

教 大

育 学

丛 博

书 雅

流年 物语

西方近现代文明的哲思

月伟希 著

南人民出版社



教 大

育 学

丛 博

书 雅

流年 物语

西方近现代文明的哲思

胡伟希 著

云南人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

流年物语：西方近现代文明的哲思/胡伟希著. 昆明：云南人民出版社，2005. 3

(大学博雅教育丛书/胡伟希主编)

ISBN 7-222-04368-3

I. 流... II. 胡... III. 思想史—西方国家—高等学校—教材
IV. B5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 015059 号

责任编辑：陈盈盈

装帧设计：杨晓东

责任印制：马跃武

书 名	流年物语——西方近现代文明的哲思
作 者	胡伟希 著
出 版 社	云南人民出版社
发 行 部	云南人民出版社发行部
社 址	昆明市环城西路 609 号
邮 编	650034
网 址	ynrm.peoplespace.net
E-mail	rmszbs@public.km.yn.cn
开 本	889 × 1194 1/32
印 张	10.25
字 数	250 千
版 次	2005 年 3 月第 1 版第 1 次印刷
印 数	1 - 3000 册
排 版 部	云南里程制版印务有限公司
印 刷 厂	云南国防印刷厂
书 号	ISBN 7-222-04368-3
定 价	22.50 元

尊敬的读者：若你购买的我社图书存在印装质量问题，请与我社发行部联系调换。
发行部电话：(0871) 4194864 4191604 4107628 (邮购)

大学博雅教育丛书
DAXUEBOYAJIAOYUCONGSHU

主编 胡伟希

总序

博雅教育与大学之道

当前，“素质教育”正成为中国大学教育改革的重点内容之一。为了提高大学生的整体文化素质，教育工作者们设计了种种不以某一专业领域为限的课程，并且将这些课程冠以“人文素质教育课程”或者“通识教育课程”的名称。我认为，由于约定俗成的原因，这类课程的名称已为人们所接受，因此，无论是教育者还是受教育者，对它们的内容以及其所欲达成的目的来说，都是不会发生太大疑问的。但是，仔细想想，我认为，将这些以提高整体文化素质为宗旨的课程，称之为“博雅教育课程”，似乎是一更适合的名称。因为它可以更适当地揭示这类课程的宗旨、目的与要求，并且展示这类课程的丰富内涵。

将以提高大学生整体文化素质为宗旨的课程称之为“大学博雅教育”，此一说法，并非标新立异，乃是“返朴归

真”，要“照着”中西古典教育之原旨与传统而讲也。所谓博雅教育中的“博”，乃知识渊博之谓也；而“雅”则解释为高雅，指一种精神品格与道德修养。因此，博、雅两字连用，乃指知识渊博而又精神品格高超与道德修养高雅。就高等教育来说，博雅教育包含两重意思：一指它对人才培养的目标与要求，二指它对达到这种人才培养要求的方法。而对于博雅教育来说，这两者其实是合而为一的。

这种以人的精神道德修养为目标，同时又将人格修养与知识的熏陶结合在一块的教育方法与教育过程，与中西古典教育的传统是一致的。像中国先秦儒家强调教人以“六艺”。所谓“六艺”，指诗、书、礼、御、射、数。这六艺绝不仅仅是实用知识，它们虽然有实用功能，但先秦儒家教人以“六艺”，其最终目的是要将人培养成“君子”。所谓君子，首先要有德行，要有强烈的社会责任感，同时还要有高雅的文化修养。同样，古希腊时代的学者提倡“七艺”，它包括文法、修辞学、辩证法、算术、几何学、天文、音乐；学习这些知识，主要不是将其作为职业谋生的手段，而是为了成就一种人格。所以，这些表面上看来是实用性的知识，其实都寄寓着内在的人格培养与精神修养的要求。正是在这种意义上，古希腊时代将这种文化教育视之为“自由主义教育”（Liberal arts, Liberal education）——一种以自由人的人格养成为目的的教育。

