

从价值颠覆到价值改造

——论公共教育转型中的精神气质重塑

樊改霞 王嘉毅

(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心,甘肃兰州 730070)

内容摘要: 在古典公共教育向现代教育转型的过程中,现代公共教育全面颠覆了古典教育价值。古典公共教育关注公共生活而现代公共教育关注私人生活的价值,古典公共教育追求价值引导而现代公共教育保持价值中立,现代公共教育使得劳动、赢利等外在价值僭越了教育的内在价值。现代公共教育在其深层共享的这一套价值秩序、价值结构的精神气质需要进行价值改造。

关键词: 公共教育;价值颠覆;精神气质

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-2804(2012)05-0152-07

一、公共教育的古典起源与价值追求

“公共”一词从词源学上考证,派生于两种渊源:一是希腊词 *pubes* (*public*),在希腊语中 *pubes* 的含义是身体、情感、智力上的成熟,大致相当于英文的“*maturity*”——成熟、完备,尤其指人们超越自我关心、自我利益而关注和理解他人的利益,是具备公共精神和公共意识的成熟公民可以参加公共事务的标志;二是希腊词 *koinon* (*common*),这个词又源自 *komois*,大致相当于英文的 *care with*——照顾、照看,意指希腊人与人之间在城邦生活中互相关心、照顾的一种状态。而希腊语的 *koine*,英语的表达为 *polis*,强调公民对公共事务开放、自由的讨论或辩论,形成共识和公共政策的空间——城邦。因而“公共”一词当时更多的意指希腊自由公民的条件和活动的领域。

因此,在古典时代的城邦教育中,教育是城邦政治首要考虑的问题,教育是公民共同体的公共事务,超越任何非公共利益,来关涉城邦共同体的正义和公民的卓越、优秀。教育的目的就是培养能关涉公共事务、担负公共责任的公民;而私人生活是为满足人们进入自由的公共领域提供物质基础,这是一个必然性的王国,充满着不自由和束缚,私人领域的存在是为了满足进入公共生活领域的需要,其本身只具有工具性的价值,跨越私人领域进入公共生活

领域才是人类存在的目的,而公共生活领域是提升人格、实现人的优秀的场所,在这里,对公共利益、公共善的考虑置于私利的考虑之上,因而是自由和解放的象征。人作为天生的政治动物,参与政治、过公共生活本身就是一种人性的实现,政治活动本身就是一种内在于其自身的善,公共生活既是美好生活的必要条件也是充分条件。

作为共同体的成员,在这个共同体中公民间不仅仅具有平等的关系,更为重要的是他们之间具有特殊的纽带关系,那就是有共同的根基、一体的归属感、对公共目的的共同认可和努力追求,这个共同的目的就是公共善。亚里士多德在《尼各马科伦理学》开篇中就写道:“一切技术,一切规划以及一切实践和抉择,都以某种善为目标。因为人们都有个美好的想法,即宇宙万物都是向善的。”^{[1]1281b25}善又可以区分为两类:“一者就其自身就是善,另者,通过它们而达到善。”^{[1]1294a12}由此可见,有的善本身就是目的,有的善则是达成别的善的手段。实现所有人自身的善也就是政治和城邦教育的目的,一种善对于个人和对于城邦来说,都是同一的。然而获得和保持城邦的善显然更为重要、更为完满,一个人获得善值得嘉奖,一个城邦获得善却更加荣耀、更为神圣,一切活动所趋向的目的就是最高的善,“城邦善是本己的、固有的、难于剥夺的东西”^[2],是入实践活动和行为的终极目的。城邦和个人具有相同的终极目标——追求善。如何达到善?善不仅仅依赖

收稿日期:2012-04-02

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(10YJC880027);甘肃省高校研究生导师项目

作者简介:樊改霞(1976—),女,甘肃临洮人,博士,副教授,从事教育学原理研究。

一定的外在的、手段性的善,也依赖于内在的、目的性善,即德性的实践与发展。这种人的德性是依靠习惯、教育发展出来的一种内在品质,获得德性不仅是个人目的,也是政治目的。因此,城邦教育的主要目的是塑造勇敢、正义、节制、自治、慷慨、友爱、自尊的公民德性。西塞罗特别强调优良社会所需要的公民美德,如明智、正义、勇气、节制等,在这种社会中人们通过参与公共事务和分担公民责任来促进公民与国家的和谐统一。

