

■ 学前教育理论

## 儿童作为“具体人”的学前教育意蕴及其启示

童宏亮<sup>1,2</sup>, 陆莹<sup>3</sup>

(1. 浙江师范大学教师教育学院, 浙江金华 321004; 2. 衡阳师范学院教育科学学院, 湖南衡阳 421002;  
3. 广西科技师范学院教育科学学院, 广西来宾 546199)

**摘要:**儿童是人,更是具体的人。纵观具体人的发展历史,其大抵经历了生成、异化、重构、整合、完善等五大阶段,具体表现为“空洞人”转向“具体人”、“具体人”转向“抽象人”、“抽象人”转向多元“具体人”、多元“具体人”转向两维“具体人”以及两维“具体人”转向三维“具体人”。可见,“具体人”的发展是一个趋于完整和动态生成的过程,“具体人”的学前教育意蕴理应建立在“具体人”的内在规定及其嬗变规律上。具体而言,“具体人”的学前教育是契合儿童天性的教育、符合儿童共性的教育、适合儿童个性的教育。基于此,儿童作为“具体人”对学前教育的启示如下:从种生命维度出发,从新回到身体,激活儿童的生命潜能;从类生命维度出发,追寻教育理想,唤起美好事物的欲求;从个生命维度出发,回归个人生活,引导个体的自我成长;从三维一体来看,各美生命之美,锻造充满张力的生命体。

**关键词:**具体人;学前教育;儿童

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)12-0017-08

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.12.003

## The Connotation and Enlightenment of Children as “Concrete Persons” in Preschool Education

TONG Hong-liang<sup>1,2</sup>, LU Ying<sup>3</sup>

(1. School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China;

2. School of Educational Science, Hengyang Normal University, Hengyang 421002, China;

3. School of Educational Science, Guangxi Science and Technology Normal University, Laibin 546199, China)

**Abstract:** Children are human beings, and more specifically, concrete persons. Taking a wide view of development history of concrete person, it generally experiences five stages: the generation, alienation, reconstruction, integration and perfection, which embodies in the turning from “empty person” to “concrete person”, from “concrete person” to “abstract person”, from “abstract person” to multiple “concrete person”, from multiple “concrete person” to two-dimensional “concrete person” and from two-dimensional “concrete person” to three-dimensional “concrete person”. It can be seen that the development of “concrete person” is an integral and dynamic process, and the connotation of “concrete person” in preschool education should be based on the intrinsic stipulation of the concept and its transmutation law. To be specific, the preschool education of “concrete person” is the education that accords with the nature of children, the generality of children, and the education that suits children’s personality. Based on this, the enlightenment of children as “concrete person” to preschool education is as follows: starting from the dimension of life as species to the body again, so as to activate the life potential of children; starting from the dimension of life as kind to the pursuit of the ideal of education, so as to arouse the desire for beauti-

收稿日期: 2020-10-10

基金项目: 湖南省教育厅科研项目一般项目(17C0248)

作者简介: 童宏亮,男,安徽安庆人,浙江师范大学教师教育学院博士研究生,衡阳师范学院教育科学学院讲师,主要研究方向: 儿童哲学,学前教育学;陆莹,女,广西来宾人,广西科技师范学院教育科学学院教师,主要研究方向: 学前教育原理。

ful things; starting from the dimension of life to personal life, so as to guide self-growth of the individual; starting from the perspective of three-dimensional unity to the beauty of individual life, so as to forge life tension of the individual.

**Key words:** concrete person; preschool education; children

我国儿童哲学研究专家刘晓东教授在2020年全国儿童学研究暑期研讨会上作题为《从“发现儿童”到“发现伟大儿童”》的报告,并特别强调“儿童是什么”是“发现伟大儿童”的逻辑起点,甚至视其为教育学的“头等问题”。此外,刘晓东还提出儿童具有多维面向,在其新作《儿童是什么——儿童“所是”之多维描述》中采用12条陈述句作为个人长期研究儿童观的阶段小结。其中,“儿童是人,他享有人的尊严和权利”<sup>[1]</sup>作为儿童“所是”的第一大命题,既表明了它在整个命题序列中的根本性与始基性,又折射出儿童在“人和物”以及“人和动物”分野的维度上具有高贵的尊严和平等的权利。由此,“儿童是人”理应成为学前教育乃至教育领域的金科玉律。那么,人应该呈现何种状态?教育哲学研究专家李润洲教授在高清海先生“双重生命观”的基础上对“人是什么”作了比较全面而系统的分析,并提出三维“具体人”<sup>[2]</sup>的论点,即是,人具有种生命、类生命以及个生命等三重生命。一言以蔽之,人是具体的人。结合两位学者的观点,我们不难推出,儿童是具体的人。那么,儿童作为“具体人”蕴含着何种学前教育意蕴?从儿童之“所是”出发,学前教育能从中获得哪些启示?

