



# 生存哲学视野中的自由教育

张 华

(扬州大学 社会发展学院, 江苏 扬州 225002)

**摘 要:** 雅斯贝尔斯教育哲学的理论核心是“生存”, 他的“自由”本质上是指内在自由和内在权威相统一的“生存的自由”。基于“生存本体论”的自由观, 教育被定位于一种生存交往活动, 自由是大学教育最重要的因素。生存自由在教育实践中强调求知意志, 使“理性”和“非理性”相结合, 要把大学建成“生存共同体”, 并在传统的陶冶中纳入“科学性”。

**关键词:** 高等教育; 自由教育; 生存哲学; 教育哲学; 雅斯贝尔斯

**中图分类号:** G40-02    **文献标识码:** A    **文章编号:** 1673-9841(2008)06-0139-04

西方教育史上“自由教育”有多层内涵。亚里士多德认为这是“自由人”利用闲暇从事哲学思考以自由发展理性为目标的教育, 不是职业训练。中世纪基督教会借此提出神学教育“七艺”, 其中的“自由”指摆脱尘世欲望的神性。文艺复兴时代人文主义者主张以古典名著促进身心自由发展的教育, 韦杰里乌斯认为“自由教育”是符合自由人价值的培养德性与智慧的教育。17世纪启蒙思想家卢梭提倡顺应天性发展的自然教育, 要求培养完全自由成长、身心调和发达的自然人。19世纪英国教育家阿诺德和赫胥黎认为自由教育要人文与自然学科并举, 既要发展心智, 又要积极参与自然生活。纽曼则提倡以心智训练、性格修养和理智发展为目标大学自由教育。德国教育家眼中的“自由教育”有其独特的哲学思辨传统——精神科学教育学。19世纪古典人文主义教育家洪堡认为, 自由教育的最高理想是通过人文学科的陶冶达到人性养成和人格全面发展。其后狄尔泰从“生命哲学”理念出发, 认为人是文化存在, 人类意识是文化历史, 教育过程就是历史文化过程, 教育研究必须采用精神科学的方法, 促使社会历史的客观文化向个体的主观文化转变, 并将个体主观世界引向博大的客观文化世界。20世纪, 斯普朗格强调教育的核心在于“人格心灵的唤醒”。T·利特则从单一人文价值取向走向多元, 在陶冶中融入自然科学、技术以及劳动知识。

德国“自由教育”传统的背后是德国哲学传统, 存在主义哲学家雅斯贝尔斯的教育思想在其中独树一帜。要正确理解和评价雅斯贝尔斯的自由教育观, 必须在其“生存哲学”的语境中, 在精神科学教育学的发展线索中理解。虽然雅斯贝尔斯被公认为存在主义大师, 但他却称其哲学为“生存哲学”。生存“是个体在自身生发的内核, 人之成为自己的唯一的、历史性的自我, ……生存不是有机的生命体, 不是抽象的理解力, 不是精神, 它是面对超越的自由和真实, 是理解自身的个体本身, 是历史性自我的终极地基, 生存是人内在酝酿的可能性力量。”<sup>[1]</sup> 生存是一种主观精神的理想的自由存在状态, 即可能存在和应该存在, 以及人的超越和自由。雅斯贝尔斯教育哲学的核心是“生存”, 其所谓“自由”是指“生存的自由”。

## 一、生存的自由与人的生成

在雅斯贝尔斯的教育论著中, 自由一词异常醒目。其生存哲学始于对一个经典哲学问题的回答: “人是什么?” 他回应以“生存本体论”: 人性自由的理想通过生存得以落实。自由通过“生存”而获得的自由。人生最高使命是追求真实存在, 而使存在在我们的世界中展示自身的客观存在是“大全”。大全的固有主观样式是“实存”、“一般意识”和“精神”, 其超越样式是“生存”; 固有客观样式是“理性”和“世界”, 其

\* 收稿日期: 2008-05-19

**作者简介:** 张华(1976-), 女, 江苏镇江人, 扬州大学社会发展学院, 博士研究生; 江苏大学人文学院, 讲师, 主要研究马克思主义哲学与西方哲学。

**基金项目:** 江苏省教育科学“十一五”规划课题“雅斯贝尔斯自由教育哲学研究”(C-b/2006/01/012), 项目负责人: 张华; 江苏大学人文社科重点建设项目“马克思主义及其在当代中国的发展与应用研究”(JDR2006A09), 项目负责人: 董德福。

