

中国教育需要“去学校化”吗？

——对《去学校化社会》一书的批判性分析

■ 刘远杰

(北京师范大学 教育学部 北京 100875)

【摘要】伊万·伊利奇的《去学校化社会》一书存在三大问题,值得我国学界高度重视:其“去学校化社会”主张的辩护理由是脆弱的;他断言“学校阴险”乃是一种全球现象,继而试图建构“去学校化”的普世意义,不具有现实性,尤其不符合中国教育实际;其教育思想中的西方个体自由主义及其伴生的激进批判教育学方法源自西方教育背景、教育问题和教育取向,在根本上不适合于中国特色社会主义教育事业的研究与建设实践。无论过去、现在还是未来,学校无疑都是培养中国公民的摇篮,“去学校化社会”不符合中国国情。

【关键词】中国教育 伊万·伊利奇 《去学校化社会》 批判教育学 中国特色社会主义教育

DOI:10.16034/j.cnki.10-1318/c.2018.06.027

美国学者伊万·伊利奇(Ivan Illich)所著《去学校化社会》(Deschooling Society)一书2017年在中国大陆出版(吴康宁译,中国轻工业出版社)。正如库佐尔(J. Kuzuoer)所认为的,该书“可能是美国自20世纪50年代以来出版的著作中最重要的一部”“凭借着《去学校化社会》一书和那些不同凡响的论文,伊利奇一跃成为整个西方世界主张彻底改革学校的核心人物。”“弗兰克·M. 弗拉纳根(Frank M. Flanagan)在其2006年所著的《史上最伟大的教育家》(The Greatest Educators Ever)一书中总共介绍了自苏格拉底以来18位最伟大的教育家,伊利奇同样因该书的贡献而赫然位列其中。”^[1]足见该书影响之大。时下,该书已迅速获得我国教育学界广泛关注。该书恰逢其时地迎合了新时代我国教育改革的多种趋势,如互联网教育、人工智能教育和构建学习化社会等。同时又与新一轮“学校消亡论”^①“教师消亡论”“教育无用论”等不谋而合,不断影响着人们的思想、方法和价值判断。在某种意义上,似乎正孕育着激进批判教育学在中国大地的萌芽,这是值得引起警惕的现象。

收稿日期:2018-08-25

作者简介:刘远杰,北京师范大学教育学部博士研究生,广西社科联马克思主义理论研究与建设工程基地特约研究员,主要研究教育基本理论与教育哲学。

基金项目:本文系2016年度广西马克思主义理论研究和建设工程基地项目“文化自信的内在逻辑与生成路径研究”(课题编号:16MJ15)的阶段性研究成果。

^① 此处的“学校消亡论”主要指在近年来信息化社会迅猛发展的背景下我国社会流行的“新”的思潮,如刘焱珺所说,“以计算机与互联网为核心的现代信息技术促使优质教育资源在全球范围内开放共享,在线学习获得越来越多的认可,虚拟学校不断涌现。这些新现象引发了新一轮的‘学校消亡论’”(参见刘焱珺《信息时代“学校消亡论”的省思》,载《教学与管理》,2016年第1期)。

目前,学界对待该书的态度可以说迎奉远胜反思、启示多于批评,抑或是启示为主略附批评^①。然而综观此书,一些重要问题值得我们做一番严肃认真的批判性分析。尽管自20世纪末以来的近二十年时间里,国内确有学者对以该书为代表的“非学校化”思潮或“学校消亡论”做过一些反思性评价,指出了伊利奇理论与思想上的激进特征、不现实性、乌托邦色彩或形而上学色彩^[2]。如张斌贤主编的《西方教育思想史》给出的简明评论“无疑非学校化教育思潮带有明显的偏颇。取消学校的构想中很大程度上说是一种浪漫想象。”^[3]郑金洲等早在1990年就明确认为,“学校消亡论”(伊利奇为代表)乃是不切实际的乌托邦设想,因为它“所采用的理论基础、方法论及提出的基本观点都存在一定缺陷”——它以“社会整体论”为理论基础,而将社会与个人对立起来,消解了人的主体地位;在方法论上依据形而上学方法论基础,“未能全面地、辩证地、动态地分析学校教育存在的问题,而是从一个极端走向另一个极端,得出非此即彼的结论”;它提出的取消学校“实际上丝毫没有客观实践的可能性”^[4]。季莘也指出,伊利奇的思想虽然深刻批判了资本主义社会学校教育的垄断性、异化、腐化等问题,但其批判具有不彻底性,“他把异化和贫困等社会腐败现象的根源归于官僚机构的操纵和垄断,这并没有错。错就错在,他停止了继续分析——对官僚机构的最后操纵者的分析,没有看到资本主义生产力与生产方式之间的关系,没有看到资本主义私有制与官僚机构之间的制约关系。正因如此,一些看上去具有革命性的社会批判理论才会得出不符合历史的荒唐结论。”这种荒唐结论就是伊利奇所得出的那种“违背历史事实与规律的唯心主义的理论”。即“既然对废除学校的行动没有把握,伊利奇就只好求助于一种乌托邦式宗教性质的途径——消费者的心理革命,即在心理上摆脱官僚机构的控制,在心理上废除学校,并寄希望于消费者自觉地去建立一种欢乐性的心理操纵机构”^[5]。吴康宁也认为,该书依然“多少有乌托邦之嫌”,“尽管废除学校并不可能,也无必要,但改造学校……乃是我们正在努力建设的所谓学习化社会的题中应有之义”^[6]等等。可以说,这些批评的观点无一不切中该书弊病所在,具有合理性。

