

我们都是自己的陌生人

——兼论教育与人的放逐和“归家”

高德胜

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京 210097)

摘要: 人有“向外看”认识世界的需要,也有“向内看”认识自我的需要。相对而言,认识世界易,把握自我难。现代科技极大地增强了现代人向外看世界的的能力,但同时现代人向内看自己的能力却在萎缩,我们差不多已经变成了自己的陌生人。教育本来是帮助人认识自己的活动,但现代教育作为现代社会的“盟友”,也在推着人远离自己。现代人远离自己的过程,也是心灵“暖死亡”的过程,导致的人性与道德问题后果严重。教育是否还能照亮现代人回到自身之路,取决于教育能否进行驱动力调整和形态的转变。

关键词: 与自己离异; 现代教育; 心灵

中图分类号: G40 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2013)02-0009-11

Strangers to Ourselves

——On Education and the Exile as well as the “Homecoming” of Man

GAO De-sheng

(Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: Man has the need to cognize the outer world and himself. Comparatively speaking, cognition of oneself is more difficult. Modern science and technology enhanced the ability of mankind to recognize the world greatly, meanwhile, the ability of mankind to recognize oneself atrophied. We have become strangers to ourselves. Education was originally an activity to help man cognize himself; however, as an ally of the modern society, modern education pushes mankind away from cognizing himself. The process of going apart from oneself is the “warm death” process of his mind which caused severe consequences to humanity and morality. Whether education is still the beacon fire alongside the path to mankind’s self-cognition or not, depends on whether education could adjust its driving force and transform its conformation or not.

Key words: estranged from oneself; modern education; mind

* 收稿日期:2013-01-16

基金项目:国家社会科学基金(教育学)一般课题(BEA120030)

作者简介:高德胜(1969—),男,河南信阳人,南京师范大学道德教育研究所所长,教授,博士生导师,从事教育原理、德育原理研究。

一、我们都是自己的陌生人？

人与一般动物的一个区别在于人是精神性存在,有意识和自我意识。失去这种精神性,失去对自我的认识,也就是失去了人的特异性,使人降格而与一般动物无异。精神的丧失,也就意味着人之特性的丧失,正是在这个意义上苏格拉底说“未经省思的生活是不值得过的”。

但人认识自己之路异常艰难,可以说是“难于上青天”。人有双眼,但这双眼不是朝内,而是朝外的,其主要功能是对外在世界的认识与把握,不是对内自我的返观与透视。人之双眼不是看不到自身,而是很难“看到”自己的内在精神性世界。甚至,当我们进行认识自己的精神性活动时,不得不闭上“身体的眼睛”以便打开“心灵的眼睛”。^[1]眼睛作为人体器官,一般情况下都能正常发育并发挥功能,但“心灵的眼睛”作为一种内在官能,一方面,不是自然发育的,不经自我努力与教育引导无法“打开”;另一方面,即使已经打开的“心灵的眼睛”也容易被外在力量所蒙蔽,甚至“致盲”。一个明显的证据就是很多人在人生的早期有很丰富的内心生活,“心灵的眼睛”可以说已经睁开了一条缝隙,但到了成年,却再也无法面对自我,再也没有精神生活,“心灵的眼睛”可以说因蒙蔽而“失明”。

认识自己之难还在于“外面的世界很精彩”,容易吸引人向外看的目光,从而压抑人向内看的“目光”。与一般动物与自然世界融为一体不同,人从自然中脱颖而出,能够意识到自己与自然的分离,能够用身体的眼睛审看外在于己的世界。而这外在于己的世界奥妙无穷,着实令人惊奇,能够深深地抓住人的目光。而且,人来自自然,自然是人的“老家”,赫然挺立的人虽然已经无法再与自然融为一体,但对自然总是保留着一种无法言说的依恋之情。更重要的是,外在世界不单是人审(看)美或感情依恋的对象,还是人生存的依靠,因为人的生存所需从根本上说都取自于外在世界,没有对这个世界一定程度的了解,人就无法适应,就不可能活下去。无论是简单地活下去,还是想要活得更好,都离不开这外在世界的养育,这更增加了人对外在世界的关注。另外,与外在世界的无限与永恒相比,人自身是那样的渺小、有限、脆弱,“力量”对比的悬殊一方面激发人将更多的关注投向外在世界,另一方面也促使人“闭上心灵的眼睛”以避免看到自己的弱小与有限。

无论有多难,无论外面的世界有多精彩,认识自

己都是人之为人的基本需要和本然特征,作为人我们必须“向内看”。如果没有“向内看”作为前提和基础,我们“向外看”的目光也会扭曲。卡西尔指出,从人类意识原初萌发之时起,一种对人自身的内向观察伴随着并补充着对外在世界的外向观察。一个明显的证据是,“在对宇宙的最早的神话学解释中,我们总是可以发现一个原始的人类学与一个原始的宇宙学比肩而立:世界的起源问题与人的起源问题难分难解地交织在一起”^[2]。一旦外向观察脱离了内向观察,总有目光深邃的伟人力图将这种偏离拉回,比如苏格拉底。苏格拉底所处的时代,自然哲学兴盛,人们的关注点在于宇宙和自然,不在于人自身。根据自述,他自己年轻时也被当时流行的自然哲学所吸引,想通过研究自然知道每一事物产生、消亡、存在的原因,结果是“被那些研究搞得简直是头昏眼花,以至于失掉了自己和别人原来具有的知识;忘掉了自己从前曾经以为知道的许多事情,连人生长的原因都忘了”^[3]。苏格拉底所要做的是将人的目光从宇宙和世界重新拉到人身上,慎思“人应该如何生活”这个更为迫切、更为重要的问题。正如西塞罗的著名评论,苏格拉底是“最早将哲学从天上召唤下来的人,使它在人的城邦中生根,并进入各个家庭,还迫使它审视生命、伦理与善恶”^[4]。正是因为意识到“向内看”或者说“认识自己”的重要性,我们曾经创建了诸多活动领域以增强这种能力,比如人文学科和教育活动。人文艺术学科是由“认识你自己”的需要延伸发展出来的各种知识领域,其宗旨就是引导人审视自身、过内在的精神生活。现代以前的教育基本上是人伦和道德教育,其基本指向也不是外在世界,而是人本身,是帮助人认识自己的活动。正如维柯所言,帮助人认识自己是教育的首要目标,因为“对任何人来说,自知都是最有力量的激励,促使他去以尽可能短的时间来获取全部领域的学识”^[5]。

现代不同于以往任何时代,在这个时代人类有了功能强大的“第三只眼”:现代科技。有了这“第三只眼”,现代人“看世界”的能力几乎达到过去只有神或上帝才能达到的水平。现代人不仅可以探测遥不可及的宇宙星系,还可以深入到微观世界,深入到构成物质的微小粒子内部。这“第三只眼”的功能当然不仅是“看世界”,而且还帮助我们通过现代实验这种带有暴力性质的方法“逼迫自然说出自己的秘密”,以更好地控制自然为人的生存与发展服务。所谓科学技术就是“人类由于认出自然的性质和规律,以便利用它们和控制它们,从而使自然能为人类自身利益服务而具有的各种能力和手段”^[6]。也就是

