

# 教育现象学的基本观念与方法

## ——胡塞尔与芬克的教育思想概述

倪梁康

(浙江大学 a. 哲学系; b. 现象学与心性思想研究中心 杭州 310058;  
西北师范大学 哲学学院, 兰州 730070)

**提 要:** 建立一门现象学的教育学或教育现象学的任务主要是由芬克承担的。二战后他发表多部论著并开设多次讲座, 专题讨论教育形而上学、教育哲学和教育学的范畴学说。原则上可以说, 芬克从胡塞尔那里接受了对人的自身关系的基本思考, 即在科学观念的发展、变化的向度上思考人的培养与教育问题; 而从海德格尔那里, 他接受了对人与世界关系的思考, 即在对技术座架的形成与变化问题的向度上思考人的培养与教育问题。芬克对教育的理解因而最终建立在对人的理解的基础上。除此之外, 他还倡导一种作为生活思义的教育现象学的方法, 强调它既是回忆性的, 同时也是创造性的。但由于在那个时代人类精神和使命处于最不确定的状态, 芬克本人并未提供一种成熟而系统的教育现象学的构想。

**关 键 词:** 现象学的教育学; 生活思义; 人与自身的关系; 人与世界的关系

中图分类号: B516.52 文献标识码: A 文章编号: 1003-3637(2019)05-0001-10

DOI:10.15891/j.cnki.cn62-1093/c.2019.05.002

### 一、引论

如果胡塞尔在其一生的现象学思考和研究中所涉及的领域在总体上可以划分为纯粹现象学和现象学哲学两个方面, 那么在他引领的现象学运动中, 许多自然科学和精神科学的具体学科都经受了现象学的洗礼, 转变成为现象学哲学或现象学的区域本体论的对应领域。仅从胡塞尔主编的《哲学与现象学研究年刊》目录中便可以看到在现象学之外的其他众多学科: 心理学、心理病理学、精神哲学、美学、伦理学、法权学、政治学、判断理论、自然哲学、逻辑学、本质论、认识论、几何学、数学、社会学、存在论、历史哲学、数学哲学、数学、哲学史、语言哲学、艺术哲学、宗教哲学, 如此等等。而在胡塞尔去世后, 随着法哲学界和国际哲学界对现象学的接受和发展, 现象学进一步扩展到更多的精神文化领域, 如神学、经济学、教育学、建筑学、文学理论、电影理论、绘画理论、音乐理论, 等等。

这个意义上的“现象学哲学”, 不仅与某个具体的存在者的领域、某个具体的科学对象领域有关, 而且首先并主要是指一种对存在者总体的考察视角, 是

从意识的角度对世界总体之各个部分的观察方式。用黑尔德的话来说“意识不是孤立的对象, 而是视域并因此而构造着世界。因而现象学的方法最终是藉此才成为超越论哲学, 即成为一种从存在者对意识的显现方面出发对存在者总体的探问。”<sup>[1]</sup> 我们这里讨论的“现象学的教育哲学”或“教育现象学”, 也应当从这个意义出发来理解。

不过在胡塞尔本人一生孜孜不倦的现象学思考中, 教育学始终没有成为现象学哲学的专门讨论问题。无论是在中期的区域本体论的现象学哲学构想中, 还是在后期的现象学的体系布局中, 都没有安排教育学的位置。建立一门现象学的教育学<sup>①</sup>或教育现象学的任务, 最初是由早期现象学运动参与者 A. 费舍尔<sup>②</sup>和 M. 舍勒<sup>③</sup>, 后来是由后期现象学运动参与者欧根·芬克和 O. F. 波尔诺夫<sup>④</sup>等人开启和推行的。

芬克在二战结束后于 1948 年获得弗赖堡大学的哲学与教育学讲席教授的位置, 由此开始将教育学视作他自己的学术研究与思考的一个重要组成部分。此后在系统的教育哲学、教育人类学、教育社会学、教

育学史方面始终勤于思考,直至1971年因健康问题而主动辞去教职退休。芬克于1975年去世,留下一批已发表的和未发表的教育哲学著述、讲稿与手稿。目前它们已被收入自2006年以来编辑出版的《芬克全集》20卷,将作为其中的第17卷《社会·国家·教育》(两分卷)、第18卷《教育哲学》(三分卷)、第19卷《教育形而上学:在柏拉图与亚里士多德的世界理解中》和第20卷《近代教育学史》(两分卷)于近年陆续出版。

值得注意的是,近几年来在德国教育学界中有重拾和延续教育现象学传统的趋向,而且在“现象学的教育学”的研究与实践方面已经获得诸多进展和成果。随2010年布林克曼编辑的一卷《教育——现象学的视角》研究文集的出版,现象学的教育科学的讨论在中断近十年之后至于重又开始作为“既传统又当下的独立研究方向”而展示自身<sup>[2]</sup>。此后,由来自波鸿、柏林、吉森和科隆大学的四位教授主编、自2015年起在施普林格出版的“现象学的教育科学”的丛书,至此(2019年)已经提供了六卷相关研究的文集<sup>[3]</sup>。而在第四卷《自开端至今的现象学教育科学:一个文集》的历史经典文选中还收入了芬克的三篇分别写于1959、1960、1964年的文章以及波尔诺夫的两篇写于1968和1974年的文章<sup>[4]83-142,163-212</sup>,它们构成这个思想传统的核心部分<sup>⑤</sup>。

## 二、胡塞尔与芬克的基本教育思想

尽管未对教育哲学或教育学做过系统的思考和阐述,胡塞尔在这个方面仍有相关的主张与诉求保留在他的讲稿、书信和研究手稿中。总体上胡塞尔是将教育问题纳入人类发展目的论的总体构想中,尤其纳入与他的伦理学与历史哲学思想的内在关联中<sup>⑥</sup>。

胡塞尔生命的最后20年,正是两次大战前后的欧洲人以及全人类的生存危机的时代。这个危机在胡塞尔看来首先是欧洲人的科学的危机,但归根结底也是欧洲人的伦理以及欧洲人的教育的危机。在1920年8月11日致其哥廷根时期的加拿大学生W. P. 贝尔的信中写道“让我们真正苦楚地感到迫在眉睫的乃是一种承载着清晰确定的最高伦理理想的普全人类教育的艺术,一种以有力的文字组织形式对人类进行启蒙,将人类从真实性出发带向真实性的教育艺术。”(Hua Brief. III, 12)

