

哲学讲稿

〔法〕爱弥尔·涂尔干 著 渠敬东 杜 月 译



涵芬书坊 004



商务印书馆
The Commercial Press

哲学讲稿

〔法〕爱弥尔·涂尔干 著
渠敬东

1883—1884年桑斯中学课程笔记

图书在版编目 (CIP) 数据

哲学讲稿 : 1883 ~ 1884 年桑斯中学课程笔记 / (法)
涂尔干著 ; 渠敬东, 杜月译. — 北京 : 商务印书馆, 2012
(涵芬书坊)

ISBN 978 - 7 - 100 - 08828 - 2

I. ①哲… II. ①涂… ②渠… ③杜… III. ①哲学—
研究 IV. ①B

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 274611 号

所有权利保留。

未经许可,不得以任何方式使用。

哲 学 讲 稿

1883 ~ 1884 年桑斯中学课程笔记

〔法〕爱弥尔·涂尔干 著

渠敬东 杜月 译

商 务 印 书 馆 出 版

(北京王府井大街 36 号 邮政编码 100710)

商 务 印 书 馆 发 行

三 河 市 祥 达 印 装 厂 印 刷

ISBN 978 - 7 - 100 - 08828 - 2

2012 年 4 月 第 1 版

开本 889 × 1194 1/32

2012 年 4 月 北京第 1 次印刷

印张 10 ½

定价: 42.00 元

中译本前言

杜 月

1882 年, 24 岁的爱弥尔·涂尔干在巴黎高等师范学院通过了资格考试 (agrégation), 于当年 11 月正式任教于巴黎东南七十公里的桑斯中学。按照当时法国的教育制度, 通过资格考试的年轻教师须在中学任教, 同时上交两篇论文 (一篇拉丁文、一篇法文), 方可获得竞争大学教职的资格。在桑斯中学, 涂尔干开设的这门哲学课程面对的是毕业班的学生, 课程的目的是让他们了解哲学的基本问题、构成哲学经典的各哲学家, 当然, 还包括法国自身的哲学体系。这门课程一共包含 80 讲, 于 1882-1883 学年度完整地教授过一回, 但由于涂尔干 1884 年即离开桑斯中学, 调往圣·昆丁中学, 这门课在 1883-1884 学年度被压缩了一些内容^①。

根据当时桑斯中学学生们的回忆, 涂尔干是位既严谨又非常负责的老师。他的讲授非常系统严谨, 每次下课之前, 他都会走回到黑板前面, 把此次课程的内容条分缕析地做一下概括, 生怕此前自己比较分散的讲解破坏了课程的系统性, 有碍学生的理解。很多学生太敬爱这位老师,

^① Neil Gross, "Introduction," *Durkheim's Philosophy Lectures* (New York: Cambridge University Press, 2004), 1.

以至于追随他到圣·昆丁中学去旁听他的课程。^①

我们有充分的理由相信，涂尔干不仅仅由于他的严谨而受到爱戴。一如很多学生认为他“为人和学问一样值得崇敬”，我们能够从以下他在桑斯中学发表的一篇演讲辞中看到，他是如何以超乎寻常的热情鼓舞了桑斯中学年轻的学生们：

不要以为贬低他人即可以提升自己。莫要有这样错误的耻辱感，要让他人成为你的引路人，这并不会剥夺你的独立。总而言之，要学会尊重自然的优越，同时又不丧失自信。这才是我们未来的公民的样子。^②

这篇演讲辞论述了大人物和平常人对于社会的作用，其间涂尔干论证了真理可以为所有人所知（这显然是在批驳勒南的观点），“被人所知是真理存在的唯一原因和形态”，同时又鼓励学生摆脱民主的平庸，尊重和鼓励大人物在社会中的作用。这样一篇演讲不但在学理上严谨，更在道德教育上有其着力点，无怪乎涂尔干会赢得众多桑斯中学学生的尊重。

在相当长的时间内，我们对涂尔干此段时期的生活与工作只有这些了解，至于他在桑斯中学的课堂上如何组织课程，选取了哪些人作为经典，又批驳了哪些人的观点，是否有自己的体系，这些我们一概不知。直到1995年，某位学者在查阅涂尔干晚期的材料时，意外地在索邦大学图书馆发现了500余页认真誊写的手稿，名为“爱弥尔·涂尔干桑斯中学哲学演讲，1883-1884”。手稿确定出于安德鲁·拉朗德

① Steven Lukes, *Emile Durkheim: His Life and Work* (New York: Harper & Row, 1972), 64.

