

陕西师范大学教育学院优秀著作
SESNU EXCELLENT WORKS

冲突与和合

——课程改革的人性逻辑

张俊列 著

CHONGTU YU HEHE
KECHENG GAIGE DE
RENDING LUOJI



陕西师范大学出版总社

陕西师范大学教育学院优秀著作

冲突与和合

——课程改革的人性逻辑

张俊列 著



陕西师范大学出版总社

图书代号 JC15N1192

图书在版编目(CIP)数据

冲突与和合: 课程改革的人性逻辑 / 张俊列著. —西安:
陕西师范大学出版总社有限公司, 2015. 12
ISBN 978-7-5613-8307-0

I. ①冲… II. ①张… III. ①课程改革—研究—
中国 IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 291324 号

冲突与和合: 课程改革的人性逻辑

CHONGTU YU HEHE: KECHENG GAIGE DE RENXING LUOJI

张俊列 著

策划编辑 / 钱 栩
责任编辑 / 杜世雄 钱 栩
责任校对 / 曹克瑜
封面设计 / 金定华
出版发行 / 陕西师范大学出版总社
(西安市长安南路 199 号 邮编 710062)
网 址 / <http://www.snupg.com>
经 销 / 新华书店
印 刷 / 北京京华虎彩印刷有限公司
开 本 / 787mm × 1092mm 1/16
印 张 / 12
字 数 / 220 千
版 次 / 2015 年 12 月第 1 版
印 次 / 2015 年 12 月第 1 次印刷
书 号 / ISBN 978-7-5613-8307-0
定 价 / 33.00 元

读者购书、书店添货如发现印刷装订问题,请与本社高教出版社联系调换。
电话:(029)85307826 85303622(传真)

前言

儒家经典《中庸》开篇“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”，阐明了性、道、教三者之间的关系。任何一种教育理论，必然含有相应的人性假设。由于所持人性观之不同，导致了各种理论间的冲突，并左右着课程改革。然而长期以来，对课程改革的研究主要停留于政策制定等技术性层面，缺乏对“人”这一主体因素的关注，致使对课程改革自身的合理性与正当性缺乏根本的判断标准，由此易陷入由改革所带来的各种误区之中。面对当今时代频繁的课程改革，迫切需要给改革装上一对哲学的“眼睛”，来审视与指导改革。

因此，本书以人性的冲突为问题切入点，以和合为价值取向，阐明影响与制约课程改革的根本原因，进而提出课程改革的人性逻辑，即建构符合教育自身规律的内在逻辑，具体从以下五个方面来展开：

一是阐明了物性逻辑与人性逻辑的根本区别。物性逻辑是“以物观人”，属于课程改革的外生型逻辑；人性逻辑是“以人观物”，属于课程改革的内生型逻辑。通过对物性逻辑的批判，论证了人性逻辑的必要性与合理性。同时，综合儒家和合人性论与马克思实践人性论，提出了一个全新的人性系统结构，阐明了人性逻辑的内涵。

二是以课程改革中的“钟摆现象”为典型案例，指出其根本原因乃是启蒙理性范式自身演化、分裂，并由此而导致的人性异化、冲突的结果。现代性的合法化危机，形成了关于现代性出路的两种主张，即以维护现代性、重建现代性为旨趣的保守主义；以解构现代性为旨趣的后现代主义等激进主义。相对于课程改革，也就形成了保守与激进两种主义。而对中国课程改

革的解析,更需要深入到中国现代性的特质中去,并以此来解析新课程改革与后现代主义相契合的现象。

三是指明了课程改革应以培养“劳动人”为现实目的。保守主义与激进主义的冲突,首先体现为关于人的定位之不同。课程改革的立足点只能是以现实的人的存在为出发点,符合“现实的人”的需要就构成了课程改革的标准和目的。通过对“现实人性”的判定,课程改革应以培养“劳动人”为根本目的。而充分认识与丰富“劳动人”的意涵是应对知识经济时代教育挑战的需要。

四是提出了课程改革的制度化。制度源自于人性的实践需要,是人之社会交往的实践结果,基于不同的人性假设便形成了不同的制度变迁理论。据此,提出课程改革的制度化这一新命题。通过对新课程改革合理性的审视,指出新课程改革在工具理性与价值理性间存在着逻辑悖论。进而提出课程改革制度化的生成机制:“有限理性”假设是制度化的生成前提,“公共理性”是制度化的生成策略,实践合理性是制度化的生成标准。

