

《培养人性》

(美) 玛莎·纳斯鲍姆 (Martha C. Nussbaum)

第一章 苏格拉底式的自我反省

如果我对你们说,对人类最有裨益的事情是天天辩论,就品德辩论,就你们所听到我谈论的其他事情进行辩论,既要自我反省,也要审视他人。如果我还对你们说,对人类而言,不加反省的生活不值得过活,你可能更不会相信我所说的话了。但是,诸位,情况就是如此,就像我说的这样,尽管要让你们信服颇为不易。

——苏格拉底(柏拉图《申辩篇》38A)

在阿里斯托芬的描述中,老式教育使年轻人受到传统价值观的同化。他们渐渐学会认同并热爱传统的观念,而且不鼓励他们传统进行任何质疑。阿里斯托芬认为,旧式教育最危险的对手是苏格拉底,他的质疑颠覆了传统的权威,他只首肯理性,其他一概不论,甚至连对众神都要求他们就各自的偏好和命令作出合理解释。苏格拉底的“思想学园”被说成是民众腐化的源头,年轻人在那里受到的教育是子女殴打父母有理。这种假想的攻击使大家对苏格拉底式的生活方式产生深深的怀疑。年轻人并不仅仅遵从父母和社会的权威,而是争辩自己的想法有理。雅典的领导者们一想到这一点就很不安,他们觉察到了自己周围的文化氛围中有不和谐的现象,并为此责备苏格拉底。苏格拉底背负了腐蚀年轻人的罪名,并最终因此丧命。

发生在古代的苏格拉底和对手之间的论战,对于今天我们教育界的争议仍很有价值。正如苏格拉底一样,我们的高等学府也被冠以腐化年轻人的罪名。从现代“思想学园”出来的年轻人对传统思维方式的多个方面颇有疑议——包括妇女、种族、社会正义、爱国主义等各个方面。社会上的各色保守主义者看到这种情形之后,暗示说这些大学正是培养激进分子腐化思想的摇篮,他们的最终目标是颠覆社会结构。¹“西方文明”的传统观念历史悠久,备受尊崇,提倡向这种传统观念归化的教育再一次受到辩护,并反对苏格拉底式的坚持学生独立思考的教育模式。在各种各样的学校中,学生确实提出了困惑,并且对传统的权威提出质疑。

位于印第安纳州南岸(South Bend)的圣母大学要求学生完成两个学期的哲学课程,因此学生们选修了哲学家菲利普·奎因开设的关于科学和人文价值的课程。奎因是天主教徒,他希望在一所天主教的学校任教,因此离开布朗大学而选择圣母大学。他认为,学校要求学生修读哲学课程,可以促使哪怕最被动的学生也能独立思考并且维护自己的观点。班上绝大多数学生承认,修读哲学课程迫使他们为自己的选择进行辩解,这使他们成为更虔诚的天主教徒。有几位学生有不同意见。凯文·杰尼克(Kevin Janick)体格健壮、身材高大、头发金色,他是这几位持不同意见者的代言人。他说,学习哲学使他注意到,学校管理层在处理与女性以及同性恋有关的问题时并没有给出多少合理的解释,因此他开始质疑自己对天主教的信仰。他们让你修读哲学,提出问题,然后又要求你服从权威,不要提任何问题。凯文站在拥挤的教室后面,神情疑惑。

贝尔蒙特大学(Belmont University)是一所浸礼会学校,位于田纳西州的纳什维尔(Nashville)。我在那里待了一天,跟一群求知欲极强而且见多识广的学生聊古希腊伦理学。²之后,前往金杰·贾斯特斯(Ginger Justus)教授家拜访,跟一些哲学专业的学生吃一餐便饭。贾斯特斯是一位有天赋的青年哲学老师。她对学生的到来表示热烈欢迎,并且谈吐幽默。大家在地上坐定开始晚餐之时,学生们告诉我,他们决定选择以哲学

为专业之时,正当哲学系刚刚获准从宗教系分离出来。他们还告诉我,他们喜欢所学的内容,但是很多朋友却不再跟他们来往。那些朋友迫于父母巨大的压力而不与他们交往,因为学习哲学专业的人被认为会受到“世俗人文主义”的恶劣影响。

在布朗大学,我见到了三位大四的学生。1995年由我指导她们的荣誉学位论文。艾米·梅塞尔森(Amy Meselson)写的是斯多葛学派和亚里士多德,有关自由意志和决定论。她长途跋涉,一早就到我这里来,给我一篇密密麻麻多达20页的文稿,跟我讨论细枝末节的文本分析。尼可·李(Nicole Li)是中英混血的第二代公民,她的选题有关女性和复仇,把古希腊叙事和现代道德以及法律层面的争论结合在一起。她给我带来一本关于正当杀人的新书,叮嘱我一定在接下来的两天内看完(还有她上周给我的另外两本书),这样她就可以放假时把三本书都带回西雅图的老家。莉莲娜·加尔塞斯(Liliana Garces)写的则是哥伦比亚堕胎问题,有哲学和宗教两方面的争论,支持和反对的意见都有。哥伦比亚是她的老家,她12岁时移民美国,英文一句不会(她母亲当初靠替人看门挣钱,供她念完教会学校,现在是美容师)。莉莲娜神情平静、头脑清晰,讲话略带口音(哲学课的平均积分点达到4.0)。莉莲娜准备在放假期间回到麦德林(Medelin)进行采访。我们检查了一下采访的题目,然后讨论她准备申请法学院的材料。即使是十五年前,这三篇论文中的两篇在美国哲学界也是闻所未闻的。然而这两篇跟另一篇一样,在相当程度上因循了古希腊的传统——正如塞内加和马可·奥勒留(Marcus Aurelius)的文稿那样,遵从了源自苏格拉底的批判精神,运用哲学理念对各自的文化进行分析和批判。

在剑桥健身俱乐部碰到比利·塔克。他第一次参加了有关苏格拉底及其论辩的哲学课考试,成绩不错。我们在柜台边聊天的时候,他流露出自豪的神情,并且显得饶有兴致。他以前以为哲学是常春藤院校的人们从事的课题,现在明白其实自己也能涉足其中。克里施娜·马利克一直

要他们用所学的技巧去分析报纸上的观点,而这些技巧来自对苏格拉底论辩的思索。塔克汇报说,他也发现了许多谬误。下周他们将进行一场课堂辩论,内容有关克沃尔基安博士(Kevorkian)及其行为的道德原则。塔克很惊讶,因为他的任务是为一个自己并不支持的观点寻找论据。

有人的地方就会有哲学方面的疑惑。这些学生发现,哲学并非抽象缥缈的学科,而是跟日常生活息息相关,与有关生存与死亡、堕胎与复仇、社会正义与宗教等等方面的讨论紧密相联。只要鼓励人们独立思考,有苏格拉底式的质疑,就会有哲学产生。对这些学生来说,哲学给他们提供了先前匮乏的某种东西——对困惑有积极的掌控或理解、具备辨别是非的能力、不仅仅依赖于唇枪舌剑的互动方式——他们觉得所有这些对他们自己以及彼此的生活都至关重要。

全国各地高等院校的学生都在遵循苏格拉底的方式,对自己的想法提出质疑,看看自己在论辩中能支撑多久。尽管苏格拉底式的做法在基础哲学课程中长期以来已经为人所熟知,然而跟五十年前相比,现在哲学吸引了相当多的学生,他们来自不同的班级、不同的背景,有着不同的宗教信仰。哲学曾经被认为是一门抽象缥缈的学科,如今在对时政大事和观点看法进行分析批评时,越来越多地跟哲学联系在一起。学生们现在并不是在真空中学习逻辑分析,而是对报纸上的观点进行剖析,对医学界、法律界以及体育界具有争议性的问题进行辩论,用批判的眼光思考,在政治问题,甚至宗教问题上形成自己看法的基础。

对当代美国的父母亲而言,他们跟苏格拉底时代的父母亲一样,认为这样的发展趋势让人不安。论辩就像是一位冷冰冰的陌生人,入侵到家庭的习惯做法当中来。某一天,阿里斯托芬时代的父亲回到家中听到的是支持“子女殴打父母”的言论。而这些哲学专业的学生,他们的父母可能在学期结束时听到“世俗人文主义”的言论,之前本来是信仰传统的天主教。尼可·李的父母送她上布朗大学,尔后发现她支持女性对凌辱她们的人采取超出法律常规的报复手段。苏格拉底强调的理性似乎不仅

仅具有颠覆性,而且让人觉得冷冰冰。就善良慈爱的人们而言,对某些他们长期以来持守的,并以此教育孩子的政治信念提出争议,可能会是一种侮辱。显然,他们珍视的传统观念现如今必须经受对他们来说尚且陌生的精英智识阶层的观点的审视。因此,“应用伦理学”课程和哲学课程在各个高等院校的激增引起了父母们的警惕,也就不足为怪了。

传统是苏格拉底式理性的敌人。但是苏格拉底还有其他的敌人。他的价值观既被左翼攻击,也被右翼攻击。如今,进步的智识界有句时髦的话,即理性的论辩是男性的西方式工具,因为它的本质就是颠覆女性、少数族裔以及非西方国家人民的平等性。苏格拉底式的论辩在此又一次被认为有傲慢自大和精英主义的嫌疑——但是这一次,精英主义被看作是执意使局外人边缘化的占主导地位的西方智识传统。声称自己是在不偏不倚地追求真理,可以很便利地以此来掩盖偏见。这些评论家们对莉莲娜·加尔塞斯和尼可·李的论文主题可能会侧目而视,她们俩处于毫无权势并被边缘化的地位,在一心一意投身苏格拉底传统理性论辩的同时,成为占主导地位的“自由传统”的代表。

但是,苏格拉底的左派敌人假定苏格拉底的论辩是要颠覆民主的价值观,这种假定跟右派敌人的想法一样错误。苏格拉底的论辩并非想要反对民主,也不是想要颠覆受排斥的人们所提的正当要求。事实上,苏格拉底知道,要想有一个强大的民主国家以及持之以恒地追求正义,民主必不可少。为了使民主既有代表性又审慎持重,不单是利益集团的角力场,而是能真正为普罗大众的利益着想,我们必须培养出拥有苏格拉底式的精神而且能为自己的信念据理力争的公民。如果人们投票的时候只是根据电台谈话节目的一些意见,并且从不质疑,这对于民主的建设绝无好处。缺乏批判性的思考,人们在这样的民主中貌似在交谈,但决不能算真正的对话。在这样的氛围下,坏的言论会当成好的言论,而偏见就会轻而易举伪装成理性。要揭穿偏见,维持正义,我们需要论辩,这是维护公民自由必不可少的工具。

通识教育在我们各个学院和大学现在是(也应该是)苏格拉底式的,致力于激发学生独立思考,培养出能够真正围绕某个问题进行论辩的人们,而并非只是一味地唇枪舌剑。尽管我们珍惜家庭,重视传统,对于国内受到不公正待遇的群体,在搜集案例时注意力不尽相同,但是我们依旧可以(也必须)以苏格拉底的方式进行论辩,而我们的校园则应该让我们为此做好准备。在苏格拉底和希腊斯多葛学派精神的指引下培养出可以理性论辩的人们,以此为目标,我们可以让大家知道这一目标的高尚庄严及其对民主自治的重要性。把这一理念和各式本科课程中的哲学教学相结合,我们会明白,苏格拉底式的教育并不会对我们社会的健全造成致命的影响,反倒是缺乏这种教育会造成这样的后果。

苏格拉底式的诘问

苏格拉底之前的希腊哲学家声称自己对所谈话题具有权威性的认识。巴门尼德(Parmenides)的诗歌把哲学家描绘成受到教诲的人,他从手中握有正义之匙的女神那里获得了真知灼见。根据这一观点,他指责“凡人”的看法错误百出。恩培多克勒(Empedocles)声称拥有特殊的知识,其依据是他自己的转世过程:“男孩,女孩,灌木,小鸟,以及一条默不作声的海鱼。”“深知,”他断言道,“真理就在我对你所说的话中。”赫拉克利特(Heraclitus)把他的简练箴言比作神谕,暗示说它们都暗含了需要听者努力去领会的智慧在其中。毕达哥拉斯(Pythagoras)的追随者们认为他们的老师是一位创造奇迹的圣贤,并使社会受沉默誓约的约束,进而让他自己的智慧获得永生。

这些老师没有哪一个认为对待学习应该用民主的方式。没有哪一个认为,只要人们能独立思考,真理就可以为大众所获得;³没有哪一个认为,“每个人都可以对真理有所贡献”。⁴而且,这些思想家偏爱的话题通常与民主社会平民百姓的日常话题相去甚远——例如宇宙的产生、元素的

个数和特性、思想和存在的关系。因此,这些哲学思想家——他们的活动范围是爱奥尼亚(Ionia)和意大利南部,而不是雅典——与发展中的雅典民主并没有密切关系。

然而,那个民主国度拥有本国培养的其他类型的思想家,他们更好地支持了新兴政权想要扩大公众影响和公众论辩的要求。像希罗多德(Herodotus)这样的历史学家搜集各类人口的数据,为的是反映政治价值观。医学著作者发表有关流行病和身体结构的事实。悲剧诗作者描绘了关于核心道德问题进行论辩的场景,这些场景最初进行模仿,进而在民主集会当中形成公开辩论这一具有进步意义的文化活动。苏格拉底的突出贡献是在有关大众关注的问题上引发了坚持不懈的哲学论辩——正如西塞罗后来所言,把哲学从天上带到了人间。⁵他的行为并不能使人人满意。

苏格拉底走向一位政治领导人——一位“在很多人眼里看来似乎是有智慧的聪明人,尤其在他自己眼里”。⁶正如苏格拉底经常干的那样,苏格拉底让他回答一些有关他自己的知识水平的问题,要求他解释一些重要的法律和政治概念,例如平等、正义以及法律等,并且要解释得连贯一致,不能前后矛盾。结果这位专家的回答并不能让人满意。苏格拉底表示出讶异。他转身离去,得出结论:他自己的学识比那位专家要略多一二,因为至少他知道解释这些概念是多么困难,他自己的理解仍然需要进一步厘清,而那位专家不仅不理解这些概念,他甚至都没有意识到自己不理解。苏格拉底得出结论说:对民主政府而言,他是极其有用之人——就像是叮在马背上的牛虻,这匹马虽然身为良驹但行动迟缓。⁷

智识界以这种方式行事之时,他们想要惠及的人们却并不总是满意。苏格拉底建议,城邦应该出钱给他提供一个终生的有薪职位。雅典居民却持不同意见。对一心关注日常事务的人们来说,尤其是在一个民主国度,提出质疑的智识分子——或许尤其是哲学家——总是让人稍微心生疑窦的人物。为何此人如此与众不同?他的经验技能又是什么呢?他有什么权利走到人们跟前提出质疑,就好像他有权利告诉人们错在哪里?

培养人性

今天也是如此,当我们的校园“叮”住学生,要他们重新思考自己的价值之时,很可能会造成焦虑和憎恶。人们很自然地会觉得,让学生重新进行思考的这些教员一定是自封的激进精英分子,对于流行的价值观,他们超然于外,不为所动。

苏格拉底说,对人类而言,不加反省的生活不值得过活。⁸换句话说,有质疑的生活并不仅仅是有用的;对任何人、任何公民来说,要想生活过得有价值,它就是必不可少的一部分。他的言下之意是什么呢?

