

阿倫特的教育政治觀

John King

阿倫特的〈關於小石城事件的考察〉引起知識界很大震動。她在此文中主要探討兩個問題：一，種族隔離法的是非問題；二，關於實施不同種族的統一學校問題。另一篇〈教育的危機〉寫於前一年，也是由小石城事件引發的。這兩篇是阿倫特論述教育問題的主要著述，在文章中，她質疑聯邦政府的教育政策，實際上也是對60年代的自由主義的教育改革提出不同的看法，表達了她在教育領域的政治觀。

阿倫特 (Hannah Arendt) 的主要著作中受到批評、具有爭議，引起文化界、知識界很大震動的，除了《耶路撒冷的艾希曼》(Eichmann in Jerusalem) 外，要算〈關於小石城事件的考察〉(“Reflections on Little Rock”, *Dissent* 6, no. 1 [1959])。這篇文章本是應雜誌《評論》(Commentary) 的約稿寫的，但因為文章觀點與雜誌的宗旨及當時的社會進步輿論相悖，沒有被採用，第二年才為另一刊物《異議》(Dissent) 刊出，但是，《異議》刊出時，編者也特意加了按語，明確表示不同意阿倫特的觀點，並同時刊出兩篇不同觀點的文章。〈關於小石城事件的考察〉和她前一年寫的〈教育的危機〉(“The Crisis in Education”, *Partisan Review* [Fall 1958]) 都是由小石城事件引發的、阿倫特直接論述教育問題的兩篇主要著述。在這兩篇文章中，她質疑聯邦政府的教育政策，實際上也是對60年代的自由主義的教育改革提出不同的看法，表達了她在教育領域的政治觀。

小石城事件一般被看作以後60年代爆發聲勢浩大公民權運動的前奏，以後肯尼迪 (John F. Kennedy) — 約翰遜 (Lyndon B. Johnson) 政府為了解決教育機會均等的社會問題——實施補償教育政策，也被看作是圍繞取消種族隔離政策發生的這一事件結果的繼續。出乎人們意料之外，對種族主義深惡痛絕的阿倫特，並沒有無條件支持取消種族歧視的統一學校政策。在〈關於小石城事件的考察〉裏，她主要探討兩個問題：一，種族隔離法的是非問題；二，關於實施不同種族的統一學校問題。關於第一個問題，她明確表示應該廢除，說：「違反憲法的種族隔離不是社會習慣，這是法的強制，這也是必須重視的一點，廢除這一條法規，很明顯是一件十分重要的事情。」^①但是，她主要強調第二個問題，批評政府採用法的強制手段，「在公立學校內實施不同種族統一教育。」^②表達了她對統一學校運動及與支持這一運動社會進步輿論持不同的立場。

社會領域中的教育

50年代中至60年代，那一時期阿倫特重點是關心政治公共性問題，這一觀點也滲透到她的教育觀中去。1958年出版的論述公共性重要著作《人的條件》(The Human Condition)中，阿倫特從古希臘城邦國家歷史經驗出發，把人類活動領域分為兩大領域：公共領域和私人領域。公共領域即共同政治實體：*polis*；私人領域是古希臘人的家：*oikos*。在公共政治領域裏，人們進行對話、說服和協商；家則是人們為了滿足自己生理欲求從事勞動等經濟活動的場所。因為古希臘是奴隸承擔了家(私人領域)裏滿足生存的生產勞動，所以，私人領域既是顯示個人最高水平能力的場所，卻又是被剝奪這種能力的場所^③。於是，公共領域既是多數的人的各種特徵融合，也是個人表現獨自性、天賦能力——與他者的差異的空間，是自我表現與他者共存的世界^④。但是，隨着人類的物質生產規模擴大，個人的生產產品進入社會交換市場——有一個共同的社會空間。於是，私人領域與公共領域兩者中間還出現了一個社會領域。而社會領域裏的人並不是表現自己的獨特性和天賦，而是追求共同的、劃一的物質欲望，有不同於前兩個領域的特點。她如此說^⑤：

假如說平等是政治實體根本的原理，那麼，區分就是社會的根本的原理。社會存在於公共領域和私人領域之間，是一個奇特的、混雜的領域，自近代後，人類生活是的大部分處在這個領域中。

