

# “体感”视阈下的庄子知识论解读： 历史意蕴与教育启示<sup>\*</sup>

王家云 燕 燕 李福华

(淮北师范大学教育学院, 淮北 235000)

**摘 要:**《庄子》哲学是以体感的原初性来说知与性,即通过身体的可化转的原始关联性来描述我们存在的基本经验,这基本经验构成了我们所谓的知识的形式。也正是这可通转的体感经验才能通达至人、神人、圣人、真人的境界。体感的化转而拓展的世界以及对知识的形塑开启了对教育学的反思。即什么才是教育与教学的真正的基础与原理以及有效的教学将怎样展开。

**关键词:**原初主体;体感;知识;体感教学

关于《庄子》研究,其视角之域广,主题之纷呈,识见之繁芜,不可不谓是儒雅继踵,殊采可观。纵览这些研究,不难发现它们关注的不外乎《庄子》的生命哲学、自由哲学、审美哲学、道德哲学、生态哲学等论题。而从教育学的角度解读《庄子》对教育以及教学的意义则并不多见。但恰恰是对《庄子》的教育学审视,让被哲学的概念与理性掩盖下的一种原初性显现。笔者不揣浅陋,试辟蹊径以期钩沉这种原初的力量以及它对教育学理论的反思意义。

## 一、体感:原初的主体

在教育领域里,主知主义的教育原则以及教育实践长期盛行。这种原则主导下的人的教育、教学完全淹没在知识性的工具理性中。“知识化的教育是假定知识外在于学习主体,是个体谋生活旨在获取功利的有效工具。它隐喻着这样的一个事实:知识与个体是相对立的,知识仅仅是作为一种手段,一种能与个体发生联系的媒介。‘当缺乏总的世界观的知识还被视为正确的时候,那么就是根据它在技术上的有用性而作为评价的。这种知识陷入到实际上与任何人无关的东西的无限性之中去。’”<sup>①</sup>主知主义教育把主体与知识视为是对立的存在,而心灵则是认识的主体并是盛纳知识的容器。主知主义教育主张的是融感觉主义的经验印象以及理智主义的纯粹理性于一炉的心灵主义路线。而心灵主义的知识论或认识论早已受到西方现象学家的批判。“理智主义与经验主义之间的亲缘性,其表面比我们想象的更疏远,但根基上的交织比我们想象得更深刻。两者都使用感觉的人类学定义。”<sup>②</sup>但当西方的现象学家认识到知即我们的存在结构并努力描述这种基本的、当下的经验时,“现象学家们那些冗长的文字却很少能让我们感觉触及到了事物本身。庄子很不一样,他的表达方式简约自如,随性起止。……他的作品在根本上乃是一种对经验的描述,甚至是对共同经验的描述。”<sup>③</sup>如果是《庄子》而不是西方的现象学家的描述让我们看到了真实本然的经验,那么,《庄子》描述了怎样的经验呢?如果这种经验的描述触到了“事物本身”,那么,这“事物本身”又是什么呢?首先让我们来体味《庖丁解牛》的意蕴。

<sup>\*</sup> 基金项目:全国教育科学“十一五”规划课题“道家优秀传统德育思想的开发与现代转化的模式研究”(FAB080448)、国家社科基金项目“现象学身体哲学与《黄帝内经》体感哲学对比研究”(14BZX036)。

庖丁为文惠君解牛。手、肩、足、膝所倚之处无不適切,以至于刀行肉中而声起抑扬,音传律动。庖丁似乎不是在解牛,其肢体的有节奏的动感恰如串串音符荡漾出的一种动态的乐感,“莫不中音;合于桑林之舞,乃中经首之会。”文惠君惊诧至极,操刀解牛何以能使身体的动作畅达放浪、游止有节,如歌如舞,如音如乐。庖丁解释道:

臣之所好者道也,近乎技矣。始臣之解牛之时,所见无非全牛者。三年之后,未尝见全牛者。方今之时,臣以神遇而不以目视,官知止而神欲行。依乎天理,批大郤,导大窾,因其固然,技经肯綮之未尝,而况大軱乎!良庖岁更刀,割也;族庖月更刀,折也。今臣之刀十九年矣,所解数千牛矣,而刀刃若新发于硎。彼节者有间,而刀刃者无厚,以无厚入有间,恢恢乎其于游刃必有余地矣。是以十九年而刀刃若新发于硎。虽然,每至于族,吾见其难为,怵然为戒,视为止,行为迟。动刀甚微,謦然已解,如土委地。提刀而立,为之四顾,为之踌躇满志,善刀而藏之。(《庄子·养生主》)

