

人的尊严与教育的尊严

高德胜

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京 210097)

摘要: 人有尊严的需要, 尊严有普遍性尊严和获得性尊严的区分。为每个人所享有的普遍性尊严其实也是一种获得性尊严, 是人类从古至今奋斗所获得的成就。获得性尊严是自尊与尊重的合奏, 以自尊为前提, 在尊重中得以实现。作为一种自觉的文化活动, 教育也有尊严的需要。教育的尊严是获得性的, 既取决于教育对自身内在价值的坚守, 也依赖于国家与其他社会系统对教育的尊重。教育是人实现尊严的一种方式, 但并不是所有的教育存在样态都有益于人实现尊严, 只有尊严的教育才能最大限度地帮助教育主体获得尊严。

关键词: 尊严; 人的尊严; 教育的尊严

这些年来, 尊严成了一个“热词”, 频繁出现于政治人物、社会名人和普通大众的口中, 不断见诸报端和各种新型媒体, 形成了一个意味深长的“尊严现象”。一个事物成为“现象”, 成为人们热议的话题, 往往是因为该事物存在问题, 所谓“缺什么议论什么”。同样, “尊严现象”的产生, 不是因为我们在尊严上取得了空前成就, 而是因为尊严还是问题。也就是说, “尊严现象”折射着尊严问题, 意味着我们有迫切需要改善的尊严状况。

一、人的尊严及其获得

在汉语中, “尊”原为酒器, 作为一种礼器用在祭祀之中, 由此引伸出高贵、显达、肃穆之意, 与“卑”相对。“尊”用作动词时既有敬重、敬仰之意, 也有遵守、遵从(同“遵”)之意。“严”字则既有威严、威信、畏惧之意, 又有紧急、猛烈、严酷之意。两个字合在一起, 表达的是人(身份、地位)的高贵、受人敬重和不容侵犯。在现代汉语中, 尊严被理解为“尊贵庄严、不可侵犯”。英语中尊严(dignity)一般指因品格的高尚、出身的高贵或地位的神圣而产生的威严、庄严与神圣不可侵犯。总起来看, 无论中外, 尊严的初始含义基本上都是指人的高贵、威严与神圣不可侵犯。

作为人类和社会现象的尊严为什么会产生呢? 有客观和主观两个方面的原因。从客观上看, 人类自从诞生的那一天起, 就超拔于自然, 在自然中卓尔不群、赫然挺立, 成了“万物之灵”和生命高度的标杆。与其他自然生命相比, 人具有无可比拟的优越性和高贵性。但高贵的人又相当脆弱——宇宙的无垠与浩瀚时刻诉说着人的渺小与无根, 时间的无情与不可抗拒则凸显出人的有限(死亡)与脆弱。不仅如此, 为了克服这种脆弱所发明的“人造物”虽然增强了人的力量, 但也容易成为伤害人的存在物。实际上, 自从人类诞生之日起, 除了神秘的宇宙和自然之外, 真正能给人以致命性伤害的只有人类自身及其创造物。人类尊严的需要, 一方面反映的是人类相对于其他物种的尊贵性, 另一方面则是对自我脆弱性的一种保护, 使人免受同类的侵犯与伤害。

从主观上看, 尊严源于人类的自我意识。“我们可以给人下这样一个定义: 人可以说‘我’, 并知道自己是一个独立的实体的动物。”^[1]正是自我意识, 使人“知道”(不一定是有意意识的)了自己的尊贵与脆弱, 意识到失去尊贵就是一种“降格”, 是一种从人到物的贬低, 意识到来自同类伙伴的认可之重要及伤害之严重, 由此产生了维护自我、使自我免受伤害的本能性需要, “除了少数病态的人之外, 社会上所有的人都有一种获得对自己的稳定的、牢固不变的、通常较高的评价的需要或欲望, 即一种对于自尊、自重和来自他人尊重的需要或欲望”^[2]。

1. 普遍性尊严与获得性尊严

在尊严的思想史上, 对尊严的理解有一个从获得性尊严到普遍性尊严的转化。尊严扎根于比较意义上的人类的高贵, 与此一脉相承, 远古时期, 人们对尊严的理解也是比较意义上的, 即将尊严与少数人所具有的优越性相联系, 比如显赫的地位、高贵的出身、巨额的财富往往意味着更多的尊严。但这些均是人之优越性的外在表现, 并不直接标示着人的卓越, 所

以很多思想者并不认同尊严的这种理解方式。苏格拉底就是一个典型的例子，他衣着素旧，身无长物，却用自己的德性、卓越甚至牺牲来戳穿尊严的流俗，其所树立的尊严之光华一直照耀到几千年后的今天及更远的未来。亚里士多德继承了这一思想，认为尊严是一种道德德性的实现，是去实现人性中高贵的部分，是让我们的行为符合“逻各斯”，听从灵魂中卓越部分的指引。一个积极追求自身德性实现的人才是一个有尊严的人。^[3]在尊严的思想史中，康德起到了承前启后的作用。一方面，他认为尊严是获得性的，“生命本身并无尊严，只有当生命作为自主的可能性条件时，才有尊严”^[4]。康德的自主性不是自我放任，而是摆脱本能，实现道德上的理性自决，因此道德性才是尊严的根源，这与他的“有道德才配享幸福”的思想是内在一致的，在他那里“有道德才配享尊严”。因此，每个人都有自尊的义务，必须以符合道德存在者的方式去行为，避免以损伤、贬低或否定我们的尊严的方式去行为。一个人只有积极地去实践并丰富人性中的这种道德性，他才是值得尊重的，受人性中崇高部分的驱使去行动是保护尊严的最佳途径。另一方面，康德认为每个人都有无可置疑的内在价值，永远都是目的，不是手段，“你的行动，要把你自己身中的人性，和其他人身中的人性，在任何时候都同样看作是目的，永远不能只看作是手段”^[5]。正是因为内在价值的绝对性，尊严又是绝对的、普遍的。现代社会继承并发扬了尊严的普遍性思想，将尊严上升到人权的高度，视尊严为每个人类成员理应普遍享有的一种基本人权。“不管每个人的个性如何，身心有无缺陷，也不管其对社会‘道义’的价值有多大，他们每个人都拥有尊严。……人的尊严既非由国家，也不是由法律制度所创造并授予的，它所依赖的是人自身的主体性，所以，尊严是每个人应当享有的权利，而且优先于国家法律所规定的所有权利。”^[6]普遍性尊严的思想，已写入了《世界人权宣言》：“人人生而自由，在尊严和权利上一律平等。”

既然人人有“尊严上一律平等”，那为什么还有“让人民更有尊严”等颇有感染力的说辞呢？一方面，人人有尊严是一种应然的价值预设，并不意味着实然的状态；另一方面，在我们将尊严理解为普遍性的权利的同时，获得性尊严的概念总是挥之不去，说明在即使接受普遍性尊严理念的今天，获得性尊严依然有顽强的生命力，或者说，尊严要靠自己的努力去挣得的思想之根比普遍性尊严思想扎得更深、更久远。实际上，普遍性尊严虽然是普遍的，是人类成员人人可以享有的，但人类比较而言的优越和高贵不是凭空而来的，也是人类从古至今坚持不懈地努力的结果，在这个意义上，普遍性尊严也是一种获得性尊严。

