

## 教育：情感的智慧 ——关于教育现代性情感缺失问题的反思及批判

路文彬

没有教育便没有文明，不言而喻，中华民族的悠久文明已然说明了其相应程度的教育功绩。在德语中，Kultur 兼有文明与教育的双重涵义。而在我们这里，文明和教养也同样有着一致的所指。但无论是东方还是西方，教育的最初指向都是人，即试图使“人性之全部自然禀赋，通过自己的努力逐步从自身中发挥出来”<sup>1</sup>。唯有借助于教育，人类方可能获得自身最大限度的完善。教育的此种人本主义初衷，始终念念不忘的就是有关人自身的一切美好想象。也许人们对于人之本质的理解尚有所不同，但将人作为最终的目的来看却是没有任何异议。当然，不能说我们今日的教育在理念上同古人有什么实质性差异，然而在实践上，多年的经验已向我们显明，愈发技术化和物质化的教育手段不可避免地将其对象也变成了廉价的手段。受控于手段的实际用途，人开始以自由的奴隶这种现代性面目现身。不过，既为奴隶，他的自由亦便还终究还是虚假的。那些“以人为本”的教育口号，其实只是一个又一个空洞的历史回声。大规模的粗放型教学模式，已经先行按照一种批量生产的机械运作开始了人才机器的制造。教育者们传授知识的过程就是产品加工的过程，将一定质量的知识传授给了被教育者，教育者的生产任务即算圆满完成。“因材施教”所强调的人之个体先天性区别，在此无疑是没法得到起码尊重的。尊重指涉的是人与人之间的一种情感关系，而在我们此刻的教学关系中，情感本就是越来越被摒弃的一个因素。那么，当真实的情感在教学关系中不再被鼓励时，即使相互的尊重是存在的，那也注定是表面的。必须看到，情感于当今教学关系中所遭遇的遏制，不单是由于形式上一对多的局限，更重要的还在于其内涵上的深刻质变。这种质变即体现在教学关系上的利益化转向，也就是说，如今的教学关系更像是某种贸易关系。因此，得失才是教学双方真正在意的要素。尽管有义务教育的存在，但对教师的评价机制以及学生的升学期待，仍然难免不使彼此成为一个利益联合体。不过话又说回来，二者毕竟不是真的机器，人之七情六欲在彼此交往的过程当中也不可能没有任何流露。我所指出的情感遏制涉及的主要是那种积极的情感，事实上，消极的焦虑情感在此种关系里乃是最为常见的一种形式。这样的情感使得教学双方的信任感时刻处于危机状态，特别是教师的权威地位面临着空前挑战。

值得警惕的是，在盲目倡导师生民主平等风气的这个时代，教师所面临的权威失落尴尬，根本就不足以引起人们的些许重视。现代性的全面胜利意味的即是权威的失败，而后现代性的强行登场则彻底终结了整个权威时代的可能。一种针对古典主义传统的叛逆势力，一时间上升为无法撼动的真理。反抗比以往任何一个时候都更见神奇的力量，服从这种“至高无上的品行”<sup>2</sup>即刻遭致无情唾弃。在反抗的狂欢喧嚣声里，无人再会思忖服从这一品行在人类历史上的重要地位。而在我看来，服从无疑应属人类的第一美德，因为设若没有服从，人类赖以生存的根基必将濒临毁灭。我们唯有充分认识到服从的价值，方能确立起人在这个宇宙中的一切和谐关系，“泰初即有关系”<sup>3</sup>，这关系包含着自由与独立的必然秩序。它也是卢梭所理解的善与正义：“……我们所谓的‘善’，就是由于爱秩

