

哲学教育的过去、
现在与未来

主编 李佃来



武汉大
WUHAN UNIV

哲学教育的过去、
现在与未来

主 编 李佃来
副主编 肖悦



WUHAN UNIVERSITY PRESS
武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

哲学教育的过去、现在与未来/李佃来主编. —武汉:武汉大学出版社,2017.6

ISBN 978-7-307-18910-2

I. 哲… II. 李… III. 哲学—教育研究 IV. B-4

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第301564号

责任编辑:徐胡乡

责任校对:汪欣怡

版式设计:马佳

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件:cbs22@whu.edu.cn 网址:www.wdp.com.cn)

印刷:虎彩印艺股份有限公司

开本:720×1000 1/16 印张:19.875 字数:343千字 插页:1

版次:2017年6月第1版 2017年6月第1次印刷

ISBN 978-7-307-18910-2 定价:49.00元

版权所有,不得翻印;凡购买我社的图书,如有质量问题,请与当地图书销售部门联系调换。

序 言

这本《哲学教育的过去、现在与未来》，是武汉大学哲学学院教职员对哲学人才教育，特别是哲学本科人才教育所作的一个总结、提炼、反思、展望，是集体智慧的一个结晶。

武汉大学哲学学院具有悠久的办学历史和优良的办学传统。从1922年9月武汉大学哲学学院的前身——武昌高等师范学校教育哲学系成立算起，哲学学院至今已有94年的历史，从1956年李达恢复重建哲学系算起，至今也走过了60年的历程。在长期的办学过程中，哲学学院始终把人才培养，尤其是本科人才培养作为办学的根本任务，坚持开展教育教学改革，凝练本科人才培养理念，构建本科人才培养模式，提升本科人才培养质量。

在1922年到1978年这前56年中，本科生的培养是武汉大学哲学系人才培养的全部内容。改革开放以来，国家赋予高校更多的使命，除本科人才培养外，还有研究生培养、科学研究以及社会服务，但哲学学院“以本科教育为基础”的办学理念始终没有改变，学院现在依然坚决贯彻这一办学理念，并在各个工作环节，采取各种措施来落实这一理念。

武汉大学哲学学院改革开放以来的本科专业人才培养，根据每个时期的教师队伍知识结构以及学科发展趋势，不断进行调整与改革。2000年以前的培养方案以马克思主义哲学教育为核心，以导论课和哲学史课为主体，以统编教材为范本进行教学。2000年以来，以专业方向为依托，建立起了多层次、多类型的本科人才培养体系。2000年开办中西比较哲学试验班，2005年更名为中西比较哲学国际班，2009年改为现代哲学国际班；2001年开办宗教学专业，每两年（单数年）招收一届学生；2002年开办国学试验班；2005年增设心理学系。

武汉大学哲学学院2000年以来所推行的多层次、多类型的本科人才培养体系的改革，既符合武汉大学哲学学院的传统，又符合改革开放以来国家多层次人才培养的需要，走在了全国哲学院系的前面，产生了很大的影响，起到了

很好的示范效应。在此基础上，在全面推进教学的过程中，武汉大学哲学学院又始终注重在教育理念、教学方法、教学内容、培养方案等各个方面及各个环节不断改革。经过这些改革，哲学学院目前不仅已建设起科学合理的本科人才培养体系，而且在办学定位与目标、师资队伍、教学资源、教学过程、学生发展以及质量保障等方面，也形成了自己的特色。

然而，与此同时，我们也清醒地认识到，人才培养与教育是一项持久进行且与时俱进的事业，我们不能躺在过去的功劳簿上，而应以过去所取得的成绩为基础，不断总结经验，创新人才培养理念，推进教学内容改革，探索教学方式方法，责无旁贷地将这项事业推向新的阶段。正是基于这种认识，我们用心编写了这本《哲学教育的过去、现在与未来》。