刀作为解牛的工具具有它的时限规定性。但时限性在更大的程度上是缘于操作性的手法或者说技艺,即刀的工具性以及牛的对立性。当人、刀与牛都处于对象化的对立关系而为外在的一种间距时,就会出现“月更刀”与“岁更刀”的疏离性损坏。但庖丁“之刀十九年矣,所解数千牛矣,而刀刃若新发于硎,何故?”“恢恢乎其于游刃必有余地矣。”什么是“游刃必有余地”?其状若何?庖丁说“以神遇而不以目视,官知止而神欲行。”郭象注“与理合谓之神遇。……官知谓有所掌在也。……从手放意,无心而得谓之神欲。”<sup>④</sup>庖丁初解牛时,看到的无非是全牛。也就是说,庖丁与牛是两不相及的对望相向,而所用之刀亦不过是尝试性的、工具性的介质。三年后,对立地打量、陌生地抚摸渐趋消融。当对立性的消融一再被拉长后,庖丁不再以眼刻意察知并支配身与手的动作,而是手追随着它自身的动觉并将刀融于其中而随游刃于牛之骨肉中。只在胫骨筋束错综复杂处,行动谨慎迟缓。庖丁之手“默识”牛之构造与它契合,而刀则与手相化互合。如此,庖丁之手既是手亦是刀,而牛之“理”就淹没在庖丁的亦刀亦手中。“游刃有余”指的就是牛身之理与用刀之法全都参化为手的“知性”、手的“灵通”。这就是“从手放意,无心而得谓之神欲。”《庄子》细腻地描述了我们感知世界并与世界建立联系的方式,这就是手的“知性”。庖丁之手的“知性”亦是庖丁的心灵。

《庄子·达生》篇中的驼背老人用杆粘蝉的手艺一如庖丁解牛的“游刃必有余地”。仲尼问:“子巧乎!有道邪?”驼背老人答:“吾处身也,若厥株拘;吾执臂也,若槁木之枝;虽天地之大,万物之多,而唯蜩翼之知。吾不反不侧,不以万物易蜩之翼,何为而不得?”<sup>⑤</sup>娴熟的手法技艺,仲尼称之为“道”,就是“用志不分,乃凝于神”。然而,如何能用志不分而凝于神呢?驼背老人说:“五、六月累丸二而不坠,则失者锱铢;累三而不坠,则失者十一;累五而不坠,犹掇之也。”在立身、伸臂粘蝉如俯首拾物般地轻松从容前,必须先能够在杆头放置粘性的丸子。丸子越多,则粘捉的蝉也就越多。而把二个、三个或五个粘丸固接在杆头则是手的技艺。只有当手不断地与粘丸交织相参互为通透使粘丸的质性通过手的经验表现出来,驼背老人才有可能从心所欲地使蝉入掌中。换言之,那粘丸不再是粘丸而就是驼背老人的手指。驼背老人“用志不分,乃凝于神”也就是他把自己全部放在他的手指中、他竖立的躯体以及动作的手臂中。

《庄子》细腻地描述了我们体验世界的当下的经验,这就是我们的手、手臂、躯体的体性。在这体感的经验中,外物随转而化为是身之性。西方现象学家也曾以“上手状态”、“在手状态”等描述手与外物的关系。但在现象学家的描述中,我们看到的不是手与外物相互之间的因转随化,不是手、身与世界的关联,而是手、身都成为先验的存在。相比之下,《庄子》以洗练的文笔、从容又精细地描述了我们与世界建立的根本关联。这就是体性的关联。体性的关联不仅仅是我们真正、原始的存在方式,而且还是我们关于生活世界的知识的真正地基。

