

不对称主体之间的平等交往何以可能

——从哈贝马斯交往论看杜威教育观引出的一个问题

童世骏

尤尔根·哈贝马斯（Jürgen Habermas）在其两大卷《交往行动理论》中一次也没有提到约翰·杜威（John Dewey）的名字，但根据他对杜威的哲学尤其是他的政治哲学的很高评价^①，可以判断哈贝马斯对杜威在《经验与自然》中的“交往是万物中最奇妙之事”^②的说法，是会产生共鸣的。哈贝马斯的交往行动理论强调，理想的交往情境的特征之一是交往主体之间的对称性，而杜威的教育哲学把教育的最高目标看做是学生（以及所有受教育者、所有学习者）从较不成熟到比较成熟的成长过程。我们如果把这两种观点结合起来，或许可以对哈贝马斯特别关注的交往和杜威特别关注的教育，都形成一点特殊的启发。

—

约翰·杜威的教育哲学的一个重要观点，是任何交往都有教育意义。在其最重要的教育哲学著作《民主与教育》一书中，杜威专设一节讨论“教育与交往”（Education and Communication）。一方面，杜威强调交往与真正意义上的社会生活（共同体成员的共同生活）之间有内在联系；另一方面，杜威强调所有交往（也就是所有真正意义上的社会生活）都是富有教育意义的：“作为交往的接收方，就是去拥有被扩展和改变了的经验。一个人分享到另一个人的所思所感，在这个程度上，他自己的态度多多少少也会有所改变。”^③杜威举例子说，我们如果想把自己稍微有一点复杂的经验充分、准确地传达给另一个人，都要想办法跳出这种经验，像外人那样看待它，考虑它和别人的生活有什么接触点，必须富有想象地吸收对方经验中的某些东西——在这个过程中，他对于自己所要传达的那个经验的态度，其实已经发生了变化，在此意义上受到了教育。

杜威之所以说所有交往都具有教育意义，是因为他认为交往当中的各个方面都可能通过交往而使自己的经验得到扩展和改变。经验得到扩展和改变，就是杜威所理解的“成长”；在杜威看来，成长是生活的特性，成长也是教育的目标；在成长之外，教育并无其他目标。或许我们可以仿照邓小平说“发展是硬道理”的口气，把杜威的观点概括为：“成长是硬道理。”

从某种意义上说，“成长是硬道理”这个观点，在今天比杜威一百年前刚到中国的时候，对中国教育的重要性有过之而无不及。今天的中国教育比起百年之前当然已有天壤之别。但有一个不那么积极的现象，却是在今天比在百年之前更加严重的，那就是当今中国社会各群体各阶层几乎无一幸免的教育焦虑。焦虑与可能性有关，教育焦虑在当今中国如此普遍，恰恰与当今中国社会各群体各阶层在教育方面普遍拥有了百年之前无法想象的可能性有关——百年之前的中国民众在教育方面很少有可能，也很少有希望，所

① 参见尤尔根·哈贝马斯：《论杜威的〈确定性的寻求〉》，童世骏译，约翰·杜威：《确定性的寻求》，上海：上海人民出版社，2004年。

② “Of all affairs, communication is the most wonderful,” John Dewey: *Experience and Nature*, George Allen & Unwin, LTD, London, 1929, p. 166. 参见杜威：《经验与自然》，《杜威全集》（晚期著作）第1卷，上海：华东师范大学出版社，2015年，第112页。

③ 杜威：《民主与教育》，俞吾金、孔慧译，《杜威全集》第9卷，上海：华东师范大学出版社，2012年，第47、7、7页。译文根据英文原文略有调整，以下同。

以，他们所有的不是教育焦虑，而是教育冷漠或教育绝望。但毕竟，教育焦虑不能只从正面来理解，过于普遍而严重的教育焦虑，无论对个人、家庭还是对社会、国家，都会带来很大伤害。在我看来，应对当今中国社会普遍而严重的教育焦虑的一个办法，是从杜威有关“成长是硬道理”的教育思想当中得到启发。

成长是硬道理，意味着我们不应该把人生旅程机械地分为目标和手段两个部分，不应该认为人生当中那个被当做手段的部分（比如被当做“起跑线”的童年），其价值似乎仅仅是为了目标的实现——为了将来的“成功人生”，孩子的现在似乎是可以被超负荷的学习和培训、刷题和考级、择校和住读牺牲掉的。用杜威的话来说：“由于生活意味着成长，所以生存着的人生活得真实而积极，在其每个发展阶段上，生活都有同样的内在充实性和绝对诉求。由此可见，不论人们处于什么年龄段，教育乃是提供确保其成长或合理生活的各种条件的一项事业。”^①

