


高等教育与社会发展研究丛书

董泽芳 总主编

规训与抗拒：教育社会学视野中的学校生活

胡春光 著



 華中師範大學出版社

董泽芳 总主编

重庆师范大学出版基金
重庆市课程与教学研究基地 资助

规训与抗拒：教育社会学视野中的学校生活

胡春光 著

 华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

规训与抗拒：教育社会学视野中的学校生活/胡春光著. —武汉：华中师范大学出版社，2011. 12

(高等教育与社会发展研究丛书)

ISBN 978-7-5622-5218-4

I. ①规… II. ①胡… III. ①大学生—学生生活—教育社会学—研究
IV. ①G645.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 188808 号

规训与抗拒：教育社会学视野中的学校生活

© 胡春光 著

责任编辑：马 冰 李郭倩 责任校对：刘 峥 装帧设计：罗明波
封面制作：胡 灿
编辑室：高校教材编辑室 电话：027-67867364
出版发行：华中师范大学出版社
社址：湖北省武汉市洪山区珞喻路 152 号
电话：027-67863040(发行部) 027-67861321(邮购)
传真：027-67863291
网址：<http://www.ccnupress.com> 电子信箱：hscbs@public.wh.hb.cn
印刷：华中理工大学印刷厂 督印：章光琼 字数：300 千字
开本：787mm×1092mm 1/16 印张：17.5
版次：2011 年 12 月第 1 版 印次：2011 年 12 月第 1 次印刷
定价：29.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者：欢迎举报盗版，请打举报电话 027-67861321

总序

高等教育是社会大系统中的一个极其重要的子系统，它与经济、政治、文化等子系统之间有着相互依存的联系。高等教育作为培养高层次专门人才的社会活动，与人的发展更有着极为密切的联系。同时，高等教育自身又是一个多层次、多类型、多主体的系统，不仅大学之间，大学内部各组织之间，领导、教师与学生之间关系错综复杂，而且与社会的方方面面都有着千丝万缕的联系。随着时代的发展，多层次的高等教育与多元化的社会之间的互动关系也越来越密切。现代社会，高等教育的存在和发展越来越离不开政府和社会在人力、物力、财力，以及政策、环境等方面的支持与促进；社会的发展也越来越离不开高等教育的引领与推动。从第二次世界大战后高等教育对许多国家发展的实际影响来看，高等教育已成为促进科技振兴、经济发展、政治民主、文化繁荣的必要条件；从高等教育对社会个体的影响来看，高等教育不仅是提高个人素质、开发个人潜能的重要基础，更是促进社会流动、实现人生价值的主要途径。美国经济学家弗里德曼在研究第二次世界大战后的经济社会现象与教育特别是与高等教育的关系时，发现因知识成为经济社会赖以存在和发展的基本资源与生产要素，而使得高等教育逐渐从游离于社会之外的“象牙塔”融入社会的边缘，并将日益成为推动社会经济发展的中心要素，从而提出了著名的高等教育“从边缘走向中心”的理论。的确，高等教育对社会及个人的影响力从来没有像今天这样巨大，社会变革对高等教育的影响也从来没有像今天这样深刻。

然而，随着现代科技的发展和工业化进程的加速，使科学文化以其内含的经济价值和工具价值得以彰显，高等教育发展中理性主义与功利主义的冲突日趋激烈。同时，伴随着高等教育大众化的进程加快与政府、市场、大学三者关系日益复杂，以及财政困难，商业化、官僚化、技术至上和教育质量下降等问题凸显，使得高等教育发展的现状和社会的期望之间的鸿沟逐渐加深，高等教育与社会发展之间的冲突也不断加剧。著名的高等教育学家约翰·S·布鲁贝克在其《高等教育哲学》一书中，专门从冲突论的视角，除主要论述了高等教育发展中认知论与政治论、自治与控制、学术自由与社会责任、精英教育与大众教育、普通教育与专才教育等五方面的冲突外，还就传统的高等教育与现代的高等教育的冲突、学术研究与社会现实道德的冲突、大学与教会的冲突等方面的问题展开了论述。联合国教科文组织前总干

