

语文认识论

YUWEN RENSHILUN

胡勤 著



浙江教

语文认识论

YUWEN RENSHILUN

胡勤 著



浙江教育出版社·杭州

图书在版编目(CIP)数据

语文认识论 / 胡勤著. — 杭州: 浙江教育出版社,
2014.7

ISBN 978-7-5536-2043-5

I. ①语… II. ①胡… III. ①中学语文课—高中—教
学参考资料 IV. ①G634.303

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第159361号

责任编辑 段 炼
责任校对 彭 宁

封面设计 韩 波
责任印务 吴梦菁

语文认识论

出版发行 浙江教育出版社
(杭州市天目山路40号 邮编:310013)
图文制作 杭州兴邦电子印务有限公司
印 刷 杭州富春印务有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 23.75
字 数 475 000
版 次 2014年7月第1版
印 次 2014年7月第1次印刷
标准书号 ISBN 978-7-5536-2043-5
定 价 38.00元
联系电话: 0571-85170300-80928
e-mail: zjjy@zjcb.com 网址: www.zjeph.com

自序

把语文放在西方认识论流变的历史中来观察,讨论知识观及语文知识、课程观及语文课程、教学立场与语文教学,以期历史地、完整地认识现代语文发展的状况,这是我写本书的目的。

我国现代文明的发展,是一个全面吸收西方文化、教育思想以改造自己的过程。自开启现代教育以来,我国基础教育历经数次重大变革,每一次变革都是从国外(主要是西方)哲学文化教育思潮中汲取养料,酝酿而成的。可以说,变革几乎是被西方思潮裹挟着,顺势前行。

1902年至1904年,在东邻日本冲击下,我国先后实施“壬寅学制”和“癸卯学制”;1922年引入以杜威为代表的教育家倡导的美国教育思想,推行“壬戌学制”;1956年又改学苏联课程纲要和内容,开始实行汉语、文学分科教学;21世纪初又掀起了波澜壮阔、激荡人心的新一轮课程改革。这次改革汇聚了世界各地的教育观念,对语文教育产生了巨大而深远的影响。这些变革所带来的形形色色的教育理念以及方法差异很大,有些甚至互相对立,形成悖论,从而把语文课程导向了不同的轨道。变革的深层其实是认识论的发展流变,如果不以认识论来观照这些理念及方法,就会陷入困境而迷茫。

随着认识论的发展,我们对知识的认识有了诸多转变。从认为知识是一种客观对象,转变为认为它是一种与感觉、经验、内心反省等个体存在紧密关联的东西。在确证知识具有共同认可的普适性规律的同时,知识也被赋予现实教育情境中个体的特殊意义。对知识的研究,从研究知识本身的结构、关系转向研究获得知识的社会场景和历史文化演绎的过程,从研究如何吸收知识,以便能够复制、储存它,转变为研究个体如何重构和生成知识,以及它的社会根源和结果是什么。这些转变告诉了我们一个事实:知识的范式正在经历着从“什么知识最有价值”转向“谁的知识最有价值”的过程。

自从斯宾塞提出“什么知识最有价值”这个划时代的命题以来,

我们曾经把知识看作一种客观实在,现实好像拥有独立于人之外的客观秩序。在这种认识论范式里,对课程理论和课程实践的关注,基本上集中于工具理性的层面;课程有效性表现在目标、流程设计、实施和评价这些环节中。而“谁的知识最有价值”认识论范式,引导我们关注课程与政治、文化、阶级、权利等意识形态的关联。我们不能用正确与错误这种二元论的态度看待这种转变,虽然它们处在不同的立场、以不同的方法看事物,但是它们谁也离不开谁。不同的范式建构不同的语文知识、课程观及语文课程、教学立场与语文教学,它们各有价值取向,而在语文课堂里,所有的二元对立总能被解构。

任何所谓的先进理念与方法把我们带到语文新世界的同时,也会把我们导向它的末路。如果我们忘了它来的方向,就会在前行的道路上无所适从。语文认识论有一些传统的基本问题:语文知识是什么?语文课程是什么?语文教学是什么?语文课堂是什么?这些问题指向对语文本体的认识,既包括“语文是什么”的问题,也包括“语文有什么”的问题。这些问题浩瀚无边,难以说透彻。面对纷繁芜杂的教育思想和方法,根据有限的经验讨论知识观及语文知识、课程观及语文课程、教学立场及语文教学等问题,对于长期从事教研工作、在一线语文教学实践了多年的我来说,是一个追问语文本质、避免自我迷失的有意义的过程。

