



渠敬东 著

现代社会中的人性及教育

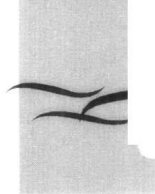
以涂尔干社会理论为视角

XIANDAI SHEHUI ZHONG DE RENXING JI JIAOYU
YI TUERGAN SHEHUI LILUN WEI SHIJIAO

QU JINGDONG ZHU



上海三联书店



渠敬东 著

现代社会中的人性及教育

以涂尔干社会理论为视角

XIANDAI SHEHUI ZHONG DE RENXING JI JIAOYU
YI TUERGAN SHEHUI LILUN WEI SHIJIAO

QU JINGDONG ZHU



上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角/渠敬东著. —上海:上海三联书店,2006. 1

ISBN 7-5426-2248-X

I. 现... II. 渠... III. ①人性—社会学—研究
②教育社会学—研究 IV. ①B82-061②G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 003048 号

现代社会中的人性及教育——以涂尔干社会理论为视角

著 者 / 渠敬东

责任编辑 / 黄 韬

装帧设计 / 范峤青

监 制 / 林信忠

责任校对 / 张大伟

出版发行 / 上海三联书店

(200031)中国上海市乌鲁木齐南路 396 弄 10 号

<http://www.sanlian.com>

E-mail: shsanlian@yahoo.com.cn

印 刷 / 上海印刷四厂有限公司

版 次 / 2006 年 1 月第 1 版

印 次 / 2006 年 1 月第 1 次印刷

开 本 / 640×960 1/16

字 数 / 220 千字

印 张 / 14.75

ISBN 7-5426-2248-X/C·131

定价:25 元

目 录

上篇 现代教育的人性基础

一、教育中的古与今	3
二、现代早期教育的思想发展及其社会建制	18
1. 导言：什么是自由教育？	18
2. 现代教育的兴起：以自由教育为起点	23
3. 作为人文教育的自由教育	37
4. 自由教育作为自由的实践	50

中篇 现代性及其社会基础

三、失范：现代社会的总危机	67
1. 社会的缺席	71
2. 失范的现象学基础	86
3. 失范作为一种实践逻辑	98
4. 社会配置中的失范	104
四、社会团结：法团的公共性与道德个人主义	115
1. 团结作为现代社会的规定性	118
2. 社会团结的现代转型	125
3. 法团与道德个人主义	134

五、现代团结的知识基础	147
1. 社会知识的逻辑	148
2. 知识图式中的个人与社会	158

下篇 现代教育中的自然与社会

六、启蒙的二律背反	171
1. 启蒙与批判中的人	175
2. 启蒙的悲剧	190
3. 批判的张力	196
七、结语：现代教育与自由的开展	205
1. 回到涂尔干：集体良知的人性意涵	205
2. 作为现代性基础的中等教育	210
参考文献	217

上 篇

现代教育的人性基础

一、教育中的古与今

康德在《论教育》^①中曾经说过这样两句话：1. “人只有通过教育才能成为人。”2. “人只有通过人，通过同样是受过教育的人，才能被教育。”（§ 7）假若单从字面去理解，我们大体上可以读出这样的意思：

1. 教育乃是人之所以成为人，并区别于其他的根本要素——教育即是人性，是人的自然（human nature）；或者按照康德在同一段话中的说法，“除了教育从人身上所造就出的一切外，人什么也不是”（§ 7），所以，教育从根本上说是人的规定性。2. 任何教育都是人的教育，都由人来执行，教育是依靠“人”来塑造“人”的过程；因此，教育的秘密，在于“已完成的人”与“将完成的人”之间所发生的联系，这意味着，教育不仅是在“教”与“学”之间所结成的一种人际纽带（inter-personal ties），而且，教育必是当前发生的（the present），属于实践的范畴。总之，康德的这个说法，提出了关于教育的两个基本问题：人的自然（nature）和人的社会构成（social construction）。

于是我们可以设想，对上述两个问题所持有的看法不同，就会形

① 《论教育》（*Über Pädagogik*）一书是康德的学生林克（F. T. Rink）根据康德一生中最后几年所开设的教育学讲座整理而成的。英译文参见 Kant, *The Educational Theory of Immanuel Kant*, trans. and intro. by Edward Franklin Buchner, Philadelphia: Lippincott Company, 1904/1971。下文中的引文均以节号（§）注明。