本书虽然是由论题各异、视角不同的论文集合而成，但却代表了武汉大学哲学学院广大教职员对哲学人才培养与教育，尤其是哲学本科人才培养与教育工作的一个整体性、系统性的思考。本书在内容上包括七个方面，分别是通识教育的反思与展望、大学教育与人生塑造、大学教育与能力培植、专业理论课程教学探论、教学方式方法探索、实践教学散论以及比较视域中的哲学教育等。

我们认为，新时代的哲学教育，应是由专业教育、通识教育、实践教学所构成的多位一体的教育，应是包含知识学习、能力培植、人格塑造在内的全方位的“成人”教育。本书的这七个方面，不仅涵盖了新时代哲学教育所涉及的方方面面，而且还形成了一个关于新时代哲学教育的立体式思考架构。

毋庸置疑，人才培养与教育不仅是一项需要付诸具体行动的工作，而且也是一项需要时刻用理念和理论来加以指导的工作。归根结底，本书从以上七个方面所进行的综合反思与探讨，就是要确立哲学人才培养与教育工作的理念和理论，就是要为这项持久推进的工作进行“顶层设计”。我们相信，本书的编写，能够让我们进一步统一思想，凝聚共识，形成新时期的发展思路和工作举措，对于不断提升哲学人才培养质量，开创哲学人才教育新局面，将会产生多方面的积极影响。

今年恰逢武汉大学哲学学科重建 60 周年，谨以本书向 60 周年献礼！

李佃来

2016 年 10 月 20 日

目 录

大学教育与人生塑造

大学教育与经过检视的人生

——《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》读后
..... 杨云飞 (3)

健康的心理促成成功的学业与人生

——OSU 心理健康服务及其启示 陈祖亮 (16)

政治哲学教育与大学生公民意识培养 陈江进 (23)

大学生的心理韧性：理论、测量及实证研究 严瑜 张振嘉 (30)

大学教育与能力培植

我国大学生创造力的影响因素及培育 张春妹 殷 冉 (47)

从广义问题解决谈研究生问题意识培养 姜兆萍 张掌然 (62)

通识教育的反思与展望

通识教育的理念及其实现：基于理想人格的思考 王志云 (71)

通识教育与知行合一 郑泽绵 (88)

一门逻辑学通识课程的规划 杜珊珊 (96)

通识教育视角下教育心理学课程与教学改革探索 白宝玉 (102)

专业理论课程教学探论

武汉大学国学专业课程体系的设计与改革 秦 平 (113)

武汉大学人文科学概论课程建设的历史与反思 吴昕炜 (131)

四书导读课程教学探索 刘乐恒 (139)

关于中国哲学原著课程教学的探索与反思 廖璨璨 (148)

对武汉大学哲学系本科逻辑教学的若干反思	程 勇 (158)
如何在哲学专业的“心理学导论”教学中展开讨论	刘 毅 (167)
心理学质性研究方法课程的教学体验与反思	徐华女 (175)
心理测量学课程教学的思考与初步探索	胡军生 魏 怡 程爱丽 (183)
艺术哲学课程教学的基本原则	王 俊 (192)
我对自己 20 年伦理学教学与研究之思考	方 永 (199)

实践教学散论

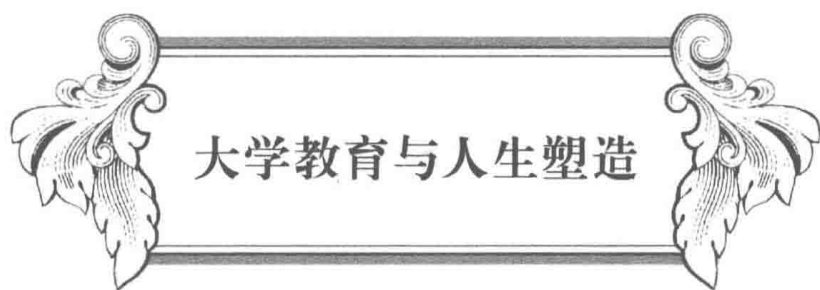
高师公共心理学实践教学的初步探索	滕飞 胡军生 (207)
怎样在国学班讲“学术规范与论文写作”?	余婉卉 (218)
本科生开展科研的几个重要问题探讨	费定舟 (227)
大学生反邪教教育中应普及的两条策略	曹 彦 (233)
团体辅导: 学生干部培训的新方法 ——2016 年哲学学院研究生干部培训案例分析	徐 萍 (241)
人文学科博士生延期毕业问题探析 ——以武汉大学哲学专业为例	冯 娟 颜 彦 (250)

