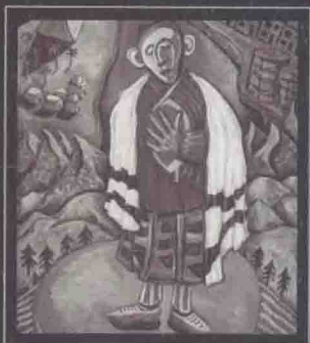


教师的哲学

[英] 尼格尔·塔布斯(Nigel Tubbs) 著
王红艳 杨帆 沈文钦 觉舫 王世旭 译



从哲学角度
对教师角色进行研究。
从各种哲学的
社会的、

宗教的和政治的视角入手审视教师职业,
以及教师在其工作中经常遭遇的矛盾经历,
为探寻身处理论与实践之间悖论关系
之中的教师的角色意义
提供了深刻的哲学分析。

为未来教师和在任教师们提供了
一种探索和理解其工作本质意义的
哲学路径。

同样也为旨在发展学术研究的教育理论和
教育哲学学者以及欧陆哲学和社会理论学者提供了深入的
哲学调整。

全书论点均建基于教师的日常经历,
讨论素材亦均围绕教师经历审慎组织。

PHILOSOPHY OF THE TEACHER

特约审稿人：戚万学 | 毕华林

教师的哲学

[英]尼格尔·塔布斯(Nigel Tubbs) 著

王红艳 杨帆 沈文钦 觉舫 王世旭 译

高伟校

从哲学角度

对教师角色进行研究：

从各种哲学的、

社会的、

宗教的和政治的视角入手审视教师职业，

以及教师在其工作中经常遭遇的矛盾经历，

为探寻身处理论与实践之间困顿关系

之中的教师的角色意义

提供了深刻的哲学分析。

为未来教师和在职教师们提供了

一种探索和理解其工作本质意义的

哲学路径，

同样也为旨在发展学术研究的教育理论和

教育哲学学者以及欧陆哲学和社会理论学者提供了深入的

哲学洞察。

全书论点均建基于教师的日常经历，

讨论素材亦均围绕教师经历审慎组织。

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师的哲学 / (英)塔布斯(Tubbs, N.)著;王红艳等译.
—济南:山东教育出版社,2012
ISBN 978-7-5328-6306-8

I. ①教… II. ①塔… ②王… III. ①教育哲学—研究 IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 217364 号

©2005 by Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain

First published 2005 by Blackwell Publishing Ltd.

The right of Nigel Tubbs to be identified as the Author of this Work has been asserted in accordance with the UK Copyright, Designs, and Patents Act 1988. All rights reserved.

本书中文简体字版由英国布莱克威尔出版公司授权山东教育出版社独家出版并在中国大陆地区销售,未经出版者书面许可,不得以任何方式复制传播本书的任何内容。

山东省版权局著作权合同登记号:图字 15-2006-051

版权专有 侵权必究

教师的哲学

[英]尼格尔·塔布斯 著

主 管: 山东出版传媒股份有限公司

出版者: 山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)

电 话: (0531)82092664 传 真: (0531)82092625

网 址: <http://www.sjs.com.cn>

发 行: 山东教育出版社

印 刷: 山东德州新华印务有限责任公司

版 次: 2014 年 4 月第 1 版第 1 次印刷

规 格: 787mm×1092mm 16 开本

印 张: 13.75 印张

字 数: 249 千字

书 号: ISBN 978-7-5328-6306-8

定 价: 39.90 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

印厂电话:0534-2671218



致 谢

非常感谢乔斯·伍德(Joss Wood)允许我把她的画作作为《教师的哲学》的封面。这幅画以其优美和柔软的笔调传达了在奴役与自由、超越与根本、古代与现代之间的“断裂的中间地带”寓意；但同时，它又把教师放在了这些二元对立中，并再现了这些二元对立与彼此之间的关系困境。这是教师背井离乡的移居，就像从天堂同样也像是从尘世的流放。然而，这位教师把他的手放在了自己的心上，他的教学同时也是他的祈祷。这正是本书所要传达的思想——教师身处教师和学生、理论和实践之断裂关系中，以及教师在古代与现代、理性与信仰、哲学与教育之断裂关系中工作的精神。

