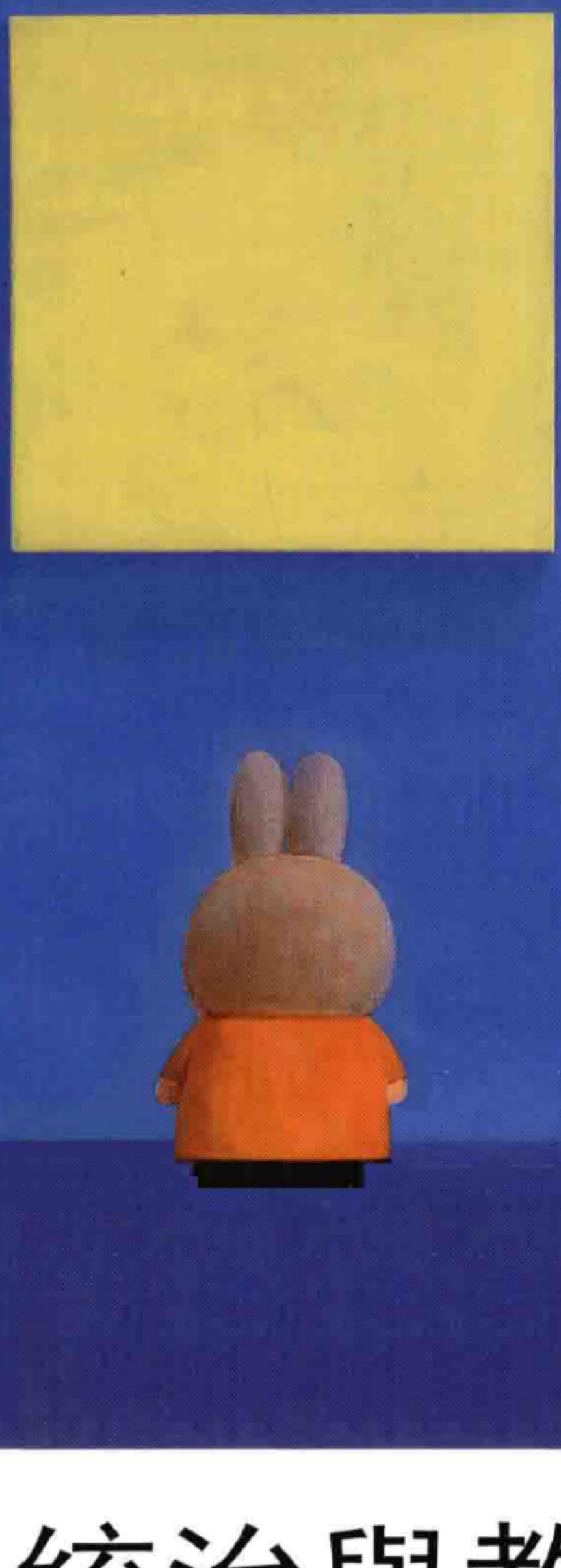
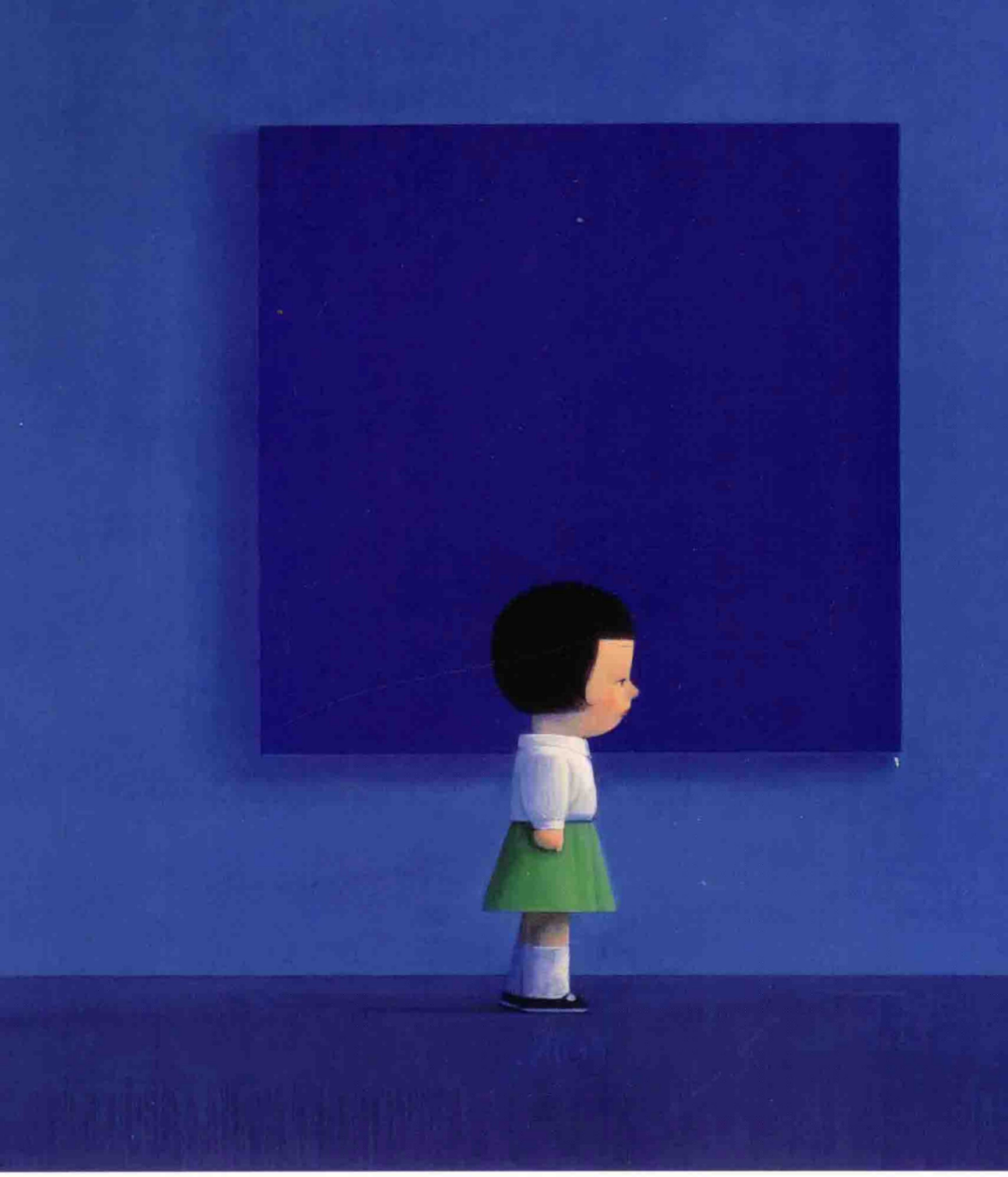


徐賁

統治與教育

——從國民到公民

OXFORD



OXFORD
UNIVERSITY PRESS
牛津大學出版社
www.oupchina.com.hk

ISBN 978-0-19-398845-3
9 780193 988453

統治與教育

從國民到公民

徐 貴

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Oxford University Press is a department of the University of Oxford.
It furthers the University's objective of excellence in research, scholarship,
and education by publishing worldwide. Oxford is a registered trade mark of
Oxford University Press in the UK and in certain other countries

Published in Hong Kong by
Oxford University Press (China) Limited
18th Floor, Warwick House East, Taikoo Place, 979 King's Road, Quarry Bay,
Hong Kong

© Oxford University Press (China) Limited

The moral rights of the author have been asserted

First Edition published in 2012

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a
retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without the prior
permission in writing of Oxford University Press (China) Limited, or as expressly
permitted by law, by licence, or under terms agreed with the appropriate
reprographics rights organization. Enquiries concerning reproduction outside
the scope of the above should be sent to the Rights Department, Oxford
University Press (China) Limited, at the address above

You must not circulate this work in any other form
and you must impose this same condition on any acquirer

ISBN: 978-0-19-398845-3

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

統治與教育
從國民到公民

徐賁

版權所有，本書任何部份若未經版權持
有人允許，不得用任何方式抄襲或翻印

序

赫胥黎 (Aldous Huxley) 在《美麗新世界》中描繪的那個國家是不需要有國民教育的，因為那裏的國民在出生之前就已經培育好了。那是一種「基因教育」，不是國民教育。在那個國家裏，所有的國民都是在國家的「孵化和定型中心」生產出來的，他們分成五等，前兩種人數很少，智商較高；後三種人數眾多，由成倍裂變法增殖，智商很低，具有完全可靠的整齊劃一性。「美麗新世界」的治國口號是「集體、同一、穩定」，那裏的國民就是按照這樣的國家目標而生產出來的。

美國作家勞里 (Lois Lowry) 的《記憶傳授人》描繪了另一種理想的國民教育，它從每一個兒童出生的那一天就開始了。每個家庭都是按國家計劃的模式組成的，每一對「夫妻」可以申請到一男一女兩個子女，形成像樣板戲《紅燈記》裏那種沒有自然血緣關係的組合式「革命家庭」。那些真正生育的女子一生中只能在三年中生三個孩子，然後便成為終身的勞工。孩子們在家庭裏由父母按照國家的規定來教育，不允許使用不正確的字詞；不允許有不正確的服飾、髮型或打扮；到了青春期，便需要服用藥物來控制「激情」。每年會有一天為孩子們進行歲數增長的儀式，一歲的孩子會被授予名字，八歲的孩子要開始參加義工勞動，九歲的孩子會收到一輛腳踏車，十二歲的孩子，在經過長老們一年來的性情與興趣觀察後，會被分配適合的工作。於是，每個人都在適合他的位置上成為安份守己的國民。[1]

1　勞里：《記憶傳授人》(*The Giver*)，鄭榮珍譯，河北教育出版社，2009年。

這個國家的記憶是由專門的「記憶傳授人」保管的，其他人不得擁有，關於過去，所有的國民該知道或不該知道的事情都是規定好了的。而且，所有的人看這世界都只有黑白二色，看不見其他的顏色。他們的眼睛退化，代代相傳，色盲終於進入了他們的基因。十二歲的喬納思被選中成為記憶傳授人的接班人，並為此接受師傅的專門教育。然而，偏偏是這個喬納思成了一個「不可教育的人」，因為他的眼睛天生與其他孩子不同，他能偶爾看到黑白之外的顏色，他第一次看見有顏色的是一隻紅蘋果。像《聖經》故事中那樣，蘋果成為犯罪誘惑的象徵，但他犯下的是思想罪，因為他能看見他不該看見的東西。由於他的不可教育，他注定必須從他的國家消失，消滅成為他教育的最後階段。

當教育變異為一種統治手段的時候，它是為統治權力的目標服務的。這樣的教育會在被教育者身上造成極具傷害性的影響。林賢治先生在他編的《烙印：「可以教育好的子女」的集體記憶》中說，那些接受了黨的教育的「黑七類」子女，「除了極少數較為開朗、豁達，願意跟人們交談來往者外，大多數長成內傾的性格，自卑、畏葸、被動，沉默寡言，離群索居」。對這些被教育者來說，教育是一種心靈的摧殘，留下的是終身難以癒合的烙印和創傷。

法國革命時代雅各賓派領袖羅伯斯庇爾 (Robespierre) 以他的殘忍聞名於世，他的殘忍是為了一個「美好」的目標，那就是完成對法蘭西人的國民教育，將他們塑造成新人。歷史學家斯凱瑪 (Simon Schama) 對此寫道：「羅伯斯庇爾在巴黎的路易大帝公學 (Lycée Louis-le-Grand) 學習時，老師們一定對他的政治教育發生了很大影響。他後來把自己當成了一個救世主式的導師，揮舞一根很大的棒子來培養國民們的美德。他把革命本

身設想為一個學校，在這個學校裏，道德能增長知識，但是，道德和知識都必須由紀律來保證。他喜歡這麼說：恐懼和美德都是人的自我完善所必不可少的，『沒有美德，恐懼會變得有害，沒有恐懼，則美德變得孱弱』。」[2]

羅伯斯庇爾所持的那種極端的國民教育觀幾乎是所有的激進革命家所鍾愛的，也驅使他們一次又一次展開極其殘酷的對人的改造工程。政治學家范根斯坦倫 (H. van Gunsteren) 說，這種對人的改造工程 (human engineering) 假設，「只要人民不像他們現在這個樣子，他們就不會有現在的問題，所以我們必須把他們改造成新人」。范根斯坦倫稱此為一種「不負責任的異想天開」，[3] 對於羅伯斯庇爾這樣的革命幻想家來說，也許是如此。但是，對於像希特勒、斯大林、毛澤東、波爾布特那樣的革命家來說，把國民改造成「新人」的教育，那就不僅僅是「不負責任的異想天開」，而且根本就是處心積慮的極權統治和精心策劃的陰謀權術了。

在他們的統治下，監禁、流放、苦役都是「教育」或「再教育」。即使是那些不可教育的人也可以對其他人起到教育作用。社會學家埃呂 (Jacques Ellul) 稱這是極權對國民教育和宣傳的最詭異的發明。它把有異端思想的人放到「民主討論會」或「批評與自我批評會」這樣的組織化環境中，逼迫他承認自己的錯誤，用他自己的嘴巴說出強迫他檢查的人是多麼正確，對他的教育又是多麼及時。[4]

---

2 Simon Schama, *Citizens: A Chronicle of the French Revolution*. New York: Knopf, 1989, pp. 827–828.

3 Herman R. van Gunsteren, "Neo-Republican Citizenship and Education," *Government and Opposition*, 31 (1996): 77–99.

4 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Alfred A. Knopf, 1965, pp. 11–12.

教育是一個美好的字眼，教育是人類的一種像飲食一樣自然的需要，《詩》曰：「飲之食之，教之誨之」，教育是為了讓人明白道理。最早的雅典國民教育是讓人民學會可以賴以為生的手藝。普羅塔克在《梭倫傳》中記載，「雅典的立法者梭倫說，為逃避危險從四面八方不斷湧來的人已經使這個城市人滿為患，但是這個地方土地貧瘠，不宜耕種，從海上來做交易的也因為人民付不出錢而不帶來他們需要的貨品。因此，梭倫要求城邦的人民學會手藝，他訂立了法律規定，如果父親不教兒子手藝，則兒子沒有為父親養老的責任。」[5] 共同體成員的教育是為了幫助他們能夠更好地共同生活，不是為了讓統治者能更方便，更隨心所欲地統治他們。

現代的國民教育，當它是民主的公民教育時，可以幫助人民變得更智慧，更有自我治理的能力。然而，當它是專制統治的臣民教育或黨民教育時，它卻使人民變得愚昧、盲從、馴服，既沒有自我治理的能力，也沒有自我實現的意願。我們關注國民教育，期待的是第一種，同時也需要警惕第二種，因為第二種國民教育是一種有毒害作用的「教育」，它偽裝並掩蓋了發明者想要支配和控制人民的權力慾望，而這種權力慾望帶來的幾乎無一例外都是壓迫、奴役和專制。

2011年10月11日　奧克蘭

5　Plutarch, *Life of Solon* 22.1.

目　錄

序　xi

前言　公民教育和民主政治　1

一、從臣民到公民
二、「國民愛國」和「公民愛國」
三、公民教育與社會制度的「再生」和「重建」
四、政體與「好生活」、「好社會」
五、從治理與教育看政體與國民教育

1　斯巴達國家主義教育的教訓　23

一、從「經驗」到「教訓」
二、殘酷的統治和保守的社會
三、國家制度與教育
四、兒童教育
五、對國家有用的技能教育
六、組織和恐懼的教育力量
七、獸化是人的教育失敗
八、極度與極權

2　「善」和「法」的教育　64

一、共和美德死了
二、共和的理念還在
三、美德與公民平等
四、民德與法治
五、公民榮譽與美德教育
六、品格教育與法的教育

七、法的教育：國法與神法
八、小寫的「神」
九、古典共和的「更高法」和「自然法」
十、作為現代普遍更高法的「人權」

3 從「高貴的羅馬人」到帝國的官僚 100
一、共和的品德和榮譽
二、誰是羅馬的「貴族」？
三、羅馬人的「品格培養」
四、希臘化教育的開始
五、西塞羅的「演說者」教育
六、羅馬教育與希臘教育的不同
七、修辭造就「演說者」，文法培養「官吏」
八、羅馬國家機器需要的教育
九、昆體良和他的《演說術原理》
十、教育匡正不了腐敗

4 文藝復興時期君主教育和人文教育 140
一、「君主」的必要與人文主義教育
二、伊拉斯謨的「君主教育」
三、馬基雅維里的「君主教育」
四、人文主義教育的個體本位和自由精神
五、貴族教育與誰是貴族
六、作為「廷臣」的「高貴紳士」
七、人文主義教育的新知識觀
八、人文主義的教學方法
九、退隱的人文主義教育
十、選擇怎樣的「古典」
十一、開明君主時代的終結

5 從古典共和到美國民主共和教育 197
一、制度與美德，孰為優先？

二、「自然人」的教育
三、自然義務和自然法
四、個體本位的公民政治啟蒙
五、公民教育必須去除恐懼
六、公民教養
七、沒有民主的美德會被專制綁架

6 美國早期大眾文化中的共和教育 231
一、現實經驗和零打碎敲的共和教育
二、羅馬共和的影響
三、共和教育與美國「民情」
四、美國早期的兩種民間共和觀
五、美國共和的危機和君主的誘惑
六、美國共和是啟示，不是模式

7 美國建國初期公民社會和傑弗遜的「民主教育」理念 259
一、憲法與共和政體
二、1790年代的民主–共和協會
三、民主公民教育的啟蒙和自我啟蒙
四、學校和社會同步進行的公民教育
五、民主公民教育：傑弗遜與民主–共和協會的共識
六、小學是公民的大學
七、精英教育與自然貴族
八、「政治是每個公民的副業」

8 安份守己的國民與民主的公民教育 299
一、公民教育應該教些甚麼？
二、品格教育未必培養積極參與的民主公民
三、安份守己的「好人」
四、美國的保守主義與好國民教育
五、自然秩序中的人的教育
六、從個體本位到「群眾人」

七、公民教育不能代替民主的公民教育
八、教育者不是「知識保鏢」

9 「成人兒童」將成為怎樣的成人 333
一、成人秘密和羞恥
二、「成人化的兒童」是長不大的成人
三、「童年」的構建
四、甚麼是「好的童年」

10 公民教育與黨化教育 356
一、美國的基礎民主公民教育
二、美國教材中的思想性和政治性
三、美國教材中的核心價值
四、學校關於如何抵禦宣傳的教育
五、宣傳與黨化教育
六、黨化教育的「前宣傳」和「宣傳」
七、黨化教育的「國文」和「歷史」
八、高度組織化的黨化教育宣傳
九、民族主義包裝黨化教育

11 二十世紀的宣傳 389
一、全方位宣傳
二、正確思想和正確行為
三、呼吸骯髒空氣的知識分子
四、宣傳和民主
五、宣傳的中國模式

12 納粹德國的黨國主義教育 418
一、從國家主義到黨國主義
二、黨國教師首先必須先成為黨民
三、生活在謊言中的教師們
四、黨國教育的課程和教材

五、日常行為配合黨化教育
六、黨化教育的「生物科學」
七、黨化教育中的「歷史」
八、黨化教育中的「英雄故事」
九、培養黨國事業的接班人
十、黨國主義的精英教育

13 德國納粹的宣傳和國民再造 463
一、極權統治的三大要素
二、納粹極權宣傳與青年運動
三、納粹的應用性宣傳技藝
四、極權宣傳的內在權力邏輯
五、領袖和後領袖時期的極權宣傳
六、納粹宣傳和它的政治組織機器
七、黨國的「宣傳員」
八、極權宣傳塑造「新國民」
九、極權的「新文化」和謊言秩序

14 東德的「宣傳教育」為何不能成功？ 505
一、龐大的宣傳機器
二、缺乏特色是最大的特色
三、一個製造焦慮和謊言的體制
四、「黨宣傳」為何難以成功？

15 沉默和失憶的國民是怎樣教育成的 521
一、裏裏外外的「一致」營造沉默的假面
二、層層疊疊的「組織」製造沉默的牢籠
三、互相監督維持「沉默」的必要

16 罪、恥、懼與道德教育的困境 538
一、一個有關罪、恥、懼的故事
二、罪、恥、懼的道德選擇

三、從傳統「恥–懼」到紅色「恥–懼」
四、兩條走不通的老路
五、一條需要下決心才能走的新路

17 公民社會需要説理教育 561
一、中國的公共話語與宣傳
二、諸多種類的宣傳和非理性話語
三、被宣傳洗腦是一種比無知更可怕的境地

18 「好生活」的教育 596
一、國家主義和威權的好生活
二、人本主義和自由民主的「好生活」
三、當少數人的「好生活」與多數人抵觸的時候
四、「好生活」的知識教育和公民教育
五、好生活是感覺，更是價值觀

後 記 619

前言　公民教育和民主政治

公民教育的核心概念是「公民」，但「公民」這個詞究竟指甚麼，卻並不總是很清楚，甚至常常相當模糊。中華人民共和國《憲法》第33條規定，「凡是具有中華人民共和國國籍的人都是中華人民共和國公民。」這是一種對公民的法律定義，它涉及一個人成為中國公民的法定要求或程序，例如任何一個降生在中國境內的孩子都是中國公民。由於這個孩子可以報上中國的「戶口」，他當然也就具有中國國籍。又例如，如果一個外國人申請加入中國國籍，又獲得「有關機構」的「批准」，他也能因此變成中國公民。

在法定意義的公民之外，還有另外一種社會–政治意義上「公民」，對於要把「國民」培養成為「公民」的教育，也就是「公民教育」來說，後面這種公民要重要得多。在法定意義上，不管一個人受不受公民教育，只要他有中國「戶口」，他都是公民。但是，在社會–政治意義上，只有當一個人擁有公民的權利、盡到公民的責任，他才能稱得上是真正的公民。人不是天生就知道甚麼是公民權利和責任的，這必須通過學習和教育方能知道。而且，只有接受了好的公民教育，公民才能成為「好公民」。這些是需要進行公民教育的根本理由。

法定意義上的公民也可以稱呼為「國民」或「臣民」，這是一種自然身份。但是，社會–政治意義上的公民是一種由價值追求建構的身份，不只是自然的結果。這種價值建構使得「公民」有別於「臣民」和單純的「國民」。公民身份是一種與民

主政體同在的，與民主政治密不可分的個人與國家關係。在這個意義上的「公民」，指的不只是具有法定身份的個人，而且還指一些與民主政體相符合的公民素質、稟性、責任、義務和權利，也就是一種綜合的、普遍的、集體的「公民性」。在這個意義上的公民，他們的公民身份 (citizen) 與他們的公民素質 (citizenship) 才是一致的。

一、從臣民到公民

民主政體和民主政治意義上的「公民」是與人的自由意志、政治自由聯繫在一起的。它指的是個人對國家的忠誠，但這是一種以特定制度和價值為基礎的忠誠。民主「公民」是一種從歷史上的「臣民」變化而來的，並與「臣民」有根本不同的現代政治身份。對於世界上絕大多數人來說，這種轉化是民主意識和民主變革帶來的。然而，在有些國家裏，從臣民向公民轉化的象徵意義大於實質意義，那裏的人民雖然不再生活在國王或皇帝的統治之下，但卻生活在某種現代專制之下，並沒有成為社會–政治意義上的民主公民。

亞里士多德可以說是最早試圖確定公民的社會–政治意義的哲學家，他說，「公民是持久地參與正義治理和公職責任的人。」[1] 這個「公民」定義的關鍵詞是「持久地」(permanently)。只有民主制度中的公民才能在社會生活中持久地擁有兩種可能：治理和被治理。誰永遠只被別人治理 (或統治)，而無參加治理的機會，誰就是被剝奪了當公民的權利而成為臣民。誰永遠治理 (或統治) 別人而不受別人治理，誰就成了

1 Ernest Barker, *The Politics of Aristotle*. Oxford: Clarendon Press, 1946, p. 92.

專制者而不再是公民。公民因為持久地同時擁有治理和被治理的機會而成為一種有別於專制政體中君主和臣民的社會平等個體身份。能夠保證公民享有這種機會的便是民主政體。

在民主政體中，公民持久地享有參與治理的機會，最低程度的條件便是公民投票。公民的參與治理當然不僅僅在於投票。說投票是公民參與治理的最低限度行為，那是因為，持續的、有效的公民投票對當公民和民主政治有重要作用。但是，當公民和實行民主政治卻又不僅僅表現為投票。公民投票是民主社會維持公正的政治代表機制的關鍵。但是，單單靠公民投票卻不總是能保證選舉出最優秀的治理人才。公民們越優秀，才越有可能有效地參與民主政治，也才越有可能選舉出優秀的治理人才，這是普遍公民教育的意義所在。

公民教育的基本目標是培養與民主政體相一致的公民意識，其中包括兩個部分：公民權利和公民責任。公民權利指的是政治制度的集體行為使每個集體中人都能享受到法律、政治、社會、經濟特權。稱這些權利為「特權」是因為只有這個政治制度範圍內的成員才享有這些權利，而非公民 (如「外國人」) 是不能享有這些權利的。民主政治社會中的公民可以投票選舉自己的政治代表、監督行使權力的官員、在需要時領取社會救濟，等等，這些是他們的權利。而非公民則不享有這些權利。

公民責任指的是，為了確保民主政治制度能夠運行，每個個人必須負擔義務和作出犧牲。這些義務和犧牲不是額外的承擔，而是維護共同體和防止專制或獨裁必不可少的條件。政治學家馬歇爾 (T. H. Marshall) 在討論兩種公民基本權利 (政治權利和社會權利) 的同時，引舉了一系列公民義務，如納稅、教育自己的子女、服兵役、幫助提升社會福利。他指出，公民性需要「凝聚力」(bond)，而凝聚力的基礎則是「直接的群體成

員感，它來自於對共同擁有的文明的忠誠。」[2] 與民主群體密切相連的公民性不是個人主義的，「公民性是一種屬於群體充分成員的身份。一切擁有公民身份者就權利和責任來說都是平等的，擁有公民身份就必須有權利和責任。」[3] 公民身份的平等限制了每個公民的極端個人主義和絕對自由。

公民平等身份既是對個人絕對自由的限制，也是民主治理原則。民主治理是「基於同意的統治」(rule by consent)，統治者和被統治者的地位是可以互換的，因為他們在公民身份上是平等的。與此相反，專制統治是建立在等級差別上的統治，某些人因為比其他人「優秀」(門地、血統、優越的階級，或者特別先進的意識形態等等)，所以理應成為其他人的統治者或領導。

基於公民平等的民主公共政治不接受這種等級有別的專制統治理論，而是堅持一種自願契約的治理模式。自願契約並不是對社會關係的實際描述，而是一種喻說，關鍵在於「自願」和排除強制。自願模式不僅適用於政權對公民的「基於同意的統治」，而且也適用於持續有效地產生公民在政治上符合程序公正的共同認識和觀點。公民政治上的共同認識和觀點是一種國家凝聚力，也是政權合法性的唯一來源。

由於民主政治的自願性質，理性的公民主體意識和自覺的道德行為便成為民主政治能否優秀的關鍵。人不會天生就具有這種主體意識和自覺行為。人必須通過多重教育才能學習到這種主體意識和自覺行為，包括家庭、宗教、社會、學校、公共事件、政治生活等等。民主是一種生活方式，而民主教育則是在民主政體的公共生活秩序中完成的，「除了人性之外，沒有

---

2 T. H. Marshall, *Class, Citizenship, and Social Development*. Chicago: University of Chicago Press, 1977, p. 101.

3 Ibid., p. 93.

甚麼比政體更能影響人們『生活方式』的形成了。」[4] 對於兒童和青少年來說，很大一部分教育是在學校裏進行的，他們雖然還不到「當公民」(投票) 的年齡，但卻是主體意識和自覺行為的形成期。對於這些未來的或者剛剛才是公民的青少年，公民教育更為重要。

二、「國民愛國」和「公民愛國」

公民教育有兩種：狹義和廣義的公民教育。狹義的公民教育旨在讓學生了解他們與政府主要體制部分的關係。它向學生傳授關於政府體制、制度運作和公民角色的知識。這一教育主要是在課堂裏進行。它的方便之處在於其可操作性，可以為此設立課程教育，提出考核的內容範圍和統一標準。不同程度學校的「公民課」或「政治課」都是這樣設立的，如果將它規定為升入高一級學校的「必考科目」，則更顯得它的「正規」和「重要」。

廣義的公民教育視野要比這寬廣、深入。它不局限在有關政府制度、公民義務和權利的知識，而是深入到人與人、人與社會、人與政治體制等關係的價值層面中去，如民主的基本價值 (自由、平等、尊嚴、人權)。廣義的公民教育要讓學生了解到民主是一種在運作中才能顯示力量和合理性的政治文明。這種政治文明是否存在，是否優秀，全在於它是否或者如何運行。因此，僅僅在課堂上或學校裏是不可能充分了解當民主公民的道理的。在學校中進行狹義公民教育的同時，還應該鼓勵學生參與學校自治、接觸社會、關心和參與社會事務等等。當

---

4 Thomas Pangle, *Leo Strauss: An Introduction to His Thought and Intellectual Legacy*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006, p. 94.

然，教師自身的公民行為和參與更是對學生有言傳身教的作用。

狹義和廣義的公民教育對兩個基本問題的界定和認識有所區別。一個問題是，「甚麼是與『當公民』有關的知識 (範圍、性質)？」另一個問題是，「如何獲得這種知識？」從廣義公民教育的角色來看，局限於課堂和課程的公民教育其實是一種「灌輸」，並不是真正的教育。在非民主國家中的「公民教育」尤其如此，它成為一種專制權力意識形態的教義灌輸。學生死記硬背，不容提問，更不容質疑，與培養公民主體意識、自願選擇和獨立判斷的教育目標根本背道而馳。它往往從某個利益集團或黨派的權力需要出發，把公民教育變成禁錮而非啟發思想的臣民教育。這種所謂的「思想教育」其實是由長不大的孩子 (教師) 在專制權力的驅使下不讓孩子 (學生) 長大的愚民訓練。

國民教育和公民教育的不同在於，國民教育是國家建構的一部分，任何政體的國家中都會有國民教育，但只有民主國家中才會有公民教育，尤其是民主的公民教育。非民主國家中的國民教育是自上而下的，它的第一要義往往是堅持某某主義，服從某某領導，遵奉某某路線，成為一種實質的臣民教育。民主國家中的國民教育以普遍的民主價值 (自由、平等、尊嚴、人權) 代替了一黨一派的教義。民主國家不承認任何理應替人民作主、理應成為人民之主、理應教育人民的「在上者」(個人或者政黨)。所以民主國家的公民教育一定是公民社會內的學校教育和公民的自我教育。學校的課程設置可以幫助這樣的公民教育，但只是幫助而已。公民教育說到底主要還是在社會的民主生活和民主政治運作中不斷進行的自我培養。

國民並不能夠單單靠教育就自動成為公民。國民成為公民需要有公民社會和民主政治制度的條件。只有當「公民」被賦

予民主意義時，公民教育才能與民主有關，並成為民主政治的一部分。公民教育不會要求教育對象去熱愛或忠誠於某政黨或堅持那個黨的甚麼主義、路線、原則，但卻仍然會把「忠誠」當作一項公民美德。公民有忠誠於公民國家和公民社會的責任，這種忠誠被稱作「公民愛國主義」，有時也被稱作「憲法愛國主義」。公民所忠誠的那種國家保護公民擁有不可讓渡的權利，如選舉權以及言論、新聞、集會、結社的權利。「不可讓渡」是説，即使公民自己同意放棄這些權利，國家權力剝奪公民的權利也是非正義的。公民權利是在集體性的制度和群體中維持和起作用的。

在非民主制度的國家裏，憲法可以規定人民擁有某些公民權利，但實際的權力制度卻並不允許他們運用這些權利。由於制度的失衡和權力的專制，公民事實上並不擁有那些紙上允諾的權利。在這種情況下，人民仍然會被要求「愛國」，而且也確實會感覺到自己是在「愛國」。這可以稱作「國民愛國」。

「國民愛國」和「公民愛國」是有區別的。對於「國民愛國」來説，「國家」是一個由疆域、民族、歷史、文化、語言、傳統等原初因素形成的單一總體。這樣的國家連同它的政府成為國民愛國的「自然」對象。這裏的「自然」可以是不假思索的感情自然流露，也可以是由於沒有其他可選擇對象而不得不然的那種自然而然。這是你的祖國，它的一切，包括可能是很糟糕的政治制度和政府，構成一個與你自然有聯繫，你不能不接受的認同對象。當你的被動「接受」被轉化為更有主體意識的「愛」時，你認同對象中原本不能接受的部分，也變得能夠接受了。

公民愛國與國民愛國不同。對公民愛國來説，單單「國家」不足以提供「愛」的對象意義和內容。「國家」和「政

府」則更是必須清楚區分開來的兩個不同對象。在公民愛國的情感中有理性判斷的因素，「愛」不是盲目被動的，愛需要理由。愛是一種積極主動的認同，一個國家之所以值得認同，乃是因為它維護公民社會所共同認可的基本價值 (自由、平等)，使他們的集體存在有尊嚴 (人權)、有道德目的 (正義)，並符合他們認可的公正程序 (法治、公正的政治代表機制)。因此，公民的愛國並不表現在一味地順從國家權力，而在於要求和督促國家權力不要破壞公民群體所共同珍惜的東西，尤其是人的尊嚴生活所必須的那些民主價值。在特殊情況下，公民愛國甚至可以通過公民不服從來表達。這是公民愛國和國民愛國的一個根本區別所在。對於公民愛國來說，愛國主義教育不只是在課堂或學校裏傳授某種知識或灌輸某種感情，而是引導一種有價值意義和目的內容的國家認同，並通過公民參與的行為體現這種認同和實現這些價值。

三、公民教育與社會制度的「再生」和「重建」

愛國主義和公民對國家群體的責任和義務是公民教育的核心內容。在民主和非民主國家裏，人們對這個核心內容的具體含義有不同的理解。在民主國家裏，公民的責任被理解為民眾與政治領袖相互之間、民眾相互之間和政治人物相互之間的對等義務，也就是一種以自願為基礎的契約關係。在非民主國家裏，國民責任是單向自下而上的，個人必須無條件地對向他索取忠誠的國家、黨、政府奉獻他的服從。非民主國家對國民絕對服從的要求體現在它的所謂公民教育之中，那是一種與非民主體制相一致的國民教育。

公民教育與國民教育有相互重疊的部分，也有相互區分的

部分。國民教育和公民教育對於所有國家社會來説，都有維護和複製現有秩序、支持政府權威和引導民眾遵守法紀的「再生」作用。但是民主國家裏，在現有秩序「再生」作用之外，公民教育還能起到國民教育難以起到的「重建」作用。重建既是更新，也是再造。它依靠公民社會的製創力，而不是自上而下的指令，有效地在社會中產生先前缺乏的積極價值因素和產生新的公民社會共識。1960年代由馬丁·路德·金代表的美國民權運動就是一個例子。種族平等和反對任何性質的種族歧視已經成為今天美國社會中公民的普遍共識，這個反歧視的原則也已經擴大到其他存在着人群差別的範圍之中，如性別、宗教、性傾向，等等。相對於1960年代之前的美國社會而言，今天的美國社會已經看到了明顯的公民教育的自我構建成果。

單純的再生型國民或公民「教育」其實只是一種「訓練」。它的內容包括「愛國主義和忠誠」、「遵守社會法紀」、「尊敬官員和政府」、「盡政治生活之義務」、「自律自制」(個人服從集體)、「為群體需要出力」、「在社會關係中保持誠實」等等。[5] 它基本由一些「要求」和「規則」組成。它的假設前提是，現有的社會和政治秩序是最好的，存在的頂多是局部問題，解決這些問題無須涉及制度根本，無須觸動制度秩序中的根本價值觀問題。

與再生型的國民訓練相比，公民教育的特點是非常重視社會和政治的基本價值和目標原則。公民教育必須以民主價值原則為出發點，並批判地審視現有體制和秩序的實際運作情況。這些基本原則包括，人的存在和社會存在的意義和目的、這些意義和目的與正義的關係、甚麼是與這些根本意義和目的相一

5 Charles E. Merriam, *The Meaning of Citizens*. Chicago: University of Chicago Press, 1931, pp. 1-26.

致的「好社會」、「好政府」、「政府責任」、「公民責任」等等。例如，國民和公民有納稅的責任，公民教育可以幫助人們成為明白的，而不是糊裏糊塗的「納稅人」。公民教育除了要讓人們知道公民有納稅的責任，還要讓他們知道，稅是交納給誰的，誰對所納之稅擁有預算的控制權，國家財政收支應該置於誰的控制和監督之下，這些行使控制和監督之權的機構成員如何產生，政府應當把稅收用於甚麼事項，不可以用於甚麼事項等等。

公民教育會讓人們清楚地知道，是議會而不是政府擁有對預算的控制權。議會依據憲法保留專屬於自己的財政預算的立法權力，其他政治主體不得與議會分享這種權力，除非議會自己願意將一些具體和細微的立法問題授權給政府或其他機構。議會授權也必須在憲法的框架之內進行。政府的一切財政收支行為必須置於人民及其代議機構的控制、監督之下，這意味着立法機構必須由民選產生，不允許存在任何超然於人民授權之上的權力，也不允許任何一級政府隨心所欲、為所欲為。這是法治政府和專制政府的界限之所在。

公民教育不僅是關於公民的，而且還是關於公民的政府的。公民教育應當清楚地讓人民知道，人民在民主原則下平等選舉代議制機構 (議會)，以行使制約和監督政府的各項權力。在民主選舉的機制中，選民及其代表應享有充分的發言權，一人一票，以平等形式行使公民的選舉權。公民的政府是公民們自己選舉出來的，公民應該知道「好政府」應該為他們做些甚麼，檢驗「好政府」的標準又是甚麼。通過公民教育，人們可以知道，好政府的檢驗標準之一是人民的美德和智慧被促進的程度。民主政府的「好」是與專制政府的「不好」比較出來的，因為民主政府可以克服專制政府的兩個根本弊端。第一，

在專制制度下，權力的制約和個人權利的維護都缺乏保障。第二，專制制度要求的國民服從是一種被動的、無獨立思考和批判的服從。而民主制度則能對公民提供積極實踐個人智慧和優良道德的條件。由於普選的代議民主政府具有相對公正的政治代表機制，它有利於維護公民的個人權利，並促進他們的道德和智能發展。

四、政體與「好生活」、「好社會」

現代公民教育應該是民主的公民教育，它讓公民們充分知道自己在民主政治中的權利和責任，並學會如何在民主政體中擔當「好公民」的角色，與其他公民一起創造共同的「好生活」和「好社會」。這種公民教育的目的、觀念和方式是在人類的歷史過程中逐漸發展形成的，而這種變化本身又是非常脆弱的，充滿了變數，也隨時可能被阻礙，被逆轉。二十至二十一世紀的世界歷史已經讓我們看到，公民教育在一些國家中的正面發展與在另一些國家中的受阻和逆轉是同時發生的。而造成這種差別的最重要的原因，便是在具體國家中影響和限制國民教育的政體。

這裏所說的「政體」是一種統治形態，是統治者與被統治者的關係形式，又稱「統治」(regime)，它關係到亞里士多德所說的公民是否真的有可能既成為統治者又成為被統治者。它還關係到，在成為統治者時，權力是否受到被統治者們的約束，在成為被統治者時，自由和權利是否得到保障。這個意義上的政體不是人們平常所說的「國體」，例如，中國是人民民主專政，美國是資產階級專政，也不是一個國家的「政權組織形式」，比如總統制、議會制、人民代表大會制等等。僅僅以自

稱的國體或者政權組織形式去了解一個國家中實際存在的統治者與被統治者的關係，往往會像問道於盲一樣盲目和愚蠢。一個號稱是「人民共和國」的政體完全可能是專制的，甚至是世襲專制的；而一個號稱「王國」的政體則反倒可能是民主的。人民是否能自由、平等、有尊嚴地生活在一個政治制度中，這要比那個制度叫甚麼或者有甚麼表面的政權組織形式都更具有實質意義。人民是否能自由、平等、有尊嚴地生活，這關乎政體是否道義，也關乎政體對人民的實際教育影響作用。脫離政體的統治結構、道義性以及優化或敗壞國民品格的具體影響，僅僅在名號觀念上討論政體是沒有意義的。

古典政體學說的一個共同特點就是強調「德行」或「正義」對區別不同政體的作用。亞里士多德把政體按兩種不同的標準各分為三類。第一種標準是以統治者德性的高下分配權力，計有三種，當統治者為特別優秀的一人時，叫作「君主政體」，當由少數人統治的時候，叫作「賢人政體」(貴族政體)，由多數人統治時，叫作「共和政體」，前兩種是更優秀的政體形式，因為使個別或少數人優秀要比使大多數人來得容易，優秀程度亦可能更高。第二種標準是僅僅按統治者的人數，德性已經變質，也分為三類，少數人的統治叫「寡頭政體」，多數人統治叫「平民政體」，這兩者分別是貴族政體和共和政體的蛻變形式，一人統治叫「僭主政體」，這是君主政體的蛻變形式。羅馬時期的政治家波利比烏斯 (Polybius，公元前約200–118) 接受了亞里士多德的政體變化論，認為每一種純粹的政體都有向自己對立面蛻變的傾向。而且，這是一個循環過程：君主制蛻變為僭主制，僭主制蛻變為貴族制，貴族制蛻變為寡頭制，寡頭制蛻變為民主制，民主制蛻變為暴民制，暴民制的無政府狀態又回歸到君主制。「蛻變」就是變得不道

義，不正義。中世紀的阿奎那 (Thomas Aquinas 1225–1274) 根據國家的目的是為維護全社會的公共利益還是只維護統治者自身利益，將政體區分為正義和非正義兩類；然後又根據統治者人數的多少將這兩類政體再各分為暴君制、寡頭制和民主制。在阿奎那看來，理想中最好的政體應是君主制。在這樣的君主制中，身為一國之首的君主應是所有公民中最優秀和最具美德的人，從而能引導他所統治的國家去追求高尚的目的。他關注的同樣是政體的道義和正義。

政體的存在必須從「德行」和「正義」來獲得合法性，這個合法性通常是以比國家實在法更高的「神法」和「自然法」為依據的。今天，更受到世界範圍內普遍認可的更高法則是人權。政治哲學家列奧·施特勞斯 (Leo Strauss) 批評美國的自由民主政體 (American regime)，運用的就是一種比美國實在法，甚至比憲法更高的自然法，他稱之為「自然正當」。政治學家德奇 (K. L. Deutsch) 這樣寫道，「施特勞斯認為，現代 (美國) 自由民主放棄了『好生活』和『好社會』的古典意義……儘管施特勞斯尊重他的美國家園，但他告誡他的學生說，美國的自由民主正在因為喪失它原初的目的性，而進入一種現代性危機。他敏銳地察覺到，美國的法律和政治正在失去它們的自然權利傳統。這使得政治領導人變得遷就民眾的私慾、經濟和政治程序被技術性考量所左右、道德相對論滋生。與所有其他同時代的政體相比，美國政體是正派的，但它有缺陷。在我們這個時代，可能有的最好的政體是這樣一種自由民主政體，它致力於平衡和消解政治張力，並知道根除這些張力其實是不可能的。」[6] 如果政治家的目的只是為了贏得選票而不是成就「好

6 Kenneth L. Deutsch, "Leo Strauss, the Straussians, and the American Regime," in Kenneth L. Deutsch and John A. Murley, eds., *Leo Strauss, the Straussians, and the*

生活」和「好社會」，如果法律的目的只是獲取程序勝利而不是實質正義，如果社會和政治生活不能形成共同體的價值觀，那麼，就算自由民主起到穩定國家的治理作用，也還稱不上是一個「好」的政體。

把美國政體看成是「自由民主」(liberal democracy)，這並沒有遵照古典政治學的政體分類，因為現代人事實上已經不能再用古典政體分類來準確認識今天在世界上存在的不同政體了。這些政體可以冠以「中國」、「蘇聯」、「英國」、「德國」的名號，但如果要認識它們的政體實質，那還必須運用像自由民主、一黨專制、軍事獨裁、威權、極權這樣的概念。然而，即使運用了這類政體實質的概念，仍然無法迴避一個政體是否符合「好生活」、「好社會」標準的問題。施特勞斯批評美國自由民主政體，是因為他覺得這個政體已經不再符合這一個標準。對於他所運用的「自然正當」標準，他的學生馬斯特斯(Roger Masters)解釋道，「自然正當的基礎是自然的目的，自然的目的可以無須藉助(神)的啟示，可以由(人的)自然理性來認知。」[7]

不管我們是否同意施特勞斯提出的「自然正當」標準，我們都應該看到，必須有某種普遍的標準才能衡量一個政體是否有益於「好生活」、「好社會」。這個標準不是由一個政體自己說了算的，而是必須用某種普世價值來衡量。就現今世界的共識而言，這種高於政體本身的普世價值體現在「人權」觀念之中。《世界人權宣言》和美國的《獨立宣言》一樣，也是用人類的自然權利來表述的。《世界人權宣言》「序言」第一

American Regime. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 51.

7 Larry Arnhart, "Roger Masters: Natural Right and Biology," in Kenneth L. Deutsch and John A. Murley, eds, *Leo Strauss, the Straussians, and the American Regime*, pp. 296–297.

條：「人人生而自由，在尊嚴和權利上一律平等。他們賦有理性和良心，並應以兄弟關係的精神相對待」；第二條：「人人有資格享有本宣言所載的一切權利和自由，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他見解、國籍或社會出身、財產、出身或其他身份等任何區別」。《世界人權宣言》說的「人人」也就是適用於全人類，它強調的是人類的不可分割性和整體性。離開了人類的不可分割性和整體性，也就無人權可言，沒有人權，公民的自由、平等和尊嚴也就成為一句空話。

五、從治理與教育看政體與國民教育

古希臘哲人留給現代人類的寶貴智慧包括他們對政體與國民教育關係的睿見：「教育」(培養國民) 與「治理」(統治他們) 是同義的；培養「好國民」的教育與符合「德行」和「正義」的治理也是同義的。處於人類文明的早期，他們所無法預見到的是，治理與教育，政體與國民的這種不可分割的關係，不僅適用與人們普遍視為正義的政體，也同樣適用與人們普遍稱為邪惡的政體。在後一種情況中，不符合普遍德行和正義的統治造就了一種既沒有德行，也不懂得或根本不在乎正義的國民。

我在本書中討論治理與教育、政體與國民的關係，關注的是三種與國民教育有關的基本「政體原型」(regime archetypes)：古典共和、現代民主共和、現代專制或極權，其中後兩種是對立的，而第一種則以不同的形式，在不同程度上滲透在後兩種政體類型中。這三種大的政體類型中的後兩種對當代不同國家的國民教育理念和運作具有直接影響作用。儘管政治學家可能有別的政體分類方式，但對我來說，這三種大的政體類型已經足以幫助討論我所關注的基本問題，那就是，民主

與專制的政體區別 (當然在程度和形式上都會有不同的變化) 如何形成了完全不同的國民教育。

古典共和最寶貴的國民教育理念是「德行」和「法律」的教育，德行或法律都不能偏廢「虔誠」，虔誠並不只是對神的崇拜，而是承認並充分尊重一種可以稱之為「自然」的神的道德法則。這個高於國法的「神法」理念，成為對國法並不至上的最早覺悟形式。作為更高法的「自然」或「神法」，在今天世界許多國家的非宗教的道義和道德觀中，已經轉化為普遍的「人權」觀念，人權不會是人類最後一個關於更高法的觀念，但它是迄今最為廣泛地被接受的一個。雅典哲學中關於「德」和「法」的教育，我們可以在今天的公民權利與責任、自然法、更高法，以及公民教育理念中感受到它留給當代人類的不朽遺產。人權成為一個現代人類能夠理解，也能夠接受的自然法，當統治者違反自然法，不能保護人民對生命、自由、尊嚴和財產的自然要求時，就會失去合法性，人民也就有權利推翻他們，建立一個新的、與人權一致的國家。(第二章)

在希臘世界裏，斯巴達是一個異類，正如歷史學家勞森所說，「斯巴達的制度太異常 (anomalous)，以致不能成為一種被別國學習的模式」，相反，雅典則成為一種可以學習的楷模，「『雅典制度』有一個政治的方面，那就是，它的民主是一種辯論型的政府，把所有重要的事情都放到公民大會上來解決」。在雅典從事公民辯論技能教育的智者 (sophists)，斯巴達不需要他們，他們對斯巴達也沒有興趣。[8] 斯巴達的軍事化政體要培養的是絕對服從，隨時準備為國家犧牲的戰士，這些戰士在被培養成「斯巴達人」之前，先被培養成罪犯和野獸。斯巴

8 Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*. Oxford: Clarendon Press, 1965, pp. 17; 17–18.

達人具有一種非常美好、宏大的忘我、團結精神，成為二十世紀「一個領袖、一個政黨、一個國家」最古典的表述。它先是鑄造了一個高度集中的、有鐵的紀律的堅強政黨，在取得政權後，又由這個政黨把整個國家和所有的國民按照這個模式變成一個極權的整體。斯巴達教育在歷史上沒有傳人，所有的現代極權教育都是重新發明的。(第一章)

雅典的哲學家關注教育，但都沒有專門的教育著作，他們是在關於倫理和政治的哲學著作中議論教育的。他們對教育提出的是有關倫理和政治的問題，也是從倫理和政治的作用來看待教育的。柏拉圖、亞里士多德知道思辨性知識與實用知識的區別，教育理論如果要有實用價值就必須具有從理論到實踐的操作性。希臘的理想教育是文學和哲學的，也是博學的。羅馬人區分了希臘人不願區分的「博學」(erudition) 和「教育」(education)。羅馬人也不接受希臘人把文學和哲學當作道德老師的觀念。在羅馬人那裏，道德教育的老師是「傳統」。在羅馬教育希臘化以後，教育從傳統道德向學校技能傳授 (文法和修辭) 轉化，教育逐漸變成了帝國官僚的技能訓練。在羅馬帝國體制內設計教育改革，根本無法匡正帝國本身的腐敗，這成為後來一切腐敗政體中的體制內教改的共同宿命。(第三章)

文藝復興時期是君主政體的時代，「那個時代，無論是在佛羅倫薩，在意大利，還是在地球上的任何其他地方，都不是共和國的時代；君主政體正在上升，方興未艾；共和國毋寧說是時過境遷了。」[9] 這是一個君主教育的時代，也是一個人文教育、紳士教育和臣民教育的時代，普通公民教育不僅是無關緊要的，而且是不相干的。臣民教育的核心是「安份守己」，

9　列奧·施特勞斯：《關於馬基雅維里的思考》，申彤譯，譯林出版社，2003年，第10頁。

安份守己的教育可以是「好人」和「良民」教育，但不可能是「好公民」教育。儘管文藝復興「個體本位」的人文主義使得「自由」成為這個時期對人類自覺和尊嚴意識最了不起的貢獻，但是，十六世紀的人文主義者接受君主制，他們並不反對君主制，更不要說是設想一種與君主制對立的民主制度了。人文教育在文藝復興時期受到前所未有的重視，這是一種包括君主和紳士在內的「完美之人」(perfect man) 的教育。那時候，「討論理想統治者的論述，內容主要是道德的；到了人文主義者那裏，他們比以前更強調教育。在論及君主教育或紳士教育的書籍之間並無絕對的區別。最傑出的教育者往往是君主的私人教師。完美的君主享有獨特的機會，展現慷慨、仁愛等美德，他也是完美之人。因此，『君主之鏡』也值得所有那些以傑出和負責自詡的人士學習。」[10] 一直到今天還有人在憧憬一種上尊下卑的統治理念，在上面的是永為統治者的「開明君主」、「開明專制」、「開明一黨」，在下面的則是永為被統治者的「良民好人」。民主的公民教育所致力於改變的正是這樣一種統治觀念和精英教育。(第四、八章)

現代民主共和的公民教育不僅是公民教育，而且是民主的公民教育。它的最傑出的代表便是美國革命所締造的美國民主共和。它吸納了古典共和的一些價值觀，但對古典共和的國家主義和專制傾向保持高度的警惕。這種公民教育發生在美國革命前後，不是通過國家的力量或是經由教育體制的努力，而是發生在公民社會之中，是一種公民自我教育。它同時也是一種民主憲政的制度教育，約翰．亞當斯 (美國第二任總統) 曾這麼寫道：「最好的共和是具有美德的共和，以前也有過；但是，我們有理由相信，美德是完善的憲法所造成的 (教育) 效果，

10 Elithebath Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, p. 131.

而不是造就憲法 (政) 的原因。而且，如果能讓壞蛋們相互看管 (不做壞事)，也沒有理由不相信強盜們也能建立起共和。而且，就算是強盜們，也能從他們相互爭鬥的經驗學會誠實。」[11] 民主憲政對國民的教育作用並不是直接的，而是通過政體對權力的限制和平衡來間接地發生作用。古典共和設想，人可以通過教育和規範變得能夠尊重生活中的義務，把自重和敬人當作人生的樂事，到那時，好的社會就會自動出現。但是，現代民主共和認為，教育不可能起到這樣的作用。每個國家都會出現想要踐踏法律，用暴力奪取政權 (槍桿子裏出政權) 的歹徒，任何從教育學來的原則和情操都無法阻擋他們。只有讓人與人相互監督和平衡，以權力制衡權力，以利益制衡利益，才有望形成人的秩序。造就好的政體和教育好的國民，必須是造就好的政體在先，惟有如此，教育好的國民才有可能。而且，就算如此，也不要對教育抱不切實際的期待，指望教育把所有人都變成道德完美的國民。(第五、六、七章)

兒童教育是一切教育的開始，也是國民教育的基礎。兒童教育不僅要知道以甚麼好的方式去教育他們 (如洛克的《教育片論》第五章)，而且還要知道應該避免用甚麼不良方式去教育他們。兒童們不該知道的「成人秘密」便是一些對兒童成長有長遠毒害的不良教育。這些成人秘密除了過早暴露給兒童的「性」，「也包括有關金錢、暴力、疾病、死亡和社會關係，甚至還發展出語言秘密，即大量不能在兒童面前說的話」。[12] 在「社會關係」中，最嚴重的一種便是權力無限，滋生腐敗的

---

11 John Adams, "Defense of the Constitution", in *The Works of John Adams, Second President of the United States*. ed., Charles Francis Adams. 10 vols. Boston: Little Brown, 1851–1856, 6：219; 4:556-558.

12 尼爾·波茲曼：《童年的消逝》，吳燕莛譯，廣西師範大學出版社，2011年，第71–72頁。

黨權統治。它使得學校的「黨化教育」成為對兒童和青少年有毒害作用的教育方式。黨化教育是一種「宣傳」，民主國家中學校教育告訴學生如何防禦宣傳，而專制國家中的學校則利用宣傳對學生進行洗腦和黨義灌輸。針對國民黨在台灣推行的黨化教育，台灣學者任鴻雋曾歸結它的兩個特徵：「一、把黨的主義或主張，融合在教課中間，使它漸漸地浸灌到學生的腦筋裏去。二、教育的事業，由黨的機關或人才去主持，使他完全受黨的指揮。」[13] 這些也是其他國家裏黨化教育的普遍特徵。(第九、十章)

二十世紀是一個黨化宣傳得到空前發展和運用的世紀，不僅在學校教育中，而且在整個社會的每一個思想、文化、新聞、學術領域，形成了社會學家埃呂所說的「全方位宣傳」(total propaganda)。只有在國家政治權力力圖全方位地控制民間社會的極權 (totalitarianism) 國家裏，才有這種必要，也才有這種可能性。不管是否能夠充分辦到，極權國家權力都想要徹底、全面地掌控社會，而這正是極權宣傳在不斷致力幫助進行並力求實現的國民教育。(第十一章)

希特勒的納粹德國以它非常成功的黨化教育和黨化宣傳成為現代極權的範例。在倒台之前，前蘇聯和它在東歐的模範盟友德意志民主共和國 (簡稱「東德」) 都曾經是黨化教育和黨化宣傳非常成功的極權政體國家。民主政體培養人們持久而積極的公民意識，而極權政體則在訓練消極服從。成功的民主，它的必要條件是全體公民對一切可能出現的問題都自己思考；而成功的極權主義則要求人們服從替代他們思考的人。納粹德國

13 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，《由國中小教科書看戒嚴時期台灣之國族建構—以國語文科和社會類科為分析中心》第二章，第59頁。http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/37188/4/15801204.pdf

培養了無數不能自己思考的國民，把他們變成為納粹罪惡事業大膽作惡的機器。在前蘇聯和東德這樣的極權國家裏，無數的國民不但不能自己思考，而且不能記住發生在他們自己身上的災難。黨化教育的一個重要目的就是讓所有的人都知道，對甚麼應該保持沉默，對甚麼應該刻意忘卻，或者至少裝着不再記得。極權看起來似乎具有古典共和的一些特徵，如國家主義、愛國主義、公民奉獻和責任、限制個人自由、遵紀守法、服從權威。但是，古典共和培養的是「公民」，而黨國極權培養的則是「黨民」。在任何一個真正的共和中，黨不能凌駕在國之上，更不能等同為國。背離這一原則的共和主義蛻變為黨國主義，黨國主義是一種打着共和主義幌子的專制極權。(第十二、十三、十四、十五章)

政體中的國民教育不只是人們一般理解的學校教育，而是倫理和政治的延伸。這就是為甚麼一直到今天，作為一門學術研究，教育學，即使是教育哲學，仍然是相對於倫理學和政治學而言的「次等學科」。[14] 對特定政體中的國民教育來說，重要的不僅是學校裏教甚麼、怎麼教、由甚麼樣的人教，而且更是國民們生活在一種甚麼樣的政治文化和道德生態之中、接受的是甚麼樣的價值觀、他們相互交往和交際所使用的是甚麼樣的公共語言和說理方式、他們是否有共同的「好生活」和「好社會」理念、如果有，又是一些甚麼樣的理念、這些理念是從哪裏來的又是如何形成，等等。所有這些既是國民的教育問題，也是與他們生活世界息息相關的倫理和政治問題。只有不斷對這些問題進行公共討論，才有可能實現一種能夠改善人們現實生活狀態的公民教育。(第十六、十七、十八章)

---

14 Edward J. Power, *Educational Philosophy*. New York: Garland Publishing, Inc., 1996, pp. xi–xii.

公民教育關乎倫理、關乎政治、關乎責任、關乎法治、關乎愛國。公民教育還關乎教育自身的作用，教育到底是為了甚麼？是為了按照某個權力意志的規定去樹立正確思想、堅持某某主義？還是為了造就更智慧、更道德的公民？如果是後者，那麼公民教育或國民教育的目的與民主政治的目的便是一致的。如果是前者，那麼所謂的公民教育或國民教育便只能成為專制政治的臣民訓練。公民教育的核心價值是自由、平等和尊嚴，而保證這些價值不受政治權力侵犯的便是公民的政治自由。在公共交流、討論和共識形成過程中實現的公民教育，它必須以民主憲政的公民自由和權利為條件，因為它本身就離不開公民們在現實日常生活中的自由思想、自由言論、自由交往和自由參與。

1　斯巴達國家主義教育的教訓

人類在經驗的積累中學會將有害的「教訓」與有益的「經驗」區分開來。「教訓」和「經驗」都是從歷史的過去學習而來的東西。我們把過去的事情分別稱作為「教訓」或「經驗」，包含着我們在現刻當下對歷史過去的人或事的評價，這種當下的評價對現實生活世界中的人之所以必不可少，是因為它包含着評價者對自己生活世界的理解和期待，因此成為一種聯結過去與當下的現實問題思考。在歷史上，斯巴達的教育長期被當作一種「經驗」來引述，即使當世界已經進入了現代啟蒙時期，當個人的自由、理性意識已經開始在改變傳統的政治和社會觀念的時候，斯巴達的教育也還是被許多人當作一種可以借鑑的國民教育模式。一直要到二十世紀，在世界遭遇過極權專制和它的邪惡思想控制之後，人們對斯巴達教育的國家權威主義與極權主義教育的相似才有了新的認識，也才把這種教育清楚地確定為一種可怕的「教訓」。[1]

一、從「經驗」到「教訓」

十九世紀的美國革命是啟蒙運動思想的偉大成就，美國建國之父之一的本傑明·拉什 (Benjamin Rush 1746–1813) 是一位

1　斯巴達對歐洲思想的影響，以及與二十世紀極權的關係，參見Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*. Oxford: Clarendon Press, 1965。

非常關心教育的政治人物，正是他向華盛頓總統提出了建立美國聯邦大學的建議，他也是斯巴達式教育的一位推崇者，並以斯巴達模式來設想美國教育的未來。他說，「斯巴達的政策非常值得我們仿效」，具體而言就是，「讓我們的學生受教育知道，他不屬於他自己，而是公共的財產。讓他學會愛自己的家庭，但在國家需要的時候必須放棄和忘記自己的家庭。」學生們必須接受嚴格的體育訓練，像斯巴達人一樣節制飲食（「『黑湯』對年青人的心靈有好處」），必須學會自己動手，「不貪睡，沉默寡言，時而孤身獨處」。教師們在教育學生時必須十分嚴厲，「用這種方式，我們教育年青人服從法律，因而成為共和國合格的好公民。……最有用的公民是那些在21歲之前從不感覺到自己意志的人。社會的秩序和幸福靠的是……公民們在學校裏學會的服從和順從。」[2] 斯巴達人的紀律與自我犧牲精神已經成為一種神話般的，令人嚮往的傳說，這使薩繆爾·亞當斯 (Samuel Adams) 設想把美國革命後的波士頓改變成一個「基督教的斯巴達」。[3]

但是，大多數的美國開國先賢們看到，在美國與古代的斯巴達和羅馬共和之間已經存在着巨大的歷史鴻溝。他們雖然欣賞古代的公民美德，但清楚地知道，他們自己生活在一個比斯巴達更文明，更現代，也更尊重人的新世界，這個世界具有斯巴達人沒有的，或者根本就鄙視的關於人的價值觀。諾克斯 (Samuel Knox) 指出，像斯巴達這樣的共和國，「它們的教育規劃是軍事學校替軍營作預備工作，讓學生學會自衛或者去屠殺

---

2 Benjamin Rush, "A Plan for the Establishment of Public Schools," in Charles S. Hyneman and Donald S. Lutz, eds., *American Political Writing during the Founding Era, 1760–1805*. 2 vols. Indianapolis, IN: Liberty Press, 1983, 1:681, 684–686, 689.

3 Samuel Adams to John Scollay, 30 December 1780, *Wrtings*. Edited by Harry Alonzo Cushing. 4 vols. New York: G. P. Putnam's Sons, 1904–1908, 4:238.

其他的人類。這樣的教育不適合於學習文學、生活的言行，也不適合於提升人的心靈。」[4]

人們對歷史教訓的領會總是受到他們自己社會、政治和生活經驗的限制，像諾克斯這樣的美國先賢雖然看到了斯巴達教育模式不適合美國的新共和，但仍然不可能像我們今天這樣從二十和二十一世紀的當下性去重視斯巴達教育的國家威權主義實質，或者像當代人這樣擔心國家威權主義教育可能在極權政體下發生惡性變化。當代歷史學家勞森 (Elizabeth Rawson)就曾對希特勒青睞斯巴達指出：希特勒讚美希臘文化，尤其是斯巴達的「種族保守主義、適者生存和權力迷戀」，「希特勒挑選出斯巴達人殺害劣等兒童的勇敢決定，將此視為 (數千) 斯巴達人能夠統治30多萬黑勞士的原因……是很自然的事情。正是由於採取了系統性的種族保全措施，斯巴達成為希特勒心目中第一個人民國家 (volkisch state)。」[5] 勞森接着寫道：「如果我們可以相信 (希特勒) 在戰時所寫的《飯桌談話》，他不斷不確實地強調斯巴達人的以少勝多，越來越強調斯巴達人赤裸裸的武力。六千名斯巴達人作為征服者來到萊可尼亞 (Laconia，斯巴達的別稱)，他們對34萬黑勞士、小亞細亞人和西西里人進行了神奇而有效的統治，證明了自己偉大。」[6] 與美國開國相隔兩百年，因為有了像納粹德國這樣的教訓，勞森就比諾克斯更清楚地看到了斯巴達的教訓。

---

4 Samuel Knox, "An Essay on the Best System of Liberal Education" (1799), in Frederick Rudolph, ed., *Essays on Education in the Early Republic*. Cambridge: Harvard University Press, 1965, p. 309.

5 Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, pp. 342. Hitler's *Zweites Buch* ii, 17.

6 Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, pp. 342–343. *Hitler's Table Talk*, ed., Trevor-Roper, sections 63 and 140.

古代斯巴達教育和它的政治制度一樣穩固、務實，而且非常有效，這是它對後人極有魅力的一個原因。施特勞斯說：「斯巴達的政治生活體制，是由一位智者在立國之初一舉奠定的，而結果是，斯巴達從來都不需要對這個體制加以完善，因此也從來不需要對它作出危險的變動。斯巴達一直鞏固穩定，安如磐石；它在長達八百多年的漫長歲月中，維繫了它的政治生活，保存了它的自由，而免於腐化之虞。相比之下，羅馬的政治生活體制是隨着偶然事件的發生，以一種僥幸的方式建立的。結果，羅馬永遠危機四伏；它的自由歷時不足四百年。在斯巴達，貴族與平民之間相安無事，全體國民在困境之中患難與共；羅馬每時每刻都困於飛揚跋扈的蠻橫貴族與野心勃勃的市井刁民之間無休無止的傾軋內訌之中。斯巴達居安思危，嚴陣自衛；羅馬窮兵黷武，對外征戰。」[7] 無論是從防止腐化、保證貴族與平民之間的相安無事，還是從培養安份守己的「好人民」(不同於「野心勃勃的市井刁民」)來看，斯巴達的教育都曾經是成功的範例。

蒙田(Michel de Montaigne 1533–1592)是一位對教育多有思考的文藝復興時期作家，他說：「斯巴達人的治國形式盡善盡美，他們的生活安樂純潔。」[8] 斯巴達人在實踐中學習賢明、廉潔、堅定：「有人說，要找修辭學家、畫家和音樂家，得去希臘的其他城市，如要找立法者、法官和將領，那就得去斯巴達。在雅典，人們學習如何說得好，在斯巴達，人們學習如何做得好；雅典人學習如何戰勝某個詭辯的論證，不受藤蔓纏繞、似是而非的詞語蒙騙，斯巴達人則學習擺脫慾望的誘惑，不怕命運和死亡的威脅；前者致力於說話，不斷地操練語言，

7　列奧·施特勞斯：《關於馬基雅維里的思考》，第127–128頁。

8　《蒙田隨筆全集》上卷，潘麗珍等譯，譯林出版社，1996年，第160頁。

後者醉心於行動，不懈地錘煉心靈。因此，當安提帕特向波斯人索要五十名兒童當人質時，他們的回答同我們可能的回答截然相反，寧願讓兩倍的成人去當人質。他們這樣做沒甚麼可奇怪的，因為他們認為讓孩子當人質對國家的教育是個損失。阿格西勞斯邀請色諾芬送他的孩子們來斯巴達受教育時，不是為了學習修辭學或辯證法，而是為了學習最完美的學問，即服從和指揮。」[9]

蒙田提到了色諾芬，我們今天了解的斯巴達教育和生活方式，應該主要歸功於他在《斯巴達人的憲法》中的介紹，而另一個來源則是普羅塔克的《來庫古傳》。色諾芬 (公元前427–355) 曾在波斯帝國居魯士的軍隊中擔任過希臘僱傭軍的統領，回到希臘後，他為斯巴達國王阿格西萊二世 (Agesilaus) 效力。公元前399年，色諾芬的老師蘇格拉底在雅典被處死，雅典政府也對色諾芬宣佈了放逐令，他晚年的時候雅典撤銷了對他的放逐令。色諾芬對斯巴達作了第一手的，帶有好感的記錄。普羅塔克 (約公元46–120年) 出生的時候，希臘的光榮已經成為過去，他對斯巴達的敍述很多地方都借用了色諾芬。柏拉圖是色諾芬的同時代人，在他的著作中也有涉及斯巴達的內容，其他述及斯巴達的古典作家還有亞里士多德和公元二世紀的帕薩尼亞斯 (Pausanias 143–176，希臘地理學家和歷史學家，著有《希臘志》)。

普羅塔克對斯巴達的敍述最為詳細，他的敍述用「來庫古傳」為題目，是有道理的。來庫古也許是一位傳奇的人物，但被尊奉為斯巴達的立法者 (law-giver)，斯巴達的法律和習俗都以他為開山始祖。來庫古之於斯巴達人的法，就如同摩西之於

9　《蒙田隨筆全集》上卷，第159頁。

以色列人的法。以今天的眼光來看，來庫古之於斯巴達，尤如希特勒之於納粹德國，斯大林之於前蘇聯，毛澤東之於中國。至少在象徵的意義上，他們都是一種制度的開創者和「立法者」，凡是他們的繼承者，都會延續他們開創的制度。他們的神話也因此成為那個制度的一部分，並作為它的合法性基礎被保存下去。

今天，人們對斯巴達的了解是零碎的，但對納粹德國或前蘇聯的了解卻要具體和豐富得多。因此，斯巴達為後世提供的是啟示和聯想，而不是一個直接比較的對象。最重要的啟示是，如美國歷史學家波默羅伊等人所說，「很可能我們看到的來庫古法律只是概要或片斷……二十世紀也曾出現過類似的極權主義反烏托邦或烏托邦，結果均以失敗告終。」[10]

以失敗告終的古斯巴達和那些二十世紀出現的極權制度，它們在興盛的時候，都曾經成功地營造過一些美麗的理想社會圖景。現代極權的「美好」生活秩序在斯巴達已經就有了最早、最全面的體現，「在許多重要方面斯巴達人都獨樹一幟，沒有任何一個希臘城邦像斯巴達那樣樹立了明確的目標，並且不惜代價去實現那些目標。雖然古希臘每個城邦對公民生活都有所干涉，但沒有一個城邦像斯巴達那樣完全控制男人和女人的日常生活。斯巴達人為自己的城邦深感自豪，而令其他希臘人印象深刻的是斯巴達體制所要求的忠誠和無私精神。斯巴達人否定個人主義，由此樹立了令其他希臘人嫉妒的歸屬感。」[11]為實現這樣一種全面控制的生活和毫無保留的認同感，在所有的制度力量中，最根本、最重要的便是斯巴達的教育。

---

10 薩拉·B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，傅潔瑩等譯，上海三聯出版，2010年，第177頁。

11 同上書，第151頁。

今天要充分了解斯巴達教育並不是一件容易的事，這是因為，「很難設想斯巴達社會，或由此而來的斯巴達教育在這個城邦的整個歷史中是靜止不變的。事實上，研究斯巴達教育的困難之一是，那些被當作是它早期的主要特徵，也許是後來才增加出來或被歪曲了的。」[12]

從古代到現代，在出現現代專制極權之前，誰也不可能充分估計一個威權或極權的「理想國」會給人類帶來多麼可怕的災難，不是因為缺乏智慧，而是因為缺乏經驗，沒有經驗便不可能有充分的智慧。在人類獲得二十世紀極權專制經驗之前，誰也不可能充分想像斯巴達式的國家威權教育可能造成怎樣的心靈傷害，也難以想像它能如何有效地幫助邪惡統治。人們一直把斯巴達教育當作一種與雅典教育不同的、能更有效提升國力的教育模式。一直要到二十世紀，斯巴達教育與民主理想的對立衝突才會充分顯現出來。在二十世紀之前，世界文學中只有烏托邦文學而沒有反烏托邦文學，這也是因為人類那時尚不具備幫助洞察烏托邦危險的經驗，沒有反烏托邦文學，那不僅僅是因為作家缺乏想像，而是因為根本無從想像。歸根到底，是人類在二十世紀所經歷極權專制的慘痛經驗造就了反烏托邦的文學想像，也造就了這種文學形式。

直到出現現代的極權國家為止，人類歷史上沒有任何一個國家的教育像古斯巴達那樣是由國家精心設計、全面控制、徹底貫徹的，而引起古代思想家注意並讚嘆的，恰恰是斯巴達教育的這些特徵。亞里士多德在《倫理學》中寫道：「斯巴達也許是唯一的城邦，或少數城邦中的一個，把立法當作教導和訓練。在大多數城邦中，這些事情是被忽視的，一個人想怎麼過活就怎麼過

12 Mark Joyal, et al., *Greek and Roman Education: A Sourcebook*. London: Routledge, 2009, p. 16.

活，視立法為兒戲。」[13] 在《政治學》中他寫道：「我們應當讚揚斯巴達人在這方面的成就，因為他們以最大的重視來對待兒童的訓練，並在一種公共的制度中進行這種訓練。」[14]

由國家來對國民從小就進行精心設計、全面控制和徹底貫徹的教育訓練，並使之成為國家制度的一個部分，這在斯巴達是出於戰爭和城邦生存的需要，但在現代極權國家，則始於一種以權力本身為目的的統治欲。在希臘世界裏，戰爭能力決定城邦的生存和成敗，形成斯巴達教育制度的根本原因便是軍事技術的變化。[15] 在這之前的荷馬時代，戰爭的雙方誰擁有像阿基里斯 (Achilles) 這樣的主帥，誰就掌握了勝利的先機。但是，隨着戰爭技藝的變化，戰爭的勝負不再是在個人的英雄們之間，而是在重裝步兵的陣勢戰中決出。因此，重要的便不再是驍勇過人的猛士，而是由普通人組成的集體隊伍。在這樣的集體隊伍中，作戰的普通公民不是個人，而是集體的一員。他表現出來的不是超人的勇猛，而是普通人通過訓練而獲得的那種作為「公共美德」的勇氣、堅韌、合作精神，作戰到底，甚至直至死亡。希臘詩人提爾泰奧斯 (Tyrtaeus，公元前七世紀) 寫道：「如果一個人不能勇猛作戰、戰鬥到底，無論他再怎麼善於奔跑或摔跤，都不值得我們去記住他。……勇猛作戰、戰鬥到底，那才是一個人可以從同伴那裏獲得的最高獎賞，那才是被所有人承認的好，是對城邦和全體人民的貢獻。」[16]

---

13 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，苗力田譯，中國人民大學出版社，2003年，第231頁。

14 Aristotle, *Politics* 8.1–30. 亞里士多德在斯巴達教育看到好的和不好的兩面，參見：Mark Joyal, et al., *Greek and Roman Education: A Sourcebook*, pp. 23–24.

15 Henri Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*. Trans., George Lamb. New York: Sheed and Ward, 1956, pp. 15, 16.

16 William Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*. Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1959, p. 50.

為城邦的整體，而不是個人的光榮而戰鬥，去生或死，這便是斯巴達教育所要確立的根本原則。一個斯巴達人是完全屬於國家的「個人」，他不是自然而然就是這樣的，而是長期教育和訓練的結果。普羅塔克對此寫道：「沒有人被允許隨他自己的意來生活，而是必須生活在城邦之中，就像生活在兵營中一樣，他們總是必須遵守飲食起居制度，從事公共服務，把自己看成完全屬於國家，而不是他們自己。」斯巴達的國家制度要達到的就是這樣的教育目標：「簡而言之，來庫古訓練他的城邦公民同伴，使他們既無慾望，也無能力為他們自己而生活，而是必須像蜜蜂那樣，必須永遠是整個群體的有機部分，圍繞着領袖，團結在一起，忘我、熱情、高尚地一心一意屬於他們的國家。」[17]

斯巴達人具有一種非常美好、宏大的忘我、團結精神，成為二十世紀「一個領袖、一個政黨、一個國家」最古典的表述。它先是鍛造了一個高度集中的、有鐵的紀律的堅強政黨，在取得政權後，又由這個政黨把整個國家和所有的國民按照這個模式變成一個極權的整體。但是，那些宏大而曾經是極為成功的理想並不總是帶來美好的現實後果。這些前所未有、開天闢地的社會再造藍圖，它們所造就的社會成果可能看起來非常輝煌、成功，甚至也能給生活在這個社會裏的人帶來極大的滿足、幸福、驕傲和成就感。這樣的國家也可能非常強大，令它的敵人聞風喪膽，斯巴達、希特勒的納粹德國、斯大林的蘇聯，毛澤東的中國都曾是這樣的國家，但卻都沒有辦法長期維持，更不用說永世長存了。

斯巴達曾經是希臘世界的「導師」(paidagogos)，斯巴達的國王對此非常驕傲，他說：「斯巴達人不僅向其他希臘人灌輸

17 Plutarch, *Lycurgus* 25. 3.

了心甘情願的服從概念，而且還使他們樹立起了追隨和臣服斯巴達的願望。人們不是向斯巴達要求船隻、或者金錢、或者士兵，而是請求給他們派一名斯巴達統帥。一旦如願以償，就對他異常尊敬、敬仰，像西西里人對待古利波斯，像卡爾基狄亞人對待布拉西達斯，像所有居住在小亞細亞的希臘人對待萊山德、卡利克拉提達斯和阿格西勞斯那樣。不管他們去到哪裏，人們都稱他們為人民和行政長官的協調人與執法者，而他們來自於的斯巴達城邦則被視為傳授井然有序的平民生活與穩定內政的導師。」[18] 斯巴達向希臘其他一些城邦派出導師，就像當年希特勒和斯大林向一些想學習德國或蘇聯的國家派出「顧問」一樣。今天，我們並不把斯巴達看成是一種值得傳承的經驗，就像世界上幾乎再也沒有國家會把納粹德國或斯大林的蘇聯公然當作值得效仿的楷模一樣。

二、殘酷的統治和保守的社會

那個令許多古代哲人和歷史學家稱賞不已的斯巴達制度，今天為甚麼不值得我們羨慕和嚮往呢？這不是一個玄奧的哲學問題，而是一個與今天現實生活體驗有關的價值判斷問題。我們厭棄和拒絕曾經是非常成功的古代斯巴達制度或現代納粹或斯大林制度，是因為我們所持的正義、幸福和尊嚴價值正是它們所排斥和壓制的。斯巴達是一個通過教育消滅個人意識的國家，而個人的自由、平等、尊嚴、理性則是現代人類所珍視的價值，也是民主政體所不可缺少的。在斯巴達制度中，這些價值都是被當作「私心雜念」而嚴加清除的。普羅塔克記述了這樣一個斯巴達人的故事，在一場選拔300名最優秀斯巴達人的

18 Plutarch, *Lycurgus* 30. 4–6.

競賽中，他失敗了，在離開的時候，他「臉上喜氣洋洋，像是在為城邦感到高興，因為城邦中有300名比他還要優秀的斯巴達人。」斯巴達的慣例是，國王出征時會帶一支近衛部隊，他們都是體育競賽中的優勝者。還有一次，一位斯巴達健兒去參加奧林匹克競賽，有人許諾他一大筆錢財，要求他輸掉比賽，但他不為所動，經過艱苦的比賽，贏得了勝利。別人問他：「啊，斯巴達人，贏得比賽對你有甚麼好處？」他微笑着回答：「在我們與敵人戰鬥的時候，我將會有機會站在國王的前方。」[19] 這種看上去非常令人敬佩的「忘我」精神後面，其實隱藏着一種比任何人都強烈的「我」的意識，那就是自己人的「我們」。這個「我們」是在與敵對的「他們」的區分中確定的。越是在「我們」中忘我，也就越是把「非我類」當成天然的不共戴天的仇敵。

斯巴達的生活方式是建立在奴隸制度上的，「斯巴達人」的自然仇敵便是作為「非我類」的奴隸「黑勞士」(helots)。斯巴達人英勇無畏的另一面便是對「黑勞士」的野蠻和殘忍。這令人想起了那些「無限忠誠」的紅衛兵，他們的忠誠是通過對無數「階級敵人」(包括他們的家屬) 施加暴力和兇殘表現出來的。斯巴達城邦中的斯巴達公民只是少數，人數只有八千到一萬。[20] 被斯巴達人奴役的黑勞士人數與斯巴達人的比例至少是七比一。對於那些少數的斯巴達公民來說，黑勞士是他們永難消除的生存威脅。黑勞士必須供養那些自己不勞動生產的斯巴達人，世世代代為斯巴達統治者耕作，並且要順從地處於奴隸的地位，一旦黑勞士變得不安份而有反抗行動，整個的斯巴達制度也就會光榮不再，頃刻崩潰。亞里士多德說，這些黑勞士

19 Plutarch, *Lycurgus* 25. 3; 22. 4.

20 Herodotus, *History* 7. 234.

「就像一直在等待災難降臨到斯巴達人頭上的敵人。」[21] 對於這些黑勞士來說，斯巴達人的習俗，尤其是他們的教育是極其可怕的：「別的希臘人通常只在夏季打仗，而斯巴達人和黑勞士時時處在對峙狀態，因此一年四季都保持戰備。被稱作為 ephors（意為「監督官」）的行政長官每天前來巡視男孩們，每隔十天則脫光衣服檢查。」[22] 每有新的監督官上任，必然鄭重其事地重申與黑勞士的敵我不可調和，就像「文革」時的階級鬥爭天天講、月月講、年年講。

強化的敵我觀念使得斯巴達人從兒童時代開始，就可以任意處置黑勞士的命運，就像「文革」紅色恐怖時期的紅衛兵那樣。普羅塔克記述道，斯巴達人有一種叫密探 (krupteia) 的做法和教育方法。最優秀的斯巴達青年被挑選出來，送到城邦周圍的鄉村地區。他們只攜帶短小的匕首和必須的乾糧，分散潛伏在山區荒野，白天沒有動靜，夜晚便出來活動，見到夜不歸宿的黑勞士便格殺勿論。這令人想起那些時刻監視猶太人活動的希特勒青年、斯大林時代監視和告發富農的巴甫列克式先進少先隊員，以及「文革」時代的紅衛兵。

有時候，這些斯巴達青年白天也會突然闖到黑勞士幹活的地方，處死最強壯、優秀的黑勞士。希臘歷史學家修昔底德還記述了一種更可怕的對付黑勞士的辦法：「斯巴達人宣佈，所有在戰爭時期為斯巴達人服務得最好的黑勞士會被區別對待，似乎是要給予他們自由的意思。事實上，斯巴達人只是在測試黑勞士，因為那些自以為可以得到自由的黑勞士正是最有可能攻擊斯巴達人的。大約有2000名黑勞士被這樣挑選出來，斯巴達人給他們戴上桂冠，讓他們圍着神廟轉圈，就像已經讓他們

---

21 Aristotle, *Politics* 2.6.2.

22 薩拉．B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第163頁。

獲得了自由一樣，但是不久後就將他們處死，誰也不知道這些黑勞士是怎麼死的。」[23] 這可能是歷史上最早的「引蛇出洞」和「陽謀」的記錄。那些黑勞士是被秘密殺害的，他們的死對斯巴達的主子和奴隸都是一種教育，一種用殘殺來進行的、令人印象深刻一輩子的恐怖教育。

斯巴達也許是人類歷史見過的最保守的國家，斯巴達教育的一個主要目的就是要確保這個國家不斷有可靠的下一代，把這樣的制度千秋萬代地繼承下去。這是他們認為最好的制度，因為它確保了斯巴達人在這個國家裏的權力和由此帶來的一切榮耀和好處。在公元前550年之前，斯巴達曾經有過發展。這之後，斯巴達人統治下的麥西尼亞人 (Messenia) 發動了起義，被斯巴達人殘酷鎮壓，幸存的起義者被流放到西西里島，剩下的麥西尼亞人則繼續淪為黑勞士從事苦役。這次起義 (史稱「第二次麥西尼亞戰爭」) 揭示黑勞士制度已經岌岌可危，而一個制度越是充滿危機，就越是害怕變革，越發趨於保守。歷史學家通過古文獻發現，斯巴達人在發生起義後採用的統治手段非常殘酷：「斯巴達城在實施這些手段的過程中逐漸發生變化，最終形成了獨特的軍事化社會。簡而言之，斯巴達人意識到如果能夠調動所有潛在的重裝備步兵，將他們的作戰技術訓練到最高水平，斯巴達就將在軍事方面擁有絕對優勢，打敗黑勞士及其他敵人將不在話下。斯巴達人對其政治制度加以改革，目標有兩個：一是構成斯巴達城邦的五大村鎮的男性自由公民可以免除其他義務，但必須悉數從軍；二是組織自由民接受特別的集中軍事訓練，全力培養斯巴達式士兵。公元前四世紀，即希臘化時期以前，斯巴達人是唯一的真正的職業士兵。實際上，他

---

23 Thucydides, *History of the Peloponnesian War* 4. 80.

們和黑勞士一直處於對峙狀態，並且也隨時準備着投入其他的戰鬥。」[24]

敵我對峙的恐懼使得斯巴達的所謂「改革」形成了一種前所未有的僵化制度。「改革」並不是改革的全部意義，改革需要明確改革後將出現一個甚麼樣的社會，這個社會可能變得更開放、進取，也可能變得更封閉、保守。不幸的是，公元前六世紀60年代後斯巴達發生的是第二種改革。歷史學家邁洛(Henri Irénée Marrou)說：「就在斯巴達的發展讓它處於(希臘世界)進步之首的時候，它就此自動選擇了永遠的僵化。」[25]在這之後，古希臘其他城邦所發展出來的那種希臘式教育從此便不再與斯巴達有甚麼相關。

斯巴達教育是斯巴達政體的一部分。歷史學家勞森說，在希臘世界裏，「斯巴達的制度太異常，以致不能成為一個被別國學習的模式。」相反，雅典則成為一種可以學習的楷模，「『雅典制度』有一個政治的方面，那就是，它的民主是一種辯論型的政府，把所有重要的事情都放到公民大會上來解決」，而在這樣的制度中，智者(sophists)所提供的教育起到了作用，「這些人的主要工作是教育。他們所教的課程可以互不相同，但都與智力有關，用來培養言語和思考的能力。也許有些奇怪，他們雖然對政治教育有興趣，但從來沒有想到過要由國家來組織教育。一種可能的原因也許是，他們習慣於從一個國家漂泊到另一個國家。但很少有到斯巴達去的。」斯巴達不需要他們，「他們似乎對斯巴達也沒有興趣。」[26]柏拉圖在《大希比阿篇》(*Hippias Major*，或《美論》)中記載，在與蘇

---

24 薩拉·B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第160–161頁。

25 Henri Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, p. 18.

26 Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, pp. 17; 17–18.

格拉底談話時希比阿同意蘇格拉底的看法，以傳授知識為生的人與其到斯巴達去，還不如到Sicily或Inycus去，因為「斯巴達人沒有改變法律的習慣，也不會給孩子與斯巴達習慣不同的教育。」[27] 在最小的事情上也能看出斯巴達人的保守，例如，斯巴達使用的里拉琴 (lyre) 是七弦的，而且有嚴格規定，禁止改變弦的數目，Timotheos 有一次攜帶一隻11弦的里拉琴去斯巴達，結果琴被迫當眾毀棄，Phrynis 有一次帶去了一隻九弦的里拉琴，也遭到了同樣的命運。[28]

斯巴達人不僅保守，而且還特別仇視外來者，既不容納陌生人到他們中間來，也不讓自己人到陌生人那裏去，與現代閉關自守的極權統治十分相似。普羅塔克寫道：「來庫古不允許斯巴達人隨意到外國去遊逛，學到外國人的習慣，模仿那些沒受過訓練和受不同政府治理的生活方式。不止於此，他還從斯巴達城裏驅趕走了大量不幹正經事的 (外國人)，不是因為害怕外國人羨慕斯巴達的治理，或學習斯巴達有用的美德……而是免得他們把惡習教給斯巴達人。」[29] 色諾芬也寫道，「斯巴達人到外國生活是非法的。我相信，這樣的規定，目的是防止斯巴達公民因接觸外國人而受到污染。」[30]「文革」的時候，每個人必須向組織交代「海外關係」，「偷聽敵台」或不經官方允許私自接觸外國人更是會成為一樁可怕的罪名。封閉鎖國，不允許與外界接觸，這是全面嚴控國民教育的一項重要措施。

---

27 Plato, *Hippias Major* 284 B.

28 Pausanias, *Description of Greece* 3. 12. Quoted by Kenneth J. Freeman, *Schools of Hellas*, London: Macmillan, 1907, p. 12.

29 Plutarch, *Lycurgus* 27. 3.

30 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* 14.4.

三、國家制度與教育

一個國家把個人完全當作國家的工具，把維護現有秩序當作壓倒一切的目的，並把外來影響視為敵對行為，對之進行全面防範，這就是斯巴達的國家制度。它對兒童、少年和青年進行的是甚麼樣的教育呢？教育體制從來就是國家體制的一部分，在一個高度國家主義的國家裏，教育被嚴格規定必須擔負起維持和延續國家體制的功能。斯巴達的國家制度確實可以說是由於戰爭的需要，但是，其他古希臘城邦也有戰爭，而它們卻並沒有出現像斯巴達這樣的國家制度。其他城邦有的羨慕斯巴達，希望能仿效它，甚至還邀請來自斯巴達的「導師」(顧問)，但是，卻沒有其他城邦變成像斯巴達那樣。其他的城邦缺少的不是傳授斯巴達經驗的人，而是一個像來庫古那樣的「締造者」。

「締造者」是形成國家制度的重要的因素，「締造者」是制度的奠基者和創始人。不同的締造者締造的是不同的國家制度，美國的建國之父們與列寧、希特勒、毛澤東締造的就不是同一種制度。有的歷史學家認為，來庫古大概是公元前八或九世紀的人。儘管所謂的「來庫古改革」不可能發生在公元前600年之前太久，但斯巴達人還是認為，來庫古就是斯巴達制度和生活方式的締造者。色諾芬寫道：「來庫古給了斯巴達人法律讓他們服從，並使他們繁榮昌盛，我對他充滿了驚訝，我認為他達到了智慧的頂峰。因為他造就了這個國家的卓越成就，不是依靠仿效其他的國家，而是設計出一種與大多數國家絕然不同的制度。」[31] 來庫古的偉大智慧在於，他造就了一個具有斯巴達特色的，而且只具有斯巴達特色的國家專制制度。

---

31 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* I. 2.

來庫古為斯巴達立下的法要把這個國家造就成一個緊密團結、絕對一致的集體，既能抵禦外侵，又能防止內亂。當來庫古被問到如何才能打敗敵人的時候，他答道：「讓所有的斯巴達人一樣窮，誰也不要想比其他人了不起。」當他被問及如何鞏固城防的時候，他答道：「強固的城防是由勇士而不是城磚築起的。」[32] 為了要使斯巴達強大，每個斯巴達人都必須心甘情願地與其他人絕對一律平等，一起準備隨時充當防護斯巴達的人肉城磚。

斯巴達的絕對平均主義是通過在公民中間徹底平分土地來實現的。普羅塔克寫道：「為了消滅懶惰、嫉妒、犯罪和奢侈，為了根除那些更深層、更有害的國家疾病和貧富差別，來庫古勸告他的國人把疆土並為一處，然後重新劃分。然後，便能完全相同並平等地滿足生活需要……除了做錯事受罰，做好事受賞之外，所有人都是沒有區別，也是沒有高下的。」[33] 每個斯巴達人分到的土地的收穫，都只夠每個男人得到70蒲式耳大麥，他妻子得到12蒲式耳，還有一定重量的酒和食用油，「他們需要足夠的糧食保持健壯和健康，如此而已」。[34]

在斯巴達，人們只使用鐵錢，金、銀是不用的。不僅如此，分量很重的錢只有很小的價值。價值10個米那斯 (minas相當於200美元，按1914年貨幣值計算)，可以裝滿一個儲藏室，需要用一頭牛車來運載。這樣一來，偷竊、搶劫錢財，用錢來賄賂、收買、行私舞弊統統都自然地消滅了。所有的奢侈消費也都不再可能，因為斯巴達的鐵錢在其他希臘城邦是不流通的，當然，對外貿易也都沒有了。普羅塔克寫道：「因

32 Plutarch, *Lycurgus* 19. 4.

33 Plutarch, *Lycurgus* 8. 2.

34 Plutarch, *Lycurgus* 8. 4.

此，不可能購買外國的貨品或物件，沒有商船來到斯巴達的港口，沒有修辭教師到斯巴達來教學生，雲遊四方的占卜人、開妓院的、金匠、銀匠也都不到斯巴達來，因為在這裏無錢可賺。」[35]

斯巴達沒有金錢，所以也就沒有奢侈消費。斯巴達人不需要花心思製造奢侈品掙錢，所以在製造日用品上格外下功夫。斯巴達的日用品因此特別漂亮，桌椅板凳和床鋪都製作精美，斯巴達的杯子也是遠近聞名，「斯巴達的匠人無須去做那些無用的事情，他們把手藝全部展現在常用的必需物品上」，財富變成了「沒人要的東西」。[36] 斯巴達人的手藝連造房子都用不上，因為有規定，「所有的房屋屋頂必須只能用斧子，門必須用鋸子，而不能用其他工具來建造」，因此斯巴達人沒有華麗的建築。[37]

斯巴達人的極端平均主義落實到他們最基本的飲食習慣上，斯巴達武士以15人一組共同用餐，每個共餐成員每月貢獻1蒲式耳大麥、8加侖酒、5磅奶酪、2.5磅無花果和少量的錢以購買像肉或魚這樣的「美味」。共餐不可能有奢侈的食物，「因為當富人像窮人一樣去飲用同樣的飯食時，他既不能使用、也不能享受、甚至都不能玩賞或者炫耀自己富裕的財產……富人甚至都不能事先在家中進餐，填飽了肚子再到公共食堂去。因為誰若不與大伙同吃同喝，別人就會仔細盯着他，罵他是個孱頭，指責他太驕氣了，忍受不了共同的飲食。」除了晚餐可以在家裏吃外，單獨進餐是不允許的，這個規矩非常嚴格，任何人不得破壞。有一次，國王阿吉斯 (Agis) 與雅典人交戰後得勝

35 Plutarch, *Lycurgus* 9. 3.

36 Plutarch, *Lycurgus* 9. 4, 5.

37 Plutarch, *Lycurgus* 10. 2.

回國，想在家裏與妻子一起進食，他差人到共餐處領回他那一份食物，結果遭到了拒絕。[38]

在斯巴達，制度行使教育的職能，而教育的結果則又保證制度能有效行使這樣的職能。公民被教育成為無條件服從的，完全屬於群體的一員，而由這樣的成員所組成的群體則本身就成為一種體制，一種比文字寫成的法律更有束縛力，更無所不在的體制。現代極權社會的人群體制也具有這樣的性質。在斯巴達人傳統中沒有成文法，據說這一禁令也是來自來庫古。斯巴達沒有寫成文字的法律，斯巴達的法律貫徹在斯巴達人的生活習慣和對公民從小進行的訓練之中。這些法律「通過教育使青年人明確堅定不移的目的，要比強制更具有約束力，教育對於每個青年來說都起着立法者的職能。」[39] 教育如此重要，是因為來庫古把教育視為「立法者的最偉大、最崇高的任務。」[40]

四、兒童教育

可以說，斯巴達兒童的教育從出生前就已經開始了。斯巴達的婚姻關係非常特殊，這與斯巴達婦女的地位密切相關。色諾芬說，斯巴達的婦女與任何一個其他希臘國家的婦女都不相同，「其他希臘國家都希望女孩過一種類似於手藝人的二等生活，一聲不響，在家紡毛線。這樣的女人怎麼能生育優秀的兒童呢？」[41] 斯巴達的女孩和男孩接受同樣的訓練。普羅塔克寫道：「來庫古讓少女們鍛煉身體：跑步、摔跤、扔鐵餅、擲標

---

38 Plutarch, *Lycurgus* 12. 2; 10. 3; 12.3.

39 Plutarch, *Lycurgus* 13.1.

40 Plutarch, *Lycurgus* 13.1 ; 14.1.

41 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* I. 3.

槍，為了使她們將來的腹中嬰兒在壯健的身軀裏打下壯健的底子並更好地發育成熟，也是為了使她們自己健壯結實，懷胎足月，能夠順利地對付分娩時的陣痛。」女孩和男孩一樣身穿短束腰外衣，據普羅塔克說，由於這種習俗，女孩子們都很「莊重貞節；不僅如此，這樣還使她們養成了樸質的習慣和對身體健美的熱烈追求」，她們還因此氣質不凡，「因為她們感到在勇氣和抱負這個領域裏，自己也佔有一席地位」。[42]

在斯巴達，生孩子是女人的天職，也是對國家的責任。男人也有同樣的責任，因此，獨身是被鄙視的。斯巴達不允許獨身男子觀看少男少女的體育表演或競賽。獨身男子還可能遭到公開的羞辱，被迫只穿短束腰外衣，一面繞市場行走，一面唱着自辱的歌曲 (就像「文革」時的「牛鬼蛇神」一樣)。有一位名叫德庫利達斯 (Dercyllidas) 的著名將軍，他沒有結過婚，有一次他到一群青年士兵中去，沒有一個人站起來為這位年長而有閱歷的將軍讓座。一位士兵對他說：「你還沒有生下來將來有一天給我讓座的兒子呢！」[43]

斯巴達的習俗鼓勵生育，這樣才能人丁興旺，不斷有年青的戰士。色諾芬和普羅塔克都記載了斯巴達人的這種習俗：如果一個年老的丈夫有一位年輕、健康的妻子，那麼他就會把妻子介紹給一個精力充沛的年青人，讓她懷上年青人的孩子，這是很自然，也很得體的事情。如果一位婦女曾生育過健康的男孩，那麼任何男子都可以要求與她生孩子，當然要得到丈夫的同意，而丈夫則有義務不得拒絕。[44] 來庫古為這種習俗提出了他的理由，「孩子不是只屬於父親的財產，而是

---

42 Plutarch, *Lycurgus* 14.2; 14.3，4.

43 Plutarch, *Lycurgus* 15.2.

44 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* I. 7, 8. Plutarch, *Lycurgus* 15. 6, 7.

屬於國家的共同財產，因此，公民應該來自最好的父母，而不是隨便哪個父母。」來庫古曾挖苦道：「他們繁殖犬馬時反倒堅持要得到最佳雄性良種，不惜金錢或利用私人友誼；但是，他們卻將自己的妻子鎖住深宅內院，讓她們只給自己生兒育女，哪怕他們自己是些笨伯，或是孱頭，或是病夫。」[45] 為國家優生，這也是現代極權所期盼的，從希特勒的雅利安人種優生到毛時代的政治人種優生 (階級成份論)，形式雖有變化，精神卻是一致的。斯巴達人有「共妻」之嫌，但那卻是一種「高尚」的共妻，因為在這種制度中，丈夫不佔有妻子，也不妒忌別的男子。同時，由於無須偷偷摸摸地有秘密而不正當的男女關係，淫亂和姦情的罪惡也就自然而然地從社會中消除了。這就是後來赫胥黎在《美麗新世界》裏描繪的以縱慾代替禁慾的新式極權。

斯巴達的孩子從一生下來就是國家的財產，當然也就接受國家的教育。而且，這是一種終生的教育。普羅塔克寫道：「斯巴達人的訓練一直持續到他們完全成熟的壯年。誰都不能隨心所欲地生活，就像在兵營裏一樣，人人都過着規定的生活，從事規定的公共事務，時時刻刻考慮到自己整個地屬於國家，而不是屬於個人。」[46] 斯巴達人的教育延續時間很長，不僅要延續到成年，而且是一種佔據整個生活的訓練。可以說，斯巴達人的全部生活便是他們的教育，他們沒有人們一般說的勞動意義上的「工作」。勞動意義上的工作是奴隸或黑勞士要做的事，而斯巴達人要做的事就是接受以為國家服務為唯一目的的教育和訓練。亞里士多德說：「必須承認，一個治理良好

45 Plutarch, *Lycurgus* 15. 8–10.

46 Plutarch, *Lycurgus* 24. 1.

的國家，必須是可以免除粗活勞動的國家。」[47] 這聽起來只能是個理想，但在斯巴達卻變成了現實。普羅塔克寫道：「來庫古使其同胞享用的高尚和幸運的特權之一，就是充裕的閒暇。他禁止他們從事一切機械的技藝。」[48] 對斯巴達人來說，生活的全部便是教育，為的是充分準備好為國家服務。中國「文革」時，也曾一度全體人民放下手中的工作來幹革命，口號便是「寧要社會主義的草，不要資本主義的苗。」

斯巴達兒童接受的是徹底的公共教育，父母不得插手。普羅塔克是這樣描述的：「父親不能按照自己的意願撫育後代。孩子生下後，做父親的得將他送到一個叫做勒斯克的地方去，部族裏的長者在那裏代表國家檢查嬰兒。如果孩子勻壯結實，他們就命令父親撫養……如果孩子瘦弱畸形，他們就把他丟到所謂的阿波特泰去，即泰格托斯山腳下一個峽谷似的地方。他們深信：倘若造物主一開始就沒有把健康和力量賦予這條生命，它的存在於己於國都是毫無裨益的。」一旦決定嬰兒可以撫養，便會把他放到酒裏洗澡，因為斯巴達人相信，體質差的嬰兒會經受不住而抽搐或昏迷，而體質好的則會因此而變得強壯。這便是兒童最初的教育與鍛煉。[49]

斯巴達的兒童一歲至七歲時在家由褓姆照顧，褓姆「不用襁褓裹着嬰兒，任嬰兒的肢體自由發展。她們還教育幼兒知足常樂、不挑食、不怕黑、不怕獨處，不讓他們沾上暴躁和哭鬧等等不良習慣。」這是為了從嬰兒時，就開始從體格和忍耐力上給孩子有好的培養。褓姆像是國家派到家庭中去的看護，奴隸是絕對不允許擔任褓姆一職的，不僅如此，「法律也不准許

47 Aristotle, *Politics* 2. 6. 2.

48 Plutarch, *Lycurgus* 24. 1.

49 Plutarch, *Lycurgus* 16. 1, 2.

父親隨心所欲地撫養或訓練自己的兒子。」[50]

孩子到了七歲，就交給國家直接照顧，生活在一個像是寄宿學校的地方，具體負責的是「兒童督察」或「青少年指導」，「判斷力能力卓越與格鬥極其勇敢的孩子被推舉為他所在連隊的隊長 (bouagor)，其他孩子都密切注意他，服從他的命令，甘受他的責罰。」孩子們一律剪短頭髮，學習光腳走路，赤身裸體地遊戲。[51]

每個孩子接受教育和訓練，而每個年長者則又都有責任參與教育和訓練下一代的工作。他們觀看兒童的體育活動，鼓勵他們模仿打鬥和戰鬥，了解每個孩子的秉性，察看有無缺乏戰鬥精神的問題。等到兒童長大一些，長者們就會「經常到他們操練的場地去，觀看他們體力和智力的競賽，並非出於好奇，在某種意義上說，倒是覺得自己是所有這些少年的父親、師長和行政長官。這樣，在任何適當時刻和任何地點，做了錯事的孩子都會受到規勸或處罰」。[52] 色諾芬認為，斯巴達與其他國家不同，其他國家的父親管教的是自己的孩子，而斯巴達的「每個父親不僅能管教自己的孩子，而且還能管教別人的孩子」，而且他還必須像管教自己的孩子那樣管教別人的孩子。如果他自己的孩子被其他孩子的父親責打，他不僅不能有所怨言，而且還必須親自負責責打。[53] 在教育孩子上，斯巴達人做到了人人為我，我為人人。

孩子長大到12歲的時候，教育訓練更加嚴酷，由「督導師」負責，但具體事務則由「埃壬」(Eiren) 執行。「埃壬」是

---

50 Plutarch, *Lycurgus* 16. 3, 4.

51 Plutarch, *Lycurgus* 16. 5, 6.

52 Plutarch, *Lycurgus* 17. 1.

53 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* 2. 10; 6. 1.

一些已經完成訓練的年滿20歲的優秀青年，他們是「隊長」，負責隊裏男少年的各種鍛煉，有責罰隊員的權力。隊長「出則指揮他的部下進行模擬戰，入則要他們伺候自己的飲食」。訓練的目的是培養少年隊員的堅韌和吃苦耐勞：「到了12歲，他們就不再穿短袖緊身外衣了，一年發一件大氅，肌膚乾燥堅硬，很少知道洗沐和塗抹油膏。他們成群結夥地住在一塊，睡着自己堆積的、用燈芯草穗子做成的地鋪上，燈芯草穗子是他們用手 (刀是不准用的) 從歐羅塔斯河兩岸採折來的。冬天，他們在地鋪裏加進所謂的『呂科豐』(lycophon)，即薊花冠毛，據說此物含有熱性。」[54]

斯巴達教育的目的不是培養和提高文化或技藝，而是造就一種在體能、習慣和思維方式上符合斯巴達國家統一規格的「公民」。這個國家需要他們成為能從事戰爭行為的人肉機器，而這樣的行為則又被國家和社會確立為體現「好」的品性或性格。普羅塔克說：「一切訓練都在於使他們善於服從命令、吃苦耐勞與能征慣戰。」[55] 這就是斯巴達引以為傲的「國民性」，這樣的國民性受到讚揚並被視為「美德」。然而，這種美德與個人的自由選擇或獨立善惡判斷並沒有關係，它純粹是機械訓練的結果。斯巴達人所具備的與其說是正確的想法或心態，不如說是正確的行為。他們的真正內心想法，如果還有的話，是根本不重要的，對國家來說更是根本不相干的。一個人只要有正確的公開行為，哪怕他心裏並不情願，他也被視為具有正確的思想，甚至美德。斯巴達這種完全以「正確行為」來辨認的國民美德向人類提出了一個至今仍令統治者和教育工作者困擾的問題：究竟應該用甚麼來檢驗教育的成果呢？是一

54 Plutarch, *Lycurgus* 16. 6–7.

55 Plutarch, *Lycurgus* 16. 6.

個人心裏真實的想法和感受呢，還是他表面的行為？這也成為現代宣傳研究，尤其是極權統治下洗腦式宣傳研究的一個關鍵問題。[56]

五、對國家有用的技能教育

斯巴達教育重在培養一種對國家有用的，完全為國家目的服務的國民素質。以它自己的標準來看，應當說是非常成功的。這樣的教育是以犧牲一般意義上的教育（文化、技能、教養、道德、價值觀）為代價的。一般教育最基本的部分是讀與寫。關於斯巴達人的教育普羅塔克寫道：「至於讀書識字，他們僅僅學到夠用而已。」[57] 一位曾是畢達哥拉斯學生的智者這麼說：「斯巴達人把孩子學習音樂、閱讀和寫作看作是壞事，而愛奧尼亞人 (Ionian) 則認為，不學習這些是不可思議的。」[58] 雅典智者伊索格拉底 (Isocrates) 認為，斯巴達人的教育比野蠻人還要落後，「他們比我們的普通文化和學問落後太多，連讀寫都不教」。伊索格拉底並不是一個對斯巴達有偏見的人，他在不少方面甚至還很欣賞斯巴達，但他還是認為，「除了海克力斯 (Hercules，希臘神羽裏的大力士，一位半人半神的英雄) 圓柱上寫的東西之外，他們對雅典寫的東西不會感興趣。」那些比較有知識的斯巴達人也許會對演說有興趣，「但需要有人把演說念給他們聽才行。」在柏拉圖的《大希比阿篇》中，蘇格拉底和智者希比阿討論可以教斯巴達人一些甚麼知識。蘇格拉底建議教他們一些星相知識，希比阿說，他們對此一點興趣也

---

56 參見本書第11章，《二十世紀的宣傳》。

57 Plutarch, *Lycurgus* 16. 6.

58 Henri Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, p. 21.

沒有。蘇格拉底又建議教斯巴達人一些幾何知識，希比阿說，他們連數數都還沒有學會。希比阿又說，斯巴達人喜歡荷馬，認為荷馬是最偉大的詩人，他們還喜歡提爾泰奧斯 (Tyrtaeus) 的戰鬥和愛國詩歌。他們喜歡聽英雄的故事，對古代建國興邦的歷史也有興趣，如此而已。[59] 雅典人對斯巴達人沒有文化的記敍也許有些誇張，但文化在斯巴達不受重視恐怕是一個事實。亞里士多德對斯巴達教育多有稱讚，但連他也承認，斯巴達人「許多必須學習的東西都沒有學到。」[60]

在公元前七至六世紀，斯巴達曾經是希臘音樂的中心，有非常優秀的音樂家和抒情詩人，如特爾潘德爾 (Terpander，公元前七世紀最傑出的基薩拉琴Kithars演奏家) 和提爾泰奧斯 (公元前七世紀的著名哀歌體詩人)。斯巴達的合唱在希臘也是有名的。他們的音樂與國民性是一致的。普羅塔克寫道：「斯巴達人在音樂與詩歌培養方面也很認真嚴肅，可與他們渴求談吐純潔所作的能力媲美。他們的歌曲蘊含激情，振奮精神，喚起熱誠，備具效能。其風格古樸，毫無矯揉造作，主題皆是嚴肅的教誨，大多數讚揚為斯巴達獻身的人們，歌頌他們是天神保佑的、幸福的人；歌中還譴責貪生怕死之徒，生動地描述了他們罪惡深重的、充滿厄運的生活；此外還有適合不同年齡的人的諾言和對於勇氣的誇耀。」斯巴達的音樂中沒有靡靡之音，那是戰鬥的進行曲，「在長笛伴奏下，向敵人發動攻擊」。普羅塔克描寫了這樣的戰爭場面：「當他們排好戰鬥隊列而敵人迫在近前的時候，國王按照慣例用一隻母山羊作了獻祭，就傳令所有的戰士戴上花冠，又下令吹笛手吹起讚頌卡斯托爾的曲調；然後，國王親自領唱起進軍的凱歌。於是，他們行進着，

59 Plato, *Hippias Major* 285 D.

60 Aristotle, *Politics* 8. 3. 5.

步點叩着長笛的節奏，戰鬥的行列嚴嚴整整，戰士的心靈裏沒有絲毫恐慌。他們安安詳詳地、高高興興地前進，高唱讚歌，投入殊死的戰鬥。這種景象真是壯觀異常，同時又令人毛骨悚然；他們的氣質既然如此，恐懼也好，激怒也罷，都不能控制他們。相反，他們倒是懷着一種充滿希望和勇氣的目的，深深相信上界神靈是同他們站在一起的。」[61] 文藝成為鼓動的工具，在「文革」中，別的可以不學，但唱歌、跳舞和各種各樣的宣傳小分隊卻是非常受到重視，也發展得非常有聲有色。

斯巴達人的舞蹈也很聞名。舞蹈不是用來取樂的，而是用來訓練身體的協調運動，增強戰鬥動作的敏捷和準確。柏拉圖提到過斯巴達人的舞蹈。[62] 希臘作家盧奇安 (Lucian，約公元125–180) 提到過一種斯巴達年青人跳的舞，是一種軍事集體舞，舞者排成整齊的密集隊形。[63] 色諾芬也記載了斯巴達人的一種結合運動和戰鬥模仿的舞蹈。[64] 在斯巴達，舞蹈和音樂都是健康向上的，就像「文革」中的唱歌、跳舞，說是「文藝表演」，其實是「文藝宣傳」，是有實用目的的。

體育訓練是斯巴達人教育的重要部分，斯巴達人擅長於體育競賽。從公元前720至576年，有記載的奧林匹克勝者有81人，其中46人是斯巴達人。[65] 現代極權國家幾乎都是體育強國。斯巴達的體育有自己的原則，他們並不在意單項比賽，也看不起只是朝專一方向拼命發展的運動選手。他們更看重的是全面的體能和身體素質，特別擅長拳擊和格鬥。[66] 在納粹時

61 Plutarch, *Lycurgus* 21. 1–3; 22. 2–3.

62 Plato, *Law* 796 B.

63 Lucian, *De Salt* 10, 11.

64 Xenophon, *Memorabilia* 2. 61.

65 Henri Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, p. 16.

66 Xenophon: *Constitution of the Lacedaemonians* 4. 6; 6. 9.

代，體育成為德國學校的主要課程，它的範圍擴大了，學業重要性也提高了，體育課內容包括越野賽跑、足球和拳擊，其中拳擊更是中學高年級的必修課。體育成為中學入學和畢業必須通過的考試科目。體育成績屢次不及格的學生會被開除或失去升學的機會。[67] 學生不是為體育而體育，也不是為了在比賽中爭名次而體育，學習體育是為了增強作為戰士的素質，為了備戰而鍛煉身體。

每一種政體制度中的教育，都有一個與「好國民」相一致的「人」的理念。把一個孩子從小教育成人，就是培養他當一個好國民。因此，不同政體中的教育，它們的區別又都可以歸結為對「人」或「人應該如何」的不同定義和理解。民主政體把人當成是自由、平等、有尊嚴、應該享有自然權利的個體，而專制政體則正好相反，它們以國家、政黨、主義或者共同理想的名義來否定和取消這種個體人的合理性，代之以對生命個體的全面宰制和操控。斯巴達教育的目的不是培養有學識的人，更不是造就有自主和獨立意識的人。它的目的是把每一個人都用同一付模子鑄造成無條件貢獻給集體的一個零件。每個人都必須為實現國家的目的而無條件服從權威，為此目的完全放棄或抑制個人的自然慾望和需要。這就是斯巴達教育要造就的理想的「人」。

在斯巴達的教育理念中，這就是「成人」的意思。有人問斯巴達國王阿格西拉烏斯 (Agesilaus)，兒童應該學習甚麼，他回答道：「那些能使他們成人有用的東西。」[68] 普羅塔克講述過這樣一件事，一個斯巴達人在奧林匹克的投擲比賽中失敗

---

67 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich: A Social History of Nazi Germany 1933–1945*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971, pp. 287–288.

68 William Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*, p. 69.

了，別人對他說，戰勝你的是一個比你更優秀的男人；這位斯巴達人回答說：「他只是一個比我更優秀的投擲手，不是一個比我更優秀的人。」[69] 這位斯巴達人說得對，因為他參加體育比賽，目的不是戰勝對手，而是表明自己是一個更優秀的人。把自己當成是優秀的人，與在技能上能否勝過別人是沒有必然關係的。但是，在這位斯巴達人頭腦裏的「優秀」，與今天我們所理解的民主意義上的「優秀」卻並不是同一個概念，培養「優秀」的方法自然也不一樣。色諾芬和普羅塔克都提到斯巴達人這樣一種培養優秀的方式：斯巴達人晚上從營地回去的時候，是不准打火炬照明的。[70] 斯巴達人是不畏黑夜的。色諾芬在斯巴達居住過多年，對斯巴達非常了解。他說：「來庫古為了培養斯巴達人的徹底莊重，要求他們把手放在斗篷下面，靜悄悄地走路，決不東張西望，眼睛盯住前面要走的路……要叫這些小伙子出聲，比叫石頭還難，要叫他們分心，比叫銅像更難。你也許會覺得他們比在閨房裏待嫁的新娘還要莊重。」[71] 斯巴達的教育要造就一種既勇敢又莊重的品格，這不是通過哲學或文學教育的心靈感化或領悟來實現的，而是通過組織化的生活，相互影響和同伴壓力來形成的。這是一種強迫形成的習慣，由習慣而成自然，並凝固為「品格」。這種等級分明、絕對服從、懲罰嚴厲、紀律嚴酷的組織極具暴力強制性。作為教育手段和教育環境，組織化生活對個人的強制塑造特別有效，因此在現代極權社會中一再被運用，也一再奏效。

---

69 William Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*, p. 69.

70 Plutarch, *Lycurgus* 12. 7. Xenophon: *Constitution of the Lacedaemonians* 5. 4.

71 Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* 3. 4, 5.

六、組織和恐懼的教育力量

斯巴達人從幼年起就被放在組織中，接受服從權威的訓練，組織是訓練必不可少的強制性訓練環境。沒有組織，不可能達到訓練的結果。從七歲起，兒童就被編成小組，每個隊有自己的「隊長」(bouagor)，12歲以後，每個隊的少年們就有一名「埃壬」(Eiren) 領導，「埃壬」由20歲的青年擔任，年齡既比他們大，又是優秀青年，所以成為他們的隊長，更成為他們的「輔導員」。[72] 極權國家的兒童和青少年無不以類似的「隊長」外加「輔導員」的方式充分組織起來，納粹的少年隊和希特勒青年團便是這樣。每個少年隊的小隊、中隊、大隊都有自己的隊長，而少年隊同時又受希特勒青年團領導，少年隊的活動往往由青年團派出的人員來指導。在斯巴達，擔任「埃壬」的先進青年是「上面」派到少年們的小隊裏去的，他的權威來自指定他為「埃壬」的那些在「上面」的人們。這種授予權力的形式和等級制度在現代極權組織體系中早已成為一種慣例。埃壬所指導或管理的少年隊員們必須對他無條件地服從，不然他就可以加以懲罰。兒童少年日後「成『人』」，自覺自願服從組織紀律就是這麼殘酷訓練出來的。這變成了一種條件反射或僅以肉體痛苦為標準的利害考量。在這樣的制度環境裏，「組織性」、「紀律性」成為「美德」(也就是思想好、覺悟高) 的代名詞，反之則是品格不佳或惡習 (也就是思想落後，沒有覺悟)。

斯巴達青少年少言寡語，不等於他們不學習說話。他們從小就接受用簡短的語言來表達正確看法的訓練。極權國家青少年從小接受的團體內發言 (如「交流思想」、「談體會」) 與

72 Plutarch, *Lycurgus* 16. 4, 5.

此相似。普羅塔克記載道，晚餐後，埃壬會召集隊員一起開會，有的孩子會為大家唱歌，別的孩子則回答問題。問的問題有，「誰是斯巴達最優秀的人？」或者「你對某某人的行為有甚麼看法？」被問到的隊員必須回答問題，不回答是絕不允許的。回答問題時，在講出自己看法後還要簡短地說明理由。這就是「發言」，不發言的就會受到懲罰，那就是被埃壬在他的姆指上狠咬一口。如此學會「發言」的孩子就會「說話辛辣而優美，言簡意賅。」[73] 這就像「文革」時的發言都必須引用精彩而深刻的毛主席語錄一樣。發言的訓練不只是在表達想法，而且是學習如何以正確的方式說出正確的話來，要想好了才說話，不能亂說話，說笑話也是這樣，「比如一個斯巴達人被邀請去聽某人模仿夜鶯鳴叫，就回答說：『我聽過那鳥兒自己發出的鳴囀。』」還有一位讀了下面這段墓志銘：「他們要去撲滅專制的烈火，戎裝的戰神阿瑞斯把他們殺戮，塞利努斯城下佈滿他們的屍骨」，便說道：「這些人活該送死，他們本應讓那火燒盡為止的啊。」[74]

斯巴達的教育要讓孩子變得能吃苦耐勞、寵辱不驚，身體和心靈裏都具有極大的承受力。他的飲食受到限制，不讓他發胖，而在日後的戰爭中，如果供給不足也能忍耐。他一生的大部分都是在挨餓中度過的。[75] 不僅如此，他還要能經受得起心靈的折磨。在共餐時，他「容忍別人的逗笑，毫無慍色」。[76] 他必須培養起能經受別人嘲笑和不公待遇的能力。在現代社會裏，有組織經驗的人都知道，總是在一起生活、活動的小型

---

73 Plutarch, *Lycurgus* 18. 2, 3; 19. 1.

74 Plutarch, *Lycurgus* 20. 5.

75 Plutarch, *Lycurgus* 17.4. Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* 2. 5, 6.

76 Plutarch, *Lycurgus* 12.4.

組織 (如學校的「班」和班裏分出來的「小組」，插隊農場的「班」、「排」、「連」) 是多麼容易蛻變為惡質的小環境。這種組織說起來是親密的「同志」或「團隊」，其實充滿了爭鬥、陰謀和詭計，是一個小型的弱肉強食的叢林世界和絞肉機。在組織裏總有人會成為別人嘲笑、欺凌的對象，因此飽受心靈折磨。在大的組織裏 (如「黨」) 更是有數不清的內部鬥爭、爾虞我詐、誣陷誹謗、落井下石和冤假錯案。如果大多數個體成員不能忍耐這種集體生活，不能「正確對待」來自同伴的欺凌，不能以「集體為重」而忍氣吞聲，這樣的組織是維持不長的。要維持這樣的組織，除了「組織紀律」，個體成員的忍耐素質是必須的。他們必須把這種奴性忍耐自欺欺人地說成是「顧大局」、「識大體」。這種「忍耐」大多是訓練使然，或者是「學乖」的結果。忍耐和學乖都會使人對不公正和非正義變得麻木、愚鈍。這種品格和素質正是組織生活所鼓勵和宣揚的「美德」和「好品質」。這種品質對當事人有用，有好處，可以讓他免遭進一步的組織傷害。但更重要的是，它對組織和由它代表的權力有用，有好處，它能保證組織成員的服從和配合，保證他們絕對「合群」。

斯巴達兒童在接受「服從」和「合群」教育的同時，還必須學習「主動行動」，但那是一種被導向的「主動行動」，它本身就是服從和合群教育的一部分，例如，斯巴達青少年接受秘密行動的訓練，潛伏到鄉村裏去殺死黑勞士。[77] 這是斯巴達仇視黑勞士教育的結果，就像是仇視猶太人或階級敵人的教育那樣。斯巴達青少年不會對嘲笑或欺凌過自己的團隊同伴採取秘密殺害的行動，黑勞士沒有傷害過他，他卻要秘密殺害黑勞士。這種有悖常理的選擇，它的主動行動和敵友意識既是理性

77 Plutarch, *Lycurgus* 28. 2, 3.

的，又是非理性的。在革命隊伍和革命組織裏，這種怪戾的主動選擇也是屢見不鮮的。

斯巴達的「主動行動」教育還藉助並激發孩子們的求生本能，用以培養他們的單獨求生能力。殺死黑勞士的「秘密行動」(krupteia) 被作為一種求生訓練，一種你死我活的叢林生存規則應用。就算不是去殺人，在野外生存也是一種艱苦的「主動行動」訓練，一個人要獨自找食物、庇所，隨時警惕一切可能發生的危險。在柏拉圖的《法律篇》中，斯巴達人梅捷勒斯 (Megillus) 這樣描述「秘密行動」：「被稱作為秘密行動的是一種非常好的嚴格艱苦訓練，受訓練的人在冬天也光腳行走，不蓋被子睡覺，沒有隨行的，只有他們自己，日夜獨自一人在曠野裏行動」。[78]

「主動行動」訓練還包括學會用狡詐的方式保護和保存自己，包括偷盜。訓練中的青少年只帶一點點口糧，經常處於飢餓狀態。普羅塔克和色諾芬都記敘了斯巴達少年被訓練和鼓勵去偷盜的事情。偷盜要進行得秘密而且神不知鬼不覺，如果被發現，就會受到挨餓和嚴厲鞭笞的懲罰，不是因為偷盜，而是因為沒有能成功地偷盜。[79] 偷盜的人會拼死逃避，不讓別人發覺。普羅塔克記敘道：「斯巴達少年把偷竊看作一件異常嚴肅的事，正如傳說講的那樣，一位少年偷了一隻幼狐，把它藏在自己的大氅裏，這畜生用尖牙利爪扒出了他的腸子，他還是強忍痛苦，寧願死去，也不願讓人發現他的偷竊行徑。今天斯巴達青年忍受苦難的情景，只能更加強了這傳說的真實性。我就曾經目睹許多斯巴達青年，在月神阿爾忒彌斯．奧提亞祭壇階

78 Plato, *Laws* 633 B, C.

79 Plutarch, *Lycurgus* 17. 3, 4. Xenophon, *Constitution of the Lacedaemonians* 2.6–9.

下，被鞭笞至死。」[80] 斯巴達少年接受的是一種「一不怕苦、二不怕死」的教育，但是這卻並不是一種甚麼都不怕的教育。這種教育所藉助的心理力量其實恰恰是人的最大心理弱點，那就是恐懼和害怕——害怕被人發現，害怕受到懲罰，害怕被人瞧不起，害怕不被自己的群體所接受。這種以害怕為驅動力的教育對兒童的性格有極大的扭曲作用。這類似於暴力幫派成員在團夥中接受的教育，斯巴達人為了把少年培養成「戰士」，不惜先把他們造就成少年罪犯。

七、獸化是人的教育失敗

然而，在斯巴達的教育中，還有比這個更殘酷的，亞里士多德稱之為獸化教育，也就是把兒童訓練成野獸。[81] 斯巴達有一種鞭笞比賽，每年特定的日子在月神阿爾忒彌斯·奧提亞 (Artemis Ortheia) 的神壇舉行。青少年接受鞭撻，無論鞭笞如何兇狠，皮肉如何痛苦難當，都絕對不能呻吟。普羅塔克說，他見過被鞭笞致死而不哼一聲的情形。[82] 這種習俗一直到西塞羅 (Cicero，公元前106–43)，甚至帕薩尼亞斯 (Pausanias，公元143–176年) 活着的時候還在延續。飽受鞭笞最多而不哼一聲的少年會獲得「神壇勝者」(bomonikes) 的稱呼，還會為他建碑銘文以示表彰。希臘修辭學家和諷刺詩人盧西恩 (Lucian，約公元125–180) 在《安納查西斯》(*Anacharsis*) 中有一段想像的對話，對話者是在雅典的立法者梭倫和塞提亞人 (Scythian) 安納查西斯之間進行的。梭倫對安納查西斯說，你到斯巴達去的時候，不

80 Plutarch, *Lycurgus* 18. 1.

81 Aristotle, *Politics* 8.3.3.

82 Plutarch, *Lycurgus* 18. 1.

要笑話他們的這種鞭笞比賽，「最要緊的是，他們在月神神壇上被打得鮮血淋漓，而他們的父母站在一邊，不僅無動於衷，而且會親手懲罰受不住鞭笞的兒子，懇求自己的兒子盡力熬住疼痛，無論經受甚麼折磨決不屈服，你看到這種情形，絕對不要發笑。事實上，有人因這種比賽而喪命，在他們同族的注視目光下，只要一息尚存，就決不屈服，身子紋絲不動。你會看到人們向他們的塑像致敬，塑像是由斯巴達國家的公眾出資建造的。」[83]

一個人能夠經受如此殘忍的考驗，就一定能在為國家征戰時勇氣過人，無所畏懼。他一旦不幸被敵人俘虜，也會咬緊牙關，決不洩露機密。這看上去是視死如歸，無所畏懼，但是，在無所畏懼的後面卻深藏着一種更深層、更強烈的畏懼，一種對人的自然畏懼的畏懼。一個人要克服任何一個普通人都自然而然會有的害怕和畏懼，他就得接受「超人」或「非人」的訓練，而那些最不怕死，最不拿自己的苦和死當一回事的人，恰恰是對他人最殘忍的，二戰時期的日本兵就是例子。「文革」中，那些在階級鬥爭中覺悟最高，最能殘酷地對別人下毒手的，正是那些最不怕死的亡命之徒。殘忍教育有助於「對敵鬥爭」，但最後必然要使得整個社會為之付出沉重的代價。「殘忍」的暴力衝動和施虐本能是最容易失控的，也並不總是以「敵人」為對象，「敵人」與「自己人」是不斷變化和轉變的。更何況，在一個以殘忍為價值的社會裏，絕大多數人都會因此喪失人性，變成野獸。

斯巴達的殘忍教育不僅包括接受別人的鞭笞，還包括相互拼死搏鬥。在柏拉圖的《法律篇》中，斯巴達人梅捷勒斯描繪

---

83 Lucian, *Anacharsis* 38.

斯巴達少年如何在「徒手搏鬥中忍受痛苦。」[84] 那不只是相互搏鬥，而是盡量激發施虐的狂暴。西塞羅說，他親眼見過一隊隊的斯巴達青年兇狠無比地相互搏鬥，拳打腳踢不算，用指甲掐，用牙咬，寧願死，也不肯認輸。[85] 帕薩尼亞斯說，搏鬥時甚至還有把對方眼珠子都挖出來的。[86] 殺戮式的訓練使人癲狂，現代精神病學告訴我們，無數的人就是這樣變成自覺的施虐狂的。每個人的靈魂裏都有潛在的施虐衝動，文明教育要幫助人們理解並克制這種衝動，但是，斯巴達教育卻要喚醒和煽動這種衝動，因為這種衝動引發的暴力本能對國家有用，這就像「文革」中鼓勵暴力鬥爭一樣。統治權力利用暴力達到自己的目的，至於暴力是否會毀掉人性，那是根本不重要的。

斯巴達的教育是一種徹底的國家主義教育，國家要使每一個個人覺得，他可以，而且也必須把國家當作他的家庭，必須隨時準備為這個家庭獻身，必須永遠對國家權威效忠、順從，必須無條件地遵守紀律、放棄一切個人的慾望、需要和利益意識。這樣的教育在斯巴達成功了。這是因為，它不僅被接受了，而且被視為一種光榮。

這是斯巴達教育，而「斯巴達教育」與「教育」是有區別的。斯巴達教育成功之時，正是教育失敗之日，這與「文革」教育成功之時恰恰是中國教育失敗之日是同一個道理。在斯巴達教育和「文革」教育 (其他極權教育也是一樣) 那裏，只有成敗，沒有對錯或是非。這樣的教育是經不起對錯和是非的價值觀責問的。斯巴達教育令人很自然地聯想到二十世紀的極權黨化教育，如納粹、「文革」教育的殘酷鬥爭、殘忍暴力、軍事

---

84 Plato, *Laws* 633 B.

85 Cicero, *Tusculan Disputations* 5. 27. 27.

86 Pausanias, *Description of Greece* 3. 14.8.

管理、吃苦耐勞、視死如歸。在後極權國家裏已經不再能直接看到類似的教育的情形，但是，國家主義教育，通過黨化教育的一些基本原則 (絕對服從，放棄個人判斷，接受洗腦) 還是被保留了下來。

八、極度與極權

價值判斷的對錯、是非不是絕對的，也是可以相互轉變的，而其中的一個重要原則便是「守度」。亞里士多德在討論美德時所推崇的「適度」便是從這一點出發的。斯巴達教育中的一些細節價值，如吃苦耐勞、有集體心、遵守紀律和法規，本身並沒有甚麼錯，但一旦把這些價值推到了極度和極端，就會完全取消人和生命本身的意義和價值。

斯巴達教育是為戰爭準備服務的。戰爭是不可避免的，但戰爭是為了維護人的生存，而不是人的存在的自身目的。這就像人生有許多不可避免的鬥爭，但如果與天鬥、與地鬥、與人鬥變成了其樂無窮，為鬥而鬥，那就是一種變態的極度。戰爭也有一個「度」的問題，沒有戰爭的訓練和準備是一種匱缺，但是，一味崇尚戰爭，把戰爭當作一種目的，則會把人變成戰爭的機器，也會把戰爭的殘酷接受為生活的正常秩序。而且，宣揚戰爭或別的人際殊死鬥爭 (如種族鬥爭、階級鬥爭) 的絕對必要性和絕對正當性，則是出於權力統治的需要，而並不是對現實生存狀態的理性考量和適當應對措施。我們所熟悉的階級鬥爭一抓就靈，階級鬥爭你死我活，階級鬥爭天天講、月月講、年年講就是這樣。它以正義之名宣揚仇恨，崇尚殘忍，結果受害的不只是所謂的「敵人」，而且還是「自己人」。仇恨和殘忍教育會對一個國家整體的社會道德和國民品格造成長久

而極難彌補的傷害，形成一種根深蒂固的人人害我、我害人人的惡質道德文化。

斯巴達人受到的是一種極端的、徹底的戰爭教育，正因為如此，他們不得不生活在一種永遠高度戒備，既沒有信任感也沒有安全感的狀態之中，並將此確定為人的「正常」生存狀態，從這樣的生存狀態生發出來一系列乖戾、極端的價值和行為規範 (鞭笞和殘忍搏鬥比賽、偷盜訓練、殺害無辜黑勞士等等)。在柏拉圖的《法律篇》中，來自雅典的外來客說：「來庫古為斯巴達訂立的法律出於一種對戰爭的特殊看法。」[87]「特殊」可以理解為「與一般人所不同」，也就是怪異和乖戾。馬克思提出的社會階級理論對十九世紀社會學是一大貢獻，人們用這個理論來理解和解釋現代社會的許多現象和問題，但是，階級鬥爭的鼓吹者對「階級」有他的「特殊」看法，「階級鬥爭」(包括「路線鬥爭」) 被用作了他隨意整肅、打擊、壓制，乃至從肉體上消滅一切他要消滅的人的鬥爭手段，成為他隨意整人的一種極端癖好。

來庫古也好，別的人也罷，問題不是出在他們所看重的「戰爭」和「階級鬥爭」上，而是在於他們把戰爭和階級鬥爭推向了極度和極端，變得非常「特殊」。他們利用國家機器的力量，把他們的「特殊」的戰爭和階級鬥爭觀灌輸給國民，把他們的國家變成了戰爭和階級鬥爭的殘酷而有效的機器。歷史學家弗里曼 (K.J. Freeman) 曾這麼說過：「每個 (斯巴達) 人都是一部設計完美的機器的一部分，而這部機器則完全是為戰爭目的而設計的。」[88] 斯巴達的教育完全為戰爭服務，那是一種極

---

87 Plato, *Laws* 630 D.

88 Kenneth J. Freeman, *Schools of Hellas*. London: Macmillan, 1907, p. 12.

端的「教育」環境，它又依賴一種極端的教育來維持，造就和維持了一種極端的生活方式和政治文化。

斯巴達教育形成了一種沒有未來的生活方式。戰爭本來是人類生存的例外而特殊的狀態，但是，斯巴達人除了戰爭之外，沒有接受過其他的教育，因此，對他們來說，除了戰爭，不存在任何其他的正常生活。單憑這一點，這樣一種教育和生活方式就是注定要被厭棄和完結的。要不是因為來自色諾芬、普羅塔克和其他古代作家零零碎碎的記錄，我們無法知道斯巴達的教育到底是甚麼樣子。有研究者指出，「二十世紀的共產主義藍圖和斯巴達式的烏托邦社會緊密相關」，「二十世紀也曾出現過類似於 (斯巴達) 的極權主義反面烏托邦或烏托邦」。[89] 但是，那些二十世紀極權國家裏的教育卻並不是繼承斯巴達而來，這與現代民主國家的教育繼承了雅典和古典共和的某些傳統是不同的。斯巴達教育在歷史中並無傳人，而二十世紀極權國家的每一種極權教育都是由那裏的立法者和制度奠基人重新發明，重新設計並完善的。這些二十世紀的極權形式也許看上去沒有斯巴達的那種露骨粗野，但實際的野蠻程度和暴力殘害卻有過之而無不及。

亞里士多德在《政治學》中說，在教育中首要的是「榮譽而不是動物般的兇猛，因為從事高尚冒險的是好人，不是狼」。[90] 按亞里士多德的標準，斯巴達教育培養的是狼，而不是人。邁洛評價道：「斯巴達的理想是一個軍營裏軍士長的理想。」[91] 當年，毛澤東號召「全國學解放軍」的時候，他所標榜的也是與此類似的理想，他所號召人民學習的雷鋒，則是軍

89 薩拉．B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第180，177頁。

90 Aristotle, *Politics* 8.3.5.

91 Henri Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, p. 24.

隊中的一名下級班長。即使以斯巴達自己的標準，這也不是一種高尚的教育理想，難怪有人説，斯巴達式教育培養出來的士兵「只知如何服從，卻不懂如何指揮」。[92]

斯巴達教育不但消滅了個性，而且還把沒有個性的人裝進了鐵籠。斯巴達是個像兵營一樣的城邦。歷史學家威金斯 (A.S. Wilkins) 説：「顯然，斯巴達人許多年，甚至許多代人，都一直以要塞的城牆 (epiteichismos) 來對抗它周圍的愛琴海城市。」斯巴達是一個與世隔絕的國家，斯巴達生活方式只有在鐵幕的隔絕和築牆式教育的保護下才能得以維持。威金斯還説，「斯巴達的紀律只有在所有斯巴達公民都與希臘保持隔絕的情況下才能得以維持」，而這種隔絕只能是非常脆弱的，很難有保鮮和維穩作用，常常是，斯巴達的領袖和將軍們一旦出了斯巴達，他們所謂的斯巴達精神和道德一下子變得蕩然無存，「斯巴達的將軍們一有機會走進外面的世界，他們從小教育中的那種簡樸和鄙視奢侈就會蕩然無存，他們貪贓受賄，對金錢極其貪婪，簡直蓋世無雙」。[93]

斯巴達的教育是失敗的，不僅因為它無法培養經得住人的自由意志考驗的美德，而且因為它培養的根本就是奴性，一種「自由人」的奴性。自由的斯巴達人接受國家主義的「教育」，學會心甘情願或機械順從地放棄自由人的思想和判斷，把自己完全交付給外力的主宰，成為他人的工具，成為國家機器的一個部件。這樣的教育之所以失敗，是因為它建立在錯誤的關於人的信念之上。它以為，人不是他自己的主人，而只是國家的財產，國家可以對個人予取予奪，隨意處置。它還以

---

92 Plutarch, *Lycurgus* 30. 3.

93 Augustus S Wilkins, *National Education in Greece in the Fourth Century before Christ*. London: Strahan & Co., 1873, pp. 9, 42.