苏格拉底所遇到的绝大多数人都是消极过活,他们对绝大部分事情采取的行动和选择都受到传统信念的支配。这些信念占据他们的脑海,并形成了他们的想法,但这些信念并没有真正变成他们自己的看法,因为他们从来没有真正审视过这些信念,也没有探寻过其他处理的方法,更没有比较过哪些方法真正可以在他们的个人生活和政治生活中指引他们。⁹从这个意义上讲,他们并没有活出真正的自我。当然,他们的信念很多也是正确的,或许也是高尚的;苏格拉底也承认这一点,他认为教育的发展不是靠老师的灌输,而是以批判的眼光审视学生自己的信念。他把民主比作身为良驹但行动迟缓的马匹,言下之意是传统信念的大部分是可以相信的。真正的问题是思维迟钝,这一特征在这些公民大众身上尤为明显,他们倾向于消极过活,不考虑其他可能性,也不问缘由。

鉴于他们受到的教育,他们如此过活也就不足为怪。当然,阿里斯托芬对过去的描绘幽默而夸张:人类历史进程中有没有某个时期年轻人根本没有任何问题?但正是这种夸张展示了某种文化理想的根深蒂固:强壮勇敢的年轻人很快学会哼唱好战老歌,但却被质疑和革新的念头吓倒。苏格拉底想要唤醒的正是这一类公民。

我们可能会疑惑,这样的诘问如何带来实质的益处。如果一种持怀疑态度的文化从远处审视今天的校园,很容易会判定那些对传统进行诘问的年轻人粗鲁无礼,毫无根据,快乐至上。他们这种苏格拉底式的论辩只会让他们显得傲慢无礼,而并非明智博学。但是,如果我们更加仔细地

审视柏拉图有关苏格拉底诘问的描述,就会开始明白为什么它会有利于民主;而且也会在我们的大学院校中发现某些相同的益处。

在柏拉图的《理想国》(*Republic*)第一卷中,苏格拉底和一群朋友聚在富有的长者克法罗斯(Cephalus)家中。柏拉图选择的这一戏剧性场景生动地使读者明了正义和正确的行动。因为读者知道书中人物所不知道的事情——在书中描绘的哲学讨论的和平景象过去多年以后,他们会卷入一场政治暴力冲突,这场冲突导致他们当中有三人死亡,而其他所有人也性命堪忧。一群名为“三十暴君”的政治寡头会在雅典攫取权力,由柏拉图自己的家族成员带领。他们打着正义的口号(“我们必须消灭不公正”),开始不择手段地积累财富,给富有的公民安上政治罪名以占有他们的财产。柏拉图想要他的读者回想起演说家吕西亚斯(Lysias)的著名演讲——他在《理想国》中是一名沉默的人物,是著名人物波历马各斯(Polemarchus)的兄弟——演讲描绘了他的兄弟被残忍谋杀,他自己则九死一生。他说,这些新兴的反民主统治者如此贪婪,他们把波历马各斯的妻子拽到庭院,扯下她的金耳环。与此同时,他们还说自己的动机是捍卫正义。¹⁰

然后,虽然周遭有强烈的务实需求,我们却进行了一场平静的关于正义的哲学谈话。格劳孔(Glaucon)和阿得曼托斯(Adeimantus)是柏拉图同父异母的兄弟,他们代表未来的寡头;波历马各斯、吕西亚斯以及沉默的尼塞拉都(Niceratus,后被谋杀)代表受到威胁的民主。当这些人开始谈论道德问题,读者很可能会觉得情况危急,并且也会怀疑平静的论辩能否起作用,要解决的显然是权力斗争的问题。当柏拉图笔下的人物特拉西马库斯(Thrasymachus)脱口而出:正义只不过是“强者的优势”,他对道德所持的愤世嫉俗显示出柏拉图的读者心中业已存在的担忧。正如吕西亚斯所说,正义不就是人们随口用来掩饰他们贪欲的一个词嘛?苏格拉底的现代左翼反对者跟吕西亚斯和特拉西马库斯类似。他们会促使我们把这些论辩看作为争取权力而暗自纵横捭阖的一种掩饰。苏格拉底要

做的就是阐明理性检验的作用，向坚持传统的一方和心系权力的怀疑论者证明其合理性。

这场对话中有那么一刻生动地展示了苏格拉底的“牛虻”技巧给民主带来的益处。克法罗斯是一位虔诚而善良的人，他很满意自己的一生过得公正而有意义，对即将降临的死亡也可以坦然面对。他提到，自己的富足归功于自己的道德感——因为他觉得没有压力逼迫自己去欺骗或是偷盗，而是能够终其一生做到实话实说并且有债必还。苏格拉底于是问他，这是否就是他定义正义的方式——实话实说，有债必还。克法罗斯的儿子波历马各斯对这一定义很有兴趣，这个定义以传统诗化的依据为基础——就是传统教育让年轻人铭记于心而不得质疑的理念。克法罗斯对哲学家们的热忱翩然一笑，将讨论的事宜移交给儿子，自己则离开前往参加祭祀活动。

如果我们来定义我们自己的概念，又会有什么不同呢？为什么我们不能像克法罗斯那样遵循传统的做法而不进行哲学检验？抑或我们为什么不能像特拉西马库斯那样意识到这一切不过是关于权力的争斗，然后消除人们对论辩的兴趣，正如掌权者所做的那样，以此让无权者遵守规范？随后而来的对话给两个问题都提供了答案。结果证明，传统上关于正义的概念并不能真正指导波历马各斯在各种情况下作出抉择。例如，如果说真话和还债会招致灾难，那么传统的正义似乎并不能提供很好的指导。苏格拉底给出的例子是：如果一个失去理智的人前来跟你要回先前借给你的刀子，你认为他会用它干坏事，不知道该如何是好。这些例子表明，如果道德仅仅定义为责任，而不考虑我们行为的后果，那么就不能有效地指导我们。因为在我们所生活的这个世界上，我们的行为所产生的后果很重要，而且影响极大。这也说明我们的道德责任本身并不总是一件简单的事。而且，正如上述假想的例子所见，还会给本意很好的人造成困扰，他本希望既能诚实待人，又能防止他人受损。看起来，道德需要看清这种矛盾的存在，并学会好好考虑这些矛盾。而且，也促使我们努力

思考建立在准则和原则基础上的整个道德问题：这样的道德能否满足生活中各种复杂的偶然情况？或者在尊重原则之余，我们可以培养酌情处理或明辨是非的道德技能，当我们遇到现有规则处理不了的情况之时，可以助我们一臂之力。

这样，苏格拉底的诘问揭示出一些问题，这些问题现在对于追求正义的文化来说极其重要（过去已然如此）。这些问题依然困扰着我们，当大夫试图确定如何平衡病人的权利和病人的利益，想知道正义要求如何去做；当法官试图确定何时可以在判刑或解释宪法和判例法的时候酌情处置，想知道鉴于案件的复杂性，已成定规的原则何时需要补充、扩充，甚至修改；作为大夫，我是否应该对病人膏肓的病人说明真相，即使这个消息会让病人绝望，使所剩无几的日子缩短？作为法官，鉴于这个罪犯独特的个人背景，我是否应该对这个罪犯格外开恩？处于克法罗斯位置上的律师或大夫——他们从来没有思考过原则也有局限性，从没有试着把自己对正义的直觉认识理成体系——在上述假定的情景中无法作出恰当的决定。毫无疑问，他（她）会作出某个决定；但是要想他们的决定前后一贯、不偏不倚，吻合其所在行业对执业所要求的考虑周全的政策，就不太可能。这就是为什么医学院和法学院越来越多地在职业技能教育的同时辅助以道德课程，其目的就是为了提出这些问题，并向学生说明其困难度和紧迫性。这些课程，正如苏格拉底那样，并不是从外界强加一些东西：从这个意义上说，非常尊重传统道德信念。但是要求进行反思整理并且始终如一；他们认为这样做可以带来实际的益处。

苏格拉底和波历马各斯的对话以及发生在现代类似对话也向我们显示了另一内容：为大众福祉而进行的反省可以带来进步。整理好这些事宜，使得有可能进一步精确恰当地分析医学界或法律上的两难困境。反过来，这种分析能帮助无权者向掌权者申讨自己的权利。进步需要透明度；进步需要概念和论辩。例如，正如苏格拉底所举的例子可以帮助我们那样，将病人的权利和利益区分开来，这一点证明极其重要，这样才能

使人们反对医学界的专业精英过度掌控病人,从而维护人们的自主权。

苏格拉底向将军质疑勇气,向朋友质疑友情,向政客质疑自制,向信仰宗教的人们质疑虔诚。¹¹在每一个案例中,他都想知道他们是否可以给所作的事情提供合理连贯的解释;在每一个案例中,他们都显得反省不够。苏格拉底让他们明白:要求他们给出解释,这关系到他们实际作出的选择。如果政治审议要获得尊严和稳定,使之不仅仅是各种利益的博弈之地,而是真正为大众谋求福利,那么,这种要求现在就不是权力斗争中闲置的奢侈品,而是迫切需要的实用之物。或许,正如苏格拉底自己所言,“要铭记:我们正在进行讨论,这种讨论并非出于偶然,我们该如何过活”。¹²

这一切不是不民主了吗?难道苏格拉底真正的意思不是指智识界精英应该统治,而普通民众没有自主决定的权力?这一疑问引发了两个截然不同的问题,一个有关历史,另一个关乎哲学。从历史上讲,很重要的一点是把苏格拉底自己的论辩实践与柏拉图的哲学观点相区分。柏拉图毫无疑问是理性方面的精英主义者,而且对民主持公开的敌对态度。要区分二人并不容易,但还是可以做到:在某些作品中,柏拉图是苏格拉底的传声筒,而在另外一些作品中,他拓展了自己的想法,把苏格拉底当作笔下的人物而已。真实生活中有关苏格拉底思想的其他资料也有助于我们进行这种区分。历史中的苏格拉底致力于唤醒每一位个体自我反省的意识。他依赖的正是所遇到的民众自己内在的信念,他认为民众是政府可以采取的最佳形式,尽管这也并非完全无可指责。¹³相反,柏拉图则认为应该将苏格拉底的诘问限制在一小部分精英阶层;这些少数人应该统治其他大多数人。若遵循柏拉图的范例是件坏事,其结论是绝大多数人不能自我管理。但是遵循苏格拉底的范例会有助于我们实现自我民主管理的能力。

可是,如果我们遵循历史上的苏格拉底,那么我们最终能否真正避免成为柏拉图的哲学信徒?也就是说,如果要求民众通过理性论辩来审视

传统权威,这是否必然会导致蔑视民众而使精英当权?历史上的苏格拉底对他所遇到的民众持有极强的批判态度,有时甚至完全嗤之以鼻。他并不认为他们有能力决定摆在面前的政治难题,除非他们可以回答他提出的刁钻问题。那些答错的人怎么办?他是不是就会说,他们就应该被那些能够回答出问题的人统治?担心反民主的政治精英主义会成为苏格拉底式大学教育的产物,这是对当今高等教育存有担忧的大部分原因所在。苏格拉底的保守派及其左翼的反对派均有这种担心——代表传统的前者担心会失去权威,而代表少数派声音的后者则担心会更加势单力薄。因此,必须坚持一个信念:拥护苏格拉底的价值观,并非一定(甚至并不可能)会造成柏拉图的精英主义。

苏格拉底——跟柏拉图不同——他认为所有民众都具有反省的能力,或者至少所有拥有普通的理性思考能力的民众都可以进行反省。柏拉图认为要想当法官和立法委员,必须具有高层次的数学和科学知识,而苏格拉底的想法类似后来的斯多葛学派,认为普通民众只要比日常生活中所运用的能力稍多一点就可以胜任上述工作。他所要求的是对这种能力进行训练和强化,以便更充分地意识到这种能力的存在。如果结果证明人们对他的要求持反对意见,苏格拉底也不建议用贵族制和专制来替代民主。事实上,在他去世之前的监狱岁月里——这似乎是由于民主的不理性行为而造成的结果——他依旧认为民主是政府的最好形态。看起来,他相信的是,要想让那匹身为良驹但行动迟缓的马儿能够充分发挥潜力,就必须按他的要求去做。但即使是在这种半睡半醒的状态下,这匹马儿也比更残暴的政府要好——这或许是因为跟其他权力形态相比,民主制度更尊重每一位公民身上所具有的理性分析和道德判断的能力。显而易见,世界上最好的教育制度并不能让所有公民都能以苏格拉底的方式变得理性。人类生活的非理性根源形式多样而且影响深远。因此,民主内部也需要由少数人组成的机构,例如司法机关。跟有些国家不同,在我们的民主制度下,基本的权利和自由并不会由于一次大多数人的投票而被剥夺,这一点也很不

错。但是权利属于每一个人，而这应该意味着理性的发展属于每一个人。要想成功稳固地实现像我们国家这样的民主，有赖于我们不遗余力地培养能以苏格拉底的方式对传统进行审视的公民。能否对先前被排斥在公民权之外的群体给予同样的尊重，取决于能否意识到他们拥有理性自制和苏格拉底式自我反省的能力。我们的高等教育机构在这一方面作用巨大。

如果把民主的选择仅仅看成是不同利益方的冲突，那么相对其他政府形态而偏爱民主的立场就会被削弱。只有以更为苏格拉底的方式把民主看作是为全体公民谋福利而作出的慎重判断，选择民主才能底气大增。¹⁴苏格拉底选择民主，是因为民主高尚，而他之所以认为民主高尚是因为它认可并尊重所有公民所分享的审议和选择的权力。与此密不可分的是他对民主选择的理解，以及对所有这些选择中所体现的道德判断力的尊重，虽然他对道德判断力当前的发展水平不以为然。这就是为什么在他眼里民主如此迫切地需要教育。也是为什么在他看来，把最重要的事情交给人们去办，却又不去教育他们，这是极不理性的做法。他对一位名士说，如果你的孩子是马驹或牛犊，你会给他们请最好的训练员，那么为什么你会忽略孩子的教育，随随便便让某个恰好出现的油腔滑调的人来管这件事呢？¹⁵这些问题在贵族制度下无关紧要——除非是精英阶层。如果我们真的认为，民主的选择过去仅仅是（而且也应该是）无知的利益各方之间的冲突，那么在民主制度下上述问题也无关紧要。正因为我们跟苏格拉底一样对民主审议有着更深层次的理解——这种理解正是先辈们从阅读古希腊文献中所获得——因此我们必需认真考虑苏格拉底的要求。

苏格拉底哲学和 通识教育：斯多葛学派

苏格拉底把“反省的生活”描绘成民主最重要的教育目标。但是在正式的教育计划中如何实现这一抽象的理想，他却并没有给出多少指示。

正是在希腊尤其是罗马斯多葛学派的文献中,我们开始意识到苏格拉底范例对课程设置的影响。苏格拉底哲学于公元前三世纪在雅典兴起;至少到公元二世纪依然在希腊和罗马产生着巨大影响。¹⁶ 其领军人物包括著名的政治领袖——包括塞内加,他当时是摄政王,也是年轻皇帝尼禄(Nero)的师傅,因此他实际上是当时罗马帝国的统治者;后来,马可·奥勒留皇帝尖锐地指出,既然任何地方都可以进行哲学探讨,那么皇宫也可以。既然这些思想家留给我们丰富的著述(虽然苏格拉底没有如此),既然他们积极致力于设计教育体系和其他机构,我们就可以从他们身上学习如何将苏格拉底的目标付诸实践。正是从他们的著述中,我们现代人对通识教育有所理解——或者,可以说是关于通识教育的两种不同理念,过去的思想家对此谨慎区分,而我们有时则不加区分。

斯多葛学派因循苏格拉底的想法,认为教育的中心任务是正视学童的被动状态,激发他们的自主思维。人们的选择和陈述往往并非他们自己真正的看法。话语虽然出自他们之口,行动也是他们自己的身体在执行,但是那些话语和行动所表达的却是传统或者习俗的声音,是家长、朋友或者流行的声音。这是因为这些人从没有停下来扪心自问,自己到底代表的是什么,问问他们自己到底愿意维护什么。他们就好比是乐器,流行和习惯通过他们来弹奏,或者像舞台面具,演员的声音透过他们传达出来。跟苏格拉底一样,斯多葛学派认为,这种生活配不上他们的人性,也配不上他们所拥有的思考能力和道德选择。

据斯多葛学派看来,批判性的论辩可以增强智识,获得自由——如果原先是懒散迟缓的,那么也可以通过它使自我显著转变——也可以使学童改变其动机和渴望。这一最初让人惊奇的论点既中肯又有政治上的重要性。斯多葛学派说,由于愤怒、恐惧以及嫉妒等情感的影响,大众生活经常是不理性的。然而,这些情感并不仅仅是生理的冲动:它们与思想也有关系。一个人生另一个人的气,是认为另一个人主动实施了一项应受

惩罚的严重罪行。他的愤怒是由于这样的想法而产生的。如果他后来又认为这个嫌疑人实际上是无辜的,或者所谓的罪行不过是场意外,可以想见他的愤怒情绪会因此而化解。如果此人认为错事并不严重,只是小事一桩,那么他的愤怒也会消解。对于其他人对我们所作的事,理性论辩也无济于事;苏格拉底的诘问并不能使我免受侮辱或批评。但是它可以让我好好思考一下,对这些轻蔑我要给予多少重视,在责备之时好好想想我的理由,而这本身会影响那些情感。

斯多葛学派认为,涉及恐惧和愤怒等情感的观念通常来自周围社会的习惯和习俗。因此,如果一名普通罗马男子在餐桌旁被主人安排在低一些的位置,他可能会生气。¹⁷如果你质疑这种文化对于外在身份地位标志的执迷,实际上就是质疑那人生气的理由。如果他真的认为不值得因为餐桌旁的位置而烦恼,那么社会上需要排解的愤怒就会少一点。斯多葛学派声称,人们如果以批判的眼光反省一下自己认为什么是最重要的,就会成为更好的公民——不仅在思想上而且在情感上都会更好。

简而言之,理性以深远的方式构建个性,决定其逻辑性和动力。论辩不仅仅给学生提供行动的理由;它也帮助他们在某些动机的基础上更可能以某些方式行动。以这种深远的方式培养出能为自己负责并且对自己的理性和情感掌控自如的人们。

在传统文化背景下,很难建立起一种可以推动理性自由的教育体系。塞内加在一封著名的有关通识教育的信件里面就提出这个问题。那封信的收件人是一位中年政坛人士,他是塞内加的朋友路西里斯(Lucilius)。两人经常通信,此人提出的各种哲学问题使塞内加有机会通过交换意见的辩论而建立起属于他自己的详尽而独特的观点。路西里斯请教过塞内加,如何看待传统的“自由式学习”(liberal studies/ studia liberalia)。这种教育对罗马上层阶级历史悠久的价值观和惯例采用文化移入的方法;包括语法、音乐、诗歌、部分数学和科学,以及公共生活中修辞的用法——在传授所有这些知识时,都强调对传统不加批判地同化吸收。在传统的说法中,

liberalis 这个词的意思是适合于自由民的。塞内加在他信件的开头便声明他会对这个词的理解提出质疑。正如我们字面上理解的那样——“自由的”，唯一真正配得上 liberalis 这个名字的教育体系是让学生自由掌控自己的思想，并对他们所处社会的规范和传统进行批判性检验。然后他接着又对这一概念进行了研究。把他的论辩以及斯多葛学派其他著述中的观点结合在一起，我们可以从苏格拉底式教育中提炼出五点内容。

1. 苏格拉底式教育的对象是每一个人。苏格拉底认为不加反省的生活不值得人类过活，斯多葛学派认同这一观点，而且认为具有批判性并且注入哲学思想的教育对于苏格拉底式的反省生活是必要且充分的条件（如果贯彻得好的话）。由此，斯多葛学派得出结论：这种教育对每一个人来说都至关重要。他们还认为这是有前提条件的，例如能读书识字，有基本的逻辑判断和数学计算能力，以及对世界有很好的认识。因此他们认为这是高等教育，而且辩护说，高等教育是每一个人实现自我的重要部分。由于这种对高等教育的关注，可以借用他们的见解使我们自己所处社会的高等教育更具体化，尽管我们也不应该忽略他们跟我们所处时代的巨大差异。

的确，我们自己的社会比其他民族更为遵循这种苏格拉底式或斯多葛学派路线，试图建立一种将专业预备教育和所有学生均可享受的通识教育相结合的高等教育模式。欧洲国家没有这么做。欧洲学生上大学只是学习一门专业，要么是法律、医学、哲学、历史、化学或者古典文学。在这样的课程设置中，没有考虑到对每一个人的幸福生活来说所必需的核心公共科目。

