

# 论学校制度情境中的教师平庸之恶

傅淳华，杜时忠

(华中师范大学教育学院，湖北武汉 430079)

**摘要：**教师平庸之恶是学校生活中的现实存在，其根源很大程度上在于学校制度对教师平庸的制造和向功利的倾斜，这种倾斜无疑源自于学校制度在功利与道德的张力中的迷失。而为超越教师平庸之恶，则必须从制度变革入手，使之重拾道德本意。

**关键词：**平庸之恶； 制度； 道德； 教师平庸之恶

在日常的教育生活中，当面对自己所在学校中的各种无德，乃至违法的作为，面对一个个儿童被摧残、甚至丧命的现象，许多老师往往会选择无动于衷。甚至一些老师为了自己的私利，还会更加卖力地“工作。”他们会说，学校领导“教育行政部门要这样做，那就只好做了。”“我并不想这样做，但没有办法，只能这样做”。多么熟悉的论调，阿伦特笔下的艾希曼也说过类似的话。因此，在本文中，笔者试图立足于教师平庸之恶，深入阐释学校制度的现实问题，全面审视现代学校制度中的教师生活境遇。

## 一、教师平庸之恶的深层探询

在当前的教育研究中，我们往往关注彰显“真、善、美”的问题，而很多时候却忽视了教育中的“恶”现象，这种忽视事实上只能让我们放弃对教育真实的直观，遮蔽我们对教育问题的深层次洞察。正如有学者所指出的，不是因为有坏人坏事所以生活不太完美，而是生活注定有坏人坏事，这一点是由生活本身所决定的。[1] 作为应立足教育生活真实的教育研究，当然应关注教育现实中“恶”的存在。

### 1、平庸之恶的普遍可能性

在对艾希曼罪行的分析中，阿伦特指出，恶可以分为“算计之恶”与“平庸之恶。”一般而言，算计之恶指的是个体沉浸恶念，力行恶事而形成的一种生活状态。不可否认，算计之恶是个体犯下弥天大罪的一种可能依持，但是，邪恶也可以一种平庸的方式实现自身。在此种情况下，个体成为了制度的一部分，默认甚至践行其中蕴含的不道德甚至邪恶的存在。例如，阿伦特笔下的艾希曼：“他艾希曼既不阴险奸刁，也不凶横而且也不是像理查德三世那样决心‘摆出一种恶人的相道来’。恐怕除了对自己的晋升非常热心外，没有其他任何的动机。”[2] 就是这样一个人，他毫无思想地服从纳粹制度的权威指令，并因此而心安理得地犯下弥天大罪。但是，我们要问的是，平庸之恶有可能在我们每个人身上出现吗？事实上，

答案是肯定的。所谓平庸，指的就是平凡、肤浅等，平庸的人并不想着杀人放火，也没有任何济世救人的宏善志愿，关心的只是个人的现实生活，无非是升官、发财之类。故而，它可能在我们中每一个平凡的人身上发生。阿伦特就说过，“艾希曼这个人物难以处理的地方正是因为许多人与他相似，这些人……是可怕的正常人，即使在今天也是正常的”。[3] 在一定意义上，“平庸之恶”这一概念就在告诫我们，在现代社会中，“艾希曼”可能是你，也可能是我，他是我们日常生活中的熟悉人物，只是因为人人都有的人性弱点而无思地屈从一定制度而为邪恶所俘获，在捍护自身的良心和尊严的过程中断裂，成为破坏性任务的执行者。

## 2、教师平庸之恶的理论阐释

具体到学校实践中，教师事实上也可能是平庸的，都有着平常人都有的的人性弱点，如得到更多荣誉、利益等，并没有那么高尚的德性。由此，他们往往就会因各种内在或者外在的诱惑而屈从于一定的学校制度，按照制度规定进行教育教学。例如，很多老师也可能认为应试教育不“好”，但为了生计、升迁等，依然还是按照学校的应试教育轨迹行进，甚至会尽量表现得更好。这样，面对邪恶的制度，制度中生活的他们就很容易为邪恶所挟持。在此意义上，我们认为，所谓教师平庸之恶，指的是教师因为无思想，甚至无动机服从一定制度而导致的道德冷漠。

