

## 從「洞穴之喻」論哲學教育的兩種對比 以海德格的詮釋為中心

賀瑞麟\*

### 摘要

在《論柏拉圖的真理學說》中，海德格透過對於「洞穴之喻」的分析來說明：這個比喻表面上講的雖然是「教育」，實際的關鍵卻是在「真理的本質」問題上。他指出柏拉圖對「真理的本質」的看法具有一種二義性，直接反映在其「教育觀」上。這個二義性是「真理作為無蔽」和「真理作為正確性」之間的二義，而後者更具決定性的優勢，從柏拉圖到尼采，這種真理觀佔據著西方哲學的主流。

本文擬透過海德格對「洞穴之喻」的詮釋來討論哲學教育的兩種對比及其相關問題。

此處所謂「兩種對比」，首先指的是相應於海德格所謂「真理作為無蔽者」與「真理作為正確性」兩種真理觀所實施的不同哲學教育方式之對比；其次的第二種對比涉及哲學教育成果的圓滿與否的問題，因此第二種對比是哲學教育中的兩個重要環節——哲學學習與哲學教學——之間的問題。當然在這個對比內也涉及了不同的哲學教育方法之間的問題。

首先就第一種對比而言：這兩種教育方式預設了兩種不同的真理觀。不同的真理觀就會決定不同的智慧定義，因而會決定不同的哲學教育。如果真理被思考為「正確性」，那麼哲學教育的任務就是要培養一種「正確的思考」；而如果真理被思考為「無蔽狀態」，那麼哲學教育的目的就是，從「蔽」中回到「無蔽」，亦即「解蔽」。

其次就第二種對比來說：哲學不論是作為無蔽狀態或正確性，受教者都有「適應性」的問題；這就涉及哲學教育能否圓滿地實現的問題；也涉及學生的哲學學習，和教師的哲學教學的問題。就這點而言，可以和中國佛教哲學的「教相判釋」來對比討論。然限於學力，我將只以「法華七喻」中的「火宅三車」和「長者窮子」作為對比，來討論哲學教育中的重要問題。就某種意義來說，在這個部分，本文是以海德格的思想之洞見來對比「洞穴之喻」和「法華七喻」兩組比喻，討論其中有關的哲學教育問題。

關鍵字：洞穴之喻、海德格、哲學教育、柏拉圖、法華七喻

【收稿】2004/05/01；【接受刊登】2004/7/1

---

\* 國立屏東師範學院社教系副教授

# 從「洞穴之喻」論哲學教育的兩種對比

## 以海德格的詮釋為中心\*

賀瑞麟

### 壹、前言

在《論柏拉圖的真理學說》(*Platons Lehre von der Wahrheit*)<sup>1</sup>中，海德格透過對於「洞穴之喻」的分析來說明：這個比喻表面上講的雖然是「教育」，但真正的關鍵卻是在「真理的本質」問題上。他指出柏拉圖對「真理的本質」的看法具有一種二義性，直接反映在其「教育觀」上。這個二義性是「真理作為無蔽」和「真理作為正確性」之間的二義，而後者更具決定性的優勢，從柏拉圖到尼采，這種真理觀佔據著西方哲學的主流。

本文擬透過海德格對「洞穴之喻」<sup>2</sup>之這個詮釋來討論哲學教育的兩種對比及其中相關的問題。

此處所謂「兩種對比」，首先指的是相應於海德格所謂「真理作

---

\* 本文原發表在「第四屆比較哲學研討會」(南華大學哲學所主辦，2003 年 5 月)，經修改後重新發表。本文之修改要特別感謝尤惠貞和李燕蕙兩位教授，分別在法華經和海德格哲學面提供給我的寶貴意見。亦非常感謝兩位匿名的審查委員所給予的寶貴意見，其中關於譯名修正的建議，本文全部接受，已在相關的註解加以修正或補充；而其他建議，則在作者能力許可的範圍內盡可能的加以修正或補充。

<sup>1</sup> 收錄於 Martin Heidegger, *Wegmarken*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976. 頁 203-238。中譯本見，孫周興譯，《路標》，北京：商務，2000 年。關於「Martin Heidegger」一名，兩岸譯名略有不同，大陸學界通常將譯作「海德格爾」，而台灣學界慣譯為「海德格」，本文採用台灣譯名。

<sup>2</sup> 關於這個比喻，有「洞穴比喻」、「洞穴神話」、「洞穴寓言」等種種不同的名稱，本文稱之為「洞穴之喻」。

為無蔽者」與「真理作為正確性」兩種不同的真理觀所實施的兩種不同哲學教育方式之對比；其次的第二種對比涉及到哲學教育成果的圓滿與否的問題，因此第二種對比是就哲學教育中的兩個重要環節——哲學學習與哲學教學——之間的問題。當然在這個對比內也涉及了不同的哲學教育方法之間的問題。

首先就第一種對比而言（這涉及到哲學教育與真理觀之間的關聯）：這兩種教育方式預設了兩種不同的真理觀。如果「哲學」指的是「愛智」或追求智慧，而如果智慧是對真理的洞見或覺悟的話，那麼哲學教育就是「對真理之洞見或覺悟」的陶成過程。因此，不同的真理觀就會決定不同的智慧定義，因而會決定不同的哲學教育。如果真理被思考為「正確性」，那麼哲學教育的任務就是要培養一種「正確的思考」（用海德格的講法就是「正確的觀看方式」）；如果真理被思考為「無蔽狀態」，那麼哲學教育的目的就是，從「蔽」中回到「無蔽」，亦即「解蔽」。

其次就第二種對比來說：哲學不論是作為無蔽狀態或正確性，受教者都有「適應性」的問題；這就涉及到哲學教育能否圓滿地實現的問題。這同時牽涉到學生的哲學學習，和教師的哲學教學（特別是教學方式）的問題。就這點而言，可以和中國佛教哲學的「教相判釋」（特別是「圓教」方面）來對比討論。然而限於學力的問題，我將只以《妙華蓮華經》的「法華七喻」（以「火宅三車」和「長者窮子」為主）作為對比，來討論哲學教育中的其他重要問題。就某種意義來說，在這個部分，本文是以海德格的思想之洞見來對比「洞穴之喻」和「法華七喻」兩組比喻，討論其中有關的哲學教育問題。

本文進行的方式如下：

首先呈現柏氏的「洞穴之喻」，其次呈現海德格的詮釋，之後再

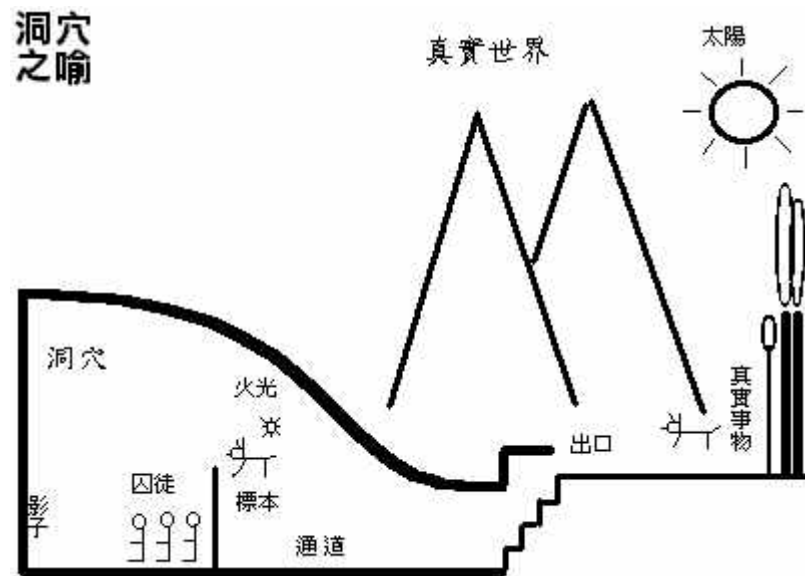
透過海德格詮釋的啟發來進一步透兩種對比來談論哲學教育的相關問題。

## 貳、柏拉圖的「洞穴之喻」與海德格的詮釋

在《理想國》第七卷一開頭的部分(514-517 左右)，柏拉圖透過蘇格拉底與葛樂康的對話，說明並略加解釋(一而海德格的詮釋的前半部是順著柏拉圖自己的詮釋進行的，後半部才提出了海德格自己的「批判」一)這個比喻。

### 一、柏拉圖《理想國》中「洞穴之喻」的全文

圖一：



由於這個故事並不長，因此全文引用如下(以下「蘇」代表蘇格拉底，「葛」代表葛樂康<sup>3</sup>)：

蘇：那麼，我們不妨打個比喻，看看我們的天性，受教育和欠教育到什麼程度。瞧啊，人類在地底的洞穴裏，洞口開向外面的光，照到洞穴的後壁。這些人自幼年就住在這裏。他們的腿上脖子裏都用鐵鍊鎖著，所以他們一動也不動，祇能兩眼向壁，連轉頭都辦不到。他們的後面上方，在相當距離之外，燒著一堆火。火與這群囚徒之間，有一段高起的路，沿著路的上邊，你可以看到一堵短牆，就像玩傀儡戲的人所用的屏幕——他們是在那上頭弄傀儡的。