问题在于：这如何可能？就是说，为什么理想人格的培养，必得建立在各种知识文化的基础上呢？它也是问：文化修养与人格修养的关系到底如何？无论对于中国先秦儒家传统来说也罢，对于古希腊传统来说也罢，对于这个问题都是不存在疑问的。这是因为：在古典文化的时代，衡量一个人是否有“修养”，它是包括或者兼有文化修养与道德修养在内的。所谓人格修养，既指人的文化修养，又是人的道德修

养。说到这里，人们会问：在现实生活中，我们的确可以发现有两者分离的情况。就是说，有的人具有文化修养，却未必具有道德修养；反过来，有的人未必有很高的文化修养，却会做出令人赞赏的道德行为。这种情况如何解释呢？对此种社会现象，我们无须讳言，但却可以很好解释：假如真正出现这种情况，是由于我们教育过程中的失误或失败所至，即我们仅仅将文化知识作为具体的专业知识来传授，而忽视或无视了它的人文教化功能。要知道，对于古典教育来说，文化知识教育与人格道德教育从来是一而二、二而一的事情。所以，孔子在谈到学《诗》的作用时说：一方面，学《诗》可以“多识于鸟兽草木之名”（《论语·阳货》），另一方面，《诗》“可以兴，可以观，可以群，可以怨。”（同上）“多识鸟兽之名”是知识，而“可以兴，可以观，可以群，可以怨”等等则属于人文教化的内容。知识的传授与人文教化在《诗》的研习过程中应当和谐地统一，甚至相辅相承。从这种意义上说，我们认为，一个人假如学习了《诗》而仅仅“多识鸟兽草木之名”，他自然不能称之为“君子”；反过来，假如一个人不学习《诗》，作为一个“白丁”，他出于自然的情感也可以作出符合社会伦理道德的行为，但由于他缺乏文化，他无法对他自己的这些行为作出理性判断与分析，那么，按照苏格拉底甚至康德的说法，他其实并不是一个真正自由的人，而仅仅是凭着自然冲动而行事罢了；而一个纯由自然本能决定，而缺乏自由意志的行为是不配称之为道德的。因此，对于博雅教育来说，所谓道德修养以及人的精神境界之高下，与人的文化修养是应当成正比的。而反观我们的思想道德与品格教育，在过去很长一段时间内，曾经错误地认为，所谓道德品格教育就是思想灌输，就是宣讲与传授具体的道德纲目与社会规范。实践证明，这种仅仅就道德本身论道德教育的做法，是已经失败了

的；因为这种说教式的做法，很难将伦理道德与具体的社会规范内化于受教育者本身。它的根本失误在于：它将受教育者视为一个被动的、像机械的容器那样的可以任意填充内容与作料的载体，而没有考虑到道德涵养与精神修养归根到底是一种人格建构，这种人格建构必须通过“对话”加以进行。而与人类历史上积累下来的文明与文化对话，才是这种主体人格建构的最佳方法与必要途径。

然而，提倡博雅教育的意义并不全然在此。因为上面所提到的“精神品格”与“道德修养”，确切说来，还不应以一般的社会伦理道德为限。在传统的意义上，我们总是将某些既定的社会规范作为道德的内容与纲目，其实，一个文明与进步的社会，其道德文明与精神文明是不断发展的。人类道德的进化本来是一个历史的过程：在此时被视为道德的，在彼时未必被视为道德的；而人类道德的进化，很大一个推动力，就来自于人类对其自身文明与道德的反省。而人类的这种对文明与道德的自我反省能力，离开了博雅教育——一种以人类历史上沉淀下来的文化与文明遗产为主要内容的教育，事实上则很难培养。就是说，博雅教育除了要通过文化知识的教育培养我们的道德能力之外，很重要的还要通过它来培养与增进我们的自我道德反省能力。这种道德反省能力，说到底，就是一种道德理性。

