

教育中的反智主义及其超越

程 亮

(华东师范大学基础教育改革与发展研究所、教育学系, 上海 200062)

摘 要: 反智主义是一种反对或怀疑理智、知识以及知识分子的社会态度或倾向。在当前我国教育领域, 它主要表现为“泛工具化”、“泛兴趣化”、“泛情感化”等形式。其根源在于当代中国社会作为“专业社会”面临着知识权威的失落、作为“市场社会”导致了对实利的过分崇拜、作为“政治社会”呈现出对知识价值的贬抑。文章认为, 要超越反智主义的限制, 就需要回归教育本身, 以理智自主为根本目的, 促使个体真正从自身出发获得对有价值的事物的内在利益的认知和理解。

关键词: 反智主义; 理智; 知识分子; 教育

作为一种反对或质疑“理智”(intellect)和“知识分子”(intellectual)^①的社会态度或倾向,“反智主义”(anti-intellectualism)并非什么新鲜事物,它总是或多或少、或隐或显地出现在不同时期或不同国家的政治修辞和社会话语中。但是直到20世纪50年代,在艾森豪威尔主政和麦卡锡主义当道期间,反智主义在美国逐渐发展为一种社会风潮。这股风潮“虽然在美国不是主导力量,但也是十分强大,”^[1]因此也引起了学术界的深刻关注。1955年,《社会问题杂志》(*Journal of Social Issues*)出版专辑讨论反智主义的历史渊源、社会因素、心理机制及其在政治、教育等领域的表征;1962年,霍夫斯塔特(Hofstadter, R.)发表《美国生活中的反智主义》(*Anti-intellectualism in American Life*),主要从知识社会学的角度系统探讨反智主义的概念、表征、根源和社会后果。这些著述开启了反智主义研究的先河,同时也为后续有关反智主义的研究奠定了重要的基础。而将反智主义引入对中国社会政治问题分析的,最早可以追溯到1976年余英时发表的论文《反智论与中国政治传统》。近年来,由于旅美学者薛涌旗帜鲜明地在中国推崇反智主义,激起了一些学者开始反思我国社会政治、文艺、文化等领域反智主义现象及其问题^②。然而,这些反思都一定程度上忽略了反智主义在教育领域的具体症状和可能后果;事实上,这种忽略是不应有的,因为反智主义天然上就具有否定甚至取消教育(尤其是具有精英取向的高等教育)的倾向。有鉴于此,本文主要立足当代中国社会的语境,探讨教育中反智主义的具体表征及其产生的根源,进而提出教育超越反智主义的必要性和可能性。

一、“反智主义”的概念

事实上,作为一个概念,“反智主义”并非想象的那么明晰。这在很大程度上是因为它首先是在20世纪50年代美国社会生活中使用和传播的。当霍夫斯塔特试图对这个概念进行界定时,就发现它的多样性和复杂性:“作为一个观念,它并不是某个单一的命题,而是一组相互关联的命题的复合体;作为一种态度,它通常不会那么纯粹,而是充满着矛盾——纯然而绝对地厌恶理智或知识分子的情况是少之又少的;作为一种历史的主题,它并没有一个亘古不变的主线,而是一股随着时代的变迁而起伏不定的力量,它从不断变化的源泉中汲取驱动力。”^[2]尽管如此,霍夫斯塔特还是希望从历史和现实中所存在的各种与反智主义有关

作者简介:程亮(1979—),男,安徽岳西人。华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员、教育学系副教授。

的观念和态度中找到聚合点，并以这个聚合点为基础廓清反智主义的基本意义。由此，他认为，反智主义所表达的不过是“一种对精神生活（life of mind）以及被认为代表这种生活的人的不满和怀疑；一种持续地贬低这种生活的价值的倾向”^[2]。其中所谓的“精神生活”就是一种与“理智”相关的生活；而“代表这种生活的人”就是“知识分子”。概言之，反智主义至少意味着两层含义：一是对“理智”本身的不满和怀疑；二是对以精神生活为己任的“知识分子”的不满和反对。除此之外，反智主义的不满或怀疑还进一步扩展到知识分子通过理智的活动所形成的成果（尤其是知识和思想）本身。

无论如何，反智主义反对的核心是“理智”。为了进一步澄清反智主义的概念，似乎有必要对“理智”概念进行细致的分析。霍夫斯塔特试图通过与“智力”（intelligence）概念的比较凸显“理智”概念的特征。他认为，两者都属于心灵或精神（mind）的方面，但又有着根本的差异：首先，智力是心灵所具有的操控性、适应性和实用性的方面，寻求的是掌握、操控、重组、调整，而理智是心灵所具有的批判性、创造性和沉思性的方面，寻求的是检核、权衡、怀疑、推论、批判、想象；其次，智力主要运用在相对狭窄的、即时的、可预测的领域，能把握特定情境中直接意义并对之进行评估，而理智则是对评估的评估，能从整体上寻找各种情景的意义；再次，智力可以作为动物的品质加以赞扬，而理智则是人类尊严的证明，是作为人类的品质加以褒贬的；第四，智力作为抽象的品质是普遍接受的，一个具有高智力水平的人往往会受到高度赞扬，但具有理智的人可能受到社会的赞赏，但也会经常遭到怀疑、怨恨或蔑视，因为他可能是不可靠的、肤浅的、不道德的、破坏性的，甚或可能是愚钝的（unintelligent）；第五，有些人具有卓越不群的智力水平，却不一定具有令人赞赏的智识或理智，但要成为知识分子就需要表现出应有的智力水平。^[2]这一区分意味着，反智主义的指向并非人类与其他动物共同具有的、根植于先天因素的智力，而是指向人类区别于其他动物的根本品质——“理智”。从这种意义上说，反智主义甚至具有动摇人类自身尊严的意味。但是，在那些进步教育的拥趸看来，“intellectual”与“intelligent”是二而一的^[3]。