超越样式是“超验存在”。客观存在皆“大全”，包括人。理性渗透并过渡于“大全”各样式中。这一运动存在于人的活生生的超越中，只能作为活的生命历程来体验。“生存本体论”通过大全阐释了一个在存在中寻求自由的空间。大全使存在成为“为我们的存在”而渗透于万事万物，成为一个无限动态超越、发现真实自我和自由人性的过程。当在大全中发现了这种自由的时候，人也就把握了存在。大全各样式都是为揭示生存自由而展开的；各样式的转化，尤其是对“生存”和“超验存在”的阐释给人的自由发展指出了方向。

雅斯贝尔斯把“自由”置于人的现实的中心，认为自由是在时间中现实化的生存的存在方式，自身存在意味着自由之在。自由始于对自由的追问，这一追问并不是一种知性研究而是一种意志行为。意欲起源于人的决断，而人的决断源于本真的自身存在的直接性。意志自由是人对自己的真实而完整的把握，自由意志即“生存”意志。自由是人的原初现实，作为意欲存在着，因此自由只能被唤起，“不是占有而是获取”<sup>[2]185</sup>。他批判了三种“经验论的自由观”：<sup>[3]105</sup>（1）认识论的自由观，把人的存在归结为“一般意识”，把人的自由理解为对必然性的认识；（2）“心理学”的自由观，把人的存在归结为经验的“实存”，把人的自由理解为感性生活中功利主义的幸福体验；（3）“非决定论”的自由观，强调个人的独立性和能动性，认为自由是个人的自由意志对个人存在及社会行为进行自我选择和独立发展的外部自由。雅斯贝尔斯认为这些论调把人的自由完全纳入世俗经验世界，回到世俗“实存”。这会使人最终失去对个人内在本质的把握，盲目的沉溺于经验。但雅斯贝尔斯同时也指出，情感的体验对于自由又有积极作用的，因为没有经验的自由也就没有超验的自由。他认为，现代人应当追求在人的活生生的生存现实中实现超验的自由，运用理性的自我反思的方式，在反思中人不仅应当超越现实而且应当最终再次返回现实，在人与世界最终融为一体的时候“生存”自由才会真正展现出来。他的自由概念，以生存为核心，把超验理想和体验自我、内在个人和外部世界、理性和非理性统一起来。因此，他实际上是对西方历史上各种自由学说作了全面总结，在感性生活中，在真实完整的自我中谈自由，这使得他可以站在更高的平台上看待自由教育。我们认为，尽管他把“超验存在”当作自由的源泉是错误的，但其强调自我的完善、发展和超越，重视实践理性则是可取的，特别是对教育而言。

基于“生存本体论”的自由观，雅斯贝尔斯认为：“教育不过是人对人的主体间灵肉交往活动，……使他们自由的生成，并启迪其自由天性。”<sup>[4]3</sup>教育被定位于一种交往活动，其本质是生存的自由。不表达生存自由的交往不是真正的教育。人作为“大全”的一种样式，是不完美的和有限的，只有在人认识到自己的有限性并不断地超越自身的时候才能达到自由。所谓“自由的生成”即是人作为一个存

在，由“实存”到“生存”的无限动态超越的过程，也就是人作为价值主体确立和发展的过程。以“生成”这个词来概括这一过程，正表达了历经不同阶段的超越性。教育，就是以生存交往的形式，使受教育者达到自由。自由不仅是教育的特质，也是教育的目标和手段。在生存的交往中，教育始于自由，经由自由，达到自由。教育的过程存在于受教育者的鲜活自由超越中追求真实“存在”的过程。在这个过程中，“人”显现了“人”的存在，也生成了“人”本身。这正印证了“生存哲学是一种利用一切知识但又对之加以超越的思想。靠这种思想，人希望成为他本身”<sup>[5]101</sup>。这也正和马克思所说的“人的根本就是人本身”<sup>[6]460</sup>的科学论断相合。教育重在人本身的生成，这就是“生存哲学”一般性、本质性的思想旨趣在自由教育中的投射。

