

“新时代思政教育理论与实践”研究专题

主持人:陈寿灿(浙江工商大学校长,博士、教授、博士生导师,浙江省马克思主义教学指导委员会主任委员)

教育体现了人与环境之间的辩证关系。在特定的历史发展阶段,客观物质条件和社会诉求塑造了这一阶段的教育目标和教育内容。而实现理想与现实、理论与实践、科学与道德相互融通的教育实践,则又能反作用于历史的进程。当代中国教育和青年培养机制,反映了改革开放四十多年来社会经济发展在智力和人才方面的新要求、新标准。坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人,引导学生立德成人、立志成才,是当代教育工作者的根本任务和神圣使命,也是受教育者提升满意度与获得感的必由之路。本专题三篇文章从不同角度对此做延伸讨论与理论回答:作为马克思主义基本原理的哲学教学,是帮助青年大学生树立科学的世界观和方法论的根本指引;而提高公民道德素质既是培育和践行社会主义核心价值观的必然要求,也是完善大学生思想道德修养、成为合格公民的基本要求;习近平总书记对青年和青年工作的重要理论和实践部署,指明了青年成长成才的方向。

论智力平等原则下哲学教育的思想实验

张文喜

(中国人民大学 哲学院,北京 100872)

摘要:在课堂,透过“识别模式”,智力表现不平等总是可以被观察到。教师被教育传统所规定的典型角色,是凭借需要或能够将接受识别分类者提升到知识和理解的更高层面,且筑基于学生是“无知的”教育体统之上。由此,它容易转化为大学体制化的智力封闭的力量。而在知识观方面,对人与人差异视而不见也往往导致智力非平等主义。有教无类的思想有助于智力解放。特别是在哲学教育的思想实验下,当今我们的问题不是证明智力是平等的,而是在那样的预设下哲学教育能做什么。把这一思想的规定真正当作原则树立起来,必须有更多的人实实在在地成为人民的教师,俾使哲学的思想形象凸显其永恒价值魅力。

收稿日期:2020-01-05

基金项目:教育部高校示范马克思主义学院和优秀教学科研团队建设项目“增强大学生对思想政治理论课的获得感研究”(17JDSZK049);国家社会科学基金重点项目“政治哲学视域中的治国理政之道”(16ZZD025)

作者简介:张文喜,男,中国人民大学杰出学者特聘教授,教育部长江学者特聘教授,博士生导师,哲学博士,主要从事马克思主义哲学研究。

关键词:智力平等;哲学教育;辩证法

中图分类号:B49 文献标志码:A 文章编号:1009-1505(2020)03-0005-09

DOI:10.14134/j.cnki.cn33-1337/c.2020.03.001

从亚里士多德、笛卡尔到黑格尔都曾从“求知”“我思”和“思维”的维度预想过人人智力平等的原则。不难发现,理解这一原则一直是具有挑战性的事情。我们不知从何处去找寻问题之答案的线索。以西方哲学思想语法而言,从它总是以一种追求整体、追求普世的哲学来看:就是充满了一种压抑他者、甚至消灭他者的形而上学冲动。于是在原则上,在根底处,它就是“自我中心主义”的,就封死了任何通向他者和平等主义的出口。但这并不意味着西方哲学思想的起点不被他者和平等原则所纠缠。让我们脱出这个隐含不平等的传统解释,它可能只是表现为“历史的”解释。仅就希腊辩证法的论辩传统而言,它并没有避开另一种预想——理性中而非情感中包含的主观的平等预想。事实上,作为方法的辩证法本身就涵养着人人智力平等的原则和思想习性。所有伟大的经典作家都盛赞希腊辩证法那令人叹服的理性特征:从苏格拉底的问题中不断冒出新的问题,中间经过亚里士多德劈分辩证法与本体论和价值论,直到经院哲学—基督教思想。他们有一个意识:作为辩证法的辩证推理代表着认识的进步。可以说,在他们的知识观中,只有设定理性对话的互动者,但没有作为某种思想法权之人为设计者或独裁者。但是,令人既困惑又着迷的是,为什么从作为思想自由和平等原则的辩证法中演化出来理性、独断的形而上学。在意识形态范围里面,这个伤脑筋的思想语法问题可能永远无法解决,因为它实际上用所有的预想回指所谓真意识(真信仰)和假意识(假信仰)的揭露。而这种揭露通常具有西方沿袭着理性目的论的圆圈,也就是说,是坏的圆圈,可谓丢失了锻锤智力平等的那种非常明确的作用。要对这些方面进行整全的考察需要极为庞杂的研究工作,但是在当代语境下,这些方面至少能够作为引子能使我们洞见到应该把辩证法那种令人惊叹的力量归因于什么。辩证法在哲学教育方面的实际真相——而非想象,仍待时人去发掘。这一真相将推动时人弄清楚辩证法何以不能走相反的路:也即辩证法被宣讲法(有如强制阐释或灌输)代替。