根据上述界定，反智主义的外延也逐渐清晰起来。在霍夫斯塔特看来，反智主义首先不是发生在知识或思想界内部的自我批评。在知识或思想界，知识分子总是躁动不安，有时对他们所隶属的群体也有尖锐而彻底的批评，甚至会对自己产生怀疑；即便有些知识分子对他们的同侪所做的批评可能有失妥当甚或是错误的，但是这些批评仍然是内部性的，与来自外部的公众的普遍怀疑和否认是不同的，因为这些批评是知识或思想界保持自身活力的重要途径。相反，反智主义主要是发生在社会政治生活中公众对知识分子本身的价值和意义的怀疑和否定，而且已经发展为一种普遍的社会倾向性。其次，反智主义也不等于反理性主义（anti-rationalism）。反智主义是政治或社会意义上的，表现为社会公众对理智和知识分子的怀疑和否定，可能存在于任何国家或地区的政治体系和社会生活中；但反理性主义是一种严肃的哲学观点或学说，比如尼采、索绪尔、柏格森、爱默生、怀特曼、詹姆斯等属于这一阵营。此外，美国学者怀特（White, M.）也有类似的区分：“anti-intellectual”（反对知识分子的）与“anti-intellectualist”（反对主智主义的），前者意味着对“知识分子”的敌视，而后者则是对知识和生活领域中体现理性的理智（rational intellect）的观点的批评（如柏格森、詹姆斯都属此列）^[4]。显然，反智主义主要集中在第一个层面。那些反知识分子的人通常是普罗大众，在他们看来，无论是科学家、历史学家或哲学家，无论是理性主义者或经验主义者，书呆子（egghead）就是书呆子。他们承认教授、艺术家、学者、科学家的追求不同于商人、水暖工、秘书、理发师、政客的追求，但是他们更信奉后者，而鄙弃前者。

反智主义不是某种单一的现象，而是表现为一系列社会政治症状。霍夫斯塔特罗列了当时美国社会生活中存在的十二种典型的反智主义的倾向和表征。例如，1952年大选期间及

其后，“书呆子”成为对有文化修养的知识分子的蔑称，而艾森豪威尔当选总统后公开宣称知识分子就是“那些用多余的话讲述他未必知道的事情的人”；推崇普罗大众的能力，弱化精英群体在社会政治生活中的作用；一些纯粹的科学和基础性的研究得不到应有的重视和支持；右翼批评者不断攻击大学和中小学的教育体系；如此等等。根据里格尼（Rigney, D.）的概括，霍夫斯塔特所关注的反智主义主要体现为三大类型：宗教上的反理性主义（religious anti-rationalism）、大众的反精英主义（populist anti-elitism）和非反省的工具主义（unreflective instrumentalism），而且每种类型都源于不同的社会政治体系，分别是以新教教派为主导的宗教结构、以普罗大众为主体的政治结构和以资本主义为基础的经济结构。^[5]

以上主要是从霍夫斯塔特的观点出发澄清反智主义的概念。当然，这并不说没有其他有关反智主义的概念界定，而是因为霍夫斯塔特以前的学者并未像他那样系统地对反智主义进行概念化，其后的学者都在不同程度上回应甚至回到了他有关反智主义的概念阐释。

二、反智主义在教育领域的表征

作为一种社会态度或倾向，反智主义波及到教育领域似乎是不可避免的。早在1955年，美国社会改造主义者布拉梅尔德（Brameld, T.）在《教育中的反智主义》（*Anti-intellectualism in education*）一文中就说，“如今渗透在社会政治生活、艺术甚至人格中的反智主义形式也已经或隐或显地影响到教师、学生、管理者以及其他关心我们学校和大学的人的态度和实践了。”^[3]霍夫斯塔特更是指出：“若要讨论美国生活中的反智主义，谁都不能不反思我们国家经验中一个明显的事实——我们对大众教育的效能所持有的长期的、强烈的、有时甚至是动人心悬的信念。”^[2]他认为，尽管在美国的政治修辞中，从华盛顿、杰斐逊到林肯无不强调公共教育，但是转向现实，就会发现：“一系列教育问题都是源于漠视——教师薪水很低，教室拥挤不堪，学校实行双轨制，校舍破落、设施不足，还有许多其他的问题源于其他一些方面，如推崇运动竞赛、军乐队、高中鼓乐队、少数民族聚居区的学校、去理智化的课程，不教授严肃的科目，忽视学术上有天赋的儿童。有时，主宰这个国家的学校的似乎是运动员、商业主义、大众传媒的标准，而且这些也蔓延到高等教育系统，其最糟糕的问题表现在像那个大胆的俄克拉荷马大学校长那样，希望建立一个以橄榄球队为傲的大学。”^[2]尽管今天中国教育的境况与20世纪50年代美国教育的状况不尽相同，但是霍夫斯塔特所针对的政治修辞与社会现实却也生生地体现在当下中国的教育语境中。我们认为，反智主义在当前我国教育领域，主要体现为“泛工具化”、“泛兴趣化”、“泛情感化”等倾向。

