

论道德作为现代教育之代价

高德胜^①

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京 210097)

摘要: 现代教育是人类历史上一种崭新的教育形态。与过去时代的教育相比, 现代教育无疑具有巨大的进步性, 但这种进步不是没有代价的, 比如道德代价。在教育民主化、国家化、正规化、科学化的驱动下, 教育由道德探寻变成了“谋生术”, 由对教的克制和对学的尊重走向了对教的放纵和对学的贬低, 变成了“教育印刷术”; 学校由类似于家庭的感情共同体演变成了科层制机构, 变成了“道德贫乏”的地方。

关键词: 现代教育; 道德; 代价

中图分类号: G40 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2013)10-0001-09

Moral Education as the Cost of the Modern Education

GAO De-sheng

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

Abstract: Modern education is a new type in human history. There is no doubt that it is more advancing compared with the older ones. With the drive of democratization, nationalization, formalization and scientization, education changed from moral pursuit to a meal ticket. It turned into an art of printing by changing itself from the restraint of teaching and the respect of learning to the indulgence of teaching and the debasement of learning. In the meanwhile, the school changed from a community that looked like a family filled with affections to a bureaucratic organization with moral poverty.

Key words: modern education; moral; cost

现代社会道德问题层出不穷, 一再突破人类所能忍受的底线, 在这种情况下, 人们几乎是不假思索地将责问的目光投向教育。教育从业者, 尤其是道德教育者, 在这种含义特别的目光注视下, 犹如芒刺在背。这些生活在巨大压力之下的人, 包括理论研究者, 对自身所从事的事业进行了各种反思和检讨, 也进行了各种努力和挣扎。虽然不是毫无收获, 但

总体来说, 效果不彰。道德教育不但在当今社会所面临的道德问题面前显得苍白无力, 而且自身的生存也存在巨大的危机。道德教育的这种尴尬处境, 促使我们不得不跳出现代教育的框架, 从与现代教育保持一定距离的角度来重新审视道德教育与现代教育的关系: 现代教育是友善道德和道德教育的, 还是以道德和道德教育为代价的?

^① 收稿日期: 2013-07-19

基金项目: 国家社会科学基金(教育学)一般课题(BE120030)

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、“四轮驱动”的现代教育

审视现代教育是否友善道德和道德教育,可以从现代教育的特性入手。现代教育所具有的特性如果是友善道德和道德教育的,那么作为实践的现代教育则更可能是友善道德和道德教育的;如果其本性是不友善道德和道德教育的,则必然推动着现代教育走向冷淡、排斥、挤压道德和道德教育的方向。现代教育是人类教育发展的崭新阶段,在这一阶段,教育呈现出了不同于人类历史上曾经存在过的任何教育形态的独有特征。

现代之前的教育,尤其是学校教育,总体上看都是特定阶层的权利。从西方文化的源头开始,教育就“天生”具有一种“贵族气息”:在古希腊,教育是摆脱了生存压力之后人的一种精神升华活动,至于那些还在为生存而挣扎的人,教育是与他们无关的另一个世界的事情。在随后的发展演变过程中,教育当然有这样那样的变化,但教育的这一基本性质依然是一个无法否认的事实,正如杜威所说:“教育,至少是初等以上的教育,过去是专门为有闲阶级设立的。它的教材和它的方法,也是为那些生活优越,因而不必去为生活而工作的人设计的。”^[1]至于穷人,正如卢梭所说:“是不需要接受什么教育的,他所生活的环境教育是强迫性的,他不可能再接受其他教育了。”^[2]生活在民主化教育已经深入普及时代的人们,可能觉得教育的这种“贵族气息”已经是古老的事情,但事实上,其离我们的时代并不久远。教育民主化的要求虽然早已有之,但其基本实现,那是19世纪末的事情,甚至是20世纪初的事情。

教育民主化是现代教育的主导性推动力,但教育民主化自身也是受多种力量驱动的。第一股力量是宗教传播的需要。马丁·路德被称为“国民教育之父”,但实际上他主张广设学校、教人识字的目的却是宣扬教义,使人们能够阅读圣经。夸美纽斯将教育视为一项人人应该享有的基本权利,但他的依据却是宗教的:“上帝自己常说,他对人毫无偏袒,所以如果我们允许一部分人的智性受到培植,而去排斥另外的一部分人,我们就不仅伤害了那些与我们自己具有同一天性的人,而且也伤害了上帝本身,因为上帝愿意被印有他自己形象的一切人所认知,所喜爱,所赞美。”^[3]世俗化是现代社会和现代教育的一个显著特征,但吊诡的是,现代社会和现代教育却在一定程度上是宗教传播需要所催生的。在教育史上,教育民主化的一个重要的驱动力就是打破上层

社会对宗教的垄断,使下层百姓子弟能够阅读圣经,能够没有障碍地与上帝直接交流。

教育民主化或大众化的另一个推动力则是经济的。近代资本主义的发展需要大量的产业工人,而这些需要与大机器相结合的产业工人则必须具备一定的读写能力。符合工业生产需要的工人不会凭空产生,只能靠教育来培养。这也是在工业化初期,工业界巨头办教育的兴致那么高,甚至高过政府的原因。以美国为例,1915年卡内基和洛克菲勒两家公司对教育的投入超过了当时美国政府对教育的投入。^[4]以赚钱为最高目的的商业公司,对教育的兴致当然不是出于高尚的慈善和道德目的,而是期望通过教育培养既有基本知识和技能,又具备服从和忍耐品格的产业工人。假如没有利益,资本家及其代理人是不会乐意穷人子弟接受教育的,正是有利可图,教育的大众化和民主化才有了实现的可能。与其说这是“政治和经济上不得已的让步”^[5],倒不如说是利益驱使下的主动作为。

