



DEUTSCHE-KULTUR-REIHE

德国文化丛书

# 什么是教育

雅斯贝尔斯著 邹进译

生活·读书·新知三联书店

Unter Mitwirkung von Dr. Arnold Sprenger

(Mitherausgeber)

特邀主编 孙志文

责任编辑：倪 乐

封面设计：罗 洪

Karl Jaspers

Was ist Erziehung?

R. Piper & Co. Verlag

München/Zürich 1977

德国文化丛书

什么是教育

SHENME SHI JIAOYU

〔德〕雅斯贝尔斯著

郇 进 译

生活·读书·新知三联书店出版发行

北京朝阳门内大街166号

新华书店经销

北京双桥印刷厂印刷

787×1092毫米32开本 5.875印张 113,000字

1991年3月第1版 1991年3月北京第1次印刷

印数 0,001—5,000

定价：3.25元

ISBN7-108-00401-1/B·95

## 《德国文化丛书》前言

自从耶稣会传教士开始把中国文化介绍到西方，欧洲人便不断地为中国人及其文化所吸引。此后对中国事物的接受逐渐加强，就德国说，这一过程可以分四个主要阶段来说。

第一次热潮是由欣赏中国哲学、伦理、艺术、文学和政治的耶稣会会士的充满激情的报告掀起的。兴趣各异、学科不同的人们，例如奥皮茨托马西乌斯、莱布尼茨、沃尔弗、勃兰登堡—普鲁士的腓特烈一世、腓特烈大帝，及其他许多人，从他们掌握的远东文化中吸取了丰富的灵感，而以前人们对它知之甚少。莱布尼茨与在中国的耶稣会会士通信，由是对中国哲学产生了浓厚的兴趣，成为中国文明直言不讳的赞赏者。早在1936年，勃兰登堡—普鲁士就采用了中国的文官制度。中国文学艺术的主题也开始影响这个时期德国洛可可风格的作品。

第二次浪潮产生于18世纪后期和19世纪初，主要影响文学界。不但影响启蒙浪潮中的评论家和作家，还影响浪漫主义的评论家和作家。其中，维兰德、赫尔德、歌德、席勒、诺瓦利斯意识到他们自己的世界观接近中国人的思

想感情，尤其是中国人对自然的爱。歌德、席勒和其他启蒙运动时期的诗人接过了中国的思想和文艺作品主题，便将它们融进了德国文学。而浪漫主义诗人觉得中国人的自然观（自然神秘主义）和他们相似。

虽然歌德只是通过翻译作品——主要译自法语和英语——来接近中国文学，但他却非常了解中国文学的三种类型。他多次尝试意译中国诗。他是第一位欣赏中国小说的德国作家。在拿破仑一世战乱时期，他忙于写作《西东合集》，在这部著作中指出欧洲危机的解决办法也许来自东方。

歌德转向东方一百年之后，另一次强劲的中国热潮激动了德国的某些知识分子圈子。这起因于两国间许多政治、文化、经济和贸易联系，德国汉学家的著作——他们为更好更全面地了解中国文化史准备了条件（例如，通过严肃的译著、比较研究）；还起因于第一次世界大战带来的沮丧和绝望等因素。然而，这次新东方热的主要原因是，年轻一代因现代技术社会的堕落感到幻灭。他们阅读了斯宾诺莎、叔本华和尼采的著作，渴望和平、安宁、真正的人道，要求加强他们的精神生活。他们希望在远东的，特别是中国的哲学和文学中寻求这些生活理想——一次彻底的精神体验。道—佛世界观和中世纪的神秘主义都吸引了年轻的一代。第一次世界大战前后的表现主义作家（例如，德布林、克拉邦德、里尔克、埃伦施泰因、布莱希特）在受苦的人民中，在诸如老子、佛陀，甚至李白等人中寻求自

我。他们的许多作品都显示了社会的倾向。

这个时期最著名的作家是德布林、布莱希特和海塞。不过，更多的作家是通过把中国人的主题用于他们自己的文学作品，或通过意译中国文学作品来显示他们对中国世界观的热情。作家克拉邦德、霍尔茨、贝特格、戴默尔、比尔鲍姆都以这类文学活动著名。

本世纪70年代末中国向西方开放，德国重新掀起一个相当独特的中国热浪潮。以前只是社会某些圈子接近中国人及其文化，而现在一般德国人也认识并欣赏中国人及其文化。旅游中国的业务惊人上升，官方和民间的交往加强，学习汉学的德国学生迅速增加，德国大学和科学研究院欢迎持续增加的中国学生和学者，大量的文化、教育和技术交流项目，许多双边的教育、文化和科学任务，合资企业，以及最后但并非不重要的，在德国的大量专题讨论会、展览、艺术表演，琳琅满目的出版物，中国语言中心和中国贸易和信息中心。这些都表现出富有成果的中国热。

如果我们说在十年多点的时间中国已经抓住了许多德国人的心，并非言过其实。如果要问这个现象的原因，我们首先想到的也许是歌德已意识到的，而且对本世纪初的年轻作家意义重大的精神联系。我们也可以提到中国和德国在本世纪经历了类似的不安定并有许多共同点这一事实。然后，我们必须考虑这一事实：由于两国有着悠久的文化传统，在现代化的进程中它们都面临了并仍面临着严重的问题。

中国要现代化的决定是不可逆转的。德国作为一个欧洲国家，分享这个大陆的文化遗产和现代发展。因此它能把西方文化的重要方面传给中国，尤其是那些和现代化现象过去有过关系，现在仍有关系的方面。但在我们谈现代化问题时，重要的问题是什么呢？

现代化创造一种主要由科学技术思想支配的生活方式。它是一个国家物资集结的强有力工具。由于现代化，我们的境况看来比过去任何时候都好。但是，在目前形势下，我们并不十分安然自得。大量的问题看来已隐隐出现在地平线上。我们终于成功地摆脱自然的束缚，但却感到被隔离。关于自然和自身我们有十分丰富的知识，却并不真正知道所有这一切的意义和如何好好地利用它。我们享有思考的极大自由和名目繁多的思想与见解，但今日谁能指出我们生活的实质？谁能告诉我们什么是真正重要的。

此外，作为有责任感的当代人，我们必须思考这个事实：科学技术成就已把我们和这个星球带入前途暗淡、危机四伏的境地。而许多危机威胁地球文明的继续存在，也许还威胁地球自身的生命。其中，人口迅猛增长、自然资源急速耗尽、核战争对我们的明显危害，以及我们重医药社会的遗传退化将不可避免地导致人类自我毁灭，如果我们未能解决这些问题；或由于解决这些问题所需要的自由日益受到控制而衰竭，将导致一种心智活动停滞的状态。现代人对自身所处的危急形势进行严肃反省，将使我们得出结论：谋求新的精神境界是当代一切有责任感的人首要

的任务。

所有这些，我想也正是正在谋求现代化的中国读者所切望了解的。

这套丛书试图通过选择当代各学科的知识来回答头等重要的问题。在这套丛书中，哲学家、科学家和宗教思想家试图写出他们领域的新发现的含义，以进一步精练和重塑长期发展而成的、蕴含在文学、宗教、哲学和科学传统中的文化智慧。他们这样做不仅仅为了沟通人文传统和现代科学发现，还为了给人类生存的根本问题提供较好的答案。任何使人们意识到这些困难并引起个别讨论的企图，都一定会受到一个决心解决它的问题——不管问题会有多严重——的民族的欢迎。问题在没有觉察之前是不大会被人了解和解决的。这套丛书力图不仅仅提出现代的问题。它还希望通过提供著名德国专家学者的观点、意见和建议，来为解决这个国家的问题出力。而为了了解德国文化的渊源，我们也将提供一些历史悠久的德国文化名著的译本。

这套丛书介绍自然科学、社会科学、艺术、文学、哲学、宗教、交叉学科研究等领域著名德国作家的见解。着力于选择那些适合于受过教育的非专业人士的，有关各个领域的目标、可能性、范围和局限、基础和先决条件、前途、内在的危险、方法问题的材料。这些作家是他们领域的权威，博学明智。他们试图指出他们学科的新发现是如何与邻近的领域，特别是与当代人类社会相关。

如上所述。这些材料都由各个领域公认的权威写成，但它们是以一种非技术的方式描述的，就是说，它们的描述方式使任何受过教育和有兴趣的现代人都能明白并乐于阅读它们。因此，这套丛书不仅为研究院、大学和学校的教授、教师和学生，也为社会各界有责任感的人士，尤其为商业、工业和政府机构中居领导地位的人士提供极好的阅读材料。

我们深知我们这一事业仅仅是个开始，微不足道，但总算有了开始。



# 目 录

|      |                    |     |
|------|--------------------|-----|
| 第一章  | 人类必需的文化环境 .....    | 1   |
| 第二章  | 教育的基本类型 .....      | 7   |
| 第三章  | 直接传达与间接传达 .....    | 17  |
| 第四章  | 教育——受计划限制的事件 ..... | 22  |
| 第五章  | 教育的过去、现在与未来 .....  | 37  |
| 第六章  | 依靠全体的教育 .....      | 42  |
| 第七章  | 教育的意义和任务 .....     | 49  |
| 第八章  | 可能性与教育的界限 .....    | 63  |
| 第九章  | 教育的必要性 .....       | 66  |
| 第十章  | 作为教育源泉的真正权威 .....  | 70  |
| 第十一章 | 教育与语言 .....        | 84  |
| 第十二章 | 教育与文化 .....        | 88  |
| 第十三章 | 陶冶过程 .....         | 97  |
| 第十四章 | 陶冶的科学性 .....       | 112 |
| 第十五章 | 大众的教育 .....        | 121 |
| 第十六章 | 对陶冶的批判 .....       | 126 |
| 第十七章 | 教育与传承 .....        | 134 |
| 第十八章 | 大学的观念 .....        | 139 |
| 第十九章 | 大学的任务 .....        | 149 |

# 第一章 人类必需的文化环境

教育者不能无视学生的现实处境和精神状况，而认为自己比学生优越，对学生耳提面命，不能与学生平等相待，更不能向学生敞开自己的心扉。这样的教育者所制定的教学计划，必然会以我为中心。在人的存在和生成中（以人的年龄、教养与素质差别区分），教育环境不可或缺，因为这种环境能影响一个人一生的价值定向和爱的方式的生成，然而现行教育本身却越来越缺乏爱心，以至于不是以爱的活动——而是以机械的、冷冰冰的、僵死的方式去从事教育工作。爱的理解是师生双方价值升华的一个因素，但实现它的途径如今似乎已不是教育，因为现行教育的运用恰恰阻碍了爱的交流。因此，如何使教育的文化功能和对灵魂的铸造功能融合起来，成为人们对人的教育反思的本源所在。

青年学生感到生活是严峻的，这是因为对他来说，现在比将来更具有决定性的意义，他还具有可塑性和发展的充分可能性。他已清楚地意识到要成为完整的人全在于自身的不懈努力和对自身的不断超越，并取决于日常生活的指向、生命的每一瞬间和来自灵魂的每一冲动。毋庸置疑，年

经人都希望受教育、能从师获益、能进行自我教育，并与人格平等的求知识获智慧的人进行富于爱心的交流。

## 一、训练与交往的区别

人在自我的生成上有几种需要尽其全部人性去冲破的阻力：首先，绝对的阻力是每个人在本质上的不可改变性，而只是在外观上有所变化；其次是内在的可塑性；第三重阻力则是人的原初自我存在(ursprüngliches Selbstsein)。与这三重阻力相对应，存在着三种不同的教育方法：第一种是训练，它与训练动物相似；第二种是教育和纪律；第三种是存在之交流(existentielle Kommunikation)。每个人在自身中都要与这三重阻力相遇，都须经过自我训练、自我教育、与自我进行敞亮交往的过程。如果要与他人交往，那么，在第一种方法(训练)中，人就成为纯粹的客体；在第二种方法(教育)中，人便处在相对开放的交往中，更确切地说，是在有计划的教育环境中；在第三种方法(存在交往)中，人将自己与他人的命运相连、处于一种身心敞放、相互完全平等的关系中。因此，训练是一种心灵隔离的活动，教育则是人与人精神相契合，文化得以传递的活动。而人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮，这种我与你的关系是人类历史文化的核心。可以说，任何中断这种我和你的对话关系，均使人类萎缩。如果存在的交往成为现实的话，人就能通

过教育既理解他人和历史，也理解自己和现实，就不会成为别人意志的工具。

## 二、教育与照料、控制的区别

人类认识世界和认识自己有几种不同的方式。

(一)照料和培育 (Pflegen und Züchten)，人们为了寻求生命的答案，总是通过各种实践去不断地变换身心自由释然的游戏，这种不断超越以求更新的活动可以说是倾听生命律动的行为。园丁的经验、知识和感觉是无法计算的，这些知识和感觉是从长期的经验中积累起来，并在人的生命活动中扮演着重要角色。但如果这种“经验”中的倾向在现代世界里已接近沦为机械的“做”，那么，这将意味着生命体将会萎缩、无节制、变得晦暗不明和无知粗俗。

(二)所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动（尤其是老一代对年轻一代），包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范、并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。因此教育的原则，是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基，而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识（当然，作为教育基础的能力、语言、记忆内容除外）。真正的教育绝不容许死记硬背，也从不奢望每个人都成为有真知灼见、深谋远虑的思想家。教育的过

程是让受教育者在实践中自我练习、自我学习和成长,而实践的特性是自由游戏和不断尝试。这样,手工课以劳作方式发展学生的灵巧性;体育课则以学生身体素质的锻炼,以及身体的健美来表现自我生命。哲理课发展思想和精神的敏锐和透明,培养说话的清晰和简明、表达的严格与简洁、把握事物的形式、特征,以及了解思想论争双方的焦点所在,以及如何运“思”而使问题得以澄清。通过接触伟大作品而对人类本真精神内涵进行把握(伟大作品包括:荷马史诗、圣经、希腊悲剧家的作品、莎士比亚和歌德的作品)、而历史课的教学则是发展学生对古代文化的虔敬爱戴之心,启发他们为了人类更高的目标而奋斗,并形成对现实批判的清醒历史观。自然科学课的开设,则是掌握自然科学认识的基本方法论(包括形态学、数学观和实验)。

在我看来,全部教育的关键在于选择完美的教育内容和尽可能使学生之“思”不误入歧路,而是导向事物的本源。教育活动关注的是,人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现,以及人的内部灵性与可能性如何充分生成,质言之,教育是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆集。通过教育使具有天资的人,自己选择决定成为什么样的人以及自己把握安身立命之根。谁要是把自己单纯地局限于学习和认知上,即便他的学习能力非常强,那他的灵魂也是匮乏而不健全的。如果人要想从感性生活转入精神生活,那他就必须学习和获知,但就爱智慧和寻找精神之根而言,所有的学习和知识对他来说却是次要的。教育只能是强迫学

习这种观点，常常占据统治地位，因为人们相信，受教育者当时获得他并不理解的知识，但终有一天他会理解这些知识，并将它赋予灵性之中，逐渐接近循迹于知识背后的精义，就如人们初读路德的宗教小册子时，并不理解其深意所在，然而久而久之，耳濡目染，心向神牵，不知不觉地转化为信仰内容。但这种对强迫的盲目信任是一种自欺欺人的说法。只有导向教育的自我强迫，才会对教育产生效用，而其它所有外在强迫都不具有教育作用，相反，对学生精神害处极大，最终会将学生引向对有用性世俗的追求。在学习中，只有被灵魂所接受的东西才会成为精神瑰宝，而其它含混晦暗的东西则根本不能进入灵魂中而被理解。然而，也要注意另一种错误观点，就是过分强调精神性，而无视学生的体验性，认为人通过人的历史而显示其存在意义，并仅仅在著作、书本和学校中成长起来。

（三）控制是针对自然与人而言的，其方法是主客体在完全疏离的情况下，将我（主体）的意志强加于他人身上。

控制与创造迥然有别，与生产也大相径庭。控制是双方

间通过教育而平等交流就是驱逐愚昧和塑造人格的最有利的形式。

爱与交流的行为是人的天性中的重要一维。与人的爱的天性相对的是怯懦，然而怯懦恰恰会助长别人对自己的控制，人的良知和在良心规则之下的爱与交流是逐步减少怯懦的重要途径。

人们应警惕最极端的倾向，即控制变成了人对人行为的约束而使教育的爱落空。

## 第二章 教育的基本类型

### 一、经院式教育、师徒式教育、 苏格拉底式教育

如果我们不考虑社会和历史背景,仅就教育本身而言,我们可以归纳为以下三种教育的基本类型。

(一)经院式教育:这种教育仅仅限于“传授”知识,教师只是照本宣科,而自己毫无创新精神。教材已形成一套固定的体系。人们崇拜权威作家及其书籍。教师本人无足轻重,只是一个代理人而已,可以任意替换。教材内容已成为固定的型式。在中古时期,教师采用听写和讲解的方式教学。听写的方式现已不再采用,因为可以由书本取代。但是听写的意义还是保留下来。人们把自己的思想归属于一个可以栖身其中的观念体系,而泯灭自己鲜活的个性。因为知识已经固定了,所以学生总是抱着这样一种想法:到学校去就是学习固定的知识,学会一些现成的结论和答案,“将白纸黑字的书本——明白无误的东西带回家即可”。这种经院式教育的根深蒂固的基础就是理性传统。



(二)师徒式教育：这种教育的特色是完全以教师为中心，具有个人色彩的传统。学生对教师的尊敬和爱戴带有绝对服从的特点。这种从属的距离，不只是程度上的、代沟之间的差别，而是本质上的。教师的权威具有神奇的力量，这种力量满足了人类不愿自己负责而愿依附别人的需要，并使人归属一个团体来减轻从属性、提高其自我意识，达到自己力所不能及的严格教育。

(三)苏格拉底式的教育：从教育的意义上看，教师和学生处于一个平等地位。教学双方均可自由地思索，没有固定的教学方式，只有通过无止境的追问而感到自己对绝对真理竟一无所知。因此，教师激发学生对探索求知的责任感，并加强这种责任感。这是苏格拉底的“催产式”的教育原则。也就是说唤醒学生的潜在力，促使学生从内部产生一种自动的力量，而不是从外部施加压力。这不是发挥学生凭偶然机会和一时的经验所表现出来的特殊才能，而是使学生在探索中寻求自我的永无止境的过程。苏格拉底式的教师一贯反对作学生的最大供求者；教师要把学生的注意力从教师身上转移到学生的自身，而教师本人则退居暗示的地位。师生之间只存在善意的论战关系，而没有屈从依赖关系。教师有自知之明，并要求学生分清上帝和世人。

这三种教育类型都需要学生具有对绝对真理和寻求真理的引路人——教师的敬畏之心。这种敬畏心情在传统的经院式教育中达到了登峰造极的地步，经院式教育传统即使在目前等级制度中也是根深蒂固的；在师徒式教育中学

生的敬畏心情表现在师傅个人身上；在苏格拉底式教育中学生的敬畏心情表现在精神的无限性上，在这无限的精神内，每个人要负起超越自身存在的责任。

## 二、教育家苏格拉底

直到克尔凯郭尔 (Kiergaard)<sup>①</sup> 才发现苏格拉底教育思想的本源以及在现代世界里苏格拉底最深刻的意义所在。苏格拉底的教育思考，包括反讽(刺激学生感到离真理甚远)、催产术(通过问答逐渐使真理显明)，以及探索发掘真理，而非传递真理。

如果一个人真正体会到了苏格拉底的教育思想，就会影响他的基本思维方式。

当今世界的不合理现象，不论是民主政体、贵族政体或是专制政体，都无法通过重大的政治行为来消除。每一种社会改善的先决条件要求每个人都要受教育，以便能自我教育。教师要唤醒人的潜在的本质，逐渐自我认识知识，探索道德。一个正直的人，他同时就会是一个正直的公民。

由于每个人天生有发展的机会，苏格拉底总是将别人和自己置于人格平等的地位。他不喜欢门徒制度，因此他

---

<sup>①</sup> 十九世纪丹麦著名的宗教哲学家，存在主义哲学的创始人。克尔凯郭尔以对成体系的理性哲学的批判，尤其是对黑格尔主义的批判而著称于世。——译者注

甚至借自我嘲讽来遮掩他本身的优点。

苏格拉底从不给学生现成的答案，而让学生自己通过探索去做结论。他让那些自以为是的人意识到自己的无知，并让他发现真知，因此人们从内心深处得到那些自以为还不知道，实际上都早已具有的知识。因此可以说：知识必须自我认识，自我认识只能被唤醒，而不象转让货物。一个人一旦有了自我认识，就会重新记忆起仿佛很久以前曾经知道的东西。

苏格拉底最大的特点也是值得我们深思的，他对错误的东西进行毫不留情地批驳，而严以律己，以身作则。即使

---

### 三、对话是探索真理与自我认识的途径

对话：苏格拉底的对话是他生活中的基本事实：他经常和手工艺匠、政治家、艺术家、智者与艺妓讨论，他象许多雅典人一样，将生命消磨在街头、集市、运动健身房和餐宴上，这是一种与每一个人对话的生活，但这种对话对雅典人来说则是极其新鲜而不寻常的：一种在灵魂深处激动、不安和压抑的对话。如果说对话是自由不羁的雅典人的生活方式，那么现在作为苏格拉底哲学的推理方式则有所不同了。因此，只有通过人与人的交往，只有了解事务的本性，才能获得真理。为了追求真理，苏格拉底需要群众，而且他确信群众也同样需要他，尤其是青少年，因此苏格拉底决心献身于青少年的教育事业。

苏格拉底主张教育不是知者随便带动无知者，而是使师生共同寻求真理。这样师生可以互相帮助，互相促进。师生在似是而非的自我理解中寻找难题，在错综复杂的困惑中被迫去自我思考，教师指出寻求答案的方法，提出一连串的问题，而且不回避答疑。当基本知识清楚于胸之后，真理就清晰显现出来，而成为维系群众精神信仰和安身立命的纽带和本源。苏格拉底死后兴起的对话式的散文创作，就是依据这一道理，而柏拉图就是这类创作的导师。

在一筹莫展的“思”的痛苦中，会产生自己独立的判断

力，在米诺篇（柏拉图的《对话录》）中有这样一个例子：有一个奴隶，最初他对一道数学题有绝对把握，经过反复提问质询以后，他陷入了进退维谷的窘境，从而猛醒自己的可笑和无知，经进一步的追问，他顿然感悟从而获得了正确的答案。根据这一实例，用对话的形式可以辩明真理。两位对话者并不知道真理在哪里，其实真理却已经在那里，两位对话者绕着真理转，并被真理所引导。

对话便是真理的敞亮和思想本身的实现。对话以人及环境为内容，在对话中，可以发现所思之物的逻辑及存在的意义。

#### 四、反讽与间接传达

反讽与游戏：如果苏格拉底式的反讽是由直接方式表现出来，反讽就是多余的了。为了能适当感受反讽中的言外之意，除了理性思维的训练，培养哲学敏感性也是必要的。在反讽的多样性中，迷惑和真理相互交错，具有多种意义，使人陷入不断的误解之中，而只让真正能够了解的人认识真理。在这一点上，柏拉图的本意似乎是：那些没有能力了解真理的人，就让他们误解罢。有时候在反讽的谈谐中，似乎隐藏着一股激情。这里，在传达中理性不能达到之处，便不能强求以理性的推演去获得正确的理解。反讽的深层意义是对本然真理的关切，而且，它使我们避开歪曲真理的

错误,这种对真理的歪曲往往是以具体知识、作品或形象的形式出现,在堂而皇之的为真理作证中遮蔽了真理,人们若把那些外表漂亮的伪真理当作绝对真理,那就大错特错了。

哲学式的反讽表述了对真理本源的向往。面对着纷繁复杂的多义现象,理性阐释的单维性已显得苍白无力,反讽却能够通过去伪存真,找到真理之所在,但它不用直说的方式,而是通过感领唤醒来达到。哲学式的反讽是对隐藏不露的真理的暗示,但虚无主义的反讽则是油嘴滑舌和毫无意义的。有意义的反讽希望在众多复杂的现象中引出不可言说的实情真相,相反,无意义的反讽则会被错综复杂的现象卷入深不可测的虚无。哲学式的反讽将一孔之见视为拥有真理的作法看作大忌,因为,轻而易举获得的绝非真理,而是对真理的误解,甚至是谬误。

上述的一切都可在柏拉图的对话录中找到。在这里我们把反讽分为三个阶段来界定。首先,苏格拉底在对话中使用反讽,是使一切蒙昧均清晰陈列于目睫之前,反讽使苏格拉底获得透明性。于是,他可以使人循入绝途而终于醒悟,或攻击别人明显的错误言论以求其自省。第二阶段是苏格拉底所采取的反讽的基本立场(态度),即让人对自己的无知(而自以为知之甚多)有所认识。在第三阶段,柏拉图制造出一种动摇别人根本信念的整体氛围,在这种氛围中,反讽所表示出的一切现成物都成为模棱两可的,也只有在这两个极点之间,在纯然反潮的氛围中,存在的质(核心)才会出场。凡不能通过反讽以使思达到破伪呈真的境界,

就不是真正的思。思之光投射到存在的本源之处。哲学为解蔽而言说才有其存在的价值。这种哲学是严肃的，但不是自以为拥有真理的教条主义者那种道貌岸然的严肃，也不是虚无主义者那种令人生厌的严肃，而是自称为乐观自信的富于探索精神的严肃。

## 五、作为顿悟艺术的教育

所谓顿悟，是与人的理智相关的一个概念。它并不呈现为别人的给予、或目所能及之类感官层次。相反，是灵魂的眼睛抽身返回自身之内，内在地透视自己的灵肉，知识也必须随着整个灵魂围绕着存在领域转动。因此教育就是引导“回头”即顿悟的艺术。由于教育的这一神圣本源，因此在其藏而不露的力量中一向存在着精神体认的财富，但教育只有经由顿悟才能达到对整个人生的拯救，否则这种财富将失去效用。

## 六、教育即生成

生成来源于历史的积聚和自身不断重复努力。人的生成似乎是于不知不觉的无意识之中达到的，但这无意识曾是在困境中以清醒意识从事某事的结果。我们生活在形成

习惯的过去之中，不断形成和打破习惯是我们此在生成的坚实基础，没有习惯为底蕴，我们精神的每一进步将是不可能的。当下无意识的思想关联承接着有意识的思想，习俗便是德行的承担者。生成的静态形式即习惯，动态形式即超越。习惯具有两种可能性：

一种可能性是：习惯作为基础服务于我们，其内容随时被我们所把握，同时，习惯的内涵还是我们赖以生活基础的



却要求保护这些形式，以防止他们被破坏。轻松自如而理所当然地沿袭作为第二自然的习惯形式，是一个社会历史基础的基音和可靠地团结合作的基调。生成就是习惯的不断形成与不断更新，这是一个人秉诚自持的重要过程，而放任自流就是堕落。因此形式即形式、纪律就是纪律，即使它们表面上有杂质，但仍然是发挥着作用的权威条件。

## 第三章 直接传达与间接传达

### 一、现行知识与原初知识的可教性差别

如果将知识分类,则可分为现行知识与原初知识,原初知识赋予现行知识以本义,但这两种知识方式的<sup>①</sup>可教性与传递性却不相同。数学、天文学及医学知识的内容与熟练的技巧都可以以简单的、直接的方式传递给学生。但是,关涉人的存在本源和根本处境的哲学却无法传递。因为诸如:真理是什么?真理的正确性又在何处?可传授的知识与全部生命之意义从何而来,又将到何处去?这一切是人设定的标准么?怎样才能是可传达和可教的呢?等等一系列问题,要想加以回答,实在是绝非易事。

知识的真理,允许对象在其可表述性和可定义性中开辟道路,却不许对象作为知识的最终形式出现,并且这种真理将被提到下述问题之前:即真理是否可能变成语言?真理不能逃脱“空洞无物”而进入不可言说吗?假如真理摆

