

哲学的叩问译丛

主编 / 史忠义
张龙海

厦门大学外文学院书系

问题世界的教育

*E*duquer pour un monde problématique

[法] 米歇尔·法布尔◎著
晓 祥 卞文婧◎译



中国社会科学出版社

哲学的叩问译丛

主编 / 史忠义
张龙海

014041760

G40-095
03

厦门大学外文学院书系

问题世界的教育

——图示与指南

*E*duquer pour un monde problématique
La carte et la boussole

[法] 米歇尔·法布尔◎著 |
晓 祥 卞文婧◎译 |



北航

C1731063

中国社会科学出版社

G40-095
03

图登字: 01 - 2013 - 3291

图书在版编目(CIP)数据

问题世界的教育:图示与指南/[法]法布尔著;史忠义主编;晓祥,
卞文婧译. —北京:中国社会科学出版社, 2014. 4

(哲学的叩问译丛)

ISBN 978 - 7 - 5161 - 3882 - 3

I. ①问… II. ①法…②史…③晓…④卞… III. ①教育思想—
研究—西方国家 IV. ①G40 - 095

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 011873 号

出 版 人 赵剑英

责任编辑 门小微

责任校对 高 婷

责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号(邮编 100720)

网 址 <http://www.csspw.cn>

中文域名:中国社科网 010 - 64070619

发 行 部 010 - 84083685

门 市 部 010 - 84029450

经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司

装 订 廊坊市广阳区广增装订厂

版 次 2014 年 4 月第 1 版

印 次 2014 年 4 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16

印 张 11.5

插 页 2

字 数 203 千字

定 价 46.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社联系调换

电话:010 - 64009791

版权所有 侵权必究

建构新生代文明人的当代伦理学

史忠义

法国当代教育学家、南特大学教育科学教授、南特教育研究中心研究员和《教育探索》杂志的主编米歇尔·法布尔在一部大约只有 17 万字的著作《问题世界的教育，图示与指南》（Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*）中，从问题学哲学的视野出发，勾勒了西方苏格拉底、柏拉图和亚里士多德的教育思想，基督教教会的教育思想，笛卡尔、启蒙时代的教育思想，特别是美国实用主义哲学家杜威和法国科学史家、文艺理论家巴什拉尔的教育思想及其在当代的许多演变形态。作者分析了基督教教育思想在启蒙时代和后现代性时代的两次世俗化运动，并在全文中对诸如启蒙哲学、现代性、后现代性、整体主义、相对主义和相关学者的思想风貌给予简要介绍，在此基础上，汇总当代学者的一些教育学观点，提出自己的问题学的教育学设想，真的是难能可贵的。这部著作犹如西方教育学的一部百科全书，充分显示了作者对当前西方局势的关注，对教育的关心和对人类未来的殷殷之情。

从全球视野看，我们的时代是一个经济、商业、财富观念上升，而道德伦理滑坡的时代。官员贪腐现象、商业暴利现象、人文社会学科比例严重下降现象、暴力上升现象、婚姻以有车有房有相当财产为前提的现象、无视规章制度违规操作导致严重金融危机和经济危机的现象、年轻人理想观念下降普遍重视钱财的现象等，都说明了这一点。而改变这种不正常现象，人类可能要付出漫长的时间和沉重的负担为代价。

学术氛围的下降是精神滑坡的体现之一。2012 年 10 月 19 日上午，我造访了法国弗拉马里翁出版集团的版权部。从 11 点到下午 3 点，我在索邦大学咫尺之遥的一家大型书店查阅法国文学史和文学理论方面的

著作。我隐约感到了某种悖论现象。一方面，法国大学出版社十余年来一直出版的一套由比利时哲学家米歇尔·梅耶主编的“哲学的叩问”丛书，从各个学科叩问学科的原理，从问题学哲学的角度，思考当今社会的许多基本问题，代表了当代学术研究最前沿和最高等级的研究水平；另一方面，文学史方面的研究新作仅有几种，且不全，理论柜台的著作品种也明显下降了。与2005年那次访问巴黎相比，书店的商业包装氛围似乎浓了一些，不少学术品位并不太高的著作的包装却显得有些奢侈。在一向以学术活跃、严谨、深刻出名的法国看到这些现象，我隐隐地有些不安和失望。

