

追寻古典精神： 教育理想的现时障碍与德性复归

项继发

[摘要] 测量时代的教育所向与古典教育的理想所归相向而立、鲜有呼应,演化成教育形态的古今之争。大规模测评的介入,促发了教育知识的内部分化,注重数字指标的教育科学与回归古典精神的教育思想两个阵营明显对立。陷入技术主义宰制之下的教育,弥漫出对科学测量生产的成绩、表现、能力、排位等数字繁荣的迷信。这种迷信与大众的经验知识不谋而合,合力造成教育本质目的的偏离,教育成了过分追求现实目的的手段,漠视人的生命和精神境况。这与古典教育理想完全相悖。从哲学源头重勘教育理想,返回人的本质境况审思当代教育的运行逻辑,检视个体在教育行动中的道德立场,成为弥合教育古今之争的理想途径。古典教育理想虽不能直接施行启蒙,但可以唤起教育行动者的自觉精神,达至自我启蒙。

[关键词] 教育测评;教育理想;自由教育;技术主义;自我启蒙

[作者简介] 项继发,山西大学教育科学学院副教授(太原 030006)

教育的壮阔理想在人类历史上被反复讲述。不幸的是,人类教育的真实图景背离理想之路越来越远。这个时代的教育如此脆弱,几乎每个人都可以直戳教育弊病,对“成为问题”的教育指手画脚,但在病灶的归结上却言辞模糊。这与当今时代的整体景观一致:我们清楚地感知技术时代与人类心灵的相悖,却苦于道不明原因,最后不得不将所有罪名归结至更为模糊晦涩的“现代性”。当代教育问题的内在矛盾,可暂且归入这样一组关系,即测量时代的教育所向与古典教育的理想所归之间的古今之争。

如果对当代教育理解进行粗线条分类,大致可以找出两个主要的知识阵营:一方是崇尚指标、注重证据、强调操作、神话数字的科学教育学知识或称教育科学;另一方是重

归经典、注重阐释、挖掘智慧、内生思想的人文教育学知识或称教育思想。双方即便没有公开论战,也少不了彼此嫌弃、相互指责。科学测量、大规模评估等技术手段挟着课程导向的学习话语霸权,助长了前者俯视后者的底气。以至于前者认为后者迂腐;而后者认为前者放弃了教育本体,倡导回归教育思想和行动及其基本结构以及问题史的反思与分析上来真正理解教育。大规模测评形成的结果、学业成就、表现、能力、排名、位次等可见指标,成为教育政策制定和教育实践修正的重要参照,甚至成为权威的科学依据。这两大阵营,代表两种不同的学术倾向和学问气质。前者偏向于硬知识,寻求知性上的满足,执着于客观的现实问题,试图通过细致分析、辨别经验证据,找到教育发展的科学路径。

后者则更偏于探求人类总体的精神世界。这一阵营中的学人,即使只是极少数,孜孜不倦地在人类的精神遗产中找寻教育的本体价值,诠释生命的意义,倡导古典理性的回归,关怀人类自身之生存境况。在教育学知识的本质认定上,两大阵营自然也存有根本分歧。前者,关注教育行为的种种规律性;后者,更强调人的本性的价值。

大规模测评得以立足的知识论立场,是将教育目的直观化为可见的、可测量、可预判的数据。这一立场迎合了现代经济理论和社会理论对教育的期许,更与现代社会的技术治理逻辑一拍即合。技术实现了对社会运行控制的同时,也逐渐以合法性的意识形态达到对人的统治。这恐怕是现代性最为凸出的后果。社会运行中的权威诉求,越来越倚重于合法化的话语。而技术,毫无疑问,已经成为最具权力的话语形态。遗憾的是,这一立场将教育哲思所重视的智慧和属人的古典精神移至边缘位置。

这样的场景倒也似曾相识。胡塞尔(Husserl, E.)曾对欧洲科学的危机提出过类似的担忧。“在19世纪后半叶,现代人的整个世界观唯一受实证科学的支配,并且唯一被科学所造成的‘繁荣’所迷惑,这种唯一性意味着人们以冷漠的态度避开了对真正的人性具有决定意义的问题。”^[1]胡塞尔清醒地指出,科学仅仅是对客观的实际世界的理解,它并不囊括人对世界的全部理解。同时,这种决然科学化的理解容易将理解对象客体化,从而忽视其处境。而后者,恰恰是古希腊哲学传统珍视的对象。回到哲学原点、重思教育理想,正是“对真正的人性具有决定意义的问题”的回答。而这一选择,面临被怀疑论、现代理性主义、教条科学及学术殖民主义压倒的危险。这种压倒性,正好与公众的态度和观念合流,甚至渲染出一种针对古典教育理想的敌对情绪。人们理直气壮地“拷问”:在如今生存焦虑的时代,教育理想能告诉我

怎么做吗?教育理想能保障我的收入和地位吗?公众用实际行动对教育理想发起倒戈,汇成全民涌入无序无休的“实用”教育和分数崇拜的洪流。人们更倾向于坚持自己在经验上感知到的世界,而对内省式理性体察和卓越理念存在的合理性持有实用主义的怀疑。从理论上讲,我们确实很难驳斥这样的经验挑战。

一、教育理想的现时阻碍

不得不承认,我们身处古典理性日渐式微的时代。我们需要一边抵制被现代理性引向技术陷阱的诱惑,同时还须警惕古典属人的卓越性遭受遮蔽的危险。为了回避这种诱惑和危险,少数学院派依然固执地回归苏格拉底(Socrates)一柏拉图(Plato)式的古典理性,尝试揭开现时代的技术蒙蔽,引领大众的精神想象回归“对真正的人性具有决定意义的问题”,找寻人类精神的智慧滋养。然而,在现实中,这一古典途径遭遇技术主义和大众文化的强力阻击,不但没有成功引领大众摆脱时代焦虑和精神危机,也未能扭转技术统辖的教育对良善人格养成的压制局面。同时,在教育学知识领域,哲学化的教育学理论研究遭遇被强调实证和偏好政策的科学研究排挤和边缘化的境遇。当代的教育研究者队伍,或者广泛意义上从事教育研究的知识人,其中很大一部分半推半就地对教育事理中一些貌似真理、规律,实则含混的教育命题和理论假设张开双臂,迫不及待地拥抱“科学”与“进步”。而对教育学理问题与人的本质境况之反思,反而淡然或者干脆选择回避。甚至于,那些教育学术领域极少数的思想者和批判者,因为打破了安定祥和的学术秩序,而招致贬斥、攻击、控告。比如,指责这一“小撮人”是坐而论道的空想家和卖弄古旧学问的贩子。他们给出的理由看上去相当有说服力,即认为急迫的当下生活和现实问题才是

