

论教育对道德恶的抵抗¹

高德胜

(华东师范大学课程与教学研究所上海 200062)

摘要：与善对立的恶是属人的，因而是道德恶。道德恶有康德意义上的根本恶、阿伦特意义上的根本恶与平庸恶、鲍曼意义上的理性恶等多种形态。诸多论者以为在恶的诸形态之间没有“共同的本质”实则不然。对道德恶诸形态的揭示实际上遵循的是不同的标准，如果我们从作恶主体、恶之根源、作恶动机等维度来对恶的诸形态进行查考，就能发现诸形态之间的关联性。教育是向善去恶的事业，但现代教育却面临着阿伦特意义上根本恶的巨大诱惑，存在着滑向根本恶的危险并助长其他类型之恶。教育应该站在去恶的最前线，从应对阿伦特意义上的根本恶开始，去除康德意义上的根本恶，警醒并抵抗平庸之恶、理性之恶。

关键词：道德恶；“根本恶”；共同本质；抵抗

教育是向善、为善的人类活动，教育也是去恶、除恶的活动，向善、为善与去恶、除恶是体两面的。但综观教育，尤其是现代教育，我们不难发现其对恶采取的是_种鸵鸟态度。教育话语，包括教育研究话语，被良善、德性、价值所充溢，恶、道德恶在教育话语中难觅踪影，似乎后者在教育领域不存在。这种鸵鸟态度，与教育的虚荣有关。古今中外，无论教育的真实处境到底如何，但对教育的赞誉从来都没有停止过。长期处在这种赞誉之下的教育，或多或少沾染了一些虚荣，阔谈良善，避谈丑恶。这里面有心理问题，即由于恶的可恶性，除非迫不得已，人们总是本能性地回避与恶照面；也有无知的问题，即人对恶虽然有真实感知和切身体会，却缺乏关于恶的知识，对恶知之甚少，甚至是完全无知。教育领域少见对恶与道德恶的研究，关于恶的知识匮乏，结果是即使想去面对恶、研究恶，却没有关于恶的知识资源。就当代中国而言，改革开放之后，鉴于“左倾”错误对人的禁锢，学界大力呼吁教育和道德教育的发展性功能。在当时那种特定的历史条件下，不谈恶，突出教育和道德教育的发展性，当然是正确的。但长期如此，也为教育避谈恶、不关注恶，不发挥教育的去恶、除恶之功能留下了空间、埋下了伏笔。

教育对恶的这种鸵鸟态度，后果不言而喻。不努力去恶、除恶，向善、为善的努力可能都是白费功夫，因为这些努力的效果很容易被恶所抵消。而且，由于对恶缺乏敏感与警惕，自以为是向善、为善的活动都可能起到助恶的作用。更危险的是，恶不是外在于个人，外在于教育的_种客观化、对象化存在，而是内在于每个人，内在于教育的存在，对恶的回避与盲视，实际上就是对恶的纵容。在极端的情况下，作为善的事业的教育，甚至可以转化为作恶的工具，“教育善”甚至会变成“教育恶”。

一、道德恶及其形态

恶(evil)在英语中的本意是“过多、过分、过限”(toomuch, exceedingduemeasure, overlimits),这一本意在恶的日常概念中依然有所体现,英语中恶的日常意义就是对社会普遍接受的界限的偏离,就是对平常的、规则性的人类互动的破坏。^[1]这与古汉语是相通的,《说文解字》对恶的解释是“过也”。

从心,亚声”,段玉裁的注解,“过也。人有过曰恶。有过而人憎之亦曰恶”。汉语中的“过”不仅指过度、过分,还指过错、罪过,当然,过度、过分本身也是过错、罪过的一种表现。

过分也好,过错也好,都是对人之心灵与行为状态的描述与判断,也就是说,是人的过分或过错。不难看出,从词源的意义,恶与道德恶(moralevil)是一回事。这也与对恶的传统理解相一致,亚里士多德将恶与道德德性相对,认为恶就是道德德性的反面,“德性是与快乐和痛苦相关的、产生最好活动的品质,恶是与此相反的品质”^[2]。中国传统伦理文化中历来有“性善”“性恶”之争,将善与恶并置,业已表明对恶的理解也是限于道德范围的。孟子主张性善,在他那里,恶就是对本性、本心的迷失与放弃,恶即道德恶。荀子主张性恶,“所谓恶者,偏险悖乱也”(《荀子·性恶》),也是指人的心与行之状态、性质,恶也与道德恶是一致的。儒家伦理,将恶与道德恶等同、从人的视野去审视恶的传统,绵延承继,直至今日。比如,新儒者唐君毅认为,恶就是贪欲的放任,“罪恶自人心之一念陷溺而来”^[3]。

在西方,自古罗马后期,关于恶的理解从道德恶的语境抽离而进入宗教语境,恶从一个伦理问题变成了一个神正论(Theodicy)问题。“恶的问题”(problemofevil)是神正论必须回答的核心问题,即既然上帝是全善全能的,恶为什么还能在人世间存在、甚至大行其道?有人说对这一明显悖论性的、不可回答问题的回答锻炼了欧洲人的心智,对欧洲人哲学思考的深度扩展意义重大。每一种回答,在宗教之外的人看来,都是有内在矛盾的,但在回答者自身看来则都是严密自洽的,因为他们有信仰,他们可以用信仰来化解内在的矛盾。恶的问题变成了神正论问题之后,不知有多少思想者都在这一框架内打转,直到康德出现,才完全走出了神正论的框架。康德对恶的思考有两个极为重要的贡献,一个是对人的道德主体(moraiagency)地位的确认,即人是道德主体,善恶问题是人的问题,无需借助上帝的参照。“在道德意义上,在善或恶这两种状况之间,无论人是什么或将成为什么,都必须由人本身造就,或者必须是他本身已经造就的”^{[1]3},“因此,道德为了自身起见,绝对不需要宗教。相反,借助于纯粹的实践理性,道德是自给自足的”^{[1]67}。以前的哲学家包括卢梭也说过,恶是人的问题,但依然有维护上帝、为其开脱的意味,只有康德直接明了地说,道德是人自身的事情,我们可以在人自身的世界里处理道德问题,根本不需要上帝和宗教的参照。

