

教育科学丛书

理解与教育

——走向哲学解释学的教育哲学导论

金生铉 著

「高教思政」学·思·享交流群 整理推荐 尊重版权

教育科学出版社

题 记

思想萌生于灵魂！我想信，人类那些伟大哲人的思想是在他们的心弦上奏响的，包含着无以伦比的人格力量，如此才震撼着一代代人的心灵。我敬慕智慧的哲人，虽然在快乐与痛苦交织的孤寂中思索触动我心灵的教育问题时，我梦想罗马神话中的智慧女神密涅瓦的鹰在黄昏时刻飞临，让我一睹她划破长空的风姿，但我自知我是无知之人，以我的无知还够不上“爱智慧”，我只是一个爱“爱智慧”的人。在我绞尽脑汁、殚思竭虑的时候，常常有一种说不清的感觉，时而感动，时而疑惑，我是把由无知而生的勇气、由理想而生的热忱投入到发问、思考与理解中。

德国哲人海德格尔曾说过，不是我们要去思，不是从我们出发去思，而是那被思的拉我们去思，是它在召唤我们，向我们要求着执着。我们在，故我们思；我们思，故我们在。

我曾到过贫困地区最落后的小学，那里寄宿的孩子在寒冷的冬天没有炭火、没有被褥，孩子们琅琅读书声却使我流泪；也到过很现代化的“私立学校”，也有同样强烈的震撼。作为一个教育理论工作者，我每每向自己发问：“我应该做些什么？”的确，这使我内疚。

在我思索的过程中，伴随我的是那些在我人生各个时期启发过、引导过和指点过我的老师们的谆谆教导，他们苦口婆心、语重心肠的音容历历在目。也许此刻，他们在昏黄的灯下满怀希望地批改学

童的作业，或者以良知与智慧进行学术的探索。我理解他们挚爱、期待、真诚的心，理解他们平凡、充实、甚至有点困顿的生活。祝福，我的老师，我愿以稚弱的思索和行动追随你们。

谨以此书献给所有的老师！

作者

1995年11月22日

Education and Understanding

— Philosophical hermeneutical

Approach to Educational Philosophy

Abstract

It can be said that educational philosophy came into being when people first became aware of education as a distinct human activity. The Greek philosophers had educational philosophy of their own. It goes without saying that educational philosophy has been changing along with the flowing river of human history. Today, there are a few schools of educational philosophy based on such philosophical thinkings as Analytic philosophy, Existentialism and so on. In this book, issues concerning educational philosophy of hermeneutics are discussed, with the focus on the understanding of education. The argument of the author is elaborated in the following aspects: understanding and students' life; understanding and students' mental outlook; and understanding and students' life experience and wisdom.

Understanding is interpreted here as the fundamental way of the on — going education. The concept of understanding is discussed in the hermeneutical meaning. Philosophical hermeneutics is put forward as a way or horizon to interpret the understanding of education. Hermeneutics here is not a methodology but an ontology of education. Therefore, understanding is the way in which man exists. It is in the life that man practice his being. Understanding pervades and reconstructs the life relations between man and history, between man and culture, between man and language, between

man and education, and between himself. Understanding makes the meaning of life and the meaning of education, and gives the life horizon to each man. Therefore, it is by means of understanding that human beings come to a new gate of the universe and the world and obtain new ideas, new life experience, new characters and new competence. Understanding is not a means for the reflection of the world, but a way of human beings' existence. Understanding prefigures the possibilities of existence and leads man to new lives. Only through life conducts and understanding can man develop his mental attitude and gain living wisdom.

The elaboration of this book starts with the resistance against the dominant thoughts of scientism, materialism and economism in modern education, which have brought the novelty of our century, the responsibility for the depiritualization of the world and its subjection to a regime of technical illusion and the pollution of the globe—human beings' home. In reflection of the technological society, education itself has become a large and efficient enterprise that manufactures educational goods to meet the needs of a material society. The situation of our education is separated from the human spirit, life wisdom and social virtues. It is realized that the specialized and onedimensional education has resulted in the separation of thinking from action, spirit from materials, and feeling from reason. Modern education has done too much in specialization, materialism and intellectualism, but little in the awakening, emancipating and fulfilling man's spirit. Modern education has put forward too much objective knowledge, but little wisdom and mental experience. The overwhelming cult of the specialized and technical education has dehumanized man's life.

The aim of education is to gain wisdom and develop mental at-

titude. In this sense, knowledge is only a call for wisdom and mental attitude. Only man's ideas and wisdom can penetrate and embrace the life world with the deepest, most universal and integrated insights. Man's mental attitude and wisdom of life permeate each human being and call for the development and growth of human beings. For this reason, understanding should be regarded as the only way to fulfill the existence of human beings, renew human beings' progress in the whole life — span, broaden human beings' spiritual experience and wisdom, and build up a whole and integrated relation with the world. Therefore, understanding cultivates man's mental attitude, enhances man's spirits and fulfill the target of education.

A hermeneutical approach to education and understanding is of vital importance to our educational work. The philosophy of education has put forward an important task of new enlightenment for the ideals of modern education. The hermeneutical approach provides a wide horizon from a new angle of ideas and educational practice. It aims at rediscovering the dimensions of spiritual transcendence in human life and fulfilling the comprehensive development of ideas. Education must concern with love and harmony, peace and development, freedom and progress, truth and virtue in this epoch when the world is changing so rapidly and indefinitely that it is full of immense dangers and possibilities.

In this book, emphasis is laid upon the analysis of modern education. Concrete viewpoints concerning understanding in education are as follows:

(1) Understanding is involved in the all actions of students because it permeates in all aspects of human life. Students' understanding helps them keep meaningful relations with knowledge,

curriculum, teachers, school environment and so on. Understanding contributes to the development of students' selfconsciousness and constructs meaning of students' life world and relations with the world. Therefore, understanding unfolds the possibilities of students' integrated lives.

(2) Education is embodied in life. For students, their education mean their lives. However, only through understanding can education relate to students' lives, experience and mental attitude. Students' lives may become meaningful only when education goes into the original life and returns to the world of life.

