

第 一 章

人与教育理论

教育的对象是人。然而人是什么，对许多人来说是个难以回答的“斯芬克斯之谜”。正如相传中圣·奥古斯丁(St. Augustine)论及时间问题时所说的那样：“如无人问我 我知道时间是什么 如其有人问我来 我却又知道了。”然而 对于教育活动来说 这个问题又是不可回避的。19世纪以来 随着科学技术的发展 特别是经验的社会科学如心理学、社会学、人类学等的兴起 随着教育事业的社会化与国家化 作为一种独立自觉的理性探究事业的教育研究活动便应运而生。也就是在这一整体的历史走向中 教育理论中对人的概念的关注与探究的兴趣也显著增加了。今天 人们如果指望教育事业建立在理智、科学的基础上 指望教育研究成为一门独立的专业性活动的话 那么就将不得不极大地求助于对人的概念的追问与探索。

20世纪西方杰出的文化哲学家卡西尔(Ernst Cassirer)在他一部重要著作中开首便说：“认识自我乃是哲学探究的最高目标，这看来是众所公认的。在各种不同哲学流派之间的一切争论中，这个目标始终未被改变和动摇过，它已被证明是阿基米德点，是一切思潮的牢固而不可动摇的中心，即使连最极端的怀疑论思想家也从不否认认识自我的可能性和必要性。”^①哲学探究如此，教育理

〔德〕恩斯特·卡西尔著：《人论》 甘阳译 上海译文出版社 1985年 版 第1页。

论探究亦如此。在笔者看来，人的概念问题也几乎是支撑教育理论的一个阿基米德点。翻开一部教育理论演进史，可以看到，没有哪一派的教育理论可以不涉及人的根本性质，而且，它们之间的分歧往往总是围绕着对人的不同看法而展开。这可从 20 世纪以来的多数教育哲学著作都辟专章讨论人的概念或间接地将人的概念渗透、融入其中得到证实。例如，美国教育哲学家布鲁巴克 (J. S. Brubacher) 的一部教育哲学著作中有专章“存在的通性”(第二章)和“人类本性的性质”(第三章)^① 我国早期教育哲学研究的开拓者吴俊升的《教育哲学大纲》将“心灵论与教育”^② 列为专章 这些都是很典型的例子。

本章的主题词“人的概念”主要指称关于人的根本性质的一切观念与认识 相当于广义的“人性论”。从性质上看 在经验的社会科学诞生以前，有关人的概念的讨论大多带有浓厚的形而上学色彩。19 世纪 心理学、社会学作为实验 或实证 科学先后独立与分化，加之生理学与生物学取得了长足的进步，关于人的概念的认识逐渐被经验科学的研究成果所充实，获得了前所未有的经验证据的支持或矫正，但这远远不意味着它们彻底摆脱了形而上学的困扰及对形而上学的依赖。这里，真正的问题不在于关于人的概念的认识是否必须最终克服形而上学 以逃脱‘不科学’的指责 而在于我们必须弄清楚的是，形而上学与经验之间是如何相互作用的。一方面，我们应充分运用各种经验学科的成果，对原有或现有的形而上学假设进行检验，以促使人们对之重新思考，避开那些不合理的假定。另一方面，由于形而上学总是与对终极实在的关注联系在一起，因而在一定意义上和一定范围内，它可以不囿于现有经验学科