书里有很多引言论证是我读书所得。很长时间里,我生活在书里,听它们说话,转述它们的话,是它们把我带到当下。但我又常常很“不愿意”生活在书里,因为它们把我的生活搞得一团糟,让我迷失自己,甚至可能误解别人。这些引言的作者也许不会完全认同我所引述的就是他们所要表达的意思,但是我还是认为,我读书,我的理解就是我读的书所要表达的意思。如有曲解,绝非我的本意,我转述时常常诚惶诚恐,谨小慎微,如履薄冰。

本书中,我收录了一些教师的教学实录和评析,在此对这些课的执教者表示诚挚的谢意。另外,因水平有限,我深知书中会有不妥之处,还望知者指正。

胡 勤

2014年7月16日

目 录

第一篇 知识观与语文知识

第一章 知识观:流变的历史	3
第一节 从泰勒斯到马克思 / 4	
第二节 分析哲学与存在主义:两种不同的语言转向 / 17	
第三节 法兰克福学派:否定性、批判性与超越性 / 24	
第二章 结构主义及其蔓延	28
第一节 结构主义:摇撼世界的形式主义思潮 / 28	
第二节 结构主义教育:“我”规约于“他者” / 38	
第三节 教育中的建构主义:组织自己的经验世界 / 52	
第三章 课程、教材与语文知识缔结的合约	62
第一节 传统语文教材的知识架构 / 62	
第二节 现代语文的标志:结构性知识的出场 / 64	
第三节 语文新课程标准:建构主义的立场 / 83	

第二篇 课程观与语文课程

第一章 现代课程观的陷阱	107
第一节 现代课程观的历史原像 / 107	
第二节 现代课程观的认识论批判 / 109	
第三节 语文课程观的逻辑确证 / 114	
第二章 功能、动态和关系:佐藤学的课程领域	117
第一节 多尔后现代课程观的天际线 / 117	
第二节 功能、动态和关系的领域 / 123	
第三节 佐藤学的“学习共同体” / 128	
第三章 语文课程:达成学习目标的媒介	130
第一节 语文课程:绣球、花粉与媒介 / 130	

第二节	媒介课程:教学双方发生意义关联的中介	/ 134
第三节	媒介课程的教学原则	/ 140
第四章	异域语文课程评介	150
第一节	芬兰母语课程地位与核心内容	/ 150
第二节	美国高中英语课程的实施与评介	/ 161

第三篇 教学立场与课堂实践

第一章	语文教学的特点	173
第一节	基础性	/ 173
第二节	整体性	/ 184
第三节	实践性	/ 194
第二章	语文教学的价值取向	204
第一节	认知、体验与探究	/ 204
第二节	文本、社会与读者	/ 220
第三章	文本类群教学	237
第一节	文类、文体与文本类群的关系	/ 237
第二节	实用类、论述类与文学类	/ 243
第三节	诗歌与散文类群	/ 253
第四节	小说与戏剧类群	/ 278
第四章	教学实录与评析	287
第一节	《江城子·乙卯正月二十日夜记梦》教学实录及评析	/ 287
第二节	《我与地坛》教学实录及评析	/ 299
第三节	《雷雨》教学实录及评析	/ 311
第四节	《始得西山宴游记》教学实录及评析	/ 322
第五节	《我走在布满雏菊的天上》(外一首)教学实录及评析	/ 333
第六节	《那树》教学实录及评析	/ 344
第七节	散文写作教学实录及评析	/ 355
第八节	小诗创作教学实录及评析	/ 364



第一篇 知识观与语文知识

第一章 知识观:流变的历史

回溯古今哲学家的知识观,与其漫长的流变的历史相遇,以求回答语文知识教育的困惑。语文知识从哪里来?其理论依据又在哪里?如果必须改变我们的语文知识观与语文知识体系,那么应当以怎样的语文知识观来重构知识体系呢?这些问题一直随着知识观的流变侵扰着语文知识教育。

今天,我们认识宇宙、面对世界的态度发生了根本变化,从一种基于相互独立的物质组成的客观世界的宇宙论,包括因此形成的世界观,转向另一种基于“场”的运动构成的物理世界,即在一个场里,所有物质都“复杂并相互依存”的动态过程的宇宙论和世界观。这种观念蔓延至语文认识,使语文教学观念与范式发生转变。语文知识、课程与教学不再由一个主体主导,而是由经验、主体之间的复杂关系和相互依存的结果构成。