教学方式方法探索

论会读法在国学经典导读课程中的应用	任慧峰 (263)
中国哲学原典教学方式的反思	陈晓杰 (269)
参与式教学方法在高校课堂教学中的应用研究 ——以“爱情心理学”的课堂教学设计为例	曲晓艳 (276)
以纵向社会调查方法对“心理学前沿问题与研究方法”课程的分析	谢 天 石 双 姜兆萍 张掌然 (284)
浅析“慕课”的价值及对高等教育改革的意义	宋柏杨 (293)

比较视域中的哲学教育

中美哲学高等教育的比较	李 勇 (303)
-------------------	-----------



大学教育与人生塑造

大学教育与经过检视的人生

——《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》读后

杨云飞*

在法庭申辩中，伟大的哲学家苏格拉底提出了一个著名的论断：未经检视的人生是不值得一过的。从此，追问人生的意义成为了西方哲学乃至一切人文学术的中心议题之一。这种状况一直延续到现代。以启蒙时代哲学家康德为例，其全部批判工作的诉求，正是奠定人类福利和尊严的基础。一直到19世纪中叶，密尔仍在努力论证，痛苦求索的苏格拉底式的生活，要优于沉溺于感官享乐的猪一般的生活。这大概可视为古典人文理想的回声。

时至今日，从古代到现代的这种执著于探究生活意义的宏大追求，面对光怪陆离、急剧变迁的信息时代，似乎显得有些不合时宜。如果有人把追问人生意义作为大学教育的核心议题，恐怕更是显得奇怪、迂阔、陈腐和不切实际。毕竟，大学教育的核心诉求是什么？人们很容易想到的答案是：培养专业人才。考虑到现代大学的核心任务乃是科学研究、培养人才和社会服务，考虑到当代细密的专业分工，考虑到学生就业的需求，这一答案显得异常自然。

有趣的是，确实有学者质疑这种自然的答案，并认为大学教育应当追问人生的意义。这种主张出自蜚声国际的国际法学家、耶鲁大学斯特林法学教授^①安东尼·克龙曼。他在近著《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》中，旗帜鲜明地论证了这样的观点：大学教育的重要使命就是帮助学生系

* 杨云飞，武汉大学哲学学院副教授，主要研究领域为德国古典哲学、德国现代哲学和道德哲学。

^① 斯特林教授(Sterling professor)是耶鲁大学的最高教职，类似于哈佛大学以历任校长名字命名的校级教授(university professor)。

统地研讨和领会人生的意义。^① 具体说来，克龙曼教授深入讨论了这几个问题：大学教育何以要追问人生意义；美国大学如何逐渐放弃了对人生意义问题的追问；当前阻碍人文教育^②的主要障碍是什么；如何进行人文教育。其观点和论证精彩纷呈，颇具启发意义。他的工作值得我们高度关注。

人生意义问题，亦即人为什么而活的问题。或者用更为哲学化的表述，什么是经过检视的人生(an examined life)或值得一过的人生(a life worth living)。按照克龙曼教授的解释，这个问题是非常特殊的。它具有如下特性：第一，个体性，哪怕别人再完美地解答了这个问题，我们依然需要对之加以思考，这是个任何人都必须由自己来回答的问题；第二，罕见性，每个人生命中更常见的乃是纠结于各种具体问题，人生意义问题通常只是偶尔闪现；第三，必要性，这个问题不同于生活中其他也许可以避开的具体问题，是必须作出回答的；第四，根本性或基础性，哪怕承担了生命中各种义务甚至是艰难伟大的道德义务，这个问题仍然可能是未被回答的。^③ 可见，这是个重要而不容回避的问题。克龙曼教授甚至以如此凝重的笔调来描述这个问题：“这个问题是苏格拉底(他为哲学而死)和耶稣(他为人道而死)安插到我们的文明中心的问题，是我们每个人都要在自己的生活中遭遇到的问题。”^④假如有人放弃回答这个问题，其实是对生命表现出了不负责任的态度。试想，一个人操心生活中无数具体的事务，职业、收入、教育、子女，却不关心最根本的为什么而活的问题，的确会是非常奇怪的。

