

思想與社會
Logos & Polis
第七輯

教育 与现代社会

上海三联书店



思想與社會

Logos & Polis

第 七 輯

教育 与现代社会



上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

教育与现代社会/《思想与社会》编委会编. —2 版. —上海:
上海三联书店, 2014. 1

ISBN 978-7-5426-4421-3

I. ①教… II. ①思… III. ①教育社会学—研究
IV. ①G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 250571 号

教育与现代社会(《思想与社会》第七辑)

编 者 / 《思想与社会》编委会

责任编辑 / 黄 韬

装帧设计 / 鲁继德

监 制 / 李 敏

责任校对 / 张大伟

出版发行 / 上海三联书店

(201199)中国上海市都市路 4855 号 2 座 10 楼

网 址 / www.sjpc1932.com

邮购电话 / 021-24175971

印 刷 / 上海展强印刷有限公司

版 次 / 2014 年 1 月第 2 版

印 次 / 2014 年 1 月第 1 次印刷

开 本 / 640×960 1/16

字 数 / 300 千字

印 张 / 19.75

书 号 / ISBN 978-7-5426-4421-3/G·1293

定 价 / 43.00 元

导 言

现代教育始终遭受着两种看起来截然相反的批评。一方面，人们指控现代教育中没有足够的“教育”。教育制度不去努力教育需要教育的人，反而竭力去迎合他们的需要，纵容他们的欲望。自由成了现代教育的基础和目标，每个受教育的人，都和教育者有同样的权利甚至智慧来判断哪一种生活更好。这种自由判断的能力，即使不是教育的出发点，至少在很大程度上是教育的目标。但另一方面，作为现代教育基础的“自然自由”和“自然平等”，似乎又使现代教育感染了另一种完全不同的病症。人平等的生性，提供了一块可以在上面随意书写的白版。现代教育面对的是没有任何潜在目的，但却有无限潜能的理想材料。所有人在原则上都可以教育，而且任何人都可以教育成任何想要的样子。教育具有无限的可能性，或教育具有无限的力量。一句话，“教育无所不能”(l'éducation peut tout)，而人性就是教育的历史结果。这两种批评都或多或少地认为，现代人是教育的产物，而现代社会在根本上是通过教育构成的。只不过，两种批判又都怀疑，现代教育在根本上如何可能呢？

教育终究要传承和培养某种东西。教育的根基是传统，让人能够

在传统的土壤上生长。现代教育也不例外。西方现代教育的历史是和古典人文传统的形成、复兴和改造分不开的。现代教育的批评家要到“古典教育”中寻找他们的理想和治疗现代教育病症的药方；而现代教育的倡导者们，作为古典传统的受惠者，同样力图从古典传统中推演出现代教育的新原则。整个现代教育，在制度、组织形式和理念上，都处于与古典传统的张力中。而无论对现代教育的批判，还是改进，也始终仰赖对作为现代教育潜在基础的古典传统的反省。在这个意义上，现代教育正是奠立在现代社会与古典传统的这种紧张关系上。这种紧张，在具有与西方古典人文传统相当不同的独立思想传统的社会中，表现得更加尖锐。在这样的社会中，任何现代教育的努力，任何通过培养“新人”来造就新社会的尝试，都不得不同时间面对来自两种不同传统的压力。现代中国教育的理想，最终取决于能够在何种程度上使这两个具有根本冲突的传统同时成为建构和批判现代中国社会的力量。

