

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2023.03.012

言说的逻辑: 庄子关于语言与教育关系的界说

张学强

(杭州师范大学 经亨颐教育学院 浙江 杭州 311121)

摘要: 在先秦思想家的语言哲学系统中,庄子对于语言问题的探讨富有深意。庄子以“道”能否言说为起点,对于教育世界中能否言说以及如何言说等问题有着独特阐述。在分析先秦时期关于“道”能否言说的两种思路基础上,指出庄子思想中存在着关于言说的相反相成的奇特逻辑,庄子既反对言教,又对言说持开放的态度。庄子一方面对言说可能造成局限性进行了深入剖析,使得言说在教育中趋于消隐;另一方面通过重新厘定道言关系使言说在教育场域中回归,回归之后的言说指向了真实而自由的生命存在。

关键词: 庄子; 道; 言说; 不言之教; 消隐; 回归

中图分类号: G40-092

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2023)03-0089-13

在春秋战国时代的百家争鸣中,语言的力量被思想家充分关注,激烈的论争不仅通过语言来展开,而且语言本身也成为论争的对象,最终生发出中国历史上最早的、也最具有原创性和生命力的先秦语言哲学。

先秦语言哲学并非仅仅围绕某一具体语言问题进行,而是与春秋战国时代思想界最为核心的话题如天地运行之道的追问、社会秩序的整顿以及个体生存意义的探寻等密切相关,“人们很自然地会对自己所使用的语言文字以及语言文字中的思路进行追问:语言能否真正切实地说明或如何说明世界?人们能否通过或怎样通过语言来调整世界的实存在状态?人能否或如何超越语言而直探世界本身?”^[1]

在先秦思想家的语言哲学系统中,庄子对于语言问题的探讨富有深意。庄子以“道”能否言说为起点,展开了对语言与教育关系的阐述,形成了其别具一格的关于教育世界中能否言说以及如何言说的独特逻辑,不仅具有深厚的历史意蕴,而且也极富现实启迪意义。

一、“道”能否言说: 先秦语言哲学的两种不同思路

在先秦诸子的思想中,“道”作为最根本的范

畴,被视作本原性或本体性的存在,是自然万物与人类社会运行的决定性力量,也是个体安身立命和追求存在意义的终极依据。尽管不同的思想家对道的理解不尽相同,甚至大相径庭,但富于人文情怀和启蒙理念的先秦诸子却大都以求道、知道和行道为人生旨趣。老子讲,“上士闻道,勤而行之”(《老子·第四十一章》),孔子认为,君子应“志于道,据于德,依于仁,游于艺”(《论语·述而》),墨子则倡导“贤良之士,厚乎德行,辩乎言谈,博乎道术”(《墨子·尚贤上》),《学记》则更为明确地讲“人不学,不知道”,而庄子、孟子及荀子等人皆有类似主张。

道本质上具有普遍性、超越性和批判性等特点,道之于人的意义至关重要,但要真正获得并推行道并非易事:它超越人们惯常的经验和观念,却时常被这些经验和观念所排斥;它批判人们固有的私欲和意见,但往往被这些私欲和意见所遮蔽。因此老子称,“中士闻道,若存若亡;下士闻道,大笑之。不笑不足以为道”(《老子·第四十一章》);墨子认为人们往往不辨善恶是非,在追逐私欲中“隐匿良道,而不相教诲”(《墨子·尚贤下》);孔子告诫人们“毋意、毋必、毋固、毋我”(《论语·子罕》);曾子也讲“士不可以不弘毅,任重而道远”(《论语·泰伯》)。

道的超越性意味着教育的超越性,教育需要摆

收稿日期: 2023-01-23

基金项目: 国家社科基金后期资助重点项目“庄子教育哲学研究”(21FJKA002)

作者简介: 张学强,杭州师范大学经亨颐教育学院教授、博士生导师,主要从事中国古代教育史研究。

脱以往由权力支配的僵化状态而具有一种新的内在的精神生命,最终帮助和引导个体过一种有意义的生活,以实现其应有的生命价值。从老子、孔子及墨子等思想家的教育理想及其教育实践来看,儒家的、道家的及墨家的教育无疑都具有这种超越性的特点。但问题是,教育如何形成超越性品质从而使个体与道相契合?或许我们可以从言说的角度切入对这一问题的讨论,这引申出有关教育在形成其超越性品质的过程中,或者说个体在逐渐臻于与道的契合过程中言说的必要性和可能性等一系列问题:道是内在于言说的还是外在于言说的?如果道是内在于言说的,那么言说者应具备何种资格或条件?言说(言传)与行动(身教)是何种关系?怎样的言说方式可以使教育更有力量?如果说道是外在于言说的,即道超越于或无关于言说,为什么会这样?在排除了语言之外获得道的可靠方式是什么?

以孔子、孟子和荀子为代表的先秦儒家思想家主张道内在于言说,在他们看来,言说的力量不证自明且显而易见,“一言而兴邦”“一言而丧邦”(《论语·子路》),因此对言说进行必要的价值区分,进而通过强化合理的言说以发挥其在社会秩序的整顿(“正名”)以及教育化成(“成人”)等方面的正向作用便显得格外重要。孔子主张“有德者必有言,有言者不必有德”(《论语·宪问》),对“德言”与“佞言”进行明确区分,抑制“佞言”,将有德者的言说视为推行教化的重要方式,从而为儒家的教化体系确立了“言传”与“身教”相结合的基本原则;墨子虽也主张“慧者心辩而不繁说”“言无务多而务为智”(《墨子·修身》),但反对儒家“君子若钟,击之则鸣,弗击不鸣”“隐知豫力,恬漠待问而后对”(《墨子·非儒下》)的消极态度,对言说的态度更加积极,并力图将言说的力量发挥至极致。与孔子对士君子“焉用佞”的要求不同,墨子将“辩乎言谈”与“厚乎德行”“博乎道术”一起作为兼士的必备条件,在“有道者劝以教人”(《墨子·尚贤下》)的原则下倡导“强说人”,反对“今求善者寡,不强说人,人莫之知也”(《墨子·公孟》)。

以老子、庄子为代表的道家则采取了另一种思路:道不可言说。老子讲“道可道,非常道”(《老子·第一章》),庄子讲“大道不称,大辩不言”(《庄子·齐物论》)、“道不可言,言而非也”(《庄子·知北游》)。道既不可言说,当然更不可言传,故老庄倡导“不言之教”,老子讲“是以圣人处无为之事,行不言之教”(《老子·第二章》),又称“多言数穷,不

若守中”(《老子·第五章》);庄子也谓“知者不言,言者不知,故圣人行不言之教”(《庄子·知北游》),反对言说而提倡潜移默化的引导与学者的体悟、自得,在儒、墨重视言说的教化体系之外宣示“不言之教”特立独行且影响深远。

表面上看,所谓的“言教”与“不言之教”体现的是教育领域中对于语言的两种截然不同的态度,但背后却是两种不同的关于世界、社会与自我的认识:大致而言,儒、墨的“言教”指向人为的创制文化,以更为积极的态度面对世界,倾向于通过语言来呈现确定性的、普适性的社会规范,为每一个体提供共同的行为准则,依赖于世俗化的权威与社会组织来推进教化;而道家的“不言之教”则崇尚因循的自然法则,更为提倡无为顺应,通过对“言教”的批评以否定确定性、普适性社会规范的存在价值,主张解构世俗教化体系中的权威主义,为个体作为主体性的存在奠定合理性根据。另外需要指出的是,老、庄虽都提倡“不言之教”,但重心及旨趣不尽相同,老子注重在上者潜移默化的引导,谓“我无为,而民自化;我好静,而民自正;我无事,而民自富;我无欲,而民自朴”(《老子·第五十七章》),而庄子更为强调个体独特的体悟自得,“明白入素,无为复朴,体性抱神,以游世俗之间”(《庄子·天地》)。

