

从“合作意识”到“集体意识”： 当代德育目标的应然转变

辛治洋

[摘要] 在当前我国中小学的德育实践中，“集体意识”及其相关概念逐渐被边缘化，“合作意识”频频出现在政策文本和教学用语中。但“合作意识”并非“集体意识”，合作意识教育遮蔽了集体意识教育应有的光泽和价值。作为一种行动意向和行为事实的“合作”，只是个体理性为实现利益最大化的博弈行为。无论是合作意识教育的具体路径，还是合作意识教育的目标，在逻辑和事实上都与集体意识教育背道而驰。集体意识是基础教育的德育目标，集体意识教育基于马克思主义关于真实共同体的理论构想，是与中国特色社会主义制度相契合的思想道德建设，是对人类核心价值和中国社会制度的实现。开展集体意识教育需要教育者在日常的教育中有着集体意识的引导、指导和疏导。教育工作者应该从共享性、分享性和独享性等全面分析资源的多重性质，引导学生用共同目标统领个体目标，用身份意识统领身份证意识，从而实现德育的时代使命。

[关键词] 集体意识教育 合作意识教育 德育目标

2005年《教育部关于整体规划大中小学德育体系的意见》中规定，“小学教育阶段德育目标是：教育帮助小学生初步培养起爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义的情感；树立基本的是非观念、法律意识和集体意识。”然而，在当前我国中小学的德育实践中，“集体意识”及其相关概念却逐渐被边缘化。耐人寻味的是，“培养团结互助的良好品质”、“形成合作意识”、“合作意识教育”等词汇频频出现在政策文本和教学用语中，成为克服部分受教育者唯我独尊的心态和自我中心意识的方法与目的。

一、合作意识教育正在侵蚀集体意识教育的土壤

合作意识教育以让学生形成“乐于合作”、“团结互助”的形式而显现出来，其突出表现有二：一是在学科课程中的欣赏（不）合作情景、体察文中主人（不）合作的情感、明晰各类合作价值等；二是在各类活动中的表

明合作意愿、体验合作价值和与合作的问题等等。在上述两个途径中，学生有着旁观者（评论者）和参与者（体验者）的区别。课文中的故事一般呈现出美好的结局，而学生参加的活动却往往需要直面诸多问题。但就培养合作意识这一目标来说，两者并没有什么实质性区别。鉴于各基础教育学校的活动千差万别，但使用的学科教材却大致相同，下面就以小学学科课程《语文》（人教版）为例，梳理出以培养合作意识为主题的课文20余篇。这20余篇课文按照其内容又可以分为两类。

第一类课文试图表明：个人的力量是有限的，只有基于合作意识的协调和协力，个人才能得以保存和实现自己的最大利益。相反，任何人对整体利益的无视和伤害最终也会伤害自身的利益。第二册的《识字五朗诵》认为，人多计谋广、心齐力量大（泰山移），能够实现个人（一花独放）无法实现的成功（春满园）。通过人

本研究为国家社会科学基金2013年度教育学青年课题“少年儿童集体意识教育的理论与实践研究”（CEA130141）研究成果。

的思想和力量集聚,能够完成自我保全和扩张的任务。又有课文将合作产生的利益最大化区分为三种情境:第一种情境是所有的合作者没有多少特质区别,只需要做举手之劳的事,如第八册《搭石》中的人们把“搭石”和“背老人”看成理所当然的事,从而“联结着乡亲们美好的情感”。也有一类合作依然没有合作者的特质之分,却有着合作者的先后之别。如第五册《一次成功的实验》的三个学生并无个体差异,也没高低贵贱之分,但只有合作才能共赢。合作就是合作者要有先后秩序,争先恐后不行,相互谦让也不行。然而,第二册《看电视》描绘了所有家庭成员争相放弃收看自己最喜欢的电视节目的行为,呈现了全家人看电视的“奇妙”景象。第二种情境是合作者有着不同特质和角色,正如第五册《矛和盾的结合》所揭示的,矛和盾都有着对方无法取代的特质,但“谁善于把别人的长处集于一身,谁就会是胜利者”,也如第九册《狼牙山五壮士》班长、副班长、战士、小战士等不同身份和能力的人所表现出来的不同担当和作为,更如第六册《检阅》的队伍中因为容纳了“靠拄拐走路”“这个小伙子”的“这些小伙子”。第三种情境是如果一个群体内的人只懂得享受或索取而缺少奉献的话,其对集体利益的无视和伤害最终也会伤害自身的利益。第二册《美丽的小路》表明,只有大家共同打扫和维护,鸭先生屋前的小路才会给每个人带来便利和美观;第六册《一个小村庄的故事》也表明,如果村庄的几十户人家只知道提斧上山砍树,最终咆哮的山洪将会把斧头、靠斧头得到的一切和整个村庄化为乌有。课文没有出现,但在学校和少年儿童身上经常发生的案例是个别同学搭便车行为,如他的行为在破坏整个班级的教学秩序,但他却享受着别人维护班级秩序带来的益处。

