

作为未来哲学的教育哲学

王 俊

【摘 要】作为未来哲学之核心的教育哲学,应当在当代语境中构建符合时代需求的教育方法和路径,呼应时代之变化、突出人本主义特征、秉持乐观主义姿态,将实践性、发生性、自由、个体化、多元性、丰富的主体维度、生活世界等标签转化为对于面向未来的教育活动的新要求,在科学主义和人文主义之间寻找最为均衡的个体和共同体的建构路径。

【关键词】未来哲学;教育哲学;实践性;生活世界;乐观主义

【作者简介】王俊,浙江大学哲学学院暨外国哲学研究所教授,研究方向:现代欧陆哲学、现象学、跨文化哲学(浙江 杭州 310058)。

【原文出处】《社会科学战线》(长春),2024.1.27~34

【基金项目】北京大学外国哲学研究所“十四五”基地重大项目“古代汉语意识思想与现代意识理论建构”子课题“心性现象学与汉语意识研究”。

在我们这个时代,传统意义上“哲学的破产”已不再是一个耸人听闻的话题。这个过程从19世纪就开始了,实证主义和唯科学主义的甚嚣尘上,取消了对存在进行阐释的总体性要求,传统形而上学和哲学在现代知识体系中不断被边缘化。胡塞尔曾忧心忡忡地指出,“一方面是形而上学不断失败,另一方面是实证科学的理论和实践成就权势不减的日益巨大增长,两者之间形成了荒谬且令人惊恐的鲜明对比”,“实证主义可以说把哲学的头颅砍去了”。^①19世纪实验心理学的建立,给予心灵问题的研究一个远比哲学更有效率的解决方案,达尔文进化论和宇宙大爆炸理论为生命和宇宙起源问题提供了比传统形而上学更有说服力的答案,20世纪相对论和量子力学的出现使得康德以来被视为人类认知范畴的时间和空间摆脱了先验思维的桎梏,到了21世纪生命科学、数字化技术和人工智能的进展,则将哲学从关于生命本质和人类认知能力的讨论中彻底边缘化。阿多诺也承认,今天“哲学……无论是作为形式逻辑和科学理论,还是作为对超离万物之存在的论说,哲学在现实的社会目标方面都宣告了它的破产”^②。

技术的勃兴和传统哲学叙事的破产带来的直接后果就是人的工具化和异化,即人的地位的降低,这甚至一度成为思想界的“共识”,萨弗兰斯基

以动人的笔触如此描述这样一个时代:

绝对精神在作了唯心主义的翱翔之后,到了19世纪中叶,突然间,到处都弥漫着“降低”人类的空气。当时思想界的人物都是这样开始他们的事业的:人无非是……^③

当然,传统形而上学的破产并不意味着哲学的灭绝,而是对今天的哲学提出了自我更新的要求,“未来哲学”应运而生。费尔巴哈和尼采都设想过“未来哲学”,这种面向未来的哲学致力于解构传统的哲学概念,认为新的哲学应当是自由的、艺术性的、人本主义的、发生性的,应当是个体哲学。尼采将孩童作为个体精神三次变形后达到的创造性精神的象征,认为孩童是未来哲学的宣谕者。这样一种新的哲学应当取代传统形而上学,要对世界和一切人类实践做出符合时代要求的诠释。在所有人类实践活动中,教育活动无论在社会建构和个体建构上无疑都是最为核心的实践行动之一,教育是以塑造人,尤其是未成年人为目标的,未成年人是最贴近尼采所言的“孩童”形态的,代表着面向未来的创造性力量。因此可以说,教育是所有人类实践活动中最具未来形态的活动。同时,教育随着人类历史生活形态的改变而发生转变,因此,今天我们应该如何转变教育?我们应当构建何种教育理念来呼应面向未来的创造性,未来哲学重视发生性和个

体性的视角如何重塑当今的教育,这是面向未来的教育哲学的话题,也是未来哲学中最为核心的部分。

孙周兴先生吸取了尼采和海德格尔的思想资源,近年来在汉语世界倡导未来哲学,他提出了三个口号式的命题概括未来哲学的特征。本文将结合这三个命题,论述未来哲学的三个要旨对于教育哲学的建构有何指导性意义。