二、“不言之教”与“言说”关系辨正:庄子的基本立场

自老子揭橥“不言之教”之旨后,庄子承续其道,对此立教宗旨不仅有着细致深入的理论阐释,也通过一些生动的教育案例对其加以形象化说明。与此同时,对于儒家及墨家或重仁义或倡兼爱而以是非分辨言说于天下的做法,庄子并不赞同,它们被视为固执己见、偏于一隅的“言教”而被庄子所排斥:“故有儒墨之是非,以是其所非而非其所是。欲是其所非而非其所是,则莫若以明”(《庄子·齐物论》)。在《庄子》文本中也多次出现针对儒家及墨家所倡导“言教”的批评,这些批评部分为庄子后学所为,但也基本上反映了庄子的立场。

在我们关于庄子教育思想的讨论中,有一个基本且关键的问题被我们忽视了:既然庄子倡导“不言之教”,为何在《庄子》文本中除了一些尽管虚构但令人印象深刻的昭示“不言之教”宗旨的教育案例外,还呈现了更多的同样虚构的以师生对话方式展开的教育案例?这些把言说贯穿其中的教育案例不仅出现在被认为掺杂了一些庄子后学作品的《外

篇》及《杂篇》中,同样也出现在被公认为庄子所写的《内篇》中,其中一些案例的思想深度、语言生动性及教育效果与前者相比毫不逊色甚至更胜一筹。那么庄子对于言说究竟持什么态度呢?

如果我们不牵掣于老庄孰先孰后的次序问题,而沿用学界主流的老先庄后观点的话,便不难发现此种情形在老子思想中已初现端倪:老子一方面提倡“不言之教”“知者不言,言者不知”(《老子·第五十六章》)、“不言之教,无为之益,天下希及之”(《老子·第四十三章》);另一方面又多次肯定言说之价值,如“言善信”(《老子·第八章》)、“善言无瑕谪”(《老子·第二十七章》)、“美言可以市尊”(《老子·第六十二章》)等。

在老子之后的先秦诸子中,庄子是最为集中地对语言的局限性进行阐述的思想家,但吊诡的是,庄子又是最为淋漓尽致地展示语言奇妙之用的思想家,他尽管提倡“不言之教”,但却将教师的言说艺术推向了一个几乎无人能及的境界。应该说,庄子反对“言教”但并不排斥言说,“他反复讨论言之局限,恰恰证明了言的重要性”。^[2]在《庄子·天下》中,庄子自谓其说“以谬悠之说,荒唐之言,无端崖之辞,时恣纵而不佞,不以觭见之也。以天下为沈浊,不可与庄语。以卮言为曼衍,以重言为真,以寓言为广。……不譴是非,以与世俗处。其书虽瑰玮而连犴无伤也。其辞虽参差而諛诡可观”。我们极少见到一位思想家像庄子那样主要从语言风格的视角评述自己的思想,要知道庄子还是一位特别注意探究语言局限性的思想家。

在《庄子》中,我们可以时常看到关于言说的看似自相矛盾种种说法:一方面提倡不言之教,否定言说教化之价值,如谓“道昭而不道,言辩而不及”(《庄子·齐物论》)、“知之所不能知者,辩不能举也。……狗不以善吠为良,人不以善言为贤,而况为大乎”(《庄子·徐无鬼》),又谓“世因贵言传书。世虽贵之,我犹不足贵也,为其贵非其贵也。……知者不言,言者不知,而世岂识之哉”(《庄子·天道》);另一方面肯定合于道的言说教化的必要,谓“大人之教,若形之于影,声之于响,有问而应之,尽其所怀,为天下配”(《庄子·在宥》),谓“古之所谓隐士者,非伏其身而弗见也,非闭其言而不出也,非藏其知而不发也,时命大谬也”(《庄子·缮性》)。

庄子对于语言的看似矛盾却充满张力的态度形成了关于言说的相反相成的奇特逻辑,既可以说庄子是最为轻视语言的,又可以说庄子是最为注重语

言的,而不管是轻视还是重视,都指向帮助个体去除蒙蔽而获得自由,或者说言与不言共同指向了“解蔽”。庄子称,“由中出者,不受于外,圣人不出;由外入者,无主于中,圣人不隐”(《庄子·天运》)。“由中出者”为弃绝言说的自悟自得,“由外入者”为承认言说的教诲启发,两者各有其用而并行不悖。

一方面,在庄子看来,借助于权力者的说教,世俗的言教反而使求学者陷入被蒙蔽的状态,“缮性于俗学,以求复其初;滑欲于俗思,以求致其明:谓之蔽蒙之民”(《庄子·缮性》)。世俗的言教构造了一个扭曲的语言世界,不仅遮蔽了自我,也使得我们疏离于真实的世界之外,如同雅斯贝尔斯所言,“人可以借助语言的表达把人整个地歪曲了”“结果一大堆空洞无物、歪曲原意的语言控制住人类:人就让这种语言操纵着,而忘记真正的自我和周围实在的世界”^{[3]87}。

庄子对于语言不遗余力地解构是希望把人们从依附于教师语言霸权的独断与控制中解放出来,赋予个体以更多的私人空间,通过内在体验使个体的精神世界更为丰富多彩,使个体享有更为充沛的生命自由,从而彰显个体独特的存在价值和永久的生命创造力,“孰知不言之辩,不道之道?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”(《庄子·齐物论》)。

另一方面,庄子并不因为道不可言便对言说持完全摒弃之极端态度,而是以更加开放、更为理性和更趋审美的眼光看待语言,探寻一种合于自然之道的言说艺术。庄子既讲道不可“言”,也对“言”进行区分,称“高言不止于众人之心,至言不出,俗言胜也”(《庄子·天地》),又有“重言”“寓言”及“卮言”之论,甚至多次将“道”与“言”并举,希望通过教师高超的言说艺术来启发诱导学生,消除一己私欲成见,破除固有思维定式,通过师生间自由、平等的对话超越好恶是非的分辨而真正使学生心服,“使人乃以心服而不敢壘,立定天下之定”(《庄子·寓言》)。

三、“言而愈疏”:言说之于教育的种种局限性分析

庄子之教育主张,以天道而推人道,提倡法天贵真、怀抱抱德与自由逍遥的人生追求,其理想人格虽有“神人”“至人”“真人”及“圣人”等多种称谓,然其要则不出“全”“通”“真”“独”四者,“全”为“全德之人”,“执道者德全,德全者形全,形全者神全。神全者,圣人之道也”(《庄子·天地》),即个体不仅德行完备、形体健全,而且精力充沛,“通”指“通达”,

“唯达者知通为一”(《庄子·齐物论》),即能对天、地、人、我有贯通性理解。“真”即“纯素”“纯朴”,“素也者,谓其无所与杂也;纯也者,谓其不亏其神也。能体纯素,谓之真人”(《庄子·刻意》)纯真朴实而不许巧虚伪。“独”为“独有”,“出入六合,游乎九州,独往独来,是谓独有。独有之人,是之谓至贵”(《庄子·在宥》),有独立之思想而不趋同于权威与世俗之说。

庄子之教育主张崇尚自然主义,以臻于“全”“通”“真”“独”之理想自由人格为其旨归,其教育途径与手段则重视体认、默会以求自得。庄子尤重“心斋”“坐忘”,而视言说为得道之迷障而提倡“不言之教”,“可言可意,言而愈疏”(《庄子·则阳》),特意阐发语言之固有局限性及现实中言说对于道的种种遮蔽,探讨了言说是如何与教育逐渐疏离的。

(一) 言说的局限性在于幽冥之道本身是无法言说的

道处幽冥之地而不昭显,故谓“道昭而不道”,而得道为一“冥合”或“冥契”状态,这一状态无法言说。庄子讲,“视乎冥冥,听乎无声。冥冥之中,独见晓焉;无声之中,独闻和焉”(《庄子·天地》),“至道之精,窈窈冥冥;至道之极,昏昏默默。无视无听,抱神以静,形将自正”(《庄子·在宥》),而言说于此“冥合”或“冥契”状态无所用之,庄子通过夔、罔吊与神农的对话阐明可以议论的道不是真正的道:

夔、罔吊与神农同学于老龙吉。神农隐几阖户昼瞑,夔、罔吊日中彖户而入,曰:“老龙死矣!”神农拥杖而起,曝然放杖而笑,曰:“天知予僻陋谩訑,故弃予而死。已矣!夫子无所发予之狂言而死矣夫!”夔、罔吊闻之曰:“夫体道者,天下之君子所系焉。今于道,秋豪之端万分未得处一焉,而犹知藏其狂言而死,又况夫体道者乎!视之无形,听之无声,于人之论者,谓之冥冥,所以论道,而非道也。”(《庄子·知北游》)

道无形可视,无声可听,言说论道而非道。夔、罔吊与神农同学于老龙吉,当神农从夔、罔吊处听闻老龙吉死讯时,以未能得老龙吉只言片语之教诲而感到遗憾,夔、罔吊则以“体道”而非“论道”彻底否定了以言说明道的可能性。

道也是混沌的整体性存在,无法切割和分解。庄子通过两则寓意极强且颇具戏剧性对比效果的寓

言说明了言说闻见在认识道过程中的无能为力。一则述“混沌之死”以悲剧收场:

南海之帝为儵,北海之帝为忽,中央之帝为浑沌。儵与忽时相与遇于浑沌之地,浑沌待之甚善。儵与忽谋报浑沌之德,曰:“人皆有七窍以视听食息,此独无有,尝试凿之。”日凿一窍,七日而浑沌死。(《庄子·应帝王》)

“浑沌”喻完整的自然无为之性,“儵”与“忽”喻分别的敏捷有为之行,“谋”为智虑,“凿”为强制,“日凿一窍,七日而浑沌死”喻感官的介入而对道肢解与损害,阐明闻见言说的不必要与不可能。另一则述“黄帝遗珠”则以喜剧结尾:

黄帝游乎赤水之北,登乎昆仑之丘而南望。还归遗其玄珠。使知索之而不得,使离朱索之而不得,使喫诟索之而不得也。乃使象罔,象罔得之。黄帝曰:“异哉!象罔乃可以得之乎!”(《庄子·天地》)

“知”为智巧过人之士,“离朱”为视力超群之士,“喫诟”为能言善辩之士,而“象罔”乃无心无迹之士,此四人中唯有象罔能找回玄珠,亦喻闻见言说的不必要与不可能。

除此之外,庄子论道,不惟讲其幽冥难识,更将其落实在万事万物及日用常行,“唯达者知通为一,为是不用而寓诸庸”(《庄子·齐物论》),尤其是技艺高超的诸多工匠被庄子视为由技入道之人,他们的经验也无法言说,如同轮扁所谓“不徐不疾,得之于手而应于心,口不能言,有数存乎其间”(《庄子·天道》)。

(二) 言教历史地造成了道的遮蔽状态

在庄子的思想中,道本质上作为一根源性存在,蕴藏于自然万物、人类社会及个体生命的存在过程之中,万事万物皆自然而然,概莫能外,“天下诱然皆生,而不知其所以生;同焉皆得,而不知其所以得”(《庄子·骈拇》),“四时迭起,万物循生”(《庄子·天运》)。这样的世界被庄子称为“至德之世”,在此世界中人与禽兽同居,与万物并聚,没有君子小人之分,没有是非对错之别,没有机巧功利之虑,人人保持着原初纯朴本性,“同乎无知,其德不离;同乎无欲,是谓素朴,素朴而民性得矣”(《庄子·马蹄》)迨至后世,标榜仁义,崇尚智巧,推行言教,物失其性而天下大乱,人受蒙蔽而本末倒置,故庄子谓“自三代以下者是已,舍夫种种之民而悦夫役役之佞,释夫恬淡无为而悦夫嗷嗷之意,嗷嗷已乱天下

矣”(《庄子·胠篋》),舍弃淳厚的百姓而爱好狡黠的佞人,舍弃恬淡无为的引导而爱好喋喋不休的教化,而喋喋不休的教化足以淆乱天下。言教的盛行与文辞的泛滥使得民心惑乱而无法返回至原初素朴状态,“心与心识知,而不足以定天下,然后附之以文,益之以博。文灭质,博溺心,然后民始惑乱,无以反其性情而复其初”(《庄子·缮性》)。庄子以为,言教作为权力体制中的言说,甚至作为意识形态的呈现,历史地造成了对道的遮蔽,因此人之求道本质上是“复其初”,属不得已而为之,是对言教遮蔽后的回归。

(三)现实生活中的种种言说立场与方式造成了道的普遍异化

道为个体所认识即为人之所“得”,或谓“得道”“闻道”“知道”及“安道”等,而真正的“得”是一种心领神会,但现实生活中百家的种种言说立场却造成了道的普遍异化,主要体现在以下四个方面。

其一,言说导致人们对道的认识蔽于一曲,缺少开放性与自我批判意识。道是完整无缺的,百家的言说则各述其理而蔽于一曲,蔽于一曲则与“内圣外王”之大体不合,从而导致“道术将为天下裂”局面的出现。

天下大乱,贤圣不明,道德不一,天下多得一察焉以自好。譬如耳目鼻口,皆有所明,不能相通。犹百家众技也,皆有所长,时有所用。虽然,不该不遍,一曲之士也。判天地之美,析万物之理,察古人之全,寡能备于天地之美,称神明之容。是故内圣外王之道,暗而不明,郁而不发,天下之人各为其所欲焉以自为方。悲夫!百家往而不反,必不合矣!后世之学者,不幸不见天地之纯,古人之大体,道术将为天下裂。(《庄子·天下》)

由于“夫言非吹也,言者有言,其所言者特未定也”(《庄子·齐物论》),言说并不像风的吹动那般无心,言说之人议论纷纷,却不免于私心偏见。“天下多得一察焉以自好”,一家之言有其确定的立场,有其特定的知识体系与价值观念,惯于划定边界而有排外性倾向,特别是在维护自我核心价值观念时更是如此,极力证明自身主张的合理性而无意于对其局限性进行反思,对其他学说大加鞭挞而没有勇气进行自我批判,“天下之治方术者多矣,皆以其有为不可加矣”(《庄子·天下》)。如此一来,接受某种学说预示着更为丰富的观念很可能被隐藏起

来,更为开放性的视野、更加多样化的理解或明或暗地会受到限制,人由此成了“井蛙”或“坎井之蛙”。囿于一家之言必为“一曲之士”,“井蛙不可以语于海者,拘于虚也;夏虫不可以语于冰者,笃于时也;曲士不可以语于道者,束于教也”(《庄子·秋水》),他们气量褊狭而沾沾自喜,只学一家之言便自鸣得意,自以为饱学实际上却并无所得,“所谓暖姝者,学一先生之言,则暖暖姝姝而私自说也,自以为足矣,而未知未始有物也”(《庄子·徐无鬼》)。

其二,言说简单地将道的获得视为如物的外部给予一般,往往忽略了其内在生成特性。道应是内求“自得”的,是个体内在的真知生成,“知识必须自我认识,……而不像转让货物”,^{[3]10}百家的教化却视道的获得如同物的外部给予一般,甚至时常借助于权威的力量强制性地要求人们接受其主张,不可避免地造成了道的异化。“自得”作为个体对道的主动探求与自主性理解以及随之而有的安泰舒适的心理感受,为庄子所提倡且屡屡言及,如称“吾所谓聪者,非谓其闻彼也,自闻而已矣;吾所谓明者,非谓其见彼也,自见而已矣。夫不自见而见彼,不自得而得彼者,是得人之得而不自得其得者也,适人之适而不自适其适者也”(《庄子·骈拇》),又称“知足者不以利自累也,审自得者失之而不惧,行修于内者无位而不忤”(《庄子·让王》)。

