

教育的信任危机与重建

王霞

(山西大学 教育科学学院/马克思主义哲学研究所, 山西 太原 030006)

[摘要] 信任是教育的基本前提和重要的社会目标。它是基于教育信念的价值期待, 表征为主体的互动关系, 并诉诸规约的实践方式。在现代社会的发展中, 普遍存在的教育信念的褊狭性、教育交往的抽象性以及教育实践的违约性, 带来了教育信任的功利性、客体化以及失效性等问题, 因而, 教育的信任潜藏危机。教育信任危机的根源在于现代社会“脱域”机制下的抽象体系、普遍原则和个人存在的本体性焦虑。重建教育的信任, 需要形成合理的教育信念和价值共识、构建专业的教育知识体系、实现对本体安全和认同的教育关照以及立足文化的教育制度反思与实践。

[关键词] 教育; 信任; 危机; 重建

[中图分类号] G 40

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2019)05-0104-08

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2019.05.016

信任是现代社会重要的社会资本, 也是个体进行自我建构与社会规范性同构的重要途径。对于培养人的教育活动来说, 信任是教育的基本逻辑前提, “亲其师, 信其道”, 揭示了教育以“信”为导的基本特征。在从他者影响到自我内化的教育过程中, 没有信任以及信任带来的虔敬, 教育活动难以继; 没有一种基于理性的信任托付与责任担当, 教育的理想难以实现。但信任在教育中的存在又是相对隐蔽的, 我们要么忽视它的存在, 要么假定它已经存在。于是, 现实中会出现各种奇怪的现象, 如跑关系择校、选座等现象^[1] 或如非贫困性辍学、在家上学、低龄留学等问题。“当公众对公共教育开始怀疑、担忧、逃避甚至恐惧时, 教育的信任危机便开始发生。”^[2] 这种危机, 并不是一种单纯的社会心理或偶发行为, 而是关乎人们对教育的判断以及教育价值的发挥, 应引起我们的深入思考。

一、何谓教育的信任

从语词的逻辑来看, 教育的信任似乎颇不规范。因为信任是主体的一种心理现象或关系行为, 而抽象的教育一词, 显然无法让我们捕捉到弥散性的信任主体。然而, 这并不妨碍我们将教育作为一

种情境与活动来探查: 教育的信任就是教育活动中的信任产生与表征的机制问题, 它有两个重要的主体, 即社会与个人。因此, 教育的信任既包括社会对制度化的教育活动的信任, 也包括教育活动中主体之间的信任。它们各执教育内外两端, 通过教育的思想与行动, 呈现信任的丰富内涵。

信任, 简单来说, 就是相信并加以任用, 是信任者对被信任者愿意履行她或他的信托义务的一种确信。最初, 它只是一种单纯的人际关系形式, 而在社会的发展中, 它越来越具有多样性的内涵和功能。心理学家认为信任是由情境刺激决定的个体心理和行为, 信任的程度会随着情境的改变而改变, 信任包含着一种对他人意图、动机诚恳性的信心以及心理期待和预期^[3] (P8); 经济学中, 将信任作为经济交换的润滑剂以及有效的契约保障。^[4] (P66) 社会学家将信任视为一种社会关系, 如卢曼认为: “在任何情况下, 信任都是一种社会关系, 社会关系本身从属于特殊的规则系统, 信任在互动框架中产生, 互动既受心理影响, 也受社会系统影响, 而且不可能排他地与任何单方面相联系。”^[5] (P91) 科尔曼则更注重这种关系的后果。他认为, 就信任关系而言, 它涉及行动者是否甘冒风险自愿转让资源或者资源控制权的问题。同时, 信任可以

[收稿日期] 2019-06-26

[基金项目] 国家社会科学基金项目教育学重点课题“中华人民共和国教育学史”(AOA180016)

[作者简介] 王霞(1979—), 女, 山西阳泉人, 山西大学讲师, 博士研究生, 从事马克思主义教育哲学研究

减少监督和惩罚的成本，是一种重要的社会资本。社会学家吉登斯将信任界定为：对一个人或一个系统之可依赖性所持有的信心，在一系列给定的后果或事件中，这种信心表达了对诚实或他人的爱的信念，或者，对抽象原则（技术知识）之正确性的信念。^[6]（P30）不难看出，信任已经不单是一种心理或情感，它已成为一种社会存在的机制，潜藏于社会活动之中并发挥积极的作用。综合上述，教育的信任或许可以描述为：