成不同的教育观念。而人们今天对教育的通常理解,其实多少都带有些社会理论家的眼光,认为人成为人,乃是一个社会习得的过程,是一个人的社会化过程;也就是说,在社会学家或者今天已经被“社会化”的教育学家的眼里,教育实际上是一种单纯的社会构成的过程,所谓人的自然,最多只是一块白板,“它”能够成为一个人并具有的一切特性,都是不同的他人、不同的社会环境、不同的事件在这块白板上描画而成的,在这个意义上,我们甚至可以说,本来并没有什么所谓人的概念,人是通过社会生成的,有什么样的社会,才会有什么样的“人”;人之所以彼此不同,是因为选择了用来构成他的不同的社会要件。社会理论中还有一个比喻也非常形象:人得以确立自身的“我”,并不是一个先在的设定,而是通过社会这面镜子反射构成的,因而所谓“我”(self),实际上是社会中各种图像所组成的集合(collection of images),甚至连身体上的“我”,也是依照类似的途径被构造出来的。简言之,所谓教育,就是采用上述办法来塑造一个人的过程:人的社会化(socialization of man),就是社会化作人(socialized as man)。所以,在今天人们通常理解的教育中,其实暗藏着社会理论的最大秘密:人的自然从来都不是先在的,只是一种藉由社会构造出来的存在样态(nature constructed socially);从来也不存在笛卡儿所谓的“我”(ego)的概念,任何自我皆由他者构成(constructed by others),任何教育所塑造的人,都是经过社会这面镜子的反射而凝聚成的人(man-in-the-mirror)。^②

不过,问题并非这样简单。人的社会化,虽然指的是用社会来构造人的过程,但并不能说成是让社会完全替代人的过程;也就是说,虽然每个人的自我都是靠社会来构成的,但这并不意味着每个人的自我都等同于每个人的社会。相反,虽说社会构成了自我,但自我依然作为一个独立的范畴,有其自身的规定性;只不过这种规定性不再像以前那样被理解成纯粹自然的规定性而已:我们不再通过人的自然状态

^② 这里借用了库利的镜中我(self-in-the-mirror)的概念,参见 Cooley, *Human Nature and Social Order*. New York: Schocken Books, 1964.

(state of nature)来理解人,而只通过人的社会状态来理解人;即便我们时常会提到人的自然,那也是被社会化了的社会自然(social nature)。那么,社会理论是怎样理解上述意义上的自我规定性呢?个人(individual)的概念才是关键。依照涂尔干的说法,在现代社会里,社会决定论与个人主义从来就不是对立的两极,而是整个社会过程中相辅相成的两面;而由社会决定论向道德个人主义转换的根本环节,就是教育。那么,这是一种什么样的教育呢?我们还可以借用涂尔干一句非常简短的话来说明:所谓教育,即是为孩子们提供“对待生活的各种可能的终极态度”。^③ 这里的关键在于,教育并不是原原本本地为孩子们复制社会生活,并不是把原本的社会世界作为模版,加印在每个孩子的身上,相反,教育的最终目的,是为孩子们提供面对这个世界的“各种可能”的“终极态度”。一方面,这个世界是敞开的,此亦意味着作为自我的个体也是敞开的、无限可能的(open possibilities);另一方面,对这个世界的秩序及其界限的理性认识,也构成了个体的有限性(finiteness)。所谓“终极态度”的这两个特性,正是个人成就道德自由的基本前提;也就是说,通过教育成为的那个“人”,只有成为“个人”,才能成为“人”。这个“个人”的规定性,并非仅仅等同于上述社会化的过程,他通过理性认识和道德实践所开展出来的自由,才是其自身有别于社会必然的那个最根本的规定性。如果从这个角度来看,我们会发现,在标准的社会理论中,“教育”基本上没有给以往哲学所关注的“自然”概念留出位置,或者说,社会理论所说的自然,已然成为一种被社会化了的或全由社会规定的“第二自然”(the second nature),这样,那些靠社会理论的脉络搭建而成的教育理论,其核心议题,便是如何通过社会构成的方式(很大程度上是通过知识社会学^④这条途径)

③ 分别参见 Durkheim, *Education and Sociology*. Trans. Sherwood D. Fox, New York: Free Press, 1956; *Moral Education*. Trans. Everett K. Wilson & Herman Schnurer, Glencoe, Illinois: Free Press, 1961.