一、世界的变化、主体的变化与教育的变化

孙周兴未来哲学的第一个命题被表述为“世界变了而你还没变”。越来越多、越来越快的“变化”是我们这个加速时代的主题,技术在飞速进步,海量信息不断更新,生活越来越碎片化,价值越来越多元化,这也是生活于其中的人不得不面对的情势,任何个体都无法逃脱。面对这些变化,主体的生存方式必须要发生相应的变化,一方面要学会抵抗技术的宰制,捍卫主体性;另一方面也不得不学会与技术的“集置”(Gestell)共存。伴随着技术的发展所引起的世界和人的存在方式的诸多变化,相应地,哲学也应当有所变化,这就是“未来哲学”的构想主张。这一变化首先是革故,即如尼采所言,与传统形而上学的批判性脱离:哲学应当告别静止的绝对理念,摆脱本质主义和逻各斯中心主义的倾向,拥抱整全的主体,拥抱日常生活,拥抱流动的生命。对于客观世界的解释工作已经被科学全盘接手,哲学不再是高高在上的世界真理颁布者,而是融合在日常生活中的更为宽泛的反思和构建意义的实践活动,成为“生活艺术”,为多元化的不确定性生活寻求相对可靠的意义框架。就像杜威所主张的,哲学必须要进行“哥白尼式的革命”,“不是从不可变化的东西中去求得绝对的确定性”,而是要“从无生气地依赖过去转变为有意识地创造未来”。^④这样一种哲学不再是纯粹的理论,而是生活实践,就如马克思所言:“只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量,才是可能的;因此,这种对立的解决绝对不只是认识的任务,而是现实生活的任务。”^⑤

与时代变化相应的,尤其是与作为实践方式的哲学相应的,作为个体和社会建构的核心活动的教育实践,也应当及时回应和参与时代的变化,因为“教育不是一项孤军奋战就能完成的任务”^⑥。早在19世纪末到20世纪初,随着当代科学意识形态的

展开,教育的自我革新在多个向度上也随之展开,集中体现就是欧洲的“新教育运动”。这项改革运动旨在使得教育与现代性生活相适应,把学生培养成为个性、能力、智慧、体力以及手工技巧等都充分发展,能够自主独立的现代人。“新教育运动”倡导师生平等的自由教育,反对知识灌输和死学书本,要求教育与生活相联系,使理论与实际结合起来。他们还重视实践和艺术教育,重视儿童的自由发展,推崇家庭式教育,这在德国的“乡村寄宿学校”、比利时的“生活学校”,乃至意大利的蒙台梭利教育方法中都有体现。

新教育运动一百多年之后,技术和社会进入了全新的发展阶段。时代变了,教育应该如何实现持续自我革新并对当代的变化做出回应,这是今天教育哲学亟须反思的问题。作为人类社会的核心实践活动之一,传统教育的展开基于如下几点基本的认知:首先,人因生命的有限性和偶在性而需要意义和价值,意义和价值的形成可以根据人生阶段加以安置。其次,人性是人之为基础,因此人性论构成教育价值辩护的基础。再次,经验不可遗传,教育是人类传递生产、生活经验的唯一方式。最后,人类拥有教授、学习和评价的客观知识系统,这些知识构成了教育的基本内容。^⑦

然而在当代,随着人类知识体系的更新和技术的巨大进展,这些基本认知从根本上受到了挑战甚至被颠覆。比如,生命科学的蓬勃发展,使得人的寿命极大延长,传统对于人生阶段及其相应价值的安顿不再适用;随着人类普遍知识水平的提高,传统社会中基本稳定且统一的意义和价值变得前所未有的多元化和差异化,人们对“普遍人性”这样的启蒙概念提出了质疑;随着数字化技术和人工智能的发展,人际代际的经验传递方式变得多元化,而知识的更新速度在不断加快,教育的内容无法再一成不变。因此,面向未来的教育实践首要的任务就是对这些技术变化和人类生存方式的根本变化做出回应。面向未来的教育,其首要目的不再是传统意义上的一套固定的意义和价值系统之下的客观知识传递,而是随时能够适应变化的接受能力和建构意义的能力,就如赫拉利所言:“由于我们无法预知2030年或2040年的就业形势,现在也就不知道该如何教育下一代。等到孩子长到40岁,他们在学校学的一切知识可能都已经过时……想要不被淘