成长是硬道理，意味着我们不应该用抽象的同样的指标去衡量不同的活生生的人。每个人的成长起点不一样，成长环境不一样，对成长内涵的理解和兴趣不一样；所以，不顾一切地依据隔壁邻居家和微信朋友圈里的孩子们受教育的状况（上什么学校、请什么家教、得什么分数）来衡量自己家孩子受教育状况、制定受教育规划，不做区别地用某个指标（比如升学率以及“一本率”“清北复交率”）对各个学校进行评价，都是误解了教育的本意，都是没有看到，“衡量学校教育价值的标准，就是它在何种程度是制造了继续成长的欲望，又在何种程度上为在实际生活中满足这种欲望提供了行之有效的手段”^②。

成长是硬道理，并不是说任何“成长”都是硬道理。作为一个经验主义者，杜威所说的“成长”是指经验的拓展，但正如他在1938年出版的小册子《经验与教育》中所说的，“并不是所有的经验都真正地具有教育的性质，或者相同地起着教育作用”：

任何对经验的生长起抑制作用或歪曲作用的经验，都具有错误的教育作用。有一种经验可能使人产生冷漠，造成人们缺乏感受性和责任感，因而会限制将来获得更丰富经验的可能性。再则，一种特定的经验虽然可能在一个特殊的领域里增加一个人特定的技能，但也会使这个人墨守成规，其结果将缩小经验继续增长的范围。一种经验可能立即会带来欢愉，但也会使人养成懒散马虎和无所谓的态度，而这样的态度会改变后续经验的性质，从而使一个人无法得到这些经验本应给予他的东西。此外，经验可能是彼此分离的，虽然每个经验自身是令人愉悦的，甚至是令人兴奋的，可它们彼此之间不能持续地连贯起来。因此，人们的经历就会被消耗，人也就变得心不在焉。每个经验都可能是富有活力的、生动的、“有趣的”，然而其非连贯性可能使人们形成不自然的、分散的和离心的行为方法，后果是人们无法控制未来的经验。^③

杜威接下去列举了他所说的“传统教育”当中一些“消极经验”的例子，其中包括“有多少学生一提起学习过程就感到无聊和厌倦”^④。这些描述，我们在大半个世纪后读到，会感到就像是在讲我们今天身边的情况那样。

教育是成长，而成长是从不成熟到成熟的转变，是从现在的经验向未来经验的扩展。杜威很清楚，这种成长或扩展是有多种可能、多种方向的，而其中最重要的区别，是“这种方向的成长是促进还是妨碍一般成长”，或者说，“这种成长是为进一步的成长创造条件，还是设置种种障碍，使在这种特定方向成长的人丧失在新方向上继续成长所需要的动因、刺激和机会”^⑤？在杜威看来，“当且仅当一种特殊方面的发展能引导继续成长时，它才符合教育即成长的标准”^⑥。

教师的重要性，就在这里：给作为不成熟者的学生的经验重组扩展的方向提供引导。杜威说：“作为成年人，作为教育者，应该拥有更加成熟的经验，这种经验使他能够对年轻人的每一种经验做出评价，而经验尚不成熟的人就无法做到这一点。教育者的任务是注意一种经验所引领的方向。如果教育者不用较强

①《杜威全集》第9卷，第46页。

②《杜威全集》第9卷，第47页。

③ 杜威：《经验与教育》，《杜威全集》（晚期著作），第13卷，上海：华东师范大学出版社，2015年，第9—10页。

④《杜威全集》第9卷，第10页。

⑤《杜威全集》第9卷，第15页。

⑥《杜威全集》第9卷，第15页。

的洞察力去帮助经验不成熟者组织经验所需的情景，反而放弃他自己的见解，那么，他拥有更成熟的经验这一点就没有意义了。”^①

教育领域师生关系是成熟者与不成熟者之间的关系，这本来是不言而喻的事情；但因为杜威强调教育是一种交往，而不仅根据最有影响的交往行动理论——哈贝马斯的交往行动理论，交往的理想前提是交往主体之间的对称性，而且杜威自己也非常强调师生之间的关系应该是一种平等的关系，所以，教师和学生这两个主体之间的不对称性，就值得予以特别关注了。思考这个问题不仅具有实践意义，可以帮助我们更好地进行师生交往；而且具有理论意义，因为师生交往仅仅是不对称交往的诸多形式之一，通过对师生交往的分析，我们可以对“不对称主体之间的平等交往何以可能”这个普遍问题有更好的理解。