下午5点多，当我和巴黎新索邦大学比较文学教授、国际比较文学学会荣誉会长让·贝西埃先生坐在索邦大学门前的著名咖啡馆里，他喝着咖啡、我喝着茶聊起来时，我试探性地问他，法国总的人文学术氛围是否有下降的现象。贝西埃先生直言不讳地告诉我，这是明显的，并分析了这种现象的一些原因。

1. 由于马克思主义的影响下降，法共在法国的影响下降，于是，国际化的学术思考倾向减弱，对关乎全人类共同话题的人文兴趣下降。

2. 法语在法国教育中地位下降，中学最重要的课程不再是法语和数学，而是英语。

3. 文科学生数量的大量下降，影响人文学科教学和科研的积极性。

4. 普遍的经济不景气导致教育和文化领域商业氛围的强化，书店里商业氛围的上升是普遍现象。这一点印证了我的感觉。

5. 贝西埃先生回顾说，法国人文学术思考最活跃的年代是20世纪六七十年代。这里有一个历史原因。当法国经济迎来“战后”最兴旺的形势时，左派当时所奉行的中学和高等教育的民主化，使学生数量大量增加，而传授经典的教学大纲未变，所以这个年代也是法国经典著作重印最多的年代。众所周知，这个年代也是法国学术思想最活跃、成果最丰硕的年代。贝西埃先生的寓意是：今非昔比。

6. 20世纪70年代初，法国著名作家、学者米歇尔·德·塞尔托（Michel de Certeau）在瑟伊出版社的焦点书系中发表了《多元的文化》（*La culture au pluriel*）一书。作者指出，自从法国资产阶级大革命以来，法国一直奉行统一的国民教育方针。六七十年代，政府中高等教育的民主化政策与社会实践耦合，出现了中学法语教学的第一次危机，即大家讲的不是

同样的法语。这种现象与同时期或稍后的移民潮重合，形成了多元的文化现象。塞尔托 40 年前谈论的这个现象如今更加普遍。法国各家电视台采访各个领域的人士时，屏幕下方经常打出正确法文的字幕。这说明，法文的不规范现象已是一个相当普遍的现象。

这些年来，我们一直在重复着一种遗憾，即教育是最大的失误。这里的教育是广义的，包括人们观念的普遍改变。当然，近年来呈明显趋势的校园腐败、校园犯罪、校园暴力和学术腐败等现象，也都是教育失误的本义范围。因而，有识之士深感，建构新生代文明人的当代伦理学是教育面临的一个迫切而又长期的任务。

新生代文明人的当代伦理学应该包含的第一个内容是，他们应该有某种为本国人民和人类做某种贡献的理想，哪怕这种贡献是微小的，因为人的能力有大小，而不是仅仅为了自己升官发财。

我们或者可以把《问题世界的教育——图示与指南》一书所介绍的康德、福柯和霍嫩斯等人的建议作为新生代文明人的当代伦理学的几项重要内容。

Majeur 原本有两个意思，一个是指文学上的大体裁，主要是指若干经典文学的体裁，与小体裁相对而言；还指文学大作，与平庸作品相对而言。西方现代的教育学主张让学生在学校里接触经典体裁的大作，这是教育学家们心目中的伟大文化。

Majeur 还有大人、成年人的意思，与未成年人相对而言。在这种视野里，另一个法语词 *la maturité*（进入成年人的年龄）应该与 *majeur* 是近义词。但是康德在《何谓启蒙？》（*Qu'est-ce que les Lumières?*）一书中赋予它某种新义：变得强大，亦即敢于自我思考，敢于自我承担。

在康德看来，强大大概既不是指进入成人年龄，也不是指进入承担司法责任或公民责任的事实。它既不是自然赋与的，也不是法律赋予的。况且，它也不是某种知性事务，而是意志问题。勇敢的品性意味着自己置疑、自我检视的可能性。康德提供了弱小的三个例证：只相信书本，让书本代替自我思考，只相信自己的精神导师，他告诉我我应该如何做，只相信医生，他向我口述我的健康的生活方式。康德并不是说读书是无用的，或者向牧师和医生咨询永远都不是一件好事情。他仅抨击某种参照上述三点的方式，这种方式等同于放弃自我的

