

DOI:10.15918/j.jbitss1009-3370.2016.0622

哲学之为教育 ——后期维特根斯坦论哲学与教育

张巧

(华东师范大学 中文系, 上海 200241)

摘要:教育哲学的发展和哲学流派的发展密切相关。20世纪下半叶以来,随着哲学主流让位于分析哲学,教育哲学也由此发展出分析教育哲学。维特根斯坦作为对分析哲学具有强烈影响的哲学家,其后期哲学观点也促成了教育观念的革新。首先,他的后期哲学转向的动因与其作为教师的经历相关,他的哲学被视为现代性个体自我追寻的教育手段,哲学治疗的目的是重塑自我;其次,《哲学研究》中的关键概念——语言游戏、遵从规则以及生活形式都展示出他的儿童教学的实践;再次,新的哲学观反映出,教育实践应植根于所处的生活形式,促成新的生活方式的重建。进而,在后期维特根斯坦的哲学和教育之间,形成了双向互动的关系。

关键词:教育哲学;小学教师;自我追寻;哲学研究

中图分类号: B085

文献标识码: A

文章编号: 1009-3370(2016)06-0159-07

诚如理查德·普拉特(Richard Pratte)所言,谈起教育哲学,人们会联想到的更多的是有关社会政治的事务,即便抛开教育哲学是否应当抛弃哲学而自立门户这些争论,教育哲学仍然大量援引柏拉图、亚里士多德、卢梭、康德、杜威、马克思、尼采等等“社会哲学家”。如果将教育哲学与依赖实证逻辑和语言哲学的分析哲学联系在一起,则常常会激起许多反抗之声。或者至少说来,分析哲学的学院式的严苛训练,显得与当代西方实用主义的信条格格不入,而教育以实践作为旗帜,往往拒纯理论于千里之外^[1]。

直到20世纪下半叶,这种局面有所改观。出现了许多采取强硬路线的人,认为教育哲学也需如英美哲学那样受到严格的学术训练。普拉特很好地梳理出分析的教育哲学的前后三拨人,然而遗憾的是,在他的叙述中虽然把写《心的概念》的作者赖尔作为其源头,却遗漏了影响力更大的维特根斯坦。显然,维特根斯坦的哲学对人文社会科学的影响是广泛的,不仅仅在哲学内部,还旁涉社会学、心理学、美学、文学,当然教育学也不免受其影响。教育学科对维特根斯坦的哲学的吸收还不够。有学者就抱怨道:很遗憾的是教育哲学对维特根斯坦的理解仍旧非常肤浅,教育学还没能把握到维特根斯坦哲学中映射出的潜力^[2]。更新近的学者强调了整个分

析教育传统中维特根斯坦的强劲影响,怀特(Patricia White)和霍斯特(Paul Hirst)在其《分析传统与教育哲学:历史的分析》中着墨甚多地强调了维特根斯坦前期和后期的两部著作,《逻辑哲学论》和《哲学研究》都对分析教育哲学产生了强大的影响^[3]。

然而,正如罗蒂对后期维特根斯坦的“后分析”(post-analytic)的定位:维特根斯坦不能归于分析哲学,而是溢出这个传统之外的^[4]。维特根斯坦并不在传统意义上的大陆和分析哲学的范围之内,因为它们都属于维特根斯坦所批判的传统形而上学。当然,维特根斯坦并没有发展出任何一套系统性的哲学,也就没有发展出一套关于教育的哲学。但是,可以看到,在他对教育的关注以及教学的亲身实践上,都不可避免对其后期哲学思想产生强烈影响,而他的哲学的革命同时也辐射到教育学领域。

一、小学教师生涯和后期哲学转向

与许多学院派的教育哲学家不同,维特根斯坦既做过乡村小学教师,从事过最基础的教学,也做过剑桥的教授,他的后期哲学很多时候是通过讲稿和讲课笔记的形式传递于世的。应当说是维特根斯坦的小学教师的经历而非大学教师的经历,在其后期哲学转向中起到更重要的作用。在《哲学研究》