由此可见，尊严具有二重性。一方面，人的尊严是普遍性的，标志人之存在地位的基本尊严，是平等授予每个人类成员的，具有平等性、客观性和绝对性，不可废弃、不可让渡、不可替代、不可剥夺，是“人之为人”的普遍标志。另一方面，在普遍性尊严的基础上，每一个人的尊严又是不同而独特的，是“我之为我”的特殊标志，是靠个人的努力“挣得”的，具有差异性、主观性和相对性。没有普遍性尊严，是对人类整体努力的蔑视和存在地位的冒犯，但如果只有普遍性尊严而没有个人获得性尊严，则是对个人努力的藐视，是对卑下与平庸的纵容，是对高尚与卓越的贬低。实际上，人类高贵地位的获得，也是基于每个个体“挣得”尊严的努力，正是每个个体克服卑下、获取自身尊严努力的合力形成了人类整体向上发展的驱动力并使人类卓尔不群。

2. 自尊：尊严的自我维护

对个人来说，获得性尊严的实现有一个“双重机制”：自尊与尊重。自尊是尊严获得的内在因素，也是康德所说的每个人的内在“义务”。从根源上看，尊严是有意识和自我意识、既高贵又脆弱的人的一种自我维护。既然是一种“自我维护”，显然首先是个人自身的义务。从这个角度看，尊严首先就是自我尊重（自尊）。在罗尔斯看来，自尊是一种“基本善”，包括一个人对他自己的价值感、善的观念和实现自己生活信念能力的自信。^[7]作为自我维护的自尊，维护的不是别的，而是人自身的价值感。“我们人人都有一种天生的感觉，觉得不管我们的具体特征和地位怎样，我们都有同样的内在价值。”^[8]这是人作为人的一种共通性、直觉性的价值感。除此而外，人的内在价值感还来自于每个人的对自己独特性与不可替代性的自信。自尊首先要维护的就是这种内在价值，这是人作为目的的直接标志，失去这种价值，

人就会沦为可替代甚至是可废弃的工具。

这个意义上的自尊，其对立面就是自卑，即由自我内在价值感的迷失而导致的羞耻和挫败感。而自卑的后果非常严重：“没有自尊，那就没有什么事情是值得去做的，或者即便有些事情值得去做，我们也缺乏追求它们的意志。那样，所有的欲望和活动就会变得虚无缥缈，我们就会陷入冷漠和犬儒主义。”^[9]

人是复杂的存在，有多种倾向，而“每一个倾向都朝向外部，朝向外部世界的无论什可以影响我的东西，从自我探身出去”^[10]，在这种意义上，人的每一种倾向都面临着诱惑。所有倾向之中，源于自然生理的本能性倾向最为坚固，因此与其相关的诱惑也最强烈。但人之为人就在于人虽然受限于本能又能超越本能，否则就没有尊严可言，“通过道德力量统治本能，是精神的自由，而精神的自由在现象中的表现就叫尊严”^[11]。作为自我维护的自尊，在这个意义上维护的是自身的善与好，或者说是对自身善良与道德性的维护。我们常说，一个有尊严的人很“爱惜自己的羽毛”，这里的“羽毛”当然不是这个人的外表和服饰，而是他的品质，或者说是他对自身作为“好人”的定位。正是在这个意义上，自尊具有很强的道德属性，可以说是针对自己的道德要求，是对道德自我的维护。苏格拉底宁愿赴死也不愿逃狱偷生，就在于高度自尊的他宁愿“遭到不公正的待遇而死”，也不愿意“无耻地以不义报不义”（《格黎东篇》）。阿伦特将苏格拉底的这种自尊（宁愿遭遇不义也不行不义）视为“全部道德哲学的根本假设”，因为有自我意识的人是“二而一”的，“如果你行不义，你就与一个不义的人生活在一起”^[12]，这对一个正常的人来说，是最不可忍受的，谁愿意与卑下的叛徒为伍呢？在这个意义上，自尊的对立面是自轻自贱，或者说是堕落。自轻自贱是对自己道德性、自己美好与善良（人之为人的标志）的放弃，所以这种放弃也就是对自我的背叛。自尊不仅是对自身善与好的维护，而且是对理想自我的追求。库利指出，自我尊重，其实是对一个理想自我的渴望，“它是人们渴望的更好的自我，不是现在状态下的我；是从生活中创造出来的最好的我”^[13]。也就是说，自尊是在维护自身美好一面的同时追求更好，在这个意义上，自尊实际上也是自我教育，是人不断提升的内在动力。

3. 尊重：尊严的实现

尊严是一个关系范畴，单单自尊构不成尊严，还需要来自他人和人际的认可与尊重。从自然中“拔根”的人无法再回归自然，必须找到新的扎根方式，否则人的生存就是一项无法忍受的煎熬。正如弗洛姆所说，“人从那标志着动物存在的与自然统一的原始结合中分裂出来。由于他既有理性，又有想象，他意识到了他的孤独与分离、他的无力与无知，以及生与死的偶然性。如果他找不到与同胞相连的新联系，以取代受制于本能的旧联系，那么，他一刻也不能忍受这种存在状态”^[14]。那么，新的扎根方式是什么呢？或者说人从自然中拔出的根要扎在哪里呢？拉丁文“活着”就是“生活在人中间”（inter homines），而“死亡”就是“不再生活在人中间”（inter homines desinere）。^[15]活着就要扎根人间，舍此别无他处，除非死亡。对个人来说，扎根人间，一个明显的标志是得到他人或群体的认可与尊重，否则就是无根的，处在一种无处安身立命的被剥夺之悲惨境地。亚里士多德说人不同于神，天生就是政治动物，需要在城邦（共同体，人间的一种形态）中生活，本性上脱离这种生活的人，只能是“卑贱的鄙夫”。^[16]从这个角度看，尊严来自人的一种基本需求，即获得他人与群体认可、接纳、尊重的需求。尊重意味着对“他人价值的关切”（regard for the worth of someone）^[17]，包括对他人内在价值和基本权利的认可与接纳，是对他人社会贡献的重视。霍耐特说，承认是尊重的初始状态，即将面对的他者当作一个与自己一样的人来认识^[18]，也就是我们通常所说的“把别人当人看”。一旦我们做到这一点，我们就认可了他者与我同样的内在价值，接纳其作为与我一样有类基本特性的成员。人始终是群体性的，所谓“人以群分”，其实更是“人以群在”。人类是最大的“群”，“把别人当人看”或“别人把我当人看”是最大也是最宽泛意义上的接纳，即将别人或我纳入人类这一大群体的怀抱。除此之外，还有层次、种类多样的“群”，因此，认可与接纳也就不单单发生在人类层次上，也发生在由此而下的包括国家在内的各种层次上。现代国家将其对国民的认可与接