智识人应该关注的对象。如果在青年中高扬古典主义,“诱惑”才智卓颖者研习古典、追求古典人格完善,更可能被定“败坏当代年轻人”之罪。以至于,谈论教育的理想和目的会被看作老古愚陋。

教育理想是以尊重人的自然权利、高扬人的精神价值而存在的。如今的教育处境裹挟在现代性的巨大车轮间,技术主义与大众文化成为主制社会秩序的显性力量,其对纯粹的既美且智的人格存在抱持怀疑。因此,尝试说服现代人回到古典精神世界,并非易事。正如杜威(Dewey, J.)所说,“实际的需要是迫切的;在一般大众看来,实际需要是带有强制性的。而且,一般地讲来,人们是来行动的而不是来讲理论的。理想的目的既然是十分遥远而又与需要注意的直接迫切的条件很少有联系,那么人们为理想目的作了一些口头上的宣传之后,便自然而然地去从事于那些直接迫切的事情去了”^[2]。无视现实的物质手段去培养空洞的理想,既不实际,也不明智。教育理想自然要竭力避免脱离教育所处的实际条件;否则,它只能被看作高高在上的道德家做出的不切实际的宣传。

对于什么是教育,什么是教育的终极理想问题,自人类开教化至今,有各种各样的表述和解释。虽然说法不一,但几乎都认同:教育的所有命题都是根据人的“所是”而非“所为”决定的,最终都指向人的生活 and 生命这一哲学人类学总纲。抛开生物属性,人还是理性的、社会的、道德的和情感的综合行动者。人类的幸福生活得自人类自由选择并持续进步的有意义行动,并在其中达到个体主观目的与客观的道德规范约束的统一。这些行动保证人的自然机能存在意义上的成功实现。教育的途径藉由教育目的决定,一旦教

育目的发生错乱,教育的途径必定混乱无序。工业革命以降,教育的组织方式和知识形态均发生了巨大变化,大众教育和专业技术教育开始兴起。“有教养”(educated)一词也只是19世纪才开始出现,^①并逐渐取代古希腊语境中的知识、德性、良善,成为象征一个人在知识获取和人格修为方面的新词汇。人类将教育与生活关联,当属自然而然之事,但这远非教育的最终理想。教育的起源问题,除了人类发展进程中诸如知识交流、文化传递、未来劳动力培养等现实需求;同时,也关涉人类自身的永恒需求:如何理解个人所处的时代,如何观照内心生活。人类的教育,如果不是朝向伟大的心灵;那么,低俗的品性便容易在大众文化之中登堂入室。对个体而言,教育除了是谋生立身的手段,还是精神自足和人格完满的实现方式。检视一番当代教育的张力,可以发现,与哲学意义上的教育理想相比,当代教育至少在三个方面存有修正的空间。

(一) 指标化的能力素养压制主体性的生命力

测量时代的教育钟情于结果、学业成就、表现、能力、排名、位次,教育过程被简化为直观指标的完成过程。从教育参与者个体、家庭,延伸至各级各类学校,再到国家和国际组织,都被一种新的知识权力笼罩,进而形成教育领域新的意识形态——从学生个体间的分数与排名到国家间的学生学业成就比较,都被数字的计量权力所掌控。而被重重压在数字指标之下的生命力,则面临被极具现代理性的技术机器剥离而丧失教育主体性的风险。我们不贬损科学测量的正当性,也不低估其客观性及其与政策的有据关联。但是,正如胡塞尔所讲,“对于心灵,对于作为个

^① 这里可能由于词源的关系而出现不同的叫法,赫斯特(Hirst, P. H.)和彼得斯(Peters, R. S.)考查的只是英语世界中的“有教养”(educated)一词的使用情况。事实上,在古希腊的文本中,已经出现很多有关“教养”的词语:教育、教养(παιδεία),关于教养的教育(ἐπί παιδεία)等。参见:Hirst, P. H. and Peters, R. S.. The Logic of Education[M]. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1970. 24.

体,作为个别人格和个别生活中的主观性,正如同对于作为社会历史的,作为最广泛意义上的社会的主观性一样,自然科学那种样式的客观性,简直是荒谬的”^[3]。当科学的客观标准占据教育话语的主导权时,教育过程则可能演变成没有生命感的知识加工过程。教育当中本该跃动的精神、灵性、情感、审美会遭到统一标准化的科学加工程序漠视,为客观化的程序性教育让出道路,其后果自当是与人的全面发展的理想追求愈发背离。

(二)技术化的教育行为僭越实践性的教育行动

教育常常以两种面目呈现自身:教育行为与教育行动。前者因为直观的经验形式更容易引起人们注意,后者往往隐藏在教育的经验现象背后不易被察觉。从时间限度讲,教育行为可以是已经完结的教育经验动作,可以用作纯客观的考察。即使不考虑这一经验动作中个体经验特性或者撇除个体的主体性,教育行为都可以构成解释教育过程的内容。教育行为也可以是未来在具体教育情境中可能实施的教育行为动作。而这一行为动作的实施参照,恰恰是其之前的行为,而非实施行为的主体。与此相反,教育行动必须依附主体行动者,教育行动一定是依据教育主体内在的意义结构做出的反应。完全不同于教育行为中的客观参照或者行为模板,教育行动是韦伯(Weber, M.)意义上的“行动者自我赋意”。教育行为关联教育的反应,教育行动则关联教育的意向;前者可能会由于教育经验反应的变异而发生阻断,后者则可以在教育意向的绵延中达到贯通。如果与日常教育场景稍做对照,发生在学校课堂上的教学事件,有多少是真正的教育行动呢?教育行为在日常教育活动中具备操作无限复制的优越性,“行为—反应—新的行为”的操作模式更贴近人们的经验世界。