康德的另一个贡献是“根本恶”(radicaievil)概念的提出。在他看来,恶的根源既不是人的自然倾向,也不是人的理性,而在于人的意志(will)。“自然倾向就其本身来看是善的,也就是说,是无可指责的,企图根除倾向,不仅是徒劳的,而且是有害的和应予谴责的。”^[4]理性使人意识到道德法则,理性是人的道德器官,是人避恶向善的禀赋。人能够意识到道德法则,却又能够不遵守道德法则,关键点在于人的意志。康德认为,人是有自由选择能力的行动者,能够在遵守或不遵守道德法则之间做出选择,恰是人之自由的体现,也是人承担责任的前提。由此看来,人有选择恶的能力与可能性,这是康德思考恶的一个创新点。人有趋善的禀赋,也能意识到道德法则,却并不总是选择道德法则,有漠视道德法则、采用恶的法的可能、能力、实践,这就是根本恶。

康德提出根本恶的另一个重要维度在于“意图”或故意。康德判断一个行为是恶的或是善的，不看行为本身，而看行为是依据什么法则做出的。同样，判断一个人是好人还是坏人，不看其行动之性质，而是从这些行动中去推断其所遵循的法则是善的还是恶的。所谓恶人，就是不能把义务的思想或对法则的尊重变成一个行动的充分动因的人。在这个意义上，康德是道德严格主义者。从理性出发，人能知善，即能够意识到道德法则，那么就应该行善，即按道德法则的要求行事。如果知善而不行善，或者说意识到了道德法则而不遵循道德法则，反而让恶的法则起主导作用，显然是主观意图或故意在起作用。虽然具体情境千差万别，但总起来看，恶都有人的意志选择，都有人的主观意图，都有一种故意。

恶或者说根本恶的根源在哪里呢？康德依然是从人自身去找，而不是从外在或超验那里去找：一是“人性的脆弱”，即人意识到了道德法则，甚至有实行道德法则的意愿，但并不能总是以道德法则行事，体现出一种软弱性；二是“不洁”，即人的行为有多种动因，包括道德的与非道德的，且经常将这些不同性质的动因混淆；三是“人心的恶劣”，即用非道德法则代替道德法则。^[4]从恶的根源的角度，康德再一次论证了关于恶的两个特性。一个是恶的根本性，即恶是与人性相连的，恶植根于人性深处。根本性的另一个含义是普遍性，即恶不是少数人的特性，不是一种脱离于人而独立存在的实体，而是与我们所有人都相关。也就是说，向善的品性是每个人都有的，在最好的人那里也一样存在。另一个则是恶的意图性，即无论是人性的脆弱与不洁，或是人心的恶劣与败坏，都有人的意志在起作用，都是人的一种“选择”（不一定是清醒意识的选择）。

康德根本恶的概念对恶的理解具有里程碑式的意义，但到了现代，这一概念的解释力已经越来越显得捉襟见肘。康德接续被神正论所隔断的古典传统，重新树立人的道德主体地位，认为无论是行善还是作恶，都是人自己的选择，都与人的主观意志、意图相关。而惨绝人寰的大屠杀却暴露出康德根本恶没有关注到的恶的新面相：一个是作恶的主体不限于人，或者说，一套机制或体制，其作恶的能力远远超出个体的人；另一个是作恶的意图与动机，在有些情况下，作恶者并没有明显的作恶意图。

基于对现代社会的洞察和对道德恶的敏感，阿伦特发现了另外一种截然不同的根本恶。阿伦特认为西方思想中有一个先入之见，即从人性弱点、人的自私性中寻找恶的根源，她发现了与人性弱点“没有任何关系的”根本恶：我不知道根本恶究竟是什么，但在我看来它与下述现象有关：把人变成多余的（不是把人作为手段以达到某种目的——这样的做法至少还保留了人之为本质的本质，仅仅触犯到人性的尊严；相反，我说的是使人成为多余的东西）。一旦所有的不可预期性（在人类这里，不可预期性等同于自发性）被消除，这件事就发生了。反过来，所有这一切都源自（或者更好地说是伴随着）一个假象，即个体的人无所不能（不仅仅是权力的贪欲）。^[5]

阿伦特的根本恶思想，建立在她的独特人性观上。在她看来，人的本性不在其他，而在于人的复数性，即每个人都是不一样的，具有不可替代性。第一，从单个人来看，人也是复数性的，是“一而二”的，即表面上是“一”，但实际上是“二”因为人有反思性，“你”可以与“你自己”对话。从人际的角度来看也是如此，如果人与人趋同，可以互相替代，就会失去人的复数性，就会失去人之本性。第二，人具有不可预期性（自发性），即人是根据自己的思考对每一种情景做出判断的存在，不是完全可预测、机械应答性的存在。复数性的消失与不可预期性的消失是同一个过程。第三，与人的复数性消失，即多数人的无关

紧要和可替代性相反的是，个别人、少数人的无所不能。

阿伦特是康德之后，对道德恶的思考最有贡献的哲学家。她的贡献不仅在于发现了完全不同于康德的另一种根本恶，还在于对“平庸的恶”的发现。阿伦特从艾希曼身上发现了一种新的恶的形态，即从作恶主体来看，作恶者不是十恶不赦的恶魔(moralmonster)，而是寻常人；从作恶动机来看，作恶者往往并没有康德根本恶所具有的明显的意图与动机，在受害者身上发生的那种伤害与痛苦并不是作恶者所想要的结果；从作恶行为的发生来说，恶行没有任何难度，是如此的轻易可为，轻易到不需要任何特别的品性，我们每一个人都可为之。将恶与平庸相联系，用平庸来限定恶的性质，很容易导致一种误解，好像这种恶是无关紧要的。实际上，阿伦特只是用平庸来描绘作恶者及其作恶方式，并不否认这种恶的巨大危害，相反，她意在揭示一种“寻常人的不寻常之恶”’ (theextraordinaryevilofordinarypeople)^[1]。在她看来，正是这种平庸之恶，才是惨绝人寰的大屠杀得以发生的社会土壤与人性基础。