五是文化与传统——课程改革的方法理路。人是文化性的存在,人性与文化是双向建构之关系。若要真正地理解文化,就必须以文化的创造者——人——为出发点;而若要理清人性,就必须深入文化机制,以文化为表征。正是因为人性论之不同而将中西文化导向于不同的取向。通过中西人性论与文化取向的比较,将中国传统文化归结为“引导性传统”,这是一种不同于西方“认知性传统”的传统,进而阐明引导性传统对于克服西方文化之局限,指导课程改革的方法论意义:有助于走出改革的“钟摆现象”,形成本土话语与理论。

以上就本书的主要内容做些说明。相比较而言,以人性的冲突为分析视角,以和合为价值取向,深入到了课程改革的哲理层面,也可算是一种新的尝试与突破。然而,由于所涉主题较为宽泛与庞杂,对于其中很多问题的探讨还很粗浅,尚需做出更为系统与专门的研究。目前所呈,不足称善,敬请方家指正。

目 录

导 论	(1)
一、问题的提出	(1)
二、文献综述	(5)
三、研究的方法	(16)
四、研究的内容及其说明	(19)
第一章 反思与建构——从“物性逻辑”到“人性逻辑”	(21)
一、物性逻辑的批判与反思	(22)
二、人性逻辑的阐释与建构	(28)
第二章 启蒙理性分化与课程改革的逻辑吊诡	(47)
一、逻辑吊诡：保守主义与激进主义的对垒	(48)
二、人性冲突：逻辑吊诡的原因阐释	(55)
三、“新课程改革”和后现代主义	(76)
第三章 培养劳动人——课程改革目的之现实定位	(88)
一、现实人性的判定	(89)
二、目的定位：培养“劳动人”	(95)
三、知识经济时代的“劳动人”形象	(100)
四、走向科学的人道主义	(108)
五、开放的空间：未完成的人	(113)

第四章 交往与制度——课程改革的秩序生成	(119)
一、人性与制度	(120)
二、制度化的缺失:对新课程改革的合理性反思	(125)
三、制度化:课程改革自身的合理性	(132)
第五章 文化与传统——课程改革的方法理路	(147)
一、人性与文化	(148)
二、性善:一种引导性的概念	(152)
三、引导性传统于课程改革的方法论意涵	(159)
结 语	(176)
参考文献	(181)
后 记	(185)

导 论

教育是以人为直接对象的社会活动,其目的和结果在于造就人、发展人。“如此,教育现象就集中地表现为人的认识现象和心理现象。”^①作为一种认识现象,教育发展有它的内在逻辑,有它相对的独立性,这便集中到“人”的问题上来。儒家经典《中庸》开篇“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”,最早阐明了性、道、教三者之间的关系。可见,人性是教育理论建构的根本起点。从历史上来看,教育对个人需要的关注和个性发展的重视也只是在近代才有所凸显的。随着教育社会功能,尤其是促进经济发展功能的加强,教育对人的个性需要与发展的关注也日益增强,由此就构成了现代教育发展的两条线索。特别是19世纪以来,随着人日益严重的物化危机,教育中也日益兴起了一股人性化思潮。教育中人的因素得以凸显。然而,关于教育改革的研究,却很少涉及“人”这一主体因素,多是一些政策性、操作性的设计。这与教育理论和实践对人性的关注是极不相称的,也难以深入教育改革的本体问题。面对当今时代频繁的课程改革,需要给改革一对哲学的“眼睛”,来审视与指导改革。这就需要突破当前技术层面的研究而进入更为深层的本体性视域。无疑,这对将我们引入对教育与人性问题的思考,具有理论价值和现实意义。

一、问题的提出

问题的提出本身就意味着某种取向与努力,既是对传统理论的重新思考,亦是在新的时代背景下解决现实问题的需要。如海德格尔所言:“任何

① 胡德海.教育学原理[M].兰州:甘肃教育出版社,1998:14.

发问都是一种寻求,任何寻求都有它所寻求的东西方面而来的事先引导。”^①那么,引发我们思考的问题是什么了?主要有三个方面:一是人性问题是如何构成一个最为基本的教育理论问题的?二是如何在教育实践中表现出来的?三是如何影响课程改革的?