收稿日期:2016-03-15

基金项目:国家社科基金资助重大项目“当代西方前沿文论研究”(12901-412121-14050)

作者简介:张巧(1986—),女,博士研究生,E-mail:tomqiao@126.com

中,时时充满教师和年轻的学习者在日常教学中的对话,这和《逻辑哲学论》中那个尽量摆脱自我,以全知全能的视角,不掺杂任何个体经验的逻辑语言的独语大相径庭。

在前后期维特根斯坦的转变中,一个经历是当兵,另一个经历是做乡村小学教师。很难看到战争以及政治在《哲学研究》中浮现,但从一开始到最后都呈现着他作为小学老师的经历。瑞·蒙克(Ray Monk)在其颇有名声的维特根斯坦传记《天才之为责任》中记录了他作为乡村小学教师的这段经历。许多其他描写维特根斯坦的哲学传记也没有遗漏这一点,并把他后期的哲学方法的起源归结为这次教师生涯。巴特利(William Bartley)就认为,维特根斯坦从事教师职业受到当时格格克尔的“学校改革运动”的强烈召唤,并认为后期维特根斯坦的哲学与这一改革运动有着强烈关系。在维特根斯坦后期的哲学方法中,可以看到其与卡尔·布勒的心理学方法的诸多共同之处^[9]。蒙克的记录似乎更可信。维特根斯坦之所以去做教师,是因为当时他面临着趋于自杀的心理危机,于是他接受伊格尔曼的建议,这种参与完全属于内在的忏悔式参与,而与格格克尔领导的“学校改革运动”没有必然联系。不仅如此,相反,“维特根斯坦自己并不欣然认同这一运动。触发他去当教师的并非‘使学生适应民族国家的生活’的观念;这样的社会和政治动机,与他和伊格尔曼共有的根本上的宗教道德,是陌生的。”^[10]

维特根斯坦的受训是在学校改革运动的背景下,但是他对这样一种国家主义的教育理念显得格格不入。如果说后期维特根斯坦的哲学方法真的受到这段教师生涯的影响的话,应当是他与孩子们直接接触的教学经验,而不是某种教条理念。正如哈格洛夫(Eugene Hargrove)所说:

我相信我们能够看到维特根斯坦作为一名教师对《哲学研究》的每一段落的影响,因为这里几乎没有连续的段落不与孩子相关。通过他的后期哲学,维特根斯坦常常支持这样的观点,他正在做的是通过引用对孩子的亲自的观察。这些观察,都是他做老师时候所做的,并且被用作之后的材料,正如我所看到的,的确在维特根斯坦的著作中产生了真实的影响,但却并不是那些在学院中的教师的教条式的教法或者那些学校的改革在他脑海中产生的波动。^[75]

皮特(Michael A. Peters)和布勒斯(Nicholas C. Burbules)也同意,维特根斯坦对教育理论(pedagogical theory)的影响出于这段经历的激发,

正是这段经历促成了他1930年代的哲学转变。这并不是说他以任何方式发展出一套教育的理论(educational theories),恰恰相反,他对于任何总体式的理论深刻怀疑^[75-6]。在其后期哲学中,他强调语言游戏的变动,强调人们在遵从规则时的不同方式,这些都揭示了在语言使用中的许多表面看来相似之处隐藏的多样性。《哲学研究》中有大量生动的例子来说明这一点:

想一下工具箱里的工具:有锤子、钳子、锯子、螺丝刀、胶水盆、胶、钉子、螺丝。——这些东西的功能各不相同;同样,语词的功能也各不相同(它们的功能在这一点那一点上会有相似之处)。(《哲学研究》第11条)^[89]

这就像观看机车驾驶室里的各种手柄。它们看上去都大同小异(自然是这样,因为它们都是要用手抓住来操作的)。但它们一个是曲轴手柄,可以停在各种位置上(它是用来调解阀门开启的大小的);另一个是离合器的手柄,只有两个有效位置,或离或合;第三个是刹车闸的手柄,拉得越猛,车刹得就越猛;第四个是气泵的手柄,只有在来回拉动的时候才起作用。(《哲学研究》第12条)^[89]

