

教育空间中的话语冲突与悲剧

——中国十一世纪的经验

周 勇 著

Discourse Conflicts and
Tragedy in the Educational
Space

教育科学出版社

0113871

G529.2

3



201138713

教育空间中的话语冲突与悲剧

——中国十一世纪的经验

周 勇 著



教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾

版式设计 贾艳凤

责任校对 贾静芳

责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

教育空间中的话语冲突与悲剧：中国十一世纪的经验 /
周勇著. —北京：教育科学出版社，2004.8

ISBN 7-5041-3092-3

I. 教... II. 周... III. 教育史—研究—中国—
十一世纪 IV. G529.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 109988 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·北三环中路 46 号	市场部电话	010-62003339
邮 编	100088	编辑部电话	010-62384600
传 真	010-62013803	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷 保定市印刷厂

开 本 850 毫米×1168 毫米 1/32

印 张 9

版 次 2004 年 8 月第 1 版

字 数 170 千

印 次 2004 年 8 月第 1 次印刷

定 价 16.00 元

印 数 1—3 000 册

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

序

周勇是我的学生，有人说，他是最像我的学生。所谓“最像”，大概在于我们有一个相似的地方，即虽然都有专攻，但都喜欢读各种“杂”书，而且研究、撰文并不限于某一领域。尽管不解者常为之而诟病，但自己却往往乐之不已。

不过，这种相似的喜好并不妨碍彼此之间在学术上的相互砥砺。所以当我在香港任教期间，尽管少有面谈机会，但自感“空手道”（笔谈）比起“空口道”（面谈）要辛苦很多。在他做学位论文期间，我们之间的电邮来往十分频繁，讨论也甚为热烈。如，以下便是我们在讨论他的论文时的一些片段记录。

丁：我觉得，不妨解析中国人自己的教育话语方式：历史的和现实的、文本的和非文本的、中国人所思考的和西方人研究提出的（如《迂回与进入》）、话语的内在世界和外在世界、批评和反批评、解构与建构，等等。在这种动态的比较分析之中，逐渐显露出我们自己的观点与见解。

周：关于中国教育话语的事，我仔细地又把于连的书读了一遍，可我总觉得他的分析大体上仍属于静止型，像韦伯的《新教伦理与资本主义精神》。于连似乎也是在福柯的启示下作了这种话语分析，但终究是局限于中国文学话语的整体风格上，而且实际上，在古希腊也有大量的迂回写作的文学作品。对此蒙田还专门研究过。

丁：正是因为如此，我们需要辨析以往研究的成果。我不是说沿用于连的观念作为我们的解读方式，而是说，评论那些观念的意义在于凸显自身的路向。

周：所以，这样观察中国话语的特性，实在是风险太大。例如，由于蒙田的发现，我无法不怀疑中西文化的思想差异到底有多大。也许只能局部地

微观地就事论事地谈论差异了。

丁：当然不是为了寻找差异而研究，但所谓普遍性的研究依然是令人怀疑的。泛文化的研究更是需要警惕。为什么要多角度地考察，因为我们是否就能够肯定这种话语的特征是内在紧张。如果是，那么恐怕所有的话语方式都有此特征，只是表现方式不同而已。如果说，我们在揭示古典教育话语与现实生活之间一直存在的价值上的紧张，那么现代教育话语是否就会和现实生活消解紧张？难道我们是在寻找这种所谓的现代教育话语？不要从救世主的角度去思考未来，这点很重要。

周：我由此也觉得最好还是关注历史本身的言及之物——我们的确不是去做救世主。只是在这一点上，于连所关注到的言及之物实在是太少了些。总之，我觉得不必太在意一定要突出历史的中国性，只在意历史的言及之物。

丁：历史的言及之物难道会是超文化的？并没有人要所谓中国性而中国性，但在特定的文化境脉(context)中所发生的东西，不可避免地会有自己的性向，更何况中国曾经长期处于相对封闭的环