葛：算我看到了吧。

蘇：你有沒有看到，很多人在牆旁邊走，扛著各式各樣的傢俱，雕像和動物的像，木頭的、石頭的，其他等等的，都露出牆頭之上？那些人有的講話，有的閉口無言。

葛：你擺給我看的畫面很奇特，那些囚犯也特殊的很。

蘇：跟我們一樣的特殊嗎？這些囚犯祇能看到火光投射到洞穴後壁的自家的影子，或是同伴的影子吧？

葛：不錯。他們既然不能轉頭，除了自家的影子，還能看到甚麼呢？

蘇：那些外面扛著經過的東西，他們也祇能看到影子吧？

葛：是的。

蘇：他們如果能交談，會不會以為他們說的那些東西，就是真正

---

<sup>3</sup> 這整段譯文出自，柏拉圖著，侯健譯，《理想國》，514a-517a，頁 322-327，台北：聯經，1980。

在他們臉前的東西？

葛：是啊。

蘇：我們再進一步假定，這所監獄有迴聲，而且是從另一邊傳過來的，他們會不會在路人說話的時候，一定認為聲音來自行過的影子？

葛：毫無問題。

蘇：對他們來說，真理真相就祇能是那些的影子的形像嘍？

葛：當然啦。

蘇：你再看一下，假使囚犯們得以獲釋，他們的錯誤得以揭穿，下一步會自然而然的出現甚麼情況。起初，當他們中間有一位得釋，並且被迫突然站起來，轉過頭去，朝光亮處走，朝光亮處看，他就會感到劇烈的痛苦。耀目的光使他難過，讓他看不見先前他祇見其影子的實體。其次，你揣想有人對他說，他從前所見的，都是幻像，而現在呢，當他的眼接近了絕對的本質，他的眼睛朝向了更真實的存在的時候，他的視野就更清楚了——他會怎麼樣回答呢？你還可以再一步揣想，那位教導他的人，正指著那些走過的物體，要他說出它們的名字來——他會不會十分迷惑？他會不會幻想著，它以前看到的那些影子，比這些現在指給他看的東西，更為真實？

葛：真實得多嘛。

蘇：如果逼他對著光亮直視，他還能不兩眼疼痛，使他一定別過臉去，看他所能看的，而且認為這些其實比別人指給他看的東西，更為真實？

葛：不錯。

蘇：你再來設想一次：他滿心不情願地，被拖上一道陡峭、崎嶇的斜坡，受迫站在太陽底下，他還能不痛苦，又生氣嗎？他走近光亮的時候，兩眼暈眩，一點也看不到此刻所謂的真實。

葛：乍一上來是絕對辦不到的。

蘇：他需要逐漸習慣上面世界裏的景物。起初，他看影子最清楚，其次是人和其它物體在水裏的返影，然後纔是這些的本身。這時候，他就會凝看月光、星星，和整個燦爛的天空。而他在晚上天空、星辰，還是比在白天看太陽或太陽光清楚得多吧？

葛：那還用說！

蘇：最後的最後，他纔能看太陽，不僅是太陽在水裏的返影，不是在其它地方，而是在太陽應該在的地方。他要打量太陽的實況。

葛：當然嘍。

蘇：然後，他就會主張，促成四季、年年的，作為可見世界裏萬物的保障的，乃至在某種方式，促成他跟他的同伴，慣於看到的東西的，都是太陽。

葛：他顯然會先看到太陽，然後就它推理一番。

蘇：假如他們慣於頒獎給那些最快觀察到行過的影子，說出來那個在先，那個在後，那些並駕其驅，並由而最擅於對未來下結論的人，你想，此刻的這個人，會稀罕這類榮譽，或嫉妒擁有這類榮譽的人嗎？他會不會跟著荷馬說：寧為窮主的窮僕來忍受一切困苦，也不要跟那些人一樣地想，一樣地活？

葛:是的,我想他寧願忍受一切困苦,也不要保守那些錯誤的觀念,和以那種可憐的方式過活。

蘇:再設想一下,這個人,忽然離開了陽光,回到他當初的地位,他的眼裏,豈不要是一片黑暗?

葛:可不是麼。

蘇:假使他們舉辦競賽,他非跟那些從來不曾出過洞穴的囚徒,競賽測量影子不可,當他的視力仍然微弱,他的眼光還沒有能夠確定——這可能需要相當時間——的時候,他那麼付德行,豈不頗為可笑?別人一定會說他,他上去了一趟,再下來就沒有了眼睛;最好再不要想著上去;假如再有人來,打算放出另一個人,把他領到上頭去——哼,他們祇要能逮到這個人,非處死他不可。

葛:毫無問題。

這個比喻本來就不難理解,何況柏拉圖還親自解釋<sup>4</sup>。關於柏拉圖自己的詮釋,我們不擬多談,因為在下文談到海德格的詮釋時,會一併談到柏拉圖的詮釋。基本上,海德格的詮釋是順著柏拉圖自己的詮釋進行的——雖然他透過他特有的哲學語言來重譯並陳述這個比喻。透過海德格的詮釋及其中的洞見,可以幫助我們進一步理解這個比喻中柏拉圖自己詮釋所未曾道出的東西。<sup>5</sup>

<sup>4</sup> 有關柏拉圖自己的說明請見《理想國》,517b-519b,頁327-330。

<sup>5</sup> 陳榮華先生認為:「海德格現在的工作是發掘柏拉圖哲學中那尚未說出來的基礎。只有在這基礎上才有柏拉圖明確說出來的各種主張。因此,我們不能以柏拉圖已明確說出來的主張,來反駁海德格的詮釋。」,見其《海德格哲學:思考與存有》,頁222-223,台北:輔仁大學出版社,1992。當然,這裡並不是說柏拉圖的原意就不重要。只不過海德格對柏拉圖(甚至對亞斯多德以降直到尼采之真理觀)的詮釋是是否客觀,必須另待專文處理(我個人認為海德格將前哲的真理觀一概評為「真理=正確性」的看法是值得



## 二、海德格對「洞穴之喻」的詮釋

《柏拉圖的真理學說》即是在闡釋這個有名的「洞穴之喻」。依海德格，柏拉圖的「洞穴之喻」不僅清楚地反映了柏拉圖的學說，也透露了柏拉圖真理觀所隱含的二義性。其中之一就是真理作為「無蔽狀態」，其中之二就是「真理作為正確性」。

海德格詮釋這篇比喻的目的基本上是要說：從表面上看來這篇探討的是「教育」，實際上更核心的問題是「真理」問題。

首先，在這個比喻中，所謂的「洞穴之內」，是在象徵「那個(日常)對東張西望的目光顯示出的居留區域」，用我們的話來說則是「現實世界」。洞穴內的事物則象徵「存在者」，即「現實事物」；洞穴的拱頂象徵現實世界天空的拱頂<sup>6</sup>。洞穴中的火光則象徵現實世界的太陽。「在這個洞穴式的地下室中，人們感到自己『在世界上』、『在家中』並且在這裡找到了依靠」<sup>7</sup>。

其次，「洞穴之外」的事物所比喻的，依海德格的說法，就是「構成存在者真正存在的東西」，即「外觀」(Aussehen)<sup>8</sup>或「理念」(通譯做「相」、「理型」)。簡言之，洞穴外的世界象徵的是「理念界」；而太陽在這個比喻中則被看做「那使一切理念變得可見的東西」，即「理念的理念」。

就這洞穴內外這兩層世界的關係來說，洞穴中的事物(—即現實

---

進一步討論的)，此處本文只能在局限在相關的脈絡裡略為討論。

<sup>6</sup> 各位可以想像一下《楚門的世界》(The Truman Show, 1998)裡的狀況，其中楚門所住的海景鎮就是一個超級的大「洞穴」。

<sup>7</sup> 《柏拉圖的真理學說》，214; 246。以下，凡本書引文，頁碼直接附於引文之後，不另加註；第一個頁碼為德文本頁碼，而第二個頁碼為中文本頁碼。

<sup>8</sup> 在這裡，海德格批評了把「*ἡ του αγαθου ιδεα*」這個詞譯為「善的理念」(die Ideen des Guten)，認為「這種譯法是十足的誤解」，同上書，215; 248。

世界的事物——只是洞穴外事物(——理念世界——)之投影而已。而壁上的影子更只是投影的投影而已。

剛剛所說的只是兩個世界之間的相合，但這還沒有窮盡這個比喻的內容。更重要的是：過程。在這個比喻中，有兩個過程：從黑暗向日光、從日光向黑暗的過渡。而在這兩種過渡中，眼睛就被弄迷亂了。

而且無論肉眼首先必須如何緩慢而持續地改變習慣，對光亮或是對黑暗，心靈都必須以忍耐的態度、以合乎實際的步驟，去適應它所遭受的存在者領域。但這樣一種適應卻要求心靈整體首先在其追求的整體方向中掉頭過來，儘管只有當整個身體事先已經取得了相應的立足點時，眼睛才能夠恰當地向各處看。