(3) The fusion of students' horizon and the guidance of education brings about the educational meaning of understanding. Educational meaning, which reveals the possibilities of life, is not imposed from the external but comes from the construction of understanding. The construction of educational meaning shows that only through understanding can education realize its value and can students develop their mental attitudes.

(4) Students' subjective attitudes are fostered through objective spirits in education. Understanding makes students interrelate to objective spirits in which individual mental attitudes develop towards objective spirits, absorb nourishment and return to themselves. Understanding forms the movement of individual spirits, which present an unceasing improvement. The movement of spirits is not limited because understanding develops unceasingly.

(5) The teacher — students relations rely on mutual understanding, which is the foundation of common activities of both sides. Understanding forms the educational dialogue and the "I — you" relation, in which teachers and students encounter each other. The relations are interrelated between the mental attitudes of each

other. The "I—you" relation and educational dialogue play important roles in students' mental development and the formation of such relation is one of the great achievements in education.

(6) Curriculum is a process in which students live their educational lives and enrich their mental experience. Understanding constructs the meaning of curriculum and knowledge and turns them into students' personal knowledge and life experience. Students converge curriculum on their lives and form the wisdom of life and phronesis.

Modern curriculum should be integrated for realizing the development of students' possibilities. The unity of four curricula (general curriculum, enrichment curriculum, exploratory curriculum and specialized curriculum) can realize the unification of science and humanity, value and facts, feeling and reasons, tradition and realities, thinking and action, understanding and cognition, knowledge and experience in education.

目 录

第一章 引论：人类的自我认识与教育	(1)
一、人类的自我认识与自我塑造.....	(5)
二、人类的自我认识与教育.....	(8)
三、科学主义对自我认识的遮蔽	(10)
四、今日的教育问题	(21)
第二章 理解	(31)
一、理解的历史命运	(31)
二、理解的性质	(39)
三、教育的历史性、语言性和理解性	(53)
第三章 理解与教育意义的生成	(60)
一、人与世界	(60)
二、人生与意义	(64)
三、教育与生活	(68)
四、理解与教育意义的生成	(78)
第四章 理解与受教育者的精神建构	(93)
一、人的自然结构与人的精神	(93)
二、客观精神与个体的主观精神.....	(101)
三、教育与受教育者的精神建构.....	(104)
1. 受教育者精神建构的过程	(105)
2. 教育何为?	(112)
四、历史传统与受教育者的精神建构	(119)

第五章 理解与师生交往关系的建构	(126)
一、师生关系的属性.....	(126)
二、对话情境.....	(131)
三、理解与师生交往.....	(136)
四、“我——你”：新型的师生关系.....	(138)
第六章 理解与课程	(144)
一、对课程“目标模式”的思考.....	(144)
二、课程——过程.....	(152)
三、知识与理解.....	(155)
四、课程与经验.....	(162)
五、完整的生活与课程的整合.....	(167)
第七章 结语：从理解到实践	(173)
后记	(178)

第一章 引论：人类的自我认识与教育

无论何时何地，人总是作为我们所知的宇宙间一个具有精神和自我意识的无与伦比的存在物，在焦虑地思考自我及其命运。

—— 海伦·加德纳

教育非它，乃是心灵转向！

—— 柏拉图《国家篇》

在古希腊神话里，斯芬克司是一个带翼的半人半兽的女怪，她长着一副美的长发飘洒的头，但却是狮身。斯芬克司总是蹲在一座悬岩上，凭借女神缪斯教给他的智慧，向过路人提出各种隐谜。有一日，俄狄浦斯过来了，他自愿爬上悬岩，解答隐谜。斯芬克司诡秘地问：“什么动物在早晨用四只脚走路，中午用两只脚走路，晚间用三只脚走路？在所有的生物中这是唯一用不同的数目的脚走路的动物，脚最多的时候，正是速度和力量最少的时候。”

俄狄浦斯听到这隐谜后笑着，好像觉得并不难，“这是人呀”，他回答，“在生命的早晨，人是柔弱而无力的孩子，他用两只手两只脚爬行；在生命的当午，他成为壮年，用两只脚走路；但到了老年，临到生命的迟暮，他需要扶持，因此拄杖而行。”

这是正确的回答！斯芬克司因智慧抵不过俄狄浦斯，羞愧得从悬岩上跳下身亡。

在我们看来，这个神话是一个象征！斯芬克司是一个半人半兽的女怪，但是它却向过路的人们提出了极其隐秘的关于人的谜语。这个问题的提出的确非同凡响，这是人类祖先处于自我意识朦胧状态

挣扎着与动物相揖别时向自身提出的问题。“人是什么”，这是人类自我认识的萌芽产生的象征！当人类提出这一问题时，人类发生极其关键的突变。他开始探讨自我本身的问题了。“人是什么”，人类寻问自己的这一刻，一个新时代的人出现了。当俄狄浦斯正确地解答了斯芬克司的隐谜时，意味着人类对自身具有了一幅朦胧的形象。

斯芬克司必死无疑，这个半人半兽的女怪！具有了自我认识的新人类诞生了，那么半人式的动物难道不死吗？俄狄浦斯的回答象征着人类新的精神的诞生。

斯芬克司之谜成为一个千古绝问。我们可以把这个神话事件看作是人类学意义上的一次转变。自此开始，因为人类自我意识的产生，人类认识自己成为人类思想的最高目标，同时也是人类思想发展的重要标志。这意味着人类自我意识的发展和在进化中的成长。卡西尔曾对这一点评论说：“从人类意识最初萌发之时起，我们就发现一种对生活的内向观察伴随着并补充着那种外向观察。人类文化越向后发展，这种内向观察就变得越加显著。人的天生的好奇心慢慢地开始改变了它的方向，我们几乎可以在人的文化生活的一切形式中看到这种过程。在对宇宙的最早的神话学解释中，我们总是可以发现一个原始的人类学与一个原始的宇宙学比肩而立：世界的起源问题与人的起源问题难分难解地交织在一起。”^①

人类的自我认识伴随着人类历史的发展。从人类哲学思想的发展来看，虽然古希腊哲学中宇宙哲学或自然哲学明显地支配着哲学研究的其他分支，但古希腊哲学中的向自然宇宙的探究并不是纯粹的获取关于自然的知识，而是人的自我认识的一部分，当人类的哲学意识萌发时，人类必定观看周遭，确定自己在宇宙中的地位，在这里，认识自然的目的是认识自己。^② 赫拉克利特（约前 540～约前 480～470 之间）虽然是一个自然哲学家，但他确信不研究人的秘