她認為，近代之後，原來應該屬於公共領域或私人領域的事情往往被混淆到社會領域裏來，而社會領域的不斷擴大也混淆了公共領域與私人領域之間的區分。教育涉及的平等問題本來是屬於社會領域的，因為教育一部分特徵應該歸屬於公共領域，另一部分特徵應該屬於私人領域。但是，無論是法律規定的種族隔離，還是政府以法律強制干預成立的、讓不同種族孩子統一上課的學校，都是把本應該屬於公共領域的法律的、政治的「平等」，錯誤地搬入了屬於社會領域的教育中去了，侵犯了其中屬於私人領域的部分的個人權利。總之，她認為，「平等」只屬於異質的「複數性」人類群體公共領域內的所應該實現的原則，而同質的群體支配的社會領域，不是基於平等的，而是基於同質性來區分人聚集而成的群體，維持社會狀態的^⑥。即社會領域的平等，兼顧公共和私人兩個領域各自的特徵，必然是一種人類自我保護所要求的劃一的平等，所以，在異質的公共領域中實施平等，就要侵犯個人和集體的多樣性。

她的論據是：公民權的問題「不僅是美國南方長期社會問題，也因為是個法律問題」，廢除隔離(discrimination)的法律，消滅種族歧視和強制實施社會平等，是因為在政治實體中，平等是強制的，但是日常生活中並不一定要這麼去做。這是因為追求平等最早出自於追求政治實體，平等的合理性明確地被限定在政治領域中^⑦。其理論根源可以追溯到《人的條件》中的平等觀，這種平等觀認

阿倫特認為，教育涉及的平等問題本來是屬於社會領域的，但是，無論是法律規定的種族隔離，還是政府以法律強制干預成立的、讓不同種族孩子統一上課的學校，都是把本應該屬於公共領域的法律的、政治的「平等」，錯誤地搬入了屬於社會領域的教育中去了，侵犯了其中屬於私人領域的部分的個人權利。

為，平等不是從屬於人類生命延續的再生產私人領域裏，而存在於作為自律領域中——公共領域中。在《人的條件》中，她還指出，公共領域的縮小和社會領域的興起後，原來能夠保持人與人的聯繫（公共領域）和分離（私人領域）共存共同性世界消失了，而由貨幣承擔起人的存在共同性的功能。但是，貨幣單一的價值標準和維度具有絕對的排他性，導致近代社會失去作為人的存在條件的複數性（plurality）。維持生命、保存自己的營生活動成為社會領域中人們都關心的事情，這種唯一的對貨幣支配下的經濟利益關心，使得人們追求劃一和平均，原來公共政治領域中的「平等」概念也改變了其原來的意義，成了劃一、平均的替代詞^⑧。阿倫特對不同種族的「統一學校」和以後的60年代社會改良政策的批評和擔憂，也就是對缺少「複數性」的、劃一、平均的社會趨勢的警惕。

阿倫特指出，公共領域的縮小和社會領域的興起後，原來能夠保持公共領域和私人領域共存共同性世界消失了，而由貨幣承擔起人的存在共同性的功能。但是，貨幣單一的價值標準和維度具有絕對的排他性，導致近代社會失去作為人的存在條件的複數性。她對「統一學校」和60年代社會改良政策的批評和擔憂，也就是對缺少「複數性」的、劃一、平均的社會趨勢的警惕。

當然，她不否認社會領域中的區別（對待）異質群體有轉化為人與人之間歧視的可能性，她把導致破壞區分效果假設為兩種情況：本來應該平等的公共的領域因為區分而被擴張、侵入而轉化；應該由「排他性」支配的個人的隱私領域因為區分被擴張、侵入，從而「問題不是在如何才能夠區分這一點上，而是如何把區分的正統性在社會中固定下來，防止區分侵入、破壞個人領域和政治領域」。相反，她更加擔心的是政府過度干涉私人領域，公共領域的進一步擴張，對社會領域的侵蝕^⑨。