公元前368年希腊同盟在马其顿的打击下几乎完全解体,前338年马其顿在喀罗尼亚大败希腊联军,取得了对希腊的控制权。到前336年,亚历山大(Kyng Alisaunder)继位,随后整个希腊的自由城邦制度被马其顿王的重装兵方阵彻底踏平,马其顿侵入了整个希腊半岛,“从亚历山大以后,希腊的政治自由和独立行动开始熄灭”^[3],这也标志着以雅典教育为主旨的古典公共教育开始转型。

二、现代公共教育的诞生

现代公共教育是伴随着近代民族国家的产生而产生的。14世纪下半叶欧洲开始文艺复兴,一方面是资本主义生产方式开始萌芽、不断发展和形成,至17世纪初期,民族国家开始诞生;另一方面宗教改革、文艺复兴、启蒙运动不仅促进了思想自由和理性精神的发展,而且提出了人人皆有权利接受教育的现代教育理论。在宗教改革以前,一向把教育权与受教育权看做是私人的事情,国家不插手教育。在宗教改革期间,德国新教领袖马丁·路德为了争取人们信仰新教,提倡广设学校并主张教育机关应该由公费设立,政府有强迫人民送子弟入学的义务。马丁·路德先后布讲了著名的《为基督教学校致日耳曼全国都市市长市吏书》和《送孩子上学义务之训谕》,阐述了文化教育是国家职责的主张,倡导国家建立学校并在必要时强制入学,“对青年人施以极大的爱护(教育)”应该是“市长们和市政官员们不可推卸的责任”。路德的倡议“是自罗马帝国以后,主张教育组织要归国家管理维持的第一次提议。”^[4]1619年,魏玛大公领地就开始主张所有儿童,不分男女,在6~12岁之间均须入学的制度,1763年腓特烈·威廉时期就制定了统一的强迫儿童入学的制度,标志着现代公共教育制度在建立方面迈出了重要一步。1787年普鲁士设立了教育部,颁布了《学校法》,1794年颁布了《国家教育法》,这意味着普鲁士的现代公共教育体系逐步完善。

资产阶级革命的胜利使国家举办、管理公共教育的思想得到广泛的宣传,并且使得资产阶级在革命中提出的“公共、世俗、免费”教育的政治纲领不断实现,公共教育的思想促进了公共教育制度的建立和完善。这一现代公共教育制度在19世纪20年代得到了巩固,到19世纪的三四十年代,法国、美国的北方各州则建立起了这一现代公共教育制度,南北战争后美国南方各州的现代公共教育制度也建立了起来,而英国1870年通过《福斯特教育法》,又称《初等教育法》,要求对5~12岁儿童实行义务教育,该法案在英国教育史中意义深远;1902颁布的《巴尔福教育法》意味着现代公共教育体系晚发的英国也形成了与启蒙时代以来的“新的”世界体系相符的一套教育体系。

文艺复兴、宗教改革和启蒙运动使人从上帝的蒙蔽中得到了发现,在公开运用自己理性的过程中得到了自由;同时也促进了现代教育体制的建立,为现代性教育提供了直接的历史基础,教育从古典教育转向现代教育。可是,启蒙挖空了古典的根基,在古典教育的根基断裂之后建立起来的现代教育制度与启蒙一起成为现代性的缔造者。

