

学术争鸣

《学记》学业评价体系的人性维度

王韶芳 张广君

摘要: 人性发展经历了从“聚合”到“群体”、从个体觉醒到个体意识、由“种”到“类”的社会历史过程,天然地具有群性、个性、类性三个维度。《学记》的人性观与孔子一脉相承,认为人性中有需要超越的自然性,只能通过学习实现由自然性到文化性的跃迁。生成论教学哲学认为教学的根本价值与历史使命在于促进人的文化生成,基于这样的立场,从人性发展的维度来审视,《学记》学业评价体系中的小成与大成,既有对学业的考量,也有对人性多维发展的评判。在这一理论视野中,人性成为《学记》学业评价的核心价值,其中贯穿着离经—敬业—博习—论学—知类的致知之学,以及辨志—乐群—亲师—取友—通达的实践之学。由“知其旨趣”到“旌别其志”,进而“异于流俗”,是从对客体的认识到对自我的认知,进一步区别自我与他者。人的本性中所具有的将自我与他者分离或归类,都是对宇宙中普遍联系的终极秩序的体认,而知识获致是对他者的认识,对他者的认识决定着对“类”的选择,“论学”因此成为“亲师”“取友”的前提。从“辨志”到“亲师”“取友”进而“乐群”,完整描述了人性中对于个性、群性、类性的满足,即自我独立性的保持,对社群生活的要求以及对人的文化性的着意追求,直至对“类”的洞悉,才能实现人性的“通达”,至此这两条路径实现相互融通。这是儒家对人性完整性的理解。在《学记》的教学视野中,教育过程中的人更多作为一个“道德个体”来实现人文化成,人性中的群性、个性、类性在这两条路径中得到相互融通和彼此平衡,形成以人性培养为核心,以社会人际关系为网络,以知识获致与精神完善为路径的完整评价体系。

关键词: 《学记》; 学业评价体系; 人性; 生成论教学哲学

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-1610(2018)04-0030-08

引言

在教育与人性的基本联系中,一方面,教育是人为的存在,人性的复杂与光辉,作为先在的因素或发生的基础直接制约着教育的存在。另一方面,教育更是为人的存在,是指引人不断走向“能在”的重要路径之一。进入教育本身追问教育的“是其所是”并不能揭示其背后的东西,唯有进入人作为“此在”的理解中才能探索到教育的意义。那么,教学中的人性缘何而显,伴何而存,如何可知? 孔子在《论语·阳货》有言“性相近也,习相远也”^{[1]175},这一人性论述启发了诸子对人性的讨论,开启了人性与学习的关系,几乎所有关于人

性善恶的论证皆来源于此。以“习”论“性”,直接表明了人性可后天学习的立场。《学记》的人性观与此一脉相承。文曰“玉不琢,不成器;人不学,不知道”^{[2]1051},以未经雕琢的璞玉与人性类比,将后天的学习与玉器的加工类比,认为人性中必将有需要超越的自然性,而这个过程只能通过学习。文中还指出“君子如欲化民成俗,其必由学乎”^{[2]1050},从中已然窥探到人性最终经由“学”表现为“俗”,即人性最终要实现由自然性到文化性的跃迁的观点。浸润于中华传统文化和当代哲学人类学思想的生成论教学哲学,在对人与文化、教育、社会之间复杂关系的整体把握和辩证审视中,坚持教育是促进人类个体全息重演人类文化进化的

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“中外教学哲学思想的诠释整合与本土理论建构”,项目编号: 15YJA880101。

收稿日期: 2018-04-13

作者简介: 王韶芳(1985-),女,山西吕梁人,华南师范大学教育科学学院课程与教学论专业博士研究生,从事教学研究;张广君(1962-),男,内蒙古科左后旗人,华南师范大学教育科学学院教授、博士生导师,从事教学哲学、教育基本理论研究;广州,510631。Email: zgj101@126.com。

有效机制,教学是促进人与文化双重建构的人为的和为人的存在,教学的根本价值与历史使命就在于促进人的文化生成的理论立场^[3],认为在学业评价体系中,人性作为重要的伦理维度,必然影响着学业评价的方式方法。人性的复杂性又让它很难用量化、制度化的手段或者方法加以要求。而《学记》中的“小成”与“大成”,作为教育史上最早对学业评价的描述,其中也隐含着对人性的考量。《学记》中尽管未体现出人性善恶的立场,但已经有明显的人性中存在多种维度的倾向,这与人性历史发展的轨迹是完全吻合的。有鉴于此,本文将基于生成论教学哲学的立场,从对人性多维发展及其结构联系的认识出发,并以此为研究视角和分析框架,对《学记》学业评价体系中的人性问题,展开新的和比较系统的探讨。