〔美〕布鲁巴克著：《现代教育哲学》 党士豪译 台湾正中书局 1975 年版。

吴俊升著：《教育哲学大纲》 商务印书馆 1935 年版。

的视界，诱导人类经验向更深更广的领域挺进，以无限接近真理。

本章所运用的主要理智资源来自或涉及哲学人类学（Philosophical Anthropology）。20 世纪 20 年代 哲学人类学由德国学者 马克斯·舍勒（Max Scheler）创立。就性质而论 这是一门以研究和理解人性、人的本质为旨趣的学科，其特点在于从哲学的角度去解释、反思、整合、提升经验科学得到的关于人的知识 把经验科学对人的理解与形而上学对人的思考结合起来。它主要探讨人的起源与进化、人与动物、人与自然、人与社会、人与文化、人与历史、人与自我、人与人等关系 广泛涉及生物学、心理学、社会学、人类学、宗教学、文化学等经验学科。依上述性质，本身又分化成生物哲学人类学、心理哲学人类学、社会哲学人类学、文化哲学人类学、宗教哲学人类学等。这些分支有一个共同的研究主题，就是从不同视角探讨人是什么，核心是自我问题。正如苏联学者伊·谢·科恩（И. С. Коэн）在他的《自我论》中表明的那样，自我论涉及个人究竟是自然天成的，还是产生于社会和个体的一定发展阶段？人怎样意识到自己同他人的区别，怎样评价自我？人的恒定性与其可变性有什么关系？客观地认识自己是否可能，自我意识的生命功能何在？个人自主性有哪些前提和界限；“我”与“我们”的相互作用机制是什么？等等。

人的概念对教育理论的影响具有极大的综合性和渗透性。著名哲学家康德（Immanuel Kant）曾经把哲学范围内的探讨归结为四个基本问题：“我能知道什么”、“我应该做什么”、“我可以希望什么”、“人是什么”认为形而上学回答第一个问题 伦理学回答第二个问题，宗教回答第三个问题，人类学回答第四个问题。在康德那里，“人是什么”这个人类学问题对哲学探究来说具有最高的统整

参见〔苏〕伊·谢·科恩著：《自我论》 佟景韩、范国恩、许宏治译 生活·读书·新知三联书店 1986 年版 第 7~8 页。

性和包摄性。同样，人的概念问题对教育理论也具有类似的统整性与包摄性，既影响教育的目的观与内容观，涉及价值论（含伦理学）也影响教育的过程观与方式、方法观，涉及认识论。

本章的任务在于利用哲学人类学中有关人的知识的研究成果，观照我国教育理论中既有的人的概念认识状况，澄清、充实、改组教育理论中有关教育对象图式的认识，达到更新与重建教育理论的目的。当然，也不排斥在个别情况下，根据教育实践状况反观人的概念。无疑，要完成这一任务，存在一个方法论的问题。在笔者看来，分析人的概念这样异常复杂的事物，最好莫过于运用历史再现与哲学批判的方法。历史再现法适合于认识那些多层次、多形态、又在不断发生变化的事物，而人的概念问题恰好是这样一个领域，哲学批判法则是本章认识目标即对教育理论中人的概念图式进行理性重构所必须的。在本章各节的行文中，笔者将围绕人的概念研究中反映出来的许多成对的两极范畴展开分析，目的在于突出这样一点：在人的概念上，各种对立的两极性范畴的涌现，本身就代表着人类知识在该领域的成就，而且就人类本性而言，关于人的自身知识也许正好存在于矛盾对立的两极之间，承认这一点是客观辩证法的反映。

第一节 人的善性与恶性

一、简要的历史回顾

人的本性善恶问题是个纯粹的形而上学问题。在这个问题上，自古以来就存在种种不同的看法。中国古代的孟子主张性善论，认为人性中天然具有四种善端，即“恻隐之心”、“羞恶之心”、“辞让之心”、“是非之心”，分别是“仁”、“义”、“礼”、“智”的根源。教育在于扩充四端，存养浩然之气；荀子持相反的性恶论，视人的生理本能和对物质生活的需求为恶，有“目好色、耳好声、口好味、心好利、骨

体肤理好愉佚”之说认为教育在于“化性起伪”。古希腊的思想家和哲学家没有发表笼统的直觉性见解，没有简单地宣称人性的善恶，而是具体分析人性的基本成分，例如柏拉图（Platon）的灵魂三分法（理性、意志、欲望）、亚里士多德（Aristoteles）关于人身上三种灵魂的分析（植物性营养灵魂、动物性感觉灵魂、人类特有的理性灵魂）。按照他们的分析，人的灵魂中含有非理性与理性两个部分，理性部分享有对非理性部分的绝对统治权，非理性部分必须服从、受制于理性，并为之服务。这在暗中表明，人性中既含善的因素如理性，又含恶的因素如属于非理性的本能、感觉与欲望。中西方哲学家在人性善恶问题上一开始就表现出不同的思维方法：一个运用整体性的直觉思维，另一个表现出原始朴素的逻辑分析思维的倾向性。