## 一、“具体人”的历史嬗变

具体人,顾名思义即具体的人或具体个人。通俗地讲,具体人就是现实生活中有血有肉的人。纵观“具体人”的历史嬗变,大抵历经了如下五个阶段。

### (一)生成阶段:“空洞人”转向“具体人”

“空洞”是指在物演初期,人类已初具人形,但仍过多依赖于生命本能冲动。因此,“空洞人”徒具人形,没有人魂,其本质上是与文明人相对的野蛮人。换言之,野蛮人在质的规定性上是极其空洞的,需要文明来填充从而转变成“具体人”,因为完全依赖于本能而生存的“空洞人”所产生的行为必然是被动的、单一的。比如,“空洞人”在饥饿的情况下就会去寻找食物,找到之后

会立即吃掉,很难考虑到要囤积一些食物作为储备。罗素在《西方哲学史》上指出,文明人之所以与野蛮人不同,主要在于审慎,或者用一个稍微更广义的名词,即深谋远虑<sup>[3]</sup>。也就是说,审慎或深谋远虑构成了文明人区别于野蛮人的内在规定。确切地说,文明人为了通过抑制自身的本能冲动从而不得不忍受当前的痛苦以获取更为长远的利益。又如,文明人为了“五谷不绝”和“有余食”而进行春耕、夏耘、秋收、冬藏等生产活动。可见,一旦人具备了这种审慎或深谋远虑的能力,也就意味着人逐渐摆脱本能的奴役成为具有主体性的生命个体,标志着受制于本能冲动而被动产生“刺激-反应”行为的“空洞人”逐步走向基于主体性而生成多种可能行为的“具体人”。

### (二)异化阶段:“具体人”转向“抽象人”

随着人类探求自然以及自身的不断深入,本质主义思维日渐占领人学高地。其中,形而上学发挥着举足轻重的作用。其始作俑者大抵可以追溯到毕达哥拉斯,他创立了不同于“水本原”“气本原”以及“火本原”的“数本原”学说。前者把世界的本原归结于无形的、不变的“数”,后者则是具体的质料。由于质料并没有脱离具体的物质而导致其抽象之物实质上是“半截子”抽象,即过程有抽象,结果无抽象。“数本原说”恰好弥补了此中不足,兼具过程抽象和结果抽象,标志着一切事物的存在归根到底都要回归到抽象的、无形的、超验的“数”中。对此,黑格尔高度评价到:“本质被描述成非感性的东西,于是一种与感性、与旧观念完全不同的东西被提升和说成本体和真实的存在,从而形成了实在论哲学到理智哲学的过渡”<sup>[4]</sup>。不得不承认,抽象思维的市场十分庞大,且影响悠久,此后,经由柏拉图的“理念论”直至黑格尔的“绝对精神”都无不印刻着抽象的痕迹。在此形势下,作为世界一份子的“人”自然也无法逃脱“被抽象”的命运。并且,在不同时期,抽象的人以不同的面目出现,诸如理念人、政治动物、道德人以及符号人等,都是从不同视角、立场出发探求人的本质存在,即便被誉为“战

争之神”的拿破仑在黑格尔那里也被抽象为“骑在马背上的绝对精神”。至此,“具体人”已然被彻底异化,即脱离人的具体生存境遇,片面地抽象为某种特定属性,从而造成人的丰富性和真实性的沦丧。

