

● 教育思想与理论研究

教育理论生活和教育实践生活的共生

——施特劳斯学派的教育理论和教育实践观

严从根

(杭州师范大学教育学院, 浙江杭州 311121)

[摘要] 教育理论生活和教育实践生活之间存在着冲突。为了消解这种冲突, 启蒙方案企图用教育理论改造教育实践, 反启蒙方案企图用教育实践改造教育理论。施特劳斯学派认为这两种方案都不可能成功, 它们的错误实际上都是一样的, 以为教育理论生活和教育实践生活之间的冲突可以消解。施特劳斯学派认为, 教育理论生活和教育实践生活之间的冲突不可化解, 但二者却可以共生。共生的方案就在于在复兴古典哲人显白教诲和隐秘教诲并用的写作艺术和教育智慧。在显白教诲和隐秘教诲并用中, 教育理论生活和教育实践生活之间的冲突并没有消解, 但二者却可以各得其所, 并行不悖。

[关键词] 教育理论; 教育实践; 施特劳斯学派

中图分类号: G40-09 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2020) 07-0043-08

列奥·施特劳斯 (Leo Strauss) 生于1899年, 逝于1973年。他是典型的学院派哲人。生前, 他并不为学界广泛知晓。但是20世纪80年代以后, 列奥·施特劳斯的声名却与日俱增。其原因一方面在于美国政治气候发生变化, 保守主义逐渐占据上风, 很多保守主义者甚至把列奥·施特劳斯视为他们的精神领袖; 另一方面在于学术界的追随者越来越多, 并形成了广为知晓的施特劳斯学派。施特劳斯学派影响甚大, 伍德 (Gordon Wood) 甚至认为这一学派的学术活动是20世纪以来北美最大的学术和思想运动。^[1] 由于现代性危机在中国愈发凸显, 由于甘阳、刘小枫等人的大力推介, 由于施特劳斯学派倡导的自由教育 (liberal education) (又称“博雅教育”) 在中国越来越受重视, 施特劳斯学派在中国的影响力也越来越大。

施特劳斯学派直接论述教育和教育理论的文章和著作并不多, 但是他们的作品对于

我们思考教育问题具有重要启示。他们重申了柏拉图“哲学即教育”的主张, 他们的论著看上去在阐述哲学观点, 但是论著的字里行间都充满了教育味: 谋篇布局和很多观点都旨在引导哲人成为优秀的教育者, 培养潜在哲人和教化大众。^[2] 因此, 施特劳斯学派的很多论著都可称之为“教育学文献”。通过研读这些文献, 我们能了解他们或隐或显的教育理论观和教育实践观。

施特劳斯学派有一个潜在的预设: 哲人所喜爱的教育理论生活和大众所喜爱的教育实践生活是两种截然不同的生活方式, 存在着冲突。^[3] 为了消解这种冲突, 现代启蒙方案企图用教育理论改造教育实践, 反启蒙方案企图用教育实践来改造教育理论, 然而在施特劳斯学派看来, 这两种方案都不可能成功, 在现今重启古典写作艺术和教育智慧或许是一种良善的选择。

作者简介: 严从根, 男, 杭州师范大学教育学院教授, 副院长, 博士。

一、教育理论生活和教育实践生活的冲突

人与动物的重要区别在于人具有理性，因此，几乎所有人都认同亚里士多德的经典陈述：“人是理性的动物”。推崇施特劳斯的亚瑟梅尔泽（Arthur M. Meizer）认为，“人是理性的动物”这句话虽然不意味着人完全是理性的存在，但它意味着人“最高状态的活力（aliveness）与最大程度的旺盛（flourishing），在于这种最能体现我们本质的官能最大程度实现——具有充分的理性意识、最大的意识，过纯粹的‘理论’生活”^[4]。