这些生动的比喻,完全有别于他在《逻辑哲学论》时期高度的抽象,而是来自于日常生活。可想而知,从士兵到乡村教师,维特根斯坦都没有把自己的位置局限在学院派之中,而是植根于生活中的,而正是这些丰富的生活经验,促使后期维特根斯坦的转变。同时,从某种意义上说,后期哲学也属于某种“教育转向”(pedagogical turn)。在斯坦利·卡维尔(Stanley Cavell)的读解中,维特根斯坦的后期的“治疗哲学”应被视为“成人教育”(education for grow-ups)。

二、自我教育与治疗幻觉

在斯坦利·卡维尔的叙述中,维特根斯坦的后期哲学可以视为一个现代性个体追寻自我的旅程。卡维尔非同寻常的解释来自于,他并非试图去把维特根斯坦的《哲学研究》作为一个待解释的对象,从中抽取出细碎的关于语言哲学的总体式观点,而是将自我主体放置其中:“我提出问题的方式是,认为维特根斯坦的《哲学研究》对我来说不仅是阐释的对象,而且是阐释的方式。”^[918]对于卡维尔来说,后期维特根斯坦和他的前辈柏拉图和康德在某种程度上都分享着同样的问题:人类主体的自我挫败(self-defeat)。人类的理性总是承受着自我怀疑的命

运,不断反问自己那些不可忽视又无法回答的问题,我们的理智的界线到底在何处^{[9]17-18}。因此《哲学研究》的中心问题被卡维尔归结为第123节:“哲学问题具有这样的形式:‘我找不到北’。”^{[8]58}在卡维尔看来,维特根斯坦围绕着这样的哲学困惑,提出新的探究哲学的方法——综观(perspicuous),而这种方法和世界观联系在一起:“综观式的表现这个概念对我们有根本性的意义。它标志着我们的表现形式,表示着我们看待事物的方式。(这是一种“世界观”吗?)”^{[8]58}卡维尔将维特根斯坦的工作和爱默生的工作相媲美,认为他们同样在哲学工作中体现了某种“自我教育”:“如同爱默生(Emerson)在《论自助》中所说的:‘性格的教育作用远在人们的意志之上。人们总以为他们仅仅通过外部行为来传达他们的善与恶,殊不知善或恶每时每刻都在散发着一股气息。’”^[10]

藉由卡维尔的叙述,人们的确可以发现,维特根斯坦的《哲学研究》并不是某种哲学体系的建筑,而是某种试图抵御自我迷失的写作。《哲学研究》可以容纳职业哲学家的需求,分析哲学家关心的话题也可以在其中找到,诸如意义、理解、命题、逻辑等等,然而这些主题却不是可以单独脱离其上下文的语境的。也就是说,维特根斯坦旨在消解围绕在这些形而上学主题中产生的困惑。因此,人们可以在《哲学研究》中看到,哲学的问题总是伴随着这个自我如何在这些理智的困惑中挣扎并寻求摆脱的过程:

我们要前行;所以我们需要摩擦。回到粗糙的地面上来吧! (《哲学研究》第107节)^{[8]54}

一幅图画囚禁了我们。我们逃不脱它,因为它在我们的语言之中,而语言似乎不断向我们重复它。(《哲学研究》第115节)^{[8]56}

哲学的成果是揭示出这样那样的十足的胡话,揭示我们的理解撞上了语言的界限撞出的肿块。这些肿块让我们认识到揭示工作的价值。(《哲学研究》第119节)^{[8]57}

你的哲学目标是什么?——给苍蝇指出飞出捕蝇瓶的出路。(《哲学研究》第309条)^{[8]120}

对于维特根斯坦来说,语言的误用实质上造成了自我的迷乱,而这种迷乱在哲学中尤甚。传统形而上学总是渴望依靠一幅认识论的强制性的图画,在知识中建立一种超级秩序。这种认识论实际上来自一种彼岸的世界观,从而对理想、真理、本质、逻辑等深层结构迷恋。人们总是会渴求思想的本质、先验的秩序,渴求能把握加诸变动不居的经验以先