教育的大众化和民主化当然也有政治驱动力。近代以来的民主化运动使得人们,尤其是下层民众的民主意识觉醒,不再将教育视为上层社会的特权,而是人人应该享有的基本人权。当然,单有驱动力还不够,还得具备一定的社会条件。正规教育离不开书籍。过去时代,教育之所以是少数人的特权,一个重要的原因是印刷术尚未广泛运用,书籍只能靠手工艰苦地抄写。那时的书籍稀少、昂贵,不是一般民众读得起的。印刷术的发明和运用,为教育的民主化与大众化提供了技术条件,那时的人对印刷机的感情大概类似于今天的人对电脑的热情。夸美纽斯对教育“信心爆棚”,这信心肯定有印刷机的支撑,因为“教育印刷术”是他一个重要的隐喻,“教学艺术所需要的不是别的,只不过是要把时间、科目和方法巧妙地加以安排而已。一旦我们发现了正确的方法之后,那时无无论教导多少学童都不会比印刷机在一天之内印一千份整洁的文章……更为困难”^[6]。科层制是教育民主化和大众化的组织条件,因为民主化、大众化的教育必然导致受教育人数的大幅增加和教育规模的增大,如何组织则成了新的问题。而现代工业生产与管理所采用的科层制则为大规模教育的组织提供了参考,正是借助科层制,以大规模为特征的现代教育才得以有效地组织起来。

国家化是现代教育的另一股推动力,或者说,国家化是现代教育的另一个显著特征。教育国家化,即教育由国家来承办是一个从古希腊就有的梦想。柏拉图及其笔下的苏格拉底对父母和家庭都不那么

信任,主张教育应脱离家庭由城邦接管。为了使儿童免受父母的影响,柏拉图甚至主张城邦的统治者把儿童从父母身边带走由护国者统一抚养与教育。亚里士多德同样认为教育应该由城邦来掌控,他对雅典人各人关心各自子女、各人按自己的标准对子女实施教育颇有微词,对斯巴达人“把儿童的教育作为全邦的共同责任”^[7]则大加赞扬。古罗马的昆体良也对家庭教育充满戒心,认为父母并不天然都具备教育子女资格,在教育应该公立还是私立的问题上,他坚定地站在公立这一边。但教育国家化在教育史的多数时期都只是未能实现的梦想,直到19世纪,有权利接受教育的人绝大多数依然是在家庭教师和私立学校的帮忙下完成受教育过程的。

教育的国家化与教育的民主化、大众化是同时发生的现代事件。教育国家化的内在动机恐怕不是现代国家所宣扬的那样“高尚”,而是现代国家看到了教育的“有用性”。一方面,虽然私人商业机构对教育热情高涨,但工业化所推动的教育大众化不可能仅仅由这些零散的商业企业来主导,作为代理人的政府必须承担起办教育的责任。另一方面,将教育纳入政府职能范围,既呼应了经济发展的需要,“有利可图”,又增强了自身的政治合法性。有利可图在于,通过举办教育,使穷人子弟掌握基本的知识和技能,以此来谋生并为国家经济发展服务,使他们由国家的“债务”变成国家的“资产”;同时,通过举办教育,现代国家调和了社会矛盾,安抚了下层百姓,统治的合法性得以牢固。更重要的是,教育可以在民族认同和国家认同中扮演重要角色,这正是现代民族国家在兴起过程中所迫切需要的,“无论是19世纪60年代的侵略性国家普鲁士,还是70代后的战败国的法国,它们都发现在自己的公民中培养集体性的自我本位意识的益处”^[8]。在这些动机的综合作用下,发达资本主义国家投资办教育的热情高涨起来,比如拿破仑制定了从小学到大学、最后进入“法兰西大学”的国民教育体系,从而使法国教育发生了国家化的永久转向。此后,教育国家化成了“历史的潮流”,哪怕是贫穷落后的国家,也不会让教育放任自流,而是将教育当成一项政府职能。教育国家化的古老梦想,经过几千年的延宕,在现代终于初步实现了,虽然这一巨变的复杂后果还有待历史的检验。

教育国家化的典型表现是义务教育的推行。义务教育发源于德国。有“国民教育之父”之称的马丁·路德提倡国家广设学校,并强迫百姓送子女入学。1691年德意志魏玛邦颁布法令,规定6—12岁的儿

童必须入学,这是义务教育的开端。德国是推行义务教育最早的国家,到了19世纪后半期,英国、法国、美国等资本主义国家也先后颁布了义务教育法令。义务教育是教育国家化的一个装饰性说法,所谓义务教育,其实更是强迫教育,即在国家主办的教育面前,家长必须送子女上学,否则就是违法。“义务教育的核心内涵涉及使用强制力与法律制裁确保学生必须出勤与参与一个规定的标准化课程。”^[9]当然,这种强迫主要针对的还是下层人民,上层阶级子女有充分的受教育权利和机会,用不着强迫。