人天然希望与他人相伴，成为社会的一员，为共同体接纳和认可。因此，亚里士多德在说“人是理性动物”的同时，也说“人是政治的动物”。“更深层次地说，我们之所以是政治的生物，是因为社会最充分的发展，即政治的社会，城邦（polis）或城市，不仅有助于我们满足那些先前存在的、身体的或经济上的需求，也激励我们产生新的、更高的需求，它召唤我们走向更高的自己”^[5]，从家庭中走出，从自利和经济算计中走出，追求荣誉和正义，渴望高尚和神圣，过文明的生活。

作为理性动物，批判反思和求索真理是人生活的主要样态。作为政治动物，接纳习俗，维系和发展共同体秩序（特别是政治共同体的秩序）是人生活的主要样态。批判反思和求索真理很有可能“要揭开习俗的霸道专横，揭示出习俗的无根无据，揭示出习俗以及为社会和日常生活奠定基础的整个信仰体系都是一个虚假的必要”^[6]。如此，批判反思和求索真理会危及共同体秩序的维系和发展，因此，作为理性的动物和作为政治的动物之间存在冲突。

这种冲突集中表现为哲人的理论生活与大众的实践生活之间的冲突。这里所说的哲人的理论生活是指批判反思和求索真理的生活。这里所说的大众的实践生活是指在共同体，特别是在政治共同体中，群众依照习俗一起共在的生活。大众把获得共同体认同作为人生基本追求，把获得共同体不断给予的财富和荣誉作

为终生追求。为了实现人生的基本追求和终极追求，大众需要按照共同体中的习俗行事。哲人天性喜欢批判反思和追求真理，必然会把自已的心灵从共同体中撤离出来，审视现实共同体，最终很有可能会发现维系共同体稳定的习俗都是“特殊的、不完美的、短暂的”，不值得遵循。^[7]如此，哲人的理论生活和大众的实践生活会发生冲突。

理论生活和实践生活的冲突也体现在教育哲人的教育理论生活和教育实践者的教育实践生活的冲突上。教育哲人本质上也是哲人，他们天性喜欢理论生活，只不过他们喜欢的理论生活是有关教育理论建构的生活。教育实践者实际上是大众的一分子，而且是教化大众的大众。他们生活在共同体中，希望被共同体接纳与认可，并且把教化他人成为共同体中的大众作为终生追求。他们不仅要求自己践行共同体的习俗要求，还通过各种教化方式要求学生践行习俗要求。在最基本的层面，如教学法层面，教育理论生活与教育实践生活彼此依赖，相互支持：没有教育实践生活提供的素材，教育理论生活就缺乏批判反思的对象；没有教育理论生活生产的教育理论，教育实践生活就会完全成为教育经验积累和完善的生活，其完善和发展将非常有限。

但是，随着教育理论的进一步发展，两者会发生冲突。施特劳斯学派在很多论著中都潜在地暗示读者，当教育理论发展到教育哲学的时候，教育理论就不会按照实践中的习俗来设定教育计划和行动，而是完全依赖理论自己的力量来理解教育。这样，教育理论生活与教育实践生活就会发生冲突：从目的来说，教育理论生活是超越习俗的追求真理的生活，教育实践生活则是一种让人学会在习俗中生活的习俗生活；从内容来说，教育理论生活旨在获得教育真理，教育实践生活则旨在敦风化俗；从方式来说，教育理论生活的主要样态是批判反思和理论建构，教育实践生活的主要样态是习俗的传承。