一、对当下智力不平等的哲学教育状况的考察

在今天,对大学学术(教学和科研)秩序的思考中,有一个问题挥之不去:在大学里,谁是“模范教师”?表面上,这是一个正名及其名分论问题,实质上也是一个与思想质料融贯在一起的伦理—政治方面的问题。但从语义论辩的逻辑学看,“模范教师”从来都不是一个含义清楚的词汇。让我们限于哲学教育来考虑一下目前几类典型的“模范教师”的形象吧:能够上“金课”、能够“超度学生到极其快乐的学习世界”、充满专业精神、能够透彻解释他所讨论的论题,等等。因此,有多少人花了整整七年时间跟着老师学习例如马克思的著作,结果仅仅是把他的哲学留在落满粉笔灰的教室里或把它看作是一种学者或教授的学说。想必,这样的或类似的教师往往可能被体制奉为“模范教师”。我们现在要问,在什么意义上、又为了什么,哲学教育的结构在此被简单化了。因为无论哲学教育的宗旨是什么,关于理性交往的哲学教学活动总是可以有最低限度的一致,使成为同一、识别,等等。撇开学院哲学家教授中那些高度技术的内容或像一座建筑物那样永远难以完成的知识积累,只要教师不走进真正的、交互主体的意义的哲学教育之前,看起来依然还只是把教师当作谈论惊奇的哲学主体独白的又一次花样翻新。他们共同的地方在于,关于教师与学生之间在教学中的辩证关系思考仅从观看—理论的角度出发、并由此也仅从认识论角度出发分析哲学教学活动:教师并不仅仅意味着他必须判断学生交来的作业,他必须对它们进行分类,他还必须解释处理问题的正确方法。在所有这些情形中,他精心进行的抽象表

现出一种对认识论太过强烈的兴趣,太过于关注宣讲(有如教导、甚或强行灌输)。我们把这些教师的工作叫作“识别模式”。实际上,目前,“模范教师”就是通过这样的识别模式而干得非常好。为什么呢?因为他们有保证各种事物理性秩序的力量作依靠,而且有经典作家的那些至关重要的句读作前提条件,甚至其系统表达,都提供了支撑。这样,在高等教育哲学评估领域里,人们习惯于从教师提供判断、分类、解释这一关于教学的“识别模式”方面思考教育方式,而不是基于平等智力原则的考虑。

特别是,在哲学教育领域,所谓“识别模式”就是,教师用心地使用言说的种种手段对哲学课程内容进行识别、查证,帮助学生把所有的认知能力应用于一个被假定的相同对象上,比如,教师说,“这是黑格尔的观点”“那是马克思的观点”,就称其为教学。这里我们触及中世纪辩证法中以及人类经验中隐含的始终的对立,即类型和事物之间,形式逻辑与活生生的对话之间的对立。因为我们不是在一个充满类型的世界中生活,而是在一个原本是有差别的世界中,比如有的智,有的愚;有的贤能,有的愚笨,但孔子说得好:有教无类。然而在一种悖谬的情形,最好的教师似乎必然要求一定的狭隘。甚至狂热,比如,这里可能会使学生相信他的主张,也即学生可以在同一时间看到、摸到、记住、想象、构想的全都是同一个对象。就像笛卡尔第二个沉思里谈到的那块一般的蜡时所说的那样,这就是“我看到的、我摸到的、我想象的那块蜡,就是我一开始认识的那块蜡”^[1]。即使发生各种变化,蜡还是那块蜡。这是“我的”理智上保证的事情。可是,面对无穷无尽的事物和景观时,这里也必须与神志正常的预设相对照吗?如果各种感官都看不见面前的任何东西,情形又如何呢?实际上,人们不能随意推断或制造精神科学的对象比如崇高、美这样一些主观感觉,但在课堂里却总是预设了人人都适用的主观原则,亦即所谓作为各种能力协调的通感。面对无穷无尽的学海,不管学生实际上有没有通感,老师都习惯说大家都知道“这一点”。就这样,在课堂上,老师往往代理了我们的思考。这种方式实际上意味着,居于支配地位并引导着教学评价效果的哲学分析始终是“认知模式”。以21世纪而不是18世纪为背景重新解读“识别模式”,就能更清楚地了解我们现今在哲学教育方面的实践与教学艺术的经验理论之间存在多么深的鸿沟。