责任以及放弃思考的任务。^①

强大或成熟意味着不随波逐流，具有独立思考 and 洞见的能力。这应该作为新生代文明人之当代伦理学的第二条内容。

福柯在分析康德的启蒙观时，得出他所钟爱的“批评我们自己的本体论思想”。“批评我们自身的本体论”所固有的哲学性情，因而就蕴含着我们能够跨越的种种界线的某种历史的和实践的检验，亦即“我们作为自由人有关我们自身的某项工作”。这里根本的是指对知识、权力、欲望、物质之界定形式、行动规则、与自我的关系方式等种种实践的某种批评。批评我们自身的本体论不是一种理论学说，而是一种态度，一种“哲学生活”，在那里，对我们之本质的批评，既要求对我们所遭受种种限制的历史分析，又要求对可能超越它们进行检验。^② 福柯比康德又进了一步。康德的心目中，一个真正的现代人要变得强大，强大的标志就是敢于独立思考，敢于承担。而福柯的意思是，我们还必须敢于批判我们自己，换言之，批判我们自己也是强大的体现。福柯的这种观点，是从对近三百年现代性历史的总结中得出的。

霍嫩斯 2002 年发表了《为了承认的斗争》一书。在他那里，解放确实蕴含着为了承认而进行的某种斗争。这种思想来自青年黑格尔在耶拿时期的文字以及 G. H. 米德 (G. H. Mead) 的实用主义思想。霍嫩斯区分了承认的三种范畴：爱、尊敬、好评。正如黑格尔所洞见的那样，爱构成任何伦理生命的结构性核心。在家庭范围内，爱是相互承认的一种进程。孩子与母亲一样，例如都应该接受脱离某种融合关系而进入逐渐的个性化。同时，这种进程应该在肯定性中发展，即肯定上述相互独立丝毫不损害亲缘情感。在司法范围内，承认要求某种被普遍化的他者思想，通过这种思想，我们赋予其他人与我们同样的权利。这里我们其实进入了公民权、政治权、社会权的普世性范畴。至于好评，它是在一个特定的共同体（政治共同体、专业共同体、文化共同体等）内，并根据一定的参照体系，承认个性的而非普遍的品质。霍嫩斯引入了团结互助的思想以便突出下述

① Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, Presses universitaires de France, 2011, p. 182.

② Michel Foucault, *Qu'est-ce que les Lumières?*, in *Dits et écrits IV*, Paris, Gallimard, p. 577.

现象：当每个人可以感知到自己的存在并把任何其他人都感知为共同体的珍贵成分时，所发生的相互好评现象。

爱滋生了对自我的信任，司法承认促生了自尊，社会的承认促生对自我的好评。这样，霍嫩斯就在承认程序中，按照它们所介入的三个领域，看到了实现自我的具体的伦理性条件。^① 霍嫩斯的这三个概念似乎可以作为新生代文明人之当代伦理学的第四条内容。

^① A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

导 语

“准备让人们进入这个问题化的世界”，保尔·里科尔（Paul Ricoeur）说，“在我看来是现实教育家的任务”（Ricoeur, in Hocquard, 1996）。这部著作旨在澄清这个任务，澄清这个问题世界的教育问题。

在我们的上部著作《问题的哲学和教育学》（*Philosophie et pédagogie du problème*, Fabre, 2009 a）一书中，我们通过四个作家：约翰·杜威（John Dewey）、加斯东·巴什拉尔（Gaston Bachelard）、吉尔·德勒兹（Gilles Deleuze）和米歇尔·梅耶（Michel Meyer）重新勾勒了问题化范式的源泉。当时，我们尝试揭开问题化的某种认识论蕴含，以期建立知识的某种教育学。现在我们希望更广泛地打开思路，并从某种问题学的视点提取有关教育的所有结果，并提出弄清在我们这样一个问题世界里，教育如今意味着什么的问题。我们已经在《思考培养》（*Penser la formation*, 2006）这本书里试图考量种种培养新范式的到来，但是那时我们尚未足够关注可能使教育者的任务大大复杂化的文化危机，不管他们是家长或者老师。我们的世界确实已经变成一个问题世界。这就是说，我们失去了传统社会的种种肯定性，也许还失去了现代性留给我们的某些希望。

