

海德格《存有與時間》 與生命教育之哲學基礎初探 ——以本真性和非本真性存在為核心之探討

李德材

朝陽科技大學通識教育中心 副教授

摘要

海德格(M. Heidegger)的《存有與時間》(*Sein und Zeit; Being and Time*)無疑是二十世紀最重要的哲學經典之一。本文從貫穿該書最重要的概念之一：本真性存在(authentic existence)與非本真性存在(inauthentic existence)切入，探究以該書作為生命教育哲學基礎之可能性，並據以反思生命教育理念與實務經驗，以收拋磚引玉之效。

本文論證程序如下：我們要先確認《存有與時間》與「生命」問題之關聯。據此，我們追問《存有與時間》對生命問題之探問取向，並以「本真性」概念為核心簡要釐清其問題結構。其次，我們探問在甚麼脈絡或意義下該書可以作為生命教育之哲學基礎。再者，我們進一步探究《存有與時間》中之本真與非本真性概念與生命教育理念相關論述間之關聯，並據以形成一套有意義之生命教育理念論述。最後，我們追問，這套論述對生命教育實務可以有怎樣的啟示或意義。

關鍵辭：海德格、《存有與時間》、詮釋現象學、生命教育

* 本文於 2008.03.27.收稿，05.20.外審通過刊登。

壹、《存有與時間》中之生命探問模式 及其與(生命)教育學之普遍性關聯¹

海德格(M. Heidegger)的《存有與時間》(*Sein und Zeit; Being and Time*)無疑是二十世紀最重要的哲學經典之一。該書自 1927 年問世後，對現代哲學思潮乃至整個人文社會科學領域皆曾引起畫時代之影響。而近幾年來國內各界風起雲湧地推動生命教育，相關取向之理論與實務著述亦相繼出現。雖然國內哲學界對海德格《存有與時間》之研究已累積當相當成果，但教育及生命教育學界除偶而提及外，仍少見專文討論²。因此，本文想從貫穿該書最重要的概念之一：本真性存在(authentic existence)與非本真性存在(inauthentic existence)切入，探究以該書作為生命教育哲學基礎之可能性，並據以反思生命教育理念與實務經驗，以收拋磚引玉之效。

一、《存有與時間》與生命問題

作為哲學作品，《存有與時間》討論的是「存有」(Sein; Being)問題，它是不是論述「生命」(Leben; Life)問題呢？從思想背景及問題意識看，海德格確實緊盯著「生命哲學」問題。例如，海德格早期透過聖保羅，奧古斯丁，馬丁路德與齊克果等人作品之考察，關注的便是生命問題。甚至，正如學者所指出的，海德格認為，哲學自身便是建立在這些生命的結構中，但這卻又是西方哲學傳統一直遺忘的問題。基本上，《存有與時間》企圖對傳統哲學所討論的人

¹ 衷心感謝匿名審查者從嚴格之海德格哲學專業立場對本文細膩而精確之指正，使筆者從中獲益良多。首先，本文對作為本真與非本真性區分關鍵之「時空意義」論述較少，確實是本文大缺點之一；但要將二者之時空意義區分應用到生命教育學之討論，需要更高之哲學與教育跨領域專業素養，也需要更大篇幅，筆者一時難以完成。不過筆者有另一海德格與生命教育哲學之未刊會議論文〈海德格真理觀對生命教育之啟示意義〉(發表於「新時代通識教育的課程與教學」學術研討會，朝陽科技大學，臺中，2006)，將可針對審查者之指正，對此問題進一步深究再行發表。另有匿名審查者質疑海德格本真與非本真性區分是否獨斷，以及「抉斷」可能與「納粹事件」間之思想糾葛，並宜考慮其晚期哲學或對照於其他存在主義思想家較為適宜等問題。不過，筆者以為，不論本真與非本真性區分是否有「獨斷」之嫌(海氏強調二者無價值判斷意義)，它卻是貫穿海氏早晚期哲學之關鍵概念之一，不得不重視；而良知「抉斷」是否形成與納粹事件之思想糾葛，學界討論見仁見智，筆者實無能定奪。至於海氏晚期思想與生命教育之論述，筆者有專文如上述。最後對照於其他思想家事筆者日後之重要工作之一，當勉力以赴。

² 例如，吳靖國〈從海德格 *Einspringen* 與 *Vorausspringen* 的區別論師生關係〉，即是國內有關海德格與教育之罕見作品。見《國立臺灣師範大學學報：教育類》(臺北：臺灣師範大學，2005)，50 卷 2 期，33-54。

類、存有、時間與歷史等，乃至於哲學本身進行一根本之反省³。更有學者明確地指出，海德格《存有與時間》中所提出的「存在理論」(doctrine of existentials)根本上是從「生命範疇」(category of life)脫胎而出的，只是他認為傳統上範疇一般係用於自然現象，爲了給生命現象之論述開拓新理境，而提出「存在性徵」(existentiale)一詞以取代生命範疇⁴。據上所述，我們可以說，海德格研究的確實是生命問題，只是他不滿意前此生命哲學家對生命問題探問之方式及深度。或者，亦正如學者所指出的，海德格捍衛了「生命」(Leben, Life)以抗拒狄爾泰和尼采(F. Nietzsche)將生命形上學化之「精神」(Geist)⁵。事實上，在《存有與時間》中他批判西方形上學對存有問題之遺忘，認為他們只是探討了「存有者之所以存有」問題，也就是只探討了作爲「對象存在」之生命現象本身，而未進入生命存在之存有論基礎。

二、《存有與時間》對生命之探問取向：詮釋現象學進路

在《存有與時間》中，海德格追溯希臘文意以討論現象學之意義。對海德格來說，現象學之現象(phenomenon)有別於傳統意義上作爲「在場呈現」(present)之「假象」(semblance)，因爲後者構成傳統意義上存有者之在場存有，但某事物之在場呈現並不等於其存有(本性)之顯現，反倒是其存有處於遮蔽狀態；但是，作爲現象之「剝奪變形」(privative)之假象，其之所以能成立或存在，卻又因爲它想成爲懸向裁示可能的——假象與現象看似相互對立又相輔相成⁶。所謂的現象則是其存有之顯現而解除其遮蔽或被剝奪狀態，現象意指「顯現自己」——存有問題只有透過現象學才可能獲得顯示；而所謂的「學」(logos)則意指讓自己被看見。因此，他定義現象學爲：讓人從那顯現的東西本身那裡，如它從其本身所顯現的那樣來看它⁷。

這裡我們必須結合其所謂的「基礎存有論」(fundamental ontology)來看待海德格的現象學。爲了怕落入主客對立之傳統形上學泥淖，海德格不用「人」或「生命」

³ 以上論述參見 Dermot Moran 著、蔡錚雲譯，《現象學導論》(臺北：桂冠出版社，2005)，頁 289-292。

⁴ 參見關子尹著〈人文科學與歷史性〉一文，載《現象學與人文科學》(臺北：邊城出版社，2004)，創刊號，頁 38-39。

⁵ Richard E. Palmer, *Hermeneutics* (Northwestern university Press, 1969), p.124.

⁶ 參見汪文聖〈亞里斯多德與海德格論存有的「剝奪」與「復原」：「疾病」與「療癒」的現象學意義溯源〉，刊《揭諦》(嘉義：南華大學出版社，2004)，第 6 期，頁 8-9

⁷ cf. Heidegger, *Being and Time* (臺北：唐山出版社，1985)。第 7 節，P58。又中譯文參見陳映嘉、王慶節譯，《存在與時間》(臺北：唐山出版社，1988)，頁 46。另，相關術語依臺灣哲學界慣用法加以修訂。

等詞語而自創一新詞「Dasein」（此有）來表達其存有論。Sein 意指存有，Da 意旨在那裡，合起來就是「存有在那裡」，亦即是存有之承載者，其外延就是指人或生命。正如學者所詮釋的，現象學之特質正在於此有之自我顯示及其存有結構之顯現；而存有則透過兩方面以顯現此有之存有現象本身。Dasein 之存有表示人之存有：存在 (existence)；Da 表示人存在自身中之開放性。Dasein 的本性就是它的「存在」，Dasein 就是它自身的開顯性——只有此有在其存有中關係到存有，存有就在此有之開顯性中同時顯現⁸。

作為胡塞爾(E. Husserl)的學生，海德格學到現象學方法；但正如眾所皆知的，海德格據此發展出一套有別於胡塞爾之現象學進路。簡言之，胡塞爾現象學關心的是「意向性」(intentionality)問題，即經過超驗的現象學還原後之純粹意識體驗，由意識活動及意識對象之整體所構成之意識結構問題，並成就一套意識哲學。但海德格關心的並非意識哲學問題。在胡塞爾「回到事物本身」(作為超驗的意識主體性)之現象學標誌下，海德格則回到了生命日常活動所據以構成之週遭世界中；也就是海德格把現象學用於進入具體存在的人之生活現象、事實生活之恰當模式中，是一種思考人性的方式，它忠於人類經驗之歷史、生活、實踐之性格⁹。海德格以「實存性」(factual)概念來表達這種現象。

在實存性中，此有本然地存在於實存性之日常生活狀態，置身其中，此有對存有之意義已有某種模糊之領悟，這是其現象學之基本出發點；正如海德格所說的「存有的問題不是別的，就是一種本質上屬於此在對於存有趨向之徹底化，對前存有論的存有領悟之徹底化」，現象學探究之任務即在於徹底地詮釋此在之前存有論之存有領悟¹⁰。

