

教育人文丛书
JIAOYU RENWEN CONGSHU

自由教育 的高贵精神

ZIYOU JIAOYU DE GAOGUI JINGSHEN

林少敏◎著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

教育人文丛书

JIAOYURENWENCONGSHU

自由教育 的高贵精神

ZIYOU JIAOYU DE GAOGUI JINGSHEN

林少敏◎著



北京师范大学出版集团

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP) 数据

自由教育的高贵精神/林少敏著. —北京: 北京师范大学出版社, 2010.6

ISBN 978-7-303-10835-0

I. ①自… II. ①林… III. ①教育学—文集
IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 032473 号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京联兴盛业印刷股份有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 148 mm × 210 mm
印 张: 9
字 数: 168 千字
版 次: 2010 年 6 月第 1 版
印 次: 2010 年 6 月第 1 次印刷
定 价: 24.00 元

策划编辑: 路 娜 责任编辑: 路 娜
美术编辑: 毛 佳 装帧设计: 毛 佳
责任校对: 李 菡 责任印制: 李 丽

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

总 序

教育乃是精神成人的宏伟事业，教育的根柢首在立人。教育的人文旨趣，其根本正在于对教育作为立人伟业的殷殷守护。倡导教育人文，不仅为提升日常教育生活的品质，也在谋求整体教育实践精神的生长生成；甚至，从更深远的意义而言，乃在于谋求国民人格精神旨趣的提升与超越。“教育人文”不仅是理想世界的教育精神镜像，更是一种当下教育实践的踊跃动姿，是当下教育实践的人文动姿之可能性的发掘与显现。

学术之名，非在皇皇巨构，同样存在于绵密幽微的精耕细作之中。本丛书不拘一格，旨在悬置时下的教育言说范式，力求以文化的、心灵的、生命的敏锐触角，去细密地探究当下中国教育的人文机理。在此，我们试图传达这样一种心向：学术乃“天下之公器”，我们期待的教育人文学术，乃是以理性探究与审慎言说，回应当下中国社会深层的教育问题，力求避免教育学术的自说自话，保持教育人文学术对当下教育现实的生动的张力。

教育人文建设是一项扎根培元的事业，它需要我们立足长远，有开阔的视野，免于浮躁和激进，撇开大而全的体系化言说语式与整体性、替代性的言说姿态，直面教育的基本问题，踏踏实实地回到教育的原点，重温经典，探寻当下教育的深层机理，夯实现实教育的思想根基。

我们深知，教育文化精神的培育不是一朝一夕之功，不可

能一蹴而就地完成当下教育精神的转换，我们所需要的也许是几代人的努力。所以，对于当下的教育思想志业而言，最重要的，也许就是如何秉承蔡元培先生等先贤所开启的教育思想传统，赓续中国现代教育的思想薪火，激活当下教育的思想空间，一点一滴地培植教育实践的内在精神。

诚然，个人的力量是绵薄的。但只要我们是在不断地接近教育的原点，敞开对当下教育基本问题的应答，怀抱愚公移山之志，我们就会在教育思想的路上，执著地前行。

先人有言：“地上本没有路，走的人多了，也便成了路。”

刘铁芳

2010年3月

目 录 CONTENTS

第一辑	总有些选择令人惋惜	001
	自由·教育·对话	003
	“放弃”的教育学	008
	无法直面的具体与个人	014
	教育太受哲学之苦?	019
	相与之道	024
	反弹琵琶——关于《保卫童年》的断想	029
	“优秀教师”与“剧场效应”	043
	叙事·自我·教育的肉身性——给张文质的信	045
	“规则”形成与变迁的规则	051
	徒有残忍	054
	幸福的呻吟	057
第二辑	有人在西珥呼问“我”	059
	有意无意之间	061
	阅读大书	065