可是，為什麼這種對當下區域的適應必定是持續而緩慢的呢？因為這種倒轉關涉到人之存在，因而是在人之存在的本質的根基中完成的。這就意味著：應通過一種倒轉而產生的決定性的態度，必然從某種已然包含著人之本質的關聯而展開為一種固定的行為。人之本質對他當下分得的領域的這種習慣改變和適應，乃是柏拉圖所謂的 *παιδεία* 的本質。」(216; 249)

這兩個過程在哲學教育具有相當重要的意義。第一個過程反映了自我超越和哲學學習的過程，第二個過程則反映了重返人世和哲學教學的過程。相關的問題，我們要等到下文才能詳談<sup>9</sup>，這裡只能先略述一下海德格的分析。

---

<sup>9</sup> 當然，這也可以類比佛教中出世和入世的過渡。詳見下文談論「法華七喻」的部分。

何謂「παιδεία」[教育]，它是一種從 απειδεία[無教育、未教育]到 παιδεία 的過渡，相當於德語的 Bildung(教化、陶成) (216; 249)。不過海德格認為此詞不可譯<sup>10</sup>。

講到這裡，海德格開始談到「教育」和「真理」的關係。如前所述，海德格認為，表面上這個比喻講的是「教育」，但是海德格要談的是隱含在這個比喻中對「真理的本質」的看法。他更要指出的是：柏拉圖的思想乃服從於其真理本質觀之轉變。真理的本質和教育的關聯就在於：「真理之本質及其轉變的方式才使得教育成為可能。」(218; 251)

當然他這裡所說的教育是通向「人道主義」的那種教育。而我們下文所要談的教育並不只限在這種教育上。

「無蔽」(Unverborgenheit)在希臘文中叫做 αληθεια。一直被譯為「真理」，而一直以來，這個詞被西方思想理解為「觀念與事物的一致」(218; 252)，換言之，被理解為「正確性」<sup>11</sup>。

以下海德格從「真理之本質」之轉變的角度重新詮釋「洞穴之喻」。上面[第一次的]解釋，可以看成一般的解釋、順著柏拉圖所明說出來的意思所做的解釋，現在的解釋才是深入的解釋、道出柏拉圖未曾言明的解釋。

依海德格，這樣的解釋才可以表明「洞穴之喻」「對真理之本質的論述以及這種論式的方式」。了解到這點，才可以知道「洞穴之喻」

<sup>10</sup> 海德格認為「Bildung」一詞的現代用法(即現在譯為「教育」的這種用法)是十九世紀以後的事(《柏拉圖的真理學說》，217; 250)。因此，《路標》的中譯者，特別將此詞及其希臘文的對應字「παιδεία」，譯為「造形」。但由於本文的主題是哲學教育，因此，本文依一般的用法，將「Bildung」和「παιδεία」譯成「教育」。然而在引文中為尊重原中譯者的用法，因此仍然使用「造形」但在加上「(教育)」二字。又，「απειδεία」一詞中譯者原譯為「非教育」，今改譯為「無教育」(或「未教育」)。

<sup>11</sup> 海德格，《論真理的本質》，收於前引書《路標》，179; 208。

的真正內容。才能回答「柏拉圖是從何處來規定無蔽狀態之本質的」這個問題(219; 252)。

何謂「無蔽者」？「無蔽者及其無蔽狀態一向指的是總是在人的居留區域裡公然在場的東西。但這個比喻敘述的是一個有關從一種居留向另一種居留的過渡的故事。」(219; 252)

現在，海德格認為這個故事分成四個段落，每個段落之不同乃是由於「無蔽者」之不同而不同。換言之，植基於他們所認知的真理的不同而不同。

第一段：受縛的人把上述器物的陰影當作無蔽的東西。

第二段：束縛解除，但仍在洞中。被釋放並不等於真正的自由，但是他們看到「比較無蔽」的東西。由於不習慣「火」，所看影子還是比看「火」為清楚。所以，無蔽者有了比較級，但對未能適應的人，認為比較無蔽的是陰影而不是火。海德格如是說：「因為就連這個擺脫束縛的人，也還在對『真實』的確定過程中錯誤地評價了自己，這是由於它缺乏評價的前提，也即沒有自由的緣故。誠然，束縛之解除帶來了一種解放。但被釋放出來，也還不是真正的自由。」(221; 254)<sup>12</sup>

第三段：真正的自由是在第三段獲得的。「這時擺脫了束縛的被解放者同被置於洞穴之外，即被置入自由域中。自由域，即被解放者現在已經置身於其中的那個自由域，並不指一種單純的廣闊的無限制者，而是指在共同被看見的太陽的光線中閃發出來的光亮的有所限制的聯繫。事物本身之所是的東西的景象，即 εἶδη(相、理念)，構成那種本質，在此本質的光芒中，任何存在者作為這個或那個存在自行顯示出來，而在這種自行顯示中，顯現者才變成無蔽的和可通達的。」

---

<sup>12</sup> 《論真理的本質》中強調了自由對於真理的本質關係：「作為正確性之內在可能性，行為的開放狀態植根於自由。真理的本質在於自由」，186; 214。

(頁 254)「現在所達到的無蔽者乃是最無者，即 τα αληθεστατα。...之所以叫做「最無蔽者」，乃是因為它首先在一切顯現中顯現出來，並且使顯現者變成可通達的了。」(221; 255)

之後海德格繼續談論「真理」、「解放」(自由)與「教育」之間的關係。

但是，如果說在洞穴內部，要把目光從陰影移往火光以及在火光中顯示出來的事物就已經是困難的，甚至是辦不到的，那麼，要在洞穴外面的自由域中獲得自由，就更加需要至高的耐心和努力了。解脫了束縛，並不就能獲得解放，解放並不就是毫無約束，倒不如說，解放首先始於那種持續不斷的適應，即適應於把目光固定在那些它們的外觀中確定的事物的固定界限上。本真的解放乃是持續不斷專注於在其外觀中顯現出來、並且在這種顯現中存在最無蔽者。自由僅只做為如此這般形成的專注(Zuwendung)而存在。但這種專注也首先體現著作為一種倒轉之本質<sup>13</sup>。也就是說，只有在最無蔽者的領域中，也即在 αληθεστατον 領域中，並且根據這個最無蔽者，「造形」的本質之完成才能實現；最無蔽者就是最真實者，亦即本真的真理。「造形」之本質植根於「真理」之本質。(221;255-256)

第四段：以下論及「教育」與「無教育」，對哲學教育具有很大的意義。

「然而由於 παιδεια 之本質於『對整個心靈的引導』，所以它作為

---

<sup>13</sup> 「Zuwendung」這個字在德文中同時具有「轉向、朝向」的意思。

這樣一種倒轉始終是對 *απειθευσια* 的克服。 *παιδεια* 本身包含者與無造形狀態的根本性的逆向關聯。……因此之故，這個故事的敘述並不像人們所認為的那樣，結束於那種爬出洞穴的攀登所達到的最高階段的描寫。相反地，這個『比喻』也描寫了已經得到解放的人回到洞穴裡，回到還依然被束縛著的人們，讓他們離開他們的無蔽者，而去向最無蔽者。但是這個解放者卻已不再熟悉洞穴了。他落入了一種危險之中，就是不敵在那裡起作用的真理的優勢，亦即屈服於通常的『現實性』(作為唯一的「現實性」)要求。這個解放者就有可能被殺害，這種可能性在柏拉圖的『老師』蘇格拉底的命運中就已成了現實。」(222-223; 256)

這個解放者回到洞穴以及囚徒們對解放的抗拒構成了第四段。整個「比喻」到此也才結束。依海德格，此段雖然未提到「無蔽者」這個字眼。但是「按柏拉圖的『比喻』來看，最初無蔽者必定是從一個低級而頑冥不化的遮蔽中被爭奪到的，因此從洞穴到光天化日的自由域的移動過程，也就是一場生死攸關的鬥爭了。「奪出」或「剝奪」(Privation)<sup>14</sup>，即對無蔽者的爭奪，屬於真理的本質；對於這一點，『洞穴比喻』的第四個段落給出了一個獨特的暗示。正因為如此，它也就像這個「洞穴比喻」的前幾個段落一樣，論及了『無蔽』。」(223-224; 257-8)

關於這個比喻中主角可能的結局，最後在「蘇格拉底的命運中就已成了現實」這點，就作為真理之現實化的哲學教育來說，具有非常重要的意義。詳細的討論和之前的哲學教育一樣，要放在下一節才能一併處理。我們要先處理的是海德格的詮釋。

接下來海德格總論這個比喻。他是這樣「批判」柏拉圖的：

<sup>14</sup> 中文本譯作「私有化」，今改譯為「奪出」或「剝奪」。

儘管，「無蔽」可能在「洞穴比喻」中特別被經驗到了，在一些強調的段落中被道出了，但突入到優先地位上的，仍然不是無蔽狀態，而是真理的另一種本質。而這也就是說，就無蔽狀態也還要遵守某種等級(224; 258)。

