

解释学与教育:教育理论的解释功能

薛晓阳^{*}

〔摘要〕 解释学使教育的理论获得新的本质和使命,它作为一种哲学方法,宣告教育作为一种人文真理的可能性。教育的本质不是自然属性的体现,而是人类意志和自由想象的赋予,在解释学的框架下,教育获得一种主观性本质。教育的理论是人对世界的理解,而不仅是对世界的一种“反映”。教育的理论提供了对教育的解释,同时教育的解释又创造了教育的理论。人不断地建构着教育,而不是被教育所建构。教育的理论既是人的想象的结果,又是创造教育的开始。人如何想象教育,教育就如何显现自身;人如何解释教育,教育就如何认同自我。教育的理论在解释教育的过程中,让我们看到一个又一个多样性、丰富性和创造性的教育与形态。

〔关键词〕 解释学;教育理论;诠释功能

教育的本质不是自然属性的体现,而是人类意志和自由想象的赋予。解释学让人回归人的本质,重建自由表达的意志,为教育的浪漫主义气质提供源泉。人永远是被“看法”影响,而不是被“事实”影响。这就是解释学的立场、魅力和秘密。教育不能脱离人的自由想象,离开人对教育的自由诠释,任何教育的建构都是不可能的。解释是洞见真理的方法,也是真理存在的方式。教育的理论正是以解释的方式表达着对教育真理的洞见。

一、解释学的教育本质:从解释到人的自由

(一) 解释作为人的自由本质

解释原本是对宗教经典和文本的“注释”。19世纪,德国浪漫主义宗教哲学家施莱尔马赫,面对解释学原初时期是客观性立场,发现了其根本的缺陷,提出“客观重建”的解释学方法。^①这让我们懂得,在人类真理领域,实际永远不存在所谓事物的“原意”,而只存在人如何看待这一原意。在这

^{*}教育学博士,扬州大学教育科学学院教授、博士生导师,教育部人文社科重点研究基地南京师范大学道德教育研究所兼职研究人员。本文是教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“学校道德教育与新农村文化建设研究”(14JJD880012)、江苏高校协同创新计划项目(苏政办发[2013]56号)基础教育人才培养模式协同创新中心研究成果。

^①张彤:《西方解释学的历史演进及其最新发展》,《求是学刊》2006年第6期。

里,解释学成为表达人的自由本质的一种方式。解释学原本是一种文本诠释的方法和艺术,经过施莱尔马赫的“哥白尼革命”,至狄尔泰以后,又赋予解释学以理解和想象的功能,强调人对神的解释和能力,而不是人听众于神的启示与解释。^①再经过海德格尔的存在论解释学,以及到伽达默尔的精神解释学,解释不仅是人对文本的理解,而且是精神相遇的过程。在这里,解释开始超越于存在,超越于作为经典注释的技术,而成为作为人的本质的“自由”的实现途径——交往、表达、思想、洞见、创造而出现。在这里,解释的精神内涵和自由本质得到淋漓尽致的显现。经过伽氏的补充,海德格尔所谓解释作为人的存在获得了真正内涵,这就是人对世界的自由想象及其价值赋予。解释从来就不是对客观对象一一对应的反映,而是人表达自我、想象和自由的方式。解释原本就是人的天性,是人与世界对话的方式。因此,把解释学还原为文本的客观性实际背了解释学的本质。张彤在评价狄尔泰的精神科学时写道:“精神科学的方法不能单纯是观察、实验和按普遍规则进行推论而是一种内在的体验。”^②由此可见,局限于文本和经典客观性的解释,扼制了人探索世界的本能,是对人性及其自由本质的否定。解释学走向对理解和表达的方法时,这样的解释学才是与人类本质相符合的立场。

人如何解释世界,世界就如何显现自身。人永远是被“看法”影响,而不是被“事实”影响。这就是解释学的立场、魅力和秘密。人心支配世界,而不是世界支配人心。在中国,有道家哲学,有魏晋玄学,有佛教哲学,有宋代理学等,都可说是中国的解释学。比如,慧能的“万法自性”的观点。所谓大千世界,“心无”则皆无。“色无”乃“心无”。慧能曰:“世人性本自净,万法在自性。思量一切(恶)事,即行于恶,思量一切善事,便修于善行。知如是一切法尽在自性,自性常清净。”(《六祖坛经》)恶心看到则是恶事,而善心看到的则是善事。对于佛性问题,佛教哲学认为,“心中有佛自有佛”,即佛是善心中的存在,而不是心外的“神在”。魏晋玄学之代表嵇康,在《声无哀乐论》中写到:“心之与声,明为二物”,“和声无象,而哀心有主。”认为人心与声音没有必然的关联,而是人心诠释的不同,之所以相同的音乐对不同的人会有不同的体验,是因为诠释的主体不一样。佛学经典《坛经·大正藏》则语:“自色身中,邪见烦恼,愚痴名妄。自有本觉性。”体现了佛学不同于儒家的内在精神,对于身处万样世界的“色”中,人心则是决定沉浮和邪正的根本原因。佛学大师僧肇曰:“即色者,明色不自色,故虽色而非色也。”(《不真空论》)这句话的意思是,所谓真正的存在,只是看起来存在。“色”的存在最终取决于人心的状态。道家以道为诠释的根本,以道来诠释万物,却同时强调人心对世界的影响。庄子在《齐物论》中作了一个比喻:“毛嫱、丽姬,人之所美也;鱼见之深入,鸟见之高飞,麋鹿见之决骤,四者孰知天下之正色哉?”这与佛家哲学相信内心体验的哲学立场极为相似。