此外，博雅教育还可以提升人的精神境界，使人获得真正的自由。什么是自由？前面所说的道德自由意志，属于一种自由；但人类的自由除了表现于自觉选择与遵循道德理性之外，还表现为克服人的有限性、超越自我的自由。这是一种较之道德能力更高的自由。就是说，人的自由可以而且应当涵盖道德，但道德却未必能穷尽人的自由的全部。人的真正的自由属于一种精神境界，它也就是冯友兰所说的“天地境界”式的自由。冯友兰说：“在天地境界中底人，是有为而无

为底。”“在天地境界中底人，能顺理应事。”（冯友兰：《新原人》）这里所谓“无为而无不为”，所谓“顺理应事”，绝不是工具意义上的一个人做事情很顺利和办事情无任何阻碍，而是指一种超越性的精神境界。达到这种超越性精神境界的人，他能“知天”与“同天”，在心态上能做到如程颢所说的“万物静观皆自得，四时佳兴与人同”。显然，这种自由自在心态的栽培，离开了文化知识教育，是很难获得的。因为“道通天地有形外，思入风云变态中”，（程颢：《秋日偶成》）天地之道表现于种种有形态、有变化的具体事物之中，对它的把握不仅要“悟”，首先要“格物”——接触与学习种种自然科学的、社会科学与人文学科的知识。而博雅教育恰恰可以提供琳琅满目的、丰富多彩的有关自然世界、人类社会、历史以及人文、艺术等等方面的知识。

博雅教育还可以使人生过得充实，使人的生活充满创造性与活力。人生来是应当追求幸福的。但是，有人会对幸福产生错误的理解，要么拼命追求物质欲望的满足和感官刺激的快乐，要么寻求精神上的种种麻醉和解脱。其实，这正是精神生活极度贫乏的结果。人生真正的快乐与幸福，属于精神上的创造，它与人的文化知识、文化修养以及文化趣味是密切联系在一起的：一个人对外部世界与人的心灵世界了解得愈多，他愈能体察与洞悉宇宙与人生种种之奥秘，对天地万物之种种奇妙会感到惊讶与好奇，从而会产生创造的冲动与进一步探索宇宙、人生的欲望；而通过这种探索，愈发会感到宇宙之可爱与人生之可欲。庄子说：“天地有大美而不言”（《庄子·知北游》）。而博雅教育正是要通过展现宇宙与人类社会、人生种种奇异之现象，激发起人的创造能力，并给人以探索宇宙、社会与人生之真相提供原动力。

博雅教育不仅使人生过得充实，还能为人生增添美感。博雅教育与其说是灌输知识的教育，不如说是陶冶性情的教

育；它与其说要给人某种绝对不变的结论或教条，不如说重视教育之过程。而这种教育过程，是要培育起一种能够欣赏与鉴赏宇宙万物与天地之大的“游戏精神”。这种游戏精神对于人生是十分难得的。席勒说：“只有当人充分是人的时候，他才游戏；只有当人游戏的时候，他才完全是人。”（席勒：《审美教育书简》）而由于博雅教育是“寓教于乐”的，是以无目的为目的的；它通过潜移默化，可以变化人的气质，将人从种种日常生活与平凡琐事中解脱出来，使人生诗意化与趣味化，使人获得一种“游戏精神”。当然，这种游戏精神不仅仅是精神性的；真正的博雅教育，还应当通过文化趣味的培养，将这种精神性品格展现为具体人格，体现为外显的精神风貌、气质。从这点上说，博雅教育属于一种“教养”。所谓教养，就是通过教化而让人获得高雅的修养。其实，“文明人”与“野蛮人”的区别，不在其文化之多少，而在其“教养”之高下。