读者不应该从这样一种思考中期望获得对其教育问题的答案。首先因为在我们看来，某种教育哲学的功能不在此。其次，还在于赋予答案恰恰意味着我们生活在一个足够稳定的世界。须知，我们的问题世界更要求种种标记而非已经勾画好的道路。因此，某种教育哲学所能做的全部事情就是尽可能地编织有关方向的某些隐喻，一如指南和图示的隐喻。然后，有待每个教育者发挥其指南并根据各种具体形势建立他自己的种种图示。这种最低程度的要求与相关主义毫无关系，下文将展示这一点。例如，约翰·杜威或米歇尔·梅耶所思考的问题化恰恰构成了程序理性的某种形

式，后者同时避免了教条主义和怀疑主义。这种思维方式大概是适应我们这个赫拉克利特式世界的唯一方式。我们试图把我们的教育问题建立在它的基础上。

前两章通过激活德勒兹的意义观念，尝试澄清教育的危机概念。这样，任何危机都可以解读为某种意义的解构和重构工作。所谓世界是问题性的恰恰意味着它是这样一种工作的场域。尽管我们并不赞同雅克·布弗雷斯（Jacques Bouveresse, 1984）有关后现代性概念的全部批评意见，但是我们像他一样认为，自从利奥塔把这个术语引入法国思想界以来，这个概念实际上已经发生了过多的变异。因此，我们更喜欢使用“问题性的”这个术语来指示当代世界。在我们看来，我们这个世界的特点就是，任何事情都不能自行发展，任何方向至少乍看上去都不显得比另一方向更合理。乔治·卢卡奇（1963）已经把现代小说看作是“没有上帝世界的史诗”，并把它各式人物看作是问题性的英雄人物。

第三和第四章将挖掘标记的各种隐喻，这些隐喻比以往任何时候都更萦绕这个问题性世界的教育思考。我们将分析此后影响教育规范性的各种变化以及其中发生的从命令式到条件式的衍变，但是并非总有可能从中提出某种真实性原则的要求。在这样一种视野里，教育者的谨慎可以以哪些标志作为深层背景呢？如果问题不再是模仿前人也不再是追随自然，且进步不再是自然而然的事情，那么唯一的出路难道不是从其绝对的内在性思考经验，就像实用主义曾经做过的那样？杜威向我们建议的教育规范性的最低观念，可以接替此后变得无法实践的标记行为的各种图式吗？哪些可以是当今某种教育经验的标准呢？如果教育不再具化为追随和让人们追随已经划定的种种道路，那么就应该编造出新的标记类型。因此我们挖掘指南和图示的各种隐喻。受教育者用指南勾画他自己的道路，但是以已经存在并记录在图示上的某种经验为基础。

指南和图片界定问题化的进程，作为怀疑与肯定性的耦合，应该把它们与教条主义和怀疑主义对立起来。我们将在第五章叩问杜威推动的这种程序理性，并试图圈定它的历史性意指（意义）。它是如何回应影响我们文化的拒斥问题的弱化现象呢？杜威认为我们应该放弃从调查程序之外寻找肯定性的做法，必然把其问题域与问题外关联起来并产生临时性的种种结果。对他而言，此后在一个液体的世界里，我们应该变成水手并学习作出决断。他认为，调查提供的肯定性类型以及它所蕴含自行修正运动，对

于认识和行动已经足够了，只要我们在伽利略科学最典范地演示的理性中保持对启蒙的这种信仰：“科学”，他说，“是一种程序，而不是对不变物的占有”（Dewey, 2003, p. 23）。

问题在于挖掘这种问题学视野的各种教育学后果：如何在开蒙中把怀疑与相信耦合起来？教育者在这种辩证法中的作用可能是什么呢？在青年中发展某种类似问题化之性情（*èthos de problématisation*）的东西意味着什么呢？须知问题化的障碍是很多的，那么允许学校发展巴什拉尔衷心呼唤的这种问题感的条件是什么呢？这将是第六章讨论的内容。如果要避免我们的“后现代性”的两大老年病整体主义和相关主义的对称性设定，这种博弈是很重要的。如何让某种问题化的性情思想在青年人中扎根呢？它能使他们不回避问题，反而正视各种问题。如何教授这种考验感呢？它只是问题理性的存在一面。