那么，大学教育为什么要回答人生意义这个问题？对此，克龙曼教授并未直接予以回答。他只是表达了这样一种深沉的信念。他写道：“尽管我在自己的职业生涯中扮演了不同的角色，但那么多年来我最深信不疑的信念始终未变，这个信念就是：学院或者大学不仅仅是传授知识的场所，它还是通过仔细地、批判性地阅读从古人那里继承来的文学、哲学等伟大著作去探索人生奥秘

① [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版。

② 人文教育最简单的界定是：以追问“什么样的人生值得一过”这一苏格拉底式的问题为旨趣的教育。

③ [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第5~16页。

④ [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第16页。

和意义的论坛。……我坚信人生的意义是可教的……”^①

在其他场合，他确实提到了美国大学学习计划松散，缺乏统一的意义，并对此表示了担忧。美国高校中，学生在选择课程时确实具有极大的自由度。这反而成了某种束缚：学生根据自己的趣味和志向从海量的选修课中选择，结果往往是把相互之间没有联系的零碎的片段凑合在一起，最后在杂乱的学习计划中耗费生命。^② 其重要原因正在于缺乏某种导向和理想。正是后者，可把不同的课程整合为一个有机的整体。这个角色，只能由探索生活意义的课程来扮演。教师有足够的自由来组织教学，这同样意味着责任：每个严肃的教师，特别是人文学科的教师，都有责任使得专业教学和人文理想结合起来。可惜的是，现状令人失望。

克龙曼教授的这种信念和担忧绝非虚妄。美国大学教育，哪怕是最为精英的常青藤学校的教育，的确缺乏人生意义的引导，这是一种重要缺憾。如威廉·德雷谢维奇在《优秀的绵羊》一书中所描述的那样，哪怕是美国顶尖大学的学生，在其自信、光鲜的外表下，常常掩藏着焦虑、孤独、失落与空虚；而当他们工作了若干年，取得了世俗意义上的成功后，往往又会陷入茫然若失、缺乏方向的中年危机。这种情况的根源在于，学生在接受大学教育的过程中，通常缺乏对人生意义的反思与领悟。德雷谢维奇颇为痛心地质问道：“令人不能接受的是，我们现在的教育系统培育出了高智商、有成就的二十几岁的年轻人，但却没有教育他们领悟生命的追求，他们甚至不知道如何去寻找生命的意义。”^③ 如果我们的目标是培育真正的优秀者，大学教育需要引导学生有组织地考察人生意义问题，检视何谓值得一过的人生。

① [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第5页。“坚信人生的意义是可教的”这一表述，令人想起苏格拉底关于美德是否可教的讨论。

② [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第184~185页。

③ [美]威廉·德雷谢维奇：《优秀的绵羊》，林杰译，九州出版社2016年版，第21页。原书 *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life* 出版于2014年。另一本表达类似忧思的近作是哈瑞·刘易斯的《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》（侯定凯等译，华东师范大学出版社2007年版）。更早时 Bruce Wilshire 同样提出，大学教育的目标在于引导学生找到分离的诸知识领域之间隐藏的内在联系，以便学生可以回答“我们是谁”“我们应该如何生活”等深层次的问题，参见 *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity and Alienation*, 1990。

如果我们从美国高等教育的发展历史来看，追问人生的意义，曾经是大学教育的核心内容。仅仅执著于专业教育和学习，不再关注苏格拉底式的问题，其实是非常晚近的事情。如克龙曼教授所写的那样：“即使在半个世纪之前，人生意义问题在高等教育中的地位也比今天重要和尊贵。……半个世纪以前，人文科学领域中的许多教师依然相信有组织地研究生活的奥秘之可能性和价值。”^①

