

教育史研究中的总体史观与辩证法

——涂尔干《教育思想的演进》的新方法

北京大学社会学系 渠敬东

摘要：涂尔干在《教育思想的演进》指出，教育是将家庭、社会、政治、宗教等一切文明之要件统合起来的枢纽。中等教育在曾经历史的生活总体中，对于国家之政治构造、民族之精神底色乃至整个西方文明史的接续与重启都起到了不可或缺的作用。本文从三个层面梳理了路易十四以前法国中等教育史的发展历程。从社会形态学出发，通过明确的历史分期总结了现代教育曾经经历的不同阶段，每个阶段特有的历史条件和政教关系，及其结构化和组织化的不同方式。从历史内在的辩证运动出发，考察了不同阶段内部的矛盾关联，其精神特质的肯定性和否定性的两个方面，以及不同阶段之间相互转化中的辩证过程，特别强调了历史中的连续性及其发生转变的外部条件和内源性的契机。从文明史之构成和变迁的角度出发，说明了教育的本质乃是对文明传统，特别是古典文献的激活过程，不同时代界定、选择和阐释文明传统的方式不同，其学术重心和教育目标也自然有所不同。因此，涂尔干的教育思想史，所呈现的不只是一种观念的传承和流变，而是用整个社会实体的发展来做补充和印证，以文明的衍生和演化机制为其根本主旨。

关键词：涂尔干；中等教育；辩证法；大学；人文主义

Totality and Dialectics in the Prehistory of Modern Education: A Methodological Analysis on Emile Durkheim's *L'Évolution pédagogique en France*

Qu Jingdong

一、引言：教育与社会学

哈布瓦赫说过：“社会学并未允许大事声张地进入索邦，而是转经教育理论这扇小门悄悄进去的”（哈布瓦赫，2003：1）。涂尔干是推开这扇门的人，他用来敲门的那块砖，就是他的三个层面的教育学研究：一是道德教育，二是儿童心理学，三则是教育史。社会学这门学科的诞生，需要教育学提供的先天基因，很多人觉得这是一种学科发育的巧合，但细绎之却并非如此。

康德早就说过：“人是惟一必须受教育的被造物”；“人只有通过教育才能成为人。除了教育从他身上所造就出来的东西外，他什么都不是。”（康德，2005：3，5）由此可见，教育是人的规定或定义，造物主造了人，是自然的规定，可是人吃了禁果有了恶，就需要给予自己第二次生命。只有教育，才能将造物主给他配备的达致“善”的所有禀赋实现出来，才能让他重回人的“类”本质上去。因此，人不是通过一次规定就能够自然成为人的，人还得在人与人的现实世界里跌打滚爬、合作共生，才能最终成为本质的人。不过，这样一来困难也出现了。康德接着说：“需要注意的是，人只有通过人，通过同样是受过教育的人，才能被教



育”¹；“但教育一方面是把某些东西教给人，另一方面还要使某些东西靠其自身发展起来：因此人不可能知道，在他身上自然禀赋到底有多大”（康德，2005：5）。这样看来，教育就不单是一种观念或思想的形成过程，也不是一个人的自然发育过程，而是人与人之间的重复或传递的过程。教育要给予人的一种观念或一种习惯，只能说像一粒种子，而人的自然存在的所有条件，就好比土壤。种子种在土壤里，能不能生根发芽，枝繁叶茂，靠浇水施肥，剪枝疏果，但好多时候土壤不适，就会出现南橘北枳的糟糕结果。

“能够对人提出的最大、最难的问题就是教育”（康德，2005：7）。教育最难的地方，是要把合适的种子种在合适的土壤里，还要知晓各种气候条件，掌握精湛的园艺手法。而其中教育者与被教育者之间的关系，也不是那么容易合宜地确定下来。他们或者是一种预先存在的家庭关系，要么是被全体人民规定好了的政治关系，要么是带有实在特性的社会关系。卢梭说，资产阶级家庭事实上已经破碎了，父亲忙着挣钱，母亲忙着交际，把孩子托付给了雇佣来的保姆，已经无法承担起教育的职责（Rousseau, 1979: 45-47; 渠敬东, 2012: 177）。托克维尔说，大革命中思想家们为民众植入了抽象民主自由的种子，以致掀起了一场恐怖的政治运动。诸如此类的例子，都迫使人们充分估计到教育的难处，估计到教育所涉及到的所有构成要素和影响条件。

教育是将家庭、社会、政治、宗教等一切文明之要件统合起来的枢纽，这个判断怎么说也不为过。这也是社会学以教育学为先声的真正理由。社会学作为一种总体学科，是应西方文明史之现代阶段的政治危机、经济垄断、社会解体以及宗教变迁等所有实质难题而兴起的。社会学不惟是一种形而上学的观念，也不惟是一种历史主义所还原成的现实条件，更不是心理学意义上的预设安排。社会学带着教育学的基因，是因为她既要研究种子，又要研究土壤和气候，既要研究人的双重自然的规定性，又要研究一切现实的社会历史条件（参见涂尔干，2003b; Fenton, 1984），既要追溯一种观念或思想形态之历史演化的进程，又要考察人与人组合或组织起来而形成的一个经验世界，既要理解一个特定时代的日常生活和习俗民风，又要呈现出那个时代人们得以实现神圣信仰的通路。涂尔干毕生致力于的社会学研究，就是为破解教育之实质难题所生发出来的艰苦努力（参见涂尔干，2001a）。而《教育思想的演进》（涂尔干，2003a）一书，之所以被称为社会史的开山之作，是因为它所散发出的正是这种社会学研究的独特味道。

二、教育史的用意和写法

《教育思想的演进》是一本追溯现代教育发生、发展之历史的书，但用的却不是今天分科意义上的教育学视角。换言之，本书的主题虽是教育，却不是惟教育的讨论。同样，探究历史的取径，也不是老旧的方法。1903年，涂尔干在同福孔奈合著的一篇文章中就曾指出历史学已经逐渐呈现出社会学化的趋势。1908年，在“论社会学和历史学中的解释”一文中，他也曾说过：“事实上，在我的社会学知识中，根本就没有只符合社会学的称谓而不具备历史学特征的东西……根本没有两种彼此孤立的方法或两种风马牛不相及的概念。历史学中真实的，在社会学中也同样真实。”（Durkheim, 1982）涂尔干对教育史的考察，实则贯穿着一种社会学意义上的历史观。这样的历史观，不仅着意去尝试去描画和比较历史个案，把握各种各样“有意义的因果模式”，还力求透视“引发特定结果的条件组合或原因集合”，为历史之

¹ 涂尔干在《教育与社会学》中是这样来界定教育的：“教育若想成为教育，就必须有成年人和年轻人这两代人的互动，有成年人对年轻人的影响。此外，我们还必须确定这种影响有什么样的性质”（涂尔干，2001a: 306）。



实在构成给出一种总体性的解释。²

哈布瓦赫指出，涂尔干最早运用的这种史学方法，概言之即是“以古鉴今”，后来所谓年鉴史学之核心精神亦肇发于此。马克·布洛赫特别从古今关系的角度说明了这种史学所要把握的历史实质：“古今之间的关系是双向的。对现实的曲解必定源于对历史的无知；而对现实一无所知的人，要了解历史也必定是徒劳无功的”……“只有通过现在，才能窥见广阔的远景，舍此别无他途”（布洛赫，1992：37—38）。因此，过去与现在的关系并不是断然分割的，历史对于今天的意义，并非仅限于一种事实上的关系，更在于历史呈现出现实之于未来的诸多可能性。涂尔干在本书开宗明义地提出：“教育形式可以是多种多样的……在每个历史时刻，都有几种可能的未来”；“只有细致地研究过去，我们才能预想未来，理解现在”（涂尔干，2003a：10）。本书所呈现的历史，是一种现在之多种可能性的历史，历史是选择性的，既为“现在”设置了界限，也提供了开放的可能性：“即便我们离现在而去，最终的目标还是要重新回来的”（同上：17）。或者依照蒂利后来的说法，历史的演进“即使不是无限的，也是多样的，每个时刻都有许多可能的未来”（Tilly，1992：33）。

事实上，现在始终不会逃出我们的视线。它是我们始终趋向的目标，在我们前进的过程中，它会逐步地凸现出来。说到底，只有在过去当中，才能找到组成现在的各个部分，有鉴于此，历史倘若不是对现在的分析，又能是什么呢？（涂尔干，2003a：17）

这样的历史解释，既不是纯粹实证性的历史主义的解释，也不是观念至上的历史目的论的解释，而是试图在历史与现实之间确立一种相互构成的辩证关系。现实并不是过去的一种决定性的结果，也不是视某段以往的历史为敌，与过去决裂。倘若如此，“有些过去的特征，原本可以成为也应该成为现在与未来的标准特征，就这样消失了”。今天的人竭力否弃信仰的时代，文艺复兴时期的一些人似乎要彻底清除经院哲学，殊不知，在他们攻击过去的时刻，正是自己消亡的时刻。一旦教育试图要塑造一种全新的人的时候，也意味着教育寿终正寝的时刻来到了。因此，“我们必须努力理解与我们自己的时代相距最为遥远的教育思想体系，也就是欧洲文化最先肇发的那套教育思想体系。我们要去研究它，描绘它，并且尽我们所能去说明它。然后，我们将一步接一步地追随它所历经的、与社会本身的变化同步的一系列变化，直至最终达到我们当前的处境。这必须是我们的终点，而不是我们的起点”（涂尔干，2003a：15）。

有了这样的历史认识，我们才知道教育曾经的历史对我们究竟意味着什么。历史似乎本来就包涵着一种启蒙的要素，它不驻足于现实应一时之需或热情一阵的选择，而恰恰为现实赋予了诸多可能的选择。不过，即使是遵循一种总体史的方法，任何研究也都无法穷尽所有的主题，而必须是一种确切的切面，一种能够引发与总体问题相关联的照面。《教育思想的演进》本是涂尔干于1904—1905年在巴黎大学开设的课程，题目叫做“法国中等教育史”。为何选取这样的一个切面来勾勒现代教育的轨迹呢？涂尔干做了明确的说明：“在我们历史上的大部分时间里，中等教育都是我们学术的核心”。历史上，高等教育孕育出了中等教育之后就销声匿迹了，直到普法战争后才重获新生，而初等教育则是晚近出现的事情，甚至到了法国大革命之后，才逐渐形成了较为完整的体系。在法国的历史中，“整个教育舞台都是中等教育在唱主角”，因而中等教育史便相当于一部法国教育的通史（涂尔干，2003a：21）。同样，对于法国自大革命以后深处的变革时代来说，半个多世纪以来的教育危机，在中等教育上表现得也最为严重³，这更是整个法国社会陷入道德失范状态的一种明显的征象：抽象

² “唯有总体的历史，才是真历史”（布洛赫，1992：39）

³ “在我们的中学里，才会有这么多的老师在这样的处境下工作：他们耗尽了自己的精力，却发现自己已经被彼此的隔绝弄得死气沉沉。他们把自己关在各自的专业里，在阐发各自选择的科目时，就好像它孤零零