（一）教育信任是基于教育信念的价值期待。信任包含了情感和价值的期待，但其前提是一种基于理性认知的信念。信念是信任中的认知成分，使信任有了一定的理性色彩。教育的出发点究竟是人性的善还是人性的恶；教育的手段是引导还是管制；教育的目标究竟是像卢梭那样发展自由天性，还是如涂尔干所说：“教育在于使青年社会化，在我们每一个人之中，造成一个社会的我”；^[7]（P149）教育的评价是主体成长的过程还是量化的学业成绩标识。这些原初的认知从根源上决定了我们对教育给予的价值期待和信任的内涵。将教育视为“化性起伪”，信任不过是小心翼翼的道德抵押；将教育视为管制，信任就是对活动稳定性的承诺；将教育视为工具，信任就成为利益达成的途径。因此，信任并不是盲目的，是基于深厚的认识论基础而产生的具体的心理现象和价值取向，并以此来催生实践层面的信任关系和行为。

（二）教育信任表征为教育主体的交往关系。信任是一种社会的互动方式，但它却不是行为者本身自动启动的机制，而是一种应对机制，是对他人一定行为或者态度的回应，是个体与外界交往关系的现实写照，表征着我们信任他人和我们被信任的双重关系内涵，主体身在其中而不能置身事外。教育的信任也意味着一种主体互动的关系，即使作为信任对象的教育，不免具有了客体化的社会形象，但是，激发信任的根源，则一定是来自教育中的主体实践的。信任在教育主体的互动中产生，又促进主体积极的应对与良性的互动开展，这种互动，有助于形成内部团结的力量与目标的达成，减少监督与惩罚的成本与消极影响。

（三）教育信任实现为教育契约的实践与风险的承担。信任既包含了信念，也包含了委任、托付的行动。从信念到行动，信任的实现必定是基于一定的规则、契约和规范的，这些是信任实现的保障。正如卢曼所说，制度以非人格的制度构架及其

客观运作机制为保证，维系了更大范围和更复杂的交往活动的规范有序、可预期性和安全可靠，从而扩大了我们的交往范围和生活的空间。教育的信任也是以教育的制度及内在的契约性为保障的。它使信任从感性体验走向规范实践，从个体德性转变为社会的理性自觉。对内，它可以促进教育活动的规范有序，使主体拥有安全感，产生人际信任；对外，它可以促进教育社会功能的发挥，实现社会系统的团结、稳定，提高教育的公信力，并且能够有效减少教育的风险与责任。

信任是一种重要的社会资本和文化资本，正如社会学家福山所说：“信任恰如润滑剂，它可以使任何一个群体或组织运转变得更加高效”。^[8]（P18）教育是培养社会资本和文化资本的重要途径，信任是教育的基本前提。教育的信任机制，不是盲目的情感抵押，而是基于理性的认知和实践模式的统一，基于主体关系的规范承诺和责任担当，它贯穿于教育的基本过程，凸显教育内在的精神旨归，对教育的个体目标和社会目标的实现都具有重要的意义。

二、现代教育的信任危机及表征

教育的信任伴随着教育活动的产生而形成，并在长期的实践中被默化为一种稳定的关系，进而简化为一种虔敬的信心和不假反思的逻辑前提。面对社会的变革，信任的惯习往往不能敏感地觉知环境与对象的变化，无法更新自身的内涵以灵活应对，进而产生信任的危机。这种危机隐蔽而深刻，它并非一种明晰的断裂，或信任的崩塌，而是或多或少表现为一种过程的存在或畸形的形态，不容易被察觉。从教育信任的内涵来考量，现实的教育在教育信念、行为表征以及制度实践等方面都存在着一定的问题，从而带来了教育信任的功利性、客观化以及失效性等潜在的危机问题。

（一）教育信念的褊狭导致信任的功利性

我们从不否认对教育的信任，这里包含了我们在道德上的忠诚，作为一种习惯性的意向，信任表达着人们对教育最为朴素的态度：教育是有积极作用的，接受教育比不接受教育好。于是，人们言之凿凿，带着无知与敬畏，将教育推上神坛。但这种从过去的惯例中沿袭而来的对教育的熟悉性、稳定性的信心，逐渐成为一种心理上的抵押和情感上的自大。朴素的直觉和饱含期望的笃定，从来没有考虑过“教育的失败和失望”，这不仅是因为失败和