至于高等教育，雅斯贝尔斯认为“自由是大学教育最重要的因素”<sup>[7]83</sup>。不过，生存自由强调的是一种内在自由。大学作为无条件的“生存共同体”，不是一个客观的存在物，它的本质不能由外部的共同属性来界定，而只能由每个人的自由存在来说明。因此在大学中，雅斯贝尔斯强调适应内在自由的教育方法，比如：“唤醒学生的潜在力，促使学生从内部产生一种自动的力量，而不是从外部施加压力”；“教师要把学生的注意力从教师身上转移到学生的自身，而教师本人则退居暗示的地位。”<sup>[4]8</sup>他还认为，自由和权威是相辅相成的。权威既有来自外部的，也有发自内心的。“如果没有内在的权威，我就只能屈从外在的权威，而这种外在的权威仅仅是一种强制力。”<sup>[4]76</sup>只有内在自由和内在权威相统一的自由才是“生存自由”。雅斯贝尔斯把拯救现代人的精神危机当作其生存哲学的根本使命，他的教育哲学是生存哲学的教育实践。“哲学思维的最终问题，还是追求现实的问题。”<sup>[8]65</sup>只有行动哲学或人生哲学才具有真正的哲学意义<sup>[9]239</sup>，只有重建价值主体才能真正拯救现代人的精神危机，这些都只有靠实施自由教育才能实现。

## 二、生存自由在教育中的实现

正因为雅斯贝尔斯的生存自由论集西方自由观之大成，他对自由教育的认识也是对传统上各形态的自由教育观的全面超越。他继承了亚里士多德的理性自由观又加以非理性的调节，继承了“七艺”的超验理想性又融入世俗的感情陶冶，也继承了人文主义者的人格自由诉求又置之于生存的交往共同体中，更继承了现代大学自由教育理念的全面教育理念又增加了他对科学的独理解。他所追求的自由教育实施手段深深打上生存哲学的烙印，生存自由的影子无处不在，从而也构成对传统自由教育观的超越。重点在下列四个方面：

### （一）意志

雅斯贝尔斯认为，自由就是决断。意志自由是人对自己的真实而完整的把握，在教育活动中体现为求知意志。

“同一性与整体性是人类求知意志的精髓所在。”<sup>[7]21</sup> 自由教育必以培养“整全的人”为己任,所以“大学是实现人类基本求知意志的一种法团组织。它的直接目的就是揭示出有哪些东西是未知的,有哪些东西是已经知晓的。”<sup>[7]21</sup> “生存哲学”的意志本身是不能用经验因果法则来认知的,是一种不能客观化的存在,意志的理想只是在更高的层次上把它和对对象事物统一起来。在“生存自由”中,这个理想得以实现。求知意志不是一种工具,它本身就是目的;意志所追求的理想就是意志本身,即掌握了人的真实存在和自由的意志。因此,雅斯贝尔斯给源于亚里士多德的“为求知而从事学术,并无任何实用的目的”<sup>[10]5</sup> 的理想一个生存哲学的解释:“在某个地方人们可以不受任何限制的探求真理,并且是为真理而真理。”<sup>[7]2</sup> “倘若他们不再作为一个纯一的学术体的部分而存在,也会丧失其生命力。”<sup>[7]21</sup> 意志自由是学术自由也是自由教育的根本保障。

雅斯贝尔斯批判当代教育的种种危机:教学方法花样翻新,教学实验层出不穷,教师投入巨大却收效甚微,“把好不容易争得的自由,花费在无用的事物上。自由变成了空洞的自由”<sup>[4]46</sup>。这正是他所反对的“一般意识”认识论自由观的表现。近代认识论的自由观是近代西方科学主义精神的产物,认为人的自由是通过人认识自然而改造自然、利用自然而获得的;在笛卡尔那里就体现为把人的存在从本质上归结为人的“一般意识”——“我思”。这种思想早在近代就遭到了康德、克尔凯郭尔、狄尔泰等人的强烈抵制。他们对雅斯贝尔斯哲学的形成影响巨大<sup>[11]</sup>。他认为,尽管“一般意识”对于人的存在和发展来说必不可少,但是对它的盲目崇拜也必然会带来消极后果。例如在经济、政治及“大众秩序”中表现为盲目追求“工具合理性”、生活程序的可操作性和简单有效性。在教育中则表现为同样困扰着当前中国教育界的种种危机。

## (二) 理性

把雅斯贝尔斯的教育哲学观归结为理性或非理性都是错误的。事实上,他的生存哲学强调二者结合,在“生存自由”中实现统一。把握人的真实自我和获得永恒自由的道路是一条理性和非理性(不是反理性)结合的道路。自由意志决不是本能冲动,不是对社会环境及他人的无理对抗,相反它建立在人对整个生活环境全面理性的反思之上,通过这种反思充分认识到现实事物的有限性,认识到盲目追求外部成就的意志决不能成为自由意志;因此,意志才会产生超越有限现实的无条件冲动。“一旦丧失了理性,哲学就丧失了自身。哲学的任务从一开始就是、现在也仍然是获得理性和恢复理性。”<sup>[12]63</sup> 这个“理性”是指自我反思,是人在生存处境之中对自身、对世界、对权威和一切进行怀疑、批判、消解和重建的过程。这种理性的反思,在对存在意义的无穷追问中以“生存”为极限,在其中“理性”和“非理性”完