④ 今天的教育社会学或教育学,基本上都是按照知识社会学的模子塑出来的,参见 Mannheim, *An Introduction to the Sociology of Education*. London: Routledge & K. Paul, 1962.

建构出一种个人通往自由的可能性。^⑤

不过,上述讨论充其量也只能说是泛泛而谈。在这中间,我们看到的依然只是用社会材料塑造人格的过程,而不是受教育者本人怎样用这些社会材料来塑造自身人格的过程。关键问题是,既然人通过教育而成为人的过程,仅仅被当成是一个社会构成的过程,那么,我们怎样去理解所谓社会决定要素转化成道德主体的根本环节呢?这其中,被教育者能够登上理性反思和道德自觉的阶梯,究竟是靠社会系统的中介搭建起来的,还是靠他自身本来就孕育着的潜能(potent faculties),他自身本来就有的属性(qualities)?倘若我们一时还解决不了这样的问题,那么我们至少就不应回避关于人的自然(human nature)的讨论,而且,这一讨论既必须是有关人的自然的同一性(即 human, 或 human race)的讨论,也必须再“降低”一层,使自然的差异性(difference of nature)成为我们问题化过程中的一个环节。换言之,对于教育来说,对于那些真正能够形成知性主体或德性主体的教育过程来说,我们既不能忽视一般意义上的人(人类)的自然属性,也不能忽视每个人之间的自然差异的属性。从这个角度来看,社会理论在有关教育的讨论中,恰恰把人的自然的实质意涵抽离掉了,把人的自然的差异性抽离掉了,只剩下了一些没有具体内容的形式规定。

其实,这里对社会理论提出的批评,也只是刚刚提出问题而已。如果我们回到本文开头所引用的康德的那两句话,方才明白,康德为何最先强调人的自然是教育(或人自然是教育),然后才把教育说成是一个社会构成的问题。换句话说,如果我们只知道“通过同样是受过教育的人”去完成所谓“人的教育”,而不知道人的自然为何,那么这种所谓“使人成为人”的教育是无论如何也完成不了的。因此,我们考察“什么是教育”的问题,还必须以人的自然为起点,而非

⑤ 大体说来,以福柯为代表的晚近社会理论家们所走的,基本上都是这样一个路子,只是各自的理论表述不同,比如福柯就很不喜欢用“人”这个概念,但“自我”的概念,他是怎样也摆脱不了的。

本末倒置。教育虽然是一个“教”、一个“学”的社会过程,但教育的最大秘密,仍然深藏于人性之中,以及培养具有什么样的人性的入之中。

这样,我们的问题就换成了:基于对人的自然的不同认识,才有了不同的教育,以及教育的不同目的。古代和现代之所以在教育理念和教育制度上殊有不同,也是因为出于对人的自然的不同理解。亚里士多德说,人是政治(polis)的动物,古代世界的教育理念恰恰就是由此维度展开的。美国学者 Kimball 大约十年前写过一本书,名曰“演说家与哲学家”,^⑥试图用这两个概念来勾勒古今自由教育(liberal education)的传统。Kimball 指出,希腊人对自然的理解,是沿着两个不同的路向展开的;也就是说,logos 在希腊人那里具有两个语义系统:一是指言语或语词(speech or word, oratio),二是指理智(reason, ratio);这是他们用来定义“自然”本身或“人的自然”的两条重要线索。^⑦在前一种教育传统,也就是以“言语”为本,其目的是为了造就城邦的演说家这一传统中,教育的焦点集中于文法和修辞术的培养,在演说和作文中如何遣词造句、布局谋篇。这些技艺,都是城邦政治,特别是民主制或共和制的城邦政治所必需的,因为只有拥有了这样的技艺,才能在公民大会中赢得更多的选票,在实际的立法和行政运作中发挥更大的作用。当时像高尔吉亚(Gorgias)、普罗泰哥拉(Protagoras)这样的“智者”(wise man),所传授的都是一些带有政治色彩的智慧(sophia),或者说是一种说服的技艺(persuasive techniques)。^⑧

这样的教育在柏拉图的眼里,充其量也只能说是类似于《理想国》中所谓的城邦护卫者(guadians)的培育,根据《理想国》的说法,这只能说是一种次高的教育,而最高的教育,则是哲学家的教育;因为只有

⑥ Kimball, *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board, 1995.

⑦ 参见 Kimball, “Preface”, in *Orators & Philosophers*, pp. xi-xiv.