① 卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社，1985年，第5页。

② 参见文德尔班：《哲学史教程》上卷，罗达仁译，商务印书馆，1987年，第40页。

密而想洞察自然的秘密是根本不可能的，因此，赫拉克利特说，“我寻求自己”^①。希腊哲学真正地转向人类学是在苏格拉底（前469～前399）。在他那里，哲学指向一个新的中心，从本质上说，走上人类学的道路。正如卡西尔所指出的，希腊自然哲学与形而上学突然被人的哲学所遮蔽，这个新的问题吸引了人的全部的理论兴趣，对于苏格拉底来说，唯一的问题就是人的问题，他所知道以及他的全部探究指向的就是人的世界。柏拉图（前427～前347）曾在《斐德诺篇》中描写道：苏格拉底路遇斐德诺，就和他走出雅典西南城门，到伊里苏河边去散步，伊里苏河水碧波荡漾，高大的梧桐枝叶葱葱，汨汨的泉水清冽澄明，夏天清脆的声音应和着蝉的歌唱，苏格拉底看见这美不胜收的自然风景喜不自禁，这使斐德诺非常惊奇，他说，这是传说中风神玻瑞阿斯掠走美丽的希腊公主俄瑞堤娅的地方，问苏格拉底相信不相信这个传说。苏格拉底回答说：“我没有工夫做这种研究，我现在还不能做到德尔斐神谕所指示的认识你自己，一个人还不能认识他自己，就忙着研究一些和他不相干的东西，这在我看来是十分可笑的。”^②是的，苏格拉底每天走出家门，接触各种各样的人，与他们谈话，并不是闲谈，而是为了认识人，因为他认为，能让他学得东西的是城市里的人民。苏格拉底相信，只有坚持不懈地认真审视自己，审视别人，审视人类的生活方式，才能获得对人的洞察。

苏格拉底促使了哲学的第一次转变，转向了人的美德、智慧和灵魂之善，从而开创了古典人文主义的先河。苏格拉底的伟大之处，并不在于把哲学引向新的方向，而恰恰在于一种新的哲学活动本身。苏格拉底的问题和方法，经柏拉图思想的传播，在人类文明历史中留下了它的绝唱。

在近代，对哲学试图进行第二次转向人的哲学家是康德（1724

① 苗力田主编：《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1987年，第52页。

② 《柏拉图文艺对话集·斐德诺篇》，朱光潜译，人民文学出版社，1963年，第94～95页。

~1804), 康德哲学的…哥白尼式的革命意味着新形式的认识你自己, 即认识理性的功能。^① 黑格尔(1770~1831)曾指出, 康德哲学的意义在于, 指出了普遍性和必然性那样的范畴是不能在知觉中找到的, 而在知觉之外还有一个源泉, 这就是主体、在我的自我意识中的自我。^② 康德曾就认识论、伦理学和神学提出了给人留下深远印象的问题: 我们能知道什么? 人从哪里来又到哪里去? 我们应做什么? 为什么我们如此做? 我们向谁负责? 为什么? 什么对人至关重要? 我们希望着什么? 什么使我们有勇气生而又有勇气死? 我们为什麼在世? 康德花费了毕生的精力回答它们, 他的三大批判涉及人的理性、伦理和审美等问题。康德在晚年越来越认识到他的哲学的核心问题就是“人是什么”。“人是什么”的问题实际上是康德哲学的真正内涵。^③ 康德哲学的巨大功绩在于, 他超越了以前的一切唯物论者和唯心论者, 第一次提出了人的主体性问题。

由此看来, 人类难以遗忘古老的斯芬克司之谜。在历史的长河中, 不同时代的人都面临着现实的人的问题。人是什么? 人应当如何生活? 生活的价值意义何在? 这些关涉人的安身立命的问题在流动的历史中永远存在。这些恰恰是涉及人的自我认识的问题。

在这里, 我们并不打算就哲学关于认识人类自身的思想发展史作全面的论述。在我们看来, 整个人类思想关注的终极问题只有一个, 就是人——世界及人与世界的关系的问题, 只不过是探究的内容不同, 方法不同, 结果不同。我们仅仅援引苏格拉底和康德就能说明人的问题所包含的深远意义。

① 参见叶秀山:《思·史·诗——现象学和存在哲学研究》, 人民出版社, 1988年, 第6页。

② 黑格尔:《哲学史讲演录》第四卷, 贺麟、王太庆译, 商务印书馆, 1978年, 第258页。

③ 李泽厚:《批判哲学的批判——康德述评》, 人民出版社, 1984年, 第332~333页。参见康德《逻辑讲义》导论Ⅲ。

086980

一、人类的自我认识与自我塑造

人类为什么要寻求自我认识？难道仅仅是为了求知？是出于亚里士多德所谓的好奇心和惊奇？人类的自我认识与人类有什么意义？人类为什么百折不挠地、千回百转地寻求自我认识呢？难道仅仅是出于人的本性，还是对于人类具有特殊的意蕴？

我们知道，人不仅具有自己的意志和创造力，具有发展着的精神，具有可塑性，他同样具有理性的认识功能和能动的实践。在人的精神力量对象化的认识和实践过程中，人类不仅试图占有自然，而且也试图占有自身，也就是说，在这一过程中，人类试图改造自然，认识自然，同时也认识自身、改造自身，就在此过程中，人类创造了文化，创造了自身周围的环境，也创造了自身。显然，人类的文化与人类自身的历史发展密切相关。“文化按其定义是由人自身的自由的创造性所创造的？……但是，在创造文化的过程中，人创造了自己。”^① 伴随着文化的发展，伴随着对世界的解释和改造，人自己的物质和精神也进行了改造。这就是改造自身、改造世界的实践，对于人类总体和个体而言都是如此。人所创造的文化世界包含着人类的历史经验、知识体系、价值观念、道德习俗、行为方式等等，文化说到底就是民族的生活方式，因此文化就是民族的整体与个体占有自身、展现自身同时又是规约自身的形式。“对于人类始终为自己设计的伟大形象与相伴随的文化生活及个人生活的形式之间存在着内在联系表示怀疑，是愚蠢的。人类的自我解释、它关于自身的概念、它的本质以及它的命运对它当时的实际情形不是没有影响的，例如，古希腊人设想，人首先是一种理性的存在物，尽管这部分地已经表达了一种导向理性的文化，但同时，这种人类学对于这种文化也具有一种交互的作用。它有助于促使人们愈益想要成为他们所想