三、从古典公共教育向现代公共教育转型中的价值颠覆

古典公共教育向现代公共教育的转型是一场总体性的转型。这种转型不仅仅涉及外部的制度变迁,而且随着教育制度的转型,发生了一种更为深层的变化,即教育的价值秩序也发生了位移,进而引发了人的内在心性秩序的变化,从而营造了一种全新的现代教育的价值偏爱系统。这种价值位移意味着,现代以降开创的现代性价值秩序最终颠覆了古典时代的价值秩序。舍勒用“价值的颠覆”来概括这一变化,这也是对现代性做出的一个基本论断。在价值的颠覆中,古典时代信奉的某些价值,如卓越、优秀、善等在现代社会已经沦丧,在古典时代处于很低位置,被贬抑的某些价值,如劳动、赢利等则在现代高扬。现代性使深层的价值秩序发生了位移,“从哲学上讲,是感性价值压倒理念(精神价值),工具价值压倒实质的生命价值;从社会伦理学上讲,则是商人和企业家的职业价值、实业家成功的实用价值被推为普遍有效的德性价值;从文化秩序上看,是群众的评价压倒贵族精英的评价。”^[5]⁴⁶⁸这种状况在教育领域中也引起了一场价值的颠覆。这种价值秩序的变化,不仅仅改变了教育的生存样式,更是改变

了教育生存的标尺。

(一)从关注公共生活的价值到关注私人生活的价值

对希腊人来说,人就是政治动物,是公民。成为一个“人”,不是纯属个人的自主抉择,个人价值只有通过公共生活中的言说和行动才能在群体共享的图式中得到肯定,公共生活就像生命一样珍贵。假如一个人试图脱离公共生活,那他就不非神即兽,就是试图使自己从这个社会中消失。但是,并不是说希腊人就敌视私人生活的价值。阿伦特在论及古希腊雅典城邦的价值准则时指出,“城邦之所以没有侵害公民的私人生活而且还把围绕着每一份财产而确立起来的界限视为神圣的,这并不是由于它尊重我们所理解的那种私人财产,而是由于这样一个事实:一个人假如不能拥有一所房屋,他就不可能参与公共事务,因为他在这个世界上没有一个属于自己的位置”^[6]。公共生活和私人生活是社会生活中的两种形态,它们并非决然对立,这两个领域只能互相依赖,彼此共存。

然而16世纪早期开始的宗教战争以及17世纪的频繁战乱,使人们认识到国家权力的膨胀加剧了国家对不同信仰者的迫害,国家权力在社会生活中处于绝对优势地位时,就会对私人生活领域进行任意侵犯。私人权利与国家权力对立的思想,中经欧洲中世纪的传承,在现代资产阶级革命中获得新生。在这个时期,人们就开始注意私人权利、私人财产的保护问题。1654年约翰·霍尔(John Hall)在《政府与服从》中认为社会可以在利他主义或者对公共利益奉献的基础上存在是荒谬的,他指出“梦想有着公共精神的个人或者心灵不但不是真实的而且它还不可能,不会使得我们受益,还会成为整个国家的废墟。”^[7]利他主义是具有破坏性的,追逐自利是一个社会的必须,因而在古典自由主义中,保护个人自由的中心问题是个人财产权的保障。洛克不仅将政治社会成员的资格与是否拥有财产联系起来,甚至将品格与财富划上了等号。财产不仅仅是个人对物质的拥有,也是个人人身的一部分。由于对私人财产的保护,以至使得现代以来的社会结构发生了一个重大变化,即私人生活领域不断扩大,而这个领域的扩大又与财产的发展密切联系在一起。这样家庭生产和家庭经济等这类私人事务日益被纳入了公共领域,“迄今为止一直局限于家庭经济的主动性和依附性冲破了家庭的藩篱,进入了公共领域”^[8],而政治、善等则日益远离公共领域,成为私人选择的事情。以经济生活为核心的私人生活开始越来越为

人重视,保护人的纯粹生物存在的问题被扩展,并占据了全部公共舞台,只要他们“占据公共领域,就无真正的公共领域可言,最多只是进行一些公开的私人活动而已。因为,作为维持生命、生产消费品的劳动,即使在公共领域进行,也是一种私人性的活动。”^[9]人的优秀、卓越不再与公共生活中的展现相联系,而是移交给了私人,由个人进行自主的选择。私人事务侵入公共生活使得公共事务成为私人事务,不仅如此,而且这类事务强调远离“政治”,而按照自身的“内在动力和自主性规律”调节和发展。这意味着,那些源自道德正当为群体成员共同生活所必须的公共规则,随着公共生活的厥然而渐次瓦解了,而那些出于原始本能为私人利益实现的价值得到了合法性,并占据了主导地位。