美地结合起来。

因此雅斯贝尔斯批判以根深蒂固的基础理性传统的学院式教育“到学校去就是学习固定的知识,学会一些现成的结论和答案”<sup>[4]8</sup>,泯灭了学生“鲜活的个性”。雅斯贝尔斯推崇苏格拉底的“催产术”,这是深受存在主义哲学潮流的领路人克尔凯郭尔的影响。事实上正如他本人多次申明的,整个雅斯贝尔斯的生存哲学思想都受到了克尔凯郭尔的强烈影响。而克尔凯郭尔恰恰是以对成体系的理性哲学的批判,尤其是对黑格尔主义的批判而著称于世的。苏格拉底的教育思想强调探索发现真理,而非传递真理。其主要教育技巧有反讽和催产术,前者是刺激学生感到离真理深远,后者通过问答逐渐使真理显现,都是不仅诉诸理性,同时也诉诸非理性。“有时候在反讽的诙谐中,似乎隐藏着一种激情。这里,在传达中理性不能达到之处,便不能强求以理性的推演去获得正确的理解。”<sup>[4]12</sup> “对于理性来说,真理与交往密切相关,不能在交往中表达的真理就等于非真理。”<sup>[12]43</sup> 对于探索真理的求知意志而言,理性通向交往。

## (三) 交往

在传统自由教育理念中,“交往”从来都不是一个关键词。因为超越个人主义“非决定论”的自由观是实现生存自由的必要条件,所以雅斯贝尔斯提出了“交往”这一重要概念。“交往是作为自由的象征、研究事实的基础和途径以及作为理解的享受,而深受人们喜爱”<sup>[4]130</sup>。“世界自身”和“超验存在”作为人的界限的设立,要求人们永远也不要仅仅停留在自己现有的视野中,而只有通过和世界的无限交往,人性才会不断进入新的境界;只有通过人对万事万物的无限深沉的爱而不是以自我为本位,人才会把握真实自我。对于受教育者,“只有通过人与人的交往,只有了解事物的本性,才能获得真理”<sup>[4]11</sup>。所以对话式教学法是教育交往的主要形式,这是他对苏格拉底“助产术”式教育的重要发展。对话一般要找到使对话进行的动力才得以推进,“对不能说与不可说的东西,在对话中只能是间接传达出来”;但在教育交往中,“在毫不保留的对话方式中,这种方式在团体中时常发生,真理会一刹那在人群中突然亮起来”<sup>[12]18</sup>。这足以显示交往在教育中具有的巨大力量。

雅斯贝尔斯认为“生存交往”只有在“生存”与“生存”相遇、交往时才能真正实现自身。这样便自然出现了一个“生存与生存相遇的存在”,把所有“生存”联结起来,使我们进入“生存共同体”。大学就属于这样的“生存共同体”。寻求真理不仅是教育的任务,而且也是生存自由实现的过程。我们曾撰文<sup>[13]</sup> 阐述过雅斯贝尔斯理想中的大学是“求真的生存共同体”,其三大支柱是:生存主体的绝对意识的塑造;生存主体间自由的交往;生存共同体对真理的追寻。兹不赘述。

## (四) 陶冶

雅斯贝尔斯对自由教育传统上的重要实施手段“陶冶”

的论述,继承并发扬了精神教育学的传统。其贡献之一是对陶冶作出了“生存哲学”的阐述,他所提倡的陶冶有浓厚的“生存自由”的意味。陶冶在他自由教育哲学中具有使得他对拯救西方现代人灵魂的通盘设计能够得以落实并联系整个“生存自由”理论体系的核心作用,因为陶冶“是交往、唤醒和自我实现的中介”<sup>[4]103</sup>。“实存”向“生存”的超越始于“在陶冶的过程中,我内在精神才被真正唤醒”<sup>[4]105</sup>。陶冶是自由的,“陶冶的活动等同于游戏,因为这种活动是完全出自于自愿,而没有半点强制的意味”<sup>[4]100</sup>。“陶冶是以自然而然的方式达成,而非通过人为的计划达到目标”<sup>[4]113</sup>。这其实是他在《生存哲学》开宗明义的“从本源上去观察现实,并且通过我在思维中对待我自己的办法,以及通过内心行为去把握现实”<sup>[8]1</sup>,这是他认为长期以来几乎被遗忘的哲学任务在教育中的体现。陶冶也离不开理性的作用,“扩展意识的陶冶是从一切开放的理性中成长起来的”<sup>[4]101</sup>。而陶冶活动本身,也是生存交往的一种形式,“为了将本真意义上的交往向我敞开,我从何而来和我在何处这自我存在的力量将被意识的陶冶所唤醒”<sup>[4]101</sup>。这样,雅斯贝尔斯将自己宏大的生存哲学体系的实践,寄希望于千百年来自由教育的必然手段——陶冶。