## 二、知:体感的形式

《庄子》通过以上的例子不仅细致地描述了我们体验外物之经验,而且启发了我们对“知”的本源

性理解。究竟什么是知呢？最初时，庖丁面对的是全牛，全然不知牛的生理性构造以及怎样用刀析解、卸下一块块的牛体。怎样解牛对于庖丁来说完全是未知的领域、陌生的壁垒。庖丁与牛也是对立的存在。然而，三年后，庖丁不再集中他的全部注意力在整头牛身上了，两者间的对立状态被消融。代之而起的是庖丁能直接用刀切入牛身结构上的关键部位，并随着牛身的构造用刀。再随着时间的推移，当庖丁对牛握刀时，就感觉他的刀好像与牛身建立了联盟，以至刀被一种无形的拉力自然地牵引着游走在关节间、筋骨缝中。那运刀的手只在错综复杂的筋束处才稍作迟缓、谨小慎微。庖丁握刀的手在牛身上如此随性任意如同那手已完全“熟悉并默识了”牛身的结构并与牛连为了一体，因而我们说是手“熟知”了牛身的结构之理或说手“习得”了解牛的知识。手因内禀了牛的机理而运刀如“神”。这个“神”不是外在于庖丁的某种力量，也不是在他身上行动的某个特异力量。这个“神”只能是行动者本身那种完全整合的动能状态。当这样一种彻底的融和产生以后，活动也会发生变化，进入一个更高层次的机制之中。它似乎已经挣脱了意识的控制，只服从于它自身了。”<sup>⑥</sup>

在“依乎天理”的“神遇”、“神欲行”的状态下，庖丁之手与原本是对立物的牛两两相忘而不分彼此。故《庄子》说：“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；适得而几矣。因是已。已而不知其然，谓之道。”<sup>⑦</sup>庖丁忘记了全牛，忘记了握刀，忘记了自己的手，以至于“动刀甚微，謦然已解，如土委地”。这是庖丁的手通透了牛之肌理，反过来说，也就是牛之“理”化合在手的组织中成为手的机理。所以，“知”不是独立实体的心灵的活动，它亦不是生理性的牢固联结的反射机制，而是手的增扩性的经验。《庄子》里类如这种经验性的“体知”不乏其例。上例中的驼背老人的粘蝉亦同此理。因为《庄子》揭示的“知”是一个体感的经验，它并不是一个固定性的同一概念而是关联性经验，所以，经验的不同，“知”亦不同。这就是“知”的层级性。以《庄子·达生》为例。

孔子观于吕梁，悬水三十仞，流沫四十里，鼋鼉鱼鳖之所不能游也。见一丈夫游之，以为有苦而欲死者也，使弟子并流而拯之。数百步而出，被发行歌，而游于棠行。孔子从而问之，曰：“吾以子为鬼。察子，则人也。请问蹈水有道乎？”曰：“亡、吾无道。吾始乎故，长于性，成乎命。与贵俱入，与汨偕出。从水之道而不为私焉，此吾所以道之也。”孔子曰：“何为始乎故，长乎性，成乎命？”曰：“吾生于陵而安于陵，故也；长于水而安于水，性也；知吾所以然而然，命也。”<sup>⑧</sup>

如果庖丁解牛突显的是手的经验性的知识，手的操作性的技艺，那么，游水丈人的“知”则是四肢、躯干的经验性知识，是身与水，体与石的相转化合。如此，游水之道就由身之全体习得了。也就是说，游水的知识，以岩为路的知识，即关于环境的认识实质上是以身之全体之经验而形成的。然而，丈人游水与庖丁解牛却有不同内涵。前者更透显出了一种共同性。即游水不再仅仅是身手的一种单纯技艺，它更是经由个体所体现出来的一种共同性。它超越了个体的局限性而为普遍性的生活方式。因此，“知”的本义更加显明，其含义也更进一步扩大：知并非仅仅是以显性的方式表现出来的，隐性的生活形态的知亦是知，并且是使一切知成为可能的不言的真知。所以，《庄子》说：“已而不知其然，谓之道”，“为是不用而寓诸庸，此之为以明”。

当然，知还具有更高阶的形态，即“心斋”以及“坐忘”。即“堕肢体，黜聪明，离形去知，同于大通。”<sup>⑨</sup>何谓“同于大通”呢？《庄子·大宗师》描述为：“登天游雾，挠挑无极，相忘以生，无所终穷。”《庄子》并称这是真人的真知。“有真人而后有真知。……不忘其所始，不忘其所终；受而喜之，忘而复之，是以谓不以心捐道，不以人助天。是之谓真人。”<sup>⑩</sup>《庄子》这里并不是说只有真人的知才是真知，而是“我决起而飞，抢榆枋，时则不至，而控于地而已矣”的蜩与学鸠的小知与“九万里，则风斯在下矣，而后乃今培风，背负青天而莫之夭阏者，而后乃今将图南”的鲲鹏之大知的知性不同。这不同不是对立性的差异，如西方哲学所划分的感性与理性、经验与抽象之对立的绝对性的区别，而是在亲身体验的经验同一性这一共性上的体性的不同。所以，我们无法苟同杨国荣关于《庄子》知性的观点：“稍加分析便不难看到，《庄子》的以上推论涉及的主要是经验之知：对《庄子》而言，经验之知或者无法超越个体之知，或者仅仅限于主体间的关系，正是在这里，更具体地突现了‘极物’之知（经验之知）与道的智慧（真知、大