也正是在這種前存有論之存有領悟中，我們看到海德格現象學與詮釋學之結合。海德格所謂的詮釋學不只是狄爾泰作為有別於自然科學研究之人文社會科學專門「研究方法」，它是一種對此有存有領悟之根本探究，也可以稱之為「此有詮釋學」。此有詮釋學可以有三層意義：(一) 這種探究，一方面指的是此有存在之整體模式；此有本然地對存有意義已有所詮釋，也就是此有總是已處於對存有有所「理解」之詮釋狀態中，就此而論，海德格之詮釋學總是此有存在之詮釋學；(二) 此有作為「在世界中之存有」是與其他存有者「共在」(mit-Sein; being-with)的，這種對此有存在

⁸ 參見張燦輝著，《海德格與胡塞爾現象學》(臺北：東大圖書公司，1996)，頁 194-195。

⁹ 參見 D. Moran，同註 2，頁 296。

¹⁰ 相關論述參見張燦輝，《海德格與胡塞爾現象學》，同註 6，頁 202-206。

模式之詮釋學探究也是作為其他存有者存有論探究之可能性基礎。(三) 在更深層意義上，它是對具體存在本身進行「存在分析」，意即在存有論上建構起此有之歷史性；而作為派生意義上之「詮釋學」(歷史精神科學方法論)，即以此存在論分析作為其可能性基礎¹¹。就此存在分析而論，此有詮釋學也可以稱為「實存詮釋學」。

貳、存在分析與本真、非本真性概念

本真性與非本真性概念是貫穿於《存有與時間》之重要概念。依海德格，此有之存有總是指「我」的存有，我的存在具有「屬我性」(in each case mine)。海德格說：「作為存有的模式，本真性與非本真性概念均建立在一個事實上，那就是，不論哪個存有都由我自身來說明。」¹² 那此有將如何由自身來說明存有？又如何獲得自身之存有？所謂的本真與非本真性概念主要便是涉及此有如何不離於自身存有以實現存有，亦即，此有之存有學結構問題，而對此存有學結構之理解又必須以上述實存詮釋學意義下之「存在分析」為基點。

何謂「存在」？在〈何謂形上學？〉一文中，海德格曾經解釋過存有與時間中存在之意涵：

這個詞(存在)指的是一種存有方式，而且是指這樣一個存有者的存有，這個存有者為存有之敞開狀態保持敞開，它由於忍受(Ausstehen)著這種敞開狀態而立身於此種敞開狀態中。這種忍受是在「牽掛」(Sorge)之名下被經驗的。此有的綻出的本質是從「牽掛」這個角度被思的。同樣，反過來講，牽掛也只有綻出的本質中才被充分地經驗。如此這般的被經驗的忍受，乃是這裡有待思的「綻出」(Ekstasis)的本質。因此，如果人們只是把存在之本質設想為「向外而立」(Hinausstehen)，而把這個「外面」(Hinaus)把握為從一種意識和精神的內在性的內部「脫離開來」(Weg von)，那麼，存在的綻出的本質也還沒有被充分地理解；因為，若這樣來理解，「存在」始終還是從「主體」和「實體」方面被設想的，而「外」(Aus)作為存有本身之敞開狀態的「分開」卻依然有待於思的。不管聽來多麼稀奇，綻出者之持立(die Stasis des ekstatischen)依據於那種在無蔽狀態之「外」(Aus)

¹¹ 參見洪漢鼎著，《詮釋學史》(臺北：桂冠圖書公司，2002)，頁191。

¹² Heidegger, *Being and Time*，同註5，第9節。

和「此」(Da)中的內立(Innestehen),而存有本身即作為這種無蔽狀態而成其本質——我們就必須同時把在存有之敞開狀態中的內立、這種內立之艱辛成果(Austragen) (即牽掛)、與在最極端境況中之堅持(Ausdauern) (即向死亡存有)這三者合在一起來思,並且思之為存在之完全本質。¹³

這裡,此有之所以是「存在」的,主要意指有限性的此有,它能自我綻出超越而獲得自身存有之特性。因而,此有係人能綻出而超越之時空場域或位所,對這種時空場域之描述即是所謂的此有之「存在性徵」(existentiale),即此有之開顯性結構。而這種綻出而超越之時間歷程須由「牽掛」加以理解,牽掛因此是對此有之普遍性規定,亦即,此有之開顯性(存有)本質是牽掛,所以牽掛是此有之內立(開顯性)之終於實現¹⁴。然則,此有之牽掛總不離於世界,此有很容易便落入於世界中而難以自拔以致失去自身之存有,因而,它必須能在最極端境況中有所堅持,亦即,能真切地理解其時間性特質:作為「向死亡存有」之有限性存在。因此,所謂的存在分析,即涉及對此有之開顯性結構(存在性徵),普遍性規定(牽掛)及時間性問題之詮釋現象學描述,如此才能徹底了解此有存在之完全本質。

一、此有之存在分析問題簡述

如前所述,此有之本性在其存在,而其存有即為其開顯性,對此開顯性結構之分析即所謂的「存在性徵」。首先,此有之發現自己或做出某種回應而領悟存有,總是處於某種狀態或事件中;而每次此有之領悟存有,總也是發現了某一「世界」。更具體地說,世界即是此有與其他存有者間所構成的關係網絡:此有總是與萬物處於關係網絡中,海德格稱此為此有之「際遇性」(State-of-mind),係此有「存在性徵」之第一個特性;也正是在此際遇性中,此有才能對存有有所「理解」(understanding)。對海德格來說,理解這一概念有其特殊之意涵,它不是指一般意義或心理學意義上對他人或文本之了解,而是此有存在模式之一。此有處於際遇性中,它總是要去把握存有之意義,它透過自身之「籌畫」(Entwurf; projection)而對存有有所領悟,這種對存有之領悟即

¹³ 引文見 M. Heidegger 著、孫周興譯,《路標》(臺北:時報出版公司,1997),頁 373。譯文並據匿名審查者之意見修訂之。

¹⁴ 以上所述參見汪文聖著,《現象學與科學哲學》(臺北:五南圖書公司,2001),頁 366-368。

是此有理解之根本意義，也構成此有存在性徵之第二個特性。而透過這種籌畫而來之理解，總是指向處於境遇性關係網絡中此有之「可能性」——此可能性涉及存有之時間向度問題。而所謂的詮釋並不外乎理解，詮釋就是這種理解之進一步開展：理解是所有詮釋之可能性基礎。對海德格來說，詮釋係透過作為所有語言之存有論基礎之「言談」(discourse)而展開的。經由言談此有釐清了其境遇中之理解，整理出某種意義——即此有存在之可能性向度，並領悟存有。詮釋即是理解透過言談之自我開展，這也是此有存在性徵之第三個特性。

這三種存在性徵描述了此有之開顯性結構，而此開顯性結構之普遍性本質便是「牽掛」(Sorge; care)。依海德格，此有作為在世存有(Being-in-the-world)，它必須「牽念」(Besorgen; concern)世界中之物，並「牽心」(Fürsorge; solicitude)他人之存在，故其普遍性本質便是「牽掛」——此有之牽掛總是與世界萬物相關。然則，就在此有之開顯及牽掛中，此有也可能受其他存有者之影響而喪失自己之存有，以至於沉淪(Verfallen; falling)到日常世界中；同時，在這種沉淪中，此有也會因著對死亡及時間性之誤解導致其存有可能性之無法開顯，形成一非本真性之存在方式。對這種非本真存在方式，海德格主要以此有之「日常性」(everydayness)加以描述。

二、日常性與非本真性存在

在《存有與時間》一書中，存在分析主要係指向此有之日常性。學者指出，海德格對日常性之分析主要是想回答兩個問題：(一)「誰」居住在日常性世界中？(二)這種日常性存在之開顯性模式為何？前者指的是自我中心意義下的「我」(I; ego)；後者則指一種「非本真性」開顯模式¹⁵。

此有的本性在其能繼續地存在，亦即，在其被拋擲之際遇性中，不斷地理解其存有的可能性而維持其開顯性。但在非本真性的開顯活動中，此有變成一「實體」(entity)或自我中心意義下之「ego」，它的可能性及開顯性被遮蔽了。這個時候，世界對它來說變成只是客觀對象之存在，而非「在世存有」中之際遇性存在，它不能觸動此有之心弦，只變成一「手前存在」(present-at-hand)之對象；因而，其理解亦把握不到世界之整體性，無法開顯世界及自己存在之可能性。

¹⁵ cf. Michael E. Zimmerman, *Eclipse of the Self: The Development of Heidegger's concept of Authenticity* (Ohio University Press, 1986), p43.

