找回失落的人性

——论环境教育的转向

高德胜

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京, 210097)

摘要: 环境教育的通常模式是将教育指向环境本身,这种模式不但存在着逻辑破绽,而且效果无法保证。正是现代社会对欲望的放纵导致人性物化,进而导致环境的恶化,环境危机实质上是人性危机。在这场危机中,学校教育在推波助澜,扮演着物化人性再生生产者的角色。真正的环境教育应该是对整体教育的重新思考,为现代学校教育重植人性根基。

关键词: 环境教育; 物欲症; 物化人性; 人性危机

一、指向环境的环境教育

自从20世纪中叶提出环境教育的概念之后,随着环境问题的日益恶化,环境教育受到了各种国际组织和诸多国家的高度重视。但纵览环境教育的历史与现实,我们发现环境教育有一个明显的指向:指向环境。

环境教育实践的通常操作模式是:“环境污染是多么严重”,“资源是多么短缺”,“物种消失得多快”,“地球的负载已近极限”,“地球变暖的速度在加快”等等。这种指向环境的教育有其理论根源,因为环境教育领域的一些经典文献,比如《寂静的春天》、《只有一个地球》讲述的都是环境自身的问题,包括环境污染问题、资源有限性问题等等。这些环境教育的经典著作提出的口号也多是指向环境本身的,比如“人类只有一个地球”等等。

这种指向环境问题的环境教育,其内在逻辑是将环境问题的严重性裸呈在受教育者面前,以激发其环境危机意识,进而获得适当的环境价值观念和态度。不可否认,这种逻辑有一定的合理性,也会取得一定的教育效果。但仔细推敲,我们会发现这种逻辑存在着很大的破绽,指向环境问题的环境教育很容易给人一种错觉:环境问题错在环境本身。比如,著名的环境教育口号“人类只有一个地球”,既有地球惟一,不可失而复得之意,也有地球太小、适合人类居住的空间太少的抱怨意味。给人的感觉,如果地球不只一个的话,保护环境的必要性就要大打折扣。问题是,据生物学家推算,在现有技术条件下,如果世界上每个人都达到美国目前的能源消耗水平,那么我们至少还需要4个地球!^[1]即使真的有4个或更多的地球,难道人类就可以任意污染、糟蹋、支配吗?同样,关于资源问题的教育也存在这样的错觉。比如,“石油最多还能开采多少年”这样的说法,给人的感觉是之所以要节约石油,只是因为石油储量不多了,如果不是这样,就没有必要节约石油。与这种“错在环境”的错觉相联系,受教育者面对种种环境问题,可能会抱有侥幸心理。比如,你说“只有一个地球”,但随着科学技术的发展,没准还会发现可以供人类居住的星球;你说石油资源将要枯竭,但科学技术的发展也许会探测出更多我们过去没有发现的石油储量,也许人类很快就可以找到、发明、利用永不枯竭的替代性能源,比如太阳能。也就是说,这种指向环境问题的环境教育在激发环境危机意识的同时,也在消解、淡化这种危机意识。

这种指向环境的环境教育,其效果不能保证。多项调查表明,年龄增长与环境保护知识总

体成反比,青少年的环境保护知识水平高于中年人,中年人的环境保护知识水平高于老年人。^[2]有人将这一“有趣”的现象解读为环境教育的成功,即青少年接受了系统的环境教育,所以环境保护知识水平相对较高。我则将其解读为环境教育的不成功,即通过裸呈环境的种种问题,短期内提高了青少年的环境知识水平,增强了青少年的环境危机意识,但这种知识和意识是不可靠的,一旦走向成年,走向社会,有了自己的生活,就会烟消云散。为什么会这样呢?因为生活中存在着太多令这种教育效果衰减的变量。除了上面提及的错觉、盲信科学技术的超能力、侥幸心理之外,主要还在于这种指向环境的外向型教育没有指向人本身。外向型环境教育虽然可以唤起一的环境危机意识,但这种环境危机意识往往是与人自身无涉的,一旦与自己的生活欲求相矛盾,就自然让位于个人的生活欲求了。