② Robert N. Bellah (ed.), *Emile Durkheim on Morality and Society* (Chicago: the University of Chicago Press, 1973), 33.

(André Lalande) 之手，这位著名的哲学辞典编纂者即是当年桑斯中学的学生。在他 1963 年去世之后，他的手稿就被捐赠给了索邦大学。^①对于涂尔干的研究者而言，这一手稿的发现无疑是一巨大的惊喜！然而在初看这份手稿之后，惊喜则相当程度上为失望所替代。这是因为乍看之下，此份手稿中涂尔干所呈现出的面貌完全不同于之后我们对他的了解。在这份哲学讲义中，我们看不出任何社会实在论的痕迹，对自杀问题只是一笔带过，对上帝存在的证明更与涂尔干的宗教社会学观点大相径庭。学者们马上提出这样的问题：此份课堂讲义究竟有多少成分是涂尔干的原创？若他只是按照某一拟定的教学大纲照本宣科，此份手稿对于涂尔干的研究是否还有价值？

如何是“涂尔干”的？

首先，我们必须承认，涂尔干本人在讲授这门课程的时候一定感到了某种局限感。这是因为，在相当大的程度上课程每一部分应该讲授的内容早已被规定好了。确切的说，早在七月王朝时期，中学教授的哲学课程就已经有了翔实的框架。以库欣（ Victor Cousin ）为代表的温和派正是要在中学哲学教育中向法国未来的精英们灌输温和的自由主义价值和公民伦理，以此防御激进的共和主义和反动的君主主义对法国的侵害。来自巴黎的教育专家们不但要制定统一考试的题目，还要规定教学大纲的详细内容，更要深入到各个中学检查。

^① Neil Gross, "Introduction," *Durkheim's Philosophy Lectures* (New York: Cambridge University Press, 2004), 6.

按照库欣的规定，哲学课程分为五个部分：概述、心理学、逻辑学、伦理学以及哲学史。在之后的几十年中，哲学史被要求穿插在其他部分中，而原本在伦理学名目之下的形而上学则被要求单独作为一个部分讲授。甚至每一部分中具体讲授的内容也有具体的规定，如1880年的教学大纲要求伦理部分一定要包含思辨伦理、实践伦理（包含家庭伦理、社会伦理和宗教伦理）和政治经济学。

库欣的这一教育系统在若干方面都取得了巨大的成功，不但使哲学脱离了神学，具有了独立的地位，也使哲学讲授本身更加职业化。但第三共和国成立以来（1870年），这一体系就面临改革的压力。共和主义者将德法战争中法国的失利归咎于天主教对于法国教育的控制，要求彻底清除教育中的宗教因素。这一改革的直接后果是实证科学在大纲中比例大大提升。^①

因此，涂尔干的讲授内容既应该包括库欣等既有体系中的经典大家，又需要给予孔德和雷诺维叶以相应的侧重。根据我们看到的这份讲义，他确实也是这样做的。我们更可以引述某位督学对于涂尔干的评价，来说明涂尔干确实严格地遵循了当时的各项规定，严格控制了教学内容：

涂尔干先生外表严肃，甚至堪称冷漠。他工作努力，博学多闻，机智聪明，尽管他的思想过于严密而缺少穿透力，综合的能力大于创新，他的教授却非常精确严密……^②

我们是否就可以据此判断，此手稿毋宁是一些标准的教学大纲，而

① Neil Gross, "Introduction," *Durkheim's Philosophy Lectures* (New York: Cambridge University Press, 2004), 14-19.

② Steven Lukes, *Emile Durkheim: His Life and Work* (New York: Harper & Row, 1972), 64-65.

