

学校中的旁观者与道德教育

——论冷漠旁观者对教育的冲击

安冬 高德胜

【摘要】冷漠旁观者问题对学校教育的冲击一方面表现在特殊的校园事件里,如欺负事件、校园暴力事件等,另一方面表现在日常的教育教学活动中,教育中存在的竞争问题、对知识的物化占有、教育主体孤立化和被动顺从等特点导致同伴之间的道德冷漠,致使教育主体成为处于不利处境的同伴的旁观者。为了应对学校中的旁观者问题,学校教育可以通过引导学生进行有意义的学习、培养具有道德精神和反思精神的教育主体等方式,来实现教育对冷漠旁观者的抵制。

【关键词】旁观者;学校教育;道德教育;道德冷漠

【作者简介】安冬,南京师范大学道德教育研究所博士生(210097);高德胜,华东师范大学课程与教学研究所教授,博士生导师(200062)。

【原文出处】《教育科学研究》(京),2018.10.76~80

【基金项目】本文为教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“生活德育的理论深化与实践推进研究”(16JJD880027)的成果之一。

论及旁观者,我们首先想到的是存在于社会层面的旁观者,旁观者现象常常被视为道德冷漠的一种表现,被人们所针砭。然而,旁观者问题不止存在于社会层面,它已经从社会层面渗透到教育领域。教育旨在使人成人,促进人性的发展与完善,教育本是抑制旁观者问题的一支力量,但是旁观者问题对学校教育的冲击,不仅使对旁观者问题的应对失去了教育力量的支撑,还导致教育的倒戈,使学校教育成为旁观者问题的制造者和推动者。

一、学校中的旁观者及其对教育的冲击

学校环境中的旁观者存在于特殊的校园事件中,比如校园欺负事件或校园暴力事件等。美国国家犯罪受害者调查(National Crime Victimization Survey)1993年到1999年的数据显示:在学校发生的袭击和抢劫案中80%的案件有一个或多个第三方在场。2012年国内学者宋雁慧对山东、河南、江西、广西、内蒙古5个省份的2434名中学生进行了问卷调查,结果发现,81.4%的中学生曾是校园暴力的旁观者,而且34.7%的学生多次旁观过校园暴力。^[1]张文娟也指出,“大约85%~88%的学校欺负事件发生时都有同伴在场,但是只有11%的在场者向受害者施予援手”^[2]。

芬兰学者克里斯提娜·萨尔米瓦利对校园欺负事件中的旁观者角色作出了细致的区分,根据旁观者的不同表现,将对欺负事件具有消极影响的旁观者分为协同欺负者(assistant)、煽风点火者(reinforcer)和置身事外者(outsider)。所谓协同欺负者

是指,协助欺负者捉弄、折磨受欺负者的人;所谓煽风点火者是指,通过一些煽动性的言语或姿势鼓动欺负者的人;所谓置身事外者,则指保持中立,与欺负发生场所保持一定的距离的人。^[3]另外,国内学者宋雁慧还将对欺负事件具有消极影响的旁观者分为知情者、目睹者和干预者。^[4]

学校环境中的旁观者不仅存在于特殊的校园事件中,还存在于日常教育教学活动中。通过课堂观察发现,当教师在课堂上批评一位学生的时候,其他学生有的对正在发生的课堂事件置之不理;有的会在课堂上起哄,对受批评的学生表示幸灾乐祸;还有的会暗自庆幸,幸好教师批评的不是自己。无论是哪种表现,这些学生都没有意识到受批评同伴的消极情感状态,认识不到受批评同伴可能需要自己的关心和帮助。从这个意义上说,日常教育教学活动中的这些表现都是一种旁观者现象,旁观者存在于学校环境之中。

实际上,学校环境中的旁观者与社会上的旁观者存在着一定的“血缘关系”^[5]。其一,社会中的旁观者常常伴随负性的道德情境而产生,也就是说,社会中的旁观者存在于具有道德意味的消极事件之中,比如落水、跳楼、抢劫等。而学校环境中的旁观者也具有情境性,他们也是伴随负性事件和消极情境而产生的,需要指出的是,这里的“负性”和“消极”是针对受批评或者处于不利处境的学生而言的。比如,在欺负事件中,对于受欺负的学生而言,此时的欺负情境具有消极意味,希望得到他人的关