此外,教育行为在教育评估与测量的终端早已站稳脚跟,教育领域的“新行为主义”

生硬驱迫教育行动本不稳健的生命力。阿伦特(Arendt, H.)的“诞生性”概念,正是说明,人不能被规定为“是什么”,而只能经由每个人独特的“诞生”来选择他可能“成为谁”。^[4]教育的对象不是用来被塑造的物,而是降生于这个世界的新人。之所以新,是因为在他降生之前,这个世界已然屹立在那里。尽管这个新来者要面对一套旧世界的秩序,要适应旧世界对他的规定,但他的“降生”仍意味着他带来新变化的可能性。这种可能的变化是由新来者从沉思的私人空间走向积极生活的公共空间引发的,其中的关键便是个体的行动和言说。藉由行动和言说,新生者走出私人空间的思考,将他的独特性带到公共空间。对于公共空间来说,每一个独特的新生者与他人相遇,突破属己的独特性,参与共同的言说和行动,形成公共空间中人的复多性,从而维护了公共空间的存在。相反,“新行为主义”教育信奉统一的标准,它既不可能珍视学生个体的独特性,也无法顾及公共空间的建设,个体的独特性与公共的复多性难以得到保障。如果将教育看作创建共同生活的重要机制,就须跃出“新行为主义”钳制,允许个体间充分地分享谈话和思想,鼓励作为理性存在者的个体勇敢运用理性,回到人的本质境况上做出行动。如此,学校教育才能真正成为通连私人空间和公共空间的中介空间。

(三)教育的外在目的掩盖教育的内在目的

当代教育过分教条地依从给定的教育目的,而缺乏对教育内在目的的省察。比斯塔(Biesta, G.)在《测量时代的好教育:伦理、政治和民主的维度(Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy)》一书中设问:真正的好教育到底由什么构成?我们该如何讨论和发展教育理念?^[5]从书名就不难看出比斯塔的教育立场。各国教育政策和教育实践对教育测量的青睐,是教育话语时代转向的现实表征。自20世纪90年代,

在英美的教育话语中,学习话语开始压制教育话语。^[6]人们惯常听到的教师、教学、教室等词汇,逐渐被学习者、课程、教学辅助者、学习中心或学习空间等新词汇替代。同样的情况发生在21世纪的中国,这一点从任意一个文献库的关键词检索中都可得到验证。人们更多地谈论学习而不是教育,教育及相关词汇被边缘化。比斯塔将这一现象归纳为“教育的学习话语化”(the learnification of education)。^[7]这一转向将原本的教育问题肢解为经由技术处理的碎片化问题。教育的治理方式随之转向技术治理和行为治理,即根据学习的可达目标来匹配相应的条件和方法。教育治理的重点由起初注重学生学业表现、学校表现,如今衍生到全球范围内轰轰烈烈开展的学校提升运动。不管是关注表现还是注重提升,均与教育测量对教育结果,尤其是学习结果的偏爱一致。这一转向与原初教育话语中强调学生主体性、教师的引导、关怀型关系等主张明显相对。其中最为关键的一点,教育的学习话语转向将原来注重关系型的教育视为无人际关联的个人式学习,由此引发的教育问题已经或深或浅地暴露出来。比如,近些年出现的师生冲突、班级文化和校园文化表面化、教师权威危机等问题都能在这一转向中找到缘由。由教育评测得来的海量结果本可以给出很多教育政策优化和教育实践改善的建议,但为什么依据事实证据作出的教育决策往往收不到预想的成效呢?民众对于教育状况的不满又为何此起彼伏?这些看似日常的问题,实际上反映钟情于表现和结果的教育测量遭遇到的价值危机。比斯塔提出,当我们讨论教育何为时,应该围绕教育的三重目的,即教育在不同程度上满足和服务于儿童、青年、成人的资格化、社会化和主体化。^[8]任何一个社会有组织的教育系统首先会将未来公民的知识教化、技能培养、品德道德引导作为起始出发点,继之以社会规范、文化习俗、政治秩序的规训。但教育的目

的不止于这些。如果将资格化和社会化看作教育的外在目的,教育作用于个体身上的个性化或者主体化则为其内在目的。教育的资格化与社会化是教育的事实功能,而教育的主体化才真正指向教育的最终目的。教育的主体化可以视为教育社会化的对立面。^[9]之所以这样讲,是因为教育的主体化并不是规训“新生者”嵌入既有的社会秩序,而是引导“新生者”在既有秩序中养成个体思考和行动的独特性。除此之外,如果过分生硬地强调教育达成的资格化和社会化,恐怕会对主体性的葆育造成威胁。这也是许多教育问题的由来。由此看来,当尝试回答“真正的好教育到底由什么构成”时,我们需要谨慎地思考教育外在目的和内在目的的紧密关联。而这两种目的的冲突与融合,全部仰仗我们对教育价值的判断。

二、教育理想的德性约束

教育理想能够在人类思想史脉络中找到从未间断的延续,并且密切渗透在政治与美德、知识与德性、精神与生命的有机关联中。教育承担着具体历史流动中的特殊责任。在古希腊理念中,责任更近似于正义、道德、美善、贤良。这样讲,并非意味着这些语词能够同义替换,而是指出教育历史价值的延续和变更。用现代语言表述教育价值时,责任一词在正义、道德、美善、贤良这些词汇面前黯然失色。换句话说,不是责任一词词义的堕落,而是教育的责任发生了变化。教育理想是对教育与人的本质问题理性的、成体系的哲学思考。哲学在其源头就将知识、美德、幸福、健康统统相连,而且还寄望通过知识或德性来创造平等和公正的城邦,通过知识或德性造就理性的人或贤人品格,散播人类的普遍智慧。

美德和幸福并非纯粹的、绝对客观的终结性存在,或者类似某种可以寻获的天启。

试图发现或者找到这种幸福或美德并将之作为人之存在的导引,不啻为天真的想法。恰恰因为美德和幸福的本体意义内生于人的生命存在和精神存在,对它的追求将永无止境。即便柏拉图的“哲学王”,也并非绝对的智慧化身,而只是在可达的人类心智范围内追求最多的知识。如果将教育的终极目标设定为造就千千万万个“哲学王”,我们不仅误解了哲学,更高估了教育。我们不可能获得最高形式的教育,我们只能栖居于朝向最高形式的生活。这样的生活便是智慧,而哲学恰恰是通往智慧之路。

