

教育学术文丛



教育学的玄学之思

Jiaoyuxue de Xuanxue Zhisi

谭维智 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

教育学术文丛



教育学的玄学之思

Jiaoyuxue de Xuanxue Zhisi

谭维智 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学的玄学之思 / 谭维智著. —北京: 北京师范大学出版社, 2017.3 (2018.8 重印)

ISBN 978-7-303-22011-3

I . ①教… II . ①谭… III . ①教育学—关系—玄学—研究—中国 IV . ① G40-092 ② B235.05

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 012622 号

营 销 中 心 电 话 0537-4459916 010-58808015

北师大出版集团华东分社 <http://bnuphd.qfnu.edu.cn>

电 子 信 箱 hdfs999@163.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 济南荷森印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 710 mm × 1000 mm 1/16

印 张: 18.25

字 数: 292 千字

版 次: 2017 年 3 月第 1 版

印 次: 2018 年 8 月第 2 次印刷

定 价: 43.00 元

策划编辑: 赵玉山 李 飞

责任编辑: 方志华 赵玉山 李 飞

装帧设计: 耿中虎

责任印制: 李 飞

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 0537-4459907

读者服务部电话: 0537-4459903, 4459916

本书如有印装质量问题, 请与服务部联系调换。

目 录

第一部分 道问	/1
教育学的玄学之维	/2
不教的教育学	/16
国家视角下的教育民生论	/37
精神关怀：教育本质的回归	/53
教育理论与实践关系问题的实践解决方式	/61
试论杜威对学校控制作用的研究	/69
学校教育应重视不言之教	/78
新自由主义经济思潮对我国教育的影响	/88
 第二部分 德论	 /95
道德教育的非知识化路径	/96
道德教育中的身体处置问题	/104
无律的道德	/115

混沌理论在道德教育中的运用	/127
老庄的自然道德	/135
庄子对伦理规范有限性的反思	/144
庄子对知识在道德教育中的价值的认识	/159
老庄道德教育的“减法”原理	/173
庄子对道德问题的归因分析	/184
一种无目的性的道德教育思想	/196
庄子阴阳学说的道德教育意义	/205
庄子言说方式的道德性问题	/215
第三部分 师说	/227
教师到底应该因何施教	/228
教师专业自主发展模式探析	/243
道德教育中教育者的角色定位问题	/251
教师为什么要学习现代教育哲学	/262
一个批判的思想者——陆有铨先生教育思想管窥	/265
师生关系“被断绝”是教师对职责的无视	/283
莫让尊重儿童只是停留在口头上	/287



第一部分 道问

- 教育学的玄学之维
- 不教的教育学
- 国家视角下的教育民生论
- 精神关怀：教育本质的回归
- 教育理论与实践关系问题的实践解决方式
- 试论杜威对学校控制作用的研究
- 学校教育应重视不言之教
- 新自由主义经济思潮对我国教育的影响

教育学的玄学之维

教育学的学科性质似乎一直是一个悬而未决的问题。一方面，教育研究者在努力地尝试将教育科学化，一方面也不断有学者对这种研究维度提出质疑。如马里坦认为，“人的纯科学观能够为我们提供日益增多的与教育手段和工具有关的宝贵信息。但若只凭借着它本身，则不能从根本上缔造和指导教育”^[1]。巴格莱揭示了教育科学实验不可重复验证的问题，“一些理论假说宣布所谓的学习规律，或者对进一步的研究发现的许多例外情况不能解释，或者其所谓的规律完全站不住脚。……如果某项实验说是可靠的，对此实验进行重复，有时用原实验者本身的原始实验设计进行重复，结果常常与原来的实验结论相违背”^[2]。我国学者杜时忠指出，“科学不足以诠释教育学；或者说，科学不足以概括教育学的学科性质”^[3]。毛亚庆也指出，科学主义倾向之下的教育理论建构方式，“使教育学失去了主体的意识，失去了固有的理想性，失去了自身学科的特点，变成了与自然科学没有本质区别的单纯追求客观知识的理论，成为了脱离开人和人与事物的关系去研究教育现象和教育的规律”^[4]。有学者将这种研究方式称为教育的“科学病”，“科学主义的认知方式使我们陷入了一个这样的怪圈：一方面，教育理论努力追求科学化，希望以科学之名为自身正名；另一方面，教育理论的发展却是与科学的标准越来越远”^[5]。我们认为，单一的科学维度还不足以完整表述教育学的真实性质。在教育学的科学维度之外，还有一种玄学维度。科学从本质上讲还只是一种外在的模式，它只关注了教育中可以客观地或经验地加以测定的部分，而相对忽视了那些无法观察、无法测量的内在维度。教育学作为育人之学，是关于人的心灵发展的学说，它还有一个更为重要的内在维度，这是一个主观性的、诠释性的、依赖于意识和内省的维度，是科学无法涉足的