阿倫特把這種政治觀運用於對公共教育體制的分析，認為學校教育屬於社會領域的依據：首先，孩子們和其他相比，他們是家庭的一員，是在排他的、排斥異質的氣氛環境中成長的。她認為家庭的責任相對於社會、政治領域的要求，是一種保護幼者的十分強大的而又安全的東西。另外一方面，孩子又是公民，要為他們將來實踐他們的權利而做準備^⑩，即須要習得謀生的技能和知識。而且，公共教育的學校教育是為了把孩子導向公共領域——共同世界的制度，「從家庭向世界轉移，即使只有一點點可能，也是一種可能性，是我們插入家庭私人領域的一種公的制度」^⑪。學校教育屬於公共領域，有「把未來公民的條件做最低限度規定」的一個側面，還有「促進對全體公民進行必要的而且是他們所期望的學科和職業的教育」的另一個側面。「孩子們在學校中不可避免會獲得社會集體生活的倫理」^⑫。所以，就教育而言，不完全是屬於公共領域，也不完全屬於私人領域，是社會的一部分。

然而，實現不同種族統一教育制度，是出自為了使得學校教育在社會層面平等的理論，也是當時熱門的公民權社會化的課題。阿倫特認為，與公民權運動同時興起的「統一教育」運動的錯誤在於兩方面：一，通過法律強制、政府干涉把公共領域的平等擴大到社會領域中去。由此，基於異質性的平等的公共領域的邏輯，滲透進社會領域，消磨其本來的同質性。二，阿倫特同時也認為，所謂公民權問題社會化，就是因為社會領域中同質性侵蝕了公共領域，把社會全體由劃一的平等邏輯來支配。

概括起來，阿倫特對當時「統一學校」運動的看法是：一，政府可以干預教育、可以強制撤銷種族歧視，但只能夠在法的平等（或差別）的範圍裏面——公

共領域之內實施；二，孩子是家庭必須保護的對象，不應捲入政治改革——公共領域的場所中去；三，教育不應該被認為是社會乃至政治變革的重要的、甚至是唯一的手段。阿倫特的教育思想之所以遭到批評，是因為她的教育理論中有這麼一個兩律悖反的難點：一，教育不論對哪個孩子來說，都是新的、革新的；教育又必須是保守的，以家庭據點的。二，教育不僅涉及公共領域，還涉及私人領域。而且，也因為現實教育本身存在以下兩個難以調和的問題：一，國家統制和市場主義；二，在美國還有着種族多元化和民主主義教育相互關係的問題。

對進步教育的批判

阿倫特批判佔美國教育思想主流的實用主義教育^③：

進步教育中，因為成人權威的廢除，無形中被否定了對自己孩子將來的世界的成人應該負的責任，拒絕了繪製未來世界和誘導孩子走向的義務。今天的我們對改造、變革世界後的期待，考慮到了孩子們將來了嗎？

她認為家庭對兒童教育起着兩方面的作用：一，從妊娠到分娩給予孩子生命——私人領域；二，把孩子引入到成人世界中去——公共領域，所以對孩子生命的成長和對世界的存在兩個方面都負有責任。這兩個方面沒有調和的可能性，卻是一方的存在要破壞另一方，處於一種相互衝突的關係。「因為世界不能夠對作為生命生活的領域給予足夠的重視」，另一方面「世界有必要保護自己，而每個新人都會對世界發起侵犯和攻擊」^④。這樣的教育一方面要排除公共領域的干擾和干涉，「讓孩子們生命在私人領域中成長」^⑤。另一方面，對世界的存在負有責任的成人，要把孩子引入世界中去，但是其中有一段是由學校來進行的。阿倫特為了把世界從破滅中救出來，注意的是後者——學校教育的變質。她注意的是：「保持新，保持孩子們中的新生事物的新。」^⑥雖然教育是把孩子們的新東西導入傳統的世界中去，是拯救走向毀滅的世界的一個關鍵，但她並不是把孩子們作為未成熟的成人，而是作為「新世界的參與者」而加以重視^⑦。她認為把新參與者——孩子們——導入公共世界是保持世界——公共領域的複數性的關鍵。但是，在美國的進步教育中，兩個世代之間，他者性喪失了，成人世界拒絕一切責任，成人世代對孩子世代的權威也喪失了^⑧。小石城事件是最典型的事例。聯邦最高法院的判決是：成人把自己經過幾代人都不能解決的問題，明確地交給白人和黑人的孩子們，讓他們背上沉重的包袱^⑨。

