

Philosophy

哲学的追问

哲学概念清淤录之一

汪堂家◎著


 复旦大学出版社

Philosophy

哲学的追问

哲学概念清淤录之一

汪党家◎著

 复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

哲学的追问——哲学概念清淤录之一/汪堂家著. —上海:复旦大学出版社,2012. 12
ISBN 978-7-309-09420-6

I. 哲… II. 汪… III. 哲学理论-研究 IV. B0

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第307853号

哲学的追问——哲学概念清淤录之一

汪堂家 著

责任编辑/陈 军

复旦大学出版社有限公司出版发行

上海市国权路579号 邮编:200433

网址:fupnet@fudanpress.com <http://www.fudanpress.com>

门市零售:86-21-65642857 团体订购:86-21-65118853

外埠邮购:86-21-65109143

扬中市印刷有限公司

开本890×1240 1/32 印张9.25 字数220千

2012年12月第1版第1次印刷

ISBN 978-7-309-09420-6/B·454

定价:28.00元

如有印装质量问题,请向复旦大学出版社有限公司发行部调换。

版权所有 侵权必究

目 录

导论：哲学教育与哲学定位	001
--------------------	-----

第一部分 概念的展开

第一章 “文化”释义的可能性	017
第二章 “进步”概念的哲学重审	031
第三章 “启蒙”概念及其张力	053
第四章 “后现代”概念的哲学诠释	070
第五章 “自我”概念的奠基	087
第六章 “记号”、“符号”及其效力	108
第七章 “死亡”概念的两种理解	129

第二部分 诠释学初论

第一章 文本、间距化与解释的可能性	141
第二章 世俗化与科学的诠释学因素	157

第三章	隐喻诠释学：修辞学与哲学的联姻	175
第四章	隐喻：翻译与诠释	188
第五章	同名异释：德里达与列维纳斯的互动	209

第三部分 实用主义再探

第一章	杜威教育哲学的当代意义	229
第二章	杜威眼中的科学对精神生活的意义	243
第三章	道德自我、道德情境与道德判断	259
第四章	身体与经验的多样性	272
后记	289

导论：哲学教育与哲学定位

自1977年恢复高考开始,我国恢复正规的哲学教育已有36年了。在这36年里,我们见证了思想界从封闭到开放、从禁锢到解放的历程,也见证了本民族的思想传统从断裂到再续、从荒废到复兴的过程。在这36年里,我们的哲学和哲学教育历经从过分的意识形态化到回归其常态的过程。只需将这36年间各个大学哲学系的课程表做一个前后对比就不难发现,我们的哲学课程越来越丰富,授课方式越来越灵活,对经典文本的解读越来越重视,互动性教学越来越受欢迎,与国际同行的交流越来越频繁,本国的思想资源越来越激起人们的兴趣。

然而,我们越是深思,越是觉得,哲学教育的浮华掩盖不了其中的问题与危机。这种问题与危机也是哲学的问题与危机,因为哲学与哲学教育的关系是一体二面的关系。如今,我们可以看到,哲学教育的理想正日益被社会对哲学的功利性要求所破坏,以致哲学越来越变成了以“搞”和“做”为标志的职业,而无法变成以“思”与“问”为特征的、令人向往、令人痴迷的志业。其后果必然是,人们不再相信精神的力量,不再享有思想的乐趣。

我们也可以看到,随着哲学被分为条条块块的知识部门,哲学教育变成了对这些知识部门的传授。哲学本应给科学以统一,给知识以统一,可它自身却无法把那些条条块块的东西统一在哲学的名下,以致“中”、“西”、“马”成了哲学这门曾经不断孕育一些新学科的标准建

制,这种建制不仅损害了我们的哲学教育,而且以制度化的方式妨碍着思想的交流。今天,我们依然看不到这种已有 58 年之久的建制有丝毫改变的迹象,相反,它仍然牢牢地纠缠着我们,使我们自限于、自安于、自娱于所谓的专业之中。