但同时也能发现,这些反思性评价多是概论式的,并未充分结合著作等文本进行专门而严肃的批判性分析,抑或是只呈现评价结论而省去了分析过程,难免留下缺憾。另一个更值得注意的现象是,既有评论在很大程度上是属于“就事论事”性质的,它们偏于关注理论与思想本身的合理性问题,将理论与思想抽象出来进行独立看待,缺乏对理论的实践来源、具体对象指向和价值旨趣的考量。这样做的好处似乎是能够更为“客观”地对理论本身做出分析评价,避免价值或立场介入的麻烦,但这种看似“客观”的“好处”恰恰忽略了一个重要事实,那就是教育具有国家性、民族性、历史性、文化性与社会性。殊不知,具体教育产生具体问题,问题源于特定实践,思想、理论与方法乃是特有历史、文化、实践与情境的产物。那么,当我们去批评某种外来思想、理论与方法时,可能更为重要的是去追问它们所产生的背景与价值取向,进而考量与分析其是否适合或在多大程度上适合于本国的现实。这就要求我们在方法论意义上保持一定的价值立场、社会视域和教育视野,而不仅仅就其理论本身加以抽象判断,这在根本上所涉及的是教育

① 一些较有代表性的文章,如柳平《现代西方激进主义教育思潮——伊利奇“非学校化社会”思想探析》(载《华东师范大学学报(教育科学版)》,1986年第4期),该文以《去学校化社会》一书为讨论对象,其实是对“去学校化思潮”做了较为全面的考察和分析;石欧等所撰《“荒诞”背后的理性——伊利奇〈非学校化社会〉及其给我们的启示》一文(载《河北师范大学学报(教育科学版)》,2000年第4期),该文明确认为,“‘非学校化’思想貌似荒诞,却有着理性的基石,其中关于构建以‘网络学习’为主通道的‘非学校化社会’思想、建立学习化社会和终身教育体系以及实施以素质培养为主的教育思想主张,都是有相当见地的。对我们拓宽教育空间、延伸教育时间、实施素质教育、完善学校功能具有重要启迪意义”。朱润发表的《现代学校的负功能批判及其化解——基于伊利奇〈非学校化社会〉的解读》一文(载《教育学术月刊》,2013年第4期)认为该书在“防止过度‘学校化’、加强其他制度的教育品质、建立全社会终身学习网络等”方面提出了建设性意见。还有周荣芳的硕士学位论文《伊利奇非学校化教育思想及其对我国构建学习型社会的启示》(2008)、袁洪珍硕士论文《伊利奇非学校化教育思想及其现代意义》(2012)等,不一而足,此处不再罗列。

研究与教育认识的价值判断与方法论问题。

一、伊利奇“去学校化”辩护理由的脆弱性

《去学校化社会》一书可以说是伊利奇激进批判教育学的产物,它淋漓尽致地展现了伊利奇作为“人道的激进主义”者的精神与理论特质,有学者称赞“在他对现代社会现实所作批判的字里行间,在他愤怒的控诉,辛辣的讽喻和深情的呼唤的背后,我们时时会感受到这种‘人道的激进主义’的魂灵在游荡。‘人道的激进主义’规定了伊利奇社会批判理论的基本格调。”^[7]然而,是否这种基本格调又进一步规定了激进主义者可以不重视言辞表达与理论阐述的严谨性与学理性?难道这是“人道激进主义”的特权?从该书看来,或许是的。虽然“激进”却是“人道的”。在“人道”的旗帜下,激进主义者似乎可以基本不顾言说、著述的事实性与客观性,而是凭着一腔热血——他们声称那是为了被压迫阶级、贫困阶级或全人类的自由与快乐生活——而抗议并“奋笔疾书”。且其效果常常是富有成效的,人们(读者)会被这种极具批判性的热血、呐喊所感染或激励,以至于跟着兴奋和幻想。不得不承认,激进主义与“人道”的结合着实蕴藏着巨大的感召力,让人可以迅速被吸引。因此,如译者吴康宁先生也注意到的那样,伊利奇在用词用语上确实存在诸多“不规范性”“混用”现象。无疑,伊利奇出于人道的情感激愤和对现实社会的强烈批判精神是可贵的,但其局限却恰恰在于缺少了必要的理性和客观精神。相信广大读者也不会因为这种激进的人道,而包容其作品的不严肃性以及思想与理论的断裂。奇怪的是,人们却始终将其奉为一种学术专著而津津乐道。我们甚至可以看到该书中独断、绝对和二元对立的认识论与价值论断。

正因如此,伊利奇在多个问题上的论断便无法让一个哪怕稍微有一点常识和理性精神的中国读者信服,反而会心生质疑和批判。这些问题主要包括:学校教育价值、教师力量以及学习本质的问题;学校教育与社会之间的关系问题;关于“世界各国”学校教育或义务教育情况的论断问题。几个重要体现在于:伊利奇正是从否定学校教育、义务教育和教师力量的意义上来为其“必须废除学校”之论断进行辩护的。

伊利奇认为,学校即一种制度性存在,制度性社会所代表的“公共事业”就是诱骗与控制,它是制造不平等与现代贫困的罪魁祸首,它让人产生不可摆脱的制度性心理依附,同时丧失自主创造能力。从而伊利奇的断言是,制度性社会或公共事业都是虚假的,而“在所有‘虚假的公用事业’中,学校最为阴险”^[8]。伊利奇使用“阴险”一词形容学校教育,足见其对学校教育之憎恶态度。那么伊氏凭什么对学校教育做出如此消极否定的判断呢?或者说学校的这种“阴险”是如何得以表现的呢?伊利奇在其著作中有多处鲜明地写道:学校“使人产生对聚焦于制度光谱右端的全套现代制度(操控型制度)的需要”,学校“只对那些想要不断获得更高层次的文凭的人开放”,学校“通过使人放弃对于自己成长的责任,而导致许多人走向一种精神自杀”^[9],学校“凭空许诺要拯救技术时代的穷人”,却“既不可能推动学习,也不可能促进正义”^[10],在“对于激励学生不受限制地、探索性地运用所习得的技能的环境安排方面更是几无成效”^[11],等等。

