

回归生存本体的教育

高 伟

(徐州师范大学教育系, 江苏徐州 221116)

摘要: 现代教育危机重重。克服现代教育危机的关键在于追问现代教育的“根据”和“灵魂”。追问乃是对生存本体论的寻求。教育的生存本体论是对教育智慧的寻求。生存不是结构性的, 生存论乃是结构性的。本文将生存论理解为生存的时间性结构、生存的意义性结构、生存的体验性结构三个密切联系的方面。时间乃生存之境域。时间给出意义。意义需要体验。回归生存本体的教育因而表现为回归教育的本真意蕴的教育。

关键词: 生存; 本体论; 教育

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A

形而上学不涉及如何生活, 而仅仅涉及为何生活。 —— R·泰勒

学不究体, 终成戏论。 —— 熊十力

世界上没有一个时代的教育像今天这样如此牵动着人们的神经, 世界上没有一个时代的教育像今天这样给人类带来如此丰厚的投资效益, 世界上没有一个时代的教育像今天这样居高临下地赐福于人, 世界上也没有一个时代的教育能像今天这样令人居于前所未有的尴尬地位: 既爱又恨; 既喜又痛; 既哀其不幸, 又怒其不争; 既魂牵梦绕, 又置之不理; 既报以厚望, 又失望至极。

面对现代教育的种种不解之谜, 人们爱恨交织、悲喜交集。一方面, 对教育的批评前所未有的强烈, “我们的教育怎么了?” “我们的教育在干什么?” “我们的创造精神哪里去了?” “我们究竟是要培养栋梁之材, 还是制造考试机器?” 的等极其尖锐的质问拷问着现代教育精神¹; 另一方面, 对教育的辩护之间也从未断绝, 不仅是对现代教育的一切形下方面的辩护, 甚至“维护现代教育的信仰”的充满诱惑的鼓励也振振有词不绝于耳。

无论是赞誉还是贬损, 批判还是推崇, 对现代教育的这种爱恨交织的复杂情绪总是对现代教育悲剧性的一种生动写照——无法化解的矛盾缠绕在一起——教育功能化的张扬与教育价值论探索的交织纠缠。对教育的矛盾情绪最根本地是对教育的困惑。因此, 当这些问题以其集中地形式展示出一个时代的教育概观时, 一个根本的问题就水到渠成地映入眼帘了: 现代教育的“根据”何在? 现代教育的“灵魂”何在? 只有经此一问, 困惑才现实地表现为危机。而对危机的追问, 正是踏上救赎之途的首要前提。

回归生存本体

然而，追问现代教育的“根据”和“灵魂”会有可能误入歧途。因为此一追问似乎暗示现代教育有其“根据”或“灵魂”。问题的关键恰恰在于，正由于现代教育无其“根据”和“灵魂”，对其“根据”和“灵魂”的追问才有至为重要的意义。现代教育根本没有“根据”和“灵魂”。如果有，这个精神就只能是科学精神。由于科学精神恰恰是以对本体的存在问题的放逐才安心于“存在者”问题为前提的，所以近现代教育的精神，是以放逐本体精神为前提的科学精神。这种精神从根本上讲，也就是无所“精神”。

教育对本体论的寻求，并非要寻找一个与己无关的外在悬设，而是要寻觅那个作为家园归宿的意义世界，并将之作为整合教育意义的根据与可能的拯救之道。当本体论被拒斥、被排除之际，教育也就变成了无根基的教育。雅斯贝斯认为：“真正的教育应先获得自身的本质。教育须有信仰，没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。教育的目的在于让自己清楚当下的教育本质和自己的意志，除此之外，是找不到教育的宗旨的。如果整个教育本质毫无遮蔽地呈现出来，这就是教育的本然内涵，而教育自然是有其固定形式的。教育是极其严肃的伟大事业，通过培养不断地将新一代带入人类优秀文化精神之中，让他们在完整的精神中生活、工作和交往。教育，不能没有**虔诚之心**，否则最多只是一种劝学的态度，对终极价值和绝对真理的虔诚是一切教育的本质，缺少对“绝对”的热情，人就不能生存，或者人就活得不象一个人，一切就变得没有意义。”²

因此，本体论问题的意义并不在于编写一部指导人类生存活动的“指导用书”，也不再于创造几个所谓的生存“原则”，而关键地在于探索一种**生存的智慧**。孔子说：“知之为知之，不知为不知，是知也”。³能知其“无知”者即有大智慧。庄子说：“知止乎其所不能知，至矣”。⁴哲学之本义就在于引领倾听哲学者领悟其自身的局限性。唯当此在能够领悟到他的“无知”，他才可能对大智慧“虽不能至，而心向往之”。因而哲学即爱智慧之学，它不能“提供”究问个别存在者的“有用”的“知识”，而根本地关涉对待这些知识应有的态度。