我们还可以看到,哲学本应具有传道、授业和解惑的传统教育功能被狭隘地转变为单一的授业功能,而哲学如果有“业”可授的话,其最大之“业”本是思想,本是传道和解惑。如今,随着哲学教育变成知识教育,学生们变得不爱思考、懒于思考或害怕思考,他们关心的是某门哲学课可以得到几个学分以及哪门课更容易通过。与此相应,哲学教师们“太驰骛于外界,而不遑回到内心”,即便有回到内心的意愿,也无回到内心的闲暇。其表现是,教师们要么忙于通过不断地开会来进行意见的展览,要么通过日复一日的申请、评比、填表、检查、汇报、公关以及其他所能想象的与思想无关的事务来证明自身的职业性存在。其后果必然是,人越来越繁忙和烦忙,思想却越来越荒疏和苍白。

但是,随着以一人的思想为思想、以一人的意志为意志的时代的远去,中国比以往任何时候更需要思想,更呼唤思想。众所周知,中国正在变成一个经济大国和政治大国,但中国还远远没有成为文化大国,更没有成为思想大国。英国前首相撒切尔夫人曾说中国并不可怕,因为中国没有思想。我们自然会说,没有思想的中国不可怕,有思想的中国更不可怕。重要的是,中国应当拥有不仅属于自己而且属于全人类的思想,拥有让人安心、让人热爱、让人痴迷、让人激动的思想。只有当中国学者向世界贡献了那种源于自己的时代、属于自己的时代并超越了自己的时代的思想,中国才能成为一个不仅为中国人而存在,而且为整个人类和人类文明而存在的中国。

客观地讲,中国要成为文化大国和思想大国,还有很长的路要走。但是,中国要在未来的 30 年中成为拥有思想并创造思想的国家还是有可能的。其前提是,中国不仅能营造一个尊重创造、尊重思想并激

励思想的人文环境,而且能培养为思想的繁荣所必不可少的一大批杰出学者。于是,催生一种能造就这类学者的哲学教育体系也便成了我们无法逃避的使命。

—

哲学和哲学教育是有着自身的法则的。揭示这种法则、遵循这种法则正是我们这些哲学教师的主要职守之所在。“在人们按惯例教授哲学时,哲学强化了过去的思想的历史并且引导职业哲学家去研究通过既有的体系得以表述的题材。”^①人们常说“哲学是世界观与方法论”,这自然是不错的说法;人们还一再重复说“哲学是时代精神的精华”,我本人甚至要说:“哲学是文化的灵魂。它不仅为自身而存在,而且为时代精神而存在。哲学家不仅为同时代人而工作,而且为子孙后代而工作。”^②但是这并非对中国现有的哲学状况的现象描述,而是对过去的哲学的辉煌时代的真切怀念,以及对思想抱有极大热忱的人们对哲学提出的本质性要求,或毋宁说,是他们对哲学的“应然状态”的一种让人振奋的期待。因此,我们不应陶醉在历史上的哲学曾经为我们提供的种种希望与远景里,而不自觉到现行哲学和哲学教育的困局与危机。“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”,这是我们的先哲张载为我们提出的崇高要求,这也是今天哲学和哲学教育应当积极回应的要求。它既道出了“天、地、人、圣”的统一,也道出了他对绝学的忧思以及对绝学不绝的信念,更道出了以太平盛世为定向的历史愿景以及由这份愿景所引领的人类生活的意义。

^① John Dewey, “The Need for a Recovery of Philosophy”, in: *The Essential Dewey*, ed. by Larry A. Hickman and Thomas M. Alexander. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998. Vol. 1, pp. 46 - 70.

^② 汪堂家、孙向晨、丁耘:《17世纪形而上学》,人民出版社,2005年,第1页。

当我们今天把张载的这种要求作为哲学和哲学教育的理念时,我们也许会觉得它太过崇高、太过远大。但自视为思想尊严的代言人的学者们也应当自视能配得上这样的理念。通过对这种理念的具体化以及在这一具体化过程中所表现出来的对于哲学的丰富内容、表现风格、语言策略和存在样式的开放性思考,我们已把自己置于精神生活的重要地位上。黑格尔曾说:“追求真理的勇气,相信精神的力量是哲学研究的第一条件。”^①就此而言,当前哲学教育的首要任务是把哲学课堂作为锻炼精神能力的场所,使学生们意识到,世上除了纷繁的物质世界之外还有丰富的思想世界可供我们开掘与享受。