与教育的民主化、国家化密切相连的是教育的正规化。虽然作为专门教育机构的学校早已存在,但在人类历史的大多数时期,教育主要是以非正规或半正规的方式存在着的。就连作为专门教育机构的学校,在进入现代之前的多数时期,也很难说是完全正规的。因为在教育国家化之前,学校的主办主体是多元化的,不同的主体所举办的学校存在样态差别巨大,有的是组织严密的教会学校,有的则是松散的私人研习所。如果说在现代之前存在少部分的正规教育的话,那也只是少数人的需要,正如布鲁巴克所说:“在19世纪和20世纪之前,仅仅只有少数人需要或爱好学校的正规教育。”^[10]在现代教育之前,大部分人跟着父母在生产 and 生活中学习一些生存技能,少部分人则采用学徒制的方式跟着师傅个别化地学习一些技艺,更少的一部分人则是在父母与家庭教师的分别指导下学习,到一定年龄的时候去专设的贵族学校学习。也就是说,即使那些有条件上学的少部分人,他们所接受的教育也是正规和非正规参半的,或者说是半正规的。

现代教育则完全不同,正规化程度史无前例。由于教育国家化,教育的举办主体由过去时代的多元变成了现代民族国家这一元,对教育的要求自然也是统一的了,改变了过去教育的“千姿百态”,这是现代教育正规化的主体基础。现代教育的正规化表现在不同的方面,首先是教师的专门化、专业化。现代教育已经彻底克服了苏格拉底“无人能做教师”的心理障碍,逐步建立起了一套完整的专业教师的选择、培训、获得资格制度,教师选任制度化了。第二,现代教育有了统一的课程要求(课程大纲)和标准教材,教育内容本身及其载体正规化了,一改以往时代的随意性和多种多样。第三,作为教育机构的学校,其组织架构和运行机制也正规化了,不但在学校内部有了科层化的结构,在学校之间,也有了有机的联系,不同学校之间衔接与递进的制度也日趋成熟。第四,过去时代,由于教育并非国家主导的,办学主

体因地制宜,甚至因陋就简,办学条件也不正规,现代教育则不同,办学条件正规起来了,对学校场地、教室等物质条件都有了正规的要求。

现代教育的另一股推动力,或者说现代教育的另一个典型特征是科学化。现代之前的教育虽然“千姿百态”,但基本上都可以归为人文事业或道德事业。无论是古希腊的公民教育,还是古罗马的贵族教育,包括后来的宗教教育,都是以“做人”为核心的,关注的焦点是人自己、人与他人之间的关系。在这一过程中,虽然也有对自然世界的探索与认识,但都是以对人自身的认识为参照的,或者说是为了认识人而去认识自然的。从教育内容上看,古代教育所呈现的无非是前人对人间事务的思考,也就是利用典范的方式来激发学习者思考自身以及学习如何做人。从现代科学的角度看,古代教育的这种人文性和道德性显然是粗糙的、主观的、非科学的。现代教育将教育的关注点由“人事”转向自然,由人文探问转向科学知识学习。现代教育虽然从正式表述上并没有轻视道德及其教育,但其全部的注意力基本上都在对自然世界的认识与把握上,从此科学知识在学校教育中大行其道并逐步获得了支配性地位。现代教育的科学化是全方位的,不但教育目的是科学定向的,教育内容是科学为主的,教学方法及其组织形式也是科学化的。过去时代存在于教育中的精神与价值问题,也被转化为更为科学的心理问题。

二、“谋生术”:智者派的全面胜利

“四轮驱动”的现代教育在飞速运转,但不是没有代价。以教育的民主化为例,教育的民主化、大众化显然具有无与伦比的进步意义,人类社会的绝大多数成员都有了受教育的权利,教育不再是少数人的特权。但不承认我们为教育的民主化所付出的代价,那也不是客观的态度。正因为民主化、大众化,教育的存在形态发生了根本性的变化,民主化之后的教育与之前的教育从目的、性质到样态都发生了巨变,代价也是巨大的,用杜威的话说就是“具有一切知识而迷了路”^[11]。同样,教育的国家化、正规化、科学化也都是有代价的。综合起来看,最大的代价就是教育变形的代价。也就是说,教育经过“四轮”驱动之后,虽然获得了新生,但我们再仔细看看,会发现新生的教育已经不再是原来意义上的教育,“面貌一新”的同时又是“面目全非”。“教育是一项道德事业”,“面目全非”的教育,牺牲的主要是道德,道德成了现代教育的“轮下之物”!

现代教育是西方文化主导的,西方文化与教育的源头在古希腊。而即使是在遥远的古希腊,对教育的理解也可以区分为截然不同的两个主要派别,一个是灵魂派,一个是智者派。苏格拉底、柏拉图、亚里士多德的教育观念虽然也有不同,但他们都认为教育是灵魂的事业,教育是为了灵魂的提升,不是习得生存的技能。苏格拉底孜孜以求的是“人应如何生活”,他毕生贡献的事业是引导弟子们通过爱护灵魂,通过灵魂德性的完满实现让有限的人获得无限的幸福。柏拉图致力于人之灵魂转向,引导人进入理念王国,过上神一样的德性与沉思的生活。亚里士多德虽然重视实践和生活的教育意义,但也清楚地表明教育的旨归在德性不在技能,因为“任何一种活动的专门技术都不利于儿童的身心发展”^[12]。他们的这些教育思想不是凭空得来的,而是有社会基础的,那时主导性的教育,不是生存技能的训练,而是摆脱生存负担之后的灵魂提升活动,这可以从“学校”的本义是“闲暇”上得到一定程度的证明。“对古希腊人来说,教育有着重大的意义。他们生存的目的就是发展成为一种更为高尚的人,他们相信,教育对于达到这一目的有着极为重要的作用。”^[13]

