

德国理性哲学史

——从康德起的德国认识论史纲

〔德〕沃尔夫冈·卡森 著
汤镇东 译

59

兰州大学出版社

号80策字登录(甘)

德国理性哲学史

——从康德起的德国认识论史纲

[德] 沃尔夫冈·卡森 著

汤镇东 译

史学哲并取国新

理史哲并取国新哲理理理——

著森卡·因夫尔夫〔德〕

译 汤镇东

理出哲理出学大出兰

(内参学大出兰)

理史哲并取国新哲理理理——

理史哲并取国新哲理理理——

570.7



532528

本开

理史哲并取国新哲理理理——

1001

理史哲并取国新哲理理理——

理史哲并取国新哲理理理——

理史哲并取国新哲理理理——

理史哲并取国新哲理理理——

兰州大学出版社

(甘)新登字第08号

史学名著丛书

德国理性哲学史

——从康德起的德国认识论史纲

著

森

卡

森

著

[德]

译

东

镇

译

东

译

德国理性哲学史

——从康德起的德国认识论史纲

[德] 沃尔夫冈·卡森著

汤镇东

译

兰州大学出版社出版

(兰州大学校内)

张掖河西印刷厂印刷

甘肃省新华书店发行

开本: 850×1168 毫米1/32 印张: 7.875

1994年3月第1版

1994年3月第1次印刷

字数: 194千字

印数: 1—1000册

ISBN 7-311-00727-5/B·14

定价: 6.80元

甘肃出版集团

前 言

本书的副标题就说明了分析理性和辩证理性这些概念不应以简单的对立方式进行研究。我们是从自然科学和人文科学的关系这一主导问题出发，力图补做对自然科学和人文科学在哲学史方面久已存在的理性思辨问题的解释。本书的重点就是研究理性哲学史的发展，回答近代亦即康德“哥白尼式革命”以后对这些问题

的不同提法。各种不同的回答都在这种意义上“依次”进行介绍，但是重点仍在“使之形成系列”。由于分析理性和辩证理性或者知性和理性这些概念在哲学史上的发展，就出现了彼此不同又有“内在”联系的回答，也显示了这种联系是怎么样发展到今天的。如果说发展，就表示这些概念的相互关系不仅要被理解成一种运动，而且是按一种“内部”法则向前迈进的。

哲学史就是这方面的主导线索，用黑格尔的话说，就是“事物本身之进程”。因此，问题就是让从康德至如今的“事物”进行“自我表白”，而不是在比较从康德至阿多诺和萨特各种不同的当代解释中加以论讲。那些加进来的众多引文就要在这种意义上去理解，它们不是用来重新解释哲学史上的那些代表人物，而是要突出一些“已知事情”，以便在统一提法的联系中重新进行透视。使用评论文献的目的，只是在于使得思路的发展显得更加透明些；要全面讨论评论文献，由于这个题目很广泛，是会远远超出本书的范围的。

在黑格尔批判之后，接着就是不无意义地将重点放在存在之超达性反映因素这一假设上。这种思想的进一步发展，就应表明这种假设是否能跟后来谢林、费尔巴哈、马克思、恩格斯直至阿多诺和萨特的传统相统一。进而就是主张利用存在之超达性反映因素这一假设，能够弄清楚哲学意识在黑格尔之后的必然发展，以及分析理性和辩证理性这些概念的相应发展完全能为纯粹自然科学和“经验行为科学”的基本概念提供组成性原则这一命题。

(188)	 附录
(188)	 附录

目 录

导言.....	(1)
A. 自然科学和人文科学的关系问题.....	(2)
分析理性和辩证理性的问题提法及其启迪学先入概 念的发展.....	(2)
B. 知性和理性这些概念在哲学史上的展开.....	(19)
1. 伊曼努尔·康德著作中的理性批判.....	(19)
a) “纯粹理性批判”概要.....	(19)
b) 康德先验辩证论里的理性概念和辩证概念.....	(38)
c) “实践理性批判”中对于自由观念的实证性规定.....	(51)
d) “判断力批判”中感性世界和超感性世界的中介 作用	(59)
2. 早期费希特著作里的理性辩证论.....	(59)
3. 谢林“先验唯心论体系”中的主客体统一性.....	(98)
4. 黑格尔著作中的理性自我展开.....	(123)
5. “逻辑学”中作为自我反思法的辩证法.....	(154)
6. 谢林晚期哲学中对于德国唯心主义的完成和超越以 及费尔巴哈著作中对于谢林的黑格尔批判之继承和 发展.....	(172)
7. 马克思和恩格斯著作中作为存在和意识之中介的劳 动和阶级斗争.....	(189)
8. 辩证法的终结或是回溯? 阿多诺和萨特接近 可想象物的限界了?	(209)