然而,诚如歌德所言,一切实用的东西毋需鼓励亦会自行发展,而真正美的东西、高尚的东西却需要鼓励与扶持。真正的哲学虽然不一定是美的东西,但一定是高尚的东西,是能体现思想的尊严并坚守这种尊严的东西。当前哲学教育的急务是要破除对哲学的实用性的迷思,正是这种迷思将哲学降格为工具性知识的地位。实用性的东西总是与物质性的要求相联系,而美的东西、高尚的东西总是与精神的力量相联系。人们常问:“哲学有什么用?”当我们接受这种问法时,我们早已先行接受了这种“问”本身的合理性。我们极少反问“这里所说的‘用’是什么样的‘用’?是‘小用’还是‘大用’?”当人们以问“杯子有什么用?”、“钢笔有什么用?”的方式去问“哲学有什么用?”时,答案自然是“哲学是无用的”,因为哲学之用显然不是谋生之用、谋财之用,不是器物之用,而是体道之用、悟道之用和明道之用,总之,是思想之用。这种“无用之用”堪为“大用”,或者说,是“无用之用”所造就的“大用”。

正因如此,海德格尔说:“这种无用的东西,却恰恰拥有真正的威力。这种不承认日常生活中直接反响(Widerklang)的东西,却能与民族的本真历程生发最内在的共振谐响(Einklang)。它甚至可能是这种

^① 黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,商务印书馆,1982年,第16页。

共振谐响的先声(Vorklang)。”^①当我们与学生们一道问“什么样的追问值得追问”时,当我们与学生们一道区分“小用”、“大用”与“无用”时,我们已经把自己带入了哲学的思考之中;当我们与学生们一道追问“什么样的问题才是哲学问题?”、“什么样的东西才配称为哲学”时,我们已经在问哲学问题了,已经在把自己从日常习见的实用性知识中抽离出来、超拔出来并把自己投入到哲学的思考之中。不断地追问这样的问题,恰恰能从哲学的根源处显示出哲学的生命。

哲学本是生气蓬勃的思想。哲学教育如果不能让学生为思想所鼓动,就只能听任事务性要求和实用性知识把他们拉入与思想无关的杂务之中。但精神的不满足仍会不时地向那些偶有所悟的人袭来。所以,当今的哲学教育如果不能培养训练有素的头脑,至少应当能让学生们偶有所悟,偶有所思,偶有所疑。如果做到了这一点,也就算得上取得了最低限度的成功。

二

哲学教育应当实现什么目标呢?我以为,它首先要培养学生的批判精神。正是这种批判精神使我们不囿于成见,不故步自封,不被已有的经验、观点、知识和视域限制自己追求新知的热忱以及防止外在的权威泯灭创造的勇气。盲从权威是创造的大敌。当我们致力于创新型国家的建设时,意识到这一点具有至关重要的意义。学术创新也只有在承认批判精神的正当性的学术氛围中才有可能。然而,我们所说的批判并非对已有的东西进行无根基、无根据的纯粹否定或对现实进行犬儒主义式的抵制。它首先是对对象的研究性介入,是基于这种介入和细究其缘由的挑战性发问。因此,此处所说的批判绝不等于对

^① 海德格尔:《形而上学导论》,熊伟、王庆节译,商务印书馆,1996年,第10页。

已有的东西做无来由的拒绝,而是在揭弊中引入有价值的尺规,是在进行肯定之际不忘抱有怀疑精神的否定性姿态。它可以让我们意识到视角的多样性、视野的开放性和思维方式的可转换性。

批判的本质在于意识到一个东西的有限性以及我们对它的认识的有限性。万物存在的有条件性和对这种有条件性具有明确意识的人的局限,使批判不仅成为探求真知的条件,而且成为社会进步的動力。我们甚至可以说,能批判性地对待“社会进步”的观念本身就是衡量社会进步的标尺。因此,批判精神中合乎逻辑地包含了以批判的方式去对待批判自身。马克思说:“批判的武器不能代替武器的批判。”这句名言道出了对批判本身进行批判的必要性。马克思的理论就是在批判中产生的,也是在批判中自我完善的,他的一些书名就表明了自身的批判性特征。当我们讨论批判的必要性、可能性,讨论批判对于哲学和精神生活的意义以及审查批判的手段的可靠性时,我们已经把自己带入了对批判的批判中。