更進一步說，此有這種非本真性之開顯模式，具體地顯現於其日常性存在方式中。海德格以「閒談」(gossip)，「好奇」(curiosity)，「曖昧」(ambiguity)及「沉淪」(fallen)等概念加以分析。用最簡單的話說，在此有之日常性存在模式中，在「人人」(das Man;they)之影響下，它忘卻了自己的存有，失去其個體性，只成爲「人人」之一，其言談只成爲閒談與自我欺騙，喪失其作爲整理存有意義之作用，因而變成無法專注於自己之存有，而只成爲膚淺、盲目追逐之好奇；如此，此有對自身存有之意義與可能性亦無法明白掌握，形成一意義紛亂之狀態，而沉湎於對世界之盲目追逐，陷落其中而無以自拔之沉淪模式。

依海德格，所謂的此有之存在，總是涉及時間性或歷史性問題。這裡的時間並非一般意義上可計量的客觀時間，更具體地說，所謂的時間便是此有「開顯」之「歷程性」或「存在方式」本身，是此有存在之可能性；而所謂的存有意義或真理，指的也便是時間¹⁶。而在非本真性之日常存在中，因著不恰當之開顯，此有截斷了自身之可能性，更誤解了時間作爲存有或存在方式之真理意義，亦因而無法把握存有真理之整體意義，也無法體悟此有作爲「向死亡存有」之本真意義。

從此有存在之可能性來說，死亡原本就涵括於此可能性中，此有是必有一死的；因此，欲把握此有存在可能性之整體意義，便必須把此有是必會死亡的這一事實納入對其存在之領悟中。但是，在日常之存在方式中，常人把死亡理解爲某一「事件」而非此有之存在方式，因此，死亡總是「他人」的死亡而似乎與己無關。常人總是遺忘了死亡之可能性，因此遺忘了存有，也無法領悟存有之整體性意蘊：死亡是構成此有整體性而不可分割之部分。或者說，此有之存有就是一「邁向死亡之存有」(Being towards the death)。事實上，對海德格來說，因著死亡及其震撼性與迫切性，正開顯了此有之存有；也只有理解了死亡，才能恰當理解此有存在之時間性。

三、此有本真性存在之開顯

依海德格，此有本真性存在之開啓主要由三個存有學環節構成：(一)怖慄(Angst; anxiety)，(二)良知(Gewissen; consciousness)之召喚，(三)抉斷(Entschlossenheit; resoluteness)。作爲此有開顯存有之存有學環節之一的怖慄不

¹⁶ 有關海德格之時間性或歷史性概念，請參見關子尹著〈人文科學與歷史性〉一文，同註3。

同於害怕或驚慌(Furcht; fear)等心理現象。正如前述，在日常非本真性存在中，此有逃避自己的存有而退縮至熟悉的日常世界中，正因為它躲避自己的存有而沉淪於世界，它「害怕」世界其他存有者對自己之侵犯；但在「怖慄」中，令此有逃避退縮的卻是自己的可能性或存有。因為，在怖慄中，日常熟悉的世界已失去其慣有的意義，取而代之的是一不確定而充滿無限可能性之世界，此有所怖慄的正是這種可能性，也就是自己的存有，海德格以「無家感」(unheimlich; uncanny)來描述此種狀態。。

就在這種四傍無依之無家感中，此有可能會繼續面對自己的存有以邁向本真存在之途，但它也可能因著怖慄而再度逃往日常熟悉之世界中，那什麼力量可以把此有從非本真存在中拉往本真存在以使存有繼續開顯？海德格說那是一種良知之召喚。海德格所謂的良知不是中國儒家意義下，能知是知非之超越的主體性良知。良知不受意志控制，不指出任何具體內容；它只是作此有之怖慄狀態中，以一種沉默的方式與此有言談，它提供某種方向，使此有拒絕沉湎之誘惑，以喚起本真性存在之可能性。進一步說，良知喚起的是此有對其本性之覺知——此有是必有一死之有限性存在。而所謂的抉斷也不是自由意志意義下之主體性判斷，它指的是此有靜候無聲的良知之召喚，以邁向自身存有之堅持與持續之開顯性¹⁷；或者說，抉斷就是處於沉淪中而存有被剝奪之此有，經由良知召喚而企求存有復原之「自覺」¹⁸。

值得注意的是，姑不論可不可能真的做到，但海德格對上述非本真性與本真性存在模式之分析強調它是「價值中立」的¹⁹：「非本真性存在並不是指一種虛假的、不真的存在。……非本真性就屬於實際此有之本質。反過來，本真性只是非本真性的一種變異，而不是對非本真性的完全剷除」²⁰。因此，海德格也用「第一性」和「第二性」來區分非本真與本真性，而同時具褒義與貶義：第一性既指褒義之基礎、原本，也指貶義之初始與較低級；反之，第二性也指

¹⁷ 這裡相關論述曾參考陳榮華，《海德格：存有與時間闡釋》（臺北：國立臺灣大學出版社，2003），第11章，頁328-365。

¹⁸ 此有存有之被剝奪與復原之相關論述，參見汪文聖，〈亞里斯多德與海德格論存有的「剝奪」與「復原」：「疾病」與「療癒」的現象學意義溯源〉，刊《揭諦》，同註5，頁12-13。

¹⁹ 事實上，也有學者認為，海德格在《存有與時間》後半部之分析，並未貫徹對本真與非本真存在保持價值中立之立場。參見張祥龍，《海德格：二十世紀最原創的思想家》（臺北：康德出版社，2004），頁199-200。

²⁰ Cf. M.Heidegger, Trans. By A.Hofstadter *The Basic Problems of Phenomenology* (Indiana University Press, 1988), pp. 170-171

褒義之成熟、高級，也指貶義之次生、變異²¹。

簡單分析了存在分析之本真、非本真性區分及關係後，我們將探討它們與生命教育之可能性關聯及其理論基礎。

參、從實存詮釋學到生命教育之理論基礎

一、此有自身覺知之強化與(生命)教育之理論定義

上述我們已釐清了海德格雖然不使用生命哲學一詞，但整部《存有與時間》所探討的卻不折不扣地是生命問題：實存詮釋學之存有論之探究。但海德格並未據此而討論生命之教育問題，那我們又如何可以據此談論存有與時間對生命教育之啓示呢？

在宏觀層面上，我們可以將《存有與時間》放在整個教育發展之歷史上來看他與(生命)教育學之關聯。首先，正如學者所指出的，教育學本質上是一種實踐性的科學，它連結過去歷史傳統，並探究其對當前社會之運用；而教育學之科學化過程，從哲學思辯到技術層面之探討以迄於整個教育動態之考察，其發展過程相當類似於詮釋學。因此據詮釋學之歷史發展及本質來探討教育之科學性，當有助於澄清教育理論結構中之某些問題²²。

事實上，就教育思潮之發展來看，由狄爾泰生命哲學與精神科學方法論之集詮釋學大成，經由海德格引發的詮釋學之存有論轉向，到高達美(H. Gadamer)哲學詮釋學之理論建構，以迄哈柏馬斯(J. Habermas)批判詮釋學之成立，詮釋現象學已對歐美(尤其是德國)教育思潮產生相當程度之影響，相關教育學派應運而生。正如學者所指出的，三種基本教育經驗：文本閱讀、遊戲與教室互動(對話)，皆具有典型的詮釋活動之特徵與問題：例如，教育經驗皆具有詮釋循環結構——學習可被描述為：

超越與適應兩者間辯證性的循環；教育經驗總是不脫語言性質，教育經驗的詮釋性結構等同於『質問』的詮釋性結構；教育經驗涉及人之自我了解，自我了解並非單純的教育之結果，而是一持續不斷更新的歷程，它發生於

²¹ 相關論述參見倪梁康，《自識與反思》(北京：商務印書館，2006)，頁502。

²² 見揚深坑著，《理論、詮釋與實踐》(臺北：師大書苑，1988)，頁123。

每一個真正的學習經驗中；教育經驗具有規範性層面——學習涉及自我負責，因為依循實踐智之引導，學習者在經驗之中成為自己，並在自我了解中發現自我。²³

就微觀層面看，若我們想據實存詮釋學或存在分析衍生出某種生命教育論點，則對教育本質之探究是必要的基礎性工作。首先，我們可以先從教育之定義看。對教育的定義以可因個人哲學觀點，意識形態，價值關懷，乃至於實務上之運作而有不同之看法。拋開這些爭論，或許我們可以把實存詮釋學放在廣義的「存在主義教育觀」來看。這方面，有學者提出這種看法：

如果教育是要真真具有人性，它必須以某種方法喚起學習者的覺知——對於自己作為世上獨一無二的主體之存在的覺知。要有人性首先就要能存在，而能存在就是要覺知存有、覺知存在——一種能提醒年輕人，讓他們知道他們能永遠地、自由地、四無依憑並具創造性地選擇之教育，就是我們所要尋求的教育。這是一種個人覺知及有關個人的教育——教育的定義，即是覺知之強化(intensity of awareness)。²⁴

這裡所謂的覺知（存有、存在）之論述，與上述實存詮釋學意義下之「理解」是若合符節的。依海德格，理解即是理解此有之存有，詮釋亦不外理解之進一步開展；而如前述，教育經驗也必然涉及詮釋過程。當我們說「這是一種私人覺知及有關個人的教育——教育的定義即是覺知之強化」時，這種對覺知之「強化」，不就是此有從理解到詮釋之展開過程嗎？那生命教育不就是對此有開顯或詮釋自身存有（生命）之強化過程嗎？就此教育取向及意義上，我們可以說，如何促進或強化此有對自身存有開顯或詮釋之過程，就是生命教育之過程。教育學者 Iain Thomson 即曾以「教育之存有學化」(Ontologization of Education) 來統括海式教育學之根本精神²⁵——我們權且把它稱為海德格式之「實存詮釋學(生命)教育」。Thomson 又以「哲學的圓善主義」(philosophical perfectionism)

²³ 見 Shaun Gallagher, “Hermeneutics and Education”, 轉引自王俊斌、馮朝霖著〈詮釋學的發展與教育哲學〉一文；載邱兆偉主編，《當代教育哲學》（臺北：師大書苑，2003），頁 98。

²⁴ cf. Vav Cleve Morris, *Existentialism in Education* (U.S.A.: Happer & Row, Publisher, 1966), p.110-111.