為，國家只要用「特殊性」來代替普遍性，就可以把壓制自己國家的人民變成一件天經地義的事情。在這樣的國家裏，關起門來教育與關起門來作惡是沒有區別的，在那裏，人接受的是亞里士多德所說的「狼的教育」。二十世紀極權使人們對二千五百年多年前的古代斯巴達教育，有一種似曾相識的熟悉感覺，而斯巴達教育的殘酷，則又會令人對極權教育更加覺得不寒而慄。這種聯想是如此自然，因為從本質上說，「斯巴達的政體是一種極權主義，它幾乎涉及到生活的每個層面」。[94] 這是我們今天應該從斯巴達政體和斯巴達教育汲取教訓的根本原因。

94 薩拉·B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第162頁。

2 「善」和「法」的教育
——古典共和的政治遺產

我們今天對古典共和的興趣和認識，可以說在很大程度上得益於文藝復興時期思想家們復興古典思想學說的貢獻，而其中貢獻頗巨、影響甚為複雜曖昧的則是馬基雅維里 (1469–1527)。馬基雅維里生活在一個他認為古典共和已經不再有可能成為現實的時代，在他的時代，在已經變得腐敗和不道德的君主體制中，古典共和的國民教育理想已經徹底不再可能。腐敗的共和已經轉向君主專制，這樣的政體，它所關心的是如何將與道德無關的政權繼續維持下去，而不再是如亞里士多德所說的，教育是政治正義的當務之急，城邦應該通過教育使其統一起來並轉變成為一個共同體，讓「所有共同體都為着某種善而建立。」[1] 但是，在馬基雅維里的時代，城邦共同體已經只能由權力，而非德行和德性教育來維持了。總的來說，馬基雅維里在《李維史論》中是讚賞羅馬共和的，他對公民自治充滿了熱忱。但在《君主論》中，他關心的是絕對的君主權力。馬基雅維里對共和的態度也許正是存在於這兩部著作的矛盾之中：雖然他的《君主論》在共和與君主制之間選擇了後者，但他卻並不想否定他在《李維史論》中所稱讚的古典共和，他只是認為古典共和在君主統治時代已經不再可能成為政治現實。

馬基雅維里對古典共和的關注集中在羅馬而非希臘，他感興趣的是一種可以在羅馬人那裏找到的，無須與道德聯繫在一

---

1 亞里士多德：《政治學》，顏一、秦典華譯，人民大學出版社，2003年，第1頁。

起的現實政治。因此，希臘人的道德政治理念，尤其是政治對公民的道德教育作用，似乎很自然地被排除在他對現實政治的考量之外。在《君主論》裏，他多次提到斯巴達的經驗，但一次也沒有提到雅典的經驗。也許在他看來，以雅典為代表的希臘和它的教育理想已經沒有復興的希望。雅典的教育理想離文藝復興時期的政治現實已經非常遙遠，「把靈魂教育或者自由人的教育視為理想政治的前提和基礎，是蘇格拉底、柏拉圖和亞里士多德的政治思想的核心之一。儘管沒有任何一個人能夠通過教育手段迅速地改善政治狀況，但是，教育是能夠真正持久改進政治的唯一途徑。柏拉圖在阿卡代美建立『學園』、亞里士多德在盧克昂學園傳道授業，這些行為絕不是對現實政治的逃避，事實上，教育或許是當時最迫切的政治。」[2] 剝離了靈魂教育或自由人教育作用的政治只能是現實政治，馬基雅維里是以肯定和贊同這種政治而聞名於世的。

一、共和美德死了

馬基雅維里的現實政治觀使得他能夠從一個與古典共和不同的政治角度來討論共和，如施特勞斯所說，他可以「既從共和政體的視角，同時又從君主政體的視角」來考慮共和這個題材，這與古典哲學家單純從共和來談共和是不同的。[3] 馬基雅維里在《君主論》中勸誡統治者要精於欺騙，因為這是他親眼所見的君主暴政可以借以保持穩定和得以延續的唯一統治法術。在這樣的政體中，以道德來思考政治行為是一件非常危險的

---

2 浦興祖、洪濤主編：《西方政治學說史》，復旦大學出版社，1999年，第79頁。

3 施特勞斯：《關於馬基雅維基的思考》，第16頁。

事，它只能使天真的試行者輕易地落入對手可能設計的圈套之中。他對基督教倫理的批判是，它使人們變得軟弱，並使他們成為心地邪惡者容易下手的對象。像遵守諾言、誠信無欺、慈悲為懷、清廉正直、虔誠神靈這樣的美德，「假如具備這一切品質，並常常憑這些品質行事，那是無益的」。[4]

馬基雅維里生活的那個世界中從上到下都已經腐敗了，就連高高在上的教皇也不例外。要想在腐敗的國家找到善，那簡直就是枉然。馬基雅維里的政治思想正是從這樣的腐敗現實開始的。越是腐敗的社會，越需要強勢政府的管制，最理想的狀況就是讓一個精明的君主把大權集中在手中，由他來統治。一切由他說了算。馬基雅維里認為，應當設立兩種不同的標準，一種是為統治者的，另一種則是為人民的。統治者講道德 (宗教) 是一件對自己不利的危險的事，但道德對穩定民心和社會卻有很重要的作用。道德是統治者用來管理人民的工具，不應當成為統治者捆住自己手腳的繩索。也許馬基雅維里在這裏並無意提出一種普遍適用的政治哲學，而只是就他所見的現實世界就事論事。但是，在這種議論方式中有一種我們所熟悉的東西，那就是，凡是權宜之計只要有效，那就都是對的，道德上的對錯與此全不相干，政治權謀因此變成一種非道德的權力規則。統治者只是在對他有利的時候才會守信，否則背信棄義對他來說根本算不得甚麼。但在人民面前，統治者必須裝出很守信義的樣子，偽裝和欺騙是統治的基本知識和技能。

馬基雅維里把人民的品格看得與統治者同樣低劣，他們喜怒無常、朝三暮四，根本不可信任。他們忘恩負義、斤斤計較、狡詐多欺、膽小懦弱、生性貪婪，只要你是勝利者，就會對你完全服從，一旦真的需要他們的幫助，他們要麼逃之夭

4　馬基雅維里：《君主論》，李蒙譯，上海三聯書店，2006年，第90–91頁。

夭，要麼對你反目成仇。統治者和被統治者都接受腐敗現實的擺佈，這成為一種「現實教育」。這種現實教育中沒有價值，也沒有共同目標，只有動物存活的原始本能。現實教育因此成為一種經驗性的，非理性的教育。馬基雅維里向新君主建議，應該學習的對象不是古代聖賢，而是完全憑本能生存並戰勝對手的野獸，「君主必須學會怎樣善於運用野獸和人類各自特有的鬥爭方法。關於這一點，歷史學家們早已秘密地教授給君主了。他們描寫阿基里斯和古代其他許多君主如何被交給半人半馬的怪物基羅尼餵養，並在它的訓練下長大。這不外乎是想告訴人們，君主既然以半人半獸的怪物為師，他就必然知道如何運用人性和獸性，並且知道二者缺一不可」。[5]

在這樣的統治和被統治關係中，道德教育完全是多餘的。統治者需要的是狠和毒，這樣才能有效對付人民，人民需要的是「奸」和「刁」，這樣才能有效保護自己。這樣的世界中不存在托馬斯·阿奎那 (約1225–1274) 說的那種「更高法」，王法就是一切，王法是為完全世俗的政治服務的，是為了讓人民因為有所畏懼而不敢亂來，與道德教化完全沒有關係。在一個人人自私、個個無恥的社會裏，道德必然不得不讓位給強權。馬基雅維里當然無法預見二十世紀的極權統治竟然會把十六世紀腐敗君主國的統治方式推向極致。他也當然無法預見，他所認為已經死去的古典共和會在二十世紀，在世界經歷了極權統治之後，又會重新成為一種可以對人類道德政治想像有所助益的思想資源。而這種思想資源在很大程度上來自雅典思想家們對「好公民」和「公民教育」的許多思考。

5　馬基雅維里：《君主論》，第88頁。

二、共和的理念還在

在古典共和那裏，教育對於培養善良之人的德性和好公民的美德都是必不可少的。教育關乎「好」和「優秀」，沒有好的教育，就不可能有好的共和所需要的好的統治者和好的被統治者。沒有好的教育，共和國裏只能有同樣的低劣，不可能有普遍的優秀。這樣的看法與馬基雅維里是完全不同的。

亞里士多德說，以德性的高下分配權力，當統治者是一個人、少數人或多數人為有德之人時，政體便分別為「君主」，「賢人」(也稱「貴族」) 和「共和」。「共和制」的精義在於，不讓任何一個集團獨霸權力，使權力「流動」起來：「政治的統治方式也是這樣，公民政治依據的是平等或等同的原則，公民們認為應該由大家輪番進行統治，其更原始的根據是，大家輪流執政更加符合自然。」[6] 亞里士多德稱之為「大家」的公民們，他們的身份與作用中包含的「自由」與「統治」(rule，或「治理」) 是密不可分、相輔相成的。共和意義上的「自由」包含着相當程度的「自我治理」(self-rule)，單純被動意義上的被別人統治是稱不上自由的。公民的「自由」並不意味着隨心所欲、獨自行事，而是指在一個政治體 (polity) 中可以直接參與，至少有資格參與擁有主權事務的制度，參與對公共事務有決策作用的審議程序。而這些都要求公民們具有「當公民」的知識，只有這樣的公民才能成為共和的有效公民。

在共和政體中，並不是每個人在任何時候都參與統治，也不是只有某些人總是在統治的。統治是要輪替的。共和公民的自由是指既能統治又能被統治，要知道如何統治也就需要知道如何被統治。共和公民的被統治是一種特殊的服從，不是像奴

6　亞里士多德：《政治學》，第83頁。

隸那樣被強迫服從，而是作為一個自由的公民，發自內心地、心甘情願地服從。所以，自由不僅不與「被統治」相矛盾，而且還是被統治的一個先決條件，正是因為公民是自由的，他們才接受統治，並真心誠意地服從統治。同樣道理，只有自由的公民，當他們是統治者的時候，也才會對其他自由公民的處境感同身受，有理解，有同情，而不至於把他們當作臣屬或者甚至奴隸般地等待。所以亞里士多德說：「還存在着另一種統治方式，即自由人對同自己出身一樣的人的統治。我們說這便是共和政治的統治，其統治者必須學習受人統治……俗話說得好，沒受過統治的人不可能成為一名好的統治者。這兩方面的德性各不相同，但好的公民必須學會統治和被統治；他的德性在於，從兩個方面學會做自由人的統治者。一個善良的人當然要通曉這兩個方面，儘管統治者的節制和公正有另一種形式。」[7]

亞里士多德把公民的普遍優秀視為共和的成功要素，但他清楚地看到，公民們是各不相同的，他並不採納「法律面前人人平等」這種簡單的說法。他說：「一個既能統治他人又能受人統治的人往往受到人們的稱讚，人們認為，公民的德性即在於既能出色地統治，又能體面地受治於人；但對這兩個方面不能等量齊觀。有時人們認為這兩個方面是不相同的，學習統治和接受統治並不是同一回事情，而公民必須習知和投身這兩個方面。」[8] 主張公民平等是指這樣一個原則：公民的優秀標準適用於所有的公民，公民的榮譽或不榮譽也是以這樣的公民規範來區分的，例如，能夠自由服從是榮譽的，反之則是不榮譽的。但是，這並不意味着公民的絕對平等，不同的公民擔任共和領導的能力是有高下之分的，這種能力的高下形成了公民之

7　亞里士多德：《政治學》，第79頁。

8　同上書，第78頁。

間不同等級的高下。在真正自由、平等的共和社會中，必須讓那些有能力的人來擔任統治職責，被放置到這樣職務中的人，必須配得上這樣的位置。

三、美德與公民平等

公民是平等的嗎？如果說是，又是在甚麼意義上的平等呢？這樣的問題並不只是哲學的玄思，而是關係到一個政體如何公正、合理地對待這個政體中的所有公民。希羅多德在《歷史》(3. 80–83) 中記敘了波斯人歐塔涅斯 (Otanes) 在辯論最佳政體時說過的一句話：「法律面前人人平等」。這句話在今天早已幾乎是盡人皆知。但是，歐塔涅斯這句話的背景和含義究竟是甚麼呢？

歐塔涅斯是古波斯的一位貴族，也是幫助大流士 (Darius I the Great) 於公元前522年成為波斯國王的七位功臣之一，有一次，他和七功臣中的另一位，同為貴族的美伽比佐斯 (Megabyzus) 以及大流士本人一起討論波斯應該如何選擇一個合適的政體，他們各自發表的意見，直到今天，仍然對我們認識民主、寡頭、混合政體的利弊有所助益。

歐塔涅斯的意見是主張讓全體波斯人參加管理國家。他說：「我以為我們必須停止使一個人進行獨裁的統治……把這種權力交給世界上最優秀的人，他也會脫離他的正常心情的。他具有的特權產生了驕傲，而人們的嫉妒心又是一件很自然的事情。這雙重的原因便是在他身上產生一切惡事的根源……相反的，人民的統治的優點首先在於它的最美好的聲名，那就是，在法律面前人人平等。其次，那樣也便不會產生一個國王所易犯的任何錯誤。一切職位都抽籤決定，任職的人對他們任

上所做的一切負責，而一切意見均交由人民大眾加以裁決。」法律之程序正義，「一切由抽籤決定」，對人人同樣公平，在這樣的法律面前，人人平等。歐塔涅斯是歷史上最早提出特權產生驕傲，權力滋生腐敗的政治人物。

美伽比佐斯提出與歐塔涅斯不同的意見。他主張組成一個統治的寡頭集團。他說：「我同意歐塔涅斯所說的反對一個人的統治的全部意見。但是當他主張要你把權力給予民眾的時候，他的見解便不是最好的見解了。沒有比不好對付的群眾更愚蠢和橫暴無禮的了。把我們自己從一個暴君的橫暴無禮的統治之下拯救出來，卻又用它來換取那肆無忌憚的人民大眾的專擅，那是不能容忍的事情。不管暴君做甚麼事情，他還是明白知道這件事才做的；但是人民大眾連這一點都做不到而完全是盲目的；你想民眾既然不知道、他們自己也不能看到甚麼是最好的最妥當的，而是直向前衝，像一條氾濫的河那樣地盲目向前奔流，那他們怎麼能懂得他們所做的是甚麼呢？只有希望波斯會變壞的人才擁護民治；還是讓我們選一批最優秀的人物，把政權交拾他們罷。我們自己也可以參加這一批人物；而既然我們有一批最優秀的人物，那我們就可以作出最高明的決定了」。美伽比佐斯主張的是讓優秀者進行精英統治，惟有如此才能既避免不優秀的統治，又防止後果難料的「大民主」。

大流士是第三個發表意見的人，他主張由一個人來獨裁。他是這樣說的：「我的意見是認為獨裁之治要比其他兩種好得多。沒有甚麼能夠比一個最優秀的人物的統治更好了。他既然有與他本人相適應的判斷力，因此他能完美無缺地統治人民，同時為對付敵人而擬訂的計劃也可以隱藏得最嚴密。然而若實施寡頭之治，則許多人雖然都願意給國家做好事情，但這種願望卻常常在他們之間產生激烈的敵對情緒，因為每一個人都想

在所有的人當中為首領，都想使自己的意見佔上風，這結果便引起激烈的傾軋，相互之間的傾軋產生派系，派系產生流血事件，而流血事件的結果仍是獨裁之治；因此可以看出，這種統治方式乃是最好的統治方式。再者，民眾的統治必定會產生惡意，而當在公共的事務中產生惡意的時候，壞人們便不會因敵對而分裂，而是因鞏固的友誼而團結起來；因為那些對大眾做壞事的人是會狼狽為奸地行動的。這種情況會繼續下去，直到某個人為民眾的利益起來進行鬥爭並制止了這樣的壞事。於是他便成了人民崇拜的偶像，而既然成了人民崇拜的偶像，也便成了他們的獨裁的君主。」[9] 大流士的意見代表了歷史上後來所有擁護君主或其他形式專制統治者的主張。

歐塔涅斯、美伽比佐斯和大流士三個人都沒有談到公民的美德和優秀，歐塔涅斯要求「法律面前人人平等」，是用個人的法律身份代替了他在治理方面的美德和能力。美伽比佐斯把這種美德和能力看成只與極少數人有關。而大流士則認為，獨裁者一個人英明偉大就足以造福全體人民。一切關於獨裁不可避免和「開明君主」的主張，都是遵循這個只有強人才能治強人的統治邏輯。

在這三個人中間，歐塔涅斯的觀點看上去似乎最接近雅典的民主政治，但是，希臘雅典雖是一個民主的城邦，但並不是一個靠「法律面前人人平等」來治理的城邦。這是因為，正如伯里克利在《在陣亡將士葬禮上的演說》中所說，雅典人感到驕傲的是他們那種優秀的，而不是向最低水準民眾看齊的民主。[10] 雅典思想家和修辭演說家伊索格拉底 (Isocrates，公元前436–338) 是這樣稱讚雅典最初的優秀民主的：「城邦的高貴

9　希羅多德：《歷史》，王以鑄譯，商務印書館，2007年，第231–233頁。

10　Thucydides, *History of the Peloponnesian War* 2.35–42.

治理是因為，雅典人懂得兩種不同平等的區別，一種是給每個人分配同樣的一份，另一種是給每個人分配適合他的那一份。雅典人沒有弄錯哪一種平等才是有用的，他們認為不分善惡地對待每一個人是不正義的，所以拒絕這麼做，他們選擇了那種對每個人都賞罰分明的平等。他們正是用這個辦法治理城邦，不是由每個人抽籤的辦法選出統治者，而是選出最優秀、最有能力的來擔任每個公職。他們希望其他的公民也會效法那些管理公共事務的人們。」[11] 伊索格拉底主張的是「賞罰分明」和「每個人應得的那一份」的平等。

在共和政體中，法律面前人人平等應該是指，每個公民都有平等的機會以自己的品格和能力去爭取其他公民的信任，只是在這個意義上，他們爭取擔任公職、得到公職的權利才是平等的。統治者需要具有普通民眾所不常具有的特殊美德，這種美德是他們在一般的公民教育之外獲得的。

而且，能否獲得美德還與個人的資質、稟性、天賦能力有關。亞里士多德說，「統治者獨特的德性是明智；因為其他諸種德性似乎都必然為統治者和被統治者所共有。」公民教育的目的是培養「良好的公民」，這個目的必須在一個好的政體中才能實現，「公民們儘管彼此不盡一致，但整個共同體的安全則是所有公民合力謀求的目標。他們的共同體就是他們的政體，因而公民的德性與他們所屬的政體有關。倘若政體有多種形式，顯然一個良好的公民不能以惟一的一種德性為完滿；不過我們說一個善良之人就在於具有一種德性——完滿的德性。顯然，即使不具有一個善良之人應具有的德性，也有可能成

11 Thomas Pangle, *The Ennobling of Democracy: The Challenge of the Postmodern Era*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1992, p. 107.

為一個良好公民。」[12] 一個能讓絕大多數人成為良好公民的政體，便是一個能讓他們都優秀起來的政體，儘管這並不等於每個人都同樣成為優秀的政治人物。

四、民德與法治

孟德斯鳩把「美德」看成是共和區別於其他政體的原則，這一表述至少在古典共和那裏是確切的。在古典共和政體中，美德的重要性來自公共利益的重要性，也來自美德造就合格公民的重要性。正如亞里士多德在《倫理學》中所說，美德是多種多樣的，基本的美德是所有公民，統治者和被統治者都必須具備的，包括虔敬、勇敢、適度、自制、誠信、正義，尤其是守法和虔誠。還有的美德是只有少數人才具備的，也是他們獲得其他公民尊敬和信任，成為公共或權威職位候選人的資格和條件，如大度、抱負、自豪、關心群體的集體利益，而最重要的則是「明智」，即實際的判斷力和智慧，這是「政治家」所必須具備的。[13]

一個健康的共和政府會盡量按照不同個人的品質、能力和優秀程度來把他們安置在不同的職位上，越是優秀的就給予越自由、越充分的機會來發揮他們的才能，這樣的共和理想是美國建國時期的一項重要理想資源。傑弗遜在致約翰·亞當斯的一封信中這樣寫道：「人類中有一種天然的貴族。這種貴族的基礎是美德和才能……我認為，就社會的教育、信任和治理而言，天然的貴族是大自然最寶貴的饋贈。的確，大自然創造了社會狀態的人，卻沒有供應充分的美德和智慧來管理社會的事

12 亞里士多德：《政治學》，第77頁。

13 同上書，第80頁。

務，這豈不是矛盾至極。可不可以說，最有效地選擇這些天然的貴族進入政府機關的政體是最好的政體？人造貴族是政府的禍害，必須有防止他們升遷的措施。」[14]

為共同體的共同利益把最優秀的人才選拔到政府各部門裏去，這個原則雖好，但如何區分自然貴族和人造貴族呢？挑選的工作又該委託給誰呢？現代民主的民眾普選，在古典共和那裏難以實行，也難以想像。這是因為，古典共和的一個原則是，挑選政治英才的人自己就需要有豐富的政治智慧和經驗，受過好的教育並富有才能。在古典共和的時代，受教育是一件只有少數人才有閒暇享受的美事，普通民眾既缺少教育，又不具有政治經驗或卓越才能，無法成為合格的人才挑選者。因此，最佳的古典共和必然是貴族制度的 (由優秀者掌控)，但又必須不是世襲的貴族制度 (世襲只能為庸才開路)，如亞里士多德所說，在這種非世襲的「貴族政體中，榮譽或資格是按照德性和價值來分配的，而操工匠或傭工之生計的人無暇培養這種德性」。[15]

古典共和因此只能是貴族寡頭的政體，共和並不需要為少數人統治而感到憂慮，因為他們都是以共同體利益為首要考量的優秀人士，至少按照當時的理念應該如此。如柏拉圖在《理想國》中所描繪的，他們只擁有很少私人財產，他們在選拔下屬或後繼者時，也是平等地對具有相似才能者一視同仁，在公正的考試和競爭中選出最佳人選，一步一步地將他們培養成政治棟梁。從他們青年時期開始，他們所接受的必要教育就是由共同體負擔的，學成之後當然也是為共同體服務的。但是，雅典的政治體制並不像柏拉圖要想規劃的那麼「理想」，實際情

14 《傑弗遜文集》，朱曾文譯，商務印書館，2011年，第623頁。

15 亞里士多德：《政治學》，第81頁。

況是，無論統治者多麼賢明有德，都不能在普通公民不同意的情況下進行統治，普通公民的同意是統治者合法性的條件，而統治者的賢明有德只不過是統治者資格的必要條件，而不是充分條件。如果廣大普通公民不同意，一個政治家再賢明有德也還是「不夠格」，這就是多數人統治的原則。

也正是因為雅典的這個原則，我們至今還把它看成是民主或民主共和的源頭。雅典的共和是一種貴族制和民主制的「混合政體」。這是一個看來頗為奇怪的混合政體，由兩個似乎矛盾的部分構成，一個是少數的優秀者，他們富有公共精神，考慮的是公共利益，他們的力量來自美德；另一個是多數的不優秀者，他們只在乎自己的利益，他們的力量來自人多勢眾。儘管如此，亞里士多德還是認為「由多數人執政勝過由少數最優秀的人執政」，這是因為，「儘管並非人人都是賢良之士，他們聚集在一起也有可能優於少數人——當然不是就每一個人而論，而是就集合體而論，好比由眾人集資操辦的宴席較之於由一人出資的宴席。因為，眾人中的每一成員都部分地具有德性與明智，當他們聚到一起時，眾人就彷彿成了一人，多手多足，兼具多種感覺，在習性和思想方面也是不拘一格」。[16]

五、公民榮譽與美德教育

亞里士多德是從公民理應在共同體中分享「榮譽」來思考這個問題的。無論多數人是多麼平凡或不賢明，如果他們不加入，或者根本沒有加入的榮譽，那麼就不可能有好的共同體。一個好的共同體，一個以高尚的目標來建立的共同體，必須是一個讓所有公民分享榮譽 (多寡另當別論) 的共同體。因為「政

16 亞里士多德：《政治學》，第92頁。

治共同體的確立應以高尚的行為為目標，而不單單是為了共同生活」。[17] 亞里士多德問道：「那麼，是不是應該由那些賢明之人來執政和掌權呢？」他的回答是否定的，因為「那樣一來，所有其餘的人必然會與榮譽無緣，失去在行政統治中任職的榮譽或資格。因為我們說各種官職都是某種榮譽或資格，如果同一些人始終佔據這些官職，其他人就必然會被擯棄於榮譽之外」。亞里士多德又問：「那麼，讓最出色的一個人來統治會不會好一些呢？」回答還是否定的，因為「這樣更具有寡頭制的色彩，城邦內失去榮譽的人也就會更多」。[18] 只是由一個人或少數人享受榮譽，而剝奪大部分人的榮譽機會，這不是一個好的共同體應該主張和實行的。

在共和政體中，雖然平民的力量確實是來自他們的「人多勢眾」，但那是一種公民們共同享有榮譽的「勢眾」，不是動物的「勢眾」。在一個國家或共同體內，如果那些賢明的少數人是真的賢明，那麼他們一定不會不懂這樣一個道理，那就是，在一個為了高尚目的，而不單單為了共同生活，或者不得不生活在一起的共同體中，要真正關心共同體的共同利益，就不能漠視那些才能和德性不如自己的平民大眾。那些真正關心所有公民共同利益的少數賢明之人，也就一定會想方設法地為其餘的大多數人提供一個機會，讓他們也能對共同體有好的貢獻，讓他們也能負起具有重要意義的政治責任。在共和共同體中，廣大普通民眾的政治貢獻和政治責任就在於形成和發揮他們的「人多勢眾」。沒有「人多勢眾」的作用，也就不可能有民主政治。

---

17 亞里士多德：《政治學》，第90頁。

18 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，苗力田譯，中國人民大學出版社，2003年，第91頁。

亞里士多德所闡述的「共同的好」和「美德」，尤其是賢明的少數所必須具備的那種特殊的「美德」和多數人的「人多勢眾」，可以說是對古典共和最精彩的解釋，也是古典共和對我們今天民主共和政治思考的重要啟示。好的民主共和生活是一種對所有公民有意義，有關聯的公共生活，是一種所有公民都有份，都因為有份而能參與其中的公共生活。即使某些普通公民在選舉或表決時不投票，即使有的人不願意擔任公職，他們也還是在這個公共生活中有他們的一份。這樣的公共生活當然關乎所有人的安全和財產。然而單單如此，還不能算是有了公共的好。在真正的好生活中，公民是人，不是寵物，人是一種可以在德性的指引下有所榮譽行為的特殊動物。人的德行把人與所有其他動物永遠區分開來。柏拉圖的《美諾篇》中，蘇格拉底認為，美德是不可教授的，美德是神的啟示。亞里士多德不同意這樣的看法，他相信，美德是可以通過學習獲得的，因此可以是教育的結果：「德性既非出於本性而生成，也非反乎本性而生成」。[19] 德性是人之所以「做人」，不像其他動物那樣生存的一種文明成就，這種成就是精神的，不是單純物質的。

亞里士多德認為，美德的特性具有公共政治的意義，因此是每個公民都需要的，他說，只有當「人們具有某種特性」——美德時，他們作為「多數人」所給予少數賢明者統治的「同意」(consent) 才具有更高的意義。賢明的統治者，他們的美德使他們關心共同體的共好，而多數人的「同意」至少在某種程度上也必須從符合美德來獲得其合理性。如果說，「多數人的同意」代表着「人民主權」(popular sovereignty) 的話，那麼，這種「主權」其實是與「正義」有關的主權，也是那些關心和參與社會共同之好的大多數人的主權。

---

19 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第25頁。

因此，可以說，在一個普遍腐敗的政體中，是沒有真正的人民主權可言的。首先是統治者為了自身的權力利益，把老百姓當奴僕；而且，大多數老百姓為了自己的生存需要，盲目順從地聽候權力支使和差遣，要他們往東他們就往東，要他們向西他們就向西。就算這樣的人民表示「同意」，願意「被代表」，他們的被動意志也與共同體的共好無關。他們是沒有受過共和美德教育的愚盲之眾。

在亞里士多德那裏，美德教育就是為了消除這樣的愚盲之眾。美德教育是對所有的公民而言的，不只是對可能成為統治者的少數精英。普遍的美德教育有助於提升共同體的福祉，使它變得更安全、更富足，也更幸福，但這並不是美德的全部意義。正如他在《倫理學》第一卷中就首先提出的，儘管沒有美德便不可能有真正的幸福，但美德並不能保證一定會帶來幸福。因此，美德不只是達到目的的手段，美德本身就是一種目的，也是美德者的人生目標，「幸福是合乎德性的現實活動」。[20] 有道德的公民不因為美德會給自己帶來幸福才有美德，他們是因為愛美德才有美德。

對愛好美德，具備美德的人來說，「幸福」不單單是快樂，而且是好的快樂，是有價值、有意義的快樂，幸福因此成為確定甚麼是好生活的一項標準。好的公共生活和美好的共同體都不能缺少幸福，也都需要學習甚麼是幸福。幸福因此必須成為一種與所有公民有關的教育。幸福也是通過學習得來的，「幸福是學到的，獲得的，以甚麼辦法培養出來的，還是某個神的恩賜或機遇呢？如若神真給人送過甚麼禮物的話，我們就很有理由說幸福就是神之所賜了。在人所有的東西中，它是最好的。不過這問題屬於另一研究範圍。顯而易見，即或幸福不

20 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第14頁。

是神的贈禮，而是通過德性，通過學習和培養得到的，那麼，它也是最神聖的東西之一。因為德性的嘉獎和至善的目的，人所共知，乃是神聖的東西，是至福。它為人所共有，寓於一切通過學習，而未喪失接近德性的欲求的人。人民有充足理由主張，通過努力獲得幸福比通過機遇更好。」像幸福這麼珍貴的東西，說它僅僅是一種幸運或機遇的結果，是「令人萬難接受的」。[21]

六、品格教育與法的教育

德行不是自然的，德行需要一個人從小培養好的習慣，而他的好習慣需要在一生中都由一個強制和威嚴的權威來予以支持，那就是「法」——成文法和不成文法。亞里士多德把德性分成兩類，它們是通過不同的方式來習得的：「德性分為兩類，一類是理智的，一類是倫理的。理智德性大多是由教導而生成、培養起來的，所以需要時間。倫理德性則是由風俗習慣沿襲而來，因此把『習慣』(ethos) 一詞的拼寫方法略加改動，就有了『倫理』(ethike) 這個名稱。沒有一種倫理德性是自然生成的。」[22] 兒童在家庭和社會環境中靠潛移默化和行為模仿習得德性的「習慣」(倫理的)，而具有一定理解力的青少年和更高理解力的成人則學會懂得德性的道理 (理智的)。

對於兒童來說，美德教育重視的是「品質」。「品質」有別於「感受」(emotions) 和「潛能」(potentials)，「感受」到美德，或者有美德的「潛能」，不等於真的有美德的「品質」。品質不是指抽象的「素質」，而是指按美德來行事，沒有行動也就談不上真的有德行。這一看法對個人、政黨、政府都是適用的，你

21 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第16頁。

22 同上書，第25頁。

不能一面道德墮落、行為腐敗，一面還說自己多麼正確、先進和偉大。亞里士多德說：「德性是那種使人成為善良，並獲得優秀成果的品質。」[23] 好的品質在於有好的行動，「對德性只知道是不夠的，而要力求應用或者以甚麼辦法使我們變好」。[24] 好品質是以行為來顯現的，有好的品質就是按美德行事；不按美德行事，就是沒有好品質。這樣的品質觀念至今仍然在指導着許多美國學校的「品質教育」(character education)。

對於兒童的道德成長來說，家庭裏的教育是重要的，但只有這個是不夠的，因為社會的影響對道德行為也有很大影響。當社會的道德機制崩壞的時候，家庭教育雖然有限，但卻變得更為可貴。然而，「最好的辦法是形成一個共同的、正確的關心。在共同的關心被忽略時，那麼，每個人看來都要關心自己的孩子和朋友，讓他們臻於德性。即使這一點也做不到，至少應該想到這一點」。[25] 家庭教育雖然重要，但不能代替公共教育，而且，在道德整體淪落的社會裏，良好的家庭教育效果無法在社會中表現出來。家庭只能為兒童提供個別教育，只有社會才能為兒童提供共同教育，「個別教育與共同教育是有區別的」。[26]

除了習慣的教育之外，守法的教育也非常重要。守法對公民有培養德性的教育作用，好政體和壞政體的法律，它們的教育作用是完全不同的：「立法者們通過習慣造成善良的公民，所有的立法者的意圖都是如此，不過有一些做得不好，他們失敗了。一個好政體和一個壞政體的區別就在這裏。一切德性，都從這裏生成，並且通過這裏毀滅……由於習慣於恐懼或者習

---

23 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第32–33頁。

24 同上書，第229頁。

25 同上書，第231頁。

26 同上書，第232頁。

慣於堅強，有的人變成勇敢的，有的人變成怯懦的。慾望和憤怒也是這樣，有的人成為節制而溫和的，有的人成為放縱而暴戾的。」[27] 一個習慣於恐懼的人，自然而然就會變得懦弱，沒有決斷，也不能為自己的行為拿主意。

道德教育其實包括了三個不同的影響力量：「習慣」(對兒童)、「理論」(對青少年和成人) 和「法律」(對公民)，其中兒童期間養成的習慣為最基本，最重要，「須通過習慣來培養學生們的靈魂愛好高尚和憎恨醜惡」。習慣使人自然而然地有所行動，不用多想，也不因為受到強迫而害怕。道德教育不單單是講道德理論，「想用理論來改變在性格上形成的習慣，是不可能的，或者是很困難的。」[28]

法律的道德教育作用是輔助性的，而且還有一個重要的先決條件，那就是，法律必須是正義之法，是「正確」的法律。只有好的法律才有道德教育的作用，「如一個年青人不是在正確的法律下成長的話，很難把他培養成一個道德高尚的人。因為，節制和艱苦的生活是不為多數人所喜歡的，特別是對年青人。所以要在法律的約束下進行哺育，在變成習慣之後，就不再痛苦了。然而，作為青年人只是正確地哺育還是不夠的，就是在長大成人之後還應繼續進行這種訓練，並且養成習慣。我們還需要與此相關的法律，關於整個一生的法律。多數人寧願服從強制，也不服從道理，接受懲罰而不接受讚揚」。[29] 法律對好人和壞人的教育作用是不同的，好人服從的是正義之法的理性，壞人恐懼的是任何法律都會帶來的懲罰，「一個善良的人，他的生活是一心專注高尚的事業，服從理性。而一個卑劣

---

27 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第26頁。

28 同上書，第230，229頁。

29 同上書，第230頁。

的人，所期望的就是快樂，像一頭軛下的畜生，只有痛苦才能使他們改正」。[30]

法律有教育的作用，但懂得如何理性地遵守法律，則本身又是教育的結果。美德的教育是理性的教育，理性是人的自由的顯現，人只有在自由的、不受到他人強迫的狀態下，才有可能應用他的理性。兒童在養成習慣的時候是不需要理性的，因此兒童與成人是有區別的，成人具有兒童缺乏的理性，成人必須不僅有美德的習慣，還要懂得美德的道理，而且，他服從，也只服從符合正義理性之法。

七、法的教育：國法與神法

亞里士多德說：「對德性的共同關心要通過法律才能出現。有了好的立法才能有好的法律。」那麼甚麼才算是「好的立法」呢？正義之法和正確之法對於國民道德的重要性在柏拉圖的《法律篇》中就已有所闡述，柏拉圖也同時對「甚麼是好的立法」有所回答。柏拉圖的回答是，好的立法是神的立法，好的立法之所以好，是因為它超越了凡人難以超越的個人利益，顧及的是群體的共同之好。《法律篇》中的那位來自雅典的「客人」批評了斯巴達和克里特的法律，它們只是服務於戰爭，只重視勇敢。柏拉圖認為，城邦最好的狀態是和平而不是戰爭，因此，應該重視全部美德，而不是其中一部分。柏拉圖的看法與斯巴達人把戰爭視為城邦的正常狀態是不同的。在所有的美德中，理智–智慧是最重要的。正因為重視理性和智慧，所以在制定法律時教育是頭等大事。教育能引導孩子的靈魂轉成完全的公民，成為好的統治者和被統治者。柏拉圖將法律的

30 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第230頁。

這種作用比作「黃金的繩索」，他將每個人比作神的木偶，被各種繩索捆綁着，被拉往不同的方向，有好的也有壞的；法律應該是神聖的金子般的繩索，能將人引到最好最正確的方向。[31]

「客人」說：「人類必須為自己立法並按法來生活，否則他們就與在各方面最野蠻的野獸沒有區別了。」這是因為，人類當中沒有人的本性可能充分發展，最後知道在政治統治中的利益究竟是甚麼，或者就算知道了，也不能夠或者願意按最佳利益去做。因為，首先，人類很不容易知道，真正的政治藝術不是照顧個人，而是照顧共同體，共同體把城邦團結到一起，個人只會拆散城邦。人類也不容易知道，為了共同體和個人的利益，要高尚地確立共同體，而非個人。其次，「就算某人對政治藝術很通曉……他也不可能堅持這樣的信念，一輩子都把培育城邦的共好當作首要任務，而把培育私利放在次於共同體的位置。人的本性總是驅使他去得到比自己一份更多的東西，追逐他的私利，在趨樂避苦時變得不理智，把趨樂避苦放在正義和更好的事情的前面。」法律既要使人害怕，又要使人不害怕；要能夠正確地害怕那些可恥的事情，克服它們，同時又充滿自信，敢於面對困境。既要勇敢，又能自制。[32]

「客人」繼續談到了教育的作用，他認為孩子在未受教育時只能感覺快樂和痛苦，還不能跟隨善惡的邏各斯，在受教育後感覺與邏各斯才能和諧一致。靈魂的和諧就是善和正義，能夠恨那些應該恨的，愛那些應該愛的。在柏拉圖那裏，法律和道德有區別但也有聯繫，法律應該為道德服務，所以他認為法律不能只靠強制，也要靠說服，只有同時使用二者才是好的法律。[33]

---

31 Plato, *Laws* 633D–634B; 644D–645B.

32 Plato, *Laws* 875A–C; 647C–D.

33 Plato, *Laws* 653A–C; 720A–E.

法的必要性是由人的理解能力和意志力的局限所決定。好的法體現超越這些局限的理性能力和力量，是強制公民把共同的好放在個人的好之上的秩序力量。只有當人是像神一樣的時候，人才能訂立出完滿的法律，而這是不可能的。而且，如果人能像神一樣，也就根本不需要法律來管束了。人具有理性–智慧，本可以用他們的自由來維持好的秩序。但是，大多數人的理性–智慧已經退化，所以才不得不依靠法律來維持秩序。柏拉圖說：「如果某個人生來就天性不凡，具有神性 (divine dispensation) (天性不凡，是個神人)，他就能夠做到這些 (具有並運用理解力和意志力)，也就不需要由法來管束他，法或秩序是不如知識強大的。知性也不應該從屬於任何人，被人當奴隸似地使喚。知性應當支配一切，條件是知性必須按照自然的樣子，是真實的，自由的。然而，現在的情況是，除了少數的例外，任何地方的人類都不是這個樣子了。所以只能退而求其次，服從法律和秩序。法律和秩序照看大多數事情，但並不能照看所有的事情」。[34] 柏拉圖事實上承認，法律不可能是面面俱到的，具有「神性」的賢明之人能明白的事情並不能一一全部列出。在賢明之人 (有德之人) 與法律之間哪個更優秀？這個問題似乎已經有了解答。再好的法律，也是由洞察神意的賢明之人寫成文字，訂立出來的，而再完美的法律，沒有賢明的人去解釋和執行，也不可能充分發揮作用。

《法律篇》似乎從「人治」轉向「法治」，但這個轉變並不是無條件的，而且，更重要的是，「人治」該由甚麼樣的「人」來治？「法治」則又該運用甚麼樣的「法」？真正的優劣並不是單單在「人治」還是「法治」間比較出來的，而是可能有四種不同的情況。第一種是賢明的統治者 (有德之人) 和

34 Plato, *Laws* 875A–C.

正義之法 (神性之法)，這二者是相得益彰的，其實沒有優劣之別。第二種是不甚賢明的統治者和比較正義的法律，這時候，法治優於人治 (如憲政法治的美國)。第三種情況是，不甚賢明的統治者和由他們自己訂立的非正義之法，這時候，人治和法治是同樣的惡劣。第四種情況是，賢明的統治者和非正義之法，這種二者同時存在、相安無事的情況實際上是不可能存在的。

與這個世界上所有的教育方式一樣，法律並不具有對公民的充分教育能力，即使是最優秀的法律也不例外。柏拉圖認為，在法律優秀，並且法律對公民有道德教育作用的共同體中，絕大部分被稱為「有道德」的公民其實只是不完美或不充分地有道德，所以才需要法的強制性限制和教育。優秀的法律是由比這樣的公民更為道德完美的「立法者」(lawgiver) 訂立的，那麼他們立法的依據又是甚麼呢？他們又是由甚麼教育而成為如此優秀的呢？在古典共和的思想中，這樣的問題是用「自然」(自然法) 和「神學」(神聖法) 來解決的，這二者的依據都是某種先於人類秩序的具有神性的宇宙秩序 (divinely ordered cosmos)。柏拉圖在《法律篇》中是這麼說的，「在由某些凡人而不是神統治的城邦裏，公共生活和私人生活中都不斷會有邪惡和困苦——在家庭和城邦中都一樣。我們應該聽從我們內心與神相通的聲音，把這種由智性確認的神的聲音稱作為『法』。在那些法律被 (人) 支配並缺乏主權權威的地方，我看見，毀滅也就在眼前。但是，在那些法律管理統治者，統治者馴服於法律的地方，我預見會有安全和神能給予城邦的一切好處……對我們來說，神在最高意義上是萬物的尺度，遠遠勝過某些人所說的『人』是萬物的尺度。」[35]

35 Plato, *Laws* 713E–716C.

八、小寫的「神」

柏拉圖所說的「神」是小寫的god，不是今天基督教徒的大寫的單一的神“God”。基督教的神在柏拉圖那裏是不存在的，在古希臘的文學、歷史和哲學中也不存在。在它們那裏，「神」是一個全稱的普通名詞，不是一個特指名詞。這就像「人」是一個全稱名詞，不特指某一個人一樣。柏拉圖有時用複數稱神 (hoi theoi)，有時則用單數 (ho theos)，他也用「神的」，英語為divine。但是，如果我們要在古希臘尋找我們今天所說的「神」的痕跡，那也不是不可能的，中世紀和文藝復興時期對希臘和羅馬古典的「基督教寓言」(Christian allegory) 閱讀就是這麼理解和闡述的。在柏拉圖那裏的「神」，後來對基督教神學有相當大的影響，也是由此而生。

研究者們常常到《法律篇》(尤其是第十卷章) 和《蒂邁歐篇》(*Timoeus*) 中去尋找對柏拉圖「宗教觀」的理解，但很難找到統一的、沒有矛盾的理解，這是因為古希臘的宗教與我們今天所說的「宗教」不是一回事。《蒂邁歐篇》是關於自然哲學的對話，柏拉圖借蒂邁歐之口論述了有關宇宙 (包括人) 的形成及其結構。《法律篇》討論的是法律制度，第十卷中的神學思想是《蒂邁歐篇》的繼續和發展，是從不法行為與不信神說到自然秩序的。柏拉圖認為，不法行為的第一條就是不信神，反對普遍崇拜的神聖東西。不信神，因此不法的年青人認為，第一，神不存在；第二，即使有神，神也不關心人間俗事；第三，神很容易滿足，只要向他們作些祈禱便可以了。所謂信神，也就不過是到廟裏燒燒香，磕個頭而已。

柏拉圖談到的「神」和他為甚麼談到「神」是分不開的，《蒂邁歐篇》的目的是告訴人們應該如何去看待「宇宙」

(kosmos)，也就是如何「理性思考」(理論) 宇宙。「理性思考」的「理論」原意是「沉思」，通過對宇宙的「理論」發現把宇宙組織得井然有序的那個「智能」。這樣的「智能」在神學中被稱為「神明」。人通過「理論」或「沉思」這樣的理智活動，把握了「神明」，也就可以用它來作為一種模式，有效地組織城邦的正義法治生活秩序。法的正義性來自它所效法的「神明」的正義性。柏拉圖不止一次地說過，他自己關於「神」的說法不是一個絕對的真實描述，而只是一種「有可能的神話」。在《法律篇》中，柏拉圖把宗教當作城邦生活的一種實際的需要，沒有宗教信仰，不信神，城邦好的生活秩序就不能得以維持。因此，有三個原則：人必須信神 (人並不只有物質需要，人在肉體之外還有靈魂，世界上的事並不全是偶然或者必然如此，事情的發生有合理和不合理的)，神愛護這個世界 (神不是與人不相干的，人不可以和尚打傘，無法無天)，神不會被人的獻祭或祈禱所收買 (不要指望到廟裏去拜拜，就能討好神，神就是正義原則)。

柏拉圖談神的目的和方式對不信神、沒有宗教傳統的中國人都有特別重要的啟示意義。特定的目的使柏拉圖只是部分地談論與神有關的問題，他提供的只是一種有可能的解說，並不是斷定這就是唯一正確的，必須逐字照他的說法去認定的關於神的真理學說。神在柏拉圖那裏是「邏各斯」(Logos)，這類似於老子《道德經》中的「道」(「道可道，非常道」)，當一個人確確實實地說甚麼是「道」的時候，那一定已經不再是「邏各斯」的「道」了。邏各斯在希臘語中的意思是「字詞」，柏拉圖用邏各斯來指說出口的字詞，或是沒有說出口，存在於心靈中的字詞。「相」(Form) 就是只能存在在人的智力心靈中的邏各斯。人們智力心靈中的「神明」或「天理」用多少說出來的

字詞都難以充分說明和解釋，但它們是可以存在於每個普通人的心靈中的邏各斯。存在於人的心靈中的邏各斯是「理」，是用來解答終結性的「為甚麼會如此」問題的。中國人說：「舉頭三尺有神明，」這個「神明」與其說是相似於基督教的「上帝」，還不如說是更相似於柏拉圖所說的「神」或「神的道理」。

在柏拉圖之前，古希臘哲學家赫拉克利特 (Heraclitus of Ephesus，約公元前535–約475) 就已經用「邏各斯」來指神明理性，也就是「神的道理」了，神安排萬物井然有序，人以此為模式立下規定合理 (倫理) 的人間秩序，都是「有理可循」的，所以權勢不得任意破壞天理，破壞就是悖理，是瀆神。單神教的猶太人用「邏各斯」(天理) 來稱呼上帝，因為上帝創造和協調宇宙萬物，所以是至高無上的理性。使徒約翰 (《聖經》「約翰書」的作者) 所使用的邏各斯的意思是古猶太人和公元一世紀的希臘人都能懂的，「約翰書」中的「邏各斯」一字在《聖經》的文本中正是譯成為「道」：「太初有道，道與神同在，道就是神，這道太初與神同在。萬物是藉着他造的。生命在他裏頭。這生命就是光」(1–3)，又說：「神生的道，成了肉身，住在我們中間，充充滿滿的有恩典，有真理。」(14) 約翰說的「真理」可以還原為非神教的「神明的道理」，這樣的觀念對於西方形成以「神法」為正義根據的「國法」(或「王法」) 具有極其重大的意義。

國法和王法必須服從更高的「神法」。神法不是為某一個部落、某一個城邦或某一個國家而存在的，神法為普宇宙、普天下而存在，所以更高法也就是具有普世意義之法。今天我們用「人權」代替「神法」作為高於「族法」、「國法」、「王法」的更高法，必須堅持和強調的，也就是它的普世性，「國家主權」和「國家法」是理所當然地低於更高法的。

九、古典共和的「更高法」和「自然法」

在柏拉圖的《法律篇》中，「客人」對神和神法的説明成為古典共和理論中的經典，成為一種以城邦政治為着眼點的公民宗教。從這之後，所有可以真正稱為古典共和政治理論的，沒有一個不是建立在某種類似的公民宗教之上。無論這種公民宗教的具體信條是甚麼，它都把超越凡人的「神明」，也就是某種更高法權威，確立為法律和法治理念的價值和精神核心。正是這個意義上的法治，成為古典共和最重要的理念因素，也成為對現代人類最重要的政治遺產。現代的「普遍人權」觀就是這樣發展而來的。

「神明」觀當然並不只是在古典共和那裏才有的，禁欲主義政治哲學中的「自然法」中同樣也包含着類似的「神明」觀念，不過更加樸素嚴正。羅馬人把共和放置在一個廣大的宇宙秩序中去理解它的合理性和正義性，訴諸的也是「神明」啟示。[36] 這樣的「神明」也在基督教思想家那裏留下了明顯的思想痕跡。加爾文 (Calvin) 寫道：「如果《聖經》沒有教誨 (管理民事的地方行政官員) 必須運用 (神法和國法)，那麼我們可以從 (非基督教) 異教作家那裏知道這是必須的，因為他們在論及地方行政官員和民事政府時，沒有一個不是從宗教和崇拜神開始的。他們都承認，除非以敬神為首要目標，不可能幸運地組成政府，一切忽視神意，只為人的利益服務的法律都是乖戾荒謬的。」[37] 神法同樣對美國共和的創建有所影響，詹姆斯·威爾遜 (James Wilson 1742–1798，《獨立宣言》簽名者之一，兩次當選大陸國會議員，華盛頓總統最初任命的六名最高法院大法官

36 Cicero, *Republic* 3.33.

37 John Calvin, *Institutes of the Christian Religion* 4, 20, 9.

之一) 是美國建國時期的一位重要的法學家，他在1790年談到法律和共和時說：「宗教和法律不是對頭，而是孿生姐妹、朋友和相互幫手。事實上，宗教和法律是交織在一起的，由理性和道德感所體察的神法，既是宗教，也是法律的本質部分。」[38]

古典共和的「法」的觀念使得它能夠融入基督教《聖經》的政治觀念之中，要不是因為古典共和的「法」的觀念，基督教神學對於政治生活的觀點與古典共和在許多根本方面——如政治生活的性質 (上帝之城還是世俗之城)，政治生活中的不同美德孰為優先 (私人品格還是公共教養或道德) ——都會存在難以化解的分歧。若不是因為在「神法高於世俗法」這一點上的共識，基督教和古典共和政治觀之間的融合也一定會困難得多。基督教神學並非只是簡單地詮釋《聖經》及基督教教義，神學家們在他們的神學架構中也吸納了古希臘和羅馬的哲學思想及法律傳統，並努力調節信仰與理性這一對矛盾的概念。神學政治觀最突出的特點就是，考察一切政治問題的出發點都是神。這樣的觀念與古代的倫理學世界觀有着明顯的差別，但並非不能相互參照，相互映證。

基督教神學能在古希臘人文哲學中找到思想營養，這是因為，它同意古典共和對法的基本看法：對被稱作為「美德」的那種個人素質，法不僅要求實施，而且要加以培養。基督教神學也同意古典共和要求個人服從群體，精神健康高於物質生活。而且，古典共和哲學把思考看成是一種屬於自然人的，不能用政治來限制的能力和要求，這也符合基督教對沉思的看法。儘管古希臘哲學並不認為它對自然秩序和法則的洞察是來自「先知」的靈感，但是卻包含了對「先知」的最初認識，那

38 James Wilson, *Selected Political Essays of James Wilson*. Ed., Randolph G. Adams. New York: Knopf, 1930, p. 257.

就是，當人正當地運用理智時，人至少可以部分地揭示由神的意志所安排的秩序和了解其中的神意啟示。

中世紀伊斯蘭教哲學家和神學家阿維森納 (Avicenna，約980–1047) 在《理性科學的分類》(*Divisions of the Rational Sciences*) 中說：「在 (柏拉圖) 的《法律篇》中……已經包含了對先知和神法的討論。」[39] 十二世紀偉大的猶太思想家和神學家邁蒙尼德 (Maimonides，列奧．施特勞斯對他有專門研究，並在施特勞斯的學術中佔重要位置) 也把理智看成是接受神的啟示所必不可少的條件。沒有理智，沒有理性的思索，是沒有辦法了解神的真正意圖的。先知是具有特殊理智才能的人。邁蒙尼德說，他對神的了解並不是通過神的直接啟示，而是通過「先知之書的文本和傳說的格言，還有我從亞里士多德那裏學來的思辨假定 (speculative premises)，讓我確定無疑地知道事情就該是這樣」。[40]

對法的理解不只是「信仰」的結果，而是必須有普通人能夠理解的說明。只有在極其專制的國家裏，政治權力才會強迫人們對法「理解的要執行，不理解的也要執行」，而這個時候，國家已經陷入了無法無天的境地，根本談不上甚麼「法制」了。神的法不是這樣的，因為神的法也要說理。中世紀神學家阿奎那 (Thomas Aquinas，約1225–1274) 說：「由神意啟示的《聖經》決不是由理智求索的哲學的一個分支」，但是，他在《神學大全》(*Summa theologia*) 的開篇處提出來一個已經包含了答案的問題：要了解神的意思，「在哲學之外，還有甚麼能

39 Muhsin Mahdi and Ralph Lerner, eds., *Medieval Political Philosophy: A Sourcebook*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1972, p. 97.

40 Moses Maimonides, *The Guide of the Perplexed*. Trans., Shlomo Pines. Chicago: University of Chicago Press, 1963, pp. 416, 618.

教我們的呢？」這是說，即使在神學的領域，理性哲學仍然是一個必要的幫手。第一個使用「神學」(theology) 這個詞的是柏拉圖，[41] 而這個字在《聖經》中是沒有的。

兼為哲學家和神學家的思想家們可以在古典共和中找到他們自己思想的兩個部分，並由此讓哲學與神學匯合起來。後古典的宗教和古典共和在這種匯合發生時都會因對方的影響而得到某種新的解釋。從中世紀到文藝復興，共和思想被當作宗教的準備 (一種營養源)，而宗教規定的政治秩序則實現了真正的共和。但是，宗教和共和如何融合，一直是充滿爭論的。啟蒙運動時期的政治思想家們，還有十七、十八世紀的英、法、美革命所產生的政治家們，他們要面臨的，還是這樣一個根本的問題：宗教與共和政治應當和可以如何同時貢獻於一個好的社會？美國革命後，建立了一個以基督教信仰為根本的共和國，從建國直到今天，這種宗教與共和的融合一直貫穿在美國的民主政治與公共生活中。

在美國，現代民主共和與基督教結合的基石已經不再是中世紀、文藝復興時的那種與理性常常發生矛盾，以致不能相容的「信仰」，而是「自然法」。美國建國時期的「自然法」觀念 (如《獨立宣言》中的人生而平等，每個人都有不容剝奪的自由和追求幸福的權利) 也是從自然法神學中發展出來的，它的最有權威的闡述來自中世紀的阿奎那，至今仍是基督教，尤其是天主教神學的重要部分。

自然法是上帝的道德法則，人類之所以能夠懂得神的道德法是因為人具有一種與生俱來的，自然的自我知覺能力，這種能力有所行動，便是「良知」。良知使人知道自己的行為受到神聖力量的約束，而這些約束便是道德法規，這些法規中最重

41 Plato, *Republic* 379a.

要的是那些關於絕對禁止做某些事情的道德律令。道德法規有的是勸善的，有的是禁惡的，它們在兩種意義上説都是自然的。首先，這些法規對於人，尤其是成熟和有理智的人，是可知的。第二，做到了這些，人就可以進一步高尚起來，更能夠領會神的啟示。更具體地説，自然性的戒律符合人的基本的自然趨向，如保全生命、維護家庭、在社會生活和精神生活中運用和完善理智。在人定的法律 (如憲法或實在法) 中，這些應該成為指導一切合理法規的倫理原則。

基督教的「自然法」是建立在這樣一種對人的理解上的，人有肉體和心靈，不僅是身體，而且還有精神 (「靈魂」)，這兩個部分是聯繫在一起的，人天生就自然具有辨別善惡的能力 (稱為「良心」)，做惡事的人不是因為不能分辨基本的善惡，而是另有原因。人可以追求的善，有的與動物沒有區別 (如繁衍後代)，有的則為人所獨有 (如追求真理)。人不是一般的動物，所以人所追求的善一定與動物不同，人所追求的不只是「生存權」，動物保護主義者也強調動物的生存權，人要追求的權利有的是動物所沒有的 (如「人權」)，否則人與動物也就不再有區別。

人是用理性來辨別善惡的，這個理性就是服從抽象意義上的「趨善避惡」，它不涉及具體甚麼是善和惡，只是認善為好，認惡為壞。這是自然法的第一律令。説這是「自然」的，那是因為，即使做惡事的人，也沒有因為喜愛作惡而作惡的，做惡的人會把所作的惡説成是善。「趨善避惡」不等於一定做善事，而在於把「趨善避惡」本身當作善。阿奎那説：「屬於自然法的包括，第一，一些所有的人都知道的最普遍的律令；第二，一些次等的、更具體的律令，這些律令跟隨頭等律令，可以説是頭等律令的結果。作為普遍律令，在抽象的意義上的

自然法是不可能從人的心頭抹去的。但是，由於性慾或其他慾望的作用，當理智不能將普遍原則運用於具體行為時，在具體的行為中，自然法會被阻擋……至於次等律令，由於邪惡的想法，如判斷時得出錯誤結論，或者由於壞的習俗或習慣，如某些人不把偷竊……視為罪過，次等律令會被擋在人心外面。」[42] 頭等律令和次等律令的區別在於，人使用自然良知知道前者，但不一定知道後者。次等律令在不同的群體和習慣傳統中會有非常不同的解釋和靈活性。頭等律令是抽象的，如正義、惜生，必須下行並落實到次等律令中，而次等律令則是由人在具體環境中解釋頭等律令得到的結果。所以自然法只能是一些基本的原則，而不是對具體道德行為的規定。

十、作為現代普遍更高法的「人權」

今天，作為更高法的「自然法」，它在世界許多國家的非宗教的道義和道德觀中已經轉化為普遍的「人權」觀念。可以說，雅典哲學中關於「德」和「法」的教育，我們可以在今天的公民權利與責任，以及公民教育理念中感受到它留給當代人類的不朽遺產。人權的基本原則也是抽象的，因為抽象，才具有普世性，但也由於抽象，所以必須在具體國家環境中被解釋地運用，因此具有靈活性。但是，這種靈活性不是否定抽象普遍原則的理由，因為如果沒有普遍原則，靈活性就會完全沒有規範，失去衡量是否「合理靈活」的尺度。這個「合理」的「理」不是來自阿奎那意義上的次等律令，而必須來自他所說的頭等律令或第一律令的「趨善避惡」。

對民主政治有抵觸，不願意看到民主成為現實的政治勢力

42 Thomas Aquinas, *Summa Theologica* I–II, Q. 94, A. 6.

或人物，他們無不以反對普遍人權來為政治專制辯護，也無不把在他們國家裏存在的實在法 (positive law)，也就是「國法」，冒充為「最高法」。他們同時還把「人權」描繪成現代「西方人」發明的，用於推行西方「文化侵略」的觀念。這是一種不符合歷史事實的謬說。政治學家尼克爾 (James W. Nickel) 在《理解人權》中指出，儘管當代的人權觀是二次大戰後才形成的，但「人權」觀念運用的是人類從古代就早已熟悉的自由和正義觀念。人權成為當今國際間最通用的權利和價值概念，「只不過是將一個古老理念普及化了而已，那就是，自然法或神法將一切人類結合為一體，而且要求善待一切人類。這一理念在像洛克和傑弗遜這樣的理論家的著作中，在法國的人權和公民權利宣言及美國的 (憲法) 權利修正案中，都是與自然法的觀念緊密結合在一起的」。自然法或神的法則高於人世間的國家主權或政治權威，成為衡量它們是否正義的標準，「個人權利可以對抗和反對政府，這並不是一個新的想法，可以說，今天的人權只不過是這個 (古老) 觀念的發展罷了」。[43]

憲政共和政體中的「國法」與「自然法」是有區別的，由人制定的「國法」是「人為法」，是「實在法」，任何的實在法都應該與自然法的道德律令相一致。實在法落實和解釋自然法，由於受到具體環境因素的限制，只能是不完美的。但是，即使如此，實在法也必須符合或高於最低程度的正派標準，不然的話，就會完全失去正當性，最低程度的正派標準包括禁止偷盜、欺騙、傷害、作偽證、殺人，等等。在這些最低標準之上，實在法還需要努力提升自己，越接近自然法，就越具有合

43 James W. Nickel, *Making Sense of Human Rights*. Berkeley, CA: University of California Press, 1987, pp. 8–9.

法性。能否做到這個，或者能夠做到甚麼程度，那就取決於一個國家政體的政治、社會、經濟的具體環境了。

對於普通公眾來說，自然法不僅規定他們在公共生活中應該有哪些道德行為，而且也為他們提供了防止國家權力侵犯的保護。正如法國哲學家凡登 (Frank Van Dun) 所說：「理智可以發現的自然法，它的存在本身就是一種對 (非正義) 現狀的威脅，對盲目遵循傳統習慣的政權，或者對武斷行使權力的國家機器，都是一種譴責。」[44] 自然法所提供的是一種普遍的、超越文化和歷史環境限制，但又是在理性上靈活的道德標準。沒有自然法，人們在評估一切人為法，包括國家訂立的實在法的時候，就會全無標準，更無法在需要反抗實在法的時候有所行動。例如，對政令法規採取公民抵抗或不合作，就需要依靠在某種意義上是自然法的道義原則，它可以用宗教的表述，也可以用「人權」的表述，但必須有所表述。

自然法不僅對國家政治道德有指導和約束作用，而且對國際政治也是一樣。這兩種作用甚至是相互滲透的。美國的《獨立宣言》宣稱：「我們認為這些真理是不言而喻的：人人生而平等，他們都從他們的『造物主』那邊被賦予了某些不可轉讓的權利，其中包括生命權、自由權和追求幸福的權利。」美國的民主共和政體，從理論上來說，就是為了實現一個尊重並保護所有公民的自由、權利的共同體。它的憲法所保障的公民權利是被當作自然法的必然體現來對待的。

這種對實在法的理解和應用受到自由主義法治觀念，尤其是洛克思想的影響。洛克認為，當統治者違反自然法，不能保護人民的「生命、自由和財產」時，就會失去合法性，人民也

---

44 Frank van Dun, "Natural Law and the Jurisprudence of Freedom," *Journal of Libertarian Studies* 18, no. 2 (Spring 2004), p. 32.

就有權利推翻他們，建立一個新的、與自然法一致的國家。在洛克那裏，自然法已經轉化為一種保護個人的「自然權利」，這也成為自由共和主義者通常使用的表述方式。這是就國內政治而言的。

在國際政治中也是如此，同樣以美國為例，美國獨立，擺脫英國的統治，使用的同樣是《獨立宣言》中的自然法理由。用這樣的語言來宣佈獨立，具有一種不只是對美國，而且也是對全人類都適用的特殊意義。那就是，當一個民族國家要求解除與另一個民族國家之間迄今所存在着的政治聯繫的時候，它並不是在堅持在它看來是具有「某國特色」的權利，而是世界上所有民族國家所共同擁有的權利（「國家獨立」），它要在世界列國之中取得的是由「自然法則」和「自然神明」所規定給它的獨立與平等的地位。以這樣的理由提出獨立的要求，就是在訴諸於人類公意，並要求尊重人類公意。

古典共和的政治理論清楚地顯示，它把人的尊嚴，也就是人的「高貴」和內在的「美」放置在「自然」的磐石基礎上。亞里士多德對公民平等的表述就是這樣的，他說：「公民政治依據的是平等或同等的原則，公民們認為應該由大家輪番進行統治。其更原始的根據是，大家輪流執政更加符合自然。」[45] 而且，人的政治性也是自然的：「人天生就是一種政治動物。因此，人們即使並不需要其他人的幫助，也照樣要追求共同的生活，共同的利益也會把他們聚集起來，各自按自己應得的一份享有美好的生活。對於一切共同體或個人來說，這是最大的目的。而且僅僅為了生存自身，人類也要生活在一起，結成政治共同體；或許是因為只要苦難的壓迫不是過於沉重，單單是生活本身之中就存在着某種美好的東西。許許多多的人經歷重

45 亞里士多德：《政治學》，第83頁。

重厄難，依然一心眷戀生存，這便是一個絕好的證明；因為生活之中本來就有一份自然的怡悅和甜蜜。」[46] 要讓生活保有它的「自然的怡悅和甜蜜」，就得承認，所有公民都是天生就理應在共同體中與他人分享具有普遍意義的尊嚴和公正對待。一直到今天，這種具有普遍人類意義和強調人類整體性的價值觀，也就是人權，仍然是一切真正的共和制度應該堅持的政治理念，也是它的法治與公民美德能夠相得益彰的根本保證。

46 亞里士多德：《政治學》，第82頁。

3　從「高貴的羅馬人」到帝國的官僚
——無所作為的體制內教改

德國歷史學家奧托·基弗在討論古羅馬的教育時說：「古羅馬的教育是在象徵權力意志的鞭子下實施的。在人類的任何一個社會裏，對這個社會起決定性影響的理想，與其教育兒童的方法永遠聯繫在一起，因為教育兒童是為了最終實現這一理想。一個以權力意志為座右銘的民族，培養兒童的方法必然受權力意志的影響——不考慮每個兒童各自天生的性格，千篇一律，嚴酷無情。孩子的意志如果轉向別的目標，必定受到壓制。若是溫和的告誡不起作用，必然採取嚴厲的、甚至野蠻的懲罰。」基弗提醒道：「不要把嚴厲的教育理解為僅僅是以懲罰為手段的教育，它還包含另一層意思：為了按照國家的需求培養和鍛煉兒童，過早地引導他們參與最有利於達到這一目標的活動。(羅馬) 國家需要堅定的鬥士和強壯的農民，其他不僅不需要，甚至被認為對社會有害。這至少是這種古老的教育方法後期所持的觀點。他們認為這是最完美的教育方法。」[1]

基弗強調古羅馬教育中的「權力意志」，將它與嚴厲甚至野蠻的懲罰聯繫起來。他特別為這一評判的適用度設立了一個時期範圍，那就是羅馬的「後期」。我們知道，古羅馬可以分為三個時期，王政時代的羅馬、羅馬共和、羅馬帝國。歷史學家又經常把羅馬共和稱為早期羅馬，而把羅馬帝國稱為後期羅馬。在早期羅馬的時候，它的強盛在於這個國家的優秀者——

1　奧托·基弗 (Otto Kiefer)：《古羅馬風化史》(*Sexual Life in Ancient Rome*)，姜瑞璋譯，遼寧教育出版社，2002年，第74頁。

他們是羅馬真正的貴族——能夠把他們的意志貫徹到公共生活中去，並引導其他的成員，這就是他們展現權力意志的方式。

在後期羅馬，這種權力意志發生了變化。就在共和變成帝國的時候，權力變成了赤裸裸的強制暴力，驅動權力的只剩下了權力欲。專制權力統治的效能，儘管有時候會相當高明，但只能表現為一種腐敗權力的殘暴，而不是優秀的政治素質。後期羅馬的權力腐敗是一種前現代的腐敗，與人們在二十世紀所熟悉的現代極權主義權力有所不同。它不是一種意識形態控制和黨化統治的權力意志，而是具有典型的君主專制和寡頭統治的權力特徵。它依靠傳統文化和價值觀的力量，而不是發明某種新的「主義」。是這種傳統的世界觀和秩序觀使人們知道自己應當以甚麼角色行立於天地之間（「行本份」）。教育的結果就是學會「行本份」，農夫就是農夫，士兵就是士兵。隨着羅馬從共和變為帝國，「行本份」的也就從「羅馬人」和「公民」轉變成為「臣民」和「官吏」。

在這個過程中，羅馬的教育也發生了從傳統家庭教育到國家推行學校教育的重要轉折。以個人品質為主要目的的教育被為國家目的服務的教育所代替，個人的德行教育雖然沒有完全消失（就像在今天的中國一樣），但已經不再能夠對帝國政體造成的社會腐敗產生匡正的作用。羅馬帝國滅亡前的專制帝國教育是為國家服務的，在專制政體中，教育分成「初等」和「高等」兩個層次：在初等的層次上，底層階級接受的是奴化教育；在高等的層次上，特權階級接受的是精英教育。奴化教育產生的是臣民，精英教育產生的是官吏，而這樣的教育機制正是維持和再生專制政體所需要的。

這個時期的羅馬雖然有像昆體良（Marcus Fabius Quintilianus，約公元35–約100年）這樣傑出的教育思想家，而昆體良也確實

懷抱着以道德拯救世道的理想，但是他是在一個腐敗的政體內部，試圖利用體制內的教育改革來發揮作用，這樣的努力是不可能成功的。對於今天期待以教育改革來達到政治和社會整體文化改造理想的教育人士來説，昆體良留下的不只是一部教育學的巨著《演説術原理》，而更是一個關於體制內教改的失敗教訓：不要對教改的成果給予過高的期待，因為教育解決不了政體的問題，也無力匡正因政體腐敗而造成的社會失範和道德淪喪。

一、共和的品德和榮譽

孟德斯鳩把「政體」分為共和、君主和專制三種主要類型。「共和政體」是由全體人民或一部分人民握有最高權力；「君主政體」是由單獨一人執政，但遵守既有的和確立了的法律；「專制政體」既無法律又無規章，由單獨一人按其意志與反復無常的性情領導一切。孟德斯鳩的政治洞見在於看到「政體精神」對於政體的決定意義。政體精神是一種政體的實際構成，除了規定制度性質的具體要素之外，還實際推動這一政體按其性質要求運作。孟德斯鳩認為，政體的性質是構成政體的東西；而政體的原則是使政體行動的東西。一個是政體本身的構造；另一個是使政體運作的人類感情。例如，民主政體的原則是品德，貴族政體的原則是以品德為基礎的節制，君主政體的原則是榮譽，而專制政體的原則則是恐怖。任何政體只有在其固有的原則指導下，才能得到與其性質相適應的實際運作，否則就會發生變異，乃至解體。由此他又進一步引申出兩個政制原則。其一是教育的目的應該和政體的性質原則相適應。例如，在君主國裏教育的目的是訓導人們崇尚榮譽；在共和國裏則應教導人民愛祖國、愛平等；其二，立法應與政體原則相適

應，因為法律和政體原則應該是相輔相成的。例如，在民主政體下，法律應該激勵平等和愛簡樸，各種平等的原則也要用法律加以確認和保障，才能維持平等的精神和風尚。相反地，在法律沒有預防的地方，不平等就會乘隙而入，那樣的話，共和國就完了。因此他始終強調立法者最重要的工作莫過於制定能夠與其政府相適應並支持政體原則的各種法律。[2]

共和時代的羅馬政體精神結合了君主政體的「榮譽」和民主政體的「品德」，造就了一種被稱為「高貴」的羅馬精神。羅馬共和時期擔任行政長官的布魯圖斯 (公元前85–公元前42年) 為維護共和刺殺凱撒，被許多後世的來人讚譽為「最高貴的羅馬人」。[3] 但不要忘記，是因為其他羅馬人也高貴或相當高貴，那才有布魯圖斯的「最高貴」。羅馬共和能夠結合榮譽和品德，這是由它的共和政體所成就的。但是，僅僅有共和政體，還不足以使得國民具有這樣的品格。只有在共和政體能夠健康存在，有效防止和避免腐敗墮落的時候，這樣的國民品格才能得以塑造。相反，一旦共和淪為實質的專制，制度性的腐敗便會不可避免地對全體國民起到敗壞和腐蝕的作用，使得他們變得普遍地道德淪喪和品格低下。羅馬共和，尤其是在前期，因其體制健康而國民高貴，也正因如此，從文藝復興時期至今，羅馬共和一直為世人所崇尚。

公元前510年，羅馬人驅逐了國王盧修斯．塔克文．蘇佩布 (Lucius Tarquinius Superbus公元前？–496年)，結束了羅馬王政時代，建立了羅馬共和國，國家由元老院、執政官和部族會議 (Comitia Tributa) 三權分立。掌握國家實權的元老院由貴族組

---

2 浦興祖、洪濤主編：《西方政治學說史》，第256–257頁。

3 M. L. Clarke, *The Noblest Roman: Marcus Brutus and His Reputation*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

成；執政官由百人隊會議從貴族中選舉產生，行使最高行政權力；部族大會由平民和貴族構成。

驅逐國王之後的最初十六年，羅馬陷入了長期的騷亂之中。公元前494年，當時羅馬同鄰近部落發生戰爭，而羅馬平民拒絕作戰，攜帶武器離開羅馬，史稱「平民運動」，在這種情況下，貴族被迫承認了平民選舉保民官和召開平民大會的權利，平民所選的保民官，負責保護平民的權力不受貴族侵犯。公元前471年，平民大會獲得特里布斯會議稱號，但其決議僅對平民有效。

公元前454年，羅馬成立一個由貴族和平民構成的十人立法委員會。公元前451年，十人立法委員會頒佈了一部法典，並刻在12個銅錶上，被稱為十二銅錶法。銅錶法廢除了平民與貴族不能通婚的限制，這也標誌着羅馬法的誕生。公元前367年李奇尼亞·塞克斯提亞法 (lex Licinia Sextia) 規定每年必須有一位執政官由平民擔任。這一事件標誌着貴族政治壟斷地位被打破，因而有了真正的羅馬共和。共和，顧名思義，乃是多元並立，有差異的統一。無多元便無所謂「共」，無差異則無所謂「和」。多元但能夠統一，承認差異但能夠合作，這就是共和精神，共和精神在羅馬的政治結構中表現得尤為突出。

羅馬共和成為後世崇尚的對象，主要是因為它有一種結合了「品德」和「榮譽」的高貴，這是一種來自優秀品格的氣質，一種被稱作為「貴族精神」的與眾不同。所謂「貴族精神」，指的是一種一貫的，內在的高尚和道德情操，而不是地位的高下，地位的高下是可以改變的，而高尚和道德的內涵則必須要能夠持之以恆。這種貴族精神在辛辛那提 (Lucius Quinctius Cincinnatus，公元前519–430) 那裏有傳奇般的體現。辛辛那提是一位成為古典主義美德化身的古羅馬政治家，他是

一位貴族，但是他喜歡像農夫一樣在田野裏勞動。在羅馬受到了攻擊的緊要關頭，根據羅馬憲法，他被任命為一位獨裁者。獨裁者擁有至高無上的權力，掌握着所有人的生殺大權，但最多只可以任職六個月。辛辛那提以卓越的戰績，迅速贏得了勝利。就在回到羅馬的那一天，遠在任期結束之前，他就立即辭掉了獨裁者的權位，走回到城外的農場。對以榮譽和品格為傲的辛辛那提來説，是一個農夫，還是一個獨裁者，這並不重要，身份可以改變，但高尚的道德內涵卻一如既往。羅馬人把辛辛那提視為共和國政治領袖的理想典範，因為他體現的是最高貴的羅馬精神。辛辛那提對羅馬人有一種能使他們高尚起來，變得更優秀的教育示範作用，是羅馬傳統教育的生動體現。他後來對美國人也起到了同樣的教育作用，成為美國共和主義者心目中那種不戀權勢的領袖典範，他們甚至把華盛頓總統稱為「美國的辛辛那提」。

以辛辛那提為典範的羅馬人，他們既是尼采所説的那種貴族 (具有堅強生存「美德」之人，意志力貴族)，同時也是美國《獨立宣言》起草人傑弗遜所説的那種「自然貴族」(自我成就的「人」)。[4] 文藝復興的先知但丁，他設想的國家必須由一位賢明的君主統治，他以為，此人必須來自羅馬，但卻不是教皇。其理由是：羅馬民族是最高貴的民族。但丁接着指出美德的重要性：「人們一致公認，人是因為具備美德才顯得高貴。」[5] 基弗認為，尼采對古代貴族統治的描繪「完全適用於羅馬國家的產生」。[6] 尼采在《善惡之彼岸》(格言262) 中説：「貴族統治的國家是那些靠自己的人組成的團體，他們力求其

4　《傑弗遜文集》，朱曾文譯，商務印書館，2011年，第623頁。

5　朱孝遠：《歐洲文藝復興史》(政治)，人民出版社，2010年，第51–52頁。

6　奧托·基弗：《古羅馬風化史》，第71頁。

族人繁衍不絕，主要因為他們必須保持其為族群，否則就有滅絕的危險……作為一個族群由於具有強大的凝聚力，通過與鄰國的戰爭和平息臣民已發生和可能發生的叛亂，就能夠繁衍不絕，從而確立其地位。他們從自身豐富的經驗中懂得了哪些特性使他們在天災人禍面前依然能生存下來，而且永遠是勝利者。他們稱這些特性為美德。他們十分嚴格地培養這些美德。」強壯、好戰、精明、矜持寡言，這樣的特點，這些「美德」被公認為是使得羅馬共和的國家變得堅強起來的公民美德。

二、誰是羅馬的「貴族」？

傑弗遜對「自然的貴族」(真貴族) 和「人為的貴族」(假貴族) 的區別可以從一個比較現代的角度幫助我們理解羅馬共和的「貴族」品質。傑弗遜認為，貴族意味着「優秀」，這是一種人自我成就的優秀，而不是由出生的門庭、財富、血統帶來的「優越」。因為具備這樣的優秀，優秀者才配獲得榮譽和特權。在古代羅馬，貴族先是一些享有特權的古羅馬公民。他們屬於特權階級，地位高於平民，是古羅馬社會中最富有的成員。在公元前400年之前，他們曾壟斷全部官職，並且免服兵役，羅馬皇帝必須是貴族出身。在公元前四世紀以後，貴族逐步演變為非世襲的榮譽頭銜。

共和政體使得羅馬統治階級的成份和結構發生了很大的變化。公元前五世紀，195名牙座官全部出自貴族氏族。到公元前四世紀，雖然牙座官中仍有110名為貴族，但已有43名為平民。公元前三世紀，高級官吏中貴族成份下降，平民成份上升的速度加快。例如，從公元前312年至216年，貴族牙座官只有73名，平民牙座官75名，超過了貴族。提供牙座官的貴族氏

族只有15個，而平民氏族為28個。牙座官是羅馬共和的高級官員：執政官和裁判官。裁判官地位和權力最初設立於公元前376年，它是根據羅馬統治發展的需要，從執政官的職權中分離出來的，地位僅次於執政官。裁判官作為兩名執政官的助手，後來側重於行使司法權，他們與執政官在內的其他長官，是國家內獨立行使職權的高級官吏。高級官吏有資格坐鑲有象牙的折凳，故又稱為「牙座官」，退職後可任元老院中第一等級的元老，是享有特權的階級。[7] 公元前三世紀，平民上層成為羅馬統治階級的一個重要組成部分，其政治影響力越來越大。他們與舊貴族結合，形成了羅馬的政治精英統治階層，被稱為「顯貴」(nobilis)。[8]

古羅馬的「平民顯貴」與現代社會中的「精英」有相似之處，這種精英正是傑弗遜在他的民主思想中一再強調的「自然貴族」，他也一直在美國民主政治中努力推動產生這種非繼嗣的「自然貴族」。他先後提出了廢除限定嗣續法和廢除長子繼承法的法案，並得到議會通過。傑弗遜說：在整個獨立革命中，沒有任何改革比弗吉尼亞之廢除限定嗣續法及長子繼承制更為重要的了，他同時認為，當代美國貴族是以門第和財富為基礎的，是「人為的貴族」，他們的存在是造成社會不平等的原因，通過以上兩個法案可以從經濟上打擊「人為的貴族」，「砍掉貴族的根」。在鏟除「人為的貴族」之後，他主張另外培養「自然的貴族」來代替它，所謂「自然的貴族」便是指德才兼備的人才。[9]

---

7 H. H. Scullard, *Roman Politics 220–150 B*, C. Westport, Conn: Greenwood Press, 1973, p. 9.

8 參見，胡玉娟：《古羅馬早期平民問題研究》，北京師範大學出版社，2002年，第133–139頁。

9 派特森：《傑弗遜的憲法原則》，載《美國歷史評論》，第六卷，第183頁。

傑弗遜的「自然貴族」比尼采的「唯意志貴族」更能説明羅馬共和政體對於現代憲政的意義。例如，在英國的憲政體制中有「非世襲貴族」，又稱「一代貴族」，他們是因為對國家或社會有特殊貢獻才獲得爵位的。在英國的「上院」中，由世襲貴族們互選產生的代表因傳統貴族政治貫有的見識、能力、榮譽感，大致也具有「一代貴族」的「賢達」能力。托克維爾説過，「我不知道過去有哪個國家的貴族政體曾像英國的貴族政體那樣自由，那樣對政府不斷提供如此高尚和如此賢明的人才。」[10] 即使如此，英國上院成員的主體今天也是以實際成就被社會認可的「一代貴族」。英國上院因優秀貴族政治傳統而具有強大、有效的「精英」凝聚力。與此同時，下院則因為有直接民選合法性而代表同樣強大、有效的普通國民共識。任何一個有效的共和民主制度都必須同時包括精英和大眾這兩種不同的共識，而兩種不同的共識是在同一個議會機制 (儘管分成兩個部分) 中互動、協議、妥協的。古羅馬的顯貴通過擔任公職提高家族地位，贏得榮譽和特權，這種榮譽和特權來自公共職務和對公共的貢獻，而不是單純由世襲、財富、血統決定。顯貴既有出自舊貴族的，也有出自平民的，他們的社會基礎比舊的貴族要大得多。

羅馬人的高貴對羅馬的敵人有一種震懾力，使遠在羅馬之外的人們也能感覺到羅馬的那種令人敬畏的精神力量，這是一種氣質和品格意義上的「貴族氣概」。歷史記載中有兩件軼事可以説明羅馬人的這種高貴氣質。第一件是普羅塔克在《希臘、羅馬名人傳》的《皮洛士傳》中記載的。這是公元前三世紀的事，當時是羅馬共和最鼎盛，也是羅馬精神最輝煌的時期。

---

http://usa.bytravel.cn/art/pjy/pjyltmsjfxdmzsx/index6.html

10 托克維爾：《論美國的民主》，北京：商務印書館，2008年，第267頁。

皮洛士 (Pyrrhus，希臘語「棕發者」) 是古希臘伊庇魯斯國王 (公元前297至272年在位)，他是羅馬稱霸亞平寧半島的主要敵人之一。皮洛士於公元前319年出生。年少時崇拜亞歷山大大帝，勇敢而有野心。他醉心於帝王功業，企圖在地中海地區建立一個大帝國。他曾在阿斯庫路姆戰役中戰敗羅馬軍隊，但因損失大量有生力量，於公元前280年派遣齊納斯 (Cineas) 前往羅馬向羅馬元老院議和。齊納斯可不是一個等閒之輩，他是古希臘雄辯家德摩斯帝尼 (Demosthenes) 的學生，也是國王皮洛士的好友，他的演說幾乎與他老師一樣雄辯而有力。皮洛士很器重齊納斯，稱讚他說話比自己用兵還要厲害。齊納斯來到羅馬，但無法說動高傲的羅馬參議員們，因為他們認為，羅馬雖然輸掉了幾場戰鬥，但決不可能輸掉整個戰役。齊納斯在羅馬逗留了一些時日，考察了羅馬的政治制度，對高貴的羅馬人留下了極深的印象。他回去對國王皮洛士說，羅馬的參議院簡直就是「國王們的議會」。[11]

希臘歷史學家波利比烏斯 (約公元前200–118) 說過公元二世紀的一件羅馬參議員出使外國的事，敍利亞王國國王安條克四世 (Antiochus Epiphanes) 準備起兵入侵埃及，羅馬不願看到這一地區燃起戰火，於是派遣參議員波庇利烏斯．萊那斯 (Popilius Laenas) 去說服安條克罷兵。安條克曾經在羅馬充當人質，在羅馬生活過13年，波庇利烏斯與安條克互相問候、寒暄一番後向他說明來意，告訴他羅馬的意思。安條克說，他需要考慮一下才能答覆。波庇利烏斯用手中的藤杖在站着的安條克身子周圍劃了一個圈子，說，「在你踏出這個圈子之前，請給我一個回答。」安條克思考片刻後答道：「我退兵。」[12] 一個羅馬的參

11 Plutarch, *Pyrrhus* 10.

12 Polybius, *The Histories* 29. 27.

議員，手無寸鐵，卻能像對待孩子似的對一個國王說話，並讓他做出退兵這樣的重大決定，他所代表的國家一定是具有廣為認可的威嚴，而這位參議員本人的高貴氣質也一定十分令人敬畏。

三、羅馬人的「品格培養」

早期的羅馬人有一種被稱作為「莊敬自重」(gravitas) 的素質，一種顯示羅馬人特殊品格的高貴，而羅馬的教育就是為了培養這種品格。如尼采所說，這種品格因為對羅馬人的集體有用，被他們共同當作德性。羅馬詩人荷拉斯說：「教育的理想是訓練人對神、對國家、對家庭盡責任。」[13] 西塞羅說：教育是讓兒童從小「有自制力，孝敬父母，善待族人。」[14] 以生活儉樸而著稱於世的羅馬人，是辛勤的農夫和堅強的戰士。即使是像西庇阿這樣的將軍，也親自耕作，居所簡陋：「這位令迦太基人聞風喪膽、把入侵者永遠趕出羅馬的人物，在田間幹活幹累了就來這麼一個角落洗澡。幹活對他來說就是鍛煉身體。古代的人都親自耕作，他也不例外。他住的房子屋頂簡陋，路面低劣，凹凸不平。」[15] 傅勒 (Warde Fowler) 認為早期羅馬人的教育是品格的教育，「要獲得的是盡責任和行公正的意志，對一切惡和非正義交易有一種本能的憎恨」。[16] 威爾金斯寫道：「羅馬人對兒童的教育只是為了培養日常生活中被承認的美德和能力。如果一個男孩的心靈和身體都能健康、強壯、敬畏神、敬畏父母、敬畏國家的法律和制度，如果他熟悉傳統的農

13 Horace, *Odes* 3. 6.5.

14 Cicero, *De Officiis* 2. 13. 46.

15 奧托．基弗：《古羅馬風化史》，第176頁。

16 W. Warde Fowler, *Social Life in Rome in the Age of Cicero*. London: The Macmillan Company, 1922, p. 168.

耕方法，有一些知識能在和平時期從事公共事務，在戰爭時期上戰場為國家服務；如果一個女孩子能夠從她母親那裏學得謙遜、有德、勤勉、善於操持家務。只需要讓兒童能按照他們父母的願望長大成人，這就夠了。」[17] 羅馬要培育的是一種能夠傳承羅馬品格的教育。羅馬是一個建立在農耕文化根基上的國家，這也是羅馬品格的根基。傅勒說：羅馬的教育「是一種家庭美德，後來才被用來要求對國家的服務」，傳統羅馬的教育「不是騎士的教育，它是農民的教育」。[18]

這樣的教育是在傳統中傳承，在家庭中進行的。一旦傳統和家庭的作用發生變化，這種教育也就自然不能繼續維持。另一方面，在這種教育還有條件維持的時候，它的力量確實是非常強大的，是任何學校制度所難以企及的。早期羅馬教育的格言是「祖先的規矩」(mos maiorum)。按祖先的規矩便是有德，否則就是敗德。西塞羅說：「羅馬的力量蘊藏在它古老的傳統和子孫的力量之中。」[19] 一部羅馬文獻這樣寫道：「我們祖先，讚揚一個好人的時候，就稱頌他是一個好種田人，一個好農民。凡是受到這樣稱頌的人，認為是獲得了無上光榮。」[20] 羅馬學者瓦羅 (Marcus Terentius Varro，公元前116–27) 寫道：「調教得好的男孩們經常唱古老的歌曲，讚美他們的祖先。」[21] 希臘歷史學家波利比烏斯記載道，一個英勇的羅馬人去世後，

---

17 Augustus S. Wilkins, *Roman Education*. Cambridge: The University Press, 1905, pp. 1, 2.

18 W. Warde Fowler, *Social Life in Rome in the Age of Cicero*, p. 177.

19 Cicero, *De republica* 5.1.

20 湯普遜：《中世紀經濟社會史》上冊，耿淡如譯，北京：商務印書館，1997年，第34頁。

21 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1959, p. 147.

他的家人就會聚在一起頌揚他和他的祖先，「還有甚麼比這是更應該做的呢？更重要的是，年輕人因此受到激勵，為共同的福祉去承擔所有的艱苦，希望有一天自己也能獲得屬於勇者的光榮」。[22] 美德和榮譽是羅馬人所追求的，而美德和榮譽則來自群體所共同認可的純樸、勇敢、誠實、愛國行為和尚武精神。

早期羅馬的教育主要是在家庭裏進行的，根據羅馬法的「家庭法」，父親對兒童終生擁有父權，只要父親活着，兒子就永遠不能算成年。與家庭教育相比，羅馬的學校教育既無體制又無標準，「就算有學位，學校教育也是最低程度的」，[23] 這種情況一般維持到羅馬帝國的皇帝們為培養臣民和官僚開始重視並建立教育體制為止。普羅塔克對羅馬教育的發展之晚表示驚異：「羅馬人很遲才開始有付費教育，第一個開辦語文學校的是卡維流斯 (Spurius Carvilius)。」[24] 這大概是公元前230年左右的事情。羅馬共和的國家對教育完全是聽任自然，延續一種幾乎完全自然的羅馬的傳統方式。到了羅馬帝國時期，國家開始關注教育，雖然從未設立過「國家教育部」這樣的機構，但已經有意識地把教育變成一個為國家服務的體制。

四、希臘化教育的開始

公元前三世紀，羅馬開始大肆向外擴張，羅馬社會發生了巨大變化，奴隸制大大地發展了，經濟空前繁榮，擴大了與其他國家的交往。公元前230年，以希臘人卡維流斯到羅馬任教為

---

22 Quoted by Aubrey Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*. Oxford: Clarendon Press, 1926, p. 22.

23 Aubrey Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, pp. 14, 15.

24 Plutarch, *Roman Questions* 50.

標誌，羅馬教育開始受到希臘化的影響，公元前146年，羅馬人征服了希臘，希臘大批教師來到羅馬辦學。羅馬逐步形成了以希臘學校為模式的教育系統。即使在開始受到希臘化影響以後很久，羅馬也仍然保持着它引以為傲的那種古老而悠久的本土教育傳統。希臘文化以思辨哲學為核心，推崇自由教育 (全面的人文教育)，羅馬文化則強調實效，這二者以後者為主的結合形成了羅馬教育的特點，也是西塞羅和昆體良教育理念的基本特徵，雖然他們似乎又都像希臘教育者那樣，把人的美德教育放在重要的位置。

希臘城邦衰落以後，希臘化的教育已經不把國民或公民教育放在中心的位置，而代之以「文化的人」，「在希臘化世界中公民的意義已經發生了變化，希臘化教育着重的是文化而非國民」，希臘化學校教育的目的是「培養完整的人」。[25] 然而，這種希臘化教育的目標始終沒有能成為羅馬教育的主流。希臘化教育與羅馬教育在人與國家的關係上是有差別的，一方面，「希臘化教育沒那麼嚴格，上學不是去接受公民教育」，而是個人的事情；另一方面，羅馬把教育當作人「在一生的過程中的形成」，而不只是上學。因此，羅馬人看不起教師，教師只具有奴隸或獲得自由的奴隸身份，他們以教書謀生，收入極其微薄。雅典的教師當然也不見得有多高的社會地位，但人們至少承認他們的工作是社會所必不可少的，因此給他們一些尊重。羅馬人不同，儘管羅馬人受希臘化的影響，但他們並不尊重教師。[26]

---

25 Edward J. Power, *Educational Philosophy*. New York: Garland Publishing Inc., 1996, p. 20.

26 Ibid., p. 20.

羅馬在文化、科學、教育上受到了希臘文化的影響後，傳統教育開始被新的學校教育所代替。巴克萊 (William Barclay) 對此總結道，在有學校之前，「早期的羅馬幾乎沒有可以稱得上是技術意義上的教育。教育傳授的不是知識，而是一種傳統。它既不教授哲學也不傳授技能；它培養的是一種特定的生活方式。不幸的是，這種教育是悲劇性的，它的性質注定了它的滅亡。而這種悲劇的諷刺在於，正當羅馬帝國變得日益強大時，它也殺死了羅馬昔日的教育。羅馬昔日的教育注定只能適應於一個小而有限的社會。這種教育取決於父親 (對兒子的影響)。但是，當羅馬變成了帝國，父親們應召參加羅馬軍隊，在外國打仗，也許幾年也回不了一次家……他們再也沒有時間與兒子結成特殊的父子友誼關係，而這種友誼正是早期羅馬教育最珍貴的特徵」。[27] 不僅如此，羅馬生活從鄉村向都市化的轉變也使傳統教育不再可能，「當生活的範圍和節奏發生了變化，當本質上是農村式的教育必須面對都市的文明，從農村來的家庭在擁擠的城市中成為某一處住房中的人家，教育的變化也就必然發生了」。[28] 學校的產生並不只是因為從希臘來了教師，而更是因為羅馬的生活方式自身發生了變化。

羅馬有了學校以後，分成「初等」(第一等) 和「高等」(第二等) 兩個層次。初等的就是「小學」，如皮埃爾·內羅杜所描述的，男孩和女孩都在七歲進入小學。由於天份各異，他們的小學階段需要四年或五年不等。小學教師在那時被稱作「教授字母的人」(litterator)，或者「教授字母的學校教師」(magister ludi litterarii)，「大約在11到12歲時，孩子們進入由語法教師支配的中學，並處於教師的管制下直到15或者16歲。當他們開始

27 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*, p. 159.

28 Ibid., p. 159.

接受雄辯術教師的高等教育時已經不再是兒童了。女孩通常較少繼續上中學，有些已經嫁人，有些在家裏學習未來家庭主婦的活計，為出嫁作準備。另外一些出身卑微的女孩，一旦學會了讀、寫和算就顯得相當有文化了」。[29]

男孩們如果樂意繼續接受進一步的教育，如果他們來自中產階級家庭或者富庶家庭，就可以進入「中學」，中學裏先學習「文法」，然後再學習「修辭」。羅馬的文法學校所教的「文法」依賴於希臘的語言知識，學生練習詞語的性、數、格變化，按照音節劃分詞語，根據詞性分類，老師講解課文，分析直説與喻説的不同變化。文法的講解因教師的水準不同而異，一般相當簡單，「首先是教師朗讀並講解課文，之後是學生朗讀並且將之熟記於心。文學作品的性質和教學大綱的選擇也明確指出適宜講解的方法。文章是古代的，因此必須注解不再常用的詞語的意思和文章結構。而且，尤其是需要解釋明白深奧的、歷史性的、大多關於神話的詩文。這足以表明，由於不斷對文章的描述和一步步的講解，對文章的釋意是一項長期的不怎麼涉及深層意思的練習」。[30] 因此，學生接受的是非常零碎、沒有系統的雜學教育。

學生的學習以文學為主，其他知識，如科學、數學、幾何學、天文學都是次要的。在文法學習中，其他知識只有在為了講解課文時才得以出現。那些想學習其他科目的人必須求助於其他專門教師，醫學、建築、教書都屬於其他專門知識。文學被看成是一個人修養的根基，「因為它指向教育所達到的最高宗旨，而且是雄辯術的實踐。這就是為甚麼當學生的文學學習

29 讓–皮埃爾·內羅杜：《古羅馬的兒童》，張鴻、向征譯，廣西師範大學出版社，2005年，第272頁。

30 同上書，第285頁。

到一定程度時，語法教師就給他們教授初級的修辭學。首先是學習以不同方式出現的格言、寓言故事、文章縮寫，以及如何將詩歌轉化為散文。教師啟發學生思考傳說、歷史事件、劇本的劇情梗概」。[31] 接受了文法教育後，最具天賦的學生開始撰寫講演詞，即使如此，學習的也大多是一些現成的演說詞樣本，「通常是古代偉人激烈的言論或是雄辯」，學生們「反復操練陳詞濫調和浮誇的演講，以便適應在公眾面前講話」。[32]

五、西塞羅的「演說者」教育

羅馬學校的教育不僅非常機械、枯燥，而且是以暴力體罰為基本的教育方法。到了羅馬共和的末期，羅馬教育沒有規定的教程，沒有考試，國家也不過問。[33] 羅馬教育的體罰、被動、低效、機械、雜亂無序、沒有標準也沒有明確要求，都紛紛暴露出來，這些特徵與羅馬需要越來越多具有實際才幹的政治家和管理者是完全不相符合的。羅馬想要統治世界，就必須發展更有效的教育來提高羅馬人的智識和見解，這樣也就出現了教育改革的要求。羅馬教改選擇的仍然是一條實用的道路。羅馬教育並沒有仿效雅典的那種「文明」或「文化」教育模式。羅馬人對思辨和哲學的人文教育並不感興趣，他們注重的是一種比較實用的教育，一方面強調諸如同情、禮貌、仁愛這樣的普通美德，一方面學習一些必要而有用的知識，尤其是體現政治家和管理者才能的「演說」。西塞羅可以說是這種新教育觀的代表，他的《演說者》也可以說表達了他教育改革的願

---

31 讓–皮埃爾．內羅杜：《古羅馬的兒童》，第286頁。

32 同上書，第287頁。

33 Augustus. S. Wilkins, *Roman Education*, p. 55.

望。他所期待培養的「演說者」不僅僅是一個能夠對公眾表達自己意願並說服他們的人，而且是一個知識豐富全面、人品高尚、道德優秀的人。[34]

西塞羅不滿意羅馬教育的那種低水準教育，但也並不認為引入希臘式教育就是一個出路。他在《共和國》中談到了羅馬對教育的「疏忽」，在他看來，希臘的教育並不足以為羅馬提供一個好的替代模式：「為了維持共和國的昌盛和德性，我們來看應該想一些甚麼聰明的辦法。所有公民國家的主要目標是昌盛和德性，國家應該幫助人民，一部分通過制度，一部分通過法律，才能實現這一目標。首先是自由公民的教育問題，這是希臘人浪費了許多精力而沒有做成的事情。我們的制度與希臘不同，我們的法律沒有規定任何關於公共教育具體細節的普遍教育制度。事實上，我的朋友波利比烏斯 (Polybius) 認為，教育是我們制度中被忽視的部分。」[35]

西塞羅認為，羅馬的教育應該以培養一些對羅馬有用的大才為目標。當時羅馬教育水準極低，除了那些極有天份而條件特別優越的少數人 (如西塞羅自己)，根本無法培養出這樣的大人才。由於西塞羅的大才教育目的非常專一，他在重要的教育論著《演說者》中不提初等教育，而只是關注高等教育。他認為學生必須學習人文，也就是哲學、數學、音樂、文學、修辭、幾何和天文等課程，其中又以文學和修辭為最重要。[36] 學校教師必須能夠「評論詩人、教授歷史、解釋詞語的意義、發音正確、善於表達」。[37] 學校教育的是「公共之人」，他們日

---

34 Edward J. Power, *Educational Philosophy*, p. 21.

35 Cicero, *De Republica* 4.3. Quoted by Aubrey Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, p. 11.

36 Cicero, *De Oratore* i. 8–12; i. 187; iii. 127.

37 Cicero, *De Oratore* i. 187.

後要在公共論壇、法庭和公共議會中發表真正的演說。西塞羅強調公共說理和辯論的邏輯分析和清晰陳述。在他看來，希臘修辭有太多繁文縟節、華而不實的東西，而修辭應該講究的是分析、論證和思慮周密的明斷。這樣的教育應當從高等學校開始，學生學得的知識必須日後通過更高的學校和從師於更好的老師，並通過實踐加以完善。西塞羅要求學習者掌握「所有學科的知識」，提出，「除非一個人把修辭訓練與所有學科的知識結合起來，他不可能成為一個好的演說者」。[38] 西塞羅在《演說者》中所說的那種全才教育是一種理想化的教育，呈現的只是一種教育藍圖，而不是實際指導，它只是一種為很少數精英所設計的知識準備。

西塞羅對十六世紀文藝復興產生過極大的影響，而他的教育理念則由於昆體良這位後一代的羅馬人而得到極大的充實。昆體良的《演說術原理》補充了西塞羅所忽視的初等教育部分，並且還添加了具有相當操作性的教育方法。昆體良的教育從兒童開始，對象面擴大了很多。但是，他的精英目標並不比西塞羅遜色，他強調演說必須不僅要能言，而且要有所言。一個演說者要真的有所言，就必須是一個有德性的人。這可不是對一般人提出的要求，正如教育歷史家鮑爾 (E. Power) 所說，昆體良和西塞羅的教育對象，「都不是那些在日常市民生活中盡責的公民」，而是「領導人」，也就是官吏，「真正的公民，即演說者，這樣的公共人物是領導人，由於他的才能和教育對他的角色培養而被挑選出來，普通人很難得益於這樣的教育」。[39] 精英的「領導人」教育實際上也就是官吏或官僚的教育。

---

38 Cicero, *De Oratore* ii. 5.

39 Edward J. Power, *Educational Philosophy*, p. 24.

六、羅馬教育與希臘教育的不同

從公元前三世紀開始，羅馬有了分別由「教師」(litterator)、「文法教師」(grammaticus)、「修辭老師」(rhetor)教授的三級系統學校體制，阿普留斯 (Lucius Apuleius 124–170，拉丁作家) 形象地用「宴飲三杯」的比喻來描繪三個學習階段：「參加宴飲，第一杯是解渴，第二杯是快樂，第三杯是心曠神怡，第四杯就是犯傻。在繆斯女神的盛宴上，我們飲得越多，靈魂就接受越多的智慧和理性。第一杯來自『教師』，他替我們冥頑的心靈開竅。然後是『文法老師』，他讓我們的知識錦上添花。最後是『修辭老師』，他把雄辯的武器交到我們手裏。」[40]

在羅馬，修辭是最高層次的學習，在這之前的準備階段裏，學習的是文法，而最基礎的則是讀、寫和算術。羅馬的學校體制是由希臘的教師傳進來的，但與希臘的學校體制不僅在層次上有所不同，而且教育的理念也有很大的差別。在羅馬，「文法」是一種高於「初等」的科目，「文法」與「修辭」屬於同一層次，不過是傳授有前有後而已。而在希臘，「文法」是初等教育，而「修辭」則比它高一層次 (由 sophists 傳授)。而且，希臘還有最高的「哲學」教育 (由 philosophers 傳授)。哲學是注重實際的羅馬體制所沒有的科目，當然，這不等於羅馬沒有哲學。

在希臘，「文法教育」包括詩、音樂和體操，這三項都是心靈教育，不是單純的技能或知識教育。教育的目的不是積累可以用來換取金錢的知識，而是幫助形成一種高尚的生活方式和人格品德。希臘人認為，詩人是偉大的老師。希臘歷史學家、地理學家、哲學家斯特拉伯 (Strabo) 寫道：「古代人相

40 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*, pp. 159–160.

信，詩是一種初級哲學，能從小打動我們，帶領我們走進生活，培育我們的品格、感情、行為，並從中得到快樂……這就是為甚麼希臘的國家用詩來開始年青人的教育，不只是打動他們，而且是訓練他們。」[41] 色諾芬的《饗宴》(*Symposium*) 中的尼西拉都斯 (Niceratus) 說：「你一定知道，詩人荷馬寫過幾乎所有與人有關的事情。因此，你們若想知道家庭生活、學習當政治領袖、將軍的藝術，想日後成為阿基里斯 (Achilles)，埃傑克斯 (Ajax)，內斯特 (Nestor) 或者奧德修斯，都應該跟我學習，因為我知道這些事情。」[42] 希臘人看重詩，是因為他們認為詩中自有他們所需要知道的人生百科知識。

希臘人的音樂是配詞的音樂，不只是樂器音樂。他們相信，音樂對人的道德、心靈，甚至肉體都能產生很大的積極影響，因此特別需要在教育中加以重視。與此同時，體操教育也非常重要，因為只有健康的身體才會接受頭腦的支配和指揮。柏拉圖在《理想國》中有許多關於音樂和體操教育的討論。蘇格拉底說，「似乎確實很難找到比我們早已發現的那種教育更加好的了。這種教育便是用體操來訓練身體，用音樂來陶冶心靈」。[43] 在教體操以前應該先教音樂，這樣的教育應該是簡單樸素的，「複雜的音樂產生放縱；複雜的食品產生疾病。至於樸質的音樂文藝教育則會產生內心方面的節制，樸質的體育鍛煉就產生身體的健康。」[44] 音樂和體操教育都不是技能性的，「教音樂與體育主要是為了心靈」。[45] 音樂和體操必

---

41 Quoted by Terrot Reaveley Glover, *Greek Byways*. Cambridge: The University Press, 1932, p. 122.

42 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*, p. 118.

43 柏拉圖：《理想國》，郭斌和、張竹明譯，商務印書館，2002年，第74頁。

44 同上書，第114頁。

45 同上書，第121頁。

須結合，否則教育的效果就會適得其反，這是蘇格拉底與格勞孔的一段對話：

蘇：你有沒有注意到一生專搞體育運動而忽視音樂文藝教育對心靈的影響是怎樣的？反之，專搞音樂文藝而忽視體育運動的影響又是怎樣的？

格：你所指的是甚麼呢？

蘇：我指的一是野蠻和殘暴，另一是軟弱與柔順。

格：啊，極對.我注意到那些專搞體育鍛煉的人往往變得過度粗暴，那些專門搞音樂文藝的人又未免變得過度軟弱。

蘇：天性中的激情部分的確會產生野蠻；如加以適當訓練就可能成為勇敢，假如搞得過了頭，便會變成殘酷粗暴。

格：我也是這麼看法。

蘇格拉底認為，音樂和體操教育應該同時相互協調地進行，這才能使學習者兼有好的品質而避免因單一而走向極端。這時候的音樂教育才會不單有助於品性，還有助於培養公民素質：「孩子們如果從一開始做遊戲起就能藉助於音樂養成遵守法律的精神，而這種守法精神又反過來反對不法的娛樂，那麼這種守法精神就會處處支配着孩子們的行為，令他們健康成長.國家一旦發生任何變革，他們就會起來恢復固有的秩序」。體操也是一樣，身體健康的公民才能「在心靈上意氣奮發」成為國家的「護衛者」，「體育方面，我們的護衛者也必須從童年起便接受嚴格的訓練以至一生」。[46]

希臘教育的理論包含着「人」和「公民」的理念，雖然有一些人文教育理念的價值，但在現代已不足為學校教育效法。

---

46 柏拉圖：《理想國》，第141，71，112頁。

這主要是因為，它是一種基於奴隸制度的教育，它以自身為目的，鄙視、擯棄一切實用價值。在希臘，實用目的是「手藝人」的教育特點，手藝人的教育是在手藝人家庭裏代代相傳的，手藝人甚至不被當作公民，柏拉圖在《法律篇》中認為手藝人是「沒有教育的」，「任何居住在城邦裏的公民都不應該從事技術性手藝的工作」。教育對公民來說，不是為了謀生掙錢，而是為了成為完美的人，例如，「學習數學不是為了算賬，而是作為一種對人的靈魂有益的純粹科學」。[47]

與希臘那種理想的、哲理的「完人教育」相比，羅馬教育要實際得多，正如教育歷史家巴克萊 (W. Barclay) 所說，「希臘人對實用性知識的鄙夷態度，對於務實的羅馬人來說簡直不可理解。羅馬人一般認為音樂有價值是因為音樂可以幫助表達演說，幾何學之所以值得學習，是因為幾何學可以幫助律師丈量房產。」[48] 即使在注重品格教育的昆體良那裏，「幾何學」(在昆體良那裏也就是數學)，也不是柏拉圖所說的那種哲學要素，而是幫助訓練思維的一種科目，而體操則也是為了幫助人保持良好的身體姿勢，以便更有效地演說。[49]

羅馬教育注重實用，這在希臘人和羅馬人對待「修辭」的不同態度上也清楚地表現出來。在古希臘，修辭學最早是由一種身份特殊的人教授的，他們被稱作 Sophists，原來是「智慧的實踐者」的意思，後來被人看成是只重辯術，沒有智慧的「詭辯者」，在此可以姑且稱他們為「辯士」。他們傳授的修辭本質上是一種辯論的技藝。古希臘的哲學家們看不起辯士，因為

---

47 Plato, *Laws* 643 E, 644 A; 846 D.

48 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*, p. 82.

49 Quintilian, *Institutio Oratoria*. Trans., H. E. Butler. Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1920. I.10.22–26 ; I. 11. 18.

他們認為只有他們自己探索的才是世界真理，而真理是花錢買不到的。辯士們是為了金錢報酬而向別人傳授言語技巧的人，他們的知識與真理無關。應當看到，哲學家的看法中包含着偏見，因為許多辯士其實是很有見識的人，「他們是敢於打破舊習的重要思想家，他們敏銳辛辣的分析刺穿一切矯情虛飾……他們否認出身高貴與品德高尚一定相互關聯的膚淺假設」。[50] 例如，伊索格拉底就是一位非常優秀的修辭教師，也是一位睿智的思想家。他提出，好的演說需要演說者知識淵博，富有智慧。因此，正確地接受修辭訓練應該是一種最全面的教育。伊索格拉底的修辭理論成為後來人文教育者非常珍惜的思想遺產。但是，在他那個時代，別的修辭教師們卻沒有把他當一回事，「他們大多數都缺乏他那種寬廣的知識和高尚的理想，他們就像他批評的那些『詭辯師』那樣，只相信修辭規則。這些規則的條條框框被標準化，儘管在基本不變的框架中，在一些細節和微小的區別上，會有一些不同意見」。[51] 在希臘，學習修辭是實用性的，是為了獲得在法庭上辯論，在宮廷或國民大會上發言，或對公眾發表演說所需要的說話技藝。

七、修辭造就「演說者」，文法培養「官吏」

修辭是在公元前二世紀進入羅馬的，羅馬人開始並不歡迎來自希臘的修辭教師，後來才漸漸接受，終於成為一種風尚。公元前161年，羅馬參議院授權司法官 (praetor) 彭波尼 (M. Pomponius) 把修辭家和哲學家驅逐出羅馬，此舉與當時十分有

---

50 薩拉．B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第298頁。

51 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971, p. 30.

影響力的參議員加圖 (Cato the Elder, Marcus Porcius Cato，公元前234–149，人稱「監察官」加圖) 可能有關，加圖強烈反對羅馬接受希臘的影響，他認為，把事情弄清楚了，要說的話也就自然明白了，無須希臘那一套繁複的修辭。羅馬有自己傳授公共說理語言技能的傳統，羅馬年青人學習在公共場合說話所需要的技能，方法是從師學徒，跟着老師模仿。更高一點程度的便是認某個著名演說家為師，跟着行走於公共論壇，觀察和學習他處理事情的方式。這種稱作為「辯論入門」(tirocinium fori) 的學習方法，一直到修辭在羅馬成為學校的正規課程後還一直延續。例如，羅馬政治家魯弗斯 (Caelius Rufus) 青年時，他父親就請托西塞羅為他的老師。阿弗爾 (Domitius Afer) 是著名的演說家，昆體良就是這樣從師於他的。西塞羅說：「開始時，我們的國人對修辭藝術一無所知，不知道修辭有甚麼用，或者有甚麼規則和章法。但是，他們學習得很成功，很有才能，收穫頗豐。後來，他們聽到了希臘演說家的演說，學習了希臘文學，與希臘教師有了接觸，對學習說話的藝術迸發出極大的熱情。」[52]

羅馬有了修辭學校後，年輕人一般進入希臘教師辦的專門學校學習修辭，只要少數人才有機會師從著名的演說家學習。羅馬人開始是從希臘教師那裏學習修辭，使用的是希臘語。到了公元前一世紀，有了拉丁語的演說，以希臘修辭教本為藍本的拉丁文修辭著作也出現了，其中就有西塞羅的早期著作《論構思》(*De Inventione*)。公元前92年，一位叫加魯斯 (Plotius Gallus) 的在羅馬開辦了一個使用拉丁文的修辭學校，學生們開始學習用拉丁文寫他們的「雄辯」(declamations)。西塞羅那時年紀還小，想去上那個學校，但指點他學習的克拉蘇 (Marcus Licinius Crassus Dives，公元前115–53年，古羅馬軍事家、政

52 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 31.

治家) 勸他去上希臘文的學校，因為在那裏可以得到更好的訓練。[53]

然而，正當希臘人在羅馬傳授修辭，受到歡迎的時候，修辭卻在希臘走向了衰微。亞歷山大征服希臘以後，雅典的民主制度便再也沒有完全恢復，從公元前323年 (亞歷山大死去) 到公元一世紀的希臘化時期，「最大的受益者是希臘精英中的男性公民，他們很快形成了一個實力強大的僑民階層和軍官階層」，「由於羅馬對軍隊服役的希臘人，以及許多雖小卻有利可圖的國家管理職位永無止境的需求，也給移民們提供了儘管不那麼誘人，但卻是實實在在而且數目眾多的機會」。[54] 在公共政治中，演說的用武之地已經不多，而「國家管理職位」的需求卻在不斷上升。教育與社會之間存在着一種供需的關係，隨着希臘化世界的變化，修辭造就培養「演說者」的需要大大減少，而有助於「國家管理職位」能力的文法則顯得更為重要了。

文法 (grammatike) 學習的是與書寫文字 (grammata) 有關的知識，在任何一個讀寫社會中，文字知識是管理者所必備的，而比較高的文字知識則是精英教育的主要內容。只要有條件，一般民眾也會把初步的文法當作基本的教育。作為一種專業，文法和修辭有所區別，但是據羅馬帝國歷史學家蘇埃托尼烏斯 (Gaius Suetonius Tranquillus，約公元69/75–130) 說，這一區別開始時並不存在，在羅馬共和時，有同時教授這兩種科目的。有的文法學家教修辭也很出色，不少還對這兩個科目都留下了著作。在蘇埃托尼烏斯當學生時，還有早晨教授文法，下午教授修辭雄辯 (rhetoric declamation) 的。[55] 在羅馬是這樣，但在古代

---

53 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 31.

54 薩拉 · B. 波默羅伊等：《古希臘政治、社會和文化史》，第503–504頁。

55 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 11.

的其他國家也許未必是通例。文法教師的學生一般年齡較小 (大約12至15歲)，但這並不等於教授文法的只是一種學問粗淺的教師，事實上，他們當中不乏有飽學之士。古代的「文法」不是我們今天所說的那種只關乎詞法、句法的基礎「語法」，而是如歷史學家克拉克 (M. L. Clarke) 所說，「就其在古代學校所教授的內容而言，更確切地說，是『語言和文學』」，包括現代意義上的語法、語言學習，也包括閱讀和理解文學的標準讀物。[56] 今天大學裏一般的中文系學生，或者英語系學生 (語言程度當然不如中文系的)，所學的都還是差不多的內容。

文法是一種實用性的文學和書面文字教育，戴奧尼夏 (Dionysius of Halicarnassus，約公元前60–公元7年，希臘歷史學家和修辭家，後去羅馬) 把文法稱作為「關於詩人和散文作家寫作方法的實用知識」，將其分為六個部分：(以正確的方法) 閱讀，解釋 (不常見的字詞和內容)，說明 (言語的修辭手段或格)、詞源、類比、詩評。克里特斯 (Crates of Tralles，伊索格拉底派的修辭家) 把「文法」看成是一種低於「批評」(kritikos) 的學習。昆體良稱文法為「正確言語的藝術」和「對詩人的詮釋」。[57] 在希臘化時期，由於學習文學非常重要，文法教育成為希臘化最重要的文化手段。

希臘化時期，修辭在希臘已經式微，而修辭學卻並沒有就此淡出教育，這主要歸功於羅馬的興起。在羅馬統治下的地方，城邦享有更大的自治權，地方的事務主要還是在議會中決定，羅馬共和自己的參議院裏，雖然會有許多勾心鬥角，但畢竟是一個以說理來解決問題的地方。修辭的本質是公共說理，只要社會說理還是一種現實的需求，修辭教育也就能夠存在下

56 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 12.

57 Ibid., pp. 13–14.

去。雖然修辭教育在羅馬弊病叢生，但卻一直沒有動搖修辭在教育課程中的重要性。修辭教育在羅馬長期得到維持，然而始終是一種中看不中用的「學問」，因此也成為西塞羅和昆體良教育改革的主要對象。但是，這種教育改革又始終受制於修辭學本身的框架和局限性。正如歷史學家博爾加 (R. R. Bolgar) 所指出的，「在希臘化國家和共和羅馬，演說繼續維持着有限的價值」，之所以沒有改變，是因為當時的人「還沒有想到要到修辭學校之外去尋找替代性的教育」。[58] 從歷史上看，人們總是在有教育改革的實際可能之前，先已經感覺到教育出了問題，因此需要有所改變。但是，在替代性的理念或可能性出現之前，教育改革實際上是不可能的。當今中國的教育也正面臨着這樣一個局面，一方面是感覺到它必須改變，但怎麼改變，甚麼是替代的模式，甚至是否應該尋找替代模式，都還是意念模糊，懸而未決的問題。

隨着羅馬的疆域越來越擴展，政體轉化為帝制，它需要越來越多能幹的官吏在整個地中海地區進行有效的治理。這些官吏未必需要有多大的演說才能，但必須具有相當的知識和行政文案工作能力。因此，文法教育實際上已經變得比修辭教育更實用，也更重要。羅馬帝國要在外省治政、馭民、光大羅馬的國威、宣揚帝國的強大，都需要有能幹的官吏。他們無須有多少學問，無需具有獨立創新的思想，他們需要的只是比一般民眾高一些的教育，有一些普通人也許缺乏的文史知識 (文法課的主要內容)。一直到今天，這仍然是官僚所需要的基本教育，在這種教育中獲得的能力讓他們能夠在權力之鏈之中起到一種上承下傳的傳導和貫徹功能，而這種權力之鏈構成的便是一個官僚體制。

---

58 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958, p. 30.

羅馬的高層教育 (第二等級教育) 是一個悖論：它有兩個部分，文法和修辭，為培養「演説家」設計的修辭沒有造就出演説家來，而也許並不是為培養「官吏」而特別設計的文法，卻提供了一種適宜於造就官吏的教育。羅馬的學校修辭一直就是一種脱離實際演説社會功能的教育。它以教授所謂的「雄辯」(declamations) 為主。當年青人有機會像學徒一樣跟着某個有名的演説家到處實地觀察時，演説是真的在派用場。但是，在學校裏學習的則是一種虛擬的演説，教的時候，要麼是簡化了的規則，要麼是一些不切實際的論題。到了羅馬共和末期，演説差不多都是學校所教的那種「雄辯」了。

演説的雄辯不再是為了公共説理，辯論是非，而是變成了為辯而辯，就像我們現在學校裏的辯論隊訓練一樣，就「言論自由是否有利於社會」、「民主和專制哪個優越」這樣的論題作正反方「辯論」。這就是典型的學校「雄辯」教育，有多少中國人在他的一生中有機會聽到一場真正的公共辯論或親自參加過辯論？作為公共事務討論的公共辯論甚至根本就不存在，但學校辯論隊卻煞有介事地「辯論」。羅馬的雄辯教學也是這樣，修辭家們除了教學，還進行雄辯表演，變成了一種像説故事那樣的説話技能演出。論題也常常是脱離現實，聳人聽聞，以刺激和戲劇性為招徠。雄辯變成了一種嘴上功夫，一種文字遊戲，激情朗誦表演，不惜強詞奪理、巧言詭辯。例如就有這樣的「雄辯」論題：「法律規定，如若一女子遭一男子強姦，可以要求判他死刑或不帶嫁妝嫁他為妻。有一男子強姦了兩名女子，一個要求判他死刑，另一個要求與他結婚。(這個男子該怎麼處理)。」[59] 像這樣的雄辯，充滿了陳詞濫調，空洞無物，故作深沉，耍小聰明，幾乎沒有實際的用途。昆體良批評

59 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 41.

道，如果雄辯不是為法庭辯護做準備，這種舞台式表演簡直就是一個瘋子的胡言亂語。[60] 但是，當時的學校認為這是一種有它自身目的的課目，說是可以訓練學生的論證能力，對文字駕馭和公開說話能力也多有助益。但是，正如奧古斯丁 (St. Augustine，公元354–430年) 所說，儘管上修辭學校的學生很多，但真正能在演說上學有所成的，卻是鳳毛麟角。[61]

八、羅馬國家機器需要的教育

公元前一世紀末葉，羅馬進入帝國時期。為了統治廣大的領土和被征服的民族及部落，帝國需要大批效忠的官吏和忠誠的臣民，因此國家十分重視教育，直接控制學校，並逐步建立國家教育行政制度。公元一世紀，當政的是弗拉維王朝 (公元69–96年)，父子三個皇帝，分別是韋伯蘓 (Vespasian，公元69–79年在位) 和他的兩個兒子，提圖斯 (Titus，公元79–81年在位) 和圖密善 (Domitian，公元81–96年在位)。國家以公共權威的名義僱用一些教師，開始支付一部分文法教師和修辭教師的薪金，並設置一些榮譽教席。在這之後，其他的皇帝也增設學校，每個有規模的城鎮都設有學校，國家提高教師薪金，以吸引有能力的人來當教師。皇帝安東尼烏斯 (Antoninus Pius，公元136–161年在位) 於公元150年授予某些文法、修辭和哲學教師與元老院議員相同的一些特權。皇帝馬可．奧勒留時期 (Marcus Aurelius，公元161–180年在位)，各地方設立了一些公立學校，如城鎮設文法學校，省會設修辭學校。公元301年，皇帝戴克

60 Quintilian, *Institutio Oratoria* II. 10. 8.

61 St. Augustine, *De Util. Cred.*, Vii. 16. Quoted by M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 45.

里先 (Diocletian，公元284–305年在位) 頒佈法令，根據課目的重要性規定了教師的等級，最低一級是「引座」(usher，相當於今天的職員和輔教人員)、教體育的、教小學的、訓練奴隸抄書的。教寫作和算術的教師工資是最低一級的1.5倍。教建築的是兩倍。拿最高工資的文法和幾何教師是四倍。校長是五倍。這是歷史上最早用工資 (經費) 來吸引對國家有用的「人才」，並用工資來區分他們的等級。[62] 公元361年，皇帝尤里安 (Julian 公元361–363年在位) 為了維護皇帝的權力，將教師任免權從地方收歸帝國政府掌握。公元425年，瓦倫蒂尼安三世 (Valentinian III，公元425–455年在位) 時，帝國下令設立學校權統歸國家所有，民間辦學實際上便消失了。

公元一至二世紀是羅馬帝國最強盛的時期，腐敗已經在悄悄發生，約翰·麥克說：「羅馬政府自從奧古斯丁以後在不斷完善着。其中一個非常大的改變就是在克勞狄烏斯 (Claudius，公元41–54在位) 統治下，帝國的官僚機構迅速壯大。而隨後的皇帝哈德良 (Hadrian，公元117–138年在位) 則把這一套官僚體系建設得十分富有組織性……哈德良把文官系統和武官體系分開……上述皇帝的努力都提高了帝國運轉的效率和皇帝的權威。」[63] 腐敗是在高度集中的官僚權力中發生的，這種權力即使在國家有「開明君主」的時候，也完全沒有力量能夠加以制衡。

公元一至二世紀是一個稱作為「羅馬和平」的時期 (pax romana)，這個時期是一個和平、較少軍事擴張行動的時代，在這個相對和平、穩定、繁榮的時代裏，滋生着羅馬的國民腐

62 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, pp. 32–33.

63 John P. McKay, et al., *A History of Western Society*. Third Edition. Boston: Houghton Mifflin, 1987, p. 175.

敗。過度消費、放縱物慾、貪圖享樂、貪婪，這樣的生活削弱了羅馬人的意志、精神和思考能力。官僚統治的強大，使普通人充滿了無力感，他們對公共事務疏遠和冷淡，轉而追求生活享受。民眾對官僚的斂財、揮霍雖然不滿乃至痛恨，但又根本無法監督和制止，同時又很羨慕，希望自己也有機會加入他們的行列，或者模仿他們的生活方式。在羅馬，當奢侈之風銷蝕了羅馬人的傳統道德時，它也扼殺了自由、團結、愛國心和創造力。安逸享樂磨滅了羅馬人的進取心，曾經鑄造了「高貴的羅馬人」的那些因素漸漸消失，精神文化的沒落成為羅馬帝國走向衰亡的起點。這個時代也使得羅馬的教育充滿了危機，昆體良的《演說術原理》便是這個時代教育危機意識的體現。

九、昆體良和他的《演說術原理》

昆體良出生於大約公元前35年，出生地是西班牙 (當時為羅馬帝國的一個行省) 埃布羅河上游加拉古里斯的一個小鎮。他父親受過很好的教育，也為他提供了良好的家庭教育。昆體良於暴君尼祿 (Nero，公元54–68年在位) 時代早期到羅馬學習修辭，從師於著名律師、雄辯術教師多米提烏斯·阿弗爾 (Domitius Afer)。阿弗爾死後，他回西班牙從事法律。公元68年，他跟隨當時的西班牙總督、不久成為羅馬皇帝的伽爾巴 (Galba，公元68–69年在位) 重返羅馬。公元70年是昆體良一生教育活動的重要轉折點。這一年，皇帝韋伯蘓在羅馬歷史上首次開辦了由國庫支付薪金的國立雄辯術學校，包括一所拉丁語雄辯術學校和一所希臘語雄辯術學校。這位皇帝「對藝術並不太感興趣，但對教育感興趣，要用教育來培養一個有才智、負

責任的統治階級」。[64] 昆體良受命主持拉丁語雄辯術學校，從而成為羅馬教育史上第一位公職教師，直到公元90年退休，前後長達20年之久。在教授雄辯術的同時，他兼操律師業務，這使他有可能用當律師的豐富實踐經驗來充實教學內容，使理論與實踐緊密結合起來。公元90年以後，他從事著作，一度曾擔任皇帝圖密善兩個姪外孫的家庭教師，並因此被封贈執政官的榮譽稱號，但是，「昆體良在完成《演說術原理》的時候，這二位年青人——不穩定王位的爭奪者——都已經被流放」。[65]

昆體良的《演說術原理》大約在公元95年出版，第二年，已經成為暴君的圖密善就在宮廷政變中被殺死了。《演說術原理》論述了修辭的理論和實際運用，但也論述了演說者應該受到的教育。在這之前，昆體良還出版過《論腐敗雄辯之由》，據信是「《演說術原理》後來論述觀點的預先準備」。[66] 這二者的先後關係說明《演說術原理》是對修辭在公共生活中的現實情況有所不滿而寫作的。圖密善的暴政對昆體良寫作《演說術原理》不會沒有觸動。道德崩壞、政治和社會失序，這些都與公共說理的喪失之間有着密切的關係。昆體良有抱負要重振好的修辭傳統，他選擇的是從教育入手，也就是從「育人」開始。但是，由於他生活在一個政治腐敗的時代，這是一個生不逢時的抱負，他那個時代已經不再是共和，而是皇帝專制。

昆體良的《演說術原理》寫作於皇帝圖密善在位的最後幾年，圖密善是一位與尼祿同樣臭名昭著的暴君，越到他統治的

---

64 Oswyn Murray, et al., eds. *The Oxford History of the Roman World*. New York: Oxford University Press, 1991, p. 19.

65 James J. Murphy, ed., *Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing: Translations from Books One, Two and Ten of the Institutio Oratoria*. Edwardville: Southern Illinois University Press, 1987, p. xx.

66 George Kennedy, *Quintilian*. New York: Twayne Publishers, 1969, p. 24.

後期就越殘暴，這大概是暴君的一個通例。圖密善被史學家稱為是一個精神錯亂、沒有理性，因此特別殘暴的皇帝。而同時，他又是一個能幹的暴君，「他是一個精力充沛的皇帝，對每個行政部門的工作都仔細考慮，對於藝術也是個熱心而內行的讚助人」。[67] 對圖密善統治時的那個腐敗時代。歷史學家謨費 (James Murphy) 評述道，「在圖密善的時代，秘密警察活躍，隨時在民眾中尋找獵物，就連參議員都被縱容以各種方式相互告密……誰只要稍微引起有不忠不敬的嫌疑，就會被處以死刑。」[68] 也就在這個政治、社會極為腐敗的時候，圖密善這個最大的腐敗者卻任命自己為「『永遠的督察』(censor perpetuus)，負責督察公共道德」。[69] 他任用昆體良很可能就是為了給自己裝點道德的門面，而昆體良也不會不知道這一點，這可能是他一面擔任圖密善姪外孫的家庭教師，一面與圖密善保持一定距離的原因。

在政治統治暴虐無道、秘密警察橫行、是非不分、黑白顛倒的時代，字詞和事實之間已經失去了應有的聯繫，人們在假面下生活、行事，說的話不是用來表達真實的想法，卻反而是用來隱藏真實的想法。對皇帝和他的寵臣阿諛奉承，甜言蜜語，這樣的事情充斥在人們的日常和公共生活之中。在這種情況下，昆體良在《演說術原理》中所崇敬和期盼的那種為人正派而耿言直語的演說家，像西塞羅那樣的典範演說者，不但不可能出現，而且，就是出現了也定然難免殺身之禍。對一個正派耿直、嫉惡如仇的演說家來說，「一個演說家的聲譽來自他

---

67 奧托．基弗：《古羅馬風化史》，第410頁。

68 *Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing*, p. xx.

69 Ibid.

對國家敵人的公開譴責」。[70] 演說家不只是一個會說話的人，而且更是一個擔負着公共責任的人，一個有道德良心的人。這樣的演說家就相當於我們今天敢於說真話，針砭時政的公共知識分子。對這樣的演說家來說，面對邪惡、醜陋、敗壞的政治人物和現象，無畏地進行揭露和譴責是他公共言說的意義所在。在暴君當道、政治專制而腐敗的統治下，這樣的批評行為一定會被禁止，而以公共批評為己任的演說家也事實上不再可能產生或存在。

在昆體良的時代，演說者在羅馬的作用已經發生了變化，與西塞羅的共和時代已經完全不同。演說者主要是在法庭上為委託人辯護，而鮮有公共辯論、明辨事理、影響政治權力的作用。昆體良想要恢復羅馬共和時代那種業已喪失的演說家傳統，或者至少還把它作為一種可行的理想，以此來針砭他那個時代公共話語的腐敗和淪落。這其實是一種毫無希望的努力，正如格溫 (A. Gwynn) 所說：「政治演說已經死了，羅馬的每一個人都知道政治演說已經完了；但昆體良還是從過去時代的人那裏選擇了他的教育理想。」[71]

昆體良的《演說術原理》除了具體的教學法內容 (這是一般教育學和教育史中介紹得最多的)，包括三個主要方面，每個方面都有其獨自的教育設想和建議，這三個方面是聯繫在一起的。第一個方面是關於語言風格的理論，他在兩種的不同語言風格——樸素自然和華麗矯飾——中選擇了前者，並將之確立為公共話語的理想標準。

第二個方面是應用，也就是語言技能培養，許多都來自亞里士多德的修辭學和西塞羅的著作。他把演說術的應用分為五

---

70 *Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing*, p. xix.

71 Aubrey S. J. Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, p. 188.

部分：立意構思 (inventio)，也就是提出觀點和主要的意思；佈局 (dispositio)，把觀點或要說的話用合適的結構組織起來；文采 (elocution)，用令人愉悅的文字來表達；記憶 (memoria)，記住要說的話，不要照章宣讀；和陳述 (pronuntiatio)，語音、語調、手勢、面部表情。對每一部分，尤其是前三個部分，他都有仔細的分析與說明。這與他自己作為演說者和教師的經驗有關。這些分析和說明可以視為集希臘、羅馬實用修辭之大成。也成為文藝復興時期作家 (不再是演說者) 的寫作訓練教本。今天美國大學裏的寫作課本，許多地方都得益於這樣的寫作傳統，如選擇論題、將論題表述為主題句、每段的主題句、承上啟下等等。

第三方面是教育理念。昆體良的教育是為了實現一種從人一出生就開始的「完美演說者的教育」。這個教育目標要成就的不是「公民」、「國民」、「人」，而是「演說者」。演說者可以是官員、律師、教師，但「演說者」是一個具有特定社會事業的職業功能身份。昆體良的主張大多與他自己是一個甚麼樣的人有關。他強調「演說者」身份，因為他自己雖然當過律師，辦過教育，但始終是一個演說者。他強調從小的全面教育，這也在很大程度上是他自己成長、教育與事業的一個總結。他強調演說者的道德教育，這也同他生活在韋伯薌皇帝時代有關。韋伯薌把教育的作用看成是培養能幹而有德性的官吏。韋伯薌皇帝的時代是羅馬帝國的「良知教育」時期。當然，「良知教育」是否就能產生有「良知」的官吏或道德操守好的官僚，這並不全是由教育目標來決定的。羅馬帝國的腐敗證明，官吏和官僚所處的政治制度、社會風氣、普遍道德文化狀態，對他們實際上會成為一個甚麼樣的官吏，起着遠比學校教育更大的決定影響。

昆體良的「完美的演說者」可以很容易轉化為一種好官吏

的角色理想，也就是一個德才兼備的為國家擔任行政職務的人，一個像韋伯薌這樣的「好皇帝」或「能幹皇帝」所需要的那種官吏。這樣的教育理念與皇帝的統治目的是一致的。在這個意義上，《演說術原理》是羅馬帝國教育的特定產物，它對帝國的弊病、腐敗和淪落充滿了憂患意識，設法加以改變和治療，但卻不是從制度上對之加以改變。這使得《演說術原理》成為一部雖非空前，但卻是絕後之作，因為「演說者」的時代已經過去了。格溫對此寫道：「昆體良的《演說術原理》是羅馬教育的一個里程碑：那是一個長時期發展的頂峰，再也不可能有繼承者……再也沒有別的教師能用昆體良這樣的權威說話，再也沒有別的演說者對演說技藝能有他那種興致，去承續西塞羅的《論演說家》，另寫一部《演說術原理》了」。[72]《演說術原理》所終結的不僅是一個古代修辭的傳統，而且更是一個用古代修辭來匡正時弊，去除當代國家腐敗的夢想。

十、教育匡正不了腐敗

昆體良要糾正羅馬帝國的演說術教育，針對的既是當時的教育，也是當時的公共語言。一個社會的總體素質往往反映在它的公共語言品質上。一個道德規範健全的社會，它的公共語言會基本上是真實、理性、樸素的，而一個社會在變得腐敗的時候，它的語言也會變得花俏、空泛、虛假、非理性。昆體良所生活的那個時代，羅馬帝國看起來興盛，但它的腐敗已經開始了。這種腐敗首先是從羅馬政治權力的專制開始的，也就是人們常說的權力就是腐敗，而絕對的權力就是絕對的腐敗。羅馬帝國的腐敗也開始顯現在它的公共語言上。在圖密善之前，

72 Aubrey S. J. Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, p. 242.

羅馬帝國就已經出現過尼祿這位著名的暴君，尼祿的老師是羅馬著名的作家塞內加 (Lucius Annaeus Seneca，約公元前4–公元65年)，塞內加是「白銀拉丁文體」的代表人物，語言修飾華麗、文采飛揚，與共和時期的西塞羅所代表的那種真實、沉穩、理性嚴密的拉丁風格完全不同。

昆體良讚賞和倡導西塞羅的風格，因為他在塞內加的文體中看到的是羅馬道德淪喪的危機。塞內加是一位偉大的作家，他也主張用哲學將人引向德性，主張抑制慾望、追求道德。但是，他本人言行不一，不僅大肆斂財，而且對他的學生尼祿更是教育無方。卡修德在《羅馬紀》第61卷第10章中說，尼祿偏愛孌童的興趣是他的老師、同性戀者塞內加引導出來的。歷史學家塔西陀則認為，塞內加不僅容忍尼祿的性無度，而且時而還助他一臂之力。[73] 昆體良對塞內加有嚴厲的批評，雖然針對的是他的文風，但不滿的是他的人品。在昆體良看來，人品與文風本來是不可分割的。昆體良認為，塞內加的文風因其「富有吸引力」而加倍危險：「他的文風大部分是腐敗的，而且因為到處能吸引人，其謬誤絕對危險」。[74] 昆體良的看法「深深地影響了後世對塞內加及其風格的評價」。[75] 當然，後來人們有對塞內加持不同評價的，但昆體良的看法從其出發點來說，還是有他自己的道理。

昆體良想通過糾正文風的腐敗來恢復社會的道德風尚，在他看來，教育是達到這一目的的主要途徑。但是，以教育來挽

---

73 奧托．基弗：《古羅馬風化史》，第398頁。

74 Quintilian, *Institutio Oratoria* 10. 1. 129.

75 William J. Dominik, "The Style is the Man: Seneca, Tacitus, and Quintilian's Canon," in William J. Dominik, ed., *Roman Eloquence: Rhetoric in Society and Literature*. New York: Routledge, 1997, p. 51.

救社會或者通過教育來培養德才兼備的官僚，以此來維護政治的清明，這條道路遠不如昆體良所設想的那麼平坦。而且，後來的人類歷史也證明，在一個已經腐敗的，但拒絕根本改變的政體中，教育救國的路其實是根本走不通的。教育不可能改變人性，更不可能把每個人都培養成正人君子。私人道德的好壞並不能決定一個政體和它的政治文化會是清明還是腐敗。

昆體良的《演說術原理》成書於公元一世紀，不管作者多麼用心良苦，這部著作在整個羅馬帝國時期都沒有起過任何實質性的作用。教育歷史家巴克萊說，羅馬教育有理想，但無實現的條件，「帝國的環境使得這個理想無法實現」。[76] 這個評價是客觀和公正的。從二世紀初開始，羅馬的財政急劇惡化。在羅馬共和時期，羅馬的擴展費用主要靠對外國戰爭的掠奪，而在羅馬帝國時期，則主要靠對國民的盤剝，各種各樣的苛捐雜稅是帝國的重要經濟來源，要收稅就得依靠龐大的官僚隊伍，無所不用其極的稅收、徵用、強制勞動是由官僚大軍來強制進行的，到處都是皇帝無處不在的私人耳目，去調查任何可能的逃稅的蛛絲馬跡。官僚控制了羅馬社會的一切領域，而官僚統治則又加劇羅馬帝國的專制暴政和腐敗。這是一個必然的惡性循環：專制需要官僚統治，而官僚統治則又使專制變得更加專制和腐敗。

昆體良的教育理論非常重視道德的作用，他把道德教育看得比其他任何教育都重要，他甚至把道德提升到了做人根本的高度。他一直強調，只有一個好人才能成為演說家，這甚至比西塞羅所說的「一個演說家應該是一個好人」更進了一步。但是，在學校裏教育道德是解決不了專制政體中官僚腐敗問題的，因為官僚腐敗是整個政體腐敗的一部分，不是學校裏教甚

76 William Barclay, *Educational Ideals in Ancient World*, p. 190.

麼不教甚麼的結果。昆體良的教育和他設計的教改，如果僥幸成功，或許可能造就出一些私人品格意義上的好人來，但那也不是公共意義上的好人。正如阿倫特在《艾克曼在耶路撒冷》中所揭示的，一個人有好的個人道德並不能防止他在公共事務中做惡。一切在腐敗政體中設想的體制內教改都有一個共同的盲點，那就是看不清「一個好人並不總是說實話，也不總是在為好事辯護」。[77] 在一個政治專制的國家裏，就算一個人私德很好，也不能保證他在一個邪惡的政體大環境中不隨波逐流、同流合污、大膽作惡。從希特勒的德國、斯大林的蘇聯到中國的「文革」和波爾布特的紅色高棉，好學生和好人在邪惡的制度中作惡，學校扮演邪惡制度的助手和幫兇——教育不僅無力匡正政體之惡，反而在政體之惡中聽候差遣、投效賣力、奉命惟謹，甚至為虎作倀、助紂為虐，這些都是在二十世紀的極權國家裏被反復證明了的。

77 M. L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, p. 117.

4　文藝復興時期君主教育和人文教育

1513年馬基雅維里 (Niccolò di Bernardo dei Machiavelli 1469–1527) 寫成《君主論》，1516年伊拉斯謨 (Desiderius Erasmus，約1466–1536) 寫成《基督教王子的教育》，那時候，意大利和整個歐洲的文藝復興已經進入了晚期，列奧·施特勞斯說，「那個時代，無論是在佛羅倫薩，在意大利，還是在地球上的任何其他地方，都不是共和國的時代；君主政體正在上升，方興未艾；共和國毋寧說是時過境遷了。」[1] 這個時候，歐洲的政治狀況動蕩不安，那些有權勢的王室，如意大利的美第奇家族、法國的瓦羅亞王室、德國和尼日蘭低地的哈布斯堡王室，不僅鞏固了君主制度，而且使它變得前所未有的強大和驕橫。布克哈特 (Jacob Burckhardt 1818–1897) 的意大利文藝復興時期研究，序言之後的前五章，討論的都是從十四至十五世紀的「暴君專制」，而在這之後只用了一章來討論「共和國」，威尼斯和佛羅倫薩的共和國。威尼斯共和國從七世紀存在到1797年，而佛羅倫薩共和國於1151年建立，在經歷了許多政治動蕩以後，終於在1532年成為一個世襲君主國。

布克哈特在總結文藝復興時期的君主政治時說：「近代時期反對君主專制中出現的那種人民激進主義的形式在文藝復興時代的暴君專制國家裏邊是找不到的。每一個個人在內心裏邊都反對暴君專制，但都打算去和它做可以容忍的或有利的妥協，而不去聯合別人來消滅它。事情必須像在加米里諾，法布

1　列奧·施特勞斯：《關於馬基雅維里的思考》，第10頁。

利亞諾和里米尼那樣的壞，然後民眾才能聯合起來消滅或者驅逐那個統治的家族。他們在大多數情形下知道得很清楚，這樣做不過是更換主人而已。肯定地說，共和國的氣數已經是日薄西山、氣息奄奄了。」[2] 布克哈特所說的「暴君專制」是相對於共和而言的君主制，而文藝復興時期的君主制恰恰還是人類歷史的君主制中不那麼暴虐殘忍的。與其他時代暴虐殘忍的君主相比，文藝復興時期的君主甚至可以稱得上是歷史上少有的「開明君主」。

儘管歷史學家不願意把哪一年當作某一段歷史的轉折點，但至少是為了方便起見，人們還是會把某一個年份看成是特別具有歷史轉折的意義，1776年對於美國，1789年對於法國，1949年對於中國，便是具有這種重要意義的年份。對於意大利晚期的文藝復興來說，1494年就是這樣的一年。這一年，法國國王查理八世入侵意大利，以後幾十年意大利成為一個戰場，等到戰爭的硝煙終於消散，意大利的光榮也已經成為昨日煙雲。十六世紀意大利歷史學家弗朗切斯科·圭恰迪尼 (Francesco Guicciardini 1483–1540) 在他的《佛羅倫薩史》中哀悼「1494年以前的幸福時光」消失。同樣是十六世紀，米蘭歷史學家伯納迪羅·克里奧 (Bernardino Corio 1459–1519) 說，在1494年之前，「人人都相信和平已經來臨並會長存；人人都忙着發財致富，到處都有發財致富的機會。到處是歡飲和作樂。世界顯得前所未有地穩定」。[3] 可是這樣的美夢並沒有能持續多久，人們，尤其是人文主義者們，很快便不得不從這樣的美夢中醒來。

馬基雅維里寫成《君主論》時候，意大利的幸福時光早已

---

2 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，何新譯，商務印書館，1983年，第59頁。

3 Quoted by John R. Hale, *Renaissance*. New York: Time Incorporated, 1965, p. 139.

消失。1494年，法國入侵意大利，統治者美第奇家族不戰而降，佛羅倫薩人民舉行起義，推翻了美第奇家族的統治，建立了共和，但這次共和只維持了18年，於1512年被美第奇家族的「委任獨裁」所替代。從1495到1512年，馬基雅維里都在共和政府中任職。美第奇家族當政後，馬基雅維里被投進了監獄，後經營救被釋放，但從政生涯從此結束。在此後的14年中，他從事寫作，留下了包括《君主論》、《李維史論》、《佛羅倫薩史》、《戰爭的藝術》和劇本、詩文。馬基雅維里可以說是文藝復興人文主義者的一個典型的「達則兼善天下，窮則獨善其身」範例，不過，就在他「窮則獨善其身」，一心寫作的時候，他也沒有忘記要「兼善天下」，而這恰恰也可以說是文藝復興時期人文主義者的一個普遍特徵。這是文藝復興時期生活在君主政體下的人文主義者的命運，也成為後來生活在其他形態的專制政體下的知識分子的命運。文藝復興時期的那種進取、寬容、開明的「新君主」制度只是一種歷史的偶然，而不是專制政體的常態。因此，作為知識分子的人文主義者與「新君主」制度的關係也就很難在歷史中重現，事實上，這樣的關係從十七世紀出現極端專制的「君王時代」到二十世紀的極權統治，就再也沒有在人類歷史上出現過。

一、「君主」的必要與人文主義教育

德國學者特爾慈 (Ernst Troeltsch 1865–1923) 說，現代民主共和反對君主專制的思想資源是來自十八世紀的啟蒙運動，而不是來自十六世紀的文藝復興。他寫道：「啟蒙運動與文藝復興一致的是這樣一些特徵：世俗的樂觀精神、在這個世界上能夠實現的人性理想 (一種植根於理性的理想)、起源於文藝復興

哲學而繼承文藝復興所開創的自然科學。但是，除了這些與文藝復興有關的思想淵源之外，(現代民主共和) 從啟蒙運動 (也受益於宗教改革的成果) 這個源頭汲取力量和目標，包括在英國成功發展的個人主義新教、加爾文主義為宗教信仰自由和人民自由所作的鬥爭、清教的那種清醒認真的實用主義和敬業精神……在這樣一種新教傳統中，啟蒙運動在建立和獲取權力時都通過民主的手段，這與文藝復興是不同的。文藝復興是貴族的，寄生於社會的，因此是一種與啟蒙運動不同的社會建設和設計力量。」[4]

十六世紀的人文主義者接受君主制，他們並不反對君主制，更不要説是設想一種與君主制對立的民主制度了。教育在文藝復興時期受到前所未有的重視，自君主開始，也包括紳士教育，提倡一種「完美之人」(perfect man) 的教育。那時候，「討論理想統治者的論述，內容主要是道德的；到了人文主義者那裏，他們比以前更強調教育。的確，在論及君主教育與紳士教育的書籍之間並無絕對的區別。最傑出的教育者往往是君主的私人教師。完美的君主享有獨特的機會，展現慷慨、仁愛等美德，他也是完美之人。因此，『君主之鏡』也值得所有那些以傑出和責任自詡的人士學習。而且，君主有責任在他的王國裏鼓勵教育。」[5]

君主不僅代表合法的秩序，而且他本人就是這種合法秩序的象徵，破壞這種秩序是最大的罪惡，必須受到嚴酷的懲罰。但丁在他的《論暴君》(*De Tyrabbi*，1400年發表) 中為凱撒辯

---

4 Quoted by David Little, "Storm over the Humanities: The Sources of Conflict," in Daniel Callahan, et al., eds., *Applying the Humanities*. New York: Plenum Press, 1985, p. 32.

5 Elithebath Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*. Oxford: Clarendon Press, 1965, p. 131.

護說，凱撒維護羅馬的穩定強大，所以不能說他是暴君，但丁在《神曲》中更是把謀殺凱撒的布魯圖斯 (Brutus) 和卡西烏斯 (Cassius) 打進了「地獄」(Inferno)。意大利人文主義者，曾任佛羅倫斯執政官的薩盧塔蒂 (Coluccio Salutati 1331–1406) 為但丁辯護說，把這兩位以保衛共和為名謀殺凱撒的羅馬人打入地獄是完全應該的。[6] 馬基雅維里也認為君主 (即他所說的「新君主」) 理所當然體現了正當秩序，他在《君主論》中，討論了不同的「新君主國」(「通過武力和能力獲得的新君主國」、「依靠他人軍隊或因為走運而取得的新君主國」、「以邪惡之道竊取的君主國」、「市民的君主國」、「教會君主國」)，所有這些君主國在他那裏只有統治難易的不同，但並沒有統治合法性的區別。[7]

說起文藝復興時期的君主制，人們會因為念及其「新君主」的「開明」，而忽視它的暴力。歷史學家約翰·勞 (John Law) 指出，「歷史表明，文藝復興時期的君主在取得、保持和喪失政權的過程中都使用過暴力。他們通過暴力消滅對手。」[8] 那個時候，君主 (principe) 是歐洲封建社會最高的貴族頭銜，他的地位僅次於皇帝。皇帝或國王的兒子也稱君主 (prince，也譯為「王子」)，而「教會君主」(principe della chiesa) 則指紅衣主教。在文藝復興的城邦國家中，「君主」一般指一個國家的最高統治者。由於暴力是君主取得和保持權力的主要手段，他們也被稱為「僭主」，「文藝復興時期意大利的僭主或希望成為僭主的人，大多數都具有武士的天性，他們當中許多人就是職業的士兵，『僱傭兵隊長』。他們中的一些人來自當時有名的

---

6 M. L. Clarke, *The Noblest Roman: Marcus Brutus and His Reputation*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981, p. 88.