所谓“不对称者”，是如左和右、上和下、男和女、老和少这样的关系，其中每个关系中的两个关系项，都是不同的、不可替换的。在学校里，教师之间的关系、学生之间的关系是对称关系，而师生之间的关系则是不对称关系。教师和学生当然有许多差异，学生和学生也有许多差异，但就他们作为教师与其他教师没有差别，或他们作为学生与其他学生没有差别。

不对称者之间的交往会不会成为问题，我们把所谓“道德金律”（“己所欲，施于人”）或“道德银律”（“己所不欲，勿施于人”）^②用在不对称者之间，就可以比较清楚。相对来说，在对称者之间，比如在教师之间，或在学生之间，通常所说的“设身处地”或“将心比心”比较容易；但在师生之间，或在亲子之间、官民之间、本地人和外乡人之间，就容易出现类似“饱汉不知饿汉饥”“夏虫不可语以冰”的情况。正因为这样，黄勇教授建议用“道德铜律”取而代之，其正面表述是“人所欲，施于人”，其负面表述是“人所欲，勿施于人”。^③

在我看来，黄勇教授的办法并没有解决问题，不仅是因为他所赞成的“道德铜律”和他不满意的“道德金律”和“道德银律”一样，都局限于道德主体的至多是类似于虚拟对话的独白式思维之中，而且是因为，这种虚拟对话（设身处地、将心比心地想象对方或他者需要什么或不需要什么）被用在不对称主体间关系之上，比被用在对称主体关系之上，是更不合适的。一方面，不对称主体之间更容易出现“饱汉不知饿汉饥”这样的认知上的失误；另一方面，在像师生关系这样的不对称主体关系中，责任比较大的那方（教师）如果采取“人所欲，施于人”和“人所欲，勿施于人”的态度，还会是一种道德上的失职，因为这里的“人”是学生，而学生的“所欲”和“所不欲”，恰恰是教师不仅要去了解，而且要去判断和引导的。即使是非常反对对儿童的成长“强加单纯的外力控制”的杜威，也认为一个教育者“应该能够判断什么样的态度实际上是有利于成长的，而什么样的态度是对成长不利的”^④。在杜威看来，教师的主要职责，就是在这种判断的基础上，对儿童的经验扩展和成长进行引导：“不仅要知道利用周围环境形成实际经验的一般原则，而且要认识到哪些环境有利于促进未成年人成长的经验。他们尤其应该知道如何利用物质的和社会的环境，以便从物质的和社会的环境中提取一切有助于建立有价值的经验的东西。”^⑤

《礼记·大学》中一段有关“絜矩之道”的话，值得在这里做一点分析。一方面，这段话涉及的都是不对称关系，上与下、前与后、右与左：“所谓平天下在治其国者：上老老而民兴孝，上长长而民兴弟，上恤孤而民不倍，是以君子有絜矩之道也。所恶于上，毋以使下；所恶于下，毋以事上；所恶于前，毋以先后；所恶于后，毋以从前；所恶于右，毋以交于左；所恶于左，毋以交于右。此之谓絜矩之道。”另一方面，这段话历来又被认为是体现了孔子的“忠恕之道”（也就是黄勇所说的道德金律和道德银律）：“己欲立而立人，己欲达而达人”和“己所不欲，勿施于人”。这两个方面，有没有矛盾、能不能协调？搞清楚这一点，或许有助于我们回答以师生关系为典型的“不对称主体之间的平等交往何以可能”的问题。

①《杜威全集》第9卷，第16页。

② 参见黄勇：《道德铜律作为全球伦理原则：以儒家和道家为资源》，《全球化时代的伦理》，台北：台大出版中心，2011年，第11—12页。

③《杜威全集》第9卷，第39页。

④ 杜威：《经验与教育》，《杜威全集》（晚期著作），第13卷，第16页。

⑤《杜威全集》第9卷，第17页。

由此想到朱熹在回答门生有关絜矩之道的问题时说的一些话（《朱子语类卷第十六》）。朱熹说，这里涉及的其实不只是两个主体之间的关系，而是三个主体之间的关系：“德元问：“我不欲人加诸我，吾亦欲无加诸人”，与絜矩同否？”曰：“然。但子贡所问，是对彼我说，只是两人；絜矩则是三人尔。”