脱了所有的间接性，那就不再成其为真理。但反过来说，如果真理抽掉了直接传承，那剩下的只有转弯抹角的间接传达了。柏拉图把怎样才能使真理自身完善的问题作为哲学探讨的基本问题，但他自己最终也没有对此作出解答。理论的判断力既不能认识也不能解答真理。真理问题作为一个终极价值问题首先被柏拉图推向极端而苦恼着历代哲人，一部文化史在某种意义上成为对真理不断追问的历史。

## 二、书面传达与交往

柏拉图在第七封信中就真理传达问题提出自己的看法：“怎样接触学习的对象呢？事实上，语言不可能把握对象，而是要经过长时间与对象进行科学的交往，并在相应的生活团体中，真理才突然出现在灵魂中，犹如一盏被跳起来的火星点燃的油灯，然后再靠自己供给燃料。”对不能说与不可说的东西，在对话中只能是间接传达出来，但是在毫不保留的对话方式中，这种方式在团体中时常发生，真理会一刹那在人群中突然亮起来，但这只能在生活交往中出现。

因此，柏拉图对文字传达评价不高，因为文字恰恰不能传达出真理在相互思想的现实交往中于一瞬间突然亮相的事实。

本真的传达仅仅存在于人与人之间，这种传达并不向所有的人敞开，而是选择那些具有敏感气质的人作为传达者。柏拉图的理念论对此曾作了入木三分的论述，认为天才的人能够自助，能理智地把握自己何时应该慷慨陈词，何时又应保持沉默。这样的人才能承担传播真理种子的任务，而这一重任不是书籍传达的功能所能取代的。

柏拉图如同诗人一样，将思想的表达和情感的表达看作同样重要。但哲学式的对话并不被理解为审美的距离，而是讲授自我实现严峻性的切身体验。因为在思想的哲学构造中，“对话”便是真理的间接传达。

对话的唯一目标便是对真理的本然之思。其过程首先是解放被理性限定的、但有着无限发展的和终极状况的自明性，然后是对纯理智判断力的怀疑；最后则是通过构造完备的高层次智慧所把握的绝对真实，以整个身心去体认和接受真理的内核和指引。

柏拉图的对话通过反映对话者双方论辩的成功与失败，并指出成功的条件以及对所有时代都相适应的令人满意的形式。这样，柏拉图式的对话就成为一面镜子和对真正愿意相互对话者的启迪。

通过教育从而获得反思和辩驳能力，而这种能力也是

### 三、传达的形式与真理的形态

如果传达者没有简单地说出什么是真理，而是通过其它途径来达到对真理的宣讲，那么他就必须倍加小心地寻找这种途径。假设以上所述是错误的话，但如果想把现存的一切作为绝对的价值，这样就会存在着一个问题，是否间接传达本身或在这种传达媒介中能使我们与真理相遇。

在运用概念、推理的直接传达中，真理被表述为抽象的，与思维同一的。但是在以暗示与象征的体验方式的间接传达中，真理则变成可感知的，它作为历史性中例外的主观性在客观性的媒介中显示自身。这种真理是观念所不能替换的，因为真理已变成自明的存在显示出来，人们只能感悟到它，真理在展开自身之时发挥其灵魂唤醒作用。

如果有人能准确地复述我所说出的一切，并能理解我所思考的事物，然而却从来不准备有些微怀疑精神和自主意识，那么，这样的思考者是可有可无、于世无补的。如果某一类事物并不作为人们普遍了解的对象，而只是作为与思考者直接同一的存在者，那么这类事物是可以言说的。作为完整自我的思考者将与所思考的真理一道，转入探索自我的内心世界。这种“认识你自己”的探索，正好表明了思考者是作为自由存在而存在着，因为他并不把真理作为

一个全然与己无关的内容去外推和理解。同时，在对真理的体认中，思考者也无法说清楚自己所感领的一切。因此，他在言谈中只能借感性形象以使本真之义变得使人间皆可感知和敞亮起来。

## 第四章 教育——受计划限制的事件

### 一、计划的必要性与 全盘计划的危害

按照理智的判断，我们可以分辨出两种计划：一种是在特定情况下不可缺少的细节安排，另一种是对一个无法达到的整体进行全盘计划，后一种计划是会造成灾害的。与此相应，我们也可以分辨出两种活动，一种是在人类能力范围内的自由施展，另一种则是在虚构的空间肆意妄为。

马克思深信他已掌握了历史发展过程的全部知识，因此他才将对人类的全盘计划视为有意义的。在这个全盘计划里人类的一切活动都与他所认为的历史必然性相吻合，马克思以其所谓的全部历史知识作为全盘计划的根基，并将整个人类置于他的计划之内，他不仅只是想为了人类而改变世界，而且要改变人类自身。马克思认为，这不是一个经理智能力随意臆想出来的计划，而是历史发展之必然性使然。

科学知识的引导；

现代科学研究采取实证的方法。随着科学知识的进步，有计划地引导事物的进展已成为可能。科学认识日益被人们运用，并且在自由决定、多人合作、法律及自由政治的范围内得以实现。

当代人类所制定的计划、建立的机构和系统已经大大地超过应有的限度，它们渗透到整个人类存在的空间，人们似乎不是为了今日生活，不是为亲在之在的当下感悟，反而无视现在而转向未来，这种本末倒置的作法，将人紧紧攫住，以扼杀人类的存在。

我们人类的全部存在是以有意义的计划为基础的。为了控制尼罗河或黄河这些川江大河以防止灾害，使它们有益于人类，就需要一套管理系统和组织工作，这在公元前几千年便已如此了。国家和管理机构就是这时建立起来的。人类制定计划的原初意义是为了治理大自然以有利于国计民生，而国家制度正是达到此目标的工作组织方式。技术、企业管理和经济知识使这类计划成为可能。近百年来，随着知识和技能的进步这类计划得到迅速的发展，由于此类计划适应了事物的本性，因此各国对此的态度是一致的。今日所谓的机构也就是有意识的、有组织的控制的总称，都是科技时代的产物。无论在哪里，都有类似的现象，但其中却具有一些根本的不同之处。

1. 计划工作：世界的工业革命固然借助它的势力普遍地使人类的功能得到发展，但却朝着两个方向发展：或者成



为统治者的工具，或者则让各机构自由发展。

2. 乌托邦式的计划(对人类无法制造之物的计划)：有些人认为一切事情都可以做到，人定胜天，这种信念十分害人，它导致了人们想要依照计划做出超人，达到此目标的途径或是生物方面的培养，或是创造有利的生存条件。然而，由于我们知识与能力的限制和它根本就不可能实现，因而这些计划只会在实际的尝试中毁灭。

3. 对不可计划之事的间接计划：在计划中我们常常会遇到下面两种情况。一是在原则上有了足够的知识之后就可以作计划，而另一种是根本无法作出计划的，然而，二者之间似乎并没有严格的界限。凡是个人出于自由意愿而做之事，都不在计划之内。但是，可以给予一定条件，使人的自发性比在其他条件下更容易发挥出来。值得考虑的是，对不可计划之事我们还是可以做出一些计划，那就是创造一个让它得以自由实现的空间。就对待动物而言，我们都不仅仅饲养，而且还要照顾它们。那么对人类而言，则需要教育。但真正的教育总是要靠那些不断自我教育以不断超越的教育家才得以实现。他们在与人的交往中不停地付出、倾听，严格遵守理想和唤醒他人的信念，以学习的方法和传授丰富内容的方式找到一条不为别人所钳制的路径。教育绝不能按人为控制的计划加以实行。教育计划的范围是很狭窄的，如果超越了这些界限，那接踵而来的或者是训练，或者是杂乱无章的知识堆集，而这些恰好与人受教育的初衷背道而驰。

传授精神传统的教育机构是教育与政治引导的重大任务之一。在这里我们可以考虑到那些不可计划之事，因为人们总想借助这样的教育机构的设立，去阻止教育计划跨越应有的范围。但是，正由于教育机构的设立，使人们面临违背设置机构初衷的危险。

人们都是靠理解力来制定计划的。理性赋予计划以意义，而这种意义并不能在个别的计划目标中找到，同时理性对计划的界限所在也十分清楚。缺乏具体目标的计划只会导致失败，计划也不能代替理性。如果我们对掌握在手中的事情不管，而让其自由发展的话，那么我们计划就做得不够；但如果我们把人类的事情都想全部抓在手中不放，并想借助计划来改变它时，那我们就计划得太多而必然自食其果。

4. 全盘的科学计划：建立在科学研究基础之上的现代科技思想认为，可以把事物的发展控制在所希望的方向上，在这点上并不象马克思是以全部知识为根据来控制事物的发展。历史的、社会政治的调查、统计、比较、理想结构类型、意见调查等等都能帮助计划的制定。

人们向往发现人类行为和历史进程的法则，并根据这些知识来控制事物的发展，达到使事物的发展如同自然现象一样有规律的地步。人们把希望寄托在心理知识和社会知识的不断增长上，认为当这些知识普及之后，就能运用它们来达到上述目的。

每一个计划都凝聚了理解力的作用，但如果我们想把

本来是理性行为的决定自由也包括在计划之中，那就超过了理解力的范围。如果在过分的计划之中，我们不赋予理性的自由，反而替那过分的计划强找科学依据，这时就会发生不测。

人，只能自己改变自身，并以自身的改变来唤醒他人。但在这一过程中如有丝毫的强迫之感，那效果就丧失殆尽。而世界状况的改观则视理性在它的范围以及个人在其影响力范围之内所能达到的程度而定。

把整个人类的亲在视为一个群体组织的全盘计划——这种计划在根本上就受到人类理解力的限制——是对真正人性的扼杀。同样的，凡是以各种方式最终将我们整个的亲在拉入不必要的违反本性的任何计划，都是不可容忍的，因为这些计划并没有把自己限制在真正而且必须可计划之事上，反而让这些计划侵吞了属人的自由。

## 二、转换的必然性与不可计划性

必然的转换是不可计划的：在可解决的实际问题与人的变化之间存在着巨大的差异。前者在不影响人本身的前提下发展他的理解力，而后者则需要人全部身心投入。

这种变化不能作为所期望的目标。但是从中则能生发更新的、有目的意志。思维方式的革命只能从自由中爆发，并以此作为所有计划的首要意义。这样，带着阻止人类毁

灭的目的所做的计划，尽管是经由理解力思考的，但是这种计划仍然是徒劳无益的。只有当在思想中发生了革命，从自由中诞生出理性时，然后才可能导引出拯救行动的成果。因为现在确定的计划都源于人类的拯救或沉沦这一问题。拯救只能放置在计划之前优先考虑，并成为所有确定计划的依据。

由于转变是不可计划的，因此要想引导人在沉沦之前转变为拯救目的的工具，同样是徒劳的。被认为是仅仅作作为工具的东西，已再也不是它自身，只有事先无目的地将人引向他自身的转变，才能使人在心灵上对可能的沉沦有所准备，并使拯救有所结果。人从未认识到和希望自己作为工具，因为，就本源而言，人希望成为真正的人，而非异化的人。对今天可能是这个样子的外界的观照，致使其它本源发挥作用，但这种观照却不能产生出本源。

我们重申：在我们境遇中仅仅通过计划来选择自身的道路是行不通的，单纯的计划已经意味着选择沉沦之途。还需要其它的一切，这取决于——或排除——自由人的本源，他在自身中找到了通向新的行动准备状况的决定，取决于已经计划但却又不能被计划的东西。单纯的计划是一种逃避，是对所依存之物的逃避。并不是说放弃任何一个充满意义的可能计划，也不是允许无计划性，而是要求计划事先作出其步骤，使计划能切实可行，既包罗万象又井然有序。

经由生命之流不断重复的转变，单个的人的改变是必然的，但这并不是人们所期待的一件盲目事实。照亮每个

人心智的理性，总是不断地在完善着。在与其它单个人的交往中和借助于超越的帮助，并通过理性人从而认识到自己是被给定自由的。自由并不是意志行为，而是从本源深处发出的决定，由此决定才有了所有的意愿。在接触历史上优秀人物的著作时，这种自由感才被猛然唤醒。同时，自由也使人觉察到其自身的隐蔽面，直到今天这一隐蔽面仍然是人类内聚力和我们状况的本然基础，这种状况完全不会在存在的无政府状况中消解，然后逐渐成为完整的。

### 三、教育计划的局限

几百年来一直流行着这一观点，即我们处于几千年历史的终点上。历史的进程以一个不断递增的速率走向未来，这一未来的蓝图向我们展示了这样的图景：所有的人，不管是中国人，还是印度人和欧洲人，他们都肩负着一个共同的使命，但怎样完成这一使命，我们现在还缺乏充足的条

---

教育已成为对实事有意识的思索和不断改革。人们处处计划,怎样才能使教育更好实施,或是将教育建立在新的基础之上。这些计划关系到教师身边活泼儿童的未来,而且,人类存在的未来,同样取决于教育在小范围、家庭、学校和儿童的周围环境中所起到的潜移默化的作用。

西方人、印度人和中国人,他们的传统已有三千年的历史,今天他们仍在抗拒精神的毁灭。但是他们中的一些人只看到世界历史进程的无能为力,而变得怯懦起来;而一些人起初怀疑,然后陷入司空见惯的虚无主义中:一切都没有价值,一切都无所谓。还有一些人企图把人类所面临的重大尖锐问题,以及如何解决这些问题掩饰起来,使它们变得模糊不清;有一些人则以玩弄当代政治魔术为最大的快乐。

我们能生存这么长时间的一个重要基础,就是以其自由精神去领导所有的计划。这一基础一直历史地生存着,并通过日常现实在孩子们心中唤醒这种自由精神,人自身作为一个整体既不能被计划分割也不能被重新制造。对我们来说,能否计划事实的清晰认识,对不可计划力量的充分意识,并不断达到明晰目的,的确是一个不易解决的任务。以错误方式去制定计划,对所有基础的遗忘都可能使人不知不觉地走到极权主义的道路上。不间断地制定计划对我们人类来说,是完全必要的,这里并不是反对做计划,而是反对指导制定计划的错误意识倾向,以及反对那种想把不可知的一切拉入计划之中的做法,对此进行保护是必须的。我试以一些例子来加以说明:

1. 儿童应该获得能力和掌握知识，知识以纯粹形式并通过科学提供给我们。因此就有了把内容和科学的方法传授给年轻人的计划，而科学在生活中已显示出了它的可用性。历史并不象教师所传授的是建立在批判的历史科学基础上，而是先于历史科学的。在古典语言课程中，获得本国语言内涵与语音学知识混淆起来，因此圣经课就变成了宗教史。但是对儿童来说，最重要的不是掌握科学，而是以直观的图片 and 形象来充实他们的精神世界。因此，就要求教师传达内容时言简意赅，使儿童受到思维明晰性和理解力的锻炼，以及获得对事物确切的了解。也就是说，教育过程首先是一个精神成长过程，然后才成为科学获知过程的一部分。科学中根本不存在作为立身之本和对终极价值叩问的东西，因此也就没有绝对价值可言。对教育来说，科学更多地意味着知识价值的匮乏，在教育过程中，科学的思维方式会强制地成为有意识的知识经验。这样，作为人类存在的不可或缺基础的科学思维方式，应该在一个自身有限范围为人的生成造福，相反，对人的本体的追问则是人的深度价值所在。科学课程的计划不能以科学本身作出判断，也不能取决于专业学科，而是受制于主管学校的部门。这种计划是建立在对科学性负责的基础之上，主管部门负责检查科学在学校所处的地位，尤其是知识价值的选择，以及学校的精神状态如何。

2. 应适应儿童的天性和能力来因材施教。作为人类行为、生理心理机能、发展顺序和变态科学的心理学，应成为

教育计划和决策的基础，因此教育机构也变成了心理学的场所。目前流行一种观点，认为研究人的学者已经理解人的现实。这是一个时髦而致命的谬误，但它在推动心理学的发展上起到一定的作用，并在研究人的疲劳、记忆、发展阶段特性等问题上具有一定的意义，人们可以运用这些知识来研究人类的某个方面。心理病理学知识也可以医治一些不必要的疼痛，修正一些急于求成的判断，让人一方面怀有希望，另一方面也承认无情的事实。毫无疑问，心理学只是在人类的缺陷病态方面成为人类的建议者。今天，心理学通过试卷考核和其他机械手段起到了这样的作用：在企业 and 学校减少摩擦，以提高生产力和学习能力，我敢说，这往往是把人看作机械的物的一种实际贬低，以及在过高的希冀中，对虚假知识的个别情况作出的判断。心理病理学有意识地追问其可能性的边界，它和心理学在一定的范围内才有自身存在的价值。但是心理学家打算作为人类的主管，实在是一个不可置信的怪现象。心理分析在科学外表下，不顾科学因素的整体性俨然作为一场信仰运动，这一运动在美国已成为可笑而荒唐的现象，在我看来，心理分析的渗透与人的转变一起借助于极权统治的思维方式，似乎成了一种毁灭人类尊严的方法。

人们反对将教育计划建立在被误认为是心理学知识基础上，相反，教育计划应局限在心理学观点的范围内。人们会说：作为科学的心理学对教育并不起决定作用，没有心理学，教育仍然保持住它所固有的本质特性，尽管是在教育领



导部门下才能发挥出它的作用。

3. 将儿童培养成为社会所需的栋梁之才，这种对学校的要求意味着两个方面的内容。首先是唤醒团体的历史性精神，唤醒象征着的生命意识，儿童在日常生活的无拘无束中，通过与类似团体的交往，语言交流方式以及教育者传授的人类现实状况，而获得历史性精神和生命意识之流。其次是学习将来从事工作和职业所必不可少的课程。两者都不可偏废。第一个方面涉及到了学校的精神，每一所学校就其本质来说，就是传播知识的场所，这是它唯一的职责，不能随意更改，而是要扶植、爱护和让其成长壮大。第二个方面则涉及到了学校的计划意图，一百年来人们在教学法的改进、不断地修改教材、寻找适当的练习方法以及增强直观性方面取得较大的成果。

但是，在这丰硕的成果后面却隐藏着巨大的阴影。即可以加以计划的方面，所取得的一项项成果终使人们看不到对整体精神培养的迫切性，首先是在这种教育观念指引下，即对将来生活有用与未来职业作准备的知识才是有用的，因此，就不断地在课程中塞进更多的材料，增加专业，直到学校分裂成许多专业学校，这些专业学校都是以将来生活职业的不同任务为宗旨的。在这种情况下，整体精神的传授、对教育团体的信仰都越来越不起作用。到处都为争夺学生数目而在各专业之间展开了激战，以及为满足专业精细化而降低原来作为人的教育的总体要求。学校课程在计划中经常被替换，在文科中学里只好如此规定，学生在学习

期间需掌握的课程包括：希腊语与拉丁语、圣经与数学、历史与地理。实际上，这几门功课对创建一个人的精神基础已是足够了，所有其它的知识和技能可以在校外或将来生活中获得。学校应为每一个人创建一个智力和精神的基础，这一基础对掌握其它的知识和技能是必不可少的。但今天在大学和技术学院则渗透着：无休无止地招收学生，增加所谓必需的讲座和练习，象填鸭般地用那些诸如形而下之“器”的东西，塞满学生的头脑，而对本真存在之“道”却一再失落而不顾，这无疑阻挡了学生通向自由精神之通衢。不成系统的专业 and 知识，传授考试技巧等等，这些都削弱了原初的精神生活，削弱了学生的反思能力，以及独立自主的个性和对一个问题反复思考的习惯。

科学知识的传授，作为与儿童正确相处手段的心理学，将儿童培养成为社会所需的成员——应举出这方面的三个例子，怎样通过计划的自主性与方法的绝对性，从正确的估计中产生出谬误来，遇到这种情况该怎么办呢？在理性的指引下不能对此问题作出回答的时候，这便是计划的局限。更重要的是人们应该清楚，对不可计划之事所作的计划，其本身就是自相矛盾的。

已经过去了的一切就不能让它再重新出现。现实的需要必须来自于当下的匮乏。正由于教育的精神价值失落，反而今天学校的任务更为明确：创建学校的目的，是将历史上人类的精神内涵转化为当下生气勃勃的精神，并通过这一精神引导所有学生掌握知识和技术。

仅仅采用理性的计划是不能完成这一任务的，正是以增长物质财富为目的的独断计划带来了精神价值的消解。服务于计划的手段变为自身目的。科学认识和成绩的提高变成了最终目的，心理学也成了制定教育计划的方法。这样，仅仅作为教育一个因素的科学，有时几乎变成了将来研究职业的先行课程，教学法又将在记忆和技能方面成绩的提高绝对化了。可以贸然断言，什么地方缺乏这种冷冰冰的、机械的科学，教学法和病态的心理学，那里就有重视全人教育的出色的教育存在；但什么地方导向整体的历史性精神被破坏殆尽，那里的教育事业就会陷入危险之境。一个不带偏见讲解历史人物并在其中发现了一些微言大义的历史教师，可以塑造一幅幅活生生的古代画面，这些画面是如此真实，以致于深刻地烙在学生的脑海里，也许这位历史教师没有通过干巴巴的抽象教学和难以消化的庞杂材料去“灌”学生，而在那些现代“科学”教育者看来，并不值得效法。一位从不迎合时尚以教书为探问真理的教师，庄严地在黑板上写下富有魅力的言辞，引起学生对终极价值和绝对真理的向往，尽管学校当局要求他，应该按照教学法的原则去教学。

一个不懂时髦心理学的教师，但他却在思考最高深和普遍性的问题，因此他教育孩子们选择严肃而恰当的人生道路。也许他曾有一次陷入心理学盲目之境（因为他根本不懂心理病理学）和造成了个人的不幸，但是他却因具有自己立身之本源而仍然秉存本性。也就是说，他首先考虑的并

不让孩子们成为不能经风雨的瓶花，而是和孩子们一道去从自己生命的痛苦中去探究生命和世界本质。

人们在教育中怎样来深思和计划，而最重要的是规定计划的界限和以认真的态度来处理计划。掌管计划的部门恰恰是不能自我计划的，它似乎存在似乎又不存在，它今天仍存在的话，我们只能在此基础上建立我们的希望；但它已不存在于成绩、分数和教学计划这一可把握的事物中。最关键的是具有独立见解和追求的教师，他在学生中所发生的作用是极大的，同时，他在教室里有对自身负责任的自由。哪里能找到真正的生活，而不是被官僚计划者和学校君主控制的令人厌恶的生活。那里就有充沛着精神内容，能

成训练机器人，而人也变成单功能的计算之人，在仅仅维持生命力的状况中人可能会萎缩而无法看见超越之境。

## 四、计划与责任

所有计划和实行都在人自身所给定的自由度中划定了界限，也就是说，人能够达到的境界，这在本质上是不可计算的。它同时极大地关系到未来，但另一方面又涉及到技术。

在可预料性和奇迹之间，对行动的负责是先于超越的。

## 第五章 教育的过去、 现在与未来

### 一、非命定的此在—— 时间性的自我存在

作为此在的生命，是在每时每刻的时间总和中慢慢逝去，直至生命的结束，生命是自由的，不存在什么命运。对于生命来说，时间只是一个永不停息的序列和无关紧要的回忆，对未来开放的此时存在的享受以及个体生命中止的链条。人们只有通过内在联系来与命运相遇，而不是通过强制循环，直到这种内在联系作为陌生的东西在人无能为力时与他相遇，并通过把握成为本然之物。这些将人的此在集中在一起，并不是随意消解人的此在，而是尽可能将人的存在真实化。然后给他展示一幅幅人之为基础、未来空间的回忆画面，这是出自责任心为人眼下的作为所要求的。毋庸置疑，生命是完整的，它有着年龄、自我实现、成熟和生命可能性等等形式，作为生命的自我存在也向往着成为完整的，只有通过对生命来说是合适的内在联系，生命才

能是完整的。

## 二、传统和空想的可能与危机

在孩提时代，传统总是潜移默化地渗透到年轻一代身上，然后年轻一代总是通过和历史、将来和伟大人类的塑造的内在联系意识到传统。作为了解的已经熟悉的过去就成为现在想象内容的历史，并只有在与过去的连续性中创造未来。因此，才有了人类存在的客体，缺少它，人就不能意识到自我。

我们怎样承担历史生活？——我们时代的历史知识和信息的可能性在最宽广的范围来说，既是如此之大同时又是微乎其微。人们经常的所想所作，就人们互相交谈和理解的角度来说，是可以从遗忘中重新获得，并发挥其作用。我们以历史的眼光去看待自我与世界观的多样性，那种自明性认为，在其中人才能被理解。

现代人将精神历史的所有可能性都接受下来，并拥有极大行使主权的机会，因为每一个在历史上被人们一时接受的概念都为现代人提供出来，人们会轻易地期望这些观念成为自由而真实的知识。

第二层意义仍旧是人的解放。在与历史的交往中，它将自己所有的真理都显现出来，以使人们无抗争性地带着欣赏的眼光去观照，这种历史的交往还可以为人类和个人

寻找到在所有内涵的聚集中一个完整真理。但是这在存在的意义来说是不可能的。所谓文化的综合或者是没有约束力的美学观点,或是指技术文明的联合体,或者是普遍性的微不足道的抽象,这些在表面的自我满足中只会导致平均主义。

与历史进行存在的交往是战争的继续,通过历史这面镜子,让战争在自身当下的意识中不断进行。存在的交往使人意识到新的东西,对此镜子是不能起作用的;存在的交往让人们在当下精神条件和物质存在条件下感受到,要求以新的面貌建立永恒的存在。

尽管我们基本上生活在从我们出生到将来的历史传承中,但我们仍然要着眼于未来。通过单纯地对过去的把握和重复、或者是对过去的理解、对未来的憧憬,我们以现在的每份努力和体认,而感到未来的羽翼带来的希望。我的行动和存在并不是只有以后忆起和明白时才有其价值。服务、给予、回忆和事后发生的作用,这些都是我自身的显现,可以是真实的,但这并不是作为最终的根据。

所有的显现、所有的了解和意欲,过去和将来将成为永恒语言的历史当下的范围。属于当下的只是它自身。

### 三、丧失现在——抓住当下

我们的乌托邦意识经常想要脱离现实境遇,而去过一



种与现在不同的生活，这种生活与过去或未来有关：本真的在是属于过去的。当下的生活是缺乏自身的在的，只有经由回忆，当下的生活才有了在的折光。回忆是本质的、是使当下成为可能的东西。而我所理解的过去仅仅是达到学会领悟我是当下的自我出场，为了看见本然的过去，我必须成为现在之我，而最终过去会消失在我眼前的现时之中。

本然的在是未来。只有当当下的生活是为未来服务时，那么这种生活才有意义。有了光亮的未来给予我最初什么都不是、我将成为什么和我为成就自我而怎样生活的在的意识的映射。但是，我为什么而生活的看法在行动上从未明晰呈现。我生活在对未来的幻想中。未来曾经作为现在，现在就是昔日的未来，但一旦未来成为现在之时，人们又重新虚构出新的未来，这一处境将永远持续下去，直至在宇宙的无言沉默之中，人类世界走向没落，所有的一切才会被撕碎。

与这两种观点针锋相对的是抓住当下，在当下永恒与在才会显示自身。*carpe diem*并不意味着随意地享受今天，而是对一瞬间和当下，即那些对我们来说是在的唯一方式的接受。

过去和未来都在现在之中，我要达到现在的深度就必须装备历史的传承和学会如何记忆。我向往真实和美好的生活，从现在那里我寻找过去和未来的交往，向往团体的意志、帮助的知识，这种帮助是我所体验过的和自愿做的，这种意志和知识促使我全身心地投入现在之中，而不是脱离