## 3、教师平庸之恶的源流追索

面对教师平庸之恶，其缘由到底在于个体道德现实还是制度困境呢？对于一些人而言，教师的平庸之恶源自于个体道德的发展现实。而在另一些人看来，制度的困境则是教师平庸之恶的本因。为了探求客观的真实，我们必须加以深入的反思。首先，我们需要反思人性的真实。在现代启蒙哲学看来，人的生活中的很多不幸是因为人缺乏理性的启蒙，只要诉诸启蒙教育，常人或普通人性者最终都会意愿和能够“认真改善自己”。[4] 也就是说，启蒙哲学认为人的生活中的邪恶是因为启蒙的失败，是理性的光辉没有照耀个体的生活，没有能涵育个体的道德所致。在此意义上，此一论点的实质就是将邪恶的存在完全诉诸于个体道德。但是，这条进路从根本上来说可能是有问题的，历史实践已然证明其结果往往只能因过度拔高人性而虚构出“道德的乌托邦”，引致世俗的专制统治。故而，我们应该认真反思人性的现代观念，而不能高估和过度强调贫乏的多数人能够企及的德性。[5] 否则，他们很可能会忽视残酷的生活真实，而迷失于学园丛林的不归路。其次，我们必须重视制度的作用。依古典智慧，人性的差异是存在的。既然平庸大众的道德并不是可以完全归咎的因素，那么，我们必须重视制度的作用。因为，正如很多学者所指出的，较之个体的道德，制度在保障社会秩序，规范人类生活方面具有绝对的优先地位。在某种意义上，一种制度甚至就是一种生活方式，其对于生活于其中的人之影响可想而知。[6] 罗尔斯在阐述制度公正时也尖锐地指出，制度公正无疑优先于个体公正。因为个体公正的前提涉及的主要是制度对个人的影响，而不是个人的自然秉性。[7] 再次，我们应理性把握两者的关系。需要说明的是，我们在这里强

调制度作用并不是要彻底否定个体道德的重要性，而是要强调，由于制度的强大影响力，普通人知善行善的难度是极大的，而这正是我们在此强调制度的根本原因。归根到底，一个强调的是个体道德的发展现实关系着个体是否邪恶，个体能否承负起属己的道德责任；一个则强调个体生活的制度环境影响着人为恶的可能。在某种意义上，后一种观点相较而言可能更具现实与理论意义，因为其可使人们能直观人性乃至生活的真相，避免在关涉个体善恶问题上滑向唯意志论。否则，我们很容易把“人人成尧舜”看作为解决邪恶制度下道德危机的根本路径。

## 二、教师平庸之恶的制度成因

### 1、学校制度与教师平庸的制造

如上文所论，我们可从学校制度的角度来理解和反思教师平庸之恶的存在。而教师平庸之恶的前提无疑是教师的平庸，事实上，其在一定程度上可被归之于学校制度的锻造。而我们要问的是，学校制度是如何在日复一日的教育实践中，使教师成为无思的平庸之人的呢？

第一，学校制度对教师思想的过滤化。在新制度主义的视角下，个体往往被看成是深深地嵌入了制度世界之中的。而人们总是通过实践和观察来建立现象世界的，因而由符号、教义和惯例所构成的制度，又为行动者对行动情景和自身的解释起到了过滤作用。特定的行动是在经过制度的过滤后才被构建出来的，制度不仅提供了何种策略才会有用的信息，而且还影响着行动者的身份认同"自我印象和偏好。[8] 而反观学校生活，制度总是被包装以各种冠冕堂皇的理由，成为合法、合理的“正面”存在。而教师则将从这种为学校制度所建构的生活出发去认识世界，去理解周围的人或者事物。也就是说，教师的思想已经被学校制度所过滤，学校在一定程度上可以为个体教师的人生道路预先地规划，并让他们心安理得地接受学校制度的先在规制。