这期间到底发生了什么？美国大学如何丧失了追问人生意义的追求？按照克龙曼教授的划分，如果以如何对待人生意义问题为主题，美国高等教育的历史可以分为三个阶段：第一阶段，从17世纪初哈佛大学建立到南北战争，可称之为“虔诚期”或宗教理想阶段，学院教育聚焦于从基督宗教教义出发教导人生意义；第二阶段，从南北战争后数十年第一批研究型大学建立到20世纪中叶，世俗人文主义阶段，大学教育虽然不再以宗教为基础，但依然从西方古代以来的人文经典出发研讨人生意义；第三阶段，从20世纪60年代至今，现阶段，人生意义问题不再是大学教学的主题。^②

与这些阶段相对应的，是美国乃至西方教育、文化与学术图景的巨大变迁。在第一阶段，美国大学教育受宗教影响极大，其内在目标是为了改善学生的灵魂，而立足的根据正是基督教信仰与教义。学生接受的教育，无论从内容，还是从方式上，均是古典的通才或全人教育。美国知识阶层的基础信念，通常也是认同科学知识 with 宗教信仰的和谐。

第二阶段的情况则有所不同。到了19世纪中后叶，只剩下世俗的人文科学独自扮演了帮助学生掌握生活艺术的角色。该阶段的教育理想被克龙曼教授描述为“世俗人文主义”。这是由于多种原因造成的：第一，科学对于信仰造成了重大的挑战，古老的宗教智慧似乎不再能解释自然与生命的诸多奥秘；第二，科学自身亦明确分化为自然科学、社会科学和人文科学等不同的领域，诸领域具有各自的规律，彼此之间似乎很难通约，统一的知识图景亦成了过去式，人文经典成了生活意义的提供者。在此阶段，人文学科扮演了最核心的角色。

这一阶段的世俗人文主义表达了这样一种信念，“坚信以审慎的、有组织

① [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第30页。

② [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第31页。

的方式探索人生意义，即使在其宗教基础被质疑后也是有可能的”。^① 这种世俗人文主义，可被视为传统宗教的独断论和 19 世纪末逐渐增强的怀疑文化之间的第三条道路：“它不赞成只有在上帝创造的世界中人的生活以及为了上帝的旨意的生活才有意义的思想。但它同样不赞成我们能为作为个体的我们自己创造为了过有目标和有价值的生活所需要的任何意义结构的观点。它强调对比任何个体所能创造的价值结构更大、更持久的价值结构的依赖性。它强调个人需要把自己置身于这些结构中，这些结构是他们过有目标的生活的条件。”^② 在克龙曼看来，这种理想人文不仅在当时扮演过重要的角色，即便在当前依然具有积极意义。总的来看，在美国大学发展的前两个阶段，大学教育并未放弃对人生意义问题的探寻，其变化无非是由宗教教导（宗教理想）转向了世俗教化（人文主义的理想）。

但到了现阶段，即 20 世纪 60 年代末至今的半个世纪里，大学似乎不再相信，解答人生意义问题是大学教育中有价值的议题。无论是教师，还是学生，均作如是观：“今天的学院和大学教师几乎都不相信他们有权力或有义务就人生的价值和目标问题对自己的学生提供经过精心组织的教导。这种认识也被他们的学生认同……他们与自己的教师一样，把这个问题看成是一个个人问题，不宜以公开的、有组织的方式予以研究。”^③ 问题是：何以如此？

克龙曼教授认为，在现阶段，大学教育应帮助学生追问人生意义这种主张，依次面临着三种致命的挑战：第一，研究的理念，即哪怕是传统上以解答生命意义为鹄的的人文科学学者自身，也以专业化研究而非追问人生意义为导向；第二，政治正确，即诸种形式的、层出不穷的文化相对主义，使得人生意义之教导变得可疑与多余；第三，科学的冲击，即自然科学与社会科学的权威性凸显与人文科学的相对式微。