汰只有一条路:一辈子不断学习,不断打造全新的自己。”^⑧

面向未来的教育哲学应当引领教育的变化,教育历来就是“转向的艺术”^⑨,是对时代和社会变化最为敏感的一类实践行为。未来教育的要旨首先不是知识的灌输,不是对某种文化、社会或人的本质或抽象法则的掌握,而是敏锐地洞悉现代生活经验的展开逻辑,有能力领会和接受新事物,重要的不是掌握了一套固定的知识或信息系统,而是时刻具备批判性思维,对一切既成的经验知识进行反思,实现知识创新,建构属于自身的观点,在内发的无止境的探索中实现自我。就如梅洛-庞蒂所言:“观察和行动之间、理论与实践之间的关联,从来都不是纯粹的知识问题,而是实存的问题之一。一个人有了足够的批判性思维,才能够构建真正的领会。”^⑩这一观点带有强烈的实用主义倾向。面向未来,教育将成为更为普遍、更为基础的人类存在活动,她不仅是知识或理论领域内的教与学的活动,更是实存层面上的批判性思维和自我建构能力的养成。通过批判性思维,教育与创新不是两个认知阶段,而是融合在一起的实存事件,只有这样,才能在不断建构中实现主体的自我更新,防止被技术和消费社会异化,使自身跟得上时代的变化。

二、人的科学的时代

未来哲学的第二个命题是:“人的科学的时代到了。”“人的科学”一方面是指生命科学、基因技术、人工智能、大数据等以人为研究和改造对象的科学和技术革新,这些科学的终极问题都是关涉人及其生存的,生命科学和基因技术要追问生命的本质,人工智能要追问心灵和意识的本质,大数据是围绕人的行为和选择而展开的。这种以人为研究对象的科学基调,实际上从18世纪启蒙运动就被奠定了,从那时开始,“人类专属的研究对象就是人”^⑪。另一方面,“人的科学”指的是当代的主流思想倾向,即人文科学和哲学中的人本主义,或者以人的存在方式为根本关切的主张。费尔巴哈在他的《未来哲学原理》中就宣告未来哲学是人本主义的。滥觞于20世纪的现象学运动宣称,包括自然科学在内的一切人类成就都与人的主体维度相关,是主体的建构成就。针对客观的自然世界,胡塞尔提出了“生活世界”的构想,并将这个前谓述、前反思的生活世界在一切人类行为中的奠基作用

视为现象学所要揭示的终极论题。作为科学对象的自然世界割断了所有与主体的联系,由此世界具备了客观性,而“生活世界”则相反,它刻画的是那个个体生活于其中的、与主体密不可分的世界。这样一个“生活世界”是潜在的、积淀的、发生性的,同时作为可能性的大全,它决定了主体面向未来的筹划。置身于“生活世界”中并能呵护“生活世界”的人,在尼采那里就是忠实于大地的“超人”,海德格尔评论说尼采的“超人”就是实存哲学意义上的人之规定。因此孙周兴先生断言:“未来哲学首先是个体哲学”,“未来哲学应具有一个实存哲学的出发点”,即“否弃超越性理想、直面当下感性世界、通过创造性的瞬间来追求和完成生命力量之增长的个体”^⑫。在此过程中,个体的独特性在最大程度上得到呵护和重视,个体存在与其置身于其中的生活世界之间的丰富关联成为思想的主题。未来哲学中的个体哲学和实存主义的内涵昭然若揭,这种对于个体感受和实存经验的强调并不是单向度地突出主体,而是强调主体与奠基性的大地或生活世界的关联,认为处身于这种关联整体性中的存在才是“本真的存在”,这根本上就是人文主义的立场,是对单向度的客观主义认识论的抵抗。