第二，学校制度对教师实践的日常化。学校作为社会文化传递的重要渠道，对传统、对惯例往往具有巨大的依附性，日日生活于其中的个体必定也会受到影响。这样，一直以来的制度惯例，作为集体行动的构成性要素，往往会非常地“习以为常”，因而能够轻易避开人们的理性审视。简言之，在学校这样一个充满习惯性行为的领域中生活的人们将很难会去思索其可能存在的问题。这样，教师个体在制度惯例的牵引下，时时浸染在按照制度推进的教育实践之中，由此而不可避免地成为学校制度惯例中的一份子。当然，我们也必须看到，当年轻教师刚进入学校时，他们中的很多人都会或多或少地对诸多学校教育问题加以反思，甚至予以自觉抵制。但是随着日常的教育实践的打磨，其就会慢慢成为制度惯例的依循者。

第三，学校制度对教师改变的预防化。一般意义上，学校制度是有关各方不断交往与妥协的产物，是集体行动的直接后果。其一旦产生，相关各方的交往都会以此为基础，而成为集体行动的基础。在这样的情况下，制度能够产生出某种结果的可预期性和规则性，从而能

保证各方交往的顺利，保证运作和决策不被干扰。而如果有教师意欲按照自己的意愿行事，背离所在学校制度运行的早先轨迹，这往往会“牵一发而动全身”，整个学校的制度生态就会被破坏，也就很容易会受到有关各方的“排斥”。在这种情况下，教师很可能被拉回到原来的制度运行轨道上去。

第四，学校制度对教师责任的脱卸化。诚然，科层制在有效执行国家教育政策方面有着不可替代的作用。故而，在很多时候，公立学校都是高度科层化的工作体系。但是，其存在的问题也是非常明显的。一般而言，有效的科层制管理建立在明确正确行为“奖罚分明”的纪律规范的基础上，而且不断检验目标的实现情况，纪律是否坚强，奖罚是否分明，整个规范激励机制是否有必要重新调整。〔9〕对于学校中的教师来说，他们每个人都被架在条条框框的科层制中，头顶上都悬着“奖罚”的利剑，每个人只需做好自己的“分内之事”，只对自己的领导负责而无需任何道德责任。这样，教育实践的过程被科层制分解开来，参与实践过程的每个教师，都被要求依循制度的要求，在不知所以的状态下或多或少都被席卷进来。而正由于责任的脱卸，每个人自然就能心安理得地成为作恶“机器”中的一个螺丝钉，甘当平庸的存在。

## 2、学校制度与教师平庸之恶的产生

正如上文所论，平庸本身并不是恶，平庸只是促成恶的要素，制度才是恶的根源。事实上，从本源上而言，制度的一个基本功能是规范功能，学校制度也不例外，即形成和构建一定的秩序，为学校生活提供持续保障、规范保障。〔10〕故而，为实现学校生活的正常运转，制度应祛除学校生活中的平庸之恶。但可悲的是，其现在却已然沦为教师平庸之恶的源头，而个中缘由无疑值得我们深入反思。

事实上，学校制度的功利性与道德性之间一直存在着一种张力，这种张力实然地存在于以下境遇中：首先，学校制度具有着先在的功利效用。从学校作为一种制度诞生之日起，其就担负着一定的功利目的。其实，在原始状态下，教育与生活是一体的，学校作为专门教育机构还没有存在的现实基础，只是待到生产力发展到一定程度，学校才能拥有一定的人力基础、物质基础等，从而成为现实的存在，但是其时它却只为少数统治精英所垄断，旨在于为统治阶级培养接班人。到近代以后，学校逐渐向广大国民开放，它被作为国家的一种制度来设置、经营并按照它规定的目标来培养人才。〔11〕时至现代，为了科技“经济和军事的目的，人们越来越“重视”教育，愿意将巨大的财力物力放在教育上。〔12〕作为学校组成部分的各种制度当然必须服从于先在的功利目的，为实现各种功利而全力运转。其次，学校制度理应坚守自身的道德维度。一方面，从制度与道德的本体关系而言。正如杜时忠教授所指出的，它们起源上同根同源，内容上相互渗透，功能上相互支撑。〔13〕也就是说，制度与道德都

