

庄子的知识论及其教育图景

张学强

(杭州师范大学 教育学院, 浙江 杭州 311121)

摘要: 庄子的知识论深植于春秋战国时期特殊的社会历史情景中,从自然主义立场出发,将知识与天道、知识与德性相关联,以求知服务于个体本真自由生命价值之实现。在对知识局限性形成的影响因素从历史和现实两个维度进行分析的基础上,庄子就如何处理教育与知识两者之间的关系为我们勾勒了一幅立体的独具一格的教育图景,深入阐述了知识的边界、知识的效用及求知的境界等问题,重点探讨了求知的态度与功夫问题。庄子的知识论及其勾勒的教育图景为我们当下深入理解知识与生命、教育与知识的关系有重要的借鉴价值。

关键词: 庄子; 知识论; 真知; 教育图景

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A **文章编号:** 0257-0246 (2020) 05-0224-09

中国传统哲学以境界论为根本人生哲学,知识论服务于境界论的倾向非常明显,这在道家尤其庄子的哲学思想中有着明确的体现。由于我们长期以来用神秘主义、不可知论及相对主义等标签指称道家的知识论,消解了道家知识论的真正价值,也使得道家特别是庄子关于知识与生命、教育与知识有效关联的丰富内涵隐而不彰。

葛兆光在谈到先秦道家的起源时称,“他们思路的起点是从‘天道’开始的,然后才从这里推衍出一个知识系统”^①,从而在传统知识中衍化出一个与儒、墨迥异的知识论体系。先秦道家的知识系统包含着道家思想家对于天地宇宙系统、人类社会秩序及个体生命价值等多个领域独特的理解、体认,而庄子作为先秦道家在战国时期最重要的代表,对知识问题的讨论尤多,形成了独特的知识论。

对于庄子的知识论,学界一般从西方认识论的框架和视角出发,认为其具有反智的以及直觉主义的倾向,代表了一种怀疑论与不可知论,但也有学者质疑以西方哲学框架来审视中国哲学观念时,“‘反向格义’的方法能否涵盖庄子‘知’论的多层面意蕴,击中‘知’论的哲学精要?是否难免偏离、遮蔽庄子的本意”^②,这一质疑是非常必要的。如果说我们以不可知论或者反智主义指称庄子的知识论,便无法解释庄子为何会有“且有真人而后有真知”(《庄子·大宗师》,以下引用《庄子》仅标明篇名)、“古之人,其知有所至矣”(《齐物论》)等种种说法,也无法明了庄子“固有不言之教,无形而心成者”(《德充符》)中所蕴含的教育智慧,因此徐复观称,庄子所追求的精神境界依然要落在人的心上,“既须落在人的心上,则他不能一往反知,而必须承认某种性质的知”^③。

由此,我们需要尽可能合情合理地走进庄子的思想世界,以便准确把握庄子知识论的基本立场及其丰富内涵,辨析庄子对于知识根据及性质的界定,洞悉庄子倡导的关于知识的标准、界限以及求知态度

作者简介: 张学强,杭州师范大学教育学院教授,研究方向:教育史。

^① 葛兆光 《中国思想史(第1卷):七世纪前中国的知识、思想与信仰世界》,上海:复旦大学出版社,1998年,第199页。

^② 李耀南 《庄子“知”论析义》,《哲学研究》2011年第3期。

^③ 徐复观 《中国人性论史(先秦篇)》,上海:上海三联书店,2001年,第340页。

与方式的意义,进而整体把握庄子知识论在先秦知识论演进脉络中的解构与建构价值,进一步理解作为教育家的庄子如何以其独特的知识论为基础,通过对求知问题的阐述建构出别具一格的教育图景。

一、从何种视角理解庄子的知识论?

知识论处于哲学的中心位置,对庄子哲学思想而言尤其如此。知识论问题是一个极富挑战性的话题,美国哲学家路易斯·P·波伊曼(Louis P·Pojman)在讨论知识论问题时称,“它的问题与困惑常出现在几个世纪的大思想家面前,有时激起了大胆而想象的体系,有时又使他们感到绝望”^①。

知识论问题因其似无边界的开放性带给了我们巨大的挑战,一方面它是如此的开放,包容了历史上形成的形形色色的各种具有远见卓识的知识论思想体系,它们之间往往旨趣不同甚至时常针锋相对;另一方面我们对于知识论基本理论问题的对话仍然困难重重,取得一致的可能性仍然遥不可及。无论是对知识论历史发展脉络的梳理,还是对当代知识论发展趋势的分析,都揭示出知识论研究领域的一个醒目特征,即对知识基本问题探讨的多元化是必然的,因此“也许普通所称为知识那样的知识,一部分学哲学的人根本就不承认其为知识,即便在名词上他们从俗,然而他们仍可以不以那样的知识为‘真知’。也许他们在‘真知’所要达到的对象是普通所谓知识所用的种种方法所不能达到的对象”^②。