个人主义盛行,极端民族主义蔓延,经济竞争早已显现出赤裸的战争状态(参见魏文一,2015;渠敬东,1999)。在这个社会急剧变迁的时代里,涂尔干写道:

所谓古典传统具有永恒价值的古老信念,现在已经确实动摇了。甚至连那些发乎性情地以最自然的态度看待过去的人,也强烈地感受到有什么东西已经发生的变化……尽管如此,面对这种状况,还没有出现任何新的信念可以取代正在逝去的信念。而教育理论的任务,就是要推动这种新信念以及由此而来的一种新生活的滋长,因为一种教育的信念,正相当于使从事教学的身体充满活力的那个灵魂(涂尔干,2003a:10)。

中等教育在文化整体上产生的种种效应,是必须加以正视的。中等教育之意涵,决不仅仅局限在中等教育的意谓上,因为从14、15世纪以来,决定着政治与社会取向的“整个国家最重要的思想力量都是在我们的中学里形成的”。中等教育在曾经历史的生活总体中,对于国家之政治构造、民族之精神底色乃至整个西方文明史的接续与重启都起到了不可或缺的作用。从这个意义上讲,重写一部中等教育史,“几乎相当于修撰一部法国知识分子史”或者是一部承载着文明本体的西方精神史。与此同时,教育史还有着不同于思想史的另一个面向,因为教育从来不仅停留在思想家的头脑当中,而是对知识精英以及普通大众的一种身心培育,所以它既表现为代表着一个时代的一个人的特有形象,又能够刻画一个时代的某个民族的一般性情。特别的教育观念总是扎根于一种特别的民情土壤之中,并反过来影响着政治或宗教的运行机制。

此外,还有一个至为关键的层面需要重视。由于教育是一种人与人发生思想关联的本质形式,那么这种关联究竟如何形成,如何纳入一个具体的组织形态之中,关联的内容和方式是什么,具有什么样的制度规定,产生了怎样的实际效果,教育者是怎样相互结合和分工的,被教育者又是怎样组成了相应的群体形态,他们共同服膺于什么样的价值目标,诸如此类的种种问题,都是这部有着新史观和新方法的教育史必须予以回答的。事实上,涂尔干所撰的教育史,正是将思想史与社会史、观念史与形态史、知识史与民情史相互融合,并借此深入剖析现代社会之构成肌理的典范作品(艾默贝耶,1997)。为了理解我们今天的教育体制是如何发展而来的,“我们就必须毫不迟疑地一直追溯到最久远的起源”,涂尔干的研究志向很明确:“我们必须追溯到文艺复兴之前,甚至追溯到经院哲学家之前。我们必须一直往前追溯,直到触及现代社会历史中找得到的教育观念最初的细胞核,学术器官最初的胚胎。一旦我们开始进行这项研究,就会清楚地看到……我们现代的种种信念当中的某些根本特性,还依然留有这些相当久远的影响的痕迹”。(涂尔干,2003a:23)

三、现代教育的几个关键历史环节

(一)早期教会教育时期。依涂尔干的判断,现代教育的真正起点可以追溯得很远,可一直到基督教早期教会教育的时期。这一判断不免让人惊诧,但细致琢磨起来却藏着很深的义理。罗马后期,日耳曼各蛮族的入侵和征服,是连带着对罗马人深刻的憎恶和蔑视的,可这种敌意在很长时间里并未带来一丝文明的内容,只能依靠野蛮的武力来摧毁腐化堕落的罗马世界。不过,这两个世界的强烈碰撞,却慢慢有了一种奇迹般的交融,预示着一个新时代的降临。

当然,彼此的靠近必需有一个中介才能完成,罗马帝国留存下来的教会便充当了各民族之间得以沟通的渠道。教会所能起到的这种作用,似乎并非直接来自于单纯的信仰及其制度

地存在着”。(涂尔干,2003a:8)



的安排,而在于它从一个颓朽的社会里产生,更易于催生一种弃绝现世之欢乐的质朴品性。因此,在涂尔干看来,教会的社会作用不仅局限于宗教自身的教义和仪轨,更重要的是与蛮族征服中的民情状态“产生了一种有力的亲和,一种隐秘的投契”(同上:26),两个世界从撞击逐步走向相互融合的一种社会重建,恰恰是教会所产出的一种特别的教育效应使然,单纯的政治或宗教理论都不能很好的解释这一历史现象。

早期教会教育之所以为现代社会的形成构建了一种基质性的条件,是因为基督教实现了对罗马和日耳曼的双重倒转。对于罗马的奢侈与颓坏,基督教从底层穷苦人的面向上构造了天国想像,将地上的沉沦世界转化为一种超越性的天城,由此为淳朴甚至有些粗朴的民风确立了存在的正当基础;而对于日耳曼人的野蛮和鄙陋,则提供了一种“道德上的抚慰”,一种教育意义上的证成。在宗教组织制度上,随后广泛兴起的隐修制,正是这种教育的充分体现(参见 Riché,1976:177-183; 266-274)。从此以后,教育已不再循着古典时代的那种样子,不再是希波克拉底或苏格拉底所推行的政治家或哲学家的职责(参见 Kimball, 1995),不再是罗马人通过法权、政体或玄思而完成的工作,而通过讲道和劝教的方式来履行,通过一种灵魂的隐修来实现,即所谓的修行主义(格莱夫斯, 2005: 26-28)。而获得教育的场所,也不再是剧场和街市,而是由教会演化而来的一种群体性的组织形态(convicts),人们聚集起来,受着同样的影响,寻着同样的灵魂救赎的方向。教育,或确切地说通过一种特定的共同体生活来获得共同的精神,仿佛勾画出了现代社会之出现的原初胚芽。这也是涂尔干将早期教会教育作为其追溯的现代教育之开端的根本理由。

(二) **加洛林文化复兴时期**。由教会调和的罗马人与各蛮族之融合并不会坚持太久的,其原因我们可稍后追察。起先修会大量散布在欧洲各地,僧侣具有高度的流动性,不能汇聚成为一种核心的思想力量。只有到了7世纪,查理曼大帝的出现才将整个欧洲统一起来,确立政治上的中央机构,将基督教世界凝聚成为一个地上的真正国家。这位有着非凡统治才能的人物,不仅在政治上缔造了“欧洲世界主义”,在文化上也构建了一整套教育等级体系。这一体系有三个梯次,顶层是为精英阶层预备的模范学校,即宫廷学校,所学范围几乎涉及到人类知识的所有领域;中间为主教座堂学校或大修道院学校;底层是分散各地的堂区学校,教授那些最基础的知识 and 技艺。

查理曼大帝的此番举措,有一个重要的意义,即是将来规定教育的天国的权力拉回到尘世的权力中,因此,这样的教育更新必将在一定程度上带有世俗化的特征(格莱夫斯, 2005: 31-33)。加洛林王朝时期,教育的世俗化表现为四个方面:一是到处兴办新式学校,教育得到了大幅度的普及;二是纵向教育体制的确立,就其课程内容和现实目标而言,分成了不同的等级;三是不少教师是依据学识而非宗教身份来获得地位的,教育摆脱了圣徒式的苦修实践,而更加具有理性主义的色彩;四是教育内容转为一种“常规知识”(trivialis scientia),教育的最高目标是对人类学识的总体加以把握。

这一时期教育上的另一个重大突破,是确立了 Liberal Arts 的雏形。教育的制度化既表现在学校设置上,更表现在完整明晰的课程体系上。依照当时对于人类知识之总体的理解,构建了七大门类或七个基本学科,即所谓的“七艺”。它由两个部分组成,一是涉及关于人的真理的人文学问,如文法、修辞、辩证法等“三科”这些关于人的心智的常规知识,其基础是古典教育;二是涉及宇宙秩序的自然科学,如几何、算术、天文和音乐等“四艺”的实科知识,是一种追加给精英们的专科教育。涂尔干说,三科更接近中等教育的层面,四艺则像是一种高等的教育。这样的课程设置似乎与人的生活之自然发育过程更为相关,与王朝运行的现实要求更为相关,尽管其主旨仍然是知识对于灵魂的提升。我们可以看到,这一课程体系的设置几乎还是今天学院教育的主体结构。

(三) **经院哲学与大学体制时期**。公元10世纪末,加洛林王朝最终覆灭,欧洲卷入了十字军东征的大动荡,这是基督教世界针对异教徒发动的一场大众民族主义战争。从12世



纪初开始，法国卡佩王朝确立了统治，巴黎成为首都。此后法国乃至欧洲的学术生活再次中心化⁴。教育体系获得了一种新的组织方式，大学应运而生。最初，大学尚未成为标准建制的时候，欧洲便兴起了一种新的经院哲学传统。以阿伯拉尔开启的这种学术取向，似乎凝聚了“人格化了的中世纪的一切偏好：精深的辩证法造詣、基于理智的信仰、宗教的热情和求知的激情都奇怪地融合在了一起”（涂尔干，2003a：97）。经院哲学中的唯名论和唯实论之争，将信仰问题纳入到用理性加以检验的处境之中，让思辨性的真理成为了通往救赎之路的指针。在这样的知识氛围中，人们“不仅体会到了探究的激情，也最终体会到了怀疑的折磨”。

涂尔干认为，巴黎大学具有中世纪法团的典型特征，这是“一些享有特权但却受制于严格纪律约束的群体”，与大多数手工业中的师傅体制并没有什么差别（亦参见涂尔干，2001b：第二章）。据他的考证，*universitas* 一词在词源学上就有着“一体性的法团”之意，而且经常与 *societas*、*consortium* 等词换用，只是在有关学术或教育的表达中，会用诸如教师法团（*universitas magistrorum*）或学术法团（*universitas studii*）的概念来明确其具体的指涉。当然，*universitas* 也可指涉一种知识的整全，或所谓人类学问的总体，就像是一个手工业中必须掌握的所有手艺一样。因此，大学既是总体学问意义上的，也具有一种内在的认同，是群体意义上的教育组织。不过，这里的所谓法团组织当然首先是对于教授群体而言的，大学如同同业公会一样，是师傅间的严格组合，贯彻的也是此门行业的同一精神（亦可参见 Haskins, 1957）。它既不是一个完全世俗性的团体，也不是一个完全教会性的团体，而是在两者之间使得理性与信仰相互渗透，以学者的姿态，将理性引入教义，用理性的形式来表现和验证教义。在神圣与凡俗之间，构建了一种桥梁。

不过，由于大学将普通教育与专科教育融合在了一起，而负责执行普通教育的文学院（*Faculté des arts*，亦可称为文理学院），无论在教授的人数还是特权上都占据着优先地位，构成了学术生活的核心。拉丁文 *facultas* 这个词，也是今天所谓的“教授会”的意思。文学院虽不像其他学院那样握有高等的专科知识，甚至带有预科教育的性质，却在大学中享有高出一等的特权。它既是巴黎大学各项集体决策的执行机构，甚至也代表着整个共同体的核心精神，不仅从来没有让巴黎大学的首脑旁落过，在各类庄严仪式上都处于最突出的位置。它行驶着中等教育的职能，却置于其他更为高等的院系之上，并通过独占学士学位的授予权，而成为所有教育的基干和主宰。这充分说明以学生们的一般心智为教育宗旨的中等教育，才是大学精神的核心。