完成这本书的写作，我首先要感谢保罗·斯坦迪什(Paul Standish)，他的独到见解和批判促使了本书的完善，他的慷慨和宽厚始终鼓励着我；感谢玛丽安娜(Marianna Papastephanou)，约翰(John Drummond)和伊恩(Ian McPherson)，他们对本书的部分内容提出了有益的评论；感谢朱莉(Julie)，她在我最需要的时候给了我情感上的和文本上的支持；感谢艾德利安(Adrian Money)，他在早期对本书的第二部分提供了见解；感谢阿尔弗雷德国王学院(King Alfred's College)的所有学生，还有温切斯特大学(University of Winchester)的所有学生，是他们在《教师的权力》和《教师的哲学》课程中的工作帮助我形成了本书的框架和内容。

此书献给：

皮特(Pete)/ 芭芭拉(Barbara)/ 凯蒂(Kate)/ 丹(Dan)



前 言

作为一名教师,如何能够开始更好地思考个人的实践?如何能够理解个人所遭遇的怪异的矛盾?又如何处理这些矛盾?如何成为一名更好的教师?对教师教育者或者那些寻求更好地理解教育情境和教育事业的研究者而言,如何带着更多精确性、更深刻洞察、以更富穿透力的方式来思考这些问题?这些,就是尼格尔·塔布斯的《教师的哲学》所致力于探究的问题。

本书在一种更广泛、更理论性的框架内讨论了教师教学经验的自然性,分析和挑战了教育哲学中的主导性观点,并考查了其发生的文化条件,为理解揭露张力的教学提出了一个基本理由和解释。每个教师都能感觉到这种张力,但是它很少出现在理论家的著作之中,更别说那些普通教学指导书了。

尼格尔·塔布斯在这本书中带给我们的,不仅是他自己身为教师的丰富的经验,也有对教和学之复杂性保持警觉的哲学传统的精深知识;他在实践中运用这些哲学思想的经历都反映在全书的字里行间。结果便是——向每一个对教育的改进及其所需要的教师的品质感兴趣的人提出了挑战。

保罗·斯坦迪什
(Paul Standish)



目 录

引 言

第一部分 哲学、教育和文化之断裂的中间地带	5
第1章 教育中的哲学及哲学中的教育	6
1.1 哲学地思考	6
1.2 断裂的中间地带	9
1.3 作为课程结构的哲学	12
1.4 没有教育的哲学(卡尔)	17
1.5 没有哲学的教育(博布勒斯)	21
1.6 伦理道德(诺丁斯)	25
第2章 哲学经验的文化	32
2.1 文化	32
2.2 阿多诺和霍克海默	35
2.3 沃尔特·本雅明	39
2.4 文化的终结	42
2.5 结论	45
第二部分 身为教师的经历	49
引 言	50
第3章 主 人	53
3.1 什么是教育	56
3.2 记忆的教育	60
3.3 教育和惩罚	62
3.4 自然	67



3.5 康德与解除监护	69
第4章 仆 人	73
4.1 批判教育学	75
4.2 后启蒙教育学	84
4.3 苏格拉底	94
第5章 精神之师	99
5.1 马丁·布伯	100
5.2 西蒙娜·薇依	109
5.3 马丁·海德格尔	117
结 论	127
第三部分 哲学与教师	135
引 言	136
第6章 黑格尔	138
6.1 黑格尔的教育哲学	143
6.2 主人与仆人/教师与学生	146
6.3 黑格尔的哲学教育	151
6.4 自由与教师	156
第7章 尼采、查拉图斯特拉和德勒兹	162
7.1 根茎的图式	163
7.2 反黑格尔的差异与重复	168
7.3 黑格尔的查拉图斯特拉	170
7.4 教育哲学中有关“再现”的争论	173
7.5 尼采的查拉图斯特拉	177
7.6 查拉图斯特拉的尼采	179
7.7 查拉图斯特拉的马普尔小姐	182
第8章 克尔凯郭尔	189
8.1 伦理的和绝对的	191
8.2 主体性之主体性	194
8.3 回忆与重复	197
8.4 哲学性格	201
参考文献	210



引言

人类的思想无不拘囿于矛盾。矛盾就其自身而言,并非始终是衡量谬误的标准,在某些情况下,矛盾也是真理的代言人。——薇依(Weil, 1988)