纳以权利的形式在法律中进行“一揽子”解决，但这种高效、简捷的尊重方式的缺陷也非常明显——体现在法律条文中的权利与得到实际落实的权利之间永远有一道不可填平的鸿沟，无论是社会机构还是个人，都存在着不尊重他人权利的可能与现实。认可与接纳意义上的尊重，其对立面是蔑视。蔑视实质上就是无视（不认可）或者轻视（降级认可）他人的价值和权利，形式上则多种多样。比如，肉体虐待，这种蔑视形式是对人的一种极端的否定，不但否定一个人对自身肉体的自主性，还否定一个人内在的价值性。第二种蔑视形式则是带有排斥意味的否定，社会学上叫“矮化”，即将他人视为与己不同的人，这不是尊重别人的个性，而是意味深长地将自己作为正常人的标准，而将他人视为“另类”，打入“另册”。

既然认可他人是与我一样的人，我有权安排自己的生活，我的自主不容干涉，那么，他人也同样有权安排他的生活，他的自主同样不容干涉，因此认可还意味着不干涉他人自主。弗洛姆对尊重的理解深富启发性：“尊重这个词的出处就是有能力实事求是地正视对方和认识他独有的个性。尊重就是要努力地使对方能成长和发展自己”^[19]。让我成为我自己，是我们对别人所要求的尊重；接受别人的真实个性，让别人成为他自己，成为他想成为的样子，则是我们对他人的尊重。

这个意义上的尊重，其对立面是干涉与控制。干涉是对他人自主的侵犯，内在地包含着对他人价值、能力、个性的蔑视。控制表现为对他人思想与行为的限制，让他人按自己的意愿与要求行事，实际上是将他人工具化，使他人成为实现自己目的的手段，这是对他人尊严的釜底抽薪式的侵犯。尊重的另一种形式是重视。获得性尊严与人的努力及这种努力的结果即贡献相关联，因此，在基本尊重的前提下，一个人所获得的尊重依赖于其所作贡献的价值。这里的贡献不限于物质成果、智力成就，也包括道德与精神品质。一定的贡献获得相应的重视，这是尊重；一定的贡献，如果没有获得应有的重视，则是轻视，如果获得了过度的重视，则是恭维。轻视有损尊严，有的人喜欢恭维，但真正自尊的人一定会对恭维敏感，“要产生作用，认可、赏识必须与贡献相称。真正的赏识必然不同于虚假的夸张恭维，那会使人感到一种假客气，这比不赏识更糟。……对小事过分赞赏实际上在破坏尊严，我们会觉得像受了恩赐似的”^[20]，因为这种赞赏背后有一种贬低，是对被赞赏者能力的看轻，流露的是赞赏者对被赞赏者的低期待。当然，社会交往中，恭维有时候是故意为之的，是一种巴结和奉承，有人把它当成尊重，但实际上巴结和奉承看重的是对象的有用性，它背后依旧是将人工具化的逻辑。

4. 尊严：自尊与尊重的合奏

尊严的两个维度，即自尊和尊重相互支撑、互为表里。我们常说，一个不自尊的人无法获得尊严，也很难得到别人的尊重，只有自尊才能得到尊重，才能有尊严。直觉的常识里包含着人间的智慧，说明尊严首先是自尊，这是自我的义务，而且自尊在很大程度上也是获得尊重的前提条件。自尊作为对自身价值、自身道德性的维护，作为对理想自我的一种追求，本身就显现出一种人性与道德的光辉，令人肃然起敬。一方面，人是道德存在，任何正常的人，都感受得到道德的力量，对道德都有一种敬重。对自尊之人的尊重，既是对其本人的尊重，也是对道德的敬重，也就是说，自尊不单是对自我的消极维护，还是一种“主动出击”，是拨动他人内心的道德感，是与他人的道德自我拥抱。

另一方面，自尊作为一种精神性的自我维护，仿佛就是在自我周围建造了一个保护圈，严丝合缝，不为蔑视、干涉、控制、不公平对待等侵犯尊严的方式留下可乘之机，这些损害尊严的“歪风邪气”刮不进来，使自身变得不可侵犯。反过来，自尊的反面，即自卑与堕落（自轻自贱）则为他人的蔑视与侮辱提供了可乘之机，甚至可以说是其诱导因素。如前所论，自卑是对自我价值维护的放弃，尊严扫地，他人即使不再添加蔑视与侮辱，也没有替自卑者进行价值维护的义务。“没有人会尊重一个说谎者、一个说闲话者、一个愤世嫉俗者或者一个哀诉者。”^[21]为什么呢？因为堕落虽然是自轻自贱，但一定有损于他人，因为人是关系性存在，即使堕落，也无法一个人了无关涉地堕落，一定会牵连到他人，尤其是密切相关的人。自轻自贱放弃的是人的道德性或者说道德要求，而一个没有道德要求的人对有道德要求

的人来说显然是一个威胁,其存在本身就意味着对自尊之人所看重价值(道德价值)的否定,必然会激起他人的反感与排斥。

自尊的人容易获得尊重还有另外一个内在“原理”,那就是说,自尊的人往往也尊重别人,而尊重别人更容易得到被别人尊重的回应。罗尔斯说,“那些尊重自己的人更易于尊重别人,反之亦然。自轻自贱导致别人的轻蔑,像嫉妒一样威胁着他们的利益。自尊是互惠的自我支持”^[22]。自尊是对自我价值与自我道德性的爱,之所以爱,不仅仅因为这种价值与道德是“我的”,还因为这种价值和道德本身是美好的,这种美好的价值和道德别人也有,那我对别人的爱也就顺理成章了。也就是说,自尊所维护的不仅是自我,更是自我与他人人性中共有的光辉,从这种意义上说,自尊更容易导向对他人的尊重,所谓“仁者爱人”。如果说冒犯所激起的是抵抗与反击的话,那么对他人的尊重所唤起的往往是被尊重。自尊容易获得尊重,反过来尊重也是对自尊的“培育”。人是关系性存在,没有他人的回应,自我无从建立,自尊也就失去了依托。从正面看,自尊与他人的认可、接纳、不干涉与重视息息相关,他人的认可、接纳、不干涉与重视甚至可以说是自尊的“深谷回声”,有了这些回声,自尊得到回应和依托,就有了着落,就会变得稳定与牢固,没有这些回声,自尊就会显得单薄、脆弱,就会很快消失在不见底的深谷之中。他人的关注与尊重对我们来说之所以如此重要,主要在于我们对自身价值的判断既无法孤立地作出,又有一种与生俱来的不确定性,没有他人的回应,我们无法判断自己的价值,甚至不知道自己是谁。从反面来说,尊重的对立面,包括蔑视、干涉、控制、轻视对自尊的杀伤力巨大。以轻蔑为例,“如果我们周围的每一个人见到我们时都视若无睹,根本忽略我们的存在,要不了多久,我们心里就会充满愤怒,我们就能感觉到一种强烈而又莫名的绝望,相对于这种折磨,残酷的体罚将变成一种解脱”^[23]。德波顿将人的自尊与尊严比喻为一个“气球”,这个“气球”是靠自我价值感和他人的尊重来充气的,而他人的蔑视与侮辱则如“针尖麦芒”,是自尊与尊严的巨大威胁。^[24]德波顿也许有点夸大其词,因为人虽然看重别人的对待,但也会“保持自己的思想,有辨别,有选择,从自己的个性着眼来考虑所有的建议,不会接受与他的发展无关的影响”^[25],但这一比喻还是形象地揭示了尊重对自尊的养护与不尊重对自尊的伤害。