一、人性发展的历史轨迹: 群性、个性、类性

(一) 从“聚合”到“群体”

“群”之于人具有重要的存在论意义。作为自然中的存在物,人类能认识到自身异于其他物种,是个“异类”,无疑是个伟大的开端。原始人为了能在自然中存活,同类相聚,异类相斥。现代宗教社会学的奠基人之一杜尔凯姆(Emile Durkheim)通过对原始社会图腾制度的考察,发现图腾的本原是氏族社会、“家庭社会”或者“人类群体”,而“图腾膜拜”实质乃是家族群体膜拜,是原始人典型的“群体意识”。社会集体成员通过一种“集体表象”,即共同的对客体的尊敬、恐惧、崇拜的感情等烙印来互相识别。^[4]卢梭(Jean-Jacques Rousseau)曾在《论人类不平等的起源和基础》中认为^[5]:

漂泊于森林中的野蛮人……对于同类既无需求,也无加害意图,甚至也许从来不能辨认他同类中的任何人。这样的野蛮人不会有多少情欲,只过着无求于人的孤独生活。

这种“孤独个体”何以存活下去是令人生疑的。鉴于此,特朗普(Garry Trump)则认为原始民族的生存需要他们的群体合作,并且神圣化这种合作。他强调说“我们一旦承认可能有在具有明

显优势的生物面前确保生存下去的第一需要,那么就不但要考虑生物学因素,而且要考虑目的因素和社会的因素。”^[6]到了这个阶段,原始人已经由简单的聚合体转变为真正的群体,并在心理上有了群体意识,并具有了集体心理。这个时期的“自我意识”是一种早期的集体意识。早期人类的这种群性是由人的生存需要决定的,也是人性中与生俱来的一部分。

对“群”的体认及其教育意义,中外经典文献更有多层次多方面的论述。中国哲学非常重视人伦关系,也就是这种“群性”问题。儒家哲学中的“仁”,涉及的就是两人或以上之间的关系,而“和”则更注重群体中个体的协调与平衡。孔子学说从“仁爱”到“忠恕”,从群己关系到人际伦理都蕴含着群性思想。《论语·卫灵公》中说“君子矜而不争,群而不党。”^{[1]166}《论语·学而》中则表述得更加明确“弟子入则孝,出则第,谨而信,泛爱众。”^{[1]49}并意识到人的群性比动物的高明之处“鸟兽不可与同群,吾非斯人之徒与而谁与?”^{[1]184}并自觉地把学习跟群性培养结合起来,提出“诗,可以兴,可以观,可以群,可以怨”^{[1]178}。孟子则认为人的善行要放到群体当中来培养,并融入到日常生活和政治当中,“老吾老以及人之老,幼吾幼以及人之幼。”^{[7]209}“群”在荀子的著作中论述较多,他的群育思想达到了一个新的高度。与孔孟相比,荀子的“群”更多表现为一种对自然的征服以及人生存的社会组织形式。荀子认为人若没有群体观念,则与动物无异,“力不若牛,走不若马,而牛马为用,何也?曰:人能群,彼不能群也。”^{[8]94}而合群的关键在于“义”,“人何以能群?曰:分。分何以能行?曰:义。”^{[8]94}他还提出了“合群”之说,“古之所谓仕士者,厚敦者也,合群者也。”^{[8]55}荀子还进一步将“群”的问题的探讨进一步引向了对王权的论证上,“君者,何也?曰:能群也。”^{[8]128}“君者,善群也。群道当,则万物皆得其宜,六畜皆得其长,群生皆得其命。”^{[8]95}墨子则用“兼爱”“非攻”体现和平主义、人道主义和理想主义的群性思想。在中国古代哲学中,群己关系是重要的研究课题,主要讨论集体与个人、他人与自我的关系,儒家伦理思想认为,应承认以及尊重个体的独立价值,主张个体在自我完善和发展中实现个体与群体的统一。天人合一即是群己关系最理想的状态。

古人对“群性”的培养非常重视,以至于都纳入大学考核标准。《礼记·学记》中说“彼年入学,中年考校。一年视离经辨志;三年视敬业乐群;五年视博习亲师;七年视论学取友,谓之小成。”^{[2]1052-1053}其中的人际交往关系有三:乐群、亲师、取友。表明要处理好个体和群体,自己与他人之间的关系。此外,人本主义心理学家马斯洛(Abraham H. Maslow)的人的需求层次理论中,“归属和承认需求”以及“尊重需求”都涉及个人对群体的需求,霍夫曼(Martin L. Hoffman)的“移情”理论则认为,移情能力在于促进个人群性的自由和谐的发展。^[9]中外思想家从不同层面对群性及其教育意蕴的阐述表明,在教育论述中有必要进一步确立群性观念与理论的重要地位。