(一)理论价值

1. 从教育思想及理论的形成来看,人性问题是前提

诚如叶澜教授所言,“古今中外教育学发展史上的重要流派纷争和时代性的转换,都以对‘人’的认识的重大区别和变化为标志”,^②鲁洁教授把教育定义为“人之自我建构的实践活动”。^③所以,人性是研究教育问题的逻辑起点。在当前,纷繁复杂的教育理论流派及其思潮中,以人性为分析视角,能够有效地抓住各种理论或思想流派的源头,从而做出理性的认识与批判。

2. 从现代教育改革的时间维度来看,人的现代性危机是时代背景

随着中国改革开放的深化,逐渐融入资本主义世界体系,随之也面临着深刻的现代性危机。所谓现代性危机,从根本上来讲,即人性的危机。现当代哲学,诸如存在主义、现象学、解释学、后现代主义等哲学流派与思潮,普遍旨趣是对启蒙以来技术理性的批判与反思,试图以“回归生活世界”为哲学转向,走出人的“单向度”生存困境。现当代哲学凸显了人对存在问题的重新省思,这无疑对教育研究者展开教育中“人性异化”的批判高潮具有启发作用,而哲学则为其批判提供了直接的理论与话语资源。中国学者也试图借鉴西方话语来解决人性的现代性危机(套用各种西方哲学话语,即交往、理解、体验、生成等),进而对现代教育展开批判。现代性,说到底人的现代性问题,“人是一个近代的产物”(福柯)。因此,如何基于人的实践所需,界定中国教育现代性的问题与走向,是当前课程改革的时代背景。

① [德]海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节,译.北京:三联书店,1987:7.

② 叶澜.中国教育创新呼唤“具体个人”[J].中国社会科学,2003(1):44.

③ 鲁洁.教育:人之自我建构的实践活动[J].教育研究,1998(9):14-18.

(二) 实践意义

1. 人性问题是反思新课程改革的“抓手”

苏子有词曰:“惊涛拍岸,乱石穿空,卷起千堆雪。”^①以此来形容新课改中的中国教育现象,可谓是再贴切不过。新课改理念深受西方现当代哲学与教育思想的影响,以人性化为旗帜,宣言要在中国教育界发动一场“概念重建”运动,如对于教学认识论的批判与否定,对“知识教学”与学习的间接经验的轻视。为此,黄济先生明确指出“当前的主要倾向是自然主义和相对主义”。^② 新课改理念虽然美好,可是其实践效果却并非如意,不仅未能实现所谓由“应试教育”向“素质教育”转轨的初衷,而且出现了“穿新鞋与走老路”^③等奇特现象。不仅未能带来教育理论上的创新,且由于话语繁多而实践力微弱,使得教育学术陷入话语生产的时代,一个新话语瞬间“明日花黄”,而一线教师却陷入一个“万花筒”式的教育话语之中,时刻处于教育理念的迷茫之中,也无法根据自己的理论素养与批判思维来判定孰是孰非,这种疲于适应的状态使他们对教育改革产生消极应付甚至抵抗情绪。而这些理念的倡导者们,这些“新自由主义者”们,不是从中国教育的具体实践出发,而是直接地从欧美现当代哲学思潮中汲取思想的灵感,把对现实的中国教育的批判理解为对传统和封建主义的批判。他们没有认真地继承现当代哲学对西方资本主义社会的深刻揭示与批判精神,只是把一种抽象的批判思想移植到中国教育的身上,并以此来垄断一切学术话语,制造一种空前的教育危机感。在此情况下,他们所声称与宣扬的自由与解放也就成了一种抽象化了的人性诉求。而在这种抽象化的学术话语与政治权利联姻时,一场乌托邦的行动便在中国教育实践中轰轰烈烈地开展了起来。这些现象表明,新课程改革并未找到人性变革的适切点,一定程度上忽略了人性变革过程中的现实因素,从而走向了浪漫主义人性化的窠臼之中。既然新课改以人性、人性化为旗帜,抓住人性这一关键词,也就抓住了问题的症结所在,从

① 《念奴娇·赤壁怀古》。

② 黄济. 关于教育改革的几点思考[J]. 教育学报, 2005(1): 14.