<sup>1</sup> 伊曼努尔·康德：《论教育学》第3页，赵鹏等译，上海人民出版社2005年5月版。

<sup>2</sup> 薇依：《神恩与重负》第41页，顾嘉琛等译，中国人民大学出版社2003年10月版。

<sup>3</sup> 马丁·布伯：《我与你》第33页，陈惟纲译，三联书店1986年12月版。

序而创造秩序的行为，我们所谓的‘正义’，就是由于爱秩序而保存秩序的行为。”<sup>4</sup>现代性反抗陷入的一个巨大幻觉就是，它把自由与独立想象成了关系/秩序之外的存在物。既然关系是不需要的，服从自然也就是多余的了，并且只能是独立与自由的死对头。而在实质上，反抗的真理指向的乃是一种奴役的关系，而非关系本身。否则，反抗便是自取灭亡，这也必定是连同独立与自由在内的灭亡来自远古的圣训无一例外地都要首先格外强调服从这一原则，这正是由于服从才是确认意义的开始。这应该也是人类教育历程的开始，没有服从，教育便无以进行。康德将教育分成“规训”（Disziplin）和“塑造”（Bildung）两个部分，并认为前者“是纯然否定性的”，后者“则是教育的肯定性的部分”<sup>5</sup>。否定性的前者属于教育的第一阶段，这一阶段带有相当程度的强制性，即令受教育逐渐拥有服从的意识，克服天性之中那些有可能危及秩序的野蛮品质。德语 Disziplin 的“纪律”和“学科”本义恰好也昭示了教育同束缚之间的某种天然关联，而此种关联也在向我们表明，教育的原初阶段所致力于的无非就是情感的训练。在被教育者的理性远未成熟之际，教育只有通过情感层面发生作用，并借此型塑着被教育者的理性。可以说，是情感在规定着我们的理性。或者说，我们的理性实际上就是一种情感认知，任何思维判断都不可能独立于某种程度的情感色彩。这亦就意味着教育对于人类理性的培养，切不可偏离情感的方向。

所以，涂尔干说：“显而易见，如果不诉诸情感，人们就不可能进行教育。”<sup>6</sup>然而需要我们明晓的是，教育所需的基本服从精神，在感官上倚赖的则是我们的听觉。“听话”、“听从”的说法正是落实在这一身体感官上的，话语期待着应答，应答构建起关系，而听觉则是其中的桥梁。还是在德语里，“遵从”（gehörchen）、“归属”（gehören）、“从属的”、“顺从的”（hörig）等词汇均可让我们从中看到“听”（hören）这个词根。听觉的重要性即在于它的原初性，人类生存的基点恰由此开始。胎教作为最初的自觉教育实践，仰仗的几乎全是听觉。听觉使服从成为可能，也使情感规范变为首要。相较于内在的听觉外在的视觉是后起的，而且在禀性上是叛逆的；加之其愈来愈担当起智性发育的感官支持，<sup>7</sup>故而被日渐认定成理性的全部。当视觉以理性官能的名义获致合法性身份时，听觉作为情感官能<sup>8</sup>似乎也理所当然地失却了同理性的丝毫瓜葛。视觉的独立促使理性也随之从情感中独立出来，不过这种独立是带有很大程度的对抗性的。而对抗又决定了视觉之于听觉难免有意无意的拒斥。总之，拒绝或反抗俨然成了理性的全部使命。有鉴于此，理性再也没有可能和听觉发生任何干系。但事实上，由康德着手反思的“理性”一词 Vernunft 中，我们已能看见其与 vernehmen 即“听见”一词在词源学上的联系。这样的联系印证着理性对于听觉感官的承认，亦即对于情感出身的承认。此处融汇着情感的理性，表征的恰是本真的思想活动。在海德格尔那里，“思想的本真姿态不可能是追问，而必然是对一切追问所及的允诺的聆听”<sup>9</sup>。其实，不管是追问还是聆听，思想所关涉的都是语言，是交流，是应和，而这一切无不有待于听觉。但不知从何时起，人们开始用 Ratio 取代了 Vernunft，这直接导致了理性沦为算计的工具。诚若海德格尔所言：“然而，有一种几千年来养成的偏见，认为思想乃是理性（Ratio）的事

