是人的教育向自然的教育靠近，而不是反过来，企求改变人的自然，以使之向人的教育靠近。卢梭的保持自然、以自然性本身为目的，到杜威这里转换成了遵循自然，自然性成了手段。当杜威抛弃了卢梭思想中的浪漫性之时，也抛弃了其对于自然本身的敬畏。以杜威为代表的现代教育思想，抓住科学与民主这两大核心主题而展开，无疑深刻地

体现了教育对现代文明的适应与改造。而以卢梭为代表的具有古典教育情怀的教育思想，则是看到了现代文明自身无法克服的问题，从而意欲跳出现代文明视野来重新甄别现代教育的目标与方向，可谓现代教育不可或缺的补充，或者说现代教育思想的极其重要的另一面。

现代教育发生发展的过程乃是经验主义上升，人自身客体化的过程，儿童被置身社会空间之中，儿童自然成为观照的对象与教育行动的依据，儿童作为社会人的雏形取代自然人的存在成为教育的起点，教育转换成了以社会人为起点、以好公民为基本目标、以民主与科学为基本主题的教育形式。对民主的诉求在凸显每个人的平等教育权利的同时，也过早地把个体置于社会化的空间之中，并伴随着遵从单一性的教育标准而忽视每个人的天性质素；科学以及科学教育的中心化，则意味着自然在单一理性观照中的祛魅，自然不再作为目的性存在，而直接削弱了自然人作为教育目的的必要考量的可能性。如果说虚无与虚弱乃是现代性带来的基本问题，那么，以科学与民主为基本主题的现代教育并没有积极回应这两大问题，反而，它们本身就是促成这两大问题的基本原因。

如果说民主与科学乃是现代教育乃至整个现代社会的最高成就，那么，这意味着我们今天的教育依然需要，甚至可以说是亟需促进两大主题在当下教育实践中的实现与深化。但我们遭遇的问题是双重的，我们不仅有现代性不够充分的问题，也就是民主与科学两大教育主题远未充分实现，我们同样有伴随现代教育而来的虚无与虚弱问题，这从当下教育越来越多地显现出平庸的品质可见一斑。这意味着我们的教育重建，不仅需要充分体现现代性的基本要求，体现教育的时代精神，同样需要超越时代，回到教育本身，而不仅仅是回到现代教育的问题。

现代教育的重建，意味着我们需要超越民主与科学的教育主题，重新唤起现代人对美好生活的关切，在深化科学和民主教育的同时，以对美好生活的关切来引导、超越平等诉求与权利意识的扩展，在维护个体现代价值的正当性的同时，提升人性的境界。对美好生活的关切意味着重新唤起现代人对美善事物的内在诉求。人不可能拧着自己的头发把自己从地上抬起来，建基于经验世界中的个体，不可能真正超越现实生活的法则而达到对美好事物的关切。经验不可能解决一切教育问题，我们虽为现代人，但人之为人的基础不仅仅是时代的，也是永恒的；不仅仅是动的，也是静的；不仅仅是当下伸手可及的，也是需要凝神仰望的。

这意味着我们今天的教育不仅是时代的，而且是永恒的；不仅是生成的，也是接受的；不仅是动的，也是静的。我们必须超越经验的法则，重新理解人之于自然世界的主体性。经验主义截断了自然之魅作为教育的基础，当下教育的重建有赖于自然之魅的理性重建，正如康德所言，知识给信仰留有余地。康德理性批判的目的，正是要恢复理性的目的，或者说，

用目的论来给理性奠基。他承认理性产生不了关于目的的知识，所以才要给信仰留下地盘。由此，我们需要重新理解人与自然、人与整个世界的关系，避免人的主体性的自负，重新找寻个体的自然人性基础，以此促成自我认识的敞开，乃是当下教育之德性重建的基本内容。

这意味着我们需要审慎地处理科学教育及其方法的边界问题，重新回到夸美纽斯在《大教学论》中所提出的问题，科学教育更多地基于经验的、直观的原则，人文教育遵循启发、内引的原则，重新确立我们对于自然、生命的必要的敬畏，培育审慎的主体性，促成人文教育的目的论转向，而不仅仅是作为当下个体谋取社会资本的工具。在保持人文教育之于科学教育的相对独立性的同时，又密切加强彼此之间的联系。这种联系主要在两个维度展开：一是在教育整体中，以人的完整性生成作为主导性目标，整合科学教育与人文教育，实现两者在空间中的合理位序；一是在个体教育中，以人的发展的渐进性为依据，合理的安排科学教育与人文教育的时间序列，实现两者在时间中的合理位序。

当代教育的难题就在于怎样在好人与好公民之间合理定位。好人以自然人为基础，以德性为中心，以对自然人的成全而达至个体德性的完善，求得个体存在的卓越为基本目标；好公民恰恰是对自然人的否定和超越，是把个体置于社会的境遇之中，以个体作为社会人的存在的起点，以民主与科学为基本目标，以求得个体对社会生活的适应与改造；好人乃是个性化的，差异性的，好公民则是共性的、一致性的。基于个人天性而臻于个体德性的完满，这是任何时代、任何社会的教育主题。显然，当代教育不能罔顾个体对以科学技术为中心的现代经济生活与以民主为中心的政治生活的适应，切实地提升个体置身当下社会的基本生存技能，培育个人置身公共生活之中所亟需的公共理性精神，强化以民主与科学为基本主题的好公民的教育成为我们当下教育的基本要义。但如果教育纯然成为个人公民身份诉求的通道，则意味着个人对自我生命内在发展的偏离，意味着个人德性的衰减。离开了优良德性的内在支撑，一个优良的公民社会是否可能，这本身就是一个问题。这意味着我们必须确立当下教育的合理秩序，沟通好人和好公民之间的教育联系，促成立足时代而又超越时代的健全个体的生长生成。