毫无涂尔干的原创呢？可这一结论显然又和某些事实相违背。若涂尔干真的只是照本宣科，他的授课何以被学生们公认极具启发，甚至相当多由于他的离开而不能完整听完全课程的学生去向上一年的学生借笔记来抄写？安德鲁·拉朗德又何以以一种崇敬的心情逐字逐句地记录他说的每一句话？我们还应该看到事情的另外一面，即涂尔干的独创性。

涂尔干开宗明义，“内在的人，是哲学的领地”，“哲学是有关意识状态及其条件的科学”。^①涂尔干对于哲学的定义显然拒斥了将“绝对”作为哲学不言而喻的对象，相反，他认为绝对本身的存在是需要论证的。如若绝对确实存在，它的角色也只是意识状态的条件。因此，哲学的母题就是思索人如何在宇宙中为自己寻求位置、进一步找到自身内部与外部的确定性。

我们需要注意，更重要的是，这种以内在的人，即人的意识状态为研究对象的哲学，可以开放前所未有的多样性。哲学固然是研究普遍的学问，但若研究途径是由内至外的，确定性是由个人内在的意识状态作为起点的，哲学也就成了一门包容多样性的学问。涂尔干在论述道德意识的时候说道：“道德意识可以是清晰的，也可以是混乱的，可以是有意识的，也可以是无意识的，可以是错误的，也可以是可靠的，可以是启蒙了的，也可以是蒙昧的，但是任何人都不能完全没有它。”^②

同样重要的是涂尔干对于世界的多样性的强调。在这个面向上，他批判了孔德和斯宾塞过于统一、抽象而缺乏变化可能性的体系。无疑孔德的实证主义与斯宾塞的进化论都构成了涂尔干思考的重要基础，但他在多样性和变化的问题上与二者的分歧是极其明显的。涂尔干曾经这样

① 参见第1讲。

② 参见第61讲。

评价孔德的社会学：“孔德认为这门科学已经完满了，它完全被概括成三阶段的法则。一旦这些法则被发现了，就再也无法延伸和发展，更别提发现新的法则。”^①

这一批判态度在哲学讲稿里也十分清晰，他讲道：“并没有什么证据像进化论者和联想论者所声称的那样，能够表明一切对象都有一个统一体。相反，我们所知的一切事物都使我们确信，复杂性和多样性才是整个世界的本性。”^②

对于哲学的重新定义、对于意识状态与世界的多样性的强调、对于既有哲学体系的批判，这些都让我们看到了涂尔干在规定的教学体系之内独特的着力点。因此我们有理由继续去探讨这一哲学讲稿对于涂尔干研究的重要性，而不仅仅将它作为一本普通的照本宣科的哲学讲义。

如何利用？

若我们已经确认这本哲学讲义具有某种原创性，下一步的问题即是，我们怎样利用它去进一步研究涂尔干？既然这本讲义按照官方的要求详细地列举了构成法国哲学传统的各位哲学家，对他们的体系进行了阐释，更重要的是，涂尔干也对他们阐发了自己的意见，那么一个重要的研究方向即是涂尔干学说体系的哲学传统。我们可以将他的哲学学说置身于19世纪法国的各学派之中去，考察它的起源及其与其他各学派之间的亲缘关系。事实上，此手稿一经发表，学者们就迅速做出了此番

^① Steven Lukes, *Emile Durkheim: His Life and Work* (New York: Harper & Row, 1972), 69.

^② 参见第22讲。

努力。

根据这份新发现的手稿，布鲁克斯（John Brooks）在其著作中证实了他的观点，即在孔德为代表的实证科学家之外，库欣等人的学说体系更加直接地构成了涂尔干乃至法国人文科学的基础。^①我们看到，涂尔干在手稿中多处提及，讨论可以去伪存真，调和因个体差异而产生的谬误，从而达到真理，而这正是库欣的重要观点。而沃伦·施毛斯（Warren Schmaus）在对讲稿的分析中指出需要重新确定涂尔干知性范畴的理论来源。^②

我们现在的的问题是，除了这一研究路径，即对涂尔干学说的起源重新定位之外，这份哲学讲稿是否还开启了其他的可能性？从直觉上讲，我们其实可以发现这份哲学讲稿有不少语焉不详的地方。这种言语和阐释的模糊可以归咎于涂尔干受到的客观限制：授课的时间、教学大纲的制约、学生理解能力的局限等等。然而这种模糊更可能源自另一种事实，即当时的哲学体系本身已经无法解答某些困扰涂尔干的问题。因此，如若我们可以发现，在涂尔干之后的社会学著作中，针对这些模糊之处有其着力点，我们就更可以确定这些模糊之处正是连接涂尔干的哲学体系与社会学体系的纽带。这也可以进一步说明，涂尔干的社会学与哲学体系之间存在着比我们原先想象的更加密切的联系。