<sup>4</sup>卢梭：《爱弥儿》下卷第403-404页，李平沅译，商务印书馆1978年6月版。

<sup>5</sup>伊曼努尔·康德：《论教育学》第4页，赵鹏等译，上海人民出版社2005年5月版。

<sup>6</sup>爱弥尔·涂尔干：《道德教育》第300页，陈光金等译，上海人民出版社2006年7月版。

<sup>7</sup>参阅路文彬《视觉文化与中国文学的现代性失聪》第一章《真理与视觉》，安徽教育出版社2008年8月版。

<sup>8</sup>参阅路文彬《视觉文化与中国文学的现代性失聪》第二章《听觉与情感》，同上。

<sup>9</sup>海德格尔：《在通向语言的途中》第166页，孙周兴译，商务印书馆2004年9月版。

情，也即广义的计算（Rechnen）的事情——这种偏见把人弄得迷迷糊糊。”<sup>10</sup>理性的去情感化，就是理性的工具化和视觉化。我们看不见情感，却看得见理性，理性借助计算的得失结果显现自身。情感则无法计较得失，因为它无法以可视的形式出场亮相。抛舍了听觉染指的理性仅仅听命于视觉，可听觉的缺席却又令其难以真正做到听命。故此，视觉理性本身注定了自己的矛盾属性，这种属性也使得它永远无法安静下来。所有围绕着这一理性展开的思想活动，无不远离着情感远离着诗，远离着回忆——“作诗就是追忆”<sup>11</sup>。有趣的是，尽管柏拉图笔下的苏格拉底始终将理性理解为一种视觉功能，但却又将其定义为回忆领域里的活动，即“我们对自己的灵魂在前世与它们的神一道巡游时看到的那些事物的回忆”<sup>12</sup>。显然，理性首先是一种回忆的能力，回忆缘发于本质的召唤，即其所是之召唤。回忆就是一条是其是之途。它启程于现时，面向过去，走向未来；其行为容纳了时间的总和，言说着牵挂的存在本质。但无疑要靠倾听，我们方能顺利踏上这条存在的旅途。正由于此，耳朵才是“最为精神性地定性的感官”<sup>13</sup>。与其相比，仅能向外看的眼睛无以反观自身，所以势必无法回忆；且对外在和形式的诉求，亦决定了眼睛的物质化诉求。以这一器官基础构筑而成的理性随时消弭着听觉的宁静场域，逐步奠定起自我中心主义的霸权地位。

实如席勒所称：“尽管需求迫使人置身于社会，但只有美才能赋予人合群的性格，只有审美趣味才能把和谐带入社会，因为它在个体身上建立起和谐。”<sup>14</sup>而视觉理性的自觉反叛在放逐了情感之后，不单表征着身体感官的正式分裂，亦标示着听觉和谐时代的破碎。此种结局从根本上颠覆了我们对于历史的既有态度，自然也无可避免地彻底改变了我们的教育思路。毕竟，教育属于一种经验的郑重传承，历史是其内容亦是其形式。孔子云：“温故而知新，可以为师矣。”（《论语·为政》）此语道出的就是教育的历史性实质，从历史中把握未来，应当是师者特有能力的体现。没有历史便没有认识，加达默尔所谓的“前见”或“成见”（prejudice）所晓示的恰是这一真理，即一切理性皆无法凭空给出判断。千百年来，我们的先祖一直便是如此从历史的角度去注重教育的。这种教育始终不忘培养我们之于历史的深情，我们的人格在崇敬历史的过程当中被不断加以归顺式地型塑着。可是，对于历史的此种依恋后来终于被视为前辈的一种幽灵禁锢，故而成了理性丧失的表现。我们随即所说的“历史感”则是超越了这种历史依恋的历史认知，即对历史前所未有的理性自觉把握。<sup>15</sup>这样的历史理性是建立在绝对的进化论信念之上的，它旨在看重的已不是过去而是未来。看重未来固然不是一个错误，错误在于这样的理性竟将过去和未来截然对立了起来。历史在未来动人光环的照耀之下，现出的全然是衰朽败落的丑陋面目。基于此，历史遗留给我们的将不再是一种爱恋的情愫，乃是一种令人厌弃的情愫，正像卢梭指出的那样：“历史的最大弊病之一是，它从人类坏的方面描写人的时候多，从好的方面描写人的时候少；由于它感兴趣的只是革命和巨大的动乱，所以，只要人民在太平之下安定地过着昌盛繁荣的生活，它就毫无记载，只有在一个国家的人民由于自己不能满足自己的要求，因而就插手邻国的人民的事情，或者让邻国的人民来插手它们的事情的时候，它才开始记述他们的活动，它在他