不仅如此，文院所逐步产生的另一个后果，则是绝大部分学生结合而成了一种新的群体。起初，文学院的众多学生散落而居，随后他们逐渐聚集起来，开始在会馆共同生活。随着这样的群体生活越来越制度化，围绕着学生而形成的新的教育建制，即学院（*collège*）便产生了。学院的周围建起了高墙，学士学位的候选人把自己与外界隔绝起来，并发明了全膳宿制体系，成为与教授会相对应的独立部门。只是一直到了15世纪，当欧洲封建制解体而出现中央集权化的政体后，这些学院才被收编到了大学之中。这种维持近200年之久的大学与学院相并行的教育体制，为现代教育确定了一种奇特的双重基调：一方面，大学中的教授会握有知识上的绝对权威，在法团内部建立了一种依照学位严格升等的制度，另一方面，学院则以学生为主体创建了一种特有的组织机制，同吃同住，严守膳宿体制的纪律；一方面，大学里的学者们通过追求知识之总体，而实现通往信仰的真理道路，一方面，学院则营造了别样的教育环境，讲解（*lectio*）与论辩（*disputatio*）成为一种学生间思想竞争的风气（参见韦尔热，2007：48-50），而这一传统，多少都为西方今天的大学教育建制和实践提供了模板。

⁴ 到了13世纪，巴黎成为了学术之母，大学之母。巴黎大学的影响范围波及到法国北部、低地国家和英格兰、德意志的大学，甚至君士坦丁堡的新拉丁帝都请求巴黎大学给予援助（参见哈斯金斯，2005：308）。



（四）文艺复兴时期。如果说，“中世纪所有的思想活动都指向单一的目标：创造一套可以充当信仰基础的知识体系”（涂尔干，2003a：228-229），那么文艺复兴运动的展开，所针对的恰恰就是这种经院哲学的基本理念和实践，甚至带着极其厌恶和仇恨的情绪。涂尔干认为，从经院哲学向文艺复兴的过渡，有着深刻的结构史条件：一是市镇和商业的兴起，人口和财富的聚集，使人们越来越青睐于优雅奢侈的生活品味，而对中世纪那种粗朴严苛的生活方式嗤之以鼻；二是市民阶层的崛起，使各个社会阶层之间的差别日趋缩小，整个社会进入到一个平民效仿贵族之风格作派的文明化进程；三是各民族国家的出现，使得原有基于基督教王国的统一体归于瓦解，同质的欧洲开始解析成为各民族特有的思维和情感模式；四是宗教改革运动开启了一种“朝向个人主义与分化之运动”的自然趋势，理性的极致发展所带来的怀疑倾向剔除了中世纪的苦行理念。由此，文艺复兴一开始便展现出了革命的姿态。

首先，革命的姿态表现为一种自我解放和自我实现的气势，但这里的“自我”绝然不是后来启蒙思想家所说的那种基于感觉论和怀疑论的自我，而是依靠一切知识堆积出来的那种“整全的人”的样子。拉伯雷理想中的特来美修道院，是去除一切管制和纪律，依照自己的意愿和自由的主张，让自然摆脱所有束缚而获得彻底的自由发展的地方。巨人就是具有超能量的人，是完人（*hommes complets*），也是全人（*hommes universels*），拥一切知识于一身，毫无保留和节制地全面获取人类的知识，而且这种知识的本质也绝不是对于直接自然的研究，而必须穷尽古典文明的文献，才能造就出最为高雅的观念和形象（涂尔干，2003a：250）。同样，伊拉斯谟也致力于追逐知识全域（*orbem doctrinae*），只是他认为这样的教育必须凝结成一种语词的技艺之中，依照古典时代的完美语言将一切知识注入一种纯正而典雅的风格。因此，教育的目标不是灌输芜杂的知识，而是培育精致文雅的品味，使人尽可能地从普通生活中脱离出来，从而塑造一个最有文化、最讲修养的礼貌社会。

文艺复兴在教育理念上对经院哲学的反动，似乎开辟了一种自然研究的领域，似乎人的本性亦要重新通过自然的奠基而得以无限扩充，但推其实质，却是依然嫁接在一种人文主义的传统之中。而且，这种人文关怀之根由，在拉伯雷那里乃是全面扩展人性的需要，在伊拉斯谟那里则是一种通过培育文学和审美趣味而使自己上流社会化的努力。伊拉斯谟曾说：“任谁得享文名，吾将敬为天神”，而在此种文名的修养和渴求中，人文主义教育就不可避免地带有了古典形式主义和社会形式主义相互并生的特征。赫伊津哈是这样来评论伊拉斯谟的思想的：“尽管伊拉斯谟讲究写实，但他看见和表现的世界并非完全是16世纪的世界。一切都笼罩在拉丁文化的面纱之下。在他的头脑和现实之间，他使用的古色古香的语言起到中介的作用。说到底，他脑子里的世界是想像出来的世界。他反映的16世纪是经过简化和有限的世界”（赫伊津哈，2008：120）。

（五）耶稣会时期。16世纪中叶，应对路德和加尔文新教改革的强大势力，天主教会为打破巴黎大学法团的垄断，创立了一种新的教育法团，亦顷刻间呈迅疾之势，几乎传遍了整个世界，这即是耶稣会法团。耶稣会既是一种宗教意义上的反改革潮流，在教育上则与文艺复兴运动大概处于同一时期，相互间形成了强烈的对比和映衬。这种天主教修会从罗耀拉创建之日起，就俨然是一支宗教军事组织，会规严明，纪律严格，与异端展开旷日持久地战斗，史称“耶稣军团”。假若说耶稣会只具有一种“武力”的性质，则不会在教育史上占据一席之地。这种法团并非生活在修道院的蒙荫下，而是彻底地向世界开放，与世界调和，广泛容纳这个世界上盛行的各种观念（参见欧马礼，2012：28-30）。甚至最早敲开中国大门、掀起西学东渐之风气的，也正是这个组织的成员。

耶稣会的这种两面性格，一方面使其以保守派甚至反对派的姿态出现，坚决捍卫天主教传统，另一方面则是十足的开明派，对于时代的种种事情都愿意包纳和研究。因此，耶稣会真正的发力点，不是力图用布道、忏悔或传统上的宗教仪轨来解决信仰问题，而是最终要诉诸教育的手段来维护上帝的尊严。不过，文艺复兴式的人文主义倾向是耶稣会无法容忍的，



那是对罗马教廷的极大威胁。任何古典文明的复兴，倘若只是用学问知识使人之本性和声名无限膨胀，而不是为着重塑信仰服务的话，都最终会沦为异端的歧路；思想训练的终极目的，只能是一种具有更高祈求和更强意志的灵魂归宿。由于耶稣会提供的是完全免费的教育，因而重新在社会中下层构建了一套完整的普通教育的基础。但论其根本上的教育影响力，却超出了经济的因素，全在于一种颇具创见的学术建制，以及一种对普遍精神意志的收敛式的培育，以弥补文艺复兴教育理念所固有的缺陷。

耶稣会膳宿学校虽有着严格的起居制度，却在机构内部发明了今天人们已习以为常的导师制度。虽然众多学生同餐同寝，同读同烛，导师制的管理体制则将他们分散为各个不同的小群体，建立了具有浓厚的情感和学术关系的认同，在学生和教师之间保持个人化的持续接触，最大程度地去获得因材施教的教育效果⁵。耶稣会对中世纪教育的一个重大突破，就是将教学形态从一种面向广大听众的课堂转化为一项针对受教育者个人的事业，虽然从内容上仍带有形式主义之明显特点，然而在教育方法上却将学生解放出来，应每个个体之人格性情的差别，潜入他们的内心实施最有针对性的启发和影响。耶稣会教育与文艺复兴的另一个不同之处，就是他们时刻警醒地保持着与现实生活的距离，使知识操演和学术竞赛成为了修炼信仰意志的有效工具；这种对于人的内在意志和普遍精神的极度强调，乃是此后近代思想家层出不穷的一个源动力。⁶

以上，我们大体勾勒了涂尔干眼中现代教育历经的几个关键历史环节，至于他所谓的17世纪末期以来的现实主义阶段，将另文详做分析。有了这样的梳理和概括，接下来就可以仔细辨析各历史环节之间的变迁机制，及其所隐藏的更为深刻的辩证逻辑了。

四、教育史内部的辩证运动

黑格尔在《精神现象学》中曾说到，一旦古典的世界裂解为两个王国，一个是现实的自我意识及其对象，一个是处于彼岸之中，仅作为信仰的纯粹意识，那么，异化了的精神之世界就创造和主宰了新的历史时代，人将不断通过自身的异化（*Entfremdung*），趋向那个永远与其对立着的那种普遍意志。在这个意义上，教化（*Bildung*）就成为了这一阶段的全部历史的主题，以求达到人法与神法的和解（黑格尔，1979：39-41）。

教育之所以为现代世界的起点，是因为现实的世界在精神上被翻转了。不过，这种翻转并不意味着由此构建出了两个全然不相干的世界，相反，现实的精神只有朝向那种永远不能在现实中和解的彼岸世界才能最终完成，而纯粹的意识和精神也必须在现实中找到合适的土壤才能种植。可是，一开始翻转现实世界的力量却来自于一种野蛮的现实：日耳曼人摧毁了罗马帝国，除了政治，还有后者腐而败之的精神，当然，那种曾经灿烂的古典文明也随之被连根拔起了。不过，蛮族的征服也可毋宁说是一种道德的净化。质朴粗陋的民风，为一种来自神恩的投射和对于彼岸的向往铺设了基壤，只有如此，基督教才能在罗马世界中真正扎稳脚跟。在制度上，基督教的教会体系来自罗马，在民情上，基督教的道德基础却配合着征服者的习性。涂尔干援引保尔生在《学术教育史》中的说法，指出由此以后中世纪的整个文明都在其发展原则中包含着一种内在的矛盾，构成了一种充满活力的对立：即“内容与容器、实质与形式互为矛盾，互不相容”。“所谓内容，就是日耳曼各民族以他们那桀骜不驯的激情，以他们对生活和快乐的饥渴热望所谱写的实际生活。而容器，则是基督教伦理，是一种牺牲、克己的观念，以及难以抗拒充满约束和纪律的生活的倾向”（转引自涂尔干，2003a：25）。