说,科学技术作为“第三只眼”不仅满足了现代人向外看世界的好奇心,扒掉了曾经覆盖于自然之上的神秘面纱,使自然蜕变为人类单纯的资源库,而且还帮助人类制造出原本并不存在的丰富的无机人造物,使现代人可以享用前所未有的物质财富。正是基于这种巨大成功,现代科技已经成为现代文化的中心,用波斯曼的话说就是“我们在利用技术提高我们生活质量的同时,实际上已经允许它抽空我们文化的精髓和智慧。我们对现代技术的迷恋使我们用量化计算取代质的评判、用技术手段取代真正的人类目的,并最终使我们的世界成为一个除了技术意义之外,别无所有的世界”^[7]。在这样的世界,现代人已经失去了向内看自身的冲动和愿望,因为现代人的所有注意力已经被现代科技牢牢抓住。即使想返观自身,也是以现代科技所规定好的方式去返观,即把人当作一个科学研究与实验的对象,把人当作自然的、物质的存在。这样的向内看,看到的不是人自身,不是人的精神性,而是人的肉体存在、人的动物性和物质性。人的那些无法用现代科技量化的思想和精神,在现代科技的度量衡面前简直一钱不值,如敝履般被丢弃了。

借助现代科技的中介作用,现代人的目光和注意力有很大一部分由自然转向了人造物质。而物质财富的极大丰富则进一步解放并激发了人类深不见底的欲望,而欲望的满足必须依靠现代科技,可以说欲望推着现代科技往前走,而每一次科技进步则激发甚至创造出更多欲望,二者形成了一个“封闭的循环”。这进一步降低了现代人向内看自身的可能性和必要性。享受物质财富的现代人实际上也被物质所虏,在拥有物质的同时也被物质所拥有,沉溺于物质,被物质所包围,患上了严重的“物欲症”(affluenza)^[8],没有闲情和动力去回看自身。过去时代,物质财富有限,人类之所以要向内看,一方面是基于人性的需要,另一方面也是要通过自省等精神活动节制欲望,因为不控制欲望,又没有充分的物质去满足欲望,人就会为此而烦扰,就无法过上健康、美好的生活。如今,物质极大丰富,而欲望则成了推动科技和社会进步的动力,通过向内看的精神性活动节制欲望的必要性失去了社会基础。

现代社会整体上物质极大丰富,但每个人所能享受的份额千差万别。富有的想保住富有,并希望更富有,贫穷的则想摆脱贫穷进而变得富有,于是几乎所有人都在为物质财富而奔忙,正如奥诺德所说,“将自己的心仅仅放在物质追求上的人总是匆匆忙忙”^[9]。1982年物理学家拉里·多西首创“时间

病”^[10]一词用以描述现代人为时间所困、生活匆忙、快速做一切事情的生存窘态,可谓是切中要害。罹患“时间病”的现代人从早上一睁开眼睛那一刻起,就开始与时间赛跑,却总也跑不过时间,总觉得时间不够用。现代资本主义和都市生活犹如两个庞大的加速器,驱动着现代人天天机器般高速运转,即所谓“时间就是金钱,速度就是生命”。向内看自己,是需要停下来思考的,但忙碌的现代人已经无法停下脚步,总是忙东忙西,已经无法去审视自己了。

被物质吸引、总是忙忙碌碌的现代人不仅无法审视自己,也已经害怕看到自己。现代人忙来忙去,就是不停下来想一想,他们正孜孜以求的是否真是自己所想要的,比如为什么要赚大钱,赚到了又如何,这些问题不能想,真去想的话非常可怕,会让人产生无法抑制的幻灭感,所以即使偶一闪念,也要赶紧把这恐怖的念头掐死。但人是血肉之躯,总有停下来时候,现代人偶尔停下来向内看自己时,最可能看到的是一个连自己都不认识的陌生人,总是伴随着窘迫和惊骇,于是我们害怕了,赶紧逃跑。现代科技再一次“拯救”了现代人,用无数的精巧装置,使我们免于这种可怕的时刻。从广播、电视、网络到移动通讯,都是用来填满现代人忙碌的空隙的,使我们不再有哪怕一点点时间和机会去进行那可怕的审视自己的活动。忙碌一天之后回到家里,我们被电视和网络填满,直到上床睡觉;走在路上,我们被移动电子设备填满,不用担心在陌生世界中“顾影自怜”的可怕时刻。没有这些“拯救”装置,现代人必将陷入恐慌,正如弗洛姆所说,假如“电视、广播、体育运动以及报纸停止活动四个星期,在这几条逃避自我的主要通道封闭之后,人们不得不重新依靠自身的力量的时候,情况会怎么样呢?”^[11]不难想象,如果这种情况真的发生,有多少人会陷入强烈焦虑的状态?有多少人会心理崩溃?

现代人逃避自己的方式还包括对规范的推崇。人是道德存在,时刻都面临着道德选择,而每一次道德选择都是一次无法避免的面对自己的时刻。如前所述,现代人已经不愿意承受独自面对自身时的困惑与痛苦,于是倒向规范和法律,用规范和法律指导自己的行为以避免做出道德选择。规范和法律已经指明什么是可以做的,什么是不可以做的,我们只要按照这一指引行事就行,完全没有必要为做出什么样的选择而烦恼。鲍曼对此洞若观火:“把含糊的、人所共知的不确定的责任缩小为一张有限义务或责任清单,免除了行动者在黑暗中摸索的许多焦虑,有助于避免没完没了的解释和永不停息的折磨带来的

痛苦感觉。”^[12]借助规范与法律,现代人回避了道德选择,也关上了一个直面自身的通道。

弗洛姆还揭示出现代人逃避自我的另一个方式,即“机械趋同”。机械趋同是现代社会里大多数人所采取的惯常方式,即不再为自身的独特性而烦恼,将自己融入到社会所要求的人格类型之中,变得与所有其他人一样。“这种机制有点类似于某些动物的保护色,它们与周围的环境是那么相象,以至于很难辨认出来。人放弃自我,成为一个机器人,与周围的数百万机器人绝无二致。”^[13]将自己化于芸芸众生之中的好处在于能够为自己逃避自身找到依据:别人都这样,我这样很正常,没有什么不对,没有什么可疑的;缺陷在于这样一来现代人所主张的个性和主体感丧失。但现代人有一套精巧的机制同时兼顾两者:在形式上多数人都似乎有自己的主张,张口闭口都是“我感觉”、“我认为”、“我愿意”,而在内容上绝大多数人的主张却趋于一致,比如都是在追逐物质利益,都在娱乐消费。也就是说,现代人用“伪愿望”、“伪需要”、“伪感觉”、“伪思想”这一策略,既回避了与自己的照面,又满足了个性与自主性的需要,真是巧妙!