洛克以来对私人生活的重视,意味着它重申了作为私人身份的个体存在的意义。到了18世纪末19世纪初,随着自由主义思想在政治生活中的巩固,它的原则日益向经济领域扩展,在斯密、李嘉图那里,保护个人自由的核心依然是财产所有权。私人生活不仅仅是对抗公共权力的有效手段,而且这个领域不再意味着是人们在匮乏和需要的驱使下为了维持个体和种的延续才生活在一起,在这里同样可以实现人的自由。这一公共生活与私人生活之间颠倒公、私的问题,无论是学理还是实践中,尤其在西方的政治实践中也得到了体现。1787年的《联邦宪法》、1789年的《权利法案》就是对洛克自由主义的经典阐述的继承。当时杰弗逊虽然怀疑洛克思想中将品格与财富划等号的观点,但他也承认财产是德性的重要源泉之一。所以在1776年美国的《独立宣言》中,杰弗逊将洛克的自然权利其中之一的财产权转换为社会心理意义上的更加广泛的权利——追求幸福权。然而不久美国的宪法则以“生命、自由和财产”置换了《独立宣言》中提出的“生命、自由和追求幸福”。对美国宪法制定者来说,财产就是幸福,对财产的追求就是对幸福的追求。幸福真正地 and 财产共存亡。在古典时代,幸福是一种珍贵的荣誉,其有节制地分配给正义的人,《独立宣言》宣布,幸福是一种权利,是全体人类的普遍权利,这在幸福史上是一个转折点。幸福不再是美德和善行的奖励,不再是优秀、高贵的结果。相反,它变成了一种与生俱来的权利,每个人都有权要求它。与此同时,使每个人幸福成为社会的义务,法国社会学家雅克·埃吕尔指出“在鼓励个体选择自由的自由社会中,幸福权是真正的‘特洛伊木马’。”^[10]¹³⁷当个人无意识或者制度性地排除在政治和一切公共事务之外,那个人在

社会中失去了他的正当地位和人与人之间的天然联系, 斩断了将人们聚合在一起的公共价值规范, 个人就只能通过与他人的私人生活的比较来判断自己的生活, 而人和人在社会中的关系则完全采取了讨价还价的方式, 人成为在竞争中自谋生存的原子式个体。而教育也不再关注公共生活, 不再是诉求公共善, 也不再选择和实践公共善, 而是全心全意为私人生活服务。

(二) 从价值引导到价值中立

舍勒通过现象学分析, 指出人类的价值主要有四种样式, 即感观价值、生命价值、精神价值和宗教价值。这四类价值样式之间按照递进的关系存在客观的价值等级秩序, 即宗教价值高于精神价值、精神价值高于生命价值、生命价值高于感观价值。舍勒特意指出, 精神价值有三种类型, 审美价值, 关涉美、丑; 是非价值, 关涉对、错; 认识价值, 关涉真、假。精神价值关涉人的行为中的真、善、美与假、恶、丑。在古典时代, 存在着这样一种价值等级秩序, 对何为卓越、何为卑劣做出了实质性规定。优秀、卓越原是“德性”的基本意涵, 这种规定构成道德评价的客观原则。