心和帮助。其二,旁观者常常以自我利益为中心。面对道德情境,有的旁观者常常要在助人行动和旁观行为之间进行利益权衡,这种利益权衡的背后就是自我利益至上的价值取向。对于旁观者而言,需要时刻警惕和防止自我利益受到任何外在的威胁。而对于处于学校环境中的旁观者而言,他们常常认为对他人的关注会浪费自己的学习时间和精力。在他们看来,“社会交往要从属于学业上的追求”^[6]。由此可见,学校环境中的旁观者是以自我的学业成就为中心的。实际上,这种以自我学业成就为中心背后隐含着一种以自我利益为中心的价值指向。其三,社会中的旁观者具有责任推脱的特征,认为受害者的不幸遭遇不是自己造成的,自己与这件事无关,自己对此无能为力,或者认为“可怜之人必有可恨之处”,是受害者自身造成其不利的现实处境,受害者自作自受,不值得同情。由此,旁观者通过这一系列的认知重组,将自身的道德责任推卸掉,而对于处于学校环境中的旁观者,当我们问及“你为什么没有帮助你的同伴”时,可能会得到这样的反馈:“谁让他没有遵守纪律”“谁让他迟到了”……有的还会认为,同伴的不利处境不是自己造成的,“是因为老师批评他,他才难过,这跟我没有关系,我对此也没有办法”,等等。这些反馈实际上就是一种对其自身道德责任的否认和推卸。

学校环境中的旁观者具有社会中旁观者的主要特征:情境性、自我利益至上和责任推脱。社会中的旁观者问题已经渗透到教育领域,这种渗透抑制了教育的发展,消解了教育的本真价值。

从教育的目标上看,学校教育本是为了培养满足社会发展需要的个体,以此促进社会的发展和进步,但是,学校环境中的旁观者这一冷漠教育主体以自我利益为中心,不关心社会需要,不关注社会发展和社会问题,甚至随着自身专业技能的提高,为了谋取更多的自我利益,可能还会做出危及社会安全和秩序的事情。教育本是为了促进学生成长,使其成长为自由而成熟的个体,绽放于爱和善良之中。^[7]但是,存在于学校教育中的冷漠旁观者表现出孤立而自私的个体特征,学校旁观者面对同伴的道德需要时表现出的无动于衷的冷漠态度,消解了人与人之间的信赖与同情,背离了教育的本心,抑制了教育本真价值的实现。

学校旁观者对教育的冲击还体现在具体的负性校园事件里。校园暴力或欺凌事件中,消极旁观者的“不作为”在一定程度上助长了校园暴力或欺负事件的发生。从这个意义上讲,学校中的旁观者成为威胁校园安全的不稳定因素之一,阻碍了学校教育活动的正常开展。

无论是校园暴力或校园欺负事件中的旁观者,

还是日常教育教学活动中的旁观者,这些学校中的旁观者都不只停留在学校环境中,他们也会与社会上的旁观者取得“联系”。一方面,学校中的旁观者离开学校环境后,很容易转化为社会情境中的旁观者;另一方面,学校旁观者对学校教育的消极影响,从一定程度上消解了应对社会旁观者问题的教育力量。由此,为了应对学校环境中的旁观者问题,需要重新构建教育的内在意义,重塑教育的本心,需要从教育自身寻找原因,探析学校教育中究竟是什么问题导致了冷漠旁观者的产生。

二、学校对旁观者的“制造”

教育作为一种自觉的实践活动,其本身具有一定的指向性。教育指向学生向外看,认识世界、学习知识。但是,现代学校教育离不开一场场的考试,学生学习的知识大部分是试卷中的知识点,考试考什么,学生就学什么。现代学校教育推崇的是考试文化,而考试文化的背后隐含着一种竞争意识。标准化的考试专注于分数和排名,分数和排名本身都具有可比较的特征,人与人之间常常基于考试的分数和排名来进行比较,并且这种利用考试而形成的比较具有一定的价值取向,“我比你分数高”意味着“我比你好”。从这个意义上说,具有价值指向性的考试文化易于激活人们的竞争意识——“我要比你考得好”“我要超过你”。虽然学校教育中的竞争意识在一定程度上有助于激发学生的积极性,便于教学管理和提高教学效率,但是这些竞争常常是以牺牲健康和谐的人际关系为代价的。