境，即使回顾 20 世纪的教育历程。当然，这不是说这种状态下的话语一定是不足取的，相反，我们重视文化的发现更甚于文化的批判乃至梳理。

周：按照这样的思路，我实验了一篇作业：“中国教育话语的古典结构”，算是论文的一个章节，但由于篇幅有限，而没有彻底展开话语历史的变迁。

丁：也许如你所言，篇幅关系未能展开，但是，首先是你非常在意的历史言及之物在哪里？最重要的，你把程朱理学看做是教育话语古典结构真正确立，因而先秦或魏晋等时期自然就不仅混乱，而且不够理性、哲学或呈体系化（与理学相比），所以他们至多只是一种历史的铺垫。其实，我的想法也许正好相反。理学只是这种话语的发展形式，而真正的根源或核心却要倒过去看。

当然，我以为博士论文如何写，应该是做学生的自由，只要你自圆其说。但在写作中，要避免以西方的理路为规绳，否则我们的所谓发现仅仅是为其做中国注脚。

你的问题方式不应是“是什么”，历史在这里不是为了证明某种话语或话语方式的界定，而是因

为已经有有了一个不证自明的参考坐标和一个在中西文化之上的超验主体。我们不要忽视对一切所谓“元理论”和“宏大叙事”的解构精神。我们的研究必须是内在于文化的。即使在后现代那里，话语也是指某种特殊的思维和行动方式，并具有相互约定和自我封闭的特征。

为了你的毕业论文，我想你可以一路做下去。但无论如何，讨论是有益和有趣的，只是这种讨论应该是一种推进的过程。

周：“境由心造”，老师一眼看穿，我也意识到了这一点——因为我没有绝对的理由说中国教育的话语结构是悲剧性的，更不能够说人类的一切话语都是悲剧性的。其实问题正在于如何把握先秦的儒学话语，因为困难，所以我选择了结构清晰的程朱理学来做基点，而把先秦的话语当成了一种参照，而程朱们的确也是这样做的。那么，先秦这个“根源”或“核心”该如何描述呢？也就是说“中国教育的话语方式”到底该如何定位？我想知道一下老师的想法。如果“话语结构”不像福柯那样把它理解成思想、语言与经验对象之间的界定关系，又该怎样界定“话语”？

弟子喜欢这几天来和老师的“唇枪舌战”。好

似当年的王阳明与王艮。非论战个三天三夜，王艮才肯离坐叩首认输。但无论怎样辩，相信老师都不会怪弟子鲁莽吧！

可以说，他的这篇论文就是在讨论中，以及他自己刻苦而勤奋地钻研和努力中写出来的。这种争辩和讨论，是我与学生们学术沟通的一种重要方式。我觉得，其本质上是一种教学相长的过程，也是一种共同成长的经历。

周勇是学外语出身，自读研究生起，从硕士生到博士生跟了我6年。即便是就外语而言，从一般的语言能力到熟谙专业外语，也是在他不断钻研教育专业的同时完成的蜕变。在读书方面，我总希望学生不是只会读自己本专业的书，而要读更多的跨专业的书。记得在他开始硕士生学习期间，有一次，我让他和一起上我的课的同学自己开列书单，然后在课上带着问题讲各自的读书心得，一起分享交流。结果是，他们居然自己说不清自己读过的书。于是，我让他们再次自开书单，下次再讲。如此持续了三次课。令我欣慰的是，这样的“逼迫”，养成了他以后博览群书和好学好思的习惯。另外，我也不主张学生急于发表文章，而是要潜心研学、厚积薄发，文章应是博而约之的产物。这方面，他也算是做得很“到位”的一名学生。而现在呈现在读者面前这本在他的学位论文基础上形成的著作，也充分展示了他自己的研学风格。