但是, 现代价值观却以“平等”为旗号否定了这种以自然正当为基础的客观价值, 舍勒分析说, 无论是德性平等、财富平等、身份平等, 还是权利平等, 在这种平等诉求中隐藏着一种怨恨心理。“怨恨在目睹更高价值时欢乐不起来, 它将其本性隐藏到‘平等’的诉求之中, 实际上, 怨恨只想对具有更高价值的人施以断头术, 因为他们惹它恼恨。”^{[5]501}现代价值取消了任何卓越、优秀, 取消了纯粹的精神和崇高的品格, 结果在“是人都一样的同一尺度下, 人们惟一可能中立的标志是价值最低的标志”^{[5]377}。现代性理论认为, 区分高贵、卓越、优秀的价值追求是强调惟一而忽视自由的, 其使个人可能遭到忽视甚至压制, 从而否定了个体的价值。尤其是当这种价值变成一种绝对命令, 并以公意的名义来实施, 其他人都必须服从时, 这种价值就变成了可怕的东西, 成为一种暴力, 一种压迫, 一种强制, 一种不必要的恶。对绝对价值的追求, 不仅在中世纪造成了宗教迫害, 而且有雅各宾专政和法西斯主义等血淋淋的教训。在自由的社会中, 没有人有权力来告诉其他人应该怎么做, 人们无时无刻地在开放的空间中寻求可能性、寻求自我决定。由于并不存在一种可以区分好、坏的价值标准, 价值评价只与主体的自我活动相关, 价值不过是主体的欲望和感觉的投射。

价值的中立化否定了价值的有效秩序, 把价值归于个体的诸如欲望、需求之类的主观意识的产物。同时, 价值中立化意味着否定作为较高价值载体或体现者的个体的优越品质, 由此导致了主体心理体验结构的根本更改: 没有了固定、永恒、神圣、高贵的东西, 剩下的只有现在、当下、瞬间。价值标准被置于变化无常、难以捉摸和转瞬即逝之物上, 当下即是, 瞬间即永恒。价值虚无化, 人生的无意义感。韦伯则感叹: “我们这个时代……它的命运便是, 那些终极的、最高贵的价值, 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域, 或者走进了个人之间直接的私人交往的友爱之中。”^[11]而施特劳斯更是强调说, “1933年德国人民的失败是没有坚持价值绝对性的结果, 是宽容、尊重多样性、尊重民主而迁就大众、或承认了每一种民族文化机体的伦理理想都有价值的结果”^[12]。一切价值都是相对的, 所以一切教育价值都是可以存在的, 不管它是高尚的、庸俗的抑或是邪恶的。没有了价值规范的公共性、客观性、真理性, 没有了价值引导、美德和正义, 人们真的会“逃避自由”。

价值中立, 勾销了善、恶界限, 从而也就取消了教育本身对善、美德和美好生活的追求。“同亚里士多德相反, 当前私人化了善恶观不再产生美好社会(或是社会罪恶)的观念”^{[10]57}, 没有对美好生活的诉求, 没有教育对个人生活方式提供的道德基础, 没有为个人提供进入公共生活的能力和勇气, 事实上也就取消了教育的公共性之纬。既然没有客观价值标准, 个人就成为裁量一切的尺度。个人既然有至高无上的内在价值, 那么, 摆脱外部力量的妨碍, 并在此基础上自我导向、自我设计、自我塑造, 张扬自我的个性表现, 便被视为教育必须遵守的一项正当、合理的准则。布鲁姆将这种理解概括为: “谁要想成为受人尊敬的和高贵的人, 就不能追求或者发现善的生活, 而要去创造他自己的‘生活样式’。”^[13]如果教育不能区分善、恶, 那么教育培养出来的人就像阿伦特笔下的艾希曼。艾希曼的恶, 不是“极端的恶”, 而是“平庸的恶”, 一个习以为常、随处可见的“恶”。这种恶不是出于个人的凶残本性, 而是对反思善与恶、正义与非正义等道德价值引导的缺失。如果教育不以善、美德作为衡量教育实践的标准, 放弃了对美好生活的价值裁决, 教育的价值追求如果向“恶”保持中立、纵容“恶”, 以“宽容”来与恶共存, 那么“一切皆虚妄”、“一切皆允许”的狂纵不法将在教育领域打开潘多拉的魔盒。