(二) 从个体觉醒到个体意识

原始人个体意识是内隐于群体意识之中的,表现为“氏族崇拜”,是“无我”的。在人类的群体本位时期,群性是人性表现的普遍形式,个体性表现始终处在边缘状态。一直到古希腊时代,个体意识虽然萌生和觉醒,但并未取得主导地位。随着私有制的产生,个体意识逐步形成并一直有着顽强的表现。德谟克利特(leucippus)的“第二性质学说”的理论,区分了“个人”性质和“相对”性质,把“区别性”和“个体性”提升为哲学的基本原则。^{[10]80}智者普罗泰格拉(Protagoras)高调宣称“人是万物的尺度”,并进一步解释“事物对于你就是它向你呈现的样子,对于我就是它向我呈现的样子”^{[11]42-43},把个体意识提升到了本体论的高度。至文艺复兴和宗教改革时期,在路德(Martin Luther)和马基雅弗利(Machiavelli)那里孕育出了西方现代意义上的“个人”^{[12]289-294}。这个时期的个人虽然还在宗教的神圣帷幕遮蔽之下,但也预示着一个新的个体时代的到来。自文艺复兴时期开始,欧洲进入了个人意识觉醒的时期。人类从作为一个种族、民族、党派、家族或社团成员等范畴的意识转而成为精神的个体。随着笛卡尔(Rene Descartes)的“二元论”把心灵世界宣布为一种不依赖于上帝的意志或自然的必然性而存在的东西,哲学由客观主义转向了先验的主体主义,他提出的“我思故我在”给予了自我或者心灵存在绝对的自明性^{[11]334-351}。康德(Immanuel Kant)用“人为自然界立法”公然向哲学世界宣战,并提出“人是什么”的拷问^{[11]429-433}。

在历史上的轴心时代,中国的思想家们同样意识到了“人”的问题。《礼记·中庸》中引用孔子的“仁者人也”^{[12]28}表明了儒家理解人的方式与西方的逻辑思维不同,中国思想家更多的是在现存中揭示一个必然的事实。《孟子·尽心上》说“求则得之,舍则失之,是求有益于得也,求在我者也。求之有道,得之有命,是求无益于得也,求在外者也。”^{[7]350}更清楚地表达出人的实存有“求在我”与“求在外”两个方面。跟西方哲学注重“理性”的人不同,中国哲学中对个人意识的寻求更多的体现在内心的修为和在社会中超然的态度。“独”的概念,就是中国哲学中对自我本体的寻求。《礼记·大学》中说“诚于中,行于外,故君子必慎其独也。”^[13]《荀子·不苟》中说“善之为道者,不诚则不独,不独则不形。”^{[8]24}“独”既是个体的一种存在状态,也是人格成就的修为工夫,是一种中国人所向往的悬置一切,自为而化的境界。

随着个体性的不断张扬,人的主体性意识逐渐增强。作为主体的人的自由发展更多指向个体人的自由发展。而当作为个体的人过度发挥自己个体性存在的自由时,就会造成人与人之间以及人与自然之间的尖锐矛盾,为了防止极度个体性滑向唯我论,现代西方哲学致力于对单独主体的消解,而走向主体间性和他者性。

(三) 由“种”到“类”

古代文明发轫之初,人类认为世界的中心是神而不是人。中国古代经籍无不表明,当时人们认为“上帝”和“天命”是世界的绝对主宰。殷墟甲骨卜辞中,有“帝令其雨”“帝令其风”的说法。《诗经·维天之命》中也说“维天之命,於穆不已”^[14]。18世纪西方近代人文社会科学先驱维柯(Giovanni Battista Vico)在其名著《新科学》中,将人类社会的第一个时代称为“诸神时代”,在这个时代中是“无人”的,人只是在“诸神”庇护下一个渺小的物种。人的微弱光芒在神的世界里被遮蔽,尚未呈现出文明史上的轮廓^[15]。在生存本能的驱使下,我们的祖先开始通过劳动对抗着自然,在不断的劳动实践中意识到了自身与自然以及其他非人动物的差异,因而产生对同类的认同和对异类的排斥。这是对原始“类”概念的获得。如同黑格尔(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)在《精神现象学》中所描述的,蜷缩于“天命”之下的