二、教育理论生活和教育实践生活共生的启蒙方案

施特劳斯学派认为，在古代，哲人认为

哲人的生活 and 大众的生活是截然不同的生活，大众永远都不可能明白哲人为何要把反思批判和追求真理作为毕生追求，更不可能体会“沉思是人世间最高贵的幸福”^[8]。因此，他们认为哲学天性与少数人有关，与大众无关，他们不会要求大众像他们一样，过理论的生活，也不屑于和大众讨论真理。但是主张启蒙的教育哲人认为人人都拥有理性，大众和哲人一样，通过启蒙，自然会喜欢真理追求的理论生活，也乐意生活在真理之中。他们认为古代人之所以落后和愚昧，其中一个重要原因就在于教育实践者只是日复一日按照传统习俗及其惯性在实施教育，没有把大众从习俗中解放出来，没有让大众自信地按照自己的理性行事。他们认为如果大众被彻底启蒙，每个人都按照理性行事，追求真理，新的共同体将会形成：人们不再是因为共同的习俗及其相关的社会信仰体系而走到一起共同生活和行动，而是因为追求真理走到一起，共同生活和行动。在这种新的共同体中，如果说有习俗的话，那就是秉承理性的习俗。如此，追求真理的理论生活（包括教育理论生活）和秉承习俗的实践生活（包括教育实践生活）将获得统一，冲突会消解：从目的来说，理论生活追求真理，实践生活也追求真理；从内容来说，实践生活实施的敦风化俗实际上就是促使每个人都能像哲人一样过上理论生活，按照理性行事；从方式来说，实践生活遵循的习俗就是理论生活所推崇的批判反思和追求真理。在这种共同体中，不仅理论生活和实践生活的冲突会消解，而且因为每个人都是理性的，所以每个人都是平等的；因为每个人都强调批判和追求真理，所以每个人都将是自由的。^[9]

主张启蒙的哲人认为，为了让大众勇于运用自己的理性思考和行动，教育必须承担起启蒙的重任。教育要承担起启蒙的重任，教育实践者须具有启蒙精神，喜好并擅长理论生活，同时还要擅长教化，让大众勇于“公开运用理性”，喜欢理论生活，追求真理。^[10]教育实践者本身也是大众，他们如何才能喜好理论生活，并擅长教化，让大众喜好理论生活呢？喜

好理论生活和擅长理论生活的教育哲人有责任和义务教化教育实践者。如此，教育哲人就有必要运用教育理论指导教育实践，通过教育理论来改造教育实践，用理性来控制实践领域。^[11]

首先，教育哲人要让教育实践者明晰教育理论是对教育本质的揭示。在主张启蒙的教育哲人看来，“世界在本质上是一有序的总体的”，各种偶然发生的教育现象都是有规律可循的。^[12]通过理性，教育哲人可透过教育现象抓住教育本质，揭示教育规律。教育理论是对教育本质和规律的概念表述，它们是教育真理，是对“教育实践的理智而深沉的理解”^[13]。因此，夸美纽斯（Johann Amos Comenius）把他揭示的适应自然原则称之为教育应该尊重的“普遍秩序”，康德（Immanuel Kant）把他揭示的教育理论称之为“科学”。赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart）、费希特（Johann Gottlieb Fichte）、纳托普（Paul Natorp）等启蒙哲人都继承了康德的这一理路，把他们构建的教育哲学称之为“教育科学”，都潜意识认为他们提出的教育理论是对教育本质和真理的揭示。^[14]

其次，教育哲人要勇于成为教育实践生活的立法者。启蒙哲人认为，虽然所有人都可以信奉理性，喜欢理论生活，但是教育实践者初始并不具有教育哲人的能力和水平，不会也不擅长理论生活。因为自认为掌握了教育真理，所以主张启蒙的教育哲人理直气壮地认为他们提出的这些理论能够指导教育实践，按照这种理论指导的教育实践是正确的教育实践，是能帮助个人获得美好生活和让社会获得稳定有序的教育实践。在这种认识和方案中，教育哲人显然是教育实践生活的“立法者”，他们是教育实践生活中的“无冕之王”。教育实践者只是教育理论的消费者和执行者。^[15]

再次，教育哲人要让教育实践者明晰教育实践生活的价值在于践行教育理论。因为教育理论是教育现象背后的教育本质，是教育真理，所以主张启蒙的教育哲人认为教育实践生活的重要任务就在于活化教育概念，践行教育理论；教育实践者的重要职责就在于认真学习教