发端于人类生活的需要，都涵涉着相近，甚至相同的内容，相互支持，共同促进着人类生活的进步。在学校中，此一论断当然也能成立。无数残酷现实都在昭示，丧失了道德的灵魂，学校制度也可能成为恶的帮凶，乃至杀人的机器。另一方面，从学校制度的道德属性而

言。学校无疑应是以教育为目的而设立的，它的一切活动都要以此目的为准绳。〔14〕也就是说，学校中一切制度都要以教育为目的来进行，都要使它起到教育上的作用，这才能体现出学校制度的特质。而教育从本质上而言应该是一个道德的事业，因为，从语言上说，“教育”是一个规范——评价词；从逻辑上说，教育是一个道德概念；从事实上说，教育是一种道德实践。〔15〕在此意义上，学校制度理应坚守自身的道德诉求。总体而言，抛弃功利，学校制度将无以立足于现实社会，但是失去道德的依凭，其更会失去自己的道德本意而无以挺立于世。

就现实来说，学校制度在功利与道德之间的张力中已然迷失，学校制度已经深陷入功利的漩涡而不能自拔。其实，我们可以从学校的“学店”、“官场”、“工厂”等隐喻中窥见学校教育已然为现实功利所腐蚀，沦为服务于利益相关者最大化私己利益的工具。而在基础教育领域，这种极度膨胀的功利性集中体现为应试教育。〔16〕在应试教育的框架下，学校中的各项制度都充斥着现实的功利诉求，为着一定的利益实现，从学生管理制度到教师评价制度，不一而足。那么，学校制度功利取向的极度膨胀为何会导致学校中教师平庸之恶的发展呢？很明显，当学校制度为现实功利所驱使，放弃自身的道德操守，为应试教育等所裹挟参与“恶”的制造时，制度规约下的、平庸的教师就只会沦为教育系统的一个构件，成立功利的走卒，参与“恶”的进程。当然，我们并不否认某些具有卓越德性的个体能够抗拒世俗，脱颖而出，但现实是绝大多数的教师都沉沦现实而不能自拔，很难自觉担起道义的重负。因为，在恶劣的制度环境中，作为个体的教师其实很难抗拒权力洪流的冲刷，对他们而言，知难而进往往是一种可望不可即的要求。诚然，成为黑暗时代中的启明固然伟大，但成为那种“黑暗时代中的不确定的、闪烁而又经常很微弱的光亮”，往往需要近于顽固的信仰与近于孤独的智慧，这又有几个人能做到呢？连阿伦特也承认，在黑暗时代中，或许我们只有权去期待这种光亮。当然，我们也要清楚地认识到，不管教师为恶的原因是不是在于制度本身。当他因为参与邪恶而犯下罪恶时，他都将作为个体面临一切的审判。因为从根本上说，人首先是作为个体而存在，他必须一肩担起因自身的行为而必须承担的法律或者道德上的惩罚，一如艾希曼。

### 三、教师平庸之恶的制度超越

诚然，学校的功利本性是无法根除的，很多制度的难题也无法解决，例如科层制。但是，这并不代表改变现实，追求美好的努力就毫无意义。只有在持续不断地反思与行动中，理想才可能逐渐变为现实。因此，为了超越教师平庸之恶，我们必须从制度变革入手，使之重拾道德本意。

一方面，对于学校制度本身而言，我们必须全力推进改革。首先，正确对待制度现实。为了克服平庸之恶，制度变革是大势所趋，但它不应该是盲目的，而必须是能够经得起理性检视的。因此，我们应首先正确看待学校制度变革的伦理意义。从根本上来说，任何一种制