批判的本质也在于意识到一个东西的不完美性和可超越性。尽管完美性是我们追求的目标,但真正说来没有什么现实的东西是完美的。完美性只存在于想象里,存在于我们的信念里,存在于我们的期盼里,存在于我们的信仰里。哲学要求我们以想象的完美性的尺度去度量那原本就不完美的事物,所以那些事物在哲学家挑剔的目光下就显得愈发不完美。这是哲学好发忧思的原因,也是一部分人害怕哲学的原因。哲学史在一定意义上乃是批判史,具体地说,乃是认识批判、社会批判和自我批判的历史。哲学既在批判中产生,又在批判中自觉,更在批判中演进。这一点是由哲学的超越本性决定的。哲学往往关注的是人类的普遍问题或关于万事万物的“大道理”,因此,它不拘泥于一时一地的个别现象。哲学家无疑要关注自己的时代,但哲学家也总是与时代保持某种适度的距离以便对自己的时代采取一种客观的立场和静观的态度。正因如此,海德格尔说:“哲学的一切根本性问

题必定都是不合时宜的,之所以如此,是因为哲学或者远远超出它的当下现今,或者反过来把这一现今与其先前以及起初的曾在联结起来。……哲学本质上是超时间的,因为它属于那样极少的一类事物,这类事物的命运始终是不能也不可在当下现今得到直接反响。”^①

哲学的批判本性决定了哲学传统是无法通过固守来保持的。只有变革才能给哲学本身注入活力。我们不能设想哲学只有一种表述方式。承认哲学文本的多样性,承认其存在形态的多样性本身就是哲学变革自身的力量。为获得这样的承认,批判精神始终在哲学变革中发挥作用。德里达甚至说哲学不会有最终结论,但哲学是有前途的,哲学就是前途本身。哲学要考虑那些让它终结的东西,要考虑一系列有限的可能性。人们常感到,哲学话语已经穷尽了,哲学不可能有什么新花样,哲学只能以不同的方式,以不同的组合来复制自身。谈论哲学的完结恰恰给哲学以机会,给思想以机会。“它丝毫不不同于死亡或终结,而是机会。如果将这称为哲学,那么,我认为,哲学不仅有前途,而且只要存在前途,只要不可预料的事件会发生,哲学就意味着前途。”^②

然而,正如德里达曾经指出的那样,总有一些人害怕哲学。我们至少可以发现,一些不愿变革或不思进取的人害怕哲学,一些因循守旧的人害怕哲学,一些思想懒惰的人也害怕哲学,他们害怕自己苦心经营的摊子在哲学的挑剔目光下破绽百出,讲到底,他们害怕真正的哲学提倡的批判精神,这种精神要求我们不要承认万古不易的教条并且要勇于批判自身和超越自身。同时,哲学家们多半是时代的观察者、诊断者和批判者,这些被称为牛虻的人总是不满足于现状,总爱对现行的东西说三道四,总爱捕捉哪怕一丝社会疾病的信息,他们有时

① 海德格尔:《形而上学导论》,熊伟、王庆节译,第10页。

② 《德里达与莫特利的谈话》,载 *French Philosophers in Conversation*, ed. By Raoul Mortley, London and New York: Routledge, 1991, pp. 93 - 108。

与敏感的诗人为伍,充当代危机的感应者和呻吟者。实质上,哲学让人警觉起来。不管是无病呻吟还是尖锐批评,哲学始终在提醒我们,我们的时代是一个充满重大危机和内在冲突的时代。“杞人忧天”对哲学家来说是最自然不过的事,也是必不可少的事,甚至是最重大、最根本的事。人类的存亡绝续恰恰系于这种危机意识,因为正是这种出于本源处的忧虑既使我们常怀改进之心,常存进取之念,常思自满之弊,常想变革之难,也使我们意识到自己的承诺、责任与决断以及它们在多大程度上得到了成功的履行,更使我们不断意识到自身能力的有限性以及无法应对不断变化着的现实的僵化思维模式隐含着许多人尚未意识到的危机。“哪里有危机,哪里也有救。”危机的存在正是寻找出路的开始和动力。哲学未必能开救世良方,但它敦促我们不忘检查社会的机体,甚至要对检查手段的可靠性和检查方法的有效性进行检查。当一些人还不习惯做这种检查的时候,逆耳的哲学便开始出现并不断地向他们发话和发问。但哲学绝不是消极地对待现在的事物,每种哲学都是在现行的社会机制中展开的,即便是它的困惑和矛盾也是这种社会机制的一部分。进行批判并接受批判是所有哲学的命运。

“哲学不仅是一种没有历史界限、语言界限和民族界限的普遍计划,哲学还是一种长期由它自身的危机构成的计划。哲学始终是对它自身危机的经验,它也始终通过批判性的要求探询它自身的根源,它自身的可能性。”^①当哲学在确定自身的意义、自身的价值、自身的正当性时,哲学也在自我批判中不断重复和再造它自身的传统。

三

哲学教育要让学生们学会发问以及就“问”本身发问。亚里士多

^① J. Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris: Verdier, 1990, p. 158.