胡塞尔这封信的背景是由一次大战结束后欧洲各国所面临的在物质与精神方面的困境与迷惘构成的。正是在写信这年的夏季学期,胡塞尔开始讲授他

的战后“伦理学引论”讲座,而后于1924年夏季学期以“伦理学基本问题”再次讲授。他在信中表达的正是这个讲座的基本意旨以及在伦理学与教育学之间的基本关系。

在此期间,胡塞尔还收到日本《改造》杂志的约稿,并于1923年与1924年为该杂志撰写了多篇与“改造伦理学”有关的文章。“改造(Erneuerung)”在这里意味着对人性的修正和改进。这门伦理学与此前胡塞尔在布伦塔诺影响下实施的、在战前伦理学讲座中阐述的描述伦理学不同,但与规范伦理学相近,或可称作教育的和塑造的伦理学<sup>⑦</sup>。他在这里提出对一种“新人类”或“人道的(human)人类”的更高价值形式的诉求“无论如何,单个人只是因为他成为伦理人才是伦理人,而他唯有在伦理进步的过程中持续地进行斗争才成为伦理人,与此相同,一种伦理共同体本质上是一种生成的和进步的共同体。但这两方面的前提都在于,伦理人类本身的形式在一种伦理的自身意识中苏醒,而在其中被构造的真正人类的目的观念对于一种自身教育、自身塑造来说是规定性的。这个绝对的价值形式而后规定着其他的价值形式,作为扬升的伦理发展的形式(具有正价值的发展形式)、作为具有负价值的发展形式的沉沦。”<sup>⑧</sup>

胡塞尔在这里以及在战后“伦理学引论”讲座中都一再提到人类的“自身评价”“自身教育”“自身培养(或自身塑造)”“自身规定”的能力,以及据此自己成为“新人类”的可能性。

这个思路后来也在胡塞尔的历史哲学的思考中出现。在1934年深秋的一篇研究手稿中,胡塞尔已经看到,这里的问题最终已经不在于狄尔泰与约克提出的“理解历史性”的问题,而在于创造新的历史性;前者是“第一历史性”,后者是“第二历史性”(Hua XXIX, 40)。这意味着,如果历史与现实的问题无法仅仅用历史哲学的“理解历史性”的方式解决,那么我们至少还可以尝试实践哲学的“创造历史性”的方案。这基本上就是胡塞尔在上述致贝尔信中所说的“将人类从真实性出发带向真实性的教育艺术”的另一种表述。笔者在另一处文字中已经指出:胡塞尔的“第一历史性”和“第二历史性”与海德格尔的“第一开端”和“另一开端”<sup>⑨</sup>的设想和主张,“都不再用传统目的论的方式来劝说人们信奉历史的认知方案,而是一种重新开始,建立起新的历史的人的教育方案,无论这后一种方案是否可行和可信,它都是现代人类和现代文明提出的一种尝试。”<sup>⑩</sup>这种阐释也可以被

看作是人类本身进行第二次进化的尝试。而这个第二次进化是人类有意识地主动进行的自身进化,因而有别于第一次自然发生的进化。

事实上,自“欧洲人的危机”或“欧洲精神的危机”逐步崭露头角以来,尤其是自欧洲开启的两次世界大战以来,胡塞尔与海德格尔的相关思考就在许多哲学家那里有所表露。这个危机在历史哲学中代表了一种传统的人类历史进步论与理性发展目的论的理论危机,而在整个哲学领域则根本代表了作为理论哲学的第一哲学总体的危机。这个局面后来导致哲学学说与哲学思想在整体上的实践哲学转向。狄尔泰、约克与胡塞尔、海德格尔代表了从“理解历史性”到“创造历史性”的历史哲学转向。这个转向使得一系列实践哲学的学科,如历史哲学、道德哲学、教育哲学、法权哲学、政治哲学、社会哲学等,自20世纪50年代起在欧洲哲学的思想舞台上逐步走到前台,扮演主角。由于它们在传统意义上不是第一哲学,甚至不属于严格意义上的纯粹哲学,因此海德格尔等更后一批的哲学家甚至会谈到“哲学的终结”,也谈到另一开端意义上的“思的任务”。

我们不去讨论这个从理论理性到实践理性的思维模式的转换诉求与取向最初究竟是由胡塞尔、还是海德格尔所提出,也不去讨论究竟是由胡塞尔对海德格尔施加了影响还是反之。无论如何,这些努力的趋向后来也在芬克那里得到表达,而且得到进一步展开和实施。

芬克投身于教育哲学事业的做法因而并不仅仅是出于职业生涯方面的偶然巧合与机遇,而是与其久已有之的致力于实践哲学和生活学说的意愿相一致的,也与他在早期超越论现象学的问题与方法上思考一脉相承。他曾在《第六笛卡尔式沉思》中写道“即使我们在一种‘发生现象学’中通过对原创设(Urstiftung)的分析,对习得(Habe)产生于其中的培养过程(Bildungsprozess)的分析而从意向-构造的方面澄清了本我(Ego)的现时习得(习性)时,我们在课题上所具有的也始终是一种超越论的生活,它已经处在世界构造的中心。”<sup>[5]65</sup>可以说,在胡塞尔和芬克那里,同样也在舍勒那里,人格生成的现象学和人格塑造的现象学已经具有了一个大致的雏形,并在他们各自的哲学体系中占据了重要的位置。

### 三、芬克关于“培养”与“教育”的思想和理论

#### (一)

在前引芬克的文字中出现了“培养(Bildung)”的

概念。这个自18世纪以来成为德国教育学基本词的概念本身带有其特殊的含义<sup>[6]</sup>,几乎无法恰当地用其他语言来进行对应的翻译,甚至很难译成与德文最为接近的英文。也许它的最恰当的对应词是希腊文中的“παίδεια/paideia”。此外,德文的“Bildung”一词常常与“Erziehung”一词并列使用,类似于中文里的“培养与教育”。尽管这两者通常都可以被译作“教育”,但一般说来,用中文我们常常会说“培养”一个科学家或政治家,但这与“教育”一个科学家或政治家并非是一个意思。而德文的“Bildung”和“Erziehung”也有这种语用方面的细微差异。

从总体上看,“Bildung”有多重含义:构成、塑造、教化、培养,如此等等,因此我们可以谈论“有知识教养的人(Gebildeten)”“职业教育(berufliche Bildung)”以及与此相近的“社会教育”和“文化教育”,如此等等。它的含义一直扩展到家庭与社会的文化层面,包含宗教、科学、艺术、道德的内涵。而“Erziehung”的含义则相对较窄,基本上是指“学校教育(schulische Erziehung)”,包括中小学的“普通教育”和大学的“高等教育”,诸如此类。