（一）泛工具化

对于教育（包括课程甚至知识）的功用和价值，通常有“工具主义”和“非工具主义”两种取向的区分：前者强调教育的外部价值，关注的是教育是否可以为个体带来现实的社会利益，如找到一份工作、获得某种荣誉、财富或地位；后者强调教育的内部价值，关注的是教育是否可以促进个体的内在发展或精神自由，如理智的提升、情感的陶冶、审美的体验等^[6]。在中国社会生活和教育体系中，人们所推崇的主要是里格尼所谓的“非反思的工具主义”倾向，即认为教育的价值和意义取决于它是否以及在多大程度上可以为个体带来现实的外部利益。而且在现实中，人们常常用这种外部利益作为受教或学习的重要动力，如过去有所谓“书中自有千钟粟”、“书中自有黄金屋”、“书中自有颜如玉”，而今天的典型表达则是某重点中学语文教师在《入学教育课》的论文中的一段话：“读书增强了自己的本领，提高了自己的资本，将来能找到一个好的工作，挣下大把的钱，从而有一个美好的个人生活，比如生活愉快，人生充实，前途美好，事业辉煌，甚至找一个漂亮的老婆，生一个聪明的儿子。”

[7]然而，这种过度强调工具化或外部利益的教育期望或要求，已经在很大程度上陷入了反智主义的泥沼。首先，它可能伤害到学生对理智或知识本身的兴趣。尽管这种倾向并不否认教育（或知识）具有内在的价值，可以促进个体内在的完善，但是它反对“为知识而知识”、“为教育而教育”、“为读书而读书”的纯然态度和做法。这种工具化的倾向认为，这种内在价值或内在完善并非自足的——它们要么是实现外部利益时所带来的副产品，要么是为了实现这些外部利益的。这可能导致学生对教育或知识的兴趣完全受制于外部利益的驱动，而无法体验到教育过程及其传递的知识或经验本身的趣味和价值。其次，这种工具化的倾向会直接导致一些纯粹的或形式性的学科退居次要地位，而一些实用的或就业前景看好的学科居于中心地位。以前是“重理轻文”，所谓“学好数理化，走遍天下都不怕”，而今天甚至连“数理化”（更不要说典型的文史哲）也开始受到工程、医学、法律、商学等更具是实利性或实用性的学科的挤压。再次，也是最为严重的一点，当公众只是关注教育的外部利益而不关注教育所内含的促进人（甚至公民）的发展的责任，那么当教育未能实现个体对外部利益的预期（如找不到工作）时，就会导致“读书无用论”或“教育无用论”的悲观论调。^[8]从根本上说，这种论调即是反智主义的一种形式。不可否认，现代学校教育无疑承担着帮助个体谋求职业、实现人生幸福的功能，但是这并不意味着教育只是为了这些外部利益的实现。因此，这种反智主义错误地将教育所具有的工具价值泛化为教育的全部利益或根本利益。