事长费德里克马约尔在1995年发布的联合国教科文组织关于“高等教育的变革与发展的政策性文件”中就指出“全世界几乎所有国家的高等教育都处于危机之中”。

在我国，随着社会现代化的进程，人们已愈来愈清楚地认识到，高等教育与社会的良性互动与协调发展不仅是政治稳定、科技振兴、经济发展、文化繁荣、人民幸福的必要前提，而且是保障高等教育健康发展、高效运行的基本条件。然而，现实的高等教育与社会互动机制仍不够健全，高等教育与社会发展不协调的现象也普遍存在。尤其是在社会大转型的今天，新旧体制、新旧观念与新旧因素的对立与摩擦，以及由此而产生的社会失序、混乱与振荡，不仅使高等教育与社会的互动日趋复杂，也使高等教育与社会的协调发展严重受阻。有关高等教育与社会发展的关系的研究也面临着一系列值得研究的新问题。从宏观的层次讲：一是社会结构转型与高等教育制度的调适问题。社会转型主要是指包括政治结构、经济结构、文化结构等在内的社会结构的整体性变迁过程。社会转型必然引起与原有社会结构相配套的规则与程序不同程度的失效，而新社会结构要素的生长尚待制度创新来促进和保障。高等教育制度如何调适与创新，如何形成与各种新的社会结构要素协调发展的关系，如何实现高等教育自身健康发展与着眼于学科发展，促进社会全面协调发展的双重目标，必须通过高等教育社会学的研究才能作出科学的回答。二是高等教育与社会关系的变化与高等教育的社会功能重构。社会结构的全面转型必然对高等教育产生巨大的影响并使高等教育与社会的关系出现了一系列新变化，如市场经济的发展打破了高等教育自我封闭的格局，加强了高等教育对市场的关注；民主政治的推进提升了高等教育的自主地位，弱化了高等教育对政府的依赖；对外开放格局的形成拓展了教育者的视野，加强了高等教育同世界的联系等等。在这种情况下，如何重新认识高等教育的社会价值，如何重构高等教育的各种社会功能，如教育对市场经济的适应、支持与矫正功能，对政治的维护、监督与批评功能，对国外文化的选择、吸收与融合功能等等，也是高等教育社会学研究的重要任务。三是教育与社会冲突的加剧与教育的整合机制。社会全方位的变革使高等教育赖以生存的基础发生了变化，高等教育本身也进入了一个剧变时期，旧的运行机制正在打破，新的运行机制尚未建立，高等教育与社会的冲突大量存在。如社会经济发展对高等教育的人才需求结构与高等教育的人才培养，输出结构的冲突，高等教育发展对投入的需求与社会经济承受力的冲突，高等教育对理性精神的追求与社会现实的功利取向的冲突，高等教育的价值观念取向与社会文化观念更新的冲突等等。诚然，高等教育社会冲突的出现并不必然产生消极的后果。如果通过高等教育社会学的研究能够形成比较健全的教育与社会的整合机制，高等教育社会冲突就会向积极的方面转化。从中观的层次讲，主要是社会转型带来的各种社会分化引发了一系列新的高等教育社会问

题。如区域分化与高等教育发展的失衡问题、阶层分化与弱势群体子女的高等教育问题。急剧的社会转型使原有社会阶层结构产生了前所未有的大分化，进而导致利益的大分化，必然会在不同利益主体间产生广泛的矛盾和冲突。由此引发了地区之间高等教育差距扩大、高等教育资源配置不合理、高等教育机会不平等等新的高等教育社会问题。从微观的层次看，主要有社会行为无序与大学行为失范问题，高等教育时空拓展与高校师生关系变化问题，大学校内外环境变化与大学教师角色冲突问题，商业的价值原则渗透与大学生的功利行为问题等等。这些现实的问题，都是令人感到困惑的新的教育社会问题，迫切需要高等教育社会学的探讨与解决。

在这种情况下，高等教育社会学理应顺应时代的要求，调整研究的视角，真正树立起高等教育与社会一体化协调发展的观念，加强对高等教育与社会互动机制的研究，努力探寻高等教育与社会协调发展的规律，促进我国高等教育的健康发展和社会的全面进步。