二、心仪物质:时代的物欲症

环境问题不是自然自生的,我们需要将注意力从自然环境中移开,移向真正导致环境问题的因素——人。

现代工业文明以前的时代,由于物质的匮乏,几乎所有的社会和文化都营造了一个彼岸世界,将人的注意力从物质世界引开。与人类历史上一直对欲望之魔保持高度戒备的传统迥然不同,现代工业文明“以世俗文化的姿态去拥抱、发掘、钻研它,逐渐视其为创造的源泉”。^[3]现代化首先是世俗化,即将人从心仪彼岸的心路上拉回世俗生活之中,将注意力转移到世俗的物质享受上。正是这一转向,激发了资本主义的极大发展,所以很多人认为欲望和贪婪是资本主义发展的主要动力。堺屋太一指出,不同的社会有不同的美学意识和伦理观念,而美学意识和伦理观念之和构成社会的价值观念。工业社会的价值观念就是:“‘消费更多的物质是好事’的美学意识和‘最大限度地满足人的物质欲望’”^[4]。

生活在以欲望为动力的社会中的人们,或轻或重地患上了流行性“物欲症”(affluenza)^[5],即渴望占有更多的物质,对商品的欲望不可遏止。很多人将拥有多少物品作为自我实现的标志,所谓“我拥有,我存在”;甚至拥有也不能标识存在,浪费才能表示存在,所谓“我浪费,我存在”。为了满足人们的这种疯狂的物欲,购物中心散布于整个地球的每一个角落。以美国为例,“在1986年,美国的高中数量还比购物中心多,但在不到二十年的时间里,购物中心的数量已猛增到高中的两倍多”^[6]。在过去,一个地方的标志性建筑往往是教堂、书院,而如今,散发着强烈“购物荷尔蒙”的购物中心、商业中心在世界各地都是独占鳌头,成了现代人新的“朝圣地”。

患上物欲症的当代人陷入了一个前所未有的境遇:已经富裕起来的人不再像过去那样受到人的包围,而是受到物的包围。我们生命的所有维度和空间都被物塞满了,满脑子想的都是各种各样精巧别致的物品,里面几乎已经没有人这一同类的位。以物质文明最为发达的美国为例,现在美国人平均花在购物上的时间,足足比陪孩子玩的时间多7倍,而夫妻之间一天只有12分钟的交谈时间。^[7]而谁又知道这短短的12分钟时间里,又有多大的比例是花在商议购物呢?一家人虽然住在一起,但彼此很少沟通,因为每个人都有自己的物质伙伴:小孩子有自己各式各样的玩具,妻子有电视机陪伴,丈夫则与电脑相处。

“正如狼孩因为跟狼生活在一起而变成了狼一样,我们自己也慢慢变成了官能性的人了。我们生活在物质时代:我是说,我们根据它们的节奏和不断替代的现实而生活着。”^[8]简而言之,被物质所包围的人也可悲地物化了。这一现象或者说趋势,已经在人类的语言中有所体现,比如“物质女孩”、“商业动物”等等。为什么会这样呢?这里有几个基本的机制。首先,“我所拥有的每一件东西,同时也拥有了我”^[9]。也就是说,我们在将自己的力量对象化的同时,对象的力量也会投射到我们身上,物性也会向人性渗透,商品的逻辑会慢慢替代人性的逻辑。其次,“消费社会需要商品存在,但更确切地说,需要摧毁它们。商品的‘用途’只会导致其慢性堕落”^[10]。商品是用来消费的,或者说是用来被摧毁的,用一件东西,然后扔掉、报废,这样

的观念慢慢会迁移到人际关系上,我们慢慢会像对待商品那样来对待他人,不可避免地“慢性堕落”。第三,在物欲症的时代,人们的社会角色萎缩,变得越来越只是与物质相对应的纯粹的消费者。作为纯粹的消费者的问题在于:“消费者对其他消费者无需承担责任或义务。但公民却有这样的义务和责任。他们有义务照顾其他公民,有义务维持城市环境和历史的整体性。”^[11]也就是说,作为纯粹的消费者身份存在的人,剥离了自己作为人的最重要的特征——对他人的责任和义务。最后,作为人性表征的文化也已经物化,又反过来塑造物化的人性。