周流婉转的自我	069
难言之爱	077
因为精确，所以暧昧	081
德性之维	085
在断裂中绵延	088
什么使人值得称道	092
质疑“共同体”	096
作为论理的“叙事”	099
哲学之为诗	101
不想跟你一起面对现实	103
域外·家园	104
第三辑	
在混乱中追求真理	107
当我们遭遇传统	109
媚众与“草根英雄”	118
“政治”的古代和现代	121
人文学术的严肃性和自由主义	124
宁为家奴，不予异邦	128
“智识”的委屈	130
苦难是否授予我们道德豁免权？	132
不作为也是一种恶	140
无暇应对	143
徘徊于中西古今之间——一份问题的清单	147

常常在混乱中追求真理	151
质疑公认的好	152
“经验”的可疑	154
“知识分子”：言默之间	157
衍生的问题	162
 第四辑 天真之爱	165
保守的气质	167
自由教育的高贵出身	169
生命在于“运用”	170
那转瞬的一幕依然遥远	173
天真之爱	175
政治与人	181
回头无岸	188
 第五辑 那转瞬的一幕依然遥远	193
初恋	195
书寄奥古斯塔	199
大学：逃课的故事	201
只是读书	205
与儿子讨论哲学	208
一年终了，一言难尽	212

第六辑	概念里的生活	215
	“重现”的时光	217
	善恶由己	223
	国家与法	229
	出离“偶然的个人”	236
	唯一的确定？	242
	为什么要服从？	255
	概念里的生活	266

第一辑 总有些选择令人惋惜

- 我们今天的教育，也许需要在精神气质上契入一些原本不习惯的“异质”成分，迎受心智的考究、理性的辩难，直至打开自己混沌的直觉感悟，停顿彷徨一下已成轻车熟路的“感性”。——坚持纯粹的“自然”等于拒绝教育。
- 师生关系，也没必要过分矫情地非要无视或者抹去事实上的落差。完全没有落差，则表明这个老师完全不合格。
- 教育不一定事事在先，也可以“伴同”和“跟随”。教育自身也是一个成长流，也是一个“终身学习”的过程。对于“终身需要”，不论是孩子的还是教育的，可能都尚无完全肯定的一揽子答案。

- 教育是以缓进的方式作用于个人一生的成长，是通过关怀较大的普遍性来关怀个人的具体。教育没有仅属于自己的、外在的、剔除了个人的价值，这些价值也不凌驾于个人之上，而是能被各个具体的个人可以分享、截取的价值。
- 一个经常以非暴力方式相互批评和争执的社会，也许比总是显得和谐一致的社会更安全，更合理，也更容易讲道理。
- 问题意识不仅来自反思的敏感性，而且更是常常来自思维的彻底性。
- 不论我们教育和生活的当下现实状况多么低于时代水准，思考则应是尽可能超越的和全景的。中国当代的生活和教育样式在经历了一个多世纪的冲击和混乱之后，也许很难有肯定判断，要紧的也许是尽可能使问题保持开放，少一些真理在握的权威感，以便于质疑和建构保持一种动态的平衡。

自由·教育·对话

“学生第一”还是“学生第二”？课堂上教师究竟应该努力维护“师生平等”还是努力做着“平等中的首席”？苏格拉底的对话是否平等？师生之间的“平等对话”是否可能？如果说师生之间更有效的对话是隐含了某种“不平等的原初状态”的对话，那么这种状态是否威胁着教育的自由和平等？伯林说：“堵塞他所有去路，而只留一扇门”，那么，当有人宣称：“我比他们自己更明白他们真正需要的是什么”的时候，我该如何看待“他是一个人，他有他自己的生活方式”？

1. 任何一种主义或许都是以偏救偏。重要的也许不是它说出了什么是绝对正确的，而是提醒了被忽略的，伯林的理论可能也是如此。

查尔斯·泰勒在辩驳伯林两种自由的分割时，引进了“重要性”概念：任何自由都涉及动机，动机关联何者“更重要”。“有多少扇门向我敞开”，是自由的定量判断，是个“机会概念”。“为什么要自由”是定性判断。即使是“不受阻碍的”消极自由，也有一个某事不受阻碍“很重要”的理由。否则，他举例，阿尔巴尼亚首都地拉那大街上的红绿灯很少，伦敦大街上则很多（对大多数人的大量日常自由的量，意味着更多的限制）。那么，能否因此得出，阿尔巴尼亚比英国自由？一般不会。英国的选举权，可能许多英国人几年才使用一次，有人根本不使用。就自由的量上来说，不算多，要比地拉那大街给行