（二）泛兴趣化

以儿童为中心，通常被看做是现代教育区别于传统教育的重要标志。19世纪末20世纪初兴起和发展的“新教育”运动，正是承续了卢梭“发现儿童”以来尊重儿童和关注儿童特征的传统。这个传统的发展既有重要的道德根基——将儿童看做是与成人一样具有同等的自然权利，也有心理学的理由——特别是儿童研究的兴起和发展又让人们看到了儿童在身心发展方面所具有的阶段性特征。道德上的考虑与心理学的支撑直接导致了教育对儿童兴趣、爱好和特征的关注。这个倾向在当前我国的课程改革中得到了集中的体现，不仅在核心理念上强调“为了每位学生的发展”之外，而且对课程结构和体系进行了调整，特别是在原来的学科课程之外增加了直接关注学生兴趣、爱好和特征的活动课程，在一统的必修课程之外增加了被看做是适应学生兴趣或个别差异的选修课程。不仅如此，很多人相信“兴趣是最好的老师”，因此无论是课程的呈现还是教学的展开都应该考虑儿童的兴趣，一方面要基于他们已有的兴趣加以组织，另一方面要激起他们对将要学习的内容的兴趣。由此在学校教育实践中就引发出几个重要的过程或程序原则：一是教育必须尊重儿童的兴趣或天性；二是教育内容必须是有趣的；三是教育方式必须是有趣的。显然，从儿童中心论所衍生出的“兴趣主义”强调了兴趣作为学习动力或条件的重要性，但同时也将兴趣泛化为整个教育过程的基础：似乎任何教育过程若不以兴趣为导向就不能实现预期的目标。这种泛兴趣化的倾向之所以是反智主义的，主要是因为：第一，并非所有的兴趣都值得在教育上加以考虑的，某些兴趣主要与儿童暂时的情感、喜好、偏好或眼前的利益有关的，而与理智层面无关的甚至可能是反理智的；而且，儿童感兴趣的事情也未必是对他们真正有益的事情。诚如彼得斯（Peters, R. S.）所言：“相信自由原则的以儿童为中心的教师，就像学生家长那样，在让孩子从事自己感兴趣的事情（但可能不尽合乎他们的利益）和使他们从事对自己有益的事情之间，存在道德上的困难。”^[9]第二，并非所有有价值的知识或经验都是有趣的或可以变得有趣的，若只是从兴趣的角度评判教育过程的好坏，则容易导致对某些有价值的知识或经验的忽视。第三，兴趣主义可能会宠坏儿童，导致他们只是关注知识或经验所呈现出的趣味特征，而忽略知识或经验本身所具有的内在价值。第四，这种倾向易于混淆了目的和手段的关系，将本应作为决定教育手段的儿童兴趣当作是教育的目的——除非儿童所具有的兴趣是指向理智或知识的，或与理智或知识有关的，否则兴趣就不可能构成教育的内在目的。

（三）泛情感化

当前我国有关“情感化教育”或“教育情感化”的推崇，在很大程度上是对以往主智主义或主知主义教育的反拨，同时也与改革开放以来教育和心理领域有关“非认知因素”、“非智力因素”的讨论有关。通常，教育中的情感化倾向主要基于两个预设：一是个体的发展内涵着情感的维度，但是这个维度在过去以至现在都受到了某种程度的压制或忽视，而这种压制或忽视又会伤害到个体的全面或全人发展；二是传统的或现实的教育在过程或方式上往往是冷冰冰的，作为教育者的教师往往缺少应有的情感投入和情感激励，而这可能导致教育效能的低下。前者可以从心理学那里获得证明，而后者也许可以从教师工作的专业特性中得到确证：教师与医生、律师等不同，必须与作为服务对象的学生之间尽可能缩小社会距离^[10]，这意味着教师与学生的心理距离、情感投入、人际关系越好，教育或教学的效能就可能越高。但是，这两个预设只是表明情感在教育中的重要性，但是并不意味着情感化是教育或教学产生效能的充分条件甚至也不是必要条件。同兴趣主义一样，情感化的要求一旦泛化为整个教育过程的基础，就会走向反智主义，从而将情感作为独立于理智或认知因素之外的，或者先于理智或认知因素的。这种泛情感化的倾向虽然注意到教育是关乎人的心灵或精神的，但是认为要触动“人心”，重要的就是“以情动人”、“以情感人”。例如，很多教师相信“爱的教育”，强调“教育爱”，甚至将作为职业关系的“师爱”比作作为家庭关系的“母爱”；然而，由于这种“爱”的情感往往是指向学生个体的——很多教师谈到教育爱的时候只能举例说他或她是如何如何关心和爱护这个学生或那个学生，结果忽略了师生关系所具有的公正性或客观性的维度——这是教师情感的边界。在德育领域，很多教师注意到“晓之以理”的局限性，转而强调“动之以情”，如带领学生观看某部感人的电影、讲述某个感人的道德故事，引发学生情感的共鸣甚至宣泄。然而，在道德领域，情感的触动和态度的改变如果不是建立在理智自主或认知改变的基础上，也可能只是暂时性的或不稳定的——这就是为什么许多人的“感动”仅仅在当时而往往难以持久；而且根据康德的观点，没有理智自主或道德自律的道德教育，可能是“非道德的”甚至是“反道德的”。

总体来说，上述三种反智主义的倾向造成的后果就是“去教育化”或反教育本身。较弱意义上的“去教育化”仍然承认教育的功用和价值，但是这种功用和价值主要被看做是工具性或外部性的；即便在教育本身具有内在的利益或价值，这种利益或价值要么是诉诸外部的利益或价值进行辩护，要么被看作是受制于兴趣、情感等非理智的因素。结果，教育失去了理智自主的观照，失去了对知识或经验内在价值的关注，要么降格为“灌输”和“训练”，要么丧失了严格的知识标准。这些都意味着相对于其他社会机构或社会活动，学校及其教育活动并非无可替代的。较强意义上的“去教育化”索性取消或否认教育（主要是学校教育）的价值，即出现了“读书无用论”或“教育无用论”的观念。这种观念之所以流行，一方面与现有的教育无法满足家长或学生的利益预期而有关，另一方面也与这一事实有关：像韩寒（以及莫言）等人并没有经过长时间的正规学校教育也能获得社会成功，而且韩寒等人也公开宣称“不读书”、否定学校教育价值，这让那些遭遇或面临学校失败的人看到了新的希望^③。