当人们习惯于以“言一听”的方式去理解教育时,教育过程不再是内生的、自主的与解放的,相反,它变成了给予、依赖与控制,缺少了自我体认、质疑、批判与反思,此种情形下,人们不再像其笔下的汤那样不为师见所囿而成就自我,“汤得其司御门尹登恒为之傅之,从师而不囿,得其随成”(《庄子·则阳》),却如同颜渊那样只会滞守言教、亦步亦趋而丧失自我,“夫子步,亦步也;夫子言,亦言也;夫子趋,亦趋也;夫子辩,亦辩也;夫子驰,亦驰也;夫子言道,回亦言道也”(《庄子·田子方》),故庄子讲“至言去言,至为去为。齐知之所知,则浅矣”(《庄子·知北游》),企图以言教统一人们认识的想法无疑是浅陋的。庄子进而称那种借助权威的力量强制要求人们听从的做法为“欺德”：“肩吾见狂接舆,狂接舆曰‘日中始何以语女?’肩吾曰‘告我君人者以己出经式义度,人孰敢不听而化诸!’狂接舆曰‘是欺德也。’”(《庄子·应帝王》)“欺”字极有深意,与真实无妄相对,它将教育中霸权主义者目中无人的心态及独断专行的作为揭露得淋漓尽致。

其三,言说倾向于以一己的立场来确立与维护

确定性法则,往往忽略个体认识的变化性。道发用流行的基本特征为“化”,个体对道的认识过程也表现为“化”的过程,注重事物变易与人我之间、物我之间、物物之间是非分别的消融,而言说则更倾向于确立和维护一成不变的确定性法则,并始终以“我”的立场看待万事万物。庄子认为,“在宇宙中存在的一个最普遍的现象、万物间存在的一个共同特点就是变化”,“他常常把这种存在于万物间的‘化’理解为、想象为物与物间、物与人间无条件、无界限的自由转化”^[4]。既然“万物皆化”(《庄子·至乐》),就要“应时而变”(《庄子·天运》),拘泥于言教、信守教条便是舍本逐末。

“化”意味着不滞守物物之间、人物之间及人我之间的是非分别,而从“万物皆一”(《庄子·德充符》)的立场来观照万物,内心宁静不变却能随物而化,“日与物化者,一不化者也”(《庄子·则阳》)。庄子称,“古之人外化而内不化,今之人内化而外不化”(《庄子·知北游》),古时的人随物而化而内心宁静,现时的人内心摇荡而凝滞于物,而不停歇的言说辩论造成了人内心的摇荡。“大言炎炎,小言詹詹。其寐也魂交,其觉也形开。与接为构,日以心斗”(《庄子·齐物论》)。能知“化”则不滞守,故庄子谓“蘧伯玉行年六十而六十化,未尝不始于是之,而卒讫之以非也”(《庄子·则阳》),在《寓言》中又以几乎同样的话评价孔子:“孔子行年六十而六十化。始时所是,卒而非之”,而在《天下》中则称自己“应于化而解于物也”。

其四,道最终指个体生命存在,而纯粹的言辩则以自身为目标。庄子认为道遍在于万物,言其形态则称“有情有信,无为无形”,言其存在则称“自本自根”,言其作用则称“神鬼神帝,生天生地”(《庄子·大宗师》)。在庄子眼中,“宇宙为一生生不息的大生命;宇宙整体就是道;道亦即是宇宙大生命所散发的万物之生命”,^[5]¹⁶⁷道为万物生命之根源与方向,而终极目标乃是为个体生命存在确定价值标准。先秦时期诸子对于语言问题有着丰富的论述^[6],其中对语言问题有极大兴趣而热衷于言辩者当属名家,以公孙龙、惠施等人为代表,但在庄子眼中,他们则是口辩好察之士,终身以此为乐。“辩士无谈说之序则不乐,察士无凌谗之事则不乐,皆囿于物者也”(《庄子·徐无鬼》),他们“或许解释了万物和整个世界,可就是遗忘了最重要的东西——自己”^[7]。

庄子既以道为依据确立个体生命价值,视名家之纯粹言辩为逐物不返、背离大道则在情理之中。

庄子曾设计了一段在孔子与老聃之间展开的对话,对话的主题是精于辩者能否视作圣人:

夫子问于老聃曰:“有人治道若相放,不可,然不然。辩者有言曰,‘离坚白,若悬宇。’若是则可谓圣人乎?”老聃曰:“是胥易技系,劳形怵心者也。执狸之狗来田,猿狙之便来籍。”(《庄子·天地》)

显然,在庄子眼中,论辩才能无论多高超,终究是与对个体生命的关注背道而驰的,其论惠施,称“天选子形,子以坚白鸣”(《庄子·德充符》)、“彼非所明而明之,故以坚白之昧终”(《庄子·齐物论》)、“骀荡而不得,逐万物而不反,是穷响以声,形与影竞走也,悲夫”(《庄子·天下》)。其论桓团、公孙龙等人,则称“辩者之徒,饰人之心,易人之意,能胜人之口,不能服人之心,辩者之囿也”(《庄子·天下》)。这些辩者似乎智识丰富、聪明过人,对于天下万物都有辩说的兴趣与能力,能够“不辞而应,不虑而对,遍为万物说”且“散于万物而不厌”,但却“弱于德,强于物”(《庄子·天下》),囿于外物而不返,终以善辩为名而背离大道,就像柏拉图眼中的智者那样终身“以表演为业”^[8]²⁸,他们似乎在所有主题上都是聪明的,但这些知识却是“用于争论的、表面的知识,而非真实的知识”^[8]²⁶。

四、从“不言”到“言”:教育中言说的消隐与回归

庄子对语言固有局限性以及言说对于道的种种遮蔽的阐述,最终目的并非彻底地、一劳永逸地将言说从教育场域中驱逐出去,而是指向了两种富有深意且相反相成的教育变革路向:“不言”的教育(或称“默”的教育、“不言之教”)与“言”的教育。尽管这两种教育在形式及内涵上有着很大的不同,但却都呈现出引导性、开放性、自主性与多元化等特征,并最终在“非言非默”“即言即默”的层次上相融通。

与“言”的教育相比,“不言”的教育具有逻辑与事实上的双重优先性。从逻辑上看,庄子对于语言局限性的刻意描述,首先指向的不是在教育中如何更为恰当地言说,而是针对当时各家执着于彼此是非而争论不休的言教特意阐述如何做到不言的教化;从事实上看,相对于“言”而言,“不言”离道更近,“不言”的教育比起“言”的教育其意蕴更为深邃悠远,“彼至则不论,论则不至。明见无值,辩不若默。道不可闻,闻不若塞。此之谓大得”(《庄子·知北游》)。

(一) “不言”的教育:教育中言说的消隐

当言说甚至论辩被包括诸子百家在内的“轴心时代”的思想家们视作宣传学说、探求真知的重要方式时,庄子却绍承老子,将“不言”作为得道者的行为指向,视“不言之教”为教育的至高境界,在得道者的教育场域中,言说开始消隐。

但言说的消隐并不容易。庄子说“知道易,勿言难。知而不言,所以之天也;知而言之,所以之人也。古之至人,天而不人。”(《庄子·列御寇》)从庄子对孔子、墨子、杨朱、公孙龙、曾参、史鱗、离朱、昭文、师旷、俞儿等或真实或虚构的一干人等的批评中,我们看到了“知道”已属不易,但“勿言”与“知道”相比,“勿言”更难达到。在这里,庄子提出了“知道”后的两种对待道的方式,即“知而不言”与“知而言之”,它们分属于两种不同的机制:天的机制与人的机制。

之所以说“知而不言,所以之天也”,因其效仿天地之道,“天地有大美而不言,四时有明法而不议,万物有成理而不说”(《庄子·知北游》)。“不言之教”遵循的便是天的机制,被庄子视为教育的极高境界,在这一境界中,言说处于消隐状态。庄子以寓言的方式生动地呈现了兀者王骀“不言之教”的无穷魅力:

鲁有兀者王骀,从之游者,与仲尼相若。常季问于仲尼曰:“王骀,兀者也,从之游者,与夫子中分鲁。立不教,坐不议,虚而往,实而归。固有不言之教,无形而心成者邪?是何人也?”仲尼曰:“夫子,圣人也,丘也直后而未往耳。丘将以为师,而况不若丘者乎!奚假鲁国,丘将引天下而与从之。”(《庄子·德充符》)