这样看来，博雅教育之重要性实莫大焉。那么，博雅教育在大学中应处于何种地位呢？长久以来，人们有一种成见，将大学仅仅视之为专业人才的培养场所。其实，大学的终极目标，与其说是培养专业人才，不如说是培养古典意义上的“君子”。这里不是说大学不应为社会与国家输送专业人才，更不说大学中的专业知识传授不重要，而是说，一所真正意义上的“大学”，是不应当以此为限的。因为假如仅仅从培养专业人才的目的出发，我们可以有各种专科学校以及职业学校，甚至在工作实践中，也可以学习到专业的知识与技能。从这点上说，即使说在大学学习的专业知识要比其他专科学校更多，其知识基础打得更扎实与牢靠，或者其传授的知识水平比专业学校更高，从性质上说，它也与专科学校无异，只不过是专科学校的延伸与放大而已（当然，大学的研究生教育属于大学以后更精尖的教育，其情况再所别

论)。看来，社会除了赋予大学有向学生传授专业知识与技能的责任之外，大学更应当提倡“教化之学”，也即以培养具有健全人格与具有高迈的精神品格的人才作为其首要使命。这也就是古人所讲的“大学之道，在明明德，在新民，在止于至善”（《大学》）。

其实，将大学定位于培养健全人格的人才，这也是中外许多教育家的卓识。潘光旦早就说过：大学教育不应成为职业或技能教育与专家教育，而要给学生以“士”的教育。英国著名教育家纽曼更指出：“成为绅士是好事：具备有教养的才智，有灵敏的鉴赏力，有率直、公正、冷静的头脑，待人接物有高贵、谦恭的风度是好事——这些都是广博知识天生具有的本质。它们都是大学的目标。”（纽曼：《大学的理想》）道理很简单：“大学俨然为一方教化之重镇，而就其声教所暨者言之，则充其极可以为国家文化之中心，可以为国际思潮交流与朝宗之汇点。”（梅贻琦语）既然大学萃聚着来自四面八方的青年俊杰，这些青年人以后还要将大学期间接受的思想训练与观念向四面八方传播，那么，对于这些青年俊杰，是不能仅仅传授其以专业知识，使其接受专业训练就可以满足的。一所真正的大学，除了教学生以“做事”之本领，更重要的是要教学生以“做人”。这里的“人”，是所谓“大写”的人，而非一般生物性意义或工具性意义上的人。而要成为真正的大写的人，离开了博雅之学，是不得其门而入的。

总之，大学除了要为社会提供有专业知识与技能的人才之外，其最根本的目的，是要为社会与人类提供“栋梁之才”。所谓栋梁之才，不仅仅说它“有用”，而是说它是社会的担当与责任之所在。而要成为真正意义上的社会栋梁之才，看来，专业知识与技能固然不可缺少，而社会之责任感与个人的德性与精神情操最为重要。而从培养“大写”的人出发，从为社会输送栋梁之才的目标出发，大学中的博雅教

育不仅不可缺少，而且具有举足轻重的地位。就是说，衡量一所大学是否是真正的“大学”，判断一所大学质量之高下，不是看其培养出的专业人才之多寡，而是观其博雅教育实施程度之如何。

从这种意义上说，博雅教育体现出大学教育的真精神。博雅教育之于大学来说，是“本”，不是“末”。假如一名大学生在大学期间虽然学习到许多专业知识与技能，但他却没有接受过博雅教育的训练，这对于他来说，是得不偿失之举；同样，假如一所大学给予大学生安排了许许多多专业的课程，却忽视了博雅教育的课程，这也就丧失了它作为一所大学的资格与责任。所以说，真正的大学，切记不要忘记康德的教导：人是目的。从四面八方而来的青年到大学接受教育，并不只是为把自己训练为高效率的机器与工具；青年人来到大学学习，其首要目的，是希望通过大学的学习，将其成长为真正意义上的“人”。因此，博雅教育对于大学生来说，是“第一义”的。