7 馬基雅維里：《君主論》，李蒙譯，第6–11章。

8 約翰·勞：《文藝復興時期的君主》，載歐金尼奧·加林主編：《文藝復興時期的人》，李玉成譯，北京：三聯書店，2003年，第5頁。

君主國……另一些僭主的產生則是由於他們在過去的效勞中有過卓越貢獻，而把承認他的所生地為一國家作為報償」。[9] 馬基雅維里在《君主論》中把多種不同的君主歸結為兩類：世襲君主和新君主。世襲君主國裏，「因為人們已經習慣了君主的統治，所以維持政權比在新建的君主國裏要容易得多」。新君主國的君主是通過其他途徑獲得政權的，因此成為非自然繼承者的「僭主」，它們的共同特點是「(統治的) 困難要大得多」。[10] 馬基雅維里的《君主論》就是為後一種「新君主」出謀劃策的。

儘管文藝復興時期的君主制事實上充滿了暴力，但「這個時期的傳統道德和政治思想既不原諒，更不鼓勵使用暴力的統治者」。因此，君主政體的政治思想便不能不在暴力之外尋求它的合法性，在接受封地或教區代理職務時，「僭主會保證良好的管理，保護好自己的臣民，尊重臣民的自由和保護他們的財產。而這些『僭主們』在任命或批評他們的法官時，也對他們作同樣的提醒」。[11] 這是作為僭主的統治者必須表現的「開明」，但這種開明與現代憲政，包括君主憲政意義上的開明不是一回事。

文藝復興時期的君主制，「從憲法的角度上看……越來越多的君主排斥人民享有主權的概念，除了表面上對民主的一點尊重，如人民的熱情歡呼構成執政和加冕時令人愉悅的場面之外，選舉的意識已盪然無存」，「在大多數情況下，對君主表示擁戴的倡議很少真正來自被統治的人民」。[12] 對君主表示擁戴的大多是那些被稱為「人文主義者」的知識分子。他們有這

9　約翰．勞：《文藝復興時期的君主》，第6–7頁。

10　馬基雅維里：《君主論》，第3，5頁。

11　約翰．勞：《文藝復興時期的君主》，第9，12頁。

12　同上書，第16，17頁。

種政治態度是因為看到共和政體自身的弱點，並對共和能夠克服自身的弱點不抱希望。

人文主義者對君主制的好處是從共和制的缺陷去理解的。薩琉特蒂 (Coluccio Salutati) 在《君主制》中將羅馬共和末期的社會動蕩歸因為缺乏強人統治。他指出，元老院、貴族和平民相互爭鬥削弱了共和國，「唯有凱撒能治理國家，帶來統一，他的死是一個悲劇，致使君主政體長期不能產生，使得新的內戰爆發」。他還指責當時共和派的西塞羅不顧國家安危而肆意挑起事端。薩琉特蒂認為，確立君主制是因為必須如此，「各統治者掌權不僅是權宜之計，而且也是必要的選擇」。在《論更好的生活方式》中，康維爾西諾將帕都瓦等地的「君主制」與佛羅倫薩、威尼斯兩地的共和政制進行比較，反復論證君主制「比其他任何形式的政府都更適合於人類」這一真理。他斷言，共和制將會毀滅和平與進步，這是因為在共和制中，「黨派感情」與「私人利益」支配了人們的思想取向，就必然要「使一個國家的公民很難統一認識，也不會產生有效的共同行動。而在君主制下，君主與人民都關注整個社會的富裕與安寧，兩者的利益一致」。他聲稱，甚至一個「平庸」的君主國也比任何共和國要強，人們「在一個君主一生統治期中獲得的幸福，要比民眾在一個世紀的共和統治下所獲得的多得多」。維吉爾里奧 (Pier Paolo Vergerio) 在《君主政體》一書中也有強烈的同感。他強調，共和國的「民眾政府」帶來的只是黨派衝突與分裂戰亂，而君主卻能強有力地「消除民變與動亂」，因此，「君主制是最好的統治形式」。[13]

一個好的制度有賴於構成它的統治者和人民，這二者都是教育的結果。文藝復興時期的人文主義者對教育廣大民眾不抱

13 孟廣林：《歐洲文藝復興史》(哲學)，人民出版社，2008年，第164–165頁。

希望也不感興趣。他們覺得教育君主是比較可行的辦法。教育君主只需要針對一個人或極少數人，他們的出生、環境、教養等等早已具備了系統和有效教育的便利。因此他們相信，可以通過「教育」的力量，使得君主成為賢明高效的統治者。

文藝復興時期的人文主義者對「教育」有一種新的觀念，「他們不再是或必須是學校的教師，不再受任何正統觀念的約束……他們是現實生活中各方面不知疲倦的探索者和實驗者」。他們對於「新君主」的政治教育並不僅僅是「政治學」或「政治哲學」方面的。新君主教育是一種文明教育，一種「人文教育」，語言、歷史、文學、禮儀教養都是他們試圖施展影響的領域，而教育的方式則主要是與君主「對話」。歷史學家加林 (Engenio Garin) 說，「瓦拉赫和伊拉斯謨……都是文藝復興時期典型的大知識分子和哲學家，也是語言學方面造詣很深的人文主義者。他們所掌握的語言學方面的功能，是為了積極從事改革活動和求得對生活和現實含義的原始理解……他們受到古典著作的深刻影響，並且都是君主和教皇的對話者。」[14]

文藝復興時期的人文教育中最基本的兩項是「修辭」和「歷史」，對君主和對紳士都適用。重視修辭和歷史是因為修辭能幫助學生獲得政治和外交的話語能力，而歷史則能教導年青人古代人如何謹慎行事。修辭是說理的科學，歷史則是行動的科學。歷史是新君主人文教育的一個重要方面，歷史對於君主來說，具有學習成功的統治經驗和吸取失敗的教訓的特殊意義。重視歷史的人知道，歷史是一種哲學，一種以事例和警示來教誨世人的哲學，而哲學探究的是關於人自己的真實知識。歷史不能給人們一個未來的方案，但可以幫助他們更好地認識

14 歐金尼奧．加林：《哲學家和巫師》，載歐金尼奧．加林主編：《文藝復興時期的人》，第174頁。

自己，認識人類普遍、恆久的共同特性，更好地面對未來。

人文主義教育家維夫斯 (Juan Luis Vives 1493–1540) 對君主與知識，進而與歷史知識之間的關係有過專門而詳盡的論述。他認為，因為君主擁有很大的政治權力，若君主能聽信有知識的人的諫言和建議，對政治、對社會的改良必然能產生有益的重要影響。學者同君主之間的關係，是溝通知識與政治、實現知識的社會價值的重要方式。君主和有權力的人對社會的影響很大，這種影響是好或壞，與有權者的道德水平和認識水平有直接關聯，而道德水平的高低則與該人受教育的狀況和知識閱歷是分不開的。

維夫斯還認為，歷史知識對君主管理國家特別有用，「我認為歷史的最大、最重要的用處是為了公民政府和公共事務的行政管理」。維夫斯把歷史看成是人文學問中最重要的知識，他認為，對歷史及其價值認識深刻的人，才有資格擔任君主的謀臣和顧問。歷史為人的道德行為提供指導，品性學問優秀者為君主出謀劃策，以歷史為鑒對君主施以教育。在維夫斯看來當時君主中的大多數是傲慢粗魯之人，他們缺乏理智、陶醉於好命運、品德低下、心靈很腐敗、願聽他人的阿諛奉承而不願聽別人的規勸和責備、只相信拍馬者的讚揚。他提出，一個壞的君主「並不比任何老百姓更有價值」。他要求有學問的人不要阿諛奉承無知的君主。有學問的人應少稱讚君主，不要為有權的君主文過飾非，而是要及時提醒君主勿忘他的道德義務；而賢明的君主則應從諫如流，多考慮社會的公共利益，成為有道德之人，給臣民樹立良好榜樣。[15]

---

15 I. Bejczy, "Juan Luis Vives on History and Historical Study." *Renaissance Studies*, 17 (2003), pp. 69–83. 劉明翰、陳明莉：《歐洲文藝復興史》(教育)，人民出版社，2008年，第159–160頁。

政治倫理也是新君主教育的一個重要方面。這是一種實踐的倫理，它本身就是以歷史上政治統治的成功經驗為依據的，不僅如此，好的政治倫理還應該以「人」而不是「權力」為價值核心。人文主義者以「人」而不是「神命君主」的身份來看待君主，他們對君王的建議是一種對「人」的君主教育。這種教育既與封建王朝傳統的大臣「勸諫」有別，也與二十世紀一黨專制的「開門整風」不同。彼特拉克 (Francesco Petrarca 1304–1374) 對他那個時代意大利的動亂紛爭深感痛心，認為只有君主專制才能結束這種局面。君王的權威，其合法性不是因為「君權神授」，而是因為這樣的權威對穩定國家有效，有好處。他在獻給帕都瓦君主的《治國術》中指出，「一個人的專制要比一國人民的專制更能受到容忍」，因為「在沒有專制君主的地方，人民就像專制君主那樣行動」。由此，他要求帕都瓦君主採取措施，用法律「嚴懲那些每天都想變革的大逆不道者與叛徒」。他還將君主看作是人民安居樂業的保障，頌揚他是「公共秩序與和平的愛好者」，在國家的邊境「修築了強固的要塞」，每天都採取行動「讓市民們感到自由和安全」；正是該君主勇敢地與威尼斯戰鬥，讓鄰國對其畏懼或愛戴，「多年來在十分安定與持久和平中統治着一個繁榮的國家」。[16] 這也是君主統治的實用政治倫理和合法性依據所在。

二、伊拉斯謨的「君主教育」

文藝復興時期最著名的君主教育代表是馬基雅維里1513年寫成的《君主論》和伊拉斯謨1516年寫成的《論基督君主的教育》。與馬基雅維里的君主權謀傳授相比，伊拉斯謨堅持的是

16 孟廣林：《歐洲文藝復興史》(哲學)，第164–166頁。

古典政治的賢明政治道德。十六世紀初君主制日益走向了自負和專制。新君主的專制化跡象已現。君主們不願接受憲法和法律的制約，要麼根據「羅馬帝國」的傳統，宣稱自己是羅馬時代帝王的後裔，權力來自世襲；要麼倡導「君權神授」，說自己是上帝派來管理塵世的統治者，權力不受人民的限制。在這樣背景下，伊拉斯謨的基督教君主教育為君主開出了藥方：如果他肆意妄為，就將成為野獸、惡魔；反之，則能成為上帝的使者，成為獲得人民擁戴的國家代表。伊拉斯謨說，君主最主要的德行應是仁慈、是愛民，而「君主之導師應當保證，讓對『專制』與『暴政』這樣的詞語的憎恨深入王儲之心」，辦法就是時常為他講述關於暴君的歷史教訓，「不斷地譴責整個人類所唾棄的名姓：法拉利斯、馬森提烏斯，敘拉古的狄奧尼修斯，尼祿、卡利古拉，還有圖密善。」[17] 這些姓名對今天的人們也許非常陌生，但在伊拉斯謨的時代的知名度絕不在二十世紀的希特勒、斯大林、毛澤東、齊奧賽斯庫、波爾布特、卡扎菲之下。

伊拉斯謨規勸君主，不要以為自己是人民的「主人」，「如果你說你是所有子民的主人，那麼他們就必定是你的奴隸；在這種情況下你可就得當心了，因為誠如古人所言，在每一個奴隸那裏你都會發現一個敵人」。基督教君主尤其不該把自己當作人民的主人，因為連異教徒的明君都不願這樣，「儘管以犯罪的行徑竊取了帝王之位，屋大維仍然認為稱作『主人』是對自己的一種冒犯……難道一位基督教君主還不能展現異教徒都有的那種謙遜嗎」。伊拉斯謨說，「既然大自然讓所有的人都生而自由，奴役是被強加在自然之上的，就連異教

17 伊拉斯謨：《論基督君主的教育》，李康譯，上海世紀出版集團，2003年，第34頁。

的法律都承認這個事實，如果一個基督徒獲得了對其他基督教友的主宰地位，(卻是去奴役他們) ……這樣的行為又何其不妥！」[18] 伊拉斯謨對君主的規勸方式與今天一些人運用歷史事例對統治者的「政治勸說」有異曲同工之妙：反動派都能做到的好事，打倒反動派的就做不到嗎？連勞動人民的敵人都做不出來的壞事，勞動人民的「代表」卻在那裏明目張膽地做，「這樣的行為又何其不妥！」

伊拉斯謨說，君主厚顏無恥聲稱自己是人民「主人」的並不多見，大多數統治者總是會裝出一副謙虛的樣子。但是，他們所喜好的名號，如「偉大」、「英明」卻是典型的「主子名號」，因為只有在心裏把自己與上帝平起平坐的人才喜好這樣的名號。他勸說道，「『主人』這個名號，有那麼多並不心歸基督的統治者都避尤不及，出於懼怕遭人憎恨，拒絕接受他們心中實際想要被人稱呼的這個名號。對這個名號欣喜，又是多麼不合基督教的教義！……被稱為『偉大』，是合適的麼？」自以為「偉大」，就會為所欲為，成為暴君，實行暴政。伊拉斯謨引述亞里士多德在《政治學》中對暴政的分析，總結了三點：「暴君只想保證，首先，其臣民既不願也不敢起來反抗他的暴虐統治；其次，他們互不信任；第三，他們沒有任何辦法可以改變體制」。為了實現暴虐的統治目標，安安穩穩地永遠當人民的主人，暴君一定會使出必要的手段，「為了實現第一個目標，他想盡辦法防止其臣民培育出任何精神或智慧，讓他們永遠像奴隸一樣，甘居卑賤，易受誣陷，在自我放縱中逐漸衰弱……為了實現第二個目標，他挑起臣民之間的紛爭與互憎，讓他們喜好攻擊，同時自己卻可以在子民的紛爭中變得更加強大。為了實現第三個目標，他千方百計地削弱每一位臣民

18 伊拉斯謨：《論基督君主的教育》，第50頁。

特別是那些良善之民的財富與聲望；並且，任何明白事理的人都不願在這一點上抵制他，因為知道毫無成功的希望」。[19] 中國「文革」時期，正當「偉大」叫得最響亮之際，也正是這三個目標實現得最充分的時候。

歷史學家博爾加 (R. R. Bolgar) 指出，「伊拉斯謨對性格培養非常重視，而君主的教育則又尤為重要，這是因為他相信，一個國家的繁榮昌盛取決於他們的統治者。」[20] 君主的美德不僅有益於王政，而且有益於教化人民，君主的美好道德生活是改進公共道德的最快和最有效的方法，君主的生活德性可以掌握和改變他的人民的品德和特性。在賭徒君主的統治下，賭博盛行；在好戰者統治之下，每人都被捲入戰爭；在享樂者統治之下，人們都在浪費奢侈中玩樂；在殘忍的暴君統治之下，每人都帶着責難和虛偽的理智。君主上行，百姓下效，所以君主應具良好德行。君主考慮人民的幸福不是只看他們是否有財富和身體健康，而是要看他們是否正直和能夠自我克制；他們是否很少貪婪或不和；他們是否鬧宗派等等。總之，百姓的思想品德如何、精神方面的文明程度如何，才是最關鍵的事情。而要使人民有好的德行，君主首先必須以身作則，這樣才能上行下效，淳化風俗。今天，我們說政體對民眾的品性素質和道德狀況有相當直接的關聯，也是在上行下效這個意義上說的。

伊拉斯謨希望看到的不僅是開明君主，而且是基督教的開明君主，他對開明君主的期待是以他的基督教人文主義為基礎的。奧地利歷史學家弗里德利希．希爾說：「在1515到1519年間，伊拉斯謨曾期望出現黃金時代的曙光，世界即將進入永久

---

19 伊拉斯謨：《論基督君主的教育》，第50，37頁。

20 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958, p. 376.

和平，基督教會將再現青春，學術科學都將再興。伊拉斯謨以為有成就的學者們都決志為文化復興而努力，黃金時代即將出現。」希爾進而評論：「這不是空想，也不是做夢，而是十六世紀初開始的人文主義思潮開花結果。」伊拉斯謨相信，虔誠、德行、智慧三者是相互聯繫的，虔誠是德行與智慧的最高體現，而走向虔誠與德行的必經之路是智慧。可以看出，伊拉斯謨所宣揚的虔誠、德行、智慧具有強烈的人文色彩和世俗色彩，不同於中世紀以蒙昧和壓制為主調的宗教精神。而且伊拉斯謨與意大利文藝復興時期的人文主義者們也有不同，他們不會像他那樣把虔誠置於這樣突出的地位，對學問與基督教美德的密切聯繫有如此信心。[21]

正是因為伊拉斯謨對基督教美德的信心，他相信可以用這種美德來教育君主，並取得可靠的效果，以代替共和那種不可靠的選舉。共和制度的優秀人才推舉依靠普遍高素質的人民，但是，人民的素質不高，也不可靠。如果人民能夠選舉出優秀而傑出的領導人，當然是共和的幸運。但是，即使如此，選舉的結果本身也不可靠。如果選舉出來的人開始還不錯，但一旦大權在握，專制獨裁，民眾和整個制度都會拿他沒有辦法。因此不如代之以一個依靠個人而非眾人優秀的制度，那就是君主制度。伊拉斯謨因此認為，「一個王國也最好是交托給比其他人更好的具備國王之資的人，這些國王之資就是智慧、正義、節制、遠見卓識，以及對於公共福祉的關懷」，而要想得到這樣的良君，「希望便維繫在他所受到的恰當教育，對於這種教育的照顧應當倍加留意，以便讓隨選舉權的喪失而失去的東西

21 弗里德里希·希爾：《歐洲思想史》，趙復三譯，中文大學出版社/廣西師範大學出版社，2007年，第235頁。參見朱孝遠：《歐洲文藝復興史》(政治)，人民出版社，2010年，第203–204頁。

可以由對君主之教育來得到彌補」，「要是無權選擇君主，就必須相當仔細地挑選教育當王儲的人」。[22] 今天，在人民不能行使選舉權的地方，他們只能盼望出現英明、開明的領袖或領導人物，誰能是教育這些人物的教育者呢？他們接受的又是甚麼樣的教育呢？這些問題伊拉斯謨是不可能想到的了。

三、馬基雅維里的「君主教育」

馬基雅維里的《君主論》是一部令一代又一代政治學家們感到興奮的著作。他們把這部著作當作現代政治學的里程碑，而不僅僅是一個提供給君主的教育讀本。政治學家們不妨把《君主論》當作一個可以讓他們盡情施展文本闡述才能的「文本」，但在文藝復興時期的君主那裏，它恐怕只能是一本權術教科書。《君主論》中譯本序言中說：「幾百年來《君主論》一直被歷代統治者奉為枕邊秘籍的原因，恰恰是因為馬基雅維里特別重視統治權術，明確主張『目的總是證明手段正確』。他告誡君主，只要目的能實現，任何手段都是正當的，保證事業成功才是君主的頭等大事。不可否認，君主具有人們通常所說的那些美德，諸如誠實、慷慨、守信、仁慈等，當然是值得讚揚的，但人類的條件不允許這樣。因此，『一個好的君主如果保持自己的地位，就必須知道怎樣做不良好的事情，並且必須知道視情況需要使用這一手或不使用這一手。也不必要因為對這些惡行的責備而感到不安』。因為『一些事情看來是惡行，但是照辦了卻會給他帶來安全和福祉』」。[23]

《君主論》中的許多建議其實都是許多暴君早已無師自通

22 伊拉斯謨：《論基督君主的教育》，第8–9，9頁。

23 馬基雅維里：《君主論》，第12–13頁。

了的心得體會。例如，只要不妨礙到他們的權力利益，暴君們也會講道德仁義，也會許下諾言，信誓旦旦保證遵守。不用馬基雅維里教他們，他們也知道，建立豐功偉績的君主們並不需要重視遵守諾言，重要的是要懂得運用陰謀詭計，並且最終征服那些盲目守信的人。在遵守信義於己不利的時候，君主決不會遵守信義，但仍會裝出遵守信義的樣子。至於其他的品質，馬基雅維里告誡道，君主必須在表面上裝出慈悲、忠實、仁愛、公正、篤信的樣子，他甚至主張，一個聰明的君主一定要用策略造成一些反叛自己的仇敵，然後再用強力把仇敵消滅，這樣才能使自己名聲大振。君主制政治上只應該考慮有效與有害，不必考慮正當與不正當，為了達到統治的目的，可以不擇手段。他說：「必須理解，一位君主，尤其是一位新君主，不要去實踐那些認為是好人應做的事情，因為他要統治國家，常常不得不背信棄義、不講仁慈、悖乎人道、違反神道。」[24]

與伊拉斯謨不同，馬基雅維里對君主因受教育而變得道德仁慈並不抱希望，而且也認為沒有必要。這也許正是他對君主制性質的最為明智的判斷，這就像在一個官場因政治制度而幾乎整體徹底腐敗的社會裏沒有必要對貪官進行道德教育一樣。布克哈特說，馬基雅維里寫《君主論》，「那時國家正處於窮途末路、腐敗不堪的狀態中，而他所提出來的挽救辦法未必都合於道德」。[25]《君主論》因此是寫給對政治道德沒有興趣的君主讀的，而且，這樣的君主，他們的閱讀興趣本來就很有限。用施特勞斯的話來說，《君主論》是一本供「日理萬機的在位的君主」忙裏偷閒一讀的「短小精悍的薄書，一本簡明扼要的手冊，它固然囊括了馬基雅維里所通曉的一切，但是卻可

24 馬基雅維里：《君主論》，第14頁。

25 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，第84頁。

以在很短的時間之內就讀懂」。馬基雅維里的《李維史論》比《君主論》篇幅長四倍有餘，是一部政治立場贊同共和的書。根據這兩本書前面不同的「題辭」，施特勞斯解釋道，《君主論》是寫給一位君主看的；而《李維史論》是寫給兩位作為私人公民的年輕人看的，「我們可以設想，《君主論》探討馬基雅維里從一個君主的視角所通曉的一切，而《李維史論》則探討馬基雅維里從共和政體的視角所通曉的一切。換句話說，我們可以考慮，馬基雅維里是一位精湛高超的政治巨匠，他不帶任何偏頗，不帶任何成見，為君主們提供忠告，如何保存並擴大他們的君主權力，並且為共和政體提供忠告，如何創建、維繫、推進一個共和政體的生活方式。」而且，「在試圖把握這兩部書之間的關係的時候，我們應該假設，《君主論》表述馬基雅維里的學說，是寫給實際上在位的君主們看的，而《李維史論》表述同樣的學說，是寫給潛在的君主們看的」。[26] 實際上在位的君主們對自己手中的權力遠比對共和有興趣，而潛在的君主們在沒有成為君主之前則也許會對共和還有一些興趣，但是，一旦他們成為在位的君主，他們對共和的興趣也就會很快就被對權術的專注所代替，而他們自己也就會成為專制的君主。這樣的事情，在古代和現代不斷地發生，這確實是馬基雅維里對統治權力本質的透徹見解。

專制政體與共和政體孰優孰劣，這是一個爭論了數個世紀的老問題，馬基雅維里對這個問題採取了中立的立場。他在《李維史論》中表達了對羅馬共和的崇尚，在《君王論》中卻教授破壞共和的理由。即使在同一部著作中，也很難斷定他對共和到底是敵是友。馬基雅維里在《李維史論》中講述和分析亞披士 (Appius Claudius，約公元前340 – 273) 的權力興衰，在羅

26 列奧．施特勞斯：《關於馬基雅維里的思考》，第16–17頁。

馬共和最穩固的時刻，亞披士破壞共和的陰謀失敗了。馬基雅維里在《李維史論》中表示，如果是他自己去破壞共和，手段一定會比亞披士高明得多。[27] 馬基雅維里認為，即使在共和相當穩固的時候，也照樣可以有辦法成功地把共和的公民變成順從的臣民來加以奴役，例如，誘使國民把「愛國」當成「愛統治者之國」進而當成「愛統治者」，或者讓人們相信，共和美德的目的就是為統治權力服務。這樣一些破壞共和的辦法，古羅馬的亞披士沒有來得及用上，但以後的亞披士 (如希特勒、斯大林) 卻是大大派上了用場。馬基雅維里甚至責怪亞披士，有這樣的好辦法，為甚麼棄之不用。不難發現，馬基雅維里的權力現實主義和政治冷酷後面有一種與傳統君王道德和共和道德都完全不同的「非道德」政治觀。[28]

彼得．比爾克 (柏克Peter Burke) 說，人文主義者是「跪着把自己的作品獻給君主的……例如1515年伊拉斯謨把他的作品《基督教君主的教育》獻給在布魯塞爾宮廷裏的查理五世時就是如此。據說馬基雅維里也是親自把自己的著作《君主論》送給他年輕的君主洛倫佐．德．美第奇的」。[29] 可以說，這些為君主獻策的人文主義者是最早的「有機知識分子」，他們的「君主教育」包含着明顯的巴結意圖，連伊拉斯謨這樣的大學者也不能免俗。莉莎．賈丁告訴我們伊拉斯謨是如何「跪着」向君主奉獻這部著作的：伊拉斯謨的《論基督君主的教育》於1516年5月由弗洛本出版社在巴塞爾出版，是在查理王子登上阿拉貢王位的時候敬獻給他的。此前數月，伊拉斯謨被任命為查

---

27 馬基雅維里：《李維史論》，馮克利譯，上海人民出版社，2005年，1：40–46.

28 Ben-Ami Scharfstein, *Amoral Politics : the Persistent Truth of Machiavellism*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.

29 彼得．比爾克：《廷臣》，第137頁。

理的諮議。根據他自己的記錄，他向查理贈獻了一部簽名本以表敬意。呈上的這篇文獻是作為一份精神「諮議」，也是藉此謝恩與致敬。《論基督君主的教育》首版的扉頁說此書是「凝練成令人倍感振奮的箴言」，旨在教導所針對的君主，並給予其道德上的支持。同樣在扉頁上，也說明本書收入了「其他一些十分重要的相關作品」，其中包括他獻給腓力大公 (美男子腓力，Felipe I el Hermoso 1478–1506，他是哈布斯堡王朝在西班牙的始祖) 的一篇頌詞。這篇頌詞一直被研究者視為「伊拉斯謨在尋求庇護關係和穩定收入時寫下的一份令人鬱悶的諂媚之作」。腓力給了伊拉斯謨一大筆錢作為獎賞，或許還為他提供了一個職位，負責教育自己的孩子 (包括年僅3歲的查理王子)。1517年，伊拉斯謨為了尋求一位更慷慨的庇護者，再一次利用了《論基督君主的教育》，向英國的亨利八世敬贈了一部手工裝飾的1516年弗洛本版，「1518年4月中旬，伊拉斯謨收到了國王賞賜的20鎊。按照伊拉斯謨的標準，這筆報酬令人失望。」[30]

四、人文主義教育的個體本位和自由精神

馬基雅維里看到的君主本質是無可救藥的嗜權和狡詐，他對人性的看法同樣陰暗。他認為，人的本性特徵是他的自私慾望，人類天生都是自私自利、見利忘義的，人無一例外受利慾驅使，毫無道德可言。而且，人是詐偽狡猾的，人民服從君主，是出於不得已，如果君主不能有效駕馭，他們就會隨其本性，惟惡是從。這樣的人性觀在文藝復興時期的人文主義者中確實是一種異類，至少不是主流。人文主義者們一般對人性有遠為樂觀光明的理解，把人看成是天性自由、理性的動物。他

30 伊拉斯謨：《論基督君主的教育》「代序」，第12–18頁。

們認為，有的人雖然還沒有表現出這樣的天性，但通過教育是可以向好的方向轉變的。即使在對君主的進言中，人文主義者也把臣民首先看成是自由的人民，而不是君王的奴僕或扈從。伊拉斯謨在《論基督君主的教育》中就強調人的自然的自由，君主在對自由的、自願的臣民的統治中，應該有某種使人的自由成為合理的全然神聖的東西。

自十五世紀早期起，有一批倡導人文主義教育的人文學者，他們今天被稱之為「人文主義教育者」(Humanist educators)，他們的教育論文包括維吉利奧 (Pier Paolo Vergerio 1369–1444) 的《論自由人應有的品質》(*De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis*)；布魯尼 (Leonardo Bruni) 的《論學習與文學》(*De studiis et literis*)；西爾維斯 (Aeneas Sylvius，就是後來的庇護二世教皇) 的《論兒童教育》(*De liberorum educatione*) 和格里諾 (Battista Guarino 1434–1513) 的《論教與學》(*De ordine docendi et studendi*) 等等。[31] 這些論文都表達了一個共同的理想：用「自由教育」來塑造完美的人格。人文主義者所說的自由教育是「人文學科」的教育，即以詩歌、修辭、語法、歷史和倫理學為基礎的教育，他們力主以「人文學」來代替枯燥乏味的經院主義教育綱領。在人文主義者看來，只有以「人文學」為綱領才最適合人的需要，也才能最有益於他們生活的社會。

人文主義者皮埃爾·維吉利奧認為，通過歷史、道德哲學、雄辯術等人文學科可以培養和發展人之軀體和精神的最大稟賦。他在1404年為帕多瓦大公弗朗切斯科的兒子烏爾比諾寫的一篇論述教育的文章《論自由人應有的品質》中闡述了自由教育理想：「我們可以把適合一個自由人的教育稱為自由教

31 http://www.goodreads.com/book/show/1599120.Vittorino_da_Feltre_and_Other_Humanist_Educators

育，通過這種自由教育，我們獲得並履行美德和智慧。這種自由教育要求充分培養和發展人之軀體和精神的最大稟賦，從而使人變得高尚；……現在讓我們來談一談囊括在『自由學習』名下的各門科目。在這些科目中，我把歷史置於首位，其原因在於它具有使學者和政治家都戀戀不捨的魅力和實用性。其次是道德哲學，它是一門獨特的『自由藝術』，其目的在於教導人們懂得自由的真諦。歷史則為道德哲學的原則提供具體的例子，它一方面向人們表明人們應當做甚麼，另一方面表明過去的人說過甚麼和做過甚麼，且我們應當從中汲取甚麼樣的教訓。第三是雄辯術，它在這些科目當中具有獨特的位置，通過哲學，我們可以懂得事物的本質，通過雄辯術，我們可以用美妙的形式將它展示，說服心存疑慮的人們。」[32]

布魯尼的《論學習與文學》也是文藝復興時期一篇重要的教育論文，這是布魯尼在1424年為巴蒂斯塔·馬拉代達夫人撰寫的一篇關於如何自學的文章。他在文中指出，把實用知識和「人的文學」結合起來是人文主義的教育目標。他對實用知識着墨不多，而是把重點放在「人的文學」上。布魯尼所說的「人的文學」即人文主義者眼中的「人文學科」。那麼這些人文主義學科包括哪些內容呢？布魯尼認為首先是神學和道德哲學；其次是歷史；第三是演說術或修辭學；第四是詩歌。布魯尼認為，這些人文學科都是「與生活和行為舉止密切相關的科目，因為它們能塑造人並能使人完美，所以我們把它們稱為『人文學科』」。[33]

---

32 王挺之、劉耀春：《歐洲文藝復興史》(城市與社會生活)，人民出版社，2008年，第183頁。

33 Leonardo Bruni d'Arezzo, *De Studiis et Litteris*. W.H. Woodward, ed., *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators*. Cambridge: Cambridge University Press, 1912, pp. 119–33.

文藝復興時期的人文教育以人的「自由」觀念為其核心，而這個自由觀念則又以「個體本位」來形成它的世界觀。這樣的「人」並不與「神」對立，他接受神在人的生活世界中無可代替的權威。哲學家海勒 (Agnes Heller) 說，「整個歐洲的文化傳統，迄今為止有兩個淵源。一個來自於古希臘羅馬文化，再一個就是來自於猶太–基督教的文化傳統……文藝復興的文化第一次將這兩種源泉結合起來。」[34] 文藝復興時期的人文主義者們將神學傳統中的那個懲罰人類、否定現世人生的「上帝」，詮釋成為造就了人與世界，並將世界交給人自己主宰的神聖權威，正是這個權威將自由意志的偉大力量賦予了人類。這個神聖權威讓人自由，給人力量，並宣示人的尊嚴和高貴。這種對人的看法成為文藝復興時期人文主義的精神原動力，這樣的人文主義既是從中古封建制度向近代資本主義過渡時期西歐社會現實變動在思想領域中的反映，也是人文學者們對人投以「哲學注視」的結果。他們「注視人的哲學」，「具體表現為關注人的歷史，首先要讓人記住自己，記住自己在塵世上的生活。」[35]

在批判中世紀教會的蒙昧主義、禁欲主義，進而闡發「個體本位」的人本思想的過程中，人文學者對希臘、羅馬的古典文化傳統和基督教的神學文化傳統進行對人的「哲學注視」，以此而產生的辨析與審視形成了文藝復興特有的那種人文主義。一直到今天，這種人文主義仍然是美國大學人文教育的重要依據，並成為「人的自由教育」(liberal education)，它的政治信念是，人天生便是自由的，奴役是外來強加於人的，人並不天生帶有當奴隸和奴性的基因。人的自由首先是思想和人格的

---

34 Agnes Heller, *Renaissance Man*. London: Routledge & K. Paul, 1978, p. 64.

35 歐金尼奧．加林：《緒論：文藝復興時期的人》，載歐金尼奧．加林主編，《文藝復興時期的人》，第7頁。

自由，而這種自由則是教育的結果，而這一自由又是人類爭取和維護其他自由——政治、社會、經濟等等自由——的基本保證和合理性依據。

列奧·施特勞斯把人的自由教育與經典閱讀聯繫在一起，他在《甚麼是自由教育》中指出，「自由教育是在文化之中或朝向文化的教育，它的成品是一個有文化的人 (a cultured human being) 」。這是一個源自古希臘教育的理念，而古希臘的詩和哲學的人文教育則經由文藝復興的人文主義研究演變成以「偉大著作」為核心的人文教育。人文教育的目的是要培養有文化的人，「『文化』現今主要意味着按心靈的本性培育心靈，照料並提升心靈的天然稟賦」。心靈需要老師。但要找到好老師卻是一件非常不容易的事情，而最終的好老師只能是歷史上有過的偉大心靈，「老師自己是學生且必須是學生。但這種返回不能無限進行下去：最終必須有一些不再作為學生的老師。那些不再是學生的老師是偉大的心靈。或者為了避免在如此重要的事情上的含糊其詞，可說是最偉大的心靈。這些人實乃鳳毛麟角。我們不可能在課堂裏遇到他們任何一位。我們也不可能在其他地方遇到他們任何一位。一個時代有一位這樣的人活着，就已經是一種幸運了。實際上，無論學生的精通程度如何，他們都只能通過偉大的書來接近不再是學生的老師，接近最偉大的心靈」。[36] 接近最偉大的心靈，也就是閱讀那些在歷史長河中，最為一代又一代思想求索們不斷思考與討論的經典。

文藝復興的人文主義以復興具有永恆人文價值的經典為己任，開創了一個了不起的文化和文明先例。從此以後，經典閱

---

36 列奧·施特勞斯：《甚麼是自由教育》，一行譯，載劉小楓、陳明主編：《古典傳統與自由教育》，華夏出版社，2005年，第3頁。

讀就一直是人文研究和人文教育的主要內容。正如列奧·施特勞斯所說，「自由教育是某種讀寫的 (literate) 教育：某種在文字 (letters) 之中或通過文字進行的教育」。[37] 基於獨立思想與判斷的讀和寫的能力成為民主國家公民教育的一個重要組成部分。人文教育是自由的教育，文藝復興和古典的自由對現代自由民主理念有價值，但不能等同為現代自由民主對自由的理解。施特勞斯告誡我們不要把「古典思想家」(對我們來說，不只是希臘、羅馬，連文藝復興時期的也可以算作古典思想家) 當作現代民主的直接先驅，「『古典思想家是好的』與『民主是好的』這樣的前提無法證實『古典思想家是好的民主主義者』這樣的結論。古典思想家把民主制看成是一種劣等制度，不承認這一點是可笑的。」[38] 現代民主的價值觀是文藝復興的人文主義所尚不具備的。

五、貴族教育與誰是貴族

在文藝復興時期的人文主義者那裏，自由教育不是民主教育，而是貴族教育。貴族不是指出身高貴，門庭顯赫，而是指德才出眾，因傑出而優秀的人物。正如布克哈特在他的文藝復興時期文化研究中所指出的，榮譽是這個時期的基本價值觀，而培養榮譽既是一種重要的培養手段，又是教育的結果。這是一個「人格覺醒」的時代，「在十三世紀，意大利開始充滿具有個性的人物；施加以人類人格上的符咒被解除了；上千的人物各自以其特別的形態和服裝出現在人們面前」。「多才多藝

37 列奧·施特勞斯：《甚麼是自由教育》，第2–3頁。

38 吉爾丁：《教養教育與自由民主制的危機》，魏朝勇譯，載劉小楓、陳明主編：《古典傳統與自由教育》，華夏出版社，2005年，第26頁。

的人」和「完全的人」成為新的人格理想，而榮譽正是這樣一種新人格的外化：「和這種個人的內部發展相適應的是一種新的外部榮譽——近代形式的榮譽」。[39]

榮譽不僅是個人的傑出、優秀、出類拔萃，而且是別人也這樣看待他，這種看待是心悅誠服的敬佩，不是可以強迫得來的。榮譽因此是同樣具有自由意志和意識的人們之間的相互肯定和共同價值認同。在文學、藝術、政治和其他事業中的出類拔萃者，他們都不是那種雖有光榮祖先但自己平庸又無能的人。只有像他們這樣的傑出者才配得到榮譽。詩人但丁便是最早具有這種人文主義榮譽的人，「他曾用他的全副精神力量來爭取詩人的花冠。作為一個政論家和文學家，他強調這樣一個事實，那就是他所做的一切都是新的，他不僅希望他在自己事業中出類拔萃，並且也希望別人這樣認識他」。[40]

這樣的榮譽觀是文藝復興的一個標誌特徵，它是從古羅馬復興而來的，榮譽在古羅馬便是一種高尚的價值，但這種榮譽只是被限制在政治生活的範圍內，而文藝復興則把榮譽擴大到了文學、藝術、建築、商貿、經濟等等其他領域。榮譽觀念體現的是個體價值的意識，這種個體觀念在古希臘尚不發達。例證之一就是希臘時代並沒有給我們留下詩人和哲學家的傳記，我們今天所知道的關於蘇格拉底、柏拉圖、亞里士多德的一些事情都是既零星又不確實，希臘歷史記載的是國家而非個人的往事。伐泰 (F. L. Vatai) 指出，「在公元前六和五世紀，希臘人對他們的詩人和哲學家的個人生活相對不感興趣。這種態度反映了希臘人缺乏處理傳記細節的適當方式……傳記成為一種準確的觀念是希臘化時代的事情」。即使在「希臘化時代」(從亞

39 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，第126，135頁。

40 同上書，第136頁。

歷山大於公元前323年逝世開始，並結束於羅馬共和國於公元前146年征服希臘本土)，讀者們對他們閱讀的個人故事一般也都信以為真，並不太在意其中的細節是否真實，「他們想從中得到的無非是消遣，也可能有一些啟迪」。例如，希臘作家赫密普斯 (Hermippus) 就寫過一本關於哲學家面對死亡的書，希臘化時代的讀者把它當個人故事來閱讀，在文藝復興時期的讀者看來，這種著作根本就算不上是真正的「傳記」。[41]

公元1世紀，在普羅塔克那裏出現了「傳記」這樣一種記錄個人事跡的「適當方式」，但是，普羅塔克傳記中那種對「個人」的崇拜「只是獻給英雄聖賢的」，而要等到在文藝復興新的榮譽概念的影響下，才有可能「發展出來一種優秀的傳記文學」。[42] 這種傳記展現的是一種「個體本位」的優秀者，他們不必是英雄聖賢，他們的生平之所以被別人用文字記載下來，是因為他們在文化或公共事務的領域中建樹卓越，他們才是人文主義意義上的「貴族」。

文藝復興時期的人文主義以「個體本位」為核心的貴族觀念影響深遠，從美國建國以後一直到今天，始終影響着美國的精英民主主義與大學教育的人文主義和「全人教育」。文藝復興的人文主義者並不完全滿意希臘哲學家對「貴族」的定義，他們對「貴族」的新定義可以說是文藝復興所特有的。例如，但丁把亞里士多德在《政治學》的第五卷裏的定義，「貴族之為貴族在於美德及其所繼承的財富」，改為他自己的說法：「貴族之為貴族在於個人或祖先的美德」。布克哈特說，「在另外的地方，但丁不以這個結論為滿足。他譴責他自己，因為

41 Frank Leslie Vatai, *Intellectuals in Politics in the Greek World: From Early Times to the Hellenistic Age*. London: Croom Helm, 1984, p. 16.

42 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，第141頁。

甚至在『天堂』裏，當他和他的始祖卡卻圭達談話，提到了他的血統的高貴時，他認為那不過是一件外套，時間不斷剪掉它的一些東西，除非我們自己每天增加一些新的與它相稱的東西上去。他在《宴會》中把『貴族』與『貴族身份』同門第條件分開，並把這個概念與道德方面和智力方面的卓越情況等同起來，特別強調高度文化教養，因而把『貴族身份』稱為『哲學』的姊妹。」[43]

隨着人文主義對意大利社會的思想影響越來越增強，越來越多的人認為，門第不能決定一個人的好壞和尊卑。到了十五世紀，將門第與一個人自己的成就區別開來，已經成為盛行一時的看法，「波吉奧 (Poggio) 在他的《論貴族》 的對話中，同意他的對話人——尼科洛 · 尼科利 (Niccolo Niccoli) 和洛倫佐 · 美第奇(大柯西莫的兄弟) 的意見，認為除了個人美德之外別無其他高貴身份」。人們普遍認識到，古代貴族所佔有的，都是靠武力搶奪而來，然而，「一個人的祖先從事於強盜職業的時間越長，他也就離開真正的貴族身份越遠」。[44]

對於亞里士多德那種「繼承的財富」的貴族觀，尼科利也和但丁一樣提出反駁，他認為亞里士多德這樣解釋不是出於他自己的信念，而是出自一般人的印象；在真正能夠代表亞里士多德思想的《倫理學》裏，他把那些追求真正美好的人叫作貴族。尼科利認為，羅馬的「貴族身份」(nobilis) (即卓越者) 這個字比較好，因為它使一個人主要憑藉自己的行為和成就成為貴族。文藝復興的貴族觀念與羅馬人比較相近，但也有區別。羅馬的貴族輕視工商業，寧願在鄉下種他們自己的地；這種種地

---

43 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，第354頁。布克哈特原注：但丁《君主論》第2卷，第3章；《天堂篇》第16歌，開頭處。

44 同上書，第355頁。

甚至於還得到了一種特別的稱號，「那是一種可尊敬的但卻是鄉下的貴族」。[45] 文藝復興的貴族觀念與羅馬人不同，「在威尼斯，『貴族』，即那個統治階級，都是商人。同樣，在熱那亞，貴族和非貴族的區別則是商人和水手」，因此可以說，文藝復興時期的貴族實際上是資產階級中「出類拔萃」的人士。[46]

這是一個有文化、重教養的，而不只是追求金錢和財富的資產階級，而人文主義者的一項重要的教育便是以他們為對象的。在君主政體下，他們中的上層與君主結成了統治者的共同利益和聯盟，而他們共同的身份便是「廷臣」。廷臣集聚的那個宮廷，可以是也可以不是一個真的宮廷。布克哈特寫道，統治佛羅倫薩的美第奇家族，「他們是平民，血管裏邊沒有貴族的血液」，「圍繞在他們周圍的社會在任何方面不遜於一個宮廷」。當然，在君主眼裏，有貴族血統仍然是一個完美廷臣的條件，但是，「真正的廷臣……在一切生活關係中，他之所以必須特別維持一種尊嚴的有節制的風度，理由並不在於他血管裏流着的血液，而在於要求他做到的一種完美的風度。我們在這裏已看到一種基於文化和財產的現代尊榮概念；基於財產只是因為它能夠使人們致力於文化生活和有效地促進它的利益和進步」。[47] 財產之所以重要不在於它本身，而在於它為一個人成為有文化、有教養的優秀者提供了必要的經濟條件。但是，真正標誌貴族上流的，還是被稱為「廷臣」(courtier) 的那種文化。這也是吸引許多人文主義者，使他們成為體制內「有機知識分子」的文化。他們是這一文化教育的產品，同時也在其中起着教育者的作用，維持着這一文化及其價值觀的再生。

---

45 布克哈特：《意大利文藝復興時期的文化》，第355頁。

46 同上書，第355頁。

47 同上書，第361，362頁。

六、作為「廷臣」的「高貴紳士」

文藝復興時期的開明君主，他們接受了新思想，熱心於改革，資助和保護文學藝術活動，不肯墨守成規。除了獲取名聲裝點門面，其中也不乏學識廣博、具有真才實學、頗有人格魅力的君主。這些新君主顯得十分獨立，更願意依靠自己的聰明才智 (包括權術、陰謀手段、馭民策略等等) 來治理國家。他們競相把有名望的人文主義者籠絡到自己的宮廷任職。一些被寵信、重視或想升遷的貴族，也進入宮廷陪伴君主。這樣，由於宮廷儀式的需要，便產生了「廷臣」這一在歷史上持續很久的現象。

歷史學家比爾克在《廷臣》中說，「廷臣和人文主義者、君主一起，同屬於人們非常熟悉的文藝復興時期社會人物的形象之一。」[48] 人文主義者是文藝復興的特殊知識分子人群，「人文主義」的個體本位的「人」將他們與中世紀知識分子的「僧侶」區分開來。與具有文藝復興時期特色的「人文主義者」相比，「廷臣」和「君主」卻是自古有之，而且文藝復興之後也還是代代都有傳人，為甚麼「廷臣」會成為具有文藝復興標誌的特別「社會人物形象」呢？

如果說文藝復興時期的「君主」以他們的開明、納新、愛好文學藝術等「文明特徵」與其他時期「君主」的野蠻和暴虐形成區別的話，那麼，正如比爾克所說，「廷臣」以他們「高貴紳士」的新身份，而不是人們對「貶義的『寵臣』」的舊印象，顯現出他們獨特的素質、抱負和形象。廷臣之所以具有這樣的全新形象，「首先應當感謝卡斯底格朗 (Baldassare Castiglione 1478–1529)，因為他所寫的對話是十五和十六世紀大

48 彼得．比爾克：《廷臣》，第127頁。

量關於廷臣的作品中最著名的之一。有一位美國學者曾經把這些文章進行了歸類，其中1400多篇描寫出身高貴的紳士，800多篇描寫貴婦人。這些文章大部分都談到了宮廷」。[49]

文藝復興時期的宮廷不只是一個地方，一個守備嚴密、豪華廣大、戒備森嚴的宮殿，而是一個直接由君主權力形成的「社會環境結構」，一個可以展示君權的「國家劇場」。人類學家格爾茲 (Clifford Geertz) 不同意把宮廷儀式「僅僅看作是一種愚弄人的，應當取消的東西，或者只是用功利主義的眼光來分析它」。[50] 比爾克認為，在歐洲，「權力的中心被認為是神聖和『示範性的』：是一個其他人應當效仿的模式。宮廷被認為是政治和社會秩序的化身，是一個自然秩序的微型宇宙和超自然等級的反應」。因此，用現代倫理的眼光來批評文藝復興時期廷臣們對他們君主的「奴顏婢色」、「阿諛奉迎」或「卑躬屈膝」，便會引起一種與文藝復興時期「人的尊嚴」所不符合的「奴才」誤解。[51] 廷臣對君主保持一種社會等級，而不是人格差別的屈從。這與專制君王以及現代專制或極權寡頭周圍的奴才、親信、寵臣、親密戰友或同志是不同的。

文藝復興時期的宮廷是當時社會文明的縮影，是政治、軍事、外交、文學和藝術活動的中心。宮廷是以君主為首的大家庭，一般會有幾百至上千人不等。在卡斯底格朗時代，烏爾比諾宮廷有350人，教皇利奧十世的羅馬宮廷達到了2000人。如此眾多的宮廷人物，身份五花八門：有主教、軍人、學者、政客、藝術家、外交使節等等。他們都是自己專業領域中的能手，又各以自己所參與的活動使宮廷生活大放光彩，構成了當

---

49 彼得．比爾克：《廷臣》，第127，135頁。

50 同上書，第128頁。

51 同上書，第129頁。

時的「精英社會」。但是，更重要的是，宮廷是一種君主操作和控制權力的方式，「文藝復興時期的君主也像中世紀的君主一樣，喜歡經常有一些重要的貴族在自己身邊，以便聽取他們的建議；同時也是為了控制他們，把他們同他們在農村的權力基礎分開，讓他們在自己的眼皮底下活動」。[52]

然而，由於多種精英人才的聚集和相互頻繁往來，宮廷也成為一個在文化和教養上相互教育，甚至教育君主的場所。有的廷臣本人就是人文主義者，例如，卡斯底格朗自己便是一位這樣的代表人物。他論述了廷臣的地位和作用，特別強調廷臣教育君主的重大意義。他說：「指導和勸告君主向善，使其遠離邪惡，使君主知曉何者為善，何者為惡，使其熱愛行善而痛恨作惡，這是廷臣所要達到的真正目的。」作為廷臣，應該運用自己的智慧和才能對君主施加影響，有責任敦促君主明察秋毫，公正不阿，懲惡揚善，成為賢明君主；也要巧妙提醒君主某些不恰當或者不周全的決定，以免鑄成大錯。總之，廷臣應當傾全力輔佐君主建功立業，爭取榮譽，進而使國家富足，國民安居樂業。從理論上講，廷臣的作用主要是給君主當顧問並傳達君王的命令，但實際上他們也可能成為君主的緊密合作者和協助者。[53]

像廷臣這樣的「高貴紳士」，他們的教育不是在學校，而是在宮廷裏進行的，這種教育的意義也比「學校教育」來得寬廣，它要教育的不只是知識，而且還有榮譽和體現文明的禮儀(civility)。這種教育一直到今天對歐美教育仍有積極的影響(當然是在「上流社會」中進行)，成為一種學校知識之外的氣質和修養薰陶。一個國家的「禮儀」(或「教養」)文化，若能在

52 彼得．比爾克：《廷臣》，第132頁。

53 劉明翰、陳明莉：《歐洲文藝復興史》(教育)，第88–94頁。

傳統中持續傳承，無不以王室為頂端向下流布。「禮儀」不僅包括行為舉止、衣着、言談，還包括處理人際關係的方式和價值。

禮儀來自教育，禮儀的宮廷教育同時對貴族和民間都有示範作用。也正是在這個意義上，比爾克說，「宮廷也是一個教育機構」，英國文藝復興時期詩人，也曾身為廷臣的斯賓塞(Edward Spenser，約1553–1599) 在《仙后》(*The Faerie Queene*) 中說，宮廷教育它的成員如何說話、如何笑、如何沉默、如何走路、甚至如何撒謊，從小在宮廷行走的年輕人不僅學習文雅的舉止和軍事技能，還要學習一些音樂、詩歌方面的知識和能力。[54] 卡斯底格朗的《廷臣論》(*The Book of the Courtier*) 中有很長的篇幅討論如何有教養地運用幽默的技能，如何得體地說笑話，包括不在不喜歡說笑話的人面前說笑話等等。卡斯底格朗的這本書1528年問世，隨即被翻譯成歐洲所有的主要文字，被讚譽為是「這一時代主要倫理和社會思想的概括和集中表現」。[55]

卡斯底格朗筆下的「廷臣」不是從中世紀騎士制度的土壤上生長起來的，而是脫胎於人文主義的教育綱領。這種人文主義教育的目標是讓人鍛煉身心並鼓勵雄心，培育一切適合人類天性的高貴感情，並以此為基礎培養完人。卡斯底格朗在《廷臣論》中，全面論述了廷臣的地位和應擔當的責任，廷臣應具備的品德學識以及如何通過教育獲得這些素養，廷臣與君主的關係以及希望完美廷臣影響君主進而改造社會的理想。卡斯底格朗所表現的正是文藝復興時期出現的一種新的不脫離政治的教育理念。廷臣與君主的關係既是政治的，又是文化的，猶如

54 彼得．比爾克：《廷臣》，第143頁。

55 劉明翰、陳明莉：《歐洲文藝復興史》(教育)，第89頁。

師生，廷臣應該成為君主的正面教師。優秀的教師才能引導出優秀的學生，因此，廷臣必須首先成為完美的人。

卡斯底格朗筆下的廷臣是無所不能的完人。從肉體到靈魂，是標準的文藝復興人文主義者理想中的「完美公民」形象。公民與廷臣本不是同一概念，但他通過對「完人」的期待與設想，在理想中將二者合二為一，成為具有文藝復興特色的「完人」，這是一個正在形成和成長中的人，也是一個能意識到自己成長的現代意義上的人。「廷臣」的概念與傳統或普通意義上的「侍臣」或「奴臣」是不同的，卡斯底格朗設想的「廷臣」不只是親近、討好君主或國王的「寵臣」，而更是文藝復興時期那種不脫離政治關係的優秀的「一般人」。這種「優秀的一般人」在我們今天看來已經似乎難以理解，其實不同時代，不同社會對「優秀的一般人」都會有自己的表述，例如《論共產黨員的修養》中的「黨員」就是這樣的「完人」或「優秀的一般人」。這樣的人物只能是一個理想中的神話，並不能把他當作實際社會角色的真實寫照。

卡斯底格朗所設想的廷臣與君主的關係與伊拉斯謨或馬基雅維里所設想的人文主義者與君主的關係有所不同，但也有關聯。以現在的眼光來看，廷臣和人文主義者代表着兩種與統治權力接觸密切程度不同的知識分子，後者比前者具有更大的獨立性，他們不需要成為權力的體制內成員 (如擔任「秘書」、智囊、謀士等等)，當然，這種差別有時候僅僅是程度上的，只要有機會，互相之間的轉換也很容易。毋庸諱言，宮廷是一個非常容易沾染與權力腐敗有關的惡習的地方，這也是在文藝復興時期就已經不斷有人批評宮廷和廷臣的原因。法國詩人阿蘭·夏蒂埃 (Alain Chartier，約1385–1430) 是皇太子，後來查理七世的秘書。他就曾經批評廷臣是「聚集在一起，為了相互欺騙的

一批人。」[56] 與今天的官場一樣，宮廷在它華麗、優雅的外貌下，也常常隱藏着勾心鬥角、爾虞我詐的人際關係和行為，充斥着無知、懶惰、傲慢、在權力面前惴惴不安的人物和角色。他們在互相模仿、學習的教育過程中，得到培養的是奉承、傲慢、諂媚、寡廉鮮恥，當然也就根本不可能成為卡斯底格朗「道德教育」所設想那種有榮譽和有教養的「公民」。

七、人文主義教育的新知識觀

人文主義者把古代的和關於古代的知識、學問引入他們自己時代的生活世界，形成了具有歷史特色的文藝復興。文藝復興的「知識」主要是「人文研究」，也就是對希臘、羅馬文學的學習。十五世紀古騰堡 (Gutenberg) 印刷術的發明 (約1439年) 使得人文研究成為一件眾多學生都能學習，而不只是少數專家才能從事的事情。「學生」成為一個社會階層，而不只是少數有經濟條件購買手抄本才有機會學習的人士。十二世紀，當只有極少數的學者研讀古典著作時，他們對整個社會幾乎毫無影響，「書本學習並不能影響人類命運」，可是，到了十五世紀，古典學習影響了廣大的知識人士，並通過他們影響整個社會，也幫助形成了一種新的，關於甚麼是知識，甚麼是有用的教育和好教育的觀念。[57]

文藝復興所重視的知識和學問正是中世紀時被忽視的。文藝復興的新時代是以引入和傳播新知識為基礎的。這個過程可以分為兩個階段，較早階段的代表是瓜里諾 (Guarino da Verona 1370–1460) 和伊拉斯謨 (約1466–1536)，他們用拉丁文寫作。他

---

56 彼得．比爾克：《廷臣》，第154頁。

57 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 281.

們所積累和介紹的知識只是為少數有學問的知識精英準備的。一直要到十六世紀，才出現了第二個階段的知識傳播，那時候，歐洲國家的本土的書面語言代替了拉丁語，使得所有能夠閱讀的人都成為新知識的接受對象。不僅如此，就那時候技術條件所能做到的知識傳播而言，歐洲對古典遺產的吸收已經大致完成。印刷術的發明使得古典著作和翻譯本方便地進入了民間，從七世紀開始的手抄本時代結束了。文藝復興較早時期的文化積累已經產生了效果，十六世紀的人對古典學問的態度發生了重要的變化。由於人們可以通過本土語言去閱讀古典，而且許多新思想也已廣為人們知曉和接受，直接去學習古代經典已經不那麼重要了，先前人們那種直接閱讀古代經典，並為之精神振奮的熱忱也就大大消減了。[58]

也就在這個情況下，出現了最早的現代意義上的專門古典研究。經過了將近兩個世紀的文藝復興，古典傳統已經在很大程度上被吸收成為一種與中世紀不同的新文化和新社會觀，學習古典的重要性已經發生了變化。古典學問的社會功能已經大大地消減，但是，這時候學習古典的學術體制根基已經打下，不斷有學者在繼續從事這種學問。古典學術變成了一種專門的學問研究，其教育目標自然也就與以前人文主義的古典學習不同。以前古典學習的目標是影響和促使整個社會文化發生變革和更新，起到的是一種影響和改變人們如何看待自己和生活世界的啟蒙教育所用。現在它轉變成為一種古代學識的專門研究，它所致力的是保存、深化和傳授一種特殊的知識。這是一種學校知識意義上的專門教育，一種專業知識的傳授。今天我們大學裏學習和教授的就是這樣的知識，它也決定了今天大學專業教育作用的性質和特點。

---

58 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 304.

伊拉斯謨是對古典學問復興和教育作出傑出貢獻的人文主義者。不僅如此，他還是十六世紀基督教人文主義教育的中流砥柱，可以說是十六世紀特定的人文主義與基督教的關係成就了他的學術輝煌。[59] 在他之前，整個十五世紀的人文主義與基督教是衝突的。天主教仍停留在中世紀的狀態之中，它害怕並仇視人文主義的「個體本位」觀念，因為「個體本位」意味着個人可以在宗教問題上有自己的看法和判斷，而在經濟領域中則可以大膽突破天主教禁止高利貸法所設下的限制。人本主義的發展受到新興階級價值觀和發展要求的影響，到了十六世紀，人本主義與基督教的關係發生了有利於調和的變化，雙方的立場都已有所改變。一方面，人本主義已經在社會上產生了廣泛的文化影響，不再需要以激烈的反教會立場來爭取社會的同情和支持。另一方面，在宗教改革中崛起的新教本身就是一種宗教的個體本位主義。 而且，天主教的羅馬教廷進行了內部改革，不僅大力消除腐敗，降低了人們對它的抵觸，而且在教義上也為個體本位留下了一些空間。

正是在這樣一種新的文化環境中，伊拉斯謨所提倡的基督教人文主義教育才能應運而生，產生影響。他屬於他那個既要求個體本位又懷有強烈宗教道德感的時代。他所生活的那個北歐也是具有這種人文特徵的社會，在那裏，人們既宗教虔誠、遵紀守法，又在商貿上努力發展。作為一個人文主義的教育者，伊拉斯謨對自己和對學生的要求都是要把對古人的效仿和對基督的效仿統一起來。人文主義和基督教在十六世紀趨於調和甚至部分合流，但它們的教育目的並不相同。基督教教育專注於培養學生的宗教信仰，宗教改革時，在路德和加爾文那裏，基督教教育的目的是培養好的信徒和合格的教眾。伊拉

59 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 333.

斯謨與他們不同，雖然他是一個虔誠的天主教徒，但他的教育目的是人文主義的，他並不把教育的成就僅僅歸結為增強宗教信仰，而是要使人變得更有知識，更具智慧，並在這個基礎上守護一種特殊的美德，那就是「有學識的虔誠」(pietas litterata)。[60]

有學識的虔誠，它的兩大支柱知識是「歷史」和「哲學」。伊拉斯謨繼承了十五世紀以來人文主義者的看法，他認為，基督教文化是從希臘文化發展而來，早期的基督教教父們從異教徒那裏汲取了思想營養，基督教教義接受而不是排斥了異教思想的影響。在這一看法之外，伊拉斯謨還提出另一個重要觀點：早期意大利人文主義者從古典作家那裏找到的是自我張揚、個性膨脹，而這是需要用基督教哲學加以約束的。這也就需要對古代的道德遺產有更深入全面的知識把握。他的《格言集》(Adagia) 便是對古典道德遺產的一大匯集。《格言集》集古代道德思想之大成並支持人文主義的一個根本信念，那就是，古人，至少是那些最優秀的古人所教誨的道德倫理，是基督徒可以接受的。對古代著作的深入學習不但不會動搖學者的基督教信仰，而且會增強這種信仰。在學習中要防止的只是把一些不易理解的古典著作過早介紹給涉世未深、理解力尚淺、過於年輕的讀者。伊拉斯謨堅信，基督教與古典學習應該相得益彰，基督教提供了一個充分欣賞希臘、羅馬文化成就的制高點，而缺乏古典學習對真正理解和信仰基督教是有妨礙的。

伊拉斯謨是一位人文主義學者，不是道德傳道士，《格言集》體現的就是人文主義學識的巨大魅力。這本著作在整個歐洲影響極大，曾經在英國的牛津大學生中間人手一冊。《格言集》不只是收錄格言，而且更是對這些格言做不同形式的發

60 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, pp. 329ff.

揮，例如，第一條格言：「凡是我的，皆屬於我朋友」，它不僅廣為人知，而且對全書有畫龍點睛的作用。伊拉斯謨是在暗示，他所收錄的格言及其思想、智慧都是來自他的「朋友」，也都與朋友們分享。這句話可以幫助形成一種新的人際關係：如果人人都知道這句話，常常說這句話，生活中的許多壞事就能大大消除。從這句成語，蘇格拉底曾經得出過這樣的結論：好東西都為好人所擁有，這是因為世間萬物皆屬於神，而好人是神的朋友，好的朋友們分享一切，因此好人擁有一切。柏拉圖說過，一個國家裏要是聽不到有人說「我的」和「不是我的」這樣的話，那就準定是一個幸福、快樂的國家。但是，柏拉圖主張共產，難以為基督徒接受。所幸亞里士多德在《政治學》第二卷中沖淡了柏拉圖的共產思想，他說，財產和物品有可能為某些個人所擁有，但是，為了增進美德和國家內的夥伴關係，許多東西還是應該為眾人共同擁有。格言「凡是我的，皆屬於我朋友」看似簡單，但在伊拉斯謨的闡述下卻被擴展成為一個關於完美國家和共同體之好的觀念。

《格言集》中的格言都是拉丁語的，但也有少數例外 (如用希伯來語)。伊拉斯謨為此說明道，「這是成語的一個特點，成語需要用原來的文字表達，翻譯後往往會顯得遜色。這就像好的酒是不能出口的，只有在產地喝才有原來的香味。」伊拉斯謨處理格言的方式靈活多變，沒有定式，有的作一些學術討論，提及一些大思想家和作家；有的只是技術性的注釋，稍加解釋，提供一些風俗、習慣的知識；有的添上一個傳說或笑話，有時還相當粗俗；有的則不慌不忙地講一個小故事。例如「壞雞生壞蛋」的格言就講了這麼一個故事。有一次敘拉古 (Syracus) 國王科拉克斯 (Corax) 審這樣一個案子：一個叫提西烏斯 (Tisius) 的年青人跟老師學修辭，說是學成後便付學費，法

庭判他必須兑現承諾，交付學費。他說，他要為自己辯護，如果贏了這案子，就不付學費；但是，如果他輸了，這證明老師沒有把他教好，他也還是不用付學費。科拉克斯對他說，如果你能說服法官免除你的學費，那說明老師把你教得很好，所以你必須付學費。如果你說不過法官，你就得聽從法官的裁決，他命令你付學費，你就得付學費。[61] 伊拉斯謨還常常把一個簡單的成語，用許多引述和他自己的評說，展開討論寫成一篇短文。後來蒙田的許多隨筆就具有這樣的特點。

伊拉斯謨寫了許多教育和教學理論著作來提倡培養「有學識的虔誠」，這些著作包括《論正確的教學》(*De ratione studii ac legendi inerpretandique auctores, 1514*)，《基督教戰士的教育》(*Encheiridion Militis Christiani, 1515*)《論童蒙的自由教育》(*De clamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis, 1529*)，《論男孩的禮貌教育》(*De civilitate morum puerilium, 1530*)。他還有一些作品在十六和十七世紀的拉丁語學校中得到了廣泛使用，如《對話集》(*Colloquia*, 1516)，是指導優雅交談的，在當時是最流行的拉丁語「讀本」；《書信集》(*De conscribendis epistolis*, 1534) 是書信寫作的指導手冊。特別值得一提的是《論詞語的豐富》，第一版 (1512) 題為*De duplici copia verborum ac rerum*，後改題為*De Utraque Verborum ac Rerum Copia*，簡稱為 *De Copia*。這部著作所提出的人文學習方法對當時歐洲學校教學產生了巨大的影響。這部著作在伊拉斯謨活着的時候就至少發行了85版。[62]

---

61 Margaret Mann Phillips, *The "Adages" of Erasmus: A Study with Translation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964.

62 Richard J. Schoeck, *Erasmus of Europe: The Making of a Humanist 1467–1500*. Savage, Maryland: Barnes and Noble Books, 1990, see Chapter 14, "Erasmus the Teacher," pp. 206–222, and Chapter 16, "Adagiorum Collectanea, 1500", pp. 235–242.

八、人文主義的教學方法

伊拉斯謨的《論詞語的豐富》系統地提供了一種可以運用於人文教學的方法，它以分析文本或節選、記誦和作文為主。這種文本細讀、分析，以及拆散和組合的作文要素教學方法，經過不斷的修改和調整，至今仍是西方大學人文教育的基本內容，用於經典閱讀、分析、闡述和說理寫作等等。文本分析採用的是「筆記本和標題」學習法。伊拉斯謨並不是唯一運用這種方法的人文主義者，人文主義教育家維夫斯 (Vives) 也推薦這一學習方法，但是，維夫斯只是用這個方法來學習語言，收集的也只是修辭方面的材料：「用適當大小的空白頁釘一個本子，將這個本子分成一些標題 (topics)，形成一組一組要記錄的內容。例如一組可以用來記下日常說話的『話題名稱』，如心靈、身體、職業、遊戲、衣服、時間區分、住所、食物。另一組可以用來記下『慣用法』(formulae docendi)；再一組可以記下句子 (sentential)；另一組記『成語』；又另一組，作家所寫的較難的段落；再一組，你自己或你的教師認為值得記住的東西」。[63]

伊拉斯謨在《論詞語的豐富》中運用這個方法要比維夫斯有系統得多，而且也更體現文藝復興時期的人文主義知識理想和觀念。文藝復興的人文主義者們把積累知識當作知識的主要目的，至於積累的知識是否真實、可靠，則不在知識人在意的範圍之內。因此，確實的和道聽途說的知識往往混雜在一起。如果一個人能把同一個意思以許多不同的變化方式說出來，那他就是一個知識豐富、學問淵博的人。《論詞語的豐富》就是一部這樣的知識淵博之書。書的題目 *De Copia* 的意思是「豐饒」、「豐富」。彼得拉克和十四世紀人文主義者都把「能說

63 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 273.

會道」當作有學問的表現，「能說會道」不只是口齒伶俐，而且是對甚麼都有話可說，對任何話題都可滔滔不絕。人文主義者把知識全面、淵博當作自己的學問目標，不僅如此，還要善於用文字言辭表達自己的知識，因此，寫作的能力也就格外重要。學習顯示博學的寫作本身成為一個目的。古羅馬的西塞羅是一個知識廣博、能寫善言的古代典範，但是文藝復興時期的伊拉斯謨認為，他那個時代的人應該比西塞羅更博學。

在伊拉斯謨的《論詞語的豐富》中，知識的豐富分為三個部分，第一是豐富的詞匯 (Copia Verborum)，主要是講在使用了一個字或詞以後，如何再用其他不同的說法來代替它，這樣才能詞匯豐富，表述多樣。但是，伊拉斯謨認為，只有詞匯還不足以使一個人雄辯，所以還要具有第二種豐富，豐富的修辭手段 (Copia Rerum)。他列舉了各種可以用來說明一個意思的手段，如隱喻、提喻、類比、寓言、虛構故事、警句、格言、箴言等等。為了增加說服力，可以使用多種說明手段。但是，這兩種豐富仍然不夠，還需要有第三種豐富，那就是話題、題材也要豐富。他還舉例證明，同一件事情可以用來說明不同的道理，得出不同的結論，所以一個寫作者應當小心使用自己的例子。例如，蘇格拉底被阿尼圖斯 (Anytus) 和梅勒圖斯 (Meletus) 以不真的指控害死。這個事情可以用來說明一個常見的看法：真理招人憎恨；但它也可以用來說明別的看法：「不凡的美德招人嫉恨」或者「法官裁判不考慮受審者是否優秀」。

豐富的知識是在閱讀中獲得的，閱讀不只是用眼睛看字，而是有思考，有目的地將可能有用的知識有條理地加以歸類和收集，記在腦子裏。閱讀因此成為一種精細、持久、有條理的全面思考的教育。《論詞語的豐富》的最後一部分講的是如何使用筆記本收集有用的知識材料，這成為文藝復興時人文教育

最廣為採用的方法，當時的人文主義者把閱讀看成是對整個知識領域的探索，因此，每個有志於從事寫作的人一生至少得把古典通讀一遍，必須有了這樣的知識準備才能開始寫作。[64]

這樣的人文教育其實只適用於極少數的人文學者，不可能用作一種普遍的教學方法，就是勉強運用，它的效果與原來的設計也會有很大的距離，甚至只能機械地模仿，得到一些皮毛。《論詞語的豐富》的價值在於，它為我們揭示了人文主義教育復興古典的一些基本特徵。首先，它採用的是「分析」的方法，也就是把「整體」(閱讀的文本) 化為「部分」(用標題和小標題的辦法記下閱讀到的東西)。這種分析取決於閱讀者自己的「分類」意識和方法。這本身就是一種消化的結果。第二，僅僅分類或分析還不夠，那只是第一步，第二步是記憶，在腦子裏記住自己記在筆記本裏的東西。記憶一直是傳統教育的一個重要方法。把希臘和羅馬文學拆散成為「筆記」，為的是使它化為許多便於記憶或在運用中可以重覆的現成材料。這當然是一個極大的工程 (令人想起錢鍾書的《管錐編》和他做學問的方法)，而尤其令我們讚嘆的是他們的記憶功夫。當時有專門介紹和傳授記憶技能的人，如一位名叫伊普勒斯 (Aeporeus) 的教師，建議學生在頭腦裏想像面前有一道長牆，牆順次分成八段，每一段都寫着需要記住的東西。每天早晨一醒過來，就要想像自己站在這長牆前，一段一段地依次在讀牆上寫着的東西。另一位建議運用卡片遊戲來幫助記憶。[65]

記憶的要訣是記住許多孤立的東西，然後再按照需要，把它們重新組合，這就是教育所要獲得的聰明才智。這樣的聰明才智在今天看來已經失去了意義，就是能夠做到，也不過是機

64 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 274.

65 Ibid., p. 274.

械記憶。文藝復興時期的知識觀——甚麼是有用的知識，如何獲得和運用這些知識——已經離我們今天的知識觀非常遙遠。這種知識觀的影響在歐洲一直延續到十七、十八世紀，一直到啟蒙運動時才有所改變。

文藝復興時期有一些像伊拉斯謨這樣偉大的人文主義者，但是，學校裏的教師當中很少有真正的人文主義者，教書對他們來說只是一個職業。在學校裏教修辭或其他人文學科的教師工資都很低。在博洛尼亞大學 (Bologna，世界最早的大學，據信始創於公元1088年) 擔任人文學科的講座教師，工資不過是法律教師的八分之一。1439年，意大利著名的人文主義學者費萊弗 (Francesco Filelfo 1398–1481) 受邀到博洛尼亞大學講學，領取的工資是當時人文主義學者中最高的，也只與普通的法律教師差不多，而且只領了半年的薪俸。[66]

著名的人文主義者，包括伊拉斯謨，都不是好教師，因為他們為知識和學問設定的標準太高，在學校裏根本無法成為現實。學校教學的效果取決於學生來源以及為學生設置的課程和編纂的教本，更不用說是具體授課的教師了。梅蘭西頓 (Philipp Melanchthon 1497–1560)、斯圖謨 (Johannes Sturm 1507–1589) 和科迪埃 (Mathurin Cordier 1479–1564) 都是當時非常著名的教育家。梅蘭西頓是著名的《薩克森學制計劃》(又名《薩克森拉丁文法學校計劃》) 的制定者，並幫助建立了德國中等教育的體制。斯圖謨是「文科中學」(Gymnasium) 的創始人，這是一種大學預科性質的學校，相當於現在的高中。科迪埃是伊拉斯謨的朋友，曾是加爾文的老師，他編寫的課本在歐洲的學校裏極受歡迎。文藝復興的著名研究者博爾加 (R. R. Bolgar) 以從第一到第四位的順序，稱伊拉斯謨、梅蘭西頓、斯圖謨和科迪埃

66 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 331.

是「有學識的虔誠」教師的四位領導者。博爾加做這樣的順序排名有兩個理由。第一，這個順序是按他們人文主義熱情程度的遞減來排列的。第二，「伊拉斯謨是一個理論家，他提出的想法從來沒有被依樣實施過。梅蘭西頓既是一個理論家，又是一個組織者，但是，他在組織 (學校) 時，不得不做出無數的妥協，他所得以實施的只是他理論的一個蒼白的影子。斯圖謨的思想能力不如前面二位，但成功地辦了一個學校，成為許多其他學校的楷模。但以他為楷模的人卻從來沒有真的想要達到他訂立的那種高標準。科迪埃是一個務實的教師，興趣狹隘，但對學校的影響卻最大，他任教過的學校都受到他的影響，而他編寫的教科書被好幾代人一直在使用。人文主義者在歐洲教育制度中真正有影響的代表，其實反倒是科迪埃」。[67] 像伊拉斯謨這種等級的人文主義者，即使提出一些教育或教學理念，也離那個時代學校的實際教學非常遙遠。現有的許多對西方教育理論的泛泛介紹，往往忽視這二者間的極大距離，把理論誤以為是現實。這種情況不僅發生在伊拉斯謨身上，也程度不等地發生在洛克、盧梭、富蘭克林、傑弗遜、杜威身上。

九、退隱的人文主義教育

到十六世紀後期，人文主義的歷史使命已經完成，再也沒有能力在思想和改變現實的理念上向前拓進。人文主義教育進入了學校，雖然在教學建制、課程設置、教材等方面有所建樹，但對於越來越專制的君主統治卻既無反抗的意願，也不能產生有助於反抗的新思想觀念。由於人文主義的政治和公共空間變得越來越逼仄，許多人文主義者為求生存，退隱到私人領

67 R. R. Bolgar, *The Classical Heritage and Its Beneficiaries*, p. 356.

域之中，以心靈修養、自我審視、自我陶冶甚至自娛自樂來逃避危險的政治鬥爭、宗教仇恨和思想災禍。退隱已經成為或是迫不得已或是自願選擇的唯一出路，十六世紀法國作家蒙田(1533–1592)便是一位退隱的人文主義大師。

蒙田生活的那個時代，宗教派別的敵對衝突前所未有地激烈，以致釀成宗教戰爭，他從1557至1570年在波爾多最高法院 (Parlement de Bordeaux) 任職十三年後，於37歲時便出售了這一職位 (出售職位在當時是很平常的事)，開始過退隱的生活，他說自己是「從戰爭退隱」，「只要上帝希望打仗，戰爭就會向我襲來……我的屋子是我躲避戰爭的地方。我想使這個角落免受社會風暴的侵襲，就像我在自己心靈中營造另一個這樣的角落那樣。我們的戰爭可以改變形式，不斷增加，產生新的黨派，但我卻紋絲不動」。[68] 1570年蒙田退隱的時候，天主教和新教在法國的戰爭已經進行了八年，負責調停的羅比塔勒(Michel de l'Hôpital) 因為勞而無功，自己也於1588年退隱了。蒙田的退隱可以說是十六世紀人文主義紳士版的「獨善其身」，因為他的退隱並不是絕對的，退隱後從1581至1585年他兩度出任波爾多市長，並於1588年參與天主教的亨利三世和新教的納瓦拉的亨利 (後為亨利四世) 的居間調停人。

文藝復興時期的退隱是一種貴族和紳士的生活方式，退隱是離開政治生活，在當時來說就是退出與宮廷有關的「廷臣」生活。對於人文主義者來說，退隱後開始的是一種私人的閒逸、靜思生活，羅比塔勒退隱後用拉丁文寫作詩歌，蒙田退隱後寫他的「隨筆」，就像羅馬時代的賀拉斯退隱後寫他的詩作一樣。蒙田把自己的退隱看作是暮年的開始，是從所謂「死得其所之藝術」的哲理中得到啟示。蒙田的退隱是一種社會逃

68 蒙田：《蒙田隨筆全集》中卷，第313頁。

避，但那是一種很體面的逃避，雖然有遠離政治鬥爭，宗教戰爭，避禍全身的意圖，但與我們所熟悉的那種因為害怕政治迫害，惶惶不可終日，如喪家之犬一般躲起來裝孫子的逃避是不同的。蒙田的逃避是一種自由而優雅的逃避。他讚美自由、靜謐與閒暇，嚮往優游恬適的生活，他的隱居生活是精緻的，不是狼狽的，是積極的，不是消極的。他除了埋頭做學問而外，還積極從事寫作，自中年開始一直到逝世 (1592年)，在長達20年的歲月中，他以對人生的特殊敏銳觀察，以一種標誌着文藝復興後期知識形態的思考方式寫作了他的「隨筆」。

蒙田在隨筆中表達對人生的「正確」或「正當」理解，從本質上說，這種理解是一種「知識」。蒙田式的寫作樣式，它本身就成為十六、十七世紀「知識觀」轉型的一個標誌。十六世紀後期的知識話語，用福柯的話來說，正在發生一種從「注釋」向「評說」的轉型。[69] 隨筆的出現是這種知識話語轉型的一部分。在這之前，「注釋」的任務主要是搜集，然後才是添加，對任何一種對象或話題，只要把前人寫過的所有東西盡量收集起來，不管是由誰寫的，或者是直接還是間接，都把它們合為一個知識整體，這就像伊拉斯謨所做的那樣。這是一種第二手的話語增生。在這種知識形式中，所有的「作者」(authors) 都自動成為知識「權威」(authority)，這兩個字本來就是同一詞根。求知者對「著作」十分尊重，把每一種著作都當作是寶貴的知識。一個人能夠盡量多地知道古人說過甚麼，就算是學問淵博，知識豐富。

蒙田在隨筆中對古典學問積累的知識所採取的是一種以「我的判斷」來評估的姿態，是一種評說而不是注釋。他的寫作因此表現出一種新的話語轉變和一種新的人文精神。他對第

69 Michel Foucault, *The Order of Things*. New York: Pantheon Books, 1971, p. 80.

二手的話語增生甚為不滿，認為那是對解釋的解釋，而不是對事情本身的解釋，是就書在寫書，而不是就事情而寫書。蒙田要求寫作回到「事情」本身，以事情本身為對象，這就必須對前人對具體事情說過的話和積累的知識作評價性的甄別，在其中選擇那些與知識者自己直接觀察相一致的部分。蒙田對自己引述古典的選擇標準是，引述應能與他自己的個人觀察相一致。這種知識態度強調對事情的實際觀察，與當時已經開始出現的實證科學是相一致的，而培根則正是這種實證科學的創始人之一。不過，儘管「隨筆」與實證科學有認知上的親緣關係，但它與實證科學對知識的性質卻有不同的理解，因此也不屬於實證知識的一部分。

在蒙田那裏可以看到，他對前人的想法極有興趣，也非常熟悉，但他有自己的想法和見解，這些想法和見解是以他自己的經驗和觀察為基礎的，他總是把自己的見解與前人的想法在作比較。這樣的一種思想和寫作方式形成了由三個部分組成的知識形式：獨立的觀察者，具體的觀察對象 (事物、道德倫理問題) 和能夠與作者心領神會的讀者。這種知識因此也是一種個人與個人之間平等的交際方式和交際原則。這個獨立觀察者是自我克制的，謙遜但不失自信。他像是笛卡爾 (René Descartes 1596–1650) 哲學那個「我思故我在」的孤獨自我，面對一個甚麼都無法確知的世界，但他又不完全是那個「我思故我在」的孤獨自我，因為他的「思」，目的不在於尋找一種能取得確實知識的可靠方法，而是始終保持一種懷疑的精神。蒙田的隨筆既無系統，也無體系，它們自發自為，即興而作，它們甚至並不形成一種特定的文類，一直到今天「隨筆」這一所謂的文類仍然如此。

蒙田是一個懷疑主義者，柏克 (Peter Burke) 在討論蒙田的懷疑主義時說：「懷疑主義是壞時代的好哲學，懷疑主義對十六

世紀晚期宗教戰爭期間的知識分子特別有吸引力，是一點也不奇怪的。」[70] 在蒙田的隨筆中可以看到一種晚期文藝復興時期所特有的「古典懷疑主義」(Classical Skepticism)。蒙田從古代懷疑主義者那裏找到了一種能夠幫助他實現日常生活解放的思考方式。在古代的懷疑論者，如懷疑主義的始祖庇羅 (Pyrrho，約公元前360–270，希臘懷疑主義者) 以及恩培里可 (Sextus Empiricus，約公元前 160–210，希臘醫生和哲學家) 那裏，「懷疑主義」這個詞的意思與今天人們在一個犬儒主義社會中的理解是不同的。在今天的犬儒主義社會中，懷疑主義是一種懷疑的心態，根本不相信人對任何事情可以獲得確實的認識和知識。這種心態往往導致對周圍事情漠不關心，麻木冷淡，更有極端者，甚至對人的整個生存處境都消極對待，自暴自棄，聽天由命、得過且過。在文化、政治思想中，這種懷疑主義往往與極端的道德相對主義和虛無主義相伴生，認為人世間根本就沒有可以取得共識的道德是非。

蒙田所復興的古典懷疑主義並不是這樣的，這種懷疑主義並沒有設下任何教條，規定甚麼不存在，甚麼不可知，它只是主張兩件事情必須相結合，一是人要探索學問，二是人要過一種充分具有典範意義的生活。蒙田所表現的正是這樣一種生活態度。他追求的是這樣一種生活方式：不斷對自己 (並由自己而及他人) 有新的了解和認識，同時也從人的各種能力和所有能做的事中享受到樂趣。這是一種自我觀照中的自我實現，它是在不斷發問而不是在盲從中實現的。蒙田的懷疑主義是把人自己變成一個活人，而不是一塊石頭，要人學會用理智思考他自己的生與死。所以他説，首先需要教育兒童的就是「教他認識自

---

70 Peter Burke, *Montaigne*. New York: Hill and Wang, 1982, p. 8.

己，教他如何死得其所，並活得有價值」。[71]

懷疑主義最不信任的便是教條，尤其是思想教條。蒙田認為，凡是教條，人都可以，也應該理智地去辨析質疑。只是盲目順從，會使人成為連甚麼是幸福都不曾想過的可憐蟲，更無真正的幸福可言。教條總是自以為是，把自己說成是絕對的真理，蒙田覺得，許多問題，其實根本就不可能有絕對的，現成的清楚解答。因此，他特別強調要從小教育兒童培養自己的「判斷力」，而對他當時的教育表示極大的不滿。他說，「按照現行的教育方式，如果說學生和先生儘管飽學書本，卻並不聰明能幹，這是不足為怪的。我們的父輩花錢讓我們受教育，只關心讓我們的腦袋裝滿知識，至於判斷力和品德，則很少關注。」[72] 他還說：「在有學問之前，有一種大字不識的無知；在有了學問之後，還會有一種滿腹經綸的無知：學問造成和產生的無知，它由學問產生，就像前一種無知由學問消除一樣。」[73]

蒙田批評他那個時代的教育弊病，大多數是針對教學法的。當時，伊拉斯謨那種知識淵博、視野寬廣的人文主義教育在學校裏庸才教師手裏變成了毫無生氣、東施效顰式的教條和機械操作。例如，當時的學校死守着西塞羅修辭的規則，寫作必須按照固定的程式來進行。當時的學生還都有一本稱作為「常用語筆記」(commonplace books) 的筆記本，用來隨時記下警句、格言、名章摘句、精彩言論，精華觀點，以備寫作的不時之需。這種寫作沒有自己的想法，充滿了繁褥的引文，裝腔作勢，冒充博聞廣記，學富五車，諳熟古人智慧。伊拉斯謨的「豐富」在低劣的教學中很快就變得庸俗、空洞，在一個詞，

---

71 《蒙田隨筆全集》上卷，第175–176頁。

72 同上書，第150頁。

73 同上書，第349–450頁。

一個用語的花樣翻新上下功夫。這種完全沒有問題意識的知識成為學校訓練和考試的內容，命題作文就是一種典型的例子，還有就是學校的「辯論」(稱作為disputatio)，正反兩方立場由抽籤決定，與學生心裏到底有甚麼要説的真話根本無關。辯論的題目老套無聊，例如，正方説：「男人比女人優秀」，反方就説：「男人不比女人優秀」或「女人比男人優秀」；正方説：「世界是圓形的」，反方就説：「世界是方的」。命題作文的題目也是空洞的大話，諸如「論友誼」、「論美德」、「論謹慎」、「布魯圖斯該不該殺凱撒？」[74] 這跟中國學生在階級鬥爭年代的作文題，寫來寫去都是「血淚斑斑數往事」、「我在這戰鬥的一年裏」、「黨的恩情説不完」、「做一個堅強的革命後代」、「平凡而偉大的共產主義戰士雷鋒」，是差不多的。

十、選擇怎樣的「古典」

蒙田反對對學生進行「學究」教育，他認為，學習古典不是讓學生成為未來的學究，而是要成為一個有判斷力的人。他説，「我深信，我們只可能靠現在的知識，而不能靠過去或將來的知識成為有學問的人。那些學究的學生和孩子們也不吸收知識，因此，那些知識口耳相傳，不過用來作為炫耀、交談和引經據典的資本，有如一枚毫無意義的錢幣，除了計數或投擲外，再沒有其他的用處。『西塞羅是這樣講的；這是柏拉圖的習慣；這是亞里士多德的原話』。可我們自己説甚麼呢？我們指責甚麼？我們做甚麼？鸚鵡都會這樣學舌。」[75] 蒙田對學校向學生灌輸西塞

74 Barbara C. Bowen, "The Rhetoric of the Essay," in Patrick Henry, ed., *Approaches to Teaching Montaigne's Essay*. New York: The Modern Language Association of America, 1994, pp. 43–44.

75 《蒙田隨筆全集》上卷，第151頁。

羅式的修辭規則非常反感，他挖苦道：「西塞羅能言善辯，許多人對他欽佩不已，可小加圖卻付之一笑，他說：『不過是個可笑的執政官罷了』。一個有用的警句和妙語，不管先說還是後說，總是適宜的。即使放前放後都不合適，那警句本身也是好的。有些人認為掌握了韻律，就能做出好詩，對此我不敢苟同。如果孩子想加長一個短音節，就讓他加長好了，我們有的是時間；只要有獨特的思想，有高度的判斷力，我認為他就是一位好的詩人，但不是好的韻文作者。」[76] 他警告說，修辭可以用來說謊，因此可能成為一種公共危害，「用三段論繁瑣的詭辯伎倆來折磨我們的孩子……那些愚蠢的詭辯，那些『晦澀難懂、難以捉摸的詭辯』，要是讓孩子相信這些謊言，那是危險的。」[77] 蒙田的話在今天仍不過時，因為現代社會中的政治謊言也還是這樣利用修辭手法來進行欺騙的。

文藝復興持續了大約兩個半世紀，到十六世紀晚期，已經進入了尾聲。這個時候，在那些有影響的作家那裏，如蒙田和莎士比亞，「對古典的熱忱已經在不斷衰退」，雖然古典的影響依然存在並起作用，但已經「遠不是像以前那麼似的深深執着。」許多人文主義者「雖然對古典仍然抱有真摯的感情，但已經成為冷眼的旁觀者 (ironical observer)，他們不再信任前輩們的那種熱情興奮和誇大的希望」。[78] 這種變化明顯地反映在這個時期人文主義者對古典的新的選擇上，而對古典的選擇則又反映在他們新的修辭選擇上。

不過是在幾十年前，十六世紀早期的人文主義者還在以羅

---

76 《蒙田隨筆全集》上卷，第191頁。

77 同上書，第192頁。

78 R. A. Sayce, *The Essays of Montaigne: A Critical Exploration*. London, Weidenfeld and Nicolson, 1972, p. 316.

馬共和的西塞羅為他們的修辭典範。西塞羅式的修辭四平八穩、格調高雅，體現了羅馬的公共生活和法庭威嚴。意大利人文主義者崇拜羅馬共和，想要恢復它的高貴傳統，認為西塞羅的修辭是最為合適的楷模。這樣的古典修辭本身就是一種擲地有聲的「雄辯」，君子一言駟馬難追，有話當眾說出來，講清楚。說一是一，說二是二體現的是一種尊嚴的，光明正大的政治生活。它不使用陰謀詭計，不兩面三刀，不口是心非，不使用騙術伎倆；它是一種個人的言為心聲的表述，也是一種基於相互信任的公共關係，聽眾對說話者信任、尊重，而不是隨時提防他說假話，行欺騙。西塞羅的修辭代表着公共話語的良好狀態 (當然是理想化的)，這是一種公共話語的信任和榮譽機制沒有遭到破壞，有榮譽也有信任的狀態。

但是，到了十六世紀晚期，這樣一種公共話語狀態和與之相適應的政治生活已經不再存在，講究公共說理的邏輯話語也就被其他的話語形式所代替。人文主義者們開始轉向羅馬帝國時代的文體家塞內加和歷史學家塔西陀 (Publius Cornelius Tacitus 公元56–117)，他們在塞內加和塔西陀那裏找到了一種令他們心儀的「私人」話語。塞內加在《致盧西利厄斯 (Lucilius) 信札》中運用一種私人之間親密而放鬆的說話方式，相比之下，西塞羅的修辭就顯得一本正經、嚴肅沉重，甚至還有些官腔。塔西陀的寫作風格機警銳利、生動靈活，善於旁敲側擊。十六、十七世紀的宗教戰爭中，爭鬥的雙方都用西塞羅體來做壓倒對方的冠冕堂皇文章，變成了一種「宣傳」體，敗壞了西塞羅體的公共作用。與這種冠冕堂皇的公共文體 (就像「文革」時的「兩報一刊社論」體) 相比，塔西陀的文體成為受人喜愛的另類。在絕對君權政治的新政體下，西塞羅的雄辯被塔西陀的謹慎所取代。法國宗教戰爭造成的思想氛圍起先將西塞羅式修辭用

於政治辯論，但是，隨着戰爭的加劇，西塞羅式的公民積極參與和辯論變得不合時宜，西塞羅式的公共話語也就不再具有現實意義。

文藝復興後期的公共話語變化影響到了人們對古典作品的重新評價。法國宗教戰爭以後，包括蒙田在內的許多人文主義者們對塔西陀的歷史著作都更加重視，這反映了他們對自己現實生活世界的態度。生活在羅馬頹廢時期的塔西陀不僅文字風格與西塞羅不同，他寫歷史的角度和素材選擇也不同於較早時期的羅馬作家和歷史學家。馬基雅維里閱讀的羅馬歷史學家是李維 (Titus Livius，公元前59–公元17)，他寫的是羅馬的興起和輝煌勝利。塔西陀寫的是羅馬的頹廢和衰敗。在馬基雅維里之後60年，蒙田喜愛塔西陀的歷史和他的文體風格，與其說是一種「學術」的選擇變化，還不如說是因為塔西陀的歷史和文體風格更能折射身受宗教戰爭之害的蒙田所熟悉的那個世界。

文藝復興晚期時代，民眾對政治越來越厭惡，對不能起到約束權力作用的公共話語也越來越不信任。就連公共話語這樣一件「公器」，它本身也成了人們厭棄的東西。這種情況常常發生在強權控制了公共話語，公共話語發生了重大危機的時候，這不僅發生在文藝復興後期，也不僅發生在歐洲，在其他歷史時期和世界其他地方也有類似情況。當今中國公共話語的危機便是一個例子。在這種情況發生時，另類的私人話語也就越加受到歡迎。90年代中期以後在中國文壇上出現的「私人化寫作」(又稱「新狀態文學」、「晚生代文學」、「個人化寫作」) 就是一個例子。這種寫作因其「私人化」而受到許多作者和讀者的喜好，「關於『私人化』的界定必須以『公眾化』的為對照。私人的 (private) 不僅指體驗的方式或寫作的方式，同時也指經驗的類型或寫作的內容。私人化的核心在於它與公眾

的 (public) 和群體性的嚴格對立與區別，而不在於其他區別 (如私人領域與公共領域的對立與區別)」。[79]

話語從「公眾」轉向「私人」，並不僅僅是一種文學趣味和寫作文體的選擇變化。從公眾轉向私人固然與作者的角色意識 (大眾導師、啟蒙領袖、靈魂工程師還是徹底被個人慾望擺佈的個體人)，或寫作驅動力 (國家、民族、人類、拯救社會、弘揚正義或是單純的個人心理或隱秘驅動) 有關，但是，更重要的是，這關乎寫作者對自己生存世界狀態以及自己在這個世界中可能起到甚麼作用的評估。對這一點，蒙田曾有清醒的意識，今天，我們同樣也應該有清醒的認識。

十一、開明君主時代的終結

蒙田喜愛塔西陀的歷史和普羅塔克的《羅馬名人傳》，因為這兩位歷史家都已經把興趣從英雄的公共事跡轉移到普通人的風俗和私人習慣之上。在《論交談藝術》中，蒙田說：「我剛一口氣通讀了塔西陀的歷史書 (我從未這樣讀過書，還在二十年前我已經沒有連續閱讀一個鐘頭的習慣了)……我不知道有哪位作者能像他那樣在政府文件匯編裏摻進如此之多的對民風民俗的思考和他個人的愛好……他注視同時代帝王們……極度的多樣性，尤其是他們殘酷對待臣民的一些突出行為。因此，他有比一般戰役和騷亂更重大更吸引人的題材供自己談論和描繪。」蒙田在塔西陀的歷史中看到了個人的命運，「個人的行為取決於自己的命運。這本書與其說是演繹歷史，毋寧說是一種評價；其中箴言多於敘述……那是一個倫理和政治見解的苗圃，可以為

79 對1990年代中期後的這種寫作變化，簡要概述參見《私人化寫作》http://baike.baidu.com/view/3092678.htm

操縱世界的行列中人提供儲備和增光添彩的資料」。蒙田還欣賞塔西陀的風格，「辯論措辭尖銳，洞察入微，並遵循那個世紀十分講究的文風；操縱世界的人們喜好自我膨脹，因此，只要他們處理事務時措辭無法尖銳也無洞察入微，他們便藉助這本書上的一些話。此書與塞內加的作品有相似之處。」[80]

作為一個歷史學家，塔西陀關注的不是英雄豪傑的生死沉浮，而是暴君統治如何影響普通人的生活，而普通人則又是如何忍受暴政，並對此習以為常。從公共文體向私人文體的興趣轉移之所以特別值得注意，並不是因為文藝復興後期的人們 (包括蒙田) 閱讀趣味一下子有了變化，而是以前那種曾經受尊重的公共文體已經失去了現實公共生活的支持，所以不可避免地變得陳套空洞。正如漢普頓 (Timothy Hampton) 所說，由於十六世紀末法國政治、社會秩序的瓦解，整個人文主義文化也發生了變化，「轉向比較親密、私人的理解方式，更關心個人的經驗，使得人們對文本和傳統產生了新的、在以前不受重視的興趣。這不是說蒙田的讀者一下子就不再閱讀西塞羅、李維和卡斯底格朗，而完全轉向塞內加、塔西陀和普羅塔克，而是說，以前那種舊式的人文主義傳統在很多方面已經僵化成為陳詞濫調，不再令人信服了」。[81]

蒙田與伊拉斯謨和馬基雅維里相隔不到一個世紀，同樣生活在君主的時代，但他已經似乎完全把教育君主，讓君主變得開明看成是一種不可實現的幻想。他用一種幾乎是在諷刺馬基雅維里的語調說：「在我們的時代，有些人評論一位君主的義務時只是談論他在管理國家事務時獲利的方法，而忽視了他為維護自己的信義和無愧於良心所作的努力，這些人可能會說出

80 《蒙田隨筆全集》下卷，第185頁。

81 Timothy Hampton, "Our Troubles: The Essays and Their Background," in Patrick Henry, ed., *Approaches to Teaching Montaigne's Essays*, p. 34.

一些有道理的話，但他們的建議只適合於命中注定要用食言的方法來處理好自己事務的君主。但實際情況並非如此。君主們往往使用這種方法，並且不止一次地媾和或締結某個條約。利益使他們做出第一件背信棄義的事情 (利益幾乎總是使人們做出各種壞事：為了某種好處而瀆聖、兇殺、叛亂、背叛)，但這第一次獲利卻給他帶來無數的損害，這背信棄義的例子使這位君主失去同其他君主保持的良好關係，並再也無法同他們達成一致的意見。」[82] 蒙田本人對通過改變君主來改變生活世界的幻想不以為然。但這並不等於他把自己的生活世界看得毫無希望。蒙田退隱到一個他有能力控制的個人生活世界空間中去，就是為了有效地維護對美好生活的希望。

事實上，文藝復興時期的人文主義者和後來的知識分子一樣，他們對獨居冥想有一種自然的偏愛，在相當程度上反映了他們對個性自由的鍾愛與體悟內心精神世界的需要，這與教會僧侶所主張的禁慾生活有着本質的區別。追求一種獨居冥想的，隱退的精緻思想生活，這是對精神生活豐富性的一種發掘，也是對限制這種生活的外在勢力的一種反叛。但是，大多數的知識分子退隱卻是不得已的，他們的思想生活也根本精緻不起來。在動蕩險惡的政治、社會環境中，當名利渴望渺茫和政治理想破滅的時候，知識分子除了遠離塵世去過孤獨的，自我封閉的生活，還有甚麼別的出路呢？在政治專制的國家裏，這似乎更是成為知識分子的宿命，他們不得不退入其中的書齋生活其實是他們自製的牢籠。

在最好的情況下，君主也都不可能達到人文主義者的「開明」標準，不然的話，人文主義者也就不會這麼不遺餘力地去教育君主，用各種方式去規勸、幫助他們開明起來了。君主不開明

82 《蒙田隨筆全集》中卷，第352–353頁。

往往不是因為不明白開明的道理，而是因為開明根本就不符合他們的權力利益。君主的政治權力利益永遠高於他們的道德開明要求。專制政治的本質 (不開明) 並不會因為一些有識之士的努力 (開明教育) 而有任何改變：道德和理想或許可以作為政治理論或哲學的規範，但是絕對不是行之有效的政治手段。也就是說，在開明不符合統治者 (一個人或一個黨) 的政治權力利益時，他們並不會因為有人 (人文主義者或知識分子) 對他們作開明教育而有所改變，1957年迅速轉變為「反右鬥爭」的「開門整風」就是一個例子。在開明和絕對權力之間，統治者選擇的一定是絕對權力。

比較開明的君主們，他們的出現純粹是歷史的偶然，文藝復興時期便是這樣一個歷史上少有的偶然時期。即使如此，君主們之間充滿了劇烈的權力爭鬥和不斷的戰爭，就算有開明的專制政治，那也只能是搖搖欲墜，危機四伏，從來沒有可能變成一種穩定的制度，美國建國之父們在設計美國民主共和制度時汲取的就是這個教訓。文藝復興時期，人文主義者對君主進行開明教育，曉以道德政治的必要和利害，但從來沒有起到過真正有效的作用。在所有這些人文主義的君主教育中，馬基雅維里在《君主論》中提出的那種為政治權力值得無所不為，需要放棄美德的規勸雖然可能看起來異類，但卻是對君主們最有實用價值的教育。今天，世人已經幾乎早已完全忘記了伊拉斯謨的《基督教君主的教育》，但馬基雅維里的《君主論》卻能魅力不衰、彌久常新。文藝復興六百多年後的今天，我們仍然生活在一個專制統治不擇手段追求權力功利，維護權力統治的時代，這樣的統治者是根本不可能接受仁義道德教育的。只要這種情況不改變，用民主共和的制度來防止出現暴君就比用道德教育來感化明君要遠為現實，也更為迫切。

5　從古典共和到美國民主共和教育

美國的建國是一個全新的開始。在美國建立共和是一場真正的革命，也是國民教育理念革命的開始。美國《獨立宣言文集》的簽署者和建國之父之一的拉什 (Benjamin Rush) 在1781年1月發表的《致美國人民》中說，「一般人把美國革命等同為剛剛過去的美洲戰爭……美洲戰爭已經結束了，但美國革命還遠沒有結束。相反，這部偉大的歷史劇還只剛剛上演了第一幕。我們還需要完善我們政府的新形式，在建立和完善政府的新形式之後，還要有與這些政府形式一致的原則、道德、行為。」[1] 拉什所期待的是包括教育在內的整體觀念變革。在《建立公立學校的計劃》中，拉什寫道：「讓我們的學生得到這樣的教育，知道他並不屬於他自己，而是公共的財產，他應該愛自己的家庭，但在國家需要的時候應該忘記和放棄家庭。他必須把國家的自由看成是自己肩負的重任……這些是有益的教育，希臘、羅馬共和國的歷史告訴我們，即使沒有基督教的幫助，人類的天性也已經曾經如此完美。」[2] 拉什說的是古典共和的美德教育。

在美國的建國之父們那裏，古典共和是公民教育和公民理念的一個靈感源泉。但是，從美國建國時期開始，美國的建國

1　Harry G. Goode, *Benjamin Rush and His Services to American Education*. Bern, IN.: Witness Press, 1918, p. 198.

2　Benjamin Rush, "A Plan for the Establishment of Public Schools," in Charles S. Hyneman and Donald S. Lutz, eds., *American Political Writing during the Founding Era, 1760–1805*. 2 vols. Indianapolis, IN: Liberty Press, 1983, 1: 681, 684–686, 689.

之父們對古典共和的弊端，尤其是共和可能導致專制、暴政和無政府主義，一直保持警覺。漢密爾頓在《聯邦黨人文集》第九篇中寫道：「在閱讀希臘和意大利一些小共和國的歷史時，對於一直使它們不安的騷動，以及使它們永遠搖擺於暴政和無政府狀態這兩個極端之間連續不斷的革命，沒有恐怖和厭惡的感覺是不可能的。如果它們顯示出偶然的平靜，那只不過是接着而來的狂風暴雨的暫時對照。假如時常出現幸福的間歇，我們看到時還是有惋惜之感，因為想到我們眼前的愉快景色不久就會被暴亂和激烈黨爭的巨浪所淹沒。假如在幽暗中有時放射出瞬息的光芒，當這些轉瞬即逝的光彩使我們眼花繚亂時，同時也使我們悲嘆，政府的弊病會使這些光輝的才能和崇高的天賦走上邪路，黯然失色。」[3] 古典共和的燦爛光彩無法持久，共和政府的弊病則又如此容易導致腐敗、專權和國家分裂，因此，美國的共和必須走一條與歷史上古典共和不同的道路。

共和制度不穩定和極易腐敗，它的教育的失敗是一個關鍵。理想化的共和美德教育不僅在歷史上從來沒有成功過，而且無一不在共和墮落時被專制權力綁架，變成專制統治最重要的思想控制手段，被用作訓練專制政體需要的馴服子民和臣民的工具。在人們習慣於專制的國家裏尤其如此。那裏的人們素質本來就夠不上共和對公民自由意識的要求。馬基雅維里從佛羅倫薩共和政治體制的崩潰中得出了一個對所有失敗的共和都具有普遍意義的教訓：共和制度再細密周全，也比不上公民們的公民素質 (civic ethos) 來得重要。共和的健康存在依靠具有美德的公民，他們有能力作出獨立的政治判斷、富有愛國心、遵守國法紀律、尊敬其他的公民夥伴、熱愛榮譽、嚮往高尚。共和不只是周密的遊戲規則，而更是崇高的遊戲，好的遊戲人比

3 《聯邦黨人文集》，程逢如等譯，商務印書館，2007年，第9篇，第40頁。

規則更為重要，「習慣於受君主統治的人民，若是因某種機遇而獲得自由……是很難長久維持自由的」，「腐敗的人民在獲得自由後，也極難維護這種自由。」[4]

一、制度與美德，孰為優先？

共和的穩定健康存在要求它的公民具有高度的「美德」，富有公共精神，能夠自我克制，積極參與公共事務並具有實踐智慧的參與能力。美國建國之父們沒有拒絕古典共和的美德教育，但他們從一個新的角度來看待這種美德教育。他們知道，要維持一個公民自由、自治的制度，並避免它因為變得激進而走向極端，就必須有好的公民美德。然而，他們更關心的是如何建立一種新的法律和政治制度，讓這個制度起到權力制衡的作用，使它既能有效治理，又不蛻變為權力壓迫，並讓這樣的制度對國民起到積極的教育作用。這是一種與古典共和不同的現代民主共和，一種新的憲政的共和，如漢密爾頓所描繪的那樣：「把權力均勻地分配到不同部門；採用立法上的平衡和約束；設立由法官組成的法院，法官在忠實履行職責的條件下才能任職；人民自己選舉代表參加議會——凡此種種，完全是嶄新的發現，或者是在現代趨向完善方面取得的主要進步。這些都是手段，而且是有力的手段，通過這些手段，共和政體的優點得以保留，缺點可以減少或避免。」[5]

與古典共和不同，現代民主共和並不認為人性是天然高尚的，相反，它看到的是，人有自然的腐敗傾向，而且這種傾向難以消除。腐敗是共和的根本危險，而那些有權者的腐敗則更

4　馬基雅維里：《李維史論》，第91，95頁。

5　《聯邦黨人文集》，第9篇，第40–41頁。

是共和國最大的威脅和危險。因此，用制度來制衡權力，防止權力的腐敗，便成為保衛共和的第一要務。美國建國之父們設想用憲政制度來制衡權力，這與馬基雅維里設想由最強的強者 (君主) 來管制強者 (貴族或寡頭) 是不同的。由最強的強者統治，這使得共和不可避免會變質為君王統治，或者變成沒有君王名義的實質專制獨裁。而憲政的共和權力分配和制衡則能夠防止共和的這種制度蛻變。

憲政共和的權力分配和制衡制度設計出來了，但它卻不可能自動按設計意圖有效運作。為了要使憲政共和成為有效的制度，這個制度中的人民必須具有與之相一致的素質，因為需要在運作制度中不斷防止制度偏離設計原則的必須是人，必須是這個共和制度中的廣大公民。這樣的公民不是天生的，而是教育的結果。教育與憲政共和的關係既然這麼重要，也就自然成為美國建國之父們關注的問題。

好的憲政體制與具有好的素質和道德的公民，哪一個更為重要呢？約翰·亞當斯 (美國的第二位總統) 是最早關注公民教育的美國建國之父之一，他對這個問題的回答似乎是，公民要比制度更重要一些。他認為，美德是美國所期待的那種共和的「原則和基礎」，為了培養與美國共和相一致的公民美德，他甚至建議立法，反對奢侈浪費 (限制奢侈和炫耀性消費)、進行強制性的全民軍事服務以培養公民自制、節儉和勇敢的美德，他還要求政府為各階級公民，尤其是貧苦公民的道德教育撥出經費。[6] 在公民需要何種美德教育以及強制實行美德教育上，亞當斯似乎與古典共和的看法是一致的。但是，這種相似是有限度的。這是因為，在亞當斯那裏，雖然培養「好公民」(有美德

6 John Adams, *The Works of John Adams, Second President of the United States*. Ed., Charles Francis Adams. 10 vols. Boston: Little Brown, 1851–1856, 4: 194, 199.

的公民) 的是一個憲政共和的制度和國家，但是，建立一個憲政共和的制度和國家卻並不需要，也不可能等到絕大部分國民先成為與之相一致的好公民。因此，儘管亞當斯強調公民美德教育和公民之善，但政體之善卻仍然是公民美德和公民之善的條件。政體之善比公民之善優先，這清楚地表現了「政體造就國民」的想法。

用憲政共和的政體來造就國民，這是憲政共和在教育問題上與古典共和的關鍵區別所在。古典共和把政體看成是對公民性質的限定因素，亞里士多德說：「各種政體在屬類上彼此相異……因而，相應於每一種政體的公民也必然會彼此不同。」[7] 但是，公民個人美德的教育力量和道德影響來自家庭、宗教 (虔誠) 和人文教育 (音樂、詩、文學)。相比之下，現代憲政共和的公民，他們的美德教育力量來自法治和政治秩序，因為個人美德並不會自動轉變為這個制度所需要的公民美德。

教育機制從來就是政體的一部分，這不是說，所有的教育體制都由國家政府權力所控制，而是說，教育機制的存在形態——能否獨立，獨立到甚麼程度，甚至在一定程度上違背國家政府權力意志——是由政體所制約的。就現代政體而言，在國家與社會有別，社會能保持相對獨立的民主共和政體中，教育是公民社會的一部分，國家權力不會直接干預學校的具體教育事務，教育因此擁有相當大的獨立自主性。但是，專制極權政體中的學校教育就完全不同，極權政體徹底控制與思想、言論、新聞有關的要害領域，教育是被管制得最嚴厲的領域之一，和黨化宣傳一樣，教育也是被專制政黨所控制的，成為黨化教育。這樣的教育雖然與民主國家的教育一樣被稱為「教育」，但實際上已經成為政治權力控制國民思想和培養黨國子

7　亞里士多德：《政治學》，第73頁。

民、黨民的工具。這與民主國家中學校教育作為公民社會文化機制的一部分，起到培養民主公民的作用，是完全不同的。

學校教育能夠實際起到怎樣的國民教育作用，歸根結底是由政體決定的。政體的國民教育作用不單單是就這個政體中的「法」的教育作用而言的，因為訂立甚麼樣的法，讓這樣的法起到國民教育作用，這本身就是由政體來規定的。古典共和雖然強調「法」的教育作用，但那裏的法並不直接管制學校的運作，事實上，古典共和時期還根本沒有現代的學校體制和管制學校體制的國家或黨國體制。現代國家的行政法規能夠遠比古典共和有效而系統管制教育，國家政體對教育的限制和影響因此也更為直接。

就國家政體而言，民主共和是以國家權力的分配和制衡為特徵的，而專制極權政體的特徵則是在最大程度上取消這樣的權力分配和制衡，而把它集中在一黨或者甚至一個人手中。關於政體，而不是法本身所起的教育作用，約翰·亞當斯曾這麼寫道：「最好的共和是具有美德的共和，以前也有過；但是，我們有理由相信，美德是完善的憲法所造成的 (教育) 效果，而不是造就憲法 (或憲政) 的原因。而且，如果能讓壞蛋們相互看管 (不做壞事)，也沒有理由不相信強盜們也能建立起共和。而且，就算是強盜們，也能從他們相互爭鬥的經驗學會誠實。」亞當斯說的是政體對國民的教育作用。但是，這種教育作用並不是直接的，而是通過政體對權力的限制和平衡來間接地發生作用。他對此寫道：「畢達哥拉斯和蘇格拉底並不知道立法的三個獨立分支，他們都以為法律既不能防止行政長官的專橫，也不能防範人民的騷動作亂。因此，必須耐心等待全人類都通過教育和規範變得能夠尊重生活中的義務，把自重和敬人當作人生的樂事，(到那時，好的社會就會自動出現)。在小

國寡民，尤其是奴隸眾多的國家裏，也許可能有這樣的事情。但是，在一個大的國家裏，教育絕對不可能起到這樣的作用。在那裏肯定會出現成千上萬想要踐踏法律的歹徒，任何從教育學來的原則和情操都無法阻擋他們。只有讓人與人相互監督和平衡，以權力制衡權力，以利益制衡利益，才有望形成人的秩序。」亞當斯說得非常明確：造就好的政體和教育好的國民，必須是造就好的政體在先，惟有如此，教育好的國民才有可能。而且，就算如此，也不要對教育抱不切實際的期待，指望教育把所有人都變成道德完美的國民：「經驗告訴我們，就遏制人的慾望、保持政府穩定、保衛人民的生命、自由和財產而言，教育的作用並不比宗教、貴族 (榮譽)、民主、君主來得有效……在慾望、利益和權力面前，宗教、迷信、誓言、教育、法律統統都不起作用，起作用的是與之制衡的別人的慾望、利益和權力。」[8]

亞當斯之言雖然憤激，但他對教育在自然狀態或者壞制度中改變人性的有限作用，卻是作了冷靜客觀的觀察。我們確實沒有理由相信，近2000年宗教沒有完成的教育作用，現代學校就能輕易完成。那種指望在現有政體中通過體制內教育來改變現有政體的想法，更是猶如鏡中之花，水中之月。

維持民主共和政體的不只是法治，而且更是民主的法治、那就必須在紙上的憲法之外加上健全的公民社會和起作用的公民政治。從根本上說，民主共和政體體現在人民與政府的關係之中。麥迪遜從兩個方面來解釋這種關係，第一個方面是分權，「在一個單一的共和國裏，人民交出的一切權力是交給一個政府執行的，而且把政府劃分成為不同的部門以防篡奪。在美國的複合共和國裏，人民交出的權力首先分給兩種不同的政

8 John Adams, *Defense of the Constitution*, in *Works* 6: 219; 4:556–558.

府 (立法和行政)，然後把各政府分得的那部分權力再分給幾個分立的部門。因此，人民的權利就有了雙重保障。兩種政府將互相控制，同時各政府又自己控制自己。」

第二方面是多數人與少數人之間的關係，也就是在承認多數人的決定的同時，防止對少數人的不公，「在共和國裏極其重要的是，不僅要保護社會不受統治者的壓迫，而且要保護一部分社會反對另一部分的不公。在不同階級的公民中必然存在着不同的利益。如果多數人由一種共同利益聯合起來，少數人的權利就會沒有保障。只有兩個方法可防止這種弊病：其一是在不受多數人約束，也就是不受社會本身約束的團體中形成一種意願；其二是使社會中包括那麼許多各種不同的公民，使全體中多數人的不合理聯合即使不是辦不到，也是極不可能。」[9] 政體對國民教育的重要影響是從反面得出的，那就是，國家和社會的腐敗無一例外都是從政府權力的專制和敗壞開始的。

就對國民的教育作用而言，憲政法治的作用是在人與他人的慾望、利益和權力之間形成一種制衡關係，它的前提並不是在這種關係中的人先必須具有美德或者變得特別高尚。這樣一種制衡關係會對人們產生正面的教育作用，這種教育只是可能的，而不是必然的，對一部分人比另外的人更真實有效。不做壞事的習慣會培養出一種理性而實際的相對美德，但這不是一種以高尚為目的的絕對美德。一般的公民具有相對的美德就很不錯了，他們不是聖賢，不可能，也不需要成為聖賢。他們具有相當的美德是以政體中的實際生活秩序為條件的，當這個生活秩序變得腐敗墮落的時候，他們也會放棄道德堅守；當這個生活秩序相對健康的時候，他們的美德則表現為好的公民行動

9 《聯邦黨人文集》，第51篇，第266頁。

和能力。這樣的公民對於共和來說已經是足夠好的了，「正常的、具有良好秩序的憲政一定會培養出公民的能力，使他們能夠參與管理國家議會和軍隊。對於國家幸福來說，有好的商人、農夫、製造工人、好的律師、牧師和醫生、好的哲學家，要比有所謂的大政治家和大將軍們來得更為重要」。[10] 培養好公民的根本目標是讓他們在民主共和的政體中擔當起有效公民的責任，不是要讓他們成為絕對意義上的道德完美之人。

二、「自然人」的教育

與古典共和把人看成是「天生的政治動物」不同，美國的民主共和把人首先看成是「自然的人」。既然人有自然的趨性，那麼，對人的教育也就必須考慮如何順應和限制這種天性中的一些自然傾向，予以引導和規範，而不是用某種超然的道德理念來造就一種與自然人不同的「新人」。美國的民主共和與古典共和有思想淵源，但是，更多的是受到啟蒙運動後的自由主義影響，其中就包括自由主義關於自然人的觀念影響。然而，具有政治意義的自然人的觀念並不是從啟蒙運動才有的，它至少可以追溯到文藝復興時期的馬基雅維里。

馬基雅維里把人性看成本惡，對人的根本問題因此是如何統治，而不是如何教育。統治者只需要能讓被統治者害怕，能為我所利用就行，不需要，也不可能把他們教育成一種別的人性。對普通人提出道德、品格教育的要求，只不過是一種統治的策略和權術，只是騙騙他們而已，使他們更容易被我掌控。任何道德，對於政治權力來說，都只有利用價值，只是統治的工具，不是目的。在馬基雅維里那裏，一個好的共和政體和一

10 John Adams, *Works* 4: 526.

個好的僭主政體 (tyranny) 是沒有區別的，只有那些迂腐學究的天真之徒，才會妄議這二者孰優孰劣。一個好的專制或君主政體其實就是由一個最強悍的公民所主宰的共和，這個強悍的公民遲早會被另一個更強悍的公民所取代。而一個好的共和 (如最佳時期的古羅馬共和國) 則是由許多潛在的專制者統治的專政或君主國，他們互相競爭，每一個都在心裏盤算如何除掉其他競爭對手。因此，專制和共和都可能成為一部用來的征服他人的優良戰爭機器。國家的強大是衡量政體是否優秀的唯一標準，與這個國家是否正義、以何種核心價值凝聚國民團結沒有關係。「共和」與「君主」(專制) 並沒有道德或合理性上的分別。

馬基雅維里的這個看法，與古典哲學把「共和」看得比僭主更「符合自然」(所以更合理) 不同。馬基雅維里認為，人民選擇「共和」而非君主制是因為共和制比較有利，而不是比較「自然」或比較「合理」。而決定有利 (「利益」) 的則是個人的自私和貪欲，不是甚麼超然的高尚價值。人類愛獨立，愛自由，不是因為獨立、自由本身有甚麼好，而是因為獨立、自由的部分動機是人對權勢的慾望。人類喜歡共和政體，乃是因為在共和政體中，大多數人民都可以有獲得物質利益的機會；而生活在君主制政體之下，一切利益只是集於君主一人。人類希望獨立，無非也是因為這樣可以不必臣服於別人或別的國家，可以更多地積聚貨財。也許再沒有別的政治思想家像馬基雅維里那樣把人性看得如此邪惡，以至後來的政治理論家們即使受到他的影響，也會努力與他保持距離。他們往往並不直接繼承他的「人性惡」論，而是對它重新加以解釋，使得它顯出人性和理性的說服力。洛克和孟德斯鳩就是這樣，他們都對馬基雅維里對人性的看法作出了修正和改造，形成一種新的「自然人」的道德理論。

對「性惡論」加以人性和理性改造包括兩個步驟。第一步驟是將一種「自然」的道德賦予人的「利慾心」(passions)。在傳統的道德觀中，「利慾」這種天性是邪惡的；但是，自然化的道德把人的利慾心看成是天生如此，因此無可厚非，而且是合理的。由於利慾心是自然的，每個人都可以堅持自己追求利慾的自由。每個人不可抗拒的自然利慾使得追求利慾成為一種自然權利，而他人則必須用理性來了解這樣的自然權利。既然每個人都受利慾驅使，既然每個人都必然會要求追求利慾的「自由」，「自由」也就因此成為一種與「權利」密不可分的價值，這個價值對每個人都是相同的，因此具有群體的普遍意義。這種自由如果具有普遍意義，就必須是平等的，是人人都擁有的。所有的人都平等擁有的、不可剝奪的「自然權利」又被稱為「自由」(liberty)。具體地說，自由就是有權利去追求「安全」(security) 和「幸福」(happiness)，可以通過勞動取得物質安全，通過政治活動取得政治安全，也可以通過不同的方式去實現每個人自己心目中的幸福。每個人心目中的「幸福」是不同的，所以任何人都沒有權利替別人規定幸福是甚麼。

但是，僅僅用自然天性來表明「權利」的合理性，還不具備充分的道德意義。「權利」不是孤立的，每個人的「權利」都必須要有他人的承認和尊重方才有意義。同樣，一個人要堅持自己的「權利」，就有義務尊重別人的「權利」和「自由」。權利只有結合了義務才有充分的道德意義。在一個人自己的「權利」與對他人的「義務」之間，往往會有所衝突，義務是對權利的約束和限制，人只有通過理性來制定權利和義務的規則，才能將相互的利益最大化，而盡量減少相互的衝突。

用理性來制定權利和義務的規則，使得人類得以從自然狀態發展到文明狀態。「自然狀態」是一種所有人對所有其他人

進行戰爭或準備戰爭的狀態。這雖然是一種「社會」狀態，但卻是一種沒有管制的社會狀態。正如洛克在《政府論》中所說的，是一種「充滿恐懼和不斷危險」的狀態。[11] 只有一種途徑可以克服這種自然狀態，那就是運用理性去充分了解關於「自然人」的可怕真情，並想出對策來加以應對，讓人類不至於生活在這樣一個由自我毀滅的本能所驅使的無秩序狀態之中。這就需要對「性惡論」作第二步驟的人性和理性改造。

這第二步驟就是在提出人的「自然權利」的基礎上引導出人的「自然義務」觀念。人的自然利慾強於對自然利慾的約束力，因此，人接受「自然義務」並不是一件那麼自然而容易的事情，而且需要經過理智思考或教育才能明白它的必要性。自然義務規定和協調自然權利的運用範圍，是人運用自己的理智來有意識地盡量減小個人與個人之間有害的衝突，盡量增強對彼此都有好處的相互合作。讓公民知道約束和限制自己的自然權利和自由，充分考慮自己對他人的自然義務，這便成為公民教育的一個最基本的內容。

三、自然義務和自然法

「自然義務」又稱「自然法」，是人用理性權衡利弊得失後得到的結果，也是為更好地追求自然權利服務的。與自然權利和自由相比，自然義務和自然法是第二性的。一旦第一性的自然權利和自由被確定下來，自然義務和自然法也就必然會被推導出來。自然義務和自然法所規定的「道德」不是哲學家的思辨結果，也不是神授的恩典，而是由人的理性推演和推斷出來的，它的科學性和真理性就像是歐幾里德幾何中的「命

11 John Locke, *Two Treatises of Government* 2. 123.

題」(propositions) 那樣，是按邏輯必須如此得到的結果。霍布斯說，自然法是不可改變的，是永恆的，而「自然法所要求於人的只是努力，努力履行這些自然法的人就是實現了它們，而實現了自然法的人就是正義的。研究這些自然法的科學是唯一真正的道德哲學，因為道德哲學就是研究人類相互談論與交往中的善與惡的科學。」[12] 洛克說：「我毫不懷疑，像在數學中無可辯駁的推理中一樣，從自我證明的命題，得到必然如此的結論，我們一定可以找到衡量對錯的尺度。」[13] 孟德斯鳩說：「在任何法律被訂立出來之前，就已經存在某種可能的正義關係了。有的人認為，在出現鼓勵和禁止人們行為的 (國家) 實在法之前，原本是沒有所謂正義或非正義可言的，就好像是說，在人們學會畫圖之前，圓的所有半徑並不相等一樣。」[14]

人類以自己的理性推導出自己必須服從的法和道德，是因為人類可以憑理性得知，如果不能在穩定、法治的社會中進行合作，人不可能獲得安全，而要想有一個穩定、法治的社會，則必須有一個可以相互承諾和信任的社會契約，建立一種可以成為法律和法治基礎的社會盟約，這往往就是「憲法」。堅守承諾和值得信任便成為「善」或「道德之善」，這種「善」或「道德之善」是由理性從人的自我保存的根本自然權利推導而出。它之所以具有「道德」意義，不是出於古典哲學或基督教神學所說的源自「靈魂的健康」，而是有實用必要如此。說承諾之善是政治和公共社會生活中的道德之善，不是說此善與「靈魂健康」無關，而是說「靈魂健康」可以不必包括在公共

12 霍布斯：《利維坦》，第一部分，第15章，電子書，http://ishare.iask.sina.com.cn/f/7653207.html

13 John Locke, *Essay Concerning Human Understanding*. Ed. and trans., Robert Horwitz, et al., Ithaca: Cornell University Press, 1990, pp. 423, 18.

14 Montesquieu, *The Spirit of Laws* 1.1.

之善的考量之中。這也就是為甚麼可以把「政治」重新界定為一種有條件的，而非絕對的道德律令：只有當一個人可以合情合理地 (reasonably) 相信別人會守住他們的盟約承諾時，只是在這個條件下，他才有義務守住自己的承諾。任何人都沒有義務在履行承諾會受害的情況下，還堅守承諾。

這樣看待善，並不是要排除上帝的存在，它只是認為，與自然和理性相一致的上帝，那個用人類的理性能理解的道德來教誨人類的上帝，不會也不能強迫人去做給人自己帶來禍害的「好事」。這也就是洛克所說的：「每個人都必須服從自然之法的治理。理智就是法，教育所有的人類……是一個無所不能的，無限智慧的造物主的傑作。」[15] 政府便可以理解為是一種由人的理性所創造的，合乎神意的治理制度。政府具有並行使一種集體性的統治權力，制定約束和限制個人的自然利慾，限制個人在追求自己利慾和幸福時的所作所為，以確保所有人的安全都不會因為某些個人的自利行為受到損害。如何讓每個公民懂得這個個人與他人的關係？如何讓公民們有效地得到限制自己自然利慾的教育？如何使他們培養這樣的公共精神，以確保法治的良好和自由社會的穩定存在？這些便成為一個以自由為核心的共和體制必須面對的公民教育問題。

霍布斯與馬基雅維里一樣持人性惡論，但他認為人是可以教育的，這是他與馬基雅維里的不同。他在《利維坦》(Leviathan) 中對教育的說明是理性的，而不是道德論的。他認為，教育必須讓人們對真實的人性和自然人性可能的後果有所了解，在「每個人對每個人的戰爭」中，沒有人能安全地獨善其身。他在《利維坦》中討論「人類幸福與苦難的自然狀況」時說，「最糟糕的是人們不斷處於暴力死亡的恐懼和危險中，

15 John Locke, *Two Treatises of Government* 2.6.

人的生活孤獨、貧困、卑污、殘忍而短壽。人性竟然會使人們如此彼此互相離異、易於互相侵犯摧毀，這在一個沒有好好考慮這些事物的人看來是很奇怪的。」[16] 了解人類的真實生存狀態是很重要的，也是教育和思考的結果。教育還必須讓人們知道，儘管自私的私欲非常強大，但理性可以幫助它不至於導致災難，而由人設計的法律和政治也可以幫助治療人的自然惡劣秉性。霍布斯認為，這樣的道理首先要讓在大學裏學習的僧侶和紳士們知道，然後由他們通過佈道、學校、演講和政府機構讓更多的人民知道。人民經過這樣的開啟和教育，就會接受政府和法律加以他們的限制，明白政府必須擁有權威 (最佳形式為君主集權)，以制止私欲的無限膨脹和內戰的可能發生。

由大學開始，然後再向社會延伸和擴大對民眾的啟蒙教育，「對人民的教育完全取決於正確地教育大學中的青年」。[17] 霍布斯的這個想法影響了後來許多自由主義的政治思想家。後來的自由主義者修正了霍布斯的威權思想，他們認為政府限制個人的壓迫力並不總是有利於社會，所以也應該加以限制，而且，個人的私欲並不只是醜陋、陰暗的，而是可能包含着美好的自豪和抱負。有了這樣的修正，政治權力就完全沒有必要這樣高度地集中在一個君王的手裏。政治權力可以由許多人分有，並通過分散權力的辦法保證權力成為一種安全的統治力量。

洛克和孟德斯鳩的政治學說可以看作是修正霍布斯威權政治和政治教育觀的延續發展。通過特別的政體設計，如代議政府、聯邦主義、分權、民主、貴族和君主的混合政體等等，政府的權力是可以得到限制的，而教育民眾的任務則不必由政府

16 霍布斯：《利維坦》，第一部分，第13章。

17 同上書，第30章。

獨自承擔，因為自由的經濟體制也有教育民眾的作用。孟德斯鳩就此寫道：「貿易能治愈破壞性的偏見，在舉止溫和和有道德的地方，就有貿易……貿易的自然效果是導致和平。」[18] 貿易為人的私欲開啟了相互有利而非相互為敵的渠道。馬基雅維里和霍布斯都提出，君主必須把商貿和工業當作強國固本的要務，但洛克與他們不同，他更是把經濟增長看成是一種道德基礎，而不只是強國之道。這成為十八世紀啟蒙思想時期許多思想家的一個共同特點，在關注「權利」問題時，同時關注「財產」，「財產」也因此從一種「不道德」的東西轉變為一種與「自由」和「道德」有關係的東西。只有在經濟上不依附於他人或政府的人，才能在思想、判斷和政治立場上保持自由與獨立。公民的自由權利教育脱離了關於財產的啟蒙必然無法完備，這是一種新的教育理念，它與古典共和思想中常見的那種鄙視財產的觀念是完全不同的。

四、個體本位的公民政治啟蒙

古典共和所要教育的公民美德是以國家（往往也被稱作為「社會」或「集體」）為本位的，美國建立憲政民主共和，是在啟蒙運動的影響下完成的，它的公民美德教育是以公民個體為本位的。以國家為本位的古典共和美德把國家看成是當然的道德權威，並賦予它至高無上的道德使命。國家可以用這個道德權威不僅規定甚麼是美德，而且規定國民如何去學習和獲得這些美德。斯巴達人對公民的準軍事教育就是最典型的歷史範例。就連在相對民主的雅典，哲學家們的美德理念也是建立在個體絕對服從集體的基礎上的。柏拉圖在《理想國》中主張，

18 Montesquieu, *Spirit of the Laws* 20.1–2.

基於建立「一個美德的社會」的必要性，有必要對公民道德生活的各個方面進行嚴厲的管制。亞里士多德雖然主張有更多的自由，但仍視美德為政治的集體目的，而個人行動的自由則隨時必須為這一目的讓路。

古典的美德是依附的美德，以義務為本位的美德，使自己生命的價值和利益服從於他人和國家需要的「無我」的美德。一個人具備公民美德，就是隨時準備將他的個人利益服從或奉獻於公益。要維持社會的正常生活，要讓政府有效運轉，公益得到保護，個人就必須克服自身的私心，制裁個人的私欲，把私 (己) 奉獻給公 (共)，這樣才能使自己成為美德的化身。這種美德認為愛國是獲得自由的前提，是公民無條件的義務。所有具體的共和美德——愛國、謹慎、勇敢、堅韌——都必須服從於一個最為基本的美德：尊重並服從權威。無論是家庭中、輩份間、共同體內、政治的、道德的、或宗教的權威，都是必須絕對尊重和服從的。這種絕對的尊重和服從，在共和變質的時候，都會變成專制統治的御民和愚民工具，變成一種無須再由個人理性來思考和辨別的奴性威權崇拜和盲目服從。

與這種極易變質、扭曲的古典公民美德相比，現代公民美德不要求自動服從傳統的或等級秩序的權威。現代公民美德是建立在個人的理性啟蒙之上的，「啟蒙」指的是依靠周密思考 (哲學) 和真實經驗 (科學) 的力量來把人從傳統的或習慣成自然的被監護或臣民狀態中解放出來。對於十八世紀的人們來說，監護和宰制的力量主要來自蒙昧時期的宗教，對於二十和二十一世紀的人們來說，監護和宰制力量則主要來自極權統治的國家權力。十八世紀，美國革命創立共和，憑藉的便是這種理性啟蒙的力量，它不是以宗教道德，而是以人人可以「追求幸福」的「自然權利」作為啟蒙教育的基本內容。每個個人都

是自我完足的，並不自動地臣屬於某種不容置疑的權威關係或秩序之中，任何合法的、合理的權威或秩序都必須以個人的自我完足為前提。受到這樣理性啟蒙的個人，他們的社會結合，就必須依靠一種新道德教育的幫助，這種新的道德教育要實現的是發生在每個人身上的集體覺醒，也就是讓每個人都知道，他與所有他人都具備哪些相同的權利和必須承擔哪些相同的責任。

這樣的教育因此成為與古典共和美德有所區別的，具有現代民主意義的公民教育。例如，它讓公民更清楚地知道自己與政府的關係，對政府權力可能侵犯公民權利變得更為覺醒和警惕。傑弗遜1826年6月24日在給友人韋特曼 (Roger C. Weightman) 的信中表述了對這種教育啟蒙的熱切期待：「但願這個世界會把這種覺醒當作一種信號，激發人們掙脫鎖鏈，爭取公民自治的幸福和安全，有的地方早一些，有的地方遲一些，但遲早都會發生。這條愚昧和迷信的鎖鏈讓人們自行捆縛，現在去除它，代之以新的自由權利，自由地運用理性，發表看法。所有的眼睛都會睜開，睜開的眼睛看到人的權利。散佈的科學之光已經讓人們看到了這個真理：人類大眾並不是天生就該讓別人騎在脖子上的，那些少數人也不是上帝專門派來奴役他們，作威作福的。」[19]

啟蒙的美德是以個人的自由和權利為本位的，它要求每個公民在堅持自己不可讓渡的權利的同時，擔負起自己不可推脫的責任，它強調個人的自尊、自愛、自強、 自立、自治、自律。古典共和美德認為，奉獻自己是關心他人的前提，現代共和美德認為，健全自己才是關心他人的根本前提。價值和美德源於自我，「人類在任何方面 都不會自然地趨向於那種被拔得

19 參見《傑弗遜文集》，第722頁。這段是筆者自譯的。

太高的公益，因為以忠誠和獻身為特徵的古典美德對待普通人過份嚴酷，而且並無效用，它與人的本性背道而馳。公民個人的自由和權利得到保障是愛國的前提，愛國的義務只能是熱愛能夠保障和增進個人自由的制度的義務」。[20]

古代論及共和的思想家 (修昔底斯、蘇格拉底、柏拉圖、亞里士多德、色諾芬、西塞羅) 都是從直接觀察他們生活世界中的共和以及生活在其中的共和公民開始的。他們不需要關於共和也不需要關於人性的理論。他們運用的是第一手的經驗，正因為如此，他們觀察和關注的似乎是古代共和的自然公民。這些公民不是獨立的個體 (這是現代人看待個人的方式)，而總是已經參與在公民共同體中，在那裏盡公民的責任和義務了。那些公民共同體似乎本該就是那個樣子，規模不大 (當然他們自己是無從比較的)，沒有文化差別，與朋友夥伴差不多。這樣的共和自然會對公民提出較高的要求，要求他們服從權威、遵紀守法、有勇氣、參加軍隊、正義公正、有判斷力、在議事會或公民大會上自我克制，等等。公民的這些好素質不只是城邦安全和個人發展的因素條件，而且本身就是值得讚美和追求的美德。美德成為人的精神追求，也成為公民生活的德性成就和心靈境界。一方面，公民美德是城邦共同自由和安全的支柱，另一方面，又因為城邦安全而自由，所以公民有機會在這樣的良好環境中培養共和美德。

與古代共和理論相比，現代的民主共和則是從啟蒙思想的人性理論出發，而不是從直接觀察或歷史描述來總結性地設想個體公民的特徵。啟蒙思想的人性理論建立在人的「自然性」上。它對公民教育及其基於人性的倫理規範的理解既不同於古典共和的設想，也不同於基督教聖經的教誨，因而對這二者都

20 劉軍寧：《共和．民主．憲政》，上海三聯書店，1998年，第350頁。

形成了一種批判，這種批判本身就成為一種「啟蒙」。約翰·亞當斯在《為美國憲法辯護》中說：「美國所展現的也許是第一個基於簡單自然原則上的政府的楷模。如果人們可以得到啟蒙，去除他們自己的巧偽、虛假、掩飾和迷信，他們就會把(制定憲法)看成是他們歷史的一個新紀元……那些(在美國政府中)任職的人員，他們再也不需要假裝是上帝選擇了他們，或者上蒼感召了他們。他們和那些駕船、建屋或者開機器、種田的人們所從事的事情具有同樣的性質……那就是運用理性和他們的經驗。」[21]

以個人理性和自然人性為基礎的現代共和，它包含了自由民主的原則，尤其是公民自由與權利的原則。它所形成的民主共有別於以國家主義為主導的古代共和。美國的建國之父們堅持以民主共和代替古典共和，是因為他們看到，古代共和的那種小型城邦已經不可能再存在。共和的基本責任是要保護國家不受外敵侵害，也要維護國家的社會秩序，防止出現黨派間的流血爭鬥，防止某一群人對其他人的暴力宰制，也防止因暴民橫行而陷入無政府主義狀態。在修昔底斯的歷史和亞里士多德的哲學中，對古典共和的最大威脅是來自不同群體，尤其是富有的和貧困的群體，因自私、暴力和利慾而發生的流血戰爭。一旦出現這種局面，便一定會需要一位獨掌權力的強勢人物出來加以平息，共和也就會因此蛻化為專制甚至專制暴政。漢密爾頓在《聯邦黨人文集》第9篇中說，古代共和「永遠搖擺於暴政和無政府狀態這兩個極端之間」，麥迪遜在《聯邦黨人文集》第10篇把內部分裂看成是共和最大的危險，也是共和最大的腐敗：「在一個組織良好的聯邦能夠保證的許多利益中，再也沒有比制止和控制狂熱分裂的趨勢更值得正確地加以發揮

21 John Adams, *Works* 4: 292–293.

了……不安定，不公正和帶進國民會議裏的混亂狀態，事實上是使平民政府處處腐敗的不治之症」。[22] 共和內部的派別分裂和惡鬥經常造成血流成河、民不聊生的局面 (辛亥革命後的中國政局就是這樣)，這種分裂和惡鬥，使得人民內部形成嚴重對立，相互仇恨的關係，以致不把對方趕盡殺絕便絕對沒有安全感。它最激烈的表現便是「黨爭」和政黨之間你死我活的流血戰爭。「黨爭」是共和最大的禍害，黨爭中如果一方取得宰制權或徹底獲勝，那麼，為了保住權力，它就必然會在共和內部進行只於它有利的教育，把教育變成網羅黨派勢力，灌輸黨派觀點的工具。於是，共和教育也就必然會被黨化教育所代替。

五、公民教育必須去除恐懼

古典共和的一個核心是法律的道德教化和道德的法律化，法律的正義性規定了法律的道德教化作用。法由睿智的立法者訂立，基於順從神意的超然的「傳統」，人以服從法律的方式來約束自然以自我為中心的慾望和激情。不道德和不服從法是同義的，都會遭到法律的懲罰和神的處罰。在這種教化中，比理智起到更強教育作用的是對懲罰的「懼怕」。亞里士多德在《倫理學》中說，對那些既沒有神賦予善良天性，又沒有理智能力接受教育的大多數人，惟一有效的辦法就是「強制」，「有些人由於本性而成為善良的，另一些人則由於習慣，還有一些人是由於教育。本性上的事情，自然而然，顯然非人力所能及，而是由於神的判定而賦予那些實際上是幸運的人。而理論和教育，我想並不是所有的人都有同樣的能力。須通過習慣來培養學生們的靈魂對高尚的愛好和對醜惡的憎惡……一般說

22 《聯邦黨人文集》，第9篇，第43–44頁。

來，情感是不能為語言所動的，只能強制」。光靠說道理的教育，對大多數人是無效的，「我們還需要與此相關的法律，關於整個一生的法律。多數人寧願服從強制，也不服從道理，接受懲罰而不接受讚揚」。亞里士多德認為，人的天性各有不同，有的善良，有的卑劣，立法者要用高尚的動機來鼓勵人們趨向德性，但是，「對於那些天性卑劣的人，要用懲罰使他們服從。而對於那些不可救藥的惡棍，就要完全趕了出去……一個善良的人，他的生活是一心專注高尚的事業，服從理性。而一個卑劣的人，所期望的就是快樂，像一頭軛下的畜生，只有痛苦才能使他們改正」。[23]

古典共和的教育觀將美德提高到一個無比高尚的精神境界，與此同時，也把「法」以及與之相關聯的「虔誠」提升到一個同樣的高度。公民美德取決於法和用法律來 (強迫) 執行的共同體習俗與教育。古典共和所說的那種法的教育是直接的，不像現代共和那樣，只是通過對慾望的制度性約束和制衡來影響人的行為。公民美德、教育和道德都必須通過立法來規定，由官員的稱讚和責備以及依法進行的賞罰加以督促。因此，美德與對法 (的責罰) 的畏懼，也就是法的強制，是緊緊聯繫在一起的，這使古典共和的美德與啟蒙主義的美德觀念呈現出迥然不同的特徵，康德便是提倡啟蒙主義美德觀念的一位代表。

康德的啟蒙主義的美德是自由的，是個人自願承擔的，一旦它受到外力強迫，它就不再是美德。康德認為，教育的關鍵問題是如何對待人的自由：「教育上最大的一個問題是如何調節對於必須有的抑制的服從和兒童應用自由意志之能力。兩者如何聯合而後得其平，因為抑制是不能免的。我如何可以在抑制之下發展自由的精神？我非使學生受他的自由的抑制，同時

23 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第229–230，230–231頁。

再導以善用自由之途不可。否則教育完全是機械的；兒童至教育告一段落時，亦絕不能善用其自由」。[24] 以害怕懲罰來教育美德是緣木求魚，效果正好適得其反，因為懲罰的結果是被迫的避免作惡，而不是自由意志選擇的行善。康德認為，懲罰分為「道德上」和「身體上」兩種。道德的懲罰是「故意不滿足小孩子求人敬重討人喜歡的希望；比如，我們冷淡他，遠離他之類」。身體的懲罰「是拒絕兒童的請求，或者竟是體罰」，往往是「道德的懲罰無效，乃不得不用身體的懲罰。然而善良品格不是這樣養成的」。更危險的是，如果不慎用體罰，則「易於養成奴性」。教育中運用懲罰，「不過是最初可以用身體的裁判暫時代替思考而已」。[25]

把只能暫時奏效的懲罰當作最重要的教育手段，必定難以收到長期的品格和美德培養效果。在這一點上，古典共和的目的反倒是與基督教傳統的美德觀念比較接近。在《聖經》裏，愛上帝，上帝要人愛鄰人，都是對上帝的畏懼的結果，上帝既是解救者，也是懲罰者。《聖經》裏說：「對代代畏懼上帝的人們，上帝是仁慈的。」(Luke 1:50) 耶穌說：「我要指示你們當怕的是誰，當怕那殺了以後，又有權柄丟到地獄裏的。我實在告訴你們，正要怕他。」(Luke 12:5) 早期美國清教教育思想的「懼怕」有這樣的例子：「來吧，孩子們，聽我說，我來教你該怎麼做。第一，你要心悅誠服地畏懼上帝……孩子們，這是你們的黎明。這也可以是你的死日……到這安葬地來；你會看到許多比你身高還短的墓地……為了你的覺醒，還需要多說

24 任鍾印主編：《西方近代教育論著選》，人民教育出版社，1999年，第208頁

25 同上書，第215頁。

甚麼？快快來學習《聖經》。」[26] 美德與美德的教育，無論是遵循上帝的旨意，還是依照法律，都離不開強制和畏懼，這給高尚的美德蒙上了陰影。美德因此而變成了一種與「自然」相悖的素質。既然共和的或基督教的習慣和美德、羞恥感和榮譽感必須由畏懼來維持，它們又怎麼能說是與人的自然天性一致呢？又怎麼能說，人有向善背惡的天良呢？

洛克是一位反對用畏懼來進行教育的思想家，他對美國民主共和教育觀的影響也是啟蒙運動思想家們中最大的。在洛克的教育觀中，教育所要應對的那種人的天性缺陷和不足，不是基督教所說的「原罪」和墮落，因此補救的辦法也就不是對上帝的恐懼、祈禱神恩、請求救贖或認罪懺悔。洛克在對兒童宗教教育的論述中強調，要防止用害怕上帝的法子去教育他們。補救天然「不足」(不是性本惡) 的辦法是在年紀很小的時候就培養起自我控制的能力，開始是因為害怕父母，然後是將自然「力量」(power) 的慾望變成一種對自由和快樂的嚮往。能夠重新造就人性，將它引向理性之善的是「榮恥心」(esteem and disgrace)，「我們借以使幼童達到良好狀態的獎懲方法，則完全是另外一種情形；它們有一種力量，一旦這種力量發揮出來，我想我們的任務也就完成了，困難也就解決了。尊重和羞恥之心，一旦令幼童體味到它們的真義，比之其他種種方式，會對心靈產生最為有力的一種刺激。您一旦讓幼童從心裏珍惜名譽，並害怕羞恥和羞辱，您便把真正的原則注入了他們的內心，這些原則將持續發揮作用，使他們走上正軌」。[27] 榮恥心一旦被心靈感受，就會成為強有力的激勵。人的心靈之所以會

---

26 Wilson Smith, ed., *Theories of Education in Early America 1655–1819*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill, 1973, pp. 29–30.