竞争对人际关系的破坏体现在将他人视为可利用的工具。竞争的内在逻辑是:人人为己。为了谋取自己的利益,将他人视作自己谋利的工具,消解人与人之间的情感联系。竞争意识驱使主体将他人的价值定格在可被利用的工具性上,认为他人的价值在于“为我所用”,看不到他人的精神性存在,认识不到他人与自我之间的精神联系。在学校环境中,教师经常教导学生“向好同学看齐”“多与好同学在一起”,与其说这是一种榜样式教学,为学生树立学习榜样,不如说这是在引导学生人人为己,为自己谋取更多的利益,因为与“坏同学”相比,“好同学”身上具有更多可被利用的工具性价值。这种人人为己的利益引导,消解了人与人之间的精神联系,人与人之间的精神情感被利益利用所取代。当他人陷入困境、需要帮助时,具有竞争意识的主体先要衡量帮助他人可以给自己带来多少利益,当认为他人没有可利用价值的时候,主体便会选择冷漠旁观,成为他人不幸遭遇的冷漠看客。

竞争对人际关系的破坏还体现在与他人敌对的关系上。“在本体论上,竞争等同于否定他者的存在,表达‘杀死’他者的意愿。当代竞争从你应该

杀死他人以使自己活下来这一形而上前提演化建构而来。”^[8]从这个意义上讲,在具有竞争意识的主体看来,他人的失败意味着自己的成功,他人的不利处境会为自己的获利创造条件。在教育环境中,教师常常在课堂上这样要求学生:“看谁最先坐好”“看谁做题算得最快”……这些日常教学话语的背后,实际上是在引导学生将注意力放在与他人的比较和竞争中,他人是自己的竞争对手,他人是自己需要赶超的对象。面对考试失利、处于困境的同伴,竞争意识作用下的主体不仅看不到同伴的道德需要,甚至还可能在心中暗自窃喜自己在这次考试中的短暂获利。面对他人的不幸遭遇,将他人视为竞争对手的主体不仅不会对需要帮助的他人产生道德同情,甚至可能还会暗自庆幸他人的失败和不利处境给自己带来成功的机会。

教育一方面具有引导学生向外看的外在指向性,另一方面还具有引导学生向内看的内在指向性。教育引导学生向内看,认识自己、关心自我。但是现代教育引导学生关心的自我是物化的自我、是孤立化的自我、是被动顺从的自我。

其一,现代学校中学生对知识的学习常常采取一种占有的方式。学生在“占有”这种生存方式中所要达到的唯一目的就是听到的语词变为一连串固定的思想占为己有,这种占有型的个人不需要产生或创造任何新的东西,相反,他们往往会因某一课题的新思想或新观念而感到不安,因为新思想或新观念动摇了他们所获得的固定知识。与其说是“我占有物”,不如说是“物占有我”。“‘我(主体)有某物(客体)’这一陈述是通过我对客体的占有来定义‘我’这个主体”^[9],作为主体的我被外在的占有物所取代,成为物化的自我。一方面,物化的自我将注意力集中在外在物的占有上。无视他人的存在,这种无视意味着物化的自我看不到自我与他人之间的情感联系,觉察不到他人的道德需要。另一方面,物化的自我将他人的存在视为自己占有外在物的威胁,认为他人的存在会阻碍自己对外在物的占有,当他人需要帮助时,这种物化的自我很难对他人产生道德移情,甚至可能漠视他人的道德需要,面对他人的不幸遭遇冷漠处之。

其二,现代学校教育抑制同伴之间的交流。从学校的物理环境上看,教室里的一排排座位是朝向黑板、朝向教师而摆放的,这种教育空间安排本身就带有抑制同伴之间交流的特点,同伴之间的交流常常被视为“违规”的窃窃私语。在此基础上所形成的自我具有孤立化的特征,这种孤立化的自我往往表现出对他人的排斥。人际间的情感联系是建立在人与人之间的交流互动之中的。孤立化的自我排斥与他人交往,消解了个体与他人的情感联

