

# 形而上学教育哲学的“存在”困境与精神出路

吕寿伟

〔摘要〕 形而上学教育哲学是教育哲学的最初形态,它经历了以“世界之在”为始基的本体论形而上学和以“人之在”为主题的意识形而上学两种范式。本体论形而上学专注于教育的本质探索,而意识形而上学则使主体性在教育中得以确立。然而,在后形而上学的时代,实用主义教育哲学的抵制、分析教育哲学的批判、后现代主义教育哲学的解构等使形而上学教育哲学遭遇了空前的诘难。传统形而上学教育哲学的困境在于没有意识到“存在”的本质在于“共在”,赵汀阳的“共在存在论”为其走出困境提出了令人期待的前景。然而,他却把“共在”的必然性根据建立在人的自私本性之上,忽略了共在的精神特征,从而使教育面临精神的庸俗化和虚无化的风险。黑格尔将形而上学建基于“精神性的共在”,从而为走出形而上学教育哲学的时代之困带来了希望。

〔关键词〕 形而上学教育哲学;后形而上学;共在;精神

教育哲学是对教育根本问题的智慧之思,它透过纷繁的教育现象和教育问题为教育寻找思想的支点。形而上学教育哲学<sup>①</sup>是教育哲学的最初形态,其目的在于让灵魂“从观看习俗幻象转向洞外真理之光”<sup>②</sup>,它通过思想的生产给予教育实践规范性的指引,从而以理念的形式影响着时代教育的存在形态和精神状况。教育哲学的形上之思本质上是对教育的存在之思,是对教育之为教育以及教育中的人的存在整体性的精神沉思,也正是这种整体性的思考使教育始终作为精神的事业而关涉个体灵魂的完善。然而,在这个“后形而上学”的时代,实用主义、分析哲学、后现代主义等种种后形而上学思想以反形而上学的姿态不断解构着教育哲学的形上根基,并使教育走向了一条遗忘“存在”、远离“精神”的道路。

## 一、形而上学教育哲学的历史形态

世界总是具体而神秘,因而总是令人困惑,对纷繁而具体的现象世界的抽象还原,从而达到可见现象背后的普遍知识便是最初的形上之思。所谓形上之思就是对存在统一性的思想构造,为世界寻

吕寿伟,教育学博士,江苏大学教师教育学院副教授(镇江 212013),南京师范大学道德教育研究所兼职研究员(南京 210097)。本文系国家社科基金(教育学)一般项目“学校教育功利化现象的精神哲学研究”(BAA200028)的研究成果。

①1969年卢卡斯(Lucas)在*What is Philosophy of Education*中指出,在历史上教育哲学经历了三种主要传统,即形而上学教育哲学、规范的教育哲学和分析的教育哲学。参见:[瑞典]T. 胡森、[德]T. N. 波斯尔斯韦特:《教育大百科全书:教育哲学》,石中英译,重庆:西南师范大学出版社,2011年,第27页。

②吴元发:《教育实践也应联系教育哲学》,《南京师大学报》(社会科学版)2015年第1期。

找永恒之所“是”。形而上学是探索世界的本原、追问万物“存在之为存在”的思想智慧,它赋予流变的世界以不变的本质。自巴门尼德将一切问题归结为“存在者的存在问题”以来,古希腊哲学便开始了以“存在”为主题的本体论形而上学研究<sup>①</sup>。而在后世的哲学中,这种以知识的普遍性、永恒性和必然性为标志的形而上学“只有在意识理论中还能找到等价物,而这种意识理论从先验的角度阐明普遍综合判断的客观性所必需的主观条件。”<sup>②</sup>哈贝马斯据此将形而上学区分为本体论形而上学和意识形而上学,在本体论形而上学中,“存在”是“世界之存在”,目的在于探索世界存在的终极根据;而意识形而上学则通过主体性的确立而将形而上学的重点转向“人之存在”。这两种形而上学分别从不同的视角、以不同的形式对教育哲学产生了深远的影响,并形成了关于教育的存在之思的迥异立场。

### (一) 形而上学的本体形态与教育的本质之问

本体论(ontology)一词由德国哲学家郭克兰纽在17世纪初提出,ontology中的“on”相当于现代英语中的“being”,意为“是”或“存在”,因此,ontology也被译为存在论、是论等,即探索世界终极存在的学问。本原探究是本体论形而上学的第一问题,因此,它总是目光向外,从外部世界寻找存在之根据。本体论形而上学构成了形而上学教育哲学的最初形态,它不满足于对可见现象的探讨,而追问教育之为教育的根据和理念,并执着于对教育终极问题的思考。