27 洛克：《教育片論》，熊春文譯，上海人民出版社，2005年，第129頁。

受到榮恥心的激勵，是因為人的慾望很容易與追求名譽一致起來，都會在環境中因受到的表揚或批評而有所影響。在洛克的理性世界裏，一個人表現出理性會受到別人的尊重和讚揚，相反則會受到別人的蔑視和批評。當然，在一個只講權力，不講理的犬儒社會裏，就完全不是這個樣子了。洛克認為，孩子們比我們想像的更早就喜歡被當作理性的動物來對待。應當培養孩子這種對理性的驕傲，並盡量利用這個來改變他們。

因此，從小培養兒童說理也就特別重要。洛克知道，這個觀點不容易被人接受，因為亞里士多德就認為，兒童還不能懂得道理，與動物沒有甚麼不同。但是，洛克不這麼認為，他說，「談到與幼童講理，興許有人會覺得奇怪，但我不能不認為講理是對付幼童的真正辦法。其實，他們在懂得別人說話的時候起便懂得道理了……他們還喜歡被人看作理性的動物，其時間比我們想像的還早。這樣一種自負的態度應該讓他們一直保持下去；我們要盡可能地把這一點變成培育幼童的重要工具。」不過，對兒童說理要有特別的方法，「當我談及講理……只是指適合幼童能力和理解力的講理。沒有人會把一個三歲或七歲的小孩當作一個成人來對他講理。長篇大論、哲學式的說理，最多讓他們眼花繚亂、玄乎其玄，卻不能起到教導他們的作用……您應該通過溫和的舉止讓他們明白您的道理，即使在糾正他們的過失時，您也應該保持冷靜，以示您的所作所為是有道理的，而於他們來說又是有用的、必要的，而不是您所吩咐或命令的任何事情乃出於您的反復無常、心血來潮或是一時喜歡。這一點他們是能夠理解的，我認為沒有甚麼他們應該遵守的德行，也沒有甚麼他們應該避免的過失，是不可以對他們曉之以理的；只不過應該在其年齡和理解的範圍內進行講理，並總使用極少、極簡單的語言而已」。不僅要語言簡

單，而且不用「生僻原理」去「灌輸進他們的心裏」。[28] 從小向兒童灌輸甚麼「主義」，就是錯誤的做法。

洛克道德教育的目標是啟蒙，讓人們知道自己的自我利益，並在理性的自我克制中去理解自我利益，對這一啟蒙來說，人的尊嚴意識是關鍵的，一個人的自我克制因他的尊嚴而堅實 (我自己的自由、理性選擇，不是因他人的強制)，而自我利益則因尊嚴而擴大為與他人有關的利益 (同等尊嚴的其他個體)。這種尊嚴不是超然的「善」，而是扎根在經營自己私有財產的土壤中，一個在經濟上獨立的人才能有獨立、自由的道德選擇，這樣的土壤並不美妙，但卻很實在。一個人能好好經營私產，有克制，不侵佔他人的私利，便會被同樣能做到這些的鄰人所尊敬，當作好鄰居意義上的道德之人。[29]

這種教育從兒童時就可以進行，但當然要講究方法。兒童接受抽象「公正」(justice) 的教育有困難，但不是不能以適合他們的方式加以引導。「公正」在洛克那裏取決於尊重私人財產，兒童不擁有私人財產，所以無法理解正義。由於「財產」的概念是與「勞動」相聯繫的，所以可以讓孩子通過勞動 (如在家長和老師的幫助下製作自己的玩具) 和鼓勵他們慷慨與玩伴分享來學習正義，在孩子與他人分享時，「應該對他給予極大的稱讚和信任，以此鼓勵他，不時地關心他，告訴他慷慨不使他喪失任何東西。他每一次的慷慨行為也應該受到回報，並有盈餘；讓他明智地發現，他對別人仁慈表現，對他自身來說不是件不上算的事情，它將令他得到那些受他善待和看到他仁慈行為的人相同的對待」。強制的手段也是必要的，「等到他們能

28 洛克：《教育片論》，第154–155頁。

29 洛克論財產和勞動，參見施特勞斯：《自然權利與歷史》，彭剛譯，三聯書店，2006年，第239–241頁。

耐漸長，就可以告訴他們其他的關於公正的規則和事例，以及涉及『我的』、『你的』之類的權利，並施以反復教導。如果他們身上的不公正舉動勢必蔓延，不是出於錯誤，而是出於意志的頑梗，具施以溫和的責備和羞辱仍不能改掉這一不軌的、貪婪的傾向時，更為嚴厲的補救措施就必須派上用場了，那便是由父親或家庭教師將他們看重的、並認為是他們的東西拿走，或不讓他們擁有……以此讓他們明白，如果他們不公正地將別人的東西據為己有，這於他們不會帶來甚麼好處，因為世上還有比他們更強、更重要的人物存在」。[30]

道德教育也是要讓人從小就學習能控制自己的「自然傾向」，照洛克的說法，自然傾向其實就是「自然不良傾向」。洛克在「人性」自然傾向上的看法與霍布斯是相似的。人天生就貪圖權力，有霸佔欲，免不了有暴力衝突，只有看看小孩如何遊戲便可知道。人必須學習一種並非自然的理智能力，用理智在內心形成約束，這樣才能避免一種暴力相向、人人為敵的社會化模式。這種模式無可避免會形成一種自然野蠻的社會教育。啟蒙的教育是違背人類自然天性的教育，它要幫助人學會用理性駕馭人的自然本性，啟蒙教育因此是很不容易的。

六、公民教養

在洛克那裏，良好的教養 (civility) 是德行在日常生活中的顯現，也就是作為好鄰人的好人。這是一種看上去比古典共和的「美德」低調和平凡得多的德行，與自由主義對人性的低調評估是一致的。但是，教養的要求並不低，甚至可以說，沒有教育的力量是做不到的。洛克認為，一般所謂的美德，如勇氣、

30 洛克：《教育片論》，第182–183頁。

樸素、才智，如果沒有教養，可以很容易走向它們的反面：「勇氣於一個教養不好的人，更添一種粗野之氣，也抵消了勇氣的好處；學問於他便成了迂腐，才智成了滑稽，樸素成了粗俗，溫良成了奉承。缺乏教養任何一種好的品質都將被扭曲，反倒成為他的缺點。不但如此，德行和才能雖然均能獲得應有的稱讚，卻不足以令一個人獲得眾口皆碑、到處受到歡迎的禮遇。」教育別人教養的教師必須以身作則，「人的教養也是為人師表者最有必要親手、細心培養的方面。因為人在教養方面的過失雖然一開始就容易被人發現，但他本人是最少被人指出的」。[31] 用這樣的方式來進行教育，它本身就是一種教養。

洛克說的教養有賴於兩件事：「首先，從心底要保持一種不去侵犯別人的心思；其次，要學會表達那種心思的最為人接受、最為人喜悅的方法。從其一，人可稱得上是彬彬有禮；從其二，則可稱得上是優雅得體。後者指的是我們要在表情、聲音、言語、動作、姿勢乃至整個外部儀態都要表現得得體優雅，以使我們結交、交談的人心悅、自在。這是一種我們的內心借以表達其禮儀的語言。」教養是在有教養的社會環境裏習得的，「是由各個國家的時尚和習俗所決定的，它需得在規則和實踐當中，主要通過觀察那些公認為教養良好的人的行為舉止而習來的。而前者則存於人的內心，它是對所有人的一種普遍的善意和關懷，使得任何人不致在舉止上對他人表現出任何的輕蔑、不尊敬和怠慢；而且根據那個國家的方式和習慣，依照他人的職位和條件對他人表現出應有的尊敬與看重。它是流露於舉止之間的一種心情，這種心情可以助人在交談中避免令對方感到不安」。[32] 洛克所說的「教養」是一種社會的，而非

31 洛克：《教育片論》，第163，164頁。

32 同上書，第211頁。

政治的美德，但是，當教養成為公民社會的美德時，禮儀教養也成為一種政治教養，因而也成為一種政治美德。合二為一的禮儀和政治教養體現的是公民社會的一些普遍價值，而尊重這些價值，以此規範自己的言行便是公民的美德。

2011年1月9日，亞里桑那州聯邦眾議員加布里埃爾．吉福茲 (Gabrielle Giffords) 遭受槍擊的事情發生後，引發許多美國人的靈魂搜索。他們責問，一些政治人物，如佩林 (Sarah Palin) 用火藥氣十足的語言攻擊政治對手，又發生了這樣的槍擊議員事件，美國是不是已經成為一個仇恨文化盛行，喪失了公民美德的國家？1月12日，奧巴馬總統在圖森就槍擊事件發表講話，第二天美國報紙和電視媒體的評論幾乎一致把總統提到的「公民教養」(civility) 作為他講話的核心主題。奧巴馬所說的教養指的是公共語言的「文明層次」(civil level)。缺乏自我約束的攻擊性語言缺乏教養，而且也在這個意義上嚴重違反公民美德。使用攻擊性語言者無論多麼具有古典共和意義的「愛國」、「尊重權威」、「勇敢」的美德，都不能以此作為沒有公民教養的藉口。

奧巴馬所重申的「公民教養」就是洛克式的，而且，深受洛克影響的美國民主文化也讓大多數有豐富公民社會經驗的美國人懂得奧巴馬在說甚麼。這和在一個沒有這種民主文化的國家裏是不同的。在公民社會中，人與人交往，必須具有好的素質和秉性，如寬容、慷慨、替別人着想、不傷害他人，不使他人難堪等等。這些是現代共和的美德，與古典共和所推崇的公民美德———愛國、守法、參與國事 ———是不同的。公民教養是公民之間的事，不是公民與國家或政府權力之間的事。洛克的公民教養觀被公認為是對現代「公民」概念發展的一個貢獻。「教養」這個詞當然不是洛克發明的，在他之前，早就有人在使用這個字，但含義是不同的。Civility 這個字來自拉丁文

的 civititas，意指「城市」，與希臘語的 polis (城邦) 同義，也與希臘語的 politike (政治) 有意義聯繫。在古代共和的詞匯裏，civility 指政治技藝、政治家素質和公民的政治素養 (既能當好統治者，也能當好被統治者)。這是一種非常政治化的公民教養。

從古代承襲而來的還有「教養」的另一重意義，那就是人的生活與動物的區別。亞里士多德把人稱為社會動物或政治動物，都是為了把人與其他動物作區別。所以「教養」的對立面是「野蠻」。到中世紀晚期和文藝復興時期，「教養」的這個意思擴大了，也精緻化了，談教育的書，如卡斯底格朗 (Baldassare Castiglione 1478–1529) 的《廷臣論》(*Book of the Courtier*)，把「教養」當作君主政治的禮儀部分來強調它的重要性。因此，到了十六、十七世紀，「教養」這個字便幾乎成為法語politesse (彬彬有禮) 的同義詞，而不再是一種與共和政體有關的公民素質了。君主、貴族、廷臣們講究禮儀、得體、優雅、風度甚至血統高貴 (身世)，所以特別有「教養」。有了這樣的背景，洛克所說的公民「教養」對現代共和的意義便不言自明。他使「教養」成為公民社會必不可少的人文條件和文明境界，教養成為一種全社會的，而不是少數政治人物的素質，所有的國民都可以通過教育來學習和獲得這樣的素質。而且，這種素質 (美德) 不是公民們與國家或政府權力的一種下對上的關係 (愛國、對國家盡責任、服從權威)，而成為一種公民與公民之間的平行、平等關係。「教養」因此成為一種共同體內的平等伴侶的心態和感情，對公民社會中有教養的個人來說，承認他人和被他人承認是最重要的，這是一種有民主共和特色的美德，它的重要性勝過「虔誠」(「上帝之城」的人民)、「榮譽」(貴族政體的國民) 或者「忠誠」(專制政體的子民)。

奧巴馬倡導公民教養是有現實針對性的，但他不便明說：

一些充滿「戰鬥氣息」的政客言論可能起到蠱惑人心、煽動暴力的效果。在槍擊案發生後，佩林因曾在地圖上標注針對政治選區的十字準線和「不要撤退，重新填彈」的言論而受到不少觀眾批評，批評者認為，佩林的這些做法製造了容易引發暴力的政治氛圍。奧巴馬沒有提到任何具體的人或事，一是不想給政治對手留下話柄，二是作為總統，他用點到為止，不把話說絕的方式說話，這本身就是向國民作出有教養的實際示範。佩林於12日在其Facebook上發佈了一個長達8分鐘的視頻，就圖森槍擊案後受到的指責為自己辯護，指責新聞界製造針對她的「血祭誹謗」(blood libel)。13日，白宮發言人吉布斯 (Robert Gibbs) 拒絕對佩林的言論發表評論。他表示，許多人可以就佩林的做法發表自己的看法，但他不是其中的一員。吉布斯含蓄地對事件表述看法，避免在黨爭激烈的時候火上加油，這也是一種教養。

七、沒有民主的美德會被專制綁架

美國的民主共和不是對古典共和的改良，而是設計了一種新的共和。它要防止共和這種不穩定的政體在暴政和無政府狀態這兩個極端之間的猛烈搖擺。避免這種搖擺的制度保證就是用憲法規定政府不同部門之間的權力分配和制衡，並充分保障公民自由和權利。民主共和沒有捨棄古典共和的美德，而是對古典共和美德所隱含的問題作出了自己的回答，這些問題包括，共和需要的美德因何成為美德？由誰來規定？對誰有好處？目的又是甚麼？古典共和的政治美德要求公民愛國、對國家效忠和獻身、服從權威和法律，而它的個人美德 (虔誠、勇敢、謹慎) 則是為了加強和協助政治美德的。民主共和美德不但不拒絕，而且還接受這些古典共和美德，美國的獨立戰爭就是

那些稱為「愛國者」的民兵們打贏的。

在古典共和最優秀的闡述者那裏，共和美德的條件是德性的政體和正義的法律。但是，歷史上共和失敗留給人們的教訓是，德性的政體和正義的法律恰恰是單靠公民美德所無法保證的。相反，共和公民的美德非常容易被專制權力和惡法敗壞，而且被綁架變質成為專制統治所需要的那種順民和臣民品質。古典哲學家不能說對此沒有察覺和認識。色諾芬的《居魯士的教育》中，波斯帝國創建者居魯士出生在一個風俗純厚的小共和國裏，他成功地教育和改造了這個國家。在居魯士之前，那個國家裏的民德就是民德，居魯士改造了這種民德，把它引向一個富國強兵的偉大目標，美德不再是它自己的目的，美德變成了一種國家利用個人的手段。作為手段的美德，相對於它的目的 (國家強大、光榮、昌盛)，只具有次一等的意義。在古典共和看來，這樣對待美德是對美德的敗壞，因為美德本來應該是一種非功利的卓越精神和高尚心靈 (靈魂)，但居魯士卻把美德變成了國家權力的附屬。他把共和美德的集體主義和為國家犧牲引入他的帝國計劃，使它只是為權力和征服的高效機器貢獻熱忱和忠誠。這使我們想起了在魏瑪共和國中崛起的納粹法西斯和希特勒對德國人的國民改造教育。納粹德國的人民不是沒有許多可以稱作為共和美德的品質，他們在效忠於希特勒和他的納粹極權統治時展現這些品質，反而成為更加特別有效的作惡工具。

托克維爾發現，在民主的美國，「人們幾乎絕口不談德行是美的」，反倒是在不民主的國家裏，德行總是掛在統治者的嘴上：「當社會由少數幾個有錢有勢的人統治時，他們喜歡培養人們對義務的崇高思想，樂於主張忘我是光榮的，認為人應當像上帝本身那樣為善而不圖報。這就是當時的官方的道德原則。」托克維爾懷疑，在統治者愛談德行的國家裏會比在民主

的美國更有德性，在那些國家裏，「至於德行的功用是甚麼，人們只能在私下議論」。[33] 專制權力和惡法可以很容易地綁架共和美德，使之成為專制和極權統治者的思想和意識形態控制工具。在共和美德被納入專制權力統治機制的過程中，強迫性的控制會成為主要手段，古代的斯巴達把城邦變成一座大兵營，以保證所有的斯巴達人從小接受一種絕對的服從教育。現代的極權國家把社會變成一所洗腦的「大學校」，培養的也是絕對服從、絕對不懷疑權威正確性的順民。

美國民主共和在設計和建立的時候，當然無法預見到以後會在人類歷史上出現以共和名義實行的現代極權制度。但是，所有的現代極權制度卻又反過來證明民主共和確實是人類迄今為止唯一對專制和極權有遏制力的制度建構和政體實踐。民主共和的政體又被稱為「民主」或「自由」的政體，它的穩定存在和運作都必須依靠民主憲政制度，這樣的政體同時也很重視被稱為「公民品質」的公民美德。從古典共和到現代民主共和的轉變讓我們看到，對待制度有如下三種觀點，一是美德至上，只要人心問題解決了，就會天下太平，萬事大吉；另一種是制度至上，只要制度好了，甚麼問題，包括人心道德，就會迎刃而解；還有一種是制度和美德皆不可缺，那就是，德性政治需要有制度的保障，而好的制度則需要德性之人來施行。

古典共和大致持第一種觀點，自由主義則持第二種觀點，雖然這種觀點曾經在美國很有影響，但由於美國民主有公民參與的特徵，並沒有排斥其他的公共美德，尤其是共和公民美德。公民共和美德——獨立思考、判斷、服務、責任、積極參與、公民自治——一直是美國民主共和的重要因素。托克維爾

33 托克維爾：《論美國的民主》下卷，董果良譯，商務印書館，2008年，第651頁。

讚揚美國人「以自由抵制平等所造成的個人主義，並戰勝了它」，美國的民主代議制「使國內的各個構成部分享有自己的獨立政治生活權利，以無限增加公民們能夠共同行動和時時感到必須互相信賴的機會」。[34] 托克維爾還把美國「鄉鎮自由」的自治看成是公民積極參與的結果，「鄉鎮卻是自由人民的力量所在。鄉鎮組織之於自由，猶如小學之於授課。鄉鎮組織將自由帶給人民，教導人民安享自由和學會讓自由為他們服務。在沒有鄉鎮組織的條件下，一個國家雖然可以建立一個自由的政府，但它沒有自由的精神」。[35] 在一個沒有自由保證的國家裏，公民參與只能是跟着權力的指揮棒奉旨參與，或者根本就是自欺欺人的無根游談。但在美國並不是這樣的，因為美國的公民參與是在民主共和的政體內進行的。

在美國的民主共和政體中，民主憲政的制度和公民共和的美德皆不可缺，雖然在這二者之間，制度來得更重要一些。這種二者兼之，但有側重的權衡，使得人們不斷有必要提出並思考個人的「好」與公共的「好」之間的關係問題。好的個人在壞的制度中能否起作用？如何起作用？公民的美德與他們的獨立思考、判斷有甚麼關係？政治家的個人美德與他們的政治才能是否可以分離開來？公民如何時時保持警惕，防止好的制度蛻變為壞的制度？政府如何擔當起德行督導的責任，幫助社會維護普遍的公民教養？所有這些和類似的問題都沒有現成的，單一的回答，但在尊重多元、堅持寬容和鼓勵公共辯論的民主共和政體中，公民們自己，而不是極少數的哲學家們，經常思考和討論這些問題，這本身就是一種非常重要的公民教育和公民自我教育。

---

34 托克維爾：《論美國的民主》下卷，第631頁。

35 托克維爾：《論美國的民主》上卷，第67頁。

6　美國早期大眾文化中的共和教育

托克維爾在《美國的民主》中說：「在新英格蘭，鄉鎮的政府在1650年就已完全和最終建成。根據鄉鎮自主的原則，人們將自己組織起來，為自己的利益、情感、義務和權利而努力奮鬥。在鄉鎮內部，享受真正的、積極的、完全民主和共和的政治生活。各殖民地仍然承認宗主國的最高權力，君主政體仍被寫在各州的法律上，但共和政體已在鄉鎮完全確立起來。」因此，美國革命後，聯邦政府以「共和國的變體」形式出現可以說是水到渠成，「美國聯邦政府的形式是最後出現的，它不過是共和國的變體，只是對在它之前通行於社會的並不依它而存在的那些政治原則的總結。」。[1] 話雖這麼說，但在美國脫離英國的君主立憲政體，而創立自己的獨立政體之前，恐怕沒有美國殖民地的人民會把自己看成是共和公民，原因很簡單，因為共和這一政體在美洲尚未形成，自然也就無從造就與之一致的共和國民。

歷史學家布拉德伯恩 (Douglas Bradburn) 在《公民的革命》一書中指出了「公民」對於早期美國的意義。公民指的是共同體的成員，「廣義地說，這個共同體可以是任何一個地區、城市或國家。但是，公民又指特屬於某一個民族–國家的人民。在這個意義上，公民是構成一個國家的個體們，其他外國人是『非公民』，如果沒有1776年以前的英帝國，如果1778年法國不承認美國的獨立，如果1783年英王喬治不承認美國獨立，那

1　托克維爾：《論美國的民主》上卷，第45頁。

麼，至少從法律上說，也就不存在所謂的『美國人』」。[2]「美國人」的觀念是隨着「美國」的概念而形成與變化的。儘管人們習慣地把美國獨立之前的美國人稱作為「公民」，但是，這是「一個時代錯誤或誤導的說法」，這是因為與「公民」相一致的「共和」在美洲大陸尚未建立起來，美洲人民還只是英國國王的「臣民」，「當美國革命者確立了一種新的共和性質，拒絕接受世襲君主和貴族的合法性，讓共和的所有基本公民在國家主權中獲得了他們平等的那一份，這時候，『公民』才獲得了它那必不可少而激動人心的身份地位」。而同樣重要的是，「用革命的語言來表述之時，臣民和公民是對立的兩極」，[3] 只是因為美洲殖民地人民擺脫了英王臣民的身份，他們才得以成為美國的公民。

美國的獨立和建國使得共和明確地成為美國人政治意識的一部分，不只是對那些在革命前已經知曉孟德斯鳩和休姆的知識讀者，而且更是對一般的美國民眾。這是一個美國公民普遍對共和感到新鮮、好奇、有興趣的時期，也正因為如此，不同來源的關於共和的知識為這些富有求知慾望的民眾提供了他們需要的關於共和的大眾文化教育。

一、現實經驗和零打碎敲的共和教育

歷史學家麥克唐納 (Forrest McDonald) 在《時代的新秩序：憲法的知識來源》一書中說：「大多數 (美國) 愛國者和這個國

---

2 Douglas Bradburn, *The Citizenship Revolution: Politics and the Creation of the American Union 1774–1804*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 2009, p. 3.

3 Ibid., pp. 10; 11.

家一樣，他們接觸共和主義的方式是遲緩而雜亂的，他們擁護共和，但他們的理解卻既非是歷史的，也非是哲學的。」[4] 正如托克維爾所說，對於早期的美國民眾來說，共和是一種他們在自己生活中已經在實踐或部分實踐的生活方式，是一種跟君主立憲制的英國差不多的政治制度，只是沒有國王而已。要不然，就是一種「民主」的制度，在這個制度中，沒有歐洲人很看重的那種「世襲」身份，而這種「世襲」身份是美國人原本就沒有的。美國的共和與美國人所熟悉並習慣實行的代議民主差不多是同一回事。托克維爾認為，「美國人的社會情況是非常民主的，自各殖民地建立之初就具有這個特點」，而且，「美國人在把立法機關分為兩院時，根本就未想把其中的一個建成為世襲的，另一個建成為選舉的。他們也未曾想使其中的一個變成貴族的機構，另一個變成民主的代表。他們的目的也不是讓第一個支持政權，而讓第二個支持民意和人民的利益。」[5] 托克維爾的觀察與美國式的自由民主共和甚為符合，一直到今天，也還是許多美國人對共和的理解。

正如布拉德伯恩所指出的，在政治和法律的意義上構建邦聯，並確定邦聯與美國人民的關係，這些都是在革命成功後逐漸形成的，「只是當大多數公民對邦聯的含義和運作都已經滿意的時候，延續革命的可能性才告一段落。準確地說，公民革命，以及最終造就美國邦聯的政治，是從拒絕英國的民族國家開始的」。[6] 革命使得美洲殖民地得以擺脫集中統一的英國，而成為一個獨立的國家。

---

4 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum: The Intellectual Origins of the Constitution*. Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1985, p. 67.

5 托克維爾：《論美國的民主》上卷，第52，94頁。

6 Douglas Bradburn, *The Citizenship Revolution*, p. 11.

1786年9月，美國開始重新制定一部憲法，以代替先前的《邦聯條款》。這就更使得明確美國的國家政治體制成為首要任務，正因為如此，也成為一件富有爭議的事情。這部聯邦憲法所確立的是國家的共和制度，而不僅僅是州的制度，所以必須在當時美國的十三個州裏得到選民的認可才具有合法性，這不是少數人坐在屋子裏議一議就可以拍板的。建立這一新的共和國家制度，需要爭取民眾的認可，並對他們進行相應的啟蒙教育，這就使得「共和」成了一個大眾議題和教育題材。有效的大眾政治啟蒙教育不是一種灌輸，更不是在大眾根本不知道為何需要某種知識的時候，把這樣的知識強加給他們。有效的大眾政治啟蒙教育應當是在大眾已經有了知識需要的時候，按照他們的接受特徵，為他們提供知識，並由他們自己進行選擇並得出他們認為合理的結論。

美國的歷史留下了許多當時大眾共和教育的例證，著名的《聯邦黨人文集》就是其一。今天我們閱讀《聯邦黨人文集》這樣的著作，感嘆它的知識淵博，深思熟慮。其實，那裏面的文章都是發表在報紙上給普通民眾閱讀的，目的是爭取他們認可當時尚有爭議的美國憲法，可見當時民眾對政治知識的接受水準確實是相當不低。這樣的民眾是一個健康的共和制度所需要的，而且也是必不可少的。托克維爾來考察美國民主的時候發現，一般美國民眾具有的政治知識超過了歐洲國家的不少立法者（議員），他說，「只有長期以來慣於自治和政治知識普及到社會下層的民族，才適於採用這套辦法。我對美國人在解決來自聯邦憲法的無數難題方面表現的高超知識和能力，真是佩服得五體投地。凡是我見到的美國人，沒有一個不能輕而易舉地把國會的法律為他規定的義務與自己州的法律責成他的義務區分開來，也沒有一個不能在區分屬於聯邦的普通法院審理的

案件和應由地方的司法機構處理的事件之後指出聯邦法院管轄權的起點和州法院管轄權的終點。」[7]

美國歷史學家伍德在《創建美國共和：1776–1787》中用詳盡的資料表明，在美國憲法制定前後，許多公眾人物都在學習共和主義的歷史和理論著作，不少人都在公共演說和報紙文章中借重這方面的知識和體會。[8] 當時美國人閱讀的古典作家主要是希臘的狄摩西尼斯 (Demosthenes)、亞里士多德、波利比烏斯和羅馬的西塞羅、李維、塔西陀 (Tacitus)。他們特別喜愛歷史著作，歷史著作有人有事，生動具體，遠比政治哲學更適合一般人的口味和接受能力。因此，普羅塔克的羅馬人物傳在當時是特別受歡迎的。當時的寫作者在報紙上發表文章喜歡使用筆名，筆名往往來自普羅塔克人物傳中的羅馬共和人物。

使用與羅馬共和人物有關的筆名，一方面，筆名都是有用意的，並不是隨便取的；另一方面，使用筆名的作者有理由相信，普通讀者都能領會這些筆名的特別用意。這些筆名的使用反映了當時美國的社會文化環境狀態。例如，在聯邦主義者與反聯邦主義者關於憲法的辯論中，反聯邦主義者的作者中有兩位使用的是「加圖」這個筆名，一位使用的是「烏蒂卡之加圖」(Cato Uticensis) 的筆名，這兩個筆名都是指羅馬共和後期的參議員小加圖。小加圖在抵抗凱撒專制失敗後，流亡北非烏蒂卡(Utica) 繼續抗爭，最後拒絕投降，自殺身亡，人稱「烏蒂卡之加圖」。反聯邦主義者中另有一位使用了「小布魯圖斯」的筆名。羅馬共和晚期，在凱撒行專制的時候，布魯圖斯 (Marcus Junius Brutus) 領導共和的其他擁護者一起刺殺凱撒，

---

7 托克維爾：《論美國的民主》上卷，第186頁。

8 Gordon S. Wood, *The Creation of the American Republic, 1776–1787*. New York: Norton，1972 [1969].

被稱為「最高貴的羅馬人」。還有一位使用了卡西烏斯 (Gaius Cassius Longinus) 的筆名，卡西烏斯是古羅馬將軍，是與布魯圖斯一起刺殺愷撒的主謀者之一。這些筆名要表明的是，反聯邦主義者們強烈認同晚期羅馬共和的那些共和捍衛者們。在他們看來，強大的聯邦政府權力必定會最終毀掉一個人民的共和國家，他們堅持反聯邦的政治立場，是為了捍衛美國的共和，而他們的對手，聯邦主義者們，則是「反共和」的。反聯邦主義作者還使用一些具有其他共和政治含義的筆名，如阿格里帕 (Agrippa，曾經在北非與加圖一起抗擊凱撒)、辛西那提 (Lucius Quinctius Cincinnatus，共和羅馬將軍，帶領國家戰勝敵人後自動解甲歸田)、Vox Populi (拉丁文「人民之聲」，暗示自己站在人民一邊，不相信那些主張聯邦政府的少數精英)。

聯邦主義者也同樣使用與羅馬共和人物有關的筆名，例如，《聯邦黨人文集》的文章是由漢密爾頓、麥迪遜和傑伊三個人分別寫的，但都統一署上「普布利烏斯」(Publius) 的筆名。Piblius是指Publius Valerius Publicola (又作 Poplicola，公元前503去世)，他追隨盧修斯．朱尼厄斯．布魯圖斯(Lucius Junius Brutus)，是公元前509年領導推翻君主制的四位貴族之一，成為羅馬共和的執政官 (consul)。公元前509年是史學家公認的羅馬共和元年，共和維持了400年。Publius本身的意思是「公眾」，普布利烏斯有個綽號 (當時羅馬人有綽號，就像《水滸》裏的人物差不多) 叫「人民之友」。漢密爾頓、麥迪遜和傑伊等三人用這個筆名，表明他們是在為建立美國共和而努力，而他們的對手則是表明自己在共和出現危機時捍衛共和，雙方的立場雖然不同，但在都堅持共和這一點上卻又是相同的。[9]

---

9 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, pp. 67–70.

反聯邦黨人和聯邦黨人都堅持共和，但是，共和需要甚麼樣的制度保障呢？在這個問題上，他們有着針鋒相對的不同立場。反聯邦黨人認為，被授予國家權力的人經常會濫用這一權力，權力難免會使人腐化墮落，尤其是一個掌握着軍權的強悍統帥，他可以利用軍隊奪走人民的權力。而聯邦黨人則堅持，美國憲法中的行政、立法和司法三權分立，互相制衡，可以有效地防止政府權力腐敗，而沒有中央政府的共和制度則是脆弱的，難以維持長久的。在當時，由於強大的州政府各自治理，造成聯邦政府無力徵税，國家無法償還在獨立戰爭期間欠下的債款，也無力建立一支軍隊，或是履行其他國家事務。為了有效履行共和的國家責能，美國需要一個強大的聯邦政府。

二、羅馬共和的影響

早期的美國人鍾情於羅馬共和，是一個特殊的歷史文化現象。任何政體都不能憑空設計，都必須汲取他國的成功經驗或失敗教訓，閉門造車地創立只具有某國特色的政體不僅不可能，而且也沒有必要。但是，美國建國時期，全世界都不存在任何一個可供美國人借鑑的成功共和政體先例。因此，他們只能到古代去尋找可以幫助他們塑造一個新共和政體的楷模，而最有參考借鑑價值的便是羅馬共和。美國人排除了古希臘雅典的直接民主政體先例，而選中羅馬共和，這主要是因為美國不是一個小城邦國，所以必須選擇代議民主，羅馬共和便是一個方便的先例。羅馬共和是一個混合政體，以三個部分的權力相互制衡為其建構原則。羅馬共和的最高行政權由兩個權力完全相等的「執政官」(consul) 掌握，以收相互鉗制之效。貴族有他們的元老院會議，平民有他們的公民大會。執政官由公民大會

選舉產生，他們平時主持日常政務，並負責召開元老院會議和公民大會，戰時則為軍隊的統帥。

美國憲法所設計的也是三個部分的權力相互制衡，但與羅馬共和不同的是，那是立法、行政和司法。而且，羅馬共和的元老院權力很大，始終是羅馬國家的最高決策機構。美國的立法分為參議院和眾議院，相互牽制，參議院的權力遠不如羅馬的元老院。再者，晚期的羅馬共和因為權力內鬥，失去穩定而終於瓦解，美國的建國者們為了汲取這個教訓，用憲法和憲政，而非單純權力機構制衡來防止重蹈羅馬的覆轍。這樣的憲法當然是由知識淵博、深思熟慮的政治精英們設計的，但是，在一個共和國家裏，這樣的設計必須得到普通民眾的認可，方能成為國家的正式制度。因此，除了設計共和制度，最要緊的還有對普通民眾進行共和教育，以爭取他們的認可。

早期美國民眾的共和教育是第一代人的共和教育，不可能像現在這樣在學校裏系統地完成。當時大多數美國人對共和的了解和知識都是零碎、駁雜、偶然獲得的，獲得的也大多是二手知識，這一點也不奇怪。當時的報紙和大眾文化是他們知識的主要來源，而大眾文化中影響最大最廣泛的便是戲劇。在美國革命前後，許多戲劇都有關於共和的故事，如艾迪生 (Joseph Addison 1672–1719) 的《加圖》、莎士比亞的《凱撒》、奧托維 (Thomas Otway，英國戲劇家1652–1685) 的《保衛威尼斯》(*Venice Preserved*)，愛爾蘭戲劇家布魯克 (Henry Brooke 1703–1783) 的《古斯塔夫．瓦沙：國家的解放者》(*Gustavus Vassa the Deliverer of His Country*，瓦沙曾率眾起義，驅逐丹麥人，在1523年被推舉為瑞典國王) 等，這些歷史故事中有關於共和的古代知識。《加圖》是總統華盛頓最喜愛的一個劇，在革命戰爭中，

當美國軍隊被困於福吉谷 (Valley Forge) 的困難時刻，他讓軍中演出此劇，以鼓勵士氣。

十七、十八世紀的報紙和刊物的區別還很模糊，從十八世紀20年代起，一些英國報刊就已經傳入美洲殖民地，這些報刊大都具有「輝格黨」的平民傾向，所以特別受到美洲殖民地普通讀者的喜愛，其中最著名的有《旁觀者》(*Spectator*)、《閒談者》(*Taffler*)、《衛報》(*Guardian*)、《手藝人》(*Craftsman*)。波茲曼這麼說美洲殖民地的人民：「這些身處異鄉的英國人不需要印刷自己的書，甚至不需要培養自己的作家。他們從自己的故國原封不動地搬來高深的文學傳統。1736年，書商們大事宣傳《旁觀者》、《閒談者》和斯梯爾的《衛報》。1738年出現了關於洛克《人類理解論》、蒲柏《荷馬史詩》、斯威夫特《一隻澡盆的故事》和德萊頓《寓言》的廣告。」[10] 多種英國刊物刊登的隨筆、詩歌、文章都是出自當時的名家作者，同時具有一般民眾能夠認同的政治色彩。它們以普通民眾為閱讀對象，起到兩個方面的公民教育作用，第一是以有趣的方式談論生活中的普通事情，在英國，這種傳播方式是從內戰時開始的，十七、十八世紀，英國爭鬥的兩黨 (保守的托利黨和激進的輝格黨) 都想爭取民眾，輝格黨尤其擅長以短小有趣的時文吸引民眾讀者。以普通讀者為對象的新型出版物的出現，標誌着不同社會階級的力量正在發生變化，中產階級成為社會的基本閱讀民眾。新型刊物就是以他們為對象的，十八世紀英國作家、評論家約翰遜 (Samuel Johnson) 稱這這類刊物是在為民眾提供「廉價、容易的知識」。[11]

---

10 尼爾·波茲曼：《娛樂至死》，章豔譯，廣西師範大學出版社，2004年，第42頁。

11 Samuel Johnson, "Life of Addison (1672–1719)," from *Lives of Poets*. http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/johnsons/lives/addsn.htm

第二，報刊隨筆以富有文明教養的語言談物論事，為公民的公共言論作出理性的示範。英國內戰時，民眾狂暴、社會失序、文明秩序受到損害，就像所有的流血革命發生時那樣。因此，在王政復闢後，重新恢復社會文明和教養，形成理性的公共話語，便成為一件非常重要，非常不容易的事情。英國兩黨的鬥爭非常激烈、粗暴，充滿仇恨和敵意，相互攻擊尖刻而且惡毒。而當時像艾迪生 (Joseph Addison) 那樣的時論隨筆風格則與此完全相反，它不是攻擊性的，不以傷害別人為目的。它理性溫和的風格具有一種知識的優雅，對讀者有一種輕鬆、正派的氣質薰陶作用。約翰遜認為，這種文風對十八世紀英國民眾的禮貌和教養影響可以與十七世紀法國作家拉布呂耶爾 (Jean de La Bruyère 1645–1696) 對宮廷禮儀和品格的影響相媲美。拉布呂耶爾的《品格論》影響的是宮廷禮儀和教養，而英國十八世紀的公共隨筆影響的卻是大眾讀者。[12] 這些本來是為英國大眾讀者所寫的文章傳到大西洋彼岸的美洲殖民地，同樣受到大眾讀者的歡迎，是很自然的事情。

十七世紀以後，英國經歷了許多劇烈的社會變革和革命，許多英國報刊都是英國政黨政治鬥爭的產物，其中不少在政治上傾向平民，富有自由主義色彩，作者們不少是古典學者。十七、十八世紀初的英國文學正處在以古典為師的時期，許多生活在美洲殖民地的人們，有的除了《聖經》根本沒有讀過甚麼書，但卻也能從那些來自英國的報刊文章裏感知作者們的古典情懷和共和價值觀，雖然當時未必能完全明白其中的個裏，但也受到了陶冶和影響。對十八世紀初的美洲殖民地人民來說，公共演說也是極有吸引力的，那既是一種信息傳播方式，

12 Samuel Johnson, "Life of Addison (1672–1719)," from *Lives of Poets*. http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/johnsons/lives/addsn.htm

也是一種少不了的公共娛樂。演說家在演說中顯一顯自己的學問，也是常有的事。例如，1781年3月5日，美國愛國者道維斯(Thomas Dawes, Jr.) 在紀念波士頓屠殺的集會上發表演說，從羅馬皇帝馬可·奧勒留 (Marcus Aurelius)，羅馬作家塞內加，羅馬詩人奧維德，談到十八世紀英國詩人蒲柏 (Alexander Pope) 和評論隨筆家和劇作家艾迪生，旁徵博引地講述共和的歷史。不只是公共演說，大陪審團對犯罪人的控詞也對民眾有很大的影響，也常常成為散播政治和治國之道的言論機會。《聯邦黨人文集》三作者之一的傑伊 (John Jay) 就喜歡用大陪審團的指控詞(公訴) 傳播共和價值。[13] 美國民眾在公共生活中接受關於共和的知識，以及通過報刊閱讀和大眾文化接受共和知識，都是在社會而不是學校中發生的教育，這樣的教育有一個基本的特徵，那就是藉助美國生活方式中已有的民主因素，並把它們融合到新的共和理念中去。

三、共和教育與美國「民情」

共和主義能夠成功地融合美國原有的民主因素，並滲透到普通美國民眾的政治意識中去，這與美國有着特殊「民情」是分不開的。托克維爾認為「民情是使美國得以維護民主共和制度的重大原因之一」。他所使用的民情 (moeurs) 一詞，「其含意與其拉丁文原字 mores 一樣。它不僅指通常所說的心理習慣方面的東西，而且包括人們擁有的各種見解和社會上流行的不同觀點，以及人們的生活習慣所遵循的全部思想」。托克維爾

13 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, p. 69. See also, Richard D. Younger, *The People's Panel: The Grand Jury in the United States, 1934–1941*. Providence, RI: 1963, pp. 27–55.

同時指出，美國的民主共和制度之所以能夠穩定、有效，在主要因素中，地理條件不如制度，而制度則又不如民情。共和是一種人為制定的制度，民情是使這一制度在最大程度上起到預期作用的民眾素質和行為習慣，「墨西哥所處的地理位置，其有利性不亞於美國，而且墨西哥還採用了與美國相同的法律，但墨西哥沒有促使自己建立民主政府的民情」。[14]

單有共和的憲法制度，並不能確保共和的民主政治，更不用說是民主社會的日常生活秩序了，「任何國家的憲法，不管它的性質如何，都要求立法者必須依靠公民的良知和德行。這一點，在共和國比較容易實行和被人看到，而在君主國則比較難於實行，並且總是被精心掩蓋起來。但是，這一點一定只是存在於某一方面。沒有一個國家的法律能夠預先定出一切，沒有一個國家的制度能夠代替理性和民情」。在美國民情中，最重要的是基督教的影響，「英屬美洲的大部分地區，是由一些先是反對教皇的權威而後又不承認宗教至高無上的人開發的。因此，他們把一種我除了把它稱為民主的和共和的基督教之外，再無法用其他詞匯稱呼的基督教，帶到了新大陸」。正是這種「民主的和共和的基督教」大大幫助了美國人在政治活動中確立共和和民主制度，「在這裏，政治和宗教一開始就協調一致，而且以後從未中斷這種關係」。[15]

托克維爾稱美國天主教徒從神那裏得到自由探索政治真理的力量，「因此，美國的天主教徒既是最馴服的教徒，又是最獨立的公民」。[16] 他特別讚揚愛爾蘭天主教移民的共和和民主素質，這和他自己是天主教徒也許有些關係，但他並沒有排斥

---

14 托克維爾：《論美國的民主》上卷，第332，357頁。

15 同上書，第333頁。

16 同上書，第335頁。

新教徒，「美國沒有對民主共和制度懷有敵意的宗教學說。那裏的所有神職人員均有共同的語言，他們的見解同法律一致，可以說統治人們靈魂的只有一個思想」。托克維爾指出，基督教對美國民眾的政治影響主要還是間接的，「別看它不談自由，但它卻很好地教導美國人掌握行使自由的技巧」。美國的神職人員與中世紀僧侶干涉國家政治，破壞共和制度不同，他們「都一致主張公民自由，甚至那些不同意信教自由的人也不例外。但是，他們並不支持任何一個特定的政治派系。他們不關心政治，也不參與黨派的勾心鬥角。因此，不能說宗教在美國對法律和政治見解的細節有所影響，但它卻在引導民情，而且通過約束家庭對國家發生約束作用」。[17]

在美國，宗教起到的只是「引導民情」的影響，並不涉及國家政治、法律、制度的細節，更不為政治勢力服務，所以它起到的是公共政治教育只是道德方面的，這與黨派教義的灌輸有根本的不同。由於基督教的「民情引導」，在早期美國的民眾中，形成了兩種大眾化的共和意識形態，麥克唐納將之分別稱作為「清教共和主義」和「農業共和主義」。在十八世紀的美國，「清教徒」和「農夫」這兩種最廣大的普通人群，可以說是把幾乎所有的美國人都包括了進去。

這兩種大眾化的共和觀有一個最重要的共同之處，那就是「特別重視共和的德性」，這和1789年以後，美國訂立了憲法，用制度的力量來保證共和的穩定，因而事實上淡化了個人德行的作用，是有所區別的。傳統共和與現代自由民主對美德在公共生活中作用的不同理解，也可以歸結為對美德和制度的不同側重和強調。美德一直是古典共和所強調的，從古希臘、

17 托克維爾：《論美國的民主》上卷，第337頁。

羅馬到中世紀和早期文藝復興時期的意大利城邦共和，可以說是一脈相承。

古典共和幾乎沒有例外地因公民的美德而具有活力，相反，共和的衰敗都是由腐敗而起。共和所要求於公民的美德一般是積極參與公共事務、服從權威和法律、愛國、勇敢和自我克制。文藝復興時期的人文主義者布魯尼 (Leonardo Bruni，約 1370–1444) 把佛羅倫薩共和國看作是羅馬共和的直接繼承者，他這樣解釋共和主義者的德行，「他們只考慮幸福所需要的條件。監禁、折磨、痛苦、貧困、流放並不能成為幸福的障礙。智慧而勇敢的人——在真正意義上是智慧而勇敢的人們——有偉大、不屈的精神。他們只依靠自己，而不為凡人的不幸或命運沉浮而膽怯。」[18] 從人文主義出發，布魯尼把共和的德行看成是一種「習慣」，必須依靠教育和培養才能獲得。他說，「所有的德行都是一種心靈稟性，常常稱作為習慣。」例如，馬天生就能飛奔，載負騎士，但是，如果不訓練，就不能成為好馬。同樣，人不經過訓練，就不能養成正義、節制和別的美德習慣，「因此，天生不完善的，可以通過長期的實行而完善。我們可以認為，每一種美德都是一種習慣，由訓練和心智約束而獲得，由經驗和知識而臻於完善」。美德有兩種：「德行美德引導人的行為和稟性；智性美德幫助人懂得真理」，布魯尼列舉了五種智性美德：智慧、知識、審慎、理解、藝術，至於德行美德，則是指遏制人的種種天生的不良慾望和情慾，如肉慾、貪婪、怒氣等等。[19]

---

18 Gordon Griffiths, James Hankins, and David Thompson, trans., *The Humanism of Leonardo Bruni: Selected Text*. Binghamton, NY: Medieval & Renaissance Texts & Studies in conjunction with the Renaissance Society of America, 1987, p. 272.

19 Ibid., p. 274.

四、美國早期的兩種民間共和觀

美國早期的民間共和觀包括「清教共和主義」和「農業共和主義」。清教共和主義 (Puritanical Republicanism) 以基督教德行價值為核心，基督教德行與布魯尼所倡導的那種人文主義共和德行有所區別，但並不矛盾。基督教價值對人要求謙卑、敬畏、博愛、節制、自由 (只服從神，但不能由他人奴役)。這些美德不少是人文主義共和的美德所要求的，如堅韌、勇敢、勤勞、節儉、獨立、負責。而且，基督教和人文主義共和價值都與「自由個人主義」不同，都要求對共同群體的充分認同和參與。而且，共和的美德所要求的高尚克制與基督教要求的敬畏和節制也互相吻合。共和美德注重精神素質，這與基督教的靈魂說也可相互貫通。儘管基督教徒的「謙卑」也許與共和的勇氣 (男子氣概 manliness) 不盡相合，但基督徒是在上帝面前保持謙卑，這種謙卑不是被強迫的，而是人自由選擇的，這種「自由」本身就可以說是共和崇尚的一種勇敢，布魯尼所說的共和德行 (不害怕監禁、折磨、痛苦、貧困) 便是這樣一種包含自由承擔的勇敢。

清教共和主義同時包含個人的和社群的因素。清教強調個人獨立，把經濟獨立看成是其他獨立形式的基礎，有了經濟獨立，才能在政治上不依附於他人。那些在經濟、政治上依附別人而不能獨立的個人，很難指望他們成為公共生活中的可靠成員。清教的社群觀認為，個人完全屬於群體。這種群體主義甚至消除了社會生活的公域和私域區別，例如，一個人思想異端，那不是他一個人的事情，而是群體必須干涉、限制，甚至予以嚴厲懲罰的。就連一個人的喜好，也都可能被別人以社群關愛的名義橫加干涉。社群的一致對個人自由具有不容置疑

的、具有壓倒性的優先考量，這種集體主義也使清教共和主義本身包含着一種潛在威權主義傾向。[20]

與清教共和觀同時存在的另一種早期美國大眾共和觀是「農業共和主義」(Agrarian Republicanism)。當時美國的大部分人口都與農業有關。農業共和主義比清教共和主義更強調制度而不是德行的作用，儘管那主要是指一種人民擁有土地的制度。清教共和主義認為，有了公民美德就能保證共和的健康存在，而公共道德下降則必然導致共和的衰落，如果公共道德下降太甚，成為墮落，共和便會死亡。更為可怕的是，公民腐敗墮落，共和便會沒有綱紀，社會失序，而且亂世出魔王，接踵而至的必然是專制強人和強權暴政。農業共和主義則更強調自由的作用，它認為，自由是共和的靈魂，凡是存在奴役和奴隸的地方，一定不可能有共和，單單依靠公民的個人美德，難以維持共和的穩定存在。公民的自由是共和穩定的根本條件，公民自由必須要有經濟和政治制度的保障，其中最重要的便是保障個人能夠擁有土地，有了土地，公民才能夠真正獨立與自由。農業共和主義在農業種植發達的南方尤其具有影響。這種公民自由思想受到英國作家約翰·特倫查德 (John Trenchard) 和托馬斯·高爾頓 (Thomas Gordon) 所著的《加圖書信集》(於1720–1723年發表，有144篇文章) 很大影響，他們寫道：「安全、幸福、獨立地生活，這是自由的目的，也是自由的效果……真實的或想像的不得不 (依附他人)，都會把人變成奴僕、隨從和彼此依附的生物。因此……所有人都竭力想獲取的財產是獨立的最佳保障。」[21]

---

20 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, pp. 70–74.

21 David L. Jacobson, ed., *The English Libertarian Heritage from the Writings of John Trenchard and Thomas Gordon in The Independent Wigs and Cato's Letters.*

農業共和主義與清教共和觀一樣強調人的經濟獨立，但更具體地強調土地的公平分配。農業共和主義同時對權力保持更大的戒心，因此不把對共和的希望寄託在政治人物的個人德性上。農業共和主義的一位代表人物泰勒 (John Taylor) 說：「一個國家越是把它的自由寄託在個人的品格之上，就越難以保全自由。如果我們希望從個人私德產生公共的善，那麼個人的惡也一樣會變成公共的惡，那時候，我們就甚麼防護也沒有了。」[22] 因此，泰勒主張用制度結構的力量，而不是以期待出現政治賢人來保障共和的自由。清教共和主義的影響主要是在北方，而農業共和主義的影響則主要是在南方，當時的南方還是農業社會，土地制度是最根本的，人只有擁有土地才能獨立，只有獨立才會有美德，而只有美德才能保障共和的自由。

一直到今天，共和的健康存在需要依靠美德還是體制，仍然是一個備受關注和富有爭議的問題。這直接關係到共和公民教育的主要途徑和目的。共和公民教育需要藉助和依靠甚麼力量來進行呢？是個人品格培養還是民主法治制度？總的共識趨勢是，與美國建國時期相比，今天人們對美德的可靠性，尤其是清教共和主義的那種美德觀，有了更多的懷疑，至少不再是信心滿滿。這樣也就更多地強調制度建設的重要性，對權力分配和限制以及對權力過份集中也更為警惕。人們更多地認識到，沒有自由民主制度來支持的共和美德甚至會具有極權傾向，就連「共和的自由」也不例外。麥克唐納就此寫道：「共和的自由是極權式的：人們所擁有的是做某件事，只是做那件事的自由，這件事是符合公共利益的，個人的自由被完全包

Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill, 1956, pp. 177–178.

22 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, p. 75.

含到了政治群體的自由之中。」[23] 這就像我們在美國作家霍桑 (Nathaniel Hawthorne) 描寫早年美國 (1642–1649) 清教社群生活的著名小說《紅字》中看到的那樣。

甚麼才是「公共利益」呢？當這個是由專制權力來強行決定的時候，「公共利益」也就變成了「權力利益」的代名詞。這種極權式的共和把每一個發生在公民個人頭腦中的想法、宗教信仰和政治觀點，每一件發生在他家裏的事情，都當作與群體公共利益相關的事情，都予以監督、干涉和懲罰，這時候，就會製造出許許多多的「思想犯」，在奧威爾的《一九八四》中的那種子女監視父母、公民互相監視、相互揭發、隨時打小報告向政府和組織秘密匯報，就會成為表現政治覺悟、思想正確的事情。在一個名為共和實為極權的國家裏，不管是心甘情願還是迫不得已，這類事情是人人都會去做，也不得不去做的。

五、美國共和的危機和君主制的誘惑

1786年美國憲法的制定標誌着美國共和觀念的一個重大轉折，從此以後，共和的重心從美德轉向制度。美國人制憲前後的共和觀念變化對我們今天重新認識共和仍然具有啟發意義。這個時期，許多美國人對共和的信念曾經發生過動搖，甚至有建議用君主制來代替共和的。這種動搖與彷徨並不奇怪，它讓我們看到，共和是一種多麼脆弱的體制，而且，它還提醒我們，可以用哪些制度設計來克服這種脆弱性。美國成功地度過了這個共和初生期的危機，並在制度上有效地穩定和發展了共和制度。這個經驗對於整個現代世界都是寶貴的歷史先例。從此以後，那些從專制走向共和的國家，不必像建國時期的美國

23 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, p. 71.

人那樣到古代的羅馬共和那裏去尋找先例和楷模，而是可以直接從美國這個現代民主共和汲取經驗和教訓。例如，中國共和理想的「三民主義」便是從美國而不再是古代的羅馬借鑑它的理念和政治表述的。未來的世界也許會出現比美國更好的民主共和實踐，因此也為人類提供新的，更好的共和楷模。即使到了那一天，人們仍然不會忘記美國共和對人類曾經具有的普遍意義。

美國早期共和遭遇過的危機和考驗曾經是非常嚴重的，這些危機和考驗對美國人的共和觀發生過重要的影響。對早期美國人共和觀變化發生重大影響的一個事件就是1786至1787年冬發生在馬薩諸塞州的謝司起義。馬州是清教共和主義影響最大的地區，而以武裝暴力而不是法治程序來解決民間怨憤的謝司起義卻偏偏發生在這個地區。在一個號稱共和的國家裏發生這種與共和精神背道而馳的「造反」事件，而國家居然沒有能力去加以控制，這使得許多美國人對共和制度的政府治理能力發生了極大的懷疑，共和理念也因此陷入了危機。這就像民國初期軍閥混戰和後來的內戰使得許多中國人對共和徹底失望和幻滅是同樣的道理，而這種失望和幻滅是需要付出代價的，代價就是後來許多中國國民對政黨專制的熱烈支持。

謝司起義因抗稅而起，1786年9月，武裝的民眾聚結起來，不讓法院開庭，起義者後來結成軍事組織並進行軍事訓練，他們想幹甚麼，歷史學家們到今天都沒有一個明確的結論。謝司起義還沒有來得及有任何具體行動，就在1787年1月被波士頓地區招募的自願軍剿平了。但是，事情卻並非如此簡單，因為當時報紙廣為傳播的消息說，謝司的軍隊計劃搶劫銀行，擴充隊伍，一路南下，平分財產。對當時的美國人來說，這是非常可怕的消息。凡是有家有業的人都害怕造反會連累到自己。他

們這麼害怕並不是沒有理由的，因為凡是農民起義，或別的造反，都是打着正義的旗號，懷有利己的動機，也免不了利用人天性中的貪欲和殘暴。只有正義理想而沒有實際的好處 (搶劫財物、財產和土地) 是不可能招募到廣大入伙者的，而首先入伙的必是那些貪欲最強、最無法無天的殘暴之徒。

謝司起義並沒有對美國社會造成太大的實質破壞，這和中國飽受內戰之苦是完全不可同日而語的。但是，這個事件對於美國人的心理衝擊卻是非常巨大，他們認真地從中吸取教訓，修補共和的缺陷，這樣的教訓在中國恰恰一直被忽視到今天。謝司事件的影響在麥迪遜《聯邦黨人文集》第10篇中對共和的定義中可以清楚地看出來。共和一直是以君主制的對立面來定義的，但麥迪遜卻從它與「民主政體」的不同來定義共和的政體：共和是「代議制的政體」，它不允許個人自行其事 (包括「造反」)，「純粹的民主政體……造成了動亂和爭論的圖景，同個人安全或財產權是不相容的」。[24] 美國十三個州在謝司事件後馬上決定召開制憲會議，以解決聯邦政府不擁有實際權力的問題。

建立聯邦的中央政府，固然是因為當時的美國聯邦既不能徵稅又沒有軍隊，無法在實際上起到國家政府的作用，但更重要的是，一個國家建立政府權威，是因為國家群體不能沒有約束人性惡的制度力量。人們對這種人性惡有多害怕，他們要求建立政府的需要就有多迫切。正是因為人性惡，因為人的美德並不可靠，這才需要一個強有力的政府來保持人們的自由和財產。麥迪遜在制憲會議上說，團伙越鬆弛，就越容易有持強凌弱的事發生，制定法律約束，不僅是因為害怕別人幹壞事，也是因為害怕自己幹壞事。他在《聯邦黨人文集》第51篇中，更

24 《聯邦黨人文集》，第10篇，第48–49頁。

是把「政府」看成是「對人性的最大恥辱」，需要政府完全是因為人性有天生的缺陷，「如果人都是天使，就不需要任何政府了。如果是天使統治人，就不需要對政府有任何外來的或內在的控制了。在組織一個人統治人的政府時，最大困難在於必須首先使政府能管理被統治者，然後再使政府管理自身。毫無疑問，依靠人民是對政府的主要控制；但是經驗教導人們，必須有輔助性的預防措施」。[25]

在美國革命發生前不久的時候，美國人想的還只是如何防止政府的壓迫，制憲的時候，他們想的更多的已經是政府問題的另一個方面：政府如何成為約束人性惡所必需的制度力量。美國建國之父之一的拉什 (Benjamin Rush) 當時是賓夕法尼亞州的代表，他在制憲會議上說：「我們在反對君主制的時候，忘記了暴政的殿堂有兩扇門，我們用有力的限制栓上了一道門，卻讓另一道門依然敞開，我們疏忽了看管我們自己的愚昧和無法無天。」[26] 在拉什看來，農民造反往往就是這樣的「愚昧和無法無天」行為，政客或「革命家」以眼前的物質利益蠱惑他們，把他們挾持到群眾運動的洪流之中，破壞共和的基本民主法治秩序，沒有能革命成功一個更好的國家，反倒是造就了與共和背道而馳的專制獨裁。

美國人害怕發生這樣的革命，在他們看來，保護現有的個人自由和財產要比實現革命允諾的美好新世界更為現實，也更為重要。他們期待有一個能維持和保護自由和財產秩序的權威，這個權威必須具有與「神聖」的某種關聯，具有某種不容置疑的合法性，這才不至於人人都可以通過造反或暴力去取得這一權

---

25 《聯邦黨人文集》，第51篇，第264頁。

26 Benjamin Rush, "An Address," Philadelphia, 1787, in Hezekiah Niles, ed., *Principles and Acts of the Revolution in America*. New York, 1878, p. 234.

威。因此在新英格蘭地區有許多人認為，與其信賴共和制度，還不如回到以前質樸的清教秩序。清教秩序能夠讓人們判斷是非，確認甚麼是合法或不法的行為，如果國家要擁有權威，那麼也必須具有這種確認是非與是否合法的功能。只要一個政府擁有這樣的功能與權威，它是共和制還是君主制，那並不重要。

君主制是一種自然而然的權威政體，統治者的權威合法性來自只有帝王才具備的血統，再強悍的政治強人，除非自己當上君王，否則不可能獲得這種「合法」權威，在這個意義上說，君主制要比共和穩定。千百年來人類習慣了君主權威，對君王有一種習慣性的崇敬，美國人當然也不例外。在他們對共和體制失望的時候，他們對君主制也變得懷念起來。麥克唐納對當時美國重要政治人物在這方面的表現提供了許多具體的例子。[27] 1783年，美國經過獨立戰爭，打敗了英國，擺脫了英國國王對他們的君臣統治，成為新國家的公民。美國獨立戰爭時，法國和美國簽訂過一個同盟條約，在美國與英國的戰爭中站在美國的一邊，當時的法國國王是路易十六 (1789年法國革命後，1793年被處死)。1777年，美國的第二次大陸會議通過一套條款，就是治理國家的各種法律，叫《邦聯條款》(Articles of Confederation)，那還是路易十六在位的時候。1786年以後，因謝司起義和別的因素，美國共和出現危機，這時候，已經當了十幾年共和公民的美國人，居然有的像以前慶祝英王喬治三世生日一樣，每年慶祝起法國國王路易十六的生日來，還有以法國王室的姓「波旁」來為郡縣命名的。美國的邦聯國會甚至還把路易十六和王後瑪麗．安托涅特的肖像掛在議會廳裏，當路易十六新添王子的時候，美國到處都舉行了慶典活動。美國人自己沒有國王，因為與君主制的法國關係很好，就拿法國國王

27 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum*, pp. 179–183.

來過國王崇拜的癮，這還不夠，還不斷有人勸華盛頓總統坐上王位，當然華盛頓每次都拒絕了。

新英格蘭有許多人，有的還是很有社會地位的，甚至開始提議美國捨棄共和而另行建立君主立憲制度。邁諾特 (George Richards Minot) 於1788年出版了他的《公元1786年馬薩諸塞州起義的歷史及以後的反叛》一書，成為第一位記錄謝司起義的歷史學家，他記述道：「有些知書達理、頗有家產的體面人」開始「醞釀組黨」來擁護君主制，引起那些仍然贊同共和者的「嚴重憂慮」。一位法國人在寫給友人的信中提到了他在新英格蘭見到的情況：「新英格蘭四個州的人民對政府極為擔憂……簽名要求君主制。」[28] 亨利·諾克斯 (Henry Knox 1750–1806，曾任美國陸軍部長和戰爭部長) 寫信給華盛頓說，馬薩諸塞州有「七分之三的人民」贊成建立一個「類似於英國的 (君主) 立憲政府。」

1786年在費城召開制憲會議，參與會議者中也有對共和表示失望，甚至喪失信心的。門羅 (James Monroe，維吉尼亞州代表，後來的美國第五任總統) 是制憲會議參加者，他說，當時的聯邦國會主席戈翰 (Nathaniel Gorham) 曾給普魯士的亨利親王去信，表示「害怕美國難以維持獨立，並向他探詢，一旦我們的自由制度失敗，親王是否願意在美國行使君主權力。」門羅說這些話的時候，戈翰已經去世，在制憲會議上戈翰並沒有直接建議君主制，但他還是公開表示了對美國共和制度的悲觀情緒。來自新罕布什爾州的代表吉爾曼 (Nicholas Gilman) 在給他哥哥的信中說，那些「積極思考並對憲法抱有熱忱」的人士們正在「公然宣揚君主制」。

---

28 *The History of the Insurrections, In Massachusetts, In the Year MDCCLXXXVI, and the Rebellion Consequent Thereon*. Boston, 1778.

梅森 (George Mason) 是維吉尼亞州參加制憲會議的代表，他後來回憶說，莫里斯 (Gouverneur Morris，制憲會議的賓夕法尼亞州代表) 曾私下裏對他說：「我們遲早還得有一個君主……趁我們現在還有條件討價還價，越早接受君主越好。」另一位代表狄更森 (John Dickinson，德拉瓦州代表) 熱烈稱讚英國的君主立憲，「強有力的行政只能存在於有限君權制度中」，而君主制則是最好的政府形式之一，「共和從來就不曾是一個可以與之相比的制度」，但並沒有記錄表明他因此主張將美國的共和改變為君主或君主立憲制。制憲會議記錄中對君主立憲立場最明確的似乎要數漢密爾頓，他後來成為華盛頓總統政府的財政部長，並且是《聯邦黨人文集》三作者中寫作篇數最多的一位。他在發言中首先表明自己是一個熱愛自由的人，並願意為自由不惜犧牲性命，但是，他對共和是否能保護人的自由深感懷疑。漢密爾頓說的是對的。但是，漢密爾頓也表明自己對英國君主立憲制的欣賞，甚至懷疑，「美國捨棄英國的政府形式，是否能找到甚麼更好的制度」。儘管如此，他也看到，在美國建立君主制是不可行的，因為美國人民不能接受君主制。因此，他說，「應該盡共和的制度可能，謀求共和的穩定和持久。」他還建議政府的行政首腦 (總統) 和參院成員當選後終身任職，而眾議員的任期則為三年。終身任職和任期延長都是強化政府權威，維護權威穩定的辦法。

華盛頓的意見在制憲會議上起了很大的作用，也得到了最多的贊同。華盛頓是一位堅定的君主制反對者，但他也承認，共和的功效要過一段時間才能看出來，他認為只要讓政府的行政部門能夠有效地制衡立法部門，遏制後者為所欲為的趨向 (過份民主)，就能夠至少暫時保住共和的制度。制憲會議可以說是一個共和制度在美國和現代世界史上的生死存亡關口，傑伊在

給傑弗遜的一封信裏說，如果共和在美國失敗，世界的其他地方也就再不會有人嘗試共和。梅森對此也有相似的看法，在會議召開之時，他在給兒子的信中寫道：「全美國的眼睛都盯在這次會議上，他們的期待已經到了焦慮的程度」，「從美國獨立，各州訂立憲法，比起我們現在正在進行的事情來說，根本算不得甚麼。以平靜的理性來看，現在建議的架構，它對尚未誕生的千百萬人的幸福或苦難的影響將至為巨大，是人的理解力現在還不能充分消化和把握的。」梅森看到的不只是共和在美國的成敗，而且是共和在世界未來的命運。

六、美國共和是啟示，不是模式

共和能夠在美國成功地存在下來，並得以發展，對於全世界來說，都是一件幸事。這不等於說美國已經為世界其他國家提供了一個可供複製的模版或模式。就像美國當年不可能把羅馬共和當作一個可以供複製的模式一樣，別的現代國家也不可能把美國當作一個複製的模式。事實上，除了那些以抵制美國民主共和為藉口，力圖維持本國專制政體的人們，並沒有多少人在提倡要把美國當作一個固定模式來複製。[29] 美國共和的存在只不過是一個例證，它證明，人類要建立一種既與專制君主制不同，又可以避免暴民政治的新型政治體制，是可以辦到的事情，而這種新型的政治體制便是民主憲政的共和。

美國在有一部規定自己共和治理架構的全國憲法之前的，缺少一個強有力的聯邦政府，政府毫無權威可言，這與君主具有明確權威形成了一個強烈對比。美國人盼望的是一個能保護

29 瑪雅：《中國不可能複製美國模式》，http://www.aisixiang.com/data/39335.html

他們自由和財產的權威，只要一個國家權威能起到這個作用，它的形式是共和還是君主立憲，對於一般民眾來說是不重要的。中國清末的君主立憲和共和之爭時，面臨的首要問題與美國革命時相似，用拉什的話來說，是如何拴住絕對君權這扇門。1911年辛亥革命成功，看起來在中國建立了共和，不再有皇帝的統治，1912年有了《中華民國臨時約法》，此後中國面臨的問題卻與《邦聯條款》時代的美國不同，美國的問題是沒有一個有力的聯邦中央政府，碰到像謝司起義這樣的亂民事件(民眾視為對他們自由和財產的直接威脅)，政府無軍隊可派，根本沒有維持秩序的能力。中國的問題不同，中國的問題是，政府有軍隊，對付得了百姓或亂民，但對付不了同樣擁有軍隊的軍閥。美國後來制定了憲法，穩定地實現了憲政法治，除了在南北戰爭時期，無需再使用武力解決國內的政治爭端。而中國的情況則是，戰爭和革命不斷，憲政法治一直無法建立，始終在依靠武力討伐和對抗，憲政統一的理想終於被武力統一的現實所代替。

美國的共和憲政文化是它延續至今的民主制度和生活方式的根本保障，也是公民社會和公民文化得以健康成長的根本條件。相比之下，中國一直在用軍事討伐來解決問題，形成的是一種以黨權而非憲政為核心的你死我活、專制排他的鬥爭文化。從1920年代起，「黨國模式」從廣東蔓延至全國，到了1930年代，知識階層 (包括很多法學家)，都對國家主義表示認同，甚至支持「新式獨裁」。辛亥革命時期的中國人曾經反抗過專制君主制度，想以憲政替代之。不曾想到的是，100多年過去了，換來的是比君主制更難以用憲政去限制的一黨專制。這種歷史的諷刺使今天有人又重提晚清的君主立憲和共和之爭，

認為如果當時走上的是君主立憲而非共和的道路，未必不是一種較好的選擇。

美國在從《邦聯條款》時代向後來的「聯邦憲法」時代的轉變過程中，民眾對共和熱情出現低落，甚至對君主立憲制表示嚮往，都是不奇怪的。群眾的政治信念從來就不斷會受到政治制度是否有效，是非給他們帶來實惠，是否令他們信服等因素的影響和左右。

在美國，像新英格蘭地區的民眾，他們有托克維爾所讚揚的那種社群民主與共和的傳統，在革命時期的共和熱情幾乎比其他任何地區都高。但是，在共和制度出現危機，不能帶給他們期待的安全感的時候，也照樣會從一個極端迅速地擺向另一個極端。美國人是幸運的，就在共和熱情似乎處於最低潮的時候，支撐1786年制憲會議和許多與會者的已經不再只是革命時期的亢奮熱情。那些參與制定憲法的美國人已經變得更加理性，更加冷靜。他們有一種共和隨時可能崩潰的深刻危機感，這種危機感使他們變得更加深思熟慮，也更願意在不同的政見和制度觀之間達成妥協。自從美國制定了憲法，200多年過去了，共和制度已經由於它的穩定、持久的存在，而成為一個傳統，現在已經很難再找到像制憲時對君主制或君主立憲制有所懷念的美國人了。

今天，美國對共和的信心，它不僅表現為已經徹底切斷了與君主立憲的英國在制度上的聯繫，更表現為美國人在心理上已經徹底擺脫了對共和體制內新式獨裁的依賴，這種獨裁可以表現為終身制的總統，終身制的參議員，永遠掌權執政的單一政黨。對共和的認同已經不再直接表現在政體層面上，而是深入到它的自由公民社會和民主生活秩序中去，也就是說，對共和政體的認同，更多地體現為對它的政治手段和民主程序的關

注。[30] 如果説政體能夠造就國民，那麼，民主共和政體造就的是自由、理性而有尊嚴的公民，這是共和能在最好意義上對國民品格產生的影響和教育作用。歷史的經驗告訴我們，這並不是在所有號稱「共和」的國家裏都會發生的事情。正是因為這樣的事情在美國發生了，世界上其他地方的人們才對共和抱有誠摯的信心和好感，並熱忱地期待，在美國發生的事情，也會在他們自己的國家和世界別的地方發生。

30 美國政治學家伯恩斯 (James M. Burns) 等人指出，在美國，和在世界的其他國家一樣，「有些人贊成民主政體，不但是因為他們相信民主政體令人想起自由和平等這類目標，而且因為他們認為民主是治理一個複雜社會的最後方式。有些人因為民主所代表的人類目標而讚美民主政體，如果可以把這些人叫做原則民主論者，那麼，那些視民主為自治手段的就可以叫做程式民主論者。」《美國式民主》，中國社會科學出版社，1993年，第12頁。

7 美國建國初期公民社會和傑弗遜的「民主教育」理念

1787年夏天，美國革命贏得獨立後的第11年，在費城召開了制定美國聯邦憲法的會議。在這之前，美國有一個邦聯，也有一個《邦聯條款》，但是「『邦聯條款』建立的只是一個脆弱的友好聯盟，而不是一個全國性政府。」[1] 就政治體制而言，在美國革命以後的11年間，美國人並沒有確定他們要建立一個甚麼性質的國家。費城制憲會議產生了一部憲法，更重要的是，它建立了美利堅合眾國的共和制度。據說，本傑明·富蘭克林在1787年9月離開費城制憲會議最後一次會議時，碰到一位婦女。「富蘭克林博士，你們給了我們一個甚麼樣的政府？」她問道，「共和制還是君主制？」「共和制，夫人」，富蘭克林答道，「如果你們能夠守住它的話。」

制憲會議只是「制定」了一個共和，而不是「建立」了一個共和國的實體，只有守住共和，共和國這個實體才算建立起來。但是，問題是，如何守住共和？守住甚麼樣的共和？又由誰來守住共和？富蘭克林說，共和制能否在美國成為一個現實，要看「你們」能否守住它，這個「你們」顯然不只是那些參加制憲的少數精英。守住共和要靠民眾，而這些民眾首先又需要知道他們要守住的是一個甚麼樣的共和，他們在接受一個為他們制定的政體的時候，是不是就已經有能力成為與之相

---

1 詹姆斯·伯恩斯 (James M. Burns) 等：《美國式民主》，中國社會科學出版社，1993年，第16頁。

符，並對它有守護能力的國民呢？如果成為這樣的國民需要接受必要的教育，那麼他們又從哪裏去接受這樣的教育呢？

一、憲法與共和政體

對於今天的美國人來說，是否能夠守住共和，守住怎樣的共和，已經似乎不再是迫切的問題，這是因為，正如古德拉德(J. I. Goodlad) 說的，大部分的美國人是「在自己並不知曉的情況下，降生到美國民主共和制度中來的」。[2] 這個民主共和的政體特徵是，它「既可以稱為憲政共和制，也可以稱為憲政民主制…… (這是一個) 代議制民主——或者用柏拉圖的用語來說，叫做共和政體——在這個共和政體下，人民並不實際制定法律，而是選擇做這些事情的人」。[3] 共和與民主融為一體，它的核心價值形成了一種對廣大公民都有民主教育作用的「道德生態」。[4]

但是，200多年前，在美國制定憲法的時候，這樣一種「道德生態」的民主共和教育環境還沒有形成。在當時，共和與民主之間甚至有着某種似乎難以調和的緊張關係。1786年歲暮至1787年初謝司起義造成的動亂和暴民恐怖是費城制憲會議的主要動因之一，也給當時美國人所理解的「民主」抹上了陰暗的色彩。與在歐洲「共和」被看作是「君主制」的對立面不同，

---

2 John I. Goodlad, "Our Schools as an Apprenticeship in Democracy," in Donovan R. Walling, ed., *Public Education, Democracy, and the Common Good*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2004, p. 5.

3 詹姆斯·伯恩斯等：《美國式民主》，第7頁。

4 Kenneth A. Sirotnik, "Society, Schooling, Teaching, and Preparing to Teach," in John I. Goodlad, Roger Soder, and Kenneth A. Sirotnik, eds., *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990, p. 307.

在美國，制憲和這之後的「共和」是被當作「民主」的對立面的。麥迪遜在《聯邦黨人文集》第10篇中特別談到，「純粹的民主政體……成了動亂和爭論的圖景，同個人安全或財產權是不相容的。」他要求區別「民主政體」和「共和政體」，並把共和限定為一種「代議制的政體」。[5]

憲法的制定並不能自動回答「人民應當如何治理他們自己」的問題，因為憲法功能不是指示如何民主治理，而是規定如何限制治理的權力，起不到「限制權力」作用的憲法不過是一紙空文。伯恩斯這樣解釋美國的憲政制度：「開國先輩們選用了共和國這個名稱(而不用『民主』)，以避免與純粹民主相混淆。在他們看來，民主政體意味着暴民統治。並且意味着讓蠱惑人心之徒去吸引『民眾』。」所以，準確地說，「美國的制度不僅是一種民主制度，而且是一種憲政制度。這兩個概念相互關聯，但也有區別。民主制度涉及如何獲得並保有權力，憲政制度則涉及如何限制權力。一種政體可能是立憲而非民主的，如十七世紀的英國；也可能是民主而非立憲的，如伯里克利時代的雅典。的確，從存在着約定的政府活動方式這個意義上說，一切政府都有一個章程，在這個意義上，蘇聯和中華人民共和國都有憲法。但立憲政體這個術語具有更為有限制的含義，即指對統治者的權力有明確公認並經常運用的限制的政體。」[6]

1787年，在美國憲法制定的時候，設計者們想要限制的首先不是君主或政黨的權力，而是「暴民」的權力，因此，一直有人批評這是一部反民主、反對多數統治的憲法。[7] 對美國構

5　麥迪森：《聯邦黨人文集》第10篇，第48–49頁。

6　詹姆斯·伯恩斯等：《美國式民主》，第7頁。

7　同上書，第24頁。

成現實威脅的不只是像謝司起義那樣的暴民力量，而且還有在各州議會中由多數人說了算的那種「純粹民主」的權力。現代美國政治歷史學家並不諱言這一點：「(憲法制度) 是經過精心設計，以便延緩和阻止多數人的行動的，因為制憲者們雖然希望有一個有力而勝任的政府，卻不希望『群眾』——如丹尼爾·謝司所帶領的那些人——來控制政府。於是，他們做出安排，使多數人『派別』就是控制了眾議院也還不夠。更確切地說，這個派別還必須在一系列選舉中得以控制參議院和總統職位——或許最後還要控制最高法院才行。而且，無數抗衡多數的辦法已加進來成為這個制度的一部分——例如，在參議院阻撓議案通過的權利」。[8]

200多年後，美國憲法設計時的原先意圖已經相對不再重要。美國憲法防範暴民民主的意向貫徹在體制中 (強勢總統、二院國會、延緩民主決策)，並不因此直接代表某個或某些精英集團利益 (如「一個黨」)，所以它的作用從遏制某一種專制權力，普遍化為遏制所有可能的專制權力。從保護某些人的生存、自由、財產普遍化為保護所有人的生存、自由、財產。因此，從長遠來看，這一制度對普遍民眾 (人民) 確實能夠遏制專制權力，確實能夠保障自己利益都是必要的。在這個意義上可以說，人民確實控制着國家政府，包括國會、總統，以至最高法院。「制約」和「平衡」乃是對所有人 (不只是民眾) 的要求和慾望都應該能夠起到的緩衝作用。

在用設計憲法的辦法來限制「純粹民主」權力的時候，美國的建國之父們已經對要守住甚麼樣的共和有了某種回答——這個共和中的人民不是天使，而是受本能自私慾望驅動的普通人，如果沒有國家權威的政府去管束，他們的自發行動會給人

8　詹姆斯·伯恩斯等：《美國式民主》，第6頁。

們的安全、自由和財產帶來損害，用麥迪遜的話來說，「人民是一群野獸」，對這樣的「獸人」能否進行自我治理是無法確定的，對他們的懷疑「像是陰霾一樣掛在1787年制憲會議代表的心頭」。[9] 對「人民之惡」而不是「人民之善」的基本評估，成為制定美國憲法的一個前提，它認為，那些由民選產生的公共官員一旦私欲膨脹，就會與君王暴君和集權獨裁者一樣邪惡，因此建立一個好的、穩妥的、能夠在這種邪惡全面發作之前就將它清除的制度便是至關緊要的，甚至是唯一可以靠得住的保證。

這樣的看法其實又包含着某種對「如何守住共和」的回答，守住共和的將是共和制度本身，而不是共和制度中隨時可能腐敗的個人或眾人。在這樣的共和政體中，個人可以向它要求的自由和正義 (個人權利) 遠遠超過了他維護自由和正義的責任。是人民得益於共和制度，而不是共和制度得益於人民，共和制度對人民的公民教育和造就作用遠超過人民改善和再生共和制度的責任和能動作用。

制度保衛共和的看法在剛剛制定憲法、共和初建的美國似乎特別符合實際國情。當時不少美國人對君主制或英國式的君主立憲制還抱有期待。美國的學校教育還在教會的控制之下，還不存在進行共和公民教育所必須的公立學校。在那個時候，傑弗遜還沒有能設想為美國進行公民教育的全民公共教育，但他確實已經看到，無知識是民主的敵人，無知與民主不可能同時存在，而教育才是唯一的出路。就共和的公民教育而言，美國剛誕生不久的共和，它的國民不得不從事一件他們還沒有經驗去做的事情，那就是，自己開始對自由的艱難的學習。學習自由成為公民教育的一項重要內容。

---

9 John I. Goodlad, "Our Schools as an Apprenticeship in Democracy," p. 3.

二、1790年代的民主—共和協會

美國共和需要公民教育，在憲法制定後的10年間，雖然國家還沒有可以提供這種教育的公立學校，但公民教育卻還是在公民社會中發生並起作用了。由於它是一種在公民社會中自發的自我教育，它本身就具有重要的民主特徵，以這樣的方式所形成的公民教育在回答「甚麼是共和」，「由誰守住共和」，「為何守住共和」等問題時，有着鮮明的民主特色，成為美國早期共和思想發展的重要因素，使它變得更充實、具體、多元、豐富。在當時公民自我教育中扮演一個非常活躍角色的就是「賓夕法尼亞民主協會」(Democratic Society of Pennsylvania)，「民主協會」(Democratic Societies) 和「德裔共和者」協會 (German Republican Society) 這樣的民間公民組織 (以下簡稱「民主–共和協會」)。

如果説自由 (liberty) 是美國共和的基本價值，那麼這些民主–共和協會關注的首要問題便是如何在共和政體中保衛自由。1793年，費城德裔共和協會在《國民公報》(*National Gazette*) 上刊登的致辭中提出了它的一個主要原則：「自由精神，就像心靈的每一種美德一樣，只有在不斷的行動中才有活力。」一年後的費城公民節上，在紀念法國革命勝利時，費城民主協會和德裔共和者協會一起為「知識」乾杯：「祝每一個公民都具有知道自己權利的知識，也都有保衛自己權利的勇氣。」[10] 從1793至1800年，像這樣的公民團體在美國東海岸至少有40多

10 German Republican Society of Philadelphia, *Address*, April 11, 1793; *The Democratic Society of Pennsylvania, Manuscript Minutes*, May 1, 1794, in *Democratic-Republican Societies, 1790–1800: A Documentary Sourcebook of Constitutions, Declarations, Addresses, Resolutions, and Toasts*. Westport, CT: Greenwood Press, 1976, pp. 53, 103.

個，它們推動公民責任觀念、公民教育、政治平等和民主。這些普通的美國公民有知識、有行動地堅持民主理念。這構成了他們積極扮演公民角色的那種民主共和精神，也使美國革命和《獨立宣言》的思想觀念在美國社會的社群層次上普及開來。

這些公民組織對共和與民主的思考和認識，它們所進行的公民社會活動雖然常常成為歷史學家們對聯邦黨人與反聯邦黨人爭論的專門研究的對象，但卻仍然與今天的美國民主政治生態有着生動的聯繫。這些民間組織的政治觀在當時是「激進」的，起到過幫助民眾認識、理解共和政體與民主政治特徵的作用。也正是因為如此，它們成為美國民主社會發表反主流意見、公民不服從和公民推動制度變革的一個歷史示範。直到今天這個傳統仍然保存在美國的激進社會運動中，1960年代的民權運動就是一個例子。

在美國獨立戰爭期間，民主–共和協會的成員有許多都曾經參加過與英國軍隊的作戰，這在當時是一種「反叛」行為。而正是這樣的反叛行為，讓他們在挑戰權威和蔑視等級秩序的觀念上經受了實際行動的啟蒙和實踐。這與英國在第一次內戰時(1642–1646)，克倫維爾打敗英王查理，那些曾在他麾下征戰的士兵形成的「平等派運動」有些相似。平等派運動要求人民主權、擴大公民投票、法律面前的公民平等、宗教寬容。這些都寫在他們的《人民協議》(*Agreement of the People*) 宣言中。平等派對英國第二次內戰 (1648–49) 也發生過影響，在歷史上推動了英國民主政治的發展。

民主–共和協會的成員大多來自社會下層，包括手藝人、工匠、水手、夥計和教師，也有一些醫生、律師和金融人士。[11]

---

11 Eugene P. Link, *Democratic-Republic Societies 1790–1787*. New York: Columbia University Press, 1942, pp. 13–15, 72.

華盛頓第二次擔任總統後不久，這些協會以自己的方式重新界定公民和公民美德。美國憲法是妥協的產物，在許多具體問題上故意保持了模糊，民主–共和協會的行動首先就是從解釋憲法開始。他們對憲法的含義進行探究，堅持憲法包含積極主動的公民觀，強調只有在政治行動中，公民才能有效地行使他們的自由。他們所要爭取的是將共和思想民主化，這在共和思想觀念中代表一種前所未有的激進潮流，與聯邦主義者們對共和比較傳統的看法迥然不同。對他們來説，比共和的知識和政治科學更為重要的是共和對人的解放作用。共和政治不只意味着選舉、分權、制約和平衡，而且更是一種對人的社會關係，尤其是等級差別和體制不公的批判性審視，這是一種從民主和積極公民價值觀出發的批判審視，具有激進社會運動的特徵。

民主–共和協會強調民主與平等，與聯邦主義者維護傳統等級 (有產者/無產者，白人/黑奴) 的意圖有所衝突。美國早期共和的內在矛盾是不同利益和價值觀念妥協的結果，一方面主張人人生而平等，一方面又存在着公民之間的等級不平等，這種矛盾使得美國共和充滿了脆弱和不穩定的因素 (十九世紀的美國內戰甚至差一點就毀掉了共和)。民主–共和協會的民主與平等觀可以説是對美國共和政體內在的曖昧和矛盾作出的挑戰性的思考。

美國共和的「代議制」是為了防止「純粹民主主義」的暴民政治而設計的，無論在設計和實際運作上，都是一種精英政治。就連當時最富有民主思想的傑弗遜也認為，美國必須由那些因德性、能力優越而出類拔萃的「自然貴族」來統治。儘管這種精英政治挑戰了君主統治的合理性，但是，民主–共和協會並不信任這樣的精英統治。美國共和的憲法規定了公民的選舉權，因而從根本上説，把共和的權力規定為人民主權。民主–共和協會認為，既然如此，政府的任何行為，只要不反映選民

們的要求和期待，都應該視為專斷權力，也都是對共和原則的破壞。紐瓦克 (Newark) 協會在一封以「加圖」署名的信中說，代議政府是「代理人」(代表) 和「主人」(公民們) 之間的嚴格合同，「主人」不僅有權利，而且有責任對「代理人」在公共事務中的所作所為加以督查。[12] 康州一位名叫比肖普 (Abraham Bishop) 的公民這樣表示他對共和的民主性的看法：「美國憲法……『保證聯邦內的每一州都有一個共和政府』」，共和的州政府「明確承認共和民主……也就是承認我們是美利堅合眾國的人民」。[13] 南卡羅來納州共和協會也呼吁：「共和愛國者應該永遠警惕地睜開眼睛」，不能只靠制度控制權力，還更需要由積極、警覺的公民們自己來控制權力。[14]

美國共和中有兩種不同的思想觀念：精英代議和公民民主。它們的區別集中在「代表」的角色上。精英代議把「代表」看成是是被任命的「受托人」(trustee)，他們按自己的意思，而不是代替別人辦事。政府也是一種「受托人」的政府。公民民主則認為，「代表」是「代理辦事的人」(delegates)，他們只是替人民 (主人) 辦事的代理人而已，通過代理人辦事的民

12 Brian W. Dotts, "Cato's Resolve and the Revolutionary Spirit: Political Education, Civic Action, and the Democratic-Republican Societies of the 1790s," in Donald Warren and John J. Patrick, eds., *Civic and Moral Learning in America*. New York: Plagrave, 2006, pp. 33–49. True Republican Society of Philadelphia, *Toast*, May7, 1800; Republican Society of the Town of Newark, "Cato" to the *New York Gazette*, March 12, 1794, in Philip S. Foner, ed., *The Democratic-Republican Societies*, pp. 111, 144.

13 Abrams Bishop, *Georgia Speculation Unveiled, Second Part Containing The Third and Fourth Numbers with a Conclusion, Addressed to the Northern Purchasers*. Hartford, CA: Hudson & Goodwin, 1798, pp. 82–83.

14 Republican Society of South Carolina, Charleston, Manuscript Minutes, August 1793: Massachusetts Constitutional Society, Circular to All Republican Societies in the United States, August 28, 1794, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 259, 382.

主便是代議的，非直接的民主。這種民主觀念來自英國的激進輝格黨 (Whigs，平民黨)，輝格黨的平民思想在革命初期影響過許多美國人。激進輝格黨的詹姆斯．伯 (James Burgh 1714–1775) 就說過：「權力在人民中，就如同光澤在太陽中，原本如此，與生俱來，不受任何人的限制。」至於政府，「就如同月亮反射的光，這種光是借來的，代理的，必須受人民意志的限制」。[15] 堅持人民主權的原則，強調共和必須與民主相一致，這些基本信念一直到今天仍然是大多數美國人對共和的基本理解。

這種對共和的民主解釋與托克維爾在《論美國的民主》中對美國社會的觀察是符合的，他在討論美國民主時，特別提到美洲殖民地時期的地方民主自治傳統。民主–共和協會強調美國共和的民主性質因此不是甚麼標新立異之說。但是，在美國建立共和之後，在共和政治的新語境中重申這樣的民主觀念，卻又具有新的意義，那就是，通過強調共和必須民主化來防止共和可能由精英化而轉變為專制。民主–共和協會強調，共和所必須具有的民主政治程序和運作特徵包括公民參與地方事務、公民輿論監督政府官員 (包括民選的政治代表)、經常性的選舉、職位輪替、州和聯邦的陪審制度，等等。所有這些都是為了防止官僚制度化、防止官僚脱離民眾和政治權力不當集中，而這些都需要有廣大公民的積極參與。公民要承擔起這些民主職責就必須有教育制度的支持，這應該是一種公立的、世俗的、以培養民主素質和能力為目標、以全體公民 (不管是哪個階級，也不管是否擁有財產) 為對象的教育。這樣的民主觀因此必須也是一種啟蒙的民主觀和啟蒙的共和主義。

---

15 James Bough, *Political Disquisition: Or, An Enquiry into Public Errors, Defects, and Abuses*. 3 vols. London, 1774 and 1775. Reprint, New York: Da Capo Press, 1971, I: 3–4.

這樣的民主和共和主義要求摧毀任何形式的專斷統治，在政治和社會中實行公民平等，使貧困的和富有的階級一樣能在共和中真正發揮作用。這是古典共和所不能勝任的。古典共和包含着威權的因素，但這並不妨礙民主–共和協會的成員們同樣也願意利用古典共和資源來提出他們自己關於人民政府和積極公民參與的主張。他們所運用的古典共和資源包括西塞羅、薩勒斯特 (Sallust)、普羅塔克和李維等古羅馬思想者，以及他們對古典雅典政治生活的分析，還包括中世紀以後意大利城邦共和國的經驗。但是，民主–共和協會運用的更多的是現代共和主義的思想資源。現代共和是在對絕對君主權力的批判中形成的，以人的自我完足和人民主權為其核心，重要的思想家包括洛克、休姆和培根，也包括詹姆士·哈林頓 (James Harrington 1611–1677，英國政治哲學家)、阿爾傑農·西德尼 (Algernon Sidney 1689–1720，英國政治學家)、約翰·特倫查德 (John Trenchard) 和托馬斯·高爾頓 (Thomas Gordon) (他們1720–1723年發表的政治論文集《加圖書信集》影響極大)、約瑟夫·普利斯特列 (Joseph Priestley 1733–1804，英國政治學家) 等。雖然「古典」和「現代」共和之間有很大的區別，但都對美國革命的那一代人形成他們自己的共和主義產生了影響。

三、民主公民教育的啟蒙和自我啟蒙

整體來説，對美國十八世紀後期共和思想影響最大的是啟蒙主義。民主–共和協會對共和主義的理解一方面是通過意大利文藝復興來接觸並理解古羅馬的共和遺產，另一方面，他們在政治辯論中，訴諸一般人的普遍理性，而不是少數精英的特殊智慧。他們引用人人可以閱讀的思想文本，用來支持自己的

看法，這既是啟蒙教育的結果，也是啟蒙教育的方式。他們強調，人可以用知識指導行動，並以此來改善人的政治和社會環境，人不僅能做到這一點，而且有責任去這麼做。能夠這樣做的公民是有教育的公民，通過這樣的教育，人就可以逐漸成為理想的公民。[16] 民主–共和協會的成員認為，人的理性使人可以成為積極有效參與的公民，他們不只是要維護自己自由、平等和追求幸福的個人權利，而且，還要求政府保護這些權利。正如《獨立宣言》所說，政府存在的目的就是維護公民的這些權利，一旦政府與這一目的適得其反，人民就可以推翻政府。

美國的《獨立宣言》比憲法更有助於表達民主–共和協會的公民價值和民主意願。他們清醒地看到，美國存在的社會等級和特權有可能導向產生專斷的權力，這種以民主共和制度作掩護的專斷權力可以與暴政王權一樣專制。當時的美國還沒有像今天這樣的兩黨政治制度，而且對政黨在共和體制中的作用根本就是抱着不信任，甚至敵視的看法。民主–共和協會成員們把自己看成是「平民」，是對「貴族統治」的制衡，是在為下層平民在共和體制中爭取更大的利益而鬥爭。這種貴族和平民二分衝突的模式要到傑弗遜總統任期中現代政黨政治模式逐漸形成後才有所改變。

在十八世紀末期的貴族/平民二分模式中，貴族是精英，而平民則是中下層的普通人，雙方彼此互不信任。他們對美國的共和主義的理解也迥然不同。精英人士主張政府家長式的治理，他們認為，有序自由是共和所需要的，因此有必要限制過度的政治自由。民主–共和協會不同意這種看法。例如，伍德

16 Lawrence A. Cremin, *American Education: The National Experience, 1783–1876*. New York: Harper & Row, 1980, p. 125. Allen Oscar Hansen, *Liberalism and American Education in the Eighteenth Century*. New York: Octagon Books, 1977, pp. 4–5.

主張，有必要「摧毀貴族統治」，開始一場「真正的美國革命」。[17] 康乃狄克州的諾沃克 (Norwalk) 共和協會的憲章宣稱，把所有的權威交付給一些特殊的個人，是把個人才能置於平等原則之上。為了世世代代的美國人能夠重建美國，協會要吹響號角，「在宮殿和王位的廢墟上建造起自由的殿堂」。[18]

民主–共和協會會員們對共和基本美德的「公民義務」也作了自己的解釋：只有正直的、有德性的公民才能超越自己的私利，盡到公民責任，而每一個能夠盡到這種責任的公民，無論他是精英還是平民，都應該有機會為共同體盡職。紐約民主黨人在一份「致詞」(Address) 中說：「個人的品格和價值的大小應該按他們對共同體服務的多寡來評定。積極施展我們的才能，盡量運用我們的能力，這是我們所有人對社會的義務，也是社會契約最神聖的原則。」他們認為，公民有義務幫助政府保持自由，只有這樣，政府才不會被少數人把持而變成為少數人的利益工具，也只有這樣，政府才能以增進共同體的整體利益為己任。公民幫助政府保持其自由，而不是只依靠政府來維護公民自由，公民的自由是主動而積極的。即使以今天的眼光看，這也是很前衛的觀點。他們還認為，人民要參與共和國的治理，需要的是知識，而不是特殊的門庭、出身、社會地位身份，「每個公民都應盡力獲得關於政府原則……和他們國家制度的知識，以便有一天被召喚去積極地盡自己的一份力量」。[19]

---

17 Gordon S. Wood, *The Radicalism of the American Revolution*. New York : A.A. Knopf, 1992, p. 276.

18 Norwalk Republican Society, Connecticut, Introduction to the Constitution, April 4, 1798; The Democratic Society of Pennsylvania, Philadelphia, Principles, Articles and Regulations, Agreed upon, Drawn, and Adopted, May 30, 1793, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 64, 254.

19 Democratic Society of the City of New York, Address to the Republican Citizens of the United States, May 28, 1794. The Massachusetts Constitutional Society,

共和美德和愛國主義是不可分割的，要成為有德性和愛國的公民，就必須具備政治知識，而不是甘當愚民。愛國需要知道為甚麼要愛國，愛甚麼樣的國家，愛國需要的不是盲目順從任何性質的國家權威，而是對國家權威保持警覺，不讓它從民主蛻變為專制。自由不能靠愚昧來保衛，壓迫也不能用順從來改變。卡納安 (Canaan) 學會的成員甚至建議，為了讓司法更透明，更能接受人民的監督，有必要修改現有的法規和改革法庭和陪審制度。他們說，「平等、正義、德性……和知識的傳播是自由殿堂的主要支柱。」[20] 人民沒有知識，便只能聽由貴族擺佈，只能被動地指望和依賴現有的制度來保護自己，而這是靠不住的。制度對民眾並不會自動地起到保護作用，相反，制度是要由人來運作的，少數人對多數人的壓迫，利用的絕大部分是看起來很好的制度。民主–共和協會成員稱這種對制度的利用為「花招」(artful designs)，「那些悄悄摧毀自由與平等根本原則的家伙總是在使用花招」，民眾要識破這些花招，有效地保護自己，就必須先使自己變得更有知識。公民要獲得知識，首先指的不是專門的知識，而是公民政治和政治信息的知識。這樣的知識不只是來自學校的教育，而且是來自社會中的自由言論和自由討論。一切對言論和公共信息的控制都是為了阻礙這種公共政治知識的傳播，而每個積極參與的公民都有責任去努力維護自己獲得這種知識的自然權利。自由的知識使得普通公民能夠共同確定社會所需要的正義觀念和未來目標，那才是具有共同生活意義的民主政治。它是在不同意見的相互衝突、

Boston, Rules and Regulations and Declaration, January 13, 1794, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 178–179, 257.

20 Democratic Society of Canaan, Columbia Country, Resolutions Adopted on the Need for Reform in Laws, Courts, and Juries, July 10, 1794, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, p. 240.

妥協和交融中實現的，「對立意見的碰撞產生的火花，點燃真理的火炬」。[21]

英國作家約翰·特倫查德和托馬斯·高爾頓於1720–1723年發表的《加圖書信集》有144篇文章，被譽為「共和人」(Commonwealth men) 傳統的傑作，為公民思想和知識的自由提供了最為廣泛的辯護。這些文章在出版後的25年間多次再版，被認為是美國革命合法性的基本來源，它們為大西洋兩岸公眾的政治討論提供了許多主題。《加圖書信集》在十八世紀末期對所有美洲殖民地都極有影響，他們引用羅馬歷史學家塔西陀關於自由言論的名言，稱自由言論是「一種稀罕的幸運」，「只有在能夠自由願望並說出自己的自由心願的時代，人類才享有這種幸運。」[22] 共和政體必須保障公民的自由言論權利，惟有如此，每個公民才能有機會參與到公共話語中來。

這樣的知識參與要求對當時的美國普通民眾來說是很高的，因為他們沒有這麼多時間來做到這一點。民主–共和協會意識到，普通公民的生計條件實際上限制着公民教育，在這一點上，他們繼承了共和主義的一個重要觀念，那就是，擁有財產是自由的必要條件。民主–共和協會特別強調土地分配的問題，因為在前工業時期的美國，土地是最重要的財產。卡蘭姆 (Robert Coram) 是《特拉華報》(*Delaware Gazette*) 的出版人，當過中學教師，也是新堡 (New Castle) 愛國協會的成員，他提出，

---

21 Republican Society of South Carolina, Charleston, Manuscript Minutes, August 1793; Massachusetts Constitutional Society, Circular to All Republican Societies in the United States, August 28, 1794, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 259, 382.

22 John Trenchard and Thomas Gordon, *Cato's Letters, or Essays on Liberty, Civil and Religious, and Other Important Subjects*. Ed., Ronald Hamowy. Indianapolis, IN: Liberty Fund, Inc., 1995, No. 15, p. 113.

「由政府造成的不公正，幾乎所有的都是由於財產分配的不平等而產生。」[23] 他認為，政府有責任把土地公平分配給公民，這個主張與美國早期的「農業共和主義」的主張是一致的。[24] 這個主張也與洛克要求限制私有財產，以避免財富過度集中到少數人手中相一致。財產的公正分配對保障健全的共和制度有重要的影響，財富的過度集中會使一些人因為特別富有而有攫取權力的機會，而沒有財產則又會使另一些人因不得不依附他人而無法成為獨立、自由的公民。

在土地和財產問題上，民主–共和協會要求政府發揮有效的調節功能，而在社會事務上，他們則又害怕政府會因為權力集中而過度干預。這二者之間從邏輯上說是相互矛盾的，但在現實政治中卻是民主制度的一個基本特徵——既需要政府權力，又需要對政府權力加以限制。這二者之間的平衡無法全靠制度自身來實現，因此，公民如何參與制度的運作以及以甚麼樣的素質進行參與，以保證制度既有規範，又靈活有效，便成為能否維護民主共和的重要條件。

民主–共和協會前所未有地強調普通公民進行參與和擁有政治權力的重要性，但真正有效的參與靠的並不是單純的意願、空洞的熱情和盲目的行動，而是經過教育來獲得必需的政治判斷力。阿倫特是一位特別強調公民判斷力的政治學者。她對美國憲政共和缺陷的評價是，這是一個由精英設計的制度，盡量要求制度能穩妥地限制權力，因而忽略了公民參與對維持這一制度的必要作用，她說：「憲法將所有的權力都交予人民，但

---

23 Robert Coram, *Political Inquires: to Which is Addressed, A Plan for the General Establishment of Schools Throughout the United States*. Wilmington DE, 1791.

24 Forrest McDonald, *Novus Ordo Seclorum: The Intellectual Origins of the Constitution*. Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1985, pp. 74–75.

卻沒有讓他們有機會成為共和者，也沒有讓他們能像公民那樣行動。」而且，「所有的權力都是交予作為私人的人民的，而對作為公民的他們卻沒有建立公共的領域」。[25] 民主–共和協會的廣泛公民參與可以說是糾正美國憲法缺陷的重要實踐，他們提出的民主理論更是對補充美國憲政的重要貢獻。他們強調，共和政體中的民主需要信息、知識和教育，與民粹主義的「大民主」完全不同。民主共和並不是大民主式地將政治權力交給普通的公民大眾，而是要求他們首先具有民主的知識，受過民主的公民教育，有民主實踐的訓練和經驗，有充分的政治信息(自由產生並傳播，不是宣傳洗腦的結果)，並在這個基礎上具有獨立思考和判斷的能力。只有具備了這些條件，公民行動才能成為具有「民主效能的行動」(act with efficacy)。[26]

1787年，費城制憲會議制定了一份紙上的憲法，憲法條文並不會自動轉變為民主憲政，這是許多國家至今只有憲法但無憲政的不幸現實所證明了的。要使憲法變成民主憲政，必須保證廣大民眾能與政治精英一樣在政治、社會事務中發揮作用，這樣才能形成和維持一個生氣勃勃，自治自理的公民社會。民主–共和協會所體現的便是這樣性質的美國公民社會。

民主–共和協會把政府與社會的區分看成是精英與民眾的對立，這樣的理解未必準確(因為精英和民眾都可以在公民社會中發揮作用)，但卻表現出強烈的「民眾」意識，幫助他們堅定了普通人自決、自理、自治的決心和信心。民主–共和協會對共和主義採取的不是守成，而是重新理解的態度。對憲法也是

25 Hannah Arendt, *On Revolution*. New York: Penguin Books, 1965, p. 253.

26 Republican Society of South Carolina, Charleston, Manuscript Minutes, August 1793: Massachusetts Constitutional Society, Circular to All Republican Societies in the United States, August 28, 1794, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 259, 382.

一樣，他們並不把憲法當作一些只能按原先設計所運用的條文束縛，當作一個已經完美建築完畢的大廈。他們把憲法當作一個腳手架，當作一個能夠不斷幫助完善民主建設的憲政框架。因此，他們對憲法採取了一種更平等、更包容的解讀，為的是使盡量多的普通美國人不僅可以「是公民」，而且可以「當公民」，不僅擁有公民的身份，受到公民權利的保護，而且還可以積極地有所公民行動，參與到創建美國民主共和的共同事業中去。

四、學校和社會同步進行的公民教育

民主–共和協會主張普通公民以知識的力量來進行公民參與，他們相信，在愚昧的椿基上建立的一定是專制的王國。民主–共和協會的許多成員都深受托馬斯·潘恩的影響，潘恩是一位平民思想家、政治活動家、理論家、革命家，更是一位激進民主主義者。潘恩並不把革命看成是它自身的目的，他認為，革命的可貴在於它開拓了造就新公民的可能，「革命的道德原則是教導，不是摧毀」。他在談到民主–共和協會的教育作用時說，「美國的所有憲法 (各州都有憲法) ……都是由人訂立的……目的是使人盡量變得智慧……並能夠理性地被治理。」[27] 公民要變得智慧，主要的學習途徑是在民主生活中熟悉憲法和國會的運作程序，看議員如何辯論公共議題，觀察他們的成效或失誤，參加選舉和助選，學習如何寫競選文宣，等等。民主–共和協會把這些公民活動的能力看成是所有兒童都應該通過公

27 Thomas Paine, *Dissertation on First Principles of Government*. Philadelphia, 1795. Thomas Paine, "A Serious Address to the People of Pennsylvania on the Present Situation of their Affairs, December 1778," in *Complete Writings of Thomas Paine*. Ed., Philip S. Foner. New York: The Citadel Press, 1945, p. 290.

共教育習得的知識。在這一點上，他們受到了啟蒙教育思想家洛克的影響：人是可以塑造的，像一塊有待寫上文字的空白石板，共和必須有與之一致的民主公民教育。民主–共和協會的這種教育觀與傑弗遜主張的公民教育非常一致。

早期美國的政體與教育之間存在着嚴重不協調。當時的教育是一個典型的政體先行、教育滯後的例子。對此，卡蘭姆抨擊道，在美國，「憲法是共和的，而教育卻是君主制的」。[28] 儘管在政體上是政教分離，但學校仍主要處在宗教的掌控之下。對於如何建立與共和政體相一致的國民教育，美國的建國之父們看法多有分歧，拉什 (Benjamin Rush) 主張把國民培養成「共和的機器」，而傑弗遜則以培養「自然貴族」為目標。拉什的教育理念是培養公民服從權威和守法的美德，而傑弗遜則要培養優秀的精英人才。民主–共和協會在教育問題上有他們自己的立場，他們認為，應當設立公立學校，讓貧困家庭的兒童也能和有錢人家的兒童一樣受到教育。沒有公立學校，社會便無有力維繫，「有如一盤散沙」。[29] 他們還認為，教區學校課程設置過時，根本無法適應民主政治平等和科學進步的要求。

政治制度和學校在教育公民上必須同時發揮作用，只有這樣，公民才能追求更好的民主社會，卡蘭姆指出，「要讓人民幸福，先得讓他們獨立。如果他們不得不依附於他人，定然不可能照顧好自己的私事，不能保有尊嚴，也無法為國家公正地投票，只能充當別人的工具。」[30] 他直接給華盛頓總統寫信，並書寫小冊子，建議按人口劃分學區建立公立學校，經費從房

28 Coram, *Political Inquiries*, p. 78.

29 Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 168–169; 322–323.

30 Coram, *Political Inquiries*, p. 104.

產稅收中支付。[31] 在建立公立學校的問題上，民主–共和協會的立場與傑弗遜相當一致。民主–共和協會認為，培養公民是公共事務，經費應由納稅人承擔，而不是像新英格蘭慈善學校那樣自籌經費再加一些補貼。在教材上他們也認為，新英格蘭學校所使用的拼寫讀物，道德要求過於傳統，新的公民教育不僅要求公民能夠誠實、勤勞、儉樸，而且還要求「每個階級的公民……都能去真正了解他們的權利、義務和責任……並有關於理性自由的恰當知識」，這些政治知識是學習參與公共生活所需要的。[32] 這個觀點與傑弗遜相同，但傑弗遜在《關於更普遍地傳播知識的法案》中提出的公立學校建議則更為具體，　這在下面還要討論。

學校教育只是公民教育的一部分，甚至只是一小部分。民主–共和協會把教育看成是一種在政治參與中得到的培養和能力提高，因此，公民們的許多學習方式和途徑都超出了學校所能提供的。學校教育對兒童是重要的，而對於成年公民來說，教育更是人一生的事情。在公共生活中，政治和社會的認識來自許多大小不等的公眾團體，也就是那些被稱作是「公眾」(publics) 的公民自由組合。他們在團體之間和團體之內都有平等的討論 (deliberation)，而不是被動地接受自上而下傳達的原則或主義。每一件公共事件都有示範性的公民教育意義，因此成為教育事件。事件是通過公共傳媒才成為民眾信息的，新聞報紙在傳遞信息和公民知識中起着關鍵的作用。自由言論和獨

---

31 Robert Coram to George Washington, March 5, 1791. *George Washington Papers at the Library of Congress, 1741–1799: Series 4*. General Correspondence. Image 377 of 1130; Coram, Political Inquiries, p. 99.

32 The Democratic Society of Pennsylvania, Philadelphia, Resolutions Adopted of the Importance of Establishing Public Schools, March 19, 1795, in Foner, ed., *Democratic-Republican Societies*, pp. 108–109.

立媒體特別受到民主–共和協會的重視，「民主報紙對協會的教育目的來說是不可缺少的……那些擁有印刷機的協會都是最強的」。[33] 當時訂閱報紙的費用不便宜，許多協會會員負擔不起，會員們便利用咖啡店、旅館或公共閱報處的報紙。[34]

報紙幫助政府與民眾溝通，是向民眾通告政府政策和決定的信息通道，當時的聯邦政府對報紙免徵發行稅。[35] 民主–共和協會充分利用報紙傳媒的力量，他們與聯邦黨人在報紙上展開了論戰，還不斷刊登有關自由的論文。他們對法國革命的報道、對聯邦的一些政策的諷刺和批評文章都是在報紙上發表的。他們反對美國政府與英國在1794年簽署的友好、通商與航海的「傑伊條約」，批評政府在英、法戰爭中站在君主制的英國，而非共和的法國一邊，他們還抨擊第二任總統亞當斯政府1798年通過的《外國人與煽動叛亂法案》(The Alien and Sedition Acts)。當時，美國和法國劍拔弩張。法案的支持者要打壓國內的親法言論。法案禁止造謠中傷政府或總統。這項法案遭到了當時身為副總統的傑弗遜的強烈譴責。傑弗遜在1801年當選總統，有關的法律條文隨後也就過期被廢。在亞當斯政府期間，民主–共和協會刊登的文章成為當時美國政治最有用的教材，因為它們涉及的事情本身就是公民們關心與爭論的，民眾越關心，爭論越廣泛，公共論題的公民教育效果也就越具體、越及時。

---

33 Eugene P. Link, *Democratic-Republic Societies 1790–1800*. New York: Columbia University Press, 1942, p. 59.

34 Howard B. Rock, *Artisans of the New Republic: The Tradesmen of New York City in the Age of Jefferson*. New York: New York University Press, 1979, p. 37.

35 Jeffrey L. Pasley, "The Tyranny of Printers," in *Newspaper Politics in the Early Republic*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 2001, pp. 48–49.

五、民主公民教育：傑弗遜與民主—共和協會的共識

傑弗遜是民主-共和協會在民主公民教育問題上最有力的同盟者，他是他們的同道人，但不是他們的領袖或代表。傑弗遜對民主公民教育發表過許多重要見解，他之所以被看成是他那個時代民主與公民教育最重要的闡述者，是因為他有不同尋常的「英雄」身份：政治家、啟蒙思想者、《獨立宣言》起草者、反聯邦主義者的代表、美國的第三任總統等等。歷史，包括教育的歷史都是「英雄」的歷史，知道傑弗遜的人不計其數，而知道早期美國民主-共和協會的人卻非常的少。傑弗遜對民主公民教育的看法並不是孤立地產生的，而是比較集中地體現了他那個時代的民主公民教育理念。傑弗遜與民主-共和協會的理念匯合是政治精英與普通民眾可以在民主問題上取得共識的一個極好範例。

傑弗遜是一個「反聯邦主義者」，他和「聯邦主義者」們的一個重要分歧在於，他把民智，而非制度視為共和制度的優先因素。他沒有把制度當成是萬能的東西，他認為，從制度上採取措施防止暴政產生固然很重要，但是如果忽略作為民主政治主體的人民的政治素質，不去努力提高人民的文化知識水平和民主意識，是無法從根本上消除暴政產生的根源和土壤的。他先後起草了《關於更普遍地傳播知識的法案》、《關於改革威廉——瑪麗學院憲章和法案》、《建立公立小學制度的法案》、《關於建立弗吉尼亞大學的法案》、《弗吉尼亞大學章程》、《弗吉尼亞大學的目標與課程規程》、《弗吉尼亞宗教自由法案》和《公共圖書館法案》。他在1779年《關於更普遍地傳播知識的法案》(下稱「1779年提案」)的前言中寫道：「經驗表明，即使在最好的政府形式下，那些被委託於權力的

人們，在時間的推移中，依靠緩慢的動作，也會把它變為暴政，因此人們相信：為了防止這個轉變，最有效的辦法，便是啟迪一切人的心智，特別是把歷史所揭示出來的事實，以及歷史所記載的其他時代及其他國家的經驗告訴他們，使他們能夠知道一切偽裝下的狼子野心，因而會及時行使他們的天然力量去擊敗它的目的。」[36] 傑弗遜要用公民的民主教育來防止出現憲政名義下的暴政，這個想法與民主–公民協會是完全一致的。

傑弗遜的1779年提案是他對美國教育的重要貢獻。儘管這個議案是為弗吉尼亞州的教育問題寫的，但也是為了給其他州作一個示範。與傑弗遜的許多其他文件一樣，1779年提案有一個「導言」，陳述支持公共教育的基本政治原則。這個提案最終沒有通過，所以不像傑弗遜起草的另外兩份文件那樣廣為人知，另外那兩個文件就是美國《獨立宣言》和《弗吉尼亞州權利宣言》(憲法權利修正案的雛形)。1779年提案的政治原則來自那兩個著名宣言，陳述了甚麼是共和教育以及共和教育在共和治理中的作用。

傑弗遜把「公民教育」確定為「公民政治教育」，它包括兩個方面的「民眾啟蒙」：第一是讓人民知道自己的權利，第二是讓他們對暴政保持高度警覺。人民之所以需要一個政府，一個政府之所以具有合法性，乃是因為人民需要政府來保障個人的「自然權利」，傑弗遜在給友人的信中稱這是「公民學」(civics) 的第一要義，「是 (公民學) 的指北星」。[37] 政府有濫用

36 Jefferson, "A Bill for the More General Diffusion of Knowledge" (1779), "An Act for Establishing Elementary School" (1817). In Julian P. Boyd, et al., eds., *The Papers of Thomas Jefferson*. 22 vols to date. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1950, 2: 528.

37 Jefferson to Joseph Cabell, 14 February 1826, *Early History of the University of Virginia as Contained in the Letters of Thomas Jefferson and Joseph C. Cabell*. Ed., Nathaniel Francis Cabell. Richmond, VA: J. W. Randolph, 1856, p. 373.

權力的「野心」，這使得人民的「自然權利」經常遭受到威脅，政府威脅自由是權力的「自然傾向」。

所以，民眾接受關於政府形式的知識，了解那些既能夠制衡政府權力，又能使政府運行的政治制度，便成為必須的教育。這種教育是為了讓民眾清楚地知道，即使是「最佳」的政府形式，對於民眾的自由權利也不是充分安全的。因此，全體民眾要隨時對政府保持一種明達的、有知識的警覺。與許多聯邦主義者不同，傑弗遜認為，民眾並不會自然而然地知道自己的權利和對政府保持警覺，因此必須向民眾提供啟蒙教育。

民眾啟蒙教育最重要的內容是關於民主政治理論的知識。《獨立宣言》和「權利法案」就是民主政治理論的體現。政府的職能是保護公民個體的「自然權利」，但是公民權利的最終可靠保障並不是來自政府 (因為政府有一種侵犯公民權利的「自然傾向」)，而是來自民眾自己的「自然權力」(natural powers)。民眾的「自然權力」不是屬於個人的，而是屬於「全體人民」的。因此，公民啟蒙教育的對象不是個別民眾，而是全體民眾，或者說是匯集為「人民」的所有個體公民。

雖然傑弗遜說「人民」擁有「自然權力「，但他看到，「人民」並不是自然而然形成的，人民也決不是一個純粹的有機整體，他們並沒有統一的「心靈」、「精神」或「意志」。因此，啟蒙必須是對公民一個一個地啟蒙。傑弗遜在1810年寫道，教育的目的是「讓每一個人都對甚麼能保障，甚麼會危害他自由的事情，作出自己的判斷」。[38] 人民不是自然的人群，不同的政治制度造就不同的「人民」。在民主制度下，人民是一種所有獨立個體一致贊同締結的契約關係。在傑弗遜那裏，

38 Jefferson to John Tyler, 26 May, 1818, Adrienne Koch & William Peden, eds., *The life and Selected writings of Thomas Jefferson*. New York: The Modern Library, 1944, p. 604.

個人的權利是最基本的權利，而「人民」這種契約關係，無論它為多數人的統治提供了甚麼樣的「全體贊同」合法性，都不能削弱個人擁有基本權利的原則。《獨立宣言》說：「當任何形式的政府破壞這些目的時，人民有權改變和廢除政府。」但是，一個一個的個人在面對政府時幾乎毫無權力可言，也根本不可能「改變政府」，個人與政府抗爭，是用雞蛋碰石頭自取滅亡，這根本不能算是甚麼權利。但是，只要個人知道自己可以與別的個人聯合到一起，那麼團結到一起的眾人或人民就能找到共同的「自然力量」，這樣的民主力量就有可能改變和推翻政府。

民主共和的權力制度與人民的自然權力這二者的關係中有一個悖論：普通人民的權力要有效發揮作用，就需要有相應法律的保障；而這樣的法律則又是由那些優秀不凡、不普通的人(領袖) 設計出來的。正是這樣的法律對天然不如領袖的普通人發揮了教育的影響力 (亞里士多德所說的法的習慣教育作用)。在法的作用下，人民可以形成奴性服從的習慣，也可以形成獨立、自由個人的習慣。法律引導他們朝其中的一個方面發展，影響他們去了解自由需要甚麼，要求甚麼。這就是洛克在《政府論》(*Second Treatise of Government*) 中的說的，人民必須通過教育才會知道他們有革命 (改變政府) 的權利。這是人民 (即「大多數」) 的自然權利，要是個人不知道自己的個人權利，他們就無從知道人民的集體權利，而提供這樣的權利的知識，那就是啟蒙教育。

沒有公民教育便不可能保證民主社會的自由秩序，暴民是對這一自由秩序的威脅，再多的軍隊對此也無濟於事。傑弗遜堅持認為，「人民有權用權利法案來對抗世界上無論哪個政府——全國政府或地方政府，任何一個公正的政府都不應予以

拒絕或停留在推理上。」[39] 但是，推翻了政府後能否就此建立起一個更好的、真正民主自由的新秩序，那就要看人民的教育程度了，教育不僅能讓民眾明白甚麼是他們的利益所在，而且也是「維持我們所有人自由的唯一靠山」。[40]

傑弗遜非常有遠見地看到，為了更好地維持社會穩定與和平，與其給政府軍隊，不如給人民知識，人民越沒有知識，就越可能成為暴民，而政府越動用軍隊鎮壓，民眾叛亂就越多。鎮壓不是解決之道，「政府軍事力量再大也防止不了叛亂。英國的軍隊比我們多，卻幾乎每五六年就發生一次叛亂。法國的軍隊更多 (但是如孟德斯鳩所說，不及其他國家霸道)，總是有二三十萬人整裝待命，準備鎮壓叛亂，其中每一次叛亂參加的人數都比馬薩諸塞州多，流的血也多得多。在土耳其，那兒的暴君殺人如麻，可叛亂卻幾乎天天發生。再把他們叛亂者瘋狂的燒殺擄掠同我們叛亂者的文明、克制和幾乎自我滅絕的精神比較一下，然後回答：給政府軍隊，或者給人們知識，究竟何者能最好地維護和平」。[41]

防止產生暴民的唯一方法是教育，不是鎮壓，「要教育全體人民，使他們了解情況，讓他們懂得維護和平與秩序對他們有好處，這樣他們就會維護」。[42] 愚昧和自治是不可能並存的，「如果一個國家想要既愚昧又自由，那它就是在期待一件從未發生過，也永遠不可能發生的事情」。[43] 相反，「只要人民有知識，就能把他們自己的政府托付給他們，也就是說，當

---

39 《傑弗遜文集》，朱曾文譯，商務印書館，2011年，第431頁。

40 同上書，第434頁。

41 同上書，第433–434頁。

42 同上書，第434頁。

43 Saul K. Padover, *Thomas Jefferson on Democracy*. New York: Appleton-Century Company, Inc., 1933, p. 89.

事情變得很糟糕，引起他們注意的時候，他們就可以把事情扭轉過來」。[44] 他明確表示，「我對一個軍事力量非常強大的政府沒有好感。它總是壓迫性的。它使統治者逍遙自在，而人民卻飽受苦難。」[45] 傑弗遜始終堅持，民眾不僅要有選舉和監督政府的權利，而且還必須要有自我治理的能力。傑弗遜越是信任民眾有能力治理自己，就越是強調要通過教育培養和提高這種能力。他認為，每個人都有自治的權利和義務，因此教育必須是普及的，他甚至認為，一旦教育普及了，沒有接受教育的人就不應該有選舉權。

每一個人民的政府都應當為民眾提供與民主有關的公民教育，這種教育與傳統的道德或宗教教育是有區別的，它並不是單純的德性教育，而是向民眾提供學習政治自由、權利、義務、選舉、自治知識的機會。傑弗遜在1779年提案「前言」中強調的就是這樣一種具有鮮明的民主政治教育特徵的公民教育，在民主革命性上領先於他那個時代。他提議的法案並沒有通過，部分原因是在政治上太前衛。傑弗遜自己也可能意識到這一點，1818年，他參加在羅克費希角召開的維吉尼亞大學計劃委員會，他利用這個機會，修改了1779年提案，刪除了前言部分。在傑弗遜撰寫的羅克費希角會議報告中，他特別談到了小學教育的六個目標，把職業教育放在最前面，漸次由閱讀和簿記、道德和才能以及鄰里和國家的義務提高到「知道自己的權利、有序而公正地運用權利……選舉自己的代表，並時時以公正和判斷來監視他們」，以及「有知識、有信念地遵守所有的(公民)社會關係規則」。[46]

---

44 Saul K. Padover, *Thomas Jefferson on Democracy*, p. 88.

45 《傑弗遜文集》，第433頁。

46 Report of the Commissioners Appointed to Fix the State of the University of

這六點教育目標中包括了當時民眾所能接受的多方面、多層次教育內容，但最後二項仍然堅持他對民主公民教育的一貫主張。傑弗遜的小學六項目標的前四項是幫助學生成為能夠在生計和經濟上獨立的個人，第五項是公民的民主知識，第六項是做人的社會品格，經濟獨立與自由的關係構成了傑弗遜共和理念的核心。他對歐洲和美國的觀察使他堅信，只有經濟獨立、思想獨立的個人才有可能成為自由的共和國的合格公民。那些貧困而依附他人的，不習慣自己思考和行動的人們，要麼就是被有錢有勢者利用和操縱，要麼就是成為破壞社會秩序的群氓和暴民。因此，學習閱讀、算術、料理自己的生計，即使這些看起來只是與私人事情有關的基礎教育，也是可能具有民主意義的。

六、小學是公民的大學

在傑弗遜的教育設計中，小學佔有特殊的地位 (令人想起希特勒時期，小學教師特別受重視，當然理由是根本不同的)。其餘三個部分是中學、大學和終身學習。在有公立中學和中學教育普及之前，小學是公民教育的大學。中學是大學預科，除了少數領取由百戶區提供的獎學金外，全是自費的，培養出來主要是職業勞動者和教師。大學是很少數人才有可能接受的精英教育，培養的是「知識分子」：「知識分子還可以再分為兩部分：1. 那些注定要以高深學識的職業為謀生手段的人；2. 富人，他們擁有獨立的財產，立志參與管理國家大事，或者過着有用而受尊敬的平民生活。這兩部分人都需要學習一切更高的

Virginia (the Rockfish Cape Report). Quoted in Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty: The Educational Ideas of the American Founders*. Lawrence, KS: University Press of Kansans, 1993, p. 117.

學科。」[47] 傑弗遜認為要維持國民的自由權利，保證領導人的正直，真正能依靠的不只是制度，而且是普通民眾自己。因此通過最基本的公共教育，即小學教育，來影響廣大的民眾，也就格外重要。傑弗遜也還一直關心與此相伴的另一種教育：大學教育。相比之下，當中這一段教育 (中學) 並不顯得那麼重要。

傑弗遜的1779年提案建議，在州裏的每個「村」(village) 或「百戶區」(ward) 設立一所小學，「所有的自由人兒童，不分男女，只要是百戶區內的居民，都可以享受免費上學的待遇，為期三年，在這之後，如果他們的父母、監護人或朋友資助並允許，可以再學習三年」。在校學習的課程包括閱讀、寫作、算術和歷史。讀、寫能力對於每個人的經濟獨立是必不可少的，而且對每個人的政治參與也是必須的。1817年傑弗遜的另一份提案更加強調了讀寫與公民政治能力的關係：「在通過此法案之後出生的和通過時12歲以下的兒童，只要神智正常，如果他們在15歲以後還不能用母語或習得的語言閱讀，便不得成為共同體公民」。在這裏，傑弗遜設想的是一種強制性的初小教育，這種強制性不是來自外部的脅迫，而是來自民主自身的要求，其中可能涉及一個特殊的公民權利問題，那就是，如果家長願意，他們有權利決定不讓孩子接受讀書教育嗎？傑弗遜認為，「與其硬違背父親的意願，強行帶走兒童，去學校受教育」，「還不如就隨父親之意」。但是，為兒童提供前三年的免費教育就是為了排除家長的經濟障礙。而且，子女因不接受教育而喪失參與公共事務的權利，也能使父親三思而行，「我們不能強迫教育，但我們至少可以使接受教育的動因能變得更強大一些」。[48]

---

47 《傑弗遜文集》，第635頁。

48 Jefferson, A Bill for the More General Diffusion of Knowledge (1779), An Act for

傑弗遜非常強調閱讀在教育中的作用，閱讀並不是一種單純的能力培養，而且，並不是閱讀任何讀物都同樣有助於孩子的教育。傑弗遜認為，只有閱讀有用的、有意義的讀物，才能幫助孩子從小培養成用思考來對待公共事務的好習慣。傑弗遜設想的學校教育，其根本目標是為「未來的秩序打下原則的基礎」。他並不贊成當時用《聖經》閱讀的教育方法。他認為，兒童時期的閱讀「尚未成熟，不能把握宗教思考」。大多數信仰基督教的父母都認為，在不能理解時閱讀和熟記《聖經》，可以為孩子從小打下堅實的信仰基礎，養成了習慣，一輩子都不會改變。傑弗遜認為，不妨等孩子們理解力和判斷力都成熟一點的時候再開始讓他們讀《聖經》。他建議閱讀應當選一些內容真實的讀物，尤其是歷史和科學，而《聖經》裏有許多「奇跡」和需要作精緻複雜解讀的內容，並不適宜兒童閱讀。他在給17歲的姪子的信中勸他「牢牢把握理性，把讀到的事實和想法都用理性來衡量一下」。他特別要求在小學裏盡量少用宗教讀物 (意識形態讀物同此)，在一份1817年的學校提案中，他要求禁止教士到學校做「訪客」，也不允許老師以攻擊其他教派的方式宣揚自己的宗教信仰，學校應該把宗教教育限定在自然神論的範圍內。[49]

傑弗遜認為，最適合孩子們閱讀的是那些能讓他們獲得公民知識並有助於相應判斷的讀物，那些用來學習讀寫的讀物「應當同時讓他們了解希臘、羅馬、英國、美國的歷史。」這些讀物不僅讓學生知道共和制度成功的例子，也讓他們知道共

Establishing Elementary School (1817). See also Jefferson to Chevalier De Onis, 1814, *The Writings of Thomas Jefferson*. Ed., Henry A. Washington, 9 vols. New York: Riker, Thorne & Co., 1853–1854, 6: 342.

49 Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 116.

和制度曾如何遭受破壞，如何由於腐敗而難逃瓦解的命運。學生們可以了解美國自己的政治傳統，以及建國者們曾抱有甚麼關於公民權利和自由的理念。通過了解「其他國家和其他人民的經驗」，學生「可以對人的行為和權謀變得更有判斷力，對政治野心更有識別能力，看清並挫敗這些野心」。[50]

傑弗遜說的「歷史」是指第一手歷史，因此，必須閱讀經典著作，尤其是古代希臘、羅馬的經典。在那些可稱為「經典」的著作中，傑弗遜更強調的是其中有「共和」和「自由」內容傾向的。歷史是可以從不同的價值角度去書寫的，歷史讀物的選擇對學童的價值觀形成有重要的影響作用。例如傑弗遜就不滿意馬歇爾 (John Marshall) 的《華盛頓的一生》(*Life of Washington*)，想請美國作家和政治家巴羅 (Joel Barlow 1754–1812) 寫一部真正的美國時期的共和史。他對休姆的《英國史》也不滿意，建議讓學生在讀過其他英國史之後再讀這部著作。他認為，「如果學生一開始就讀 (這部英國史)，那麼休姆的托利黨觀點 (精英政治) 就容易在美國為托利主義造勢。」正因為如此，他甚至認為，在大學裏也只要讀休姆《英國史》的節選本就可以了。真正真實的歷史書就算有，也是很少的，傑弗遜對此有清楚的了解，但他卻並不就此對歷史或歷史書抱虛無主義或絕對相對論的看法。他一直堅持認為，學歷史是必要的，而且必須要由具備堅強共和信念的教師來教授和指導。[51]

在小學的層次上，無論是對教育的六個漸進目標，還是像歷史這樣的具體課程，傑弗遜所強調的都首先是培養「美國公民」，而不是「有知識的人」。因此，傑弗遜雖然以自己對建

---

50 Jefferson, A Bill for the More General Diffusion of Knowledge. Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 116.

51 Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 116.

立維吉尼亞大學的貢獻自豪，但他從來沒有懷疑過民主公民教育的重心所在。公民教育體系最重要的部分是它的最低層，而不是最高層。他在晚年給友人的信中寫道：「如果必須在小學和大學當中放棄一個，那我願意放棄大學。比起少數人懂得高深的科學而大多數人愚昧無知來，全體人民受到啟蒙教育成為體面 (的公民) 對國家安全要重要得多。少數人有學問，多數人無知識，這是一個國家所能陷入的最危險的境地。」[52] 傑弗遜重視小學教育，一生都沒有改變，這就像他堅持民主政治的理念一生都沒有改變一樣。

七、精英教育與自然貴族

傑弗遜認為，民主國家必須要由真正才德兼備的人才來治理，他稱這樣的人才為「自然貴族。」 挑選人才是區分真、假貴族的關鍵。讓真貴族有機會冒出來，有兩個途徑，一是修改關於財產繼承的法律，二是擴大接受教育的人群。傑弗遜希望這樣能夠鼓勵出現德才兼備的真貴族，遏制、打敗那些「用財富和出身來博得公眾信任」的假貴族。他並不要發動一場針對當時社會精英階級的革命，他的意思是，讓真貴族能有機會脫穎而出，對那些有錢有勢的家族來說，也是一件好事。他在給友人的一封信裏解釋，為甚麼富人應當自願承擔百戶區學校的主要費用：如果不訂立長子繼承權的法律，那麼再富有的家庭也往往「富不過三代」，既然他們的後代也會成為窮人，那麼自然也就能夠得益於免費的公共教育。[53] 這種公共教育也就是「公立教育」。

---

52 Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 114.

53 Jefferson to Cabell, 14 January 1818, Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 121.

傑弗遜還提出最早的「公費生」和「獎學金」構想。他建議，每個學區 (collegiate district) 應從眾小學生中選出兩名或不止兩名「才能和品行有前途」的學生，讓他們免費上中學 (grammar school)，而在他們中再選出少數優秀者免費進入大學。他在《弗吉尼亞州信簡》(*Notes on the State of Virginia*) 中寫道：「以這樣的方式，每年都可以把優秀的學生挑出來」。由於弗吉尼亞州民眾在金錢上不大方的實際情況，傑弗遜後來減少了他所提議獲得獎學金的學生人數，但他一直堅持獎學金制度的好處。獎學金不只讓獲得者受惠，而且也讓大家都能參與競爭，都重視教育。除了獎學金，還可以用別的辦法讓學生有榮譽感。他在1817年提出建議，訪問學校的要人可以面試學生，為他們頒發榮譽稱號。他一直希望，這種人數不多的公費和獎學金可以為將來的教育作一個開創性的試驗，以便從盡量廣大的學生中挑選和幫助培養可以成為精英人才的「自然貴族」。[54]

傑弗遜把教育的目的看成是培養「自然貴族」，這其實也是古典共和的一個傳統看法：城邦的興盛與穩定取決於有德性的、優秀的公民。他在給約翰·亞當斯的信中說：「人類中有一種天然的貴族。這種貴族的基礎是美德和才能……我認為，就社會的教育、信任和治理而言，天然的貴族是大自然最寶貴的饋贈。的確，大自然創造了社會狀態的人，卻沒有供應充分的美德和智慧來管理社會的事務，這豈不是矛盾至極。可不可以說，最有效地選擇這些天然的貴族進入政府機關的政體是最好的政體？」[55]

傑弗遜似乎是說，那些「天生」或「自然」優秀的便應該

---

54 Loraine Smith Pangle and Thomas Pangle, *The Learning of Liberty*, p. 121.

55 《傑弗遜文集》，第623頁。

成為其他人的統治者。然而，他又說，沒有人天生就是只配給人統治的：「科學知識的普遍傳播已經向每一種見解揭示了一個明白的事實，即人生下來並不是背上裝着馬鞍，也不是得天獨厚的少數人理當穿着皮靴，套着靴刺，堂而皇之地騎在他們背上。這對別人來說是希望的根本。對我們來說，要讓每年的今天永遠使我們記住這些權利並一如既往地忠於它們。」[56] 他認為，合法的政治統治是一種服務，對象便是公眾，統治者的基本責任就是保護公民同伴的權利和自由。任何人相信自己天生就比別人權利少，而該受他人統治，都是「荒謬」的：「認為一個人本身應有的權利少，鄰人或全體鄰人應有的權利多，這種想法是荒謬的，也是違反人情的。這是奴役，而不是《人權法案》使之成為不可侵犯、我們的政府必須予以維護的那種自由。要徹底剝奪那種自由，最有效莫過於確立一種輿論，認為國家永遠有權讓所有人為它服務。」[57] 為公眾服務是擔負比別人多的責任，是一種「痛苦」，「我認為公共服務和個人痛苦是密不可分的。」要貪圖享樂就應該去過私人生活，別涉足公共政治。[58]

由於公共服務是一種「痛苦」，從政應該算是一種個人犧牲，因此，公民從政是一種與「愛國」和「關心國人」同樣值得稱讚的美德。這與從政為個人升官發財是截然不同的。民眾選舉一些優秀者擔任公職，首先看重的便是他們「甘受從政之苦」的美德。但是，傑弗遜並不相信自然已經賦予人類，哪怕是人類中的優秀分子，足夠的美德，讓他們能夠全然不顧自己的私利，一心一意地為人民服務。傑弗遜對從政者「為公眾服

56 《傑弗遜文集》，第722頁。

57 同上書，第359–360頁。

58 同上書，第360頁。

務」的動機並不信任，他認為，即使對那些道德優秀的權力精英也必須嚴加監督。在這一點上，他與古典共和主義對美德的信任形成了對比。他並不認為，那些有才能的人，只要受到良好的道德教育便對腐敗有了抵抗能力。因此，要防止腐敗便不能只是依靠給少數精英提供最好的道德教育，而是必須為廣大民眾提供必要的政治教育，讓他們能夠有效地監督精英當權者。民眾的警惕和戒備也許是會出現錯誤的判斷或缺乏真正經驗，但這不要緊，因為時刻存在的民眾警惕和戒備本身就對當政者有所管束，使他們不敢胡作非為。

民眾缺乏政治經驗和知識，情緒容易衝動，判斷常有失誤，這些常常被當政者用來作為民眾理應服從領導、服從權威、安份守己、不要亂說亂動的理由。傑弗遜在法國出任美國大使期間 (1784–1789)，目睹了法國民眾不理會這種統治者比民眾高明，因此理應統治他們的說辭。傑弗遜是站在民眾這一邊的，在一封寄自巴黎的給友人的信中，他寫道：「人民是統治者唯一的審查者；甚至他們的錯誤也有助於使統治者遵守某體制的真正原則。過份嚴厲地懲罰這些錯誤就等於鎮壓公眾自由的唯一保障。防止人民進行這些不正當干預的辦法，是通過報紙渠道讓他們充分了解國家大事，並努力使報紙進入千家萬戶。由於我們政府的基礎是人民的輿論，首先就應當使輿論保持正確；如果讓我來決定，到底應該有政府沒有報紙，還是應該有報紙而沒有政府，我將毫不猶豫地選擇後者。」[59]

在知識和能力上，民眾是政治的弱者，但傑弗遜並不將此視為政治權力必須專屬於精英強者的理由。亞里士多德在《政治學》中認為，弱者和強者對於平等和公正的要求是不同的，「關於平等和公正問題，儘管想發現關於它們的真理是極其困

59 《傑弗遜文集》，第405–406頁。

難的，然而比起規勸那些有能耐的人不要多佔多得來就會顯得容易了，因為弱者總是渴求平等和公正，強者卻往往對此不屑一顧」。[60] 弱者比強者更要求公正，這並不意味着弱者比強者更講道理或更在乎美德，而是因為要求公正對他有好處，這也是為甚麼弱者一旦變成強者後，很快就會變得對公正「不屑一顧」。這是由「植根於每一個人內心的鄙陋和醜惡」所決定的。亞里士多德說，「民眾喜愛切實的收益甚於榮譽或地位。這裏是一個證明：他們忍受了古代僭主暴政和寡頭們的統治，條件僅僅是允許他們進行耕作並且不剝奪其財物」。他認為，民眾有選舉並審查行政官員的決定權就夠了。民眾不必佔據政治職務，只要有這些權利就可以約束強者，並感到滿意，而強者（「賢良顯要之士」）也可以因為「不受不如他們的他人的統治」而滿意。強者和弱者要「相互牽制，人人都不能只按自己認可的標準行事」。[61] 民眾選舉和審查官員的權利是用來交換讓「賢良顯要之士」佔據政治職位的。在古典共和理論中，這是保證共和既有能人治理，又讓民眾覺得滿意的兩妥辦法。

傑弗遜對弱者與強者關係的看法與亞里士多德不同，也與聯邦主義者有分歧，他強調民眾 (弱者) 的權利，認為擔任政治職務者應當由他們選出，而不是事先設定「賢良顯要」(強者) 適宜擔任這樣的職務。強者統治弱者的原則在亞里士多德時代的雅典也許可行，但在民主共和時代的美國則不可行。代替古典共和的美國民主共和也許並不完美，但卻符合民主的原則，而民主則是民主共和與古典共和相區別的特徵所在。傑弗遜在1789年12月20日給麥迪遜的信中說：「我贊成由人民直接選舉產生規模更大的眾議院……雖然我認為一個這樣選出的眾議院

60 亞里士多德：《政治學》，第213頁。

61 同上書，第214頁。

遠遜於目前的國會，但是這個缺點並不抵消它維護基本原則、使之不受侵犯的優點，這個基本原則就是：除了人民自己直接選出的代表外，任何人不得對人民徵稅。」[62] 他反對以任何形式、任何理由讓某些人總是佔有職位，尤其是總統一職，「理智和經驗告訴我們，總統如果可以重新當選，他就一定永遠會重新當選。這樣他就成了一位終身總統」。[63] 傑弗遜具有強烈的弱者意識，並在政治上向弱者傾斜，這是他民主思想的一個特色。

八、「政治是每個公民的副業」

傑弗遜是一位睿智的思想家，一個理想主義者，也是一位受到他當代人和後世尊敬的政治家，他的教育理念是啟蒙思想和民主政治結合的產物，他是從「政治」來設計教育的，在民主政體中，這似乎有一種道義上的自然合理性，因為它對於人民來說是安全的，需要的。但在，在不民主的，甚至是專制、極權的政體中，從「政治」來設計教育卻是對人民極端有害，極端危險的。傑弗遜的民主政治理想主義使得他的教育理念與實際可能的學校教育實踐有相當的距離，這與文藝復興時期人文主義的教育理念不可能完全落實為學校教學實踐是同一個道理。他在世時，他的教育理念有的太超前 (如他的1779年提案)，有的則太理想化，難以在實際操作中實行，例如，他認為縣一級的行政單位過於集中，所以辦學校和主管的權力應該下放到更小的「區」。可是，這樣分散的學校管理既缺乏效率，又程度參差不齊，並不利於維持必要的教育水準。他對「普通人」辦學能力的信任太理想化，甚至近於盲目。他把教育的政

62 《傑弗遜文集》，第430頁。

63 同上書，第432頁。

治意義不僅看得比專業知識更為重要，而且還是所有知識的終結目標，這種政治掛帥的想法，直到今天也沒有比他活着的時候更被美國人認可。更不要説他對婦女和少數族裔接受教育的必要和能力的負面看法了，在今天是絕對不可能被美國人接受的。

傑弗遜在誰是需要受教育的公民的認識上有明顯的時代局限，他説：「對我來説，婦女教育從來沒有成為一個系統考慮的題目。我考慮這個問題，只是因為我女兒的教育令我偶有所思而已。」傑弗遜認為，婦女接受教育是為了能夠指導自己女兒，或者「有必要」的時候教育自己的兒子，這個必要的時候指的是「父親不在了，沒有能力或者根本不管。」傑弗遜認為，黑人的智力夠不上受教育的水準，因為他們總需要有人照看。美洲的印第安原著民需要先學習歐美文化，放棄自己的土著文化，然後才能接受教育。[64]

美國人民不會對他們的政治家，即使是那些最有思想的政治家，感到完全滿意，他們也不必這樣。完美的政治家或十分英明的啟蒙者都只是虛構的人物。完美的政治家要能使人人滿意，就必須消除所有的社會衝突或異見，這樣的人物只能存在於一個極小的團伙之中，或者存在於一個所有人都被迫裝作滿意的社會裏。十分英明的啟蒙者要充當所有人的導師，要所有人都對他萬般崇敬，這樣的人物只能存在於一個人民集體愚昧、根本無力進行自我思索的國家裏，或者存在於一個所有人被迫洗腦，絕大多數人接受思想奴役的社會裏。但是，美國從來就不曾是這樣一個國家和社會，民主–共和協會和他們的民主參與與政治批判便是一個例證。

美國的自由思想和言論允許在精英與民眾之間，以及在精

64 Steven E. Tozer, Paul C. Violas and Guy B. Sense, *School and Society: History and Contemporary Perspectives*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1995, pp. 37–38.

英和民眾各自的內部中存在多元和分歧的觀點。政治家也和他們所代表的人們一樣，對於甚麼是有利於國家及其共和制度的，有着不同的看法。因此，矛盾和衝突是難免的。美國人把不同意見和利益的共同存在看成是自然而然的事情，在民主制度中，政治家不只是統治者，人民也不只是順民或臣民的被統治者，美國不是一個有統治者但沒有政治家，有順民或臣民但沒有公民的國家。

政治家和民眾在民主啟蒙中並不是領導和被領導、動員和被動員的關係，民主啟蒙所需要與被運用的思想資源、價值觀和傳統是精英和民眾所共有的，這種啟蒙因此是在不同人群中普遍自然發生，而不是自上而下地強行灌輸。它之所以成功，是因為得益於兩個條件：第一是由憲法保障的公民言論和自由結社的權利，第二是公民們普遍關心並參與政治。美國已故伊利諾州參議員埃弗雷特·德克森說：「政治不是某種你可以拿來交給『別人』的東西。既然政治是通過政府指揮人間事務的藝術，它就應該是這個共和國內最好的職業和所有人的副業。」[65]

傑弗遜和民主–共和協會成員都不把制度，哪怕是再完美的憲政制度當作是萬能的東西，他們都認為，從制度上防止暴政的產生，這固然重要，但如果忽略了作為民主政治的主體的人民的政治公民素質，不去重視人民的思想、判斷能力和民主意識，是無法從根本上消除產生暴政的根源和土壤的。基於這樣的看法，民主–共和協會和傑弗遜都特別重視教育的重大作用，都不把政治當作可以拿來交給別人的東西，如果說有甚麼不同，那無非是傑弗遜把政治當作他的「職業」；而民主–共和協會的普通成員們則把政治當作是他們的「副業」。正因為這個

65 引自詹姆斯·伯恩斯等：《美國式民主》，第464頁。

不同，傑弗遜更在意通過教育培養民主政治所需要的「自然貴族」，而民主–共和協會則更關注如何使那些尚未成為自然貴族的普通公民在民主共和制度中也能扮演積極有效的角色。

傑弗遜是一位人文主義的啟蒙思想者，在他看來，通過教育，人們可以發掘自己內在的豐富的智力資源，以滿足自己的求知欲及得到知識上的享受，可以陶冶自己的道德情操，成為一位有德行的人，也可以獲得有用的知識，以造福於人類或達到個人謀生的目的。相比之下，民主–共和協會的成員們未必擁有傑弗遜那樣高遠的人文主義理想，他們對民主教育的功能有一種比傑弗遜更實際、更迫切的理解：民主公民教育是人民壯大自己的唯一途徑，惟有如此，人民才有能力保衛民主、反對精英政治、防止暴政和政府腐敗。在美國歷史上，像傑弗遜這樣傑出的民主思想家屈指可數，但像民主–共和協會成員那樣的民主公民卻千千萬萬，代代相傳。對於美國民主來說，這是一種幸運的搭配：它的傑出的思想家標誌美國民主理念所達到的高度，而它的民主秩序最終所必須依賴的則是廣大具有民主意識的普通公民。

8　安份守己的國民與民主的公民教育

美國是一個民主國家，美國學校很重視公民教育，關於公民教育能保障民主制度的警句名言更是常常被人引用。例如，1790年，喬治·華盛頓就說過：「知識在每個國家都是公共幸福的可靠基礎……它為自由憲法的安全作出了重要的貢獻……教育人民自己知道並珍視自己的權利，當他們的權利受到侵犯時為他們提供保護；區分清楚政治壓迫和政府所採取的必要行動之間的差異……；區別自由精神和胡作非為之間的不同。」[1]《獨立宣言》的作者托馬斯·傑弗遜說：「把最終的權力交給人民保管，這是最安全的。如果我們認為人民還沒有受到啟蒙，還沒有健全的判斷力來行使權力，那麼，改變這種狀況的辦法，不是從他們那裏把權力奪走，而是教育他們，使他們擁有健全的判斷力。」[2] 然而，單單引述這樣的說法，很容易形成一種不實印象和不當推理：在美國，公民教育就等於是民主教育，而有了公民教育也就有了民主政治。

在尚未實現民主的國家裏，人們提倡「公民教育」往往便是從這樣一種不實印象和不當推理出發，期望從教育入手，以

1　"Washington to Congress on a National University, 1790", see Richard Hofstadter and Wilson Smith, eds., *American Higher Education: A Documentary History*. Chicago: University of Chicago Press, 1961, 1:157–158；轉引自埃里克·古爾德：《公司文化中的大學》，北京大學出版社，2005年7月第1版，第109–110頁。

2　轉引自*National Standards For Civics and Government*. Calabases, CA: Center for Civic Education, 1994, p. v.

「公民觀念」來帶動社會和政治的民主轉型。其實，即使在美國這樣一個自由民主國家，公民教育與民主教育也並不總是一致的，公民教育的課程內容、教學方法、教師表率、與現實的民主政治和公民社會運動的關係等等，都是與甚麼是公民、公民要做甚麼、誰來規定和推行公民教育聯繫在一起的。在尚未建立民主制度的國家裏，由政治權力主導和規定的公民教育往往成為實質上的安份守己國民教育或順民教育。在這種情況下，期待公民教育自動帶來民主變化，就像期待自由市場會自動帶來民主轉型一樣虛幻，它嚴重低估了首先需要建立民主制度的迫切性。其實，一般的公民教育與民主政治之間並無必然聯繫，就像自由市場不但不一定帶來民主，而且實際可以強化專制一樣，公民教育本身也完全可能被不民主的制度所利用和同化，因而使得社會和政治的民主轉化變得更加困難。對於民主政治來說，重要的不僅是公民教育，而且更是民主的公民教育。

一、公民教育應該教些甚麼？

公民教育應該教甚麼？對這個問題有許多不同的回答，不妨用三位在美國教育界頗有影響的人物的回答來作為例子。第一位是在里根總統政府中擔任過教育部長的貝內特 (Bill Bennet)，他說：「民主需要學校幫助培養學生具有守法和尊重 (他人) 個人價值觀的品格。」第二位是桑科 (Albert Shanker)，他曾經擔任美國教師協會的主席，他在《教育與民主公民》的講話中說：「我們如何才能實現一個每個人天生的權利都得到尊重的世界？那就需要所有的學生都有關於民主的教育。」第三位是著名的巴西教育理論家巴勃羅．弗萊雷 (Paulo Freire)，他的「批判教育學」(critical pedagogy) 對美國乃至全世界的左派教

育人士極有影響。他在《教育的政治：文化、權力和解放》一書中說：「民主需要受壓迫群眾培養政治決斷，也就是說，為實現自己的目標而組織與動員的能力。教育能夠實現這樣的民主。」[3]

貝內特和桑科是在美國的民主政治環境中表述民主與公民教育的關係的，而弗萊雷則是在一個民主匱缺的政治環境中提出他的民主革命教育觀。1960年代，巴西政府為進行國民教育而推動「掃盲」運動，弗萊雷尖銳地解剖、批判現存文化體制和舊式「掃盲」運動，他認為，在當時的巴西社會，現有文化是統治階級的文化，這種文化使人「物化」；人無法進行「歷史性的選擇」，而只是接受現有文化的規範。因而，傳統教育 (包括其中的掃盲運動) 的結果不是受教育者獲得解放性的覺悟而是使其受到馴化，進而異化成為現有制度中的新成員。與此相反，新型的批判性掃盲應該是使群眾「覺醒」的過程，應使群眾成為「主體人」，進一步促進社會成為「主體社會」。弗萊雷認為巴西社會是缺乏民主傳統的「垂直」社會，人們與社會的關係只是「適應」，而不是「參與」。自二十世紀30年代始，尤其是第二次世界大戰後，巴西工業迅速發展，社會開始變化。但「變化」並不意味着「進步」，「發展」也不能必然帶來「民主」。因此，為了促進巴西社會的真正民主進程，

---

3 William J. Bennett, "Education for Democracy." Paper presented at the regular meeting of the Consejo Interamericano para la Education, la Cierncia, y la Cultura. Washington, D.C., 1985. Albert Shanker, "Education and Democratic Citizen." Speech to the 1986 meeting of the American Federation of Teachers. Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvy, 1985. All quoted by Joel Westheimer and Joseph Kahne, "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," in Donovan R. Walling, ed., *Public Education, Democracy, and the Common Good*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2004, p. 30.