以上这种区别提醒我们：面对性善与性恶，一开始就进行抽象思辨是毫无意义的，倒不如像古代西方智者那样，对人性采取分析的态度，将其与实际的教育问题结合起来，看看性善论与性恶论在教育发展史上实际发挥了什么样的影响，可能更为明智。在西方教育史上，典型的性恶论来自中世纪的经院哲学理论。其直接渊源是人称“基督教思想之父”的奥古斯丁（Aurelius Augustinus）。奥古斯丁在《上帝之城》中提出根据《圣经》自从人类始祖亚当偷吃禁果道德堕落犯了“原罪”时起就形成了以上帝的善为一方的“上帝之城”和以人类的恶为一方的“地上之城”。前者追求善以永生为皈依，后者迷恋现世享乐，是罪恶的渊薮。教会乃“上帝之城”在地上的体现，负有教导人们信仰上帝、蔑视尘世生活、蔑视自己以求赎罪之责。从“原罪说”很自然地又衍生出“禁欲主义”的人生哲学，这便是后来中世纪的修道院、大教堂等学校提倡以“贫穷”、“服从”、“贞洁”为教育目的信条的依据。这些学校普遍流行斋戒和鞭打自己身躯，以克制情欲，将鞭笞作为一种刺激因素和驱逐邪念的手段，允许其存在。这种情形一直持续到16世纪。如主要受加尔

文(John Calvin)新教影响的新英格兰早期殖民学校中盛行的教育理论仍把儿童看成是“撒旦的肢体”从而把儿童正当的爱好兴趣当作邪恶加以阻止。随着文艺复兴的到来,人文主义者对人性的看法有了根本性的改变。他们热情讴歌人的价值与尊严,崇尚自然,追求现世人生的享受。这一时期的人文主义者如维多里诺(Vittorino da Feltre)、拉伯雷(Francois Rabelais)、伊拉斯谟(Desiderius Erasmus)、蒙田(Michel Eyquem de Montaigne)、莫尔(Thomas More)等均倾向于反对体罚,反对当时流行的鞭打、恫吓等冷酷手段,抨击对儿童的棍棒教育,表现出对人性美好的基本信念。这种信念到了18世纪的卢梭(Jean Jacques Rousseau)那里达到顶峰。在《爱弥儿》这部著名的教育小说中,卢梭开宗明义宣称:“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。”^①这是其性善论最鲜明、最直截了当的概括。具体来说,卢梭所讲的天性包括三种成分:一是“自由”;二是“理性”;三是“良心”。三者是相互联系的。追求自由是人类的天性,而缺乏理智的自由是放任自流、盲目乱动,故自由应受理性的指导,但人的理性常受欲望蒙蔽,常受私利引诱,往往误入歧途,幸而人类天性中还有良心,即我们内心深处天赋的道德本能,因此由良心统率理性,再由理性指导自由,就能完成善良的天性。^②从这种性善的天性哲学出发,卢梭主张教育要顺应自然,“以天性为师而不以人为师”,认为在影响教育的三个主要来源中,“人为”的教育与“事物”的教育必须服从和从属于“自然”或“天性”的教育,前两者可以有意识地加以控制,而“自然”的教育是指身体器官及天赋才能的内在发育,超越了我们的控制能力。“自然”的教育在卢梭那里又是一种

[法]卢梭著:《爱弥儿》(上)李平沅译,人民教育出版社1985年版,第1页。

参见滕大春著:《卢梭教育思想述评》,人民教育出版社1984年版,第29页。

“消极教育”。“所谓消极教育并非怠惰之谓 其去怠惰 甚远甚远：消极教育不予以德行，然而防止罪恶焉；消极教育不授以真理，然而防止错谬焉；凡可以引导儿童，使入于真理之域者，在其确能了解之际，消极教育莫不诱导之，使其归向焉；凡可以引导儿童，使入于实善之域者，在其确能爱好之际，消极教育莫不诱导之，使其服膺焉。”^① 由此观之，可以说性善论是卢梭整个教育思想的理论基石。