语文教育需要符合时代新思维的鲜明的知识立场。知识的立场即哲学的立场、态度与方法,这个立场不是必须这样不许那样,不是必须以工具性取代人文性,或者以人文性取代工具性,而是需要明确我们所持有的知识观会把我们带向哪里。语文的工具性与人文性之争本质上是认识论、知识观的对立。它们之间不存在是非对立,不过是知识立场不同、认识事物的方法的差异。我们不仅必须要知道自己在哪里,还必须知道对方的立场,而且还要知道第三、第四立场的存在。语文课程的复杂性决定了语文教学不可能是“唯知识”“中心主义”的,也不可能是“去知识”、反本质的,而应是多方之间的平衡,否则,单向度的教学会把我们带向极端。

真理之间是有悖论的。一种知识观往往是另一种知识观的绞索,一个知识框架会成为另一个知识框架的陷阱。现代教育之父、教育科学的奠基者赫尔巴特主张“教师中心说”,他重视教育科学化、知识传授的系统性,追求教学的精致与效率;而以杜威为代表的主张“儿童

中心说”的教育家们则走向另一边,他们重视生活,认为“教育即生活,不是生活的预备”,学校教育只是社会生活的一种形式,学校不仅仅是传授知识、学习学科专业、养成良好习惯的地方,更应该是适合儿童生长的更加理想的环境。后现代教育思想受福柯、德里达、罗兰·巴尔特、马尔库塞等人掀起的后现代哲学思潮的影响,重新审视始终不变的教育观念和教育模式,颠覆教师的中心地位,取消对教育信息资源的限制和控制,破坏了逻辑中心主义以及叙述的规则,以人为本,把知识、生活、生命的高度融合与深刻共鸣作为教育的重要使命。毫无疑问,这是一种理想教育的最高境界。

一切知识观都能从语文教育中找到植根的土壤,并改变着语文教育,同时也放逐了真理的另一面。因此,我们应当明确的是在场的教育理念、知识观、教育方法是什么,它从哪里来,会把我们带到哪里去。如果我们不知道自己在哪里,从哪里来,以现在的知识立场会走向哪里,就无法从根本上认清语文知识与教学的问题,以致主观意愿与教学的实体意义南辕北辙。我们从哲学谈起,目的是要从本源上认识语文,寻找语文知识的本源。

第一节 从泰勒斯到马克思

人文学科知识与哲学密切相关。哲学是什么?哲学是爱智慧的学问,是关于什么是真理、真理在哪里、如何拥有真理的学问。西方哲学在探求真理、追寻知识的路途中,一直摆荡在上帝与人世、灵魂与肉体、精神与物质、理念与经验、主体与客体、科学与人文、理性与感性、理论与实践等二元之间。哲学在二元论中流变,直到今天我们也很难彻底摆脱。然而哲学家们从未放弃寻找新的认识世界的路径,现代和后现代哲学家把我们带到语言世界,以语言规则构建思维方法,又以虚无与延异来解构它。

哲学知识的探讨源于古希腊。有一个故事相传了大约 2500 年:古希腊米利都学派的鼻祖泰勒斯仰望天空,观察星象,一脚踏空,掉

进坑里。有人讽刺他“只看天上,却看不见脚下”,这句话已经成为俗人贴在哲学家身上的符号。两千年后,德国大哲学家黑格尔听到这个故事后,说了一句话:“只有那些永远躺在坑里从不仰望天空的人,才不会掉进坑里。”一个民族不关注哲学,就好比一座金碧辉煌的庙宇没有一尊圣像一样。对于一个民族来说,有了那些关注天空的人,才有希望。如果一个民族只是关心眼下、脚下的事情,这个民族是没有未来的。

米利都学派的哲人仰望星空,对人类的一切本源问题充满探索精神,他们在宗教神话之外,凭观察和思考探讨世界万物的本源及其运动发展的规律。人类的智慧与人类的生命一样,都来源于水。泰勒斯把水看作他生命中最重要的东西,认为“万物都是由水构成的”;中国的孔子则感喟“逝者如斯夫,不舍昼夜”。无论是西方的泰勒斯还是东方的孔子,他们都从水中寻找自己,认识生命的意义。米利都学派另外一位更有趣的哲学家阿拉克西曼德,对科学充满了好奇心,他的创造总是科学的和理性主义的。他对万物的认识是独特的:

万物所由之而生的东西,万物消灭后复归于它,这是命运规定了的,因为万物按照时间的秩序,为它们彼此间的不正义而互相补偿。^[1]

万物相生相克,相互制约之中存在着平衡,不能逾越永恒固定的界限,这成为古希腊人的信仰。“万物所由之而生的东西,万物消灭后复归于它,这是命运规定了的”,用这种理性思维来注解中国人的情怀,则是感性的。落叶归根,游子回故乡,“厦门街的雨巷走了二十 years 与记忆等长,一座无瓦的公寓在巷底等他,一盏灯在楼上的雨窗子里,等他回去”(余光中《听听那冷雨》);“质本洁来还洁去”,从哪里来回到哪里去的情结,那是对根与本的牵挂。这些感性情怀是阿拉克西曼德思想的另一种言语形式,言语形式的不同,其实就是认识论的不同。如果说,泰勒斯个人给予了哲学仰望星空的精神气质,那么,米利都学派则拉开了古希腊哲学乃至整个西方哲学史理性思维的序幕。

1. 柏拉图:知识是天赋观念。

柏拉图认为人的意识先天就有判断事物的能力,“美”“公正”“虔诚”“大于”“小于”,这一切知识人类在出生以前就已经获得了。知识

[1] 罗素.西方哲学史(上)[M].何兆武,李约瑟,译.北京:商务印书馆,1963:52.

不是后天从经验中获得的,也不是从灵魂中自发产生的,而是灵魂里固有的。它处于一种无意识状态,在后天经验的触动、提示或唤醒下便可以回忆起来。柏拉图未能以遗传基因的科学理论说明知识的来源,他的“回忆说”与现代的认识也不一样。“回忆”也是现代教育的核心概念,但是其路径、方法和所含的内容与柏拉图的“回忆说”大相径庭。在布鲁姆的教育目标分类中,“回忆”指的是经验,是从长时记忆中提取有关信息,这些信息已经具有相对固定的意义结构。现代教育所谓回忆,是再忆,“唤醒”的是曾经所学的、所经历的;而柏拉图的回忆所唤醒的是天赋情怀。

柏拉图认为理念世界就是一个知识的世界。获取知识的青睐,知觉到知识,全在于心灵,人们似乎只有一条路可以选择——理性思考。感觉世界是不可靠的,构成人的尊严的是理智世界。“当一个人企图靠辩证法通过推理而不管感官的知觉,以求达到每一事物的本质,并且一直坚持到靠思想本身理解到善者的本质时,他就达到了可理知事物的顶峰了,正如我们比喻中的那个人达到可见世界的顶峰一样。”^[1]

2. 亚里士多德:知识的规定性由理性思考赋予。

亚里士多德认为理性思考可以达到对知识的彻底认知。由此推断,在没有实现内心观照之前,知识和人是对立的,它们分属于界限明确的不同场域。“教师的职责,只能帮助学生自己重新发现早已存在的观念,或回忆遗忘但未曾消失(也绝不消失)的记忆”^[2]。知识的世界不是一般的客观世界,这个客观世界是自在的,它好像给出了一个世界,但这个世界是需要继续解释的,它的规定性是由人的理性思考赋予的。

在亚里士多德时代,哲人逐渐明晰各种领域的知识概念架构,开始探讨“实在”“存有”“实体”等形而上学的核心概念。亚里士多德认为直接的经验世界也是很重要的,因为理念不仅仅是某种抽象的形式,它与感官的具体个别的实体是分不开的。知识无法天赐,它联系

[1] 柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986:298.

[2] 林逢祺,洪仁进.教师不可不知的哲学[M].上海:华东师范大学出版社,2009:13.