导 言

不言而喻，本书是把自然科学和人文科学的关系问题归结于分析理性和辩证理性关系问题的一种尝试。这些概念的发展，应能说明人的主体对于与人相对或者包括人在内的现实之关系，因为这些关系本身就组成了自然科学和人文科学的基本概念。诸如教育学、心理分析、社会学和历史学之类经验“行为科学”，在这个疑难问题方面起着特别的作用。一方面，它们作为经验科学要指望示范性的实践，需要某种实验数据的方法；另一方面，它们还跟纯粹自然科学相反，要涉及到通过意识或人的主体中介了的“对象”。必须要弄明白，这种特殊的双重性质，指明克服各种相反尝试的路子。

我们首先试图分析一下教育学和心理分析方面的一些尝试，进而得出反映分析关系和辩证或解释学关系的启迪学先入概念。通过对于研究者当时跟其“对象”的关系的反思，我们就会获得一种理性及其当时功能的先入概念，使得自己产生一种先验的问题提法。要问“思维”本身对于一个还要更为详细描述的总体实现何等成绩的问题，它是应当与理性的成绩问题相一致的。这样，理性的概念首先就作为“自身思考着一种总体的思维”而被采用。自然科学和人文科学的关系问题，就被归结为理性各种不同因素的问题。关于这些因素在下面要被称作分析理性和辩证理性的规定，首先是在康德的著作里完成的，因为他是第一个根据先验的问题提法把“理性”分为奠定了今天这些概念基础的“知性”和“理性”的。知性和理性这种关系的发展，应当到费希特、谢林、黑格

尔、费尔巴哈、马克思、恩格斯、阿多诺和萨特的著作里去寻求，而我们则把重点放在辩证法概念的发展上，因为我们要跟分析理性等同起来的知性，按其概念来讲会表现为由一固定结构去规定。

接着应从这一概念发展出发，谈谈自然科学和人文科学中的那些基本概念，经验“行为科学”的那种特殊双重性质也要解释清楚。教育学中各种相反的尝试性开端能设想综合到何等程度，要到本书的末尾才作说明，这样关于自然科学和人文科学关系的最初问题提法就包含有一种在这范围内也是临时性的回答了。

A. 自然科学和人文科学的关系问题

分析理性和辩证理性的问题提法及其启迪学先入概念的发展

自然科学和人文科学的关系问题，在近几年来又有现实意义了，因为在经验“行为科学”中，尤其是在教育学和心理分析方面，都开始试图按照“严密”自然科学和人文科学的解释学意义重新组建。这些竞争性尝试的一致性和矛盾性问题，就在这些科学的基本概念方面引起了某种混乱，急需澄清一下这个问题的提法。

我们首先探讨教育学领域里的两种尝试，借以说明概念和对象的不同关系。我们试图通过不同的方法去阐释分析理性和解释学理性或辩证理性的启迪学先入概念。

沃尔夫冈·布雷金卡就是实证主义教育科学的代表。他反对那种来自实践哲学的关于教育行为目标和规范的问题提法，他想用一套自由价值的陈述句去代替一种思想上已变得苍白无力的教

育学。以后应被看作知识的只是“那些确定下来有其适用性或真理价值的陈述句”。^①由于布雷金卡认为科学只是一种“人的创造”^②，就须为科学的任务和科学方法的一般规则作出规定。为了获得科学的价值自由，他就把科学的目的规定为取得有关现实的知识。^③为了区分真实的知识和虚假的知识，就须确定下来一些方法论上的规则。在他看来，最富有成效的方法似乎就是“科学的”认识，他就选定莱蒙特·卡尔·波普尔所谓分析哲学的认识概念和科学概念。^④