如果考察柏拉图的《泰阿泰德》篇、笛卡尔的《沉思集》、康德的《纯粹理性批判》,不难看出柏拉图、笛卡尔和康德,他们都是属于我们前面提到能够上“金课”的“模范教师”。就拿康德来说,在康德看来,“辩证法在过去的时代曾被特别用心地研究过。这门技艺在真理的假象之下陈述一些错误的原则,并且试图根据这些原则,按照假象对事物做出主张。在希腊人那里,辩护士和演说家都是辩证法家,后者能够将民众引向他们所希求的地方,因为民众是听任假象欺骗的。所以,辩证法在当时是假象的技艺。在逻辑中,辩证法有一个时期曾在论辩术的名下讲述,这种情况下的一切逻辑和哲学是某些空谈者玩弄各种假象的文化。但是对于一个哲学家,再没有什么能比这样一种技艺的文化更不体面了。所以,此种意义上的辩证法必须完全抛却,代替它被导入逻辑的毋宁是对这种假象的批判”^{[2]15}。康德这一解读是不公允的、错位的、故意造成时代错乱的,因为讨论欧洲思想史上辩证法的演化就得讨论前康德的或然知识的辩证法和康德—黑格尔的启蒙辩证法、克尔凯郭尔的生存辩证法之间的差异。但是这些差异本身尽管或此或彼,却有启示作用,让我们了解两千多年以来的所得所失。亚里士多德、康德乃是本论域的主要参照点。亚里士多德从逻辑这门科学的角度思考了“思维的纯心灵模式”,即黑格尔十分看不上的形式逻辑。在亚里士多德看来,“在严格意义上,逻辑代表对有效推理的格和科学方法的研究,而作为这样的需要,它不假定有关现存实在的本质的态度”^[3]。因此,在人类思想史上有重大意义:可公理化的思想自由平等的机制与所有辩证法所涉及的逻辑形式是分不开的。康德与亚里士多德不同之处在于:辩证法被看作制造思想假象的论说。在很多人看来,康德哲学是启蒙的,但是康德说这些话时,抬高了“作为智慧专家和教师的哲学家尊严”^{[2]25}。因此,在这一意义上,康德主义是反启蒙的化身。因为假象和真相也许不过是康德作为启蒙家的自裁而已。换言之,如果康德的哲学前辈利用辩证法制造言论欺骗民众,那么批判这些前辈用辩证法制造假象,因而具有启蒙作用。人们以为,“批判哲学”,就是一种垄断“批评”的哲

学。他们关于思想的“认知模式”的取向,迄今为止都是诉诸权威的、反平等的。

这样一种取向至少有两个缺陷。一是,没有做出任何关于教师与学生之间平等的暗示,相反,一位康德式的“模范教师”首先表现是一位评判者。识别模式作为教学法在很大程度上已经被宣讲法所支配、所代替。在当今的哲学教育中,希腊思想创立了隐含对话或平等原则的辩证法,但哲学教师使用的还是启蒙辩证法的非辩难的框架。二是,对于哲学来说,这样一种取向并不适宜。因为本来通感、共识、人人都适用的诸能力的协调都只能构成一种正统哲学的高级直观,在教育者的头脑里却成为一种理性妄自进行理智直观的乌托邦主义的工具。这样一来,哲学便没有打破教师与学生之间结构性不平等。

当然,这同我们心目中应当称何为真正哲学“教学”相关。一般说来,喜欢一个老师,是因为教师讲课逻辑缜密、坚实有力,这种喜欢对求知的学生来说当然是很自发的,尤其是对初学者来说更是如此。但是,一般说来,教师应当知道学生在增长见识过程中内在的消化比外在的灌输要有效得多。准确地说,在课堂上,创造一种智力平等的精神基本上相当于创造一个能够克服某种特殊意见的教学环境和氛围。而哲学恰恰就是要克服所有特殊的意见。因而,一个成功的哲学教育是从一个理性面前人人平等的理论说明开始的;一个阐述者,比如韦伯,有一个牢固的理想——“价值中立”,这个理想不一定好,但一定清晰明确并且至高无上,以致其他所有的东西都是附属性的。“一位真正的教师会时刻提醒自己,不要站在讲台上居高临下地把某种自己的立场强加给学生”^{[4]31}。在此,韦伯向我们推荐一种所谓“价值中立”的教学理念。很明显,韦伯很矛盾。一方面,他引导我们担心那种对作为“专家”的教师的知识被政治性利用。另一方面,当韦伯受二元论困扰,同时要求保持与价值中立信念一致时,韦伯就仍然被意见束缚。