据玛丽安娜·韦伯称,她的丈夫马克思·韦伯当时“深受感动,最先令他感动的是,思想在尘世旅途中无时无刻不在与其最初意义发生冲突、南辕北辙并最终自我毁灭这一事实”。——博托莫尔、尼斯比特(Bottomore and Nisbet, 1978)

首先,有必要简要谈一下本部教师研究的结构和文体。此项研究共三部分,各部分力求条分缕析、层次分明。整个项目原本只包含本书第二部分内容,即《身为教师的经历》(*The Experience of the Teacher*)。作者原意是将其打造为一篇篇幅短小却不失启迪性的文章,专为在职教师和准教师量身定做。其目的仅限于为他们提供各种各样的政治及哲学材料,这些材料直接针对教师在实践过程中以及在对实践进行反思的过程中所面临的两难境地和矛盾情形,其布局谋篇尤其围绕权威和自由之间复杂难懂的关系,并在各章中自始至终贯穿了黑格尔《精神现象学》(*Phenomenology of Spirit*)一书中描述的著名的主仆角色思想。现在最新增补卷本中这一部分仍然完整无缺,仍然专门为教师而写,而且读者仍然可以在未经查阅本书其余章节情况下对这一部分进行单独阅读。实际上,这一部分是一本书中书,其口吻相较于第一部分和第三部分而言更为保守。因此我希望,从事教师教育的读者可以直接引导学生学习第二部分内容,并且我相信,教授与学习这一部分内容不需要事先阅读或者具有这方面的知识。我也希望从事教师教育的教师和学者也能够直面这部分内容所描述的他们自身的两难困境。

然而,本书成书之时实际选取的内容却远远超出了原本的局限性目标。第二部分内容夹杂了针对当前教育哲学领域内部及广义上教育理论哲学领域里众多观点的哲学争论。抽象及怀疑的推理形式拒不承认抽象经验或者怀疑主义是实质性的哲学教育,而“断裂的中间地带”(the broken middle)概念所持观点正是与其相反,“断裂的中间地带”概念的提出便由此引发出上述这一系列的批评之声。第一



部分提出了“断裂的中间地带”对教育与哲学的关系尤其是围绕教育与哲学受抑制而成为近代抽象经验的一种文化(culture)^①所产生的疑问。第三部分则从教育和哲学角度对三位通常情况下最有可能在某一方面针锋相对的三位哲学家——黑格尔、尼采和克尔凯郭尔——进行了抽象的、思辨的解读。

这里陈述的观点是：三位思想家各自以不同的方式在近代社会关系以及政治关系中——或者换句话说，在抽象的支配下——来理解文化以及哲学与教育的重构(re-formation)。他们由此例证了近代哲学和教育以及遭受破坏的哲学经验(experience)和教育经验如何既具教育性又具哲学性。关于近代经验的逻辑与实质，作者在第一部分对其作了介绍，在第二部分对其进行了考查，而在第三部分，则是通过黑格尔、尼采和克尔凯郭尔理解这一经验构成和重构的不同方式来重新回到这一主题。此处，第二部分成为“断裂的中间地带”的论著，即断裂的中间地带的经验；这一论著在第一部分和第三部分再次以更为抽象的形式提出。

黑格尔、尼采和克尔凯郭尔著作(尤其是在反对后现代阐释及后结构主义阐释方面)的特别之处在于：首先，他们认识到抽象在其支配的各个方面所设置的限制并在这些限制内工作；其次，他们认识到理性的困境，而这种困境是支配性的；第三，他们并不假定这种支配是否会被推翻；第四，他们并不否认在这些颇为棘手而又自相矛盾的体验中的他们的哲学教育。“自相矛盾的体验”的含义在这里至关重要。打个比方，或许有人认为这是指两种教育观点——比如理查·彼得斯(R. S. Peters)^②和利奥塔(Lyotard)观点之间的冲突，然而矛盾不仅仅出现于立场之中，矛盾也出现在立场的立足点之中，出现在我们所说的自然意识(natural consciousness)之中。这种矛盾是以一种完全不同的具有哲学与教育意义的顺序出现的。其重大意义在于：一方面，立场的呈现无可避免；另一方面，所有假设都抑制个体所拥有的经验，就此而言，它们是虚幻的。简而言之，黑格尔、尼采和克尔凯郭尔知道，他们必须致力于研究自然意识的近代政治形式的突出代表，而这是由他们的身份和我们的身份所决定的。正如我们我们将会看到的那样，任何和解、推翻、保留或者麻醉自相矛盾的体验的尝试都无法使我们占支配地位的、抽象的自然意识取代我们的哲学体验，并且实际上损耗了当前的政治条件。这种自然意识就其本身和其解构而言是可以教化的，但是，既不能推出这种自然意识已经被颠覆且被为新的事物(例如一些新的伦理关系)所取代，也不能推出这种自然意识在其关