验图式,似乎它们就可以带来某种确定性。然而,维特根斯坦指出这不过是一种幻觉:“我们有一种幻觉,好像我们的探索中特殊的、深刻的、对我们而言具有本质性的东西,在于试图抓住语言的无可与之相比的本质。”^{[8]52}紧接着,维特根斯坦指出,像是句子、语词、推理、真理、经验等概念,实际不过是形而上学制造的超级大词,而所谓深层结构是一种超级秩序。实际上,这些有意要脱掉经验的大词却不可能脱掉经验,因为它们总是出于日常语言。“其实,只要‘语言’‘经验’‘世界’这些词有用处,它们的用处一定像‘桌子’‘灯’‘门’这些词一样卑微。”^{[8]52}

整个后期维特根斯坦的日常语言转向,实际上与某种“自我治疗”有关,语言的误用带来了“哲学疾病”,因此维特根斯坦的后期哲学可以视为“治疗哲学”。只有通过不断地澄清这些出于语言误用的迷乱,通过追求维特根斯坦所说的“清晰”,通过消解哲学问题,自我才可能得以复归。哲学因此是其自我教育和治疗的一种方式 and 手段,通过新的哲学的方式的发现,自我得以从折磨中解脱:

我们所追求的清晰当然是一种完全的清晰。而这只是说:哲学问题应当完全消失。

真正的发现是这一发现——它使我能够做到只要我愿意我就可以打断哲学研究——这种发现给哲学以安宁,从而它不再为那些使哲学自身的存在成为疑问的问题所折磨。(《哲学研究》第133节)^{[8]60}

彼得斯(Michael A.Peters)认为,维特根斯坦的哲学面容总是带有列维纳斯式的“他异性”(alien)的特征,其本质是作为犹太人的自我流亡(exiles)的闲逛和陌生人的角色。因此,他显得与他所处的文化格格不入,并且不能归于任何流派。显然,无论是维也纳学派还是剑桥的学术圈,他都有某种根本的疏离^[11]。维特根斯坦对于人性之病和时代病有着深深的洞察,因此“忏悔”常常属于他生活的一部分:“忏悔必须成为新生活的一部分。”^{[12]24}这种“他者”的形象常常被人误解为哲学的叛逆。但是,人们也可以将维特根斯坦追寻自我的过程,视为哲学的浴火重生。他将哲学重新引入到自我和本性的关注,并通过继承古希腊式的哲学教育,完成对人性的重塑。

三、儿童教学与哲学主题

(一)孩子如何学会识字:对“指物识字法”的批判与“语言游戏”的提出

《哲学研究》开篇对奥古斯丁勾勒的人类语言本质的图画的批判,实际上有赖于回归到孩童最初

学习语言的语境中的行为样式,这些细致的刻画,跟维特根斯坦长期对儿童观察并与其交流密不可分。在奥古斯丁的语言图画中,孩子学会语言是通过“指物识字”：“教师用手指着对象,把孩子的注意力引向这些对象,同时说出一个词。”^[86]指物识字法有赖于在词与物之间建立一种联想式的联系,就像成年人在教幼儿识字时常常用“字”的卡片与实物或者实物的卡片联系起来那样。因此,人们便推测,通过“指物识字”的训练,孩童再次听到或看到字词时,心中便涌起事物的图画。这样的语言观乃是观念论的表现,尤其在洛克的语言版本得到典型的显现:“通用字眼可以立刻刺激起观念来——关于字眼我们还可以作进一层的研究。第一,字眼既然直接标记人的观念,并且因为能成为传达观念的工具,使人们互相表示自己胸中的思想和想象,因此,因为恒常惯用之故,一些声音同它们所代表的观念之间,便发生强固的联系,使人们一听到那些名称,就会立刻生起那些观念来,好像产生它们的物象真正触动了自己的感官似的。”^[13388]显然,洛克的语言观是工具语言观,即字词无论如何都只能再现观念,是作为事物与观念之间的中介。