据此应当可以说:德文的“Bildung”是指广义上的人格培养,而“Erziehung”主要是指特定的知识教育和技能教育。我们在这里尽可能有所分别地采用“培养”一词来翻译“Bildung”,采用“教育”一词来翻译“Erziehung”。当然,这个概念划分在日常的使用中,甚至在一些教育学的学术研究中也常常不会受到特别的顾及,例如我们这里提到的“现象学的教育科学(Phänomenologische Erziehungswissenschaft)”丛书也是在宽泛的意义上合二为一地讨论“培养”与“教育”<sup>⑩</sup>。

但无论如何,在芬克这里,尽管他的现象学的“教育”思想主要是指前者,即“培养”,实际上却包含了“教育”与“培养”两个方面的内涵,因而我们有理由像布林克曼那样在一种严格的和平行的意义上谈论“芬克的教育哲学与培养哲学(Finks Erziehungs- und Bildungsphilosophie)”,即使芬克本人并未有意识地明确地区分这两者。例如他在“教育哲学”讲座中所说的“教育”便既意味着“培养”,也意味着“教育”,如此等等。他定义说“我们将老年人与青年人之间关于生活的共同谈话称作教育,这种教育是在语言中起作用的和真实的生活意义,它以‘立法’的原本方式,即以全部此在设置的方式,在其所有的基本关系中进行,而且始终也意味着对存在的自身领会的本质

化。”<sup>[7]180</sup>这里所说的“Erziehung”(教育)和“Bildung”(培养、教化、构成)是基本同义的。

与此密切相关,布林克曼在对芬克相关思想的介绍中则试图区分严格意义上的“培养”与“教育”并就芬克的案例明确指出“令人吃惊的是,在德国的教育科学中,芬克或是被视作培养理论家(Bildungstheoretiker)和培养政策(Bildungspolitik)的积极参与者,或是被视作一门共同生存的人类学的倡导者或一门政治的教育哲学的倡导者,但却很少被视作教育理论家(Erziehungstheoretiker)和学校理论家(Schultheoretiker)。芬克在后工业和后民主的知识社会中的工业生产与技术生产的条件下对教育学的研究、对教学法的研究、对技术和技术教育的研究,都完全没有得到展示,或仅仅得到极不充分的展示。”<sup>[8]11Ann.5</sup>

区分或不区分“教育”与“培养”的两种情况在芬克那里都存在,而且这也在德国教育学(Pädagogik)的研究与表述中普遍存在的状况。不过无论如何可以说,迄今为止对芬克的教育与培养学说与思想的介绍和研究都还是片面的和残缺的。但我们至少可以在芬克那里发现他在“培养”与“教育”两方面的论述:芬克的两篇被收入上述现象学的教育科学经典文选中的文章均与“培养(Bildung)”有关并带有培养的标题:1959年的“论技术培养的培养理论”和1960年的“人的培养——学校计划”。而在其他著述中,芬克也使用“教育学(Pädagogik)”“教育形而上学(Metaphysik der Erziehung)”和“教育科学(Erziehungswissenschaft)”的概念。应当说,芬克本人并未严格和刻意地从概念上区分“培养”和“教育”的用语。

## (二)

芬克开始系统地思考教育问题的时间正值两次世界大战结束后的时代。从一方面说,这是一个充满了对人性的怀疑和对未来的迷惘的时代,用芬克的话来说,“我们丧失了启蒙时代的信仰,即相信教育的力量可以将人从野蛮状态中带出,引向教化的人道王国——或者反过来也将人从一种异化于自然的文明的贫困中带出,引向与自然相联结的原本性的原状态。”<sup>[7]11</sup>这意味着,过去的信仰已经丧失。而与此同时,从另一方面看,这也是产生形形色色的新思想和新观点的时代,也是一个新旧开始交替的时代。这在芬克的教育学思考中也得到表达“或许从来没有一个时代像我们这样时代那样,在关于自己的观点、思想、理想方面充满了混乱。各种令人敬畏的传统、狂

热追新的改革规划、革命的意识形态,彼此间正在进行喧嚣的争论。个体、群组、民族和种族都在围绕人的存在的可疑意义进行日趋尖锐和日益恶化的精神争斗。”<sup>[9]</sup>

事实上,在芬克之前,胡塞尔和海德格尔所处的和面对的都已经或多或少是这样一个时代了。胡塞尔将它视作观念和观念发展史的危机的时代,海德格尔将它看作技术取而代之并占据主宰地位的时代。在这个方面,芬克与他的两位老师处在一条阵线上。他对在技术教育时代中教育所亟待解决的问题的讨论,首先以一种呼吁开始,即:重审人与自身和人与世界的关系问题。他认为这是教育的最初和最终的目的“原初意义上的培养(Bildung)是人与世界的精神辩证,是人的此在的知识性的和意愿性的自身关系与世界关系。”<sup>[10]</sup>芬克在这里表达的主要思想在于:“培养”与“教育”的基本特征是一种“自身关系”或“世界关系”。它不是对某些既定的、现存的知识 and 真理系统的把握、传播或灌输,而是在人与世界的相互关系中对作为自身理解和世界理解的真理的、鲜活的和持续的寻求。

芬克将此视作最根本、最原初意义上的“培养”与“教育”,视作一种始终处在探寻生活真理途中的勇敢但有限的努力。这里还可以参考他写于同时代的另一个对“培养”和“教育”的定义:“在任何时代,培养(Bildung)都是人的问题,都是高度可疑的和引发疑问的,它是人类精神的冒险勇敢行动。它从来就不是‘自明的’,这恰恰是因为它是人类生存在一个历史处境中的探寻的、搏斗的、清醒张望的自身理解。培养首先是我们此在的自身说明的活的和创造的过程,而且每次都是在此时此地进行。它是有限的行动,作为一种有意识的尝试,即:为我们的生活留下一个出自对世界构造、对围绕和包容我们的总体现实之法则的本质上的智识的、道德的和艺术的洞观与明察的精神意义完形(Sinngestalt)的痕迹;它是在昏暗而迷乱的世界迷宫中的一种有效的此在定位的——或许是悲剧性的——尝试,是从人类理性特有力量出发去找到对我们明晰可见的真理并——在它的照耀下——找到通向正当生活之道路的努力。培养本身绝不是人类的世界居留的最原初的意义光照。”<sup>[11]</sup>

从这个角度来看,芬克的教育思想是一种以海德格尔基础存在论为根据的元教育学理论的展开与落实。教育的本质在于培养人的求真向善育美的行动能力和实践智慧。在这个意义上,教育不应当是胡塞