這裡的意思是，作為無蔽狀態的真理，在「洞穴之喻」中並不是最優先的。真理的另一個本質(下文說的「正確性」)才是最優先。以下的幾段引文就是海德格嘗試指證柏拉圖的真理「學說」中所隱含的二義性—真理作為無蔽狀態及真理作為正確性，在指出二義性之後，他更進而指出真理作為正確性才是真正具有決定地位的。以下的數段引文很清楚地說明這點，於海德格對此點的論述幾乎是一氣呵成的，所以我們不厭其詳地引用如下：

這個「比喻」把太陽比作善的理念。善的理念的本質在哪裡呢？作為 *ιδεα*[相]，善乃是一個閃現者，作為這樣一個閃現者，它就是給出視界者，作為這樣一個給出視界者，它就是一個可見的、從而是可知的東西。而且「在可知的領域裡，善的理念乃是完成一切閃現的理念，因而也是最後才真正被看見的可見狀態，而且它是要花一番大力氣才能被看見的。」(226-227; 261)

無論是誰應該並且意願在一個由「理念」規定的世界裡行動，他者首先需要看見理念。而且說到底，這其中也包含著「造形」(教育)之本質，就是使人對本質之洞見的清晰的持久狀

態敞開，並且使人專注於此。而按柏拉圖自己的解說，「洞穴比喻」是要形象地說明「造形」(教育)之本質，因此之故，它也必定要敘述那種那為著看見最高理念而作的攀登。(229-230; 264-265)

那麼莫非洞穴比喻並沒有專門論述「無蔽」麼？當然沒有。但儘管如此，這個比喻依然包含著柏拉圖關於真理的「學說」。因為這個「比喻」是建立在未曾言明的「相」對「無蔽」的控制過程的基礎上的。這個比喻形象地說明柏拉圖就 *ἰδέα του αγαθου* 所道出的話：「由於它給予(自行顯示者)以無蔽狀態，並且同時給予那種(對無蔽者的)覺知，故它本身就是主宰」。「無蔽」受制於「相」。柏拉圖說，「相」乃是允諾出無蔽狀態的主宰，由此，他便我們指明了某種未曾道出的東西，這就是：從此以後，真理的本質並不作為無蔽之本質而從其本已的本質豐富性中展開出來，而是轉移到「相」之本質上了。真理之本質放棄了無蔽狀態的基本特徵。(230; 265)

如果任何對存有者的行為都取決於對 *ἰδέα*[相]*ἰδεῖν*[看]也即取決於對「外觀」的視見，那麼一切努力首先都必須集中到這樣一種看的可能性上。為此就需要正確的觀看。……從一種情況向另一種情況的過渡，也就是他的觀看變得更正確了。一切都取決於 *ορθότης*，即觀看的正確性。……因此，從「相」和「看」對於「無蔽」的優先地位中，就產了真理本質的一種變化。真理變成了正確性，變了覺知和陳述的正確性<sup>15</sup>。

<sup>15</sup> 關於「真理作為正確性」，《論真理的本質》有詳細的敘述，特別是頁 178-182;



(230-231; 266)

在真理本質的這種轉變中，同時也實現了真理之位置的一種變換。作為無蔽狀態，真理還是存在者本身的一個基本特徵。而作為「觀看」的正確性，真理就變成了人對存在者行為的稱號了。(231; 266)

海德格認為，柏拉圖的真理觀明顯地包含了「二義性」：「由於柏拉圖論述了和言說了『無蔽』，但同時又意指了『正確性』，並把後者設定為決定性的，而這一切都是同一條思路中，故我們的這種二義性殊為鮮明地顯示出來了。」(231; 266)

海德格接著指出：這個真理之本質規定的「二義性」也同樣在亞里斯多德的哲學中出現。而且就是在亞氏那裡，真理作為正確性的印記，對整個西方思想就成了決定性的了。(232; 267-268)

之後海氏舉多瑪斯、亞奎那、笛卡爾和尼采來證明他的說法。他認為當尼采說出「真理就是謬誤之方式」這個命題時，其實就「包含著對傳統的作為陳述(λογος)之正確性的真理本質之贊同。尼采的真理概念顯示出那種從存在者之無蔽狀態到觀看之正確性的真理轉變的最極端後果的最後的迴光返照。這種轉變本身實現於對作為「相」的存在者之存在(亦即希臘意義上的在場者之在場)的規定中。」(233; 269)

「真理不再做為無蔽狀態，不再是存在的基本特徵，相反，由於乞靈於理念，真理變成了正確性，此後就成為存在者之認識的稱號了。」(234; 269)

「從此，就有了一種對觀看和觀看態度之正確性意義上的真理的刻意追求。從此，在對存在者的所有基本態度中，對正當的理念觀看的贏獲就成了決定性的了。對「造形」的沉思與「無蔽」之本質的轉變，是共屬一體的，並且是在洞穴比喻所描述的那個從居留到居留的過渡的故事中發生的。」(234; 269-270)

之後，海德格說明「智慧 σοφία 愛智(φιλοσοφία 哲學) 形上學 神學 人道主義」的過程：由於柏拉圖使「真理作為無蔽者」受制於「理念」，結果思於就變成了「哲學」 φιλοσοφία，變成了一種對於「洞外事物」的「精通」(σοφία)—這種精通有別於對於洞穴事物的精通—這種精通是對洞穴事物的精通(τη εκεί σοφία, 那裡的智慧)。對洞外事物(即理念)之精通的「偏愛」就是「哲學」。哲學成了對「理念」的仰視，成了「形而上學」。而這個形而上學更被亞里斯多德發展為「神學」(因為他把相應於柏拉圖哲學中那個最高的理念、理念中的理念，稱為「神」，並把它當做所有存在者的「原因」)。(235; 270-271)然後，相應於這種真理觀，作為努力培養「正確觀看的方式」的「教育」就得到了標誌：哲學與形而上學一起產生了「人本主義」，教育即是對人作為「理性之動物」(能用理念來看事情之動物)之「造形」(塑造)。因此，「隨著形而上學的完成，『人道主義』(或者，以希臘的方式來說『人類學』)也就力求達到最極端的、同時也即無條件的『地位』上(236; 272)。<sup>16</sup>

### 三、海德格詮釋的問題與啟發

透過海德格的詮解，我們得到許多啟發，不過也有值得討論的地方。最主要的爭論是有關海德格詮釋的客觀性問題。就海德格對柏拉

<sup>16</sup> 更詳細的說明請參見海德格的《關於人道主義的書信》。

圖的詮釋是否客觀這方面而言，珀格勒(Otto Pöggeler)認為：

海德格完全沒有從整體上去看柏拉圖的理念學說—如果他想試圖這樣做的話，那麼，他例如必須指出晚期的柏拉圖如何以新的方式把『運動』、『生活』引入理念的領域。海德格對洞穴的比喻的解釋忽視了上述的一切問題，而只想指出一件事：在真理的本質中的變化。<sup>17</sup>

當然本文要處理的並不是海德格的詮釋之客觀性的問題(這是哲學史或哲學專家客觀的研究問題)，本文要做的是順著海德格詮釋的洞見，進一步思考和哲學教育有關的問題。其一是哲學教育作為正確性之培養與哲學教育作為解蔽活動之課題。其二是在洞穴之喻中所關聯到的(—雖然海德格有所啟示，但並未處理，然而仍與哲學教育相關的—)重要課題，即：哲學教育的成效問題，這涉及到哲學學習和哲學教學之間的互動問題。這個問題的最極端形式甚至可以這樣來表達：如何去說服乃至拯救一群可能會殺死你的人？(蘇格拉底和耶穌就是兩個最典型的例子)。

倘若我們接受海德格的詮釋，我們就要更進一步去探討那他已暗示、但只有點到為止的問題：真理的轉變過程與哲學教育的關係。這個問題又有兩面：

首先，真理作為解蔽與作為正確性的問題。這是「哲學之教育」及「哲學之真理觀」兩者之間的問題。不同的真理觀必然導致不同的教育。但這必然更進一步涉及到「哲學教育作為其預設的真理觀之實現」，其成效如何之問題。是故必然轉化為第二個問題。

---

<sup>17</sup> 珀格勒著，宋祖良譯，《海德格爾的思想之路》，頁 111，台北：仰哲，1994。

其次，即哲學教育作為其真理觀之實現的成效問題。「洞穴之喻」的故事並不圓滿。雖然柏拉圖在稍後的地方提到不能用灌輸的，強調要由受教者自動學習。但未能保證哲學教育的成功。<sup>18</sup>在這裡涉及到的不只是真理觀的問題而已，同時也如何透過哲學教育讓真理實現的問題。在這一點，我個人認為「法華七喻」提供了極具啟發性同時又對「洞穴之喻」具有互補性的另一種典範。