如果说上述对知识论特征的分析可靠的话,那么以西方认识论框架来分析中国传统知识论体系特别是独树一帜的庄子知识论必然会陷入困境,当然也无法契合作为庄子哲学思想核心的知识论的本义,而这不正是庄子所谓“使异乎我与若者正之,既异乎我与若矣,恶能正之”(《齐物论》)的最好例证吗?在对庄子思想的评价中,荀子以为庄子“蔽于天而不知人”(《荀子·解蔽》)的评价是最有影响的,也确实击中了庄子哲学思想的根本要害,“所以在主张‘制天命而用之’的荀子,要说他‘蔽于天而不知人’,不但是自然的事,而且说的很对”^③。这一根本要害使得庄子的知识论体系存在一些基本的局限性,如强调对知识统一性原理的把握而排斥多样化具体知识的确定性,重视直觉体悟的认识路径而忽视感官和理性思维在认识中的应有地位,肯定对基于“天之道”的自然性规律的因循而否定对基于“人之道”的社会性文化的创生等。但这样对庄子认识论的理解是否完全合理呢?我们在做这样一些判断的时候是否明了庄子的深刻用意?是否会让我们陷入庄子所力求避免的“以物观之,自贵而相贱”(《秋水》)的认识困境中?

那么该从何种视角理解庄子的知识论呢?一种可能的路径是将庄子知识论放在春秋战国时期恢宏多变的社会历史情境中,放在诸子百家争鸣极富创造性的思想场域中,放在庄子自身充满自由气息的、以追求个体生命价值实现为旨趣的哲学体系中看,我们对庄子的思想及其知识论则会有一种不同于荀子并超越于学派之争的同情性理解。在春秋战国王纲失纽、礼崩乐坏的社会大变革时代,如何重新建立关于天地自然、人类社会及个体生命的有效解释体系,以为社会秩序的重建和个体生命价值的实现指明方向成为当时思想家的自觉选择,也自然会出现不同思想之间的争鸣。在诸子百家争鸣的进程中,庄子的思想及其知识论不过是道儒两家论辩历程中的一个节点而已,尽管这一节点极其重要且引人注目。

具体而言,荀子对庄子所谓“蔽于天而不知人”的评价并不是庄子思想不自觉的疏漏或者说是其思维的局限性所造成的,反而是庄子在“周文疲弊”的社会背景下,以矫枉必须过正的立场对春秋战国时期日益虚浮的礼乐制度,以及主要用来博取名利并炫示于人的道德知识和各种技艺的深刻揭

① 路易斯·P·波伊曼《知识论导论:我们能知道什么?》,洪汉鼎译,北京:中国人民大学出版社,2008年,第2页。

② 金岳霖《知识论》上,北京:商务印书馆,2011年,第3页。

③ 杜守素《先秦诸子思想》,北京:生活·读书·新知三联书店,2014年,第59页。

露和无情嬉虐，尤其突出了对儒家道德文化和教育观念可能带来的危险的警示，体现出自觉选择或有意为之的思想理路。

二、“道通为一”与“知彻为德”：庄子知识论的基本立场

在先秦诸子百家思想家中，最为自觉地将知识价值与个体的存在直接关联的是庄子，其“道通为一”“知彻为德”的观点无疑都指向了这一点。在庄子的思想世界中，个体的存在形态已然不是儒家所标榜的具有丰厚道德生命内涵的社会人，而是更多地体现了本真自由生命价值的自然人。

1. “道通为一”：知识与道的关联

庄子的知识论以作为世界根据与本原的“道”为其本体论基础。“道”既是庄子为知识存在找寻到的根本依据，也是其阐述知识问题的一个逻辑原点。在庄子看来，一方面“道”是超越现象世界的，不同于具体的形态各异且变化万端的事物；另一方面“道”又普遍存在于万事万物之中，作为万事万物存在之根本。

“道”既超越又普遍存在于万事万物，“这里既有在本体论上以‘道’统一不同存在的一面，又意味着从‘道’出发实现视域的转换：当仅仅停留于不同现象各自的外在形态时，事物主要以‘分’‘异’等形式呈现；从‘道’的观点加以考察，则期间便更多地表现了内在的相通性。”^①正是以“道通为一”为原则，知识与“道”便建立起根本的关联“故为是举莛与楹，厉与西施，恢诡谲怪，道通为一。”（《齐物论》）庄子所谓的真知不是关于万物多样化的具体知识即分别之知，或是专事某一职业所需要的技术性知识，抑或汲汲营营于功利的智巧谋虑等，而是对关于世界的统一性原理即“天之道”的深刻领悟，以及在统一性原理下如何去理解与体认自然、社会及自我存在的本质，如何去处理个体与自然、社会及自我之间的复杂关系，是难以言说与传授但合于“道”的智慧。

