

教育中的知识形式

——舍勒教育思想管窥

柴吉川

(南京师范大学 道德教育研究所, 江苏 南京 210097)

摘要: 舍勒认为, 教育是个人的全部存在的生成了的塑造和成形。教育的使命在于生命精神化和精神生命化。这一使命的完成除了外部刺激之外, 更重要的是个体服从世界的召唤, 形成自己的教养。个体生成有赖于知识。作为存在范畴的知识有三种形式: 有助于位格的生成和发展的教养知识, 有助于世界的生成的神圣知识和有助于人类为了自己的目的和目标而实用地统治和改造世界的效能知识。

关键词: 舍勒; 教育本质; 位格; 知识形式

1925年1月17日, 值德国柏林莱辛教育学院校庆之际, 舍勒应邀作了主题为“知识与教育”的演讲。演讲的内容来自于舍勒在“研究及教学和生活经历中形成的信念”。^[1]后来, 此篇演讲稿以《知识形式与教育》为题收入《舍勒全集》第九卷。本文试图以此为主, 结合舍勒的哲学人类学、知识社会学等方面的论著, 对其教育思想进行窥测。

舍勒对教育的“信念”来自他对时代状况的判断和对人类命运的洞见。随着社会主义现代化进程的加快和深入, 世界可怕的世俗化, 神圣的东西被悉数逐出了生活, 统一的民族教育已在其中迷失了方向。舍勒的洞见是深刻的。现代伦理必然会导致的现代社会痼疾: 极端的个人主义和全权的集体主义这两个极端——这恰是当今世界的现实处境。^[2]教育由此陷入困境, 同时也更显必要。

在这个新人为新世界而痛苦地斗争并试图重新塑造自己的时代, 关于人的教育问题成为人们兴趣的中心。但是, 研究教育必须要直面三个问题: 教育的本质是什么, 怎样进行教育, 教育中需要什么样的知识形式。

一、教育的本质

考察理想与完美的教育就会发现, 它是一种个体性的特殊形式。因为人的一切精神活动和所有生命表现只能在人自身之内按特定的尺度展开、引导和控制。由此, 教育是一个存在范畴, 而非知识和经验的范畴。舍勒认为, 教育是个人的全部存在的生成了的塑造和成形。这一界定包含两个关键词: “全部存在”和“生成”。

与雕塑和绘画不同, 人的生成是一种在时间中进行的、整体性的塑造和成形。个体在生成中所拥有的存在结构就是他的教养。一个世界、甚至一种整体性时时与这一有教养的存在相对应。这种整体性不是与个体相互作用的世界的部分, 而是世界整体性, 再现所有本质观念、本质价值的世界整体性。教育就是要让个体拥有这个整体, 综合这个“大全”。尽管个体并不能完全把握一种现实、偶然的事物, 但在这一把握过程中个体却有可能捕捉到世界的本质结构。

亚里士多德说, 在一定意义上, 人的灵魂就是一切。这一断语蕴含了哲学史上一个悠久而深刻的观念: 人作为部分虽然与世界整体不存在同一, 却本质地同一, 世界整体完全包含

在作为世界一部分的人之中。托玛斯·阿奎那也正是在这一意义上说：人可算是万物。因此，教育就意味着个体热烈地参与并分有自然和历史中具有世界本质性意义的一切。在教育中，世界已实在地生成为人，人应观念地生成为世界！

“人与世界的终极原因的关系在于，人以其人的资格，就是说既是精神存在，又是生命存在的身分，只是‘通过自身而存在的存在’的精神和欲求的一个分中心——世界的终极原因在人身上直接理解并实现自身。其实这就是斯宾诺莎、黑格尔及其他许多人古老的思想：当人发现自己的根据在于元存在者之中的那个动作产生的同时，元存在者也在人身上意识到了自身。”^[3]教育的源泉在于对世界的真正的柏拉图之爱，即永不满足地渴望与任何世界本质最紧密地统一和感应。人的这种真正的爱强烈地指向终极价值所在。“这种爱承认本质价值的永恒等级秩序，以最终的善肯定神秘地从虚无中产生的一切，容忍人们难以肯定和赞扬的一切，镇静地为必然受难的人们祝福。”^[4]因此，教育也包括谦逊、泰然与镇静的品性：人们什么也不轻视，“面对必然性软弓射来的威胁之箭，镇静地冲向美和艺术女神……”（席勒语）^[5]