问题性世界是某种世俗化的方式。在第七章里，我们将检视教育思想特别是皈依图式今后可能接受的定位，对于杜克海姆（Durkheim）而言，后者自基督教学校以来一直支撑着学习观念。这种图式没有通过其现代性和后现代性的世俗化而产生变异吗？然而，没有这种皈依思想，如何赋予各种开蒙形式某种培养价值呢？诸如实用主义所推广的适应化代替图式难道没有使我们回到教育的某种纯粹的功利观念或审美观念吗？在杜克海姆看来，后者是古代教育的特征。反之，它承载着新的教育许诺吗？

关于教育的文化要求是当今教育讨论的核心。如何考虑文化遗产与这种“年轻文化”的关系呢？学校被认为是启蒙学生接受文化遗产的场所，而学生们经常作为某种身份要求的对象。面对精英主义的种种尝试，我们只能以新的代价提出下述问题，即弄清当今在一个多元世界里受过教育意味着什么的问题，在这个世界里，文化的合理性变动不居，并越来越变得斑驳陆离。在第八章里我们将检视若干隐喻（调式、图像、阶梯的隐喻）的启发性意义，以期思考能够把青年人认同的文化与需要传达的文化耦合起来的某种教育学，需要传达的文化即人们通常赋予某种解放价值的“古典”文化。

另外，我们将围绕这个解放问题结束这次旅程（第九章），以康德的成长为大人（*devenir majeur*）的问题性为支撑并发挥其思想在米歇尔·福柯（Michel Foucault）、阿莱克斯·霍嫩斯（Alex Honneth）或雅克·朗西埃（Jacques Rancière）等人那里的某些当代延伸。然后在第二阶段，应该

从某种问题学的视点重提这个问题,以便把米歇尔·福柯所钟爱的我们自身的批判性本体论与阿克塞尔·霍嫩斯的承认的伦理学耦合起来。第三个术语,我们将从某种解放的修辞学中寻找,解放的修辞学及其性情、逻各斯和其情感(*pathos*)已经建立在康德的小册子《何谓启蒙?》里,也已经延伸到“无礼”(insolence)思想中,取米歇尔·梅耶赋予它的意义。

在本研究中,我们将遵循问题化的认识论的线索,这是我们从阅读杜威、巴什拉尔、德勒兹和梅耶所提炼出的指导线索。然而,在这整个研究中,杜威的著作将一直陪伴我们。没有人比杜威更好地懂得正视发生在19世纪末和20世纪初这个晚近现代性里的世界的问题性。杜威认为,教育是哲学家的实验室,是哲学区分成形并接受检验的场域(Dewey, 1983, pp. 388—389)。因此,他的全部著作都试图回答他认为概括了“新思想”的这两种倾向:①兴趣从永恒性和不变性向过渡性和变化性转移,巴什拉尔恰恰以此来定义“现代性”;②固定建制的权威性、阶级的关系和区分逐渐弱化(Dewey, 2003, p. 67)。在现代性里,杜威继续说:“变化失去了它的情感并不再被忧郁所困扰。它不再喻示忧郁和死亡,而喻示着对变得更好的许诺”(同上书,第110页)。

杜威无疑与进步思想捆绑得太紧,我们知道如今这一思想承受着多么严峻的批评。因此,应该对他的乐观主义大打折扣,今后它已不可能从现代的“宏大叙事”中期待过多的支持,以想象这种完美主义,诚然,没有后者,教育思想将不再有意义。我们从中注意到的东西如下:远没有回避作为生产差异和创新的历史的实在性,杜威坚定地把赫拉克利特式变成考虑为我们这个世界无法超越的一种现实。他远没有拒绝问题性,而是试图把问题化变成他的方法论处理。历史的实在性应该思考,如同黑格尔希望的那样。因此,杜威远没有把调查方法保留给种种科学问题的处理,他希望把它扩展到社会的所有领域,首先是教育领域。我们在本著作中将遵循这一路线。