失望的可能性小，更是因为人们不知道即使遭遇，又应如何改变实践。于是，人们更多地转向对教育的现实性和功利性追求，利益成为信任的前提和回报。人们对教育的信任摒弃或淡化了教育对德性认知与智识增长的内在意义，而将其与教育的利益进行捆绑。现实主义和功利主义支撑了教育的基本信念，实质性地成为学校教育的精神依据。不难看出，在教育实践中，“趋利避害”、“不求有功，但求有用”的思想大量存在，优异的成绩、优质的资源看似牢牢获取了人们对教育的信任，但这种信任又是如此的脆弱，一旦利益受损或遭遇风险，教育便成为全民讨伐的对象，各个主体都将教育的责任施加于对方，在自我责任的推卸和对他人的追责中弥补自我的信任成本的损失。功利性的信任与功利性的认知相辅相成，它不仅没有成为使人振奋和教育人的巨大力量，没有减少教育活动中的负面、消极的影响，反而容易滋生更多的教育问题。

（二）教育交往的抽象性、刻板性导致信任的客体化

教育是主体交往的活动，信任也正是在这样一种互动的关系中形成的。但在现实的教育中，我们看到更多的不是主体的交往，而是“角色”的抽象化与刻板化的交往。角色是个体在社会中的存在形式，“角色信任”能够简化人们的社会交往的复杂性。这种信任“与具体的角色扮演者无关，某些角色本身凭最初的印象就能唤起人的信任”，^[9]（P57）如母亲、教师、警察这样的角色等，但这并非教育交往的全部。教育是一种情境性的存在，是诉诸真实性和深刻性的存在，简化的信任远不能满足教育的需要，却容易让我们把这种角色刻板化、抽象化。角色的意义代替了角色背后的主体的丰富性。惯例的角色内涵让我们疏于去思考教育者个体真实的人性；对受教育者，我们也拥有刻板的、居高临下的信任，即受教育者是弱者，是未完成的存在，是需要被改造和塑造的对象。面对超出想象的客体，如那些离经叛道、特立独行的受教育者，我们常采取监督、控制乃至惩罚的管理手段，服从与听话成为教育者给予受教育者信任的基本前提。科尔曼曾指出，信任意味着给对方以自由，赢得了信任就获得了自由，从而减少了监督、控制乃至惩罚所需要的成本，能够实现真正的合作。但在教育关系中形成的客体化信任，恰恰出现了本末倒置的现象，实现信任的过程却是以牺牲信任的最终意义为途径的，更没有实现其自由、合作的本质与

价值。

（三）教育实践的“违约”性导致信任的失效性

教育的信任是基于教育制度的规范性保障的，教育的制度应当以公平、公正和平等作为出发点和原则，并通过规则与惩罚来兑现对公众的承诺，进而防范教育可能面临的风险和危机。然而在现实中，违背制度契约的现象屡见不鲜。如考试移民，择校，跑关系等“潜规则”现象，体现出人们在制度实践中的随意行为和机会主义，挑战着人们信任的底线。这一方面表现出教育制度设计中制度精神的匮乏，教育的不公平现象仍然普遍存在：教育资源分配不均；教育权益的城乡差距、贫富差距加大；教育评价、选拔方式上的单一化、绝对化等问题并没有通过一种普遍的教育制度而被关照。另一方面，即制度在实践中的惩罚力度不足。“违约”行为最初可能只发生在个体身上，但却快速扩散，消解人们的信任。因为违约不仅并未导致严重的后果，反而在制度的空隙中获取权力、资源和利益，从而制度的契约性失效，教育的公信力下降。可以说，教育的制度不仅没有更好地规范教育行为，增强人们的信任，反而加大了教育的风险和危机。正如巴伯所言，信任体系的危机多来自权力、知识的滥用带来的监督机制失效。教育制度的不完善性以及内在的不稳定性、不可执行性，都使人们产生一种深刻的无奈和无效感，甚至导致了对教育本身的质疑和否定，信任促使教育实现社会团结的功能逐渐降低。

曾寄托人们美好期望的教育，在现实中却屡遭诟病，人们既渴望优质的教育，又在不断抨击甚至逃避公共教育实践；既满怀对“教书育人”的职业敬仰，又痛斥着师德败坏、误人子弟的教育者；既赞誉着教育的意义，又极力推诿教育的责任和风险……人们对教育的偏颇认知以及教育实践中的一些残酷事实，诱发了一些畸形的信任形态，使教育面临着“信任危机”。这不仅破坏了教育内部的和谐，使教育的精神与促进学生发展的目标相背离；也影响教育积极、正向社会效能的发挥。