无疑，西方教育史上性善论与性恶论的对照是很典型的。它们不以孤立的形式出现，每一种倾向都有它的特殊时代及文化背景作为依托：中世纪的性恶论依托基督教或经院哲学的信仰体系；卢梭的性善论是紧接在文艺复兴之后一个理性的启蒙时代产生的。它们之间的对立与其说是单纯的对人性善恶不同信仰的表达，不如说是二者背后的时代精神之争，即否定性的人论与肯定性的人论之争。很明显，卢梭的性善论是文艺复兴以来整个时代思潮的一部分。它首先代表一种政治哲学，其次才代表他的教育哲学。中世纪的性恶论亦如此，首先代表一种宗教哲学或文化哲学，其次才代表一种教育哲学。这两种典型的倾向都是作为当时教育理论中基础性、前提性的东西出现的，换言之，二者均对相应的教育理论产生了全面的影响，既引起了教育目的价值取向的差异，也引起了教育方式方法的截然不同。其后的教育家虽然在此问题上仍然存在有不同取向，但只是表达了个人的一种信念而已，很难说有什么明显的时代思潮或文化背景作为依托。

二、问题的转换分析

现在看来，人的本性善恶，作为一个纯粹的形而上的信仰问

〔英〕亚当斯著：《教育哲学史》，余家菊译，中华书局 1934 年版 第 293 页。

题，如果孤立地看待的话，其意义并不大，但一旦与具体的教育问题联系起来，那么情况就不一样了。撇开性善、性恶究竟谁对谁错之争，从历史的实际情况来看，它们都产生了某种积极的教育效应或者无意中为教育提出了值得反思的课题。例如，卢梭的性善论为后世带来的最大遗产，就是教世人从事教育活动时，要尽量尊重儿童的天性，并提出教育的内源发展模式（相当于通常所说的“内发论”）；中世纪经院教育哲学的性恶论也不是有些人想象的那样一无是处，在某种意义上是对人类的虚荣、妄自尊大的一种遏制和警醒，它所造成的那种特有的罪感意识对世人从善也是一种激励，而且附带提出了教育的外源发展模式（相当于通常所说的“外铄论”）。人的本性善恶问题在理智的层面上今天看来已经不成其为问题。一是因为人的本性属善属恶这一提问方式本身就不合理，在逻辑上只能从两种选择中选择，而事实上备择的答案并不限于这两者，如人的本性可以无善无恶。二是因为人的本性并非是一个内部连贯统一、永恒不变的实体，人的本性是多层次、多侧面、不断变化的，在这样的情况下断言人性善恶岂不是太草率、太武断了吗？还有，性的善恶问题已涉足价值判断领域，如果不首先明确善恶标准，明确什么是善，什么是恶，那么断言人性善恶就毫无意义。不过，在个人信仰的层面上，性善与性恶的不同取向，并不因为它在理智上不成其为问题而变得没有意义。为了使人的本性属善属恶这个古老的话题能够激发出新的活力，不仅仅在信仰的层面上，而且在理智的层面上也变得同样富有意义，有必要进行问题转换。

第一个转换是从人性善恶的价值判断领域转向对人性的事实判断领域。正如我国有的学者早已意识到的那样：“要进行对人性善恶问题的评价，不如先转化为对人的需要的研究更有意义”^①。我以为这在方法论上是可行的，因为人的本性大体上可以反映在

^① 叶澜著：《教育概论》 人民教育出版社 1991年版 第 193页。

人的基本需要上，或者说人类的基本需要状况可以折射出人的本性。20世纪60年代以来西方兴起的人本主义心理学对人类基本需求的实证性调查研究正好体现了这一研究走向。其中著名的研究不少，如马斯洛（A. Maslow）将人的基本需要归纳为生理的需要、安全的需要、爱与归属的需要、自尊的需要、认知理解的需要、审美的需要、自我实现的需要。弗洛姆认为人有五种基本需要：“关联的需要”、“超越的需要”、“归根的需要”、“认同的需要”、“参照的需要”。它们不仅为我们早先关于人性善恶的封闭性争论开拓了一个广阔的自由空间与地带，而且在许多方面可以帮助我们反思某些根深蒂固的刻板的人性观念。例如，许多人可能会把儿童身上的攻击性倾向视为人类本性邪恶的一个证据，但人文主义心理哲学认为，攻击性的唯一源泉是脆弱的性格和不稳定的“自尊”，换言之，一个没有成为充分发展的个体，一个不能实现潜在能力的人，很容易感到自尊受到挑战与威胁，故受到挫折后，会设法将自尊的缺失投射到攻击性行为上。^①这种解释提醒教育工作者要慎重看待那些所谓的“问题儿童”不要将他们简单地视为天性恶劣、冥顽不化，而要从一个人的基本需要满足状况入手，进行分析。