尔意义上的区域本体论<sup>⑫</sup>的一个组成部分,而属于海德格尔意义上的基础存在论在教育方面的可能展开。这也体现在芬克对教育哲学的定义上“教育哲学不是一门哲学学科,不是根据人类兴趣的‘领域’或区域而形成的扇形展开,不是对于哲学特殊专业的区域本体论而言的标示,但也不是根据‘文化领域’来进行的划分。”<sup>[7]204</sup>

在这点上,芬克与狄尔泰的精神科学的思想传统渐行渐远,例如他并不赞成狄尔泰和里特对精神科学和自然科学之划分的强调及其在教育政策中的具体实施,而是主张在教育实践中用普遍教育取代职业教育,用能力培养来取代技术培养,在中学教育中用“全科中学(Gesamtschule)”来取代为进入高等教育所必须的“文理高中(Gymnasium)”以及为进入职业教育做准备的“实科中学(Realschule)”的传统分科,如此等等。与狄尔泰刻意区分自然科学和精神科学的做法相反,芬克要求的更多是在中高等教育中对文理各科不做严格的区分。里特所代表的精神科学的教育学和芬克所代表现象学的教育学在这里表现出某种分道扬镳的趋势<sup>⑬</sup>。

由此可以理解,芬克为何在为1951/52年“教育哲学”讲座所写的笔记中要将“教育哲学”的第一个特征刻画为“1. 教育哲学是[……]对今天自认为是一门‘独立科学’的教育学的批判”<sup>[7]205</sup>。

### (三)

回顾芬克在教育思想上所受的现象学家影响,原则上可以说,芬克从胡塞尔那里接受了对人的自身关系的基本思考,即在科学观念的发展、变化的向上思考人的培养与教育问题;而从海德格尔那里,他接受了对人与世界关系的思考,即在技术座架的形成与变化问题的向上思考人的培养与教育问题。在这个意义上我们可以赞同弗兰茨的说法“芬克不仅仅在传记方面属于重要的现象学人物,即使他至今还处在两位巨人埃德蒙德·胡塞尔与马丁·海德格尔的阴影中。几乎没有其他思想家会像芬克的哲学思考那样游走在胡塞尔与海德格尔的‘近亲与间隔’中。”<sup>[12]207</sup>,<sup>⑭</sup>尤其是因为芬克所处的战后时代与海德格尔相同,因而他们都需要直接面对技术的问题,因此可以说,“人与技术在存在论现象学之内处在存在问题的语境中。海德格尔和芬克都同样面对这个问题。”<sup>[12]218</sup>不过技术问题对于芬克来说尤其属于教育问题,即属于人与世界关系的一个层面,一个在当代日趋严峻的基本关系问题。这里的问题在芬克看来

就在于“人的本质的历史特性是否使得人的技术生产力成了创造与自由的主要表达。……在这种提问中包含了对神圣的和世俗的生命解释的划界——而且是就培养(Bildung)概念与‘有教养者(Gebildeten)’的概念而言。”<sup>[7]83</sup>因而毫不奇怪,芬克在其1953年的讲座“系统教育学的基本问题”中从一开始就批评当代德国教育学的精神科学支撑点,明确强调“教育学不是一门精神科学”<sup>[13]</sup>。

我们后面还会更清晰地看到:如果芬克的教育学也有一个支撑点的话,那么这个支撑点更多是人类学的、生活学的和生存论的。在这里,除了胡塞尔在人与自身关系和海德格尔人与世界关系这两个方面的思想资源之外,芬克还特别强调历史上的教育哲学传统,例如在1970年出版的《教育形而上学》一书中,芬克所主要诉诸的是柏拉图和亚里士多德的世界理解;而在1951/52年所做的题为“教育哲学”的讲座以及在1960年夏季学期所做的题为“教育学的范畴学说”的讲座中,他更多诉诸的是康德、黑格尔,乃至尼采的相关思想资源。

值得注意的是,无论是在1953年的“系统教育学的基本问题”讲座中,还是在1960年的“教育学的范畴学说”讲座中,芬克在开篇的引论中都在讨论“教育的前概念”。这表明芬克始终希望回到古希腊意义上的“paideia”(教育)的源头以及由此开启的西方教育思想的传统上。

这里涉及芬克在“教育哲学”讲座笔记中对教育哲学的第二个定义或特征刻画“2. 此在咨议; 审思(euboulia);”<sup>[7]204</sup>它已经与芬克的教育哲学或教育形而上学的方法论问题建立起内在的关联。

## 四、教育现象学的方法论:生活思义

### (一)

在其教育哲学思考的初期,即于1951/52年的冬季学期,芬克就在弗赖堡开设了那门已经为我们多次引述的题为“教育哲学”的讲座,并在其中着重讨论了教育哲学的方法论问题。这个思考与他长期探讨的现象学方法论问题一脉相承,而且也可以看出他在这个问题所受的胡塞尔传统的影响。他在为该讲座写下的两处笔记中说明“教育哲学在方法上并不类似于‘宗教哲学’、‘语言哲学’、‘艺术哲学’以及如此等等。它是从思想中得出的行动哲学。”<sup>[7]204f</sup>“教育哲学? 它不是事实的经验,不是文化、培养、客观精神、道德、理想的现象学。它不是技术,或者同样也可以说,不是‘形式目标的科学’(儿童的自身发展、向

着共同体的教育)。它是生活思义的明确实施,是理想构成(=此在的超越)。它是向以一种‘传统方式’作为宗教和哲学而已经发生的思义的跃入。”<sup>[7]205</sup>

所有这些对教育哲学的肯定性的和否定性的规定都与前引芬克对教育哲学的第二个特征刻画有关。与第一个特征刻画不同,这个对教育哲学的规定是积极的:在他看来教育哲学是一种“此在咨议”<sup>[7]204</sup>,它可以追溯到古希腊意义上的“审思(euboulia)”概念上,即一种实践的思考、谨慎周密的审思。

就此而论,我们可以说,“教育(paideia)”与“爱智(philosophia)”一样,在古希腊人那里都不是一个独立的学科。在这里,“实践的东西恰恰是沉思、理论的唯一课题;但这恰恰不是关于实践的理论,而是作为实践的思考和在实践中的思考。所有这些都事关希腊文‘euboulia’一词所简单直截地表达的东西:深思熟虑(Wohlberatenheit)。”<sup>[7]44⑤</sup>