学校是如何做到这些的呢?伊利奇做了进一步阐述。他认为,正是通过赋予仪式化和宗教化特征,学校的本质得以展现,即对人进行奴役、诱骗和治疗。在这个过程中,“教师便成了监护人(custodian)、说教者(preacher)和治疗专家”,“作为监护人的教师扮演的是仪式引导者的角色,他引导学生通过那漫长的、迷宫般的一系列程序”,“作为说教者的教师扮演着家长、上帝和国家的代理人的角色”,“作为治疗专家的教师则觉得自己有权深究学生的个人生活,以便帮助学生成长为一个”^[12]。伊利奇对学校教育的否定,实质在于对必修课程(即所谓隐性课程,

也就是代表国家意识形态的“知识”)与教师力量的否定。在他的观念中,义务教育中的必修课程就是一种对于受教育者而言的异化价值观。这种课程或价值观被强制供给给受教育者“消费”,而教师便是这种“课程”的销售者(distributor-teacher)^[13]。教师作为制度化教育和国家意识形态的“发言人”与“执行者”,近乎被其视为奴役、控制、诱骗与训导学生以及制造社会分化、现代贫困的“刽子手”。这就是伊利奇所批判的制度性问题:学校存在的意义并非真正为了个人、为了穷人、为了社会公平与正义,而是恰恰相反,它制造不平等、阻碍社会正义并加剧穷人的现代化贫困,根本原因就在于学校教育所代表的是“特权者”的利益。所以伊利奇指出“为了弄清究竟何为去学校化社会,而不只是弄清何谓改革既存教育,现在我们必须聚焦于学校教育中的隐性课程……我们所关心的是吁请人们注意一个事实,即:学校教育的各种仪式或例行活动本身便构成了此类隐性课程。就连最优秀的教师,也无法使其学生完全不受隐性课程的影响。学校教育的这种隐性课程不可避免地会使社会愈发对其部分成员怀有偏见、抱有歧视,并赋予其他已经享有特权者一种新的权力,即对没有特权的大多数人示以关怀的权力。同样不可避免的是,无论对于富人还是穷人来说,这种隐性课程都具有一种仪式的作用,这种仪式把他们诱入一个以增长为取向的消费社会之中。”^[14]伊利奇进而给学校下定义,学校即“与教师有关的、要求特定年龄段的人全日制地学习必修课程的过程”^[15]。其中,教师的作用就是灌输这些必修课程,但“教师在试图促进穷人家子女的学习方面显然并不成功”,“越来越多的教育研究表明,儿童是从同辈群体、连环画杂志以及偶然观察中,且尤其是从参加学校的例行活动中,学习着教师自诩要教给他们的大部分东西的。而教师则往往对发生于学校中的这些学习起着阻碍作用”^[16]。

由此发现,伊利奇关于学校教育的认识显然具有独断论的色彩,他在某种立场和视角上看到了学校教育的副作用,并加以批判,这无可厚非,也是必要的。但他却将这种副作用无限扩大化并进而将之视为全部学校教育的本质,最终对学校教育全盘否定,试图彻底否定并抛弃制度化教育和教师的作用,这就犯了极端的错误。由于这种独断论,伊利奇在其他问题的认识上便随之陷入了二元对立的认识论,最主要的就是他将学校教育与个体学习、教的价值与自学的价值、教师的作用与自我的力量鲜明地对立起来。可以说,全书的基本阐述方式、行文逻辑都充斥着“非此即彼”的一元决断性和二元对立性思维。比如,他这样写道“我们的选择十分清楚。要么继续相信制度化了的学习是无限投资过程的一种结果,这一结果反过来又证明这种无限投资是值得的;要么重新认识到,假如立法、计划以及投资对于正规教育有什么作用,那就应当主要用来清除目前阻碍人们获得学习机会的那些障碍,而这种学习只能是一种个体活动。”^[17]伊利奇首先是要把“教育”转变为“学习”,其次是要把人从学校学习中“解放出来”,变成个体自己的事情。他对学校的态度是非常明确的“学校不是使人们终生自我封闭,就是确保人们将适应某些制度”^[18]，“学校使得学生愈发丢人现眼地依赖教师,使其愈发不切实际地自感无所不能”^[19]，学校把“责任从个体自身转嫁到了制度身上,其结果必然导致社会倒退,尤其是当这种责任被视为一种义务时更是如此”^[20]。

那么,抛弃“制度化教育”并转向个体学习活动这一目的又将如何实现呢?伊利奇的方案是,依靠财力和现代技术,建立新的学习网络和教育关系,也就是他所谓的“新的教育制度”,即“我们可以诉诸自我激励的学习(self-motivated learning),而不必雇佣教师来诱惑或强迫学生挤时间、靠毅力去学习;我们可以为学习者提供他与世界之间的新的连接,而不必继续由教师按照预定的教育计划来进行灌输”^[21]。进一步审视,不难发现,伊利奇一方面要将“教育”从“制度”中解放出来,解除所谓的人对制度化教育的“心理依附”;另一方面却又将“学习”建立于独立的自我、财力和现代技术之上的教育制度,提出“空想主义的蓝图和未来学的构想大都需要耗资