无论对东方哲学还是对西方哲学而言，在科学昌明的今天，建立形上智慧的关键的问题在于如何“转识成智”。由于受到知识论的重重阻隔，西方哲学“转识成智”的任务比之于以“智的直觉”为基础的东方哲学更为困难。东方哲学与西方哲学均以求真善为基。只不过西方哲学稍偏重于“真”而成就了科学；东方哲学稍偏重于“善”而成就了道德。因而西方哲学的关键在于如何“转识成智”，东方哲学的关键在于“由智化境”。今世之诸贤论东方哲学之“复兴”，大概因于东方哲学已有“转识成智”的深厚的智思积累，可资西方哲学为鉴。中土哲学，知识论与德性论并不史相离。知识论只有在德性论的护持下方能成其为智。宋代新儒家接引《中庸》“尊德性、道问学”的传统将知识解为“见闻之知”与“**德性之知**”二阶。张横渠所云“见闻之知，乃物交而知，非德性之知。德性所知，不萌于见闻”，⁵即是明证德性之知的超越性，德性之知是究及宇宙全体的知识，也就是康德所谓的超越于感性经验之上的形上知识；程伊川所谓的“闻见之知，非德性之知，物交物则知，非内也；今之所谓博物多能者是也。德性之知，不假闻见”⁶与张子同出一源。王阳明则更将这一思想发展为“致良知”，“闻见之知”只是“第二义”。在中国传统哲学中，对“道”的悟解实际上有两条出发点不同的路向：一是“自明诚”，一是“自诚明”。《中庸》有言：“自诚明，谓之性。自明诚，谓之教。诚则明矣，明则诚矣”。

⁷意思是说，由心内之真诚而明白“道理”者，乃出于天性；由明白“道理”而返观内心之真诚者则出于教化。之所以由明白“道理”才能达其内心之诚，是因为人的内心常为种种私欲所蔽，唯其明白“道理”之际，其内心方能澄明无蔽。而唯有内心之澄明无蔽，才能悟解“道理”，所以“诚明”一义并无歧出。教育或教化的意义即在于从人的内心出发悟解“道理”并返观其内心，“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”⁸即是此义。虽然诸贤学思进路有别，但中国传统教育哲学从未失却其本体，教育之“道”，一以贯之。

中国传统教育哲学以“道”为本，“道”具有崇高的超越价值，教育中人以“闻道”“知道”和“睹道”为终极目的，以至于孔子曾言“朝闻道，夕死可矣”。⁹“道”的超越性价值积淀于文化之中，以至于日常语言中“知道不知道”用数极频。然而，对“道”的意义的了悟在文化发展中逐渐变成了对“事实”的询问，“知道不知道”从而不再是对事实的“意义”的关注，而逐渐成为对某一客观事实是否“知晓”的问讯。这期间就不再有“道理”，更多的是“事实”。一旦“事实”成为本体性的存在者，对事实的最利的究问者科学也就逐渐取得了本体性价值。是故，由科学得到的“事实”一旦试图为人生观指引方向，“道”的意义也就消弥于知识中了。在中国传统教育哲学中，“知”不远“道”，“所知”即是为了悟“道”，悟“道”的目的不是为了“知”，而是行。所以与西方传统教育哲学本体论不同的是，中国传统教育哲学的本体论问题是实践问题，而不是一个外在于人的悬设（或假设），“道”的意义在于指导日常生活实践。中国传统教育哲学强调强调“知行合一”。在王阳明看来，“知是行的主意，行是知的功夫；知是行之始，行是知之成。”“知”的意义在“行”，“知之真切笃实处，即是行；行之明觉精察处，即是知；知行工夫，本不可离，只为后世学者，分作两截用功，失却知行本体，故有合一并进之说。真知即所以为行，不行不足谓之知”。¹⁰是故本体论问题既是思辨性问题，更重要的则是实践性问题，既是知的问题，更重要的则是行的问题。荀子曾说：“君子之学也，入乎耳，著乎心，布乎四体，形乎动静；端而言，蠕而动，一可以为法则。”¹¹由此可见荀子的教育哲学所探讨的本体论问题其实就是人生哲学问题，这与西方哲学家海德格尔的存在论思想是相当一致的。在海德格尔看来，存在论不是对存在者的、外在的实在世界的发问，而是归根结底地追问存在者的存在。

生存的时间性结构

我在测量时间时，我就是在测量我的自己的处身。 —— 圣·奥古斯丁

今天主导教育领域的线性的、序列性的、便于量化的秩序系统是知识论教育哲学在构造近现代教育方面最重要的现实表征。教育与知识论哲学有天然而密切的联系。教育天然地渴望线性发展、序列易控和易于量化。知识论教育哲学在教育领域建构了一个完整而系统的“基因图谱”。知识论哲学乐观地认为，只要有一个合理的目标，而所有的教育手段和教育方法都是围绕这个目标而选择和实施的，那么受教育者就一定会朝着那个预先设定的目标而发展。教育内容的选择和设定的事实上奠基在以机械论和决定论为理论框架的行为主义的形而上学基础之上。课程被视为固定的、先验的“跑道”（curriculum），是转化受教育者的基本通道。