二、现代教育:推着人远离自己

每当社会出现问题,人们总是寄望于教育和学校,渴望教育能够力挽狂澜。但冰冷的现实往往会将这种美好的愿望击得粉碎:“学校是社会现状的盟友”^[14]。很多思想家没有这样理想化,对教育的看法比较现实,比如亚里士多德,他就认为有什么样的政体就有什么样的教育,君主制有与之相适合的教育,共和制有与之相匹配的教育,而不是相反,即由教育去塑造、建构适应自身的政体。事实上,历史上的教育,多数情况下都是当时社会需要的迎合者,不是社会需要的引领者。在一个“我们都是自己的陌生人”的时代,教育扮演了什么样的角色呢?是“逆流而上”的抵抗力量,还是“同流合污”的同谋者?对照现实,这次也没有例外,现代教育所扮演的角色依然是“社会现状的盟友”,现代教育为年轻一代提供的主要是“逃避自己的训练”,在很大程度上,受教育的过程也就是学习如何远离自己的过程。

专门教育发端于人们超脱生存压力之后对自身和世界进行探索的活动,在古希腊,学校与闲暇是同义词,闲暇就是指“学习和教育的场所”^[15]。但现代教育与本源意义上的教育大相径庭,与闲暇更是风马牛不相及。建基于工业革命所激发的大规模生产

需要的现代教育,虽然不能说完全割断了与古典教育的联系,但其无论是外在形态还是内在精神的变化都是“革命性的”。“19世纪三四十年代,工业革命已经创造出巨大的经济能力,它必然要求彻底重建教育观。”^[16]过去那种以人自身为指向的人文教育内容和学徒化的教育方式已经不再适应社会需要。一是规模,过去那种小规模的教育已经无法满足大规模生产的需要,由国家主办的公立教育和义务教育应运而生,大规模教育,包括大型学校、大型班级成了教育的常态。二是教育方式,与现代生产的效率追求相一致,过去那种以个体为教育对象的方式因为“低效”而被抛弃,代之以以集体为教育对象的“高效”的新教育方式。三是教育内容,从19世纪中期斯宾塞以“什么知识最有价值?”(what knowledge is most worth?)的疑问来挑战人文知识的地位以来,人文学科在学校教育中的地位一落千丈,成为一次又一次被删减的对象,而科学知识则越来越重要,逐步占据了压倒性的优势地位。这一变化反映的也是现代工业生产对科学技术知识的需要。

不可否认,大规模教育有其客观的历史进步意义,比如下层人民子女有了受教育的机会,教育在一定程度上走上了平等与民主化的道路。但教育也由此转换了形态,发生了翻天覆地的变化,走上了一条全新的逐步疏离人自身的现代之途。我们可以首先考察推行大规模教育的原始动机。1889年至1906年担任美国部长的哈里斯甚至不掩饰学校作为异化工具的定位,“将儿童从他们自身异化,这样他们就再也不会寻找内在的力量。将他们从家庭、传统、宗教、文化中异化,这样,再也不会来自外部的意见和与当局的决定相左”^[17]。当时的企业巨头与当局对教育的态度惊人地一致,他们投资教育的欲望甚至超过政府,1915年卡内基和洛克菲勒对教育的投入甚至超过了美国政府。嗜钱如命的资本家为什么对教育如此大方呢?洛克菲勒教育管理委员会的宣言泄露了“天机”:“我们梦想着……人们被完全驯服,任凭我们揉捏、塑造。……我们给自己订下的任务非常简单,那就是把孩子们组织起来,教他们做他们父母正在做的事情,做得尽善尽美。”^[18]显然,资本家之所以热衷于投资教育,目的在于通过教育塑造既有基本知识和技能,又有顺从、听话和忍耐性格的劳动大军。因此,我们可以有根据地说,现代教育的初始动机就不在于培养会思考的、有独立性的人,而是造就远离自身的、好控制的劳动力。

一百多年来,现代教育也在发展,也在转型。即

使其初始动机是将儿童从他们自身异化,如果现代教育的发展和转型已经摆脱了初始动机,我们就不能再说现代教育是“一个巧妙的逃避自我之途”。^[19]但透视现代教育的现实,我们发现现代教育在推着儿童远离自身的路上不但没有回头,反而是越走越远。

首先是现代教育的外在化与客观化。作为“社会现状的盟友”,现代教育与现代人只向外看世界的习性保持步调一致,其“唯一的目标就是增长我们对物质世界的主宰能力”。^[20]现代教育的几乎全部注意力都是放在对外部世界的认识与把握上,科学知识的识记被推到了前所未有的优越地位。现代教育的主要任务就是带着儿童一头扎进外部世界,通过学习关于外部世界的客观知识来实现对自然和物质世界的掌控。对外在世界的学习,如果以对人自身的理解为参照,或者说将对外在世界的认识与对人自身的理解结合起来,那么对世界的认识也可以促进对人自身的理解。但“如果一种(教育)主题只限于向我们提供能够使我们更多地控制事物的世界的知识,那么,它倒是很可以用来增长我们的物质财富,却丝毫不能影响我们的内在生活”^[21]。被涂尔干不幸言中,现代教育恰恰就是只限于向年轻一代提供控制世界和增长财富的知识。现代教育的这种外在化与客观化紧密相连,所谓客观化就是与世界分开,就是“站到世界的对立面”,在这种世界观的统摄下,关于世界的知识仅仅是对象化的知识,无法与对人的认识联系起来,所以也就无法影响人的内在生活。不仅如此,现代教育的这种客观化不是局部的,而是整体的,那些勉强存活下来的人文学科也按照外在化与客观化的逻辑进行了“洗心革面”式的改造,也变成了与人自身无关的客观知识体系。在这种客观主义的教育处境下,“学生以为,教育的目的就是获取、再现知识,就是从一个学习科目转向下一个,就是从一个班级、年级和学位到下一个班级、年级和学位。学生就像在教育的百货商店里呆得太久而变成茫然、被动的消费者”^[22]。

教育领域臭名昭著的灌输,虽经上百年的口诛笔伐和一次又一次的以其为对象的“教育革命”,依然阴魂不散,在现代教育的每一个教室里都还可以找到其存在影迹。为什么会这样呢?根本的原因在于灌输是现代教育的结构性因素,是内在于现代教育本身的。换句话说,有现代教育的地方,就有灌输的身影。“灌输之所以是结构性的,不仅仅因为它是学校运作的一个方面,而且还因为它反映了在更宽广的社会背景中也存在着相应的结构。”^[23]以人的