^① 原著中部分用斜体字强调及语义晦涩的名词，在译文中首次出现时均给出原(英)文。本书中所有脚注均为译者注。

^② 理查·彼得斯(R. S. Peters)，英国著名教育哲学家。主要著作有《道德发展与道德教育》、《权威、责任与教育》等。



键性研究方面仍然是块处女地或者仅仅是空洞的重复制造的过程。在第二部分,教师的这些自相矛盾的体验得到了展现,而在第一部分和第三部分,则探索了不同的道路,其中自然意识或占支配地位,或处于从属地位。这一探索要求第三部分的难度大于第二部分,且更为及时地为学术界的受众(academic audience)所翻阅。

但是最后,请让我问一个问题:谁会想要正如这里所提出的那种教师的哲学呢?我希望答案是:那些深切体验到教育真理是真实存在的所有教师,即便这些教育真理在教师工作中或在为服务于他们的工作而设计的理论观点中尚未得到认可。现在我知道,如果有人需要被培训为一名教师,那么就需要教师哲学——一种能够从其自身理论与实践中的难点出发的教育哲学、一种有控制力和权威性的教育哲学、一种涉及师生关系的教育哲学。有时候,对于教师来说,这些问题是他们所共同面对的。但是我当时发现,在论及教师的教育著作当中,并没有真正的哲学〔即没有真正的思辨(speculative)哲学,接下来我将对此进行阐述〕。而在哲学领域,(研究者)无论是对作为整体的教育还是对具体的教师教育,都不怎么感兴趣。有些人现在正像我当时一样,在找寻着同一样东西,甚至或许其中有些人还没有意识到这点,但是或许本书能够寻到志同道合的朋友。

同样,在本书开篇之际,对教育哲学家与教育理论家的专业受众,我还想提前说明:大到整个教育理论,小到教育哲学,都已分化出众多不同阵营,这些阵营之间彼此进行的思想之战此起彼伏。然而,我认为,他们在脱离这些前沿阵地来从彼此关系内部自我学习方面做得远远不够。我确信,如果要提出一门关于教师的哲学,加入这其中某一阵营是更为安全妥当的战略:或许是由近代教育哲学开山鼻祖组成的分析阵营;或许是集体全然逃避身份认同问题的后基础主义思想家;或许是对共同解放感兴趣的批判教育学家;抑或是只就运动进展状况发表评论的学术记者。

然而,冒着以德报怨、恩将仇报的危险,也是出于对即将慢慢解释的理由的考虑,我将要在此提出的教师的哲学不能加入上述任何一派。对于此处追索的教师的哲学来说,这些选择所代表的至多是讲了半截、虎头蛇尾的故事,彼此雷同。它们彼此间的共性要大于彼此间无人地带的相似性,而这些无人地带竟是他们之间开战的导火索(casus belli)。正是因为步入这一无人地带,下面的描述才与众不同、标新立异,也意识到可能四面受敌、饱受攻击。但是,即便在这个早期阶段也应该弄清楚:这里提出的教师的哲学不是像德勒兹式一样在各个交战敌对势力之间迅速蔓延;相反,《教师的哲学》在哲学和教育方面代表了它们之间分崩离析的关系。

对上述观点,有一种迥然不同的哲学形式与哲学内容,这一哲学内容和形式拒绝礼貌地承认这些观点之间的差异,或许可以将其称作思辨传统。思辨传统在教育理论创建过程中影响甚微,¹这不无原因,对其中一些,我将适时从文化和经验角度进行探索。我将指出,正是因为这样一种传统,哲学和教育之间才会存在一种特