学生毕业了，我们就是同事或学术伙伴的关系了，教学相

长的关系转换为一种平等的对话关系。我们之间有了更多的交流机会。我们经常交流彼此读过的书，常常一起酣畅地交流彼此的想法和思考。这给我们带来不少难忘的快乐时光。

今年，承蒙专家们的不弃，在关注现实研究的今天，他这篇执著于中国教育历史文化的论文能够获得全国百篇优秀博士论文的提名奖，也算是对他不懈的学术追求的一种肯定。至于，研究作得如何，意义如何，我想，读者自可见仁见智，作出自己的判断。

我只是想指出，在他的书中关心的是历史的言及之物，努力想把历史的叙述从社会结构和历程转向广义的日常生活的文化，进行一项自下而上的历史研究。更多的在于探讨特定历史时期的日常生活与日常经验，通过微观历史和社会的说明，提供更为广阔的语境。这点，与西方从索绪尔的语言学出发，把语言看做是一套自足的体系，认为语言不是传达意义的工具，而意义乃是语言的一种功能的话语分析是有区别的。

尽管通过一个历史片段来追索中国教育的历史话语，可能是复杂而不完整的，但周勇付出了他的努力。我相信，在未来的研究历程中，他还会继续努力的。

摘 要

亚当·斯密曾认为：“被别人所相信，劝服别人、教导别人的欲望，是我们有生以来最强烈的欲望之一。人类所独有的语言能力，或许就是建立在这—本能之上的”（佩罗曼，2001：181）。福柯则在《话语的秩序》（*The Order of Discourse*）中追问道：“人们言说，其话语可能扩散，那么，在这类事件中，到底有什么危险，而危险又在何处呢？”（Foucault，1972：216）^① 很明显，可以将教化 / 社会空间中的“危险”理解为是由不同欲望之间的较量引起

^① 鉴于这段话对于确定本文的写作基调非常重要，不妨将原话顺便给出：“What is perilous, then, in the fact that people speak, and that their speech proliferates? Where is the danger in that?”

的，并且，其中的权力、伤害尤其体现在“失败的人”身上。在过去漫长的岁月里，这类事件频频发生，但是，该如何去描述它，同时，又该从何种角度切入才好对它进行分析呢？答案在历史事件本身，因其性质是冲突的，所以，只能先以一种“悖论的眼光”来打量它。

福柯正是从这种思路出发设计了知识考古学。他首先将西方 18 世纪以来的经验及其冲突理解为“知识话语实践”的后果，言外之意，可以透过“知识化的话语”，来观察西方教化 / 社会空间中的经验冲突：在“求知意志”（the will to knowledge）或“求真意志”（the will to truth）的驱动下，话语者试图认识、界定和改造人类的经验，但实际上，这样做的后果却是将“排斥机制”（a system of exclusion）施予人类，即否定所有不符合“求真意志”及其话语构成规则的各种异类想像、感受、欲望与活动，使之统统以知识话语所描绘的状态存在。在这一点上，最明显的例证莫过于将各种“疯狂”的言行与体验一并界定为“非理性”，然后对它们实施“理性的控制与改造”（Foucault, 1973）。

本文叙述的是另一种意志。在很长一段时期里，它几乎陷于沉寂，但突然又在中国 11 世纪的教化 / 社会空间中苏醒、壮大，可以称之为“成圣意志”（the will to sage）或“教化欲望”（the desire to teach）。在这种欲望的刺激下，中国 11 世纪的文教精英依据至高无上的知识（儒学）话语，通过多种方式来分析、规划长期以来近乎失控的世俗欲望，

并猛烈批判在朝廷占据要职、却沉迷于落实形式主义文艺教育理念的“西昆派”文人。^①

先是范仲淹及其门徒孙复、石介，接着又是王安石、欧阳修、苏轼。前者希望将荒废已久的儒家“纲领”从典籍中挖掘出来，并依照它来改革被“西昆派”文人“污染”了的政教体制^②，王安石则孤独地从增加国家税收、培养经济人才的角度，认为政治、教育制度改革的方向应是培养出色的“理财之人”^③。至于欧阳修、苏轼等人的思想、欲望及其话语则似乎更情感化，试图将内心那种复杂、真实且不失高雅的情欲带进文教领域，虽然他们曾支持过王安石的改革，但由于忍受不了改革对于个人内心情感的忽视，最终还是走向了抵抗。