<sup>10</sup>海德格尔：《在通向语言的途中》第163页，孙周兴译，商务印书馆2004年9月版。

<sup>11</sup>海德格尔：《荷尔德林诗的阐释》第183页，孙周兴译，商务印书馆2000年12月版。

<sup>12</sup>《柏拉图全集》第2卷第163页，王晓朝译，人民出版社2003年4月版。

<sup>13</sup>克尔凯郭尔：《非此即彼》上卷第72页，京不特译，中国社会科学出版社2009年6月版。

<sup>14</sup>弗里德里希·席勒：《审美教育书简》第236页，冯至等译，上海人民出版社2003年1月版。

<sup>15</sup>参阅路文彬《历史想象的现实诉求》第一章第三节《历史感：无产阶级的洗礼仪式》，百花洲文艺出版社2003年7月版。

们已经处在衰亡的时候才对他们进行描写。我们的一切历史都是从它们应该宣告结束的时候才开始写的。我们对那些灭亡的民族的历史，已经是掌握得够多的了。我们所缺少的是人口兴旺的民族的历史，它们是那样的幸福和善良，以致使历史对它们无话可说。”<sup>16</sup>这里，卢梭对于历史书写倾向的中肯批判，究其实质，理当归咎于历史书写本身的视觉化癖好，而非人们自一开始即有的历史态度。应该认识到，写作行为固有的视觉形而上学在场，<sup>17</sup>无疑已会在事先有意无意牵制着人们之于历史的取舍。事实上，真正颠覆人们既有历史情感的还是历史感得以自觉的那个时代。历史意识的获得是以主体从中抽身出来确立起某种对抗姿态作为前提的，被对象化的历史于被认识的同时，已然中断了和主体之间的情感联系。在此，历史被抽干了时间的血液，固化为纯粹的客观事件。结果，历史在被挑挑拣拣的过程当中或者散失或者死亡。就此而言，历史感试图保有的显然不再是其曾经所能唤起的那种归属感。在谈及历史感时，马丁·瓦尔泽如是说道：“一种归属感人必须亲身经历，却不必阐释。从属于某一段历史的归属感也同样不是首先作为一种认识，而是作为一种感觉，一种情绪而存在。”<sup>18</sup>但是，我们的历史感意欲达成的却恰恰是对于情感的理性背叛。我们观看历史，从不倾听历史。鉴于此，历史曾有的强大整合功能遭罹致命重创，一种分离的力量始终影响着你我之间的相处。