欲望为基础的现代商业社会需要激发每个人的欲望强度,每个人都成了“营销对象”,而现代商业的基本营销策略就是饱和灌输,用海量商品消息灌满人们的头脑。从这个角度看,教育中的灌输是社会灌输整体结构中的一个环节。从学校运作来看,如前所述,因为教育内容是外在于人的,甚至是与儿童的经验、体会毫不相关的,学生只能照单全收,无法去进行重新探索和思考。现代教育思想中关于自主学习、自主探究的理论热火朝天,但在教育现实中,主导性的教育方法毫无疑问依然是灌输式教学。灌输不仅是内在于教育内容的,也是内在于现代教育方式的。以班级授课制为基本形态的集体教育方式本身就有“灌输偏好”:单个的教育者处在高处的讲台,而众多的受教育者处在低处的座位,恰好形成一种由高到低的倾倒势能!不是教师天生爱灌输,而是处在那个位置,面对众多的学生,灌输自然而然的就发生了。准确地说,灌输这种教育方式是预设以集体为教育对象的班级授课制之中的。关于现代教育的两个隐喻,“流水线”和“信息下载”^[24],都形象地揭示了现代教育的灌输特征。在“流水线”隐喻中,学生被视为需要“灌装的容器”;而在“信息下载”的隐喻中,学生则被当成了“信息存储器”。从“容器”到“存储器”,“设备”虽然已经更新换代,但灌输的本质并依然如故。

灌输显然是一种将人推离自身的力量。首先,灌输具有使人非人性化的特性。在灌输结构中,学生成了知识内容的接收器,活生生的人被无情地降低为物化的机器存在。在灌输过程中,学校“明示”或“暗示”作为机器存在的学生,“你们的经验、你们的关心,你们的好奇心,你们的需要,你们了解的一切……没有丝毫价值”^[25]。被嵌入灌输结构之中的学生,久而久之就会忘记自己的经验、关心、好奇心和需要,变得麻木,变成学习的机器,遗忘了自己,丢失了自己。其次,灌输有自己的“伦理诉说”,那就是学习是一个被动接受的过程,不是一个独立思考和探索的活动。学校教育中这种弥漫性的心理环境,窒息的不单是孩子们的好奇心,使踏入学校大门不久的孩子很快失去了发问的兴趣和能力,还抹杀了他们对美好事物的感受力,心灵开始枯萎。第三,灌输背后的逻辑是专制与服从。灌输是一种非对称的人类交往方式,一方无限强大,一方无限弱小,强大者的天职是专制,弱小者的本分是服从。专制和服从表面上看有天壤之别,但实质却是一致的,都是心灵麻木,都是人性偏离。第四,灌输作为一种非人性化的教育方式,总会遇到孩子们天性的反对与抵抗,

要正常进行,必须依靠严酷的纪律。这也是现代教育一方面标榜自己是最民主的教育,另一方面又发明并运用那么多纪律和规训手段、甚至不惜制造恐惧的原因。爱因斯坦将严酷的纪律和制造恐惧视为教育中最糟糕的事情:“对于学校来说,最坏的事情是,主要靠恐吓、暴力和人为的权威这些办法来进行工作。这种做法摧残学生健康的情感、诚实和自信,它制造出顺从的人。”^[26]最后,单有严酷的纪律还不行,往往还要配上一些奖励,因此与严酷的纪律配套使用的往往是外在奖励。滥用的奖励,使孩子们将注意力从学习活动本身转移到奖励上,为奖励而学习,学习本身的快乐反而丧失了。鼓励孩子们追逐表扬、考高分、获得奖励是现代教育常用、惯用的手法,即用外在的事物吸引孩子的注意力,从而拉着孩子们远离童年生活、远离自身。

与外在化和灌输性相关联,现代教育的另外一个特征是学习任务的繁重性。教育的外在化导致有太多的科目需要学习,而灌输则要求没完没了的记忆与训练。当然,现代教育中的繁重、繁忙与现代社会中的繁重、繁忙是一脉相承的,也是被自己的欲望和人与人之间的激烈竞争推着走。孩子们披星戴月,起早贪黑,有做不完的作业和没完没了的考试。现代教育的繁重与繁忙,就连普通民众都有直接的体会,因为教育与每个家庭都密切相关。与成人世界的繁忙对人心灵的占满一样,教育领域的繁忙对孩子的心灵也是一种占满,使孩子们在人生的早期就被外在事物牵着走,失去了停下来想一想的意识、习惯和能力。繁忙与肤浅相联系,爱因斯坦说:“使青年人发展批判的独立思考,对于有价值的教育也是生命攸关的,由于太多和太杂的学科造成的青年人的过重负担,大大危害了这种独立思考的发展。负担导致肤浅。”^[27]另外,孩子们每天都做重复、单调、乏味的事情,不用花心思,不用费脑筋,久而久之,孩子们就形成了低度运用智能、几乎不用心灵的机械化生活的习惯。

现代教育的另外一个特点是对标准化考试的非理性推崇。标准化考试之所以流行,是其诱人的便捷性、客观性契合了现代教育追求效率、突出客观性的要求。标准化考试也因此能够在教育活动中呼风唤雨,成了支配一切教育活动的核心力量。考试作为教育评价的一个测量环节,自有其存在的价值,但至多只能算是整体教育的一个“小尾巴”。但如今这条“小尾巴”成了主角,整个教育都得听它的,“盛行的、制造恐惧的标准化考试制约着学校教育的整体摆动,就像‘尾巴在摇狗’,而不是‘狗在摇尾

巴’”^[28]。处在“尾巴”指挥一切的教育结构中,孩子们几乎所有的生命力都被考试分数吸引住了,他们在学习任何内容时都会被一个问题所纠缠:“这个会考吗?如果答案是肯定的,那就努力记住,如果答案是否定的,则弃之惟恐不及。因为所有关于人自己的认识和体会都不会出现在标准化试卷上,返观自身、心灵对话都是完全可以丢弃的东西,正是在这个意义上,标准化考试切断了教育与自我反省、人生意、心灵关怀之间的联系,“灵魂杀手”的称号名副其实。正如克里希那穆提所说,“我们把考试和学位当作衡量智慧的标准,进而培育了一种躲避人生重大问题的心智”^[29]。

三、“与自己离异”意味着什么?

在弗洛姆看来,现代人的这种远离自己的存在状态,就是一种异化,“所谓异化,就是一种经验方式,通过这种方式,人体验到自己是一个陌生人。我们可以说,他同自己离异了。……异化的人同自己失去了联系,就像他同他人失去了联系一样”^[30]。能够与自己相处,能够处理内部本质,这恰是人的心灵力量。那么,与自己离异,不能与自己相处,不能了解自己的内在精神,也就是失去心灵力量。“正如与他人在一起是个人存在的必要条件一样,与自己在一起,过一种完全内心的生活对一个人来说同样不可缺少。”^[31]正如不呼吸,没有氧气的供应,人的身体就会衰亡一样,没有与自身的相处,没有内在的心灵活动,人的精神生活也会枯萎。

应该承认,现代人心灵的枯死不是完成时态,而是进行时态,是“正在进行时”,是一种“暖死亡”过程。心灵“暖死亡”的可怕在于我们处在死亡的过程中而不自知,或者说虽然有所觉察却因危险的“遥远”而失去警惕性。问题是,一旦心灵完全枯死,那就是真正的“人类末日”的到来。因此,迫切的任务是揭示出心灵的“暖死亡”对人性、对人类意味着什么,避免走向不归路。