希腊人和罗马人有崇高的理想，可他们并不总是彻底地付诸实践。苏格拉底宣布说，他对每个遇到的人进行了诘问——但是只有在他自己假设的下层社会情景中，他才能对妇女发问。后来，哲学家们扩充了“每一个人”这一概念，给女学生授课，罗马斯多葛学派甚至为女性受教育的平等权利而辩护。苏格拉底认为教育对于每一个人来说都很重要，由此，

观念延伸为：女性以及奴隶和穷人也有受教育的权利，并且也承认另一简单的事实：这些人也是人类的一部分，值得尊重和关怀。¹⁸

同样，在我们自己的社会，人人有权享有苏格拉底式教育的高尚理想并没有完全付诸实践。我们必须牢记，很多人直到最近仍然没有享受到高等教育。今天，我们校园正试图实现苏格拉底最初的使命，真正做到向每一个人提问，承认每一个人都是人类的一部分。跟其他国家相比，美国大学生的比例更高（尽管很多国家为了让有资格的学生上大学而提供更多的资助）。这一简单的想法已经引发了很多改变，而且还要求有更进一步的改变，这一现象不足为奇。

通识教育涉及的内容，以及通识教育必须涵盖所有公民这一结论，两者有密切联系。如果高等教育被理解为少数几个挑选出来的人为一种理论上假设的生活而承担的使命——正如柏拉图的著述中所认为的那样——那么要广泛实施教育是不可能的，这事实上正如柏拉图所说的那样。我们将不得不寻找有高超思维能力的精英，只有这样的人才能接受高等教育。确实，试图将所有人纳入这种学习体系会导致广泛的社会问题。正如柏拉图所假设的那样，这种假设的生活跟日常生活的政治和家庭责任并不相容。但是，又剩下谁去负责生活中那些实际的职能？那么，柏拉图假想的理念需要政治精英在各个方面发挥作用。相反，苏格拉底式或斯多葛学派的理念则和民主相互支持。正是因为高等教育是每个公民都具有的实际理性能力的延伸，所以它可以普及到每个人；正是因为高等教育与公民权和家庭紧密相连，所以它的普及并不会威胁民主政治社会，反倒有可能使之得到巩固。¹⁹

2. 苏格拉底式教育必须与学生的环境和背景相适应。如果以苏格拉底的方式把教育理解成探究灵魂自身的活动，那么很自然地可以得出结论（正如苏格拉底总结的那样）：教育必须是非常个人的一件事。它关系到学生的实际情况，关系到学生的知识和信念现状，关系到阻碍学生进行自我反省以及自由思考的那些障碍。苏格拉底因而一个个地诘问人

们。斯多葛学派并不总是能这么做,他们关心的是将教育范围扩大到所有人。但是他们坚持认为,理论上来说,一对一的指导永远是要达到的目标。他们说,教育医治灵魂,药物医治身体。医生只有充分了解病人实际情况和症状才能做好工作,老师也是如此。他们在实践中的很多方面展示了这一点:包括拒绝提供公共课程的建议,发表哲学著述阐述苏格拉底对学生个体的关注。

在最近关于高等教育的辩论中,往往会讨论:“名著”课程或某些核心课程或课程分布总体而言是否有益。在为学生制定课程要求之时,几乎没有人关心学生们情况和背景。如果我们头脑中有一个共同的总体目标,但又像斯多葛学派那样承认我们的学生从不同的起点出发去实现这一目标,那么我们自然可以得出结论:学生需要许多不同的课程设置。

3. 苏格拉底式的教育应该是多元的,也就是说,涉及许多不同的规范和传统。学生先前认为自己对某件事的想法是中立的、必要的,也是很自然的,要让他们清醒的最有效方法是使他们看到其中的不同之处。了解另一社会如何对待人类福祉、男女性别、性生活、种族划分以及宗教信仰等问题,可以使学生认识到不同社会的其他人们处理事情的方法相当迥异。在我们这个复杂的世界里,苏格拉底的诘问所要求的是多元化。

人们有一种普遍的恐惧——例如,在有关艾伦·布鲁姆的著作《美国心灵的封闭》的争论当中就有所反映——对某人自己的传统进行批判性的反思势必会带来文化相对主义,认为所有的生活方式对人类来说都是一样美好,从而削弱了对其自身生活方式的坚持。也正是由于这种深深的恐惧,雅典人指责苏格拉底腐化了年轻人,而阿里斯托芬则把他跟“子女殴打父母”联系在一起。但是,这当然不是苏格拉底的反思要表达的意思。相反,它所暗含的意思是我们应该坚持我们能够为之理性申辩的观点,并且愿意去探索:也许结论跟我们诘问之初所持的观点并不一致。斯多葛学派认为,人类繁荣生活的唯一画面无论任何时候任何地点都是所有人应该享有的,这是理性所支持的观点。同样地,今天很多人在思考国

际公正性的问题时也认为,为人类谋福祉以及对权利的尊重无论在哪里都不会因为批判性的思考而改变。正视差别绝不是意味着没有跨文化的道德准则,也不会意味着由每个当地的传统来设定唯一的规范。如果布鲁姆和其他人确实认为美国的传统如此脆弱,以至于单单了解一下其他的方式就会导致年轻人背离传统,那么他们又为何那么急切地对这么脆弱的传统表示认可和支持呢?我们自己的优良传统会经受得起苏格拉底式论辩的审视。

4. 苏格拉底式教育要求确保不会让书本成为权威。很多保守主义者提议在“名著”课程里频频将希腊人作为英雄搬上舞台,而苏格拉底的要求对当今的这种“文化战争”是一种讽刺。因为关于这种课程的局限性,希腊哲学家最为滔滔不绝,意见最为一致。阿里斯托芬描述的旧雅典文化的确赞同以下观点:教育是传统价值观的文化移入。这种教育依赖的是具有道德权威的教科书。青年人一边唱着“雅典娜,令人畏惧的攻城略地者”(Athena, dread sacker of cities),一边排队上学,他们很快就发现:学校的目标就是让他们适应这些历史悠久的规范和思想,批判性的质疑迅即引来不赞成的意见。但这种不加批判的盲目适应正是哲学传统反对的观点,并举起积极进行理性论辩的阵营旗帜。

苏格拉底本人一无所著。如果我们相信他在柏拉图的《斐德罗篇》(Phaedrus)当中给出的理由,他之所以没有著作是因为他认为书本会对积极的批判性理解产生妨碍,使学生“以为自己有学识而自鸣得意”。书本不是“活的”。它们最多不过是提醒我们什么是卓越的思想,但它们自身肯定不能思考。可是,由于书本的威信,学生常常忘记教育的真正目标是活跃思维,使得他们被动地依赖书面文字。这样的学生在吸收了具有文化权威性的知识之后,会渐渐认为自己很博学。而这种自大又进一步削弱了其进行真正探寻的动力。比起无知的人,这些人甚至更不可能进行自我反省,对自身文化中的做法寻求支持或反对的依据。所以,书本用于教育,则必须让学生不会对书本产生这种敬畏而被动吸收。

而且,书本缺乏哲学活动中的个人关注和回应(正如我们记忆中的那样,哲学活动尊重学生个人的环境和情况)。书本一成不变,即使面对极其不同的人,也总是同一个方式。²⁰ 结论仍然是:书本对于提醒我们论据的存在很有价值,可是如果被用作权威就会有害。

斯多葛学派有很多形象的例子来说明这一观点。爱比克泰德(Epictetus)讲了一个年轻人的故事:年轻人跟爱比克泰德吹嘘说,他终于弄懂了克律西普(Chrysippus)关于逻辑问题的论述。爱比克泰德回应说,他好比一个运动员,兴冲冲跑来说,“瞧,我屋里弄了一套新的举重设备”。爱比克泰德接着说,这位运动员得到的回答并非“好极了,你完成了”,而是“好啊,让我看看你怎么用那些设备”。那名学生也是一样:要展示一下怎么利用学来的知识好好思考并且有自己的论辩。²¹

塞内加在一封信件中进一步阐述了这种观点,警告学生不得将“名著”中的智慧视为权威并赖以依靠:

“这是芝诺(Zeno)说的。”那你怎么认为呢?“这是克林塞斯(Cleanthes)的观点。”你的观点呢?你在别人的指挥下能走多久?自己做主,讲点有意义的自己的话……记住是一回事,了解是另一回事。记住是防止记忆中的某事不被遗忘。但是了解则使每件事变成自己的,而不是依赖书本,总是求助老师。“芝诺这么说,克林塞斯那么说。”在你与书本之间留点空间吧。²²

塞内加和爱比克泰德都没有批判书本的意思。把书本比作举重砝码有积极的作用。书本,包括自己所在文化的历史优秀著作,真的可以锻炼松懈的思维,提供犀利思考所需的知识和杰出论辩的例子。如果把教养(包括文化教养)看做是一种基本的训练和培养,而它本身并不是目的,可以给我们力量,使我们获得独立。²³ 阅览名著中的论辩可以让思维更加敏锐、严谨、活跃,一定会让思维在重要的问题上遇到许许多多的选择,即便

流行文化十分普遍并且粗浅，也能以质疑的态度面对。斯多葛学派早知这一点，而在我们这个时代这一点更为重要。

但是爱比克泰德例子的负面意思也很明显：书本太容易变成膜拜和顺从的对象，嵌入脑内而不能独立思考。当然，尤其是当书本作为文化权威之时更可能如此，例如在《西方文明》或者《经典著作》这样的课程里。如果我们用一个更为塞内加式的标题，比如“可能有助于独立思考的有用之书”，或者，按照爱比克泰德的意思，“锻炼思维之书”，那么我们就走对路了。每个置身其中的人都会注意到，独立思考无可替代，想要迅速解决复杂问题的奢望也不复存在。正如塞内加在信件末尾所说的那样，我们会发现：我们生活在一个凌乱、迷惑而复杂的世界里，而自己积极的探寻绝对无可替代。

苏格拉底的理性及其敌人

我们只有培养出能够独立思考思辨力强的人们，才是苏格拉底所指的真正意义上的自由公民。他们明白合乎逻辑的论据与背离逻辑的论据之间有不同，能区分论据的逻辑形式及其前提的真实有效性二者的差别。逻辑推理，如同讲母语，是人类天生的能力；毋庸置疑，它是我们赖以生存的能力之一。通过简单的例子来教小朋友，结果一再表明：他们很快就可以掌握逻辑的基本内容。但是，正如母语学习一样，在不同的学习阶段都需要老师的帮助。大多数学生在复杂的语境中，或者听到电视上的政治辩论，并不能立刻发现其逻辑错误。大多数人脑海里面萦绕着许多需要厘清的头绪，他们从来没有考虑过有些观点是否有逻辑上的连贯性，也从来没有审视一下有些推断是否有充分依据。

的确，这正是苏格拉底认为他自己对民主作出贡献的重要方式。如果我们所要面对的只是人们的信仰，我们如何才能进步？让人们厘清他们自以为知道的东西，检验自己的信念是否一致，自己的推断是否有依

据,正如波历马各斯注意到他和父亲所共有的信仰并不一致因而有所进步。阅读《理想国》的学生应该看出苏格拉底如何说服波历马各斯看清不一致的地方,但同时他们也应该自己体会苏格拉底论辩的妙处,是否确实能由他的前提得出他的结论。柏拉图身为作者,克服了书面文字所固有的消极性,其主要办法是激发读者进行逻辑分析和批评。

逻辑分析是民主政治文化的核心。我们在政治上错误地对待彼此,往往是由于不当的论辩。我们的推理方式如下:“我所在的社区黑人罪犯的比例很高,这儿有一名黑人,所以他很可能是罪犯。”“所有的母亲是女性。这个人女性。所以她会怀孕,然后辞职,所以我最好雇佣一名男性。”这些当然是没有依据的推理,但是我们一直是这样“想”的。逻辑分析会消除这些混淆。它揭开伪装成理性的偏见的面具。没有逻辑分析意味着失去了对抗滥用政治权力的最有力武器。尽管逻辑并不会让我们喜爱彼此,但是它可以让我们不再假装我们有合理的理由而拒绝给与他人同情。

而且,逻辑分析给我们展示了公民之间良性互动的方式。我们可以批判地交换意见,检验彼此的推理,而不是唇枪舌剑。比利·塔克赞成死刑,当他得知有人会花一星期的时间思考反对死刑的理由,觉得很有启发。这给了他一种新思路来看待持反对意见的人们:他们并非对手,而是跟他一样思考的人们,然后他渐渐理解了他们的观点。同时,他也渐渐意识到很多新闻报道中的推理极不恰当。这种见识让他开始谨慎起来,这种谨慎又让他与持反对意见的人们之间的对话更富有成果。

苏格拉底的论辩在今天的校园里并非没有遭到反对。它面临两种类型的反对意见。第一是来自保守派的反对,他们怀疑苏格拉底对论辩的执著会颠覆传统价值观。在学院之外这种反对的声音更大,但在有些校园里也能听到。例如,在贝尔蒙特,甚至连哲学系的存在都一度成为争议的话题。学生因为选择了哲学专业而在贝尔蒙特遭到反对。他们的同学用“世俗人文主义”这样的词来表达对哲学推理的不信任,暗指修读

哲学专业的学生肯定已经将浸礼会的信仰抛诸脑后。

正如学生他们自己感觉的那样,这是个错误的结论。无论我们个人的宗教信仰如何,我们都是民主体制下的公民,我们应该一起进行审议。哲学教育在这种审议中发挥着重要作用。

依照自己恪守的理念作出个人自己的选择以及用苏格拉底的方式和同胞进行论辩,二者之间并不矛盾。确实,我们的民主与其他很多民主制度不同,我们小心保护个人的宗教自由,保护这些个人的选择不会受到公众的争议。要求宗教信徒在公众领域运用其他传统背景下的人们能理解的论辩方式,或在课堂上也是如此,这绝非是对任何宗教传统有任何不敬。

然而,苏格拉底式目标面临的往往是一种不同的抵抗,对与后现代文学理论相关的现实和推理等等提出各种质疑。即使逻辑本身也会受到攻击。经常有人说——不仅是那些固执或缺乏同情心的人,支持种族平等、男女平等的拥护者也这么说——逻辑论辩不适用于女性和非洲裔美国人。有些反对苏格拉底的左派认为,逻辑本身无可厚非,但是作为批判的工具就起不了作用,次于牢固的权力现实。就这个意义上说,不值得在它身上花费时间或寄予希望。这种愤世嫉俗的态度,就如特拉西马库斯的态度那样,可以轻易被反驳,只需展示一下在追求正义的斗争中理性可以并且已经发挥的作用,并指出:如果这只是一场权力的游戏,那么无权者永远是输家。理性有其特别的神圣之处,使之超越于权力的倾轧。只有当理性在社会上得到尊重,少数派才能让当权者倾听自己正当却不受欢迎的要求。在柏拉图形象的比喻中,理性是一根金色的绳索,有时候被贪婪、妒忌和恐惧等铁制的绳索所推动(操纵着想象中的人类木偶),但是有时候又占有优势,并且总是闪耀着自身神圣的光芒。很难想象,如果没有把偏见和理性区分开,怎么能够揭露出反对男女平等、种族平等以及宗教自由等论调的伪装。如果民主社会不能从整体上进行这种区分,那么即使能揭露这些反对论调的伪装也无济于事。特拉西马库斯式的犬儒主义

是解决无权者持续受压迫问题的良方。

然而,有些反对苏格拉底的左派对逻辑有更为激烈的攻击:他们告诫说,逻辑论辩的中心形式不适合女性、少数民族或非西方人的头脑。尽管有时候提出这样观点的人不希望给予少数民族和女性同等的政治权力,但是这些观点却是以主张进步的方式提出的,因而他们在学院产生影响,就好像我们只有承认逻辑是家长制的或是殖民压迫的工具这一“事实”,才能帮助弱势群体取得进步。但是,我们只有假定某人有能力理解一致性和有效性的基本内容和推断的基本形式,才是对此人的人性予以尊重。我们低估了此人的人性,除非我们使之逻辑思考的潜能变为现实。这样的批评很典型地反映了他们对非西方人逻辑传统的无知以及对女性和少数民族的逻辑思考力怀有高人一等的态度。²⁴并没有合理的证据支持以上观点,号称自己主张进步的人如此声称,也并不会达到他们的预期目标。

但是逻辑论辩的目的何在?苏格拉底论辩并非为了好玩;他有一项任务:找到一种没有偏见的客观描述,可以经受得起批判的检验。反对苏格拉底的后现代派进一步恶毒的说法是:苏格拉底论辩的普通目标——真理和客观性,是无法实现的。他们声称,追求这些目标只不过是追求权力和私利而作的伪装。

将这些观点中似乎可信的部分和那些天真而危险的部分区分开来,这很重要。我们应该承认,声称追求真理和客观推理的人们并非总是言行一致(我们通常所说的客观是指有合理的基础)。无论有意或无意,人们往往以追求真理作为掩护去追逐私利或维护为人所接受的习惯——正如苏格拉底经常揭露伪论辩而揭示的那样。然而,这种有缺陷的探究方式对于追求真理本身并没有多大作用。

我们也应该同意以下说法:对真理和知识进行现代分析给一种传统观念带来严重疑虑,这种传统观念认为我们完全不需要自己的思维就可以了解到世间万物的存在方式。量子力学和语言学方面的技术性工作使

很多哲学家赞同康德的观点,人类对世界有所认知并真正能对之进行描述,完全是通过我们自己的概念和智力。即使是进行观察,似乎也是以理论为指导,运用的概念源自我们自己脑海中的范畴(并非所有的哲学家都认为这些观点已经确立;有些人仍然维护受攻击的“现实的”画面)。在这一点上,我们遇到强烈反对:有些哲学家赞成康德的看法,认为我们仍然可以将某一种概念视为最接近现实的形式;有些人则认为适当的概念有很多种,判断其是否正确的标准极为严格;还有人采取更为灵活的多元主义。希拉里·普特曼(Hilary Putnam), 纳尔逊·古德曼(Nelson Goodman), 唐纳德·戴维森(Donald Davidson), 奎因(W. V. O. Quine), 以及理查德·罗蒂(Richard Rorty)等哲学家在这个问题上立场不一。²⁵大概除了罗蒂外,所有人都仍然认为我们可以通过论辩来确定那些声称客观而没有偏见的主张是正确的。