那么，人为什么要“生成”为全部存在呢？从自然的角度看，人是一种在适应能力方面远远落后于其它亲缘性同类的动物。但是，人的神经系统、特别是大脑皮层的高度发达、分化和等级化的结构非常引人注目，尤其是人脑具有而动物不具有的部分。如果做一种生物学的还原，则可以发现神经系统中发生的任何过程都能经由意识通道和物理化学的刺激而引起。因此，从解剖学的角度看，有机体的生命质料不过是物理—化学的质料和能量整体的各不相同但却相对稳定的组合而已。人与其它物种的这一区别是有限的，与另一种区别相比显得微不足道。

与其它动物不同的是，人的大脑消耗更多的热量和营养，还从别的器官获取能量。爱丁格尔的研究表明：一个无大脑的小孩比起无大脑的狗能力要差很多。人脑主宰着人而且比起人体其它器官又最少再生性，在种系发生学的意义上是很难再向前迈进的器官。生命过程好象在人脑中完全僵化了，一切自然死亡也从大脑开始。这种大脑高度发达的物种是最脆弱的，即使没有什么特殊灾难它也容易最先灭绝。因此，魏斯曼称人为最固定的动物。“在人类中，自然似乎停滞和失途了；而且，再用实现到人的所有进化方法，自然也不能够继续发展。”人成为“自然的死胡同”。^[6]种系发展的悲观前景却令人类收获了精神历史的晴天碧日。

如果仅从自然的角度看人类，例如从工具、技术或国家等方面书写人类历史，那么，人类能做的并不比类人猿更多。这样，所谓“精神”、“理性”等只不过是人类自我保存过程的副产品而已。而事实上，人类并不以生命为最高价值，人类精神不懈地追求着高于生命的价值。这种价值便是高于一切效能价值和生命价值的世界本质存在价值。撇开我们的肉体欲望，在区别“本质”和“现象”的过程中世界根据便向个体显现。因此，作为生物的人是自然的死胡同，而人同时是走出死胡同的光明和壮丽的出口。

人是具有精神能力的生物，这是人与动物的本质性区别。尽管许多动物能在各种东西中偏好某种东西，比如某种食物、更大的快乐，它们却不具备这种能力：脱离具体价值物而相比其它价值偏爱一种价值。唯有人能够相对于“愉悦”价值偏好“利益”价值，相对于“实用”价值偏好“生命”价值，相对于自我保存的最高生命价值偏好精神价值（婚姻、尊严、灵魂获救）的保存和实现。人的这种精神和理性功能可以归结为三个基本规定：1.只有价值内容而非肉体欲望才能规定主体；2.人对于世界本质的爱远远胜过对事物的欲望；3.人具有区别本质和偶然的能力。

正由于此，人才能无限制地渴望分有世界本质，人是一种可能的生成过程，是生成着的“X”：“人是一个‘之间’的在，一个方生方成的行为之在……它自己限制自己，否定冲动意志，拒绝向本能生命所有违抗精神的冲动提供本能运动——对现实和本能因素回敬一个强有

力的‘否’，同时，它又能自己超越自己，能从时空和生命世界的彼岸出发，把一切变成自己的认识对象，赋予纯粹精神以生命力，把神性置入本能运动，促成生命向精神生成、精神向生命生成。”^[7]人是一种相对的“生命禁欲者”，他对现实和本能因素回敬一个强有力的“否”。“当那个‘非也’变成外界具体的现实，精神的现实的存在及其观念的对象在这个‘不’当中构筑起来时；当正在变化的人毁弃一切先于他的动物界的方法，使被发现的‘世界’适应他自己和他的已变得有机、稳定的生命；当新的艺术原则和符号原则的对象——就在这些行为发生的同一时刻，人必然在世界以外、在世界的彼岸确定下自己的中心。”^[8]人的“自由意志”寻找着世界根据，并在一步步地趋向本质中超越自身。“人的本质沉浸在无限之中，并且有总接近永恒能量的通道。”^[9]在这同一过程中，“精神”本身得以实现。“在人身上，世界的‘蓝本’逻各斯成了可共同进行的动作；精神和欲求正是在人类精神于历史中的显现里，在世界生命的进化中成长壮大了。”^[10]存在与本质的生成交织在了一起：精神生命化，生命精神化。这是尘世的意义所在，也是世界本身的意义。教育存在的根本理由即在于此。

