

# “人性”：大班到小班的内在尺度

## ——对大班环境下人性基础的批判

陶青

(重庆师范大学初等教育学院,重庆沙坪坝400700)

**摘要:**大班到小班,根源于人的“双重性”本质。在本质上,人是自然生命和价值生命存在的统一体。然而,在大班环境下,囿于单一人性的认识,人们往往或者只强调人的自然生命或者只强调人的价值生命,导致人的自身形象的破裂。与之不同的是,小班化教育,以完整人性为根基。针对大班环境下人的残缺形象,基于自身先天性优势,小班化教育通过目的的“完人性”、内容的“全面性”和方式的“整体性”,立意寻回并重新构建起“完整人”的形象。

**关键词:**人性;大班教育;小班化教育

**中图分类号:**G63 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2010)06-0061-06

“每个时代都有自己的关于人的形象,如果这种形象是清晰确定的,那么就会出现一种稳定的社会结构和良好的生活秩序;而我们时代恰恰缺乏一种清晰确定的人的形象”<sup>[1]5</sup>。就现实状态而言,人的生存状况令人担忧,人性分裂、人的整体生命存在及其活动被割裂,已是不争的事实。人本来就是完整的,“完整的人,和谐发展的,在经济、社会和道德方面自由的人,将成为宇宙的真正主宰者”<sup>[2]100</sup>。面对着各种残缺的人的形象,以完整人性为根基的小班化教育,就是要超越以单一人性为基础的传统大班教育,重新寻回并构筑起完整人的形象。

### 一 “人的双重性”：小班化教育的人性根基

从大的历史跨度来看,人的全面发展、完整的人,一直是人类不懈追求的目标:原始人对作为肉体的人和作为灵魂的人的朴素认识;古希腊人对人的“和谐发展”的理想;文艺复兴时期提出的塑造“全面的人”的要求,以及黑格尔所表达的对人的全面发展的向往。马克思也在多处提到,“自由人联合”基础上的“总体的人”,是他所憧憬的生活于共产主义社

会中的真正的人。而之所以“完整人”能够脱颖而出,成为人类世代代为之奋斗的理想,其深层的内在根据还在于人的双重性本质。

正如马克思所明确断言的那样,“人双重地存在着,主观上作为他自身而存在着,客观上又存在于自己生存的这些自然无机条件之中”<sup>[3]441</sup>。对此,德国哲学家叔本华深表赞同,他指出,人同时采取双重的生活方式,一种为具体生活,这是作为现象表现出来的,人必须面对现实,而且是生活的直接参与者;另一种为抽象生活,在抽象中生活,人只是一个旁观者和观察者<sup>[4]134-135</sup>。赫舍尔也毫不含糊地表达了同样的看法,“把人作为一个整体来看时,人的存在的处境就是事实和目标、气质和对意义的追求等相互交织在一起的综合体”<sup>[5]23</sup>。我国著名哲学家冯契先生,更是以中国传统哲学的“形质神用”来表述了他的以形体与精神相统一的双重人性观。他认为,身这一概念就是指人的形体;心(心灵)这一概念则是指精神主体、意识主体,是与物质、存在相对的哲学范畴;身与心的统一,也就是形体与精神的统一。