三、教育信任危机的根源

教育从来不是孤立的存在，它对外表征着社会的形态，对内指涉着个体的存在。因此，教育的信任危机有着深刻的社会根源和个体根源。

（一）社会根源：现代性特征

社会的发展加速了时空分离，使人们从彼此互动的地域性关联中“脱离”出来，从时空统一的在地化关系中脱离出来，面临着时空的虚化和标准化，即吉登斯所说的“脱域机制”。由时间和空间组合构筑起来的关于行动和经验的真实框架不复存在，社会生活脱离了固有的规则、惯例的控制。由于个体生活不可能接触到社会生活的方方面面，信息也不再是整体和全面的，面对种种不确定性，人们只能选择“象征标识”和“专家体系”作为应对时空分离的必然选择，信任则成为一种应对不确定性和克服无知的“简单手段”。

象征标识是一种交流的媒介，它可以不用考虑特定情境和与其相关的主体的特殊品质而将信息进行传递。就好像货币，作为一种交换的工具而无需去考虑其使用者，便能连接时间的当下与未来，延伸空间的在场与缺场。抽象的教育概念也具有如此的象征意义，剥离具体的历史存在及主体，成为政治、经济、文化合法性的象征符号，也成为个体自我价值实现的路径。当教育被简化、抽象为一种象征标识，就极易带来一种普遍的功利主义。“象征标志或专家系统内所谈论的信任，是建立在信赖（那些个人并未知晓的）原则的正确性基础之上的，而不是建立在对他人的‘道德品质’（良好动机）的信赖之上”。^[6]（P30）尤其是在现代社会效率优先的价值观念下，人们更加关注教育的外在效益，教育者和受教育者成为生产模式下的教育生产者和教育产品。一种对于象征意义的信任和追崇使人们疏于去探讨个体角色的深度和广度，更无法承载教育这种直面生命的活动之重。当教育问题发生并面对人性的叩问时，人们会深感一种象征意义所不可把控的无力感，以及信任情感抵押落空的无奈和抱怨。

与象征标识伴随而生的是专家体系，它是我们克服不确定性以及无知的弱点的重要寄托，是我们信任的对象。我们总是不经意间被卷入了专家系统当中，比如，当我们安然无恙地坐在家，我们相信房子不会无缘无故地倒塌，这是我们对于建筑设计的信赖。专家系统是“由技术成就和专业队伍所组成的体系，正是这些体系编织着我们生活于其中的物质和社会环境的博大范围”。^[6]（P24）专家系统是以专业知识为基础的。在现代社会，科学保持着可被信赖的知识形象，被认为是不容置疑的第一原理。人们总是带着嫉妒的眼光去看待那些据称是由专门知识构建起来的专业；专业人员也仿佛

故意修筑阻隔外人进入的高墙壁垒。“只有在愚鲁无知的时候，不论是对技术专家所宣称的知识的无知，还是对一个人所依赖的密友的想法和意图的无知，才有对信任的需要”。^[6]（P78）面对这样的标准，现代教育的专业知识似乎难以因人们的无知而被信任。教育知识的经验性难以用现代科学的证实逻辑来确认合法性；教育知识的复杂性、综合性也难以用客观性的标准来鉴别；教育知识的常识性和生活性更是难以构筑专业界限。而且，“对特定抽象体系的信任或不信任的态度，很容易受到在抽象体系入口处的经验的强烈影响，也容易受知识更新的影响，这些更新的知识是由通讯媒体和其他途径传递给非专业人士和技术专家的。”^[6]（P79）在现代教育体系的入口处，很难有人保持对教育专业的谦逊。基于长期训练和专业化结合而产生的专业知识，与深奥性或神圣性关系不大，专家更多地成为专业化的技术人员；教育所传递的知识信息也因为现代化的技术手段而被多渠道获取，知识的垄断权力被消解，教育从特权走向了人们的日常，因无知与敬畏萌生的虔敬感也不复存在。

（二）个体根源：本体性焦虑

信任危机外在表征为个体对他人、对社会的一种稳定关系的破坏，但内在表征为个体的感知和体验，人们对于教育的信任危机，从根源上来说是人自身存在的本体性焦虑。

自笛卡尔起，理性成为人的本质，也成为人存在的意义。然而，自工业革命轰轰烈烈地揭开了现代社会的序幕之后，科技理性与工具理性扩张为理性的全部内涵。人成为了纯粹的物，没有了终极目的和存在价值，工具理性和消费主义泛滥更加剧了这种危机，人在这种现代生活中剩下的唯一值得信赖的就是物的真实性和确定性。马尔库塞在《单向度的人》中强调，发达的单向度社会改变着合理性与不合理性之间的关系，发达工业社会中人在满足物欲的过程中不断成为了物的奴隶，丧失了对社会现实的批判维度。人们从传统的亲密关系走向自由与独立，却也失去了情感和心灵的寄托，陷入主体性孤独和虚无性存在的境遇。个人的无意义感——那种认为生活未能提供任何有价值的东西的感受——正逐渐成为根本性的心理问题。焦虑成为一种普遍的存在，并且以弥散、游离的方式存在，却是缺乏具体对象的，因此只能依附于一些事物、事件或情境。