未来哲学蕴含的这样一种实存主义的哲学立场在20世纪以来的教育实践中已有充分的体现。教育是“人的科学”中的核心部分,其实现的前提就是对人的潜能发展的乐观态度。人的成长与构建,并不仅仅是生物遗传和生理层面的发展,更是历史和文化的传承,这种传承是通过教育在个体身上的重演而实现的,“人通过传承而成为自己”^⑬。教育使得个体进入整体,进入世界,进入实现自身潜能的进程。教育的目标是培养一个生活在世界中的自律者,因此教育活动首先就应当处身于生活世界之中,而不是脱离这个世界,就如海德格尔所言,“人是一种境域性的存在”^⑭。20世纪初欧洲的新教育运动中,在奥地利率先展开学校改革运动,提倡“做中学”,“立足大地”(Bodenständigkeit),即强调教育活动的本土化和情境化,教育要扎根环境,知识不仅是从书本中获得,更要从周围世界中获得。孩子们被要求在具体的实践活动中考察植物、石头、道路、建筑等身边的一切,在实践练习中发现新问题并尝试解决问题。哲学家维特根斯坦1920—1926年在奥地利农村小学的教学活动,就践行了如

上的改革原则,引导学生在实操中掌握知识。他为小学生编了一本字典,字典的编排和选词完全是以奥地利小学生的生活环境和习惯进行的,方便他们查找和写作。这与他的后期思想(语言游戏)高度吻合。^⑤

个体哲学与实存主义在教育哲学中的贯彻还体现在教育活动对于个体感受性的呵护,由此实现对于人和世界之关联的整全性认知。科学意识形态统治下的个体生活方式特征之一是还原主义所导致的生活的同质化和意义的贫乏,个体实存的独特性和主体的丰富性被救平了,这一点胡塞尔在他晚年关于“欧洲危机”的演讲中有充分的论述。对于个体而言,生活的同质化和意义的贫乏会造成个体感受能力的降低。在不断加速的今天,时间和空间被不断压缩,人与人的交往越来越便捷,每个人时时刻刻都在接受比以往多得多的信息,但是我们的感受力却变得越来越粗糙,不再有细腻深入的感受能力,无法深刻地领会。因此,立足于生活世界之上的教育活动致力于恢复和呵护主体与世界的丰富关联,其途径就是注重培养受教育者对于世界和自然的感受力,我们面对的不是孤立的客观对象,而是具有丰富内涵的世界普遍关联的聚合物,一花一世界,这也正是现象学式的格物方法。教育的目标之一就是通过丰富受教育者的感受能力重塑世界的整全性,就像梅洛-庞蒂在他关于儿童心理学和教育学的研究中所主张的文化主义立场:他将儿童视为一个文化整体中的发展过程,而不是个体式的。他反对先天主义,认为格式塔心理学是理解儿童心理的最佳形式,强调总有某些整体性事物构成孩子的“世界”。梅洛-庞蒂认为在儿童那里一些工具性的观念尚未成熟,因此他们与世界和事物的相遇是更直接的。以绘画技法为例,透视法这样成熟的技法实际上限制了完整呈现人与事物的相遇,而印象派的方式则抓住了一种整体上的、直接的感知方式,这种极具创造力的呈现方式不是成人的文化图式。

“人的科学的时代”意味着一种人本主义立场,对于个体的具体存在经验的呵护,对于人与世界之关联的恢复,这也是现象学的基本立场。除了经典现象学之外,20世纪60年代以来现象学的荷兰学派即乌特勒支学派就致力于将现象学应用于教育实践的指导,这也是荷兰以及北美地区广泛的“人

文科学的现象学”运动中的重要组成部分。其标志是1953年精神病学家范登伯格(Jan Hendrik van den Berg)和心理学家林斯霍滕(Johannes Linschoten)所编的荷兰语文集《人与世界》^⑥的出版。该书的扉页引用了另一位乌特勒支医学和生理学专家拜滕迪克(Buytendijk)的话:

我们想从情境、事件和文化价值的整体意义丰富的基础结构中去理解人,他被导向它们,并对它们有意识,他所有的行动、思想和情感都与它们相关,这是这个人存在的世界,在他个人的历史中与这个世界相遇,他通过他建构和赋予一切意义来塑造这个世界。人不是一个有属性的实体,而是一个与世界相关联的积极行动者,他选择这个世界,也被这个世界选择。^⑦

首先由现象学提供的“生活世界”的构想以及对于具体生活经验和实践的重视,成为今天所谓“人的科学”的核心内容之一,这在某种意义上构成了未来哲学的理论基础和指引方向,同时也是“教育现象学”的关键思想资源。兰格威尔德(Martinus J. Langeveld)和马克斯·范梅南(Max van Manen)提倡的“教育现象学”,主张以日常具体情境中的生活体验,而不是抽象理论为研究起点,克服传统教育活动中理论与实践分离的方式,强调教育及其研究不可脱离情感意向、他人意识以及对实践性的追求,主张在人与世界的整体联系的框架下理解个体、展开教育实践。教育现象学从教育的角度揭示和回应了“人的科学的时代”,与现象学的基本精神一脉相承,它是批判性的,对传统教育活动中割裂式的人与世界之关系、单向度的知识灌输、理论与实践的二元结构提出了批判,它是指向未来的。

三、以乐观主义的态度面对未来

未来哲学的第三个命题是:“无论这个世界好还是不好,我们必须把它理解为好的。”科学的线性时间观和单向进步观赋予技术时代的人类一种盲目乐观的心态,这是未来哲学要批判的主题之一,但这并不意味着未来哲学对于世界和人类前途的看法是悲观主义的。支撑着未来哲学批判性的,恰好是根底上的一种乐观态度,是对恢复均衡生活和本真存在的信心和乐观,是对他人、对整全世界的善意。以乐观主义的、善意的目光看待人类和世界的未来,这也是教育实践展开的基本前提。众所周知,现代教育展开的前提首要的就是启蒙哲学中对

于人之理性本质的乐观看法,这也是科学意识形态展开的前提。但是进入20世纪之后,随着唯科学主义和实证主义的不断强化,理性经历了“滥用”,引发了胡塞尔所言的生活中“意义的空乏”,这继而引发了“科学知识的野蛮化”,“生命事物的荒漠化”。^⑧即便如此,包括现象学、存在主义、阐释学、实用主义、艺术哲学等当代哲学思潮,从根底上对于人生和世界的看法依然是乐观的。当代哲学的实践转向根本上乃是要引导人们通过行动和实践去建构和创造属于自己的意义,胡塞尔用生活世界的构想指明了克服“意义空乏”的路径,海德格尔以“泰然任之”表明了面对我们所置身之世界的基本情绪,加缪用西西弗斯的神话暗示了人生的意义是在行动中的,威廉·詹姆士告诫我们要少质疑、多行动,这样的人生才是值得过的。

未来哲学顺应了当代哲学的实践转向,艺术、身体、情感、欲望等要素成为重要的思想资源,为个体的人生建构起多元的丰富意义,为技术时代的良好生活指明了道路,由此保证了哲学面向生活所具有的一种乐观态度以及恢复本真存在的信心。比如尼采就相信,人类经历了宗教时代、哲学时代,未来是艺术的时代。科学技术关心抽象理论却不关心人性,由此导致了当代生活中“意义的空乏”,而艺术远比知识更具力量,艺术永远在生活之中,因此个体应当以艺术家的透镜看科学,用生命的透镜看艺术,把艺术看作面向未来的拯救力量。^⑨同样是在尼采的哲学中,自笛卡尔以来的认识论传统被颠覆,人首先被视为身体的和情感的历史性存在,理性的特权由此被消解,这个趋向在后来的梅洛-庞蒂、福柯等人的思想中被强化。当代哲学的身体转向所提供的强大解释力,很好地回应和解释了当代人的生存方式,切身的身体经验是抵抗技术所导致的虚无主义的良方。