收稿日期:2009-12-25

作者简介:陶青(1980—),女,四川开江人,教育学博士,重庆市小学教师教育研究中心,重庆师范大学初等教育学院讲师。

主体本身有形体,精神作用依存于形体。就每个个体来说,形体与精神的这种统一关系也就是“如范缜讲的,形质神用,也是体用关系”<sup>[6]110</sup>。

一方面,人是一种自然生命存在。“一切人类生存的第一个前提也就是一切历史的第一个前提,这个前提就是:人们为了能够‘创造历史’,必须能够生活。但是为了生活,首先就需要衣、食、住以及其他东西”<sup>[7]32</sup>。“正像达尔文发现有有机界的发展规律一样,马克思发现了人类历史的发展规律,即历来为繁芜丛杂的意识形态所掩盖着的一个简单事实:人们首先必须吃、喝、住、穿,然后才能从事政治、科学、艺术、宗教等等”<sup>[8]776</sup>。所以,即使我们在实质上承认了人的存在是通过人的有意识、有目的的活动来完成的,然而,却永远也无法在事实上否定他来自于自然,服从于物质世界机械的、物理的、化学的规律的特性。这也就是为什么人们无论如何都不可能从根本上彻底拒绝自然主义哲学将人界定为自然存在的深刻缘由。在个体发展的层面上,人类个体自母体受精后的生长、成熟、衰老直至死亡的整个过程都需要与外界进行物质的、能量的、信息的交换以维持自己的生命存在。“求生”是人的第一本能和第一需要。正是在这个意义上,美国著名社会心理学家马斯洛在他的包括生理需要、安全需要、归属与爱的需要、自尊需要和自我实现需要的多层次需要模式中,唯独将生理需要列在首位。显然,这不是没有道理的。

另一方面,人又是一种价值生命存在。它是人通过有目的的实践活动得以自我定义、自我设计与自我创造的生命,代表的是一种精神的生命、思想的生命和意义的生命。因为“人的存在从来就不是纯粹的存在;它总是牵涉到意义。意义的向度是做人所固有的,正如空间的向度对于恒星和石头来说是固有的一样”<sup>[5]46-47</sup>。在个体发展的层面上,“任何一个存在物只有当它立足于自身的时候,才在自己的眼里是独立的,而只有当它依靠自己而存在的时候,它才算立足于自身”<sup>[9]82</sup>。在人的一生中,自他开始独立地思考诸如“为何而生”、“人生的意义何在”等一系列人之为人的根本性问题时,他才真正过上了人的生活。到这时,他的价值生命开始逐渐凸现出来。从此,生命的性质发生哥白尼式的转变——从自在走向了自觉。可以认为,正是人的价值生命的出现,赋予了肉体生命以全新的功能和意

义,使得生命的意义不仅仅在于果腹和传种,而在于如何使自己的生命内涵得以丰富、丰满,生命的意义得以升迁、升华,使有限的生命得以实现无限的意义,过上一种真正属于人的有意义的生活。

因此,完整人的存在包含着“自然生命”和“价值生命”这样两个紧密关联的方面和层面。然而,无论是人的自然生命还是价值生命都不具有独立的意义。人既不是纯粹的生物性存在,也不是纯粹的精神性存在,而是两者的统一体。脱离自然生命的单一价值生命将立即把人转换为神,而脱离价值生命的单一自然生命则顷刻间把人降格为动物。它警示我们,任何对人的观照、考察和认识都应该而且必须考虑到以人的现实与理想、肉体与精神、主观与客观、内在与外在、限制与自由等为表征的“自然生命”和“价值生命”这样两个须臾不可分割的既相互对立又相互依存着的方面。

## 二 “人性残缺”:大班教育的先天缺陷

正如兰德曼所认识到的那样,“人不像其他生物那样简单地存在着,他要寻根究底地询问并解释他自己”,因此,“相应的人的形象常常是每一文化领域形式的基础”,或者更准确地说,“每种文化产品,甚至最早的宗教和艺术,都包含有一种关于人的形象”<sup>[1]11</sup>。然而,自班级授课制建立以来,人们往往以单一人性假设为出发点,近乎疯狂地追求班级人数的增加,认为人要么是自然生命的存在,要么是价值生命的存在,教育者的职责仅仅在于维持单一生命的成长。由于教育缺乏对人性完整性的深刻认识,以至于塑造出了一大批片面存在的残缺生命形态。并且,在客观上,班级人数过多,教师有限的精力和时间,也直接造成对人性完整性的忽略和漠视。

### (一)执著于“自然生命”的人的片面形象

如上所述,自然生命存在是人的存在的第一条件。人赤裸裸地降生于世,面临的第一个大问题便是如何生存下来,而人要生存,就需要衣、食、住以及其他外界物质来满足自身的肉体需要,这些东西都要到自然界中去寻找。所以,“自然性”是人的根本特性,成为人的形象中最基本的内容。然而,就人之为人的根据来看,“人作为人的生活意义,主要不在他的第一生命,而在于第二生命的创造活动,人不会满足于仅仅活着——像动物那样的生存,而总是要把第一生命引向第二生命,通过第二生命的创造去实现第一生命的价值”<sup>[10]</sup>。

