

# 论有所热爱的意义及其教育遭遇

高德胜<sup>①</sup>

**摘要：**学生历经基础教育的整个过程升入大学，却在大学里无所热爱，这在大学里绝不是稀有现象。有所热爱对人的意义是多维的。对人之爱让人扎根人间，对事之爱让人扎根世界。有所热爱，意味着精神有所寄托并由此创造意义。有所热爱，也是人性能力得以提升的重要方式。有所热爱对人如此重要，在教育中理应有自己的位置。从应然来看，有所热爱既是全面发展的补充与限定，又对全面发展有促进作用。实然的教育虽然对有所热爱的培养有客观助益，但不容否认，当今教育的诸多特性，包括控制性、标准化、竞争性、功利性等，都对热爱存在着阻碍与消磨作用。

**关键词：**有所热爱；意义；应然位置；教育遭遇

在高等教育大众化的今天，大学生作为“天之骄子”的光环褪去。即便如此，能考上大学的依然是同龄人中的佼佼者。就是在这些“优秀”的学生身上，我们常常能够清晰地看到不少学生并没有自己的热爱，不知道将年轻的生命力投注到什么事物之上。当然，即便上了大学，也是处在找寻热爱的过程之中。问题不在于有没有找到，而在于一些学生不去找或不知道去找，甚至是已经失去了热爱的欲望与动力，或沉溺于游戏不能自拔，或过着“昼寝”式的颓废生活，或过着由课程表所驱动的程式化生活，没有什么学习与生活的热情和主动性，“躺平”而不羞愧。不能说无所热爱是普遍现象，但也并不是孤例，甚至还很常见。对这一现象所暴露的教育问题我们不能视而不见。第一个问题就是，经过十几年的教育，这些在同龄人中脱颖而出的学生，为什么会无所热爱？紧接着的问题则是，对一个人来说，无所热爱到底意味着什么？对整个教育来说，无所热爱的人离我们所追求的教育目的有多远？当然，更为根本的问题是，热爱的意蕴与意义到底是什么？人为什么要有所热爱？对事物的热爱与对人之爱是什么关系？本文就是对以上问题的一个初步探索，力求对这些问题做出一个理论性的回答。

## 一、作为人之扎根方式人来自动物界

动物与世界是一体的，本身就是自然世界的一个组成部分。动物与世界不存在分离关系，动物不能将世界对象化，可以说，动物的生命是存在性的，不是认识性的。人从自然界中脱颖而出，不再与世界浑然一体，世界也成了人的认识对象。有意识与自我意识的人，明了自身与世界的差异与分立。自身与世界分立，世界对象化，使人有了与动物截然不同的存在境

---

<sup>①</sup>高德胜/华东师范大学课程与教学研究所教授博士生导师（上海 200062）

遇：既挺立于世，又孤立于世。前者标识着人的自立与自主，后者则显示着人的孤单与渺小。如果孤单与渺小淹没了人，自立与自主也就失去了存在的根基，因此，自立与自主以对孤单与渺小的克服为前提。可以说，人的自立与自主，是以从世界中拔根而起为条件与代价的。

从自然世界脱颖而出的人在意愿上、事实上都已经回不到动物那样与世界浑然一体的扎根状态，必须找到新的扎根方式以平复与世界分离所带来的孤立与渺小之感。人所“找到”<sup>①</sup>的扎根方式是爱。一说到爱，我们的本能反应就是“爱人”，即人与人之间的爱，或者说是指向人的以人为对象的爱。确实，对人之爱，让意识到自身之孤立与渺小的个体得以融入到同类、群体之中，以与他人的联结、对群体的归属来疗治、摆脱漂浮境遇。可以说，对人之爱是扎根人间的方式。与他人联结的方式有多种，比如顺从与控制。但这些联结方式都是以牺牲人之自主为代价。唯有爱，在使人融入他人的同时还保持自主、提升自主。通过爱，与世界、他人分离的人重新找到了在家感，而这种在家感并不牺牲人之独立性，反而使人之自主与独立得到丰盈。<sup>[1]</sup>

爱除了对人之爱，还有对事之爱。爱人，使我们扎根人间；爱事，使我们扎根世界。所谓“事”，其实就是以物为媒介的人的活动。这种活动不排斥他人的参与，多数情况下，以他人（包括前人、古人）的活动成果为条件。与对人之爱不同，对事之爱的指向是有媒介的活动，不是指向人。当然，人之存在是“共在”，是与他人一起存在，我们对事之爱虽然主要指向事，但也会涉及到人。即便如此，对事情之爱还是不同于对人之爱。对人之爱的核心是对人的关心，而对事之爱的核心则是对事（人之活动）的关心。

对人的关心，其实就是希望他人好，以自己的行动让他人好。一句话，对人之爱就是为了他人。奇妙的是，这种为他实质上也是为我，一种更为高级的为我：我在爱他人之中使自己扎根人间，实现自身的升华，从而造就一个更好的自己。对事的关心，不是为他，而是“为事”。对一种活动的热爱，哪怕是初级层次的，也使我们有了精神寄托，不至于空虚、无聊。所谓的空虚、无聊，其实就是无根漂浮状态的外显。有所热爱，即对某事关心，就是有所寄托，通过这种寄托，人得以扎根世界。如果对事之爱达到忘我的境界，则意味着人与世界的融合。这种融合不是人对世界的归附，而是“成事”与“成己”的一体。

由此看来，对人之爱与对事之爱，都是人之扎根方式。两种扎根方式不是孤立进行的，而是彼此交织、互为条件的。对人之爱，离不开事，不然就是流于口头。可以说，对人之爱是以事来实现的。反过来，对事之爱同样牵涉到人。直接牵涉到的是自己，事之爱是成事与成己过程的统一，即将自己投入到事之上，以某事为寄托，甚至可以达到忘我境界。对事的热爱，表面上看是为了事，但实际上也成就了人，我们在做自己热爱事情的过程中使自己的“人性能力”<sup>[2]</sup>得到提升。