着经验世界,联系经验世界的实践和学习是拥有知识的实然途径,“获取知识是一个由表及里、由低级向高级、由具体知识向抽象思辨知识发展的渐进过程”^[1]。

亚里士多德将人类的知识分为三类:

第一类为理性。这一类知识的译法各有不同,有的译为“纯粹理性”,有的译为“理论哲学”“技艺实践”。理性,大致指几何代数、逻辑之类可以进行精密研究的学科。理性以自然科学为典型,其主要特点是分析理性。它探求自然规律,寻求普适的、不变的、放之四海皆准的真理性知识。这类知识是我们讲得最多,也是最认可、最能把握、最可以信任的知识。

第二类为技艺。技艺以工具理性为主要特征,重在行动而不在思考,所以这类知识是实用的、受环境影响而变化的。比如工匠、牙科医生,他们利用自己过去的经验知识从事相关工作。这类知识不只是概念,更多的是行为。拥有这类知识的人知道该做什么、怎么做,但是未必知道为什么这样做。

第三类为实践智慧,有的译为“实践知识”。这个概念最容易与其他概念混淆,人们常常把它等同于“活动”“工作”。实践智慧的主要特征是价值理性。实践智慧与技艺有相同之处,都是实际的行动取向的知识,不提供解释法则,如一部作品写出来就写出来了,至于如何写出来、用什么方法就不在考虑范围之内了。但是实践智慧与技艺也不同,它是以“实践的价值理性”作为行动的基础,而不是以“事物产品”作为基础。实践智慧能帮助我们更好地理解我们正在做的事情、为什么要这样做,以及我们是否应该这样做。

古希腊之后,西欧经历了漫长黑暗的中世纪,这个时期哲学和科学沦为基督教神学的婢女或工具,神与人、天国与世俗、信仰与理性的关系问题成为中世纪哲学探讨的主要问题。阿奎那——被认为是最伟大的经院哲学家——说:“我的目的是要阐明天主教信仰所宣扬的真理。”然而他以自然的理性来阐明上帝的真理,认为上帝“是由感

[1] 亚里士多德.诗学[M].陈中梅,译.北京:商务印书馆,1996:238.

觉所产生的经验而为我们所知”^[1]。阿奎那革新了奥古斯丁的神学认识论,又扬弃了古希腊的知识观。他认为,“一切特定目的都从属于宇宙的目的,因而智慧本身是与宇宙的目的相关的。宇宙的目的是知性的善,亦即真理。在这种意义下寻求智慧便是最完善、最崇高、最有益处和最为愉快的事业”^{[1]551}。在《〈后分析篇〉评注》中,阿奎那提出了知识的确定性,“对某事物拥有知识,即是对该事物的事实有完全与确定的认识”^[2]。知识只有被明晰地阐释,才算是科学的认知,以至臻于真理。从这种遵从自明的逻辑规则、走向确定性真理的主张里,可以看出阿奎那明确的知识辩护立场。

文艺复兴之后的17世纪,欧陆理性主义哲学家以其聪慧、睿智与勇气,把“上帝”从人的生命体中剥离出来,高高地悬置起来。上帝、灵魂与物质世界成为互相独立的体系,它们各顾各的,谁也控制不了谁。以笛卡尔为代表的欧陆哲学家重新扬起理性主义大纛,通过理性思维来认识世界,奠定了现代科学的基础。然而他们极其轻视经验,以致沿着抽象的理论之路越走越远,陷入了深深的生存危机。伴随着科学实证主义兴起,哲学渐渐进入黄昏,只剩下逻辑辩证法。从此,一切都不在哲学里,一切与哲学无关,科学才是认识世界的有力工具。哲学被放逐,开始四海漂流。

欧陆理性主义哲学家们面临两重拷问。一是“上帝”“神”“天赋”的拷问:你的信仰置于何处?一是来自内心,即你如何面对心灵、生命的感受。他们不敢违背信仰,依然相信“上帝”“神”“天赋”,认为知识本质上源于“上帝”“神”,观点乃天赋的,但是必须通过理性思维才能获得。这在本质上正是把信仰供奉起来,为理性主义开路。至于感受、体验之类,一向不在西方主流哲学家的眼里,他们轻易放逐了与“心”有关的感觉、感知、经验等东西。事实上,理性思维、客观世界对人来说都必须经过内心才得以存在。欧陆理性主义哲学家把客观世界归

[1] 罗素.西方哲学史(上)[M].何兆武,李约瑟,译.北京:商务印书馆,1963: 552.

[2] St.Thomas Aquinas.Commentary on the Posterior Analytics [M], translated by F. R. Larcher. New York: MAGI BOOKS INC.,1970.