教育必须围绕预定的目标而展开，而且教育的目标一旦预设就取得绝对的合法性，不得干涉和任意改动甚至曲解。教育目标以规范和标准来指导自身的设定，单向的决定性的影响整个教育过程。受教育者被认为是“有欠缺的”和“必须要接受这样的”，教育的目标就在于“转化”这些“有欠缺者”。教育目标不是根据当时的社会条件和受教育者的身心状况以及当时的时代精神按照教育的内在真理性逐渐生成，而是从意识形态或一般的形而上学原则预定而成。教育评价也不是教育目标形成的有生力量而只是教育目标的附属成本，它的目的不是审视教育目标的合理和可行，而是监督教育的实施过程是否遵从预设的教育目标，以特定化的量化的方式衡量人的发展。教育评价手段依赖教育目标的合法而取得其合法地位。在这种视野里，错误、分裂和干扰是不被容忍的，教育系统将尽其所能的降低、克服乃至消灭这些对达成教育目标“不利”的负面因素。在教育和课程理论中，发展被认为是线性的可以逐步达成教育目标的。时间不是受教育者发展其创造性潜能的积极成分和关键要素，这种时间哲学只是从附属的意义上对待时间，时间自身作为学习内容的相关变量不具有质变性只是一个累加量，时间越长，积累的学习就越多。¹²而个人占有的时间越多，个人的自由时间也就越多。而要成为现代教育所规定的专家身份，唯一的方法是过度学习。通过教育，人们学会了正确的利用时间、精明的珍惜时间和科学的安排时间。《浮士德》这样告诫人们说：“要珍惜光阴，因为它如此迅速地飞逝而去，而条理性会教你们获得时间。”施宾格勒把这种乐观而豪迈的时间观称为“浮士德时间”。而“浮士德时间”形而上学基础也就是西方的知识论哲学。

历史文化生命哲学的主要代表、“德国现代哲学鼻祖”狄尔泰认为，精神科学和自然科学完全不同，精神科学研究的对象是人类历史文化知识，是人的生命现象，以生命的体验为基础，而自然科学研究的是外在于人的生命的物质现象，不能用后者的方法研究前者的问题。生命在狄尔泰看来就是**人的历史生活**，生命以及生命体验是历史生生不息的源泉，只有体验生命才能领会历史，为了使个人的生命融入历史之中，人与人之间的沟通和理解是至关重要的。狄尔泰的这一观念成为当代解释学重要的思想资源之一。狄尔泰的心灵内在的精神生活心理学试图揭示人是一个整体的事实，一切历史现象不过是人类生命的体现，而生命的首要特征就是它的时间结构。人的生命的时间结构不是由一个个时间单位组成的而是由涌动的生命活动、生命意识组成的内在充实的生命本身。所以历史的创造也就是人的心理结构的自由创造。人的自由存在和历史的统一于人的心理创造之中。狄尔泰的生命哲学深刻地影响了后世包括斯普朗格、罗特哈克尔、米希、斯宾格勒等在内的 20 世纪德国著名的哲学家，以至于形成了狄尔泰学派。

生物学生命哲学的主要代表柏格森认为，**时间是生命的真正本质**，从外部理解生命只会将生命客观化和空间化，所以不能依靠科学和理智把握生命的本质，只能从时间里把握生命。宇宙的本体就是在时间中绵延的生命之流，生命之流绵延不绝永动不息，“是一种状态的连续，其中每一个状态都预示着以后，又包含着以往”。¹³此即柏格森所谓的真正的时间，即生活时间或具体时间。还有一种时间是科学时间。真正的时间是不可度量的心理时间，后者是外在的可度量的常识的时间。可度量的时间总是借助于空间的符号或物体的运动才可能。真正的时间不可度量，不能靠理智来把握，只有**通过直觉来领会**，他说：“理性的工作是依靠我们愈来愈完整地表达出物理操作的秘密；……它只在生命的周围打转，从外部对生命提出尽可能多的看法，把生命拖到自己这边来，而不是进入到它里面去。但是，直觉引导我们正是要达到生命的真正内部——我用直觉是指那种本能，它是已经脱离了利害关系的，有自我意

识的，能够反省它的对象并无限扩展对象的。”¹⁴所以只有在人的直觉这种心理活动里，才能领会生命的本质，自由也就是人的心理的自由和自我创造。

在现代科学的发展中，相对论和量子论无疑是最重要的。虽然世界上很少有人理解相对论，但相对论却深刻地影响了 20 世纪的时间哲学。相对论提出改变了人们绝对的时间观念，认为每个测量者都有他自己的时间度量，时间是相对于时间的测量者而言的，这样时间就变成了一个带有**个人属性**的概念。爱因斯坦坚持认为：“对于个人，存在着一种我的时间，即**主观时间**。”¹⁵当代最著名也是最坚强的物理学家霍金表达了和爱因斯坦相似的时间观念，他说，“想象的时间真正地是实在的时间，而我们称为实在时间的那种时间只是我们想象的一个虚构”，他坚持认为不存在唯一的绝对的时间，在想象的时间里不存在重要的前后的差别。¹⁶

普利高津的耗散结构理论表达了对时间意义的高度评价，认为时间能够带来奇迹。因为秩序不是预定的而是不断的生成的，发展中的任何因素在时间的过程中都有可能成为决定性，更高的发展水平的复杂性正是在较低的水平上发展起来的，这就将时间放在了一个突出的位置上。**时间与创造是通约的**，正因为无序到有序是一个时间的历程，而无序到有序并非线性发展而是一个复杂的自组织过程，所以在这个过程中，创造也就是必须的。1977 年普利高津因创造了一种新的宇宙观即耗散结构理论而荣获诺贝尔化学奖。耗散结构理论反对发展的精确预测而强调局部系统中达到有序中的作用，其方式是“通过波动达到有序”。

近代和现代科学都倾向于认为事物背后有一个恒定不变的本质，人们很容易受到本质的外在现象的迷惑，所以人们的思维过程和思维内容之间有着本质的差异。而后现代科学认为人是世界不可分割的部分，物质和意识之间也没有根本的分歧，意义和价值是人类生存的内在依据。正因为如此，所以人类必须以**道德的态度**运用科学，以消解近代和现代科学所带来的真理与德行、价值与事实、伦理与实际需要的分离。¹⁷