新型教育必須具有「批判精神」。新形勢對教育工作者的主要挑戰不是掃盲，而是掃除「非民主傳統」，掃盲過程本身應體現這一覺醒與民主化進程。弗萊雷的批判教育學對美國人同樣有政治啟蒙的意義，因為在美國同樣有「受壓迫群眾培養政治決斷」，提高公民民主素質和改善民主制度的需要，美國的民權、婦女、同性戀平等權利運動都是因公民民主素質提高才對現有的民主制度提出更高要求的。

無論是貝內特所說的「守法」和「尊重個人價值觀」，還是桑科的「維持每一個人天生的權利」，對於美國人「甚麼是公民」的知識來說，都可以說是老生常談。但是，強調「甚麼是公民」所包含的具體內容和方面，卻可能有保守或激進的不同政治傾向，而區別就在於是不是強調批判性。例如，「守法」、「愛國」就可能是保守的價值，而「權利」、「自由」和以此為依據的「公民不合作」就可能是激進的，批判的。這種區別在美國的表現往往並不特別明顯，這是因為美國有民主的立法程序，而誰也不能說自己就代表了美國，愛美國就得愛他。在不民主或者專制的國家裏，強調「甚麼是公民」所包含的具體內容和方面，其中的保守與激進政治傾向的區別就會非常明顯，這在下面還要論及。

美國的許多學校把公民教育的重點放在公民責任上，以培養「負責任的公民」為其目標，大多數的「品格教育」課就是以此為主導的。中國現有的對美國「公民教育」的介紹也是以此為主。在美國，這種公民教育雖然不能說是「保守」的，但卻並不符合批判型的公民教育要求。如果把品格培養的公民教育從民主的美國簡單地移植到一個不民主的國家去，那就很容易蛻變成一種培養安份守己的國民教育。

「品格培養」和「負責公民」的教育強調「社群服務」，

注重培養學生作為社會群體一員應盡的義務和責任，落實到種種有益於社群的「好人好事」，如回收廢品、志願服務、清除垃圾、幫助建造社區公園、獻血、尊重和關愛他人，誠實行事，等等。這種教育價值所體現的「好公民」要求勤懇工作、按時納稅、遵紀守法，在發生了自然災害的時候慷慨捐贈，幫助他人，在平時則到教堂或到老人院為幫助窮人、老人當義工。這種公民教育不僅在學校進行，在公民社會中也有，例如美國有一個叫「品格才算數聯盟」(Character Counts! Coalition)的民間組織，其宗旨是幫助教育學生「尊重他人、不要動怒、要顧及他人感受、要有禮貌、要遵守『金律』」等等。所謂「金律」也就是公民應該遵守的「該為」和「不為」的原則。「該為」包括把別人當目的，而非手段來對待、對待他人如同希望自己被他人對待、尊重他人的自由、尊嚴以及隱私等等。「不為」包括不要操縱、虐待、貶低任何人、不要威脅他人，不要在肉體上或用語言傷害他人等等。[4]

二、品格教育未必培養積極參與的民主公民

美國教育機構重視的是「品格培養」和「負責公民」，這在前教育部長貝內特對公民教育的定義中就可以看出來。這種教育比較容易在學校進行，可以落實到具體的教程設置、教材和課堂教學中去。美國教育機構針對品格教育，提出了所謂的品格六大支柱，成為小學學生行為準則，也是最基本的品格要求。高中生或大人們的行為也都可以參照這些要求，這也就

4 Christina Hoff Sommers, "How Moral Education Is Finding Its Way Back into American's Schools," in William Damon, ed., *Bring in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 2002, pp. 37, 38.

是亞里士多德所說的從小培養好的習慣，以期收到成人美德的效果。品格教育的「品格六大支柱」(six pillars of character) 是，第一，尊重 (respect) 對待別人要將心比心、要謙恭有禮、別人講話要仔細聆聽、不要辱罵或嘲笑別人、不要欺負或找別人麻煩、在了解一個人之前，不要下斷語。第二，責任 (responsibility) 要可靠、答應別人的事就要做到、做好自己該做的事、不要讓別人幫你收拾爛攤子、要對自己的作為負責、不要找藉口或怪罪別人、要三思而後行、要想到行為的後果。第三是公平 (fairness) 對待別人要將心比心、讓別人也有機會、要說實話、遵守遊戲規則、要想到自己的行為會影響別人、以開放的心胸聆聽別人、自己的錯誤不要怪別人、不要佔別人便宜、不要搞小圈子。第四是值得信賴 (trustworthiness) 要誠實：不要撒謊、不要作弊或偷竊；要可靠：要說到做到、有始有終；要有勇氣：認為對的事就去做，即使它很困難、要當好朋友：不要背叛朋友對你的信任。第五是關懷 (caring) 待人要寬大厚道、要幫助有需要的人、要體察別人的感受、不要刻薄或傷害別人、要想到自己的行為會如何影響別人、永遠記住：我們從做好事中變成好人。第六是公民責任 (citizenship) 要盡自己的一份力，讓學校、小區和這個世界變得更好、對身邊的事物要盡一份責任、參加小區服務、幫忙照顧環境、做個好鄰居、尊重他人、遵守家庭、學校和社會的規定。[5]

在品格六大支柱中，公民教育的絕大部分內容是關於個人「品格」的，包括與他人共處、合作的倫理道德；在這之外，它還涉及到了一些「參與」的責任 (在學校裏、鄰里街區或者更大一些的群體)。當一個好的公民主要是具有優秀的品格、樂於

5 參見 "The Six Pillars of Character," http://www.ncsu.edu/midlink/cc/cc.pillars.html

幫助別人、不威脅或傷害他人等等，雖然也包括公民責任和參與，但顯然沒有充分強調。魏賽曼爾和凱恩 (J. Westheimer and J. Kahne) 在《教育「好公民」：政治選擇與教學目標》中指出，這種「參與」還算不上是具有民主公民意義的參與，「參與的公民」應該是「共同體組織和/或改善社會的積極成員」，他們不僅組織有助於社會和公益的活動，更「懂得政府機構是如何運作的，懂得如何去完成集體性努力的策略」。有效的社會參與需要公民有正義意識，「能夠批判地審視現有的社會、政治和經濟制度，不為它們的表相所迷惑。要能夠發現並對待不公正的地方，而且還要了解社會運動並如何實現制度改革」。以美國常見的為窮人捐助食品為例，品格良好的「負責公民」會捐助食品，但「參與型公民」則會在民間形成公益或非政府組織，組織食品捐助；而「有正義意識的參與公民」則更會追問為甚麼在食品並不短缺、有的人花天酒地的時候，社會中卻有這麼多人還在挨餓。[6]

這三種不同的公民行為後面有一個共同的問題：公民如何共建「好社會」，而不同的行為對這個問題的回答卻是不同的。第一種回答是，要共建好社會，公民們必須有優良的品格，誠實、負責、守法、響應號召。第二種回答是，公民必須積極參與，結成組織，自治、自理，補充和完善好社會所需要的制度。第三種回答是，公民的有效參與不僅取決於他們的自我組織能力和願望，還取決於他們對現有制度中的不公正和非正義因素是否有所察覺，有所批判，並努力採取行動，予以糾正。

對於「積極參與」和「正義意識參與」來說，公民社會的、非政府的、政治的組織是關鍵的一步。針對社會中出現的

---

6 Joel Westheimer and Joseph Kahne, "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," pp. 33–34.

問題，公民只有組織起來，採取行動，才有可能影響政府的政策。例如，2009年4月，正當經濟危機時期，加州首府薩克拉門托市附近的無家可歸者帳篷城越來越大，已經有200多人住在那裏，生活條件極差。市府官員宣佈將在近期內關閉這個帳篷城。消息在報紙上披露後，許多原先不知道這個帳篷城的市民馬上行動起來。第二天一大早，一個捐助的流動廁所就送到帳篷城來了。隨後，教會的志願工作者來分發食品。接着，又開來一輛大型運動休閒車，裝的全是捐助的帳篷。幫助無家可歸者的組織派人來與帳篷城的代表開會，商量未來的計劃。加州州長夫人打來了電話，要求了解實情。在這種情況下，市府調整了強令帳篷城拆遷的政策，表示要幫助這些無家可歸者找到寄居處所或長久的帳篷營居地。市府官員表示，公眾的關注幫助他們看到了存在的問題，「並計劃去解決這個問題」。像這樣的公民行動，組織規模不大，目標也比較單一。但是，有的公民組織規模就要大得多，作用更廣泛，影響也更廣大，在許多國家政策問題上與共和黨和民主黨持不同立場的「茶黨」和2011年9月開始的「佔領華爾街」就是典型的例子。

民主參與的根本特徵便是托克維爾所說的「採取共同行動」，[7] 他印象特別深刻的是美國民主社會中的「參與型」公民，他們不只是在現有的社群和共識中進行參與，而且還會努力去發展，形成新的公民關係，營建新的共識，發現新的問題，並尋求新的解決，幫助形成群體間新的信任和責任關係。這也就是政治學家巴勃 (Benjamin Barber) 所說的「強勢民主」(strong democracy)，這種民主參與是只有民主制度才能保證的「共同行動」，它不一定是在同黨、同派中進行，而是可以發生在觀點、立場完全不同的共同體人群中，「有競爭，但也有

7　托克維爾：《論美國的民主》，下卷，第645頁。

重叠利益的公民們可以作為一個群體一起努力」。[8]

參與型公民要學習的是關於政府和其他制度建制 (如社群組織、非政府組織、教會、工會) 運作的知識，這就需要了解民主權力的合法性、權力制衡、權利性質等有關知識，了解如何在民主制度中計劃和爭取達到自己權益範圍內的目標和幫助別人的需要。這和憑個人品格所能做到的是不同的，幫助「帳篷城」的公民行動就是一個例子，參與者們自己發起了這一社會活動，而不是等到有人號召他們才這麼做。他們更不是隨着政府權力的意志，被牽着鼻子地進行政府所規定的「正確參與」。

托克維爾指出，美國人樂於參與，是以這個國家的結社自由，尤其是政治結社自由為根本條件的，因為，「凡是不準政治結社的國家，一般結社也極少。」對於一般結社與政治結社的關係，托克維爾說：「一般結社有助於政治結社。但是，另一方面，政治結社又能使一般結社得到長足發展和驚人完善」，一般結社往往共辦小事，而政治結社則都為共辦大事，「共辦小事情的次數越多，人們就會在不知不覺之中越來越獲得共辦大事業的能力。」[9]

托克維爾還指出，結社和參與是可以學習的，而學習的途徑就是結社和參與的實踐：「當公民只能在極少數情況下結社時，他們會把這種結社視為特殊的和例外的辦法，所以也不會把它放在心上。但是，在准許公民在一切事情上均可自由結社時，他們最終可以發現結社是人們為了實現自己所追求的各種目的的通用方式，甚至可以說是唯一方式。只要出現一種新的

---

8 Benjamin Barber, *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, CA: University of California Press, 1984, p. 118.

9 托克維爾：《論美國的民主》下卷，第645頁。

需要，人們就會立即想到結社。於是，結社的技巧就成為我在前面所說的基本知識。所有的人都要學習它，而且都要應用它」。[10] 在不允許公民政治結社的國家裏，公民的素質必然是低下的，「在這樣的國家裏，一般結社也總是為數不多，它們缺乏想像力和沒有熟練的運營能力。它們沒有宏偉的計劃或有而難以實現」。[11]

三、安份守己的「好人」

積極的，具有正義意識的公民參與對現實的制度和秩序抱着審視、干預、批判和要求改革的態度，並且還會採取相應的集體行動。旨在培養這種公民的教育與傳統的國民教育是不同的。傳統的國民教育，即使不是順民、臣民或黨民教育，往往也只是一種安份守己的「好人教育」。這樣的好人就是人們常說的「良民」。當良民的基本要求就是遵紀守法、安份守己。

在傳統社會裏，做一個「好人」就是按本份行事，這也被當作道德的基本要求，安份的好人就是有德行之人。亞里士多德在《倫理學》中論及「善」，說善有多種，善在不同行為的不同目的之中：「在醫術中就是健康，在戰術中就是勝利，在造屋中就是房屋，在其他技術中是其他東西，在所有的行為和抉擇中就是目的」。[12] 善是為好的目的所採取的行動。善的「功能」存在於行動之中，「一個長笛手，一位雕塑家，總之那具有某種功能和行為的人，在他的功能中存在着善和優美，

---

10 托克維爾：《論美國的民主》下卷，第647頁。

11 同上書，第648頁。

12 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第10頁。

由於他們有着某種功能，所以他們的人也是善和優美的」。[13]亞里士多德所說的「善」就是美德和德性，對於每個個人來說，「善」是與他做好份內之事聯繫在一起的。在一個由傳統形成了秩序的社會裏，人們習慣地接受家庭、社會、政治生活的權威和體制，並把它們看作是生活世界的自然規範。在這樣一種「自然」的生活世界裏，人們的信仰、思想、人際關係、制度運作、權威形式和影響都是在習慣、習俗、陳規和現成模式中習得的，這樣的教育反過來則是為了幫助維持和再生現已存在的傳統生活秩序。

在這樣的生活秩序中，社會和國家變成了一種每個人都能在其中找到自己身份地位的整體，這個社會秩序和生活方式是權威和體制早就替每個人安排好的。每個人找到了自己的那個位置，在其中安份守己，恪守本份，便能成為這個社會中的「好人」或這個國家中的「好國民」。由於這個社會秩序和在其中起規範作用的法律，還有起領導作用的權威，都早已在那裏了，所以獲得了當然的權威，也形成了一種具有自然合理性的傳統。傳統的存在是無須得到傳統中個體成員同意的。傳統可長可短，長的上千年，短的幾十年，但一旦形成了傳統，質疑它，挑戰它就都是在破壞穩定，都是非良民和壞國民的行為。

用傳統來看待社會是整體論的，它往往會把自由民主的個體本位看成是一種貶義的「個人主義」。然而，個體本位的自由民主並不把個人當作某個傳統集體自然而有機的一分子，每個人都是自由、理性的個體，都能夠與別的自由理性個體一起結成一種契約性的社會關係，以增進共同的福祉和實現各自的幸福追求，社會的存在不過是在幫助實現這樣一種個人各自的目的。傳統觀的社會把社會看成一個由習俗、傳統、倫理、制

13 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第20頁。

度構成的整體，必須以整體來造就個體，而不是由個體去造就整體。每個人應該在這個整體中扮演甚麼角色，為這個角色設立甚麼標準，如何區分「好」與「不好」，這些都是由現有的整體體制所決定好了的。

人們生活於其中的每一個體制早就給他們規定了一個角色：家庭、教會、政府、學校、工作單位、朋友關係。每一個角色定位都要求具有相應的「品格」(或「品質」)，有品格就是好，沒品格就是不好。一個人的好與不好，小到在家庭裏，大到在國家中，都是以某種相應的「品格」來衡量的。人並不生下來就會扮演這些角色，所以要讓一個人成為一個「好人」就必須對他進行教育。但是，有的人即使經過教育，也還是不善於或不喜歡扮演指定給他的角色，一輩子都在那個角色裏覺得不適應，不舒服。對這樣的人就必須不斷進行「再教育」，包括不斷的逼迫和懲罰。

以培養安份守己的「好人」和「好國民」為目的的教育，它的出發點是，人天生就有習性偏差，就像《三字經》裏說的，「人之初，性本善，性相近，習相遠，苟不教，性乃遷，教之道，克以專」。這裏需要對人的「天性」和「習性」作一個區分，安份守己教育的立足點在「習性」(「習相遠」)上，「天性」如何其實並不重要。而自由民主教育的立足點在「天性」上，例如，人的天性是自私的，無法用教育來改變，只能通過教育來學習如何應對這一缺陷。有效的教育既要理解，又要能引導控制人的天性自私。教育者無需，也不能區分自私的好與壞，只能區分好的利己方式與壞的利己方式。美德只存在於個人的身上，即使是「集體主義精神」，也只能通用個人動機，(包括自私、獲得別人的敬重、出人頭地)來實現。

在以整體為依歸，而非以個人為出發點的社會中，家庭對

於安份教育來説具有特別重要的作用，家庭的幼兒教育和童蒙教育是一切教育的基礎，像《弟子規》這樣的童蒙讀本幾乎全是關於一個人在各種人際關係中應守的「份」。按照自然守常的邏輯，人在家庭中的角色因性別、體力、智力和經濟能力的不同而有差異，每個人必須恪守各自的份內責任，不然就會破壞家庭秩序的自然常道。

家庭甚至還成為更廣大、更複雜人群或權威關係的象徵模式。如「社會家庭」、「革命大家庭」，政府官員被視為「父母官」，游離在這樣的權威關係之外的人被看成或自覺為「孤兒」或「孤家寡人」。以家庭關係和家庭權威想像的社會群體往往會形成並認可父權等級結構和父權專斷權威。它的教育內容和形式也會以規訓、命令、訓斥為特徵。[14] 以安份「角色」定位的教育和道德觀與以個人權利和責任來定位的「公民」教育是不同的，它把社會體制 (如家庭、宗教、政府) 看成是每個人找到自己的「份」的地方，每個人所受到認可的品格、能力都與這個「份」有關，如果「不安份」或「不守本份」，就會受到體制訓導或懲罰，訓導和懲罰都是必要的教育手段。安份角色教育觀因此很容易成為保守主義政治的一部分，因為它把保存和延續、再生體現常道自然的傳統當作它的主要目的。

四、美國的保守主義與好國民教育

保守主義的政治觀和社會觀雖然不能讓我們直接從中推導出安份角色的教育目的，但卻能幫助我們了解「好人」教育的一些基本內涵。保守主義在不同的國家裏會有不同的含義和表

14 參見徐賁：《告別「送芒果」的禮物關係》，載《在傻子和英雄之間：群眾社會的兩張面孔》，花城出版社，2010年，第103–110頁。

現。在美國，保守主義對政府這一體制既尊重又懷疑，具體偏向尊重還是懷疑，取決於兩個因素：第一，政府的性質；第二，政府與其他公域體制的關係。

美國的保守主義對一般人的習性和品質估計不高，這是它特別強調「品格教育」(character education) 的一個主要原因，它不信任大眾民主，也不信任「激進」教育，它反對以某種純理論 (如某某「革命」) 來設計社會模式。這種設計往往拋開文化習慣和歷史傳統，雖然能動員眾多的民眾，但帶來的卻是「多數人的暴政」，或者被一黨權力把持的專制。保守主義認為，政府的性質是由組成政府的人的素質所決定的，政府必須由德才兼備的人士來領導才可能成為好的政府，他們的素質和學養是至關緊要的。德才兼備的政府領導人把國家和人民利益放在他們自己個人和政黨之上，他們有經驗、有決斷、審慎 (prudent)、勇敢，是國家社會中最優秀的成員和「好國民」。在其他國民中，那些具有專長、堅守本份、謙虛敬業的，便是社會特別倚重的成員。根據不同素質來為個人在社會中找到合適的位置，這顯然是精英論的，但這是品格優秀的精英，不是封建或專制統治下的門閥精英或財富精英。

在政治是好政府，政府由賢德之士組成的前提下，保守主義還會要求政府果斷、有效地盡好自己的職能，這是政府的「份內之事」。政府的本份還包括不要干涉它職權之外的事情，不要在別的公域體制 (經濟、教育、新聞、文化) 或私域領域 (家庭、個人宗教信仰、良心、道德) 插手它不該管的事情。

保守主義對國民的一般教育抱有與自由主義不同的態度。自由主義往往把教育簡化為知識教育，教育也被當作一個「知識供需的市場」。保守主義注重人的品質教育，教育是家庭、教會、社會、政治制度的合力作用，不是「自由市場」所能包

辦的，教育不只關乎在工作市場上有需要的技能知識，而且更是與「好人」、「好生活」有關的文化和傳統傳承。

在美國教育中，保守主義是與進步主義比較而言的，在美國是「保守」的，在其他國家有可能具有「進步」的意義。在後來顯得保守的教育理念，很可能在提出的時候是進步的。例如，從1890年代到1910年代，美國經歷着現代化的歷史變革，學校重視實用知識教育，而忽略文化和道德教育。社會的價值觀也在朝功利主義的方向發展，凡是成功的，就被社會當成是好的，成功本身成了一種倫理價值。在這種情況下，有志改革教育的人士便開始推動「品格教育」的德育教改，以此保存和發揚美國的傳統價值和道德觀。這就像今天在中國面臨社會道德腐敗和拜金主義的危機時，有人提出要重建社會道德，包括恢復一些傳統道德一樣。這種要求和作為是有進步意義的。

1920至1940年代，品格教育在美國學校引起普遍關注。當時許多教育人士把精心制定學校的行為準則和開展小組活動當作培養品格的基本方法。1917年，赫金斯 (William Hutchins) 發表了著名的《兒童道德準則》，提出「正確生活的十大準則」：自我控制、健康、善良、運動道德、自立、責任、可靠、誠實、工作認真和協作。許多學校把這些準則整合到學校生活和學生群體的各個方面，以鼓勵學生實踐這些美德。波士頓學區制定了詳細的教師手冊，要求每個月着重落實十大準則中的一條。阿拉巴馬州的學校每年着重一條，在12年教育中完成全部道德準則要求，不僅有課程的內容，還在學校環境和課外活動中加以落實。例如，在教育「節儉」的時候，要求每個學生自己開一個銀行賬戶、賣掉舊報紙和多餘的衣架、相互交換閱讀過的書籍、組織預算小組等等。[15]

15 Quoted from B. Edward McClellan, *Moral Education in America: Schools and the*

就在德育教改人士大力推行品格教育的同時，「進步教育」人士對品格教育的教學方法和宗旨提出了很多批評。他們認為，品格教育的道德準則很容易成為習俗道德的附庸，而習俗道德往往只體現了某些人單一、刻板、保守的慣性成見，並不總是合理的。單一的道德要求並不符合美國現代多元文化的現實，尤其有排斥新移民文化之嫌。這樣的道德教育太強調順從和隨眾，是一種教訓式的被動教育。而且，這樣的教育更可能根本就是違背人的心理和行為特性的，因此無法有效改變學生的實際行為，以教育「誠實」為例，「如果『誠實』是一種統一的品格特徵的話，那麼我們就應該可以期待，一個孩子在一種情況下誠實，就一定會在所有其他的情況下誠實。反之亦然，一個有不誠實行為的孩子，在任何情況下都不會誠實」，而實際情況卻往往並非如此。[16]「進步教育」人士還認為，簡單的道德準則並不能幫助學生在變化多端而又非常專門化的現代社會中應對實際需要的道德選擇。杜威說：「我們應該看到，道德原則不是武斷的，也不是超然的」，不應該把道德變成一種宗教或教條。[17] 學生的道德教育應該培養的是思想和判斷的能力，而不是積累道德知識，它也應該更加強調關心政治和社會的問題，這是學習參與解決社會問題和提升社會正義的必要準備。與單純的品格教育相比，進步教育強調的不只是如何在一個現有的社會秩序中成為一個「好人」，而更是如何使現有的社會秩序變得更符合民主生活方式的要求，並在這個基礎上，學習如何成為民主制度和民主生活中的「好公民」。

Shaping of Character from Colonial Times to the Present. New York: Teacher's College, Columbia University, pp. 51, 112, n. 5.

16 Hugh Hartshorne, *Character in Human Relations*. New York: Charles Scribner's Sons, 1932, p. 208.

17 John Dewey, *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1909, p. 58.

五、自然秩序中的人的教育

「保守主義」這個詞大約在1830年代才在歐洲出現，但與它有關的「好人」和「好國民」教育以及好角色所包含的「安份守己」觀念，卻是可以追溯到古希臘、羅馬的自然秩序觀和「自然法」哲學那裏。在這樣的觀念和哲學中，生命或生活的表象並不是其意義所在，意義是深藏在表象之下的。與顯見表象相對立的「深層真實」必須用理智才能洞察。柏拉圖和亞里士多德都把「真實」確定為決定表象的深層原則。「真實」和「真理」是同義的，了解真實原則便是把握「真理」。世間萬物的現象都包含着某種重大真理的線索和提示，政治生活也是如此。所以從他們所能觀察到的政治體制中，哲學家們試圖提煉關於「政治」的精髓原則。柏拉圖的「哲人王」，亞里士多德所說的不同政體及其嬗變、政治學說是最具權威的科學、政治之善是最高的「善」等等都是這樣總結出來的。

自然秩序體現為悠久的傳統和在這個傳統中持續的社會，傳統是與人的「自然身份」相符的「自然行為」的依據。自然是一種必然，出於自然的行為都是必定要發生的，因此是正當的。而那些與人的自然行為相違背的則應當受到克制與禁止。古希臘人沒有個人主義的文化概念，他們把人看成是一種政治的動物。因此，希臘哲人思考的好生活主要是「好的政治生活」，政治哲學因此成為一種「最高主宰的科學」。[18] 城邦的政治起到的是放大人性的作用，人性的善與惡都被放大地投射到城邦生活中。城邦有善和惡的兩種趨向，必須以人的理性和道德意圖去設計城邦政治體 (polis)，使之趨善避惡。巴克 (Ernest Barker) 說，「所謂城邦國家是自然的，(亞里士多德) 指

18 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第2頁。

的並不是這樣的國家不靠人的意志和行動就可以自然地『生長』……而是指人以自然的內心衝動『構建』了國家。」[19] 人是具有自然人性的主體，人在構建一個看起來超人的國家時，注入了他的自然人性，國家是好是壞都是人自己造就的，構建好的國家需要運用的原則必須靠人自己在仔細分析自己的天性中得知。

因此，好的政治體制 (政體是它的主要架構) 具有雙重作用，它表述了合理的自然秩序，它對人性的弱點有糾正作用。人需要擺脫個人的不善，才能變善，人有能力做到這個，方法是運用觀察和理性去把握這世界表象背後藏着的自然秩序，並按這個秩序的要求調節自己的行為。這是一種完美的計劃，完美地執行它便能造就一個完美的人間秩序，柏拉圖在《理想國》中描繪了這樣一幅完美的烏托邦圖景，在這個完美的城邦圖景中，不同素質的個體都有自己恰如其分的位置，也都能在其中安份守己。儘管亞里士多德在美德是甚麼，美德是否能教授的問題上與柏拉圖看法不同，但他和柏拉圖一樣，對自然有內在的合理秩序深信不疑，而且相信，這個秩序是由城邦中智慧的思考者 (哲學家) 去發現的，而他們也因此有領導城邦、教育城邦人民的資格和責任。

一個意圖良好的整體社會設計，由一個或少數品德高尚、大智大慧的精英分子果斷地，不惜一切代價地去付諸實施，並通過這樣的政治重建使所有國人按照同一種美德標準被改造教育成「新人」，這樣的「理想國」在今天和在柏拉圖時代，人們的理解和聯想肯定是絕然不同的。今天，由於我們有了二十世紀極權主義「理想國」的慘痛教訓，我們再也難以把柏拉圖

---

19 Aristotle, *The Politics*. Ernest Barker, Trans., New York: Oxford University Press, 1962, p. 7.

的「理想國」只是看成一個「應然」的理念世界，或是對現實政治不完美性的「喻說」(所謂「純學術」的柏拉圖研究就是這麼看的)。我們在閱讀柏拉圖的《理想國》時，想到的已經不只是書裏主張的驅逐詩人、把成年人關入集中營、把兒童交由國家教育撫養，而且更是書之外的納粹主義、斯大林主義、「文革」和它們的極權統治。二十世紀已經出現過太多建立在「革命理想」上的極權理想國，設計和實施這些理想國的「理性」無一不是從過度理性一路暢通地蛻變成為超理性、非理性和反理性。「理想國」非理性和反理性的統治邏輯已經給人類帶來了太多的苦難和教訓。

權力的高度集中導致專制，權力對整個社會的極度控制便是極權，這是權力的一個極端，在另一個極端，沒有有效的權力，就不會有好的秩序，甚至出現無政府主義。人不可能像柏拉圖設想的「哲人王」那樣具有沒有缺陷的德才素質，有德有才的人在掌握了無限度的權力後，也照樣會腐敗。因此如何把維持政治、社會秩序必需的權力交給天然不可能沒有缺陷的人類成員，便成為一個後柏拉圖時代的集權問題。中世紀的神學家們就已經看到了把巨大權力交付給君王的危險，但他們同時認為，沒有集中權力的危險後果則可能更為嚴重。從基督教的「原罪」出發，神學家們把維護秩序的希望放在受神啟示的君王身上。只有藉助於神的啟示和感召，統治者才會按神的意志來成為良好秩序的維護者，而不是一意孤行、為所欲為的暴君。這就形成了這樣的政治理念：人類社會應受到教會和國家的雙重控制。中世紀末，封建制度逐漸消逝，教會的權力也趨衰落，代之而起的是新興民族國家的絕對君主政制。君王對權力的濫用引發了有組織的對抗，最終形成了議會。[20]

20 See Marc Bloch, *Feudal Society*, 2 vols. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

中世紀的「好人」是同時身為「上帝之城」和「世俗之城」的雙重「好子民」，人們既按照世俗規範過世俗的生活，又以「上帝之城」的公民來補充和完善世俗生活，以此超越世俗，達到更崇高的精神境界。這一精神生活部分的管理權，應從原來的世俗權威轉給更高的權威，那就是教會。中世紀的時候，接受正規教育的基本上只有僧侶，能讀能寫是正規教育的主要內容，讀書識字成為教會人士獨有的標誌。但是，教育並不只是在學校和修道院發生的，不識字的普通人同樣在別的社會體制內接受教育 (家庭、教會、行業、政治和社會生活)。社會機制的教育對造就「好人」來說要比正規教育更重要、更持久，對象涵蓋面也更廣大許多。

這種「好人」教育相對完整地維持到十六世紀中期 (文藝復興是從十四世紀開始的)，教育史研究者鮑爾說，「可見中世紀教育的實踐和理論是當時人們所滿意的」。這是因為，「中世紀的男男女女，他們的生活秩序和規則是由哲學和宗教規定的，生活的每一種處境都已經有了恰當的考量，事情的重要不重要也都有了正確的順序。生活規範的確定性轉化為普通人日常生活的行為」。文藝復興帶來的變化是，人們開始關心「個人的價值和高尚的個性」。而中世紀與文藝復興的斷裂也正是在這裏開始的，「中世紀理論家所忽視的，恰恰是人類以經驗來呵護靈魂的需要，這不是精確的學識可以規定的，也並不總是具有明顯的宗教性」。人類那些不能用哲學和宗教來解說的情緒和感覺「不僅是非常人性的，而且是普遍存在的」，「愛與憎，喜樂與絕望，德性和卑鄙，這些都從來沒有從中世紀人們的詞匯裏消失過，但卻壓在知識和經驗等級的最底層……無法得到自由表述。」[21]

---

21 Edward J. Power, *Educational Philosophy : A History from the Ancient World to Modern*

社會生活中不被接受的，不能指望在教育中被提供，中世紀的教育不過是「宗教的女僕」，[22] 這同黨化的教育不過是專制的女僕一樣。只是當文藝復興時期的社會變得更能承認和包容普通人的日常感情和感受、慾望和經驗時，教育才漸漸把有個性的人接受為一種有普遍意義的「好人」模型。由於這樣的轉變，才會有在伊拉斯謨那裏的人本主義教育，或是在蒙田那裏看到的「紳士」教育。

六、從個體本位到「群眾人」

可以說，從文藝復興起，具有個性而又有教養成為「好人」教育安份守己的「份」和「己」。蒙田說：「作為貴族子弟，學習知識不是為了圖利 (這個目的卑鄙淺陋，不值得繆斯女神垂青和恩寵，再說，有沒有利益，這取決於別人，與自己無關)，也不是為了適應外界，而是為了豐富自己，裝飾自己的內心；不是為了培養有學問的人，而是為了造就能幹的人」。而「能幹人」的標誌便是「頭腦多於知識」。[23] 這樣的「好人」(「能幹人」) 與啟蒙運動以後的那種以個人權利和責任意識為標誌的自由、理性公民有相當大的距離。一直要到現代公民觀形成，「公民」才有可能成為政治學家莫芙 (Chantal Mouffe) 所說的那種個人「原型身份」(archetypal identity)。這時候，生活中「好人」的重要性才讓位給「好公民」，而個人道德教育也才與公民教育區分開來。[24]

America. New York: Garland Pub., 1996, p. 53.

22 Edward J. Power , *Educational Philosophy*, p. 54.

23 《蒙田隨筆全集》上卷，第166頁。

24 Chantal Mouffe, "Democratic Citizenship and the Political Community," in the Miami Theory Collective ed., *Community at Loose Ends*. Minneapolis, MN:

啟蒙主義者對「理性」的教育作用深信不疑，理性既是教育的目標，又是教育的途徑。這種理性在今天看來是有問題的。法國革命以及後來的許多「革命」讓人們看到，當理性凌駕一切，導致傳統文化、習慣、道德習俗、宗教倫理完全廢止或被拋棄的時候，理性並不能使人成為更道德、更聰明的「好人」。理性將革命的暴力邏輯推向極致。革命把人變成暴力機器中的螺絲釘，並以這樣的模式設計革命的或黨化的「好人」，這樣的「好人」所要的「份」和「己」都是由革命理性所設計的，經常與傳統教育的「好人」是完全敵對的。

當然，革命並不都是或者必須是由這種過度理性所推動。英國政治家柏克 (Edmund Burke) 就在美國革命中看到了一種與法國革命不同的理性。美國的革命者們要從英國國王那裏奪回他們作為英國國民的傳統權利，是國王破壞了這種已經在傳統中被確立的習慣權利 (英國並沒有成文憲法規定這種國民權利)，這才引起了革命。在這場革命的鬥爭中，「壞人」是國王，「好人」是公民。柏克並不公開支持民主，他只是表示了這樣一個好與不好的區分原則：人民，至少是擁有財產的那一部分人民，當他們以合法的強力手段反抗一個偏離王道的權威時，他們既不是不安份，也不是不守己，他們的正當公民行為就是他們的「好人」標誌。這種「好」的基本內容是政治智慧，擁有這種政治智慧的是反抗者，而不是國王和他的大臣們。政治智慧並非由國王、大臣、貴族所獨佔，國家權力不能由他們獨掌，這便是共和政治最基本的原則和合理性所在。[25]

安份守己的「好人」，先是以自然法則為依據，它的社會

University of Minnesota Press, 1991, p. 76.

25 Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France*. New York: Liberal Arts Press, 1790, 1955, p. 197.

等級觀後來被納入並置於單一上帝之下的世俗國家秩序之中。十八、十九世紀，當這種自然的和宗教的秩序觀受到動搖的時候，另外一種形而上的道義本源代替了自然和上帝，那就是「歷史」，不只是在黑格爾 (1770–1831) 的哲學中是如此，在柯勒律治 (Samuel Coleridge 1772–1834) 和卡萊爾 (Thomas Carlyle 1795–1881) 的文學和文化想像中也是如此。歷史被當作一個富有意義的流程，向一個終極目標逼近，這個意義由民族國家擔任載體，事物的發展應該以某種由它確認的目的來安排或決定。這種國家主義的歷史目的論後來又染上了政黨意識形態的色彩 (如社會主義、共產主義變成了所謂的階級鬥爭史或階級進化論)。國家主義的歷史觀把國家經驗描繪成一種超人力量的釋放，這種力量把國家推向一個神話般至高集體的自我實現。

二十世紀的民族主義浪潮興起，使這樣的國家主義對在十九世紀那些無精神家園可歸，並已淪為現代「群眾」的人民提供了重新尋找集體歸宿神話的機會，也為他們提供了一種大眾意識形態。民族主義混合了各種矛盾的因素：既高尚又猥瑣，既富有哲理又陳詞濫調，既讓人為之獻身又使人兇殘暴戾。民族主義兼有歷史主義和文化沙文主義的兩付面孔，對處於原子般散沙狀態的群眾，民族主義就是現代群體的粘合劑。然而，在民族國家中尋找歷史的意義，這就如同在沙灘上建造神話的沙堡，納粹的雅利安神話就是這樣，其他形式的「大國崛起」也是這樣。其實，國家不只是一個疆域的範圍，而且還包含着不同的民族或種族，每一個領土範圍並不與一個純粹民族自然重合 (例如，「中國」並不只是漢族的領土)。納粹的民族國家主義就曾把雅利安人當作一個被歷史賦予特殊使命的民族，歷史注定將由它來完成統治這個世界的大業。這樣一個民

族神話的基礎是所謂的德國「人民」(Volk)，這個「人民」超越一切個人，它的每個個體成員都理應為之無條件地奉獻自己。

民族國家主義給每個人一個自然的「份」和「己」。在民族國家這個想像的「自然秩序」中，安份守己的「好人」就是一個隨時以國家的眼光看待一切事物，心甘情願地在偉大群體中充當渺小個體的人。他將此或者接受為自己的「歷史使命」，或者接受為他的宿命。他是一個無條件服從的人，因為他從小就是這麼被教育的。當他偶爾不十分情願或者不十分安份守己的時候，對民族和國家擁有當然的絕對強制力的政府就會懲罰他，而他也會覺得這個政權是在「拯救」自己，覺得自己太不安份，確實是「罪該萬死」。

在這樣一個國家高於一切和政府權力控制一切的國家裏，社會自然的凝聚力已經被國家的強制力代替，社會中的民眾不能不永遠處在加塞特 (Jose Ortega y Gasset) 所說的「群眾人」狀態之中。[26]「群眾人」是沒有自己判斷和原則的「個人」，他們的好與不好全是由權力為他們規定的。他們有激情和慾望，但卻無法為自己思考或創造甚麼，他們把自己的思想自由和行為自主權全都托付給了他們無條件服從的國家權力及其化身。(「黨叫幹啥就幹啥」，「聽毛主席話、跟共產黨走」)。

在這樣一種政治的生活秩序中，人們可能有豐富的專門知識，也受到優良的教育，但這並不能改變他們「群眾人」的特徵。一個人充當群眾人，這與他是否受過學校教育或者學歷有多高並沒有特別的聯繫；如果說有，那也是受的教育越多，也就越容易成為群眾人。政治學家歐克肖 (Michael Oakeshott) 說：「群眾人並不一定『無知』，他常常是所謂的知識分子的一

26 Jose Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses*. Anon. Trans., New York: Norton, 1932.

員，他所屬的那個階級恰恰是與其他階級最不聯繫的」。知識分子其實是這樣一種人，「他們生活在一個受保護的社會領地裏，在這個領地裏他們無須擔負自決自治的重負。」[27]

歐克肖對於知識分子最容易成為「群眾人」的看法，與啟蒙傳統所造就的自由、理性知識分子形象大相徑庭。但是，現代極權的殘酷現實卻證明，至少對極權社會中的知識分子，他的評估是正確的。任何極權統治，它的意識形態都是由知識分子幫助營造，也是由他們加以美化並協助散播的。作家、教授、學者、專家，沒有他們的參與和加入，極權統治是不可能成功的。而且，正如社會學家埃呂指出的，知識分子是最容易接受極權意識形態和宣傳的一個人群。他們是極權統治最希望培養，也最需要依靠的「又紅又專」的人才。[28] 知識分子擔任「知識保鏢」和「教育者」的雙重身份，前一種身份往往為少數頭面知識分子所專門擁有，而後一種身份者則包括廣大作為「教育工作者」和「靈魂工程師」的知識分子們。擔任「知識保鏢」或「教育者」的角色，這便成為知識分子所安的「份」和所守的「己」。

七、公民教育不能代替民主的公民教育

教育是一種將人社會化 (socialization) 的機制與過程。任何「公民教育」都是一種社會化的教育，而「民主的公民教育」則是幫助學生在民主體制中的社會化，並通過他們的參與來維

27 Michael Oakeshott, "The Masses in Representative Democracy," in William Buckley, ed., *American Conservative Thought in the Twentieth Century*. New York: Bobbs-Merrill, 1970, pp. 118, 121.

28 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Alfred A. Knopf, 1965, pp. 31, 155.

護、再生和優化民主制度。社會化是學習社會習慣、規劃、行為規範、傳統，並加以內化的過程，社會化使個體的人在社會文化中「自然而然」地成為一個社會群體的合適成員，這也是社會文化自我再生的過程。一般而言，有甚麼樣的社會就有甚麼樣的教育，而有甚麼樣的教育，則又再生甚麼樣的社會。社會文化的再生，不只是再生好的，同時也是再生不好的，單純教育社會化的弊病是，如恩格爾和歐喬 (Shirley H. Engle and Anna S. Ochoa) 所說，「在再生時，把僵化的、矛盾的、不公正的都一起再生。」因此，他們提出，民主教育必須提供「反社會化」的制衡，那就是公民們的獨立思考和社會批判。[29]

民主教育的「反社會化」制衡只有在民主政治制度保障公民們的言論和結社自由的條件下才有可能。因此，維特森和斯坦利 (J. A. Whitson and W. B. Stanley) 認為，「反社會化」實際上是民主國家社會化的一部分，這是因為，獨立思考和社會批判本身就是一種公民參與，是民主制度中社會化不可缺少的一部分。因此，獨立思考和社會批判應該成為民主公民教育的內容。[30] 這樣的看法實際上已經把一般的「社會參與」與「民主參與」作了區分。在任何一個社會裏，都會有人做好人好事、保護環境、慈善捐助、助人為樂、志願者奉獻。每個社會也都會有鼓勵這種行為的「公民教育」或「國民教育」。但是，只有以提升公民正義意識和獨立思考能力為宗旨的民主公民教育才不會把好人好事、慈善捐助這樣的行為當作它們本身的目

29 Shirley H. Engle and Anna S. Ochoa, *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1988, p. 14.

30 J. A. Whitson and W. B. Stanley, "'Re-Minding' Education for Democracy," in W. C. Parker, ed., *Educating the Democratic Mind*. Albany, State University of New York Press, 1996.

的，也才不會形式主義地為做「好事」而做好事 (如每年3月5日的「學雷鋒」)。「好人好事」很可能是在社會、政治制度有嚴重缺陷或者甚至失敗的情況下，由個人所做的杯水車薪式的補救。在這種情況下，政府所號召和組織的「好人好事」更可能成為一種為自己裝點門面的國家行為。具有民主參與意識的公民不會滿足於加入這種被動員的行動，他們會對此進行批判性的思考。

在第一和第二次世界大戰期間，美國的「社會重建論者」們 (social reconstructionist) 所主張的就是這樣一種有批判性的思考。[31] 20年代和30年代的一些教育家對公民教育可以如何提升公正意識和批判能力有過具體的建議。美國「進步教育」改革家魯格 (Harold Rugg) 於1921年提出，歷史教學不僅要傳授關於過去的知識，還更要把過去的經驗與今天的問題有批判地聯繫起來。其他「進步教育」理論家也強調，從事教育工作的人士自己就應對現有的社會、政治、經濟制度有所思考和評價，並「參與到創造美國生活新傳統的積極工作中去」。對學生進行民主公民教育，首先就需要有民主公民政治素質較好的，有批判意識的教師。教師自己沒有明確的民主公民意識，怎麼能指望他們對學生有積極的民主公民教育影響呢？學校教育，包括學校的民主公民教育，必然涉及課程設置、教材和教材教法，以及教師素質。如果一個國家的政府權力掌控教科書的編寫，把一些過去的政府失誤或災難事件強行劃入禁忌的範圍，魯格所說的那種「將過去經驗與今天問題的聯繫」自然就難以實現。如果教師照本宣科、機械重覆教本內容，讓學生死記硬背「公民守則」，或者甚至貫徹官方的洗腦方針，學生就很難培

31 Joel Westheimer and Joseph Kahne, "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," p. 35.

養獨立思考和批判能力。如果學校的目的根本就是灌輸政治教條，只是以考分來判定教學成效，那麼又怎麼能指望學生有自己的價值判斷？這樣的教育說是公民教育，其實與奴化的臣民教育並沒有甚麼兩樣。[32]

以品格教育為主的公民教育或國民教育與以民主公民參與為主的公民教育，這二者之間是否能相互一致，與一個國家的政體性質有關。在一個憲政民主的國家裏，公民守法、誠實、敬業、樂於助人，這些個人品格有助於培養他們在公共政治中的公民參與素質。但是，即使如此，個人公民品格教育也可能起到淡化或者甚至取消公民參與教育的作用。有論者就此寫道：「大多數學校的 (社會) 服務知識和社群服務項目包含的都是一種缺乏政治的公民觀，強調的是服務而不是民主，其導向是志願服務和慈善活動，而避談社會運動、社會變革和制度改革。這些公民教育重視個人的同情和愛心行為，但忽視與社會正義有關的行動和追求。」[33]

大多數人受益於公民教育，行為誠實、不說謊、樂於助人、謙讓有禮，這些品格都會有利於整體社會的信任機制，有助於參與社群活動，保持寬容，避免暴力話語和行為，增進與他人合作。在民主國家裏，這樣的公民教育有助於提升民主文化；即使在不民主的國家裏，也有助於維護社會的道德水準，而

---

32 Joel Westheimer and Joseph Kahne, "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," p. 35. See Harold O. Gugg, "Reonstructing the Curriculum: An Open Letter to Professor Henry Johnson Commenting on Committee Procedure as Illustrated by the Report of the Joint Committee on History and Education for Citizenship." *Historical Outlook* 12 (1921): 184–189. Reprinted in W. C. Parker, ed., *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.

33 Joel Westheimer and Joseph Kahne, "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," p. 36.

一個社會的道德水準越高，也就越可能形成和堅持民主的要求。

但是，僅僅滿足於培養好的個人品格，那還不是充分的民主公民教育。這是因為，這些好的個人品格並不會自動成為民主價值，更不可能自然而然地建立民主制度或創造民主秩序。中國古代的童蒙教育中有許多與誠實、正直、關愛他人有關的教誨，都是在家庭、家族、宗族、鄰里範圍內的做人道理和個人品格，這些個人品格與忠君、服從社會等級、男尊女卑、官貴民賤的價值觀和社會、政治秩序交融無間。在那些不民主的、專制的，甚至極權的國家社會裏，這些品格也同樣是國民素質的要求。例如在希特勒時代的德國，從兒童時代開始，學生就被要求德、智、體全面發展，在精英的納粹學校裏，學生有非常嚴格的誠實、勇敢、吃苦耐勞、勇於奉獻的教育。納粹的黨徒絕大多數十分清廉，而且幾乎個個都十分敬業，忠於職守。但正如阿倫特在《艾克曼在耶路撒冷》中所說，這些好的品格使得艾克曼這樣的人能夠更有效地在納粹的邪惡制度和暴力機器中發揮大膽作惡的作用。

教育歷史學家普羅凡佐 (Eugene F. Provenzo Jr.) 說：「教育和上學起到的是社會定型的作用。學生們學習他們社會所能接受的，與現有政治制度相一致的行為和政治價值。」因此，「從本質上說，大多數學校和它們所在的整體教育體制都具有保守性。它們一代一代地傳遞規範的文化價值、信念和傳統。這是不難理解的。不妨設想一下，如果某所 (美國) 高中裏，有老師在美國歷史課上說，馬克思主義和蘇聯或古巴這樣的政府比美國或英國的資本主義國家要優越先進。不用多久，地方教育委員會和家長們就會出來提出反對。」[34] 同樣道理，在一個不

34 Eugene F. Provenzo, Jr., *An Introduction to Education in American Society*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1986, p. vi.

民主，甚至專制的國家裏，如果一個學校把美國、英國當作具有政治制度先進性的典範，學校或別的「領導」又豈能坐視不管？

八、教育者不是「知識保鏢」

總體而論，學校和教育體制所起的基本作用是保守性質的，學校在允許的意識形態範圍內運作，它的作用是維護和幫助現有社會秩序有效再生。因此，我們必須清醒地意識到這樣一些問題，那就是，對於教育這個天生帶有保守慣性的體制，能否將社會批判和變革的任務托付於它呢？如果教育或學校要擔負起這個重任，又應該如何看待在這個體制中進行的民主公民教育呢？格特曼 (Amy Gutmann) 指出，只有民主國家才會允許和鼓勵學校發揮民主公民教育的作用：「民主社會的獨特美德在於，它授權予公民，讓他們能影響自己社會的生活方式」。[35]

在美國，學校既教育學生社會有甚麼規範，同時又教育他們如何對這些規範進行反思批判，這種教育所提供的正是一種對民主公民能力的培養。學生既學習民主社會的運作，又學習如何對民主運作不斷提出更高的要求，而不是墨守成規、得過且過、機械操作。這就不再是一般的公民教育，而是民主的公民教育了。格特曼所說的民主公民教育看起來像是一個悖論：在允許這種教育的民主國家裏其實不需要它，而在不允許這種教育的不民主國家裏，則雖然需要，但卻不可能。其實並非如此，因為在美國這樣的民主國家裏一直不斷有人在倡導這樣的民主教育，正說明有這個需要。而在不民主的國家裏，正因為

35 Amy Gutmann, *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987, p. 15.

缺乏民主，所以人們格外渴望民主，那裏的教育、媒體工作者和公共知識分子對民主國家的公民教育經驗不僅關注，而且還有不少以借鑑為目的的介紹。

美國民主公民教育值得借鑑的經驗包括兩個方面。第一個方面是民主社會的基本價值觀，如自由、平等、尊嚴、公民權利；還有民主政府的運作原理和制度，如國會議員的產生、政府不同部門的職權範圍和相互關係、司法和陪審員制度等等。這些只是基本的知識。如果把這些民主知識只是當作一些抽象的原則或教條來傳授，讓學生在毫無疑問和思考的情況下加以接受，那就鮮有民主公民教育的意義。只有當學生在由教師所營造的民主課堂環境中，對這些價值理想與現實差距提出質疑的情況下，他們才可能對民主原則有真正的認同。這就需要從事公民教育的教育工作者自己不僅對民主價值有信念，而且還要信任學生，讓學生知道，儘管他們在質疑這些價值，但他們最終會建立起對這些價值的信念並以此作為自己公民行動的原則。民主公民教育所教導的民主價值不應該是僵化的教條，而應該是由學生自己在實踐中逐漸形成的一種信念。這種信念具有對行動的指導作用。它包含着對民主的積極想像，不只是現有的民主，而且更是比現在更為優秀的未來民主。

民主公民教育的第二個方面是具體的政治思考能力。它並不只是告訴學生，投票是公民的權利和義務，或者投票對於維護民主制度有多麼重要。它還告訴學生，投票需要對公共事務和政治有深入了解，需要投票者有政治思考能力，正如馬修斯(D. Mattews) 所說：投票者需要懂得「在投票之前的政治——也要懂得與投票有關的，在投票以後還會繼續的那種政治」。[36]

---

36 D. Matthews, "Reviewing and Previewing Civics," in W. C. Parker, ed., *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996, p. 284.

因此，公民必須對政治非常關心，而且相當熟悉。民主公民教育的目的是幫助學生學會「公共地思考」(think publicly)，也就是從公共角度來思考問題。思考能力不僅是一種政治技能，而且是「一種依靠公共對話的思維和認知方式」。只有通過這樣的民主公共思考，才能知道甚麼是公共利益，也才能參與構建關於公共利益的共同認識。[37]

像這樣的民主公民教育很難設想能在一個尚未建立民主制度的國家裏發生，那裏的學校制度、教程、教材和教師素質也都不可能勝任這樣的公民教育。但是，儘管如此，這樣的教育仍然不是不可能在點點滴滴的具體教學方法和師生接觸中發生。而且，民主是一種生活方式，其他國家民主生活的方式會通過文藝、新聞事件或其他的領域的傳媒方式來產生影響。新聞報道、時評、公共知識分子寫作、教師對教學議題和教材的選擇和講解方式、教師的言傳身教、與學生的互動形式、課堂活動的方式都可以成為民主公民教育的媒介。

在民主尚未確立的國家裏，民主公民教育要比在民主國家裏更具有啟蒙和自我啟蒙的意義。在這個過程中，知識分子擔負着重要的責任，但是，應該看到，知識分子並不總是在發揮這樣的作用，他們也可能在扮演不民主權力的「知識保鏢」角色，成為民主啟蒙的障礙。大衛·鮑茲 (David Boaz) 說：「啟蒙運動之後，統治階級意識到，依靠君權神授的理論已不足以保持被統治臣民的忠誠。於是他們就開始與世俗知識分子結盟，從畫家、劇作家到歷史學家、社會學家、城市規劃師、經濟學家和高級技術人員。有的知識分子需要統治者來拉攏，有的則熱血沸騰地主動要求為國效力，就像十九世紀柏林大學的

37 D. Matthews, "Reviewing and Previewing Civics," in W. C. Parker, ed., *Educating the Democratic Mind*. p. 282.

教授，他們宣稱：我們都是霍亨索倫王室 (普魯士的統治者) 的『知識保鏢』。」鮑茲發現，「統治者常常給那些願意為他們的統治作貢獻的知識分子賞賜金錢和授予特權。有時候這些御用知識分子實際上就住在宮廷裏，享受着平民無緣參與的奢華生活。另一些則被任命為高級官員，或在國立大學當中任職，或者接受國家人文學科基金的資助」。[38] 現在，這些知識保鏢盡忠職守的手段也越來越巧妙。他們不再高呼國王萬歲，不再赤裸裸地主張鐵血的專制，而是以「專家」(被民眾戲稱「磚家」) 的身份告訴人們：一個政權只要能夠滿足百姓基本的衣食需要就是一個好的政權，百姓要安份守己，這才符合國家的最大利益，因此，國民教育也理應按這個邏輯，由這個政權來設計和掌控。

在推動民主公民教育的事業中，本文前面已經提到的巴西民主教育學家巴勃羅·弗萊雷是一位與「知識保鏢」形成鮮明對比的教育者知識分子。他1921年出生在一個中產階級家庭，但經歷了1930年代的大蕭條，在貧寒中長大。他深知飢餓、貧困、為衣食溫飽擔憂會如何使人喪失學習的興趣和意志，並決心改變這種狀態。他最重要的教育論著作《被壓迫者教育學》於1968年出版，隨即被翻譯成西班牙語和英語，但卻無法在當時被軍事專制統治的祖國出版。直到巴西的專制統治開始了緩慢的政治自由化轉變後，這一著作才於1974年在巴西出版。弗萊雷在巴西的最初影響與其説是理論的，還不如説是實踐的。他曾獻身於底層民眾的掃盲教育，當過中學教師，但他不是一個教書匠。他把教育看成是政治與教育法的結合，教師和學生

38 劉軍寧：《警惕權力哲學的知識保鏢》，鮑茲的話引自劉文。http://www.21ccom.net/articles/read/article_201001203977.html
大衛·鮑茲：《古典自由主義：入門讀物》，陳青藍譯，同心出版社，2009年。

都必須了解教育的政治性，「教育之所以有意義，是因為它讓男男女女都能懂得一個道理：只有通過學習，他們才能塑造和再造自己。」[39] 他反對那種他稱作為「儲蓄」(banking) 式的教育方法，這種教育把學生的頭腦當作積蓄現成「正確」知識的儲錢罐，「把學生訓練成為一個接受器皿，目的是控制思想和行為，誘導他們去適應現有的世界，扼殺他們的創作能力」。[40] 弗萊雷的這個想法與杜威關於教育應該以社會改革為目的的看法非常一致。杜威在《我的教育信條》中說：「教育是一個調節的過程，它使得人們可以參與到社會意識中來。只有當個人能夠以社會意識來自己採取行動的時候，社會的再造才有可能」。[41] 民主的公民教育就是這樣一種結合「個人行動」與其他公民們共同「社會意識」的教育，它能夠幫助人們克服現實環境的限制，共同努力，優化社會的品質和提升人的能力。在這樣的教育過程中，得到優化的是民主社會，而得到能力提升的便是民主的公民。

---

39 Paulo Freire, *Pedagogy of Indignation*. Boulder, CO: Paradigm, 2004, p. 15.

40 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*., New York: Continuum, 1970, p. 77.

41 John Dewey, *My Pedagogic Creed*., Washington: Progressive Education Association, 1929, p. 16. Retrieved from http://books.google.com/books?id=gZq6NB6R-P8C

9 「成人兒童」將成為怎樣的成人

2011年5月初，湖北武漢一名13歲少年黃藝博的「少年官樣兒」成為輿論的熱議話題。網上有他佩戴五條槓臂章在「閱讀文件」的照片。這位少年兩歲起收看《新聞聯播》，七歲開始每天閱讀《人民日報》、《參考消息》，至今已發表100多篇文章，擁有「中國少先隊武漢市總隊副總隊長」、「全國百名優秀少年」等稱號。報道還詳細描述他作為「政治天才」的種種表現：上網只看時政新聞，從不打玩遊戲；十分關注時政和民生，不時向學校提出改善管理的各種意見和建議；參加官方活動，發表政論；在網上開博客寫文章，用詞造句十分豪氣，如同成熟的政治家。

同年9月，新學期開學，濟南大、中、小學開設廉潔教育課程。課堂在小學五年級、初中一年級、高中二年級以及大中專學校全面推開，每學年上足18節課。貪官鄭筱萸受賄案被作為反面典型選入《廉潔教育讀本》初中教材。對此，有家長質疑，廉潔教育不對掌握行政權力的人開展，對小孩子搞廉潔教育是搞錯了對象。一時間，「廉潔教育是否應從娃娃抓起」成為社會熱議話題，[1] 引起了人們對「成人化兒童」問題的關注。

其實，兒童的「成人化」本身並不是一個問題，問題是成人化的兒童將成為怎樣的成人。兒童教育和兒童文化史的研究者們擔心，由於兒童與成人的界限變得模糊，兒童和成人在興

1 《齊魯晚報》，2011年9月2日。

趣、語言、服裝、行為或性知識等方面的區別已經或者正在消失。或者反過來説也是一樣，由於兒童世界和成人世界的諸多區別消失了，兒童與成人的界限變得模糊。研究者們並不只是在描述客觀發生的事情，他們的描述同時也包含着一種與好壞、對錯有關的判斷，以及一些涉及規範的評價，他們之所以擔心，是因為相信兒童的「成人化」是一件不好的，甚至是有害的事情。

為兒童成人化擔憂的人們，他們往往在沒有被「成人化」侵擾的「童年」中，看到了某種「內在的善」(intrinsic goods)——天真、純潔、單純。這些「內在的善」可能只是產生於對童年的浪漫想像，但畢竟代表着某種對抗「敗壞」人性的理想。如果「成人」代表的是一種自覺抵制敗壞的狀態，一種以美德和理性來取得的成就，一種可以稱作為是「文明」的，只有大寫的「人」才能到達的精神和心靈境界，那麼兒童成為這樣的成人，他們的成人化並不是一件不好的事情。

兒童成人化之所以值得我們擔憂，乃是因為，兒童成為的那種成人本身有太多的不善，甚至邪惡。那種成人自己還沒有成為真正的「成人」，他們是各種最原始慾望的奴隸，既缺乏道德感又沒有羞恥心，他們也缺乏基本的理性思想和判斷能力，他們狂妄自大、野心勃勃，為實現一己的目的不惜損人利己、無所不為。成為這樣的成人才是兒童成人化真正可怕的原因。在這樣一個兒童與成人界限變得模糊的世界裏，越來越趨同的不只是服裝、遊戲、語言、興趣，而且更是赤裸裸的，不受羞恥心約束的各種慾望：性慾、利慾、物質慾、控制慾、權力慾和金錢慾。在這樣的兒童成人化中，兒童變成了與「不良大人」沒有太大區別的微型大人。

一、成人秘密和羞恥

「兒童成人化」是一個自然而必須的過程，教育工作者稱之為「社會化」。兒童在成人化的過程中，逐漸學會成為成人社會的成員，這個教育過程應當循序漸進，應當符合兒童的生理、心理和認知特徵。這也是兒童學校和社會教育的原則。人們所憂慮的「兒童成人化」指的是與這個兒童教育原則不符的社會文化影響，這種影響也因此被稱為「不良影響」。

性和暴力一向被公認為是對兒童最嚴重的不良影響。因此，有的國家對影像作品有等級的規定，限制讓兒童接觸有不宜內容的作品，家長和學校也會對兒童的文字讀物有所督導。而且，有涉成人消費的商店也必須遠離學校或兒童遊樂場所。2010年底，《成人版格林童話》在中國遭取締，此書被稱為「色情格林童話」。就《成人版格林童話》而言，對兒童的不良影響主要是指「性」內容的影響，當然也有關於「暴力」、「恐怖」的附帶影響。

波茲曼在《童年的消逝》中認為，「性」應當是一種成人對兒童保守的「秘密」，是這樣的成人秘密維持了兒童和成年人之間應有的界限。成人的秘密除了性之外，他引用一位文化研究者的話說，「也包括有關金錢、暴力、疾病、死亡和社會關係，甚至還發展出語言秘密，即大量不能在兒童面前說的話」。「社會關係」是我在下面要着重討論的，包括人與人之間的利用、操縱、討好、諂媚、權術、陰謀等等。對於波茲曼來說，在所有這些可能的不良影響中，性是比較特殊的，因為，正如他所說，「性行為與羞恥和尷尬 (緊密相聯)，需要在行為上相對克制的概念在整個社會較均衡地傳播開來。惟有當成人和兒童之間的距離加大，『性啟蒙』才會變成一個『尖銳

的問題』」。[2] 這也就是說，不僅性行為需要相當克制，而且關於性慾發洩的知識傳播也應有所節制。就算兒童成人後，這樣的克制和節制也是需要的，而當他們還是兒童時，只有在維持成人與兒童的界限的情況下，成人才能為兒童性啟蒙提供有效教育，而不至於把他們一下子無保護地拋入成人世界。

把成人的性秘密一覽無遺地暴露給兒童，毫不考慮兒童性啟蒙問題的尖銳性和複雜性，這會造成甚麼樣的後果呢？波茲曼說，後果會是相當嚴重的，這遠不只是意味着童年「純真」的失落，而更會因此使得兒童從童年起就「沖淡 (人的) 羞恥概念」，以致他們在成年後也在行為上不受羞恥觀的道德約束。英國作家切斯特頓 (G. K. Chesterton) 說：「一切健康的人，無論是在古代還是現代，在東方還是西方，都知道性裏面包含着某種怒意，誰也不敢肆意煽風點火。如果我們要保持清醒，就必須對它保持一種神秘感和敬畏的態度。」[3]「怒意」指的是「慾火」，它具有暴力傾向，是非常難以控制的慾望。慾望是自然的衝動，本身無所謂好或不好，但是，在社會生活中，如果不加克制，一個人的慾望就有可能造成對他人的傷害，而最容易受到傷害的則經常是弱者，尤其是婦女和兒童。

羞恥是人控制自己原始慾望和縱欲行為的機制，羞恥使人能夠超越自己的自然本能，從自然進入文明和道德的境界。波茲曼說：「即使去除神學的內涵，羞恥心仍然是人類文明過程中必不可少的要素。羞恥是征服我們本性所要付出的代價。」他還說：「如果對各種衝動沒有控制，尤其是對意在侵犯和即時滿足的衝動的控制，文明是不可能存在的。我們經常處在被

2　尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第71–72頁。

3　同上書，第122，122–123頁。

原始的衝動所控制的危險中，包括被暴力、獸慾、本能和自我。羞恥是野蠻行為得以控制的機制。」[4]

現在說起羞恥，人們一般想得到是性。的確，性衝動是一種非常自我中心的慾望，性衝動及其可能造成的傷害和侵犯對兒童尤其危險，因為兒童尚不具備足夠的自制力，也不具有必要的自我保護能力。成人對兒童保守性秘密，將這個秘密以逐漸的「性啟蒙」透露給他們，運用的不是禁止的力量，而是羞恥感的影響，「羞恥感的無可估量的價值構成了兒童正規或非正規教育中珍貴而微妙的一部分」。[5]

「羞恥感」具有比「性啟蒙」更廣大的道德規範作用，兒童教育的「社會化」或「成人化」就是要分階段地教他們如何將羞恥心轉化為一系列道德規範。波茲曼說，「從兒童的觀點來看，羞恥心給予成人力量和權威。因為成人知道，而兒童卻不知道，哪些話是可恥的，哪些話題是可恥的，哪些行為被認定必須在私底下進行。」[6]

在當今的中國，成人世界本身呈現的是慾望強烈而羞恥心淡薄的景象。人們對許多可恥之事的羞恥感正在或已經消失，如當官的權勢薰天、作威作福，一般人笑貧不笑娼、有錢有勢包二奶、為富不仁、仗勢欺人、攀附權貴、趨炎附勢、欺貧愛富，許多曾經是可恥的事情現在都已經變成了體面的個人生活方式選擇。這些可恥的事情都屬於波茲曼提到的那種於兒童有害的「社會關係」。成人談論這些事情，從來也不避諱孩子，甚至在學校裏公然以這些成人行為影響和教育兒童。兒童因此耳濡目染、潛移默化。這些「做人」的成人秘密並不比性秘密

4　尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第70，123頁。

5　同上書，第123頁。

6　同上書，第124頁。

較少暴露在兒童的面前，也並不比性秘密較少對兒童的「成人化」產生不良影響。

對於許多兒童，早已沒有多少他們不知道的「做人」秘密了。甚至連成人「厚黑」的那一套也不例外。有一篇講「幼兒賄賂」的文章，說的是一位才四歲的女孩在教師節臨近的時候，要給幼兒園老師送賀卡。她對父母說，她那個班有三位老師，「賀卡裏還要夾帶購物卡，那才是老師真正想要的東西」。小朋友的爸爸媽媽都給老師準備了禮物。還說班裏哪個小朋友送給老師的購物卡是三百元，哪個小朋友送給老師的購物卡是五百元。說她一定不能「落後」。[7]

這麼小的孩子就知道用錢就能賄賂討好那些有權控制她，能對她好，或對她不好的人，還有多少成人慣於玩耍的鬼把戲秘密，是她完全不知道的呢？有一篇題為《癡迷當「官」背後的思考——低年級兒童熱衷於當班幹部的原因分析及引導策略》的文章顯示，不少兒童小小年紀便有了「官意識」。2010年12月24日，成都12間小學舉行「天府小城」公務員「虛擬」招聘筆試，1200名小學生參加，競爭「天府小城」市長、警察局長、教育局長、衛生局長、記者等「稀缺崗位」。在開放式問答題中有「你為甚麼要參加本次『天府小城』公務員招聘？」有的小學生答：「現在社會上最 Good 的工作就是公務員，為了體驗一下被人們誇讚和羨慕得眼睛發亮的職業。」有的小學生答：「因為我一直有一個夢想就是，我能有一個自己管理的地方，讓生活在這裏的人感到驕傲。」還有的說：「我想過一把當官的癮。」

兒童的「虛擬」其實就是模仿，模仿他們實際生活中周圍

7　柯雲路：《教師節，你敢不送禮嗎？》http://qz.qq.com/622007433/blog?uin=622007433&vin=0&blogid=1315439630

的成人。但是，並不是所有這些成人行為都是應該讓兒童模仿的。對許多成人來說，功利與名譽的區別是不重要的。但對兒童不能這樣，因為培養兒童的羞恥心必須是一種榮譽心而不是功利心的教育。沒有羞恥心的兒童日後更是不可教育的，長大後，最多也就是成為一個無恥的成人。英國哲學家約翰·洛克勸導家長說：「尊重和羞恥之心，一旦令幼童體味到它們的真義，比之其他種種方式，會對心靈產生最為有力的一種刺激。您一旦讓幼童從心裏珍惜名譽，並害怕羞恥和羞辱，您便把真正的原則注入了他們的內心，這些原則將持續發揮作用，使他們走上正軌。」[8]

兒童最容易自然模仿的往往是成人功利的而非榮譽的行為，所謂「學壞比學好容易」，放任這種自然模仿是教育的失敗。兒童之間互相攀比、炫耀父母的財富和權勢、追求虛榮時尚、欺凌弱小、說謊欺詐、勢利諂媚，模仿的當然是成人。但是，那些並不是具有良好成人品格、道德、正義感或社會責任心的「成熟」之人。他們本身就是還沒有真正長大的成人。兒童以這樣的成人為模仿對象，也將成為這樣的成人，那才是當前兒童「成人化」的真正危險。

二、「成人化的兒童」是長不大的成人

「成人化的兒童」常常被理解為早熟的兒童，由於這種「早熟」幾乎無一例外的是以沒有真正成人的成人來作為「成熟」的標準，「成熟」指的不外乎是人的自然慾望：性衝動、佔有慾、自私、貪婪、自我中心、暴力侵犯和侵害，一句話，沒有羞恥心約束的，非文明的「野蠻」慾望。波茲曼因此對

8　洛克：《教育片論》，熊春文譯，上海人民出版社，2005年，第129頁。

「成人化的兒童」有一個不同的定義：「成人化的兒童可以定義為一個在知識和情感上還沒有完全發育成熟的成年人，尤其在特徵上跟兒童沒有顯著的區別。這樣的成年人古往今來始終存在」。[9] 並不是所有的成人社會都把存在這種「不成熟的成人」視為一個嚴重的問題，有的時候成人社會甚至是鼓勵和故意製造這樣的不成熟性格模式。

在中世紀，成人化的兒童是一種常態，從一個傳媒研究者的特殊角度，波茲曼將原因歸結為成年人缺乏適當書寫文字教育，「這主要是因為沒有讀寫能力，沒有學校和禮儀規範，因此對一個成人也沒有特別的訓練和知識。出於類似的原因，成年化的兒童在我們的文化中正逐漸變得習以為常起來。」他所說的「我們的文化」，指的是當今大眾電子傳媒時代的電視文化。[10]

波茲曼認為，電視傳媒傳遞信息具有簡單化、圖像化和情緒化的特徵，看電視，理解電視所傳遞的信息，足以使「人們的理智和情感變得遲鈍」，成年人的文字接受方式與兒童的非文字接受方式之間的界限被泯滅了，成年人變得像兒童，他們的行為也出現了「成年萎縮化」的現象。以商業行為為例，市場經濟的原則就是，購買者和行銷者都能夠清楚地思考和判斷自己的經濟自我利益，經過理性的考慮後達成交易。因此兒童進行交易是受到嚴格限制的。但是，「電視商業廣告完全不要求成人和兒童之間需要有區別。電視廣告不使用文字語言進行說服，而是使用視覺形象來達到效果……電視廣告所使用的語言高度情緒化，很少需要核實……不易受邏輯分析影響、不可辯駁，當然也不要求用複雜的成人判斷進行評價」。[11]

9　尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第141頁。

10　同上書，第142頁。

11　同上書，第152頁。

波茲曼把「成年萎縮化」歸結為「文字能力萎縮化」的結果，受到傷害的不止是成年人的商業判斷，更是他們的政治判斷。他引證道，在美國制定憲法的時候，美國建國之父就假定，一個成熟的公民必須具備相當高層次的識字能力和相應的發言技能。出於這個原因，通常限定年齡在21歲以下的人被排除在選舉程序之外，因為人們進一步假定說，獲得複雜識字能力需要相當長時間的訓練。波茲曼認為，「這些假定在十八世紀完全合適，因為當時的社會是圍繞着印刷文字來組構的，政治話語大多是通過書籍、報紙、小冊子和受印刷影響極大的演說來進行的。因此，正如法國政治學家托克維爾所說，美國的政治是印刷在紙張上的政治。」成人能夠閱讀，而兒童則不能，這使得成人和兒童在智力上有所不同，前者成熟，而後者不成熟。而這一區別的政治意義則在於，成人有，而兒童則沒有「作政治判斷所需要的資源」。[12] 但是，接受權力的宣傳就不同了，只要上面怎麼說，下面的人跟着怎麼說，機械重覆，鸚鵡學舌就可以了，在這個智力層次上，成人與兒童是沒有多少差別的。

波茲曼是個技術決定論者，他把能夠讀寫和理解文字的能力當成了成人能夠成熟，尤其是在政治上成熟的必要和充分條件。而實際的情況並非如此。在特定的政治條件下，當信息不僅被控制，而且用作宣傳洗腦的時候，文字知識——能夠讀寫和理解文字——是可以用來阻礙人變得成熟的。「文革」中，每個中國家庭都有不止一套的「雄文四卷」，「紅寶書」語錄更是人手一冊、隨身攜帶，不僅要閱讀、學習、討論，而且還要反復領會，熟練背誦。結果怎麼了？是變得更能具有成人的思考，還是變得更不能具有成人的政治判斷？

讀「雄文」、背「語錄」、讀報紙學文件然後談體會，這

12 尼爾·波茲曼：《童年的消逝》，第144，145頁。

類閱讀只能是「非成人」閱讀，而且也必須是「非成人」的閱讀，因為它要求成年人和兒童一樣，用皮耶·巴亞德 (Pierre Bayard) 在《如何談論你還沒讀過的書》中的話來說，誇誇其談地談論他們並沒有自己閱讀的文字。梁文道在《馬列教育比馬克思重要？》中稱此為以「思想教育」代替思考的閱讀：「馬列主義教育的重點並不在於讓大家親自體會馬克思和列寧原著的意義，而在於圍繞着它們生出一套信仰，一套價值觀，以及分析世界萬事的框架……結果是 (產生) 一座『虛擬圖書館』。它的目的是要維持一個具有共識的空間，讓實體的書籍被虛構的書籍所取代。在這種文化脈絡下，書籍，不論是否閱讀過，會形成第二種語言，透過此語言我們可以和自己對話，與他人溝通，在有衝突時捍衛自己」。[13]

這種閱讀依賴於，也貢獻於意識形態的封閉性。意識形態是沒有辦法用圖像來顯示的，它必須用文字來建構，它是一個由文字來構築的概念和推理體系，在它的體系範圍內，它永遠是絕對正確的，不可證偽的。「文革」的時候它建構了像「十次路線鬥爭」、「儒法鬥爭史」、「批林批孔」這樣的「文字現實」，今天它繼續在建構別的「文字現實」。這樣的文字現實是成人和兒童共同分享的「知識」，由於他們之間沒有「知識差距」，成人和兒童的界限是模糊的，在「深刻理解」這樣的「知識」上，成人像是兒童，而兒童則像是成人。

這樣的成人和這樣的兒童在「文革」時是一種自然而然的事情，並沒有引起過人們對「兒童成人化」或「成人兒童化」的驚慌和擔憂。今天，人們對「兒童成人化」的憂慮可以說是一個進步，不過，如果不同時關注「成人兒童化」的問題，還

13 梁文道：《怎樣跟人討論一本你沒讀過的書》，http://book.ifeng.com/kaijuanbafenzhong/wendang/detail_2010_06/11/1611556_0.shtml

是不可能真正了解「兒童成人化」的危險。

強迫兒童在政治上成為不成熟的成人，這種具有中國特色的「兒童成人化」曾經是文革期間對兒童最大的傷害，至今仍在延續。「文革」時，小學裏的「紅小兵」到處介紹學習毛選和語錄的心得體會，儼然已經成為成人，有的因此從此不再長大，成了一輩子的「兒童化成人」。有一位署名謝不謙的作者在題為《紅色記憶：毛主席的書我最愛讀》的回憶中說，剛上小學三年級，老師就教我們唱：「毛主席的書，我最愛讀，/千遍那個萬遍下功夫。/深刻的道理，我細心領會，/只覺得心裏頭熱呼呼……」作者那時能夠大段背誦毛選，「我雖然不懂『最高指示』的深刻含義，但卻能一字不落，橫流倒背，老師就猛表揚我。年過半百，回首往事，一生中備受諷刺打擊，就小學三年級受表揚最多。這都是托毛主席他老人家『最高指示』之福。我怎能不最愛讀毛主席的書啊？」[14]

這種具有中國特色的「兒童成人化」並沒有隨着文革的結束而消失，網易新聞中心以《重慶10歲小學生背誦馬克思名篇獲薄熙來稱讚》為題報道，重慶市舉行中小學生「讀經典、講故事」比賽。10歲女孩蔣函晉因背誦馬克思名篇《青年的選擇》，受到重慶市委書記市領導的讚揚。10歲大概也就是三四年級，能比10歲的那個「不懂『最高指示』」的謝不謙更懂馬克思嗎？這種顯而易見是食而不化的閱讀為甚麼會受到成人如此的公開讚揚呢？對此大加讚揚的成人，他們應有的成熟判斷又到哪裏去了？這是成人兒童化的症兆呢，還是兒童成人化的表現？莫非在一個鼓勵這種兒童成人化的社會裏，早已先就傳染了某種不詳的成人兒童化？

---

14 《紅色記憶：毛主席的書我最愛讀》，http://blog.tianya.cn/blogger/post_read.asp?BlogID=821593&PostID=19143606

三、「童年」的構建

兒童過早知道太多成人「可羞恥」的秘密，從太小的時候便開始失去對「可恥之事」應有的羞恥之心，並非是從今天開始。奧威爾的《一九八四》中，有一個叫派森斯的小孩，專門為黨監視自己的父母，隨時隨地在窺視父母的反動思想秘密，以便及時向黨組織打小報告。這樣的兒童有成人的政治覺悟，有成人的冷酷無情，能像成人一樣大義滅親。然而，在正常人看來，這樣的兒童成熟得非常可怕，他一點不可愛，也一點不好，他使人感覺到一種不可思議的荒誕並因此毛骨悚然。我們是以甚麼理由說這樣的兒童「不好」呢？我們對這樣的兒童覺得毛骨悚然，為甚麼說是一種正常人的反應呢？

童年研究常常把「童年」視為一種社會產物，一種文化構建，而不是一種自然而然的，生物性的人生階段。波茲曼在《童年的消逝》中所持的就是這樣一種觀點，「童年不同於嬰兒期，是一種社會產物，不屬於生物學的範疇。至於誰是或不是兒童，我們的基因裏並不包含明確的指令。人類生存法則也不要求對成人世界和兒童世界進行區分」。他接受法國社會學家，兒童歷史研究的開創者阿里耶斯 (Philippe Ariès 1914–1984) 的說法，在人類歷史中，兒童的存在是中世紀以後的事情，只有不到四百年的歷史。波茲曼對童年歷史的看法不是線性發展式的，而是從無到有，然後又從有到無，終於消失：「中世紀時沒有童年，因為讓成人單獨知道某些信息的手段並不存在，在 (印刷文字) 的時代，這種手段開發出來。在電視時代，它又消失了」。[15]

童年是被「構建」的，對這個「構建」可以有兩種不同的

15 尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第1，122頁。

理解，一種不能被人們普遍接受，另一種則有可能被普遍接受。第一種理解是，「童年」本身是被構建的，童年如果不被構建便不存在，波茲曼引用阿里耶斯的話說，中世紀的孩子七歲後，不靠父母的照顧便能自己存活，因此也被拋入成人世界，成為微型的成人，童年是不存在的。這種構建觀受到許多童年研究者的質疑。阿里耶斯是法國研究中世紀家庭和兒童的重要史學家，是兒童史研究的開拓者，其著作《古代的兒童和家庭生活》是兒童史研究的重要著作，並刺激了其後有關兒童與家庭的研究。他認為，在有兒童概念之前，畫家筆下的兒童從服裝到表情，都與大人沒有區別，不是畫家不會畫兒童，而是根本就沒有兒童可畫，兒童在畫家的頭腦裏是不存在的。辯駁者指出，文藝的例子不能充分證明日常生活中人們的全部想法，而且，中世紀的繪畫本身就有局限，文藝復興時期的畫作中出現了兒童，原因可能是因為出現了肖像的現實主義畫法，而不是因為畫家突然「看到」了兒童。[16]

第二種理解是，「童年的經驗」是由社會構建的，「童年」被添加了具體的社會文化內容，如無休止的考試、唱紅歌、領袖或政黨崇拜等等。童年離不開「童年生活」的內容，而童年生活的特徵與內容則是由具體的環境 (政治制度、社會文化、歷史傳統) 主導的，兒童行為的價值規範 (甚麼是「好孩子」) 也是受這些外在力量影響和制約的。構建兒童就像構建「男人」、「女人」、「老年人」、「青年」、「瘋子」、「殘疾」一樣，不是不能從生物或生理上把這些類別的人與其他的類別加以區分，而是單純的生物或生理的區分缺乏具體和

16 Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960. Translated into English by Robert Baldick as *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.

準確的社會文化意義。就像「三從四德」和「獨立自主」能造就不同的「女人」一樣，中國的「少先隊」和美國的公立學校也能把孩子變成不同「兒童」，使他們的「童年」有所區別。

第二種構建比較容易被人們普遍接受，按照這種觀點，「兒童」是一種由整體社會共同參與構建的觀念，而不是一種生物學意義上的「自然」存在，也不是一個由明確「基因指令的生命時段」，這是一種「構建」的結果。但是，必須看到，如果不加限定，這樣的「構建」還有可能帶來相當嚴重的有害誤解。

「構建」說最常招來的便是「命定論」的有害誤解，它認為，既然所有的社會中都構建兒童，只是內容不同而已，那麼，對此也就只能和必須採取一種道德相對論的態度。民主社會構建兒童，與希特勒納粹極權構建兒童，只是「產物」或「結果」不同而已，而「構建」卻是一樣的。所以只是彼此彼此，沒有甚麼價值標準可以用來判斷孰優孰劣。這樣的構建論同樣可以用於構建「成人」、「國民」、「人」。這種價值相對論和虛無主義的構建是擁護「國情特殊」論的人們所特別樂意接受的，它反過來又可以用來支持他們所持的道德相對論和犬儒主義，變成一種在兒童問題的虛無主義：國情有別，無論怎麼對待兒童都屬合理。

其實，任何社會概念的構建，既不必須是命定論的，也不應該是價值虛無主義或絕對相對論的。例如，「貧」和「富」是社會概念的建構，但這並不等於我們不能對具體社會中的貧、富或貧富差別作出有關於「社會公正」或「分配正義」的道德評判。「童年」是由兒童在童年時具體的「做甚麼」所構建的，而這些「做甚麼」以及背後的「為甚麼這麼做」(誰叫這麼做、社會環境影響、兒童群體特徵和同伴壓力，等等) 則

是因社會不同而有很大的差異。承認這個事實，不等於不能為不同社會的「童年」確立某種具有普遍意義的是非標準。不然的話，我們還有甚麼理由説，迫使兒童成為「童工」、「娃娃兵」、「童妓」是邪惡的呢？

同樣道理，雖然在有些國家裏確實有「希特勒少年」或「紅小兵」，但世界上絕大部分國家裏的家長和成人卻並不希望在他們那裏也有這樣的兒童，那理由又是甚麼呢？所以，問題不在於是否有童年，而在於是否有與「童年之善」相一致的「童年」。「失去童年」不好，不是因為兒童從此沒了童年，而是因為被迫失去了與「童善」相一致的童年。人們除了把「不善」與性和暴力聯繫在一起，也還針對其他的不善，並保護兒童不受這些不善的傷害，如仇恨、欺騙、勢利、洗腦。

在這些不善的傷害中，波茲曼特別提到了「政治生活的陰暗」，他認為，這是一種應該保護兒童不宜過早知道的成人秘密，而在出現電視之前，這個秘密曾經是比較容易保守的，「政治生活的陰暗或隱晦的一面大多只是成人的事。兒童並不讀報，他們從來都不是報紙的消費者。但他們是電視觀眾，因此 (政治人物) 的弱點不斷在兒童面前暴露，若是在其他年代，那些人完全可能被認為完美無瑕的。其結果是兒童對政治領袖和政治過程本身產生了一種被稱之為成人的態度，即從憤世嫉俗到漠不關心」。[17] 波茲曼在美國的觀察放到中國難免會有所偏差。他擔心，兒童過早地接觸成人政治會因此變得對政治本身「憤世嫉俗」和「漠不關心」。但是，前面提到的黃藝博小朋友，他不僅從兩歲起收看《新聞聯播》，還從七歲就開始每天閱讀《人民日報》、《參考消息》。他還上網 (波茲曼的時代還沒有這個)，但他上網只看時政新聞，從不打玩遊戲。他對政

17 尼爾·波茲曼：《童年的消逝》，第136頁。

治非常熱衷，一點也沒有「從憤世嫉俗到漠不關心」的跡象。

儘管現有的許多兒童研究，包括波茲曼的《消逝的童年》，還有不少可以補充和擴展的餘地，但它們的現實意義卻是毋庸置疑的，因為它們那種關注客觀現實的文化人類學論述包含着一種關於童年應該如何的價值判斷。這樣的學術研究不是「純學術」的分析理論，而是一種批判性的「規範理論」(normative theory)。文化人類學分析，有細節能吸引人，菲利普·阿里耶斯和波茲曼的著作都有這個特點，讀者可以不同意他們的觀點和結論，但同樣可以受益於他們的材料介紹，有趣，有知識，令人尋思。有的讀者會滿足於這樣的趣味和知識閱讀。但是，在不少情況下，進一步的閱讀不僅是可能的，而且也是必要的。例如，確實有歷史學家把「童年」客觀地看成通往成年的人生階段，但波茲曼與他們不同，他那具有批判意義的，暗含的「規範理論」使得他在逝去的童年裏找到了童年的一些「本質的善」(intrinsic goods)，布萊納 (Samantha Brenna) 稱之為「童年的內在之善」。[18] 正是因為童年有一些內在的善，童年才值得挽留和維護，童年的逝去才成為一件令人惋惜的事。

在波茲曼那裏，無憂無慮 (不包括兒童的那些小煩惱)、不必承受成人生活的沉重責任壓力 (與暴力有關的死亡，與性有關的疾病)、對成年人的性天真無知、遠離成人虛偽和不乾淨的政治，這些都是「童年之善」的構成因素，當然還包括不需要不得不為生計工作，身體不受藥物或致癮物品的控制，充裕的遊戲玩耍閒暇等等。後面這些因素也被看成是「成年本質之善」的因素 (不必太辛苦勞作，不抽煙，不酗酒，不吸毒，採菊東籬

18 Samantha Brennan, "The Disappearance of Childhood." http://crookedtimber.org/2009/06/16/the-disappearance-of-childhood

下，悠然有南山)。一個社會有條件幫助兒童享受這些「童年之善」的，但卻不這麼做，就該受到嚴厲的批評。也正是因為有這樣的道德標準，波茲曼才會批評「廣告大量使用十一二歲的女孩作性對象」、兒童體育的職業化(「少年棒球聯合會」和十二三歲的「小選手橄欖球隊」)、兒童進入職業化和世界級業餘體育比賽，並因此接受殘酷的體育訓練。[19]

同一個事物可以被不同的內容構建成不同的概念，而同一個概念在不同的社會裏也會被注入不同的「優先內容」。例如，「民主」在美國的優先內容可以是選舉主題的全民醫保、減稅、大麻合法化、同性戀婚姻等等；而在別的國家則是爭取公民的自由選舉權、維護公民言論、結社的權利、要求有獨立的公共媒體等等。「兒童」和「孩子」的問題也是一樣。在波茲曼關注的世界裏，「孩子這個詞經常用來描述那些不能閱讀的成人，包括在智力上被認為孩子氣的成人」。[20] 但是，在奧威爾關注的那個《一九八四》式的世界裏，有閱讀能力的成人，閱讀的是極權統治讓他們閱讀的文字，他們不僅閱讀像「專制就是民主、戰爭就是和平」這樣的宣傳，而且還相信(至少裝作相信)這就是真理。這時候，甚麼是波茲曼所說的「智力」，便成為一個令人困惑，而不是不言自明的概念。「智力」本身也就成為一個被以不同方式構建的東西。

四、甚麼是「好的童年」

極權統治用宣傳愚弄人民，是因為人民的智力低下嗎？有人確實說過，極權統治下的成人言行像是兒童，而兒童的言行

19 尼爾·波茲曼：《童年的消逝》，第174，181，183，185頁。

20 同上書，第62頁。

則又像是成人。即使這暴露成人普遍的「低智力」，但卻並不見得就表現了兒童們不凡的「高智力」。奧威爾並不把這種反常現象視為一個「智力」問題，而是把它看成是極權統治下人們所特有的一種「雙重思想」(doublethink)。智力越高的成人就越能嫻熟地進行「雙重思想」，而兒童則往往難以具有這種成熟的能力，所以他們只能機械地模仿成人。「雙重思想」指的是一個人的思想中同時保持並且接受兩種相互矛盾的認識。黨的知識分子知道自己的記憶應向甚麼方向加以改變；而且他也知道他是在竄改現實。但是由於運用了雙重思想，他也使自己相信現實並沒有遭到侵犯。這個過程必須是自覺的，否則就不能有足夠的精確性；但也必須是不自覺的，否則就會有弄虛作假的感覺，因此也有犯罪的感覺。雙重思想是《一九八四》中的一個核心主題，因為黨的根本目的就是既要利用自覺欺騙，而同時又保持完全誠實的目標堅定性——有意說謊，但又真的相信這種謊言。[21]

一個人要熟練地進行雙重思想，就必須有相當的文化，受過相當的教育，惟有如此才能把握得恰到好處，像說真話一樣地撒謊。這才是「正確思想」的精緻謊言。一般的「孩子氣成人」(如「大老粗群眾」)是難以辦到的。他們要麼就是根本不具備這種能力，要麼就只會笨頭笨腦地說謊。說謊的本領於是成為區分精英和大眾的語言能力和「思想水平」。誰的謊說得越好，越能運用「雙重思想」，誰就越能成為「上等人」，成為「領導」，甚至領袖，「不用說，雙重思想最巧妙的運用者就是發明雙重思想、知道這是進行思想欺騙的好辦法的那些人」。[22]

---

21 奧威爾：《一九八四》，第2章，第9節。

22 同上書，第2章，第9節。

在奧威爾的《一九八四》世界裏，兒童和成人互為鏡中的影像，兒童的生活世界和成人生活世界都由同一個極權統治意志構建，兒童和成人的界限前所未有地模糊了，即使與中世紀相比，也是有過之而無不及。在極權的世界裏，兒童和成人都擔負起「正確政治」的重責大任，但是，那並不等於他們都已經成熟，尤其是兒童。在波茲曼所關注的社會裏，過早擔負起成人責任指的不過是父母離異造成的兒童困擾、害怕和焦慮無助。但在奧威爾所關注的極權社會裏，兒童過早擔負的成人責任卻是在心裏培植和澆灌與他們年齡不符的崇拜、仇恨、暴力、猜疑、冷酷、奸詐和多疑。納粹作家赫爾馬 (Ernst Hiemer) 撰寫圖文並茂的兒童讀物《毒蘑菇》(1938)，教育孩子學會如何像識別毒蘑菇一樣去發現暗藏的猶太人。費格斯 (Orlando Figes) 在《耳語者：斯大林俄國的私人生活》中敘述的蘇聯「紅色少年」巴甫列克，他「勇於揭露敵人和奸細」，曾向警察檢舉他自己的父親，他父親因此被送到很遠的北方去勞改，後來被槍斃掉了。巴甫列克因此成為斯大林時代蘇聯廣為宣傳的兒童學習榜樣。[23] 這樣的兒童在小時候就已經具有比成人更高的「政治覺悟」，長大後又將進一步成為怎樣的成人？

波茲曼所說的「成人化兒童」是一種長不大的成人，他認為，古往今來這種長不大的成人都是由於「沒有讀寫能力，沒有學校和禮儀規範」造成的。[24] 奧威爾讓我們看到，在人類出現了極權統治後，這個說法必須有所修正。波茲曼說，兒童之所以為兒童，是因為他們應該被成人保護着，不至於在缺乏理

23 Ernst Hiemer, *Der Giftpilz* (*The Poisonous Mushroom*). Nuremberg: Stürmerverlag, 1938. Orlando Figes, *The Whisperers: Private Life in Stalin's Russia*. New York: Metropolitan Books, 2008.「紅色少年」巴甫列克的故事見，《七十多年前的蘇聯青少年》，見徐賁：《在傻子和英雄之間》，花城出版社，2010年。

24 尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第141頁。

解力的狀態下過早的接觸人類的殘忍、暴力、死亡和野蠻的慾望。成人不同，成人對這些兒童不宜的生活和人性內容應該有成熟的理解力。

但是，波茲曼的判斷如果放到中國卻並不正確，因為那裏許多成人年齡雖大，但一輩子缺乏成熟的理解力，對殘忍、暴力、死亡麻木不仁，對野蠻的慾望肆意放縱。他們可以有很好的「讀寫能力」，但卻未必當得起「成人」的稱號。有一位叫王兆山的作協副主席在汶川地震後做過一首題為《江城子——縱做鬼也幸福》的詩：天災難避死何訴，/主席喚，總理呼，/黨疼國愛，聲聲入廢墟。/十三億人共一哭，/縱做鬼，也幸福……」看來，制約成人對成人生活內容理性理解力的遠不只是他們的「讀寫能力」。這位詩人和作家的讀寫和文字駕馭能力是不用懷疑的，他的智力也不能說不成熟，因為他思考的畢竟是生與死這樣的重大成人問題，兒童對這樣的問題是沒有興趣的。但是，王兆山對於死亡和生命價值的認識未必就能證明他真的已經長大成人。

奧威爾讓我們看到，在《一九八四》的世界裏，「智力的成熟」已經不再是衡量成年人和兒童區別的標準，因為「智力」是可以被極端意識形態化的。「文革」中，最具革命智力(「覺悟」)的是「紅衛兵」甚至「紅小兵」，而作為他們教育者的教師則必須由他們來進行革命教育。但是，波茲曼的童年分析對於我們理解「紅衛兵」甚至「紅小兵」的產生並非沒有意義。從他的角度來看，兒童和少年人的判斷力尚未充分發育，最容易接受洗腦影響，所以成年人理應保護他們。但是，有的成年人偏偏是利用他們的幼稚來達到自己的目的，而不是對他們給予善意保護。這種利用也是被稱為教育，甚至還是對下一代最重要的，被美譽為「紅色」的教育。

其實，這種「紅色兒童」的種子早在暴力革命的時代就已經埋下了。作家王蒙講了一個故事。在他的大孫子14歲的時候，他對孫子進行教育說：「我14歲的時候已經是一個革命者，我那時候參加了還處在地下的中國共產黨，我已經從事革命了。而你現在只知道玩電腦遊戲」。孫子立刻就給他這麼一個回答：「那是因為你當時沒有玩具，你連玩具都沒有，你不去革命，你還能幹甚麼？」[25] 早年王蒙這個14歲的兒童是一個革命者，在其他孩子還在玩「遊戲」的時候，他已經知道要革命，他的「革命覺悟」已經高過於無數的成年人。波茲曼把「遊戲」看成是兒童的一個主要特徵，兒童不僅愛遊戲，而且把「遊戲」當成遊戲的目的。他認為，專業化的兒童遊戲 (如兒童的球類和體操專業比賽) 是模糊成人與兒童界限的罪魁禍首，因為對這些兒童來說，「比賽並不是比賽，而是為了一些外在的目的，如名望、金錢、身體訓練、社會地位的提升、國家的榮譽。對於成年人，比賽是件很嚴肅的事情。專業化的兒童遊戲的罪過在於，它把遊戲變成了一種過於嚴肅的沉重負擔，它「剝奪兒童自由自在、不拘禮節以及自發遊戲的歡樂」。[26]

「紅色兒童」是一些童年消逝了的微型大人，他們在革命遊戲中得到的當然不是「兒童自由自在、不拘禮節以及自發遊戲的歡樂」，他們的遊戲有重要的外在目的，即使不是赤裸裸的損人利己、出人頭地、升官發財、亨通發達，那也是為了「接好革命的班」，「保衛毛主席、保衛黨中央」。波茲曼的睿見在於，當兒童和成人變得沒有區別的時候，人們便把成人利用和欺騙兒童 (以及青少年) 看作為天經地義的事情，把統治

---

25 《80後、90後作家是全新一代 充滿色彩動感 活力》，http://www.china.com.cn/news/2008-08/06/content_16147123.htm

26 尼爾．波茲曼：《童年的消逝》，第184頁。

權謀當成是好心的關懷和善意的教育 (如「上山下鄉幹革命」、「接受貧下中農再教育」)。這種環境中的兒童被誘使去模仿成人的殘忍、暴力和仇恨，被強迫去接受和模仿成人的語言、真理、趣味、喜好和人際關係。這些都加劇了其他有害的社會關係因素：蠻橫而不講理的語言、功利而虛假的真理、以粗鄙為榮的趣味、對權勢的奴顏婢膝、對權位的喜好與順從。

關心「兒童的成人化」，説到底，是關心社會對兒童的影響和教育。在這個問題上，我們似乎必須對波茲曼的兩個主要論點做一點修正。第一，他認為「性」是使童年消逝的「成人秘密」，我們發現，還有其他「成人秘密」也在起着這種惡劣的教育作用 (如成人之間的那些見不得人的賄賂、爾虞我詐、諂媚和奴性)，而虛偽的「正確政治」則又是其中特別陰暗的。這是因為，兒童長大了，性就會變得對他們無害；而那種「正確政治」則會使他們一輩子都深受其害。第二，波茲曼認為，童年消逝的主要原因是傳媒形式的改變，文字被電視圖像所代替，使得原本可以由文字保守的「成人秘密」被難以防守的圖像洩漏給兒童。我們發現，傳媒的改變也許確實讓與「性」有關的成人秘密變得容易洩漏，但是，還有另外一些更加可怕的「成人秘密」泄漏給了兒童，這些秘密甚至不是無意「洩漏」的，而根本就是明目張膽、堂而皇之進行的洗腦宣傳。

然而，波茲曼對童年消逝的擔憂畢竟是值得我們記取的，因為他所擔心的那種「洩漏」成人骯髒秘密的教育，它並不只是發生在課堂裏，而更為重要的是發生在社會中。因此，關於兒童和童年建構的問題才特別的重要，特別應當引起所有的家長和教育者們的重視。這不僅關乎傳統意義上的兒童教育正本慎始 (所謂「養不學，父之過」，「子不學，非所宜」)，而且更關乎對孩子的不傷害 (所謂「救救孩子」)。一個社會中最嚴

重的傷害莫過於對兒童的傷害，而對兒童的傷害則又莫過於精神和心靈的傷害。《聖經》「馬太福音」就已經告誡世人這種傷害有多麼嚴重：「當時門徒進前來，問耶穌說，天國裏誰是最大的。耶穌便叫一個小孩子來，使他站在他們當中，說，我實在告訴你們，你們若不回轉，變成小孩子的樣式，斷不得進天國。所以凡自己謙卑像這小孩子的，他在天國裏就是最大的。凡為我的名，接待一個像這小孩子的，就是接待我。凡使這信我的一個小子跌倒的，倒不如把大磨石拴在這人的頸項上，沉在深海裏。」《聖經》的喻說離今天的世界並不像看起來那麼遙遠，因為兒童仍然是人類的未來。然而，聖經時代畢竟沒有二十世紀極權國度中那種政治化的殘害兒童和斷送童年。今天的兒童比歷史上任何一個時期都更需要免受政治的侵犯，也更需要一種保持警惕、遠離黨派意識形態的兒童心靈保護和教育，為了爭取和提供這種保護和教育，二十一世紀的家長和教育工作者們必須做好準備並有所行動。

10 公民教育與黨化教育
——學校裏的政治教育和宣傳

公民教育不等於民主的公民教育。任何政體制度都會有與它相一致的公民教育或國民教育。但是，民主的公民教育所傳授的知識、傳授知識的方式，對知識的實踐要求，以及它的價值觀都是與民主政治有關的，而民主政治是不同於那些與民主格格不入的政治的，包括威權、軍事獨裁、君主、一黨的或極權等各種專制。教育是社會的一部分，有甚麼樣的社會就有甚麼樣的教育。任何一種教育——學校、教師、學生、課程、教育方式——都反映一個國家的社會文化。古希臘時代的教育與社會文化之間就已經有了這樣一種相互的聯繫。在古希臘，教育一詞是「paideia」，公元前五世紀，paideia指的是養育和撫養孩子，就是把孩子教育成可以稱作為「成人」的，具有人的本性的人。[1] 到了公元前四世紀，教育在希臘已經變得比較普遍，這時候，paideia的意思也隨之發生了改變，指一種文化的樣式，大致相當於我們今天所說的「社會文化」。

說起「社會文化」，人們往往有意無意地淡化或忽略其中最關鍵的一個因素，那就是「權力」。一般的教育討論很少涉及權力，奈伯格 (D. Nyberg) 對此評說道：「與其他具有重要社會意義的思想領域相比，在教育研究中，權力是被完全忽視的。在學校裏不談政治，在教育研究裏也不談。幾乎沒有一種關於權力的理論能夠幫助我們了解教育和教育在美國社會中的

1 Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vols. I–III. Gilbert Highet, Trans., Oxford: Oxford University Press, 1945. vol. I, p. xxiii.

重要性。現有的慣例和教育者們似乎都對權力無語，也都排斥對權力問題的嚴肅思考。想要見到對教育中權力問題的嚴肅思考，就如同想要在銀行裏聽到有人唱歌一樣難得。」[2] 討論學校裏的政治教育和宣傳，不僅不可避免要涉及到教育中的權力，而且還必然要涉及到權力中常常令教育者們，尤其是不民主國家裏的教育者們，覺得不安、害怕、反感、厭惡的一種權力，那就是統治者支配和控制被統治者的權力。

一、美國的基礎民主公民教育

美國的公民教育在兒童時期就已經開始，這種公民教育的許多內容其實都與統治與被統治的政治權力制度有關 (儘管不是像奈伯格所希望見到的那種專門的權力理論討論)。劉軍在《通過教育捍衛民主——美國中小學公民教育的國家標準》中對此有相當具體的介紹。例如：

甚麼是政府？政府是做甚麼的？A、甚麼是政府？B、政府成員從哪裏獲得權威來制訂、實施和執行法律、法規，以及如何處理關於法律、法規的爭論？C、政府為甚麼是必須的？D、政府所做的工作中哪些是最重要的？E、法律、法規的目的是為了甚麼？F、你如何評價、評估法律、法規？G、有限政府與無限政府的區別在哪裏？H、為甚麼限制政府的權力很重要？

美國憲政民主制度的基本價值和原則是甚麼？ A、美國憲政民主制度的最重要的價值和原則是甚麼？B、美國人民對自己及對政府的一些最重要的信仰是甚麼？C、為甚麼美國人民必

2 David Nyberg, "A Concept of Power for Education," *Teachers College Record* 82:4 (1981): 535–551, p. 536. Also see David Nyberg, *Power over Power: What Power Means in Ordinary Life, How It Is Related to Acting Freely, and What It Can Contribute to a Renovated Ethics of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981, p. 14.

須共同擁有 (共享) 一些價值、原則和信仰？ D、美國的多樣性文化的好處在哪裏？E、應該如何避免和處理多樣性文化當中的衝突？ F、人民可以如何通過共同努力來推進美國憲政民主制的價值和原則？

建立在憲法基礎上的政府是如何體現美國憲政民主制度的目的、價值和原則的？ A、美國憲法是甚麼？它為甚麼重要？B、全國政府是甚麼？它如何保護個人權利和促進公共福利？C、州政府的主要責任是甚麼？ D、地方政府的主要責任是甚麼？E、在地方政府、州政府和全國政府的立法機構和行政機構中，誰是你的代表？

在美國的憲政民主制中，公民的作用是甚麼？A、成為美國公民意味着甚麼？ B、一個人如何成為美國公民？C、美國公民的重要權利有哪些？ D、美國公民的責任有哪些？ E、甚麼樣的品格特點對維護和促進美國的憲政民主制是重要的？ F、美國公民如何參與政府？G、政治領導和公共服務有甚麼重要性？H、美國人如何選舉領導人？[3]

公民教育最基本的內容是民主價值觀，也就是作為美國共和制度基礎的那些民主價值。民主的價值觀，如自由、平等、尊嚴，滲透在公民教育的各部分內容之中。例如，對「甚麼是政府」，「為甚麼政府是必需的」，以及「為甚麼限制政府的權力很重要」這些問題，公民教育會要求學生能夠從公民的自然權利和人民主權來理解政府的權威及其來源，理解政府的必需性及其職責、功能和目的，懂得如何區分有限政府 (社會中的每一成員，包括行使權威的政府官員本人，都必須遵守法律的政府) 和無限政府 (對掌握權力的官員沒有有效約束和控制的政

3 劉軍：《通過教育捍衛民主——美國中小學公民教育的國家標準》http://www.aisixiang.com/data/11896.html

府)，理解限制政府權力的必要性。明白這些是為了確保政府官員履行其責任，服務於政府的主要目標，不至於誤用或濫用其權力。而所有這些都是通過自由、平等、尊嚴的公民們共同的參與來實現的。

公民教育還以幫助學生了解他作為個體公民的權利、義務和責任為一項主要內容，要求學生能夠理解和掌握，政府的一個主要目的是保護個人的人身、政治和經濟權利。同時，要使學生了解，沒有甚麼權利是絕對的。大多數權利在與其他更重要的權利、價值或利益相衝突時，會受到限制。要使學生既理解權利的重要性，也理解合理的限制的重要性，以使他們獲得理智地討論這些問題的基礎。在公民的責任方面，學生要學會理解個人權利的重要性是伴隨着公民義務和責任的，公民義務對於建立一個自治、自由和公正的社會是必不可少的。為達到這個標準，學生應該能夠分辨人身責任 (如，照顧好自己，對自己的行為後果要承擔責任，好好利用受教育的機會，支持家庭) 和公民責任 (如，遵守法律，尊重他人的權利，留心社區的需要，關注當選的領導人的工作情況，與自己在學校和政府中的代表聯繫，投票，納稅，做陪審員，服役等)，並能夠解釋其重要性。

公民教育的內容會在學生的「歷史和社會科學」(History and Social Science) 或歷史課上反復出現和深化，內容和理解的要求會隨着學生經驗和智力的發展有所提高。在美國立國後相當長的一段時期內，小學是許多普通人所能接受的最高教育，傑弗遜設想的全體人民的公民教育是在小學裏進行的，所以小學是公民教育的大學。十九世紀中葉以後，中學教育開始普及，尤其是有了免費的公立教育後，中學成了公民教育的大學。5–8年級課程內容標準、9–12年級課程內容標準不斷深化、擴展和

延伸，主題仍然集中在對憲政民主制度的了解和理解方面，尤其是對政府權威和責任以及對公民權利和義務的介紹上。

二、美國教材中的思想性和政治性

「思想性」在美國的教學用語中稱作為 Big Ideas (主題思想)，美國英文教科書許多都以主題思想為編纂結構，這類教科書比其他編纂結構的似乎更受教師的歡迎。在美國，教科書是由私營出版社出版的，在同一類的不同教科書裏，最終選用哪種，是由每個學區普通教師代表組成的「教材選用委員會」決定的。例如，2010年加州奧克蘭學區從三種不同的英文教科書中挑選了由 Pearson 公司出版的英文教科書 (*Literature: Reading and Language*)，一個原因就是這部教材以主題思想為其編纂結構，比較清楚地突出了課文內容的民主人文思想性。

這部英文教材分成六個單元，標題分別是：一、虛構和非虛構：我們如何確認真實；二、短篇小說：衝突總是壞的嗎；三、非虛構作品的種類：甚麼是重要的知識；四、詩歌：更好的交流需要文字嗎；五、戲劇：如何確定我們是誰；六、民間文學的主題：群體如何塑造我們。從這些標題不難看出，這是一本傳授與文學有關知識的英文教科書，而學習文學則又需要，並有助於提高學生的思想能力，這就是「思想性」。它不是灌輸某種權力意識形態的教條，而是啟發學生思考一些與好的公共生活有關的認知、判斷、價值觀問題，如真實、好壞是非、不同知識重要性的區別、個性和個體尊嚴、群體身份認同和塑造等等。

美國教育有「因材施教」的特點，不同英語程度的學生會用不同的教材，但重視思想性卻並沒有甚麼不同。例如，奧克

蘭學區目前使用一種題為《制高點》(*High Point*)的教材，是為英語是第二語言或程度較差的學生編纂的，共有上、中、下三冊，分別供初中6–8年級使用。上冊的五個思想主題分別是：獨特個性、合作、人際關係、群體、傳統。《制高點》中冊的五個思想主題分別是：交流、歸屬、夢想與決心、延續與變化、挑戰。下冊的五個思想主題分別是：個人表達、發現、衝突與化解、選擇、成功。這些思想主題都關乎民主公共生活，沒有必須無條件服從政府、國家、政黨、領袖的那種「思想性」。

初中年齡層的學生所學習的主題，也是普通成年公民仍然會關心和重視的，因此而成為普遍的公共生活主題。例如，《制高點》中冊有一篇題為《阿米爾》(Amir) 的課文，作者是Paul Fleischman，講的是一位住在俄亥俄州克利夫蘭市的印度移民阿米爾和鄰居一起建造一個社區花園的故事。大家一起努力，不僅建成了美麗的花園，而且大家彼此加深了了解。在鄰里慶祝花園建成的派對上，有一個居民說：「以前我到街角的小店裏買東西時，以為店主找錯了錢，和他吵了一架。這次看到店主發起花園的建設，努力為社區做好事，我已經是他的好朋友了。」這正是2010年上海世博會美國館的一個核心價值主題。美國館第三廳裏放映的記錄片，講述了一個女孩子如何實現自己夢想的故事，女孩想要建一個美麗的社區花園。開始時，她一個人努力，幾次栽種的花都很快凋零了。後來，社區裏的居民看到了她的努力，開始加入到花園建設中來。但是人不夠多，還是沒有成功。於是，更多的居民加入了建設，連一位開始時最漠不關心的大力士也加入了。他們清理了垃圾，搬走巨大的石塊，整理好土地，栽種了花草。眼看就要成功時，一場暴風雨摧毀了一切。女孩子傷心難過，但是，當她站起身，向窗外張望時，她看到社區的居民們又在重建花園了。城

市社區花園建設的不止是一個美麗的花園，也是一個關愛團結的社區群體。像這樣的個人與群體的關係，自然地滲透在許多課文之中。

美國英文教科書中也有明顯具有「政治性」的課文，例如，《制高點》下冊有一篇題為《權利法案繞舌歌》的課文，作者是Anne Miranda。饒舌歌是從黑人英語發展而來的一種快歌快語說唱，初中學生活潑好動，非常喜歡這種大眾文藝形式。用繞舌來唱權利法案 (公民的10項基本權利)，不僅幫助學生聯繫歷史課上學到的美國政治常識，而且還能學到關於「Chant」(類似于文嘉的「明日歌」) 的文藝知識和加深對多元文化的認同。這首長達60行的《權利法案繞舌歌》非常有趣，可惜難以翻譯成繞舌的中文。下面是1–12行原文：

The Bill of Rights guarantees (權利法案保證)
our freedoms and our liberty (我們的自由)

We can go to court to settle a score (我們可以上法庭爭辯)
That's what our system of law is for. (這就是我們的法治)

Amendment 1 protects our right (第一修正案保護我們)
To speak, meet, or pray as we like. (言論、集會和禱告自由)

We can worship as we choose (我們可以崇拜自己選擇的神)
write opinions, and speak our views.
(寫下自己的看法，說出自己的想法)

We have the right to meet in peace (我們有權利和平集會)

without disturbance from police. (不用害怕警察的騷擾)

If we think the government's doing wrong.
(如果我們認為政府做了錯事)
we can voice our objections loud and strong.
(就可以響亮、清楚地表示反對)[4]

像這樣的繞舌歌顯然是有「政治性」(political) 的，在美國，「政治性」和「政治」(politics) 是有區別的。「政治」是社會整體系統中的一個特殊領域，它和社會的其他特殊領域 (如「經濟」、「文化」、「傳媒」、「科研」、「教育」) 一樣，與專門人員從事的職業有關 (「從政」或「當官」)。在國家和社會中，「政治」是和特定的制度、體制、權力關係等等聯繫在一起的；而「政治性」則是指社會的結構性原則，它是社會的基本契約關係出現了問題或發生了危機的時候，所呈現的不確定的、非終結性的開放狀態。「教育」作為一種具有社會實踐意義的知識行為和社會介入方式，無可避免地具有「政治性」，但它並不是「政治」那個特殊領域的一部分，所以學校不是接受黨派政治宣傳或用這種宣傳給學生洗腦的地方。

三、美國教材中的核心價值

就其根本的意義來說，政治的目標應該是建立公正道德的社會，也就是一個能讓公民擔負起責任、能夠主動參與、發揮

4 Alfredo Schifini, et al., eds., *High Point: Success in Language, Literature, Content.* Teacher's Edition. Hampton-Brown, 1994, pp. 157–160.

積極作用的社會。在現代官僚體制中，這種意義的政治卻被功利、權術、為權力而權力的政治所代替。功利和權謀的政治以專制和權力中心的局部利益至上為其特徵。這樣的政治常常會干涉甚至宰制其他社會領域，成為一種凌駕於其他領域之上的權力控制，例如政府權力專橫、武斷地命令學校必須使用它所指定的教科書，以一黨的意志全面控制學校，實行黨化教育。這樣的「政治」要代替社會的整體結構，把整個社會都置於政府權力控制之下，完全消除了國家和社會的區別。

在美國，教育的「政治性」正是在於教育學生從小學會如何警惕和反對這樣一種可能宰制社會的政府權力。這一公民教育的基本內容體現在對政府權力的界定上，也體現在具體的民主核心價值上。美國中學公民教育主要是在歷史課上，通過學習美國共和憲政的經驗和教訓來實現的。歷史課因此成為最具「思想性」和「政治性」，也是集中涉及美國核心價值的課程。例如，在美國的初中歷史教科書中，必定要學習的是《獨立宣言》和《憲法》這兩部文獻。它們的價值表述都包括兩個部分：價值概念 (value concept) 和價值原則陳述 (value statement)。《獨立宣言》一開頭就說：「我們認為下面這些真理是不言而喻的：人人生而平等，造物者賦予他們若干不可剝奪的權利，其中包括生命權、自由權和追求幸福的權利」。在這裏，「平等」是一個價值觀念，而關於「平等」原則的立場「人人生而平等」則是一個價值陳述。這是一種「自然法」的表述 (成文於1776年)，當然不是唯一可能的表述，但卻至今仍然是美國人可以普遍接受的一種表述。由此可見，當一個價值概念被表述為一種價值原則的時候，哪怕看上去是一種「普世價值」，但還是具有某個特定國家的民族特點的。

美國憲法中的「自由」價值表述，也同樣具有美國特徵。

憲法「序言」一共只有一個句子：「我們美利堅合眾國的人民，為了組織一個更完善的聯邦，樹立正義，保障國內的安寧，建立共同的國防，增進全民福祉和確保我們自己及我們後代能安享自由帶來的幸福，乃為美利堅合眾國制定和確立這一部憲法」。與價值有關的概念是「正義」、「民主」、「福祉」、「自由」，其中以「自由」最為核心。不僅如此，還有一個更重要的價值也包含在整個句子的陳述之中：「我們人民……制定和確立這一部憲法」，這個「主權在民」的價值便是美國的立國之本，一個不容任何個人、政黨違背和破壞的核心價值。

在學習《權利法案》時，教師會告訴學生，不僅公民個人「權利」是核心價值，而且對這些權利的陳述方式同樣包含着核心價值。《權利法案》並不是以肯定式的「列舉」方式來規定公民權利，而是通過對政府權力的限制來宣告公民權利。例如，第1條修正案規定：國會不得制定下列法律：不得確定國教或禁止信仰某種宗教，也不得禁止言論自由或禁止和平請願集會。

與《獨立宣言》中的自然法相一致，《權利法案》用「政府不得」的價值表述具有啟蒙時期特征的「天賦人權」。它把個體權利認定為是先於國家而存在的，個體權利構成對公共權力的限制，並且為公共權力的範圍劃定了邊界。所以，個體是否具有哪些權利，無需通過立法來加以宣告或者「賦予」，因為這些個體權利是不言而喻的。否定性的規定不是在列舉公民具有哪些權利，而是在禁止政府去侵害這些公民權利。人民高於政府，政府必須經由人們同意 (程序便是公民選舉) 才有合法性，這成為美國民主制度的核心價值。

美國的初中教科書中還有一些別的歷史文獻的全文或摘

選，都在簡短的導讀中向學生介紹其歷史背景和核心價值意義。這些文獻有的是英國的，因為美洲最早的殖民地人民就是英國移民。這些價值構成了美國人心目中的「好生活」。例如，1215年的英國《大憲章》：「這個文獻説，國王和其他公民一樣，必須服從法律」(價值是「法治」)；1639年的《康涅狄格州的基本法規》，這是美洲殖民地的第一部憲法 (法治)；1689年「光榮革命」的《英國權利法案》(議會權力高於國王權力)；1777年由傑弗遜起草的《維吉尼亞州的宗教自由法令》(宗教自由)；1787年喬治·梅森的《對政府憲法的反對意見》，對美國憲法中允許蓄奴表示反對 (自由、平等)；1796年的《華盛頓的辭職演説》(政治家的榮譽心，反對政黨宗派，反對終身專權)；1801年傑弗遜的《就職演説》：「美國的光榮不在它的霸權，而在它的自由」(自由)；1823年的《門羅宣言》(和平)；1848年的《塞尼卡福爾斯感傷宣言與決議》，第一個主張男女平等的權利的宣言 (平等、權利)；1863年的《廢奴宣言》(平等、權利)；1863年的林肯《葛底斯堡演説》，重申美國的共和理想；1865年的林肯《第二次就職演説》(和平、統一)；1876年的《婦女解放宣言》(平等、權利)，當然還有馬丁·路德·金博士的《我有一個夢》(民權) 等等。[5] 核心價值既是美國教材所依據的，也是它所傳授給學生的，教師們在「教材選用委員會」上獨立選用何種教材，也是以此為基本標準和原則。

美國初中英文教材中有一項關於「宣傳」的內容。介紹宣傳的不實和欺騙特徵，常用手法和如何辨別，這是為了幫助學生提高公民在民主公共生活中所必需具備的語言説理能力。一

5 William Deverell and Deborah Gray White, *United States History: Independence to 1914*. Teacher's Edition. Holt, Rinehart and Winston, 2006. R 40–51.

個人缺乏好的語言能力，不僅自己不能用理性的話語去說服別人，也無法辨別公共話語中的真實與謬誤區別，因此容易上當受騙、被政治宣傳所蠱惑，當然也就沒法成為一個具有獨立思想和判斷的公民。

識別宣傳的教育從初中就開始了，經過高中，再到大學，不斷加強，讓學生培養與他人交往時必不可少的說理習慣與能力。且不說高中、大學教育，單以加州初中一年級 (相當於中國小學六年級) 學生使用的英文課本 (Sharpen Up!) 為例，就有「邏輯說理」和「提防宣傳」的章節。幫助學生了解如何在寫和讀的過程中，不騙人，也不被人騙。常見的「邏輯謬誤」和「宣傳手法」(帶有欺騙性的說法) 包括「過度簡單化」、「浮泛空論」、「虛假兩分法」、「無憑據推理」、「謾罵、粗口、唱衰」、「不當類比」等等。

四、學校關於如何抵禦宣傳的教育

在民主國家裏，宣傳主要是一個在商業和政治活動中的話語運用問題，政府或政黨不能動用國家的力量對全體人民強行洗腦。美國教育重視提高公民抵禦宣傳欺騙能力的教育，是從上個世紀30年代開始的，並由於「宣傳分析學會」(the Institute for Propaganda Analysis) 的努力，漸漸進入學校，有的學校還專門開設了這類課程，成為公民政治啟蒙教育的一部分。30年代末期，美國出現了反對宣傳的運動，其中最有影響的組織是「宣傳分析學會」。該組織成立於1937年，由學者組成，宗旨是幫助公民識別和分析宣傳。該協會第一任會長坎特里爾 (Hadley Cantril) 把宣傳定義為：「宣傳是個人或組織有意設計的意見或行動，以影響其他個人或群體的意見或行動，達到事

先安排的對宣傳者希望達到的目的。」他認為，宣傳之所以有效，原因有三個：一、我們的日常語言中許多詞匯帶有強烈的感情色彩，容易被人利用，在事實和這些模糊的感情之間建立不必然的聯繫；二、我們對自己不夠自信，為了讓自己不在人前顯得無知，便匆忙地接受一些現成的結論；三、我們為了保持自己的地位或優越感，容易接受他人利用，特別是在種族或民族問題上。為了增加抵禦宣傳的能力，需要進行兩方面的教育，第一是了解和識別出宣傳的目的和慣常使用的手段；第二是了解民眾自己容易在宣傳面前上當受騙的心理弱點 (偏見、成見、不當期待)，以及使他們不假思索地接受或拒絕某些觀點的環境因素。[6] 李夫婦 (Alfred McClung Lee and Elizabeth Briant Lee) 合編了《宣傳的完美藝術》(*The Fine Art of Propaganda*)，以當時影響巨大的庫格林神父的宣傳為實例，提出了著名的常用宣傳技巧，它們分別是辱罵法、光環法、轉移法、證詞法、平民百姓法、洗牌作弊法、從眾法。他們的分類和解說簡單易懂，成為當時美國許多學校進行反宣傳教育的教材。[7]

宣傳的手法當然不止這七種，今天的教科書所總結的宣傳手法往往多至數十種，但仍然是為了幫助學生舉一反三，以達到兩個教育目的。第一是提高對宣傳的識別能力，這是閱讀課的內容，第二是避免自己在公共說理時犯有類似的說理邏輯謬誤 (logical fallacies)，這是寫作課的內容。提高閱讀和寫作能力是民主公民素質培養所必不可少的，因為民主是用言語而不是武力來解決政治和社會的問題，理性、邏輯的說理是每個人發

---

6 Hadley Cantril, "Propaganda Analysis", *The English Journal* (1938) : 27, 3.

7 "The Fine Art Of Propaganda: A Study of Father Coughlin's Speeches" by The Institute for Propaganda Analysis, edited by Alfred McClung Lee & Elizabeth Briant Lee, was published in 1939 by Harcourt, Brace and Company, New York.

揮民主公民作用的基本素質條件。一言堂的宣傳是民主之敵，即使是普通的宣傳，散佈的往往也是一些有認知缺陷的知識信息，但那些認知缺陷本身卻並不是由宣傳放置在人們的頭腦或心理中的，我們應該了解那些存在於我們自己身上的認知缺陷。而且，我們自己和宣傳者一樣，也可能為了達到目的，運用不當的說理手段。因此，對宣傳的啟蒙教育必須同時也是受教育者的自我反省和自我啟蒙。

學校是一個傳播知識和思想的地方，而「傳播」正是「宣傳」(propaganda) 的原義，在拉丁語中，「宣傳」的意思是「播種」。但在1622年，梵蒂岡天主教廷設立了一個名叫「信仰宣傳神聖大會」(Sacra Congregatio de Propaganda) 的機構，它的責任是向美洲新世界傳播天主教信仰，以對抗新教在那裏的影響。從此，「宣傳」這個詞便再也不是一種單純的、中性意義上的「傳播」，而成為一個貶義詞。宣傳的目的是攻擊、抹黑對手，吹噓、誇大自己，因此帶有「不誠實」的意味，「經常用作『宣傳』同義詞的是『謊言』、『歪曲』、『欺騙』、『操縱』、『思想控制』、『心理戰』、『洗腦』和『誇口空談』」。[8]

宣傳之所以成為貶義詞，是因為它是一種在五個層次上有缺陷的話語機制。第一個是認知層次。宣傳是一種受利己目的主導的知識和信息傳播，利己目的使得傳播不能客觀、公正地對待信息，因此被傳播的信息往往是偏面的、局部的、不真實的。第二個層次是話語倫理。蓄意傳播經過「特別處理」，也就是隱瞞、歪曲，甚至編造的不實信息，是一種對公眾的誤導、愚弄和欺騙。第三個層次是話語傷害。宣傳的欺騙、謊言和不實之辭對受宣傳者有致愚和洗腦的效果，限制了他們的理

8 Garth S. Jowett and Victoria O'Donnell, *Propaganda and Persuasion*. Fourth Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006, pp. 2–3.

性思維和真實追求，使他們被動地依賴來自別人的思想灌輸，並對這種灌輸失去抵抗能力。宣傳對民智和國民心理素質造成的傷害是長久的，難以彌補的。第四個層次是宣傳的政治和社會環境。愚弄民眾的謊言和欺騙宣傳往往發生在不民主的環境中。在有公共話語監督的民主環境中，宣傳雖然可能得逞一時，但不可能長期不被揭穿。要維持和不斷運用這樣的宣傳，必須有一個比話語更大的環境制度對它進行保護，這個環境制度一定不會允許對宣傳進行揭露、批評和反駁，而這只能依靠強制、專斷的權力才能達到。一個宣傳能大行其道的環境一定是強制服從和壓制言論自由的，這樣的制度也一定是不民主的。第五個層次是對社會道德的不良影響。宣傳的謊言事實上不可能起到充分的欺騙作用，否則也就無須依靠權力對它進行保護和對不同聲音進行壓制了。宣傳的「有效」往往只不過是民眾心知肚明，卻不能說出真實想法而已。宣傳往往並不能影響人們在心裏真的「怎麼想」，但卻能依靠它背後的政治權力脅迫他們不得不公開表現出「這麼想」。埃呂說，「只要一開始簡單的對話，宣傳就完蛋了，這就是為甚麼在美國研究宣傳有效性的試驗，如果是在孤獨之人身上做的，都不能算數。那不是宣傳的真正環境。」[9]

在宣傳進行欺騙，而大多數人假裝相信的社會裏，一定會瀰漫着一種根深蒂固的信任匱缺和犬儒主義。生活在這樣社會中的人們，他們的偽裝和虛偽、口是心非、戴着假面說假話都是必須的生存策略。欺騙和假面文化會擴散到人際關係、社會服務、教育、文藝等諸多領域之中，也會造成社會整體的腐敗和道德墮落。

---

9 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Alfred A. Knopf, 1965, p. 6.

在民主社會裏，宣傳話語機制的危害一般會被限制在上述五個層面的前兩個 (散佈利己的信息和信息的特別處理)。後面三個層面的宣傳 (政治制度性洗腦、壓制言論、愚民教育) 很難有機會發生。因此，學校教育針對宣傳的部分一般都是作為理性說理的「語言」和「話語」內容出現在教材裏的。1920至1930年代的反宣傳教育也是針對前兩個層面的。這兩個層面的宣傳主要發生在民主競選的政治文宣和商業廣告信息中，學校教材幾乎都是從這兩種話語取例。這兩種話語機制都有明顯的利己目的，這樣相對「簡單」的宣傳並不難被公民察覺，往往在中學階段就已經向學生介紹。而更複雜、更隱秘的新聞傳媒的宣傳，一般會在大學的課程中接觸到，其中還會有為討論和研究宣傳所開設的專門課程。

五、宣傳與黨化教育

宣傳往往並不是簡單的信息不實與欺騙問題，而是信息被管制或控制的結果。宣傳中會出現兩種不同的情況。前一種是「編造」(spin)，指有選擇、有意圖地提供信息，用以影響和左右民眾的看法。後一種是「組織化說服」(organized persuasion)，所謂「組織」可以指新聞集團、政黨、工會等等。[10] 斯普勞爾 (M. Sproule) 稱宣傳是一種有暗藏意圖的謬誤說理，是運用組織化力量來影響群眾的話語機制，「宣傳是大的組織或集團所使用的一種爭取大眾的手段，它為特殊利益服務，以大規模操縱誘人的結論為手段，這種結論經過精心包裝，隱瞞了其真正目的和不實在的說理」。[11] 在美國，學校教

10 Garth S. Jowett and Victoria O'Donnell, *Propaganda and Persuasion*, p. 3.

11 J. Michael Sproule, *Channels of Propaganda*. Bloomington, IN: Edinfo, 1994, p. 8.

育中涉及「宣傳」的教材往往從「不實在的説理」，也就是謬誤的説理修辭特徵入手，幫助學生看清這種語言後面所隱藏的利己、功利或操控目的。

學校教育對待「宣傳」的態度——警惕宣傳還是利用宣傳——成為區別兩種不同性質教育的一個重要尺度。警惕宣傳的教育必定強調獨立思考、判斷和理性對話；而利用或進行宣傳的教育則會把現成的，單一的「正確」知識或思想灌輸給學生，並且不允許他們提出任何質疑。後一種教育背後的推動力往往是某個全面掌控國家和社會的政黨權力，因此這種教育又被稱為「黨化教育」。台灣學者任鴻雋曾對黨化教育 (教育政黨化) 下過這樣一個定義：「一、把黨的主義或主張，融合在教課中間，使它漸漸地浸灌到學生的腦筋裏去。二、教育的事業，由黨的機關或人才去主持，使他完全受黨的指揮。」[12] 大陸學者何卓恩在對民國時期「教育政黨化」的研究中指出，中國的黨化教育起始於「1924年國民黨於廣州實施『聯俄容共』，教育開始改走政黨化的道路。1926年8月國民黨政府擬訂《黨化教育之方針、教育方針草案》，1927年8月又制定《學校實行黨化教育辦法草案》，在影響所及的省市推行黨化教育」。雖然1928年曾經召集全國教育會議，決議取消「黨化教育」這個名稱，但代之以一黨意識形態的「三民主義」一直延續到國民黨專制 (在台灣) 結束。[13]

在學校裏，黨化教育的兩個核心部分是一黨意識形態的灌輸和組織控制。以國民黨去台後繼續推行的黨化教育為例，單

12 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，《由國中小教科書看戒嚴時期台灣之國族建構—以國語文科和社會類科為分析中心》第二章，第59頁。Retrieved: http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/37188/4/15801204.pdf

13 何卓恩：《教育政黨化與〈自由中國〉對公共文教空間的訴求》，《開放時代》，2010年，第7期 (總第217期)，第58–71，59頁。

純將黨義作為知識灌輸於學生並非國民黨的主要目標，當局更注重化黨義知識為對黨的信仰和效忠黨的行為，這就更需要從組織上去推動。國民黨去台以後繼續運用常規的組織推動辦法，如控制校長，建立訓導制度等。這套制度由來已久，但又經常翻新。選派校長是當局的職權自不在話下，連教授的延聘當局也直接插手，政治大學「校長、所長，乃至教授之聘定，都是經過總統核定」，「有的專科學院，聘教授並不一定以學力為準，凡能夠用以結好官方的，無不接納。而官方也常以命令方式，強令學校延聘某人為教授」。而訓導人員的權威，則無限加大，發展到學生必須言聽計從的程度。另一方面，國民黨又建立起一個特殊的推動機構——「中國青年反共救國團」，進駐到各個大中學校，規定高中以上學校青年學生一律參加。[14]

青年反共救國團於1952年3月開始籌備，10月正式成立，是「在三民主義的最高原則指導之下」以「擁護元首」為宗旨、以具體實施黨義教育為使命的一個特殊組織，旨在通過舉辦各種訓練活動控制學生的思想。針對國民黨的黨化教育，《自由中國》曾指出：「厲行黨化教育者挾其無可抗拒的政治優勢和一二頂大帽子，控制學校機構，樹立黨團組織，並且掌握大部分教職人員。網既布成，彼等進而規定課程，灌輸黨化思想，傳播政治神話，控制學生課內外活動。彼等籍黨化教育，把下一代人鑄造成合於他們主觀需要的類型。」[15]

黨化教育是一種「公民教育」，但那是一種為一黨的權力和專制政府的利益服務的公民教育。早期台灣的這種公民教育，其責任是幫助政府統攝人民，其主要目的是建立和維持穩

14 何卓恩：《教育政黨化與〈自由中國〉對公共文教空間的訴求》，第60頁。
15 同上書，第60頁。

定秩序。這種黨化教育雖然以學校為中心，但內容則以黨的教條和政府規章為主，對公民知識並沒有指導作用。台灣的批評者指出，「台灣長期在黨國 (party-state) 體制的教育下，公民社會被馴化為『忠黨愛國』的制約規範，因此，公民社會與公民資格也就承擔了國家與民族文化的復興、道德的重整、法治社會的維護，以及民主戰勝共產之類官方的、集體的意識等。黨國體制，內則強調安定繁榮、經濟發展，外則對抗共產侵略、保國衛民，作為強化統治之基礎。於是，當時的公民教育被指涉為『加強培養民主法治精神……其實對民主有相當疑慮。可以說表面上加強民主，而實際上以法治的說法予以貶抑，有時更以法治駕凌民主。』」[16]

六、黨化教育的「前宣傳」和「宣傳」

學校裏的黨化教育同時是一種前宣傳也是一種宣傳。宣傳要能夠達到目的，產生效果，必須依靠前宣傳的準備。前宣傳，按照埃呂的解釋，是在人的頭腦中製造一種「思維過程的短路」(short-circuiting the intellectual process)，形成缺乏思考或不思考的知識習慣。心理學稱此為「條件反射」。「思考」與「知識」是有區別的，越有知識不等於越有思考能力，有時候情況正好相反，越是有知識可能反而越是在宣傳面前缺乏思考力。

宣傳所慣用的意識形態理論往往很能吸引「知識者」，但經不起簡單的經驗和常識檢驗。這就是「皇帝的新衣」效

16 陳麗華等：《公民教育的本土化實踐——以社會行動取向課程的教學為例》，http://wenku.baidu.com/view/385c45c69ec3d5bbfd0a745f.html?from=related

果。埃呂指出，納粹和共產極權能強迫人在不相信宣傳的情況下，也時時必須裝作相信的樣子，除此之外，在一般的情況下，宣傳對一些人和事靈驗，而對另一些人或事就不靈驗。因此必須分為兩個階段來考察宣傳，一個是「前宣傳」(pre-propaganda)，又稱下意識層宣傳 (sub-propaganda)，另一個是「動態宣傳」(active propaganda)。埃呂指出，任何宣傳都必須「持續不斷、不放鬆」，否則必然功虧一簣。這種「持續不斷」指的不是「動態宣傳」，動態宣傳是在一些關鍵時刻或針對一些特別事件發生時，用來動員群眾的運動型的宣傳。運動總會有間隙，有停止的時刻，無休無止地持續運動會起到令人麻痺的反效果。「持續不斷、永不放鬆」指的是「前宣傳」，也就是把人保持在一種要動員就可以動員的認知、情緒和心理狀態之中，「前宣傳的根本目的是使人有某種行為的準備，對某種影響有所反應，使他進入一種狀態，以便時機一到，就會有效地、不延遲也不猶豫地參加到某種行動中去」。宣傳是一種意識形態灌輸，但前宣傳則「沒有意識形態的目標，也可以與看法、想法或教義無關。它是在心理操控、性格塑造、情緒培養、陳見誘導中發生的，待機發生作用。前宣傳必須保持不斷、緩慢有序、悄然不覺，必須滲透到一個人的心靈裏，才能使他形成容易接受宣傳的傾向。他必須生活在某種心理氣候之中」。[17]

台灣學校「前宣傳」的特徵是由特殊的政治環境形成的。1949年5月國民黨宣佈台灣實行戒嚴，台灣從此進入長達38年的戒嚴時期。戒嚴法擴大了國民黨的軍事統治，諸如內亂罪、外患罪、妨礙秩序罪、公共危險罪等一些刑法罪行得交由軍事機關審批，亦禁止人民言論、集會、結社、遊行、罷工等基本權

17 Jacques Ellul, *Propaganda*, pp. 30–31.

利，管制出版、新聞、通訊與出入境交通工具。[18] 在這樣一種大的專制政治氣候之下，台灣的學校必須配合營造與之相適應的黨化教育心理氣候，使學校成為學生接受黨化前宣傳的重要場所。這種前宣傳從兒童時期的小學到年青時期的大學，在悄然不覺中，慢慢地有序進行，持續不斷地進行，從不中斷。許多課程和教材也許並無明顯的黨化意識形態目標，但在學校黨化組織化環境中，在與其他有黨化目標的課程和教材同時採用過程中，同樣在為黨化教育的宣傳服務。

這種黨化教育是一種前宣傳與宣傳的巧妙結合，前宣傳與宣傳是並重的。前宣傳全面貫穿於課程、教科書、教學法、課外活動、學生組織等日常學校生活之中。學校和全體教師的日常工作都脫離不了這些教學因素，無論他們個人的主觀意願如何，都在不同程度上參與了對學生前宣傳的工作。宣傳與前宣傳有交叠的部分，有的直接進入學校的課程、教科書或課外活動，但也有的發生在「學校教育」之外的思想訓練、監督之中，後者往往由黨政組織的人員直接負責，成為國民黨在社會中全面宰制的一部分。

為了確保黨化教育宣傳能夠對學生發生持續有效的影響，關鍵手段之一便是在「九年國民教育」的全過程中控制學校的課程和教科書。教材的內容是用「排除法」來確保其純潔性和正確性的，它不需要直接有意識形態的目的，可以包含語言、文學、歷史、地理、自然、科學等種種知識，但必須排除一切對黨的意識形態「有害」的內容。要確保教材內容的純潔和正確，就必須有可靠的編寫人員和審核他們工作的國家權力體制。對此，有專門研究者這樣介紹：「國民黨威權統治時期，教育行政採取中央極權制，由教育部頒訂中小學課程標準，各

18 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第22頁。

級學校的課程皆遵照部頒標準施行，教科書亦採用由國家機關統一編輯或審定通過的版本。在課程修訂的程序上，教育部並未設立一常設組織負責各級學校課程之修訂工作，而是臨時成立各種委員會，聘任非專職的委員從事此項工作，例如國中課程之修訂，是由教育部成立『國民中學課程標準修訂委員會』，其下並成立總綱小組和各科修訂小組，參與課程修訂的人則包含教育行政學者、教育學者、學科專家和學校教師代表等，不過中小學的課程修訂人員一向以官方人士和專家學者為主，遲至80、90年代才逐漸有少數學校教師或其他民間人士參與課程的制定，而且能夠參與課程修訂的人通常是符合官方意識形態和決策需求的人，完全是由上而下的課程決策模式，與民主社會由下而上廣集各方意見的課程發展方式背道而馳。」[19]

黨化宣傳必須持之以恆，但不需要總是以黨的意識形態為直接目標。這個特點可以在台灣小學的「生活與倫理」、中學的「公民與道德」課程中看得很清楚。從內容要求上看，這類道德或公民教育與民主國家的公民教育並沒有明顯區別，但這是一種在黨化教育「內容排除法」限制之下的道德或公民教育，它排除的是「民主的公民教育」內容，與所有黨化教育的「德育」課程和教材一樣，重要的不僅是它在學校裏教甚麼，而且還有它在學校裏不教甚麼。

例如，1968年4月蔣中正頒佈手令，特別對國民教育小學生活與倫理和中學公民與道德課程進行指示：「小學『生活與倫理』、中學『公民與道德』教科書之編撰與教學方法之改進，其目的首先在教育學生成為人之所以為人，並生活與行動得像一個人，成為一個活活潑潑的好學生。次之，則在教育學生成為一個愛國家、愛同胞、合群服務、負責守紀，且足以表

19 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第52頁。

現中華民族道德文化，堂堂正正的中國人。前者必須注重生活教育與人格教育，後者則必須注重民族精神教育與民族道德教育……民族精神教育與民族道德教育，除國文為基本科目之外，歷史、地理亦為其關鍵肯綮之所在。」因此，1968年實施九年國教之後，國中課程比以往更加強調民族精神教育。而1968年頒佈的暫行課程標準經過數年使用實驗之後，教育部於1971年9月開始籌劃全面修訂國民中學課程標準，於1972年10月公佈施行。1983年再度修訂國中課程標準，配合「國民教育法」之實施，「過去德智體群四育增加美育成為五育，所以其課程目標在培養五育均衡發展之健全國民，教材之選擇注重民族精神教育和生活教育，加強實施公民教育，在『公民與道德』一科內，除增進學生公民知識外，更重視道德行為之實踐」。[20]

單從這些「德育」教學的內容來看，是不容易察覺它與專制黨化教育意識形態的聯繫的，因為正如埃呂所說，作為前宣傳，這種德育教學是悄悄地進行的。由蔣中正一人或國民黨一黨倡導並規定甚麼是「生活與倫理」、「公民與道德」，與民主國家中公民社會自己形成這些方面的規範化準則，是完全不同的。前者體現的是一種威權的、社會工程式的德育。由於威權的權力在倡導道德，它的道德合理性變得不容置疑，無論它再怎麼專制、腐敗、殘暴，它也會儼然變成一個道德的化身。這種道德形象是不實的、有欺騙性的，它是一個精心包裝的神話，為的是達到對專制權力有利的目的，它本身就是一種巧妙的宣傳。

---

20 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第58–59頁。

七、黨化教育的「國文」和「歷史」

黨化教育的「德育」對道德的規定是極其狹隘的，它是一種安份守己好國民的教育，強調的是遵循現成的規範化秩序，也正是因為如此，它限制了公民通過在民主制度和公民社會中的參與和自治實踐不斷優化、改革現有規範的可能。高度強調現成的規範和秩序的合理性，並以此限制個人質疑和批判能力的發展，這種德育教育在潛意識層次上將學生培養成順從的國民和黨民，讓他們處於某種特定的認知、情緒、心理狀態之中，以便讓他們在動員性的宣傳中會立即有宣傳所期待的反應。在專制國家裏，學校裏那些「德育優秀」的學生，幾乎都是政府和政策最熱烈的擁護者。在政治運動到來時，他們幾乎都會成為最積極、最狂熱的參與者和打手，成為專制領袖最迷狂、最盲目的崇拜者和追隨者。他們的「道德」和「品質」並不會在人道災難降臨社會的時候使他們變得更有正義感，更有同情心，更願意或更能夠為無辜受難、受害的人們仗義執言。恰恰相反，他們是那些最可能善惡不分，也最善於落井下石、為虎作倀的幫兇和打手。如果不是因為他們在學校所成功接受的教育，動員性宣傳又如何能在他們身上產生比一般人更有效的鼓動影響？

在黨化教育的前宣傳中，有兩門課是特別重要的，一門是語言 (或稱「語文」或「國語」)，另一門則是歷史。這兩門課分別與埃呂所發現的前宣傳二要素有關，它們的作用分別是培養條件反射機能和營造意識形態神話。

條件反射是一種反應方式，而神話則是激起這種反應的對象和激發條件反射的特定內容。黨化教育的「語文」訓練使人對某些字詞、符號或象徵、某些人名、地名、顏色等等有敏感

的反應，如領袖、革命、國旗、軍服、紀念碑、紀念堂、長城、延安、紅色等等。埃呂指出，培養個人和集體的條件反射都「需要一定的時間、一個訓練階段和不斷重覆。不能指望將同一程序重覆僅僅數周便見到效果」，這是一個「緩慢但目標明確的準備過程，沒有它，任何宣傳皆不可能」。[21] 在學校裏，條件反射的訓練融合在語文、歷史、地理等教材裏，例如，小學生課本中很早就會出現「我愛北京天安門，天安門上太陽升」這樣的字句，這是一個由字詞來想像和描繪的景象，沒有語文能力的人不能理解這樣的景象及它的政治意義，因為人類經驗中的太陽事實上不是從天安門上升起來的。修辭手法的教育自古就是語言教育最重要的部分，把一黨的意識形態滲透到兒童語言學習的修辭教育中，是黨化教育的特點。例如，納粹德國最有名的插圖少兒讀物《毒蘑菇》就是用看上去美麗，其實有劇毒的蘑菇來比喻猶太人，煽動孩子們條件反射地仇恨猶太人情緒。如何辨別有毒的蘑菇，這很容易引起兒童的知識好奇，而蘑菇與猶太人的聯想利用的則同時又是新鮮的「喻說」功能，這樣的「語文教育」確實能收到很好的預期效果。

但是，黨化語言的「新鮮」卻是難以持久的，因為它總是不斷在被機械、刻板、鸚鵡學舌般地重覆。語言教學中那種機械、刻板、不僅僅使得學生思想貧瘠、僵化，而且更在其中暗藏黨化教育特有的「語素」。把「天安門」與「革命」或把「太陽」與「領袖」或「英明政黨」聯繫起來的那種「語素」聯想是黨化教育所特有的，在其他語言環境中毫無用處。黨化聯想是在黨化教育的特別語境中定型的。「定型」(to condition)與「條件反射」(conditioned reflex) 中的「條件」是同一個意

21 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 31.

思。在任何一個國家的文化裏，初等語言教育都有許多字詞與意義的條件反射聯繫，如十字架代表耶穌，樹代表生命，花代表美麗，但黨化教育所頻繁運用的那種特別政治化的條件反射卻只能發生在非常特殊的政體環境中。美國的政治教育也有條件反射的前教育或前宣傳作用，象徵物如國旗、國歌，人名如華盛頓、林肯，地名如麥克亨利堡 (Fort McHenry)、葛底斯堡 (Gettysburg) 等都會在美國人頭腦裏引起條件反射。但是，這些都不是特別觸發某個政黨的光榮、偉大、正確的意念反射，美國民主黨的象徵是「驢」，共和黨的象徵是「象」，根本無法與「照到哪裏哪裏亮」的「紅太陽」相提並論。

黨化教育必須製造「神話」，神話是一種能激發情緒和意念的形象，一種稱心合意的圖景，製造神話最多，最有效的便是黨化的歷史課。歷史課上那些灌輸給學生的「歷史」之所以是神話，是因為它們已經失去了真實性和事實性，變得具有強烈的感情色彩，對人有制服作用，使人完全被包圍。由於這種形象代表了全部讓人覺得美好、正義、真實的事物，所以能激發人的行動。不同的宣傳製造不同的神話，「種族、無產階級、元首、共產主義……這類神話最後完全佔據了人的心靈，使他願意為之獻出生命」。[22]

在黨化教育中，最重要的神話便是黨的一貫正確，黨是真理、正義和美好未來的化身，從過去到現在，再到永久的未來。這形成了一個不可抗拒的歷史真理，這個歷史真理本身就是一個既無從證實，也無從證偽的神話。當這個黨擁有魅力型領袖時 (希特勒、斯大林、毛澤東)，這個領袖與黨合為一體，領袖就是黨的化身，而當黨不再擁有這種魅力型領袖時，黨便更需要用它經過美化、英雄化的歷史及傑出人物來製造這一神

22 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 31.

