·“哲学教育”论辨·

哲学教育的困境与路径

——兼与杨国荣教授商榷

尚　杰

【内容摘要】 哲学教育应该避免“规训化”和一味传授哲学知识，重视培养学生对思想的惊讶能力以及对于惯常知识的反思批判能力，使学生能够自主地提出和回答活生生的思想问题。这种思想能力的培养应从基础教育做起，中学阶段应增设哲学课，使学生有阅读哲学经典著作的机会。哲学教育的目标，在于使学生具有怀疑精神和独立思考的能力。要改革不利于创造性思维的种种制度束缚，改变哲学教育中过度程序化的僵化机制，在听说读写方面全面提升学生的哲学素养。哲学教育的希望在于哲学教师要具有并且教会学生独立思考的能力，要注意貌似相似的思想之间的差异，而不应止步于泛泛而论。

【关 键 词】 哲学教育　思想　知识　疑难

【作　　者】 尚杰，郑州大学哲学学院特聘教授，中国社会科学院哲学所研究员。（北京 100732）

杨国荣教授在《探索与争鸣》2022 年第 1 期发表了《哲学与教育：从知识之境到智慧之境》一文，这个题目使我眼前一亮，似乎与我的主张一致，即哲学教育要纠正重视知识而“遗忘”智慧的倾向。在阅读该文之后发现，在某些细微却十分重要的立场上，我与杨教授的看法有所偏差，在此推出一些想法，求教于杨国荣教授。

杨教授这篇文章的主题，原本可以谈得很尖锐，这“尖锐”是由主题决定的。文章题目区分了知识与智慧，但文章的内容却不自觉地混淆了知识与智慧，它表现在作者局限于“一般而论”或者“众所周知”的立场。文章认为，哲学教育“涉及‘思’和‘授’两个维度。所谓‘授’，主要与知识的传授相关，‘思’则是通过引导人们接触哲学史上重要哲学家的经典，以提高理论思维的能力。教哲学固然需要传授哲学的知识，但更为重要的方面，是让哲学教育的对象学会哲学思考。”[①]这属于常识。作为常识，它恰恰不属于智慧而属于知识。换句话说，用“知识”的态度说“智慧”（或“思考”），就相当于将“智慧”降格为知识了。为了使这段引文有智慧，就得首先

提出一连串更为尖锐的问题，它使得这段引文不再四平八稳。例如：到底什么是哲学？思想与哲学是什么关系？什么叫“会独立思想”？是否应该进一步将“会哲学思考”细分为模仿别人的思路与自己亲自想？如何区分传授哲学知识与传授哲学史上的哲学家的思想（思路）——这两者有区别吗？难道两者不是一回事吗？比如，教师给学生传授笛卡尔得出“我思故我在”这个近代哲学第一命题的思考过程，教师究竟是在给学生传授知识还是传授智慧呢？如果同时是两者，那么这个过程中，学生学会的其实仍然只是哲学知识，而没有学会独立思考的智慧。因为在这个过程中，学生的头脑始终是别人思想的“跑马场”。

关于哲学课的特殊性，正如杨教授文中所引用的雅斯贝斯的话：“哲学是不能教的，只能靠自身的悟性去参悟人生与世界。”[②]但是对此，杨教授只是这样解释：“这种‘不能教’的判定，便源于哲学的超越学科的性质，当然，如后文将分析的，超学科的性质与‘教’并非截然相对，毋宁说，它规定了哲学之‘教’与知识之‘教’的不同。进而言之，从哲学具有学科性并相应地包含知识性质这一面看，它不仅包含可教性，而且这种‘教’与通常之‘教’也并非彼此无关。”[③]质言之，杨教授把雅斯贝斯所谓“哲学不能教”归结为哲学的超学科性即形而上学。进而又说，虽然如此，哲学仍然是可教的，因为“哲学具有学科性并相应地包含知识性”。换句话说，尽管杨教授承认哲学的“超越学科性”（这个表达不够准确，应该说“形而上学”），但他又承认“哲学具有学科性并相应地包含知识”，似乎只有在这个基础上，哲学才可教。在这里，我至少有两个疑问。第一个问题是哲学到底是不是一门学科？杨教授的回答是：哲学既是一门学科又超越学科——这个回答看似公道，但这种公道只在实用意义而言。对此，我只能这样说，只是在教育部、哲学系、报高考志愿的选项中，“哲学”才是一门所谓“一级学科”，但哲学家不应该这样看，这种看法的差别至关重要，因为它决定了另一个问题，即究竟是在学科还是在形而上学的意义上传授哲学？以上可知，杨教授的态度，似乎是在学科的意义上传授哲学，如果这样，势必把哲学当成一门特殊的知识。即使是“特殊的”知识，仍旧是知识。知识与哲学思想（或者智慧）的区别在于，知识属于现成的，它已经发生过了，而思想是当下正在发生的、不是现成的思想。若此，面对哲学的“不可教”，就要有独立思考的态度，即讨论这种不可教，而这种讨论本身，就是一次独立思考的哲学课，因此哲学是可教的。哲学教育理应是一般教育的基础，而这个基础的思想是如何发生的，就要追溯思想的个体发生学。由于哲学讨论语言、概念、方法等基础理论，属于纯粹思想，进而可以为具体学科奠基，如此等等。