这种恶之所以是平庸的，根本的原因在于作恶者的“无思”(thoughtlessness)。阿伦特从苏格拉底那里得到启示，认为人是“一而二”的，即人可以与自己对话。从现实世界中脱离，进入一个想象的内心世界，与自己对话，就是阿伦特意义上的思考，也是人之为一个显著特性。“无思”就是不思考，就是没有内心对话、不在内心面对自己，没有精神生活，只为生存的逻辑而活动。我们对“道德恶魔”厌恶至极、戒备有加，但“令人悲哀的真理乃是，大多数恶行是由那些人犯下的，他们从没有认真思考过要做好人还是要做坏人的问题”^[6]。平庸的恶这一概念所要关注的，正是这些不思考也并不邪恶的普通人，他们没有作恶的特殊动机，却可以做出无限的恶，而且因为没有思考，并不清楚自己所做之恶，更谈不上内疚与良心的折磨。

鲍曼关于恶的思想深受阿伦特影响，在作恶意图上他站在阿伦特一边，而不是康德一边，同样认为人们在没有邪恶意图的情况下可以做出邪恶的事情、犯下滔天罪行。在鲍曼看来，过去时代从人的情感、欲望等方面去探寻恶的根源，这种做法已经解释不了现代社会的作恶现象。诸多现代社会的恶本身不需要动机与情感，因为动机和情感一方面是奢侈而多余的，另一方面也是不可靠的。但鲍曼不同意阿伦特关于“无思”的说法，他认为在现代官僚制度中如鱼得水的官员必须是“深思熟虑”的，他们需要排除一切无关因素的干扰，以最快速、最廉价、风险最小的方式去完成任务，事实上，官僚体制需要理性计算的大师。因此，“由官员执行和完成的灾难的特点与其说是陈腐，不如说是理性”^[7]。正是在这个意义上，鲍曼界定了一种新型的恶，即“理性的恶”

二、诸种恶的共同本质

人类生存与发展的历史始终是有恶的历史，但我们对恶的认识却很有限。鲍曼干脆说：“什么是邪恶？这个问题无法回答，因为我们一般称之为‘邪恶’的那类错事，我们既无法准确理解它，也无法把它说清楚，更勿论把它的存在令人满意地解释清楚了。我们将一件错事称为‘邪恶’正是因为它看不透、说不清、道不明。”^{[7]60}这一观点在伯恩斯坦那里得到共鸣，后者同样怀疑有一种理论能够完整解释恶是什么，哲学家所要做的就是对恶的类型进行描述，而且这种描述也是有限的，一方面我们无法预料恶在将来会有什么样

的新形式、新变体；另_方面，“存在着多种类型的恶，它们没有共同本质”^{5]275}。

果真如此吗？如果各种类型的恶没有共同的本质，那么为什么都能用“恶”这_概念或术语来指称呢？这里面显然有逻辑矛盾。“多种类型的恶之间没有共同的本质”这_判断固然有其现实性，但如果我们被其束缚，也就意味着失去了对恶进行深入理解的机会。如上所论，道德恶有根本恶、平庸恶、理性恶等形态，其中根本恶又有康德的根本恶与阿伦特的根本恶之分。这些形态的恶，之所以“成型”无非是从意图、主体、根源等维度抽出某一方面的特征而已。比如康德的根本恶，重在人性和意志（意图），是从恶的根源性与意图性来加以界定的。阿伦特的根本恶与康德的根本恶完全不同，甚至是格格不入，好像真的“没有共同的本质”就在于阿伦特不是从意图或根源的角度去界定根本恶的，而主要是从人那里产生的后果（变得多余）去界定根本恶的。而阿伦特对平庸恶的界定，维度又有了变化，是从作恶主体的特性来对恶进行界定的。由此看来，这些恶的形态之所以看上去“没有共同的本质”只是因为界定标准、维度不同。

先看恶的主体，即谁是作恶者。如前所论，恶既然是道德恶，那么恶的主体即作恶者只能是人。问题是人也是有多种存在形态的，包括个体的、群体的、人类的。显然，个体可以是作恶的主体，阿伦特的平庸恶，其主体就是个体的人。个体可以为善，也可以作恶，这一点毫无疑问，即使你对人性持积极的观点。人有群体归属需要，有群体依附性，所以我们总是在下意识里预设群体比个体好、比个体善。如果我们说，群体可以为善，也可以作恶，虽然这是事实，但对很多人来说，还是不那么容易接受。事实上，人类历史上的很多大恶、巨恶都是群体犯下的，是群体之恶。因此，与个体一样，群体也可以是作恶的主体。阿伦特意义上的根本恶，其主体虽然并不单一，但基本上可以算是群体。变得多余的人，虽然本身是受害者，是别人作恶导致的，但其本身也可能因此变成了作恶的合作者，可以成为巨恶的群体力量。至于使多数人变得多余的那些全能的少数人，则是个体的作恶者。当然，阿伦特在论述根本恶的概念时，没有将根本恶的两种主体，即个体主体和群体主体区分开来，而是在一个机制性框架内来一起思考。与她这种思考方式相类似，鲍曼也是将人与人的结合方式，即官僚主义机制作为作恶主体的，他的理性之恶，其主体既是群体，更是人与人的结合方式。群体可以作恶，可以是恶的主体，那人类呢？康德的根本恶回答的就是这个问题，“根本恶是一个类概念；它被织入了人性之锦，普遍适用于所有人，我们都有一颗‘为恶之心’^{[5]39}。