但智者派也有相当的影响和生存空间,这些人以教育为职业,通过教别人知识而获得报酬,用立竿见影的效果和诱人的人生前景来招揽学生,声称可以培养出人头地的战士、立法者、政治家、致富者。在这些人看来,教育的“关键词”不是德性,而是谋生术,“智者派所宣扬的是一种舍弃了道德问题和人性问题的严格意义上的功利主义技术教育”^[14]。他们把教育视为一种工具,一种获取好处的工具,教学生各种各样的实用技能,至于学生用这些技能干什么,是去为城邦服务,还是去为非作歹,那是学生个人的事情,与老师无关。智者派在当时的受欢迎程度也许不亚于苏格拉底及其传人,在古罗马时代昆体良的教育思想中,我们还可以看到他们的影子,但就教育史而言,灵魂论的压倒性优势显而易见,这种优势不但体现在教育思想上,也落实于教育实践中。从教育思想史上看,亚里士多德鄙视将教育用于任何外在目的的思想得到了继承和发展,从奥古斯丁到洛克、卢梭和杜威,无不将教育与人的灵魂与德性紧密联系在一起,将教育视为道德事业,“这种关于教育的内在价值的见解(与任何可能导向职业利益或实际利益的见解相反)已经成为历来教育思想中的一个永久主题”^[15];从教育实践史上看,现代之前的教育,虽然也有不同的发展阶段和多种多样的形态,但始终有一个基本的原则:教育是人解除生存负担

之后提升灵魂的活动。在教育史上,曾经有过很长一段时间,教育对生存技能的排斥在今天看来简直到了“不可理喻”的程度。在现代以前的很长历史时期内,“教育”一词是意指不含任务物质性的、纯净的人类精神与习俗活动。鲍尔生在20世纪初根据历史和现实对教育的理解,在词典中对“教育”是这样定义的:“受过教育,指不用双手劳作,着装举止得体,并且能够参与谈论时下社会流行的所有话题和事务。”^[16]这一定义有两个引人注目的要点:一是受过教育的人是天性发展纯净完美,体现人性美好的独特个体,且能参与文化生活(这一点让人想到古希腊人人参政的公民);一是对生存技能的超越,教育与满足生存的技能完全无关,教育是以对其的摆脱和排斥为特征的。

在教育史上始终处在灵魂论压制之下的教育“谋生术”借着现代教育的肌体“满血复活”。“当今学校的主要任务是为生活实践及未来就业做准备。一切教学内容今天均被置于‘是否有用’的标尺之下,这里的‘有用’一般被理解为是否能为个人带来物质利益。”^[17]如果说古代教育的基本原则是摆脱生存之虞之后的精神提升活动,那么现代教育的基本逻辑则是生存负担沉重的现代人获取生存保障的必经之途。这一点清晰地体现在现代教育的民主化与国家化之中。如前所论,现代教育的民主化,除了宗教的推动力之外,最主要的推动力则是经济的,即新兴的资本主义经济需要大量受过一定教育的劳动力。从个体的角度看,受过一定教育是获得职业岗位的前提条件,教育由此转向了“谋生术”的轨道。欧克肖特将现代教育的这种转向称为真正教育的“替代方案”,即为教育附加了外在目的,让受教育者掌握生存所必需的技能,融入所生存的社会。教育的这种替代方案一开始为穷人子弟设计的,但随着工业化的发展,得到极大的扩展,逐步统治了整个教育,原本是为穷人设计的教育方案,后来却成了教育上人人无法逃避的最为基本的原则。^[18]

教育民主化、大众化的实施者是现代民族国家,他们对作为灵魂与精神提升的教育没那么浓的兴趣,他们的主要兴趣在于通过教育实现民族国家的文化认同,培养符合国家经济需要的劳动力,也就是说,教育国家化与教育的工具化是同时发生的,是同一个过程。亚里士多德说人是政治的动物,这是从政治最美好的那个维度来说的,作为事实的政治总是德性、真理、人性的最大威胁,所以现代以前的教育要么远离政府与国家,要么与其保持必要的距离,因为只有这样,学校和教育才能作为“德性、真理、灵

魂的避难所”而存在。而教育的国家化使教育获得了从未有过的强力支持,但代价是作为“德性、真理、灵魂避难所”这一独有地位的丧失。当很多人在为教育的国家化欢呼的时候,尼采则看到了教育国家化的危险:现代国家一方面尽可能扩展教育,又把它变得狭隘(利益工具)进而削弱它,结果是教育表面上繁荣昌盛,而内里则狭隘空虚,教育由于从属于国家而堕落了。^[19]