领域。更能发展这种内在维度的学科是玄学，我们应该恢复或者建构教育学的玄学维度。

一、教育现象的玄学性质以及科学化遮蔽

玄学的概念在语意上通常有三种不同的用法，一是指中国传统哲学的魏晋玄学，一是指西方哲学层面的形而上学，一是指与科学对举的一门学问。本文采用的玄学概念属于第三种，即与科学对举的一门学问。“玄”这一概念，最早见于《老子》：“玄之又玄，众妙之门。”王弼《老子指略》说：“玄，谓之深者也。”玄学的概念则见于汤用彤，“夫玄学者，谓玄远之学。学贵玄远，则略于具体事物而究心抽象原理。论天道则不拘于构成质料，而进探本体存在。论人事则轻忽有形之粗迹，而专期神理之妙用”^[6]。根据汤用彤的界定，玄学的研究范畴至少包含三个方面：抽象原理、本体存在、神理妙用。本文中的玄学概念，既非西方意义上的玄学（metaphysics），也非特指中国哲学史意义上的魏晋玄学或佛学，它包含了儒道释各家关于心性研究的学问，是一种与科学对举的理论，是以内省、诠释的方式对内在世界进行领会的方式，它回答的是科学无法涉及的关于人的精神、心灵的问题，它既涉及本体论关于人的、心灵的层面，也涉及原理层面，还涉及这些原理在心灵的使用层面。

在本体论的层面，按照玄学的理论，我们所生活的世界分为有界、有无界和无界三个部分，有界是看得见、摸得着的那一个世界，即客观存在着的物质世界；有无界是人能感觉到的那一个世界，即人的身体、心理、精神处于浑融之状态，宇宙的场、能等，我们生活的世界的本质、性能多属于有无界；无界是指人类无法由感觉而得知，只能靠人的心性、灵性感觉到的那一个世界。有界是有形的，可以用数、量、形来描述，无界是无形的，无法用数、量、形来度量，而有无界介于两者之间，如文字、信息、电能、气功等，可以借助工具予以显示。人通过知觉、感觉和直觉分别来处理来自三界的信息，知觉对应有界，感觉对应有无界，直觉对应无界。^[7]按照这样的划分，有界和有无界属于科学的领域，而无界是科学无法触及的领域，属于玄学的领域。教育不仅涉及有界，也涉及无界和有无界，教育的过程是感觉、知觉

和直觉综合运用过程，问题的发现和提出要运用感觉，对问题的理性化、深入化理解要运用知觉，对问题的最终解决很多时候又要依赖直觉。因此，教育学不仅涉及科学的领域，同时也涉及玄学的领域。当代美国超个人主义心理学家肯·威尔伯也有类似的认识，他将我们的世界分为给予我们感官层次的事实科学领域，艺术、伦理和心智领域以及灵性的领域，对应这三个领域有经验论的肉身之眼、理性论的心智之眼、神秘主义的默观之眼三种相应的认知模式，三种模式之中，肉身之眼是独白式的，心智之眼是对话式的，默观之眼是超逻辑的。^[8] 威尔伯提出的三个研究领域及三种认知模式肯定了科学之外存在着其他的研究领域和研究模式。这正是玄学的研究领域和研究模式。