²⁵ cf. by I. Thomson: *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

一詞來統括貫穿《存有與時間》及其教育哲學意涵²⁶。

二、哲學的圓善主義

按 Thomson 的觀點，圓善主義源於亞里斯多德(Aristotle)，可以從三個層次之論題：存有論的，倫理學的及聯繫前二者之「聯結原則」(linking principle)加以討論。以存有論的論題為例，亞氏意指人類在其生命形式之體現中，擁有某些特別重要的技能或能力以別於其他我們所熟悉的存有者。但亞氏之相關論述也留給後人重大爭議空間。(一)以存有論的論題為例，其爭議體現於：到底人類與其他存有者之區別在於我們所擁有的特質或相關能力(如：理性，智能，心靈，自我理解，開顯世界等)或者僅僅在於我們對「前存有論的」自我理解之「更多的減損」(supercession)?因而，(二)在倫理的論題上，我們該如何理解所謂的精粹主義?它怎麼形成?它是人之永恆特質嗎?其實現可以由個體基於這些本質而達致嗎?或者相反地，它之被獲得只是人偶然性之插曲?只是人類社群向未來無限投射之歷史性延續?為了發展這些本質，我們必須更多地減損人性本身?(三)在連結原則上，是如亞氏思想所顯示的，其區別在於其能自然地驅使我們邁向圓善?或難道我們不需要與自身之其他重要面向對抗嗎?據此，Thomson 稱前者為連結原則之「積極性樣式」(positive version)，後者則為「消極性樣式」(negative version)。

回到海德格之哲學的圓善主義論題上，Thomson 認為主要的焦點在於如何理解海德格所謂的「如何成為我們之所是」(How do become what we are)，及「可能性」(possibility)、「死亡」和「本真性」等概念。

首先，為了凸顯海德格「成為我們之所是」之呼籲，我們首先必須認清：並非每一 Dasein 都需要是一個人；反之，也並非每一個人都可以說是 Dasein。因此，Thomson 指出，海氏之「成為我們之所是」必須奠基於所謂的「Dasein 所要成為的就是它本身」(Dasein is what it becomes)才能成立。而且，按海德格之強調實踐之優先性來理解，我們可以說，Dasein 是那種唯一能「實踐地」(practically)立足於其存有之存有者；也就是，Dasein 每一次之自我開顯或理解總是在於事件中，海德格也稱這種自我理解方式為「本真的」(authentic)。相較於亞里斯多德之肯定人與其他存有者之區別及其圓善本質之實現，主要在於

²⁶ cf. by I. Thomson: *Heidegger's perfectionist philosophy of education* (Continental Philosophy Review 2004), 37:439-467.

人類之智思或理論性觀照之優先性，所導致之積極性樣式立場；海德格 Dasein 之本真性開顯是實踐地優先，而且必須通過對世俗遍在地宰制：「人人」(das Man)，採取抗拒之姿態，因而其立場是消極性樣式²⁷。

接著，我們將順此海德格式「實存詮釋學生命教育」取向，進一步依據其本真性、非本真存在概念探討其與生命教育核心理念(意義取向)之關聯及啓示意義問題。例如，實存詮釋學生命教育意義下本真性與非本真性之根本模式為何？它將如何理解一般所謂的全人教育、博雅教育？它將如何處理生命教育中之價值判斷問題等？

肆、本真、非本真存在與生命教育之核心理念

一、生命教育之「存有」(Being)或「擁有」(Having)模式： 本真性與非本真性之區分

如上所述，本真性存在是恰當地理解存有真理開顯之方式。我們權且借用佛洛姆(E. Fromm)的用語，稱這種對本真存在開顯之過程為生命之「存有模式」，是一種本真性之生命展現模式；反之，此有因著不恰當之理解方式而遮蔽了自身存有真理之顯現，我們稱這種造成或強化存有整體意義遮蔽下之開顯過程即為「擁有模式」，是一種非本真性之生命展現。佛洛姆曾界定這兩種生命模式之意涵和差異如下：

我指的是兩種基本的存在情態，兩種對待自己和世界的不同取向，兩種不同的性格結構。這兩者何者為主，決定了一個人整體思想、情感和行為。在(存)有的生存情態中，我跟世界的關係是一種佔有，擁有或擁有的關係，我要每個人，每樣事物——包括我自己——都是我的財產。在存有的生存情態中，我們必須分辨兩種意涵。其一是跟擁有的情態相對照……意謂著活潑與對世界的真誠關切。其二是跟「外表」相對照的，其所指的是真正的本性，真實的實在。²⁸

²⁷ 依 Thomson, 由此亦可理解，何以海德格雖然在《存有與時間》之第一部有關存有意義之理解中重視理論性思辯之優先性，但第二、三部則強調實踐意義上自我理解之優先性。Cf. I. Thomson, 同註 24。

²⁸ 見 E. Fromm 著，《孟祥森譯生命的展現：人類生存情態的分析》(臺北：遠流出版公司，1994)，頁 33-34。

順此脈絡，我們可以說，當生命教育理念強調的是對廣博的生命知識之獲得或佔有，擁有了廣博的知識卻無法形成內在生命情態之徹底轉化，與外在世界形成一種奪取或佔有的關係以致失去自由，強調某種個人主義式的追尋或依某種僵化之意識形態而拒絕了存有真理之開放性等等，都是一種擁有或非本真性之生命教育模式²⁹。

正如學者所指出的，擁有常是一種「同化」作用，其「認知」(knowing)是一種「擁有」的模式，在此情境中，知識被視為可以傳達的，學生視老師為智慧之泉源而也只想從老師那裡得到預期的知識³⁰；而技術之習得亦正是一同化歷程，是一擁有之模式。反之，存有模式關係到理解，它與「能知」(knowing)而非「擁有知識」之概念有關。

每一個人對生活於其中之世界、文化或某種意識形態固然會有某種程度之了解（理解之前所有、前觀點與前概念），但若是將這種種知識絕對化，則會造成對存有真理之封閉。反之，當人類進入潛在學習而持續終身時，他們會主動去詮釋經驗並有所回應，所有有意義的知識都來自對經驗之詮釋，而學習正是一種轉換經驗成知曉或了解的過程，而這也是一種開放式之過程³¹。正如學者所指出的：「真理總是位於絕對轉化與絕對再製的某處，真理並不在於爭議困境的解消，而毋寧在於肯認詮釋之根本曖昧性。」³²

從海德格立場來說，此有邁向存有真理開顯之路，總是在此有之有限性與存有整體真理之根本曖昧性間進行持續而不斷的理解與詮釋，超越與辯證進行的；正是在這種「意義的無底深淵中」，才乍見存有真理曙光之開顯。從這意義上說，正如學者指出的，詮釋學理論給予生命及教育最深刻的教誨無非是對於「曖昧與創化」之體認。而曖昧來自於「意義之無底深淵」：

意義的無底深淵——這不應被理解為一種新的非理性，而毋寧是理性的限制與具體化。其訴求乃是對差異的容忍、對於曖昧的容忍及同時對於強迫一致性的抵抗。除此之外，一個像我們如此未完成（不完善）的世界很難

²⁹ 這裡，我們只是借用佛洛姆之論點來闡發海德格之部分意涵，並非意謂二者意涵同一。另，佛洛姆對這兩種模式之界定與區分是帶有強烈的價值判斷與道德使命感在的——突顯存有模式，這顯然也與海德格不同。

³⁰ 見 Peter Jarvis 著、王秋絨等合譯，《學習的吊詭：社會中的個人蛻變》（臺北：學富出版社，2002），頁 160-161。

³¹ 同上註，頁 184-185。

³² Cf.S. Gallagher, "Hermeneutics and Education", 同註 21, 頁 123。

有其他出路。³³

因此，我們很難宣稱，我們有對於生命整體徹底理解之客觀知識。如果要說有生命之知識或真理，那也是一種經由向經驗開放以體驗或詮釋方式而來之存有真理或智慧；是恰當理解存有真理開顯歷程之知識，而非存有者層次或實體性(ontic)意義上某種專門知識或技能。立基於本真性基礎之存在模式之生命教育正可以提供對這種生命之難以表達之根本曖昧性一個思考與實踐方向——基本上這是基於上述「哲學的圓善主義」意義下本真性存在模式之生命教育取向。

當然，如同上述，本真或非本真存在本質上並非價值判斷之表示，這裡所謂的存有與擁有模式之教育模式依然是價值中立的。正如學者所指出的，當適當地被了解時，學科的知識是達到人類經驗開放性的一個手段，是增加人類選擇自由之一方式³⁴。因此，作為非本真意義之擁有模式教育依然有其一定的價值存在，只是在本真性存在模式中這一面向中被視為非基要的。

二、全人教育與實存詮釋學生命教育

這裡，有一個待探討的問題，就是順著上述實存詮釋學來看待生命教育理念，它和一種時下廣為臺灣各大學採納之「全人教育」(holistic education)式通識(生命)教育理念之關係為何呢³⁵？