在教育领域，皮亚杰、杜威、布鲁纳等的后现代教育范式创造了全新的富有革命意义的教育观念，而这些教育观念本质上也成为了后现代时间观念的重要而有机的组成部分。借助于这样的观念，后现代教育范式在教育整个基因图谱上创造了全新的教育结构和教育观念。后现代的课程论也不再是从预成的和表征的角度得到审视而是从更具有**生成性的角度**得到把握，与线性时间自相关的实证主义的认识论让位于能够更重视人们实际经验的解释学的认识论所取代，不确定性、复杂性、矛盾性和非线性发展的开放性知识论由于更倾向于从人的实际生活状态出发而被认为是考查教育和课程的知识论基础。在教育过程中，受教育者个体的自组织性和自组织能力将允许个体的创造，而只有通过**个体的创造**受教育者本人的发展才是可能的。由于学习活动真正的被视为心灵的活动，所以学习不再认为是课程预定的附属品，教师也不再是单向的信息传递者。师生关系有必要成为对话的和交往的。过程第一次代替目标成为教育过程的指导思想，**诗性的教育**也第一次地取代科学的教育成为未来教育的发展方向。

生存的意义结构

不能使他成为一个人的那些东西，根本就不能称为人的东西。 ——奥勒留

在今天，教育所面临的最大的挑战并不是教育工艺学方面的“怎么做”，而是教育哲学方面的“这样做是为了什么”。当教育改革热火朝天、铺天盖地时，教育改革所最终达到的目的却并不一目了然。由于当代教育不知道它的目的，所以它只能把教育目的隐匿在疲于奔命的教育行为，它只能通过它无休无止的教育改革来表明它在坚持着一个目的。当代教育其实没有能力来追问它的目的。它也不敢于追问它的目的。因为一旦它因“诱惑”而展开对其目的的询问，它的无目的状态就会暴露无疑。虽然教育目的在近现代教育中尚属精致和繁多，但由于缺失对这些目的的进一步再深入地追问，而使这些林林总总的目的沦于肆虐。追问教育的价值与意义是生存论教育哲学本己的任务。生存论教育哲学为各种教育目的的再追问提供了道路和可能。

无论是对个人的生存或社会的存在来讲，存在的意义都是必须的。个人需要“意义”来支持、充满它的生存过程；社会则需要“意义”来联结聚集它的社会成员。在现代性的背景下，重要的问题不是如何生活的技术性问题，而是如何生活的更有意义的终极性问题。个人的无意义感在物质主义至上的现代社会中越发地成为问题。现代性的问题归根结底是信仰的问题。现代性的信仰之所以成其为问题则归根结底是由于科学技术统治的“非精神化”。正是现代科学在智力和技术上的过分认真和斤斤计较才以“效用”“成功”的方式掩盖了事物和生命的“深度”。

在今天，科学技术在完全意义上建立了它独一无二的统治权。在政治哲学领域，科学实证主义与历史相对主义排除了对何为“美好的生活”的价值关切，它关心的不是具有终极性的“为什么”而是完全技术性的“怎样”。在教育哲学领域，实证科学排斥了命运攸关的探问整个人生有无意义的问题，它关心的不是价值性的“为什么教”的问题而是功能性的“怎样教”。在道德哲学领域，形式主义沉湎于“必须遵守”的道德教唆而切除了“为什么必须遵守”的道德神经。在美学领域，“意境”与“智慧”被视为大而无当的奢侈品束之高阁，而细枝末节的“技巧”则堂而皇之地登上了大雅之堂。技术的骨架控制了生存的血肉而科技的控制性本质则取代了精神世界的超越性价值。这种人类存在的非精神化足以令人忧心忡忡。

面对存在的非意义化与非精神化，人们寄希望于教育。教育被认为是充满希望的拯救力量。然而东方可求诸于西方，西方又求诸于何国？在现代性中，实际的状况是教育亦陷于悲惨世界之中。教育无其精神。教育的精神只是科技的精神。因此教育欲行拯救之事，关键在于能否先行其自救之事。现代教育如同它所倚恃的科学与技术一样，失去了它本真的信仰。失去了信仰的教育，与其说是一种意义活动，不如说是一种技术活动；与其说是奉行教化，不如说是职业培训。倘若无视现代教育的“成功”而做出教育可能探寻意义的假设，那么必须要回答的问题就在于：教育的意义是什么？教育的意义在哪里？教育的意义从哪里来？

教育必须首要地关切此在的“活着”，并且教育也的确在这一方面用心良苦。为了能够关心此在的“活着”方面，教育就必须能够为受教育者“提供”它在日常生活经验中所不能或不易产生的“能力”或“品质”。个人的实存所需不外乎两个基本的方面：一个是他为了个人能够“活着”保全其生命存在的需要；一个是他为了与他人交往的需要。前者致力于提高他的生活质量；而后者则致力于使其个人生活更为丰富多彩。但这两个方面的共性远远大于它们之间的差异。无论是个人保全其生命存在的需要，还是与他人交往的需要，都是社会性的、现实性

的、适应性的、完全不需要有历史记忆的。这就决定了此在的生存完全可以独自依赖于人之经验能力与社会能力，从而依赖于经验科学。此在依赖于经验不断地重构世界，并以其实存的目的来改造世界、配置世界。学校教育因此也为了达成这一点而对利用性、专业性的“知识”情有独钟。在这个世界里，此在从来不关心“此”。它所关心的只是“彼”。在这种情况下，“他者”从而也包括经验者本人，只是被视作其他许多物中的一种物——或者说一种可以按照物的方式对待的“人”。近现代教育在某种意义上已经成功地做到了这一点，而且近现代教育也只能“成功”地做到这一点。