怎样设想事实的经验陈述与价值判断的区分,才能使韦伯自己能够声称自己的观点科学合理变得更容易理解呢?虽然“价值中立”这个概括并不能清晰反映韦伯作为教师与自己个人的价值判断之间的关系。但是我们可以这样说,韦伯对“教课权”的规定是发人深省的。他实际上试图描述一种心灵和方法的习惯,以便让学生可以“独立地思考”问题。按理对于一个哲学家,再没有什么能比这样一种形式理性的运用更能避免诉诸特殊的意见了。因为,诉诸权威被降到最低地位。诚然,在教师和学生之间如何建立起一种关于智力(能力)平等的关系,作为大学官僚体制的伟大批评者,韦伯并没有深入分析。对于韦伯来说,“从来不能从科学上预先证明一位学院教师都应该履行什么义务,只能要求他具有理智的诚实”^{[4]30}。但是,在能够描述科学的理论气质之前,必须得到一种理论;在能够考虑可以形式化的法则延伸进入求知过程之前,必须定义什么是理性和什么不是理性。这一段关于理性的表白实际上相当于打出理性自我消弭的一炮。因为与一种广泛的观点相反,韦伯认为,“在科学上,业余者出现的想法很可能与一位专家不相上下,甚至还要意义重大。我们有许多非常出色的问题和理论,都恰恰出自业余者”^{[4]14}。韦伯这里所说的业余者,也必须与理性主义的背景相对照。我们承认,正像众多业余者的智力超过专家所表明的那样,专家的智力可能会不得不被扩展到容纳最众多人的智力的哲学理解,而且新的智力平等模式从那时起一直在被发展或者得到明确的承认。

那么,在课堂中识别模型是如何形成的?确定这种模型的实际起点很困难,但指出全部哲学教学法当然并不只局限于认知模型则较容易些,特别是在哲学教育实践性实验史里有一个脉络。在这脉络中,教师一般说来讲他之所读。书籍的世界对他来说近乎就是一个真实的全部的世界。但是如果他读他们的著作通常可能是由于钦佩他们的论证的机智或文字的优美,从中可以得到知性的愉悦,而不是出于对这些著作的主题产生同情或共鸣,那么对于维系知识权威的传统科学训练而言,这至少给教育体制提供某些可以先验预设的条件。我们在苏格拉底那里发现,苏格拉底学徒时期的失望表明,他寻求真理,所谓的“心灵哲学家”却用种种假定打发他。作为“一无所知的”学生和“无所不知的”教师的存在,就是苏格拉底和阿拉克西曼德、阿拉克西米尼、阿拉克萨哥拉等“最负盛名的贤哲”相对照的故事。但实际上“无知”的教师被掩盖了,人们隐隐地看到在他们的逻辑和哲学之外的一些直接利益,只

是在系统的教育体制中“无知”教师不像人们想象的那样明显罢了。

那么,我们如何重新发现已疏远生活实际的我们的教育世界?今天来看,我们并非对它的一无所知,而正相反地,是我们对它过多的认识。我想,事情很可能是,哲学教育成为问题在古希腊时代就已出现。当时,“有学问的人”声称他们什么都知道,他们享有绝对话语权。对智者来说,哲学教师不要觉得自己的知识缺失,而应该觉得自己什么都知道。当时在场的苏格拉底来说,这些哲学教师,只是“永远有理”的雄辩家。苏格拉底非常严肃地质问:“一个雄辩家要被迫谈论他不懂的科学时,他只需向那些懂得的人求教,于是他讲得肯定还会比懂得的那些人好”^[5]。苏格拉底嘲讽他们,是因为这些人把练练嘴皮子的功夫当作谋取哲学声望的手段。人们要毕其一生追求的真理,到智者那里就不过翻转为“语言和技术化”。另一件事情尚需提请注意。也就是说,希腊伟大戏剧中所描绘的是,教师掌控了语言,正像神学进入礼拜仪式,便导致苏格拉底怀疑精神的光芒被遮蔽。由此,哲学所说的自由很难保持与“虚假的知识”的分离。真实的知识逐渐进入虚假的知识,“智者”游说技巧逐渐进入心理学,心理学逐渐进入伦理学,而且在某种意义上,用言语来对集体思想的控制和对公共意见进行操纵。它们都被一般的哲学所舍。最终成为将自身建构为社会和政治实体。如今来看,古希腊的智者,就像今天永远有理的政治家或新闻记者。这些就是实际必要性和学术精致性要求的难以避免的后果。

这里正在悄悄地出现辩证法和宣讲法(所谓“传道”“布道”)的混淆。从此开始,进入提问辩难使辩证法得以落实为一种思想机制却被思想假象吞并的时代。在黑格尔辩证法失效的地方,它就变成诡辩的。使平等的提问辩难成为君临天下式的启蒙。由此,关于作为教师的苏格拉底的方法论,我们可以这样认为,苏格拉底“一无所知”原则是用来对抗诡辩家的,而那些承认自己无知,苏格拉底就教导他们,用归纳法知道一些已经知道的,或稍微加以思考也能够知道的东西。也许,今天看来,苏格拉底的方法无甚高见,但显然他的哲学方法与实际生活风格差距不特别大。确实可信的是,千百年来的哲学教育,我们一直在经历着理智化的进程,我们要想理解当时究竟发生了什么,我们就必须明白当代教育批评者韦伯式的忠告:每一个今天通过手机阅读的人,并不比原始人对他的工具和环境知道得更多。如果人们补充说,在当代文化中,希腊罗马的一些老生常谈是作为死气沉沉的发现从其古人的坟墓中涌现出来的,那么韦伯的思想并没有陈旧的死气,因为他的理论目的从来没有像一座建筑物那样得以完成,而是有机地增长起来的。它不是“我们知道的”的累积,也不是“值得我们知道的”的汇聚。问题当然还是,哲学就是爱智慧以及爱智慧所未可能的东西。