本套丛书出版的目的正在于促进这一研究。本套丛书的主要特点：一是研究内容的时代性与本土性，即注重研究我国当前社会转型与高等教育变革过程中出现的高等教育与社会互动中的问题；二是研究视角上的广泛性与多层性，要立足于宏观的大视野，借助于国际上新的思维，综合运用教育学、社会学、经济学、人类学等众多学科的理论；三是研究方法的多元性与实证性，也就是要遵循理论与实证研究结合、立足国情与合理借鉴结合、问题分析与对策探讨结合等原则，注重多种方法的综合运用。本套丛书的作者主要是高等教育与社会发展研究方向的博士，其著述多是在其博士论文（或博士后研究报告）的基础上修改而成，写作宗旨与要求一致，但每本书思想、风格各异。作为丛书主编，我希望高等教育与社会发展的议题能受到学界的关注，高等教育社会学能得到蓬勃发展，更希望有更多高质量的研究成果能进入本丛书系列。

由于作者水平的局限，本套丛书必有诸多不足，希望诸位学者、读者不吝赐教。在此要感谢华中师范大学出版社社长范军教授、副总编严定友编审等的大力支持。

董泽芳

2011年3月19日

序

胡春光博士的学位论文《规训与抗拒：教育社会学视野中的学校生活》即将由华中师范大学出版社出版，作为他攻读博士学位期间的导师，我在表示高兴与祝贺之余，也想结合我多年来的教学研究体会和春光博士在书中所涉及的一些问题，谈谈我个人关于教育问题的一些看法。

我一直觉得，教育应该是一种“觉悟”式或“启蒙”式的教育。“觉悟”是中国传统的教育理念，而“启蒙”则借用康德的哲学理念。那么，什么是“觉悟”式的教育呢？《礼记·学记》云：“记问之学，不足以为人师。”《白虎通义·辟雍》曰：“学之为言觉也，悟所不知也。故学以治性，虑以变情。”以上两句话大概足以表征“觉悟”的含义了。可见，我们的祖先很早就意识到：教育是觉解而不是知解。“觉”者觉悟；“解”者不唯是了解、知解，更有松绑、解放、照亮、自由之意。故觉解即是自觉自解，以期成为一个整全人格的人。这是中国传统教育之经典义。中国传统的经典更看重人自身的觉悟而不是外在的教导。《论语·公冶长》云：“子贡曰：夫子之文章，可得而闻也；夫子之言性与天道，不可得而闻也。”《庄子·知北游》云：“夫知者之言，言者不知，故圣人行不言之教。”许多人以为这是在鼓吹一种神秘主义，实际上乃是依靠学者自身觉悟而达致更高的精神境界。

“启蒙”是康德在《答复这个问题：“什么是启蒙运动？”》一文中提出的核心观点，虽然他是针对当时的启蒙运动所提出的一种哲学理念，但我以为同样可以作为一种教育理念。康德以为，“启蒙”就是人类摆脱自己加之于自己的不成熟状态，而所谓不成熟就是不善于利用自己的理性。从这里我们可知，“启蒙”就是善于利用自己的理性。为了更好地理解康德的“启蒙”含义，我们可以进一步看他在《纯粹理性批判》中对知识所作的“历史的知识”和“理性的知识”之分。所谓“历史的知识”就是把知识作为一经验物，外在地给予人的（通过经验、记述或教导）。此时知识的接受者就如一个储水缸，外面的水不断地往缸里加，但缸的容量是有限的，不断注水的过程同时也是水不断地溢出缸外的过程。这就是说，倘若人只是以“历史”的方式掌握知识，则其获得的知识一定是有限的。有限性还是这种知识接受方式的次要方面，更主要的是这种知识接受方式是被动的，最终获得的是别人的知识而不是自己的知识。康德以学沃尔夫的哲学为例加以说明。他认为，尽管一个人可能对