① 兰德曼：《哲学人类学》，张乐天译，上海译文出版社，1988年，第6页。

象的符合人的天性并作为理性的存在物而寻求越来越符合理智的生活。”^① 因此，“一种相应的人的形象总是每一个文化领域形成的基础，也总是每一种艺术风格、每一种社会秩序形成的基础。每一个文化创造总是包含着一种神秘的或隐藏着的人类学。”^②

人类所创造的文化世界与人类自我认识的相关，并不意味着文化是人类生活实践的副产品。人类创造着文化，是因为文化也在建设和创造着人类。从这个意义上说，人类自我认识的目的，就是为了塑造一个真正的文化世界，从而塑造人类自己，因此，人类的自我认识就是为了自我塑造。

人类生活的历史是一去不复返的，所以人类必须以理性的眼光去展望未来，同样人类也必须审视自己的现在和过去，审视自己的生活，不仅获得对自身过去、现在的认识，而且形成自己的理想形象，在走向未来的过程中塑造自身。这正是人类寻求自我认识的关键所在。

这样，我们可以理解哲学家们孜孜不倦地询问人是什么这一颇费脑筋的问题。卡西尔说：“人被宣称为应当是不断探究他自身的存在物——一个在他生存的每时每刻都必须查问和审视他的生存状况的存在物。人类生活的真正价值，恰恰就存在于这种审视中，存在于这种对人类生活的批判态度中。”^③ 人类的自我认识不可能从别的地方获得，而只有面对实践的“生活世界”，面对人自身，才能达到对人的理解，只有在不断地对生活现实中的人的审视，对具体的社会、历史的生活的审视，对人类生活方式和生活价值的审视，对人类未来的希望的审视，我们才能获得关于人的理解。同时在这种条件下，我们才能对人类也就是对我们自身负责。事实上，我们人类以“无比的忧虑研究他自己的意义和实在，研究自己来自何方，走向何方。然而，当他在争取一种新的自我理解时，他也在争取他将

① ② 兰德曼：《哲学人类学》，张乐天译，上海译文出版社，1988年，第8～9页。

③ 卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社，1985年，第8页。

来的形式。……探索一种人类学也就决定了我们的实在。每一个人都模糊地意识到，人的问题即是决定我们命运的问题。”^①

人并不像自然存在物，并不简单地存在，他必须询问和解释自己，这并非仅仅是好奇心，“它出自这样一种存在物的最深沉的必然性，这种存在物必须塑造自己，并因此需要一个指明方向的榜样和理想以供参照。人的不完美性为自我理解所补偿，这种自我理解告诉他怎样来完善自己。”^② 这是人类生存的根本特征。人类按照自己的准则和价值来建设他的生活。人类的自我认识揭示的是人类生存的真正价值，这些价值影响着人类的存在和历史的发展。人类是在历史中发展的，历史是无限开放的，因为历史不会有终结，人类在创造历史的过程中创造自身，就像把握历史一样，人类也要把握自己，把握自己的生存价值，为了把握历史、创造历史，人类才必须进行自我认识与创造。正是因为如此，人类的自我认识才对人类的现实和未来具有影响。自我认识成为人类在社会现实中调整各种条件改造人类自身的理想和基础。

人类从历史深处走来，又向未来走去，但人类总是在现实中存在，这个现实就是人类的“生活世界”。“生活世界”是人类自身创造的，是人类自身力量的对象化，人类自身不仅受“生活世界”的规约（因为人类不能脱离它），同时“生活世界”也展示人类的存在。人类只有在“生活世界”中成就自己的理想和目标。这个“生活世界”是历史性的，总是处于变化之中，审视这个世界就是审视人类自身，就是审视人的生活及其意义，就是审视人类的价值，审视人的现实，这样“认识你自己”不但是人类真正的现实，而且也成为人类现实生活的真正法则，人类就在这种认识和审视中不断使生活更新和社会发展，人类只有在这种审视中对自身负起沉重的责任。

① 兰德曼：《哲学人类学》，张乐天译，上海译文出版社，1988年，第47～48页。

② 同上书，第9页。

二、人类的自我认识与教育

我们愈是充分地认识现在的自己……

我们就愈是对未来充满信心。

——雅斯贝尔斯《智慧之路》

人类的自我认识不仅在于塑造自己的未来生活，而且还有一个更加重要的目的，就是为了教育自身。这个命题适合人类普遍存在的教育，不论是广义的教育，还是人类特有的学校专门教育。

人类的自我认识不仅仅是审视自己的现实，展现自己的未来，确定自己出发的地平线 and 目标，而且也解释自己的生存境遇，理解自己，为自己勾勒出理想的形象，这个形象相对历史是新人的形象，它孕育于人类的历史，同时诞生于生长于现实，并且向未来走去，促使这个新人成长的无疑是教育。

教育在古希腊的语言中，意味着“引出”，也就是引出一个人来，这一引出的过程就是新人的诞生，包含着化育的意思，因此教育人就与人类的自我认识有关。

人类的自我认识不仅涉及人的生活及世界，人的价值与意义，人的现实和未来，而且也试图揭明人所具有的潜能、人的理性及智慧。这是教育发生及进行的基础。“因为教育的意义的本身就在改变人性以形成那些异于朴质的人性的思维、情感、欲望和信仰的新方式。”^①教育所成就的是人的精神的转变，正如柏拉图所谓的“心灵导向”。导向何方？以何为导引？引出什么？如何引导？这正是人类自我认识所获得的内容，这个内容并不能等同于知识，因为知识在于通过感觉和思维形成关于实存的观念，它的目的在于获得对自然事实的