### (三)重构阶段:“抽象人”转向多元的“具体人”

在形形色色的“抽象人”中,理性成为核心要义。一切均是可以怀疑的,唯一不可怀疑的就是人的理性<sup>[5]23</sup>。甚至笛卡尔把理性视为生命的全部,他如此断言,“严格地说,我只是一个在思维的东西,也就是说,一个精神,一种理智,或者一种理性”<sup>[6]30</sup>。后来,随着科技浪潮的扑面而来以及工具理性意识的不断膨胀,世界存在的一切包括人的价值都被抽象为可通过理性算度的存在,致使作为主体的人沦为达成目的的工具。然而,物极必反,“理性从解放人开始,却通过对感性的遮蔽,给人重新戴上了枷锁,它自己也随之走向了非理性的非理性存在”<sup>[7]5</sup>。这也就意味着,根深蒂固的“抽象人”不得不面临着来自非理性主义的强力挑战。在此背景下,掀起了一系列声势浩大的反理性运动。叔本华的生命意志、尼采的权利意志、狄尔泰的生命哲学以及萨特的“存在先于本质”等思想,均主张人是丰富多彩的、生成的、具有意义和价值追求的“具体人”。其中,尼采对苏格拉底主义展开了最强烈的批判,在他看来,苏格拉底将理性凌驾于生命至上是愚不可及的,必将造成理性与本能的对立,进而破坏了生命的完整性,颓废了生命。由此,“抽象人”开始被解构,多元的“具体人”被重构。需要指出的是,此处的“具体人”不同于“空洞人”相对的“具体人”,前者是经过发展形成的多样、多元、多视角的“具体人”,诸如情感人、意志人、游戏人、生态人等,后者仅是“空洞人”填充后具有主体性的“具体人”。

### (四)整全阶段:多元“具体人”转向两维“具体人”

尽管多元“具体人”内涵具有多样、多元以及多视角等特征,但是从某个视角出发来审视“具体人”的同时也意味着不得不舍弃、遗漏或遮蔽从其他视角来审视“具体人”的这个前提。所以从根本上讲,多元的“具体人”其结果仅是“具体

人”的某一个方面,并非全貌,显然,这不啻于盲人摸象,其结果必然是“单向度”的人。还有一个很重要的原因就是,多元尽管可以从不同视角展开管窥,但却始终无法穷尽“具体人”的存在样式。这便要求“具体人”不仅要具备现代性的多元特征,更要有入之“整全”属性。诚如联合国教科文组织在《学会生存》中指出:人类的发展目的在于使人日臻完善;使他的人格丰富多彩,表达方式复杂多样<sup>[8]2</sup>。其中,“使人日臻完善”其意义就是个体发展的整全性;“人格丰富多彩”和“表达方式复杂多样”是个体发展整全性的具体化<sup>[9]4</sup>。可见,“具体人”的整全性已然成为时下价值取向的应有之义。如何促使多元的“具体人”成为具有整全性的“具体人”?于是,“两维”的具体人应运而生。其中具有代表性的当属高清海先生的“双重生命观”,即“人具有双重生命:种生命和类生命。种生命为人和动物所共有,类生命则为人所特有”<sup>[10]1</sup>。此后,“双重生命观”便雨后春笋般出现在各式各样的人文科学研究中。教育学领域自然也沿袭了这种观念,认为“人性不是单一的,而是种特性与类特性的独特复合体”<sup>[11]33</sup>,并以此人性假设作为教育活动的逻辑起点。

### (五)完善阶段:两维“具体人”转向三维“具体人”

诚然,“双重生命观”在区分人与物、人与动物的基础上,极大地丰富了对人的已有认识,为人的社会实践活动提供了哲学依据和现实指引。然而在实际生活中,除了人与物以及人与动物的分野之外,还有人与人的区别。甚至可以说,正是人与人之间的差异才使得“成人”的社会实践活动不同于科学活动而指向价值活动的原因。遗憾的是,“双重生命观”并未就此展开进一步的阐述,仅止步于“人类源于动物并超拔于动物”这一命题上。当面临不同人之间的社会实践活动时,“双重生命观”便因此失去指引的效力,这就亟需赋予“具体人”更为整全的意涵。缘此,李润洲教授高屋建瓴地“接着说”,从人与物、人与动物以及人与人之间的差异等三大维度出发,提出了“三重生命观”,即“具体人”不仅包括种生命和类生命,还蕴含着个生命。进而言之,“种生命”表明人是一种生命性存在,把人与物区别开来;“类生命”标志人是一种精神性存在,把人与