⁵ 笛卡尔对于自己曾求学的耶稣会拉弗莱歇学院一直保持着真挚的情感和密切关系（参见涂尔干，2003a：361-362）。

⁶ 这一点，可以从笛卡尔所论第一哲学原理的本源性讨论中看到明显的迹象。



因此，在蛮族那里，基督教教义的契合性首先并非表现为一种纯粹的观念和信仰，而是与他们的欲望、心态和习俗有关。基督教是穷人的宗教，穷的涵义也有两层，一是“物质上的穷困”，二是“文化上的贫瘠”，但文化的贫瘠反映在物质的穷困上则是一种“心灵的淳实和思想的单纯”，反过来说，物质之于文化的表现，是简朴的习俗和心灵新生的需求。日耳曼人“非常自然地接受了一种美化贫困、颂扬简朴生活方式的教义”，他们与基督徒之间的亲合和投契，既得到了道德上的抚慰，也带来了虔诚的信仰。不过，涂尔干注意到，既然日耳曼人有了宗教皈依，就要通过仪式教规以及承载它们的神圣语言，来获得救赎的道路。在这个意义上，信仰的语言载体成为了中介，信徒们不仅要履行仪轨所规定的行为，还必须恪守基督教的信条，接受基督教的信念。因此，语言与宗教之间的辩证关联，使得拉丁语超越了日常语言而成为神圣语言，而宗教观念和情感的取得，则在另一个方面超越了习俗意义上的皈依，上升到一种观念论意义上的思维形式。

人越是有思维，就越要借助语言而确立一种观念的神圣性；然而，越要借助拉丁文，就越要借助罗马遗留的文明，越会潜在地具有世俗性的特征。语言经由民情而进入宗教，使得语言成为了现实与信仰之间的桥梁，成为了同时将神圣和凡俗包裹一体的教育载体。就神圣观念的种植和传递来说，讲道即是讲学，“讲道”讲的是基督教的道，“讲学”讲的是拉丁一罗马的学，讲道需要教会作为载体，需要在主教制的支配下在集体居所中得到教育和传播，讲学则要隐秘地进入到信仰的圣地，需要分散地组成隐修团体来提升自己的观念能力。教育史上，正是主教座堂学校和修道院学校，将基督教教育与罗马文明结合起来，将神圣的东西与凡俗的东西结合起来，并实现世俗与宗教之间的复杂转化，而其中的矛盾，却成为了彼此相成的根本机制。

不过，用上述方式相成的圣俗之结合，只能是一种暂时的结合，并不能解决其固有的矛盾，也维持不了太长的时间。教会不能允许带着世俗化色彩的文明进入得太深，而分散的隐修式的学问亦无法最终构成一种统一性的观念体系。早期教会教育得以存在的一个重要条件，即是现实中不能存在一种强力政治，以保证上述那种圣俗之间的平衡机制。一旦现实政治依靠武力征服强行达成一种统一，那些分散生长的文化就会迅速枯萎。事实上，在法兰克人征服高卢的时期里，4世纪初以来在此地形成的各类学校，到了6世纪左右几乎已经荡然无存。政教合一体制的确立，使早期教育丧失了其所必需的分权条件，那些依然坚守着借助罗马文明传统来构建基督信仰的修会，只有在那些被征服地区的边缘，逃逸出政教中心的统制，而使文化的种子得以留存。6世纪以来，在整个欧洲陷入文化低谷、笼罩于一片黑暗之中的时候，只有意大利南部和爱尔兰北部残留下来的修会，虽然践行着严格的苦行，却同时给予智识教育相当的重视。意大利本笃会致力于罗马教廷的传统事业，贯彻天主教会的基础原则，而爱尔兰修士们则依然在守着个人化的自主倾向，研究天文、辩证法和诗律等学问，教授着拉丁文和希腊语。一旦两种文化力量邂逅相会，便会激发出一种新的思想形态，寻找恰当的历史机遇重新站在文明的舞台上。

7世纪末，查理曼大帝对整个欧洲的征服，不同于两百年前法兰克人的征服。这是因为查理曼大帝的出现，就像后来的拿破仑一样，所实现的既是政治上的统一，也是精神上的统一：宗教知识群体并没有像以前的欧洲那样通过边缘来抵抗中心的文化清除活动，而是被集中成为一套完整的教育系统。涂尔干指出，此前“僧侣不属于任何一个具体的国家，不属于任何一个具体的社会，而属于基督教世界这个庞大的社会。是这个社会使僧侣具有了高度的流动性，在各个国家之间行游，像一个真正的游牧者，从欧洲的这头跑到那头”。但即便如此，却没有一种实质的欧洲世界主义。“因为欧洲社会还是某种潜在的东西，还缺乏自我意识，因为它缺乏组织。”（涂尔干，2003a：52）这意味着，基督教世界能够成为具有基督教精神的世界，就不能仅有教会自身的体系，还必须构建一个完整的现实政治体系作为圣俗统一的基础。查理曼大帝的出现，使欧洲不再是不同族群组成的相互流动和更替控制的变动中



的世界，而是经他之手，欧洲的基督教世界才成为一个政治国家，有了自己的“中枢神经系统”，进而在精神上也摆脱了此前“半知半觉的昏暗”。

中央机构的确立，既是政治权力和各民族势力的集中，也是法律和治理结构的集中，更是欧洲此前曾经分散各处的所有思想力量的集中，因此，加洛林时代的查理曼大帝统治，不仅是欧洲各民族的统一，基督教的统一，亦是知识和教育的统一。而那个能将人类知识的全域统一起来的形象，正是阿尔昆。公元 782 年阿尔昆成为宫廷学校的督学，意味着他就是学问中的查理曼大帝的附体，俨然像查理曼大帝主宰着欧洲政治那样，主宰着欧洲人的灵魂知识。如同查理曼大帝的中央治理体系，教育上亦由中央模范（宫廷）学校统领着整个教育体系；同样，教会的宗教组织系统，亦需要有一套有关灵魂的知识系统来配合，正所谓“内心受虔敬之情驱使，外表以学者面目示人”。在这个意义上，帝国、宗教与学校共同构建了加洛林王朝之世界主义的三角支撑，政治经由教育而获得了精神认同，宗教经由教育获得了世俗整合。查理曼大帝将现实世界构建成了一个政治统一体，同时也意味着上帝成为了通过知识构建而成的真理统一体：所谓自由七艺，便是心智和灵魂获得内在统一性的知识体系。

可是，一旦信仰具有了思维的反思性，加洛林文化复兴时期的那种试图通过言语和文法来达成心灵秩序的教育，似乎便不能坚持长久了。12 世纪后，此前为查理曼大帝解放出来的学术思想，经过漫长的发育，似乎不再容易为那个具有极端规定性的政教体系所束缚了，思维最终不顾一切地走向了一条自我逻辑证成的道路。“欧洲思想史上具有相当实质性作用的中世纪辩证法，在足以概括加洛林时期思想活动的文法研究中已经初现端倪了”（涂尔干，2003a: 81）。文法沿着 *logos* 的方向而探索发现，自然会使思维问题成为学问的核心，哲学成为知识的主体。从此以后，有关“名”与“实”、“种”与“属”、“形”与“质”等问题，便成了学问家们透过语词而进入抽象或一般观念之共相的重大理论问题，而若要破解这些难题，自然少不了去诉诸柏拉图、亚里士多德以及亚历山大利亚学派的哲学讨论。由此，唯名论与唯实论的争执也难以避免了，经院哲学开始成为主导教育理念与实践的重心。

用涂尔干的话说，10 世纪加洛林王朝的覆灭，造成了基督教世界的割据。但这种思想上的停滞或倒退，却开启了新世纪“思想欢腾”的曙光。那时候，十字军东征表面上似乎是一种基督教世界针对异教徒发动的一场宗教战争，实际上却促成了现实世界中各个阶级、各个行业的高度流动。统治的松动以及民族的移动，增加了各群体内部的知识发育之动力，释放了共同体中多余的能量。正因为查理曼大帝时期已经发展出一种自成系统的知识领域，因而才能在中央控制得以解除的条件下，依照各自的脉络和特性创造性的发育出来，储存起来，在思想竞争中脱颖而出，等待时机而跃升为一种学问的先声。

分分合合的历史，本身便带有一种辩证的底色。历史之“分”，虽然表面上摧毁一切，却调动着流动且多元的创造力量；历史之“合”，则通过确立一种具有高度发明和控制作用的一体化体系，开辟出一个新的时代。不过，这一过程是透过不同的维度达成的，任何单一的政治、宗教或知识的开合，都无法构成内部相互转化和创生的机制。事实上，十字军时期的高度流动和经院哲学的隐秘发育，只有到了 12 世纪卡佩王朝上台，将巴黎建造成王国首都甚至是欧洲中心，经院哲学在知识领域酝酿的思想潜质才能得到组织化的实现。

总而言之，西方教育进入“大学”时代，经院哲学是其最早的思维之本源，阿伯拉尔则是最初的灵魂代表，如上所言，他的哲学造诣、求真激情和狂热信仰，都构成了那个时代的精神人格之要义。不过，若让理性来扮演“检验信仰”的角色，意味着信仰中必定含有着怀疑和探究的成份。中世纪的教育精神，恰恰在学术和信仰之间建立了这样的一种关联。经院哲学能够做到这一点，光靠头脑的思维和热忱的激情是不够的，它必须要有一个扎实可靠的现实载体，通过组织化、制度化、仪式化、课程化等一系列的办法，使教育获得所有的身体基础，将教育落实在一种特别的社会体中。

在现代教育史研究中，涂尔干做出的一个最切中要害的判断，即是中世纪的全面奠基地



位。其中之关键，便是理性逐渐获得了一种相对独立的地位，从而在文明体系中构建了独特的学统和道统。根据他的引述：“‘神职’、‘帝国’和‘学术’（*sacerdotium, imperium, studium*），这是基督教世界的三根支柱。神职的基地在罗马；世俗权力（帝国）在皇帝手上；而学术则以巴黎为中心”（涂尔干，2003a：118-119）。这其中，巴黎大学即是一个基体，中等教育体系的一切都蕴涵于中。由此我们可看到，中世纪精神的形成基础，乃是这三个支点间的辩证关系：教育乃是世俗权力的精神化，同时也是神圣权力的社会化，只有在政治、宗教和教育三个层面分别达到了世界主义之趋势，并形成相辅相成的关联，才能奠定现代世界的最初根基。在这里，教育别出一端，虽然它嵌入在帝国的政治系统内，并得到了罗马教廷的庇护，却扎根于一种独特的法团体系之中，获得了自身的独立性，依靠社会的逻辑将其内在的身心结构确立起来：一方面，它是人类知识的总体，另一方面，它是教师与学生的总体；一方面，它坚守着独立的道统，另一方面，它建构了一种与帝国和教会有着不同逻辑的社会性组织。

因此，现代社会逻辑的构成，其本质在于基于法团组织而相成的一种通过学问来塑造人的教育机构。倘若没有法团，没有理性之学，没有对于人的完整理解和把握，没有以人的塑造为宗旨的教育，便无“现代”之可能。而且，倘若没有大学体制的内在分化，亦不能分离出教授和学生两种形式的组织化机制。而这种大学与学院间的分化，使得纯粹的知识生产与教育实践衍生出两种不同的方式和目的，同时也构成了一种在法团组织内部通过教育而获得向上流动机会的机制，从而使社会具有了充分的整合弹性。从学术和教育的角度看，能够将两种不同机制通连起来的中介，是文学院（文理学院）。它一方面使基础教育而非专科教育成为了大学之根本，从而确立了整全知识（教授）的特权，另一方面通过完整的学位体系、课程体系和膳宿体系，将制度化的纪律精神与个人化的学问探究结合起来，搭建了一个学生经由教育而成为学者（教授）的制度途径。因此，这一时期无论从哪个维度、哪个角度、哪个机制出发，我们都可以看到中等教育在整个政治、宗教和学术生活中的枢纽地位。