^① 杜威(1859~1952):《人的问题》，傅统先、邱椿译，上海人民出版社，1965年，第155页。

真的客观认识，而人类的自我认识是对人类自身的生活方式、对人类自身的生存现实的反思和审视，是人类对自身未来的展现，它是对人生及生活意义的正确理解，因而是价值性的。正因为如此，教育一方面依据人类的自我认识去塑造人，另一方面，教育必须以人类的自我认识所获得的价值为自己的崇高目标，“这样，观念的理想的真实就成为一种绝对的价值，它在教育运动中，在训练儿童的过程的不断应用之中，一直承担着对实践的普遍修正。”^①

人类自我认识的目的是为了教育自身，如果没有人类的自我认识，教育就不可能进行，同样，人类自我认识唯有通过教育才能传达给每一代的每个人。因此，唯有通过教育才能将人类关于自身的理想对象化，才能将人类自我认识的价值转化为每个人现实的行动的基础，才能使每代人在前人所创造的历史基础上进行生活实践。人类的自我认识成为指导教育、实现教育、规约教育的基础。教育是人类关于自身的理想对象化的主要方式是人类自我塑造的主要方式。既然人类自我认识的目的并不是为了获得客观知识的积累，而是为在新的形式中创造自身的存在与现实，教育就是人类的自我创造。既然人类必须要教育自身，人类就得理解自身，认识自身。不论人类的自我认识包括人的可能性的潜能，还是人的理性的功能，不论是人生的价值还是人类社会的现实世界，不管是人的思维还是人的理解，都不是与教育毫无关系。

人类在本质上必须受教育，不论是对人类还是对个体而言，这是事实也是真理，因为人类及其个体要发展，而且在发展，人类必须养育和教导自己的后代，个体的“内在能力”必须要展开，每个人都必须掌握人类的文化，个体的生活应该有价值，为此，人类创造了教育的诸种形式，并且赋予教育以理想。人类要使自身不断超越和进步，就必须以自我认识为基础进行教育。因此，我们可以认

^① 胡塞尔(1859~1938):《现象学与哲学的危机》，吕祥译，国际文化出版公司，1988年，第157页。

为，教育自身不仅是人类自我认识的目的，而且体现着人类对自身的理解程度。教育作为人类自我塑造的形式，就必须谋求人类的新的精神境界。真正的教育表达了人类的希望，表明了人类的超越性。人类的理想，从根本上说，只有通过教育才能被实现。如果离开了人类的自我认识，教育将无从缘起，也无法进行。

三、科学主义对自我认识的遮蔽

沉于物，溺于德。

——庄子

我们觉得即使一切可能的科学问题都能解答，我们的生命问题还是没有触及到。

——维特根斯坦

胡塞尔曾经说：“在19世纪后半叶，现代人让自己的整个世界观受实证科学支配，并迷惑于实证科学所造就的‘繁荣’。这种独特现象意味着，现代人漫不经心地抹去那些对于真正的人来说是至关重要的问题，只见事实的科学造成了只见事实的人……实证科学正是在原则上排斥了一个在我们不幸的时代中，人面对命运攸关的根本变革所必须立即作出回答的问题：探问整个人生有无意义。这些对于整个人类来说是普遍和必须的问题难道不需要从理性的观点出发加以全面思考和回答吗？这些问题归根结底涉及人在与人和非人的周围世界的相处中能否自由地自我决定的问题，涉及到人能否自由地在他的众多的可能性中理性地塑造自己和他的周围世界的问题。”^①对于胡塞尔这个一生致力于寻求哲学认识的明晰性的哲学家来说，在他生前出版的最后一部著作中道出这样一番话，这就不能

^① 胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，张庆熊译，上海译文出版社，1988年，第5~6页。

不引起我们的深思了。在这本著作中，胡塞尔详细地探讨了“生活世界”的问题，他认为“生活世界”是一切科学形成的基础，它先于任何理论体系，“生活世界”的本体论，是一切其他本体论的基础，因此哲学只有向着生活的朴素性回归，回归到活生生的直接经验的“生活世界”中去，才是哲学真正的道路。^① 因为生活世界真正聚合着最重要的价值与意义的问题。

杜威也曾认识到这一点：“关于这些近代的哲学的最可惊异的事实是，在一方面它们表现曾深受中世纪后的政治上、工业上和科学上的种种运动的影响，而在另一方面又不放弃陈旧的、古典的见解，仍认为哲学的主要职务在追求比科学所揭露的事实更基本的和更终极的一种实在。其结果发生关于认识器官的种种争论，而形成过去几世纪以来哲学上的种种主义。因为有些哲学家认为哲学的目标和职务在于研究那在种种构成科学的正确的认识的题材的背后和更高的实在，所以‘知识的可能性’，在认识活动发生前所建立的认识条件等，便成为哲学的主要‘问题’。实际知识越增加，互相冲突的种种哲学越忙于供给‘知识的基础’，而不利用已知的知识去指导哲学，以发现和完成自己的任务。哲学在最初因以获得其名称的追求智慧的工作，逐渐退居于幕后。因为智慧与知识不同，智慧是应用已知的去明智地指导人生事务之能力。哲学现在所处的困境之原因是：有用的知识越增加，哲学则越忙于完成其与人生无关的任务。”^② 杜威的这些话已经明确地指出了西方哲学致力追求的以及近代以来哲学所遮蔽的所遗忘的东西。虽然杜威的言论有实用主义的倾向，但哲学如果不关心人的生活，对人生没有启蒙，教给人的不是生活智慧，哲学的价值何在？人们还追求哲学的智慧吗？

为什么这两个迥然不同的思想巨匠对近代哲学的发展提出了如此尖锐的观点？我们认为这不仅与他们洞察时代特征、思虑人类未

^① 参见刘放桐编著：《现代西方哲学》，人民出版社，1981年，第530~531页。

^② 杜威：《人的问题》《序》傅统生、邱椿译，上海人民出版社，1965年，第3~4页。

来的哲学责任心有关，同时还说明近代哲学和实证科学对人类自我认识对人类真正的生活的遮蔽。众所周知，古希腊哲学根源于对象性的思维方式，在古希腊，哲学意识的觉醒和科学意识的觉醒是分不开的，哲学和科学共同的一点就是追求事物的最终根源。当苏格拉底道出“知识是美德”时，揭示了因果性知识的相对性——也就是经验知识的相对性，他所谓的知识是在“经验和感觉”之外，是普遍的共相“善”。而柏拉图把“理念”看作是事物最高和最终的共同本质，也是统一万物的普遍性，是永恒不变的真实存在。亚里士多德把苏格拉底“永恒不变的概念”和柏拉图的“理念”演变成他的“形式”，理性成为人性的最高最完美的体现。这样在体系化时期，古典哲学就朦胧地分化成了哲学（形而上学）和科学，奠定了理性主义的致知取向。