维特根斯坦承认,这样的指物识字法的确有助于理解语词,但能不能说这从根本上决定了人们对语词的理解呢?也就是说,人们学会语词是不是靠一个一个地去下定义,贴标签呢?显然,在实际的教学过程中,除了“指物”还有其他许多因素为人们所忽略。尤其是,指物识字不能教会儿童学会非实体性的名词和其他词性。维特根斯坦提示人们,孩子学习语言并非是靠定义,而是靠一系列的训练,用他的话来说就是做各种各样的“语言游戏”:

我将把这些游戏称为‘语言游戏’;我有时说到某种原始语言,也把它称作语言游戏。

说出石头的名称,跟着别人说的念,这些也可以称作语言游戏。想一想跳圈圈游戏时用到的好多话吧。

我还将把语言和活动——那些和语言编织成一片的活动——所组成的整体称作“语言游戏”。(《哲学研究》第7节)^[86]

维特根斯坦指出,奥古斯丁的语言游戏只是人们使用话语过程中孩子学习母语的诸种游戏之一。但除此之外还有各式各样的语言游戏,在不同的情境中,人们总是做着不同的语言游戏。比如怎样指出“这儿”“那儿”是个什么东西呢?你不仅仅在学习的时候会指着某个不确切之处,在使用时也会有相同的姿势。那人们又怎样学会国际标准米呢?“米”

是可以加诸在事物的属性吗?显然不是。这只是一种特别的使用米的尺度的语言游戏。那么,人们又如何学会颜色呢?颜色并不是可以拿出来的块状实体,颜色总是在不断地使用色样比对色样的语言游戏中学会的。

指物识字只是孩子学习语言的非常狭窄的一部分,也可以说,还只是为习得语言作了某种准备。就好比指着象棋里的王对一个人说:“这是王”,人们在心中涌现出这颗棋子的模样。这就好像人们听到语词,涌现出事物的模样。但是,真正说来,只有当学习者已经知道这颗棋子在棋盘里的走法,人们说“这是王”才有意义。相类似,只有在这个语境中适当地使用语词,人们才可以说孩童理解了语词。这就好比“我把条钢系在杠杆上,就成了制动闸。”——是的,如果已经有了机械装置的所有其他部分。只有和整个机械连在一起它才是个制动杠杆;从支撑它的机械上拆下来,它就连个杠杆都不是了;它什么都可以是,或什么都不是。^[86]

(二)孩子如何学会做算术:对心灵机制的批判与遵从规则的提出

在《哲学研究》中,教孩子学算术的实例成为维特根斯坦的“遵从规则”概念的来源。在第143节中,维特根斯坦首次刻画了一个教学生做算术的小学教师形象。这些看起来普通而平凡的教学实践,却成为后期维特根斯坦最有价值的哲学成果:理解即是做正确,即是遵从如此这般的规则等等。在这一节中,维特根斯坦对教学过程的刻画是细致的:

现在我们来考察下面这样一种语言游戏:B应根据A的命令按照某种特定的规律写下一系列符号。

其中的第一个系列,是十进位自然数系列。——他是怎样学会理解这个进位法的?——先把这个数目系列给他写下来,督促他跟着写。……起初我们可以手把手教他抄写从0到9的系列;但唯当他独立地写下去,才可能说他的理解和我们一致。^[866]

紧跟着维特根斯坦描述了学生的“出错”,要么是词序不对,要么是没规律。当然,还会出现所谓的“系统的错误”。“例如,他抄下的是隔位数字,或把0,1,2,3,4,5,……这个系列抄成:1,0,3,2,5,4,……这时我们几乎想说他把我们理解错了。”^[866-67]此时人们会说“学生的学习能力在这里可能中止”这样的话。维特根斯坦发出疑问,说“中止”是什么意思呢?似乎已经有一幅精神的图象摆在他面前,而他接受了这幅图画。而现在却倾向于做出改变

吗?