話。台灣黨化教育營造的黨意識形態神話包括中華民族、國父孫中山、三民主義、領袖蔣中正、中國人民唯一正確的領導國民黨等等。這些神話之所以能夠起到宣傳所期待的激勵作用，是因為人們對這些神話對象的語言思維已經接受了特殊的定型訓練，在想到或說到它們的時候，根本用不着經過獨立的思考、判斷，馬上就能有相應的條件反射。

八、高度組織化的黨化教育宣傳

從小學到大學，處處都有黨領導的、貫徹黨的權力意志的組織，這是保證黨化教育的必要條件，對前宣傳來說是如此，對宣傳來說更是如此，如果說前宣傳是全體教師在不同程度上共同參與的話，那麼，宣傳則是主要由專門負責的黨工人員掌握和安排的。學校裏的學生組織雖然有的看起來是非政治性的，但都受到黨、團組織的嚴密監督和掌控，自發、獨立的學生組織不僅是不可能的，而且會招惹政治嫌疑，帶來危險。除了一些實際是黨、團外圍的學生組織，如學生會、學生社團，黨和團的支部更是直接建立到學校裏，以便培養骨幹和積極分子並對其他學生進行引導和監控。組織化的宣傳由專門的政治工作人員負責，他們是黨、團幹部，通過他們來確保對宣傳內容的正確理解 (統一口徑)，並保證多有變化甚至自相矛盾的政策精神能夠自圓其說。作為宣傳員，他們在政治上是絕對可靠的，他們的政治身份與宣傳工作任務也絕對一致，都必須是黨、團員，具有宣傳所需要的政治背景和權威性。

黨化教育是一種高度組織化的宣傳教育，在台灣，對這種教育起到重要作用的是青年組織「救國團」，它的成立直接來自蔣介石於1952年3月提出的組織青年學習的號召，同年10月

正式成立，隸屬於國防部總政治部，由蔣經國擔任主任。救國團成立時，蔣介石訓詞的第一條就是強調它的「教育」作用：「中國青年反共救國團是一個教育性的組織……本團的教育和訓練方針，必須與國家的教育和文化政策密切配合，而每一個團員，必須在三民主義的最高指導原則及政府決策之下，加強革命信念，增進革命知識，學習工作方法，鍛煉堅強體魄，使自己成為文武合一德術兼備的人才，以擔負反共抗俄救國救民的責任。」[23]

蔣介石所說的「教育」其實就是宣傳。救國團實際推行的工作包括：實施愛國教育、推行文教活動與建教合作計劃、青年就業輔導、學生康樂活動、社團輔導及海外華僑聯繫工作；另一項重要任務是負責高中以上學校的軍訓教育，1953年7月行政院頒佈「台灣省高級中等學校學生軍訓實施辦法」及「專科以上學校學生軍訓實施辦法」，責成救國團具體負責校園的軍訓教育。

救國團不斷向青年學生進行思想教育，教導他們必須以領袖和國家至上，在其推行團務的會議中一再重申，「我們認為三民主義是我們立國的大計，是我們青年反共救國的指標；總統是中華民族的救星，是今日反共抗俄革命領導的中心；國家利益高於一切，我們必須信守國家至上、民族至上的大原則，以達成中興復國的大業。」由於國民黨政權認為在大陸的失敗是因為青年的思想不穩以致受到國際共產主義的誘惑，因此救國團的第一要務便是實施愛國教育，統一救國思想，對青年實施軍事訓練，以完成反攻大陸的中興大業，入團青年更必須宣誓將自己的自由和生命獻給領袖和國家。由救國團的成立宗旨和團章都不難看出國民黨政權對台灣青年學生進行洗腦、控制

23 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第27頁。

和動員的意圖，「為達此目的，救國團常發給學生必讀的小冊子，舉辦各種與黨義相關的活動和比賽，寒暑假舉辦青年戰鬥訓練營，推行青年守則運動，不時高唱『主義、領袖、國家、責任、榮譽』口號，黨化教育鋪天蓋地席捲整個校園內外」。[24]

除了成立救國團，國民黨還在大學設立國民黨知識青年黨部 (為了避免批評，往往並不公開)，中小學則設置「安全維護秘書」及校內書刊審查小組，用以監控校園師生的思想言論，防止出現言行不軌。政府還在學校課程中加入三民主義、國父思想，或軍訓等科目；在國語文科、社會學科等學科更是灌輸忠黨愛國、效忠領袖等觀念，以培養未來的忠黨精英和服從政府的順從國民。

自由主義學者曾經在1950年代陸續批評黨化教育的正當性，除反對將三民主義等黨義教育列入學校教育內容，更反對國民黨黨團組織公然進入學校，以黨組織來管制學生和校園。殷海光指出，黨化教育就是「把教育當作黨的宣傳工具，神化黨的人物和黨的歷史，灌輸青年從黨的立場來看世界，憎惡黨所憎惡的、喜好黨所喜好的，隨着黨搖旗吶喊。在學校建立黨化的政治組織，控制校內師生的生活，安置『安全』人員駐校偵查並監視師生的言論和思想，憑藉政治力量把一黨的黨義等列為必修課目。」[25]《自由中國》的一篇社論更是切中肯綮地指出：「黨化教育壓狹人心，製造偏見，除對一黨以外，對國家民族有甚麼好處？」[26]

---

24 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第2，27–28頁。

25 殷海光：《我們的教育——關於「黨化教育」和狹隘的「民族精神教育」》，http://www.21ccom.net/articles/lsjd/jwxd/article_2010052410056.html

26 社論《我們的教育》，載《自由中國》(台北) 第18卷，第2期 (1958年1月16日)，第3頁。

九、民族主義包裝黨化教育

國民黨黨化教育的專門課程是「民族精神教育」，這是一種以「民族精神」來包裝的黨義課程，早在1929年國民政府公佈的「中華民國教育宗旨及其實施方針」中，便已經確立中華民國教育須以三民主義為根本原則，其實施方針第一條為：「各級學校三民主義之教學，應與全體課程及課外作業相連貫，以史地教科闡明民族之真諦……務使智識道德融會貫通於三民主義之下，以收篤信力行之效。」而國民黨政權遷台後，蔣中正認為在大陸失敗最大的原因就是沒有注意民族精神教育，由於學校教育對青年領導的失敗，導致青年不信奉三民主義，被共產黨所誘惑。因此，他在1951年的「教育與革命建國的關係」、「時代考驗青年、青年創造時代」、「指示四維八德之生活化、行動化」和「改造教育與變化氣質」等講詞中，都特別強調要恢復民族精神教育，也就是落實三民主義的教育政策。民族精神教育就是以三民主義為中心的教育政策，三民主義教育也就是國民黨維持其政權正統性的中心思想。[27]

「民族精神教育」是一門綜合性的思想教育課，統領國語、史地等知識性課程，有論者將其內容歸納為四類：「一、反共愛國教育；二、思想教育；三、道德生活教育；四、國語教育」。反共愛國教育是以領袖崇拜、史地教育和仇視共匪為主；思想教育主要是三民主義教育；道德生活教育重視四維八德教學和實踐；而國語教育則基於「團結民族精神，鞏固國家基礎」的根本大計。[28]

民族精神教育的主管不是學校，而是教育部訓育委員會、

---

27 蔡佩娥：《黨國體制下的國民教育》，第42頁。

28 同上書，第43頁。

台灣省教育廳訓育小組以及政府相關的協辦單位，涵蓋內政部、國防部總政治作戰部、新聞局和救國團等。由政府權力直接控制學校，這是黨化教育的條件，也是其必然特徵。黨化教育的常規組織主要是發揮校長、訓導幹部，以及黨組織的作用。這在台灣曾引起許多批評。《自由中國》發表的讀者投書，就批評校長的不倫不類，「校長本來是辦教育的，但在黨化教育體制下，卻往往成為在學生中推動黨化教育的官僚機器」。也有中學教師致書，揭露黨化教育下「校長職員官僚化」、「校工老爺化」、「學生太保化」、「教師奴隸化」的窘境。許多政治人物被任命為校長，「像有一位過去做過專員兼縣長，又一個曾任保安副司令，還有一位幹過黨書記，可說都是『功在黨國』的『忠貞』之士」。作者質問：這類人物主持學校的校務，還會辦得好甚麼教育嗎？你還指望他們注重甚麼「尊師重道」嗎？[29]

在各種對黨化組織的批評中，抨擊重點是特殊組織「青年反共救國團」，何卓恩在研究中發現，「幾乎每一篇談到教育的文章，都會提到救國團。來自學生和家長的指責，最集中的是說它嚴重干擾學校的正常教育，使中學生喪失朝氣，使大學生喪失自信。在中學，救國團推動名目繁多的活動，如「分隊會議、小組會議、幹部會議、愛國課程、練習大合唱、去三軍球場維持秩序、中山堂開戰鬥晚會、展開各種募捐、去勞軍、去遊行等等，令中學生疲憊不堪」。[30]

黨化教育把一黨的意志與意識形態強加給社會，強加給學校，既然是強加，就不需要得到社會和人民的認可。家長、教育和社會人士的批評，即使不被完全壓制，也不可能使黨化教

29 何卓恩：《教育政黨化與〈自由中國〉對公共文教空間的訴求》，第63頁。

30 同上書，第64頁。

育有根本的改變。學校教育制度是受政體所控制和支配的，在現代國家中，政府掌控着教育經費和人員資源的分配，校長職員官僚化、教師被贖買或者甚至學官化是必然的結果，民間批評根本不可能改變這種現狀。民間批評所持的是「自由之理」，而黨化教育所持的是「黨國之勢」，當這二者間的衝突激烈到一定程度，必然會招致對「自由之理」更強梁的壓制。何卓恩總結台灣黨化教育道：「自由公共教育與黨化教育之爭，並不能簡單理解為自由派與執政黨的黨派勢力之爭，因為《自由中國》並非一支政治力量，也不完全是普遍主義與特殊主義的理念之爭，因為在『行憲』的條件下國民黨當時並未敢公然提出一套黨化教育的理論，而是更多體現為自由主義之理與國民黨之勢的衝突。以理衝勢，最需士大夫之勇，這也正是《自由中國》公共文教論述的價值所在。」[31] 如果對黨化教育批評的全部作用只能歸結為表現「士大夫之勇」，那又是一種多麼無效、無奈的抗爭！

在自由民主的國家裏，抵抗和反對可能發生的黨化教育，靠的不是「士大夫之勇」，而是政體制度對政黨權力的限制。而且，自由民主的教育反對宣傳，並且相信，人們識別和抵禦宣傳的能力是可以通過啟蒙和教育來普遍提高的，而知識分子和教育工作者在這個過程中可以發揮關鍵的作用。一次大戰以後，美國的一些知識分子，尤其是以杜威和宣傳分析學會為首的人文主義者，從民主和個人思想自由的立場出發，對美國一戰後的宣傳提出了批評，並且主張從教育入手增強公民批判性思維的能力，使反宣傳教育成為在學校裏進行的一項社會啟蒙工作。

---

31 何卓恩：《教育政黨化與〈自由中國〉對公共文教空間的訴求》，第67–68頁。

在民主國家裏，只要有健全的公民社會和法治制度，宣傳就不可能發展成為極權思想控制社會的技術條件，也不可能貫徹到學校教育之中。民主國家的政府是由公民選舉產生的，在運用國家權力的時候必須受到公民的監督，立法、行政、司法權力相互制衡，政府很難實現對社會的全方位統治，更不可能把某一黨的「幹部」派往學校進行控制。這樣的事情只能發生在一個非常專制甚至極權的國家，在那裏，為了實現思想控制的目的，「宣傳必須是全面的。宣傳必須動用一切可以運用的技術手段：新聞、廣播、電視、電影、招貼畫、會議、一戶戶走訪。現代宣傳必須利用所有這些傳媒手段。」[32] 而要做到這個，政府則必須壟斷和控制所有的公共媒體 (報紙、電台、電視台、出版、網絡)，也必須控制所有的社會體制，其中最重要的便是教育體制，這在民主國家是不可想像的。

而且，民主國家中任何一個政黨的宣傳，都會遭遇到其他政黨或政治力量的反宣傳，也不能不接受公民們，包括廣大教育工作者的審視和質疑，媒體是多元、獨立的，所以不管如何宣傳，都不可能產生完全消滅異見的「正確思想」效果，更不用說強迫人們在不相信它的情況下，也被迫有所「正確行為」了。民主國家的教育是獨立的，它並不需要對政府唯命是從、俯首帖耳，它所從事的是民智開啟和理性教化的事業，因此能夠幫助受教育者對宣傳保存較強的獨立思考和認知識別。所謂有甚麼樣的人民，就有甚麼樣的政府，只要人民自己珍惜獨立思考和自由言論的權利，只要他們確實能夠行使自由選舉政府的權利，他們就不會選擇一個給自己戴上思想枷鎖的政府，也不會允許建立一個效力於訓練順民和黨民的教育體制。

---

32 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 9.

11 二十世紀的宣傳

在二十世紀的極權國家，嚴格的思想控制與專制的行政統治同時進行，相輔相成。極權行政統治一刻也離不開思想控制，宣傳因此成為極權統治的基礎和核心。在納粹極權垮台後不過十多年，而共產極權依然堅如磐石的1960年代初，法國社會學家埃呂出版了經典著作《宣傳：人的態度形成》(引述此書處皆在括號中直接標明頁碼)，他提出了一種關於宣傳的社會學理論：只有在具備了某些「技術」條件的現代社會中，才有可能出現宣傳，宣傳也才有可能取得它所期待的效率。[1]

埃呂從現代社會的「政治中立」的技術條件，而不僅僅是極權的統治形態去重新思考宣傳的「現代性」問題，而這個從「政治中立」出發的社會學思考最終卻還是回到了極權的特定統治形態上來。這個思想軌跡讓我們看到，「中立」的社會學觀察和研究宣傳，其批判鋒芒也許不如從「政治學」或「政治批判」來得尖銳，但也決不等於就此喪失了對政體統治形態的分析判斷和批判能力。埃呂的宣傳研究從宣傳的普遍現代現象入手，而終於還是得出了這樣的政治取捨結論：「宣傳在原則上與民主理念不符合」，(233)「宣傳從本質上說是極權的」。(242)

埃呂的宣傳理論在50年後的今天仍然發人深省，因為他所揭示的那種高效極權宣傳雖然已經在世界範圍內失去了「正常」運作的充分條件，但依然在某些國家裏擁有繼續存在的必

---

1 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Alfred A. Knopf, 1965. 括弧中直接標明的頁碼皆來自此書。

要條件，因而能夠通過一些變化、偽裝和調整手段，做到百足之蟲，死而不僵，雖然不再高效，但卻仍起作用。

高效極權宣傳的必要條件是一黨專制，而它的充分條件則是這種政權對每一個人的絕對、徹底的「全方位」組織化安置。思想的控制最終必須在組織化的政治和社會環境中實現與完成。

高效宣傳必須是一種全方位宣傳 (total propaganda)，它必須把所有的公共媒介控制在國家權力手中。只有在國家政治權力力圖全方位地控制民間社會的極權 (totalitarianism) 國家裏，才有這種必要，也才有這種可能性。不管是否能夠充分辦到，極權國家權力都想要徹底、全面地掌控社會，而這正是極權宣傳在不斷致力幫助進行、力求實現的。

極權宣傳的目標並不只是灌輸某種正確思想，而是通過把人放置在組織化的社會環境中，迫使他在這樣的環境裏，把正確思想落實為極權統治規定的正確行為。但是，近幾十年來，隨着社會組織形態的變化，尤其是經濟自由化使國家對社會生存資源的控制不得不有所鬆動 (衣食往行、上學、求職、遷居，甚至出國)，極權國家機器已經不再能夠維持以前的那種全方位的組織控制 (票證供應、戶口限制、不安排無工作、相互監督、家庭株連)。在這種情況下，現有的極權宣傳已經不可能再是像埃呂50年前在共產國家中觀察到的那樣高效了。極權統治本身也已經變化為後極權和新極權的形式，而這些變化的一個主要方面便是國家對社會的控制技術。因此，埃呂的宣傳理論對「技術」條件的重視和分析對我們認識現階段的極權統治仍有很大的啟發和比較意義。今天我們重溫他的宣傳理論，只要不刻舟求劍，不難收到既前事不忘，又溫故知新的效果。

一、全方位宣傳

從技術條件來說，埃呂所關心的那種高效能現代宣傳只能夠產生並存在於極權國家。極權統治顧名思義是一種全面的、全方位的統治，為了實現這一目的，「宣傳必須是全面的。宣傳必須動用一切可以運用的技術手段：新聞、廣播、電視、電影、招貼畫、會議、一戶戶走訪。現代宣傳必須利用所有這些傳媒手段。」(9) 東一榔頭、西一棒子的宣傳是不能充分奏效的，不同的宣傳手段各有其所專長，要綜合運用，這樣宣傳才能成功地「從所有可能的路線對人完成合圍」。(11) 埃呂指出，宣傳不僅要佔領一個人的全部思想，而且要把佔領區擴大到整個社會的「所有的人」。宣傳的對象不是個人，而是群眾中的每一個個人，只有把個人融化到群眾中，「才能削弱他的心理抵抗力，才能有效挑動他的反應，而宣傳者也才能利用個人在群體中所受到的壓力影響他的情緒(和行為)」。(7)

宣傳必須要做到極致方能有效，宣傳一定不能滿足於局部的勝利，因為宣傳是不能允許討論的。宣傳的實質就是排除對立和討論。只要存在可見的異己或反對意見，宣傳就不能說已經達到了目的。宣傳必須營造一種整體一致的印象，把對立面縮小到可以忽略不計的程度，而且無論如何也沒有開口的機會，這才能產生宣傳的效果。宣傳不光必須自己說，而且還要不許別人說。宣傳因此是一種壓制任何異端聲音的全民思想控制。這樣的宣傳是主張多元、寬容的民主的天敵，只有在極權國家才最有實現的必要和可能。

高效的、手段巧妙的極權宣傳是無所不能的，就是連抱有異端、對立思想的人也可以拿來派作宣傳的用途。它可以將一切異端或有異端嫌疑的思想「化腐朽為神奇」，變「對我

有害」為「對我有用」。這一招就是由蘇俄發明的「自我批評」，它把有異端思想的人放到「民主討論會」或「批評與自我批評會」這樣的組織化環境中，逼迫他承認自己的錯誤，用他自己的嘴巴說出宣傳者是多麼正確。蘇聯的肅反認罪、中國的自我檢討都是這一宣傳手法的經典之作，「政權的敵人還活着時，當他還是政權之敵時，承認自己的反對行為是一種罪惡，承認對他的處罰是正義行為，這是極權宣傳的傑作」。(11–12) 這種高招的宣傳只有在極權的極盛時期 (如斯大林、毛澤東時期) 才能行使出來，並真正有效。隨着極權統治由盛而衰，不得不轉變為後極權和新極權，這樣的高招已經越來越難以使出來了。

全方位宣傳不僅包括運用各種可能的傳媒手段，而且更包括佔領所有的話語領域和滲透到各種行為領域。這兩種領域往往結合在一起，構成了社會生活的方方面面，包括法律 (憲法、法規、審判)、教育 (教科書、課程設置、教師培養)、管理 (幹部制度、科層等級、黨政關係)、出版 (思想審查和自我審查)、文藝創作 (題材限制、內容審查)、歷史和學術研究等等。

思想灌輸及其暴力輔助手段 (控制、審查、懲罰) 都是「直接宣傳」的手段。然而，光憑這些手段還不能收到預期的宣傳效果。埃呂對宣傳的一個洞見是提出了「前宣傳」的概念，並且指出，「沒有前宣傳，直接宣傳無法有效」。(75) 前宣傳是一種悄悄進行的、不顯露宣傳目的的「社會準備」，「前宣傳就像是耕地，直接宣傳就像是播種，不能不先耕地就播種」。(15) 前宣傳就是讓宣傳對象先擁有一些特別容易為宣傳者所利用的思維方式、心理定勢、道德偏差、理性弱點，例如期盼清官、相信明君一定會懲治奸臣、泛愛國情緒 (愛國即愛政府)、甘為順民、多一事不如少一事、各人自掃門前雪莫管

他人瓦上霜、講實惠無是非、告密不為恥、牆倒眾人推。

前宣傳塑造的愚民不是目不識丁的愚民，而是受過教育的愚民。教育是進行前宣傳的有機部分，從幼兒園開始直到大學的灌輸和盲從教育、嚴格限制自由思想和獨立判斷，是這種教育的基本特徵。這樣教育出來的國民雖擁有從事專門職業的知識，但卻在自覺理性、獨立思想、價值判斷和說理能力等方面都非常薄弱。這樣的國民缺乏自我管理的要求和能力，不可能成為合格的民主公民。學校的前宣傳的原意也許並不是要毒害學生，但它貫徹的那種宣傳意圖卻對學生有深遠的危害。埃呂指出，誰只要是運用了宣傳這種非民主性質的工具，哪怕是在缺乏警惕的情況下無意識地這麼做，誰就不可能不受它之害，不可能在運用的過程中不被這工具所敗壞。宣傳的這種危害對那些為「好」目的運用宣傳手段的人也不例外，「一切宣傳都有有害的後果，而其中最有害的後果是，一旦充分啟動宣傳的程序，便再也無法回頭轉向」。(vii)

二、正確思想和正確行為

許多人都以為，宣傳只不過是一些「謊話」，或者冠冕堂皇的說法。埃呂指出，對宣傳抱有這種簡單想法的人，往往正是宣傳容易捕捉的對象，因為宣傳並不總是以「謊言」的面目出現。宣傳還可能以「真相」、「半真相」、「有限真相」、「抽象真相」等等不同的面目出現，納粹宣傳大師戈培爾早就知道，宣傳在涉及普通人的生活經驗時，必須盡可能地在經驗層次上保持確切真實，否則難以去取信於宣傳對象。他對希特勒的「說大謊，不說小謊」原則深信不疑，身體力行。小謊很容易揭穿，而謊言越大，就越不可能揭穿，例如，納粹說猶太

人有統治世界的陰謀，又有誰能夠證明猶太人沒有這樣的陰謀？希特勒說，「一般的人，倒不是有意要想作惡，而是本來就人心敗壞。他們頭腦簡單，比較容易上大謊的當，而不是上小謊的當。他們自己就經常在小事情上說謊，而不好意思在大事情上說謊。大謊是他們想不出來的，就算是聽到彌天大謊，他們也不能想像能有這麼大的彌天大謊。」[2]

如果誰把宣傳只是當作謊言，那他就一定無法識別不直接以謊言面目出現的宣傳。而且，誰如果誤以為「宣傳就是謊言」，他還可能抱有另外兩種對宣傳的錯誤理解。第一個錯誤理解是以為人們只是被動地接受宣傳——他們有的是上了宣傳的當、受了宣傳的騙，有的是不想接受宣傳，但卻無法拒絕，總之，受宣傳影響的一方只是被欺騙，被愚弄，是單純的受害者。第二個錯誤理解是以為宣傳的目的不過是要改變受宣傳者的「想法」，要是改變不了人們的想法，宣傳就不算成功，或者只能是一種失敗。

埃呂的宣傳研究針對這兩種錯誤理解提出了完全不同的看法。首先，人們接受宣傳的影響並不總是被動受騙，而且更不是越沒有知識的人才越容易上當受騙。受宣傳的先決條件中，最根本的就是現代人會有接受宣傳的心理需要，這是一種現代人因其生存環境而很難擺脫，甚至難以自我察覺的需要。現代人為甚麼特別有受宣傳的需要呢？這是因為，現代人是一個喪失了傳統自然群體歸屬 (家族、村落、鄰里、同鄉、世交等等) 的孤獨存在。他是一個存在於陌生人群體中的原子，與他人只能結成抽象的群體聯繫 (民族、人民、群眾)。宣傳為這樣的原

---

2 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines: The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 2004, pp. 45; 44.

子個體提供與陌生人和遙遠地方相聯繫的事件新聞。介入這些事件能使孤獨的個人有一種與他人在一起的共在和參與感，讓他覺得與他人擁有同一個生活世界，匯集在同一種情緒或感受之中。宣傳瞄準的對象不是單純的個體，而是置於群體中的孤獨個體。

對於無法獨自承受孤獨感的現代社會個體，就算他能憑經驗察覺宣傳 (如新聞) 的不實信息，他也會覺得，能夠接收不實信息也要比沒有信息可接收來得強。絕大多數人並不會因為不相信報紙新聞而停止看報紙，也不會因為不喜歡電視節且而停止看電視，就是這個道理。二次世界大戰後期，納粹德國的紙張供應已經非常短缺，戈培爾計劃將日報改為兩天出一次，他的幕僚向他建議說，對報紙讀者來說，每天讀新聞跟吃飯一樣重要，所以哪怕每天只出版一頁，報紙還是得每天出。[3] 看報紙會成為一種心理期待，一種可以稱作為「癮」的嗜好，一種對不管甚麼「新聞」的習慣性依賴，一種看上去是自由人的實質不自由。每年一度的「春節聯歡晚會」，年年招人罵，卻又年年被期待，年年大家看，就是這種自由人的實質不自由在作祟。看不看春晚，這本來是自由的，不喜歡的盡可以關掉電視機。但是大多數觀眾其實並不自由 (當然，沒有別的節目選擇可能也是一個理由)，他們不管看得有多麼受罪，照樣好像是身不由己似地非看不可。

其次，許多人誤以為，宣傳只是與人的想法和信仰打交道，是誘導和規定人們如何去「正確思想」(orthodox)。埃呂指出，其實宣傳的目的並不只是改變和形成人的想法，而更重要的是改變人的公開行為，使人有正確行為 (orthopraxy)。(27)

---

3 Randall L. Bytwerk, "Western and Totalitarian Views of Propaganda," in Ted J. Smith III, ed., *Propaganda: A Pluralistic Perspective*. New York: Praeger, 1989, p. 45.

哪怕一個人的想法沒有真正改變，只要他的公開行為是按照宣傳所規定的樣子被改變了，宣傳就已經成功地達到了目的。這是極權宣傳最重要的特點和作用，也是順民假面生活從極權制度一直延續到後極權或新極權制度，代代相傳，綿延不斷的根本原因。對於極權統治來說，改變公開行為比改變個人想法更重要。每個人看到別人如此正確行為，並加入這種正確行為，又因此影響別人如何正確行為，如果能夠把一個社會整肅成這樣，極權宣傳便發揮出了最大的實際效能。(35)

埃呂指出，「現代宣傳的目的已經不再是改變人們的想法，而是推動行為。」想法是理性思考的結果，而宣傳恰恰是要代替和取消人的思考，讓他們在沒有思考的情況下就能有所行動。宣傳的目的是很功利的，「(宣傳) 不再是為了改變人們相信某種原則，而是為了使人非理性地照某個樣子行動。宣傳不再是引導人去選擇，而是引起條件反射，不再是改變想法，而是灌輸神話信仰」。(23) 一個人並不需要懂得甚麼是「民族」，甚麼是國際事件的來龍去脈，就可以接受愛國主義的宣傳，走上大街去揮動旗幟，呼口號，罵別人是「賣國賊」。他也不需要知道甚麼是國家權力與政黨的關係，就可以表示永遠擁護某黨或者根本不在乎一個黨是否已經腐敗，而且還要求參加這個黨。

宣傳的作用就是使人避免思考，並在不思考的情況下就能有所行為。只要照着宣傳所說的或暗示的那樣去做，那就是正確行為，「為行為而行為，並不是因為行為者有某種價值判斷。正確行為把人引向宣傳者設定，而非行為者自己設定的目標」。(27) 正確行為的前提是人自己把「正確」的標準完全交付給某個外在的權威，並為自己隨時提供某種無條件照辦的理由，而那些理由則是由那個外在的權威事先就為他準備好的。

那些完全是現成的程式化理由，如服從組織紀律、識大體顧大局、放遠眼光等等。

埃呂把無判斷、純被動的「正確行為」界定為「思想和行為的分離」，(27) 這種行為可以分為兩種類型，一種是在納粹、斯大林、毛澤東的統治下，人們在「相信」宣傳的情況下，有正確行為，可以說是一種「天真無邪」的正確行為。但是，這種相信其實是無思想地接受宣傳，因此成為一種「人的下意識層次上的被操控」(27)。「文革」時的「一句頂一萬句」、「理解的要執行，不理解的也要執行」就是這種無思想的被操控。

另一種是在後 (新) 極權統治下，人們在已經「不相信」宣傳的情況下，繼續有正確行為。這種正確行為則已經不再是「下意識」行為，而變成了「有意識」行為，也就是故意做出來的假面行為。在這種情況下，行為者知道甚麼是不正確行為，甚至有作出不正確行為的意向，但同時又知道這樣的行為會給自己帶來麻煩，所以必須隱藏，換一種假的，正確的行為。只有這樣，才能安全保護自己，並從中得益。這種深思熟慮的行為是有充分意識的，是思考的結果，已經不再具有極權統治下許多人的「天真無邪」。

極權宣傳不只是會產生一種「愚民」效果，讓人變得越來越頭腦簡單，它還會產生一種完全相反的「智民」效果，那就是讓人變得心機越來越深，越來越肯動腦筋，並把動腦筋的結果小心翼翼地隱藏起來，不在公開行為 (包括言論) 中表現出來。然而，這種深思熟慮的行為仍然是非理性，而不是理性的行為，因為它不是因為對、好才這麼做，而是因為不能不這麼做，才這麼做。這種非理性是一種價值的非理性，同時也是一種實惠考量和功利主義的理性。也正是在人們普遍感到是非、

善惡顛倒的社會環境中，他們才會普遍放棄價值判斷，而完全被功利和實惠考量所左右。

誘使和迫使大多數人在公共言行中奉行功利主義和道德價值虛無主義，放棄對錯、正邪的辨別，這恰恰是老謀深算的極權政權希望達到的一種統治效果。如果每個人為自己的私利所驅使，那麼人與人之間就難以形成共同的價值目標，當然也就難以形成對極權專制的集體反抗。在功利和實惠利益的驅使下，人的正確行為是沒有統一價值導向的，有奶便是娘，今天這樣，明天那樣，「有計謀的宣傳者只要求受宣傳者有正確行為，並不要求他們有前後一致的行為」，宣傳者因此可以把被宣傳者「在不知不覺中引上他原本不想去走的行為道路」，這種行為包括行為者原先也許不恥去做的告密、諂媚、迎逢諛佞、加害他人等等。(35) 這些行為由於與個人道德完全脫節而成為極權統治下的制度性個人作惡。

三、呼吸骯髒空氣的知識分子

凡是制度性宣傳，無不需要有一個意識形態的神話基礎。精明的宣傳都知道，一般的民眾不容易相信小謊話，但卻很容易相信大謊言。小謊話與大謊言的區別在於是否可以用經驗去證偽，意識形態是最不容易證偽的大謊言，因為那本來就是一個與經驗不沾邊的神話。意識形態的神話建立在一系列由假定和推理關係聯接起來的「概念」和「想法」之上，構成一個封閉的、自我完足的邏輯秩序結構。它的正確性和合理性無須，也根本不可能從人的經驗得到證明。意識形態所代表的「歷史」先進性，顧名思義就是超越任何凡人的現世經驗的。任何人都不能以一時一地的經驗去證明它存在或不存在，可能或不

可能。由於它無法證偽，所以它成為當然正確的絕對真理。既然是絕對真理，當然也就絕對不允許質疑或妥協。因此，這樣的「主義」也就成為一種最嚴格意義上的「教義」。蘇聯作家巴貝爾 (Isaak Babel) 在1938年的一次私人談話中說：「蘇聯政權全靠意識形態的支撐，如果沒有這個支撐，它十年內一定垮台。」這句話被匯報給秘密警察，巴貝爾被處死了。[4]

宣傳意識形態要人們相信，它已經找到了一切政治哲學或社會理論所能找到的最好、也是最終的世界觀——它已經完全了解必須通過哪種政治制度和社會秩序來實現這種世界觀 (社會主義、階級鬥爭、一黨專制)，它也已經充分知道，必須為這個新世界造就甚麼樣的新人 (蘇維埃人、社會主義新人、無產階級革命接班人)。這個新世界的觀念不僅是正確的，而且是唯一正確的。因此，它對一切與它不同的世界觀抱有一種根深蒂固的敵視和排斥。

對以意識形態為名的政權來說，意識形態是它的生命線，而且，這個意識形態必須用作一個只能信仰，不能懷疑的神話。但是，宣傳它的人並不承認它是神話，他們否認它的神話性質，堅持那是一門「科學」、一種「學說」，一種可以研究和學習的理論。可是，這種「理論學習」的結果卻又是早已由這個神話本身所規定了的——它是永遠正確的，決不允許得出與此不同的結論。由於人們既無法確證他們不相信的東西一定不存在，又不允許對這個意識形態提出與宣傳相左的結論，所以，不管意識形態的美好理想與人們對現實腐敗的觀察、感覺多麼矛盾衝突，多麼格格不入，統治權力照樣還是可以在公共話語中用意識形態神話來維持它的歷史合法性和合理性。當然，越來越多的人在私下裏是否還真的相信這個神話，那就是

4 Robert Conquest, *Reflections on a Ravaged Century*. New York : Norton, 2000, p. 115.

另外一回事了。但是，正如康克斯特 (Robert Conquest) 所指出的：即使在絕大多數人已經不再相信共產主義的前蘇聯，維護共產主義意識形態的神話對政權統治者仍然具有「關鍵的實用意義」，在這樣的國家裏，「很難知道人們真正是怎麼想的。正如列寧所說，『真誠的測試儀』還沒有發明出來。而且，如果對自己的權力和地位有好處，那麼相信或者同意這種意識形態也是非常容易的」。[5]

1930年代曾經是共產主義神話最有吸引力的時代，奧威爾寫道：在30年代中後期，像英國詩人奧登 (W. H. Auden) 這樣的作家「就是『主流』，正像喬伊斯和艾略特是20年代的主流一樣；而且，主流代表的方向正是共產主義。早在1934年或1935年，如果作家不偏於『左傾』的話，會被圈內人視為怪物，一、兩年後，就發展出了一套『左翼』的正統觀念，使某些題材的某些觀念成了固定的信條，認為作家必然要麼是左派、要麼就寫不出好東西的觀念，越來越佔居上風。在1935至1939年間，共產黨對所有40歲以下的作家有着幾乎不可抗拒的吸引力。人們經常會聽說某某作家『入了黨』，就好比幾年前羅馬天主教吃香的時候，經常會聽說某某人入了教一樣。事實上，在大約三年的時間裏，英國文學的主流都處在共產黨的直接控制之下。怎麼可能會發生這樣的事情？」[6]

埃呂的宣傳分析解答了奧威爾的問題，那是因為知識分子接受意識形態神話的需要比一般人大得多，因為他們覺得共產主義包含了他們渴望得到的一切「知識」：歷史發展的規律、社會階級的關係、政治變革的途徑、人類未來的圖景。中國最早接受馬列主義的都是知識分子。然而，所謂的「十月革命一

---

5 Robert Conquest, *Reflections on a Ravaged Century*, p. 113.

6 奧威爾：《政治與文學》，李存捧譯，譯林出版社，2011年，第120–121頁。

聲炮響，給中國送來了馬克思主義」，送來的其實是一個神話般的理念和信仰。革命勝利前，自覺到延安投奔革命的，絕大多數是青年學生，而工農群眾則往往是在沒有生路時才被鼓動挾裹到革命隊伍中去的。30年代，西方許多知識分子嚮往蘇聯，也是被它的神話所吸引。他們後來在血腥的黨內權力陰謀和殘酷鬥爭面前飽受失望和恐懼之苦，但那時候他們已經深深地被囚禁在政治組織的牢籠之中，逃脫的後路也已經被完全斷絕了。

在以往意識形態神話黯然失色的今天，從它衍生的其他神話對知識分子繼續具有吸引力。今天，宣傳所常常利用的意識形態神話包括「愛國」、「民族」、「國家」、「中國特色」，這些神話都是知識分子所喜愛的。正如埃呂所說：「宣傳巧媳難為無米之炊，它必須依附在個人原本已經具有的感情或想法上。神話必須順應受宣傳者自動的想法……宣傳只能利用已有的 (情感) 材料，它無法創造這些材料」。(36) 在知識分子的「士」文化中有許多這樣的材料，如國家興亡匹夫有責、民族大義、國家統一、愛國主義、民族主義。宣傳可以方便地利用知識分子對這些材料的「條件反射」。所謂「條件反射」也就是「對某些字詞、符號或象徵，甚至人物、事實所一定會有的反應」。(31) 宣傳只要撥動那根弦，就一定可以彈出它要的那個音來。中國的外辱歷史、台灣和西藏問題、西方對中國人權紀錄的批評，都能每發必中地引起許多知識分子的愛國主義條件反射，進而把對國家的忠誠轉化為對黨國和黨的忠誠。

宣傳要奏效，就必須不斷發明「新說法」。知識分子自以為具有比一般人要高的思考水平，對話語有不凡的理解能力，他們特別喜歡那些聽上去深刻、理論性強、似乎很高瞻遠矚的新鮮說法。宣傳很能夠滿足他們的這一需要。其實，宣傳中的新說法無不是由那些在黨內效力的知識分子發明的。與奧威爾

或其他極權宣傳觀察者不同，埃呂並不把宣傳的新說法當作是變着法子行欺騙的新手法。他把新說法看成是一種「合理化」手法，即「尋找好的理由」，(155) 對於個人或集體，「碰到新的情況，或者有了沒有預料到的需要，傳統的解決方法不再有效」，這時候，宣傳為了證明統治權力的「正確和正義」，就會造出新的合理化說法，「宣傳幫助平息矛盾，提供一種方便、現成的合理化說法，以傳達給社會，讓人們就此相信」，「在成功的情況下，新說法可以同時滿足 (宣傳者和受宣傳者的) 個人與集體需要」。(158) 新說法能幫助說圓本來說不圓的前後矛盾，或者至少提供一個可能說圓的方法。提供說法，無論是高明還是拙劣，都比不提供說法要有用，這也是宣傳的一個基本原則。

對於憑經驗理解世界的沒文化者，許多突轉是根本沒法合理化的，以前資本家是「壞人」，現在怎麼共產黨人自己當起了資本家？說自己全心全意為人民服務，怎麼這樣自私、貪婪、腐敗？國家「主人」的工人、農民怎麼這樣處處受人欺負？但有文化的人就不同了，他們會做「理論思考」，會「辯證法」，會證明「三個代表」和「和諧社會」是在以前「工農作主」和「階級鬥爭」理論上的創新發展；不僅「前30年」是「後30年」改革開放的「預備階段」，而且還可以「通三統」。

許多人以為，一般大眾的知識程度不如知識分子，所以比較容易受宣傳影響。其實，情況可能恰恰相反。埃呂指出，現代社會中最容易受宣傳的其實是知識分子，主要有三個原因：第一，知識分子吸收二手的、無法證實的信息神話比一般人來得多；第二，他們總覺得需要對一些重要的事情或問題發表自己的看法，所以格外需要藉助宣傳提供的一些現成看法；第

三，他們會把不知不覺中接受的宣傳誤以為是自己的「獨立見解」，他們更是會自以為是，生吞活剝，食而不化，對宣傳的說法添油加醋，標新立異，推波助瀾。比起社會中其他階層或行業的人們來說，知識分子因為更需要與信息打交道，比一般人更積極地閱讀報刊書籍，關注時事報道，等等，所以更有機會受到宣傳的影響。

知識分子是與意識形態語言接觸最多的一個階層，他們自己的語言就往往不知不覺地成為統治意識形態語言的一部分。例如，某「新左派」知識分子大佬斷言，「現代時期所有國家都是黨–國，概莫能外」，彷彿因此民主與專制再也沒有區別。法國歷史學家貝桑松 (Alain Besançon) 指出，「一個人只要接受了意識形態的語言，他的思想和自我意識就會被這種語言綁架。他也許只是漠不經心地使用了官方語言，但是只要一進入這個語言，他就成了意識形態的一部分，身不由己地為虎作倀……只有當共產權力崩潰時，共產意識形態才會瓦解。也可以說，共產意識形態和語言會隨共產統治合法性結束而結束。共產意識形態的語言也就是共產統治的權力」。[7] 許多知識分子是以自己的「專業」和「學術」來加入這種意識形態統治的，他們以教授、學者的身份來對各種「新說法」進行合理解釋和辯護，甚至做出長篇大論，開出專門的課程來。新說法滿足了他們尋找安全研究課題的需要，就像宣傳解決了他們可能百思不解的苦惱一樣。尤其是當這些知識分子有機會分享體制內的利益和特權時，他們接受這樣的宣傳其實不是上當受騙，而是因為先已有了尋找合理性的心理和利益需求，他們是呼吸骯髒空氣而不知道空氣有多麼骯髒的那一群人。

---

7 Robert Conquest, *Reflections on a Ravaged Century*, pp. 112–113.

四、宣傳和民主

埃呂對傳媒持批判態度與他懷疑和不信任知識分子是聯繫在一起的，而這又加深了他對「前宣傳」的憂慮，也使得他不太相信教育能幫助人們防禦宣傳。埃呂對宣傳和民主關係的論述因此陷入一種近於悲觀與矛盾的無力感之中。他雖然支持民主、主張能獨立思考和判斷的個人，但他對宣傳的態度卻與自由主義者反對宣傳，堅持以個人獨立思想和判斷來抵禦宣傳有明顯的差別。

自由主義在宣傳問題上的基本立場是，可以通過啟蒙和教育來普遍提高人們識別和抵禦宣傳的能力。一次大戰以後，以杜威和宣傳分析學會為首的人文主義者們從民主和個人思想自由的立場出發，對美國一戰後的宣傳提出了批評，並且主張從教育入手增強公民批判性思維的能力。宣傳分析學會深入各類學校進行反宣傳教育，有的學校還專門開設了這類課程。身為教育家的杜威積極推動這一社會啟蒙工作，他認為，在一次戰爭結束後的和平年代，政府仍然在利用新聞操縱民意，控制人們的思想，他將此稱作為「新家長制作風」。現代大眾社會中，個人處於分散的原子化狀態，因此很容易被國家、商業機構利用大眾媒介來控制。媒體使公眾之間形成一種表面上的一致意見，但那並不是真正的民主共識。杜威認為，民主並不是一個結果，而是一個過程；民主的前提是一個社群能夠自由地交流，並且按照自己的直接經驗，形成共享的意見。在宣傳的影響下，人們的意見並不是來自理性判斷和直接經驗，而是通過外在的影響建立起來的。只有通過教育，讓公民具備理性的判斷能力，識別宣傳與事實的不同，這樣才能夠實現真正的思想自由和智力成熟。

如果把杜威和埃呂對知識分子和教育的觀點放在一起比較，人們首先看到的便是他們的分歧。杜威認為，教育工作者和知識分子應該，也有能力對大眾進行啟蒙。埃呂則持相反的看法，他認為，不能指望通過知識分子啟蒙和教育群眾來阻止宣傳的影響，因為知識分子和教育工作者往往不但不啟蒙，而且反倒是常常在幫助宣傳。就黨化教育來看，埃呂是對的；但就民主教育來看，則杜威是對的。

其實，埃呂與杜威之間並不存在着不可化解的分歧。埃呂的看法不妨看作是對杜威的一種補充或特別説明。杜威所着眼的是民主社會，而埃呂所關注的則是還不民主，卻不是沒有可能變為民主的社會。這兩種不同性質的社會是有區別的。在這兩種不同社會中，知識分子的形成，現實處境和可能發揮的作用，也是有區別的，世界上從來就不存在一個固定不變的知識分子模式，需要根據不同的情況區別對待不同群體中的知識分子。

杜威所説的教育和啟蒙是以民主社會為條件的。而埃呂所説的那種為宣傳服務的教育則總是發生在專制政治的國家。在任何一種社會形態中，教育基本上都是一種社會制度自我再生的機制。民主國家和專制國家中的教育，在意識形態內涵、價值取向、運作機制、服務對象上都是不同的。埃呂所説的知識分子和教育協助宣傳，這本身就是極權國家與民主國家教育在內涵、價值觀、運作機制、服務對象等方面有所差別的體現。在極權國家裏，確實有人提出教育要發揮啟蒙的作用，通過諸如加入「人文教育」和「公民教育」的內容，幫助形成普通民眾的民主公民意識。但是，這種努力一直是受到限制的，能否有效實行，仍然是一個很大的疑問。但是，如果因此而對教育啟蒙抱悲觀無為的態度，甚至完全放棄這種努力，那卻又恰恰正中了極權統治的下懷。事實上，即使在最嚴酷的極權社會

裏，也還是有知識分子在有意識地努力發揮對民眾的教育啟蒙作用。

民主國家中的教育比專制國家中的教育更積極、有效地起到幫助公眾提防、辨別宣傳的作用，對這一點應該是沒有疑問的。民主國家中存在的宣傳與專制國家中的宣傳互不相同，這一點也應該是沒有疑問的。這首先是因為在民主國家裏，沒有任何一種宣傳可以禁止別的意見同樣進行宣傳和反宣傳，任何一種宣傳，政黨文宣也好，社會主張也罷，都不能專斷、獨享一言堂的話語特權。這成為民主國家中宣傳的基本特點，但也突現了民主與宣傳關係的兩難困境：一方面，沒有宣傳，民主就難以生存；但是另一方面，民主運用了宣傳，就會變得象專制一樣「極權、威權、排斥異己」。即使是那些為民主所作的宣傳，它也會從民主中抽掉「民主生活的風貌」，使得民主公民喪失「對他人的理解、對少數人的尊重、對自己想法的審視、對自己教條主義的留意」。[8]

宣傳機制與民主原則之間存在着難以彌合的矛盾。民主原則的核心是自由、理性的個人，「他能夠根據理性來思考和生活，能夠按科學的模式來控制激情，遵守生活秩序，能夠自由地辨別善與惡」。(233) 而這些正是宣傳所不願看到的，宣傳希望的就是民眾無條件地完全接受它所提供的現成觀點。為了達到目的，宣傳甚至必須利用各種不當影響和製造神話的手段，在個人身上喚起非理性情緒和隨眾行為。宣傳機制與民主原則之間的矛盾使得對民主的宣傳必須隨時自我警惕兩個可能與民主理念不符的陷阱。

第一個陷阱是國家主義和冷戰思維。為了在世界範圍內擴

8 Clifford Christians, "Jacques Ellul and Democracy's 'Vital Information' Premise," *Journalism Monographs*, August, 1976, p. 127.

大民主，宣傳對於民主來說是必不可少的，也是任何一個民主國家的一項重要功能。這主要是在對外關係中說的，因為民主與專制和極權處在一種「戰爭狀態」中，「宣傳在對外時是一個戰爭武器」。(238) 在對外關係中，一個民主政體內的實際多元性被假設的單一民主「民意」所代替，這個民主「民意」的對立面是納粹、共產主義、專制極權等等。然而，這樣一種對比觀往往會把民主社會中的人們引向一種以國家為中心的大一統群體觀，「民主政權想把自己說成是整個民意的代表，而民主國家 (nation) 則把自己說成是一個整一的全體。這些說法與民主的真實、確切情況並不符合」。(233)

第二個宣傳的陷阱是把民主用作一個永久真理性的抽象理念，一個僵化的意識形態，而不再是一個需要不斷完善、變化、進步的生活方式。意識形態化的民主代表的是「一個不可戰勝的真理力量」，這是一個神話，不是一個現實。這樣的神話與極權統治所營造的共產主義神話並沒有甚麼不同。這兩個神話都「把真理看成一種憑它自己就能勝利的力量」，(234) 這是一種很簡單又很危險的邏輯，既然真理必然獲勝，那麼獲勝的權力也就當然有理由自稱代表真理，成則為王、敗則為寇的合理性就是這樣建立起來的。

具有自我警惕的民主宣傳清醒地知道，並不是因為民主在運用宣傳，宣傳就具有了民主的性質。民主國家中為競選、推行公共政策等等目的所進行的宣傳首先必須允許他人宣傳不同的看法，「必須兼顧同一問題上的對立立場」。其次，它必須成為「理性的，而不是情緒的工具」，因此，它必須是真實的，它只能說真話，以事實為依據。(238–239)

即使有了這樣的寬容，埃呂認為「民主宣傳在運用宣傳時仍會覺得內心不安……民主的良心會讓宣傳者覺得有所顧忌，

有所負擔；他隱隱覺得自己是在做一件不正當的事情。因此，當一個民主主義者全力投入宣傳時，他必須真心相信他所宣傳的，也就是說，在他宣傳時，他有真誠的堅定信念」。說真話，並且真心相信自己所說的話，這樣的宣傳與極權國家中的謊言、虛偽宣傳之間有了本質的區別。民主宣傳的「內心不安」使得它不可能被極權統治所接受，因為在極權統治看來，民主宣傳注定只能是一種「無效宣傳」(ineffectual propaganda)：「正因為宣傳者保留了對個人的尊重，他不可能要求自己去實現所有宣傳都有的最終目的，那就是讓受宣傳者在無思考的狀態下行動。由於他尊重說話的分寸 (nuances)，他只能忽略宣傳的主要法則，那就是乾脆利索，任意武斷地瞎說。他雖有自己的立場，但卻無法將之變為神話，而沒有神話則無優質宣傳。由於他在宣傳時良心不安，他無法專心宣傳，就算他自己相信，也是於事無補」。(240–41)

以極權統治努力維持的有效宣傳 (絕對真理、一言堂、不容揭穿的假話、永無公開挑戰的謊言) 來看，有效宣傳確實只能存在於極權國家，無法存在於民主國家。埃呂因此寫道，「民主的原則使得民主宣傳處於癱瘓。因此可以說不存在『民主』宣傳。民主主義者的宣傳都是無效的，無力的，平庸的」。(241)

埃呂也因此同意德里格爾 (Jacques Driencourt) 的論斷：宣傳從本質上說是極權的，「不僅因為宣傳是極權的幫兇，一旦踏上宣傳這條道路，就再也停不下腳步，而且因為宣傳必須運用所有的工具，想盡一切辦法來使宣傳有效」。這條道路對於民主來說是極危險的，「為了有效宣傳，民主會不得不拋棄它的小心和克制，全心全意地投入到宣傳中去」。(242) 這條道路只有一個發展方向，那就是走向極權。共產制度就是這樣由民主宣傳質變為極權宣傳的。列寧主義運動「開始也無疑是民主

的，它發展和完善了所有的宣傳方法」，終於走上了極權的不歸路。中國革命也是類似情況，開始以「民主」、「科學」、「新民主主義」來宣傳新中國理想，但最後發展為「無所不用其極」的宣傳。(233)

五、宣傳的中國模式

宣傳的特殊形式和方式是在具體的國家環境和歷史中形成和發展的。埃呂非常關心宣傳在中國的狀況。他認為，中國式宣傳與納粹和蘇俄宣傳一起代表了三種主要模式。中國式宣傳與東歐的共產黨宣傳雖然相似，但有重要的不同之處。這是因為，中國式宣傳起源於內戰革命，有前赴後繼的信仰者。宣傳者大多經過你死我活的流血戰爭和敵對鬥爭考驗，有軍事化組織的豐富經驗。

在中共取得政權之前，在中共控制區內的宣傳除了「鼓動」參加革命之外，還進行政治教育，組織農會、青年團、少先隊、婦女會，用馬克思主義口號傳播新的社會、經濟理念。這些理念順應了當時許多人反封建、分土地的要求。除了運用開會、歌曲、標語、旗幟這些宣傳方式之外，最重要的特點是「解釋工作總是在自然的組織結構，如農會中進行。而在軍隊這個主要的宣傳組織中，政治教育進行得更深入」。毛式宣傳強調反對盲動主義、個人主義、自由主義，目標不是立刻進行起義，而是加強組織性，一旦各種組織形成，每個人同時被放置在好幾個組織環境之下，就會自動成為積極的行動者。(304)

在非控制區不可能進行這種組織型的全方位宣傳，宣傳針對有選擇的對象，如青年學生 (埃呂認為，有知識者比無知識者更容易，也更需要宣傳)、發展秘密黨組織、通過戰俘影響敵方

軍隊。埃呂認為，毛式宣傳在戰爭時期成功的根本原因之一是「敵人沒有任何意識形態武器」。(305) 在國共軍事力量拉鋸的地區，共軍雖然撤退，但接受過它宣傳的老百姓並沒有離開。國軍進入這樣的地區，不僅不像共產黨那樣進行宣傳，而且反而「在它佔領的地區一點一點被敵方影響。」(305)

戰爭時期的毛式宣傳，它的核心是組織，其中最重要的是三個部分：農會、地下政府、軍隊。農會既不是戰鬥組織，也不是行動組織，「它起到的是心理組織和 (強化) 敵我對立的作用」。(306) 農民的對立面是地主和剝削階級，只有共產黨才代表農民的利益，所以除了跟共產黨走之外，沒有別的選擇。控制區和非控制區的共產黨在全國的廣大範圍內形成了一個與國民黨合法政府並立的政府，它的宣傳即以取合法政府而代之為最終目的。而組織紀律最完善的組織則是軍隊，事實上，黨政軍的合一最後歸結為對軍隊的絕對控制，這個原則到共產黨建立政權後一直都沒有改變。毛在長征時就說過：「長征是宣傳隊」。宣傳的「第一要務就是在思想上對紅軍戰士定型，告訴他們為甚麼打仗，並把他們變成這些理念的宣傳者和載體。軍人在與平民一起時必須起到先進的象徵作用，從而在意識形態上征服平民百姓，並逐漸同化他們」。(309) 軍隊的這種作用在「文革」的「全國學人民解放軍」口號中再次清楚顯現出來，反對軍隊「國家化」也是這個原因。

1949年革命勝利後，中共有一支很大的久經考驗的宣傳隊伍，這和東歐國家在戰後建立共產政權時缺乏宣傳幹部的情況完全不同。東歐國家的宣傳是一個以組織為基礎，以「教育」為主要手段的思想統治機制。埃呂認為，「教育」與「鼓動」有所區別，因為「教育」注重的是長期的思想改造，而非一時的激勵行動。但在毛時代的中國，教育與鼓動總是結合在一起

的，形成了一次又一次的「運動」。埃呂指出，「即使以教育為中心的宣傳也不能不藉助於恐怖」。(308) 他的例子是1957年以雙百開始，以反右結束的全民社會主義思想教育。那些不能充分接受教育的「一小撮人」被當作敵對分子予以無情的打擊和懲罰。

埃呂在1949年後的「教育」中看到了三個創新的部分。第一部分是識字教育，識字教育的目的不是思想啟蒙，而是接受宣傳。共產黨宣傳與納粹宣傳的根本不同在於，它強調正確思想，強調提高覺悟和認識，而不是像納粹宣傳那樣滿足於情緒激蕩和行動熱情。共產黨宣傳依靠書面文字而非集會口頭演說的程度遠遠超過納粹宣傳。這使得「文革」中那種場面熱烈火爆的「鬥爭大會」和「領袖檢閱」儀式表演反倒顯得不是典型的毛式宣傳。中國的學校教育一直是宣傳的重要部分，完全由宣傳來主導 (語文與政治)，從幼兒園開始就接受思想灌輸，從小學開始就有學生組織和政治輔導員制度，班主任和任課老師也都負有對學生「德育」教育的任務。

第二個部分是「開會」，學校學生有班會、小組會、團會，教師有年級會、學科會、工會開會、學習文件和傳達精神的開會，更不要說運動來了的時候，還有頻繁的交心會、揭發會、提高認識會、總結會、鬥爭會等等。其他工作單位也都一樣，參加會議、積極發言是緊跟形勢、思想表現、對敵鬥爭立場、政治覺悟的重要指標。這些會議運用的是那種讓異端思想自我消滅的「民主方法」。會議是由那些已經把握了絕對真理和正確思想的人來主持和召集的，說是討論，其實「討論的目的並不是共同尋找真理或集思廣益……討論的目的是讓持反對意見的人理屈詞窮、自我懷疑，把團體的所有成員都『弄』到一邊來」。會上眾口一辭，反對者只要不再作聲，就算同意大

家的看法。既然已經同意，當然從此以後就不再允許堅持原來的看法，這就叫「民主集中制」。開會是讓一個人自己消滅自己想法的宣傳機制。

第三是「改造」，需要改造的不只是敵對者、反對者，誰都需要改造，按黨的要求來改造自己。「文革」中的口號「鬥私批修一念間」就是對每個人提出來的不斷改造自己的任務。埃呂認為，中國的宣傳不能簡單用「洗腦」來理解，從「教育」和「組織」的結合比從「洗腦」更能清楚看出毛式宣傳的特點。這是因為，「洗腦」往往得藉助特殊的直接環境條件，在社會中難以全面推廣，而「教育」與「組織」的結合方式則靈活得多。「洗腦」在毛式宣傳中也被運用，但基本上針對的是特殊對象。

埃呂指出，「洗腦」是指三種特殊情況而言的。第一，當人被置於與一般社會隔離的狀態下，如監獄、集中營。一個人無法與他人正常接觸、沒有來自外部的信息、不能掌控自己的作息時間、隨時遭受羞辱、感到恐懼，他的心理抵抗力就會消失，思想也就會聽由他人擺佈。第二，當一個人處於上述狀態中，不斷受到密集的口號、命令、訓導，「結果是不自覺的思想滲透、思考衰退、無法進行私自的思想」。(312) 這個時候，再配合開思想會，由洗腦者耐心善意地為被洗腦者答疑，因勢利導作出個人和形勢的解釋。這就能讓被洗腦者覺得自己確實有思想錯誤，而且教育者對歷史和世界確實比自己見解高明，所以不服不行，乃至口服心服。第三，洗腦是一個緩慢而且複雜的過程，需要有合格的宣傳者來操作，所以洗腦對象一般是一些身份特別的，經過挑選的少數人，如戰犯、高級人員。而且，洗腦的作用並不是很持久的，洗了腦的人，一旦釋放到社會中去，如果不能保證洗腦時的那種控制式環境，洗腦的效果也就漸漸消退。

通常宣傳針對的是一般群眾，如果他們不接受宣傳，公然不服從思想領導，就會被視為敵對分子，予以壓制、懲罰，乃至消滅。對一般人無須費事去洗他們的腦。需要洗腦的只是少數身份特殊的人。由於不便肉體折磨或消滅他們，或者因為他們在政治、公共關係上有利用價值，這才必須洗腦。洗腦需要由覺悟高、手段靈活的可靠幹部負責，並由他們發展成為一種政治宣傳「藝術」。

埃呂的《宣傳》出版於1960年代初，自然沒有機會將「文革」時期的宣傳包括在內，而這個時期的宣傳恰恰是最具有埃呂所關心的那種「技術性」變化和發展的。美國歷史學家克拉克在《中國文化大革命》一書中詳細討論了「文革」宣傳所運用的技藝手段，尤其是「文藝」手段，如「京劇樣板戲」、電影、革命芭蕾舞、西方音樂的交響詩，「在音樂領域中取得了相當的成功」。[9] 克拉克對「文革」採取的是一種比較「正面」和「平衡」的闡述，即使如此，他也承認，儘管這些宣傳手段有所創新，也受到群眾相當程度的喜愛，但它們所宣傳的高大全人物和革命英雄主義是一個「神話」(mythology)，而非真實的歷史。有論者指出，克拉克對「文革」文化創新的分析中，「更令人印象深刻的其實還是他在結論一章中把文革與世界一些其他地方的法西斯主義和極權主義聯繫了起來」。「文革」宣傳給人的印象也許是出現了一種「新的文化形式」，讓人覺得「文革」的目標是「文化改革」。但是，「所有這些新形式所灌輸的意識形態和內容都是為極權宣傳服務的，這種宣傳……最終破壞了任何可能有積極意義的文化改革」。[10]

---

9 Paul Clark, *The Chinese Cultural Revolution: A History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008,p. 185.

10 Guo Wu, "Book Review, Paul Clark, *The Chinese Cultural Revolution: A History*,"

結語

作為統治權力施展影響的方式，宣傳並不是二十世紀才有的。有研究者把宣傳追溯到早於公元前500年，那個時候的戰爭理由發生了變化，神話成為比王權更有效的動員力量，為國王而戰變成了為「神」而戰，就像今天的戰爭理由都不是為了某個具體的統治者，而是為了「主義」、「祖國」、「理想」、「民族」等等。古埃及的金字塔也成為一種王權和國威的宣傳，「法老們是最早發現巨型公共建築威力的，這樣的建築展現了特權和王朝的合法性」。[11] 一直到今天，高大雄偉的紀念碑、紀念堂仍然是宣傳統治合法性的有效公共展示。公元前515年古代波斯的貝希斯頓銘文 (Behistun Inscription) 成為古代宣傳的經典之作，這個銘文在今天伊朗克爾曼沙阿以東32千米處的貝希斯頓村附近的一處山崖上，為波斯阿契美尼德王朝大流士一世在位時 (前522–486) 所刻。銘文約1200行，以楔形文字刻寫，包括古波斯文、埃蘭文和巴比倫文，記述岡比西斯二世死後到大流士一世重新統一帝國期間的史事，其中包括高墨達政變、大流士鎮壓起義、大流士出征等。銘文左上部有浮雕，表現大流士頭戴王冠，一隻腳踩在高墨達身上，身後有兩名侍衛，面前是九名被俘國王；上方刻善神阿胡拉·馬茲達形象。一直到今天，記功刻石或是記功刻碑仍然是向後世宣傳的一個手段。[12]

The Chinese Historical Review (Fall 2009) 16: 2, pp. 260–263, p. 263.

11 Philip M. Taylor, *Munitions of the Mind: War Propaganda from the Ancient World to the Nuclear Age*. Wellingborough, Northamptonshire, England: P. Stephens, 1990, p. 23.

12 宣傳在歷史上的運用與先例，參見Garth S. Jowett and Victoria O'Donnell, *Propaganda and Persuasion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 2006, pp. 51–92.

早在十九世紀，隨着大眾傳媒的出現，更是出現了可以稱作為具有現代意義的宣傳，例如，1857年英國在印度鎮壓起義的印度士兵，英國人稱此為「印軍嘩變」(Sepoy Mutiny)。英國報紙報道，在印度的英國婦女和少女被印度人強姦，因此，英國在印度用暴力對付「野蠻的」印度人，乃是一種幫助印度「文明化」的合理行為。在十九世紀，隨着群眾社會的出現，也產生了許多對群眾心理、行為和影響方式的研究，其中以塔德 (Gabriel Tarde 1843–1904) 和勒龐 (Gustave Le Bon 1841–1931) 的著作最為著名。[13] 他們可以説是最早關注群眾宣傳技藝和手段的研究者，對後來精神分析家 (如弗洛伊德) 和專制政客 (如希特勒和他的宣傳部長戈培爾) 都有相當大的影響。

二十世紀的極權宣傳與人類歷史上以往的宣傳都不相同，它是一種特殊的宣傳，它的特徵，正如阿倫特在《極權主義的起源》中所分析的那樣，是以高度政治組織化、全方位宰制社會的黨國制度為條件的，也是以實現這種性質的統治為目標的。極權的黨國政體，在人類歷史上是從來沒有過的，因此是一種全新的政體，不能用歷史上以前有過的任何專制來對它充分理解。正如政治學家華爾澤 (Michael Walzer) 所説，「極權是一種新的政體，不僅與自由民主不同，而且更重要的是，它是與以往歷史上所有的暴政都不相同的暴政。」[14] 如果因為其他的宣傳也叫宣傳，就把極權宣傳看作是與它們相似甚至相同的行為，那就會完全看不到極權統治及其宣傳對人類社會造成的特別嚴重的危害。對德國極權素有研究的學者畢特沃克 (R. L.

---

13 Gabriel De Tarde, *L'Opinion et la foule*. Paris: Alcan, 1910. Gustave Le Bon, *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. London: T. Fisher Unwin, [1896], 1916.

14 Michael Walzer, "On 'Failed Totalitarianism'," in Irvin Howe, ed., *1984 Revisited*. New York: Harper & Row, 1983, p. 104.

Bytwerk) 指出：「極權宣傳的一大邪惡是它決不讓其他觀點發出聲音。因此……在一個高度威權的政體中，政權為了宣傳而壟斷一切的機會，而且對一切反宣傳趕盡殺絕。」極權宣傳之所以成為一種對人類心靈的嚴重毒害，是因為它要撲殺社會中所有自由的聲音，並廣佈思想奴役的羅網。[15] 這樣的事情在一個民主國家裏是絕對不會被允許發生的。

儘管埃呂從中性的「技術」來研究宣傳，但他所使用的「宣傳」並沒有因為太籠統而失去對極權宣傳特徵的揭示能力。對此，畢特沃克寫道：「埃呂認為蘇聯的、中國的和美國的宣傳在方法和種類上是『完全不同』的，但也認為，不管是誰在進行現代宣傳，無論他們運用何種技術，宣傳造成的效果是相似的，而對於民主來說，宣傳摧毀的正是民主所要創造的。」[16]

宣傳是民主的天敵，在民主國家和不民主國家都是一樣。因此，即使是在民主國家，也特別需要分清甚麼是宣傳，甚麼不是宣傳，「埃呂特別說明有許多不能算是宣傳的事情，從簡單的交談到基督教佈道，從選舉到來自強勢家庭的影響。而且，蘇聯與美國的宣傳也並不是應該受到同等指責」。[17] 二十世紀那種登峰造極的極權宣傳在二十一世紀還會繼續存在，也會變化發展出許多新的形式來。與此同時，在與極權抗衡中得以維持並有所發展的二十世紀民主，在二十一世紀也會變得更

---

15 Randall L. Bytwerk, "Western and Totalitarian Views of Propaganda," in *Propaganda: A Pluralistic Perspective*, ed., Ted J. Smith III. New York: Praeger, 1989, p. 44. B. L. Smith, *Propaganda, Encyclopedia Britannica*. 15th ed., Vol. 26: 166–174. 1985, p. 175.

16 Randall L. Bytwerk, "Western and Totalitarian Views of Propaganda," p. 46. Jacques Ellul, *Propaganda*, pp. ix–xviii.

17 Randall L. Bytwerk, "Western and Totalitarian Views of Propaganda," p. 46.

為普遍，更加多樣，更加適應於不同國家自己的文化和社會特點。對二十一世紀所有民主國家的民主，宣傳依然是一種威脅，對那些依然還在爭取民主的國家，宣傳也依然還是實現民主的一大障礙。正因為如此，埃呂的宣傳研究雖然是二十世紀的產物，但在二十一世紀的今天仍然是一種適時的政治批判和思想啟蒙。

12　納粹德國的黨國主義教育

德國的教育體制可以追溯到中世紀，除了在納粹時期的急劇惡化之外，一直是歐洲最好的教育制度之一。德國在一次大戰 (1914–18) 中戰敗後，帝國改制為魏瑪共和國，戰後政治混亂，經濟蕭條，通貨膨脹，失業嚴重，儘管如此，德國的教育仍然可以說是歐洲最好的之一。德國教育一直貫穿着國家意志，國家主義成為德國文化的主導因素，從中世紀的日耳曼帝國到1806年以後有名無實的「德意志帝國」，再到希特勒雄心勃勃的「第三帝國」，「帝國」代表的是一種具有強烈國家主義誘惑的文化理想。理查德·塞繆爾概括了這個概念可能具有的所有含義：「帝國構成了一種超級國家的觀念。在理論上它可以包容所有德國人，同時還可以為包容非日耳曼族的少數民族提供歷史依據。那種語言學的念頭從來沒有正視過這樣一個事實：在德國的許多邊境地區，德語與其他語言已交揉在一起，要想分辨清楚只是枉費心機。」帝國的觀念與日耳曼民族的神聖使命感聯繫在一起，希特勒用極權統治、戰爭和種族滅絕的方式來建立偉大的第三帝國，「按照古代的傳說，第三帝國應該是一個永遠安寧、和諧的時代，卻被扭曲成一個死亡和毀滅的時代」。[1]

1933年納粹取得政權，對社會生活的各個方面進行全面的

1　M. 里奇：《納粹德國文學史》，孟軍譯，上海，文匯出版社，2006年，第5–6頁。

納粹政治意識形態控制，這種全方位 (total) 的統治也就是極權 (totalitarianism)，德國成為一個納粹的黨國。黨國政治要求黨化教育，黨化教育是極權政治的支柱。希特勒的教育部長魯斯特 (Bernhard Rust) 宣稱，取得政權絕不是納粹的唯一任務，取得政權只不過是一個更重要的事業的開始，那就是從此啟動一個用教育改變人民的過程，「這個過程將使得人民的全部生活 (total life) 都按照國家社會主義 (納粹) 的哲學得以重新塑造」。[2] 為了強有力地統治德國和爭霸世界，為了牢牢地控制教育和利用教育，希特勒及其納粹政府極力將德國的青少年培養成堅定而極端的德意志國家主義者。這種極權的國家主義並不單純是德國傳統國家主義的傳承，而是國家主義的變異。它把極權政黨的利益放置於國家利益之上，並將這兩種利益混為一談，成為一種實質上的黨國主義。在魏瑪政府之後到二戰結束的十幾年時間裏，納粹德國建立起了一整套適合專制統治的法西斯黨國主義教育體制。這種教育體制為納粹德國的極權統治和侵略戰爭提供了黨國所需要的那種特殊的「德國人」。

一、從國家主義到黨國主義

一開始，納粹德國實質性的變化是在普魯士帝國到魏瑪時期的傳統學制似乎沒有變化的表象後面發生的。十九世紀普魯士鐵血宰相俾斯麥對外戰勝了丹麥人、奧地利人和法國人，對內戰勝了主張議會政治的政敵，他在戰場上的勝利「是在學校課堂裏奠定的」。俾斯麥的成功離不開德意志國家主義的教育，「而勞苦功高的則是那些終年在課堂裏任勞任怨的教師

2 Quoted from Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich: A Study of Race and History in Nazi Textbooks*. Albany, NY: State University Press, 1985, p. 12.

們，他們領取的是微薄的薪酬，卻培育了普魯士–日耳曼特有的『愛國主義』」。[3]

在普魯士帝國崩潰之後，教師們仍然是帝國之夢的傳承者。1918年，新建立魏瑪共和，國號仍然是「德意志帝國」，當時，許多教師雖然在政治上支持社會民主黨或其他中間派的政黨，但在思想上卻是不折不扣的國家主義者，學校也仍然是培育國家主義的溫床。德語語言文學教師們共同為學生選用的教材是漢斯．格林 (Hans Grimm) 的《沒有生存空間的人民》(*Volk ohne Raum*)。這是格林於1926年出版的一部小說，轟動一時，銷售超過70萬冊。[4]「沒有生存空間的人民」成為魏瑪時期和納粹時期的政治口號，表達了德國人因凡爾賽條約失去海外殖民地的絕望心情：德國已經成為一個貧窮、悲慘、人口過剩、無以生存的國家。納粹用這個口號來作為侵略波蘭和蘇聯的藉口，「我們需要土地和疆域來維持我們的人民，需要為過剩的人口進行殖民」。[5] 德國人覺得自己的生存空間是被猶太人奪走的，德國學童玩耍的「牛仔和印第安人」遊戲被叫做「雅利安人和猶太人」。1931年，納粹還沒有上台，反猶太情緒就已經在社會中湧動，德國猶太人已經明顯感覺到了普遍瀰漫的敵意，他們的社區報紙上刊登一些不太反猶的學校名單，讓猶太家長把子女送到那裏去上學。[6]

納粹德國的國家主義，它的「國家」是以「民族」來表述的，這與用共產主義或社會主義一類的政治意識形態來確定國

---

3 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich: A Social History of Nazi Germany 1933–1945*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971, p. 285.

4 Robert Solomon Wistrich, *Who's Who in Nazi Germany*. London: Routledge, 2002. p. 85.

5 *25-Punkte-Programm der NSDAP*. DHM. Retrieved on 9. April 2009.

6 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 285.

家性質是不同的。「民族」(nation) 與「國家」(state) 之間有一種看起來「自然重疊」的關係，是現代「民族國家」神話得以建立的根本條件。[7] 在納粹那裏，這兩個概念極其曖昧地混合在一起。希特勒所許諾的「社會主義」既是國家主義 (statist) 的，也是民族主義 (nationalist) 的。希特勒的納粹黨，全名叫「國家社會主義黨」，也有翻譯成「民族社會主義黨」的，為了方便起見，這裏簡稱為「國社黨」或「納粹」。納粹統治德國，依靠的不僅是完全由納粹控制和操縱的國家機器，政府、各級納粹黨組織、黨衛軍、衝鋒隊、警察等等，而且更是無處不在的納粹意識形態，它滲透到德國社會、文化、教育和家庭生活的每一個角落，確保納粹政黨成為德國主權的內核。正是由於納粹政黨實際上已經成為德國主權的內核，德國的國家主義才會按照納粹的意志轉變為符合納粹黨利益，並為它的利益服務的黨國主義。

納粹黨人喜歡將詩人阿恩德特 (Ernst Moritz Arndt) 視為他們自己的國家主義精神先知，因為阿恩德特為納粹的國家 (第三帝國) 範圍是甚麼提供了一個語言學的答案。對於「德國人的祖國 (國家) 在哪裏」這個問題，他的回答是，「有人說德語的地方，就屬於德國」。[8] 顯然，這是一個刻意保持國家與民族曖昧關係的回答。國家主義使得納粹能夠和平、順利地從魏瑪共和過渡到法西斯專制。納粹是利用魏瑪共和的民主選舉制度獲得權力的，這和革命政黨領導「革命」，通過殊死的流血內戰奪取政權，建立革命新朝代是不同的。建立革命新朝代的首要任務便是斬斷與前朝的文化聯繫，但是，替代魏瑪共和的納粹卻

---

7 參見安德森：《想像的共同體：民族主義的起源與散佈》，吳叡人譯，上海人民出版社，2005年。

8 M. 里奇：《納粹德國文學史》，第5頁。

不必如此。在德國平緩過渡到納粹統治的過程中，起到重要作用的正是德國的國家主義及其國家主義教育傳統。

這種國家主義在德國浪漫主義的「狂飆突進運動」(sturm und drang) 中表述為崇尚原始樸實的美德、粗曠無序、原始的生存競爭。赫爾德 (Johann Herder 1744–1803) 把人類和自然的成長與衰頹看成是依循相同的法則，因此，歷史是一種有機演變，顯示於各民族特有文化的發展中。他主張各民族 (國家) 本土文化的發展，產生一種表現於藝術與文學的「民族精神」或「國家精神」。費希特 (Johann Fichte 1762–1814) 宣揚早期德國人 (他所謂的「土著人民」Urvolk) 的生命力與奮鬥精神。雅恩 (Friedrich Ludwig Jahn 1778–1852) 立志復興德國民族的道德，他組織青年，以訓練體操、野外遠足為名進行愛國主義活動，成為德國的政治體育之父。納粹讚揚雅恩是「第一流的政治教育思想家」。納粹教育理論家包姆勒 (Alfred Baeumler) 說，「雅恩是第一個在我們今天的意義上使用『帝國』這個字的……在希特勒和雅恩之間，還沒有任何一位政治家或政治思想家提出過對保存帝國有價值的哲學。」[9] 國家主義成為納粹教育可以從德國歷史中幾乎不用太多改動，就可以直接運用的思想和文化資源，這使得納粹能夠順利地在國家主義中添加黨國主義的成份，並最終以納粹黨國主義從根本改變德國傳統國家主義的性質。

納粹取得政權後，最劇烈的措施是接管或關閉所有的私立學校，因為私立學校從來便是自由社會的一部分，也是一種保護教育不受國家直接管制的傳統體制。對於納粹教育來說，首要任務是把所有的學校都置於納粹權力的直接控制之下。與此同時，納粹還大幅度減少了學校招收學生的人數，1934年1月，大學女生已經減少到只有全部學生的10%，到1939年，德國大

9 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 16.

學生已經比1933年減少了57%。[10] 而中學生 (grammar school) 也減少將近五分之一。升學機會減少，使得那些想升學的學生之間競爭加劇，許多學生爭相表現對納粹的忠誠，甚至向蓋世太保 (秘密警察) 出賣自己的同學或揭發老師的不忠行為。政治正確代替知識學業成為「好學生」和「擇優錄取」的主要標準。學生作文時照搬照抄納粹報紙，如果老師對作文打低分或者有負面的評語，學生就會匯報上去，揭發老師的行為。[11]

然而，作為整體的教師，他們卻是最善於配合納粹的職業人群，至少公開的表現是如此，97%的教師是納粹教師聯合會 (NSLB) 的會員。1933年納粹取得政權後，大批乘順風船的人入了黨，1936年納粹停止大規模吸收黨員。就在這之前，已經有32%的教師聯合會員是納粹黨員。教師聯合會中的黨員人數是納粹公務員聯合會的將近兩倍。擔任納粹黨政領導幹部的比例更高，教師是14%，而公務員則是6%。在納粹黨高級幹部中，有76名區領導和7名大區領導是教師出身。教師們所慣常使用的政治、道德說教和腔調對納粹話語有很大影響。許多忠於黨的教師在學校和基層組織中積極發揮作用，成為影響和教育學生的表率。許多教師以前是社會民主黨人，搖身一變就成了納粹黨人，當時流行這樣一個挖苦教師的段子：「甚麼是最短的時間單位？答案是，『小學教師改變政治忠誠所需要的時間』。」[12] 使教師變成納粹黨的人，變成聽從納粹黨使喚並致力於在學校裏從事黨國教育事業的黨民，這是納粹成功實現黨國主義教育一個重要條件。

---

10 David Schoenbaum, *Hitler's Social Revolution*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1966, p. 274.

11 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 286.

12 Ibid., p. 287.

二、黨國教師首先必須先成為黨民

在納粹的極權統治制度中，學校進行的是一種由統治政黨意識形態指揮的黨化教育。這種黨化教育滲透到教育的每一個環節之中，而在每一個環節中使這種黨化意識形態順利發生作用的正是無數直接從事教學工作的教師。在一種人與人之間相互監視、相互表白政治正確的環境中，學生揭發教師或者教師揭發教師，有出於真信仰的，也有出於自保或求榮動機的，難以清晰辨認。就連當事人自己也往往不清楚到底是出於甚麼動機，他們羞於在內心承認自己的功利動機，因此會下意識地壓抑真實動機，竭力讓自己相信自己的所言所行都是出於堅定的政治信仰和對元首的忠誠。極權統治從內心扭曲人們的心靈，營造了一個由恐懼和不信任來維持的假面社會。作為這樣一個社會的成員，教師們無論是積極爭取進步，要求入黨，還是緊跟主旋律，用納粹思想教育學生，都很難從他們的行為推導出真實的動機或心理原因。

儘管如此，教師還是可能在教學中有意外發生，如不小心在批改作文或其他教學活動中留下了甚麼把柄。當這種意外發生時，一個教師被學生告發反黨，並不就等於他真的反黨，他當然也不可能就因此承認自己反黨。相反，他一定會努力為自己辯解，並可能從此以後加倍努力表現自己的忠誠，比其他教師更積極地配合黨的要求，更精誠地與納粹合作。隨時可能發生的密告或揭發加強了每一個教師在自己思想意識上的自我審查，這種自我審查的結果往往並不是把真實的「不良」思想隱藏起來，而是乾脆在某些思想出現之前就自行消除，讓自己變得思想純潔。黨化教育迫使人們不斷進行思想的相互純潔和自我純潔，它在課堂裏發生之前，早就先已經在許多教師的頭腦

中發生了，並成為他們的思維和行為習慣。沒有這樣的教師，黨化教育是不可能有效地在學校裏貫徹的。

納粹極權不是一般意義上的警察國家，為了實現有效的黨化教育，納粹並不需要在每一個教室，每一堂課上派一個專門的監督人員。監督是由教師周圍的學生們和其他教師們隨時隨地在進行的。而且，這樣的黨化教育是一個有機的體系，在這個體系中，教師這個職業本身就已經被指定了為黨宣傳的任務。滲透着黨國政治和意識形態的教材無時無刻不在起作用，強制或誘使學生和老師不斷操練假話和套話。就算一個教師在內心深處或私底下對黨有看法，他所使用的教材，被安排的課程，甚至他「為人師表」的內容，也都使得他不能不為黨化教育服務。例如，慕尼黑中學有一位歷史教員，他在歷史課上不願意多講納粹最為驕傲的「慕尼黑起義」(Munich Putsch) 和納粹英雄霍斯特．威塞爾 (Horst Wessel)，但是，他對學生講述德國在一戰後受到不公待遇和魏瑪共和的軟弱，他所表達的那種「強國興邦」的願望正是納粹宣傳的基調，因此，這位教師仍然是一位對納粹有用的教師。[13]

為了確保教師在思想認識上與黨國教義保持高度一致，納粹非常重視對教師的思想教育。到1938年，全德國的教師已經有三分之二都在學習營地接受過為期一個月的學習。這種學習班式的集訓，它的環境本身就具有極權黨化教育的特點和功效。它把許許多多互不認識的人集中起來，組織成一個個的小組，接受組織紀律的嚴格管束。教師們被安置在一個完全陌生的地方，每天有嚴格的作息時間，接受密集的思想灌輸。這種環境使他們迅速地喪失個人意識，變得非常馴服，非常合群，時刻在意別人對自己的看法，並以此作為自己的言行準繩。這

13 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 287.

種營地訓練還有一種強迫教師「年青化」的效果，使他們精神煥發，處於亢奮狀態，回到學校後，變得更容易與青年學生融合並用正確思想影響他們。教師們不只接受思想教育，而且還要接受體能訓練，所有50歲以下的教師都必須進修「體育課」，以確保精力充沛、鬥志昂揚。[14]

和所有其他國家一樣，在納粹德國，教師首先是生活在一個特定政體下的國民，教書只是他們所從事的職業。教師與其他國人一樣，他們的行為有可以辨認的共同國民特徵。民主國家的教師與極權國家的教師，他們的不同不只表現在他們在學校事務和課堂裏的所作所為，更表現在他們是甚麼樣的國民。在民主國家裏，私立學校可以自行選擇教材，教材的編寫也無須經過權力集中的管理機構的審查。公立學校在決定使用何種教材時，也有民主的討論程序。即使在教材決定後，家長們仍可以提出他們自己的異議或要求，因為家長對子女教育的監護權是受到法律保護的。在極權國家裏，教材的編寫和審定都是受黨國權力控制的，即使教材允許「選擇」，那也是在寥寥數種政治同樣正確的教材之間進行選擇，絕對不可能發生「出格」的事情。教師對教材發表意見，也絕對不敢出格。例如，一旦選用了《沒有生存空間的人民》這種政治高度正確的教材，就算有的老師不同意，也不敢站出來公開表示。不僅如此，為了掩飾自己和表現政治覺悟，這些教師甚至還會比別人更熱烈地擁護和要求使用這樣的教材。這就是極權意識形態的統治力的效能所在，它讓每個國民都知道甚麼是政治正確，如何隨時隨地與它保持一致。

這種無處不在的政治正確，就是柯拉考斯基 (L. Kolakowski) 所說的由「完全的權力」(total power) 所維持的「完全的意識

14 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 287.

形態」(total ideology)：「完全的權力和完全的意識形態是相互緊綁在一起的。意識形態具有一種最強程度的『完全』，任何宗教信仰都達不到這個程度……它的目標不只是要宰制和管制每個人的私人生活，而且根本就是替代私人生活，把人變成意識形態口號的複製品。換言之，它根本就消滅了生命的個體形式」。[15] 生活在這樣一種徹底被控制狀態中的個人，無論是作為國民，還是教師，他們的行為都不能看作是普通意義上的那種由個體意志和選擇決定的個人行為。就他們而言，普通意義上的「謊言」、「假裝」、「假面」也不足以解釋他們政治正確行為的性質，因為普通意義上的「謊言」、「假裝」、「假面」也是需要由個體意志指導的，是一種知道自己在作假的作假。但是，在極權統治下，人連這種主體意志也不能充分形成。正如柯拉考斯基所說，在完美的極權中，謊言不是謊言，「如此完全的意識形態使得完美極權社會中的『謊言』有了一種特殊的功能和特殊的意義，這種功能是如此特別，如此具有創造性，以至於連『謊言』這個字也詞不達意了」。[16]

三、生活在謊言中的教師們

生活在這樣一種真誠的謊言狀態中的老師們，他們會條件反射地與黨保持一致，在一些問題上甚至顯得比黨還要黨化，比他們的領導還要正確，還要先進，因為他們的政治正確是完全沒有自覺尺度的，也不敢有任何的靈活性。一位德國人這樣回憶他兒童時代的一位「思想先進」的A老師：「A老師教的是

15 Leszek Kolakowski, "Totalitarianism and the Virtue of the Lie," in Irving Howe, ed., *1984 Revisited*, New York: Harper & Row, 1983, p. 126.

16 Ibid., p. 126.

5年級班，他班上有10個學生是天主教少年俱樂部的成員。他們在俱樂部裏已經有好幾年了，學校成立希特勒青年團的時候，他們還是不願意離開俱樂部，為此吃了A老師許多苦頭……儘管帝國青年的最高領袖再三重申，不得強迫學生加入希特勒青年團，但A老師對俱樂部的孩子們施加了難以忍受的壓力。例如，上星期三，他為他們佈置了一篇作文，要他們寫的題目是《我為甚麼沒有參加希特勒青年團》，而班上其他同學都沒有回家作業。在佈置作文的時候，A老師對那幾個學生說：『如果你們不寫作文，我就要把你們痛打一頓，叫你們坐都不能坐』」。

這位學生回憶道，還有一次，「一位希特勒青年團員參加了天主教青年俱樂部，A老師聽說了，就威脅他說，要是他在希特勒青年團遊行時缺席，必定有一次罰一次，甚至還揚言要體罰他。這之後，他就自動回到我們希特勒青年團來了。A老師還說，對天主教俱樂部成員要寫『很壞』的評語，讓他們升不了學，等等。有人問A老師，怎麼總是懲罰天主教俱樂部的學生，他說：『那些穿褐色榮譽制服的學生是打不得的』」。[17] A老師逼迫他的學生參加希特勒青年團，是出於真的進步，還是要表現進步，外人無從知曉，連他自己也可能說不清楚。重要的是，A老師在學校裏有效地發揮了黨化教育者的作用。他對「政治落後」的學生頤指氣使，對政治上過硬的學生遷就討好，他知道誰可以得罪，誰不能得罪，根據的完全是納粹的那一套政治正確的標準。A老師的師德很差，但是，他的所作所為並不完全能用「師德」來解釋。他知道自己在學校裏該怎麼做，這是他謀生的需要。討好權力是極權統治下一般國民由生存本能驅使的行為習慣和生存之道。

---

17 J. Noakes and G. Pridham, eds., *Nazism 1919–1945. Volume I: The Nazi Party, State and Society*. New York: Schocken Book, 1983, p. 418.

政治落後的學生不能升學，政治過硬但學業不佳的卻照樣可以升學，這些都不是A老師自己發明的，也不是他自行其是，整個國家和社會就是用這種標準決定誰是人才，誰應該優先得到個人發展的機會。黨國權力控制了社會所有的機會分配，甚至連兒童體育活動都不例外。帝國青年最高領袖施拉克(Baldur Benedikt von Schirach) 與帝國體育領袖於1936年7月達成協議，所有14歲以下青少年的體育機會全部由希特勒青年團掌管和分配，後來擴大到18歲以下所有的青少年。[18] 更不要說是想要進入精英的「國家政治教育學院」和「希特勒學校」了，所有的學生都必須具有光榮的希特勒青年團員身份，這和擁有雅利安血統是同樣重要的。

教師在學校裏的行為只是國民行為的特殊折射。在極權國家裏，國民必須有相同的正確表現，教師在學校裏的行為被完全模式化了。教師們都忠於黨，按黨的要求去做，他們在學校的行為並不僅僅是「好教師」行為，同時也是「好國民」行為。當一個「好國民」，就是像所有其他國民一樣對領袖、黨和黨國表現絕對的忠誠。「好國民」即使生活在因恐懼而造成的沉默和順從中，忍受着人與人之間的相互監視和不信任，他們也不覺得這種生活有甚麼不好，他們甚至還會有一種幸福感。

這種麻木當然不是沒有清醒的時刻，但是，就算清醒，也必須把真實感覺自覺地壓抑到心底，不受它的攪擾，也不讓別人看出來。誰要是做不到這個，誰就一定得為此付出代價。卡羅·施密特 (Carlo Schmid, 1896–1979) 是德國著名學者和政治家，二戰後曾經擔任社會民主黨黨團主席，參加起草德國的基本法。1933年，他在圖賓根大學擔任編外講師時，多次在大街

18 J. Noakes and G. Pridham, eds., *Nazism 1919–1945. Volume I: The Nazi Party, State and Society*, p. 419.

上被人發現未用脱帽禮來回應希特勒問候，因此被給予「禁升職稱評語」。在納粹德國，一個人只要對希特勒問候禮不夠熱情，便足以讓別人對他是否與黨國和全體國人保持一致產生懷疑。有一位當時還是學生的德國人回憶道，「我們熟知每一個老師對納粹黨的態度。這跟他們佩不佩戴納粹徽章並沒有多大關係，相反，只要看他們是否按照規定行希特勒問候禮，你就能清楚地知道端倪。比如施托兹老師，儘管他抬起手臂，作出一個可以善意理解為向希特勒敬禮的動作，但是沉默片刻之後，他説出口的卻是『早晨好』。」施托兹老師內心的自卑和煎熬，反映在了他姿勢和語言的扭曲上。還有的老師，雖然高高地舉起手臂，但卻羞愧地垂下目光，或者手指間夾着一支粉筆行禮，然後順勢就開始在黑板上寫字。要不然就是走進課堂時，故意在胳膊下夾着一摞書，像是抬胳膊不方便的樣子。這些林林總總的「妥協行為」中，都反映出社會制度的強制性與構成自尊的道德準則之間被撕裂的痛苦狀態。老師這麼做，看在學生眼裏有一種特別的教育效果，這麼做很滑稽，甚至愚蠢，我們不能像他那樣，我們應該誠心實意地舉起我們的手臂，高呼「希特勒萬歲」。[19]

像卡羅·施密特和施托兹老師這樣的人，他們之所以被納粹國家中大多數人視為異類或與大家不充分一致，是因為這個國家存在一種只有極權才能營造的「同一」與「和諧」景象。這種表面的同一與和諧隱藏着社會必須為之付出的沉重道德代價：誰都不能相信誰，誰都不敢相信誰，信任機制的瓦解導致社會中瀰漫着冷漠、虛偽和犬儒主義。黨國製造的和諧一致是一種依靠精心包裝的、程序化的符號化演示 (如敬禮、升旗、遊

19 提爾曼·阿勒特：《德意志問候——關於一個災難性姿勢的歷史》，孟翰譯，江蘇人民出版社，2008，第86–87頁。

行、檢閱、佩戴像章、讀某種書、唱某種歌)，它極大地強化了每個群體成員在心理上感受到的共性壓力。在極不自由的狀態下，每個人都參加的公開表現是每個人必須作出的正確行為和忠誠表演，它使得那些即使在內心最不願意合作的人，也必須做出合作的樣子來。一旦從心理、人格和自尊上摧毀了一切可能的抵抗，社會中就再也不可能出現真正的勇者——那些能夠在自己心裏抬得起頭來的反抗者。

在被黨國的政治正確和高度強制的一致性所完全覆蓋的生活環境中，學校不過是其中的一部分而已，黨國教師和黨國國民的身份必須是一致的，行為也必須遵從同樣性質的規範。在這樣一個世界裏，人們開始習慣性地模仿別人的行為，即使在毫無必要的場合 (如家人和朋友之間) 也會習慣性地謹言慎行，在人與人之間形成一種習慣性的相互欺騙，連品行善良的人也不能例外。人們無法從道德上去抵抗這種狀態，因為要抵抗這種生活方式的道德是一種幾乎「超人」的要求。這要求一個人為了某種操守原則，而必須鼓起勇氣同周圍所有的人隔絕，這是任何一個有自我保全本能，要竭力活下去的人都非常難以做到的。

四、黨國教育的課程和教材

在納粹統治時期，德國基本上延續了傳統的三級教育結構，即初等教育、中等教育和高等教育。在初等教育方面，兒童6–7歲進小學，稱「人民學校」(Volksschule)，所有的兒童都在「人民學校」學習四年，男女生分班，只有在規模很小的鄉村小學裏才有混合班。貧苦的以及對教育不感興趣的家庭的孩子在小學學習八年後，便可以當學徒或學手藝，從事體力勞

動。其他想在學業上有所發展的學生，四年人民學校畢業後，可以參加考試爭取升學。通過考試的女生進入中學 (六年學制)，男生進入稱作為Gymnasium的中學 (相當於英國的grammar school)，學制是八年。1939年後的戰時，學生可提前一年畢業參軍，並獲得戰時高中畢業 (Notabitur) 的學位 (不如Abitur，高中畢業學位那麼正規)。戰後的德國大學不再承認這種學位。

1933年，納粹取得政權後，開始大規模回收魏瑪時期的教材，化作紙漿，代之以小冊子。學校教材朝令夕改，當時有人說，如果把教育部長魯斯特 (Bernhard Rust) 的姓氏確定為一個時間單位，那麼，「一個魯斯特，指的是一項政策從發佈到取消的最短時間」。[20] 納粹不遺餘力地在教材中貫徹和宣傳它的黨國意識形態。書報審查負責人鮑赫勒 (Philipp Bouhler，任納粹文學保護審查委員會主席) 與教育部長魯斯特密切合作審查教材的事項。當局大批銷毀魏瑪時期的教科書，造成教材短缺，開始只是對原有教材作一些修改，再印上納粹的萬字符和口號，隨後便改為使用由魯斯特親自督導完全重新編寫的教材，挑選教材編寫人員必須經由教育部和教師國社黨聯合會批准，以確保完全符合黨化教育的思想可靠要求。

在整頓教科書的同時，納粹還着手控制出版和出版物，書籍首當其衝成為清查對象，清查採取的是公開演示的手段，以取得最大的宣傳和震懾效果。納粹組織群眾性的「燒書」活動，焚燒猶太作家和其他有礙「政治正確」的書籍，主要由希特勒青年團的成員發動和組織，由教授和圖書館工作人員參加並協助，擬出要清除和銷毀的書單。1933年5月10日，衝鋒隊 (SA) 和學生團體，手執書單在全德國範圍內衝進圖書館和書店，手執火炬，排列成長隊，唱着黨歌，高呼口號，把清除出

20 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 296.

來的書籍擲入火堆之中。僅在柏林一處廣場焚燒的就有兩萬多冊，包括猶太作家托馬斯·曼 (Thomas Mann)，雷馬克 (Erich Maria Remarque)、愛因斯坦和弗洛伊德的著作，也包括非猶太作家的著作，其中有美國作家傑克·倫敦、海明威、辛克萊·劉易斯 (Sinclair Lewis)，英國作家威爾斯 (H. G. Wells)，他們被稱為「墮落作家」；盲人女作家凱勒 (Helen Keller 1880–1968) 的作品也在被禁之列。

納粹不僅加緊控制書籍和教科書，還直接控制學校裏的課程和教學內容。體育被提升為學校裏的一門主課，成為名副其實的「政治體育」。體育在黨化教育中佔有重要的位置，它能幫助學生強身健體，也能使他們四肢發達、頭腦簡單。集體的體育訓練強調的是一致性、整體性、嚴格的紀律、程序化動作和無條件服從。1936到1938年德國學校每周的體育課時從2到3節增加到5節。體育作為一門課程，它的範圍擴大了，學業重要性也提高了，體育課內容包括越野賽跑、足球和拳擊 (拳擊是中學高年級的必修課)。體育成為中學入學和畢業時都必須通過的考試科目。體育成績屢次不及格的學生會被開除或失去升學的機會。體育教員的地位也發生了轉變，從以前的副課教員變成主課教員，學生的成績報告單上由他們寫上品格發展的鑑定。而且，上面有精神，要求各學校由體育教師擔任副校長之職。[21]

在納粹黨化教育中地位很重要的科目還有德語、歷史和生物。語文教育是所有黨化教育中最能起到前宣傳作用的，它通過語言對思維方式、說理邏輯和方式、說話和表達習慣的影響，對兒童進行深層意識的潛移默化。[22] 納粹從它的種族主義意識形態出發，一方面把日耳曼語文 (神話、傳說敍事、日耳曼

21 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, pp. 287–288.

22 參見本書第十章：《公民教育與黨化教育》。

化的詞匯) 作為教學的主要內容，另一方面則直接用官方語言來影響學生的思維方式和語言表達。學生用黨報的語言來寫作文或公開發言，背誦元首語錄和教導，以此作為思想和語言的經典。學生的作文要求體現黨的路線與精神，拔高思想認識，作文題也往往配合納粹的政治宣傳，例如，畢業考的作文題為「論帝國勞動服務的教育價值」。[23] 學生回答問題時也必須突出「思想認識」，突出時時刻刻對元首充滿了無限的崇敬，對第三帝國的未來抱有堅定的信念。在此，沃爾夫岡·諾伊貝爾回憶起自己在柏林的一所公立學校讀九年級時上過的一堂政治課：「老師想聽的答案我已經爛熟於胸，這不得不歸功於我的舅舅。他有過類似的親身經歷。有人問他：『元首是甚麼時候出生的？』『第三帝國之後的國家會叫甚麼名字？』他信以為真地答道：『叫第四帝國。』考官不客氣地回應他：『您聽好了，第三帝國是永存不滅的！！那麼你說說看，元首住在哪裏呢？』—『住在總理府。』—『不對。』—『那就是住在貝希特斯加登。』—『不，也不對。元首住在每一個德國人的心裏。』你看，正因為我知道這些答案，所以政治課從來沒有難倒過我。」由此可見，即使是中小學的孩子們也被灌輸了共同體的意識，而他們的共同體意識僅僅包含惟一一項內容：即對一個無所不能的聖人的期待：「閉上眼，低下頭，想着他——阿道夫·希特勒。」[24]

納粹時期的德語課文中有許多以不同年級學生為對象的閱讀材料，都是富有「思想性」的新讀物。最低年級的學生不只是讀童話、動物故事這一類幼兒讀物，還讀那些具有明顯納粹宣傳內容的讀物。納粹黨化教育是從兒童識字教育就開始了

23 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 288.

24 提爾曼·阿勒特：《德意志問候》，第66–67頁。

的。烏騰堡 (Württemberg) 公立學校的插圖開蒙課本就是一個例子，課文都是先配上一幅圖畫，然後有相應的文字。例如，這樣一種圖畫：一輛敞篷汽車裏，站着一位男孩，正在向站在家門口的一位中年婦女行禮，課文是：「這是我們鄰居和他的汽車。艾伯特站在車上，他姑姑手裏拿着他的外套。姑姑，我不需要外套，天氣很暖和。發動機響了。希特勒萬歲！汽車開遠了。再見！」這篇簡單的記敍文，它要突出的便是臨別時的那句「德意志問候」：希特勒萬歲。烏騰堡課本裏有這樣一首題為《少年》的詩歌：「我們在大街上遊行/邁開堅強、穩定的步伐/我們頭上飄揚着旗幟/在空中嘩嘩作響。」配圖是一隊少年在遊行，領頭的扛着納粹的萬字旗。還有一篇題為《阿道夫·希特勒過生日》的短文，配圖是希特勒在會見三個兒童，課文是：「他出生在4月20日，阿道夫·希特勒過生日，但他不在柏林。他坐飛機到遠方去。你看到他身後的森林和高山嗎？那裏有一個房子，他在那裏慶祝生日，艾爾芙、希爾德和西格弗里德知道那個地方。他們和希特勒一起去那裏，為他獻上一束鮮花。他很高興。」[25]

五、日常行為配合黨化教育

納粹不只是在教材讀本中向兒童灌輸對元首的絕對忠誠，在日常行為上也是如此。幼兒園和學校成為演練希特勒問候禮的培訓中心。南巴登地區的一個幼兒園竟然讓孩子將裝有早餐的袋子掛到女教師伸出的手臂上，以此來訓練孩子們掌握希特勒問候的姿勢。在「上課和下課時必須說『希特勒萬歲』」的

25 Primer for the Württemberg Public Schools，http://www.calvin.edu/academic/cas/gpa/textbk03.htm

規定下，一年級的新生在他們的初級閱讀課本的最初幾頁就沉浸在一種深入持久的、通向新問候語的社會化過程中，這些書頁上畫着聚集在街上，興高采烈地向希特勒致敬的人群，而這幅場景，同樣成為繪畫課上最受歡迎的題材」。[26]

此外，牆上給小孩子們看的童話壁畫也重新被改編了，其中，最有影響力的當數對童話故事《睡美人》的改編：「沒有其他任何一則童話像《睡美人》那樣突出了種族含義。在讀改編過的《睡美人》時，我們彷彿經歷了民族沉淪與覺醒的全過程。外來民族用暴力迫使德意志民族陷入昏睡之中，希特勒則成為把德國人從瀕死的昏睡中喚醒的民族英雄。在保留童話風格的同時，改編者用直截了當的敍述方式，賦予童話人物『仙女』與『王子』鮮明的種族含義。在遠離現實的童話世界裏，『元首』以高大的王子形象，充滿着孩童般的想像力和古老的民族想像力，化身為故事裏的核心人物，成為英雄的拯救者。」在中小學裏，希特勒問候滲入了教育領域的交際往來中，規定了人際交往的形式。國家社會主義的統治形式被後人喻為「雙重國家」，即在常規的國家行政之外還存在黨的「措施行政」。其結果是決策者繞過了法律規定的國家決策途徑，直接聽命於元首的意志。在納粹統治的最初幾年裏，關於問候的規定可謂多如牛毛。其中既不乏各級機關自行創制的規則，同時也包括對上級文件的傳達。例如，在符騰堡文化部1933年7月24日對內政部長弗里克的命令所做的補充規定中有這樣一段話：「根據內政部的規定，我命令所有的中小學生在上學和放學時、在每節課開始和結束更換教師時都必須起立，抬起右臂，向元首致敬。同樣地，學生必須對上課期間進入教室的成

26 提爾曼·阿勒特：《德意志問候》，第43頁。

年人行希特勒問候禮。教師必須以希特勒問候回禮」。[27]

在學校的建築物和庭院裏遇見教師時，學生同樣必須向教師行希特勒問候禮。一位名叫伊莎·費爾梅恩的音樂家回憶她在呂貝克中學經歷的一件往事，這件事促使她後來離開了學校，赴柏林投奔維爾納·芬克，並在他的指導下最終成為諷刺劇《地下墓穴》的歌唱演員和手風琴演奏者。她回憶道，「1933年5月1日勞動節那天，每個學校都要在操場上演練德意志問候禮：學生們展開手掌，抬起胳膊舉至眉梢，每八個人站成一排，然後齊步向前走。每個人都要走過搭在大操場上的主席台，主席台上坐着學校的全體老師，四周旗幟飄揚。在走過旗幟的時候我們都要舉起手臂。但是在演練之前，有人對我前排的一個女生說，她不可以舉起手臂，因為她不是雅利安人。這件事對我內心的觸動很大，因為我想如果說她不可以這樣做的話，我也不想做了。」[28]

為了突出元首和納粹把德國從屈辱的歷史中解放了出來，少兒讀物中加入了德國屈辱歷史（如一次大戰中的失敗）的內容和希特勒青年團員的英勇鬥爭事跡故事。例如，一本為10到12歲兒童編寫的讀物叫《1918年艦隊叛變》，其中有這樣的片斷：「叛兵噴着臭氣，叫喊着，露出貪得無厭的樣子，像着了魔一樣。這些叛兵厚顏無恥，心虛膽怯，壯着膽子爬上前去，朝着站立在那裏不為所動的軍官吐了一口吐沫。」課文描寫的是叛兵兇惡、醜陋的形象，這種臉譜式的描寫是為了加強學生的「敵我意識」和「愛憎分明」，不只是增加學生詞匯，而且也教他們甚麼樣的詞匯要用在甚麼樣的人身上。為14歲女學生編寫的讀物《坦倫堡戰鬥》中有這樣的片斷：「俄國士兵企圖

---

27 提爾曼·阿勒特：《德意志問候》，第43–45頁。

28 同上書，第45頁。

擋住奧托 (一位德國士兵)，奧托拔出刺刀，刷的一聲刺向俄國兵的頸部，俄國兵癱倒在地……奧托得到了他夢寐以求的鐵十字章。」課文描寫的是德國士兵的英勇作戰，也是學生應當效仿和學習的榜樣。[29]

一些納粹頭目親自參與出版和編寫宣傳納粹思想的兒童新讀物，他們相信，影響兒童比影響成人要容易都多，效果也更能持久。這些新讀物中尤其加進了反猶的內容，幼兒的插圖讀物《毒蘑菇》(1938) 便是納粹頭目尤利烏斯．施特萊歇爾 (Julius Streicher) 的出版公司出版的反猶宣傳傑作。《毒蘑菇》教育兒童如何從各種相貌、行為特徵去「識別猶太壞人」，它把猶太人比作看似自然，其實有毒的蘑菇，起到了極廣泛的洗腦作用。早在1924年，施特萊歇爾就創辦了臭名昭著的《先鋒報》，鼓吹仇恨猶太人，並污蔑攻擊一些知名的猶太人士。每次被告上法庭，他都以「自由言論」為理由，聲稱自己進行的不是「宗教言論」而是「政治言論」，他有意識地利用魏瑪時期民主法律制度對政治言論的寬容，來擴大對猶太人仇恨的言論影響，用他自己的話來說：就是敗訴，也「總能給聽者留下些印象」。二戰後，施特萊歇爾由紐倫堡國際軍事法庭判決，於1946年9月30日被處以絞刑。

六、黨化教育的「生物科學」

生物學是納粹黨化教育的重點科目，是一門支撐和灌輸納粹先進「世界觀」(Weltanschauung) 的科學，這個世界觀的核心是雅利安種族的優秀，它成為納粹專制權力的合理性基礎，其邏輯是，最優秀的民族理應消滅劣等民族，而納粹則是最優秀

29 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 288.

民族的當然代表和領導者。以「雅利安人最優秀」世界觀來領導德國的納粹是唯一正確，並具有卓越領導能力的政治組織，它的領袖因此必須成為絕對的權威，擁有與此權威相一致的絕對權力。以「先進世界觀」來證明自己的卓越洞察能力和理應成為優秀民族或階級的當然代表，這是所有極權統治者的共同權力邏輯。這個「世界觀」是極權統治的意識形態，它的作用是杜撰一個使極權統治獲得充分合法性的虛構世界和政治神話。

希特勒自認為發現了歷史的最終秘密，那就是作為歷史真諦的種族原則。這是一種社會達爾文主義，它將生物法則運用於人類歷史，製造了一個政治性的生物歷史主義神話。這種生物歷史主義把戰爭視為人類的正常狀態，因為歷史的全部秘密都在於不同的人群為爭奪生存空間而不斷鬥爭，「就連戰爭也失去了那種能給人帶來意外的孤立特性。戰爭已經成為一個自然的、顯而易見的秩序的有機部分，這個秩序便是一個民族基本的、牢固的和永遠的發展」。希特勒的歷史達爾文主義觀點並不是人們普通理解的人類命運決定論。在希特勒那裏，一個民族的發展有甚麼結果，成功、不成功或失敗，並不是由自然因素決定的，和所有的極權設計大師一樣，希特勒是個唯意志論者，他堅信人定勝天，只要他願意，就可以改天換地。希特勒要把這種思想灌輸給他的人民，成為對他們最根本的教育，他說：「只有當一個人民知道、珍視、感謝他們血統的價值，血統的價值才會充分發揮出來。那些由於缺乏自然本能而不懂得這一價值或對它不再有感覺的人民，也就立刻會開始失去它。」[30]

將生物法則運用於解釋歷史上一些民族歷史的發展，並不是希特勒一人，但他的唯意志論卻與那些主張自然決定論

30 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 24.

的歷史學們全然不同。例如，瑞士歷史學家布克哈特 (Jakob Burchhardt，《文藝復興文化史》作者) 認為，民族興旺的歷史周期約為1200年。希特勒認為，一個民族之所以衰微，完全是因為這個民族忽略了「它的生存所必須遵循的自然法則」。他還認為，一個民族只要有數千成員願意為之犧牲，不怕把獄底坐穿，它就不會衰亡。納粹德國的教育，它的首要任務就是向人民傳播納粹的這種血的價值，黨國對社會的徹底掌控使得這種教育宣傳成為完全可能的現實。在納粹還沒有奪取到政權之前，戈培爾就在日記中記錄了他與希特勒對教育宣傳的討論，這種宣傳或教育必須是全方位的，包括對學校教育、電影、廣播、出版和所有「公共啟蒙」途徑的徹底掌控。[31] 這種極權式的徹底、全面的宣傳教育不僅在納粹德國加以實行，在其他極權國家也無不如此。

在納粹德國的黨化教育中，希特勒的生物歷史主義思想指導生物教科書的編寫，貫徹在教材內容之中。例如，1942年，中學女生五年級生物課的教材題為《自然和人類法則》，分為三個部分，每個部分都介紹一些與生物學、生物進化有關的知識，然後以「元首教導」作為這些知識的意義結論。[32]

第一部分開始便是「一切生物、植物和動物都處在不斷為生存所作的戰鬥中」，然後介紹自然界植物、動物適者生存的例子，而人類則是在與所有生物的生存鬥爭中獲得「主宰地位」的。教材引述了毛奇 (Helmuth von Moltke 1800–1891，曾任普魯士帝國和德意志帝國總參謀長) 的話說：「從長遠來看，只有那些最苦幹的，才是最幸運的。」在自然界裏，有大型食

---

31 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 24.

32 Marie Harm and Hermann Wiehle, *Lebenskunde für Mittelschulen. Fünfter Teil. Klasse 5 für Mädchen*. Halle: Hermann Schroedel Verlag, 1942, pp. 168–173.

肉動物，也有攜帶疾病的細菌，「想想為了生存，為了戰勝疾病而對細菌的戰爭，人類付出了並將付出多麼巨大的努力！我們每一個人都必須強身健體，多運動鍛煉，保持衛生的生活習慣，提高自己的能力，為人民服務。誰做不到這些，誰就不能勝任這種崇高、不懈的生存鬥爭，誰就會滅亡。元首教導我們：『要生存，就要戰鬥，誰不想在這個不斷戰爭的世界上戰鬥，誰就不配活着』(《我的奮鬥》，第317頁)」。

第二部分講的是生物保存物種的本能強過保存個體，「每一種生命形式都努力保存它這一種類的生存。後代的數量一定要超過父母，物種才會生存……每一個物種都要佔領新的疆域。物種比個體優良」。歷史留給人類的教訓是，「正當羅馬繁榮昌盛的時候，羅馬人失去了多要孩子的願望。他們對維持種類的法則犯了罪。他們的國家在很短的時間內就被外來的民族破壞和征服。羅馬人的種族特徵消失了。我們的民族也曾遭受過危亡的關頭。國社黨(納粹)恢復了德國人們多要孩子的願望，把我們民族從沉淪之路上挽救了回來」。結語是，「讓我們牢記元首的教育，『婚姻不是它自身的目的，婚姻必須有更遠大的目標，那就是保存人種和種族。這是它唯一的意義與任務』(《我的奮鬥》，第295頁)。『女性教育必須以培養她們當母親為任務』(《我的奮鬥》第460頁)」。

第三部分講的是生物世界中「團結就是力量」的知識，例如蜜蜂和螞蟻，「有的螞蟻種類甚至有專門的兵蟻，為保衛其他螞蟻衝殺在前線，為國家與敵人戰鬥，也需要全體協力」。學生應該從蜜蜂和螞蟻學到五項「真理」：「一、個人的工作只有一個目的：為了整體。二、只有分工，才能成大業。三、每隻蜜蜂都會毫不猶豫地為整體犧牲。四、對整體無用或有害的個體會被消滅。五、只有多繁殖子孫，才能保存物種。」這

些真理，在元首的《我的奮鬥》中都有論述。元首教導：「誰熱愛人民，只有用為人民犧牲才能證明」(《我的奮鬥》第474頁)，「世界是不為懦弱民族而存在的」(第105頁)，「種族國家的軍隊，它的任務不是訓練士兵正步前進，而是一個最高學校，為祖國的教育服務」(第459頁)，和「誰要是想與自然的規律作對，誰就在與作為一個人的生存法則作對。與自然作對是自取滅亡」(第314頁)。

在《自然和人類的法則》這篇2000字左右的生物學教材中，從希特勒的《我的奮鬥》中引用的最高指示就有七處之多，每處標明頁碼出處，以便學生查閱。教材通篇貫穿希特勒的種族主義思想，用「細菌」比喻猶太人。希特勒多次稱猶太人是一種細菌疾病，稱讚法國大科學家巴斯德 (Louis Pasteur 1822–1895) 對細菌的科學發現 (於1862年完成) 和德國科學家科霍 (Robert Koch 1843–1910) 發現肺病病菌，為德國人戰勝猶太人提供了科學的根據。希特勒在《我的奮鬥》中寫道，「發現猶太病毒是迄今世界最大的革命之一。我們現在的鬥爭和上個世紀巴斯德和科霍所進行的鬥爭是一樣的。猶太病毒曾造成了多少疾病！只有消滅猶太人，我們才能恢復健康。」希特勒消滅猶太人的具體方法也是「科學」的，如把猶太人集中在特殊的收容中心，脫光他們的衣服，讓他們赤身裸體，或者穿着醫用簡易外罩進入「消毒」室，以快速、機動、有效的方法「解決」處理他們的問題。[33]

在納粹的黨化教育中，元首的指示是「綱」，科學知識是「目」，綱舉才能目張，知識之所以有用，是因為知識證明元首的英明、深刻和遠見。只有領袖的睿見才能真正洞察知識的

33 David Bodanis, *Web of Words: The Ideas behind Politics*. London: Macmillan, 1988, pp. 15–38.

政治價值和用途。這種政治生物學與政治體育一樣，是為納粹黨化教育服務的，它的目的就是宣傳和灌輸元首的思想。它裏面也隱含着宣傳常用的誤導邏輯。例如，用蜜蜂和螞蟻比喻人類社會，運用的是「不當類比」。從邏輯上說，一切類比都無法確證和從實質上去把握認識對象，人並不是昆蟲，人類社會要比昆蟲社會複雜得多。在「科學」教科書中，以簡單的、不當的類比教育學生，不僅傳授不可靠的知識，而且使學生的思維和判斷變得簡單、膚淺。這樣的思維、判斷無法勝任分析和思考複雜的政治和社會問題。

七、黨化教育中的「歷史」

在納粹的黨化教育中，歷史課與生物學同樣重要，納粹用歷史課進行它的黨義世俗宗教灌輸，歷史課成為直接講述元首和納粹黨光榮鬥爭史和勝利發展史的地方。納粹教育要求學生學習歷史，首先要端正學習者的身份：不是作為個人，而是作為德國人，而納粹的歷史也正是以教導學生如何看待自己是德國人為教育目標。納粹的歷史書有兩個基調：一個是歷史的緊迫感，時不我待；另一個是激情燃燒，不怕犧牲，去爭取勝利。這種基調的歷史敘述訴諸於情感與衝動，能夠有效地左右人的群體行為。與生物課本訴諸於「類比」這種非說理邏輯的「科學分析」一樣，歷史課本訴諸於熱烈的情感聯想，而非理性分析。客觀、冷靜的歷史思考本不是納粹黨化教育的目的，納粹歷史課本介紹的是經過「創造性解釋」的歷史，用來形成學生的正確思想覺悟與指導他們按黨的意志來行動，忘我地投入到群眾運動的歷史洪流中去。[34]

34 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 35.

1933年前，投入納粹運動的是「熱血青年」，歷史學家梅涅克 (Friedrich Meineche) 指出，這些熱血青年可以分為兩類，「一類是在政治上無知的技術人員，他們是『抽象思維壓抑的』工具人 (home faber)；另一類是……崇拜科學、超級理性、精力充沛的功利主義者。這些人格特徵匯合到一起，產生的便是一群沒有良心意識的人士，他們精於盤算，是一些為得到權力、財富和安全而可以不惜一切的偏執狂」。[35] 在極權國家裏成為極權技術官僚的大多也是這些類型的人們。他們不在乎歷史，更不要說是善於歷史思考了。他們的心理和認知都是最適宜於接受納粹宣傳的，而造就這種心理和認知便是納粹在學校裏最需要的「前宣傳」結果。法國社會學家埃呂指出，沒有前宣傳在人們頭腦裏先準備好合適的認知、情緒和心理素質，先讓他們處於一種思維的短路狀態，宣傳便不可能成功。「前宣傳」是一種悄悄的、非直接的、不惹人注意的教育，它「製造曖昧不清、偏見和散佈形象，看起來並無目的」，但實際上是為播撒宣傳的種子準備合適的土壤，「前宣傳就像是耕地，直接宣傳就像是播種，不能不先耕地就播種」。[36] 納粹德國的教材把黨國對歷史的虛構當作真實歷史來傳授，學生的歷史意識始終被保持在一種曖昧、模糊、片面的狀態。他們習慣於用僵化形象來代替思考，變得很容易把歷史當作神話來接受，一直到成年以後都難以改變。這種認知、心理所造成的愚昧可能伴隨他們一輩子。

納粹取得政權之後，需要更多的德國人自覺自願，或者至少自己覺得是在自覺自願地加入到納粹的偉大事業中去，這一事業的偉大、不凡和崇高，來自納粹教育苦心營造的歷史

35 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 19.

36 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*, pp. 30–31, 15.

感。納粹宣傳的先驅人物，歷史學家和反猶主義理論家弗蘭克(Walter Frank) 說：取得政權以後，要確立國家社會主義對文化事務的控制力，光靠熱血青年已經顯然不夠了，「為了要取得文化戰線上的全面勝利，黨必須要「擁有精神武器……而不只是過去多年戰鬥的熱情和必要的再組織技能」。[37]

「歷史」便是弗蘭克所說的一種「精神武器」，納粹所有的意識形態因素和原則都可以融合到它所改寫的歷史之中。歷史成為一門特別有助於宣傳納粹意識形態的學科，人類的和德國的歷史都可以被改寫成為希特勒的宏觀歷史學所說的那種適者生存史，就像「文革」中的歷史都可以被改寫成「階級鬥爭史」、「儒法鬥爭史」和「兩條路線鬥爭史」一樣。希特勒要求，學習歷史不能把注意力放在「事實、日期、生日、姓名等等上」，而是要把目光放在歷史的「大而清晰的脈絡」上。為了實現納粹政權的政治目的，要「精簡 (歷史) 材料」。學習歷史不是為了簡單地「了解過去」，而是為了「尋找未來的教員」。希特勒強調，「歷史的存在主要是為人民提供歷史認識的尺度，讓他們知道如何在國家的政治問題上找到自己的位置」。教育主管機構積極配合希特勒的指導思想，強調教材的政治功能，1939年帝國政府給教科書編寫人員的明確指示是：教科書在對待過去的歷史問題上，一定要做到使不相信的人相信，並且使那些膽敢批評國社黨的人閉上嘴巴。[38]

1933年納粹取得政權後，希特勒命令增加歷史和其他與「德國性」有關課程的課時，與此同時，修辭課和宗教課的課程被縮減，對學校課時安排也有統一的管理和要求。在中學，課時安排的宗旨是防止學生知識的專門化，不允許學生專門選

37 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 35.

38 Ibid., p. 36.

修某一門或某一種課程。這不僅體現了納粹黨化教育重在「育人」，而不是知識學習，而且也是由於希特勒本人憎惡知識上的專家。在黨化教育中，歷史不是一門專門知識性質的課目，學習歷史不是為了成為歷史學家，而是為了通過歷史學習提高政治思想認識。1933年5月9日，納粹政府召開部長會議之後，內政部長弗里克博士 (Dr. Wilhelm Frick) 作出指示，要求歷史課成為「學校的主要課程」。指示說：「要注意，儘管文化歷史對正確表現大的歷史階段發展很重要，但不能妨礙突出政治，政治歷史是決定人民命運的。」因此，在歷史教學中要突出種族，「在各個層次上都要聯繫德國式的英雄，聯繫我們時代的領袖，這是與德國歷史的古老原型聯繫在一起的」。[39]

為了實行這樣的歷史教育，教師的合作是個關鍵。1933年8月9日的《德國教師雜誌》要求教師拋棄「自由主義迷思」的所謂客觀歷史，要「公正但從德國人 (的高度) 」來了解歷史。它強調，「學習歷史的不是所謂的『人』，而是德國人、法國人、英國人……自由主義所謂的『人』是虛構的。在現實中這樣的人是不存在的。只有屬於國家和種族的人……我們需要的是屬於德國人的歷史科學」。這就像「文革」時強調沒有抽象的「人」，只有階級的人，階級性高於人性一樣。黨化教育總是把歷史描繪成一種有目的，不可阻擋的進程，通往由元首和黨為全體人民指出的那個光輝燦爛的明天。黨指示歷史教師們：「不應該以編年史的方式把歷史教給學生，編年史只是不加區分地羅列一串串事件。歷史應當是一部戲劇。」[40] 以寫劇的方式書寫歷史，得到的便是像雅利安優秀種族史、儒法鬥爭史、路線鬥爭史、造反有理史這樣的歷史，這種歷史像戲劇那樣

39 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, pp. 36–37.

40 Ibid., p. 37.

必須有一個蘊含主題意義的高潮，那就是黨國對歷史的終結。

描繪這樣的歷史並不一定需要專業歷史學家，當然歷史學家參與其間的也不在少數。德國歷史學家漢斯．羅特費爾斯(Hans Rothfels，有猶太血統，二戰期間逃亡英國，後逃亡美國)對此有清醒的認識，他說，黨國教育要依靠的不是那些大學裏的知名歷史教授，而是「猶如暴風驟雨的中學教師或外行」，只有他們才會「奮勇向前，寫出許許多多宣傳新歷史觀的手冊和書籍來」。納粹歷史學家弗蘭克被譽為「第三帝國的特賴奇克」(Heinrich Gotthard Von Treitschke 1834–1896，德國歷史學家)，他在帝國歷史和新德意志學院發表演說時說：歷史教育的「發動機應該由青年積極分子……由新科學的使者……由朝氣蓬勃的衝鋒隊來操作」。克拉格斯 (Dietrich Klagges，曾任納粹布倫瑞克Braunschweig州總理) 便是這樣一位朝氣蓬勃的積極分子，他寫過許多歷史教科書，為的是引導學生「正確的思想方式」，讓他們「積極投入運動」和無條件地服從元首。他斷言，歷史前進的方向便是國社主義：「在2000年的歷史中，我們是最幸福的一代德國人」。[41]

八、黨化教育中的「英雄故事」

納粹黨化教育的歷史是以黨國歷史為中心的，然後再作歷史的回溯，往過去倒敘。其他黨化教育的歷史大多也採用這樣的「歷史倒敘」法。這種歷史倒敘是為了突出歷史發展的必然性和最終方向，這當然是由黨國代表的。過去的，更久遠以前的歷史，它的意義是由歷史終結推導出來的，這就像一部戲劇，結尾不同，前邊細節的意義也會完全不同。黨國戲劇歷史

41 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, pp. 37–38.

的重要歷史人物(「角色」)是「英雄」，其中黨國最大的首領便是最大的英雄，然後是其他值得效法的英雄人物。例如，納粹德國小學一年級課本中介紹了33位歷史人物，前10位依次是

1. 希特勒
2. 興登堡
3. 戈林(納粹副元首)
4. 霍斯特．威塞爾(Horst Wessel，納粹活動家，於1930年被殺後，被追授為納粹運動的英雄)
5. 諾庫斯(Herbert Norkus，希特勒青年團員楷模，遭共產黨殺害的烈士)
6. 施拉格特(Albert Leo Schlagete，愛國英雄，被法國人殺害)
7. 韋迪根(Otto Eduard Weddigen，1882–1915，德國海軍的一名上尉，在第一次世界大戰時擔任過潛艇艦長，並在一次海戰中以一艘潛艇擊沉敵方三艘裝甲巡洋艦，成為德國海軍史上最有名的戰鬥英雄之一)
8. 利茨曼將軍(Karl Litzman，先為一次大戰中的德國將軍，後為納粹將軍，以1914年在波蘭的Lotz戰鬥聞名，號稱Bschesiny雄獅)
9. 薩普．英奈考夫勒(Sepp Innerkopfler，奧地利軍人，一次世界大戰中在與意大利軍隊爭奪Monte Paterno的戰鬥中犧牲)
10. 里希特霍芬男爵(Manfred Albrecht Freiherr von Richthofen, 1892–1918，一次大戰中被稱為王牌中王牌德國飛行員，共擊落敵機80架之多)[42]

在納粹黨化教育的歷史中，黨國的「烈士」和「模範」與

42 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 39.

真正的民族英雄一起並列，凸顯他們的偉大。黨國英雄作為對黨作出重大貢獻的人物，理應與歷史偉人同樣享受國人的崇敬和愛戴，這是黨化教育和黨化宣傳所共同堅持的。納粹英雄化、史詩化和浪漫戲劇化的歷史成為黨國文藝創作的題材和主題源泉。德語教科書裏許多課文都是這一類的創作成果，這也使得黨化教育可以非常自然地在意識形態上把語文 (包括課外讀物) 與納粹領袖和英雄事跡結合到一起。這種語文所使用的語言總是充滿了激情的口號和豪言壯語，在不斷的重覆、模仿和複製中形成一種假大空的公共語言。例如兒童讀物《看世界》(*Guck in die Welt*) 中有一篇《元首來了》的課文，主要人物是一個叫克勞斯的少年，開篇是，「克勞斯今天不用媽媽喚他起床，他自己從床上跳了起來。今天是重要的日子」。這是一個引起讀者懸念的引子，接下來便是從這個懸念引出來的「為甚麼」：「從窗子裏可以看到萬字旗在飄揚……櫥窗裏都懸掛着元首的畫像……男孩子們爬到樹上……掌旗手們過來了，克勞斯舉起右臂敬禮，突然他聽到遠處呼喊萬歲的聲音。呼喊聲越來越近。克勞斯看到了元首，元首站在車上，向人們親切招手。萬歲！萬歲！克勞斯盡情大聲地呼喊。真可惜，元首已經過去了！但是克勞斯還是一個勁地高呼：希特勒萬歲！希特勒萬歲！」[43]

納粹高調宣傳一位名叫施拉格特 (Albert Leo Schlageter) 的青年愛國英雄，他的事跡出現在許多課文中，被用來對學生進行黨國需要的那種「愛國主義教育」。1923年，施拉格特在當時被法國佔領的魯爾 (Ruhr) 地區參加地下抵抗，炸毀了一座鐵路橋後，被法軍俘虜，他忠貞不屈，壯烈犧牲。這個故事成為黨化教育的好教材，因為他所為之犧牲的偉大救國事業最後終於

43 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 42.

由納粹實現了。施拉格特的故事是用這樣的語言來敍述的：得知自己被判處死刑的消息，施拉格特堅定地說：「我從不乞求憐憫，現在也決不會。」「敵人在地上立了一根柱子，命令他跪下。決不！一個法軍軍士從他膝部後面將他踢倒，把他綁在柱子上。施拉格特掙扎着站立起來，即刻響起一陣槍聲。『第三帝國的第一士兵』就這樣倒下去了，千千萬萬人民在他後面為自由站了起來。」這種描述英勇就義的語言在無數課文中幾乎千篇一律，也成為學生作文的標準語言。

像施拉格特英勇就義這樣的「歷史」，它的主角並不只是一個過去的歷史人物，而是一個被納入納粹神話歷史的神話英雄，他的「獻身」是納粹「政治救世主義」(political messianism)的一個敍事元素。[44] 在二十世紀的歐洲，宗教救世主義已經從現代世界淡出，世俗的政治救世主義便乘虛而入，取而代之。早在1923年，希特勒就向失去宗教信仰的德國人展示納粹黨綱的救世主義魅力，他說：「我們的運動應該為廣大的、尋找道路但迷失方向的群眾創造一種新的信仰。他們可以完全信賴並發揚光大，他們從此在這個令人困擾的世界中不再感到孤獨，他們又重新找到了一塊可以讓他們安心的地方，這是多麼輝煌的事業。」曾擔任過克里克 (Ernst Krieck，納粹最顯要的教育哲學家，曾任法蘭克福大學校長) 助手的霍爾菲爾德 (Andreas Hohlfeld)，於1933年，用一種宗教的欣喜描述第三帝國的偉大歷史意義：「第三帝國已經成為無望者的希望，迷茫者的信仰，失敗者的勝利……它是一個理性所無法理解的 (必須由信仰去把持的) 神秘對象。與所有的宗教信仰一樣，這種信仰是不信者無法理解的，因此，這種信仰也將信的與不信的、勇敢的與

---

44 Michael Walzer, "On 'Failed Totalitarianism'," in Irvin Howe, ed., *1984 Revisited*. New York: Harper & Row, 1983, p. 105.

懦弱的、有希望的與絕望的、衰老的與年青的區別開來。」[45] 在這樣的政治救世主義的狂熱中，第三帝國不只是一個國家，而是納粹的信仰之國，同樣，國社主義不只是一個關於國家的「主義」，而是唯一偉大、正確的「世界觀」。在這樣的黨國意識形態中，政治救世主義挽救的不只是德國人，而是人類最精華的部分，因此成為世界未來的希望所在。

九、培養黨國事業的接班人

在現代教育中，學校是教育組織化體制的一部分，對學生的作用影響最大。學校的課程、教材、日常教學和活動、師生關係、教師影響等等，直接對學生的教育發生作用。但是，學校並不是唯一對學生起教育作用的體制，家庭裏父母對子女的影響同樣是一種重要的教育力量。與學校不同的是，父母的影響在各個家庭中悄悄發生，在不同的家庭之間差異極大，國家難以像統一管理學校和規範教學內容那樣對待家庭教育。在極權國家，在學校和家庭教育之外，還有另一種教育體制，那就是由黨國權力直接操控的青年政治組織，它是黨的助手，它的骨幹則是黨的後備隊。在納粹德國，這種青年政治組織便是「希特勒青年團」和「德意志女青年團」。這兩個政治性的青年組織滲透到學校裏，與學校形成了一種合作競爭的關係；青年團在家庭外部吸引學生，對不滿家庭的學生特別能展示魅力，加劇了家庭中父母子女的代溝衝突。[46]

納粹主要的教育理論家克里克 (Ernst Krieck) 把國社主義青

45 Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich*, p. 76.

46 Lisa Pine, *Hitler's National Community*, London: Hodder Arnold, 2007, p. 55.

年稱作為德國革命事業的接班人，這個偉大事業將會「造就一個新的國家，一種新的人類和一個新的生存空間秩序」。[47] 為了培養納粹黨國事業的接班人，納粹政府還推行了一系列特殊的校外青年教育，希特勒青年團活動是其中的重要構成部分。希特勒青年團把元首意志和元首崇拜灌輸給青少年，鼓勵他們積極參加納粹提倡的活動，無條件地支持納粹政策，自願為納粹政權獻身。希特勒青年團營造狂熱的政治氣氛，帶領青年們舉行各種會議、集會和遊行，大力進行政治鼓動宣傳，宣誓效忠希特勒。這樣的青少年活動都不是普通意義上的民間青少年活動，而是具有非常明確的黨國政治功能，那就是把青少年培養成為納粹黨國事業的可靠接班人。

希特勒青年團的歷史可以追溯到1922年，希特勒當時要求建立一個屬於國家社會主義德國工人黨 (NSDA) 的青年運動組織，這個組織隸屬於衝鋒隊 (SA)，1922年5月，國社德國工人黨的青年團正式成立。它由蘭克 (Gustav Adolf Lenk) 領導，為時不長，只維持到1923年的慕尼黑啤酒屋政變。1925年，庫爾特·格魯伯 (Kurt Gruber) 重振青年團，形成了完整的組織體系，團員開始身着制服，1926年正式改名為希特勒青年團。1931年希特勒任命施拉克 (Baldur von Schirach) 擔任國社德國工人黨的所有青年行動總領導，施拉克於1933年6月17日成為「德意志帝國青年領袖」，這是一個內政部內的職務。到1932年底為止，希特勒青年團的成員並不算多，約有107,956人。當時參加各種德國青年組織的青年有600萬之多，許多青年組織都是自由青年運動 (bündische) 的成員，它們以爭取國家獨立和自由為旗幟，不滿軟弱的魏瑪政府，在思想上反對保守，追求新銳。這與其他國家危機動蕩和革命時期的青年並沒有甚麼不同。這些組織特

47 Ernst Krieck, *Nationalpolitische Erziehung*. Leipzig, 1941, p. 48.

別注重於培養志同道合的成員關係，開展各種活動，如登山、野營、唱歌等等。[48]

1933年納粹一取得政權，施拉克便雄心勃勃地開始建立一個全國性的青年組織，把所有的德國青年都整合到希特勒青年團裏來。到1936年底，它已經擁有540萬團員。希特勒青年團從一開始就對青年非常有吸引力，不僅讓他們覺得可以施展抱負，而且還可以擺脫父母的管束。青年組織裏的生活既新鮮又有刺激，讓他們感覺到一種分享共同目標的興奮和自豪，也使他們覺得追求個人目標是一件渺小而不重要的事情。青少年組織在許多國家裏都對青少年有類似的心理影響。但是，希特勒青年團與一般國家中的青年組織是不同的。它不是由青少年自由、自發地組成，也不能確立它自己的目標，它的組織是由黨國政權控制的，而它的目標則完全是由黨國替它規定好的。

1936年12月1日，納粹政府頒佈一項關於希特勒青年團的法律，明確規定了它對德國青年的組織和教育作用。具體的條款是：一、帝國境內的所有德國青年都必須由希特勒青年團組織。二、所有的德國青年，在接受家庭和學校教育之外，都必須在希特勒青年團裏接受體能、知識和道德教育，貫徹國社黨關於為國家和共同體服務的精神。三、希特勒青年團教育德國青年的工作委託給國社德國工人黨的德國青年帝國領袖。他的辦公室是最高管理機構，總部設在柏林，他本人對元首和帝國總理 (即希特勒) 直接負責。四、一切關於執行和補充規則法令的規定都必須由元首和帝國總理親自發佈。[49]

法令規定所有的德國青年都由希特勒青年團來組織，也就是說希特勒青年團是德國唯一合法的青年組織。極權政體對社

48 Lisa Pine, *Hitler's National Community*, pp. 55–56.

49 Ibid., p. 57.

會控制的最大利器，就是在把所有的人都納入某種或是官方或是與官方有關的組織裏去，同時，嚴厲禁止他們自行結成組織。1936年，希特勒青年團法頒佈時，入團還不是強制性的，但1939年3月25日，納粹政府又頒佈了一條規定：「10至19歲生日的所有青年都必須在希特勒青年團服務」。德國的男孩10至14歲必須參加德國少年隊，14至18歲則必須參加希特勒青年團。10至14歲的女孩必須參加女少年隊，14至18歲則必須參加德意志女青年團。法令還規定，青少年的家長和法定監護人有責任為孩子向希特勒青年團報名，「任何人如惡意妨礙或阻攔青少年加入希特勒青年團將處以罰款或監禁」。[50] 青少年在入隊和入團時都必須舉行宣誓儀式，宣誓效忠元首。

希特勒青年團用各種「活動」，而不是學校裏的課程和教材，來對青少年進行教育，當然是政治教育。希特勒青年團明確成為黨的教育體制之後，它早先具有吸引力的「青年領導青年」口號就被各種各樣為黨的政策服務的活動口號所代替，每一次活動都要求青少年積極響應黨的號召，例如，「為土地服務」(相當於「學農」) 要求青少年下鄉參加收割、餵牛、砍木頭，增強與「血與土」的感情。希特勒青年團發出指示：「土地服務是國社主義的政治任務，目的是讓城市的男女青年回到土地，使農業生產後繼有人，不斷興旺。最優秀的青年應該要求有機會扎根農村。希特勒青年團是為土地服務的唯一執行者。」[51] 1940年2月後，希特勒青年團要求團員每隔一個星期的星期日必須報到一次。紀律越來越嚴，說明希特勒青年團原來的吸引力和號召力已經在減弱。無休無止的組織活動使得一些青年感到厭煩，也感覺到需要有自己可以支配的時間。

---

50 Lisa Pine, *Hitler's National Community*, p. 57.

51 Ibid., p. 58.

在希特勒青年團這樣的強制性組織中，每個人都受到同伴壓力的脅迫，也都處在人人相互監督的不信任關係之中。每個人必須時時看別人在怎麼做，來確定自己該怎麼做；每個人都不需要有自己的想法，或者即使有自己的想法，也必須深深藏起，裝作沒有。這種行為方式正是希特勒青年團要取得的服從和隨眾人格教育效果。它對青少年開始有相當的吸引力，但往往並不能持久，因此必須不斷地，反復地進行。一個德國人這樣回憶他在少年和青年時期在少年隊和青年團的經歷：

「我喜歡青年團是因為它的團隊精神。我10歲時參加少年隊，充滿了激情。有哪個孩子能不被同伴、忠誠、榮譽這些高尚情感所激動？我還記得我們少年隊的宣誓：『少年隊的孩子吃苦耐勞、保守秘密、英勇忠誠。少年隊的孩子都是同志，榮譽是他們最高的原則。』這些誓言在我心裏是神聖的。還有那些出遊！還有甚麼比跟同伴一起領略祖國的美景更令人開心和振奮的呢？我們經常到K城附近的鄉村去度過星期天。我們在蔚藍的湖邊聚會，收集柴禾，點燃篝火，煮豌豆湯喝，玩得真是開心……晚上我們圍成一圈坐在火堆旁，唱歌、講故事，真是令人難忘。那些是我們在青年團裏最快樂的日子。學徒和學生坐在一起，工人和公務員家庭的孩子坐在一起，互相認識和喜歡。而且，我真高興少年隊還有體育活動，我們出遊總是帶着球和其他體育用品。遠離城市，在草地上玩手球、踢足球，在湖水裏洗澡，讓我們放鬆心情，身體健壯。

「可是，後來我當上少年隊隊長時，少年隊不好的地方就顯露出來了。我對少年隊的強迫行動和絕對服從感到不快。我知道，在這麼一大群孩子中必須要有秩序、有組織，但那也太過份了。少年隊要求完全放棄個人自己的意願，完全服從。但這種要求無法把孩子教育成具有堅強意志的人。後來，我到Bann的

總部去，看到的內情就更多了，開始深深懷疑。少年隊處處都在干預人們的私生活，誰要有私人興趣，就會遭到歧視。」[52]

另一位德國人記敘了少年隊給他一生留下的難以彌合的精神創傷。他說，別人可以把兒童時代回憶成陽光燦爛的日子，「可我不行，我有許多令我感到壓抑的記憶。我們的少年隊活動幾乎全都是嚴酷的軍訓。就算活動是射擊或唱歌，也總是先要軍事操練：無休無止的立正、稍息、向左轉、向右轉……12歲的隊長把10歲的隊員使喚得在學校操場和草地上做這做那……稍有差誤，衣服稍不整潔，出操稍微遲到，都會受到額外操練的懲罰，受了氣的分隊長就把氣撒在我們身上。還有更瘋狂的。從兒童開始我們就接受不怕苦、不怕死、盲目服從的訓練。只要一聽到『臥倒』，就算光着膝蓋也得立刻撲倒在沙礫地上。做俯臥撐時，鼻子必須埋進沙子裏，誰在越野賽跑中發生脅部疼痛，就會被當孬種來嘲笑。」他問自己，「我們這四年是怎麼熬過來的呢？是怎麼忍住淚水，咬着牙齒挺過來的呢？為甚麼不為自己吃的苦頭向老師和家長訴苦呢？我能想到的唯一解釋便是，我們自己有野心，想在分隊長面前爭表現，想當守紀律、能吃苦和軍紀嚴整的模範。表現好才會被提拔，臂章上可以添槓槓，而且可以帶綬帶，在隊長到樹叢裏方便時臨時替代他5分鐘，對同伴吆五喝六。『青年領導青年』只是一句口號，實際上是那些在上面的人用靴子在踹你」。這位回憶者對那些政治表現好的同學充滿了厭惡，因為那些在少年隊或青年團裏表現得特別好的，當上頭頭的，「往往在學校裏是品格最無恥、最懶惰的……老師不敢拿他們怎麼樣，只要思想好，功課再差，混過八年，也照樣能在畢業時拿到文憑」。這

52 J. Noakes and G. Pridham, eds., *Nazism 1919–1945*. Volume I, pp. 427–428.

樣的優秀青年成為榜樣，「學校的紀律一般都變得很差。」[53]

十、黨國主義的精英教育

納粹政府為了培養未來的政治官員和政治立場堅定的專業技術幹部，還設立了兩種特殊的納粹精英學校，一種叫「國家政治教育學院」(Napolas)，任務是培養高級的政府和軍隊幹部，另一種叫「阿道夫．希特勒學校」，任務是培養未來的政治領導人。

國家政治教育學院繼承的是普魯士士官學校的傳統，優先接受軍官子弟，與國防軍 (Wehrmacht) 保持全面聯繫，但並不是純粹的軍校。1933年開始建立，起初由教育部主管，1936年後接受黨衛軍 (SS) 管理，進行的是全面納粹化的教育。軍隊是一切極權統治的支柱，軍隊成為實質上的黨軍，納粹化不過是德國軍校高度意識形態教育的一個德國極權版本。

國家政治教育學院的課程基本上參照普通高中，但用政治教育代替了普通中學教育中的宗教課程，並且十分強調與體能和軍事有關的體育教育。學生一般由家長提出申請，再由黨衛隊地區總隊長從中選拔，名義上學校收取每學期1200馬克學費，學生往往能通過不同途徑得到減免。學生在學期間以軍隊式的「排」為單位，學校生活是兵營式的，穿着兵營制服，聽起床號起床，集體生活，早飯前出操。學生每天要學習納粹黨報《人民觀察家報》社論和文章，軍事體育課上主要內容是拳擊、滑翔、射擊、駕駛摩托車和摩托艇，還舉行模擬軍事演習。學生在第六學期要下鄉六到八周，第七學期開始下工礦企業六到八周，畢業前到國內外旅行。1942年全國40所國家政治

53 J. Noakes and G. Pridham, eds., *Nazism 1919–1945*. Volume I, pp. 428–429, 430.

教育學院全部改名為德意志技術學校，還負責接納陣亡將士的子女以及出外執行任務的官員和科學家子女。[54]

國家政治教育學院的入學條件是希特勒青年團團員，體格健壯，體育成績優秀，純雅利安血統，並由黨的地區領導推薦。學生的家長也必須經過面談，確保政治可靠。在軍事化的生活環境中，學生的知識成績，連黨衛軍領導人海斯麥爾 (August Heissmeyer) 也承認，「是低於，而不是超過德國一般中學」。這些學生連課本都不用，只是閱讀由教師聯盟出版的納粹月刊雜誌《幫助》(*Hilf Mit*)。學校教育特別強調的是學生的體能訓練，每次戰鬥演習都持續兩天，在140公里直徑的範圍內進行。為了提高學生的戰鬥能力，訓練包括學生與狂怒的艾歐沙亞犬 (Alsatian，德國牧羊犬) 搏鬥的內容，是一種斯巴達式的訓練。[55]

「阿道夫．希特勒學校」比國家政治教育學院更特殊，國家政治教育學院雖然由黨衛隊主管，但學校畢竟還是下屬於教育部，但希特勒學校則完全自成體系。這種學校於1937年由勞工協會和希特勒青年團建立，六年制，每個行政區建一所，各招收600名12至18歲的男孩，入學的學生被認為是傑出的年輕人。報考的學生不像國家政治教育學院那樣由父母報名，而是由學校推薦並代為報名，家長只有表示同意的權利。這種挑選學生的機制切斷了學校教育與家庭教育的最後聯繫，變得更加與斯巴達教育相似。而且，它也更符合納粹的社會達爾文主義理論，因為學生必須經歷持續的適者生存挑選才能得到入學資格。

這些學生在加入少年隊後第二年就開始初選，經過初選，再經過血統審查，然後送到青年營地二個星期，接受終選，挑

54 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 297.

55 Ibid., pp. 296–297, 297.

選的一個主要標準是身體長相，因為他們將是德國未來的領導人。希特勒學校對一般學校的分數制考試、操守紀錄、升留級制度，甚至成績報告單都不予採用，稱呼老師用平等的「Du」(你)，而不是敬語的「Sie」(先生)。這些都是為了提升學生的自尊心和優越感。學生編成軍隊式的「班」，班長是從優秀的高班生中選出來擔任的，他們必須英武挺拔，有極好的整潔和衛生習慣。學生的考核以班為單位進行，是集體成績。[56]

學校的課程開始是每天5節體育課，1.5節文化課，這還包括每天的報紙學習。1939年，海斯麥爾批評學校文化課程度太差之後，改為每周22節文化課，15節體育課。到1941年，雖然有一半的學生不能通過大學普通入學考試，但學校有權給年滿18歲的畢業生頒發文憑，讓他們直接進入大學。大學並非希特勒學校畢業生的最佳出路，最優等的學生進入「騎士團城堡學校」深造，成為未來的領袖人物。騎士團城堡學校有四處，分別是Sonthofen，Crossinsee, Vogelsang和Marienburg，全都設在非常偏遠、風景浪漫的地方。每個城堡學校有1000名學生，稱「騎士」(容克，Junkers)，有500名教師、行政人員和僕役 (他們身穿制服為騎士服務)。課程中的主課是騎術，騎術有特殊教育作用，用這些學校的總領導、納粹全國勞工組織領袖羅伯特．萊伊的話來說，「是因為騎術可以讓騎士有一種完全駕馭其他生命動物的感受」。騎士團城堡學校的學生都已經二十多歲，他們從12歲至18歲在希特勒學校學習，又經過兩年半的勞動和在國防軍裏的鍛煉，再經過四年的專門訓練，已經成為全職的黨國軍官。他們的普遍學業水平都不高，據估計，Vogelsang學校的學生參加大學入學考的只有大約十分之一，而能夠大學畢業的只有百分之一，有一次學校舉行英德關係講

56 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 298.