從思想之歷史脈絡看，全人教育主要係西方自啟蒙運動後對人類理性主體之樂觀主義之產物；在美國與人本心理學之發展有密切關聯。這方面我們可以舉人本心理學之父羅傑斯(C. Rogers)之「功能完全發展」說相關論述為代表：

一個心理上自由的人會自然上路，變成功能完全發揮者。它會更能夠和它的每一個（或全部）感覺、反應過生活。它會儘可能準確而充分地運用自己的有機體感官，去感受內在和外在的實存處境——它會更能夠允許它的整個有機體去自由自在地發揮功能，用以在多重交錯的可能性之中，選擇出當下情況裡最真實能令自己滿意的行為。而他也可以把更多的信任放在

³³ Cf.S. Gallagher, "Hermentautics and Education", 同註 21, 頁 123。

³⁴ cf. D. Nyberg 著、林建福譯,《開放教育的哲學》(臺北:五南圖書公司,2004),同註 21,頁 94。

³⁵ 這裡我們認為大學通識教育與生命教育固然有別,但生命教育當是通識教育之核心課題。因此,我們假定,對生命教育之相關論述,很大程度上也適用於通識教育。

這種功能發揮的過程中——不是因為他絕不犯錯，而是因為它可以完全對後果開放，也因而可以在每次行動之後，衡量後果之是否真能令自己滿意，而不斷做必要的修正。

它會更能體驗自己的感覺，而較不害怕任何一種感覺；他是自己的篩子，可以篩檢各種來源的證據；他徹徹底底地進入成為自己、與自己合一的過程，且因此發現它具有健全而合理的社會性；他更能完全投入此刻的生活，而他會知道，這才是在任何時刻中最健全的生活方式。它變成個更充分發揮功能的有機體，而同時又由於他對自身的知覺能自在地流動、貫穿於他的體驗，他也就變成了更充分發揮功能的人。³⁶

依此描述，功能完全發揮的人本質上是本真的、自由的、流動而具創造性，甚至面對諸多不確定狀況而能時時做出選擇的。那這可不可以視為海德格式的本真存在落實於生活運作上之具體描述呢？

如上所述，海德格所謂的「抉斷」無涉於主體性之「自由意志」問題，它只是此有在怖慄之際遇感中，靜候良知召喚而邁向持續開顯性歷程而已；但依羅傑斯，功能完全發揮的人卻和自由意志相關：「一個人越是活在美好人生中，他就越能體會到選擇的自由，而他的選擇也越能有效地施之他的行為上。」³⁷其次，海德格所謂的的抉斷以迎向良知之召喚，良知所召喚的是此有必有一死之「有限性」體悟，和所謂「選擇出當下情況裡最真實能令自己滿意的行為」是不同層次的說法。再者，羅傑斯所謂的功能完全發揮的人「他也可以把更多的信任放在這種功能發會的過程中……」等說法，是基於對人類行為具有「精緻理性」之樂觀態度：「人類的行為毋寧是具有精緻的理性，它總是配以微妙而有秩序的複雜性，來邁向有機體所努力企求的目的——唯一存在且證明需要的控制，乃是各種自然衝動及內在需求之相互平衡，在平衡之中會產生一個最近於能滿足所有需求之向量，這就是行為當遵循的方向」³⁸。而海德格的此有雖然並不至於是「非理性」的，但絕不至於樂觀到信任人類實然狀態中之「精緻理性」，而只需要控制或維持住所謂的「各種自然衝動及內在需求之相互平衡」——這僅涉及日常非本真存在模式之向度，而缺乏前述此有經由抉斷與良

³⁶ 見 C. Rogers 著、宋文里譯，《成爲一個人》（臺北：桂冠圖書公司，1990），頁 228-229。

³⁷ 見 C. Rogers，同上註，頁 230。

³⁸ 同上註，頁 233。

知召喚之本真性向度。就此對所謂人類主體性精緻理性之徹底信任而言，羅傑斯的功能完全發揮的人及隨之而發展的全人教育理念是非本真性的³⁹。

三、博雅教育與實存詮釋學生命教育

另一個與教育理念相關之問題是，實存詮釋學生命教育與通識（生命）教育中爭議不休的博雅教育(liberal education)理念問題。博雅教育之形式與內涵可溯源於古希臘主知主義傳統，該傳統主張理性知識之追求是人類心靈發展之主要特質，而心靈之充實與生活之完善亦奠基於這種理性知識之傳統。這裡我們將就曾經主張博雅教育最力，影響也最大的英國教育哲學家 P. H. Hirst 之主要觀點作一簡單陳述。

基本上，Hirst 主張博雅教育是「教育的終極形式」，「理性知識是所有人類事務中最高上訴法庭」。博雅教育就是引導人類進入知識的形式，沉浸於知識形式的形式概念、邏輯和規準中，了解不同知識的獨特運作方式，以知識的獲得和理解為首要和最終極任務。藉此受過教育者可以展開複雜概念機制和不同類型的推理和判斷方式，能夠以此特定方式來看待事物，並獲得每一種形式中可理解之見範圍⁴⁰。

Hirst 曾指出博雅教育之證立有三個方式：(一) 教育是基於甚麼是真的，而非不確定的意見與信念，或暫時性之信念，博雅教育因此是教育的最終形式。(二) 知識自身為明確的人類價值，博雅教育的價值就在人的心靈之履現。(三) 知識的意義性在於決定整體的良善生活，施行博雅教育對於人們理解應該如何個別地與社會地生活都是很重要的⁴¹。

Hirst 對知識結構與形式進行相當深入而精細的論證，學者們亦曾進行評論，此處不擬贅述，而僅依實存詮釋學之立場簡要評論。Hirst 對知識之真理觀主要來自於傳統「真理符應論」意義下之認知能力問題，亦即，認知功能源於人類理性概念基模之運作，以確保人們認知真相，證成有意義之知識並據以作為判斷或行事之依據。對於這種實有觀念之傳統「真理符應說」，海德格《存有與時間》中已有專章批判。簡言之，對海德格來說，除非先能證明此有的存

³⁹ 有關全人教育之相關論述與批判，可參見劉振維著〈通識教育本質芻議〉一文，載《朝陽學報》，第9期，2004.09，頁380-383。

⁴⁰ 相關論述轉引自李奉儒著，《教育哲學：分析的取向》（臺北：揚智文化，2004），頁158。

⁴¹ 同上註，頁147。

有，否則我們無法證明任何真理；真理之源初意義是解蔽性(*discloseness*)，而此有就是解蔽性。而只有此有在非本真存在中透過言說來表達與存有者關係之真假論斷，才有所謂的「符應」：它是源初真理（此有解蔽性）引生意義下之符應說⁴²。其次，如上所述，實存詮釋學本真教育模式之主要貢獻在於生命經驗之根本曖昧性之詮釋，而非知識自身之明確性，亦非心靈之履現。再者，決定整體良善生活的並非知識之意義性，而是存有真理整體之開顯。因而，依實存詮釋學立場，博雅教育係上述非本真性模式意義下之教育理念。

事實上，有趣的是，Hirst 晚年已經徹底拋棄了這種獨尊理性知識之博雅教育理念，轉而從亞里斯多德那裡擷取「實踐知識」之養分，強調教育「基本上是關注社會實踐的」，並自承早年最大的錯誤在於視「理論知識為健全的實踐知識與理性的個人發展之邏輯基礎」，他說：「我們要學到的是，教育的目標與實務，本質上是實踐理性的運作，這個運作如果要有適當的作用，則理論理性是重要的和必要的協助，但就這樣而已。」⁴³

經過這一徹底的倒轉，已與原初主知主義意義下之博雅教育相去甚遠。這種倒轉，從實存詮釋學生命教育立場看，可視為從非本真模式往本真性模式之路邁進。也有論者指出，海德格哲學最大的困境就是未曾給予科學知識合理之安頓，和未能對人際溝通或政治倫理問題作足夠的反思⁴⁴。站在生命教育立場，並對照於 Hirst 晚年之說法，或許以本真性實存詮釋學之優先性，並恰當引進非本真模式之博雅教育理念，當更有助於生命現實問題之處理。

四、生命教育之價值判斷立場：本真性、非本真性模式問題

雖然也有學者認為，即使海德格並未直接對本真性存在提出價值判斷，但至少可以提醒我們在本真與非本真性存在間作「選擇」，如此，在我們理解了本真與非本真性，沉淪與抉斷，背離與面對存有等之存在性對立後，自能將這些本真性概念關聯於最本己之生活體驗⁴⁵。然而，如上所述，依一般理解，海德格的本真與非本真性概念基本上是一存有論之描述概念，並不涉及價值判

⁴² cf. Heidegger, *Being and Time*, 同註 5, 第 43-44 節。

⁴³ 見 Hirst, 轉引, 同註 38, 頁 173。

⁴⁴ 例如，克勞斯·黑爾德(Klaus Held)即順著海德格的存有論思考，轉而關注到存有論層面之「世代生成之時間經驗」到存有者層次上之「多元文化和民主倫理」議題之開發。參見氏著、倪梁康等譯，《世界現象學》(臺北：左岸文化，2004)。

