



教育的生存论维度及其启示

杨乐强 夏 海

摘 要:教育与生存论的关系问题既是一个重大的理论问题,也是一个十分重要的现实问题,把教育问题与哲学生存论关联起来,具体从生存构境、意义创序、乐观主义的未来导向等方面展开来说明教育的生存论维度或本质,并对当今教育领域的张力和困境作出粗略的厘定,谋求教育问题解决的启示性和可操作性的方案,以突出对教育作生存论思考的现实意义。

关键词:生存论;生存构境;意义创序;乐观主义

教育与生存论的关系问题既是一个重大的理论问题,也是一个十分重要的现实问题。一方面,人们对教育问题的思考较少把它提到生存论的高度;另一方面,人们对生存论的思考又往往过于思辨和“晦涩”。本文试图把教育问题与哲学生存论关联起来,通过揭示和说明教育的生存论维度,一方面,赋予教育以生存论根基,提升教育问题言说的形而上学品质;另一方面,在赋予生存论以具体内容的同时,使生存论的本质旨趣和价值向度成为人们实际生活的看护力量和可体验性的导向力量。笔者具体从生存构境、意义创序、乐观主义的未来导向等方面展开说明教育的生存论维度或本质,对当今教育领域的张力和困境作出粗略的厘定,谋求教育问题解决的启示性和可操作性的方案,以突出对教育作生存论思考的现实意义。

一、教育在本质上是对人的生存论建构

教育有其应然性的指征,也有其实然性的显呈。教育在本来的应然性旨趣上是要达到对人的总体关怀,在引导人的生存构境、意义创序和乐观主义未来及幸福意识的感召的应然行程中实现对人的生存论构建。

首先,教育是实现生存论关于人的生存转变、谋求生存构境的主要的或关键的途径。

教育是要转变人的,它在根本上是促使人从自我中心向实在中心转变的关键途径。所谓自我中心,是对人的存在的自我指向和自我本位的意识状态的统称。当人处于自我中心状态时,他对自身、对世界以及对自身与世界的关系的认知、把握和掌控实质上是十分有限的,他的生存自主性是匮乏的,他的发展前景或许是黯淡的,至少,在自我中心状态下,人缺少对外界更大的视野拓展,难以平衡自身与周遭世界的关系。所谓实在,是指对自我之外的但又与人的目的指向相关联的对象性存在,而实在中心,就是指由于观念的启迪和精神图式的建构而引导和促成的生存处境之跃迁和提升的指向。

教育对人的改变,是从对人的启蒙和促使人进步开始的。总体上看,教育不仅仅使人得到启蒙,使人从知识的接受者转变为知识的驾驭者、知识的生产者和知识的创造者,教育还更进一步地炼造出人的从自在性存在向自为性存在的转变能力,把人从进步的获得

者转变为进步的引导者,从追求以自我为中心的个体化生存转变为以社会和谐为中心的社会化生存。教育对人的这种转变过程,使教育趋向于展陈出它的一种生存论的维度,教育从根本旨趣上是作为一种生存论关怀呈现它对人的终极价值。

所谓生存论,它是一种关乎人之生存的根本理论,是人作为个体存在和群体存在的关联方式及过程同天、地、物的相互关系的理论。这种理论首先要把人的经验的、感性的生活作为思考与诠释活动的直接出发点,但又超越对人之生存的素朴性和实证性的理解,寻求对人的应然生活过程和生存趋向的表达,彰显对人的生存实践活动的深层意蕴的解释。在生存论的语境中,人的生存是作为总体性、过程性、价值性得到表征的。尤其是,生存论要谋求人的生存转化,谋求人的生存构境,即引导人从受限制的不满意的生存状况到自主的令人满意的生存境况的建构,这个过程的实质是寻求人的潜能的实现,是努力达于与生存世界的核心合一的过程。可以说,教育对人的总体改变和对人的生存构境的引导的过程实际上是生存论的实践显现,而生存论是教育的形而上学根基。

其次,教育的过程就是实现生存论关于人的意义跃升、引导人进行意义创序的过程。

教育不仅是一个人的生存转变和人的生存构境的过程,而且还是一个提升人的生存意义、引导人的意义创序的过程,它张扬并践履着生存论关于人的意义实现的动力和层次,显现为生存论全人关怀和意义关怀的有序化运作。