为“哲学教育”正名

广义上的教育，来自三个方面：一是来自大自然的教育，这是最原始的来源。人要在自然环境下生存，不仅要适应而且要改造自然环境，解决和改善最基本的吃穿住的问题。在这个过程中，人类凭借自身的本能，获得最基本的生存经验，繁衍生息。在这种教育中，感官的感觉和身体的能力，起着主导作用。对人类而言，来自自然的教育，具有最大的普适性，它不分种族，人类作为“类的存在”，与自然物和动物区别开来。二是来自社会环境的教育。人是环境的产物，社会环境是人化的自然，是由人所组成的社会关系。人们在某一种类型的社会中生活，要适应该社会的宗法制度与风俗习惯。三是人对人的教育，这里特指来自学校的教育。[④]来自大自然的教育和社会环境的教育是人们自发获得的，并非来自学校。近代以来，学校或人对人的教育越来越成为

人们获得教育的最主要途径，个体需要经历长期的规训教育过程，才有资格参与某一种社会职业。现代人在社会生存所需要的知识与技能如果脱离学校教育，单凭来自自然和社会环境的教育，几乎是不可能的。脱离学校教育的人，将被彻底边缘化。

哲学教育，在各种人对人的教育活动中，具有非常特殊的地位。哲学教育是各种教育之王，是教育中的教育，是知识中的形而上学，因为哲学返回智慧的源头。作为人类最为古老的学问之一，哲学既不同于宗教，也不同于数学、逻辑学、自然科学或社会科学。哲学来自对自然世界和习俗生活的惊讶感和批判意识。哲学超越其他学科，从更为广阔的视野提出和“解决”各种各样思想疑难问题。各门知识，原本作为具体的分支被哲学或形而上学所涵盖。尤其近代以来，伴随科学的进步，愈加细致的各门学科逐渐脱离了哲学的“母体”而自立门户。于是，出现了一个值得我们深入思考的现象——原本作为一切学科之母的哲学或者“科学的科学”，反而被边缘化了。

在此，笔者无意追溯“哲学被边缘化”的过程，而只是指出这样的事实：哲学如今似乎已被知识化了，在众学科组成的平台上，哲学成为其中一员，与其他学科并列且被职业化。如果哲学教育只是传授“哲学知识”，则如此“规训”的结果会使得从事哲学教育的师生只会“规范地”做着所谓哲学——这是哲学的异化，它已经离开了哲学“爱智慧”的源头。如此做出来的哲学，是一种技术性极强的理论哲学，它是“照着说”的解释学。如此的哲学教育，提出“哲学无用”就是顺理成章的了，因为与其他学科相比，只是就“拼知识”本身而言，哲学确实是无用的。这种“知识论”意义上的哲学之无用性，理由如下。

如果哲学只是由一种现成的“正确思想”组成的理论系统，如果学习哲学只在于相信不同“正确的观念”进而照着说，并且编成不同类型版本的哲学教科书在课堂上讲授，那么学生所学到的哲学知识，等同于做抽象的概念游戏的本领。学生记住了历史上和当代哲学家是如何回答哲学问题的，但是无论学生的哲学知识多么丰富，还是没有学会思想，没有属于自己的思想。