对教育存在之根据的本质追问开启了教育探索的形上视角,它既不是关于“教育该如何行动”的实践问题,也非“什么样的教育是好的教育”的价值问题,而是“教育究竟是什么”的本体问题。“……是什么”是本体论形而上学的基本形式,这里的“什么”英文表述为“whatness”,源于拉丁语“quidditas”,意为“什么性”,是一种“质”的追问,或者说是本质之问。教育是什么?课程是什么?知识是什么?学校是什么?“什么”表达的是教育、课程、知识、学校等的本质,也就是说我们表达的不是家庭教育、学校教育,不是中国教育、西方教育等具体的教育形态,而是教育的“共相”或“理念”。教育可以有不同形式、不同性质,但作为理念的教育只有一个,“理念是事物的本质,事物存在的目标就是要实现它的本质,从而成为完满的存在”<sup>③</sup>。对“如此”存在的教育与作为“共相”存在的教育的区分,或者说作为“现象”“实存”的教育与作为“本质”“理念”的教育的区分是形而上学教育哲学的基本特征。形而上学教育哲学所要探寻的正是这个作为本质的教育和理念的教育,作为现象呈现出来的教育是教育的事实世界或意见世界,而作为理念存在的世界才是教育的本真世界。

教育的本质之问是形而上学教育哲学的第一问题,但这一根据并不是人们对教育图景的美学想象,而是外在世界的客观规定。换言之,我们是通过“存在者”来洞悉“存在”,这也就决定了我们力图从外部客观世界寻找教育的本质规定。“寻找”意味着“的确存在”并有“错误的可能”,于是“上层建筑说”“生产力说”“生物说”“培养说”“社会化说”等各种本质观也就次第呈现,并激烈争论,但无论如何都是对教育的终极之问。终极之问的目的在于获得关于教育的终极原因和终极原理,但“终极之问”和“终极因”属于不同的问题,前者涉及“是什么”即存在本身的问题,后者则涉及“‘是什么’何以可能”的问题。对终极因的追问从而获得关于教育的终极原理便是教育哲学的目的。也正是在这一意义上,我们说教育哲学不是对“如此这般”的知识建构,而是对“何以可能”的智慧之思。

---

<sup>①</sup>本原探究是形而上学的第一问题,泰勒斯的“水”、赫拉克利特的“火”,以及德谟克利特的原子等都是对万物之源的探索,但这种“原料的形而上学”尽管表达了对世界始基的原始思考,但终究是源于对自然和经验的无限回溯,从而在根本上异于此处以“存在”为主题的本体论形而上学。

<sup>②</sup>[德]于尔根·哈贝马斯:《后形而上学思想》,曹卫东、付德根译,南京:译林出版社,2001年,第13页。

<sup>③</sup>张志伟:《西方哲学史(第2版)》,北京:中国人民大学出版社,2010年,第67页。

## （二）意识形而上学与现代教育的主体之思

本体论形而上学视域下的教育哲学以教育的“实存”与“本质”的区分为前提,追问教育之为教育的本质和根据。但它却没有区分“世界之存在”与“人之存在”之间的异同,人与万物浑然一体,在这里人与其他存在者被一视同仁地视为教育哲学的研究对象。

然而,作为世界之所“是”或世界之所“在”的理念是否表达了世界的真理,从而具有绝对的客观性?笛卡尔的怀疑指出了柏拉图所没有意识到的事实,即“理念并不属于外在世界,而只能内在于意识中,绝对的客观性只能在意识的绝对主观性中被构造出来”。<sup>①</sup>笛卡尔首先通过普遍怀疑的方法将“我思”确立为哲学的支点,并通过“我思”而将“我在”而非“存在”作为形而上学研究的目的。但“在”并非“思”的结果,而是思的直观,思维与存在具有内在的同一性。从而“我思”作为抽象掉有形肉体 and 感性形式的绝对意识,成为理解一切问题的可靠出发点,形而上学的意识之路也从此开启。意识不是世界的镜像,而是对世界的构造,“意识”而非“理念”才是形而上学的阿基米德支点。从关于世界的形而上学向关于意识的形而上学的转变是哲学的一次重大变迁,也是形而上学的一次深刻转变:“人”在形而上学中的地位得到了确立。由于意识形而上学对“人的存在”的关注,使其对教育哲学的影响更为深刻持久,它使“意识”成为教育哲学的核心目标,从而使教育哲学逃离了对“客观本质”问题的无休止的争论,将人的问题引入教育哲学的视域,或者说将教育哲学的研究重心从外在世界转向了意识之内、转向了人,教育的本质不是由外在于教育的政治、经济等所决定,而是一种意识构造,是由主体所决定,于是“主体”取代“本质”成为形而上学教育哲学新的支点。