不可否认,教育的对象是抱有不同目的独具个性的人,他们努力谋求自我价值的获取和各自目的的实现,呈现为自我中心本位的生存过程,这样的特性我们把它称之为人的合目的性。但人的合目的性又必然受到各种外在物质条件和规律的制约,受到人作为类应该遵循的各种规范、准则和人的生存法度的制约,任何人不得不遵从客观规律和人作为人应该遵从的规范、准则和法度,这样的特性,我们称为合规律性/合类性。合目的性的向度与合规律性/合类性的向度是任何人生存于世必然面对的根本性张力,避免这两个向度的冲突,达到在这种张力中的平衡,构成了人生根本性的生存内容。教育的过程作为引导人们作出合理价值选择的持续活动,发挥着帮助人们在合目的性与合规律性/合类性的张力中谋求动态平衡的支柱作用。教育通过不断揭示人的意义性而展陈出自身的树人价值,人也只有在努力实现意义禀赋中,才能证明其存在的价值。教育引导人的意义活动过程,也是不断促使人的品质和位格逐渐提升的过程,这个过程,简言之,即是人走向健全生存过程中的意义创序活动。

所谓意义,按照英国哲学家约翰·希克的观点,是指“事件、情境、甚至作为一个整体的生活的意义”(John,1989:130)。“这种意义直接对我们产生影响,使我们实际地或潜在地作出不同的行动和反应。某一事物或情景对我们的实践意义(自然的、伦理的意义)就表现在意向性状态中(准备以此种方式而非其他方式行动),它在我们心中唤起这种状态,是由于我们把它认作或误认作就是那一特定事物或情景。”(约翰·希克,2000:61)其中人的意识、环境的特征、意向性状态和合适的反应行为是使意义成为意义的关键标志,缺少任何一环,就不可能有任何意义。

在希克看来,人的意义分为三个层次:第一是自然意义,包括人们的衣食住行的实现;第二是伦理意义,遵循道德规范而形成的对自身的肯定;第三是信仰意义,追求精神图式实现而达到的一种圣化状态,且呈现出对人的肯定。希克强调信仰意义的优先性,即信仰意义是对伦理意义的预设及对自然意义的规范。在他看来,信仰意义的优先性其实就是在实现生存转化过程中信仰追求所具有的统摄性和导向性的意义。而在我们看来,现代社会人们意义的实现无疑具有多种途径,然而起关键作用的还是教育。教育培养人的生态技能进而培养人的道德精神风貌的过程,实质是实现人的意义创序的过程。

对此,我国美学家朱光潜先生从教育的内在环节强调教育生成意义就是要引导人的意义创序,在他看来,完整的教育应该是智育、德育和美育三者的有机统一,教育对人的养成不单是理性的培育和完善,还有德性及品行的修炼和锻造,更要有审美情趣的熏陶和超越精神的建构。如果说,智育有利于解决人的合目的性需要,那么德育则有利于促成人的合类性需要的实现,而美育则在更高层面帮助人实现超越,因为,美育引导人“创造艺术,欣赏艺术与自然,在人生世相中寻出丰富的兴趣”(朱光潜,1982:504)。朱光潜在强调智育、德育和美育的三位一体时虽然涉及突出信仰在教育中的根本预设作用,但是,他同

样强调了德育和美育对于生存品质提升所具有的形而上学意义。由此可见,人的精神信仰、人的德育和美育的教育养成是人的完整意义实现的根基,是从总体上提升人的生存品质的重要保障。

第三,教育的过程就是引导受教育者走向乐观主义未来、激发和获得幸福意识的过程。

教育在生存论上对人的生存构境的完成和对人的意义创序的引导始终是通过教育工作者的主体实践进行的,其中教师在这一实践中发挥着灵魂性的作用。一个好的教师在点亮人的心灵、引导人实现意义演进的同时,还应该是一个理想主义者,能够在授业过程中主导着乐观主义的指向,为受教育者带来未来幸福意识的感召。教师的灵魂作用,不单在于他的传道、授业、解惑,更重要的在于他把受教育者的求知生涯同受教育者的精神生命更新统一起来,在受教育者当下有限的生存与人对终极和谐无限美好的未来期盼之间构筑起人人通达的生存之道。整个教育对人的乐观主义未来的引导及人的幸福意识的建构实际上是对生存论的宇宙乐观主义的实践操持过程,是生存论上宇宙乐观主义在教育上的展陈和具体化。