③ 郭华. 新课改与“穿新鞋走老路”[J]. 课程·教材·教法, 2010(1): 11.

而能够较好地反思新课改。

2. 人性问题是分析与破解课程改革逻辑矛盾的根源

回顾 20 世纪以来的整个教育史,我们可以看到,这是一个不断地奏响教育改革之行进曲时代,在这样的时代里,教育似乎患上了“多动症”“盲动症”。但仔细分析和琢磨,不管持何种立场的改革理论与行动,其理由无非有二。

其一是教育要不断地适应社会变革的需要,因此必须要进行随机的改革。此论调实际上是一种历史进化论的主张,其根本目的是将学校视为社会生产运行机制,为社会制造“准商品”“经济人”,完全遵循一种物性的逻辑,而不是教育本身的对象——人性的逻辑,由此教育为各种政治的、经济的需求而疲于奔命,曾经盛行一时的“教育产业化”便是典型。而越是如此,教育的主体性、独立性越是丧失:此种改革即为“压迫式改革”。

其二是借以批判封建主义、应试教育为借口的人性超越论者,主张教育要呵护人性,凸显主体精神。持此论调者多是一些人本主义、新自由主义者,在当前,则主要表现为一种相对主义倾向,大谈人性异化,拒绝理性,提倡非理性,具有浓厚的乌托邦情节。以此来指导教育改革,亦是一种危机,此现象在当前尤甚,甚至于有“非学校教育”的苗头,在很大程度上,误导了课程改革与教学实践活动。如武尔夫所言:“如果按照联合国教科文组织报告中描述的那样,我们都应该认为教育在 21 世纪将面临这样的一种危机,即教育思想与行动的乌托邦倾向。”^①

(三)问题聚焦

如果将上述问题聚焦为一点,那就是如何突破现代课程改革的“钟摆现象”。无论中西,现代课程改革似乎都陷入一种逻辑上的吊诡境遇,在保守主义与激进主义的两种逻辑间摇摆。但无论如何,所导致的同一结果是将教育陷入一种不断革命的沼泽之中。教育不再具有传承,只能不断地进行自我否定,否定性成为改革的前提因素。换言之,改革本身已经成为教育的

^① [德]克里斯托夫 武尔夫. 教育人类学[M]. 张志坤,译. 北京:教育科学出版社, 2009:170.

一种惯习,具有现在的正当性与合理性,“变”也就成为一种社会意义上的常态。不仅如此,这样的常态或常规性,从根本上说并不具有实质性的含义,而仅仅是对所有形式上发生变化的社会现象的形式规定性,有的只是话语翻新,而实际上未曾发生变化。说得通俗些,这样的改革所反映出来的教育变化,并不首先具有具体的、实在的意蕴,而在很大程度上是一种由“为变而变”这种外在形式上的动力所促成的。或者用涂尔干的话来说,这样的变革实际上是一种潮流。任何一次课程改革都天然地具有合理性与正当性吗?从历史来看,未必如此,如革命主义也往往导致改革的轮回。因此,我们需要反思课程改革自身的合理性与正当性,课程改革究竟以什么为出发点?即课程改革的前提性问题,这属于课程改革的本体论研究。我们需要探寻课程改革的逻辑起点,即以人性为中心的逻辑起点,从而为解决课程改革中出现的种种问题而寻求一种新的解答方式。由此则将滋生以下几个具体的问题:

(1)随着教育人性化思潮的兴起,如何理解人性?这是一个根本性问题。

(2)导致现代课程改革的“逻辑吊诡”的根本原因是什么?如何从人性的角度来解析?

(3)如何以人性为逻辑起点,来破解现代课程改革中的“逻辑吊诡”问题?