二、怎样进行教育

教育的本质在于个体全部存在的生成，通过这种实现活动，世界本质得以实现自身。因此，人的历史只能通过这种双向实现路途而到达终点，而非通过商品、艺术成就或实证科学。因此，教育并不是“为了某物的训练”。教育只为健全化的人自身而存在。“为了某物”的各种训练只为了人的全部存在而具有合法性。因此，教育的目的并不是可能的直接意志目标，人并不能被设定或自我设定成为某种“艺术品”——不管是美、德行、竞技或知识。人只是在对其激情、抵抗的积极克服中，在爱的行动中，收获、提升、振奋和创造中，教育生成才可能发展和实现。

那么，影响教育生成的外部因素有哪些呢？这样的因素是很多的，因为人总是处于一定的环境之中。这些因素中的绝大部分并不能被随意利用或控制，比如个体所处的历史时期、地理环境、阶级状况等。在林林总总的外部刺激中，较为积极的首先是能够赢得人们尊敬和爱的个体价值典范。尽管因其代表的价值不同而处于不一样的等级中，但是这些典范对世界本质的真诚在召唤着那些“受教育者”。通过与典范的比较，个体清晰地意识到了自己的使命和努力方向。因为每个时代、每个团体、每种职业、每个人都有其特殊的欲望结构，这就决定了教育的差别性。典范总是特殊的，受召唤的个体也是独特的。

典范仅仅是模仿和盲从的对象吗？答案是否定的。“典范只是听从我们位格呼唤的开拓者，只是我们个人良心和律法的晴天的朝霞。”^[11]位格是舍勒哲学人类学的一个重要概念，它“绝非一个事物对象，不是心里—物理实在，也不依赖于肉身状态而实存，因此不能被看作一种从属于经验秩序的东西。另一方面，位格又不能与自我和个人或纯粹的精神实在等同：自我最终归属于一个你，而位格却是某种绝对的东西；个人是孤立的单个存在，位格则同时是一个社会的关联体。此外，位格又与肉身相关，不是纯粹精神。它是人的价值和本质出现的场所，它体现为一个向上超越的动姿，即意向性的趋于某种存在、关于某种存在的行为……爱的行为或意向性的动姿是位格的实质”。^[12]位格是某种绝对的精神，又与肉身相关，但不能通过身体和遗传素质，也不能经由心理中介来实现个体化，只能在自身之中通过自身个体化。在位格中，在向开拓者的看齐中，个体自由地完成自己的使命。典范的价值并不在某种自然律或道德律的体现，而在于听从位格的呼唤。普遍规律只具有统计学意义，始终都是不定性的：要求人们“不做”什么而不是“应该做”什么和“成为”什么；其约束都是有条件的。至圣的典范是不被某种规律限制的，他在康德称作“绝对命令”的感召下自由地走向本质，“从心所欲不逾矩”。但是，人为什么趋向“某种存在”呢？