二、平等原则下思考哲学教育的根据

什么样的哲学教育方法才是保证哲学学习所必需的?这是一个非常棘手的问题,因为对提问者而言,总就是对已经知道的东西的认识。在这个意义上,正是重复使得认识的同一性得以可能。但是,重复什么呢?是不是说,上帝之后不可能有创造的想法?所谓重复,就是人不能在自然之上添加什么,不能出创新的想法?重复,就是如对原型加以复制,或图示,一旦偏移或离开原型,便导致错误或假象?因而它只能像在柏拉图主义哲学那样,重复就是对一个东西确证、确认、认同。没有被确证、被确认、被认同,就等于没有发生、没有意义。这可以被称为美诺悖论给人的启示。从本质上说,教育似乎首先就是一个重复结构。但对于哲学教育而言,实际上我们却时不时地对这个基本前提提出质疑。因为对于在分类规律的支配下尚未发现自由而清晰思维的哲学教育来说,没有被确证、被确认、被认同的东西可能会引致一种智力解放,而不是束缚。这里就出现了一个问题:重复难道不总是对一个已经知道的东西的重复吗?或者反过来说,相对于已经知道的东西,重复不就是补充性的、附属的东西吗?的确,这是一个重大疑难问题。对于孔子的有教无类的思想来说,甚至是一个关系其整个教育思想之生死存亡的问题,因为他的教育思想的最开端之处就是:不管什么人都可以受到教育的。教育原本不只是本原(原

型)的机械的再造、非生产性的单纯重复。这是孔子教育思想的出发点。我们只是把这一点更严格地限制在哲学教育上就不会不使人们放心的。由于这个原因,几何学学习和训练是不是像柏拉图认为的那样完全有助于哲学教育就可能是令人怀疑的。至少数学学习在某个历史时期比如中世纪并没有像在近代被认为那么重要。

问题在于,可靠地适用于一种思想方式是受到鼓励的,但是当人们感受到前后不一、矛盾之迷人而有教益时,辩证和辨惑同样也应当受到鼓励。我们之所以会在哲学领域中思考教育范畴,并且认同“有教无类”这个提法,都并不是偶然的事;这样的提法满足了我们要在那种出自启蒙辩证法诉诸必然性知识欲望和作为平等对话的希腊论辩辩证法中产生或然知识欲望之间寻求妥协的欲望。而一种协调的逻辑不总是构成了哲学教育评价的标准吗?甚至疯狂,比如在黑格尔《精神哲学》中,不也必须与健康的、理智的意识背景加以对照?还是说相反的,这种协调本身不可能,甚至疯狂不可能在健康的理智的意识上加以讨论^{[6]173}?

我们暂时还不能完全回答这个问题,现在我们只能说,就最广泛的意义上理解,主观与客观的统一,相当于一种社会责任,这种社会责任的意思是说,比方说,一个真正的医生既是懂得医术,也是在他身上技能—知识—语言表达高度统一的。例如,在古希腊区分真正的知识和假的知识的一开始,我们就看到了哲学作为知识型还没有同科学分开的时候。当然,这个情况随近代社会和工业革命而改变。从此,科学成为科技。这首先可能意味着古希腊人在科学中寻求的整全性,现代科技再也无法提供。本来就丰厚的科学创造力,如今已被纯粹的理性目的性牵着鼻子走,更甚者,里面涉及的是对记忆的控制(记忆术)。斯蒂格勒认为,生产技术与记忆技术互相融合已经成为趋势。随着通信技术、信息技术和信号处理技术的出现,将会是对全球想象的东西的掌握控制。比如说,在远古,天空是一个广袤的舞台,人类在那儿学会了哲学凝思,也即学会了人生和宇宙思考。今天,GPS定位变成生活节奏、信仰、与过去和未来的联系的基本质料。用户本身变成了一种数据。认知活动占据了 we 大部分日常生活活动。朗西埃说,以此方式理解集体和个人意识运作条件,无法真正理解现代民主和平等教育所要起的作用,也即无法验证每个人与其他人的智力平等这一假设。