不过,遗憾的是,产业革命之后,尤其是班级授课制被正式确立起来之后,“技术和机器成为群众生活的决定因素”,为了追求更大的经济效益,人们往往将人的生物自然性绝对化、单一化,进而作为教育培养人的总目标。现代教育学创始人夸美纽斯就是这一主张的摇旗呐喊者,他断言到,“一个先生可以同时教几百个学生,而所受的辛苦则比现在教一个学生少十倍”<sup>[11]65</sup>。可以认为,此论断恰恰反映出了一些人的共同心声,即“向教育要效率”。不可否认,班级人数的增加,无疑能够极大地提高教育投资的效率,进而大批量地生产出大工业生产所需要的大量工人。

继承其衣钵,随着生产力水平的提高、科学技术的迅猛发展,人的自然生命的形象与日俱增地逐渐从历史的尘埃中以理性存在的成熟方式突显出来。伟大的哲学家黑格尔公然宣称,“理性是世界的灵魂,理性居住在世界中,理性构成世界的内在的、固有的、深邃的本性,或者说,理性是世界的共性”<sup>[12]31</sup>。显而易见,在这样一种理性人性观看来,“如果观念、意义、概念、学说和体系,对于一定环境的主动的改造,或对于某种特殊的困苦和纷扰的排除,确是一种工具般的东西,它们的效能和价值就全系于这个工作的成功与否”<sup>[13]93</sup>。

于是,科学知识开始大量进入学校教育之中并逐渐上升到霸主地位,获得知识、解决问题、制造机器或其他外在的功利性目的成为全部教育的中心。也就是说,以大班教育为运行机制的现代教育,它所致力培养的不再是“圣人”、“君子”和“贤士”,而是能够控制、利用自然,并能够在人与人之间的尔虞我诈中实现财富创造和增值的“知识人”或“经济人”。这一点可以从诸多著名的教育论述中得到证实。例如英国哲学家怀特海断言:“教育就是获得运用知识的艺术。”<sup>[14]111</sup>美国著名的“2061计划”在开篇即写到:“普及科学基础知识包括科学、数学和技术,已经成为教育的中心目标……不论出于何种考虑,美国没有任何事情比进行科学、数学和技术教育改革更为迫切。”<sup>[15]1</sup>该报告还强调指出,当人类所面临的是一个日益为“科学和技术主宰的世界”,科学和技术已经成为解决人类众多问题的关键。在这种观念的指导下,对知识技术的占有成为了衡量人的一切行为的准则,于是,人的超验的精神世界远逝了,“将军或银行家扮演着重要的角色,而人本身则扮演

着极卑微的角色”<sup>[16]57</sup>。

## (二)执著于“价值生命”的人的破碎形象

由于对人性的片面认识,大班教育环境下所培养出来的人,因为掌握了一些“知识和力量而变得极其傲慢,变成了以自我为中心”<sup>[17]10</sup>,他们不是去追求生活意义、实现生命价值的价值型人格,而是以占有、掠夺、控制为典型特征的物质型人格。人和人之间除了赤裸裸的利害关系和冷酷无情的现金交易外,就再也没有任何别的联系了。价值的失落、荒芜,必然导致价值教育的荒废和被知识教育所遮蔽的命运。“每个人都是一个材料,某种实践的客体或主体,人们可以用他来做点什么,或者不能用他来做点什么。”<sup>[18]241</sup>即是说,他人本身不再是目的,而仅仅被当作获取某种利益或好处的手段。正如当代美国著名哲学家和政治思想家马尔库塞在其代表作《单向度的人》一书中所批判的那样:“发达工业文明的奴隶是受到抬举的奴隶,但他们毕竟还是奴隶,因为是否是奴隶既不是由服从,也不是由工作难度,而是由人作为一种单纯的工具,人沦为物的状况来决定的。”<sup>[19]32</sup>