解释学的革命是从宗教领域开始的,进而诞生了解释学的理性意识和自由精神。施莱尔马赫以人为本位,创立了自由派神学。他批判了以巴特为代表的传统神学,坚守神为本位的经典解释立场。他写道:“神的至真、至善、至美以及永恒性等并不是神本身表达出来的,而是由于人们对神的绝对依赖感所产生的。”^③他倡导一种解释的自由和权利,认为解释是人的解释,而不是神的解释。在以巴特为代表的正统派神学那里,认为解释应当“强调上帝的话,而不是人关于上帝的话。”^④是“神之道”而不是“人之道”。强调神学在于人理解上帝的话,而不是上帝理解人的话。^⑤但施莱尔马赫彻底颠覆了正统派的神学解释学立场,把人作为解释的主体,从而将人的意志、想象和自由,变成解释的前提、内涵

①魏强:《理解的历史性:问题与出路——伽达默尔哲学解释学研究》,《学理论》2013年第33期。

②张彤:《西方解释学的历史演进及其最新发展》,《求是学刊》2006年第6期。

③何卫平:《伽达默尔评布尔特曼“解神话化”的解释学意义》,《世界宗教研究》2013年第2期。

④何卫平:《伽达默尔评布尔特曼“解神话化”的解释学意义》。

⑤何卫平:《伽达默尔评布尔特曼“解神话化”的解释学意义》。

和根基。在狄尔泰那里,认为人在自身的经验中解释历史世界进而解释自己,历史不是一个已经固定的形态,而是在历史学家的不断解释中存在。^①因此,人通过解释而获得自由和理性,从这个意义上看,解释学不仅是一种看世界的方法,而且成为人类通向自由的一种途径。

（二）教育在人的解释中被建构

解释学作为一种教育的哲学和方法,揭示了人的自由想象与这一想象的对象和产物的教育之间的关系。在解释学的立场看,理论洞见的本质是人对世界的解释。解释既作为一种文本,又作为人对世界的理解、看法和态度。在这里,人在解释世界的过程中,建构起作为世界影像的文本,即所谓“理论”。理论在本质上是人对世界的解释,而解释学作为一种哲学,其重要意义在于,使理论获得超越实践、现象和存在的主观性,理论已经不仅是对客观世界的反映,而且成为一种对世界的想象,一种精神建构的技术和方法。人通过解释而表达自由和想象,同时,又将这一自由和想象输入教育的实践,以及构成教育的知识、背景、场域和文化。用狄尔泰的一句名言是:“我们说明自然,我们理解精神。”^②这句话的深刻意义在于,它告诉我们,理解的本质是精神,而不仅是存在的客观性本身。教育是由人塑造的,而不是人被教育塑造。是人塑造了教育,然后去接受教育,而不是先有一个教育,然后人去接受它。教育理论是人对世界的理解,而不仅是对世界的一种“反映”。无论是柏拉图“教育是灵魂转向”,或孔子“教育即修身”,都是作为一种思想的自由表达,一种被建构的价值,一种想象的教育。由此可见,人自由地解释教育,教育被人自由地解释,这就是教育建构的过程和本质。在这种自由想象和解释中,才会有教育的多样性和丰富性。英国学者格雷(Gray)在评价自由主义大师伯林的思想时说:“如果人类是一种自我改造的造物,他的生活方式、价值和特性就必然是多元的……”^③在伯林心目中,自由的本质即多元,因为有自由,世界才有多元。古希腊有柏拉图、亚里士多德,中国有孔子、墨子,如此等等。一个又一个恢宏、壮美而又动人的教育学说,以及能够永恒存在的教育王国,便这样诞生了。教育的这种多样性,不是教育自身的本质,而是人的想象的本质。教育的理论提供教育的解释,教育的解释创造教育的理论。在这里,是人的教育想象构建了教育,而不是教育构建人的教育想象。因此,在教育实践中,人总是不断地寻求新的思想和变革,这种寻找和探索,不仅是对教育规律的把握,而是不断发现作为人所需要的教育,以及符合人的想象的教育。教育的理论既是人的想象的结果,又是创造教育的开始。正因为此,在一个又一个教育的理论中,让我们看到了一个又一个多样性、丰富的和创造性的教育。

这就是教育理论的解释学内涵,教育通过理论设计教育的性质,而不是教育通过理论设计人的本质。在解释学的框架下,教育获得一种主观性本质。当人得到自由的意志和教育想象的能力时,教育就会作为客体而被人所支配、想象和预见。所有教育家对教育的价值、信仰、立场和观点,都是他们对教育的构想。或许,想象性、建构性和理论性,是教育理论作为一种人文性最重要的属性。在夸美纽斯那里,教育被作为“延长生命的基础”,作为人获得“永生”的准备。这一观点不是教育的固有规律,而是夸美纽斯赋予教育神性本质。夸氏写到:“无论一个人所享的生命是长是短,它都是够作他的永生的一种准备”,“人生假如是充实的,人生就是长久的了。”^④他要求让教育按照这样一种由神性的善德去建构。因此,是人先建构了教育,然后才去接受教育。完美的人首先源于完美的教育,而完美的教育又源于完美的想象——人对教育的解释和理解。人把教育看成什么样的,

①魏强:《理解的历史性:问题与出路——伽达默尔哲学解释学研究》。

②张彤:《西方解释学的历史演进及其最新发展》。

③[英]约翰·格雷:《伯林》,马俊峰等译,北京:昆仑出版社,1999年,第97页。

④[捷]夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,北京:人民教育出版社,1979年,第80页。