教育试图去缓解这种焦虑，并以主体性的弘扬

作为主旋律，但始终没有走出片面的理性束缚、“物”的思维逻辑和医疗式的机械主义。现代社会，理性成为一种认识论层面的存在，或者被简单化为智能的习得。这里潜藏着对教育者“真实的自我”的否定，他们是缺乏理性、不成熟的，教育因而承担理性启蒙的重任，包括理性目标的建立和教育过程的塑造。在这一过程中，受教育者的理性自由精神是被否定的，同时也被一种同质化的社会秩序逻辑所忽略。

雅斯贝尔斯曾谈到，教育的基本原则是“通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基，而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识”。^[10]（P3）教育作为人类灵魂工程的隐喻具有了“生产”的功能，对个体而言，教育不是培育个体的独特人格，而是形塑符合普遍理性的同质性主体。知识、技术以及社会在实现人的解放的过程中再一次裹挟了教育中的人。因此，单纯地将主体性理解为伦理上的事件，只会使教育者两手空空，也根本无法解决现代社会中人们普遍存在的焦虑问题。

教育是一种社会活动，教育的信任危机也折射着社会的文化与心理特征，现代社会的抽象化与普遍性原则建构了教育信任的基本文化底蕴；个体存在感和安全感匮乏的焦虑成为了教育信任最深层的人性关照与救赎的核心。深刻挖掘教育信任危机的社会根源，才能更好地在社会与个人所构建的现实时空中，明确教育应为与可为的界限，从根本上实现教育信任的重建。

四、教育信任的重建

如果说教育的信任危机是现代社会信任危机的投射，那么，对于危机的化解和自我的救赎，教育则具有首当其冲的能力与责任。因为就内在而言，教育通过主体的交往和知识、伦理的传播，构建信任的基础，激发情感的忠诚，并建立稳固的人生观基础，实现教育不证自明的德性旨归。就外部而言，现代社会是风险社会，这不仅意味着人类要面临更复杂、更新型的危险形式，也意味着更多的开放性和可能性，更需要教育作为建立群体团结和社会凝聚的重要途径，营造良好的社会形象，提升自身的社会公信力，促进社会功能的实现，来应对社会的风险。教育信任的重建不仅是感情的寄托和承诺，也是理性的认知和判断；不仅是思想的意愿，更是实践的智慧。

（一）教育信念、价值的合理共识

帕森斯曾提出信任产生的基本条件：①所有参与者必须相信行动指向共同的价值观；②这些共同的价值观必须被“转化为共同的目标”；③每个参与者的期望必须大体上纳入个人的整体角色；④参与者对相关经验信息合理性的信任。^[11]（P245）积极的信任产生是源于一种合理的信念和价值共识的，这样才能保证信任不会被道德、情感所绑架，不会被滥用或误用，教育信任的重建首先也在于一种合理的信念和价值共识的形成。

首先，教育是一种弱工具性、弱功利性的价值存在。杜威曾说：教育的过程，在它自身以外没有目的；它就是它自己的目的。皮德思也曾坦言：“当我们在探索教育的目标是什么的时候，我们其实就是要当事人弄清楚及专注于究竟什么是值得我们去完成的，而不是要去问教育究竟能让我们得到什么外在于它的结果。”^[12]（P93）他们关注教育的活动本身，更关注教育自身的价值，而非外界的功用。当我们不再把教育视为工具的时候，教育的本意才能真正显现。教育最终是实现人与自我、与社会的和谐。这一过程并不否定教育的工具性作用，但倘若习得了工具，却没有了内在的价值感和意义感，这样的教育不能称之为教育，至多只能是训练。教育必然是要提升受教育者的心灵状态和价值，要实现智慧的、审美的和伦理的完整内涵。如果不能触及个体价值性的存在，不能符合“合价值性”与“合认知性”的教育规准，那么就会出现“一个人受过了教育，但他完全没有好的改变”的矛盾，而这种矛盾，恰恰是人们对教育的信任的致命打击。