我们在这里可以举一个明显的例子。涂尔干显然不满意康德对于假言律令与绝对律令的划分，对他而言，道德法则绝不必然地要求排除自身利益的考虑。相反，应该为道德法则找到更恰切的内涵，更加完整地

① John Brooks, *The Eclectic Legacy: Academic Philosophy and the Human Sciences in Nineteenth-Century France* (New Jersey: Associated University Presses, 1998).

② Warren Schmaus, *Rethinking Durkheim and His Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

也更加连贯地将人置身于其中。“人格”和“目的”是涂尔干为道德法则添加的具体内容，“什么是我们的义务？就是去做我们生而为之的事情。这里我并不是指为某种更高权力所决定的目的，而只是说我们按照某种方式被塑造，趋向于做某些事而不适于做其他事”^①。

而涂尔干在论证人的社会义务时，又确实阐释了一种颇有社会实在色彩的观点^②，即“个体的真理也就是社会的真理。如若一个人威胁到了社会，难道社会没有权利通过遏制他而自卫？……社会有权利自卫，不但防御来自其成员的危害，也要防御威胁其存在的邻邦”^③。真理，按照涂尔干的理解，即是对于人格的实现。既然社会有了独立的真理和人格，那么直接的问题即是，个体的人格和社会的人格都需要得到发展和满足，两者之间会不会起冲突呢？实现了个人的人格的同时也就实现了社会的人格吗？两者的目的是否相同？两者的和谐是否也是上帝预设的？然而在形而上学的考察中，涂尔干显然没有回答这个问题。我们该如何理解个体的人格和社会的人格之间的关系？他们是彼此排斥的还是相互形塑的？

而我们有充分的理由相信，这一问题是《社会分工论》关心的核心问题。在此书中涂尔干所运用的自然史的证明，其意义在于说明，个体变化的动力绝不在于个体之内，不在于追求个体的幸福，个体之所以变化，是因为他的生存环境，即社会发生了变化。

“社会容量和社会密度是分工变化的直接原因，在社会发展的过程中，分工之所以能够不断进步，是因为社会密度的恒定增加和社会容量

① 参见第 59 讲、第 60 讲。

② 因此，我们就不能遵从某些流行的观点，以偏概全地说哲学讲稿中毫无社会实在论的痕迹。涂尔干在 1885 年左右明确地提出了社会实在论的命题，他在哲学讲稿中极可能提及自身的某些思考，但这些思考确实只占据了极小的篇幅。

③ 参见第 66 讲。

的普遍扩大。”“分工的产生和发展，既不在于个人本身具备了某些特殊能力，也不在于受到刺激以后开始倾向于这些能力，而在于个人必须具有变化的可能性。”^①在这个意义上，正是社会密度和社会容量的变化促使人的能力发生了变化，使人的能力自身具有了可变性。在涂尔干看来，社会分工并不使这个特定的人成为木匠，那个特定的人成为教授，其重要性在于使每个人的能力包含着成为木匠或是教授的可能性。这种变化的可能性是社会的改变对于个人的目的、个人的人格所增添的重要内容。

而另一方面，随着分工的深入发展，在人与社会的目的之间也自然地出现了不同步的情况，而这种不同步并不必然带来冲突和撕裂感。相反，它是社会与个人自由的进一步保障。“分工的发展越迅速，个人就越容易与自己的环境和睦相处。但仅仅有了这种环境还不行，人们还应该比较自由地适应这种环境，也就是说，即使整个群体与个人的活动既不是同步的，也不是同向的，那么个人也能够在这种环境中独立生活。”^②

这就是说，社会的变化使个人获得了一种独立的人格，人们开始有自我意识。人再也不以原先环节社会的固定的组织和标准作为自己的准绳了，现在他开始独立判断。他把自己的整个生命都注入到自己的职业之中，即使在一块小小的领域之内也能在纵深上灌注自己所有的经历。现在的实际的解决方法再也不是试图回到一个简单而普遍的人，做一个什么都懂一些，却又什么都不太懂的半吊子专家，而是潜入到自己的工作中。在劳动中的一部分能力是已经展露出来的，更多的能力则处于蛰伏状态中。随着分工的发展，人们不断地在纵深的方向上挖掘自己的