教育才是什么样的。当我们有了想象、解释、批评教育的意识之后,教育才开始了自己的建构过程。当亚里士多德意识到人的教育不能为“他人”,而只有为“自己”的教育,才是摆脱了奴隶的教育时,古典自由教育的思想便诞生了,而西方的博雅教育也从此开启了它最初发展的第一步。亚里士多德在《政治学》中是这样解释教育的,即一切“工匠”式的教育都是“鄙陋”的,只有服务于心灵的教育才是值得的。在他看来,这种工匠式的教育是以“他人”为目的的教育,而不是为“自己”的教育,因而是一种“奴性”的教育。^①而在《形而上学》一书中,他则又提出以知识本身为目的(纽曼大学思想的渊源)的教育思想:“在各门科学中,那为着自身,为知识而求取的科学比那为后果而求取的科学,更加是智慧。”^②只是在这样的理解中,一种所谓“人的教育”才开始作为教育思想出现了,教育同时也具有了摆脱权威的想法。人依靠理解而得到自由,同时又依靠自由而得到理解。加拿大教育学者史密斯在《全球化与后现代教育哲学》一书中,专门探讨了解释学与人的自由和创造的关系,认为解释的目的即自由,理解的本质即创造。^③解释作为人的自由本性和创造能力得到深刻揭示。

人的自由是一切教育创造的前提,没有人对教育的理解力和想象力,我们就不会有对教育的建构能力,进而也就不会产生精辟深刻的教育哲学。如果那样,我们既看不到柏拉图的理想主义教育,也不会看到杜威的生活教育,以及康德以人为目的的教育价值、鲍曼为知识而知识的精英教育理想,等等。俄罗斯哲学家别尔嘉耶夫在《论人的使命》一书中,将人视为自由的存在,而自由的本质就是创造:“创造的秘密就是自由的秘密。只有从无限的自由出发,创造才是可能的,因为新的,未曾存在过的事物只能从无限的自由中创造出来。……创造则是从虚无、从非存在、从自由向存在和世界的突破。”^④因此,“人是不断地自我生成,不断地自我创新。”^⑤在这里,别尔嘉耶夫将自由的本质定义为创造,而将创造的原因归结为自由。尽管对于别尔嘉耶夫来说,人的自由更多是指一种摆脱,即信仰了便是真正的自由了,包含着强烈的宗教皈依的精神,但是,他对自由和创造的理解仍然具有十分重要的启示意义。教育是人对自己设想、自我理解的产物,人接受教育首先是因为人设计了教育的理想,并以这样的理想解释教育的实践。教育是什么样的,不取决于教育自身,而是取决于人如何看这教育。一切教育的真理、德性和美感,都首先是人的想象、理解和向往。因此,想象作为教育的方法论,是洞见教育的真理和未来,为教育构建前景的途径。^⑥没有想象是可怕的,意味着教育将失去希望和未来。人是自由的存在,而自由的存在即是反决定论的存在,人天生不会被存在所决定,而努力去决定存在,正像马克思所说的那样,认识世界的目的最终是改造世界。美国学者诺丁斯用解释学的立场分析自由的本质,在他看来,解释学拒绝确定性,相反,它接受偶然性和历史性。^⑦这是因为,解释是自由意志的能力,也是构造世界的起点。而在伯林看来,“选择的自由”是人类的“基本自由”。^⑧在他那里有两种自由,即肯定的自由或否定的自由。否定的自由是免于别人干涉的自由,而肯定的自由则是自主的自由,是理性地控制自己生活的自由。^⑨以解释学的立场看,肯定的自由比否定的自由更重要,对于人类的生存和教育的建构也更有意义。没有肯定的自由,人就失去了构造存在、创造教育的能力。

① [古希腊]亚里士多德:《政治学》,吴寿彭译,北京:商务印书馆,1965年,第414—415页。

② [古希腊]亚里士多德:《形而上学》,苗力田译,北京:中国人民大学出版社,2003年,第4页。

③ [加]大卫·杰弗里·史密斯:《全球化与后现代教育哲学》,郭洋生译,北京:教育科学出版社,2000年,第112—114页。

④ [俄]别尔嘉耶夫:《论人的使命》,张百春译,上海:学林出版社,2000年,第170页。

⑤ 薛晓阳:《创新教育:一种人学范畴的概念》,《教育理论与实践》2002年第5期。

⑥ 薛晓阳:《道德想象:一种新的德育方法论》,《高等教育研究》2007年第7期。

⑦ [美]诺丁斯:《教育哲学》,许立新译,北京:北京师范大学出版社,2008年,第85页。

⑧ [英]约翰·格雷:《伯林》,马俊峰等译,北京:昆仑出版社,1999年,第12页。

⑨ [英]约翰·格雷:《伯林》,马俊峰等译,第14页。

二、解释学与教育理论:从自由到真理的发现

(一) 解释学视野中的理论及定义

在古希腊,理论一词有不同于今天的含义,是指哲学家对世界的凝视和旁观,是人“看世界”的方式,体现以沉思为最大幸福的生活态度。毕达哥拉斯用赛场里的观众比喻理论的生活,认为这是哲学家的“看”。他的这一观点影响了古希腊乃至后世哲学对理论的诠释。^①比如,伽达默尔于《赞美理论》中认为,理论是实践的旁观,具有凝视实践的能力。在这一概念之下,理论一词具有了认识世界的涵义。在理论的这一凝视和旁观之中,人对世界的洞见——真理显现便产生了。而在亚里士多德那里,除了旁观和“神视”外,理论还意指“科学”,作为一种普遍的客观性。因为亚里士多德认为,科学探讨事物的永恒本质,其中包含着有关世界的“必然体系”。^②这个必然体系标志着哲学家凝视和旁观的对象和结果,这就是至高无上的“真理”。应当说,正是这种对永恒本质和必然体系的向往,使古希腊思想大师们在这种对世界的凝视和旁观中,获得洞见真理的体验,以及由此而产生的神性与力量。