德曾说哲学源于惊异。惊异意味着什么呢？意味着新事物、新现象、新观念在人们心灵中激起不同于旧印象、旧经验和旧观念的强烈反差感。这种反差感会让人疑，让人思，让人问。所谓见疑启悟，见疑明性，见疑还思是也。但哲学之问不同于常人的随随便便的疑问。哲学之问是从生命本根处的问，用王玖兴先生的话说是“通观全体的问”，是能问出新视野、新境界、新生面和新天地的问。哲学之问是在深思中颠覆庸人识见的问。我们常说，问得好不如问得巧。哲学之问的巧妙性在于它总让人觉得是“问到在者之外去”。何谓“问到在者之外去”？它不拘泥于个别性，不追逐外在的杂多性，而是让我们超越个别性、杂多性，存心于、潜心于万类的根据中。简言之，哲学之问是问一切问题之问题，它问最古老、最原始的问题，也问最广泛、最深刻的问题。这个问题被海德格尔表述为一切在者之在的问题，在中国古典哲学中它被表述为道的问题和其他本源性问题。其他问题都被这一类本源性问题所统摄。所以，海德格尔说：“进行哲学活动意味着追问：究竟为什么在者在而无反倒不在？而这种询问则意味着，通过澄清所要询问的东西去冒险探究和穷尽在这一问题中不可穷尽的东西。哪里出现了这样的活动，哪里就有哲学。”^①

尽管哲学也像其他学科那样问一些特殊的问题，如某某概念、某某方法、某某文本的问题，但这些问题总是服从于、服务于或至少勾联于那种总体性、根本性或本源性的问题，亦即生活世界的根源或根据问题，生活的意义与价值问题。即便一些哲学家遗忘了这类问题或以特殊的问题掩盖了这类问题，也并不表明这类问题就不存在或已得到了解决。提这类问题是提其他问题的总体背景，或毋宁说，这类问题隐含在其他问题中，至少它已先行地成了追问其他特殊问题的形而上的预设。它在逻辑上和历史上的先在性保证了问其他问题是可靠的，

① 海德格尔：《形而上学导论》，熊伟、王庆节译，第9页。

是有价值的,因而是值得不断追问的。因为它最终使我们回到了人的存在意义以及意义之根和意义之源问题。所以,我们不妨说,其他问题是从哲学的本源性问题中生发出来的。问其他科学的特殊问题或多或少会让人回溯到哲学的本源性问题。因此,疑问最终会过渡到现象学所说的“回问”、“反问”或“探问”(Rueckfrage)。用存在哲学的语言说,其他学科要问在者的问题并且将在者之在的问题悬置起来了,而哲学恰恰要问有关“在”本身的问题。用中国哲学的语言说,其他科学问的问题是有关“器”的问题,哲学的问题是有关“道”的问题。尽管“在”也是一种“在者”并且是特殊意义上的“在者”,但追问“在”的问题是哲学的使命之一,因为不追问和解答“在”的问题,形形色色的“在者”问题都只能作为分散的问题而不能作为整体性问题呈现给我们,知识的统一性和科学的统一性问题也就不可能激起我们的兴趣,更不可能有解决的前景。其原因在于,“在”的问题的解决为所有以“在者”为对象的科学的问题的解决提供了价值效准。同时,就“在”发问与就“在者”发问突显了哲学问题作为根基性问题的可能性与特殊性,也突显了哲学之问因关注在者整体而为我们提供了一种问其他问题的总体视域,从而防止其他科学之问停留于“只见树木不见森林”式的疑问或探问。借用海德格尔的话说,通过哲学的追问,“在者整体才得以作为这样一个整体,以及向着其可能的根基展开并且在发问中保持其展开状态”^①。