## 二、精神寄托与意义创造

如前所论，有所热爱就是通过扎根于事物来实现与世界的融合。在这个意义上，有所热爱，其实就是我们融入世界的一个“通道”。通过热爱，实现与世界的融合，可以说是从世界中出离之后的一种再回归、再融合。这种再融合，与动物那种未曾出离过的本然融合性质截然不同，已经是一种意识到分离之后的主动融合，体现了人之为人的自主与选择。

通过热爱所实现的融合显然不单是身体的，而是整个生命的，精神与心灵是其中的主导成分。人的身体需要有所依托、有处安顿，人的精神同样需要寄托与安放。有所热爱，也即将自己的精神与心灵寄托于所爱之事，为其找到了安放之所，使其获得在家感。人的独特性在于人有自我意识，即意识到了自己的意识。如果无所热爱，就意味着精神意识的游荡，人又能意识到这种游荡。精神意识的游荡及对这种游荡的意识，对人来说是无法忍受的。这也是为什么有那么多精神空虚的人会用麻痹与沉溺来进行逃避的原因。通过麻痹与沉溺，逃避的不是自己的无所热爱，而是对无所热爱的意识，即不再去想自己的无所热爱，犹如将头埋进沙堆的鸵鸟。有所热爱，即将自己的精神与意识投入到所爱之事上，为其找到了寄托，使其不再处于飘忽与游荡状态，进而实现精神与心灵的安顿。对于这种安顿，人是意识得到的。意识到自己的精神有所寄托、得到安顿，又反过来给人以精神愉悦与存在幸福感。

有所热爱的意义当然不止于精神寄托、精神安顿。有所热爱也是自身精神得到整合与充盈的方式。在有所热爱的状态下，所爱之事犹如一个“磁点”，将人的意愿与意志积聚在一起，形成一个精神的整体。正是对事之爱，将我们自身联结起来，形成自身意愿的连续性，并在此基础上建构我们作为人的主体性（agency）。<sup>[3]</sup>所爱的虽然是具体的事，却起到了“以点聚神”的作用。同时，对事之爱也是我们自身所看重价值的投射。有所看重，就是有所渴望、有所追求，或者说，有所热爱其实也标示着我们的兴致与目标。一方面，有生活兴致与生活目标本身就是精神充盈的标识，另一方面，兴趣与目标也是一种精神驱动力，驱使我们向着目标而努力。

将自身投注到所爱之事上，看似是生命力与内在精神的“支出”，其实也是心灵与精神的孕育。将心灵与精神寄托于所爱之事上，那所爱之事也就成了精神的“营养室”，使其得到充足的营养以获得更加蓬勃的生机。当然，人是整体性存在，人的精神也不可能只在所爱之事这一个点上，但这一个点的重要性在于其是一个“通道”。带着在这个“通道”中所孕育出的生机，有所热爱的人可以充满爱意地走向其他事物。比如，一个热爱学术的学生，可以将学术活动中获得的内在品质投入到其他活动之中，带着热情钻研其他事物。如前所论，对事之爱与对人之爱一样可以让人达到忘我之境。忘我，即将自身融入到事物之中，不是自我精神的虚无，而是对自我精神的最大充盈：我的精神跃出自我的桎梏，实现了与所爱之事的融合，将所爱之事纳入到自我精神之中，实现精神的充盈。

有所热爱也是意义创造的方式。辛格（I. Singer）说，意义有两层含义，一个是认识上的，一个是价值上的。<sup>[4]</sup>杨国荣则认为意义的“意义”有三个层次：是什么、意味着什么、应当成为什么。<sup>[5]</sup>“是什么”是认识上的，在这一点上与辛格是一致的。辛格的价值意义可

以涵盖意味着什么与应该成为什么所揭示的价值意义与规范意义，他的价值意义既“表明我们的最高价值”，又“体现出我们所怀抱与所追求的理想，这理想引导我们的行为并向我们提供准此活下去的规范。”<sup>[6]</sup>

有所热爱显然有认识意义，是理解事物与自身意义的重要方式。在热爱中，我们对所爱之事的认识超过并不在意的事物，因为对事之爱就意味着对其性质、价值的理解与认可。一个热爱音乐的人，一定是对音乐本身及其价值有较深认识的人。如前所论，热爱对人自身来说是一个“磁点”，将自身凝聚成为一个整体，这种凝聚也使自身成为可认识的对象。没有热爱这个“磁点”，人自身处在漂浮与零散状态，很难作为整体去认识。同时，对事之爱也是我们对所看重价值的投射，通过所爱之事，我们可以体味自身的价值追求。总体来看，有所热爱的认识意义既有对所爱之物的理解，也有对自身本性与价值追求的把握。

热爱的意义主要在价值意义上。作为有意识的存在，人们总会或隐或显地体悟活着的价值。价值或意义问题是人所特有的存在之问，正是在这个意义上，弗洛姆（E. Fromm）说“人是自寻烦恼的动物”。<sup>[7]</sup>“自寻烦恼”似乎是主动的，实际上，对存在意义的追问也有被动的一面，因为人意识到了自身存在的问题。动物没有意义问题，其存在就是生存，而在人这里，存在是否有价值就成了问题，而且是无法回避的问题。问题得不到回答，人的生活就很可疑，或者，得到的回答如果是否定的，人的存在就会走向虚无。在人的发展史上，对价值意义的探寻，人们总是习惯于从人之外去找寻，找到的衡量标准无非是超验、上帝等。在“上帝死了”的现代社会，从人之外的想象与虚构实体去寻找存在意义的路径已经被封死，人不得不回到人自身去回答人之价值意义这一根本问题。