我们应该进一步同意以下观点:在评估某种说法时,要考虑的因素之一是在形成所包括的概念过程中,社会政治权力所起的作用。上述提到的哲学家注重于分析科学知识和语言典故,并没有怎么考虑政治对追求知识的影响。因此,他们并不总能注意到占主导地位的集团对权力的热望会影响基本的道德和社会阶层的分类。柏拉图笔下的人物特拉西马库斯和卡利克勒斯(Callicles)已经明白这一点,他们指出有权势的集团可以如何频繁地定义道德准则,以便让他们自己永远享有优势地位——例如,在“正义”的定义中包括听从统治者,这样被统治者就会一直处于被统治地位。米歇尔·福柯(Michael Foucault)进一步阐述了上述观点。尽管大家对福柯的著述颇有微词,认为它历史不完整,概念不清晰等等,但是它包括了重要的见解,是“后现代主义”旗帜下的哲学界里唯一真正重要的著作。

那么,我们应该同意后现代主义思想家近来强调的几个重要的看法。追求真理是一项人类的活动,在这个人类时常贪婪追求权力的世界里运用人类的才能来进行。但是我们不应该同意的是:这些事实逐渐破坏了

对真理和客观性的追求。康德学派的观点——以及它的现代传人,例如普特曼、奎因和戴维森,并非猛烈攻击真理和理性,而是对这些目标进行全新的阐释。承认语言和人类思维的贡献,就会使纯朴的经验主义失去效力,但却让苏格拉底站住了脚。我们不需要放弃对真理和客观性的追求;我们唯一需要做的是用有细微差别的方式理解这些目标,考虑一下我们的范畴所起的决定性作用。苏格拉底自己对于超越人类经验的真理并不感兴趣,然而他认为追求道德伦理对于完善人性极其重要。在道德哲学领域,康德和其他美国实用主义者对真理进行的非超验式探索已经有所进展。

意识到权力和利益在概念形成中所起的作用,也并不会因此让我们对摆脱偏见感到绝望:这只不过让我们注意到需要把合法和非法的利益区别开来,甚至在探寻某个概念的其他方面也该如此。这种区分使苏格拉底式的生活更加复杂,但并不会使它不可实现。²⁶

那么,对今天的学术界极为有害的趋势是放弃追求真理和客观性,就好像这些目标再也不能对我们起指导作用。这种对真理的反驳并不是最近才有,例如,我们在特拉西马库斯和古希腊怀疑论的著述中都曾见过。²⁷但是这些反驳是诡辩,原本很有希望在校园实施苏格拉底的目标,由于这些诡辩的影响而受到阻碍。后现代主义者并没有用咄咄逼人的论辩来证明他们更为极端的结论。他们甚至解决不了物理和语言方面的专业问题,这些问题是现代谈论这些事情时必需要面对的。因此,他们在哲学领域的影响相对来说很小,而对这些事情的有细微差别的描述则数量颇多。如果某人一直在钻研奎因、普特曼和戴维森,那么德里达关于真理的思想就不值得学习。然而,在人文学科的其他领域,他们影响颇大(部分原因是他们的著述并不像哲学家的专业书籍那般难以接近),使学生们认为那些知情人对苏格拉底及其目标不屑一顾。这是为何我们应该在本科课程中开设哲学课的进一步原因:因为这个领域能给其他领域的辩论提供洞察力,并以真正苏格拉底的方式揭开流行权

培养人性

威的伪装。对苏格拉底的问答法和目标进行批判性的诘问，这本身就是苏格拉底式的方式；我们必须继续下去。但是，与此同时，我们必须继续致力于苏格拉底的理想，厘清事物本质，并找到一个可以经得起批判性审视的描述。

现代课程设置中的苏格拉底哲学

本科文科教育如何遵循苏格拉底的范例？苏格拉底式课堂最重要的部分显然是教师。没有哪一种课程模式可以替代引发学生兴趣、感觉并能激发学生思考的教学。一名全身投入教学的老师几乎在任何课堂情景下都可以使学生积极思考。只要老师对学生的特性有很好的了解并且努力去发展每位学生理性论辩的能力，苏格拉底式的活动在几乎任何一门人文学科或社会科学的课程中都可以进行，跟各种不同文献皆有关联。

尽管原则上来说任何人文学科的课程都可以讲授苏格拉底的推理，很多课程并不特别偏重于批判性论辩。但是真正的职业哲学家都会有这种偏重，对于指导学生如何分析他们自己以及别人的论辩很有必要。培养出思维清晰并且可以自圆其说的学生对于公民权和日常生活极其重要，因此，哲学课程在本科文科课程设置中作用巨大。如果哲学以属于精英学科的神秘面貌出现，其中尽是正式的批注，而涉及的问题跟人类利益并没多少关联，那它将不能发挥上述作用。但是真正的职业哲学在过去二十多年中逐渐回归到注重基本的人类利益，正如约翰·依维(John Eewey)和威廉·詹姆士(Willian James)时代那样。有关正义和权利的问题，关于情爱、恐惧和悲痛的问题，以及涉及医疗、法律和商业道德的问题统统不再处于哲学领域的边缘而是其核心。哲学领域，如同苏格拉底，再一次从高高在上回到尘土凡间。

由于哲学经常让学生们望而却步，他们(例如比利·塔克)认为哲学是面向精英阶层的，因此不能期望学生们自己去选修哲学课程。大多数

情况下,如果学校不能确定学生能在老师的建议下自己去选修哲学课程,就应该要求学生必需选择一门或多门哲学课。可以多种方式来进。可以要求学生必需修读一门哲学课,无论这门课是常设的课程还是单独开设的新兴课程均可。也可以像哈佛那样,要求开设一门关于道德推理的课程,从几个科系调动老师,目标一致。还可以将哲学推理分析融入到基本的人文课程中,例如开设一门要求阅读一系列哲学文献的课程。这些课程的学科基础不能偏离哲学太远,否则严格的分析就会大打折扣,而这种严格的分析对于苏格拉底式思辨能力非常重要。

哲学课程取得成功的院校仔细研究过学生的特性。在圣母大学,学生绝大多数是天主教徒,在学业上的准备相当充分。跟其他很多天主教院校一样,除了两门神学课外,这所大学还要求修读两个学期的哲学课。这一要求源于天主教一直以来强调教徒能解释自己的宗教和道德信仰。像菲利普·奎因开设的《科学和人类价值观》这样的课程,公开宣称其目的是培养不盲信的天主教徒,他们可以仔细考虑自己的信仰,跟他人进行辩论,包括其他宗教信仰不同的人。这些课程多种多样,但是都要求阅读艰深的书籍,注重课堂讨论并撰写分析文章。班级人数很少超过二十人。哲学课堂推广了更为普遍的目标,学生们对这种方式感到满意。

另一所由于开设两学期的哲学课程而获益良多的学校是位于弗吉尼亚亚什兰(Ashland)的兰道夫-梅肯学院(Randolph-Macon),该校跟圣母大学极为不同。兰道夫-梅肯学院是一所中等规模的文科院校,其学生跟圣母大学的学生在若干方面都不同:宗教派别更多,入学成绩较低,更倾向于狭隘的入职前半职业性学习。如果不作要求的话,这些学生不太可能修读具有挑战性的传统人文和社会科学方面的课程,而是更为关注商业和计算机科学等课程。该校并不仅仅以狭隘的实用性教育为目标,而是让学生的知性生活在整体上更有意义并得到调教,使学生成为更丰富的个体、见多识广的公民。他们的经验是,在小范围内以极其苏格拉底的方式讲授哲学,对于唤醒学生的意识并促使他们自主思考自主决策起到

培养人性

重要的作用。在这些班级里,学生积极参与其中。例如,他们兴奋地辩论柏拉图在《理想国》中对诗歌的攻击,将柏拉图的论点与电视电影中的暴力和性行为等话题联系起来。随后,更多人加入到关于爱情对美好生活所起的作用的公众讨论,援引文学作品的例子,并联系他们的现实生活。在兰道夫-梅肯学院,苏格拉底哲学的最大阻力是职业教育论和漠不关心。针对这些问题,要求学生修读两学期的哲学课程,为此也投入了师资,至少使情况有了一些进展。

匹兹堡大学是四年制州立大学,城市走读生经常选择该校。学生的基础和技能极为不同。该校也拥有全国最有名的哲学科系,也开设了关于科学史和科学哲学的著名课程。由众多小课程组成的两学期的哲学课关注的是道德和价值观,给学生提供共同的学习体验,让他们接触到全国最好的青年教师(因为很多课程是由高年级研究生任教,这些人在匹兹堡往往是教育界的未来之星)。所有参与其中的人似乎对这种修读哲学课程的要求很满意。尽管教师因为需要针对写作技巧补课而稍感沮丧,但是他们还是很满意能让学生明白其目的是进行苏格拉底式思考。

位于马萨诸塞州沃尔瑟姆的本特利学院是一所商学院,该校并不主张进行全面的文科教育。但是,学校领导层决定要求所有学生修读哲学课程,因为这关系到公民的职责和权利以及全面的精神发展。本特利的学生不大会主动修读人文教育方面的课程。但是他们要成为公民并行使投票权,因此该校认为他们需要培养自主思考道德、正义以及法律等重大问题的能力。要求学生修读哲学课程的目的是能够就这些问题进行合理推断。

本特利学院的这种要求针对的是比利·塔克这样的学生。他非常聪明,但是对自己的智力能力不是很自信。他仍然跟父母同住,他的政治观点很大部分来自父母、社区以及通俗媒体。如果没有这种课程要求,他可能只会修读商业课程,而把“文化”课程留给其他人。克里施娜·马利克教授的课程是满足该课程要求的典型科目,学生由柏拉图的几个对话人

手,通过分析例子来学习辩论。这些问题让塔克感到兴奋,从而把他吸引到该课程。在班上播放了有关苏格拉底生平的电影之后,课程变得更加生动。为什么苏格拉底拒绝越狱?越狱的话本来可以保住性命。苏格拉底是如何论辩我们守法的义务?苏格拉底本来会主张抵制服兵役吗?这些问题让他很感兴趣——部分地是因为克里施娜·马利克活泼的教学风格,另一部分原因是她播放的影片让这些问题栩栩如生。塔克逐渐意识到这些问题跟他自己以及他的生活都有关系,这些问题跟其他必修课程大不一样。

哈佛的核心课程包括修改后的修读哲学课程的要求,具体要求是修读一学期的《道德推理》课程和一学期的《社会分析》课程。《道德推理》课程的目的是让学生以苏格拉底的方式思考重大的道德和政治问题。尽管是以非宗教的形式,该课程的目的跟圣母大学类似:培养出能为自己的选择解释原因的公民,并对困难的道德争议进行反思。哈佛的学生准备极其充分,有过分自信的倾向。他们由于身在哈佛而傲气冲天,又害怕自己并不真正属于那里,两种情感奇怪地结合在一起,使他们不愿意在班上表露自己真正的想法。他们往往用不友好的诡辩来掩饰自己的恐惧,这让人们很难弄清他们真正的想法。这种诡辩一部分就是文化相对主义或后现代主义的装腔作势,讲授《道德推理》课程的老师需要用苏格拉底式的方法来审视这种诡辩。

这方面的很多课程注重的是历史文本的论辩,尽管在学习历史的同时要发展苏格拉底式推理的能力,以满足这种要求。其他课程则通过使用史学的和现代的读本以检验道德理论的基本问题,例如正义的本质。最后,有几门课程关注的内容是比如医德这样的当代争议。所有这些课程都是为了让学积极进行论辩,并对论辩进行分析,对他人的论辩进行批评。讲授这些课程的是一群杰出的老师,包括哲学家托马斯·斯坎伦(Thomas Scanlon)、政治理论家迈克·桑德尔(Michael Sandel)、美学家兼政治思想家斯坦利·卡维尔(Stanley Cavell)以及哲学家兼经济学家阿

培养人性

玛蒂亚·森(Amartya Sen)。哈佛体制的缺点是课程太庞大:有的课程学生接近一千名。另一方面,老师通常很注重跟学生的交流,课程资金充足,因此由研究生助教指导的讨论小组人数不超过15到20人。就像在匹兹堡那样,研究生助教本身就很兢兢业业,是教育界下一代的领头人。

各所院校的所有这些课程将苏格拉底的论辩和迫在眉睫的道德争议结合起来,让学生明白论辩并非枯燥的工具,而是可以对他们的生活也有影响。正如阿玛蒂亚·森描述他的目的那样:

哲学这个词的梵语——darsana——意思是看清楚。哲学确实跟看清事物有关系——并非通过专业知识而是通过推理。当然,也可能是清楚万分却大错特错。但是,如果是没有依据的信念、愚蠢的推断、站不住脚的偏见或是为无谓的痛苦所作的辩解,那么即便清晰也于事无补。这是有关清晰推理的内容,尽管它并不能解决我们所有的问题。²⁸

他的《道德推理》课程既学习对道德理性不同的描述,也包括社会正义的紧迫问题,举例说明“清晰”的实用价值。

修读哲学课程的学生很可能在其他地方遇到后现代主义对真理和论辩的攻击。确实,要求学生修读一门或多门哲学课程的另一个好处是:学生在其他人文课程上遇到针对论辩的攻击时,他们可以运用哲学课程上所学的知识进行质疑。学生修读哲学课程后会学习如何看待别人对自己的要求,这是在其他科系的课程中并不是都能学到的。

哲学反思也可以融合到一门或一系列较广泛的人文课程中,但是那样的话必须有哲学家参与这些课程的设计和教学。这方面有两个很好的例子,一是在里诺的内华达大学开设的有关西方传统的修订版课程,由哲学家黛博拉·阿赫滕伯格(Debrah Achtenberg)组织,将哲学讨论(以柏

拉图和其他古代著作家为基础)和文学以及历史读本协调到一起;另一个是新罕布什尔大学(New Hampshire)新近开设的人文课程,哲学家夏洛特·维特(Charlotte Witt)和来自文学和科学史等科系的老师一起对古代社会进行重新描述,不仅将哲学反思融入到特定的哲学作品中,而且也融入到历史和文学的研究当中。这两方面的哲学课程都是针对先前没有多少人文知识的大批学生。这些课程的设置和教学工作都很好,但是某种程度上由于学生人数过多而稍有影响,因为无法进行讨论,也很难布置学生进行足够的写作训练。

圣劳伦斯是一所资金雄厚的文科院校,吸引了越来越多的学生(70%可以获得经济援助)。该校的《文化相遇》课程十分成功地将哲学融入到多种文科课程,例如人文、社科以及自然科学等。确实,正是由于这个原因才在要求修读非西方研究课程之外开设了这一课程。执教这一课程的老师们获得了进行广泛研究和分组讨论的资金,所有的人都能采取一种协调的方式讲授文化相对主义——也就是这样一种观点:每个当地的群体都对自己的道德行为有最终的审判权,并没有放之四海皆准的道德标准。学生经常在课堂上运用苏格拉底的方式审视相对主义者的价值观,所有关于跨文化问题的课程都因此而丰富起来。通过思考在面对自己本身就不包容的人时我们应该作何反应,学生直面有关包容的难题;他们思索包容和相对主义二者之间的差异,以及另外两方面的不同:一方面接受我们不同意的做法,另一方面认为没有一种道德评估的标准可以超越当地群体。圣劳伦斯的学生很聪明,但是相对来说没有多少积极性。苏格拉底式诘问需要克服学生的惰性,通过激发学生对跨文化比较和评估的兴趣,已经做到了这一点。在这个例子中,在没有要求修读哲学课程的情况下,苏格拉底式诘问已经在各门课程中得到广泛而严格的提倡。能够成功做到这一点是由于老师们的共同努力以及两位协调者的悉心领导:一位是哲学系的格兰特·康韦尔,另一位是英语系的伊娃·斯托达德。但是,并非所有学生都从中受益。

有些学校认为,他们不要求学生修读任何课程也可以在课程中贯穿苏格拉底的价值观。在有些情况中,他们的建议是:自主选择课程本身就是苏格拉底式的行为,正如一位指导老师谈话中提到的那样,学生思索自己的目标,以及能实现目标的课程。不同程度上成功实施这一教学方式的三所院校是爱荷华的格林内尔学院(Grinnell)、马萨诸塞的阿姆赫斯特学院(Amherst)以及罗德岛普罗维登斯的布朗大学。它们都受到斯多葛式自我控制的影响,或是通过推理掌控自己的生活(拉尔夫·瓦尔多·爱默生通过思索斯多葛学派的理想而建立起他自己关于“自立”的思想,爱默生是布朗大学课程的重要源泉)。如果学生准备充分,老师兢兢业业,那么这一方法最为奏效。三所院校都很幸运,拥有这两个前提条件。另外,还要求有一个得到巨大支持并组织有序的指導體制。布朗的每一名学生都指派有一位指导老师,该老师跟一位高年级本科生一起指导大约十名刚入学的新生,全年当中定期跟他们会面。能否有成效取决于老师的投入和知识,也取决于学生是否愿意遵循指导。而且,即便各个过程都是苏格拉底式的,也绝不能保证学到的就一定是彻底的严格的苏格拉底式哲学思维。在这个体制下,学生很早就享有进行质疑和诘问的独立自主权,有时候最终使高年级学生由于天真纯朴以及来自同伴的压力而一味追求知识,却从没有真正养成严格诘问的习惯。比起新生,让高年级学生采取苏格拉底的方式要难得多。当高年级学生的论点受到批评时,他们往往会觉得怨恨,就好像批评某个论点的行为是不合法的,而且有点不合潮流。在例如《女性主义者哲学》这种对学生很有吸引力的课堂中,有时会看到这样的学生,他们由于论点受到攻击而大受影响。这些学生只是少数。布朗大学的绝大部分学生在人文和社科方面广修各种课程,其中很大一部分至少接触过哲学。没有修读哲学的绝大部分学生修读其他方面的课程,在那些课程中严谨的论点得到传授和尊重(例如政治理论、宗教研究、经济学、历史以及人文学科的其他课程)。但是至少有理由担心,布朗大学在课程选择中偏向于理性的自我管理,这会最终使有些学