探讨这一问题需要对“人”作现象学的分析。在舍勒那里，现象学方法是一种对世界的哲学态度，指人在面对世界时所应保持的诚实态度或应该具有的实事求是精神，也就是不带任

何成见去聆听现象本身的诉说或与世界本身进行直接接触。一旦人们能做到这一点，那么，他就会由此获得客观的事实。所谓“客观”并不意味着这些事实外在于人或与人无涉，而是指，事实在被给予意识或向意识显现时仍能保持其自身的独立性和不变性。基于此，舍勒把这种客观的事实又称为纯粹事实。纯粹事实是世界的本质性，它是我们通过精神直观发现的绝对自身被给予的自明之物，也就是通过对具体事物的世界进行本质还原后所发现的真正实在。^[13]通过先验还原，舍勒首先将“纯粹事实”与“自然实在”区分开来。自然实在是生机性的冲动，它是在抵抗的体验中被给予的；纯粹事实即人之为人的那个未知数，它是身成位格的运动，具体体现于精神情感行为：爱、懊悔、羞涩、同情、受苦以及对本质形态的观照。通过本质还原，精神与冲动相融构的位格的本质被确定。舍勒指出，精神仅是纯粹的价值形式，其生命力来自于此在，即抵抗体验。人的定位就是在生命力的原始冲动与纯粹精神形式的对立中确定的。这个定位即“绝对的无”、“零”、“否”。它成为身成位格的本质意向，即精神赋予生命以形式，生命赋予精神以力量，使唯一有能力让精神成活的生命冲动奉献于精神的动姿。这显现为爱的本质意向，是一条由下而上奔涌的洪流，它使生命与精神之间不再存在一种能动的和敌对的对峙。在这个意义上，人是一个X，一个“之间”的在，一个生成之在。^[14]由此，在位格中，个体与世界本质相会，并分有世界本质，这种分有在最形式的意义乃是对“爱”的分有。

对于位格而言，形成教养是趋向世界本质的前提条件。如前所述，个体的教养意味着一种存在结构，这一结构是人所特有的知识和原初对象性的本质知识功能化的结果。个体所经历的一切都将被纳入这一结构之中。这一结构的功能随之而增长。通俗地说，“成为教养的知识是不再未消化地在肚子里作响的知识，是人们完全不再知道如何赢得它、从何处获得它的知识。对此，哥德曾幽默而中肯地写道：当他在迷人的诗和画中反对‘原型’时，他不再知道，是哪种烤鹅肉或烤鸡肉等等填饱了他的小肚子”。或者如梅农所说，是“经验性知识”而非“经验知识”。教养知识不是现成的套装，而像皮肤，是第二天性的知识，正如詹姆斯所说，它是一种人们不需要意识到和不能够意识到的知识。^[15]对于有教养者而言，一切经验都被纳入这一存在结构，尽管他并没有意识到。“有教养的人，人们并看不出他受过教育，尽管他受过教育；人们也看不出他没受过教育，如果他没受过教育。”^[16]这是一种苏格拉底式的“博学的无知”，一种尼采所言的“对万物之网的敬畏”。因此，“不缠人、质朴、谦恭、不耸人听闻、寂静、不显眼、自然、始终意识到自己知识的局限，这一切也属于教养的重要本质”。^[17]

舍勒认为，教养知识是一种获取和适应事物的简扼样本的本质知识。这一知识是未来所有经历的范畴。因此，有教养的人是一种具有个体结构的人，是具有灵活的统一风格的图式的人。每个群体也有这种结构，因此有其教养。这种群体教养影响、甚至强制着个体结构的生成。^[18]可是，教养知识在知识体系中处于什么位置呢？这需要对知识及其类型进行追问。

三、知识形式

探讨知识的类型首先需要给知识下一个最高、最普遍的定义。在概述了教条主义学派、马堡学派、德国西南学派、实用主义者、柏格森、“批判”实在主义者、实证主义者等对知识的界定后，舍勒指出，这些尝试并没有回答什么是知识的问题，而仅仅是对认识与其对象之间的一致性——即直观内容与不依赖此内容的意义的一致——所做的探讨。也就是说，在认识进行之前就需要对知识做出本体论的规定。

舍勒认为，知识究其本质乃是一种存在关系，是一种以整体和部分的的存在形式为前提的存在关系。这种存在关系是一种在者对其他在者的本质的分有关系，也即在者“走向”其他在者而获得自己的改变。被分有者并不因为分有而有所改变。但是，在者必须有“走向”其他

在者的意向，或者说必须是一种“意向性的存在”。因为单纯此在始终是处于知识之外的。在者在爱的意向中不断分有本质，超越自己。当在者理解和直观完全一致的地方，各种感觉通道所获一致并与“客观意义”相一致的地方，本质或者全部或者部分地被把握。在这一过程中，精神中的“本身”日益显明。从而，在者生成为他者。这便是知识的目标，即它为什么而被追求的原因。但是，这种“生成”来自何处，又生成为什么样的“他者”呢？