在原理的层面，以人性的觉醒为目的的教育主要是通过对知觉（肉身之眼）、感觉（心智之眼）和直觉（默观之眼）的培育、发展促进理性、感性和灵性的提升与增长。三者之中，知觉较为容易学习，因而被人们所重视。感觉则由于其无法进行解释，无法让其知识化，而被人为地降低了作用。直觉是一种不依靠推论或观察获得信息的能力，它是原初的、独立的、天生的获得本性本能及其某些必然真理的能力，它可以直趋根本，将世界作为一个整体来加以觉着。^[9] 这三者无不关涉人的主观意识，因此我们所看到的教育现象本质上是一种精神现象，其中渗透着大量的主观意识，教育的意义和价值问题都是由人的主观体验、感受而生成、存在的，被人的主观意识所支配。很显然，教育属于内在空间、内在向度，而非外在空间和外在向度。因为你无法指出爱、慈悲、光荣、勇气、正义、道德或理解、感悟、顿悟这些教育所追求的结果在哪里，它们既无法摸到，也无法用尺寸计量、用重量衡量。“心智本身就像黑盒子，乃经验实证科学无法观察的领域（亦即无法借外在的肉身之眼来观察），因此，科学研究拿它毫无办法。”^[10] 对于内在空间和内在向度，须要经过内在、直接的生活体验、当下的觉识来观察，客观化、经验实证的科学进路只能从外在观察外在向度、具有明确定位的物理空间的东西。

在使用的层面，我们对教育现象、教育规律的探究所进行的科学化努力，无不在极力排除玄学的模式。在科学主义影响之下，我们“认为只有科学才是我们唯一感知和影响世界的体系，使我们人为地排除了人感觉到的那一部

分世界，尤其是无的世界（玄学），使我们忽视了直觉，排除了由直觉让我们感受到的本性法道作化，失去了对根本的、整体的、本性的、法道的世界的觉悟和理解”^[11]。我们只保留了有形、有数、有量，可以度量、观察、可以还原实证定量分析的有形世界。我们现在完全依赖学习、知识、科学、理性去了解这个世界，使我们的感觉、感性和直觉、灵性被淹没了。这种状况正如威尔伯所批评的：“道德、艺术表达、内省、灵性、冥想觉识、意义、价值、意向，所有这些内在的向度，独白科学都不屑一顾，只因为它们都无法在肉眼或实证仪器下留下记录。科学这头蛮牛闯进了意识的瓷器店，把艺术、道德、冥想和灵性打翻了一地。”^[12]现代性的危机在于一切皆被化约为独白式的科学，“它犯了一个根本上的范畴错误，企图以独白式的肉身之眼和对话式的心智之眼去观看只有超逻辑的灵性之眼才能洞见的东西”^[13]。这种认知的局限使我们只知道科学，而不知道其他。认为无法用科学实验证明的事都是无稽之谈，都是不存在的。对于有形、有数、有量的外在世界，科学可以直接地讲，而无形、无数、无量的内在空间，是科学无法达到、不能做假设也很难求证的领域，是玄学的领域，只能通过内省或诠释来领会。现在的问题是，对于内在向度、内在空间的感觉和直觉，教育的科学化一方面对其做了摒弃，一方面又试图借助数、量、形对其进行表达。无论是直接的摒弃还是力不从心的表达都造成了对教育现象的遮蔽。我们在醉心于现代科学的教育手段和方法的同时，已经遗忘了教育的目的是什么，我们没有使手段服从于目标，而是用手段屏蔽了目的。

教育学作为一门学科，其发展是多维的，教育学的研究不只有科学的维度，还有玄学的维度。科学是向外的维度，玄学是向内的维度。教育学的发展不能简化为外在的或内在的其中任何一种，内在的模式不能被外在的模式取代。在科学的外在维度之外，我们还必须关注教育学的玄学维度。目前教育学发展中出现的问题在于以科学的外在维度代替了其他维度，取消了玄学的向内的维度。

二、教育玄学研究 with 教育科学研究的差异

教育的内在空间是科学所无法、无力达致的领地，教育最终要实现的是

心、性的转化和提升，要达成内在领悟、道德智慧、默观洞见、诠释知识、内省感知、美感表现，这些方面不能完全靠科学化的路径，而是要从“玄”门进入。教育的玄学与科学研究的区别主要在于：