维特根斯坦指出,这当然就是传统经验论哲学的那种观点:理解是一种直观的把握。在第185节中,维特根斯坦再度考察了第143节中的例子。此时,维特根斯坦指出,根据通行的标准,学生掌握了基数的系列。于是人们教给他另一个系列,根据“+n”这种形式写下 $0, n, 2n, 3n,$ 等等形式的系列。当人们让学生做“+2”这个命令时,在1 000以内学生确实完全掌握了。然而到了1 000以上,他却写下了1 000, 1 004, 1 008, 1 012。无论怎么提醒,学生都充满困惑。因此,人们需要探究,怎样才算是掌握了这个系列,也就是说,怎样才算是同老师给出的命令相符。

传统的符合论会解释,在人们做加法时,人们动用了直观(intuition)。比如康德在《纯粹理性批判》中写道: $1+1=2$ 这个算术式里,1和1通过直观综合得到2^[14]。或者说,当人们考虑到“相符合”时,人们在每一点都刻画出一个深刻的决定。然而,维特根斯坦揭示出,这种想法不过是出于这样一种强制的精神图画的诱惑:

在此我首先要说:你之前的想法是,命令里的那个意思已经以自己的方式完成了所有的步骤:就仿佛你的心靠着意谓飞到前面,在你借助这样或那样的有形方式完成那些步骤之前已经先行完成了所有步骤。

于是你曾倾向于这样表达:“即是我还不曾在笔头上、口头上或思想上完成这些步骤,它们真正说来已经完成了。”仿佛它们以某种独特的方式事先决定好了,预计好了——就像说单意谓就能够对现实作好预计。(《哲学研究》第188节)^[188]

传统的形而上学总会预设一种心灵机制,似乎理解就意谓着内心充盈的自得。维特根斯坦揭示出这种心理上的诱惑:“‘我们似乎可以一下子抓住这个词的全部用法。’”^[189]然而,这样的事实却在于,我们无从向自己 and 他人传达那种完美的内在状态。可是,“你没有这个超级事实的范本,却被引诱去使用一个超级表达式。(人们可以称之为哲学的最高级。)”^[189]

人们总是把理解作为某种心灵媒介,但是维特根斯坦却从教学中发现,孩子并非如此学会算术。怎样才算学会算术呢?学会是一种内心状态吗?还是别的什么?维特根斯坦指出,学会就是“做正确”,能够继续下去了。这里面没有神秘的内在因素,而是对教师所教授的算术规则的遵从。

维特根斯坦指出,遵从规则是一种实践,它并不存在内在心灵状态之中,不是想而是做。何谓学会算术?即是从遵从算术规则或者违反算术规则中体现出来。教师教授的时候,不仅仅是解释什么叫“合乎规则”,而且也通过一例又一例的教学实践来让学生练习。因此,维特根斯坦记录到:

教他的时候,我就会指给他看一样的颜色,一样的长度,一样的形状,会让他指出这类东西,做出这类东西,等等。我会指导他,让他在听到相应的命令后“照原样”把某些装饰图案继续画下去。——也指导他把一些级数展开。……

我示范,他跟着我的样子做;我通过同意、反对、期待、鼓励等各种表现来影响他。我让他做下去,让他停下来;等等。(《哲学研究》第208节)^[190]

四、教育实践与生活形式

维特根斯坦和杜威都强调了经验的实践对于孩童学习的重要性,但维特根斯坦的教学观念与杜威的十分不同^[15],他十分强调在教学中的学生对训练的服从。特别是在语言习得中,维特根斯坦认为主要是基于教师的训练而非对词语解释或下定义。也就是说,在最原初的语言习得中,能否掌握一门语言主要取决于能否遵从语言的规则。这不仅仅是意味着服从教师的主观意愿,也不是哪一个小团体意见的遵从,而是意味着对整个文化建制的遵从,用维特根斯坦的话来说就是对共同形成的生活形式的遵从:

“那么你是说,人们的一致决定什么是对,什么是错?”——人们所说的内容有对有错;就所用的语言来说,人们是一致的。这不是意见的一致,而是生活形式的一致。(《哲学研究》第241节)^[191]