舍勒认为，有三种知识有助于生成最高目标：教养知识，它有助于位格的生成和发展；拯救知识或神圣知识，它有助于世界的生成、它的最高所在根据和此在根据本身的非时间生成；统治知识或效能知识，它有助于人类为了自己的目的和目标而实用地统治和改造世界。这三种知识各自具有不同的价值：效能知识具有生命价值，教养知识具有精神价值，神圣知识具有神圣价值。相应地，三种知识具有客观的等级秩序，由低到高依次是：效能知识、教养知识和神圣知识。因此，最高生成目标的实现路径是：从效能知识到教养知识，再到神圣知识。三种知识具有不同的探索方法：效能知识受经验实证的认知法则规定，教养知识“是一次性体知地获得，是先于一切可观察而通过本质直观先验地获得的”^[19]，受本质直观的规定，神圣知识则受个体的爱意行为法则的规定。与之相对，三种知识的评判标准也各不相同：效能知识受真假尺度评判，教养知识和神圣知识则受先验尺度、知识对象的绝对存在等级的尺度的评判。只不过对于唤醒精神的个人力量，即对于教养知识的评判，先验尺度具有决定意义，而对于作为最终的形而上学知识的神圣知识来说，知识对象的绝对存在等级的尺度则为最高的决定性标准。比较世界各地对三种知识理想的态度则发现：西方文化占优势的方面在于统治自然的知识，中国和希腊文化则比较重视教养知识，而印度和希伯来文化则偏向于神圣知识和控制人自身的生命心灵技艺。这三种知识都是片面的，需要相互结合、相互平衡和相互补充。三种知识的比较详见下表。

三种知识形式的比较

	统治知识或效能知识	教养知识	拯救知识或神圣知识
服务对象	为了人类的目的和目标而实用地统治和改造世界	位格的生成和充分发展	世界的生成，它的最高所在根据和此在根据本身的非时间生成
具有的价值	生命价值	精神价值	神圣价值
价值等级	低	中	高
发展顺序	首先	其次	最后
探索方法	受经验实证的认知法则规定	受本质直观的规定	受个体的爱意行为法则的规定
代表文化	西方文化	中国和希腊文化	希伯来和印度文化
评判尺度	真假尺度	先验尺度（高）、知识对象的绝对存在等级的尺度（低）	先验尺度（低）、知识对象的绝对存在等级的尺度（高）

神圣知识是绝对个体性的，其中心是位格的生成：一种既在人的肉身上发生、又超出肉身存在的精神性个体行动；它要探索的是精神行动法则、爱与恨法则以及价值行为的层级式有序架构是怎样的；因此，在它之中并不存在客观、普遍的真与假问题，只有个体性地有效的有无意义的区分。^[20]由于神圣知识，我们的位格才得以试图分有最高的存在和事物本身的根据，而事物的最高根据则通过我们的位格核心实现其非时间的生成目标。效能知识是由人的欲求—需要促动，受社会历史的制约，其目的在于找出自然、历史和社会法则，以便驾驭它们为我所用。博学于效能知识的是学者和研究者。教养知识是哲学的基础学问，它关涉存在的样式和一切在者的本质结构，也就是通常所说的传统形而上学。这种知识为实证知

识提供预设，并且探寻世界的本质和生命的意义，是架在效能知识与神圣知识之间的“桥梁”。因此，有教养者是一种拥有“小宇宙”的人，是具有整个灵活的统一风格的图式的人。效能知识、教养知识和神圣知识不能相互替换。如果某一种知识挤占或排斥了另外的知识，则会给社会及个体带来严重的后果。改革现行的社会及其教育，必需将这三类知识有机地结合。

尽管哲学和科学必须密切合作，但它们在认识目标、认识要求和关涉对象等方面完全不同、甚至相反（见下表）。教养知识关涉存在的样式和一切在者的本质结构，因此它以追问世界总体的根据和原因为己任，并探讨世界的本质结构及其可能性。用亚里士多德的话来说即是哲学产生于心灵对恒常本质的惊奇。因此，教养知识的获得需要勤勉、精确的态度和必要的特殊精神技艺。它从一开始就要自觉地排除一切可能的欲求和实用的态度，学会撇开万物及其生成的当下特性。效能知识则不同，它发端于新异、与以往不同的偏离“常规”过程的意外，其目的在于预测、控制并“制作”这种“新异物”。对这种“新异”的控制只需要量的处理而无需质的追究。获得这种知识需要勤勉、精确的态度和必要的技艺，需要撇开事物所有可能的绝对实在性，而只关涉“偶然所在”及其“规律”的世界。