在解释学的立场看,理论洞见的本质是人对世界的解释。解释既作为人对世界的看法,又作为一种文本——理论。人在解释世界的过程中,建构起作为世界影像的文本,这就是所谓的“理论”。理论已经不仅是对客观世界的反映,而且成为一种对世界的想象,一种精神建构的技术和方法。解释既是理论的形态,又是理论的本质。如果古希腊学者将理论视为一种真理,那么,从解释到真理的转换就是理论的本质属性。伽达默尔的解释学,最重要的成果是将解释定义为理解——人可以按照自己的想象去表达。在他那里,理解已经不是追求作者的原意,而是扩大和丰富作者的意义范围。^③因此,理论不仅帮助人“阐释世界”,而且指导我们去“表达自我”,告诉我们想象的世界是什么样的。这一立场的意义在于,它告诉我们重新定义真理的必要性和可能性,以及由客观真理转向主观真理的立场及重要性。作为解释学大师的利科尔认为:“理解无(方法)解释则盲,(方法)解释无理解则空。因而,解释的最终目的是理解。”^④由此可见,解释学告诉我们,人不仅在发现真理,而且在创造真理——人文真理。赵汀阳认为,有两种真理,一种是价值真理,一种是自然真理。在他看来,“真理决不能局限于知识论意义上的真理,真理不是仅仅属于经验事实和逻辑必然性的东西……”^⑤因此,价值真理不同于自然真理,它不是等待被发现的真理,而是由人的自由和想象造就的真理。因此,通过理论的想象和诠释,我们比任何实践途径,都更有可能把握世界与人的本质。这一点恰恰体现了人文真理不同于自然真理的性质。正像利科尔所言:“解释是在自我理解中终结的,但它不能等于天真的主观主义。”^⑥因为解释而使我们获得真理,以及对世界的理解、领会和意义,因而与自然科学一样,这同样是“客观的”,是具有真理性的。

在中国,古典哲学的诠释立场往往是以本体论方式表现出来。道家以道为诠释的根本,以“道”来诠释万物,显现真理和世界,儒家的孔子也以道为本体看世界,尽管与道家的“道”有不同的含义,而孟子则以“心”为本体定义世界。比如,孟子的心性本体尤为鲜明。有“万物皆备于我”(《孟子·尽心上》)的观点,在他看来,世界万物虽然博大多样,但人心则是决定万物的根本——存在于人心中的

① [英] 伯特兰·罗素:《西方的智慧》(上),崔权译,北京:文化艺术出版社,1997年,第28页。

② [古希腊] 亚里士多德:《尼各马可伦理学》,廖申白译,北京:商务印书馆,2003年,第170页。

③ 张汝伦:《解释学在二十世纪》,《国外社会科学》1996年第5期。

④ 张汝伦:《解释学在二十世纪》。

⑤ 赵汀阳:《论可能生活》,北京:生活·读书·新知三联书店,1994年,第63页。

⑥ [法] 保罗·利科尔:《解释学与人文科学》,陶远华等译,石家庄:河北人民出版社,1987年,第20页。

善念——这就真理源于心的立场。同时，孟子又曰：“心之官则思，思则得之，不思则不得也。”（《孟子·告子》）在孟子看来，“心”是看世界的根本，没有心之思，则一切无所得也。因而，孟子指出：“尽其心者，知其性也。知其性，则知天矣。”（《孟子·尽心》）用解释学的立场看，孟子的这一观点，是心本体的诠释观。这一哲学立场一直影响到后世的宋明理学和陆王心学。作为陆王心学的代表王阳明曰：“位天地，育万物，未有出于吾心之外者。”（《紫阳书院集序》）故“无心外之理，无心外之物”（《传习录》）。作为理学的集大成者朱熹，穷其一生诠释经典，将儒家经典变为一家之言，即以“理”为本体看世界的朱熹哲学。由此看到，儒家哲学虽不同于道家哲学，更不同于佛教哲学，但从这一角度分析，他们“看世界”的方式，寻求真理的态度，却显示出异曲同工之妙。

伽达默尔的解释学名著，书名为《真理与方法——哲学诠释学的基本特征》，为什么把“真理”这一概念放在解释学著作之上。顾名思义，即可看成“解释作为一种真理的方法”。解释是人达到真理的途径，洞见世界隐秘之处的道路，理论的本质即真理的洞见。在真理与解释的关系上，对伽达默尔观点最好的诠释就是，理解即存在，不理解即不存在，这一立场告诉我们，人文真理是在认识与想象的基础上诞生的。按照伽达默尔的观点，人文历史科学具有超越自然法则的真理性。“人类的自由世界并不承认自然法则的绝对普遍性。”^①这就是伽达默尔将真理与方法两个概念联系在一起的根本原因。从这里我们可以看到，人作为自由的动物及其解释本能所具有的独特力量。我们通过理论认识世界，并解释存在的奥秘。