以下，我們就來討論這兩方面的問題。

## 參、哲學教育的兩種對比

### 一、真理之為無蔽與真理之為正確性及其相應的哲學教育之對比

首先，就「真理作為正確性」與「真理作為無蔽狀態」這種對比而言，根據海德格，不同的無蔽狀態，就會有不同的正確性(不過，在《柏拉圖的真理學說》中，柏拉圖卻讓無蔽狀態受制於正確性)。因此起決定作用的並不是正確性，而是正確性是建立在什麼樣的基礎上。在《論真理的本質》中就談到了這個問題<sup>19</sup>。在那篇文章中他談到真理的本質是「自由」(Freiheit)，這其實不好理解。但是關聯到目前的脈絡，從《柏拉圖的真理學說》卻可以得到比較好的理解。洞穴中的人看到的影子並沒有「不正確」，但是因為他們不自由，無法知道這個影子所從出的基礎，所以不夠「無蔽」。就這點來講「自由」的確是真理-無蔽的基礎<sup>20</sup>。相應於「正確性」，無蔽是更為根本的。因此，哲學教育，作為智慧之愛(φιλοσοφία)的陶成(παιδεία)優先性當然

<sup>18</sup> 這個不圓滿，一方面來自於結局之不圓滿；另一方面是它在哲學學習(即追求真理)的過程方面，非常精彩，但是哲學教育(即傳遞並實現真理)的過程方面卻被忽略了。

<sup>19</sup> 見註 13 的引文。

<sup>20</sup> 此外，亦可參見《論真理的本質》185-186; 214-215。

應該放在真理作為一種無蔽狀態。但是否就應該從讓真理的二義性消失呢？(海德格並沒有這樣說，不過它認為應該回憶真理的開端，有此暗示)。

真理作為「無蔽」而不作為「正確性」(乃至「確定性」、「正當性」)如何可能？基本上洞穴之喻說明了這個可能<sup>21</sup>，卻又另一方面又讓真理同時具有「無蔽」與「正確性」二個意義。真理的這種「二義性」，是否有可能免除呢？本文認為不可能。因為「正確性」必然要成為真理的某個意義。當然本文贊成海德格在《論真理的本質》中所說的，無蔽者才是起決定作用的<sup>22</sup>。

無蔽相應於解放、超越和出乎其外，正確性則相應於某種精練和入乎其內。哲學必然要有出乎其外，這是哲學學習的目標，但也要能入乎其內，這是哲學教學的前提。

真理作為無蔽，所相應的哲學教育，是「解蔽」；教育的理想是要解放和超越。而真理作為正確性，所相容的哲學教育，是「正確的觀看」；教育的理想是要思想敏銳，概念清楚。

解蔽是走出洞穴，是要出乎其外，正確性卻是要在洞穴內觀看影子，是入乎其內。人作為一「在世存有」，必然會植根在其現實性上，因此，甫入洞穴的人，自然是無法熟悉現實性。因為那是「蔽」；而他現在已解-「蔽」了。

但是如果他無法重新適應「蔽」，用洞穴之人熟悉的語言來訴說，必不能洞穴之人所接受，哲學教育就不能得到實現。因此，他必須嚴肅思考這種二義性而他面對現實的態度可能有如下四種。

第一種是曲高和寡。認為眾人皆醉我獨醒，反對和現實妥協，因

<sup>21</sup> 可以參考《駭客任務》(The Matrix)和《楚門的世界》。基本上，這些電影都把笛卡兒的「懷疑」給生動活潑地具現出來了。

<sup>22</sup> 可參見，《論真理的本質》，187-191; 216-220。

此和它做殊死鬥，堅持到底，自反而不縮，雖千萬人吾往矣。結果真理與現實差距太遠，傳道者成了烈士。這種人有對真理理想的堅持，但是由於與現實差距太遠，無法說服現實，教育現實。「洞穴之喻」是此種典型。

第二種是同流合污。和現實妥協。基本上這種形態中並沒有哲學教育存在。頂多只能說如果有哲學教育的話，是說服自己接受現實，對自己做哲學教育。

第三種是外化內不化<sup>23</sup>。這是由於無法改變現實，又不願意與之妥協。如果我們願意引申的話，可以這樣說：那個走出洞穴的人回到洞穴之後，發現無法改變洞穴之人，所以外表和他們相同，但內心仍然有自己的堅持。當然依程度的不同，或者只能自保，或者能在洞穴中「遊」：逍遙而遊或遊刃有餘。

第四種是潛移默化。以各種方式(—基本上是動之以情並誘之以利，但最終必須點破，說之以理—)教化原本對立的現實。以「法華七喻」為代表。

其中，同流合污、外化內不化，都無教育問題，因為其一為放棄主體性，一為自保或逍遙。如此，我們自然而然要討論這種潛移默化型的教育來與「洞穴之喻」對比，試圖從哲學教育的角度來說明不排斥正確性[現實性]的解蔽活動如何可能。此中最好的例子是「法華七喻」(特別是「火宅」喻和「長者」喻)。

我們將指出，真理必然會包含此二義性，因而哲學教育也必然包含此種二義性。只不過必需清楚地知道何者是從，何者是屬。以分別心為例，不分別不該分別的，不要有我執，這是超越、解放；但是總

---

<sup>23</sup> 我認為相應於「外化內不化」形態的是莊子的形態；此詞出自《莊子 知北遊》：「古之人，外化而內不化；今之人，內化而外不化。」

要分別何者是該分別，何者不該分別吧。但只是去從事分別，又是小，超越之事才是大。哲學教育當然要先立其大，由大來決定小。

因此，哲學教育的理想方式是以真理作為無蔽者為決定方式，要適者包含各階段的「正確性」。它必然要有二義性。因為哲學教育是人間的哲學教育、生活世界的哲學教育，它至少要理解現實世界的種種，然後慢慢地轉向，如此才能水到渠成地適應，才能潛移和默化。

如此說來「正確性」、「現實」在起著很大的作用<sup>24</sup>。我們可以想像，一個從「最無蔽狀態」重返洞穴之中的人，必定在施行「哲學教學」時會遇到挫折，從而「最無蔽狀態」就永遠停在洞外，而囚徒就永遠看著陰影。因為洞穴囚徒認為那個從洞穴外回來的人連他們認為「正確」的事物都看不清，如何肯接受他的指引而「轉向」、從而達到「解放」呢？這裡很明顯，是作為「正確性」的「現實性」在起作用。「哲學教學」如何面對這個現實作用、這個「蔽」，「法華七喻」可以給我們一個典範。<sup>25</sup>

因而，我們必然要轉向第二種對比，透過「法華七喻」和「洞穴之喻」的對比，來談論哲學教育的其他問題。

## 二、從洞穴之喻與法華七喻談哲學教學法之對比

現在我們來看第二種對比。這種對比是必然由「真理作為正確性」與「真理作為無蔽」所轉出的。哲學教育，做為一種「解蔽活動」如

---

<sup>24</sup> 本文於研討會發表時，李燕蕙教授曾指出，海德格對於「真理作為正確性」的批判相當多，從而暗示：本文在此點偏離了海德格。基本上，李教授的見解是不容否認的，因為海德格不論是在《真理的本質》或《柏拉圖的真理學說》中，對於「真理作為正確性」基本上都是採取批判的立場。本文的確是在此點和海德格看法不同：我們認為在哲學教育中，這種「真理作為正確性」其實是一個必要的環節——雖然「真理作為無蔽」是更為根本和更為重要的環節。

<sup>25</sup> 這裡說的是哲學「教學」的典範。至於哲學「學習」則是洞穴之喻較有張力。

何面對作為「遮蔽」的「正確性」呢？是不理它、一笑置之(像大鵬鳥那樣對蟬與學鳩)，或是要解救它但無法說服它而為之所害(如蘇格拉底)或像知道不可為而逃走，以免世人再度危害哲學(如亞里斯多德)？

在《妙華蓮華經》的七個比喻中，呈現了哲學[甚至宗教]教學法上非常完善的典型。在這些比喻中，教學者(在這裡是佛陀)透過各種方式成功地完成了他們的教育理想。這些理想的完成並非是沒有任何衝突或困難，只不過教學者巧妙地用各種方式(即下文所說的「方便」)克服了。讓我們來看看這些此喻。我想先簡述一下「法華七喻」；然後將討論的重心放在「火宅三車」和「長者窮子」兩個比喻上。

(1) 「法華七喻」簡述

1. 火宅三車喻，出自 譬喻品。(以下簡稱「火宅」，並且將詳細討論。)
2. 長者窮子喻，出自 信解品。(以下簡稱「窮子」，並且將詳細討論。)
3. 藥草喻，又作雲雨喻。出自(藥草喻品)。大意是：如來說法，可以隨著眾生的需要，以種種方式說法，就像天降甘霖，雖然世間藥草形形色色，卻都能蒙受所需的滋潤，各自獲得生長。這個比喻同時說明了「有教無類」和「因材施教」。
4. 寶所化城喻，出自 化城喻品。大意是：有一群人想要通過一條危險難行的惡道去找尋珍寶。有一位有智慧且經驗豐富的導師知道如何通過種種險阻，帶領他們到藏寶之地。然而在中途，這群人卻覺得前途漫長、危險，且已疲累害怕，很想半途而廢。為了幫助他們，這位導師便以「方便力」，在離他們不遠的地方變化出一座城池，告訴他們：「進入這座城，馬上就可以得到安