意识形而上学使原本客观自在的教育存在成为相对于主体的先验存在,实现了由本体论形而上学所确立的客观主义向意识形而上学的先验主义的还原。这一认识论上的哥白尼转换是意识形而上学的基本标志,同时也成为人为教育立法的基本依据。这种先验性不仅体现在主体对教育知识和教育真理的意识构造,同样体现为教育过程的意识构造,换言之,“只要作为主体就意味着自身是知识的可靠性的唯一来源”<sup>②</sup>。这里的知识不仅仅是作为教学内容的知识,而且包括教育过程的知识、教育方法的知识、教育内容的知识、教育对象的知识等等。而这所有的对象性知识均源于意识的自我构造,即关于知识的真理和关于学生的真理的客观性基础并非来自于外在世界,而是内在于主体的意识。相应地,教育过程就是主体基于对教育内容和方法的意识构造和主体关于包括学生在内的对象的观念而进行的支配性过程,主体不仅是教育真理的揭示者和奠基人,同时是教育过程的决策者和支配力量。

这种肇始于笛卡尔、并在康德哲学中达到巅峰的主体性哲学深刻地塑造了现代教育的基本价值理想。但这种教育是追求自我实现的教育,是个体化的教育,无论是教师还是学生都陷入个体的自我关注,学校“没有占主导地位的真正的共同体精神”<sup>③</sup>,学生致力于自我利益和成功,以及自我特异性的彰显,“教师们在缺乏任何统一的教育思想的情况下强化着自身的努力”,以至于“单个的教师比以往任何时候都更像是一个自我牺牲的人,但是,由于缺乏一个整体的支撑,它实际上仍是软弱无力”。<sup>④</sup>意识形而上学的唯我论特征注定了教育的个体化命运,他人从此在自我意识中、在教育生活中荡然无存。因为缺乏他人意识和整体意识,主体性教育也就成为没有精神的教育,因为精神的观点乃是整体的观点、实体的观点,精神“是普遍的、自身同一的、永恒不变的本质,……是一切的个人

①赵汀阳:《第一哲学的支点》,北京:生活·读书·新知三联书店,2013年,第8页。

②柴楠:《面向他者的教学交往》,北京:人民出版社,2017年,第65页。

③[德]卡尔·雅斯贝斯:《时代的精神状况》,王德峰译,上海:上海译文出版社,2005年,第99页。

④[德]卡尔·雅斯贝斯:《时代的精神状况》,第95-96页。

的行动的不可动摇和不可消除的根据地和出发点”<sup>①</sup>。从笛卡尔的“我思”、莱布尼茨的“单子”，到康德的“主体”虽然使人获得了自由的解放，从而成为“为自己立法”的主体，但却使人在追求主体的道路上成为丧失“整体性”的孤独的幽灵。

形而上学教育哲学力图通过对终极实在和最后本质的探索为教育寻找坚实的理论支点，通过本体或意识等非历史性的阿基米德支点为教育建立永恒的真理。它借助于先验理性和最高本体对教育进行同一性思考和整体性的建构，并将经验的东西排除在教育哲学的视野之外。毋庸置疑，意识形而上学完成了教育哲学的主体性转向，使人在教育中的地位得以确立，最终形成以人的主体性为目的的教育哲学。然而，形而上学教育哲学作为一种抽象形态的教育哲学，专注于对教育存在和教育本质的原始始基的还原，要么理念、要么意识，终究以观念作为教育存在的本原，并借助于一系列的形而上学假设而构造出教育世界的整体图景。但无论是存在的追溯、还是意识的还原都是对现实教育存在的隔绝。隔绝意味着封闭，是在脱离现实的理性世界中的思辨构造，在对“世界之在”的整体图景的勾勒中遗忘了存在于具体的时间与空间中、存在于具体的历史中的“人之在”。如果说本体论的教育哲学的错误在于对存在的遗忘，那么主体性教育哲学则通过“主体”“意识”等概念预设了与世界隔绝的人的存在，因而成为一种虚构的存在。