（二）教育的真理是想象的真理

教育的真理是由人建构的真理，而不是等待发现的真理。解释学的本质，最有价值的，是告诉我们，不仅有客观世界的真理性——自然真理、事实真理，而且还有主观世界的真理性——人文真理。人通过解释而赋予世界的真理，在解释学的视野中，人不仅要关注“自然真理”，而且要关注“人文真理”。而教育的本质和规律则更多是一种人文真理，这种真理包含着人的价值和偏好，因而是一种应然性的真理，这种真理又可称之为想象的真理。即“教育应该是什么”的真理，而不是它事实上是什么样的真理。德国著名学者恩斯特·贝勒尔（Ernst Behler）认为，“伽达默尔诠释学概念表示的是对于新概念的无限开放。它可能是一个创造者设想将他的时间用于征服特定的受众，但真正的作品是能够表达一些东西并从根本上超越了每一个历史的限制。”^②在这里，那种对“历史限制”的超越，是在人且只有人的自由想象中才能实现的超越。从某种意义上说，应然性的人文真理在教育领域远超过客观的、由规律和数据构成的自然真理。在古典哲学家那里，教育从来都是他们“认为的教育”，而不是“就是那样的”教育。柏拉图认为教育是“灵魂转向”，并以此构建了像《理想国》这样的、他心目中的教育王国。而亚里士多德则主张理性至上，以幸福作为教育的最高目的，而幸福又是以“沉思”为内容的。这些都是对教育的“一种解释”。教育的真理和规律就是在这种哲学想象中构造出来的。因此，教育的真理更多应称为“哲理”。这是一种想象的真理，这种真理不是教育本身具有的，而是我们赋予它的。柏拉图描述教育的本质时认为，教育是洞穴囚徒的转身，黑暗转向光明的瞬间。他对洞穴隐喻的想象是这样表述的：“在可知世界中最后看见的，而且是要花很大的努力才能最后看见的东西乃是善的理念。……它的确就是一切事物中一切正确者和美者的原因，就是可见世界中创造光和光源者。”^③在柏拉图对教育王国的想象中，人的理性应当得到国王般的权力和荣誉。由此可以认为，《理想国》既是柏拉图为我们提供的教育理论，又是向我们呈现的一个教育真理，同时还是一个伟

① [德]伽达默尔：《真理与方法——哲学诠释学的基本特征》，洪汉鼎译，上海：上海译文出版社，1999年，第9页。

② E. Behler, "The new Hermeneutics and comparative literature", *Neohelicon*, 1983, vol.10, pp. 25—45.

③ [古希腊]柏拉图：《理想国》，郭斌和、张竹明译，商务印书馆，1986年，第276页。

大的想象和图景。教育的真理为什么不同于自然真理,正在于它源自于人的哲学与想象,因而常常被说成是哲学家的“箴言”。从古到今,一代又一代的精神大师们,用他们的想象,让教育获得无限丰富的解释和想象。德国文化教育学派的代表人物李凯尔特,探讨了自然科学和文化科学不同的真理标准。在他看来,人文科学是一种精神科学,而精神科学的本质是价值科学,具有不同于自然科学的科学标准。他写到:“关于价值,我们不能说它们实际上存在着或不存在,而只能说它们是有意义的,还是无意义的。”^①这就从本质上,划分了作为人文科学(包括社会科学)、作为具有精神科学属性的教育科学,其真理性的不同标准和内涵。教育的真理最终表现为对人的价值或意义,而不是一个客观的事实是什么样的。

应然性真理或人文真理的想象性,与历史、文化和传统相关联,它不是独立于一切外部世界背景中纯粹客观的规律,而是由人的理解而建构的教育事实。伽达默尔的“前理解”思想,对于理解这一问题提供了精辟立场。人文真理与历史与传统联系在一起,客观真理作为一种自然真理,一般不会受前理解所左右,而一旦受到影响就成为谬误和误读。但人文真理则完全不同,离开了前理解,就无法判断它的真理性,因为任何一个人文真理,都与历史、文化和传统相关联。在这里,所谓前理解即人的已经形成的观念想象。美国学者鲁思·本尼迪克特著《菊与刀》一书,分析了日本人的文化和政治问题,认为同样的现象对于不同的文化而言,不仅具有完全不同的意义,而且也具有完全不同的社会容忍度。日本人强调对长辈的义务,他们“依靠古老的恭顺习惯”,实现国家的意志和进步。^②对于日本人来说,离开权威而谈论个性则是无法理解的。本尼迪克特认为,日本的道德体系与欧洲的差别,这种现象在西方是不可容忍的。这是“前理解”的一个典型案例。在这里,传统与权威对于自然科学来说,或许完全没有意义,甚至可能是一种陷阱,但对于人文社会科学来说,则是分析一种社会现象的基础和前提。教育的理论作为人解释世界的方式,但又作为解释世界的前提——前理解的产物。正像东方的教育需要权威意识,而西方的教育则需要宗教情怀一样,不可用同一的标准加以评价。伽氏认为,无历史和背景的理解是不存在,有了前理解,人所洞见的真理或许才更能称之为真理。事实上,人的“主观理解”与“客观发现”其实一点都不矛盾,相反,主观理解可能是客观发现的前提和条件。教育中一切伟大的想象和思想,无不留下传统的烙印和思想的痕迹。柏拉图对理性的教育想象,源自于希腊哲学的伟大传统,而孔子的仁爱哲学及其德性之教,则源自于上古中国尧舜之德的礼让文明。然而,伽达默尔则要求,解释必须从背景和历史出发,但同时,又必须从权威和局限中走出来。在他看来,“真正的历史对象根本就不是对象,而是自己和他者的统一体”^③。真正的理解既带有前提、背景,甚至偏见,但人要有勇气摆脱它的制约,而真正认识客观和真理,让“前见”成为认识世界的助手,而不是障碍,进而从中得到更加丰富的想象和世界的多样性本质。这是伽达默尔对人文真理特殊性或局限性独具慧眼的认识。这一点对于教育作为一种想象的真理——人文真理、应然真理、主观真理或历史真理,显得尤为重要。