二、文献综述

人性问题成为教育研究的一股思潮,乃是与人道主义、自由主义、浪漫主义的兴起相伴而生的,乃是经过了复杂的、曲折的政治思想解放的产物。所以,人性化思潮的出现,本身意味着一种进步,本身是值得赞美与呵护的美丽之花。近些年,随着思想上的不断解放,这股思潮也逐渐凝聚成强大的力量,力图在实践领域开花结果,成为新课程改革的思想之源与动力之本。人性本是教育之根,教育与其具有怎样的关系,也就成为衡量教育自身发展的尺度。

（一）中西人学的研究

人学是从整体上研究人的存在、人性和人的本质、人的活动和发展的一般规律,以及人生价值、目的、道路等基本原则问题。^① 人学的研究对象是人,但人学(hominology)不同于人的科学(the science of man)。人的科学是泛指一切以人为对象的各种自然科学和社会科学。而人学则主要是从哲学这个思维的最高层次上对人自己的反思。相较于其他科学,人学是新兴的一门学科。随着人对自身存在危机的反思与觉醒,不少学者认为,人学将会成为21世纪的一门显学。

如果从最为广义的视角来理解人学,那么,中西方的古代先哲们都对人学做过探讨,如早期的孔、孟、苏格拉底、亚里士多德等人,晚期的黑格尔、康德、休谟等。但是,将人学作为现代意义的学科,西方显然要早于中国,而做出开创性工作的则是德国哲学家舍勒。许多学者认为,把人学作为一个哲学相对独立研究领域的要求,这是20世纪初德国哲学家舍勒在其《人在宇宙中的地位》的演讲中提出来的。舍勒讲:“哲学人类学的任务是,精确地描述人的一切特殊的专有物,成就和产品,是如何从以上叙述过的人的存在的根本结构中产生出来的,如语言、良心、工具、武器、正义和非正义、国家、宗教和神话、科学、历史性和社会性等。”这里他所讲的“人的存在的根本结构”即我们所说的,把人性作为哲学人类学研究的中心问题。^② 舍勒通过分析人与动物的关系,讨论了人的感觉欲求、本能、联想记忆、理智与选择等心理阶段,进而指出,独显人之本质的东西不在于这些心理认识,而在于“生命的东西之外”,这就是精神(Geist)。“那个精神在其中,在有限的存在范围内显现的行为中心,我们要名之以人本身(person),以严格区别于一切功能性的‘生命’中心。从内部来看,这些‘生命’中心也叫作‘灵魂’的中心。”^③而“精神”的本质就是自由、对象化存在与自我意识。舍勒以人的存在为中心,

① 陈志尚. 人学原理[M]. 北京:北京出版社,2005:5.

② 沈亚生,李莹,袁中树. 人学思潮前沿问题探究[M]. 北京:社会科学文献出版社,2010:25.

③ 舍勒. 人在宇宙中的地位[M]. 陈泽环,沈国庆,译. 上海:译文出版社,1989:26.

为人学的开创奠定了基础,他的人学思想着眼于三个方面:一是人的本质论;二是价值论;三是人的现实活动论。并进而批判性地考察了历史上有关人的6种观点。^①对于存在,舍勒将其划分为三个领域:无机物理存在、有机生命存在和精神存在。通过考察人与世界、人与历史、人与上帝的关系,来确定人在宇宙中的地位。所以说,舍勒是西方人学的开创者、奠基者。此后的胡塞尔、海德格尔、萨特等哲学家都是在沿着舍勒的道路继续前进的。^②除此之外,西方的人学还主要有普列斯特的心理学人类学^③、阿尔诺德·格伦的生理学人类学^④和卡西尔的文化人类学等成果^⑤。这些学者虽然基于各自所长,从不同角度对人提出了创造性的理解,但都深受舍勒的影响,谋求实现“完整的人”。

中国人学研究的起步较晚,主要是20世纪80年代以来的事。但是发展却十分之快,90年代之后人学成为一门较为显著的学科。人学兴起的背景既有国际因素,主要是对20世纪两次世界大战的结果,以及人类生存环境的恶化的反思。亦有国内因素,主要是对十年“文革”的反思,以及对80年代末所进行那场著名的人道主义与异化问题大讨论的继续。我国的人学研究已经产生了大量的成果,而且也形成了一定的自我特色。这些成果涉及面相当广泛,有对古今中外人学文化遗产的发掘和整理,有对西方人学研究成果的译介与批判,有对马克思主义人学思想的重新解读,有对人性、人的

① 此6种观点是:第一类是从自然历史的角度争论人是理性还是感性动物;第二类是从文化历史的角度争论人是自由意志的主体还是精神倒退、江河日下的族类;第三类是从宗教角度争论人是上帝的奴仆还是对上帝的否定超越。舍勒分别对此进行了批判性考察。见:沈亚生,李莹,袁中树.人学思潮前沿问题探究[M].北京:社会科学文献出版社,2010:28.