座，聽不懂的學生竟然高達百分之九十。[57] 和古代斯巴達的戰士教育一樣，納粹所進行的也是一種塑造戰爭機器的教育，這種教育把戰爭當作人類最高的成就表現。但是與斯巴達教育不同的是，這是一種現代的黨化教育，它所培養的戰士，他們的忠誠對象不僅是國家，而且是黨的國家，他們必須自覺地信奉納粹的黨國意識形態，崇拜它的領袖，並心甘情願為之獻出自己的一切。

納粹德國實行的是一種徹底的以國家主義為旗號的黨化教育，這種教育從兒童開始，在課程、教學、教材、師生關係的每一個環節上都貫徹納粹的極權統治原則。這種教育並不是局限在學校和課堂裏，而是擴大到整個社會，尤其是青年，形成一種黨國教育特有的「青年運動」，為兒童和少年提供了羨慕、崇拜、模仿的榜樣，這就像「文革」時的兒童和紅小兵模仿「紅衛兵」一樣。這種羨慕、崇拜和模仿是機械而且盲目的，而青年運動本身則也是激情衝動和缺乏理性的。許多青年人本來就缺乏理智，思想不成熟，並且有青春期的心理和性格弱點，青年人的這些特點未必一定是黨化教育的結果，但卻使得他們很容易被利用，成為聽憑極權統治操縱的工具和武器。納粹上台的時候所利用的正是那些雖非由他們直接培養，但卻很容易被他們利用和操縱的「熱血青年」。

20、30年代投身到納粹運動中去的德國青年，他們受納粹的「教育」是在超出學校範圍的社會運動和動員中發生的。就學校教育而言，納粹的教育一共只實行了12年，從一個兒童六歲進學校算起，也不過維持到他18歲的時候，無論納粹將它的黨國教育設計和執行得如何徹底，畢竟時間不算太長。然而，就是這12年的教育也已經足以培養出千千萬萬完全不能思想、

57 Richard Grunberger, *The 12-Year Reich*, p. 300.

毫無道德判斷，但卻在極權政體中具有高度作惡能力的一代「新人」。如果納粹的統治不止12年，如果這種教育延續幾十年，它的惡果會更加嚴重到甚麼程度，沒有親身經歷的人是無法想像的。

二次大戰結束後，一名年輕的德國上尉因為犯下屠殺無辜的罪行，在法庭上受審，他說：「1943年8月初，我收到了80個囚犯，要我用希爾特給我的毒氣把她們殺死……在幾個黨衛隊人員的協助下，我把那些女人的衣服剝光，並把她們推進毒氣室。門一關上，她們就開始尖聲號叫起來。我通過一條管子把一定數量的毒鹽送入室中……從一個窺視孔看室內發生的情況。這些女人只呼吸了大約半分鐘便栽倒在地上。我開了通風機以後，把門打開。我發現那些女人都已死在地上，渾身都是糞便。」當檢察官問他當時的感覺時，他的回答是：「在做這些事情的時候，我毫無感覺，因為我是奉命用我已告訴過你的辦法殺死這80個人的。而且，我正是按照這種方式訓練出來的」。

這位德國上尉接受反人道罪行審判的事，是一位曾經在「文革」時當過「紅衛兵」的中國人在反思自己的過去時敍述的。這位中國人想知道，納粹德國的那一代年輕人是怎麼被教育出來的，就像他想知道自己這一代人是怎麼被教育出來的一樣。他說，「作為這一代中的一員，我不喜歡聽受害者對當時青少年們的『革命行動』一味地控訴，不喜歡聽諸如『紅衛英雄』之類的鄙稱，我總是下意識地維護着少年時代的『聖潔的情感』。但有一次，當我又讀到一位老人在回憶錄中作這種控訴的時候，有一聲長嘆卻觸動了我——『這些壞人是怎麼教育出來的啊』。我驀地想起那些眼熟的軍用皮帶，那些塗在老師臉上的墨汁，還有，一個出身很好的中學生，把同學綁在木樁上做稻草人，用軍體課上學來的很標準的甚至很優秀的刺殺動

作，向同學前胸不斷突刺……快三十年了，我幾乎不再想起這些，這無疑是一種迴避。而在讀到別人的歷史和別人對自身的剖析之後，我想我們有必要明白我們這塊土地曾發生的事情，我們有必要回答那個總是被迴避着的問題—— 這些壞人究竟是怎麼教育出來的？」[58] 這些壞人究竟是怎麼教育出來的？——這正是我們在回顧德國納粹教育的時候也不能不對自己提出的問題。

58 轉引自筱敏：《這一代以及那一代的理想》，http://www.ht88.com/article/article_4412_1.html

13 德國納粹的宣傳和國民再造

政治學家康馬傑 (H. S. Commager) 說：「民主政體培養人們持久而積極的公民意識，其他政體則在訓練消極服從……成功的民主，它的必要條件是全體公民對一切可能出現的問題都自己思考；而成功的極權主義則要求人們服從替代他們思考的人。」[1] 他還說，「如果我們以安全和忠誠的名義放棄自由，那麼最後就會連安全一起放棄。」[2] 德國納粹實現了二十世紀最為成功的極權宣傳，它訓練了無數甘願以安全和忠誠的名義放棄自由，並接受消極服從訓練的德國「新人」。它實行的是非常成功的極權主義，而這個政權的領袖和黨魁更是確實非常成功地成為代替德國人思考的人。他們是怎麼做到這個的呢？在《極權主義的起源》一書中，漢娜·阿倫特 (Hannah Arendt) 從極權主義原型的特點中概括出它成功統治的三大要素，它們分別是暴力和恐懼的統治，迫使人民成為相互隔絕的、無助無援的散沙個體，以及充分運用「組織」和「宣傳」的力量。阿倫特親身經歷過她所思考的極權主義中最為成功的一種，那就是德國納粹的極權。她對極權主義三要素的總結便是從她的直接經驗觀察得出的。

---

1 Henry Steele Commager, *Majority Rule and Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1943, p. 78.

2 Henry Steele Commager, "The Pragmatic Necessity of Freedom," in *Civil Liberties under Attack*. Ed., Clair Wilcox. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1951.

一、極權統治的三大要素

極權主義統治的首要支柱是恐怖和暴力，而集中營則是極權國家這部恐怖大機器的樣板機構，其樣板作用是在最大程度上顯示了極權主義的暴力。極權主義的暴力統治不是要從肉體上消滅所有的人，而是以下列的「三步程序」消滅真正意義上的人。

第一步是「殺法權之人」，即剝奪人的基本政治權利和公民權利，「摧毀人的權利，殺死他這個法權之人，這是全面宰制一個人的前提」。[3]

第二步是「殺道德之人」，使被殺者「在歷史上頭一次成不了烈士」。在政治高壓下人似乎可以用「良心來作抵抗，良心仍然可以讓人寧願被人害死，也不願因害人而活」。但這種良心的抵抗在極端嚴酷的極權統治下也會被摧毀。良心是一種純個人的逃脫，「當極權恐怖取得最可怕的成功時，它能順利堵死道德之人的個人逃脫之路，讓良心決定變得極端可疑，模棱兩可。當一個人的選擇是要麼出賣並因此殺害朋友，要麼讓妻兒送死的時候，當一個人的自殺會立即給家庭帶來死亡的時候，他怎麼做良心決定呢？他這時候已經不是在善和惡之間作選擇，而是在謀殺和謀殺之間作選擇」。[4] 在極權主義的統治下難有道德清白之人，被害者往往在某種程度上參與過對他人的加害，因此沒有一個人的遭遇能具有烈士本應有的那種道德控訴力量。

第三步更可怕，它殺絕人的個性思想和創造性，最終把人

---

3 Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973 [1951], pp.447; 451.

4 Ibid., pp.452; 453.

變得像行屍走肉。極權主義統治下的人無論受甚麼殘害和凌辱都不反抗，「摧毀人的個性就是摧毀人的自發性，摧毀人靠自己重新開始的能力」。[5] 一位經歷過納粹統治的德國牧師這樣描繪極權對個人的「改造」：「他一步一步地被推着，越走越遠，終於越過了底線。在不知不覺之中，他的脊梁一毫米一毫米地彎下去，彎下去。」[6] 曾經在1954–1958年擔任過東德文化部長的貝克爾 (Johannes R. Becher 1891–1958) 寫過一首詩，直到東德共產黨倒台後的2000年，也就是他去世42年後，才有機會發表，這首詩的題目是《燙傷的孩子》，描述了極權統治下的人性創傷：

那斷過脊梁的人
用不着叫他站直
他站不直

就算折斷脊梁的危險
已經過去，
就算那折斷了的脊梁
已經癒合，
斷過脊梁的記憶
仍令他恐懼。[7]

貝克爾是一個親身經歷過極權統治，並參與這種統治的

5 Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, p. 455.

6 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines: The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 2004, p. 63. p. 1, n. 1

7 Ibid., p. 1

人。他的感受令人想起了人們平時説的「人弱身不直」，也想起了畫家黃苗子在「文革」後所作的一幅「甕中人」漫畫，畫的是一個長期被囚禁在甕中生活的人，等有機會從敲碎的甕中出來，他已經彎腰佝背，四肢扭曲，再也不可能恢復正常的人形。

在三步殺人的同時，極權使用的第二個統治手段是把整個國家的人民都強行分離成為散沙型的群眾。只有一盤散沙的「人民」才能為極權主義提供它所需要的社會基礎和統治便利條件。在極權主義的統治下，「散沙群眾」型的人民不能擁有公共生活的共同價值和正義秩序，他們不過是以相互隔絕形態聚合在一起的、缺乏真正公共性的人群，也就是勒龐 (Gustave Le Bon 1841–1931) 所説的那種「烏合之眾」。[8] 由於這個人群中每個人的高度原子化和孤立化，他們不再擁有共同的世界，不再能按照共同的政治和人格價值自由交往，也就不能形成真正的人際社會。他們之間之所以有聯繫，是因為一起被挾裹在某種「運動」之中，一起跟隨某種意識形態的召喚，一起服從某種不可抗拒的政治權力，一起崇拜某個魅力無限的領袖，一起陷身於他們無力改變的制度之中。公民社會中民眾或公眾的政治組織形式，如相互競爭的獨立政黨、工會、社團等等，在極權主義國家裏統統都是不允許存在的。

1933年3月，希特勒當選總理，納粹上台。7月，納粹政府就宣佈禁止結黨，與此同時，一切「社會組織」，工會、教師聯盟、青年和兒童組織，全都被置於納粹的直接掌控之下。納粹要防止社會在官方組織之外形成任何無形的民眾組合，其根本手段就是控制媒體。1933年3 月，納粹成立政府系統的「國民教育與宣傳部」，由戈培爾任部長。起初設五個司：宣傳、廣播、新聞、電影和戲劇司，後增設音樂、藝術、文學等司。

8　勒龐：《烏合之眾》，馮克利譯，中央編譯出版社，2004年。

1933年10月4日，政府頒佈《報刊法》，規定新聞業是一種受法律管理的「公共職業」，所有編輯都必須具有德國公民資格，屬於雅利安血統，配偶不是猶太人。納粹政府同時明令編輯們「在報刊上不得刊登任何誤導群眾、假公濟私、可能削弱德國的外在或內在力量、可能破壞德國人民的共同意志、可能有損於德國國防和其他文化與經濟……或者有損德國榮譽和尊嚴的東西」。1934年，原大陸電訊社和聯合電訊社合並成德意志通訊社，成為國民教育與宣傳部屬下唯一的官方通訊社和德國報刊與廣播電台的主要新聞來源。納粹德國新聞協會會長馬克斯．阿曼 (Max Amann) 曾在紐倫堡法庭上供認：納粹黨1933年當政後，許多像烏爾施坦因出版公司那樣由猶太財團或與納粹黨敵對的政治、宗教財團所擁有或控制的出版公司，都被迫把他們的報刊或資產賣給納粹黨的埃耶出版社。埃耶出版社擴展成為德國報刊出版業的壟斷者。1933年納粹黨擁有120種報刊，到1937年9月發展到231 種報紙，控制了幾乎全部周刊、雜誌、畫報、書籍出版和廣告代理中心。1944年，納粹黨掌握的報紙佔德國報紙的82.5%。剩下的一些「自由」報紙雖然得以幸存，但獨立性也同樣受到納粹的嚴格限制。[9]

納粹極權的第三個統治手段是全方位的組織和宣傳。阿倫特指出，極權主義政黨的組織通常具有秘密會社的性質，被稱為「光天化日下的秘密社會」。它的許多組織特徵都可以在一般的秘密社會中找到。例如，秘密社會的等級制度是通過「提拔」、「引見」和「介紹」來建立的，提拔者對被提拔者有「知遇之恩」，可以索取特殊的忠誠，可以結成死黨，訂立攻守同盟；秘密社會成員中的「老大」總是神神秘秘，行事無定

9 關於納粹對報紙、媒體的控制，可參見朱庭光：《納粹德國的文化控制與宣傳機構》，http://cn.hqhot.com/forum.php?mod=viewthread&tid=193100

則，這樣才能讓「下面」的人敬畏；秘密社會對外採取「一致說謊 (保密) 的策略」，「幫」裏的事「內外有別」，違背這一原則即重懲不殆；秘密社會對外界始終保持警戒，視其為敵意威脅的來源。極權主義政黨和秘密社會都非常看重組織和效忠的儀式及象徵，加入其中都要有內部人員介紹，都要宣誓忠誠，對叛徒的懲處手段甚至比對敵人更嚴厲。它們都有至高無上的「聖物」，「納粹儀式的所謂『血族』和布爾什維克儀式的列寧遺體，它們都使極權儀式帶有偶像崇拜的色彩……這些偶像都是秘密社會常見的組織手段」。[10]

對極權統治來說，與組織控制同樣重要的是宣傳。宣傳的作用因極權主義的不同階段而異。在極權主義運動仍處於在野狀態時，它的宣傳是為了吸引那些有待爭取的群眾，「在憲政政府和言論自由的條件下，群眾還有獲得信息的渠道，極權運動運用恐怖的機會有限，必須象其他政黨那樣……作出取信公眾的樣子」。一旦極權主義運動成功地奪得政權，它的宣傳就會變成思想灌輸和思想控制。思想灌輸本身必須依靠政治高壓和暴力恐怖來維持，「灌輸運用恐怖與其說是為了恫嚇……不如說是在體現它自己的意識形態教條和謊言」。[11] 灌輸可以用強制的「思想改造」形式，也可以用看上去並不強制的「教育」，這二者都是思想控制的手段。無論是改造還是教育都必須用懲罰為最後手段，只有讓所有的人都對異端思想懷有恐懼，才能體現「正確思想」的絕對正確和戰無不勝。

---

10 Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, pp. 376; 376–377; 378.

11 Ibid., p. 341.

二、納粹極權宣傳與青年運動

納粹仇恨共產黨，因為布爾什維克的馬克思-列寧主義是一個與納粹同樣有魅力的，同樣無所不能解釋的「意識形態」，納粹把這種意識形態叫做「世界觀」(Weltanschauung)。畢特沃克 (R. L. Bytwerk) 清楚地指出納粹和共產黨之間仇恨的根源：「納粹鄙視英國和法國，認為這兩個國家頹廢沒落，受制於猶太人。但這兩個國家畢竟還是有它們的長處，它們仍然是西方的一部分。但是，布爾什維克不同，它是一種與納粹 (宗教) 必有一搏的 (異類) 宗教」。[12] 戈培爾在1943年5月8日的日記中寫道：「以世界觀立國的國家比資產階級國家有一個強處，那就是具有清楚的精神基礎。在我們開始東線戰役之前，我們之所以一直處於優勢，就是因為我們有世界觀。後來我們碰到了一個對手，它也有世界觀，儘管是個假的世界觀。」[13] 戈培爾所說的就是蘇聯的共產主義。

二十世紀20、30年代是法西斯主義和共產主義這兩個意識形態爭奪青年最激烈的時期，它們運用的都是「世界觀」的武器。意識形態對青年人具有特別的吸引力，與他們特殊生理期的心理、情緒和認知特點有關。吳潮和趙曉蘭在《納粹運動與德國青年》一文中指出，青年層的主體都處於平凡狀態，但比其他年齡層卻多了一份自命不凡和嚮往轟轟烈烈的心境，「他們常常更容易感到失意和壓抑，追求着失意中的奮起。在當時，德國青年人瀰漫着一種如醉如狂的情緒，其中既有那些在世界大戰中扛過槍的人們，也有那些在凡爾賽和約令人沮喪的影響之下成長起來的人們。德國青年一代在成長，然而許多方

12 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 39.

13 Ibid., p. 38

面又被人忽視。在物質上，他們渴望着就業、高收入、提升；在思想上他們則渴望着某種能給心靈和幻想帶來激蕩的東西，某些值得為之而生活的理想，這是當時德國青年整體精神狀態的畫面。凡爾賽和約的某些條款以及戰後德國的混亂狀態又削弱了國家對於未來一代的成長和教育影響，希特勒及其納粹主義終於首先在德國青年身上找到了最熱烈的宣揚者和最堅決的執行人，使大多數人堅信自己是在追隨着一種偉大的思想」。[14]

納粹宣傳的原則是打動人心，喚起激情和熱烈情緒。納粹宣傳的原則是，為了讓民眾能夠接受納粹的基本觀念，宣傳必須靈活而不能僵化，只有當民眾的情緒和感情被充分調動起來的時候，他們才會毫不猶豫、不加思考地接受宣傳要灌輸給他們的觀念。戈培爾說，靈活的宣傳要做到能在城市裏這麼說，而在國家裏又那麼說。希特勒和戈培爾都受勒龐群眾心理學的影響，納粹的宣傳理論主要來自希特勒和戈培爾。比起「理論建設」來，納粹宣傳更重視「實踐藝術」。納粹的宣傳理論因此遠不如共產宣傳的理論來得周密、完整。在納粹那裏，宣傳與其說是科學，還不如說是藝術。宣傳的基本觀念原則就那麼幾條，宣傳是否有效，靠的不是理論家的說理，而是藝術家打動人心的技巧。因此，納粹關於宣傳工作的文獻強調的不是理論，而是技藝。

無論是在1933年取得政權之前還是之後，納粹的宣傳都能夠非常投合年輕人的特點，利用他們的弱點，煥發他們的熱情。青年人的性格和舉動常有明顯的相悖之處。他們追求無拘無束、自由放任，這使得無政府主義的「群眾運動」和反理性主義的「激進」有了滋生的土壤。年輕人喜歡群體生活，害怕

14 吳潮，趙曉蘭：《納粹運動與德國青年》http://www.uus8.com/a/71/05/35/013.htm

孤獨，在群體中他們可以感受到互相支撐與感染的力量。這使得他們能夠接受哪怕是非常嚴酷的紀律和命令，甘心置身於對人身自由具有強制性的團體 之中。與其他特定時期中的青年一樣 (如「文革」時的中國)，德國青年「尚缺乏對歷史和社會總體的全盤理解。當時代大潮湧動時，他們易於迷亂。30年代的德國青年中間有着一股自然而然的衝動，要集會，要結社，要大轟大嗡激蕩人心的行動，要在凡是可能的地方採取迅速的行動以顯示自己的力量。希特勒恰逢其時地向他們提供了這一切。納粹黨的各種組織對青年具有着一種強烈、神奇的吸引力。衝鋒隊員們入夜以後在建築物的牆壁上粉刷標語口號或張貼廣告；與持不同政見的對手廝打毆鬥；在軍樂隊的伴奏和一片充滿驚羨的目光裏齊步通過大街或者乘坐敞篷汽車隆隆駛過鄉村；所有這一切都充滿着青年人所嚮往的魅力和冒險的色彩」。[15]

這種充滿着激情和戲劇性，激蕩着表演衝動的宣傳與青年運動結合在一起，又對整個社會都有宣傳鼓動的效果。納粹追求這種效果，在納粹的宣傳影片《意志的勝利》中淋漓盡致地表現出來。這種宣傳利用了勒龐所觀察到的那種「烏合之眾」的群眾心理特徵。成千上萬孤獨的個人，甚至整個國家，都可以聚集為一個心理的烏合之眾。烏合之眾的特徵是極端衝動、非理性、感情用事、變化無常、經不起挑唆煽動。他們直觀形象地對待事情，缺乏抽象思維的能力。群眾喜歡儀式化的聚合，熱烈的政治儀式猶如趕廟會、看社戲，不同的是，政治儀式更能讓群眾情緒激動，如瘋如狂。勒龐在討論「群眾領袖及其說服手段」時介紹了蠱惑和煽動群眾的三個基本手段：「思想灌輸」、「反復洗腦」和「相互感染」。政治蠱惑家將這三

15 吳潮，趙曉蘭：《納粹運動與德國青年》。

者結合起來，就能產生完美的「催眠」效果，也就是致群眾於迷狂的思想控制狀態。[16] 像希特勒這樣的政治家正是利用這些特徵來設計黨國極權統治對全體德國人的洗腦、致幻和動員的。

三、納粹的應用性宣傳技藝

納粹把宣傳看成是一種應用性的藝術，他們並不認為宣傳可以成為一種科學理論。納粹的宣傳主管戈培爾在談到自己早期活動的書裏，明白地表明了這一看法，學院式的宣傳是沒有用處的，「(學院宣傳家) 坐在書桌前想出一個聰明的方法，結果發現實際上宣傳者們根本不在用他的方法，或者用了他的方法，也根本達不到預期的效果」。[17] 戈培爾反復強調，宣傳是實際行動，不是學院討論，他和希特勒對宣傳有相同的看法。希特勒的《我的奮鬥》有不少談到宣傳的地方，但他從來不詳細解釋宣傳如何和為何發生效能，他只對發生效能的宣傳感興趣，而對建立宣傳理論本身並不感興趣。現代心理學、心理分析或精神科學、對邏輯思維的統計分析等等都不足以預先設計和估計宣傳的實際效果，宣傳需要靠宣傳者的直覺和靈感，憑經驗去掌握群眾，生硬地學習宣傳的理論，效果有限。

希特勒把群眾的理智能力看得很低，他在《我的奮鬥》中說：「所有的宣傳必須大眾化，應當以智力最低的對象水準來調節。因此，宣傳的對象面越廣，智力水準也就應當越低……宣傳的藝術在於懂得廣大群眾的情緒性觀念，並且以適當的心理方式吸引他們的注意，贏得廣大群眾的衷心支持。」[18] 納粹

16 勒龐：《烏合之眾》，第101–106頁。

17 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 42.

18 Randall L. Bytwerk, "Western and Totalitarian Views of Propaganda," in Ted J.

所運用的宣傳手法與希特勒的這種群眾觀是一致的。這種群眾觀和它背後的宣傳理論使得納粹宣傳明顯不同於用馬克思–列寧主義說事的共產黨宣傳。共產黨宣傳與納粹宣傳的最大不同在於，它不只是把宣傳看作是一種灌輸思想的技藝，而且更是無產階級先進政黨意識形態與敵對思想的戰爭。至少從理論上說，無產階級是先進階級，不是希特勒心目中的那種低能群眾，蘇聯大百科全書寫道：「共產黨宣傳是以科學為基礎的思想行動體系」。這種行動分為「宣傳」和「鼓動」兩個部分。普列漢諾夫說：「宣傳家向一個人或幾個人傳播許多觀念，而鼓動家則是向廣大人民群眾傳播一個或幾個觀念。」宣傳與鼓動必須有所分工，宣傳涉及「深刻」思想，是群眾領頭人的黨員們和鼓動家們必須知曉和精通的，而鼓動的任務則是把要宣傳的思想以群眾能夠接受的方式對他們進行教育。[19]

共產黨宣傳強調「思想正確」，「用來鼓動 (人民群眾) 的信息必須具有理論正確性，是知識來源可靠的科學事實」。[20] 宣傳的思想一定不能有偏差，具體的方法則在其次，蘇聯第六屆記者大會的一位發言人說：「我們必須徹底忠誠於共產主義理想，對黨的路線充滿信心，把它化為自己的生活原則。在思想上稍微有所偏差，就會犯錯誤，造成損失，幾十年都彌補不過來。」[21]「思想正確」成為共產宣傳之綱，這種正確性從根本上來自「馬克思主義」的絕對正確和絕對真理性，並在這個基礎上建立起其他絕對正確的「思想」、「理論」、「原則」。

Smith III, ed., *Propaganda: A Pluralistic Perspective*. New York: Praeger, 1989, p. 45.

19 Agitation. 1973–83. *Great Soviet Encyclopedia*, Vol. 1:137–138. New York: Macmillan, p. 137.

20 Ibid., p. 138.

21 "From the Position of Openness," *Provda* (translated by Associated Publishers), March 16, 3, 1987.

這些「理論正確」都是「科學」的，也都不斷地在被「科學論證」。科學理論是共產宣傳的內容和行為合理性和必要性的基礎。共產宣傳體制中必須有為正確科學理論把關的人，他們就是黨的領袖們、黨內的理論家，以及從上到下的「意識形態長官」。

強調理論的科學性和思想必須絕對正確，這往往會對宣傳的靈活性形成限制，也形成了宣傳機構臃腫、層級繁複、思想刻板、僵化單一、謹小慎微的特點。在1989年東歐社會主義陣營瓦解之前，這些特點已經成為這些共產國家宣傳的通病。相比之下，納粹宣傳顯得生動活潑、靈活多變，富有娛樂性和吸引力。

在講究理論正確的宣傳體制中，黨的宣傳幹部都是思想最正確的，他們也是最害怕自己的思想萬一被別人看成是不正確的。因此，他們通常是一些特別小心謹慎、圓通世故、善於察言辨色、見風使舵的官僚。他們所奉行的「正確思想」即使要有變動，也只能是從宣傳機器的最高層開始，因為只有在最頂層的那些人才是掌握真理的最高權威。斯大林死後，領袖的永遠正確被黨的永遠正確所代替，黨的宣傳部嚴格控制甚麼可以報道，甚麼不可以報道，沒有關於錯誤的報道就是對永遠正確的證明。黨崇拜也代替了以前的領袖個人崇拜，宣傳黨崇拜的手段雖然多種多樣，但很少變化，如密集的政治節日、各種政治周年紀念、政治日曆周期活動 (黨代會、人民代表大會等等)、逢五逢十的大張旗鼓慶典、打造革命聖地、青少年參觀革命歷史博物館和祭奠革命烈士等等。

共產黨宣傳與納粹一樣，灌輸與壓制同時進行。共產宣傳管制新聞、出版的根本理由是，這些「陣地」必須由「正確思想」來佔領，而只有那些具有馬列主義理論水平的宣傳官員才能代表正確思想。前蘇聯宣傳官員普羅科諾夫 (Yevgeny

Prokhorov) 說：「馬克思主義在社會主義制度中的出版自由要求給予共產主義的新聞以充分自由，也要求剝奪資產階級出版的自由。」[22] 共產黨壓制異己思想有更高明的理由：不是不允許思想自由，而是保證正確思想的自由。宣傳是灌輸正確思想，並禁止一切不正確思想。宣傳必須包括思想審查、言論鉗制和出版限制，還必須對錯誤思想不斷進行打擊和懲罰。

共產宣傳對「敵對宣傳」的態度也有別於納粹宣傳。納粹宣傳能夠「欣賞」對手的宣傳手段和效果，這是因為他們往往只從技藝的角度來看待宣傳。他們認為，無論宣傳者是誰，凡是宣傳都是一樣的，不妨借鑑別人，包括敵人的宣傳技巧。二次大戰初期的1940年5月，英法聯軍防線在德國機械化部隊快速攻勢下崩潰之後，英軍在敦刻爾克這個位於法國東北部靠近比利時邊境的港口城市進行當時歷史上最大規模的軍事撤退行動。戈培爾非常欣賞丘吉爾處理敦刻爾克大撤退的手腕，要求下屬多向丘吉爾學習。[23] 納粹公開承認，他們從天主教會、馬克思主義者、一戰期間的盟軍那裏都學習到一些有用的宣傳技藝。

但是，共產宣傳認為自己是唯一正確的宣傳。在它看來，西方宣傳是「愚弄」和「誤導」人民群眾的「伎倆」，西方宣傳利用群眾的「情緒」和「無知」，是非理性的，而共產宣傳則是理性而科學的。蘇聯理論家潘費諾夫 (A. Panfilov) 這樣分析西方的廣播宣傳：「西方資產階級理論家把宣傳純粹當作一種對『情緒處境』的機械操控，在 (人民群眾) 身上造成一種同樣機械的反應」。而共產宣傳則是為了「形成人民的世界觀和

22 Yevgeny Prokhorov, "The Marxist Press Concept," in H. Fischer and J. Merril, eds., *International and Intercultural Communication*. New York: Hastings House, 1976, pp. 51–58.

23 E. K. Bramsted, *Goebbels and National Socialist Propaganda: 1925–1945*. E. Lansing, MI: Michigan State University Press, 1965, p. 429.

政治信念，使他們能夠以客觀現實為原則，對知識的無限複雜性有所認識」。[24] 共產宣傳自以為與西方宣傳不僅在思想上是敵對的，而且在方法上也是對立的，西方宣傳根本沒有甚麼可借用的東西。這種情況在隨後時代的宣傳中已經有所變化，它放棄了原先僵化的社會主義教條，改走改革開放的實用主義路線，為了提升「軟實力」，不僅學習了西方的一些公關或發言人的宣傳技巧，而且發展出一些適應群眾娛樂要求的「新」宣傳方式，如在重慶由官方大力組織和推行的唱紅歌、讀經典、講故事、傳箴言群眾活動，利用現代傳播開展諸如「QQ天天傳箴言」(薦箴言、創箴言、評箴言、傳箴言) 的活動，這類形似「自媒體」的宣傳都是技藝而非理論上的創新。

四、極權宣傳的內在權力邏輯

德國納粹宣傳的表面特徵是精明而有創意的即興設計，在這些特徵後面，是具有普遍意義的極權統治內在邏輯，這種具有極權共性的權力邏輯使得納粹統治與其他極權統治之間常常有一種「似曾相識」的關係。那些與納粹在不同程度上似曾相識的極權統治包括成功的極權 (如斯大林的蘇聯和「文革」的中國)，以及失敗的 (如東德、捷克斯洛伐克、波蘭等等) 和更失敗的極權。華爾澤在《失敗的極權》中說：「極權是一種新的政體，不僅與自由民主不同，而且更重要的是，它是與以前歷史上所有的暴政都不相同的暴政。『與今天這種暴政相比，歷史上有過的一切暴政，都是缺乏決心和無效的』」。而且，「現

24 A. Panfilov, *Broadcasting Pirates or Abuse of the Microphone: An Outline of External Political Radio Propaganda by the USA, Britain and the FRG*. Translated by N. Bobrov. Moscow: Progress Publishers, 1981, p. 76.

代稱作為『共和』或『民主』的極權，與號稱享有神聖權力的君主或篡權奪位的僭主所擁有的絕對權力完全不同」。[25] 華爾澤所說的那個「完全不同」，就是我們時代最可怕的新生事物——極權主義。

這個意義上的「極權主義」是一個普遍類屬概念，即使同樣很成功的極權主義——希特勒的德國、斯大林的蘇聯和「文革」的中國——各種極權主義之間也還是存在着可以察辨的不同和區別特徵。埃呂在討論宣傳時，特別把中國的宣傳分開討論，就是因為觀察到了這樣的差別特徵。[26] 世界進入二十世紀50年代後，30、40年代的那些非常成功的極權有的已經不再存在，有的則已經發生了顯著的變化。在極權主義的繼承人和模仿者那裏，極權統治似乎反而變得越來越像舊式的專制，但是，基本的極權特徵仍然清晰可辨。華爾澤從三個方面來考察「成功的極權」轉變為「失敗的極權」的主要特徵。第一個方面是「群眾政治運動」。希特勒和斯大林的成功極權都依靠廣大群眾的積極參加，需要不斷的運動，運動能強化紀律，強化了紀律便能有效地實行強制性的統治。但是，成功極權的政治繼承者們「卻不想要這份遺產……他們的極權主義把政治行動變成了一種儀式化的表演，把辯論變成了口號」。[27]

第二個方面是「無以倫比的目的」，希特勒要消滅猶太人，建立以雅利安優秀文化為中心的世界新秩序。斯大林和毛澤東要實現共產主義和無產階級領導的新世界。與這類「無以倫比的目的」相比，「威權主義的統治者們的全部目的都只是

---

25 Michael Walzer, "On 'Failed Totalitarianism'," p. 104.

26 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Alfred A. Knopf, 1965. pp. 304 ff.

27 Michael Walzer, "On 'Failed Totalitarianism'," p. 105.

想保住權力」。極權主義那種「無以倫比的目的」是一種「政治救世主義」(political messiahism)，它是一種類似宗教的世俗福音，一種單憑人的意志力和政治手段就能達到的終結性的世界未來。希特勒的極權目的已隨着納粹德國的戰敗而消滅，斯大林的極權目的雖然在戰後的東歐集團中被程度不同地接受下來，但也漸漸淪為一種連極權統治者自己也不再相信的口惠和政權招牌。[28]

第三個方面是「有系統地全面控制社會和思想生活的每一個領域」。這是對極權起「決定性作用的」因素，是成功的、失敗的和更失敗的極權所共有的特徵。[29] 納粹的「一致化」(Gleichschaltung)，那種對經濟、政治、教育、宗教、文化和家庭的自上而下的統合曾經是極權成功實現這種極權目標的典範，也是人們至今研究極權仍不得不從納粹入手的原因。出現於成功的極權之後的那些失敗的或更失敗的極權，它們對社會諸領域的宰制和操控手段都有所調整，經濟領域是最明顯的，但是，它們對思想領域的宰制卻是一如既往，甚至超過了納粹。納粹對德國報紙的控制率只不過82.5%，在極權的後輩繼承人、追隨者和模仿者看來，這樣的控制簡直是「太鬆懈」了。在政治思想和信息控制上，它們的目標是百分之百，絕不能留下一點點自由的空間。

極權宣傳體現了華爾澤所說的那種極權的「決定性」特徵，因為對於無論是成功的極權，還是失敗的，或是更失敗的極權，他們都把宣傳當作全面控制社會文化和思想領域的決不能放棄的決定性手段。即使宣傳的手段在很大程度上已經失敗，而宣傳者自己也知道這個，但他們也還是沒有其他可以代

28 Michael Walzer, "On 'Failed Totalitarianism'," pp. 105–106.

29 Ibid., p. 106.

替宣傳的思想控制手段，所以還是不得不需要繼續使用這個手段。極權宣傳之所以不同於其他宣傳，乃是在於，它不僅有徹底控制所有人思想的需要，而且還有達到這一目的的基本手段，如以國力財政支持的黨國統治官僚體系、壓制公民自由言論和出版的行政手段、禁絕獨立民間組織和扼殺公民社會的國家機器。

在人類歷史中，從來就沒有任何一種政治力量曾經能夠達到極權主義想要達到的全面思想統治目標，而且將來也未必能夠。但是，這並不會使得極權願意放棄它的目標。恰恰相反，正因為極權要實現的是一個根本無法實現的目標，它的運作才會變得格外不擇手段、格外乖戾，甚至孤注一擲、鋌而走險，因而也就會繼續推行一般人難以用常理想像的思想鉗制。極權宣傳是直接為徹底控制每一個人的頭腦服務的，當人們的頭腦處於被控制的狀態時，極權宣傳所灌輸的東西便成為充填他們頭腦和心靈的思想內容、感覺方式和情緒習慣。在不同的極權國家中，那些被灌輸的思想內容、感覺方式和情緒習慣會有所不同，但是基本目標卻並不會有根本的改變。這使得了解納粹極權宣傳也有助於了解其他極權宣傳。對於還生活在極權統治下的人們尤其是這樣。任何一種曾經是相當成功的極權宣傳，它的幽靈都會在其他極權社會不同時期的黨宣傳中閃現出「似曾相識」的身影，成為一些雖然來自域外，但卻又近在身邊的歷史「巧合」和「重現」。

在成功的極權時代，這種「似曾相識」首先表現在極權宣傳打造黨國意識形態的「經典」上。這曾經是納粹宣傳用來統一所有德國人思想的根本手段。極權統治的「核心思想」都體現為它的意識形態經典。納粹德國的意識形態經典是希特勒的《我的奮鬥》和他的講話。《我的奮鬥》被稱作為納粹的聖

經，但是也有人指出，《我的奮鬥》的聖經作用是不能與馬列著作對於共產統治的聖經作用相比的。因為「《我的奮鬥》中的想法已經被儀式化了，脫離了文字形式，變成了國家和雅利安崇拜的群眾儀式」。[30] 其實，馬列著作和其他領袖著作也已經曾脫離了文字形式，而成為崇拜的器物。「雄文四卷」便是一個例子，家家戶戶必備一套不說，單位祝賀、獎勵、表彰，最高的獎品也都必有「雄文四卷」，雄文是擺着給人顯示忠誠的，不是用來閱讀的。到1945年為止，《我的奮鬥》出版了無數次，印數超過了一千萬。它被供奉在圖書館和家庭裏，成為聖物，而非真正被閱讀的書籍。「文革」的雄文四卷同樣也是這樣，到底印過多少冊至今沒有一個確切的數字，據說包括漢語在內，雄文曾以26種語言正式出版，總授權發行量超過三億冊。

聖物「經典」是文字的，但卻是一種未必真正被閱讀的文字。向群眾灌輸聖物「經典」的神聖意識必須與「拜偶像」同時進行。希特勒的畫像與他的《我的奮鬥》一起成為偶像崇拜的「聖物」。在納粹德國，出版和發行希特勒的任何照片、畫像、雕塑都必須得到希特勒本人的批准。1936年，《阿道夫·希特勒：元首生活圖片集》發行了二百四十五萬冊。僅攝影家霍夫曼 (Heinrich Hoffmann) 一人就出版了十幾種希特勒的照片集，發行量極大，例如，希特勒的「私人」生活照片集《不為人們知曉的希特勒》至少售出四十萬冊。希特勒「無所不在的照片形象是納粹展示領袖魅力的重要手段」。[31] 領袖照片、畫像、紀念章、大大小小的雕塑當然並不是納粹德國特有的宣傳手段。

---

30 George L. Mosse, *The Nationalization of the Maesse: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars Through the Third Reich*. New York: Howard Fertig, 1975, p. 10.

31 Rudolf Herz, *Hoffmann & Hitler: Fotografie als Medium des Führer-Mythos*. Munich: Klinkhardt & Biermann, 1994, p. 329.

希特勒的任何講話都是當然的最高指示，它們和《我的奮鬥》一樣是神聖的經典，為了確保希特勒永遠正確，納粹規定，不得到希特勒本人的批准，任何人不得私自出版他的講話。納粹宣傳強調要認真學習、領會和運用希特勒的講話，林茨 (Linz) 地方的納粹黨宣傳部門的一份文件中說：「元首的一字一句都是撒在人民心中的種子，黨員必須細心呵護，讓它開花結果，必須一字一句反復學習……只要照元首的話去做，就能夠在宣傳中運用元首的強大權威，令那些最頑固的人也必須改變思想」。[32] 希特勒的講話、指示、著作不僅要反復學習、深入領會，充分運用在一切可能的文化、思想教育之中，而且還要用來指導對自然科學的學習。例如1942年的生物教科書在講述「生命法則」時就七次引用《我的奮鬥》中的語錄。

五、領袖和後領袖時期的極權宣傳

不同極權之間的「似曾相識」還表現在它們的宣傳以「最高意志」來統一和鉗制所有人的思想，所使用的手段便是神化領袖和黨。在納粹德國，極權統治用以統一全體人民思想的最高意志來自永遠正確的元首希特勒，在極權已經不如納粹成功的前共產黨東德，這個最高意志則來自於永遠正確的「黨」。畢特沃克在對納粹德國和東德這兩種極權的比較研究中指出，如果說無比崇高的「元首」和「領袖」類似於一個至高無上的「神」，那麼永遠正確的「黨」便形同於一個制度嚴密、墨守成規的「教會」。但是，即使像斯大林、毛澤東那樣的共產黨絕對最高領袖，他們仍然需要以馬克思、列寧主義來作為其思想神學的依據，而希特勒則可以用他本人的思想權威來統禦納

32 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 17.

粹的運動和意識形態。隨着絕對最高領袖時代的逝去，黨的「首腦」也就從「領袖」的角色轉變為「黨」的「領導」和「管家」，他雖然似乎仍然擁有至高無上的地位，但卻已經不能再擁有那種無以替代的神化權威。[33] 儘管如此，他們仍然不會放棄用某種變化的意識形態來營造類似的權威。

神聖的元首或領袖是從天而降的，而位高權重的「領導」，他們的地位不過是被不斷幸運提拔的結果。極權領袖被歌頌成太陽般地升起，天神般地降臨人間，這些都不只是肉麻的阿諛奉承之詞，而且是一種必須的領袖想像。萊妮·里芬斯塔爾 (Leni Riefeustahl) 在描繪1934年紐倫堡群眾集會的《意志的勝利》中，運用的也是這樣一種想像。希特勒乘坐的飛機無聲地在雲層中穿過，伴隨着天籟般的音樂，飛機投下巨大的十字形的影子，落在一行行齊步邁進的忠誠信眾身上。紀錄片中的觀眾隨着鏡頭仰視領袖，看着他用雙手捧起光明，使他們沐浴着領袖的精神恩澤。這時候，納粹黨魁海斯 (Rudolf Hess) 宣告，希特勒就是德國，德國就是希特勒。

與這樣的神化領袖相比，東德的共產黨首腦和其他國家「後領袖」時代的「領導同志」，他們的形象便顯得平庸多了，因此，突出他們重要性和正確領導的宣傳方法也出現了新的特徵。最明顯的便是把重點從一貫英明、偉大的領袖轉移到「永遠沒錯」的黨，而永遠沒錯便是永遠的偉大、光榮、正確。[34]「後領袖」時代的黨首腦為自己樹立的是一種雖不神聖，但很傑出的「守成」形象，是江山傳萬代的捍衛者。開闢型領袖和守成型領導都是一貫正確的，但宣傳他們正確的方式各有不同。像希特勒和斯大林這樣的領袖，用畢特沃克的話來說，

---

33 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 27.

34 Ibid., p. 29.

是「行走於信眾人群中的開創者，戴着『超人』的光環，他們是決不可能出錯的，因此必定永無過失」。戈林在1941年讚揚希特勒時說，「我們國社黨人以充分的信心宣告，元首在政治和涉及人民國家、社會利益的所有事物上，永遠不會出錯」。[35] 只有具備無條件的宗教般的信仰，才能理解元首的絕對正確。虔誠的信眾不可能設想還能有任何別的偉人可以代替元首，因此必須永遠是「一個人民，一個國家，一個元首」。有此信念的德國士兵都相信：「我們的元首是歷史上最了不起的人，我無條件地信任他和他的運動。他就是我的宗教」。[36] 這就像「文革」時副統帥林彪宣稱，毛主席在任何事情上都是永遠正確的，毛主席的話理解的要執行，不理解的也要執行，一句頂一萬句。

相比之下，對守成型領導的讚譽，規格就會低一些。在東德的共產黨宣傳中，除了斯大林在世時的斯大林崇拜，並沒有出現過像希特勒和毛澤東那樣狂熱的個人崇拜。儘管斯大林逝世後東德的共產黨領袖不願意否定斯大林 (這一點與中國相似)，在東德並沒有出現取斯大林而代之的個人崇拜 (這一點與中國不同)，因此，儘管東德與毛時期的中國處於同一歷史時期，但領袖形象塑造反而更像是後毛時期的中國。東德的兩任共產黨首腦，烏卜里奇 (Walter Ulbricht) 和昂立克 (Erich Honecker)，他們的形象更像是慈祥的祖父，而不是操掌生殺大權的獨裁者。但是，樹立領袖權威仍然是東德共產黨宣傳的首要任務。1968年，烏卜里奇75歲生日那年，東德出版了《華爾特．烏卜里奇：為德國的一生》，從題目上就令人聯想到《阿道夫．希特勒：元首一生相冊》。不同的是，烏卜里奇展現的

35 Quoted in Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 15.

36 Ibid., p. 15.

是一種智慧和幹練，而不是超人的形象。他是黨的一部分，而不是凌駕於黨之上。[37] 這就令人想起了《鄧小平文選》、《江澤民文選》、《日出江花：青年江澤民在上海》這類的宣傳產品。希特勒相冊護封上的照片是從低角度拍攝的，希特勒因此顯得特別高大。而烏卜里奇一書封面上則是一位正在閱讀書籍的老人，書的介紹也是把他放置在黨之下，而不是黨之上：「華爾特．烏卜里奇是馬克思、恩格斯和李卜克內西、台爾曼的黨教育出來的。他的老師是像列寧和季米特洛夫這樣的工人領袖。他們教導他，只有與群眾保持最密切的聯繫才能領導群眾……烏卜里奇為改善我們的生活作出了重要的理論貢獻」。[38] 烏卜里奇在黨的宣傳中成為共產主義守成型領導的典型。

極權宣傳對領袖的個人崇拜用世俗語言來複製宗教信徒對神的崇拜和盲從。納粹德國有數以千計的歌頌元首希特勒的詩篇，其中一首歌唱道：

有這麼多人在讚美你，
即使是在心中默默地讚美——
有這麼多人從來沒見過你，
但你仍然是他們的救星。
你……你的德國人民，
你的話傳遍了大地
雋刻在無數人的心上
你的形象長久地停駐在人們心頭。
只要想起你
勞累和疲憊者就會生氣勃勃

37 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 28.

38 Ibid., p. 29.

無數人崇敬你
從你的精神中汲取光明。[39]

對領袖的個人崇拜在不同的極權國家往往彼此相似，例如，在斯大林時代，東德學校裏每個班上都有斯大林神龕，裏面放着斯大林的畫像和歌頌他的兒童詩作。這是其中的一首：

合上你的小手，
低下你的小頭，
靜思五分鐘，
心想斯大林。

而這首「兒歌」以前在納粹德國也有一個相似的版本：

合上你的小手，
低下你的小頭，
靜思五分鐘，
心想希特勒，
他給我們每天的食糧
讓我們幸福，無所匱缺。[40]

對於東德的人民，斯大林神龕是他們似曾相識的東西，因為在不久前納粹統治德國的時候，他們就曾經以希特勒神龕進行過同類的領袖崇拜。1936年，尤利烏斯·施特萊徹 (Julius Streicher) 在他的反猶刊物《先鋒報》(*Der Stürmer*) 上號召：「德

39 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 15
40 Ibid., pp. 27–28.

國公民以在家中懸掛元首像的方式表達對第三帝國的熱愛」。同一年，兒童雜誌指導兒童以正確的方式來慶祝希特勒的生日：「4月20日元首生日那天，所有的德國兒童都應當思念元首。每家每戶懸掛的元首像都應當用我們親手製作的綠色花環裝飾起來。這是我們用以表達對元首熱愛和感謝的方式」。「希特勒萬歲」成為人們每天的相互致敬禮和用語。對於經歷過「文革」的人們來說，希特勒神龕和斯大林神龕都是他們似曾相識的。「文革」的時候，到處懸掛毛像和毛萬歲的口號，(其實早在「文革」前就已經成為慣例)，毛崇拜達到高潮，每家每戶都「請寶像」(必須說「請」)，供奉在家庭最顯眼的地方，人人佩戴毛像章，攜帶毛語錄。12月26日單位集體吃壽麵為毛慶生。「向毛主席保證」成為新的發誓言語，無意間坐在「毛語錄」小紅本上的「臀部接觸」足以給人帶來牢獄之災，不小心損毀毛主席的「寶像」同樣也會遭致嚴厲的懲罰。不同的領袖崇拜之間的似曾相識，並不一定是誰在刻意模仿誰，而是都在服從一種相同的權力統治邏輯。

六、納粹宣傳和它的政治組織機器

俄國思想家赫爾岑 (1812–1870) 曾經說過：「所有的宗教都是一種基於順從的道德，也就是說，基於自願當奴隸的道德。這就是為甚麼宗教比任何政治組織都更有毒害。政治組織利用的是暴力，而宗教利用的是人心的腐蝕。」[41] 赫爾岑沒有機會親身經歷現代極權，他當然無從知道，當極權統治用它的世俗宗教，也就是它的意識形態來全面控制人民的肉體和靈魂的時候，它所利用的不只是暴力，而且更是對人的心靈腐蝕。美國

41 http://quotationsbook.com/quote/33893/

作家查普曼 (John Jay Chapman 1862–1933) 對極權這種高度組織化的暴力和心靈腐蝕也許同樣沒有太多的親身體會，但他認識到，政治組織的邪惡更有可能超過腐敗的宗教。這是因為，政治組織有可能創造最容易煥發人性之惡的環境，「要消滅人的德性，把他們放進盜賊們可以利用的機器裏是最有效的，政治組織就是可能被盜賊們派這種用處的機器」。[42] 納粹宣傳就是把人們放進政治組織這種足以「消滅人的德性」的機器，用它的意識形態鐵模將他們塑造成為極權主義所需要的一代「新人」。

宣傳離不開組織，納粹用兩種方法把宣傳牢牢地安置在它所控制和利用的組織之中。第一種方法是讓每個人都有從屬的組織，可以是官方的也可以是由官方所控制的民間組織，如工會、教師同盟、青年或婦女組織，或者乾脆就是「工作單位」。這些組織中都有黨信得過的積極分子。納粹依靠許多作為「普通人」的積極分子來對其他民眾進行宣傳，這些宣傳員群眾在極權政治制度中獲得不同的「好」政治身份，如黨員、先進分子、模範、帶頭人、各級組織的頭頭，這些積極分子身份使他們的民眾身份與其他公眾不同，但相對於高層人物來說，他們仍然不過是十分渺小的「民眾」。

黨需要用各種方法和手段去招募和組織這些「宣傳員」，他們人數龐大，必須有效地組織起來。黨還需要提高他們的士氣，讓他們努力去宣傳。黨為他們提供適當信息，讓他們有所宣傳，並宣傳黨需要的東西。但是，由於普通的宣傳員們也是民眾，與其他民眾有日常和親朋接觸，所以不能讓他們知道真正的黨內機密，既不能充分信任他們，也不能真正給他們甚麼權力。

---

42 http://www.finestquotes.com/author_quotes-author-John%20Jay%20Chapman-page-0.htm

宣傳員對納粹十分重要，他們不僅直接向民眾傳達黨要說的話，而且是黨組織在民眾中的門面。黨不僅需要把他們當作工具，而且還需要使他們只能身不由己地與黨一起共進退。誰一旦在組織中被納入這個體系，便只有死心塌地地參與，否則沒有出路。這樣，黨既有了工具，又有了幫兇。他們替黨說話，說黨的話，就算做樣子，也得做得與黨同心同德，做得像是黨的忠實信徒，就算心裏不情願，既然已經踏上與黨有利同享、有禍同當的賊船，就不能不老老實實呆在船上。

納粹宣傳所運用的第二種組織是專門從事黨的喉舌工作的幹部隊伍。這是一種由「層」和「面」結合而成的黨組織結構。以1939年的劃分，納粹黨的「層」組織劃分成40個「地區」(Gaue)，每個地區劃分出若干「縣」(Kreise)，縣以下又分為「地方組」或「片」(Ortsgruppen)，全國共有18376個「片」。大的「片」又會分出四至八個「塊」來。「區」和「縣」的黨領導是領薪水的，而在相對基層的「片」和「塊」，擔任領導的則不領取專門的薪金。但他們大多有較好的政府工作，領的是那裏的薪金。「層」的每一級都有專門負責宣傳的人員，他們的任務是負責宣講 (擔任宣講、演說和組織開會)，安排放電影、組織文化活動、計劃廣播節目，等等。實際上起的就是宣傳幹部的作用。1934年2月，具有官方職稱身份的幹部人數是14000。從事宣傳，但沒有職稱的黨員數目要遠為可觀，1936年，僅協助黨進行電影宣傳的人數就達到25000人。[43]

在「塊」裏為黨的基層組織服務的人員 (塊主管員) 人數有好幾十萬，他們所起的作用是保證沒有任何普通民眾不屬於組織，沒有游離於組織之外的人。就像街委會、居委會、里弄幹

43 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, pp. 71–74.

部那樣，他們是黨聯繫普通民眾的神經末梢，有責任傾聽人民的意見，反映他們的要求，幫助他們解決日常生活中的問題，當然，還要傳達黨和政府的精神和指示。一旦進行全民活動，塊幹部就會起到特別重要的作用。例如，德國舉行「冬季捐贈」活動（相當於地震自願捐獻）時，每個家庭都必須參加，如果有哪個家庭不參加，那麼就要追究塊幹部的責任。1941年底，塊幹部到居民人家，在收音機撣台旋鈕上貼上「不要收聽敵台」的標籤，得到全體人民的「配合」。納粹非常重視無線電廣播宣傳的作用，鼓勵生產收音機和收聽廣播。當時生產兩種型號的收音機，一種比較高級，75馬克一台，另一種是35馬克的「人民收音機」，只能收聽國內台，不能收聽外台。1933年，德國生產收音機150萬台。到1937年，70%的家庭都有了收音機，比1932年超過了三倍，家庭擁有收音機的比例是全世界最高的。納粹鼓勵在工廠、辦公室、咖啡店播放無線電廣播節目，不僅可以讓家裏沒有收音機的也可以聽到黨的聲音，而且，民眾一起收聽廣播的宣傳效果也比一個人聽更有感染力，也可防止收聽敵台。[44]

「為國捐贈」和「不聽敵台」這樣的民眾活動體現了極權統治下國民「參與」和「配合」的特徵：不僅人人必須參加，而且要由基層組織來落實人人必須參加。基層工作往往繁重而瑣碎，工作人員為黨跑腿，一般表現得任勞任怨、盡忠職守，即使有在心裏抱怨的，也不敢公開表示。這些人一般都是「積極分子」。[45] 這些聯繫群眾的積極分子，他們在社會組織結構中發揮重要的作用，他們一般是黨的忠實信眾，但也有的是在

---

44 J. Noakes and G. Pridham, eds., *Nazism 1919–1945. Volume I: The Nazi Party, State and Society*. New York: Schocken Book, 1983, p. 386.

45 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 73.

作政治表現，雖然看上去很積極，但到底在心裏有甚麼真實的想法，那就不得而知了。積極分子不僅以言語，而且以行動為黨作宣傳，成為群眾的表率。他們當中許多人很有人緣，樂於助人，熱心他人的事情，就像雷鋒那樣。正是因為有了這些基層積極分子，黨才能把根扎到群眾中間，也才能使群眾覺得黨員都是好人，黨是為人民服務的。到了後極權時期，這樣在社會基層為黨充當門面的積極分子就越來越少了，他們在個人利益的驅使下變得更加功利虛偽，對黨也已經失去了信仰和信心。表現積極不過是他們為自己謀利的一個手段，群眾對此心知肚明，他們也知道群眾對自己心知肚明。其實群眾彼此之間也是如此，所有的人都在玩相同的遊戲，心照不宣，互不干擾，各演各的角色。

七、黨國的「宣傳員」

有效的極權統治必須依靠大批有真信仰、真心實意跟黨一條心，並願意自我犧牲的積極分子。他們不但自己毫不猶豫地接受黨的宣傳，而且還以自己的言行對他人進行宣傳。他們對黨和領袖 (領導) 的操守、道德和正確都堅信不疑，就算是被宣傳洗腦所操縱，就算是愚昧盲從，也還是在心裏保持着一種信仰，相信黨永遠正確、高尚、偉大。極權一旦不再能大批產生這樣的「忠實群眾」，便會成為華爾澤所說的「失敗的極權」。後極權便是這樣一種失敗的極權，它的民眾信任機制已經全面崩潰，這使得它再也不可能產生相當數量的真心的積極分子。

即使在成功的極權制度中，也不可能做到人人滿意，具有極度壓制性的極權統治不可能不造成民眾的不滿和怨憤。黨的基層幹部行使權力，不可避免地會有觸怒民眾的地方。他們有

的濫用權力，有的監視和刁難一般民眾。對黨國來說，基層幹部手中的那部分權力，既可以為極權統治服務，又可以用來試探民眾的忍耐限度，並在超過極限度時，為釋放民怨提供了一個渠道。因此，黨的基層幹部和積極分子能夠為極權制度起到避雷針和減壓器的作用。老百姓在對基層幹部不滿時，常常會想到「上訴」，也常常會說，「要是元首知道，絕對不會讓這種事情發生」。

在納粹宣傳中起重要作用的還有一種被稱作為「黨的宣講員」的人，他們分成各種不同的等級，等級最高的稱為國家級的「帝國宣講員」(Reichsredner)，他們可以到德國的任何地方宣講，這些宣講員包括黨的官員、地區 (Gaue) 領導、政府部長、各州的首腦和大約60名其他人員 (據1936年的數字)，1940年，國家級宣講員人數達到500名。下一個等級的宣講員稱作為「候補宣講員」(stoßtruppredner，訓練中的宣講員)，在有運動時，他們也可以到全國各地宣講，表現卓越者，可提拔為國家宣講員。地區有地區宣講員 (Gauredner)，縣有縣宣講員 (Kreisredner)，就像共產黨國家各級部門都有自己的宣傳負責人一樣。此外還有「專題宣講員」(Fachredner)，由黨的外圍組織 (如農會、婦女會) 請去就農業、戰爭形勢等專題作宣講。戰爭開始的時候，大約有9800名這樣的專題宣講員。[46]

1933年以後，納粹奪取了政權，黨的最重要的任務就是宣傳。納粹很重視宣講員的演說能力，不光是口才，而且是政治可靠性。在希特勒掌權後的相當一段時期內，只有1933年以前就已經是黨的積極分子的那些人才有資格當宣講員。納粹黨的一份月刊中有一篇文章解釋為甚麼1933年後入黨的不能加入宣講員團：「儘管國家社會主義已經成為全德國人民的世界觀，

46 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, pp, 73–74.

它是經過鬥爭才得來的，只有那些親身經歷過這一鬥爭，並為之作出貢獻的黨員，才能以正確的精神予以宣講」。[47] 只有那些經受過考驗的老黨員才能真正領會黨的精神，就連那些派到黨的外圍組織去作宣講的，也必須是黨齡長、立場堅定的。他們無論宣講甚麼話題，都要聯繫政治，作出與黨的世界觀和基本路線一致的結論。

宣傳員所需要的材料是由黨組織提供的。由國家宣傳部出版的《我們的意志和道路》(*Unser Wille und Weg*) 刊載許多不同題材的文章，例如，納粹黨在奧地利的歷史、為甚麼德國人應該多吃魚。有的是直接討論宣傳的，例如開會時，房間不要太冷，也不要太熱。德國人注重細節，納粹的宣傳也具有這個特點。國家宣傳部還出版一份《教育與宣講材料》(*Aufklärungs-und Redner-Informationsmaterial*)，涉及的範圍很廣，如住房、勞工政策、農業、布爾什維克主義、凡爾賽條約等等。這雖是公開發行的，但訂閱的一般是宣講員。這些材料很多都是他們在宣講工作中所需要的。例如，1936年7月號有一篇是講世界上徵兵制度的文章。1935年3月希特勒宣佈在德國實行強制徵兵制度，這個宣傳材料的目的是向德國人解釋，由於強制徵兵是國際通例，所有也適合於德國。它介紹說，早在1793年法國就率先實行過這一制度，俄國於1874年實行，蘇聯也在繼續實行，1934年和1936年，意大利和奧地利又分別實行等等，用以證明德國的做法符合國際慣例。[48] 納粹宣傳動員主要以群眾集會方式進行，因此宣傳員常常被派往規模大小不等的公眾集會中去。

納粹的政治宣傳刊物強調內外有別。例如《教育簡訊》(*Der Schulungsbrief*) 是供一般民眾閱讀的。此刊物宣傳納粹意識

---

47 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 74.

48 Ibid., p. 75.

形態的方方面面，由基層宣傳員動員民眾訂閱，發行量從1937年的150萬份增加到1939年的450萬份。此刊物的文章雖然各有專題，但專題討論卻必須符合並支持納粹對歷史、文化、社會的正確解釋，符合政治正確的知識性，如中世紀的婦女角色和作用、1914年前的奧地利軍隊、十九世紀的反自由主義等等。又例如，1937年至1943年出版的《旗手》(*Der Hoheitstrager*) 是供黨的地方以上級別幹部閱讀的，發行量就小得多，1941年為38000份，要求閱者「不得外傳」。《旗手》雜誌並不刊登保密材料，它的有些文章同時也在《我們的意志和道路》上刊登。黨的領導可以讓下屬閱讀《旗手》，但不得直接引用。《旗手》刊登許多政策性的指示，例如，如何鼓勵民眾多生子女、如何與僑民相處、如何幫助基層幹部提高工作效率，還有對不當行為的批評和書評等等。除了專門幫助宣傳的刊物外，宣傳人員還收到許多其他資料。納粹的帝國組織部長萊伊 (Robert Ley)，他的辦公室出版許多幹部訓練材料。黨的地區宣傳辦公室也每月印發新聞簡報。戈培爾於1943年為黨的領導人員出版了《情況》(*Die Lage*) 雜誌，目的是「為政、軍、經濟領導提供信息，以評估時局，盡好領導責任」。黨的外圍組織也出版自己的宣傳材料，如德國勞工陣線出版《我們的口號》(*Unsere Parole*)。[49]

光靠宣傳材料進行宣傳是不夠的，納粹要求黨員以身作則，身體力行，以此作為宣傳的重要方式。萊伊於1938年編寫的《國家社會黨組織手冊》中列舉了黨員的各項責任，都是以絕對命令的口吻規定的，如「元首永遠正確，永遠遵守紀律！不得閒聊浪費時間，努力工作！自豪但不驕傲！服從綱領，對運動絕對忠誠！你是黨的代表，注意你的行為！忠誠無私是最高職責！當真正的社會主義者，當個好同志！待你的同志如待

49 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, pp. 75–76.

自己！堅韌、沉默地戰鬥！粗暴不是勇氣！有利於運動的就有利於德國，這需要你幫助你的人民！」[50]

納粹的黨國宣傳得力於能幹的人才，其中最值得稱道的就是戈培爾。他執掌納粹宣傳非常講究方式方法，事無巨細，事必躬親。他對極權宣傳有許多獨到的見解，至今還被他的模仿者不斷運用。例如，他堅持宣傳必須使用絕對的斷言，要黑白分明，敵我論斷必須不留任何中間餘地。他還發現，宣傳要重覆斷言，不厭其煩，一遍又一遍地直到聽眾不得不相信。他對希特勒的「說大謊，不說小謊」原則更是深信不疑，身體力行。小謊很容易揭穿，而謊言越大，就越不可能揭穿，例如，納粹說猶太人有統治世界的陰謀，又有誰能夠證明猶太人沒有這樣的陰謀？希特勒說，「一般的人，倒不是有意要想作惡，而是本來就人心敗壞。他們頭腦簡單，比較容易上大謊的當，而不是小謊的當。他們自己就經常在小事情上說謊，而不好意思在大事情上說謊。大謊是他們想不出來的，就算是聽到彌天大謊，他們也不能想像能有這麼大的彌天大謊。」[51] 希特勒本人一般不主張說謊，但他很明白說謊的用處，尤其是為了黨國的宣傳事業。

八、極權宣傳塑造「新國民」

納粹統治德國12年，1933年開始執政，1939年進入戰爭時期，宣傳的重點隨即也轉入配合戰爭動員的需要。在這並不算太長的納粹執政期間，它的黨國宣傳對德國國民有多大程度的教育效果？又在甚麼意義上將他們塑造成一代「新人」？從納

50 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 77.

51 Ibid., pp. 45, 44.

粹滅亡到今天，這些一直是研究者們關心的問題。

戰爭使得大部分德國人成為軍人、秘密警察或其他軍事化的殺手，他們的行為已經不再能用一般和平時期的國民標準去理解和解釋。阿倫特在《艾克曼在耶路撒冷》中所討論的「平庸的邪惡」就是用納粹軍人艾克曼為例，在普通德國人的個人品格之外去發現納粹「新人」的特徵，艾克曼也因此成為一個象徵性的典型人物。艾克曼是一個納粹制度中人，也是這個制度的運作者。他成為邪惡的化身，不是因為他具有甚麼普通人不具有的「惡」的特性，或具有可以被稱作為「惡」的思想和判斷。恰恰相反，在邪惡當道的時候，艾克曼為虎作倀，大膽作惡，是因為他根本就沒有自己的獨立思想和判斷。不能獨立思想和判斷正是極權所造就的「新人」的普遍特徵。他們因為不能獨立思想和判斷而盲從命令，所做的壞事不能用簡單的作惡本能來解釋。阿倫特指出，「在罪惡的極權統治下，(人的)不思想所造成的災難可以遠勝於人作惡本能的危害的總和。這就是我們應當從耶路撒冷得到的教訓。」[52]

艾克曼是一個以領袖和黨的意識形態來代替個人道德思考和判斷的「黨民」，這使得他把積極參與納粹行動當作自己應盡的責任。極權的罪惡行動無不以冠冕堂皇的名義來施行，納粹的滅猶行動是為了宏揚純雅利安人種的優越文化，斯大林的大清洗和集中營是為了在一國內首先實行社會主義，中國的文化大革命是為了解放世界上三分之二還在受苦受難的人民。專制制度的辯護者無不孜孜不倦地發掘和拔高極權之惡的深刻正面動機和常人難以企及的高遠意義，無不以能獨窺其中的玄奧深意來誇耀世人。經過拔高的邪惡顯得超凡脫俗、目光高遠、

52 Hannah Arendt, *Eichman in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. Revised and enlarged edition. New York: Viking, 1965, p 287.

神聖偉大，決非普通人可以理解。而正是因為艾克曼把納粹的黨國意識形態無條件地當作了他自己的世界觀，他才「盡忠職守」地成為納粹屠殺猶太人的高效工具。誰在極權制度中「盡忠職守」，誰就注定不能分辨對錯，不能察覺自己行為的邪惡。他只是按照上面的指示辦事，既不需要也沒有屬於他個人的感情、思想和悔意。在極權制度中擔任劊子手的艾克曼是一個「正常」的人，一個「平常」的人，「因而顯得格外可怕……比想像的更接近地獄的生活」。[53] 正是因為艾克曼很正常，很平常，他成為納粹塑造的新國民的一名代表。

許多納粹歷史的研究者同樣也是從普通德國人心甘情願充當希特勒劊子手這一點來分析納粹宣傳造就「新德國人」的可怕後果。例如，歷史學家布朗寧 (C. R. Browning) 的《普通人：後備警察101營和在波蘭的最終解決》和戈德哈根 (D. Goldhagen) 的《希特勒的自願劊子手》都分析了有500名成員的納粹101警察營。[54] 在納粹時期的德國，「警察營」是「秩序警察」(Ordnungspolizei) 的一部分，成員是因大齡或其他原因不符合正規軍服役標準的人員，是「普通德國人」。歷史學家們從101營的文書證明和通訊記錄中發現，警察營成員可以自己決定是否加入屠殺平民的行動，選擇不加入並不會給本人帶來不良後果 (選擇不參加的，有的甚至還被提升了)。他們進行的往往是超出屠殺命令的，不必要的殘害，譬如虐待行刑前的猶太人。他們對殘害和屠殺平民的行動，完全不感到良心和道德的不安，就像是從事普通的日常工作一樣。他們實際上並非過着

---

53 Robert Lowell, "Letter to the Editor." *New York Times Book Review*, June 23, 1963, p. 4.

54 Christopher R. Browning, *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. New York: Harper and Collins, 1992. Daniel Goldhagen, *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New Yrok: Knopf, 1996.

極端環境下的軍事生活，有的人還帶着妻子參加屠殺任務，屠殺期間還回家度假等等。他們不是沒有同情心，他們只是本能地把猶太人當做一種不配人類同情的異類。有一次，德國警察為懲罰一個游擊隊的暗殺行為，屠殺了一個村落全體二百名波蘭人，這一決定令許多警察隊員感到傷心、遺憾和震動，然而第二天他們就前往刑場，屠殺更多的猶太人。

像艾克曼和「警察營」這樣的劊子手固然很有代表性，但是，並不是所有的德國人都在希特勒的戰爭機器中直接充當了劊子手的角色。那些更一般，更普通，沒有充當劊子手的德國人，他們又是在甚麼意義上成為納粹所塑造的「新人」的呢？德國歷史學家提爾曼·阿勒特的《德意志問候》從一個獨特的角度為我們提供了一個可能的解答。希特勒敬禮是每一個德國人在納粹統治下的普通日常行為，而恰恰是這樣一種「普通」的行為，讓我們看到德國人如何普遍地在納粹統治下變成了一種絕對順從、盲目效忠、價值扭曲、人格分裂的「新國民」。

「希特勒問候」在長達12年的時間裏成為一條關於社會交往的政治性規定，幾乎所有的德國人都在非常順從地執行這項規定。納粹上台之後，一句「希特勒萬歲」的套話，加上一個攤開手心、伸展右臂舉至眉梢的動作所構成的問候覆蓋了社會文化的全部。1933年，帝國內政部長在一份傳達給帝國最高機構的備忘錄中寫道：「在推翻了多黨派的國家以後，希特勒問候語已經成為全德意志的問候」。傳統的和習慣的問候被從社會生活中清除掉了。即使在最親密的交往空間裏，人們也必須依照黨國的規定相互打招呼。在《德國國家社會主義學生社團同志關係教育綱要》中，對於打破原有的問候方式，曾出現過這樣一段評論：「你應當覺得德意志問候是一種『當然』的問候，應當拋棄『你好』、『再見』和『您好』等陳詞濫調」。

它還寫道：「不想被懷疑有意拒絕希特勒問候語的人，就應當主動踐行之」。[55]

改變德國人習慣的問候語，革除舊的「陳詞濫調」，代之以歷史上絕無僅有的全新的「希特勒問候語」，這樣一個小小的納粹極權生活細節，它包含了塑造「新國民」的所有基本要素：語言、習慣、感受、行為、人際關係，甚至身體姿勢和相應的面部表情。希特勒問候語成為一種新生活秩序的象徵，「在納粹統治時期，行希特勒問候禮被看作一種示忠。希特勒問候的貫徹與推廣，標誌着人際交往的秩序發生了重大的轉變。同時又最清晰地説明了德國人的集體退化，他們沉浸在『罕見的前現代儀式所營造的幸福』當中」。[56]

離開了特定的意識形態與社會的框架，「希特勒問候語」這樣一個大多數德國人習以為常的舉動，看在一個旁觀者的眼裏，一定會十分荒誕可笑，不可理解。阿勒特提到了一名年輕外國漿手看到德國人行希特勒禮時的感覺，這位漿手是這樣説起自己在康斯坦茨尼普頓俱樂部的經歷的：「1935年春天的一個晚上，我去俱樂部訓練。我像往常一樣同隊友打招呼，對他們説『你好』。就在這時，一個家伙很放肆地朝我衝過來，大聲對我嚷道：『你這家伙難道不知道，德國人打招呼應該説『希特勒萬歲』嗎?!』一開始我以為這是個低劣的玩笑，但是周圍鴉雀無聲，空氣沉悶得讓人窒息，所有人的臉上都木無表情。我一下子明白了：這並不是玩笑。於是我甚麼話都沒説，走到更衣櫃前，把隨身用品一股腦扔進運動包裏，一句話都沒

---

55 提爾曼．阿勒特：《德意志問候——關於一個災難性姿勢的歷史》，孟翰譯，江蘇人民出版社，2008年，第5頁。

56 同上書，第6頁。

說就離開了那裏，後來再也沒有回去」。[57]

習以為常的「希特勒問候語」甚至使得人們不再能正確判斷甚麼是日常生活中應有的人際禮貌。海爾加·哈特曼1938年在巴特康貝格 (陶努斯山區) 寫的回憶錄裏有這樣一段話：「我那年五歲，祖母讓我到郵局去買郵票，同去的還有我七歲的堂姐。郵局在一座私人住宅裏，負責人是一個女的。我們到了那裏，一齊說『早上好』。那個女負責人看上去很生氣，讓我們退到門外去，並對我們說：『想清楚該怎麼做再進來。』我們面面相覷，不知道做錯了甚麼。我堂姐想，也許我們應該先敲門。於是我們敲了門，一齊大聲說『早上好』。她跑了過來，抓着我們的手，把我們領到門口，手把手地教我們在進入辦公場所的時候應當怎樣向元首敬禮。這就是我對希特勒問候語一直以來刻骨銘心的記憶，直到今天都念念不忘」。[58] 這位郵局負責人太太被納粹宣傳改造得非常成功，她把政治正確當作了禮貌行為，以至於連判斷孩子在向她問好時有沒有失禮，都已經做不到了。

九、極權的「新文化」和謊言秩序

新的問候語是納粹宣傳無限忠於元首的手段，這個問候語被大部分德國人接受，並隨時應用在他們的日常交往中，形成了一種納粹所期待的人際關係：「在每一種問候語中，都會透露出問候者的自身利益，以及他以甚麼方式理解自己的行為同公共利益之間的關係，這在『德意志問候語』尤其明顯。人們從打招呼起漸漸揭開的秘密，不可能從佔支配地位的集體生活

57 提爾曼·阿勒特：《德意志問候》，第9頁。

58 同上書，第8–9頁。

的秩序關係中被完全排除出去，相反，它更多地反映出打招呼的人對社會個體所隸屬的公共行為空間的感受。一個在公共場所，例如在企業裏、馬路上，或者家門口，看似興高采烈地抬起右臂致敬的人，在進了家門，回到自己的私人空間之後，卻可能是一個堅決反對德意志問候的人」。[59] 強制性的公共行為和政治正確的言行標準，使所有的人保持一致，這必然會造成公共行為與個人想法的分裂，也因此造就一種生活在強迫、恐懼和不信任下的假面人。極權體制下的「新人」不可避免地成為這樣的假面人，這是他們所接受的最基本的國民教育的成果。那些不願意行希特勒禮的人們，他們在公共場合也必須這麼做。

希特勒敬禮讓我們看到了一種極權統治下的普遍國民行為和心態，這種行為和心態在今天看來非常乖戾，甚至不可理解，這就像今天回想「文革」時的「忠字舞」和「早請示晚匯報」一樣。然而，造成一國人民這樣乖戾行為和心態的既不是國民的突然道德異常也不是集體的突然神志不清。這與由所謂「民族文化」決定的國民性也沒有直接的聯繫，因為民族文化非常不同的德國和中國都發生了類似的事情。阿勒特認為，德國人接受並實行希特勒敬禮，是他們適應極權生活秩序的一種表現，「惡魔並不是選準德國人而來，德國人之所以會依附於一個神授聖人，同他們的民族氣質沒有絕對的聯繫，如果我們僅將目光投向希特勒問候的含義結構，那麼我們發現，恰恰是人與行為規則之間的關係，對於適應社會秩序的靈活程度，抑或對於社會秩序的野蠻化起着至關重要的作用」。[60] 個人與普遍行為規則之間的關係其實就是「文化」，文化是教化，是潛

59 提爾曼．阿勒特：《德意志問候》，第6–8頁。

60 同上書，第135頁。

移默化，文化起到的是調節個人與生活秩序之間的關係，並在最大程度上使之趨於一致的作用。

「德意志問候」成為納粹德國「新文化」的縮影，是一種「具有德國特色」的「新禮儀」文化，在這個意義上說，它是「文化革命」的成果，從它的深入人心來看，應該是相當「豐碩」的成果。以「新文化」來對人民進行政治洗腦，這是極權統治的一個普遍特徵，中國的「文革」就是從文化的「破舊立新」開始的。德國社會學家勒佩尼斯 (Wolf Lepenies) 指出，在德國，「基於文化期待與文化成就，人們一直堅信德國走的是一條特色之路，一條『特殊的道路』……文化被看成了政治的高貴替代物」。對德意志問候來說，這種具有德國特色的禮儀是具有諷刺性的，就在德國「新禮儀」形成並在德國扎下了根的時候，文化不僅沒有使德國人與世界聯繫得更緊密，反而成為「德國人企圖使自己與文明世界的其餘部分相分離的響亮口號」。[61] 這種納粹的德國新文化，它的全部作用是使所有的德國人，不管每個個人在心裏究竟是怎麼想的，都必須與其他德國人，而且只是德國人，保持完全的一致。

這樣的黨國文化成為人們社會生活環境中的一種脅迫力量。它是如此強大，以至於它的宣傳無須排斥「舊的」德國經典文化，相反，它甚至能夠有效地將一些經典文化「為我所用」。德國歷史學家梅尼克 (F. Meinecke) 在他的《德國的災難》一書中寫道，「狡詐虛偽的戈培爾很清楚地知道如何將幾篇內容相宜的絕好文章刊登在納粹黨報的顯著之處，從而誘捕無辜的靈魂成為納粹的擁護者。每個星期天早晨禮拜的時候，他通過在電台中播放一個名叫『寶庫』的節目——對聽眾播放

61 沃爾夫．勒佩尼斯：《德國歷史中的文化誘惑》，劉春芳，高新華譯，譯林出版社，2010年，第2，5頁。

最為經典、優秀的德國音樂和精挑細選的詩歌作品——來達到阻止人們去教堂的目的。」[62] 勒佩尼斯指出，納粹用操縱「甚麼是文化」來作為它的宣傳手段：「納粹宣傳的一個重要策略就是，有意地打造並上演一些『與政治無關』的藝術作品，其中電影起到了非常關鍵的作用。萊妮·里芬斯塔爾 (1934年紐倫堡群眾集會的《意志的勝利》的導演) 便是很好的例子，她認為她與納粹政權毫無干係，因為她在戰爭期間創作的電影《低地》是一部浪漫影片，是『與政治和戰爭相對立』的影片」。[63]

把宣傳打扮成文化，將宣傳文藝化，去政治化，是為了更好地宣傳，而在這種宣傳中發揮作用的作家、導演、教授、學者，那些正式僱傭或臨時投效的知識分子，他們並不需要在每一部作品，每一篇文章中都直接為黨化宣傳效力，他們平時所保持的中立學術、藝術立場或「專家」身份使得他們可以在最關鍵時刻發揮最佳宣傳作用。他們中有的並不意識到自己所起的這種作用，還以為自己從事的只是學術、文學、藝術等等高尚而有自尊的文化事業。埃呂指出，知識分子特別容易接受宣傳，也特別善於參與宣傳，是一種普遍的現象，這裏有認知、心理、知識結構和政治野心等各方面的原因。[64] 除了這些原因之外，知識分子和其他人一樣，生活在普遍的假面和功利社會之中，不得不掙扎在想像的自尊與實際的自卑之間，這些應該是更加直接的原因。

這種自尊的喪失和真實價值的撕裂成為一切極權統治——成功的、失敗的和更失敗的極權——給國民造成的巨大心靈腐

---

62 Friedrich Meinecke, *The German Catastrophe: Reflections and Recollections*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950, p. 119.

63 沃爾夫·勒佩尼斯：《德國歷史中的文化誘惑》，第158頁。

64 參見本書第十一章《二十世紀的宣傳》，第3節「呼吸骯髒空氣的知識分子」。

蝕。哈維爾把這種心靈腐蝕稱作為「謊言」，成為對極權的經典概括。哈維爾說，極權是對人的社會生活每個領域的全面控制和影響，而且，極權是一種極其「善於變化、適應的意識形態」，不僅非常嚴密、細致、條理化、面面俱到，而且富有特殊的糾錯能力。這種糾錯不是改變極權的目的，而是不斷改變為實現這一目的而採取的手段和途徑。哈維爾還指出，極權是一種類似於宗教的世俗宗教思維和觀念體系，「極權對任何問題都有一個現成的答案」。極權可以借用外在資源，任何外在資源都會在借用過程中被它同化，並轉變為極權整體的有機部分。對極權要麼是全部接受，要麼是全部摒棄，「不可能部分採用」，那些失敗的和更失敗的極權並沒有改變它們的極權性質。對於看上去改良了的極權，一個人哪怕只是部分地接受了它的合理性，也會就此陷入它的統治邏輯而渾然不能自覺，其後果便是「人的生命遭受它的徹底影響」，心靈被不知不覺地毒害。[65]

哈維爾曾經用一位水果店經理的例子來說明人的心靈會如何遭受極權的毒害，這個事例中的極權日常生活細節與阿勒特關注的「德意志問候」一樣，成為極權國民人格的極有力的細微象徵。他們運用的都是「微觀社會學」的觀察方式。那位水果店經理在其櫥窗上貼上「全世界無產者，聯合起來」的標語，他並不相信這個謊言，但仍然在裝作相信。這是一種典型的極權統治下的謊言生活。水果店經理從來不去思考他貼在櫥窗上的標語，這些標語也不是他的真實想法，和他每天買進賣出的生活絲毫不相關，但是他為甚麼還要將這些標語混於洋蔥

65 Vaclav Havel, "The Power of the Powerless," in *The Power of the Powerless: Citizens Against the State in Central-Eastern Europe*, ed., John Keane. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1985, p. 25.

和胡蘿蔔之間呢？哈維爾解釋道：「很簡單，因為許多年都這麼做，每個人都這麼做，這是必須採取的方式。如果他想拒絕，這可能帶來麻煩，他可能因為沒有照規定佈置櫥窗而受到責備，甚至指控他不忠誠。他做這件事是因為如果一個人想生存他就必須做」。[66]

哈維爾和阿勒特所觀察的極權生活細節具有普遍意義，讓我們看到，一個人不需要成為極權統治的劊子手，只要參與在它的謊言中，就已經在被它的宣傳所毒害，並在協助延續這種謊言。柯拉考斯基 (L. Kolakowski) 在討論極權謊言的《極權主義與謊言的德性》中說，「極權制度的謊言之所以引起我們的關注，並不只是因為這種謊言的範圍極廣，非常頻繁，而且還是因為它產生的社會、心理和認知影響」。[67] 這使人在不知不覺之中，變得習慣於把政治正確當作真理，把遺忘歷史當作創造歷史，用條件反射來代替思想，用冷淡麻木來對待墮落，以至整個社會陷入思想僵化、道德麻痺、人性扭曲的異化狀態。在這樣一種異化的社會狀態中，「生活在謊言中導致人類自我認同的深刻危機，這種危機轉而又造就了在謊言中生活的條件」。[68] 這是一種練就全體國民奴性的謊言，一種極權統治所獨有的「組織的謊言」，[69] 也是一種使得國民自我教育和自我解放變得格外困難的集體謊言。不幸的是，在一個極權國家能夠像1945年的德國那樣有機會改變它的政體之前，這樣的謊言還會一直繼續下去。

---

66 《哈維爾文集》(內部交流本)，崔衛平譯，2003年，第52頁。

67 Leszek Kolokowski, "Totalitarianism and the Virtue of the Lie," in Irving Howe, ed., *1984 Revisited.*, Harper & Row, 1983, p. 122.

68 《哈維爾文集》，第64頁。

69 Leszek Kolokowski, "Totalitarianism and the Virtue of the Lie," p. 135.

14 東德的「宣傳教育」為何不能成功？

在1989年蘇聯、東歐政治劇變之前，東德的德國統一社會黨 (共產黨) 政府的政治宣傳是在東歐國家中最有效的，匈亞利出現過1956事件，捷克斯洛伐克有過七七憲章，波蘭有過團結工會，但東德人民的思想卻很穩定，1953年出現的動亂被很快平息以後的36年間，東德的政權一直沒有放鬆對人民的宣傳教育和思想統治，人民也沒有任何明顯的反抗。似乎誰也不懷疑東德政權和政局的穩定，而且以為會一直如此，長治久安。

在這樣的情況下，甚至連學者們都一直在預言，統一社會黨極權會在東德長期存在下去。而恰恰就在這個時候，東德政權卻一下子崩潰了。在這政權存在的時候，它一直受到人民的一致擁護，但在它垮台的時候，卻很少有人為它惋惜，更不要說挺身而出，拼死保衛了。這樣出人意料的突變到底源於何種原因？是純屬偶然，是出於統治者的一時疏忽？還是還有一些更深層的必然原因？

一、龐大的宣傳機器

東德的思想宣傳和納粹思想宣傳都發生在德國，都是典型的「黨宣傳」。東德的「黨宣傳」比納粹更體現黨的絕對領導。納粹宣傳體制有政出多門的特點，因為即使像戈培爾這樣的黨棍，也還是會顧慮到政黨和國家的不同「法律權威」問題。在他的心目中，「黨」和「國」還是有所區別的。1931年

至1945年戈培爾擔任納粹黨的「帝國宣傳首腦」。納粹取得政權後，他同時兼任黨的「帝國人民啟蒙和教育部長」和國家的「帝國文化部長」。他掌管的宣傳、審查、督導範圍包括報紙、雜誌、電影、書籍、公共集會和慶典、對外宣傳、戲劇、藝術、國內電台和黨的教育。

戈培爾於1935年這樣規定納粹的宣傳系統：納粹必須控制報紙，但是必須通過國家而不是由黨來直接控制，「因為黨不能這麼做，黨既沒有手段，也沒有法律權威來控制報紙。報紙因為我是 (國家政府) 部長才聽我的。如果我要以帝國宣傳領導 (黨) 來控制報紙，他們就會說，你沒有那個法律權威……如果我們需要用集會的方式，通過宣傳動員人民，那是黨的責任。如果我們要用報紙來影響人民，那就是『帝國文化部』的事情。無論是國是黨，影響民意的事全掌握在我們手裏。」[1]

戈培爾並不是納粹德國宣傳的唯一掌管人，例如，迪特里希 (Otto Dietrich) 是「帝國人民啟蒙和教育部」副部長，在黨內與戈培爾同等級別，自1937年擔任希特勒的新聞秘書，戰爭期間比戈培爾更經常陪伴在希特勒的左右，對戈培爾形成制肘的作用。

與納粹宣傳體制相比，東德具有更直接的「黨宣傳」特徵，德國統一社會黨控制宣傳，國家部委的作用要小得多。宣傳政策一直由黨的最高首腦直接掌管、決定，從1950至1973年是烏布利希，從1973年到1989年是昂立克，政治局委員參與決策意見。東德黨宣傳的一元化體制使得黨對宣傳和思想控制擁有當然的「法律權威」，通過國家有關的「部委」來傳達黨的

1 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines: The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 2004, p. 63.

旨意，也就不過是形式而已，而這些部委的領導在政治權威和級別上遠遠低於黨的意識形態主管。

東德統一社會黨政權的宣傳體制模仿蘇聯模式，分為「宣傳」和「鼓動」(或動員) 兩個部分，宣傳着重在馬列和共產主義的理論建設，以歷史的必然發展和社會主義的優越性、共產黨的先進性為內容對人民進行長期的教育，而「鼓動」則是直接動員群眾積極響應黨和政府的政策，投入實際的工作行動。

從事宣傳的工作人員包括各種專職的宣傳官員、幹部、工作人員，人數相當龐大，東德的全部人口為1650萬，而宣傳工作者就有80多萬，佔人口的5% (相當於中國的6500萬)。德國統一社會黨有一個稱作為「黨員年訓」(parteilehrjahr) 的訓練課程，是所有的黨員都必須完成的，光是1988年 (垮台前一年)，參加這個課程的宣傳工作者就有11萬人之多。據一項來自萊比錫的報告，黨宣傳工作者中，約有一半參加領導「黨員年訓」，大約有20萬德國統一社會黨黨員都兼有部分的宣傳任務。[2]

在東德，黨員是「先進分子」，即使他們不是全職的宣傳工作者，做群眾的思想工作，引導群眾正確思想，緊跟黨的路線，自然是他們應盡的份內責任。這些有關宣傳工作者的數字還不包括「記者」(他們的新聞媒體單位是由黨直接控制的)、「自由德國青年團」(共青團)、四個行業的「政黨」(如基督教人士、農民，相當於中國的民主黨派) 中擔任宣傳任務的人員。其他許多組織也都擔負着宣傳的任務，如德蘇友協、自由德國貿易聯合會、對外友好協會，等等。

「鼓動」工作者人數就更可觀了。一項1976年的估計認

2 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," *Quarterly Journal of Speech*, 85 (1999): 400–416, p. 401.

為，當時東德的統一社會黨黨員有200萬，其中10–15%都有鼓動群眾的任務。行業政黨和各種政府組織中的許多成員也擔負這項任務。東德有一份專門為鼓動員出版的周刊，叫《甚麼與如何》，1979年的發行量是45萬份，也就是當時東德人口的3%。儘管訂閱這份雜誌的並非都是「鼓動員」，但這麼大的發行量也還是反映了鼓動員的隊伍非常龐大。[3]

德國統一社會黨非常重視宣傳工作者的培養，成績也相當顯著。1945年二戰後共產黨東德建立，面臨的最大問題是缺乏幹部。德國的共產黨在希特勒12年的納粹統治下，幾乎已經被消滅乾淨。1950年，德國統一社會黨決定運用蘇聯的教育制度來解決這個問題，在全國各地區的政府機關中都開辦了黨校。到1989年政權崩潰時，主持「黨員年訓」的宣傳工作者中有一半曾在黨校至少學習過一年，其中8%有研究生學歷。其他的人員也都在黨校短期學習過。到1980年代，黨中央所有領導幹部都擁有黨員大學的正式學位。以學歷證明來看，黨的宣傳領導幹部的知識化是絕對沒有問題的。[4]

與「宣傳工作者」不同的是，「鼓動工作者」都是一些在單位裏發揮作用的黨員，學歷和效率都不如宣傳工作者。來自萊比錫的一項報告說，在當地一家百貨公司的調查發現，「挑選出來當鼓動員的大多是紙上人數，他們沒有接到上級黨領導的指示，因此無法有效地做同事的工作」。[5] 鼓動員雖然擔負着做同事們思想工作的任務，但實際上往往是有人無責，有責無能，做做樣子而已。沒有熱忱的宣傳成為後極權和新極權的特徵。

---

3 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," p. 404.

4 Ibid., p. 404.

5 Ibid., p. 404.

黨的宣傳工作人員隊伍龐大，其中有熱情工作的，也有的純粹是端一個黨宣傳飯碗的，更有的是以這個職務謀取個人的實惠 (升遷較快、孩子上大學有優先)。黨的領導對此也有所了解，1961年8月，在布萊頓堡召開的一次宣傳會議上，宣傳人員受到了嚴厲的批評，「這些會議的準備工作還是相當好的，嚴重的問題是，192名受邀參加會議的宣傳工作者，只有52人出席了會議。」許多宣傳工作者都說工作太忙，顧不過來，他們從來不買書，不讀書。1961年的一份報告說，許多宣傳工作者連必備的36卷《馬恩全集》和40卷《列寧全集》都沒有買過。就是買了的人也很少有人真正讀過。這些人當中，一大部分都是因個人實惠、好處、功利而吃黨的宣傳飯的。[6]

二、缺乏特色是最大的特色

不管黨多麼努力地在黨校裏為宣傳工作者提供學習和深造的機會，在德國統一社會黨統治的40多年中，宣傳工作者的素質和效能一直是一個問題。這裏面有個人素質的因素，也有很大一部分是政治制度本身的因素。1957年德國統一社會黨「鼓動部」的一項報告認為，宣傳工作者自己對問題了解不夠：「要取得群眾的信任，黨的幹部應當比一般報紙讀者對政治有更多的了解。但是，黨的書記們一樣只能從報紙上得知消息，與共和國的公民沒有甚麼不同。」[7] 報告建議，為黨的基層書記多提供一些「內部消息」，結果不了了之。

基層黨幹部在許多事情上與老百姓一樣蒙在鼓裏，這種情

---

6 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," p. 404.

7 Ibid., p. 405.

況在德國統一社會黨政權存在的整個40多年中沒有甚麼變化。供黨員幹部閱讀的《甚麼與如何》和《新路》(*Neuer Weg*) 的發行量很大，根本不可能登載「內參消息」。黨最害怕的就是把壞消息走漏給西德，為了防止「洩密」，許多事情連自己的基層幹部都不能讓他們知道。再說，有的情況 (如高層的意見分歧) 如果洩露出來，還會在國內造成思想混亂，影響社會穩定，因此也是不能讓基層幹部們知道的。

東德宣傳沉悶單調，翻來復去地重覆同樣或類似的話，高層主管想盡辦法，也還是沒有能夠改變這種情況。例如，東德的官方報紙《德國新聞》雖然發行量高達一百萬份，但內容單調，1955年一份黨內報告批評道，「總的來說，這是一份無趣、沉悶、勉強可讀的報紙，至少它的重要文章都是味同嚼臘……報紙刊載過多的長文、領導長篇講話，就連黨員幹部都不愛讀，不要說一般黨員了」。一年以後，一份給黨中央政治局的報告說：「《德國新聞》對本國各經濟部門發展的報道，還不如資產階級報紙」。1977年，黨中央認為，「民主德國的報道應當有更多的信息、更活潑、更生動有趣」。官方語言是不能用「缺乏信息」、「不活潑」、「不生動」這樣的負面說法的，說要「更」如何如何，表明情況已經相當糟糕。[8]

許多東德人都從西德媒體獲取新聞信息。德國猶太作家海姆 (Stephan Heym) 對東德新聞的結論是，「用字越冠冕堂皇，說辭越空洞無物」。黨的鼓動部的一個幹部不慎對一位記者說：「海姆說的沒錯，就是這個樣子」，把那個記者嚇了一大跳。官方新聞要麼是報道領導的講話和活動，要麼是乾巴巴的說教，大大小小的報紙都是一個腔調，要改變這種情況說起來

8 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," p. 405.

容易，做起來難。媒體報道要求統一口徑，要求用不同的嘴巴說同樣的話，就連一點點小事，出現了口徑不一的情況，也可能引起當事人一陣緊張和驚慌。1980年，柏林就出了一件「銀餐具事件」。在「鼓動部」檔案中有一份文件是這樣說的：「百貨公司只有昂貴的銀餐具出售，進貨員說別的貨物全銷到西德去換外匯了。經理不能把這個實情告知售貨員，售貨員也不知道到底該對顧客說甚麼。因此，各個商店有了各種各樣的解釋……我們應該至少在每個城市有一個統一解釋！」這樣的小事都能把維護「統一解釋」的鼓動部弄得這麼緊張，更何況是關係到政治性的大事。[9]

三、一個製造焦慮和謊言的體制

在政治上保持高度一致的保險做法是「引述」，高層領導引述馬列主義或相互引述，下面一級一級的領導就引述黨領導的各種報告和黨的文件。有一次，昂立克在給瓦爾特·烏布利希的一份備忘錄中，對黨內印發的文件表示不滿。昂立克說，「我發現，這份報告中一處也沒有提到，中央委員會在第一書記的領導下努力貫徹第五屆黨代會的決議。」烏布利希在備忘錄上打了兩個驚嘆號，強調這是重點。上自黨內高層領導，下到各級官員，報告、公文、講話、指示中引述黨的文件，以示貫徹黨的精神，有冠冕堂皇的官話才能證明思想正確、立場堅定。政治立場的明確和正確需要用正確的語言、說法、口號來表現，所以反來復去地說，反來復去地領會、解釋，大家牢記熟背、使用起來習慣成為自然，結果人云亦云，有口無心。在

9 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," pp. 405–406.

中國，這樣的語言被嘲笑為假大空，在德國，這種語言被嘲笑為「黨版中國話」。[10]

黨內主管宣傳的官員和媒體工作者一樣，總是害怕報刊語言會發生甚麼意想不到的麻煩，因此，用套話、官話最安全。評論家舒伯特 (Renate Schubert) 稱此為「一個製造焦慮的制度」。[11] 下面被管的怕上面怪罪下來，覺得老是被人掐着脖子過日子，上面管事的唯恐下面出了紕漏，又有更上面的要怪罪下來，所以不得不戰戰兢兢。遇到模棱兩可的事情，寧可錯殺一千，不可放過一個，由此形成了一種焦慮型的自我審查。這種歇斯底里的自我審查不但減輕不了焦慮，反而添加更多的焦慮。

黨宣傳對新聞報道的管制尤為嚴格。社會學家埃呂説過，一般民眾對以前發生過的事情並沒有太長的記性，而只是對眼下發生的事件才會有強烈的反應。[12] 戈培爾也説過，新聞不能與民眾的直接經驗不符，「把在每個人眼前發生的事情加以歪曲，那是胡説八道」。[13] 不能把人人都知道發生過的事情説成是沒有發生過，但可以不准媒體報道這樣的事件，就像它從來沒有發生過一樣。黨的宣傳要求新聞從「正面報道」，所以總是盡量不讓壞消息曝光。它認為，壞消息不利於穩定人心，也可能被西方利用，所以，壞消息也成為一種不能洩露的「國家機密」。即使在有壞消息不能不見諸報刊的時候，也一定要從正面來報道，例如出現了大災害，就應強調救災的成績，強調

---

10 Randall Bytwerk, "The Failure of the Propaganda of the German Democratic Republic," p. 406.

11 Ibid., p. 406.

12 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitude*. Trans., Konrad Kellen and Jean Lerner. New York: Alfred A. Knopf, 1968, p. 295.

13 Willi A. Boelcke, *The Secret Conferences of Dr. Goebbels: The Nazi Propaganda War, 1939–43*. Trans., Ewald Osers. New York: E. P. Dutton, 1970, p. 81.

多難興邦。而且必須永遠把不良事件地區化，當作一個不影響大好全局的地區特殊問題，當作一個已經得到解決，或至少已經在有效解決的問題。

宣傳工作很多流於形式，1963年東德發起了一場聯繫群眾，報刊登載「人民來信」的運動。運動熱過一陣就冷了下來，每個報紙都有一長串寫信者的名單，但真正寫信的卻寥寥無幾。這個長名單是為了向上級呈報用的，為了顯示工作的成績。

像「人民來信」這樣可以顯示親民和教育成果的，具有「東德特色」的宣傳活動還有不少，如「開會」、「討論」、「傳達文件」、「交流學習心得體會」、「信息發佈會」，等等，這些活動都是在每個基層單位和居民委員會進行的。這些活動強調深入領會和思想認識，是思想教育，看起來是相當理性的，與納粹德國時的情緒型群眾集會、領導演說、宣誓效忠的喚發激情和立即行動有所不同。

東德的宣傳和思想控制始終完全由「黨」來掌控，與納粹將此任務部分交給國家有所不同。正如研究者畢特沃克指出的，「東德宣傳的權威 (指揮鏈) 直接來自黨中央。中央委員會『鼓動部』每星期二有一次記者會，在會上作出本周的指示。指示是口頭的，不准做筆記」，對具體的事情都有統一的口徑。例如，關於抵制1984年洛杉磯奧運會，1984年5月10日的指示是，「我們要求你們避免做任何評論。在接到進一步通知之前，除非有事先許可，不得發表任何意見。不要自作主張！」又例如，同年，東德建國35周年，1984年8月13日的指示是：「人民應當把自己當成國家的建設者。充分正面報道社會主義國家。在這一期間，任何人不得報道他自己不喜歡的事情，如柏林東郊的建房事件……那些有過抱怨的人們，他們對我們集

體與個人取得的偉大成就是缺乏認識的」。[14] 許多做宣傳工作的都不過是傳聲筒，上層權力既需要鼓勵他們的士氣，提供他們一些信息和説法，但又不能真正甚麼都向他們交底，或者真正給他們甚麼權力。

四、「黨宣傳」為何難以成功？

東德的宣傳面臨一個由它自己製造，因此也就格外難以消除的悖論困境：它想要得到的，並沒有得到；而它得到的，卻又未必是它想要得到的。儘管黨在宣傳中投入了巨大的資源，但實際的宣傳效果卻收效甚微，也就是説，國家並未能成功地把正統思想灌輸給國民，並以此將他們「社會化」為它所要的那種「新人」。宣傳得到的只是人們的表面順從，這種順從包括了「行動」的兩個方面：按照統治者的意志和命令，順從地有所行動或避免行動。泰德·史密斯指出，宣傳的目的主要不是影響群眾的想法，因為想法存在於人們的頭腦之中，想法是否真的受到宣傳影響，是無法有效測定的。宣傳的主要目的是影響群眾的公開行為，如果能夠做到讓群眾做甚麼他們就做甚麼，不讓他們做甚麼他們就不做甚麼，宣傳就算收到了成效。但是，成效不等於成功。成功是指形成或改變人的想法，然後再有相應的行動。宣傳的悖論是，它一開始就以行為而不是思想為影響的目標，那它注定只能是不成功的。它所改造成共產主義或社會主義的「新人」，他們那種沒有思想來源的行為只是一種動物性的條件反射。[15]

---

14 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 94.

15 Ted J. Smith III, "Propaganda and Techniques of Deception," in Ted j. Smith III, ed., *Propaganda: A Pluralistic Perspective*. New York: Praeger, 1989, pp. 80–81.

宣傳官僚其實自己早就意識到黨宣傳機器出了毛病，但他們看到的總是技術性的原因，例如，某些環節出了問題、對某問題宣傳力度不夠、弦繃得還不夠緊、必須投入更多資金和人力、加強「軟實力」等等。宣傳官僚不可能從極權體制本身去找原因，因為這樣做，便是對體制心存懷疑，缺乏堅定的信心，而這無疑會成為一種自殺行為。對失敗的真正原因，他們會下意識地拒絕承認。正如埃呂所說，在任何一個社會中，「只要一開始有對話，宣傳便完了。」[16] 宣傳官僚知道宣傳的致命弱點是甚麼，因此，他們的宣傳是以禁止社會中的自由對話為先決條件的，它必須嚴格控制社會中的自由言論和理性的平等討論。它既然不可能改變這個先決條件，也就必然只能尋求宣傳方法和技術的改良。

技術的問題總是可以有對策的，但如果是極權宣傳體制自身的問題，那就完全是另外一回事了。恰恰是一些制度原因使得極權宣傳的自我完善能力受到致命的限制。不僅如此，任何的技術性改良只會加深這些內在缺陷，使得極權宣傳越來越不得不依靠宣傳之外的強權壓制和暴力威脅。大致而言，極權宣傳體制本身有三種不可克服的內在缺陷，是任何技術性的改良都無法克服的，也是它注定不能成功的原因。

極權宣傳的第一個內在缺陷是為自己設置了不切實際的目標。不切實際的目標注定只能有自欺欺人的結果。極權宣傳自稱代表絕對真理，並企圖統一所有人的思想，它必須證明極權政權及其意識形態絕對正確，證明其領袖的絕對英明、制度的絕對優越、政策的絕對正確等等，並以此為理由要求所有人的絕對服從。絕對的正確必然需要絕對的權力來支撐，而絕對的權力又必然帶來絕對的腐敗。

16 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 6.

絕對正確的宣傳要求人們放棄自己獨立的想法，而代之以由宣傳武斷規定的「正確思想」。宣傳還必須按照最高統治者的意願，變來變去。實際上是在為它自己製造一個逆水行舟式的困境。試想，宣傳想要改變的思想是「自發」的，而它自己卻是需要「灌輸」的。以不自然對抗自然，這是多麼辛苦、多麼不容易成功的一件事。這就是老赫胥黎 (T. H. Huxley) 所說的那種「園丁」困境。赫胥黎在1894年出版的《進化和倫理》一書的序言中描述了一個意欲干預自然的園丁，園丁要以他的武斷設計來重新規劃自然。園丁可以成功於一時，但只要他停止經營他的花園，自然就會立即恢復原貌。[17] 黨宣傳不斷試圖以「先進思想」教育群眾，以革命運動去動員群眾，提高他們的覺悟。然而，一旦停止了這種政治運動式的干預，群眾立即開始恢復到先前的「落後」狀態，甚至比以前的落後更加落後。東德的情況是如此，「文革」後的中國，情況也是如此。

極權宣傳與別的種類的宣傳有本質的區別。例如，民主社會中也有宣傳，但那裏的宣傳是自己說話，也讓別人說話。宣傳者不可能以代言唯一真理、實現統一思想為己任。美國競選總統時，參選者及其團隊都會全力使出宣傳招數，如果誰以60%的選票當選，那已經算是「壓倒性優勢」。極權政治宣傳稱自己絕對正確，60%的支持率不但不是絕對優勢，而且是「非常失敗」。宣傳如果說80%的人支持現政權，可信度會比說98%的人支持要來得高，但它決不能這麼說，因為這麼一說，就等於承認有20%的反對者，這是對絕對真理的重大打擊。而且極權統治下的社會，思想「純潔」，處在一種「無

17 老赫胥黎的「花園」比喻是在 "Prolegomena" (1894) 一文中提出的。此文是他於1893年在牛津大學演講集 "Evolution and Ethics" 的序言。Quoted by Jack Williamson, *H. G. Wells: Critic of Progress*. Baltimore, MD: The Mirage Press, 1973, p. 75.

菌」狀態下，不要說有20%的反對者，就算只有5%，只要讓民眾知道這些人的存在，就會出大麻煩。不滿的情緒是會傳染的，只要有人公開表示不滿，就可能鼓勵其他人加入反叛、到處傳染異端思想。極權宣傳從一開始就給自己設定了一個極高的「成功目標」，看起來非常強悍，但這卻是一種非常脆弱的強悍，因為它連5%的對立面都經受不起。

極權宣傳的第二個內在缺陷是自我評估機制失靈。極權宣傳表面越成功，就越無法評估自己實質是多麼失敗。極權宣傳是一種典型的以「正確行為」代替「正確思想」的宣傳。它的有效性可以從人們沒有公開的不正確行為來評估，卻無法從人們沒有不正確思想來評估。極權宣傳深知這一點，由於無法評估它對人們思想的控制效能和程度，它處在一種持續的不安、提防、焦慮、戒備狀態之下，事無巨細，絲毫不敢馬虎。對思想的審查和管制因此也必須延伸到所有的文化、出版、新聞、言論、文藝、娛樂領域，任何一點疏漏都可能對整體控制造成「不可挽回的損失」，也就是埃呂所說的，成功的宣傳必須是無一遺漏的「整體宣傳」(total propaganda)。[18]

但是，管制得越細致，未必就等於管制得越有效，防不勝防的狀況還是會隨時出現。宣傳的效能只是強迫人們把自然的想法從公開轉為隱蔽，人們的公開行為與真實想法之間不再對應，甚至完全相反。思想的是一個樣，公開行為又是一個樣，這就形成了哈維爾所說的那種「在謊言中的生活」。人們知道在公開的場合下該說甚麼，不該說甚麼，該怎麼做，不該怎麼做。如此集體行動的人越多，願意或膽敢有不同行動的人就越少，這便是假面社會的特點，每一個生活於其中的人都不得不戴上同樣的假面。不只是受宣傳的群眾，就連做宣傳工作的幹

18 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 9.

部也都是戴着假面。這些宣傳幹部不像那些經過出生入死的信仰考驗的老幹部，他們是從官場裏混出來的，憑的就是該說的說，不該說的不說，該做的做，不該做的不做的那套本領。他們自己就未必相信自己所宣傳的，再加上極權官場報喜不報憂的積習，這些宣傳幹部對自己工作成績的評估和報告根本就難以做到真實可靠。

宣傳幹部們從事沒有創意的機械工作，對他們當中的許多人來說，工作不過是端一個飯碗，既不需要他們真正相信自己所宣傳的，也不需要能夠使他們的受眾真正相信。但是，他們的工作又不能沒有成果，所以只能宣傳那些無法做效率評估的空洞無物的口號。

官場上不能說真話和社會中不能說真話是共生的現象。下級向上級所作的呈報會一級級過濾掉不好的消息。研究德國歷史的歷史學家富爾布洛克（Mary Fulbrook）對東德的觀察是：「關於民眾支持政權和統治者的報告，在從地方向中央的匯報中，一層層地越來越好聽……東德的地區黨委書記向柏林的報告總是陳述一連串的成績，在提到現實問題時謹小慎微……這形成了一種黨內的虛假風氣」，大家都知道真話常常會有害無益，「沒有人批評，也就沒有真實。當領導對自己的偉大深信不疑的時候，拍馬溜鬚的人也就自然多了起來」。[19]

極權宣傳的第三個內在缺陷是，黨邏輯的意識形態無法控制人對經驗世界的感受。為甚麼連宣傳幹部都難以相信自己所宣傳的東西呢？這是因為他們也是生活在經驗世界中的人，在這一點上，他們和老百姓並沒有太大的區別。埃呂說，宣傳必須與事實相符才能取信，「碰到了很多、很具體的事實不符，

19 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 166.

就再難相信」。[20] 東德宣傳社會主義比資本主義優越，必然在歷史上取代資本主義，但經不起東德人與西德的經驗性比較。東德宣傳總是說「社會主義民主」比西方的「自由民主」更民主，但人們的經驗事實是，公民並不能自由言論、自由集會、自由選舉。東德宣傳總是說東德的社會比腐朽沒落的資本主義光明道德，但人們在這個社會中看到的卻是普遍的虛偽、謊言、陰謀、暴力和非正義。

用一黨意識形態來解釋一切現實經驗，它的基本條件是將國家與外界，尤其是與外界信息徹底隔絕。這在當時的東德已經很難做到，這樣做必須付出太高的政治和經濟代價。在無法用意識形態進行思想控制的情況下，只能越來越藉助於強權和暴力壓制的手段，如國家安全秘密警察或武警對任何群眾場面如臨大敵，隨時動用武力進行鎮壓。這等於政府自己在宣佈已經失去了民心，承認老百姓已經成了它必須時時防範的對象。這樣的政府權力實質上已經變成了一個得不到老百姓民心支持的統治。

德國統一社會黨政權在東德存在了40年，在這40年裏，它一直把宣傳當作一項最重點的政治工作，對宣傳加強了又再加強。但是，宣傳還是成了一件越做越棘手，越做越事與願違的事情。東德的宣傳既不是無效的，也不是無用的，它是德國統一社會黨40年政權的主要支撐之一，沒有它，這個政權也許早就垮台了。但是，儘管這個政權在宣傳上投入了極大的人力物力，宣傳的「有效性」卻一直不能令它的主子滿意。

就「有效性」而言，它所取得的效能未必就是它想要取得的，而它想取得的效能卻一直到最後都無法取得。真正成功的宣傳是塑造「新人」，形成「新思想」，讓受宣傳者心服口服

20 Jacques Ellul, *Propaganda*, p. 295.

地追隨宣傳，誠心誠意地接受宣傳的立場和想法。東德40年的宣傳沒有能取得這種有效性。就此而言，它是失敗的。但是，它卻在另一種意義上相當有效，相當成功的，那就是，它確實消除了異端的聲音，維持了一種至少是表面上的統一思想、統一行動。由於宣傳的力量，人們在「大是大非」問題上不得不充分「自覺」而「積極」地配合，不得不在公開場合有正確的表現和正確的行為。「黨宣傳」實現了那種以「正確行為」代替「正確思想」，以條件反射代替理性思考和判斷的有效控制。這種表層效用並不是宣傳以前所能滿足的，也許至今仍然不是它所最理想的，但是，即使是退而求其次，對維持極權統治，這樣的宣傳也是絕對必不可少的。

15 沉默和失憶的國民是怎樣教育成的

70年代，蘇聯勃列日涅夫統治下的「再斯大林化」時期，蘇聯作家葉甫圖申科碰到過這樣一件事情。有一次他在西伯利亞的夏令營和一群青少年坐在篝火邊，一位年輕姑娘提議「為斯大林乾杯」。

「為甚麼要為斯大林乾杯？」葉甫圖申科問她。

「因為那時候所有的人民都相信斯大林和他的理想，他們戰無不勝，」她說。

「你知道在斯大林統治下，有多少人被逮捕嗎？」葉甫圖申科問。

「嗯，大約20、30人吧，」她答道。

坐在篝火邊的其他學生和這位姑娘差不多年齡，葉甫圖申科也問他們同一個問題。

「大概兩百人吧，」一位小伙子說。

「也許兩千人，」另一位姑娘說。

在這將近20位青年學生中，只有一位說，「我覺得大約有一萬人。」

葉甫圖申科告訴他們，被逮捕的人據估計有幾百萬，他們都不相信。

「你們讀過我（寫這件事）的詩歌《斯大林的繼承者》嗎？」葉甫圖申科問。

「你真的寫過這種詩嗎？」第一個姑娘問。「在哪裏發表的？」

「是1963年在《真理報》上發表的，」葉甫圖申科回答。

「喔，我那時才八歲，」她有點迷茫地答道。

1963年是赫魯曉夫反斯大林和斯大林主義的「解凍」時期，當時的《真理報》允許刊登揭露斯大林統治時期陰暗歷史事實的文章。可是，到了勃列日涅夫時期，為統治利益的需要而重祭斯大林的亡靈，在蘇聯也就出現了一種新的遺忘：不只是要忘記斯大林的暴行，而且還要忘掉蘇聯曾在不久前剛剛發生過的，對斯大林暴行的記憶和反思。這令葉甫圖申科非常感慨：「我突然覺得明白了，今天的年青一代沒有任何了解過去悲慘事實的知識來源，因為書裏和教科書裏都是不記載的。就連那些曾經在報紙上刊登過的文章，提到誰死了，也還是對死亡的原因保持沉默……沉默代替了事實，而沉默其實就是謊言。」[1]

「沉默代替了真實，沉默就是謊言」，那麼沉默的是誰呢？僅僅是報紙、書籍、教科書、官方歷史書？還是整個社會都參與了這一沉默？美國政治學家彌爾曾說過：人們「獲得國家歷史，並因此結成記憶的族群，其實都是與過去的一些事件聯繫在一起的」。[2] 人民「獲得」的「國家歷史」是那些記錄下來，或者說被權力允許記錄下來的「事件」，而那些沒有被記錄或不被允許記錄下來的事件，就此被武斷地從國家歷史中剔除，也從族群記憶中排斥出去了。因此，對歷史真實保持沉默，雖然是從改寫歷史開始，但最終卻表現為族群的集體忘卻。每個沉默的個人，每個在族群中按權力意志來記憶或忘卻的人，都參與在以沉默代替真實，以沉默維持謊言的共謀之中。

集體沉默造成集體失憶，而集體的沉默又是怎麼造成的

---

1 Hedrick Smith, *The Russians*. New York: Ballantine Books, 1977, pp. 247–248.

2 J. S. Mill, "Of Nationality as Connected with Representative Government," in *Considerations on Representative Government*. New York: H. Holt and Co., 1875, p. 308.

呢？這本身就是一個需要記住的歷史災禍。這個災禍我們記得嗎？記住了嗎？我們的歷史中有許多強權迫使大多數人保持沉默的「事件」和「時刻」。這些事件和時刻固然不能忘卻，但是，更不能忘卻的是那個使絕大多數人從「被沉默」到「自覺沉默」的心理過程。這個過程必須由每個現在正在「被沉默」，或者甚至已經「自覺沉默」的人自己去回想和記憶。記憶必須由集體來保存，但記憶同時也是每一個記憶者自我剖析、反省和懺悔的機會。這樣的自我反省能使記憶成為一種打破沉默咒語的行動，一種對「正統記憶」的有意識的反抗。

集體失憶總是與權力製造和強加「正統記憶」同時發生。正統記憶是由統治權力所主導的，是用來加強集體失憶，代替集體記憶的偽記憶。生活在勃列日涅夫時代的蘇聯年輕人，因為沒有對斯大林暴政的記憶，所以才欣然接受斯大林使蘇聯強大有力的正統記憶，並把它當成他們應有的集體記憶。也正因為如此，他們才有了「蘇聯沿着社會主義道路奮勇前進」的記憶，有了「蘇聯共產黨具有非凡自我糾錯能力」的記憶。這樣的「正統記憶」取代了對斯大林暴行的真實歷史記憶，它是在幾乎全體蘇聯人對真實歷史的沉默中得到維持的。打破這個沉默，是重新開始真實歷史記憶的第一步，它要記憶的不是斯大林的「強國」，而是這個「強國」對蘇聯人的奴役和迫使他們為之付出的人性代價，其中便包括整個社會從「被沉默」到「自然沉默」的集體沉淪。

一、裏裏外外的「一致」營造沉默的假面

絕大多數人一下子都「被沉默」，這樣的事情只能發生在一個權力能夠對所以人擁有絕對掌控力的國家社會之中，擁有

這種絕對掌控力的政權就是極權。哈維爾在指出「極權是對每個生活領域的全面控制和影響」的時候，特別強調極權是一種極其「善於變化、適應的意識形態」，不僅僅是非常嚴密、細致、條理化、面面俱到，而且富有一種特殊的糾錯能力。這種糾錯不是改變極權的目的，而是不斷改變為維護統治而採取的手段和途徑。極權是一種類似於宗教的世俗宗教觀念體系，它可以借用外來資源，包括與它敵對的意識形態 (如「市場經濟」、「資本運作」)，顯得好像是十分具有自我糾正能力。但是，任何外來資源都必須為極權統治目的服務，因此也一定會被這個統治目的所同化，並轉變為它自身的有機部分。因此，哈維爾指出，對極權要麼是全部接受，要麼是全部摒棄，「不可能部分採用」，即使是「部分接受極權，也會徹底地影響人的生命」，這包括因接受極權所製造的「正統記憶」，而喪失對真實歷史的記憶。[3]

極權統治並不能把正統記憶一一放進每個人的腦袋，也不可能把真實事件的經驗記憶一一從每個人的頭腦中清除出去。它是用「組織化」的手段來對所有人一起進行大規模統一處理的，這種處理的規模和強度都是空前的，只有在極權統治的條件下才有實施的可能。被處理的人開始也許是被動的，但不久就變得能夠並且願意積極配合。對於這樣一個過程，畢特沃克在《彎掉的脊梁》一書中通過比較納粹和前東德這兩種不同的極權統治來作了揭示。[4] 納粹和前東德都是通過極權國家的組織

3 Vaclav Havel, "The Power of the Powerless," in *The Power of the Powerless: Citizens Against the State in Central-Eastern Europe*, ed., John Keane. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1985, p. 25.

4 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines: The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 2004.

力量，營造全體人民「一致」的景象，並通過形成天羅地網式的「組織」環境，來強迫和維持絕大多數民眾的沉默，其他極權國家的情況與此大同小異。

所有的政府都希望能擺出一種思想統一、團結一致的陣勢，但只有極權才能做到這一點，而且也非得做到這一點不可，因為極權統治自稱掌握了絕對的真理，對絕對的真理當然不允許有不同意見和看法。但是，極權統治的最高層內部的權力鬥爭從來就沒有停止過，納粹高層的爭鬥一直就很激烈，所以希特勒不止一次地親自下達命令：內部爭論一定不能外洩。納粹在1942年9月的一份黨內指示中提醒黨的領導們：「元首反復強調，黨領導之間的不同意見一定要對外保密」。[5] 希特勒的「反復強調」說明內鬥在不斷發生，正因如此，對外保密才格外要緊。一個自稱代表絕對真理的黨當然不能讓群眾看到，黨的高層其實並未被這個絕對真理所統一。但是，再極權的黨國也不可能單靠那些只忠誠而不能幹的人來運轉，它必須起用一些「能幹」的人。然而，他們雖然忠誠，但卻不是完全沒有自己的想法。黨內高層領導中，那些最能幹的人，恰恰是最能看清黨的弱點的。但是，這些人卻又總是在加倍小心地與其他人保持一致，以免遭到排斥出局的命運。

希特勒不可能消除黨內爭論，他只能命令爭論不外洩。與納粹相比，蘇聯式極權專制的高層內鬥更隱秘，對「全體一致」的外觀門面維護得更嚴實。1980年，契爾年科在蘇共政治局會議上發言說：「去年 (1979年) 中央全會是在完全一致的情況下召開的。」佩爾則 (Arvīds Pelše) 補充道：「決議也是完全一致通過的。」當契爾年科說中央秘書處51次會議召開，通過1327項規定時，蘇斯洛夫和安德羅波夫一起說：「就像政治局

5 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 132.

會議一樣，秘書處也是完全一致通過的」。「一致通過」也是東德政治局開會的常態，至少是對外的一致口徑，1989年10月政治局罷免總書記昂立克，昂立克自己投的也是贊成票。[6]

「一致通過」和「完全一致」貫徹在黨的宣傳語言套話中，在這種套話中，不僅黨中央完全一致，全體黨員完全一致，而且連「黨領導下的人民」也是全體一致的。但是，極權宣傳越是不遺餘力，越是顯示「全體一致」並不是像說的那麼完美。對黨員，黨有所謂「民主集中制」的紀律可以確保「完全一致」，但黨對普通民眾就遠不能那麼放心。希特勒在《我的奮鬥》中對黨組織的成員和追隨者作了區分，追隨者是那些有別於一般群眾的「覺悟群眾」。黨員或黨徒是忠於黨的事業，為了鬥爭甚至願意為之犧牲的人。追隨者是投納粹黨票的群眾，但即使如此，也並不是在所有緊要關頭都靠得住的，更不用說還有那些不投納粹票或者甚至根本反對納粹的。在1934年的紐倫堡集會上，希特勒說，他展望有一天，每一個德國人都成為一個國家社會主義者，即使到那個時候，也還是只有最優秀的國家社會主義者才能成為黨員。這就像現在中國所有的人都是「共產主義者」(擁護共產黨)，但只有最優秀的共產主義者才能成為光榮的共產黨員。1933年3月戈培爾對無線電台從業者發表講話，提出了把德國人百分之百爭取到納粹這一邊的目標：「無線電台必須幫助我們鞏固和捍衛這一目標。無線電台必須讓我們時代的精神充溢在人民心中，讓他們再也離不開這個精神」。[7]

極權展現和證明人民對它「全體一致」的擁護，不光要用宣傳所說的，還要用公共活動所做的。人民全體一致擁護納

---

6 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 133.

7 Ibid., p. 135.

粹，最重要的公共活動表演之一便是「選舉」。納粹在1932年7月取得政權前的國民議會 (Reichstag) 選舉中獲得了37%的選票，在1933年3月雖有操縱，但還算相當自由的選舉中獲得了44%的選票。納粹取得了政權8個月後，在1933年11月的公民公投中，得票率躍升至92%，可見納粹宣傳的力量，當然這是在納粹很得「民望」時的支持率。但是，也有令納粹意外的不快時刻。1934年，興登堡總理去世後的全民公投，得票率為88%，有的區得票率甚至不到70%。納粹的宣傳刊物《我們的意志和道路》評論道：「8月19日的公投表明，還有10%的德國人在觀望，我們一定要盡一切努力把他們中的絕大部分爭取到國社黨一邊來」。[8] 1936年和1939年的公投中，納粹的得票率都是99%。

東德曾經是最緊跟蘇聯的東歐極權國家，它的宣傳同樣極端重視選舉投票所展示的「全體一致」，17次國民議會的選舉中，有16次都是超過99%的，只是在1989年5月7日的最後一次選舉中，才稍微下降了一點，僅達到98.85%。[9] 幾個月之後，這個得票率如此之高的共產黨政權就垮台了。這麼高的「全體一致」，讓所有的觀察家對東德政權的突然崩潰都覺得不可思議。很難相信，在納粹德國或東德，幾乎所有的德國人都曾經是一樣的想法，同樣都支持納粹或共產黨。但是，在當時，誰也無法確定是否真的還會有人與所有其他人不一樣想法。一望無際的「全體一致」讓每個人都無法確定，他所不能看到的異議是否確實存在。這種對自己的懷疑和孤單的無力感，足以讓絕大多數還心存懷疑和猶豫不決的人閉緊嘴巴，絕對不敢把自己內心的真實想法告訴別人，並努力作出與所有其他人一致的樣子。

---

8 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 135.

9 Ibid., pp. 135–136.

二、層層疊疊的「組織」製造沉默的牢籠

為了確保群眾能夠全體一致地與黨發出同一個聲音，極權統治使用的是賄賂與恫嚇並用的手段，其效果，至少從表面上看，是頗為成功的。賄賂是讓人們看到，順從權力有好處，恫嚇是讓他們知道，不順從權力就要遭殃。許多人就是在賄賂與恫嚇的驅使下去按黨的指示辦事，按黨的旨意選先進人物，投票表決等等，許多人也是抱着這種心態去要求入黨、入團或者至少「向組織靠攏」。

極權統治下的各種組織對控制群眾起到了非常重要的作用，有效的極權統治必須把每個人從自然和傳統的群體中孤立出來，使他無法在與他人的自然關係中用值得信任的他人想法來驗證自己的想法，這種人際關係包括朋友、同學、職業和公共團體等等。孤獨的人只能從黨的宣傳那裏得到信息並將之接受為當然真理。孤獨的人被安置在各種政治性組織之中接受相互感染。所有的組織都處在極權統治的全面、徹底控制之下。除了權力基礎的黨、軍隊、警察，還有許多看起來是「民間」和「非政黨」、「非政治」的組織，如工會、婦女會、青年會、兒童會、作家協會、殘疾人協會、居民會等等。對群眾的正確言論 (該說甚麼，不該說甚麼) 和正確行為 (該不該開口說話) 的教育，就是在這些組織裏進行的，「沉默」就是這兩種「正確」的集中體現。

納粹黨和德國共產黨 (統一社會黨) 都是成員眾多的龐大組織。希特勒的目標是讓10%的德國人成為納粹黨員，這個目標一直沒能達到。東德共產黨的組織力比納粹還要強，到1988年為止，德國有六分之一的人口是共產黨黨員。黨員個個宣誓絕對服從黨的紀律，是最容易要求他們「全體一致」和「完全一

致」的人。黨外群眾也都有他們「自己」的組織。納粹時期，最大的組織是「德國勞工陣線」(DAF)，90%的德國工人都是會員，這就和中國工人、教師等等幾乎每個人都會自動成為工會會員一樣。衝鋒隊 (SA)、黨衛軍 (SS)，以及希特勒青年團、婦女會和其他附屬於黨的「群眾組織」讓幾乎每一個人都有機會參加，甚至參加不止一個組織。東德的情況也很類似，幾乎所有的青年人都參加「自由德國青年團」(FDJ)，1989年「德蘇友好協會」有620萬成員，佔總人口半數以上。另一個名叫「自由德國商貿聯盟」(FDGB) 的群眾組織也有眾多的會員。而且每個人還不止是一個組織的成員。1979年，東德的一個化工企業19000名僱員中97%是「自由德國商貿聯盟「會員，84%已參加了「德蘇友好協會」，71%的青年僱員還是「自由德國青年團」成員，24%是東德共產黨黨員。許多人還是這些組織中的各級幹部，光是「自由德國商貿聯盟」的成員中就有三分之二有各種頭銜。哪怕是在群眾組織中，各種頭銜，如小組長、某某委員、幹事，也給人一種「權力」的感覺。取得某種職位後，就有了被提升、受重視的機會，自己也有受信任和得寵的感覺。「先進」、「模範」這一類稱號也能起到類似的心理提升作用，不僅讓當事人更死心塌地，也讓其他人羨慕、學習，照他們的做法有樣學樣。[10]

群眾加入組織，成為組織成員，被放置在一個「正確政治」的環境之中，相互監督，相互模仿。有些事情，如開會、談體會、說空話、機械重覆，看起來沒有意義，沒有效果，但其實是發揮着重要作用。1952年，東德共產黨發起一個百萬人寫信的運動，要求東德人給在西德的親朋好友寫信，告訴他們社會主義的優越性。黨印發了一本題為《在統一與和平鬥爭

10 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, pp. 138–139.

中，你的信是啟蒙利器》的小冊子，為寫信提供指導，這次運動是由群眾活動協調組織「國家陣線」發起的。[11] 寫信的人未必真能寫出甚麼打動收信人的作品來，對於他們，做寫信這件事，比做這件事有甚麼效果更重要，因為這表示寫信人響應了黨和國家的號召，是一個愛黨愛國的公民。寫信因此成為一種集體性的效忠行動，當一個不情願寫信的人看到別人個個都在寫信時，他知道自己不寫是不行的，這件事對他的警示和教育作用會讓他在別的事情上也更積極地與他人保持一致。中國的許多「無效」運動，如大煉鋼鐵、殺麻雀除四害、大躍進，並不純粹是一種浪費，而是對極權統治管制民心、統一意志很有助益的集體活動。

組織感和組織行動，包括適應和積極參與那些看起來沒有意義、沒有實效的集體活動，不只用於成人，而且也用於兒童和青少年。事實上，只有那些從小在這種組織環境中培養教育起來的人，成年後才會更適應於完全組織化的社會環境。宣傳的成效在很大程度上取決於前宣傳，而前宣傳正是從幼年起就在學校教育中貫徹執行的。學校的教科書都是按黨的要求編寫的，老師也是這麼教的，孩子從小就學會甚麼是該說的，他們在班上爭先進，當班幹部，依照的也都是這樣的標準。1959年，東德學校給家長去信，要求他們支持子女參加少年先鋒隊組織：「你的孩子開始受教育，這是他人生的重要階段，接受系統的準備，預備為社會主義群體服務。孩子的群眾組織，台爾曼少先隊是對社會主義教育的重要幫助……如果你同意孩子參加少先隊，那是對孩子成功發展的最大幫助。」[12] 學校把這樣的事告知家長，徵求家長同意，家長當然不會不同意。

---

11 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, pp. 138–139.

12 Ibid., p. 140.

參加青年團 (在東德是「自由德國青年團」) 是青少年政治成長的下一步，1950年代，東德有35%的適齡者是青年團員，到了1960年代，幾乎所有的適齡者都是青年團員了。[13] 少先隊和青年團的不斷擴大，乃至共產黨組織本身的不斷擴大，使得越來越多的人被放置在一種由「同伴壓力」維持的牢籠式管制環境之中，牢籠越大，鎖鏈越長。在這樣的組織牢籠中，組織內的人覺得自己比在籠子外的人更安全，更受信任。能在籠子裏甚至成為一種「優秀」和「榮譽」的身份標誌。在這樣的組織環境中，「黨叫幹啥就幹啥，黨叫咋想就咋想」成為一件光榮的，比組織外人「先進」的行為，也是一件能夠引起許多組織外人羨慕和渴望仿效的事情。組織所起的作用是把群眾有效分割成不同的等級圈子，迫使那些內部的人更加順從，而同時誘使外部的人更加渴望順從。即使在這種「光榮」誘惑已經失效的情況下，功利的分羹心理仍然能起作用：入團和入黨，入了會有好處，即使入了不一定有明顯的好處，總比不入要強，因為不入差不多肯定會有害處。別人入了，你不入，有任何好處都沒有你的份，入了才是明智的選擇。

德國政治學家諾埃勒–尼曼 (Elisabeth Noelle-Neamann) 以研究群眾的「沉默的螺旋」(spiral of silence) 理論著稱，她觀察群眾的「公眾輿論」形成，發現有一種具有普遍意義的「沉默升級效應」，而這種「沉默升級效應」在青年團和共產黨這樣的組織環境中表現的尤其明顯。在群體中，尤其在組織化的團體中，人有一種非常微妙的感覺，能本能地知道哪些看法可以安全地說出來，哪些不可以。[14] 那些不便說的也就是「危險」

---

13 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 140.

14 Elisabeth Noelle-Neumann, *Die Schweigespirale: Öffentliche Meinung-unsere soziale Haut*. Frankfurt: Ullstein Sachbuch, 1982.

的看法，因為人們躲避它，以後還會就此消失，無影無蹤。在群體中要是有誰不小心說了不該說的，別人就會側目相視，生怕危害連累到自己，說的人馬上就能感覺到別人的不快，並避免再犯。美國政治學者庫倫 (Timur Kuran) 又稱之為「謹慎升級效應」，他指出，一般人在這種情況下，不僅會隱藏自己原來的真實想法，自我審查不該說的話，而且還會當眾說出與自己原先想法相反的話來，他們在說「正確」想法時，會變本加厲比原先沒有「不良」想法的人更堅持、更過份。[15] 這種現象在黨內更是十分普遍。前德國共產黨人雷昂哈特 (Wolfgang Leonhard) 是東德共產黨的創始人之一，後來逃到西方。他曾經寫道：「我常常看到，有些東德官員越是對黨有疑惑，在同西方訪客交談時就越是做出立場堅定的樣子，堅決捍衛黨的路線。跟這些人談話的西方人很容易相信他們是150%的斯大林分子」。[16] 層層疊疊的「組織」為無數的加入者製造了一個相互鉗制的人際關係牢籠，在這樣的人際關係中，每個人都必須時刻謹言慎行，並在需要的時候隨時以謊言加碼的方式對自己的言行做「謹慎升級」。

三、互相監督維持「沉默」的必要

在相互監督的組織化環境裏，每個人都必須有好的表現，不光自己要有正確行為，而且還要揭發別人的不正確行為，告密和打小報告於是成為一種以揭發別人不正確行為來證明自己

15 Timur Kuran, *Private Truths, Public Lies: The Social Consequence of Preference Falsification*. Cambridge: Harvard University Press, 1995, p. 113.

16 Wolfgang Leonhard, *Child of the Revolution*. Trans., C. M. Woodhouse. London: Collins, 1957, p. 373.

正確行為的正確行為。為了生存，每個人都必須學會謹言慎行，管住自己的嘴巴，因為說正確的話乃是最根本的正確行為。

在納粹德國，正確行為是以對猶太人的態度為標準的。在共產黨東德，則以對黨的忠誠服從為標準。東德的國家安全部(Stasi) 的線報網要比納粹嚴密得多。納粹新聞主管人施特萊徹(Julius Streicher) 在他發行的周刊《襲擊者》(*Der Sturmer*) 上，刊登過大約6500名在1935至1939年反猶不力者的名單，有的是對猶太人太客氣 (相當於「文革」中的立場不堅定)，有的是與猶太人有生意往來，這些名單都是由告密者提供的。[17] 東德告密者的規模要大得多，2%的成年人都與國安部有某種聯繫，形成了一個龐大的鄰居揭發鄰居的網絡。不要說是公開表示不滿，就是私下裏說的話，也會有人檢舉揭發，成為罪證。一直到1989年共產黨垮台前不久，東德還呈現出一片全體擁護共產黨的景象。據1989年春國安部的統計，全東德只有2500名活動分子和60個「死硬」異見者。[18]

「異見」是以公開表示異見為標準的，至於一個人心裏怎麼想，那是看不出來的。後來發現，1989年前許多東德人就已經在不滿黨和政府，但由於沒有公開表現，所以誰都以為別人都很滿意黨和政府。對此，一位萊比錫的異見者後來寫道：「沒有人知道別的地方人們也不滿，這是最可怕的。要是知道別人怎麼想，情況就不同了，那會很令人鼓舞的」。嚴格防範不滿言論的公開出現和傳播，控制公共媒體和集會，讓所有的人陷入一種孤獨的境地，這是極權統治的必要條件。按照東德法令，凡是公共聚會，人數超過三個人，就必須得到有關部門

17 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 141.

18 Ibid., pp. 142–143.

的批准。例如1983年，萊比錫教會人士得到通知，有三個人以上手持蠟燭的公共集會都必須得到批准。任何群體行為都受到嚴密監控。1988年萊比錫有150人在教堂做過禮拜後，步行上街，國安警察嚴陣以待，事後的報告是，「參加者沒有帶旗幟、象徵物品或其他明顯標誌……沒有影響公共安全和秩序，幾乎沒有受到公共注意」。「公共注意」是國安部門最害怕的事情。[19]

即使是為了「正確目的」舉行的群眾集會也會引起國安部門的恐慌，1983年一個來自魏瑪的團體要在柏林舉行一次反對北約的抗議集會。即使這一集會的目的與國家政策一致，在政治上十分正確，但卻具有「自發」、「獨立」的性質。集會那天，有大約100人被捕，一位名叫波普 (Ulrich Poppe) 的參加者說：「國家對於獨立組織的集會害怕成這個樣子，無論集會的內容是甚麼都不行」。這令人想起了汶川地震後的一些自發紀念集會，僅僅因為不是官方組織的，就遭到了取締和禁止的命運。

沒有人確切知道極權宣傳到底有多少效果，從極權對任何公開異見和群體聚合的恐懼來看，就連宣傳當局對自己經年累月的辛苦工作成果也是沒有信心的。強行禁止，逮捕不規行為者，都是用暴力的方式在維護宣傳的表面公共效果。戈培爾說，任何有效宣傳後面，一定得有利劍的支撐，東德國家安全部誓言要當好黨的「盾和劍」。人們有公開的「正確行為」是因為深知不正確行為的嚴重後果，幾乎沒有人是不害怕政府的「盾和劍」的。對1936年德國工人狀況，有人這麼說：「稍微需要一點勇氣的事情，他們也是不會去做的」。東德民主人士，政治異見者紐伯特 (Ehrhart Neubert) 問道：「在那時候的

19 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 143.

東德，誰會承認自己害怕呢？只有少數人，而且是在私下會承認……這個制度就是靠恐懼來維持的」。[20]

生活在這樣的制度環境中，許多人並不「感覺」到恐懼，這不僅是因為他們對恐懼已經麻痺，已經習慣於恐怖生活，或者已經失去了對恐懼的感覺，而且也是因為極權經常是「合理地」使用恐懼，並不總是在「濫用」恐懼。「合理的恐懼」可以讓人的恐懼顯得不那麼恐懼。而且，除了很少數的例外，一般人犯下政治錯誤，遇到麻煩，會覺得自己理虧在先，怪自己不小心，或者怪自己太愚蠢，本不該「明知故犯」或「雞蛋碰石頭」。他們看到別人觸犯禁忌，遇到麻煩，吃到苦頭，就會慶幸自己幸虧沒有那麼做，也會責怪遇到麻煩的人自討苦吃。一般人渴望過「太平日子」，不喜歡「無事生非」，「庸人自擾」，喜歡「多一事不如少一事」，所以壞事 (被逮捕、懲罰) 發生時，總是先責怪「不識相」的人自己招惹了統治權力，無端多事，不自量力。這種普遍的「責怪受害者」心理便是由「合理恐怖」所造成的，也是極權統治精心培植、鼓勵和利用的一種大眾心理。在這種心理支配下，沉默和順從成為交換安全無事的代價，每個人都變得能夠接受統治權力的「合理要求」：別人的事情，你不要多管閒事，他倒霉是因為他咎由自取，你不要像他那樣，就自然能平安無事。

在一個大多數人都是這麼「聰明」和「理性」的社會裏，即使出現一些異見思想，極權統治也總能找到有效控制的辦法。有人以為，政治異見思想一旦出現，就會像傳染病一樣蔓延。其實並非如此，格拉德維爾 (Malclom Gladwell) 對此有過論述。他認為，一般來說，很難精確預測哪些異議特別具有傳染力，特別容易擴散，這就像很難預測哪種流行病菌會在哪一年

20 Randall L. Bytwerk, *Bending Spines*, p. 148.

流行一樣。一方面，總是會有不止一種異議在悄悄傳播，直到某一種突然越過了「臨界點」，一下子傳染開了，連時時防守者也覺得出乎意外。另一方面，制止一種異議的方法也同制止流行病相仿，無須把異議從每一個人頭腦中抹掉，只要能有足夠多的人停止散播就可以了。這就像撲滅流感並不需要人人打預防針或接受治療，只要有足夠多的人不傳播病菌就可以了。那些被禁止公開談論或討論的歷史事件，只要大多數人不再想它，不再去說它，它也就得到了控制。但是，永遠無法預料，甚麼時候，在哪裏，會因為甚麼事情，又一下子會出現甚麼大面積的民眾異見。但是，無論何時出現這樣的情況，撲殺的辦法是一樣的，那就是，讓足夠多的人對傳播異見心懷恐懼，讓足夠多的人至少在公開行為中保持順從和沉默。當大多數人不再公開表示某種異見時，異議的傳播也就停止了，所以，讓大多數人對某事保持沉默，是讓異見從公共話語中消失的有效方法。[21]

一旦人們接受了極權統治的「合理懲罰」和「合理暴力」邏輯，他們會覺得極權並不是那麼極權，甚至覺得自己並不生活在極權制度之下。覺得自己並不生活在極權制度之下，與混混沌沌，無知無覺地生活在極權制度之下是不同的。覺得自己並不生活在極權制度之下，是一種「清醒」的生活狀態，自以為自己的沉默和服從不是出於恐懼，不是由於自己「膽小」、「懦弱」，而是因為自己「識大體」、「不死板」、「聰明」。用這類的說法為自己的行為辯解，可以讓人比較體面地面對自己的沉默和順從。這些人並不是從來未曾想過要做一些「出格」的事情，只是經過思量後決定還是不做為妙。想

21 Malcolm Gladwell, *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*. Boston: Little Brown, 2000.

做而最後決定不做，看起來是一時的自我約束作用，其實會對他們今後的行為有長遠的定向作用。因為，想做而決定不做的事情，以後就連想也不想了。人並不是一下子從不沉默變成沉默的，也不是一下子從不順從變成順從的，人是一步一步變化的，每跨出一步，下一步就變得更容易一些。察覺自己如何一步步走向順從是一件令人沮喪，沒有尊嚴，自己看不起自己的事，所以大多數人也就選擇乾脆不去想它，也不去說它，就這樣，通往徹底沉默和順從的路也就越走越順暢無阻。一個人一旦走在這條不歸之路，他就已經喪失了保存思想自覺的意志，也喪失了表達自覺思想的能力。

16 罪、恥、懼與道德教育的困境

當今中國，人們普遍對社會道德狀態有一種危機感，為了思考和討論道德或道德墮落，我們需要一種能揭示道德心理結構的分析性語言，為此，社會學家們提供了罪、恥、懼的三元道德文化說——「罪過」(guilt)、「羞恥」(shame)、「畏懼」(fear)。人們有道德的行為，不只是康德所說的，因為受個人內心道德律令 (moral imperative) 所驅使，而且還因為受到來自相關社會群體對是非對錯的約束。就避免「錯誤行為」(並以此為「正確行為」的最低要求) 而言，個人的道德感是因為有了來自外部的約束，才轉化為個人內心的倫理意識。

一、一個有關罪、恥、懼的故事

個人倫理意識的罪、恥、懼可以用一個故事來略加說明。美國作家斯本塞 (Scott Spencer) 的小說《樹林裏的人》(*Man in the Woods*, 2010) 的開頭說了這樣一個故事：保羅是一個在林子裏建造木屋的木匠，一個天色陰沉的下午，他在林子裏遇見了一個名叫威爾的不良之徒，保羅見威爾在虐待一條狗，便上前干涉。兩人扭打起來，保羅失手打死了威爾，陷入了一個痛苦的道德困境：雖然沒有人看見，但殺人是錯的，而且是一種犯罪，他該去自首呢，還是一走了之？保羅左右為難，熱切地希望上帝能告訴他該怎麼去做。他看着那條被威爾虐待過的狗，心想該不該殺掉它，因為狗最終有可能成為自己殺人的見證，

留下會是一個麻煩。保羅想，只要殺掉這狗，就可以神不知鬼不覺地不留下痕跡和後患。再說，這條狗也確實該死，要不是因為它，自己也不會捲進這件麻煩的事情。但是再一想，這條狗是無辜的，因為狗本是受害者，並沒有要加害保羅。保羅陷入了深深的選擇兩難之中。

在今天中國的道德環境中，有沒有作家會對這樣的道德困境感興趣，或者會不會把一個人這樣的處境看成是一個值得深思的道德困境呢？即使有中國作家寫下這樣一個故事，又有多少中國讀者會去體驗那種令人痛苦的道德困境？會不會有許多讀者認為，這根本就是庸人自擾，既然沒有目擊證人，那還不趕緊抽身走人？

保羅的處境可以說明罪、恥、懼的不同道德感覺。故事裏的保羅，他自己關於該不該自首的道德焦慮是一種「罪感」。斯本塞在接受記者採訪時說，他喜歡法國作家加繆說的，小說是一種關於罪感的藝術。保羅雖然知道法律會如何確定這件事的對錯 (殺人是錯的)，但他還是需要自己用理性來確定對此應有的正確行動，在他不能確定的時候，他希望有一個具有至高道德權威的上帝來給他幫助。

保羅的處境也可以從「羞恥」來得到不同的理解。如果保羅抽身走人，雖然他也許不能擺脫自己的罪感，但他盡可以不必感到「羞恥」。他是因為威爾虐待狗，前去阻止，才不慎失手殺人的。所有能「理解」他的人 (親人、朋友) 都不會認為他做了一件「錯誤」的事情。這個局部的群體構成了他行為道德性的「重要他者」(significant others)，只有他們的想法才是重要的。就他自己而言，如果他殺了那條狗，然後悄悄離開現場，那也是為了自保，沒有甚麼可丟臉的。更何況，根本沒有人看見，只要沒有人知道，也就根本無所謂「丟臉」或「可恥」。

在決定是否「丟臉」這件事上，保羅可以自行決定，他無需因為顧慮甚麼普遍的道德對錯而感到內心焦慮，也無需諮詢像宗教的「神」或世俗的「自然法」那樣的普遍道德權威。

保羅還可能既沒有罪感，也不感到羞恥，而只是覺得害怕，覺得今天真是「倒霉」、「邪氣」或者「命中注定有此一劫」。由於只是感覺到自己在冥冥之中受命運擺佈，行為者如何應對事件也就成為一件完全被動，根本與道德對錯無關的事情。對他來說，重要的是如何消除內心的那種莫名的、非理性的害怕和恐懼。在這種情況下，保羅會出於本能地逃之夭夭，對於他自己或旁人，這都是再「自然」不過的行為，但這並不是理性的選擇，而是一種非理性的，條件反射式的行為反應。

二、罪、恥、懼的道德選擇

對人的行為來說，「罪過」、「羞恥」和「畏懼」是三種不同的影響力量。它們並不以純粹狀態單獨存在，而總是以不同的成份混合形式，在具體社會中形成對個體具有約束力的特殊道德文化。在不同的社會中，個人的「不當行為」都會受到群體的某種鄙視和排斥，然而，個體人對自己「不當行為」的心理反應結構卻並不相同，這是因為，在不同的社會中，罪、恥、懼各因素的重要性、有效程度、實際內容和混合方式都是不同的。

文化人類學家本尼迪克 (Ruth Benedict) 用二元對立的方法，區分出「罪感文化」和「羞恥文化」。[1] 這是她在比較日本的「羞恥文化」和西方的「罪感文化」時提出來的，後來被許多

1 Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1989, c1946.