人的日常自由量少得多。但大多数人会判断英国更自由一些。因为这些自由，比较少的红绿灯给行人带来的自由“更重要”。没有人会把比别人多长了十万根头发当作有“个性”，而会将坚持一种生活信念，不苟同地生活着，看作有个性。因为后者“更重要”。所以，哪怕消极自由，也不完全依赖于定量判断和“机会”概念。

“何为重要”，就不是个人能够完全自行解决的了。我们常以为我是在独立地进行自我选择，自我引导。其实，细心自察，可以发现，关于什么是“重要的”，我的视野不仅是我的，而且已经介入了重要的“他者视阈”。很难设想，选举权对于自由的重要性，信仰自由对于个人的重要性观念，是一个自然人而非文化人（文明人）能够独自产生的。而“他者视阈”，在很大程度上是由传承而来。

2. 这就涉及教育。我们谈教育中的自由的时候，似乎不能忘记一个前提：教育首先是一种文化“传承”，是通过传承，对自然人的文明“化”。因此，先在的文化与传统就天然地有了一种“势能”。它们首先是我们需要“学习”和“获得”的对象。尽管，按照解释学，任何一种传承，无时无刻不包含着主体对历史流传物的理解、解释和对话（包含主体自由对广义历史文本的能动）。但是，我们首先得“有文化”，才可能与文化对话。越“有文化”，对话能力才越强，对文化才越具有选择能力。当我只看过一部电影的时候，我说这部影片是最好的，这个判断毫无意义。当我看过了几千部影片后，我多少已经有能力说：“这部最好。”尽管可能别人不同意，但我有自己

的根据和理由。——在这个日益丰富和提升的互动过程中，文化才日益成为我自己的，才构成了我有意义的个性。——文化和社群中的个体自由，也许只能这样。

实在而言，不论各种教育改革理论说出天去，我们受教育的过程，总是在每一个层级上，处于相对无知的状态，我们有什么鉴别力在开初就对知识和意义加以选择？我们大多是先作为倾听者，然后才成为对话者的。已有的经验和智慧帮助我们接契未知者，同时也在影响着我们对它的接纳，甚至扭曲着它。试错、修正、理解、扬弃、超越（幸运的话）——也许只能这样。这在客观知识领域就更是明显的常识了。

3. 教师，作为文化传承序列中活的媒介，如果合格，当然理应分有这种文化的“势能”，构成传承和理解的初始可能，也是对话的初始动力。韩愈的“传道、授业、解惑”现在备受诟病，其实并无大错，只是说出了教育的常态和常识。伯林对消极自由的推崇，有具体的时代和思想背景，令他特别关注和强调自由的消极内涵，有他感人至深的时代关怀。但他的消极自由，是建立在价值多元论的前提上的。和韦伯一样，都确认：在终极价值上，人类存在着不可通约性。韦伯强调教师在课堂上要“去价值”，保持价值中立，只传授客观的知识，培养清明的理智。这一点连他本人也做不到。伯林很明白，人不可能无立场。但强调个人的自我选择和宽容共存。问题是，哪怕再彻底的自我选择，也不可能不受他人立场的影响，每个人都是教化的产物。

因此，一个教师，面对学生言说，不管是多么平等的对

话，多么尊重多元价值，他本人都不可能是价值多元的——由衷地拥护、认同所有价值，既赞同偷窃，又反对偷窃，那是没头脑。教师不可能除去特定文明教化在自身的沉淀和定式，因而有自己的价值偏好，因此，不可能不“传道”。伯林在牛津授课，尽授他的“消极自由”，查尔斯·泰勒在他的课堂，不会不倾向社群主义价值（我曾在北京听过他讲课，就是这个味道）。即便客观如自然科学，一样有不同的对“道”的坚持，有世界“观”。爱因斯坦认定世界秩序井然，“上帝不会掷骰子”。波尔（量子物理学家，哥本哈根学派代表，爱因斯坦的好朋友和争论者）则针锋相对：“上帝不是爱因斯坦”（世界不会按爱因斯坦的理性逻辑运转）。——道之所存，师之所存焉。