再看根源，即恶来自哪里，或者说“理性的人为什么会作恶”从思想史上看，将人的自私、贪欲作为作恶之根由的思想由来已久，确实，几乎所有的恶都与人性的这种弱点有直接或间接的联系。康德_方面认为能在善和恶之间进行选择是人之为人的标志，另一方面，又认为人意识到了道德法则却可能选择恶的根源在于人性的软弱、不洁、败坏。如前所论，阿伦特的根本恶，有两种主体，一种是使多数人变得多余的少数人，比如独裁者或极权主义者；_种是变成多余的多数人。对于前者如此作恶的原因，我们可以从人性的贪欲维度来寻找，即这些人往往有更强的权力欲、控制欲，甚至是变态的心理与个性。但如果只停留于此，显然不够。从历史事实来看，这些独裁者、极权主义者往往会借助更高、更加神圣的理由，给自身涂上_层神圣的光彩。在这些所谓神圣理由的推动下，他们把作恶当成为善，甚至在作恶的过程中体会到一种献身伟大事业的神圣感。因此，一个悖论性的现象总是不断出现：作恶者往往不但不相信自己在作恶，反而以为自己在为善。至于被变得多余的多数人，他们本身被消除了人的特性，本身就是根本恶的受害者。这众多的受害者在成为作恶的帮凶的时候，其作恶的根由，既有人性的自私与软弱，也有对神圣事物的向

往（或者说是被神圣性所魅惑），更有对群体的依附性。

对于由人性弱点所导致的恶，思想者和普通大众都有所认识、有所警惕。与此对照，对于另一个方向上的恶，即因群体依附而导致的恶，我们却缺乏深入认识和应有的警惕。个人的自私与贪欲可以成为恶的根源，群体的自私与偏狭同样可以成为恶的根源。人是道德存在，天生的道德感是阻止人去作恶的“人性器官”，比如作为人，我们都对同类的流血、痛苦、死亡有一种生理性的反应，这就是阻止我们同类相残的“天然装置”。但人是复杂的存在，在某些情况下，对群体的依附可以让人毫不费力的克服“天然装置”的限制。也就是说，人的“天然装置”和良知判断可能与群体选择相冲突，在这种情况下，很多人为了不被群体所排斥，选择了与群体保持一致，哪怕是一起犯下巨恶和重罪也在所不惜。

阿伦特的根本恶，即让多数人变得多余的少数人，利用的就是人的这种群体依附性，总是以神圣的、群体的名义去魅惑、挟持众人；那变得多余的多数人，虽然本身是受害者，其成为帮凶或作恶者的根源，一方面在于自我保护的考虑超过道德的坚守，自私在这里再一次发挥着作用；另一方面则是对群体的依附，即跟随众人，以多数人的行为取向与行为方式为标准。阿伦特的平庸的恶，其根源同样在于这两个方面。作为平庸的恶的典型代表，艾希曼没有邪恶动机，没有折磨、屠杀犹太人的渴望，只是想挣钱养家、获得仕途升迁。阿伦特将他的状况归结为处于一种无思状态，即没有内心对话、不再面对真实的自己。也许她在总体上是正确的，但作为人，艾希曼肯定有自己的思考或闪念，在这种思考中自私的考虑，即挣钱、升迁的考虑超过对他人生命的考虑。艾希曼把毒死犹太人当作日常工作，单有自私的考虑显然并不足够，他克服作恶罪感的强大力量来自群体，即相信自己是在完成神圣的群体交给他的神圣使命。即使偶有怀疑，但周围的人都在如此行为，都在干着类似的事情，他也就心安理得了。鲍曼的理性之恶，如果分析其中的人之恶，其根源基本也是如此，即一方面是出于自我利益的算计，另一方面则是对群体及群体结合方式的依附。

个体可以作恶，群体也可以作恶。群体自身不但可以作恶，还可以为个体作恶提供依据，使个体之恶得到合理化。因此，我们既要思考“理性的人为什么会作恶”，也要思考“高于个体的群体为什么也会作恶”。从人类发展的历史来看，在远古时期，个体之间的关系不是竞争主导的，而是合作主导的，这也是群体内道德得以产生的人际基础；与之相反，群体之间的关系一开始就是竞争性的，因为从人诞生的那一刻起，人就脱离了动物界，所有的动物都不再是人的对手，能够威胁人的只有其他人类群体。因此，从一开始，人类不同群体之间的关系就是竞争性的，甚至是你死我活的。如果说群体内是道德逻辑的话，群体外、群体间的逻辑则基本上是排斥与仇外、战争的逻辑。为了本群体的生存与发展，消灭竞争性、敌对性群体是非常勇敢而道德的事情。^[8]阿伦特的根本恶，其两种主体作恶的原因虽然大不相同，但都有群体性根源，即对其他群体的排斥与敌对。阿伦特的平庸的恶，虽然可以发生在群体内部，但如果与群体间的排斥与对立结合起来，则更容易大行其道。鲍曼的理性之恶同样是可以发生在群体内和群体间，如果是发生在群体间，则障碍更小。

最后看意图或动机。康德是道德严格主义者，认为恶一定是主体有意为之或者说是法则选择的结果。大屠杀之后，诸多论者都认为康德的理论无法解释新出现的恶，比如后来被阿伦特所定义的平庸的恶。确实，从意图的角度看，恶确实有两种，一种是“有心之恶”，一种是“无心之恶”。所谓有心之恶，就是明显有

