

从“理性人”到“理性生态人”^{*}

——论教育观的后现代性转向及重构

刘炎欣¹ 陈婷²

(1. 西北师范大学教育学院, 兰州 730070; 2. 兰州城市学院教育学院, 兰州 730070)

摘要:“理性人”教育观是现代以理性为核心的教育观,处于备受责难的时代困境中。用后现代主义的视角审视“理性人”教育观,批判和解构其时代局限性,重构具有后现代主义的“理性生态人”教育观是教育学发展的必然路径。

关键词:理性人; 理性生态人; 后现代主义; 教育观

教育观是教育的世界观和方法论,是教育的逻辑起点。纵观教育的发展历史,无论是夸美纽斯的“把一切知识教给一切人”的泛智主义教育观,黑格尔的塑造具有普遍心灵的“理性人”教育观,赫尔巴特的培养“有道德的人”,小原国芳的“全人”教育观,涂尔干的培养国家公民以及斯宾塞的“教育为完满的生活做准备”教育观^①,都是以“理性人”(rational man)为构想和设定的教育观,反应了教育的时代诉求和价值选择。20世纪六、七十年代以后,随着后工业社会的到来,后现代主义思潮的兴起,西方社会出现了声势浩大的对理性主义的批判,解构性后现代主义的矛头也指向“理性人”教育观。反思“理性人”教育观的现代性流弊,重构具有后现代意义的“理性生态人”教育观,是教育学的时代重任。

一、“理性人”及其教育观

“理性人”教育观具有悠久的历史和文化渊源。

古希腊时期,柏拉图认为知识是人类理性认识的结果,理念世界是真正的知识世界,理念是事物最高和最终的共同性质,而知识是事物本质的反映和表述。因此,知识就是真理,知识就是“理性人的作品”,他认为只有数学知识和数学真理才是真正的知识和真理。他的“哲学王”的教育观的实质是以培养“理性人”为最高追求——培养具有能够接近“理念”世界、认识永恒真理的人。

近代笛卡尔以“我思故我在”作为形而上学的第一原理,高扬主体性和理性。认为只有通过理性思考才能获得可靠的知识,凡属理性清楚明白的认识到的都是真的。人成为世界的中心和主人,人成为理性的存在物,揭开了人类以理性为主体的历史,使人类走向文明。这是一个“祛魅”的过程,也是人性复归于理性的过程,为近代哲学奠定了反思性、主体性原则和理性

* 基金项目: 2012年度甘肃省社会科学规划项目“甘肃省少数民族基础教育课程文化传承研究”(12115JY)。

主义的开端。

由启蒙运动引发的理性精神，“勇敢地使用自己的理性来评判一切。”^②把理性作为判定一切存在合理性的惟一尺度，做“理性人”成为现代性的典范，人成为理性的存在物，“理性人”教育观成为强势话语。这种教育观主导下培养的人具有精确性、可控性、可计算性、可预测性和可通约性，使人在认识世界、改造自然方面具有巨大的优势，因而在经济生活和社会生活中占据了主流价值地位，完成了所有人类行为的还原与通约。

19世纪纽曼的自由教育思想实质上是关于“理性人”教育观的范本。他坚持“知识本身即为目的”的原则，认为“理智是知识内在丰富性的本源。”^③揭示了知识与实在之间的关系和知识对于理智的重要性。“理智的培育”是他理论的核心：人们对知识的追求是为了对理智进行训练，使理智得到发展与完善。教育的真正目的就是培养高度理智的“理性人”。对理智的训练就是培养使人以真理为对象，去理解真理和思考真理。这种“理性人”具有分析性和批判性思维能力，能够对知识进行深层次的理解，能够从不同的角度看待事物，从事物的相互联系来衡量他们的价值。

最早明确提出“理性人”概念的是西方经济学。微观经济学基于对所要研究的问题和构建的理论的需要，创设了所有经济理论均需具备的一个基本的假设条件——“合乎理性人”的假设，简称“理性人”或“经济人”。西方经济学家指出，“理性人”的假设是对经济社会中从事经济活动的所有参与者基本特征的一般性抽象，是对亚当·斯密“经济人”假设的延续。“理性人”假设理论认为，人作为任何经济决策的主体，其行为是理性的：充满智慧，排斥感情，精确计算，精于判断，以追求自身经济利益的最大化和最优化为惟一目标。西方经济学家认为，经济社会的激烈竞争和理性社会的思维方式导致在任何经济活动中，只有“合乎理性的人”才是社会需要的人。正如奥尔森所认为的，每一个人都是理性的“经济人”，个人不仅在个体活动中，而且在集体活动中，其目的只有一个，即追求个人利益的最大化。