即使从人自身探寻存在的意义，也不能将其视为静态的存在，似乎意义就在那里，等着人去发现。作为人，我们都有作为道德主体（moral agent）所独有的尊严与价值，但作为个体存在，每一个人的独特存在意义还需要个体去创造。也就是说，意义不是发现的，而是创造的。如何创造意义呢？对人之爱可以创造意义。母亲，可以从对子女的爱中创造出作为母亲而在的意义；教师，可以通过对学生的爱创造出作为教师而在的意义。对事之爱同样可以创造意义。一方面，通过所爱之事，人自身所看重的价值得以实体化。比如，一个热爱学术的人，通过对学术的热爱，凸显出其对探究、思考、创造这些价值的看重。另一方面，在热爱之中，其自身的价值也得到提升。通过热爱所获得的价值提升，既是相对于他人的，也是相对于自身的。比如，热爱学术的人，因对学术的热爱而获得一定的学术成就，这种成就既有社会价值，也有个人价值。一个有学术成就的人，无论是以社会标准还是以个人精神体验为标准，都能获得意义感。当然，热爱并不能保证成功，但热爱本身就有社会价值，比如对读书的热爱虽然并不保证一个人成为作家，但对读书的热爱其实就是对人类文明的热爱，对读书的热爱无论如何都会对一个人的精神生活大有裨益，使人有精神寄托与文化享受。

如前所论，杨国荣将“应该成为什么”从价值意义中分离出来。这一分离，符合我们对意义问题的真实体悟。如果说价值意义是“事后”体悟的话，那么规范意义则是“事前”的

目标追求。我们对存在意义的体悟，往往发生在存在的过程之中或作为存在构成的单个行动之后，而规范意义则是行动之前或行动之中的目标追求。两种意义虽然可以区分，但却是密切相关的。一方面，规范意义以价值意义为基础，是价值意义的延伸；另一方面，价值意义往往是规范意义的实现。更为密切的是，两种意义在热爱这里得到交汇：价值意义是热爱的产物，而规范意义则靠热爱去实现。有所热爱是正在发生的事实，价值意义就在有所热爱中得到体悟；有所热爱也是规范意义得以产生的土壤与得到实现的方式。一个一无所爱的人，根本就不会有规范意义追求，或者说，一个人除非已有所爱才会去思考“应该成为什么”的问题。

### 三、人性能力的提升

现代社会竞争加剧，世界范围内人与人之间的竞争前所未有，能力成了竞争获胜的关键武器。从本来意义上来看，人的能力就是人的卓越，是人之德性的一种类型。能力作为德性的一个类型，虽然本身不是道德德性，但与道德德性一样都受人之本性的规约，都是向善的。道德德性是直接指向善的，而一般能力是指向人之卓越、完善的，是人性力量的丰富，可以说是间接指向善的。但在当下的高度竞争环境下，能力与德性、价值越来越脱离，变成了一种可善、可恶的工具性力量。

针对能力去价值化、工具化的时代问题，一些研究者基于古典人文教育传统，提出了新的能力概念，比如纳斯鲍姆（M. C. Nussbaum）等人的“可行能力”（capability）概念。这种能力不是在竞争中获胜的能力，而是以尊严为核心的能力，即作为人的个体“能够做些什么，又能够成为什么？”<sup>[8]</sup>其所列举的十项基本能力清单，都是保证人的基本尊严所必需的能力，权利、价值、规范色彩浓厚。<sup>[9]</sup>利科（P. Ricoeur）则返本归真，将人的基本能力（basic capabilities）归纳为四种，即能说（the ability to speak）、能行（the ability to act）、能讲（the ability to tell）、能归责（the ability of imputation）。<sup>[10]</sup>人的其他能力都是从这四种能力中衍生出来的，这四种能力可以说是“母能力”。能说，即能说理、分善恶；能行，即能让事情发生，自身是行动的道德主体；能讲，即能叙述，能以事言德；能归责则是作为人的主体承诺。这些基本能力同样都是饱含价值意蕴的能力，绝不是中立的、工具化的能力。杨国荣将能力视为与人同在、具有本体论意义的本质力量，以“人性”作为限定与规约，指向“成物（事）”与“成人”，同样具有丰富的价值蕴含。<sup>[11]</sup>以上三位思想家对能力理解的表述虽然差异很大，但内在的精神是一致的，即人的能力不是脱离价值规定的中立能力，更不是工具化的能力，而是人作为人的能力。一种能力，如果不能以人性作为限定语，或者走向人性的对立面，那这种能力就不是作为人应该追求的能力，更不是向善的教育所应该培育的能力。

当下的教育，“适应逻辑”明显。社会要求什么，学校就去教什么，对学生的需要关注

不够。学生的学习基本上不是基于热爱，而是基于规定与强制。适应逻辑所支配的教育，当然也能提高能力，但其所提高的主要不是人性能力，而是将人降格为物的工具能力。热爱不仅有扎根世界、精神寄托、意义创造的功能，还有人性能力提升的功能。可以说，学习者通过对事之爱所获得的人性能力，是对适应逻辑所造就的工具能力的中和与矫正。

通过热爱所获得的能力为什么是富含价值的人性能力呢？首先在于热爱本身是有价值限定性的，即我们所热爱的都是美善之事，对丑恶之事不能说热爱。比如我们可以说“热爱读书”，不说“热爱偷窃”。读书之所以能成为热爱之事，就在于读书对人来说是美善之事；偷窃之所以不能与热爱匹配，就在于偷窃对人来说不是美善之事，而是丑恶之事。热爱的是美善之事，在这种热爱中所获得的能力，基本上都是规范性的、价值性的人性能力。对丑恶之事的沉迷、沉溺，也能获得一定的能力，但由此获得的能力，不是人性能力，而是作恶能力。对丑恶之事的迷恋，在提高作恶能力的同时，还削弱人性能力。