三、生态危机实质上是人性危机

人的生存依托于环境,人性物化的后果需要由环境来承担。人类生活在两个世界里,一个是自然世界,一个是由人创造的文化世界。在人类历史上的大多数时期,人类生活的这两个世界处在一种有机的均衡状态。文化世界从自然世界中获取生活资源,因而敬畏自然世界,赋自然世界以魅。但如今“人类生活的两个世界——他所继承的生物圈和他所创造的技术圈——业已失去了平衡,正处于潜在的深刻矛盾中”^[12]。两个世界之所以会失衡,原因在于作为人性表征的文化世界已经物化,需要从自然世界中毫无节制地攫取资源来满足人们深不见底的欲望,这一过程掏空了自然世界。人们满足物质欲望之后的“排泄物”需要倾倒、排泄到自然世界,又使自然世界堆满垃圾,充满废气。物欲的人们,其存在方式仿佛就像一场“吃”和“拉”的竞赛,“吃”的是自然世界的资源,使自然世界因“贫血”而苍白;“拉”在自然世界,使自然世界处处蒙垢。越来越膨胀、“肥胖”的文化世界却需要越来越脆弱的自然世界来承载,已经成为自然世界不能承受之重。“就在人们为自己创造的巨大财富欢呼雀跃,并在物质丰饶中纵欲享乐时,大自然却在流血,在流泪,在一步步走向破败和衰亡。”^[13]在无限加重自然世界的负担的过程中,自然被完全工具化了。人类在与自然相处的过程中经历了崇拜自然、顺从自然等阶段,那时的自然是有生命的,是养育众生的母亲。随着物化人性与文化的蓬勃,自然成了单纯满足人们物质欲望的工具,“驾驭自然”(power over nature)成了现代世界的核心观念,自然已经非生命化,自然已经死了。在使自然死亡的过程中,科学技术起到了推波助澜的作用,正是科学技术在征服自然、改造自然过程中所表现出来的令人鼓舞的能力使人不再相信自然的神秘,自然之魅彻底脱落,极大地膨胀了人类对自然的征服欲和占有欲。自然之死,这是最深重的环境危机。只要人类秉持这样的自然观,一切局部的环境改善行为最终都是无效的,因为各种局部的改善行为只是为了满足人类物质欲望而采取的一种权宜之计,并不能改变自然已有的工具性定位,自然的最终命运无法得到改变。但不要忘了,自然之死与人之死是同一个过程。

将生态问题局限于自然环境本身,只是看到了环境问题的表面症状,而没有看到环境问题产生的内在根源。环境危机的实质,说穿了就是人性危机。“我们面临的全球性危机,从根本上说,就是意识危机,如果我们要拯救世界,控制污染,减少二氧化碳的排放量,阻止臭氧层的破坏,我们必须把自己从自我中心主义、物质主义意识中解放出来。”^[14]也就是说,生态危机错不在自然,而在人及人性的变异:自我中心主义、物质主义。因此,环境教育指向环境,显然是一种错位。既然生态危机实质上是人性危机,那么治愈地球首先要治愈人性,环境教育的当然指向应该是人性。

四、教育:物化人性的再生产

“人们习惯于把学校教育视为社会道德的中流砥柱,当社会颓风四起,人们还在仰望着学校教育,期待它能力挽狂澜,成为‘卫道士’。”^[15]但在人性物化的过程中,学校教育再一次让人们失望了,它的作用不是“力挽狂澜”,而是“推波助澜”。可以说,学校成了物化人性再生产的机构,加剧着我们时代的物欲症。

首先,现代学校许诺给国家和个人的是实利,而不是人性的升华。

“在现代技术文明的社会中,不能不令人感到教育已成了实利的下贱侍女,成了追逐欲望的工具。”^[16]对国家而言,学校教育是提升国家经济实力、增强国际竞争力的手段。也就是说,国家对学校教育的投入往往是出于经济,甚至是军事的目的,而不是人性升华的精神目的。结果是,“每当缺乏金钱,人文学科和艺术首先是被牺牲掉的东西”^[17]。对个人来说,学校是一个投资场所,之所以上学,是因为这一投资行为可以换来相当不错的利益回报。“美国的儿童从很小的时候起,便知道这(金钱)是惟一要紧的事情,如果哪一种教育里没有金钱的价值,他们才不愿去为其下功夫呢。”^[18]何止是美国,已经被纳入全球经济体系的任何一个国家不都是如此吗?