“理性人”由教育而来。在理性主义的感召下，教育追求人的理性品质的塑造，使人的教育脱离了其本真意义和生成价值。李嘉图用数理方法来分析经济活动，用抽象的逻辑演绎代替经济活动，使“理性人”的理性品质量化；瓦尔拉斯和帕累托创立了基数效用论和序数效用论，确立了“理性人”的价值目标；希克斯用预算线和无差异曲线的切入点确定最优消费组合，解决了效用与货币收入之间的关系，排除了道德价值判断，使“理性人”的追求甚嚣尘上。

20世纪50年代以来，“理性人”假设彻底放弃了任何伦理道德观，用纯粹工具主义的价值属性来审视一切。阿尔钦提出完全“自利性”的工具主义假设，放弃任何“利他”考虑；弗里德曼认为经济理论的基本假设不必受到现实检验，一切命题只要能推导出逻辑正确，都是现实世界的一部分，使“理性人”假设的理论观点发展到了极致。

近年来，“理性人”理论遭受到不断地质疑和批判。马斯洛的层次需要理论、西门有限理论学说、制度学派的“社会-文化”批判理论、行为科学心理实验成果以及莱宾斯坦的X效率理论等都“对理性人”理论进行了批判，使“理性人”理论陷入困境之中。

综上所述，“理性人”教育观以理性追求为其核心理念，以培养理性人为己任。主要体现为以数学和物理学为基础的现代科学理论以及由启蒙运动引发的理性精神和历史意识，以理性为人类思维和自然界立法，让受教育者以数学方式认识世界，让事物以数学的方式呈现自己，人的教育成为一种可操控性的过程，以抽象还原、定量计算的统一性、通用性和理性原则来构建知识的基本样式。在机器大工业时代和商品经济社会时代，以货币化、价值化和数字化还原与通约人类。

二、“理性人”教育观的现代性困惑

反观教育的发展历史,人的教育以知识传授为介质,以人的理性化为目标,培养具有丰富知识和高度理性的“理性人”是教育的惯有思想。从古希腊的理性教育,中世纪的宗教教育、15、16世纪的理性主义教育和禁欲主义教育,到当代的科学教育,理性主义、本质主义追求始终贯穿其中,以理性精神为指引,无论从教育目的观、课程与教学观、教师观、学生观等方面表现出浓烈的理性主义逻辑。

(一)“理性人”教育观的逻辑思维

1. 在教育目的观上,“理性人”教育观以培养“理性人”、“现代人”“未来人”为其教育目的。着眼于知识的生成,在“知识就是力量”的感召下,人们相信通过理性获得科学知识,科学知识成为人类改造自然和改造社会的能力。因而往往以理性的原则构建人与人、人与社会、人与自然的关系。夸美纽斯的“泛智主义”教育观、黑格尔的塑造具有普遍心灵的“理性人”、康德的“理性自由人”都是以理性人的价值追求为旨趣,遮蔽了教育的精神提升本性。

2. 在课程与教学观上,以科学知识为中心。泰勒原理作为课程的第一原理,各门学科以追求完备的自足体系为己任,构建具有完整性、系统性、逻辑性和权威性的知识体系来揭示世界的本质;以统一性量化指标为手段来评价教学。

3. 在教师观上,强调教师的权威与中心,教师成为理性的化身。在“理性人”教育观的传统理念中,教师是科学化和工业化的代言人,把教师的职能囿于训练和塑造,企图以精确化的预设达到对结果的掌控,忽略了生成性、非确定性和情景性,使教育演变为生存的工具,教育的工具性价值凸显。

4. 在学生观上,认为学生是可以任意塑造的产品。“理性人”教育观追求用完善的科学方法来培养人,赫尔巴特把心理学与伦理学引入教育学,试图揭示人的特性与科学的教育方法;斯宾塞极力推崇科学,倡导用科学的方法去研究人、教育人;梅伊曼、拉伊以至桑代克用实验、观察、统计、调查等手段来研究人的教育。其方法论构想的实质都是以人的知识最大化为鹄的,追求人的理性化发展,而相对弱化了人的态度,情感、价值观等因素。