生的教育缺少理性的自我管理。

我们不能(也不应该)奢望所有的学生都能写出关于苏格拉底论辩的漂亮文章,尽管对于有些院校来说这倒是个明智的目标。我认为,我们可以希望全国的学生都像本特利的比利·塔克以及里诺、圣劳伦斯、哈佛和圣母大学的很多类似他的学生——他们某种程度上以苏格拉底的方式反思自己的信仰,掌握了一些可以进一步进行诘问的技巧,他们的道德和政治信仰并不仅仅来自电台谈话节目或同伴的压力,他们自信自己能够思考有关公民权的最艰深的问题。要实现这种独立性,我们需要依赖哲学。正如苏格拉底那样,我们生活在一个充满暴力的社会,有时会将怒气撒到知识分子头上。我们或许正开始美国社会一个反智主义的时代,在这个时代中阿里斯托芬父亲的愤怒是如此真实的一种力量。因此,对于苏格拉底提倡的公民权以及那些让学生学习如何用苏格拉底的方式批判地进行推理的课程,我们应该对它们的民主价值予以辩护。跟苏格拉底和斯多葛学派一样,我们应该坚持这样的看法:学校那么做的话,可以提供重要的民主教育;而正如古代雅典那样,在里诺、内华达、印第安纳州南岸、马萨诸塞州的沃尔瑟姆,没有反省的生活对民主自由的健全是一种威胁,而进行反省的生活则给国家带来活力,给思维带来自由。

第二章 世界公民

每当人们问他来自哪里,他都会说:“我是世界公民。”

——第欧根尼·拉尔修,《犬儒学者第欧根尼的一生》

(Diogenes Laertius, *Life of Diogenes the Cynic*)

安娜在中西部地区一所大型州立院校学的专业是政治学。她一毕业就从商,在一家大公司找到一份很有前途的工作。工作 12 年后,她已经升职为中层管理者。公司某天派她前往新近开设的北京办事处。¹她需要知道哪些知识,她先前所受的教育能否让她胜任新的角色?作为中层管理者,她跟中美两方的雇员一起工作,男女职员都有。她需要了解中国人如何看待工作(而不是假定只有一种方式);她需要知道如何建立合作型网络,中美雇员之间合作时可能会产生什么样的误解。对中国的近况有所了解很重要,因为“文化大革命”的破坏仍然对中国人的态度有影响。安娜还需要考虑如何应对最近出现的呼吁妇女回归家庭的政策,以及与之有关的让妇女先行下岗的做法。这意味着她必须了解儒家传统中以及当代中国环境下的性别关系。或许她应该了解一下美国学术界的妇女研究对中国大学的妇女研究运动产生的影响。当然她需要对人权有更全面的认识,知道如何批评另一个国家的生活方式才是合理或明智的。以后,安娜会遇到反非洲的种族主义问题,以及政府最近企图阻止 HIV 检测结

果为阳性的移民入境。要处理好上述问题,她需要了解中国过去对种族和性别问题的态度。这也意味着,即使她明白她所处的社会并不接受她的观点,她也能够坚持自己的道德准则。

现实生活中的安娜只是稍稍作了些准备——上过一些关于世界历史的课程,但是没有哪门课程探讨文化多样性的普遍问题以及在多样性的环境下如何证明自己的道德评判有道理;没有哪门课程探讨人们对男女各自作用或家庭结构的不同理解;没有哪门课程探讨性行为的多元差异及其跟人权的关系。更重要的是,她震惊地发现,她觉得很奇怪的事情在其他地方却一点不怪,而她觉得很自然的事情在其他地方却是怪事,她没有上过哪门课程让她对这种震惊做好心理准备。她想象自己可以融入到其他民族的生活中,可是由于缺少实践而受阻。现实生活中的安娜费了一番功夫才在中国安顿下来,而公司对新环境的适应也并不一帆风顺。但是,她性格坚韧而且好奇心强,坚持留下来,对文化差异也有了很深的了解。她现在计划在北京生活,觉得这对公司也是重大的贡献。

在北京待了几年后,已经三十多岁的安娜两年前决定领养一个孩子。她当时对中国的官僚作风已经深有了解,在克服一些障碍后,她很快在北京的一家孤儿院找到一名女婴。之后,她面临的是另外一些完全不同的挑战。即便是日常生活最普通的活动,文化差异都会让她的生活多姿多彩。她雇佣的中国保姆按照中国最常见的做法,把孩子的四肢用襁褓包得一动也不能动。通常,不管是面部表情还是言语上,保姆跟孩子都没什么交流,孩子想要什么就立刻给她,不鼓励她自己动手。安娜的本能做法则完全相反:她冲孩子微笑,鼓励她挥手,不停地跟她说话,希望她自主行动。保姆觉得安娜这种过度活跃的美国方式让人神经紧张;安娜则认为保姆妨碍了孩子认知能力的发展。安娜的母亲来访,被保姆的做法吓坏了,想搬来同住。但是此时的安娜对文化差异已经颇为了解,能够在母亲和保姆之间协调,想出一个大家都赞成的办法来带孩子。为此,她不得

不努力思索,带孩子这样的小事没有普遍性,也没有自然而然这回事。但是,她得考虑自己跟保姆以及她母亲之间的共同需求和目标。她所受的大学教育可一点也没有教她如何应对这样的挑战。

如果安娜是当今圣劳伦斯大学或是美国其他院校的学生,她可能会有更好的基础来扮演这种国际性角色。我们要想在商业上成功,并在新世纪里在有关人权、医疗和农业问题以及种族和性别关系等国际讨论中有所进展,那么美国公民就会越来越多地扮演这样的角色(无论是国内还是国外)。43岁的康妮·埃里斯(Connie Ellis)服务于伊利诺伊州锡卡莫尔(Sycamore)一家名为马里恩(Marion)的餐馆,正如她于1996年7月4日所说的那样,“你不能只囿于我们自己的国家——要放眼整个地球”。²我们必须教育人们成为世界公民,既感觉敏锐又善解人意。

每当人们问古希腊犬儒学者第欧根尼来自哪里,他都会回答说:“我是世界公民。”他的意思是不愿意仅仅用出身和所属群体来定义自己,而这两者是传统希腊男性自我形象的重要部分;他坚持用更普遍的抱负和关心来定义自己。³斯多葛学派以他为榜样,更为全面地发展他那种世界公民(kosmopolites)的形象,认为我们每个人事实上都生活在两个社会里——一个是我们出生的社会,另一个是人类论辩和抱负的社会,后者才“真正伟大,真正普遍”。正是后者才是我们道德和社会责任的最根本来源。对正义这样的基本道德价值观予以尊重,“我们应该将所有人视为自己的本国同胞和当地居民”。⁴这种态度深深影响了随后的哲学和政治传统,尤其是西塞罗的著作,他对这种态度予以改写,允许对自己所在的当地和群体有特殊的忠诚。斯多葛学派的观点通过托马斯·潘恩、亚当·斯密、伊曼纽尔·康德等人的著作对美国共和政体产生影响,这些人本身也影响了那些开国者。⁵斯多葛学派的观点后来对爱默生和梭罗产生深远影响。

这种世界大同主义并不为西方传统所特有。例如,正是这种世界大

同主义使印度哲学家兼诗人和教育领袖罗宾德拉纳特·泰戈尔的作品变得生动。泰戈尔从古老的孟加拉传统中得出他自己的世界大同的看法,尽管他不自觉地将自己的看法跟西方的世界大同主义融合在一起。⁶加纳哲学家瓦米·安东尼·阿皮亚(Kwame Anthony Appiah)也赞许这种观点,谈到非洲人的身份问题时,他写道:“如果我们把这些问题看作是特定情景中的人类问题,那么我们可以解决这些问题;如果我们认为这些问题的产生是因为我们是跟别人不一样的人种,那么我们就解决不了这些问题。”⁷但是,对于在西方传统中长大的人们来说,很有帮助的一点是弄明白世界大同主义的根源是古希腊和古罗马思想。这些思想是民主公民权的重要源泉。如同苏格拉底开展批判性诘问的理想那样,这些思想应该成为今天高等教育的核心。

古希腊罗马时代有关 世界公民身份的思想

当代关于课程设置的辩论往往暗指“多元文化”教育这一思想是个时髦的观念,在过去经年的教育传统中并无先例。事实上,苏格拉底在雅典长大,公元前5世纪雅典已经受到这些思潮的影响。像历史学家希罗多德这样以人种学为题材的作家对偏远国家的传统进行研究,既是为了理解他们自己的生活方式,也是为了从批判的视角看待他们自己的社会。希罗多德认为埃及和波斯的确可能在社会价值观方面有可供雅典借鉴之处。他意识到,跨文化的诘问会让大家明白,我们认为很自然很正常的事情只是小范围内的习惯做法。有的文化认为尸体应该掩埋,而另一种文化则认为应该焚烧,还有的文化认为应该置于空地之上,给禽鸟啄食干净。每一种文化对其他文化的不同做法都感到震惊,在这个过程中,每一种文化开始意识到自己的习惯做法并非出于自然法则,并非适合所有时代或所有人。

意识到文化差异的存在,引起越来越多丰富而复杂的讨论,我们最重

要的道德和政治价值观是否存在于事物的本质之中(通过自然本性, phusis),或是仅仅依靠惯例(法律, nomos)。⁸ 现在关于文化相对主义和道德规范起源的辩论中,为人所熟知的绝大多数假定在那场希腊辩论中都有阐释。它还包括一个十分重要的见解:如果我们得出结论——我们的规范是人类制定的,跟历史有关,并非永恒不变,也不能因此就认为没有必要为道德规范寻找理性的解释。

公元前5世纪的雅典处在传统文化之中,人们意识到雅典的习俗并非世界通用,这成为苏格拉底式探求的重要前提。只要年轻人接受的是阿里斯托芬式的强调对传统价值观全盘吸收的旧式教育,只要年轻人排队上学时只唱老歌而不讨论其他可能的选择,那么就不可能对道德观进行质疑。有关道德观的诘问需要一种氛围,在这种氛围中鼓励年轻人用批判的眼光看待他们的习惯和习俗,而这种批判性的诘问反过来要求人们意识到生活中有其他的可能性。

公元前5世纪的雅典人进行这样的比较,尤其对斯巴达城的例子着迷,它是雅典的主要对手,是一个等级制度森严的非民主城邦,它所理解的公民教育目标跟雅典很不一样。正如历史学家修昔底德(Thucydides)描述的那样,斯巴达式教育者对整齐划一和遵循规则的偏好非常极端,而这两者正是阿里斯托芬怀旧描绘中提到的雅典旧式教育的特征。他们认为,良好公民要遵从传统。与雅典公众论争和辩论相比,他们更偏向于不加批判地顺从。他们否认言论自由和思想自由的重要性,喜欢专制而不是民主政治。

雅典人看到这一例子,为诘问和辩论的自由找到新的理由,诘问和辩论这时在他们的政治生活中正方兴未艾。他们认为斯巴达公民从来没有真正想过自己在做什么,没有选择为他们的城邦服务,因此他们的忠诚在关键时刻并不可靠。他们注意到,一旦斯巴达人离开本国城邦,摆脱法律、规则和禁锢,他们往往会行为不端,因为他们从来没有学会自己作选择。他们认为,最好的教育是让公民能真正选择生活方式,这种教育要求

进行积极的诘问,并有能力对不同的选择进行比较。斯巴达人指责批判性的诘问和言论自由会导致堕落,雅典人对此予以否认。他们自豪地宣称:“我们培养文艺而不过分为之,我们推崇诘问却没有变得软弱。”确实,他们坚持认为斯巴达因勇气可嘉而名扬天下没有稳固的基础:因为公民如果从来没有其他选择的话,那么就并不是真正的勇敢。他们认为,真正的勇敢要求拥有自由,而唤醒人们进行批判性思考的教育可以最好地培育自由。因此,对雅典人来说,不仅证明跨文化的诘问有启蒙作用,而且可以让他们实现自我提升:通过向他们展示那些政体不进行这种诘问会导致什么样的缺失,让雅典人有理由继续对不同文化进行批判和比较。

柏拉图在公元前4世纪早期到中期的著作中常常提到其他文化的研究,尤其是斯巴达、克里特岛和埃及。在他的《理想国》中,常常提到斯巴达的做法,对其他地方的习俗进行反思显然对建立理想城邦的计划有所影响。对历史和其他文化的反思会唤醒批判性的反思,一个绝妙的范例出现在柏拉图著作的第五本书中,柏拉图笔下的苏格拉底说出了我们西方传统中所熟知的第一次有关妇女平等接受教育的严肃论点。苏格拉底一开始承认,让妇女像男人那样平等地接受体育和智力教育,这样的观点会让雅典人觉得奇怪且好笑(但是,对文化比较感兴趣的雅典人应该知道,这样的观点在斯巴达不足为怪,那儿的妇女不像雅典妇女那样受限制,她们接受广泛的体育训练)。⁹但是,他接着提醒格劳孔,很多美好的事物都曾这样显得奇怪。例如,不着衣衫在公众场合练习曾经很不符合当地风俗,现在却被雅典人珍视为男子气概的体现,而他们认为很粗野的厚重衣物一度是很自然的穿法。但是,他继续说道,体育竞赛中不着衣衫的做法实行一段时间后,其优点就显而易见了——于是,理性判断什么是最好的做法,在这种判断的影响下,认为该做法表面上看来很荒谬的看法也就逐渐消失。苏格拉底说,妇女受教育的话题也是一样。现在看起来很荒谬,但是一旦我们意识到我们的传统本身并不会给我们理由去做应该做的事,那么我们必须扪心自问,我们是否有合理的理由剥夺妇女发展

智力和体格能力的机会。苏格拉底认为,我们并没有找到很好的理由,相反却有很多理由必须发展妇女的能力。因此,文化比较研究让我们明白自己的做法并非是自然而然的或不可避免的,从而让我们的社会变得更加合理。

迄今为止,跨文化诘问相对来说仍然没有系统性,使用的例子都是提到哲学家或历史学家碰巧在私人旅途中了解到的或当地人熟知的事情。但是,后来在公元前4世纪,亚里士多德指示学生搜集153种形式的政治组织的信息,包含整个已知的世界,并详细描述这些政体的历史和宪法状况,这种做法开始系统化并成为主要课程。由亚里士多德或其学生撰写的《雅典政制》(*Athenian Constitution*)是我们唯一掌握的与该课题有关的内容;它企图记录所有关于该宪法及其适合性的批判性反思。亚里士多德自己撰写政治哲学时,其课题广泛地涉及跨文化话题。在《政治学》(*Politics*)中,他回顾并批判了很多历史上知名的例子,尤其包括克里特岛和斯巴达,还有一些理论上的建议,包括柏拉图的提案,然后他描述自己认为政府的最佳形态是什么样。由于这种诘问,尽管亚里士多德没有遵循某一个特定的模式,他还是建立了一个优秀政府的模式,该模式在很多方面对雅典的传统都持批判态度。

到希腊哲学所谓的希腊风格时代开始之时,跨文化诘问已经在雅典的公开演说和哲学家的著述当中地位稳固,在关于公民权和政治秩序的精彩评议中必不可少。¹⁰

但是造出“世界公民”这个词的既非柏拉图也非亚里士多德,而是犬儒学者第欧根尼。第欧根尼(公元前404—前323年)的生活没有通常的由于习俗和地位而得到的保护。因为害怕失去自由,他甘愿离乡背井,反叛地拒绝有钱人和当权者的保护,过着贫苦的生活,最出名的是在集市上找一只浴盆安“家”,以示其对传统和舒适的不屑。他把贫穷和思想言论自由联系在一起,把言论自由称为“人类生活最美好的事情”。¹¹他们说,

有一次，柏拉图看见他在洗莴苣，就说，“如果你对狄奥尼修斯(Dionysius)谄媚，就不必洗莴苣了”。¹²第欧根尼回答说：“如果你洗莴苣，就不必对狄奥尼修斯谄媚了。”他所坚持的这种不屈从对哲学人生非常重要。“当有人指责他离乡背井时，他说正因为如此他才成为一位哲人。”

第欧根尼没有留下文字著作，很难知道该如何将他归类。据说，柏拉图把他描述成“发疯的苏格拉底”——听起来似乎也不错。因为第欧根尼显然遵循了苏格拉底的做法，对外在的身份地位不屑一顾，而专注于内在的美德和思想。他寻找真正诚实和品德高尚之人，看得出来他用的是苏格拉底式的哲学论辩来进行这种搜寻。他的“疯狂”之处是伴随他的搜寻而公开对传统进行攻击。苏格拉底只是用诘问来刺激人们，他过的仍然是传统的生活。但第欧根尼用自己的行为刺激公众，对着富人的脸吐口水，甚至当众自慰。这种让人震惊的行为意义何在？

可能他不得体的举动本身就是苏格拉底式的——我们很多根深蒂固的看法都找不到很好的理由，人们认识到这一点，进而质疑他们的偏见。他的这个举动攻击了因为身份地位而产生的尊敬以及跟性行为有关的羞耻感——就像希罗多德在接触到波斯和埃及的风俗后，他自己关于土葬的看法受到抨击。问题是我们接下来是否找到一个很好的论据来维护自己的传统，来反对这位犬儒学者的行为。

我们读完《第欧根尼的一生》，很快就知道让人震惊的事情具有的文化相对性。对当时的雅典人来说，第欧根尼最让人震惊的事情之一是在公共集市吃饭的习惯。正是这个习惯为他赢得“狗”这个外号，犬儒的称谓也是这么来的。在该国文化中，只有狗才在众目睽睽之下吃食。显然，雅典人对这一点的愤怒不亚于当众自慰；事实上，为他写传记的作者将这两种大不韪行为合二为一，说：“他过去做任何事都在大庭广众之下，无论是得墨忒耳(Demeter)还是阿芙罗狄蒂(Aphrodite)那样的行为。”他们说，他早餐大声嚼着甜菜，这在今天的美国人看来并不出奇，当时却有一群人围观嘲笑。另一方面，《第欧根尼的一生》中没有提及因为在公共

