

道德教育

评论

DAODE JIAOYU
PINGLUN
2014

2014



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

■ 高德胜
主编

道德教育 评论 2014



教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 李宗喜
版式设计 沈晓萌
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

道德教育评论. 2014/高德胜主编. —北京: 教育科学出版社, 2015. 3

ISBN 978-7-5041-9369-8

I. ①道… II. ①高… III. ①德育—中国—文集
IV. ①G41-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 016961 号

道德教育评论 2014

DAODE JIAOYU PINGLUN 2014

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64981259

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有图文信息有限公司

印 刷 虎彩印艺股份有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 张 10.75

字 数 152 千

版 次 2015 年 3 月第 1 版

印 次 2015 年 3 月第 1 次印刷

定 价 29.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

编 委 会

名誉主编：鲁 洁

主 编：高德胜

副 主 编：叶 飞

编 委：鲁 洁 北京师范大学

朱小蔓 北京师范大学

金生鉉 浙江师范大学

檀传宝 北京师范大学

袁桂林 北京师范大学

魏贤超 浙江大学

杜时忠 华中师范大学

戚万学 曲阜师范大学

黄向阳 华东师范大学

李 萍 中山大学

黄 藿 台湾中央大学

莫妮卡·泰勒 (Monica Taylor)

《道德教育杂志》(*Journal of Moral Education*)

德怀特·博伊德 (Dwight Boyd)

加拿大多伦多大学

编 辑：教育部人文社会科学重点研究基地南京
师范大学道德教育研究所

目 录

德育理论研究

1

论道德作为现代教育之代价 / 高德胜 1

道德智慧培养的意义与局限 / 郑富兴 20

论幸福作为道德教育的目的 / 薛晓阳 34

教师的教育良心：师德生成之基 / 马多秀 45

主体的降格：学校仪式神圣性缺失的

秘密 / 刘华杰 52

公民教育研究

63

学校公民教育课程的设计 / 冯建军 63

全球化背景下的国家认同教育 / 余维武 78

培育公共空间意识：公民道德教育的时代诉求 / 严从根 89

作为“转化性知识分子”：教师在公民教育中的角色担当

/ 叶飞 98

基地成果选登

111

论人类的教育 / 王建华 111

时间·道德·道德教育 / 孙彩平 131

后生活化时代的学校德育及其制度困境 / 齐学红 142

从绘画符号看城乡学生之差异 / 易晓明 158

论道德作为现代教育之代价^①

南京师范大学道德教育研究所 高德胜

现代社会道德问题层出不穷，一再突破人类所能够忍受的底线，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，尤其是道德教育工作者，在这种含义特别的目光注视之下，犹如芒刺在背。这些生活在巨大压力之下的人，包括道德教育理论研究者，都对自身所从事的事业进行了各种反思和检讨，也进行了各种各样的努力和挣扎。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暴露的道德问题面前显得苍白无力，而且自身的生存也出现了巨大的危机。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？

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

^① 国家社会科学基金 2012 年度教育学一般课题“道德冷漠与道德教育”（项目批准号：BEA120030）部分成果。

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，尤其是学校教育从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“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，对那些还在为生存而挣扎的人来说，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，教育虽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，它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，却是19世纪末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。第一种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

① [美] 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.

② [爱] 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, 安传达, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 97.

③ [捷] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 52.

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第二个推动力则是经济发展。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。^①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让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”^②,倒不如说是利益驱使下的主动作为。

教育的民主化和大众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,仅有驱动力还不够,还得具备一定的社会条件。正规教育离不开书籍。过去,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,不是一般民众所能读得起的。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”^③。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

① [美] 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.

② [美] 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: 350.

③ [捷] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 78.

然导致受教育者人数的大幅度增加和教育规模的扩大,如何组织则成了新的问题。现代工业生产与管理所采用的科层制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第三种推动力,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。柏拉图及其老师苏格拉底对父母和家庭都不那么信任,主张教育应该脱离家庭,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”^①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,既适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,使统治的合法性得以增强。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年代后

① [古希腊] 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.

