

教育的目的应在于：

借助知识、智慧和爱，使个体获得精神解放，

并以此唤醒和释放学生本性中的精神渴望、提升学生的心灵层次。

因为唯有当教育成为精神自由的主人、背离技术至上的奴隶之时，
其才能真正地摆脱徘徊，走出十字路口。

[法] 雅克·马里坦 / 著

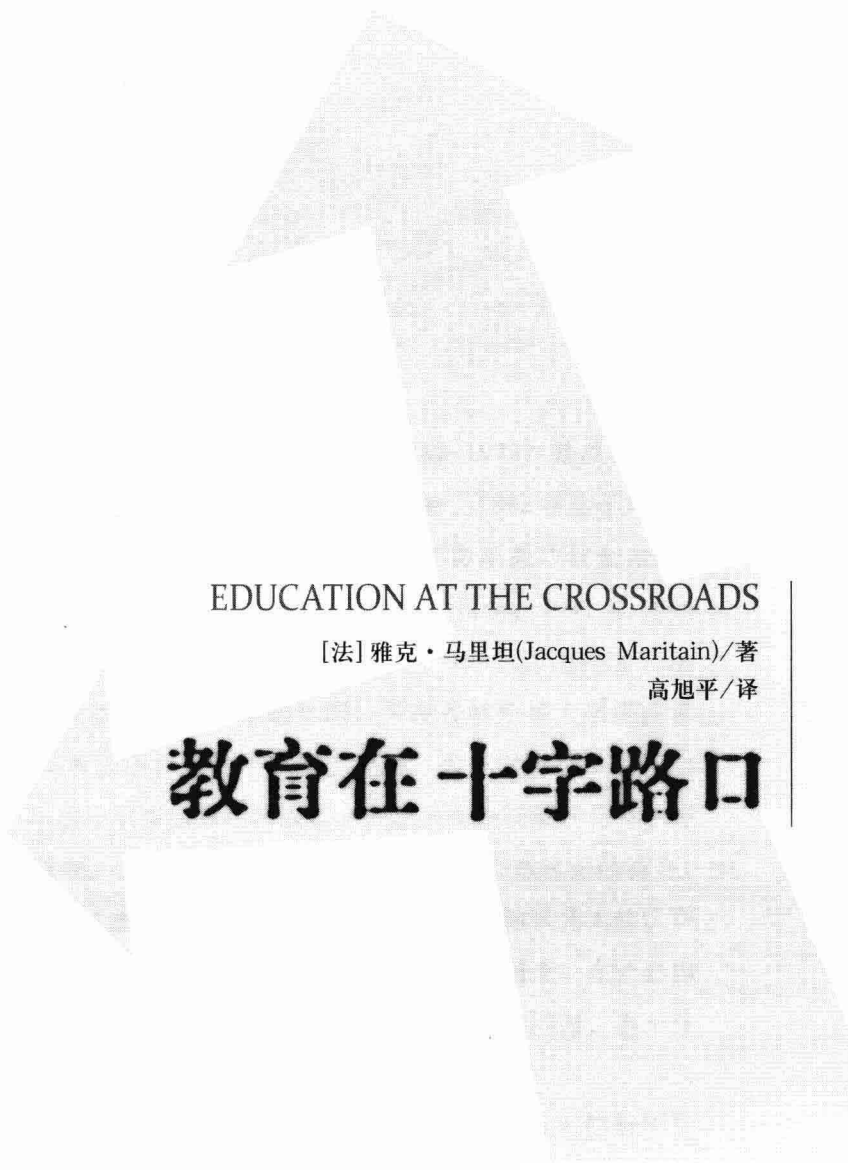
高旭平 / 译

教育在 十字路口

Education at the Crossroads
Jacques Maritain



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS



EDUCATION AT THE CROSSROADS

[法] 雅克·马里坦(Jacques Maritain)/著

高旭平/译

教育在十字路口



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育在十字路口 / (法) 马里坦著; 高旭平译. —北京: 首都师范大学出版社, 2010.4
ISBN 978-7-81119-949-9

I. ①教... II. ①马... ②高... III. ①儿童教育 — 研究 IV. ① G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 056367 号

EDUCATION AT THE CROSSROADS

by Jacques Maritain

Copyright © 1943 by Yale University Press, Inc.