当然,我们也据此看到,劳动分工造成的生产者和消费者的不平等,取代古希腊意义上的平等民权。斯蒂格勒曾分析过知识传递的保留记忆的技术(例如摄影以及录音机)出现的后果。依据斯蒂格勒的分析,当人类对知识产生崇拜、对知识充满热情的时候,知识是令人动容、津津有味的。或许在你本以为浪费了一个课时里,学到了很多,只要你愿意想一想,这一课时里都教给了你什么,到底是什么呢?在不同的哲学系统里,当然有不同的思想语法。据说,有这样一些事物,一个有理性的人绝不想比一个普通人知道得更多。例如,“有”不是“无”“一”不是“二”,这是无人怀疑的真理。可黑格尔却还想进而让人明白,这何以且为何是真理,以至于到头来,你放弃作为对知识的爱慕而追求真正的知识、绝对知识,你自身是“有”还是“无”,你都无法肯定了。这不就是“理性狡计”吗!没有人会像黑格尔那样总是要求我们以清醒的理性精神来讲话,而且一种生活的逻辑将容忍具有非凡想象力的辩证法。但是,今天,你正是生活在一个十分危险的“失忆”时代。曾经打开历史地平线的记忆变成关闭记忆的工具,其方法是借助以下借口:就其天性而言,思想的知识形式之世界划分就是以哲学学习达人和哲学笨蛋为界。

因此,什么样的哲学教育才是保证正确学习哲学所必需的?这个答案必须通过对哲学的教与学之间关系的重新审视来确定,即重新审视被视为造成哲学学习障碍的首要根源:哲学教育也许已经将能否还原为知识的学习当作首要任务。从普通知性立场看,如果我们不是一开始就已经可以以知识的方式教学的话,我们一开始就手足无措了。这正是令人迷惘的事情。

消极地说,在今天,哲学处于匿名状态,或者说它正在变相成为一项让可怜的学生专门集中于—类确实性、并用一种特定的方式思考和说话的技术。这样一来,对哲学教师而言,他应该让人知道他无所不知。而那种声称已经无所不知的人,还有那些由于自己的贫乏,以所谓优越的形态杜撰了某种与

一切原理不同的原理的人,只会从一种意见摇摆到另一种意见。他不会认识到,这种意见是自己的还是别人的。因此,在这种教和学中,是没有生产性的。因为他提供出来的东西不是那种能够让学生领会他自己能够学习的东西,而是生成问题的特定方式,因而同时也是适用于特定的教的方式。显而易见的是,哲学的教和学应当含有宽广的、深刻的多的意义:我们应该把哲学看作是一门这样的学科,它在我们自身中应当不断唤醒为自由所做的召唤思想的准备。套用维特根斯坦的语言意味来说,哲学就是知性在企图突破语言的边界时造成的一些坑坑洼洼。

海德格尔早已经指出,在19世纪20年代的德国,显然“科学的‘理智主义’”才是德国大学教育的支配理念。因此,将当时的大学说成是由某种专业教育主导的“百货商店”是恰如其分的。在此,海德格尔从科学之整体的角度强调了大学哲学教育的独特魅力,即具有“来到世界的近旁”或真理的优势地位。在如今这个我们将一切关于表面现象的知识积累或对知识的猎奇性收集之掌控都称赞为大学哲学学习的时代,我们可能会对其中所引致的某种风险很“无知”。所有被证实规则,所有常态化的进程,都可能成为“有问题的”。由此观之,在真正的哲学教育中,问题化进程与常识化相对立。或者说,它采纳人们通常会持有的观点,但是随时准备以非常识观点为它们辩护。例如,人与人的差别没有作为一个经验陈述而遗弃,而是吸收到他的形而上学的核心里来。

当然,这并不意味着挡在人与人差异和智力平等之间的墙很容易拆除。在大学里,只有遗传学、社会哲学和社会科学的研究对象关注平等问题。在以前,大学通常未被视为创建人人智力平等的场所,以致社会无法隐瞒真相:大学与我们平等和社会公正的理想背道而驰。相信有普遍的高等教育这种可能性,或者相信它能够带来实质性的地位平等,或许依然只是一种哲学的思想规定。而没有人能够设想被今天的社会哲学称之为“智力”的东西究竟是什么。很显然,它不能被客观地反映为语言规范的持久存在,倒不如像笛卡尔那样干脆说,智力(良知或思想的能力)是“人间分配得最均匀的东西”。这绝不是一句玩笑的话^[7]。一个人最后以及从“独立思考的能力”出发知道什么是正确的,这必须被看成是一个在一定的文化圈及其思想类型内自由的学习及语言运用过程的成果。尽管如此,像“智力”这样的东西也许因文化圈和民族气质不同而存在差异,但是这也许是一个求得人类思想共通的自由平等的过程,这是一个没有终结的过程。

三、远大前景:通过智力完善社会平等

今天,我们必须考虑所有高等教育过程所涉及的智力平等的思想实验。基本的事实是,我们现代社会在如此多的方面与大学共同生长,使得社会无法离开大学。任何一个现代社会没有谁能够代替他们在知识上的传承能力。