这也就是芬克在该书中此前和此后一再提到的“生活思义(Lebensbesinnung)”的方法或“思义(Besinnung)”的方法,它们是芬克特有的对作为方法的教育和作为技艺的教育学的特征刻画。他一再强调:“所有这些他人教育和自我教育都具有一种‘生活思义’的特征。”“真正的教育学始终是并且必然是生活思义。”<sup>[7]93</sup>

芬克通过对作为技艺的“生活思义”的强调来凸显教育学的实践哲学特征。他在1970年出版了《教育科学与生活学说》,特别指出教育学是科学(Wissenschaft),也是生活技艺(Kunst)。这里明显地表露出他的教育学思考既带有海德格尔的、也带有胡塞尔的影响印记。关于后者,胡塞尔在20年代的战后伦理学讲座中已经将教育学视作“其起源在于实践的教育技艺的科学”(Hua XXXVII 25),以此强调教育学既是科学,也是技艺(Hua XXXVII 325)。

不过在芬克那里得到特别强调的是理论与实践的根本关系:“所有生活思义都始终也是实践的,而非作为对理论明察之‘应用’才事后是实践的。”<sup>[7]44</sup>这个意义上的“生活思义”已经清晰地与作为精神科学教育学家的特奥多尔·里特的精神科学方法区别开来,里特更多地将精神科学的方法定义为一种“逻辑思义(logische Besinnung)”,即一种“对精神科学的思维成就的逻辑思义”<sup>⑥</sup>的方法。

应当说,起源于约克和狄尔泰的“自身思义(Selbstbesinnung)”的方法在胡塞尔那里已经得到具体地实施,并深得狄尔泰的赞赏,它在本质上是对意

识生活结构和发生的和明见的把握。胡塞尔在早期用“纯粹逻辑”、后期用“发生逻辑”来刻画这种思维方式。在这点上,胡塞尔更多站在狄尔泰和里特的精神科学一边。

而芬克的“生活思义”看起来更多偏向于海德格尔的“生存释义”或“此在分析”一边。不过从另一个角度来看,芬克的“生活”以及相应的“生活学说(Lebenslehre)”当然也与胡塞尔后期思考的“生活世界”问题相关,因而在很大程度上并不与海德格尔的生存哲学相冲突,甚至可以形成在思考方向上一个合力。

概括地说,芬克意义上的“生活思义”带有上述几个方面的含义:胡塞尔意义上的“自身思义”、海德格尔的“人生在世”以及古希腊的“审思(euboulia)”等等。他曾用这样一句话来表达他对“生活思义”这种教育技艺的理解:“应当说,审思(euboulia)不可能在一个个别的行动过程中、在一个个别的决定过程中完成:它在这里需要进行一种原则性的自身思义,即思考一个个别此在或一个民族真正和最终想要什么,它的目的究竟何在,它自己究竟想要做什么,它将其此在安置在哪里,它知道什么是它的生活使命、它的命运。”<sup>[7]45</sup>

这里不仅谈到个人的教育问题,而且也谈到民族的教育问题。在教育学中的个体与家庭、国家的关系问题后来在芬克1953年的题为“系统教育学的基本问题”的讲座中得到进一步的展开讨论<sup>⑦</sup>。

## (二)

芬克对此方法做了两方面的进一步描述和规定。一方面,“生活思义大都具有回忆的模式;人们会念及祖先的忠告,习俗的忠告,教士的忠告,所有那些比个人更了解生活意义的权威力量的忠告,年长者和有阅历者的忠告。因而生活思义大都是一种对它们的忠告的留意聆听。它很少是一种从中脱身出来的、本己的和独立的对恰当生活道路的寻问与寻求。”<sup>[7]36</sup>这样一种描述看起来十分类似于狄尔泰意义上的“理解历史性”,在芬克这里可以说是特定意义上的“理解传统性”。

这两种理解:生活传统的理解和历史性理解都带有超越论的性质,即生活主体反身转向自己,并进行自身观察。这里的生活因而用芬克在《第六笛卡尔式沉思》中的用语来表达就可以说是“已经处在世界构造中心的超越论生活”<sup>[5]65</sup>。芬克据此也可以将“生活思义”等同于某种类型的“反思”,并讨论“作为生

活思义和作为理论的自身观察的反思”<sup>[7]107</sup>。在这个意义上,我们不仅可以将芬克的教育学称作“反思的教育学”,或“批判的教育学”,或“生命思义的教育学”,当然也可以称作“超越论的教育学”<sup>⑧</sup>。这里的“超越论的(transzendental)”意味着:将目光回转到生活上,类似于奥古斯丁的要求“不要向外行,回到你自身;真理寓于人心之中(Noli foras ire, in te redi, in interiore homine habitat veritas)。”<sup>⑨</sup>但它同时也不是单纯理论的静观,而是“对超越论教育学的实践施行”(die praktische Umsetzung der transzendentalen Pädagogik)<sup>[14]</sup>。

另一方面,除了“生活思义”的回忆和反思特征之外,芬克还指出它所具有的另一个特性,即“明察创造”的特征。“生活思义不可能仅仅作为回忆发生,它也可以作为对紧要之物的明察发生,即是说,它可以具有关于人类生活的真理创造的特征。”<sup>[7]52</sup>芬克在这里使用的“明察(Einsichten)”带有胡塞尔的“本质直观”方法的思考痕迹。“明察”或“明见”在胡塞尔现象学中是与本质直观同义的。但芬克在这里用它来说明对人类生活真理的创造而非对它的发现。

如果我们能够按照前面第二节中的阐释,从胡塞尔所说的“第二历史性”“创造历史性”的方案出发或从海德格尔的“另一开端”的方案出发来理解芬克这里的“创造人类生活真理”的说法,那么他的教育哲学思想与道德哲学思想的内在关联就会变得清晰可见。

在这两个描述和定义之间的貌似矛盾与对立是可以化解的。“但真正的创造从来都不是对传统习俗的摒弃,——它是对传统习俗的本质改变。”<sup>[7]6f</sup>。据此,芬克有理由说“原初的和真正的生活思义是回忆的,同时也是创造的。”<sup>[7]52f</sup>。

##### 五、芬克的教育现象学与教育人类学的双重特征

由于芬克在其教育哲学的几部论著中有意无意地依据了胡塞尔和海德格尔现象学的基本方法,无论是超越论还原的方法,还是本质直观的方法,或是海德格尔的生存释义的方法<sup>⑩</sup>,也由于芬克在其教育哲学的论著中借助了现象学的已有分析成果,无论是在意识现象学的意义上(内、外时间意识分析、本性现象学与习性现象学的分析等等),还是在黑格尔的精神现象学的意义上,因而他常常被视作现象学的教育学家或教育现象学家。后人至少可以据此而评价说:“欧根·芬克、君特·布克、亨利希·罗姆巴赫、艾贡·舒茨和维尔纳·劳赫回溯到胡塞尔、海德格尔和