沃尔夫哲学的一切原理、界说和证明，甚至整个学说大厦的划分都记在脑子里，并能对一切如数家珍。但如果这个人不知道一个定义是来自何处，甚至在有争论时，亦不知道到何处去取得另一定义或概念，则这个人所拥有的决不超出对沃尔夫哲学的完备历史知识。因为所拥有的是别人给予他的，是依照别人的理性而不是自己的理性去增长知识，模仿不是生产能力。在康德看来，“历史的知识”的教育方式是违背“启蒙”理念的，而适合于“启蒙”理念的教育方式乃是“理性的知识”的传授方式。所谓“理性的知识”就是依据自己的觉悟而从自己理性的普遍原则中引出的知识，此时自己不但是知识的产生者，同时亦是立法者，自己的理性为自己确立法则。这样，教师就不再是原则的传授者，规训的强制者，而是苏格拉底所说的“精神接生婆”。即教师只是在豁显学生自家理性的过程中有意义，而不是外在为学生制定原则与规训。《庄子·外物》云：“筌者所以在鱼，得鱼而忘筌；蹄者所以在兔，得兔而忘蹄；言者所以在意，得意而忘言。”教师在整个教育过程中至多只是“筌”、“蹄”和“言”的意义，而教育的目的是“鱼”、“兔”和“意”，而这些只能依赖于被教育者理性的自觉。但我们现在的教育却把“筌”、“蹄”和“言”作为了教育的最终目的，这就是春光博士在书中反复说到的规训教育机制的产生。

中国文化传统中所说的“觉悟”与康德所说的“启蒙”都具有教化的意义，而不只是一般意义的教育。一般意义的教育只是传授知识，但教化一定是着眼于受教者整全人格之培养与生成。传授知识就是春光博士所说的“制器”，而整全人格之培养与生成就是他所说的“成人”。我想，我们喊了多少年的素质教育，其基本价值依据应该是“成人”而不是“制器”。但是，我们实际的教育机制与教育参与者似乎都是在依据自己的规则与律令而“制器”，而不是依据受教者自身生命气质而助其“成人”。这样，“规训”作为一种体制的力量把受教者整个地统摄于其下，尽管局部的抗拒时有发生，但就现有的教育运行机制来看，“规训”具有压倒的优势，它以胜利者的姿态渗透在教育体制的每个角落。所以，春光博士对这种现象进行从理论到实践的反思就有特别重要的意义。

春光博士虽然是年轻才俊，但他对教育问题的研究却是怀着一种“少小离家老大回”的乡愁冲动。所以，本书固然有他思辨的俊逸和反省的深刻，但更有他的人文情怀与现实关切。他曾引用唐代诗人贺知章的《回乡偶书》一诗，表明自己是一个返乡的陌生人。现行的教育现场对于他来说既熟悉又陌生，之所以熟悉，因为他本人也是在这样的教育机制下生产出来的一件“器物”；而之所以陌生，因为他的反省与批判在现有的教育体制之下显得如此的苍白与无力，似乎很难有现实的呼应与感通。说实在的，当我读到书中下面这一段文字时，心情是相当沉重的：

昔日在学校生活铭刻的记忆，使我关怀学校在学生身上运作的权力。回首就学过程中受过无数规训的我，那种课堂上意志与身体交战的情形，我到底有没有反抗过教师的规训？当我进入到教育现场时，看到很多种不同学生的反应，有的很乖巧听话，有的会不遵守规定，但不管反应如何，最终的结果都只有一个：按照教师期望的方式去做，因为教师会用各种不同的手段，包括奖励、惩罚等来让学生就范。

规训化教育就是通过这种精神和肉体的改造来消除所有的社会和心理的非规训性，生产出有用且驯服的主体。至于我受教育时到底有没有反抗，我实在想不起来了，不过我猜想是没有，即使有，应该也都属于情节轻微的反抗而已。因为我好像一直都是那种乖乖的好学生，顶多也只是私底下抱怨抱怨罢了，如果情节重大的话，今天的我大概就不是现在这个样子了。不反抗也有几个阶段，小时候是没有意识到要反抗，后来上大学可能有意识但却因为驯服过久了不敢反抗。