Copyright © renewed 1971 by Jacques Maritain

Published by arrangement with Yale University Press

ALL RIGHTS RESERVED

本书译文由桂冠图书股份有限公司(台湾)授权使用

北京市版权局著作权合同登记号图字: 01-2010-2263 号

尊师园书坊 14

JIAOYU ZAI SHIZILUKOU

教育在十字路口

[法] 雅克·马里坦 著

高旭平 译

- | | |
|------|---|
| 策 划 | 侯 亮 |
| 责任编辑 | 宋淑静 |
| 文字校对 | 胡芳芳 |
| 封面设计 | 亿点印象 |
| 出 版 | 首都师范大学出版社 |
| 地 址 | 北京市海淀区西三环北路 105 号 (100048) |
| 电 话 | 总 编 室: 010-68418523
市场营销: 010-58802818
新华书店: 010-68418521 |
| 网 址 | www.cnupn.com.cn |
| 邮 箱 | zunshiyuan@hotmail.com |
| 印 刷 | 北京中科印刷有限公司 |
| 版 次 | 2010 年 5 月第 1 版 |
| 印 次 | 2010 年 5 月第 1 次印刷 |
| 开 本 | 700mm × 1000mm 1/16 |
| 印 张 | 10 |
| 字 数 | 100 千字 |
| 定 价 | 22.00 元 |

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

作者简介

雅克·马里坦（Jacques Maritain，1882~1973）是法国哲学家、教育家、新托马斯主义的主要代表人物。1882年生于巴黎。1905年获巴黎大学哲学博士学位。1906年由新教改信天主教。1914至1939年在巴黎天主教学院讲授现代哲学。1941至1944在美国普林斯顿大学及哥伦比亚大学讲学。1945至1948年任法国驻梵蒂冈大使。1948年移居美国，并在普林斯顿大学讲授哲学。1960年参加图卢兹的“耶稣小兄弟”会，以隐居生活度过其晚年。马里坦早年信奉柏格森哲学，后来专业从事托马斯思想及理论的研究。他把存在分为非本体论的存在和本体论的存在，视上帝为万物之本源和最高根据；在认识论上，他认为人的认识无非是用上帝所赋予的灵魂，来获知上帝启示的概念。在社会历史观方面，马里坦在强调以神为中心的人道主义的同时，也十分强调人性、人格的独立性及人的尊严和价值。

马里坦认为，近代资产阶级生活的混乱，是由人们对于灵魂、道德和宗教的无知所引起的，故主张进行“道德上的再教育”和“宗教信仰的恢复”。要求继承中世纪的教育传统，以宗

教教育为教育的核心和最高目标，同时，也应注意人文学科及自然科学、科学史、艺术等的学习，以进一步掌握科学和艺术的意义，领会人类灵魂的成就。马里坦的主要教育著作有：《论智慧及其源泉》（*Réflexions sur l'Intelligence et sur sa Vie Propre*）、《知识的层次》（*Distinguer pour Unir ou Les Degrés du Savoir*）、《真正的人道主义》（*Humanisme Intégral*）、《人的教育》（*The Education of Man*）以及《教育在十字路口》（*Education at the Crossroads*）等。

前 言

《教育在十字路口》发表于 1943 年。现在的这个平装本直接来自原版，因而不可能反映最新的研究成果。本书完稿于第二次世界大战期间，故恳请读者惠予牢记这一点。这样，在我间接提到“目前这场战争”或者论述有关战后德国问题时（在今天看来，事件的进程已使这一问题显得十分幼稚），就不至于感到诧异，尽管这些事件至少能使我们回忆起当时西方世界在反对希特勒的战争时所面临的一些严重问题。

正如在本书原版的《鸣谢》中所写的那样，我深深地感激耶鲁大学所授予我的荣誉——1943 年，该大学曾邀请我主持特里讲座（Terry Lectures）。在这里，我愿表达我的谢忱。

我特别要感谢查尔斯·亨德尔（Charles W. Hendel）教授夫妇，在这些演讲稿最后定稿时，他们曾给予深思熟虑的协助。还要感谢杰拉尔德·费兰（Gerald B. Phelan）博士，我在多伦多中世纪主教研究学院（Pontifical Institute of Mediaeval Studies of Toronto）写作本书的有关部分时，有幸与他讨论了许多相关问题。也要感谢那些在修订和校对本书时给予我帮助

的许多美国朋友。几年前，当我拜读当时芝加哥大学校长罗伯特·赫钦斯（Robert M. Hutchins）博士所著的《美国高等教育》（*The Higher Learning in America*）一书时，绝没有想到有一天我竟然会在这个国家的一个非常紧急时期，讨论这样一些教育问题，能在这里称颂赫钦斯博士的著作和他所做的工作，我感到尤其高兴。