第二,求学的过程变成了激烈竞争以获取最大利益的过程。

如前所述,成人世界的生活主题就是竞争,就是想方设法比别人获得更多的物质利益。而学校教育主动介入这一生活主题,与成人世界的生活“接轨”,将受教育的多寡与将来获取实利的多寡挂钩。因此,从家庭教育开始,家长们就向孩子灌输竞争性的价值观,好让自己的孩子升入最好的学校,获得最好的求学经历,找到最好的工作,挣到最多的钱。“教育只使人(包括父母、教师、受教育者)看到眼前的那一点功利,为了它,可以互相残害以至自戕;教育不是使人‘去蔽’,而在‘遮蔽’,它遮蔽了人生的真正意义,它使人生的路越走越窄!”^[19]从环境危机的角度看,学校教育遮蔽的何止是人生的意义,其遮蔽的是人性的本意,人类的意义。何止是人生的路越走越窄,人类的路不也是越走越窄吗?

第三,与这种工具主义教育目的观相呼应,现代学校教育传递的是物质主义的、客观化的世界观。

“这种世界观认为,人类不属于自然界,人类拥有为了满足自己的目的来操纵自然的道德权利。”^[20]科学学科将自然作为人类认识和研究的客观对象,自然只是无生命的存在,自身没有价值,其价值就在于满足人类的需要。社会学中到处充斥着人类战胜自然的各种或明或暗的叙事,强化着人类不属于自然,是自然之主的世界观。在这种世界观的指导下,学校教育将绝大多数精力放在帮助受教育者认识、把握客观世界上,即帮助人们增强从客观世界中获取更多利益的本领。学校教育几乎已经忘记了自己的另外一项本然的使命——认识人自己,结果是“每一个人都产生出对世界的掌握,但却不是对自我的掌握”^[21]。人们抱着实利的目的接受学校教育,而通过学校教育,人们更相信我们拥有的知识越多,我们对自然的控制能力就越强。正是这一点导致我们像现在这样榨取自然,向自然索取无度,导致环境的恶化。

总起来看,当今学校传递的世界观是有损于自然环境的,而不是有利于自然环境的。或者更准确地说,学校教育本身在进行物化人性的再生产,造就的是“欠缺人文文化、只对物质和日常事务感兴趣的人”^[22]。这也正是前文提到的指向环境的环境教育效果不佳的根本原因。一方面,我们向学生裸呈大量的环境问题,渴望激发学生的环境危机感及其保护环境意识,另一方面,我们的整体教育又在激发着人们的物质欲望,传递着自然是满足人类物质欲望的工具这样的世界观,这不是明显矛盾的吗?

五、找回失落的人性:环境教育的转向

欧文·拉兹洛认为,“未来取决于教育与灾难之间的竞争”^[23],取决于如何培养儿童使他们适应我们居住的世界,如何使教育体制认识到人类正处在进化过程中的一个关键时刻,一个关键路口。教育的使命如此重大,容不得我们再犯根本性的、方向性的错误。而将环境教育单纯圈定在指向环境的专门教育中,就是根本性、方向性的错误。真正的环境教育不是单纯指向环境的专门教育,而是对整体教育的重新思考。

“人类的自我解释,他们关于其本身、其本质和命运的概念,都不会不影响到实际当中的事物。”^[24]比如,古希腊人将人解释为理性的动物,结果理性成为当时人性的主导,人性的本质

就在于用自己的理性约束欲望。现代社会将人解释为欲望无限的物质消费者,而这一人性解释导致人们对自然理解的纯物质化:自然只是满足人们无限欲望的物质载体。同样,任何时代的教育都依赖于人类对自我的解释,或者说,任何时代的教育都有自己的人性观。现代教育充满了物化人性的气息,本身就是物化人性的再生产基地。因此,实现环境教育转向的第一步,就是现代教育需要有新的人性解释,或者说,现代教育需要有新的人性观。