一是研究对象不同。玄学的研究对象是内在的主观世界，是概念、符号、场景、状态、个性，是本能、本性。“内在空间不仅使经验知识取得结构，更形成了一个内在世界，里面蕴含大量其他类型的结构、模式、知识、价值和内涵，从逻辑到数学、伦理学、语言学，都包含在内。”^[14]科学的研究对象是客观世界，是有数、量、形的外在的事物。玄学所研究的人的意念、情感、心灵、精神这些都是主观的，是科学所无可奈何的。科学研究的对象是要稳定的，最起码在测量的那一刻是不能变动的，变动的对象则无法获取数、量、形。教育面对的是人的心灵，心灵是可以瞬息万变的，是流动的、变化的。教育研究的对象并不像自然科学中的现象那样是整体的一个组成部分，教育的研究对象更准确地说是心灵的一种表现或反映，与自然科学的现象或对象相比，心灵的反映或现象不具有实在性，它所体现的永远只能是当下的状态，与过去、未来的状态关系都不大，这就使对心灵的研究变得困难，使试图从客观现象入手研究心灵变得不可能。

二是研究问题不同。科学研究以归纳为主，是理性思维，讲求逻辑；玄学研究以演绎为主，是一种推理的方法，是感性思维、心性思维。玄学讲直觉、感悟，尤其是心性，不可名、不可言、不可见，无法表现，只能直觉、感悟。主观的认同、认识、自觉、自律、兴趣、爱好对教育是最重要的。客观对教育有一定影响，但教育现象主要是主观的。悟到了就是悟到了，没有感悟就是没有感悟，只能自己获取，别人不能代替。科学上的知识和技术可以直接拿来，但是人的直觉和感悟只能自己进行。没有任何一个教师可以代替学生思考。在教育中，真正的转变只能是人心的转变，对进步的衡量不是以外部的知识掌握为标准，而是要以人的心灵转化为标准。科学研究的方式是以问题为中心，采取技术手段导致问题的最终解决。而教育研究的方式则要超越“要解决问题”的心态，解决问题的心态往往会强化人与问题的分离状态，所以也经常发挥维系现状的作用，不会促成根本的转化。解决问题的研究方式对于技术性问题可能是适用的，但是用到教育研究可能是不恰当的。在

自然科学研究中，问题可以准确地界定，因此可能有最佳解决方法。教育中的问题不同于技术性问题，教育中的问题往往是从未经检验的假设观念和深层行为习惯中来的，按照科学的标准也可以说教育中没有问题，有的只是一种状况或多种状况。教育研究的方式不是获取最终的某个答案或结论，而是导致问题的消失，心灵的转变就是原有问题的消失。教育中的问题是不断重复的，几千年来相同的问题可以在一代代人身上复演，在一个人、一代人身上解决了的问题，在另一个人、另一代人身上又会重复出现，需要反复寻解。科学上的问题则不是这样，在科学上解决了的问题就是永远解决了，一个人解决了即是全人类解决了。教育上的问题，一个人解决了，另一个人还需要解决，而且这种解决只是问题在某人身上的消失，消失之后，问题有重新出现的可能。教育上很难永远解决问题。科学上，一个问题一个最佳的方法即可；而在教育上，一个问题在不同的个体、不同的群体、不同的时代可能需要不同的方法。总之，科学上的方法可重复验证，教育上的问题会反复出现。在这个层面上，教育的研究方式只能是玄学的方式。

三是研究程序不同。科学研究采用的是在物理学中被广泛采用的“分析—还原”方法，它把宇宙中变动不居和复杂万端的事物析分成简单的单位，然后求出它们之间的因果决定关系，把事物整体的行为和特性还原为部分，部分研究清楚了，就算圆满地认识了整体。玄学的方式是模糊的、笼统的、混沌的，是不加拆分的，将对象作为一个整体加以把握。比如道德，只能在性能上进行分析，如果在形、量上分析，进行量化处理，不仅不可能，而且很可能就错了。人的知觉、感觉、直觉，虽然可以提出智商、情商、灵商的概念，但是很难加以量化。即使进行量化，也是不准确的。玄学研究纯一，科学研究复杂。它们之间的区别是一与多的关系（有一种观点，将现代科学的复杂理论引入教育研究，试图解决教育的混沌现象，就是由于没有认识到科学与玄学的研究程式的区别，而混淆了复杂与混沌的差异，错误地将复杂等同于混沌）。在教育领域，所有的物质条件、方法、信息、内容最终都必将作用于人的心灵这唯一的目标，主体与客体是同时位于其中的，是一种不能分离的状态，分离开来则没有教育的发生。教育只能深入探索人的内心，通过对内心的探索达到一种整体的效果。正如物理学家大卫·博姆所说：“我