所谓宇宙乐观主义,按照希克的观点,它是一种对无限美好的生存观的通称,代表着诸信仰共同具有的终极和谐的图景。而宇宙乐观主义的感召,是在否弃无序化生存、超越悲观主义境遇、不断涤除自我中心的价值迷雾过程中,确信“永恒的、包罗万象的实在是良善的,人类旅程的结果也将是好的,这既是个人实现的保证,也是普遍实现的保证”(John,1989:61)。人的生存是善的,是指“它是一个通向无限美好未来的过程或工程”(约翰·希克,2000:68)。事实上,“无限美好的可能事实上是可获得的,并且此时此地就能获得或开始获得”(约翰·希克,2000:157)。生存论的宇宙乐观主义与教育所秉有的乐观主义未来导向和幸福意识的感召是同一的,它也是使教育具有使命意识和带来人的精神生命提升的根据。

整个教育要在根本上导向乐观主义并促发幸福意识,它必须是纯洁、正派和美好的。事实上,教育的纯洁源自于教育者的纯洁,教育的正派源自于教育者的正派,教育的美好从根本上也是教育者自身诚实正派的德性、乐观主义的美好理想和泛爱众生的博爱精神共同构筑的目标指向,教育者对受教育者的关心和成全,是一个涉及到知识技能提升、意志历练、情感呵护、德性熏陶、理想感召的总体过程,教育者对生命的爱护、对人生的虔诚、对神圣者的敬畏以及对美好未来的期盼,都会化作一种令人凝聚并促发某种和谐共在的团结意识,化作一种令人愉快并促发某种整体进步的上进意识,化作一种理想感召和生命传扬的幸福意识,引导着人在生存构境和意义创序过程中学会驾驭生活,奔向美好的未来。

真正的教育,是要能体现对人的生存论关怀的教育;完整的教育,是要张扬对人的生存论引导的教育;持续而良好的教育,是要在帮助和完善人的生存构境、意义创序过程中揭示人与社会和谐的新天新地,以便使那些本真而完整的教育播下的乐观主义种子和人人享有的幸福意识变成生命共荣、彼此关爱、共同进步的永久源泉。这种体现生存论关怀、引导和成全的教育,不仅仅是受教育者的期盼,它还应该是福音,是恩典,是摇篮,是看护生命的普照之光,也是滋润生命的永不枯竭的甘露,它在引领乐观主义未来和建构人的幸福意识的同时,也为社会和谐和文明进步做出了深刻而普遍的奠基。

每个教育工作者,不论其专业和教育对象如何,都应该从生存论层面关照和审视教育问题,要以宽容、平等和博爱的胸襟珍视每一个受教育者的权利和他作为个体生命的独一性,努力做到使受教育者领受教育的成全和无形惠泽之后,更加关爱生命,更加敬畏自然,在促进自我、生命与世界的和谐互动中,享受个体生命与人类总体精神生命合一带来的乐观主义的和终极幸福的生存价值。

二、当前教育与生存论维度失衡的表现

教育的生存论维度表明教育的应然价值,教育也只有整体上努力实现其应然价值才能凸显它对人的生存论关怀。然而,教育的实践过程并不能实际地将其应有的生存论维度全然有序地展成出来,教育实践过程受制于自我中心主义及各种竞争性观念系统的影响,受制于工具理性及各种功利主义价值观、短视心态的侵蚀,受制于各种非教育性的社会张力和困境的压力,使得自身实际运演呈现出来的实然价值景象与教育的生存论本质有时是悖逆的,教育在应然层面对人的生存关怀的生存构境价值、意义创序价值、乐观未来的导向价值和幸福意识的召唤价值不是被扭曲了就是被拆解了,或者被替代或者被冲淡,教育的实然价值失衡于教育应然的生存论维度。

首先,自我中心主义及其主导的竞争意识在教育领域的支配和流行,使得教育对人的生存构境功能与生存和谐的价值观体系的建构功能萎缩和退化。

教育原本是要在自我与他人、自我与社会、自我与人类总体生命之间建立知识性关联和精神会通的生存方式,自我也只有在与他人、与社会、乃至与人类总体生命的知识关联和精神会通中才能突破生存的有限和不足,提升自己的生存品质和显现意义升华的境界,但自我中心主义奉自我以至上的地位、存在的根本、意义的源头、仿效的标准、秩序的核心等等,自我之外的他人、社会、人类总体生命以及人生境界或精神向度要么被否弃要么被视为是无价值的。教育领域内的各种“名次的攀比”、“声誉的角逐”等就是这种自我中心主义的“自我逞能”的表现,也显现为各种争名夺利的畸形竞争。