## 二、后形而上学对教育终极问题的消解

形而上学自身的种种问题使形而上学教育哲学遭到各种形式的批判与抵制，尤其是伴随着 20 世纪实用主义、分析哲学、后现代主义等后形而上学思潮的兴起，教育哲学的去形而上学化似乎成为一种不可避免的命运。

### （一）实用主义的挑战

实用主义教育哲学抵制形而上学教育哲学对知识和真理的普遍性要求，并从教育真理问题入手展开对形而上学教育哲学的批判。他们认为真理的本质在于效用，在詹姆斯那里甚至直接提出“有用即真理”的极端主张。因此，“符合”并不是真理的特征，“信念”才是真理的根据：“只要有了确定的信念，就可以采取行动，至于是否有对世界的正确认识则与行动无关。”<sup>②</sup>有效、有用、成功是真理的根本标志。既然教育真理的依据在于信念和效用，也就无需过多的思辨论证：“教育即生活”“学校即社会”的教育主张的真理性不在于其内在的哲学逻辑，而在于它对学生、社会等所产生的实际效果。因此教育哲学的任务并非是要认识和揭示教育的一般真理，而是确定能够带来实效的信念。

所谓实效首先体现在对个人生活和利益的功用的改善，因此生活取向、实践取向成为实用主义教育哲学的基本特征，他们以此来抵制形而上学教育哲学与教育实践、教育生活的对立。所谓教育，无非是儿童生活的过程，学校则是当下儿童社会生活居留地，从而用当下的生活抵制了未来生活准备的教育理念，“未来生活”只不过是一种形而上学的确定性假设，但未来是一个可能的世界，而非被决定的事实。生活本质上是经验，生活的过程无非是经验的过程，因此教育的过程就是经验增长和改造的过程，如杜威所言：“教育是以经验为内容，通过经验，并为了经验的目的。”<sup>③</sup>不过，这里的经验是排除了客观性基础的经验，经验与存在同一，经验就是人与环境之间的相互作用，既包括主动尝试，也包括对结果的被动接受。既然经验是教育的核心内容，教育就应该从儿童的经验出发，并通过

①[德]黑格尔：《精神现象学（下）》，贺麟、王玖兴译，北京：商务印书馆，1979 年，第 2 页。

②刘放桐：《新编现代西方哲学》，北京：人民出版社，2000 年，第 183 页。

③[美]杜威：《我们怎样思维：经验与教育》，姜文闵译，北京：人民教育出版社，1991 年，第 29 页。

儿童当下的活动来实现,使儿童在活动中学习,在经验中学习。对实用主义来说,学习是一种行动过程,是一个人经历过的任何部分或者方面上存在学习者身上以备在将来的经验中相机再现的一种倾向。<sup>①</sup>因此,效用、经验、信念、行动、生活便构成了实用主义教育哲学的核心范畴,而本质、一般、无限、永恒、必然、普遍等形而上学范畴在这里被完全无视。

## (二) 分析教育哲学的语言转向

如果说实用主义教育哲学通过“效用”“教育生活”“行动”等经验性范畴抵制形而上学的普遍、本质、一般、必然等范畴,那么分析教育哲学则通过语言分析来探索教育概念使用过程中的彼此之间的联系,以求最终理清教育知识和教育话语之间的混乱,<sup>②</sup>从而解构形而上学教育哲学对教育的永恒本质的追求。分析哲学泛指通过对语言的逻辑分析解决传统哲学问题的哲学思潮,它倡导通过分析手段研究一切哲学问题,认为有意义的哲学活动只是对语言进行分析。<sup>③</sup>而分析教育哲学则是将分析哲学的方法应用于教育理论之后的直接结果。

分析哲学包括逻辑经验主义和日常语言学派,前者认为,“意义模糊的自然语言是引起哲学混乱和导致形而上学的主要根源,因而需要构造一种严密的理想语言。”而后者认为,“日常语言本身是完善的,概念混乱的根源是由于人们违背了日常语言的正确使用方法。”<sup>④</sup>因此,并不需要像逻辑经验主义者那样再造一种严密的人工语言。但无论哪个派别,都在根本上决定了分析教育哲学的基本特征,即,分析教育哲学并不生产新的教育知识,而是通过语言的使用和分析解释已有的知识,其首要任务是对教育知识进行逻辑分析,以理清教育概念、命题之间的逻辑关系。因此分析教育哲学无论在目的上还是方法上都迥异于形而上学的教育哲学。