意图的恶，即作恶主体故意为之，对受害者的伤害也是也是作恶者想要的结果。按这个标准来衡量，两种根本恶大体上属于有心之恶。需要说明的是康德的“有意”不是我们日常意义上的“有意”，而是指主体对道德法则还是非道德法则的选择。从这个角度看，康德意义上的根本恶，可能是明显的有心之恶，也可能是无心之恶。阿伦特意义上的根本恶，对那少数人来说，显然是有心之恶，即这些人有明显的故意使多数人变得多余；对那被动成为多余的人来说，他们成为受害者和帮凶都不是主动选择的，可以说是无心之恶。阿伦特意义上的平庸之恶和鲍曼意义上的理性之恶，大体上可以归为无心之恶。阿伦特特别强调平庸的作恶者本身没有作恶动机，并不直接渴望对受害者造成伤害。但仔细分析，这种“无心”之中其实也是“有心”的，首先，按照康德的法则选择原理，这些人其实是选择了非道德法则；其次，这些人不是完全“无思”，而是将自身私利，比如个人生存与升迁看得比别人的生死还重要。因此，平庸之恶，虽是无心之恶，但“无心之中其实有心”。理性之恶的个人主体，其动机其实与平庸之恶的个人主体类似，看似无心，其实有心，即个人利益的考虑超过了道德考虑。理性之恶的群体主体，则可能是有心的，也可能是无意的。群体作恶，往往是有意为之的，虽然总是借神圣之名。但群体的运作有一个机制，而这机制一旦运行到一定阶段，则可能会脱离人的意志，会带来无意之恶。

综上所述，从不同维度界定的恶，看似“没有共同的本质”，其实也还是有“共同的要素”，即符合最基本的条件才能称之为恶。首先是恶都是有主体的，或者说恶都是人做的。当然，人有个体、群体、人类等不同的层次，甚至人的结合方式也可以成为恶之主体。其次是恶行，即错误的行为。这与恶的字面意义，即过错、过度、过分相一致。再次是后果，即一个行为客观上是否是恶的，关键在于是否造成伤害性后果。伤害的承受者主要是他人，这里的他人，既包括个体，也包括各种层次的群体。当然，在有些情况下，伤害的承受者也可以是作恶者自身，即自己对自己造成伤害，这也是一种恶。这是恶的构成性要素，只要符合这些要素，恶就成型了。至于意图，并不是构成性要素。但人是有意识的存在，行为总是与意识、意图相联系。如前所论，恶有有心之恶和无心之恶之分，“有心之中无心”和“无心之中有心”的情况都是存在的，但总起来看，所有的恶都有直接或间接的意图性。至于人及人类群体为什么作恶，不外乎个人的自私与贪欲，对群体的依附、对神圣性的向往与服从、群体的自私与排斥等。

三、现代教育与“根本恶”的诱惑

很多哲学家都认为恶是不可能得到根除的，因为人是有限的存在，不可能达到无恶这个仅属于神的境界。即使如此，人与恶的斗争一刻也不能停止，否则善就会隐而不彰，就会被恶所淹没。正是在与恶的斗争中，善才得以成长壮大。教育有多种功能，但向善除恶始终应该是教育的根本价值定位。人类及其活动的复杂性就在于，以除恶为己任的教育事业，却也可能走向自身使命的反面，成为一种孕育恶的温床。

阿伦特的根本恶让人想起古希腊神话中的“普罗克拉斯提斯铁床”（The Bed of Procrustes）。暴力神普罗克拉斯提斯造了一个铁床，强制每一个睡上去的人必须与铁床的尺寸完全吻合，如果短于铁床，他就强行将人拉长，直到与铁床长度一致；如果长于铁床，他则强行砍去多余的部分，使人与铁床完全契合。世界上没有完全相同的两个人，人是多样、复数性的存在，每一个人都具有不可替代的独特性，这恰是人之为

人的特性。如果用一个标准，将所有人都转换为一个标准化的存在，变得人人一个面孔，人人可替代，这就是阿伦特意义上的根本恶。在标准化社会生存已久的人，已经对用一个标准要求所有人所蕴含的恶失去了敏感性，而“普罗克拉斯提斯铁床”则形象地将这种恶的残酷性呈现在我们面前。

现代学校与“普罗克拉斯提斯铁床”有诸多相似之处，在一定意义上，可以说就是“普罗克拉斯提斯铁床”的化身。第一，标准化是现代教育的_个典型特征。与“普罗克拉斯提斯铁床”用一个标准衡量千差万别的人类似，现代教育也是用一个标准来衡量千差万别的学生。教育内容是标准化的，大量的同龄人都要学习同样的内容；教学方法也是一样的，无论个体学生有多独特，都得接受相同方法的教育；评价也是标准化的，每个人都得接受一个标准的衡量，无论受教育者的成长历程、生活遭遇有多大的差别，学习的结果都会被简化为一个可以换算的分数。第二，与“普罗克拉斯提斯铁床”一样，现代学校有_定程度的强制性、强迫性。现代教育的基石是义务教育，义务教育的另外一个含义则是强制教育。在义务教育广泛实现的今天，我们已经将义务教育制度视为天然的存在，失去了对其合理性进行质疑的能力。凯尔曼在《义务教育：一种道德批判》中引用_个作家的虚构故事，_下子就把义务教育的非理性裸露出来：在小说《奥里亚纳》虚构的世界里，每_个年满 50 岁的人都不得不接受每周六天的强制性休闲（compulsory recreation）活动，他们在早晨被接走带到运动场或体育馆，获得设备或指令，进行一天的锻炼，在傍晚被送回家。这一过程持续 10 年，10 年之后可自愿选择是否继续参加这一项目。^[9]强制教育的逻辑在于儿童的知识不足，强制休闲的逻辑在于老年人的身体机能退化。我们每_个人都会觉得后_方案的荒谬，但却觉得前一方案自然而然，但其实二者都建立在_个并非充分的理由之上。当然，现代教育的强制性还不在于强制上学，而在于对教育内容、方法、评价的强制性。也就是说，无论你愿意与否，都要被拉到学校的“铁床”上去“衡量”被拉到内容、方法、评价的“铁床”上去“调适”。