我想这不只是作者个人的切身经历与感受，但能把这种切身经历与感受予以价值的检讨与批判，进而作普遍的理论反省以求教育的转进发展之道，不是人人可以做到的。之所以难以做到并不是缺乏理论的深刻与研究，而恰恰是缺乏人文的情怀与现实的关切。春光博士曾经于2006年5月、9月、11月三次回到他的家乡河南省南部A县城中的“宏桥小学”，进行了为期三个月的实地体验与研究。在掌握大量一手资料的基础上，感性而生动地再现了现行教育体制规训的无孔不入，抗拒的潜在性与微弱性，以及在现有体制下对抗拒的非正当性评价。以上两点，使得本书不是理论到理论的推说，逻辑到逻辑的演绎，而是像作者所主张的那样：“真切自然地走入‘现场’，不仅要‘身临其境’，同时也要‘心在其中’，在具体的、偶然的、多变的现场中去透析种种关系，力图更多地保持日常生活的‘原汁原味’。从那些含糊的絮语、琐屑的小事、卑微的情绪中捕捉留存的记忆，这些从不值得记忆（并非无意的遗忘）或扭曲的记忆（未尝不是有意的建构）中侥幸疏漏下来的、因而日渐珍贵的生活画面，或许能帮助我们剥离出别样的过去，或者说触摸到过去的真实。”说实在话，我常被作者观察的仔细所感动，也被作者能在百姓司空见惯的日常教育事实中分析出规训的无所不在的威力所惊恐。而在规训的强大威力面前，无论是“宏桥小学”的学生，还是作者本人，他们的抗拒显得那么微弱。

现在，春光博士已经是重庆师范大学的一名教师，我认为他会在不断的教育实践中反省教育中存在的诸多问题，同时也希望他在尽可能的情况下去践行书中的教育理念与主张。而我读完全部书稿以后，固然为学界出现了这样一本检讨教育问题的书而高兴，但因此使我更深刻地反省其中的问题而心情反而愈加沉重了。我相信，这种沉重不只是我个人的感受，也不只是教育研究者的感受，而是所有关心教育问

题的人的感受。如何在这种沉重的感受中践履本书所确立的“成人”而不是“制器”的教育理念，是我们“不废江河万古流”的责任。从春光博士的书中，我看到了教育工作者身上的这种责任，恰如鲁迅所说：“‘自己背着因袭的重担，肩住了黑暗的闸门，放他们到宽阔光明的地方去；此后幸福的度日，合理的做人。’这是一件极伟大的要紧事，也是一件极困苦艰难的事。”子曰：“君子不器。”（《论语·为政》）此之谓也。

是为序。

董泽芳

2009年4月于武汉华师桂子山

目 录

引论 教育中人的失落	1
一、研究缘起及论题说明	1
(一) 研究缘起	1
(二) 论题说明	3
二、文献回顾及研究目的	9
(一) 文献回顾	9
(二) 研究目的	20
三、研究视角及研究方法	22
(一) 研究视角	22
(二) 研究方法	26
四、核心概念及框架结构	37
(一) 核心概念	37
(二) 框架结构	39
第一章 权力的眼睛：规训化的身体与规训化的教育	41
一、规训化身体的图像	41
(一) 身体规训的思想根源	41
(二) 社会身体的历史发展	47
(三) 身体的政治管制技术	50
二、规训化教育的谱系学考察	58
(一) 教育中的普遍惩罚	60
(二) 规训化教育的诞生	64
(三) 规训化教育的历史	73
第二章 抗拒的观点：主体的能动性	79
一、葛兰西的文化霸权理论	80
(一) 文化霸权的支配性	80
(二) 作为文化霸权的教育	84
(三) 对文化霸权的抗拒	89