知)之间的差异。”<sup>⑩</sup>这样的区分是把经验之知与智慧之知对立起来从而掩盖了知的体性的起源以及体性对知的塑造意义。

### 三、体感知论的教育学反思

以上的例证启发我们,要有对知识的批判性思想。知识并不是来自一个心灵实体对外界影像的接受,知识也不是心灵之中存储的观念形式。相反,知识来源于身体的感性形式,是身体的体式。揭示身体是知识的原始塑造,让遮蔽的真正主体豁然显明对知识论的批判具有重大意义。但是,把知识还原到身体的形式仅仅是揭开了知识的起源问题,而知识的起源并不是知识论批判的全部问题。因为从“始臣之解牛之时,所见无非全牛者”,到“以神遇而不以目视”并不是一蹴而就的,而是经过了亲身性操作的时间性。这“亲身性”本身是什么呢?关于知识的亲身性,墨子在《贵义篇》中有过这样两段话:

今瞽者曰:“巨者,白也。黔者,黑也。虽明目者无以易之。兼白黑,使瞽取焉,不能知也。故我曰:“瞽不知白黑者,非以其名也,以其取也。”

今天下之君子之名仁也,虽禹汤无以易之。兼仁与不仁,而使天下之君子取焉,不能知也。故我曰:“天下之君子不知仁”者,非以其名也,亦以其取也。<sup>⑪</sup>

胡适鞭辟入里地解读了这段话的精要。“这话说得何等痛快?大凡天下人没有不会说几句仁义道德的话的,正如瞎子虽不曾见过白黑,也会说白黑的界说。须是到了实际上应用的时候,才知道口头的界说是没有用的。……所以墨子说单知道几个好听的名词,或几句虚空的界说,算不得真‘知识’。真‘知识’在于能把这些观念来应用。”<sup>⑫</sup>瞽者不知黑白,不在于他不知黑白的界定性含义,而在于他无法在实际的行为中辨别黑白。同理,只有当一个人不仅具有“仁”的知识,而且更重要的是他还能真正实践“仁”,他才是真正的君子。真的知识是“知”与“行”的合一。简言之,真的知识既是以身源之又是以身体之。因此,知识论的批判就涉及两个方面:知识的起源以及真的知识。而正是在这里开始了对教育学的反思:学校教育应该是什么样的?怎样的教学才是最有效的教学?教与学是怎样的关系?

关于现今的学校教育,王富仁在《通往庄子哲学之路》一文中指出:

人类文化的传承有一个极难克服的困难,那就是一个人的整体的世界观念和人类观念是在人的全部人生经历以及人的各种偶然性的人生选择的基础上逐渐形成的,它无法通过教育直接转移到被教育者的身上,而学校教育恰恰改变了人的原初的成长环境和成长条件,学校教育的温室效应不但不能直接造就像孔子这样在各种复杂的现实人生感受的基础上建立起对人类、人类社会和人类历史的真诚、切实的整体关怀的思想家,而且不利于这种整体世界观念和人类观念的形成。学校教育是在受教育者还没有建立起这种整体的世界观念和人类观念的时候先期地将在这种观念基础上产生的大量具体的、零碎的思想结论以及有关知识输入给他们的,这些思想结论和有关知识在这时只能主要停留在受教育者的记忆平面上,而无法与自己具体的人生感受和体验结合起来,从而构成一个具有立体感的有机整体。具体到孔子思想及其传承过程中,这种转化就集中表现在“仁”与“礼”的关系上。对于孔子,是“仁”先“礼”后,“人而不仁,如礼何”?而对于他的学生的学习,却是“礼”先“仁”后,是首先学习孔子待人接物的言行方式而力图通过这种形式的学习形成“仁”的观念。这是一种颠倒了的孔子的思想,这种颠倒了的孔子思想需要他的学生在离开学校教育环境之后在自己的人生实践过程中重新颠倒过来,但这却是极难实现的,而在将孔子及其思想圣化之后,这几乎成了不可能的事情,因为将孔子以及思想圣化的必然结果就是要求他们消极地遵从了孔子的思想教条,而不能依照自己的自由意志改变孔子的具体言行方式。<sup>⑬</sup>