昂贵的新技术,富国与穷国都只能以同样的价格购买这些技术。”^[22]“一个理想且又可行的未来社会是否能够诞生,取决于我们是否乐意把我们的技术知识用于促进友好型制度的成长。在教育研究领域,这意味着需要进行与目前趋势截然相反的变革。”^[23]这实际上是从一种“依附”滑向了另一种“依附”,即不仅依赖新制度,而且依赖于建立新制度所必需的技术和物质条件。在根本上则是将“共同教育”转变为“个体学习”,从制度性依附转变而为个体自我依附,一端否定制度力量,另一端却走向个体力量的自负与无限抬升。不得不说,这正是伊利奇思想不可调和的内在悖论性问题。还可以发现,伊利奇对于人的自主性、自由和创造性的认识本身就存在巨大缺陷:他把个体和社会进行了对立二分,未能在人的社会性、现实性基础上讨论人的自主性和创造性问题,无疑是在夸大了个体自主力量和独立性的同时,将个体置于不断冒险与陌生的社会,这是不利于人的成长与生活的。

二、伊利奇“去学校化”的独断论与普世论问题

在伊利奇看来,全世界的“学校教育”似乎都有着相同的现实性,这种现实性就是其全面否定的“阴险”和学校无价值感。他说“不论在哪个国家,学校教育制度都具有相同的结构。而且,不论在哪个国家,学校教育制度的隐性课程也都具有相同的影响。”^[24]这种“影响”就是其所谓的“阴险”“控制”与“诱骗”——“不论在哪个国家,学校教育的隐性课程都诱引国民相信这样一个神话,即:在科学知识指导下的科层制度是高效率的、乐善好施的;不论在哪个国家,同样是这种隐性课程,都向学生灌输这样一个神话,即:生产的发展将带来生活的改善。而且,不论在哪个国家,这种隐性课程都助长着人们放弃自身努力、一味地依赖他人服务的习惯,都助长着异化的生产活动,都助长着人们对制度依赖(institutional dependence)的迁就以及对制度分等(institutional rankings)的认可。无论教师做出怎样的反向努力,无论何种意识形态在学校中占优势地位,学校教育的隐性课程都具有上述全部影响。”^[25]

伊利奇甚至认为,学校教育或制度化教育是奴役学生和制造社会分化、“现代化贫困”的帮凶。他说“在本书中所收论文,我将说明为什么价值观必将导致自然环境的污染、社会的两极分化以及人的心理虚弱无能。”^[26]“任何一种对于简单需求的制度性解决办法,都将导致新的贫困阶级的产生以及对贫困的新定义”“穷人在社会中总是无能为力的。而对于制度性照管的日益依赖使他们产生了新的无能为力,即:心理无能、无力自我谋生”。伊利奇举例指责学校教育强制形塑人们的价值观,认为学校教育的实质是对学生的思想奴役和价值观奴役,导致学生对学校的强烈心理依赖,并养成脆弱心理,后果就是学生尤其是贫困学生无法真正独立与自主,如墨西哥、安第斯高原(high plateau of the Andes)、秘鲁首都利马(Lima)等无不如此。对于美国,他指出“在美国二十个城市中的任何一个城市……富裕学生与贫困学生同样都离不开学校和医院,学校和医院指导他们的生活,形塑他们的世界观,并告诉他们何为合法、何为不合法。他们都认为个人自行诊治是不负责任的,个人自学是不可靠的,并且都认为,未得到行政当局资助的社区组织具有攻击性和破坏性。他们都依赖制度的安排,都对自主行动投以怀疑的目光。”^[27]伊利奇甚至断言“现代化贫困使得人对于环境控制的无能为力与个人潜力的减损紧密相连。这种贫困的现代化是一种全球现象,是当今时代存在欠发达现象的根本原因。”^[28]

伊利奇对学校教育的否定,核心是对普及教育或义务教育的否定。作为最大的学校制度化现象,义务教育被伊利奇视为一种政府对民众尤其是贫困人口所承诺的最大谎言,这种教育只能制造出人们对学校更强烈的心理依赖性、心理无能以及更广泛、深重的社会不平等、社会分化和贫困。伊利奇将这种所谓的“谎言”视为全球现象。“义务教育必然会使社会两极分化,并且

把世界各国按照一种国际种姓制度分成各种等级”；“学校的这种悖论显而易见：不论是美国还是其他国家，学校费用的增加都将强化其破坏作用”；“扩充学校教育与扩充军备同样具有破坏性”^[29]。实际上，这种想法和主张主要源自于他对现代资本主义社会学校教育经费使用和人们受教育权的考察与分析。但他却将其结论推演至全球，试图建构一种普遍意义。伊利奇集中于“经费”和“受教育权”两个维度对学校教育价值进行否定，可以看出，这种做法显然不是建立在对学校教育功能与价值丰富性的客观考察基础上的；同时，他在这两个维度上得出的相应结论也是不符合历史和现实的。又如，伊利奇声称，在阿根廷、墨西哥、北美等地，“对于学校的盲信导致他们有可能遭受双重剥夺，即：越来越多的公共资金被用于少数人的教育；与此同时，许多人则越来越顺从社会控制”。而“具有讽刺意味的是，对于绝对需要普及教育这一点最为深信不疑的，是那些迄今只有且今后也将只有极少数人才能受到教育的国家”^[30]。“北美国家的穷人由于接受了12年学校教育而变得无能为力，而南美国家的穷人则因为能享受到同样的教育而被视为不可救药的愚民。无论在北美国家，还是在拉丁美洲国家，穷人都没有从强制性的学校教育中获得社会平等。不但如此，无论在哪个国家，学校的存在本身都导致穷人丧失了掌控自己学习的勇气与能力。从世界范围来看，学校对社会都具有一种反教育影响，即：学校被视为专门的教育机构，学校教育的失败被许多人用来证明教育乃是耗费极巨、复杂无比、总是神秘莫测且常常近乎于不可能完成的任务。”^[31]