人是复杂的,人性也是多面的。古往今来,人们对人性的认识众说纷纭,很难有一个统一的结论。但无论如何,都不能将人性仅仅解释为物质性。人有物质的一面,但人又不仅仅是“物质人”、“经济人”、“消费人”,因为人有精神、道德和神圣追求的另一面。在物质和精神之间保持一个适当的度,或者说“中道”恰是人性光辉的表现,因为耽于物质,放任欲望,往往使人性与物齐一,导致人性向下蜕变。如果教育仅仅植根于人的物质性,那就是“失去了一半的人性假设,导致失掉了另一半的教育”^[25]。

与人性观直接相联的则是幸福观。在物化人性的时代,社会和学校都在传递着“人类的幸福在于享受最先进、最有用、最舒适的产品和奢华的环境”^[26]的幸福观。但现代生活的残酷事实已经无数次地证明了这一幸福观的荒谬性和欺骗性:物质财富并不能保证幸福,幸福与金钱并不直接相关。然而,我们的社会和学校依然在宣扬这种幸福观,在不遗余力地讲述着关于财富的神话,将那些财富占有者作为追求的目标和仿效的榜样。在这种人性观和幸福观的导引下,学校俨然变成了通往财富和权力的阶梯。如今,基于对人性的全面理解,学校教育应该有新的幸福观:“幸福不仅仅是占有物质,而是个人创造力、公正诚实、爱和友情、在茫茫人世中特立独行、与自然和谐相处,是问心无愧地为自己、社会以及全人类尽最大的努力。”^[27]学校教育如果能传递这样的幸福观,那学校就会逐渐成为通向智慧、道德和神圣的阶梯。

对世界的认识是无止境的,对人性的理解也是如此。现代人醉心于物质世界,惟独忘了了解自己。维柯在1699年引用阿波罗神庙上的铭文“认识你自己”^[28]作为教育的核心价值追求之一,在几个世纪后的今天,它仍然可以算作对“学校死水”吹来的“一缕春风”。茨达齐尔将“人是有思想的动物”作为“教育的第一个观念”,因为教育是“从人作为有思想的生物或有思想的人的定义出发引出的概念”。^[29]人作为有思想的动物,能够反思自己,教育的本来目的之一就是帮助人认识自己,反思自己。如今,教育的这一本真功能,已经丧失殆尽,是到了该重新捡起来的时候了。换句话说,学校教育不能将受教育者的注意力只引到认识物质世界上,还要引到认识人自身上,要帮助年轻一代不停地追思人是什么、人生的意义是什么、幸福是什么等等问题。只有这样,才能避免教育成为人性物化的帮凶,才能使教育成为一个“富于人性和使人具有人性的过程”^[30]。

教育转向“富于人性和使人具有人性的过程”当然不可能一蹴而就,但可以从一些起码的可操作的策略开始。

第一,增加人文教育的分量。如果说科学教育是直接指向物质世界的,那么人文教育则是直接指向人及人类社会的,是“认识你自己”的“天然领域”。

第二,教育文化的改造。文化是人性的表征,文化也塑造着人性。现代文化既是现代人性的表达,反过来也型塑着现代人人性。因此,人性根基的重植离不开文化根基的再造,“如果我们重新定义文化规范,改说另一套故事,人类会随之改变以符合新故事”^[31]。以历史教育为例,我们的教育讲述的往往是战争英雄、财富巨人,很少讲述那些为人类精神追求作出过巨大贡献的思想者、艺术家,总是前者吸引了受教育者的注意力,而后者则被忽略。因此,教育在这方面应该有一种文化自觉,通过改说“另一套故事”主动重塑一种心仪精神的文化氛围。

第三,重拾节俭教育。在一个物质丰富的时代,很多人对节俭不以为然,俭朴生活遭到了前所未有的嘲笑。“节俭的目的不是节俭或节约生活,而是节制欲望,约束不必要的或超生活需

要的消费行为,使生活消费不偏离生活目的本身。”^[32]也就是说,节俭具有双重效应,不但直接减少了对物品的消耗,还有助于我们摆脱对欲望及其对象的依赖,避免人性的物化。