(三) 劳动、赢利等外在价值僭越了教育的内在价值

在古典时期,劳动作为痛苦的、动物性的、满足肉体需要的活动,被强加在奴隶身上,而且也被局限在私人的家庭内进行;赢利欲是存在的,但是它们却得不到公共认可、找不到合乎规则、正义秩序的渠道。不断追求利益的只是那些奴隶——一群会说话的工具,而公民们则创造了一个公共领域,这虽然是少数人活动的地方,但这个公共领域是公开的、自由的、永恒的,是多样性和同一性获得其现实性的领域。进入启蒙时代以后,作为感观价值的劳作从最低地位一跃成为最值得欲求的首要价值。舍勒在分析中认为早期资产者是一些积极进取、精力充沛、深谋远虑、坚毅大胆,有能力成就大业的实干家,他们是一些“属于英雄和天才类型的人”。然而,这些英雄和天才型的大人物怎么恰恰转向了经济生活领域?舍勒带着极大的困惑追问“他们怎么会把自己那热烈的、伟大的、勇往直前的灵魂贡献给了在古代和中世纪早期人类活动中最受鄙视的这一分支呢?属于英雄和天才类型的人怎么会以一种纯粹实实在在的献身精神,以一种天才般的与生计需要不相干的匆忙去抓商业和企业中的单纯增长这种本来完全属于私人兴趣范围的事?”^[14]

舍勒断言,关键是一种“怨恨”情绪在起作用。由于新兴市民阶层的那些德性品质——工商精神、有用价值、计算型理智、价值主体化、盈利欲、感官冲动等在传统的伦理评价秩序中处于较低位置,因此,他们心生怨恨并意欲将这一价值秩序来一个彻底的翻转。从霍布斯、洛克以来人的自我保存问题成了一切行动的逻辑前提,生命权、自由权和财产权开始被看做是一切人的自然权利的合法表达。在边沁那里,政府的主要任务——保障生存、富裕、安全与平等。在这四项目标中,获得生存是所有政府包括暴虐的政府赖以存在的必要条件,不能维持生存的政府就意味着饥饿与混乱;安全是生命的基础,是生存、富足、快乐的保证。其中,财产的安全被视为安全的主要内容,他认为剥夺财产是最不安全的,只会引起可怕的痛苦。“劳动的动物性胜利在17世纪洛克那里就已经显现出来了,而边沁则进一步把善与恶的问题转化为乐与苦,生命神圣的原则、劳动的胜利在社会的兴起中达到了顶峰。”^{[9]184}自然欲望和生命本能的反叛在现代得到了充分的显现。舍勒认为,经济时代的到来是一种在古代受到鄙视的劳作获得胜利的结果。只有在经济时代,全副精力地追求个人利益才成了合法的、正当的、伦理上可赞

扬的最重要活动。赢利,现在成了公共生活的灵魂,不仅获得了文化价值、社会心理上的赞许,而且也日益深入到最具体的价值观中,使社会成员的德性以追逐财富、积聚资本为最终目的的工商业主、企业家为原型,在趋乐避苦的等价形式上对人的行为进行抽象还原,然后再以此为基础,对投入产出的大小、多少予以精确的定量计算而来追求自我利益的最大化。对他们来说,追逐财富并不是一种单纯手段,相反,“生意作为一种独立存在,其增长、繁荣以及盈利的上升,都已经变成了目的本身,不管是道德伦理还是制度组织,皆要按照这一目的重新加以规划。”^[15]

劳动和赢利的胜利使教育的精神气质得到了彻底的转变。教育治理的价值秩序已经发生了颠倒,教育的意义与责任失落,公正、公平等民主社会的价值取向让位于效率、利润与市场导向。由于整个社会对经济发展的重视,导致整个社会追求经济效益和效率,也使得工商业在对教育的控制中起到了主导作用,商业的价值观念也在教育管理中起着主导的作用,工商界控制教育从而为他们提供所需要的熟练工人。如果教育完全遵循以“效益最大化”的盈利原则采取行动,制定规则。那么,教育变成了以资本逐利为目标的教育投资,教育在不断地追求效益和利益中变成了“经济杠杆”。舍勒针对工业革命以来以培养各种劳动力为主旨的教育对人性的割裂与扭曲进行了强烈批判,提出“教育是个人的全部存在的生成的塑造和成形”^{[14]1369}。布洛夫(Robart Bullough)则断言,我们已经堕落成了一个消费者导向的社会,缺乏成功的民主机构所需的共同体意识。因此,他强调改革现代学校首先要追问现代学校的伦理价值,必须超越那种把学校当工厂,超越纯粹的技术管理,教育管理承担着为民主社会发展所需的公民社团的责任,现代教育应培养民主生活所需的技能与知识。