如果哲学只是如上的知识理论系统，则其价值将会受到其他学科的质疑。比如，数学、逻辑学、自然科学研究者会轻视所谓“逻辑哲学”“自然科学的哲学”或“科技哲学”，社会学研究者会轻视所谓“社会哲学”，历史学研究者会轻视所谓“历史哲学”。为什么呢？因为这些“某某哲学”的研究者，只是归纳出某学科（如逻辑、自然科学、历史）的一般概说，它们被说成是规律或者历史规律，或者叫“方法论”。但是，具体科学的专家，并不是在事先知道了这些规律、规范或者方法论之后，才获得了本专业领域之内的研究成果。同样道理，人们并不是在学习了伦理学之后才有道德，不是在学习了美学之后才懂得如何从事艺术创作。反过来也可以佐证：深知伦理学的人，可能是一个缺德的人；拥有丰富美学知识的人，也可能是一个不会艺术创作的人。究其原因，在于某些科技哲学家、历史哲学家、美学家、伦理学家等，自身不过只是一个理论人而已。如此知识化的哲学之路，只会越走越狭窄，甚至如此职业化了的哲学还像具体科学那样划分为不同的、技术性极强的如上哲学分支领域，从事某一专门领域的研究者，往往并没有意识到所面临的思想匮乏问题，不能融会贯通。这样的专家，往往把“研究”视为摘抄和拼贴的技术活，在从前哲学家已有的思想基础上，做某种模仿式的引申。如上，是一些已经僵死的哲学，而不是活生生的哲学，它们之所以不能吸引人，在于它们只是局限于一般情况、一般方法论、一般规范与规律。

哲学教育应该提出鲜活的哲学问题，让不同学科的专门研究者感到震惊，觉得这些新问题从已经习得的知识中找不到答案，但它们却是真问题，刺激听者继续思考，因为这些鲜活的哲学问

题诱惑我们继续思考——哲学问题属于形而上学，即在具体学科之外“无中生有”地发现和发明新问题，让哲学返回“爱智慧”的源头。

例如，真正的哲学问题是这样的：不遵守法律总是不公平的吗？有学识等于不相信任何事物吗？人能否逃离时间呢？我的责任是否阻碍了我的自由？幸福感取决于我们自身吗？科学真理是否具有危险性？工作少一点，是否会活得好一点？要认识一件事情，是否必须经过证明呢？尊重所有生命是一种道德义务吗？科学是否只是在确认事实？评判回答如上问题，就属于鲜活的哲学问题。从习得的哲学知识中找不到现成的答案。回答问题的人，只能独立思考。如何回答呢？首先有赖于自由想象力，它考验哲学从业者做思想假设的能力，要去设想与从前既有的解答不一样的思想情景，推论出这些情景的思想疑难，从而反证这些设想是有道理的。[⑤]哲学问题并不针对日常生活中的任何具体问题。在这个意义上，这是一些抽象问题，并不考察回答问题的人是否记住了某一哲学知识，回答者可以灵活运用已经学过的哲学，但习得的任何哲学知识都不可能像几何学公理一样成为回答问题的前提条件。类似如上问题，没有标准答案，思想者怎么回答都行，他们不一定是某“主义”者，他们可以持任何立场。这些问题只考验思想者辩论与说理的能力。

当前国内“哲学教育”的不足

我国现有的哲学教育，有一个十分奇怪的现象：在中小学的课程中，没有专门的哲学课，但我们却培养出比世界上任何一个国家都多的哲学本科生、硕士生、博士生。我们也拥有全世界最多的哲学教授。但是，形成强烈反差的是，时下我们的哲学研究，在世界上地位并不高，国际哲学界似乎可以将中国的哲学研究成果忽略不计。

另一个奇怪的现象是任何一门学科，无论是数学、物理、化学、生物，还是语文、历史、地理、外语，都是从基础教育起步的。学科知识的学习效果，在升学考试中得到检验。笔者认为，只有在中小学阶段打好基础，才有可能在高等教育过程中培养起独立思考和发明创造之能力。但是，似乎哲学专业是个例外。我们高校现有的哲学专业的学生，无论在读哪一个层次的学位，在基础教育阶段，都不曾受过哲学训练，并没有阅读哲学经典著作的经历。