育理论,领会教育理论,践行教育理论,最后也能喜欢教育理论和生产教育理论;教育实践好坏优劣与否的评价标准就在于是否以及多大程度落实了教育理论。

三、教育理论生活和教育实践生活共生的反启蒙方案

施特劳斯学派认为,现代反启蒙哲学(包括教育哲学)体现在浪漫主义、实用主义、存在主义、后解构主义、后现代主义的哲学中。^[16]反启蒙哲人(包括反启蒙的教育哲人)认为不存在现象之外的本质,也不存在能揭示本质的永恒和普世的理性;任何理性都是特定时代和社会的产物,任何理性产生的思想都必定以“一些未加思考的东西和一些由语言、政治或历史所给予的东西为基础,或以之为条件,因此是特殊的、偶然的、短暂的”^[17]人们无需理性,按照地方性叙事或文化就可以活下去。反启蒙教育哲人的这种认识动摇了启蒙方案的根基:现象之内有本质,理性能够揭示本质,揭示本质的理论是永恒的、普世的真理。由于受反启蒙哲人的影响,“那种深刻的哲学抱负,从永恒(eternity)的角度或从我们共同的人性出发来看待万物的哲学抱负,渐渐丧失了公信力”^[18],人们更加信赖具体境遇中的实践而非理性及其产生的理论。

反启蒙教育哲人进一步认为主张启蒙的教育哲人的观点是一种形而上学,充满着理性和理论的狂妄,以为从抽象概念出发能够消解教育中的根本问题,进而解决连带的一系列问题。教育实践总是具体的、特殊的。上升到形而上学的教育理论总是抽象的、一般的。抽象的、一般的教育理论很难对具体的、特殊的教育实践进行具体指导。勉强指导,只能让具体的、特殊的教育实践丧失其具体性和特殊性。丧失具体性和特殊性的教育实践生活是枯燥的、静态的,无法动态反映现实的教育需求。它让教育实践陷入到深深的教条主义和模式化中,无法应对具体的教育场域和境遇,无法对特定时空的学生实施针对性的引导。如此,教育理论生活与教育实践生活之间的隔阂不仅没

有和解,还进一步加剧。

反启蒙的教育哲人虽然批判启蒙教育哲人的教育哲学,但是在施特劳斯学派看来,反启蒙的教育哲人和启蒙教育哲人却拥有共识:教育理论生活和教育实践生活不存在悲剧性冲突,教育理论生活和教育实践生活是可以和谐共生的。亚瑟·梅尔泽指出:“像它所对抗的启蒙一样,反启蒙仍然是改良主义的、和谐主义的。只不过,它看到,我们首先需要的不是社会的改革,而是哲学的改革。”^[19]在这种认识中,反启蒙的教育哲人认为教育理论生活和教育实践生活能够共生,不过诉诸的路径不是教育实践生活按照建构的教育理论进行改造,而是教育理论按照教育实践生活的需要进行自身改造。施特劳斯学派特别分析了著名教育哲人杜威(John Dewey)的理论。他们指出,杜威“试图使哲学同解决生活的最迫切问题联系起来,以此来赋予哲学一种崭新的意义”,“他通过彻底的《哲学改造》来寻求这一目标,他这部著作的名称便是最清楚地表达了这一目标,而且他的所有主要著作实际都以不同的方式重申了这一目标”^[20]。这里主要结合施特劳斯学派对杜威的分析,阐释一下反启蒙的教育理论观点和教育实践改造教育理论的方案。

首先,教育理论的最初任务不是揭示真理,而是发现和解决社会和教育中最根本和最迫切的问题。同很多反启蒙的教育哲人一样,杜威认为不存在现象背后的永恒真理,现实社会中宣扬的永恒真理往往都是一些习俗及其相关的社会信仰体系,它们不具有永恒的价值。如果勉强说有真理的话,那么效用即真理。杜威说:“所有概念、学说、系统,不管它们怎样精致,怎样坚实,必须视为假设,就已够了。它们应该被看作验证行动的根据,而非行动的结局。……它们是工具,和一切工具同样,它们的价值不在于它们本身,而在于它们所能造就的结果中显现出来的功效。”^[21]杜威进一步指出,哲学研究(包括教育哲学研究)最初就在于发现社会(包括教育)中的根本和迫切问题,并找到能解决这些问题的方案。