作为“谋生术”的现代教育,与以往以德性为追求的教育不同,它以自私和利己为基本逻辑。关于现代教育的这一显著特征,杜威早就看得真切和透彻。他说,现代大规模教育是以竞争为基础的,同龄人之间的竞赛(这个词的最坏的意义)是组织教学的基本架构,没有这种“你死我活”式的竞赛,教学几乎无法组织,“以致一个儿童对其他儿童的学习有了帮助就算是犯罪”;每个人都在单纯地吸收知识,学习的动机不是社会的,而是个人的现在和未来,很自然地流于自私自利。^[20]康德认为公共教育优于私人教育,因为在学校中,儿童有更多的机会与别人交流,能够学会尊重别人的自主性。^[21]在学校生活中,能够与同龄人交往,这是过去时代以家庭教师为主导的教育模式所不具备的条件,从这个角度看,康德是对的。但问题在于同龄人相处的模式,并不是同龄人无论以什么样的形式在一起,就都能学会尊重、获得德性。也许是随着时间的推移,现代教育这一骨子里的毛病越发显露无遗,杜威的体会才显得更加真切,更加符合事实。“人人为己”是现代学校中再明显不过的“显规则”,每个学生只对自己的学习负责,至于同龄的同学,他们只在竞争的意义之上才能被纳入视野。学生生活在同龄人群体中,但却是孤独地一个人在那里,“旁若无人”,每个人比赛性地完成同样的任务,相互之间没有配合,没有协助,孩子们在物理空间上是如此的接近,但在心理和精神空间上又是那样的遥远!“学校教给学生的东西——深入其内心并形成其习性的东西——正是竞赛本身。”^[22]学生如此,教师也是如此,在现代学校中,每个教师都是独立于其他科目和教师的,只需要对自己的科目、班级负责。正是因为洞察了现代教育的这种“结构性的不道德”,杜威提出了一系列的教育改革措施,在教育思想上传播广泛,影响巨大,但“具有讽刺意味的是,尽管在整个世纪(20世纪)的学术讨论中他始终处于中心地位,但杜威自己的观点从来没有真正渗入美国教育制度的课堂实际中”^[23]。杜威所倡导的教育不见踪影,相反,他所痛心疾首批判的教育,却在世界各地变本加厉地发展着。

现代教育因为倒向了“谋生术”而使自私和利己成为“显规则”，也许有人会说，源于古希腊的为了灵魂与德性的教育也是为己的，在这个意义上也是自私和利己的。确实，有自我意识是人所独有的特征，因此，一定程度地为我和利己是“人性原则”，在这个意义上，“人不为己”，真的会“天诛地灭”。问题不在于是否为我和利己，而在于如何为我、如何利己。苏格拉底可以说是一个彻底的“自我主义者”，他“宁愿含冤受屈也不愿为恶”，因为“含冤受屈”是别人对自己不好，而“为恶”则是自己对自己不好，意味着自己要与一个“恶棍”终生厮守！也就是说，在他的判断中，自我是最终的标准。在这样的为我和利己中，德性得到了扩充，他人得到了爱护，这样的利己有什么不好呢？他不避讳个人幸福的追求，甚至将个人对幸福的期望视为人的最高驱动力（最高善），但在他的幸福追求中，正义是幸福的保证，没有正义就没有真正的幸福，而正义既是自己灵魂的和谐，也始终包含着对别人的关心。谋生意义上的利己与此完全不同，这种利己具有排他性，自身利益的获得以战胜别人为条件。物质利益与价值利益有“天壤之别”，前者是有限的、消费性的、排他性的，而后者则是无限的、生成的、共享的。正是因为物质利益的这种性质，教育引导人们去追求物质利益，几乎不可避免地倒向杜威所说的自私与利己；同样是因为价值利益的性质，教育对公正和爱的引导，哪怕是纯粹为了个人的道德与人格完善，也不会走向极端的自私。

三、“教育印刷术”：现代教育对人的降格

古代教育之所以是个别化、小规模，显然有社会条件的限制，但恐怕也与对人和教育的理解有关。贯穿教育史的一个主题是，相信人成长的内在力量，教育只是外在引导。古希腊教育的一个基本教育思想是，教育只是将已经存在于学生身上的潜能吸引、激发出来的过程。对教育的这种理解，一方面体现出了对教育作用的克制，不认为教育是人成长的决定性因素，在教与学的关系上，以学为中心；另一方面，也体现出对受教育者的尊重，即把学生视为有内在精神成长动力、向善的人。对教育功能的克制性理解，使得教育以学生为中心，教育安排与教育活动不是以方便“教”而是以方便“学”为前提；相信人的成长的内在力量，使得教育本身也成为表达对人（尤其是对成长中的人）之尊重的一种方式。明白了这

一点，我们也就不难理解苏格拉底为什么会有“无人可做教师”的断言了，他这样说，不是为了否认教师的作用，而是要强调说明，真正的学习只能靠学习者自己，只有学习者才是自己真正的老师。

对教的克制与对学的尊重共同构成了古代教育的精神与道德品质。教育是一项道德事业，教育这个词本身就已经蕴涵着正向的价值判断，在这个意义上，教育就等同于道德。作为道德的教育，首先要尊重学习者，相信他们有学习的能力，有向善的力量；教是为了不教，是为了激发出学习者自身的潜能，教如果僭越了学，就违背了教育的道德本性。与古代教育相比，现代教育以大规模为基本存在样态，反映出的是对教的“放纵”和对学习者的贬低。现代教育对教之力量的自信与古代教育对教之力量的有限性的体认对比鲜明。夸美纽斯是“第一位现代教育家”，如果说现代教育是一个新世界的话，那这个新世界的大门就是由他推开的。夸美纽斯及其后来者与他们的先辈不同，对教之力量无比自信，他将自己的“大教学论”界定为：“就是一种把一切事物教给一切人类的全部艺术，这是一种教起来准有把握，因为准有结果的艺术；并且它是一种教起来使人感到愉快的艺术，就是说，它不会使教员感到烦恼，或使学生感到厌恶，它能使教员和学生全都得到最大的快乐。”^[24]夸美纽斯的这段话可以说是现代教育的宣言，传递出了诸多现代教育的基本思想。