“与自己离异”意味着诸多人性与人道力量的丧失。在阿伦特看来,复数性(基于每一个人的独一无二性所形成的多样性)是人存在的基本境况,而与自己在一起,与自己进行内在对话则是精神生活的突出特征。因此,最人性和人道的事业就是保持人的复数性,而最灭绝人性、惨无人道的事情则是泯灭人的复数性,使人变得整齐划一。同理,与自己在一起,保持内在的心灵对话,过精神生活也是人性和人道的东西;而与自己离异,失去精神生活也是非人

性、不人道的事情。与自己相处,过精神生活,是“我们在世界上扎根(striking roots)和安身立命(taking one's place)的人性方式”。^[32]人间世界是先在于每个人的,作为新来者,要想切入这个先在的人间世界并得到认可,你不能“什么人都不是”(nobody),而必须是某个特定的人,必须有自己的个性和人格。而个性和人格则来自一个人与自身相处的内在精神活动过程。正是在与自身的相处中,通过记忆、思考等内在精神过程,我们才确定自己是什么样的人、想成为什么样的人、能成为什么样的人,才能把自己树立为一个特定的人。由此可见,“与自身离异”不但使一个人无法在世界上扎根和安身立命,也因为无法获得个性与人格进而有损于人的复数性,是双重的非人性和非人道。

精神生活离不开想象力。“呈现给我们精神的东西首先必须去感性化,把感性事物变成表象的能力叫做‘想象力’。如果没有能使不以感性形式呈现的东西显现出来的这种能力,那么思维过程和系列思想将是不可能的。”^[33]精神活动的外部表现是心不在焉,即从外在世界离开、对日常感性世界视而不见的状态。从外在世界离开之时,也是进入想象的世界之时,也即从现象世界进入到想象世界。正是想象力把事物置于我们内心,供我们的心灵进行感受、思考和判断。“全部推理活动,而且使我们成为理性存在者的一切活动,都是在想象中实现的。”^[34]正是因为有想象力,人才比其他动物多了一个世界,人性才得以伸展并获得深度。“与自身离异”就意味着人很少或根本不借助想象力从物质世界隐退去面对自己、去过精神生活。如果说心灵是人的真正的“家”的话,那么想象力则是“回家的路”,没有想象力,则意味着“回家的路”已经不通了。这也就是为什么有那么多现代人“从不‘回家’,或者‘无家’可归”^[35]的原因。在杜威看来,缺乏想象力是“野蛮人”与动物所共有的特征。^[36]仔细琢磨,此言真是不谬,现代人沉溺物质,脑满肠肥、体态臃肿,而内在精神生活缺乏想象力的滋养,瘦弱不堪,奄奄一息,不正是野蛮化的表现吗?更重要的是,想象力使我们能够设身处地地考虑他人,将他人的心灵纳入到自身的心灵活动之中。也就是说,想象力不仅是我们的“回家的路”,也是我们“走亲访友(人类同胞)之路”。如果这条路不通的话,人与人之间的隔膜与麻木则不难想象,道德也就跟着失去了人际(更准确地说是“心际”)根基。

阿伦特以苏格拉底为典范,非常重视思考(thinking)在精神生活中的重要地位,“从柏拉图开

始,‘思’就被定义为我与我自己之间的一种无声对话,它是与自己相伴、自足自乐的惟一方式”^[37]。作为内在无声对话或心灵之声的思考,不同于现代人所熟悉的认知或推理等认识活动,认识活动所要把握的是呈现给感官的东西,其目的在于知识,而思考所要把握的是呈现给心灵的事物,旨在揭示我自身行动的意义。认识活动可以指向广阔的宇宙万物,而思考则一定是“我与自己无声地谈论所发生的关于我的事情”^[38]。思考与记忆密不可分,思考是指向过去的,是通过记忆对已经发生的有关自己的事情的反思,在这个意义上,没有记忆也就没有思考,反过来也是一样,没有思考也就意味着记忆的丧失。作为人我们都有认识能力,同样,作为人我们都有思考能力,或者说,思考是人作为人的本性需要和入道责任,并非少数人独有的禀赋。认为多数人不能思考的观点往往是统治者别有用心心的宣传,因为一旦人们不再检讨他们的所信和所为,统治者的统治就是最容易、最保险的。

思考作为人性特征,其意义不言而喻。未经思考的生活是不值得过的,思考就是充分地活着,就是活得真正像一个人,活出人的深度与高度。如前所述,是精神生活树立了一个人的人格和个性,在这种精神生活中,思考扮演着关键性的角色。因为思考就是与自己展开心灵对话,而对话的过程就是检视自己的过程,什么是符合自己的,什么是不符合自己的,都会得到省问。苏格拉底用自己的生命践行“宁愿含冤也不去作恶”,因为含冤是别人对不起自己,在这种情况下含冤的我依然与自己站在一起,而作恶则是我与自己过不去,在这种情况下,我被迫与恶棍生活在一起,被迫与他进行日复一日的交流,这是最折磨人的生活。为了避免与敌人生活在一起,我就得始终如一,人格就是这种坚持的结果。一句话,思考也即是反复拷问我想成为什么样的人、我宁愿与什么样的人生活在一起的过程。

思考的道德意义与其人格构造意义是同一的。我在思考时,内心总有“我不能”的声音,这种声音既是人格构造的声音,也是阻止我去作恶的声音,因为一旦我突破了“我不能”所设置的限制,也就意味着我与自己为敌了。不仅如此,思考不接受任何现成的结论,思考质疑一切无可怀疑之事,颠覆先入之见,在这个意义上,思考在历史上是人摆脱各种极权主义意识形态谎言和控制的强大精神力量。在黑暗时代,正是那些思考的人所表现出来的不服从,才是照射被蒙尘的道德的亮光。

不思考是“与自己离异”的一种表现,阿伦特将

其命名为“无思”(thoughtlessness)。“无思——漫不经心地轻举妄动,或无可救药的混乱,或自鸣得意地重复已变得微不足道、毫无内容的‘真理’——在我看来是我们时代的一个显著特征。”^[39]之所以说无思(即内心对话的缺失)是我们时代的显著特征,在于无思不是那些缺乏脑力者的独有禀赋,而是包括科学家、学者、专家在内的普遍趋向,因为大家都是谋生者,都在回避与自身的交流。思考的意义也就标示着无思的危害。首先,如前所述,无思导致人格的“液态化”,现代人是真正的大众人,表面上看人人有所谓的个性,但实际上却是那样的雷同,是单个人的复制,人格无法真正的树立起来。第二,无思是现代社会的普遍道德衰退现象——平庸的恶——的精神根源,或者就是平庸的恶本身。无思的人以谋生为唯一目的,没有内心对话,听不到来自心灵的任何反对之声,像无根的浮萍一样被大众潮流吹来吹去,即使犯下重罪也毫无愧疚。就如纳粹时期的艾希曼,顺从权威和社会习惯,毫无反思和反抗,只服从自己的生存需要,毫无障碍地把屠杀当成谋生的工作。^[40]无思与平庸的恶不是特殊时期的特殊现象,而是“与自身离异”的现代人普遍的特征。比如,如今生活中的无德和丑陋的事情每天都在与我们照面,我们每个人都在埋怨,都在谴责。但说归说,做归做,说完之后仍然毫无障碍地参与这无处不在的无德和丑陋之中。吊诡的是,我们每个人都在谴责恶,但同时又都在参与作恶。根源就在于无思,在于不反省自身,在于即使自己成了这恶之链条中的一个齿轮、一个环节,也不自知,也不羞愧,因为我们已经失去了向自己提出“如果我做了这些事,我是否还能容忍自己?”这类问题的能力。这种平庸的恶在现代社会的层面上弥散,已经成为一种潮流,以至于需要罕见的勇气和真正的思考才能不被其所裹挟进去。