在《天下》篇中，庄子从统一性原理出发，对春秋战国时期的思想与学术状况进行了总结，认为“道术将为天下裂”的出现是由于百家各“得一察”而“不能相通”，虽各有所长、各有所用但却蔽于一曲，也使得百家由于缺乏对天地万物及人类社会运行的统一性原理的洞察与把握，使得“内圣外王之道，暗而不明，郁而不发”。这段议论中庄子多次提及“一”这一概念，其中“道德不一”的“一”指“统一性”“整体性”，而“一察”和“一曲”的“一”正好相反，指的是“个别性”“局部性”。

2. “知彻为德”：知识与人的关联

如果说“道通为一”表现了知识与道的本质性关联的话，那么“知彻为德”则指向知识与人的本质性关联，知识由是以德的形式显现“目彻为明，耳彻为聪，鼻彻为颤，口彻为甘，心彻为知，知彻为德。”（《外物》）“立之本原而知通于神，故其德广”（《天地》）。既然万物相通于“道”，“知”也因合于“道”而相通于人的心灵之中，因此“知彻为德”便表现为“知通为一”的状态，人应在如是这般的现象世界中洞观万物一体的真谛“唯达者知通为一，为是不用而寓诸庸。庸也者，用也；用也者，通也；通也者，得也。”（《齐物论》）体现为“德”的“知”是“大知”而不是“小知”，只有抛弃了的“小知”才能真正拥有“大知”，“去小知而大知明，去善而自善矣”（《外物》）。相反，如果以追逐和穷尽外物之知为最终目的，甚至于将知识作为获取功名的手段或炫示的对象，这样的知识就是对道的遮蔽和对德的伤害“道固不小行，德固不小识。小识伤德，小行伤道”（《缮性》），人们便会在“以有涯随无涯”中无止境地追逐知识，靡靡然不知有返而最终走向不归之路。

在庄子的思想中，关于外物的分别之知、制度及规范的知识、技术性的知识等并不当作真正的知

^① 杨国荣《中国哲学二十讲》，北京：中华书局，2015年，第106页。

识, 不管这些知识是关于善恶的, 还是关于是非的。真正的知识是内化为德的知识, 是与个体的生命存在紧密相关的, 它既体现在对天人关系的深刻把握上, 也体现在真人与真知的真实互动中。

三、“知有聋盲”: 庄子论知识的局限性及其形成

先秦诸子百家知识体系的建构离不开对原有知识体系的解构, 而解构的一项重要任务便是解蔽, 即对其认为是错误的知识观念与方法的去蔽清思, 最终帮助个体克服知识的局限性从而获得真知。相较于其他思想家, 庄子的批判意识与解蔽意图则更为明显, 他认为就像人的感官存在局限性一样, 人的知识也存在局限性, 即“知有聋盲”: “岂唯形骸有聋盲哉? 夫知亦有之。”(《逍遥游》) 只不过人们对感官局限性的认识已成为常识, 而对于知识局限性却缺少必要的省察。形骸之聋盲易察而知识之聋盲难晓, 人们理所当然地认为知识的获得必定会使人受益, 但庄子反问道, “夫得者困, 可以为得乎”(《天地》)? 当知识成为束缚个体生命的桎梏时, 这样的知识还值得我们去追求吗? 庄子以天道自然观为基础, 以解除人生桎梏以达于生命自由之境为目标, 对先秦诸子尤其儒学及其知识论展开批判, 这一批判从历史与现实两个维度同时展开。

1. 人类知识局限性形成的历史之维

在庄子看来, 一部人类社会知识演进史便是知识的逐渐异化并最终遮蔽了真知的历史, 由此使得知识的局限性日益凸显, 远古时代人们不以辩说文饰智慧, 不以机智困累天下, 也不以心智困扰德行, 人的存在是“至一”境界。从初民社会的“至一”到燧人、伏羲时的“顺而不一”, 从神农、黄帝时的“安而不顺”到唐、虞时因大兴教化而出现“去性从心”, 再到后世“附之以文, 益之以博”, 导致的结果便是“世丧道矣, 道丧世矣, 世与道交相丧也”(《缮性》), 即真知与现实社会的相互疏离, 真知由于被层层遮蔽而逐渐在现实社会中消隐, 取而代之的便是假知与伪知的泛滥, 由此也不可避免地出现了“民始惑乱”的情形。在庄子勾勒的这一人类社会知识演进图谱中, 可以清晰地看到以燧人、伏羲、神农、黄帝、唐、虞等为代表的政治权力及其文教制度在其中扮演着至关重要的角色。