鉴于大班教育对“自然生命”的过度热衷而造成的人的精神性成分的丧失,一些人又从人的“价值生命”的一极展开了批判和重建。与强调人的物质本性的传统不同,雅斯贝尔斯断言:“人是精神,人之作为人的状况乃是一种精神状况。”<sup>[20]3</sup>奥伊肯也信誓旦旦地下结论:“无论对个体还是对人类而言,单单享受或迷恋于感官世界的需要,并不能使生活值得一过。”<sup>[21]96</sup>罗素更是一针见血地指出了教育流弊,他说:“熟悉《哈姆雷特》在实际生活中没有多大用处,除非某人碰巧要杀死他的叔叔;但它能给人以一种精神财富,舍此会使人感到遗憾,并且它也能在某种意义上使人变得更为出色。”<sup>[22]8</sup>于是,理想、信念、价值、目的和意义等关于如何“做人”的方面受到追捧,而知识、技术和能力等关于如何“做事”的方面却备受冷落。如此一来,人们开始主动地放弃现实生活,一味地沉浸在“为何而生”的“玄而又玄”的大而空的问题上,扑在价值的理想性和意义的不确定性问题,专注于为虚无缥缈的遥远未来寻找接班人,沉迷于教人如何去逃离现实和放弃生活。

这造成的严重后果在于,使人的自然生命萎缩,甚至有被灵魂、精神、理想和信念所湮没的可能性。结果,教育所培养出来的人,在无法适应社会需要的

同时,也无法真正建立起自身精神上的充实和满足,从而遭受着物质和精神的双重折磨。尽管我们承认,在对“自然生命”的追求过程中,在强调技术理性的意义、确证人作为自为存在的意义的同时,教育确实在某种程度上忽视和抹杀了人和世界的关联性和共同性,以至于把世界变成了一个机械的、冰冷的物的世界。然而,正如马克思所断言的那样:“没有蒸汽机和珍妮走锭精纺机就不能消灭奴隶制;没有改良的农业就不能消灭农奴制;当人们还不能使自己的吃喝住穿在质和量的方面得到充分供应的时候,人们就根本不能得解放。”<sup>[23]368</sup> 是的,我们需要理想、渴望意义,但是与此同时,我们也需要面包、力求生存。因为在根本上,人之为人,从一开始就是以自然生命和价值生命相结合的完整生命的形式存在着,从来都不存在任何单一的或者说片面的人的存在的方式。“人是什么?一半是天使,一半是禽兽”,这是迄今为止对人的双重性的最精当的表述。

### 三 “完整人”:小班化教育的价值诉求

“时间是人类发展的空间”,“全面发展的个人……不是自然的产物,而是历史的产物”<sup>[24]111</sup>。当时代进入知识经济之际,基于对人的双重性本质的深刻认识,世界各国不约而同地掀起了小班化教育改革的大潮,意在利用小班化教育所带来的充分的教育时间和充足的教育空间等优势,不仅满足人的自然生命存在的需要,而且满足人的价值生命存在的需要,进而治愈时代的精神分裂症,最终帮助“人以一种全面的方式,就是说,作为一个总体的人,占有自己的全面的本质”<sup>[25]85</sup>。这就是说,认识到人的双重本性,是促进小班化教育应运生成的内在根源。

#### (一)小班化教育目的的“完人性”

正是由于对人性完整性的充分认识,在小班化教育中,“为了反对科学主义肢解人的倾向,就需要引入一种‘整体观点’,既把人作为一个独特的个体,也把人作为由其文化、社会、历史和传统所决定的人类群体中的一员来对待,从而综合地、全面地研究人”<sup>[1]6</sup>。人性的完整性,在本质上赋予了小班化教育目的的“完人性”。

从对大班教育的批判中,我们知道,在人的形象的塑造中,人性任何一个维度的极端化都将导致人的形象的片面化。比如,由人的生物属性的绝对化,导致了被获得真知所把持的教育,出现了被为所欲为、我行我素所垄断的教育,它表达的是没有边界的