可历史的兴盛之时亦即是历史的衰落之时。从完整的西方历史看，中世纪的衰落在教育上有两个内因：一是纪律体制的过分强制，二是学术竞争的畸形发育。到了16世纪，前者已经完全不适应外部环境的变化，后者则使学术本身发生了严重的分裂⁷。对于外部因素的变化，如商业发展、社会基层差距缩小、民族国家兴起以及宗教改革等，上文已有论及。这其中，尤其是教育上的两个关键因素带来了历史变迁的契机：首先，社会风习的变化使人们越来越追求一种优雅的风格与做派，势必要求教育向着文明化和社会化的方向发展；其次，当辩证法教育走向极端，越来越演化成一种诡辩术下的意见之争时，思想的逻辑推演便会被一种极致的表达所代替。总之，当经济和社会生活跃升到政治生活之上，封建与教会体制崩解，政治以民族为基调加以构建，社会等级开始出现消弭的迹象，思维活动转化为表达活动的时候，一个新的时代就到来了。

新的时代之来临，是以两种面目出现的：一是广为人知的文艺复兴运动，二是鲜为人知的耶稣会运动。两者间的辩证关系，才是理解中世纪朝向近代转变的关键。大学中的辩证法教学的最终发展，势必要造就两种相反而又相成的倾向。寻求精神的内在化动力，势必会接受个人化的指引，个人的精神体验也会发展为与动力，势必会接受个人化的指引，个人的精神体验也会发展为与整个世界的调和。不过，这一过程究竟是趋向于一种个性的释放，还是进一步催生了一种特别的责任意识以及自律精神，还要从辩证运动的两面去考察，这也是一个人文主义新时代的两面。可以说，文艺复兴的人文主义，是从学院派分离出来的一场运动，同样，耶稣会也与巴黎大学构成了一种对应关系；两者都是对于经院哲学之教育理念的否定，只是面向殊有不同。

从法国教育史来看，文艺复兴的两个代表人物拉伯雷和伊拉斯谟对于经院哲学的攻击角

⁷ 勒戈夫曾经指出，经院哲学当把知识分子特权化的工作孤立起来的时候，就参与了对大学地位基础的破坏，同现实世界的一切都隔离开来了（参见勒戈夫，1996：95）。



度也不同。拉伯雷反求诸于自我，将经院哲学的知识体系全部颠转过来，将归于“一”的知识总体反过来归于“我”的“一”，而“我”则是绝对的自然自由之载体，是在时间性上趋于无限的整全，不再受知识上的总体体制的支配。拉伯雷的完美教育模式是特来美修道院实现的，这其中的教育前提，是人之自然本性的正当性和神圣性的确立。这一点，似乎在说明拉伯雷恰恰继承了经院哲学鼻祖阿伯拉尔另一半的血统，即从人的内在性出发，依靠人的自然天性和潜能所实现的一切知识，才是蕴涵着自由意志的真理。虽然拉伯雷的人性复归，依然限于古典文明的人文知识之范围内，并不像后来笛卡尔那样坚决将怀疑论奠定在感觉和激情的基础上，但这种青春期般的冲动勃发，却释放了经院哲学或大学教育潜在的知识能量，将个体的内在精神之欲求彻底呈现出来。相比于拉伯雷的“巨人”，伊拉斯谟的教育思想倒是很社会化的。他指出，单纯的知识本身是不自足的，单凭知识塑造不了人，单凭知识也不能成就至善的人。知识不是教育的目标，而应通过一种中介物来与人的心灵建立关联，使之得到升华⁸。语言教育就是这样的中介，如何恰当完美地使用语言，才是教育的根本目标。通过这种教育，一方面不会像经院哲学那样沦入逻辑现实主义的窠臼，也不会像拉伯雷那样成为一种单纯的知识占有者而沦为纯粹个人。教育既不能陷入观念的纠缠，也不能落入常人的俗套，因此这里所说的语言，不是逻辑，而是典雅、丰富、切题的表达，也不是一种民族语言，而是应从普通生活中抽离出来的人的完美呈现；只有纯正精致的古典语言，只有停滞不变的语言，才能为人们的思想发展确立真正的典范⁹。

很显然，上述两种人文主义的革命，将教育转移到释放人性与培育品味的主题上来，在这个意义上，他们把纠缠于纯粹思辨和信仰的学院教育体系，反倒视为一种粗鄙野蛮的表现。知识的真正来源，是存在于真实的人那里的活力，或者是通过语言来运用的活力，因此，人和社会的现实性就要取代观念的抽象性，修辞的力量就要胜于辩证法的力量，审美的原则就要高于逻辑的原则。教育中用文学替代哲学，是文艺复兴人文主义的精髓，不过，这种基于“出众”和“出名”的人文期许，却降低了教育中的伦理要求。就此来说，拉伯雷和伊拉斯谟的结局，乃是蒙田的那种最为彻底的怀疑论（参见渠敬东，2006：44-46）。同样作为一名人文主义者，蒙田的目光最犀利，他看到了人文主义者们幻想般的危险，也看到了他们道德情感上的虚弱。蒙田尖锐地指出，人文主义者以自我为起点，必然会发展出自我消解的后果，以优雅为社会名誉之标尺，也必然最终瓦解所有的社会责任。人文主义者以恢复人的活力为根源，却会顷刻转变为一种虚饰和虚幻，一种彻头彻尾的无力感；同样，当知识成为语言的装饰，教育也就会沦为空虚的灵魂。“一位哲人并不比一个农民更无畏地知道如何去面对死亡”（同上：309），知识上的自我快慰和社会实现，一定会带来心灵的混沌和教育上的虚无主义。

如果说，蒙田在文艺复兴内部形成了一种强大的反动，那么同样作为学院教育时期的遗产，耶稣会的反动则代表着一种历史结构上的矛盾力量。表面上看，文艺复兴的教育是一种释放，而耶稣会的教育是一种收缩，文艺复兴的教育集中于人性和社会之开展的主题上，而耶稣会的教育则一开始就为信仰和纪律而战，去建立一个对抗商业贸易和民族国家的神圣王国。相比于文艺复兴时期遍布各处的博学雅士，耶稣会俨然是一支阵容严正的大军团，不过，这个军团所奉行的可不是一种原教旨主义。本质而言，耶稣会士仍旧继承了此前教育的传统，亦是人文主义者。他们既是职业修士，也有着在俗教师的一切特征：“他穿着自己的修士服；他履行自己的职责，布道、接听忏悔、传授教义；他并不生活在修道院的蒙荫下，而是消融在世间的生活中”（同上：323）……与文艺复兴的人文主义者相比，耶稣会士并没有守持一种封闭的心态，反过来说，他们的心态却不囿限于自我的欢愉中，反而更加向整个世界开放，甚至游历到所能发现的世界的每个角落。若说文艺复兴的人文主义者关注自我以及在周围社

⁸ 伊拉斯谟对于语言的复杂讨论，参见伊拉斯谟写的小书《论词语的丰富性》（伊拉斯谟，1989）。

⁹ 关于伊拉斯谟与瓦拉的思想传承关系，以及语言学与文雅之间的关系，参见加林，2003：173-175）。



会中的名誉，那么耶稣会士却更注重用个人化的方式对整个世界加以现实改造，通过理性和科学知识来征服一切。

“《神操》的一个主张，即教育直达人的内在精神。藉由祷告的教化，衷心接受天主对生命的安排，并接受个人化的指引，有关精神激励和良知净化的指引。”（参见欧马礼，2012：27）耶稣军团的征战，是不需要泯灭个性的，相反，教育中多以个性的培育为前导，譬如耶稣会最先发明倡导的导师制，恰恰就是一种基于个人化原则而确立的教育体制。因此，极大程度地了解学生的个人品性，极大程度地挖掘学生的精神动力和知识潜力，贯彻给他们神圣意志，以及一种内在的义务感，便成为教育的终极目标。因此，耶稣会的出现，全然不是教育史上的一个意外，事实上恰恰相反，只有将其与文艺复兴看作是原初的那种教育潮流所生发的两面，才能真正刻画出一幅完整的历史图景。此后我们可以看到，近代以来知识论中的道德哲学努力，都由此获得了最重要的思想养料。教育史中即将发展出来的现实主义方向，及其感觉论上的基础，都离不开这两种看似相反的人文主义的铺垫，一方面是通过个体的特殊性而走向普遍主义的路径，另一方面则是通过普遍性的规定而实现的特殊主义方向，两者共同促成了一种新的历史转机。

由此看来，在历史的开合之间，连续与断裂之间，构成了教育所特有的辩证运动。虽然我们尚未论及后来那种狭义上的现代教育的形成与形态，但通过对上述辩证运动的考察，我们似乎可以隐约地发现了各种交错连续的线索。可以说，今天的教育之可能性，及其所面临的发展机遇和难题，都在历史中得到了孕育。一切现实和未来都孕育在传统之中，倘若教育的本质不是用不同的方式激活传统，又能是什么呢？也许我们还不能说这是教育的全部结果，但至少可以说这就是所有教育的根本前提。

五、教育之本质：激活传统

在所有教育中，中等教育是一个最核心、最关键的环节。这是因为，初等教育是晚近出现的现象，此前孩子的教育基本上在家庭里，带有蒙养的性质，而所谓高等教育则是一种实科或专科的职业准备。如12世纪以来巴黎大学的神学院、法学院和医学院，与文理学院的设置和目标都是不同的。倘若依照后来形成的研究型大学来理解这样的教育体系，很容易产生误解。首先，中等教育的目标根本不是科学发现，而是人的心智培育，它的教学手段也不是观察实验，而是文本读解，它所遵循的方向不是创造和创新，而是重复式的训练和启发，从而带有人本和人文教育的色彩，即使在很长的时期里依然是为信仰服务的。因此，与中等教育关联最为密切的，是文明的传统，而且不可避免是那些作为成文经典的古典文明传统，以及以此为源头的各个历史时代的经典作品。精神寓于传统之中，是中等教育的核心理念，单靠粗陋野蛮的心智，是无法获得灵魂的升华，无法寻得救赎之路的。

文本是教育之体，文明是教育之根。文明的传统首先需要的是一代代人的重复和继承，而其中所谓学问的发现和创造，更大程度上在于重复和继承的方式不同：不同的时代对于核心文本的界定和选择不同，对于文本的读解和析分方法不同，对于文本之核心精神的领会不同。我们已经看到，在涂尔干关于教育史的呈现中，加洛林文化复兴时期偏重于从文法的角度来继承古代文明的传统，经院哲学时期倚重的是辩证法思维，到了文艺复兴时期，教育所突出的是修辞学的比重，耶稣会虽取径不同，强调的也是演说术的训练。我们就此甚至可以说，一个历史时代的特色，就在于如何激活所属文明的传统，任何一个无视自身文明或找不到恰当的方式来传承文明的时代，都只能是荒芜、腐败和阴暗的时代。而不同时代之所以会前后更迭和彼此关联，亦是由文明发展中所隐藏的辩证运动所致。