现在，在时间的断层中踽踽走向过去和未来。

## 四、责任与当下性

综上所述，因此我们应持这种态度：既不能落入过去，也不能转向未来，而是完完全全存在于现在之中：在真理的获得中敞开道路，并继续坚持这一道路。

当下生活既不是丢掉过去也不是遗失未来。假如过去和未来并没有加强现在的话，那么它们就毁灭了现在。

我们不能让未来的蓝图引入歧途，这一蓝图以乐观或悲观的表面知识欺骗我们，相反我们必须对自我所担当的责任有清醒的意识。这一责任存在于每个人的日常生活中。

---

## 第六章 依靠全体的教育

---

教育施設に於ける児童の生活と教育のあり方

## 一、社会历史性转变中的教育

就象所有的传统是由于社会组织的特殊构成所决定的一样，有意识的教育同样也依赖于此。教育以它的构成不断变化，教育接受了民众的历史生活。

教育的统一性是社会统一性所给定的，比如：教堂、地位和民族。教育是一种方式，和特殊的社会构成一样，是通过多少代人的传承而保留下来的。因此当社会发生根本变革时，教育也要随之而变，而变革的尝试首先是对教育本质问题的追问。由此可知，对教育的反思是一个国家和社会的大事，在柏拉图的《理想国》中，国家和教育机构达到了最大的统一。教育在单个个人的心中成为人类全体未来的希望，而全体人的发展又是以单个个人教育发展为基点的。

时代的飞速发展，使教育也面临不断的挑战，因此，课程的内容应根据当时社会的需求来选择：神学知识应根据神学理论，而语言的知识和技巧应根据人类的需要等等。今天，社会学、经济学、技术、自然科学和地理知识被抬到了最重要的地位，对此教育应以陶冶理想来纠正它。以前存在着等级学校、骑士学校、贵族和显贵市民的私立学校。所有的民主政体都要求共同教育（机会均等），因为只有平等的教育才能给人们创造一个共同的基础。

## 二、教育的本质

真正的教育应先获得自身的本质。教育须有信仰，没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。教育的目的在于让自己清楚当下的教育本质和自己的意志，除此之外，是找不到教育的宗旨的。因此我们常听到的一些教育口号并没能把握到教育的真正本质，诸如学习一技之长、增强能力、增广见闻、培养气质和爱国意识、独立的能力、表达能力、塑造个性、创造一个共同的文化意识等等。

如果整个教育本质毫无遮蔽地呈现出来，这就是教育的本然内涵、而教育自然是有其固定形式的。教育是极其严肃的伟大事业，通过培养不断地将新一代带入人类优秀文化精神之中，让他们在完整的精神中生活、工作和交往。在这种教育中，教师个人的成就几乎没有人会注意到，教师不是抱着投机的态度敷衍了事。而是全身心的投入其中，为人的生成——一个稳定而且持续不断的工作而服务。

教育，不能没有虔敬之心，否则最多只是一种劝学的态度，对终极价值和绝对真理的虔敬是一切教育的本质，缺少对“绝对”的热情，人就不能生存，或者人就活得不象一个人，一切就变得没有意义。

绝对的东西可以分为两种：一种是大众共有的，比如一

个人所属的阶层,或者国家、或者对无限的追问中所体现出来的宗教意识,另一种是个人性质的,比如真实、独立自主、责任和自由,一个人也可以同时具有这两种性质的绝对事物。

### 三、教育的危机

当教育的本质发生问题,当教育的信仰开始动摇时,人们就会有意识地寻求教育目标何在。

教育的形式化正是始于其本质成为问题之时。教师以种种人为的方法来保持学生对他的敬畏:保留一些东西不教给学生,或者要求树立个人的权威以及学生的盲从。在这种情况下,本来是用训练有素的方法来处理广泛的学习资料,现在变成了空洞无聊的尽义务而已;本来学生的学习目的是求取最佳发展,现在却变成了虚荣心,只是为了求得他人的看重和考试的成绩;本来是渐渐进入富有内涵的整体,现在变成了仅仅是学习一些可能有用的事物而已。本来是理想的陶冶,现在却只是为了通过考试学一些很快就被遗忘的知识。

如果变得日益严重的教育本质问题,竟被人们如此地忽略,那么教育就会变得丧失根本目标而不稳定和支离破碎。它带给学生的不再是包罗万象的整体教育,而是混杂的知识。

目前世界上笼罩着不安，在茫然之余人们都感觉到，现在的一切完全取决于下一代了。人们都明白教育决定未来的人的存在，教育的衰落就意味着人类未来的衰落。然而教育何时开始衰落呢？当历史留下来的东西在那些成熟而应负起责任的人心中开始粉碎的时刻，便是教育衰落之时。现在有人担心，教育的本质已处于完全失落的危险之中。那些主张复古的人，把那些他们自己都已经将信将疑的东西，硬塞给他们，要他们完全接受。另外一些人则鄙弃历史的流传作用，好象教育只包含那些不分古今的技能教育、实用知识和有关当代世界的探源问题。每个人都知道，谁赢得了年轻人，谁就拥有了未来。

当代教育已出现下列危机征兆：非常努力于教育工作，却缺少统一观念；每年出版不计其数的文章书籍，教学方法和技巧亦不断花样换新。每一个教师为教育花出的心血是前所未有的多，但因缺乏一个整体，却给人一种无力之感。此外，就是教育一再出现的特有现象：放弃本质的教育，却去从事没完没了的教学试验、做一些不关痛痒的调查分析，把不可言说之事用不真实的话直接表述出来，并不断地更换内容和方法做种种实验。如此这般，就好象人类把好不容易争得的自由，花费在无用的事物上。自由变成了空洞的自由。一个连自己都不信任的时代去关心的教育，就好似从虚无中能变出什么东西来。

年轻人的角色是最具特色的。假如教育具有整体精神，那么年轻人是不成熟的，正因为他们年轻没有地位，要为将

来的职业作准备,所以必须尊重、屈从和信赖成年人。但在教育本质的消逝过程中,他们却因此而获得了自身的价值。世界已经失落的东西,期待着从他们身上重新获得,他们感觉到一切从他们开始,甚至儿童也参与学校的管理事务。这样看来,仿佛在要求年轻人靠自己的力量去创造那些教师不再拥有的东西。就象国家的债务要靠下一代来偿还一样,浪费了的的精神财富,也要靠年轻人重新去挣回来。在这种假象下,年轻人获得了不真实的力量,但他们注定要失败,因为一个人必须一步步地接受严格的培养,经过数十年的成长,才能成其为人。

#### 四、时代差异的消逝



可以做这件事也可以干那件事，一会儿是这样，一会又是那样，仿佛随时都可以做一切事，但却没有一件是真实的。他会感到生活的无聊，生命的无意义，单个人只是百万人中的一员，为什么他的作为就会有份量呢？任何事都是瞬间发生，但很快又被人遗忘了。因此人们的行为举止不分年龄大小都是相同的，儿童从小就想如成人一样，按照自己的意愿和成人谈论事物。他们在那些自觉年轻的长老面前没有敬畏之意，这些长老们不去做自己该做的事，以给年轻人一个可能的榜样作用，反而放任自流，这种生活方式也许对年轻人是合适的，但对他们来说却有失尊严。真正的年轻人还是想学分寸感，而不是乱七八糟的东西，而年长者则要将自己的命运在一个固定的形式中实现，而且继续下去。

如果人被迫只顾眼前的目标，他就没有时间去展望整个的生命。

## 第七章 教育的意义和任务

### 一、对教育的误解

在民主观念放任的情况下，人们已忘记教育为何物。从上一个世纪起教育与科学开始分道扬镳，因此人们所理解的教育只是将青年人培养成有用之才。当某一科学被运用于经济之中时，这门科学马上身价百倍，人们为了获利，纷纷追求它，并在学校中推广这一学说。研究者和教师也以此要求编入新教材中。假如这门科学与国家的存亡有着密切的关系，那么这门科学的功能就会发挥到极点，这种状况在现代科技肇始就已形成，直到原子武器的时代仍然如此。今天的美国突然意识到苏联在科学方面超过了它。因此，科学和培养科学人才的重要性得到前所未有的强调（为此所需的人才可以说是多多益善，不计其数），而人们也愿意为此付出最大的物质代价。当今最显赫的人是原子物理学家，尤其在苏联，这些物理学家过着惊人的富裕的物质生活，而且他们的生命比所有其他人更安全，至少表面上看是如此。

今天我们关心科技人才的培养，但对此我们必须小心从事，因为我们为科技人才的匮乏而震惊，而其所造成的后果却变得模糊。为了科技、经济和军事的目的，人们愿意将巨大的财力物力放在教育上，但不论在苏联或者西方，科学价值的评价与精神价值的评价不可同日而语，那只是科技方面的事，而科技仅是运用理解力所作的<sup>1</sup>具体研究。培养出来的科技人员只是服务于某些目的的专业工人，他们并没有受到真正的教育。因为技能的训练，专业知识的提高还不能算是人的陶冶，连科学思维方式的训练也谈不上，更何况理性的培养。精神生活的陶冶，以及参与人类每一时代都具有创新内容的历史传承之中。

## 二、本真的教育与回归

另一种教育便是本真的教育，它肩负着伟大的使命，因为这种教育的延续将奠定控制科技和军事带来的灾害之基础，对整个教育问题的反思，必然追溯到教育的目标上去。人类的将来，取决于本真教育的能否成功。如果只是在自然科学之外推广人文科学，那是不够的，或者再增加<sup>2</sup>教学技术、运用心理学、教育学和教学论，也是不行的。教育革新的先决条件是提高教育的地位，以提高大、中、小学教师的工资来提高他们的社会地位，并通过教育的伟大性和它在国民生活中所表现出来的重要性来获得声望和影响力。这样

就需一笔超出现今的教育经费数倍的资金，但仅凭金钱人们还是无法达到教育革新的目的，人的回归才是教育改革的真正条件。

### 三、现存的三种基本思想

到此为止，我们还不能开始谈论发展教育的基本思想问题。在此先提出三个尤其与民主有关的论点。

1. 在民主制度下，人的地位受到尊重，自由才能发挥效力。比如：为弱智之人开设辅导班以及对白痴进行特殊教育，但却没有为天赋极高的人设置天才班与天才教育。如果大多数人都反对天才应有的权利时，那么这个民主就面临危机了。更进一步说，如果民主不让最优秀的人才在所有的任务和生活领域、以及人类的潜力中表现和发挥出来的话，那么民主在整个生活中的活力就会减弱，它便走向了自取灭亡之途。（在这里我们不用再谈学校里免不了的评分制度，它带来了许多弊端，并常常被误用，造成了不公正。因为每个人为的措施都有许多缺点，同时也要看我们如何自我批评和改进。）

2. 传授给青年人的教育内容包括：让他们接受古代文化和圣经传统的熏陶，掌握自然科学和技术的基本知识，培养民主社会的道德情操，同时也让他们了解另一种绝对专制的情况。在民主的国度中，自由力量的发挥取决于对专

制本质的认识程度，因为在科技时代新的专制是可能发生的。这一新的专制原则在其未实现前可以象病毒一样，蔓延到自由世界的每一个人的精神中。如果不能保持清醒的认识，理性的免疫力也不是绝对可靠的，因为从人的本性来说就是易受感染的，只有借助自由的信念和合理的生活方式才能战胜这种疾病。在没有清楚认识之前就要求学生具有反对各式各样的专制思想，那将是错误的。教师应在自由的讨论中回答问题，允许学生持不同的观点。采取强制措施，追捕审问或是思想压力直接压制极权政治的地方，反而促其生长。因为这种作法已经表明，他本身就是他所反对的专制精神的代表。如此看来，虽然专制和法西斯是不共戴天的仇敌，但他们却在许多方面互相帮助，尽管他们有许多敌对的地方，但他们却共同仇恨自由精神到了极点。

3. 本真的教育(不同于专门训练)发展到一定阶段甚至对技术本身也有帮助。专门技术训练将人制造成最有用的工具，但即使完全以自然科学来教育人，也未必就能培养出具有自然科学素质的人。因为自然科学撇开技术上的用处不谈，主要是探究大自然的事物，人类原初的求知欲推动了认识的不断进步，没有这种进步就不会有新的发明，或者是依靠原有的研究成果能有一定的发现，但是不久之后，发明就会停止。

从民主的观点看，一方面，政治本身即是教育，这种教育不同于过去只局限在特权阶层的政治与教育（柏拉图心目中的伟大理想），它是全民族的教育。另一方面，教育也

是政治的基础,或者反过来说,政治铸造了教育以超政治的理性特色,其结果可以从每一个人身上看出来,政治以公开的形式进入个人的私生活中。

持不同看法的政治家认为,政治并非教育,而是少数人的专职,对此,这些人的私生活如何并不重要,而且老百姓的私生活也与政治毫无关系。政治是公开的,个人隐私生活中的伦理道德并不能帮助政治。政治也不是沉默的民众所造成的,因此政治如要依赖于每个人的理性,纯属空想。

然而,这种现实主义是多么不实际呵!所有的政治只要它不是一时的统治手段,而是对基础的巩固和延续的话,那它必然是全民的教育。政治的存在是靠着民心的向背而决定的,即便是在选举中,这种民心也会显现出来。沉默的民众是道德精神的承担者,而所有的政治又与此紧密相关。通过教育,首先是家庭教育,然后是学校教育,沉默的民众拥有了自己的存在。如若缺少了道德因素,那么所有的人都会被实用政治带进黑暗的深渊。

## 四、教育的意义

人不只是经由生物遗传,更主要是通过历史的传承而成其为人。人的教育重复出现在每一个人身上;在个人赖以生长的世界里,通过父母和学校的有计划教育,自由利用的学习机构,最后将其一生的所见所闻与个人内心活动相

结合，至此为止，人的教育才能成为人的第二天性。

教育正是借助于个人的存在将个体带入全体之中。个人进入世界而不是固守着自己的一隅之地，因此他狭小的存在被万物注入了新的生气。如果人与一个更明朗、更充实的世界合为一体的话，人就能够真正成为他自己。

## 五、教育的任务和民族的未来

一个民族的将来如何，全在于父母教育、学校教育和自我教育。一个民族如何培养教师，尊重教师，以及在何种氛围下按照何种价值标准和自明性生活，这些都决定了一个民族的命运。

人们呼吁：关心青年人的教育！政治家要争取青年人关心政治，人们拿出大笔钱来办学校，但仍然不够。

大、中、小学教师都有责任维持秩序和形式，以使世界的精神财富流传下去。这种秩序和形式要符合人的兴趣，满足人的精神需要，并且能塑造人。对于学生来说，这样的训导才有意义而不成为负担，精神的成长在书本中有记载，学生们在实践中不断完成，它比所有的物质成就更为重要。我们拥有最好的数学、语法、自然科学方面的教科书，但是历史方面的教材却成问题，尤其是缺乏现代哲学教材，即有关整体的精神与道德教育方面的书籍。

在教育中，教学和教育的精神是至关重要的，我们应关

注这些关键问题，而少管一些细微末节之事。

(一)科学与教育：在谈到教育的危机和科学扩张时，必须分辨两种情况：一种是为适应今天科技生活所必需的**科学教育**；另一种是可以引导和充实人们生活的教育。科学是专门化的，它传授给学生一个确定的技能，并在人的存在中占据着一个不可取代的位置。通过教育，学生将成为专业工人。专业知识和技能使人成为某一方面的专门人才和专家，这种技能是生活所必需的。科学的进步是技术发展的条件和未来经济的基础，随着人类开发利用我们赖以生存的大自然的宏伟进程，物质世界越来越被人们所掌握，无效劳动也日益被解除，因此掌握技能就成为必需。

与此相反，教育是属于人之为人、归属于所有人的事业（今日教育不可能再局限于某个阶层，它必须是全民的教育，唯有这样，才能发生效用）。教育的推行有赖于民众的好学意愿，需要民众将教育看作无限广大的共同努力之事业。

(二)自由和权威：教育帮助个人自由地成为他自己，而非强求一律。教育诉诸自由，而不是人类学上的自然事实，教育以从自由中不断获得的东西为其内容。如果教育变成了权威，那它就失败了。

因此，我们必须尊重儿童的自由，让他们自己明白学习的动机，并不是出于服从而学习，同时允许他们轻视不行的教师。在学习的过程中，他们将心甘情愿地尊重能令他们学到知识的教师，并且敬爱那些以德服人而不滥用权威的



教师。假如学校里游荡着权威的幽灵，对此学生也不反抗的话，那么，权威的思想将深深地印在他们稚嫩可塑的本质里，而几乎不可变更。将来这样的学生在下意识里只知道服从与固执，却不懂得怎样自由地去生活。

（三）教与学：针对不良倾向、嘻闹和涣散所制定的工作纪律是必需的，这种纪律能控制滥用自由的任性。教育的日常生活化要求不间断的练习，否则只是空谈与欺骗。纪律是使教育这一伟大事业彰显其效力的前提，它与获得专门知识和技能一样，对教育来说都是同等重要的。

（四）内容：我们之所以成为人，是因为我们怀有一颗崇敬之心，并且让精神的内涵充斥于我们的想象力、思想以及活力的空间。精神内涵通过诗歌和艺术作品所特有的把握方式，进入人的心灵之中。西方人应把古希腊、罗马世界和圣经作为自己的家，尤其在今天，我们拥有前所未有的最佳翻译作品和便宜的版本，即使不懂古老语言，也是能够接触古希腊、罗马文化和圣经的。透过古代那种纯朴而深邃的伟大，我们似乎达到了人生的一个新境界。体验到人类

有人认为事物的运动是带有必然性的，今天广为流传的种种说法，正以虚假的知识诱骗着人们。他们把可以理解的事物关联误当作因果必然性，这正是其错误的明证，而这种因果必然性只是他们想象出来的构筑物，在这种构造中总是存在着一个问题：这种自明的构筑物与真实之间有多大的差距？可揭示出的历史因果性都是各别的、多元的，在整体上从未有过事件发生的必然性可言。他们忘记了事件的偶然性，这种偶然性既不能事先预料也不能事后把握，在历史当中突破性的发明也再引不起讶然的惊奇。象征符号、神秘体验和道德经验的起源，以及上帝的观念与神圣的秩序，这些和人类有关同时所发生的一切，早在公元前第三、四世纪高级文化开始时，就象一个奇迹突然出现在人们面前，很快又达到了它的巅峰状况，所有这一切并不能以必然性去理解，而是我们对未来憧憬的根据。

对可辨识的必然性的意识有消极与积极之分，一种是被动的，即人不可能改变必然性；另一种则是狂热的行动，认为能与所知事物的必然运动完全合一。为了使梦想变成现实，人们不顾事实、孤注一掷，因为人们确信，通过历史的必然性将获得一切。

理解历史的另一个危险是丧失等级秩序。对历史事实的理解和评价，因人而异会得出截然相反的结论。理解一件历史事实与对它所作的存在判断是分不开的，因此会产生一种误解，认为所有的历史事件都是合理的。一切事情或是很好或无所谓好坏，正如俗话所说：理解一切就是谅解

一切，进入存在深处的永无止境的理解决已接近了言说的不可知边缘。这种理解不是知其然而不知其所以然似的理解，而是将理解朝向存在无限开放。

人类历史进程的大轮廓、以及某一历史阶段发展的大纲自有其一定的意义，但却带来不同的形态，然而没有一个说法能说它是唯一正确的。但它们多多少少是一种综合性的看法，例如古典文化的巅峰成为教育大纲的范型并不是放之四海皆准的教条，而是在具体的事实中给了我们无穷尽的标准。

从历史中我们可以看见自己，就好象站在时间中的一点，惊奇地注视着过去和未来，对过去我们看得愈清晰，未来发展的可能性就愈多。

（六）德国历史：自从德国的命运经过几番浩劫之后，我们应该对德国历史有新的认识。这并非意味着历史的事实有所改变，应改变的是我们对历史事实的评价，如果我们真诚地面对自我意识和政治思想，我们就要重新判断历史上的事件，何者重要，何者不重要，一个崭新的清晰的历史意识是非常重要的。

今天首先需要的是一部我们所处身的西方历史范围内的德语地区自由史。

关于才过去不久的那段历史，我们好象遭遇到了解不开的结，这是因为我们带着不真实的态度去体验，要解决这些问题我们最需要的是面对现实的勇气和判断的能力。

今天，我们的社会是一个生产和消费的社会，人们生活

得不错，不过我们就这样满足现状了吗？对事实一味盲目无知吗？如此虚幻不实？如此不负责任？如此爱说谎？如果我们仍然这样，我们所面对的将是一个与二次大战的灾难完全不同的另一个大灾难，而且到那时我们也会觉得那不是自己的责任，就好象在希特勒时代以及今天仍然有大部分的德国人感到对希特勒的王国丝毫没有责任一样，我们不但要了解历史上所发生的事，而且要反省历史，这样才看得清楚本国的道德和政治状况。今天和过去一样，最疯狂的事仍然可能发生。历史之光照亮了当下，它不但告诉我们一去不返的往事，更指出过去发生过而今仍存在的事情。

（七）政治教育：正在成熟中的孩子已经需要施以政治思想教育，我们应该让他们接触公众事物以及国家的实际情况。一个将成年的公民，为了能分担他对公众事物应负的个人责任，应该在中学时代就透过今天所谓的“学生共同责任制度”来锻炼他们。学生应该完成共同的任務，以便他们将来成为成熟的公民，能够对公众的事物，共同负起自己应负的责任。聚会时讨论、提建议，并且决定学校中他们遇到的与己有关的事情。政治教育永不停止。一国的公民需要大量信息和参与政治活动。因为政治教育一定要通过实习来完成，在最小的团体中共同完成任务就是政治的实践，而这种实践对政治教育具有决定性的意义。

政治教育要求一种必须可以实践的思想方式，而政治的知识必须从学习中获得，政治教育不是在空谈之中或在

杂乱无章的讨论中完成，要有严格的连续性。政治教育的思想方式是通过正反两面的理由去检验。一个开放的思想家会倾听对手的想法，并且帮助他使他的想法前后一致而有力，同时能够冷静地尝试放弃原先采取的立场，而耐心地向所有的可能性发展到最大限度。

在政治思想上有三个方面特别重要：

首先，我们必须承认暴力的事实。虽然大家都不愿意

---

裁、反专制的一个“党派”，它知道统治是必要的，可是人统治人时，务必有限度、有管制而且要经由人民的委任。

暴力、现实和自由三者从来不会造成一种稳定不变的和谐状态。政治的事情一切都在运动激荡之中，政治教育所要训练的思想方式是，处于政治的动荡之中，体验它并且和运动的趋势一同前进，心里不否认暴力和现实，但尽力为真正的政治，即自由的政治服务。对自由和真理如果只有直觉的赞美，而没有清楚的概念是不够的，如果不在思想上把它们弄清楚就会迷失方向和犯错误，政治思想需要知识，政治教育需要研读书籍。联邦德国的公民首先得学习基本法，那是我们国家自由、存在的基石和唯一坚固不可侵犯的依靠。然后我们要研读政治思想方面的主要作品，如：柏拉图、亚里士多德、西塞罗、马基维利、霍布利、斯宾诺莎、康德、托克维尔、韦伯等，我们要做选择性的阅读，而最重要的是我们要读得彻底，并不是那种只知条文、口号而不经思考了解的杂乱式的博闻强记。

如果我们不仔细研读伟大政治思想家的作品，我们自己的政治水平就是狭窄的。为了对现今世界做全盘的了解，而且承认它将是我们的新命运，我们必须广博地了解留传下来的政治思想，就象少数政治家所作的一样。

在政治思想教育中应该研讨日常的问题，因为这些才是具体现实的事物，才能立刻引起兴趣和注意，上面所讲的研读书本，其目的就是帮助理解这些事物。政治教育也应该分析当代政治家的演说和作为，应该毫不顾忌地让年轻人

明了现状和发生的事。尤其应当唤醒的是对人的尊重和对某些职位的尊重，但不要成为神明式的崇拜。因为即使面对最伟大的人也要保持批评的态度，以及我们每个人都体会过的“人都是有限”的经验。最后，政治教育应该给予我们下面的体认，即在战争的情况中，有一批跟随者是必须的，即使在最小的团体中，也能够发现天生的领导者，彼此的好感以及相互承认的情形存在，而大团体中，在决定性的时刻有可靠的领导者，有彼此之间的情感以及相互的忠诚，就可以决定我们的命运。只有如此才能产生一个既能联系众人又能继续创造的持续团体。

这种教育该如何推行呢？有人可能会怀疑地问：从那儿得到这种教育者呢？可能有这种教育者吗？这种教育应在什么方式的团体内实行？如何唤醒年轻人和毫不关心的人对政治的兴趣？

所有的公民必须要有一个政治思想的空间，让各种世界观发表其意见。受过教育的人，其政治思想将是独立的。政党应成为人民当中佼佼者的团体，大家一起与所有希望自由的人共同努力，将政治思想当作大众的教育，然后通过政党使政治行动成为事实。政党内的政治家也应该学习，而且要不断地学习，直至不依赖政党而独立。除了追求理性、真理和事实的意愿，没有其他的東西可以作为准绳。

## 第八章 可能性与教育的界限

### 一、教育与自我教育的勇气

对性格和天分的研究是目前人们最感兴趣的事，但是人们却忽略了最重要的东西，而最终呈现出清晰的无知：一是对本真教育的一无所知，二是人对自身需求的无知。

（一）教育是指向人的，而人绝不明白“他是什么”，这个问题牵涉人从青年期起所受过的教育和影响。这不仅仅是可证实的天赋不可改变性所决定的，而是从一开始那些被人重视的可能性以其得以实现，总是同时在消灭其它发展的可能性。家庭、学校、团体和公众的精神是通过习俗和迫使自我接受的行为和语言等方式以及人们的要求形成的，语言是无意识接受下来的象征和言词。根据人类组织的现象图景来判断人们的本质，总是不恰当的，因为人们并不是清晰地回忆起他们曾经获得的教育和每天都受着的教育。人们应该看到在另一种教育之下他们将成为什么，或者为了更多地体验和不可能获得最终的答案，他们可能怎样存



在。接受教育的勇气是建立在对潜在能力的信任之上的。

(二)没有一个人知道自己是什么和自己能干什么，他必须去尝试。选择的严峻性，对此良心会详细地告诉自身，同样也不应由外界的判断来承担责任，只有选择的严峻性能决定人们走向尝试之途。我从工作和内在的行动中能得到什么，我事先并不知道，谁处在这一境地时，应研究观察自己，因为人们应该应付各种处境，从中都会有所收获的。谁一旦遭遇某一境遇时，首先应振作起来，不向外界求援。

总之：人类并不是一个已经不再发展的固定的族类，不像动物一样是不可改变的，人类有着无限发展的可能性。

## 二、“教育无用”或“教育万能”的愚蠢抉择

对于灵魂生活来说，境遇和社会状况具有着明显重大的意义，对潜能的利用已使得教育的意义和界限这一古老问题重新活跃起来。教育决定一个时代、一个人和一个民族的精神面貌这一曾经风靡一时的观点，是毋庸置疑的。自古以来，一直存在着两种尖锐对立的看法：“教育万能”和“一切都是天生的”——通过教育可以完全改变人，或者人们只能通过对下一代人的遗传控制来改变人——莱辛说过：“给予我们的是教育，但一百多年来，我们在改造欧洲人的性格方面却收效甚微。”因此有人认为，遗传是不可改变

的，而教育只能起到掩饰的作用。很显然，这两方面都是不正确的。教育只能根据人的天分和可能性来促使人的发展，教育不能改变人生而具有的本质。但是，没有一个人能认识到自己天分中沉睡的可能性，因此需要教育来唤醒人所未能意识到的一切。每一种教育的作用也并非事先能预料的，教育总是具有无人事先能想到的作用。通过传承使人成为他自己，以及在近几百年中通过有意识的方式，使相同的才能以特殊形式表现出来。这样来改变全民族的性格，这些基本事实使得教育具有了重大的意义。教育的界限不能事先划定，而只能在实际中观察把握。

## 第九章 教育的必要性

### 一、民族的安全与其精神和道德的未来

所有的观点都显示出期望缩减联邦政府的国防力量，这种期望对德国联邦共和国的命运有决定性的影响。

但是，我们必须注意到另一件性质完全不同的事：即将节省下来的经费用在比国防力量重要千百倍的未来之上——教育方面。无论如何，我们的安全仍然掌握在原子强国的手中，但是我们的道德、政治和精神的未来，以及历史上作为民族存在的价值，则掌握在我们自己的手中。因此国家所能做的一切，以及将来仍然最具有政治意义的事，还是教育。