《思想与社会》第七辑“主题研讨”的几篇论文关注的正是教育与现代社会之间的深刻张力。李猛的“指向事情本身的教育”，通过对奥古斯丁早期对话《论教师》的考察，分析了奥古斯丁如何面对古典自由教育的理想阐述现代陌生人教育的基本前提。在现代教育的历史中，卢梭的《爱弥尔》是一个决定性的转折点。渠敬东通过对这一经典的研究（“教育的自然基础”）指出，正是因为卢梭敏锐地察觉到古典人文教育难以为现代人奠定恰当的人性秩序，他才尝试通过爱弥尔式的“自然教育”为现代社会建立新的道德秩序。在“人文主义及其教育的不可能性”中，张旭进一步提醒我们注意，对人文主义教育的批判是海德格尔哲学与福柯的人文科学考古学的核心主题。根据海德格尔与福柯的诊断，人文主义教育不仅在现代社会注定面对根本的困境，而且这种教育本身就是现代社会困境的重要根源。应星和吴飞的文章关注的是中国教育的现代命运。在“蔡元培治校与中国现代学术共同体的兴起”中，应星通过对蔡元培在北京大学治校的经历探讨了其“教育兴国”理念的实践，并侧重考察了现代中国学术传统的形成与现代

中国人的培育之间的关系。吴飞的“从乡约到乡村建设”，将着眼乡村教育的“乡村建设运动”放回到中国乡约传统中，考察了梁漱溟建设新礼俗和新社会的尝试，及其与中国现代性发展之间微妙的关系。

主题研讨：教育与现代社会

导言	1
指向事情本身的教育：奥古斯丁的《论教师》	李 猛 1
教育的自然基础：解读《爱弥尔》前三卷	渠敬东 34
人文主义及其教育的不可能性	
——海德格尔及福柯论人文主义	张 旭 92
蔡元培治校与中国现代学术共同体的兴起	
——1917—1923年的北京大学	应 星 149
从乡约到乡村建设	吴 飞 226

研究论文

斯宾诺莎的“出埃及记”	
——《神学政治论》与“犹太人问题”研究	吴增定 246

书 评

民主时代的英雄观	
——评爱默森的《代表人物》	毛 亮 300

指向事情本身的教育：奥古斯丁的《论教师》

李 猛

目 录

引言：奥古斯丁与自由教育

一 说话与教育

二 符号的游戏：“教”的困境

三 符号到事情本身：教育作为唤醒

四 学的“光”

五 内在人：没有本性的陌生人

“一般来说，只有当你不可能将一个东西展示给他看时，你才用符号来代替这个东西，因为符号将会吸引孩子的注意力，使他忘记符号代表的东西”。

——卢梭，《爱弥尔》，卷三^①

引言：奥古斯丁与自由教育

在奥古斯丁的著作中，《论教师》(De Magistro)^②是一篇早期对话，除了近来引起一些关心语言和符号问题的哲学家的兴趣以外，在现代一向不大被人注意。^③ 在其晚年的《修正》一书(Retractationes, 1. 12)中，奥古斯丁对这部作品的讨论非常简短：“在那时，我写了一本题为《论教师》的书，在这本书中，经过辩论和探究确立了如下观点：除了上帝以外，没有任何教师能够教给人以知识，正如福音所言：‘只有一位是你们的老师，就是基督’……”

《修正》对这篇早期对话的讨论没有提到任何修正。考虑到奥古斯丁本人对其早期著作的严厉态度，这一点多少有些令人惊讶，恐怕不会只出于一个父亲对早夭的爱子的感情。^④ 从《修正》的角度看，也

-
- ① 《En genera ne substituez jamais le signe a la chose que quand il vous est impossible de la montrer. Car le signe absorbe l'attention de l'enfant, et lui fait oublier la chose représentée》(J. J. Rousseau, *Emile*, Livre III, O. C. III. 434).
- ② Augustine, *Against the Academicians and The Teacher*, Peter King tr. (Hackett, 1995). 拉丁文原文参考 *Corpus Christianorum*, Series Latina, Vol. 29 (ed. K. D. Daur, 1970). 此书的有关情况，参见 G. Madec 为法文译本撰写的导言(BA 6, 3rd edition, 1976).
- ③ 不过，这部对话在中世纪影响非常大，尤其参见 Thomas Aquinas, *Quaestiones Disputatae de Veritate*, Qu. XI; Bonaventure, “Christ Our One Teacher”, in Robert Pasnau, ed. *The Cambridge Translation of Medieval Philosophical Texts*, Cambridge, 2002, Vol. 3, 79-92. 参见 Madec 上引文 31-38 页; Josef Owens, “Faith, Ideas, Illumination, and Experience”, in *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*, Cambridge, 1982, 440-459.
- ④ 《论教师》是《修正》一书中奥古斯丁唯一没有加以修正的著作，参见 Douglas Kries 为 *Augustine Through the Ages: An Encyclopedia* (Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1999) 撰写的词条(De Magistro, pp. 519-520).