哲学产生的同时,也伴生哲学性的教育思想。教育的理想旨归大抵可以描述为:通过怎样的教育,可以将人培养成有知识或有德性的人,施教者是否具备高尚的心智,什么样的政制能够培护年轻一代的良善美好,以及具备美德的公民如何有效地参与民主政制。在古希腊语当中,良善一词意味着勇敢、善战、尽责,以及最为重要的品格——对城邦的忠诚。其与现代语义表述的友善、善良相去甚远。一个良善的人,首先是能够积极履行自己道德责任的人,然后还要尽职做一个好公民。不可否认的是,教师、施教者并非天然的都是有德性的人,受教育与有知识并不存在必然关联。故此,在理念层面,对德性和智慧的探求一直构成“真正的教育”的应有之义。教育的难题,在具体形态上,则会演变成“向谁学习”和“学习什么”。

如果以现代人的眼光来看,苏格拉底被指控“败坏年轻人”,除了展现出政治与哲学对悖,也隐含教育理想的哲学固守。“最好的

人,你是雅典人,这个最伟大、最以智慧和力量著称的城邦的人,你只想着聚敛尽可能多的钱财,追求名声和荣誉,却不关心,也不求知智慧和真理,以及怎样使灵魂变成最好的,你不为这些事而羞愧吗?”^[10]关心灵魂,而不是关心自己的肉体 and 财产,是苏格拉底对雅典人的忠告。苏格拉底的很多观点,在当时雅典的公共生活中,经常遭到嘲笑。他质疑传统,鼓励年轻人挑战既有的观念秩序,这些都与当时的雅典民主制相左。“苏格拉底审判”这一历史片段不仅是哲学史上的公案,同时也成为困扰教育哲学的难题。表面上看,苏格拉底问题是哲学与政治的冲突,实则隐含真理与大众认知之间的冲突。这一问题同样在极具戏剧张力的《普罗塔戈拉(Protagoras)》中彰显无疑。苏格拉底与普罗塔戈拉的言说交锋,不光涉及教育的内容、形式,还包括教育资格问题,即“将灵魂托付给谁”^①。苏格拉底警告雅典的青年,做智术师的学生可能有损自己的灵魂。“有些人兴许并不知道自己贩卖的每样东西对灵魂有益还是糟糕;同样,从他们那里买的人也并不知道,除非他碰巧是个灵魂的医生。”^[11]苏格拉底担忧,雅典青年受智术师们相对主义感觉论的误导,从而陷入利己主义和享乐主义,而拒绝绝对的善。

《理想国(Politeia)》第七卷“洞穴的隐喻”之后的部分谈到“什么是教育”的问题。在柏拉图看来,教育并不是像智术师宣称的那样,将“知识放入缺乏知识的灵魂”^[12]中。教育应当是引导和培养人的工具,它的最高价值在于引领灵魂转向^②,从而能够面对真实。

① 只不过,到对辩完结之时,苏格拉底与普罗塔戈拉也未能在德性问题上达成一致,最后双方决定舍弃对德性探求的行动,回到德性的无知之中。

② 教育作为引导灵魂的工具,这一思想直接影响了后世对教育本质的界定,如英国分析哲学,以及阿伦特的政治哲学。彼得斯将教育的基本任务看作“引导其他人进入由一个民族的语言和概念构成的公共世界,在于鼓励其他人共同探究以各种较大差别的意识形态为标识的领域”;阿伦特将教育视为藉由儿童的“诞生性”将其领入物质材料和精神材料的世界。参见:彼得斯.伦理学与教育[M].北京:商务印书馆,2019.52;汉娜·阿伦特.过去与未来之间[M].南京:译林出版社,2011.163—182.

唯有如此,人的思想才可能发生变化。换言之,教育是引领个体超越眼前的狭隘世界,挣脱既有规制力量控制的精神工具,个体因而得以开启对自我、他者以及过去与未来之间更为包容的理解,进入更加自由的精神生活。柏拉图借苏格拉底之口,道出教育的解放力量。“它能把我们灵魂中最优秀的部分带上去看事物本质中最高贵的东西”,而且“只有辩证的方法走在这一条道路上,因为它能排除那些假设,径直奔向这一个开始,从而使其得到保险,同时,它又能温和地把埋在某一片外邦污泥中的灵魂的眼睛拉出来,引导它向上”。^[13]《理想国》的核心教诲,无疑是引导个人走出对私人生活、政治生活的狭隘关切,走向更完善的哲学生活。灵魂的转向首先意味着特尔斐神庙铭刻的那句“认识你自己”。不管是人认识自己,还是灵魂认识灵魂自身,只能通过灵魂中的智慧所在的部分——理性(phronesis)来实现。理性代表着神圣,认识了理性,也就认识了自己,才可能达到自制。只有真正认识了自己的人,才可能将追寻美德作为自己的目的,从而规避掉财产、名誉、欲望的奴役,实现个体自由。

《苏格拉底的申辩(Apologia Socratis)》更是揭示了哲学与政治之间的鸿沟。就到底是“败坏年轻人”还是“使年轻人变得更好”的辩论中,^[14]苏格拉底的教育观遭遇到了莫勒图斯(Meletus)冥顽的抵抗。直至审判结束,陪审团也没有被义正辞严的苏格拉底说服,而是倒向了支支吾吾的莫勒图斯。莫勒图斯除了指控苏格拉底“不敬神”^①,更多的是指控他破坏雅典的政治生活秩序。而苏格拉底自己所讲的“除我之外的雅典人”,他们是法官、议员甚至是所有参加公民大会的人们。他们跟莫勒图斯一样,恰恰是金钱、快感和权力的追逐者;而苏格拉底整天在城邦中东奔西走,