从文明的角度说，罗马后期蛮族的入侵，是一种由下而上的精神清洁运动，但他们只



有与基督教教会的信仰相对接，才能获得心灵上的稳定秩序，才能与天国建立联系。日耳曼人信教，不能停留于粗朴的盲信状态，而需要借助教育来传递和提升自身的观念和情感。即便是教会讲道，也不能一味地灌输和训诫，而应该多少带有讲学的成份，既要有语言的技能，也要有一些逻辑论证能力，并熟悉教义中的人事历史（涂尔干，2003a：28）。信徒们无论是出于虔敬还是嫉羨，都必须打开愚盲的眼睛，让周围的人看见光，去传递福音；他作为讲道者，劝教人或传教士，都必须借助拉丁文来表达内心的自觉意识，挖掘灵魂的至深至隐之处，在自己身上创造出一种普遍的心智和意志，让灵魂发生深层的转向，在一瞬间被神恩所触动（同上：37）。正因如此，罗马拉丁文学便作为这样的神恩感召的工具获得了新生。高卢地区曾经在被罗马征服后，接触过罗马的拉丁文明，到了4世纪，围绕着各主要市镇建立起来的学校和修道院，慢慢养成了对拉丁文学的挚爱之心，图卢兹的提奥多里克倾心研习修辞学和罗马法，勃艮第国王贡得勃德还招揽很多罗马学者，学习希腊语。后来的意大利本笃会修士，除了研读宗教经籍，还特别注重早期教父所做的所有评注和阐释，使评注性的文献大量渗入修道院中。而欧洲的另一端爱尔兰人，则将智识教育的很多方面，如天文、诗律和辩证法放在讲授之列，使爱尔兰成为了“圣贤之屿”。

可以说，早期教会时期对于古典文明，尤其是罗马拉丁传统的恢复，是一种灵魂救赎和传播信仰的内在要求。虽然这种努力分散各地，并没有结合成为一种统一的观念体系，却成了“全新文明的良种的孕育期”。事实上，当整个欧洲大陆再次因法兰克人的入侵陷入衰败的时候，那些如意大利和爱尔兰等边缘地区悄然生长出来的文化种子，带着古典文明的因子，开始慢慢地四处散播和蔓延开来。到了加洛林时代，在查理曼大帝的庇护和鼓动下，古典之学迅速兴起。查理曼大帝的一些信函，充分表明了他对无知愚昧之黑暗的担忧。他在致富尔达修道院院长的信中，特别指出除了要奉行圣教之仪轨，还要投身于文献的研究，大兴讲学之风（同上：55）。而所有学问的基础，便是对于语词和文法的强调，使“语言获得规则与美”，乃是理解圣经之全部奥义。因此，如何体会和阐发经文的体裁、韵律，以及比喻、转义等类似的辞格，便是“满怀对上帝的谦卑与喜悦”之体现，只有如此，政教两方面才能从民众那里获得最高的声望和权威，进而维护教会与帝国的统一。

对语言的切磋与琢磨，是理性主义最早的一种形态，阿尔昆是将人类知识的总体囊括一身的最高代表。这种学问的最高形式，则是尽可能将所有的古代学问搜集一处，加以整理编撰，从文学到医学、法学、自然史乃至神学统统加以集成式的收录，如同帝国的疆土一样，学问也必然成为一种文明的全书和大典。这其中，卡西奥多鲁斯的《论七艺》以及塞维利亚的伊西多尔的《词源学》都不能算作个体学者的著述，而更像是一种集体智慧的结晶体。我们知道，“自由七艺”是这个时期形成的一种教学架构，“三科”中的文法，则是一切学问的皇冠。涂尔干说：“世界对于我们来说之所以存在，也只是因为它被反映到或有能力被反映到我们的头脑当中……从某种意义上讲，存在的每一样东西都得在思想的最一般形式、最一般框架内去寻找”（同上：70）。语言就是这样一种最一般的形式和框架，与心灵的构造完全相对应。因此，揭示语言构成和转化的一般规则，就成了帝国学术的一般要务。在阿尔昆看来，西塞罗的《论演说术》一书的实质意义，并不是修辞带来的生气，而是文法运用的诸多范例。对于《圣经》的解读，最重要的也是要通过选言式或判言式论证的辨别，来发现教义中的义理。

所以，修辞术和辩证法都是为文法研究服务的，文法的讲授在教育中获得了压倒性的优势。既然所有学问都有赖于对经文的阅读和理解，那么惟书至上，从语言规则中寻找拉丁文圣经中的上帝意图，便是学问和教育的根本。从这个角度，学问中最重要的工作，就是辨别可用来理解经文的文法典范。罗马帝国末期以及后来拉丁文法学家们的著述，就成了标本，其中，普里西安（Priscian）和多纳图斯（Donatus）是最杰出的范例。那时候，如“名词的属性有两重”，“拉丁文修辞中使用的所有名词”，以及“动词有三种位格乃出于神灵感应”



等命题,都成了学术研究所追求的最高题目,而动词变位也成了学者们崇尚的最极致的研究。再后来,文法研究竟然表现出很强的秘密社会的特征,学者们投入各种神秘仪式,挖空心思地琢磨词义、句法和拼写,不厌其烦地考证和索解,并构建了庞大而繁琐的符号体系。以文法解经书,是帝国学术的体现,也是帝国以政教统一的姿态,通过文化复兴来实施教育的初衷。因此,塑造一种外在的、表面的、一般意义上的形式主义,以及足以切断一切现实关联的文法体系,建立一种普遍适用的形式规则,是最佳的教育选择方案。

不过,这样一种学问或教育,要么会转变为一种浮泛的思维形式,要么会沿着它所开启的精神得以自我探究的路向上发展下去。事实上,语言是整合一切思想的基础,人们在处理语词和句法的时候,也会推进思想的展开,“即便探讨的是最基础的文法问题,也不可能不触及最严肃的逻辑问题”。阿尔昆的最大贡献,就是让言语的研究向逻辑的方向上发展,语词与对象的关联,会发展为文法与逻辑的关联,语言中的每个要素,语词中的每个类别,都需要给出哲学的定义,以表达词语及精神生活中相应观念的功能。因此,文法的探究,势必会超越单纯学习规则的范围,而转向为逻辑构成的系统,从而形成思维的自我反思性。由此,经院哲学也找到了恰当的出发点。

还是拿阿尔昆的讨论为例。比如,在他的文法研究中,形容词不是一个单独的类。人们能够经验到的一种观念,是由具体名词指称的具体主词,另一种观念则是该主词可能拥有的属性,要想把两种观念都归于一个“属”中,就必须把这一属性当作与主词相类似的实在来考虑,这样,主词就被看作是一种自在之物,谓词则不是。这便是实在论的基本认识。因此,用来代表名词属性的形容词也是一种实词,即便像“无”(nihil)这个词,也对应着某种实在,故而“非存在”亦存在着(同上:82-83)。由此可见,这样的讨论虽属于文法研究的范围,却已经推演出了本体论意义上的命题,完成了一种逻辑转向。

没有加洛林时期的文法教育,就不会有经院哲学的诞生。阿伯拉尔的哲学思考与此密切相关,其中的关键即是唯名论与唯实论间的辩难:“属”究竟只是人的思维构造,还是高于自身所分有的具体事物的某种客观实在,这是通过理性来检验信仰之核心议题所在(参见博伊德对新柏拉图主义者波菲里的讨论,博伊德、金,1981:131-132)。这一哲学辩难,直接关涉到对“三位一体”的理解:如果三位一体中的三个神圣位格是三个无法化约的独立实体,就等于我们接受了一种彻底的多神论;如果三个位格只是一个,是同一实体的不同方面,并无自身独特的个别性,那么我们就只能接受上帝一位论。这其中的逻辑矛盾,都需要做哲学的论证和澄清。涂尔干说:“如果把理性、批判和反思精神引入一套此前显得不可置疑的观念,那么这一刻也就是终结的开始了;敌对方就此站住了脚跟”(涂尔干,2003a:100)。由此,一种特别的学统便从教统中分离了出来:“用理性来检验教条,哪怕拒绝否认教条所具有的真理”。

在大学兴起并兴盛的很长一段时期里,阿伯拉尔式的哲学思考引领着整个学术风气。而这种辩证法的探索,最根本的基础是文理学院的教学。那时的课堂很简单,只有一个孤零零的讲坛,一把讲椅和一张讲桌,教师穿着黑袍,镶着鼠皮滚边。教师其实很少说话,学生们只是诵读,常常还有听写。读也分为快读(raptim)和慢读(tractim),那时候没有书,保留记忆是学习中最重要的事,所以研读一门课程,常常叫做“读一部书”或“听一部书”。罗吉尔·培根有句名言:“当你对本文本有透彻的了解,也就对该文本所探讨的那门学问中的一切都有了透彻的了解”。事实上,无论是文法、逻辑,或伦理、法学还是医学的科目,都是对经典文本的读写和讲授,权威著作在教育上的地位远远高于所研究的事物本身。譬如,13世纪出现的研习大纲就对修读书目做出了规定:修逻辑,就要系统研读亚里士多德的《工具论》,修物理,则要熟读亚里士多德的《物理学》和《自然短论》。不过,当课程进入到评注和讲解(或阐释,expositio)的阶段,逻辑分析就显得非常重要了。这其中,教学的着力点,不是经典文本的寓意和背景,而是一整套的辩证法分析:必须运用层层连绵的三段论推



论对于整部书的推理论证做出析分，拆解出各种命题的基本要素，在各种要素之间建立逻辑上的关联。各个论题是一步步推展开的，从基本论题中推出其他论题，直至达到被设定为自明的命题，才是所有学问的基础。阿奎那对亚里士多德《政治学》的解析，就是这样的范本（参见涂尔干，2003a：186-187）。顺着这样的做法，我们会发现，环环相扣的逻辑推论发展到了极致，一定会打开一扇探究之门，不同的推论必然会产生无数的争议。因此，究问（*quaestiones*）的教学方法也就是必需的了。比如，布里当对于亚里士多德《政治学》的处理，就采用了双重阐释的办法，即对如“城邦高于个体”或“城邦作为一种自然”等命题给出各种正面解答和反面解答的不同理由，再依据三段论的形式以此进行证明，使得论证的每一步都有标定、归类并相互参证。

在中世纪大学时期，对于经典文本的研究贯彻着辩证法思维的基本精神，大体上采取了两种办法：一是讲解（*resumptiones*）的辩证法，一种是论辩（*disputationes*）的辩证法。前者可以说是一种被动的辩证法，通过读写和评注，“使思想以自身相和谐的方式揭示自身，展开自身”，把经典文本看作是一种自明的逻辑推论链条本然的呈现；后者则是一种主动的辩证法，将所有命题和推论的反面呈现出来，从彼此的矛盾和不同的主张中进行反证或参证。即使中世纪教育给文法也留出了空间，但此时的文法研究已完全不同于加洛林时期，而是将亚里士多德的《范畴篇》、《辨谬篇》、《前分析篇》和《后分析篇》作为用思维逻辑来说明语言规则的经典文本，着重用几何学分析的方法来解析文法中的逻辑问题。因此，亚里士多德的《工具论》便成了基础教育中的最高典范，亚里士多德也成了学问之王（参见哈斯金斯，2005：277）。