伊利奇实际上夸大了学校教育对于社会分化、贫困现象的副作用，这种夸大是通过他在前提假设中对学校教育功能的夸大来实现的。事实上，在我们的常识中，学校教育的功能不应该被夸大到此地步^①，任何社会问题如贫困、分化等都不仅仅是学校教育的问题，而是整个政治、经济、社会、教育等综合系统的问题。相应地，学校教育可能制造的社会副作用也不应被无限夸大。当然，未经对西方资本主义社会的实际考察，我们也不能断然认定伊氏的这些论断是否言过其实，不过从整个西方发展史来看，如若不考虑学校教育实践及其对西方社会进步的意义这一基本事实，那么，当前西方社会比如美国社会的状态也是很难想象的。其实，20世纪70年代，《去学校化社会》在美国出版之初就已经遭到来自本土学者不同程度的批评，比如Hugh. G. Petrie就列举了一些明显不同的事实，对伊利奇所秉持的原理、假设及其前提给予有力反驳，甚至指出了伊利奇分析过程中所暴露的种种弱点^[32]。

立足中国，伊利奇对义务教育的偏激、夸大的否定之词显然是不符合中国教育实际的，甚至是与中国实际情况相悖的。伊利奇声称的那些“阴险”“罪恶”“谎言”“控制”“剥削”“让人变得无能为力”“愚民”“反教育影响”“加剧现代化贫困”等等，虽然在某种程度上符合现代制度化教育自身固有的某些问题，如人对制度的依赖和制度对人的控制等，但如此夸大的否定性论调显然不符合中国实际，这必须引起中国读者的高度注意。改革开放以来，中国所进行的一系列教育改革主要是在普及学校教育、加强义务教育的意义上进行的。进入21世纪以来，尤其是近年来，中国“优先发展教育事业，办好人民满意的教育”^[33]的教育发展战略无疑也是在普及教育、加强学校教育质量建设的意义上进行的。中国不断扩大学校教育，提高入学率，全面推进免费义务教育，增加学校经费投入，扩大公民的受教育权，促进教育公平，无不证明学校教育存在着合法性和必要性。中国的义务教育不但没有如伊利奇所说造成了更加严重的社会分化与贫困，反而正在作为一种不可替代的力量大大强化着学校教育的国家意义、社会意义和个人意义。尤其是，普及农村义务教育对中国农村社会和农村青少年发展有着重要意义。新时代背景下，

^① 尽管我们必须重视教育的社会变革力量，正如联合国教科文组织干事依琳娜·博科娃所认为的，“再也没有比教育更为强大的变革力量。教育将促进人权和尊严，消除贫穷，强化可持续性，为所有人建设更美好的未来。”（参见联合国教科文组织《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》北京：教育科学出版社2017年版）

中国更是“高度重视农村义务教育”^[34]的改革与发展问题。不仅不像伊里奇所说“将学校视为社会变革的因变量的主张都是不切实际的幻想”^[35],而且在历史上,中国学校教育对于提升人们的生活质量和推动社会进步有过重要意义;在当下,学校教育的这种力量更是得到空前加强;在未来,学校教育同样将继续成为人的自由全面发展、中国社会进步与中华文明建设的重要力量和基本尺度。正如联合国教科文组织发布的《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》报告中所明确指出的那样,21世纪学校教育的重要性不会被削弱,“学校教育是制度化学习和在家庭之外实现社会化的第一步,是社会学习——学会做人和学会共处——的重要组成部分。学习不应只是个人的事情。学习作为一种社会经验,需要与他人共同完成,以及通过与同伴和老师进行讨论及辩论的方式来实现。”^[36]伊里奇加于必修课程的“罪名”也同样不适合中国教育现实。必修课程是我国实行价值观教育、道德教育、公民教育、文化教育的必要载体和基本方式,通过必修课程的实施,义务教育肩负着培育青少年正确价值观、优秀道德品格和爱国精神、人类与自然大爱情怀等公民素养的重大责任,具有不可替代性;同时,教师自古以来即以“学高为师,身正为范”的社会形象履行其“传道、授业、解惑”的基本责任,是培养我国一代代自由全面发展之公民的重要力量,同样具有不可替代性。未来中国教育尤其是基础教育将更加重视教师的重要作用,习近平总书记多次强调指出,教师是“立教之本,兴教之源”^[37]。那么,当我们阅读与评价伊里奇《去学校化社会》之时,就必须认真考量其具体语境和思想理论的来源与指向,结合中国教育现实性对其进行理性思考,具有必要的中国教育自觉性。美国学者迈克尔·W·阿普尔在其《教育能够改变社会吗?》一书的序言中即谦诚地告诫道“我所讲述的理论、案例、经验和人物,大都来自于西方世界和‘地理上的南方’。为此,你们将不得不像那些有思想的读者通常所做的那样——看看这些理论、案例、经验和人物,是否也适用于你们自己的生活和中国现实。”^[38]

三、伊里奇“去学校化”取向及其方法对于中国教育的不適切性

《去学校化社会》是伊里奇对于现代西方资本主义教育的激进式批判,明晰了这一点,我们才不至于陷入盲目与“唯我论”之中,不至于站在我们的价值立场来否定伊里奇激进学说本身的合理性,以及用我们的立场去否定伊里奇的立场。事实上,就伊氏的思想理论本身而言,它在批判与揭露现代资本主义教育制度之病根的意义不可谓不切中要害。综观该书,以伊里奇本人的成长历程与一以贯之的政治立场来看,可以认定,伊氏的思想理论无疑是为资本主义社会中被统治阶级服务的,故也可谓之为“人道”,这一点也是我们所应看到的。可能确如伊里奇所批判的那样,美国乃至更多西方资本主义国家的学校教育并不是“为了被统治阶级”,而是为了资产阶级自身的利益。“资产阶级往往用虚伪的‘超政治’、‘民主性’掩饰其教育的阶级性,声称他们的教育是‘机会均等’的,似乎已具有‘全民性’。这不符合实际情况。在资本主义制度下,由于财富的巨大差别和大学里昂贵的学费,有产者和劳动者之间是不存在教育机会均等的。资本主义社会的教育是资产阶级控制着,为资产阶级服务的。对于资产阶级来说,给劳动人民多少教育,给以什么样的教育,不完全取决于生产力发展的需要,而更多地取决于是否符合资产阶级的利益。”^[39]马克思也指出“在资本主义社会提出‘实行免费教育’,只不过是总税收中替上层阶级支付教育费用,给劳动人民增加经济负担,实质上只有利于资产阶级而不利于劳动人民。”^[40]