动物区别开来;而“个生命”则意味着人是一种社会性存在,把人与人区别开来<sup>[2]</sup>。至此,“具体人”更为整全的存在样态通过“三重生命观”比较系统地勾勒出来,昭示了历史性的、生成的、整全的“具体人”意蕴在当下基本定型,意味着借用三维“具体人”去审视、洞察、把握“人”的真实存在更富有现实意义。

综上,从“具体人”意蕴的历史流变中可发现一些规律。首先,“具体人”的发展是一个不断超越、追求整全的过程。可以说,生命的整全性是“具体人”的首要精神,亦是其自身不断完善的内驱力。其次,“具体人”意蕴不是既定的,而是生成的,不同的时期,不同的生存境遇,“具体人”拥有不同的内涵。即便当前比较完善的“三重生命观”也会随着历史的演进相应地作出调整与修正。再者,“具体人”意蕴始终朝向“人”的意义与价值,并随着人类文明程度的提高,这种朝向愈加明显。换言之,作为区别于事实性存在的价值性存在构成了人的内在规定。最后,“具体人”意蕴的发展离不开现实生活,因为人与生活具有内在一致性。倘若远离生活,“具体人”意蕴的发展便会失去孕育之所。

## 二、儿童作为“具体人”的学前教育意蕴

儿童的存在是学前教育的逻辑起点,“具体人”是儿童的存在方式,就此而言,学前教育就是“具体人”的学前教育。由此,“具体人”的学前教育的内涵源自对种生命、类生命以及个生命等三重生命的理解与体认。

### (一)“具体人”的学前教育是契合儿童天性的教育

“种生命”是一种自在的生命,不为人所控,受自然的支配与束缚,强调的是人的天性与本能。在辩证唯物主义看来,人是自然进化的产物,人首先是作为一种自然物而存在。诚如马克思所言:人来源于动物的事实已经决定人永远也不能摆脱兽性,所以问题永远只能在于摆脱的多些或少一些,在于兽性和人性的差异<sup>[3]110</sup>。通过马克思的论述可以了解到,即使经过人类几千年历史文明的洗礼与积淀,各种超拔于动物属性的道德人、理性人等在“仓廩空”与“衣食贫”的条件下,那种高贵于动物的“知礼节”和“知荣辱”便在

失去了物质基础的条件而显得苍白无力,甚至会造成“生人相食”或“易子相食”的人伦悲剧。由此,“具体人”的学前教育应当遵循儿童的天性,把儿童的种生命置于基础性位置。原因在于,天性是儿童与生俱来的自然属性,是自然对儿童发展的规定性,也就是夸美纽斯的“自然法则”“种子”,裴斯泰洛齐的“自然天性”以及福禄贝尔的“神秘本能”。从这个意义上说,天性是与“具体人”意蕴中的“种生命”相对应的,儿童的天性和动物的天性一样都是自然赋予,无法改变的,惟有顺应与敬畏。否则,其结果有可能就像卢梭在《爱弥儿》中描述的那样“他的天性将像一株偶然生长在大路上的树苗,让行人碰来碰去,东弯西扭,不久就弄死了”<sup>[1]46</sup>。天性的教育也就是卢梭“三大教育来源”中的“自然的教育”,是完全不能为人所决定的。无论是夸美纽斯的自然适应性原则,或是裴斯泰洛齐的教育心理学化思想,都在教育要在契合儿童的天性上达成了共识。