分析教育哲学对科学教育理论的形成有着积极的推动力量,它力图使教育哲学摆脱对哲学的依附性,从教育内部构建科学的教育理论,即通过对教育、教学、学习、知识、课程等概念和命题的分析而放弃对本体论、价值论等哲学命题的教育演绎,尽可能使教育哲学通过严密的定义和逻辑的分析将教育理论中的种种误解消除,将模糊的意义一一澄清,从而对教育哲学的发展做出了独到的贡献。

## (三) 后现代主义的解构

如果说实用主义通过经验、分析哲学通过语言完成对形而上学的抵制,后现代哲学对形而上学的解构则是整体性的。后现代既不是一种时代性的概念,也不是哲学的一个派别,或者说它是当代社会中一个不是流派的流派。它更像是“一种思想风格,它怀疑关于真理、理性、统一性和客观性的经典概念,怀疑关于普遍进步和解放的观念,怀疑单一体系、大叙事或者解释的最终根据。”<sup>⑤</sup>后现代好像并没有自身的鲜明主张,它通过“反”的立场而将一大批彼此之间并没有太多关联和共通性的哲学家形式性地联系在一起。

后现代主义教育思潮反对形而上学的理由体现在三个方面<sup>⑥</sup>,一是形而上学坚持主客对立的思维模式,强调人的主体性和独立地位,但在教育中极易将学生对象化、客体化,学生成为认识的对象、教育的对象,反而忽略了学生在教育活动过程中的主体性;二是理性至上主义,一切内容都要符合理

①单中惠:《西方教育思想史》,太原:山西人民出版社,1996年,第636页。

②[英]帕特里夏·怀特、[英]保罗·赫斯特:《分析传统与教育哲学:历史的分析》,石中英译,《教育研究》2003年第9期。

③江怡:《分析哲学在中国》,《中国社会科学》2000年第6期。

④刘放桐:《新编现代西方哲学》,第279页。

⑤[英]特里·伊格尔顿:《后现代主义的幻象》,华明译,北京:商务印书馆,2000年,第1页。

⑥张世英:《“后现代主义”对“现代性”的批判与超越》,《北京大学学报》(哲学社会科学版)2007年第1期。张世英先生所做的这三个方面的划分可以从不同学者那里得到相同的印证,而这种划分对教育学领域的形而上学批判产生了较大的影响。

性并接受理性的审判,所谓的主体也必须是理性的主体,从而在教育过程中忽略了人的非理性特征和非理性因素在教育中的价值和意义;三是通过理性至上主义形成对普遍性的热情,从而造成在教育中普遍崇尚必然性、普遍性、永恒性和同一性的局面,也就不可避免地对那些偶然的、体验性的等内容的忽略。基于这些理由,后现代教育思潮反对教育中的理性主义、中心主义、基础主义,反对探寻教育存在和人之存在终极根据,否定必然、拒绝永恒,“存在”因此变得偶然而不确定。

笛卡尔通过“我思故我在”完成了形而上学的意识转换,后经卢梭、康德等人使人的价值得以彰显,人的地位得以确立。自此,“人”在世界中获得了无与伦比的地位,人成为为自己立法的主体。如果说尼采用“上帝之死”来表明人的崛起,福柯的“人之死”则表达了后现代主义解构主体的基本立场,不仅将终极价值彻底解构,同时将人之为人的存在根据也一并清除。它看到了形而上学绝对性、唯一性的弊端,却因此否定了形而上学的人类学本性和它内在具有的深层关怀。

后现代主义教育哲学的反形而上学立场极大地损害了教育之为教育的整体性,教育不再有对“存在”的终极思考,日益演变为一种“无深度的、无中心的、无根据的、自我反思的、游戏的、模拟的、折衷主义的、多元助益的”<sup>①</sup>教育形态。在这种情形之下,尽管依然存在各种关于教育的话语、价值和观念,但“却不能形成精神——不是通常所说的精神失落了,而是形成不了精神”<sup>②</sup>,因为它从根本上摧毁了教育精神存在的价值根基,灵魂自此完全陷入一种海德格尔式的“无家可归”的状态。