高等教育哲学专业的学生，在进入高校之前并没有受到过哲学思考的训练，因为他们正式的课程里没有哲学课。还有一个不容忽视的重要指标是哲学兴趣与能力的培养，除了哲学课之外，往往与大量阅读哲学书籍密不可分。它是一种自由阅读，没有功利目的的阅读。哲学经典和文学经典一样，是陶冶人的高尚情操与道德修养必不可少的精神营养。但是，由于我们的中小学生几乎全部时间都用在与升学有关的课程，学生们几乎没有业余时间阅读哲学作品，他们的阅读往往都以升学考试提分为目的，从而也就不会去思考前文提到的各种鲜活的哲学问题，不会培养起哲学式思考习惯。而阅读哲学书籍，也绝不只是将来准备学习哲学专业的学生们的事情，一切专业都需要学会思考，具备怀疑与批判精神。

“哲学”绝非只是智力本身的事情，它的原本含义是“爱智慧”。这个“爱”字，指感情与兴趣，强烈的感情激发、催生智慧。然而单纯的智慧只相当于智力，它融化为知识。“知识就是力量”这句话，是从结论出发的，它遗忘了自身的来源。由于当前我国的中小学教育往往把传授知识当成唯一目标，它使学生成为“无根”之人。无根之人可以有知识和学习的技巧，却可能缺乏思想信念，成为一个智力的空壳。

思想不活跃本身难道不是已经意味着缺乏兴趣吗？兴趣与思想活跃有直接关系。很多哲学专业的本科生入学后，发现自己的真正兴趣不在哲学，于是在报考研究生时，转换了专业，而另一些本科非哲学专业的学生，在研究生阶段又选择了哲学，这迟到了的兴趣，浪费了青年学生宝贵的时间成本，它与学生不了解哲学有密切关系。这种不该有的浪费，也使得哲学专业的学生无法具有扎实的哲学功底，知识结构不够合理。爱因斯坦终生只是物理学家、哥德尔一生只是逻辑学家，要在某领域作出举世瞩目的成就，需要长期关注本领域，锲而不舍地研究，而我们的教育现状，并没有给学生提供这样的学习土壤。

在如上的哲学教育环境下，学生们更习惯于按部就班地完成某种程序。在学位论文中，我们往往对某某哲学家或者某哲学流派给出一种概观式的解释。只要解释无误，论文就能获得“良好”甚至“优秀”的评分——这当然是一个事实，笔者参加过不下几十次博士论文答辩，经常看到整篇博士论文，几乎都在阐释别人的思想，绝少有像福柯、德勒兹、德里达那样，在博士论文中，通过批评以往哲学（家）的思想前提，正面阐述自己的思想。[6]在我们的博士论文中，如果以杜威或者维特根斯坦为题目，论文作者就成为这两位哲学家的“替身”、扮演者，但往往是一个不太够格的替身，因为作者只能写出该哲学家思想的一般情况。每当论文中需要提出自己的想法时，作者就会语塞，寥寥数语带过。但是，可以肯定的是，只要论文没有“硬伤”，也就是解释得正确，就能获得博士学位。时下的哲学博士外语能力较强，这是写好时下规范性论文的最强技术工具，但也会使审查者难以辨别哪些思想是别人的，哪些思想是作者自己的。

还有一个严重问题，如今大学里哲学专业的学生往往缺乏写作训练，写出的论文枯燥乏味，缺乏思想的锐气，没有属于自己的思想。回顾哲学史，经典哲学家的文本也是哲学作品，可以像柏格森和萨特的作品一样获得诺贝尔文学奖，这虽然是个别哲学家的殊荣，但有成就的哲学家，著述写得好不仅在于思想表达深刻，而且文采奕奕，这也是中国古代士大夫对于好文章的评价标准，是写好文章的准入门槛。但是，这个“美文”的传统，如今却被我们轻视。

基础教育阶段应增设哲学课

哲学教育不同于灌输哲学知识。基础教育阶段重在启发学生的灵感。笔者认为，基础教育阶段应增设哲学课，讲授中外哲学中广义上的“四书五经”，以启发学生的灵感。在中国的传统教育中，无论是私塾还是书院，都在传授圣人的思想。这些圣人，可以是孔子、孟子、老子、庄子等，甚至君主本人，也会尊崇这些“夫子”。反之，“哲学王”只是思想之王，而不是世俗权力之王。尽管儒学曾经被拿来作为统治人民的思想工具，但在形式上，儒学仍有自身的独立性，因为解释经典文本的权利在民间知识分子。思想的解释权来自民间，而且可以自由争辩，思想并非完全是统治者的驯服工具。