道德有内在对话的一面,也有外在规范的一面,无思的另外一个后果就是内在力量的丧失,道德完全外在化。规范是道德的一种粗浅简化,是一种权宜之计,目的在于减轻人的精神负担,自动化地应对日常状况。规范的根基在于人的内在心灵,失去了与内在心灵的联系,规范也就失去了与道德的真正联系,就可能走向道德的反面,走向道德的崩溃。比如在纳粹统治的德国,源于普遍的无思,道德蜕化为一种风俗,普通人绝不会去怀疑绝大多数人所信仰的教条,结果“当你不应该杀人”转变成“你应该杀人”的时候,几乎没有人觉得不对。^[41]阿伦特深刻地指出,失去内在精神力量的道德瓦解为风俗,在战前

倒向纳粹是一种崩溃,在战后迅速倒向“正常”也是一种崩溃,因为当今所谓“正常”的规范并不可靠,道德无根的问题并没有得到解决。^[42]在道德危机的时代,那些依靠道德规范的人是最不可靠的,这些人可以毫无障碍地从完全遵循旧规范转向完全信奉流行的新规范。相反,真正可靠的人则是那些听从内在声音,不愿意违背自身的人,“当规范崩溃的时候,道德上真正可靠的人就是那些说‘我不能’的人”^[43]。

如前所述,思考是无声地与自己谈论已经发生的事情,因此可以说思考与记忆是一体的,无思则意味着记忆的丧失。如果一个人不能忘记他的所作所为,那么他就还是一个有道德的人,因为无法忘记也就意味着他还受自身约束,还不愿意与自己为敌;如果一个人拒绝记忆,那么他也就失去了道德的约束,可以任意作恶。“如果我拒绝去记忆,那我实际上就是准备去干任何事情——正如痛苦是一种可以被立刻遗忘的经验的话,我就会草率而鲁莽地行事。”^[44]真正的恶人就是那些从不思考、从不记忆的人,因为即使滔天罪行在他的内心也不会留下任何痕迹。

道德关乎他人,但道德首先遵循的是“自我原则”:无论是儒家的“己所不欲,勿施于人”,还是基督教的“像爱你自己那样爱你的邻人”,都是以自我及与自我的关系(“己”及其“所不欲”与“你自己”及对自身之爱)为标准的。很多人以为耶稣的道德命令最能体现道德的无私与忘我,但仔细思索,我们就会发现这一道德命令归根结底也是以我们与自己的关系为基础的。要想道德地对待他人,我们首先得能够道德地对待自己。“与自身离异”就是对道德的釜底抽薪:抽去了衡量与他人关系的标准和尺度。从这个角度看,道德有一个主观基础,即人的自尊自重,没有这一基础,人类整个道德大厦则无从建立。

无聊是现代人的“专利”,在过去时代,无聊只是边缘现象,只有少数履足、颓废的贵族才会感到无聊,如今无聊则是均匀地弥漫于整个世界。根源何在?就在于与自己离异的现代人失去了独处的能力。独处就是与自己在一起,因此独处并不是孤独,加图甚至说“我独自一人时最不孤独”^[45],因为独处时我能与我自己这个最忠实的伙伴毫无干扰地在一起。真正的孤独则是既无法与他人在一起,也无法与自己在一起。如今,我们“与自己离异”了,失去的不仅是最忠实的伙伴,还包括“推己及人”的能力,无法真正走向他人的心灵了,不可避免陷入了无边无际的孤独之中。“既无法在人群中找到立足点,也无法在自身内部找到立足点”^[46],只有繁忙与无聊的封闭循环!

四、教育还能照亮我们“归家”的路吗？

如前所论,现实的教育是“社会现状的盟友”,与现代社会一起推动着现代人远离自己。从现实的角度看,这样的教育已经无法照亮我们“归家”的路。教育有现实的一面,也有理想的维度。现实的一面提醒我们不要对教育有过高的期望,理想的维度则让我们不至于对教育完全绝望。为照亮我们“归家”之路的需要而建构的教育也许只是教育的一种理念形态,但即使如此,也并不是毫无意义,康德说,“对一种教育理论加以筹划是一种庄严的理想,即使我们尚无法马上将其实现,也无损于它的崇高。人们一定不要把理念看作幻想,要是因为实行起来困难重重,就把它只看成一种黄粱美梦,那就败坏了它的声誉”^[47]。柏拉图在设想理想的城邦时也并不认为这样的城邦确实存在,但理想城邦的意义在于其可以为正义提供一个典范。同样,设想能够照亮我们“归家”的教育理念,即使其在现实中是不可能实现的,但起码能够为我们提供一种可能:教育不是天然如现实般存在,教育也可以有另外的形态!

如前所述,现代教育的初始动机在于塑造远离自身、自我异化的“劳动力”,说得更尖锐一点,就是塑造符合大生产需要的“会呼吸的肉体机器”。正如弗洛姆所说,“我们现在的教育目的,主要在于造就于社会机器有用的公民,而不是针对学生的人性的发展”^[48]。在这种动机驱使下的教育呈现出功利性、客观性和集体性的特征,压抑的是教育及人的精神性、主观性和个人性。教育若要照亮我们“归家”的路,首先是驱动力的调整,从打造“机器化的劳动力”转向安顿现代人的心灵上。

教育驱动力的调整有现实需要。一方面,人的机器化所引发的人性危机已经全面显露,正如弗洛姆所说,“19世纪的问题是上帝死了,20世纪的问题是上帝死了。在19世纪,不人道意味着残酷,在20世纪,不人道系指分裂对立的自我异化。过去的危险是人成了奴隶,将来的危险是人成为机器人”^[49]。这种非人性化的过程,一开始还被视为现代化的进步,随着其危害的进一步显露,已经被越来越多的有识之士所认识,也遭遇到越来越多的普通人不自觉的、甚至本能性的反弹。因为机器化的过程也是对人的贬低与蔑视的过程,到了一定程度,必然会遭到以自主、自尊为基本需要的人的反抗。另一方面,广泛流行的“现代病”,包括沉溺物质、黑暗密闭的孤独、无边无际的无意义感和无聊等已经到了非医治