如若我们既没有科学态度与科学方法在教育过程中的习得，以及这种态度与方法对个体生活方式的促进，从而促成民主生活方式的建构，促成好公民身份的习得；同时又失去了对个体自然存在以及建立在个人天性之上的个体德性的内在关照，使教育成为滋养个体灵魂的活动，而只有繁杂知识技能的获得与个人对外在世界的被动适应，那么我们的教育越来越多地成为没有内涵、没有灵魂的技能教育，就是不可避免的。

注 释：

①参见汪子嵩、王太庆编：《陈康：论希腊哲学》，商务印书馆 1995 年版，第 36 页。

②③④⑤[古希腊]柏拉图著，郭斌和、张竹明译：《理想国》，商务印书馆 2002 年版，第 226-227、168、386、98 页。

④[古希腊]亚里士多德著，吴寿彭译：《政治学》1253a，商务印书馆 1997 年版，第 7 页。

⑤亚里士多德说：“城邦（虽在发生程序上后于个人和家庭），在本性上则先于个人和家庭。就本性来说，全体必然先于部分。……我们确认自然生成的城邦先于个人，就因为（个人只是城邦的组成部分）每一个隔离的个人都不足以自给其生活，必须共同集合于城邦这个整体（才能大家满足其需要）。凡隔离而自外于城邦的人，他如果不是一只野兽，那就是一位神祇。”（亚里士多德：《政治学》1253a，吴寿彭译，商务印书馆，1997 年，第 8-9 页。）

⑦参考姚介厚：《〈理想国〉导读》，四川教育出版社，2002 年，第 84 页。

⑧⑨⑩⑪[英]培根著，许宝騕译：《新工具》，商务印书馆，2005 年版，第 7、236、27、28 页。

⑫参见华东师范大学教育系、浙江大学教育系选编：《西方古代教育论著选》，人民教育出版社，2001 年，第 412 页。

⑬⑭⑮⑯[捷克]夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社 1999 年版，第 13-14、15、15、64-66、141-142 页。

⑰[英]洛克：《人类理解论》，第二卷，第一章，第 2 节，商务印书馆 1997 年版，第 68 页。

⑱洛克所针对的是费尔默等持有的父权政治观点：父权政治即天意（神授）政治，既属天理，则一定是绝对无可置疑、无可变更的。（参见塔科夫：《为了自由——洛克的教育思想》，邓文正译，三联书店，2001 年，译者序言第 3 页。）

⑲⑳㉑㉒《斯宾塞教育论著选》，胡毅、王承绪译，人民教育出版社，1997 年，第 58、59、91、108-110 页。

㉓[法]卢梭著，李平沅译：《爱弥尔》，商务印书馆 2001 年版，第 161 页。

㉔[美]罗伯特·B·塔利斯著，彭国华译：《杜威》，中华书局 2002 年版，第 54 页。

㉕在杜威看来，传统经验论无法解决在思维中引起的感觉与引起这种感觉的对象之间的关系问题，如果经验论坚持所有知识都来源于感觉，而如果经验总是精神性的，而实际上作

为精神的经验与物质世界是分离的，那么经验主义者就没有理由相信物质世界。这意味着传统经验论将导致唯心主义。（参见罗伯特·B·塔利斯：《杜威》，中华书局，彭国华译，2002年，第46页。）

28[美]萨利·肖尔茨著，李中泽、贾安伦译：《卢梭》，中华书局2002年版，第10页。

29[美]杜威：《学校与社会·明日之学校》，人民教育出版社，2005年，第244页。

30[美]洛克著，傅任敢译：《教育漫话》，教育科学出版社1999年版，第185页。

31李猛：《指向事情本身的教育：奥古斯丁的〈论教师〉》，见《教育与现代社会》，上海三联书店，2009年，第33页。

32参见张汝伦：《莱茵哲影》，上海人民出版社，2005年，第18页。

33希腊文 Sophrosyne 一词有三重含义：一是指理智健全而有自知之明；二是指谦和、仁慈、人道；三是指对欲望的自我约束。（参见姚介厚：《〈国家篇〉导读》，四川教育出版社，2002年，第59页。）我们强调审慎的主体性，意在重温古希腊 Sophrosyne 的生命理想。

本文转引自《华东师范大学学报》（教育科学版）第28卷第4期

From Natural Man to Social Man :the Evolution of the Human Nature of Education in Modern Times

Tiefang Liu

(School of Education Science, Hunan Normal University, Changsha, 410081)

Abstract Based on natural teleology and the concept of the natural man, the classic education represented by Socrates, Plato and Aristotle, aiming at the combination of the good person and the reputable citizen, explores the goodness of the soul in a rational way. With the advent of modern education, Empiricism, instead of Rationalism, has become the basic path to knowledge, nature lost its charms and the natural man as a basis for education gave way to that of the social man. Because of this, from the beginning education put the individual in a social environment to train them to adapt to modern social life, in this way, founding the basic themes of modern education: the theme of the science, that is to say adaptation to modern industrial life and the theme of democracy, in other words adaptation to political life. Focusing on

science and democracy, the greatest achievement of the modern education is to train citizens to adapt to modern life, but on the other hand, it gets away from the concept of the natural man which also makes the modern person feel lost and weak. The most important foundational goals of current education are to reclaim the relationship between man and nature, to make the development of the individual return to being based on the concept of the natural man and to unify the good person and the good citizen.

key words human nature of education natural man social man