从权力视角对知识的历史演进轨迹展开分析看, 庄子与米歇尔·福柯(Michel Foucault)是非常相似的。福柯曾在《语言的话语》《规训与惩罚》《尼采、谱系学和历史》等一系列著作中, 基于谱系学方法对权力与知识两者关系有过经典阐释, 他发现权力总是制约着人们的知识话语体系, 正是权力造就了知识或真理, 正如权力造就了人一样, “在这个问题上, 福柯强调知识或真理带有权力因素”, “只是他过于看重权力的消极作用, 很少看到权力的积极作用”。^① 同样, 在庄子所勾勒的人类社会知识的产生、传播、选择及变化的演进图谱中, 我们也更多地看到了权力及其控制下的文教职制对知识演进的消极作用, 如知识是如何逐渐异化为装饰的门面与追逐的对象而日益虚浮泛滥的, 如真知与个体及社会的关系是如何日渐疏离的, 以及在权力主导的教化体系中虚伪之知是如何驱逐真实之知的。这种批判性的勾勒对于我们重新认识知识与教育的本质, 反思知识与个体生命、知识与教育的真实关系有着重要的启蒙价值。不可否认, 这种认识也有其自身的局限性, 即过分地排斥权力控制下的知识(尤其西周以来形成的以礼、乐为核心的知识体系, 包括规范性知识、仪式性知识及技术性知识等)对个体生存及社会发展的积极意义, 南希·弗雷泽(Nancy Fraser)在评价福柯关于权力与知识关系的观点时称, “显然福柯需要并且迫切地需要的是把可接受的权力与不可接受的权力区分开来的规范尺度”^②, 这样的评述同样也适用于庄子。

^① 刘开会《人道主义和反人道主义的知识论或真理观: 以詹姆士与福柯为例》, 载文史哲编辑部编《知识论与后形而上学: 西方哲学新趋向》, 北京: 商务印书馆, 2011年, 第86页。

^② 南希·弗雷泽《福柯论现代权力》, 载汪民安等编《福柯的面孔》, 北京: 文化艺术出版社, 2001年, 第142页。

2. 个体知识局限性形成的现实因素

不管是“蔽蒙之人”还是“倒置之民”，其存在的基本状态都是“惑”。庄子甚至悲观地认为，“三人行而一人惑……而今也以天下惑，予虽有祈向，不可得也。不亦悲乎！”（《天地》）天下之人皆处于愚茫之中，“蔽蒙之人”需要解蔽启蒙，“倒置之民”需要重置本末，其核心都是强调克服知识的局限性以获得真知从而达致“明通”的状态。相对于从历史视角对人类知识局限性形成所做的粗线条的甚至有些含混的勾勒而言，庄子对个体知识局限性形成的现实因素分析则细致了许多，前者主要体现了其对权力的排斥态度，后者则凸显了其对权威的解构取向，两者之间内在的关联在于，无形而抽象的权力总是需要借助有形而具象的权威而发挥作用，对权力的排斥通常通过对权威的解构来实现，了解了这一点，我们便不难理解庄子为何念念不忘要对人们惯常视作权威的经典与教师的价值进行重估，并以此作为解蔽的首要任务。庄子并不想在权威之外为知识树立另外一个客观标准，而是想重建个体对于知识的主体地位，并使个体与知识经由理想化的教育从疏离重新走向真实的融合。

其一，经典成为不证自明的知识载体。在庄子所处的时代，儒学作为显学其经典应该是很流行的，但庄子却将六经看作先王之陈迹，是便宜之策而非恒常之道，经典通过语言文字来呈现，语言文字是用来表达“意”的，但“意之所随者，不可以言传也”（《天道》），既然言（文）不尽意，因此经典便不值得我们珍贵。他以“言不尽意”解构经典的权威性，借目不识丁的轮扁发出了“古之人与其不可传也死矣，然则君之所读者，古人之糟粕已夫”（《天道》）这一振聋发聩的警告，希冀将个体从对经典的盲从中解放出来。

其二，教师成为不言而喻的真理化身。如果说经典权威地位的获得是历史地建构起来的话，那么教师由于承担着对学生的教导职责，从其职业出现起便自然而然地拥有在教育中的主导权，这种主导权在后世流行的经学教育体系中达到登峰造极的程度，教师也日渐成为不言而喻的真理化身和学生必须无条件服从的权威。庄子对于权威的力量始终保持着高度的警惕，在《应帝王》中，当日中主张通过权力的强制力量来推行教化时，庄子借狂接舆之口讽其为“欺德”，提醒人们推行教化者只有正己才能化行。对于那些“学一先生之言，则暖暖姝姝而私自说也，自以为足矣”（《徐无鬼》）的做法，庄子提醒人们不应自囿于老师一己之私说。