告诫年轻人,真正的生活要远远好于这些东西。所谓“败坏”的罪名,只因苏格拉底试图教育年轻人,有着比物质满足更美好的东西。真正的生活就是苏格拉底试图通过对话展现给年轻人的东西。这种对话之所以有“败坏”年轻人之虞,是因为他告诫年轻人,摄取金钱、纵享快感、牟取权力,仅仅是激情冲动的满足,是一种被肢解了的生活,更是被破坏了的生活。

苏格拉底与莫勒图斯的对峙,是两种截然对立的教育观的冲突。《普罗塔戈拉》篇中,智者普罗塔戈拉的教育观与苏格拉底也是相斥的。苏格拉底与莫勒图斯,苏格拉底与普罗塔戈拉两组冲突,纠缠了三组复杂关系:苏格拉底(哲人)、智者(专业知识分子)、陪审团(公民大众)。在教育观上,虽然智者未必与政治家合流,政治家也未必清楚智者的教育理念,或者根本瞧不上智者,但二者在教育宣称上是一致的;苏格拉底虽尊重智者,但他的教育观又是对智者观点的极大抵制。如果以现在的眼光看,同样秉持专家教育观,苏格拉底与智者理应站在同一战线才对,而为什么苏格拉底选择既与莫勒图斯所代表的大众教育观对立,又不愿意与智者联合?

智者和政治家的教育是向着现实城邦的教育,苏格拉底则是超越城邦向着哲学生活的教育,他们有着截然不同的思虑。苏格拉底将人看作理性的存在,而不仅是现世的存在。苏格拉底坚持永恒的道德价值观,他所有的思考都集中在德性问题上,虽然也涉及人的在世幸福与愉悦,他更关心如何寻求真正的知识,即通过教育能够认识真正的自己,体察真正的善,并能够根据道德规范作出与自己道德责任相符的行动。对苏格拉底来说,现世生活固然珍贵,但依然不是心中的最高价值,他非常笃定地将生命奉献于更高的

^① 《游叙弗伦(Euthyphro)》中苏格拉底对“来自宗教信仰的道德”和“来自哲学论证的道德”的区分,可能也是他招致杀身之祸的一个原因。

存在——德性。^①苏格拉底自证，“我从来都不是老师。如果有谁想听我说话和听我完成任务，不论青年还是老年，我都从不拒绝。我不会只有收了钱才讲，不收钱就不讲，不论贫富，我都会向他们问问题。谁要想听我说什么，就要回答。不论这些人变好了，还是没有，让我负责是不对的，因为我对他们从未许诺什么，也没教给他们什么”^[15]。这里的“变好”，也仅仅是德性的上升，而非现实目的的满足。苏格拉底相信，哲学是对知识的追求，是朝向人的灵魂福祉的事业，哲学引导人寻找绝对的道德真理。而智者从雅典的观念市场上贩卖技艺，蛊惑年轻人及未来的公民学习雄辩修辞之术，以求在公民大会上脱颖而出。苏格拉底认定，城邦秩序的维持需要一套核心的道德价值观念；而智者藐视道德、纵容私利，对此持虚无主义态度，他们信奉道德相对主义，对苏格拉底所讲的绝对道德规范存有怀疑。智者对年轻人的教育是以灵魂失序的方式加剧了城邦的失序，而苏格拉底恰恰要在年轻人的灵魂中唤起良善秩序的意象，从而现实地朝向正当城邦秩序的建立。在这一意义上，良善政制不全是现实政体的政制，它首先是灵魂的政制。对待城邦的态度上，苏格拉底已经发现雅典民主制的问题——看似民主，但由于缺乏贤能领导而充满争吵，腐败而又低效。除此之外，在受教育的阶层构成上，只有贵族子弟有条件跟随智者学习雄辩修辞之术，本身也是对民主政治秩序的破坏。至于对苏格拉底投票定罪的陪审团们，他们都是城邦的普通公民，对他们来说，回答苏格拉底无休止的哲学追问会妨碍他们对金钱、权力、荣誉的现实追求。所以，苏格拉底的不合流，发生在他的根本哲学观念上。

哲学以及哲人的目的完全不同于智者、

政治家以及其他非哲人在现实中追求的目的。哲学从其开端就不是服务于现实目的的，而更关心人类的精神形式。哲学在引导政治生活和道德生活的同时，也希望超越二者。前文所讲，责任一词在正义、道德、美善、贤良这些词面前自惭形秽，并不表明责任一词词义的堕落，而是教育的承担发生了变化，或者教育理想的堕落。教育从本着对理性和灵魂负责的目的下降到现实目的的满足。我们之所以反对当代教育中的一些外在目的，恰恰是因为教育的目的被简单等同于人们在现实中通过教育可以实现的目的。不得不说，哲学的教育目的，以及古典的教育理想，与当代的现实主义、世俗的立场完全相对。相应地，不同立场之下的教育接受者，必定怀有个人或公民责任的不同理解。

三、教育主体的道德立场

每一个接受教育的普通个体，都是教育的主体。对于普通人来说，那些古板的旧词如美善、理想、哲学、哲人，没什么实际用处。我们不能否认，不能反驳普通人的正当理由，更不能教训普通人个人价值观当中的“势利”、“浅薄”。如果我们教导普通人不加区分地去追求只有少数哲人方可企及的哲学理想或者“值得过的生活”，我们也会因为不能对他者的生活负责而感到愧疚。要知道，社会是由多种多样的人构成的，这种现实的多样性决定了道德实现方式的多样性。如果以一种哲人的立场教育普通人遵从古典教育的理想，是不是也是一种道德伪善呢？即使我们在知识立场上与哲人接近，但在现实生活中，我们每个人都是面对具体抉择的普通人，以个体的力量坦承面对现实生活。作为普通人，我们不能一边“算计”生活中的现实得失

^① 即使我们将这种更高的价值命名为“德性”或者“美德”，还是无法接近古希腊文化中“ἀρετή”的本意，即为某种崇高理念而生而死的品质。

机会,一边从苏格拉底、柏拉图、卢梭(Rousseau, J.-J.)、康德(Kant, I.)的著作中寻找慰藉。在应付现实生活时,古典的、高深的哲学教诲对我们的帮助可能少之又少。因为所有这些教诲,都不会回答升学、就业、职业、收入、家庭安排这样的问题。每一个生活在现实生活中的人,首先是感性思维的存在,进而才有理性的思考。这样看来,教育的古典理性与现实教育中个人的“聪明”选择构成了无法调和的一对冲突。那么,我们前面所写的文字都是毫无意义的唠叨吗?我们搬出苏格拉底完全是卖弄知识吗?我们对古典教育理想的坚持,难道只是学院派知识人的一种迂腐?我们倡导教育的古典理想,更像站在道德的高地对他人的教育行动指手画脚。我们不禁要问,我们有这样的道德权力吗?又或者,每个人选择自己的教育自由,难道不应当得到尊重吗?