真正的博雅教育不是灌输式的，而是教师与学生之间平等的交流与对话。在这种场合下，教师与学生之间的关系，应当是如孔子所说的“志于道，据于德，依于仁，游于艺”的关系，就是教师与学生都以平等的身份追求作为最高真理的“道”与“德”，并且以“仁”作为标准；这种探索真理的过程就是“游于艺”的过程。它需要的不仅是“游戏精神”，而且是相互切磋真理的探索精神。在这个过程中，教师唯一不同于学生的方面是：他是意识到这种游学关系，并且主动带动学生“从游”的。正是在这种从游关系中，教师的知识将转化为智慧，而且呈现为他的人格。因此，博雅教育之成功与失败之否，有赖于能否建立，以及如何建立这样一种师生之间自由与平等对话的关系而定。

这自然对于教育者提出了更高的要求。长久以来，我们

作为教师者都习惯与满足于“传道、授业、解惑”的角色，将学生视为被动的吸纳知识的容器；而博雅教育的实施将从根本上改变这种观念，变单向的传授知识模式为教与学之间的互动模式。其实，岂只是博雅教育，我们所有的教学课程与教学方式，都应当从这种单向传授知识的过程中解放出来，实现教师与学生之间的良性互动。从这种意义上说，博雅教育的教育过程应当是对话式的。

本丛书的设计希望能在大学博雅教育的试验中尽一份微薄之力。

是为序。

胡伟希

2004年5月于清华园

序 言

人类具有文明是人所共知的现象。虽然如此，要给“文明”(civilization)这个词下一个恰当的定义，却不是那么容易的事情。一般来说，人们是从与“野蛮”(barbarism)相对的意义上来界定文明的含义的。按史书记载，约公元前3500~2000年左右，世界几大河流域：尼罗河流域、两河流域、黄河流域和恒河流域，分别产生了不同的文明，这预示着人类从此告别蛮荒时代。而文明的很重要的标志，是语言文字的发明，以及生产工具的制作；当然也包括与人类文化相适应的一整套象征符号的使用，尤其是巫术、仪典等，它们是后来的宗教仪式的原型。而到了公元前5世纪前后，世界几大民族不约而同地实现了“哲学的突破”或“超越的突破”，它说明人类的文明从此进入一个新的时代：人类具有自我反思能力的时期。自此以后，人类的文明随着人类自

我意识的发展以及生产技术的进步而发展，经过漫长的中古时代，到了公元 15 世纪左右，随着地理大发现，人类的文明开始走入近代。而到了 18~19 世纪，人类终于发现，他是宇宙中唯一至高无上的动物，因为他无所不能，能够征服和控制自然界一切事物。而人类对于他的文明产生了如此的自信，以致于他宣布：近代以前的中古社会都属于“黑暗时代”，不配称为文明。所以，从以上人类历史的发展来看，人类的历史就是人类文明不断进步的历史，也是人类文明自我觉醒的历史。

然而，除了从人类总体进化的角度来谈论人类文明之外，我们还发现，不同的民族和生活于不同区域的人们，各有其自己文明的历史。远的不说，至少，从公元前 5 世纪“哲学的突破”开始，世界上人类就形成了几大文明区域，以后人类的主要文明就分别是这几大文明的延续和发展。当然，人类文明的类型到底是几个还是十几个，这是学术界还有争论的问题，但无论如何，人类的文明是分为类型的。这种文明类型既与人类生活的地域条件有关，也源自于不同民族的精神气质类型。于是，在哲学的突破的时代，出现了像希腊文明、印度文明、中华文明、犹太——基督教文明这样的“轴心文明”。轴心时代的人类文明对后来人类文明的发展影响是巨大的。直到 18~19 世纪，在人类各大文明还未大规模相遇的时候，人类历史上的主要文明，就是由轴心时代的文明奠定基础的。这些轴心文明在漫长的历史过程中，发展为西方文明、印度文明、中华文明以及伊斯兰文明，等等。在近代以前，人类的这几大文明齐头并进地发展，它们都分别为人类文明结出了丰硕的果实。