穩，你們可先在裡面休息，然後再動身前往藏寶之處。」眾人在城裡養精蓄銳之後，身體不再疲憊，心理也得到安定，導師就令這座化城消失，告訴他們：「藏寶處就在附近，剛剛那座大城，只是為暫時讓你們安穩而變出來的。」在這裡，導師象徵佛陀，眾人象徵佛弟子，尋寶之路象徵成佛之道。這個比喻和「火宅」喻一樣，說明了「方便」的重要。

5. 衣裡寶珠喻，又作繫珠喻。出自 五百弟子受記品。故事是說：有個窮人去拜訪有錢親友，喝醉酒就沉沉入睡了，由於那位親友有事要外出，所以沒有辦法等他醒來，只好就趁他還未酒醒之前，將一顆無價寶珠縫在他的衣服裡，免得被別人拿走。然後，就匆匆地離開了。那窮人酒醒之後，流浪到他國，不巧又遇見那位有錢的親友。有錢的親友看見他還是窮苦潦倒，生活似乎沒有因為那顆寶珠而有所改善，心中大奇就問他：「你有沒有好好利用你的無價寶珠嗎？」這時，他才發現原來他一直身懷至寶而不自知。在這個比喻中，有錢的親友象徵佛陀，寶珠象徵佛弟子原本具有的無上誓願，佛弟子雖具有無價之寶在自身之中而不自知，直到佛陀的點化才明白。這個比喻是佛的弟子從學生的立場來說的。
6. 髻珠喻，又作頂珠喻。出自 安樂行品。大意是說：有位轉輪聖王想以他的威勢，降服許多國家，後來論功行賞，把之前戴在法髻上的明珠送給特別有功的士兵，而這個明珠是之前無論如何都不會送出去的，但是現在時機到了。在這個比喻中，國王象徵佛陀，明珠象徵《法華經》，這個故事說明了「契機」的重要。
7. 醫子喻，又作醫師喻。出自 如來壽量品。大意是說：有位良

醫，出遠門回來之後，發現他的孩子們誤食毒藥，病況嚴重。這時就開了藥效良好兼具色香美味的藥給孩子們服用。有些神志清醒的孩子，服了藥就痊癒了，另有一些因中毒過深導致神志不清的孩子，卻認為是不好喝且沒有效的藥，始終不喝。這時父親為了讓小孩吃藥，就告訴小孩子說自己快死了，之後就離開了到別處去。然後請人回來通報說父親已死。這時小孩子由於悲傷而神志恢復清醒，就喝下了那色香美味的藥，身體就痊癒了。父親這才回來和他們相聚。在這裡，父親為了救小孩，而說出「善意的謊言」，其用意和「火宅」喻很像，都是在說「方便」的重要。

(2) 「火宅」和「窮子」詳述

我們要詳談「火宅」和「窮子」兩個比喻，來討論其中和哲學教育有關的問題。

首先，我們來看看「火宅」喻<sup>26</sup>：

爾時佛告舍利弗：「我先不言，諸佛世尊以種種因緣譬喻言辭方便說法，皆為阿耨多羅三藐三菩提耶？是諸所說，皆為化菩薩故。然舍利弗！今當復以譬喻更明此義。諸有智者，以譬喻得解。舍利弗！若國邑聚落，有大長者。其年衰邁。財富無量。多有田宅，及諸童僕。其家廣大，唯有一門。多諸人眾。一百二百，乃至五百人止住其中。堂閣朽故，牆壁隕落，柱根腐敗，梁棟傾危。周匝俱時欻然火起，焚燒舍宅。長者諸子，若二十，或至三十，在此宅中。長者見是大火，從四面而起即大驚怖，而作是念：『我雖能於此所燒之門，安

---

<sup>26</sup> 以下有關「火宅」喻的全部引文皆出自鳩摩羅什譯，《妙華蓮華經 譬喻品》，文中的現代標點和分段是我加上去的。

穩得出。而諸子等於火宅內，樂著嬉戲，不覺不知，不驚不怖。火來逼身，苦痛切己，心不厭患，無求出意。舍利弗！是長者作是思惟：『我身手有力。當以衣襪，若以几案，從舍出之。』復更思惟：『是舍惟有一門，而復狹小。諸子幼稚，未有所識，戀著戲處。或當墮落，為火所燒。我當為說怖畏之事。此舍已燒。宜時疾出。無令為欲火之所燒害。』作是念已，如所思惟，具告諸子：『汝等速出！』父雖憐愍，善言誘喻；而諸子等樂著嬉戲，不肯信受，不驚不畏，了無出心。亦復不知何者是火、何者為舍、云何為火；但東西走戲，視父而已。爾時長者即作是念：『此舍已為大火所燒。我及諸子若不時出，必為所焚。我今當設方便，令諸子等得免斯害。』父知諸子，先心各有所好，種種珍玩奇異之物，情必樂著，而告之言：『汝等所可玩好，希有難得；汝若不取，後必憂悔！如此種種羊車、鹿車、牛車，今在門外，可以遊戲。汝等於此火宅，宜速出來。隨汝所欲，皆當與汝。』爾時諸子，聞父所說珍玩之物，適其願故，心各勇銳，互相推排，競共馳走，爭出火宅。是時長者，見諸子等安穩得出，皆於四衢道中，露地而坐，無復障礙。其心泰然，歡心踊躍。時諸子等各白父言：『父先所許玩好之具：羊車、鹿車、牛車，願時賜與！』舍利弗！爾時長者各賜諸子等一大車，其車高廣，眾寶莊校，周匝欄楯，四面懸鈴；又於其上張設幃蓋，亦以珍奇雜寶而嚴飾之。寶繩交絡，垂諸華纓，重敷婉筵，安置丹枕；駕以白牛，膚色充傑，形體殊好，有大筋力，行步平正，其疾如風，又多僕從而侍衛之。所以者何？是大長者財富無量，種種諸藏，悉皆充溢。而作是念：『我財物無極，不應以

下劣小車與諸子等。今此幼童，皆是吾子，愛無偏黨。我有如是七寶大車，其數無量，應當等心各各與之，不宜差別。所以者何？以我此物周給一國，猶尚不匱，何況諸子！」是時諸子各乘大車，得未曾有，非本所望。舍利弗！於汝意云何？是長者等與諸子珍寶大車。甯有虛妄不？」

舍利弗言：「不也！世尊。是長者但令諸子得免火難，全其驅命，非為虛妄！何以故？若全身命，便為己得玩好之具；況復方便，於彼火宅而拔濟之！世尊！若是長者乃至不與最小一車，猶不虛妄！何以故？是長者先作是意：『我以方便令子得出。』以是因緣，無虛妄也；何況長者自知財富無量，欲饒益諸子，等與大車！」

在這個「火宅」喻中，父親透過誘導的方式，成功地將三個小孩子救出火宅。在此之前，父親也曾經「直接」告訴小孩，試圖「說服」小孩火宅非常危險，然而因為他跟小孩在知見上的差距是很大的，所以他說的，小孩子未必能懂。後來父親尋思，他必須考慮到小孩的「興趣」，用小孩能懂的話，才能誘導將小孩子出來。當時的情形是：那困在火宅中的三個小孩連「火」是什麼都不知道，更何況是「死」！而且當時在火宅中玩興甚濃，如何肯走出火宅。所以父親才想用誘導的方式，將小孩救出火宅，這就是文中所謂的「我今當設方便。令諸子等得免斯害。」這裡所稱的「方便」，一方面可以看成教學上的彈性、因材施教，另一方面更直接觸及到是，在哲學教學育作為導引學生走向真理、走向「最無蔽者」——從而作為一種「解蔽」活動——的過程中，學生的「知見」和「興趣」是不能忽視的。否則，就會像《莊子 逍遙遊》中的蟬與學鳩嘲笑大鵬那樣。

當然不論是在「比喻」本身之中，或者後來經文自己的詮釋，也都進一步討論到這個「方便」做為一種「循循善誘」的哲學教育方式，是否牽涉到「欺騙」（—就此意義而言，它也涉及了教學的倫理問題）？舍利弗認為即使長者最後只給一輛小車，都不能說是欺騙了，因為長者保全了小孩的生命，何況最終是每個人給了一輛白牛車（象徵「佛乘」）！在經文後來的詮釋中也再次強調了這點：「如彼長者，初以三車誘引諸子，然後但與大車，寶物莊嚴，安穩第一。然彼長者無虛妄之咎；如來亦復如是，無有虛妄。初說三乘引導眾生，然後但以大乘而度脫之。」而之所以要用方便、要用誘導，是因為「如來有無量智慧、力、無所畏、諸法之藏，能與一切眾生大乘之法，但不盡能受。」因此，必須用善誘的方式。正好在這一點也可以和「洞穴之喻」作一個很好的對比，但是這個對比，我們要等到談論「長者」之後才能一起進行。

我們現在馬上來看看「窮子」喻，在這個比喻中，某些哲學教育的環節（特別是在教學法方面）甚至是比「火宅」喻是更具有張力的，而且由於這個比喻是由須菩提和舍利弗等弟子說出的，所以從某些方面也代表學生的觀點（—如果火宅所表達的比較屬於教師那一面的話）：<sup>27</sup>