那么在这一片喧嚣、冲突的教育权力争夺过程中，11世纪的民间生活、世俗欲望又是怎样的一幅图景呢？插入这一问题自然会引出上述教育话语的社会谱系，而且只有这样

① 谢和耐曾指出“有宋一代，许多有识之士对于教育形式的艺术性质深为忧虑，认为这种办法只能培养出审美家和业余的文艺爱好者”，而不是将儒学的知识用于政治实践与日常生活（谢和耐，1995：114）。而正如后文将叙述的那样，在11世纪，在文教领域最先倡导“艺术追求”的正是西昆派文人，尽管这种艺术追求常常机械模仿李商隐（可称之为形式主义的诗意教育）。

② J.W. Chaffee 也认为，范仲淹一系所采取的言说规则或基本思路是“儒家的原则能够用来改革制度与改善社会”（Chaffee，1995：66）。

③ 韦伯在读过王安石的材料后，觉得在中国历史上“最了不起的尝试是王安石的建立独特经济组织的计划，他在11世纪试图建立一个……实行贸易垄断的政府”。这里的评论无疑也注意到了王安石思考问题的经济视角（韦伯，1987）。

才可以更生动形象地揭示教育话语的力量、危险：包括文教精英之间的权力争斗，各类教育话语对于“非教育话语”（比如柳永的言语）以及民间体验的排斥，女性在教育社会空间中的卑微与沉默。

但是，在 11 世纪的文教空间中，真正值得考古学注意的知识是由理学家发明的，这不光因为，正是理学（而不是范学、王学、苏学等这些在当时权力更大的知识）日后成了支配中国文教 / 社会生活的权力，更是由于在 11 世纪的文教界，只有理学家从一种最抽象的视角，认为无论 11 世纪喧嚣混乱的世俗生活及其基本的教化问题有多复杂，都可以归结为人身上的理性与欲望之间的斗争。就“哲学”能力而言，在渴望“成圣”、“平天下”的文教精英当中，理学家无疑是最出色的，他们能够想到从“人”的结构出发，仅仅通过分析人的意念，来清理世间纷繁复杂的现象，因而只需静坐一处沉思人本身的秘密，而不必像王安石等人那样，认为只有亲自到各地去调查，才可以摸清世间的状况与问题。

尤其不可思议的是，他们的知识竟来源于看上去对教化世俗并不感兴趣、只想追求“长生不老”的道士。事实正是，理学家参照道士“修炼气功”时身体内部的气流图，描绘了人与世界的“真相”，将这幅一阴一阳、此消彼长的气流图，改造成“道德欲念”与“非道德欲念”之间的斗争，认为可以用人体内那股太极图式的气流运动来解释世界的一切表象，从而在人的身体内部开辟了理学教化的基地，并由

此确立了教化权力的基本操作模式，也就是将世界的运动、人的身体、心灵以及日常生活等等，都描述、分割成两个性质截然不同的维度：天理与欲望，接着采取各种教化方式以实现“存天理、灭人欲”，使人的存在理学化。

由以上的叙述可以看出，在 11 世纪的文教思想演变中存在着“断裂”的迹象。最初人们的道德眼光曾一度是盯在“制度”上（范仲淹），但后来转移到了“人”身上。王安石则位于断裂的过渡地带：他看重“人才”，但同时又在经济制度改革的框架中思考“人”，言说“人”，而没有建构迫使“人”直接与知识进行对话的教化关系，使人的身体、心灵、欲望直接暴露在教育话语权力的光照之下。与王安石相比，苏轼则直接面对了“人”，但是，与理学家面对的其实是“太极图式的人”不同，苏轼所面对的是人的真实生活与感受（尽管这种感受排斥柳永的感受），如此也就不难理解苏轼关于文艺教育发表的一系列话语，包括诗词教育、书法教育与绘画教育都应从过去的“法则”中解放出来，转向表达苏轼所认可的那种干净、浪漫但有时也迷惘、痛苦的身心体验。