① 爱弥尔·涂尔干：《社会分工论》，渠东译，北京：生活·读书·新知三联书店，2005年，第240页。

② 同上，第241页。

潜力，把自己变得越加丰富和有力。可以说，正是社会的变化，分工的发展逼迫个体不断地发现自身的能力，向一个丰富而内向的方向发展。这使个体可以成为自己的支点，可以在一定程度上反过来偏离社会固有的存在状态。

由此我们可以了解到《社会分工论》中的问题是如何发轫的。由于涂尔干对于康德道德哲学的批判，他以“人格”这一概念替代了绝对律令，然而却无法在哲学的系统内阐述个体与社会人格之间的关系。这两者复杂的关系需要更加深入的经验和历史思考，而这个问题则在《社会分工论》中得到了解答，两者的关系是如此的复杂，根本无法还原到任何一种决定论。

在经验中才能认识经验的条件

涂尔干在哲学讲稿中批判了以穆勒为代表的经验论，他明确地指出，“在经验中，我们是无法找到经验存在的条件的”^①。他同样反对费希纳和韦伯等人的方法，即运用实验方法测量心理现象，将复杂的经验仅仅还原为一组组数据。按照涂尔干的理解，感觉是无法测量的，而且任何试图将复杂经验还原为简单测量数据的努力都无法真正解释现象本身。

相反，涂尔干认定时间、空间、实质、原因和目的这些观念的起源是先验的，在这一点上他十分赞同康德。也正是这种对于先验的强调使哲学讲稿与之后的社会学研究之间存在着巨大的张力。但是同样重要的是涂尔干对于康德学说的批评：他反对本体世界与现象世界的两分。对

^① 参见第 21 讲。

他而言，心灵确实需要一套自身的秩序才能认识事物，但是这套秩序绝不可能完全扭曲了经验的自然，以至于心灵并不能看到现实的世界。那么这套心灵自身的秩序，即理性，与经验之间应该如何沟通呢？破除了经验论与康德的超验观念论，涂尔干将用何种方式克服理性与经验的裂痕呢？心灵要如何认识经验，获得经验的确定性呢？

答案就是：心灵依然需要自身的秩序，即理性，作为经验的条件，我们只有通过理性才能认识经验，才能使对于经验的把握具有确定性。但同样重要的是，心灵不能生来就认识自身的秩序，它只有通过经验才能认清理性。“理性总是促使我们将现象与不同于它们的东西发生联系，但它并没有告诉我们这些东西是什么。因此，经验必须介入进来，为我们提供实质观念的具体表现……经验的条件是理性通过某种抽象和一般的方式传达给我们的，而经验可以使我們更具体地去认识这些条件。”^①因此，只有通过条件才能认识经验，也只有在经验中才能认识其条件。事实上，对于涂尔干而言，“真理”与“认识”水乳交融，“被人所知是真理存在的唯一原因和形态”^②。

涂尔干明确地告诉我们，上帝不仅仅是道德法则本身，也是善与德性和谐的条件：^③

上帝不满足于仅仅创造世界，他还要给事物以安排，使它们组成所有可能的世界中最好的世界。神意在时间的源头就发挥作用，统辖世界生活的法则也得以建立起来。神意代

① 参见第 20 讲。

② Robert N. Bellah (ed.), *Emile Durkheim on Morality and Society* (Chicago: the University of Chicago Press, 1973), 28.