如果没有米歇尔·梅耶可爱的希冀和他诚邀在其丛书中发表之举,这部著作有可能不会面世。米歇尔·梅耶上述学者风范理应受到感谢。他还深知,所有这种问题学的思考归功于他的思想。

某些章节重新使用了某些已发表文章的片段。第三章的一种版本已经在《培养、教育、教学领域的研究者和研究手册》(*Cahiers du CERFEE / Chercheurs et recherches en Formation, Education, Enseignement*)第29期发

表。第七章修改了2004年在葡萄牙杂志《教育哲学路线》(*Itinerarios de Filosofia da Educaçao*, 波尔图大学)上发表的一篇文章。感谢相关杂志的主编们允许我重新使用这些文本。最后,第八章发挥了2007年已经发表的一篇文章中所收集的思想,这篇文章发表在由我主编的《教育探索》(*Recherches en Education*)杂志第二期上。

目 录

建构新生代文明人的当代伦理学	史忠义(1)
导语	(1)
第一章 危机、意义、问题	(1)
作为凤凰的意义	(1)
解构和重构	(5)
结论	(8)
第二章 一个问题性世界	(10)
卢卡奇与《小说理论》	(11)
第二类问题	(13)
问题性世界与“后现代性”	(17)
结论	(23)
第三章 标记问题	(24)
何谓寻找标记?	(25)
教育规范性的变化	(28)
标记的图式	(34)
结论	(39)
第四章 指南与图示	(41)
杜威与经验的模型化	(41)

指南功能	(43)
图示功能	(47)
结论	(54)
第五章 学习怀疑	(56)
肯定性与知识	(57)
怀疑与肯定性的耦合	(59)
学习与怀疑	(62)
海员的希望	(66)
结论	(70)
第六章 问题的意义	(72)
在完整主义与相对主义之间	(73)
学校与问题化的学习	(80)
问题与考验	(86)
结论	(92)
第七章 教育思想的世俗化	(93)
现代性学校的规范化方案	(94)
启蒙时代的世俗化	(97)
后现代的世俗化	(100)
人们可以摒弃皈依图式吗?	(102)
结论	(107)
第八章 文化问题	(110)
文化与野蛮:精英主义的形式	(111)
思考文化的多元主义	(117)
等级、调式、图像	(119)
结论	(128)
第九章 问题化与解放	(130)
康德时刻:勇敢的品性	(130)

当代的种种变异.....	(133)
解放的问题学.....	(137)
结论.....	(147)
 总的结论.....	 (148)
参考书目.....	(153)

第一章

危机、意义、问题

人们不断地谈及危机：文化危机或教育危机。然而如果我们想避免对我们时代的某种过于怀旧式的阅读，或者相反，对崭露头角的各种新的历史可能性某种过于天真的乐观主义，那么就应该回到对这种危机思想本身的澄清，并回到与其相关的语汇：意义和无意义、问题、问题性。这里是从问题学视野重新审视作为意义解构和重构的危机思想。

意义丧失的主题如今获得了成功。此前，存在主义者曾经使荒诞主题大众化。在《恶心》（*la Nausée*）一书中，罗康坦面对自己的根经历了某种存在主义的虚空经验。如果说这种情感如今显得稍微有点过时，对意义的叩问以种种新的形式喷薄而出，但是反映了相同的问题域，而世界即使不再从荒诞的各种类型去思考，它依然保留着自己的问题性。呜呼，这种品质界定迫使我们把意义的概念复杂化。也许应该首先颠覆常用词汇并承认问题世界忍受着意义过多之苦。如果我们希望避免有关意义的各种庸常性，以期重新找回这个概念的清新，那么澄清这种悖论就是必要的。

作为凤凰的意义

事实上，如果我们遵循胡塞尔（Husserl）现象学的教益，就必然会发现，问题性恰恰是意义的场域本身。我们之所以不能解决我们的身份问题、承认问题或其他问题，恰恰意味着我们完全淹没在意义之中。我们的不适来自某种意义的过剩而非意义的缺失。其实意义首先是某种解构的残余，即当我们失去一切时：当建立起来的各种意指被风化，当真实得以回