其三，成心成为根深蒂固的求知障碍。“曲士之学”的出现不仅与有限的知识教养有关，也与学者的“成心”有关。“成心”即是关于“我”的自我意识，人们惯常以自我为标准来对世界进行区分，时常基于自我偏见来看待世界万物，“当世界被成心，因此被不同的‘我’所包围，被意见和偏见所包围的时候，一切就都笼罩在假象中，”^①就如同井底之蛙那样见识浅陋、目光狭隘却自鸣得意。当世界被“成心”所切割而不再具有完整的意义，人们执着于是非对错的无谓争辩中，成心由此而成为根深蒂固的求知障碍，由于缺少对世界的完整感知与体认，“道隐于小成”便无法避免。因此，想要获得真知，就必须抛弃是非成见，排除“我”对真知的干扰，“欲是其所非而非其所是，则莫若以明”，这也正是南郭子綦“今者吾丧我”（《齐物论》）的主旨。

其四，逐知成为司空见惯的为学态度。逐知即以外在对象化的知识为追逐目标，以获得内心的满足感或达到外在的功利目的。庄子知论与其超越先秦诸子的物论相关，“至庄子出，乃始进而对于外物观察其本质与真相。于是又为先秦思想界辟出一新境界”。^②由于物皆无待而自然，因此知识亦应随化而不足恃。如果我们认定外物有分别之知并汲汲于是非之辨时，知识便成为人们追逐的对象而异化为逐物之知，异化为束缚个体生命的桎梏，从而与个体生命了无关涉。人们穷其一生追逐并炫耀知识时，殊不知已将自己置于困殆危险之地而无法自拔。

其五，知解成为习以为常的求知方式。庄子批评后世学者如同寿陵馀子邯郸学步那样，“未得国

① 王博 《庄子哲学》，北京：北京大学出版社，2004年，第76页。

② 钱穆 《庄老通辨》，北京：生活·读书·新知三联书店，2016年，第39-40页。

能，又失其故行矣，直匍匐而归耳”（《秋水》），他们或倚重于经典文本以为根据，或因循于圣贤言迹以为榜样，由是教条式的知解成为习以为常的求知方式。在庄子看来，后世之学者或拘泥于经典教条规范而未得其旨，经典文本统一化的权威解释取代了个体多样化的自主理解，如徐无鬼借相狗相马之术为魏武侯喻君主修身治国之术而“武侯大悦”，缘于其言为“真人之言”，女商则囿于经典的刻板说教而未能打动武侯，此其一；后世之学者仿效圣贤言行事迹，虽亦步亦趋却未得其真，对圣贤外在言迹的简单仿效消解了个体内在的丰富体验，结果就只能如同颜回那样“瞠若乎后者”（《田子方》），此其二；圣人与众人的区别就在于圣人体道而不外露，后世之学者却热衷辩说争论，“累瓦结绳，窜句榘辞”（《骈拇》），“困百家之知，穷众口之辩”（《秋水》），虽能胜人之口，却不能服人之心，在言辩中静态而单一的形式逻辑掩盖了真实世界的多变与复杂，根源就在于学者不懂得言辩不及的道理，此其三。

四、如何获得真知：庄子的教育图景

庄子在春秋战国时期特殊的社会历史情景中对知识与道、知识与人的本质性关联的深入阐述，以及对知识局限性形成的历史与现实因素的细致分析，目的在于重释何为真知，并试图重新建立起知识与生命、教育与知识的本质性关联。庄子通过其丰富的想象力、浓郁的人文情怀和独特的生命体验为我们呈现了一幅如何获得真知的丰富而立体的教育图景。

1. “知”与“不知”：知识边界的划定及其意义

庄子认为人的知识存在一个边界，“六合之外，圣人存而不论”（《齐物论》），“‘不论’不但是因为不知、因为语言难以表达，更体现了一种不把语言和知识运用到极致的态度”^①，有许多事物是人的认识所无法企及的，如天地之所以能生长化育万物乃是缘于天地之神明，而非人所能察知。除此之外，性、命亦不可知，我们知道性、命体现在人及万物生死流变中的种种现实内容，但我们无法知晓其背后的根源，因此只能采取“知其无可奈何而安之若命”（《人间世》）的顺应态度。

庄子提倡为学者要在“知”与“不知”之间确立基本界限，何者可知而何者不可知，求其所应知而顺其所不能知，知止方能除患“知止乎其所不能知，至矣；若有不即是者，天钧败之”（《庚桑楚》）。“知止乎其所不能知”是顺着老子“知止可以殆”（《老子·第三十二章》）的思想来讲，既是对自然万物最大限度的尊重，也是防止人们对“知”的无限制滥用从而葆养其潜在的虚灵心体，故庄子讲，“若有能知，此之谓天府。注焉而不满，酌焉而不竭，而不知其所由来，此之谓葆光”（《齐物论》），劳思光谓“昔言说以养虚灵之自觉，即所谓‘葆光’是也”。^②

2. “用”与“无用”：对知识效用的理解

常人习惯于从功利的角度看待知识的效用问题，视知识为解决某一理论或实践中具体问题所需要的工具或手段，而在教育体制中知识又被抽象、简化为一套可以传授、习得的概念、原理及公式，而实用主义知识观又将知识视为具有兑换价值、能帮助人应对环境的有效工具，如詹姆斯宣称，“实用主义方法的意义不过是：真理必须具有实际的效果”^③。