度都不是完美的，或者说当制度经历了实践的捶打，它都会在一定程度上迷失自身。正如尼采和福柯所指出的，任何制度都不可能保持着诞生时的纯真（如果确实曾有过的话）。可以说，以道德之名行不道德之事，以权利之名践踏权利，会一直存在下去。因此，在改革学校制度时，我们理应按照道德的本意推进制度变革，但是切不可陷入道德理想主义的泥潭，将制度变革引入歧途。其次，全面重视对话精神。世界上不可能有什么道德上完美无缺的制度，任何制度都有这样那样的缺点，都有可改善的地方，问题在于该制度是否能够接受改善。简言之，在很大程度上，好制度与坏制度的分野在于其是否能允许，甚至鼓励源自内部的或外部的寻求改善制度之努力。正是基于此，好制度能推陈出新，不断强大，而坏制度则很容易陷入固步自封，不断腐化，及至消亡的困境。正如汤因比所说的，一套导致了文明昌盛的制度，往往日益僵化导致自身改善极端艰难从而不能不从外部推翻或从内部炸毁，结果导致了文明的衰微。为此，一个理性的抉择便是我们在针对教师平庸之恶而进行的制度变革中，应该强调各方的对话，使制度变革行进在一个较理性的轨道上。再次，推进制度转恶为善。学校制度总是在道德与功利的张力中存在，所以难免滋生了邪恶，如教师的平庸之恶。对此，我们不能简单地加以漠视，甚至掩饰，或者用暴力予以根除，而应将之作为制度发展的基点。因为，恶是善的对立面，没有邪恶的存在，道德将无以为继；没有邪恶的佐证，道德将暗淡无光；没有对邪恶的批判，道德更将形如枯木。因此，对于制度存在的问题，我们应该认真面对，深刻检视。如此，我们方能产生对好制度的理性认识。而在这种理性认识与具体推进中，制度方能转恶为善。

另一方面，对于制度下的教师而言，为消除平庸之恶，我们也应该投以必要的关注，并辅以各种保障。首先，主张权利。对于教师权利，我们在关注教师法定权利的同时，也要关注作为其根基的自然权利。所谓自然权利，即天然的权利，意指自然状态下人的权利，清末以来的旧译是天赋人权。〔17〕基本的如，自由权、生命权等。依社会契约理论，当原始状态无法继续时，人就必须确立社会公约。在此情况下，人就会获得一种约定的权利。当约定的权利进入法律领域时，就成其为法定权利。可以说，自近代以来，人们确实一直都将人之自然权利视为普遍与不可剥夺的，更视其为国家权力正当性的基础。因此，作为学校制度而言，我们更应使之纳入教师权利，尤其是自然权利的框架之中，使教师能成为真正的、大写的“人”，而不是作为制度的附庸而存在。其次，重视反思。苏格拉底说，未经反思的生活不值得活。事实上，人对属己生活的反思并非那么容易做到。在学校制度中，教师成为制度的附庸，因平庸而为邪恶所裹挟，便是明证。其实，在很多情况下，随着制度化程度的提高，人的生活受到其宰制的可能性就越大。故而，个体的反思作为其负面效用的抵消力量就显得愈为重要。只有在反思中，我们才能更清楚认识到生活的真实，不为包括制度在内的各种权威力量的单向灌输所蒙蔽，而是以一种开放的态度和自己对话，时时刻刻让自己的日常实践接受道德的拷问。这样，制度不再是完备的，于是人才能向一切新的“无限的可能性而开放。因此，我们应强调学校制度全面重视教师反思，只有这样，教师才不会在日常反复中为制度