语言的习得与人们生存的基本面息息相关。在维特根斯坦看来,语言不仅是工具性的,而且是本体的。也就是说,人和动物的区分在于,人会说话而动物不会。能够使用语言来进行表达和沟通,是人性的内在构成部分。语言编织在人们行为举止之中,构成了人们生活的最基本的层面:

“‘语言游戏’这个用语在这里是要强调,用语言来说话是某种行为举止的一部分,或某种生活形式的一部分。”^[191]

对内在心灵机制的反对和对遵从规则的强调,也体现维特根斯坦对人类本性的社会性的强调。由此,生活形式的概念将维特根斯坦式教育推向更广

阔的文化建制层面,而这对法国社会学家布迪厄对教育的论述发挥着深远的影响^[16]。

和布迪厄相对文化专断性的强调相类似,维特根斯坦认为规则总是具有强制性。因此,掌握一个规则既不意味着私人的规则也不意味着对规则进行解释;因此“遵从规则”是一种实践。以为自己在遵从规则并不是遵从规则。因此不可能“私自”遵从规则;否则以为自己在遵从规则就同遵从规则是一回事了^{[18]66}。维特根斯坦把遵从规则类比为服从命令。这当然不是说个体没有能动性和自由选择,而是在更为基础的层面,强调人们总是不加反思地生活在共同体中。也就是说,维特根斯坦是在规范性的层面上论述遵从规则的盲目性。

在教与学中,维特根斯坦更强调的是“学”,即学生是否能理解和把握。理解的关键至关重要,它并不是内在心灵的刻画,去寻找根据,而是直接去实践。学生如何学会数列,并不在于直观和下决心,而在于拿起笔来,不假思索地做得又快又好。因此,维特根斯坦又常常把理解比作掌握技术。对于他来说,沉思和反思并不是值得提倡的好的学习模式,因为那会阻碍行动。

值得注意的是,维特根斯坦的遵从规则和通常的理解并不一样,“遵从”和“规则”之间并不是外在关系,而是内在关系,因此并不存在摆在眼前的那条规则等着人们去遵从。因此,切不可把“规则”理解为先前人们所批判的强制性的的心灵图画。维特根斯坦有个绝妙的比喻来阐明他的观点:

我们不感到总要等着规则点头示意(面授机宜)。正相反。我们并不眼巴巴地等着规则又要告诉我们些什么;它始终告诉我们同样的东西,我们就照它告诉我们的去做。

我们对接受训练的人说:“你看,我始终是这样做的;我……”(《哲学研究》第223节)^{[18]99}

维特根斯坦的教学实践始终用于消解哲学问

题,而这与他对所处时代的病症思考相关。他认为我们的时代总是习惯性地沉迷于一种深层的逻辑,这种逻辑太过清洁,从而抹杀了生活本身的鲜活。消除这种病症本身就能达到建立一种新的思考方式和生活方式。他在《文化与价值》中说:

“一旦新的思想方式被建立起来,许多旧的问题就会消失。确实,这些问题会变得难以理解。因为这些问题与我们表达我们自己的方式一同发展。如果我们自己选择了一种新的表达方式,这些旧的问题就会与旧的外衣一同被遗弃。”^{[12]67}

因此,无论是教育还是哲学,这些都最终归于维特根斯坦对一种新的生活形式的重建。因此,作为教化的哲学,本身也是要将未来的人引入到一种更健全的生活形式之中。

五、结语

首先,维特根斯坦的小学教师的经历促成了他前期到后期的哲学风格的转变,可以说,正是和孩童的直接交流使他改变了原来的语言观。其次,维特根斯坦应当被视为一个不断进行自我教育的现代性的个体,他的哲学工作本身是其生活的一部分,其目的在于治疗理性的自我挫败。再次,维特根斯坦把他的教学经历书写到《哲学研究》中,发展出后期哲学最重要的概念:语言游戏、遵从规则、生活形式等等。相对应的,这些新的哲学概念也促进了教育观念的革新。正如研究维特根斯坦的专家哈克(P.M.S. Hacker)所强调的,维特根斯坦的哲学从根本上说是一种人类学,探究的是人之本性(human nature)^[17]。因此,可以将维特根斯坦的哲学视为一种教育的手段,如何成其为一个良好健全的人,包括克服理性的怀疑,达到自我的确信等等,才是他的目的。