殊形式的关联。实质上,我想展现的是哲学与教育如何分享一个终极目的(telos),这一终极目的并不会取代分析性传统、批判性传统、后现代主义或后结构主义观点,而实际上是各种集体幻想的真理。无独有偶,思辨哲学不是替代教育领域任何观点,因为它本身就是要建立推理形式(特别是引入其中的幻想)之中的。这一论断毫无疑问已经引火上身,因为它看似在整个教育理论建立过程之上及过程之外提供了一种内部批评。然而,事实并非如此。思辨体验所提供的是对任意一种哲学代表的可能性条件的再提出,而在这方面,其他观点无能为力。因为思辨哲学认可抽象化以其雷霆万钧之势必将成为任何思想行为的前提条件,所以思辨哲学在偶在内部盘根错节,甚至超过了那些以自称发源于偶在或者历史主义而自居的观点。诚然,必须承认存在依赖性成分。思辨哲学从这些其他观点不可避免的抽象之中产生,并与这些抽象格格不入。思辨哲学是这些观点之间相互斗争以及这些观点自身内部斗争的哲学经验。

然而思辨哲学甚至更为深入地触及哲学推究的核心。分析哲学的抽象形式和后启蒙哲学的反基础主义形式都不属于思辨哲学的阵营,而后者是真正哲学化的。这是因为他们的研究方式不允许哲学经历成为其自身内容,而将其本身视为自己(显然经过妥协)的可能性条件,因而在人们眼中往往是抑制哲学体验。当理论建立过程似乎在敌对立场(即在不同假设)之间传播时,这一抑制经验便极为清晰,每一立场之间都勾心斗角,每一立场都摆出一副永远无法达成综合观点的架势。这些阵营之间的辩论变得无休无止,每一阵营都指出其他阵营论据中的矛盾之处,却很少有阵营将这些反对经验当作教育和哲学探索的主体和实质。这一被视作哲学推究的仪式有其自身的实质,如果思维过程要对其本身及其错误认知做到不失公允,就需要对其自身进行探究。因此,在接下来的内容里,《教师的哲学》试图揭露并认真对待众多形式的哲学经验抑制中的一部分,这并不能在那些因为这种抑制而受指责的人中赢得朋友,也不能在那些身处某一阵营之中、探寻颠覆近代抽象意识的支配地位(却并没有意识到自己如何关联其中)的人中赢得朋友。但是在某种意义上,《教师的哲学》或许能够直言中他们作为这种或那种教师或者学生的经历。这便是本书布局谋篇目的之所在。

注释:

1. 显然,观念论传统已对教育产生了影响。然而,这在很大程度上仍然是一种片面理解黑格尔的右翼黑格尔哲学。同样,受黑格尔哲学启发的左翼批评理论已经成为并将继续充当教育理论建设过程中的中流砥柱。没有发挥影响的是思辨推理,此处思辨推理被定义为哲学作为教育以及教育作为哲学之间的关系、哲学作为教育以及教育作为哲学的同一性与非同一性。对这种思辨关系更为详尽的描述请见《哲学的高等教育》(塔布斯,2004)。



第一部分

哲学、教育和文化之断裂的中间地带



第1章 教育中的哲学及哲学中的教育

1.1 哲学地思考

开篇第一章的目的在于,从诸形式的教育理论的种种矛盾中恢复思辨经验的教育意义。这意味着哲学思考具有两面性,既要面向在其或然状况所蕴含的偶在,又要面向其认识这些状况所具备的自由之经验^①。下面我将说明,教育哲学和教育理论的一些视角在面对令人困惑的现代自由和必要性这一(矛盾对立的)^②经验时是如何陷入片面立场的。这种做法导致哲学和教育的关系(relation)受到抑制。那些要么试图把我们从历史主义的怀疑主义中解放出来,要么试图进一步把我们束缚于历史主义的怀疑主义中的人,实际上只是重新发明了更为巧妙的方法,来将我们困于这一疑难状况之中。正是在哲学(此处只能意指思辨哲学)中,疑难对争论中的双方而言都具有教育和构成两方面的重大意义。为了说明吉莉安·罗斯(Gillian Rose)在其最新著作中支持这种哲学观点的方式,我以引用她的一段话开始。她是这样来描述近代社会关系对于现代思维所具有的重大意义的:

我是想让大家关注一种解释(我将其称为黑格尔式的或者尼采式的“解释”),在这种解释的论证下,自治的道德主体在再现的秩序中是自由的,在这一秩序的前提和结果中是不自由的,而现代性则是发源于这样一种结合。(Rose,1996)

为说明这种作为思辨性思维的内容并通过思辨性思维才得以显现的哲学经验,我将首先从黑格尔和克尔凯郭尔出发,之后在回到罗斯的“断裂的中间地带”概念。

黑格尔对我们的自然意识和哲学意识做出了区分。前者是体验世界之表象的意识。后者是我们对于这些体验的思考,但它内部也蕴涵着进一步的对立。至此,

① “经验”这一概念在本书中常被作者用以指涉“哲学的状态和性质”。

② 部分括号中的内容为译者所加,以帮助读者理解。



出现了一种与自然意识和哲学意识之关系相关的意识。在辨识和否识关系中的这第三方便是精神(spirit),精神在不同历史时期的不同社会政治关系中是以不同形式出现的。哲学意识在某种程度上具有自知性,而自然意识却不然,从这种意义上,我们说,对于黑格尔而言,哲学思维就是我们对思维的思维。但是,我们将这一活动的三元性而非二元性铭记在心十分重要。如果精神不被视作思想和对象之间(否定性)关系的一种再现,那么在这一关系中便既无哲学又无教育,思想便无法参照其对立面,而参照其对立面正是思想具有自知性的途径。精神并非解决自然意识与哲学意识之间关系的方案,而是它们之间的关系向我们显现的一种形式。这一形式正是被辨识和误识(的关系)所造就的。罗斯反对把黑格尔的“精神”理解为具有终结性、抑制他者的和帝国主义性质的概念。她反驳道,黑格尔现象学(phenomenology)中的精神“意味着一出误识的戏剧,在这出戏剧的每一幕和每一个过渡,都上演着一出永无休止的喜剧,依此,我们的目标和结果不断地发生错位,并且激发起另一个新的目标、动作和一连串不和谐的结果”(Rose, 1996)。这样看来,精神作为理论与实践的对立面,对于教师的经验具有直接的意义。

继而,我们的哲学意识从理性所带给我们的、我们对各种惊奇和始料未及的结果的经验中萌发成长了。黑格尔说,既然自然意识“直接将其本身视作真正知识”(1977),因此,那些与其对立的经验便对其“有了一种否定性的意义,……并赋予其价值而非将其视为自我的丧失”。人们可能会想到这样一位老师:她刚刚上了一节课,不过课上得让人十分失望,她开始怀疑自己是否真的适合做一名好老师。重重疑虑在心头郁积,打击着她内心中秉持的、能够做到游刃有余的信念。这里面有些东西让人感觉十分不舒服,但与此同时,这些经历也具有教育意义。如果这些想法仅仅被当作疑虑,那它们便是具有破坏性的巨大隐患。但是我们在接下来对教师哲学的讨论中将会认为这些疑虑具有构成性。原因在于,这些疑虑教育我们认识到,理解总是“暂时的和初步的”(Rose, 1996)。罗斯说,这是“Bildung^① 的含义,是‘构成’或者‘教育’的含义,也正是(黑格尔主义)精神现象学进程所固有的”。在这种教育中,师生关系的真理也成为教师的真理,而这位教师也是她自己的哲学教师。这一描述的重大意义在于,具有暂时性的精神和教育可以与绝对者的实现过程共存。¹ 我们必须暂时悬置对这种教育关系为实践者所能带来的“不同寻常的意义”所做的考查。

当然,情势太过艰难时我们往往不去多想,以此来寻求慰藉。然而,对一名正是以处理学习和教育的难点为主业的教师而言,这种哲学却行不通。此外,本书最

^① 意为“教化”(德语)。



终的一个颇有意思的结论是：黑格尔从这种意识层面的教育之中获得了意识对于“真实”世界的认识，并了解了意识与“真实”世界的关系。黑格尔认为，任何人试图逃避由对确定性(certainties)的否定所带来的难题，都终将发现那是徒劳的。我们总是以否定的方式体验这个世界。世界永远不是其最初显现的样子。我们或许不假思索地主张稳定性，而我们的哲学意识却总是摧毁任何这种稳定性。黑格尔在此处强调：