第二类课文试图让学生洞察群体内人与人之间的团结互助关系。该关系存在于四种情境之中:第一种情境是每个人的生存方式、构成要素、价值能力等都有其独特价值,都不应该被别人所忽视、取代和占有。如第三册的《从现在开始》狮子让尊重每个动物“自己习惯的方式过日子”的猴子当上了“万兽之王”,第二册的《棉花姑娘》让大家认识到不同的动物拥有各自的不可取代的能力,如同第二册《小壁虎借尾巴》所反映了不同动物的尾巴都有各自不同的作用一样。相反,第五册的《字典公公家里的争吵》和《狮子和鹿》、第六册的《陶罐和铁罐》、第七册的《尺有所短 寸有所长》等让大家认识到各自“不要把个人作用片面强调”,更不应该因为自己的作用和成绩而奚落和瞧不起别人。第二种

情境呈现出“人人为我,我为人人”的美好意境。第五册《爬天都峰》的“一老一小真有意思,都会从别人身上汲取力量”。无独有偶,第十册《自己的花是让别人看的》呈现了德国人“在屋子里的时候,自己的花是让别人看的;走在街上的时候,自己又看别人的花”的耐人寻味境界。至于为什么帮助别人?有三篇课文从不同角度给出了答案:第二册《胖乎乎的小手》的答案是别人“喜欢”被帮助;第八册《将心比心》的答案是我也希望得到别人的“宽容与理解”。第六册《她是我的朋友》的答案是朋友之间的付出不需要理由,只是因为“她是我的朋友”;第六册《妈妈的账单》的答案也是家庭成员之间的付出不应该索取报酬。第三种情境是指导如何帮助别人和如何回报别人。第二册《小伙伴》认为,除了担心、责备、分析之外,还有一种帮助是分享;第六册《可贵的沉默》认为,有一种回报父母的方式是以不被父母察觉的方式了解、并以多种多样的表达方式祝贺父母的生日。第四种情境呈现了战争年代以自己生命为代价保全别人的故事,如第二册的《王二小》、第八册的《黄继光》、第九册的《狼牙山五壮士》、第十册的《金色的鱼钩》等。课文没有出现,但在学校和少年儿童身上经常发生的案例是一个群体(班级)内的竞争性资源,如有限的三好学生指标、班干部指标、参加外出比赛的机会等,该不该争取、如何争取的问题。

上述课文通过寓言、诗歌、童话、记事等多种文学手法,向学生传递着关于团结合作的基本意识:每个人的力量是有限的,所以我们要团结和合作;每个人又是具有独特存在价值的,所以我们要相互尊重并学会帮助对方的方法。完美合作的意境是耐人寻味的,而没有合作的伤害是对所有人的伤害。在这样的课文主旨中,合作关系就是人与人之间的最佳关系,合作意识自然也就成了德育的核心目标。

二、共同目标与身份意识:集体意识的教育目标

如果合作意识教育的确能带来上述美妙效果,那么它取代集体意识教育也就成了顺理成章的事情。甚至有人因此认为,集体意识教育并没有消失,只是换了一个与国际接轨的词汇而已。然而,“合作意识”并非“集体意识”,合作意识教育遮蔽了集体意识教育应有的光泽和价值。在这种背景下,重提集体意识教育,就必须首先澄清集体意识教育的价值逻辑和教育目标。