逻辑思维训练，是教育的最高目标，甚至学生在拿到学士学位之前，逻辑是唯一的教学素材。文本具有着不可替代的绝对优势，现实世界本身在教育上的价值远低于把握这个世界的思维逻辑，只有这样，思维的逻辑才会连同信仰的理性化过程向自我反思的微观世界纵深发展；同时，通过教师或学生之间的自由论辩，来调动思想上的一切活力。比维斯曾描述过这样的场景：“吃饭时他们论辩，吃完饭他们也论辩；公共场合他们论辩，私人场合他们还论辩。总之是无时不地不在论辩”（参见涂尔干，2003a：197）。“世人论辩乃神受之例”，这是当时教育与学术恭奉的信条，论辩即是一切学问的统领。论辩开启了学术思想的自由发展，也带来了逻辑迷信般的尊崇。勒戈夫就曾把中世纪知识分子形象地概括为，理智生活意义上的亚里士多德主义和精神生活意义上的阿维罗伊主义（参见勒戈夫，1996：99-103；哈斯金斯，2007：34）。不过，中世纪的辩证法教学彻底为思想的开放、学统的确立和传统的继承做出了重要贡献，是西方文明史上少有的一段辉煌时期。涂尔干评价到：

我们应当注意，不要认为这样一种惟书至上的教育本身就很让人恼火，只把它解释成某种偏差。恰恰相反，恰恰是这种教育概念，从起初组织一种教育体系开始，就显得对人的思维来说最自然不过。这是因为，所谓教育，就是在一个特定的文明里，有那么一整套知识与信念，当时被视为那个文明的基本内容，在代与代之间薪火相传。否则教育又是什么呢？而正是在书本里，维存着、浓缩着不同民族的思想文明。因此，书本被视为最重要的教育媒介，也就是相当自然的事情了。（同上：213-214）

没错，即使是文艺复兴个性张扬的时代，书本依然是文明别样的缩影，古典传统以新的方式被激活了。无论是拉伯雷的博学派运动，还是伊拉斯谟的人文主义运动，都将经院哲学的辩证法教育视为一种“野蛮”的教育¹⁰。拉伯雷在《巨人传》中，用了揶揄和搞笑的手法，编造了一位第五要素夫人，她是辩证法的人身体现，1800多岁的老妇人，吃饭没有别

¹⁰ 有关意大利人文主义者对经院哲学的强烈批评，以及对于课程体系的全面调整的具体描述，可参见格兰德勒的细致说明，在此可做对比和参照（Grendler, 1989：117-124）。



的，光吃一点范畴、第二意向、反题、转生灵魂或先验概念什么的，侍臣们也忙着一些大事儿：为公羊挤奶，采摘葡萄上的刺儿，或测量跳蚤跳跃的距离……不亦乐乎。人文主义者反对僵死的哲学教育，竭力去建立一套全新的教育体系，一时间涌现出如拉伯雷、伊拉斯谟、拉缪、比代、比维斯乃至蒙田等博学之士。

拉伯雷的博闻强识，以及他的随心所欲，同样是在对古典文献无限的把握上的。高康大虽然既学音乐，也学各种各样的行当和工艺，既会骑马舞剑，也会种菜打猎，但最根本的还是尽可能地掌握知识。只有通过人类的一切知识，人的本性才能获得充分发展，灵魂才能通往极乐天堂。庞大固埃的父亲给他写信说：“我希望你、渴望你精通各种语言。首先是希腊文，就像昆体良那样重视它；其次是拉丁文；然后是希伯来文，以便研读圣经；迦勒底文和阿拉伯文也要学”。高康大也说，他让学生们熟读经典，不仅限于古典文学，还有“普鲁塔克的道德论述，柏拉图的精妙对话，保萨尼阿斯有关历史建筑遗迹的记述，遗迹阿特纳奥斯的《欢宴的智者》”。这里，所谓文学、哲学或史学的界限被打破了，在博文见长的要求下，任何带有纯粹学识的著作，无论是高于事物、自然和宇宙的直接知识，还是高于人的知识、意见、伦理、信念和习俗的知识，都要无所巨细的掌握（亦可参见 Monroe, 1926: 443-445）。在这样的教育中，质料是胜于形式的，知识本身是值得渴求的最高对象。因此，那些知识含量最高的文本，比如波利齐亚诺的《乡下人》、赫西俄德的《工作与时日》、维吉尔的《农事诗》，以及普林尼、盖伦、奥比安等的自然史作品，就成了富含具体知识的矿藏。《农事诗》的价值，并不在文学上，而在于描述了古人农作的种种珍贵细节，柏拉图的对话，体现的价值也不是哲学论辩，而是希腊文的精致和玄妙。甚至大家在一起玩游戏的时候，也常常引经据典，旁征博引，使古典文本成为了最神圣、最值得膜拜的对象。

个性，只有靠古典文献中的知识才能显露出它的灵光，这是文艺复兴的人文特色。法国如此，意大利更如此，但丁、薄伽丘、皮科、达·芬奇、切利尼……，各个都是全能选手，天才式的人物。伊拉斯谟也同样要求教师必需通晓百事，几乎熟谙所有知识门类，学习古人对每个话题、每个领域所说过的一切。研读哲学，要从柏拉图、亚里士多德入手；研读神学，要从圣奥古斯丁、金口约翰、圣巴西勒、圣哲罗姆入手；从荷马、奥维德那里研究神话学；从梅拉、托勒密和普林尼那里学习自然史，此外天文历史也都有各自的经典范本。此外，说到古典语言的学习，希腊文和拉丁文的标准范本也可以列出一长串的书单。伊拉斯谟着重言辞的教育，培养学生说的技艺和写的技艺，追求古典语言纯正而典雅的风格，自然会把各类民族语言作品排除在外，将典范性的古典语言训练，作为培育所有人文品质和优雅品味的基础。这其中自然少不了德谟斯提尼、卢奇安、希罗多德、欧里庇得斯、阿里斯托芬的希腊作品，以及维吉尔、贺拉斯、西塞罗、恺撒、萨卢斯特的罗马作品。

可以想见，即便拿拉伯雷和伊拉斯谟来做对比，两者所选的核心文本也是不同的，核心文本的解法更为不同。拉伯雷并不在意科目的分类，只要有繁复驳杂的知识，就尽可能地汲取，在他的眼里，亚里士多德也不是当作哲学家来看待的，西塞罗也不纯然是修辞家，这些人倒都像是自然史或后来的博物学家。伊拉斯谟更在意语言或文学上的品味，教育中文体练习和书面作文就显得非常重要。所以说，柏拉图的价值更在于他的优美的文笔和纯正的语言功力，维吉尔的妙处也自然在行文运笔之中的雅致，而不是拉伯雷对芜杂知识的偏好。而这其中，西塞罗的地位依然是不可撼动的，甚至伊拉斯谟专门撰写过一部叫做《西塞罗主义问答》的名作（格莱夫斯，2005：161）。不过，对于批评者蒙田来说，这两种激活文明传统的方式都会落入一种教育上的虚无主义。“初学者的无知在于未学，而学者的无知在于学后”，蒙田这种根深蒂固的怀疑力，依然来源于他极其充分的古典学养。他从皮罗和恩披里科那里，获得了怀疑论的基因，既对经院哲学的“学究气”大加置疑，又对文艺复兴时期的浮泛和装扮揭露无余。在他的笔下，柏拉图和西塞罗等古典作品的意义既不是知识，也不是语言，而是对于“学”与“自然”、“学”与“善”的关系的追问了。正是在对人的本性与自然经验的



寻找过程中，蒙田突破了古典文本的界限，解放了民族语言，重新界定了传统的涵义，为后来的学问和教育扩充了巨大的空间。只有到了笛卡尔开辟的新时代里，我们才能看到这种怀疑论做出的卓越贡献。

相比而言，耶稣会教育也属于人文主义的传统。在创始人伊纳爵看来，耶稣会的重任虽然是要保卫信仰，却不能依靠那些宗教上抱残守缺的卫道士，在幽深的修道院里闭门不出是无法主宰人们的灵魂的。“义务不在于肉体的苦行，不在于禁食和禁欲，而在于行动，在于修会目标的实现”。儒旺希神父认为，基督教教师必须教授两样东西：虔诚和文学；前者是不可教的，只有通过超越世俗之爱的古典文学，才能将基督精神重新传递给整个世界（分别参见涂尔干，2003a：323；338）。因此，耶稣会修士应该进行严格的修辞训练，从诗文、信函、演说和论说等各种文体形式上强化表达的练习，吸引一切人的注意，才能迅速赢得公共舆论的喜好，完成自己信仰的使命。而戴着修辞王冠的人，就是西塞罗。甚至《教育规章》直接做出规定，必须完全借鉴西塞罗的体裁，才能完成学业。此外，对于所有经典作家的讲解，也都必须基于对基督教伦理的赞美和颂扬，用儒旺希神父的话说：“纵然他们属于异教和世俗，也要让他们成为对信仰的赞颂者”。那些希腊和罗马的伟大人物，必须抽离出他们的时代，在文本解释中置换成一种非历史的理想处境，用以激发修士们的理智和热情：阿喀琉斯代表着英勇，尤利西斯代表着审慎，努马是虔敬君王的原型，恺撒是壮志雄心的王者，奥古斯都则是威权在握、热心学问的君主……。显然，耶稣会对于古代人物的塑造带有励志的味道，这也说明了他们身上深刻着的现实主义倾向，即文化的适用和实用性。摹仿维吉尔和西塞罗的目的，是为了更广泛地传递信仰，甚至是理性化的科学也要为这个目的来服务。那些深入清朝的耶稣会传教士，不是也是用一种开放的态度来用基督征服世界么？

说到这里，我们虽然讨论了现代教育的发展历程，却只到了路易十四时代便戛然而止了。这既是因为篇幅所限，也是因为若想充分讨论笛卡尔以降欧洲文明的变化，以及教育上所开辟的新纪元，还需要有更为充分的交代。不过，我们可以设想，自笛卡尔的哲学革命或夸美纽斯的教育革命以来，一直到法国大革命时期的教育发展，若没有此前一系列在学校组织、理性发育和文明复兴等做的准备，都是不可能的或不可想象的。虽然笛卡尔的哲学思考进一步逼进了人的心灵的激情内部，夸美纽斯为教育奠定了感觉实在论的基础，使教育和学问开始投入到事物、现实和经验世界之中，但若没有基督教的罗马化、没有加洛林确立的统一观念，没有大学法团的兴起和经院哲学对思维逻辑的探索，没有文艺复兴人文主义者张扬个性并促进社会文明化的进程，甚至没有耶稣会在维护信仰的过程中渗透的那种现实主义倾向，就不可能发生现代教育在17世纪的这种转型。