二、霍尔的编码解码理论	92
三、福柯的权力视域	96
(一) 福柯对传统权力理论的批判	97
(二) 福柯的权力视域——关系网络中的权力	106
第三章 规训的在场：学校生活中规训策略的审理	112
一、上学去：仪式的威权	112
(一) 新生欢迎仪式	112
(二) 日常升旗仪式	113
二、规章制度：精细化的规训	115
三、安全至上：学生安全教育	125
四、知识僭越：知识对学生的规训	126
五、秩序形成：规训的技术与策略	131
(一) 言语的教导	131
(二) 空间的分配	134
(三) 惩罚的实施	143
(四) 道德的灌输	147
(五) 活动的控制	150
第四章 逃逸的空间：学校生活中学生的抗拒行为	171
一、学生的主体能动性	171
(一) 言语上的能动性	172
(二) 肢体上的能动性	178
二、学生的抗拒形态	184
(一) 捣蛋型	184
(二) 批判型	192
(三) 调适型	197
(四) 玩乐型	203
(五) 变脸型	207
(六) 当前型	213
第五章 成为我自己：教育中人的回归	224
一、人的教育：教育的根本内涵	225
(一) “人是什么”是理解教育的原点	226
(二) 教育使人去成为人	228
二、转化型知识分子：对当前教师角色的反思	233

(一) 知识分子的种类	235
(二) 作为转化型知识分子的教师角色	236
(三) 对当前教师角色的反思	237
三、倾听与引导：从规训化教育走向对话式教育	242
(一) 对话的内涵	243
(二) 为何要融入对话式教育的理念	245
(三) 对话式教育何以为之	247
结语 教育因人的神性而诗化	252
参考文献	254
后记	264

引论 教育中人的失落

要想找到人迹，就要首先找到灯光。

——尼采

一、研究缘起及论题说明

(一) 研究缘起

在时间滴滴答答的流逝中，学校这个“黑匣子”究竟发生了什么？视为当然也视而不见“熟悉的学校风景”到底有些什么内涵？请看报纸上的一则报道^①：

一次，荷兰首相来中国访问，中方安排他的夫人参观幼儿园。当时天空飘着蒙蒙细雨，礼宾车队到达幼儿园门口时，只见门口齐刷刷地站了两队小朋友，列队欢迎首相夫人的到来，并且有规则地挥动着鲜花，喊着“欢迎，欢迎，热烈欢迎”。来宾走进教室，整个课堂鸦雀无声，孩子们个个笔直地端坐着，纹丝不动，表情严肃地听老师讲课。看到这些，首相夫人很快结束了参观。

回国后，首相夫人对中国大使说，这是她出访中感觉最不好的一次。为什么天下着雨还要同学们在大门口列队等候，大家整齐地挥着手，喊着口号，如同木偶一样？为什么进了教室那么肃静，静得连根针掉到地上都能听到？五六岁的孩子，是撒野的时候，天真活泼，可是这些孩子都像受过军事化训练的士兵，一点都不像孩子。

巴西著名的批判教育学家弗莱雷(Paulo Freire)也给我们描述了下面一幅学校压迫者与被压迫者的生动场景^②。

1. 教师教，学生被教；
2. 教师无所不知，学生一无所知；

^① 冯建军著：《生命与教育》，教育科学出版社2004年版，第60页。

^② [巴西]保罗·弗莱雷著，顾建新等译：《被压迫者教育学》，华东师范大学出版社2001年版，第25—26页。

3. 教师思考，学生被考虑；
4. 教师讲，学生听——温顺地听；
5. 教师制定纪律，学生遵守纪律；
6. 教师做出选择并将选择强加于学生，学生唯命是从；
7. 教师做出行动，学生则幻想通过行动而行动；
8. 教师选择学习内容，学生(没有征求其意见)适应学习内容；
9. 教师把自己作为学生自由的对立面而建立起来的专业权威与知识权威混为一谈；
10. 教师是学习过程的主体，而学生只纯粹是客体。

首相夫人见到的情形和弗莱雷描述的场景，在我们当下的教育中随处可见。于是，一系列的问题一直萦绕在我的脑际：这些孩子为什么都“像受过军事化训练的士兵”，为什么“一点都不像孩子”？我们平常所见所闻展示的是真实的教育“视界”吗？是什么样的力量造成了这种教育压迫？教师采取了哪些“诡计”造就了驯服的学生？学生走入“神圣”的学校是“学习的乐园”吗？我们通过教育到底要过一种怎样的生活？“我”想要成为什么样的人？布尔迪厄(P. Bourdieu)说：社会学的职能就是揭示被掩盖起来的東西。现实的学校生活不断促使我去审视、批判我们的教育现场，去思索、揭示学校“此时此地”的“真实景象”是什么。