从 18 世纪英国工业革命开始，西方文明获得了长足的发展。不仅如此，与这种文明进步相伴随的，是西方文明开始了它对其他文明的征服史。就是说，自 18 世纪以后，

西方文明由于其工业的进步，以及强大的经济和军事实力，开始将它的文明向西方以外的世界扩展。这种西方文明的扩张，既伴随着血与火，也夹杂着基督教教化的福音与经济的诱力。尤其是后者，常常成为非西方世界不得不接受，或者愿意接受西化的动力。原因无他，近代西方文明发展的成功标志，就是它的现代化。西方文明是世界上最早实现现代化的文明，很自然，它会把这种现代化的经验或教条向非西方世界传播。于是，从 19 世纪开始，广大的非西方世界也开始走上现代化的征途，并且将现代化等同于西化，而非西方世界的大批有识之士和知识分子，也开始了学习西学和传播西学的历程。这个过程一直延续到 20 世纪中叶以前。

然而，就在非西方世界开始大张旗鼓地学习西方，将西方经验作为现代化的成功经验引入本土的时候，我们注意到，西方人却开始了对自身文明的反省与哲思。这种所谓对自身文明的反思与哲思，并非是要否定或颠覆西方文明传统，而是要对西方文明传统进行理性的思考。它要追问的根本问题是：我是谁？我从哪里来？又到哪里去？显然，西方文明的这种对自身的追问，并不始于近代或当代。可以说，从古希腊开始，西方文明就孕育了一种强大的理性精神。它典型地表现在古希腊圣哲苏格拉底对哲学的看法中。他认为哲学的使命就是“认识你自己”。而在后来漫长的历史过程中，西方文明的这种理性精神不断得到发展和加强，到了近代，它终于与西方近代注重经验观察的实证方法相结合，孕育出西方近代发达的科学技术；它还与西方自宗教改革以后的清教精神相结合，孕育出西方近代的自由与民主政治。可以说，假如只能用一句话来概括西方文明的特征的话，那么，西方文明就是一种“理性的文明”。西方文明的这种理性精神，不仅表现为西方文明的精神成果，如科学、文学艺术等等方面，还表现于西方近代的政治体制与社会习俗、文

化观念方面。因此，西方人对其自身传统的反省，其实也就是对其理性精神传统的反省。

近代以来，西方人对其理性精神的反思，表现出一种悖论的性质：一方面，它要对这种理性精神进行反省，而理性的反省意味一种批判意识，因此，西方人会对其自身的理性精神加以批判甚至于否定；另一方面，理性精神已经成为西方文明的无意识或者说集体原型。因此，西方文明从骨子里就浸润着强烈的理性精神。对理性的批判与对理性的肯定，在近代西方文明中形成一种张力，它们又构成一种合力，不断地推动西方文明的进展。

本书意在描述西方近现代文明的这种理性自我反思的历史。书的内容分作三编。第一编，叙述西方近代文明的起源及其当代发展。其中第一章从西方基督教新教改革谈起，说明新教改革如何强化了西方文化母题中的工具理性精神，并最终导致西方近代资本主义文明的兴起。第二章以 19 世纪中叶的美国民主制度与社会生活为标本，论述西方近代的政治制度及其构成。第三章以当代美国为蓝本，分析进入“后工业社会”阶段的西方社会文化。总之，第一编分别从宗教、政治及社会文化的角度，论述西方近现代文明，强调其中理性精神与非理性精神的对立。由于第一章的重点在论述 16~17 世纪西方资本主义精神的诞生，第二章谈论的是 19 世纪的西方社会，第三章论列 20 世纪 60 年代以后的西方后工业社会，这三章的时间跨度约 4 个世纪，它们合起来可以说概括了西方整个近现代文明的进展，因此，第一编取名为“文明的脚步”。第二编叙述 19 世纪末以后，直至 20 世纪 60 年代，西方非理性主义思潮的起源与发展，定名为“精神的断裂”。之所以这样命名，是说明西方的非理性主义精神是西方理性主义精神的孪生姐妹。换言之，西方有强大的理性主义传统，也同时伴随有对这种理性主义传统的批判。