他规定为教育科学对象的是“成年人为了支持或保证致在造成符合成年人规定或要求的素质和行为方式的学习活动而设法干预成长中个性之形成过程的……做法”。^⑤

下面就要进一步地明确一下分析哲学的认识概念和科学概念了。这些概念曾在波普尔的《探究的逻辑》中作过极为详尽的论述，我们只想强调其中那些重要的规定。

波普尔首先反对教条主义和因袭主义，因为其理论陈述都是被假定为先天有效，都没有经过直接的检验，按其性质来讲仍然都是随意的。他认为理论陈述都必须是可检验的，也就是说都与经验事实有着关联。他还否定归纳法逻辑学家的方法，因为从特殊命题推导到普遍命题在逻辑上是不正确的。特殊命题（ $\leftarrow \rightarrow$ 事实真相）和普遍命题之间的联系，只有通过逆向方法亦即演绎的检验方法，才能在逻辑上毫无异议地建立起来。就是说，人们必须从一些最为普遍的命题出发，经过逻辑的关联进而达到特殊的

①沃·布雷金卡：《从教育学到教育科学》，第7页。

②沃·布雷金卡：《从教育学到教育科学》，第20页。

③沃·布雷金卡：《从教育学到教育科学》，第21页。

④莱·卡·波普尔：《探究的逻辑》。

⑤沃·布雷金卡：《从教育学到教育科学》，第26页。

命题。这些特殊命题都应描述一些能够从实验上进行证实或推翻，亦即确认或证伪的事实。由于从证实一种特殊命题推导出证实一种理论又是归纳性的因而在逻辑上是无效的，要检验一种理论就只剩下证伪方法了。证伪法的基础就是古典二价逻辑学“ $A \Rightarrow B \Leftrightarrow \neg B \Rightarrow \neg A$ ”的“逆溯换位法”（modus tollens），按照这种逻辑学的说法：“由A得出B”的陈述等同于“由非B得出非A”的陈述。^①

现在我们就回到理论的各种不同命题之间的关系亦即诸命题之体系上来。诸命题间的相互关系在上面是被叫做演绎的，也就是说，诸命题都处在一种具有普遍下降程度的结构中，彼此间的关系都是通过逻辑的等价或关联来给出。两个命题之间不能存在逻辑上的矛盾，否则就会通过进一步的演绎得出一切随意的陈述来的，这就使得理论变得既可证实又可证伪，因而也就不能立说了。波普尔认为形成最普遍命题或者“最小一套”陈述的问题是没有意义的，因为他认为形成一些陈述跟论证一些陈述毫无关系。^②

命题间的关联关系或等价关系，能在诸命题的“时间”性质或者其中所含概念的“时间”性质方面说明什么呢？由于各个命题只能在逻辑上是真的或者假的，而诸逻辑小品词却是与时间无关的双因素呼应词，一切命题也必须就有与时间无关的性质，尤其不能改变其在一种完整理论中的真理价值。由此可见，那些在诸命题中所包含的概念也是“在时间上”恒定不变的，也就是说都会具有时间常数的意义，或者就有诸命题逻辑性真理价值不会改变的时间关系。我们以后会从理论物理的例子中看到，这种限制就表示单称概念亦即可能的物理对象在时间上的变动，必须要

①莱·卡·波普尔：《探究的逻辑》，第16页。

②莱·卡·波普尔：《探究的逻辑》，第6页。

符合时间为常数的定理或法则。

我们总结一下上述关于“分析关系”先入概念的内容。这种先入概念对于命题来说具有与时间无关的关系特点，而与时间无关的关系是由关联关系或等价关系在排除逻辑矛盾的情况下给出的。

至今，我们虽然已能通过方法论的确定说明一种分析科学理论的内部结构，但还未有得知对其应当有所认识的“现实”，因为“现实”在方法论的确定中并未“得到表现”。我们想一想形成方面和论证方面在波普尔和布雷金卡的著作中是绝对分开的，就会明白这是指理论和现实或者概念和事实必定是绝对分离的。那末这种分离是通过什么方法来克服的呢？在概念或者作为最简单一级特殊命题的基本定理和经验事实之间又是怎样建立起联系的呢？

波普尔认为这种分离是没多大问题的，他认为通过科学实验就能实现中介。有了科学实验，一种理论性的问题提法或者一种假设，就从技术上被转译成一种符合一般理论相同法则和结构因而就是理论之“延伸胳膊”的测量仪器。这里必须要特别强调的是，这种科学实验中的测量仪器就是物质化了的普通理论之结构，只有在理论本身许可的结构中才与现实具有交互作用。每种非证伪性的实验只是提供一些业已符合理论本身结构的事实信息。而一证伪性实验却不可能提供新的事实说明，因为证伪情况下的新事实说明是满足其他理论和不同测量仪器的结构的。