如果说古典时期,至少在公民范围内进行的是公共教育,这种教育要求个人与城邦和谐与统一,城邦用政治权力抑制本族内部经济上的两极分化,如实施富人有义务穷人有津贴的措施,追求公共利益,全面培养公民;公民也不视城邦为外在的异化,而确信个人的自由发展、个人的优秀卓越只有在公共生活中才能实现。那么现代性已降,个人主义的价值观占据了主流地位,由苏格拉底、柏拉图与亚里士多德的古典哲学所提供的建立在城邦与公民同构的价值体系已经丧失了现实根基,追求公共福祉、追求公共善的公共关怀也变成一种基础断裂的虚

意识形态。

四、改造现代公共教育的精神气质

“公共教育”作为一种类型,在其深层必定共享一套共同价值秩序,这种价值结构和秩序,舍勒称之为——精神气质(ethos),这是一种贯穿在历史上每一个人类社会形态的变化之中的价值结构和秩序。精神气质具有一定的稳定性,反映了一定时期人们的一套价值秩序体系。公共学校的精神气质客观地存在于学校成员的观念和行动中,也存在于隐性的各种规则中,同时这种精神气质规定着学校成员的行为方式、价值取向,决定了学校领域中的具体价值评价。然而现代性使深层的价值秩序发生了位移,这种价值秩序的变化,不仅仅改变了实际公共教育的生存样式,更是改变了公共教育生存的标尺。

人的心态秩序把什么价值放在时代的中心,把什么价值放置在边缘,是决定价值秩序的核心因素。“伴随工业化、市场化和世俗化运动,个人主义和工具理性已经渗透进现代生活的各个方面。”^[16]终极价值的私人化,使得生命意义和价值变成个体的自我认证和良知决断,统一性的价值原则消失了,没有善、恶之间的区别,公共教育所追求的不是探询善、恶标准,而是寻求知识、技能的传授技巧;而商业价值的普遍有效,使得我们试图把公共教育经营成获利单位,学校通过各种方式扩张,把获得经济效益作为学校的第一目的。公共教育把教学、教师和学生作为实现经济效益的工具,对学生进行甄别、分类,推行隔离政策,一类按照学业成绩,把学生按成绩分等,在学校之间、班级之间隔离起来;另一类则赤裸裸地按照身份,把农村儿童推向农民工子弟学校、打工子弟学校,彻底颠覆了正义与非正义之间的标准。

因此,必须改造现在公共教育的精神气质,“每一个社会都被一些无关紧要的东西、旧时留下的废

物以及确实是邪恶的东西所累,阻碍进步。学校有责任从环境中排除它所提供的这些坏东西,从而尽其所能抵制它们在日常社会环境中的影响,学校选择其中最优秀的东西,全部自己使用,努力强化它们的力量。随着社会变得更加开明,学校认识到它的责任不在把社会的全部成就传递下去、保存起来,而只是把有助于未来更美好的社会的部分传递和保存起来。学校就是社会完成这个目的的主要机构。”^[17]公共教育的本质特征公共性,决定了公共学校立足于公共领域,是公民社会的一部分,所以公共教育既不是国家领域中的行政组织,也不是市场领域中的商品市场。它运行的原则既不是按照权力运行的原则,也不是按照商品交换的原则。公共教育是作为一个公共场所而存在,因而,公共教育必须对所有公众开放,不能带有歧视性和排他性,它的服务对象是整个社会,而不是局限于某个特定的阶层、特定的群体。“教育公正是实现社会公正的最重要的工具,也是社会公正的重要标志,它是教育关系中最基本的伦理范畴,是判断教育善恶的一条重要标准。”^[18]公共教育是不同儿童共同生活的公共空间,是儿童共同学习成长的地方,面向所有儿童,保障每一个人的学习权利,实现所有儿童教育权利,尊重不同的思维方式和生存方式,它是尊重每一个儿童尊严的场所。公共教育存在的目的在于保障所有儿童平等的公民权利。我们必须保障教育机会和教育资源的公正分配,为每个学生公正、平等地提供发展机会和学习机会,对他们平等的尊重和平等的关怀。同时,公共教育的目的、内容、体制、标准、责任、利益分配、权力监督,等等,都必须面向公众的,必须是为了公众的和由公众监督的。更为重要的是公共教育应该诉求价值引导,“学校教育有双重目的:一是造福个人的美好人生和美好生活,二是造福社会追求社会福祉”^[19],引导儿童趋向公共善、实践公共善,引导儿童接受较为完善的教育,共同生活,美好生活。