爾時慧命須菩提、摩訶伽旃延、摩訶伽葉、摩訶目犍連，從佛所聞未曾有法，世尊受舍利弗阿耨多羅三藐三菩提記。發希有心，歡喜踊躍，即從座起，整衣服，偏袒右肩，右膝著地，一心合掌，曲躬恭敬，瞻仰尊顏，而白佛言：「我等居僧

<sup>27</sup> 以下有關「長者」喻的全部引文皆出自鳩摩羅什譯，《妙法蓮華經 信解品》，文中的現代標點和分段是我加上去的。

之首，年並朽邁。自謂已得涅槃，無所堪任，不復進求阿耨三藐三菩提。世尊往昔說法記既久。我時在座，身體疲懈。但念空、無相、無作，於菩薩法、遊戲神通、淨佛國土、成就眾生，心不喜樂。所以者何？世尊令我等出於三界，得涅槃證；又今我等年已朽邁，於佛教化菩薩阿耨三藐三菩提，不失一念好樂之心。我等今於佛前，聞授聲聞阿耨三藐三菩提記，心甚歡喜，得未曾有；不謂於今忽然得聞希有之法！深自慶幸，獲大善利；無量珍寶，不求自得。世尊！我等今者，樂說譬喻以明斯義：譬若有人，年既幼稚，捨父逃逝，久住他國，或二十，至五十歲。年既長大，加復窮困，馳騁四方以求衣食；漸漸遊行，遇向本國。其父先來，求子不得，中止一城。其家大富，財富無量，金銀琉璃、珊瑚琥珀、玻璃珠等，其諸倉庫，悉皆盈溢。多有僮僕，臣佐吏民；象馬車乘牛羊無數。出入息利，乃徧他國。商估賈客，亦甚眾多。時貧窮子，遊諸聚落，經歷國邑，遂到其父所止之城。父每念子，與子離別五十餘年，而未曾向人說如此事。但自思惟，心懷悔恨，自念：『老朽多有財物。金銀珠寶，倉庫盈溢，無有子息。一日終沒，財物散失，無所委付！』是以慙勤。每憶其子，復作是念：『我若得子委付財物，坦然快樂，無復憂慮！』世尊！爾時窮子傭賃展轉，遇到父舍，住立門側，逢見其父踞師子床，寶几承足。諸婆羅門、刹利、居士，皆恭敬圍繞；以真珠瓔珞，價值千萬，莊嚴其身。吏民、僮僕，手執白拂立侍左右，覆以寶帳，垂諸華旛，香水灑地，散眾名華，羅列寶物，出內取與，有如是種種嚴飾，威德特尊。窮子見父，有大立勢，即懷恐怖，悔來至此。竊作是念：

『此或是王，或是王等；非我傭力得物之處，不如往至貧里，肆力有地，衣食易得。若久住此，或見逼迫強使我作。』作是念已，疾走而去。時富長者於師子座見子便識，心大歡喜，即作是念：『我財物庫藏，今有所付！我常思念此子，無由見之。而忽自來，甚適我願。我雖年朽，猶故貪惜。』即遣傍人急追將還。爾時使者，疾走往捉。窮子驚愕，稱怨大喚：『我不相犯，何為見捉？』使者執之愈急，強牽將還。於時窮子，自念：『無罪而被囚執，此必定死。』轉更惶怖，悶絕墜地。父遙見之，而語使言：『不須此人，勿強將來！以冷水灑面，令得醒悟，莫復與語。』所以者何？父知其子志意下劣，自知豪貴，為子所難；審知是子，而以方便，不語他人云是我子。使者語之：『我今放汝，隨意所趨！』窮子歡喜，得未曾有；從地而起，往至貧里以求衣食。爾時長者將欲誘引其子，而設方便。密遣二人形色憔悴無威德者：『汝可詣彼，徐語窮子：「此有作處，倍與汝直。」窮子若許，將來使作，言欲何所做。便可語之：「雇汝除糞。我等二人，亦共汝作。」』時二使人，即求窮子。既已得之，具陳上事。爾時窮子先取其價，尋與除糞。其父見子，愍而怪之。又以他日於窗牖中遙見子身羸瘦憔悴，糞土塵盆，汗穢不淨，即脫瓔珞、細軟、上服、嚴飾之具，更著羸弊垢膩之衣，塵土盈身，右手執持除糞之器，狀有所畏，語諸作人：『汝等勤作，勿得懈怠。』以方便故，得近其子。後復告言：『咄！男子，汝常此作，勿復餘去；當加汝價，諸有所須、盆器米麵鹽醋之屬，莫自疑難；亦有老弊使人，須者相給，好自安意。我如汝父，勿復憂慮。所以者何？我年老大，而汝少壯。汝常作時，無有欺

怠曠恨怨言，都不見汝有此諸惡，如餘作人。自今已後，如所生子。』即時長者更與作字名之為『兒』。爾時窮子雖欣此遇，猶故自謂客作賤人；由是之故，於二十年中常令除糞。過是已後，心相體信，入出無難，然其所止，猶在本處。世尊！爾時長者有疾，自知將死不久，語窮子言：『我今多有金銀珍寶，倉庫盈溢，其中多少應取與，汝悉知之，我心如是；當體此意，所以者何？今我與汝，便為不異，宜加用心，無令漏失。』爾時窮子即受教敕，領知眾物，金銀珍寶，及諸庫藏，而無希取一餐之意；然其所止故在本處，下劣之心亦未能捨。復經少時，父知子意漸已通泰，成就大志，自鄙先心。臨欲終時，而命其子，並會親族、國王、大臣、刹利、居士，皆悉已集。即自宣言：『諸君當知，此是我子！我之所生，於某城中捨吾逃走，辛苦五十餘年。其本字某，我名某甲。昔在本城懷憂推覓，忽於此間遇會得之。此實我子，我實其父。今我所有財物，皆是子有。先所出內，是子所知。』世尊！是時窮子聞父此言，即大歡喜，得未曾有，而作是念：『我本無心有所希求。今此寶藏自然而至。』』

這個比喻，哲學教育的張力十足。何況又是從學生自己的心態說的。試想一對相隔五十年的父子，一個富可敵國，一個身無恆產，在生活方式（—可想而知，相應的價值觀亦然—）有天壤之別，在這種狀態下相遇，然後共同生活，有幾種可能的狀況會發生。首先，由於財富不是靠兒子自己賺來的，所以他未必會珍惜，因此，可能會坐吃山空。其次，由於這五十多年來，兒子過慣了苦日子，突然搖身一變，成為巨富之子，難保不會大肆揮霍，從此花錢如流水，過著奢靡腐化



的生活(—之前是沒有條件腐化)。更難保，兒子由於與父親分開五十餘年，早已沒有父子之情，有可能為了能早日得到財產，算謀害父親。

以上種種，都是父親必須考慮到的。否則，當他冒然和小孩相認時，情況會變成如何，是他無法確定的。為了防止上述種種狀況發生，父親在巧設各種「方便」，透過「循序漸進」的教育，一步一步地訓練兒子能治理那原本就屬於他的家產。放在哲學教育的脈絡來說，哲學教育必須考察到學生的「適應性」問題——這點在「洞穴之喻」中較被忽視，而在「長者」(「火宅」亦然)則不僅受到重視，而且還位居於非常核心的地位。

在這裡，如佛弟子們所說的，受教者的立場、知見者和興趣甚至習性都被考慮到了。這些都呼應了海德格所說的對心靈轉向的「適應」的問題。須菩提等人，認為佛以種種方便善巧，循序漸進，一步步讓佛子「適應」諸佛知見。這裡呈現出了教育的極致—潛移默化—可能性的具體實現。

回到海德格的脈絡來說，哲學教育作為一種解蔽活動，不是只要「去蔽」就行。「蔽」，是與受教者的「現實性」緊密相連在一起的，是受教者目前視見的「極限」，也是受教者立足於其上的「根基」。在受教者尚未適應之前，就直接(—無中介—)地「去」了它，那麼受教者亦失去存在的基礎了。所以必須要「循序漸進」(如「窮子」)和「循循善誘」(如「火宅」)。

### (3)綜合討論：略論哲學教學與哲學學習之相關問題

在這兩個比喻中，這裡有三個重要的基礎。其一就是「漸」，其二是「誘」，其二是在這兩個比喻中共同的部分：「循」。我們將透過這三個部分來和「洞穴之喻」綜合對比。

首先，所謂「漸」是從受教的立場來考量其適應性，就像「洞穴」

中的囚徒，無法馬上轉頭適應洞中火光，更不用說洞外的陽光了。因此要用「漸」。但這個漸不僅是時間上的「漸」，而且是「理路」（邏輯）次第上的「漸」。如長者要先讓窮子願意踏出第一步，只做一天，等他適應之後再加長工期，這是時間上的「漸」。而長者由淺入深地，由低而高地安排各種不同的工作內容給窮子，這就是邏輯上的「漸」。時間的漸必須能契合時機，而邏輯上的漸則必須能契合理路。