二、教育的尊严在哪里

教育作为自觉的文化活动,能够意识到自身,有自身的独特价值,且身处众多相互依存的社会系统之中,因此教育也有尊严问题。教育的尊严是一种获得性尊严,既要靠自尊来维护,也要靠来自不同社会系统的尊重来实现。

1. 教育尊严的获得性

如前所述,尊严首先是人的尊严,因为人有自我意识,能够意识到自身的高贵与脆弱。但在日常生活甚至是理论表达中我们也会说不同层次群体的尊严,比如国家尊严、民族尊严等。这些说法自有道理,群体也可以有尊严,但不是所有意义上的群体都谈得上尊严,因为尊严与自我意识直接相关,没有自我意识,也就无所谓尊严。有些群体只是个人的累加,只是人之数量的扩大,犹如“麻袋里的土豆”,有“群”无“体”,没有形成超越个人的群体意识,也就无所谓尊严。只有那些自为自觉的群体,也即那些有了内在凝聚力和自我意识的群体,才谈得上尊严。在这样的群体中,群体成员与群体声气相通,群体的强大与荣誉为个体带来自豪感,群体的虚弱与受伤则给个体带来耻辱与伤害。

个人有普遍性尊严和获得性尊严,有自觉意识的群体享有的是什么意义上的尊严呢?我们可以从人权概念中窥得一些端倪。人权只限于个人,所谓集体人权只是一种比附性说法,集体有集体的权利,这一点毫无疑问,但这是另外一种意义上的权利,不是人权。与人权密切相关,普遍性尊严也同样只限于个人,那是每个人之所以为人的标志。既然如此,我们为什么经常说某个民族、某个国家的尊严呢?群体的尊严,包括民族、国家这类超大群体的尊严只能是获得性尊严,是靠自身的努力去挣得的尊严,没有什么超越性力量可以无条件地授予群体以普遍性尊严。人既是个体的,又是群体的,个体之间的关系是一回事,群体之间的关系则是另一回事。人类学、社会学等学科的观察表明,如果说群体内部成员之间存在“道

德逻辑”的话，那么群体间则主要是“战争逻辑”。人类历史的血雨腥风至今没有停歇，人类依然没有学会在没有血腥下生活，背后推手就是“战争逻辑”。人权和普遍性尊严思想的提出，其实是用“道德逻辑”之矛去攻“战争逻辑”之盾的一种尝试和努力，是“道德逻辑”的强力申张与“战争逻辑”的小小收敛。这种尝试和努力虽然意义非凡，但谈不上有多成功，因为人权与普遍性尊严更多的还是一种理想追求，人类群体间的“战争逻辑”在一个全球化的时代依然强劲。

作为人类的一项事业，或者说人类的一种特殊活动，教育有自己的尊严。教育作为一种“自觉的文化存在”，也有“自我意识”和“自我价值感”，能够“感受到”自身的重要与否，能够作出自我评价，因此教育也有自尊与尊严的问题。另一方面教育作为一个行业是处于关系之中的，就有一个整体社会及其他行业如何看待教育的问题，如果得到了肯定、认可，那就有尊严，如果是相反，得到的只是否定、轻视、贬低，那就尊严受损或没有尊严。但教育的尊严不是普遍性尊严，即作为人无条件享有的尊严，而是一种获得性尊严。人类活动纷繁复杂，教育只是其中一种，有无尊严，主要看教育自身的作为，看教育如何对待自身、有无独特的价值与贡献，能否获得其他社会系统的认可与尊重。

2. 自尊意义上的教育尊严

与人的获得性尊严一样，教育的尊严首先来自于教育的自尊。教育的自尊首先是对自身价值的自信与维护，由此可以派生出事关教育自尊的多个维度。第一个就是教育有无价值的认知。在很多人眼里，教育的价值毋庸置疑，完全没有必要提出教育有无价值的问题，但不要忘了，从古至今，教育无用论及其变种总是阴魂不散，在教育史的不同时期，尤其是在教育遇到发展的艰困时期总会现形。教育无用论既有来自教育外部的，也有来自教育内部的，如果说前者是对教育的蔑视，那么后者则是教育的自卑，二者都是有损教育尊严的方式。无论其他行业多么强势，无论教育多么艰困，教育及其从业人员都坚信，教育作为人类的一种活动方式、一个活动领域，在人类生存和发展过程中是有独特价值的，是任何别的活动、任何别的领域都无法替代的，这是教育有尊严的前提性条件。

解决教育价值的有无之后，随之而来的就是教育价值到底是什么的问题，或者说教育要维护与坚守什么价值的问题。对教育自身价值的理解众说纷纭，分歧巨大，甚至相互矛盾，彼此对立，但无论如何，教育的根本价值在于造就人，在于“培育好人”。“好人”之“好”，包括道德上的“好”，但又不仅仅是道德上的“好”，而是作为一个人的“好”。“好人”之“好”类似于亚里士多德“德性”(a r e t ē)，^[26]“就是既使得一个人好 又使得他出色地完成 他的活动 的品质”。

这里的德性实际上指人的卓越、人的优秀。当然，人的卓越与优秀必然也包括道德上的卓越与优秀。“好人”不仅是卓越的、优秀的、道德的，而且是幸福的，因为“幸福就是充满德性的实现”。应该承认，在教育史上，人们对教育价值的理解与教育实际负载的价值远不是“造就好人”可以囊括的，甚至有这样那样的偏离；而且人类的教育发展到今天，其价值负载越来越多，也绝不仅仅是造就好人，比如大学，除了培养人之外，还有科学研究（发现知识）与直接服务社会的功能。但无论如何，“造就好人”始终都应该是教育无可替代的本己价值，这是教育安身立命之根，也是教育获得尊严与尊重的基础。问题在于，何为“好”，何为卓越，不同的时代有不同的理解。比如，古典时期的“好”在于“认识你自己”，教育的重心在于帮助年轻一代认识自身，而现代以来的“好”则在于“认识世界”，教育的重心转移到如何帮助年轻一代把握世界上。实际上，认识人自身与认识世界并不矛盾，“人生在世”，对自己存在的宏观与微观环境的认识其实也有助于认识人本身。但现代社会与现代教育在“认识世界”的单向车道上跑得太快、太远了，失去了与“认识自己”的协调，使“认识世界”的活动自身也失去了方向，成为单纯满足人的畸形物欲的工具，本来是追求“好人”的活动，变成了对人、对世界的扭曲与践踏。我们不能说如今的教育不卓越，它在知识传授方面确实是卓越的，但这种卓越是“失去灵魂的卓越”，正如刘易斯对大学的批评：“大学已经忘记了更重要的教育学生的任务，……在这些学校，人们很少严肃地讨论如何培养学生良