只有从高于人的方面才能完整地理解人本身。高于人并非外在于人。试图在“人”之外找到“人”对世界的超越是不可能的。**人只有在其内在方面超越世界**。此在在其内在方面超越世界，意味着此在必须彻底改变长期以来人关于其自身的观念，所谓改变关于人自身的观念根本地在于此在必须对“狭隘的生活”与“**宽广的生活**”作出区分，即在有限的生活到无限的生活之间作出区分。此在的现实有限性源自于此在总是纠缠于它的“部分”或“属性”，此在对其现实有限性的超越也就是获得其整体性的“意义”。在狄尔泰看来，所谓“意义”所指的正是生活各部分对于生命整体的关系，能体现整体与部分关系的也就是意义。能够超越有限世界并能以整体性的形式来确证自己的乃此在的精神性。唯有精神性能够导向此在的完善并于此在的适应性与创造性之间维系平衡。**统一体生命**乃是精神本身的生命。人始终处于通往无限者或者整体的道路上。只要人是在“整体”中看，并且唯有从作为整体的生命这一开端出发来看，精神生命才具有可能性，而生命中的矛盾、界限才有其意义。从分裂的意义审视人生命的整体意义之所以具有“意义”，乃是因为生命整体本身也是可以“分裂”的东西。那种被称为“整体性”的生命本身乃精神性。帕斯卡尔认为正是思想形成了人的伟大，正是由于“思想”，人才从一棵脆弱的“苇草”形成了其高贵和尊严，“人的全部的尊严就在于思想”。¹⁸

人生“在世”。但人所处的并非一个“世界”（而这些“世界”总不得不统一为一个“世界”）。为了超越现实存在的有限性，人在其所处的现实之界之“外”又建设了一个世界，即精神的世界，人在这个世界之中寄托自己并确证自己。教育的价值也就根本地体现于对这两个世界的统协上。关键的问题并不在于它对哪个世界更为倾向注目，关键的问题其实也不在于厚此薄彼，关键的问题在于它对这两个世界的和谐性与统一性的关注上，因为只要这个根本的问题解决了，教育对这两个世界的分别的关注程度也就顺理成章地解决了。近现代教育由于失去了它存在的依据，所以它常常在二者之间来回奔波，有时它注意到了“可能性”的问题而将教育的现实性置之不理；在更多时候则太着意关注它的“现实性”问题而将其“可能性”抛于脑后。¹⁹我们理想中的教育，不是只重“功利”而没有“精神追求”的教育，也不是近于空谈的“空中楼阁”“不食人间烟火”的教育，而是能够既帮助人们“**利用厚生**”，又能够帮助人们“**安身立命**”的整体性的、和谐性的教育。这一教育不仅具有理论上的完整性而且具有实践上的可行性。“利用厚生”与“安身立命”相统谐的教育，也就是生存论教育哲学所倡导的**本真的教育**，是生存论教育哲学最为本质的目的所在。

生存的体验结构

“意义”需要理解与解释。只有通过“理解”或“解释”“意义”才能得以显露。然而“理解”并非局限于对“意义”的理解，“理解”总是与“理解”的“主体”联系在一起，“理解”“意义”归根结底是为了此在更好的生存。能够做到这一点的，唯有**体验**。唯有通过“体验”，必须理解的东西即“意义”才同理解的人即此在紧密地联系在一起。体验所要表达的，正是**意义统一体**本身。然而事情多有“意外”。知识论教育哲学把世界视为机械的装置，因而生活世界成了不可直觉的不可体验的冰冷的实体性存在。为了保证客观世界的有效性和普遍性，知识论教育哲学排除了人的存在意义和价值。体验因而一度成为问题。近现代哲学史是一部为人的生存意义和价值斗争的历史，这一斗争集中于对人的感性存在的定位和评价上。人是一个活生生的生命整体，而不是一个可以分裂成碎片的机械装置，这是生存论教育哲学与知识论教育哲学最本质性的区别所在。

狄尔泰认为，对生命和生活的把握只有从体验出发，自然科学的方法无法理解“人”。存在主义试图通过体验去发现生存的意义，而意义也就存在于“体验”之中。后现代主义哲学则从“**私人叙事**”的角度强调人的存在的内在性和整体性，而不是采取理性主义“宏大叙事”的立场。后现代主义发展了一种与“话语性认知”相对立的被利奥塔称为“形象性感知”的感官审美，生动、直接、孤立和充满激情的体验本身就成为了知识、经验及生活价值意义的表达的主要范式。中国文化悠远的艺术化、审美化哲学更是以人的体验为生存的根本出发点。可以说，体验论是近现代“人”的哲学最强有力的批判工具和建设性向度，人们希望通过人的内在体验能够弥合人与世界的分离。