苏轼的情欲（文艺）教育话语显然无法容纳 11 世纪各色人等的欲望，因而难免会与柳永、秦观等人的情欲形成冲突，并对后者施加压力。同样，王安石的教育话语虽然照顾了人的经济欲望，但却试图将所有人的经济欲望都服务于增加国家税收。然而，王、苏的教化权力与理学家的教化权力相比，仍显得有些逊色。理学家通过将 11 世纪各种经济的、

情感的欲望，以及人身上其他模糊不清的体验，一并称之为“人欲”，置于“天理”的反面：“不是天理，便是人欲”，然后再设法使身体和心灵沉浸在对“天理”的“体贴”（思考）中，就像新一代道士发表“内丹”修炼话语，认为“成仙”无须通过“外在的服药以及其他物质技术”，而是依靠“体内通过冥思可以被调动和操纵的力量”。只不过，在理学家这里，作用于人体的是一种道德性质的气流（包筠雅，2000：48—49）。

理学的这些想像力（知识）的确能在人的身体内把天理与欲望截然分开（周敦颐），从此二者毫不相关，毫无交流，似乎欲望已经死亡，而在苏轼那里，知识、词语却一直和情欲纠缠在一起。在本文中，受到追问的恰恰是欲望之死。为什么它在别的教育话语以及各种“非教育话语”中却活着？到底是什么样的话语构成规则（想像力）导致了欲望在不同教育话语中的不同表现？与此同时，置欲望于死地的知识（理学）教育话语一旦被制度化为一系列的教化事件，又会产生什么样的“成就”与“危险”？

无疑，为了探索这些考古学问题，就必须抛弃各种“终极真理”，也绝不可以被理学家或者苏轼等人的知识牵着鼻子走。在这里值得留意的东西应该是那些对人的身体、心灵、欲望进行区分、界定和改造的话语实践，而不是这种区分完成之后、以一种心平气和的口吻讲述出来的“意义”。总之，凭借哪些主观的文化条件（想像力、理论框架、成圣

意志、教化欲望),理学家才能对“人”实施“理学化”的诊断、描绘与教化?而这一话语行为在11世纪的教育、社会空间中又会引起什么样的经验冲突与悲剧后果?这就是本文所要分析的核心问题。

在分析的过程中,历史的追溯不可避免,但这种追溯却不是为了从时间上去寻找理学家的起源(因为分析其文化条件足够揭示其起源),而是为了追忆欲望曾经以何种迷人的话语形式存在于11世纪之前的社会空间中:它将表明,在8世纪,在白居易、元稹时代,文教界的精英们曾将怎样才能更真实地流露自己的感受与情欲(比如对妻子的爱情、对尤物的渴望,等等),当成自己求知、写作甚至生活的基本目标,尽管生于8世纪的他们无法回避“门第”、“习俗”等外在力量的限制,因而会觉得所欲之物常常是恼人的、难以企及的,但是并没有一种知识教化权力作用于他们的身心,使他们认为自己的情欲是违背天理的。^①

除了回溯历史以外,本文还会跳到11世纪之后的时代,然而这种跳跃不是为了歌颂理学对后代教育家的悠久影响,而是为了显示11世纪之后,尤其是14世纪之后,那些试图走出理学教化/社会空间去追求经济事业、情感生活的人何

^① 这一历史回溯技术在知识考古学中十分关键。莫塞尔在研究福柯著作之后,也曾发现过这一点,他说:“他(福柯)的观点是,通过呈现我们已经失去的那个世界的陌生性,迫使我们来透过旧有的生活和思想方式的距离来估量我们的文化认同”(尼格尔·多德,2002:103)。本文通过追忆元稹时代的文化及其对欲望的理解,显然可以为认识理学提供十分有趣的参照。