参考文献:

- [1] 陈友松. 当代西方教育哲学[M]. 杨之岭, 林冰, 蔡振生, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 1982: 207-210.
- [2] PAUL S, JAMES D. The wittgensteinian frame of reference and philosophy of education at the end of the twentieth century[M]// PAUL S, JAMES D. Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge. Kluwer Academic Publishers, 1995: 3.
- [3] 帕特里夏·怀特, 保罗·赫斯特. 分析传统与教育哲学: 历史的分析[J]. 教育研究, 2003(9): 18-24.
- [4] 理查德·罗蒂. 实用主义哲学[M]. 林南, 译. 上海: 上海译文出版社, 2009: 196-206.
- [5] BARTLEY W. Wittgenstein[M]. Philadelphia: J.B. Lippincott, 1973: 145-149.
- [6] 瑞·蒙克. 维特根斯坦传: 天才之为责任[M]. 王宇光, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2011: 196.
- [7] MICHAEL A, NICHOLAS C, PAUL S. Showing and doing: an introduction[M]// MICHAEL A, NICHOLAS C, PAUL S. Showing and doing: wittgenstein as a pedagogical, boulder and London: Paradigm Publishers, 2008.

- [8] 维特根斯坦. 哲学研究[M]. 陈嘉映,译. 上海:世纪出版社,2005.
- [9] STANLEY C. Introductory note to 'the investigations' everyday aesthetics of itself[C]/JOHN G, WOLFGANG H. The Literary Wittgenstein, London: Routledge, 2004.
- [10] STANLEY C. 'The investigations' everyday aesthetics of itself[C]/JOHN G, WOLFGANG H. The Literary Wittgenstein. London: Routledge, 2004: 21.
- [11] MICHAEL A. Wittgenstein as exile: a philosophical topography[C]/MICHAEL A, NICHOLAS C, PAUL S. Showing and Doing: Wittgenstein as a pedagogical. Boulder and London: Paradigm Publishers, 2008: 16-18.
- [12] 维特根斯坦. 文化和价值[M]. 黄正东,唐少杰,译. 南京:译林出版社,2011.
- [13] 洛克. 人类理解论[M]. 关文运,译. 北京:商务印书馆,1959:388.
- [14] 康德. 纯粹理性批判[M]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2011:38-40.
- [15] 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟,王承绪,编译. 上海:华东师范大学出版社,1981:357-359.
- [16] 朱国华. 文化再生产与社会再生产——图绘布迪厄教育社会学[J]. 华东师范大学学报(哲学社会版), 2015(5): 173-189.
- [17] HACKER P. Wittgenstein on human nature[M]. Phoenix: A Division of the Orion Publishing Group Ltd, 1997.

Philosophy as Education

—The Later Wittgenstein on Philosophy and Education

ZHANG Qiao

(Department of Chinese Language and Literature, East China Normal University, Shanghai 200241, China)

Abstract: Generally speaking, the development of educational Philosophy is close to schools of philosophy. Since the second half of the 20th century, philosophy of education develops analytic educational philosophy along with the mainstream of philosophy. Wittgenstein as a philosopher has a strong influence on analytical philosophy, his later philosophical views also contribute to the innovation of education concept. First of all, the cause of his later philosophy is relate to his experiences as a teacher and regarded as education means to pursue individual self in modernity. Meanwhile, his philosophical therapeutic is a process of reshaping self. Secondly, the key concepts in philosophical investigation, language games, following a rule and a form of life show his children teaching practice; thirdly, the new philosophical ideas, in turn, shows the education practice should be rooted in the form of life to reconstruct a new way of life. Thus, between the later wittgenstein's philosophy and education, it forms a bidirectional interaction relation.

Key words: philosophy of education; primary school teacher; self-searching; philosophical investigation

[责任编辑: 箫姚]