自近代以降，世界教育史上曾经有几次规模宏大的倡导人的内在体验、反抗目的论和机械论的运动。第一次是以卢梭、裴斯泰洛齐和福禄贝尔等为代表的对儿童**内在经验**的发现，他们反对教育的外在约束和人的盲目而强调儿童的中心地位；第二次是以杜威为代表的进步主义思潮，他们将教育的中心彻底地转向儿童的和儿童的经验，强调经验的亲历性和真实性；第三次是以布鲁纳为代表的“发现学习”和“探究学习”，强调儿童学习的内在过程、**内在建构**。在心理学领域，人本主义心理学对人的体验的发掘和研究为体验论的深化做出了巨大贡献，特别是以马斯洛、弗洛姆、罗杰斯为代表的人本主义心理学家在正常人的体验的内在性和病人体验的特异性方面的研究成为体验论重要的哲学和科学基础。我国的“**主体性**”教育哲学的提出在很大程度上表现出了对受教育者体验的关注，特别是当下的综合实践活动课程改革更是明确地强调了受教育者的内在体验，这既是我国教育改革对世界改革潮流的顺应，也是我国教育对人的发展的关注的重要标志。

此在的生存必追求其意义。然而意义并非外在于此在的悬设。此在必须“生存”于意义之中。所谓此在“生存”于意义之中，意味着此在能够本己的“体验”到意义。教育在此在的“意义”层面上所不得不面临的困难在于，“体验”在某种程度上讲不是能够“被教育的”。此在必须于其内在体验中主动地追求其意义。教育不能将某种意义“给予”受教育者个人。所以教育对于此在生存意义的能动价值关键地决定于此在的体验方面。“体验”是教育哲学最为重要的范畴之一，也是目前教育界用数最频最受误解的哲学概念。人们在寻常意义上正确地把握了“体验”的内涵和意义的同时，也曲解了“体验”的真实意涵，甚至在一定意义上，

“体验”成了最后的防火墙和最有力的搪塞。教育界诸多理论均与“体验”有关，亦在“体验”处吃紧。教育研究由是不得不关注体验问题。

“体验”德文为“Erlebenis”，Erlebenis 一词源于“Erleben”，本义为“经验、经历、经受”等；“体验”英文作“experience”，亦有“经验、经历、经受”等意义。目前教育理论界一般在三层意义上使用“体验”一词，而这三层意义正是体验一词的最为寻常的意义：一是将体验等同于一般的经验、意识和认识。这种认识是将体验归结为心理活动或认识活动的结果；二是将体验等同于心理学意义上的感觉或感受。三是认为体验并无特殊内涵，而将体验等同于体验着的主体，强调体验的价值也就是强调体验着的主体的价值。体验的前两种理解是认识论的，而后一种虽然在积极的意义上肯定了体验的主体性价值但并未揭示体验的具体内涵。所以有必要去追问体验的具体意涵。从广义的角度讲，人类的一部生活史就是一部体验史，人们在体验中生长和生活。同样，一部哲学史和文化史也就是一部体验论史。世界上几乎没有一种文化理论和哲学理论不与体验问题息息相关。东西方文化和哲学均蕴藏了极为丰富的体验论思想。

但从较为狭义的意义讲，特别是从哲学的意义上讲，体验一词有着较为独特的用意。它不仅在寻常意义上使用着，即在一般的认识论的意义上使用着，而且更重要的是体验一词有着极为丰厚的存在论特征。体验并非人们寻常认为的乃是一种情感的内在性感觉和感悟，而是此在以其整体性投入参与世界的领会方式。虽然在“体验”的历史发展中它也曾唤起了对启蒙运动的理性主义的批判，这种批判从卢梭开始已经崭露头角²⁰，但“体验”更与**生命的整体性**密切相关。既然作为生命整体性的方面，“体验”就不可能离脱理性而卓然自立。时下人们往往过多的夸大了体验的非理性意义。一旦人们以为体验是情感性的和非理性的而将其等同为一时的意气用事一时的情感冲动，并将之作为行为的内有依据，这种理论所造成的现实恶果将是难以估量的。这种恶果中国教育史上二三十年代曾经发生过的，许多睿智的思想家都预见到了并给予了有力的批判。²¹而中国当下教育改革的非理性和反理性倾向非但没有受到有力的回击和批判，反倒得到了前所未有鼓吹和张扬，这的确令人深思。

无疑，体验具有情感性特征，但同样无可置疑的是这些情感性特征必须建立在理性的基础上才有意义。**没有理性认识也没有体验**。而对一事物的理性认识越深刻，体验也就可能越强烈。体验不仅是一种内心的生成物，更重要的是一种生命历程和生命过程，是对人类生存境遇即人与自然、人与社会、人与人、人与生命的关系瞬间性的**深层觉察**。这本身就是一种理性认识过程。只不过这一过程与一般的理性认识过程相比更为强烈、更为鲜活、更为深层和更为完整而已。中国传统文化哲学“触景生情”、“知之深，则爱之切”，都是强调理性在内在感性体验中的作用。体验不是粗鄙的体会，更不是一时的意气用事，而是指对生命意义和生存价值的直接觉察。中国哲学史上的“兴”就是指这种深层而强烈的内心体验：“诗者，志之所之也。在心为志，发言为诗。情动于中而形于言，言之不足故嗟叹之，嗟叹之不足故永歌之，永歌之不足，不知手之舞之，足之蹈之也。”²²

西方哲学史上第一个明确地在本体论意义上解读体验的哲学家是狄尔泰。狄尔泰认为，精神科学的研究对象是历史和生命，自然科学的研究对象是外在的事物。生命无休无止绵延不绝活力奔放，人们无法用理性分析的方法理解生命，只有通过**内省的自我体验**才能领会。通过主体的内在体验人们才能体会到自身能动的创造性力量，也就体会到了生命的本质。感