在人类的价值思维中,人与人的关系有以下四种解读范式:第一种是人我不分,或者说他人属于自我。在这种理解范式中,他人都是工具,只有自己才是目

的。每个人可以根据其自身的喜恶进行随意的欺骗、挪用、舍弃和杀戮。这种俗称个人主义的理解范式虽然在理论上尚无定论,但在实际生活中或多或少有其存在的空间。第二种是人际理解范式,是第一种范式的变体,它不公开但却先在地承认每个人都是自私的,理论设计上也继续维持着对人性自私的假设。不过,为了克服自私带来的恶果,它期待每个人看重别人的私利超过自己的私利,这种范式可以统称为利他主义。利他主义其实是利己主义的升级版,与利己主义相比,它只是将自私的权利交给了他人,而成就自身的道德。在学术界,这两种理解范式也被统称为整体主义思维范式。第三种理解范式则是公开承认每个人都是自私的,但前提是一切人自私权利是每个人自私的前提,产生了以个体(不是个人)为单位的理解范式,即个体主义。在个体主义理解范式中,集体不过是程序性存在,个体才是根本。前三种理解范式都寄托于人的单子式存在价值,每个人在本质上都是自足的,唯一的区别是前两者的切割线是“人—我”,第三者的切割线是“人—人”。第四种理解范式认为,人的生活可以划分为物质生活和精神生活,在技术发达的今天,物质生活或许可以自足,但精神生活却一直以共在为前提。或者说,共在先于存在,共在是存在的条件。^{[1]P251}第四种理解范式直接将每个人与一切人相关联,在共在理念下理解共存的内涵。

在现实世界中,这四种范式有着不同的表现形式,比如在一次长跑比赛中,这四种理解范式的区别在于:第一种理解范式默认只有自己才能是优胜者,其他人存在的价值都是为了烘托我的胜出。赢了就欢天喜地,输了就哭闹耍赖。第二种理解范式也默认每个人都想着自己胜出,但在“友谊第一比赛第二”的宣传教育下,每个人都藏掖着自己的胜出欲望。胜出者一定要归因于失败者的谦让。第三种理解范式首先承认每个人都想着自己胜出,且认为每个人都有胜出的权利。从而制定一种规则,保证胜出者凭借的是个人能力而非其他因素。在第四种理解范式中,胜出不仅仅是胜出者的胜出,也是所有人跑得“更快”的实现。对于胜出者而言,他不仅可以沉浸在自己的喜悦中,还应该感激其他的参与者。这并非感激对方的谦让,而是感激对方的参与。因为正是所有人对跑得“更快”的追求和共同参与才赋予了胜出的价值,也正是所有人对规则的遵守才使得胜出成为可能。对于其他参与者而言,参与不仅仅是为了自己胜出,也是对共同规则的维护,以及对跑得“更快”的向往和追求。第四种理解范

式就是集体意识的理解范式。拥有集体意识的人在思维方式上有两个显著特征。

(一)有共同目标而非只有个人目标

根据是否相似与冲突,我们可以将人的行为目标划分为三类:一类是排他的独享性目标,即我的获得即意味着你的失去。第二类是互惠的分享性目标,即我与你共同实现各自目标,包括相同(并非共同)目标的直接互惠和不同目标的间接互惠。第三类是共同的共享性目标。只有大家共同拥有才能实现每个人的拥有。这三类目标往往能出现在同一事件中,如在马路上行车,在某一固定时刻,马路的某个地段即为某辆车所独占,在拥堵时见缝插针,就是一种排他性目标的实现过程。会车时低速礼让对方是一种具有相同目标的互惠行为,都是为了方便快速地达到各自的目的地。所以,靠右行驶就类似于制度性的目标分享,因为它在最大程度上保证了各行其便。实现马路通畅是共享性目标,因为它既是每位驾驶员所需要的,也是超越了每位单个驾驶员的公共理念。虽然它的存在不取决于每位驾驶员是否遵守,但每位驾驶员的遵守又是它顺利实现的条件。