就是从所谓“成熟的”奥古斯丁的角度来看，或许《论教师》这篇早期对话，在一些非常重要的方面，包含了进入奥古斯丁整个思想入手点。但为什么一篇探讨教师和教育的对话会选择父与子作为对话者呢？

《忏悔录》提供了理解这部作品的重要线索。这本书的第9卷以死亡与再生为主题，在这一卷叙述他的受洗时，奥古斯丁提到了这篇对话。他首先谈到的是他的私生子阿德奥达图斯(Adeodatus)，《论教师》中奥古斯丁的对话者：“除了我们以外，我们还加上了阿德奥达图斯这个孩子，因我的罪，在肉体上是我的儿子。是你很好地塑造了他。他15岁，他的才华胜过许多受人尊重的而且受过良好教育的人(doctos)。我向你告白，这是你的恩赐，我的主，万物的造物主，具有大能赋予我们的畸形以好的形(formare nostra deformia)：因为对于这个孩子，除了我的罪，我没有给他任何东西。而除你之外也无人启发我们培养他有关你的学问，所以我向你告白，这是你的恩赐”(Confessiones, 9. 6. 14, cf. 4. 2. 2)。⑤ 值得一提的是，第9卷的核心场景是奥古斯丁母亲去世前一天母子两人在 Ostia 谈话时的神秘体验(9. 10. 23 - 26)。这次谈话的双方，一方是受过良好教育(doctus)的儿子，而另一方则是没有受过正规教育的母亲，但她却“在心中的学校中接受内在的教师”(magistro intimo in schola pectoris)的教导。在《忏悔录》中，第9卷的这个场景几乎最接近奥古斯丁所寻求的幸福生活。而此前，他尽管通过对柏拉图派书籍的阅读完成了理智意义上的上升(7. 17. 23)，却并没有真正解决自己的困惑。皈依(第8卷)和洗礼(第9卷)构成了第7卷失败的努力和第9卷“神秘体验”之间的关键差别。耶稣基督在这一过程中扮演了重要的角色，而这一点与《论教师》的主题有着密切的关系。也就是说，根据奥古斯丁的“忏悔”，真正幸福的生活，并不能在古代哲学的典籍中找到。古代异教哲学中最伟大的哲

⑤ Adeodatus 这个名字的意思是“神的礼物或神的恩赐”。他和奥古斯丁的母亲莫妮卡一起出现在奥古斯丁早期另一部重要的对话《论幸福生活》中(*De Beata Vita*, 1. 6)。莫妮卡在那部对话中的角色有些类似《论教师》中的阿德奥达图斯，不过作用更积极些(参见 *De Beata Vita*, 2. 10, 4. 27)。

学家仍然不能向我们指明通向永久幸福的道路。而相反,对知识的自然欲望中包含了危险的诱惑(所谓“好奇”, *curiositas*, 1. 10. 16),^⑥往往会带来了不虔敬的骄傲(*impiam superbiam*, 5. 3. 4),名为思想和知识,其实不过是虚幻和好奇的欲望(*vana et curiosa cupiditas*, 10. 35. 54),而要接近幸福,就必须战胜这种诱惑。