⁴⁵ 參見關子尹〈人文科學與歷史性〉一文，頁 43。

斷問題。若然，則依循海德格在存有論上對本真、非本真概念之中立描述模式，落實到生命教育理念中，我們該如何理解它？生命教育中要不要有某種價值判斷存在？

正如教育學者所指出的，基本上教育是一項有意之過程，試圖使他人從事或思考現在所無法這樣做的事物。教育是以某些選擇之教材或已知之事物介入他人之生命，因此教育就是改變他人⁴⁶。據此，任何教育活動本質上就是一種「影響」受教者之行爲，或至少是一價值關懷活動，生命教育活動更是如此：關懷受教者之存有與存在方式以及學習者自身如何在教育經驗中成爲自己。如果這個說法成立，會不會與海德格價值中立之本真、非本真存在概念相衝突？

依海德格，在存有論上，此有的存有總是自己的存有，而此有的存有可以在真理中，也可以反真理；此有的存有可以自我開顯的，也可以是自我遮蔽的；可以是抉斷的（反沉淪），也可以反抉斷（沉淪的）⁴⁷。據此，落實到教育層面，若說教育的本質在改變或影響他人，則這所謂的影響旨在促成教育者與受教者雙方存有之開顯，但開顯的結果是往本真或非本真方向開顯，則非教育活動本身可以確保的。如此，我們可以如實描繪教育活動中本真與非本真之諸般開顯狀態，但不必然要直接對此等現象進行價值判斷。

因而，在本真性教育活動中，教育者與受教者雙方會盡力促成整個活動本身邁向某種本真性存在模式，以各自開顯自己之存有；但在教育內容上，首先，教育者對生命諸般本真與非本真現象之描述確實應該保持價值中立；本真性只是對存有論上生命可能性開顯之存在方式之「恰當理解」。但在本真性教育活動中，終究教育者與受教者雙方（尤其是教育者）要不要顯示自己的價值判斷（如對本真存在之嚮往）呢？依海德格，所有的理解都預設了前所有（fore-having），前觀點（fore-sight）和前概念（fore-conception）等前理解（理解奠基於對存有之前理解），若說雙方都沒有價值判斷是不可能的事；因此，在教育活動歷程中，雙方皆可以開啓彼此對本真與非本真性存在之理解，甚至可以藉「謹慎而恰如其分地」顯示自身之價值關懷以提供本真性存在方向，但要不要選擇這種可能性依然是雙方價值判斷之問題，雙方皆沒有權力也不能爲彼此做選擇；反之，如果宣稱自己完全是價值中立，反而是價值之不中立。

⁴⁶ 見 D. Nyberg 著、林建福譯，《開放教育的哲學》（臺北：五南圖書公司，2004），頁 92。

⁴⁷ 參見海德格著、孫周興譯，《論真理的本質》；《海德格爾選集》（上海：三聯書店，1996），頁 227-232。

伍、本真性時間、空間與生命教育實務經驗之哲學基礎

一般所謂的「教育實務經驗」主要包括師生關係、課程與教學等相關問題。這裡，我們將以此有如何邁向本真性存在之開顯歷程所涉及之「時間與空間」論題為核心，就海德格實存詮釋學如何能作為生命教育經驗之哲學基礎作一簡要論述。

一、本真性存在時間與生命教育經驗

(一) 本真存在時間之開顯

依前述，此有的存有或綻出的本質是「牽掛」；這種綻出或牽掛之所以可能之依據就是此有的時間性。對此有存在之思考必須將「綻出之內立」、「牽掛」（內立之終於實現），及在極端情況之堅持（向死之存有）連結一起，這個存在歷程就是時間，此有存在之所以可能就是它是時間性的。此有的本性在於「存在」，這個「存在」即指此有之時間性，而對此時間性更具體的說明則是「歷史性」；歷史或歷史性之所以可能，其基礎就在此有開顯之時間性。依據本真性與非本真性之區分，海德格依然區分了本真之時間性與非本真之時間性。本真時間性即是此有開顯歷程中能恰當地理解此有之時間性本質之謂；而將本真或非本真時間性投射到歷史向度即構成本真歷史性與非本真歷史性。

更具體地說，對照於日常生活意義下「非本真時間」：「鐘錶時間」⁴⁸，此有開顯活動中所領會的「本真時間性」，是一種「存在的時間」；而這種存在時間之開顯又涉及所謂的「先行的抉斷」(anticipative resoluteness)。正如海德格所謂的：「哲學是從此有出發，再回到此有去」⁴⁹，此有之存在性意謂著此有是一「到了自己之前的存有」；這種「到了自己之前」也意指「將來」(future；Zu-kunft)——「往前行而走向自己」。因此，當此有因著抉斷而開啓了此有之死亡並理解其存有之整體性時，它只不過是又「重回」到此有之整體去，因而這種抉斷便是「先行的」——往前行而走向自己——「重現」(repeation)。在先行的抉斷中，此有才開顯出本真的時間。關於這種先行的抉斷之本真時間性

⁴⁸ 日常生活之鐘錶時間，它是可計量的客觀時間，在這種時間中，以「現在」作為基點而綿延著，「過去」則意指已經消逝之現在，「未來」則指未曾到達之現在。是一種「非本真之時間」。

⁴⁹ 見海德格《存有與時間》(英文本)，p.62.

結構，海德格說：

由將來回到自身，抉斷就通過當前化(making-present)的過程把自己帶到處境中。「曾在」(its been)的性質是從將來產生的，而且以這樣一種方式，「曾在」的將來，或者更確切地說，曾在著的將來從自身釋放出當前。這種現象具有在曾在著的過程中當前化的將來的統一性，我們稱之為時間性。⁵⁰

所謂「由將來回到自身」即上述之此有經由先行的抉斷中「將來」之「重現」。「抉斷就通過當前化的過程把自己帶到處境中」，此有抉斷時，當下開顯了的周遭世界而形成其處境。就本真時間性而言，此一處境之形成是因著此有開顯之「當前化」——非時間流中孤立而斷裂之「現在」。「曾在的將來」是說，作為重現意義之將來早已是此有所「曾經存在」過的，但此有先行的抉斷之時間性本質是將來，所以說「『曾在』的性質是從將來產生的」——曾在著的將來從自身釋放出當前。此有綻出之時間性（曾在的將來）從自身釋放——時間化而形成其當前化之處。此即此有綻出（牽掛）之時間性結構：

時間化並不意謂著綻出過程都以「前後相繼的序列」的形式出現。將來並不晚於曾在，曾在不是早於當前。時間性作為在成為曾在的過程中，不斷當前化的未來不斷地把自己時間化。⁵¹

此有綻出之時間性中，將來，曾在，當前三者形成內在之統一性；而此有存在分析中之課題也可以從此有之時間性問題重新加以展示——這也是《存有與時間》後半部之主要課題。那這種存在時間中過去、現在、將來之統一性，對生命教育經驗又有何啓示意義呢。

（二）存在時間與生命教育經驗之省思

首先，就先行的抉斷所開啓之本真時間主要涉及此有對死亡之覺知並促成本真存在時間三態整體統一之理解而言，「生死教育」確實應該是生命教育之核心課題。但是，就一般所謂的「生死學」涉及之對各民族死亡之文化背景探

⁵⁰ 見海德格《存有與時間》(英文本)，65節，p.374.

⁵¹ 《存有與時間》(英文本)，68節，p.401.

討，因著死亡而來之悲傷輔導，死亡案例分析，乃至形形色色之瀕死經驗或喪葬管理等課程內容⁵²，若不能由此引導出此有對這種切身而迫切的死亡覺知及生命本真時間性之領悟，而只給出繁複而系統化之「生死學」知識，那都是非本真的生死教育。

而本真之生死教育，例如透過佛教式地生命無常之「當前化」精敏覺察之強化外，或許，如何鼓起受教者對生命存有開顯之由「內立到實現」之堅持，進而以全幅生命投身本真存在時間整體意義之了悟，當是生死教育最大挑戰。例如，基於「將來」之實踐優先性，如何經由「生涯發展」以喚起對未來之「投企」(project)可能也是重要課題；再者，基於過去與現在、將來之不可分割性——「未知生，焉知死」，透過此有「生命史」之回顧以喚起當前化之整體覺知並邁向將來之投企，也相形重要。在生命教育實務上，這些課題可能是兼具而困難重重的；而且，它並非某一學門所專有，至少，應該是跨領域的工作。

就課程設計來說，生命教育活動之施行有賴於課程之發展，但對何謂課程就像是何謂(生命)教育一般，教育學者們看法眾說紛紜。例如，前述主張博雅教育最力之當代分析教育哲學代表性人物 Hirst 定義課程為：「一個謹慎地組織各種活動計畫，使學生透過學習能夠獲得特定的教育目的或目標。」⁵³基本上，Hirst 係立基於前述「知識形式與結構」現代理性主義教育立場，強調教育之獲取知識，解決問題，改變學生態度等具體而明確之教育目標，因此，定義中強調了「謹慎地組織」與「獲得特定的教育目的或目標」。依本真性存在時間之觀點看，這種將時間視為孤立而斷裂之結構取向課程設計，放在「知識、技術取向」為重之課程(如自然科學或科技課程等)或許是可以接受的；但就本真存在時間之三態統一性看，「生命」教育課程活動是否能夠如預期定謹慎地組織或達至特定之明確目標則是大有疑問的。