从教育的角度看这一问题,在教育发展历程中,教育是一个与历史、文化和传统联系在一起的社会领域。任何一种教育都是历史中的教育,而没有历史之外的教育。无论是古希腊,还是中国的先秦,伟大哲学家或教育家对教育的理解,都是建立在历史的“前理解”基础之上的。教育的真理,都不可能是离开教育的文化、背景和历史而显现。在中国为什么更多提素质教育,而不多见提人文教育,是因为我们的教育更多还深陷于应试教育之中,还没有精力关注到人的素质和教养问题,谈人文教育就成为奢侈和多余。然而,在今天,我们首先在理论上已经意识到这个问题,“素质”是一个比较狭隘

① [德] H·李凯尔特:《文化科学和自然科学》,涂纪亮译,北京:商务印书馆,1986年,第21页。

② [美] 鲁思·本尼迪克特:《菊与刀》,吕万和、熊达云、王智新译,北京:商务印书馆,1990年,第60页。

③ 张彤:《西方解释学的历史演进及其最新发展》。

的概念,而“人文”则可能是更有内涵的概念,教育的未来和前景则可能在这两个概念的变换之中进行。以传统为前提,在背景之下起步,但又超越于历史的“前理解”,这就是解释学提供的哲学和方法论。伽达默尔认为,依据本义,诠释学是“艺术的澄清,是通过自己的努力去调整人们对于所谓的传统的解释。”^①历史是一个由“前理解”构成的世界,作为一个历史的存在,教育的任何想象都不可能摆脱这种前理解的作用和限制。在中国,教育公平为什么是一个主流性的话语,是因为我们的社会还处于由初级向高级的转型过程之中,同时,又是因为我们价值观的变化和发展,公平问题已经被教育的理论所关注。如果没有这种价值观和理论的敏感性,教育公平问题仍然可能处于理论的休眠状态。因此,前理解既包含历史本身,又包含人对历史的看法、态度。由此可以看到,在伽达默尔的这一立场中,前理解是发现真理的科学态度,而不是相反,有了前理解,恰恰可以增加这种历史真理的可靠性和启示性。在这里,人的自由和理性,必须得到作为前理解的历史和传统的限制,因此,解释学的自由本质,既是人的天赋和意志,又构成了自由的限制。过去的自由是新的自由的条件,同时又是新的自由的约束和起点。

三、解释学的文本世界:从真理到教育的实践

(一) 文本世界及其实践解释力

事实上,解释学与实践的结合,是由海德格尔、伽达默尔和利科尔完成的,这使得解释学从一个纯粹的理论变成一种实践的艺术——从方法论到存在论的解释学转换。由此,教育的理论不仅具有洞见真理的功能,而且具备了把握实践及理解生活的能力。海德格尔的解释学将方法论的解释学发展为以存在论为基础的解释学,将“解释”第一次看作人类存在的本质和形式。利科尔将这一本体论转换之,称为解释学的第二次哥白尼革命。^②其意义在于,看了解释与领会作为人的本质或存在的本能,而不仅仅是一种认识论的工具。这就使解释学具有了意志自由的性质,揭示了人如何把握世界并创造世界的原因。与此同时,伽达默尔有关交流和相遇的解释学,则使解释学最终成为一种实践的哲学。^③在解释学通向实践的道路上,最值得一提的是,利科尔要求解释不能局限于本文本身,认为解释的任务在于“文本的世界”,在于定义文本隐藏的意向:“由文本表现的世界之存在”、“我可以居住的世界”,在这世界中,“我可以谋划我自己的可能性。”^④在这里,所谓“文本的世界”即作为生活方式的实践。因此,理论洞见真理,不仅是世界的真理,更是我们“居住”的真理——生活与实践的真理。

从古希腊哲学看,理论的概念在古希腊虽有不同于今天的含义,主要不是作为实践和行动的解

释,而是作为科学的方法和途径。在古代希腊学者看来,作为政治和伦理(包括教育)在内的领域,因为包含人的情感、态度和想法,因而不可能像科学一样具有客观的确定性,进而不能作为理论的范畴来看待。他们认为,理论一定是在人的情感之外,表现于与政治和伦理无关的领域之中。因而,解释学作为一种纯粹的理论方式,原本不具有实践的解釋力和洞察力。无论是柏拉图或是亚里士多德,对作为不具有确定性的政治学和伦理学,以及包括教育学在内的所谓人文社会科学,对它们的科学性和真理性,都保留了一份谨慎和疑虑。然而直至康德哲学,古典希腊哲学的局限才得以纠正,并给予新的诠释,最终归于我们今天的理解之中。在康德那里,即便在作为实践的政治与道德领域,

①E. Behler, “The new Hermeneutics and comparative literature”.