### 二、民主、自由和理性给予的保障

犹如一个人的理性在不断的运动中保持开放一样，理

性生活也能在自我阐明、自我批评和自我控制之中保持开放。这条路导向了每一个人的思想方式可以形成整个民族的自我教育，而后代的教育意义则来自这个自我教育的精神。如要建立持久的自我教育进程的民主制度，最重要的是青年教育，而且是整个民族的教育。民主、自由和理性皆靠这种教育而存在，只有通过这种教育才能保持我们存在的历史性内涵，而成为一股创新生命的力量，充实我们在新的世界境遇中的生活。

我们不要混淆技能的训练和唤醒真正人性的工作，二者都是必要的，但是技能训练必须在人的领导下进行，或是重新归属人的控制。

武器装备的优劣对于军事具有决定性的作用，因此当美国人发现苏联在某些方面大大超过他们时，曾一度惊慌失措。美国人不仅发现苏联在技术研究上毫无限制地花费，集合许多优秀人物参与核物理研究工作，研究人员享有最优厚的待遇和特权，而且还发现他们注意培养众多的人才。十月革命胜利后，苏联政府把沙皇时代的大群文盲变成了今天普遍受过教育的文化人，这是具有深远影响的行动。相形之下，西方的教育显然被忽视了。在德国，教育经费与其它经费相比少得可怜，最重要的教育事业落入了党派和有一定信仰的人士手中，而这些人通常只具备专门知识。教师这门职业已失去了吸引力，最有天分的人以及无党派自由人士在今天已失去当一名教师的兴趣。更严重的是，我们缺少教育的风气，这种风气的养成与思想的转变是紧密相关

的。美国的学校教育已被杜威害人的基本原则弄得乱七八糟，孩子们已为他们学得太少而争执，大学则抱怨他们的预备教育太差。但是最可怕的是，就象在德国一样，并不是基础教育不够，而是在技术和工业方面，没有培养出足够的、高质量的接班人。

教育方面的失误是对未来影响的开端。在这方面不会立刻看出国家领导的失败，而是在许多年后，这种失败才会突出地暴露出来。政治家们都没有兴趣重视教育，他们关心的只是目前对下次选举有关的事务。但是从长远来看，对教育的疏忽而引起的反响比任何其他因素要更大。

我们要想振兴，就必须让教育的内涵超越实用的技术教育和宗教限制。在美国有一些优良的私立学校，到处能发现极高的教育成就，在德国则有极优秀的教师，他们不顾客观的情况如何，尽其所能做好教育工作。但是到如今尚未形成一股振兴的风气。假如明智的政治家在本质上是个体教育家的话，假如他尽其精神力量并顺应教育的天赋行事，肯花费多出目前好几倍的财力，那么，依靠新一代人的复兴才成其为可能，也才可能在这个走向毁灭的时代奠定未来的基础。今天要想办成这件事，没有伟大明智的政治家是不行的，这些政治家肩负着民众的意志，并使得民众的意志变得明朗。使人类自身渐渐转变的工作，并不象经济奇迹那般立刻可以见到。这整个过程需要时间，但在某些个人身上是已经可以清楚见到的。

科技讲求的是生产力和强大的武器，而精神要求的则

是人的转变。前者只能制造装备，把人变成工具，并且导致毁灭。后者使人悔改，变成真正的人，并且借助精神的转变，人们不但不会被生产力和制造武器的技术打败，反而能掌握它们，挽救我们的生存。

## 第十章 作为教育源泉 的真正权威

### 一、权威、权力与强权的区别

权威、权力与强权：真正的权威来自于内在的精神力量，一旦这种内在的精神力量消失，外在的权威也随之逝去。当权威受到损害时，那么它就会抓住强权。

权威的内涵远远超过了个人所想和所知的一切。它要抓住全体，而不是部分，并以一定的表现形式道出历史性这一事实。权威还延伸到专断和服从的领域，那些专横者也感觉到必须服从于权威。权威维系着人类内在自由的、面向成长着的行动。

获得长久而牢固的权威是通过强权，这种强权或者是内在的，即对灵魂施加压力，或者是外在的生理上的强迫。没有与强权的联姻，权威只能是一个被挑选的对象，如果在权威存在的连续性中把握住一切的话，这样权威也应成为强迫的方式。

自称为权威者，必然是意愿与强迫的联合体。意愿自知

其自身是受制于不成文的法律、精神产物的真理，人们普遍尊敬的秩序、职责和形式。而强迫则以强权来控制一切，它虽然一言不发地站在幕后，却将自己处于随时参战的状态。因此在权威中，由于强迫而横亘着与从属于自己的那份自由的裂痕，从自由的意义来说，具体的行动总是尾随着权威的。

权威与支配强权的权力的统一，是民众生活的一大问题。权威的内涵给予民众以等级，而权力则给予他们以生活的持续性。

权威是随着历史而成长起来的。权威并不是有意而为之的事情，它只能从传承的深度去发现和更新自己的形象，只能从当下的本源中去重新认识其不断变化的内容。

从纯粹的观念性意义出发，单纯的权威是对单个人所拥有的权力，但单个人仅仅通过权威还不能进入一切团体生活，那么这种权威就会消失，因为正是软弱无能的单个人徒劳地需要保持这种权威。单纯的权力就是专制，它已剥夺了权威的内涵，因此不可能创造以人的内心法则为主的持久生活。权威与权力的分离，同样会使二者走向毁灭。

## 二、权威的必要性与历史性

制定权威的原则是历代最关键之举，并呈现出林林总总的形象：或是作为运动的因素，或是地位的绝对标准，或



是生命的冲动，或是传统的习惯，或是作为精神的权力，或是根据强权起决定作用、并使决定得以实施的权力部门，或是教会与世界王国的神秘力量，或是作为信仰教条，或是作为存在秩序的合法性原则。历史教会我们怎样去看待权威与权威之间的较量，而这种较量首先经常地发生在基督教国家中。人们早已看到了宗教战争爆发的原因，常常是因信仰不同、不能对话而引起的。

没有权威，团体生活、共同的精神、国民教育、军事秩序、国家与法律效用都是不可能的。因此，权威的产生是必然的，丧失权威就将导致人的贬值，以及通过残酷的暴政实行强制秩序。当权威在保留和改变时，它是易于冲破的，但只有那些成熟的个人，那些使历史自身内涵发生积极作用的个人，才能冲破权威的束缚。蜕化了的权威只会产生骚乱，在这种混乱中，要想重建新的权威，是很难成功的。

人每时每刻都只能生活在权威之下，如果他并不希望这种生活，那他就只能沉醉于外在的强权。那种不要一切权威的欺骗，却让人们涌向了最荒谬和致命的顺从之中，每个工人要求完全自由的想法是十分愚蠢的，它只能导致人们进入某种完全屈从的境地。由此可知，人只有选择自己所意愿的某种权威的自由，也就是说，他拥有选择其生活基础内涵的自由。除此之外，根本就不能存在这样一种立场，人们似乎可以通观一切权威，却超然于权威之外，这种超然于外的立场实质上就意味着，人们立足于虚无之中，而且是盲目无知的。对权威的选择并不是通过某种看法，而是以

我在实际生活中权威意识的形成和净化，以唤醒被遮蔽的权威和我之所以成为自我的那个基础的回忆而做出的选择。如果我已经确定了对我有绝对价值的东西，那么，我就不可能对我之所以成为我的那个基础作足够深入的探索。

人不可能孤立地生活在世界上，但是在团体中必有一个连系团体、大家所公认的权威存在，单个人会无意识地追随权威，却并没有因此而感到不自由。事实上，在团体中存在着人们从未思考过而实际上被认可的标准，主观感觉和团体的基石，都是建立在内聚力和存在的秩序上的。

在中国、印度、古代社会和西方中世纪时期，权威曾经是生活的真实，它作为保护人们现存世界的反面，而进入了个人意识觉醒的领域。观念、符号、行为方式和习惯解释与证明了一切事物，这是必然的。没有发问和参与团体的余地

的形式，它给定了不确定性原则，并以存在意识沟通了个人。十九世纪，这种连结信任的形式在批判的熊熊烈火中最终被融化，其结果一方面是现代存在方式——玩世不恭的出现，人们对于大大小小的公共事益都无所谓地耸耸肩膀以示淡漠；另一方面是人们的责任感和内心的忠诚都已变得微不足道，在软弱的人道主义中人性已消失殆尽，而这种软弱的人道主义又以毫无血肉的理想证实了人类精神的贫乏和人生的偶然性已发展到了极致。以科学来解除妖术，使我们更加清醒地看到，我们生活于其中的世界是一个亵渎神灵、“上帝已经死了”的世界，这里缺乏自由的法则更胜于人情的冷漠，这里只有秩序、人们的共同参与和互不干扰。人们已不愿意重新为自己树立真正的权威，而只好让不自由的暴力占据权威的位置，这种暴力所能替代的东西，必然出自另一个新的本源。对这一现象的批判如今只是人们猜测仿佛会成为那样的条件，而单纯的批判并不能创造出新的权威来。曾经一度是向上的生命力的东西，今天却分崩离析，甚至会反对自身而导向随意性的极端。根据效用标准来评价的话，这种生命力已再无任何意义，它的真正任务在于，接触事物和道出事物的本质，而只有当生命力被纯粹的内涵和自然世界的可能性重新注入灵魂时，它才能去接触和解释事物。

技术时代，也只有它才带来了整个权威世界的崩溃，这关系到人们怎样去想象普罗米修斯时代人类存在伊始的，当然，我们自己也包括在内。在整个地球上，就事物的发展

过程而言，一直存在着越来越衰弱的古老权威世界的残余。而几千年前被人们以惊奇目光看待的原始技术，今天已变得面目全非。现在它以自然科学为根基，将所有的事物都吸引到自己的势力范围中，并不断地加以改进和变化，而成为一切生活的统治者，其结果是使所有到目前为止的权威都走向了灭亡。

然而，不可更改的基本事实是：人们仍然需要一个引导其生存的根本权威的生活世界，但这个生活世界在技术世界中可能吗？那新的技术世界又与过去世界的区别何在呢？

通过技术，现存的毫无生气的权威是否将代替以往鲜活的权威呢？不要一个保障自由的工作世界，而要一个强权和暴力控制的世界吗？还是从精神—道德的、虔诚的传承连续性出发，建立一个新的具有丰富内涵的权威，并在人道的意义上，由权威来控制工作世界呢？

权力反对每一种确定无疑的权威。如果权威已经僵化凝固了，它就不能再生存于人们的信仰中，这时强权就会抓住这种权威不放。假如权威内部不深蕴着理性，相反是与理性对立，不是促成理性的生长，而是变成理性的绊脚石的话，那么，每个时代都会滋生出反对权威的理性力量。

原初权威以经验到自我意志与丰富大全的统一来保存服从的自由，然后权威又以其功能形式得到强化，并通过排除那些异己来界定自己，与此同时，这种权威还强迫其偏离者和新的生命力俯首就范，以保障自己地位的牢固，但这样

一来，权威的精神就已慢慢死去，不再具有生命力。

每一种权威就是一种传承的方式。

## 四、权威与大全

权威来自于外部，但同时它在内部也向我说话。假如缺乏外在的权威，那我就是自己的权威，这其实是很荒谬的；但如果没有内在的权威，我就只能屈从外在的权威，而这种外在的权威仅仅是一种强制力。权威既来自于外部，但同时它又总是发源于人们的内心中。

只有当个人的权威让大全发挥效用、每次命令都听从于大全时，一个人的权威才成其为可能。

权威出自于所有大全样式的根底，因此权威并不缺乏经它证实的超越存在，不缺乏作为其真实性的此在力，不缺乏权威精神构造的观念，不缺乏知识的空间。在这个空间里权威表征了其世界的探源性，而且也不或缺权威承担的和在其中出现的存在。

## 五、作为信任源泉的权威

在保留权威的过程中，哲学以所有大全的理性来照亮这种保留，理性不断地进行自我检验并对其它的一切开放。

除此之外，不存在什么标准，也不存在权威的标准，一切都须卷入理性的运动中去。

对哲学推理来说，权威在任何地方都须无意地拥有看不见的优先权。在这一点上，对自身都难以理解的哲学信仰中两重权威是不可逾越的而且永恒——权威并不排除在

---

## 六、自由与权威的对立性

众所周知，空洞的理解力是什么也不能领悟的，但同时人们也十分清楚，光有信仰是不够的；当我们获得一种牢固的信仰之后，却不去理解其所信仰之深义，那么，在我看来这是一种草率的态度。

自由——与专断相区别——只有经由权威而获得。同样，本真的权威也只有经由与它相关的自由才能建立。

从认识其必要性的角度出发，权威怎样可能树立起来呢？一个被理性所人为计划的、而不是历史性的权威总是那么强制而无情，它并无什么内涵。作为服从于一些确定命令的、在实际生活中表现出来的驯服并没有使人感到不自由，这种驯服是受在自由中人们共同意愿的有一定局限的目标所决定的。与此相反，完全的驯服则是不自由的，因为它使人们终止了成为自己的可能，每一种人为的权威都要求这种完全的驯服。

然而，随着历史性权威的逐步销声匿迹，自由也会自行消失。这是因为，自由并不是出自于虚无，背靠虚无的自由既不能从虚无中寻觅到其内涵，也不能找到自由本身，因此，自由离不开专制。从客观的心理学观察看，专制屈从于必然性，并经由必然性而走向通往自由的康庄大道。

在起源上，人们将自由与权威的统一作为一种理想，但

实质上它们是不能和平共处的。自由和权威必然分离开来，因为只要它们单独在一起、双方都是真诚的时候，自由和权威之间就从未停止过战争，并总要声明自己是独立于对方的。作为强权的权威意志摧毁了自由和权威自身，而作为任意的自由意志同样也毁灭了自由。

权威与自由分裂的战争不断地在历史上重演。它们之间表面上的完美统一只出现在历史上最辉煌的时期（即古希腊时期）和转折时期，但这种统一却象一颗流星瞬间即逝。

通过对每一个绝对的认识，人们仿佛人为地、艰难地与自我作对。因为在历史的不可替代性中，存在的真实性是与缺乏根据的不许可、不愿意和自我集中密切相关，它是以强制手段与自我相对，而这种强制经由原已实现的可能性从而慷慨激昂地涉入人的领域。曾经仅仅是通过普遍权威的强制力使人与自我作对，而今则是通过作为责任之自由来达到强制自身的目的。

历史沉淀中的绝对自由，是以巨大的现实性而与具有精神力量的权威存在息息相关。自由与权威之间的张力在于，双方都是以对方为存在的依据，失去任何一方，那么自由就将转换成混乱，而权威则意味着专制。因此，自我存在意欲成为一种保守力量，来与在当时已意识到的价值思想抗衡。上述种种，都将成为一种传承，但对一切精神生活而言，这种传承只能在权威性人物的思想中才能找到坚实的存在基础。



为了保持自己的本色，自由也需要权威。即使权威遭到鄙弃，但仍有必要将权威作为一种阻力，而自由恰恰存在于那些其自身被剥夺的地方，权威是作为自由的对立面而出现的，但为了防止专制和暴君的产生，双方都有了联合起来的意愿。

## 七、在权威中自由生存

对权威的信仰首先是教育的唯一来源和教育的实质。单个的人是在他生存的有限性中而开始其生命历程的。在成长过程中，他为了习得传承的内涵而与权威联系起来。这些权威向他不断地开放着空间，在这个空间里，存在从四面八方向他涌来。没有权威的不断生成，即便他已掌握了渊博的知识，成为语言和思维的主人，但他却仍处在被弃置的空无一物的可能性空间，在这个空间里只有虚无紧紧尾随着他。

对单个的人而言，只有成年以后，自我本源在其思考和经验中才成为现实。只要权威还保持自身的原貌，那么权威的内涵总是富有生命力的，但当权威并非如此，而是变成了陌生的面孔时，自由就挺身而出反对它。自由只允许那些成为自己、而不是与自己相背离的东西存在。曾经一度抓住权威的自由，反过来也可以抗拒权威（出现在一些现象中），并经由权威而返回自身，那么个体才能在权威中长大

成熟。这就使对人的成熟划界观念成为可能，即成熟的人是自立的，他不断地回忆，生活在最深层的本源之中；成熟的人视野开阔，决定自己的行动，在促使他生长的权威基础上忠诚于自己。在他的发展过程中，他需要精神支柱，生活于敬畏的关联中；当他还不能出自于自我本源自己做决定时，他必须依靠其他人作出决定。在解放的阶段中，本源在他的内心中成长成为一种决定的力量和一束亮光，直到他充分清晰地自身中听到真理的呼唤，并自由地把握住真理以对抗外在要求的权威，这时自由对他来说，已成为自身所感觉到的真实必然性，自由已战胜了专制，而权威在他内心中则成为超越的象征，而超越是通过人自身的存在向他本人说话的。

但是，最终要达到人的完全自立和绝对自由是不可能的。因为每个人都会有失误，而不能成为一个完整的人。因此，即便诚实正直的人已登上充分自由的阶梯，但他仍然不能缺乏自由与权威之间的张力，不能对自我选择的道路一无所知和摇摆不定。自我自由的内涵催迫着权威的首肯，或者是逼迫权威反抗，因为在这种反抗中使自由成为可能的真理标志得到证实，如果没有这种标志，自由的内涵似乎还不能与随意和偶然的动机相区别开来。权威或者给予自由以坚强的力量，或者以其反抗给予自由以形式和支柱，以及阻止自由的随意性。谁能够自助，那么权威就长驻于世。

假如许多个别人能够在团体中获得真正的自由，而且这样的人已占绝对多数的话，那么他们似乎就会落入这样

的自由之道，即无秩序之道和由此在动机所滋生的任意之途。因此，作为真理形象的权威在现实中保留在所有五花八门的团体里是必要的，权威需负载真理，或者是当旧的权威走向消亡时，新的权威要担负起从一片混乱中重新塑造决定命运之形象的光荣使命。

对自由和权威之间一直存在着的敌对运动的回忆引导着我们转向大全的权威。权威是在历史现实中已成形的真理统一的谜语，出自所有大全样式的真理而与负载真理和拥有力量的最高级人类相遇，是真正权威的本质。

我之所以认识权威，是因为我在权威的怀抱中不断成长。我也可以离开权威生活，但我却不能对它进行推论和分类；我可以从历史的角度探究权威，却不能从外部来理解我。

毫无疑问，权威是不容忽视的，我并不是作为另一个整体而走近权威，我只能从外部窥探权威，却从未发现过权威的内涵，我根本不可能把握权威的本质。

这些都从属于我超越的有根据的命运，感谢使我自身存在达到成熟的权威，为了将自己献身于权威，我也许还要把握其余部分。对权威有意识地进行比较、检验和选择是不可能的，实质上我怎样看待权威本身，就已经对权威作出了选择。而从某一种目的出发去寻找权威也是不可能的，真实的权威只存在于本源的连续性中。

或许我能从哲学推理上对权威的衰败解释清楚：当同属一个整体的权威自行分离时；当唯一的真理方式——不

管此在也好，确切性和精神也好——自我独立出来并无理要求成为权威时；当权威不具有真理本源的生命力而成为单纯的此在力时；当权威想把自己作为衡量单个人的唯一标准，而不再拥有世界的力量、崇拜者和冒险精神时；当我放弃自我存在的自由，或是从一种错误的观点出发，即所谓牺牲自由时；当我绝对顺从而不是投入到权威的深层中去时，这时权威的衰败就是必然的。

马克斯·韦伯曾经成为过权威。但权威从不需要在大庭广众中宣布，它是自然而然形成的。每一个人在伟大人物面前，也应成为他自己，权威是真实的，但却不是绝对的。

## 第十一章 教育与语言

### 一、通过语言传承而成为人

要成为人，须靠语言的传承方能达到，因为精神遗产只有通过语言才能传给我们。未受过教育的聋哑人，只能停留在痴呆的状态，而受过教育的聋哑人则证实了可把部分发声语言之内容转换成其它感官形式的沟通。但聋哑人在思考和了解上还存在着难以克服的困难，而且哑语的传达似乎失去了创造语言的精神活力。

学习语言可以在无形中扩大个人的精神财富。俗话说得好：语言替我而思。因此为了我们精神性的不断完善，通过学习富于语言创造力的思想家和诗人的作品，以掌握丰富的语言是理所当然的。而科技方面的文章，即便是名家的著作或某种专门知识的经典，由于其语言的贫乏，都会减少甚至毫无教育意义。即使一个人的外语基础不好，也能很容易地阅读一本外文的专业书籍和报纸上的日常用语，但若若要增广我们的精神领域，就必须研读独具创见的思想家所呕心沥血写成的充满智慧火花的著作。

一般地说，一个人要精通一门学科就需付出毕生的精力，在语言方面，则是母语。尽管历史性是人存在的基础，但如果缺乏开放性和学习的准备，这种历史性就会变得狭窄起来。语言具有人为的选择性，这就使得语言有了限制性。关于克服每一种语言都具有的精神界限时，卡尔大帝说过一句话：“我掌握多少种语言，我就可以成为多少种人。”人存在的多元性为人在历史中存在的一次性所规定，因而人的多层次生活形态只能在这种生命一次性（时间之维）中展开，存在的多元性也只有通过对时间一维性的解悟而达到自身各层面的互相理解，并以与宇宙终极之“一”的交往为中介，转化为现实的人的存在。

在这存在的多元性中，人只能出于其自身的规定性而选择一种生存方式，因此人也只能决定性地生活于一种语言中。正是根据人的历史规定性并通过它，人才踏上了通向宇宙终极之“一”的道路。

## 二、儿童创造性地学习 语言的过程

我们观察每个儿童学习语言的过程，并且将他们在三岁之前那种令人惊讶的语言能力的发展情形记录下来。这一学习语言的进程同时也是在学习历史的传承，而其学习的方式及成功的途径将决定整个人未来的生活。

我们在三岁以下幼儿身上所观察到的，虽然总是那属于人成长进程中的奥秘，以及人在这一年龄阶段所独具的本能和天赋，但人若要在成年后仍然拥有这一财富，就必须保持一颗童稚之心。儿童的创造性一开始就与教他母语的人有着本质的联系，在相互影响和学习中，儿童的语言能力得到了发展，并且他们放弃了自己独创的、经证实无用的语言，而接受了社会规范化语言的成年人也顶多把这种独创的语言看作是儿童一时的游戏和玩笑话，因为语言的意义来自传承、社会和不断重复地听与理解。人们越是清醒地认识到语言一点不受儿童创造性的影响，就越感到语言现象的庞大和坚固。因此，儿童语言发展的基本现象只是创造性的学习，而绝非全新的创造。

### 三、语言和实事

人对语言的自然态度分为“意识”与“无意识”两个极端。在思考事物时，我信任语言自身呈现的功能，而不用我去想该如何表达。黑格尔率真的、创造性的语言风格之所以如此，是因为他不矫揉造作，刻意追求语言之故，同时他并不认为一定要掌握一门语言哲学，相反，黑格尔把语言仅仅看成是一堆符号而已。只有当我们不是故意遣词造句时，语言才是真实的。但是要有纯熟的语言，我们就必须不断地有意识或无意识地训练自己的语言，最有力的、最真实

的、最坦白的语言是我们完全成为自己并且熟悉事物时，自然流露出来的语言。

每个人都必须学习语言，但重要的是语言的间接学习，即要熟悉书本上所描写的事物。

事物的特性显露在表达这种事物的语言特性上。对事物的了解愈深入，其语言表达的水准亦愈高。

#### 四、语言的欺骗作用

人可以借助语言的表达把人整个地歪曲了。通过语言人可以创造一个世界，因此在人与周围的存在之间增加了一个由语言所独创的世界。起初人们苦心积虑地创造出来的语言，却在后人口中变成了惯用语而不知其意，那些深邃的表达方式也变成了实用性语言。结果一大堆空洞无物、歪曲原意的语言控制住人类：人就让这种语言操纵着，而忘记真正的自我和周围实在的世界。因此他们的教育只是为了语言能力的获得而非对事物认识能力的提高；只是习得一堆惯用语，而没有去探究事物的本质。实存的、粗糙的、未被照亮的种种现实性就遮蔽在惯用语之下，而没有自我构造。语言的欺骗功能使非现实的情况存在，却让现存的现实性粉碎在绝望的深渊里。



## 第十二章 教育与文化

### 一、教育与经验

一个人通过思考的自我教育方式获得前人流传下来的研究成果，而这些研究成果不能简单地作为一成不变的学习对象。学习只是一个人整个认识历程中的一瞬间，这一认识历程真正的进展在于个人经验与自我深刻反省的同时并进，因此不可能有一个已存的世界，只要我们学习和认识，就如同占有了这个世界一样。

因为一切认识都在于经验与思考的结合，所以二者缺一不可。认识的广度被经验的广度所制约，同时也决定于这个经验被反省思考的程度。

新经验的产生只有在原有认识基础上才成为可能。经验作为一种观照，总是建立在已有的结构之上。对于一个完全无知、没有受过教育的人来说，就无法清楚地向他展示所认识的对象。

假如真理在古代就出现过，那通向真理之路便在于研究古代，但要分辨其中的真理与伪真理并非易事。而学习

是通向真理之路，而不是仅仅了解事物，对已有的真理不要去死记，而应在内心和行动上身体力行。

学习是德行的保存。

孔子所谓的学习，其先决条件在于学生的修养，否则是不会学成的。学生应该孝顺父母，友爱兄弟，并诚恳待人。品行不端的人永远学不到“道”。有一次孔子命一位童子去传话，有人问孔子关于此生学问的进步情况，孔子曰：“吾见其居于位也，见其与先生并行也，非求益者也，欲速成者也。”（《宪问》第十四）在修养的过程中也包含了技艺的学习：礼、乐、射、御、书、数。在此基础上才学习读书。

真正的学习是以不停的奋斗来克服不可避免的困难。好学者不忘所学过的东西，每天都学习他所缺少的，因为他以严肃的态度对待生活。这条路是不容易的：“可与共学，未可与适道，可与适道，未可与立，可与立，未可与权”（《子罕》第九）。因此青年学习时，要“学如不及，犹恐失之”（《泰伯》第八）。但是对一位恐怕自己没有能力学习的学生，孔子曰：“力不足者，中道而废，今汝画”（《雍也》第六）。缺点不应阻碍你：“过而不改，是谓过矣”。他赞美他最钟爱的学生：“颜回……不二过”（《雍也》第六）。

孔子谈到他跟学生之间的关系时说：“不愤不启，不悱不发。举一隅不以三隅反，则不复也。”（《述而》第七）但是并不是要有立刻的回答才算通过了考验：“吾与回言终日，不违如愚。退而省其私，亦足以发。回也，不愚！”（《为政》第二）。孔子不作过分的赞扬：“吾之于人也，谁毁！谁誉？

如有所誉者，其所试矣。”（《卫灵公》第十五）

孔子描述自己的学说：“我非生而知之者，好古，敏以求之者也。”（《述而》第七）孔子注意同行的人，择其善者而从之，其不善而改之。他不是不知而作者：“多闻，择其善者而从之；多见而识之，知之次也。”（《述而》第七）他的进步是随着年龄的增长而渐渐长进的：“吾十有五而志于学；三十而立；四十而不惑；五十而知天命；六十而耳顺；七十而从心所欲不逾距。”（《为政》第一）一切学习的目的在于实践：“诵诗三百，授之以政，不述，使于四方，不能专对，虽多，亦奚以为。”（《子路》第十三）

学习时要看内在的养成。“小子！何莫学夫诗？诗，可以兴，可以观，可以群，可以怨。迩之事父，远之事君。”（《阳货》第十七）“诗三百，一言以蔽之：思无邪。”（《为政》第三）

人若不学，其他的德行就不清楚而失真：“好仁不好学，其蔽也愚，好知不好学，其蔽也荡，好信不好学，其蔽也贼，好直不好学，其蔽也绞，好勇不好学，其蔽也乱，好刚不好学，其蔽也狂。”（《阳货》第十七）