其次,教育理论和教育实践的最终任务

都是促进民主化。在杜威看来，教育理论和教育实践的最初任务都在于解决问题，取得实效。何谓实效，实效评价的标准是什么呢？杜威认为实效评价的终极标准在于人的普遍平等发展，即每个人的潜力都得到充分挖掘。为了达到这种终极标准，教育理论和教育实践都不能只为个别人发展服务，也不能只为大多数人发展服务，而必须为每个人发展服务。民主是能够为每个人发展提供服务的唯一生活方式和政治体制。因此，为了达到终极标准，教育理论和教育实践都需要“为民主服务”。易言之，“为民主服务”是教育理论生活和教育实践生活的终极目标和最终任务。施特劳斯学派这样评析杜威的这种观点：“杜威在教育领域中的努力同其如下信念是一致的，即一切理论都应为民服务，并且生活的一切方面都须在实践中加以民主化。”^[22]

再次，教育哲人应远离形而上学的沉思，运用科学方法进行研究。杜威认为，科学研究之所以在自然领域取得巨大成就，能够解决实际问题，取得实效就在于其独特的实验方法。“传统的沉思方法是不适当的”，沉思活动建构的形而上学只是一种想象，无法应对具体问题，也无法解决具体问题，只有运用科学的理智方法才能有效发现问题，解决问题。^[23]在杜威看来，没有任何理由和苦难能够阻挡在“人的和道德的”问题上运用这种理智的科学方法，“观察、假说的构造以及评估结果的科学方法可运用于自然科学，也可运用于社会科学”^[24]。

通过对杜威的分析，我们可知反启蒙哲人有如下认识：如果教育理论按照教育实践进行改造，教育理论生活和教育实践生活会获得统一。从目的来说，教育理论生活已经放弃哲学应有的真理追求，和实践生活一样，都旨在为人发展服务，为民主化服务。从内容来说，教育理论生活生产的教育理论就是解决教育实践问题的方案。从方式来说，教育理论生活已经不是批判反思教育实践的沉思生活，而是解决教育实践问题的批判反思、大胆假设、小心求证的一种实践生活。甚至，衡量教育理论生活优劣与否的标准也发生了改变，已不再是理论的建构，而是教育实践问题的解决。

四、教育理论生活和教育实践生活共生的古典方案及重启

在施特劳斯学派看来，启蒙者建构的教育理论及其生成的教育形而上学虽然是一种想象，并非真理，但却是必要的。人是观念的存在者，没有形而上学维系和建构的习俗，特别是其中的社会信仰体系，人们的观念将会失调和错乱，绝大多数教师和学生都无法长期生活在这种认知失调和观念错乱中，他们需要教育形而上学。而且只有通过一定的教育形而上学，共同体才能通过教化让教师形成共同的理想和信念，才能凝聚他们为之奋斗。因此，我们不能因为教育形而上学的非真理性和虚假性而拒绝形而上学的教育哲学。

施特劳斯学派还认为并不像反启蒙教育哲人所认为的那样，人们无法把握普遍真理（教育真理）。哲学即“爱智慧”。“爱智慧”这个词语与“爱喝酒”等词语一样都是由“爱”和一个词语构成，这里所说的“爱”很显然没有“致力追求但永远得不到”的意思。“爱喝酒”一般都意味着喝过美酒，因此“爱”的意思不是追求某种不在场、不可触及的东西，而是对当前东西的一种亲近熟悉状态，爱智慧并非一直追求智慧，但却求而不得，而是与智慧的亲密交往。^[25]易言之，哲人可以获得智慧，教育哲人可以获得教育真理。

当然，因为哲学和“爱智慧”的本意是“与智慧的亲密交往”，而不是“获得智慧”，这也意味着一切哲学（包括教育哲学）都不可能完全把握真理，哲人苏格拉底的智慧就在于他知晓人们不可能完全把握真理。^[26]在交往中，因为交往深度、个人理解力等各种因素，教育哲人可能会获得一些教育真理，但是这些个人获得的教育真理具有主观性和偶然性。个人信以为真的教育真理可能是片面的，也可能是错误的。正因为此，实施反启蒙，质疑教育理论生活构建的形而上学是有必要的，但是我们不能推崇反启蒙。反启蒙的教育实践改造教育理论的方案能消解各种启蒙主义和形而上学的独断，但是也会带来系列危害。一是对教育实践者的伤害。反启蒙的