最后，我还要把最真诚的谢意献给耶鲁大学的师生，以及听我演讲的听众，从他们那里，我得到了热诚而慷慨的鼓励。

雅克·马里坦

1960年1月于普林斯顿

目 录

第一章 教育的目的 1

第一节 人和教育的本质 3

第二节 关于教育目的 12

第三节 教育的悖论 25

第二章 教育的动力 33

第一节 动力要素 35

第二节 教育应培养的几种基本气质 43

第三节 教育的基本规范 46

第三章 人文学科和自由教育 69

第一节 基础教育 71

第二节 人文学科 74

第三节 综合性大学 84

第四章 当代教育面临的考验 105

第一节 我们所期望的自由教育和新人文主义 107

第二节 关于强加于未来世界之教育的特殊任务 110

第三节 目前世界文明危机所引起的教育问题 121

索 引 139

第一章

教育的目的

1



第一节 人和教育的本质

一、人的教育

我所选择的总标题是“教育在十字路口”。不过，本来也可以把这些章节题名为“人的教育”（The Education of Man）的，尽管这个题目也许会无意中引起争议——因为，我们同时代的许多人都知道原始人、西方人或者工业时代的人、犯了罪的人，抑或还知道资产阶级的人、工人阶级的人；但当我们谈及“人”时，他们却不清楚“人”的真正意义是什么。

当然，教育的任务并非塑造柏拉图式的自在的人（man-in-himself），而是要培养属于特定国家、特定社会环境和特定历史时期的独具特点的人。然而，一个儿童无论是出身于美国或欧洲，无论其天资是聪慧还是愚钝，在成为一个二十世纪之子以前，他都是人类的后代。在我成为文明人——至少我希望我是个文明人——在我成为一个受到巴黎知识圈哺育的法国人之前，我是一个人。再者，根据希腊诗人品达（Pindar）所讲的意味深长

的格言来看，如果我们的主要责任在于**造就自我**（**becoming who we are**），那么，对我们来说，就没有什么事情比**成为一个人**（**to become a man**）更重要、更困难的了。因此，教育的首要任务就是塑造人（**to shape man**），或者是去指导使人成为人的那种活生生的动力。这就是我本来打算以“人的教育”为题的原因。

- 2 我们应当记住，“教育”一词具有三层相互混合的内涵。它或者指塑造人并使人得以完善的任何过程，或者指成年人有意识从事的培养年轻人的一项工作，抑或——在最严格的意义上来说——指中小学和大学的特殊使命。

在这一章里，我们要讨论教育的目的。在讨论的过程中，将会顺便遇到并考察有关教育的一些主要错误概念，这些主要的错误概念共计七种。

人不仅像云雀和熊一样是自然动物，还是一种文化动物。此外，由于人类只能在社会及文明的发展中生存，所以他还是一种**历史**（**historical**）动物。因此，处于多种文化或者伦理—历史模式中的人，也就形形色色各不相同了；而也正因为如此，我们说教育是有其至关重要的地位的。人类具有无限的、然而又只能是逐步提高的认识能力。所以，如果没有前人积累和保存下来的集体经验、没有对习得知识的按部就班的传授，人就不可能在自己的具体生活环境中获得智力或道德上的进步。为了实现人所追求的自我确立（**self-determination**），就需要纪律和传统的约束。这既增加了人的负担，又增强了他的力量，以便与传统和纪律斗争，而这又会丰富那种传统——丰富了的传统将会导向新的斗争，以及如此等等。

二、第一种错误概念：无视目的

教育是一门艺术，而且是一门特别艰难的艺术。然而，就其实质而言，它属于伦理学和实用智慧的范畴。教育是一门**伦理（ethical）**艺术，或者说，是一种体现着确定艺术的实用智慧。既然每一种艺术都是一种朝着所要达到的目标（亦即这一艺术的总目的）而前进的动力趋向，那么，就没有无目的的艺术。艺术的真正活力在于其追求目的的那种力量——而这种力量是不会在途中停顿下来的。 3

这里，我们先从教育自身必须警惕的两种最普遍的错误概念谈起。第一个错误概念是教育无目的，或无视教育目的。如果人们喜欢并发展教育手段，但不是把它们仅仅视为“手段”，而是在追求它们本身的完善，那么，这些手段相应来说就不会导向目的，艺术也就失去了它的实用性，其活力也将被无限复杂的过程所取代——因为，在这种情况下，每一种手段的形成和推广都是为了手段本身。这种“教育手段对教育目的之超越”和随之产生的“所有确切目的和真正效用的衰萎”，似乎成了对当代教育的主要责难。教育手段并不是坏东西；相反的，它们通常都比古老的教育学要好得多。然而不幸的恰恰是：教育手段太好了，以至于我们看不到目的。所以，今日教育出人意料的弱点，就在于我们太依恋于现代教育手段和方法的完善，以及我们没有使手段服从于目标。人们对儿童的测验和观察是如此的令人满意，对他的需要分析得如此详尽，对他的心理活动分辨得如此清晰，帮助儿童在各方面的学习都能感到易如反掌的方法是如此的完善，以