总之，圣人也是普通人，生活在民间，著书立说，自成一派，这种被社会公认的情形，主要并不在于被皇权加冕，而是通过民间社会思想的自由竞争，脱颖而出的结果。这就使得“圣人”的经典文本充满思想的生机与活力，读起来并不枯燥乏味。至于之后的教条化乃至于成为僵死的东西，那是另外一回事。四书五经毕竟代表了中国古代思想的最高成就。但在我们现有的语文教材中，古代文选却大都由古代思想的经典著作之外的散文与诗歌组成，它们在中国的文化传统中并不属于“哲学”，在笔者看来，学生们更多的是从中学到文章的修辞，并不能获得古代思想的精髓，

而不了解后者，就不会清楚地知道中国传统文化的思维方法，从而对于自己的文化乃至文明不可能有实质性的理解。

基础教育阶段增设哲学课，讲授“四书五经”中的思想，具有天然的合理性，但中国哲学课决不应该只局限于此，对中国思想发展有重要影响的本土思想家的经典文本，都可经过精心挑选列入其中，不但包括古代作品，也应该包括近代乃至现当代中国著名思想家的作品。

基础教育中的哲学课，不仅需要本国的四书五经，还需要外国的“四书五经”。我们大学里的哲学专业，所传授的就是中西方的“四书五经”，为何到了中学教育阶段就不可以呢？事实上，学生在青少年时期更天真无邪，想法更纯粹，没有功利性，最容易培养出哲学兴趣。

外国的“四书五经”，主要指西方哲学经典。为什么不是阿拉伯哲学、美洲哲学、非洲哲学经典呢？这是因为“哲学”这门学问，原本就起源于西方，它成为世界性的，这就像几何学公理、数学、物理、化学的主要奠基者和发展者，也大都来自西方，但我们丝毫没有必要把某教科书说成“西方数学”或者“西方物理学”，它们早已属于全人类，这是不言而喻的。哲学也是如此，虽然为了方便区分，我们会说“西方哲学”与“中国哲学”，但其精髓，只是哲学本身的问题而已。

学生们学习数理化，可以习得科学知识。同样道理，学习哲学也可获取哲学知识。但是，与数理化相比，哲学的怀疑与批判的天性，使得哲学主要不是以知识形态出现的。换句话说，不应该将哲学理解为一套现成的知识体系，哲学的鲜活性体现在质疑一切现成事物的合法性，考察现成的思想是如何发生的，思考思想的其他可能性。

如果基础教育阶段增设哲学课，哲学卷子应该如何出题呢？除了类似以上笔者已经提到的那些活生生的哲学问题，既然学生们已经阅读过中外哲学经典文本，也可以考学生们阅读理解这些文本的能力。例如，节选出其中的某个段落，让学生加以解释。这是哲学基本功的训练，使学生学会独立思考。

哲学教育要培养学生的听说读写能力

哲学教育的目标，在于使学生具有怀疑精神和独立思考的能力。要改革不利于创造性思维的种种制度性束缚，改变哲学教育中过度程序化的僵化机制。在听说读写方面全面提升学生的哲学素养。哲学教育的希望在于哲学教师要具有并且教会学生独立思考的能力。要注意貌似相似的思想之间的差异，而不应止步于泛泛而论。这是一个说起来容易，做起来十分困难的事情，因为我们缺少合格的哲学教师——也许有人表示怀疑：我们不是有大量职业哲学工作者吗？问题在于，这些学者从前也是哲学系的学生，他们经历了上述那番思想规训之后，在某种教条僵死的规范化平台上，做惯了规规矩矩的学问，“照着说”的能力强，“接着说”的能力欠缺。换一个说法，纯粹属于自己的思想不多。如果教师都缺乏思想的惊讶能力和批判意识，如何教会学生具有这样的能力呢？我们知道什么是不可行的，但不可行的东西反而在大行其道，做起来很容易。我们知道什么样的哲学教育制度，才会对于培养学生的思考能力具有巨大推动作用，但是实行起来，却非常困难。可是，如果我们不从基础做起去克服这些困难，哲学教育就无法朝着应该有的方向前进。这是事关我们民族理性思维能力的问题。一个民族要实现文明的复兴，不能离开理性思考能力。思想能力来自思想家，而思想家是在“百家争鸣”中才会获得社会的公认。