人,开始外化或异化自己的本质为对象,产生了最早的主客对立。^{[10]1}

随着人类对鬼神绝对权威崇拜的弱化,“类”意识的凸显主要表现为人对神的绝对意志的遵从一跃而升到对神意的参与,显示出自身的力量和价值。与此同时,他们也发现了人类与其他非人动物的差异。这时的“类”更确切地说只是一个“种”的概念。《孟子·离娄下》篇中说“人之所以异于禽兽者几希”^{[7]293},意识到了人与禽兽的区别,认为人类是与动物相异的一个“类”,“犬马之于我不同类”^{[7]330}。并逐渐从外观上辨明了人与非人动物的差异,“今人固与禽兽、麋鹿、蜚鸟、贞虫异者也”^[16],进而指出人跟动物的根本区别在于人有认知的能力,即“辨”,把这种区别由外观上升到了内在意识,“然则人之所以为人者,非特以二足而无毛也,以其有辨也。”^{[8]43},并通过比较显露出人这一物种的高贵,“水火有气而无生,草木有生而无知,禽兽有知而无义;人有气、有生、有知亦且有义,故最为天下贵也。”^{[8]94},到荀子这里,第一次出现了对无生物、动物、植物以及人的区别。简言之,先秦思想家们对“类”的认识来源于对自然界其他非人物种的差异,更多的是一种生物性的比较,是对自然人的一种原始、粗浅的认知,在认识上尚未跨越“物性逻辑”到“人性逻辑”。

德国哲学家费尔巴哈(Ludwig Andreas Feuerbach)第一个明确在人的本质意义上使用“类”的概念^{[17]230},用以表示人的共同性本质。其意义在于,“类”意识把人自身纳入认知范围,同时认为“类”是人的本质,并进一步提出人是具有严格意识的、否定性和关系型的存在。但他所谓的类本性,局限于性别差异,仍然是在“种”的思维形式之下。费尔巴哈的“类”概念是从宗教中引申而来,是一种抽象的普遍性。马克思(Karl Heinrich Marx)和恩格斯(Friedrich Engels)肯定了费尔巴哈把人作为哲学研究的基点的认识,并超越了费尔巴哈只把人当作感性的对象而不当作感性的活动的观点,从现实的生存活动去理解人。马克思认为,生产生活就是类生活,这是产生生命的生活。一个种的整体特征、种的类特性就在于生命活动的特质,而自由的有意识的活动恰恰就是人的类特性。马克思的“类本性”是从人的自我创生生活和实践活动中引申出来的。^[18]他在关于人的发展“三阶段”中认为,人的依赖关系最初完全是自然

发生的,之后是以物的依赖性为基础的,接着才形成普遍的社会物质交换的全面关系,这三个阶段依次是以群体为本位、以个体为本位以及以自由个性联合体为本位三种发展形态。可以说,前两个阶段中人性还处在不断的转化、生成、进阶阶段,而人进入自觉以类为存在状态的阶段才是真正获得了本质的阶段。他认为动物与它自己的生命活动直接同一,而人使自己的生命活动变成自己的意志和意识的对象。人的生命活动是有意识的,这是之所以人是一个“类存在”的原因。马克思把人的类存在方式确定为自由自在的实践活动,说明人的生存特性是自由开放的,是在不断的未完成的,是通达自由的,是认知和超越的。巴西教育学家佛莱雷(Paulo Freire)也肯定了这种人性观。他认为动物是一种时间中(in time)对过去和未来无意识的单纯的存在(pure being),它是沉于世的(submerge),无法把周遭世界客体化;而人是一个认知和超越的统一(unity of discernment and transcendence),拥有超然世外(emerge)的可能性。这是人“类”性存在的方式,也是与动物最大的不同。^[19]

高青海在对马克思哲学实践观点和其人学特质的深入解读基础上,以人之为人构建思维模式,提出人的本质即是“类本位”的存在。^{[17]220}“种”是一种限制概念,而“类”则是一种超越概念,不但体现出人自身的同一性,而且是一种创造性和超越性,能够体现出人的应然、生成、非对象性的特征,并由此带来了从“物性思维”到“人性思维”的转变。物的本性是自然前定的,属于“物种”规定,人的本性是人在活动中创生的,属于人的自为规定。这是人区别于物最根本的规定性,人由“种生命”向“类生命”的进化使得生命体具有了超越性,超越了自然的限制和本性规定,创造了向文而化的第二生命本质。

二、《学记》学业评价中人性的多维表现

从发生学的角度历史地来看,人性的三个维度始终伴生,经历了一个群本位——个体本位——类本位的时期,处于群本位时期,个性和类性都是以一种内隐或者弱显的方式存在的,并没有消亡,三