自我中心主义及其主导的竞争意识不利于教育在引导人的生存构境中对人的整体有序转化价值的实现,不利于把人的潜能的激发引向一种自我与他人、自我与社会的和谐有序的生存之境,它在使现代教育丧失对人的整体关怀的生存构境本质、丧失生存潜能激发与生命共同体整体更新的关联机制的同时,使现代教育沦为追逐世俗成功渴望的通道。这正如当代跨文化对话之父、多元论哲学家雷蒙·潘尼卡所批评的,人人都有成功的渴望,作为现代主体就是要“对名声、威望和权力几乎是不可抑制的渴求”,包括寻求在社会层面的成功、获得同类的承认,既要求受尊重、受敬仰,也需要以某种特殊而微妙的方式使他人惧怕自己,这也是获得成功的一个标志。潘尼卡指出:“在一个所谓的民主社会,我们的权力(还有别的事物也是)与我们拥有的名声成正比。”(雷蒙·潘尼卡,2001:31)换言之,自我中心主义及其主导的竞争意识所要求成功,不仅仅在于获得权力,还包括影响力的扩展、意志驱动力的实现、语言中心之支配关系的延伸等等方面。因此,通过教育实现的对成功的渴望,会从一种个体的力量变成一种现代社会运行过程的程序化的力量,成为一种趋势性的现象。潘尼卡把这种趋向看成是与追求潜能实现的生存论层面的成功渴望背道而驰的,他认为,生存论层面的成功渴望是一种超越性的也是内在的渴望,它为每一个人所需要,并激励人们走向完美。在这一过程中,“我们要展示我们所有潜伏着的可能性,实现我们的种种潜能。发现我们自己和世界的核心,也就是神秘主义者所说的‘心’和‘中心’,这是我们渴望的一部分”(雷蒙·潘尼卡,2001:31)。这种渴望在本质上是一种人类整体生命构造活动中的功能机制,显现为一种灵性渴求和信仰归趋的源动力。显然,自我中心主义及其主导的竞争意识使教育背离了这一生存论的生命构造机制和潜能激发的精神维度。

其次,追求量化原则和效率至上的工具理性及其主导的功利主义价值观对教育理念、教育体制、教育实践过程的入侵,使得教育原本需要点亮心灵、构建生活的意境、促发生活的创造和生命的精神更新等价值导向蜕变为针对学生的工厂化的批量生产过程,教育原本应有的人本关怀,已在不同程度和不同范围内变成了冷冰冰的“材料加工过程”,变成一种利本中心的功利化过程。

工具理性及其主导的功利主义价值观有多重表现,如学校教育缺乏总体性的评价指标,要么单纯以考试成绩定成败,要么单纯以是否重点和是否重要定优劣等级;表现在学校教育过程单纯重视技能和技巧的操练,很少注意在技能驯化背后对受教育者思想架构的培育及其面对更广泛现实多样性的视野拓展和胸襟提升;表现在学校、教师、学生三者间共有的“短平快”意识过于流行,单纯追求看得见的功利价值和实用价值等等。这种态势支配下的教师和学生的关系要么很功利,要么很冷漠,不仅求知、做人、养德、成圣的统一性较少被重视,就是那些具有个性化的和特殊潜质的人才也大多被视为异类而沦为边缘性的存在。尤其是当学校为应付考核、谋求世俗成功而采用标准化、程序化模式对待多样化的受教育者时,更加重了教育对其应然性生存论价值的偏离,使具体的教学过程或微观运作变成了制造等级差别、区分好坏优劣的分类程序,造成和谐发展共同进步这一育人理念的缺失。这种态势,从直接的后果看,它使受教育者丧失求知的快乐,错失心胸熏陶的机会,扼制精神更新和意义跃升的可能;而从更广泛的社会后果看,它使教育与社会的有效关联出现分裂,使教育背离了服务于社会的基本使命,教育从作为维护人并造就人才的摇篮变成了社会压力的缓冲器和社会不平等的发源地,从培养未来社会主体的基地变成了进行程序化规训的“兵营”,这样,教育也就在根本上丧失了它对受教育者追求自我构境能力的培育和引导,丧失了它对社会理想构境图式实现的精神支持和人力支持,这样的教育不可能在社会所需