系。面对他人的不幸处境,孤立化的自我作为道德主体常常表现出无动于衷的冷漠态度。一方面,孤立化的自我由于缺乏敏锐的道德觉察力和道德责任意识,感知不到他人的道德需要;另一方面,孤立化的自我还可能表现出一种与受害者的处境不大相符的情感反应,如幸灾乐祸、聚众起哄等。

其三,学校通过制度性的权威及其所制定的一系列制度性的规章来管理学生、约束学生行为。按照阿尔文·古尔德纳(Alvin Gouldner)的观点,学校规章主要包括代表性规章、以惩罚为中心的规章和虚幻的规章。^[10]这些规章制度原本旨在保障学生更好地成长,但在实际教育教学过程中,这些规章制度成为了教育的内容和目的。在此基础上,学生成为制度性权威的被动顺从者,依据规章制度建构自我认同。这种对规章制度被动顺从的自我会抑制人际间的交往。面对道德情境,被动顺从的自我看到的是制度和规则,看不到人际间的同情和依赖,对他人的关心被对规则制度的被动顺从所取代,认为当他人的不利处境是由于其对规则制度的违背所导致的时候,那么他人是不值得被同情的。被动顺从的自我以制度规则为先,认识不到他人的道德需要,从而成为他人不利处境的冷漠旁观者。

三、教育之本心:学校对旁观者的抵制

学校教育要引导学生进行有意义的学习。教师要“给予学生方法、鼓励、实践和指导,让他们自己去发现真理或运用材料发展知识”^[11]。

一方面,有意义的学习可以帮助学生将关注点从与他人比较、竞争,转移到对知识内在价值的挖掘上。学校教育应当帮助教育主体将注意力集中在知识本身。对于学生来讲,学习应被视作一种个人事业,无涉与他人的比较,从而消解你争我夺的竞争关系。当他人需要帮助时,教育对竞争意识的消解有助于使教育主体拉近与需要帮助的他人之间的心理距离,为激活自身的道德意识创造条件。

另一方面,有意义的学习可以引导学生从“占有知识”转化为“创造知识”。有意义的学习看重的不是对固定知识的占有,而是对知识内在价值的创造。对知识的创造可以丰富教育主体自身的精神空间。而精神性空间的发展有利于建构“存在”式的生存方式,所谓“存在”指的是充满活力和创造力的一种生命体验。在此基础上,教育主体关注自身精神性的成长。不同于外在占有物,精神性的价值在于不断地创造,在于与他人的分享和给予。一方面,由于人之精神的无限性,教育引导学生对精神世界进行关照,有助于缓解人际间对有限的外在物质世界的占有;另一方面,人之精神性本身需要仰赖与他人的精神联系而存在。因此,教育对人精神性的发展有助于促进人与人之间的相互关爱和信

赖。面对道德情境,教育主体的精神属性有助于使其克服自我利益至上的价值取向,在看到需要帮助的他人的不利处境时,激活自身的道德意识。

学校教育的另一个指向,即引导学生向内看,认识自己、关心自己的成长。想要实现教育的这种内在性指向,需要培养具有道德精神的主体,使教育主体从孤立化主体转为与他人建立互动联系的主体。学校教育应当充分利用群体生活的优势,引导学生之间的互动交流,帮助学生在互动中感知自我、认识自我,成为具有道德精神的主体。人是道德的存在,人的存在离不开道德精神的建构。这里的道德精神是仰赖主体自身道德情感的唤醒而形成的。对道德情感的唤醒有助于教育主体感知他人的情绪,激活自身的道德责任意识,抵制冷漠的情感状态。因此,学校教育应当帮助学生唤醒自身的道德情感,建构与他人的精神联系。