《教育的终结》一书的主干部分详尽地叙述了这些挑战如何产生，其内容具体是什么，又如何导致了人生意义研讨的淡出。克龙曼教授的论述侧重于研究的理念和政治正确带来的冲击（各自用了一整章的篇幅加以叙述），而对人

① [美] 安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社 2012 年版，第 53 页。

② [美] 安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社 2012 年版，第 59 页。

③ [美] 安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社 2012 年版，第 28~29 页。

文科学的式微的阐释相对着墨较少(略多于半章)。这大概代表着他对这三种挑战之重要性的认识。这可能也是他在论述次序上选择上述排序的原因。在我看来,这三种挑战之中最为根本和重要的,乃是第三种,即自然科学对人文科学的冲击。这甚至构成了后两种挑战之所以发生的前提。为此,我将按人文科学的式微、研究理念的冲击和政治正确的干扰之次序来看待这三种挑战,并主要叙述和评论克龙曼教授对第一种挑战的解决。我相信,这是全部问题的节点。

人们通常都认可,自然科学不仅提供了严密而稳固的知识(可数学化地加以表述,可重复实验加以验证,等等),而且具有广博而深刻的实用性,在生活各领域产生了极其重要的影响。首先,自然科学最充分地满足了我们的求知欲望。“在满足我们的认识欲望的能量方面,现代自然科学胜过人类所有其他各种类型的(宗教的、哲学的、历史的和文学的)知识。……自然科学现在几乎垄断着奇迹。”^①其次,就实际影响力而言,科学特别体现为技术力量的权威。各种技术,举凡交通、材料、电子信息技术等等,几乎重新塑造了我们的生活,使我们高度依赖于科技。科学技术似乎使我们有望摆脱各种束缚,满足我们控制事物的欲求,实现完满的自由。现代社会科学,虽无法达到自然科学的精密性,由于对自然科学的效法,也能够较为客观地引导我们解决社会治理和社会整合的问题。比如经济学,一定程度上具备自然科学严密、客观、非个人化、可定量分析等特点,在效益评估和社会决策诸方面作用显著。

人文科学则相反,由于其研究既难以量化,又往往关乎个体的经验,从而并不贡献客观真理,不具备自然科学和社会科学的权威。不仅如此,相对于自然科学和社会科学的知识始终在稳步增长,不断累积,越来越接近真相,人文科学的知识不带有清晰的逐渐增长的特点,似乎总是在兜圈子,缺乏进步和增值。^②这大概也使得人文科学显得缺乏客观知识的权威。正如克龙曼教授描述的:“我们欣赏文化作品,没有它们我们就会萎靡不振。但是,不管它们带来

① [美]安东尼·克龙曼:《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》,诸惠芳译,北京大学出版社2012年版,第165~166页。

② [美]安东尼·克龙曼:《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》,诸惠芳译,北京大学出版社2012年版,第99~100页。确实,物理学从古代到牛顿时代直至今天的进步,是显而易见的。而哲学,我们很难说当代比柏拉图时代有多少明确的进展。怀特海将西方哲学两千年的历史视为柏拉图主义的注脚,恐怕并非轻妄之言。

多大的愉悦和满足，文化世界缺少今天唯有科学才拥有的这种权威性。”^①由此，与自然科学与社会科学相比，人文科学在当代大学中处于最为弱势的地位。

自然科学的强势及其研究模式的盛行，致使人文科学的权威性失落。这是人文科学和人文教育所面对的所有挑战中最为初始和重要的一项。这绝非一个可以轻易打发的问题。这对应着现代以来人类理解世界之基本框架的一种变迁。如果我们回顾西方现代哲学与科学发展的历程，就会注意到一些较为明确的基础观念变化。早期现代自然科学高歌猛进之时，人们曾经分享一种极为乐观的观念，即无论自然界，还是人类社会，均受到同一种自然律约束。借助自然科学的模式，我们可以对整个世界作出统一的描述。这种理想，在霍布斯、斯宾诺莎等哲学家对自然和社会的机械理解中得到充分体现，更在休谟等人主张正是同一种因果律支配了物与人的观念中昭然若揭。但问题是：事情真的如此吗？自然科学数学化和实证化的描述事物之方式，同样适用于人？除了自然的必然性，难道没有人的自由行动存身之所？康德是早期现代第一位系统提出此类疑问的大哲学家，他还通过复杂的论证表明自然的规律和自由的法则绝非等同，从而为人独特的自我理解留出了空间。