### 三、从“存在”到“共在”:形而上学教育哲学的基础转换

面对形而上学教育哲学的存在论困境,面对后形而上学“形而下”的责难,海德格尔莫基于“基础存在论”的“此在形而上学”,似乎为教育哲学摆脱传统形而上学、抵制后形而上学指出了令人期待的前景。然而,如赵汀阳所言,海德格尔在对“本真存在”的呼唤中却没能对形而下的挑战进行深刻的反思。尽管海德格尔承认并指出了此在的在世状态是“共在”,但却认为“共在”状态下的此在因为受到其他存在者和他人的羁绊而不得不将自身投入“常人”世界,从而失去其本真存在,换言之,“共在”必然导致此在的异化和沉沦。但人总是“通过研究形而下的事情去完成形而上的思考”<sup>③</sup>,是在立足形而下的世界,追求形而上的世界的过程中才成为人的。<sup>④</sup>也就是说,“共在”是人之在世的必然状态。教育中的“存在”并非是静止的个体性存在,而是始终处于互动交往过程当中的存在,既表现为个体之在,又展开为认知和交往过程中的共在。也就是说,共在不仅不意味着沉沦,相反,是存在的本真形态,<sup>⑤</sup>因此,“共在”而非“存在”才真正构成了教育哲学的形上之基。

#### (一) 赵汀阳的共在存在论及其精神困境

教育世界是人与人组成的充满可能性的生活世界,可能性之为可能性源于人对存在状态的选择,“存在就是选择如何存在”。在赵汀阳看来,形而上学并非源于对必然的反思,而是源于行动的选择性困惑。<sup>⑥</sup>因此,存在的本原不在“我思”,而在于“我做”。教师因“教”而成为教师、学生因“学”

①[英]特里·伊格尔顿:《后现代主义的幻象》,第1页。

②赵汀阳:《知识论之后》,《读书》1999年第8期。

③赵汀阳:《第一哲学的支点》,第206页。

④朱德生:《形而上学的情结》,《求是学刊》2003年第1期。

⑤杨国荣、刘梁剑、吴国仪:《后形上学时代的形上之思——杨国荣教授“具体形上学”访谈》,何锡蓉:《具体形上学的思与辨——杨国荣哲学讨论集》,北京:北京大学出版社,2013年,第377页。

⑥赵汀阳:《第一哲学的支点》,第208页。

而成为学生,朋友因“友爱之举”而成为朋友。因此,“不是思想而是行动才是一切问题的发源地”<sup>①</sup>,而行动总是不可避免地将他人带入其中,也就是说,“共在”是存在的本性。对此,赵汀阳说:“选择一种事情就是选择一种关系,选择一种关系就是选择一种共在方式,选择一种共在方式,就是选择一种存在方式。”<sup>②</sup>于是,“共在”不仅在时间上与“存在”共时,而且在逻辑上优先于存在,简单的说,共在先于存在。基于此,教育哲学的形上根基不在“存在”、不在“意识”,也不在海德格尔式的“此在”,而在于“共在”,形而上学教育哲学必然是一种“共在”的教育哲学。以共在为始基的教育哲学是关于“行动”的教育哲学,因此是现实的和具体的,它以对教育生活进行反思为目标,从而打破了由“我思”塑造的意识世界与我在其中的生活世界之间的鸿沟,同时也有力地回应了后形而上学思想的形下指责。

诚然,教育中的个体在与他人的共在中成就其自身,但以“共在”为始基的教育哲学何以可能?

在赵汀阳看来,自我之所以可能正是源于与他人的共在,而共在之所以可能则在于作为形而上学基本条件的“理性”。但这里的理性既非康德意义上的“普遍理性”,也非经济学家所假设的“个人理性”,而是与共在相融的“关系理性”。“个人理性”以人性上的自私为基本的假设,将理性理解为基于个体利益的算计和衡量。而关系理性则是以共同在场的所有存在者的利益为核心关注的理性,因此在关系理性中“共在”而非单个人的存在具有优先的意义。个人理性的“自我中心性”使个人在教育生活中总是将自我利益作为优先的、甚至是唯一的目标,因而很难形成与他人的共在,相反却总是导致人与人之间的矛盾和冲突。而关系理性则将他人卷入自我利益的谋划之中,使共在优先于自我的存在。如果说理性的基本目的在于保证学生的未来性,那么关系理性则力图保证所有学生不仅存在,而且善在,保证所有被“我”的行动卷入的他者的未来性。

总体来说,共在优先的关系理性不是一种新的理性,而是个人理性的改良方案,它正确地揭示了“共在先于存在”的人类本质,并成功地应对了后形而上学思想对教育哲学的“形而下”责难。然而,在赵汀阳看来,“共在”虽然优先,但却不是存在的本质,需要和欲望才是共在之所以必要的根据。也就说,“共在存在论”错误地把“共在”的必然性根据建立在人的自私本性和对利益的天然渴望,从而使教育始终面临着功利主义和虚无主义的价值风险,也就不可能从精神的层面谈论人的共在问题。存在的困惑固然是现代教育的重要问题,但精神的庸俗化和虚无化则是教育更大、也更为根本的问题。“共在存在论”在化解“存在”困境的同时,会将教育带向更大的深渊,它只考虑人之在世的利益向度,却忽略了共在的精神本性。