者是统一的整体,个体本位和类本位时期亦应如是。三者是在不断地矫枉过正之中发展的,都是人性中固有的部分。合乎人性的学业评价,一定会对这三者都有所要求。以此反观《学记》中的学业评价,能对当今学业评价中的人性考量方式有新的体会。

《学记》中云“比年入学,中年考校:一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。”^{[2]1052-1053}以现在的标准来看,“小成”与“大成”的标准未免含混模糊,然而以当时的经学素养养成的学习标准来看,作者已经意识到学习者心智发展规律以及人性维度的交叉综合。首先,要求学习者15岁左右入太学之后第一年能够“离经辨志”,这是两方面的要求。前者是对学业的基本考察,后者则是自我意识的形成。“志”,许慎《说文解字》注“志,意也”^{[20]876},《康熙字典》解释“心之所之也”,又进一步解释“《注》志者,意所拟度也。《注》义,正事也。志,私意也。”^{[21]2}由上述解释我们可以看出,“辨志”涵盖着如下几层意思:首先,明了自己心之所向;其次,对所向有思虑;第三,形成个人意愿。具体说来,如同阿波罗神殿上的“认识你自己”,把自己外化为自我认知的对象,这是个体主体化的第一步;在认识中不断“拟度”,即揣摩,不断否定,肯定,再否定,这是反思自我的第二步,也意味着突破;最后形成自我接纳,确定并完善,把认识内化为自己的一部分,形成自身独有的“私意”,这是超越自我的第三步。经过“辨志”的三部曲,才算是悦纳自我。

“敬业乐群”同样分为学业成绩和人性考量。从第一年的“离经”,即对经文的意义通达,到第三年的“敬业”,即形成对于学业的严谨、严肃的态度,从走进知识到尊崇知识,这不仅是一种学术态度,更是对人类未知世界的敬畏。在人类有限的生命里,正是对未知世界的好奇才会保有一颗不断求知的心,因此,保持对知识的敬意非常重要,它是求知的开端。“乐群”则充分展现了人性中固有的合群性,意为不但悦纳自己,而且要悦纳他人。群性是人性中不可或缺的一部分,人必须在群体中生活。人性并非本能,因此如何在群体中生活是需要不断学习的。“乐群”有两层含义:其一,群体接纳个体,其二,个体接受群体。这是一个双向的

互动,在时间维度上必须保持一致,通过交往实现。群体接纳个体,个体排斥群体,无法称其为“乐群”,反之亦然。

“博习亲师”。通过之前的“离经”“敬业”,对所学知识有了大概的了解,对未知知识充满好奇,接下来应该扩大自己的知识面。“博”,按照金文字形分析和考释,“十”象征西周中期后的盾,有征战之意,后引申为获取、得到。《说文解字》曰“博,大通也。”段玉裁注曰“博,大通也。凡取于人易为力曰博。”^{[20]159}何谓“通”?《淮南子·说言训》:“圣人无屈奇之服,无瑰异之行,服不视,行不观,言不议,通而不华,穷而不惧,荣而不显,隐而不穷,异而不见怪,容而与众同。无以名之,此之谓之通。”^[22]综上所释,“博习”一词含有以下几个意思:其一,多闻,《荀子·修身篇》曰“多闻曰博”^{[8]11-12},见识多才能“异而不见怪”;其二,内敛。见识广泛但不外秀,即“荣而不显”;其三,包容心。多思考而且持己见,但又能融入常人。这才是真正的“博”。“亲”,《康熙字典》注“亲谓仁恩,又近也。又《增韵》躬也。《疏》谓有亲者,各以属而为之服。”^{[21]15}今人多把“亲师”理解为亲近老师。“近”只是其中的一个含义。所谓“亲师”,既有道德层面的要求,也有伦理层面的要求。首先,学生把教师作为自己的“同属”,是一类人,这是前提;其次,跟随,即“为之服”,其三,感恩。古人把学生对教师的态度作为学业成就的重要部分,在学习过程中,学生对教师要有认同感,这才能进一步继承其志。

“论学取友”“论”,《说文解字》曰“议也。”段玉裁注曰“论以仑会意。仑,思也,理也。”“思如玉部‘鲤理自外,可以知中’之鲤。”^{[20]164}《康熙字典》曰“《广韵》说也。《周礼·春官·大司乐·贾疏》直言曰论,答难曰语。论者,语中之别,与言不同。”^{[21]56}如此可见,所谓“论学”,指不但对所学知其然,而且知其所以然,此其一;对“其然”以及“所以然”能够畅所欲言,并有一己之见,此其二。拥有自己的立场才能谈及“取友”。“友”的甲骨文、金文均为两个并排的人形,小篆则演化为一上一下两个人形。《说文解字注》:“《周礼》注曰:同师曰朋,同志曰友。”^{[20]208}《康熙字典》:“凡气类合同者皆友。《司马光·潜虚》天地相友,万汇以生。日月相友,群伦以明,