与上述对知识效用的理解不同，在庄子看来，个体的生命是有限的，对于知识的积累与掌握也是有限的，仅仅以表面的效用来看待知识必将导致对分别之知与智虑机巧的无尽追逐而陷入迷乱之中，“其人之所知，不若其所不知；其生之时，不若未生之时；以其至小求穷其至大之域，是故迷乱而不能自得也”（《秋水》）。人们往往看重各自有限的分别之知，而不懂得只有依赖不知之知而后才能获

① 刘黛 《〈齐物论〉中圣人使用语言的层次》，《中国哲学史》2015年第4期。

② 劳思光 《新编中国哲学史》第1卷，桂林：广西师范大学出版社，2005年，第204页。

③ 万俊人、陈亚军编选 《詹姆斯集》，上海：上海远东出版社，2004年，第120页。

得真知,“人皆尊其知之所知,而莫知恃其知之所不知而后知,可不谓大疑乎!”(《则阳》)成玄英谓“所知者,俗知也;所不知者,真知也。流俗之人,皆重分别之知,锐情取舍,而莫能赖其不知之知以照真原,可谓大疑惑之人也”。^①人们往往关注分别之知立竿见影的小用,而不明了只有无用才是大用,“固拙于用大矣”(《逍遥游》),就如同足之于地,止取容足之地而已,容足之外,看似无用而实不能废,“足之于地也践,虽践,恃其所不蹶而后善博也”(《徐无鬼》)。因此当惠施批评庄子“子言无用”时,庄子却认为在我们有限且外显的知识体系之下,存在着无限的且更为持久地产生影响的潜在知识系统,它们无论对于个体的发展还是社会的进步来说都更为重要。

3. 求知应达到的多重境界

个体对于知识的理解,体现了其对于知识与个体生命、社会、自然乃至整个世界关联性的认识程度,理解知识的程度不同,影响到求知的境界不同。与儒家内以成德、外以经世的求知境界不同,庄子是在求知以保存个体本真生命的根本目的上探讨求知境界的。

庄子论求知境界,一为通达。与儒家“多文以为富”(《礼记·儒行》)的博学取向不同,庄子更注重知的通达。通达是破除桎梏、解除蒙蔽后获得的一种自由逍遥的人生境界,也是对世界基于“道”而万物相通的统一性原理的深刻领悟。“哲学之最高任务不是认识相同性,而是把握相通性。”^②庄子主张超越分别之知而达到对世界万物内在的本质性关联的把握“凡道不欲壅,壅则哽,哽而不止则跖,跖则众害生。”(《外物》)“道不欲壅”根源在于“道通为一”,“天地与我并生,万物与我为一”(《齐物论》),“道通为一”体现在人的主体精神世界中便是“知通为一”,故庄子又讲“唯达者知通为一,为是不用而寓诸庸”(《齐物论》)。二为化境。“道通为一”,道又化生万物而变动不居,故“一”又以“化”为表现方式。诸子百家中庄子对化境最为重视,“‘化’字《易经》卦、爻辞均不得一见,诸子著作自《庄子》始畅言‘化’”^③。由于自然万物无时无刻不在流变之中,“芴漠无形,变化无常”(《天下》),与此相应的是天人合一、物我浑融,了无形迹地随万化而变化的人生境界。在此人生境界中,“知”亦为变化而无滞的,人既要“达于理”,又要“明于权”。三为独知。作为统一性原理的道并非掌控万物的运行而使万物整齐划一,相反,万物却因道的存在而自适其性、各得其情,“夫吹万不同,而使其自己也。咸其自取,怒者其谁邪?”(《齐物论》)人们求知的目的并不是追求获得标准化的知识体系,而是以各人自得的方式即通过自我体验与反思来获得真知,从而形成对于个体生命、社会、自然乃至整个世界的独特认识,独立自主而不为天下毁誉所动,“虽以天下誉之,得其所谓,警然不顾;以天下非之,失其所谓,佯然不受”(《天地》)。庄子批评世俗之人“皆喜人之同乎己而恶人之异于己”,认为果真如此的话,“曷常出乎众哉?”而“独有之人,是之谓至贵”(《在宥》),而庄子本人也是“独与天地精神往来,而不敖倪于万物”(《天下》)的代表。

4. 求知的态度与功夫问题

庄子论求知,最重态度与功夫问题,于此着力尤多,阐述甚详:

其一,以疑问为求知之开端。疑问是求知最为原初的动因,亦为求知活动的开端,疑问越为真实有效,求知与个体的关联也越直接紧密,知识也通过疑问的提出与解决的方式呈现出对于个体的内在意义,使得我们能够逐渐地摆脱外在的固定化的解释体系和程式化的思维方式。疑问是“疑”与“问”的嵌合,是个体的反思意识、质疑精神通过发现有意义问题的方式的呈现,既是个体自我求知的源头,也是师生交流的基础。庄子虽然提出言者不知,知者不言,主张行不言之教,对通过问答方式以得道持否定态度,但吊诡的是,庄子却主要借助寓言的形式以大量生动且复杂多变的问答来呈现