⑧ 参见 Plato, *Gorgias*, 502-522; Kimball, *Orators & Philosophers*, p. 17.

哲学家那里,在通往 *logos* 的道路上,理智是高于言说和语词的,哲学家所追求的是知识以及求知过程中所运用的明确、合理的方法,因此数学、逻辑和辩证法才是教育的核心所在。这也就是上文所说的另一条以“理智”为本的教育传统,即以追求真理为己任的哲学家的传统。柏拉图最重要的工作,就是将 *sophia* 与 *philosophia* 区分开来:苏格拉底指向作为整全(*cosmos*)的自然的意义,就在于他规定了教育的最高目标是人的理智德性,哲学家对最高知识的追求虽然没有穷尽,却能使人的心灵透过洞穴的阴暗,触摸到一丝光亮。^⑨ 同样,亚里士多德也坚持“知识乃是通往德性之途”的主张,在《尼各马可伦理学》中,他也指出,人若获得最高的幸福,必在其对“理论知识”的求索之中,“……理智是我们所能拥有的最高品性”。^⑩

不过,按照 Marrou 的说法,柏拉图在教育领域里所执行的哲学路线,并没有在希腊人的教育观念中占据上风,相反,在上述两条路线的斗争中,最终获胜的并不是哲学王,而是诗的路径。Marrou 说:希腊教育中的“领风气先者(*carry the day*)不是柏拉图,而是伊索克拉底;因为从古典教育中兴起的文化(*culture*),是审美、艺术和文学,而非科学”。^⑪ 有趣的是,伊索克拉底虽然站在与柏拉图相对的一边,却并不赞同智者派上述对以言语为基础的教育理念的粗浅理解,认为他们实际上是“藉真理之口,授欺诈之术”^⑫。在《反智者篇》中,伊索克拉底批评智者只强调文法修辞上的奇技淫巧,而忽视了言语世界中 *logos* 最根本的意涵,忽视了城邦的政治世界中的最高德性。在这个意义上,伊索克拉底所守持的教育理想,是塑造传统意义上的高贵德性的准绳,为荷马的时代赋予最高的价值,即史诗中的英雄们所具有的

⑨ Plato, *Republic*, 492b - 493c; *Phaedrus*, 278d. 亦可参见 Bloom, “Interpretive Essay”, in *The Republic of Plato*, pp. 397 - 01.

⑩ Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1177a - 1179a.

⑪ Marrou, “Classical Humanism”, from *Education in Antiquity*. New York: Sheed and Ward, 1956, p. 23.

⑫ Isocrates, *Against the Sophists*, p. 291.

aretē(excellence or virtue)。^⑬与此同时,伊索克拉底颇为怀疑苏格拉底一柏拉图意义上的哲学被视为教育的终极目的,一是因为知识的追求似乎是一条没有穷尽的道路,我们最终难以将教育的基础全部奠定于真理之上;更重要的,是因为即使我们在一定程度上达到了关于自然的认识,这种认识也必须得再次进入到人世之中,再次航行。而哲学,或者说认识的后一段航行,归根结底,依然是在语词的世界中的航行,因此,教育的根本问题,就会从自然的认识(*logos*)再次转换为言说的实践(*praxis*),或者依照伊索克拉底本来的表达更准确:oratorical eloquence 的真正涵义是“想得正,说得妙”(to speak well and think right)。^⑭这样看来,伊索克拉底在教育理念上所坚持的 *oratio* 原则,就不像 Marrou 那样简单地理解成颇带有现代色彩的所谓“审美、艺术和文学”这种纯粹意义上的美学原则,相反,这种教育所贯彻的主导思想,倒非常类似于亚里士多德意义上的诗学(poetics)。由此,我们可以说,倘若我们把高尔吉亚、普罗泰哥拉这样的修辞看作是政治操作的修辞“术”的话,那么,伊索克拉底倒为修辞提出了新的概念,我们可称之为有关政治实践的修辞“学”,而这里所说的实践,却有着基于意见(*opinion, doxa*)、高于意见、再返回意见的深刻含义。^⑮所以,假如柏拉图在《理想国》里驱逐的那些诗人都是些“伶牙俐齿”的智者的话,伊索克拉底(们)倒有可能会拍手称快,但是连像荷马这样的诗人也一并驱逐的话,在他看来便是教育的最大悲哀了。显然,伊索克拉底所理解的 speech,一带有自然秩序之意(*logos*),二带有政治实践之意(*praxis*),同样,在他的眼里,教育的起点虽然始于民众的意见,但教育的最终目的,却并不是仅仅归于哲学,而是要归于更高的意见的,而后的题中之义,恰恰就在于言语中的 *logos*,言语中的诗学。

有关古代教育的讨论,只能到此为止,不然本书就要换个题目了。

^⑬ Isocrates, *Against the Sophists*, 291 - 293.