## 二、生活秩序的教育

礼：礼俗可以保持秩序，“领导一个民族的是礼俗而非知识”。礼俗培养了整体的精神，反过来，整体的精神又赋

予礼俗以灵魂，个人只有实践社会团体的美德才能成为一个人。礼意味着所有人的不断教育，礼又是生活的范式，在整个现存状况中产生出一种适当的氛围，使人以严肃的态度对待事物、信任和敬意。礼借助于普遍性来控制人，并通过教育使礼成为人的第二天性。这样，就把普遍性看作自我本质的一部分，而不会感觉到在勉强生活。这些范式给予个人的是坚固、安稳和自由。

孔子唤醒了对整个礼的意识，他对礼进行了观察、搜集与整理的工作。中国礼教的全部世界呈现在眼前：人走路、问候和与人交往的分寸，根据不同的情况都有其特殊的形式；献祭和庆典方式、生死婚丧之礼、管理的规则、工作与一天的安排、季节、生命之阶段、家庭与待客之道、为父者及司祭的责任、宫廷及官员的生活方式。中国的礼教几千年来成为深入一切生活范式的规范，没有一个人能从里面跳出来而不受到伤害的。因此，中国的礼教赫赫有名，但同时也遭到强烈地指责。

但是，孔子所谓的礼并没有绝对的性质，“兴于诗、立于礼、成于乐”。（《泰伯》第八）如果只有形式就如单有知识一样，缺乏充实于形式的原初性，缺少了人性就没有价值了。“人而不仁，如礼何？”（《八佾》第三）“居上不宽，为礼不敬，临丧不哀，吾何以观之哉！”（《八佾》第三）“吾不与祭如不祭。”（《八佾》第三）

### 三、爱是教育的原动力

只有现代的心理学家们才认为，当他们对某人作出鉴定时，就算是真正了解这个人了。一个人本来的面目只有在爱他的人眼中显现出来，因为真正的爱不是盲目的，它使人的眼睛明亮。柏拉图眼中的苏格拉底才是真正的苏格拉底——不论是在理想的层面，在看得见的实践中，以及如齐诺芬所描写的外表都是苏格拉底本来的面目。

爱的层面：

爱把生命提升到真正存在的境界，它超越了感官的直观。

爱迫不及待地要在世界、教育和人类实践中表现出来，并把所看到的本质画像刻印在此在中；根据柏拉图的观点，爱就是美的证人。

为了实现人的最大潜力，爱只会在相同的水准上与爱相遇；爱在与爱的交往中而成为自己。

升华、实现潜能、成为你自己是爱的三个维度，同时又是爱在成为自己的过程中不可分割和不可缺少的部分。

爱的施予，例如在教育中对年轻一代的爱护并非降低格调——除非你被统治欲迷住或是为图利的目的去教育——而是达到自我升华。

爱在彼此存在中实现，一个真实的自我和另一个真实

的自我在彼此互爱中联系起来，这样，一切事物才能在存在的光辉中敞亮。

一个真实的自我与另一个真实自我之间的爱的沟通，包括了对一切事物、对世界和对上帝的爱。随着相互沟通所包含的内容愈多，沟通本身愈加进展，沟通的达成有赖于客观的内容，而这些只有通过互爱的人才变得实在起来。

## 四、艺术教育

在过去，艺术以绘画、音乐和诗的形式感动了整个人类，而人又通过艺术而认识到自己当下的超越层面。假如世界破碎了，而艺术的形象本是世界的升华，那么就会产生如下的问题：艺术的创造者从哪里去发现仍然沉睡着、但等待着唤醒和发展的本然存在呢？就目前而言，艺术似乎在受生活的责难，生活再也不是艺术能找到休憩、自我反省并充实自己的祭坛了。如果说，前个世纪的印象主义还是观照的宁静去处，自然主义至少还把生活作为艺术创造的素材，但在今天，急促变化的世界好象完全不让艺术创造的眼光在它身上驻留片刻。我们已感觉不到世界拥有一个整体的、能在艺术中反映出来的精神，而世界倒更象是一个似乎无言的黑暗而又强大无比的现实。在此黑暗前，既无欢笑也无哭泣，甚至连讽刺的话也都被窒息了。如果误用自然主义态度来把握这个现实，那只会导致自身的毁灭。描写

个人的苦难，抓住目前社会的确切特征，以小说报导事实，这些固然都有一番成就，但还谈不上是艺术。在当代的情形中，人类的地位尚未确立，因此亦失去了雕刻和悲剧艺术的可能性。

艺术从它诞生之日起直到今天，总是让人自然地感觉到超越性，而令人信服的艺术形象又将这种超越性完美地表现出来。也许人们会说，艺术会告诉人类：“什么是上帝？”“人自己究竟是什么？”的这一时刻似乎已来临。但我们仍然要回过头在历史中去看人类的悲剧及本然存在的光辉，并非因为那时的艺术比较完美，而是因为那时的真理至今仍是真理，虽然我们与同时代的人在做真正的努力，但是 we 很清楚，我们并没有看透目前的世界。

艺术美是最终起决定意义的因素，因为“美是善的象征”。天才所创造出来的代表作品是无法取代的，因为艺术可以拓展思维方式，通过美的形式而收到群体教育的效果，艺术可以培养超验意识和对道德观念的接受。

艺术可以帮助纯粹观照的内容成为形象。欣赏艺术作品可以带来震颤、神驰、愉快和慰藉，这是理性所根本不能望其项背的。艺术作为完满的观照语言而无懈可击。

悲剧要达到的终极目标是：灵魂的净化。净化到底指的是什么？这一点即使是亚里士多德本人也没有说清楚。不管怎么说，它是一件关系到人自身存在的事。它并不只是简单地看看戏而已，而是看过戏后受到的感动，从而产生对存在的新认识，并通过清洗掉我们实存经验变得狭隘

和虚假的掩饰、阴暗与肤浅，而学会真。

孔子认为礼和乐是教育的最重要的因素，流行的音乐对群体的精神有决定性的影响，而个人则在此找到规范其生活的动力，因此当政者赞助或禁止音乐应有一定的标准：“乐则韶舞，放郑声……郑声淫”。（《卫灵公》第十五）

“乐者，通伦理者也”，“大乐必易，大礼必简，乐至则无怨，礼至则不争。”（《礼记·乐记》）但音乐和礼一样，其本身并非绝对的：“人而不仁如乐何？”（《八佾》第三）

## 五、宗教教育

由教会流传下来的宗教密码语言是不可代替的，礼拜的形式和教理中的思维形式是装载超越本质的器皿。应让儿童从小就知道他所体验到的现实，即使在他还未理解这些现实之时也要进行潜移默化的工作。以图画、譬喻、气氛和庆典可以使儿童接触到远古之事，但要全部理解这些东西，即使学习一辈子也是不够的。

让儿童从小就接受古代文化和圣经，长大成人时他们才真正意识到这是西方文化的基础。古代文化和圣经并不是作为权威传授给儿童，而是作为一项任务，让人们去聆听它的教诲和将此转换到现实中。

学校要开设宗教、圣经史、教理和教会史等课程，从小



就让一些想象进入儿童的心灵之中，尽管这些想象一时不会产生特别的影响，但对儿童来说，这笔精神财富将伴随他们一生而受用无穷。

## 第十三章 陶冶过程

真理意识不会简单地存在于个体生命的直接性中，它更多的是要在一定时代的人们身上重新培植成长。对真理意识的培植通过了人类后天习得的陶冶过程，就我们的记忆而言，这种陶冶过程从古希腊开始，在亚洲和史前史那段充满神秘色彩的幽暗中就已经有了萌生。真理意识是个体从所获得的对客观世界的经验中，并通过个人在团体中的内在行动而成长起来。

在思考存在的过程中，与我们相异的大全样式是西方陶冶过程的历史性结果：我们的祖先就是在大全样式的空间里生活和思考，并用其思考去有意识地把握大全样式。现在我们仍然要在这个空间里觉醒，要通过大全样式经验那可接近的本源。同时，凭借我们对大全样式的思考而保存了真理的思考物，以及在“一”中把握这些思考物。

真理的物质实现从来就不是单纯地从哲学思考中产生出来，而是在教育过程与自我教育过程所构成的世界里方能产生。什么是真理，从哲学的角度看，真理是对命运的共同体验的清晰表述。从事真理的研究，便是哲学推理的逻辑意义。

作为理性声音的逻辑成了陶冶每个人的对象，如果这种逻辑在教育中会成功的话，那我自己也应该投赞同票。因为，培养清晰、开放和公正的意志胜过成就某种单方面的知识或者是对客观世界的认识，清晰、开放和公正的意志是我意志的本质，它是无条件的，没有其他意志能与它相匹敌，其他的意志只是偶而会在我的内心和我所选择的道路上有所显现。

人们也许会这样认为，在上述意志的要求下，逻辑从而获得了主观而浪漫的性质。其实不然。理性的陶冶过程在个性的回到自身中赢得了存在客体的整个广度，否则就是它的反面：个体通过阐明在人类历史中的每一种存在方式而将自我心灵深处无限地敞开，单个的人出现在澄明的存在有限性中，这是不可逆转和清澈透明的，但它只对那些受过教育而具备鉴别力的人而言才是如此。存在有限性进入不可替代的个体的当下，他只能构造忠实于他自己的习得方式，直到其本质的每一分枝都成为存在基础的准备为止。逻辑不应具有主观的特性，而应获得存在的特质，当逻辑成为哲学的方法时，它就具有了这一特质。

## 一、思维的陶冶过程

a) 基本问题仍然是本源问题，但它并不是我们首先碰到的问题。在陶冶过程中，我们首先要追问人们是怎样看

待经验和理解世界上的事物的，又是怎样将具体知识传承于我们的。因此，对于探寻问题的人来说，就出现在消除各类不同目标、在缺乏绝对根据之目标的有限性以及目标的无穷尽认识上的困扰和躁动，因为他对流行知识的矛盾、对自己所闻所信赖的各种演讲感到惊讶无比，他试图寻求到最根本的东西，这些最根本的东西就是人类的终极目标、原初基础、世界整体和上帝。

b) 如果每个人的陶冶道路最终是指向一个基本问题，那么就用不着象盼望对世界上的一切事物都有解答一样地期待着答案。作为人类存在之历史性内涵的已传承下来的宗教和玄学的答案就包括在一切知识里（如果这些答案不是对客观事物的强制绝对化，而是在信仰和了解中实现了与存在接触的话），人们就会在神圣的书籍中发现这些作为伟大历史性象征，而在寂寞的哲学中则表征为思想的答案。人们似乎将这些答案作为独立的东西来理解。其实，真理就蕴含在自身的本质之中，这里敞亮了本源的空间，实现了存在意识，其表述本身就是答案。这些存在意识在人类的知识、意愿和行动中得到了证实，在其证实的同时存在意识已从黑暗地带走向了展开的境地。

c) 对问题的正确理解可以在答案中表现出来，答案也能呈现出真理，但须在一定的尺度下，即从真理出发，对问题的原先的历史构造和一切现成的答案都有所了解，并掌握了真理中的一个有根据的意义关联，以及拒不采纳错误时，真理才会出现。为了达到这一目的，根据哲学推理的非

同一般的设计，既不能通过汇集所有的思想达到成功，也不能以对错误的基本特征的强力限制来顺从一切。理解基础问题的前提在于，这种理解更多的是一种哲学态度，是在对自身存在的不断把握中，对真理的哲学式热情获得了理性的审慎。理性的审慎能通过探究立场、思想和符号而不断地重复提出同一个基本问题，并从中发现了解答问题的广度，在这个广度的终结处，本源的质朴性就真实地摆在那里供人们认识了解。

## 二、以理性来陶冶意识

通过理性来陶冶意识的过程行进在未完成的、无限趋向真的路途上，与我们意识陶冶有关的是它对真的统一性的开放。陶冶意识的过程发生在真理危机的不断扩大上，同时也表现在人们所参与的传授危机上。

当在牢固的真理地基和强度上只具有狭隘的意识时，参与所有可能的真正存在领域的广阔意识就会自行消解。但这种消解不会走向无政府主义，而是走向本真的秩序，在其中所有的真同时拥有它的局限，那里，地基和力量在当下不可理解的“一”中置放着。在具体的实现中，真存在的丰富样式越是当下的向上生成的意识，那它作为行动的指南就越纯洁。在此，我对意识从狭窄之境到生成的转变以及能接受外来事物的过程作一描述：

1. 我们相互之间进行交流、谈话，似乎我们每时每刻都在意识的媒介物中认为是同一个真理，对此我们设置的先决条件是：在四面八方的相同平面上仿佛存在着一个真理。

然而，松散而同时又通过秩序而强化的扩展意识的生成将从下面的句子中受到启发：真理适用于何种范围？有什么意义？出自何种本源？其界限和前提又是什么？

2. 我们不停地交换意见，仿佛我们从属于一个感觉、动机、价值判断和道德标准都一致相同的团体。这些现象的出现是必然而无条件的，但在根源上却是靠不住的，当威胁相逼时，它们就会与强烈的内心冲动联合起来。

但是，扩展意识的陶冶是从一切开放的理性中成长起来的。本源和由此而来的本真绝对照亮了意识的陶冶，而狂热性则被融化。为了进入历史性之基础和完全地实现自我，为了将本真意义上的交流向我敞开，我从何而来和我在何处这自我存在的力量将被意识的陶冶所唤醒。

3. 人们倾向于将确定的知识作为普遍有效的终极知识。

理性的陶冶是方法论意义上实在掌握的训练。所有的规定虽然是必不可少的，但它们却飘浮在半空中。通过具有一定质量的培养过程，扩展意识就得到了陶冶，其中人们也就相应地形成了思维方式和行为方式，而不是仅仅获得具有内涵的知识。

### 三、此在和精神世界

由于人在实现此在的过程中是没有终点的，因此他在迅速地超越此在后，又为自己营建了一个空间，在这里他以其存在的一般构造与第二个世界——精神世界进行交流。尽管他也是作为精神存在与他的此在现实性相关联，但在他向上飞升时，他达到了这样一种境界：在一瞬间他脱离了单纯的现实性，然后作为存在而返回到现实性之中，在精神的理解和创造中他已成为存在本身。

从这样的本源出发，第二个世界是在第一个世界中产生的：人携带着其存在的知识跨越了他被给定的此在，在陶冶中介里，他完成了精神飞跃的过程。对此，某种确切的关注此在的行动仿佛能在艺术、科学和哲学著作中精神性地创造自己的语言。

精神的命运是在此在依赖性和原初性两极之间运动。在单纯的依赖性中就如在虚构的非现实性中一样，精神已荡然无存。假如精神在此在现实中成为某一种观念，那么这个观念就已死亡，精神曾为何物，在现实的残余物中，它作为外壳、假面具和纯粹的刺激而延续下来。

在我们这个以群体秩序、技术和经济为主的时代里，当必然性被绝对化时，那么人类存在的精神就陷入危险的境地，精神的基础就将被毁灭；就象国家可以把人变为他的同

盟者一样,他们也会把精神作为其政治的附庸,那么,精神就再也不能出自于本真的原初性而具有真实的生命,而是在为群体的服务和在有限的目标追求中以伪造的面目出现。

同时,陶冶也是一种生活型式,它是以作为思维能力的培养为其支柱并把规则的知识作为培养这种能力的场所。陶冶的材料包括:对已成形的事物构造的直观、一般有效的知识以及语言——存在的家园 (Zuhausesein in Sprachen)。

根据一种已在人们心中扎下根的理想,没有理性的不断运动,作为铸造人的陶冶照样会受到科学的强化和限制。不过,作为形成人生态度的陶冶必须为人们提供广阔的空间,使人们在理性中寻求道路,全面地展开精神运动。

人的文化的一个要素就是作为他历史性知识方式的陶冶,陶冶作为某一时代世界和宗教的历史现实性之语言是充满生命力的,同时陶冶又是交流、唤醒和自我实现的中介。了解过去、掌握过去的要求是人出自己获得的可能性从而要成为自己要求的体现。

陶冶观在活动中完成,它的目标是全面地造就人,铸造人的本质(也就是让人的本质显现出来)。从这一意义上说,这种陶冶也是每个人自我的目标。陶冶的活动等同于游戏,因为这种活动是完全出自自愿,而没有半点强制的意味。陶冶活动与游戏的区别在于它体现了人类存在观念的严肃性,这一观念促成陶冶的连续性,陶冶活动本身就是已



获得教养的表述和继续教育的途径。

占有知识并不等于陶冶,而是习得精神内容的代名词。这种习得尽管也算是一种知识的积累。但是,如果知识是陶冶的一个要素的话,那么已获得的思维、行动和认识的形式就会在知识中显现出来。这样的知识并非陶冶本身,单纯的知识只是达到某种目标的手段,人们可以运用这些知识,但它们对于人而言,是外在的财富。而陶冶的知识却能够改变人、帮助人成为他自己。在布克哈特(Burckhardt)<sup>①</sup>看来,知识并不仅仅具有使人“吃一堑长一智”的意义,而且还使人永远睿智。可运用的具体知识通过其效用的精确说明是可计算的,而陶冶的知识对人发生作用,但这种作用是无法计算的。

陶冶并非仅仅要发展自身固有的天性,而是要获得历史性。不可否认,在陶冶过程中观念与想象得以实现,但陶冶首先是以伟大人物的形象、图片的深刻直观来充盈人的灵魂,在一目了然的排列关系中,陶冶即是传承式直观的规则的直接呈现。

毋庸置疑,每个人都有独特的个性,陶冶则意味着,在铸造和展开人的这一天然给定性过程中,通过人自身的活动、意识和他特有世界的形式与一般的形式接近。这样,这种一般形式在个体的构造中是作为唯一的特征表现出

---

<sup>①</sup> 布克哈特是十九世纪瑞士杰出的文化艺术史家。其主要著作有:《君士坦丁大帝时代》(1853)、《向导》(1855年)、《文艺复兴时期的意大利文化》(1860年)。——译者注

来的。

因此，陶冶也成了人的第二天性，因为陶冶不是天生的，它是与传承、教育、家庭的祖先、团体的本质有关。正是在陶冶过程中，我内在精神才被真正唤醒。一个民族的精神层次是由这一民族的陶冶方式所决定的，究竟有多少人受到陶冶，人们又是以什么样的敬畏心来对待陶冶的本质，这些都可作为衡量一个民族精神层次的标准。

陶冶的行动就是思考的行动。随着时光的流逝，我以这种思考行动将我的主动性置入法则之下，实质上，这种置入的意义是从消极而转化为积极的，比如：在精神活动中会遇到这样的问题，是否我在这一时刻或这种状态下有权去做这件事？——那么回答必然要深究动机的内容，就象在剧院里人们观看《哈姆雷特》一样，看戏本身并不是为了获得什么，而只是对无聊的填补。在陶冶中要有严格的纪律，这主要是由于传授严肃内容的连续性所致，而不是要求一种单纯的形式和秩序。如果灵魂在虚弱的时光里一时消逝，那么这种秩序还有它的效用和存在的价值。我既不许虐待自身的灵魂也不让践踏精神作品，二者互为一体，只有当下明晰的良心才能无条件地决定陶冶的本质。

#### 四、陶冶的构造

有价值和无价值的陶冶——陶冶即是单个人的世界

探源(Weltorientierung),个人通过接受传承的范畴和研究方法,从知识内容和存在的构造图像中获得了这种世界探源。作为世界探源两极的实证主义和唯心主义,意味着陶冶的某种最大范围。人们是不能越过世界而存在的,因为我们只有通过世界才证实自己真实地活着。然而,即便是陶冶的最大范围也不能使单个个人成为存在者,只不过是创造实现存在的条件而已,这样,狭窄的陶冶就意味着与此相应的人之存在的狭窄范围。

陶冶是已形成意识的真实再现,受过陶冶的人不是以混乱而孤立的观点去看待世界,而是具有一定的层次视角;也不是根据机械原理行事,而是出自客观的观念本真去行动。

作为思维形式和知识可能性的获得方面,陶冶是理论性的,在具有历史性效用的与理想类型相应的行为活动的第二天性方面,陶冶又表征出实践的性格。

从实在论的角度看,陶冶是现实的知识,但在我所知道为什么和怎么样的有根据之知识的形式里,我却一无所知。陶冶在发问能力中证实了自己,在具体的情况下,这种发问能力借助于所获得知识直接探寻到事物的根基,其意义在于对令人信服的知识、事实的正值以及创造可能性的肯定。从唯心论的角度看,作为参与全体的陶冶是构造和图像的充盈,其意义在于,从自身出发为经验不可证明的观念和能力构造一个能在世界上直观的草图。陶冶使得受教育者之间的交流成为可能,这种交流越过了令人信服的知识而深

入到世界存在的内涵。在实在论的一极,陶冶意味着技术能力,即有目的地控制出现了的事物,以及本然理解之条件的哲学思辨力;而在唯心论的一极,这种理解则是对内在精神世界的理解,它将成为艺术、医学治疗、直至作品的构思和实际行动等方面的创造力。

## 五、陶冶的历史性

历史回顾:所谓有教养的人,即按一定时代的理想所陶冶的人,在他那里,观念形态、活动、价值、说话方式和能力等构成了一个整体,并成为他的第二天性。所谓的有教养,在古希腊是以Kalokagathie为代表,古罗马人则把Dignitas作为有教养的典型,而在英国则称为绅士。陶冶理想有其方式上的区分:一是根据地位的不同(骑士、牧师、僧侣、市民);二是根据一定的精神交往圈子(政治家、艺术家、诗人和研究者);三是依据所控制的领域(艺术—体育培训、经院哲学的知识和能力、语言—文学的陶冶,技术—自然科学的能力);最后是根据陶冶机构的性质来划分(文科中学、沙龙、大学等)。总之,陶冶的理想意义在于获得某种社会认可的形式和自我控制力。此外,其意义还在于通过练习,使陶冶成为人的第二天性,尽管似乎一切都是天生和不可改变的。

有时,一个民族将陶冶的理想目标作为自己奋斗的目

标并使它具体化，这样，就出现英国绅士和法国人有教养和言行一致的仪表，而在德国，陶冶理想从未发挥过它的潜移默化之效用，因此德国人才显得如此的粗野和蛮横。德国式的陶冶理想，只对某些人有用，却从未在广大人民中生根开花。

从古至今，人们总是把陶冶的后果作为一种要求社会特权的资格。在埃及，能进希腊语文科中学习的人，单凭其文凭就有资格当政府要员，因此人们总要在表格里填上受过文科教育等诸如此类的话。而在古代中国，经由考试中举就可以进入士大夫阶层，成为政府的官吏。在德国，有教养则意味着拥有高级学校的毕业证书，而在过去只有文科中学的毕业证书才享有这种荣誉。没有毕业证书一方面表示未达到一定的学术陶冶，而另一方面则意味着不能从事某种职业。

## 六、陶冶与古代文化

在西方社会里，直到今天大部分人一般都接受过人文主义的熏陶，只有少数人还能受到其他方面的教育。谁在年轻时就学过希腊语和拉丁语，读过古代诗人、哲学家和历史学家的著作，并掌握了数学知识，熟悉圣经和一些本国名作家的著作，那么，他就拥有一个精神世界，这个世界充满

活力,对外开放,并具有吸收一切事物的能力。但是在实施这种教育的同时,就对不同的人进行了筛选。并不是每一个受教育的人都能学到教育的真正内涵,许多人浅尝辄止,仅仅是学到了肤浅、皮毛的东西。决定教育成功的因素,不在于语言的天才、数学的头脑或者实用的本领,而在于具备精神受震撼的内在准备。人文主义的教育就是个人的自我教育,即每个人在成长过程中,通过教育所作的自我选择与淘汰。因此,只有这种教育才具有如此令人惊讶的特性,即使是一个不称职的教师也能取得一定的教育效果。比如说,某学生在上“安蒂歌妮”(Antigone)的课,耳朵里装满的全是语法和音韵学分析,因而对这门课产生了反感,但学生仍然在精神上受到了震撼,因为摆在他面前的课文内容深深地吸引了他。

人们也许要问,为什么这一教育途径会具有这种优点,其答案不在于这一途径可以带来任何明显的利益,对此我们只能在历史中寻求答案。对西方人来说,在古代就已定下了做人的标准。自从古希腊时代的教育思想结出丰硕成果之后,它就成了后代效仿的榜样。西方每一个伟大时代的出现都是重新接触和研究古代文化的结果。当古代文化被遗忘之时,整个社会所表现出来的就是野蛮。就如一件东西脱离了根本,它就会毫无方向地飘荡,这也就是我们失去古代文化之后的景象。我们的基础是古代文化,虽然这个基础在不断的改变,但与这个基础相比,各民族的历史是次要的,而且不具有独立的陶冶力量。首先我们都是西

方人，然后才各自属于某一个民族，而每一个民族都是在接受古代文化的基础上形成的。今天的绝大部分人，把接受古代文化的教育顶多视为一件合理的事，而真正意识到古代文化重要性的人，却是凤毛麟角。

我们不要被下述狂妄说法所吓住，即那种认为我们所处的时代已经超越了人文主义的时代，人文主义已经成为没落阶级的历史陈迹。这种错误而肤浅的说法是专制政权为了排除异己，扼杀人类真正的精神需求才出现的。

人道主义基本上是一个教育问题。它以最纯粹的形式和最简单的办法把最深刻的人生内容教给青年。所以好好办理人文中学，使有天赋可以读人文中学的儿童通过古代语言的掌握直接吸取最宝贵的文化遗产，这并不是已经不合时宜的事情，相反，即在今天，这也还是在可能范围内最好的道路。而所有的西方儿童，除了圣经以外，都应该熟悉古代历史，熟悉翻译了的古典著作，并熟悉和了解那个独一无二的时代的伟大艺术。

然而，今天的人道主义宣传，其中错误也是不少的。

当然，割断历史，从一个空洞的人的观念里是不可能产生出新的人道主义来的。

不过，有一种未来的人道主义是可以想象的，那就是把中国和印度的基本人道思想吸收到西方文化之中，发展成为带有各种不同历史背景的一种全世界的居民共同享有的人道主义。这种人道主义所包含的各式各样历史，都比它们本身更好，因为它们此时已互相有所了解。

但是具有决定意义的是，人道主义并不是终极目标，它只创造了一种精神空间，让每个人能够、而且必须在这种精神空间里争取他自己的独立生存(Unabhängigkeit)。



## 第十四章 陶冶的科学性

大学教育的特色在于教育的科学性上，它强调培养学生基本的科学态度。这种科学态度表现在，为了客观地认识和分析事物，能够暂时撇开自我的价值评价，超越某一学派的一孔之见，以及自己目前意愿的局限去进行工作。科学性具有实事求是、反复推敲、对相反的可能性不断斟酌和自我批判的特性。科学不允许人们只为眼前这样或那样的一时需要去思考，而将重要的东西置之不顾。科学的最大特性是怀疑和质问一切的精神，对事物进行谨慎而有保留的判断，并对这一判断的界限和适用范围进行检验。

研究和专业教育的功能，不只是因为它们能传授知识和技能，而是因为它们也能启发科学态度的形成。因此，学生在研究和专业教育中所获得的不仅是纯粹事实的知识，而且也改变了偏执一方的态度，以避免狂热和盲目的行动。经验本身并不是一切，但它却是认识绝对真理的先决条件。经验使人们体会到世界的广阔无限，还存在许多未解之谜，而这一体验正是通向超越的跳板。因此，科学态度不仅帮助人们获得有限的知识，它更多的是培养了人们的理性。