意识深受握于己手的(否定的和哲学的)暴力的折磨：它破坏了其自身有限的满足感。意识感受到这一暴力时，其焦虑可能促使其抛弃真理却竭力抓住那极有可能破灭的东西。但是意识依然无法得到安宁。如果意识希望处于一种什么都不思考的惰性状态，那么思想就会扰乱这种无思想的状态，这样其自身的不安分也扰乱了其惰性。

因此我们或许可以说，对黑格尔而言，教育是与经验一样注定要发生的，也是难以避免的。只不过，我们的哲学意识往往没有受到足够的培养，不能在其与自然意识的关系中将自身理解为一种学习和教育。

哲学是对经验的思索。在探索这同一观念时，克尔凯郭尔的方式多少有些不同。他说，我们在问一个问题时，便是在承认对某些事情(的真理)的无知。他说，我在探问真理时，也经验到了真理的缺席或者说谬误(untruth)。我正身处疑惑之中。这里的教育经验又是一个否定性经验。疑惑将自然意识带入其自身的另一面——即知晓着它(即意识)之疑虑(状态)的自我意识(self-consciousness)或觉察(awareness)。因此意识从这种关系中了解自身，使我们的已知和未知发生关系，并使我们进一步触及自知其无知的意识。他将这种意识叫做真理和谬误间一种关系的第三方(Kierkegaard, 1985)。这个第三方与黑格尔的“精神”相似，是我们了解已知和未知之间对立经验的方式。正是在我们无法分别困难经验和不可解决的两难困境时，我们的学习才得以发生。在后面第三部分陈述的教师的哲学里，包括克尔凯郭尔在内的每一种哲学都将以不同方式表明教师怎样从他们的对立经验中进行学习。

这两种对思考进行思考的方式内嵌于后面第二部分以主仆关系为基础的教师的经验之中。而在第三部分中，透过两种哲学思考方式，教师的工作可以更加清晰地、哲学化地理解为身为主人和仆人的经验及主仆关系。因为预见到了这一点，我们可以从哲学意义上说，以主人姿态出现的教师代表着我们自然意识的确定性。教师是开化者，是对世界有足够把握并引领他人进入世界的那个人。另一方面，哲学上以仆人姿态出现的教师代表着对这种主人身份及其对本身工作之理解的否



定。这些教师,通过各种方式,以批判性提问和思考为基础让学生产生疑惑,从而使其否定对世界的直观理解。此外,他们不但旨在向学生揭示这些理解是如何依赖于这个“如其所是”的世界的,而且还要揭示他们如何在其接受的教学和思维方式的限制下无法接触到有关这个世界“可能所是”和“理所当是”的看法。这些教师旨在通过教授被一些人称作“解构”而被另一些人用“解放”来界定的教学方式,来为学生提供批判性教育。如果确定性或者自然意识是主人的“同一性”(identity),怀疑是仆人的“同一性”,那么从潜在意义上说,二者就组成了哲学教师的经验,即我们即将看到的、蕴含着矛盾和对立关系的断裂的中间地带。

对这两种哲学模式而言,有一点必须牢记在心:对两种意识至关重要,它们存在于思想中并通过思想紧密联系、密不可分。不管是对黑格尔还是对克尔凯郭尔而言,对我们所知的东西进行怀疑的经验总是扮演任意二元关系(duality)中的第三方或确定性和怀疑之间的联系者。这种经验在下面的研究中被赋予了哲学的性质,即被视为了哲学和教育。对黑格尔和克尔凯郭尔来说,自然意识始终是我们的已知,哲学意识是对已知的“识知”(这一行为)的怀疑和其中所蕴含的不确定性。但是它们不能脱离对方而单独存在。在这种情况下,脱离了怀疑的确定性是盲目的,因为它无法自行驱动识知过程。而脱离了确定性的怀疑是空虚的,因为它缺乏属于它自己的内容。自然意识和哲学意识唯有在彼此关系中才生成为我们的(哲学性的)学习和教育。而正是在这样一种关系中,我们将发现教师的哲学。