在庄子笔下,王骀“立不教,坐不议”,生不问,师不答,引导而不用言说,通过无形的感化使学生“虚而往,实而归”,以收潜移默化之功效。对于孔子的学生常季而言,这种不问亦不答的教育方式无疑是神奇的,甚至有些无法理解,而孔子显然对此已有所领会,能认识到唯有有德者才能自正其性命,才能引导别人,“幸能正生,以正众生”(《庄子·德充符》)。对于此种“不言之教”庄子显然非常向往,他借孔子之口说出“丘将引天下而与从之”,表达的是对儒家教育体系之外的另一种更有价值的教育生活的期许。

不言之教为何是值得期许的?因为它直接指向了师与生的双重解放:一方面,它将教师(如“圣人”

“至人”或“真人”等)从权威的角色扮演中解放出来,教师之所以为教师不在于他是教师,而在于他拥有的内在力量使他自然而然成为教师;另一方面,它能够将学生从受控制的状态中解放出来,普遍性的、确定性的知识体系不再被推崇,个体独特的体验与认知前所未有地受到了重视。

就前者而言,教师虽不言但却因其丰沛之德而蕴藏巨大的影响力。庄子曾对“真人”有过一段富有想象力的刻画:

古之真人,其状义而不朋,若不足而不承;与乎其觚而不坚也,张乎其虚而不华也;邴乎其似喜也!漦乎其不得已也!濔乎进我色也,与乎止我德也;广乎其似世也,警乎其未可制也!连乎其似好闭也,悒乎忘其言也。(《庄子·大宗师》)

“与乎止我德也”谓其德行宽厚而令人归依,“连乎其似好闭也”谓其沉默不语好似封闭了感觉,“悒乎忘其言也”谓其心任自然而好似忘记了言语。有德者之所以能凝聚、导引众人之乃是由于其德充于内、内外相符而自然散发出的感召力,非心存教化之念而汲汲于言教,“彼且择日而登假,人则从是也。彼且何肯以物为事乎”(《庄子·德充符》)众人的归依与教师的威仪无关,也与教师的言辞无涉,故王夫之谓“饰其威仪,藻悦其文辞,表有德之容以立教坐议者,知侈于物而失正于己。”^{[9]49}庄子称圣人之气象为“尸居而龙见,雷声而渊默,发动如天地者”(《庄子·天运》),即谓圣人安居不动而神采奕奕,沉静缄默而感人至深,奋发机动如同天地一般;他又称圣人“其于物也,与之之为娱矣;其于人也,乐物之通而保己焉;故或不言而饮人以和,与人并立而使人化”(《庄子·则阳》),即圣人对于物能够做到和谐相处,对于人乐于沟通而不失自己,能以不言之教饮人以心灵之和谐,和人并立而能使人感化,于无须言处,语言便已显得多余。

就后者而言,不言之教使学生拥有了思考、体验、探究的更多机会与更大空间,从而能够使学生建立起与自我以及外部世界之间最为直接、真切的关联。相对于王骀不言之教“虚而往,实而归”的高度概括化的教育效果描述,啮缺从其师王倪不言之教中的收获则更为具体、形象:

啮缺问于王倪,四问而四不知。啮缺因跃而大喜,行以告蒲衣子。蒲衣子曰:“而乃今知之乎?有虞氏不及泰氏。有虞氏,其犹藏仁以要人;亦得人矣,而未始出

于非人。泰氏,其卧徐徐,其觉于于;一以己为马,一以己为牛;其知情信,其德甚真,而未始入于非人。”(《庄子·应帝王》)

在这个以“问”而开始的寓言中,并未提到问题的具体内容。我们可以这样认为,在《应帝王》所呈现的因循自然、摒弃造作的宗旨下,问什么问题并不重要,重要的是对待问题的态度。当提问者以请教者的身份登场时,被问者很容易以教师的身份入场,其入场方式便是权威式的言说。正如同《论语》中师生问答所呈现出的情景一样,而王倪的“四问而四不知”表达的是对普遍的确定性知识的怀疑以及对于个体独特性的肯定,因此自然拒绝以作为权威言说者的教师身份入场,从而为学生的自得提供最为宽广的舞台,为其打开一片新天地,故有“四问而四不知,啻缺因跃而大喜”的效果。既然道“可传而不可受,可得而不可见”(《庄子·大宗师》),道只可心传而不可口授,只可心得而不可目见,那么它必定呈现为不同个体私密而不可宣的独特体验。

豨韦氏得之,以挈天地;伏戏氏得之,以袭气母;维斗得之,终古不忒;日月得之,终古不息;勸坏得之,以袭昆仑;冯夷得之,以游大川;肩吾得之,以处大山;黄帝得之,以登云天;颡顛得之,以处玄宫;禹强得之,立乎北极;西王母得之,坐乎少广,莫知其始,莫知其终;彭祖得之,上及有虞,下及五伯;傅说得之,以相武丁,奄有天下,乘东维,骑箕尾,而比于列星。(《庄子·大宗师》)

以上所列冗长的名字以及相应玄妙的作为被一些学者批为“义浅荒唐”,如宣颖在《南华经解》中谓:“以上诸神半出荒唐,庄子但取以寓意,不暇记也”,严复在《庄子评点》中亦谓“自‘夫道’以下数百言,皆颂叹道妙之词,然是《庄》文最无内心处,不必深加研究。”^{[10]235}这些神话人物及事为含混疏阔,甚无理趣,确无值得深究之处,不过在道“可传而不可受,可得而不可见”的观念之下罗列如此多的人物,庄子应是有其特殊用意的,它表明真正的“得”是众多不同个体独特的“自得”,既为“自得”,各各不同,而只有“自得”方能显示出其无穷无尽的生命力,故郭象称,“此言得之于道,乃所以明其自得耳”^{[11]251}。

(二) 语言的力量:教育中言说的回归

作为对言教的遮拨,庄子不言之教的提出在中国教育思想的演进脉络中具有极为重要的历史地位,在对外在的权威、经典及规范的破执中教育第一

次真正拥有了自由与解放的品质。但同时也应注意到,在庄子思想中,不言之教并非教育的最高形态,毕竟“默”也不足以载道,所谓“道,物之极,言默不足以载。非言非默,议有所极”(《庄子·则阳》),正如同不应牵绊于言教一样,对不言之教的执着也是一种牵绊,故有“非言非默”之说。

人是使用语言的动物,没有语言的人类生活是无法想象的,同样,没有语言的教育活动也是无法想象的,因此,不言之教虽然富有魅力并具有独特的价值,但它不可能作为完整的教育形态而存在,更不可能作为唯一的教育形态而存在。从这层意义上讲,庄子对不言之教的提倡并不指向对语言的完全排斥,便也在情理之中,归根到底,不言之教也是离不开言说的,两者合则两利,离则两伤,关键是言说者如何以新的合乎自然之道的方式使言说重新回归到教育中,使言说从先前的言教与不言之教的对峙状态中摆脱出来而获得一种全新的力量,从而与不言达成一种你中有我、我中有你的动态平衡状态。此时,教育既不是纯粹的“默”,也不是纯粹的“言”,即“非言非默”;或者说,教育既是“默”也是“言”,即“无谓有谓,有谓无谓”(《庄子·齐物论》),林希逸称“无谓有谓,不言之言也;有谓无谓,言而不言也”^[12]。

言说的回归是以道言关系的重新厘定作为基础的。如果说在“道不可言”的关系中语言成为解构的对象,那么在“道”“言”并举的关系中语言又成了建构的对象。庄子曾多次将“道”“言”并举,如称“汝唯莫必,无乎逃物。至道若是,大言亦然”(《庄子·知北游》)、“道未始有封,言未始有常”(《庄子·齐物论》)等。既然“道不可言”,那为何又要“道”“言”并举呢?劳思光称“所谓‘言隐于荣华’,意谓虚矫之言,因求粉饰而起。此点在理论上,似与‘道隐于小成’并非同一层次之事;因‘道隐于小成’可看作知识之不可免之问题,‘言隐于荣华’则至多只是一部分言论之问题”^[13]。由上引可见,庄子将“道”“言”并举并非偶一为之,其做法恰恰说明庄子对于语言问题之重视,不仅重视如何以“不言”来彻底扫除现实生活中语言对于道的层层遮蔽,也重视探讨如何通过“言”的引导使道真实地向人们敞开,而道真实地向人们敞开便是让作为言说者的圣人将自己与万物作为自身显现出来,“这样的语言全然不同于对人与物的形态、性质、功能进行观察和思考基础上的表达和描述,而是顺从于天地神人相聚一体而说,是任随着人成其人、物成其物的道说”^[14]。