首先，教是艺术（技巧），不是道德活动。对教育的艺术化、技巧化理解，以古希腊的眼光来看，那是对教育的贬低。阿伦特根据自己对古希腊哲学的研究，将人类活动区分为不同的类型，位于最上端的是沉思生活，这是亚里士多德所说的人类似于神的活动；第二位的是政治生活，有理性、会说话的人是天生的政治动物，能够通过说理进行相互作用（这就是行动，也是本来意义上的政治）使正义得以实现；第三位的则是制作，即通过与物品的作用制造出各种各样的人造物，制作既包括各种技能，也包括作为制作之极致的艺术活动；处在末位的则是劳动，即为了满足直接生存需要的活动。根据这个分类框架，教育因为是人與人之间的相互作用，可以归为行动（政治），又因为教育要将人带入沉思的神境，教育也可以归为沉思。无论如何，教育都不是技艺和艺术，因为技艺和艺术的对象是物，不是人。夸美纽斯将教学视为一种艺术，在现代人看来，这是对教育的褒奖，孰不知却是对教育的一种贬低！

第二，教学和教育是“教的艺术”，不是“学的艺术”，强调的是教而不是学，夸美纽斯甚至将教师的

嘴当成了知识的源泉：“教师的嘴就是一个源泉，从那里可以发出知识的溪流，从他们（学生）身上流过，每逢这个源泉开放的时候，他们就应当把他们的注意当作一个水槽一样，放在它的下面，一点不要让流出的东西漏掉了。”^[25]这与古典时代“无人可做教师”的克制已经是判若云泥，教师成了知识的源泉，学生则成了接受的水槽。伊利奇关于现代学校是基于“学是教之结果”^[26]这一信条而建立的判断非常准确。教与学易位，教成了核心，学则遭到了贬低，学不再是过去的自我探求，变成了仅仅是接受教师所灌输的内容。作为学的主体，也由过去的自我完善者，变成了“水槽”，变成了接受知识的容器。

第三，教学活动是“准有结果”的机器操作活动。作为推开现代教育大门的人，夸美纽斯受现代科学的影响，总是将教育中的人作物化的理解。在他的思想体系中，有很多对人的比喻，比如将人比喻成制作精巧的钟：“人的本身不是别的，只是一种和谐而已，它像一个精巧的工匠所制的一座钟”^[27]，这座钟的转轮是意志，钟锤是欲望和情感，操纵轮是理性，总之人是类似于物化的机器。再复杂的机器只要掌握了规律，都是易于操作的，人类似于精密的钟表，操作起来当然不难，教学就是操作这个精密仪器的过程。教学看似复杂，一旦发现了正确的方法，就如“印刷机”印刷一样高效而简单。

自夸美纽斯始，教与学易位，学成了教的附庸，教育作为人类自我成长的精神内涵开始加速流失；将学生视为接受知识的容器，对他们作机器化理解，教育对人的尊重的道德内涵也开始加速消退。这一切的发生都不是空穴来风，而是社会需要的反映。如果不对教育作如此理解，大规模教育就没有存在的理论基础，就没有存在的合法性。夸美纽斯将学生理解为机器，将教师的嘴视作知识的源泉，是为其大规模教育构想作铺垫的。有了这些铺垫，他的“教育印刷术”才能成立。如前所论，“印刷机”在夸美纽斯的教育论述中是一个醒目的隐喻，他希望并相信教育犹如印刷术一样易行可靠。他先用自然现象来论证大规模教育的合理性，说凡是需要大量生产的东西都得在一个地方生产出来，比如木材在丛林里大量生产，草在田野里大量生产，鱼在湖里大量生产，金属在大地上大量生产；又用人类大量复制的活动来类比其“教育印刷术”的合理性，说一个面包师搓一次面，热一次灶，就可以做出许多面包，一个砖匠一次可以烧许多砖，一个印刷匠用一套活字可以印出成千成万的书籍，因此，一个教师当然也可一次教一大群学生。^[28]问题是，学生不是木头，不是草，

不是鱼，更不是金属，教师不是面包师，不是砖匠，不是印刷匠，教学也更不是生产和制作活动。

夸美纽斯对现代教育如此自信与乐观，也是因为他没能看到现代教育充分发展之后所暴露出来的弊端。杜威看到了，并对“学生听老师讲课”^[29]变成了教育的唯一形态而痛心疾首，“教育不是一件‘告诉’与‘被告知’的事情，乃是一种主动的、建设性的历程。这个原理，在理论上，无人不承认，而在实施上，则又无人不违背”^[30]。差不多一个世纪以前杜威着急的事情，今天依然没有解决，甚至更为严重，根源在于，大规模化的现代教育建立的前提就是以教为核心，以教师的说和学生的听为特征的，这是现代教育结构中的东西，是现代教育的构成性因素，只要现代教育存在，它们就会存在。也就是说，现代教育与所谓的“讲述症”（narration sickness）和“静听症”是一体的，没有这些症状，也就没有现代教育。

如果说现代教育的“谋生化”是从教育目的上对道德的遗弃的话，那么，“教育印刷术”则是从价值根基上斩断教育与道德的血脉联系。在这种教育样态下，人变成了物，变成了可操控的容器，不再是有内在向善动力的精神存在，人在价值上被降格到物的水平。这种降格发生在教育的深层，并由整个教育肌体散发于无形之中，只要你进入教育场域，你就会在不知不觉中被感染。从广义讲，这也是一种“道德教育”，一种传递着轻视人、将人工具化、物质化的声音的“道德教育”。如果从道德教育的本真出发，现代教育是没有道德教育的。关于这一点，杜威洞若观火，他不无焦虑地指出，现代教育制度“使得任何真正的、正常的道德训练变得困难或者不可能”。^[31]如前所论，教育是道德词汇，公然排斥道德就是排斥教育自身。也正因为如此，虽然真正的道德教育不太可能，但名义上的道德教育还是存在的，但这种道德教育显然“徒有虚名”，也成了“教育印刷术”下的一个小的“印刷环节”。