教育哲学会让教育目的、内容从背景中抽离出来，变成反思批判的对象，变得陌生和不完美。如此，教育实践者会意识到任何教育实践都受制于习俗，都需要批判和怀疑，但是什么是值得人们追求的教育实践和教育理想，反启蒙的教育哲学并不提供或不能完美提供。受此影响，教育实践者很容易对现实及其教育产生不满，但是却找不到超越的路径。教育实践者甚至很容易绝望，意识到任何教育实践的价值都是相对的，没有永恒的教育真理，一切都是相对的，教育价值是虚无的。二是对共同体的伤害。施特劳斯学派认为，一切伟大的共同体都不可能秉承价值中立立场，共同体能够维系和发展的根基在于大众秉承和信奉共同体通过习俗，特别是其中的社会信仰体系建构的至善观念。但在反启蒙教育哲人的眼中，基本上所有至善观念都是远离真实的幻想，都需要被批判和解构。反启蒙教育哲人的这种质疑会使一线教育实践者和学生质疑教育目的，质疑自己的共同体，这对于共同体维系和发展而言都是一种釜底抽薪式的伤害。其实，当所有教育实践者都只是尝试解决一个个教育问题，不再追求维系和发展共同体所推崇的形而上学建构的梦想，共同体也不可能有质的飞跃，变得繁荣和伟大。三是对教育哲人自己的伤害。一般教育实践者都是大众，天然喜欢安适，喜欢生活在某种习俗，特别是其中的社会信仰体系中（例如，师爱具有永久性和永恒性，名誉可以名垂千史等）^[27]，无法坦然面对不确定的生活，他们有的时候甚至宁愿生活在谎言和意识形态中麻痹自己。如果教育哲人直白地说出真相，出于自卫反击，大众不仅不相信，甚至还会迫害教育哲人。比如，大众就处死过教育哲人苏格拉底。

总而言之，教育哲人实施启蒙和构建教育形而上学是必要的；实施反启蒙，对教育形而上学实施批判也是必要的；问题的关键是我们如何在启蒙和反启蒙之间保持恰当的张力。

施特劳斯学派认为，同所有哲学一样，教育哲学并不是一门学科，而是一种独特的生活

方式。一个人是一位教育哲人，“并不是因为他做什么或他能做什么，而是因为他根本上最爱什么和为什么而活”^[28]。教育哲人之所以喜好教育理论生活，是因为真正的教育哲人已经经历过教育实践生活，通过省察，看破了教育实践生活，不喜欢生活在非真理的教育幻想中，而爱上教育理论生活。因此，在哲学层面，教育理论生活和教育实践生活的关系并非并列关系，而是超越关系：它们之间的关系并非像注重财富追求和注重荣誉追求之间的关系（注重财富和注重荣誉都是世俗内的生活追求），而像宗教生活（看淡财富和荣誉）和世俗生活（注重财富和荣誉）之间的关系。因为教育理论生活和教育实践生活之间是超越关系，所以，教育理论生活和教育实践生活的冲突是无法避免的，是永恒的。^[29]启蒙方案和反启蒙方案的错误实际上都是一样的，以为教育理论生活和教育实践生活之间的冲突可以消解。

施特劳斯学派认为，教育理论生活和教育实践生活之间的冲突虽然无法化解，但可以共生：不仅教育哲人的理论生活和教育实践者的实践生活能够共生，而且教育哲人可以在过教育理论生活的同时过着教育实践生活。共生的方案就在于在写作和教育的时候让隐秘教诲和显白教诲并用。