伽达默尔,并能够为一门学习、培养与教育的理论提供真正现象学的起点。”<sup>[8]10</sup>

当然,芬克在总体上还是一个教育哲学家,而非教育学家。尽管可以说,“作为教育学家,他是他那个时代少数几位在大学的学说与具体的(行业的)参与之间构建桥梁的人之一”<sup>[15]</sup>,但他思考的主要还是根本的教育问题或元教育学问题。在前引笔记中,芬克曾将他的“教育哲学”讲座定义为“对于未来教育学理论的一个基本的前思义(Vorbesinnung),它将人领会为一个世界生物”<sup>[7]205</sup>。在这里可以看出,芬克将教育的基本问题已经回溯到人的基本问题上,因此他会说“人是什么? [……]这个古老的问题我们必须从我们的此时此地出发来重新提出。”<sup>[16]</sup>

这意味着,在芬克这里,对教育的理解是建立在对人的理解的基础之上的。这里涉及芬克对教育哲学所做的第三个和第四个特征刻画或定义。

第三个刻画与第一个刻画一样是消极的,即:教育哲学是“3. 对至此为止立足于‘自然形而上学’和‘伦常(Sitte)形而上学’两分之上的道德哲学的批判,这种道德哲学因此就意味着一种对作为‘半野兽、半天使’的人的理解,此外它还意味着将‘伦常’转移到意念(Gesinnung)领域和意志(Wille)领域的做法(近代的主体主义)。”<sup>[7]204</sup>芬克以此方式而将自己的教育哲学脱离于近代以来的主体主义道德哲学。

接下来对教育哲学的第四个刻画则与第二个刻画一样是积极的。“4. 对作为人的此在之世界关系的‘伦常’的释义;伦常:个人-城邦-世界的应和(Entsprechung)。我能够以我的方式来阐释人‘不是存在者’(这个海德格尔的命题),即:人是受世界建构(Bau der Welt)规定的。如果世界建构是精神(Nous)对定数(Ananke)的主宰(这是西方形而上学的基本支点),那么将伦常理解为自制(sophrosyne)的做法便是依据了这种世界观。”<sup>[7]204</sup>

这个阐释体现了芬克在教育思想上对从古希腊到黑格尔的一个思想动机的回溯和重审,而且是带有海德格尔印记的回溯和重审。芬克于1948/49年冬季学期的“黑格尔《精神现象学》的现象学诠释”讲座<sup>[17]</sup>,1955年夏季学期的“人的此在的基本现象”讲座<sup>⑪</sup>,1960年出版的《尼采哲学》<sup>[18]</sup>,与海德格尔在1966/67年冬季学期共同开设的“赫拉克利特”研讨班<sup>[19]</sup>,所有这些思想资源虽然不带有“教育哲学”或“教育形而上学”的标题,却都作为殷实厚重的思想背景而出现在芬克的教育哲学思想表述中。事实上

我们在其中随处都可以读出他的教育思想的诸多哲学意蕴和形而上学踪迹。

在笔者看来,芬克的教育思想因其包含的意向和宗旨而在很大程度上应当被称作“教育人类学”或“生存人类学”,但从反思的方法来看也可以称作“现象学的教育哲学”或“超越论的教育哲学”。

#### 六、结尾的说明

就总体而言可以注意到,不仅仅是因为他所受的各种思想影响本身带有矛盾和冲突,而且也因为他本人身处一个对人的理解——无论是对人与自身关系的理解,还是对人与世界的关系的理解——发生新旧交替、并因此充满了怀疑与预感的时代,芬克的教育思想和哲学思想都处在一定的摇摆和动荡的状态中,处在与伟人的“亲近与间隔”之间;或者按赫尔穆特·库恩的说法,始终带有“一种奇特的矛盾”,而且这种矛盾恰恰构成他的全部著述中的“激活性的和构造性的因素”。库恩用“被陌生化了的形而上学”来概括芬克的充满“矛盾”的教育哲学思想“他在施行一种告别哲学(Philosophie des Abschieds)。他怀疑地、同时也渴望地——赞叹地注视着世界,在这个世界中有一个上帝,有不朽的灵魂,有一种形而上学的理性,有本质性与绝然律令,而且这个世界是需要告别的世界;与他的这个目光联结在一起的则是对一个未来之物、尚不可言说之物的遥远征兆的胆怯前瞻。”<sup>[20]56-59</sup>

还在20世纪的30年代,即在29岁的芬克那里,胡塞尔便注意到芬克的“心灵结构上很不稳定”并表达过自己的“很大担忧”(Hua Brief. IX, 105)。战后的芬克看起来已经克服这些问题,但由于他所受的深刻思想影响一方面来自是一个需要告别的世界,另一方面来自一个需要等待的未知世界,因而他的内心的徘徊与焦虑也常常会流露在他的著述、讲座与笔记中,构成其中——如库恩所说——“一道忧郁的心灵风景线”。他进一步指出“它并非作者芬克的发明。这是并未在书中被提及、但在每页上都当下的海德格尔,这是对现象学感到失望并从尼采那里得到教益的海德格尔,他领着芬克,让他看到柏拉图的沉沦王国的废墟,基督教形而上学的废墟,并让他预感到一种新的、刚刚露出曦光的存在思维。”<sup>[20]56</sup>

芬克的这个思想踪迹可以在前引“教育哲学”讲座笔记中得到进一步的证明:他在这里提到了两种世界建构:如前所述,一种世界建构“是精神(Nous)对定数(Ananke)的主宰”以及由此导致的“将伦常理解

为自制(sophrosyne)的做法”。这是芬克所说的“西方形而上学的基本支点”或胡塞尔所说的“第一历史性”和海德格尔所说的“形而上学的第一开端”。这里需要留意芬克接下来还谈到的另一种世界建构的可能性“但如果对世界建构做不同于自柏拉图以来的光的形而上学的思考,例如将它看作闭锁与光的原争执,看作日神与酒神、生与死、个性与共性、存在的日与夜、太阳原理与地球原理的原争执,看作克托尼俄斯众神与奥林匹斯众神的原争执,那么其结果就是一种对国家和个别人的新观点。但首先是一种对‘本性(Natur)’的新观点。”<sup>[7]204</sup>这便是芬克和海德格尔共同从尼采那里,或者也可以说,芬克通过海德格尔而从尼采那里得到的教益。海德格尔将这个意义上的世界建构称作“形而上学的另一开端”<sup>②</sup>。