其次，教育是一种不可抽象的交往实践。不论社会对于教育进行了怎样的抽象，但当教育活动实实在在发生时，它就是一种具体的、不可化约、不可预设的实践活动。它以人与人之间的交往为基础，当主体交往双方相对特殊化，并形成一种以传递经验、影响人的身心为直接目的的活动时，交往就转化为教育。这种交往不是一个意识到另一个意识的信息传送，而是意义理解和解释的过程，是一种实践的、开放的过程。所有的心智、意识、思维、主体性、智慧、理性、逻辑以及真理等只有通过交往的过程才能实现。也如杜威所言，在所有事物中，交流是最为美妙的。教育也因此成为一种具有风险、不可预测的活动。其中，教育的信任就显示的尤其重要和必要，它不仅关涉教育活动的实质，

更是教育主体实现自由与解放的重要策略。

最后，教育是人类的共同事业和责任。“使人成为人”，实现人的全面发展，实现真善美的追求是教育的根本任务，也是人们共同的事业。英国学者维尔斯在他的《世界史纲》中毫不夸张地写下了这样一句话：“人类的历史越来越成为一场教育与灾难的较量。”教育成为一种关乎民族、国家以及人类生死存亡的事件，与每一个人都息息相关，我们或处于专门的，或是非专业性的领域中，但家庭、学校、社会都是教育的场域，都在发生着教育的行为，产生着教育的联系，没有人能够置身事外。所以，我们不仅要坚定对教育的信心，更要建立对教育的信任，共同承担教育的责任，用信任的力量推动教育的文明与进步。

（二）专业的教育知识构建

教育活动产生已有漫长的几千年的历史，如果说教育的知识还不够专业，难免妄自菲薄；但要说已经足够专业，又不免自大。随着现代社会的发展，我们还是需要克服教育“知识基础上的模糊不清和片面理解”，重申教育知识在现代社会的专业品质，增强教育的“可信任”基础。当然，教育知识的专业化发展不会因为科学的强势标准和我们的强烈意识而被催生出来，它还没有完全建立其独特的概念或信念，也并未超脱前人已有的知识成果。这与教育的对象以及教育活动的独特性有很大的关系。胡德海教授也有深刻的洞察，他指出：“‘教育’二字，并不是一个实物名词。教育并不是一个可以立竿见影的独立实体……尽管教育现象普遍存在于人们的生活当中，与人们发生紧密的联系，但实际上，它对每一个人都遮遮掩掩，藏头盖面，人们不特别关注就有可能对之视而不见，颇有‘云深不知处’之感。”^[13]（P245）这需要将教育专业知识视为对人类一般性知识的贡献，是关于人的个体自由解放与社会进步的整体性智慧的结晶，是外化为器用，又不止于器用的智慧和认识；是诉之于规范，又不止规范的实践与创造。

教育专业知识是理性与经验的结合。说教育知识是理性的，是从它的一般性认识得出的，即出自哲学思辨的母体，综合了心理学、社会学等学科的知识精华，并且秉持着对人与社会发展的正向的思想力量。说其是经验，是就其活动性的特征而言的。杜威的教育即生活，陶行知的生活即教育等论断，揭示出教育的经验性本质。然而，经验需要真假值的判断才能够断定并且证实。从这一点来说，

教育知识的真假值判断或证实是相当困难的。因为它的对象是人而非物。但，正如罗素所说：我们对于我们所直接察觉的任何事物的亲知，既不需要任何推论过程做媒介，也不需要任何真理的知识做媒介。^[14]（P104）知觉信念无需以其他的信念为其证实的基础，或者说，知觉信念具有某些不证自明的可信性。经验性知识更多来自于人们的感性认识，包括直觉、情感等，但教育活动中的感性并非无意义的浅薄，而恰是教育理性知识形成的必由之路，剥离了经验的教育，仅仅是一种理论的预构，而非教育的现实。

教育知识是反思性与实践性的结合。教育知识的构建不仅仅是满足现代社会知识的抽象标准，更要注重对内在本性的尊重和维护，赋予自身更多的合规律性与合逻辑性内涵。同时，教育知识不仅是认识论意义上的结果，也应是实践论意义上的行动概念。“现代性最有特色的图像之一，便是它让我们发现，经验知识的发展本身，并不能自然而然的使我们在不同的价值观念之间做出选择”。^[6]（P135）也如杜威所言，“人类即使有了广泛而正确的知识体系，他仍然面对着这样的问题：对于这些知识他将怎么办以及他将利用他所掌握的知识去做些什么。”^[15]（P19）稳定的、完善的专业知识体系并不能够自然而然地带来价值的提升。在知识与价值之间，我们需要的是实践。“实践的目的就是‘善’，每一种活动都有具体的善，这种善就是最高善，只有当这种善与活动本身融为一体，而不被财富、荣誉、快乐等主观欲求和欲望所控制时，这种善就是最高善。”^[16]（P5）教育就是这样一种追求至善的实践活动，所以来自教育实践的情境性、多样性、生成性以及反思性成为教育知识内在的专业特性，表征着我们认识的成熟，并为改善认识和行为提供必要前提。