共享性目标即共同目标,独享性目标即个人目标。共享性和独享性目标是从个体角度提出来的,共同目标和个人目标是从集体角度提出来的,两者是一体之两面,是集体意识的基本特征之一。如果基于互惠性目标,则陷入了“合作”意识;如果基于排他性目标,则陷入了“利己”或“利他”意识。但在一定程度上,共享性目标并不排斥且能包容互惠性目标,也能统整部分排他性目标。比如,基于为班级选出最理想的代表的共享性目标,可以包容选出的代表可以更好地为我服务的互惠性目标,也可以统整“我”争取成为理想的代表的排他性目标。可见,共同目标与其他目标的关系并非全是水火不容的关系,而是词典式的序列关系:首先必须是共同目标,其次可以包容不与共同目标相冲突的个人目标。与个人目标不同的是,共同目标既是每个人的目标,也是所有人的目标。这一点,在道德领域与马克思“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”这一历史唯物主义命题有相通之处。

(二)有身份意识而非只有身份证意识

身份和身份证是个比喻。有身份证意识的人,类似于在强调自己的消极自由。赛亚·伯林说:“若无人干涉我的活动,则通常说我是自由的。”有身份证的人,对消极自由的演绎已经超出了伯林的“免于干预”的原意,而只是强调:该我享受的,除非我主动放弃,否则都

得是我的(甚至即便我放弃你都得为我留着);该我承受的,除非引起公愤(他人阻碍),否则我都可以不接受。有身份证的人完全凭着自己的喜好做事,如果突发奇想想做卫生,哪怕本该属于别人值日,他也会越俎代庖;如果突然想去看电影,哪怕本该他做值日,他也会偷着溜走或找个借口请假。在有身份证的人看来,只要你没有开除我的可能,我就可以一直随心所欲下去。甚至,当你没有开除我的时候,我已经持有身份证远走高飞。对于有身份证的人而言,他不隶属于任何群体,但他可以在任何群体中,他不需要为这个群体负责,但群体得为他负责。

身份是属于特定集体的,没有特定的集体就没有特定的身份。所以,集体立场是有身份人的基本立场。对于有身份的人来说,他一直都处于积极主动状态,但却能在不同的时间与场合值守不同的角色,这些都是因为时空变化带来的集体转换,因为能力条件影响的集体身份。“个人的出发点总是他们自己,不过当然是处于既有的历史条件和关系范围之内自己的。”^{[2]P12}在集体中他当仁不让,在实现了自己最大价值的同时也实现了集体最大的价值。对于有身份的人来说,思考问题的出发点首先是集体行动的便利与每个人的价值实现,而不是我该取舍多少。所以,有身份的人关注的是集体中每个人的尊严和价值,为了尊严和价值,他制定或遵守规则,依据规则做自己的分内之事,承担分内职责。

有身份的人似乎经常在谦让,但这种谦让不能简单地理解为对个人利益的放弃,而是对集体中每位存在者身份和自由的尊重。这正如孔子所言:“君子无所争。必也射乎!揖让而升,下而饮,其争也君子!”所以,有身份的人在竞争中,不担心竞争对手的强大,因为正是他的强大提升了“我”和彼此双方竞争的价值,也赋予了输赢双方的尊严;而有身份证的人在竞争中,时常在想着剥夺对方的身份证,用对方的低劣来显示自己的水平。在这个意义上说,我们很多的球迷不能称为球迷(他们只是球队的迷),每次比赛他们欣赏的不是精彩的射门,巧妙的配合,而是着急于为什么对手还没有被罚下场?想着对手能不能自摆乌龙?对于有身份证的人来说,每次分配与竞争都是一次煎熬,都在想着我的胜出和对手的放弃;而对于有身份的人来说,每次分配与竞争都是一次享受,享受着游刃有余的游戏规则和做人的尊严。从这个意义上说,有身份证的人与有身份的人的差别是他主与自主的差别,是虚假的集体意识与真实的集体意识的差别。有身份证的人