③ 参见第 77 讲。

表了上帝完全的智慧和善，为他的造物铺展了未来。上帝将这些一般法则永恒地保持下来。他是这些法则的守护者，这就是他对于造物持久的恩惠。因此神意包含着：

- 1) 从善出发确立法则；
- 2) 在世界中保全存在；
- 3) 维护已确立的法则。^①

因此上帝本身是道德法则获得确定性的条件。我们只有通过法则的实践才能认识上帝的本性，而对于上帝本性的认识可以使得我们进一步获得对于法则的确定性。这种对于上帝的论述完全将上帝当作了意识状态的条件，从而去除了上帝的意志这一面向。上帝作为道德法则的条件，它在经验中是可知可感的，并且可以作为确定性的来源和道德实践的指导。虽然这里丝毫没有提及社会作为神的可能，但不得不承认，二者只有一步之遥。

需要注意的是这里又存在着前后不一和模糊之处：涂尔干明确指出，形而上学的任务是对意识状态的条件加以考察。但是显然，书中对于形而上学的论述，对于上帝的考察只完成了这一任务的一部分，即考察了伦理行为的条件，而对于另一些重要的意识状态——即涂尔干最重视的逻辑学——的条件，却没有进行任何回答。

逻辑学研究的是为达到真理，心灵所应遵循的规则，那么它的条件又是什么？人们是如何确定它的内部法则的？比如，三段论是如何确立的？我们又如何在经验中认识这些法则？时间、空间这些基本范畴又是如何确立的？我们是如何在实践中认识它们的？读者不难发现，这些命

^① 参见第80讲。

题正是涂尔干的宗教社会学以及教育学所研究的内容。

《原始分类》正在于说明，社会生活本身如何使人们认识到时间、空间以及因果等知识范畴。涂尔干并没有反对心灵自然地具有某些特质，但是若没有社会生活，这些法则和范畴绝不能被认识，也无法得到深化。“教育所指明的思维方式，则是一个人凭借自身努力所无法确立起来的，它只能是整个历史发展的结果。显而易见，简单粗略的区别和归类与真正构成分类的那些要素具有天壤之别。”^①

自我审视：获得真理的路径

我们只要仔细地梳理哲学讲稿中所讨论的经验与其条件的关系，就能立刻意识到在社会生活中认识到的条件，即“社会规范”并不完全是压制性的存在。这种经验和条件之间的复杂关系正是一种自由的保障。确切地说，获得真理的方法在于对于所处经验与条件的自我审视，从而确定每一种意识形态值得信赖和依靠的程度。涂尔干在哲学讲稿中对于“批判主义”的简短阐释最好地描述了这种谨慎的自我审视：

在教条主义和怀疑主义之间还有一个中间地带，为这样的学说留出了余地：即不以先验的设定为基础，而是去检验我们的相信或怀疑基于什么样的理由，并以此为基础做出决定。该学说考察了我们的许多能力，确认了每一种能力值得信赖

^① 爱弥尔·涂尔干、马塞尔·莫斯：《原始分类》，汲喆译，渠东校，上海：上海人民出版社，2005年，第7页。

的范围，说明了我们相信各种能力的条件。总之，它从批判的角度考察了心灵，并以此考察为基础做出了自己的决定。^①

这种自我审视以获得真理的态度和涂尔干的社会学研究是否有关？或者它仅仅是一种哲学态度？我们有理由认为，这种经验与条件之间的复杂关系，这种自我审视的态度贯穿了涂尔干的整个研究。只是，在后期的研究中，这一态度不是即刻的，而是在历史中铺展开来的。需要审视的不仅仅是当时的各种意识状态及其条件，还包括各个历史阶段特有的思维状态及其社会条件。

要克服当代社会中人们的激情与偏见，首先要剖析造成这些意识状态的社会因素；而对于历史的考察则向我们展示了与当代完全不同的思想范畴，以及与其相联系的社会条件。人性的丰富性于是可以在历史中展开，我们于是得以在历史的经验中认识其条件，认识丰富的思想体系，而这种复杂和丰富就构成了对于当代激情与偏见的制约。这就是《教育思想的演进》一书的着力点。

在涂尔干生活的年代，中等教育在人文教育与科学教育这两级之间反复摇摆。大革命的成就在于设立了一套完全以科学教育为基础的教育体系，而在大革命的余波中，人文主义和教会之间结成了一种联盟，从旧时的文学教育那里找到了对他们视为正确有益的教义或原则的最佳支持。于是，教育在这两个极端间摇摆，就看是哪个政党在台上掌权，是更面向未来还是立足过去。这种现实的经验使人们感到，自然科学与人文科学是完全不能调和的两套对立的思维系统，因此必须在两者之间取其—，那么人们的心智也就必然根据自己的气质，意见或是偏见，完全

^① 参见第42讲。