^① 郭庆藩撰,王孝鱼点校《庄子集释》下,北京:中华书局,2012年,第898页。

^② 张世英《进入澄明之境:哲学的新方向》,北京:商务印书馆,1999年,第37页。

^③ 陈鼓应《论道与物关系问题(上)——中国哲学史上的一条主线》,《哲学动态》2005年第7期。

他的思想,《应帝王》中的天根和无名人及《徐无鬼》中黄帝与牧马童子等人关于如何治理天下的问答、《在宥》中云将与鸿蒙关于如何化育群生的问答、《天道》中士成绮与老子关于摒弃智巧骄泰的问答、《秋水》中公孙龙与魏牟关于言辩与明道关系的问答、《知北游》中知与黄帝等人关于如何得道的问答等都极为生动有趣。可以说庄子是一位将问答方法运用到极致、将问答的艺术展现得淋漓尽致的教育家,我们完全可以视庄子为古代问答式教学方法的鼻祖。

庄子不仅重视运用问答的方式,更直接以疑问作为闻道的源头,我们可通过《大宗师》中南伯子葵与女偶的对话找到接近真知的路线:从“副墨之子”经由“洛诵之孙”“瞻明”“聂许”“需役”“于讴”“玄冥”“参寥”,最终抵达“疑始”,实质上体现的是求知者逐步摆脱文字的束缚、语言的羁绊而最终直达求知的源头,“疑始”本身便含有以疑为始的寓意。

其二,以反思为求知之先决条件。求知固以获得真知为目标,然反思却为求知之先决条件,是求知者对自我求知局限性的清醒认识和自觉克服。反思意味着注重向内观照与省察,意味着自觉地与流俗偏见区别开来,而非一味地向外逐物求知而同于流俗,“与夫人之为徒,通是非,而不自谓众人也,愚之至也。知其愚者,非大愚也;知其惑者,非不惑也。大惑者,终身不解;大愚者,终身不灵”(《天地》)。反思意味着不仅要探求我们所不知者,更需要对已知者做检讨的功夫“天下皆知求其所不知而莫知求其所已知者,皆知非其所不善而莫知非其所已善者,是以大乱”(《胠篋》),意味着对现实社会中根深蒂固的“俗学”与“俗思”的理性审视。反思也意味着我们在求知过程中对大小、得失、利害的理性把握和审视,不因小失大,不以物害己,人不应该像蝉那样“得美荫而忘其身”,也不应像螳螂和异鹊那样“见得而忘形”“见利而忘其真”,否则只能是“守形而忘身,观于浊水而迷于清渊”(《山木》)。

其三,以自得为求知之根本路径。庄子于求知最为倡导自求自得,道不是物,它不可献、不可进、不可告、不可与,这是因为“中无主而不止”,即心中不自得道便不会停留,因此求知便是“自闻”“自见”与“自得”。自得需要求知者心体的虚静,需要做“心斋”“坐忘”的功夫,以心体的虚静澄明来排除一切外在的干扰,故庄子讲“唯道集虚。虚者,心斋也”,又讲“瞻彼阒者,虚室生白,吉祥止止。夫且不止,是之谓坐驰。夫徇耳目内通而外于心知,鬼神将来舍,而况人乎!”(《人间世》)自得需要求知者心志的专一,就如同佝偻丈人那样,“用志不分,乃凝于神”,“虽天地之大,万物之多,而唯罔翼之知”(《达生》)。自得需要求知者整体的全身心投入,是求知者基于其坚定的知识信念在实践中运用其想象力、情感、意志、悟性等与对象之间建立起的有机联系,如同庖丁与牛、梓庆与木之间的关系一样。将自得作为求知之根本路径其实质是在求知者与知识之间建立一种理智而开放的信托关系,正如当代英国哲学家迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)所称,“我们必须相信自己的判断,把自己的判断视为我们的一切求知行为的最高的仲裁者”^①。

其四,以养知实现知识与生命之融合。知识与生命的关联是庄子知识论的核心主题,求知是为生命境界的提升,提倡以养知实现知识与生命的融合。庄子认为人们之求知,既不是抛开生命而在无止境的逐知中耗费精力,以致“驰其形性,潜之万物,终身不反”(《徐无鬼》),也不是过分地推崇和利用知识技巧来争名逐利,以致人和万物皆失其性而天下大乱。