考虑的永远是自己、属于自己的东西和严防自己的付出,眼中没有其他人,没有群体和集体概念;而有身份的人考虑的是共存共荣、存在的便利、付出与享受的尊严和价值。

在上述识别特征中,共同目标立足于个体的集体识别,身份意识立足于集体的个体识别,两者相辅相成,构成了集体意识的基本内涵。

三、合作意识教育与集体意识教育貌合神离

通过上述分析,我们不难看出,无论是合作意识教育的具体路径,还是合作意识教育的教育目标,在逻辑和事实上都与集体意识教育背道而驰。

(一)合作意识教育的具体路径与集体意识教育貌合神离

既然是合作,那就意味存在着不同的合作者。合作者的不同绝不仅仅是因为躯体不同,而是因为假设了不同躯体的背后蕴藏着不同的收益和投入计算。在培养合作意识的文本中,群体中的每位个体至少需要具有自我、他人和整体等三个计量单位,每个计量单位又需要接受投入和收益的双重考量。所以,在一个群体当中,合作不过是博弈的产物。博弈产生多套行动方案,合作不过是其中的一种,且往往并非是个体的理性一定会选择的一种。对于博弈中的个体而言,他是否愿意与他人或集体合作,可以列举如下。

第一,我可以独立完成,不需要与人合作。如独立上下学,独立完成作业。第二,我可以独立完成,但如果合作,将能降低合作中每位参与者的成本,如农村偏远地区的每个家庭都需要接送孩子去学校,如果几个家庭联合起来轮流接送,将能有效降低接送成本。或将能提升完成任务的品质,如我可以独立跑完全程,但如果一起跑步则相互激励,缩短跑完全程的时间,提升跑步的愉悦体验。第三,我无法独立完成,需要借助别人的力量。这里面又分为几种情况:一是我无法完成,需要别人的帮助才能完成。如我不会做题,请教同学解题的方法。二是我无法独立完成,只有几人分担才能完成。如一个人请家教成本高昂,但几个人分担就易于接受。三是我无法独立完成,只有几人合伙才能完成。如一人害怕走夜路,但几个人在一起就能克服恐惧了。

上述诸多情形是建立在知晓各种事实、洞察各种可能的基础上的。即便具备了认知前提,上述三类情形只有第二和第三种才可能产生合作意向,且这种意向仅仅是出于收益的考虑。此外,合作方还得考虑个

人的收益是否等于、最好能超过、至少不低于个人的投入,还得保证这种收支比是否等于、最好能超过、至少不低于其他合作方的收支比。而为了保证他人的合作意愿,合作方还得确保其他合作方与自己一样,达到两类收支比上的预期。

综上所述,作为一种行动意向和行为事实的“合作”,只是个体理性为实现利益最大化的博弈行为。既然是博弈,教育只可能从以下范围发生:一是提供或引导学生丰富博弈双方的各类信息、辨明各种信息的真伪。如同桌除了提高学科成绩的需要外,他是否还有获得同伴认可的需要,他的需要是否急迫,他的需要是否可以被取代,我观察的、或他表达的需要是否真实,他是否在刻意隐藏什么目的,等等。二是提供或引导学生的博弈策略。如该放弃自己的什么利益,争取的利益中有没有价值,如何确保对方的合作意愿等。三是进行制度设计,确保博弈双方的合作关系不止一次发生,从而防止隐瞒信息、刻意欺骗、一次性投机、搭便车等各种不利于维持合作关系的现象出现。

然而,上述合作意识教育充其量只能算作“技术培训”和“制度设计”,它不含有任何道德向善的内涵,这与集体意识教育的过程貌合神离。说“貌合”,是因为两者的过程在形式上是一致的,都是不同的学习主体在一起通过互动完成一定的目标。说“神离”是因为集体意识教育从一开始就超越于某个具体的个人,但最终又能在具体的个人身上得以体现;但合作意识教育却首先基于个人需要的分析,并将随着个人需要的动态汇集而成为某个时期内一群人的行动指向。