不可的境地。诚然,现代文化为我们这些时代的“病患”提供了各种缓解机制,比如遍布人类每个角落且毫无节制的娱乐产业,不问是非、只要“正常”的心理咨询行业就可使现代人“带病生存”而又不至于崩溃,但这些缓解机制治标不治本,在缓解“病状”的同时也起着恶化“病情”的作用。机器化也好,“现代病”也罢,根源都在心灵的放逐,现代人已经备尝作为无心的“洋葱人”的痛苦与不幸,已经有了安顿心灵的迫切需要。

教育也具备安顿人的心灵的潜力与可能。古希腊人早就发现了教育的心灵性和精神性,将教育理解为摆脱生存压力之后对自身进行追问的精神性活动。“惟有那些不被生活事务束缚之人,才能成为智者。一个终日要农耕、放牧、养牛或专门从事体力劳动的人,只谈论一些琐碎小事,怎么能获得智慧呢?”^[50]古希腊人生活在优美的自然环境之中,乐于在室外活动,他们自发地聚集在街头或广场,对人间之事进行漫无边际的对话和讨论,而这种讨论激发的就是对自身自身的思考,也是当时教育的主要形态,即休闲形态的教育。苏格拉底热衷于这种讨论,通过对话启发年轻人不要只关注自己的身体和钱财,而应学会思考,关心自己的灵魂。即使后来智者派风行,出现了专门从事教育的人,教育变成了专门的行业,也依然强调道德性和精神性。柏拉图通过《理想国》申明了自己的教育观,即必须帮助心灵去了解直觉器官所看不到的理念世界,使灵魂得到解放。亚里士多德也把教育看成是一个内在发展的过程,即自我的展开与自我的实现过程。^[51]在教育史上,现代以前的教育都把美德的培育放在第一位,何以如此?因为培养美德(所谓美德,其实就是心灵的和谐)、安顿人的心灵是教育的根本任务。

教育是主要的人类事务领域之外的一个“飞地”,对社会生活有一种类似于理论的旁观姿态,对现实生活保持着一种抽离性和间接性,正是这种得天独厚的位置使得教育具备了安顿心灵的巨大便利。人有自然性和政治性,要通过劳动满足自然需要,通过行动去过政治生活,但人也有精神性,也要呵护自己的心灵。前两种生活是积极的、热烈的,而后一种生活则需要闲适、宁静。教育作为人类一个特殊的领域,闲暇、恬淡,与生产、政治保持距离,本身就是对这种积极生活潜在的背离心灵的倾向的一种戒备。苏格拉底身体力行的就是这种教育,“从人的事物出发、从人向非人的蜕变中拯救人,理解他们的独特性,就是苏格拉底的道路”^[52]。

现代教育要承担安顿人的心灵这一任务,必须

完成自身的转型。现代教育也并不是一无是处,其问题在于偏执一端而遗弃另外一端,因此,基于心灵养育而进行的转型不是从一端到另一端的激变,而是在两端之间的平衡。具体说来,就是教育的实利性与价值性的平衡、客观性与主观性的平衡、集体性与个人性的平衡。现代教育在实利追求上走得太远了,不是不要利益,但人不单是物质存在,没有价值的指引,人性的光辉就会暗淡,人就会蜕化为物,心灵就会枯死,就会满身铜臭,“穷得只剩下钱了”。教育不能偏执于实利,要为价值和意义留有空间。现代以前的人也追求利益,但现代以前的教育则总是以价值和美德为核心,难道古人真的就是愚蠢和虚伪的?这里面有人类几千年的智慧,有对人性和教育本质的洞察。同样,追求客观性是现代教育的特点,我们一讲主观,就被戴上“唯心主义”的大帽子,“唯心”在现代语境中已经成了不讲科学的贬义词。实际上,人虽受客观条件限制,但有主观世界才是人的特别之处,这也是为什么在人类思想史上有那么长时间认为“唯物”才是贬义的。“人是用心者,人是用心者”^[53],舍心而向物,是对人的贬低。僵硬地将人的主观性剔除,显然是把教育养育心灵的功能给舍弃了,因此,现代教育未来的转型应该是在客观性与主观性之间找到平衡。大规模、以集体为对象是现代教育的标志性特征,但人类教育几千年的学徒制、个别化的教育方式自然也有其价值。现代教育的转型不是要恢复学徒制,而是探索在规模化、集体化的教育中如何融合个别化的教育方式,在两者之间实现一种相对的平衡。毕竟,复数性(多样性)是人的基本境况,把每个人都当成独一无二的一个人是基本的人道要求,而把所有人都当成可替代的、可通约的人则是最不人道的。现代教育到了缩小规模(包括学校和班级),走向个别化的时候了。

现代教育的整体转型是一个长期的、渐进的过程。在这一过程中,基于养育心灵的需要,教育实践可以从一些具体的方面进行探索。儿童的心灵成长有“自然”的一面,教育首先要做的就是呵护儿童心灵的“自然发育”。孩子很小的时候就开始过雏形的精神生活了,正如库利所说,“无论哪一类孩子,在他们学会说话,了解到社会的丰富多彩以后,头脑就像开了窍,想象如喷涌,所有的思想都变成了对话。他从来不是独处的。有时候,一个不闻其声的对话者以一个玩耍伙伴的形象出现,有时候这个对话者则是纯属虚构的”^[54]。孩子念念有词的想象性的有声对话会逐步发展为想象性的无声对话,而内心对话的发育过程其实也是精神生活的发育过程,慢慢地

孩子会将对话对象由想象的伙伴转换为想象的自己,会在想象中将自己做过的事情像电影一样在脑海里放映。这时候的孩子处在出神状态,现实的人和世界似乎都消失了。教育,包括家庭教育所要做的就是不干预孩子的出神与发呆,任其在想象的精神世界里遨游。大规模的制度化的教育天生不包容孩子的这种“神游天外”,甚至将其视为一种病态,一种注意力无法集中的毛病,总想在孩子的脑子里系上一根绳子,牵着孩子的注意力去学那些客观化的知识。学校教育在这方面有很大的改进空间,一方面要学着包容孩子们的发呆与出神,另一方面还要尝试创造条件让孩子们时不时地“神游天外”。关于沉思(meditation)与默观(contemplation)的教育探索就是这方面的努力。“沉思指的是通过停止一切形式的、势必起到维持现状的作用的日常习惯和作法,而获得对自身处境真正清醒的认识。”^[55]沉思的主要功能是“祛病”,即医治我们在不知不觉中沾染上的与自身离异的时代病,其在教育中的运用,则是医治并预防在我们这个时代传染给年轻一代的疏离自身的流行病。默观强调自发性、无欲、当下的快乐,漠视财富、声望、成功,是对普遍流行的现代价值观的反动与挑战,其所遇到的阻力可想而知,尽管如此,默观生活作为一种可选择的生活方式在很多地方已经进入了学校和大学。^[56]这些尝试虽然不足以动摇现代教育的基本价值观念,但毕竟为教育中人展示了另一种可能生活。