她還對無批判地接受基於盧梭 (Jean-Jacques Rousseau) 理想中的自由主義教育觀念持否定的態度，因為盧梭理想中雖然有孩子的自我表現，卻缺少他者的存在^⑩。當然，她對孩子充滿了「希望他們成為新人的期望」也是源於盧梭的思想^⑪。她只是批評進步教育是「對孩子們成為這樣的新人產生了幻想」，那是這種期望

阿倫特批判實用主義教育：「進步教育中，因為成人權威的廢除，無形中被否定了對自己孩子將來的世界的成人應該負的責任，拒絕了繪製未來世界和誘導孩子走向的義務。今天的我們對改造、變革世界後的期待，考慮到了孩子們將來了嗎？」小石城事件是最典型的事例。聯邦最高法院的判決是：成人把自己經過幾代人都不能解決的問題，明確地交給白人和黑人的孩子們，讓他們背上沉重的包袱。

絕對化、擴大化的結果，特別批評杜威 (John Dewey) 實用主義教育放棄了傳統的注意教和學兩個方面的教學方法²⁰。她並不否定對新一代的熱望，只是否定把這作為保持公共領域多元化、複數性的唯一關鍵途徑；只是反對放棄成人的責任，反對把教育完全誤作為政治問題、與某種社會改革設想等同地聯繫在一起。實際上她是直接批判當時60年代美國民主黨政府的社會改良主義的政策。她的立場，與這一政策引起的60年代美國學術界展開的關於教育機會均等問題爭論中最有力自由主義改良的理論體系——羅爾斯 (John Rawls) 的《正義論》(A Theory of Justice) 的側重點是對立的。羅爾斯主要的觀點：一，教育改革通過社會平等政策、國家福利制度來展開，教育資源再分配；二，把貧困作為社會的首要問題，由政府採用公共政策解決，經濟成長和所得分配成為政府的兩大課題；三，社會中的對立是異質存在，所以在公共維度內加以融合、統一²¹。羅爾斯基於「社會正義自由主義」的理想，認為，公共教育資源並不應該根據作為有關生產訓練的能力的評價的報酬，或者並不應該以此為主要依據來進行分配，應該根據建立在包括最不幸的人在內的市民的個人生活富裕基礎上的價值來進行配置²²。他贊成補償教育的政策，贊成教育資源的再分配。與生俱來的資源不平等，因為是不正當的，所以應該對這種不平等給予補償²³。但是，對於複數性和個別性，羅爾斯認為，要對公的教育製造出來的價值性質加以某種限定。他認為公共教育不是「作為最終成果，而是希望產生出適合道德情緒的因果關係」，是「由知道和論說預示正義和正義的概念」，「希望最終成果產生出合適道德情緒的因果關係」是指社會維度上的複數性和個別性，不是指在公的教育範圍之內。也就是說成果最後不是把「善的產生」最大化，而是要在「追求多種多樣的善的產生作為可能的正確的教育之中」發掘教育的公共性存在的依據²⁴。這樣，公的教育一方面是糾正不平等的手段，另一方面，又從複數性、個別性的視角來試圖讓公的教育獲得新的多樣化的模式。

阿倫特警惕政府對教育機會均等問題的干預會進一步侵犯自由的權利。布朗判決之後，南方各州逐步廢除種族主義，實現「統一教育」。但是，相當一部分黑人中間也擔心「統一教育」實施以後，自己的文化被白人同化。阿倫特傾向於這種立場，她說：「如果我是一個黑人母親的話，會感到最高法院的判決會使自己處於比以前更加屈辱的位置上。」