人类的教育何以偏离了初衷,理性的价值追求何以成为教育的显在本性?不妨溯本探源,追寻“理性人”教育观形成的哲学渊源。

(二)“理性人”教育观形成的哲学渊源

1. 理性主义知识观。柏拉图的理性思维开启了人类理性化的追求之路,笛卡尔、康德的哲学认为理性和主体性是人的最大特性,人是万物的目的,世界的存在为人的存在服务,人类的历史是由理性的人创造的,正如熊彼特所言:“经济模式是逻辑的母体。”^④

斯宾诺莎则认为宇宙各部分之间的联系是逻辑的必然联系,因此,只有用几何学的方法才是惟一合适的探索世界之间的必然联系的正确方法。他认为人类知识的分类是建立在以感性知识、理性知识与直觉知识的逻辑性基础之上的。

莱布尼茨的认识论以“单子论”为基础,认为宇宙以及人的身体都是一个个的单子所组成的。而单子与单子之间的“预定和谐”为其逻辑必然性。他非常强调逻辑之于知识的重要性,认为只有以逻辑为基础,在知识领域和认知领域就可以像在数学领域内一样进行推理,从而使理性主义知识观一统天下。

理性主义知识观极度推崇科学的价值。认为只有掌握了数、理、化等自然科学知识,就可以解决人类存在与生活的所有问题,这种“绝对的”、“客观的”、“科学的”、“逻辑生成”的知识

成为人们生活的重要支撑,理性主义知识观成为“理性人”教育观的合法外衣。

2. 实证主义科学观。实证主义科学观从实证主义的维度来理解科学,将科学的内容归结为实证的知识,这种知识是一种能经得起实践检验的“真正的经验命题体系”。从方法论而言,也以实证的方法为主,认为从个别现象归纳到一般原理的上升,是获得可靠知识的惟一途径。培根说:“人类知识的状态既不繁荣也没有取得明显的进步。因此,必须为人类的理解开辟一条新路。这条路与过去任何所知的道路完全不同,为了人类的思想能够揭示万事万物的本质,必须提供其它的帮助,必须提供恰当的属于人类思想的权威。”^⑤这条新路就是科学精神引领下的实证主义道路,即科学的真理性与客观性必须用实证性来确证。

实证主义对教育观进行了实证主义的注解。它认为教育应以培养能最大限度的掌握人类已有的知识的“理性人”为追求,即通过实证知识的积累和实证方法的训练,使受教育者成为知识的拥有者。“它所关注的只是教育的形而下的实证和逻辑的层面,而大大忽视了教育形而上的文化和精神的层面。”^⑥从而使教育演变成成为单纯的知识教育和考试教育,教育的人文本性和价值本性缺失。胡塞尔说:“在19世纪后半叶,现代人让自己的整个世界观受实证科学支配,并迷惑于实证科学所造就的繁荣。这种独特现象意味着,现代人漫不经心地抹去那些对于真正的人来说至关重要的问题,只见事实的科学造成了只见事实的人…实证科学教育观正是在原则上排斥了一个在我们不幸的时代中,人们面对命运攸关的根本变革所必须立即做出回答的问题:探问整个人生有无意义。”^⑦

3. 功利主义思维。功利主义把“这事能给我本人带来什么好处”作为认识的出发点,以“避苦求乐”为人生原则。功利主义教育以功利主义为主导价值取向,以“功利——幸福”为教育原则实施教育。功利主义崇尚科学,认为科学可以创造极大的社会财富,满足人们的幸福需求;同时,功利主义把教育划分为个人本位的功利主义教育和社会本位的功利主义教育,强调个人物质利益至上,奉行以自我为中心的教育价值取向,教育成为实现个人利益的手段和途径。在功利主义教育思维的影响下,教育的过程演变成以科学知识的功用价值造就“理性人”的过程,实质上是物的世界膨胀而人的世界贬值的过程。物质生产及其成果的追求遮蔽了教育的人文关怀,“在教育上会有意无意的压制另一些因素,会以一种倾向掩盖另一种倾向,会遮蔽甚至失落暂时不需要的东西,比如人文精神,因为人文精神在现实生活中的作用不容易显现出来,它的失落不容易被注意。”^⑧