那么,我们可以得出下面的结论吗?这个结论是:大众化高等教育促进实质上的社会平等。大家都承认,今天的高等教育已经大众化了。一个明显的事实是,不是像过去那样特定的这个群体或那个群体的人可以接受高等教育,而是普遍的、大量的人群可以接受高等教育。过去,大学叫作“象牙塔”,今天,大学叫“第三级教育”或“中等后教育”;过去,大学抱负“高级知识功能”或高级学问,今天虽然对大学的存在是为了高级学问的思想没有怀疑,但专业培训、甚至实用性服务的增加,就必须有更多的人实实在在地成为人民的教师。从“精英”到“大众化”高等教育的转变,实际上是伴随政治理念的转变,是朝着经由智力平等接通社会平等的理想向前迈进。在这个基础上,真正落实人民当家做主,反对精英或特权阶层掌控政治的理念就得以盛行了。在今天西方人眼里,民主应当优先于哲学的。无论是罗尔斯,还是罗蒂,他们都不认为哲学能够给予一个民主社会中的政治正义概念提供有效性基础。说实话,这场被罗蒂称为“后哲学的文化”运动把民主与平等的哲学基础都排斥了。但是,传统总是想发掘它们的哲学基础。在美国,有一种鼓吹民粹主义的情绪是从杰克逊式的革命开始的。过去,对大学没

有多大兴趣的政治家们也都纷纷关注起高等教育。对那些要使大学对“人民”有用的计划做出积极的回应。自然科学必须成为“人民的科学”，人文社会科学必须停止作为财政的钱老板的工具^[8]。而对于中国人来说，在一个家庭中，以前从没有人上过大学的人获得大学学位，意味着他们家的社会地位和收入的提高。从一般市民到一个大学生的转变，因此不容小觑。与此同时，大学里出现了很多职业或专业培训的要求。这是对大学应该跟上时代、满足未来社会的需要这一信念的扩展和应用。这里出现的一个问题是，在同一时间、同一地点如何满足所有人的大学梦想？抛开人与人之间的差异（如收入、职位诉求等）不论，大学是不是应该为所有的人服务？在我看来，答案是：是，也不是。如果我们把社会平等界定为机会平等，如果我们要全面理解机会平等，就要通过能力平等的角度来确定、来评判。

今天的高等教育的大趋势似乎接近哲学家已经宣讲过的人人智力平等的预想。众所周知，从亚里士多德所谓“求知是人的本性”到笛卡尔“普遍天赋的我思”再到黑格尔“人之所以异于禽兽在于他能思维”，这些思想都全部或部分包含着人人智力平等的预设，也即知性能力是先天的、世上所有事物中分配最公平的东西。看来，“智力”或“能力”概念很要紧。比如，在康德那里，主体（个人），他的能力应归结为心的知性（自发性）的能力，但“那做成知识的冲动，来自纯粹思维”^[9]。在这一规定中，无论是在美国还是在中国，思考是一种天赋能力，这种能力在每个人身上分配是公平的，这都不是实际上的。确切说，这两点都不能从主体或个人上来理解。相反，大家都熟知的是，人与人之间存在差异。这种差异不仅在体貌特征上，而且也反映在智力、体能等个体内部特征上。所以说，排除明确的智力不平等，才能有所谓智力平等的原则，因为在现实性上对智力的比较往往是不完备、不清晰的。正如人们所说的那样，在讲坛上，“智力”在概念上是成绩差、旷课、在课堂上说闲话、不长记性诸如此类事情的反面，是一种认识能力的相关物。不过，这不是问题的全部。问题的简单事实是，可以想象，小孩没有教师或他人协助就能够建立起语言的能力。一般说来，一个人的语言能力是在自己母语中实现的，也就是说，是在他成长和生活的地方所说的语言中实现。这一点颇像小孩没有营养学知识就能够学会吃东西。推而广之，人人都能够学习其他科目。在这一意义上，智力系统应当被视为一种内在的“骨骼”，而不是一种“表皮”，是一种独立思考的相关物。朗西埃指出，在现代教学秩序中，对于许多教师而言，他们确实无法想象的事情是，学生的心智与他们自认为“学高为师”的人是平等的，而这种平等是任何自由人教育唯一的理性基础。不可思议的是，一个完全“无知的”教师能教会学生他完全不懂的内容，这样的教师难道不是“更聪明”吗？因为他的教学与促进并催生了学生学习的发动机。同时，他首先重视“智力解放”，因为“智力解放”更为基本和重要。