在哲学发展史上，笛卡尔的认知哲学，对整个现代科学和哲学产生了最持久的影响。笛卡尔在批判经院哲学的基础上，提出了新哲学体系。他诉诸理性的权威，把现有的一切观念都“放在理性的尺度上校正”。他从普遍的怀疑出发，首先肯定了自我的存在，得出了“我思故我在”这个著名的论断，并以此作为他的哲学的基石，从而宣布了理性的独立与自明。在笛卡尔的哲学中，物体和心灵是两种实体，彼此互不相关，物体的根本属性是广延性，而心灵的根本属性是思维，心灵与物体是二元对立的，这样心灵才能肯定自己的真实性，才能把握物质实体的属性。这样，有了对主体的肯定，和主体理性认知能力的肯定，就有了思维把握客体属性的准尺，知识的确定性因此有了立足的根据。笛卡尔对科学理性的认知可能性的确定，使科学认识有了哲学的保障，使科学在认识自然世界的过程中得到长足的发展。笛卡尔开创了近代理性主义的哲学思潮。

在近代，康德哲学建立了一套严格的科学知识论体系。在某种意义上说，康德试图解决理性认识为什么可能的问题。“有如康德所说，首先是对认识能力的批判，在认识之前，我们必须考察一下认

识的能力。”^①对于康德来说，主体能否认识现象界背后的“物自在”以及认知的条件、可能性、界限，是哲学首先要解决的问题。康德对认识能力的批判，就是确定理性认识的可能性范围与条件，批判理性，就是给理性划定范围。^②但是他把理性的认知能力及知识的可能性限定在数学与纯粹的自然科学知识范围之内，因为在这些领域内，理性认识才能实现普遍性和必然性，所以康德对理性作了“纯粹理性”与“实践理性”之分。康德之后，哲学中的“本源性”问题逐渐失去了意义，不可知的“物自身”的问题的设置被认为是多余的，这就使早期的新康德主义向实证主义和经验主义靠拢。同时，一些自然科学家们在康德哲学中找到哲学基础。这样在德国这样一个具有深远的唯心主义的哲学土地上，活跃起经验主义和感觉主义。康德哲学是近代欧洲哲学的分水岭。康德的《纯粹理性批判》正是以宣称对人类“知识”和“理性”作了彻底的批判从而完成了这一转向，但是在康德那里，唯一担当起严格普遍性的确定性的知识，就是数学、物理学等自然科学知识。康德的理性批判所考察的实际上是“纯粹自然科学如何可能？”^③因此在近代的开端，知识的理想只是数学和自然科学，之外就没有什么严格的科学之称了。康德把理论理性与实践理性严格区分开来，为科学知识奠定了逻辑的基础，这样就导致哲学成为科学认识的逻辑基础的倾向，于是在近代，哲学成为科学研究的逻辑学。笛卡尔的哲学和康德的哲学以各自独特的形式，不但从哲学认识论上论证了近代科学致知的可能性及致知之途，而且也造就了现代哲学和现代科学的一些主要性格和致知取向。

近代以来，经验主义、唯物主义都努力寻找并且相信能够找到知识的最终根据，力求精确地把握客观对象的本质。哲学以及实证

① 黑格尔：《哲学史讲演录》第四卷，贺麟、王太庆译商务印书馆，1978年，第258～259页。

② 全增嘏：《西方哲学史》下册，上海人民出版社，1985年，第49页。

③ 甘阳：《从理性的批判到文化的批判》（代序），三联书店，1988年。

科学竭力想获得可靠的、客观的、精确的普遍有效的知识，认为真正的知识是以理性为标准所判定的，必须具有数学式的明晰性，各种命题必须有逻辑性。因而只是埋头为自然知识寻找有效性的基础，却不问人生意义、人的精神、情感等问题。人同自然、社会、文化的精神联系、价值联系是什么，人在宇宙中、人在历史中、人在文化中处于怎样的地位？人对于自身及未来的关系是什么？等等，这些问题都被抛到一边去了。

科学的对象是客观事实，检验科学真理的唯一标准是科学实验。科学所追求的客观性和确定性只允许对自然界作出事实的证实或证伪，而把一切隐含价值的判断排除。科学要求具有严格地建立起来的真理，但是这种真理并非总是在那种客观性的意义上被理解的。那种客观性在方法论方面支配了我们的实证科学，并且它的影响远远超出科学本身的范围，成为支持和广泛传播一种哲学的和世界观的实证主义基础。”^①

在这种实证主义(实证主义认为全部哲学都应以经验为基础，这种经验是以实证科学的要求获得的、能为科学所检验的经验。它否定认识经验以外的实在精神或物质的可能性，强调运用科学改造自然和社会的可能性。它认为，人的认识只能直接用感官观察事实，因而排斥形而上学问题。实证主义在广义上泛指自19世纪30年代起至今仍持上述观点的各种哲学思潮与流派。)思想主导下的哲学和科学，不是把人的问题排除在外，就是以实证的模式研究人的存在，不是把自然科学的原理和方法直接地推衍到一切文化、精神、道德价值领域，就是以不能实证为口实排除在哲学和科学之外，从而使社会人文科学的知识的合法性受到挑战。

事实上科学拒绝了人文问题，其实就是拒绝了它自身。“如果我们考虑到，不管我们给科学‘认知’下一个多么宽泛的定义，它都

^① 胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，张庆熊译，上海译文出版社，1988年，第7页。