不过,克服“眼的欲求”,并不是不看。奥古斯丁的“智慧”,不是来自希伯莱式的倾听,而仍然首先和主要是希腊式的“看”,只不过是在另一种光照下(参见 10. 35. 54)。奥古斯丁并不像德尔图良一样,认为反对“好奇”,就意味着信就足够了。奥古斯丁在《忏悔录》中描述的对自我灵魂和上帝的探索,不只是信仰,也是对信仰的理解。^⑦如果这种智慧或理解,也是一种“思”(cogitatio)的话,那么它来自哪里呢?正是在这里,自由教育的问题成为理解奥古斯丁思想及其与古典世界的关

⑥ 借用《约翰一书》的说法(1 John, 2. 16),奥古斯丁也称之为“眼的欲求”(concupiscentia oculorum, *Confessiones*, 10. 35. 54)。事实上,《忏悔录》第10卷第35章可以看作是对亚里士多德《形而上学》开篇有关所有人都想要知道的本性(第1卷第1章)的一个批评。有关奥古斯丁思想中“好奇”的重要意义,特别值得注意的是海德格尔的著名讨论(《存在与时间》,第36节)。不过,或许与海德格尔的论述有些不同,不是“好奇”,而是对“好奇”这种“诱惑”的克服(*continentia*),才在更根本意义上,构成了“陌生人”(Aufenthaltslosigkeit... überall und nirgends, S. 173)的前提。而在“陌生人”对“好奇”的克服背后,孕育了非常根本的变化:对于人的世界来说,“自然”的知识不再涉及真正的奥秘。由此,古代世界在“自然”知识与人的幸福之间建立的内在关联逐渐趋于瓦解。因此,这个意义上,奥古斯丁对“好奇”的批判恰恰为现代人“重新”肯定“好奇”扫清了道路。有关这个问题,参见 Hans Blumenberg, *The Legitimacy of the Modern Age*, MIT Press, 1985, pp. 308ff; “Light as a Metaphor for Truth”, in D. M. Levin ed. *Modernity and the Hegemony of Vision*, pp. 34-36。“好奇”在《论教师》中只出现过一次,或许出于偶然,是和“愚蠢”联系在一起的(*stulte curiosus*, 14. 45. 3)

⑦ 奥古斯丁把这一过程描述为:“尽我可能,引导我的注意力,放在信的这一规矩上,然后尽你(即上帝)使我能,探寻你,并渴望在理智上看到我已经信的”(Ad hanc regulam fidei dirigens intentionem meam, quantum potui, quantum me posse fecisti, quaesivi te, et desideravi intellectu videre quod credidi, *De Trinitate*, 15. 28. 51)。正是在这个意义上,《论教师》引用了《以赛亚书》(7. 9)中“信以致知”的说法(11. 37. 32ff)。信仰尽管是有用的,但仍然不是最终的。这一点正是“奥古斯丁”与多少带有唯信倾向的莫妮卡的根本区别(参见 Ragnar Holte, “Monica ‘the Philosopher’”, *Augustinus*, Vol 39, 1994, 293-316)。“信仰”与“理解”的关系,关系到奥古斯丁论教育的核心问题:“教”的用处与“学”的可能。

系的一个关键。

虽然奥古斯丁在古典的自由教育方面受过良好的训练，但在《忏悔录》他却并没有提及任何世俗意义上的教师。而且更重要的是，在皈依前，奥古斯丁本人的职业就是从事自由教育的教师。而用他自己的话说，他的这种生活不过是在各种欲望中诱骗和被诱骗而已(4. 1. 1)，这种教育或者技艺只是所谓的“自由”而已(4. 1. 1, 4. 16. 30)，而实际上，他不过是“贫嘴集市”上的词语贩子，从他的嘴里为学生的疯狂提供武器罢了(9. 2. 2)。撇开这些对修辞术的修辞贬低，实质性的问题是为什么自由教育或自由技艺并非真正的自由，反而为人的疯狂和欺骗提供工具。要考察这个问题，我们需要首先回到《忏悔录》中奥古斯丁对自己童年教育的“回忆”。在这个著名的段落中(1. 8. 13)，^⑧奥古斯丁明确指出，他学会如何说话，并非大人们教会了他，^⑨而是他自己借助上帝给他的心智教会了自己。在奥古斯丁描述的这个语言学习过程中，童年的“我”，借助这种上帝恩赐给他的内在能力，努力表达自己内心的感受，好让别人服从自己的意志。恰恰为了表达我自己的意志，“我”慢慢学会如何像别人一样使用符号。通过运用符号，我能够向我身边的那些人沟通我的意志，从而更深地踏入到人类生活暴风雨般的社会中(vitae humanae procellosam societatem altius ingressus