第二个转换是将人性的善恶问题转化为对人性的积极定向与消极定向。对人性的积极定向与消极定向并不分别等同于性善论与性恶论，它们只是看待世界的两种根本不同的方式。面对同一个人，对人性持积极定向的人，首先或主要关注其身上潜在的或现实的美好倾向，对人性持消极定向的人，总是习惯于首先或主要关注其身上潜在的及现实的罪恶倾向。教育者看受教育者的定向不同，就可能有不同的教育行动方式。前者能敏锐地发现那种所谓天性“恶劣”、“无可救药”的受教育者身上潜在的积极倾向，并创造各种

参见〔澳〕艾格妮丝·赫勒著：《人的本能》 邵晓光等译 辽宁大学出版社 1988年版 第113~114页。

条件，使其天性中被湮没或力量微弱的善良倾向得以生长、扩充起来，最终达到消解消极倾向的目的，就像医学上靠增强机体自身免疫力战胜疾病一样。后者则相反，他们首先关注一个人的缺陷、疾病和问题，视人为各种缺陷和疾病的总和，将一个受教育的人等同于一个要解决的问题，因此把全部精力放在如何通过外在化干预，强行抵制或消灭人身上的不良倾向，或者一厢情愿地通过外在灌输，在对方身上铸造自己所希望的美好人性品质。诚然，这种办法在实际中也有一定的效果，但有可能陷入“自我实现的预言”而不自觉。马斯洛曾举过下面这个例子。假如人们相当强烈地认为黑人根本就是游手好闲、漫不经心、懒惰成性、不可教育的，那么这个强烈的观念本身就会变成一个决定因素，并且往往导致该观点“自我实现”：人们一旦认为黑人是不可教育的，并且顽固地坚持这个观点，那么就自然就无需为他们修建学校，没有学校，黑人得不到教育，就会表现出愚蠢和迷信，而迷信、愚蠢和平均智商低反过来又被当作黑人不可教育的证据。^①这使人想起马斯洛关于创建“积极心理学”的初衷：“心理学在表现人类消极方面获得的成功一直比它表明人类积极方面大得多，它向我们展示了人类大量的缺点、疾病、罪恶，但很少揭示人类的潜力、美德、可能的抱负，或者可能达到的心理高度”^②。因此，笔者虽不主张性善论，却主张在教育活动中对人性进行积极的定向。

第二节“自然”人与“文化”人

人出生时便具有先天的遗传基质及反应倾向。有机体这种与

参见〔美〕马斯洛著：《动机与人格》，许金声译，华夏出版社 1987 年版，第 336~337 页。

同上，第 334 页。

生俱来的初始状况及初始性能就是“自然”人的特性。“自然”一词在一般的用语规范中大致有两种用法：一是指事物的固有性质及演化过程，如蝴蝶由卵、蛹到成形展翅的过程；二是作为“艺巧”的反面，与“人为”相对。实际上第一种用法已经间接内含了后一种用法。与第一种用法相应，我们把人出生时就有的初始状况及其以后的内在发育程序，如“成熟”机制（包括生理与心理两方面）称为先天自然性。人的先天自然性除指代先天的生理遗传素质外，剩下的基本上与“本能”一词指称相符。一般情况下，我们把人身上表现出来的不学而能的那些初始性能统称为“本能”。如果细分起来，本能常在两种不同的意义上使用：一是在纯生物学意义上，如初生婴儿会哭，会吃奶；二是在纯心理学意义上，如人们常说儿童天生就有一种探究本能与活动本能。本章关注的重点无疑是后一种。所谓“文化”人，是指在生产与交往活动中，依靠后天学习逐渐形成各种能力与特性的人。