阿倫特強調的是教育的私人領域那一半的屬性的重要性，警惕政府對教育機會均等問題的干預會進一步侵犯自由的權利。在《論革命》(On Revolution) 中，她把liberty和freedom兩種自由嚴格區別開來，前者本質上是消極的，是解放的結果，不反映自由的實際內容，而後者含有參與公共領域、公共關係的加入的積極意義²⁵。她之所以對美國革命給予高度評價，是因為美國革命是為了自由(freedom) 的建立。另一方面，她批評法國革命在盧梭思想影響下企圖用革命、政治手段來解決社會問題，結果無視和損害了公共領域的自由的建設²⁶。

還有一個問題，即黑人自己與保持種族傳統的分離主義的關係的問題。布朗判決之後，小石城事件成了南方「統一教育」運動的成果的一次考驗——試金石了。南方各州逐步廢除種族主義，一步一步地在實現「統一教育」。但是，這不是公民權運動中的唯一潮流，黑人中間也有相當一部分人擔心「統一教育」實施以後，自己的文化被白人同化，也有部分黑人主張取種族之間積極分離的立場。阿倫特傾向於這種立場，她說：「如果我是一個黑人母親的話，會感到最高法院的判決會使自己處於比以前更加屈辱的位置上。」²⁷

我們在看到阿倫特思想的這一點「保守」的同時，不能夠忽視她在拒絕同化這一點上依然是以複數性作為她的公共理論的一部分。現代社會中，少數種族、少數派群體要不被佔支配地位的文化同化，保持與其他種族或群體具有獨立對等的關係，從而達到社會、經濟、教育上的平等。為了這種平等的實現，必須注意到這種不佔支配地位的文化不被同化的對等的平等關係。

阿倫特批評「統一學校」教育政策的法的強制性，批評在保護公民權的名義下把社會領域的邏輯運用於公共領域的側面的做法，其實就是對美國60年代教育改革進行批評。她認為對自由主義的批判和主張少數種族的自我追求的實現這兩個側面是不可分割的。她並不是擁護殘留特權，也不輕視社會問題，倒只是認為在公共領域解決社會問題，會壓抑全體社會成員。她的關心所在：如何才能擺脫這種解決社會問題方法？力爭既要保護那種既能夠維持公共領域的多元性、複數性，又能夠保證社會領域中的同質性的自律價值。雖然在生活方式和自我同一性如何形成這一點上，她的觀點和公民權運動的黑人政治家的觀點不一樣，但是，他們兩者對原有的自我實現和追求這一點上是一致的。

阿倫特的觀點，出自作為一個經歷過納粹政權的、被德國文化同化了猶太人的切身感受，以及她對歐洲反猶歷史的反思^②，海德格爾 (Martin Heidegger) 另一個學生、流亡美國的阿倫特的同事和好友約納斯 (Hans Jonas) 的「責任倫理」思想，強調家庭世代間的傳承是教育和社會倫理的基礎，都與他們特殊的個人經歷不無關係。

艾克福德 (Elizabeth Eckford) 是阿肯色州小石城第一批進入前白人中央高級中學的九位非洲裔美國學生之一。四十多年後的今天，她說，自從走進那個學校，她的生活就沒有輕鬆過。多年後，為保持校區之間的種族學生的平衡，她的一個孩子還被迫送到十英里外的一所學校上學。「在隔離的時代我最渴望的是有朝一日能實現學校的種族融合，但現在我更嚮往的是黑人能擁有自己的學校。」^③

眾多美國人對布朗案判決懷有的複雜感情。其實，對是否實現「統一學校」的辯論早在1954年前已經開始了。但社會上出現的要求增設黑人院校的叫聲，反而被日漸增強的種族融合的趨勢給抵消了，這或許是布朗判例最消極的社會影響之一。著名政治學者薩繆爾斯 (Albert Samuels) 在其《隔離不平等嗎？——黑人大學與解除種族隔離之挑戰》(Is Separate Unequal? Black Colleges and the Challenge to Desegregation) 一書中指出，布朗案限制了非洲裔美國人接受黑人文化教育和發展的機會，事實上，白人學生居統治地位的混合學校對黑人的發展產生了新的障礙。「積極主張融合的自由主義者無論多麼出於無意，卻在現實中切斷了黑人文化獨立發展的進程。在五十年後的今天，給黑人公立大學的資助問題仍還未得到落實。」^④另一方面，布朗案判決後，白人對既成種族融合的激烈反抗也並非完全出乎意料。布朗案及之後的其他廢除種族隔離的判例之後中產階級白人從城市遷移到郊外，加快城市衰落，也促使白人工人階層開始反對自由派的社會改良政策^⑤。