所驯化。再次，强调选择。从本质上来说，生活应该是富含多样可能性的。也就是说，生活具有非实在性，它需要人去选择。故而，“我们的生活就是我们的本质，我们就是自己生活所表现的，再没有别的了，但那本质不是预先确定的，也不是预先决定的，一定要我们自己来决定它，我们要决定自己将要成为什么样的人。”[18]既然人应自己决定生活的进路，那么学校制度就不能强迫教师过某种道德的生活，我们能做的应该是提供一个环境让教师可以选择道德地生活。阿伦特也说，一个人的善行之所以可贵，就因为它是一种高度自觉的自愿行为。故而，学校制度应该避免简单粗暴地对教师的生活选择进行干涉或控制，而应该让教师能够真正地选择自己的生活道路，彰显出生活的本意。第四，明晰责任。正如刘小枫所说：“奥斯维辛的罪恶不仅是西方人的耻辱，也是中国人的耻辱；奥斯维辛的不幸，不仅是西方人的不幸，也是中国人的不幸。因为，它是人类犯下的罪恶，而且是有知识的人犯下的罪恶，亦是人类所遭受的不幸，因而是属所有人的不幸”。[19]他的这种个体对人类之恶的责任的强调，并非所谓的国际主义问题，本质上是一个生存论问题。每一个生存于世的人，都应该思索它的性质，承负属己的责任。故而，一般意义上，对于人类之恶，教师就应当承负一定的伦理责任。对于其自身所践履的平庸之恶，教师当然就更应该担起属己的责任。在此意义上，我们应努力让教师明晰自身的伦理责任，对人类、对教育、对学生、对自身等，切不可简单的职业责任代之，而罔顾教师的人性根本“教育”的道德本意。

### 参考文献：

- [1] 赵汀阳. 直观 [M]. 福州：福建教育出版社，2000：104.
- [2] (美) 汉娜·阿伦特. 耶路撒冷的艾希曼 [M]. 长春：吉林人民出版社，2003：54.
- [3] 刘小枫. 斯特劳斯的路标 [M]. 北京：华夏出版社，2011：136.
- [4] (美) 列奥·施特劳斯. 古典政治理性主义的重生 [M]. 北京：华夏出版社，2011：14.
- [5] 杜时忠. 制度何以育德？[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版)，2012，(7).
- [6] 慈继伟. 正义的两面 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2001：163.
- [7] 杜时忠. 制度何以育德？[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版)，2012，(7)
- [8] (日) 大河内一男、海厚宗臣等. 教育学的理论问题 [M]. 北京：教育科学出版社，1984：47.
- [9] (德) 卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1991：50.
- [10] 杜时忠. 制度何以育德？[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版)，2012，

(7).

[11] (日) 大河内一男、海厚宗臣等. 教育学的理论问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1984: 48.

[12] 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 58.

[13] 鲁洁. 当代德育基本理论探讨 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2010: 126.

[14] 何俊志等. 新制度主义政治学译文精选 [M]. 天津: 天津人民出版社, 2007: 50.

[15] (美) 汉娜·阿伦特. 耶路撒冷的艾希曼 [M]. 长春: 吉林人民出版社, 2003: 194.

[16] (美) 约翰·丘伯. 政治/市场与学校 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 40.

[17] 何兆武. 自然权利的观念与文化传统 [J]. 学术月刊, 1987, (3).

[18] (西) 奥德嘉·贾塞特. 生活与命运 [M] B 桂林: 广西人民出版社, 2008: 231.

[19] 刘小枫. 这一代人的怕和爱 [M]. 北京: 华夏出版社, 2007: 45.

The Banal Evil of Teacher in the School Institution

FU Chun-hua, DU Shi-zhong

(College of Education, Huazhong Normal University, Wuhan, Hubei, 430079, China)

Abstract: The Banal of evil of teacher is the reality of school life, its roots largely lies in the school institution leaning to the utilitarian. This tilt is undoubtedly the lost in the school institution tension between utilitarian and moral, thus breeding ground the banal evil of teacher. For exceeding the banal evil of teachers, we must start with the institutional reform to regain the real moral intention.

Key Word: the banal evil; institution; ethics; the banal evil of teacher

选自《教师教育研究》2013年第4期