^⑭ Isocrates, *Against the Sophists*, 292.

^⑮ 分别参见 Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (vol. III): *The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*, pp. 49ff., 58, 149.

我们回到古典时代,去讨论教育理念上诗学传统与哲学传统(Orators & Philosophers)的争执,目的就是要将论述的焦点集中于人的自然。^⑮至于两种传统谁是谁非,谁短谁长,对后世都产生了怎样的影响,当然后人众说纷纭,各有评判了。这里我们看到,古典教育对人的自然的理解,始终是围绕着城邦的政治生活而形成的,但诸位先哲思考人的政治属性的路径,却大有不同。伊索克拉底(们)显然是在一种行动的生活中看待人的自然及其在城邦中的生活方式的,认为教育的目的是通过对词的秩序的理解,对说的技巧的运用而达到的行动德性,而这种意义上的最高荣耀和智慧,当然只能由英雄来享有了。相比而言,苏格拉底(们)则做了两项重要的努力,一是让哲学思考开始面对人的世界,二是将行动生活与沉思生活明确区分开来,把理智德性置于人的政治生活的最高位置。就人性中的政治属性来说,希腊的思想家们大多都会同意教育应从意见(*doxa*)起步,但在怎样处理意见的看法上,柏拉图则引出苏格拉底的形象,坚持认为教育必须将意见提升起来,将人拉升起来,进入到一种沉思的生活中,从而在人世的政治世界中成就一种通过理智(*ratio*)到达的德性。这才是希腊教育思想中的一个重要环节,换句话说,只有完成从意见到哲学的飞跃,实现针对自然的思考,伊索克拉底对柏拉图的批评才能是有意义的,即哲学上的沉思并不是教育的终极目的,教育必须通过从哲学返回意见的第二次旅程,才真正算作是教育的彻底实现,即最终以诗学而非哲学的方式投入人的世界,投入意见的王国之中。反过来说,倘若我们未经从意见上升到哲学的第一段行程,就企图重新返回到意见之中,那么这里的“重新返回”只能是想象出来的,实际上,我们依然只是在意

^⑮ 显然,所谓希腊教育观中诗学与哲学这两大传统,并不能代表古典时期教育理念的全部,一般而言,诗学与哲学之间的争执,只发生在雅典;相比而言,斯巴达所实行的则完全是公民教育体制(*state-education*),当然,这里所说的公民教育与现代意义上的公民教育不同,是指所有人的所有属性,都是由城邦国家(*city-state*)来规定的,人的自然,完全等同于彻底被城邦化了的公民的政治属性,下文有关卢梭的讨论,还会涉及这一点。关于斯巴达公民教育体制的详细研究,可进一步参见 Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (vol. II); *In Search of the Divine Centre*, pp. 77-99。

见的王国里爬行,根本没有再次扬帆起航的机会和可能。^⑭ 因此,我们思考希腊教育思想的关键环节,依然应该在“哲学教育”这一最重要的层面上,换句话说,这也许是希腊人为后世准备的最丰厚的思想给养。

所以,我们必须还得把问题拉回到苏格拉底的身上来。前文说过,Marrou 曾经在他那篇“古典人文主义”的文章中指出,就教育上的实际影响来说,柏拉图的教育思想在希腊和希腊化时代里,是败在伊索克拉底手下的,这种情况甚至一直延续到了罗马时代。^⑮ 如果从文献上看,这一现象并不奇怪,虽然苏格拉底被公认为最伟大的教师,但从教育效果上看,这位最伟大的老师也往往是最伟大的失败者,而最容易产生最伟大的失败的,就要数哲学教育了。^⑯ 倘若哲学教育在哲学上是不可能的,在教育上是不可行的话,那么我们是否能够通过“教”与“学”的关系来达到关于人的自然的知识,就会成为最大的疑问,而如若达不到这样的知识,进而不能够实现理智意义上的德性的话,那么在意见看来,所谓沉思生活的另一种可能性就会被看成是骗人的把戏,于是,那些“罗织”在苏格拉底身上的罪名,我们便可以想见了。因此,苏格拉底的罪与死,不仅勾勒了西方哲学的最大难题,也可谓是西方教育的最大谜团。正是苏格拉底式的哲学教育的失败,才构成了千百年来人们不断去追问“什么是教育”这一实质问题的起点。