属于上帝,以理性作为通往上帝、获取真理之路,绕开了内心,自然无法从根本上完整地解释知识的来源问题。这种缺漏受到了经验主义哲学思想的严峻挑战。经验主义哲学家休谟认为:“一切盖然的推理无非是感觉作用的一种。不独在诗和音乐中我们必须遵循自己的趣味和感情,在哲学里也一样。我如果确信一个什么原理,那不过是一个观念,比较强地印在我的心上。我如果认为这套议论比那套议论可取,这只是我由个人对于这套议论的感染力优越所持的感情做出决定而已。”^[1]理性与感觉两者谁也离不开谁,不管如何放逐对方,对方都会重新回来,放逐的越彻底,越感受到失落,对方返回也就越迅速。客观世界和内心世界两者是同时存在的,缺了一方,另一方就会残缺而站立不住。经验主义哲学思想对准理性主义留下的缺口,大力抨击,加速了欧陆理性精神大厦的崩塌。

经验主义哲学观在西方主流哲学潮流中似乎没有站稳脚跟,它宁愿散落天涯,以碎片的方式表达感觉到的一切,也不愿建一座大厦。它怀疑归纳和因果关系,主张以感知的方式判断任何事物,决断任何问题。浪漫主义之父卢梭深受洛克、休谟的经验主义哲学思想的影响,他“是从人的情感来推断人类范围以外的事实这派思想体系的创始者”(罗素)。他的经验主义教育论著《爱弥儿》对中国的教育影响深远,但也许由于受传统经验限制,基础教育者很少把这部论著放到哲学认识论的立场上去认识。

卢梭认为知识来自原初经验,而原初经验来自感官对自然的感受。夜晚走路,觉得月亮跟着走,你停下了,觉得月亮也停下了。你的感觉是真的,你说,“月亮不知羞,悄悄跟在后面走”。你说得对,说得很好、很有情趣,因为你说出了你内心真实而有趣的感觉。如果有人告诉你,月亮是不会跟着人走的,是因为相对运动让你产生了错觉。这样说也是对的,因为他科学正确地解释了客观现象的本真。但是如果你以客观事实来辩解,认为自己是正确的,那你就真的错了,因为你离开感觉,换了一种方法,以事实推理的方法判断客观事物的真实性,而

[1] 罗素.西方哲学史(上)[M].何兆武,李约瑟,译.北京:商务印书馆,1963:

且出现了逻辑错误。为了避免发生类似错误,卢梭有过如下建议:

学习正确地判断的最好方法是这样的:它要尽量使我们的感觉过程趋于简单,而且能够使我们不经过感觉也不至于判断错误。由此可见,虽然我们老早都能以这种感官的印象和另一种感官的印象互相验证,但还须学会使每一种感官不需要另一种感官的帮助而自行验证它所获得的印象,这样,每一种感觉对我们来说就能变成一个观念,而这个观念和实际的情况往往是符合的。^[1]

卢梭认为感觉“能变成一个观念”,如此,便填平了从感觉到判断的鸿沟,他把感觉直接当作一种判断事物、获得知识的方法,认为:“意识到一种感觉,就是一个命题,一个判断。所以,只要我们把一种感觉和另一种感觉加以比较,我们就是在进行推理了。判断的艺术和推理的艺术完全是一回事。”^{[1]281}

受经验主义哲学思想的影响,卢梭所谓的感觉是源自自然的,是可以回到自然中,从自然中得到印证的,这样一来,经验便成为了知识的证据。

从经验中获得的东西与逻辑推论的结果也许会相同,但是在思维上从感觉到概念形式的推理,它们之间是有距离的,如果抹去它们之间的距离,走向非理性的极端,那么理性判断与轻信盲从就没有了区别。从允许感情去决断理智存疑不决的问题,到放任感情去决断所有理智才能解决的问题,那么离疯狂也就不远了。洛克也有这种担心,他借一个假想批评者的口,冷静地议论:“假若认识在于观念之间的相符,那么狂热者和理智清醒的人就处在同一个等位上了。”^[2]当人们冷静下来,开始怀疑经验主义时,就会出现洛克妥帖的回答是很理性的。

3. 笛卡尔:我思故我在。

笛卡尔也认为所有的观念都是天赋的,但是他并不像柏拉图那样解释认识的来源问题,“而是为演绎推理提供逻辑前提,为具有普

[1] 卢梭:《爱弥儿》[M],李平沅,译,北京:商务印书馆,1996:279.

[2] 罗素:《西方哲学史(下)》[M],何兆武,李约瑟,译,北京:商务印书馆,1963:244.