四、学校：一个道德贫乏的地方

现代人所理解的学校是一个“教育机构”，准确地说是一个“教校”，但学校的核心在“学”，首先应该是一个“学习的地方”。作为学习的地方，在这里不用为生存操心，或者说学校为摆脱了生存负担的人们提供了一个反思提升心灵的机会和场所。正是因为没有了外在负担，摆脱了必然性需要对人的束缚，学校里的学习者是自由的，在这里没有宗教、政治势力和世俗商业力量的偏见，有的只是对德性和真理

的追求。因此,学校的理想状态是“真理的避难所”,是“道德高地”,是人类心灵的“灵修处”。应该承认,理想状态的学校在人类历史上从未真正存在过,但其作为价值指引,对人类一直有着巨大的“磁力”,吸引着人类的教育朝这个方向努力。古代教育,尤其是古典教育,曾经相当接近这种理想。但现代教育和学校,却离这种理想越来越远了,一个显而易见的事实是,学校成了一个“道德贫乏的地方”。

如前所论,现代社会科层化需要学校培养有基本文化素养的人,而社会的科层化反过来又影响到学校自身的科层化。也就是说,学校与科层化的现代社会是一个双向互动的过程,学校为科层化奠定人的基础,而在这一过程中自身也向科层化靠拢,成了科层化的存在。大规模的现代工商业组织需要科层化的组织架构,同样,大规模的现代教育也需要科层化的组织框架。教育国家化也是学校科层化的推动力,因为国家化的教育对政府行政机构,尤其是教育行政机构有高度的依赖性,而这种依赖性本身就是学校科层化的表现,“学校科层制的特点不仅表现在学校的内部机构上,更多地表现为外部机构的控制”^[32],也就是说,学校是作为科层化的行政机构的一个环节而存在的。被科层化的行政机构所控制的学校,不可能另外建构出一套不同于行政机构的组织类型,只能按照“上位中心机构”的模式来组织自身,以便与其对接。

在教育国家化、民主化和正规化这多重力量的推动下,学校科层化已经是一个不争的事实。“专业化、权力等级、规章制度和非人格化这四个因素是科层制组织的基本特征”^[33],而这些特征现代学校都完全具备。专业化是现代学校正规化的一个基本要求,反过来,专业化也为现代教育的正规化提供了依据。如前所论,教育的专业化是从教师职业的专业化开始的,并由此扩展到教育的各个方面。学校系统中的权力等级再明显不过,从外部看,学校是教育行政权力等级系统的一个环节,从内部看,学校自身的权力等级系统也相当完备,不但存在于学校场域的工作人员之间,还深入到每一个班级。现代学校与之前的学校不同,不是靠感情纽带和师徒关系,而是与一般现代机构一样靠繁复的规章制度进行运作的。在科层制机构中,人的感情和情绪是需要“锁在抽屉中”的干扰因素,是对效率的巨大威胁和干扰,这一特征在现代学校中也有明确而显著的表现,比如标准化、量化考试的盛行,就是为了排除人格和感情因素的干扰。把人物化、非人格化是现代学校教育司空见惯的做法。正如巴兰坦的观察,“20世纪

以来,学校规模愈大,结构愈加科层化,其许多特征与韦伯的‘理想类型’科层制机构特征相似”^[34]。

作为“道德高地”的学校,却由于科层化而成了道德贫乏的地方,因为科层机构本身就是排斥道德的。在科层制机构中,规章制度代替道德成为指导人们行为的标准,在这里,规则就是一切,如果你履行了自己的道德责任而没有遵守规则,那么等待你的必是处罚;相反,如果你遵循了规则而漠视了道德,那么一切正常。不可否认,科层制机构的规则与道德可能一致,也可能不一致。即使是与道德一致的规则也无法代替道德,因为道德是人内心的声音。更何况科层制机构所制定的规则是为了机构效率服务的,不是为道德服务的,为了效率,一切都是可以牺牲的,包括道德。比如,学校生活中的标准化考试,其在道德上的漏洞如此明显,但为了所谓的教育效率,其存在就是合理合法的,就可以免除道德上的责难。在科层化的学校,效率追求代替了道德目的,而规则则代替了道德成为行为的准则,学校也就与其他科层制度一样“没有任何道德准则可言”^[35]。

科层化的学校不但没有道德的位置,甚至没有人的位置。科层化体制里没有人,只有各种各样的角色,人只能龟缩在角色的甲衣里并尽量不散发人的气息。每个角色的全部任务就是完成体系对角色的要求,至于别人的命运和遭遇,那是完全与己无关的。这也是为什么最应该充满同情和爱的学校却是那么冷漠的制度性根源。那些所谓落后的学生,本来应该得到更多的关心和爱护,但在一个不具有人情味的科层化学校中,他们的劣势反而成了遭受冷遇的理由。弱者不值得同情,其实,在科层制的学校里,谁又不是弱者呢?本来有血有肉、有情有义的人,都被简化成了非人格化的角色或数据化存在,都是强大体系的可有可无的小部件!如前所论,教育是尊重人的一种方式,而科层化的学校将人贬低为非人格化的物件,这正是教育现代化所必须承担的后果。

科层化的学校对人的排斥还表现在学校对儿童生活的排除上。儿童的世界是一个他们个人的自在的世界,这个世界用游戏和想象建构而成,在这个世界里,所谓事实和规律都不重要,重要的是他们的感情和想象。但儿童的世界是无法进入科层化的学校生活的,只要他们踏入学校的大门,这个世界就被关在了学校的大门之外。杜威说,“从儿童的观点来看,学校的最大浪费是由于儿童完全不能把在校外活动的经验完整地、自由地在校内利用;同时另一方面,他日常生活中又不能应用在学校学习的东