好的人格”^[27]。

“好人”之“好”无论有多少维度，都缺少不了伦理或道德意义上的“好”。人是道德存在，正是道德使人能够脱离动物进而过上“人的生活”，道德对人来说，是一种托举和提升的力量。失去道德，人也就失去了向上的力量，必然“向下沉沦”。而教育作为人类一种自觉的文化与精神活动，也是对人及其本性的托举与提升。教育对人的提升，本身内在地包含着对人的道德的培育，否则教育就走向了人性需要的反面，成为人性下堕的驱力。也是在这个意义上，雅斯贝尔斯说，“教育决定未来的人的存在，教育的衰落就意味着人类未来的衰落”^[28]。正是因为教育在人类道德传承与发扬中的极端重要性，教育在伦理上有不同于一般社会活动领域的要求，那就是教育不仅要在自身运行过程中遵循道德要求，讲求道德，还要为其他社会活动领域做表率，为道德价值的进步作出更多、更高的贡献。因此，教育的自尊除了对自身独特价值的自信与坚守之外，还在于对自身道德性的坚持与追求。如果说一个自尊的人爱惜自己的“羽毛”，即爱惜自身的道德的品质与完整人格，那么，自尊的教育同样爱惜自己的“羽毛”，爱惜自己的道德性，明确自身作为社会精神与道德高地、社会心智和良心的道德定位，对有损于自身道德品性的事物有强烈的敏感性。与教育的自尊相对的是教育的自卑与堕落。教育自尊与否体现在教育活动或教育行业的主体即教育从业者如何看待教育的普遍性态度上。如果教育从业者普遍认为教育没有价值，或者价值不大，普遍不认可教育“造就好人”的独特价值，对教育的道德性没有敏感性，甚至道德冷漠大行其道，那我们就只能说这样的教育是自卑的。对照现实，教育的自卑显而易见。比如，不再坚守自身的内在价值，总是跟着政治、经济、技术“随波逐流”；在对自身的理解上，不是属于“上层建筑”，就是属于“经济基础”，再或者属于“市场”，很少从自身的独特性出发理解自身；教师作为教育从业者的主体，对自身职业的认同感低，甚至没有认同感，较少体会得到或者体会不到作为教师的自豪与光荣，觉得低人一等等等，这些都是教育自卑的表现。

自卑的教育没有自身的牢固立场，是无根的，犹如墙头草，社会上的一阵风，就能把教育吹得东倒西歪。为了求得安稳，自卑的教育往往会寻找依靠，以强势力量为靠山，走向自身的异化与堕落。教育没有尊严或者说堕落的一个标志就是，教育从业人员、教育行业本身主动放弃自身的内在价值与道德要求，充当权力意志或商业力量的工具。这是对教育尊严的最大损害。试想，教育本身都不尊重教育，别人怎么会尊重你呢？就像一个人，你不尊重自己，出卖自己，哪能得到世人的尊重？

3. 尊重意义上的教育尊严

教育的尊严来自教育的自尊，也来自教育所处社会的尊重。教育被尊重的需要来自三个方面，一个是政府，一个是受教育者背后的家长，一个是其他社会机构。在不同的时代，教育得到承认与重视的程度不同，教育的尊严水平也就不同。比如，在辛亥革命之后很长的一段时间，国家虽然处在水深火热之中，但教育却受到了前所未有的认可和重视，很多人甚至将教育视为救国的希望，那时的教育得到了空前的尊重，成就了“中国教育史上的一段好时光”，恩泽当下，福延至今。在“文化大革命”中，当时的政治观念看轻学校教育价值，认为广阔的工农天地比学校更能教育人，“接受贫下中农的再教育”比在学校上学重要得多，正规教育被打倒在地，那时的教育真是斯文扫地，何谈尊严！

应该说，在当今社会，世界上已经摆脱贫困的多数国家，无论是政府、社会机构还是家长，对教育还是有一个基本的认可态度的，教育无用论虽然时有现身，但大规模地、普遍性地否定教育价值的现象已不多见，对教育的直接、公开的蔑视比较罕见。这是不是意味着如今的教育已经获得了足够的尊重呢？问题的根本不在于有没有基本的认可，而在于认可与重视的是什么。客观说来，现代国家对教育的认可与重视程度超过以往任何时代，问题是现代国家认可与重视的主要不是教育“造就好人”的本己价值，而是有助于实现国家功利目的的工具性价值。用怒斯鲍姆的话说，现代教育是一种“为了赢利的教育”。比如，高校扩招，似乎是重视大学了，但其实是将大学当成了解决就业问题的缓冲器。家长对教育的价值也是相当认可的，这一点毫无疑问，我们从教育与房地产一样已成为老百姓最为关注的问题中可

以窥见一斑。但家长认可的是什么呢？不能说家长不希望自己的孩子成为“好人”，但谁都无法否认家长更看重教育的社会身份分配功能。虽然盛行于过去时代的血统和出身在年轻一代获得社会地位的过程中依然作用巨大，但现代教育已经无可置疑地成了分配社会地位的新依据，即使那僵而不死的血统和出身要发挥作用，也得披上教育的合法外衣。对学生和家长来说，上学就是一项长线投资，为的是将来能够获得一个良好的职业岗位，一个较高的社会地位。“我们的社会简单地认为学校教育的目的就是经济的，即改进人们的经济状况，与促进国家的兴旺一样。为此，学生应该在标准化考试中表现优秀，进入好大学，找到高薪工作，可以购买许多商品。”^[29]

如果教育是自觉、敏感、足够自尊的，教育能从国家和家长的这种认可中体会到尊严感吗？现代国家与众多家长对教育的工具性价值的认可，与其说是一种尊重，倒不如说是一种隐蔽性的蔑视。作为尊重的重视还有一个尺度——恰如其分。教育不是无用的，教育也不是万能的，无用论是对教育的蔑视，万能论也不是对教育的真正尊重。“教育万能论”有不同的变种，一种是对教育的言辞虚夸，将教育架上神坛。比如前些年，一面是官方媒体一再宣传的“教育是太阳底下最光辉的事业”，“教师是人类灵魂的工程师”，一面却是教育投入的严重不足，教师甚至拿不到维持基本生活的工资。虚假的恭维与冷漠的轻视滑稽地结合在一起，反映出的不是对教育的重视与尊重，而是对教育的不恭与蔑视。“教育万能论”的另一个变种则是将教育视为解决一切现实政治与社会难题的“万能钥匙”，渴望教育能够破解一切人类难题。这种万能论一方面使现代国家和社会大众对教育寄予很多不切实际的幻想，加剧了政治权力与经济强力对教育的干涉与控制，另一方面也使教育背负了诸多力所不能及的负担，成为诸多社会问题甚至社会灾难的替罪羊。教育不是没有责任，我们甚至可以说教育对人类的未来负有无限的责任，但当媒体和大众将社会问题的责任一古脑归于教育的时候，真正的直接责任者就逃脱了。因此，“教育万能论”的这一变种也不是对教育的尊重，其背后依然是利用性的工具心态。