风雨相友，草木以荣。君子相友，道德以成。”^{[21]43}古人把“友”看作是能让自己道德提升的人，也是跟自己同类的人。在“辨志”的前提之下，才能以此选择跟自己有相通志趣的人。从甲骨文到小篆的字形转换可以看出，成为“友”的两个人，或者两人相当，齐头并进，或者一方高于一方，可以促进共同“德成”。子曰“益者三友，损者三友。友直，友谅，友多闻，益矣。”^{[1]171}（《论语·季氏》）其中能做引导的那一方，就是“多闻”之人。“取友”即形成学习共同体，拥有共同志向的人能够互相影响，共同进步。

“知类通达”“通达”可以说是对之前所述的各项能力的融通。儒家所论之生命，包括现世生命和精神生命两个层面。现世生命涉及现实个人和群体生活之和谐，是个人与社会，与群体的交往问题；精神生命是类生命，肩负着文化延续的使命。作为文化命脉延续的精神生命而存在的个体对知识层面的学习最终要转化为“知道”，即掌握万事万物存在的道理和规律，并超越现世生命，最终达至“天人合一”。在儒家看来，人之所以要对教育怀有敬畏之心，是因为教育是被置于一种称为“道”的过程性宇宙论背景中来理解的。^[23]“自然”是事物的本然，“道”是一种超越“自然”的法则。“知类”即“知道”。在教育过程中，人更多的作为一个“道德个体”来实现人文化成，教育的职能更多倾向于开启人性本然应有之义。人性是一个整体性的概念，统一于一个超越的、人类所未知的“道”，因此教学是在人性的各个维度上逐步展开的。

作为早期传统经学教育范式的蓝本，《学记》所秉持的多维度的人性观在学业评价中得到实现，包含着对人性的尊重以及超越的需求，其中类性最终落实到对“道”的追求之中，个性、群性、类性不可偏废，是一种整体的人性观。

三、《学记》学业评价体系中的 人性整体观

与人性历史上的显现形式不同，个体的人性在教育中首先是以个性形式存在的。《学记》中的学业评价制度贯穿着对人性中个性——群性——类性的考察，在尊重个性的基础上增加了对群性的满足

和对类性的要求。“小成”与“大成”不仅是对学业的评价，也是对人性的考量。小成和大成的考察是沿着离经——敬业——论学——博习——知类的致知之学和辨志——乐群——取友——亲师的实践之学两条路径展开。《船山遗书·礼记章句》中释曰^[24]：

离析也，分析文义，知其旨趣也，辨别也，旌别其志，异于流俗也，敬信而重之业，乐群，行之和也，博习，旁习于非，所授之业，以考同异也，师严而亲之，好学之验也，论学，于学有得而能自为，论说也，取友，知择善治，知类，推广其知，以辨事类也，通达者，通所知以达于行也，强立不反，守之固也，小成者，致知之功，大成者，力行之效。

个性是在“辨志”中得到尊重的，“辨志者，视其知识于何事为近，此即其志之所在，可因势以精其业，而又必与之讲论《孝经》，以端养蒙之本，而植入圣之基，亦即辨志之事也。”^[25]“志”是一种意向性，在个人行为过程中有着潜移默化的影响，具有个体性的特征。《论语·为政》有言“吾十有五而志于学”^{[1]54}，《论语·里仁》中说“苟志于仁矣，无恶也”^{[1]70}，“士志于道，而耻恶衣恶食者，未足与议也。”^{[1]71}《述而》中有“志于道，据于德，依于仁，游于艺”^{[1]94}之说，都说明“志”是个体性的一种心理态势，决定着思想和行为的状态和倾向性。“志”是个体本身所具有的，“辨志”意味着一种反躬自问，是一种反思，向自我寻求，自我成为认识对象，是独立并区别于其他外物的存在，因此“辨志”是在个体个性意义上来讲的。由“知其旨趣”到“旌别其志”，进而“异于流俗”，从对客体的认识到对自我的认知，进一步区别自我与他者，是人性中个性与群性独立而在并逐渐分离的过程。《学记》中所说的从“辨志”到“亲师”“取友”进而“乐群”，完整描述了人性中对于个性、群性、类性的满足，即自我独立性的保持，对社群生活的要求以及对人的文化性的追求。“亲师”“取友”意味着对“类”的选择，“类”所具有的一般性、普遍性、共同性都在体现着万物一体的和谐共生。对类生活的要求是人性的需求，也是个体在社群中的生活方式。个体在社群中以类统一体的形式出现，不但代表着个体本身，更印证着“类”的存在，是以个体的差异性