当学校教育把人类的文化思想与心智经历仅仅作为一种结果、一种事实、一种样式历久却弥新的现货来接受而不是作为一种体验、一种过程、一种翻新无定的启发来欣赏、玩味时,学校教育就犹如工厂批量输出产品一样在廉价地兜售永不过时的精神产品,学生似乎只是一处等待着输送并保存各种材料的府库,而知识亦不过是有待盘点的库存。但是,孔子关于“仁”的知识并不是作为结果的历史传承

的史料,孔子也不是对这些史料的强行识记而提出“仁”的学说。正是种种人生际遇的亲历与感受,正是作为人生的向导与教化的生活本身开示、启悟了孔子领会了“仁”的立身行事的道理,并实践了“仁”的学说,才有可见的“礼”。这就是仲弓向孔子问“仁”时,孔子会这样回答他的原因:“出门如见大宾,使民如承大祭。己所不欲,勿施于人。在邦无怨,在家无怨。”

孔子并不是在单纯地说教,而是指明一种做人的道理,一种人道的处世态度:即什么是“仁”以及怎样做才是“仁”。这积淀了孔子对生命、人伦、人生等的深层感悟,是无法直接传授给学生的,但孔子通过具体事例指导、规范他的学生的言行。这才是真正的“教”。所以,《中庸》说:“修道之谓教。”<sup>⑤</sup>学习者只有经过以身亲“道”的“修”达至“自明诚”才可“谓之教”。<sup>⑥</sup>也就是说,“化”寓“教”中,“教”亦是“化”。这也才是真正的学。但真正的“化”,也就是“自明诚”,用墨子的话来说,就是能够在现实的意义可运用的“真的知识”。所以,当学生以此行事并一以贯之时,孔子的弟子以及再传弟子才真正习得了“仁”的知识。如果“学校教育恰恰改变了人的原初的成长环境和成长条件,学校教育的温室效应不但不能直接造就像孔子这样在各种复杂的现实人生感受的基础上建立起对人类、人类社会和人类历史的真诚、切实的整体关怀的思想家,而且不利于这种整体世界观念和人类观念的形成”,那么,由课堂所体现、与活动相耦合的学校教育应该是什么样的呢?如果知识并不是一堆死的史料、公式或定理,而是“体塑”的并是“体化”的,那么,施以教学活动的教师的角色依旧如传统所定位的那样是知识的传播者吗?而有效的学习又将怎样来实现呢?当我们用体感的知论来努力唤醒学界对教育学进行新的反思时,我们并不是强调仅仅把知识还原为生活经验本身并追寻着生活经验的本质是什么,也不是蔽翳批判性的目光大肆渲染现象学之于教育学的反思意义。成长于西学土壤里的现象学因它自身的先验性的先天缺陷而根本无法回答我们究竟如何存在这一根本问题。所以,当范梅南用现象学的理论来审视教育学时,生活经验在他那里不过是“逐渐获得了解释学意义”。<sup>⑦</sup>如果是这样,那么,知识不过是这意义的功能性的体现。“从深层意义上讲,‘自我’和‘他人’是更为基本的范畴,构成了教育关系的两极,并将之与成人和儿童之间可能存在的其他关系区分开来。当父母、教师像真正的父母、教师一样行动的时候,‘自我’才具备教育学上的意义。教育性就是那种本质性,那种将女人变成母亲,男人变成父亲(变成教师、医生、祖父母等)的本质的东西。”<sup>⑧</sup>可是,儿童不是经过某种内在的本质而变成成人,将“女人变成母亲,将男人变成父亲”的也不是这种内在的单纯本质的事件,更不是它的效能结果。相反,每个生活着、体验着的个体都是在流动不辍的发生中成为当下的自己,在“切近操劳着的从周围世界上到手头的东西中发现‘自己本身’”。<sup>⑨</sup>换言之,真实的个体是用心思去尝试发现的个体。在发现中即在“思”中、在“知”中。“逻辑思维的根本,不单单在语言里,尽管语言的配合非常重要,而要更加一般地说,是扎根在动作的配合里,因为动作配合是反思抽象的基础。”<sup>⑩</sup>