⑧ 维特根斯坦在《哲学研究》的开篇(几乎以“断章取义”的方式)引用了这个段落，从而开始从一个彻底“社会”的角度对传统语言理论的哲学治疗。参见 M. F. Burnyeat 于 1987 年在剑桥亚里士多德协会所做的就职演讲，“Wittgenstein and Augustine *De magistro*”，*The Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. LXI, 1-24。不过，这里更重要的问题，并非在多大程度上奥古斯丁预见甚至直接影响了维特根斯坦对符号的理解，而是这种符号理论在奥古斯丁有关自我和社会的思想中的位置。奥古斯丁有关符号或语言的理论必须联系他关心的根本问题才能获得真正充分的理解(参见 G. Madec, *Saint Augustin et la philosophie*, Paris, 1996, p. 55)。而如果我们将奥古斯丁在《论基督教的教诲》中区别“符号”与“事情”的原则贯彻到底，那么除了上帝以外，一切东西在最终都只能看作是应该使用的符号，而非安享幸福生活的事情本身(*De Doctrina Christiana*, 1. 2. 2-1. 4. 4, 1. 22. 20-21)。这样，现代人置身的“世界”就必然是一个“抽象社会”，而彻底建立在“用”(uti)的基础上的维特根斯坦语言理论正是回应奥古斯丁这一洞察力的结果。

⑨ 奥古斯丁甚至认为，即使在学习一门外语(即希腊语)时，他也并不是被职业教师教会的(non a doctentibus, 1. 14. 23)。

sum),开始依赖父母的权威和大人的指令。在奥古斯丁的这段“回忆”中,我们发现了一个奇异的转折:符号的学习和使用,尽管和所有学习一样,并非是别人教會的,但我学习符号,却是通过自己的努力,为了建立自身意志的支配,从而踏入到社会之中,建立了别人的权威。学习符号的过程,正是社会通过造就自我的权力而建立自身支配的过程。

整个自由教育,在某种意义上,不过是这个符号学习过程的延续和深化。奥古斯丁以其惯有的简练和深刻概括了自由教育的世俗动机:自从“我”的童年开始,人们就指出,我要正当地生活(*recte vivere*),就必须服从那些告诫我的人——必须在此世得到荣华富贵(*in hoc saeculo florerem*),必须在口舌的技艺上出类拔萃,从而有助于我们得到人世的荣誉和虚假的财富(1. 9. 14)。通过服从学习支配,凭借杰出的技艺来欺骗他人(参见 3. 3. 6),在支配中得到荣誉,在欺骗中获得财富,最终成功地欺骗自己。这样的“正当生活”就是奥古斯丁勾勒的自由教育所造就的人与社会。

在自由教育造就人的过程中,对玩乐的贪爱(*amore lucendi*)、想要赢的骄傲(*superbas victoris*)和好奇(*curiositate*),这三种构成人世不幸处境的诱惑(“肉的欲求”、“世俗野心”和“眼的欲求”),交织在一起发挥作用(1. 10. 16)。其中,世俗野心是最根本的动力。教育的动机就是要“此世的荣华富贵”。因此,无论教师还是学生,在“自由教育”中得到培养的,是一种努力想要超过别人的欲望(例如 *superabar*, 1. 9. 15)。自由教育不过是“骄傲的学校”(*superbiae scholam*, 9. 4. 7)。

自荷马以来,荣誉就是古典教育的重要出发点。^⑩如果把荣誉看作是对德性的褒奖的话(亚里士多德,《尼各马可伦理学》1124a1),那么古代社会围绕“德性”进行的道德教育,其自然出发点正是荣誉。与“自由教育”相对的“工匠教育”是谋生的技艺,培养人成为工具,因而它使人的灵魂卑下(亚里士多德,《政治学》1337b15)。在这个意义上,

^⑩ Werner Jaeger, *Paideia: the Ideals of Greek Culture*, Oxford, 1945, Vol. 1, chap. 1.