4. 本质主义知识观。几千年的西方哲学在认识论上一直试图在穷尽事物的本质。本质主义就是信仰本质存在并致力于本质追求和表述的知识观和认识论,在复杂现象中探寻惟一的本质,相信任何事物都具有与复杂多变的现象相对应的惟一的本质。在本质主义知识观的指引下,“理性人”教育观确信人的认识能够透过现象把握事物的本质。本质主义知识观对“理性人”的教育观产生了巨大的影响,尤其对于“终极真理”的探求使人对世界的认识以线性化的、还原的方式进行,先验的把事物划分为现象和本质两部分,把认识的深刻性和事物的丰富多样性对立起来,陷入了僵化主义的泥潭。

(三) “理性人”教育观的现代性困惑与批判

在人类文明之初,当告别了蒙昧状态后,就开始了理性价值的追求。古希腊教育家认为人是理性的动物,教育的根本任务就在于促进人的理智健全和人格完善,培养理想社会所需要的“理性人”(rational man),而满足“理性人”最有价值的知识是理性的知识。亚里士多德认为,学科知识的理性内容越多,其培养理性人的价值就越大;知识越是付诸情感,其价值就越小。理性知识是塑造心智的媒介。这种理性人的教学过程,是理性知识的传授工程,是培

养儿童的理性生活或理智生活的过程。教学的根本任务就在于培养和发展儿童的心智,达到对理性人的极度推崇。

中世纪的欧洲教育,以宗教教育和禁欲主义为其主要特点,把人的躯体和灵魂两分离。人的一生是对“原罪”的赎罪过程。肉体是灵魂的监狱,宗教教育的根本任务是拯救人的灵魂。因此,通过对肉体进行禁欲主义思想的灌输,以培养宗教人(Religious man)。这种禁欲主义教育生活使人的理性、情感、创造性、能动性受到极大的限制和约束。当时的教育家奥古斯丁、杰罗姆等人就明确主张对儿童实行鞭笞、禁欲等严酷训练,恰似僧侣式的训练方式,忽视了儿童的本性,人的教育过程成为人的“炼狱”。

文艺复兴像一缕春风,涤荡了宗教教育对人性的桎梏,在“自由、平等、博爱”理念的引领下,人性开始复苏。自由主义、泛爱主义的教育家们在批判宗教教育和禁欲教育的基础上,明确提出了教育要适应儿童的天性,教育不仅要关注儿童的理性生活,更要关注儿童在教育中的生活幸福,通过自然生活的教育,以适应儿童天性的成长,追求精神与道德生活的需要。

19世纪以来,资本主义的工业革命催生了科学技术飞速发展,如何追求教育效率的最大化,尽可能地培养工业生产所需要的技术人才,班级授课制便应用而生。在“知识就是力量”的价值观念的感召与引领下,“教育是儿童未来生活的准备”。人们的视角瞩目在教育如何为未来生活做准备,而不是当下儿童的真实生活,这是“理性人”教育观的复演。在它的理念引导下,人被异化为一种工具,一种“知识的容器”,过分强调知识的灌输,而受教育者的认知、态度、情感、价值观等被弱化,人的教育过程成为知识的“生产线”。尤其我国30多年以高考为核心的应试教育,“理性人”的教育观达到空前的热潮:学生追求的是分数,关注的是名校;学校注重习题和训练;课堂生活缺乏整体性、生活性、生成性;单调、机械、乏味的训练占据主流,教育备受责难,“理性人”教育观遇到了前所未有的尴尬和困境。

1. 以书本知识为中心的教育,远离生活世界,教育的生活意义和生命价值缺失。以理性知识作为教育的最高追求,强调知识的理论性和系统性,知识目标成为教育的最高目标;科学知识成为教学的惟一内容;过分强调科学思维方法,逻辑演算成为学生的使命,而学生的生活世界与精神世界被忽视,生活的意义和生命价值被遗忘。胡塞尔在“生活世界”理论中指出,“生活世界”是一切科学形成的基础,它先于任何理论体系而存在,“生活世界”的本体论,是一切其它本体论的基础,因此,哲学只有向着生活的素朴性回归,回归到活生生的直接经验的“生活世界”中去,才是哲学真正的道路。^⑨理性教育却背离了生活的原初性。