(二)合作意识的教育目标与集体意识的教育目标背道而驰

合作意识的教育目标在于最大限度地满足参与者的个人利益。比如在道路交通中,如果货车、轿车、自行车、行人全部混行,势必带来交通安全和拥堵的问题。在这种情况下,交通部门划定了超车道、普通车道、非机动车道和人行道等道路。合作良好的交通秩序应该是各行其道,但随着一轮又一轮的机动车道扩建,机动车道往往挤占了非机动车道。与此同时,普通行人走上非机动车道、非机动车占据机动车道的事情也常有发生。上述交通参与者各有各的利益诉求,制度设计能做的就是保证每个参与者的利益最大化(即便需要让渡自身利益),一旦制度设计缺乏有效监督,就会继续发生人车混行的局面。在这个案例中,每位交通参与者只想着自己利益,遵守交通规则是为了维系自身利益,如绝大多数的交通安全教育都只是展示

违反交通规则所带来的车毁人亡的结果,都将遵守交通秩序的道理归结为能保全自身,违背交通规则也是因为有了更好更多更快地赢得利益的方式。这就是我们所描述的合作及其背后的个人利益目标原理。在合作关系中,每个人基于自身利益判断而做出大小多少、轻重缓急的投入和努力,同时为了诱惑对方在合作中尽量满足自身的利益需要而刻意伪装自身的合作心态和状态。在合作中,如果制度公平且有序运转,那么每位参与者都是他人成就个人利益的工具。反之,每个人都是他人的对立面,都是实现自身利益的阻力,需要被转移、妥协甚至消灭。

因此,如果道德教育不是基于集体意识教育,而是以合作意识为目标,其目的就是教会学生快速准确辨别、谋求和保护个人利益或小团体利益。如举办一次全校运动会,校方一般会在文件中表明通过校运会“培养学生集体主义和荣誉感等品质”的教育目的,我们也能发现在校运会中班级师生可能显得更为团结和合作紧密。然而,这种更为团结和合作紧密的状态大都是基于合作意识的发展。其表现有二:一是在对待其他班级和同学的态度上。出于对本班级赢得比赛的愿望,总是希望其他班级的选手更慢、更低、更弱,甚至希望对方违规乃至取消资格等各类现象发生,更为极端的是提前制造事端使对手失去竞赛机会。而作为班级组织者的教师,也可能试图影响和改变竞赛项目、竞赛规则、项目评委,致使竞赛结果更利于本班的胜出。二是在对待本班同学的态度上,更多的孩子是愿意充当竞赛选手,而非拉拉队和服务队成员;教师摇旗呐喊的也是有机会争取到名次的同学。某位观察者对老师的这种态度进行了批评,认为“还有老师在中间和运动员一起跑的现象,老师这样的行为是有很多积极鼓励的作用,可是为什么只有第一名的老师在跟跑,后几名的根本就没人给她们加油……老师和同学在关键时刻的加油鼓劲对运动员的再次爆发力帮助很大的,从一次次快到终点时,很多学生在本班的呼喊下后者居上就能看出来。”这位观察者首先对老师只关注第一名的选手进行了批评,但从观察者“很多学生在本班的呼喊下后者居上”的理由中不难发现,观察者与老师的区别之处在于关注多少选手,相同之处在于都希望关注能拿名次的选手。至于“老师在中间和运动员一起跑”是否违规,对其他班级选手是否公平,这都可以忽略不见。上述现象说明,大多数参与者基于本人有机会赢、本班有机会赢的基本心态参加运动会,能赢就参与,否则就退赛,在合作意识教育的基本思维框架中,组织者

依然出于对个人利益的权衡而无法有效解释和解决此类现象的发生。

综上,合作意识的教育目标仅仅在于参与者能从利益最大化的角度出发,平衡自身的个人利益与其他参与者的个人利益,在双赢的整体氛围中保证个人利益的最大化,从而避免“囚徒困境”式两败俱伤的局面出现。而对于集体意识教育而言,它试图使受教育者明白,一个人除了属于每个人的利益尤其是物质利益追求外,还有一种超越于个人的,超越于利益的特殊需求。这种需求不排除其他参与者,恰恰相反的是参与者越多,越能在质上增进每个人所追求的价值和信心。集体意识教育不排斥对个人利益的关注,但更强调每个人的思想和行为是否配享在集体中的身份存在。也就是说,合作意识教育强调的是妥善处理好每个人与每个人的关系,而集体意识教育看重的是每个人与一切人的关系,即每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。