事實上，就宏觀層面看，教育學界結合了海德格等詮釋現象學或其他後現代思潮等，已發展出相當完整的教育理念與課程論述，且亦影響相當廣泛。其中之一，「概念重建」運動更曾極盛一時，影響深遠。例如，該運動之始作俑者皮納(W. Pinar)即曾指出，課程拉丁文原意係「在跑道上奔跑」，是一個動詞，一種活動，一種內心世界的旅行，而現代課程觀卻斷章取義地只強調其名詞意

⁵² 具有這方面內容的生死學教科書，例如御遲幹主編，《生死學理論》(臺北：五南圖書公司，1998)。

⁵³ 轉引自李奉儒，《教育哲學：分析的取向》，同註 34，頁 181。

涵，而奔跑則必須強調培養個人重塑自己人生經驗方面的能力，並指出課程組織應當由四個對個人經驗反思步驟組成：「回憶性反思」、「前瞻性反思」、「分析性反思」及「綜合性反思」等⁵⁴。當課程主要應由「個人經驗反思」構成，並結合了三種「時間向度」之經驗開顯組成時，我們如何能「謹慎地組織各種活動計畫，使學生透過學習能夠獲得特定的教育目的或目標」呢？正如前述，詮釋現象學對教育最大的貢獻在於「曖昧與創化」而非謹慎組織與特定目標。畢竟我們無法控制甚或預測此有會開顯到什麼程度，而其所開顯的也是一種難以逆料之可能性。

就微觀層面看，強調詮釋現象學取向人文科學研究之學者 M.V.Manen，曾強調該研究取向之方法結構包括六種研究活動之動態交互作用：(1)針對讓我們產生濃厚興趣且將我們承諾給世界的現象。(2)探索我們所以體驗過的經驗而非我們將之概念化的經驗。(3)反思該現象所凸顯的本質主體。(4)透過寫作與再寫作的藝術來描繪該現象。(5)與該現象間維持一強而有力且導向教學的關係。(6)考慮到部分和整體以求研究脈絡的平衡⁵⁵。置放到教育實務經驗，或許也可以提供本真性生命教育實務經驗之某種方向。

整體來說，放在生命教育課程與教學脈絡來說，舉凡課程與教學流於抽象知識或概念之論述而不能回歸到此有最切身之歷史性向度；把此有的時間視為孤立而斷裂的「現在」之延續，不能引發其對存在時間整體意義之領悟，致使受教者缺乏對自身生命歷史之關懷而遮蔽向將來投企之可能性；教學上流於新奇或閒談式之浮光掠影，致使受教者之生命經驗流於零碎片段而缺乏整體專注之凝視；迷戀於單方意識形態缺乏生命間之交流而導致開顯之停滯不前等，都是教育者與受教者雙方未能正面關注或實踐本真存在時間性之生命教育經驗。

二、本真性存在空間(世界)與生命教育氛圍

若暫時撇開海德格對狄爾泰對生命之描述不夠徹底之批評——尙未進入存有論(ontological)層面之論述，從存有者(ontic)層面看，狄爾泰對生命與世界關係之界定當有助於我們更具體地理解何謂「空間關係」：

⁵⁴ 參見車文軍著，《後現代教育》（臺北：揚智文化，1998），頁 87。

⁵⁵ 參見 M.V. Manen 著、高淑清等譯，《探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學》（嘉義：濤石文化，2004），頁 35。

個人的生命會因著和環境、他人以及事物間的關係，而不斷的豐富起來；然而每一個個人又都是這些關係網路所輻輳的中心點。這些關係穿過個人，存在於個人，卻也超越個體的生命，取得獨立的存在和發展的型態，而這些型態裡有著這些關係所體現的生命內容、價值、及其目的。⁵⁶

對照於《存有與時間》全書結構，從存有者層面來說，它首先探討此有與世界之關係，其次探討此有與他人之共在關係，最後再探討此有本身之開顯性結構，其關注之焦點不外是此有與世界、他人及與自身「關係」問題。其次，依海德格，存有問題之探索必先從自己開始；而作為「在世存有」之此有，其存在在本質上就是與世界「共在」的，沒有所謂的脫離世界而獨立存在之此有——世界是此有存在之存有論根據，此有每次之開顯必然開啓一個世界。因此，對海德格來說，所謂的存有就其空間意義來說，其實就是「關係」本身。

對照於存在分析，這裡的關係可以有兩種不同層次。一是處於日常性存在中，此有沉湎於世界萬物之「非本真關係」——一種原初地從存有者層面把握世界為存有者整體意義下，與世界之「原初和諧」關係；另一種則是此有處於怖慄中，靜候良知召喚而邁向本真存在之開顯或抉斷歷程中，此有領略世界作為存有論概念——世界屬於此有之「自身性」，是此有「自身」與作為此有「自身性」之世界間，不斷地開顯與不斷回歸之充滿辯證張力之「再度和諧」關係——本真性關係。

依海德格，在本真意義上，作為一存有論概念，世界指的是「給出某種意謂」。此有每一次之開顯，總是給出某種意謂，這種意謂之整體就是世界。在此有由它的「世界」（意謂整體）而來走向此有自身中，此有才顯示為「自身」——此有存有之為何之故。而世界正屬於此有之「自身性」⁵⁷。

⁵⁶ 見 W. Dilthey 著〈人文研究〉一文；引自 J. C. Axlexander & S. Seidman 編、吳潛誠編校，《文化與社會》（臺北：立緒文化，1997），頁 47。

⁵⁷ 依海德格：「作為整體性的世界不『是』（ist）任何一個存有者，而是那種東西，此在由這種東西而來為自身（Self；Selbst）給出意謂，意謂它能夠與任何存有者相對待並且與之相對待。此在由『它的』世界而來為自身給出意謂，這意思是說：在這種由世界而來走向自身中，此在顯示為一個自身，即一個已然被交付給此有而去存在的存有者。在這個存有者的存在中，事關宏旨的是它的能夠存在（Seinkonen）。此有如此這般地存在，即：它為自身之故而存在。但是，如果世界是在向世界的超逾之中才使自身性到時（zeitigt）的，那麼，世界便表明自身為此有為之故而存在的東西。世界具有『為……之故』的基本特徵……此有存在的為何之故（Worumwillen），乃是此有自身。世界屬於自身性；世界本質上是與此在相關聯的」。見海德格〈論根據的本質〉；孫周興選編，《海德格選集（上）》（上海：三聯書店，1996），頁 191

因此，世界是「主觀的」，但不是在存有者意義上而落入某種由「主體性」所獨斷把握之客體；同樣，世界也不是作為客觀存在之客體。世界屬於此有存在中之原始籌畫，但這種籌畫也不是由存有者所特別把捉之籌畫，而是一種對存有者之「先行籠罩」，因這種先行籠罩，存有者才得以顯現出來——世界是一存有論上之超越性概念⁵⁸。

那麼，更具體地說，透過教育經驗以促成此有自身開顯而給出世界之所以可能之首要條件為何？我們認為，就是前文所述作為此有「在世存有」三個「存在性徵」之一的「際遇感」。在生命教育中，有學者把這種際遇感稱為開放性的教育氛圍——「生命—情感」(life-Feelings)：

對於人類存在之中那些相當穩定的潛在式心境結構，在存有最根本的層級上，他們集體地構成了人的情意基礎，「生命情感」一詞可用以指稱那些潛在結構。假使情緒是情感的基礎，心境是情緒的基礎，而際遇感是所有這三者的基礎——生命—情感構成個人對世界及他人的調和。當人類對自己透明時，存在性情感、情緒和心境大體上是和諧地與生命—情感融合為一體，而且是建立在生命—情感之上。⁵⁹

在這種以此有之「透明」為基礎之生命情感「調和」(和諧)之教育氛圍上，師生雙方始得以本真地開顯自己的存有。那為了達致這種本真空間之「透明」與「調和」，此有又需要何種努力或條件呢？謂了達致此有自身性(世界)之本真開顯，會不會流入某種毫無遮蔽之「恣意妄為」之可能情境呢？因此，有學者進而指出，在教育關係之雙邊中存在一種比這種「開放性」教育氛圍更為原初之預設——對世界的愛或希望：「教育氛圍最原始的預設位於對世界的信賴與對世界的愛兩者之下，以滋養這兩者並結合關係之雙方。使這兩者可能的最根本情意條件是開放性教育氛圍的終極基礎，只有希望能使師生具有共同的調和，並使他們一齊置身於維持情意環境」⁶⁰。

然則，對海德格來說，在本真性存在之開顯歷程中，這一愛或希望之預設是否必要？若是必要，則至少代表海德格的基礎存有論或生命教育哲學基礎

⁵⁸ 參見海德格，〈論根據的本質〉，同註 55，頁 192。

⁵⁹ cf. D. Nyberg，林建福譯，《開放教育的哲學》，同註 32，頁 46。

⁶⁰ cf. D. Nyberg，同註 32，頁 61。

仍不夠徹底，它需要以其他概念為基礎或加以補充。

有學者指出，德文中作為世界本性之「自在」(Ansicht)一詞，也有「克制」之相等意涵。而為了達致此有世界之本真開顯，反而需要體認到對此有自身世界「有限性對自由的限制」——世界通過它的自我限制，才使自由成為可能——進而面對事物本身之寧靜逗留而使世界自在地顯現出來；此亦是由此有之自身性（世界）走向自身之超越歷程⁶¹。據此，經由作為此有本真性運作模式之對自身世界之「抑制」，即包含在「此有成為它所式的自身」之超越歷程中。因此，連這種這種愛或希望的預設也是不需要的。因為，若關係或世界存有之開顯依然要預設「愛或希望」這一價值存有論概念，則表示其所理解的「調和（和諧）」關係依然是存有者論意義下之「非本真關係」（原初和諧）。依前述，此有開顯性結構之普遍本質或說此有之存有即是牽掛，誠如學者所指出的：