芬克的教育问题最终回溯到人的问题与人类学的问题上,他的现象学反思方法也最终归结为一种生活思义的方法。“培养”和“教育”的目的在于培育自己与他人的理想本性,以及帮助自己与他人形成理想的习性。教育的最终使命因而在于“精神构造(Geistesbildung)”和“性格构成(Charakterbildung)”。这个意义上的“伦常人格的教育(Erziehung zur sittlichen Person)”<sup>[7]53</sup>也可以叫作“人格构成(Personbildung)”,它与舍勒对“人格生成(Personwerden)”的描述相得益彰、彼此呼应,后者是发生学的描述,前者是教育学的描述。但由于在那个人类精神和使命处于最不确定的状态,芬克本人并未提供一种成熟而系统的教育现象学的构想。

芬克于1975年7月25日在弗赖堡因病与世长辞。也许芬克与尼采一样是带着复杂的心情辞世的,也许他会像尼采的查拉图斯特拉一样叹息“噢,我怎么能忍受,现在还活着!我又怎么能忍受,现在就死去!”<sup>[21]</sup>

#### 注 释:

①胡塞尔曾在给他的哥廷根学生曼科(Dietrich Mahnke, 1884—1939)的信中提到“现象学的教育学家”,主要是指像曼科这样受过现象学训练的、从事教育学的学者(参见:Edmund Husserl, Briefwechsel, 10 Bände in Verbindung mit E. Schuhmann hrsg. von K. Schuhmann, Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 1994, Bd. III, S. 449.——以下简称: Hua Brief.)。

②费舍尔(Aloys Fischer, 1880—1937)是慕尼黑教育学家,也是现象学运动最初的发起者。他提出“描述的教育学”与“精确的教育学”的观念。对此可以参见:Wilfried Lippitz, Aloys Fischer(1880—1937): “Deskriptive Pädagogik” oder “Prinzipienwissenschaft von der Erziehung”。

Zu den Anfängen phänomenologischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft "in M. Brinkmann (Hrsg.) ,Erziehung. Phänomenologische Perspektiven, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2010, S. 23 - 38.

③舍勒虽然没有专门的教育学论著,但他在其伦理学、社会学、政治学、哲学人类学等方面的著述中,尤其是在关于知识社会学的著述中,对教育学问题有一些专门的讨论,对此可以参见他的《全集》的第四、八、九卷:Max Scheler Politisch - pädagogische Schriften, GW IV, Bern / München: Francke - Verlag, 1982; Die Wissensformen und die Gesellschaft, GW VIII, Bern / München: Francke - Verlag, 1960; Späte Schriften, GW IX, Bern / München: Francke - Verlag, 1976.

④波尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow, 1903—1991)是哲学家和教育学家。他所受的现象学影响间接来自他的老师、狄尔泰的女婿米施(Georg Misch, 1878—1965)以及胡塞尔的学生汉斯·利普斯(Hans Lipps, 1889—1941),最终发展出一种以狄尔泰的生命哲学和精神科学、胡塞尔的现象学和海德格尔的生存哲学为出发点的教育学。在胡塞尔现象学方面,波尔诺夫所关注和诉诸的主要是其方法论,并用它来反对流行的经验论教育学。波尔诺夫后来与芬克一样,担任哲学与教育学的讲席教授,在现象学的教育学、教育学史、教育人类学等方面均有著述发表。对此可以参见:Wilfried Plöger, Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1986, 1. Kap., § 1. 4; 还可以参见:O. F. Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in Zeitschrift für Pädagogik 14, 1968, S. 221 - 252; O. F. Bollnow, Zur Logik der Sozialwissenschaften (Jürgen Habermas), in Zeitschrift für Pädagogik 14, 1968, S. 69 - 77.

⑤此外还可以留意其中收入的芬克学生罗姆巴赫的一篇文章“现象学的教育科学与结构教育学(1979年)”(Heinrich Rombach, Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik(1979)”, a. a. O., S. 235 - 252)。

⑥布林克曼在其主编的《自开端至今的现象学教育科学:一个文集》中没有纳入自胡塞尔起,直至海德格尔、梅洛-庞蒂、勒维纳斯、瓦尔登费尔茨、南希等人的著述;但他们可以被视作“现象学教育科学的理论的、广为引用的视域”,表明“这门学科没有丧失它的来自哲学思维与惊异的关联和起源”(关于这个文集之选择的详细说明可以参见:M. Brinkmann, Einleitung, in M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute - Eine Anthologie, a. a. O., S. 2)。

⑦对此可以参见笔者的两篇文章“胡塞尔的伦理学讲座与实践哲学和精神科学的观念”,载于《江海学刊》,2014年,第一期,以及“胡塞尔的‘改造文’与‘改造伦理学’”,载于《世界哲学》,2015年,第一期。

⑧Edmund Husserl, Einleitung in die Ethik - Vorlesungen Sommersemester 1920/1924, Hua XXVII, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, S. 54. —以下凡引《胡塞尔全集版》仅在正文中标明 Hua + 卷数 + 页码。

⑨详见:Martin Heidegger, Martin Heidegger Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis), Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1989, S. 175 - 206, 以及笔者论文“胡塞尔的生活世界现象学”(待刊稿)以及笔者专著《胡塞尔与海德格尔——弗赖堡的相遇与背离》,第六讲“胡塞尔与海德格尔关系史外篇(2):海德格尔的反犹太主义与纳粹问题”,北京:商务印书馆,2017年,尤其是其中的第148 - 151页。

⑩对此笔者在未刊稿“胡塞尔与帕托契卡的生活世界(二)——作为纯粹哲学家的现象学家”中已有较为详细的说明。

⑪这个丛书的主编之一布林克曼趋向于将“教育学的思考与行动”对应于“教育理论”和“培养理论”(M. Brinkmann, Einleitung “in M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute - Eine Anthologie, a. a. O., S. 13)。——此外,将“培养”与“教育”对立起来的思考和主张还可以参见关于狄尔泰的精神科学构想在教育领域的实施者特奥多尔·里特(Theodor Litt, 1880—1962)的相关思想介绍的著述:Nadja Buchelt, Theodor Litt: Bildung vs. Erziehung, München: GRIN Verlag, 2012.