现代理性情境彻底终结了教育的和睦氛围，“吾爱吾师，吾尤爱真理”的流行说法，昭示的正是师生间紧张关系的开始。爱真理与爱吾师其实并不矛盾，爱吾师亦可是爱真理的一部分；然而现代性教育理念武断地将二者对立了起来。企图以向“师道尊严”挑衅的方式突显一种自我人格上的独立，仿佛此种独立不过就是从对师者遵从的关系中挣脱出来。这样的理解如今看来无疑是有些幼稚了，它对“爱真理”的强调所落实的其实不是真正爱的情感，乃是以牺牲师者这种恨意为代价的。在它这里，恨被当成了爱的一个不可或缺的条件。因此，“吾爱吾师，吾尤爱真理”所竭力弘扬的与其说是一种爱的精神，毋如说是一种恨的精神。它最终可能维护的不是人的利益，而是某种绝对理念的意义；理念至上，人则沦落为理念可悲的傀儡。但在我们儒家“兴于诗，立于礼，成于乐”（《论语·泰伯》）的教育主张里，人格的教化和完善却一刻也未曾离开过情感的熏染。由这种观点看来，人不是一个理念的主体，人是一个情感的主体。教育所欲完成的“知书达理”之目的，必须是经由情感的体悟去实现的。理性引领着情感，却又依衬着情感。此二者之间永远是对话与协商的关系，不对抗，不倾轧。始终循蹈着“乐者，天地之和也”（《礼记·乐记》）的听觉精神。在此实有必要提及的是，我们的听觉理性判断原则因为从来就听命于情感的呼唤，所以对于同一事物的解释和视觉理性判断常常有着天壤之别。仅以“勇气”为例，假如单凭视觉理性来观照，我们一般只看重勇气的外在表现，把它同某种超凡的暴力能力等而论之。这是一种攻击性的向外施动行为，行为的结果往往是破坏、毁灭等伤害性的。它不具有反思的意志，它所格外在乎的效果只能依靠从外界那里获得认可。为了获得此种认可，展现勇气的主体很难适当节制对于自我的“怂恿”以致使其言行绝少不流于放纵。在此，勇气时常被简单地理解成一种“敢于”的果断行动。而所谓“敢”，按照《说文解字》的释义，即“进取也”。在很大程度上，它有“冒犯”的意思。这样一种语言指涉可以告诉我们，在勇气和服从之间似乎没有任何统一关系可言，勇气的实质性表现就取决于主体是否有力量突破

<sup>16</sup>卢梭：《爱弥儿》上卷第330-331页，同（4）。

<sup>17</sup>参阅路文彬《网络写作：意义的解放还是死亡？》，《扬子江评论》2009年第5期。

<sup>18</sup>马丁·瓦尔泽：《历史感》，安娅译，《世界文学》2009年第3期。

某些禁忌和限制，它仍需凭借对抗的关系来构建自身。但在我们先祖的听觉理性那里，勇气首先不是一种突破某些禁忌和限制的单纯涉外行为，而是一种关乎人格自身正当建构的品质。换言之，它所意在表现的恰恰是对某些禁忌和限制的起码恪守。“敢于”不是它的行动特征，相反，它的行动特征恰恰是“不敢于”故此，先祖们才会有“知耻近乎勇”（《礼记·中庸》）的信条操守。在这里，“勇”不是人性的第一规定，“耻”才是人性的第一规定，正所谓“无羞恶之心，非人也”（《孟子·公孙丑上》）。耻是衡量人与非人的基本圭臬之一，是为人类所独有的一种尊贵品质。人之勇务必要以人之耻为前提，否则，人之勇便完全丧失了底限意义。无耻之勇已然算不得人格的提升力量，它针对人性底限的突破所招致的只能是人类自我的迷失和灭亡。显而易见，知耻之勇在此带有极强的自省意愿。它将勇置于耻这种人之情感能力的召唤之下，促使勇同样成为维护人之情感本体的积极力量，而非泯灭人之情感的异化蛮力。相比之下，“敢于”之勇可谓一种智力显现，而“不敢于”之勇则主要是一种情感显现，个中寓涵着勇与畏对立统一的张力。实际上，一旦失却了这一张力，勇也就压根无以维持自身。真正美德意义层面的勇气，理当如亚里士多德所言的那样：“一个勇敢的人怕他所应该怕的，坚持或害怕他所应为目的，以应有的方式，在应该的时间。”<sup>19</sup>一旦勇气丢失了谦逊的节制，它便可能因为炫耀而走向美德的反面。存在是先有的获得，因而它首要担心的乃是失去，可“敢于”之勇由于所执着的却只是一味的获得，所以就难免发生失去存在的危险了。就此意义说来，“敢于”之勇不啻是对存在本身的巨大威胁。