热爱对人性能力的提升还在于在热爱中我们的活动是基于事物本身的，不是将所爱之事作为获取其他目的的手段。在热爱所驱动活动中，我们所获得的能力的价值性有双重保证。如前所论，热爱的事物本身是美善的，这是一重保证。我们因为热爱而去活动，不带其他目的，没有功利性，这是另一重保证。在这双重保证的加持下，能力形成过程没有被“杂质”所污染，最终所形成的能力也是很纯粹的人性能力。正是在这个意义上，亚里士多德说，“我们把那些始终因其自身而从不因它物而值得欲求的东西称为最完善的。”<sup>[12]</sup>在不是热爱所驱动活动中，虽然也有能力的提升，但得到提升的能力成分不那么单纯，既有人性能力，也有物化性的工具能力。而且，在这一过程中，因为缺少热爱，我们在做事的过程中免不了有所勉强、有所忍受、有所压抑，这其实也是对人性能力的一种削弱。

多亚尔（L. Doyle）与高夫（I. Gough）将自主（autonomy）与健康视为人最基本的两种需要。<sup>[13]</sup>人有自我意识，这是自主需要的精神基础。意识到自己与他人的不同，将自己与他人区分开来，人才有自我存在感。当然，这种自我存在感也是有代价的，走向极端，就会走向与他人的孤立与割裂。自主是一种基本需要，归属也是一种基本需要，在自主与归属之间获得平衡，人才会获得既自主又有归属的“中庸状态”。如果被他人所控制，处处顺从他人，虽然也能获得依靠与归属，但牺牲的却是个人的自主。在牺牲自主的情况下，人性能力不但得不到发展，反而会大受损伤。

由热爱驱动的活动，有不由自主的一面，即在热爱的驱动下，不做热爱之事，人就会感到浑身不自在。比如，一个真正热爱读书的人，一天不读书，就会感到痛苦，在读书这种热爱面前，爱读书的人是不自主的。有所热爱的人总是得服从自己之所爱。但这种服从不是对外力的服从，而是对热爱的服从。虽然是服从，但却获得了自由与自主。因为这种服从让有爱之人去除了不确定性，让其不再犹疑不定、游移不断。<sup>[14]</sup>在日常生活中，我们习惯于将服从与自由、自主对立起来，其实服从有不同的性质。比如，对理性与逻辑的服从就与自由、自主不矛盾，反而是自由、自主的基础。我们做事，只有在服从理性与逻辑的情况下，才有

自主发挥与创造的可能，不然就是“胡作非为”。对热爱的服从也是这个性质的服从，即以所爱之美善为基本逻辑，去发挥作为人的自主能力。如前所论，对热爱的服从也可以说是对自身自主的服从，因为在热爱这一维度上，人与其所爱是一体的。在热爱的驱使下，我们去做热爱之事，意味着我们作为道德主体去“让事情发生”并主导事情发生的过程，自己是所爱之事的“作者”。在这一过程中所获得的能力，基本上就是纳斯鲍姆、利科、杨国荣等人所指的“人性能力”，包括理性，感知与体验，想象、直觉与洞察，言与意，判断力。

[15]

#### 四、对全面发展的促进

在教育目标设定上，全面发展是主导性的目标指向。而有所热爱，在现有的教育目标话语中，甚至是在日常教育话语中，都是没有位置的。对有所热爱教育意义的认识，可以从其与全面发展的关系中去把握。

培养全面发展的人与培养有所热爱的人，都是教育的目标追求，两者的不同在于站位的不同。全面发展，既有社会立场，也有个人立场。从社会立场来看，人的全面发展是社会的需要，培养全面发展的人就是教育对社会需要的满足。虽然存在社会分工，但多数人的全面发展、整体素质的提升，最能满足社会需要。一方面，多数人的全面发展，意味着为拔尖人才的脱颖而出奠定了坚实基础。拔尖人才的培养有可控与不可控两个面向。可控表现在对特定对象的有针对性的培养，但这种可控只是相对的，很多时候“种瓜不一定得瓜”，对特定对象的针对性培养不一定能够达到预期目标。不可控表现在将注意力放在多数人的全面发展上，只要把多数人的整体素质提高了，拔尖人才自然就会出现。这种不可控其实又有可控性：拔尖人才的出现有一定比率的必然性。另一方面，一代又一代人的相对意义上（不可能是终极意义上）的全面发展，使社会成员整体素养得到提升，本身就是对社会发展需要的普遍性满足。当然，全面发展也有个人意义。人是整体性存在，德智体美劳等方面全面而均衡的发展，是对“人性能力”的提升，为个人的人性丰富与人生幸福奠定了条件。正是在这个意义上，人的自由全面发展被视为是人类事业的终极目标。<sup>[16]</sup>就现阶段而言，全面发展的社会立场还是优先于个人立场，既是我们对全面发展的追求，更多的是为了满足社会发展的需要。或者说，全面发展的社会立场更为直接，而个人立场相对间接一些。

有所热爱则不同，是个人立场优先、直接而社会立场退后、间接。有所热爱，最直接的着眼点在个人，即个人通过对事之爱扎根世界，摆脱无根的虚浮状态，并在热爱的过程中精神有所寄托，建构人生意义，使人性能力得到提升。个人的有所热爱当然有社会意义，但社会意义的实现，是个人意义实现的附带效应，即个人有所热爱所实现个人意义的总体效应。教育对有所热爱的培育，优先、直接的对象是每一个个人。有所热爱的个人立场可以说是一个基本原则。如果教育尤其是正规教育对热爱的培养事先掺杂了其他考虑，就会使热爱的培

养带有了功利性、工具性。这种功利性、工具性恰恰是违背热爱之本性的，往往会适得其反。反而是那种“为热爱而热爱”的教育，因为契合热爱之本性，不但效果上佳，也会有不期而遇的社会效应。