就是说,伊里奇关于“去学校化社会”的构想虽然具有空想色彩和不现实性,但他对西方资本主义社会教育制度的批判却是值得肯定的。正是资本主义教育自身的深刻矛盾如剥削性、垄

断性与欺骗性等诱发了西方激进批判教育学的诞生。资本主义教育问题的深刻性、尖锐性与伊利奇批判教育学方法的激进性、空想性确实存在着某种对应关系。就此而言,我们不能盲目地否认伊利奇思想的合理性。因为它产生于资本主义社会,指向资本主义社会(只是如前所述,伊氏缺乏必要的理性精神,故而陷入普遍主义),为的是资本主义教育进步和西方国家贫困阶层的教育利益。虽然《去学校化社会》一书发表于20世纪70年代,如今已过去近半个世纪,西方资本主义教育制度或许已经有所改革与发展,但正如马克思所揭示的那样,只要资本主义社会的性质没有变,那么资本主义教育就不会有根本转变。于是也可以看到,伊氏的思想和方法在当前的西方社会或许依然富有生命活力和现代价值。

然而,以伊利奇“去学校化社会”为代表的激进批判教育学方法适用于中国教育现实吗?这是值得每一位中国读者严肃对待和认真思考的问题。从目前情况来看,我们在这方面显然做得不够:很多国人在引进这些思想理论的时候,只是觉得它“好”“流行”或者“前沿”,缺少必要的价值审视和客观分析;加之由于“学术无国界”、全球化背景下多元价值并存等客观趋势及学术功利化等因素的影响,在面对西方诸多“先进”理论时,人们愈发不去思考这些理论背后的价值取向与方法是否符合我国教育国情等最为基本的现实问题。

对此,本文拟给出一个回答:西方激进批判教育学方法并不适合于或在很大程度上不符合现代中国教育的现实。

其一,现代中国教育在性质上属于社会主义教育,在根本上不同于西方资本主义教育。国家与社会在性质上的差异,决定了教育性质的差异。此为产生于西方资本主义社会的激进批判教育学的根本限制所在,并不适用于中国教育现实。社会主义教育与资本主义教育存在着多方面的根本性区别。“社会主义教育同社会主义的政治、经济相适应,它同一切剥削阶级社会的教育有着本质的区别。”“社会主义教育是由无产阶级政党——共产党领导的。它掌握在劳动人民手中,为社会主义服务、为劳动人民服务。”“社会主义教育是以马克思主义为指导的。”“社会主义教育是与社会主义经济发展相适应的。”“社会主义教育是爱国主义教育与国际主义教育相结合的,主张民族平等和民族团结,主张各族人民都享有同等的受教育的权利……反对宗教对教育的干预。”“社会主义教育是为推动社会主义物质文明和精神文明的建设服务的。”^[41]具有中国特色的现代社会主义教育事业以学校教育为主要形式,不断普及义务教育,办人民满意的教育,培育合格的中国公民,推进人力资源强国战略,并最终服务于中国经济社会的现代化建设。这已成为生动的历史事实,并且将继续表征中国现代教育的社会主义本质。这决定了西方激进批判教育学方法是不能被沿用于认识与研究中国教育现实的。中国教育现实当前不存在、未来也不会存在这种方法所针对的那些矛盾与问题。

发端于19世纪末20世纪初期的我国现代学校教育制度在很大程度上是移植西方学校模式而确立起来的。在某种意义上,我们一开始便完全可以借助“反西方文化霸权”的名义而采取一种“去学校化”式的激进方法将其废除。但事实却不是如此,我们并没有采取这样的激进态度或极端方法。现代学校教育制度在中国得到了人们的广泛认可,并且得以扎根生长延续至今。必须承认,它起初虽具有资本主义文化的性质,但在近一个世纪的时间里,它在中国大地的发展并非一成不变和一帆风顺的,在漫长的历史进程中,它不断经历着中国本土化的积极改造,直至逐渐转化为现实的中国教育制度:一方面,它要体现中国传统文化的精神与气质;另一方面,它必须具有中国特色社会主义教育的基本性质。这一改造过程正是通过一代代中国人民努力而完成的,其中尤其关键的力量就是人们反复构建与传承的反思精神和文化自觉——主要就是针对这种源自西方文化的教育制度本身的问题。在这一过程中,中国人民没有采取激进式的否定西方学校文化的态度,更没有抛弃中国本有的优秀教育传统,而是随着中国特色社会主义

教育事业发展的需要,愈加主张立足中国教育文化之根本,积极汲取西方学校教育制度文化的合理成分,从而打造具有中国特色的现代教育制度。在整个历史进程中,中国政府和人民始终采取辩证唯物主义和历史唯物主义的态度,推动着中西方教育传统在现代中国学校教育制度建设中逐渐和谐共生,确立了现代学校教育制度在培育中国公民、推动中国社会进步历史进程中的合法地位。纵观中国历史,学校产生至今所发挥的重大教育价值是为历史所明证的。即便在近代遭遇废科举与反教育传统的教育文化断裂,以及西方文化霸权危机,学校在中国文明发展的历史进程中所发挥的作用都始终没有缺场。进入21世纪,学校的作用更是不可或缺,自有其愈加不可替代的重大意义,这仅从国家出台的种种重大政策就可明见,如《面向21世纪教育振兴行动计划》(1998)《国家中长期教育改革与发展纲要(2010-2020)》《关于全面改善贫困地区义务教育薄弱学校基本办学条件的意见》(2013)《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(2018)《国务院办公厅关于全面加强乡村小规模学校和乡镇寄宿制学校建设的指导意见》(2018)等,都是在肯定学校教育制度的现实意义的基础上,要求对学校进行持续的积极改造与变革,以满足中国人民的教育需求,适应中国社会发展。联合国教科文组织于2015年发布的《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》报告也充分地肯定了学校在未来全球教育发展中所将发挥的重要地位,明确指出学校教育将是实现人类共同利益这一核心价值的主体,“作为正规教育,学校教育必将肩负起人类社会可持续发展、共同发展的基本责任”^[42]。