② 舍勒一生著述颇丰,其人学代表作有:《人在宇宙中的地位》《论人类的永恒》《论人的理念》《人与历史》等著作。此处不再详述,只做提及。

③ 代表作有:《有机体和人的阶段》(1928)、《哭和笑》(1941)、《哲学人类学》(1970)。

④ 代表作有:《人,他的本性及其在世界中的地位》(1949)、《原始人类的早期文化》(1956)、《科技时代的人类》(1957)、《人类学研究》(1960)。

⑤ 代表作有:《人论》(1944)。

本质、人的主体性、人的发展等人学基本问题的新的发展。^①进而产生了一大批人学研究的学者。特别是在新的时代背景下,提出了一系列人学新命题,诸如全球化、生态文明和人的生存、发展的关系,以及如何认识和建设生态文明,人权问题等。^②相信,随着中国社会的发展,关于人的问题也将越来越突出,开展人学的研究也将随着时代所需而不断凸显。

(二)人性与教育的研究

关于人性问题与教育思想的探讨,最早可以追溯到一些古代先哲。中西方的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德、孔子、孟子、荀子以及他们的后继者们都对此问题做出了不同的阐述,可谓是“见仁见智”。如柏拉图继承了苏格拉底“产婆术”的思想,主张学习即回忆的观点,认为学习就是学生在教师的引导下不断地回忆起自己所具有的知识,这自然属于性善论。而孟子继承了孔子的性善思想,认为仁、义、礼、智,非由外烁我也,我固有之也!既然人的良好品性是天生所具有,而教育的作用就是扩充这些善端,使其发扬光大,此谓之内烁。稍晚的荀子却与孟子不同,主张人之生而好利,故而性本恶,教育的作用在于化性起伪,此谓之外烁。可见,正是因所持人性观之不同,其教育思想也大相径庭。

在现代西方,与人学兴起的进程相并行,教育始终存在着一股浪漫主义的流派,这一流派主要由卢梭所奠基,杜威相继承。它们的兴起源自于对人的现代性危机的反思,进而批判现代教育。可以说,这是西方教育从卢梭直至如今一以贯之的思想线索。如哈里斯(Fred Garth Harris)博士系统比较了杜威和弗莱雷由于两者在人性理论及其哲学思想上的区别,因而形成了不同的教育哲学理论,这些通过课程、教学、教师、教育实践等方面得以证明。在哈里斯看来,杜威主张人性是一个持续的生长过程,这与动物性有着鲜明

① 代表性著作有:袁贵仁主编的《人的哲学》、《马克思的人学思想》;黄枏森主编的《人学词典》;李中华、孙鼎国主编的《人学大辞典》;李中华主编的《中国人学思想史》;赵敦华主编的《西方人学观念史》;孙鼎国主编的《世界人学史》;王锐生、景天魁著的《马克思关于人的学说》;韩庆祥著的《马克思人学思想研究》;陈志尚主编的《人学原理》,等等。

② 陈志尚. 人学研究的回顾与展望[J]. 毛泽东邓小平理论研究, 2010(6): 64-70.

的区别。杜威从生长的过程来界定人性,而弗莱雷则不同于杜威,并没有区别儿童与成人之间的差异。尽管两者都认为人性处于危险之中,需要通过教育来救赎。但由于所持人性观念的不同因而也就导向了不同的解决方式。杜威认为人的存在危机源自于人的生命性质与社会性存在,因而形成了科学探究的复杂观点,更加注重科学探究的方法。而弗莱雷则相反,仅仅将科学探究看作是一种常识(common-sense inquiry)的组织形式而已,他更为关注的是现代以来人的存在的单向度及其被压迫性,因而最重要的办法是唤醒被压迫者的意识。相比而言,杜威的理论与实践更具一致性或连续性。杜威和弗莱雷之间尽管存在很多不同,但哈里斯博士认为将两者丰富综合则是有益的。^① 各种当代西方教育思潮,诸如存在主义、批判主义、解放主义、后现代主义、女性主义等^②,虽然理论各异,然皆以解构与批判现代理性主义教育为出发点,寻求人性的解放与复归为旨趣。对于20世纪以来的教育改革的呼吁者而言,他们的声音具有强大的穿透力。对于他们的异与同,皆可追根于人性与意愿(human nature and the good),这是最为根本之所在。^③