全面发展与有所热爱也是密切相关的。这种相关性，首先表现在有所热爱的全面发展才是真正的全面发展。如前所论，热爱犹如“磁点”，将人的意愿、意志、品质、能力凝聚成一个整体。如果没有这个“磁点”的凝聚作用，一个人的精神与生命力则可能处在散乱状态，即使方方面面都很好，但就是没有整体性，无法形成“核心能力”。这种可能不是单纯的虚构，人类的教育确实也造就过这样的人。比如，历史上的一些贵族子弟，从小就接受了优越的教育，与同时代的同龄人相比可以说“全面发展”了，但却因为没有什么可热爱的，最终无所事事、空虚无聊。没有热爱的全面发展，实际上还算不上真正的全面发展，因为作为人的精神寄托与意义创造的“磁点”没有得到发展，其他各种“面”的发展，都是次要的。只要这个“磁点”发展了，各个“面”才犹如被“开光”一般有了光彩与活力。

当然，有所热爱也不是凭空而来，在很大程度上以全面发展为基础。热爱当然有潜能根基，人与人之间的差别那么大，除了后天的际遇与自我建构，就是先天的潜能差异。一个人热爱什么，或隐或显的有先天线索。但人的特性又在于“未定性”，即人有多种多样的潜能，也有多种多样的发展“可能性”。比如一对同卵双胞胎，两个人的先天潜能应该是有诸多相似性，但出生之后，如果一个生活于北方运动家庭，一个生活于南方商人家庭，两个人长大之后所热爱之事很可能大相径庭。

后天的因素又可以分为环境的与自我的两个维度。环境因素，包括自在环境，也包括有意识的教育。这两个方面都对一个人热爱什么有所影响。自在的影响与有意识的教育都会对一个人的偏好与选择产生一定的导引作用。此外，自在环境与有意识教育都能增强人之能力，使之得到相对全面的发展。而相对全面的发展也是对人之潜能更多的释放与发掘，使人能够在更多事物之中去选择自己之所爱。自我的维度，即对自身热爱的探寻。一个人热爱什么，在人生早期往往是不确定的，需要在已有环境与教育影响沉淀的基础上去探寻。在这一探寻过程中，全面发展的意义不言而喻。一个人相对的全面发展，使之能够在多种可能性中去发现自己真正所爱之事。比如，一个人如果未能接受教育，未能得到起码的文化启蒙，其探寻自身之所爱的可能性就会受到极大的限制。或者，一个孩子，因为环境与所受教育条件的限制，在人生早期未能接触到音乐、未能接受到最为基本的音乐启蒙教育，其本身可能具有的音乐潜能未能得到发掘，也就失去了热爱音乐的可能。相对的全面发展，不但为一个人的所爱探寻创造了客观条件，还为一个人探寻热爱奠定了能力基础。一个相对全面发展的人，对自身的认识也相对深刻，也就更有可能听从内心的声音去找到自己之所爱。

全面发展为有所热爱奠定了基础，而有所热爱反过来又能促进全面发展。这种促进，体现在多方面。首先，有所热爱让人在世界上扎下根来，不至于漂浮不定。这是所有发展的前提与起点，因为无根也就意味着没有发展的出发点，根本谈不上发展。第二，如前所论，有

所热爱也即有所寄托与意义创造，这是人发展的动力。将精神寄托在所爱之事上，既是精神的安顿，也是精神的滋养。而健康饱满的精神为人的发展提供了动力。有所热爱有认识意义、价值意义与规范意义。通过热爱，一个人既能深入地认识所爱之事，更能深入地认识自身。这种交互认识本身就是发展，且为后续发展奠定了基础。价值意义的创造，让人获得价值感、尊严感，为自身获得更高发展提供了心灵与人格支撑。规范意义意味着明了自己努力的方向，从发展的角度看，也是为自身发展找到了方向。

如前所论，有所热爱有提升人性能力的作用，而人性能力的提升本身就是发展的要义。人可以形成各种各样的能力，而没有价值蕴含的能力、工具化的能力往往是能力的异化，甚至是人本身的异化。从能力提升的角度看，有所热爱对能力发展有保证作用，即避免能力的异化、确保能力的人性化。对一事之热爱，其意义不限于一事之上。我们从一事的热爱中，所获往往大于一事本身：在对一事的热爱中，可以获得一种心灵习惯，即做事不要为了外在的功利目的，而是因为热爱事情本身。一个人对某一事物的热爱可能持续终身，也可能在不同的人生阶段热爱不同的事物。在一事之爱中所形成的心灵习性，会迁移到对其他事物的热爱之中。即使是对不那么热爱之事，在热爱之中所形成的心灵习性，也会发挥作用，即全心全意做，不被外在目的所分心。

如前所论，无论是利科的基本能力、纳斯鲍姆的“可行能力”还是杨国荣的“人性能力”，都是多维多元的。纳斯鲍姆所列举的“能力清单”包括 10 项不可简化的基本能力：利科的基本能力包括“能说”“能行”“能讲”“能归责”；杨国荣的人性能力，包括理性，感知与体验，想象、直觉与洞察，言与意，判断力。如果上文关于热爱是人性能力提升的基本方式的观点能够成立，通过热爱所提升的人性能力，本身就是人之能力的多维、全面发展。

全面发展不是全能发展，不是什么都会，而是人性的全面性。热爱往往是对特定之事的专心，不可能让人变得全知全能，但热爱却是对最为基本的人性能力的“孵化”，使人之为人的那些基本能力得到发展。比如，一个人在绘画的热爱中，理性、体验、想象、直觉、表达、判断等能力都得到了发展与提升。生命由细胞组成，细胞虽小，却已经包含了生命的全面要素；对一事之爱，犹如一个细胞，一事虽小，但却已包括了能力发展的多维可能。人类历史上也有一些对某事之爱达到疯狂程度的人，其他方面的发展是相对缺失的。这类现象的存在并不能否定一般意义上热爱对人之全面发展的意义。一方面，疯狂是爱的极端形式，不是爱的正常状态；另一方面，事之爱只是爱的一个方向，需要有“人之爱”的互补，那些对某事疯狂的人，往往是在人之爱方面存在着根本性的缺陷。