因而我们可以说，透过涂尔干对于法国中等教育史的考察，一幅现代教育连绵发生、发展的完整图景得以呈现出来。一部教育史，并不是靠单纯观念发展就能写就的。一部教育史，所凝结的既有宗教信仰及其教义仪轨的变迁过程，也有用来检验信仰的理性发展的脉络，既有能够将教育组织化和制度化的特有的结构条件，也有将神圣与世俗、观念与民情勾连起来的社会机制，既有对于古典文明传统的不同的激活和运用方式，也有不同时期确立的不同的最高圣贤形象……。一部教育史即是一部文明史，也是观念史和社会史的融合，更是当前史的原初生命所在。

六、结论

本文分三次勾勒了路易十四前法国中等教育史的发展历程。不过，这三次角度是不同的，第一次着重于社会形态学的勾画和分析，通过明确的历史分期来总结现代教育曾经经历的不同阶段，每个阶段特有的历史条件和政教关系，及其结构化和组织化的不同方式。第二



次则着重于考察不同阶段内部的矛盾关联，其精神特质的肯定性和否定性的两个方面，以及不同阶段之间相互转化中的辩证运动过程，特别强调了历史中的连续性及其发生转变的外部条件和内源性的契机。第三次则从文明史的角度，说明教育的本质乃是对文明传统，特别是古典文献的激活过程，不同时代界定、选择和阐释文明传统的方式不同，其学术重心和教育目标也自然有所不同。从以上三个层面出发，试图在物质性的社会构成和知识上的灵魂塑造等方面，揭示出孟德斯鸠所说的不同历史时代的总精神。这也是涂尔干《教育思想的演进》一书的用意所在。

不过，对于此书的读解，还有两个关键议题没有详细讨论。一是在整体现代教育的发展过程中，中世纪大学及其学问和教育所贯彻的精神为何具有无可比拟的重要地位。涂尔干曾经援引蕾姆萨特的说法，说阿伯拉尔开辟的这个时代，只有伏尔泰才可与之相媲美（涂尔干，2003a: 97），由此可见，在他的心目中法国史中最了不起的时代就算这两个了。这个时代为何享有这样的历史位置，当然并不是单就教育而言，而是在这两三百年的时间里，以法国代表的欧洲形成了政治、宗教和学术三位一体的总体结构，而且三者之间亦是相互支撑和制约的。没有这样的基本结构，现代社会无法成立，更是延续不到今天的。史学家勒戈夫也曾把12世纪看作是西方知识分子真正降生的时代（勒戈夫，1996: 4-8）。首先，帝国政治确立了欧洲一体性，而以大学为标志的学术和教育体系的确立，构成了一套完整的知识系统；其次，通过大学和学院的建制，法团所具有社会逻辑和机制成为了一种整体秩序的枢纽性基础，这是涂尔干在不同著作中都强调过的最重要的核心问题。换言之，在现实体制的意义上，社会连同它所创建的教育体系，开始在政体与家庭之间发挥重要作用了，这当然也是对社会之起源问题的解答。还有一层重要的结果，就是理性或思维的逻辑被纳入到信仰的范畴之中，信仰必须受到理性之检验，如此，古典世界与现代世界之间便有了真正沟通的桥梁，整个欧洲文明的传统被激活了，进入到现代世界主义的构建过程之中。这是了不起的成就，只有做到了这一点，中世纪才可成为一个承前启后、兼古通今的时代，从政、教、学三个方面实现内在的一致性，成为除希腊、罗马外西方文明发展的第三个重要历史阶段。甚至从某种意义上说，今天的文明依然是承继着这一阶段的基本结构而存续的。

另外一个议题，是对于人们常说的晚近出现的现代教育之兴起的考察。这是对现代教育的较为狭义的理解，在法国教育史中的标志是路易十四时代，或者用涂尔干的说法，是现实主义教育理念兴起的时代。这个时代里，政治、宗教、学术乃至人们对于人性的理解都发生了极大的变化。民族国家及其绝对主义的特质出现了，启蒙运动的影响深入到了人们的骨髓里，各种各样的基于自然法和人性论的政治道德学说有很多，自然会引教育观念、方法和目的的变化。在涂尔干看来，其中最大的一个挑战，就是有关研究事物的科学形成了，事物的教育也随之产生，这与以往以“人”为中心的教育究竟应该有什么样的关系，是替代的关系，主导的关系，还是并行调和的关系，教育史中有无数的争执。本文所考察的教育史，基本上是围绕人的教育而展开的。涂尔干概括得很清楚：“‘人’无非是基督教、罗马和希腊的理念之间的某种合成产物。之所以用这三种理念来塑造他，正是因为这三种理念过去已经塑造了那些讲解人是什么的人的意识”（同上：456）。

不过，基于事物（物）的教育并不是偏离了人的中心，而是将现实世界的所有外部对象作为了研究和教育的焦点，或者逼进于一切存在构成的更深厚的自然基础。这样一来，教育的主体就不仅限于人文学科的范围了。一方面，有关存在意义上的本体论问题，也就是传统学问所追溯的那个思维与存在之最终根据的问题，进一步确立了一个自然法体系的基础；另一方面，特别是那些针对人的现实生活之所有具体现象的研究，被看作是新兴的社会科学，在自然与人文的学问之间，开出了自己的一块领地。难怪卢梭在《爱弥儿》开篇就讲，教育有三类，受之于人的教育，受之于物的教育，以及受之于自然的教育。由此，人文、科学以及自然法，构成了现代教育的三个最根源性的基础。直到今天，这些学问及其在教育上的关



联，产生了各种各样的难题。所谓人与自然（神）、自然与社会、人文学科与社会科学、通识教育与专业科研、道德教育与公民教育，文本解读与实证发现，诸如此类等等，彼此之间的矛盾错综复杂地交织在一起¹¹。要弄清楚涂尔干对这一教育难题的思考和回答，只能留待另一篇文章来讨论了。

《教育思想的演进》始终坚持着一种总体史观的视角，不仅表现在对于现代教育的一切历史前提的疏解，更在于揭示了所有历史环节内在的辩证转换过程。这一辩证运动，是教育史，乃至所有现代社会史的核心机制，是文明得以总体性的构建并持续转化的关键机制。这意味着，任何历史变迁都不是一种片段的、碎化的过程，而是通过不断激活传统而续写文明的过程。涂尔干已经尝试将教育的现实困境从历史那里解救出来，教育史的研究揭示了过去为当下教育提供的各种可能性。或者说，任何现实都贮藏着过去的各种可能性，这是一种总体史的呈现，而不是历史单一或必然的选择。探求今天的未来，要从过去中去寻找。涂尔干说得对：

历史研究和社会研究是近亲，最终注定是会交融的（涂尔干，2003a：463）。

参考文献：

- 艾默贝耶，1997，“涂尔干对历史的社会学分析的贡献”，吴飞译，载《国外社会学》，第4-5期。
- 博伊德、金，《西方教育史》，任宝祥、吴元训译，北京：人民教育出版社。
- 布洛赫，马克，1992，《历史学家的技艺》，张和声、程郁译，上海：上海社会科学院出版社。
- 格莱夫斯，2005，《中世教育史》，吴康译，上海：华东师范大学出版社。
- 哈布瓦赫，2003，“导言（法文1938年版序言）”，载涂尔干，《教育思想的演进》（《涂尔干文集》第四卷），李康译，上海：上海人民出版社。
- 哈斯金斯，查尔斯，2005，《12世纪文艺复兴》，夏继果译，上海：上海人民出版社。
- 2007，《大学的兴起》，梅义征译，上海：上海三联书店。
- 赫伊津哈，约翰，2007，《伊拉斯谟传：伊拉斯谟与宗教改革》，何道宽译，桂林：广西师范大学出版社。
- 黑格尔，1979，《精神现象学》（下卷），贺麟、王玖兴译，北京：商务印书馆。
- 加林，欧金尼奥，2003，“哲学家与巫师”，载加林编，《文艺复兴时期的人》，李玉成译，北京：三联书店。
- 康德，2005，《论教育学》，赵鹏、何兆武译，上海：上海人民出版社。
- 勒戈夫，雅克，1996，《中世纪的知识分子》，张弘译，北京：商务印书馆。
- 欧马礼会士（John W. O' Malley S.J.），2012，“耶稣会教育的开端”，宋皓文译，载周守仁编，《耶稣会教育论文集》，香港：思维出版社有限公司。
- 渠敬东，1999，《缺席与断裂：有关失范的社会学研究》，上海：上海人民出版社。
- 2006，《现代教育中的人性教育：以涂尔干社会理论为视角》，上海：上海三联书店。
- 渠敬东、王楠，2012，《自由与教育：洛克与卢梭的教育哲学》，北京：三联书店。
- 涂尔干，2001a，《教育与社会学》，载《道德教育》（《涂尔干文集》第三卷），陈光金等译，上海：上海人民出版社。
- 2001b，《职业伦理与公民道德》（《涂尔干文集》第二卷），渠东等译，上海：上海人民出版社。
- 2001c，《道德教育》（《涂尔干文集》第三卷），陈光金等译，上海：上海人民出版社。
- 2003a，《教育思想的演进》（《涂尔干文集》第四卷），李康译，上海：上海人民出版社。
- 2003b，“人性的二重性及其社会条件”，载《乱伦禁忌及其起源》（《涂尔干文集》第六卷），渠东译，

¹¹ 马斯特洛维奇提醒说，这样一种双重教育的难题，与涂尔干对于人性之两重性的判断有密切关联（参见 Mestrovic, 1993: 79-80）。



- 上海：上海人民出版社。
- 韦尔热，雅克，2007，《中世纪大学》，王晓辉译，上海：上海人民出版社。
- 魏文一，2015，“涂尔干社会理论中的国家观”，载渠敬东编《涂尔干：社会与国家》，北京：商务印书馆。
- 伊拉斯谟，1989，“论词语的丰富”，余齐译，载吴元训编《中世纪教育文选》，北京：人民教育出版社。
- Durkheim, Emile, 1938, *L'Evolution pédagogique en France*, 2vols, ed. M. Halbwachs, Paris: Alcan.
- , 1982, “Debate on Explanation in History and Sociology”, in Steven Lukes (ed.), *The Rule of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method*, Trans. by W. D. Halls, New York: Free Press.
- Fenton, Steve, *Durkheim and Modern Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grendler, Paul, F., 1989, *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Haskins, Charles H., 1957, *Rise of Universities*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Kimball, Bruce A., 1995. *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
- Mestrovic, Stjepan, G., 1993, *Emile Durkheim and the Reformation of Sociology*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Monroe, Paul, 1926, *A Text-Book in the History of Education*, New York: The Macmillan Company.
- Riché, Pierre, 1976, *Education and Culture in the Barbarian West*, Trans. John J. Contreni, Columbia: University of South Carolina Press.
- Rousseau, Jean-Jarques, 1979, *Emile or On Education*, Trans and Intro. by Allan Bloom, New York: Basic Books.
- Tilly, Charles, 1992, “Singular Models of Revolution: Impossible but Fruitful”, CSSC Working Papers Series No.138, New School for Social Research.