### (二)“具体人”的学前教育是符合儿童共性的教育

“类生命”是一种建立在人的自我意志基础之上的自为生命,意味着人逐渐摆脱自然的主宰与控制,能够有意识地左右自己的生命,凸显的是人的主观能动性或主体性。换言之,从“类”的角度出发,主观能动性或主体性成为人与动物之间泾渭分明的特有属性,这种特有属性是“人”这个“类”所共有的,也就是人的“共有属性”,即“共性”。它是基于人与动物这两种不同的类别进行比较而产生的内在规定性。所以,这种共性便成为了人之所以为人的根本。那么“具体人”的学前教育就是基于儿童“共性”而展开的教育。这种共性包括:(1)主体性。教育的原意是引出、导出的意思,也就是把儿童的潜能引导出来,这里预设了一个前提就是潜能就是儿童本身所具有的,否则教育就不能发挥引导的功能了。深层追问,“引导”的原意在很大程度上受柏拉图的“回忆说”影响,因为在柏拉图看来,灵魂曾经在“理念世界”居住过从而习得各种关于理念的知识,而肉体是灵魂的囚笼,一旦灵魂进入肉体后,便因此受遮蔽暂时遗忘了知识,但是可以通过学习重新回忆起原先的知识。而灵魂之所以能够回

忆,是因为“灵魂的本质就是自动”<sup>[15][159]</sup>,也就是说,主体性是儿童本身固有的属性。(2)发展的未特定化。弗洛姆曾对此作过论述,“人是所有生物中最无能的,但这种生物学上意义的脆弱性,正是人之力量的基础,也是人所独有的特性发展的基本原则”<sup>[16][169]</sup>。简言之,正是由于人发展的“未特定化”,才造就了人发展的无限可能性,同时也铸就了儿童发展的可塑期。(3)对美的诉求。“爱美之心,人皆有之”是一个颠扑不破的真理,即便是一个彻头彻尾的“伪君子”(拒绝“真”)和十恶不赦的“暴徒”(厌恶“善”)对“美”需求从未削弱过。就连不谙世事、不辨是非的婴幼儿,都对“美”都有自我的判断和强烈的需求,甚至可以说,儿童的世界就是“求美的”<sup>[17]</sup>。

### (三)“具体人”的学前教育是适合儿童个性的教育

“个生命”意指人作为个体存在所具有的特性,即个体与他人之间的差异,也就是每个个体独特的价值取向、思维习惯和行为方式。换言之,个生命极力突出的是个体的差异性,彰显人作为生命存在的独特性,即人的“个性”。显然,人的独特性构成了个性的核心特征。需要指出的是,此处的“个性”并非心理学意义上包括个性倾向性(兴趣、爱好、动机、需要等)和个性心理特征(气质、性格、能力)的个性,而是直指唯一存在的生命体,亦即是个生命的字面理解,从这个意义上讲,个人就是个性,因为个人是独一无二、不可重复的。“独一无二”是因为从生物层面出发,所有生命个体都蕴含着各自与众不同的基因密码,构成了自身区别于他人的物质基础。从社会层面出发,正是由于个人不同的生活环境与实践活动从而不断塑造和生成的个性。“不可重复”即个体生命的本质不是一成不变的,而是在生活与实践当中动态生成,这说明个生命并非既定的“完成时”,而是有待完成的“进行时”,直至生命消逝,因为生命是一种绵延的状态,诚如伯格森所言,“绵延和时间是一种活的永恒,因为它没有缝隙和断裂,所以它将永远连绵不断,永远流动,既没有一个起点也没有一个终点,而且永远异质,不断变化,永不重复”<sup>[18]</sup>,这意味着在流淌的时间中,此时的生命已非彼时的生命,是不可重复的。因此,“具体人”的学前教育面对个生命时,

应当承认与尊重生命的独特性,为儿童个性的发展创造一系列条件。

### 三、儿童作为“具体人”对学前教育的启示

儿童作为“具体人”对学前教育的启示其实就是如何正确看待种生命、类生命和个生命,并用“三维一体”的生命观重新审视教育。

#### (一)从种生命维度出发,从新回到身体,激活儿童的生命潜能

当儿童走进教育场域时,首先映入眼帘的是以充满生机与活力的身体为主要内容的“具体人”,因此,种生命强调的是受制于身体的本能与天性,主张身体是一切活动的基础。即便拔高于身体的心理活动,其健康发展也要“寓于健康之身体”。而庞蒂直接把身体上升到“在世存有”的高度,认为“世界的问题,应该从身体开始,因为身体是我们拥有世界的一般方式”<sup>[19][14]</sup>,也就是说,身体是作为人们了解世界的最基本媒介而存在。身体的功能远不止如此,诺贝尔奖得主弗兰西斯·克里克直言:“你的喜悦、悲伤、记忆和抱负,你的本体感觉和自由意志,实际上都只不过是一大群神经细胞及其相关分子的集体行为”<sup>[20]</sup>。依此论点,人的所有行为都可以从生物学那里找到缘起,归根到底取决于神经细胞及其相关分子之间的集合行为。可见,身体之于个体存在与发展的重要性是基础的、全方位的,那么,“具体人”的学前教育应当是基于身体并指向身体的教育,从新回到个体生命的身体,尊重身体、呵护身体,进而激活身体的潜能。