（三）对主体安全和认同的教育关照

从个体角度来看，信任的对立面并不是简单的不信任，而是主体的存在焦虑；教育如果不能基于关系的、存在的状态去接受，那么最终也难以解决人的根本问题，对于解除焦虑，提供信任与安全感毫无裨益。同时，一种信任关系的建立，并不是预设好的，而是人自主建构的、自我开放和自我接纳的过程。因此，教育要关注主体的存在及安全感、认同感的形成。

教育对主体性的关注仍然是重点，但这里的主体性并不是人的抽象本质，也不是关于实体的，而

是从存在的意义和过程来关注的。主体性不是要体现某种特征，也并不指向某种必然的存在。它是一种开放的和不可预测的相遇、生成或创造的过程，可能发生，也可能不发生，而且具有缓慢、艰难和易受挫的特点。一种生产性的话语、强势的乃至形而上学的创造语言存在，并未使受教育者更好地参与到教育中来。教育所能做的就是去召唤受教育者回归到无人可替代的情境之中，确保他们并不会对这种情境的呼唤装聋作哑，视而不见。教育不是对我们已经知道或已经存在的事物的复制，而是对新的开始和新人进入世界的方式的关注。这样的事情是否会发生，主体性是否被意识与觉知，完全是开放的问题。而这种积极的参与，是形成认同感的基础。杜威曾给了我们最好的答案，他认为教育是分享经验的过程，直到它成为一个共同拥有的事物。其中核心的机制便是参与，这并不是指身体的靠近，也不是所有人都朝向共同目标而工作的情境，而是一个所有人都认识到共同目的，并且都对它感兴趣才会形成的真正的参与过程，并确保参与到一种共同理解中的交流。所以，在教育中，主体对他人的认同不仅仅在于按照另一个人的行动方式实施行动，而在于激发对方活力的思想和感情也同样发生在主体身上。教育正是要扩大参与，尽可能建立共同理解来实现个人的自我认同。在这一过程中，主体有了一种敢于“跃入未知领域”的执着精神，或是一种随时准备接受新体验的，将自己托付于命运的状态的能力，实现“从本质到善”的创造性过程。

教育如何实现更广泛的参与，而不是主体形式的在场？如何来建立更具自愿性的共同理解，而非一种被动的观念灌输？教育还需回归到生活世界，因为生活是主体安全感的栖息之地，也是理解与信任形成的现实基础。生活本身凝聚着道德资源和价值诉求，不仅包含“如何行为”的决定，也包含“要成为谁”的决定，具有德性的内涵，这也是人们过一种有意义的生活所不可或缺的重要构成。主体终将在现实的生活中寻找安全感与意义感。教育回归生活，关注生活世界的完整性和现实性，关注主体真实、自然的生命存在状态，并为主体提供更好生活的可能性，才能使教育走出现代性的困局而实现对主体的解放，也才能使教育成为一种不可或缺并值得信赖和托付的精神力量。

（四）基于文化的教育制度反思与实践

教育信念、知识以及对主体的关注，是从个体

主义的方法论出发，使我们获得对信任对象可信性的理性能力。作为一种社会关系的存在，我们还需从集体主义的方法论出发，从教育所处的文化、制度脉络出发，探寻这些因素在信任关系建立过程中的作用。信任与社会结构、制度变迁存在着明确的互动关系，信任本身就是嵌入在社会结构和制度之中的一种功能化的社会机制。^[17]