只不过是心智得以把握和解释存在的诸多形式之一”，^① 对于科学的理解，本身还得依照心智的把握。科学也是一种精神活动。“这些活动本身同所有的精神事件一样，都属于应该由精神科学来解释的领域。”^② 科学本身属于人“生活世界”中的一项特殊成就，“生活世界”是科学及其世界观的根基。科学的哲学放弃了对“生活世界”的审视，就导致科学和哲学丧失最内在的动力，因为，科学的“根本目的必定存在于这种前科学的生活中，并且必定跟它的生活世界相关联……”^③

科学执着于事实的实证，而哲学执着于科学逻辑，从而遮蔽了“生活世界”本身的意义以及人的意义与价值。遗忘了“生活世界”的原初性和根本性，科学和哲学无疑处于漂泊无根的状态中。胡塞尔说，“一切现代科学在其作为哲学的分支而被奠定基础的意义方面，以及在它们继续在自身中承担这种意义的方面，正陷入特殊的令人困惑不解的危机。”“哲学的危机意味着作为哲学总体的分支的一切新时代的科学的危机，它是一种开始隐藏着，然后日渐显露出来的欧洲的人性本身的危机，这表现在欧洲人的文化生活的总体意义上，表现在他们总体的‘存在’上。”^④ 这里胡塞尔所说的“危机”，不仅是自然科学和哲学的基础的危机，同时也是人的价值和意义的危机，以及整个现代生活方式的危机。西方哲学的主流历来是把逻辑的思维方式当做人类最基本最原始的思维方式以至生活方式来看待来研究的，西方文化的一般传统也正是以此为根基的。因此西方哲学和科学的危机就是西方文化传统的危机，这一危机的具体表现就是理性主义的瓦解。但是理性主义文化的崩溃，并不在于理性自身的性质，而在于理性的工具化，在于理性热衷于实证主义、自

① 卡西尔：《语言与神话》，于晓译，三联书店，1988年，第5页。

② 胡塞尔：《现象学与哲学的危机》，国际文化出版公司，1988，第139页。

③ 胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，张庆熊译，上海译文出版社，1988年，第60页。

④ 同上书，第13页。

然主义和客观主义。因此清除危机，关键在于清除自然科学所设计的虚幻的世界模型，让理性真正地关注人类的生活与存在的意义。

这是一项迫切而又十分艰巨的工作，人类在近代一直为这个目的而奋斗。哲学家狄尔泰 W. Dilthey, (1833~1911) 要把康德的纯粹理性批判转向“历史理性批判”，他试图在自然科学和人文科学之间划出一条界限，为人文科学（精神科学）奠定哲学认识论的基础，让哲学真正关心人类的生活。卡西尔也指出，自然科学这种最理性的东西，人的科学认识这种最纯粹的理性能力，决不是人类原始的天赋，而是人类后天所取得的成就，因此主张人文科学追溯更远的根源。胡塞尔提出的现象学实际上就是要冲破自然主义和实证主义以及科学主义的限制，把西方哲学中的工具理性，对象性思维方式以及逻辑等“悬置”起来，把对象性思维所构成的主体与客体相分离的认识形式放进“括号”，从而进入前逻辑的“生活世界”，达到对这个世界的“直观”。胡塞尔对此并不仅仅出于他对传统哲学的反对，而是出于对人类的未来的深深忧虑的责任感和历史意识，出于他的哲学良心。他说：“科学的、客观的真理只是确证：物理和精神世界到底是怎样的。如果科学只承认以这一方式客观地可确证的东西为真的，如果历史只教给我们精神世界的一切形态，人所依赖的一切生活条件、理想和规范，就象瞬间的波浪自涌自息，以及如果历史只教给我们，理性一再成为胡闹，欣慰一再变成烦恼，它过去是如此，并将永远是如此的话，那么世界以及在其中的人的存在在真理上还能有什么意义呢？我们对此能平心静气吗？我们能在一个其历史无非为虚幻的繁荣和苦涩的失望的不尽锁链的世界中生活吗？”^①

哲学家海德格尔对整个西方哲学发起挑战，对柏拉图以来的传统哲学，统统作为“形而上学”加以批判，他把西方哲学的危机，看

^① 胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，张庆熊译，上海译文出版社，1988年，第6~7页。

作是思维方式的危机，它不仅表现在对待“人”的问题上，而且也表现在对“世界”的问题上。海德格尔认为，形而上学不是本源性的思维方式，它是一种对象性的思维方式，是把握存在者之存在的思维方式，这就是在一切存在之现象中抽象出最终万有之共同本相，把它作为世间万物存在的最终根据。康德和黑格尔都试图否定形而上学，但是使用的却是形而上学的方法，因而最终又跌落在形而上学之中。海德格尔认为，形而上学否认一切现象和表象的真实存在，而以为哲学必须在逻辑思维中超越现象才能认识到最终的存在之存在，因此传统的形而上学把“存在”理解成“物”之性，这是一种经验性、对象性的思想方式。它只知道穷究万物之“属性”，仍是从知识论来看存在的，把存在归结为“物性”，这就把存在物的世界（物质世界）的属性的探究作为第一任务，从而遮蔽了真正的存在。因此存在的问题在今天已被遗忘。形而上学提出的问题是“存在是什么”，这必然把存在物及其实体、事实属性作为对象，这不是存在论关于存在是怎样的问题。因此形而上学的根本错误在于，把“存在”与“事实”相混淆。西方哲学在形而上学中转圈子，就必然导致理性的工具化。因此对于海德格尔来说，他的哲学必须重新从关注这个被遗忘的问题开始，他的哲学就是“去蔽”，从而达致存在的“澄明”之境。海德格尔的问题不是如何理解“存在的存在”，“存在的本质”，以及存在的属性，而是存在的意义，这个存在只有通过 Dasein（此在）（人）才能昭示出来，因为只有人才能询问存在的意义，因此关键的问题是“人”及其“存在”，就是 Dasein 的“在世之在”（in-der-Welt-sein），最终，海德格尔把 Dasein 人的存在作为关键性的问题提了出来。

这里，古老的斯芬克司之谜又冒了出来！-如果说哲学不是一门专讲玄学理论的学科，而是一种具体的关心人类生活的智慧，它就必须关注历史与人类的命运。人的问题被遮蔽并不意味着仅仅是人类自我认识的缺陷，而是有关人类的生存的自由、公正、充实、有价值等的安身立命的问题。设想，人类的生存一时一刻也离不开这