第四,赋予教育适当的灵性。现代教育是世俗化的教育,依凭的是理性认识和物质体验,以往教育中所蕴涵的“灵”和“魅”都被遣散了,没有了精神体验,割断了与超验的联系。但“解决贪得无厌最终的办法在内心世界..只有通过人的意识的非常态对神圣性的体验才能满足我们最深层的需要”^[33]。因此,现代教育有必要适当吸收过去时代通过仪式、特殊活动安排等方式以激发人生感悟的教育方法,使学校教育在具有科学性的同时也富有灵性。一些教育机构借用天灾人祸以激发学生体验并思考人性问题和人类的命运,或者通过虚拟的“临终情境”来激发学生体验人生的意义,这些做法都能给我们很多的启发。

参考文献:

- [1]王建辉. 论重建“适度性”消费伦理观[J]. 社会科学辑刊,2003,(1):55259.
- [2]周笑冰. 环境教育的核心理念及目标[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版),2002,(3):1182122.
- [3]丹尼尔·贝尔. 资本主义文化矛盾[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1989. 65.
- [4]堺屋太一. 知识价值革命[M]. 沈阳:沈阳出版社,1999. 98.
- [5][6][7][9][11]约翰·格拉夫,等. 流行性物欲症[M]. 北京:中国人民大学出版社,2006. (前言)2,7,22,32,66.
- [8][10]波德里亚. 消费社会[M]. 南京:南京大学出版社,2000. 1,30.
- [12]芭芭拉·沃德,等. 只有一个地球——对一个小行星的关怀和维护[M]. 长春:吉林人民出版社,1997. 16.
- [13]卢风,等. 现代发展观与环境伦理[M]. 保定:河北大学出版社,2004. 54.
- [14][17][23][33]欧文·拉兹洛,等. 意识革命——跨越大西洋的对话[M]. 北京:社会科学文献出版社,2001. 39240,173,143,113.
- [15][19][25]鲁洁. 道德教育的当代论域[M]. 北京:人民出版社,2005. 155,157,15.
- [16]A. J. 汤因比,等. 展望21世纪——汤因比与池田大作对话录[M]. 北京:国际文化出版公司,1985. 6.
- [18]伯特兰·罗素. 俗物的道德与幸福[M]. 北京:华文出版社,2004. 32.
- [20]J. A. 帕默尔. 21世纪的环境教育——理论、实践、进展与前景[M]. 北京:中国轻工业出版社,2002. 125.
- [21][28][30]维柯. 论人文教育[M]. 上海:上海三联书店,2007. 3,3,13.
- [22]弗兰克·富里迪. 知识分子都到哪里去了[M]. 南京:江苏人民出版社,2005. 1.
- [24]M. 兰德曼. 哲学人类学(第2版)[M]. 贵阳:贵州人民出版社,2006. 8.
- [26][27]欧文·拉兹洛. 人类的内在限度:对当今价值、文化和政治的异端的反思[M]. 北京:社会科学文献出版社,2004. 9,23.
- [29]茨达齐尔. 教育人类学原理[M]. 上海:上海教育出版社,2001. 25.
- [31]汤姆·哈特曼. 古老阳光的末日:抢救地球资源[M]. 上海:上海远东出版社,2005. 72.
- [32]万俊人. 道德之维——现代经济伦理导论[M]. 广州:广东人民出版社,2000. 294.

Pick up the lost humanity again

——On the transition of environment2based education

GAO Desheng

(Research I nst i tute of Moral Education , N anj ing N ormal Uni versi t y , N anj ing 210097 , China)

Abstract : The common patterns of environment based education are designed to aim at environment it self . These pat terns are born wit h t he logical flaw , and moreover , t he effect of education fail s expectation. Owing to the overindulging to the materialism lust in modern society , t he humanity is being t ransformed into materialization. Therefore , t he nature of environment crisis is a crisis of humanity. In t his crisis , t he school education is adding f uel to the flames , playing the role of a reproducer t ransferring humanity into materialization. The genuine environment based education should ponder over t he whole of previous education with effort s to inject humanity into modern school education.

Key words : environment based education ; affluenza ; t he materialization of humanity ; the humanity crisis

收稿日期: 2009-11-08

作者简介: 高德胜(1969 -) ,男,河南信阳人,南京师范大学道德教育研究所教授,教育学博士,从事德育理论研究。