教育制度是文化的产物，体现着文化的基本内涵。从结构功能主义的角度看，文化是一种宏观的存在，决定着社会成员在微观方面的日常活动。制度体现了文化作为经验历史积累的重要价值，也让信任具有了某种不证自明的合法性，并提供了一种确定的外部环境，使行动者无需再去探究对方的可信性，便能自然形成信任的转移或传递。教育制度也具有这样天然的文化自明性。“现代社会的快速转型打破了一切凝固的生活方式，文化要想富有生气就必须从批判和断裂中获取自我转化的力量。”^[18]（P34）对教育制度而言，最重要的是要扩大主体在制度中的文化体认与同构。这种同构基于人们现实存在的物质和文化环境——社会世界。“生于社会世界里，他会理所当然地接受他的同类的存在，就如他理所当然地接受他所遇到的自然物一样”。^[19]（P97）人们自然地形成彼此都明白、同意的互动规则，并以此为原则展开行动，逐渐形成惯例的、默会的社会结构指涉，进而再生产出来被视为理所当然的共同期待。这既是自下而上的文化形成路径，也是制度的构成并实现其内在承诺与功能的重要路径。教育的制度应更具文化多样性和主体的包容性，更大限度地融入不同主体的经验与价值，扩大人们对于规范的认同和自觉的同构，增强人们对教育制度、规范的信任的“自愿性”。

人们不再是“教育”的旁观者、冷漠者和质疑者，而应转变为积极的参与者、遵守者和承担者。在提供了更广泛的参与性的制度的实践中，教育的信任才能凸显自身的价值，也才能激发教育内外部的团结力量，促进并保障教育的目标和意义的实现。

德国著名教育哲学家博尔诺夫说：“信任具有一种使人振奋和教育人的巨大力量。”^[20]（P46）信任是教育的起点，它让教育充满善意，也让社会对教育充满善意与真诚。这不仅能够减轻人们对教育的不正当批评，更重要的是增强了教育的自主性、责任感和使命感。当然，教育的信任的建立，并非一蹴而就，需要教育对自身的价值、知识、实践等

基本问题的自我反思，需要教育对个体的生命存在和主体性意义的深度关照；更需要教育通过制度与规范的完善来拓展个体对于教育乃至文化的体认和

同构，从而更好地体现教育的本性，实现教育对于个体的自由解放与社会的团结凝聚的目标追求。

[参考文献]

- [1] 张贵勇. 信任不存, 何谈教育? [N]. 中国教育报, 2016-09-05 (002).
- [2] 吕寿伟. 精神蜕变与公共教育的信任危机 [J]. 现代大学教育, 2017, (3).
- [3] 侯小河. 军事互信论 [M]. 北京: 国防大学出版社, 2013.
- [4] 袁红清. “刘易斯拐点”后劳动力市场中的信任与有效性 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2012.
- [5] 王俊秀. 社会心态理论: 一种宏观社会心理学范式 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2014.
- [6] [英] 安东尼·吉登斯. 现代性的后果 [M]. 田禾译. 南京: 译林出版社, 2011.
- [7] 吴俊生. 教育哲学大纲 [M]. 北京: 商务印书馆, 1943.
- [8] [美] 弗朗西斯·福山. 大分裂: 人类本性与社会秩序的重建 [M]. 刘榜离等译. 北京: 中国社会科学出版社, 2002.
- [9] [波兰] 彼德·什托姆普卡. 信任: 一种社会学理论 [M]. 程胜利译. 北京: 中华书局, 2005.
- [10] [德] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991.
- [11] 周怡主编. 我们信谁? 关于信任模式与机制的社会科学探索 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2014.
- [12] Peters, R. S. Education as Initiation. In R. D. Archambault (ed.), Philosophical Analysis and Education [M]. London: RKP, 1965.
- [13] 胡德海. 教育学原理 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 1998.
- [14] 胡军. 知识论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [15] 陈建华. 教育知识价值取向研究 [M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2001.
- [16] [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白译注. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [17] 岳晋, 田海平. 信任研究的学术理路——对信任研究的若干路径的考查 [J]. 南京社会科学, 2004, (6).
- [18] [德] 哈贝马斯. 民主法制国家的承认斗争 [A]. 汪晖, 陈燕谷主编. 文化与公共性 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [19] Schütz, A. The Phenomenology of the Social World [M]. Evanston: Northwestern University Press, 1967.
- [20] [德] O·F·博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 李其龙等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.

Crisis of Trust and Reconstruction in Education

WANG Xia

(School of Education Science/ Research Institute of Marxist Philosophy, Shanxi University,
Taiyuan, Shanxi, 030006, PRC)

[Abstract] Trust is the basic premise of education and an important social goal. It is based on the value expectation of education belief, represented as the interaction of subject, and appeals to the practice of the rules. However, it faces the crisis in modern society, such as the narrowness of belief, the abstractness of communication and the breach of practice. The reason comes from social feature and individual anxiety. So we should rebuild the trust in education, which means to form reasonable educational belief and consensus, construct professional education knowledge system, give more care to individual security and identity, and improve the system of education.

[Key words] education; trust; crisis; reconstruction

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)