效能知识与教养知识的其它区别

	效能知识	教养知识
目标	预期、控制偏离“常规”过程的意外	追问世界总体的根据、原因和本质结构
要求	勤勉、精确和必要的技艺 撇开绝对实在	勤勉、精确和必要的特殊精神技艺 撇开万物的当下存在
关涉对象	量的问题	质的问题

知识始终以一种“存在关系”存在，因此它是生成人的重要“内容”。人与人之间就知识而言是有质和量的区别的。这些区别规定了人的存在境况，决定了人的精神内核。因此，在教育领域中，对知识的选择要兼顾三者，并以价值高的知识统率价值低的知识，追求人的完满生成。如果仅以一种知识（尤其是价值低的知识）为教育的全部内容，其后果将是灾难性的：既侵犯了其它知识的合法性地位，将它们逐出存在领域，又割裂了存在的完整性和丰富性，从而产生出片面的知识与异化的人。

舍勒对教育的理解无疑是精深的，因为他是“最坚韧的哲学力量”（海德格尔）、“精神的挥霍者”（伽达默尔）、“所有世界观之紧要问题的聚盆”（巴尔塔萨）、“最具精神性的动物”（魏茨舍克）、“极富意义的思想家”（特洛尔奇）、“欧洲的时辰”（麦茨格）^[21]……站在现象学的哲学人类学高度，舍勒深思的问题是：人是什么？人、世界、世界根据的价值与意义何在？对时代敏锐的洞察和诊断背后深藏着舍勒对世人、世界根据深深的爱和拳拳的心。不管怎样评价舍勒，他留给后世的在其浩瀚著述中可算凤毛麟角的关于教育问题的演讲，作为对教育充满真知卓见的重要材料之一，是我们得以窥探其教育思想的一根精金“导管”。

参考文献:

[1][4][5][6][11][15][16][17][18][21]舍勒. 知识形式与教育[A]. 刘小枫. 舍勒选集[C]. 上海: 上海三联书店,1999. 1363,1371, 1371, 1374, 1388, 1391, 1392, 1392, 1392.

[2][7][12][14]刘小枫. 走向十字架上的真[M]. 上海: 上海三联书店,1995. 97, 97, 95-96, 90-92, 90-92.

[3][8][10]舍勒. 人在宇宙中的位置[A]. 刘小枫. 舍勒选集[C]. 上海:上海三联书店, 1999. 1360, 1358, 1361.

[9]尼古拉·别尔嘉耶夫.论人的使命 神与人的生存辩证法[M]. 上海: 世纪出版集团 上海人民出版社, 2007.155.

[13]张志平著. 情感的本质与意义[M]. 上海: 上海人民出版社, 2006. 20.

[19][20]刘小枫. 现代性社会理论绪论[M]. 上海: 上海三联书店, 1998. 第 251, 252-253 页.

The Formation of Knowledge in Education ——On Scheler's Educational Thoughts

Chai Ji-chuan

(Normal Education Research Institute, Nanjing Normal University, Nanjing 210097 ,China)

Abstract: Scheler think that the education is the personal's the mold and shape that are all presence. The mission of education is that it make the life held the tendency of spirit and let the spirit held the tendency of life. The completion of the mission need not only the external stimulus, but individual should obey the call from the world , then form their own quality. The individual's growth depends on the knowledge. As the scope of existence, knowledge have three forms. The cultivation knowledge that benefit of the growth and development of the person. The sanctity knowledge that contribute to the existence of the world. The effectiveness knowledge that human for its own aims and objectives and rule and change the world

Key word: Scheler; educational nature; person; formation of knowledge

作者简介: 柴吉川(1981—), 男, 甘肃古浪人, 南京师范大学道德教育研究所 07 级研究生。

收稿日期: 2009-01-17