②[法]保罗·利科尔:《解释学与人文科学》,陶远华等译,石家庄:河北人民出版社,1987年,第53页。

③张汝伦:《解释学在二十世纪》。

④张汝伦:《解释学在二十世纪》。

仍然包含着理性(理论),他用了一个新的概念加以概括,即所谓“纯粹实践理性”。这就是与科学一样,同样具有普遍性的“道德法则”,在纯粹实践理性的前提下,“一切准则与最高实践法则”得到完全一致的统一。^①在康德哲学的影响下,理论这一概念完成了由传统(希腊)到现代的过渡。理论一词已经超越纯粹的科学范畴,进而直指人类理性的内在本质。从此之后,我们看到了人文真理与科学真理相同的魅力。理论洞察、旁观和凝视,同样可以指向实践的生活。在实践中理性的光芒得到展现。

海德格尔的解释学在理论对实践的关联上,具有特别重要的历史转折意义。没有海德格尔,理论尽管同样是凝视实践的方式,但这种洞见却处于实践之外,而海德格尔的解释学则将解释变成实践的一部分。也正因为此,虽然前辈解释学大师狄尔泰作为方法论的解释学作出巨大的贡献,但我们仍然认为海德格尔的解释学才是解释学发展的历史转折,即以存在论的解释学取代了方法论的解释学。将解释学向前跨出这一步的关键,在于哲学实现了“从意识转移到存在”的过渡。^②在海德格尔的思想中,没有了康德及笛卡尔的“我思”——纯粹理性(理论),以及费希特的“自我”。张汝伦认为,海德格尔对解释学的理解“不是理论一认识的,而是实践一情感的。”^③在这里,海德格尔的解释学,可以看作是从“文本解释”走向“文本世界”的解释学。也就是把解释作为人的存在方式及人的本质,解释原本作为理论的属性,在海德格尔那里,则变成了一种实践的方式,即从解释走向文本的世界——实践。在这里,理论不是外在于实践,外在于人的日常生活之外的东西。因为作为人,他们都在用全部的生活经验,实现对自己的“筹划”。这一过程实际应当被理解人用自己的理性(理论)把握实践的过程。因此,理论存在于实践中,存在于“文本世界”中,这种存在就是通过解释实现的。多伦多大学安大略教育研究所的研究员迪特尔(Dieter Misgeld)在文章中写道:“亚里士多德、康德、费希特等哲学家已经一再强调实践的重要性,甚至强调实际行动的自主权”。^④实践中的任何一种解释或理解,都体现了人的想象和创造,而不是单纯的、没有理论参与的过程。

(二) 解释即谋划:教育理论的实践逻辑

解释学大师利科尔要求解释不能局限于文本本身,解释的任务在于“文本的世界”,在于定义文本的实际行动。教育借助于自己的理论,认识存在及存在的本质,了解我们居住的世界,同时可以像利科尔所说的“谋划”我们自身——作为教育的目的和任务。在这里,认识我们“居住的世界”是指教育的理论通过解释而进入教育的实践,而所谓“谋划自身”,实际就是指“教育”应具有的一种能力——影响人的未来及本质的能力。人在教育的实践与行动中,一方面认识人自身,另一方面塑造人自身,使人的本质依据人对自身的“解释”而建构和塑造。夸美纽斯要求教育为“永生”服务,而赫尔巴特要求教育具有伦理的目的,杜威建构了生活教育的理论体系,而这些理论的意义在于谋划教育的价值观和可能性。我们需要什么教育,要达到什么样的目的,才能塑造出我们想象的“自身”。教育家的哲学没有停留于对文本的解释,而是不断走向文本所指的世界。从解释到创造,从理解到实践,这是解释学赋予教育理论的责任和使命。夸美纽斯、赫尔巴特奠定了现代教育的起点,而杜威的生活教育则影响了全球每一个角落。在杜威那里,“实践”就是“社会”,就是儿童的生活。教育的目的应当直接指向社会进步和文明的发展。教育如果没有社会的意识,就是没有目标和方向。

① [德]康德:《实践理性批判》,韩水法译,北京:商务印书馆,1999年,第34—35页。

② 张汝伦:《解释学在二十世纪》。

③ 张汝伦:《解释学在二十世纪》。

④ D. Misgeld, “Ultimate self-responsibility, practical reasoning, and practical action: Habermas, Husserl, and ethnomethodology on discourse and action”, *Human Studies*, 1980, vol. 3, pp. 255—278.

他写道：“离开了参与社会生活，学校就既没有道德的目标，也没有什么目的。”^①在他看来，“学校是一个天然的和合乎逻辑的社会中心”^②。学校就是社会改良的机构，而教育的理论就是筹划这一改良的构想。20世纪30年代的乡村教育运动，既是乡村教育的一次理论洗礼，更是一次乡村教育的实践运动。梁漱溟先生在论及乡村教育时指出，教育不能独立担当社会变革的责任，但革命没有教育的参与也同样不可能完成。^③在那一代乡村教育大师的眼里，乡村教育理论的一切都是为了民族和国家的变革。因此，从解释学的立场看，教育的实践不仅是一种活动和策略，而且是教育理论的实践方式和行动领地。教育的实践是教育理论想象的产品，教育理论能够作出多少诠释，教育的实践就可能有多少艺术的形态。美国学者史蒂文·麦奎尔（Steven Mcguire）在评论利科尔对于解释学的看法时说道：“诠释学就像是一种建立在主体间性结构和哲学家实践上的评价要素。简而言之，利科尔正在建立一种包括哈贝马斯理想语境和解放概念的科学诠释学哲学。”^④这种所谓“理想语境”和“解放概念”之间的变换，其中所包含的解释学含义就是理论向实践的运动和前行。理论的本质是永恒，而实践的本质是变化；理论的本质是沉思，而实践的本质是行动。任何教育的实践都是人作为人的实践，因而“任何实践都不可能是纯粹的去掉‘思想’的实践”，“任何理论都与实践相关，而任何实践都是包含着理论的实践。”^⑤叶澜先生早就说过：“从个体实践的意义上，完全可以说，不存在脱离个人内在理论的实践。”^⑥因此，教育的理论有多大的想象力，教育的实践就会有怎样的行动力和变化的丰富性。