要破除思想界的权威意识。思想界没有权威，思想本身的质量才是权威。如果不具备不断创新、更新思想的能力，曾经的“权威”也会过时。但是，长期的所谓“师道尊严”，也会妨碍正常的学术批评，一旦当上了思想权威，似乎永远权威。

学习哲学知识，研读哲学经典著作，仍旧是重要的基础性工作。没有这个基础，就很难具有惊讶感、无法产生灵感和批判意识。哲学教育不能只是停留在基础，以下的想法是建立在已经正确理解了哲学经典的基础上的。

要在制度上鼓励学生的哲学写作。阅读理解和写作相辅相成，互相促进。笔者发现一个奇怪现象，就是很多学生善于考试，却不爱动笔写出自己的所思所想。这里的写作，不仅指规定性的正式发表的论著，而是培养学生在所读经典的书页上写出临时的想法，像学术日记一样记读书笔记，详细记录自己原汁原味的思考。单纯的阅读和只停留在头脑之中的想法，都无法替代亲自书写，这是由于读与写是两种不同的能力。某种想法只活跃在大脑里，总是混沌地搅在一起，而当我们试图将某种思考写出来的时候，就会发生某种奇异感，这是由于书面文字的性质决定的。也就是说，由于书写总要符合逻辑语法，想法一旦变成文字，立刻就会清晰起来。如果写不清楚思想的意思，那是由于阅读过程中的理解不到位，没理解清楚。清晰的理解总会变成更为清晰的文字。不愿意动笔写作，或者以为只要自己阅读理解好了，就不必写出来——这种想法并不符合思考与写作的互动规律，因为事实上，写出来的东西总会与事先的想法不一致、有冲突。我们总是在写作过程中迸发灵感，写出事先没有想到的内容，写哲学文章其实是一个“随写随明白起来”的过程。这些灵感是思想语言的临时触碰产生的，它是写作过程中的语感、上下文的语境。不同于纯粹思考过程中的内心独白，因为独白是一种假语言，是自己与自己说话，没有对话者，而写作过程其实是一种与假定的读者对话的过程。

我们还看到一种常有的现象：一个教师或者学生的口头表达能力强，或者上课受到学生欢迎，但这并不自动意味着口语好的人，写作的能力也好，这是由于说与写，也是性质不同的两种表达能力。卢梭的口语表达不行，他在《忏悔录》中说，这是由于他天性害羞，而只有躲在人们背后时，人们才能了解他的真正价值。这种价值，体现在卢梭的写作能力上。要鼓励学生自由写作，不必过于强调规范，因为规范会使文章千人一面，没有体现个人的精神风格。要把哲学论著，当成文字作品，使得学生获得真正的写作快乐。经常写作的人，会培养起创造性思维能力。

要重视口头表达能力的培养。阅读中深有体会时，会自发地产生表达冲动。这种冲动，除了写出来，还要讲给别人听，实现快乐的分享。这是一种私下和公开场合的表达。缺乏独立思考和批判意识，产生不出某种一吐为快的热情。公开的表达或者讲课的重要性，与写作既有相同之处，又有所不同。相同之处在于，两者都不同于内心独白，都面对对话者，都有被人理解的愿望，都会是一个随说（随写）随明白起来的过程。说与写的不同，在于就逻辑性与思想的深刻性而言，口语永远都不如书面语——这是由于这两种传达思想的媒介在性质上的差异造成的，而不能归咎于思想者的智力。这种情形，在一些著名哲学家的文集中得到了验证。如果文集中收录了哲学家的现场采访，这些采访总是容易被读懂的，因为此刻哲学家在用口语表达，而相较书面语，口语天然就是通俗的。书面语之所以显得晦涩，并非作者有意为之，而是由于书面语能表达口语没有能力表达的思想。口语表达能力的培养，要从基础做起，首先要鼓励学生在课堂提问，或者在哲学考试中增加口语测试的内容。还要鼓励学生面对面地争论问题。我们的学生不愿意提问和争论，究其原因，仍旧在于他们实在是太熟悉被动的应试教育，而提问与争