从如何处理知识与生命两者关系的角度看,《庄子》中的人物大致可分为两类,一类为体知、养知以进道之人,为庄子所称道,如王骀、哀骀它、庖丁、梓庆等;另一类为好知、逐知却害道之人,为庄子所排斥,如离朱、师旷、工倕、昭文、惠施等。庄子所讲的“养知”包括两个方面,其一为“养其知之所不知”:“知天之所为者,天而生也;知人之所为者,以其知之所知以养其知之所不知,终其天年而不中道夭者,是知之盛也”(《大宗师》),知道人的知识有一边界,懂得人的认识能力有一限度,从而对于不可知的事物保持敬畏之心,不荡用其知而反受其困,成玄英谓,“知人之所为者

^① 迈克尔·波兰尼《个人知识:迈向批判哲学》,许泽民译,贵阳:贵州人民出版社,2000年,第406页。

有分，故任而不强也；知人之所知者有极，故用而不荡也。故所知不以无涯自困，则一体之中，知与不知，暗相与会而俱全矣”^①。其二为“以恬养知”：“古之治道者，以恬养知。生而无以知为也，谓之以知养恬。知与恬交相养，而和理出其性”（《缮性》），即以恬静涵养真知，以真知涵养恬静，真知恬静交相涵养，顺应自然之道，故终日知而未尝知，终日为而未尝为，和顺便从本性中流露出来。

其五，倡导开放的求知视野。局限性的打破意味着视野的开放，意味着心灵向真理世界的敞开。要打破局限性而拥有开放的视野，就需要我们将成见、偏见与俗见涤荡干净，就需要我们打破学派的藩篱，摆脱对于经典、教师等权威力量的依赖，抛弃逐知、炫知的功利心态。庄子主张超越是非、分别之知，以更为包容和开放的心态观照万事万物。

开放并非不要是非、拒绝分别，而是对是非、分别的超越，是超越万物分殊之别的世俗认识后对万物相通之道的领会，就如同超越世俗的善恶分别之知后对自然性道德原理的领悟一样。正因为人的生命是有限的，人不能囿于惯习而被其奴役，因此开放与超越才显得可贵。正因为人的心是虚灵的，具备自我反思、批判的意识与能力，因此开放与超越才是可能的，庄子所谓“夔怜蚘，蚘怜蛇，蛇怜风，风怜目，目怜心”固然可以从万物因循自然而不必歧求的视角来理解，而“以众小不胜为大胜也。为大胜者，唯圣人能之”（《秋水》），则又道出了圣人之所以能“大胜”正是由于其拥有开放的、超越的心灵。

结 语

波兰尼视“预先的入伙行为”为现代知识体系传授的前提，“预先的入伙行为”即对他者作为权威的信从，这种信从在功利主义、技术至上主义的推波助澜下变成了一种无孔不入的集体无意识。在漫长的教育变迁历程中，权威主义和功利主义是导致教育与知识日渐疏离的两种重要因素，而技术的变革特别是现代社会信息媒介技术的迅猛发展中出现的技术至上主义，进一步加剧了这一疏离的趋势。应该说教育变迁历程中经典与教师在教育体系中权威地位的确立、传统印刷技术的不断变革以及影响力日益扩大的考试文化等固然在很大程度上缩短了知识与普通民众的距离，扩大了知识传播范围，尤其日新月异的现代媒介技术在教育中的广泛应用极大地促进了知识生产、更新、传播与占有的速度，从而使人们与知识之间形成了速度极快的大范围互动，也必将对教育理念、教学模式等产生深远影响，如果我们对后庄子时代两千余年教育历史流变进行梳理，便不难发现在教育与知识的关联日渐密切的表象下，知识与生命的关联却逐渐疏离。当我们的教育被权威、功利、技术等紧紧裹挟时，当我们的教育始终笼罩在逐知的阴影下时，反思知识与生命、教育与知识的关系显得尤为重要和迫切。

庄子论求知，强调个体在实践活动中信念、情感、意志、感知力及想象力的整体性参与，从而确立个体之于知识的主体性地位，根本目的在于打破作为桎梏的异化之知对生命的束缚与损害，以真知促进个体生命自由价值之实现，如同沉潜蓄势、厚积薄发的大鹏那样“怒而飞”。尽管庄子所追求的从“小知”到“大知”、从“小年”到“大年”、从“有待”到“无待”的精神超越过程充满了浪漫和幻想的色彩，但并不妨碍我们立足于现代教育的困境，以严肃的、理性的态度去反观庄子的知识论及其勾勒的教育图景，重新理解知识之于个体生命的价值，以一种更值得期许的教育服务于个体的求知活动，因为我们明了庄子充满忧患意识的剖析并非小题大做或者杞人忧天，自然也会为庄子思想的敏锐性和洞察力所折服，庄子在两千多年前对知识与生命、教育与知识疏离的批判就如同是对当代教育批判的一场预演。

责任编辑：朱志峰

^① 郭庆藩撰，王孝鱼点校《庄子集释》下，北京：中华书局，2012年，第230页。