“知识僭越”;由人的价值属性的绝对化,造成了被某种空幻随意操纵的教育,它表达的是没有边界的“自由泛滥”。小班化教育立意以完整人的生成作为最终归属,那么,它就需要突破盲目与动物看齐、与科学文化过度迎合的“理性主义教育”,扬弃与现实生活相分离的“理想主义教育”等所带来的“人性单一化”偏向,趋向于追求人的多方面特质与整体性文化的全面整合,进而通达完整人的生成。这就是说,在小班化教育中,我们不仅要关心学生的“自然生命”存在,帮助他们学会生存,学会如何做事,还要关心学生的“价值生命”存在,帮助他们学会享受,学会如何做人。这就是说,小班化教育要以自然生命和价值生命两个方面作为理论和实践的基础。因为只有从做事和做人两方面同时推进,才能培养出人性完整的活生生的人来。

#### (二)小班化教育内容的“全面性”

显而易见,在小班化教育中,课程的全面性,是直接针对大班教育中只强调知识技能的积累或只强调道德精神养成的课程的片面性提出来的。从完整人性来看,全面的课程内容,应该包括以“肉体生命”延续为目的和以“精神生命”滋养为旨归的全部内容。

事实上,这一思想在英国哲学家罗素那里就已经用“有用的知识”和“无用的知识”,或者叫“实用的知识”和“装饰的知识”等概念来表述<sup>[26]172-187</sup>。对于知识,鉴于人性本质的双重性,罗素明确地将其分为与之相应的两个大类:可直接实际应用的知识和有益于人自身完善的精神财富的知识。无独有偶,我国学者王中江先生也提出了与罗素相类似的想法。他根据知识所服务的人性的方面的不同,也把全部知识一分为二,即“实用内容”和“虚用内容”。在王中江先生看来,人们日常所说的实用、实用性,往往就是指能够满足人的物质需要的那一类东西。这一类东西,看得见,摸得着,日常需之,日常用之,当下有效,不仅是实际上的用,而且是有实在感的用。而如果我们承认人还有“非实用性”的如精神领域的需要,那么哲学、文学、艺术、宗教、历史等领域,它们的共同点是虽都没有物质实用性,但都是精神滋养品。如此一来,“在人类那里,就有了‘用之于形身’和‘用之于心神’的两种最基本的‘用’——‘形用’(或‘身用’)和‘神用’(或‘心用’),就有了能够满足‘身心’两种不同需求的两种不同的‘用’——‘实

用’和‘虚用’”<sup>[27]36-49</sup>。它们表明,追求教育内容的完整性,将为了肉体生命延续和精神生命滋养的成分内在地整合起来,是以完整人性为理论根基的小班化教育的必然要求。否则,一旦用“非彼及此”的静止眼光来处理教育内容,正如大班教育中发生的那样,人或者变成赤裸裸的动物,或者又将会以“上帝”的面孔重现人间。

### (三)小班化教育方式的“整体性”

由于没有认识到人性的双重性,大班教育方式被人人为地、非此即彼地割裂开来。在强调人的自然生命的一边,教育者们往往通过单纯的记忆和操作,来帮助学生掌握科学知识和技术,具备征服自然和他人能力,实现知识的积累和技能的掌握,解决“何以为生”的问题。与之同时,在强调人的价值生命的另一边,教育者们又往往通过单纯的体验和反思,来帮助学生在日常生活中去践行、体验和体会道德精神,完成理想的构建和意义的追寻,解决“为何而生”的问题。

与之不同的是,出于对人性双重本质的认识,在小班化教育中,教育者们不仅通过传统的理论学习

和技能训练来保证学生能够“学有所长”,获得谋生的必备知识和技能,在现实生活的问题解决中“得心应手”,也要通过实践陶冶、榜样示范、合作活动等教育方式,让学生能够“学有所乐”,习得滋养精神生活的兴趣和雅致,在享受生活中“游刃有余”。这正如赵汀阳先生所认为的那样,尽管我们承认,“做人追求的是人类形象最优化,做事则追求利益的最大化”,然而,在本质上,“做人与做事其实是同一件事情,而不是两种分别独立的事实”<sup>[28]44-47</sup>。很难想象,在单一的或残缺的教育方式下,能够培养出具有自主性和创造性人格的“总体的人”。