这一系列问题,并不是我们在这篇文章中最新提出的。在《美国精神的封闭(The Closing of the American Mind)》一书中,布卢姆(Bloom, A.)对当时美国受过高等教育的青年提出严肃的批判,对年轻人的心灵状态表达了担忧。布卢姆的出发点,正好就是教育的古典理想。“必须始终盯住人类完美的目标,同时也要把握自己眼前的学生的禀赋。”^[16]作为经年研习哲学经典的大师和从事通识教育的教授,他的野心自然放在了影响学生的心灵生活上。“凡是真正的老师都不会怀疑,自己的使命是帮助学生抑制世俗和偏见的扭曲力量,使人性臻于完美。”^[17]结合自己几十年在大学中与青年心灵接触的经验,他遗憾地发现,青年们在大学中接受教育的结果使得他们成为相当肤浅的相对主义者。每个人似乎都有自己的表面价值,却很少对这些价值进行深刻的论证。他发现,美国青年当中甚至流行一种个人道德优先的立场,即一个人自己选择的生活,不应该受到他人指指点点,个人的选择应该得到尊重。青年人当中

的这种相对主义本身是泛滥的个人主义的衍生品,它为每个人选择自己的生活权利提供辩护,宣扬个体的自我实现,并且为这种自我实现的道路找出自认为重要的或者有价值的解释。在布卢姆看来,这种肤浅的相对主义往往是以自我为中心的,而对自我以外的更大的世界漠不关心。周围世界人们的生存状况,他者的命运,历史经年累月留下来的哲学、历史、宗教、文化遗产,都不是青年人关心的东西。这种肤浅的结果,便是年轻一代生活的狭隘化和平庸化。“说他们狭隘,是因为他们缺乏生活中最必要的东西,即不满于现状、意识到还有其他选择的真正依据。他们得过且过,对逃离这种境况感到绝望。超越的渴望日益淡化,崇敬的榜样和轻蔑的对象都已消失得无影无踪。说他们平庸,是因为缺少对事物的解释,缺少诗意或活跃的想象力,他们的心灵就像镜子,反映的不是本质,而是周围的影响。”^[18]

“显然,自我实现的文化已经引导人们丧失了对他们自身之外的事物的洞察。他们已经采取了浅薄和自我放纵的形式。”^[19]这种文化衍生出一种荒谬的生活形式:所谓自我实现的生活只是被简化为“成功”、“有钱”这类狭隘的目标,个人蜷缩在封闭的、自我的精神世界,人们的生活很容易落入“小时代”的个人激情、欲望、舒适感,而对于崇高感、美感、诗意、共情能力的追求则逐渐淡然。泰勒(Taylor, C.)将这一现代性的个人主义隐忧归结为“意义的丧失,道德视野的褪色”^[20]。

尽管布卢姆的忧虑带着古典教育理想的浪漫,或者以一种完美人格的道德意象对青年人提出批评。但是,他似乎没有恰当评估被他诊断为肤浅的相对主义背后潜藏的道德力量。在对布卢姆进行评析前,先看一个我们都熟悉的教育现象。如今我们经常听到的教育内卷,表面上似乎等同于个人凭借教育资格或者教育获得来参与竞争,在当下的成绩卡位或未来的职业前景和个人前途方面快

人一步。就其形式来看,这绝对是一种个人实现导向的教育表现。但是,如果我们稍稍回溯一下内卷的本意便会发现,即使卷裹在教育中的每一种力量,不管是学生,还是学生家长,或者是被很多人定义为制造焦虑的校外机构,抑或是生产考试机器的超级学校,都不应该被笼统贴上贬义色彩。内卷本是农政经济学中的一个基本概念,是指农民谋划生计、战胜灾难、突破自我的过程,是传统小农面对有限生产生活资源状况下的生存智慧。内卷更多地反映个体行动者向内寻求动力的努力,而不是向外寻求同行竞争的策略。如果还原内卷的本意来理解教育内卷的含义,那么,教育内卷更多反映的是教育行动者在教育场域展现出的不竭希望、无限热情、反复操练。如果我们对每一个教育行动者的个人“算计”抑或个人“抱负”进行思量,其中的大多数一定不是被迫式的竞争性追赶。因此,这样一个被当代话语贴上贬义色彩的词汇,恰恰忽略了教育参与者的主体性,忽略了个体对自己教育劳动投入的价值,忽略了个体对自己教育所得的自豪感。如果教育内卷一词真如当今话语所定义的那般消极;那么,教育场域应当发生更多的抵抗,而不是大多数的适应。因此,否定以个人实现为出发点的个人主义,除了放大针对这种文化的轻蔑之外,还隐藏着理解这一文化背后个体道德理想正当性的抗拒。

个体选择自我实现的生活方式,其背后的道德理想,同样涉及“好”与“善”的考量。“我用道德理想指的是什么东西?我指的是一个概念,关于什么是一种较好的或者较高的生活模式,在这里,‘较好的’和‘较高的’,不是依照我们碰巧所欲或所需来定义的,而是提供了一个关于我们应该欲求什么的标准。”^[21]追求自我实现的个体并不全然等同于不管不顾的自我放纵,更何况,自我实现本身是受到世俗评价鼓励的。自我实现也完全不同于利己主义,因为这种个人主义的实现