热衷于研究和解释的强烈意志促进了人性的发展，也就是说，聆听他人陈述的理由，理解他人，设身处地地为他人着想，对人诚恳，对生活抱着严肃的态度，这正是人性的充分体现。

毫无疑问，这种陶冶是以自然而然的方式达成，而非通过人为的计划达到目标。但是，如果通过计划，教育达到了一个远离科学的特定目标，那么就失去了教育本真的意义。例如在人文主义教育比较薄弱的地方，教师不传授语言学的方法，而只是讲一些肤浅的、哗众取宠的表皮知识，以供学生享受或作闲谈的资料；或者我们可以想象大学里有关宗教教育的情况，在那里学生无法满足对宗教奥义理解的需要，而只是听到一些支离破碎的知识，这样的教育都是骗人的。大学既不是教会，也非宗教剧场，更不是先知们布道的场所。大学的基本原则是：经过思考去运用一切工具和全面发展人的所有潜能，让学生在一切行动和信仰上做出自己的抉择，并通过认知让他们完全清楚地意识到自己所负责任的意义。大学要求学生具有无止境的求知欲，但只有出于自愿，认知才成为可能，因此认知的目的就是个人的独立。在认知的范围内没有权威，它只尊重以各种形象出现的真理。大家都在追求真理，但没有一个人敢说他已经完全将真理占为己有。

建立在大学观念上的陶冶是源自原始的求知欲。认知是求知欲的自我目标，在这种陶冶中长大的人是不会误入迷津的。人生的终极目标固然不能由单纯的知识来决定，

但就求知而言,却有一个最终的目标:即我们应该去认识客观世界。

## 一、科学内涵的陶冶功能

自然科学和精神科学的陶冶价值截然不同,对此,现实主义和人文主义就表征出两种相异的陶冶理想。自然科学和精神科学都建立在科学研究的基础上,前者经由观察和实验与自然实物接触,而后者则通过理解的途径与书籍和人交流。

在精神科学范围内,我们只研究能理解的东西,而对于精神不能理解的存在现象,如地球的起源、种族之形成以及自然灾害,则视为存在的界限和陌生的事物。但是我们的此在却受制于这些不可理解的东西,而这正是自然科学应努力去认识和解释的部分。

精神科学和自然科学都存在着这种倾向,即认为自己是最重要的,是真正的科学。至今还没有一种尽善尽美的陶冶理想,能将人文主义与现实主义融会贯通,以收到相得益彰之效。这种理想只在少数人身上如亚历山大·洪堡德(Alexander von Humboldt)、贝尔(K.E.von Baer)出现过。

精神科学的陶冶价值在于参与人类的历史,了解人的可能性之广度,即便是通向认识的途径(如古典语言学研究

的对象)已被淡忘,但是认识的结果仍然具有意义。以神话、图片、人类的精神作品和人类自身的内涵来充实人们的灵魂,这本身就已具有巨大的陶冶价值。

与精神科学相反,自然科学的陶冶价值则在于精确而实际(exakt—realistisch)的理解训练,它的内涵显得并不是那么重要。物理和化学的结果是无足轻重的,但怎样得到这些结果的方法则具有陶冶价值。谁要是只知道结果,而不知推导的方法,那么他所获得的仅仅是一堆死知识。因此,单纯地了解结果和掌握答案就与精神陶冶的目标背道而驰,这样就会出现把科学当作权威,把科学原理作为迷信的教条。将某种世界观作为教条来信仰,这是最劣等的陶冶价值,但它却又是芸芸众生最容易养成的习惯。一种不能自圆其说的知识,会造成毁灭性的影响,而在根本上就是错误的世界观也会象从前的神话一样起作用。失去灵魂的世界观取代了神话的世界,而极其贫乏的世界取代了内涵丰富的整体,与大自然充满活力而生动的交往也被一些空虚的自然科学观点所替代。今天,人们普遍认为世界不再有什么神秘感了,但这并不能怪罪于自然科学本身,而应归咎于那些对自然科学的错误看法,即把自然科学的结果作为教条来顶礼膜拜。在我看来,甚至把世界看成是充满奇迹和魔术的神话世界,也比把它视作科学教条的世界强得多。

上面所说的情况尤其适用于精密科学。精密科学以其精确无比、清晰整洁而居于科学之首位,它证实了康德“只

有运用数学的方法，才会有真正的科学”的论断。在这种情况下，重要的仍然是了解每一个认识步骤，而非盲目地接受结果。自然科学囊括的范围非常广泛，仅在无机界中就存在无限多的矿物结构。而展现在我们眼前的生命比起纯物质来，更显得神秘莫测而不可思议。康德对此深有感悟，他说了一句今天仍然有效的話：“若想以大自然的机械化原则去认识有机物的本质及其内在的可能性，是做不到的，更别谈去解释这些现象了。有人希望将来某一天牛頓复活，并按自然法则去说明一棵草的生长，这种想法和希望是绝对荒唐的，有一天我们会说，这种念头连想都不用想。”今天，有关生命的科学研究获得了惊人的进展。这样，仅就其内容而言，生命科学具有相当大的教育价值。生命的千姿百态为人们打开了一个崭新的世界，扩大和加深了人们本来已有的与大自然的交往。教育价值的大小，取决于我们能否把自然科学知识灵活运用于对周围世界的观察、直观和取为己用上。

## 二、促进成人教育

假如教育已处在无关紧要和偶然的混乱中，成人已不再被教育世界所吸收，而是远离教育的话，这时，促进成人教育便是时代的信号。在以往的年代里，成人教育的宗旨仅仅在于更大范围内传授知识，它始终围绕着普及率转。

而今天的问题却是，怎样从当下此在的原初性出发，为工人、职员和农民创造一种新型教育，而又不使以前的教育走样。在被抛状态中的人不仅应适应现实，而且应重新归属某一团体，这种团体超出了职业和党派的局限把人们汇集起来，而形成一个民族。因此，首要的问题不在于怎样达到这一意义上的成人教育，而是要抓住所提出任务的严肃性。假如曾是观念的一切在时间的现实性中被撞得粉碎时，那么要在这种境遇中超越，就会形成一种或许永远也实现不了的欲求，而这一欲求恰恰是人类尊严的残余。假如世界再也不存在任何一种民族，在其中个体感觉到理所当然的归属感——或者这种民族只存在梦幻中——，假如所有的群体都处在无情的瓦解过程中，那么，似乎就可能形成一个具有浪漫主义追求的新型民族。但是，这一动机却有其合理性，因为目前仅仅只有朋友组成的社团，但这种社团是个体现实性的实现，它具有与陌生人交流的愿望和其他原初的意向。因此，在今天的意义上成人教育并没有实现，它表征了人们所处时代的教育的毁灭，意味着教育的失败。

平均化教育的危害：在众多的规则中，陶冶最迁就一般人的需要。然而，当人们把这种平均主义合理化，甚至为了平庸地、瞬间接近纯粹理解力，而将贫乏的精神过程带入知

间，他不生活在人类整体生活中，他从未有过不为一个具体目标而准备而努力的，并把这种准备和努力转化为一定的利益；他不想等待和期望什么，一切都必须是眼下的实际满足，精神性的东西只是某一瞬间的享受。因此，散文就是一切习得的文学形式，报纸取代了书籍，其他的阅读材料也代替了伴随我们生命始终的优秀著作。人们很快地浏览，因而需要简短的文章，但不是那些能够引起人们沉思和反省的对象，而是那些人们即刻知道转背又忘了的东西。人们再也不能在精神与书籍内涵的同一中本真地阅读了。

那么，现在的教育将意味着什么呢？它意味着人们再也不能获得任何一种固定的形式，而是为了在异常紧张的状况中逃出空虚，不得不重新退回到教育中。因此就出现了一种典型的价值评价观。人们对以往所知晓的一切感到厌烦，因此要寻求一种仅仅是以新奇性而讨人喜欢的东西。在这些新颖别致的东西里人们喜爱那些期待已久的原始性，但很快又让它溜走，因为人们只是把这原始性作为轰动一时的事件来对待。从基本的意识出发，为了在一个时代里立足，人们把这一时代作为一个新的世界，在其中旧的一切再也不够用了，因此，人们为了使新的东西发挥效用，非常乐意地为新东西命名，如新的思想、新的生命感、新体育、新的客观性、新的经济领导等等，似乎一加上新的字样，就具有良好的价值判断，而不是新的则只配有贬低的价值。即便人们对此什么也不说，但他们仍然有着清晰的理解判断力，并将它用于艰巨任务的思考上，其中谁比较明智也成

为一种时髦的评价，今天这种评价已代替人存在的精神性。由此推知，人与人之间不可接近，人不能产生爱，而只有利用的关系，只有在抽象或了如指掌的此在目标意义上的同志和敌人的关系。个体被评价为有趣的伙伴，而不注重他这个人本身，他只是作为有吸引力的东西在那里存在着；但当他不再对任何东西表示惊讶时，这种吸引力也随之而消失。——而所谓的有教养，即是某人具有上述的一切能力，显得新派、明智和有趣。教育领域一直是是非争议之地，但今天它却变成了千人一面的僵死格局。如果教育是作为一种信仰的表达或经验和认识传达的纯粹交流，并从属于团体建构的世界的话，那么，教育就不是一种享受，而是一种争议，它具有三种价值判断，而教育只满足真正的精神需求。

知识和其表达在群众中的普及导向了语言的滥用，其中教育的混乱又助长了这种倾向，许多表达已不再具有原来的意义。词句意义的不确定性，导致了对精神与精神联结点的概念的放弃，使得本质的理解不可能实现。假如作为纯粹内涵的支点已经遗失，那么最终只能有意识地理解作为语言的语言，并使得语言成为意图的对象。这就象我隔着一块混浊的玻璃所看到的景色一样，尽管我能看见外面景色，但当我盯着这块玻璃自身时，却什么也不存在了。今天人们应避免经由语言而看见存在，因为存在更多时候则是与语言互换位置的。存在应是“原初”，因此人们应避免使用每个习惯词，尤其是那些负载内涵的标准词，而稀



有词和稀有词序以原初真理自居，以所谓新闻来冒充深刻奥义。似乎精神是呈现于重新命名中一样。人们往往立刻被惊人的语言所抓住，直到滥用这一语言或者被揭穿假面具为止。为了在教育混乱中寻找一种形式，语言的还原也需竭尽全力才能办到。这样，今天的教育现象或是充满任何词的不可理解的、淡而无味的谈话，或是以语言性取代现实性。人类存在语言的中心意义却被能引起幻象注意的语言定义所改变。

在这种不可阻挡的瓦解过程中，教育加强了自身的现实性，指明了向上升腾的道路。哪里围绕着职业知识，那里就理所当然地成为精确的专门知识。扩展专业技能，并把与此相关的知识带进可运用的方法和最简单形式的结果之中，到处都存在与混乱隔绝的宁静处所，在这里人们能够成为某一方面的内行。然而，目前专业学科已四分五裂，个体只能掌握单方面的知识和有局限性的技能，而这些并不能使人的本质和陶冶意识的大全达到统一。

## 第十五章 大众的教育

### 一、印刷物与大众教育

印刷物——报纸是作为我们时代意识的精神此在，它是在媒介宣传中实现自身价值的。报纸通过传播新闻的途径，其地位已由最初的公众服务员转变为今天大众的主宰。与专业知识不同的是，报纸创造一种通俗易懂的确切的生活常识，而专业知识只对于认识它的人，才具有其他人无法接受的专业术语之明晰性。生活常识的表达，当时是作为消息而产生的，它排斥专业知识研究的直接报道，而被创造成一种时代的无名的而正在形成的教育方式。作为观念的报纸成为广泛实现了的大众教育，为了达到直观地、客观而中肯地报道事实真相，报纸必须避免空洞的普遍性和单纯的外在套语。报纸要从真正把握事实的精神起因，直到最冷僻而神秘的专业科学以及最微妙的个体创造。报纸似乎还显示出另一种创造功能，即它从自身的工作范围出发，却启动了人们的时间意识，否则这种时间意识只是个体的无效用的占用物。报纸使得把每个人作为观察者的专门知识

的重新改造成成为可以理解的东西。以各种观点解释的人性，可以一眼看穿事实的真相，这才是人性的本质所在。认识世界的要求在今天是由于一系列激进事实的混乱而产生的。

报纸在每天锻造宝石的过程中，以最令人惊奇的速度，在报道简单消息的准确语言里，呈现了被磨光了的观点，即便这常常不能使现代人感到满意，却也取得了较好的效果。报纸是精神训练的结果，这种精神训练自我影响并对当代人的意识产生了潜移默化的作用。如果人们要想弄清楚当天报纸的意义，势必就会对新闻记者倍加注意，凡是当下所发生的一切，不能仅仅以现代精神来理解，它关系到千百年来人类的表达问题。瞬间出现的句子有着它的作用，它是眼下生活的表述，是对事物进程的部分把握，而且这一

于当下精神权力继续生存下去还是必须沉沦的决定性问题。如果有时瞬间精神当下性仅仅残留下易变的应景文章，那么这是可以理解而又不可避免的。时间境遇的可怕性是多方面的，新闻记者的可能责任和精神创造由于他们依赖于大众的需求和政治经济的权力而遭到人们的怀疑。新闻界为了寻求销路，必须使千千万万的人感到满意，因此就出现了耸人听闻的消息，对理解力毫无好处的空洞报道，以及回避读者的每一种要求导致了报纸的浅薄化和粗糙化。为了生存下去，新闻界总是要服务于政治和经济，并在这种夹缝中，新闻界学会了哄骗艺术和对精神陌生力量宣传的艺术。新闻界必须放弃决定的意向，只有当一种观念仿佛负载着存在力量时，新闻记者才可能与这一力量在其本质上达到同一，这时他才似乎真正踏上了通向真理的道路。

自我伦理状况的形成，这一状况实际上直接作用于人们的精神世界，也就是我们时代的标志。伦理的命运是与世界同一的，没有新闻界，这个世界不能生存，从新闻中所形成的一切，并不仅仅存在于读者和实际权力中，而是存在于人的原初意志里，这种原初意志通过精神活动而铸造在伦理状况上。是否不遗余力地毁灭使之成为人的可能性的众多特征，仍然是个问题。

新闻记者可以实现现代人的观念，他把自己全部地放入现实的紧张状况中，并能够控制自己而不被现实所左右。新闻记者寻找一个内心深处的支点，在那里时间之魂从容地迈起步子，他深知自己的命运是与时间紧紧地联系在一

起的。当他进入虚无之中时，他就惊恐万状，不堪忍受和乱出狂言，但当他寻求到最满意的事实时，他又是虚伪的。只有当他以自己本然的活力行动时，他才能在当下真正感觉到自我的存在。

## 二、基础与大众教育

现今新型的社会状况使哲学面临一个与以往任何时候都完全不同的任务，今天的大众不仅把自己的力量置入到与己陌生的意志里，而且还能将自我的知识和意愿体现在选举表决上。在这两方面，大众都扮演着十分重要的角色。因此，现今的哲学只有深入到大多数民众中，它才能在世界上发挥其效用。我们必须清楚地看到，今天的民众都受过普及教育，可以阅读和书写，而并不需要获得完善的西方式教养，但他们却是知识、思考和行动的参与者。他们愈是能够享受新的机会，就愈能达到完善的直观和获得批判性的鉴别力。因此，对所有人的沉思而言，时间是重要的，因为本质的东西如此简单明晰，不用探测到深层就能传导出来。今天的情况依然如此，许多人根本不知道他们想干什么，宣传机构根本用不着考虑正确与错误，只要通过利益和权力就可以占有那些不会自己思考、缺乏反抗精神的芸芸众生的灵魂。为了达到愚民的目的，真理在今天必然落到宣传机构的重建中，这是不可避免的悲剧。因此，有创造力

的思想家所面临的重大任务就是对真理的基本格式塔予以再现，使它在每个人的自我原初理性中找到回声。质朴的思想是以每一要点的明晰性与后实现(Nachvollziehen)相遇，这时人们并不知道自己在作什么，而是一种发自内心的行动，也就是说，理性在人们的心中已经全部觉醒。

## 第十六章 对陶冶的批判

### 一、陶冶世界的回归

古典时代将伟大、真实和美好的东西都移入世界的怀抱中，精神上高度发达的德国人喜爱那些富有人性的美妙艺术，他们四处寻找和学习这种艺术，这常常令人惊奇不已。从这一点看，古典时代曾是一个互相理解的时代，它产生了前所未有的灿烂辉煌的文化。古典时代无界限的理解远远超出了它的视界(Horizonte)，这正是古典时代强大的标志；但同时它又以人和作品的某种方式限制了人的创造性，这又是它的软弱之处。古典时代生活于无法测度的精神财富里，不过，这种财富的极大部分只是一种理解的行动，而不是真正实现了的人的存在，精神财富可以诱惑人们，以相互间理解的满足来取代自身存在的实现。

将古典时代转变为陶冶世界，这正是它恶运的开端。为了转嫁时代应承担的严峻性和置入人道主义的激情，人们也就容许了这种表面上似乎微不足道，几乎不被人觉察的转变。

随着 1871 年德意志帝国的建立,文化艺术很快走下坡路,而陶冶世界却代之而起,演奏着强大的乐章,这是德国人继承了古典时代遗风之表现。

陶冶并不是让人们习得自我实现的本领,而是停留在表面的理解、更多的是学习知识上。这种陶冶如同植物开花,已从植物的根茎分离出来一样,再也不是自身可能性的光源。截然不同是,与一个再也不在其中的此在有着距离的已确定了的一般存在(Bestand),在充分的客观性中,仍然真实地作为在苦思冥想中已获得生存的自我存在之要素,那么,通过进入过去的现实性中,已获得的生存才了解了其它可能的历史性之广度。

“陶冶的宗教”,其转变是公开的谎言,克尔凯郭尔和尼采都已作出了公开断言,但最终他们也不能战胜这种谎言。陶冶的宗教一直延续到今天,它遮蔽了精神的严峻性。

我们认为,古典时代具有双重意义,正是由于我们与古典时代相关,我们才成为德国人;如果我们抛弃古典时代,我们将变成粗野无礼之人。另外,如果我们带着批判的眼光去看待古典时代和抛开错误的陶冶世界,我们才能站在时代共同地基的真实中。“陶冶的困境”在于,转变的陶冶总是存在着,并被宣传为陶冶中的精品。

在青年时代,我们是以自身的经验来观看德国,而尼采却以他深邃的思想打开了我们的眼睛。古典时期(1770—1830)短暂的繁荣转变为陶冶的内容,人们只是以获得能力而富于精神性地对话为荣,无限的历史知识和理



解混淆了存在的自我实现，一切都象在演戏，一切都变成了布景，而戏剧本身也成了陶冶的场所，它既不是服务于上帝，也不唤醒在其中受到自我教育的民众的自我意识，而是引起观众廉价的激情，成为事实上已被抽掉基石的社会中人们谈话的消遣材料。这样一来，人们便把政治看作儿戏，它既不是民众所关心的事情，也不是社会的事业。

精神强化了陶冶世界，并促使这个世界经由起作用的负载蓄精神观念而转变，直到这种观念在陶冶世界的财富中尽情享受，然后被新观念重新熔解为止。但如果精神将自身处于绝对的状况中，那么精神就会以失败而告终。因为对于存在与超越的力量而言，精神的统一性是欠缺的，存在与超越的力量一方面毁坏了精神的构造，而另一方面又引发了重新建构精神的动机。

伟大的诗人就是本民族的教育家和未来伦理的预言家。聆听伟大诗人教诲的人们不仅被他们的作品所打动，而且也将注意力转向了自身，思考起存在的问题来。

然而，优美的诗篇总是立刻被导入单纯的戏剧中，这是让人难以接受的。原初的严峻性在悲剧理论中是一种“拯救”(erlösung)方式，它发生在人的内心里，人又从戏剧中观看到了这一点。但是在一般人的谈话中，这种严峻性却被当作自我激发感情的一种享受。

这是很重要的，即我不仅观看戏剧，从而获得一种美感享受，而且还将自己投入其中，把演出中所展演的知识作为

---

来观看戏剧,或者象一个不相信戏剧中的一切会发生,而只想脱离现实的话,那么,戏剧的内涵就已消逝得无影无踪。之所以会如此,是因为我从一个安全的码头去观察世界,似乎我再也不能带着我在世界上的命运,在不确定的航船上寻找目标。我把世界看作是伟大的悲剧性的阐释,世界是以伟大的毁灭为目标,在世界上所发生的一切,是为了让那些与此无关痛痒的观众享受的。

由此而来的后果是人存在的主体性瘫痪。世界上所有的不幸并不能唤醒人们,而是促成人们内心的活动:外界就是如此,正因为它是这样的,所以我不可能改变它,不能参与到它之中去,而只能快活地享受生活。但在一定距离内,假如我已进入宁静状况中,我仍然渴望见到其他地方将发生的一切。在看戏中我接触到耸人听闻的事件,在感受到所谓的伟大崇高中获得了极度的精神享受,评价剧中人,喜怒哀乐皆与他们同在,于是,我逃离了纷扰的现实,而进入澄明的境界。

悲剧理论转换成一种美学的陶冶现象在古希腊时代后期(古老戏剧的复兴)和近代就出现过,这种转变并不仅仅在于观众,而且诗人们也主动放弃了原初的严峻性。

人与作品的矛盾冲突在派生的陶冶世界,尤其是在苍白而无血肉的人物身上产生出来,其中引发感觉的剧烈性、事件的戏剧性、以及舞台效果的技能性都是不能任意置换的,这正是古希腊戏剧和莎士比亚所说的深刻之处。现代戏剧仍然保留了这一思想和感伤情绪,或许还包括认识作用,

但却再也没有什么形象性可言。陶冶的严峻性而非存在的严肃性在诗人笔下，如黑贝尔和格里尔帕尔策尔所描写的形象，当人们叩问这些形象的真实性的时候，它们最终就只能发出沉闷的声音。

理想主义从它的原初性——在原初性中理想主义还发出过振聋发聩的强音，曾经消除其它的残余而赢得了真正的胜利——中脱离出来而成为陶冶形式，由此理想主义通过财富与思想的细微差别，在人们的眼前展现了一个伟大而和谐的世界，这个世界是与本真的世界观相适应的。但是，在削减成陶冶形式后，理想主义就变成软弱无力、虚伪的东西，因为经由它而塑造人的现实中，缺乏作为自我经验基础的本然克服。在理想主义中，个人占据他的世界，并是一个历史上的匆匆过客。根据心理学性格类型理论，一个对现实多多少少采取躲避态度、关心安全、神经质的人，在现实生活中会被哲学离弃的。

## 二、现实的崩溃

我们从青年时代起，就在内心中反抗世俗性，也就是说，反抗习俗的谎言，反抗一切遮蔽状况的不严肃性，因为在这种遮蔽状况中根本谈不上人的伟大和尊严；反对那种在自我满足的一无所知、胆怯的沉默以及廉价的拒绝中所展示出来的非本质、肤浅而流行的人文主义陶冶观。我们

向往真实,我们能够获得经验,却不能够直接去经验。为了达到踏上真诚的道路,外界才允许最深刻的自我批判力。

要坚持观察历史,经验对优美和崇高的喜悦、丑陋和渺小的厌恶,这还未将历史的基础公开出来,而仅仅展示了人文主义的陶冶世界,也就是飘浮在现实中的第二个世界。对我们来说,人道主义的交往是作为自由的象征、研究事实的基础和途径以及作为理解的享受,而深受人们喜爱。不过,我们也察觉到心灵状况的一种危险,即美丑不分,将这两样东西同时移入灵魂之中。

然而,要与本质发生接触只能在下述情况中才成为可能,即如果我们经由现象而跨历史地与本质交流,也就是我们所说的做人的严肃性,那么我们就将变成另外的人。我们在什么地方听说有语言的出现,那里就改变了与历史现象的交往。因为我们放弃了与我们毫不相关的历史无限性,尽管到处都有神存在,但我们不具备作为超人本质的能力,首先我们还需和自己对话。我们不再跟观众的激情亦步

在的客观性了。

文化不能生活于自己中，但它作为陶冶却微不足道，文化承担着存在，并生活在国家之现实性和宗教本质的血液  
中。

### 三、陶冶与存在

陶冶是每个人获得知识和重新塑造自己的土地，它确定的秩序是存在之明晰性条件。只有世界作为最终的此在时，陶冶才成为终极的东西。如果不是这样，那陶冶就对我而言不是大全，而是应加以控制的东西。

陶冶被原初所创造和承担，而最终又被存在所冲破。如果陶冶独立于世的话，那么存在就消逝了，只有在存在的遗失过程中，世界才获得了绝对的在(Sein)。于是，从美学的意义来看，自在的陶冶生活才能产生出来，在这一生活中仅仅取决于直观到对象在的不断充盈，形式的逐渐完满，并敞亮了自我存在。凡是直接打击陶冶的，如某一决定的尖锐化、形式的毁坏、个别强制的持续性、对客观方式的叩问、例外和偶然以及任意等，都是存在的可能现象形式，个体基本的自身存在可能是微不足道、消极的转变。

在哲学生活中，陶冶是作为一个不断增殖的财富。陶冶中有着全部意识交流的标准。尽管陶冶在划界意义上让人产生疑惑，但它经由存在而延伸了自己的意义。陶冶愈是

丰富,存在的可能性就愈是广阔。然而,存在的现实性仅仅在陶冶的躯体内却又超出陶冶,成为透明的存在内涵。存在的张力是与陶冶的范围相辅相成的,在原始性中,非反射的存在可能保持自然的确定性;在高层次的陶冶中,尽管有存在消解的趋向,但它同时又是达到最明晰判断的条件。

## 第十七章 教育与传承

### 一、作为存在要求和 研究领域的历史

历史——如果在历史研究中存在着这一趋势，即为了将历史意识仅仅作为知识，而将存在的历史性意识消解，那么，这种转变将带来两种危险：一种危险是真正的历史性从我身上消失，直到成为无限历史知识的残余现象为止；第二种危险是我从历史性中脱离出来而成为一切普通人的真实，也就是在历史客观性中作为权威。

只要历史研究处于为历史意识服务的地位，尽管在过分的真诚中，历史研究还热情地坚持研究的批判性，但是它却透过批判性而达到了存在。观察每一历史构造的在(Sein)即直接与上帝接通，这也正是研究意义的起源，历史知识和观察同时又是当下存在的伪装礼帽，而观察者同时又是被观察者。对能在其中感受到存在的过去的喜爱，对不可解怀有敬畏之心，喜爱自我家乡和祖国之根和所有过去的意义，因为过去对我们具有重大意义，它也从属于我们的世

界,寻求人们对我们所说的最深奥义,以智慧来充实灵魂,并以这样的准备来理解和习得历史性。研究性和历史要求的混淆始于将历史意识仅仅作为客观事实上,以后又将历史可知性作为不可知的,通过历史事件更变成了一堆看不到尽头的瓦砾,其知识和收集都变得毫无意义。

只要历史知识还处于为历史意识服务的地位上,过去就保留在非客观基础的客观性中,从这个非客观基础中现在走向了历史性的自我起源。于是,对于真而言,已没有确定的作用,而是运动着的非确定范围的作用,在运动中每一个现在都不是派生的而必须是它自身。如果相对性的意识是从自立的自我存在的匮乏而导向对过去人为地提高的话,那么对我们而言,崇高与表面的效用就开始纠缠在一起而分辨不清。浪漫主义首先试图将激情补充到自身存在消失的此在中,然后将一切客观性相对化,相对化产生了真正历史性的结果,否则正好相反:历史上曾明了的一切都被固定为权威性的作用。

然而,如果我意识到历史性,就可以从陌生历史意识中进入到交往中,这样,我既不能将我之为我的东西转借到他人身上,也不能吸收陌生人的根基。历史性存在的真理将不再是唯一的对一切有用的真理,而是作为要求的召唤而保留下来。对真理的绝对化已超出了真理的现象范围,作为基础的历史要素的一般化真理之条件扬弃了历史性生存,因为这一条件以客观效果取代了愈来愈隐秘的历史性基础,似乎客观效果在当时已建立在历史中,而没有一种知识