场合大小便而引起震惊。可以推测其原因是,与如今世界上很多地方的人一样,事实上雅典人并不认为在公共场合大小便是件让人震惊的事。在公共场合进食会受到谴责,却允许在公共场合大小便,我们对这样一种文化感到十分惊异。第欧根尼让我们深思这些看法的传统根源,并审视哪些看法可以通过合理的论辩与重要的道德标准关联到一起(据我们所知,犬儒学派并没有该问题的答案)。

在这种环境下,某种程度上说,要求我们考虑成为世界公民的呼吁,是要求我们在哲学层面上逃离我们自己的生活方式,从旁观者的角度来看待,根据旁观者可能提出的问题来审视我们自己生活方式的意义和作用。第欧根尼认为,只有从旁观者批判的角度,才能让人们真正成为哲人。换句话说,以批判的眼光来看待自己的生活方式有助于进行真正理性的评价。他似乎这样认为:看到人们的生活有若干不同的方式,我们就会意识到自己的生活方式中的深刻或肤浅之处,然后就认为“唯一真实的社会是包罗万象的”。也就是说,人类联系的真正基础并非任意出现或仅仅出于习惯,而是我们可以为之辩护,对人类有益的东西——而且第欧根尼相信,这样的评价不受国界限制。

第欧根尼选择的对抗策略让人不安,使人觉醒。但是它们并没有很好的论据,而且会妨碍思想。对于用文学和历史研究这样更为低调的学术方式来审视习俗,第欧根尼不屑一顾,这极为不明智。鉴于第欧根尼更喜欢街头的戏剧效果而不是苏格拉底式诘问,很难判断是否要给他冠以“哲人”这样的头衔。但是他的范例尽管有缺陷,对于希腊哲学传统仍然有重要意义。在戏剧效果背后有一条重要的思想:鉴于有更多普遍的人类需求和热望,应该用理性仔细审视当地的传统和臆断。

在接下来的几个世纪里,斯多葛学派哲学家使第欧根尼的见解受人尊敬,在文化上硕果累累。¹³他们以自己道德上和哲学上的严谨方式将跨文化研究和世界公民的想法进一步发展,使“世界公民”(kosmou polites)这一概念成为他们教育计划的中心内容。¹⁴正如塞内加在总结老一辈希

腊斯多葛学派的观点时所写的那样,教育应该让大家明白,我们每个人都属于“两个世界:一个真正伟大却又的确平凡……我们身处其中看不到尽头,只能用太阳来丈量国家边界;另一个则是我们的出生之地”。我们的出生之地只是偶然之事,任何人都有可能任何国度出生。我们如果意识到这一点,就不应该让国籍、阶层、民族或是性别等方面的差异成为我们人类同胞之间的障碍。我们都应该对人性予以承认——包括其基本内容、理性和道德能力——无论出现在何地,而首先效忠于人性的社会。

这并不意味着斯多葛学派建议废除当地或各国的政府组织而建立起一个世界之国。希腊斯多葛学派倒是建议建立一个理想之邦,而罗马斯多葛学派则在罗马帝国的统治之下在某些方面将世界公民的想法付诸实践。但是斯多葛学派的基本观点仍然更为激进:我们不应该只效忠于某个政府,或某个时期的权势,而要效忠于由所有人组成的道德社会。从这个意义上说,这种世界公民的思想是康德“目的王国”(kingdom of ends)构想的鼻祖和源泉,对某种形式的政治和个人行为有类似的激励和规范作用。我们对每个人身上的理性尊严和道德选择予以尊重,无论该人出生何地,无论该人的阶层、性别或地位如何。约束和规范政治生活的,与其说是政治思想,倒不如说是道德思想。

有关政治生活的这一层意思,在公元前44年西塞罗的著述《论义务》(*De Officiis*)中讲得尤为清楚,该书部分内容以稍早之前的希腊斯多葛学派思想家帕那提乌斯(Panaetius)的文章为基础。西塞罗认为,对人性必须予以尊重的义务要求我们对来到我们国家的外国人予以尊重并款待。要求我们在战争中要英勇,哪怕对敌人也要避免欺诈。总而言之,要求我们将正义看得高过政治权益,要求我们明白我们建立的是一个全球的人类社会,其目的是正义和人类福祉这样的道德目标。西塞罗的著作在整个西方哲学传统中属于最有影响力的作品之列。它尤其影响了格劳秀斯(Grotius)的正义战争理论和伊曼纽尔·康德的政治思想;在世界对全球侵略的理解和遏制这一问题上,他们的看法对现代国际法的形成至

关重要。

于是,斯多葛学派认为,良好公民是“世界公民”。他们认为,从整个世界来思考人性对于自我认识很有价值:当我们把自己的生活方式跟其他通情达理的人的生活方式做比较,我们可以更清楚地认识自己以及我们的习俗。而且,他们坚持认为,如果在更广的环境下看待问题,我们会真正更好地解决问题,而我们的想象力不会受到狭隘的党派偏见制约。在斯多葛学派中,最深刻的主题莫过于因为派系或地方对某个集团的政治生活效忠而造成的损害。斯多葛学派的著作一再说明,地方性或全国性团体以及跟他们有关的手是如何轻易就让那些谋取私利的个人玩弄于股掌——然而理性很难伪造,所有人都可以批判地审视其语言。塞内加时期的罗马政治生活受各种不同分支的统治,有阶级的、头衔的、种族的,还有公共游戏和角斗表演的不同派别。正如信奉斯多葛主义的罗马帝王马可·奥勒留在他的《沉思录》(*Meditations*)中告诉读者的那样,他的自我教育的一部分内容是“别成为相互角逐的绿党或蓝党,竞技场上别支持轻装上阵或全副武装的角斗士”。¹⁵为党派效忠以及随之而来的沽名钓誉一而再地破坏政治活动。斯多葛学派认为,如果公民权认可道德或理性社会是基本法则,那么就有希望更为理性地进行政治审议并解决问题。

但是,斯多葛学派并非因为权宜之计而建议世界公民这一概念。他们坚持认为,世界公民(*kosmou polites*)这一概念有其本质上的价值:因为它认可了人们身上固有的最值得尊敬和承认的东西,即他们对正义和美德的渴望以及他们在这方面的理性能力。这一重要方面也许不像本地传统和本地身份那样多姿多彩,但却是持久而深刻的,斯多葛学派是这么认为。

斯多葛学派强调,要成为世界公民,人们不必放弃跟本土的归属关系,这种联系往往使生活极为丰富多彩。相反,他们建议我们把自己想象成身处一系列同心圆之中。¹⁶第一个圆心里面是自己;接下来是自己的小

家；然后是大家庭；然后按顺序是邻居或当地团体，同城的居民，本国同胞——我们很容易就可以在这个名单上按照民族、宗教、语言、历史、职业以及性别等分类来添加其他人。在所有这些圆心之外最大的一个则是整体的人性。要想成为世界公民，教育者要想让人们做好当世界公民的准备，要做的是“向着中心画圆圈”，让所有人都像是我们的同城居民。换句话说，我们需要放弃自己特殊的情感和身份认同，无论是国家的、民族的还是宗教的，但是我们应该努力使所有人成为我们社会对话和关心的内容之一，无论在哪里都要对人性予以尊重，并用这种尊重约束我们本国或本土的政治生活。

因此，这种斯多葛学派的态度并不是要我们无视本土偏好和忠诚的重要性或它们在教育中的突出地位。亚当·斯密基于那些理由而反对斯多葛哲学，这是个严重的错误，而有关康德和启蒙思想的现代评论家指责他们忽略了群体差异，则是个类似的错误。事实上，斯多葛学派一定熟知本土的差异，因为只有了解这一点，我们才能体察和尊重每个人身上的人性。斯多葛学派认为关爱接近于人类的根本特质，是公民自我安慰的一种高度理性的方式。比起所有的家长试图对所有的孩子一视同仁，如果每位家长对他们自己的孩子有特殊的喜爱，社会将更加美好。同样地，对于来自城镇或城市或国家的公民也是一样：我们每个人都应该接受生活让我们所处的位置，对周围的环境给予特殊的喜爱和关注。所以，斯多葛哲学并非要我们表现得好像男女之别或是非洲人和罗马人之间的差异在道德层面上没有意义。这些差别能够而且确实要求我们所有人必须履行的特殊义务，因为我们都必须履行生活中应尽的义务，而不是想象我们不属于任何地方，没有任何过往。

斯多葛学派的学者对这样的特殊义务所作的让步程度各有不同。例如，西塞罗的做法就很明智，尽管他在很多场合总是清楚地表示要对人性尊严予以尊重，但是也极力主张罗马公民对身旁最亲的人好一些。这些特殊的跟本土有关的义务对教育的影响是：世界公民将名正言顺地花更

多时间学习他(她)本国的历史和问题。但同时,我们承认,在我们的出生之地以外,我们身上还有更根本的东西,而这个公民的更根本的基础为所有的分支所共有。

如果我们思考一下自己跟本国母语的关系,上述这一观点就清晰可见。我们每个人都有一种熟悉的语言(有的人还不止一种),通常从幼年时期就开始懂得。很自然地,我们对这种语言有特殊感情。沟通和表达都仰仗它。深深打动我们的文学作品是那些善用语言素材的著作。另一方面,我们不应该假设——我们当中绝大部分人也没有这样假设——因为英语是我们自己的语言,所以是最好的,用英语写的文学作品比其他语言的作品要好,以及诸如此类的想法。我们明白,我们讲的是英语而不是汉语或德语或孟加拉语,这或多或少是出于偶然因素。我们知道,任何幼儿都可能学习任何语言,因为这是所有人类共有的一种基本的学习语言的能力。我们没有某种天生的机制让我们讲印度语而不是挪威语。

所以,我们在学校花更多时间学习自己的母语和文学作品,这是恰当的做法。想要掌握世界上所有语言的人最后一门都掌握不了,因此孩子小时候专注于一门语言,或有的情况下学两门语言,这似乎是合情合理的。另一方面,学生要理解从另一门语言的视角去看世界会是怎么回事,这一点很重要,这种体验很快会让学生明白,人性的复杂和理性并不是讲某一种语言的人们所独有。

对于高等教育中应该出现的文化教育的其他方面,情况也是如此。在伦理学、历史、政治学、文学、艺术以及音乐的学习中,我们往往都很狭隘,以为人性由我们自己的习性来界定。跟学习语言一样,学习这些方面时,合情合理的做法是让学生早期应该专注于一种传统。但是,即便此时,也应该熟知文化多样性的存在,做到这一点很容易,例如,可以通过神话和故事来介绍其他生活方式跟自己不同的人们。随着教育的继续深入,更复杂的人性多元化可以让学生明白,并不能因为更熟悉自己的生活而认为它更好。

因此,关于世界公民的教育跟苏格拉底式诘问和反省生活的目标关系密切。因为要想成为世界社会的一员,必须愿意对自己生活方式中的好处进行质疑,并批判地辩论有关道德和政治的抉择。由于经验和辩论越来越精炼,辩论的参与者应该逐渐能够学会辨别自己传统中哪些是狭隘的,而哪些是其他传统中的行为模式,可以辨别哪些是武断而不合理的,而哪些是有理性依据证明合理的。

因为任何现存的传统都有多元性,其自身包括了抵抗、批评以及论辩等方面,因此对理性的呼吁往往并不要求我们身处自身文化之外。斯多葛学派认为世界上所有的人都有能力进行批判性的探寻并热爱真理,他们的看法是对的。马可·奥勒留引用柏拉图的话说:“任何不知道真相的人都是被迫如此的。”从这个意义上说,任何人类传统都是理性的传统,而从这些较为平常和具有内部性的文化模式转向更为全球化的批判性论辩模式并非要突然进行。确实,很显然,当今世界在作内部批判时往往会援引其他文化中被认为是优秀而公正的地方。

就理性来讲,来自不同背景的人们有时很难将彼此认作同胞。之所以如此,常常是因为行动和动机要求进行耐心的解释,可人们往往做不到这一点。世界公民的任务要求即将成为世界公民的人成为体贴入微而且善解人意的通译者。所有阶段的教育都应该培养这种通译的能力。马可·奥勒留把斯多葛哲学这方面的观点发展得最为全面,他作为帝王接触了很多不同的文化;他在《沉思录》中介绍了他自己为成为优秀的世界公民而作出的努力。“要让自己习惯倾听他人的讲话,并尽可能进入他的思考模式,”他这样写道(6.53);而且又一次说道,“当人们说事情时,要倾听每一个字,当人们做事情时,则要注意每一个行动;在后者的情形中,立刻注视行动的对象,在前者的情形中,则注意要表达的意思。”(7.4)鉴于马可常常跟来自罗马帝国各地的人们打交道,这一想法所要求的学习和理解任务极为艰巨。马可应对这一任务的办法是通过阅读大量历史资料和文献,以文学叙述

者的方式仔细研究周围人身上的性格特征。“通常，”他总结道：“要想理解地去评判别人的行为，必须首先了解这个人的很多事情。”(11. 18)

首先，马可认为他必须努力不让自己的特权地位(这是真正思想的障碍，他不断指出这一点)在思想上把他跟其他同胞分隔开。他告诉自己：“要保证你不会变得独裁专制，或染上这种色彩。”(6. 30)避免这些因特权地位而产生的障碍，较好的做法是把所有的人想象成一个人的四肢，为了共同的目的而协作。在希腊语中，只要把“四肢”(melos)改动一个字母就可以变成“(分离的)部分”(meros)，他提到这一事实，下结论说：“如果你改动这个词，把自己称作‘(分离的)部分’而不是‘四肢’，那么你还没有发自内心热爱自己的同胞，也不会因为做好事而获得百分之百的喜悦；你只会把它当任务来完成，而不认为这是对你自己有益的事情。”(7. 13)这种用身体器官所作的形象化描述强调了斯多葛哲学关于合作的理想。

有没有人能真正像世界公民那样想象生活中充满党派之争和政治冲突？马可自己是这样演绎推理的：“只要能生活，就可以过有德行的生活；能在王宫生活，因此也可以在王宫过有德行的生活。”(5. 16)而且，他承认自己有时因为不耐烦和希望独处而没有履行公民义务：“不要让任何人，甚至你自己，把责任推到王宫生活的头上。”(8. 9)事实上，他描述了在罗马政治动荡时期他自己作为世界公民所经历的困难，任何人想要在现实的政治形势和做世界公民这一崇高理想之间取得平衡，都可以从他的描述中获得重要的借鉴：

早上对自己说：我要见的人指手画脚、没有礼貌、傲慢无礼、狡猾奸诈、惯于欺骗而且危害社会；他们变成这样全都是因为他们善恶不分。但是，我仔细思考过善行的美好和恶行的丑陋，知道做坏事的人本质上跟我是亲戚——并不是真的同血缘或同种，但是共同拥有一份神圣——他们任何人都不能伤害到我，也没有人能让我觉得羞耻。我也不能对自己的亲戚感到愤怒或仇恨。我们生来就要一起协作，

就像双脚、双手、双眼以及上下两排的牙齿。因此，彼此敌对违反了天性，对某人感到愤怒或背弃他都是跟他敌对。(2.1)

我们当代涉足政治的人会觉得这段话很让人安慰。无论何时何地，愤怒是最深刻的政治问题之一，而上述这段话展示了世界公民以什么样的态度处理这一问题。马可常常对他的政治对手极为恼火。这种愤怒有时是针对某个人的，有时是针对某个集团。可是，他声称，采取世界公民这一理想所提倡的善解人意的态度可以减少愤怒，甚至使之完全消除。如果人们明白自己的对手并非难以置信的异类而是跟我们共同拥有一些人类目标和意图的人们，如果大家明白对手并非怪物而是跟我们有共同目标和意图的人们，那么这种理解会减轻愤怒，从而开始理性的对话。

世界公民的身份并不(而且也不应该)要求我们暂停对他人和其他文化的批评。马可继续说他的敌人“惯于欺骗而且危害社会”，对他们的行径予以强烈批评。对非正义的行为或政策以及它们的提倡者，这位世界公民持非常批判的态度。但同时，马可不愿将对手想成只不过是异类，或是不同的低级的种族。在表达尊重和理解之前，他不愿去批评。他仔细选择比喻以表明他希望把对手看作跟自己亲近而且具有同样人性的人。在谈论与我们不同的人时，仔细检查所用的比喻和言辞，这是斯多葛学派消除政治仇恨的主要建议之一。

关于愤怒和仇恨的本质，斯多葛学派著述颇多。他们坚持认为，这些具有破坏性的情感并非天生，而是孩提时代从社会上习得。他们认为，人们在某种程度上直接从本国文化中吸收关于个人和群体的负面评价，而某种程度上对他们自己的荣誉地位又产生过高的评价。当其他人或群体似乎对他们的荣誉地位产生威胁时，这种过高的评价就会导致敌意的增加。愤怒和仇恨并非没有盲目冲动的本能，它们跟我们思考和想象的方式、我们所用的比喻以及惯用的语言等等都有关系。因此，耐心并批判地审视自己用什么样的比喻和言辞来谈论我们传统所认为不一样的人，这

样才能消除愤怒和仇恨。

现在,对“政治正确性”持怀疑态度是很时髦的做法,评论家通常以此来说明在谈论少数民族、外国人或妇女话题的时候用词要小心。这种仔细在某些方面会危害到言论自由,而这些自由当然应该小心维护。并不需要极权主义的动机来激发对言辞和比喻的仔细检查,也不需要导致反民主的“思想警察”出现。斯多葛学派要求进行这种仔细检查,其基础是一个似乎有理的观点:对个人和群体的仇恨会危害个人,在政治上也有害无益,教育者应该予以阻止,而最终要阻止仇恨的地方是思维和言论的内心世界。基督徒也很熟悉这些关于仔细检查内心世界的观点,圣经禁止人的内心犯罪,这跟斯多葛哲学有紧密的历史联系。家长们都知道,给孩子选择讲什么样的故事以及在家里以什么样的方式谈论其他人,可能会影响到孩子对其他种族和民族的态度。绝大多数家长都会用这些方式来影响孩子的看法。但是,斯多葛学派建议,认识到所有人皆有人性应该是一个毕生的过程,涵盖各个级别的教育——尤其是在一个充满集体仇恨的文化里,不能只依靠家长来完成这一任务。