如果说,未来哲学要以其对多元性和发生性的重视,清除一切传统形而上学的残余,那么面向未来的教育同样应当为这种革新做出准备,教育应该为未来“此在的完全转变”做好准备,教育形塑未来。

真正的存在是未来。当下的生活唯有服务于未来,才能获得自身的意义。未来赋予我一种自我

意识,即我曾是,却将要成为什么样的人,以及我为何而生活。^⑩

正是面向未来筹划赋予个体一种自我意识,这个赋予过程就是通过教育来实现的,教育形塑个体。面向未来的哲学和教育的目标是一致的,就像海德格尔引用约克伯爵的话所强调的,“我们的立场的实践目标是教育学上的实践目标——就教育这个词最广最深的意义来说。它是一切真哲学的灵魂,是柏拉图、亚里士多德的真理”^⑪。

教育的本质特征之一就是它所面对的是正在成长中的人,因此教育活动的根本出发点是对于主体的建构性、知识在主体之间和代际的可传授性抱有根本上的乐观态度。教育哲学思考的根本问题是个体如何能够变得更好,共同体如何能够更加和谐,教育实践是一种由善良意志指导的实践。因此教育活动中先天地包含了一种善良意志,个体是可教的,可以通过教育和学习变得更好,这是教育行为所固有的前理论、前反思的实践意识。教育哲学始终是以乐观主义的态度面对未来的,但是这种乐观不同于唯科学主义或者强还原论背后粗糙的或盲目的乐观,而是基于面向未来的个体与社会发展观的深层次乐观。

在具体的教育实践中,这种对于个体发展的乐观态度首先要求对于受教育者之独特性的尊重与呵护。自卢梭以来,儿童的天性得到了充分的重视,儿童逐渐成为社会共同体中的独特一员,而非不完整的成人,这一点成为现代教育的重要出发点之一。梅洛-庞蒂在《儿童意识中的结构和冲突》一文中就强调了儿童的意识是不可穿透、不可还原的,不可以成人理性的方式加以简化。他说道:

儿童的意识在内容和组织上都与成人不同……儿童拥有不同于成人类型的另一种平衡。因此我们必须将孩子的意识当作一种肯定性的现象来对待。^⑫

与未来哲学致力于消解传统哲学中理性主义、解放身体感官的倾向一致,当代教育哲学对于受教育者之独特性的阐述还包括对于身体和感性因素的充分考虑。面向未来的教育要扭转和克服灌输式的知识传授模式和“意义空乏”的客观主义认知方式,就要在教育实践中不断呵护和培养受教育者

丰富的感受能力。梅洛-庞蒂将他的身体现象学运用到对儿童认知的分析上,他指出,儿童的认识发展离不开身体感知和生命体验,这种基于身体的认识是具象与动态的。一方面,他们通过身体直观地感知具体事物,而非依赖抽象概念开展认识活动;另一方面,他们的认知来源于身体的实践性活动,这使认知成为充满生命体验的动态过程。面向未来的教育哲学应当以乐观的姿态接受、呵护和发展受教育者这种主体感受能力和生命体验。

在充分阐述受教育者之特殊性的基础上,我们可以进一步将教育活动构建为一个多方合作的平等过程。师生平等的教学关系,是从20世纪的新教育运动就提倡的主张之一,今天我们构想面向未来的教育,更应避免教与学中师生之间的对立关系和等级差异,追求苏格拉底式的教育,把教育这一事件看作平等敞开的倾听、对话和理解活动,由此达成知识的传承和创新。G. B. 马修斯构想的“儿童哲学”教育,就是最为理想的师生平等的教育范例之一,他说,在儿童哲学的教学中,我们要“将儿童看作探究伙伴来尊重……儿童给予我们的最激动人心的事情之一便是崭新的哲学视野”^②。在儿童哲学的对话中,倾听总是比叙述要优先。只有通过倾听,那种自我中心的模式才能被打破。倾听是一种独特的主动性,只有教与学的双方都具备倾听能力,才能造就一个共振空间,才能邀请他者加入,这是多元性的前提,就像韩炳哲所说的,“未来的社会或可称为倾听者与聆听者的社会”^③,反过来,“自我生产、自我展示的人没有倾听的能力,也无法像孩子一样在波动中直观”^④。其实不仅是儿童哲学,在整个教育活动中,师生的关系都不是单向度的,而是倾听与倾诉互相建构的,受教育者的独特性以及教育活动双方包含的不完善性和发展的可能性,才真正赋予教育活动发展动力,教与学构成的共振空间,赋予哲学和教育面向未来的维度。