和独立性为前提的一种类的存在方式。因此《学记》中进一步提出“乐群”，“乐群”即是“和”，是个体与他人互相往来的所具有的一种协调性。人的本性中所具有的将自我与他者分离或者归类，都是对宇宙中普遍联系的终极秩序的体认。而对他者的认知决定着对类的选择，因此在《学记》中，“论学”成为了“亲师”和“取友”的前提。事实上，“论学”即“论道”，而“道”又来源于“志”的决定，因此“志于道”就与“辨志”形成一个前后呼应，彼此关联的整体。在个体的独立以及社群依赖之后，单纯的个体本位会将自我封闭起来，而完全依赖社群生活又会很难保持独立性，类生活则是在社群生活中保持个体独立的完满存在形态。只有达成对“类”的洞悉，才能有对人性的“通达”，最终“强立而不反”，这是对人性完整性的理解，完全符合儒家对人性的要求和理想。这种对人性的理解不仅表现在《学记》之中，并以此作为学业评价的重要维度，而且在其他很多论著中也有体现。

《中庸》有言“君子之道，造端乎夫妇，及其至也，察乎天地。”^{[12]23}儒家学说致力于保持人类社会与自然秩序之间的平衡。人类作为世间万物的一部分，如何在宇宙中与他者保持一种平衡，最理想的状态是“天人合一”。而在社群生活中，安顿自身在社群中的位置既是对人性的满足与尊重，也是社群本身的存在必要。“乐群”成为处理自我与社会之间的紧张和冲突的最好方式，也是儒家以为人处世的人生哲学为基本价值取向的体现。杜维明曾说“君子之道是以不断地同他人打交道为基础的，为了精神上的纯洁或清白而执意撤离社会，对君子来说是不可设想的。”^[26]这种“乐群”的精神，就是从人伦日常，从亲属血缘发展开去，由亲到疏，由近及远，进而建立以自我为中心的关系网络。从人与人之间最原初的纽带进而拓展到融入社会中去。在完美平衡个性、类性、群性三者的关系上，儒家认为，个性的实现并非是与社会规则的紧张，而是把社会性作为最高的人生境界的显著特点。^[24]人所具有的创造力和生活需求是由人性所决定的，因此天然地有着对群体生活的要求，并通过礼来保证个体对社群生活的参与性。礼不仅具有仪式的性质，更具有人性伦理意味，并已然固化为一种类似于信仰的意志，成为人与社会的纽带。

生成论教学哲学认为，教学存在的本质特征和

根本定位，端在通过教学的生成进而促进人的文化生成。^[27]在这一理论视野中，人性成为《学记》学业评价的核心价值，人性维度成为《学记》学业评价体系的重要分析维度，实乃逻辑之必然。人性应成为学业评价的重要尺度，这是由教育“是其所是”的本体功能所赋予的。孟子称道“人皆可以为尧舜”^{[7]339}，荀子所谓“涂之人可以为禹”^{[8]282}，无论孟荀在人性论上有多大分歧，在后天努力学习的成圣路径上他们别无二致，都认为学习必然通向人性的完满。重要的是，如何在具体的实施中体现人性的发展要求。然人性论中或倡导遵从良知和本心，或依托“师法之化”^{[8]275}，在千差万别的人性表象面前都有难以把握的方面，或流于虚妄或过于拘谨。而从人性的个性、群性、类性三个维度反观《学记》中“小成”“大成”的学业要求，我们能清晰地把握人性发展的路径，是由自我认识发端——“辨志”，到群体认同——“乐群”，进而融入类的统一体——“亲师”“取友”，最后自我完成——“知类通达”。由此可见，人性的完善是可以逐步进阶、自我完成的。以此为维度能避免因对人性的理解产生分野而给教育以及教学带来目的观、价值观等的反复定位，具有更加整体的视野。尽管，对于《学记》这样意义始终开放的“经典型”文本，用这样一种角度诠释这种评价制度，并非是唯一的方式，其目的也不在于它能否被复刻或者重返，真正的意义在于进行创造性的转化，并使其真正融入我们当前的理解视域之中。