能够和逻辑的普遍性以及存在的历史达到同一。

只要历史知识还处于为历史意识服务的地位上，那么对于习得则关系重大。如果把对伟大历史世界的观察作为已经实现了的生活，那么混乱便开始了。对人孤独感的消除，似乎不用当下的交流也显得是可能的；对自身虚无深渊的恐惧促使人们委身于客观的构造，在直观伟大的人和其作品中，这些构造常常令我们十分欣慰，只要伟大曾经存在过，就已经足够了。赞叹的愿望已被一切当下性所推开，当下的奇迹和丑陋全都暴露在天光之下，赞叹愿望不能在其中生存下去，而是共同来改变当下的一切。因此，我要抓住在我眼前出现的、作为宁静而取之不尽宝藏的历史世界。但这个世界对我而言，始终隔着栅栏，并没有进入我现实的生活中。尽管我以现实的观点来接近历史世界，但它却以其遥远无法企及的特性而具有无法比拟的美好，不是单纯地要存在，而是作为历史的魂灵我在存在中感到满足，现在将变成历史，在人为的遥远路途中，就如所观察到的过去一样，我也可能成为赞叹的对象。于是，我处处生活于他人中，我只要清楚地回忆自己，孤独地生活，就将被伟大的形象所吸引。

在历史这面镜子中我们看到了当下的狭窄性，并找到了衡量事物的标准。没有历史，我们将失去精神的空气，如果我们掩饰历史，那么在我们不知道是何原因的情况下，我们将遭到历史出其不意的袭击。历史上专事愚弄的幽魂始终在引导我们。

在今天这个技术时代里，由于所有人存在关系的急剧变化，即当传承还没有被人简单遗忘时，传承的证实问题也被提了出来。

## 二、历史习得的要素

历史习得——产生了一种陶冶的敌对性，这种敌对性将精神活动的内涵还原为技能和赤裸裸的此在(Dasein)最低限度的表达。行动就象个别人的生活一样，是与行星的机械化程序相关，为了将全部此在建立在新的基础上，就要中断所有民族的历史传承，这种情况只可能存在于那些进入到西方所创造的、根据意义和作用来划分的技术世界中。技术的闯入震撼了人存在的根基，引起了西方世界最深层的破裂，在那里人人都体验了破裂的痛苦。但是，因为技术是西方在其精神展开中所创造出来的，其破裂依然是处在它所从属世界的连续性中。然而，对于所有其他的文化而言，从外面而来的破裂就是一种灾难，再也不能在陈旧的构造中延续下去。伟大的民族如印度和东亚都和我们一样，面临这个基本问题。这些民族在技术文明的世界里必须转变社会条件，否则就会走向没落。似乎世界将重新开始，当陶冶敌对性纵情地毁坏了已形成的存在时，那么在重建中，精神的本质只能通过历史回忆的方式保存下来，这种回忆方式并不是作为过去单纯的知识，而是当下生活的力量。缺少

它，人仿佛又变成了蛮荒时代的人，我们时代危机的剧烈性在永恒的本质面前已黯然失色，对在的回忆已获得了部分的不朽，这是每个时代都存在的东西。

因此，对过去的敌对属于历史性新内涵诞生的婴啼，假如历史主义已变成不真实的陶冶代用品的话，那么这种敌对又会转向历史主义，因为，作为历史单纯知识的回忆仅仅收集了无限量的古老而有价值的认识；而作为理解观察的回忆实现了仅工作为无约束的对立面已形成的存在图像和构造；作为习得的回忆则创造了人之当下自我存在的现实性，人首先生活于敬畏之中，然后又生活在自我感觉和行动的准则中，最后才加入到永久的在中。回忆方式的问题就是现在陶冶问题的关键所在。

## 第十八章 大学的观念

### 一、作为特殊学校的大学

大学也是一种学校，但是一种特殊的学校。学生在大学里不仅要学习知识，而且要从教师的教诲中学习研究事物的态度，培养影响其一生的科学思维方式。大学生要具有自我负责的观念，并带着批判精神从事学习，因而拥有学习的自由；而大学教师则是以传播科学真理为己任，因此他们有教学的自由。

大学的理想要靠每一位学生和教师来实践，至于大学组织的各种形式则是次要的。如果这种为实现大学理想的活动被消解，那么单凭组织形式是不能挽救大学生命的，而大学的生命全在于教师传授给学生新颖的、合符自身境遇的思想来唤起他们的自我意识。大学生们总是潜心地寻觅这种理想并时刻准备接受它，但当他们从教师那里得不到任何有益的启示时，他们便感到理想的飘渺和希望的破灭而无所适从。如果事实果真如此，那他们就必须经历人生追求真理的痛苦磨难去寻求理想的亮光。

我认为，大学的理想始终存在着，只要西方国家的大学里还把自由作为其生命的首要原则，那么实现这种理想则依赖于我们每一个人，依赖于理解这一理想并将它广为传播的单个个人。

年轻一代正因为年轻气盛，所以从其天性来说，他们对真理的敏感程度往往比成熟以后更为灵敏。哲学教授的任务就是，向年轻一代指出哪些是对思想史作出重大贡献的哲学家，不能让学生们把这些哲学家与普通的哲学家混为一谈。哲学教授应激励学生对所有可知事物、科学的意义以及生活的真实性持开放的态度，并通过自己对此所做的彻底深入的思考和演讲，激发学生去把握和深思。哲学教授应生活在大学的理想之中，并且意识到自己有责任去创新、去建设和实现这一理想，他不必讳言知识的极限，但是他要教授适当的内容。

## 二、危机与振兴

由于众多大学并存的现象，造成了毁灭真正学术的趋势，因为学术研究为了拥有读者，只好投其大众之好，而大众往往只顾及实际的目的、考试以及与此相关的东西。受其影响，研究工作也只限于那些有实际用途之物上，于是，学术就被限制在可了解、可学习的客体范围内，本来应是生存在永无止境的精神追求的大学，这时也变成了普通的学校。

另一方面，固定的学习计划解除了单个个人在寻找自己的精神发展之路上所要经历的危险，但是，缺少这种在精神自由中的冒险，也就失去了独立思想的可能性本源，而仅仅剩下发达的专业技巧而已。也许他仍可称为具有广博知识的研究者，但理想中的人物是具有独到精辟见解的学者，而并非是那种掉书袋的研究者。当人们开始分不清这两种人时，那便是大学衰退的信号。

本真的科学研究工作是一种贵族的事业，只有极少数人甘愿寂寞地选择了它。原初的求知欲是对人生而俱来的挑战，但仅仅依凭这种求知欲就不可能有科学的风险。在商品经济发达的今天，真正献身于学术研究的人是需要勇气的，在一般人看来也是一件不平常的事，但有史以来研究工作就不属于普通人所能从事的工作。一个运用科学方法进行研究的人，只有当他把追求真理当作一种内在需要时，才算是真正参与学术研究。科学的危机就其实质而言，就是人的危机，是人们不能以无限的求知欲面对科学发展所产生的危机。

目前整个世界上弥漫着对科学的错误看法。科学享受着过分的尊重，由于现实生活秩序只有通过技术才得以治理，而技术则通过科学成为可能，所以，在这个时代里人们产生了对科学技术的信仰。但是，科学的本真意义被遮蔽，人们仅仅钦佩科学的成就，却并不明白科学的奥义，因此，这种盲目的信仰只能变成迷信。真正的科学是一种智者的知识，假如把信仰科学的焦点集中在科学技术的成果上，而

不去了解其方法,那么在这种错觉中,迷信就形成了真正信仰的赝品,人们就会把希望寄托在仿佛是固定不变的科学成果上。对科学的迷信导致了:对一切事物的了解都是乌托邦式的,认为科学技术无所不能,一切困难都可以克服,人类从此可以过上幸福富裕的生活。简而言之,就是把凡是理性思考的内容看成是绝对正确的信条。这种迷信的力量几乎侵蚀了所有人的心灵,包括学者在内,这种迷信在某些个别情况下似乎被克服了,但总是一再出现,并在相信这种迷信的人与本真科学的批判理性之间撕开了无底的深渊。

然而,对科学的迷信很容易造成对科学的敌意,科学的迷信会变成迷信一些否定科学的势力,因为它误认为这些势力可以扶助科学。谁要是相信科学全能,谁就会在专家面前不再运用自己的思考力,但当这些专家也无力解决问题时,他就会失望地离开专家,而走向真正的科学骗子。因此,迷信科学和欺骗术在本质上是类似的东西。

只有极少数人能够把真正的科学精神带进实际事物的思考之中,这是自我存在衰退的现象。在这种杂乱不堪的迷信烟雾中,交往是不可能的。迷信破坏了真正知识与本真信仰的可能性。

### 三、大学改革的任务

大学的建设、研究机构的设立、开设讲座、修建图书馆、

增加教师的人数、关心学生的生活,以使他们能把全副精力用于学习上,上述的一切都属于物质上的问题,都可以通过必要的资金加以解决。人们的视线一再被引向什么是所需的强有力手段上,这一手段尤其与整个学校制度相关联。

对于德国民族的未来来说,教育比军队更为重要,因为不成功的教育管理所带来的灾难性后果,一直要影响几十年。然而,此刻的亲在则完全系于在一个以武力相威胁的世界里被保护的程度如何,因此政治家、议会和政府都把注意力集中在军队上,而不重视教育制度。教育和军队这两者的的重要性远远超过了社会政治,而社会政治家为了获得选民的投票,不惜一切给所有组织的国民小恩小惠以收买人心。而对整个教育制度的关注却退到后台,什么是关系到我们民族精神和道德未来最为重要的事,在目前的政治家眼里,是最无关紧要的。

我们可以假定,从长远的观点来看治理国家的措施是由一定数量的政治家提供的,这尽管是不可或缺的条件,但却并不是事情本身之使然。设法获得某一手段是国家的事情,关键却在于怎样运用这一手段。因此,大学改革只能由大学的人们来决定。

这里涉及到两项任务:首先是必要的建筑设施、教授、讲师和助教之间的分工、大学组织的改造和权力分配、以及行使职权等等;其次是重新标举大学的力量和观念,因为大学已到了自身消解的地步。这两项任务不能相提并论,重新确立大学的观念是首要的任务,那么,在新的境况下,真



正实行大学的改革,并不意味着大学的组织形式的完结。但值得注意的是,在以往几次的大学组织移植过程中,大学名称虽然保留住了,而大学却走向了真正的毁灭。

对法律、个人负责形式的思考,以及如何改变权力机构、教学类型和课程,尽管必须看准可把握的目标,但是也要在光明中寻找批判的基础,真正寻觅到实现精神生活与教学、研究并重的道路。这两项任务不能相提并论,而只能同时并举,对此,人们一方面要首先考虑采用达到目标的手段,另一方面是反思大学本身所应具有的基本特点,这种特点是何人和计划都不可能填补的,而只有通过单个的研究者、教师和学生的亲在反映出来。大学的组织机构只能为此提供机会,但其特点并不会从中自发地产生出来。

从大学改革的双重观点来说,与这两项任务不可分离的,一是大学组织和建设的外部改造,二是为赢得大学观念新形态的思维方式的内在转变。单纯以课程来实现知识的供给那将失去它本来的意义,同样的,单纯的概念玄思也将造成乌托邦式的狂热。怎样正确处理这二者之间的关系,决定着大学的命运。

精神贵族是从各阶层中产生的,其本质特征是品德高尚、个体精神的永不衰竭和才华横溢,因此精神贵族只能是少数人。大学的观念应指向这少数人,而芸芸众生则在对精神贵族的憧憬中看到了自身的价值。

但是,由于精神贵族只能在民主社会中得到承认,而不是出自自我的要求,因此大学必须为他们提供机会。大学

就要求在成绩和个性方面都十分突出的人才，这是不言而喻的，它们才构成了大学生命的条件。

人们普遍认为，大学的更新要与整个人类观念的改变联系起来把握，其结果仿佛会导致国家观念的觉醒。一个真正的民主国家懂得怎样运用权力，唯其如此，国家的意义才能深深扎根于民众的日常思维方式中。如同所有精神生活一样，国家不断校正自我的形象，在精神的斗争中显示出自由，精神通过共同的任务存在于与它相联的对立面中。这样的国家充满了尊重知识的气氛，因此，在大学的精神创造中不仅要寻求最透明的意识，而且还要寻找国民教育的根源。

#### 四、大学教师的尊严

大学教师首先应是研究者。他们所面对的不再是小学生，而是成熟、独立和精神已有所追求的年轻人。大学教师要以身作则，指导学生，让他们学习刻苦钻研的精神。如果想把大学教师当作教书匠来用，那就错了。

虽然很多教师喜欢教那些不如自己的乖学生，但是每个教授应该有一个基本原则，允许那些有潜力，至少可以达到自己成就的学生进入博士班，而且注意发现比较优秀、能超越自己的学生，这种学生才值得帮助，即使不是自己的学生，也该去帮助他。

## 五、学生的自由与责任

大学生是未来的学者和研究者。即使他将来选择实用性的职业，从事实际的工作，但在他的一生中，将永远保持科学的思维方式。

原则上，学生有学习的自由，他再也不是一个高中生，而是成熟的、高等学府中的一分子。如果要培养出科学人才和独立的人格，就要让青年人勇于冒险，当然，也允许他们有懒惰、散漫，并因此而脱离学术职业的自由。

如果人们要为助教和学生订下一系列学校的规则，那就是精神生活、创造和研究的终结之日。在这种状况下成长起来的人，必然在思维方式上模棱两可、缺乏批判力、不会在每一种境况中寻找真理。

假如我们希望大学之门为每一个有能力的人敞开，就应该让全国公民，而不是某些阶层中的能干人拥有这项权利。这就是说不要因为一些需要特别技巧应付的考试而淘汰了真正具有创造精神的人。

通过一连串考试，一步一步地抵达目的地，这种方式对不能独立思考的芸芸众生来说是十分有利的，而对有创造精神的人来说，考试则意味着自由学习的结束。大学应始终贯串这一思想观念：即大学生应是独立自主、把握自己命运

的人，他们已经成熟不需要教师的引导，因为他们能把自己的生活掌握在手中。他们有选择地去听课，聆听不同的看法、事实和建议，为的是自己将来去检验和决定。谁要想找一位领导者，就不该进入大学的世界，真正的大学生能主动地替自己订下学习目标，善于开动脑筋，并且知道工作意味着什么。大学生在交往中成长，但仍保持其个性，他们不是普通人，而是敢拿自己来冒险的个人。这种冒险既是现实的又必须带有想像力。同时，这也是一种精神上的升华，每一个人都可以感觉到自己被召唤成为最伟大的人。

最后一关是考试，而考试只是在证实已经发生的事情：学生运用他的自由对自我作出选择。如果经过严格条件挑选出来的大学生，在整个学习期间仍要走一条由学校规定、控制的安稳之路，然后达其终点，这就不成其为大学了。高等学府的本质在于，对学生的选择是以每个人对自己负责的行动为前提，他所负的责任也包括了到头来一无所成、一无所能之冒险。在学校里让学生在精神上做这样的选择是最严肃的事情。

精神贵族与社会贵族迥然相异，每一个有天赋的人都应该寻求读书的机会。

精神贵族有自己的自由，不论是在达官贵人或工人群众中，在富商家或在贫民窟里，均可发现他们，但不论何处，精神贵族都是珍品。而进入大学学习的年轻人便是全国民众中的精神贵族。

精神贵族与精神附庸的区别在于：前者会昼夜不停地

思考并为此形销体瘦，后者则要求工作与自由时间分开；前者敢冒风险，静听内心细微的声音，并随着它的引导走自己的路，而后者则要别人引导，要别人为他订下学习计划；前者有勇气正视失败，而后者则要求在他努力之后就有成功的保证。

在我看来，学生联合会是一个尖锐的问题，因为它在大学生活中开创风气，享有最高的威望。但它却牵涉到学生生活和学习的自由问题，学习的自由只能在自身精神发展的进程中、人与人之间自发的友谊和自我意识中建立起来。而学生联合会是一种强制性联盟，它把时间和精力耗费在毫无价值的事情上。如果人们不是从精神冒险和对学习生涯自我负责中萌发自我意识，而是听任所偏好的社会为自己定下生活目标，屈从于老一辈人的幸福观；如果人们不是独立地去思考，而是让传统的观念烙下印记，那么，这些传统观念将取代年轻人所特有的精神躁动感。由于从事学生会工作的学生没有时间去经历艰苦的精神生活，因此我敢肯定地说他们并不是真正的大学生。我青年时代的经验和以后的观察教会了我，怎样从大学生会组织中看出德国大学所面临的厄运。在这样的组织里已再也嗅不出精神的气味，而精神恰恰正是引导青年进入成熟期的基础。学生会组织也再无真正的教育可言，而是一种社会类型的翻版，而我本人则最痛恨这种类型。

## 第十九章 大学的任务

我们一致认为，大学有四项任务：第一是研究、教学和专业课程；第二是教育与培养；第三是生命的精神交往；第四是学术。

1. 只要大学想通过科学的途径去寻求真理，研究就必然成为大学的基本任务。又因为这一基本任务以传承为先决条件，所以研究工作离不开教学。

2. 真理比科学更为重要，真理囊括了人类存在的要义——我们称之为精神、存在、理性——所以大学的理想是崇高的：各种学术研究和教学都是真理的展现，都是帮助生命成长。

以正确的方式传授知识和技能，其本身就已经是一种对整个人的精神教育。因此，如果有人想把传授知识的机构与教育机构分开来，就大错而特错了。某些大学里的教育学院专为所有学生提供一般学科知识，象这样的教育学院仅是一个抽象的概念。把教育从教学中抽离出来，已经不是教育本身了，而是利用流行的有学问的字眼从事一项审美的并脱离现实的精神工作。

3. 大学任务的完成还要依靠交往的工作：学者之间、研

究者之间、师生之间、学生之间以及在个别情况下校际之间……

4. 就科学的意义而言，大学的四项任务是一个整体。它构成了大学的理想：大学是研究和传授科学的殿堂，是教育新人成长的世界，是个体之间富有生命的交往，是学术勃发的世界。每一任务借助参与其他任务，而变得更有意义和更加清晰。按大学的理想，这四项任务缺一不可，否则大学的质量就会降低。

每一项任务都是大学理想的生命整体的一部分。

## 一、研究与教学

### a. 研究的态度

知识进步的前提，以及毫无倦怠的艰辛的读书生活包括三个部分：

①狭义的工作指的是学习、知识的扩大和方法的熟练，它是其他一切工作的基础，需要纪律和秩序以及大量时间作保证，只要人们愿意，这种工作随时都可以开始。通过这一工作，我们制造了所需的工具，并将自己发现的东西用语言清楚地表达出来，然后再用方法来掌握、整理它，否则我们的想法到头来仍然只是一个想法而已。这种辛劳的工作不容忽视，大学生应该一上大学就开始这项工作。

②为了不让工作成为盲目的，而是有意义、蕴含大学理

想的,除了满腔热忱之外,还需要不得不为之的动机。即使不是非常正确的动机,也会使我们的知识变得重要,推动研究者前进。但是动机也只有在不断工作的人身上才会产生。“灵感”是不可预期的。

③一个从事科学研究的人除了动机和勤劳的工作之外,还需要有一颗“知识的良心”。研究者常常需要依赖好运气,那是一种模糊的直觉,但是在任何情况下,只要是在他的意识范围内,他都要求对工作有所掌握和控制。无目的蛮干会违反其良知,而仅仅有些感觉或喜好,或觉得有用,但不能具体成形或变成行动的东西,也是违反其良知的。研究者总是力求从整体上去看每一个偶发事件,并找出其事件内在的连续性,如果碰上任意中断的事件,他也会遵照良心的促使,去追踪另一个可以继续下去的“灵感”,以便接上刚失去的那个连续性。

#### b. 研究的内容

认识要有其内容,认识的要求是了解一切,不放过任何东西,精神生活要有活动才算是存在着。因此,在大学里要有充满着精神的活动作为思想活动的背景,这种人际间的



的大学。

c. 研究和教学

如果要想研究工作有意义而且富有创造性，必须理论联系实际。

尤其重要的是，教学要以研究成果为内容。因此，研究与教学并重是大学的首要原则。按照我们的大学理想，最

性的基础教育，教授研究的态度和做学问的方法。因此，最佳的专业教育并非教授一套固定的知识就够了，而是要训练发展一套科学思想的构架，这样，我们才可以在人生的过程中继续接受精神和思想方面的教育。大学提供给的各种专业教育仅仅是将来生活的一个基础，技能的培养是在实习中完成的，大学替技能培养做了最好的准备工作。在学校里要锻炼发问的技巧；在技能方面，应该精通所学专业的某一方面，但是不必象在应考时牢记本行内所有研究的结果，因为这种记忆往往在考试结束之后很快遗忘。因此，重要的不是记住学过的东西，而是判断力的训练。强记并无助益，我们需要的能力是在任何时候可以自己动脑筋去找到必要的知识，可以从不同的角度去思考事物，而这种能力不可能从学习固定的知识当中获得，只有和活生生的研究工作接触才有可能。需要说明的是，这样做并不是反对学习技术，反对将学习材料按照教学计划安排妥当。但是，这些东西我们可以靠自己研读书本获得。

毋庸置疑，在理论研究的过程中应大量翻阅有关的资料，才能做到言之有据。但是，对一个研究者最为重要的却是：了解问题以及提出问题的方式，方法的熟练和活泼的精神。培养研究的能力和培养专业的能力是同一回事，因为一个专业者认真地履行他的职责，循着科学的方法去思考，他就是一个研究者。自然，如果经过研究发现宇宙间的新知识，那将是一件载入史册的伟大壮举。但在研究的态度上，则和研究发现一套专业上的正确方法没有区别。

对一切人文的或社会性的职业来说，大学教育奠定了两个基础：一是种下了未来一生中思考、求知的科学幼苗，二是在求知时会关注一切可知的对象。这些职业不只运用技术或者靠着某一种变成例行事务的专业。例如：医生、教师、行政人员、法官、牧师、建筑师、贸易商人、党团负责人，从事这些职业都需要人全身心投入，其职业完全决定了生活的细节，虽然每一种各有不同的情形。如果大学的准备教育没有教人们考虑所有求知的可能性，没有帮助人发展其理解力，并扩大视界，换句话说，没有教人有哲学的思考力，那么这些职业就会变得不合情理。任何人在国家考试时常常会出现在专业上的一些缺陷，这些缺陷可以在将来的具体工作中克服。但是如果缺了科学教育的底子，其他的一切就根本谈不上。

#### e. 教学的形式

按照外在的形态来分，我们有演讲、练习、实验、研讨会、小组讨论、两人对话等形式。演讲是自古以来最常用的教学形式，在演讲中传授可以学习的知识，并且生动地告诉听者如何获得和解说这门知识。

演讲教学没有一个标准形式，只要做得好，每一次演讲都有其不可模仿的特别形式。每一次有价值的演讲，可以因主讲者不同的态度而迥然相异，如有的演讲在教学技巧上以听者为主，吸引住听者的心；有的演讲只是教师一人报告一项科学研究的成果，而且几乎不考虑学生的接受能力如何，但正因为如此，就让听众自然而然地参加了真正的研

究工作。在所有的演讲中，全盘介绍一门科学的演讲是必不可少的，因为它能使人了解这门科学的发展概况、研究重点和所要解决的关键问题。

如何才能使演讲有意义和价值，这就要求演讲者要有详细的准备，而且出自一瞬即逝的灵感。

毫无疑问，历代名家的演讲，一辈子留存在人们的记忆中，而成为历史中不可取代的事实。演讲的效果固然和内容有密切关系，而内容也可以从印出来的文字中看到，但是印出来的文字却无法反映出演讲时的一切。在演讲中可以透过音调、手势以及精辟透彻的分析无意间造成一种气氛，而这种气氛只有透过说出来的话以及在演讲中——不可能在简单的对话和讨论中——显示出来。有些隐藏着的东西，只有在气氛的激促下，教师才会讲出来。教师在无意间表达了他严肃的思考，他对此的疑惑不解，这样，教师就真正让听众参与了他的精神生活。但是，如果他有意这么做，就达到这一效果。取而代之的是装饰、辩才、狂热、做作的语词、煽动和无耻。因此，一个成功的演讲是没有规则的，唯有认真地去准备，把演说看成是职业当中重要的工作，除此之外，要放弃一切技巧。

我的讲授和研讨会绝不是独断的，因为我的结论尚未形成，我正在研究的过程之中。一些学生反映我讲课随便，杂乱无章，好象一个从未学过哲学的人，但是另一方面，我却有忠实的听众，因为他们在这种气氛和方式之中发现了一个从未经验过的世界。我的课是工作过程中的一步，而

不是讲授完整固定的学问。

凡是我在人际交往、系务会议、报纸、街头巷尾或旅行中所遇到的事，尤其是对我们喜爱的人和他们的命运的沉思，这一切都将溶入我的演说词中，成为我演讲的内容，而别人却察觉不到我的思想是从哪里来的。我从大哲学家那里获得的思索，须借助眼前的事实传授出来。细微而似乎是偶然的事件，往往会使人豁然开朗，顿悟其中的奥义。这种工作虽然是有计划并在掌握之中的，但是总还需要另外一个因素——梦想，否则就不能成功。我眺望风景，仰望天空，观察云彩，常常坐着或躺着，什么事也不做。只有静下来思考，让幻想力毫无拘束地奔驰，才会有冲动，否则任何工作都会失去目标，变得烦琐、空洞。在我看来，谁若每天不给自己一点做梦的机会，那颗引领他工作和生活的明星就会黯淡下来。

借助实习的机会，可以在具体的情况下学到处理材料、做实验和研究文献的方法。方法的种类也可以随着参与者丰富的想象力而增多，特别是在手工艺方面更为突出。在这里，我们不再讨论各种特殊学科在教学和运用设备时的相异之处。

课堂上的练习要直接接触事物并研究知识的根源。本真的教学与一般教学匠式的教学有根本差异，其中最大的差别在于，真正的教学总是间接地顾及到整体。虽然有时也会把教材搬出来，暂时作为讲解的对象，好让学生知道什么地方是应该复习的重点。但对学生来说，最重要的是通

过参与最新的研究工作而练习理解力。学生们对一些在书本上已被认为存在的事实及问题做一番彻底的研究，这种研究会激发他们的好奇心，从而不让学问只停留在纯知识的范围内。阅读教科书令人疲倦，而专注于某一种单独的对象又使人感到受限制，唯有两者合用，才相得益彰。

最后的一种教学形式是讨论。在小组之内都可以积极地参与基本问题的讨论，在这个基础上，可以引起两人在无别人的情况下，对一个严肃问题做毫无保留的激烈讨论。老师和学生是平等的——按照大学的理想，老师和学生始终站在同一个平面——两人共同努力去弄清事实真相，并且激发各自的兴趣，以便他们能独立地获得客观的成就。

大学教学总带着个人的色彩，不过这不是故意为之，因此教学不能简化为固定的形式。真正的个人色彩是当一个人透过理想专注于事实而显示出来的。由于个人独具的色彩以及当时讲解的特殊需要，使得教学没有一次是相同的。给一大群普通人上课与给一小部分天资聪颖的人上课相比，其情况迥然不同。一般学校要和大学分开，普通学校总是把知识全盘交给学生，而大学则无此义务。大学教育的目的在于，从意志力极强而且具备足够条件的人之中挑选出一些人来受大学教育。实际上，报考大学的是一大群高中毕业、具有一定知识的普通人。因此挑选人才的工作要由大学自己来完成。选择的标准在于：具有追求真理的意愿和准备为之而接受任何牺牲的精神，以及对精神世界孜孜不倦的追求，但这在事先却无法从将进入大学学习的高

中生身上看出来。具有这种天分的人是极少数，无法估计他们是怎样分散在各阶层之中，但是这种天分可以间接鼓励和引发出来。按照大学的理想，高等学校的教学应首先顾及这部分人。真正的学生会在为精神发展不可少的困难和错误之中，从大学广阔的学术天地里，靠着他的选择和严格的学习找到自己发展的路。在同样情形下，大部分学生会不知所措，找不到头绪，因为缺少了中学时代教师的耳提面命，而什么东西都学不到。毫无疑问，这是我们不得不接受的事实。过多的辅导、学习计划和教学方法都违反了大学的理想，仅仅是一时的权宜之计。有人说，大学生应学到一点东西，哪怕是让他们具有顺利通过考试的技巧和知识也行。这个原则或许对中学适用，但对大学来说，则祸害无穷。