一、对教育基本理论问题的重新审视

上述范畴与教育理论关系密切，具有重要意义。它突出地体现在教育基础理论部分中“教育与人的发展”这一研究领域。通常，各种教育学著作几乎都不可避免地要涉及到“影响人身心发展的几种因素及其相互关系”的讨论，而只要一介入这一论题，最后几乎总是不可避免地要牵扯到传统的遗传、环境与教育的关系，先天与后天的关系之争。在这个问题上，我们不妨先回顾一下有关这一领域国内教育理论界的各种认识，并希望以此为切入口，对该范畴在教育理论中的意义作一个较全面的检讨。

20世纪80年代，南京师范大学主编的《教育学》论及该主题时，对历史上的遗传决定论，如生物预成论、血统论、人种论，包括高尔顿的优生论、威尔逊的基因决定论以及行为主义的环境决定论，都持批判的态度。其作者认为，遗传素质是人身心发展的生物

学前提或物质前提，环境和教育在人的身心发展中起决定作用，教育作为一种特殊的环境，与遗传因素和自发的环境因素相比，在青少年学生的身心发展中起主导作用。^① 这些论断明显受苏联教育家凯洛夫《教育学》观点的影响。1989年，华中师范大学王道俊教授及河南大学王汉澜教授主编的《教育学》论及该主题时，同样对遗传决定论与环境决定论持批判态度。但仔细比较起来，此书与南师大的《教育学》有两个明显不同的地方。一是该书没有明确宣称“环境和教育在人的身心发展中起决定作用（南师大的《教育学》将其作为一级标题）只是以“环境或教育在人的身心发展中的作用”这样一个普通的中性话语作为一节中的一级标题，虽然在另一场合也提及教育的“主导”作用，但附加了一个限制性条件，即在“影响人的发展的后天因素中，环境对人的发展起着一定的制约作用，而比起环境的自发影响来说，教育对人的发展特别是对年轻一代的发展起主导作用”^②。在这里，教育的“主导”作用是在与影响人发展的自发环境对比中得出的，而不是在与遗传因素对比中得出的。这种细微的不同与变化，反映后者在思维方式上已摆脱了“决定论”的阴影。二是该书将“个体的主观能动性”在人的发展中的作用作为一级标题单独列出来加以讨论，并且强调，“从个体发展的各种可能变为现实这一意义上来说，个体的活动是个体发展的决定性因素。”^③ 这也是南师大的《教育学》没有明确做到的。1991年，华东师大教育系叶澜教授论及这一问题时，从方法论的角度对这一问题进行了反思，认为以前的分析主要沿袭了苏联的“三因素论”模式，有两个不足之处：一是缺乏动态与立体分析的眼光，只停留在平面、静止的水平上，实际上，遗传、环境、教育中的任

参见南京师范大学教育系编：《教育学》，人民教育出版社，1984年版，第78~93页。

^③ 王道俊、王汉澜主编：《教育学》，人民教育出版社，1989年版，第51、55页。

一因素，对人的发展的影响程度是动态变化的，而且，不同因素其影响的性质、范围及作用方式，在个体发展的不同时期也不一样；二是忽视了发展主体“人”的因素（主要指人的自我意识及独特的能动性），大多数研究还仅仅局限在环境与有机体相互作用的水平上，结论还停留在生物学水平上，没有上升到“人学”的水平。作者试图运用动态、系统、辩证的思维方式对这一经典问题进行重新阐述，提出了“二层次三因素论”^①。“二层次”包括影响人发展的可能性与现实性，前一个层次可分为个体自身条件与环境条件，后一个层次指个体所参与的实践活动。这一理论无论就其方法论，还是就其实质分析，与前面两种有很大的不同。

笔者在这里无意专门讨论影响人发展的诸因素及其相互关系，之所以不厌其详地交代上述论题的讨论情况，目的不过是通过这一论题的回顾，从一个侧面反映、折射出今天教育理论在认识“作为自然的人性”与“作为文化的人性”的关系上存在的不足。其中，主要的不足来自以下两个方面。

第一，在讨论影响人的发展诸因素及其相互关系时，尽管多数人对遗传决定论、环境决定论持批判态度，可是为了突出后天的环境与教育的作用，往往不自觉地认为“环境和教育在人的身心发展中起决定作用”。这种思维方式长期以来一直影响着我们，至今仍大有市场。其实，从理论上讲，这种论断很值得怀疑。我们姑且先承认“环境与教育对人的身心发展起决定作用”，那么环境和教育为什么会对人的身心发展产生如此重大的决定作用，而对动物不产生决定作用呢？这说明，如果承认环境与教育对人的身心发展起决定作用，那么就必须承认它的一个内隐的前提，即人类身上存在一种特殊的区别于动物的遗传基质，这种基质使得人类对环境与