如前所论，尊重还表现为不干涉他人自主，即让他人成为他自己。迄今为止，教育都是特定民族或国家的教育，都要服务于特定的国家和社会，但并不能因此而否定教育所具有的独立性和自主性。教育要服务于自己所属的国家和社会，但只能以自己的方式（造就好人）来提供服务，否则教育受辱、受伤，其所要服务的国家和社会也无法从教育这里获得真正的贡献。以大学为例，各个时代的掌权者都想将大学纳入自己的掌控之中，因此大学长期处在努力与政权保持适当距离、坚守自身独特性的斗争之中，正是大学的抗争，使近代国家的一些开明统治者渐渐明白了其实只有尊重大学的自主才能使自身真正获益。教育不是产业，教育不能直接产生效益，但教育需要资源和投入，需要国家的财政支持，否则教育是无法支撑下去的。现代国家对教育的投入空前巨大，但伴随着金钱投入而来的是对教育干涉与控制力度的空前加大。什么时候政治权力既能为教育慷慨解囊，又能认识到不干涉教育自主才是对教育投入负责的最佳选择，并由此节制政治权力在教育领域的挥舞，那才是政治的自尊和对教育的尊重，才是真正的“政治成熟”。有学者认为当下中国人文面临着“三座大山”：“政治权力、商业力量和大众传媒”^[30]，这“三座大山”又何尝不是教育所要背负的！如今的教育，一方面被权力紧紧抓住不放，另一方面又被金钱的力量所控制。学校作为教育机构，其最大的“利益”在于“造就好人”，在于学生的健康成长，不在于金钱和物质回报的多少。但由于商业势力对教育的渗透与改造，现在的学校有异化为商业机构的趋势。客观地说，这些年来我们国家对教育的投入有所加大，也在逐步减少教育收费的项目，降低教育收费额度，但老百姓的教育负担却有加重的趋势，学校乱收费已经成为社会普遍关注的焦点问题，根本的原因就在于学校逐利欲望越来越膨胀，越来越无所顾忌。社会机构都有自己“本能性的”利益追求，学校也不例外，但为本能所控制，被商业力量所利用，成为商业势力的一部分，就是没有尊严的表现。

对一个行业的尊重还体现在对该行业专业性的认可上。比如，对科技行业，行业外的行政官员、社会大众，甚至社会精英都不太敢任意置评，体现出对科技行业专业性的基本尊重。

对教育的尊重与否也体现在对教育专业性的认可与否上。教育专业人员恐怕都有一个切身体会，几乎所有人都可以对教育说三道四。这里面当然有合理因素，因为教育牵涉甚广，可以说几乎所有人都是“教育相关者”，都可以对教育发表看法。发表看法与意见，甚至提出批评是一回事，将自己看作教育专家则是另外一回事，前者是对教育的监督，后者则是对教育专业性的轻视。现在太多的教育行业以外的人士觉得自己懂教育，觉得自己是教育专家了，官员因为有权，说话有人听，所以就有了“教育思想”；商人因为有钱，可以办所民办学校什么的，就可以摇身一变而成为“民办教育家”。更突出的是大众传媒，可以专家味十足地将任何悲剧性事件都归结为教育的失败、德育的失效，从来都不反躬自省，看看有多少社会悲剧是大众传媒怂恿的结果。在一个人人都是“教育专家”的时代，教育的专业性没有得到应有的尊重，教育的尊严也因此受到了巨大损害。

教育处在社会的整体系统之中，是社会系统的一个子系统，这里就有一个系统间的认可与重视的问题。对平等尊重损害最大的是等级主义，因为等级社会往往是势利的，人们的眼睛朝上翻，都聚焦于“高位人物”身上，那些处在“低位”的人物往往无法受到应有的重视和尊重。等级社会不单是人的等级，还包括行业的等级。在我们这个物质时代，那些掌握物质资源的行业就是优势行业，而教育这些不掌握资源却需要资源投入的行业则是不折不扣的弱势行业。优势行业得到的关注要比弱势行业多得多，比较起来，教育作为弱势行业，得到的重视就会少很多，地位低下，且是最容易被牺牲的行业。一个显而易见的证据就是，国家经济这些年有飞速的发展，但用在教育上的投入并没有同比增长，早就以法律形式确定下来的教育投入比例到今天依然没有完全实现。

三、人的尊严与教育的尊严

人的尊严与教育的尊严显然不是互不关联的孤立性存在。教育是人获得尊严的主要方式之一，或者说人主要是通过教育去获得尊严，那么教育本身是否有尊严也就直接关系到人获得尊严的过程与质量。

1. 人通过教育获得尊严

如前所述，人的尊严有普遍性尊严和获得性尊严的区分，但这两种尊严都与教育相关。今天起码在法律上为大多数人类成员所享有的普遍性尊严，在人类历史的大多数时期是不可想象的，是人类几千年来不断努力奋斗才挣得的珍贵权利，在这一过程中，教育起到了相当重要的作用。摆脱对神的依附，不再以有罪的眼神看待人自身，将人视为“最值得赞叹的伟大奇迹”^[31]是人获得尊严的思想之刃，没有人能够否认教育思想与教育活动（包括教育机构）对这一思想之刃所起到的“打磨”之功效。比如，洛克关于儿童“白板说”的哲学与教育思想不仅“清除了天赋观念的垃圾，而且也抹去了我们的原罪”^[32]，为人创造自己的自主生活奠定了思想基础。另外，产生于中世纪的大学这一教育机构，在近现代人的普遍性尊严与人权思想的孕育、传播中所起的历史性作用无可置疑。人类虽是“万物之灵”，但也经历过并仍然经历着蒙昧、幼稚与无助。

蒙昧与幼稚使人类无法意识到自身的独特价值，而无助则使人产生依附性，总想在人之外的超自然神力或世俗王权那里寻找依赖。教育作为一种人类独有的自觉文化活动，一方面是人类自我唤醒的一种方式，通过它去唤醒人类的理性、自主与自尊，另一方面教育也是人类自我提升的一种方式，通过它使人类有能力摆脱对神权和王权的依赖去过自己的生活。

如果说教育在人类普遍性尊严的“获得”过程中起到了举足轻重的作用的话，那么教育在个人获得尊严的过程中所起的作用则更为重要。初生的婴儿异常娇弱，没有父母的养育（一种初级的教育方式）和后续的教育，几乎难以成人。教育学强调人的可教育性，并以此作为教育存在的合法性依据，但人不仅是可教育的，还是需要教育的，人具有教育需要性。实际上，没有教育就没有人，“只要他自己不能一个人（再一次）去发现和创造他在这个自然的、文化的、社会的和国家的环境中生活所需的一切，那么他就是一种依靠继承的生物，一种需要教育的生物，一种要接受教育的生物”^[33]。所以康德说“人只有通过教育才能成为人。除了教育从他身上所造就出的东西外，他什么也不是”^[34]。人通过教育而成为人，而尊严

作为人的一种精神需要，也通过教育来获得。首先，人通过教育实现自身的可能并唤醒自身的内在价值感，正如雅斯贝尔斯所说，“教育活动关注的是，人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现，以及人的内部灵性与可能性如何充分生成。……通过教育使具有天资的人，自己选择决定成为什么样的人以及把握安身立命之根”^[35]。也就是说，教育所要做的一方面是使天生脆弱而又有无限潜能的人实现潜能进而摆脱对他人的依赖以自立于天地人间，另一方面，教育还要唤醒人的灵魂，使其“知道”自身实现潜力获得自立的过程。教育的这个过程实际上就是帮助人实现内在价值并获得内在价值感的过程。