此外，笛卡尔著名的建议，承认思考能力是世界上所有的东西里面分配最均匀的东西，但是，这种主张的实际意义既不是要求改变出身或财产或学问为衡量政治统治的合法性的实质内容，也不是要求大学录取学生的知识标准的改变。相反，事实上，大学依然故我地要求记忆力要好，想象力要丰富，或听力要棒，如此等等。这些要求无非基于工具理性。例如，在招生时我们特别会关注一种精神病，因为大学不是精神病的治疗所，所以大学不能接受一位精神病人。因而出现了这样的事例：有一些疯子由于尚未完全毁灭理性本性而获得天才般的创造，却被大学拒之门外。在审视这样一些根深蒂固的不平等时，这种看待个体智力优势的方法的局限性也是明显的。按照黑格尔的说法，疯狂并不是理性的抽象能力的丧失，而只是现存的理性中的错乱、矛盾，就像身体的毛病并不是健康的完全丧失，这样的一种丧失就会是死亡，而是健康中的矛盾一样。按照黑格尔此种看法，精神病不同于精神涣散，阿基米德、牛顿都是著名的精神涣散者，无论是阿基米德忘乎所以地深入一个几何学问题，还是牛顿把一位女士的手指当作烟斗的填塞器使用，这样的精神涣散都是他们过度地从事于科学研究的后果^{[6]175-177}。但问题是，为什么一个大学可以接受像阿基米德、牛顿这样的人，但不能接受发疯了的尼采、阿尔都塞呢？一句话，从理性主义颠覆看，知识里发现的并不是疯狂的知识，更不是知识史，而是福柯所谓的疯癫史、临床医学史，等等。可见，智力平等只是一种哲学家的思想的观点，也就是说，在学究的位置上，师与生是平等的：学生可以学到的是自己已经学到的。雅科托哲学思想实验的含义就是，

“无知”“无能”甚或智力表现“低下”很可能是一种可名之为平等的教育理念的哲学基础^[10]。

这样,在理解智力平等原则时就不能忽视人与人之间的差异这个事实。在知识观方面,对人与人差异视而不见也往往导致智力非平等主义。哲学家提出了一些不同寻常的思想和实践。在这方面,哲学家的使命是为来到大学接受教育的人提供思想的原则,发现新的真理。如果说哲学家能够对社会变革有任何作为的话,那么智力平等从原则上说是只能通过哲学给予思想的规定。既然是思想的规定,我们也不能仅仅满足于用常识或相反的经验事例来与之对立、反驳它。进一步说,由于目前依然并不能实现所有人平等自由享受高等教育,因此社会平等并不能单单依靠智力平等的大学教育原则。对于一个健康的社会来说,智力或这种智力运用相协调一致的分配平等首先是应当捍卫的。例如,罗尔斯著名的“作为公平的正义”理论的一个基本要求是,富二代加上特别聪明的天赋并不一定造成不平等的收入。收入平等是罗尔斯的“差别原则”的基本诉求。当然,从现实上说,智力平等当作原则树立起来无疑是困难的,而把这一思想的规定真正当作原则树立起来,正是这一点使哲学凸显其价值魅力的思想形象。

参考文献:

- [1] 笛卡尔. 第一哲学沉思集[M]. 庞景仁,译. 北京:商务印书馆,1986:31.
- [2] 康德. 逻辑学讲义[M]. 许景行,译. 北京:商务印书馆,2010.
- [3] 吉尔比. 经院辩证法[M]. 王路,译. 上海:上海三联书店,2000:12.
- [4] 马克斯·韦伯. 科学作为天职[M]//李猛. 科学作为天职:韦伯与我们时代的命运. 北京:生活·读书·新知三联书店,2018.
- [5] 阿尔贝·蒂博代. 批评生理学[M]. 赵坚,译. 北京:商务印书馆,2015:126.
- [6] 黑格尔. 精神哲学[M]. 杨祖陶,译. 北京:人民出版社,2006.
- [7] 吉尔德勒兹. 差异与重复[M]. 安靖,译. 上海:华东师范大学出版社,2019:232.
- [8] 爱德华·希尔斯. 学术的秩序[M]. 李家永,译. 北京:商务印书馆,2007:143-151.
- [9] 谢遐龄. 康德对本体论的扬弃[M]. 长沙:湖南教育出版社,1987:96-97.
- [10] 雅克·朗西埃. 无知的教师:智力解放五讲[M]. 赵子龙,译. 西安:西北大学出版社,2020:25-55.

On the Ideological Experiment of Philosophy Education under the Principle of Intellectual Equality

ZHANG Wenxi

(School of Philosophy, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: The inequality of intelligence performance can always be observed by “recognition pattern” in class. The typical role of the teacher defined by the educational tradition is to promote the learners to a higher level of knowledge and understanding regarding the needs or capacity, which is based on the educational system that assumes students are “ignorant”. Therefore, it is easy to transform the role into the power of institutionalized intellectual closure of universities. In the view of knowledge, turning a blind eye to the differences between people often leads to intellectual inequality. The idea of teaching without difference is conducive to intellectual liberation. With the ideological experiment of philosophy education especially, our problem is not to prove that intelligence is equal today but what can philosophy education do under such presupposition. To set up the thought as a principle, more and more people must become teachers for the people, which will help to highlight the eternal value charm of philosophy.

Key words: intellectual equality; philosophy education; dialectics



(责任编辑 杨文欢 韩玉志)