“自由教育”即“高贵的教育”(1338a30)。其着眼点,最初,即使不是最终,乃是培养与城邦的政体相应的习性(ethos),城邦的政体开始是由这种习性奠立的,也需要依靠这种习性来保卫。民主的习性建立和保卫了民主的政体,寡头的习性则建立和保卫了寡头的政体,而一个更好的政体,必须源于更好的习性(1337a15-19)。古典城邦中政治与教育之间的紧密关系正是通过“荣誉”的纽带建立起来的,因为政治生活中对“荣誉”的追求,在某种意义上,正是其目的所在(《尼各马可伦理学》1095b23,1177b14);“对荣誉的追求”甚至可以看作是人区别于其他动物的关键(色诺芬,《僭主》,7.3)。^①

然而,如果一个人的祖国(patria)注定不在此世,在此世,他不过是一个永远漫游的陌生人(*De Doctrina Christiana*, 1.4.4),此世也不过是他返乡途中暂时歇脚的客舍逆旅,而绝非他的“父母之邦”(patria civis, *De Trinitate*, 11.6.10),那么,根源于城邦政治的自由教育,就不再必然具有任何政治意义,而这种教育所借助的“荣誉”,也从人的自然欲望变成了虚幻的“世俗野心”,成为检验人是否能够回到自己的“考验”。^②因此,奥古斯丁才会对自由教育中经常出现的“骄傲”充满警惕,即使在这种自由教育已经在很大程度上被改造为向上帝上升的工具时,他也时刻告诫他的同伴不要为了荣耀的缘故(gloriandi causa)来讨论问题(*De Ordine*, 1.10.29)。

但消除了虚幻荣耀带来的热情,可能会带来另一种危险,即学习热情冷却成为一种无所作为的懒惰(*De Ordine*, 1.10.30)。这里并非简单的学习心理学的问题,而涉及自由教育在奥古斯丁的新世界中的根本困难。奥古斯丁在米兰受洗之后,一度试图撰写一系列有关自由教育诸分支的对话(disciplinarum libros, *Retractationes*, 1.6)。在《论秩序》(*De Ordine*)中,已经摆脱古典意义的自由教育的奥古斯丁,

① 正如许多研究已经指出的,在普鲁塔克的《希腊罗马名人传》中,政治人物习性(ethos)的核心正是热爱荣誉(philotimia),喜好名声(philodoxia)和热衷统治(philarchia)是绝大多数传主政治生活真正的推动力(例如 Themistocles, 18)。即使在斯巴达立法者莱库古强调“节制”的政治教育中,热爱荣誉也是不可缺少的环节(Lycurgus, 25.2)。

② 奥古斯丁对“荣誉”在古代政治生活中的意义的检讨,参见 *De Civitate Dei*, 5.13。

努力想在基督教生活中为自由教育找到一个新的位置。¹³《论秩序》中勾勒的返回自身灵魂,向上帝上升的阶梯,在很大程度上是自由教育的阶梯(2. 8. 25 - 2. 16. 44, 参见 1. 8. 24, 2. 5. 15)。¹⁴然而,奥古斯丁不得不承认,能够循此阶梯上升,最终可以称为“博学”的人,即使在受过良好教育的人中,也屈指可数。因为,这样的人需要有才华和闲暇,还要生活丰裕,到达了一定的年纪等等(2. 16. 44)。外在条件和自然禀赋上的诸多要求,使得通过自由教育的阶梯达到对上帝和自我灵魂的认识变得几乎遥不可及。这里,奥古斯丁对他尚不能正确拼写的母亲莫妮卡的安慰,显得多少有些无可奈何(2. 17. 45)。