所谓“从新”是指随着人类文明的演进,扬心抑身的教育传统导致身体在教育场域的缺席,所以“具体人”教育的议题需要回归身体本身。在柏拉图那里,直接把身体看作是灵魂的“囚笼”,遮蔽了灵魂进入了肉体之前在“理念世界”居住时所习得的各种理念的知识。由此,柏拉图主张教育是“矫正心灵倾向的艺术”,教育的目的在于促使人“灵魂转向”<sup>[21][21]</sup>。这种思想在西方一直成为主流,直至笛卡尔的“我思故我在”以及黑格尔“绝对精神”将种生命与类生命的二元对立发展到逐步忽视乃至消解种生命的存在。尤其是在技术理性横行的今天,身体仅仅作为工具、载体而存在,致使身体在教育模式中是被“规训”

的。所谓“激活”是指身体本身并非仅仅作为精神发展的载体存在,不再只是简单的肉体的保存,而是拥有无穷的潜力,包括“身体不但具有认知能力,而且具有主体性以及意义”<sup>[22]</sup>,由此身体便可以作为直觉能力来弥补理性的局限。这种潜力并非理性那般可以通过按部就班的训练和循序渐进的学习就可以达成,而是不可控制的和自主生成的,也即是“可遇不可求”的灵光乍现。因此需要为儿童创设自由的、开放的环境,提供丰富多彩的感官刺激,促使身体直面“如其所是”的环境,激活身体对周遭事物的直接感受力。

## (二)从类生命维度出发,追寻教育理想,唤起美好事物的欲求

康德曾尝试把人类的理性划分为理论理性和实践理性,并提出与之对应的现象世界与本体世界。新康德主义者的文德尔班沿袭了康德的思路,把世界划分为事实世界和价值世界。“事实世界”关注的是必然性和物质性;“价值世界”突显的是价值规范与认识主体之间的关系。“具体人”的学前教育作为一种特殊的价值活动,是立足于“种生命”继而转向“类生命”与“个生命”的一种超越与生成的过程。这种过程不可能仅满足于对事实世界的探究欲求(求真),因为“人之所以为人,根本在于把人类文化中美好记忆活化在个体身上,由此而让个体活在人类中,上升到人类精神的高度”<sup>[23][25]</sup>,同时还内蕴着对价值世界的追寻足迹(向善、尚美)。从这个层面来讲,价值世界是应然的世界,是理想的王国,那么,对于“具体人”的学前教育而言,其理想就是直面个体的生命,尊重生命,呵护生命,关怀生命,成全生命,从而不断丰富生命的意义,提升生命的存在价值,使“具体人”的生命朝向美好事物,感受并体验经历美好事物所带来的愉悦与幸福,以此唤起美好事物的欲求,促使其不断追寻善美的生活。

需要指出的是,对美好事物的欲求不是刻意的创造,而是水到渠成的唤醒。因为人本身就蕴藏着善与美的种子,不论是夸美纽斯的种子说、康德的胚芽说、杜威的生长说,都共同预设了“美善先天存在于人的内心”这个前提性命题。这意味着“具体人”的学前教育不能灌输善美,只能凭借唤醒与导出。一方面,文而化之。一切文化活