想,人类所有的本质都是放诸四海而皆准的,只要我们深入探索自己的内心,就能达到这种共通的境界。”^[15]科学的研究进程是线性的,是一层层深入的,必须一步步认识,一层层认知,遵循严密的逻辑顺序。必须经过有条理的、明确的逻辑推理。玄学是螺旋的、循环的,人的心灵的开合、收放、生灭、兴衰都是一个大循环。玄学可以直接到达,一步到位。人的感悟、直觉可以超越时间、空间、虚实,无论是过去、现在、未来;无论是否在眼前,无论是主观还是客观,都可以直接感悟。“教育所能做的,就是尊重和遵循自然唤醒直觉的途径,使创造性和知觉性的理智直觉获得自由。”^[16]在教育环境下与科学环境下运作的是不同类型的知识和认知,在科学研究中运行的是我们将之应用于或强加于某种环境之上的抽象的规则,在教育环境下运行的是从我们平静内心深处涌现的认知,完全依据自己内在的感觉行动,在行动之中领悟。这两种认知方式具有完全不同的运行进程。

四是研究方式不同。科学追求一种确定性,它采用分析—还原法对研究对象进行分析的时候,首先假定对象是不变的,可以“实施重复验证和研究推广”,“如果一个研究者观察到一组数据,另一个研究者应该在相同的条件下观察到同一组数据”^[17]。玄学是活的,是变化的,一切在状态中、在变化中,它永远是现在进行时,对这种变化只能因应、运化,不能做作、蛮干。教育实践的对象是人,人的生命系统不只是部件的组合,它处在不断的生长变化中,生命自身以及组成生命的各个元素都在不断地变化。在教育实践中,作为整体的人是一种动态的、活的对象,它不断地以具体的表现形式生成持续易变的现实存在,而局部的知觉、感觉、直觉则是整体的一种表现,它绝不仅仅是一个组成部件,对这种局部的认识也不能像科学研究那样单独地分析。这也从根本上决定了教育研究的活动方式不能像科学研究那样采取分析还原的方法,因为对象的变化决定了“重复验证”是不可能的。但是这并不意味着教育实践不能进行实证的研究,只不过这种实证是一种与科学的实证完全不同的方式,即直接的体验和观察。正如肯·威尔伯所说:“我赞同神秘体验不见得比其他的直接经验更确实,然而这个论点不但没有贬低神秘体验,反而把它们提升到与其他经验等同的地位。换句话说,如果你反对神秘体验,你也必须反对所有以经验为基础的知识,包括实证科学在内。……

重视神秘体验者要求你不可亲信任何一件事，他们要你以自己的觉知和体验进行一连串的实验。你的心就是你的实验室，而静修就是你的实验。等到自己尝试了之后，再把结果和别人的实验相比较。”^[18]与科学的实证不同，在教育研究中，科学研究的那种观察者和观察对象的主客体分离关系需要进行根本的转变，改变我们惯常的、受背景条件制约的、是主客体分离的物化的观察方法，将观察者超脱地旁观外部世界的变化的研究方式转变为从对象内部进行观察的方式，从内心出发进行观察，进而实现从整体的观察。

由于无视这些不同，在教育中执着于科学，排斥了玄学，教育研究中只是对研究对象进行合乎规范、实证的理性解读，而排斥人的情感、体验、直觉与感悟在研究中的作用，直接造成了今天的人知觉和理性发达，但是感觉和感性、直觉和灵性被遮蔽，这种教育的倾向性，是我们今天感觉复杂、混乱，缺乏判断力，无法应对信息爆炸的原因。一个显著的表现是，我们一生都学不完所需要的知识，我们学历提升的速度跟不上知识更新的速度，终身学习的提出就是这种境况的反应。我们以科学为旨趣，不停制造、追求科学知识，使知识的增长呈现几何级数的变化，但是，我们忽视了我们与生俱来的直觉和灵性，失去了一会即觉的能力。这种境况就像庄子所说：“吾生也有涯，而知也无涯，以有涯随无涯，殆已。”（《养生主》）如果教育不能发挥出人的直觉和灵性来改善这种境况，而一味追求无穷无尽的科学知识，对人的发展就是一件很危险的事情。