## (二) 精神共在:共在追求的黑格尔范式

如果说“共在”不是因为不同个体之间利益的一致性,而是因为不同存在之间的精神统一性,那么,这个作为形而上学基础的“精神的共在”何以可能?是否存在一种既能兼顾教育的“共在”本性,又能有效应对形下挑战的形而上学思想?黑格尔的精神学说将为我们带来走出困境的希望。

黑格尔指出,“自我意识只有在有一个别的自我意识里才获得它的满足”<sup>③</sup>,这就意味着“他者”不是与自我对立的存在,不是自我认识的对象,而是与自我相同一的关系性存在,如黑格尔所言,“自我意识注定只能以‘共在的’‘关系性’的方式存在着”<sup>④</sup>。自我意识就是从自我出发走向他者、再从他

①赵汀阳:《第一哲学的支点》,第218页。

②赵汀阳:《第一哲学的支点》,第236页。

③[德]黑格尔:《精神现象学(上)》,贺麟、王玖兴译,北京:商务印书馆,1979年,第121页。

④夏莹:《黑格尔“精神”概念的构造方式及其社会内核——基于青年马克思哲学视域的考察》,《清华大学学报》(哲学社会科学版)2013年第4期。

者向自身复归的运动过程,并在复归的过程中完成意识的自我确证。然而,意识的精神运动并未就此结束,这个复归到自我的意识,同样需要来自他者的确证,“每一个人只有通过别人承认其为自我意识着的,才能找到自己的真实性”<sup>①</sup>。

很显然,在黑格尔这里,“共在”不是源于主体之间为寻求相互理解而进行的必然联合,也不是赵汀阳式的为了自我利益最大化的必须,而是自我存在的本质。在“共在”中自我完成了意识的自我确证,在“共在”中“我”与“我们”获得了内在的精神统一性。而且,在这一过程中,他者在自我的精神形成中具有了决定性的意义,这个“他者”不是具体的、特殊化、自我经验中的他人,而是普遍化的他者,是我从属于其中的“我们”的精神实体。

黑格尔的这种“共在”是“精神性的共在”,据此,教育的终极目的不在于教给儿童共同生活的技巧和做事的本领,更不在于谋求最大化的利益,而是引导儿童走向精神的充盈,“帮助儿童获得内部的精神自由”<sup>②</sup>。本体论的和意识的教育哲学,本质上是以认识为目的的教育哲学,其目的是获得关于事物、他人和世界的知识,主体就意味着自我、意味着认识、意味着占有。知识固然重要,它是教育的重要目的之一,但却导致教育在追求知识的过程中遗忘了伦理、异化了道德、禁锢了艺术。

然而,错误的并非是主体,教育需要主体、也必须有主体,问题真正根源在于我们需要什么样的主体,笛卡尔和康德的主体已经在教育的实践中暴露了其无法克服的困境,它使教育成为个体化的、占有式的主体,从而是没有精神的教育。精神的本性是实体,原子化的个体是不可能拥有精神的,只有在实体中个体才能成为精神性的主体。原子化的个体追求在教育中的自我实现,最终获得的无非是个体化的私人利益,但“最深刻的个体自我实现是在对共同善的促进中实现的”“个体不能将自身的生命献给私人性的善或家庭的善”。<sup>③</sup> 那种把教育生活中的个体当作权利主体、利益主体、理性主体的观念所造就的恰恰是以个体权益为诉求的理性主体,但真正的主体应是完成了实体精神的内部回归、并对其具有明确自我意识的主体。因而,他不是没有自我特殊性的实体的构成元素,而是自我特殊性与实体普遍性统一的主体,从而实体精神就不是仅仅外在地对自我构成限制,它同时是个体性的和内在性的主体精神。教育实体存在着不同的类型,从实体的范围上来说,包括家庭、学校和国家,从实体的性质上来说则有自然实体、社会实体和心灵实体,因而针对不同的实体也就产生了不同的主体,认知的主体、道德的主体和审美的主体,主体始终是实体的主体,实体有不同的类型,主体也有不同的样态。认知主体以知识为对象,道德主体以伦理为对象,审美主体以艺术为对象。知识、道德和艺术构成了教育的整体图像,同时也确保受教育者通过教育和学习成为精神的主体,而不仅仅是拥有特殊技能、承担某种任务的有用人才。