西”^[36]。儿童就是这样的人,他就是他的世界,将他的世界排斥在外,实际上也就是将儿童自身排斥在外。学校表面上接纳了儿童,但实际上并不是接受这个人本身,并未将他的世界接纳进来,而是接受了作为可以改造和灌输的物化的存在。对儿童生活的这种排斥,显然是一个现代现象,在学徒制、家庭教师制的教育形态下,是不可能发生的。即使是相对正规的小规模私立学校,也是类似于家庭的共同体,没有对儿童生活的这种正规化、制度化的截然分离。

现代学校的道德贫乏还表现在学习内容上。现代教育摒弃了过去时代的人文与道德性内容,用自身的“言行”时刻暗示或明示着这些内容的低价值和无价值。现代学校教育赋予科学知识最高的价值,整个教育内容几乎是科学知识的一统天下。科学知识作为教育内容的主体,甚至是教育内容的支配性构成本身并不是问题,问题是科学知识学习的目的何在。如果能够参照人文与道德需要,将科学知识作为人类理解的一种方式,那么科学知识的学习不但有助于年轻一代理解世界,也有助于他们理解人性和社会。如前所论,现代学校教育中的科学知识学习缺乏这种意识,仅仅是按照科学知识的工具性作用,即其在谋生中的作用去学习的。在现代学校中,科学知识的学习就变成了纯粹客观知识的掌握,失去了人文与道德的根基,教育内容越来越“道德贫瘠”。更严重的是,现代科学技术本身存在着“结构性非道德”,如果没有人文和道德的导引,现代科学技术的非道德因素就会膨胀,进一步侵蚀学校的道德内涵。作为现代科技源头的古代理论沉思,是近乎神的活动,本身具有神圣性。这种沉思不改变自然和世界,与人世也保持着距离,不侵犯道德底线。更重要的是,沉思是对物质利益和个人必然性需要的超越,间接孕育着诸如节制、审慎、适度等德性,是人性和道德升华的一种方式。现代科技将自然视为对象,揭示自然秘密的知识冲动,导致对审慎、节制、适度等德性的忽视。不可否认,在知识冲动之外,现代科技也有“人道目的”,即为改善人类生活服务,但科技的这种实用性及其对自身能力的许诺,加剧了现代人对科技的盲信,进一步贬损了节制、适度等美德,激发了人类无限贪婪之欲望。而现代科技通过“逼迫自然说出自己的秘密”的实验研究范式折磨自然、改变世界,存在着巨大的道德风险。更不用说现代科技的道德冷淡,包括作为一种技术手段,任何人都可以利用;科技的复杂效应,一项成果的发明,可能远离其初始目的;现代人可以为任何目的而从事科技发明。现代科技正是摆脱了“道德负担”,才有

今天的成就,“所谓科学在道德上的缺陷,不仅不是犯罪,而且简直是繁荣科学的前提”^[37]。

参考文献:

- [1][5][11][20][31][36] 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,译. 北京:人民教育出版社,1994:348,350,119,32,32,61-62.
- [2][12][14][29] 弗兰克·M·弗拉纳根. 最伟大的教育家:从苏格拉底到杜威[M]. 卢立涛,译. 上海:华东师范大学出版社,2009:97,29,6,6.
- [3][6][24][25][27][28] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1984:52,78,3,140,35,139.
- [4] 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,2010:9.
- [7] 亚里士多德. 政治学[M]. 颜一,译. 北京:中国人民大学出版社,2003:268.
- [8][10] 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,2012:65,365.
- [9] 肯尼斯·A·斯特赖克. 伦理学与教育政策[M]. 刘世清,译. 北京:北京大学出版社,2013:61.
- [13] 伊丽莎白·劳伦斯. 现代教育的起源与发展[M]. 纪晓琳,译. 北京:北京语言学院出版社,1992:13.
- [15][19][21][23] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么:100位思想家论教育[M]. 任钟印,译. 北京:北京大学出版社,2008:24,24,24,226.
- [16][17] 曼弗雷德·富尔曼. 公民时代的欧洲教育典范[M]. 任革,译. 北京:人民出版社,2013:17,168.
- [18] 迈克尔·欧克肖特. 人文学习之声[M]. 孙磊,译. 上海:上海译文出版社,2012:80-100.
- [22][26] 伊万·伊利奇. 非学校化社会[M]. 吴康宁,译. 台北:桂冠图书股份有限公司,1992:61.
- [30] 杜威. 民主主义与教育[M]. 林宝山,译. 台北:五南图书出版公司,1989:36.
- [32] 舍勒莫·舍兰. 创新学校——组织和教学视角的分析[M]. 姚运标,译. 北京:中国轻工业出版社,2007:5.
- [33] 彼得·布劳. 现代社会中的科层制[M]. 马戎,译. 上海:学林出版社,2001:7.
- [34] 珍妮·H·巴兰坦. 教育社会学:一种系统分析法[M]. 朱志勇等,译. 南京:江苏教育出版社,2005:125.
- [35] 纪克之. 现代世界之道[M]. 刘平,译. 北京:北京大学出版社,2010:34.
- [37] 奥特弗利德·赫费. 作为现代化之代价的道德:应用伦理学前沿问题研究[M]. 邓安庆,译. 上海:上海译文出版社,2005:2.

(本文责任编辑 曾甘霖)