其二,伊利奇“去学校化”思想实质源自于西方文化中的个人自由主义精神,是一种关于个体自由的极端化吁求。这一点,仅在伊氏欲废除制度化学校教育转而构建一种依赖个体力量的“全新的”个体学习活动的观念上就体现得非常明显。从该书整体来看,如伊利奇所说“不只是社会中的各种制度,而且还有社会的精神,都应当是‘去学校化’的(deschooled)。”^[43]废除学校教育只是伊氏“去制度”的一个核心突破口,其背后的根本目的在于通过废除“制度化社会”而实现西方“市民社会”创造的本质——一种个体无限自由的原子化社会,它不需要制度和共同体,不需要所谓公共服务和政府管理。从思想产生到理想诉求,伊利奇的种种观念深深投射着西方自由主义文化基因的现实影像。如有学者所言“包括道德、政治和法在内的任何一种上层建筑都是以特定的社会现实为基础的”^[44],也是为着特定社会现实的。“去学校化”无疑既产生于西方市民社会,又在于构建一种更趋完美的西方市民社会。市民社会的前提是个体自由,故而必然产生“去制度化”“去公共性”“去共同体”的社会想象,它意味着更为彻底的市民社会的诞生。此时,“市民社会的基本前提是原子个人的存在,是原子个人组成的社会同政治国家的决定性分离”^[45]。

中国社会与西方市民社会有着实质性不同,中国社会是一种伦理社会,中国传统伦理精神乃是中国社会秩序安定和谐的基本力量支撑。“伦理社会”是中国人的存在方式,蕴涵着“尊德性”“尚礼仪”“重情义”等悠久绵长的中国文化基因。这已是广大中国公民的自觉共识,又经梁漱溟、费孝通、钱穆等前辈学者所共同研究证明。尽管自20世纪改革开放至今,我国社会发生重大变化乃至转型,但研究表明,我们依然应该以“伦理社会”来为中国社会命名,即便中国伦理社会在现代化潮流中和全球化冲击下发生着某种程度的变化或转型,但“这种改变并不可能趋向于造就原子个人一途,因而并不归结于真正意义上的市民社会。在这个意义上甚至可以说:中国社会转型的可能性恰恰在于它成为市民社会的不可能性,就像马克思当年曾指证德国道路的可能性在于它走法国道路的不可能性一样”。“市民社会的基本前提是原子个人的产生,但是,不存在原子个人却是理解中国社会的真正钥匙。这一判断从总体上意味着:不仅今天的中国不存在市民社会,而且在可以预见的将来也不会产生市民社会。”^[46]这不仅是一种坚定文化自觉的体现,也是当前中国社会的基本现实。由此也决定了,当我们试图认识与谈论中国

教育现象、问题及未来构想时,沿用那种源自于西方市民社会又为着建立市民社会的思想方法显然是不适合的。实际上,西方激进批判教育学方法产生于西方市民社会,中国伦理社会自然不会孕育出这样的激进自由主义。同理,西方激进自由主义也只有在西方社会的沃土上方能得以生长,而移到中国大地上也就自然“不服水土”。

其三,我们也要自问:这是不是意味着要全盘否定伊利奇的思想方法呢?当然不是。我们更需要一种理性审视、辩证考察并回到中国教育现实的价值自觉。中国教育当然存在中国教育的现象、问题与挑战,并且在某种意义上,如全球蔓延的“现代性”所产生的消极后果同样严重波及中国社会与教育,这是需要勇于承认并积极应对的。面对种种问题与挑战,中国教育在现实性上同样需要不断追求人的自由与教育自由,同样需要运用批判教育学的方法来考察与研究中国多元、复杂而变化的教育实践,同样需要努力构建一种理想的未来教育图景。但在价值取向及方法选择上,我们不是要走向自由主义、批判教育学和未来构建的“彻底性”“激进性”和“空想性”。(1) 中国教育要追求的自由只能是寓于社会、制度与共同体中的现实自由。这种自由,正如马克思在《黑格尔法哲学批判》导言中所指出的,它“不是抽象的蛰居于世界之外的存在物。人就是人的世界,就是国家,社会”^[47]。又如,马克思恩格斯在《德意志意识形态》中写道“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才能有个人自由。”^[48](2) 我们要施行的批判教育学也不是要对学校教育进行彻底否定。作为一种方法、理论框架或态度的批判教育学,它是“历史方法的取径,它把世界视为一个整体,并且把所有现象都看成历史事实”,“核心关怀就是去理解教育,去理解教育是如何运作的”,又“与其他强调描述和说明(describe and explain)的教育研究取径有所区别”^[49],其实就是对中国教育现实的检视与理性的批判性考察,继而客观地认识与把握中国教育现实,为中国教育改革与发展提供可操作的建议与意见。在根本上,批判教育学在于立足中国的历史与现实,关注人的生命尊严与价值的获得、创造性力量的解放和美好生活的追求,这里的“人”不是抽象的人,力量也不是抽象力量,生活乃是现实的生活,“人”要在“人是一切社会关系的总和”“人是历史的人”等现实性上得到理解和认识。(3) 我们要追求的未来教育图景也只能是基于中国经济、文化、社会、政治与教育等现实性之上的,它符合中国特色社会主义的本质要求,属于中华民族文化精神的内在向往,是全体中国公民最为现实的教育诉求。这也意味着,对于中国学校教育、义务教育等的认识与研究,更需要的是遵循一种实事求是的、科学的和实证的精神。