教育所唤醒的不单是内在价值感，还包括道德意识。如前所述，尊严首先是自尊，而自尊也是对自己的道德要求，或者说是对自身道德性的维护。人是道德存在，每一个人都需要为自己的人生进行“道德辩护”，这正是使人脱离动物性存在向上提升的力量，或者说正是人之尊严之所在。但人性复杂，人有各种各样的倾向，而每一种倾向都是一种潜在的诱惑，如果说存在着道德这种将人向上提升的力量的话，也存在着各种基于本能倾向而诱惑人向下沉沦的力量。成为一个人，就是达到人性多种力量的均衡状态，从柏拉图和苏格拉底的视角看，就是“灵魂和谐”（理性控制欲望）的状态。成长中的人由于不善于运用理性的力量，很容易被向下的力量所控制，所以需要引导和帮助。教育的一个功能就是呵护、培育成长中的人的理性与道德，帮助他们用道德与理性的力量控制人性的多样欲求，进而实现精神的自由与人性的尊严，因为“尊严是道德所固有的，就它的内容而言，尊严一定要以人对自己的本能的支配为前提”^[36]。教育正是因为肩负有道德使命，所以无论从古至今的教育实然状态如何，教育作为道德事业的特质都无法被否定，“教育就是道德教育”绝不是妄言，而是对教育神圣道德使命的一语道破式的表达。

教育所唤醒与培育的道德品性当然包括尊重。教育既培育受教育者如何尊重自己，也培养他们如何尊重别人。前者是培育自尊，这是帮助成长中的人自己维护自己的尊严；后者是培育尊重，这是帮助受教育者维护别人的尊严。教育对自尊的培育，其实就是帮助未成年人深植自己的“安身立命之根”，为他们去过有尊严的生活奠定基础。教育对尊重品质的培育，虽然是指向他人的，是对他人尊严的维护，但放大了看，也是对自身尊严的维护。如前所述，尊重一方面是对具体的人的尊重，另一方面也是对具体的人所体现出的人性光辉的尊重。当我们对一种在别人身上所体现出的人性价值进行真诚维护时，已经无声地证明了我们在这种价值的看重。也许我们也拥有这种价值，那这种尊重也是对自身美好价值的珍视，也许我们还未获得这种价值，这种尊重则起码体现出了我们对美好价值的心仪与向往。另一方面，尊重更容易得到被尊重的回应，教育对人的尊重品质的培育其实也是在帮助他们得到尊重和尊严。

人通过教育获得尊严还在于人是通过教育获得认可的。人命定要扎根人间，命定要融入群体，因此得到群体和社会的认可是有无尊严的重要标志。这种认可在家庭生活中表现为情感需要及爱的回应，在社会生活中表现为接纳与重视，在国家生活中表现为对权利的尊重。而教育也是一种认可方式，是融合了以上三种认可方式的完整认可方式。^①没有认可，就没有扎根之所，就没有尊严。人正是通过包括教育在内的多种认可方式扎根人间并获得尊严的，“教育正是借助个体的存在将个体带入全体之中。个人进入世界而不是固守着自己的一隅之地，因此他狭小的存在被万物注入了新的生气。如果人与一个更明朗、更充实的世界合为一体的话，人就能够真正成为他自己”^[37]。

2. 尊严的教育培养尊严的人

教育是人获得尊严的主要方式之一，但人通过教育获得尊严并不是无条件的，也就是说不是什么样态的教育都有助于人获得尊严。一般情况下，尊严的教育才能培育尊严的人，无尊严的教育则更可能侵犯人的尊严并塑造无尊严的人。虽然教育的尊严与其所培养的人的尊严并不能划等号，但二者之间的正相关关系是显而易见的。这是因为尊严的教育及其精神品格对其所培养的人有熏陶作用。尊严的教育所表现出来的精神品格对教育中的人产生的熏陶作用既是潜移默化的，也是强烈的、持久的。熏陶作为一种无声的教育影响，有其内在的机

制，一个是暗示与接受暗示，一个是非反思性选择。^[38]

尊严的教育，也许是自觉的，也许是无意识的，其所言所行都会对教育中的人，尤其是受教育者产生一种无意识的影响，在其内心深处埋下自尊与尊重的种子，并随着受教育年限与程度的增加，这尊严的种子开始生根发芽并茁壮成长。这一过程的美妙之处在于，尊严的教育使教育中的人在无意识之中形成这样一种“潜意识”：尊严就如我们每天吸收的氧气一样自然而然而又必不可少。尊严的教育化尊严为自身的精神品格，人在日常运行中会自动化地、不假思索地按尊严的要求行事，这就是尊严的教育之非反思性选择。尊严的教育非反思性选择对教育中的人也是一种暗示，教育中的人也有相应的非反思性选择，即不假思索地、自动化地按尊严的要求行事，并慢慢将尊严的要求沉淀为自身的精神需求。

同理，无尊严的教育也会对教育中的人产生“熏陶”作用。虽然无尊严的教育与无尊严的人之间并不能划等号，但二者之间的正相关性也是显而易见的。可以说，教育本身就是一个“榜样”，这个“榜样”就在教育主体的周边，就在他们的生活中，“有尊严的榜样”教他们尊严，“无尊严的榜样”教他们卑下。博尔诺夫将教育自身所散发出的精神趣味在教育主体心中所激起的（不一定是有意意识的）情感态度叫作教育气氛，“教育的成功与否往往取决于生活环境中一定的内部气氛和教育者与受教育者一定的情感态度。我只是一般地称之为教育气氛，并把它理解为情感、情绪状态及对教育抱有反感或厌恶等关系的总合”^[39]。显然，尊严的教育与无尊严的教育所建构的教育气氛差别巨大，对生活在其中的人的影响也必然大相径庭。尊严的教育以“造就好人”为使命，这里的“好人”当然是自尊、尊重他人、被他人尊重的人，也就是尊严的人，那么我们可以说尊严的教育直接就是以造就尊严的人为己任的。人类的教育发展到今天已经被赋予了多种多样的功能，教育也确实能够贡献出多样的价值，但无论如何，教育都有自己的本分，那就是造就好人。有太多的力量诱惑、强迫、控制教育远离自己的本分，教育一旦无法独立自守，就会尊严尽失。尊严的教育能够坚守自己的本分，总是以自己的方式去满足来自人类发展与演化过程中所产生的多样化欲求，绝不朝三暮四，跟风追潮，去做有损尊严的事情。教育对尊严的坚守，其直接效应就是尊严的人的诞生。一方面，尊严的教育“咬定青山不放松”（造就好人），其全部活动都以这一目标为核心。另一方面，尊严的教育对生活于其中的人也提出了要求，那就是维护自身价值，坚守道德标准，独立自主。这种要求既是教育维护自身尊严的必然逻辑，也是一种自然的道德教育、人格教育，或者说就是尊严教育。通过这种教育，教育中的人，尤其是成长中的人，慢慢学会了运用自己的精神力量，“内”不被欲望或生物必然性所控制，“外”不被他人所贬低、侮辱和侵犯。