真实景象是“日常生活以人们诠释的事实呈现自身，并且是生活中的人在主观上认为具有意义和一致性的世界”。它是“日常生活实体的构成，是环绕在我身边的‘此地’(here)，以及我所呈现的‘此刻’(now)。而这种‘此地、此刻’正是我在日常生活中注意力的焦点，同时也是我意识的写实”。它是“日常生活的现实，是以互动为主观的世界呈现在我面前，也是一个我与他人共享的世界。我在时空的环境里，以不同程度的情疏感来验证日常生活”^①。

除了以上引文的理解外，在教育现场中，真实还可以是什么？教育的价值又是什么？当大批的学生被当下的教育压得气喘吁吁，当广大的教师为此心力交瘁，当无数的家长对此苦不堪言，当整个社会对教育大加鞭挞时，那么，究竟谁是这种教育的受益者？罗素说：“没有一种从恐惧出发的制度能够促进生活。人类事业的创造的原理是希望，不是恐惧。”^②当受教育成为一件痛苦、恐惧的事情时，它如何使学生心灵和谐达到完善的境地？它如何“照料人的心魄”(柏拉图)？它如何使人成为“真

^① [美]伯格、卢克曼(P. L. Berger & T. Luckmann)著，邹理民译：《知识社会学——社会实体的建构》，远流图书公司1997年版，第33—37页。

^② [英]罗素著，李国山等译：《社会改造原理》，见《罗素道德哲学》，九州出版社2004年版，第128页。

正高宏之人”(亚里士多德)? 尽管现代性社会已经产生裂痕, 现代生活已经碎片化, 尽管“那些终极的、最昂贵的价值, 已从公共生活中销声匿迹, 它们或者遁入神秘生活的超验领地, 或者走进了个人之间直接的私人交往的友爱之中”^①, 但人总是在追求美好幸福中生活, “人从不满足周围环境现实, 始终渴望打破他的此时—此地—如此存在的界限, 不断追求超越环绕他的现实——其中包括自己的当下自我现实”^②。苏格拉底说: 未经审问明辨的生活是不值得一过的。我们说: 未经审问反思的教育是没有前途的。本书就是要寻找教育场景中的人之“此在”(海德格尔), 诚然我们不是“在者”的主人, 但人是对“此在”的守护中抵达“存在”的真理。

(二) 论题说明

瑞士教育家爱伦·凯(Ellen Key)在《儿童的世纪》中预言: 20世纪是儿童的世纪。如今我们已经进入21世纪了, 可是现实的教育告诉我们: “儿童发展的需要几乎成为一种奢侈品。”^③在这个自嘲教育年代的今天, 人们不禁要问: 我们的教育到底怎么了? 学校教育不是在推进改革吗? 素质教育不是喊得震天动地吗? 新的教育实验不是遍地开花吗? 然而, 存在不一定就是合理的。教育作为“百年大计”受到举国上下的“重视”, 教育确实获得了空前的大发展, 这是事实, 我们都看得到。但是, 我们没有看到的是什​​么? 我们失去的是什​​么? 如果教育是“使人成为一个真正的人”, 那么, 我们似乎看不到教育。

在实用主义和工具主义思潮的涤荡之下, 我们今天教育中的“人”被遮蔽了, 教育成了国家和个人的经济工具, 成了实利的“婢女”, 全面发展的教育成了一种狭隘的教育。整个教育功利主义气息泛滥, 人文主义气息淡薄, “学校中遗忘人、歧视人、压抑人、摧残人等非人道的现象触目惊心。学校越来越不是一个‘教育’的机构, 越来越少‘教育’的意味, 逐渐地堕落为一个没有教育性的‘教学’机构、一种纯粹的职业预备或培训机构”^④。于是, “在当今学校教育狭窄而死寂的领域, 令人惊讶地又重演了18世纪没有人的教育的悲剧”^⑤。现实教育对人的生命价值和精神价值的僭越和宰制, 使人在教育中退隐乃至消逝了, 使得教育在理念和制度两个层面上失去了对人的生活和人的精神的关注, 使人在教育中缺少一种惬意的价值存在的生活体