文化人類學家和社會學家用來說明東方 (包括中國在內) 羞恥文化與西方基督教罪感文化的區別。我們可以對這二元概述再添加「懼怕」這個維度，以此來分析和探討當今中國的道德狀態。

罪感文化的特徵是凡事都有一個對錯之分，區分具有普遍意義的道德上的對和錯，依據的權威可以是超然的 (如上帝)，也可以是世俗的 (如高於任何個人或國家法律的自然法或「天理」)。罪感文化中的人，會因為對錯是非的意識而對自己的個人錯誤行為懷有「罪感」或覺得「造孽」，有時候這種錯誤行為甚至並不為他人所知。例如，殺人是錯的，無論以甚麼理由殺人，無論別人知道與否，殺人都是一種「罪過」，殺人者因此會有「罪感」，即使別人原諒他，他也難以原諒自己。罪感是一種相對比羞恥晚發展出來的道德感。[2]

羞恥文化與罪感文化不同，在羞恥文化中，客觀的「罪」和內心的「罪感」都退居次要或不重要的位置。一個人的行為，它的對錯本身本身並不太重要，重要的是別人會如何看待他的行為。羞恥是一個人害怕被人看不起，但是，被他在意的人看不起或是被他不在意的人看不起，是不一樣的，羞恥因此並沒有不變或普遍的標準。如果別人 (他在意的人) 覺得好，他便覺得有「面子」或「榮譽」，如果別人覺得不好，他便覺得「丟人」、「沒面子」或「羞恥」。如果做一件事會令當事人 (和他的親近者) 蒙羞，那麼就算是對的，他也不會去做。反之，如果做一件事會令當事人「有面子」，那麼就算是錯的，他也必須去做。例如，殺人是錯的，但為了「復仇」或「雪恥」(不這麼做就沒有「面子」)，就算錯的，也必須去做。又例如，篡改歷史是錯的，但是，為了維護犯下歷史錯誤的政權

2 Bernard Williams, *Shame and Necessity*. Berkeley, CA: University of California Press, 1993, p. 88.

的顏面 (不這麼做就會「損害威信」)，就算是錯的，也必須去做，做了還很「合理」。

除了罪感和羞恥，影響人們行為的，還有另外一種文化力量：「懼怕」。引起「懼怕」的可以是不同性質的「威力」或「強制力」(power)。威力可以來自一個權力實體 (政府、警察)，也可以來自某種神秘的力量 (神、佛、龍王、河神、「風水」)。人們懼怕種種「威力」，由於不敢冒犯和違拗它們，所以在行為上會有所禁忌和限制。這種禁忌和限制完全是出於被動的，非理性的害怕。例如，人們害怕莫名其妙的「災禍」從天而降 (生病、失業、拆遷)，就會到廟裏去「拜拜」，或者甚至做一些「積德」的善行。懼怕可以與對錯是非或榮譽羞恥完全沒有關係，例如，人們忍受苛刑惡法，害怕惹禍上身，便會變得格外小心謹慎、循規蹈矩，不是因為有是非感或羞恥心，而是因為怕招致無妄之災。許多出版機構進行嚴格的自我審查，以致過度小心，並不是受對錯感或羞恥心驅使，而是被非理性的審查權力嚇怕了，便有了同樣非理性的服從行為。

斯本塞小說《樹林裏的人》提供的是一個文學的例子，保羅是一個生活在樹林子裏的孤獨者，在現實生活中，情況要複雜得多。斯本塞書裏的樹是生命的象徵，當威爾倒地而死的時候，除了砍倒生命之樹的保羅，誰也沒有看到有一棵樹倒下，誰也沒有聽到這棵樹倒下的聲音，保羅的行為和道德選擇幾乎完全是他個人的事，可以與他的那個社會分離開來 (斯本塞的故事並沒有這樣發展)。但是，在現實生活中，人們的行為不斷地被他人——鄰居、同事、同行、陌生人、國人、其他公民——所見證。在一個道德出現了危機的社會中，當人們有不當行為，但沒有來自神或正義之法的道德對錯標準的時候，在他們甚至不再在乎別人會怎麼看，怎麼想的時候，那就不再是個人

的道德出現了偏差，而是整個社會人群或整個社會都出現了嚴重的道德錯亂。

三、從傳統「恥-懼」到紅色「恥-懼」

罪、恥、懼就如同三種原色 (在科學上，原色是紅、綠和藍。但在藝術上，如繪畫，原色是紅、黃和藍)，可以調配出無數不同的混合形態來。沒有一種社會文化是以單純的原色形態存在的，中國的道德文化也不例外。在傳統的中國傳統社會裏，「羞恥」文化 (講「體面」、「大丈夫」、「做人」、「揚眉吐氣」、「丟臉」、「被人看不起」等等) 一直佔據着主要地位。但是，所謂的東方「羞恥」道德文化，即使在傳統中國社會仍然完整的時候，也只是部分地適用。例如，中國傳統道德中並不完全缺乏某種罪感的因素，人們在忍無可忍、走投無路的時候，也會發出「還有沒有王法」的哀鳴和「老天有眼」的呼號，下意識地訴求於某個朦朧存在的，至高無上的對錯裁決權威。

「羞恥」只是一個籠統的概念，因為在封建等級森嚴的中國傳統社會裏，不同的人等 (王公貴族、士、農、工、商、販夫走卒) 對哪些是「羞恥」的事情有不同的標準，許多「榮恥」規則甚至還可能是自相矛盾的。例如，士可以嫖妓 (不丟臉)，但卻不可以娶妓為妻 (「丟臉」)，這就和蓄奴時期的美國白人可以和黑人女子生孩子，但卻不能娶她為妻一樣。由羞恥規定的對錯是相對而言的，這與罪感的那種必須對所有人都具有普遍性的，至高的對錯判斷是不同的。

罪感的對錯辨別必須要有一個被人們共同認可的、高於個人權力 (尤其是「政府」和「官」) 的至上道德權威 (「上帝」

或「正義之法」)。這樣的道德權威在中國始終沒有能被清楚地確立，中國沒有像基督教那樣的上帝道德權威，也沒有像羅馬法那樣高於包括君王在內的所有人的法律。中國傳統「法制」所體現的是君王統治的意志，人們服從法，未必是覺得它正義，而更多的是因為害怕不服從的後果。因此，傳統中國的「法」更多的是與「懼怕」混合在一起。除了這種可以預期結果(因此是「理性」)的「懼」，還更有另一種無可名狀(因此是「非理性」)的「懼」，一種甚至在「不理虧」的情況下，也同樣讓人無法「心安理得」的「懼」，如怕見官、怕進衙門、拜龍王、求神卜卦、信風水。傳統中國道德觀的「德教」訴諸於「恥」，「法教」則訴諸於「懼」，而「政教」則成為一種恥與懼的混合，形成了中國特有的「恥–懼」道德文化傳統。

紅色政權建立後的道德文化，它最重要的特徵是用紅色「恥–懼」替代了傳統「恥–懼」。紅色「恥–懼」看起來與傳統「恥–懼」不同，但都有一個共同特徵，那就是缺乏普遍道德準則和正義法治。兩種「恥–懼」文化曾經是衝突的，但是，在有需要的時候，卻又因為具有共同特徵，可以並不太困難地結合到一起。

傳統的中國「恥–懼」道德文化曾經是「紅色革命」要消滅的對象。為了樹立自己絕對的意識形態權威，紅色道德必須搬掉傳統道德習俗的障礙，也就是所謂的「反封建革命」。這種破壞改變的不是傳統的「恥–懼」混合模式，而只是它的一些內容。1949年以後，在全國範圍內不斷發動的「思想革命」便是以紅色羞恥代替傳統羞恥，以紅色恐懼代替傳統畏懼的一步步深入。

在紅色「恥–懼」文化中，人的行為對錯是由黨國政策決定的，與普世價值或自然法的普遍道德原則無關，普世價值或

自然法的普遍道德都被當作「資產階級價值」和「普遍人性論」來批判。在紅色「恥–懼」環境中，人們的行為受「有中國特色」的正確政治和它的「羞恥」或「光榮」觀念所驅使，先是被強迫如此，久而久之，習慣成自然，變成一種潛移默化的「文化」。例如，說假話是錯的，陰損、告密、揭人隱私都是錯的，但跟着形勢要求說假話、打小報告、告發別人，不但不羞恥，反而還光榮，如「大躍進」中的「放衛星」、大話詩歌、各種運動中的檢舉揭發。又例如，尊敬父母是對的，但是，不要說尊敬，就是讓別人知道自己的父母是「右派」或「反革命」，也都是可羞恥的；而擺脫這種「羞恥」的辦法就是向黨表忠心，與父母「劃清界限」。傳統道德觀中的「忤逆不孝」成了紅色道德觀中的「革命立場」。

以這種紅色「榮恥」觀主導自己的行為，未必完全是個人內化的道德意識，更多的是出於對權力懲罰的高度畏懼。這種紅色「羞恥」和「懼怕」的穩定合成狀態，在「文革」中達到了巔峰。它徹底破壞了中國傳統的羞恥感，使絕大多數中國人變成傳統道德意義上的無恥之徒——背叛、出賣、乘人之危、落井下石、言而無信、背信棄義、謊言欺騙、冷酷殘忍。傳統的「己所不欲，勿施於人」變成了「己所不欲，偏施於人」，任何人要不被人所害，就得加入對別人的迫害。在他們看來，天下事本來就是沒有是非可言的，一切決定於你是否永遠站在權力的一邊。迫害別人是你的生存之道，做再卑鄙的事情，就算被不通此道者鄙視，也沒有甚麼可「丟臉」的。

今天，有人懷念這樣的「良好」紅色道德狀態，與在俄羅斯有人懷念道德穩定的斯大林時代是相似的。在前共產主義蘇聯起作用的也是一種以「懼怕」為主的道德秩序，這種道德秩序是極其脆弱、表象的，不可能長期維持，因為維持它的只能

是高壓和暴力的權力，而暴政不可能塑造真正有道德的國民。中國的紅色「恥–懼」與此類似，如果它真的曾經是一種深入人心，習慣成自然的道德，那麼又怎麼會在「文革」暴力消失後，一下子陷入如此深重的崩潰危機之中呢？人們今天憂慮的大面積社會道德墮落，它其實本身就是紅色道德文化在失去先前穩定表象後的一種自然發展變化形態，這就像一個得了癌症的人，到晚期才有了症狀，這並不等於出現症狀之前，他的身體一直都很健康。

有人把中國的道德墮落歸咎於外來的非道德影響，如外來的「自由主義」和「個人主義」。這是沒有根據的，因為1949年後的紅色道德文化一直就以排斥、仇視和抵制外來的道德影響(所謂「普世價值」)為首要目標，並為此在不斷地教育中國國民。其實，自由意識和個人選擇並不是道德的敵人，恰恰相反，自由意識和個人選擇是任何一種道德自覺的根本條件，也是道德公民社會得以建立的根本條件。主張自由意識和個人選擇的人們，他們反對政府管制社會道德，不僅是因為政府沒有這個權力，而且還是因為，這會給社會造成傷害。政府以各種禁令來管制公民的日常行為，公民社會就無法成熟起來的。而一旦社會不能發揮道德輿論作用，民眾道德就只好托付給官吏和政府，失去自我完善和糾正的功能。於是便會形成了一個大政府、小社會的惡性循環。在國際上，無論是「儒家道德」(台灣、新加坡、泰國)，還是「自由民主道德」(美國、歐洲)，都沒有像今天的中國陷入如此深重的道德危機，一個很重要的原因是，這些道德文化是在相對獨立於國家政治權力的公共社會中由公民群體自己維持的，因此具有自我完善和自我糾正的功能，這是中國社會所缺乏的。

在今天的中國，提倡建立以自由、理性的公民個體道德意

識為基礎的法治和罪感對錯共識，並不等於排斥或取消中國的傳統羞恥文化。但是，幻想以傳統羞恥文化來應對當前普遍的道德淪喪卻又是不現實的。在要求保存傳統文化的某些榮恥感(例如，禮義廉恥) 的同時，一定要看到，它實際上不可能獨立成為現代法治和公理道德的基礎。

羞恥文化並不是注定要與罪感文化對立的，這兩種文化完全可以並存，以混合的形態形成新的道德文化。歷史上的其他文化中就有羞恥文化，甚至恐懼文化向罪感文化轉化並在轉化中融合的例子。例如，古希臘就有羞恥文化，索福克勒斯《埃阿斯》一劇說了猛將埃阿斯為了榮譽，因羞愧而自殺的故事，又在《菲羅克忒忒斯》一劇中讓我們看到，阿基琉斯的兒子涅奧普托勒摩斯拒絕做出賣朋友的「羞恥」之事。色諾芬 (約430–354 BC) 在《居魯士的教育》(*The Education of Cyrus*) 中記錄了居魯士說的「有羞恥之心者不在白天做令人羞恥的事。而審慎之士即使私下裏也不欺暗室」。羞恥文化並不妨礙古希臘形成與良心意識或與人本主義法治觀和普世對錯有關的「罪感」，希臘學者威廉斯 (Bernard Williams) 甚至認為，在古希臘人那裏，這兩種道德感是混合在一起，難解難分的，而「罪感」則更與道德觀念聯繫緊密。[3]

又例如，早期的羅馬有一種「恐懼」文化，羅馬人信奉多神，以神的意志影響看待國家事件和人們行為的正當與否。後來羅馬接受了希臘人法律高於君王的觀念，有了羅馬法，便以「罪過」是否 (guilt/innocence) 來看待國家事件和個人行為，「恐懼」文化並未徹底消失，但不再佔據主導地位。在西歐，一直到文藝復興時期，羞恥文化仍然是道德文化的主要部分，莎士比亞在戲劇中使用「羞恥」一詞的頻率是「罪過」一詞的

3 Bernard Williams, *Shame and Necessity*, pp. 88–89, 92.

九倍，這並不妨礙英國道德文化後來朝着「罪感」的方向發展，甚至成為第一個實現憲政法治的國家。到二十世紀上半葉，中國傳統的羞恥文化已經在相當程度上逐漸吸收並結合了以正義法理為基礎的罪感文化 (新文化運動的一部分)。中國有了憲法和法律制度，雖然不完善，但受到廣大公民的認同，羞恥和罪感的混合已經在使中國道德文化發生不小的轉變，只是因為後來受害於暴力的紅色恥–懼文化，才沒有能得到發展。

今天，中國社會的深刻道德危機反映在人們對道德出路的極端迷茫之中，真正顯現深重危機的是，人們無法有效設想如何走出這一困境的出路。沒有出路，那才是危機的危機。擺在人們面前的出路有三條，兩條是走不通的，一條是還沒有下決心去走的，或者根本不願意走的。前兩條路分別是傳統的和紅色的恥–懼道德之路，中國人以前已經走過了，沒有走通，現在沒有理由相信，重新再走一次便會成為出路。後一條道路是以好的法律來培養好的公民道德，那可能是一條出路，因為現今世界上社會道德狀態比較良好的國家裏，公民道德走的都是這條路。中國也可以這樣，至少總該試試。對於尋找出路的人們來說，由於沒有走過或者出於其他理由，害怕或決意不走別人走過的路，這和無路可走的情況是一樣的。所以，目前我們面臨的是關於出路，而不只是關於道德的危機。

四、兩條走不通的老路

在社會道德墮落的今天，有人以不切實際的浪漫情懷來懷念和美化兩種想像的中國道德「良好」狀態，一種是曾經在封建社會形態中起過有效作用的傳統「恥與懼」結合 (傳統道德文化)，另一種是在革命社會形態中曾經起過有效作用的紅色「恥

與懼」結合 (紅色道德文化)。他們為此設想了回歸這兩種「良好」道德狀態的種種方案，如拜孔子、復歸儒學、懷念「文革」、唱紅歌提精神等等。這兩條回歸之路雖然都只是以最低限度的「未墮落」為道德宗旨，但都是走不通的。

先看第一種：傳統中國道德文化。傳統中國是一個由皇帝說了算，以吏為師的人治社會，它與現代國家的憲政法治、公民社會、公民權利、民主政治觀念是根本背道而馳的。就算它的道德秩序，如某些文化民族主義人士所想像的，值得懷念，值得恢復，事實上也已經沒有回頭路可走。傳統的「羞恥」是在自然形成的人群關係 (大家庭、家族、鄉里、地方) 中維持的。一個人的錯誤行為不只是他一個人的羞恥，也是與他有關群體的羞恥，個人正確行為的直接壓力就是來自這樣的群體。這樣的自然群體及其道德環境作用在今天的現代生活中事實上已經無可挽回地瓦解了。現代道德是在公共生活中的道德，而在傳統中國，「社會」的觀念，尤其是「公共社會」的觀念一直沒有形成，因此，道德基本上只是家庭、家族、宗族、鄰里範圍內的「人倫」。[4]

不僅如此，任何一種「羞恥」文化都需要有支持它的教育體制 (如至今仍然以羞恥和榮譽為道德根基的阿拉伯文化)，中國傳統的「蒙以養正」兒童教育和社會廉恥道德經典 (如三字經、千字文、小學、女兒經、弟子規、朱子家訓、二十四孝、幼學瓊林、四書五經) 早已經退出了當今的教育體制，它的基本羞恥觀和價值原則，絕大部分中國人早已不再了解，更不要說是有效地傳承給下一代了。更重要的是，中國傳統道德遭受過

4 參見陳弱水：〈傳統心靈中的社會觀：以童蒙書、家訓、善書為觀察對象〉，收於李丁贊編，《公共領域在台灣：困境與契機》第63–109頁。台北：桂冠，2004年，第68–69；70；73頁

毀滅性的破壞，已經不可能復原。在一些仍然保存儒家道德文化的國家和地區 (如韓國、日本、新加坡、台灣、泰國)，儒家道德文化之所以還能夠部分有效影響人們的日常行為，是因為它沒有遭到過毀滅性的摧殘，因此才能自然地代代傳承。即使如此，儒家道德文化也已經在現代法治文化中發生了巨大的變化，與普遍正義對錯的「罪感」道德文化結合在一起了。

再看第二種：紅色中國道德文化。紅色道德文化的兩個組成部分，恥和懼，都是建立在「階級鬥爭」之上的。目前的中國政治和社會狀態都沒有可能回到「階級鬥爭」的年代。「階級鬥爭」和它所孕育的紅色恥–懼道德被保存在中國人的許多災難記憶中，這些記憶即使在不能公開討論的情況下，也足以使絕大多數的中國人普遍厭棄「階級鬥爭」的生活方式，不願意再回到那個可怕的時代。

「階級鬥爭」主導紅色恥–懼道德文化，使得恥和懼這兩個成份比在中國歷史上的任何其他時期都更緊密地結合在一起。「階級鬥爭」是「你死我活」、殘酷無情的，它本身就是一種利用恐懼和暴力來維持的統治手段，它所營造的生活秩序再穩定，也不具有人們一般所說的道德意義。

沒有任何一個政權是可以用「非道德」和「反道德」的名義來進行統治的，「階級鬥爭」的統治曾經把「階級性」說成是一種新的，特殊的道德。「階級鬥爭」把中國社會群體分割成「人民」和「敵人」這兩個絕對對立的部分，他們不僅在政治上對立，在道德價值觀上也是對立的。人群的絕對分離或分裂，排斥了設立普遍道德標準的可能。中國封建社會的等級分別，不同的人等 (王公貴族、士、農、工、商、販夫走卒) 之間存在着不同的道德標準，但還沒有出現絕對的道德對立。「階

級鬥爭」紅色社會中的「我們」和「敵人」不僅是複製封建社會的等級區別，而且還把這種區別用一種特定的現代政黨意識形態來推向極端。

階級鬥爭的核心就是仇恨和暴力，階級鬥爭的仇恨和暴力本來是用來對付「敵人」的，但是，它的對象卻隨時在變化並擴大，以至許多本來是「我們」的「自己人」也變成了這種仇恨和暴力的犧牲者。在敵我鬥爭中形成了所謂的「無產階級」道德：階級站隊、六親不認、殘酷鬥爭、損人利己、相互戒備、告密誣陷、出賣背叛、結黨拉派、為達目的不擇手段、極端功利主義。這些不僅是用來對付階級敵人的手段，而且最終也成為對付「自己人」的常用伎倆。道德文化不是抽象的，而是體現為具體的社會人際關係，紅色恥–懼文化也不例外。它的規範邏輯是，只要為了保全自己，只要是針對「敵人」，就可以行使任何手段，既不必考慮普遍道義 (罪感)，也無需在意禮義廉恥 (恥感)。既然在「我們」這個人群中，人人都有這樣的行為，自然也就不必為這樣的行為感到羞恥。相反，在「我們」當中，規範的行為是以成功論英雄，只要成功，無論使用了甚麼卑鄙手段，都是正當的，令人羨慕的，值得仿效的。

在「階級鬥爭」中，一個人被當作「好人」還是「壞人」的一員，經常是純屬偶然、難以預測、莫名其妙，是當事人自己無法掌控的。出生在「地富反壞右」的家庭裏，有「有問題」的親朋好友、被牽連在甚麼壞的人事關係之中、無意間說錯了甚麼話、得罪了甚麼人，都似乎冥冥之中自有定數，受控於神秘不可知的命運。任何一件細小的事情，都足以毀掉一個人的一生。這種生存的恐懼被「階級鬥爭」的政治恐懼極端放大，誰都知道「階級鬥爭」的政治懲罰是極端殘酷無情，而且無休無止，誰都為之膽顫心驚，害怕成為下一個「壞人」。

就算一個「壞人」不被判刑、處決，不被發配到「夾邊溝」、「北大荒」這樣的地方去「勞動改造」，單單用「羞恥」來懲罰就足以令人毛骨悚然。「羞恥」與「罪」的懲罰方式是不同的，而紅色文化中又有特別殘酷的「羞恥」懲罰方式。法治的「罪感」懲罰是把「犯錯者」與社會隔離開來 (送進監獄)，但是，人治的「恥辱」懲罰卻是盡可能地把「犯錯者」暴露在社會之中，強迫他公開蒙羞。「犯錯者」被公開打上污穢的烙印，戴上地富反壞右的「帽子」，定上黑五類的「成份」，交由「人民」管制。革命高潮來臨之時，更是發展出各種極端殘忍的革命羞辱表演：戴高帽、掛牌、剪陰陽頭、坐「噴氣式飛機」揪鬥、遊街示眾、當眾毆打。激烈的大面積公開羞辱對整個社會起到了鈍化羞辱感的反教育作用。那些因強烈感覺羞辱而不能忍受的，往往會以自殺來逃脫或洗刷恥辱。那些苟活於世的則對恥辱發展出一種自我保護的機能，強迫和訓練自己淡化對恥辱的感覺，而終於變得不再把恥辱當一回事，甚至索性拋開恥辱而變得厚顏無恥。在廣大的人群中，對丟臉的事不再覺得丟臉，一切發生的事情和行為都因此而變得無是非區別，可以心安理得地接受。社會道德也就在普遍的道德虛無主義和犬儒主義中全面崩潰。

在「文革」中，培養無恥、鼓勵厚顏、利用缺德是司空見慣的。這樣的紅色「羞恥」文化是在「懼怕」的協助配合下獲得絕對優勢的。人們因恐懼為所欲為的權力和害怕自己行為的不意後果而有所禁忌和約束，這本是原始社會道德規範的特徵，但卻在現代中國社會中以變化了的形式繼續存在。在被「懼怕」左右的社會裏，人們懼怕的是他們覺得自己無法用人的理智去把握的種種「威力」(或「權力」)，這種威力因無法用理智去理解而顯得格外詭異、可怕、高高在上、神秘莫測，

因此而成為迷信、諂媚和盲目崇拜的對象。

在中國傳統的道德文化中，人們一直就在「懼怕」着某種在人的理性把握之外的「威力」因素，如善惡有報的報應觀、天地良心的神明觀、佛道的宗教觀、拜河神龍王的諂媚式迷信、命運輪回、算命卜卦、風水預測，等等。這些都曾經是「紅色道德」打擊和摧毀的對象。社會學家波奈特在《非人間的力量》一書中寫道：「對威力可以有許多不同的理解，自然的、政治的、經濟的、社會的和宗教的。」[5] 紅色道德的「威力」是政治性的，不是自然性的。它體現的是無產階級專政的「鐵拳」、「階級鬥爭」、「路線鬥爭」、「紅色恐怖」和永遠正確的最高領袖和黨的意志。在紅色懼怕文化相對衰落的今天，乘虛而入的首先是原始的懼怕文化。這種非理性的懼怕成全了各種各樣的神仙道長、佛道高人、神醫、命理風水人士，使他們居然在一個科學時代的現代社會中擁有不可思議的廣大影響。有報道説，2010年10月31日，廣州市常務副市長蘇澤群到城隍廟內拜海瑞，拜求「保佑建設系統沒有腐敗分子」。對許多人來説，神佛仙道代表一種左右他們命運或生活質量的神秘力量。懼怕文化之所以能夠乘虛而入，除了民間的心理習慣，一個主要原因是它被國粹化了，成為「反西方」道德文化氣氛中的政治正確選擇。

在中國，傳統社會和現代國家之間的斷裂事實上已經不可復原，傳統的恥–懼和紅色的恥–懼道德文化也同樣無以復歸，也不值得去復歸。中國傳統恥–懼道德文化的崩潰是「革命」的結果，而革命則是在中國被動地應對西方列強的侵入，要求迅速富國強民的歷史條件下形成的。革命使得中國道德帶有文化

---

5 David Burnett, *Unearthly Powers: A Christian's Handbook on Primal and Folk*. Nashville: O. Nelson, 1992.

上呈現斷裂、政治權力強梁霸道、民間社會軟弱無力的特點。在鞏固政黨政權這個壓倒一切的首要目標面前，現代公民社會的道德建設和憲政民主體制建設任務遲遲提不上日程。以吏為師的社會教化模式由於「吏」的制度性大面積腐敗，不僅完全失敗，而且成為社會的腐敗示範，以致全社會普遍滋生道德懷疑主義和犬儒主義。近幾十年來，在變化無常、動蕩起伏的政治、社會、文化變動中，尋求國家核心價值和國民道德理念的努力並沒有給中國人帶來正面的社會結構性變化和相對穩定的基本社會道德規範。盲目幻想回歸既不值得留戀，也不可能回歸的傳統或紅色恥–懼道德文化，把這當作走出困境的出路，根本原因是缺乏道德分析和判斷，它本身就顯示了目前中國道德困境的嚴重程度。

五、一條需要下決心才能走的新路

亞里士多德在《尼各馬科倫理學》中討論了道德習慣和道德教育的關係，他認為，動物和兒童的行為都與倫理無關，人要到理智成熟後才能理解和學習倫理。對兒童來說，重要的是培養道德習慣，也就是有樣學樣。兒童的道德習慣非常重要，因為只有具備道德習慣的兒童才能在日後方便地接受道德教育。亞里士多德還強調，道德是思考的結果，只有運用理智，人才能達到高境界的美德。但是，人不能單靠理智完成這樣的提升，道德思考必須在適宜的社會環境中才有可能，而沒有一個好的政府和它訂立的好的法律，便不可能形成這樣的社會環境。因此，亞里士多德的《倫理學》和《政治學》是銜接的。在人文主義的道德觀中，政治以最高的善為目的，政治有責任培育公民高尚的行為秉性，政府的作用是訂立好的法律，因為

只有好的法律才會對國民有好的教化作用，而苛刑惡法只會塑造道德低下的國民。但是，只有好的法律還不夠，還需要有好的教育，法律告訴人們怎麼做，教育告訴他們為甚麼。

以好的法律培養好的國民道德，這是一條在傳統恥-懼和紅色恥懼之外的第三條道路，也是在當今可以幫助中國走出道德困境的道路。它幫助形成的是一種以「罪感」為主導，但不排斥「羞恥」的道德文化，它的倫理道德本身就要求有一種對人的倫理認識，那就是，人應該是自由、理性的道德主體。作為法治和公共道德的結合，罪感道德文化不排斥「羞恥」的因素，但不會只是倚重羞恥，與此同時，它會有意識地消解「懼怕」的因素，以公共道德啟蒙來從理性公共生活中消除種種非理性的「懼怕」。

道德的基本問題是「我該怎麼做」，而不只是「別人要我怎麼做」或者「甚麼外力在強迫我一定要這麼做」。本尼迪克把「罪感」道德與基督教文化聯繫起來，具有描述性人類文化學的觀察力，但從基督教的歷史文化來看，卻未必精確和全面。這是因為，從根本上說，罪感是以「正義之法」(儘管對何為「正義」可以有爭議) 為道德依據的，即使在基督教的教義中，也是如此。

人是自由、理性的道德主體，這是人本主義的核心，這種觀念的道德思考可以追溯到古希臘，在古代，直接繼承這一人本主義傳統的便是古羅馬的羅馬法 (pax romana 是「羅馬和平」之意)。羅馬法的意義在於確定了法的絕對崇高地位，法高於任何個人，包括制定法的立法者，而且，這個至高無上的法是由人，而不是神訂立的。古希臘城邦就已經有了類似的法律，但羅馬法完善了這樣的法律理念和體系，並將它前所未有地運用到廣大範圍之中，形成了一種對全體國民有道德教育作用的、稱

作為「共和」的公共生活秩序和政治制度。古羅馬的法治深刻地影響了在西方形成的現代法治觀，包括基督教傳統的法治觀。

基督教的「罪感」道德，它的形成曾受到過許多諳熟羅馬法的、有法律背景的早期神學家的影響，法是至高無上的，普遍適用於一切人，在法律面前人人平等，這成為基督教罪感道德文化的基石，只不過在基督教神學中，這個法的最終權威是神 (上帝創造的每一個人都是平等的)。而且，基督教的神法比世俗的法律更注重教化而非懲罰的作用，因此與人的道德罪感的聯繫也就更加密切。

在形成基督教與法治相聯繫的「罪感」文化的歷史過程中，有許多標誌性的人物，最早的代表可以說是特土良 (Tertullian，大約公元 160–220)，特土良出生在一個羅馬家庭，從小學習希臘語、拉丁語和古典著作，後來成為一名羅馬律師，教授公共演說和從事法律業務，後販依基督教，創立了最早有系統的基督教神學，其中便包含了他對法律和「正義」、「罪過」、「救贖」的闡述。還有許多像特土良這樣的人物，如大巴西流 (Basil the Great 330–379)，他生於羅馬的不列顛，少年時曾被擄獲到愛爾蘭長達6年，後來在雅典完成學業，從事法律業務並教授修辭。公元370年，律師巴西流成為凱撒利亞 (Caesarea，今在以色列) 的當選主教。主教任期間，他用法律和修辭為工具，寫過許多神學著作。奧古斯丁 (Augustine of Hippo，公元354–430) 是另一位代表人物，他於公元354年出生在一個羅馬官員之家，曾在迦太基 (Carthage) 學習以法律辯論為用途的修辭，然後教授法律修辭。他於公元386年販依基督教，並於391年成為一名教士，後來成為主教並有許多著作，對後世基督教發展有極大影響。其他具有法律或政治背景的神學家還有很多，如曾擔任米蘭大主教的安布羅斯 (Ambrose，約公元337

到340–397)、加爾文 (John Calvin 1509–1564)、法國的安托萬·阿爾諾 (Antoine Arnauld 1612–1694)、德國的馬丁·路德 (Martin Luther 1483–1546)。前往美洲的早期歐洲宗教移民就是用這些神學家的道德理念建立起他們的共同體的。美國的建國者們要建立的便是一個結合羅馬共和原則和基督教對錯「罪感」的國家秩序。

強調法治對社會中人們的道德觀念和行為的影響，「法」是有特定含義的。這裏所説的「法」是適用於所有人、高於所有人的正義法律 (以「正義」的名義訂立的法律)，不是允許專制獨裁者凌駕於其上的「王法」。法對道德的影響並不在於形成「個人」倫理道德觀，而在於深刻地影響一個群體如何看待「法」和「道德」這兩個領域的關係。造成今中國道德危機的一個重要原因，便是「法」和「道德」這兩個領域的脱節，具體而言，就是沒有一種由公民們自己參與制定的，因而自願服從的憲政法治。只有由公民主導的憲政法治，它的立法程序才能保證公民群體道德觀與法律的有機聯繫和經常互動，當然這並不意味着這二者的永遠一致。

自由公民通過他們選舉產生的立法者訂立法律制度，在這樣的制度中，道德幫助形成法律，法律幫助確定道德，法律於是成為社會道德的一種表達形式。法律反映的是一個群體選擇要提升的價值，選擇要保護的權利，選擇要追求的目標。在這樣的立法制度中，訂立法律的不是政府或掌握了國家權力的某個政黨，而是公民和由公民推舉出來代表他們的立法者。實行法律的也不是專制掌權者和他們的黨羽，而是民選的行政官員和獨立的法律人士和民間陪審員。普通公民在立法和執法中的作用，保證了法律與社會民眾道德的必要聯繫。法律以不同的方式幫助形成社會中的公民道德，如維爾切 (D. D. Welch) 所

說：有時候是通過法治程序悄悄、緩慢地進行，有時候是通過立法公開而突然地進行，還可以在公民不服從和革命中發生。[6] 發生起義或革命不是因為政府無法可依，或有法而不執行，而是因為政府所依據和執行的法律被民眾普遍視為非正義之法。

上個世紀50年代，在人們對法西斯災難還記憶猶新的時候，法學家富勒 (Lon L. Fuller) 和哈特 (H. L.A. Hart) 之間展開過一場以納粹第三帝國為例證的法學辯論，辯論的焦點是，能否在排除道德考量的情況下確定甚麼是法？也就是，不道德之法是真正的法嗎？[7] 從中世紀的湯馬斯．阿奎那到啟蒙時代的布萊克斯頓 (William Blackstone 1723–1780)，再到上個世紀60年代民權運動中的馬丁．路德．金，都明確地回答過這個問題：非正義之法根本不是法。但從現實的角度來看，非正義之法，或者把「正義」或「普遍道德」撇到一邊的國家法確實仍然是法，但卻是對國民沒有正義和道德教育意義的法。這樣的法只能強迫國民奴性被動地服從，而無助於他們建立具有普遍意義的對錯是非道德標準。強制之法，它告訴國民的不是要追求甚麼目標，而只是跟隨甚麼領導，不是要判斷甚麼是非，而只是服從誰的命令。在中國，這一直就是以吏為師的模式，通過「聖人」對民的養和治來想像如何建立普通人的道德規範，形成了具有中國特色的，在斷裂的傳統中延續的「聖化文化」。

在聖化文化的認知體系中，聖人的地位和功能極高極大，無可替代。聖人是通天徹地的神人，只要進入權力體制，就理

---

6 Quoted in D. Don Welch, ed., *Law and Morality*. Philadelphia: Fortress Press, 1987, p. 3.

7 H. L. A. Hart, "Positivism and the Separation of Law and Moral" (1958); Lon L. Fuller, "Positivism and Fidelity to Law—A Reply to Professor Hart" (1958). In D. Don Welch, ed., *Law and Morality*. 1987.

應成為人間的當然主宰。聖化文化機制規定了聖人對民是一種養育的關係，這種關係決定了民只能是聖人的依附者和附屬物。在聖人養民的前提下，庶民百姓從身體到靈魂都要受到聖人的宰制，民是沒有任何主動性的。聖人是理想的統治者，他們會順應天道，實施德政，不論實施甚麼樣的治國方略，聖人對民的主宰都是天經地義的。[8] 反傳統的紅色革命不但沒有能動搖，反而以新的形式加強了「聖化文化」。紅色時代的「革命聖人」(偉大領袖、老一輩革命家、烈士、幹部) 代替了傳統中的「聖人」；同樣強調革命聖人對於民的養育、教化關係；同樣把「民」放置於對「聖人」的依附地位；同樣地把民當作沒有，也不需要獨立思考能力的非能動主體；同樣把民當作統治對象來宰制和駕馭。這樣的民形成了以奴性、麻木、愚昧和盲目服從為特徵的國民性，也使得以自由、理性個體為基礎的法治和道德罪感無法在中國成為有效的道德文化因素。

在公共道德重建中，把人當作自由、理性的主體，選擇一條與「聖化文化」和恥–懼道德不同的道路，也就是選擇以正義法治為基礎的對錯道德文化之路，它本身就是一種道德選擇。但是，它並不只是一種道德選擇，它取決於中國現有的法律制度，而這個法律制度則又是政治制度的一部分。國家政治與國民道德的聯繫集中體現在一個國家政體的優劣品質之上，正如政治哲學家潘格爾所說，除了人性，沒有甚麼比政體更深刻影響一個公共生活秩序的形成的了。[9] 法律不同於政體，但又決定政體，法律是政體宗旨的體現，也是政體在法治上的表現。法

8 劉澤華主編：《中國傳統政治哲學與社會整合》，中國社會出版社，2000年，第241頁。

9 Thomas Pangle, *Leo Strauss: An Introduction to His Thought and Intellectual Legacy*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006, p. 94.

律的作用不只是懲罰公民的犯罪行為，而應該包括高於少數人或個別政黨權力利益的公民習慣教化作用。有利於培養公民良好習慣的法律才是良法，它必須產生於普遍的倫理價值，惟有如此，立法者才可能通過使公民養成好的守法習慣來使得他們成為道德的公共個體。當今的中國社會道德危機，說到底是公共生活秩序的危機，而不只是國民個體的私人道德危機，在這種情況下，脫離政治變革，脫離法治理念變革來設想如何走出道德危機的可能，是完全不切實際的。

17 公民社會需要説理教育

2009年初出版的《中國不高興》一書是當年的暢銷書，2010年初卻又被評為2009年「十大爛書」之首。在中國，《不高興》這樣的書之所以能出版，並且十分暢銷，除了商業炒作的作用，讀者的民智不高應該是一個原因。《不高興》的言語方式反映了當今中國公共語言的武斷、粗暴、空洞和蠻不講理，實質是中國長期愚民政策的後果和表現。《不高興》的作者們既是愚民政策的受害者，反過來又在為繼續愚民推波助瀾。

《不高興》被評為一本「爛書」，除了是因為評判者多數受過較好的教育 (多為學人或知識人士) 之外，大多數普通讀者讀過此書後，反感和厭棄這本書的立場和語言也應該是一個原因。這説明，絕大多數人並不喜歡武斷、粗暴、空洞、蠻不講理的言論方式。因此，幫助他們認識造成這種言論方式的原因，並且學習如何去改變它，也是完全可以做得到的。

長期主導和影響中國公共言論的獨語式宣傳是造成中國不講理、非理性公共語言的主要力量。這種宣傳語言充斥在報紙刊物、廣播電視、大眾傳媒、文化產品、教育用書中，成為對民眾語言的日常教育，起到了極大的潛移默化作用。它對人們的事理認知、説理方式、心理期待、邏輯運用、語言習慣都有深遠而持久的負面影響。公共語言的説理匱乏和非理性化，應當提醒我們去認識中國普通民眾受愚民宣傳之害的嚴重程度，並因此而特別關注中國公民教育的失敗。《不高興》的作者們並不是中國公共話語匱乏的始作俑者，他們是在不知不覺中延

續和幫助再生缺乏理性的公共話語。

霸氣、含混、反邏輯、少理性的語言在中國已經成為一個深入公共文化肌理的普遍痼疾。非理性話語不僅僅是個別人話語的弊病，而且更是對整個社會的危害。理性話語是民主社會的特徵，而非理性話語則常常伴隨不民主而生。不講理的話語可能存在於任何社會，但只會在不民主，不說理，或者說歪理的社會中大行其道，甚至成為通行於社會和人際交往的話語。學校教育重視學生的理性話語能力，從社會作用來說，是一種幫助維護民主公共生活秩序的公民教育。從公民修養、稟性來說，則是一種提高國民素質的人文教育。武斷、專橫、不平等、非理性的公共話語教育和體制則正好相反，那是一種受乖戾、強權邏輯所支配的虛偽和謊言話語，而形成這種話語的直接原因就是長期主導和宰制民眾思想和言語表達的宣傳語言。

一、中國的公共話語與宣傳

一個國家中公共話語的敗壞和惡化，是在逐漸的過程中發生的。正如波茲曼在《娛樂至死》中所說，語言環境中的變化和自然環境中的變化一樣，「開始都是緩慢地累積，然後突然達到了物理學家所說的臨界點。一條被逐漸污染的河流會突然變得有毒，大多數魚類都滅絕了，游泳成為一種危險。但即使是這樣，這條河看上去還是正常的，人們還可以在上面划船。換句話說，即使河裏的生命都已經死亡，這條河還是存在的，它的用途也還沒有消失，但它的價值大大降低了，並且它惡劣的條件對於周圍環境會產生不良的影響」。[1] 中國的公共語言已經達到並超過了敗壞和毒質化的臨界點。還有人在用這樣的公

1　尼爾·波茲曼：《娛樂至死》，第42頁。

共語言寫作，但許多寫作是在用扭曲、隱諱甚至逢迎的方式進行的，它的公共價值大大降低了。當然也還有像《中國可以説不》和《中國不高興》這種「説不」類的寫作，它更是在惡劣的條件下，向周圍的話語和文化環境擴散非理性的不良影響。

在中國，扭曲公共話語理性的力量主要來自一種特定的，叫作「宣傳」的話語。長期以來，它由權力控制，為權力服務，並宰制各種社會公共話語 (新聞、學術、教育、時事評論、法律)。自由學術體制中的新聞學、政治學、社會學、心理學、傳媒學、大眾文化和群眾研究中都會討論到宣傳的問題。宣傳是一種傳遞信息的手段，目的是在接受者那裏營造發送者想要得到的影響效果。有人會問，所有的交際 (communication) 難道不都是為了取得這樣的效果嗎？是的。「宣傳」這個詞是從拉丁文的 propagatus 一字來的，原義是「播撒」。播撒思想和觀點本來不是一件壞事，但如果為了播撒自己的思想和觀點而不擇手段地弄虛做假、愚弄欺騙他人、壓制他人的思想和言論、剝奪他人的自由權利，那宣傳就成為一件我們必須警惕、防範和反對的事情。

用來散佈或擴散觀點的宣傳本是一種話語公器。公器私用會給公器造成傷害，最後甚至毀去公器。宣傳的一種社會功能是「鼓動」，口號是這種宣傳的主要形式，例如「建立和諧社會」。口號雖然簡單籠統，但並不是不能有益於社會。然而，如果假借「和諧社會」之名，把不同意見和批評統統當作「不和諧」的敵對思想，加以鏟除，這個口號就成了一種帶有欺騙性的宣傳。它會引起人們的反感，這種反感針對的不只是這口號本身 (被嘲笑為「河蟹」)，而更是宣傳這種公器本身。宣傳這件本來可能有用的公器已經損毀，看上去還在宣傳，但已經不再有良性作用。一説起宣傳，人們就會説這是假的，是變着

法的騙人。只要有新的宣傳，人們就會起疑心，認為是不是又在搞甚麼鬼名堂，一準沒甚麼好事，沒安甚麼好心。人們因為害怕上宣傳的當，受它欺騙，而變得充滿懷疑，十分犬儒，根本不相信世界上還能有不公器私用的宣傳。這樣就把宣傳與欺騙、強迫直接而且完全地等同起來。

「宣傳」與「說服」是不同的。朱維特和奧多奈爾的《宣傳與說服》正是以這一區別來定義「宣傳」的。[2] 宣傳是單向貫徹信息發送者的意圖和需要；而說服則是雙向互動的，兼顧信息發送者和接受者雙方的交流需要。宣傳居高臨下，為達目的可以不擇手段，隨時可能在交流的某些環節上違背真實原則；而說服則必須平等對待對方，誠實地遵守真實原則。宣傳往往不容受眾發問，因此依靠某種外部強制力維持信息的傳遞機制；而說服則必須容許、鼓勵對方發問，雙方都是自由而不受脅迫的自主主體。因此，在宣傳和說服之間不只是話語樣式的選擇，而且是話語制度環境的區別。在某種勢力可以為所欲為進行宣傳的社會中，一定存在着某種不受節制的脅迫性權力制度。

「宣傳」在當代語言中往往用來特指由某種組織體制從事、完成的「散佈」。宣傳散佈的思想、觀點，開始是宗教的 (十七世紀)，後來則是政治的和政黨的。二十世紀是宣傳成熟、發展、多樣化的時代，不僅用於政黨口號、群眾動員、思想控制、輿論引導，而且也用於商業廣告。也正是在二十世紀，原先中性詞義的「宣傳」變成了一個貶義詞，獲得了虛假、欺騙、蠱惑、玩弄、操控、洗腦這樣的含義。這主要是因為象納粹和前蘇聯這樣的極權政權把「宣傳」和「組織」一起

2 Jowett S. Garth and O'Donnell Victoria, *Propaganda and Persuasion*. London: Sage Publications, 2006.

用作全面控制社會、鉗制思想和壓制政治異己的根本手段。在他們那裏，宣傳成為一件重要的、冠冕堂皇的事情，這也增強了其他人群對宣傳的負面看法。

民主社會中也有宣傳，但是，很少有大言不慚、冠冕堂皇地自稱是宣傳，甚至專門為此設立官僚部門或機構的。在民主社會中，「宣傳」常常被「公關」、「公告」(或「廣告」)、「公共信息發佈」這一類說法所代替。它們所指的是一種與專制霸道話語不同的話語形式，包含着以公開、公正理由來説服公眾的意圖，當然也不排除實際上與有此意圖不合的手段。意圖雖然重要，但比意圖更為重要的是社會和言論總體政治制度的環境作用。由於民主社會擁有自由言論和公共理性的話語環境，民主社會的宣傳與極權社會的宣傳並不相同。民主社會中的「公關」式「宣傳」是零碎的，根本不可能有高度組織的政權力量來作後盾。而且，它在自由公共社會空間 (尤其是獨立媒體) 中總是受到監督和質疑。它的受眾是能夠用獨立判斷、自由思想來表述自己看法的公民。這樣的公民不是愚民教育製造的「群眾」，因為他們從小所接受的是鼓勵合理懷疑和理性思考的公民教育。

非民主國家中的宣傳依靠的是一個「有全國上下一致的、協調嚴密的、非常龐大的、資源可觀的、經驗豐富的宣傳系統」。這樣的宣傳要走出國門，需要作根本的觀念改變，需要「從一個信息流通相對不自由、不透明的環境，跨入一個信息遠遠更為自由、更為透明的環境，而且是在各種聲音和多種價值觀念相互持續競爭的狀態之下，力圖使自己的價值觀念和聲音被眾多的『他者』(即不是自己人) 所認同、接受、分享」。[3]

---

3 丁學良，2008，「中國精英對『軟實力』的誤解」，http://www.chinaelections.org/NewsInfo.asp?NewsID=128585

極權之後的宣傳和組織體制，繼續通過維護、運用這些體制加強它的統治，但也作了必要的調整。除了希特勒、斯大林、「文革」時代的宣傳方式 (自上而下、一桿子插到底的統一口徑)，還包括新發展出來的那種宣傳主管部門的匿名電話指示和指令，以及增加了一些看似不那麼專制的「公共信息發佈」形式，如記者招待會、新聞發言人發佈消息、與網民「網聊」，等等。

這些新的宣傳手段被當作「開放民主」的舉措，甚至想藉此到國外增強宣傳「軟實力」。但它顯然低估了民主國家中人們對「宣傳」的厭惡、反感和不信任。這些新形式的手法並沒有改變原先宣傳的性質，只不過是在幫助它從先前的「黑色」宣傳 (全謊言宣傳) 過渡到「灰色」和「白色」宣傳 (不同程度的半真半謊式宣傳) 而已。這種變化了的宣傳經過了重新包裝，但仍然是維護專制權力統治的主要工具。它的話語環境仍然是非自由的，因此也是非理性的，它必須依靠強權壓制而不是平等交流來得到維持。

宣傳有「黑」、「灰」、「白」三種。[4] 黑色宣傳是一種編造的、顛倒黑白的謊言，也是奧威爾在《一九八四》中描繪的那種最「經典」的極權謊言。黑色宣傳是所有謊言中最富有「創造性」的，也是最強勢的。這種謊言需要有一個成功的極權制度作保證。它依靠一個封閉的信息、話語環境。它的先決條件是「宣傳對象心甘情願地相信宣傳的消息來源和內容」，也需要宣傳的觀點能投合對象的「社會、文化、政治」喜好。缺少了這兩個條件，黑色宣傳便不能成功。[5]《一九八四》中描述的「戰爭就是和平」、「愚昧就是力量」、「奴役就是自由」、「專制就是民主」，就是典型的黑色宣傳的例子。米

4 Jowett S. Garth and O'Donnell Victoria, *Propaganda and Persuasion*, pp. 16–17.

5 Ibid., p. 19.

蘭·昆德拉的小說《笑忘錄》中，有用換掉領導人的頭像來篡改歷史的事例，這也是極權宣傳常用的手法。[6] 其他例子如，1957年宣傳右派要殺共產黨；1958年宣傳畝產萬斤；1960年宣傳因蘇修逼債而發生自然災害；「文革」中宣傳「全世界還有三分之二的人民生活在水深火熱之中」、「神州大地到處鶯歌燕舞」、「劉少奇是叛徒、內奸、工賊」等等。黑色宣傳在失去了先決條件時仍會被使用，但已很難取信於民，當然，人們在公開場合也仍然會做出假裝相信的樣子。

與黑色宣傳相對的是白色宣傳。白色宣傳提供的信息是確實的，不是編造的，它甚至提供確實的信息來源。不過，它的目的仍然是灌輸對宣傳者有利的觀點，或者故意混淆某些問題的實質。近年來頻頻出現的「美國人權紀錄」就是這種白色宣傳。這種人權紀錄中幾乎所有的材料都是真實的，因為都是來自像《紐約時報》這樣的美國媒體報道，例如美國有多少槍擊事件、有多少婦女受到家庭暴力侵犯、有多少貧困兒童等等。這似乎給了這個紀錄很大的「客觀」性。但這些客觀材料卻被用來混淆「人權」的實質含義，那就是，人權要保護的是公民不受政府權力的侵犯，而不是個人不受其他個人的侵犯 (如果是美國政府不管，甚至鼓勵或縱恿槍擊，那時候才會涉及到人權)。這種白色宣傳要混淆具有普世意義的人權本質問題，從而獲得「我錯你也錯」的合理性。

灰色宣傳是介於白和黑之間的宣傳，它的信息來源可靠，但真實性卻不確實，例如，「文革」中所說的黨內「十次路線鬥爭」，所說的事件、人物也許都不是編造出來的。但是，這並不就等於真的有所謂的「兩條路線鬥爭」。林彪事件、黨史及歷史書上的許多「事件」也都屬於這一類宣傳。最典型的灰

6 米蘭·昆德拉：《笑忘錄》，王東亮譯，上海譯文出版社，2011年。

色宣傳例子還有「人大」和「政協」的人民「代表」性，以及它的升級版「三個代表」。2008年人大增添了三名「農民工代表」，政協有「新階層代表」出來説話，被大力宣傳為「民主改革」的顯示。人大代表的產生，「人民」確實「投了票」，但卻沒有民主提名、競選的程序，也有沒有普選的合法性基礎。還有一些具有靈活性的灰色宣傳策略被用作對具體事件解釋的權宜之計，這類權宜之計一旦暴露出欺騙性，便更增加了人們的反感和不信任。這類灰色宣傳有的甚至已經成為民間笑話，如「俯臥撐」、「躲貓貓」、「草泥馬和河蟹」。

隨着公共信息的全球性傳播在網絡時代變得越來越難以控制，隨着強制統治機器的發條越來越難以上緊，黑色宣傳越來越被灰色宣傳和白色宣傳所代替。有的人認為只要用巨資打造、更新宣傳機器，就能達到「加強宣傳思想工作，提高國家文化軟實力」的宣傳目標。但是，要想在國外取得期待的效果不是一件容易的事。在西方，對宣傳的學術研究與普通民眾對宣傳的認識是同步發展的。有論者指出：「在一次大戰之後的許多年間，欺騙性的宣傳是無數人文和科學研究的對象。到了1940年代，高中和大學課程中都有關於宣傳的教學內容單元，例子都是來自法西斯主義、馬克思主義和商業廣告。但是，對宣傳的學術研究一直是多元並不斷發展的，到了1960年代中期，出現了不同的新概念」。[7]

過去幾十年間的宣傳研究更多地關注那些在極權黑色宣傳之外的更巧妙、更精緻、更靈活的新型宣傳手法。這些手法不只是在極權國家裏，而且在民主國家中也被廣泛運用。正因為如此，新型宣傳的策略和方法調整不僅發生在它自身內部，而且也發生在向外部的學習和借鑑中。前幾年，清華大學和美國

7 Smith J. Ted, ed., *Propaganda: A Pluralistic Perspective*. New York: Praeger, 1989, p. 2.

杜克大學聯合舉辦的中國官方「發言人」訓練班 (由《妖魔化中國的背後》作者之一的劉康牽線)，就是這種學習和營造「軟實力」宣傳的體制性合作。灰色和白色宣傳都是運用不同程度「半真」手法的宣傳，但正如希伯來諺語所說，「半真話，便是全謊言」，懂得這個道理的人們，大概不會輕易相信「軟實力」的宣傳。用改良說謊，而不是用加強說理，是不可能打造真正的「軟實力」的。說謊不是「軟實力」，說理才是「軟實力」。

二、諸多種類的宣傳和非理性話語

一般人都知道說謊不是一件好事，因此他們向其他個人說謊時，往往難免會有一些內疚感。但宣傳是一種體制性、制度化說謊。與個人說謊不同，宣傳不會因為說謊而感到內疚。宣傳是一種不受個人道德良知約束的說謊。各種不同部門的「發言人」即使有名有姓，也都是擔當組織和機構的話筒角色，他們是宣傳的化身，從他們口中發出的聲音，與他們作為說話者的個體內心道德良知是完全沒有關聯的。

然而，即使如此，宣傳或宣傳化身也沒有「膽敢」(姑且用「擬人」說法) 以謊言的名義來說謊的。宣傳也希望接受者把它散佈的信息當作真的來接受。宣傳者知道，在只能以強制力維持宣傳時，接受者實際上已經不相信宣傳，只不過是做出相信的樣子而已，所以更需要在宣傳的說理邏輯和其他關節上做手腳，盡量掩飾做假的痕跡。在這種情況下，除了繼續依靠以往的非理性話語之外，它也對非理性話語作更多的理性裝扮。下面的例子會兼及這兩個特點，有心的讀者不妨對下面列舉的宣傳類型和特徵自己靈活增減，也可以在它們之間建立多層次聯繫，重新調整組合，總之，舉一反三，自行獲得更全面的認識。

1、不願説理

説理的首要前提是願意説理。有的人不説理，不只是因為不知道怎麼説理，而且更是因為仗着有權、有錢、有壓制別人的手段，根本就不願意講理。這種極端強梁、霸道、暴戾的非理性，已經超出了話語討論本身的範圍。講理的弄不過不講理的，説正經道理的弄不過講蠻理的，再怎麼説理，也是白搭。如果這成為現實，社會也就會陷入一種普遍的非理性、無是非狀態。

2、「事實」和「看法」不辨

「事實」是公認的知識，而「看法」只是個人的看法。任何看法、想法都不具有自動的正確性，都需要證明其正確性。證明也就是説服別人，清楚地告訴別人，為甚麼你的想法是正確的，理由是甚麼。

「客觀事實」與「個人看法」之間有兩種辨認方式。第一，人們可以共同確認「事實」是否確切，例如，中國是一個亞洲大國，共產黨是1921年成立的。而對「看法」則必須通過説理、討論，共同確認。例如，中國是一個民主國家，共產黨是英明的。第二，事實陳述使用那些比較可以共同認可詞義的字詞，如「圓形」、「歐洲」、「木頭」、「有毒物質」等等。而「看法」使用的則是有待個人理解的字詞，如「美好」、「醜陋」、「棒」、「爽」、「折騰」、「胡鬧」。歸納起來便是：客觀的「事實陳述」説：「請你核實」；強梁的「看法陳述」則説：「我説對，就沒錯。」前者是謙虛的、協商的；而後者則是傲慢的、獨語的。

3、定義曖昧、武斷和含義模糊

説理所使用的詞語應當有清楚的定義。在任何具體的，

尤其是較複雜的説理中，主要概念 (關鍵詞) 的定義不會就是《新華字典》一類工具書的定義，而是需要作「特別界定」(stipulation)。説清詞義是説理的第一步。

一般來説，有五種字詞定義方式：(1) 正面定義：以它是甚麼來定義 (字典中一般是這種定義)。(2) 反面定義：以它不是甚麼來定義。(3) 舉例定義。(4) 特別定義，即在具體説理話語、場合中的特定含義，有的還要説清楚主體和對象 (例如，「折騰」，要説清楚「誰折騰」，「折騰誰」)。(5) 綜合定義：靈活使用上述四種方式。第4、第5種定義是最有用的。

説理的爭論往往就發生在定義上，所以不能把自己的定義當作是當然正確、不容置疑、不容他見的真理。在群眾社會中使用含糊不清的詞語，這往往是一種蓄意誤導的宣傳手段。正如勒龐在《烏合之眾》中所説，「詞語的威力與它們所喚醒的形象有關，同時又獨立於它們的真實含義。最不明確的詞語，有時反而影響最大。例如像民主。社會主義、平等、自由等等，它們的含義極為模糊，即使一大堆專著也不足以確定它們的所指。然而這區區幾個詞語的確有着神奇的威力，它們似乎是解決一切問題的靈丹妙藥」。[8] 眼下高頻率使用的「和諧」、「代表」、「發展」、「崛起」等等都是這一類詞語。

4、「新説法」

勒龐把説法翻新看成是宣傳吸引群眾興趣的一個主要手段。他指出，「當群體因為政治動蕩或信仰變化，對某些詞語喚起的形象深感厭惡時，假如事物因為與傳統結構緊密聯繫在一起而無法改變，那麼一個真正的政治家的當務之急，就是在不傷害事物本身的同時趕緊變換説法……就是用新的名稱把大

8 勒龐：《烏合之眾》，馮克利譯，中央編譯出版社，2004年，第83頁。

多數過去的制度重新包裝一遍。用新名稱代替那些能夠讓群眾想起不利形象的名稱，因為它們的新鮮能防止這種聯想。『地租』變成了『土地税』，『鹽賦』變成了『鹽税』……如此等等」。[9]「文革」後出現了許多具有時代特徵的新説法，如「改革開放」、「和諧社會」、「三個代表」等等。「文革」前和「文革」的新説法往往是惡狠狠的：「反右鬥爭」、「階級鬥爭」。「鬥爭」是一種有爭辯的字詞，人們對是不是非要「鬥爭」，看法肯定不同。文革後的宣傳已經基本上放棄了這類「壞詞」。此後創造的「新説法」有一個新的共同特點，那就是用一些根本不容爭辯的「好詞」。沒有人會説不該「改革開放」、不該「和諧」、不該「代表」。問題是，這些「好詞」中可以塞進與它們應有的意思相違背的東西。如果「和諧」用來消滅異己，和諧就會變成不和諧；如果「改革開放」用來辯護社會不公正，開放就會是為腐敗打開大門；如果「代表」用來強姦民意，代表就變得不代表。

5、隱藏不可靠的假定

在「看法」(結論) 和「論證」(理由) 之間會有一些隱而不見，但不可不核查的假定。例如，「某某政府真好，因為它成就了全世界最高的GDP。」在這個理由和結論之間其實有一個不可靠的假定，那就是：凡是能提高GDP的，不管用甚麼手段，不管造成多少社會不公和腐敗，不管多麼專制獨裁，都是好政府。這個假定把衡量好政府的標準嚴重單一化了。《不高興》作者之一説，中國GDP增長比美國高，所以中國比美國更有活力，就是從這個不可靠的假定出發的。

9　勒龐：《烏合之眾》，第86頁。

6、斷言、重覆和傳染

斷言、重覆和傳染，勒龐早就把這三項確認定為是給群眾洗腦，並徹底控制群眾的宣傳良方。

斷言：「做出簡潔有力的斷言，不理睬任何推理和證據，是讓某種觀念進入群眾頭腦最可靠的辦法之一。一個斷言越是簡單明了，證據和證明看上去越貧乏，它就越有威力。一切時代的宗教書和各種法典，總是訴諸簡單的斷言。號召人們起來捍衛某項政治事業的政客，利用廣告手段推銷產品的商人，全都深知斷言的價值」。[10]

重覆：「如果沒有不斷地重覆斷言——而且要盡可能措辭不變——它仍不會產生真正的影響。我相信拿破侖曾經說過，極為重要的修辭法只有一個，那就是重覆。得到斷言的事情，是通過不斷重覆才在頭腦中生根，並且這種方式最終能夠使人把它當做得到證實的真理接受下來」。[11]

傳染：「如果一個斷言得到了有效的重覆，在這種重覆中再也不存在異議……此時就會形成所謂的流行意見，強大的傳染過程於此啟動。各種觀念、感情、情緒和信念，在群眾中都具有病菌一樣強大的傳染力」。[12]

有斷言、重覆和傳染，便有人云亦云、人信亦信的「真理」。例如：某黨偉大、光榮、正確。「中國經濟騰飛，國際地位提高」，「二十一世紀是中國人的世紀」，這樣的話，通過斷言、重覆和傳染就變成了真理。

值得注意的是，「傳染在作用於廣大民眾之後，也會擴散到社會的上層。」傳染的威力是如此巨大，在它的作用下，甚至

---

10 勒龐：《烏合之眾》，第102頁

11 同上書，第102頁。

12 同上書，第103頁。

知識分子的思考意識「也會消失得無影無蹤……得到民眾接受的每一種觀念，最終總是會以其強大的力量在社會的最上層扎根，不管獲勝意見的荒謬性是多麼顯而易見」。[13] 就接受宣傳而言，文盲和教授有時候並沒有甚麼不同，而且，大多數宣傳語言是文化程度高而不是沒有文化者所經常使用的。例如，一位賣鵝蛋的老太太斷言：「美國人都要飯去了」。[14] 而一位知名教授則斷言：「中國人今天所做的一切是在創造新的普遍價值」。[15]

7、套話

僵化、程式化的宣傳語言發展出一整套能適用於各種正式場合的套話，報道時事、攻擊敵人、效忠領袖、熱愛祖國、人民團結、表揚先進、檢討錯誤、開場白、祝賀詞，甚至連死人的悼詞也不例外。即使是在非正式場合，那一套語言依然陰魂不散。套話使人在不思想的狀態下照樣可以滔滔不絕。

套話是一種動嘴不動腦的說話方式：「並非所有的詞語和套話都有喚起形象的力量，有些詞語在一段時間裏有這種力量，但在使用過程中也會失去它，不會再讓頭腦產生任何反應。這時它們就變成了空話，其主要作用是讓使用者免去思考的義務。用我們年輕時學到的少量套話和常識把自己武裝起來，我們便擁有了應付生活所需要的一切，再也不必對任何事情進行思考」。[16]

---

13 勒龐：《烏合之眾》，第106頁。

14 楊恒均，2009，「楊恒均與一位老太太互擲鵝蛋的遊戲」，http://bbs.tecn.cn/thread-332825-1-1.html

15 張旭東，2009，「中國人今天所做的一切是在創造新的普遍價值」，http://www.tecn.cn/data/detail.php?id=25533

16 勒龐：《烏合之眾》，第83-84頁。

8、感情用詞，訴諸於情感

凡是自己喜歡的，定用「好詞」，正如順口溜所説的：「會議沒有不隆重的；閉幕沒有不勝利的；講話沒有不重要的；鼓掌沒有不熱烈的；領導沒有不重視的；看望沒有不親切的；接見沒有不親自的；進展沒有不順利的；完成沒有不圓滿的；成就沒有不巨大的；工作沒有不扎實的；效率沒有不顯著的；決議沒有不通過的；人心沒有不振奮的；班子沒有不團結的；群眾沒有不滿意的；領導沒有不微笑的；問題沒有不解決的……。」

凡是自己不喜歡的，必用「壞詞」，還沒説甚麼，用詞先已經預設了貶意：「密謀」、「公然」、「妄圖」、「一小撮」等等。無需分析、辯駁，便斥之為「一派胡言」、「猖狂攻擊」、「大放厥詞」。

9、人多勢眾、以「人民」的名義

自己喜歡的就説「廣大群眾」支持；自己不喜歡的就説「一小撮壞人」反對。還有，「受到群眾好評」、「被傳為佳話」、「群眾們都説……」、「大伙紛紛表示……」、「劉少奇要復闢，廣大人民不答應！」、「有良知的中國人都不會……」。有官員説：「石油電信電力等行業中幾乎沒有壟斷，它是國家的，它是人民的。所以，它所獲得的盈利都是為人民謀利益的。」

10、訴諸於無知和非理性的害怕

這是一種以未知的可怕將來作為恫嚇手段的宣傳。它以人們目前還不知道或者根本無法證明一定會發生的未來結果，來論證自己現在的做法是正確的。例如，「中國這樣一個大國，沒有某

某的領導，必然四分五裂，一事無成」、「我們要反對西方式民主，中國再也不能亂了」、「這些人要求民主不懷好心，中國不能再亂了」、「階級敵人復辟，勞動人民就會受二薦罪。」

11、訴諸於權威

先樹立絕對權威(永遠正確的黨和領袖)，然後要求絕對服從。例如，「偉大領袖毛主席教導我們」、「在毛主席無產階級衛生路線的光輝指引下……」、「在某某政策光輝照耀下……」

12、極度簡單化

對複雜和多種因素的事情進行單一、膚淺的解釋，並將之打扮成「高度概括」和「本質總結」的模樣。例如：「馬克思主義的道理千頭萬緒，歸根到底，就是一句話——造反有理」，「大躍進」時代的共產主義宣傳口號：「共產主義就是一切生活資料歸大隊」、「共產主義就是吃大鍋飯」、「吃飯不要錢就是共產主義」、「一句頂一萬句」。有官員「激情」解讀「不折騰」三字的含義說，「這表達了全黨、全國人民總結30年的改革開放巨大成就，最根本的就是堅定不移地走中國特色社會主義道路，堅定不移地堅持中國特色社會主義理論體系……就是這樣一個道路，不是別的甚麼道路，就是這樣一個理論體系，不是別的甚麼理論，我們中國在下一個30年、下一個50年就一定能夠取得更大的成就，就一定能夠發展得更好，屹立於世界民族之林。」三個字能解決一個國家30至50年的發展和穩定，這比「一句頂一萬句」毫不遜色。但是這樣的誇張反而會削弱「不折騰」的可信性。

13、籠統泛論

這是一句話全部概括的斷言。例如「發展是硬道理」、「穩定壓倒一切」、「搗亂，失敗，再搗亂，再失敗，直至滅亡——這就是帝國主義和世界上一切反動派對待人民事業的邏輯。他們決不會違背這個邏輯。」「人民大眾開心之日，就是反革命分子難受之時。」難道「人民」之外全是「反革命分子」？

14、循環論證

這是一種原地打轉、永遠正確的自說自話「論證」方式。例如，堅持某某領導，就必須堅持走社會主義道路；堅持社會主義道路，就必須堅持某某領導！必須堅持具有中國特色的某制度，因為它具有中國特色。

15、不當的或謬誤的類比

任何類比，即使在結論正確的時候，也不過是一個「說明」，不能用作結論的「論證」。許多類比甚至根本就是謬誤類比，例如《不高興》中說：「俄羅斯就是老黃瓜沒刷綠漆，美國人是老黃瓜刷了綠漆，其實在本質上都是老黃瓜，半斤八兩。」這是一個謬誤類比，因為國家和黃瓜沒有必然的類別關係。

16、偶然和逆偶然

只是一種偶爾的巧合，卻把它當作一種必然。成則為王、敗則為寇，「共產黨取得了政權，所以一定代表歷史發展方向，所以一定一貫正確。」

17、虛假二分對立，非此即彼，非黑即白

只考慮極端，而故意隱去所有中間的可能，不是我的朋

友，就是我的敵人。例如，「寧要社會主義的草，不要資本主義的苗」，「凡是敵人反對的我們就要擁護。」又例如，「用中華武德壓倒軍隊國家化」。「中華武德」和「軍隊國家化」為甚麼非要互相「壓倒」不可？為甚麼不能兩者並存？

18、叫你兩頭不討好

這是一種常用來攻擊對手的宣傳手段，目的是將對手於陷入左右為難的境地。例如，英美有同樣的外交政策，就說英國是「隨從」；如果兩國意見不一，就說：看！連美國最親密的盟友都不與之為伍了。要麼斥之為狼狽為奸，要麼嘲笑是眾叛親離。如果美國介入中東，就說是霸權的表現；如果不介入中東了，就是不負大國責任。又例如，美國歷史上民主選舉權不包括婦女、黑人，就說是假民主，當然對別國沒有參考價值；如今有了全面普選，仍然不是真民主，而只是「美國式民主」，仍然對別國沒有參考價值。

19、我錯你也錯

不講是非、對錯，而是用挑別人的錯，或者找看上去類似的事情，來堵別人的嘴。別人說你人權有問題，你就說他也有問題。這是一種變相的賊喊捉賊：我骯髒，你也不乾淨，我說你不乾淨，看你還敢不敢說我髒。

20、絕對的「最」和最強語勢

「文革」中盛行「最最」句式，例如，「毛主席最親」，「最高指示」。報紙如果不用「形勢一片大好，」「到處鶯歌燕舞」這樣用最高級形容詞來形容某個地區，這個地區一定出了麻煩。「文革」後這種「最最」句式延綿不絕，例如，「中

國銀行業處於歷史上最好時期」、「在國家的大力支持下，藏文信息化水平近年來不斷提高，古老的藏族文化在信息化時代煥發了青春，得到了更好的傳承和發展」。「事實表明，現在是藏民族文化發展的最好時期。」[17] 可曾有過「不太好」的時期？《中國不高興》說：「近30年來，我們處於一個長期被遮掩的真相中。中國人以最大的熱情慾圖擁抱西方，以最親善的姿態告訴西方：我們在向你們靠攏。」「最大」和「最親善」是和甚麼比較出來的呢？

21、滑坡推論

從一個看上去是事實的斷語，一路不加中介論證地隨意引申。例如，一位政治學教授說，「人民代表大會民主優越性第三個體現是民主政治效率比較高。西方利益集團之間非常矛盾，要消耗大量的精力，選舉成了金錢政治，效率不高；我們沒有利益集團，可以集中力量辦大事。」他的結論來自一系列滑坡推論：美國有利益集團，所以就有民主競選，競選要花錢，花錢不如不花錢，民主得花錢，所以民主選舉是瞎折騰，花錢的民主不如不花錢的不民主。再得問了：「西方利益集團」，哪個西方國家？哪個利益集團？工人、農夫算不算利益集團？不民主政治就真的不花錢？相似的論調還有：美國危機深重，奧巴馬救不了美國，奧巴馬是民選產生的，所以民主選舉是瞎折騰。

22、因人廢言和動機論

先把對方說得十分不堪，再明言或暗示，甚麼樣的人說甚

17 顏圓圓：「現在是藏民族文化發展的最好時期」(2008)，http://www.wenming.cn/wmzg/2009-02/28/content_15822523.htm

麼樣的話。或者就是追究「動機」，以「動機不純」來攻擊對方。例如，陝西定邊縣群眾反映該縣森林公園大量樹木枯死。經調查，該公園園區道路綠化死亡率估計已過半，部分地方綠化死亡率達90%，但縣林業局長在回應此事時說：「老百姓就是事兒多，是吃飽了撐的」。[18] 在「吃飽」和「提出批評」之間並沒有必然的邏輯因果關係。局長的謬誤推理是：吃飽了沒事幹的人，都是無事生非的蠢人，這樣的蠢人，他的批評意見哪裏會有甚麼道理可言？蠢人的話，不值得理會。

又例如，一位北大教授說：「對那些老上訪專業戶，我負責任地說，不說100%，至少99%以上精神有問題，都是偏執型精神障礙。」「偏執型精神障礙屬於需要強制的一類。因為他擾亂社會秩序……」「你們可以去調查那些很偏執地上訪的人。他反映的問題實際上都解決了，甚至根本就沒有問題。但是他就沒完沒了地鬧，你怎麼和他解釋都不成。」這番話的推理是，既然是精神病人，他們的話當然不能當真，不值得理會，不僅不值得理會，還要強制關押起來！再例如，《南方周末》發表王彬彬的文章，質疑汪暉涉嫌剽竊，馬上就有人說王彬彬「動機不純」。汪暉抄沒抄是一個「事實判斷」。跟王彬彬的動機不應扯上關係。如果抄了，王彬彬動機再不好，也是抄了。如果沒抄，王彬彬動機再好，也是沒抄。

23、常見就是必然

例如，經常有美國槍擊事件報道，可見美國人權狀況很糟糕。經常有美國人因買大房子而負債的報道，可見美國人全都很貪婪。美國常出頭干預別國事務，可見美國是世界警察。有沒有想過，儘管人們不喜歡警察，沒有警察的社會是更安全一

18 《陝西定邊群眾反映公園大量樹木枯死》，《北京晨報》，2011年10月19日。

些？還是更不安全一些？誰最怕警察？沒有「警察」干預的世界一定會比現在好一些嗎？

24、訴諸偏見、愚昧和無知

這種宣傳往往用一些高調、抽象，普通人無法用經驗來證實或證偽的「知識」愚弄和欺騙聽眾。例如，教授程恩富說：「中國面對危機，我們各個階層是沒有區別的，哪怕犧牲本單位的局部的利益都要救市來應對危機，西方國家就很難，華爾街的金融企業家有想法，下層人員有自己想法；政治家也是多元化的，有各種不同的想法，所以根本利益是有差別的。我們在根本利益一致的基礎上，矛盾協調起來方便，所以我們的民主政治效率比較高，不僅經濟有效率，政治也有效率」。要相信程恩富的話，就必須對自己國內的貧富懸殊和利益衝突一無所知，必須是一個十足的無知愚民。又例如，常常可以聽到這樣的論調：「美國文化是建立在個人主義和個人中心論上的，美國的媒體都是操控在大財團手裏，哪裏能有獨立的輿論」。相信這樣的論斷必須不知道美國也有人重視家庭、社區、社會，也有人關心社會正義和弱者權利、福利。當然也不能知道美國有許多不同形式的獨立媒體。

25、半真話，全假話

以表面「事實」，掩蓋實質謊言，例如「反右運動」中，說「右派分子」有「言論」，那是「半真話」，因為這麼說「不假」。但是，有言論就上綱上線為「猖狂反黨、反社會主義」，那就是全然的假話。同樣，說中國「公民權利受憲法保護」，那也是一句半真的全假話，因為中國雖然確實有憲法條文(不假)，但公民權利卻並沒有受到憲法的有效保護。

26、大膽説謊

膽子越大越好辦事，謊言越大越是有氣派、聽上去越是有真理性。例如，中國共產黨新聞網北京3月12日電，3月9日，全國人大代表程恩富做客理論論壇，由「人民代表大會制度」談中國特色民主政治説：「人民代表大會制度的民主充分體現人民性、人民的權益，體現程度不同，體現性質也不同。優越性不是空洞的，我們的人大代表不像西方議員那樣是某一個黨派的代表，我們的人民代表，個人屬於某黨派或者屬於某一階層，屬於企業、公務員還是事業單位，但一旦作為人大代表，都是代表人民的利益，所以我們必須反對人大代表單純從個人所屬的群體階層或者地區來説話。」

程恩富這是在大膽説謊，中國的「人民代表」絕不可能不和共產黨保持一致，也絕不可能違背共產黨的利益隨意表示自己的意見，他難道真的不知道？他所説的「西方議員是某一個黨派的代表」，不知道是指哪一個「西方國家」。就以美國而言，參、眾兩院的議員都是選民直選出來的，選民雖支持某個政黨，但並不是黨員，許多選民根本就是對競選議題進行投票。眾議員代表選區，參議員代表各州，雖有政黨分別，但在具體問題上的表決，並不代表黨。共和黨的可以投民主黨的贊成票，民主黨的可以投共和黨的贊成票。加州的共和黨州長施瓦辛格就和共和黨的布什總統在許多政策上意見不同，也沒有聽説因為不代表黨而受到甚麼黨內紀律處分。

27、老百姓的話

用無名無姓、沒有面孔、無法核實的「老百姓」來做主語，造成一種大家都這麼説，所以一定正確的假象。這種假象就

是謊言誘騙效果。例如，「廣大人民群眾的眼睛是雪亮的」、「勞動人民喜愛的春節晚會」、「中國人民絕不答應」。

28、妖魔化

把活生生的人說成為非人的異類，排斥到人類之外，剝奪他們人的屬性，使被虐者自覺低人一等，施虐者沒有負疚之感。例如，「牛鬼蛇神」、「幾隻蒼蠅嗡嗡叫」、「砸爛狗頭」、「臭老九」、「黑五類」、「引蛇出洞」、「關牛棚」、「小爬蟲」、「害人蟲」、「走狗」、「洋奴」等等。

29、暴力化

用語言把人劃分成「我們」和「敵人」，用無法講理的「你死我活」來代替必須講理的相互溝通和妥協。以戰場邏輯來代替民主公共生活規則。例如：利用「打倒」、「消滅」、「粉碎」、「鬥垮」、「清算」、「揪出」、「打翻在地，踏上一隻腳」、「砸爛狗頭」等等詆毀性、攻擊性的語言，來挑動仇恨和暴力。這些是「天天講、月月講、年年講」的「階級鬥爭」詞匯，數十年如一日潛移默化，深入到人們的下意識之中，一有機會或需要就會重新被啟用。

30、篡改真相

對真實信息作手術切除。例如，連《開國大典》這樣的歷史文獻畫像也是可以要改就改的。《開國大典》第一次改動是在「高饒事件」之後。當時有人通知董希文，去掉畫面中高崗的畫像。《開國大典》中的第一排領導人全是國家副主席，從左至右依次是：朱德、劉少奇、宋慶齡、李濟深、張瀾、高崗。為使畫面不受損害，董希文在其他油畫上做了多次實驗後

才動筆，刪掉了高崗畫像。「文革」爆發後，「四人幫」在美術界的代理人通知董希文將《開國大典》中的劉少奇去掉。這時董希文已身患癌症，不得不拖着被病痛折磨的身軀去中國革命博物館做畫面修改。經過修改後，劉少奇畫像的位置換上了董必武的全身像。[19]

31、以我為中心、隨我需要的「辯證」

對我有利的，就大事渲染；對我不利的，就全盤否認；實在無法否認的，就輕描淡寫、文過飾非。例如：「形勢大好」、「困難是暫時的」、「看主流」、「看發展」、提拔幹部要看「大節」、「要透過現象看本質，去粗取精，去偽存真。特別是要看本質、看主流、看發展，並且防止以瑕掩玉。」有一個堪與黑色幽默媲美的「黑白顛倒」辯證法例子。有人問毛澤東的攝影師陳石林，為甚麼照片上毛主席的牙齒都顯得那麼白？陳石林回答：「剛解放時，主席抽煙抽得牙齒顏色很深，拍照的時候，一笑，牙全是黑的，逢到有主席把牙露出來的照片，那一定是要把牙齒的黑色修掉的。」還有人問，這是不是違反真實性呀？陳石林説，「這個問題要這樣看，主席工作那麼忙那麼累，叫他經常去洗牙，把牙搞得很白，不可能這樣做！我們搞技術工作的，要體諒主席，給照片簡單地修一下也就完了。假如照片上牙是黑的，我認為這是不真實的，要從本質上看，主席的牙本身是白的，把黑牙齒修掉才是真實的效果」。[20]

---

19 高繼尼：「受黨內鬥爭影響數遭劫難的油畫〈開國大典〉」(2008)，http://news.xinhuanet.com/politics/2008-09/26/content_10113516.htm

20 News.qq.com, 2009，「毛澤東標準像背後的秘密」，http://news.qq.com/a/20090310/000972.htm

32、歌功頌德

這是一種出格的，沒有限度的，甚至與事實完全相反的吹捧和阿諛奉承。例如，「形勢一片大好」、「鶯歌燕舞」。春晚：「咱們老百姓今兒個真高興」。

33、推諉、抵賴、不認賬

拒絕對所有發生過的歷史錯誤承擔責任或表示悔過，用種種方法推諉、抵賴。例如，「汶川地震遇難學生人數仍在認定」、「遇難學生最終的數字，我上次在新聞發佈會也通報過，它與我們整個汶川地震死亡人數的最終確定是聯繫在一塊的，汶川地震最終的死亡人數的確定，我們必須按照國家有關部委對死亡人數特別是失蹤人數的最終確定的有關規定來進行，涉及到很複雜的工作和過程」。變「過失」為「評功擺好」：不是不公開數字，而是在積極準備公開數字。在過失和錯誤無法否認的時候，強調改正錯誤的「決心」和「能力」，不但沒了缺點，而且反而增加了優點。

34、明修棧道、暗渡陳倉、借用好名目

用看上去對一般民眾有好處的計劃，來掩護對他們不利的，有傷害作用的做法。例如，以「掃黃」、「反低俗」為名義來控制公共言論和群眾文化空間。

35、豪言壯語式泛論

把自己說得非常了不起，以顯示自己的絕對正確。這種建立在情緒高漲之上的正確是根本用不着理性思考和邏輯論證的。政治口號中有許多例子：「敵人一天天爛下去，我們一天

天好起來」、「大造人造糞，氣死小日本」(不買日本化肥)，「東風壓倒西風」。

36、耍橫

你說我不對，我不對你能拿我怎麼辦!? 你說的不對正是我說的對，對錯是沒有甚麼道理可說的，只要你不敢惹我，拿我沒辦法，就算是我對。這是一種政治流氓話語，例如：「『你們獨裁！』可愛的先生們，你們講對了，我們正是這樣。中國人民在幾十年中積累的一切經驗，都叫我們實行人民民主專政，或曰人民民主獨裁，總之是一樣，就是剝奪反動派的發言權，只讓人民有權發言。」又例如：「反右不是陰謀，而是『陽謀』」，「中國人民是不好惹的！」

37、扯開本題，竊取論題

把主要問題扯到別的事情上去。例如有這樣的官方說法：「我們深化政治體制改革，是不斷推進包括人民代表大會制度在內的社會主義政治制度的自我完善和發展。要積極借鑑人類社會創造的文明成果包括政治文明的有益成果，但絕不能照搬西方的那一套，絕不搞多黨輪流執政，『三權分立』、兩院制』」。「決不搞西方式民主」。多黨、分權、民主，本來是政治學的重大討論議題，在中國討論這些議題，提出有關建議和設想，與西方不西方沒有必然的取捨關係。從本題扯到「西方」，利用國人對西方的異我族類感覺、不信任心理、文化偏見，用「西方」一詞誘發的非理性因素，轉移對民主本題的理性討論。

38、鼓吹所謂的「中國特色」

凡事只要冠以「具有中國特色」，不管合理不合理，全都變成了合理。例如，「中國特色的市場經濟」、「中國特色的民主」，連強拆民房，甚至把人逼得走投無路、家敗人亡，也成了「具有中國特色的城市發展」和「GDP增長」。韓寒有一句挖苦的話說：世界上有兩種邏輯：一種叫邏輯，另一種叫「中國邏輯」。「中國特色」是一種「中國邏輯」，一種在世界別的地方說不通，而只有在中國才有人在硬說的「道理」。

39、文化絕對相對論

取消具有普遍意義的價值和道德標準，代之以價值相對論和不可知論。其結果便是根本不再有辨別是非和對錯的必要，可以為所欲為。例如，《羊城晚報》報道，近年來，常有媒體報道，中國人出遊所表現出來的種種形象，「丟了中國人的臉」。可是有官員卻為之辯護道：「這是一種習慣而已。例如喜歡聚眾、喜歡大聲說話。你看，在機場裏、餐廳裏，大家聚一塊說話的，都是中國人。可這就是一種習慣，我們還看不慣外國人那種小聲嘀嘀咕咕、當着面還要相互咬耳朵呢。」在說到中國人到美國華爾街「騎銅牛」的時候，這位領導說：「如果那個銅牛不讓騎，就應該立一塊牌子，上面寫着：『禁止攀爬』……這些是文化差異，外國人有他們的禮節習慣，我們也有自己的禮節習慣，並不能說誰對誰錯，也不能單靠一方的努力，而是需要雙方共同溝通，相互理解。」報道稱讚這位領導很「幽默」。的確是很幽默，但也很可笑。試問，在中國的任何一個城市，如果不立一塊「禁止大小便」的牌子，是否就可以用「城鄉文化差異」為理由隨便大小便呢？

40、替罪羊

把自己的責任推到別人身上，把政策的失誤責任推給外部原因。例如：把大躍進造成的大飢荒説成是三年「自然災害」，把政府的責任推給「自然」，或推給「蘇修逼債」。又例如，儘管「四人幫」必須對「文革」承擔重大責任，但把「文革」完全歸咎於他們，他們也就成了「文革」罪魁禍首毛澤東的替罪羊。

41、證詞、反正都有理

根據自己的需要，有選擇地挑選和利用所謂的「客觀報道」，來證明某項宣傳的「客觀真實」。這是《參考消息》一類出版物在中國所起到的一種主要宣傳作用。它選擇性地引用西方報紙的材料來説自己不方便直接説的話，即所謂的「連西方媒體也不得不承認」。而在西方媒體有不利消息的時候，就説是「惡意攻擊」，或用作「西方反華勢力亡我之心不死」、「干涉中國內政」的證明，即所謂「反面教材」。

42、利用聯想轉換

利用暗示和聯想，把表面真實的現象轉化為實質虛假的意義引申。例如有這樣的報道：「焦裕祿、孔繁森——一個，長眠在為之耗盡了心血進行治理的沙丘下；一個，獻身於帶領邊疆少數民族脱貧致富的事業中。兩個閃耀着時代精神的名字，如同兩顆耀眼的明星，跨越30年的時空，交相輝映，光彩照人……從焦裕祿到孔繁森，中國共產黨湧現出了如此優秀的領導幹部，感動了、激勵着千千萬萬的民眾，絕不是一個偶然的、孤立的現象，它深刻地反映了黨的本質，鮮明地體現了黨的主流，同時也充分揭示了中國共產黨所以能英雄輩出的歷史

必然。在中國共產黨的旗幟上書寫着『為人民服務』五個大字，體現了我們黨的宗旨」。但是，偏偏有不相信這種宣傳的，民間順口溜説，「群眾學孔繁森，幹部學王寶森」。(王寶森是中共北京市委原常委、常務副市長。曾任北京市財政局局長。1995年4月5日，因腐敗案發，自殺於懷柔鄉間。7月4日，中紀委革除王寶森的黨籍。)

43、數字簡化

這是一種「你不要多想，只要記住這幾點，能照樣重覆就可以了」的宣傳手段。它的「化繁為簡」手段很適合文化水平、思想能力低下的群眾，同時也使得這樣的群眾能滿足於最簡單的信息，成為非常容易控制和駕馭的群氓和愚眾。

例如：「馬克思主義的道理千頭萬緒，歸根到底，就是一句話——造反有理」。「五講四美三熱愛」的「五」「四」「三」，具體指甚麼？「八榮八恥」，除了這個「八」，有誰真的記住了哪些「榮」和「恥」？「榮、恥」問題又何曾有過公共討論？數字還得挑簡單的。

章立凡説，「數碼以三、四為多，絕少過五，蓋因簡單好記」：「三反」、「五反」、「一化三改」、「三面紅旗」、「四個第一」、「四個現代化」、「四個偉大」、「三忠於四無限」、「三支兩軍」、「三結合」、「一打三反」、「三要三不要」、「三項指示為綱」、「兩個凡是」等等。[21]

大躍進口號：「無煤也煉焦，無焦也煉鐵」、「開展小麥雙千斤縣、三千斤社、五千斤大面積豐產田、萬斤高額豐產田運動」、「兩年內建成一個像樣的共產主義」、「一天等於

21 章立凡：「口號數位化，數碼別太大」(2006)，http://www.tecn.cn/data/detail.php?id=9670

二十年，共產主義在眼前」、「人有多大膽，地有多高產」、「螞蟻啃骨頭，茶壺煮大牛，沒有機器也造火車頭」、「傾家蕩產大搞鋼鐵」、「全省七天實現煤氣化，三天實現超聲波化」、「貫徹指示不過夜，推廣經驗不過宿」。

更有追求「修辭」效果、「易記上口」、語不驚人誓不休的口號。山東菏澤的計劃生育：「寧可家破，不可國亡。」安徽某縣：「寧添十座墳，不添一個人。」「該紮不紮，房倒屋塌；該流不流，扒房牽牛。」

數字簡化甚至侵蝕到一些學者的「學術語言」之中，使之不知不覺也成為一種簡單、不實的宣傳。例如，一位教授在《中國的「三和文明」應與西方的「三爭文明」互補》中寫道：「中國不是好戰的國家，中國文化是一種和諧文化。中國文化的內在精神究竟是甚麼？在我看來，是『三和文明』——在家庭是和睦，在群體社會中是和諧，在國際間是和平！但中國文化已經被邊緣化了，這導致『三和文明』的聲音不僅沒有放大成為國際的聲音，反而成為中國落後僵化保守的說法，進而成為西方妖魔化中國的理由」。[22]

中國真的有甚麼「三和文明」嗎？中國的家庭都是和睦的嗎？西方就沒有和睦的家庭了嗎？中國的群體社會真的是一派和諧而沒有矛盾衝突嗎？中國人不喜歡打仗嗎？與別國之間也都只是和平相處嗎？一口咬定中國「不是好戰的」，是否就可以因此一筆抹去血腥內戰的歷史，一下子變成一個與喜歡侵略和戰爭的「西方」完全不同的愛好和平國家？為「和諧社會」的宣傳敲邊鼓，名大學教授的「思想水平」又比平庸的宣傳官僚高明到哪裏去呢？

---

22 王岳川：「中國的『三和文明』應與西方的『三爭文明』互補」(2008)，http://book.people.com.cn/GB/69399/107424/149119/8968433.html

三、被宣傳洗腦是一種比無知更可怕的境地

江蘇電視台的一個時事評論節目主持人有一次以罕見的媒體人激情和坦率評論道，現在中國的食品、用品、商品、語言、活動、人際關係充滿了虛假，「甚麼都是假的，只有王八是真的，因為王八本來就叫假 (甲) 魚。」不錯，虛假、偽裝、謊言、假面充斥於當今的中國社會，但真實並沒有從此絕跡，因為這位主持人說的就是真話。而且，無論「假」多麼盛行其道，但畢竟不能以假的名義作假。「假」必須說自己是真的。這就像最強橫的專制也必須以「民主」的名義實行專制一樣。在這世界上，真和假、美和醜、是與非畢竟是有區別的，而且是可以分辨的。

在《說謊概要》一書中，蘇里文 (Evelin Sullivan) 問道：「人為甚麼說謊？人說謊的動機是甚麼？」她認為只有兩個原因，「而且明顯得叫人驚訝」。第一個原因是「因為不想讓別人知道真相」，第二個原因接着第一個原因，「因為如果讓人知道了真相，自己就會失去許多東西：權力、地位、尊敬、金錢、舒適、快樂等等」。[23] 顯見的動機使得謊言成為一種淺薄、平庸的罪過和邪惡。但是，淺薄、平庸是可以包裝的。一旦謊言用高深的理論、高尚的事業、高貴的說辭裝點起來，並且當作絕對真理來強行散佈，它就成為冠冕堂皇的「宣傳」。

虛假、強梁的宣傳及其非理性話語會對整個社會的文化、道德、心態、思維方式造成持久的傷害。從本質上來說，這是一種語言的暴力，它賴以生存的政治基礎就是奉行「強權即公理」，「政權即鎮壓職權」，以及無需程序合法性的權力運

23 Evelin Sullivan, *The Concise Book of Lying*. New York: Farrar, Status and Giroux, 2001, pp. 56–57.

作。它的洗腦作用使人們把謊言當作真理，因而陷入一種比不知道甚麼是真理更可怕的境地。斯威夫特的《格列佛遊記》中有這樣一個故事：格列佛來到了在他看來尚未開化的馬國。他對馬兒描述文明國度中的「說謊」，馬兒表示不能理解。馬兒說：「說話是為了幫助我們彼此了解，接受事實的信息。如果把不是說成了是，那麼說話也就破壞了自己的目的。你不說真話，我就沒辦法了解你。而且，你把白說成黑，把長說成短 (把惡說成好，把醜說成美)，你的話不僅不能告訴我甚麼，而且反而會陷我於一種比無知更可怕的境地。」

飽受德國納粹迫害的猶太人學者克萊普勒 (Victor Klemperer) 在紀錄納粹德國話語的《第三帝國語言》中，揭示了一個陷千百萬人於比無知更可怕境地的極權國家。[24] 主宰這個國家的是一種滲透到每個普通人日常語言和思維方式之中的官方宣傳。克萊普勒深深憂慮納粹語言對普通德國人思維方式的影響。他看到，德國媒體和宣傳所使用的語言並不僅僅是呈現在意識層次上的詞匯、概念和說法，而且更是一種在下意識層次誘導和左右普通人思維的毒質話語。這種極權語言象是很小劑量的砒霜，在不知不覺中毒殺人自發獨立的思想能力。

克萊普勒之所以對這種毒質話語還有一些抗毒能力 (他自己承認並不能完全不受它的影響)，是因為他能夠有意識地去「細讀」這些話語。而且他相信，其他人也可以通過學習、教育，去了解宣傳的手法和邏輯謬誤，獲得必要的知識，增強免疫力。所以，在二戰以後，他出版了《第三帝國的語言》這本書。

克萊普勒是一位語文學家，他研究的是日常生活中普通人實際接觸和使用的語言，這種語言看上去是口語的，但卻滲透

---

24 Klemperer Victor, *The Language of the Third Reich: LTI, Lingua Tertii Imperii*. Trans., Martin Brandy. London: Athlone, 2000.

着納粹書面語言和政治宣傳的思維模式、乖戾邏輯和意識形態特徵。民主話語的理性邏輯和説理是納粹非理性話語的死敵，也是阻止納粹非理性話語徹底勝利的最後希望。不久前，受南京大學中國現代文學研究中心之邀，德國漢學家、波恩大學漢學系主任顧彬教授與董健、丁帆、王彬彬、蘇童、葉兆言、畢飛宇、黃蓓佳等學者、作家討論到中國語言的現狀，「重新學習中國語言」成為一個受關注的問題。顧彬提到，從1933年希特勒上台到1945年下台這12年，德語遭到了污染、歪曲，德國作家們不得不要重新學習德語。一位與會者深有體會地説：「我回想我本人在60年代寫的文章，那是用污染了的語言。可是我們沒有察悟到，這一點我覺得給我觸動最大。我重讀賀敬之的《雷鋒之歌》，小説《歐陽海之歌》，重讀劇本《霓虹燈下的哨兵》、《豐收之後》、《年輕一代》……重讀了一大批作品，那種語言的污染確確實實是存在的」。[25]

語言的污染當然不會僅僅發生在小説寫作中。説理，尤其是公共説理，更會受到同樣的污染。説理是一種特別與「書面文字」(區別於「口語」的「文字」) 相關的表達形式。説理的交流特別得藉助於文字。邏輯謬誤出現在口頭話語中，一句接一句，往往不可能一下子「聽」出來。當然，在文字表述中，如果只是「粗讀」，也是讀不出來的。所以，説理教育的一項基本的學習和閱讀訓練就是「細讀」(close reading)。前面例舉的不講理、講歪理和非理性話語都可以用作如何從不同話語層次來進行細讀的例子。

「細讀」是一種專注的閱讀，也是一種開放式閱讀。「細讀」要求讀者先擱置自己的立場和想法，從寫作者的角度看看

25 顧彬：「顧彬南京對話再論文學『語言』問題」，《中華讀書報》，2009年4月10日，http://book.ifeng.com http://blog.dwnews.com/?p=52101

他說的是否有道理，評估文本是否能夠自圓其說、言之有據、論之有理。邏輯是評估的關鍵部分，但並非全部。「細讀」還要對文本的內容有所思考和判斷，看它是否符合普遍道義原則，如尊重他人的自由、平等和尊嚴。說理反對極權宣傳的理由不僅是因為極權宣傳不邏輯、非理性，而且更是因為極權宣傳的目的是幫助維護一種專制、排斥、迫害、不民主、非正義的政治、社會制度。「細讀」的人不是一個被動的文本閱讀者，而是一個以價值判斷積極介入公共生活的獨立思想者。

學生們從初中到高中再到大學，「細讀」一直是他們學習並實踐公民思想的一種人文訓練。大學的人文教育也就是「自由教育」，它正是在細讀經典文本的過程中進行的。在古代，當文字被人們很神聖地對待時，無須強調細讀。像《聖經》、四書五經或其他經典，都是被讀了又讀，甚至能夠背誦的。自從有了現代印刷機，再加上社會中的初等和中等教育普及，閱讀漸漸失去了它昔時的嚴肅性，甚至變成為一種消遣。「細讀」要糾正的正是那種囫圇吞棗、粗淺流覽、人云亦云式的閱讀。今天的網上閱讀大多數便是這樣的粗淺閱讀。在《娛樂至死》中，波茲曼對大眾文化時代人們因閱讀和接受習慣的改變而喪失思想能力充滿了憂慮，尤其對人們放棄批評精神和懷疑態度發出了警訊。他認為，就說理而言，寫作優於口語，寫作的表述方法會對文化有較健康的影響，「印刷文化的認識論在日益衰退，電視文化的認識論在同步壯大。這些都會在大眾中產生嚴重的後果，其中一個後果就是我們將 (因思想幼稚而) 變得越來越可笑」。皮亞傑 (Jean Piaget) 的理論是，只有口頭語言的人在智力上不及有書面文字的人，而「電視文化」裏的人比前兩者都表現得智力低下。[26]

26 尼爾．波茲曼：《娛樂至死》，第29–30，33頁。

說理是一種思想能力，它要求我們盡可能全面、完整地把握討論的問題，採取一種真實而客觀的態度。這就需要說理者隨時當心在說話和文字表達過程中的邏輯和論證。同時，說理者還必須能夠了解和判斷對方的態度和不同立場。在判斷說理可靠性的時候，他要同時做幾件事情，「包括把判斷推遲到整個觀點完成時做出；把問題記在腦中，直到已經決定何時、何地或是否能回答它們；用所有相關的經歷作為現有觀點的反證。還必須能夠捨棄那些同所涉觀點無關的知識和經歷」。[27] 如果一個社會中有許多人都能夠經常地、有意識地這麼做，他們就能夠幫助提高整個社會的思維、判斷、說理能力，也能夠在此基礎上幫助推動形成一個理性、開放、多樣化的公民社會和民主秩序。

27 尼爾·波茲曼：《娛樂至死》，第32–33頁。

18 「好生活」的教育

在古希臘的雅典，「教育」與「治理」(統治) 是同義的，培養維護「好生活」的教育與「好的治理」也是同義的。公元前五世紀，在雅典城邦裏還幾乎沒有正規的教育，但普通雅典人在青少年時已經學會了讀和寫、受過體育訓練、學會彈奏七弦琴。他們從城邦生活中學到的東西遠遠超過學校。城邦活動和公民會議、節日慶典和朋友聚會、日常社會生活，到處都有他們接受教育的地方和機會。教育不只是獲得一些知識，而是學習成為城邦的公民。好公民和好生活，好的個人生活和好的城邦生活是一致的。

到了公元前五世紀的下半葉，開始有了雲遊四方，傳授修辭和別的技藝的「智者」(sophists)，蘇格拉底的對話也在開始一種新的哲學教育，公元前四世紀有了哲學學校。學校的教育變得比較正規了，有了常設的課程，也有了教科書。柏拉圖 在他的《理想國》(約公元前 380) 和晚年著作《法律篇》中，有許多地方談的是教育，而教育的目的則是造就正義的秩序和維持好的城邦生活。然而，不幸的是，賢者設計好生活，並以此教育人民，似乎從此與威權政治結下了不解之緣。柏拉圖討論的不是民主公民的教育，更不是民主的公民教育，而是一個以威權方式實行的，以同質共同體或「家庭式國家」成員為對象的教育。這樣的「共和」，它的目標是用智慧的哲學和知識，在個體的好和城邦的好 (共同的好) 之間建立一種全然一致的關係。同質共同體的共和也就是後來十八世紀盧梭所青睞的那種

文化同質和共同傳統的，公民都可以直接參與公共事務的小型共和國。

一、國家主義和威權的好生活

在同質共同體的古典共和那裏，治理就是教育，它的理想教育者是少數賢者，他們教育和治理其他的人，不只包括那些有待成長為公民的兒童，而且也包括那些不夠有德行的成年公民。少數人的精英治理，他們的資格來自超群的德性和知識 (智慧)，而不是先有過被治理的準備。儘管亞里士多德認為，「公民」的定義是能統治和被統治，但他同時認為，「整個城邦只有一個目的」。[1] 在治理和教育中起重要規範作用的「法」是由賢明的立法者 (lawgiver) 給予的，並不需要經由被統治者的同意。賢者治理 (統治)，不是為了使大多數人自己也可能變成治理者 (那是由共和體制決定的)，而是為了使大多數人能夠過上「好的生活」。至於好生活是甚麼，那必須通過智慧去發現，因此只能由少數哲學家來告訴其他人。少數人賢者的權威和他們對大多數人的教育和治理都是威權式的。

在柏拉圖那裏，公共的「善」和私人的「善」是和諧一致的，善最好是由個人在自己內心培養，否則就只好從外部強加。在《理想國》第9卷中蘇格拉底和格勞孔有這樣一段對話，蘇格拉底說，像工匠這樣的普通人，他們受慾望的支配，所以必須有人在思想上教育和控制他們：「手工技藝受人賤視，你說這是為甚麼？我們不是只有回答說，那是因為一個人的最善部分天生虛弱，不能管理控制好內部的很多種慾望，而只能為它們服務，學習怎樣去討好它們嗎？」

---

1 Aristotle, *Politics*, VIII.1 1337a21–22.

蘇格拉底又接着說：「因此，我們所以說這種人應該成為一個最優秀的人物 (換句話說，一個自己內部有神聖管理的人) 的奴隸，其目的不是為了讓他可以得到與一個最優秀人物相同的管理嗎？我們這樣主張並不是因為，我們覺得奴隸應當 (像色拉敍馬霍斯看待被統治者的)，接受對自己不利的管理或統治，而是因為，受神聖的智慧者的統治對於大家都是比較善的。自然，智慧和控制管理最好來自自身內部，否則就必須從外部強加，為的是讓大家能在同一指導下成為平等者，成為朋友。對嗎？」[2] 格勞孔同意蘇格拉底的看法，這證明蘇格拉底說的是合乎道理的，因此是應該實行的。

對待成人是如此，對待兒童更是這樣。蘇格拉底說：「制訂法律作為城邦所有公民的盟友，它的目的便在這兒。我們管教兒童，直到我們已經在他們身上確立了所謂的憲法管理時，才放他們自由. 直到我們已靠我們自己心靈中的更善部分幫助，在他們心靈裏培養出了最善部分來，並使之成為兒童心靈的護衛者和統治者時，我們才讓它自由——我們如此做的目的也就在這裏。」[3] 那麼那個行使教育之權，並主導正確「統治」，(也就是治理) 的「我們」是誰呢？

這個「我們」也許並不包括蘇格拉底自己，因為他說過，他自己是一個「無知」的人。「我們」應該是指那些更智慧的賢者，他們離開了無知的洞穴，見到了光亮，因此明白甚麼是對所有靈魂有善益的「正確統治」。要創立一個所有人都有德行的國家，哲學家必須重返洞穴，成為「哲人王」來對洞穴裏的人進行強制教育。這是因為，「關於國家和政治制度的那些

---

2 柏拉圖：《理想國》，郭斌和、張竹明譯，商務印書館，2002年，第383–384頁。

3 同上書，第384頁。

意見並不是全屬空想；它的實現雖然困難，但還是可能的，只要路子走得對……只要讓真正的哲學家，或多人或一人，掌握這個國家的政權」，他們就能給所有的人帶來解放。這些賢者看重的是「正義和由正義而得到的光榮，將正義看作最重要的和最必要的事情」，所以他們可以名正言順地強迫別人去做他們不願意的事情。例如，「他們將要求把所有十歲以上的有公民身份的孩子送往鄉下去，他們把這些孩子接受過來，改變他們從父母那裏受到的生活方式影響，用自己制定的習慣和法律……培養他們成人」。從城邦的共同之善來看，這是必要的，「這是我們所述及的國家和制度藉以建立起來，得到繁榮昌盛，並且給人民帶來最大福利的最方便的途徑」。[4]

有了「文革」的歷史經驗，我們有理由懷疑，這樣的治理和教育是否真的能夠來自一位英明的賢主，是否真的會造就一種「好生活」。強制性的「上山下鄉」、「接受工農兵再教育」、「鬥私批修觸及靈魂」、「靈魂深處爆發革命」，這些都是「文革」時實現「好生活」的途徑和手段，都是為了教育人們甚麼是好生活，如何把這樣的好生活永遠延續下去(革命江山萬年紅、紅色江山代代傳)。然而，這種強制的好生活充滿了欺騙、權術、暴力和恐怖，它給無數的人們帶來的不是幸福，而是深重的苦難。這樣的教育，即使是出於像柏拉圖那樣真誠高尚的動機，或者完全與權力意識形態的宣傳欺騙無關，也還是使今天的千百萬人覺到不寒而慄，

我們拒絕「文革」的好生活，並不僅僅是因為這樣的「好生活」讓無數人吃盡了苦頭，使他們個人的生活很不幸福，而且還因為，這樣的「好生活」是以威權和強制的方式強加於人們的。即使偉大領袖是一位真正的賢者，他就可以為所欲為，

4　柏拉圖：《理想國》，第310頁。

合理合法地安頓我們所有人的靈魂，強制安排我們每一個人的好生活嗎？ 這種威權主義的「好生活」是一種國家主義的好生活，它所強調的共同的善和個人的善都是以國家 (尤其是它基於一黨利益的政府權力) 為中心坐標，公民的善是一種缺乏自我，從下向上仰望式的「美德」(服從政府權威、遵紀守法、愛國奉獻、參與由領袖發起的政治運動或者由政府號召的社會事務)。在這種權力治理下，公共的好和個人的好被故意攪和到一起，變得不再需要，也根本無法分辨區別，個人對好的判斷也就完全失去了作用和意義。

蘇格拉底說，不經過思考的生活是不值得去過的，對任何一個有自我意識和自由理智的人來說，真正的好生活應該是他自己選擇、自己想過的好生活，照明他內心洞穴，讓他知道甚麼是好生活的光亮，無論這光亮多麼微弱，都應當是他自己見到的光亮。由哲人或英明領袖、先進政黨所發現並強加於人民的好生活，就算確實是好生活，在蔑視人的自由、理智這一點上，仍然與人本主義的好生活背道而馳。拒絕威權的好生活是一種道德價值，而非功利得失的評估結果：專制極權的好生活給一個人帶來再多的物質滿足、國家強盛，他也還是因為它不能給他自由，不尊重他的理性而感到不幸福，對於不幸福的他來說，專制極權的好生活就不是好生活。

二、人本主義和自由民主的「好生活」

與威權的國家主義好生活不同的，是人本主義和自由民主的好生活觀念，人本主義的觀念幫助形成了一種以每個個體公民的自由和權利為本的多元價值共和。在這這一點上，它也有別於同質共同體共和。同質共同體共和雖然可能保障公民自主

有效參與，保障言論和新聞自由、公民權利，遏制權力專制和獨裁 (當然並不總是如此)，但在「好國民」的觀念上，仍然是一個有國家主義傾向的政體，因為它強調的公民美德首先是服從權威、遵紀守法、愛國奉獻。人本主義的共和是非國家主義的，它是建立在自由、理性的個人觀念和公民權利之上的，它的中心是人，不是國家，因此具有自由民主的特徵。從每個人的自由、理性、尊嚴出發，自由民主的共和認為，共同的善和個人的善都很重要，它反對以一種善來宰制另一種善，也反對將兩種不同的好生活刻意混淆，混為一談。就「善」與「好」的關係而言，公共的善與私人的善，公共意義上的好生活與每個個人心目中的好生活，都必須有所區別。

每個人都憑藉自己在心中確定的關於「善」的內在價值 (intrinsic value) 形成個人「好生活」的基本觀念。這些內在價值包括「生命」、「快樂」、「知識」、「美」、「愛」、「善」、「自由」、「社會存在」、「工作成就」、「天人合一」、「權勢地位」等等。[5] 不同的個人選擇不同的內在價值，也就是為他自己確定一個「好生活」圖景。不同人的還會確定不同的價值優先，例如，有的人會認為，為了物質的「豐富」或者生命的「安全」，放棄「自由」這樣的內在價值也照樣可以有好生活。不同的人甚至對如何看待甚麼是內在價值也會有很大的分歧。例如，有的人青睞「權勢地位」(稱其為「成就」或者「抱負」)，但有的人根本就不承認這是甚麼內在價值，他們認為這個「權勢」不能與「善」和「自由」這樣的價值相提並論。

在人本的或自由民主的共和政體中，國家不干涉公民個人

5 Robert N. Van Wyk, *Introduction to Ethics*. New York: St. Martin's Press, 1989, pp. 122–123.

想要追求的好生活（「幸福」）。只要一個人的幸福追求不損害到其他公民，國家就沒有理由對他頤指氣使，橫加干涉。國家對公民心目中不同的「好生活」想法，對多種不同的好生活是不是真的好，都保持中立的立場。這樣的國家，它所執行的法律，實行的教育，用以處理價值分歧和衝突的倫理原則，都會奉行，或者至少不違背它的基本的中立立場。

國家中立的原則是為了保證公民們有充分的自由，去追求他們心目中個人的幸福和好生活。國家中立的原則不是沒有原則，或價值真空，因為它信守的是這樣一個關於公共好生活的價值理念：公共的好生活狀態就是盡量讓不同的公民都盡可能有自由去追求他們自己心目中的個人好生活。正如彌爾在《論自由》中提出的，國家意欲左右和控制公民，包括兒童的幸福觀和好生活觀的做法，都是可惡的，都是對個人選擇的不必要的限制。[6]

堅持每個人都有追求自己幸福和好生活的權利，這並不意味着學校教育就會放棄關於「價值」和「好」的道德與公民教育。在自由民主的制度中，學校對學生進行的價值教育是民主政治文化的價值，其中涉及與公共生活有關的「品格教育」(character education)。這些品格 (誠實、寬容、尊重、合作精神、協商妥協) 是好的公共生活所需要的，可以與個人良心和道德偏好無關，也可以相互聯繫。因此，好公民與好人是有區別的。

民主政治文化的價值，由於被公民們共同認同，可以成為具有民主共和特徵的公民共同體的凝聚力量。這個政治文化的最基本的價值可以歸結為人的「自由」和「理性」，這也是人本主義的核心價值。學校的教育目的是把學生培養成為能夠作出自由、理性選擇的公民，不是向他們灌輸某種帶有國家主義

6 John Stuart Mill, *On Liberty*, chap. 5, para.13.

色彩的，強制性的「好」(如某某主義、路線、原則或理想)。這就好比學校的消費者知識教育，目的是培養學生成為理性的消費者，而不是具體指定他們去購買某一些商品。以培養自由、理性思考能力為目的教育，尊重人的多元選擇，是一種開啟民智，而非灌輸固定想法的教育。

多元地對待與好生活觀有關的價值，這樣的道德和公民教育與價值相對論和道德虛無主義是不同的。持相對論和虛無主義立場者會說：誰也沒有權利把自己對好生活的認識看得比別人更好或更有道德優越性，因此，誰也沒有權利，沒有資格對他人的好生活認識說三道四，指指點點。這種價值相對論和道德虛無主義其實與道德絕對論同樣絕對，因為它以為，人與人之間絕對不可能有關於好的共識。道德的絕對相對論與道德絕對論具有相同的思維邏輯，這使得它們很容易相互轉化，從一個極端擺向另一個極端。威權的道德灌輸失敗後，最常見的情況就是整個社會的集體墮落和道德犬儒，這是因為，道德灌輸會破壞整個公眾社會的理性判斷機能，使得它難以再形成新的道德共識。

在自由民主制度中，「好生活」的教育是同時發生在多種體制中的，如家庭、教會、民主政治、社會活動、學校、公民組織等等。那些在道德、倫理或「好生活」問題上起影響作用的人 (社會工作者、宗教人士、知識分子、作家、思想者)，或者直接擔負教育工作的人 (如家長和教師)，他們發揮教育的作用，並不是因為他們有道德優越感，或者擁有比他人優秀的個人好生活，而是因為他們更關注生活的道德品質、更熟悉或了解道德的性質和知識。他們之所以對別人說誠實比欺詐好，勤勞比懶惰好，仁愛比殘酷好，勇敢比懦弱好，首先是因為他們對道德價值問題有所思考和判斷，並有了知識的積累。

也正是因為有了這樣的思考、判斷和知識積累，他們才能

在「好生活」的選擇上，避免陷入一種非此即彼的思維方式：要麼就是完全自由選擇，要麼就是被強制接受。非此即彼的思維方式常常反映在對兒童行為的教育方式上：要麼讓孩子自己決定，要麼就是替他們決定。這種非此即彼的看法是不對的。在家庭和學校中，父母和老師有責任也能夠引導兒童在不同的「內在價值」之間做一些選擇，以培養他們的個人好生活觀念，例如，引導兒童把「真實」、「愛」和「善」放在比「成功」、「財富」和「權勢」優先的地位。

社會的整體價值規範和風氣對個人價值選擇會有相當大的影響，例如，如果普遍的公共生活（社會生活和政治生活）比較誠實，並且把真實當作不容破壞的群體價值，那麼個人也就比較容易選擇同一價值，相反也是一樣。社會影響對兒童有比學校更強的潛移默化教育作用，例如，在一個官貴民賤的社會裏，就連小孩也會羨慕權勢，如果自己有當官的父母，便會趾高氣揚、目空一切，而且也想長大了去當官。教育工作者教育兒童，固然是用他們自己對社會風氣的是非判斷去影響孩子，但是否有成效，並不決定於，至少不全決定於他們的努力。

用教育來培養孩子的品質或對內在價值作出選擇，只是引導他們，而不是代替他們自己做這些選擇。有的影響方式是合理的（啟發開導），有的則是不合理的（洗腦灌輸），父母和教育者應該對此加以區別，選擇合理的，拒絕不合理的，這本身就是一種有關好生活的選擇。這種選擇雖然是家長和教師個人的，但也受到社會和政治制度大環境的制約，例如，希特勒時代的德國人就算不滿納粹的黨化教育，也拿它無可奈何。不僅如此，他們還會不遺餘力地讓孩子適應這樣的教育體制，以便謀求其中的最佳機會，結果更使得孩子成為那個他們本不滿意的教育的受害者。

三、當少數人的「好生活」與多數人抵觸的時候

在價值多元的自由民主制度中，少數人的「好生活」有時會與多數人相抵觸。這時候，能否合理地化解衝突，便成為對公共生活品質的考驗。好的公共生活並不只是一種理念，而是一種實踐，只有當一個社會中的多數人意見能夠作出決定，而少數人的權利同時也能得到保障的時候，我們才會說這個社會中存在着好的公共生活。

1986年10月，美國聯邦地區法院對田納西州霍金斯郡的一樁學校教科書訴訟案作出了裁決，訴訟是一些基督教原教旨主義的家長因為不滿公立學校使用的教材而提出的。他們要求學校允許他們的子女免修使用這些教材的閱讀課。法官的裁決是，學校應該予以同意。

霍金斯郡公立學校閱讀課使用的是 Holt, Rinehart & Winston (一家著名的教育用書出版公司) 出版的教材，這些教材是由霍金斯郡學區教材委員會推薦並由郡教育委員會批准使用的。但是，一些原教旨主義家長不滿這一教材的內容，他們組成了一個叫作「爭取更好學校公民組織」(Citizens Organized for Better Schools) 的組織，向教育委員會要求他們的孩子另行使用他們滿意的教材，被教育委員會拒絕後，決定向法院投訴。

這些家長反對教材的理由在許多人看來會很「荒謬」，例如，教科書裏有一個故事，說的是一個男孩子煮飯時很「快樂」，他們認為這「貶低了《聖經》所支持的 (人類) 兩性間的差別」。對另一篇叫《訪問火星》的故事，家長們認為是鼓勵孩子以不符合他們宗教信仰的方式運用想像。還有另一篇叫《麥多那的駝背》的選文，描寫新墨西哥州印第安原住民的宗教和社會習慣，家長們說那是在傳播天主教。他們還反對弗蘭

克小姐《安妮日記》的節選，節選文中說，對神有不合教義的信仰也比沒有信仰來得強，家長們認為這是褻瀆。在家長們與學區的交涉中，學區認為用這樣的理由要求孩子不上閱讀課是站不住腳的，但是家長們堅持自己是對的，雙方各執一詞，所以最後需要由法官來裁定。

聯邦地區法官赫爾 (Thomas Hull) 的裁定包括兩個方面，他首先判定教材沒有問題，但是，他同時判定，這些家長的孩子們應當被准許不讀這些教材，也不上使用這些教材的閱讀課。法官的理由是：「(家長) 起訴人真誠地相信，包含這類哲學觀點的讀物有害於他們孩子的基督教信仰，他們對此有強烈的反感，所以堅持他們的孩子不閱讀 Holt 教材。這是他們的宗教信仰。他們劃下了一道信仰的底線，而我們並沒有資格說這是一道不合理的底線。」[7]

法官提出的理由是最關鍵的，因為它關係到霍金斯郡這個共同體的好生活原則問題。法官必須讓所有的公民看到並且相信，他所做的裁定是符合美國民主多元文化的「共同之好」的。他尊重多數人對使用 Holt 教材的決定，但同時也要保護少數人的權利。

如果法官提供一些不同的理由，那麼他同樣的裁定也就可能不再成立。在民主社會裏，重要的是說理，而不是簡單的裁定。法官只有給出正確的，符合民主生活原則的理由，他的裁定才能被民眾接受。

如果法官用的是下面兩條理由中的一條，便不會具有同樣的民主生活合理性。

---

7 Bob Mozert et al. v. Hawkins County Public School et al., U.S. District Court for the Eastern District of Tennessee, Northeastern District, no. CIV–2–83–401 (Oct. 24, 1986), p. 17.

第一，如果法官的理由是「家長對子女的教育擁有最終權威」，那將是一個與民主生活不符合的錯誤理由。因為，如果這一理由成立，那麼人們 (包括法官自己) 就不能堅持，即使來自宗教家庭的孩子不閱讀某些教材，他們仍然必須上學接受教育。法官裁定，這些孩子可以不用標準教材，但必須參加標準考試。這些孩子可以免於閱讀 Holt 教材，但不能免於參加與所有其他學生一樣的標準考試，這就是說，無論家長想要孩子們學習甚麼，所有的孩子都有某些必須學習的知識，這樣才是對所有兒童一視同仁的公共教育。

第二，如果法官說：「民主教育與基督教原教旨主義看法一致，都認為不應該允許孩子接觸有害兒童靈魂的宗教、文化和信仰知識」，那也會是一個錯誤的理由，因為它不符合民主制度的事實。那些宗教家長在提出要求時，只是說教材內容會損害他們孩子的宗教信仰，而並沒有堅持，在他們自己的看法是正確的同時，別人的看法是錯誤的。所以，法官接受的是他們的宗教信仰理由，而不是知識判斷。法官裁定的是家長們是否可以堅持宗教信仰，而非他們對教材內容知識看法的對錯。維持道德 (包括宗教信仰) 與知識的區別是符合民主原則的。在如何對待知識的問題上，民主教育與基督教原教旨主義之間是有區別的。

在美國，民主被認可為一種正確的「好社會」觀念，民主不干涉宗教的「好生活」觀念，體現了民主公共生活關於「好」的原則，這種「不干涉」又叫「中立立場」。但是，這不是無立場的「中立」，而是民主立場的中立。民主對事物的理解是政治性質的，包含民主好社會的理念。既然民主堅持的是一種特定的好生活，就不可能不對其他的「好生活」(如專制好生活) 有所排斥。因此，不能設想民主制度下的學校會對學生

進行階級鬥爭、階級仇恨的教育。如果容忍這種教育，那便就是無立場的「中立」。

在教科書問題上，赫爾法官奉行的不是無立場的中立，而是自由民主的中立：世俗的教材不能強加給原教旨主義兒童，因為世俗教材中包含的「好生活」只是不同「好生活」中的一種。Holt 教材在原教旨主義基督教和民主人文主義之間做了選擇，教科書的選擇也是有立場的 (選擇後者)，並未中立。公立學校在選用教材 (非宗教教材) 時也不是中立的，也是有原則的。

赫爾法官要表明的是：家長有權利為孩子規定甚麼是對是錯，這個權利來自他們的信仰自由和權利，但這種權利是有限制的。當公立學校作出教材選擇後，除非原教旨主義家長能證明教材含有壓制或歧視，他們對教材的公共使用不具有否決權，因為選教材是通過符合民主程序的，是社群共同決定的結果。如果原教旨主義家長享有任意否決權，那就是破壞了這個包括他們在內的民主好社會的共同規則。他們的權利僅限於對自己子女的決定。在教材爭論問題上，法官裁決奉行的是民主政治的關於「好」的原則，那就是多數人說了算，但同時也保護少數人的權利。

哲學家羅蒂在《民主比哲學優先》中說，當公民們具有的道德共識與哲學家 (知識者) 發生矛盾時，民主比哲學優先，也就是說，知識者不需要，也沒有資格去教育民眾。[8] 但是，民主教育或民主公民教育的前提是，一些人 (首先是作為知識人的教育工作者) 有可能，也有資格去教育他人。這並不意味着

8 Richard Rorty, "The Priority of Democracy to Philosophy," in Merrill D. Peterson and Robert C. Vaughan, eds., *The Virginia Statue for Religious Freedom: Its Evolution and Consequences in American History*. New York: Cambridge University Press, 1989.

哲學比民主優先，因為智慧的哲學家，就像蘇格拉底明白承認的那樣，知道自己的知識缺陷，因此並不會把自己的看法強加於他人。哲學能夠給予民主的不是某些現成的真理，而是這樣一個道理：哲學家那裏的真理，都是他自己發覺，自己認同，並化為自己生活方式的，社會的其他公民們也是一樣，也能做到。他們不能簡單地從哲學家 (知識者) 那裏得到現成的「好生活」，就像子女不能直接從父母那裏接受到現成的「好生活」一樣。對公民們來說是「好生活」的，必須由他們自己去發現、認同並化為他們自己的生活方式。而且，好生活並不是僵化單一的，好生活包含着個人自由、理性判斷、獨立選擇的機會和可能。那些自以為高明無比，有能力為他人規定甚麼是「好生活」的賢人，常常在不知不覺中就變成了暴君，他們所主張的「好生活」無一不是「國家主義」甚至「黨國主義」的。

民主社會的「好生活」教育尊重個人自由的原則，但它並不認為個人自由就是民主教育的唯一目標，公共美德同樣也是民主教育的一個目標。自由民主的公民教育與共和國民教育的不同在於，它對共和的國家主義和非民主傾向保持高度的警惕，它知道，沒有民主的共和不僅無力防範專制，而且很可能蛻變為專制，或者根本就是一種偽裝的專制。自由民主制度並不能自動保證有完美的好生活，這是因為，在 (個人) 自由和 (公共) 美德之間，緊張關係會一直存在，民主教育消除不了這一緊張關係，民主教育只是讓人們更明白如何把這種緊張關係接受為民主生活的一部分，甚至是相當有必要的一部分，有時候會要求犧牲一些自由，有時候會要求妥協一些美德。既願意接受對自由的限制，也不奉行道德完美主義，這是多元狀態下的民主需要去創造，也可能實現的一種好生活。

四、「好生活」的知識教育和公民教育

廣義的教育包括家庭教育、社會教育、政治生活教育、法的教育、學校教育、哲學教育、職業教育等等。學校是教育的主要場所，學校裏進行的兩種教育——知識教育與價值教育——都有好生活的教育作用，後面一種比前面一種更直接一些。知識教育的目的包括「求知」和「發問」，「求知」激發追求客觀真實的知識興趣，「發問」培養理性探索的精神和方法。「求知」和「發問」在不民主的國家裏比在民主國家更可能具有自由民主的「好生活」教育意義。在民主國家裏似乎天經地義的「求知」和「發問」，在不民主制度的教育體制中成為需要爭取的知識和信息權利。「求知」和「發問」都以真實和思想啟蒙為基本價值，成為一種與欺騙和蒙昧的對抗，因此具有實事求是和追求真理的象徵意義，所以，像「五四」這樣的思想運動才會把「科學」與「民主」一起並舉為國民啟蒙的大旗。

在知識教育中，人文學科又比自然科學更能考驗一個國家的真實知識狀態和條件，例如，歷史課的內容有是否能夠堅持「真實」的問題，而政治學、倫理學、社會學等等更是有能否獨立於黨化意識形態的問題。人文學科的「求知」和「發問」也是人文教育最基本的學習內容和目標。人文教育本身就是公民教育的一個重要機制，人文教育並不只是單純的知識傳授或道德灌輸，而是一種能力訓練。基礎閱讀討論和寫作課程是人文教育的重要部分，是為培養學生思考、討論、詮釋、比較、分析、辯詰、質疑等等能力而設置的。由於分析討論的文本必然包含大量的文化因素 (歷史、傳統、政治、社會問題、倫理價值等等)，以此為基礎的能力訓練既有具體內容，又能使學生聯

繫對日常生存經驗的思考。這樣的人文教育是日後學生作為經過訓練的、有素質的公民參與社會各種活動的基礎。

公民教育與知識教育不同的是，它的直接目的就是為公民共同體造就新的未來成員，使他們將來能在這個共同體中有效發揮作用，並幫助再生 (不等於複製) 這種共同體。不同性質的「公民共同體」(在沒有民主公民文化的國家裏，只能說是「國民群體」) 的「成員教育」是不同的，但都存在於特定政體和政治秩序之中，因此是為維護這一政體和秩序服務的。普羅凡佐 (E. F. Provenzo Jr.) 說，「教育和上學起到的是社會定型的作用。學生們學習他們社會所能接受的，與現有政治制度相一致的行為和政治價值。」[9] 教育對學生的社會定型作用主要發生在價值觀念上，一代一代地傳遞作為社會規範的文化價值、信念和傳統，這些都會體現在國民教育或公民教育的各個方面。

自由民主制度的公民教育，在內容和方式上都會不同於不民主國家中的國民教育。不同的政體不僅會有不同的公民教育內容和方式，而且對教育者也會有不同的職業道德和人際倫理要求。民主制度中的教師會更講究客觀和真實，更不能容忍把謊言搬進課堂。比起不民主的政體來，自由民主政體中的教育更為「開放」，這和民主政治本身的開放、公開直接相關。開放的社會有利於開放的教育和開放的知識探求，而開放的知識則也有利和有助於克服存在於社會中的蒙昧、迷信和由此造成的非理性壓制和控制。正是在這個意義上，世界上大多數的人都覺得開放比不開放要好，自由民主比不自由、不民主要好，並把這些確定為好生活的內容和條件。

在自由民主國家裏，知識教育和公民教育之間並不存在着

---

9 Eugene F. Provenzo Jr., *Introduction to Education in American Society*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1986, p. vi.

一種自然協調的關係，也不能勉強營造出一種協調的假象。例如，民主公民教育並不反對學生在課堂上或課後閱讀列寧的階級鬥爭理論，或是禁止圖書館出借希特勒的《我的奮鬥》。知識教育和公民教育有時候會在同一門課上進行，這時候二者就比較容易協調，歷史課就是這種情況。美國學校不開設專門的政治課，民主的核心價值和公民教育往往是在歷史課的知識中傳授的。

這種歷史教育以美國社會的民主價值和道德習慣為大環境，這個環境本身就有比較明確的核心價值。在一個核心價值明確，並且確實起到組合「好生活」作用的社會中，日常生活與政治生活是有機地交叠在一起的。例如，正派的道德習俗與民主政治有着不可忽視的關係，以個人的自由意志為前提的誠實、信用、寬容、理性、關愛，都是具有政治意義的個人品質。因此，公民「自由」和政治「民主」很自然地一起成為核心價值，對他們的好生活同樣是必不可少的。在日常生活中，人們常常把價值稱作為「習俗道德」，而在政治生活中，則把價值稱作為「政治規範」。這二者的區別在於：習俗道德往往是不成文的規範，而政治規範則是成文的原則，記載於大多數公民都熟悉的政治文獻之中。在許多國家裏，從小學和初中開始，這些政治文獻就反復出現在教科書裏，成為青少年公民教育的材料。

如果說不成文是習俗價值的特徵，那麼成文便是政治價值的特點。在民主國家裏，成文的政治規範不僅書寫成憲法、法律、法規，而且還保存在重要的 歷史文獻、典籍之中。這些都是以「文本」的形式，一代代保留、傳承下來的。學習、了解與核心價值有關的「政治規則」是每個國民從小開始公民教育的一部分，其途徑之一便是學習一些這樣的基本「文本」。這

樣學到的價值和「好」是在特定的傳統中積累起來的，不是像政治宣傳那樣出於一時的需要而臨時拼湊，成為無根之木，無源之水。

在美國的初中教科書中，必定要學習的歷史政治文獻是《獨立宣言》和《憲法》，還輔助以一些其他歷史文獻的全文或摘選，都在簡短的導讀中向學生介紹其歷史背景和核心價值意義。這些文獻有的是英國的，因為美國最早的殖民地人民就是英國移民。這些價值構成了美國人心目中的「好生活」。例如，1215年的英國《大憲章》：「這個文獻説，國王和其他公民一樣，必須服從法律」(價值是「法治」)；1689年「光榮革命」的《英國權利法案》(議會權力高於國王權力)；1777年由傑弗遜起草的《維吉尼亞州的宗教自由法令》(宗教自由)；1796年的《華盛頓的辭職演説》(政治家的榮譽心，反對政黨宗派，反對終身專權)；1823年的《門羅宣言》(和平)；1863年的林肯《葛底斯堡演説》(重申美國的共和理想)；馬丁．路德．金博士的《我有一個夢》(民權) 等等。[10]

歷史並不只關乎過去，而且也關乎現在和未來。恐怖主義襲擊美國的911事件發生後，美國政府採取的一些限制公民自由的措施都引起了公民社會對維護自由民主價值 (尤其是自由和公民權利) 的關切。有一位名叫伊安．費希巴克 (Ian Fishback) 的美軍上尉寫信給參議員麥凱恩 (John McCain)，信中説：「我們要為維護安全而放棄價值理念嗎？恐怖主義製作恐懼，壓制像自由和權利這樣的理念。如何戰勝恐怖主義造成的恐懼是對我們勇氣的巨大考驗。我們究竟是要為捍衛 (個人權利) 而面對危險和困難，還是要因為害怕犧牲而不再堅持個人權利？我的回答

10 參見本書第十章《公民教育與黨化教育》，第3節「美國教材中的核心價值」。

是，一旦我們放棄了理念，便不再擁有它們。我寧願戰死，也不願意放棄哪怕是一點點被稱作為『美國』的理念。」[11] 在這位美國士兵的心裏，他為之感到驕傲的「美國」不是一個疆域意義上的「國家」，也不是一個抽象的「民族」，而是一種價值理念，一種他願意以生命去捍衛的「好生活」。

對好生活和核心價值往往有一種誤解，以為思考和討論這些是做理論文章，講高深學理，事實並非如此。好生活和核心價值其實很平常，也很具體，體現在普通人的日常生活方式之中，滲透在他們的待人處世和公共政治行為之中。正因為平常，好生活才成為人們可以感受的生活方式，核心價值才成為普通人的公共生活常識，把這些作為公民教育的內容，正是因為普通人，乃至少年兒童都能從具體的生活經驗和日常體會感覺到與他們生活品質的關係。

五、好生活是感覺，更是價值觀

在倫理哲學中，好生活的「好」往往是用「幸福」這個概念來表述的，亞里士多德《尼各馬科倫理學》的第一卷就把「幸福」作為倫理的核心問題提了出來，緊接着又在第二、第三卷裏分別提出了「德行」(「善」) 和「行為」的問題，因為按照亞里士多德的理解，「幸福」或者好生活不是一種靜止的狀態，而是一種進行中的生活方式，一種以德行為目的的行為：「幸福是一種完全合乎德行的現實活動」。[12] 亞里士多德說，許多人「以生活享受為滿足」，更有許多人過着「很明顯

11 Quoted in Anne-Marie Slaughter, *The Idea that Is America: Keeping Faith with Our Values in a Dangerous World*. New York: Basic Books, 2007, p. xix.

12 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第21頁。

是一種奴性的生活，然而，卻顯得滿有道理」。[13] 他認為，享樂生活是最低層次的幸福，而另外兩種更高的幸福則是「政治生活」和「思辨的靜觀的生活」。[14]

好生活不是存在於如何理解之中，而是存在於如何生活之中。亞里士多德特別重視政治制度 (政體) 對好生活的影響，因為政體和它的法律直接對公民有道德教育的作用：「我們必須先進行現實活動，才能得到這些德行……我們做公正的事才能成為公正的，進行節制才能成為節制的，表現勇敢才能成為勇敢的。在各城邦所發生的事情，就是例證。立法者們通過習慣造就善良的公民，所有的立法者的意圖都是如此，不過有一些做得不好，他們失敗了。一個好的政體和一個壞的政體的區別就在這裏。一切德行，都從這裏生成，並且通過這裏毀滅」。[15]

生活在壞的政體中的人們往往對幸福不能形成正確的觀念，這並不是說他們不能感覺到某種幸福，而是說他們的幸福感會被極度扭曲。索爾仁尼琴在小說《伊凡．傑尼索維奇的一天》中說了一個「幸福」感覺的故事。斯大林時期勞改營的犯人伊凡．傑尼索維奇．舒霍夫從前一天晚上起就覺得不舒服，有些發燒，他早晨起來，覺得頭昏眼花、全身無力，不知道這一天要怎麼熬過去。可是一天下來，居然過得非常順當：沒有關禁閉，他們小隊沒有被趕去幹最苦的活，午飯的時候賺了一碗粥，砌牆砌得很愉快，搜身的時候偷帶的鋸條也沒有被搜出來，晚上又從別的犯人那裏弄到了東西，還搞到了煙葉。沒有生病，一天就這樣挺過來了，沒碰上不順心的事，「這一天簡直可以說是幸福」。

---

13 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第5–6頁。

14 同上書，第5頁。

15 同上書，第26頁。

這個故事說的是個人的「幸福」感覺 (它也讓人聯想到《貧嘴張大民的幸福生活》的故事)，它基於達到或超過個人「需要」的滿足程度。滿足了就「快樂」，反之則「痛苦」。但是，社會價值和倫理討論的「幸福」不是一種感覺，而是一種意義，「幸福」與人們平時所說的「快樂」是有區別的。著名猶太心理學家弗蘭克 (Victor Frankl) 險些死在納粹集中營裏，他在總結人生時說：對人來說，最要緊的「不是趨樂避苦，而是在樂或苦中看到意義」。[16] 在集中營裏，或者推而廣之，在沒有正義，充滿暴力壓迫的環境中，人的活和死都沒有意義可言，所以不可能有幸福的生活。人們的幸福感更是會被環境極度扭曲。

求生避死、趨樂避苦是人和其他一切動物共有的本能和慾望，而只有人才能在「生」和「樂」之外尋找到一種可以稱作為「好」和「幸福」的意義。亞里士多德說：「那最為平庸的人，把幸福和快樂等同，因此，他們以生活享受為滿足。」[17] 這種享受可能超出肉體的需要，但仍然只是快樂而不是幸福，例如有人花四百萬買一隻藏獒，用三十輛奔馳轎車去迎接，他享受了「體面」的快樂，但有多少人會同意這是一種「幸福」呢？

人在對某種意義，尤其是價值意義的追求中實現自己的幸福生活，脫離了價值，便無「幸福」或「好」可言。人不僅能在快樂中，而且也能在痛苦中找到意義，當人能在痛苦中找到人生意義時，痛苦也變得可以忍耐了。政治哲學家諾齊克 (Robert Nozick) 把這稱作為超越個人生命局限，把個人與一個更

16 Victor Frankl, *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press, 1962, p. 115.

17 亞里士多德：《尼各馬科倫理學》，第5頁。

大的存在聯繫起來。[18] 有的人為某種事業「犧牲」或「獻身」，找到的就是這樣一種令他覺得幸福和好的意義。他們覺得，有意義的死是為某種事業「殺身成仁」，而「仁」便是他們覺得雖死猶生的價值。

但是，在某些人看來是具有意義的，在另一些人看來只不過是一種虛幻的想像。有人曾經為之光榮犧牲的偉大事業，在後人眼裏可能並不值得。因此倫理學家凡維克 (Robert Van Wyk) 說，「一個好生活必須至少包含兩個部分，幸福以及不要在尋找幸福中上當受騙。」[19] 越容易受騙上當，就越不容易找到真正的好生活。「文革」的時候，中國人生活在極端的物質和精神匱缺之中，政治和社會生活中充滿了暴力、殘害和非正義，但是仍然還是有許多人覺得自己是在過着一種鶯歌燕舞的好生活，不僅如此，他們還真的以為世界上還有三分之二生活在水深火熱中的人民盼望着得到同他們一樣的幸福。一個人要知道自己過的到底是一種甚麼樣的生活，就需要他能夠自由地獲得知識和信息，理性、獨立地思考，並在一個以寬容、尊重為價值的社會環境中與同樣自由、理性的他人交流、溝通。在一個封閉隔絕的國家裏，在一個人與人無法自由地對公共生活品質交換意義並提出批評的社會裏，都是難以形成關於好生活的正確共識的。

個人心目中有了「好生活」的想法，不等於公共社會中就有了可以共同認可的好生活理念。在討論好生活時，需要區別對個人來說的「好生活」和對群體來說的「好的公共生活」，前一個在很大程度上是由個人自己決定的，而後一個則需要由

---

18 Robert Nozick, *Philosophical Explanations*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981, pp. 595, 610.

19 Robert Van Wyk, *Introduction to Ethics*. New York: St. Martin's Press, 1989, p. 119.

公民群體一起來確立和維持，因此也才需要成為一個公共討論的議題。

好的公共生活，它的價值意義有兩種不同性質的來源：政治的和普世道德的。政治性的幸福生活價值往往以國家、民族、革命事業為中心，它要求犧牲小我，一不怕苦、二不怕死，甚至不要命的「小車不倒只管推」，「捍衛某某路線，粉身碎骨也心甘」。基於政治信仰之上的幸福感往往是不穩定的，時過境遷後甚至會被發現是荒謬的。

普世道德的幸福生活價值往往基於宗教信仰、傳統文化或人本價值的道德觀，不僅是幸福的來源，也提供獲得幸福的途徑。好的公共生活所必需具備的基本價值，自由、平等、寬容、尊嚴、真實、誠信，是由公民社會而不是靠國家權力維持和再生的。歷史上許多對「幸福」的政治狂躁追求，都是由國家權力主導，結果是災難性的。今天，要造就一種能夠持續有效的幸福觀和好生活觀，恐怕還要從培養公民社會，建立與好的公共生活有關的普世價值觀開始。

後　記

在我的一生中，除了幼年和「文革」十年，差不多都是在學校的教育中度過的，先是作為被教育的學生，後來是作為教育者的教師。就連「文革」那十年，也沒有與教育脱掉關係，我是作為一名「可以教育好的子女」，「上山下鄉接受貧下中農再教育」的。

我在當學生的時候，從小學到讀研究生，似乎從來沒有體驗過教育的快樂。但是，現在回想起來，一直到「狠抓階級鬥爭」之前，也就是在我快唸完初中之前，除了普通少年學生的一些小煩惱，我在學校裏渾渾噩噩過日子，也並沒有覺得有太大的不快樂。從「階級鬥爭」的年代開始，1965年左右，我開始覺到了受教育的不快樂，先是不喜歡寫「血淚斑斑數往事」這類的作文，後來是每次都得為填寫各種表格的「家庭成份」承受羞辱。「文革」以後，我進了大學，在中文系和英文系加起來讀了不到一年的樣子，成了研究生，拿了個碩士學位，越受教育，越覺得不快樂，越覺得自己是一個教育廢品。

對我來説，有兩位老師與其他老師不同，因為他們與我的師生關係在最大程度上消除了學校體制化的特徵。他們一位是我的碩士導師張勁公，另一位是我的博士導師伍蠡甫。他們的共同之處是，我是他們的第一個碩士生或博士生，也是當時唯一的學生，他們都給我充分的自由。在我是研究生的時候，他們都年事已高，我定期到他們家裏去看望他們，也就是上課，他們都待我如家人，而不是學校交給他們「教育」的學生。

我是在讀完碩士，在蘇州大學外文系任教的時候，漸漸發現了自己為甚麼對學校教育感到不快的原因。那是因為，我雖然已經是一名教員，但還是有人不斷在學校裏教育我，我說的不是向我傳授任何知識，而是管教我。例如，有一次，外語系的黨支部書記把我叫到他的辦公室進行教育，訓斥我道，「為甚麼你說話總是用『我』這個字，我啊我啊的，這是個人主義。」我當時辯解道，「我說我自己的事，又不代表組織說話，不說『我』，說誰啊？」30多年以後，我讀到社會心理學家盤貝克 (James W. Pennebaker) 的《代詞的秘密生命》(*The Secret Life of Pronouns: What Our Words Say about Us*) 時，想起這件事，才恍然大悟。盤貝克在研究中發現，地位低的人在地位高的人面前說話，「我」這個代詞用得特別多，有八種人說話中「我」字最頻繁：「婦女、跟隨者 (不是領導)、說真話者 (不說謊的人)、年輕人、窮人、心情壓抑者、心裏害怕者 (但不憤怒)、病人」。這些人許多都是因為地位卑微、無安全感、困惑、壓抑、需要為自己辯解，不自覺地頻頻使用「我」字 (就像弗洛伊德所說的下意識口誤一樣)。

還有一次，全校師生列隊在操場上接受檢閱，就是昆德拉在《生命不可承受的輕》中描述的那種「五一大遊行」，我也參加了。第二天，系黨支部書記 (前面那一位的繼任) 把我叫到辦公室，嚴厲地訓斥我「不尊重領導」。我問是怎麼一回事。他說，你在走過主席台的時候，為甚麼頭不轉向主席台。我說，你怎麼知道我沒有轉頭。他說，校領導說外語系有一個人沒有轉頭。我說，你怎麼知道是我，他說，領導說的，是一個走在隊伍最後的高個子沒轉頭，不是你是誰？

我越來越發覺，學校是一個受權力支配的地方，領導與教

師，教師與學生，學生幹部與普通學生，被教育其實是一種時時處於被別人管制的狀態之中，我發覺，令我不快樂的主要不是教育中的知識 (其實那本來就是很微量的)，而是教育中的管制。當然，教育中的知識也有令我不快的東西。例如，我不喜歡上政治課，對味同嚼蠟的文藝理論和文學作品分析也相當厭惡。我自然不能把我的不快表現出來，我得盡量把它隱藏起來，以免得罪任課的老師，在分數或畢業問題上吃眼前虧 (我的碩士論文第一次沒有通過，就是因為得罪了一位從外校來的答辯委員)。我的這種不誠實和虛偽本身就是教育的結果，更確切地說，是被管制的結果。

正是由於這樣的個人教育體驗和別的閱歷，我決定寫一本關於教育體制與體制中人的書。這時候我已經知道歷史上有過不少體制教育的失敗教訓，有的還與我所經歷的非常相似。而且，我還知道，在教育體制之外，還另有一個更大的，叫做 regime (政體) 的體制，在這個更大的體制中，體制中人受到的不只是先前令我不快的「學校管制」，而且是我在書裏思考的「政治統治」。我是從歷史與政治哲學的雙重角度來討論統治與教育問題的。正如英國哲學家培根所說，「歷史可能首先作為闡發生活與習俗的哲學的組成部分」，來為人類提供經驗或教訓的鑑證。歷史本身就是一種政治哲學，一種以事例和警示來教誨世人的政治哲學，歷史的教誨中有經驗，但更多的是教訓。

人不能不生活在一種叫做「政體」的統治與被統治關係之中。在許多人的頭腦裏，由於他們是生活經驗，「統治」是一個不好的字眼，引起他們的不快，甚至厭惡。統治令他們想到的首先是壓制、強迫，甚至鎮壓。其實，這些並不是統治原來

的意思，統治的原義是「治理」。治理可以不必通過壓制、強迫或鎮壓，而是通過教育與自我教育來實現，這樣的治理便是民主的治理。

「治理」與「教育」是同義的，同樣，「好生活」的國民教育與「好的治理」也是同義的。作為憲政法治制度與民主公民素質的結合，這樣的教育培養的是一國的全體人民，不只是少數知識精英，因此成為真正的普遍公民教育。它既是一種生活秩序，也是一個社會理想——如果每個人都能成為自由、平等、尊嚴的民主公民，那麼所有人共同生活於其中的統治和被統治的關係也就應該可以稱得上是「好生活」和「好的治理」了。只有民主的治理才能為全體國民提供與民主價值相一致的公民教育，並幫助他們成為更優秀的民主公民。正是出於這樣的想法，我用「統治與教育：從國民到公民」來做這本書的書名。

2011年10月21日，奧克蘭