的有序认同、社会内在的向心力和凝聚力的建构上有所作为;从长远的观点看,这样的教育对社会和谐不仅不是构建性的和维护性的,反而可能是损害性的或者直接就是破坏性的。

第三,技能至上主义和流行的偏执观念遏制了教育的意义创序旨趣,贬损了教育在整体上的乐观主义未来导向和幸福意识的感召等价值引领功能。

客观地说,我国自从改革开放以来的教育总体上是以教育方针作指导,为社会培养了大量有用合格人才。但在教育实践的层面上,对人的培养却存在着技能至上主义的倾向,表现为以技能代替德育、以智育代替美育的做法使得技能优先和技能至上十分流行,从初中到高中,通行偏科化培育模式,学生为了在智育竞争中取胜,自动放弃诸如音乐、美术、体育等课程的学习,而学校的具体教学方案和教师配置方面也明显重视智育而较少注意其他层次的培育,尤其是,高中阶段过早分科,导致实际开设的课程结构不利于人的平衡发展。即便是我国现今的大学教育,在多数情况下也还是一种初高中教学模式的延伸和细化,比如填鸭式教学、教师独白式的说教中心主义、考试中心主义等等,而在大学教育如何培育大学生的主体意识和问题意识、如何构建学生的知识驾驭能力、如何培育大学生探索精神等方面较少被重视,这与大学生心智成熟、精力旺盛、学习上具有积极自主性的一般情形不相符合,与大学教育引导大学生“运用知识、经验、技能及道德规范,以更好地发挥潜能去解决各种问题”(林崇德,1995:403)的目的相悖逆。

如果说自我中心主义和功利主义价值观会在人的自我意义与社会的意义秩序之间造成断层,使人变得很物性,使社会的精神向度萎缩,使社会丧失对人的意义创序的正向引导作用,使社会理想图式的信仰意义及其有序化范导意义变得枯竭,那么,教育实践层面的技能至上主义必然促成单一的甚至偏执的观念的流行,诱导短视意识,丧失对真正乐观主义未来及幸福意识的追求,这在受教育者奉持的主导观念中得到了显著的表现。在他们看来,通过高考上大学特别是名牌重点大学是走向成功的必由之路,他们中相当数量的人将接受高等教育者和社会精英的概念等同,而高校扩招使这种看法在操作层面上走得更远。这种趋势正是潘尼卡所批判的现代性的“大者”崇拜现象的一个具体表现。

潘尼卡的所谓“大者”,是指无需理性审视就自动加以仿效和崇拜的“精英”、“普遍标准”、“大公司”、“名牌”等等。在潘尼卡看来,现代性是现代化演进过程中努力营造的美丽花园,教育在现代性的花园里一方面缔造出一批又一批技能专家,另一方面又向人们表明,作为一个现代人,必须向“大者”看齐,崇拜“大者”,必须努力趋向“大者”标准,努力成为“大者”,背离“大者”就是背离光明。潘尼卡看到这种征服了理智者的“大者”对个体价值选择的绝对支配,看到现代人崇大心理事实上已经变成了现代性的一个动力维度,他把这种现象叫做现代性的诡秘逻辑,现代性的这种诡秘逻辑遏制了教育的意义创序旨趣的实现,使教育的生存论意义趋向枯竭,这是我们审视当今教育现状、探索教育的生存论意义时必须思考和严肃对待的一个潜在而重大的问题。

毕竟,教育中这种单一甚或是偏执的观念是与教育的本真过程相悖逆的,虽然我们不能否认,使受教育者获得某种知识技能和服务社会的特定专长是教育的基本功能,也是教育者的职业责任,受教育者只有通过系统的知识把握、完善的技能训练和专长培育,才有可能在后继的社会服务中建构起基本的成就感,张扬并传递教育所赋予他的乐观主义的向往和幸福意识的体验。因此,受教育者付出艰辛的努力获取越来越多的知识观念、炼造出娴熟的技能专长,努力把自己塑造成社会的有用之才将成为受教育过程中的主要内容和基本目标。但是,这个过程不是单一的,它既包含着教育者的直接知识观念、思想方法和技能专长的传授,又包含着教育者职业精神、人文情怀、个性魅力、生活境界、特殊智慧对受教育者的潜化和感召;受教育者既从专业教育中直接获益,又从教育者的精神风貌、价值关怀的持续感染中获得境界的提升。这个过程是只有在排除功利主义和工具理性操作主义的前提下才能进行的引导受教育者健康成长乐观向上的过程。功利主义只顾眼前的利益,它扼制并隔断受教育者的精神禀性的炼造和人文情怀的传递,而工具理性操作主义使受教育者屈从于操作过程,屈从于标准化的控制程序,使受教育者丧失自主性,不可能形成宽广的视野,更不可能展陈某种乐观主义的价值图式和美好生存的期盼。