动都内蕴着人类的精神财富,通过文化的浸润、熏染以及人文经典的滋养、熏陶,使美善事物的文化濡化儿童的心灵,不断内化最终达到“由内及外”的认同境界。另一方面,在生命初期给予善美事物的经历。精神分析学派普遍认为,生命初级阶段(或童年)的经历会影响人的潜意识,左右人的精神活动,进而塑造个体生命的人格。所以,当个人从小就拥有丰富的善美事物体验时,他的人性中就充满了美善足迹,极容易产生美善的行为。换言之,在童年期体验、感受美善事物的经历越多,内心深处积蓄的“爱”也就越多,致使“储爱槽”<sup>①</sup>在“水满则溢”的情形下就会释放爱,直至外显为更多的美善行为。由此,学前教育应注重“以爱育爱,寻求成人与儿童的共同成长”<sup>[24]</sup>。一言以蔽之,指向“善”的教育目的,朝向“爱”的教育方法<sup>[25]</sup>。

## (三)从个生命维度出发,回归个人生活,引导个体的自我成长

“具体人”只有在生活场域中才能成为“具体人”,一旦脱离生活,“具体人”的个生命便会因此而丧失,致使千姿百态、生机勃勃的“具体人”直接演变为千人一面、了无生机的“抽象人”。较而言之,如果人遗忘了类生命,那么这个人便在失去主体性的情况下形同飞禽走兽,完全依附自然,势必造成生命的受动与摧残;倘若人丢掉了个生命,那么这个人便在失去差异性的情形下恰似乌合之众,彻底泯灭自我,终将导致个体的盲从与盲动。因此,在提升“具体人”的类生命的同时,还需要彰显个生命,尊重个性差异性。而人与人之间的差异是遗传、环境、教育以及主体性等因素共同作用的产物。尽管这些因素各自发挥着不同的作用,但它们都共同孕育于生活。亚里士多德的“人是城邦生活的动物”与洛克的“人是有理智和语言的过社会生活的动物”等,都承认生活是人的存在的基本方式。人的主体性决定了人创造了生活,同时生活又反过来塑造人;人的差异性则决定了人创造的生活是形态各异的,同时生活反过来塑造的人是千差万别的。因此,“具体人”的学前教育应该回归生活,尤其是回归个人的生活。惟有直面个人的生活,才能把握个生命的内在逻辑,真正做到因人而异,有的放矢,因材施教,以满足儿童不同的教育需求,促

进儿童个性化发展。

从应然的视角来讲,教育本意是引出和导出,这预设了一个前提,即人本身蕴藏着需要被“引导”的东西;从实然的角度来说,“具体人”的发展是孕育于生活的,不同的人所选择和创造的生活是迥异的,而教育是无法直接改变个人的生活,只能遵循生活,趋利避害,把浸染于生活中的人潜移默化习得的积极又美好的东西“引导”来。所以,教育不能代替人直接给予发展,只能引导人促使其自主发展。对此,怀特海在《教育的目的》中写道:“学生是有血有肉的人,教育的目的是为了激发和引导他们的自我发展之路。”<sup>[26]</sup>由此可见,发展的基本冲动源于自身,而非他者。这与唯物辩证法的“内因是事物发展的依据,外因是条件,外因通过内因起作用”的观点高度契合,共同力证自我发展、自我成长是个人发展的根本之径。教育要引导儿童自我发展,需要从两个方面展开,一方面是引导儿童建立自我认同,提升儿童自我效能感,使其成为自信的学习者。另一方面是激励儿童的向学之心,唤起儿童的学习热情,培养儿童的学习兴趣,促使儿童成为向学的生命体。总之,学习者的自信为自主学习提供了可能性;学习者的向学为自主学习提供了必要性。

#### (四)从“三维一体”来看,各美生命之美,锻造充满张力的生命体

教育旨在促进人的发展,进而言之,即促进“具体人”的种生命、类生命以及个生命的三维有机统一。从这个意义上讲,“具体人”是由种生命、类生命以及个生命等共同构成三维生命体。这三维生命之间是一种和谐共生的关系,缺一不可,共同铸就了“具体人”的生命内涵。首先,种生命是“具体人”存在的物质基础,是类生命与个生命得以发展的依托,也就是说,具体人主体性以及多样性的发展离不开种生命,即通过刺激人的大脑以及连接身体各处的神经组织,从而使类生命与个生命再次获得升华。其次,类生命为种生命的发展提供了理性的指导,使其由自然的给予发展为主动地选择,由此意识到自身的存在现状并尝试逐步完善自身。此外,类生命也为个生命的突显指明了前进道路,试想如果类生命在个生命发展中悄然隐退,那么个生命在没有理性之