总而言之，《学记》中如此系统的学业评价制度抑或并非实存，只是作者理想的建制，但与当时经学教育范式是十分契合的，它直接指向了以人文涵养为养成目标的教学体制。从人性形成的三个维度考量，“小成”与“大成”形成了一个以人性培养为核心，以个体自我（辨志）、生生之间（取友）、师生之间（亲师）的社会人际关系为网络，以知识获致与精神完善为路径的完整评价体系。

四、结 论

从教育的天然使命来说，纠结于人性本源之“善”与“恶”并无太大意义，因为教育就天然地承担着在人性中祛恶扬善的职能。如果说我们必须要教育中赋予人性一个前提，那只能是，人性是生成的，是不断趋向完满的，是面向未来而在的。

在教育中我们更应该注意的是,勿用哲学人性论的本体立场消解人性的具体复杂性,它不是平面的、单一的、静止的,而是立体的、复杂的、生成的存在。与人性善恶论相比,人性的三个维度具有更加开放、生成的视野,以此为视角反思《学记》中学业评价体系,无论是在经典文本诠释方法上还是学业评价体系的当代建构上,都应是一次有益的尝试。□

参考文献

- [1]佚名. 论语[M]//朱熹. 四书章句集注. 北京: 中华书局, 1983.
- [2]佚名. 学记[M]//郑玄. 注. 孔颖达. 疏. 礼记正义. 《十三经注疏》整理委员会, 整理. 北京: 北京大学出版社, 1999.
- [3]张广君. 生成论教学哲学的核心观点[J]. 当代教育与文化, 2012(2): 30-38.
- [4]布留尔 L. 原始思维[M]. 丁由, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 20.
- [5]卢梭 J. 论人类不平等的起源和基础[M]. 李常山, 译. 北京: 商务印书馆, 1982: 106.
- [6]特朗普, G. 宗教起源探索[M]. 善玲, 朱代强, 译. 成都: 四川人民出版社, 2003: 209.
- [7]孟子. 孟子[M]//朱熹. 四书章句集注. 北京: 中华书局, 1983.
- [8]荀子. 荀子[M]. 杨惊, 注. 上海: 上海古籍出版社, 2010.
- [9]霍夫曼 M. L. 移情与道德发展[M]. 杨韶刚, 万明, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2003: 303.
- [10]段德智. 主体生成论[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [11]斯通普夫 S. E. 菲泽 J. 西方哲学史: 从苏格拉底到萨特及其后[M]. 8版. 邓晓芒, 译. 北京: 世界图书北京出版公司, 2009.
- [12]佚名. 中庸[M]//朱熹. 四书章句集注. 北京: 中华书局, 1983.
- [13]佚名. 大学[M]//朱熹. 四书章句集注. 北京: 中华书局, 1983: 7.
- [14]佚名. 诗经[M]//陈荣捷. 中国哲学文献选编. 杨儒宾, 吴有能, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2006: 4.
- [15]维科, G. 新科学[M]. 朱光潜, 译. 北京: 商务印书馆, 1989: 221.
- [16]墨子. 墨子[M]//辛志凤, 蒋玉斌. 墨子译注. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2003: 199.
- [17]高清海. 人的“类生命”与“类哲学”走向未来的当代哲学精神[M]. 长春: 吉林人民出版社, 1998.
- [18]马克思 K. 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, 译. 北京: 人民出版社, 2000: 57.
- [19] Fred, H. A Source for Freire's Philosophy of Human Nature and its Educational Implications [J]. *Encounters on Education*, 2011(12): 19-36.
- [20]许慎. 说文解字注[M]. 段玉裁, 注. 南京: 凤凰出版社, 2007.
- [21]张玉书, 陈廷敬. 康熙字典[O]. 同文书局原版. 香港: 中华书局香港分局, 1958.
- [22]刘安. 淮南子[M]. 长沙: 岳麓书社, 2015: 144.
- [23]杨柳新. 《学记》中的古典儒家教育哲学[J]. 兰州学刊, 2010(8): 135-140.
- [24]王夫之. 礼记集解[O]//佚名. 船山遗书. 影印本. 上海: 上海太平洋书店, 1931: [页码不详].
- [25]刘光蕘. 立政臆解 学记臆解[O]. 影印本. [出版地不详]: 陕西通志馆, 1931: [页码不详].
- [26]杜维明. 论儒学的宗教性对《中庸》的现代诠释[M]. 段德智, 译. 武汉: 武汉大学出版社, 1999: 401.
- [27]张广君. 教学的人为与人文: 关注当代教学的文化历史使命[J]. 教育研究, 2008(4): 50-52.

(责任编辑 曾山金)