但是到目前为止，我们的大学教学仍然不注重天才教育。艾尔文·罗德说：一百个学生当中有九十九人听不懂讲课的内容，而第一百个人则不需要教师。如果大学目前的状况果真如此，那真是无计可施了。因此，我们要考虑那些需要学习的极少数人，而不必降低要求照顾一般学生。讲课所要顾虑的，并不是中等学生，而是具有冲动和理想，同时也需要教诲的人。

大学教学的原则是注重培养学生的创造精神，因此，课堂上的授课和练习都要有一定的难度，让学生追不上，但又感觉到其中的吸引力，因而加倍努力迎头赶上。这种方式胜过把教材解释得一清二楚的作法。除了上课之外，学生

应从头开始养成自己读书的习惯，从实验室的观察之中学习，以及把搜集、旅行当作学问的来源。学业的进展按最优学生的程度作为标准，普通的学生则各按其能力的大小跟随，而不让任何学生完全满足功课的要求。

大学里制定教学计划和教学程序是必须的，而新入学的学生循序听课是增长知识的重要途径。但这仅仅是帮助学生听课的建议，并不限制学生听课的自由。

教学可分为三个层次，第一层是上课、学习教材、知识以及可以参阅的资料。在哲学系里，则是学哲学史，学有关各种观念的知识。这些都可以从上课中获得。第二个层次：哲学的学习表征为参加老师的思考活动，参加研究和论证的工作。这些都是进入哲学思考之门的必经之途。用康德的话来说，我们不是在学哲学知识，而是学习怎样进行哲学式的思考。第三个层次是克尔凯郭尔所称为的间接传达：即对无法说出来，但在内心却始终感受到的、引导个人精神前行的东西的阐述。

我们将上述的三个层次归纳为：学习哲学知识、参加哲学思考、使哲学思考转化为日常的生活。那么，我们会发问：哪一个层次属于大学？我认为，大学教学应同时具备这三个层次。大学的哲学教学真要发挥哲学的功用的话，都必须通过哲学家按照这三个层次的教学进行。

1765年康德给他的听众说过这样一句话：学生应该学的是思考活动，而不是思考的结果，“离开了辅导课的学生习惯于自己学习。他们目前应该学的是——去进行哲学式



的思考。”历史和数学与哲学不同，它们是以一种完整的知识形式出现在我们眼前，让人们可以去学习把握的知识。因此有人说“如要学哲学，那么首先得有一套现成的哲学体系放在那里。比如，可以抱着一本书说，看吧，这里面有智慧和可靠的见解！”这是极端错误的。假如我们不去增广青年人的理解力，培养他们成为有创见的人，而把一套伪称是丰富的世界智慧的哲学知识教给他们，那我们就误用了教育制度。

假如我能说什么是哲学，那么我就再也不用研究哲学了。哲学是一件完整的东西，它光照我们一切的经验，指引我们的所作所为，它经常用批判反思的目光注视我们自己以及自己的感觉。它使我们勇于接受命运的安排，以及我们自己成长的可能性。哲学教会我们直面现实中的幸与不幸，摆脱世俗的偏见，而从另一个角度反思，而不被其表面的现象所羁绊。

哲学是不能教的，只能靠自身的悟性去参悟人生与世界，但哲学的思想以为我们的顿悟做好准备。哲学思想给我们内心带来一种准备，这种准备我们无法命名，姑且称它为“哲学式的准备”。或许我们可以将大哲学家的思想作为一种精神准备，在听众愿意接受的时候用适当的方法讲解，让这些思想发挥作用。在适当的时机，听众铭记于心的思想可以成为一束精神之光照耀我们在冥冥黑暗中摸索前进。换句话说：哲学之思开启了我们与生俱来的精神之眼。

#### f. 教学与学校

哲学思想活动之所以能够存在两千五百年之久，主要是靠少数几位大哲学家，他们各有其独一无二的标准，这是哲思活动的起源，同时也是它的颠峰。这些大哲学家也是其他哲学家哲思活动的出发点。然而，只有当他们拿出其自身独有的原初性时，他们才能加入这个源头。即是说，只有内心带着火花的人，才会被传承的真理点燃。

哲思活动是真实性和原初性的结合，所以哲学的真理不可能就这样简单地被接受和学习。学习本身既不代表进步，也不表示退步，它是具有唤醒力与繁殖力的哲学式思想活动的表征。

假如我们的原初性在大哲学家身上找寻到了其源头，并透过其学说而领悟内在的精神，那么这种带有各人色彩而出自其内心而表达出来的哲学思考活动会发展出一套有系统的哲学，而它决不会是大哲学家房间内的一幅小图片，它是表现非创造性但具有原初性哲思活动的工具，这种哲思活动是与大哲学家精神沟通的媒介。这样的哲学在每一个历史时代都要寻找它新的表现形式。凡是通过学习和传授找到了自己面目的人，即使对那旷世稀有的哲学家保持着绝对的尊崇，也绝不会优劣不分。

因为我们要学的是哲思活动的客观形象，要了解认识的工具，因此哲学就不可避免的成了一门学问，这样一来哲思活动就有可能遭到悲惨的误会。

大学包括了所有的科学，并通过研究和了解的工作，而抓住一切的事实和结构，让各种学术研讨得以多方面的发

展，大学的内在精神是通过每一个研究者及学者所表现出来的哲思活动为标志。

毫无疑问，这个“比学术还要多”的东西，正是大学的灵魂所在。教师应在哲学课上讲清楚，这种内在精神只有和学术一起发挥作用，并赋予学术以意义，让学术之间发生根本的相互关联。而大学的发展则完全视这一灵魂是否渗入大学而定。

因此，在大学里开设哲学课程是完全必要的，它是保存学术和哲学传统的条件。在学校里传授思想观念、学术分类和定义、思想的方法、训诂技巧和历史知识正是为此目的。学校的工作除了传授这些哲思活动的先决条件之外，它还要提醒学生注意倾听以往哲思活动本来面目的声音。哲学课传授的并非是真理，只是一些准备条件而已，以便让学生通过智力的训练去获得真理。学生要学会如何把他认为真实的东西清楚而又准确地说出来。

哲学教学是传承哲思活动的外在形式，这个形式属于过渡性质，它是历史传承必经的步骤，其功用是传播真理，但如果视其本身为真理的结晶，那就错了。如果将哲学视为一种客观可知的内容，这时的哲学就已走上自毁之路，哲思活动每每在通过这一关的时候，总有一刻变成一种空洞的客观事实而失去了它的本源。

如果人们已经倾向于在教学之中找寻一些固定的东西，让自己脱离自己存在的要求，那么哲学一定就会使学校更加失去了哲思活动的基础。更有甚者，如果把哲学当作

一种可以获致功名的手段，而去引诱没有这方面天赋的人为了能捞到一官半职，来从事这种在社会传统中已经成为不可或缺的职业时，那么，哲学就将遭到灭顶之灾。这时，人们如果再不冒险，从世界、人际关系及历史传承之中去进行哲学思考，就会把哲学当作一门固定的学问，一门可以学习、通过智力发挥作用，然后再来传授的学问。

大学里的哲学课程是保存哲思活动的系统知识所不可或缺的条件，是必要而有用的。但是，如果教学中将几个固定的哲学流派认为是科学的真理的话，那么错误的端倪就在此滋生了。在这样的教学中，学生会从真正的哲学家身边绕过，而以为自己已经接近了真理，引用先哲的话好象引用自己“哲学学会”会员的话一般，这样，就获得了一种安全感，似乎哲思活动可以分成许多部分，而通过分工就可以使哲学得以进展。

因此，谁如果跟随创建学校的初衷去做哲学思考，他的根就是不真实的。因为他不只是把哲学当作一门科学去研究，而且误以为只有他才真正占有了这门学问，并且是他把哲学带上轨道的。譬如说，他把哲学和世界观分开。在他看来，哲学应是普遍性的主张，而世界观只是哲学主张中的一种，哲学里不应有世界观。他要求旁人承认他的学说，仿佛别人从事的都不是哲学。这种人喜欢打笔墨官司，因为在根本上他缺少那个能帮助他做哲思活动的自我存在，他靠着否认别人和保护自己而生活，他所肯定的事情，对他来说是非常重要的，必定要毫无疑义地保留着，或者成为世上

事物的一门单独的学问。

即使一位教师通过其原初性的哲学思考表达了一些有内容之物，但是如果学生把教师的学说和方法完全接收过来，那他所获得的也仅仅是一些表面的东西而已。哲学史课讲解哲学转变的方式，结果也变成了一些空洞观念的使用和玩弄一些方法的游戏。这样，学生的学生变成了一种历史任务的完成，即保存一位大哲学家的文献，或者作关于哲学家生平事迹的报道；也可以变化这位大哲学家的思想结构，重新了解和拓展他的方法，亦可在大哲学家的本质和学生的本质之间做一比较，而让前者突出出来，遗憾的是，这样的学生不会哲学思考，因为哲思活动是绝对自由的自我存在的特殊表达。

一般来说，这种把哲学当作一门专门学问来传授的学校会使教师们养成一种治学态度，好象他们总是在许诺，却没有一件事是可以兑现的。因为他们不能传授客观的、绝对的真理。而学生们则养成了一种求知的渴望，他们设法死记书本，一点一滴地将哲学占为己有，并以此为满足。如果教师和学生都是这样费力地想抓住一些东西，那么哲学到他们这里就止步了，而他们所学的也并非是学问，实际上，他们的头脑中空空如也。

真正的哲思活动中，只有原初的自我存在者才能在其中相遇而结合。宁可向无人之处活动，无助地寻求整体中的真实，即使这种冒险行动失败，也胜过给予哲思活动一个合法的学术地位，从而被活埋在迷信科学的庸俗行列里。如

果说,哲学的传授免不了要有学校教育陪伴,那么就是借助保存哲思的文字记载把初学者引入诱惑之中,好让初学者在开始哲思活动时划清界限,然后全靠一己之力去冒险。哲学就是从经常出现的迷失之中寻回自己,哲学不象其他的学科可以向同行请教,哲学只对那人的哲学生活有兴趣,不管那人是科学家、研究者或学者。原初性的哲学思考者享用了通过思考而又超越思考的自由,他们不想在探求包含一切活动的存在本身时,寻找勉强的知识。

正因为此,一所真正的学校是传授哲学生活的联系者。能独立进行哲学思考的人,在其出发点上就已分辨出哲学流派的相似与相异之处。这种真正的学校允许学术争鸣,而不会以某一位大师的思想为准绳。学校内的成员虽然聚在一起,但是每一个人在本质上是独立的,团结他们唯一的力量是自由。一个自由人能感觉出另一个人的自由,即使他对自己存有敌意。在学术上,这种学校的成员会成为真正的敌人,不过,虽然彼此的学术观点不同,但在自由的生活下,仍可建立深厚的友谊。总之,这种学校具有自古希腊以来的西方哲思活动的氛围。

在这样的学校中,由制度所保障的哲学传统仍然是自由的,它的功用只是在作一些哲学的准备,并非想以完整的学说形式传承下去,其实它只希望能唤醒他人的自我。如果我们忍让小学生精神,认为找到可依附的模式就满足了,这将带来堕落。因为从自由的内心发出的别人的爱只能允许彼此间平等的交往,不论是在实际的交往之中,或是在远

距离的交往之中，唯有这种爱的交往才是一种可能的交往方式。

## 二、教育与培养

我们在研究科学的意义时，碰到了一件比科学还重要的事，即科学的基础和目标。科学的基础和目标不能从科学本身中得到，相反，它引导着科学的进程。赫尔岑说，科

的自我教育可以获得内在的自由，这是大学教育的优越之处，假如实行的是一种象军校或某些修道院式的教育，以极严格的纪律来约束学生，那么这点优越之处就荡然无存了。因为如要遵守纪律，或者服从一位导师，就必然失去其内在的自由。因为人的原始求知欲，以及由上帝所赏赐并且和上帝相连的独立性，只有在自由之中才体验得到。

大学教育是通过参与大学的精神生活，培养学生深具内涵的自由。因此，大学的第一个原则是研究和教学的统一，第二个原则是教育与培养过程的统一。从事研究和学习专业知识不但具有增长智能的功用，而且可以激发学生对整体的意识，以及发展科学研究的态度。

大学中的培养工作既不是任意的也并非完善。但是就一个完整的人的形象而言，理性和哲思能引起人无限探究的欲望，并在人成长的过程中形成一些特殊的性质：这些特性有益于人类，比如说，喜听事物的原因，讲求互相理解，能站在任何一个他人的立场与他一同思考。

通常所称的培养技能（有别于所谓的普通教养）只是培养过程中的一部分，它的目的在于通过特殊智能的训练而胜任某一种职业。这种原始的求知欲反对自我满足的教养态度，因为他们自以为教养已臻完美之境而心安理得；原始的求知欲也反对空虚的唯智主义，反对无人生信仰的态度，因为抱着这种态度的人什么事情也不愿多想；这种求知欲也反对那些认为所谓知识就是把事物的结果学习一遍的温和派。原始求知欲，只对一种知识感到满足，那就是有助于



研究的知识，它要达到超越一切可知事物的边缘，踏上了通往超越世界的跳板才会心满意足。

然而，这种理想的自由生活也有其“危险”的后果。因为这种生活完全需要自己负责，即使是学生，也要靠自己的努力。由于有教学的自由才有学习的自由，没有任何权威，任何规定好的课程限制学生。他们可以在自由中堕落，有人说：若要人成为男子汉大丈夫，就要让他年轻时敢于冒险。

当然，在苏格拉底式的教学之中，狭义的学习方法的练习，也有其适当的地位，但是学生拥有自由选择的机会。按照苏格拉底式大学的理想，没有权威，平等的关系也应存在于教授和学生之间，但是和这种关系同时存在的是彼此间严格的要求。在这里到处都存在着自我选择、自我证明的精神贵族。我们共同生活的大前提是，彼此均向对方的最大潜能及理想挑战。悠闲舒适的气氛是我等的敌人。我们对超越我们的事物怀有深切的渴望。

对于那些以其生活来要求我们的伟人，我们对他们的爱戴激奋着我们。但是，所有的关系都仍保持着苏格拉底式的方式，没有任何人是不会犯错误的权威，不论面对着何等伟人，独立和自由仍然是真理。这一点点的真理也是实在的内容。精神贵族的意思是每个人对自己严格要求，并非表示高过他人和要求他人。大学里每一位成员、教授及学生的基本意识是，他要努力工作好象被召唤去做最伟大的事业一样，但另一方面则始终承受着不知自己能否成功的压力。因此最好的态度是以这种想法来反省自己，严以律

己,同时也不必过分期待得到外界的认可。

### 三、交 往

大学把追求科学知识和精神生活的人聚集在一起。大学原初的意思是教师和学生的团体,现在大学多了一种同样重要的意义,那就是各种科学的合一。按照大学的理想,彼此应该毫无限制地相互发生关系,以达到完整统一的一体。不只是在科学的专业范围内需要交往,而且从事科学研究的个人生活也需要彼此沟通。因此,在大学圈之内,研究者之间、研究者与学生之间都应互相讨论并发表各自不同的看法。而这种交往最终一定是苏格拉底式的,彼此提出挑战性的问题,以便将自身彻底向别人开放。

对精神最有意义的交往是发生在两个友人之间和幸福的婚姻中。在此我们不讨论友谊及婚姻带来的精神意义,只讨论大学的任务。

大学是个公开追求真理的场所,所有的研究机会都要为真理服务,在大学里追求真理是人们精神的基本要求,因此,它给大学带来了勃勃生机,是大学进步的条件。但是这种导致精神战斗的紧张气氛是有意义的,因为它被笼罩在一个共同的大前提之下,这个共同的大前提乃借助各种极端表现出来。真正的研究者即使在激烈的争论中仍然是友好的。

大学的师生追求真理不负任何直接、实际的责任，他们只对真理本身负责任，研究者共同为真理而斗争，而彼此之间却并没有生活的竞争。他们的竞争表征在研究尝试的层面，因此对个人的生活不发生危险。

正因为如此，思想不论其真伪或者同时真假兼具，对其在世界上引起的影响负有更大的间接责任。事实上，由思想所引起的后果是无法预测的，但是有责任感的思想家因为知道这种后果而变得备加小心。黑格尔说：“理论工作所完成的事远超过实际的工作，假如在思想的世界掀起一场革命，那么，实际的世界是抵挡不住了。”尼采惊讶地看到了这种责任，同时他带着鄙视一切道德的高傲态度，将所有人生与世界的美好东西无情地抛开，向着时代的空白旷野大声呼喊“上帝死了！”而他自己则又惊又喜地沉浸在这种极端方式的幻想之中。

交往因这两层因素而提高了价值：一方面是研究工作对直接的生活问题不发生兴趣，因此，纯粹的研究并没有任何危险；另一方面是思想对人生道路负有间接的责任。这种间接的责任在交往之中借助大家感觉到的可能性，更容易被唤醒，而远远胜过了独自一人在无人反映的空寂中思索。

真理的特性之一是，一切精神所感受的东西，都会影响到人的身上。交往本身提供了考验这些影响的机会，并借此成为寻找真理的源泉之一。大学要有这种交往才能成为一种为真理而生活的方式。因为大学并不是一个指挥所，

不是一所按部就班的学校。

因此，大学里的每一个人都有责任去关注交往的方式。不论是小心翼翼地关闭自己，或是把交往变成无意义的谈天，或者把深沉的精神交流变成例行公事，这些都是精神堕落的表现。仔细地反省沟通方式会令我们不忘记交往的重要性。

思想工作者之间的团体交往气氛，为免不了愈来愈孤独的科学工作提供了极佳的准备条件。

#### a、辩论与讨论

在科学范围内，彼此讨论是一种交往的方式。我们把所发现的东西讲出来，希望得到证明或被人质疑。专业性的个别问题质问到最后会变成哲学问题。在此我们对辩论与讨论的不同作一区别。

①在讲求逻辑的辩论里有固定的原则作为先决条件。依照固定形式做推论，来证明对方的矛盾。在中古时期已经发展出一套辩论的详细法则，并运用在有组织的团体内。

在公开场合的辩论带有斗智的色彩。大众的情绪所注意的及关心的问题，不是辩论的内容而是谁能获胜。自古以来就发明了许多逻辑争辩技巧，运用这些技巧之后，辩论的目的不再是真理的证实，而是谁赢谁输。这种争辩虽然对精神的整体无大益处，但却有益于清楚的表达形式，辩论结束的方式总是：违反了原则就不能再辩论下去。

②在具有交往精神的讨论中，没有所谓的最后原则，也没有自始至终不变的立场。不论是自己的或别人信奉的

讨论原则，都是在讨论中逐步形成的。讨论关注的是对方到底想说明什么。如果所寻求到的最后原则是个未解答的问题，那么，这个原则又将成为重新开始讨论的出发点。在讨论中彼此说明自己所涉及的大前提，并借助讨论这一形式变成共同的、清楚的看法。讨论是没有终结的，也无所谓胜方，如果有人开始坚持自己是对的，他这样的做法，正好让别人怀疑他的可信度。每一个结论都是暂时的。

只有在两个人之间才可能有真正的没有止境的讨论，只要一有第三者出现，就会激起取胜的欲望，讨论就很容易变成辩论。但即使是一个较大的讨论圈，讨论还是有益处的，因为这种讨论可以替两人式的讨论做准备，大家可以分析看法，形成立场，让每一个人依次说出自己的意见，然后心平气和地进行总结，却不急于下结论。因此多人的讨论也有其特殊的规则，不要重复自己说过的话，不必借助这种重复来强调自己是对的，不想下结论的人，只要把自己想要讲的说出来就可满足，然后就静听别人的发言。

我们要学习彼此交谈，也就是说，我们不要简单重复自己的意见，而要听听别人怎样去进行哲思活动的。我们不要只想发表主张，应该不断考虑新的情况，听听旁人陈述的理由，然后再达成新的见解。每个人都要在心里尝试一下，如何从别人的立场来考虑问题。我们甚至要寻找那和自己相反的思想，并在分析的基础上抓住共同点。如果采取不容纳别人观点的立场，那么，就无法继续交谈了。

一般说来，人们比较容易在冲动时做出决定性的判断，

而不易冷静地去分析，往往因为固执己见而中断了交往。坚持不断地超越自己的思想，深入探求真理之本源是十分不易做到的。紧紧抓住一个观点不放，的确会省却进一步的思考，但若要进一步深入下去，则是难以做到的。

不过，我们也要看到交谈中存在的问题，即人们容易在交谈的轻松气氛中思考一些无关紧要的东西，而从不想做任何决定，同时，也很容易借助谈话来减少自己该负的责任。

如果我们真正能在思想上、精神上进行交流，那么，我们就走进了真理光照之源。除此之外，我们的内心必须有所依托，并且也让别人信赖的东西。唯其如此，就能达到一起去听真理的声音之完善的宁静境界。

因此，我们不要互相抱怨，而要同心协力地一同去寻找真理。如果一个人激昂地讲话，那他的话就值得怀疑。我们不要侮辱他人，也不因诋毁他人而自鸣得意，但我们也不应设置一些偏袒的限制，不以沉默以示温和，更不以欺骗来安慰他人。交谈中没有不能提出来探讨的问题，没有理所当然的正确，更不会去维护感情的谎言。但是，最不能容忍的是用无理轻率、挑战性的判断，无耻地攻击他人。要清楚，我们是一个整体，当我们倾心交谈时，必须会感觉到我们共同关心的事。

#### b. 合作：学校教育

每一项科学成就的重要部分均是个人的功劳，但是通过多人的合作才使得这一成就锦上添花。由此看来，合作

也就是科学的交往，它是让每个人的动力、清晰性和吸引力都达到颠峰状态。一个人的见解可以激发另一个人的想象力，就如一个球来回抛掷着所产生的作用力一样。

这种研究的交往活动有异于集体工作，集体工作指的是企业生产活动，这些工人虽被称为同事，但实际上他们却是科技人员所研究项目的盲目生产者。

合作还有另一种形式，即有一个共同的理想目标，每个人接受同一计划中的一个小项目。每个人都为这个目标而奋斗，同时又脚踏实地地干好自己的工作。

学校的出现正是为了科学的传承，因而学校教育有双重意义：

①学习一些典型事例，以此来扩大科学的成就，并把科学的系统加以发展、借用或者重新使用。

②对于科学传统的综合，这样学生就可以和教师一样地自主。受过共同基础教育的人，通过交换意见及竞争而耗费精力，但同时研究的兴趣也会因产生共鸣而增强，相互角逐或羡慕却会以人们意想不到的方式，变成狂热地追求科学的完善。

这样的学校教育会自然而然地产生，而不是人为的。大量的普通人从事科学研究工作，因此而产生了许多学校。在这样的学校中，每一个学生都可以很快地学到易于记忆的、表面的可行方法，它们看起来似乎可以运用，因此按照固定的程序来看，每个人都可以一起工作，不然就是教给学生一套思维方式，然后是一些易学的基本概念，利用这些基本概

念和那套思想方式就可以学到由此而衍生出来的新概念。

精神活动的源泉大多存在于最小的范围内，例如在一个学院或医院里，两三个人集中在一起，坦诚布公地交换看法，共同讨论有关自身团体未来发展的题目。这个小团体就是靠这种共同的讨论而充满朝气，这种讨论的精神会在朋友之间慢慢地滋长，并以客观成就为明证，最后形成一种精神运动。但如果想在大学里有这样一种联接全校的精神，是不可能的。这种精神纯然属于小团体，如果一所大学里有许许多多这样的小团体，并且彼此之间互相联系，那么这所大学就达到了精神生活的颠峰。

但是，如果研究院采取学校的方式，就会产生许多与柏拉图精神不相符的现象。柏拉图认为，在一所成功的学校里，每一个成员必定都有独立的思考能力，而老师与同学之间的关系是互不依赖的，否则，学生对某些事情就会趋向于采用权威性的意见，而为了反对其他学派而攻击对方，或者缺乏必要的沟通而接受勉强的意见，从而变得温驯或盲目崇拜。学校本身就有违反柏拉图精神的因素，学校的兴盛就等于宣布了柏拉图精神的死亡。

最后我们以不同的方式作一小结：公元第六世纪，尤斯汀学派关闭了在雅典的哲学家学校，这是柏拉图式学校的终结，这一结束是暴力的结果。后来，原初性的哲思活动在学校变成了有系统的教学。这又是一个终结，因为把哲学浓缩成有系统的教学，本身就意味着哲学的休止。不难看出，这也正是学校的矛盾之处，僵化是其终结的直接导因。



然而我们的境遇恰恰就是如此：似乎只要是学校就免不了会带来这样的后果。而学校继续生存下去的活力，又来源于隐藏在学校工作背后的创校哲学观念，学校工作一面在践踏这一哲学观念，而另一面又不断地促使创校哲学观念的再生；就好象柏拉图哲学终结了，代之而起的是奥古斯汀哲学以及其他几个哲学流派。这里所谓的终结，其实并不是哲学本身的消亡，而是某一种表现方式的结束而已。

#### 四、职业教育与整体性知识

大学的任务是在专业技能与整体知识的范围内完成的，这两项任务缺一不可，但它们又常常面临危险。

古老的实用课程(手工、泥工、画工、生活指南、武斗、政治艺术、各种职业、特殊学校)并未考虑到科学的整体性；也没有考虑到知识的纯洁性，而只是注重某个职业所需的特殊技能。与此相反，大学的科学课程则抱着知识一体化的想法，希望深入知识的根源，以使每一个个别的职业在整体的科学之中找到它的根。每一个时代的大学都必须满足实用职业的要求，从这一角度看，它和古老的实用学校是一样的，但是大学却带来了一个崭新的观念，那就是把实用知识收纳在整体的知识范围之内。

## 五、理论联系实际

没有科学理论来指导实践，就犹如航船行驶没有舵和指南针一样。

人们如果光谈大原则，就会变成空谈；如果将目光仅仅投注在实际事务上，就会迷失方向，哪怕是最微小的行动也应和终极目标联系起来。只有不让遥远的地平线从视界中消失，我们的脚才能迈出有意义的一步。

抽象力有助于我们对实际的了解，但如果将自己关闭在抽象世界里就会和实际脱节。由于注重抽象的概念以及一般人缺少合理思考的训练，目前政治家的作为看起来好象总在表面的事务上打转。

我们被抽象的概念所控制，这是我们存在的基本现象之一，通过抽象概念我们才能看清事物的真相。从另一个角度，我们也可以透彻理解歌德说过的一句话：“所有的实际事物就已是理论。”也就是说，我们解释一项事务时，就不可避免地以某一概念作为大前提了，因为只有这样，我们才能看清事物的本质，才能思考并下结论。了解了这一点，就不会使我们观察事物时戴上有色眼镜，歪曲事物的本来面目。因此，许多无偏见的概念，常常成为我们认识世界的帮手。

哲学教师在课堂上把已知和未知的事物传授给学生，

从而激发他们的现实感，使他们产生整体意识。通过对结论所作的深入思考，哲学教师供给学生的只是一些启示和引导，他不能越俎代庖，而是让学生自己思考。

在一个哲思活动匮乏的世界上，哲学教师可以尝试把基本的事物简明扼要地讲出来，以供别人思考，从而起到唤醒他人的作用。但是思考并不等于行动，参与思考仅仅是一种在内心做准备的活动，而真正的决定则是通过行动来实现的。

哲学教师应关注那些愿意独立思考，而且虚心听取别人意见并跟着思考的人，这些人中或许会出大哲学家。因此，教师不应暗示学生应走的道路，而取消了他们继续思考及发问的机会；教师不应固守教条，而是将问题敞开，因为有份量的决定不是在思考范围内可以先做出来的。一个决定和理论的思考价值不同，理论可以在思想里自由地驰骋，也可以进入人的内心而搁置起来，但是理论终究是理论，它只是一种准备工作。

要想不经过学习，就直接进行哲学思考是不大可能的。学习的内容包括：语言、典型的思维方式，这些都需费大力

与上的学好。但是若不经过学习，就无法掌握这些典型的思想。

---