大规模化、标准化的现代教育，其贡献当然不容抹杀。从现代经济与科技发展的角度看，尤其如此。可以说，没有现代教育所提供的人力资源，现代资本主义经济就不可能得到发展；没有现代教育所进行的科学知识普及，现代科学技术就不可能得到如此大的飞跃式发展。也正是现代教育的这些丰功伟绩，使我们忽略了现代教育与阿伦特根本恶的关联。其实，只要我们想一想动摇人类信念的大屠杀发生的时机与国度，就能意识到现代教育与根本恶的内在关联。正如弗拉纳根让所有现代人尤其是教育从业者都会感到芒刺在背的冷静陈述：“20 世纪的前半段，人类历史上受教育程度最高的一批人参与了对欧洲的践踏以及对欧洲人的杀戮。”^[10]岂止欧洲，亚洲不也是如此吗？现代教育是人类历史第一次真正大众化、普及化的教育，受教育的人口比例前所未有。但也正是在这种情况下，人类历史上规模空前的大屠杀真实的发生。显然，这种巨恶不能简单地只归因于教育，但要说与现代教育毫无关联，那也不是客观的态度。教育本来是人类的_种道德努力，但结果却可能与此背道而驰，正如一些学者坦率直言，“当目光投向我所生存的世界，让我更具戒心的不是未受教育者，而是受过教育的那些人”^[11]。

一个迫切的问题是，现代教育为什么与阿伦特所论的根本恶有如此密切的关联，或者更直接_点说，现代教育为什么容易陷入这种根本恶。现代之前的教育，基本上都是私人的（有_部分是社会的，比如教会举办的学校）、个别化的，内容也都是因人而异的人文教育性内容，目的不在于获得生存技能，而在于修养与精神提升。不是说现代之前的教育就是理想的教育，前现代教育也有这样那样的问题，比如等级化、排

斥性，但其存在样态确实是切合人的复数性的，即将生来就不同的人培养成更加多样性的存在。与此不同，现代教育是由国家主办的、大规模的，内容也由人文知识转变为科学知识，目的不再是精神提升，而是国家与个人生存。教育的国家化，使教育得到了前所未有的投入与支持，但也使教育失去独立性，成为国家工具。以强制义务教育为基础的现代国民教育体系首先在法国、德国、日本等专制国家建立并得到完善，原因不是别的，而是当时的这些专制国家就是要借助国民教育体系来培育驯服的臣民、士兵和工人。大规模教育的出发点不再是每个人的独特性，而是群体的共同性，比如按年龄分级、分班，其内在逻辑就在于同一年龄层次的身心发展的相同性。教育所要追求的结果，也不再是每个人的独特性，而是达到一个共同的标准，是“人材”或“人力资本”的批量生产。如前所论，现代教育当然有其成就，比如大众化与普及性，教育不再是一种特权，变成了种基本权利。但总起来看，现代教育与之前的教育反其道而行之，不再是“将不同的人培养成更加不同的人”，而是“将相同的人培养更加相同的人”，结果则是人的复数性、多样性的丧失，“人材”海量，但每个人都是可替代的。现代教育的这种逻辑与运行机制，正是阿伦特根本恶的逻辑与运行机制。也就是说，现代教育从其内在精神、现实结构中就已蕴含了阿伦特根本恶的危险与诱惑。虽然影响教育及其效应的因素有很多，比如英国根深蒂固的私人化教育传统、美国教育多样性的生命力，但现代教育自身所蕴含的走向根本恶的危险在 20 世纪的惨剧中已经显露，如果不加警惕，在 21 世纪以及可见的未来还必将再一次次显露。

现代教育与阿伦特根本恶的“近在咫尺”，或者说现代教育一不小心就成了根本恶的“铁床”，我们暂且将现代教育的这种倾向称为一种“教育根本恶”。可怕的是，这种“教育根本恶”不是单独存在的，还是其他形态的恶的基础与预备。第一，大规模教育不但存在着使人变得雷同的倾向，还存在着走向科层制（官僚制）的惯性。庞大的学校体系，要想有效运作，必须摒弃过去时代的“家庭作坊”模式，代之以等级化的科层模式。现代学校构造，其特征就是把工厂企业生产与管理的原理引进学校的组织与运作。学校的基本框架，包括学校的管理体制、管理制度、学年安排、班级编制、学科与课程设置、教师组织与管理、学生的组织与管理等都是按照工厂与产业的模式来建构的，现代学校在很大程度上已经变成了与现代工厂或企业“同质同构”的存在。现代教育的这种体制，一方面是“教育根本恶”的基础，另一方面又体现出鲍曼所言的“理性之恶”的特征。也就是说，现代学校以科层制为基本机制，体现出高度理性化的特征，但同时又把人及人的情感排斥在体制之外，体现出一种“理性之恶”。第二，这种“教育根本恶”还与平庸的恶“互通互助”。在现在教育的体制下，一方面，教师和学生都在拼命去适应标准化评价体系，而对他人的遭遇与命运漠不关心；另一方面，每个人都以外在要求为追求，失去了回到自身、与自己进行对话的动力、习惯与能力，教育过程在一定程度上变成了使人变得“无思”的过程，平庸之恶也就由此积累、蔓延。第三，现代教育还有一个逻辑，即竞争逻辑。现代教育中，同龄人大量聚集共同接受教育，这为竞争提供了人群基础；同龄人学习同样的内容、用同样的方式评价，这为竞争提供了教育基础。在很大程度上，现代教育是以竞争为逻辑的，即教育中的人互相竞争，看谁能最完美地适应“教育铁床”。而竞争是一种“灵恶”^[12]，以人人为己为基础，孕育的是人性的贪婪与自私。在这个意义上，现代教育的这种根本恶倾向又助长了康德意义上的根本恶。