什么叫“絜矩则是三人尔”呢？在回答絜矩之道是否指“我不欲人之加诸我，吾亦欲无加诸人”的问题时，朱熹说：“此是两人，须把三人看，便见。人莫不有在我之上者，莫不有在我之下者。如亲在我之上，子孙在我之下。我欲子孙孝于我，而我却不能孝于亲；我欲亲慈于我，而我却不能慈于子孙，便是一畔长，一畔短，不是絜矩。”

换句话说，在处理不对称主体间关系的时候，有一种办法有助于克服主体间关系的不对称性，那就是在彼此不对称的两个主体之间，再设置一个第三者——比方说，在上下关系中，“上”者可以设置一个“更上”者，使得自己既是“下”者面前的“上”者，也是那个虚设“更上”者面前的“下”者，从而对“下”的了解不仅是居上临下的想象，同时也是设身处地的体验；“下”者（比如年轻者）可以设置一个“更下者”（更年轻者或下一代），使得自己既是“上”者（年长者）面前的“下”者（年轻者），也是那个虚设的“更下者”（更年轻者或下一代）面前的“上”者（年长者），从而对“上”的了解不仅是自下而上的想象，而同时也是设身处地的体验。

这种意义上的絜矩之道，这种通过虚设第三者来处理不对称主体间关系的办法，基本上就是李大钊在 1917 年 4 月 1 日发表于《新青年》上的一篇文章的思路。在这篇题为《青年与老人》的文章中，李大钊认为青年和老人各有优势，应该相互尊重，通力合作，同时又指出，青年人哪怕看到“吾国现代之老人”有种种缺点，自己更应该做的，是想到他们自己也会成为比他们更年轻人们眼中的年长者，因此要把更严的要求、更重的责任放在自己身上：“吾惟盼吾新中国之新青年速起而耸起双肩，负此再造国家民族之责任，即由青年以迄耄老，一息尚存，勿怠其努力，勿荒其修养，期于青年时代为一好青年，即老人时代为一好老人，勿令后之青年怜惜今之青年，亦如今之青年怜惜今之老人也。”^①

按照这样一种思路，回过头来再看那个由杜威教育思想引出的问题：适合民主社会的那种教育^②，作为成熟者之教师 and 作为不成熟者之学生之间的交往，如何克服由于双方地位不对称而带来的交往障碍？作为教师，要使自己能更有效地进行师生交往，我们不仅要在学生面前意识到自己是老师，而且要在我们的老师面前意识到自己是学生——这里所说的“在我们的老师面前”，可以是想到我们现在仍然尊崇和请教的老师，也可以是回忆我们过去曾经受教过的老师，也可以是我们想象中的老师、我们心目中理想的老师。在这些意义上的老师面前，我们是学生，是学习者，我们希望能经历一个卓有成效的学习过程，我们希望能被允许有一个自主而快乐的成长过程，希望自己能在这个过程中被理解、被尊重。这样一种很大程度上突破了自我中心和独白思维的思维操作，会使我们更加有效地实现如杜威所说的“对每个人作为个体而有同情的理解”，使自己作为教师更好地了解“正在学习的儿童实际正在想什么”^③，也会使我们更加有效地把教育过程，以及作为学习过程的全部人生，实现为哈贝马斯以及他所延续的那个思想传统所追求的目标：每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。^④

[作者童世骏，华东师范大学哲学系教授（上海 200241）。]

（责任编辑：）

① 李大钊：《青年与老人》，《李大钊文集》上，北京：人民出版社，1984年，第371页。

② 杜威对民主社会的教育意义有这样的阐述：“与不民主的社会安排和反民主的社会生活相比，民主的社会安排能使人生经验获得一种优良的品质，民主社会能更广泛地被人们所接受和受到人们的喜爱。”[杜威：《经验与教育》，《杜威全集》（晚期著作），第13卷，第14页]

③ 杜威：《经验与教育》，《杜威全集》（晚期著作），第13卷，第16—17页。

④ 《马克思恩格斯文集》第2卷，北京：人民出版社，2009年，第53页。见 Kenneth Baynes 为《哈贝马斯手册》（*The Habermas Handbook: New Directions in Critical Theory*, edited by Hauke Brunkhorst, Regina Kreide and Christina Lafont, Columbia University Press, New York, 2009, p. 541）写的条目“平等”。