未来哲学倡导以乐观的姿态面对未来,这也是教育哲学自身建构的出发点和基本姿态。教育活动的展开必然要以对人的乐观主义看法为前提,对本真的存在具有信心,才有可能建构本真的教育。面向未来的教育哲学对于人的发展、技术的演进、人与世界的关系必然要有乐观的设想和建设性的

实践方案,并将之有效地融入具体的教育实践之中。

总结

相对于哲学的传统形态,今天我们可以用实践性、发生性、自由、个体化、多元性、丰富的主体维度、生活世界等一系列标签来刻画那种新的面向未来的哲学。今天哲学不再是那种非历史的形而上学理论体系或者抽象了具体生活实在的神圣理性话语,而是历史性的、实践性的,呵护主体生活的复杂性,并从整全主体的角度出发去看待世界和人的生存,并有能力进入和提升生活,实现本真的存在,“从事哲学就是去生活”^⑤。作为时代精神的精华凝聚,未来哲学带有的这些标签同样可以转化为对于教育实践的新要求。教育实践总是“依存于精神世界的本源性生活”“服务于精神生活的传承”^⑥,它必须要以某种教育哲学为指导,而这种教育哲学应当是未来哲学。其理由有如下四点:首先,未来这一时间向度刻画的是正在生成的进程,面向未来的“前摄”是我们存在的牵引,赋予我们生活以意义,而教育同样是被未来牵引的活动,是通过形塑个体精神世界来形塑未来的活动,是以基于个体发展的后天知识习得和成长为前提的活动,因此教育哲学也必须面向未来这一时间向度展开。其次,如尼采所设想的第三个象征着创造性和未来性的精神变体是孩童,而教育实践主要是面向孩童展开的,因此教育在根底上就蕴含了创造性和未来性,教育哲学也是围绕着未来展开的。再次,未来哲学是时代之中的,是要应对时代和生存方式变化的,这也是教育哲学需要面对的主题。教育哲学为教育实践提供基本观念,这些观念不是一成不变的,而是时代之中的,是面向未来的,教育哲学也应当面向未来不断地自我更新。最后,也是最重要的,未来哲学所谈的未来,在很大程度上正是由教育所塑造的。比如在环境和生态危机不断恶化的“人类世”,就有人倡导“共同世界教育”和生态教育来改变人与世界的相处方式,以克服科学意识形态下人类中心主义的弊端,人类与世界的未来正是在这样的教育实践中被塑造的。因此面向未来的教育哲学,必然与未来哲学是高度一致的,或者其本身就是未

来哲学的重要部分。

今天的教育要凸显和正视时代的变化,从源头到目标对已有的教育理念和人类当下的生存处境进行整体性反思,将维护主体的丰富性、呵护人与世界的关系作为核心任务,以乐观的姿态建构符合时代要求的个体,实现本真的教育。今天的教育哲学要充分调动和吸收当代有益的思想资源,将之建构为指导教育实践的基本观念,为塑造未来的教育实践提供意义框架。就像在 18、19 世纪的新教育运动中,蒙特梭利基于当时最新的实验心理学对于儿童心理的研究,赫尔巴特基于康德的道德哲学,杜威基于经验主义和实用主义构想新式的教育方法,今天的教育哲学同样需要充分汇集现象学、存在主义、实用主义、阐释学等当代的思想资源,将之转化为实现个体和共同体建构、人的发展、精神多元性、人与技术的和谐共存等目标的可行方案,指导面向未来的教育实践的展开。