三、实现教育回归生存论维度的思路和策略

教育在实然层面和具体实践中所存在的问题,既与教育自身对人的生存转变、人的意义跃升、人的乐观前景之感召等应然价值相悖逆,也与生活进步、社会和谐的现实诉求对教育的根本期待不相适应。要改变教育的实然偏向及其各种无序化趋势,实现教育对人的生存论关怀,实现教育与社会知识关联、观念促发和精神会通的和谐,实现教育对人的总体成长的看护同社会进步的促进的统一,应该从如下几个方面调整思路,着手改革,促成教育生存论维度的价值关怀的实现。

第一,要从教育的生存论本质中提炼出总体性的观念作为教育实践的指导性原则和价值评判根据。这些总体性的观念主要有:首先,教育作为使人从自我中心走向实在中心的生存转变是终身过程,即这个过程是贯穿人的一生使人的境界不断跃迁、生存质量不断提升的过程。同时,教育不只是指学校对学生实施的教育,不只是指课堂教育,还包括社会对人的后续教育;人不仅仅是接受他者的教育,人还应学会自我教育。教育从生命的意义出发,由生存论导引,让人在持续教育的过程中不断受到洗礼,在自由个性的张扬中丰富生活的意义、建构和谐共在的幸福。其次,完美教育必须能促使人的全面发展,使人在智、美、德和信仰诸方面均衡成长和完善,尤其是教育者应正确解读成才、成功、成人的涵义及其关系,因为人生存于世界中,和物、知识打交道只是一方面,更多的是在与他人的生命关联中感受生之意义;也只有以对人的成全——努力使人成为完整的人为核心,才能在成人的基础上使人成才、成功,才能使人的成长和意义的实现具有确定性,从而达到实现教育的意义创序目的。第三,教育的生存论张扬要在技能训练、德性修炼和未来幸福感召三位一体的有机结合与平衡中展陈对人的总体关怀,技能获得必须有道德的看护,道德塑型或德性修炼是将个体才能与乐观主义未来及普遍幸福关联的精神条件,只有实现技能与道德的融合,才能在自我与他人、个体与类之间建构共在的和谐,才能在获取当下的成就及个体的幸福感与终极乐观主义和普遍幸福指向之间形成一种人人都能践履的通道和发自内心的动力,个体才能凭着教育习成的诚实、诚信、责任和奉献精神养成一种道德中介人的心境,炼造出道德中介人的品格,像道德中介人一样向人们揭示终极善的或幸福的乐观图景,“引领人们对这一图景的憧憬和建立与这一图景的关联,以趋向实现一种更好的崭新生活”(杨乐强,2009:104)。

第二,要批判地分析总结西方教育尤其是西方现代教育的经验和教训,从中发掘并借鉴教育生存论彰显的价值成就,剔除其悖逆生存论本质的各种偏向,为发展我们自己教育应有的生存论关怀吸取合理有用的资源。西方教育尤其是西方现代教育为西方社会的发展奠定了重要的知识基础,也是西方社会兴盛的动力要素。西方社会自启蒙运动以来之所以形成现代性的理性观念、法制体系和市场秩序等成就是因为其教育率先进行了现代化的改革,为西方现代性的整体布局和运演提供了观念导向和主体源泉。西方现代教育的长期发展的确在客观上积淀了某些经验性的东西值得借鉴,比如,对个体精神的尊重有利于促发人的自主性以及自为能力的提升;对多样性的维护有利于不同的人通过不同的方式接受不同的教育,在多样性的开发中促进人的整体转变;对创造性的重视有利于激发人们的变革意识,为生活方式更新和社会微观演进提供动力;对实践优先的普遍认同有利于培养人们把知识原理或观念要素变成改变现实的具体操作能力和实际探索的精神。这些经验表明,西方教育对人的生存转变是一个内在的和有效的过程,但从实质上看,西方现代教育未必是对人的生存论关怀的楷模,未必是普遍平等、博爱、自由的体现,诚如法国思想家让·波德里亚所言,“大学不过是针对某个年龄阶层的留宿之地和监管区域”(让·波德里亚,2013:398),连同大学在内的整个西方现代教育常常被一些社会学家看成是社会压力的调节器和缓冲地带是不无道理的。从总体上看,西方现代教育无疑存在着悖逆于生存论的倾向,弗洛伊德主义的马克思主义理论家赖西指认西方教育是促成人们法西斯主义观念及性格结构的根源;结构主义的马克思主义者阿尔都塞指认西方教育是“意识形态国家机器”的一个功能要素或部件;解构主义者福柯指认西方教育在本质上是对人的规训过程。这些观点在一定程度上揭示了西方教育与教育本真的生存论旨趣是有张力的,这也是我们在建构教育的生存论关怀过程中必须注意吸取的教训。我们必须树立和落实以人为本的教育观,推动教育对人的生存论关怀的健康有序发展。