方式既没有破坏社会的公平规则,也没有伤害他者的利益。当今测量时代的教育环境中,自我实现向每个人都保持开放性,同时也没有形成人为设置的等级性。布卢姆对美国青年人相当肤浅的相对主义的批判,是他将自己视为古典精神的代表和青年人潜能的引导者这一前提之下而作出道德判断。同样,我们应该平等地看待自我实现的个人主义背后的道德力量。自我生活选择是以个体自己认定“好”的方式追求的东西,这种个人自由理应得到尊重。“一个自由社会必须在什么构成一种好的生活的问题上保持中立。”^[22]如果有反对者以个人主义连带的社会政治后果来贬损个人主义的道德正当性,本身就是不正义。更有甚者,如果假借个人实现的生活方式来为公共世界或公共领域的缺失找说辞,可能夸大了二者的因果关联。从中立的个人立场出发,不管我们自己是否将“好”、“善”作为道德提升的目标,我们仍然有道德义务去赞赏那些哲人般自我提升的人;同样,我们也应当保持道德克制不去过分评判那些不这样做的人。毕竟,精神中的理想秩序,首先是个人式的。

如果一个人对自己的生活方式进行审慎的思考,对自己在现实世界和精神世界遭际中的处身状态进行反思,一定程度上已成为哲学意义上的实践。如果一个人想要拥有自己喜欢的职业,追求个人期望的生活,不愿随波逐流、人云亦云,而是能够掌握自己生活的主动权,他就必须对自己的处身状态进行思考。即使这种思考完全是个人式的,或者出于个人主义的立场,他首先是为了安顿好自己的生活。讲到这里,我们看似在为自我实现的个人主义辩护,但也不乏担忧。我们生活在一个现实世界中,个人总会不同程度地受到现代社会的影响,比如,工具理性的扩张和技术治理的蔓延对现代人的规制。现代社会的这些特征容易将人引向标准化的、统一化的社会运作,人们会在这样的框架之下你

争我抢、拥挤不堪。极端的情况下,这种规制会跳出道德力量的控制,发展成为某一种特例标准。比如,经常看到的分数至上、学历筛选,甚至一些特例情况。这种情况下,工具理性已经超出了个人自由的道德维度。如果放任工具理性对个人的驱使,个人自我实现的纯粹性也将遭到破坏。因此,我们 also 需警惕工具理性的权力泛滥,保全个人正当的、合道德的自我实现。

我们首先生活在现实世界中,同时也存在于思想世界中。但是,古典教育理想并不是用作逃避现实世界的避难所。恰恰相反,古典教育理想对现实世界的介入方式,首先通过确认个体心灵世界的真实存在,继而影响他在现实世界的抉择。重申古典教育理想,看似存在理想主义的倾向,实则是实用主义的考量。重申古典教育理想,不是一种脱离现实经验世界的理想主义立场;相反,它是呼求精神变革的现实途径。对人的存在而言,本体性的精神隐忧古今并无二致。我们将古代世界与今日图景进行比对、反思,目的在于更好地理解我们自身的处境,并藉此超越我们的时代。

冷静的教育理论研究需要自觉承担起教化的时代重任。“教化,或者换句话说,教育,是对心灵原始激情的驯化——不是压抑或去除这种激情,那会剥夺心灵的活力;但又把它们塑造和表现为艺术。让心灵中的激情因素与后来发展起来的理性因素和谐一致,这个目标也许不可能达到。但是,没有这种和谐,人永远不会是完整的。”^[23]古典教育理想之于个人的价值,就是在每个人的心灵世界中保持探寻生命意义的那条幽径的畅通。在这一层意义上,布卢姆无疑是正确的。古典教育理想所揭示的,正是让来到这个世界上的任何一个人,通过心灵的自我改造和知识的理性训练,更好地认识自己,将心灵的激情和理性的力量和谐结合,从而构筑每个人不同的、趋于完善的人格生活。

四、个人的内在启蒙

理想的教育不是抽象定义的,而是与诸种不理想的教育表现相对。测量时代的教育形态与古典理性相向而立、鲜有呼应,演化成测量时代的教育所向与古典教育的理想所归的古今之争。返回教育理想的德性要求,重新审思教育主体的道德立场,从人的本质境况出发理解当代教育的运行逻辑,成为弥合教育古今之争的必要途径。我们对理想教育的追求也并非天真的乌托邦主义,理想教育的构成法则是与现实教育中各种失当的、失范的教育表现复杂对抗中慢慢形成的。

对教育而言,个人的发展与公共世界的维持都是其着眼的目标。如果从哲学始点思考教育的目的,“将灵魂托付给谁”的问题则是教育哲学的核心关切,而对这一关切的回答可能会令人失望。我们倡扬古典教育理想的价值,并非要跟随某一位哲人或者某一种学派去实现愿望,而是在伟大的心灵中探索一条能够让自己感到幸福的路。“‘理想’是遥远和高不可攀的;它们太高贵和华美了;如果实现它们,就会使它们受到玷污。它们的作用就是模模糊糊地引起‘愿望’而非激励和指导人们,努力在实际存在中去加以实现。”^[24]执拗地找寻那个可托付灵魂的人,甚至寄望通过哲学达到启蒙,多少显得蒙昧。黑格尔(Hegel, G. W. F.)警示我们,哲学必须竭力避免那种想要施行启蒙的愿望^[25],哲学只能是内在启蒙。我们倡导重估古典教育理想的价值,返回古典中与伟大心灵发生对话,并不是一直站在这些伟大心灵的思想笼罩之中,相反,我们需要的是一种自觉精神,凭此完成自我启蒙。我们赋予古典理性以当下意义,实际上正是回归古希腊人对自我反思的推崇。贯穿苏格拉底、柏拉图、亚里士多德(Aristotle)哲学的核心伦理问题可以归结为“人应当如何生活”,或者“什么是善好生

活”，虽然他们对这一问题的回答有别，但都指向对“值得过的生活”的理性思辨，并运用知识来指导行动，达到那种“最好、最完善的德性的实现活动”^[26]。我们能寄望于古典教育理想的，仅仅是它有助于我们对自己的处身状态进行清醒的思考，继而希望每个人能够在这种思考中寻找自己的道路。如果足够幸运，可以将自己的生活方式与更大的共同体关联。