真实地敞开会意味着“言”并非权宜之计,而是一种常态,它需要言说心态与言说方式的转变,即由人的机制转变为天的机制。这种转变,一则在于“吾丧我”,关涉主体对于自身即“吾”应有之态度;一则在于“忘言”,关涉主体对于工具即“言”应有之立场。“丧我”即言说者需要摒弃成心私见,忘掉是非分别,用自然之心来言说。庄子称“无为为之之谓天,无为言之之谓德”(《庄子·天地》),以无为的方式去作为就是“天”,以无为的方式去言说就是“德”,是故释德清称,“将要齐物论,而以三籁发端者,要人悟自己言之所出,乃天机所发;果能忘机,无心之言,如风吹窍号,又何是非之有哉?”^[15]“忘言”即言说者既以言说为工具,则不应执着于言说本身,而应做到得意而忘言:

筌者所以在鱼,得鱼而忘筌;蹄者所以在兔,得兔而忘蹄;言者所以在意,得意而忘言。吾安得夫忘言之人而与之言哉!
(《庄子·外物》)

意与鱼、兔为目的、旨归,而言与筌、蹄是工具、手段,既为工具、手段,则言必有所用而不可废置,但也要认识到,言既为工具、手段,则不可与目的、旨归相混同,即达到目的后,便不可再执着于手段,此时就需要“忘言”,而“忘言”之人少之又少,要做到“忘言”确属不易。

“丧我”与“忘言”两者实际上又是一而二、二而一的,能“丧我”自然能“忘言”,既“忘言”当然已“丧我”。不管是“丧我”还是“忘言”,追求的都是更好地言说,既如此,则“言”与“道”并非完全隔绝而互不相关。言说是至关重要的,关键是如何言说、言说是否周遍,“言而足,则终日言而尽道;言而不足,则终日言而尽物”(《庄子·则阳》),言说周遍,则终日言说都是道,言说不周遍,则终日言说尽为物。在“无心之言”中,在“忘言”中,语言便处于一种被解放的状态,它不再被权力所控制而成为某一组织或阶层(特别是统治集团或优势阶层)的工具,也不再为欲望、成见所包围或为一家之言所禁锢,而语言的解放本质上指向每一个体的解放,在语言的解放状态中个体开始向道(或称为“真知”)无限逼近,或者说道开始向个体完全敞开,语言由此而获得真正的力量。

言说在教育中回归后,它与不言也并非分属彼此而完全隔绝,而是相融相通、相互成就。教育者既不滞守于不言,也不滞守于言,应言应默,无有定极,所谓“道在非言非默之际,议之宁有定极乎!”^[16]言

说者一任自然而无成心,言即是默,默即是言,“不言则齐,齐与言不齐,言与齐不齐也,故曰言无言。言无言,终身言,未尝言;终身不言,未尝不言”(《庄子·寓言》),不言说而万物自然齐同,本来齐同的加上主观的言说就不齐同了,主观的言说加在齐同的真相上便不齐同了,所以说人的言说不应有主观成见。言说没有主观成见,终身言说却不曾言说,终身不言说却也未尝不在言说,故罗勉道谓,“终身言而未足以化人,则其言如无有,是未尝言也。终身不言而人自化之,则虽不言而若以有以教之,是未尝不言也”(《南华真经循本》卷二十六)。如此一来,我们似乎能窥测到庄子展开关于言说与教育关系讨论的基本逻辑:在对言教的批判中庄子阐明了不言之教的独特魅力,而不言之教又是包容性的,它接纳言说以合理的方式回归,而在言说的回归中,言与不言相融相通、相互成就,一起指向道的显现。

五、言说与存在:语言在教育中的运用及其旨归

庄子以为,言说能够回归教育本质上是因为言说已成为无心之言,与不言一样共同遵循着天的机制,“其口虽言,其心未尝言”(《庄子·则阳》)。当言说回归教育后,它必然超越以往的言教而呈现出一种全新的状态,它需要言说者对语言本质及其作用有深刻洞察,也需要言说者对言说方式有深入理解和恰当运用,这意味着言说的回归指向一种结构性变革:言说者不再凭借体制所赋予的权威角色而使听者服从,而是因其自身的力量而获得听者的信任;言说过程不再是角色固化的“我”说“你”听的“言—听”的过程,对话成为言说的主导机制,说者也是倾听者,听者也是表达者,言说既为对话而非独白,则言说更多地以“我—你”关系而非“我—你们”关系呈现,体现了作为独立主体的对话双方的真实在场,从而使言说过程不仅具有了情景性,也具有了开放性与生成性;言说的目标也不再固守对已有知识体系的复制传统,而是指向了个体的存在,指向了完整的自然人格养成,言说开始摆脱狭隘知识授受导向的羁绊而与个体生命产生了直接的关联。当言说指向个体存在并与个体生命产生直接关联时,言说本身便意味着教育,或者说,言说与教育在个体生命存在的层面相融通,言说由此而通向最本真的教育。

(一) 言说力量来自言说者与听者信任关系的建立

庄子区分了言说的两种不同取向:一为“口

服”以言说服人之口,如辩者所为。二为“心服”,以言说服人之心,庄子曾借孔子之口说,“鸣而当律,言而当法。利义陈乎前,而好恶是非直服人之口而已矣。使人乃以心服,而不敢冀立,定天下之定”(《庄子·寓言》)。庄子反对“口服”而提倡“心服”,前者强逞口舌之能与道相隔,后者则藉由无心之言而使道显现。

要使听者“心服”,就需要言说者与听者之间建立起信任关系,而这种信任关系的建立无法借助于言说的外在力量而达到,不管是依靠作为形式的言说本身(如辩者对于论辩技术的炫耀),还是倚重于言说者的权威(如世俗教育中教师的独白),相反,它需要言说方式的转变,需要言说能够持续不断地生发出内在力量。当言说成为道自然呈现的载体而不再成为遮蔽道的障碍时,言说者与听者之间才有可能最终建立起信任关系来。

“寓言”“重言”与“卮言”三种言说方式就是在言说者与听者之间建立起信任关系。《庄子》的《寓言》篇专门对此三种言说方式进行说明“寓言十九,重言十七,卮言日出。”具体而言,“寓言十九,藉外论之”,“寓言”者藉外而言之,王夫之谓“通万有而休乎天钧,则随所寓而众著之理皆成,就其人之心性神志而言之,则皆私也。人各怙其私而不相信从,众著之,公而言之,则易以晓然”;^{[9]247}“重言十七,所以己言也”,“重言”者藉他人而言之,以止是非纷争,“是为耆艾,年先矣,而无经纬本末以期年耆者,是非先也。人而无以先人,无人道也。人而无人道,是之谓陈人”,年长有德者以其言先行诱导,如年长而无德,则为陈腐之人;“卮言日出,和以天倪,因以曼衍,所以穷年”,“卮言”者乃无心之言,自然有分而是非无主,散漫流行而悠游终生,有无心之言才有无心之化,言说因而便具有了绵绵不绝的生命力,“化声之相待,若其不相待”(《庄子·齐物论》)。不论是“寓言”或者“重言”,其间言说者或借物以言说,使道通过万物而自然显现,或借人以言说,充分利用人们信任年长德厚者的朴素情感,“以其耆艾,故俗共重之”^{[11]949},而就“寓言”“重言”及“卮言”三者关系而言,则寓中有重,重中有寓,且寓重皆卮。

其实不管是借物而论亦或是借人而言,都是对自我中心主义的消解,但这并不意味着言说者本人无足轻重,相反,不论以何种方式言说,言说者自身的影响力才是关键,毕竟言说的力量从根源上来自于言说者本人,或者更为明确地说,言说者本人只有

立己有定、德行充盈,方可获得他人信任而有启发告诫之效。在《人间世》中,当颜回准备前去卫国劝谏卫君时,孔子告诫他“古之至人,先存诸己而后存诸人。所存于己者未定,何暇至于暴人之所行!”意谓古之有道之人必先存其在我者,而后才能启发告诫他人,立己未定、德行未充而强行言说,不仅于事无补,反倒会深受其害,因此孔子又告诫颜回,“且德厚信矜,未达人气;名闻不争,未达人心。而强以仁义绳墨之言炫暴人之前者,是以人恶育其美也,命之曰灾人。灾人者,人必反灾之,若殆为人灾夫!”