换句话说,古典自由教育之所以能够借助“世俗野心”,使一个人变得更加“高贵”,正是因为政治生活追求的“荣誉”和所谓沉思生活追求的“快乐”,具有某种类似的人性基础。¹⁵但古典自由教育的这种自然出发点,在奥古斯丁的分析中,恰恰构成了此世最根本的诱惑,是陌生人在返回“祖国”的途中要竭力克服的危险(*De Trinitate*, 12. 10. 15)。如何克服古典自由教育的自然卓越和自然高贵的问题,不仅涉及到幸福生活对于绝大多数人是否可能的问题,甚至涉及幸福生活在根本上是否可能的问题。¹⁶

¹³ 奥古斯丁在《修正》(1. 3. 2)中批评了自己在《论秩序》对自由教育的这一强调。

¹⁴ 事实上,无论是否借助了 Varro 还是新柏拉图主义的著作,奥古斯丁的这部对话都在确立日后影响西方教育史一千多年的人文教育课程的基本架构方面占据了枢纽性的地位。参见 Henri Marrou, *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, Paris, 1983, Partie II; Ilsestraut Hadot, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, Paris, 2005, pp. 101 - 136。

¹⁵ 参见亚里士多德《后分析篇》(2. 13, 97b16 - 24)论“灵魂伟大”(megalopsuchia)的两种方式,分别以阿尔西比亚德和苏格拉底为代表。这两种“灵魂伟大”的一个共同特点就是追求“自足”(autarkes),不愿意为考虑别人而生活(《尼各马可伦理学》,1125a1 - 13)。

¹⁶ 自由教育与奥古斯丁的“新”社会在精神上的内在冲突,鲜明地体现在奥古斯丁本人的经历中。在最初接触圣经时,仍然受古典精神支配的奥古斯丁认为,圣经的风格卑下,根本无法和西塞罗相比(*Confessiones*, 3. 5. 9, 对比他后来对圣经的看法, 6. 5. 8)。事实上,《圣经》“初接触时卑下,越深入,越觉崇高,以至笼罩在神秘中”(incessu humilem, successu excelsam, et velatam mysteriis),正如我们后来将要看到的,这种难以把握的“内在深度”(interiora)正是现代自我的特征。有关圣经传统与现代世界的“风格”,参见奥尔巴赫的经典分析: Erich Auerbach, *Mimesis*, Princeton, 1953, 特别是 66 页以下对奥古斯丁风格的分析。

因此,对于奥古斯丁来说,如果基督徒仍然在一定程度需要保留古典意义上的自由教育,那么就必须赋予这些“埃及人的金银和衣裳”以新的用途(*De Doctrina Christiana*, 2. 40. 60,《出埃及记》3. 22, 11. 2, 12. 35;参见 *Confessiones*, 7. 915)。换句话说,古典自由教育本身不再是目的,而不过是用于某个新的目的的“工具”,因此,需要重新厘清古典自由教育的人性基础。在彻底批判古典自由教育的基础的同时,奥古斯丁必须回答,在“陌生人”回到祖国的途中,他是否需要教育;如果需要,是什么样的教育;这样的教育究竟属于他的“祖国”,还是他在返回祖国的路上借用他人的行李和干粮,不过是暂时用以维持生计罢了?如果说,在柏拉图的笔下,苏格拉底和一个从未学过几何学的奴隶的对话,揭示了所谓“智者的教育革命”肇始的“职业教育”时代所面临的根本问题,^{①⑦}那么,奥古斯丁,选择他的儿子作为《论教师》的对话者,就是要借助一个没有受过正规的古典自由教育的孩子,^{①⑧}来思考教育对于现代陌生人的意义。

一 说话与教育

《论教师》的开头是一个非常简单的问题:“对你来说,当我们说话时,我们希望做到什么?”面对奥古斯丁提出的这个普通的问题,阿德奥达图斯的回答却非常奇怪,“就我现在能想到的,要么是教,要么是学”(aut docere aut discere)。对于我们来说,教育是一个特殊的问题,而“说话”则要普遍得多。^{①⑨}阿德奥达图斯的回答,把教育与人最常见

^{①⑦} Henri Marrou, *A History of Education in Antiquity*, New York, 1956, Chap. 5.