三、教育中反智主义的根源

反智主义在教育领域的扩展或泛滥，究其原因，是多方面的：一方面与当前中国教育体系呈现出的系统性弊病或结构性问题有关，比如它无法满足社会公众的某些需求或预期，如帮助人们获得体面的工作、拥有较高的经济收入或社会地位，结果导致公众对教育体系及其功能和价值的失望、怀疑甚至愤怒，由此“读书无用论”、“教育无用论”甚嚣尘上；另一方面也与中国政治思想和社会文化中存在“反智”倾向有关，例如政治思想上对知识阶层的否定（如法家的重农重兵、道家的“绝圣弃智”）^[11]，社会生活中对文化人的讥讽^[12]。对于这

两方面的探讨都不鲜见，因此在这里不再赘述，而是主要立足当代中国社会的语境和特征，探寻教育中反智主义的根源。

（一）“专业社会”及其权威失落

从根本上说，现代社会就是一个分工细化但又流动频繁的专业社会；知识领域也分化成了各个不同的“学术部落”。在这个社会中，尽管专业群体并没有完全垄断知识的生产和传播的全部过程，但是公众对于专业群体的依赖较之过去越来越强烈。这种依赖甚至扩展到工作以外的日常生活领域。这种依赖既使专业群体享受公众的推崇而倍感荣耀，又使他们在自身的专业领域以外随时受到攻击。因为他们可能在专业领域的公共言说（而不是学术圈内部的严格学术讨论）不妥当或不准确，而使公众失去对其的信任，然而不仅如此，这将扩展到公众对整个知识群体的否认，以至于“专家”变成了“砖家”、“教授”成了“叫兽”。这种怀疑是具有普遍性的，以至于专家或学者任何发言都得不到公众应有的信任，由此导致专业或知识权威的失落。当前中国人们对主流经济学者的不信任即是明证。

如果说上述怀疑主要针对的还是知识阶层的学术立场和社会责任问题，那么另一种批评则直指知识阶层内部的认识论分歧及其社会后果。第一，各种思想流派林立，从古典到现代，从中国到西方，从自由主义到社群主义，而这些派别都试图从各自的立场诠释和解决中国语境中社会和教育问题。这种林立如果局限在学术的范围自是无碍，一旦进入公共领域并试图将其转化为公共政策时就会引起公众的认识混乱，从而导致对知识阶层的厌弃。第二，后现代主义的蔓延，导致了认识论的相对主义，造成大众文化的泛滥。詹姆逊（Jameson, F.）就说：“在后现代主义那里，可以说是出现了一种美学民粹主义，这一新的潮流最根本的特征是：过去那种纯文化与大文化之间的界限消失了，出现了新型的作品，这些作品正是充满了“文化工业”所有的形式、类别和内容。后现代主义所推崇的恰恰是被斥为‘低级的’一整套文化现象，如电视连续剧、《读者文摘》文化、广告模特、大众通俗文学以及谋杀故事、科学幻想等等”。在后现代社会中，一切都可以说是文化，而且人们在追求“一种新的平面性、无深度感”。^[13]这意味着传统的精英、专业、权威意识都必须予以消解，形成了一种所谓的无厘头的文化。第三，实践认识论的扩展进一步强化了反智主义。特别是对知怎样（know-how）、实践性知识、缄默知识、个人知识等的关注，改变了传统认识论的结构，促使人们关注“实践中理论”（theory in practice），但是出现了一种反智主义的倾向，即认为know-how与know-that是相互独立性的。温和的反智主义立场认为，know-how与know-that是截然不同的两类知识，前者未必需要后者；而激进的反智主义立场则认为，know-that在某种程度上就是know-how^[14]。例如，波兰尼就说：“所有知识要么是缄默的，要么根源于缄默认识之中。”^[15]当前中国教育领域教师甚至学生对学术性或理论性知识的排斥，在一定程度上也与他们对技能性、操作性或实践性知识独立性的假定有关。

（二）“市场社会”及其价值迷失

改革开放以来，我国社会发展的中心逐渐转向了经济领域，实现了从计划经济向市场经济的过渡和发展，取得了举世瞩目的成就。市场的扩展，改变的不仅仅是经济的结构，也在潜在地转变人们的价值观念和社会生活方式。无论是传统的道德体系还是新中国的政治教化，都面临着市场逻辑的强力冲击。市场总是趋利的，是以承认和保障个体对于利益或利润的追求作为前提的，是强调个体竞争的。由此带来的必然是对个人及其利益、价值或权利的重视，而这一点与传统价值观念中重国家、社会、集体或群体的利益之间存在张力甚至冲突。但是，由于缺乏应有的制度建设和法律保障，市场经济所呈现出的趋利特征和交易原则，逐渐渗透到社会生活的各个角落，以至于今天人们对物质利益的追求几近狂热。不仅经济领域为了追逐利润而不断触及社会道德底线和法律尊严，出现诸如“毒奶粉”、“血馒头”、“地沟油”等公共安全问题，而且人们将市场的逻辑扩展到其他社会生活领域（如卖官买官、以钱择校），俨然进入了一个“以钱论英雄”的时代，以至于今天衡量个体成功的标志不仅仅是