⑫胡塞尔本人并未将教育学纳入由物质自然的构造、动物自然的构造和精神世界的构造这三部分组成的区域本体论范畴(对此可以参见《纯粹现象学与现象学哲学的观念》第二卷中的论述:Hua IV, S. 1ff., S. 90ff., S. 172ff.)。但教育和培养问题与精神世界构造中的人格和自我的构成问题密切相关,而且一门教育现象学最终要建立在作为发生现象学组成部分的人格现象学与习性现象学的基础上,这是不争的事实,而且芬克在其教育哲学的构想中也依据了胡塞尔在这方面的思考。

⑬芬克在50年代参与了国家教育规划,即所谓“不来梅计划”(参见:M. Brinkmann, Einleitung, in M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute - Eine Anthologie, a. a. O., S. 13)。在布林克曼看来,“芬克的论证并非以科学理论或科学方法论的方式,亦非以诠释学-效果史的方式,而是以人类行为学(praxeologisch)的方式进行的。”(同上)

⑭这里所说的“近旁与间隔”是芬克逝世第二年出版的一部论文与讲演集的标题:Eugen Fink, Nähe und Distanz - Phänomenologische Vorträge und Aufsätze, hrsg. von Franz - Anton Schwarz, Freiburg / München: Verlag Karl Alber, 1976.

⑮柏拉图的“euboulia”。

⑯Theodor Litt, Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1980, S. 5. 关于这个问题也可以参见该书中的编者引论:Friedhelm Nicolini, Einleitung, a. a. O., S. VII - XIX.

⑰该讲座稿于1978年在芬克去世后出版,参见:Eugen Fink, Grundfragen der systematischen Pädagogik, Freiburg: Verlag Rombach, 1978, Kap. 3, Kap. 4, S. 195ff.

⑱此刻,“Transzendental”一词的中译变得十分关键、异常重要。若仍将它译作“先验的”,那么“先验教育学”的名称就完全是狭窄的和误导的。

⑲胡塞尔在《笛卡尔式沉思》中引用奥古斯丁的这段话,并将它称作“普全的自身思义(universale Selbstbesinnung)”(Hua I, S. 39, S. 183)。

⑳布林克曼所说的芬克“从现象学中发展出一种以描述、还原和变更的操作为支撑的特有的方法论”,并不必然是芬克在教育哲学领域倡导的“生活思义”的方法论,尽管在两者之间有诸多内在的联系(M. Brinkmann, Einleitung, in M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute - Eine Anthologie, a. a. O., S. 1)。

㉑参见:Eugen Fink, Grundphänomene des menschlichen Daseins, Freiburg: Karl Alber Verlag, 1979. —芬克的学生、台湾学者简水源将

该书译成中文出版,书名译作《人的本质——死亡、爱情、工作、统治、游戏》,台北:师大书苑有限公司 2016 年。

②对海德格尔思考的“第一开端”和“另一开端”问题可以参见笔者的“海德格尔思想中的黑格尔—狄尔泰动机”,载于《学术月刊》,2014 年,第一期。

参考文献:

[1]黑尔德.前言[M]//胡塞尔.生活世界现象学.倪梁康,译.上海:上海译文出版社,2016:34.

[2]M. Brinkmann. Vorwort[M]//M. Brinkmann( Hrsg. ). Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen u. Neumann, 2011:7.

[3]M. Brinkmann ,W. Lippitz ,U. Stenger( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft ,Bd. 1 – 6 [M]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2015 –2019.

[4] M. Brinkmann ( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie ,Phänomenologische Erziehungswissenschaft: Bd. 4 [M]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019: 83 – 142 ,163 – 212.

[5]E. Fink. VI. Cartesianische Meditation ,Teil I: Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre [M]. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers ,1988.

[6] Joachim Ritter und Karlfried Gründer ( Hrsg. ). Historisches Wörterbuch der Philosophie: Bd. 1 [M]. Basel: Schwabe Verlag ,1971: 921.

[7] Eugen Fink. Natur ,Freiheit ,Welt ,Philosophie der Erziehung [M]. Würzburg: Königshausen & Neumann ,1992.

[8] M. Brinkmann. Einleitung [ M ]//M. Brinkmann ( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019.

[9]Eugen Fink. Zur Bildungstheorie der technischen Bildung( 1959) [M]//M. Brinkmann( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019: 83.

[10]Eugen Fink. Menschenbildung – Schulplanung( 1960) [M]// M. Brinkmann ( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachme-

dien Wiesbaden GmbH 2019: 110.

[11]Eugen Fink. Zur Bildungstheorie der technischen Bildung( 1959) [M]//M. Brinkmann( Hrsg. ). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019: 83f.

[12]Thomas Franz. Mensch und Technik bei Eugen Fink. Eine kritische Interpretation [ J ]. Phänomenologische Forschungen ,2004: 207 – 218.

[13] Eugen Fink. Grundfragen der systematischen Pädagogik [ M ]. Freiburg: Verlag Rombach ,1953: 9.

[14]Thomas Franz. Buchbesprechung zu Anselm Bähler( Hrsg. ) , Eugen Fink. Sozialphilosophie – Anthropologie – Kosmologie – Pädagogik – Methodik [J]. Phänomenologische Forschungen 2006: 246.

[15] Anselm Böhmer. Review zu Matthias Burchardt Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks [ J ]. Phänomenologische Forschungen 2004: 361.

[16]Eugen Fink. Grundphänomene des menschlichen Daseins [ M ]. Freiburg: Karl Alber Verlag ,1979: 105.

[17] Eugen Fink. Hegel. Phänomenologische Interpretationen der “Phänomenologie des Geistes” [ M ]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann ,1977.

[18]Eugen Fink. Nietzsches Philosophie [ M ]. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag ,1960.

[19]Martin Heidegger ,Eugen Fink. Heraklit ,Seminar Wintersemester 1966—1967 [M]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann ,1970.

[20] Helmut Kuhn. Die verfremdete Metaphysik: Review zu Eugen Fink Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles [J]. Philosophische Rundschau ,1976( Vol. 23 ,Nr. 1/2) : 56 – 59.

[21]Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden: Bd. 4 [M]. Berlin/München: DTV/de Gruyter ,1988: 203.

基金项目: 国家社会科学基金重大项目 “《胡塞尔文集》中译”( 12&ZD124) 。

作者简介: 倪梁康( 1956— ) ,男 ,江苏南京人 ,长江学者 ,浙江大学哲学系、现象学与心性思想研究中心教授 ,博士生导师 ,西北师范大学哲学学院客座教授。

责任编辑: 康亚钟; 校对: 亚中