这意味着,高等教育不仅要在课堂上而且要在阅读材料中培养相互尊重的态度。尽管在美国我们不应该赞同彻底地检查阅读材料,但是,作为教育者,我们在布置阅读材料以及向学生介绍材料时也要有所选择。例如,没有人会在大学课堂以支持的态度介绍反犹太人的宣传。斯多葛学派建议,我们应该寻求一种课程模式,既能培养尊重和相互团结,又可以消除无知,而无知往往是造成仇恨的重要原因。这种努力与维护言论自由以及真正具有批判性和审议性的开放式文化完美兼容。

在我们所处的时代,没有几个国家比南非更为等级森严,或更受集体仇恨的侵蚀。非洲国民大会(ANC)在新宪法草案中阐明其社会目标,承认需要通过教育消除仇恨,明确以克服这些分歧作为教育目标:

教育的目标应该是发展人的个性和个人尊严感,加强对人权和

基本自由的尊重,促进南非和其他国家之间的理解、包容和友谊。¹⁷

这些话当中有的内容对马可·奥勒留来说可能是新的——对罗马斯多葛学派来说,更多地去想一想他们所珍视的人性尊严和常常被他们忽视的政治权利二者之间的联系,会是件好事。但是,关于尊严、人性、自由、理解、包容以及友谊的这些字眼对于马可来说并不陌生(他说自己的目标是“法律面前人人平等的联邦,在平等和言论自由的基础上进行统治”;用“仁慈、慷慨和乐观”来实现这一目标)。像斯多葛学派关于世界公民的准则一样,非国大草案坚持认为,理解不同的民族和群体,这不仅是那些想要证明少数民族身份的人要实现的目标,每位公民都应该如此。草案坚持认为,教育的目标并不是把一个群体跟另一个分离,而是尊重、包容和友谊——不仅在民族内部,而且在民族与民族之间。草案还说,实现这一目标的同时,要尊重每一个人每一位公民的人性尊严。

学生和老师往往主要按照对本土群体的忠诚以及本地身份来界定自己,世界公民教育首要的要求就是要他们摆脱这种倾向。并不仅仅因为跨文化研究可以让少数民族证明自己的身份,世界公民才因而认为应该在课程设置中包括这一学科。这种方式虽然普通,但会让世界社会的目标产生分歧并受到破坏。这个问题困扰着许多关于课程设置的讨论。迫切想得到认可的群体往往认为他们的努力关系到人类尊重和社会正义。然而,他们关注自身要求却忽略了共性,把人们首先描绘成不同身份群体的成员。因此,这种方式对于要求平等的尊重和关爱会造成破坏,甚至对于多元性进行关注的这一要求本身也会遭到破坏。如果要求增加跨文化研究只是为了本土的群体身份,那么正如加州大学湖滨分校的哲学家大卫·格利登所说:“对人文多元性进行赞赏和热爱的能力消失了。”按照这种看法,如果一个人本身最根本上是爱尔兰裔美国人,他(她)干吗要关爱或关注西班牙裔的本国公民?如果我们把自己首先定义为美国人,那干

培养人性

吗还要关心印度人？人类身份只有超越这些界限才能让我们明白为什么应该彼此尊重。

当代教育中的世界公民身份

在现代大学课程中，世界公民教育应该怎么进行？如果安娜将来想到北京做生意，那么她在本科期间应该学点什么？既然我们作为公民要接触很多不同背景下的人和事，那么学生应该学习什么？

这种教育应该是多元文化的，我是指这方面的教育让学生熟悉很多不同群体的基本历史和文化知识。既包括世界各地的主要宗教和文化群体，也包括自己本国的少数族裔和种族、社会弱势群体和同性恋人群，都要有所了解。为实现这样的目标，语言学习、历史、宗教研究以及哲学都在其中发挥作用。意识到文化差异对于增加彼此的尊重非常重要，这是进行对话的重要基础。无知以及觉得自己的方式最自然，无疑会导致对别人蔑视。没有哪一种通识教育可以让学生完全明白他们所应该了解的世界，但是，详细了解某一个不熟悉的传统，知道其他传统的一些基本知识，这就足够让学生以苏格拉底的方式看到自己的局限。这会有助于安娜更多地了解中国，但是，学习印度文化几乎有同样的价值，因为这会让她学会如何诘问，明白自己经验的局限所在。

世界公民会在本国宗教和历史方面花更多时间和精力，这是应当的，因为那儿是他们生活的地方。了解本国知识对于教育有很重要的影响。如果我们想要让学生均等地学习所有的文化和历史，那么我们会荒谬地被误导，就如同什么语言都想学一点那样。这会导致令人觉得可笑的肤浅结果。此外，还会导致学生对赖以生活的本国知识也不能深入掌握。因此，各级教育（包括高等教育）应该着重强调美国宪法传统的历史及其在西方政治哲学传统中的背景。同样地，通识教育应该更多地关注美国盎格鲁人传统的文学——但是，他们的传统本身就极为复杂，而且包括很

多不同群体为之所作的贡献。

另一方面也极为重要,在介绍这方面材料时,要提醒学生:西方传统是更广阔世界的一部分。在关于西方传统的课程中,可以跟其他地方的发展进行有见识的启发性对比,来强调该传统的独特之处,若教学效果良好,则可以达到提醒学生的目的。但是,首先应该采取的办法是从整体上设计课程编排,让学生基本了解世界上关于思想和艺术的主要传统以及相关的历史,更重要的是让他们明白有多少重要的东西他们还不知道。

世界公民教育需要尽早开始。从孩子们开始讲故事的时候起,他们就可以讲有关其他地方和其他民族的故事。关于世界公民的课程大可以从一年级开始,孩子们可以轻松愉快地知道,除了犹太教和基督教还有其他宗教存在,而且人们有很多不同的传统和思维方式(赫尔许[E. D. Hirsch Jr.]开发了一项这样的课程,而且在美国很多地区的小学使用:一年级学生讲述佛祖在菩提树下的故事;他们思考印度神话传说、非洲民间故事以及孔子的生平)¹⁸等到学生们上大学的时候,他们有足够的知识应对有难度的课程——课程主题是:在主导地位的西方传统之外存在着人类多样性。

接触外国和少数族裔的文化当然会让留学生和少数族裔的学生感到有尊严,但并不仅此而已,所有的学生都需要这方面的教育,这样,无论将来他们是当法官、立法委员、普通公民,或任何角色,都会对彼此尊重和理解。而这种理解要求人们不仅认识到存在差异而且享有共性,不仅认识到拥有独一无二的历史,而且拥有共同的权利、热望和问题。

世界公民必须对其他文化以及本国的族群、种族和宗教少数派予以同情的了解。世界公民还必须了解人类历史上关于性别和性行为的各种看法。作为公民,经常要评价一些关于性行为和性别的争议——无论是作为法官,裁定一桩影响到上百万人的公民权利的官司,还是仅仅作为一名民主的投票者,例如要决定是否支持类似科罗拉多州 2 号修正案这样的全民公决,美国联邦最高法院于 1996 年宣布该法案不符合宪法,该法

案限制当地社会通过法律保护男女同性恋者的公民权利。如今,要做好称职的公民,需要能够对双方提出的论点进行评价;为此,公民需要受到相关教育来研究这些问题。跨文化研究以及性别和性行为研究之间有复杂的联系。跨文化研究提供了很多方法,可以用来整理有关性别和性行为的概念,而有关性别和性行为的思考对于批判地思考某种文化又极为重要。良好的本科教育应该让学生做好准备去了解这些问题,并且成为善解人意的通译员。

世界公民的课程设置包括多个方面:设立关于“多元文化”的基本必修课程;在整个课程中贯穿多种视角;在有关人文多元性的方面开设更专业的选修课;最后,外语教学作为多元文化的一部分却没有受到重视,应该更关注这一方面的教学。

关于“多元性”的基本课程修读要求有两种。学生可以从众多选修课程中选择一两门。例如,里诺的内华达大学就是这样要求的,学生除了完成《世界文明》这样的核心课程外,必须选修一门关于非本族文化的课程,至少涉及人文多元性的某一个领域。可选的范围包括非西方民族的历史和文化,美国少数族裔的历史和文化,妇女研究,以及人类性行为的多元性研究。里诺,跟很多大学一样,没有资金另外聘请老师开设综合性课程,又不能让现有的老师中止手头的其他任务。如果这些院校想让课程多样化,只能有什么样的师资就开什么样的课程,然后学生从中选择一门。

这样的选课要求可以满足基本的苏格拉底式教学,让学生看到自己的视角可能很狭隘、有局限,促使他们进行批判性反思。也会经常让学生学到方法论的工具,这在研究其他具有多元性的领域时会很有帮助。但情况并不总是如此:修读过19世纪美国女性作家的学生,如果跟来自中国和中东的人们对话时,仍可能对文化多元性不够了解。即使修读过关于非西方文学的课程,学生也可能对非西方国家的历史和宗教感到茫然。学习过中国历史和文学的学生或许并不了解本民族的少数族裔多元性。

把所有不同的话题归到一个称为“多元性”的领域,这种做法很奇怪也很主观,就好像只要掌握了这个领域任何一部分内容,其他部分也可以融会贯通,而事实上,每一部分都需要单独学习。如果,如同里诺那样,号称有关“多元性”的课程就方法论来说彼此互不相关,超出了教师最初将这类课程设置在一起的商议范围,那么问题就会尤其严重。学生修读这样的课程之后,甚至可能都不知道如何探寻新环境中的多元性。

对这种没有固定形式的选修课甚至可以进行更严厉的批评:不能接触到多元性的所有方面使得在单独某方面的了解也会打折扣。学习中国历史的学生,如果不明白妇女和家庭的历史,不知道有各种不同的方式来理解男女承担的角色,那么此人在跟中国打交道时,无论是政治方面或是商业方面,都很可能会错失很多重要的东西。如果安娜听说了中国当今的政治辞令,认为女性很“自然”地适合放弃工作回归家庭,那么她需要评价这些说法和政策。作评价时,最好要考虑其背景不仅有儒教传统,还有对男女分工及其多样性的批判性意识。要想在中国生意成功而且公平,就要有这样的批判性意识,这不是只通过修读有关中国历史的课程就能学到的。

鉴于这些原因,没有固定形式的关于多元性的选修课程并不能让学生准备好去应对复杂的世界。这总比丝毫没有准备要强,而且许多院校已经尽力而为。但是,这样的指导还不足以完全实现培养世界公民的目标。

尽管有这些不足,里诺设置的选修课程仍有很多优点。在向老师、学生和社会公开介绍这些选修课程的要求时,所提的理由尤其值得称赞。由教师委员会精心提出的论据主要关注世界公民的目标,而不是身份认同政治。哲学教授黛博拉·阿赫滕伯格是亚里士多德伦理学方面的专家,也是有关“多元性”委员会的主席,她认为自己身为“女性、犹太人、六十年代的活动家、圣约翰学院的校友、哲学家”,自己讲授政治的方式受到她个人背景的影响。她说,从圣约翰学院学会尊重名著的内在价值;要求

培养人性

修读关于“多元性”的课程大大强调了这种价值。她从人权运动中懂得“如果排斥某些群体,被排斥的群体所处的视角及其所作的贡献就不能使主导地位的文化从中受益”;这样的经验让她积极地在课程中将这些群体的视角也包括进来。身为女性,她知道,当人们在猜测这些辩论术语是不是另外一个人设定的,要给他们上课是多么艰难;她所上的课程主要关于发言权和方法论方面的问题。身为犹太人,她知道,被排斥的群体很容易就会自轻自贱;因此,她极力主张对一切老套的想法予以质疑,包括由于身份认同政治而造成的那些陈旧观念。最后,作为哲学家,她坚持不懈地致力于“超越一切特性达成共性”,将自己的观念传达给跟她有不同视角和经验的其他人。她帮忙设置了课程,该课程的灵感一方面来自希腊有关世界公民的思想,另一方面来自圣经关于予以平等的关注和热爱的要求。

如果某所院校对选修课程的方式持怀疑态度,而且也能够开设更具规模的课程,那么有一个更费劲但很可能会令人满意的办法——就是开设一门基本的“多元文化”课程,或者好几门这样的课程,让所有的学生熟悉一些基本的概念和方法。这方面有一个很好的例子,布法罗的纽约州立大学并不是一所一流院校,学生背景也不单一,该校于1992年开设了《美国多元性和寻求平等》这门课程。在两学期关于世界文明的课程之后,修读该门关于非西方宗教和文化的入门课程。在以历史为主的世界文明课程之外,补充这门关于多元性的课程,使学生意识到本民族由各个群体组成,每个群体都在为得到尊重和平等而奋斗。在国际上,这样的道德问题也有所增加,因此,对这些问题进行反思对其他课程也有裨益。

该课程的精心设计是一大显著特色。有关“多元性”的课程,学校往往是能开什么课程就开什么课程,但是,设计该课程的老师花费数月研究出一套系统的目标和方法。他们设计课程的理由不仅提交给学校,而且公布给大众。他们关于课程目标的陈述展示了该课程和公民身份二者之

间的关系：

本课程的目标是将学生培养成有知识而活跃的公民，他们踏入的美国社会日益多元化，美国人的生活中有各种关于种族、族裔、性别、社会阶层以及宗教派别等方面的当代和历史的问题。本课程的目标是让学生明白美国社会中结构性不平等和有偏见的排斥产生的因果。本课程的目标是让学生能更加意识到处于自身文化中，自己的性别、种族、阶层、族裔和宗教意味着什么，并且理解这些分类对其他的群体有什么样的影响……在美国社会，由于性别、种族、阶层、族裔和宗教差异而引起的争议无处不在，本课程的目标是让学生以开放的心胸更为批判地思考这些问题。

哲学教授约翰·米查姆(John Meacham)也参与了该课程的设计，他阐明的几点原则对布法罗课程的成功设置贡献良多。而且他认为，这些原则也应该作为其他类似课程的指南。

1. 多元文化课程的内容要广。布法罗课程的目的是让学生熟悉五方面的多元性：种族、性别、族裔、社会阶层以及宗教派别。课程的每个部分都必须包括这五方面，而且必须在其中三方面深入阐述。这样可以扩大知识面，而且也确保学生认识到任何一方面跟其他各方面都有关系。米查姆认为，比起只注重其中一个话题范围狭窄的课程，这样的课程加深了对所有方面的理解，这一点让人颇为信服。

2. 以教师的学科专长为基础来设计多元文化课程。讲授这门课程的老师来自十个不同的科系。米查姆说：“例如，至少在历史、生物、法律、经济学、政治学、心理学以及社会学等领域理智地讨论反歧视行动。”不包括教师不能胜任的教学内容；不同年级的各个教学组按照自己的准备和专长以不同的方式来讲授基本课程。这种灵活性很重要。如果缺乏很强的学科基础，跨学科课程往往会进行得力不从心，而且，如果要求教师从

事跟专长相去甚远的教学,结果只会不如人意。

有相关专长的老师很少,很难凑齐老师,人们往往用这一点来反对开设多元文化课程,就好像光凭这一点就会困难重重。但是,无数有关古希腊罗马的“经典名著”类课程也不是没有类似的问题。任何大学的经典文学系规模都很小,可以任教的教师只有几位。在讲授欧里庇得斯(Euripides)、索福克勒斯(Sophocles)和柏拉图课程的老师中,很大一部分没有经典文学方面的学科专长,也从没有学过希腊语或拉丁语。他们在有限的条件下往往也能出色地完成教学任务,有时还以专家所不能的方式给教材带来生气。但是他们确实有局限,需要依靠专家的二手文献作为指导。因此,在批评新开设的多元文化课程时揪住这些问题,而对普通的西方文明课程中类似的问题却忽略不计,这完全不公平。

当然,任何领域只要相关的学术文献很少,还在建设之中,其教学就会有特殊的问题。讲授柏拉图的老师,如果不是这方面的专家,还可以从众多翻译和加注的对话中选择材料,可以使用各种唾手可得的书籍和文章来帮忙备课。二十年前,如果想讲授古代女性史或奴隶史是极其困难的,因为当时只有懂希腊语和拉丁语的专家才有这方面的研究材料,而没有这方面专长的人则不容易弄到,因为很多文献还没有编辑。但是,现在有关人文多元性的各个领域都不成问题。在大多数领域中,专家们将他们杰出而可靠的研究成果呈现给学界的其他同仁。米查姆的课程涉及的领域没有语言障碍,而且该课程的话题到现在为止已经有众多精彩的材料唾手可得,所以没有一点问题。

3. 设计课程时要考虑教师的发展。如果要求教师某种程度上在自己先前所学的专长之外进行教学,就应该给他们提供经济支持以便抽时间重新进行培训。重新培训意味着要缩短先前所教课程的备课时间,要减少科研时间,而科研是一位积极的学者生活中必不可少的部分。如果不对一流学者所作的牺牲作出补偿,他们不会参与这些新课程。一般的做法是付给老师暑期工资,用于新课程发展项目。除了重新培训,还要求

不同科系的老师通力合作,这时候补偿就尤为重要。布法罗纽约州立大学可以连续两个暑期给为期四周的教师发展研讨会提供资金。这些研讨会对于该项目的成功与否绝对至关重要,如果没有协同进行准备、阅读和对话,即使有学科专业知识的老师上课时也会对复杂的跨学科交流准备不足。在研讨会上,老师们了解彼此教学的方式方法,讨论共同的阅读材料,设计适合该校学生的阅读材料和教学方法。