参见叶澜：《论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系》，《中国社会科学》1986年第3期。

教育的影响具有特殊的敏感性与可接受性，它对环境与教育能在人的身心发展中起决定作用具有先决性的意义。因此，单一因素决定论至少是简单化的。进一步来说，这种论断的根本错误在于它暗中把先天的遗传影响与后天的环境影响（主要指社会文化环境的影响）视为独立的两部分。事实上，就人类种系发生而言，人的先天自然属性与后天文化属性或社会习得性并不存在一条截然的分界线，二者早已呈互相渗透、互相融合的趋势。例如，20世纪70年代，社会生物学家威尔逊（E. O. Wilson）在《论人的天性》（1979）这本著作中就试图运用社会生物学的基本原理，探寻人类四大天性（即攻击性、性、利他主义和宗教行为）的生物学基础。这个基础便是基因的遗传进化规律或自然选择规律。威尔逊认为，人类的一切社会行为均是遗传决定的，其最为突出的特征均是通过自然选择而获得的，即便是在一些高级的精神与意识领域里，也是如此：“智力的构造并非是为了理解原子，甚至也不是为了理解智力自身，而是为了促进人类基因的生存”^①、“意识形态服从它隐蔽的主人——基因，各种最高的冲动都可以还原为生物学行为”^②、“一切宗教实践都可以在一张两维的地图上描绘出来，这两维就是遗传优势和进化的变异”^③等等。这些论断很明显地表明，威尔逊是个基因决定论者，他的这些见解本身正确与否是值得怀疑的，但同样的材料，如果我们用不同的眼光来审视，它就会具有不同的价值。在我看来，威尔逊的研究工作无意当中强调了这么一事实：人类的遗传基因根本不同于动物的遗传基因，其中，至少有某些基因与人类文化的进化密切相关；而承认这类与人类文化进化相关的独特型基因的存在，反过来又昭示了它产生于人类文化发展过程中文化与基因的相互作用。这表明，人的先天自然性与后天文化习得

〔美〕威尔逊著：《论人的天性》，林和生译，贵州人民出版社1987年版 第2、4、160页。

性 就整个种族进化的历程而言 不能截然分开 是你中有我 我中有你。在此情况下，简单地谈论遗传、环境与教育哪个在人的身心发展中起决定作用，至少是缺乏历史意识。

第二，长期以来，由于我们把遗传、环境与教育视为是各自独立的，并在此基础上争论哪个因素在人的身心发展中起决定作用，因此，很少有人关注人的先天自然性与后天文化习得性之间究竟是如何沟通的，很少有人去探寻二者之间的内在联系及其机制。在这方面，当代生物人类学家格伦（Arnold Gehlen）的研究工作从生物学的角度揭示了人的先天自然性与文化习得性之间的必然联系。他以人的特殊生物结构特性去说明、解释人的文化性根源，从而把人的生物性与文化性有机地联系起来。格伦认为，人是一种在生物学意义上未完成、未确定的动物，与其他动物最根本的区别是人在生物学上的“非专门化（*unspecialization*）”及“匮乏性”特点。动物体质上的机能要比人类专门化或特定化得多，它们的每一种器官适应于每一种特定生活条件的需要，而人的器官并不指向某个特定的对象与活动。同动物相比，人显示出生物学上的匮乏性。这表明，比起世界上适应环境良好的其他生物来，人类天生的适应能力更差，人是一种在自然界更易受到伤害、遭遇危险的生物，但也恰恰是这个特点，造就了人，并构成人富有发展生命力的前提。动物由于器官机能特定化，本能被严格限制在特定的外部生活条件下，只有在这样的情况下才能生存，因此形成了与环境之间的封闭性关系。人因为在生物学上具有非专门化、非特定化的特点，才得以面对一个开放的世界，不必受制于少数几种生命机能，与环境的关系是无中心性的。正是在这种情况下，人获得文化性既成为可能 又显得必要。因为先天的自然缺陷与生物匮乏性 若不借助于文化的力量，作为一个自然物种，人类是不可能生存下去。正是在这种意义上，格伦把人定义为一种天生的文化动物，把人的文化性、理性能力视为生物学上未特定化、匮乏性的补偿。