行文至此,我们已经揭示了教与学的真实义。教不是传统意义上的知识传授,而是教学内容的示现与设计;教亦不是现成知识的输送而是启导的指引;学不是定义般的精确再现,而是诧异的把玩、切近的问询,也不是模仿地分有,而是身亲的动行。理解与真知就在这身亲的、扪摸的发生中。相应地,学校教育也就是没有围墙分界的生活本身;是“复杂的现实人生感受”的际遇;是“知”在行中,行由“知”引的杜威意义上的成长。成长是“发展,在发展中,在成长中即是生活。而用教育这一术语来说,即教育的过程之外无目的,教育即是它自身的目的;教育过程是连续的再组织,再构成,再转化。”<sup>⑪</sup>

本文旨在重新唤起一种思考、一种热情,即在由《庄子》的智慧所揭示的生活现象中蕴含了怎样的教育学的现实启发意义。我们以《庄子·天道》中的齐桓公与轮扁的对话作为本文的结语,在这则故事中教与学之间的示范与亲体的关系被典范地树立起来。“桓公读书与堂上,轮扁斫轮于堂下,释椎凿而上,问桓公曰:‘敢问公之所读者何言邪?’公曰:‘圣人之言也,’曰:‘圣人在乎?’公曰:‘已死矣。’曰:‘然则君之所读者,古人之糟魄已乎?’桓公曰:‘寡人读书,轮人安得议乎!有说则可,无说则死。’轮扁曰:‘臣也以臣之事观之。斫轮徐则甘而不固,疾则苦而不入。不徐不疾,得之于手而应于心,口不能言,有数存焉于其间。臣不能以喻臣之子,臣之子亦不能受之于臣,是以行年七十而老斫轮,古之人与

其不可传也死矣,然则君之所读者,古人之糟魄已夫!’”<sup>②</sup>

注 释:

- ①燕燕:《人文教育理念的历史嬗变与启示》,《教育研究》2004年第8期。  
②M. Merleau - Ponty, *Phenomenology of Perception*, London and Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1962, p. 39.  
③⑥[瑞士]毕来德著:《庄子四讲》,宋刚译,北京:中华书局,2009年,第32,9页。  
④⑤⑦⑧⑨⑩⑫⑫《二十二子》,上海:上海古籍出版社,1986年,第20,55,17,56,31,28,265,45页。  
⑪杨国荣:《体道与成人——<庄子>视域中的真人与真知》,《文史哲》2006年第5期。  
⑬胡适:《中国哲学史大纲》,北京:东方出版社,2012年,第133页。  
⑭王富仁:《通往庄子哲学之路》,《山东社会科学》2009年第1期。  
⑮⑯[英]理雅各英译:《四书》,杨伯峻今译,长沙:湖南出版社,1992年,第24,46页。  
⑰⑱[加]马克斯·范梅南著:《生活体验研究》,宋广文译,北京:教育科学出版社,2003年,第47,118页。  
⑲[德]马丁·海德格尔:《存在与时间》,陈嘉映等译,北京:三联书店,2006年,第138页。  
⑳[瑞士]皮亚杰:《发生认识论》,范祖珠译,北京:商务印书馆,1990年,第13页。  
㉑John Dewey, *Democracy & Education*, Mansfield Centre, Ct: Martino Publishing, 2011, p. 59.

(责任编辑 胡 岩)

## Epistemological Interpretation of Chuang-tzu Thought: Historical Implication and Education Revelation

WANG Jiayun YAN Yan LI Fuhua

(Education College, Huaibei Normal University, Huaibei 235000)

**Abstract:** That knowing and the nature are based on the body which is sensible and perceived as an originality is expressed in Chuang-tzu’ philosophical thoughts. The primitive association based on the reversibility of the body is discovered to describe our basic experience, which lay a foundation of what we call the knowledge. It is those perceived experiences which enables a person to live in harmony. Transformation based on a perceived and sensible body enlightens us on the traditional theories on pedagogy. That is how to understand pedagogy and teaching and how to teach in an effective way.

**Keywords:** primitive subject; physical consciousness; knowledge; physical consciousness – oriented teaching