然而,哲学之问的特殊性还在于,它不仅要问到“在者之外去”,不仅就“在”本身发问,就在者总体发问,而且要就“问”本身发问。在纪念王玖兴先生的一篇文章中,我曾说,每个人都会常常发问,“问遥远太空,问苍茫大地,问巍巍高山,问悠悠长水,问四时运演,问历史流迁,但只有像他这样的哲人才会就问本身发问,也只有像他这样的哲

① 海德格尔:《形而上学导论》,熊伟、王庆节译,第6页。

人才会‘问到在者之外’去”^①。就“问”本身发问意味着什么呢？意味着对问题本身的反问，意味着探讨问题的来由和根苗，意味着把所有特殊的问题放在一个超乎寻常的东西面前进行考问。考问什么呢？考问那些特殊的问法是否关乎世界的总体，是否为一个超乎寻常的总问题所统领。用海德格尔的话讲，就是“对超乎寻常的东西作超乎寻常的发问”^②。就“问”本身发问也意味着不仅要就世界总体、人的总体、生活总体和知识总体问一个“为什么”，而且要问“为什么要问‘为什么’”。问“为什么”是人的形而上的本性。但问“为什么要问为什么”是揭示人的形而上学本性的哲学所要昭示给人的东西。哲学通过问这样的问题塑造着它的反思性的品格。它也通过问这类问题维持着精神的深度和思想的庄重性。当哲学沦为纯粹的分析技巧时，这种深度就丧失了，或者说，哲学家就不再是哲学家，而成了与木匠和铜匠无异的常人。木匠和铜匠的工作自然是不可小视的，但他们的工作只有放在人的总体境域中才能显示其深层意义。哲学之“问”不仅要提供一个问题域，而且要把问题问得奇特，问得有深度，就不能不对问题的性质做一番考察。比如，它要反问某个问题是否问得恰当，是否问到了根底上；它也要反问，什么样的问题才值得一问以及“……是什么”这样的问法是否能不加限制地运用到所有的领域。哲学不加限制的提问以及对提问方式的反思既体现了哲学之问的自由自在性，也体现了哲学之问的自反性。正是基于这一点以及对哲学史“事实”的考察，我们断定，哲学史既是流动的概念史和命题史，又是活跃的论辩史，也是丰富的方法史，更是无尽的问题史。正如保罗·利科所言：“哲学史首先必须以当前的充满活力的哲学询问为前提：当活着的哲学家在置身于其他问题中时，他克服自己的局限性，开始使自己提出

① 汪堂家：《思与问的人生》，载《文汇报书周报》，2006年3月17日，第13版。

② 海德格尔：《形而上学导论》，熊伟、王庆节译，第15页。

的问题普遍化。通过历史的大量回忆的这种迂回的最后意义仍然是历史通过当前哲学的再现。”^①

四

哲学教育要实现有学术的思想和有思想的学术的统一。无思想的学术是丧失灵魂的学术,无学术的思想是浮泛无根的思想。许多人可能像我一样感到,一个人一辈子即便要说上两句新话也是极为困难的。之所以如此,是因为我们的先人已经先于我们做了超越其时代的言说,只有了解那些言说、理解那些言说、阐释那些言说,那些言说才能作为有意义的言说呈现给我们。至少,只有在这种前提下,我们才能知道我们的言说是否还有必要。正因为有根基的思想是为训练有素的头脑准备的,我们的哲学教育需要对学生进行良好的学术训练。

学术训练意味着什么呢?意味着培养学生对学术问题的敏感,对材料的鉴别能力,发现新问题的能力,当然也意味着培养学生进行分析、比较、归纳、论证和驳难的能力。不过,哲学教育还要致力于培养人们的洞察力。洞察力并不是天生的,它需要培养和训练。如果说培养一个民族的想象力在很大程度上是文学和艺术的任务,那么,培养人们的洞察力在很大程度上则是哲学的任务。一种具有深厚底蕴的文化传统总有某种哲学在背后起作用,因为正是哲学主导着对其精神品格的塑造。

不过,为了进行哲学的学术训练,在中学和大学对所有学生开设一些专门的哲学课是必不可少的。我这里所说的哲学课自然不是指让学生死记硬背的政治课,而是激发学生好奇心和思辨力的哲学课,因为我们需要一些这样的课来保证思想传统的继承,保证哲学诠释技

^① 利科:《历史与真理》,姜志辉译,上海译文出版社,2004年,第43页。