古典教育理想是一剂镇静剂，用来对抗技术文化的迷惑，医治大众文化的腐蚀性影响，矫正大众文化的固有倾向，引导教育根据人的心智本性来照料并改善心智与生俱来的诸品质。虽然文明的衍化、技术的发展威胁到人类天性的完整性，但这是历史发展的必然进程；否则，人类社会仍会一直处于蒙昧时代。虽然，前陈技术理性和现代文明带给教育诸多破坏，但极端浪漫地高举返回过去的大旗，或者悲观断言当代教育颓势已不可挽回，均不可取。我们不能因为技术主义的压迫和自然科学的持续紧逼，就对教育的古典精神抱以悲观，更不能激进地反对技术进步、故步自封。谈论古典精神，并非要复辟古希腊的社会、政治制度，也不是一味迷信古典精神。我们不能用倾注于古典精神的情感来湮灭审视现代问题的理性。不管是相信古典精神，还是怀疑技术主义，教育的本质问题不能游离，仍须落脚在人的完整性上。古典教育理想之于当代的价值，恰恰是在正视历史感的前提下，给现时以哲学观照，这也是古典教育理想的道义责任。

如果教育只关注可见的、客观的生活，而搁置了美、善，看不到智慧的引领；如果教育的结果仍然是规训个人被动地依从既定的秩序，而不是引导个人主动地选择精神自由的道路；如果教育塑造的是漠视主体的无思者，而不是成为主体自我的辩证学家——这样的教育恐怕偏离了古典教育的理想。与古人对话，即便不能在古典智慧中发现现代人

的精神失落，至少也可以摆脱现代人的自大。正如利文斯通(Livingstone, R. W.)对古典教育的辩护，“教育的成功与否在于铸造学生的品性而不在于将知识传递给学生……教育的本质在于在四周墙壁上打开一条通道，让我们走进外面的世界，给我们时间欣赏围墙之外的景色”^[27]，实用教育观无法达至真正的教育目的。怀特海(Whitehead, A. N.)在《教育的目的(The Aims of Education)》开篇第一句话便是，“文化是思想的活动，是对美和人类情感的感受”。这一论断虽不是教育目的唯一的、绝对的规定，起码也是最为本质的规定。他紧接这一论断给出的理由也相当有说服力，“零零碎碎的信息或知识对文化毫无帮助”^[28]。在怀特海看来，教育者致力于培养的人才，既要掌握专精的知识，又要具备广博的文化：前者可以作为年轻一代进入世界的出发点，后者则引领他们走向哲学的深邃和艺术的雅致。

同时，我们还需要警惕技术对于精神的统治。技术在不断征服自然、满足人类物质欲望的同时，也创造了“第二自然”——人生活在自己创造的环境之中。一旦技术的手段跃居成为人类生活和生存目的，人类自我意识和精神世界中的信念支撑将面临危机。“技术已给人类环境中的日常存在造成了根本的转变，它迫使人类的工作方式和人类社会走上全新的道路，即大生产的道路，把人类的全部存在变质为技术完美的机器中的一部分，整个地球变成了一个工厂。在此过程中，人类已经并正在丧失其一切根基。人类成为在地球上无家可归的人。它正在丧失传统的连续性。精神已被贬低到只是为实用功能而认识事实和进行训练。”^[29]可见的事实是，人类存在的任何领域，会越来越紧密地受到技术力量的围裹。如果教育的目的依然落在追寻人的完整性上，就必须正视无生命性的技术对人性的深刻影响，警惕人类精神被技术统治吞噬的危险。

参考文献:

[1][3] 胡塞尔. 欧洲科学的危机与超越论的现象学[M]. 北京:商务印书馆,2016. 18,332—333.

[2][24] 杜威. 确定性的寻求:关于知行关系的研究[M]. 上海:上海人民出版社,2005. 217,15.

[4] Arendt, H. *The Human Condition* [M]. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1998. 246—247.

[5][6][7][8][9] Biesta, G. J. J.. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* [M]. New York: Routledge, 2010. 5, 17, 14, 19—22, 21.

[10][14][15] 柏拉图. 苏格拉底的申辩[M]. 北京:华夏出版社,2017.112,95—97,121—122.

[11] 刘小枫. 柏拉图四书[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2015. 51—52.

[12][13] 柏拉图. 理想国[M]. 北京:华夏出版社,2017. 255、274—275.

[16][17][18][23] 艾伦·布卢姆. 美国精神的封闭(卷一)[M]. 南京:译林出版社,2011. 前言1、前言2,16,28.

[19][20][21][22] 查尔斯·泰勒. 现代性的隐忧[M]. 南京:南京大学出版社,2020. 39,31,40,42.

[25] 黑格尔. 精神现象学(上卷)[M]. 上海:上海人民出版社,2013. 56.

[26] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 北京:商务印书馆,2019. 20.

[27] 利文斯通. 保卫古典教育[M]. 北京:人民教育出版社,2017. 14—16.

[28] 怀特海. 教育的目的[M]. 上海:文汇出版社,2012. 1.

[29] 卡尔·雅斯贝斯. 历史的起源与目标[M]. 北京:华夏出版社,1989. 114.

After the Classical Spirit: Contemporary Obstruction and Virtue Regression of Educational Ideals

Xiang Jifa

Abstract: Education in the era of measurement conflicts with classical education, and they seldom work in concert with each other. This triggers a dispute over the ancient and modern forms of education. The intervention of large-scale evaluation and measurement in education has brought about an internal divergence of educational knowledge, namely educational science highlighting numeric indicators has apparent conflicts with educational thoughts returning to the classical spirit. Dominated by technologism, education presents a blind worship for achievements, performance, competence and rankings produced through scientific measurement. The blind worship coincides with the experience of the public, and they jointly make education deviate from its essential purpose. Education has thus become a means of pursuing realistic purposes, disregarding human life and spirit. This is completely contrary to the ideals of classical education. An ideal approach to settling the dispute over the ancient and modern forms of education is to reconsider the educational ideals based on the origin of philosophy, reflect on the logic of modern education by means of returning to human nature, and examining individuals' moral position in educational action. Although the ideals of classical education cannot give direct enlightenment, they can arouse the conscious spirit of educators to achieve self-enlightenment.

Key words: educational measurement; educational ideals; liberal education; technologism; self-enlightenment

Author: Xiang Jifa, associate professor of the School of Education Science, Shanxi University (Taiyuan 030006)

[责任编辑:杨雅文]