可以着手进行的教育尝试还有很多。第一,想象力的培养。如前所论,想象力对精神生活来说是不可或缺的一种能力,丧失想象自己和想象别人的能力,智慧、道德、正义这些基本的人类价值都无从谈起,教育应探索并加强想象力的培养。第二,教育活动步调的放缓。现在的教育被现代社会匆忙的节奏带得太快了,总是匆匆忙忙学完一个又一个内容。教育应该有自己的节奏,应学着从速度和所谓效率的崇拜中解脱出来,用自己的从容不迫、不慌不忙去培养从容不迫、不慌不忙的儿童。第三,将如何面对自身作为教育的一个重要主题。现代教育教给孩子们的是如何逃避自身,但现实生活的孤独和空虚却时刻提醒着我们逃离自己的代价,因此教育应探索教会孩子如何面对孤独,克里希那穆提说,“这一切都是教育的一部分,包括如何面对孤独的痛苦,如何无惧地面对那种我们都很清楚的空虚感。当它来到时,不去打开收音机,或把自己沉溺于工作中,或是跑到电影院去看戏,而是反过来看着它,看进它里面去,完全了解它”^[57]。第四,非常态意识体验的激

发。人有确定性的需求,把世界和人事纳入“常规”才会有安全感。“常规”有助人摆脱日常负担的一面,也有蒙蔽人的另一面,我们正是在片面追求“常规”的过程中,把事关重大的人生意识与体验,比如死亡意识等给遗忘了。生活在古代社会中的人,经常会在常规生活中插入特定的仪式,比如丧葬仪式以激发人的非常态意识体验,这是过去时代社会教育的一个重要维度。当代的研究也已证明,经过“死而复生”等特殊的非常态体验的人往往变得更能享受生活。这些都给教育以深刻的启示,教育在非常态意识体验方面也是可以有所作为的,比如一些教育机构所进行的“末日体验”(假设受参加者的生命还剩下最后几个小时,思考这最后几个小时最想做的事情到底是什么)活动,都是有益的探索。

参考文献:

- [1][33] 汉娜·阿伦特. 精神生活·思维[M]. 姜志辉,译. 南京:江苏教育出版社,2006:23, 92.
- [2] 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳,译. 上海:上海译文出版社,1985: 5.
- [3] 柏拉图对话集[M]. 王太庆,译. 北京:商务印书馆,2010:261.
- [4] 余纪元. 德性之镜:孔子与亚里士多德的伦理学[M]. 北京:中国人民大学出版社,2009:63.
- [5] 维柯. 论人文教育[M]. 王楠,译. 上海:上海三联书店,2007:33.
- [6] 阿诺德·盖伦. 技术时代的人类心灵[M]. 何兆武,译. 上海:上海科技教育出版社,2003:4.
- [7] 纪克之. 现代世界之道[M]. 刘平,译. 北京:北京大学出版社,2010:76.
- [8] 约翰·格拉夫. 流行性性欲症[M]. 阎佳,译. 北京:中国人民大学出版社,2006:3.
- [9][10] 卡萝·奥诺德. 放慢生活脚步[M]. 李慧明,译. 北京:中国人民大学出版社,2008:13, 5.
- [11][30][48][49] E. 弗洛姆. 健全的社会[M]. 孙恺详,译. 贵阳:贵州人民出版社,1994:13,95, 280,291.
- [12] 齐格蒙·鲍曼. 生活在碎片之中——论后现代道德[M]. 郁建兴,译. 上海:学林出版社,2002:序言 4—5.
- [13] E. 弗洛姆. 逃避自由[M]. 刘林海,译. 北京:国际文化出版公司,2000:126.
- [14][16][50] 约翰·S·布鲁巴克. 教育问题史[M]. 单中惠,译. 济南:山东教育出版社,2012:624, 94, 81.
- [15] 约瑟夫·皮珀. 闲暇:文化的基础[M]. 刘森尧,译. 北京:新星出版社,2005:6.
- [17][18] 约翰·泰勒·盖托. 上学真的有用吗?[M]. 汪小英,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2010:15, 9.
- [19][29] 克里希那穆提. 一生的学习[M]. 张南星,译. 北京:群言出版社,2004:15, 9.
- [20][21] 爱弥尔·涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社,2003:471, 470.
- [22][24][28] 托宾·哈特. 从信息到转化:为了意识进展的教育[M]. 彭正梅,译. 上海:华东师范大学出版社,2007:37, 17, 3
- [23][25] 克里夫·贝克. 优化学校教育——一种价值的观点[M]. 戚万学,译. 上海:华东师范大学出版社,2003:87, 30.
- [26][27] 爱因斯坦文集(第三卷)[M]. 许良英,译. 北京:商务印书馆,2009:171,359.
- [31][45] 王寅丽. 汉娜·阿伦特:在哲学与政治之间[M]. 上海:上海人民出版社,2008:199, 18.
- [32][37][38][42][44] 汉娜·阿伦特. 责任与判断[M]. 陈联营,译. 上海:上海人民出版社,2011:79, 7, 77, 43, 74.
- [34][36] 斯蒂文·费什米尔. 社威与道德想象力[M]. 徐鹏,译. 北京:北京大学出版社,2010:98, 99.
- [35] 菲利普·汉森. 汉娜·阿伦特:历史、政治与公民身份[M]. 刘佳林,译,南京:江苏人民出版社,2007:234.
- [39] 汉娜·阿伦特. 人的条件[M]. 竺乾威,译. 上海:上海人民出版社,1999:(前言)5.
- [40] 汉娜·阿伦特. 耶路撒冷的艾希曼:伦理的现代困境[M]. 孙传钊,译. 长春:吉林人民出版社,2003:54.
- [41][43] 塞瑞娜·潘琳. 阿伦特与现代性挑战[M]. 张云龙,译. 南京:江苏人民出版社,2012:195.
- [46] 拉斯·史文德森. 无聊的哲学[M]. 范晶晶,译. 北京:北京大学出版社,2010:154.
- [47] 伊曼努尔·康德. 论教育学[M]. 赵鹏,译. 上海:上海人民出版社,2005:6.
- [51] 伊丽莎白·劳伦斯. 现代教育的起源和发展[M]. 纪晓林,译. 北京:北京语言学院出版社,1992:9-10.
- [52] 布鲁姆. 巨人与侏儒——布鲁姆文集[M]. 秦露,译. 北京:华夏出版社,2007:7.
- [53] 丹尼尔·丹尼特. 心灵种种——对意识的探索[M]. 罗军,译. 上海:上海科学技术出版社,2010:3.
- [54] 查尔斯·顿·库利. 人类本性与社会秩序[M]. 包凡一,译. 北京:华夏出版社,1999:65.
- [55] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生,译. 北京:教育科学出版社,2000:299.
- [56] 雷蒙·潘尼卡. 看不见的和谐:默观与责任文集[M]. 王志成,译. 北京:宗教文化出版社,2005:2.
- [57] 克里希那穆提. 人生中不可不想的事[M]. 叶文可,译. 北京:群言出版社,2004:237.

(本文责任编辑 曾甘霖)