尊严的教育尊重人。首先，尊严的教育以造就好人为旨归，而造就好人的前提在于对人的价值的认可与赞美，并在此基础上进行呵护与培育，体现出对人的真正尊重。与功利性机构往往只看重人的有用性，出发点只在对人进行工具化利用截然不同，尊严的教育认可并赞美的是人真正美善的维度，是对人的高贵性的珍视。其次，尊严的教育对每一个人都是重视的，但这种重视恰如其分，绝不逢迎和恭维。教育对人的轻视与虚夸，既有损于教育自身的尊严，也无益于人及其尊严的获得，不符合教育尊严的内在逻辑要求。第三，尊严的教育在展开自身活动时，从尊严中自然流淌出自信与从容，不焦虑、不极端、不功利、不强求，最大限度地尊重人的自主性。从根本上说，教育是对年轻一代的关怀与爱。这种爱不是为了索取与控制，而是一种给予之爱，从一开始就以年轻一代的自主与自立为目标，从一开始就打定主意准备抽身离开。如前所论，人都有教育需要性，教育就是以此为起点，并以人不再依赖教育，能够进行自我教育、自我独立为“终点”。一句话，“教育是为了不教育”，教育的尊严与人的尊严在这里达成了一道交相辉映的美丽景观。

尊严的教育是受尊重的教育，对教育的尊重也是对人的尊重。对教育的尊重就是对教育内在价值的认可与赞赏，就是让教育按照自身本性自主运行。而教育的本己价值在于造就好人，那么尊重教育的内在价值与自主性显然就是对人的内在价值、对人的自主发展的尊重。第二，教育是人实现尊严的方式，对教育的尊重也就是对人实现自身尊严之方式的尊重，也

就是对人本身及其尊严的尊重。反过来,对教育不尊、不敬,也就是对人实现尊严之方式的不尊、不敬,也就是对人的轻视与冒犯。第三,教育从来都不是静态的校园、无声的学习材料和机械的制度,而是活生生的人及其相互作用。教育作为一种活动性存在,是有其主体的,那就是教育者和受教育者。从这个角度看,对教育的尊重,主要是对教育主体的尊重。总之,对教育的尊重,也是对人的尊重,这种尊重,既使教育获得尊严,也使教育主体获得尊严。

注释

①参见金生铉:《承认的形式及其教育意义》,《教育研究》,2007年第9期,第9—15页。本文用的是“认可”,该文用的是“承认”。

参考文献

- [1] E. 弗洛姆. 健全的社会 [M]. 孙恺详,译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994: 48.
- [2] 亚伯拉罕·马斯洛. 动机与人格 [M]. 许金生,译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 26.
- [3] 张容南. 古典尊严理念与现代尊严理念之比照 [J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版), 2011, (3): 28—33.
- [4] 甘绍平. 人权伦理学 [M]. 北京: 中国发展出版社, 2009: 151.
- [5] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田,译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 48.
- [6] 乔治·恩德勒,等. 经济伦理学大辞典 [K]. 王森洋,译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 324.
- [7] 约翰·罗尔斯. 正义论 [M]. 何怀宏,译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 427.
- [8] 罗伯特·W. 福勒. 尊严的提升 [M]. 张关林,译. 上海: 上海人民出版社, 2008: 17—18.
- [9] 约翰·罗尔斯. 正义论 [M]. 何怀宏,译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 427.
- [10] 汉娜·阿伦特. 责任与判断 [M]. 陈联营,译. 上海: 上海人民出版社, 2011: 64.
- [11] 席勒. 审美教育书简 [M]. 张玉能,译. 南京: 译林出版社, 2009: 272.
- [12] 汉娜·阿伦特. 责任与判断 [M]. 陈联营,译. 上海: 上海人民出版社, 2011: 72.
- [13] 查尔斯·霍顿·库利. 人类本性与社会秩序 [M]. 包凡一,译. 北京: 华夏出版社, 1999: 171.
- [14] E. 弗洛姆. 健全的社会 [M]. 孙恺详,译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994: 23.
- [15] 汉娜·阿伦特. 精神生活·思维 [M]. 姜志辉,译. 南京: 江苏教育出版社, 2006: 80.
- [16] 亚里士多德. 政治学 [M]. 颜一,译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003: 4.
- [17] LICKONA T. Education for character: how our school can teach respect and responsibility [M]. New York: Bantam Books, 1991: 43.
- [18] 阿克塞尔·霍耐特. 为承认而斗争 [M]. 胡继华,译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 119.

- [19] E. 弗洛姆. 爱的艺术 [M]. 李健敏, 译. 上海: 上海译文出版社, 2008: 26.
- [20] 罗伯特·W. 福勒. 尊严的提升 [M]. 张关林, 译. 上海: 上海人民出版社, 2008: 21.
- [21] 凯文·瑞安, 等. 在学校中培养品德: 将德育引入生活的实践策略 [M]. 苏静, 译. 北京: 教育科学出版社, 2010: 195.
- [22] 约翰·罗尔斯. 正义论 [M]. 何怀宏, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 171.
- [23] 阿兰·德波顿. 身份的焦虑 [M]. 南治国, 译. 上海: 上海译文出版社, 2007: 7.
- [24] 阿兰·德波顿. 身份的焦虑 [M]. 南治国, 译. 上海: 上海译文出版社, 2007: 8.
- [25] 查尔斯·霍顿·库利. 人类本性与社会秩序 [M]. 包凡一, 译. 北京: 华夏出版社, 1999: 166.
- [26] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 45.
- [27] 哈瑞·刘易斯. 失去灵魂的卓越 [M]. 侯定凯, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: (序言) 8.
- [28] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 46.
- [29] 内尔·诺丁斯. 幸福与教育 [M]. 龙宝新, 译. 北京: 教育科学出版社, 2009: (序言) 5.
- [30] 陈平原. 人文学之“三十年河东”[J]. 读书, 2012, (2): 130—141.
- [31] 皮科·米兰多拉. 论人的尊严 [M]. 顾超一, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 17.
- [32] 达林·麦马翁. 幸福的历史 [M]. 施忠连, 译. 上海: 上海三联书店, 2011: 167.
- [33] 茨达齐尔. 教育人类学原理 [M]. 李其龙, 译. 上海: 上海教育出版社, 2001: 55.
- [34] 康德. 论教育学 [M]. 赵鹏, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 5.
- [35] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 46.
- [36] 席勒. 审美教育书简 [M]. 张玉能, 译. 南京: 译林出版社, 2009: 275.
- [37] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 54.
- [38] 高德胜. 生活德育论 [M]. 北京: 人民出版社, 2005: 51—54.
- [39] 博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 李其龙, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 41.

On the Human Dignity and the Dignity of Education

GaoDesheng

(Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University)

Abstract: The need of dignity is essential for human being. Generally speaking, there are two types, such as universal dignity and acquired dignity. Actually the universal dignity enjoyed by everyone is an acquired dignity for the human dignity, which is the achievement that the whole human race has always struggled for from the day of the birth of mankind. And the acquired dignity, comprised of self-esteem and the activity of respects, can be realized so long as self-esteem as bedrock and the practice of respects as means. As a self-conscious cultural activity, education also long for the dignity. And the way that education deserves its dignity lies in the persistence that education holds firmly its own essence and substantive values, and meanwhile to gain the recognition from the states and the other social systems. Education is a way which can spur and enlighten the individuals to gain the dignity, but in the real world not all the educations contribute to the realization, except the venerable education.

Key words: dignity; human dignity; the dignity of education