2. 以理性生活为主,精神生活缺失。“理性人”教育观以理性知识、科学知识为主要内容,却忽视了学生内在的体验和感悟,强调知识的建构而弱化学生道德、审美和情感等精神生活的体验与形成。这种单一的教育生活只能培育出个性被压扁的“理性人”。

3. 以先在预设为主,忽略教育过程的生成性。教学的本质是教育者与受教育者之间的交往与理解的视域融合,教育的过程是知识生成的过程,具有生成性。柏格森说“真正的实在就是绵延。绵延乃是一个过去消融在未来之中,随着前进不断膨胀的连续过程。”^⑩这种生成性过程总是伴随着无数的非预设性、不确定性、动态性和情景性。对这种生成过程的忽视,使教育过程成为“干瘪的机械加工和训练”,缺乏体验、顿悟和灵感的动态生成,从而缺乏创新活力与鲜活的经验体悟,更无创造可言。

4. 教师处于主导地位 and 话语霸权,师生之间缺乏视域融合。“理性人”教育观把教师看做是知识的传授者,而学生是知识的容器,师生之间围绕着知识的授——受形成非对等关系:教师利用拥有知识的先在性形成主导地位 and 霸权话语,控制甚至操纵学生的学习活动,而精

神的塑造与陶冶被忽视。这是一种片面的抽调了师生间人格精神的不完全意义的师生关系。强制与灌输不可避免,形成了二元对立的师生关系与教育关系,这种对立式的教育关系只能使学生形成对象性的思维观、世界观、人生观和价值观,把自身之外的一切都看做是与之孤立的相对立的对象性存在,从而进行设计、利用、占有、计算,不论对于社会、对于自然都是如此,这必然造成自然与人、社会与个体、他人与自我的对立。^①

三、“理性生态人”:后现代主义教育观的必然选择与认识论变革

“理性生态人”(rational eco-man)是生态伦理学家提出的一种新的人类行为模式,它基于对传统“理性人”概念的批判,要求人们在社会生活中,除了成为某一行业的专家外,还应具备与其职业活动及生活方式相关的自觉环境保护意识,是经济理性与生态理性的沟通与协调的人。

“理性生态人”是兼具理性品质和生态意识的双重素质的人。作为生态人,他具有充分的生态伦理学素养;同时他又是理性的,具备与其职业活动及生活方式相应的生态环境知识。既能对一切与环境有关的事物作出符合生态学的评价,也会有充分的道德、智慧和知识制定符合生态学的策略。同时,“理性生态人”具有系统观念,能分析环境、要素与系统之间的相互联系和相互作用;也具有社会观念和管理观念,不但具有明确的目的性、整体性、适应性和集体性,同时兼具情感、动机、态度、信仰、价值、伦理、道德、意志、责任感、偏爱、规范、期待和责任等要素,能遵循社会活动的规律为社会发展做出贡献。

“理性生态人”教育观是在对现代性的“理性人”所做的批判与解构的基础上所孕育出来的具有后现代主义意蕴的教育图景。

20世纪60、70年代以来,随着后现代主义思潮的崛起,出现了强烈的反思、批判、解构与拒斥现代性理性主义的大潮,其代表人物德里达、福柯、利奥塔及罗蒂的反对基础主义、本质主义、普遍主义而闻名,后现代主义的基本任务就是要终结“人”的现代性神话。重构具有后现代主义的“理性生态人”的教育观,是教育在人类可持续发展中的应为与可为。

(一) 批判主体性和理性

主体性和理性是启蒙精神的核心,是自笛卡尔和康德以来的核心概念。主体性鲜明的表现在人是理性的存在物,人具有创造特性,能够自我完善。而后现代性否定主体性,认为人是与世界其它系统处于同等地位的一部分,批判工具理性的价值追求,认为理性是一种压迫性、工具性和集权性的方式,构建能够与自然、人和社会和谐共处的“理性生态人”。