三、教育和教育学中最有价值的知识是什么

既然我们不可能掌握所有的事物，那么在教育内容上就必须是有选择的。这就涉及什么知识最有价值这个古老的问题。自从斯宾塞提出“什么知识最有价值”这个问题以来，科学知识作为最有价值的知识就被不假批判地移植到教育中。在科学主义视野中，最有价值的知识当然是科学知识，是符合科学标准的知识，凡是不符合科学标准的知识都被排除在外。但是在玄学视野中，最有价值的知识是颠倒的，处于知识最高位置的是本性的东西，它的排序是本、性、法、道、作、化。研究数量形的“术”只是浅层的、位于小处的知识。只有知本，才能一会即觉，避免皓首穷经陷于“术”海中不可自拔

的困境。在教育和教育学中最有价值的知识是什么，我们可以从教育中知识的排序和知识在教育中发挥的作用来加以分析。

首先是从知识的价值排序来看。对科学知识体系来说，位于知识体系底层的基本概念和规则是这个体系的决定性部分，是最有价值的部分，围绕该知识体系所建构的其他知识都是以这些基本概念和规则为基础，在科学研究中一个新的概念往往可以开创一个新的学科、开辟一门新的学问。科学知识体系遵循自下而上的顺序进行建构，进行科学研究必定从基本的概念出发、从先前知识入手，不断深入拓展。而玄学的知识体系是颠倒过来的，其决定性部分不是位于底层的那些术的层面，而是位于顶层的那些观念决定着玄学体系或者说是玄学体系的核心部分，其建构顺序是自上而下的，人对世界的透彻了解必定是从处于顶层的观念出发的。比如，老子对知识体系的排序是：道——德——仁——义——礼，道处于知识体系的顶层，是最有价值的知识，道对下层的德、仁、义、礼具有统领和决定的意义，由道向下是一个价值递相衰减的顺序，“失道而后德，失德而后仁，失仁而后义，失义而后礼”（《老子》第三十八章）。庄子的排序则是：大道（天）——道德——仁义——分守——形名——因任——原省——是非——赏罚。庄子在《天道》篇说：“是故古之明大道者，先明天而道德次之，道德已明而仁义次之，仁义已明而分守次之，分守已明而形名次之，形名已明而因任次之，因任已明而原省次之，原省已明而是非次之，是非已明而赏罚次之。”道是最有价值的知识，只要悟道就可以获得一种整体思维，对世界进行“整体效果”的思考，因此玄学的研究必定是从最顶层的观念出发，然后在顶层的知识统摄之下逐步解决次要价值的知识。科学与玄学研究顺序的不同也决定了获取知识的方式或者到达它们的方式是不同的。科学知识只能从基本的概念和规则出发，逐步积累、逐步建构，从底层向高层不断发展，这种发展表现为人类科学认识的不断提升，知识不断增加。而玄学认知则需要从顶层的动力性观念出发，一下子获得一种豁然开朗的效果。由顶层往底层的运动，是一个不断减损的过程，减损到最后，达到的是一种“无知”的认识结果。老子和庄子都说：“为道者日损，损之又损，以至于无为。无为而无不为也。”（《老子》第四十八章、《庄子·知北游》）也就是说，玄学的知识发展向度，是用顶层的知识统摄底层

的知识，底层的知识无论如何更新，都在顶层知识的统摄之下，顶层的知识是最有价值的知识，只要解决了顶层的知识就可以一劳永逸地解决底层知识不断变化的问题，可以不用再终身追随底层知识的变化而不停地从事学习。