1.2 断裂的中间地带

吉莉安·罗斯尝试复兴哲学的思辨经验,以反对她认为曾经在哲学领域占据支配地位的新康德主义传统:

我所实践的哲学有一种不同的取向。这种取向基于另一种逻辑和故事。我认为,从柏拉图到马克思,他们的哲学著作[我是说“著作”而非“文本”:前者暗含对概念的使用与其形式上的特点是不可分离的,这与后者所蕴含的作为指示物、象征和符号的意义的(片面性)是不同的]中包含的宣称和构想,要么是用决定论的方式(deterministically)要么是用疑难性的方式(aporetically)做出的。前一种方式的结构是固定和封闭的,是用强制的力量对思想加以殖民;后一种方式则代表了通过再现模式(mode of representation)中的间隙或者沉默,顺应了哲学构想呈现所再现的难题。(Rose,1978)

罗斯围绕“断裂的中间地带”这一术语展开论述,称后一种方法,即疑难的方法(the aporetic),激活了“乱象的出现所蕴含的思维的难题,却并没有提出任何修复世界的幻想”。罗斯拒绝对看似断裂的部分加以修复。她发现,思辨经验存在于我



们的现代经验发现自身的不和谐。这些现代经验不仅再次提出了一个断裂的中间地带,而且在它们自身的思维之中并通过这一思维决定着这一再次提出的过程。当不能够修补我们所割裂的东西却没有再现这种割裂之时,我们就永远不能试图更新我们自己对这一非常古老的思维方式的理解决,这正是“断裂的中间地带”的一种含义。这种更新在一定程度上意味着,在未经调查它们的分裂过程的哲学经验的情况下理解从中间断裂的两部分是如何如此频繁地联系在一起的。现代与后现代、理论与实践、主体与客体等二元论正是在这里出现。它们内部是对立的,但却从未被当作教育和哲学的“断裂的中间地带”经受体验,就像被困难所塑形的哲学经验毫无实质可言而且必然再次受到抑制以支持某二元论的某一方面似的。这一哲学教育的误识和抑制对哲学与教育理论建设的影响可谓平分秋色。

自从他所处的时代起,康德对于必要却不可知的超验法则与实践伦理学领域的区分就以非常特别的方式塑造着哲学。他对于形而上学和伦理学的分割是随后众多二元论的基础。放之四海而皆准的、不可知的超验的(a priori)形而上学法则是如何在一夜之间同时成为公民社会自主人自由选择的道德行为了呢?它在具体的意义上成为了理论和实践的问题。然而,这种理论与实践、形而上学与伦理学的问题对于那些洞见了断裂的中间地带的人而言,本质上是不会被体验到的。或者,它只是由于人的一个方面的原因被体验或貌似体验:我如何能从心所欲不逾矩?我怎么既是自主的同时也服从于形而上学的超验的必然?这里绝对具有重大意义是,这个问题是在个人经验中得到评判的。近代以来的所有反思所生产的错觉是:经验对象并不就是对象的经验。按照这一交错配列(chiasmus),我想引起大家关注经验与一种对象概念起作用的方式,这一方式已经形成了经验和对象之间的关系。这一先在政治关系的表现以及这一表现的重复,就是普遍者,继而将普遍和特殊的关系界定为疑难。换言之,普遍者——我们或许可以说是超验者——在其不可能被知晓的条件下出现。对这一误识的认知就是我们的教育,它涉及到与特殊者相联系的普遍者的显现之幻象。这一点无法与幻象的政治形式相分离。这一偶在性构成了思辨探究的实质。

这种与关系的关系,或者说教育与哲学的难题,是四面受敌的无人地带。对分析哲学派学者而言,这种思辨不是纯粹的理性;对后基础主义者而言,这种思辨是绝对的纯粹理性。前者包含形而上学更为纯粹的形式;后者包含伦理学更为纯粹的形式。西式哲学现今正在迈向这一分野。

罗斯在她早期著作中对源于个人视角的幻象的两种范式提出了批评。² 方法(method)范式重视考查对被探究对象的感知被加以综合的规则及其有效性的问题。这种范式在涂尔干(Durkheim)对社会事实(sui generis)的独特阐发中达到顶