(二) 反思传统的思维方式

“作为一种发生在20世纪后期的文化思潮,后现代主义是对现代时代的实践和人类自身进行反思的思想运动,是对现代资本主义的文化批判;作为一种思维方式,后现代主义哲学是对传统思维方式的挑战和扬弃。”^②在后现代主义看来,自柏拉图以来的本质主义、基础主义和普遍主义所形成的思维方式不能解释后工业时代的过程化和多元化的特征。“理性生态人”教育观倡导创造性、多元思维和对世界的关爱,其目的在于重构人与人、人与社会、人与自然、人与自我的和谐相融的关系。在人与世界的关系上,“理性生态人”能够消解理性主义所设置的人与世界的对立,将人与世界融为一体;在人与人的关系上,能够摒弃现代激进的个人主义,主张以主体间性来消除人——我之间的对立。

(三) 重构基于主体间性的师生关系

“理性生态人”教育观倡导一种对话式的师生关系,教师与学生是一种平等的理解性交

往。利奥塔通过对现代性知识的合理性重构,祛除了科学知识的神圣权威和真理光环;福柯通过对“知识——权利”的谱系学分析,关注渗透在社会毛细血管中的局部的、微小的权利形式,使人们意识到知识传递过程中教室这个最易于疏忽但被权利侵蚀的角落;德里达以结构主义为鹄的,对一切建立在二元对立逻辑之上的固定的等级结构进行了解构,颠覆了等级结构论和结构中心论为特征的现代性哲学思维;还有拉康、吉鲁、布尔迪厄、斯拉特瑞及多尔等后现代主义的倡导者用后现代主义的思想来研究教育问题,为“理性生态人”教育观奠定了基础。

(四) 重构教育的逻辑思维

“理性生态人”教育观构建多元、相异和特殊的教育目的,建立宽松和谐的人与人、人与自然、人与自我的共在关系;在课程与教学上注重内在的、本质的、生成性的知识联系,而反对机械的、线性的、一维的关系,以创新、创造、创生为出发点来形成基于理解性的师生交往关系;强调适应性,在变革知识内容的同时也转变自身。

(五) 重塑人与自然可持续发展的行为理念

主张人与生态系统的一体,人类与自然协调进化;绿色消费,改变对自然的无限制的占有和攫取,树立环境伦理观,走向尊重一切生命、与自然和谐相处的“理性生态人”培养理路。

四、“理性生态人”教育观构建的方法论思考

“理性生态人”是人的发展过程中过程性和阶段性相结合的阶段,是对“理性人”的个体功利和社会功利的超越,也是对人的行为价值的提升。“理性生态人”以培养具有复合素质的人作为要旨。

(一) 基于“生活世界”的生活人

胡塞尔和哈贝马斯的“生活世界”是指“非课题性的、奠基性的、直观的、人的生命成长的综合性世界,是人正经历着的世界,是由人构成的关系世界,也是一个人在其中的实体世界。它具有复杂性、原初性、直观性、基础性等基本特征。”^⑧“理性生态人”教育观培养具有生动直观的人、具体现实的人、有待发展的人和未特定化的生活人,能够在生活世界中建立起与世界具有特定的意义关系的人,探寻生命的活力和生活的意义,培养综合实践能力和社会责任感,使受教育者成为社会生活的主体。

(二) 主客一体的生态道德人

主客一体的教育是基于“我——你”对话和理解的教育,是基于平等的主体间性的师生关系的构建。“师生关系是直接的,相互的,亲临在场的,在这个关系中的教师和学生都是作为真实的完整的人在交谈、相遇,各自的情感与理性、直觉与感觉、思想与行动、经验与知识等都时时展现在对方面前,都参与到‘我’与‘你’的对话中,双方都在理解中获得了沟通与共享。”^⑨“理性生态人”教育观道德教育以师生间平等的对话为基点,培养具有生态道德的人,树立正确的生态道德观和生态世界观,唤醒生态道德意识,强化生态道德责任,培育生态道德情感,热爱生命,尊敬自然,敬重自然的价值和生命,将自然与人的和谐纳入道德的关怀对象,建立人与自然、人与人、人与自我和谐发展的生态道德观。

(三) 人与自然和谐共生的社会人

“理性生态人”教育观以培养能够遵循生态发展规律,培养与自然、与社会、与自我和谐共生、协调进化的社会人为依归,以和谐为基础,以协同共生为价值目标,以社会责任感和社会

(下转第16页)