^{①⑧} 《论教师》中的阿德奥达图斯与《忏悔录》中的母亲莫妮卡,虽然没有受过正规教育,但却“学会”了真正的东西;而相反,奥古斯丁的父亲,推崇的是世俗意义上的自由教育,只关心他的儿子是否口舌便给,而不在于他的心灵是否遭到了荒弃(*Confessiones*, 2. 3. 5)。奥古斯丁的父亲和母亲,分别代表了两种不同的教育理想,以及两种对幸福生活的不同理解。而希波的主教并不把自己看作属于“受过良好教育的人”(doctus, *De Civitate Dei*, 3. 1. 1)。

^{①⑨} 例如 Gadamer, *Plato's Dialectical Ethics*, 1991, 43, 但试比较亚里士多德《形而上学》982a28。

的活动联系在一起:当我们说话时,我们要么是在教给人东西,要么是在从别人那里学习东西。希腊传统认为,人是会说话的动物。而根据阿德奥达图斯的回答,这个对人的古典规定实际上意味着人是一种教育或被教育的动物。如果教育是规定人的某种根本活动,那么,这里的所谓“教育”就不仅仅限于某个特殊的制度(比如学校)。通常我们所说的“教育”,所谓“受过良好教育的人”(doctos),只不过涉及这个更为根本的教育的一个侧面。制度化教育的问题,必须回到与人的本性,或者说人的根本困境,联系在一起的,作为本源意义上的教育来理解。

面对阿德奥达图斯的回答,奥古斯丁的态度初看上去令人有些摸不着头脑:“我看到了你说的这些观点中的一点,并对此表示同意,因为显然我们想要通过说话来教(loquendo docere),但我们如何通过说话来学(discre)呢?”(1. 1. 7-8)

在奥古斯丁看来,阿德奥达图斯的回答其实包含了不止一个观点,而他看到和赞同的只是其中的一个观点,即我们确实想要通过说话来教;但“我们想要通过说话来学”却是一个有待考察的问题。我们通常认为,教育包含两个同时发生的过程:教与学。教育就是“教师教给学生某些东西”。因此,教育需要探讨的不过是(1)哪些人才是真正的教师;(2)什么样的学生才能够学习到东西;或者对许多人更重要的是(3)什么样的东西是可以教和可以学的,如何“教学”。对(1)和(2)的回答在某种意义上取决于对(3)的回答。不过,我们通常都假定,教师教的东西自然也是学生学的东西,教育的成功取决于这个传授过程的成功,取决于教的过程与学的过程的一致性。根据这样一种“机械”模式,所谓“教育”就是“传授”,“拿到”就是“学会”,而“拥有”就是“知道”。简言之,教育就是“灌输”。^①在这个意义上,教育等于意见的说服。^②当“教”与“学”之间发生了偏差,教育就意味着失败。^③在这样

① 柏拉图,《理想国》518b-c,《美诺篇》93b,《优希德谟篇》287a,特别参见《泰阿泰德篇》(198b)的讨论,“灌输”的意象出现在《会饮篇》(175d-e)中。

② 柏拉图,《泰阿泰德篇》,201a-b。

③ 参见《高尔吉亚篇》453d-e。对“教”与“学”一致性的迷信,在柏拉图笔下,似乎始终是智者的一个特点,参见《优希德谟篇》276a-277c,特别是《美诺篇》70a, 96c。