性个体生活着，也就是在体验着。正是通过个体的体验、个体之间对彼此体验的“体验”，个体生命才得以融入历史之中，生活中无数的细微的事件才融合为普遍的历史性价值。正是通过体验，个体生命才与历史产生关联。狄尔泰试图用体验来弥合实证主义的形而上学所造成的个体生命与历史之间的裂痕，从而颠覆实证主义和自然科学趾高气扬的霸权地位回归生命本体。体验在狄尔泰那里就意味着个体的亲历，意味着个体对其生命的“参与”和读解，意味着对其生命意义的领会和把握。狄尔泰的生命哲学的思想成为哲学解释学的重要思想资源，其后续海德格尔、伽达默尔的解释学的本体论思想都是在这一基础上构造起来的。哲学意义上的体验一般还都具有带有神秘主义的色彩的自明性、直观性、审美性和自由性。

体验不象理性条分缕析层次分明，而是一个完整统一的内在过程，这个过程以十分集约化的方式将丰富复杂的理性分析归结为**直觉**和**内省**。理性分析不是不存在了，而是更为内在和**圆融**。西方哲学史上的体验论者几乎无一例外地是直觉论者和神秘论者。柏格森认为，只有直觉才是进入生命理解生命的方式。首先直觉具在内在性，即直觉是一种与进入事物本质的直截了当的不可割裂的感受，理智分割事物只停留于事物的表面，直觉则可以**深入到事物的内部**，与事物连成一片；其次直觉具有纯一性，即直觉是**在整体意义上**理解事物，并不将理解对象分解成同几个僵化的互不相关的部分；其三直觉具有瞬间的永恒性，即直觉洞穿到事物内部，在绵延不绝的时间之流中使人们在瞬间**顿悟**到生命的生机和永恒性。

在心理学领域，人本主义心理学的重要代表罗杰斯特别地采用了“**高峰体验**”（peak experience）一词以表明其所意指的体验与寻常意义上的体验的区别。在罗杰斯那里，高峰体验是指在人生追求自我实现的过程中所体验到的一种臻于顶峰而又超越时空的自我心灵的满足感和完美感。高峰体验是一种只可意会，不可言传的深沉的内在的心理状态。他认为：“这种体验是瞬间产生的、压倒一切的敬畏情绪，也可能是转瞬即逝的极度强烈的幸福感，或甚至是欣喜若狂、如醉如痴、欢乐至极的感觉。”²³这种体验不同于一般性感受，在高峰体验中，人们可以感知到一个神秘而完美的世界和一种神圣而富有创造性的激情，从而获得超越性的**存在性认知**。存在性认知是基于主体自由的全心全意的投入的总体性认知，它直接深入到事物的本质而达到对事物本质、价值和关系的终极认识。存在性认知具有**超功利性**的特征，在存在性认知里，体验被认为是一种超越利益和目的的高尚情感。²⁴马斯洛将高峰体验视为自我实现者的重要的人格特征之一，认为只有那些自我实现者才能更多地产生高峰体验。

二十世纪是一个充满问题的世纪。无论对个体抑或对整个人类而言，这都是一个充满危机的世纪而非一个充满希望的世纪。在这个世纪里，人们不知道生活的终极目的，也不明了事物的本原，他的生存价值日益为急功近利所蒙蔽。此在越发地为科学的突飞猛进所淹没，对于这些根本的问题根本无力回答，甚至已无力提出。由是，如何建立与世界的生动的、紧凑的、直接的**体验交往**才成为整个二十世纪哲学从而二十一世纪哲学至关重要的生存论课题。这些“课题”对教育哲学来说不是“后发外生”的，而是本己的与内在的。教育作为一种对人的关切方式——而且是一种越来越重要的关切方式——它的品格与追求以直接或间接地方式在某种程度上决定了此在的生存品质和生存可能。在这个意义上，教育对于“体验”的重视对此在生存来讲就是极为关键的。

教育学现在仍过多的强调外在的各种客观的规律，仍还没有深入到作为主体的受教育者的内心世界。教育现在仍然被视为一种科学，而不是一门艺术，特别地还不是**生活的艺术**。我

们仍有意无意的将教育视为一种外在于人的可以随意处置的观念性的实体。我们过多的强调外化的知识载体，从而过多的关注教育技术学或教育工艺学的发展，而对人自身对知识和经验的发展和成长关注甚少。知识和精神仍处于外在的状态，它们还没有真正回到人的内在。也就是说，如果受教育者对教育提供的知识没有真切的体验，如果受教育者不能通过体验将知识融为其完整个性的一部分，那么这些知识和经验对他来说是没有意义的。要么他会把它们抛弃遗忘，要么用这些并不打动他心灵的东西自我感动或自我欺骗。对他来说，知识不是用来享用的，而只是获得现实的功利效果的工具。从而受教育者本人被“教育”成了工具。没有内在性的教育造就了没有内在性的个体。这就是当下教育的悲哀所在。