牽掛是向存有去超越、實現的，而人得在本真之此有中以另一個面貌去對及手之物料理、對他人照顧；若愛是本真之對他人照顧的一種方式，那麼愛應來自於牽掛向存有超越與實現之後，這即是海德格認為從人類學觀點的愛需要以基礎存有立場的牽掛為基礎的意義。因而當我們知道愛有喜悅的一面，且知道在付出愛時有忍讓與受苦的一面，這似乎即顯示牽掛為愛之前提的意涵。⁶²

也就是，若我們恰當地理解存有論意義上之「本真性關係」（再度和諧），則在邁向牽掛之本真性開顯歷程中——會承受或知道在付出愛時有忍讓與受苦的一面，自然會包含了某種對非本真關係或原初和諧之固著——知道愛有喜悅的一面，之克服或超越。經由這種對非本真的原初和諧關係之克服或超越，才能邁向牽掛歷程本真性關係（再度和諧）之開顯。因此可以說，「牽掛為愛之前提」，本真性牽掛關係之開顯，即包含了愛或希望這一價值存有論向度；只有把牽掛開顯歷程理解為存有者論意義上之非本真性關係，才需要預設愛或希望

⁶¹ 「作為當下因緣境遇的世界以本己的顯現『克制自己』，以至於恰恰以此方式，器物之顯現才能在它們的有用性中發生。有限性對自由的限制存在於對以下事實的依賴關係中，即世界並不顯現出來。世界恰恰通過限制，即通過它的自我限制，才使自由成為可能……只有當我們專心逗留於某個事物面前，從而在某種安寧狀態中去對待事物的安寧——自持這個詞已經暗示出這種安寧狀態——事物的真正的自在存在才向我們顯示出來」，引文及相關論述見 K. Held（黑爾德）著、倪梁康等譯，《世界現象學》（臺北：左岸文化，2004），頁 126-128。

⁶² 見汪文聖，《現象學與科學哲學》，同註 12，頁 380。

這一價值存有論概念。

若以上這種說法成立，則放在生命教育經驗之空間氛圍上有何啓示意義呢？理論上，依實存詮釋學生命教育立場，只要師生雙方皆能置身於向本真性關係開顯之途中，他們自能以本真之方式對待雙方並建立開放的教育氛圍或關係，則對世界或他人之愛或希望也便連帶生起——這也在理論上說明生命教育是可以「有教無類」的。不容否認，有些人對這世界是不抱希望或愛的，但至少會在乎自身之存有或存在（不論其原初之開顯是本真或非本真的），則只要其本真性存在開顯了，愛或希望也便接著開啓。這一點，似乎可以給生命教育實踐者帶來無限之希望。

結 語

本文論述之脈絡大致可總結如下：(一)透過海德格思想脈絡之簡要回顧，我們證成《存有與時間》討論的主題確實是生命問題：以存在分析形式顯示其對生命之存有論論述；並透過基礎存有論之簡述，指出海德格之現象詮釋學係指向生命日常性之實存詮釋學。(二)闡述本真、非本真概念與存在分析之之關聯：對此有開顯之恰當理解而開顯了此有自己之存有即本真性存在，沉淪於日常他人之模式並造成此有開顯之遮蔽則形成非本真性存在。(三)以對存有覺知之強化定義（生命）教育之意涵，並以「此有所要成爲的是它自身」及「哲學的精粹主義」來說明海德格式實存詮釋學生命教育乃之基本趨向。(四)指出實存詮釋學生命教育意義下本真與非本真生命（通識）教育之意義區分及生命教育目標，並證成全人教育、博雅教育乃非本真存在模式生命（通識）教育模式。(五)依本真與非本真時間、空間結構之區分，簡要反思生命（死）教育經驗（課程與教學）中時間三態之統整問題，並指出開放性教育氛圍在實存詮釋學生命教育之意義。

我們認爲，海德格實存詮釋學對生命教育理念與實務之論述仍有相當延展性空間可發展——當然也包含可批判之空間。篇幅所限，本文只侷限於《存有與時間》範圍。進一步之探討只能另文行之。

參考文獻

一、中文書目：

- 吳靖國 〈從海德格 Einspringen 與 Vorausspringen 的區別論師生關係〉；刊《國立臺灣師範大學學報：教育類》（臺北：臺灣師範大學，2005），50 卷 2 期
- Dermot Moran 著、蔡錚雲譯 《現象學導論》（臺北：桂冠出版社，2005）
- 關子尹 〈人文科學與歷史性〉；收於《現象學與人文科學》（臺北：邊城出版社，2004），創刊號
- 海德格著，陳映嘉、王慶節譯 《存在與時間》（臺北：唐山出版社，1988）
- 張燦輝 《海德格與胡塞爾現象學》（臺北：東大圖書公司，1996）
- 洪漢鼎 《詮釋學史》（臺北：桂冠圖書公司，2002）
- M. Heidegger 著、孫周興譯 《路標》（臺北：時報出版公司，1997）
- 汪文聖 《現象學與科學哲學》（臺北：五南圖書公司，2001）
- 〈亞里斯多德與海德格論存有的「剝奪」與「復原」：「疾病」與「療癒」的現象學意義溯源〉，《揭諦》（嘉義：南華大學出版社，2004），第 6 期
- 〈自我超越與生死問題間的弔詭性：胡塞爾與海德格對生死問題論述之比較〉，《國立政治大學學報》（臺北：國立政治大學，2002），第 9 期
- 陳榮華 《海德格：存有與時間闡釋》（臺北：國立臺灣大學出版社，2003）
- 張祥龍 《海德格：二十世紀最原創的思想家》（臺北：康德出版社，2004）
- 倪梁康 《自識與反思》（北京：商務印書館，2006）
- 揚深坑 《理論、詮釋與實踐》（臺北：師大書苑，1988）
- 王俊斌、馮朝霖 〈詮釋學的發展與教育哲學〉；收於邱兆偉主編，《當代教育哲學》（臺北：師大書苑，2003）
- E. Fromm 著、孟祥森譯 《生命的展現：人類生存情態的分析》（臺北：遠流出版公司，1994）
- Peter Jarvis 著、王秋絨等合譯 《學習的弔詭：社會中的個人蛻變》（臺北：學富出版社，2002）
- D. Nyberg 著、林建福譯 《開放教育的哲學》（臺北：五南圖書公司，2004）。
- C. Rogers 著、宋文里譯 《成爲一個人》（臺北：桂冠圖書公司，1990）。
- 劉振維 〈通識教育本質芻議〉；刊《朝陽學報》，第 9 期，2004.09.
- 李奉儒 《教育哲學：分析的取向》（臺北：揚智文化，2004）
- 克勞斯·黑爾德(Klaus Held)著、倪梁康等譯 《世界現象學》（臺北：左岸文化，2004）
- 海德格著、孫周興譯 《海德格爾選集》（上海：三聯書店，1996）
- 御遲幹主編 《生死學理論》（臺北：五南圖書公司，1998）
- 車文軍 《後現代教育》（臺北：揚智文化，1998）
- M.V. Manen 著、高淑清等譯 《探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學》（嘉義：濤石文化，2004）
- J. C. Axlexander & S. Seidman 編、吳潛誠編校 《文化與社會》（臺北：立緒文化，1997）

二、英文書目：

- Palmer, Richard E., Hermeneutics (Northwestern university Press, 1969)
- Heidegger, M, Being and Time (臺北：唐山出版社，1985)
- Zimmerman, Michael E. Eclipse of the Self: The Development of Heideggers concept of Authenticity (Ohio University Press, 1986).
- Heidegger, M, Trans. By Hofstadter, A the Basic Problems of Phenomenology (Indiana University Press, 1988)
- Morris, Vav Cleve Existentialism in Education (Happer & Row, Publisher, 1966)
- Thomson, I: Heidegger on Ontotheology :Technology and the Politics of Education (Cambridge: Cambridge University Press, 2005)
- Thomson, I: Heidegger's perfectionist philosophy of education (Continental Philosophy Review 2004)

Heidegger's Being and Time and Philosophical Principles of Life-Education

—Focused on Concepts of Authentic Existence and Inauthentic Existence

Lee, Te-Tasi

Associate Professor, General Education Center, ChaoYang University of Technology

Abstracts

As one of the most important philosophical masterpieces in the 20-th century , Heidegger's *Being and Time* had bring great shock upon those fields of humanity, art, and social science, etc. Based upon the most important concepts of authentic existence and inauthentic existence in *Being and Time*, this essay try to provide some philosophical approaches for ideas of Life-Education. On aspects of curriculum design and development, it depicts the authentic Heideggerian life-education as medels of open, experienced, practical, and interactive, etc. Finally, we hope it will be helpful for ideas and practices of general education.

**Keywords: Heidegger, *Being and Time*, Hermeneutic-Phenomenology,
Life-Education**