其次是从知识发挥的作用来看。从教育看，什么知识最有价值应该看其在教育实践中发挥的作用。在科学中最有价值的知识未必是在教育中最有价值的知识。科学知识对于技术进步、创造物质文明可能是最有价值的，但在教育中，它就不是最有价值的知识，相反，它还可能是最没有价值的知识。正如爱因斯坦所认为的那样，“如果人们已经忘记了他们在学校里所学的一切，那么所留下的就是教育”^[19]。庄子更强调对于知识的有意忘记，他非常重视“得意忘形、得意忘言、得鱼忘筌”（《庄子·外物》），强调意的获取以及对形和言的放弃。禅宗则将对知识的弃绝做到了极致，禅讲究不立文字，教外别传。所以，禅师往往将所谓的文字的东西当作垃圾一样予以放弃。禅所看重的是心的智慧，是开悟这个目的，所谓的书本知识只是实现开悟的手段。无论是庄子、禅宗的大师还是爱因斯坦，他们强调的都是目的对于手段的超越。知识不是目的，知识最终都是为了人的精神、潜意识的转化。应用于教育实践的知识不仅是作为一种知识而存在，它同时又是改变人的心灵的一个变量。知识作为一种资讯参与人的心灵提升，随着人的心灵的转化，知识对人的心灵的影响会越来越少，而不是越来越多。最终其影响将逐渐趋向于零，接近于无。在自然科学研究中，获取知识是目的，知识总量呈不断增加的趋势。在教育中，知识只是工具、手段，而不是目的。教育中，人才是目的。当目的达成之后，手段就可以被放弃。

教育中知识发挥作用的方式与自然科学中知识的“运动方式”是完全不同的，我们不能用对待自然知识的方式（科学）对待教育中的知识。同理，教育学中的那些所谓的教育学知识也遵循知识在教育中的运动规律，它们只具有工具价值，不具备科学中的知识的终极价值。那种试图把教育科学化，试图把教育行为技术化，使其成为一种固定的知识，试图把知识变量作为一个常量固定下来的做法，是违背教育规律的。这方面，正如雅斯贝尔斯所说，教育“是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆积”，必须“通过现存世界的全部文化导向人的灵魂的觉醒之本源和根基，而不是导向原初派生出

来的东西和平庸的知识”^[20]。

四、教育学的玄学转向

当前在世界范围内教育学研究已经出现一种由重视知识技能的掌握向重视心灵发展、内在认知、内在领悟的玄学转向，主要体现在对儒家、道家、佛家玄学教育方式和内在领域的认同、借鉴和恢复。正如彼得·圣吉等在《第五项修炼·心灵篇》中所说的那样，“下一场‘生态世界观’的伟大变革将一定会源自内心”。目前，这种玄学转向主要表现在以下几个方面。

一是重视内心觉知的价值。佛家认为人有一种内心的觉知能力，这种能力不是来自于大脑，而是来自于心脏。佛家观心的学说主要见于《观心玄枢》、《坛经·般若品》等，教人“各自观心，自见本性”。在玄学教育传统中，把人对深层意义的觉知和直觉与人的心脏联系起来的说法，还有诸如“心之官则思”“明心见性”“心知肚明”等等。目前，对心的直觉能力的认识已经得到越来越多的西方研究者的认同。“伯克利认知科学家埃莉诺·罗施（Eleanor Rosch）则谈到过作为独特方法来源的‘内心深层发源地’”，“美国心脏数理研究所所做的研究工作提供了这方面最有力的证明。他们发现人体内有三个主要神经网络，最大的当然是大脑神经网络，但还有另外两个主要神经元簇，即肠道和心包神经元簇。这样看来，心知肚明的直觉把握和胸有成竹的心底了解与熟通，其实都是有生理基础的”^[21]。“观之以心可能远不是比方，而恰恰可能是我们从整体观察而实现意识层次拓展的基本形态。”^[22]20世纪60年代末至70年代初在美国兴起的超个人心理学一直试图将玄学的内心觉知方式（如禅修、中国传统哲学思想、道家思想、气功、瑜伽、冥想等）整合到现代心理学的知识系统中，将二者结合起来，并加以创造性地综合，进而提供一种包含身体、心理和精神的架构来全面地认识我们自己。

二是教育进路上注重内求。玄学的教育方式注重向内寻求，而不是外求。所谓的向内寻求是指向自己内在寻求，在体内寻找，在体内求证，通过修身而达到天人合一，获得自然、宇宙真知的方式。唐末五代道教学者谭峭将这种方法描述为：“君子体物而知身，体身而知道。”（《化书》）这种教育方式有系统的身体内观方法，以培养人稳定的慧识。庄子曾写了很多通过内