艾克福德是阿肯色州小石城第一批進入前白人中央高級中學的九位非洲裔美國學生之一。四十多年後的今天，她說，自從走進那個學校，她的生活就沒有輕鬆過。「在隔離的時代我最渴望的是有朝一日能實現學校的種族融合，但現在我更嚮往的是黑人能擁有自己的學校。」

另外，也有學者注意到了阿倫特在教育領域對少數種族的文化的特殊性的保護觀念，還蘊涵了她對人類文化的普遍性與個別種族文化傳統的特殊性衝突問題的立場。她反對右翼的猶太復國主義建國理念，但不反對建立希伯來大學，也是出於這樣的立場：希望歐洲文化的一部分——猶太民族文化能延續下去^⑳。許多被同化了的德國猶太人，包括馬克思在內，都對猶太人遺產持有深層的矛盾與敏感^㉑，體現了人類文化的普遍性與個別種族文化傳統特殊性的衝突。在一個國家共同體內存在着國家目標與教育的自律性的矛盾；從更廣泛的角度來看，當今發展中國家的教育體制及內容中的與歐美文化的同步的普遍性原則，與民族的特殊性、本土化之間的扞格，也是一個敏感的難題。

阿倫特的教育思想對我們不無啟示。比如，中國目前在日益惡化的教育不公問題，表面看來原因似乎是弱勢群體私人領域經濟權益得不到保障，但實質的關鍵卻在於弱勢群體在公共政治領域裏的權利得不到保障；又如，教育腐敗、學術腐敗的原因，並不是因為教育市場化，卻是政府對教育過度的干涉，沒有真正市場化的結果。這些都是教育屬於私人領域的部分的權利被蠶食，受到侵害的結果，是教育者和受教育者選擇教育形式、內容的權利受到侵害的結果。

中國目前的教育不公問題，表面看來原因似乎是弱勢群體私人領域經濟權益得不到保障，但實質的關鍵卻在於弱勢群體在公共政治領域裏的權利得不到保障；又如，教育腐敗、學術腐敗的原因，是政府對教育過度的干涉，沒有真正市場化的結果。也是教育屬於私人領域的部分的權利被蠶食，受到侵害的結果。

註釋

①②⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯ Hannah Arendt, "Reflections on Little Rock", *Dissent* 6, no. 1 (1959): 49-50; 50; 51; 53; 53; 55; 55; 50; 50; 45-46.

⑳㉑㉒㉓ Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), 38; 198; 180; 51; 51.

㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛ Hannah Arendt, "The Crisis in Education", in *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (New York: Penguin Books, 1968), 188-89; 185-86; 188; 188; 185; 191; 176; 178; 179.

㉜㉝㉞㉟ John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971), 302-303; 107; 100; 515.

㊱㊲ Hannah Arendt, *On Revolution* (New York: Viking Press, 1963), 32; 109.

㊳ 阿倫特作為猶太人被社會邊緣化的賤民 (pariah) 意識不僅表現在她的早期著作 *Rahel Varnhagen: The Life of a Jewess* 之中，在《極權主義的起源》(*The Origins of Totalitarianism*)、《耶路撒冷的艾希曼》、《黑暗時代的人們》(*Men in Dark Times*) 等著述中都有反映。

㊴㊵ 秦時鉞：〈創造歷史：布朗訴教育委員會五十年〉(之二)，轉引自《中國檢察日報》的網頁「方圓」(www.jcrb.com/n3/by2/ca254191.htm)。

㊶ 詳細可參考：Pete Daniel, *Lost Revolutions: The South in the 1950s* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2000), 251-83。

㊷ 早尾貴紀：〈國家創設の普遍性と特異性のアポリア〉，《思想》，2004年第2期(東京：岩波書店)，頁76-98。

㊸ 參見Margert Canovan, *The Political Thought of Hannah Arendt* (London: Dent and Sous, 1974)。