⑭ 参见 Jaeger 在意见(*dora*)的问题上对伊索克拉底的《反智者篇》与柏拉图的《高尔吉亚篇》所做的对比,以及两者之间在思想渊源上的关系,Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (vol. III), p. 303ff. (n. 44)。

⑮ 同上书, pp. 46 - 47。

⑯ 李猛对奥古斯丁《论教师》的解读,确实给了我很大的启发,这篇文章似乎在最核心的问题上指出了苏格拉底的教育必然失败的命运,并提出了“哲学教育是否可能”的哲学问题。文章中说:“阿尔希比亚德的经历证明了即使对于最伟大的哲学家来说,哲学的教育也不仅潜在是危险的,而且在效果上也往往是失败的(参见普鲁塔克《名人传》中的“阿尔希比亚德”)。甚至在柏拉图的对话那里,我们似乎也不过一次次见证了苏格拉底式的教育的失败,苏格拉底不仅未能说服对他充满敌意的城邦,未能赢得智者的帮助,甚至在那些崇敬他热爱他并力图捍卫他的事业的学生身上,我们也没有看到苏格拉底成功地实现了教学‘传递’。我们甚至可以说,柏拉图对话之所以构成了西方思想史不断折返的‘起点’,就在于对话中直接或间接的‘苏格拉底’的教育在根本上是失败的:那些私淑苏格拉底的学生从来没有‘成功’地‘复制’苏格拉底的教诲,我们的‘学’从来不能与苏格拉底的‘教’一致”。参见李猛,“指向事情本身的教育:奥古斯丁的《论教师》”。

从柏拉图的各篇对话中,我们发觉,苏格拉底有关自然的思考,似乎属于一个纯粹的冥想世界,一旦他偏要把这样的思考投入到意见之中,并通过“教学”的方式实现向他人的思想传递,麻烦就大了。《美诺篇》中借美诺之口对苏格拉底的教育效果的描述,就清楚地刻画了这种教育在实际发生的那一时刻的窘境。美诺说,苏格拉底是个让自己和他人经常产生困惑的人,他跟你讲话(即“教”)的时候,仿佛像施放了什么魔法,让你浑身麻痹,脑子和舌头都变得僵硬、呆滞,根本说不出什么话来。^② 美诺的感受说明:苏格拉底的思想催生术,似乎并没有给他的听者带来对知识的热爱,也没有带来可以使他走出洞穴的理智之光,反倒使他们完全陷入到一种张口结舌、哑口无言的困惑之中,使大脑停滞了。^③ 一方面,苏格拉底“教”(teaching)得不好,他的思想,最终并没有“种”进“学生们”的头脑里,他的教诲,根本没有实现思考上的传递;另一方面,“学生们”也根本没有“学”到什么东西,甚至连教育中那种“学”的感受也都没有体会到。在这样的哲学教育中,“教”与“学”之间是分离的,教育似乎根本实现不了生育意义上的那种接生过程。其实,决定这一教育最终失败的原因,并不是苏格拉底的教学风格和他的教学法,而是“教”“学”本身,也就是说,“教”与“学”之间的割裂关系,并不是一个技术问题,而是一个具有实质意涵的哲学难题;换言之,倘若我们像本书开篇那样继续借用康德对教育所下的两个定义,那么,苏格拉底式的教育中“教”与“学”之间之所以无法统一,并不属于第二个层次的问题,并不归于教师与学生之间的互动关系本身,而是属于第一个层次的问题,即在人的自然中,我们完全可以回过头来再去追问这样一个问题:倘若在人的自然的层面上,苏格拉底式的教育所试图“接种”的思想,本是“学”不会、“学”不到的。可是,倘若事情真的这样,一个更为致命的问题又来了:如果对人的自然的规定性来说,“教”与“学”是分离的,进而说教育在根本上是一种不可能的活

^② Plato, *Meno*, 79e-80a, 参见李猛,“指向事情本身的教育:奥古斯丁的《论教师》”。

^③ 伊索克拉底也认为苏格拉底和柏拉图过高估计了教育的力量,参见 Isocrates, *Antidosis*, 274, 296.