- 至于所有这些值得称道的进步，都将使我们陷入忘记或者无视目的的危险之中。就像现代医学常会为其极为高明的技术所阻碍。比方说，一个医生会会在他的实验室里相当全面而仔细地检查患者反应的时候，忘记了原本治愈疾病的目的，而导致了患者的死亡——死于受到太过周到的照料和分析。教育的手段和方法本身在科学上的改进虽然是一个巨大的进步，但是教育的手段和方法
- 4 愈是重要，就愈需要相应地强调其实用智能和趋向目标的动力。

三、第二种错误概念：错误的目的观

有关教育的第二个普遍错误或误解并不在于教育目的缺少事实上的评价，而是对于这一目的之本质的错误的或不完善的理解。教育的任务既是伟大的，更是神秘的；但在某种意义上来说，它却比许多人所想象的要谦卑。如果教育目的是帮助和引导人们自我完善，那么，教育就不能回避哲学上的一些难题和纠纷。因为它由于其本质使然而提出了人的哲学，所以，从一开始教育就不得不回答哲学斯芬克斯（philosophical sphinx）正在询问的“人是什么？”这一问题。

四、人的科学和哲学—宗教观

在这一点上，确切地说，我承认，在关于人的问题上只存在两类或两种范畴的光明磊落的观念，这姑且可称之为人的纯科学观和人的哲学—宗教观。就其真正的方法论类型而言，人的科学

观，正如每一观念都要经过实验科学的严格改造一样，也必须尽可能地摆脱任何本体论的成分；只有这样，人的科学观才能在感觉一经验上完全得到证实。在这一点上，最近的科学理论家、维也纳学派的新实证主义者是最名副其实的。人的纯科学观只倾向于把已获得的可测量和可观察的材料本身联系在一起；而且，一开始就决意不考虑诸如存在或本质的任何事物，并且也不回答任何与下列问题相类似的问题：世界上究竟有没有灵魂？存在着精神还是只存在着物质？存在着自由还是存在着宿命论？存在着必然性还是偶然性？存在着价值还是存在着单纯的事实？因为这类问题已超出了科学的领域。人的纯科学观是——而且必然是——现象论的，它不涉及终极实在（ultimate reality）。 5

相反的，人的哲学—宗教观则是本体论的。虽然它也有自己的尺度和证据，但却不能在感觉一经验上得到完全证实；它论证那些虽然不可见或不可触知的、但却是本质的内在性质，以及从心智上说来是漆黑一团的、我们称之为“人”的那个存在。

很显然的，人的纯科学观能够为我们提供日益增多的与教育手段和工具有关的宝贵信息。但若只凭借着它本身，则不能从根本上缔造或指导教育——因为教育首先需要弄清楚人是什么、人的本质及其本质上所包含的价值尺度是什么。由于人的纯粹科学观忽视了“如此存在”（being-as-such），所以，它不理解这些事物，而只能理解在感觉观察和测度范围内从人身上浮现出来的事物。张三、李四或者王五是受教育的主体，而不只是一系列物理学、生物学或心理学现象，了解这一点是极其必要的。他们都是人的后代，正是“人”这一名称把同一种本体论神秘地赋予了家

长、教育者和社会常识。而这种神秘，在哲学家和神学家的推理知识中是得到了认可的。

应当指出的是，如果我们试图把教育建立在人的科学观这个单一模式上，并据此实施教育，那么，我们只会曲解这一观念，因为我们无法不去诘问人的本质和命运是什么。而且，我们还应该强迫我们手头的唯一观念（即人的科学观）对我们的问题

6 做出回答。于是，我们便会试图自此观念中引申出一种形而上学观——而这与人的科学观在本质上是恰恰相反的。从逻辑学的观点来看，我们可能会得到一种伪装成科学、而又被剥夺了真正哲学洞察力的谬误的形而上学观；而从实用的观点来看，我们就会否定或者错误理解那些真正的价值和实在——而一旦失去了这些，教育便也失去了其全部的人性意义，或者变成了一种培养为国家效力的动物的过程。

这样，事实仍然是，作为教育先决条件的、关于人之圆满而完整的观念，只能是人的哲学和宗教观。我之所以说是哲学的，是因为它与人的本质或者实质相关；而之所以说是宗教的，是因为在与上帝以及所涉及到的特殊禀赋、考验和使命的关系中，这种人性有其存在的地位。

五、人的基督教义观

人的哲学和宗教观有许多类型。为了做到有充分的依据，当我谈到人的教育时，必须以人的基督教义观为依据。而我之所以采取这种观点，是因为我认为这是关于人的一种真实的观念，而