在黑格尔式的“共在”形而上学中,主体不仅是必要的,而且也只有成为主体才能把握实体(无论是家庭、学校还是国家)的教育精神,也只有成为主体,个体才从根本上同时摆脱自我单纯欲望和情感的束缚以及仅作为实体的外在规范的约束,从而成为真正自由的、现实的个体。与此同时,因为内化了实体的规范而成为有教养的个体。这种共在,不是因为他人是自我利益最大化的可靠保障,而是因为我们共同具有的实体精神。

诸种后形而上学思想在反对形而上学的同时,却很少注意形而上学自其诞生以来的人学情结,它始终将“人”作为其思想的核心,无论是柏拉图的理念、笛卡尔的意识、康德的主体都包含着对存在的追问,尽管它的形式在不断的发生变化,但它始终“在变化发展中把握人的生存状态”,它始终是关

---

<sup>①</sup>张世英先生的这种解读具有明显的柯耶夫特征,参见张世英:《自我实现的历程:解读黑格尔〈精神现象学〉》,济南:山东人民出版社,2001年,第109页。

<sup>②</sup>[瑞典]T.胡森、[德]T.N.波斯尔斯韦特:《教育大百科全书:教育哲学》,第28页。

<sup>③</sup>[美]伍德:《黑格尔的伦理思想》,黄涛译,北京:知识产权出版社,2016年,第390页。

于“人的存在的形而上学追思”。<sup>①</sup>时至今日,种种后形而上学思想的强大魔力已经成为我们所生活的世界的支配力量,不仅深刻影响着人们的日常生活和行动选择,也支配着教育的价值理想。种种后形而上学思想对教育的影响是全面的,不仅使教育的知识观发生了变化,同时也影响着教育的伦理观、价值观,我们关注经验、强调用途、重视感受,教育放弃了对星空的遥望,放弃了教育之为教育的意义反思和终极拷问。我们从不否认后形而上学背景下的教育哲学的实践意义和历史价值,但它们显然还不足以构成对形而上学教育哲学的解构力量,传统形而上学的问题并不能成为教育哲学抛弃形而上学的理由<sup>②</sup>,教育哲学终究无法离开形而上学。然而,在当今后形而上学的时代背景之下,我们必须完成“存在”到“共在”形上根基的时代转换,这里的“共在”不是建基于利益之上的“共同存在”,而是包含着对教育意义的价值考量和终极忧患的“精神共在”。

(责任编辑:蒋永华)

## Metaphysical Educational Philosophy: Existential Predicament and Spiritual Resolution

LV Shouwei

**Abstract:** Metaphysical educational philosophy is the initial form of educational philosophy, which has experienced two paradigms: ontological metaphysics based on “the existence of the world” and consciousness metaphysics based on “the existence of man”. The ontological metaphysics focuses on the exploration of the nature of education, while the metaphysics of consciousness establishes the subjective philosophy of education. However, in the post-metaphysical era, the metaphysical philosophy of education has encountered unprecedented challenges imposed by the pragmatic educational philosophy, the analytical educational philosophy, and the post-modernist educational philosophy. The dilemma of the traditional metaphysical educational philosophy is due to its failure to realize that the essence of “existence” lies in “co-existence”. Zhao Tingyang’s “co-existence theory” offers a promising prospect for rising above the predicament faced by the metaphysical educational philosophy. However, he based the necessity of “co-existence” on man’s selfish nature and ignored the spiritual characteristics of co-existence, thus making education face the risk of vulgarization and nihilation of spirit. On the contrary, Hegel built metaphysics on the basis of “the co-existence of the spirit”, thus bringing hope for rising above the dilemma of the metaphysical educational philosophy.

**Keywords:** metaphysical educational philosophy; post-metaphysics; co-existence; spirit

**About the author:** LV Shouwei, PhD in Education, is Associate Professor at School of Teacher Education, Jiangsu University (Zhenjiang 212013)

---

<sup>①</sup>姚定一:《论形而上学的深层关怀——对后现代主义哲学拒斥形而上学的一种回答》,《四川师范大学学报》(社会科学版)2002年第1期。

<sup>②</sup>邓晓芒:《西方形而上学的命运——对海德格尔的亚里士多德批评的批评》,《中国社会科学》2002年第6期。