## 五、有所热爱在教育现实中的遭遇

如前所论，从应然的维度看，有所热爱当得起作为重要教育目标的定位。应然是一回事，实然则是另外一回事。对当下教育有了解的人都会承认一个事实，即当下教育不将有所热爱

作为教育目标。正规教育有自己的既定目标、规程、内容与方法，个体热爱什么，不热爱什么，很难进入正规教育的议程之中。即便如此，我们也得承认，正规教育的普及与发展，还是在客观上为很多学生找到自己的热爱创造了条件，在一代代人追寻自己热爱的过程中做出了贡献。

一个未受教育的人也可以有自己的热爱。但接受教育的一个显而易见的益处是能够进入由符号组成的文化世界。人是文化存在，既生活于现实世界，又生活于文化世界。不能进入文化世界，就意味着一个人少了一个世界。少了一个世界，也就意味着一个人在找寻自己之所爱时少了许许多多的选择。比如，一个乡下未能读书的女童，对所爱之事的选择很少，甚至没有什么选择，只能接受既定轨道的安排去生活。如果接受了教育，她就可能从科学、艺术、体育、服务等广阔领域中去选择自己之所爱。进入文化世界，更能体会到精神生活的重要性，更能体会到有所寄托、意义创造对人生幸福的意义，不再满足于被动生活、机械生活，客观上促进了找寻自身热爱的自觉性。接受教育还意味着能够接近人类历史上那些有所热爱的人及其通过热爱所创造的光辉成就，让接受教育者见识了有所热爱的美好，进而激发去找寻自身热爱的情。当然，对热爱的追寻，眼光不能只是向外，还要向内，即去发现自身之潜能。教育尤其是正规教育，虽然可能埋没个人的潜力，但一般而言还是有潜能开发的功能。一个人的潜能得到激发，意味着一个人更能意识到自己的先天禀赋与偏好，为找到所爱之事创造了条件。

承认当下教育在个体找寻所爱之事上的客观贡献，并不意味着回避当下教育对热爱的消磨。

首先是现代教育强调控制导致学生生活的被动性，对热爱有消磨作用。现代教育是大规模的普及性教育，强制性是其内在特性。这种强制性不体现在入学上，还体现于整个教育过程之中。强制的目的与效果在于控制。到学校之后，时间如何安排、学习什么内容、学习的进度如何、要遵守什么样的规则，都由学校说了算。甚至是放学之后、放假之中，学生做什么事、每天的日程表，都是被学校所控制的。正是在这个意义上，我们说儿童一旦进入“学生角色”就被这一角色控制得紧紧的，无论何时何地，都要做学生，都要按学生这一角色所特有的规范方式行动与生活。<sup>[17]</sup>成长中的人确实需要约束与规范，通过有一定规范的生活来确保其健康成长，犹如弱小的树木需要在其周围架设抵御风雨的支架。小树周围的支架是为了保护其向上生长，不是将其包围起来，让其无法经历风雨与阳光。同样，对儿童的约束与规范也是为其培基，不是将其管束得死死的。在一切都被控制的生活下，学生所过的是一种被动的生活，生活变成了完成他人布置的任务与“作业”，自己无法“让事情发生”。在这种控制下，学生即便有所热爱也会被压抑，更不用说去寻找自己之所爱了。为什么那么多学生步入大学之后，总感到无所适从？原因就在于他们过了十多年被动的生活，已经习惯了被他人来安排生活的内容与节奏，到了大学有了一定的自由，需要自己来安排生活了，反而陷入茫然失措。

现代教育标准化的特征突出，而标准化也是消磨热爱的制度化力量。现代教育的标准化追求，首先来自催其诞生的社会需求力量。现代教育之前的教育，虽然总体上是少数人的特权，但却以个别化的方式存在。大规模的平权式的现代教育产生于资本主义发展的需要，从缘起上就是为资本主义经济发展服务的，“在当时，一群企业巨头认识到，公共教育培养和驯化的作用会给他们带来巨大的财富。”<sup>[18]</sup>正是在这种动机下，他们才愿意花巨资投入教育并推动政府推行普及化的大众教育。也就是说，现代教育从其诞生开始就不是为了个人的发展的，而是为了资本主义工业生产的。现代教育诞生的内在动力，就是为资本主义生产提供“质量稳定”的劳动力。

现代教育的人性预设、教育预设与其诞生动力是相互呼应的。现代教育在教育史上第一次以制度化的力量将同龄人大规模的聚集在一起集中接受教育。这样的教育安排背后有人性与教育预设。现代教育的人性预设在于同龄人的“相同性”，即千千万万同龄人虽然表面上看千差万别，但实质上都是一样的。现代教育的教育预设则是其人性预设的展开，既然同龄人本质上都是一样的，那就可以共同接受同样的教育。这一点在现代教育组织方式的奠基人夸美纽斯（J. A. Komenský）那里特别明显，他用面包师、烧砖匠来比喻教师的工作，面包师搓一次面可以做出很多面包，烧砖匠一次可以烧出很多块砖，一个教师当然也可以一次教很多学生。<sup>[19]</sup>在夸美纽斯那里，人的相同性犹如面包与砖块的相同性。