四、集体意识:当代德育目标的应然选择

(一)合作意识教育的思维困境与现实尴尬

应该说,合作意识教育有着善良的出发点,它在将人与人的关系假定为单子式的对立关系的基础上,希望单子之间开展紧密合作,共同创造出 $1+1>2$ 的效果。可问题是,如果此1与彼1是根本对立的,怎么会产生“+”的旨趣呢?合作意识教育在根本上是一种政治哲学“冲突—合作”的思路,合作内在地蕴含着冲突,无冲突也就无所谓合作,这是政治哲学的一对基本概念话语。在柏拉图对话《普罗泰戈拉篇》中,智者普罗泰戈拉通过一个故事描述了人类被创造之初由于缺乏政治技艺而互相伤害的情景。“为了寻求自保,他们(人类)聚集到城堡里来,但由于缺乏政治技艺,他们住在一起后又彼此为害,重陷分散和被吞食的状态。”^{[3]P443}这个故事也可以看作人类政治发生的寓言:人与人之间的原初状态是冲突,类似于野兽之间的争夺,遵循丛林法则;当人们开始意识到普遍的冲突并不是获得各自利益的明智方式时,合作产生了。在人的生存维度上,利益最大化是最为根本的诉求,政治哲学试图寻找最佳的策略化解冲突所带来的利益互损。经过明智地考量,合作成为普遍的选择。由此可见,合作在根本上是一种“冲突—合作”的生存策略。合作意识教育内在地因袭了政治哲学处理生存利益冲突的思路,尽管表面上它描绘了一幅人与人之间团结互助的图景。只要以个人利益为基点考量现实生活,冲突与困境在逻辑

上便无法避免。合作意识教育避开个人利益之间的冲突不谈,来强调团结合作所带来的良好结果,并试图利用这些良好结果冲淡利益冲突。然而,强调合作的利益所得却在其逻辑思路提醒人们冲突的先在地:冲突就像“达摩克利斯之剑”,悬挂在每一个寻求合作者的头顶。

如果无视上述思维困境,教育领域就会形成了一股奇怪的现象:教育工作者无法解释清楚为什么要合作,但却无处不在强调学生要“合作学习”和“学会合作”;学生无法理解“我为什么要合作”,但却处处因逼迫、面子或其他利益需求而出现假合作行为。教育工作者单方面强调合作的重要性,而忽视了合作的前提。从而,所谓教育中的学生合作其实是博弈和二次博弈(在老师面前争取好印象)的结果。合作基于博弈,但教育却在教大家放弃博弈。长此以往,这不仅导致了教育公信力的下降,也容易使得受教育者的人格分裂,造就一代“精致的利己主义者”。精致的利己主义者的行动逻辑既不是个体的,也不是集体的,而是他一个人的。有了这种思维逻辑,必然产生人的物化、异化、外化和表演。教育工作者往往把学生的自私归因为独生子女,殊不知合作意识教育自身已经是在造就更精明的自私人。

(二)集体意识教育是对人类存在形式和核心价值的实现

正如马克思所言,“社会——不管其形式如何——究竟是什么?是人们交互作用的产物。人们是否能自由选择某一社会形式呢?决不能。”^{[4]P42}按照马克思的思想,对人类存在的科学认识,既不在于整体,也不在于个体,而在于人与人之间的关系。从人类的存在方式来看,人与人之间的关系除了排他性关系外,还有共享性关系的存在。每个人的存在不仅可能需要与别人共享物质基础,更需要与别人共享价值目标。这种共享性关系不是靠人类的刻意合作而实现的,其本身就是人类的存在形式。任何一个人,即便长大后能自给自足,其生存的意义也只有别人的共享与认可中才得以实现。

对于个人与社会、个人与集体的关系,马克思在《德意志意识形态》中曾提出“真实的共同体”和“虚假的共同体”两种不同性质的集体的区别,认为这是两种不同性质的集体意识。“虚假的共同体”意识指独立于个人并作为异己的统治力量而与个人相对立意识,它扼杀个人的主体性,禁锢自由、磨灭个性,其思想基础是个人的。马克思指出:“只有在共同体中,个人才能