其实，施特劳斯学派认可后启蒙哲人的很多观点，并认为他们的诸多观点自然正确（nature right），是真理，但是不认可后启蒙哲人的如下做法：没有向大众隐藏自然正确。何谓自然正确？在施特劳斯学派看来，所谓自然正确就是古典哲人所认为的在任何人为观念建构的世界之外，万事万物生存的法则或真理，比如习俗、形而上学、宗教及其相关的社会信念体系都是虚幻的，好人不一定有好报等。^[30]这些观念现实而残酷，但它们就是如其所是的真实，无法改变，只能如此存在。

施特劳斯学派认为哲人能够坦然面对自然正确，但是大众却不能坦然面对自然正确。大众天性追求观念的和谐和信仰的稳定，一旦

知晓这些自然正确,知晓习俗和社会信仰体系并不是真理的化身,他们必定会因为“不确定、困惑、难以抉择和分歧”而迷茫,他们要么会放任自己的欲望追求而变得自私自利,要么会因为没有任何信仰可以信仰而陷入彻底的虚无主义之中。^[31]如此,人民大众难以获得幸福,共同体也会遭到破坏。因此,施特劳斯学派认为教育哲人不应该把自然正确或真理告诉大众。

为了既追求真理,又不把真理告诉大众,施特劳斯学派像他们推崇的古典哲人一样,在写作和实施教育的时候,让显白教诲和隐秘教诲同在。“显白教诲是每一个人都会明白的教导,旨在使一般大众‘迷信’本共同体中的道德规范都是立足于永恒善之上的,好人才有好报等。其最终目标是把大众培养成为遵纪守法的好公民,把其中的杰出者培养成为‘绅士’”^[32]。“隐秘教诲则要秉承怀疑精神,追求自然正确和真理,认为本共同体所宣扬的‘善’是有问题的,并力求以他们发现的自然正确和真理逐渐修正各种不良的传统、宗教和道德规范。隐秘教诲自始至终都隐而不显,渗透于显白教诲中。这种教诲只有少数精英才能从显白教诲中领悟到,普通大众是不会知晓的。隐秘教诲的目的是培养哲人和明智者”^[33]。哲人是喜好理论生活的人,明智者是擅长利用自然正确或真理治理共同体的人。在显白教诲中,教育哲人作为教育实践者,履行着人作为政治动物的责任,过着教育实践生活,遵循着伦理规范,生产着形而上学,维系着习俗,特别是其中的社会信仰体系,同时积极教化其他教育实践者,让他们积极履行教育实践者的责任,教化学生成为共同体的一员,信奉习俗和社会信仰体系。在显白教诲中,教育理论是为教育实践服务的,教育理论生活和教育实践生活是和谐的,实现了共生。显白教诲在保护共同体的同时,也消解了大众对教育哲人的攻击。在隐秘教诲中,教育哲人作为教育理论者,履行着人作为理性动物的责任,不断进行批判反思,追求教育真理,同时从学生

中筛选出适合做教育哲学的潜在人士和适合运用哲学治理教育共同体的明智者。在隐秘教诲中,教育理论生活和教育实践生活是冲突的,但是因为隐秘,大众并不知晓这种冲突,所以这并不影响教育理论生活和教育实践生活的共生。总之,在显白教诲和隐秘教诲并用中,教育哲人通过隐秘教诲过着理论动物的生活,用“真”的教育理论享受着真理追求带来的幸福,又通过显白教诲承担着作为政治动物的责任,用“伪”的教育理论迎合着教育实践。如此,教育哲人既批判了教育形而上学,质疑了维系共同体稳定和发展的习俗和社会信仰体系,不断追求真理,又维护了教育形而上学,维护了习俗和共同体的稳定,而且在维护和批判共同体之间寻求了一个很好的平衡。^[34]

施特劳斯学派之所以推崇古典哲人的著作,不仅是因为这些著作蕴含着哲人的伟大心灵,还因为这些著作蕴含着古典哲人高超的写作艺术和教育智慧,即显白教诲和隐秘教诲并用。^[35]正因为此,施特劳斯学派指出,既然现今很多教育哲人都不能熟练运用隐秘教诲和显白教诲,谨慎的教育理论研究就是对古典著作进行注解,审慎的教育实践就是对古典著作进行读解。