因材施教在现代教育中虽然还是一个基本原理，但已经被抽空，成了一种抽象化的存在。教育实践离因材施教渐行渐远，甚至是已经分道扬镳。大量的同龄人聚集在一起接受教育，无论彼此之间有多大的差异，都要接受相同内容的教育、相同方法的教育、同一标准的评价。以相同性为预设的教育也以相同性为运行逻辑，得到的结果（造就的人）在很大程度上也是相同的。从教育者的角度看，他们工作的着眼点不在于每个学生的特异性，而在于让生而不同、长而不同的学生完成同样的要求。教育者没有用心，也没有意识去指导学生去寻找各自之所爱。从学生的角度看，他们不但没有学到如何去找寻热爱，而且在共同的要求下，即便自己有所偏好或热爱，也得放弃。以共同性为基本逻辑的教育，犹如一个模具，受教育的人，不得不调整自身去契合模具的“尺寸要求”。结果是，一批又一批、一代又一代儿童在走完教育的整个历程（跑道）之后，很多人已经没有自己之所爱，也失去了去寻找自己之所爱的意愿与能力。

现代教育尤其是当下的教育从内到外都充满着竞争，而竞争也是消磨热爱的一种力量。大规模教育，将同龄人放在一起共同接受教育，为竞争激发奠定了最为方便的客观条件。现代教育突出选拔功能，而选拔功能的实现，主要靠竞争。<sup>②</sup>可以说，竞争是现代教育尤其是当下教育运行的基本逻辑。从纵向来看，当下教育是阶梯型结构，即接受教育的过程就是向上攀爬的过程。教育的这种阶梯型结构呈现出“由下向上越来越窄”的特性，越到上端，可以通行的人越少。在结构的底部，几乎每一个人都能接受教育，但在向上攀爬的每一个关节点上，都有大量的同龄人被淘汰。也就是说，一个人考上大学，尤其是重点大学，伴随的是

成千上万人的被淘汰。从横向来看，同一层级的教育机构也是等级化的，同是小学，重点与一般、薄弱学校，天上地下；同是大学，重点与普通本科、专科院校，也是天差地别。同一层级的等级化意味着挤入纵向阶梯的可能性不同，等级化与阶梯性是一体联动的。

当下教育的竞争性是结构性的，更是常态化的。关于这一点，在学生评价之中就有清楚明了的显示。我们国家对学校的成绩排名、升学率排名虽然有禁止之明令，但依然禁而难止。西方国家的学校在这个问题上也不遑多让，他们的 GPA (Grade Point Average) 制度甚至比我们的升学考试成绩还恐怖，因为 GPA 或“绩点”评价不但将评价放在人与人的比较上，还将其日常化，每日表现都事关期末、学期与最终的成绩排名。竞争的日常性可以说已经化在了教育生活之中，成了学校日常生活的思维方式、话语方式、行为方式，比如，就是课堂上的一个提问老师也往往会下意识地说“看哪个同学回答得最好”。

竞争的逻辑是战胜别人。在竞争逻辑下，人们做事不是为了事情本身，而是为了胜过别人。在这一逻辑下，学生的注意力被引向他人，学习本身则变得次要。在获胜动机驱动下，喜不喜欢所学内容，到底学得如何，都不重要，重要的是要比别人好。以考试分数为例，如果很多人考了 100 分，你尽管考了 99 分，那也是失败；反过来，如果你只考了 60 分，但别人都不到 60 分，那你就是成功。在竞争逻辑下，做事、学习不是没有价值，而是获胜的手段，只具有工具价值。

在竞争逻辑的浸润下，一代又一代学生对学习与做事本身的价值越来越轻视，体会不到学习、做事本身的价值与意义，注意力主要放在竞争获胜上。这种生活方式，不是引导受教育者去找寻热爱，而是消磨热爱，甚至是关闭受教育者找到热爱的可能性。也许有人会说，现代社会是竞争激烈的社会，这样的生活可以让受教育者热爱竞争。如前所论，热爱具有价值规定性，热爱的对象只能是美善事物。竞争是否是美善事物，有诸多疑问。比如，竞争在经济领域、市场领域是善，在其他领域，比如教育领域、情感领域则往往是恶。基于竞争的这一性质，福克斯 (M. Fox) 说竞争是一种“灵恶” (demonic evil)。<sup>[20]</sup>关键是，竞争的逻辑塑造的不是热爱而是功利。做事不是为了事情本身，而为了其他目的，违背的正是热爱的本性，这样的生活孕育不出热爱。为什么要战胜别人呢？因为利益与好处，功利性明显。竞争获胜有一时一地的愉悦，但竞争获胜终究不能成为生活的意义，每个人最终都还是需要找到自己的热爱，通过热爱来创造意义、寄托精神。而且，再强的人都不可能一直获胜，以获胜作为价值依据，很容易遭到挫败。这也是那些考试成绩好，从小听惯了赞誉的学生，进入一流大学沦为普通学生之后，挫败感极大甚至走向崩溃的原因。

与竞争密切相关的是功利，而教育的功利化也是阻碍受教育者找寻热爱的力量。当下教育的功利性体现在国家与个人两个层面上。在国家层面上，“各国及各国的教育制度都在拼命追求国家的利润”。<sup>[21]</sup>在全球化时代，世界各国对教育的投入是空前的，但这种投入往往主要不是为了教育本身，而是为了获取经济与社会回报，教育沦为经济与社会发展的工具。在个人层面，为了应对越来越激烈的生存竞争，家庭与个人对教育的投入也是空前的，但家

庭与个人对教育的投入同样带着功利目的，即通过教育获得人力资本升值，以便在就业市场获得一个高回报的职位。

功利化与竞争一样，都不是为了事情本身而做事，而是为了另外的目的（在这里是利益）而做事。在这种做事或学习方式中，利益第一，事情本身是次要的。甚至为了利益，可以扭曲事、牺牲人，比如教育者与受教育者为了获取一个好分数（利益）而合谋将教育异化为应试活动，受教育者即便在这一过程中受到了不该有的折磨，都要去忍受。做事、学习以外在利益为动机，其危险在于，一旦外在动机消失，事情就变得索然无味，再也不想做了。功利化驱使的学习，无法养成为做事而做事的那种心灵习惯，对受教育者找寻自身之所爱只有损害、没有裨益。