由于个体包含的可能性是无法预料的,是敞开的,因此教育哲学本身也是面向未来敞开的,它一方面受到所处时代观念的影响,同时也面向未来包含无限可能,只有在不断的实践中得到检验和修正,如雅斯贝尔斯所言,“教育的界限不可预先划定,而只能在实际中观察把握”^②。作为未来哲学的教育哲学,首先要以实现本真存在为目标,秉持对唯科学主义、科学意识形态和还原主义等立场的批判姿态,抵制在教育领域盲目引进科学主义范式和单一的客观主义认识论传统,抵制人的降低和感受力的退化,坚持人本主义立场,致力于重塑完整的主体,呵护丰富的感受性,建构人与世界、人与自然的和谐整体关系。同时,作为未来哲学的教育哲学以及理想的本真教育,也并非要以极端的抵抗姿态要求人们在技术科学和艺术人文之中做出非此即彼的选择,而是在未来错综复杂的生存方式中,引导人们积极探索,选择最为均衡的建构路径,实现与技术共存。毕竟,“人类的未来,取决于本真的教育能否实现”^③。

注释:

①胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论现象学》,王炳文译,北京:商务印书馆,2001年,第21、19页。译文稍有改动。

②T. Adorno, Kulturkritik und Gesellschaft II, Gesammelte Werke 10. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, S. 460。

③萨弗兰斯基:《海德格尔传》,靳希平译,北京:商务印书馆,1999年,第45页。

④参见杜威:《确定性的寻求》,傅传统译,童世骏校,上海:华东师范大学出版社,2019年,第273-274页。

⑤《马克思恩格斯全集》第3卷,北京:人民出版社,2002年,第306页。

⑥⑨⑬⑭⑰⑲⑳雅斯贝尔斯:《什么是教育》,童可依译,北京:生活·读书·新知三联书店,2021年,第175,14,66,40(译文略有改动),42,66,50页。

⑦高伟:《论教育哲学的未来性》,《教育研究》2023年第7期。

⑧尤瓦尔·赫拉利:《未来简史:从智人到神人》,林俊宏译,北京:中信出版社,2017年,第296页。

⑩⑫Maurice Merleau-Ponty, Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952, trans. Talia Welsh, Illinois: Northwestern University Press, 2010, p. 69,131。

⑪恩斯特·卡西尔:《启蒙运动的哲学》,李日章译,杭州:浙江大学出版社,2022年,第3页。

⑫孙周兴:《人类世的哲学》,北京:商务印书馆,2020年,第36、29、1页。

⑬海德格尔:《乡间路上的谈话》,孙周兴译,北京:商务印书馆,2018年,第78页。

⑭Beth Savickey: "Wittgenstein's Philosophy: Viva Voce", in Michael A. Peters, Jeff Stickney, eds., A Companion to Wittgenstein on Education, Beilin: Springer, 2017, pp. 64-78。

⑮Jan Hendrik van den Berg, Johannes Linschoten, eds., Persoon en Wereld, Utrecht: Bijleveld, 1953。

⑯Jan Hendrik van den Berg, Johannes Linschoten, eds., Persoon en Wereld, Utrecht: Bijleveld, 1953, title page. 转引自马克斯·范梅南:《实践现象学》,尹垠、蒋开君译,北京:教育科学出版社,2018年,第252页。

⑰吴晓明:《未来哲学如何成为可能》,《哲学动态》2022年第1期。

⑱尼采:《悲剧的诞生》,孙周兴译,北京:商务印书馆,2015年,第5-6页。

⑲⑳海德格尔:《存在与时间》,陈嘉映、王庆节译,北京:生活·读书·新知三联书店,2006年,第454页。

㉑马修斯:《童年哲学》,刘晓东译,北京:生活·读书·新知三联书店,2020年,第7页。

㉒韩炳哲:《他者的消失》,吴琼译,北京:中信出版集团,2020年,第117页。

㉓韩炳哲:《沉思的生活,或无所事事》,陈曦译,北京:中信出版集团,2023年,第100页。