① [德] 马克斯·韦伯著, 冯克利译: 《学术与政治》, 生活·读书·新知三联书店1998年版, 第48页。

② [德] 马克斯·舍勒著, 李伯杰译: 《人在宇宙中的地位》, 上海文化出版社1989年版, 第43页。

③ 陆有铨著: 《躁动的百年: 20世纪的教育历程》, 山东教育出版社1997年版, 第916页。

④ 石中英著: 《教育哲学导论》, 北京师范大学出版社2004年版, 第83页。

⑤ 石中英著: 《教育学的文化性格》, 山西教育出版社2003年版, 第45页。

验，人被各种“知识”、“技术”、“制度”再造为适应社会的“工具人”。教育不是在满足人们先天的求知欲，并使人的心智得到正常健康的发展而努力，而是培养了一批考试机器和技术工具，教育不是成“人”的教育，而是以消解个体理性自律的成“才”制“器”的教育。这种教育只是把学生看成是凭借智力和能力而获得知识而不是人生经验和智慧的人，把教育看做是如何教给学生知识或如何发展学生智力的过程，而不是获取人生经验的过程，结果造成经验与知识的分离，学习与认知的疏离，教育与生活的剥离。学校是有教书无育人，有灌输无反省；学生是有技能无智慧，有知识无生命。学校中的知识日渐远离学生和教师的具体生活，学生的生活世界被遗忘了，教育中的人被架空了，人成为单向度的人。而单向度意味着人只认同、屈从他人的操纵与控制，人没有了自我、没有了自尊，也没有了精神与灵魂，成了一架麻木不仁机器上的一个齿轮、一个甘受奴役的异化了的人。为什么一些深刻的教育理念在我们的学校是那样难以准确把握呢？原因出在我们的教育是一种“无人”的“规训化教育”，这种教育远离了培育人自由的、卓越的、德性的具有主体精神的教化理想，它对人性尊严的贬损、生活价值的轻怠、精神建构的缺失，使之失去了对教育生活的意义理解和找寻人存在的价值根基。在这种教育中，服从高于自主，听话高于思想，接受高于创造，一致高于独立。教育是只认识而不生成，只掌握而不创造，只认同而不怀疑。不论是沉重的学业负担对受教育者身心的伤害，还是苛刻的行为监督对他们行动的束缚，不论是残酷竞争对受教育者选择多样性目标的破坏，还是对他们无情的惩罚，不论是标准化知识对受教育者心智的扼杀，还是一元性的道德目标对他们精神的钳制，不论是出于某种外在目的对受教育者的工具化，还是以受教育者自身利益的名义而对他们进行强制，不论是教育机会和教育资源的不平等分配对教育权利的剥夺，还是以某种标准把受教育者划分三六九等打击人的自尊，都是规训化教育存在的证明^①。规训化教育带来的是生命本能的衰竭，精神文化的贫乏，其结果如同课程论专家派纳(W. Pinar)总结的“幻想生活的过度膨胀或萎缩；经由模仿他人而致使自我分裂或迷失在他人之中；依赖他人，自主性的发展迟滞不前；受他人批评并丧失自爱能力；附属性需求受到挫折；丧失个性化的生命经验；从自我导向变为他人导向；自我的迷失与外在自我的内在化；压迫者的内化致使虚假自我系统的发展；学校群体的非个性化致使个人真实的疏离；经常受压迫而使人格萎缩；美感和知觉感知能力的退化”。派纳认为这些教育经验的累积具有破坏性：“我们毕业了，获得证书却变得疯狂，博学却成为破碎躯壳的人。”^②

① 金生铉著：《规训与教化》，教育科学出版社2004年版，第192—193页。

② Pinar, W. F. Sanity, madness, and the school. In W. F. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA, McCutchan, 1975; 359-383.