光的道路上势必陷入混乱与盲目的境地,难逃沦为乌合之众的命运,最终“具体人”的多样性在现实的活动中也只能是荡然无存。最后,个生命是种生命和类生命的具体化。换言之,种生命与类生命在现实生活中的存在需要借助于个生命才得以外显。因此,“具体人”的学前教育直面三维生命时,需要各美生命之美,不能只重视其中一维,而忽视另外两维,因为三维生命体中的每一维都是平等、重要、不可或缺的,都应该获得相应的尊重与发展。

需要指出的是,各美生命之美,并不意味着三维生命同等发展,甚至是平均发展。这不仅不现实,还有可能带来极大危害。“具体人”在现实生活中各显不同,真实与虚伪、善良与邪恶、美好与丑陋等不同行为的呈现,归根到底是三维生命所占的份额各不相同而已。譬如,某个“具体人”的所占种生命的份额非常之高,如果再一味地追求三维生命教育同等施行,那么培养的就是低级趣味和自私自利的人。因此,“具体人”的学前教育在高度重视三维生命发展的同时,还需对三者有所侧重,以防单纯的一维或二维生命倾向的过度膨胀,并在三者之间形成一种张力,从而促使三者协调发展、整体提升,锻造充满张力的生命体。

#### [注释]

- ① 心理学家米尔提出“储爱槽”理论,即个体在儿童期所获取的“爱”没有填满“储爱槽”,在今后的人生轨道上会想方设法占有爱;反之,则会不断分享爱、给予爱。

#### [参考文献]

- [1] 刘晓东. 儿童是什么——儿童“所是”之多维描述[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020, 19(4): 20-34.
- [2] 李润洲.“具体人”及其教育意蕴[J]. 清华大学教育研究, 2013, 34(1): 49-53.
- [3] 罗素. 西方哲学史[M]. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [4] 黑格尔. 哲学史讲演录(第一卷)[M]. 贺麟, 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 1959.
- [5] 韩秋红. 西方哲学的现代转向[M]. 长春: 吉林人民出版社, 2007.
- [6] 笛卡尔. 第一哲学沉思录[M]. 庞景仁, 译. 北京: 商务印书馆, 1986.
- [7] 泰勒. 现代性之隐忧[M]. 程炼, 译. 北京: 中央编译出版社, 2001.

- [8] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [9] 刘铁芳. 追求生命的整全: 个体成人的教育哲学阐释[M]. 北京: 高等教育出版社, 2017.
- [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): 77-82.
- [11] 冯建军. 教育哲学[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2011.
- [12] 李润洲. 作为具体人的教师[J]. 教育发展研究, 2014, 33(8): 66-71.
- [13] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第20卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1965.
- [14] 卢梭. 爱弥儿(上卷)[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978.
- [15] 柏拉图. 柏拉图全集(第2卷)[M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2003.
- [16] 弗洛姆. 为自己的人[M]. 孙依依, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1979.
- [17] 童宏亮. 画中的儿童世界——基于大班幼儿主题画的研究[D]. 重庆: 西南大学, 2016.
- [18] 胡玲玲. 波德莱尔艺术现代性理论研究[J]. 南京艺术学院学报(美术与设计), 2010(6): 39-43.
- [19] 庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2000.
- [20] 兰西斯·克里克. 惊人的假说: 灵魂的科学探索[M]. 汪云九, 等译. 长沙: 湖南科学技术出版社, 1998.
- [21] 柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和, 张竹明, 译. 北京: 商务印书馆, 1986.
- [22] 杨晓. 让“身体”回到教学[J]. 全球教育展望, 2015, 44(2): 3-10.
- [23] 刘铁芳. 什么是好的教育——学校教育的哲学阐释[M]. 北京: 高等教育出版社, 2014.
- [24] 李静. 儿童之爱: 内涵、意义和培育[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(10): 88-92, 116.
- [25] 童宏亮, 张树丽. 儿童的“谎言”是谎言吗?——一种语言分析的视角[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019, 35(8): 20-24.
- [26] 怀特海. 教育的目的[M]. 庄莲平, 王立中, 译注. 上海: 文汇出版社, 2012.

[责任编辑 王亚婷]