拥有多少权力，而且更为重要的是拥有多少财富。

然而，市场并非像经济学家假设的那样是中性的，相反当它扩展到经济领域以外的其他领域就可能对这些领域所内含的价值具有腐蚀性的作用，因为“市场不仅在分配商品，而且还在表达和传播人们针对所交易的商品的某些态度。如果孩子好好读书就给他们零钱，有可能使他们读更多的书，但是同时也教会了他们把读书视作一份挣钱的零活而非一种内在满足的源泉。将大学新生名额拍卖给出价最高的竞标者，有可能会增加学校的财务收入，但同时也损害了该大学的诚信及其颁发的学位的价值。”^[16]实际上，我们正在滑入桑德尔所谓的“市场社会”（market society）——“一个社会关系按照市场规律加以改变的社会”。这一点对教育系统的冲击是巨大的，在过去三十多年里，教育发展从最初的政治逻辑逐步转向了经济逻辑，从作为阶级斗争的工具转变为经济发展的手段。无论是“人才”的战略，还是教育作为产业的定位，再到当前教育战略强调将我国从人力资源大国建设成为人力资源强国，都在某种程度上都是用“经济”的话语或逻辑思考教育的发展——尽管素质教育政策和新课程改革运动试图扭转教育中“人”的缺位^[17]。同时，公众及其子女对教育的需求更加多样，但也更加实际，更加明确以就业市场为导向为自己的子女选择学校和专业，而各级各类学校也不得不迎合市场的要求和家长的需要，并在这一过程中失去了自己的标准。此外，经济逻辑同样侵入到教育过程的层面，比如“道德银行”就是典型的以经济的思维处理道德问题的例子，它可能会激发学生去做某些有益的事情，但是也可能对道德本身产生腐蚀作用。

（三）“政治社会”及其知识贬抑

反智主义的泛滥，在很大程度上与政治因素的引导和助推有关。如前所述，它在 20 世纪 50 年代美国的盛行，与艾森豪威尔当选和麦卡锡主义当道等政治事件有着直接的关系，前者假借他人的说辞，公开表达对知识分子的轻蔑，后者则利用反共主义的情绪，直接威胁知识分子的社会生存。诚如余英时所说，“中国的政治传统中弥漫着一层反智的气氛”，而且这种气氛依然体现在现代中国的政治生活中。中国社会在很大程度上是一个典型的“政治社会”，一方面是因为政治的力量始终主宰着经济和社会发展，另一方面个体对政治及其官僚体系的向往和依附是根本性的。特别是“学而优则仕”、“官本位”的意识深深地塑造了公众的教育观念，以至于许多人都希望通过教育谋取某个政府职位，一些家长和孩子将“班干部”当作“官”来争夺，还有一些有学术造诣的教授或学者也乐意“入朝为官”。相对于政治权力，学术或知识都是其次的，甚至是工具性的，有时是作为获取政治资本的“敲门砖”。历史上也有士大夫表现出独立的精神，但是不少是在科考失意或官场沉沦之后才发生转变的，而且他们随时可能回归到政治中心。然而，以权力为核心的政治体系更倾向于维护自身的意识形态，厌弃知识及其代表阶层。在封建王朝的专制背景下如是，即便在新中国成立以后发生的“教育大革命”和“文化大革命”中，大搞“知青”下乡改造，鼓吹“知识越多越反动”，将知识分子被贬为“臭老九”，标榜“白卷英雄”，如此等等，都是公开地贬低知识和知识群体。另一方面，民主的政治观念也易于导致对知识以及精英阶层的敌视，而滑向对无知的肯定。美国科学家阿西莫夫（Asimov, I.）曾这样批评美国社会：“对无知的顶礼膜拜不仅今天如是，而且一直如此。反智主义的意味已经构成了贯穿我们政治和文化生活的持续的主线，而且被一种虚假的观念所滋养：即民主意味着‘我的无知与你的知识不分上下。’”^[18]随着市场经济的推行，民主观念的扩展，社会政治生活中权利意识和“草根意识”不断发展，否认和反对知识阶层的声浪也在不断增长。例如，旅美学者薛涌直接宣称：“‘反智主义’所宣扬的基本信念是：最健康的制度，其公共决策是建立在最广泛的参与之上，而未必是最专业的知识之上。知识可以为人们的参与提供参照，却不能代替参与本身。这种参与性，最终要求把我们的市场经济建立在宪政的框架之中，建立在一人一票的游戏规则之上。”^[19]这意味着，知识群体在公共事务上不能也不应该具有对普通大众的话语优势，而是与普通大众一样只是拥有作为政治权利的一票而已。因此，专业的知识在民主的框架下失去了优越性。