四、教育：站在去恶的最前线

教育是善的事业，是人类的_项道德努力，教育的存在本身就是对恶的_种抵抗。扬善去恶是这项道德事业的两个不能割裂的维度：扬善本身就意味着去恶，去恶本身也意味着扬善；对善的轻忽就是对恶的纵容，对恶的纵容就是对善的贬抑。

如前所论，现代教育自身蕴含着一种根本恶的危险。既然如此，从去恶的需要出发，现代教育首先要做“自身的掘墓人”。大规模、大众化、普及性是现代教育的特性和优势，做自身的掘墓人不是要现代教育回到前现代教育的小规模、私人化、等级性，而是在现代教育的框架内进行内在的实质性改革，在大规模里建立小群体、个别化教育方式；在大众化、普及性中追求卓越性、高贵性。在工业化初期，以义务教育为主体的现代国民教育体系确实发挥了巨大的历史作用，当然对史无前例的人类悲剧也有所“贡献”。到了21世纪的今天，这种大规模、标准化的教育模式的缺陷与危险已经暴露得足够充分，到了变革的临界点了。世界各地也出现了各种各样的改革与替代方案，比如美国出现的学校小型化、班级小型化、流动化、“在家上学”（homerschooling）等。教育的大众化、普及化离不开国家的投入，但现代国家教育投入的增加给教育带来的效应往往是双重的，_方面使教育获得了过去时代所没有的物质支持，另一方面也使教育成为国家的附属机构，独立性受到巨大伤害。现代教育所暴露的诸多问题，也促使一些国家开始反思如何在保证教育投入的同时，又不干预或少干预教育，使教育能够保持尽可能多的独立性，这样的状态其实是既有利于教育，又有利于国家的。一些私立教育传统强大的国家，比如英国，始终在公立教育和私立教育之间保持_种平衡，尽力不去削弱教育的独立性，深富启发性。当然，最根本的转变在于教育价值导向的转变，即从将“同样的人培养成同样的人”转向将“将不同的人培养成更加不同的人”，使教育成为一种推动力，推动“生而不同的人”在这个世界上成为他自己，成为不能被替代的“独一个”，使这个世界成为复数而多彩的人的世界。

教育也应站在抵抗康德意义上根本恶的最前线。如前所论，人虽然意识到了道德法则，既可以按道德法则行事，也可以按恶的法则行事，这是人自由的体现，更是善恶分野的开始。成为道德的人，还是滑向恶的深渊，取决于人自身。虽然有“善的脆弱性”（thefragilityofgoodness）或“道德运气”

（moralluck）（即一个人的德性也受外在遭遇的影响）这样的说法，但总起来看，“我们每一个人的道德命运（moraidestiny）都在我们自己手里，是我们自己，而不是任何其他人，让我变成善或恶”^[13]。教育所要做的，就是“养心育意”，帮助年轻_代成为既有善心，又有良好意愿与意志的人。要完成这_任务，现代教育需要实现自身的转型，即从以人性的自私为价值基础的教育转向以美好人性为价值基础的教育。虽然各国教育都有明文的道德目标和要求，但作为“谋生术”的现代教育，骨子里是以人的自我利益追求为基础，利用自私、贪心、争强好胜等人性弱点来组织的。“人人为己”是学校用实际行动宣传的规则，并把这种规则作为学生行为可以接受的规范。每一个学生只对自己的学习负责，而不管其他同学做什么，或学什么。”^[14]我们总说道德教育没有效果，在这样的教育价值基础之下，什么样的道德教育能有好的结果呢？因为教育本身已经教会学生自我利益、竞争获胜至上。不是说不要自我利益，而是说教育的价值基础不是自我利益。教育承认人的自我利益，但不应激发自我利益、使其极端化，否则教育就是在培育根本恶，甚

至是在造就道德恶魔。有着悠久历史的人文教育，目的就在于帮助人认识自己，知道自身的狭隘与局限，能够走出自我，走向他人和世界。因此，现代教育的转向，就意味着要超越对自我利益的迷恋，引领年轻一代了解他人、了解人间疾苦，育成慈悲之心，有投入改善人类境况之动机。正如与恶的斗争是无止境的事业，现代教育的转型也是项长久的事业，首要的是让更多的人，尤其是教育从业者和受教育者知道现代教育的这种根深蒂固的价值导向错误。

教育就是平庸及平庸之恶的一种警醒力量。苏格拉底在文明素养很高的雅典从事的就是这种工作，他将自己比喻成“牛虻”，他的使命就是“叮”那些陷入平庸而不自知的城邦同胞，使他们因为疼痛而从平庸之昏昏中警醒过来。他的使命完成得并不成功，被不愿意被“骚扰”的雅典人判了死刑，但他不畏死，用自己的死狠狠“咬”了雅典人一口。正是在这个意义上，我们说苏格拉底代表了教师的永恒形象。现时代的发展不是苏格拉底所能想象的，我们也不能再渴望苏格拉底式的英雄人物，但我们却可以以合理的期望教育行业本身去践行苏格拉底的使命。也就是说，教育应该引导年轻一代在庸常的生活中不甘于庸常，在庸常中去追求人性的高贵；即使整个成人世界都被外在花花世界所迷惑，也要坚持教年轻一代学会与自己对话，回到内在精神世界；无论世风如何，无论道德沦丧到何种地步，都能够坚定不移地与年轻一代起爱己爱人。也许教育的这种精神传统已经被我们遗失殆尽，但还是有人在呼唤：自由教育是大众文化的解毒剂，它针对的是大众文化的腐蚀性影响及其固有的只生产“没有精神或远见的专家和没有心肝的纵欲者的倾向”。^[15]