具体而言,学校教育可以通过唤醒教育主体的移情忧伤来建构人与人之间的情感通路和精神联系。移情忧伤主要是指主体对某个处于不愉快、痛苦或其他形式的忧伤之中的人的同感共知。根据引发移情忧伤的角色选取角度不同,移情忧伤主要包括两种唤醒方式:一种是以自我为焦点的角色选取,教师引导教育主体通过想象自己处在受害者的处境时自己的感受是什么,来帮助教育主体走出以自我为中心的情感视域,主动感受他人的情感状态,构建人际间情感的相通性,从而唤醒教育主体对他人的移情忧伤;另一种唤醒方式是以他人作为焦点的角色选取,直接注意和想象受害者的感受是什么,教师引导教育主体主动观察并获取有关他人的信息,认识自我与他人之间的差异性,将他人的一些凸显特征分离出来,增强对他人处境和情绪反应的理解,以此来激活对他人的道德移情。^[12]

学校教育的内在指向性还要求学生独立于外在制度化权威,从被动顺从的教育主体转化为具有反思精神的教育主体。要让学生将自我从制度化权威的控制中解放出来,以独立于外在制度规则的视角来认识自我,感知自我对他人的道德责任,对道德事件作出独立判断。这要求学校教育注重培养具有反思精神的主体。以思考为基础的反思主体常常与既定规章制度保持一定的距离,不会盲从于规章制度所主导的价值取向。由于这种具有反思精神的教育主体可以独立于制度要求之外,因此面对道德情境时,他们的同情心不会被外在规章制度所遮蔽,从而可以看到他人的不利处境,意识到自身的道德责任。

其一,为了培养具有反思精神的教育主体,学校应保护学生的质疑精神,鼓励学生多发问。除了需要注意发现问题外,我们还要注意不要问题一提

出,马上就急于作答。因为这样会太强调找答案而把问题本身置之脑外。通常,在看到问题和寻求答案的急切行为之间只有一瞬间。但是,正是这一瞬,智慧空间出现了。其二,学校教育应当关注教育中的对话。反思主体要求吸纳不同人的主张和观点,学校教育应当注重主体间的对话。通过主体间的对话,可以帮助学生摆脱僵化、固执的认识视角,形成多元化认知,从而使学生从主观个人化意见走向成熟多元化判断。学校教育中的对话不仅包括主体间的对话,还应当包括主体内部的自我对话。反思主体会反观自身,实现自我与自我的对话。因此,学校教育应当把主体间的对话引向自我内部的对话,推动自我意识的发展。学生通过与交流,对比自我与他人的观点和感受,反观自身的经验,在吸纳他人观点的同时,扩展自我意识,激活主体的反思精神。

归根结底,教育是一个充满爱的实践活动,它引导人们关注世界、关爱他人、关心自我。在此基础上,教育可以有效地抵制学校中的冷漠旁观者问题,使学校中的旁观者向助人者、保护者转化,使教育成为解决社会旁观者冷漠问题的支撑力量。

参考文献:

- [1] 宋雁慧. 关注校园暴力的旁观者[J]. 当代教育论坛, 2014, (3).
- [2] 张文娟. 初中生在欺负情境中的参与者角色与同伴地位[D]. 济南: 山东师范大学, 2005: 28.
- [3] Christina, S., Kirsti, L., Kaj, B., Karin, O., & Ari, K. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with in the group[J]. Aggressive Behavior, 1996, (22).
- [4] 宋雁慧. 关于校园暴力旁观者的综述[J]. 中国青年研究, 2014, (3).
- [5] 高德胜. 电子媒介与“旁观者”的生产[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2007, (4).
- [6] 贝克. 优化学校教育: 一种价值的观点[M]. 戚万学, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011: 30.
- [7] 克里希那穆提. 一生的学习[M]. 张南星, 译. 北京: 群言出版社, 2004: 22.
- [8] 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).
- [9] 艾里希·弗洛姆. 占有还是存在[M]. 李穆, 译. 北京: 世界图书出版公司, 2015: 65.
- [10] E. 马克·汉森. 教育管理与组织行为[M]. 冯大明, 译. 上海: 上海教育出版社, 2004: 41-42.
- [11] 托宾·哈特. 从信息到转化: 为了意识进展到教育[M]. 彭正梅, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 49.
- [12] 霍夫曼. 移情与道德发展: 关爱与公正的内涵[M]. 杨韶刚, 万明, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2002: 62.