雅斯贝尔斯对自由教育陶冶观的贡献之二是把“科学性”纳入了陶冶的范围。这也是建立在它的生存哲学的科学哲学基础之上。他为了阐明科学与哲学之关系对自由教育的重要意义,在《大学之理念》的第一章,便投入了大量笔墨把他在《哲学》“科学与哲学”章<sup>[2]318</sup>与《生存哲学》“导言”<sup>[8]2</sup>中的科学哲学观重述一遍。他发现了自然科学相对于精神科学所不同的陶冶价值,“在于精确而实际的理解训练”<sup>[4]115</sup>。并且这种教育价值决定于“能否把自然科学知识灵活运用对周围世界的观察、直观和取为己用上”<sup>[4]116</sup>。我们知道,从亚里士多德起自由教育就是“高于”技术教育的,到20世纪,美国实用主义教育家杜威批评传统的自由教育偏于文化修养教育,忽视职业训练。而雅斯贝尔斯则基于其生存哲学,在教育中强调两者并重,并统

一于陶冶。就此而言,雅斯贝尔斯和T·利特殊途同归,代表了精神教育学发展的新方向。

#### 参考文献:

- [1] Karl Jaspers. Reason and Existenz[M]. Milwaukee: Marquette University Press, 1997.
- [2] Karl Jaspers. Philosophy[M]. Chicago and London. The University of Chicago Press, 1969(Vol. 1), 1970(Vol. 2), 1971(Vol. 3).
- [3] 方朝晖. 重建价值主体[M]. 北京:中央广播电视大学出版社,1993.
- [4] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 北京:三联书店,1991.
- [5] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 现时代的人[M]. 周晓亮,宋祖良译. 北京:社会科学文献出版社,1992.
- [6] (德)卡尔·马克思. 马克思恩格斯全集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1960.
- [7] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 大学之理念[M]. 邱立波译. 上海:世纪出版集团上海人民出版社,2007.
- [8] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 生存哲学[M]. 王玖兴译. 上海:译文出版社,2005.
- [9] 徐崇温. 存在主义哲学[M]. 北京:中国社会科学出版社,1986.
- [10] (古希腊)亚里士多德. 形而上学[M]. 吴寿彭译. 北京:商务印书馆,1959.
- [11] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 雅斯贝尔斯哲学自传[M]. 王立权译. 上海:译文出版社,1989.
- [12] Karl Jaspers. Reason and Anti-Reason in Our Time[M]. translated by Stanley Godman. Hamden, Conn: Archon Books, 1971.
- [13] 张华. 雅斯贝尔斯大学理念的逻辑理路[J]. 高教探索, 2008(3):5-7,61.
- [14] 徐辉. 大学·产业·政府的三重螺旋:内涵、层次与大学的变革[J]. 西南大学学报(社会科学版),2007(5):115-119.
- [15] 沈小碇,郑苗苗. 论对话教学的时代特征[J]. 西南大学学报(社会科学版),2008(3):142-145.
- [16] 彭道林. 自由教育的现实价值[J]. 高等教育研究,2008(3):28-32.
- [17] 周芬芬. 雅斯贝尔斯自由教育哲学观论析[J]. 山西师大学报(社会科学版),2006(4):133-136.

责任编辑 曹莉

## Liberal Education in the Scope of Existence Philosophy

ZHANG Hua

(School of Social Development, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China;  
School of Humanities, Jiangsu University, Zhenjiang 212013, China)

**Abstract:** This paper explores the idea of liberal education of Jaspers Karl in the scope of existence philosophy as well as in the development of German cultural pedagogy. The theoretical core of Jaspers' educational philosophy is existence, and the liberty in his theory essentially means liberty of existence, featured by both inner liberty and inner authority. Based on the view of existential ontology, education is defined as an action of communication for existence. Liberty is the most important element of university education. Because of existence freedom, the will of seeking knowledge is emphasized in educational practice, to combine rationality and irrationality, to build the university as a community of existence, and bring scientificity into traditional edification.

**Key words:** higher education; liberal education; existence philosophy; educational philosophy; Jaspers Karl