此外，还应认识到，中国传统私塾式教学所器重的经典诵读方式，在内容上是对于历史的情感重温，在形式上则是对于听觉情境的信赖。无论此种教学模式存在何类问题，它的纯真质朴在今天都有着极为难得的启示意义。随着现代教育体制的崛起，教育作为公民的一种基本平等权利得以迅猛普及，狭隘的私塾教育已经注定无法满足大众对于教育权利的索求。于是，大空间的公共学校开始出现，一名教师应付多名学生的“扇形”现象与日加剧。但不能不面对的是，我们教育内容和手段的繁杂与多元，较之于传统的单一和简陋所能呈现出的，与其说是一种丰富，还不如说是一种过剩，其掩盖的无非是建立于视觉动力学基础之上的贪婪欲望。这样的欲望是远离原初的急切冲动，然而，它之于远处的好奇不是因为热爱，反是因为之于起源之处的厌倦。所以，在实质上，这属于一次忘恩负义的行动；而任何没有感恩的努力实践最终带给这世界的都不可能是馈赠和新生，只能是消耗和死亡。基于此，对于当下教育的未来我们确有不乐观的充沛理由。其实，在历史惨遭遗忘的同时，我们的未来也就与希望无干了，因为历史是希望的根基。历史的不在即情感的不在，如此倒是更有利于师生间的贸易化关系；摒弃了尊崇与感恩情愫的牵拌，双方的平等地位已无可挑剔。不过，平等关系在确保师者权威身份被剥夺之际，也明确意味着师者的自我迷失。而师者的自我迷失亦即教育实质的迷失，师者所能胜任的“传道授业解惑”之职由此被简化为了呆板的“授业”。师者已不再拥有“传道”的能力，自然也就对“解惑”无甚可为。真理不在师者那里，既然师者的权威已荡然无存，真理的权威仅仅存在于师生双方的贸易关系之中，确如萨特所调侃的那样：“真理来源于贸易，它伴随着第一批制成品而来到市场。”<sup>20</sup>谁占有着市场，谁便占有着真理。而在如今这个教育日趋商业化的年代，学生无疑掌握着市场的主动权。因此一种曾经制约着学生之于教师敬畏情感联系的纽带得以解除，转而出出现的则是

<sup>19</sup>亚里士多德：《尼各马科伦理学》第57页，苗力田译，中国人民大学出版社2003年12月版。

<sup>20</sup>让-保罗·萨特：《真理的传说》，潘培庆译，载《萨特哲学论文集》，安徽文艺出版社1998年4月版。

教师讨好学生的普泛性倒错现象。既往营构起来的严肃紧张的教学现场，此刻却时时面临着轻松快乐的压力。教师是出售知识的商人，学生是购买知识的顾客，但“顾客就是上帝”的贸易真理，决定了既有教学身份关系的彻底颠倒。让学生能以娱乐的方式享受学习，这是衡量教师提供优质服务的一项重要指标。还有，知识在这一交易过程中也变成了彻头彻尾的商品，它满足的只是人们明确的物质欲望，而不太涉及其朦胧精神领域的生成。学生的好学与对知识本身的热爱无关，此种动力完全源自于对未来的恐惧和贪婪。攫取更多的知识，是为了将来以此攫取更多的商品。所以，这里的知识必须是有用的，它无需触动学习者的思想和情感，只要能够保证其得到理想的利润回报。工具化的知识仿佛与教师的人格扯不上多少关系，学生不是在向某一个人学习，乃是在向千人一面的机器学习。教师的个性不参与他的教学事业，因此也很难指望他能培养出有个性的学生来。知识仅止于生存技能的单一传授，没有追问也没有应和。知识的累积有利于的仅是谋生之路的拓展，而同学习者的个人修养几乎没有任何的关系。于是，我们发现，那些在钢琴上拼命练习的孩子，到头来压根就不喜欢音乐；那些苦苦操练英语的孩子，其实对语言背后的文学一点儿也提不起兴趣……因为实在匮乏一种基本的“爱好”，他们的学习劲头里总是难免掺杂着那么一种迫不得已的怨恨情绪。“头悬梁，锥刺骨”的求学精神更接近于赌气和复仇的强劲冲动，可以想见，一旦学成，他们势必首先要为自己的曾经付出讨得补偿。因为找不到爱的感觉，学习始终就是一个体会不到幸福感的过程。