大概在 19 世纪中后叶，自然科学 (Naturwissenschaften) 与精神科学 (Geisteswissenschaften) 产生了明确的分化，后者又进一步分化为社会科学和人文科学。哲学上一个典型表现是新康德主义内部的分化：以研究自然科学之客观基础为旨趣的马堡学派和以揭示社会历史中蕴含的普遍价值为目标的西南学派。^② 这种分化表征着，哲学家和科学家所理解的世界不再是受统一的规律支配的，驱动自然的规律和引导人行动的法则并不同一。类似争论始终存在。毕竟，现代科学世界观对物与人的常规理解是机械性的。如果这的确意味着人的本性，那么我们就该拥抱以纯然量化的、客观的和非个体化的方式来研究人的路径。如果人文科学拒绝这种研究路径，那么人文研究就必须欣然接受非科学性的定位。这自然就意味着，与自然科学相比，人文科学之缺乏权威性，似乎是顺理成章的事情。科学的统治是对人文科学权威性最大的挑战。特别是在

^① [美] 安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社 2012 年版，第 171 页。

^② 新康德主义区分知识与价值研究的一个典型成果，是 H. 李凯尔特的《文化科学与自然科学》(涂纪亮译，商务印书馆 1986 年版)。

19世纪自然科学和精神科学分化之后，这种挑战愈加激烈，这是人文科学式微的深层次根源。

除了科学主义的挑战，研究的理念和政治正确强化了人文研究和教育的颓势。在19世纪末期到20世纪中期世俗人文主义盛行的阶段，人文科学尚可以人生意义为中心来组织教学和研究。但高度分工的专业研究之理念，进一步冲击挑战了人文科学处理这一核心问题的合法性。从起源上看，专业研究的理念正是来自于现代科学的发展及其领域的分化。无论我们是否把人文科学看做严格的科学，分工研究的理念都渗透到了人文科学的方方面面。

世俗人文主义以“作为一个整体的生活”为研究对象。作为一个整体的生活具有两个基本特点，一是包容性，即我们生活中的一切元素、情感、价值均被涵盖于其中；二是有限性，即我们的生命是有限的。^① 世俗人文主义相信，为了给出生活整体的意义，我们需要体认一些共享的价值及其传统，为此，复现和解释对于人生意义问题的诸种传统答案是必要的，也需要与过去的伟大人物进行活生生的、开放的对话，并引领学生参与这种对话。

专业研究的理念恰恰挑战了这些观念。研究理念要求我们聚焦于生活的某个狭小方面，对此进行专业化的研讨；还要求我们偏离自身寿命有限的现实，从所属学科的永恒观点去理解事物，由此使得研究者本人成为学术发展之世代绵延的一分子。这样就剥夺了生命意义之研讨作为学术研究的合法性。研究的理念“使作为一个整体的生活的观念显得很幼稚、很荒谬、很不敬业、自我放纵。在这样做的时候，它暗中破坏了提出人为什么而活问题的观点的可靠性和权威性。当然它的影响并不会使这个问题本身消失，但仅仅是剥夺了它在学术工作场所内的合法性，就足以把它逐出学校”。^② 简单地说，研究理念促成了学术生产的车间化和片段的知识之传授，这使得以生命教化为鹄的的研讨变得迂阔而不专业。

以价值相对的面目出现的政治正确，则是使人文学科之权威性彻底丧失的最后一击。正如克龙曼所说的，“研究理念阻止人文学科教师提出这个问题，而结构主义剥夺了他们以一种有组织的和有益的方式去探究这个

^① [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第94页。

^② [美]安东尼·克龙曼：《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》，诸惠芳译，北京大学出版社2012年版，第97页。