论需要自主地思考与选择，同时还要倾听对话者是如何思考的，从中培养起换一个角度思考的习惯。总之，与被动的考试教育相比，提问与争辩会使当事人面临思想的危急时刻，而这种思想的风险能培养起学生快速思考和反应能力。

结语

作为本文的结论，重温一下康德对于他所处时代哲学状况的有益分析："我们必须一劳永逸地弄清这一所谓科学（指形而上学）的性质，因为我们再不能更久地停留在目前这种状况上了。其他一切科学都不停地在发展，而偏偏自命为智慧的化身，人人都来求教的这门学问却老是原地踏步不前，这似乎有些不近情理……我的目的是要说服所有那些认为形而上学有研究价值的人，让他们相信把他们的工作暂停下来非常必要，把至今所做过的一切东西都看作没曾做过，并且首先提出'像形而上学这种东西究竟是不是可能的'这一问题。"⑦

以上康德对于欧洲哲学现状的描述，是一种批评态度，因为独断论只是固守着已有的理性判断力，并且把这种僵化的思想命名为智慧，使得哲学只是某种前人已有的现成知识，进而在思想本身上没有真正的进展，即缺乏独立地思考"形而上学（即哲学）究竟是如何可能的"这一鲜活的哲学疑难问题之能力，缺乏提出不曾有过的哲学疑难问题之能力。正是从可能性而不是预先已有的"必然性"思想出发，康德的"批判哲学"才真正推动了哲学自身的发展。康德的真知灼见，是建立在对于独断论的无稽之谈的学理批判基础上的。康德创立了自己的哲学体系，并且影响至今。

康德的如上批评，同样适用于本文的"哲学教育"主题，我们当下的哲学教育若想不停留在康德所批评的独断论，就得在理解哲学史的基础上，将哲学教育的重点放在培养学生学会思想这一最重要的哲学问题上。要像康德那样自主地思考哲学现状能否满足哲学教育的基本目标，即培养学生的怀疑精神与批判意识，独立地提出哲学疑难问题，这是思想本身的任务，它由鲜活的哲学疑难问题所组成，而已有的哲学知识一旦固化，就如康德所言，哲学自身势必"原地踏步不前"。

注释：

①②③ 参见杨国荣：《哲学与教育：从知识之境到智慧之境》，《探索与争鸣》2022 年第 1 期。

④ 卢梭在《爱弥儿》这部被公认为是教育学的经典著作中写道："我们生来是软弱的，所以需要力量；我们生来是一无所有的，所以需要帮助；我们生来是蒙昧的，所以需要判断的能力。教育会赐予我们在出生的时候所没有、在长大的时候所需要的一切东西。这样的教育，我们或者是受之于自然，或是受之于人，或者受之于事物。我们的才能和器官的内在的发展，是自然的教育；别人教我们怎样利用这种发展，是人的教育；我们对影响我们的事物获得优良的体验，是事物的教育。"参见让·雅克·卢梭：《爱弥儿》，李士章译，呼和浩特：内蒙古人民出版社，2002 年，第 4 页

⑤ 克尔凯郭尔是现代西方哲学的奠基人之一，他第一次把思想的悖谬视为真正的哲学问题，它们是思想的疑难，并且与生活世界联系起来。他在《非此即彼》中这样写道："如果你结婚，你会后悔；如果你不结婚，你也会后悔；无论你结婚还是不结婚，你都会后悔……相信一个女人，你会后悔；不相信她，你也会后悔；无论你相信她，还是不相信她，你都会后悔。"参见 Soren Kierkegaard, *Either/Or*, vol.1, Princeton/New Jersey：Princeton University Press , 1959 , p.36。

⑥ 福柯的博士论文是《古典时期癫狂的历史》，德勒兹的博士论文是《差异与重复》，德里达的博士论文是《论文字学》。这三部著作，已经成为当代欧洲大陆哲学的经典著作。

⑦ 康德：《任何一种作为科学出现的未来形而上学导论》，庞景仁译，北京：商务印书馆，1982 年，第 1—4 页。

编辑 张 蕾 特约编辑 阮 凯