格伦的这种人类学观点本身并不是没有理论困难，比如，德国学者兰德曼就对此论点提出质疑。他指出，格伦为人设置了最初的缺陷，然后用人的理智发展作为补偿，不再将人从内部理解为一原始的整体，而是认为人有一个原始的消极基础，这个消极基础使人类心灵发展成为第二天性。但是，为什么自然没有把人规定为一个整体？人的非专门化、非特定化需要并非原因而是结果，只是因为人是由绝对不同的原则决定的，因此，人的专门化、特定化必然是缺乏的。兰德曼的上述批评，言外之意有两个：一是认为人类从一开始就具有不同于动物的结构，仅仅把文化当作对先天的生物匮乏与非专门化、非特定化的补偿是不够的；二是认为格伦把非专门化视作原因，把文化视作非专门化的结果是可疑的，因为事实上人的非专门化是一种结果。^①但不可否认，格伦从一个特定的视角说明了人的生物自然性与文化习得性之间的内部必然联系，间接指出了沟通人的先天生物自然性与后天文化习得性的内在机制。这个内在机制不是别的，正是教育。教育既是造就人生物学上非专门化、匮乏性特点的原因，也是人作为一种文化动物之根源所在。人从纯生物意义的动物进化成为文化的动物，从与环境的封闭性关系、半封闭关系进化到与环境的开放性关系，教育起了至关重要的作用。教育不仅将人塑造成文化的、社会的、政治的、理性的动物，还塑造、改造了人的生物本能，间接参与了人的生物进化，使人的“基因”具有了“文化”的属性，从而不同于动物的基因。不过，由于教育的性质、方式不同，人的生物、社会、文化进化在方向、速度等方面也会有所不同。总的看来，教育的使命在于立足于人的先天生物自然属性，不断向文化世界挺进，促使人面对世界具有更大的开放性与可能性。

参见〔德〕兰德曼著：《哲学人类学》，彭富春译，工人出版社 1988 年版 第 212~214 页。

二、本对范畴的教育学意蕴之分析

人作为自然存在物，具有先天自然属性，这对教育理论意味着什么呢？回顾西方教育理论的演进史，教育家们对人的先天自然属性及出生后的内在发育顺序与教育活动的关联性所作的思考，最鲜明地表现在一个经久不衰的古典原则上，这便是教育的自然适应性原则。在教育理论史上，从来没有哪个原则比它更具有号召力与感召力，但也从来没有哪个原则比它更模糊。在绝大多数人心目中，“自然”一词指人的天赋能力及其内在发育顺序，但在“天赋能力”或先天具有的初始性能的具体成分及其内在发育顺序等问题上，人们的认识存在很大分歧。在西方教育史上，亚里士多德最早提出效法自然的原则。他认为，人的“天赋能力”主要指人具有不同于动植物非理性灵魂的理性灵魂，人的自然生长进程是先躯体养护，然后是非理性灵魂发育，最后才是理性灵魂的生长，适应自然的教育，应是先体格锻炼，然后是情欲训练，最后才是理智教育。对于18世纪的卢梭来说，人的天赋能力是指身体器官及天性中所包含的自由意志、理性与良心，人的自然发育顺序是先身体教育，后感觉教育，再知识教育，最后是道德与宗教教育。对于19世纪的裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi）来说，人的天赋能力及其自然发育顺序全都包含在一个隐喻中。1818年，裴氏在其生辰讲演辞中这样说：“我觉得心灵之高级教育，有如溪边之树。试观彼植立溪边之树，有根、有干、有枝、有实，此芸芸者果何自而来乎？君不见农夫种植小核于土地中乎？核即树之精神，核即树之精髓，核即树之生命……种植之后，其内在的有机的生命便转从于其本根之上，更由此本根而发生枝杆皮实之一切一切……树之发育如是于人亦何独不然……在儿童出生以前，生命所将发展之种种动向，其不可得而见之胚胎，即早已俱于其身矣！”^① 这种隐喻同福禄培尔

《教育哲学史》第331页。