“要做一个整个人,别做一个不完全、命分式的人。中国虽然有四万万人,试问有几个是整个的人?诸君,试想一想:我自己是不是一个整个人?”<sup>[29]594</sup>陶行知先生的话犹言在耳,发人深省。它告诉我们,促进完整人的诞生,是当代以及未来世界的必然要求。而建立在对完整人性深刻反省基础之上的小班化教育,则是希望所在。

### 参考文献:

- [1](德)兰德曼.哲学人类学[M].阎嘉译.贵阳:贵州人民出版社,2006.
- [2](苏)阿法纳西耶夫.作为整体系统的人[C].贾泽林译//瞿葆奎.教育学文集——教育与人的发展.北京:人民教育出版社,1989.
- [3]马克思恩格斯全集:第42卷[M].北京:人民出版社,1992.
- [4](德)叔本华.作为意志和表象的世界[M].石冲白译.北京:商务印书馆,1982.
- [5](德)赫舍尔.人是谁[M].隗仁莲译.贵阳:贵州人民出版社,1994.
- [6]冯契.认识世界和认识自我[M].上海:华东师范大学出版社,1996.
- [7]马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1972.
- [8]马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [9]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,1979.
- [10]高清海.“人”的双重生命观:种生命与类生命[J].江海学刊,2001,(1).
- [11](捷)夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢译.北京:人民教育出版社,1984.
- [12]冯契.外国哲学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2008.
- [13](美)杜威.哲学的改造[M].许崇清译.北京:商务印书馆,1958.
- [14]华东师范大学教育系,杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.
- [15]美国促进科学协会.普及科学——美国2061计划[C].闵实,等译//国家教育发展研究中心.发达国家教育改革的动向和趋势:第4集[C].北京:人民教育出版社,1992.
- [16]马克思恩格斯全集:第23卷[M].北京:人民出版社,1972.
- [17](日)池田大作,贝恰.二十一世纪的警钟[M].卞立强译.北京:中国国际广播出版社,1998.
- [18](德)霍克海默,阿多尔诺.启蒙辩证法[M].洪佩郁译.重庆:重庆出版社,1990.
- [19](美)马尔库塞.单向度的人[M].刘继译.上海:上海译文出版社,1989.
- [20](德)雅斯贝斯.时代的精神状况[M].王德峰译.上海:上海译文出版社,2008.

- [21](德)奥伊肯.生活的意义与价值[M].万以译.上海:上海译文出版社,1997.
- [22](英)罗素.教育论[M].靳建国译.北京:东方出版社,1990.
- [23]马克思恩格斯全集:第42卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译.北京:人民出版社,1979.
- [24]马克思恩格斯全集:第30卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译.北京:人民出版社,1995.
- [25](德)马克思.1844年经济学哲学手稿[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译.北京:人民出版社,2000.
- [26](英)罗素.“无用的”知识[C]//真与爱——罗素散文集.江燕译.上海:上海三联书店,1988.
- [27]王中江.论日常语言中的“用”——并论哲学的“用”[C]//叶朗.哲学门:第二卷第二册.武汉:湖北教育出版社,2001.
- [28]赵汀阳.论可能生活[M].北京:中国人民大学出版社,2009.
- [29]华中师范学院教育科学研究所.陶行知全集:第一卷[M].长沙:湖南教育出版社,1984.

## A Whole Man: the Value-pursuit of Small-sized Class Education

TAO Qing

(Elementary Education Institute, Chongqing Normal University, Chongqing 400700, China)

**Abstract:** Man is in essence a unity of natural life and value life existence, which duplicity is the root for large-sized class to become small-sized. Confined by single-nature understanding of man in a large-sized class, people tend to stress just one aspect of the double existence, either natural life or value life, which leads to man's self disintegration. Small-sized education, directed against the disintegration and based on its own advantage, roots in the whole-man nature, instead, to rediscover and rebuild the whole-man figure through its “whole-man nature” in aim, “all-round nature” in content and “entire nature” in methodology.

**Key words:** human nature; large-sized class education; small-sized class education

[责任编辑:凌兴珍]