良好的状况也许不是教师不传道，而是一个学校乃至一个民族，允许多样的道，竞相传授，教师传道而不垄断道以及对道的求索。自由多元更多是“外部性”的，是一种处境。至于授业、解惑，实际没什么必要争论了。只是如何授业，如何解惑，大可讲究，以及注意“惑不单行”，即可。课程改革，并不需要弄得像场革命，那么严重那么费解。师生关系，也没必要过分矫情地非要无视或者抹去事实上的落差。说句生硬的话：完全没有落差，表明这个老师完全不合格。

当然，韩愈也为“教改”留了余地：“弟子不必不如师，师不必贤于弟子。”好教师和滥竽其间的“教师”都可以用这话提醒自己。

4. 师生关系的平等，也许和现代社会中的人人平等一样，分布在两个层次上：一是本质的平等层面，每个人在作为人的

价值上是等值的；二是程序平等，所有的规则一视同仁地适用所有的人。至于天然的不平等，只能予以承认。对结果的不平等，可以有补差性安排，其原则是，不平等的安排应让最少受益者最多得益。——运用到师生关系，同理可解。我们一生的学习生涯，并非都是在获得了完全平等的情形下，才开始对话的。与苏格拉底是这样，与我们的老师也常常是这样。对话并不必然要求平等。对“求学”而言，“倾斜的对话”也许更经常让我们受益。也许这只是我的私人经验。

5. 此外，所有的对话者都预留了答案，苏格拉底的对话者与苏格拉底一样——此即“前见”（或“成见”）。每个人都有对话的“前见”，都试图维护自己的前见，因此，对话具有争执和辩护的成分。同时，对话又使前见得以被重构。譬如苏格拉底也不能例外：论题的引申和丰满，实际上因应着辩难而来，苏氏的文本多为后人所录，已制成定式，这一点看不太明显，但看其他作者一生的著述延展，则较明白，可以看到批评者的痕迹，如罗尔斯，如伯林。

苏格拉底所谓“无知”的自况，不是面对当时的希腊人，而是面对理念世界。对前者，苏格拉底坦承自己最聪明，对后者则坦白自己的无知。所以，苏格拉底说：别人说我是全希腊最智慧的人，那是因为我自己知道自己无知（大意，前半部分语义毫不自谦）。自在之物不可知，天意不可测，所以，“六合之外，圣人存而不论”。苏格拉底、孔子、康德皆然，只有黑格尔气壮如牛地表示自己通晓，而且以绝对者的代言人自居。

“放弃”的教育学

Z是学校特殊生研究项目涉及的一个研究对象，目前，我们正打算放弃对他心理辅导，而且如果他的情况进一步恶化，便劝其转学。这个孩子的情况很特殊，他对同学的攻击行为，已经严重影响了周围同学的人身安全，现在是连“放弃”都很困难。每个孩子都是一个家庭或者一个社会群落的一分子，有其独特的个人历史。班级中的孩子彼此作用，构成另一个特殊的群落，然而，一些看似简单的问题变得很复杂。我们不确定能否找到开锁的那把钥匙，不明白教育学立场中是否应该包含一点经济学立场。如果我说我在乎投入和收益之比，这符合基本的伦理要求吗？如果这种投入是以侵犯更多孩子的利益为前提，教育立场是否要求教师和学校继续在一个孩子身上无限度、无止境地投入？每个孩子都有其特殊的需要，人的需要是否应该被加以引导？“引导”在满足和压抑之间，引导不是说教，引导有时就是不理睬。有没有可能找到更恰当的表达？其实，在实践中我感受到，真正困难的是分辨哪些需要是对儿童的终身发展有价值的，必须满足，哪些需要对儿童的终身发展没有价值，可以不满足（当然不是简单地压抑）。或者我们就顺其自然好了？还是打造一所夏山学校，比照卢梭笔下的对爱弥儿的教育？

1. 教育学不是经济学，“经济学帝国主义”不能畅行无阻。但教育学可能不是只有“投入”一个维度，它应该学会退却和