参考文献:

- [1] 刘晓洲. 现代政治的批判与阐释[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2019: 8.
- [2] 列奥·施特劳斯. 自由教育与责任[M]// 刘小枫, 陈少明. 古典传统与自由教育. 北京: 华夏出版社, 2005: 9-14.
- [3] 艾伦·布鲁姆. 巨人与侏儒[M]. 秦露, 等译. 北京: 华夏出版社, 2007: 320; 亚瑟·梅尔泽. 字里行间的哲学——被遗忘的隐微写作史[M]. 赵柯译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 324-367.
- [4][5][6][7][11][16][17][18][19][27][28][29][31] 亚瑟·梅尔泽. 字里行间的哲学——被遗忘的隐微写作史[M]. 赵柯译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 122-123, 123-124, 285, 295, 131, 132, 508, 512, 133, 313, 116-117, 118, 283.
- [8] Leo Strauss. City and Man[M]. Chicago: The University of

- Chicago Press, 1964:120-125.
- [9] 中国比较古典学学会. 施特劳斯与古典研究[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2014: 320.
- [10] 杨子飞. 反启蒙运动的启蒙——列奥·施特劳斯政治—哲学研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016:251.
- [12] 齐格蒙特·鲍曼. 立法者与阐释者[M]. 洪涛译. 上海: 上海人民出版社, 2000: 4.
- [13] 迪尔登. 教育领域中的理论与实践[M]// 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学卷. 北京: 人民教育出版社, 1993: 539.
- [14] 程亮. 教育学的“理论—实践”观[M]. 福州: 福建教育出版社, 2009: 20-22.
- [15][34] 朗佩特. 施特劳斯的持久重要性[M]. 刘研译. 北京: 华夏出版社, 2019: 218-365, 5-85.
- [20][22][23][24] 列奥·施特劳斯, 约瑟夫·克罗波西. 政治哲学史[M]. 李天然, 等译. 石家庄: 河北人民出版社, 1998: 980, 996, 982, 984.
- [21] 杜威. 哲学的改造[M]. 许崇清译. 北京: 商务印书馆, 1985: 78.
- [25] 先刚. 柏拉图的本原学说: 基于未成文学说和对话录的研究[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2014: 210-222.
- [26] Leo Strauss. “Reason and Revelation”, in Heinrich Meier, Leo Strauss and the Theologico-Political Problem[M]. London: Cambridge University Press, 2005:163.
- [30] 斯蒂芬·霍尔姆斯. 反自由主义剖析[M]. 曦中, 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 2002: 89-94.
- [32][33] 严从根. 美好生活和两种教诲——施特劳斯学派道德教育思想研究[J]. 现代大学教育, 2011(2): 55-60.
- [35] 列奥·施特劳斯. 什么是自由教育[M]// 刘小枫, 陈少明. 古典传统与自由教育. 北京: 华夏出版社, 2005: 6.

The Symbiosis of Theoretical Life and Practical Life of Education —— The Straussians' Educational Theory and Practice

YAN Conggen

(School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang311121)

Abstract: There is a conflict between the theoretical life and practical life of education. In order to resolve such conflict, the Enlightenment approach attempts to transform educational practice with educational theory, and the Anti-Enlightenment approach attempts to transform educational theory with educational practice. The Straussians argue that neither of these approaches can be successful, and in fact, their mistakes are the same, which believes that the conflict between the theoretical life and the practical life of education is resolvable. In contrast, the Straussians claim that such conflict cannot be resolved, but they can coexist. The symbiosis approach lies in the revival of the art of writing and educational wisdom, which was the explicit teaching and implicit teaching both used by classical philosophers. In the combination of explicit teaching and implicit teaching, although the conflict between the theoretical life and practical life of education is not resolved, they can achieve what they want in parallel.

Key words: educational theory; educational practice; the Straussians

责任编辑: 曾晓洁