我们明白，分析理论只能编制有关现实中那些符合理论本身固定结构方面的陈述。理论和现实以技术实验形式出现的中介，在作非证伪性的实验时就不外乎是同一的摹绘，亦即概念和事实的“等价关系”或“关联”。分析理论只能根据这种同一性的摹本陈述现实中那些事实或对象都是时间上不变或者时间上完全确定了方面。因此，分析性的认识就是还原性的认识，科学的行

动就是技术的行动，结论性的认识就是技术性的知识。

布雷金卡认为科学就是“人的创造”，我们就把人类能够产生上述分析科学的活动叫做“分析理性”的活动。这样我们就获得了第一个理性先入概念。布雷金卡是把人的一种特殊行动规定为教育科学的“对象”的，因此剩下的就是要检验这种“对象”是否符合分析理论中固定而无矛盾结构的条件。我们在上面说过，分析性理论根据能够中介概念和对象或基本命题和事实情况的同一性结构是不能回答其“对象”的其他结构问题的，而且无疑地设定理论和现实的同一性结构是否合法也是不能证明的。我们想从教育学领域中的另一种尝试性开端去回答这些悬而未决的问题。

这种所谓的人文科学教育学，是根据威廉·狄尔泰约于1880年和1910年之间提出的一种人文科学一般理论之尝试为出发点的。他认为人文科学的对象，诸如语言、契约、政治潮流、诗歌、雕塑、教育思想或教育设施之类，都是具有历史的性质。它们“总是作为‘客观化的东西’在一定的历史时代，通过具有某种受历史制约的观念和目标的一些人物或人群，出现于一定的、最终也是单次性的境遇里”。^①此外，狄尔泰还认为人文科学都不设法按照自然科学的方式去“解释”自己的对象，而是尽力要理解自己的对象。“理解”是指：领会语言现象、历史事件、教育设施等等在其当代及其以后的内容意义。^②

这个流派的最著名代表是赫尔曼·诺尔、埃里希·温尼格和威廉·弗里特纳。他们认为教育学基本态度的主要特点，就是

①沃·克拉夫基：《教育情况》，见《教育科学》I（无线电课7），第56页。

②沃·克拉夫基：《教育情况》，见《教育科学》I（无线电课7），第57页。

无条件地以学生作为出发点，首先是以主体及其体力和智力的发展作为目标。“教育的作用不是来自一整套的现行价值，而总是来自原先的自我，一个具有坚定意志的真正的人，教育作用也是针对真正的人而言的。”^①教育者和学生的教育情况不是“单方面的影响关系”，而是“一种相互作用的关系”，相互活动^②的关系，诺尔认为双方都会争取“变对方为多余而加以处理解决”的。^③

威廉·弗里特纳以其解释学教育学的估计方法，表述了诺尔历史解释学教育学和温尼格尔结构性解释学的混合体。他断然反对教育学中的自然科学类比法。“教育设计和教育形式跟技术或艺术的设计和形式类比，这不符合我们的对象范围。”^④他认为教育必须理解成一种普遍的人类生活现象。教育作为广泛的现象，“既要从包括下一代新生力量的共同体的立足点去理解，也要从个别孩子的角度去理解，因为孩子借助于共同体就会发展成为成年人……。”^⑤

孩子的成长首先是通过第一年的接触社会之培养和第二年的语言学习实现的。行为方面已经有了符号性的规定，就使“世界有可能通过一个符号化了的世界之媒介被理解成与主体相脱离的；但是这些符号规定也会使得共同体及其富有感情活动的他人

①沃·克拉夫基：《教育情况》，见《教育科学》I（无线电课7），第60页。

②沃·克拉夫基：《教育情况》，见《教育科学》I（无线电课7），第62页。

③赫·诺尔：《德国教育运动及其理论》，第137页。

④威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第312页。

⑤威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第314页。

有可能被理解成在精神上已经中介了的，大家都会有可能跟另一个人的你相互区别开来；因此这种本能的和谐就会慢慢地被转变成精神上独立而能共同参与互相了解交流的个人之合乎道德的纽带。^①