如果说,《去学校化社会》一书中所蕴含的个人自由主义和激进的批判教育学立场、方法和态度只是一种西方资本主义社会、市民社会的特定产物,同时也源自于西方宗教文化与个体理性启蒙的内在矛盾,那么可以认为,作为具有中国特色社会主义性质的现代中国和具有悠久历史逻辑基础的中国伦理社会,以及不具备西方宗教文化却有着以儒家“仁爱”“和合”“大同”“民胞物与”等为主要文化基因的中华民族而言,历史唯物主义^①和辩证唯物主义将是我们应当选择的基本方法论,要拒斥那种二元对立的、激进的、空想的、抽象的、独断的立场方法。“用历史唯物主义把握中国教育问题是当下教育研究面临的迫切而重要的思想任务”,只有历史唯物

① “历史唯物主义的基本方法具有科学性和批判性两种张力:它既是对社会历史的一种科学认识,又是对现实社会进行反思的社会批判理论。就前者而言,它是对社会历史发展客观规律的揭示,为人们的认识和决策提供客观依据;就后者而言,它通过对一定社会现实的肯定或否定,表达一定历史主体特别是人民群众的价值诉求或根本利益,提出社会发展的价值目标。”“历史唯物主义是发展着的理论,具有实践的、辩证的、唯物的特性”,“唯物辩证法是历史唯物主义的方法论基础”,故而对于中国社会与中国教育的认识与研究,也就意味着一种具有中国特色的历史唯物主义的产生,它强调辩证地而非激进、历史地而非抽象、实践地而非空想地认识事物,“坚持社会存在和社会意识、必然性和偶然性、决定性和选择性、主体和客体、个体和群体的辩证统一”。(参见郝立新《历史唯物主义的理論本质和发展形态》,载《中国社会科学》2012年第3期)

主义才能把握住中国教育发展的历史定位^[50]。在当前新时代背景下,正如习人近平总书记在十九大报告中指出“我国社会主义矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。”^[51]相应地,我国教育的主要矛盾也已经转化为人民日益增长的对高质量教育的需要和教育不平衡、不充分发展和质量不高的矛盾。这意味着,我们要通过综合、持久的教育改革,不断提高教育质量、促进教育公平、缩小各种教育差距。“要多一点辩证法”^[52]。面对中国教育矛盾,我们需要在尊重教育规律、社会规律、经济规律、人的发展规律等的基础上,历史地、辩证地、具体地分析和解决问题,而非“空想”“独断”和进行非理性的讽喻呐喊。同时也要认识到,中国国家性质、民族文化、历史传统与实践逻辑等决定了中国教育现实的特殊性,以及我们关于中国实践与现实的理解、认识与探究的思维方式、方法论和价值观,在此意义上,盲目套搬“他山之石”只能是徒劳无益。

[参 考 文 献]

- [1][6][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][35][43]伊万·伊利奇《去学校化社会》(汉英双语版),吴康宁译,北京:中国轻工业出版社2017年版,第XIII、XIV、71、71-72、16-17、23、39、50、41、34、37、59、57、55、48、86、63、76、87、87、7、8、9、15、13、13-14、87页、序言第3页。
- [2]张斌贤 刘冬青《历史上最具影响力的教育学名著19种》,西安:陕西人民出版社2007年版,第230页。
- [3]张斌贤《西方教育思想史》,北京:人民教育出版社2011年版,第598页。
- [4]郑金洲 吕洪波《“学校消亡论”评析》,载《外国教育动态》,1990年第3期。
- [5]季 苹《美国激进的非学校化思潮》,载《纪念〈教育史研究〉创刊二十周年论文集(16)——外国教育思想史与人物研究》,2009年9月1日。
- [7]柳 平《现代西方激进主义教育改革思潮——伊里奇“非学校化社会”思想探析》,载《华东师范大学学报(教育科学版)》,1986年第4期。
- [32]Hugh G. Petrie. Review of Ivan Illich ,Deschooling Society. Educational Theory(WILEY Available online 1972) ,Vol. 22 ,Issue 4 , pp. 469 - 478.
- [33][34][51]习近平《决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告》,北京:人民出版社2017年版,第45、45、11页。
- [36]联合国教科文组织《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》,联合国教科文组织总部中文科译,北京:教育科学出版社2017年版,第40页。
- [37]李 广 解 书《习近平论教师》,载《全球教育展望》2017年第10期。
- [38]阿普尔《教育能够改变社会吗?》,王占魁译,上海:华东师范大学出版社2013年版,第6页。
- [39][40][41]《中国大百科全书·教育》,北京:中国大百科全书出版社1985年版,前言第8页、第238页、前言第10页。
- [42]刘远杰《珍视与重建教学关系:一个教育时代性命题》,载《教育发展研究》2018年第6期。
- [44][45][46]吴晓明《从社会现实的观点把握中国社会的性质与变迁》,载《哲学研究》2017年第10期。
- [47][48]《马克思恩格斯选集》(第1卷),北京:人民出版社2012年版,第1、199页。
- [49]温克勒《批判教育学的概念》,陈冻翔译,载《华东师范大学学报(教育科学版)》2017年第4期。
- [50]孙迎光《历史唯物主义视域中的中国教育问题》,载《学海》,2015年第6期。
- [52]石中英《教育改革还是要多一点辩证法》,载《北京教育(普教版)》2017年第5期。

(责任编辑: 王俊华)