四、教育：超越反智主义

暂且不论反智主义所产生的社会后果如何，但是它对教育领域的冲击是根本性的。如果反智主义是合理的，那么教育就可能失去存在的必要，因为任何形式的反智主义都可能消解和否定教育的内在价值，而教育一旦失去了对自身内在价值的观照，就失去了存在的根本，而沦为政治的、经济的甚至个体的工具。实际上，即便反智主义在其他社会领域是可以接受的，也并不意味着它在教育领域中也是可以接受的。举例来说，假定民主要求所有人都有作为平等政治权利的一票，但是这是否意味着知识阶层与非知识阶层的这一票都具有同等的价值和意义？民主的程序要求参与者具有对参与的公共事项具有必要的知识，同时能够自主而理性地对公共利益进行选择和处理；显然，这些知识和能力并非与生俱来的，更多的是通过公共教育的机制予以培育的。美国政治哲学家古特曼（Gutmann, A.）就强调基础教育应该致力于培养公民的民主品格，“所有孩子都应当学习足够的知识以使自己能够过一种最低限度的体面的生活，而且能够有效地参与民主决策过程”^[20]；但是，“民主标准要的并非只是提供这一最低限度的基准，而是要求民主社会提供更多的东西。这是因为，当我们社会中的教育之平均水准和质量提升后，基准之要求也会随之提升，因此就可能要求为所有公民提供更多更好的教育。”^[20]这意味着，即便对于公共事务，知识与无知、知识阶层和非知识阶层并非毫无差别，而民主政治也内在要求通过公共教育不断提高所有公民的素养。

事实上，无论是个体还是作为公民，促进他们的理智自主（intellectual autonomy）都是教育的内在目的。教育是关乎“理智的”，或者更明确地说教育是以受教育者的理智发展为目的——即便理智不是它唯一的目的，但也是其最为重要的目的。如霍夫斯塔特在区分理智和智力概念时暗含着的那样，理智的方面构成了人的根本性质，否定理智的方面在很大程度上就是对人本身的否定。历史上，从夸美纽斯、赫尔巴特以至要素主义者和永恒主义者，都强调心灵的陶冶、理智的训练，而要实现这一点，就需要通过严格的形式学科（如数学、文法），吸取人文社会科学领域那些丰富的经典学术遗产。^[3]所谓“教是为了不教”、“所有的教育都是自我教育”，所表达的都不过是教育应该造就自主的人。当然，自主既可以是理智的自主，也可以是道德的自主（或自律）、情感的自主（或自制）。根据克里滕登（Crittenden, B.）的观点，最为主要的是理智自主，而道德自主和情感自主都在一定程度上服从于理智的自主；这种自主至少意味着“一个人不应该在他人的权威之下去接受自己的任何一种重要信仰，而是应该根据他自己的经验、他自己对与论据和论点的反思、他自己对于什么是真实与正确的感觉判断。”^[21]

但是，如何通过教育促进个体的理智发展，以使其成为真正自主的人呢？对于这一问题，不同的教育哲学流派会基于自己的立场给出不同的回答，如永恒主义强调名著的阅读，要素主义关注共同的文化要素，结构主义强调学科结构的教授。在这里，我们主要回到英国教育哲学家彼得斯那里，寻找超越反智主义的路径。在他看来，真正的教育，首先应该是关注那些有价值的内容或事物。彼得斯在分析教育概念时，明确提出教育活动或过程必然隐含着传递某种有价值的事物，使受教育者朝着更为积极的方向发展。^[9]这是它区别于“教唆”、“教授”、“管理”等概念的重要标准。即便我们可能认为，对什么是有价值的内容或事物，可能在不同的社会文化中、对不同的个体会会有不同的判断或结论（如西方可能更为重视知识、中国可能更为重视伦理），但是作为教育活动或过程总是在满足传递有价值的事物这一形式标准。

其次，教育应该包括对这些有价值的事物的认知和理解。教育的过程或活动不止是让个体具有 know-how 的知识，具有某些操作的或实践的技能，而且让他们了解与这些技能有关的事实性或原理性知识，并在这些知识之间建立起系统的关联；不止是让个体知其然

(know-that), 还要知其所以然 (know-why); 不止是让个体掌握诸如此类的知识, 而且要让他们将这些知识转变为看待周遭世界的方式; 不是将他们训练成为某个领域的“专家”, 而且还要让他们不至于受制于自身专业或领域的限制成为一个狭隘的人。除此之外, 彼得斯特别指出, 教育不止是让个体关注知识或事物的外部的或工具的价值, 而且还要关注他们所具有的内在或非工具的方面, 真正从事物的内部出发去把握它们。^[9]这个内在的或非工具的方面即是柏拉图意义上的“善的知识”, 以及麦金泰尔意义上的“内在善”或“内在的利益”。值得注意的是, 关注这种内在价值和内部利益, 不仅与前述工具价值和外部利益不冲突, 而且可能会促进后者的实现。

再次, 教育应该促进人们真正从自身出发关注那些有价值的事物。在彼得斯看来, 教育过程或活动至少包含着学习者最低限度的自觉和自愿, 这意味着条件反射、洗脑、灌输等程序或方法被排斥在教育之外, 或者说教育必须尊重和考虑学习者最低限度的自主^[9]。条件反射是基于生物意义上的本能的, 洗脑和灌输从根本上否定了个体的理智自主, 因而在道德上是不可接受的。即便某些事物具有崇高的价值, 且也是我梦寐以求的, 但是我也不希望将它们直接“植入”我的大脑(假如有类似芯片的东西的话); 即便我所拥有的某些观念和行为方式是糟糕的, 且也是我想改一直未改掉的, 但是我也不希望让别人通过洗脑的方式将它们删掉。这两种方式之所以是不可接受的, 在很大程度上是因为它们意味着对人的自主性以及尊严的否定。我们希望获取这些事物的方式诉诸我自身的, 否则任何积极的改变或成就的取得都值得自豪。因此, 教育过程或活动一方面需要将个体引导到那些有价值的事物上, 另一方面又需要使个体对这些有价值的事物的获得是基于自身的积极认知和批判思考而主动选择的。