人在构思和责任心意义上的自由，要求在教育的社会观察方式和文化观察方式之外还有一种“内心的”观察方式。人的这种关系和行动就“涉及到在一所要解释的社会现实和自然现实内部对于自身个人规定的解释”。^②因此，弗里特纳认为，如果要把自我解释、构思布局和生活方式之类内心成果看做教育的核心要点，就会产生一些教育学的新的本质规定。“真正的活动……在于人之为人要变成现实，个人就为自我作自行决定的。”“这种决定和转而向己，就是人的实际行动，对它进行彻底的分析不是反思所能胜任的。”^③

由于人的东西变成现实只有通过决定了的实际行动才是可能的，而决定又不能进行彻底分析，还要由学生自己去完成，教育的最高目的就不可能通过技术的作用来实现。在这点上教育就有极其自相矛盾的地方。^④只有人之成为现实的“客体化”过程才是可理解的。这种客观化的意义应在生活——理解——生活这一解释学的循环中了解，客观化也须在生活的背景下作出解释。由于教育作为普遍的生活现象同时也参与世界历史的过程，理解也

①威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第314页。

②威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第315页。

③威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第316页。

④威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第317页。

就总是一种社会和历史的过程。^①

这种观察方式的统一性对于教育学来说是很本质的；各种观察方式“只在经过抽象时才是可以彼此分离的”。^②教育“就是理解文化事实之意义和价值关系的助手，就是‘凭借弄明白了的存在进行自我教育’，就是通过唤醒心灵而世代相传；一切都是同时处在一种富有对立的对峙之中，而这本身又需继续不断的解释和抉择”。^③

这种人文科学教育学的简要概括，应能使得我们足以明确我们研究意义上的那些基本概念。跟布雷金卡的分析技术尝试相反，确定下来给某一对象领域下定义的就不是科学方法，而是对象领域本身倒要某种认识的方法。教育者和学生的教育情况，作为教育学的对象领域，尽管是以不动的认识水平作为基础，但同时总应理解为人类主体间的关系，而这是作为过程完成的。这种过程既包括教育者对于学生的动态关系，也包括学生对于自己本身就是一个成长者。教育本身作为普遍的生活现象又是以生活的“总体”作为基础，因而就跟社会和历史的进程有着不断的引导性联系。

教育者和学生的关系应当怎样理解呢？我们曾把时间上恒定的结构关系说明为分析——技术科学的主要特征。可是，如果象诺尔说的，双方都在力图“变对方为多余而加以处理解决”，因此就取消了教育意图的关系，那就不可能是这种意思了。此外，

①威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第320页。

②威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第317页。

③威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第317页。

由于有了人的主体就是“自认为是其他人们中间的现实，跟诸客体相并列的现实，对于自己的行为要负责任，跟自己的过去一直保持一一致，（出于自由）对于未来抱有某种构想”^①这一概念，就引进了自我关系（Selbstverhältnis）的概念，这是不符合分析科学无差别同一性的概念的。各种关系能够在过程中改变自身的规定，在相互作用下甚至还能更换这些规定。学生在自己的成长过程中既与自己本人比，也与别人比，既是那个能了解的人，同时也是那个要被了解的物。在自我关系中，思维的客体同时就是主体，主体和客体的诸因素在思维中都是可以互换的。如果教育者和学生、主体和客体这些因素之间的关系成为“流动的”和可置换的，那末认识怎么还会可能呢？

人文科学教育学认为，解释学上的理解就有这种可能性，寻求论证诸如文字、语言、契约、政治潮流、诗作、雕塑和教育思想等等之类思想史上“客观化”的意义和内容之方法也有这种可能性。不过这只限于人的语言作品、绘画作品或者建筑上的作品和过去的精神产物，通过内在意义的范畴就能把这些东西联系起来。例如，教育者就能把自己同学生的关系看成一种不断通过意义来中介的过程，把当时的情形看成是这种过程的暂时“结果”。学生也能通过自己个人的“客观化”把自身理解为变成自我的主体。这种理解本身又只是生活现象，它能影响生活，会造成人的精神的新“客观化”。这些新的“客观化”又要以生活的背景重新进行解释。这样，能认识的人就处在生活——理解——生活的解释学循环圈子里，永远不能离开，因为这循环本身就组成了理解的可能性，保证了意义的连贯性；这点我们是还会看到的。

^①威·弗里特纳：《教育》，见《教育观察和教育思想引论》，第315页。