体验无疑是个体的体验，但个体之间的体验是可以交流的。也正因为这种可交流性，个体才成为社会中的个体，个体与个体之间的理解才是可能的。西方哲学中把体验上升到本体论高度，因为如果体验是不可交流的，那么这种体验就不能进入历史，个体的这种体验也就失去了任何意义。体验的生命意义就在于它能够通过个体之间的相互理解使个体生命进入历史从而使个体的生命更加厚重，同时历史只有通过人与人之间的生命交往才具有可能性。在狄尔泰那里，这种理解和解释的方法被称为“解释学”。现象学创始人胡塞尔的生活世界理论同样注意到了主体相互交流的重要价值。事实上胡塞尔的生活世界理论只有通过建构**主体间性**理论才有意义，否则他将无法回避目的论历史解释学的内在矛盾。在胡塞尔那里，哲学的视野已经发生了深刻的变化，认识论的作为主体的我怎样去认识作为客体的世界的问题转化为了作为主体的我怎样认识同样是作为主体的他者的问题。这一转向是极为深刻的。这意味着近代主体论必须从“单子式”向“类主体”转换，而完成这一转换，就必须强调主体体验之间的可交流性。并通过主体间体验的交流，个体才能够建构起其意义世界。

与西方哲学相比，中国传统哲学更强调体验融合的历史价值。中国传统文化以自我修养为中心所建立起来的价值序列，本质上就是使个体之是能够作到同情式的理解，所谓“忠恕”“推己及人”“己所不欲，勿施于人”“老吾老以及人之老、”都是鼓励个体要彼此间相互理解、相互悦纳。只有采取**由内而外、由己及人**的方式，才能够作到“修身、齐家、治国、平天下”，从而个体生命成为历史生命的一部分，而使有限的生命个体获得“不朽”。

Education returning to existential ontology

Gao Wei

(Department of education, XuZhou Normal University, XuZhou, 221116)

Abstract: The modern education has been in its riskiness for a long time. The key to conquer it is to question closely its basis and soul. Questioning closely means existential ontological questing. The goal for Educational existential ontology is to quest educational wisdom. Existence is not a structure, but ontology can be a structure. The paper thinks that educational existential ontology is united by timeliness、meaningness and experience three up-tieing aspects. Time is a condition for existence which gives

meaning. Meaning needs experience. So education returning to existential ontology represents as returning to its undistorted intendment.

Key words: existence、ontology、education

收稿日期: 2003-04-20

作者简介: 高伟 (1971-), 男, 江苏徐州人, 徐州师范大学讲师, 教育学博士, 主要从事教育哲学的研究。

¹ 最有代表性的是一部极富感情色彩的教育批评的论文集。不同领域的作者以不同的视角批判了教育的不同方面。文章质量虽参差不齐, 但都无一例外地表露了对教育的困惑和批评。在特定的历史时期和背景下, 这部集子在教育领域无论理论研究领域和实践领域都产生了重要影响。参见杨东平主编. 教育: 我们有话要说[C]. 北京: 中国社会科学出版社. 1999.

² 雅斯贝斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 北京: 三联书店. 1991, 44.

³ 《论语·为政》

⁴ 《庄子·庚桑楚》

⁵ 《正蒙·大心》

⁶ 《遗书·二十五》

⁷ 《中庸·二十一》

⁸ 《中庸·一》

⁹ 《论语·里仁》

¹⁰ 《传习录》

¹¹ 《荀子·劝学》

¹² 小威廉姆 E·多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇译. 北京: 教育科学出版社. 2000, 51.

¹³ 柏格森. 形而上学导言[M]. 刘放桐译. 北京: 商务印书馆. 1963, 68.

¹⁴ 柏格森. 创造进化论[M]. 肖聿译. 北京: 华夏出版社. 2000, 176.

¹⁵ 爱因斯坦. 爱因斯坦文集[M]. 许良英、范岱年译. 北京: 商务印书馆. 1976, 156.

¹⁶ 霍金. 时间简史[M]. 许明贤、吴忠超译. 湖南科学技术出版社. 1992, 101.

¹⁷ 大卫·格里芬. 后现代科学[C]. 马季方译. 北京: 中央编译出版社. 1998, 86.

¹⁸ 帕斯卡尔. 思想录[M]. 何兆武译. 北京: 商务印书馆. 1985, 157 以下.

¹⁹ 对我国教育来说, 尤其如此。毛泽东时代的教育太关注教育的“可能性”问题, 人有其信仰而无其现实生活; 邓小平时代的教育则太关注教育的“现实性”问题, 人有其现实生活而无其信仰。这是一个由挥舞“红宝书”到挥舞“鸡肉卷”的过渡年代。只要看一个铺天盖地的电视广告就可以看出这种“挥舞”在形式上何其相似, 而在精神上又势别天壤。

²⁰ 关于“体验”的概念史可参阅伽达默尔. 真理与方法 (上卷) [M]. 洪汉鼎译. 上海: 上海译文出版社. 1999, 77 以下.

²¹ 二三十年代是教育思想迭出的时代, 许多教育思想是睿智的和发人深省的, 对当下的教育改革也不无启发意义。但正是这段历史被有意无意地付诸遗忘, 这的确令人遗憾。对受教育者来说, 最重要的问题不在于它是否有“好”的情感, 而在于它是否有“好”的生活; 不在于它的情感方面, 而在于它的实际生活方面。对受教育者来说, 最具有挑战性的是能否生活得好且生活的有意义。多一点“底层体验”和“平民意识”对教育者和教育研究者来说是必须的。他必须认清受教育者的现实处境, 并以之作为用力方向。提倡情感哲学并非有所错误, 而是有所偏离。

²² 《诗·大序》

²³ 马斯洛等. 人的潜能与价值[C]. 林方主编. 北京: 华夏出版社. 1987, 366.

²⁴ 马斯洛. 人性能达到的境界[M]. 林方译. 昆明: 云南人民出版社. 1987, 254 以下.