### 结语：赋予有所热爱以应有的教育位置

教育是培养人的活动。这种活动有价值目的指向性，过去我们以为全面发展已经道尽了教育的价值目的性。实际上，如果将有所热爱补充进去，应该更为完善，即教育作为培养人的活动，所要培养的是有所热爱、全面发展的人。如前所论，将有所热爱作为教育活动的价值目的之构成，不是对全面发展的削弱与替代，而是增强与补充，因为有所热爱不但是对全面发展的促进，更是对全面发展的限定，即“有所热爱的全面发展才是真正的全面发展”。

问题是，现代教育对有所热爱的忽视由来已久。从来源上看，现代教育的初始动机就不是助人找寻热爱的，而是培养适应资本主义经济发展的劳动力的。从其整个发展的历程来看，这一初始动机始终是强大的支配力量。现代教育对热爱的忽视所带来的后果，也已充分暴露。那么多走过完整教育历程的人，因为没有热爱，找不到在世扎根的方式，没有精神寄托，找不到人生的意义，即便生存不成问题，也总是感到空虚、无聊、痛苦，就是明显的证据。从逻辑上讲，将有所热爱的应然地位落实在现实教育中，是解决问题的根本方式。问题是，从应然到实然，道阻且艰。一方面，培育受教育者形成热爱心性、帮助学生找寻所爱之事，需要当下的教育如努斯鲍姆（M. C. Nussbaum）所言那样“告别功利”（not for profit）<sup>[22]</sup>、告别竞争、告别控制、告别标准化。另一方面，功利性、竞争性、控制性、标准化又是内在于现代教育本身的。也就是说，在现代教育的现有框架内，有所热爱的应然位置是很难安放的。但是，没有热爱，不帮助年轻一代找到热爱的后果又是如此严重。也许，对这些特性的告别，也就是与现代教育告别，人类是时候去设想一种新的教育形态了。

本文系教育部人文社科重点研究基地重大项目“我国基础教育课程改革根本问题的理论反思”，（22JJD880025）的部分成果。

## 注释

①“找到”之所以加引号，是因为“找到”总是暗示着意识努力，事实上，爱这种扎根方式，虽然有意识努力的成分，但更多的是来自本能的演化。甚至可以说不是人“找到”了爱这种扎根方式，而是爱造就了人。

②选拔意味着择优，似乎与上文所论的标准化是矛盾的。其实不然，现代教育以共同的标准来要求所有人，也即看谁最能符合这一标准，最符合的才可以脱颖而出。所择之“优”，不是每个人的独特性，而是与标准的最有契合。也就是说，标准化与竞争是一体两面、水乳交融的。

## 参考文献：

- [1]高德胜.论爱与教育爱[J].中国教育学刊,2018(12):49-53.
- [2][5][11][15]杨国荣.成己与成物:意义世界的生成[M].北京:人民出版社,2010:83,83,79,83
- [3][14]Frankfurt.H.G.TheReasonsofLove[M].NewJersey:PrincetonUniversityPress,2014:17.64.
- [4][6][美]艾温·辛格.我们的迷惘[M].郜宝元,译.桂林:广西师范大学出版社2001:26,26.
- [7][美]E.弗洛姆.健全的社会[M].孙恺详,译.贵阳:贵州人民出版社,1994:18.
- [8][美]M.C.纳斯鲍姆.寻求有尊严的生活——正义的能力理论[M].田雷,译.北京:中国人民大学出版社,2016:14.
- [9]Nussbaum.M.C.Capabilities, Entitlements, Rights: SupplementationandCritique[J].JournalofHumanDevelopmentandCapabilities,2011(1):23-37.
- [10]HoveidM.H., Hoveid.H.EducationalPracticeandDevelopmentofHumanCapabilities: MediationsoftheStudent-TeacherRelationattheInterpersonalandInstitutionalLevel[J].StudiesinPhilosophyandEducation,2009,28(5):461-472.
- [12][古希腊]亚里士多德.尼各马克伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2003:18.
- [13][英]莱恩·多亚尔,[英]伊恩·高夫.人的需要理论[M].汪淳波,张宝莹,译.北京:商务印书馆,2008:78.
- [16]俞可平.人的全面发展:马克思主义的最高命题和根本价值[J].马克思主义与现实,2001(5):28-29.
- [17]高德胜.沉重的学生负担——角色的过度外溢及其后果[J].华东师范大学学报(教育科学版),2022(12):14-25.

[18][英]约翰·泰勒·盖托. 上学真的有用吗? [M]. 汪小英, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2010: 8.

[19][捷克]夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 139.

[20]Fox.M.ASpiritualityNamedCompassion :  
UnitingMysticalAwarenesswithSocialJustice[M].Rochester: InnerTraditions·BearCompany, 1999:  
70.

[21][22][美]玛莎·努斯鲍姆. 告别功利: 人文教育忧思录[M]. 肖聿, 译. 北京: 新华出版社, 2010: 2, 13.

## On the Significance of Having a Love and Its Encounter in Education

GAO Desheng

(The Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai  
200062)

**Abstract:** It is by no means uncommon to go through the entire process of education to get into college while have nothing to love. The significance of having a love is multidimensional for us. Loving for people makes one root in the earth, and loving for things makes one root in the world. Having a love means that one has a spiritual anchor which makes life meaningful. And it is also an important way to enhance human capacity. Having a love is so significant to human that it deserves its position in education. From a natural perspective, having a love both complements and qualifies and contributes to men's all-around development. Though education is objectively beneficial to the development of love, there is no denying that many features of education today are hindering and sapping love, including control, standardization, competition, and utilitarianism.

**Keywords:** have a love, significance, position of ought to be, educational encounter

转自《教育发展研究》2023年第22期