而在国内,自20世纪90年代以来,就逐渐兴起了一股教育人性化的思潮。据有关统计,我国教育中的“人性化”话题开始于20世纪90年代末的最后几年,兴盛期则为2003年以来。^④ 每年的文章数以百计,全国教育基本理论专业委员会第12届年会也以“教育与人性”为讨论主题。^⑤ 显然,我国教育与人性的研究具有两个大的时代背景。一是90年代末随着改革开放的深化,政治思想领域的相对宽松,对“文革”过程中违反人性现象的反思成

① Diss Harris, Fred Garth. Human nature as continuous or discontinuous with nature: A comparison and contrast of Dewey' and Freire' philosophies of human nature and education[D]. University of Manitoba (Canada), UMI Dissertations Publishing, 2009.

② 黄志成. 西方教育思想的轨迹: 国际教育思潮纵览[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.

③ Matthew Nolen. Critical Education: the Need for Reform and a Place to Begin[D]. Arizona State University, UMI Dissertations Publishing, 2011.

④ 孙振东. 教育人性化思潮论略[J]. 教育学报, 2010(4): 9.

⑤ 2011年在北师大教育基本理论年会以“教育与生活”为主题实际上仍然是突出了教育人性化的论题。

为时代主题。当此时机,不少学者开始探求马克思主义的人学思想,提出了人的“类生命”“类主体”“双重生命”等概念^①,人的主体性得以凸显。此时期一些著名学者,如黄济、王策三、王道俊等前辈们对主体性教育理论的奠基,更有北师大王策三、裴娣娜等教授们所主持的主体性教育实验,形成了广泛的影响力^②。或许是受其时代所限,对于主体的认识尚局限于传统认识论的范畴,即在主客体对立的视角下探讨人的认识过程,对于价值论未曾讨论,为此后的争论埋下了伏笔,但对这段历史的探索无论如何不该忽视与忘却。与此同时,还有叶澜教授所主持的生命教育实验,以“培育人的生命自觉”为核心价值理念。二是我国于2002年所进行的基础教育新课程改革。此次改革以“新”为名,主张知识的建构性与生成性,教学过程的开放性与动态性,学习方式的自主、合作、探究、体验性,师生关系的民主交往性,教学评价的描述性与多元性,教学目标的整体性,学习情境的生活性。新课改深受后现代主义等西方当代教育思潮的影响,蕴含有强烈的人性动机。在此大背景下,人性成为我国教育界关注的核心命题,所谓幸福教育、生命教育、关怀教育、回归生活世界的教育等^③,无疑在呼唤教育之人性化。更有不少学者提出了反对科学主义、本质主义,倡导反本质主义的教育观^④。而在研究方法上,其长期难登大雅之堂的质性研究蔚然兴起。有学者因而写道:“新课程改革力图通过切实、有效地促进‘人’的发展来重构社会发展、民族复兴的基础,在课程架构中彰显了‘人’的意义、地位和价值,体现出浓郁的人性关怀。这不仅是对以往历次课程改革的超越,同时更预示着我国基础教育

① 高清海. “人”只能按照人的方式去把握:再论人与哲学的关系[J]. 社会科学战线, 1996(6);转变认识“人”的通常观念和方法[J]. 人文杂志, 1996(5);“人”的双重生命观:种生命与类生命[J]. 江海学刊, 2001(1);论人的“本性”:解脱“抽象人性论”走向“具体人性观”[J]. 社会科学战线, 2002(5).

② 黄济. 人的主体性与教育[J]. 天津市教科院学报, 1997(1);王策三. 教育主体哲学刍议[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1994(4);王道俊, 郭文安. 关于主体教育思想的思考[J]. 教育研究, 1992(11);裴娣娜. 主体参与的教学策略:主体教育·发展性教学实验室研究报告之一[J]. 学科教育, 2000(1), 主体教育的理论探析[J]. 教育研究, 2004(6).

③ 据于伟教授仅就“生命教育观”方面的论著统计,就有上百篇之多,对“幸福教育观”等亦可窥见一斑。

④ 石中英. 本质主义、反本质主义与中国教育学研究. 教育研究, 2004(1):11-20.