如前所论，各种道德恶都与群体依附相关，那么，教育就应该成为破除群体依附的力量。人为什么那么依附群体？第一，群体的价值优先性。从诞生的那一天起，人就是在群体中生活的，正是群体生活，使弱小不堪的个体能够联合起来战胜比自己强大多的其他物种。第二，正是因为群体的价值重要性，个体都有群体归属的需要。第三，优异者可以以自己的丰功伟业或光辉作品超越自身的有限性，但更多的人只能借助群体的永续来实现对自身有限性的克服。第四，用群体来掩饰自己的自私、表达自己的自私是非常方便且安全的方式。第五，正如弗洛姆“逃避自由”的思想所揭示的，很多人实际上不愿意要自由和自主，因为积极意义上的自由和自主同时意味着责任，他们只想躲到群体的怀抱里逃避自由、自主所带来的负担。

教育可以从多方面努力去破除人对群体的依附。首先，是破除群体的道德神话，帮助年轻一代认识到群体有自私的一面。群体与个体一样，有其温暖、公正的一面，但也有自私、偏狭的一面，尤其是在面对外群体和外群体成员的时候。通过教育，使年轻一代自小就能对群体的自私有一种戒心，不被群体的道德神话所迷惑，不被群体的自私所裹挟。其次，帮助年轻一代领悟群体不是作恶的借口。这有两层意思，一层意思是说，作恶就是作恶，不能因为作恶者是群体而改变恶的性质，恶还是恶；另一层意思是说，个人作恶不能拿为群体着想做借口。教育的任务就是要让受教育者明白群体一样不能作恶，对群体之恶有更大的警惕，因为群体作恶的危害性更大；更不能以群体为借口，用群体利益来掩饰个人的恶。再次，人有自主的需要，但自主不单是消极意义的不受干预，还是种责任。教育所要培养的，就是这种敢于承担自主责任的人。最后，学校作为种群体，从一开始就应该为学生的“离开”做准备，即在培养学生热爱学校的同时朝着学生的精神自主努力。通过这样的过程，在学生心里牢固树立这样的信念，即既归属于群体，又不依附于群体，达到“自主的归属”既热爱群体，又对群体深具戒心，警惕群体的自私，达至“归属的自主”。

在与恶做斗争的过程中，做到这一点儿对教育来说意义非凡：警惕那“无需警惕的”，依靠那“不可依靠的”。现代社会有很多“神话”，这些“神话”魅惑堵塞了我们的心灵，我们失去了作为人应该有的清醒。比如科学的“神话”、理性的“神话”、制度的“神话”。这些“神话”看似无需警惕，但其所造成的伤害，甚至使人类处在灭亡的边缘，所以教育的使命就在于破除这些“神话”，让年轻一代看到这些强大无比的力量所蕴含的巨大危险。另一方面，在经济与科技时代，人类心灵及其功能被压抑，失去了应有的空间，被贬低为脆弱的、变幻莫测的不可靠的力量，良心、同情、仁慈、友爱这些人性重要的功能被放逐。教育所要做的，就是要引导年轻一代绝不离弃这些“软弱的力量”，相反，要依靠这些“不可依靠的”力量。因为正是这些不可靠的力量，在我们将要作恶、或者正在作恶时，会在心灵深处发出“我不能……”的声音，没有了这些力量，也就意味着我们失去了预防作恶的最后防线。

参考文献：

- [1] RENEE JEFFERY. Evil and International Relations: Human Suffering in an Age of Terror [M]. New York: PALGRAVE MACMILLAN TM, 2008.
- [2] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2010. 40.
- [3] 唐君毅. 道德自我之建立 [M]. 广西桂林: 广西师范大学出版社, 2005. 132.
- [4] 康德. 单纯理性限度内的宗教 [M]. 李秋零, 译. 北京: 商务印书馆, 2012.
- [5] 理查得·J. 伯恩斯坦. 根本恶 [M]. 王钦, 译. 南京: 译林出版社, 2015.
- [6] 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. 146.
- [7] 齐格蒙特·鲍曼. 流动的恐惧 [M]. 谷蕾, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2012.
- [8] 高德胜. 道德教育的时代遭遇 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2008. 71.
- [9] 肯尼思·A. 斯特赖克. 伦理学与教育政策 [M]. 李云星, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013. 60.
- [10] 弗兰克·M·弗拉纳根. 最伟大的教育家: 从苏格拉底到杜威 [M]. 卢立涛, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2009. 200.
- [11] DAVID E. PURPEL. Moral outrage in education [M]. New York: Peter Lang Publishing Inc., 1999. 18.
- [12] 高德胜. 竞争的德性及其在教育中的扩张 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2016(1). 14-23.
- [13] PHILIP J. ROSSI. The Social Authority of Reason: Kant's Critique, Radical Evil, and the Destiny of Humankind [M]. New York: State University of New York Press, 2005. 72.
- [14] 舍勒莫·舍兰. 创新学校一组织和教学视角的分析 [M]. 姚运标, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2007. 25.
- [15] 刘小枫, 陈少明. 古典传统与自由教育 [M]. 北京: 华夏出版社, 2005. 5

Resistance of Education to Moral Evil

Abstract: Evil is against the good and belonging to human beings, so it is moral evil. There are various forms of evil, such as Kant's sense of radical evil, Arendt's sense of radical evil and banality of evil, and Bauman's

sense of rational evil. Many commentators believe that there is no common essence” among different forms of evil, but it is not true. The revelation of moral evils is in fact followed by different standards. We can find the correlation among the various forms if we examine the forms of evil from the dimensions of the agency of evil , the origins of evil , the motivation of evil , and so on . Education is to instruct people to be good rather than evil. But the modern education is facing a great temptation of Arendt's sense of radical evil , and there is a danger of sliding to the radical evil and contributing to other forms of evil. In the battle of dispelling of evil , education ought to stand on the front line and deal with Arendt' sense of radical evil as a start, eliminate Kant's sense of radical evil , and alert and resist Arendt' sense of banality of evil and Bauman's sense of rational evil.

Key words: moral evil, radical evil, common essence, resistance

选自《教育学报》2018年第2期