获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才可能有个人自由。”^{[4]P571}学者们往往将马克思的真实集体理解为制度性的实体存在,殊不知马克思指明的不仅仅是共产主义的制度设计,也指明了一种心境:人只有具有集体意识,才可能获得实现自由的全面发展,才可能成为人的目的,而不仅仅是手段。有了集体意识,每个人在自己的联合中并通过这种联合获得核心价值——自由的实现。

(三)集体意识教育是与中国特色社会主义制度相契合的思想道德建设

集体意识教育秉持的是人与人之间是一种共在关系,人们在共在关系中寻求美好生活的伦理学思路。时至今日,人类固然未曾摆脱政治哲学所揭示的“冲突—合作”局面,然而,人类已经可以在“人间”的生活中超越冲突与合作的思路,把生活过成共同追求美好生活的伦理学样态。这要归功于康德“人是目的”的命题,因为这一命题揭示了人类“由文化而历史地积淀而成”的“具有普遍必然性的文化心理结构”。^{[5]P312}当我们把每个人的人性当作目的而非手段,个人利益仅作为实现人性目的的手段而保留工具价值时,利益冲突自然丧失了它在人类生活中的中心地位,“冲突—合作”的生存处境也就在根本思路的转变中被超越了。

国民思想道德建设与共同体的制度建设息息相关。用伦理学的眼光观照当今中国,我们正在共同致力于实现“两个一百年”的宏伟目标,共同致力于实现中华民族的伟大复兴。习近平同志指出:实现中华民族伟大复兴的中国梦是国家情怀、民族情怀、人民情怀相统一的梦。中国梦最大的特点就是国家、民族和个人作为一个命运共同体。^{[6]P33}在中国这个巨大的命运共同体中,国民思想道德建设只有超越“冲突—合作”的政治哲学思维方式,回归集体意识教育的伦理学主张,才能实现中国精神的弘扬和中国力量的凝聚。

(四)集体意识教育的途径

开展集体意识教育,并不需要专门的课程,而是需要教育者在日常的教育中有着集体意识的引导、指导和疏导。具体来说,在单科课程中,需要开展集体意识的引导活动。在引导活动中,教育者和受教育者因为

置身之外,往往能排除个人利益和个别情绪的干扰,在一般情境下做出较为客观的理性判断。在综合课程中,需要开展集体意识的指导活动,从人的使命与担当、事务的性质与功能的角度阐发原理,从规避伤害与促进发展的角度阐发理由,从行动的步骤和方法的角度分析行为。在活动课程中,需要开展集体意识的疏导活动,从对尊严的维护、对兴趣的引导等方面,使儿童既认识事情的性质,同时又尊重儿童自由。^[7]

开展集体意识教育,需要教育者乃至教育管理者避免人为制造竞争环境和竞争性资源。虽然我们不可否认竞争的客观存在,但当前的教育工作者往往通过限制资源的供给(如三好学生的指标有限),或增设竞争性资源和机会(谁坐得端正谁就有发言机会),从而影响了受教育者对社会认识的客观性。即便是面对不可避免的竞争性资源,教育工作者也应该从共享性、分享性和独享性等全面分析资源的多重性质,引导学生用共同目标统领个体目标,用身份意识统领身份证意识,从而实现德育的时代使命。

注:

[1]赵汀阳.第一哲学的支点[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2013.

[2]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集(第一卷)[M].北京:人民出版社,2009.

[3]柏拉图.柏拉图全集·第1卷[M].王晓朝译.北京:人民出版社,2002.

[4]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集(第十卷)[M].北京:人民出版社,2009.

[5]李泽厚.批判哲学的批判:康德述评[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2007.

[6]中共中央宣传部.习近平总书记系列重要讲话读本[M].北京:人民出版社,2016.

[7]辛治洋.学校德育存在方式探寻[J].中国德育,2015.

作者单位:安徽师范大学教育科学学院

邮 编:241000

(责任编辑 王 学)