的战败国法国，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”^①。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，比如拿破仑构建了从小学到大学、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，而是将教育作为一项政府职能。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世纪下半叶，经济较发达的资本主义国家，包括英国、法国、美国等都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和参与一个规定的标准化课程。”^②当然，这种强迫主要还是针对下层人民，上层阶级子女有充分的受教育的权利和机会，用不着强迫。

与教育的民主化、国家化密切相关的是教育的正规化。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，也很难说其是完全正规的。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的存在样态差别巨大，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

① [美] 约翰·S. 布鲁巴克. 教育问题史[M]. 单中惠, 王强, 译. 济南: 山东教育出版社, 2012: 65.

② [美] 肯尼斯·A. 斯特赖克, [加] 基兰·伊根. 伦理学与教育政策[M]. 刘世清, 等, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013: 61.

学校的正规教育”^①。在现代教育之前，大部分人跟着父母在生产和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的多元变成了现代民族国家一元，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：第一，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，使教师选任制度化了。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，不同的学校之间衔接与递进的制度也日趋成熟。第四，过去，由于教育并非由国家主导的，办学主体因地制宜，甚至因陋就简，办学条件十分简陋；现代教育则不同，办学条件逐渐好转，对学校场地、教室等物质条件都有了正规的要求。

现代教育的第四种推动力，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、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

① [美] 约翰·S. 布鲁巴克. 教育问题史[M]. 单中惠, 王强, 译. 济南: 山东教育出版社, 2012: 365.

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,但其全部注意力基本上用在了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,教育内容是以科学为主的,而且教学方法及其组织形式也是科学化的。过去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,但是是有代价的。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,让人类社会的绝大多数成员有了受教育的权利,教育不再是少数人的特权。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“具有知识而迷了路”^①。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。教育经过“四轮驱动”之后,虽然获得了新生,但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“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出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

^① [美] 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: 119.

活”，他毕生贡献的事业是引导弟子们通过爱护灵魂，通过灵魂德性的完美实现，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主旨在德性不在技能，因为“任何一种活动的专门技术都不利于儿童的身心发展”^①。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”的本意是“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。”^②

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”^③。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，也落实在教育实践上。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及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

① [爱] 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，安传达，译. 上海：华东师范大学出版社，2009：29.

② [英] 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.

③ [爱] 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，安传达，译. 上海：华东师范大学出版社，2009：6.

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”^①。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”一词意指不含任何物质性的、纯净的人类精神与习俗活动。鲍尔森(M. B. Paulsen)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。”^②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);二是对生存技能的超越,教育与满足生存的技能完全无关,教育是以对它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‘是否有用’一般被理解为是否能为个人带来物质利益。”^③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(Michael Oakeshott)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是为穷人子弟设计

① [英] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么: 100位思想家论教育[M]. 任钟印, 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 24.

② [德] 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.

③ [德] 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: 168.

的，但随着工业化的发展，得到极大的拓展，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。^①

教育民主化、大众化的实施者是现代民族国家，它们对作为灵魂与精神提升的教育并没有那么浓的兴趣，它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，事实的政治却总是德性、真理、人性最大的威胁。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。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、灵魂的避难所”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拓展教育，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。^②

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。^③ 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

① [英] 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.

② [英] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么: 100位思想家论教育[M]. 任钟印, 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 24.

③ [美] 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: 32.

会尊重别人的自主性。^① 在学校生活中,学生能够与同龄人交往,这是过去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,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接近,但在心理和精神空间上又是那样遥远!“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。”^② 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这种“结构性的不道德”,杜威提出了一系列教育改革措施,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”^③。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,这是人生在世的锚点,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

① [英] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么: 100位思想家论教育[M]. 任钟印, 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 24.

② [美] 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.

③ [英] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么: 100位思想家论教育[M]. 任钟印, 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 226.