参 考 文 献

- [1] 亚里士多德. 尼各马科伦理学[M]. 廖申白,译. 北京:商务印书馆,2004.
- [2] 亚里士多德. 政治学[M]. 颜一,秦典华,译. 北京:中国人民大学出版社,2003:1255a5.
- [3] 汤普森. 历史著作史:下[M]. 谢德风,译. 北京:商务印书馆,1992:675.
- [4] 格莱夫斯. 中世教育史[M]. 吴康,译. 上海:华东师范大学出版社,2005:198.
- [5] 刘小枫,选编. 舍勒选集:上[M]. 上海:上海三联书店,1999.
- [6] 汪晖,等编. 文化与公共性[M]. 北京:三联书店,2005:63.
- [7] 安东尼·阿巴拉斯特. 西方自由主义的兴衰[M]. 曹海军,译. 长春:吉林人民出版社,2004:194.
- [8] 尤尔根·哈贝马斯. 公共领域的结构转型[M]. 曹韦东,等译. 上海,学林出版社,1999:18.

- [9] 汉娜·阿伦特. 人的条件[M]. 竺乾威, 等译. 上海: 上海人民出版社, 1999: 114.
- [10] 齐格蒙特·鲍曼. 被围困的社会[M]. 郇建立, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2005.
- [11] 马克斯·韦伯. 学术与政治[M]. 钱永祥, 等译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 48.
- [12] 列奥·施特劳斯. 自然权利与历史[M]. 彭刚, 译. 北京: 三联书店, 2003: 133.
- [13] 艾伦·布鲁姆. 走向封闭的美国精神[M]. 缪青, 宋丽娜, 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 1994: 156.
- [14] 刘小枫, 选编. 舍勒选集: 下[M]. 上海: 上海三联书店, 1999.
- [15] 张凤阳. 道德边界的消蚀: 文化保守主义视野中的个性自由[J]. 南京大学学报: 哲学·人文科学·社会科学版, 2000(1): 63-72.
- [16] 陈宗章. 现代性之维与“道德教化”之思[J]. 齐鲁学刊, 2011(3): 67-71.
- [17] 约翰·杜威. 民本主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 137.
- [18] 赵克平. 试论教育伦理的现代转型[J]. 齐鲁学刊, 2011(4): 94-97.
- [19] 金生鈇. 教育的多元价值取向与公民培养[J]. 教育理论与实践, 2000(8): 2-8.

From Value Subversion to Value Transformation — Remodeling the Ethos in the Transition of Public Education

FAN Gai-xia WANG Jia-yi

(Research Centre for the Educational Development of Northwest Minority Nationality,
Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: In the transition of classical public education to the modern education, the modern public education has totally subverted the value of the classical education. The classical public education concerns with public life, while the modern public education focuses on the private life; the classical public education advocates value guidance, while the modern public education maintains value neutrality. The modern public education overweighs the extrinsic values such as working and making profits instead of the intrinsic values. Modern public education needs reform in the layer of shared value order and structure to remodel the ethos.

Keywords: public education; value subversion; ethos

(责任编辑: 李向辉)