然而，由于教育科学特殊的学科属性，即以实践和行动为导向的属性，使教育的本质经常受到实践的遮蔽。教育理论的实践洞察力，往往在教育实践中受到伤害。但是，无论是作为理论的教育，还是作为实践的教育，“教育研究既需要理论的纯洁性，又完全有可能造就精致的实践方案。”^⑦而之所以没有出现这样的效果，不是教育的理论缺少实践的洞察力，而是教育的理论没有真正成为教育的理论。伽达默尔在《赞美理论》中的一段话，让我们重新意识到教育理论的贫乏，才是导致教育实践丧失创造力的根本原因。他写道：“一切实践的最终含义就是超越实践本身。”^⑧因而“越是把理论作为纯游戏、纯直观和纯旁观，就越是应该远远避开作为使用、利用等严肃的事务。”^⑨即教育的理论只有真正超越于教育的实践，才能真正做一个冷静的旁观者，去洞察教育的真理和本质，从而建构具有真正性的教育理论。由此可以看到，教育理论缺少解释实践的勇气和能力，才是教育实践精神贫弱的根本原因。从另一角度看，相比于教育实践的丰富性，教育的理论研究实际处于非常匮乏的境地，这种贫乏在本质上是解释力的贫乏，而缺少具有解释力的教育理论，就不可能产生具有生命力的教育实践。理论和实践的话题是古希腊哲学的一个重要内容，在那时，理论被赋予的最重要使命即是洞察实践的能力，因而在古希腊，理论从来与实践没有发生关联。在古典希腊时代，实践科学和理论科学被看作两个完全不同的领域，这种对理论的认识，实际已不可避免地暗示理论与实践是彻底分离的。^⑩在他们看来，理论是实践的他者，分离是本源性的。而只有分离才预示着教育的理论可以更加冷静地洞察教育的实践及实践的真理。用这一观点看教育的理论与实践，需要加强的是教育理论的筹划能力，这

① [美]约翰·杜威：《学校与社会：明日之学校》，赵祥麟等译，北京：人民教育出版社，2004年，第140页。

② [美]约翰·杜威：《学校与社会：明日之学校》，赵祥麟等译，第327页。

③ 宋恩荣：《梁漱溟教育文集》，南京：江苏教育出版社，1987年，第247页。

④ S. Mcguire, "Interpretive sociology and Paul Ricoeur", *Human Studies*, 1981, vol.4, pp. 179—200.

⑤ 薛晓阳：《从历史博弈到学理分析：教育理论与实践的逻辑关联》，《清华大学教育研究》2016年第1期。

⑥ 叶澜：《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》，《中国教育月刊》2001年第4期。

⑦ 薛晓阳：《从历史博弈到学理分析：教育理论与实践的逻辑关联》。

⑧ [德]伽达默尔：《赞美理论》，夏镇平译，北京：生活·读书·新知三联书店，1988年，第46页。

⑨ [德]伽达默尔：《赞美理论》，夏镇平译，第21页。

⑩ 林德全：《教育理论与教育实践关系之反思与新探》，《河南大学学报》（社会科学版）2008年第3期。

是理论自身的建构能力,而不是理论筹划实践的能力。

今天的问题是,理论不像理论,实践不像实践。不是实践没有水平,而是理论更没有水平。教育的实践被理论的口号所迷惑,而不是被深刻的理论所推动。教育缺少强有力的理论领导,而迷恋行政权力的“指示”。教育理论不仅常常不受欢迎,而且还经常受到鄙视。引领教育实践的不是理论,而常常是文件和“指示”,甚至是心血来潮的领导意志。在今天,教育普遍缺乏对理性的尊重和信仰,热衷于教育方法和手段的变换,把教育的改革看作是一场游戏和运动。针对这一问题,叶澜写到:“任何研究的价值从来不纯粹由方法决定”。在她看来,任何方法的运用都不能离开思辨。她以实证方法为例,认为即便是“实证方法本身也是思辨的产物。”^①可见,理论的洞见和敏锐对于教育思维来说是多么重要,甚至是决定命运和未来的。我们迫切需要的是建立对教育理论的热情和信仰,去除急功近利的游戏心理。刘燕楠认为,每一次思想认识的变革,必然会推动教育学科与实践的变革。这种“自我意识”的萌动和觉醒,首先是理论者的反省,接下来便会伴随着实践者的超越。^②叶澜强调指出,教育理论对实践的作用形式不是直接的,但它却具有“总体性、根本性、动力性、透析性和方向性”的力量。^③然而,现实是残酷的,理论的贫乏甚至比实践的贫乏更为严重。没有理论的创造性,却寄希望于实践的创造性是不可能的。

(责任编辑:蒋永华)

Hermeneutics and Education: Explanatory Function of Education Theory

XUE Xiao-yang

Abstract: Hermeneutics enables education theory to obtain a new nature and mission. As a philosophical method, hermeneutics declares the possibility of education to be human truth. The nature of education is not the reflection of natural quality, but the endowment of human will and free imagination. Under the frame of hermeneutics, education obtains a subjective nature. Theory of education is people's understanding of the world rather than a simple reflection of the world. Theory of education provides explanation for education, and meanwhile the explanation of education creates theory of education. People keep constructing education rather than being constructed by education. Theory of education is not only the result of people's imagination but the beginning of creating education as well. How people imagine education leads to how education shows itself. How people explain education leads to how education identifies itself. In the process of explaining education, theory of education makes us see a plenty of rich, diversified and constructive education.

Key words: hermeneutics; education theory; interpretation function

①叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》。

②刘燕楠:《对教育研究的再认识——教育理论研究与教育实践研究之辨》,《教育理论与实践》2014年第10期。

③叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》。