第三,要在完善教育体制、促进教育全面发展理念和有序化、现实化过程中注意把教育对人的生存论建构和普遍关怀具体化为实践的指导原则和可操作的方案。主要表现为教育机构的层次化与差异化的设置,以彰显教育对不同层次和不同个性及才能的人才培养;表现为专业设置的实践本位和多元性的特色取向,以打破不同学校同质化和不同专业同质化的趋向;表现为对人的整体素质和特殊天赋的重视和维护,以灵活性和综合性的考察标准发掘人的不同潜质和独特禀性,防止单一标准一刀切对不同天赋和不同潜能人才的损害;表现为对创造意识的尊重和创新实践的推动,以便把教育自身的发展同它对社会进步的贡献的有机统一推向新的高度。在落实生存论关怀的教育实践过程中,要通过具体措施抵制和防止自我中心主义及其主导的竞争意识的出现,遏制工具理性及功利主义价值观的侵蚀,清除技能至上主义及各种偏执观念对完整教育的影响,真正在实践操作层面把教育的生存论维度落实在对受教育者的具体关怀过程中,真正彰显教育对人的总体成长的构成价值。

总之,教育的生存论本质的实现是一个长久的过程,只要我们坚守和维护教育本真性的应然指向,以奉献精神投身教育实践的具体过程,在国家、社会和学校之间促进知识关联、精神观念关联和价值关联的有序演进,我们的教育才能最终实现和展陈它应有的生存论价值,为社会和个人带来好的信息,突现它的人本关怀的本质向度。

参考文献:

- [1] [西]雷蒙·潘尼卡(2001). 看不见的和谐. 南京:江苏人民出版社.
- [2] 林崇德(1995). 发展心理学. 北京:人民教育出版社.
- [3] [法]让·波德里亚(2013). 游戏与警察. 南京:南京大学出版社.
- [4] 杨乐强(2009). 走向信仰间的和谐. 北京:中国社会科学出版社.
- [5] [英]约翰·希克(2000). 第五维度——灵性领域的探索. 成都:四川人民出版社.
- [6] [英]约翰·希克(2000). 上帝道成肉身的隐喻. 南京:江苏人民出版社.
- [7] 朱光潜(1982). 朱光潜美学文集:第2卷. 上海:上海文艺出版社.
- [8] John Hick(1989). *An Interpretation of Religion: human responses to the transcendent*. London: Macmillan.

The Existential Dimension of Education and Its Implications

Yang Leqiang (Professor, Wuhan University)

Xia Hai (Associate Professor, Hubei College of Infant Education)

Abstract: The relation between education and existentialism is not only an important theoretical problem, but also significant in practical domain. This essay attempts to associate education with existentialism in terms of survival situating, significant ordering and optimism's future directions to explain the essence and dimension of education within existentialism. This essay also roughly defies the current education's tension and difficulties, seeking implications of the solutions to the educational issues and feasible proposals, as to highlight the practical value of existentialism-based study of education.

Key words: existentialism; survival situating; significant ordering; optimism

■作者简介:杨乐强,武汉大学马克思主义学院教授,哲学博士,博士生导师;湖北 武汉 430072。

Email: yangleqiang@126.com。

夏海,湖北幼儿师范高等专科学校副教授。

■基金项目:湖北省学前教育专业委员会“十二五”研究课题(2011-HBKT-44);国家社会科学基金一般项目(14BZX008)

■责任编辑:涂文迁