其次，所謂「誘」，是立基於受教者知見的基礎上（在海德格中指的是現實性），順著其「興趣」<sup>28</sup> 在「火宅」中是「樂著」將之導引到更高的價值上去。這個「誘」，在「火宅」中是誘過小小孩的「樂著」引他們走出火宅；在「長者」中是以「一日的工資」誘使窮子來工作；而在「洞穴」中則「可以」（—雖然在這個比喻中並沒有—）先誘使囚徒「轉向」，進而走出洞穴。當然，這還得配合「漸」，否則，如海德格所說的，對於「光」（象徵「無蔽的世界」）的適應不良，將會使得教育功敗垂成。

最後，所謂「循」。不論是「循序漸進」或「循循善誘」，其中最基礎的部分就是「循」。即某種「依」、「順」。「依」是依據某種理路次第，在適當的時機，安排各種教育方式的合理次第，就這點而言，它同於「漸」。而「順」則是考慮到受教者的興趣與利益，如此，才能讓受教者在最適應的狀態下改變，才能成就教育的理想。就這點來說，「循」類似「誘」。綜而言之，「循」同時包含依於「理」和「順」

<sup>28</sup> 哈柏瑪斯說：「但如果我們把理性的認識能力和批判力量理解為：它們是從適然的自然條件之下的人類自我構成中所衍生出來的；那麼是理性固有地被含蘊在興趣中。」這裡是在和「興趣固有地被含蘊在理性」中的「觀念論」立場做對比。在這裡可以和本文相呼應的是，所謂「適然的自然條件之下的人類自我構成」（the self-constitution of the human specie under contingent natural conditions）可以類比為「洞穴」之內和「火宅」之內的狀況，而在這種狀況之下，「興趣」是優先於理性的。見，Jürgen Habermas, translated by J. J. Sapiro, *Knowledge and Human Interests*, London: Heineman, 1972.

乎「情」，所以同時才能「循序漸進」和「循循善誘」，而這兩點卻是「洞穴之喻」中缺乏的。洞穴之喻所表現的，是真理的「絕對」與孤高性格，因而柏拉圖認為有可能悲劇收場。而在「火宅」和「長者」中，強調的則是真理的「圓融」性格，誘過種種「方便」而體現出來<sup>29</sup>。

現在回到「洞穴之喻」。如果「洞穴之喻」所引發的，不只是「真理」觀的問題，而是真理如何透過哲學教育而實現的問題的話，那麼哲學教育的方式就是一個不可忽略的問題——特別是教學法的問題。學生與老師之間的對立衝突，通常老師要學生生活[現實]哲學化，而學生要老師哲學生活[現實]化。這個衝突雖沒有耶穌和蘇格拉底等人和世人的對立那麼嚴重，但可視為其中的一種變型。<sup>30</sup>

當然在「洞穴之喻」中，結局「可能」是悲慘的。但至少要實現出一種可能性：就是要指證出受教者本身原有的能力。因為柏拉圖也贊成教育不是灌輸(518c)。至少「法華七喻」「圓融」地實現了這種可能<sup>31</sup>。但這樣說，是否就根本否定了「洞穴之喻」在哲學教育上的意

<sup>29</sup>是否以悲劇收場即為不圓滿之判準？答案是：這只是一部分。標準在何處？如何提昇受教者的層次，並能下達[而非墮落]受教者的立場——換言之，受教者的「看」很重要。不過，匿名的審查委員在此提供了一個補充。他認為本文「引入『法華七喻』與『洞穴比喻』作對照，似乎意謂佛教較能關注如何引發受教者的興趣，以所謂『漸』、『誘』、『循』的方式逐步帶領受者建立『正見』。故說『法華七喻』重圓融，而『洞穴比喻』重絕對。然而，柏拉圖在 *Politeia* 中，不但尚有所謂線條比喻，還有不少直接論述如何教導哲人王之篇章。故此，柏拉圖對哲學教育之次第和相應如何順序提升受教者的心智境界的途徑，顯然並非毫無見解的。」

<sup>30</sup>可以附帶一提的是：《莊子 逍遙遊》中的「小大之辯」在哲學教育中的位置。大鵬與小鳥代表不同的境界、不同的視野。大鵬培養實力，高飛九萬里，卻遭到蟬與學鳩的嘲笑。然而大鵬並不管小鳥，就飛走了。可說是一種介於洞穴和法華的中間狀況。宋榮子一段也是一樣，故曰「宋榮子猶然笑之」。或許是這樣子的：大鵬鳥可以告訴你怎麼走，然後自己就走了。即使牠願意回來「洞穴」（如果有的話）也是抱著「遊」的心態；或大隱隱於世的心態。然而在「法華」和「洞穴」這裡，重點是要「救」——救出去。

<sup>31</sup>即使在《精神現象學》中也做了這種處理。黑格爾要指證出感性意識可以成為「精神」。

義呢？

基本上，這個問題的答案是否定的。也就是說，「洞穴之喻」在哲學教育上仍然是極具意義的。重點就在於「火宅」和「長者」都沒有展示出教學者如何「得到解放」的那一面，換言之，「哲學學習」的部分被省略了。而「洞穴之喻」則精彩地呈現這個歷程。

哲學教育的整體包含了「哲學學習」和「哲學教學」這兩個過程。在任何哲學教師從事哲學教學之前，他必定先是個學生。因此，哲學學習的歷程是不可或缺的。「洞穴之喻」的意義即在，它以一個非常形象化卻不失深刻的故事來展示出哲學學習中如何上躋「絕對」的過程。就這面而言，它可以補全「火宅」等其他「法華」中，以「哲學教學」為主的比喻，因為在這些比喻中，教師如何得到真理的過程，只是在哲學教學中「圓融」地複現出來而已；教學者當初如何學習得到解放[自由]的過程並沒被說明<sup>32</sup>。哲學學習和哲學教學是哲學教育的兩輪，只有兩輪並重，哲學教育才能穩定前進。

#### 肆、結論

洞穴之喻本來就含有很深刻思想，透過海德格的詮釋，更是具有啟發性。他揭示出真理作為「無蔽」和作為「正確性」這種二義性同時隱含在柏拉圖的這個比喻中。由於作為正確性的真理更具有優先性，所以作為解蔽狀態的真理，反而居第二位，甚至在後來的哲學史慢慢被遺忘了。因此海德格要我們回憶起來真理作為無蔽者的這個開

---

<sup>32</sup> 就這方面而言，《大方廣佛華嚴經 入法界品》的「善財童子五十三參」是非常值得參考的另一個典範。值得一提的是，尤惠貞教授認為本文這方面的提法是值商榷的，因為《法華經》有一套自己的哲學(或宗教)學習論，這個學習論並未在「法華七喻」表現出來，但《法華經》的其他地方是可以補充說明的。尤教授意見可以補充本文的不足，故在此提出，以供參考。

端。

透過海德格的詮釋，我們從兩種對比來思考哲學教育。

首先，相應海德格所揭示出的兩種真理的本質觀的是兩種不同的哲學教育方式：哲學作為「解蔽」活動與哲學作為思想訓練（一種正確的看）。前者能夠幫助得到解放和超越，後者能夠讓概念清楚、思想敏銳。本文認為，基本上如果真理的二義性是必要的，那麼，哲學教育的二義性也是必要的。只有具備此二義性，哲學活動才能真正的出乎其外和入乎其內。

其次，本文透過「法華七喻」（特別是「火宅」喻和「長者」喻）和「洞穴之喻」的對比——基本上這個對比是「哲學教學」和「哲學學習」的對比——來彰顯哲學教育相應於真理的兩種性格：絕對與圓融。「洞穴」表現的是前者，而「法華」則是後者。理想的哲學教育，應先立其大，從「洞穴」出發，而以「法華」為依歸。方式則是要考量到受教者的知見與興趣之適應性的問題；所以適當的「漸」、「誘」與「循」是必要的。但是其目標是達成超越與解放，而這又是洞穴所強調的。洞穴之喻強調的是哲學學習，而法華七喻強調的則是哲學教學；而這兩者正是哲學教育所不可或缺的兩輪，只有兩輪兼具，哲學教育才能穩定地前進。

## Two Kinds of Contrasts in Philosophical Education Based on Heidegger's Interpretation of the Cave Allegory

*Ho, Jui-Lin*

### Abstract

In *Platons Lehre von der Wahrheit*, Heidegger elaborates the cave allegory in details. He points out that there is ambivalence in Plato's doctrine of the truth: truth as ἀληθεια (disclosure) and truth as ορθοτης (correctness); and that the latter determines the former in a certain way.

According to Heidegger's interpretation, the author tries to discuss the problems of education of philosophy by two kinds of contrasting.

The first kind of contrast is the one between ιδειν (glance) and *Entborgenheit* (disclosure) in philosophical education. This contrast corresponds to the relationship between ορθοτης and ἀληθεια in truth. The author points out that the ambivalence is necessary in philosophical education. The second kind of contrast is the one between learning and teaching philosophy. This contrast can be explained by the cave allegory and the seven allegories in *Saddharmapundarikasutra*(法華七喻). The author attempts to demonstrate the dialectics between teaching and learning in philosophical education.

Keywords: Cave allegory; Heidegger; philosophical education; Plato; seven allegories in *Saddharmapundarikasutra*