4. 花时间反思方法论和教学法方面的问题。老师来自文学、经济学、政治学和哲学领域,在看待例如投票权或反歧视行动等问题时,他们脑子里不会本能地用同一套问题或同一套标准来论辩和诘问。这种异质性本质上是件好事,可以让他们互为补充。但是,需要仔细思考该课程应该包括什么样的方法和关注内容。例如,该课程应该在多大程度上关注一般的哲学问题,比如权利的本质以及相对主义和普遍主义之间的对比?对于相关问题的历史,学生应该掌握多少经验主义的知识?如果要介绍经济学的量化分析,该如何介绍?如果不能事先想好这些问题,该课程就只是将各种问题混为一体,没有思维的连贯性。

在涉及社会上颇有争议或人们对之看法根深蒂固的问题上,老师们需要额外关注。这些话题——也构成了课程的绝大部分内容——给课堂教学带来了特殊的问题。在此,尤其需要了解学生的背景和性格,设计出最佳的课堂教学方式,让学生以批判的态度积极参与其中。米查姆认为,布法罗的学生往往很温顺恭敬。想要这门关于公民身份的课程有所裨益,需要老师鼓励学生不要只是遵从权威。因此,比起其他课程,老师在这门课上比较谨慎,较少发表自己的看法,想办法在平等的气氛中进行讨论,不过早地结束讨论。正如该课程的一位任课老师所说:“允许学生感到困惑”,这一点很重要。

因为设计周全,而且有资金支持教师发展,布法罗课程取得成功。老师们下决心进行自我批评,仔细监督课程的发展,坚持以最高标准来要求专业知识和教学,这些也应该予以赞扬。该课程的拥护者知道针对该多

培养人性

元文化课程有很多批评,因此布法罗纽约州立大学的老师们在公众的巨大压力下要证明开设该课程是合理的。他们对校内以及社会上的公共关系予以审慎考虑,这部分地解释了他们成功的原因。他们对该课程进行宣传,在各种公众媒体上进行讨论,尤其对那些认为该课程有“意识形态色彩”的批评予以反驳。他们以令人信服的方式清晰地说明该课程与民主的公民身份之间的关系,使公众确信:这样做是为了公众理性,而不仅仅是为了对不同群体的身份予以肯定。这是一个公众关注的正当领域,跟其他同类院校相比,布法罗在这个问题上做得更多。

在加州珀玛纳(Pomona)的斯克里普斯学院(Scripps),新近设置了人文核心课程,虽然有所不同,但同样是有希望的基本核心课程。该校注册的学生约为700名,全部是女生;尽管该校跟克莱尔蒙特(Claremont)其他的院校有共同的课程,但是新生核心课程针对的是整个斯克里普斯学院的入学新生,只供他们选课。该课程取代了早前的西方文明课程,后者被认为太模糊,没有重点。该课程名为《文化、知识和表征》,研究欧洲启蒙的中心思想——政治思想、历史、哲学、文学、宗教以及某种程度上包括艺术和音乐等方面。来自人文学科所有科系的16位老师轮流上课,每一位老师领导一个讨论小组。学习完启蒙时期之后,研究社会各界针对启蒙的批评——包括前殖民地人民、女性主义者、非西方哲学界、西方后现代思潮等等。课程最后的部分是关于启蒙运动如何回应这些批评(我受邀给他们讲课,内容是女性主义者面对来自其他女性主义者针对自由主义的批评之时如何进行反驳,以及国际人权运动如何应对后殖民时期针对一些普遍问题的批评)。

学生们在该课程中兴奋活跃地展开辩论。该课程重点明确,强调跨文化方面的论辩,而不仅仅是事实的堆砌,通过系统地关注一些重要问题来介绍非西方文化,所有这些使得该课程成为入门课程的典范。其跨学科特色在讲课中得以很好地体现,在小组讨论中稍弱一些——据学生报

告,有些老师领导的讨论小组比其他小组在哲学文本和哲学问题上帮助更大一些。在这种协作式的教学中,第一年期间预计会有这种不均衡(该课程于1995—1996年开设),不能因此就否定该实验课程的价值。首先,该课程有其价值,因为它涉及的正是学生当今作为世界公民迫切要问的问题,涉及权利语言的普遍有效性,涉及如何恰当地回应受压迫者正当的要求。大学从一开始就成为围绕这些相关的紧迫问题进行论辩的所在(似乎要特别予以嘉奖的一点是对后现代主义没有最后定论,就好像它让启蒙思想黯然失色了:学生们只是积极辩论,赞同后现代主义的老师们则欢迎我对那些观点提出批判性的质疑)。

比起单纯设计一两门课程,在课程中包括世界公民这样的内容是一项大得多的任务。其目标可以(而且应该)在整体上渗透整个课程设置,因为多民族、少数派以及性别等视角对课程中很多方面的教学都有启发,包括美国历史、经济学、艺术史以及古希腊文学。在熟悉的课程中加入那些视角,这方面成功的范例数不胜数。有些是将基本入门课程重新进行设计。在新罕布什尔大学,由美国人文科学基金会资助开设了一门新的西方文明课程,以跨学科的方式聘请四名出色的年轻教师授课,他们主要担任该课程的教学,其背景分别是哲学、科学史、艺术史以及比较文学。给四位老师专门的时间并协助他们一起设计这门课,使之包括所有学科的视角,重点是古希腊罗马,同时把希腊在艺术、文学、科学和政治方面的成就跟同时期的中国作比较(科学史的专家研究领域是中国的科学,其他人在本学科的对比研究时得到支持)。因此,学生们从一开始就是以更广阔的视角来看待西方传统中熟悉的里程碑,例如,某种程度上说,通过跟中国对比来理解希腊科学的特点。由于得到该课程的支持和鼓励,最初的四名教师之一夏洛特·维特继续进行这项工作,不仅在亚里士多德的玄学方面学术成就超凡,而且针对理性论辩在女性主义批评中所起的作用而开展的讨论也值得赞赏。¹⁹

有的则将标准的学科课程进行重新设计。布朗大学关于道德问题的标准课程最近将其重点改为女性主义者对色情文学的批评以及跟言论自由有关的问题。这样,学生学会面对这些引起分歧的问题,而且可以一边了解这些问题的基本情况,一边学习哲学分析和辩论的基本技巧。本特利学院的克里施娜·马利克开设了一门非西方哲学课,重点是非暴力抵抗哲学。哈佛大学的阿玛蒂亚·森则开设了一门名为《饥饿和饥荒》的课程。学生学会思考饥饿跟性别之间的关系,以及饥饿跟世界上各个地区包括非洲、中国以及印度等国家的民主政治制度之间的关系,因而用一个新的观点来看待发展中国家的普遍话题。芝加哥大学的历史学家大卫·科恩(David Cohen)开设了一门关于战争犯罪的课程,把当今发生在波斯尼亚和卢旺达的事件跟很多文化中的历史事件相结合。其他一些话题要求全球性的视角,比如环境研究和气候学、世界人口以及宗教和种族暴力,这些问题越来越占据社会科学的中心舞台,并且越来越引起学生的兴趣。

这些综合性课程承认我们是一个完完全全具有多元性的世界之公民——我们的道德问题确实突出地包括女性设法躲避暴力,我们的历史确实包括复杂的国际史,既有非暴力也有战争,我们关于饥饿和农业的看法应该意识到女性挨饿的不公平现象以及发展中国家的特殊情况。依靠老师的学科专长优势,将多元性包括进来。与修读世界文明概论课程的学生相比,跟森学习印度饥荒的学生们可以了解到更多关于印度的重要知识,如果他们先前学过入门课程再来上森的课会获益更多。在思考饥饿问题的过程中,他们了解到宗教和经济的多元性,但是要重点突出并且通过严格仔细地分析具体问题才能使这个过程变得生动。不管其他哪些课程该得到鼓励,这些由专家讲授而且重点突出的课程应该着重予以鼓励。

但是,很多院校没有足够的师资来讲授这样的国际性课程,至少在入门级课程以上是如此。如果哪怕是入门级课程都需要将现有的师资进行

新的跨学科培训,就像布法罗课程那样,那么,要想开设包括世界公民视角的高级选修课,需要更多规划以及更多制度上的支持。圣劳伦斯大学最近设计的一个教师发展项目尤其具有想象力,是一个成功的示范。该项目名为《文化相遇:跨文化通识教育》,在其规划和实施中都体现世界公民的价值观。《文化相遇》这一课程包括入门级和更高水平的课程。但是重点是重新设计学科课程,着重让学生接触非西方文化。

圣劳伦斯是一所小规模的文科学院。相对来说,该校资金充足,可以吸引高素质的年轻教师。该校因其高素质的海外学习课程而颇为出名,而且该校有 33% 的学生确实先后在国外学习。该校的学生背景不一。70% 的学生受到经济资助,往往学业成绩较好,而剩下的 30% 则没有那么强的进取心。这种情况下,教师必需仔细考虑如何设计课程,使之可以唤醒学生对文化多元性进行独立的批判思考,并思考这个更为笼统的问题——价值观是否具有普遍性,是否跟文化有关系。自 1987 年起,该校就开始要求所有学生修读一门关于非西方或第三世界国家文化的课程;通过提倡严谨地基础性的质疑,《文化相遇》课程的目的是在上述领域予以有力的补充。

圣劳伦斯从安德鲁·梅隆基金会和促进中学后教育基金获得教师和课程资助,该课程就开始实施了。在最初阶段,来自不同科系的 17 位人文学科的老师获得资助,使得他们可以全年当中每周举办研讨会,讨论共同的阅读材料,最后每人在其学科领域单独设计出新课程。从一开始该课程就贯穿了三个决议。首先,以哲学为中心,所有参与者严肃讨论了文化相对主义方面的问题,以及跨文化方面的阅读材料。哲学系的格兰特·康韦尔和英语系的伊娃·斯托达德是该课程的两位主任,他们两人看法相同,认为课程用的材料应该强调人类需求和努力的普遍性,并且批判地看待文化相对主义。但是,他们并不希望将这种视角在整体上强加给该课程,他们希望以此为基础进行教师间的对话。

康韦尔和斯托达德的第二个决议是重点关注多元性的两个方面,选

择两种非西方文化,分别是印度和肯尼亚。他们决定从这两个具体的文化中探讨有关民族和宗教多元性、性别、种族和性行为等方面的问题。他们认为,如果用获得的资助举办教师研讨会并且花一年时间一起研究上述两国,还是有希望能够理解这两国的历史和传统,但是如果他们把网撒得更大一些,可能会一无所获。该课程的老师来自各个科系,如哲学、艺术史、人类学、英语、宗教研究、生物学、管理、地质学、经济学以及西班牙语。

该课程的第三个决议最令人吃惊。在为期一年的深入研讨之后,所有参与该课程的十位教师必须到他们研究的地区生活一个月,这样他们的教学才有第一手的信息,知道当地的普通老百姓如何生活。由于得到资助,有足够的资金开展这项活动,最后证明这对整个课程至关重要。在两次访问中,课程成员每次都作公开记录,彼此交换看法使之完善。显然,这种体验使他们深入了解女性割礼和人口控制这样有争议的问题,单从阅读材料不容易得到这样的见识。而且还使抽象的阅读材料变得生动,让老师们觉得至少有那么一段短暂的时间里他们真正置身于所研究的外国文化之中。

回到圣劳伦斯后,老师们设计出反映各自学科专长的课程。生物学的大卫·霍尔农(David Hornung)和地质学的凯瑟琳·施雷迪(Catherine Shrady)开了一个题为《治疗的跨文化视角》的讲座,将西方医疗传统跟伊斯兰、印度以及传统的非洲做法相比较。经济学教授罗伯特·布卢伊持(Robert Blewett)则开了一门《非洲经济体》的课程,将几个非洲国家的经济制度跟北美相比较,重点关注文化差异对经济结构的影响。布卢伊持写道:“学生将不仅了解到非洲社会经济关系的多元性和复杂性,而且会加深对本国社会经济的了解。”身为主任之一的伊娃·斯托达德所教的是一门有关女性身体的纪律和管理方面的比较课程,研究的范围包括女性割礼、罩面纱、整容、节食以及锻炼等。所有这些都具有同等的重要性,这绝不是天真的假设——确实,该课程的目的之一是让学生

能作出越来越精炼的评价。斯托达德的教学得益于她亲自到该地区跟女同胞长时间进行深入的讨论；因此，关于该社会内部如何看待这些问题，她的描述是有根据的。鼓励学生在写作中严谨地分析文化相对主义的问题。

同时，课程组老师要求修读《文化相遇》入门和高级课程的学生必须掌握一门外语。如果可能的话，他们必须在大三的时候去国外生活和学习。出国学习的学生中三分之二去欧洲，剩下的三分之一去哥斯达黎加、肯尼亚、印度和日本。并非所有活动都跟《文化相遇》课程的知识有关。但是，即便是接触不相关的欧洲文化及其语言也有助于实现该课程的目的，因为掌握一门外语并熟知外国文化是世界公民必需的重要能力，从中培养的理解能力有助于进一步了解其他更偏远的文化。

该门《文化相遇》课程涉及了人文多元性的多个领域，教学认真，堪称典范。通过精心设计，该课程不仅涵盖某种外国文化，而且包括性别、族裔和宗教多元性以及性行为等多方面的相关问题，将美国多元性方面的问题与全球文化多元性作比较。该课程的跨学科特色确保了看待这些问题的视角相互联系，包括多元文化教学中经常使用的文学研究和人类学的视角，而且还包括经济学、生物学、哲学以及外语教学等方面的视角。就教师而言，该课程注重强化培训和对话，并要求教师亲自进行文化体验，这使得该课程跟其他同类课程有所不同，而且该课程也注重相对主义和普遍性的基本哲学问题，这也是它的不同之处。就学生而言，要学习一门外语，而且可能的话，要访问一种外国文化，这样的要求使这门《相遇》课程显得严肃而且持续时间延长；同时，在课堂上对文化和价值观的基本问题进行批判地讨论，这确保了这种相遇以苏格拉底式的探寻精神来进行而不仅仅是旅游，而且，会促使学生在探索另一种文化的过程中对自身文化的信念和做法进行辩证地反思。

康韦尔和斯托达德写道，比起“多元文化主义”和“多元性”这样的术语，他们更喜欢“跨文化主义”，因为前面的那两个词跟相对主义和身份政

培养人性

治联系在一起,让人觉得其教学法“受局限,对差异不加批判地认同和赞赏,就好像所有文化的做法在道德上都是不偏不倚的或是正当的”。²⁰相反,“跨文化主义”的言外之意是在他们心中进行有比较的探寻,他们认为这种探寻尤其应该包括承认各种文化间共同的人类需要和文化内部的不一致以及批判性对话。他们认为,身份认同政治宣称:只有某个特定群体的成员才能理解该群体的视角,跨文化主义者有理由对此予以反对。事实上,可以有很多不同方式来理解,身为该群体的一员既非充分条件也非必要条件。意识到差异往往会增进知识。

《文化相遇》课程在圣劳伦斯之外也有影响。该课程的成功使得很多学院和大学纷纷效仿,包括北亚利桑那大学、塔尔萨大学(Tulsa)、陶森州立大学(Towson)、科尔盖特大学(Colgate)、曼特圣玛丽大学(Mount St. Mary's College)以及鲍灵格林州立大学(Bowling Green)。1995年举办的一场全国性会议将这场运动的很多参与者召集到一起,以便成立一个协会,讨论各自的经历和教学法。需要好好思考的是:针对规模较小而资金充足的院校设计的课程如何在学生人数众多而资源又不足的院校开展。

与此同时,圣劳伦斯的该课程于1995年从克里斯蒂安·约翰逊奋进基金会(Christian Johnson Endeavor Foundation)获得一笔较大的资助,用以支持进一步发展《跨文化研究》方面的课程。在四年时间里,课程组成员将着重四个方面主题的跨学科研究:跨境文化传播;性别和文化;对发展的质疑:公正和环境;以及跨文化健康。为了将拉丁美洲包括进来,课程组成员于1996年夏天在加勒比海地区进行研究。组员们对新任务感到十分兴奋,斯托达德高兴地形容他们是“病态的工作狂”。

该《文化相遇》课程将我们带回到斯多葛学派提出的问题。该课程的设计者坚决反对将“多元文化主义”看作身份认同政治,留给学生的印象是一个推销各种文化的市场,每一种文化都维护自己的诉求。他们坚持

认为,要让学生知道想象力能跨越文化的界限,跨文化理解的基础是认识到:在那些让我们产生分歧的差异之中,存在着某些人类共同的需求和目标,这方面的教学十分重要。正像古希腊传统那样,从希罗多德开始,斯多葛学派建议接触其他文化是反省生活中的重要组成部分。如同那种传统,他们相信,当我们搜寻全世界人类生活的优点时,教育必须提高人们的能力,对自身生活中不够好的部分予以质疑。

成为一位世界公民往往是一件让人觉得孤单的事情。事实上,它是一种自我放逐——不再对确实的事情感到理所当然,对于周围的人与自己有相同的看法和情感也不再觉得自己很合群。在马可·奥勒留的著作中(正如美国的爱默生和梭罗这样的追随者所写的那样),人们有时候会觉得无比的孤单,就好像离开了习惯和惯例的支持,并且决定除了道德推理不再相信任何权威,结果让生活失去了某种温暖和安全感。如果我们从小就热爱并信任自己的父母,很容易就会想按同样的方式重新构建公民身份,而一位理想化的民族或首领形象则成为代理家长来替代我们思考。我们教育者要做的是让学生看到:愿意接受全世界的生活有多美好,多有意思;让学生明白:比起仅仅给人鼓掌,敢于质疑的公民身份更有乐趣;比起一味追求表面的陈规旧式,研究人性的多元性和复杂性更有意思;比起一味遵从权威,进行质疑和自我管理的生活中有更真诚的热爱和友谊。我们最好能向学生展示这些,否则本国和全世界未来的民主前景黯淡。

(来源:《培养人性 从古典学角度为通识教育改革辩护》(美)玛莎·纳斯鲍姆著;李艳译,生活·读书·新知三联书店,2013.4)