注释:

^① “intellect”亦可译作“智识”。“intellectual”常译作“知识分子”, 有时也译“智识分子”或“知识阶层”。在中文语境中“知识分子”概念, 有时泛指具有较高科学文化知识的脑力劳动者, 如教师、医生、作家、科学家等, 有时特指具有丰富知识、自由思想、独立人格, 对社会现实持有批判精神的人。实际上, 这两个层面都是反智主义所针对的, 因此本文在此不做严格区分。

^② 参见薛涌:《“反智主义”思潮的崛起》(载《南方周末》2008年3月13日); 吴稼祥:《中国需要“反智主义”吗?》(载《中国青年报》2008年1月23日); 唐小兵:《底层与知识分子的民粹主义》(载《南风窗》2008年第3期); 贺昌盛、孙玲玲、黄云霞、郑雪、王琴:《“反智主义”笔谈》(载《当代文坛》2009年第2期); 等等。

^③ 有关“韩寒神话”及其反智主义特征的批评, 参见肖鹰:《韩寒神话与当代反智主义》(载《贵州社会科学》2012年第5期)。

参考文献:

- [1] Sargent, S. S. Introduction[J]. *Journal of Social Issues*, 1955,(3): 3—7.
- [2] Hofstadter, R. *The Anti-intellectualism in American Life*[M]. N.Y.: Alfred A. Knopf Inc., 1963.
- [3] Bramek, T. The Anti-intellectualism in Education[J]. *Journal of Social Issues*, 1955,(3): 36—40.
- [4] White, M. Reflections on Anti-intellectualism[J]. *Daedalus*, 1962, (3): 457—468.
- [5] Rigney, D. Three Kinds of Anti-intellectualism: Rethinking Hofstadter[J]. *Sociological Inquiry*, 1991, (4): 434—451.
- [6] Peters, R.S. The Justification of Education[A].// R.S. Peters. *The Philosophy of Education*[C]. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- [7] 吴湘韩. 某重点中学一语文老师这样讲入学教育课: 读书是为了挣大钱娶美女[N].中国青年报, 2001-04-03.
- [8] 范亚湘. 农村大学生就业难, 出现“新读书无用论”[N]. 长沙晚报, 2006-03-12.
- [9] Peters, R. S., *Ethics and Education*[M]. London: George Allen & Unwin Ltd, 1966.
- [10] Fenstermacher, G. D. *Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects*[A].//M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*[C]. N.Y.: Macmillan, 1986.
- [11] 余英时. 中国思想传统的现代诠释[M]. 南京: 江苏人民出版社, 1989.
- [12] 樊星. 当代文化思潮中的“反智主义”[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2011, (3): 74—79.

-
- [13] 唐小兵. 后现代主义: 商品化和文化扩展——杰姆逊访谈录[J]. 读书, 1986, (3).
- [14] Fantl, J. Knowledge How[A]//Zalta, E.N. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition) [C]. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/knowledge-how>.
- [15] 波兰尼. 缄默的认知[A]. 唐晓杰, 译.//瞿葆奎. 教育学文集·智育[C]. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [16] 桑德尔. 金钱不能买什么[M]. 北京: 中信出版社, 2013.
- [17] 叶澜. 中国基础教育改革与发展研究[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009.
- [18] Asimov, I. The Cult of Ignorance[N]. *Newsweek*, 1980-01-21.
- [19] 薛涌. “反智主义”思潮的崛起[N]. 南方周末, 2008-03-13.
- [20] 古特曼. 民主教育[M]. 杨伟清, 译. 南京: 译林出版社, 2010.
- [21] 斯特赖克, 伊根. 伦理学与教育政策[M]. 刘世清, 李云星, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2013.

Anti-intellectualism and Its Beyond in Education

CHENG Liang

(Department of Education and Institute of Schooling Reform and Development,
East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: Anti-intellectualism is defined as the social attitude or disposition of resentment or suspicion of intellect, knowledge and intellectuals. It is mainly characterized by the generalization of instrumental, interested, and emotional/affective dimensions of education in the contemporary China. It is deeply rooted in the professional society with the loss of knowledge's authority, and in the market society with the cult of material interests, and in the political society with the scorn for knowledge's value. This paper argues that education should go beyond anti-intellectualism by aiming at the intellectual autonomy, and enable individuals to independently and inwardly acquire the knowledge and understanding of the valuable for the sake of its own.

Keywords: Anti-intellectualism; Intellect; Intellectuals; Education

选自《湖南师范大学教育科学学报》2014年第3期