无心之言并非无情之言,虽无二心,却有真情,因此无心之言也是真心之言、真人之言。庄子贵真,在《天下》篇自称“以重言为真”,以耆艾之言为真实可信,即成玄英所谓“耆艾之谈,体多真实”^[17]。何为真?“真者,精诚之至也。不精不诚,不能动人。故强哭者虽悲不哀,强怒者虽严不威,强亲者虽笑不和。真悲无声而哀,真怒未发而威,真亲未笑而和。真在内者,神动于外,是所以贵真也”(《庄子·渔父》)。真为精诚之至,言说者虽无成心却有真情,既为真情,便无矫揉伪饰,也无巧诈算计,更无忿置怨恨,通常人们的言说之所以不合于道,乃是由于言说者受到自我消极情绪的控制与摆布使然,“故忿设无由,巧言偏辞。兽死不择音,气息斐然,于是并生心厉”(《庄子·人间世》)。言说者既有真情,则其言为真人之言,言说者的真情成为其获得听者信任的必要条件。在《徐无鬼》中,徐无鬼与女商之间有过一段关于言说效果的对话:

徐无鬼出,女商曰“先生独何以说吾君乎?吾所以说吾君者,横说之则以《诗》《书》《礼》《乐》,从说则以《金板》《六韬》,奉事而大有功者不可为数,而吾君未尝启齿。今先生何以说吾君,使吾君说若此乎?”徐无鬼曰“吾直告之吾相狗马耳。”女商曰“若是乎?”曰“子不闻夫越之流人乎?去国数日,见其所知而喜;去国旬月,见所尝见于国中者喜;及期年也,见似人者而喜矣;不亦去人滋久,思人滋深乎?夫逃虚空者,藜藿柱乎鼯鼯之径,良位其空,闻人足音蹙然而喜矣,又况乎昆弟亲戚之警欬其侧者乎!久矣夫,莫以真人之言警欬吾君之侧乎!”

女商和徐无鬼的言说效果之所以大不相同,在于女商之言说囿于传统言教,了无真情且刻板无趣,武侯因而“未尝启齿”,反观徐无鬼之言说,真情显

露且理趣兼具,故武侯“大悦而笑”,而徐无鬼流人之喻嘲讽儒家言教之空疏流弊已根深蒂固、旷日持久,由此也衬映出真人之言之可贵与不易。

(二)言说源于听者的疑问并呈现出开放性与生成性

言说者与听者信任关系的建立,不仅在言说之前,更在言说之中。表面上看,信任是言说展开的前提,但实际上,真实的言说过程往往展现为信任的危机及其化解过程。这里涉及如下一些问题:如何看待言说的性质与特征?如何认识言说者与听者两者的关系与地位?

庄子视言说为对话。既为对话,则言说不是以往由言说者以权威身份维系的“我”说“你”听式的独白,此时,说者也是倾听者,听者也是表达者,是双方的交流、互动推进了对话的展开。既为对话,则言说不是事先设计好的程序化的表达,不是对固有的经典知识体系的解释和复制,而是情景化的深度交流,成为围绕听者的疑惑(或质疑)而展开的对话,因而具有了开放性与生成性。在《大宗师》中,南伯子葵与女偶之间有过一段有关于何处闻道的对话:

南伯子葵曰:“子独恶乎闻之?”曰:

“闻诸副墨之子,副墨之子闻诸洛诵之孙,洛诵之孙闻之瞻明,瞻明闻之聂许,聂许闻之需役,需役闻之于讴,于讴闻之玄冥,玄冥闻之参寥,参寥闻之疑始。”

女偶称其闻道于副墨之子,“副墨”即文字,“洛诵”即语言,“瞻明”即目见,“聂许”即耳听,“需役”即行动,“于讴”即咏叹歌吟,“玄冥”即深远幽寂,“参寥”即空阔,而“疑始”即迷茫之始^{[5]186-187}。从副墨之子到洛诵之孙,从洛诵之孙到瞻明,一直回溯至疑始,其实质是对道的认识的追根溯源,是对本真之道的无限逼近:对道的认识始于听者(求道者)的迷茫,言说是跟随听者的疑惑而展开的,是听者的疑惑开启并主导着言说者与听者的对话之旅。从“副墨”回溯至“疑始”的过程也是超越的过程,是超越客观外显的、普遍性的、确定性的知识体系,使人的认识回归至主观内在的、独特性的、多样化的体认形态。《庄子》一书中的对话大多始于听者的疑问,其例不胜枚举,典型者如《齐物论》中的颜成子游的“天籁”之问、《人间世》中颜回的“心斋”之问、《德充符》中常季的“不言”之问、《大宗师》中南伯子葵的“学道”之问、《知北游》中孔子的“至道”之问等。

言说既源于听者的疑问,言说又为无心之言,则言说过程自然具备了开放性与生成性:既不是按部

就班地说,也不是无关痛痒地问,问题在情境中自然呈现,交流在对话中渐次深入。虽然有辩论,却是用超越是非分别的无心之言在辩论;虽然有称说,却是用超越概念与名称的面对面的道说方式在称说。言说者在对话中谨慎地使用着语言,关注着听者的理解能力,以免使其产生更大的困扰。在言说之中,听者甚至言说者的观念在自然而然地变化,每一次对话都是如此的与众不同,在言说的敞开之境中蕴含着源源不断的内生力量,“孰知不言之辩,不道之道?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”(《庄子·齐物论》)这颇类似海德格尔(Martin Heidegger)使用“剖面”一词来阐明语言本质。海德格尔称“在此寻索的语言本质之统一可以叫做剖面(Aufriss)。这个名称令我们更为清晰地去洞察语言本质的本己要素。……但划开和勾划田地(Einen Acker aufund umreissen)这在今天的方言中也还有‘开沟’的意思。沟垄开启田地,好让田地保藏种子,促发生长。剖面是那种图画的整体面貌,此种图画完全嵌合了被开启的东西即语言的敞开领域”^[18]。语言不再被视作用来解释我们所见、所闻、所思的固定的符号系统,而被视为如同开垦土地、耕出犁沟,让田地保藏种子、滋养万物那样,是敞开的,生成的,“庄子的语言正是要瓦解掉片面性、抽象性,让语言复活,重新溶入具体的、气化的、新新不已的情境之中”^{[19]259}。

(三)言说以个体真实而自由的生命存在为旨归

言说所依赖的信任关系、无心之言所涵摄的种种言说方式以及言说过程所呈现的开放性与生成性,共同指向的是真实而自由的存在。与惠施、公孙龙等名家之言说消解了人之真实存在不同,庄子之言说在于建构人之真实存在;与儒、墨等各派之言说着重建构人作为社会存在者不同,庄子之言说力图重塑人的个体生命价值;与老子之言说强调重塑个体作为自然存在者的价值有所不同,庄子之言说则以自然为基础着意阐述个体追求生命自由境界之意蕴。《庄子》一书中的对话,不论是物与物之间的对话,还是人与物、人与人之间的对话,大都以启迪个体追求真实而自由的生命存在为旨归,颜成子游曾对其师东郭子綦说:

自吾闻子之言,一年而野,二年而从,三年而通,四年而物,五年而来,六年而鬼入,七年而天成,八年而不知死、不知生,九年而大妙。(《庄子·寓言》)

我们虽然无从知晓东郭子綦对颜成子游教导了

什么,对何为“野”“从”“通”“物”“来”“鬼入”“天成”“不知生”与“不知死”以及“大妙”等概念也无法进行清晰而准确的界定,却并不妨碍我们对庄子本意的窥测。颜成子游所谓的“一年而野”至“九年而大妙”的这一过程,尽管曾被儒家立场的人物解释为一种“序”,如林疑独所谓“学者入道之序”^[10]⁷⁴²或胡远濬所谓“真人守神致功之序”^[20],被视为由有着前后逻辑关系的不同环节所组成的完整链条,但对此一过程的描述毕竟太过玄妙,并非真正意义上具有普适性的“序”。庄子无疑想表达这样一种观念,即个体成长史是以其自然之性为基础而展开的自由、通达且奇妙的生命体验史。

洪堡特在谈到民族语言与精神关系时说,“一个民族的精神特性和语言形成这两个方面的关系极为密切”,“语言与精神力量一道成长起来,受到同一些原因的限制,同时,语言构成了激励精神力量的生动原则。语言和精神力量并非先后发生,相互隔绝相反,二者完全是智能的同一不可分割的活动”^[21]。精神与语言的共生关系不仅发生在抽象的民族共同体层面,也真实地存在于具体而微的个人生活层面,而教育则是体现语言与精神共生关系的最佳场域,在这一场域中,语言开始展现其凭借着身体而又具有超越性精神追求的旨趣。当言说指向道,而道又指向个体生命存在时,言说最终指向的便是个体真实而自由的生命存在,一种精神存在,“道与言同根而发,放在人身来讲,也就是语言与精神的生成同步发展”^[19]²⁵⁰。

言说既以生命存在为指向,就需要使言说围绕个体这一生命存在发生实质性的转向,这种转向在信任关系的建立、无心之言的倡导以及言说过程开放性、生成性等方面已然有所显露,但更为内在的根本性要求是,言说与作为整全生命形态而存在的个体直接相关,意谓言说不仅仅关涉个体的知识与观念体系,也关涉个体的情感体验、意志品质与行为方式。在言说中,言说与精神的共生关系已自然而然地具象化为言说与事物、言说与情感、言说与行为之间的共生关系,表现为言说与事物的相互依存、言说与情感的相融感通以及言说与行为的相互交织。

言说与事物的相互依存指的是,言说尽管可以表现为一种纯粹的思维活动,甚至也会沦为一种概念游戏,但言说的真正目的在于明理知道,而道理寓于事物及其活动之中,以启发诱导为目的的言说既非空谈,也非灌输,更非自说自话,而是寓于具体情境中事物及其活动之中,道理也由此而得以真切、生

动地呈现。概言之,言借事而理实切,事借言而理显现。在《齐物论》中南郭子綦借“天籁”而言“吾丧我”,在《人间世》中孔子借颜回欲劝谏卫君之事而言“心斋”,在《天地》中汉阴丈人借桔槔灌水之事而言“无为复朴”,在《山木》中庄子本人借“螳螂捕蝉,黄雀在后”之事言勿逐物忘真等等,皆属此类。

言说与情感的相融感通指的是,言说尽管具有讲理论道、明辨是非的理智特征,但真正的言说是与言说者的情感相融感通的,言说需要并激发情感,情感敞开言说,使言说含藏灵魂,从而获得了直达内心的启蒙解蔽力量,言说虽不刻意于情却自然生情,在言说中个体的情感体验成为不可或缺的关键环节。在庄子笔下,子产、孔子与阳子居等人的“蹶然”,广成子的“蹶然”,季彻的“局局然”与蒋闾菟的“齟齬然”,汉阴丈人的“忿然”与子贡的“瞞然”,魏文侯的“恍然”以及南荣趺的“惧然”等等,莫不如是。

言说与行为的相互交织指的是,尽管言说可以以纯粹的语言交流方式展开,但在行动中展开言说并以言说改变行动显然更值得追求。基于知识观念的创新变革,经由情感的孕育发酵,最终落实于一种豁然开朗后的别样存在形态的生成,从而完成了从知到行的自然递进,如壶子与列子之间的言说围绕着神巫季咸替壶子看相之事而展开,其后列子“纷而封哉,一以是终”(《庄子·应帝王》);如吴王与颜不疑之间的言说围绕吴王射狙之事而展开,其后颜不疑“去乐辞显,三年而国人称之”(《庄子·徐无鬼》);又如老子与阳子居之间的言说围绕阳子居处众之事而展开,其后阳子居“反也,舍者与之争席矣”(《庄子·寓言》)。

参考文献:

- [1]葛兆光.七世纪前中国的知识、思想与信仰世界[M].上海:复旦大学出版社,1998:290.
- [2]韩东晖.先秦时期的语言哲学问题[J].中国社会科学,2001(5):59-68.
- [3]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991.
- [4]崔大华.庄学研究[M].北京:人民出版社,1992:114.
- [5]陈鼓应.庄子今注今译[M].北京:中华书局,1983.
- [6]周建设.先秦语言哲学思想探索[J].中国社会科学,2017(7):144-160.
- [7]王博.庄子哲学[M].北京:北京大学出版社,2004:47.
- [8]柏拉图.智者篇[M]//柏拉图全集:第三卷.王晓朝,译.北京:人民出版社,2003.
- [9]王夫之.庄子解[M].王孝鱼,点校.北京:中华书局,

- 1964.
- [10]崔大华. 庄子歧解[M]. 北京:中华书局 2012.
- [11]郭庆藩. 庄子集释[M]. 王孝鱼,点校. 北京:中华书局, 1961.
- [12]林希逸. 庄子鬳斋口义校注[M]. 周启成,校注. 北京:中华书局,1997:39.
- [13]劳思光. 新编中国哲学史[M]. 桂林:广西师范大学出版社 2005:199.
- [14]那 薇. 海德格尔与庄子的开拓语言之途[J]. 南京社会科学. 2005(6):1-8.
- [15]释德清. 庄子内篇注[M]. 黄曙辉,点校. 上海:华东师范大学出版社 2009:21.
- [16]胡文英. 杂篇·则阳第二十五[M]//庄子独见. 清乾隆十六年三多斋刊本.
- [17]郭 象,注. 成玄英,疏. 庄子注疏[M]. 曹础基,黄兰发 整理. 北京:中华书局 2011:569.
- [18]海德格尔. 海德格尔选集[M]. 孙周兴,选编. 上海:上海三联书店,1996:1131-1132.
- [19]杨儒宾. 儒门内的庄子[M]. 台北:联经出版公司 2016.
- [20]胡远瀟. 庄子论诂[M]. 北京:中国书店,1988:239.
- [21]洪堡德. 论人类语言结构的差异及其对人类精神发展的影响[M]. 姚小平,译. 北京:商务印书馆,1999:52.

The Logic of Speech: Zhuangzi's Definition of the Relationship between Language and Education

ZHANG Xue - qiang

(*Jing - heng - yi Educational College , Hangzhou Normal University , Hangzhou 311121 , China*)

Abstract: In the linguistic philosophy system of the thinkers in the Pre - Qin Dynasty , Zhuangzi's discussion of linguistic problems was profound. Zhuangzi ,taking whether "Tao" could be expressed as a starting point , had a unique elaboration on whether the speech could be made and how to make it in the educational world. Based on the analysis of the two ideas of whether "Tao" could be expressed or not in the Pre - Qin period , the paper points out that there is a strange logic of opposites and complements about speech in Zhuangzi's thought: Zhuangzi was both opposed to preaching and open to preaching. On the one hand , Zhuangzi deeply analyzed the possible limitations of speech , making speech tend to disappear in education; On the other hand , by redefining the relationship between Tao and speech he had speech return to the educational field , with the speech after the return pointing to the real and free existence of life.

Keywords: Zhuangzi; Tao; speech; teaching without words; disappear; return

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)