些问题。如果我们想摆脱虚无、荒谬和罪恶，如果人类想跨入理想的未来，我们就不得不对人的问题进行探讨了。

正是由于西方文化传统根源于对存在物的属性的对象性的思维方式，西方实证科学在理论和实践上取得了巨大成功。科学本身长足的发展，带来了工业技术的革命，从而为社会创造了巨大的物质财富，科学把自然事物的客观属性展示给人类，人类从而以知识和技术征服自然，使自然为人所利用。但是人在创造和利用技术的同时，使自身技术化了，变成了技术的附属。人类的生活表现为程式化、技术化、物质化，人的物质欲望不断膨胀，这更加导致了社会追求物质上的进步，在这个链条中，人只是一微乎其微的、无能为力的生物，就像在大工业的流水线上，人只是作为一个部件被固定在那里而机械地活动着。“现代世界极其令人吃惊地扩展了它的能力和才能的运用，它通过科学的帮助和技术的运用渐渐地学会了控制并利用自然力，它把个人完全看作是一种合理化秩序整体中的职能，并把个人当作职能来对待。个人处于职能的相互联系中，从而个人形成的自由越来越少。作为我们整个文化进程的结果，个人日益被限制于为职能的服务，为作用着的自动化和机器服务。人类失去了支配自身能力的自由，失去了使某种意志形成成为可能，从而表达出自我意志的自由，他所得到的的是人类一种新的普遍的奴隶化。”^①我们在此并无意贬低科学。事实上，科学在人类的历史发展中，起到重要的作用，对人类战胜自然灾害、疾病等方面作出了极大的贡献。而且在人类的未来生活，科学还将扮演重要的角色。正因为如此，我们才应对科学进行反省，使科学真正在人类生活中处于合理的地位。

本世纪以来，科学技术的成功使人类发生错觉，在这个时代许多人认为，有关人自身的所有问题不论是自然的还是非自然的，都可在一定的将来得到解决，人们对实证科学抱有极大的希望。现在

① 伽达默尔：《赞美理论》，夏镇平译，上海三联书店，1988年，第142~143页。

这个时代，是个极端信奉科学技术的时代，信奉物质效益的时代，人们把环境、生态、能源、气候等自然问题的解决最终依托于科学技术。也许，科学技术最终有能力使人类生活的所有方面服从于科学的控制。但是，即使我们乐观地认为我们所有的科学问题都能解决的话，我们也无法使那个古老的问题得到解答，即人是什么。人为什么活着？人生的价值与意义？存在的内容、深度和丰富性？等等都是深刻的哲学问题，而实证科学在这些问题面前显得多么乏力。

人类取得的进步是无与伦比的，由于这些进步，人类才得以在相当大的程度上控制自然，以适合于自己目的的形式去改变物质世界，但这些进步不仅伴随着人口的巨大增长，而且伴随着人们精神世界的萎缩。科学试图建立人类社会的水晶宫，而事实上这个水晶宫在面对战争、经济危机、灾难等等时竟然如此不堪一击（例如第一、二次世界大战），直到此时，人类才发现支撑人类自己的就是人的价值与意义，而人类恰恰在此方面的认识匮乏到极点。雅斯贝斯（1883~1969）说：“1870年到1914年这期间是物质主义时代：欧洲的主要国家统一起来了，处处都是繁荣，而中产阶级志得意满，使得一个政治安定而物质进步惊人的时代更加复杂，1914年8月粉碎了那个人类世界的基石。它揭露出，社会表面上的稳定、安全以及物质进步，跟所有的人类事务一样，都只是海市蜃楼。欧洲人面对了陌生人般的他自己。当他不再受到安稳的社会政治环境所包容、保护时，他发现自己的理性和智慧的哲学不再能安然保证他能够满意的答复‘人是什么’的问题。”^①

尽管科学缺乏整体性，但是科学也是人的存在的一种展示。“科学和技术都不是非人格的宇宙的力量，它们只能在人类欲望、预见、目的和努力的媒介中起作用。”^②因此，真正危机的根源在于人对科学的理解，对科学的态度，所以，“危机的真正根源，不是科学的固

① W. 白瑞德：《非理性的人》，彭镜禧译，黑龙江教育出版社，1988年，第32页。

② 杜威：《人的问题》，傅统先、邱椿译，上海人民出版社，1965年，第18页。

有发展，而是被科学环境所影响的人。”^①

问题不在于排除科学，排除技术，而是如何使科学技术真正进入人类的生活，进入人类的理性的控制之中。但是人本身处于危机之中，摆脱危机，关键在于拯救人！这正是我们面临的困境。我们时代的文化传统正陷入阵痛，对人类整体认识的哲学不能不重新担当起洞察人类未来的使命。“人所进行的哲学思维和它对整个人类生存的影响决不只是私有的或有限的文化目标的意义”。胡塞尔满怀忧虑地说：“作为一个哲学家，在我们内在的个人的工作中的这种对我们自己的真正的存有所负的完全个人的责任中，同时也承担着整个人类的真正的存有的责任”。^②

哲学家们对人类未来的忧虑和操心并不是神经质的臆语，同样也不是饱食终日无所事事专发耸人听闻的或者杞人忧天的无为言谈，而是出于对人类的责任心和洞察力。因此不能不引起我们的警觉了。事实上，我们正处在变化无常的时代的十字路口，我们的文化和个体的精神面临着挑战，面临着铸造。

面对挑战，我们必须把关于宇宙和自我的所有知识整合，把科学知识和人类的文化传统中所有关于人的知识结合起来，形成我们对人类对个人的整体的看法，并转变成教育的实践意识，重新在理解和自我理解中确定我们在宇宙中的地位，确定科学技术在人类中的位置，询问人类的价值与意义。因此，自我认识关心的是把我们自己引向何方，如何铸造我们的精神的问题！

^① 雅斯贝尔斯：《存在与超越》，《现代的人》文集，台湾联经出版事业公司，1985年，第196页。

^② 胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，张庆熊译，上海译文出版社，1988年，第19页。

四、今日的教育问题

凡不锻炼身体的人，就不能执行身体所应执行的任务，同样，凡不锻炼心灵的人，也不可能执行心灵所应执行的任务！

——苏格拉底

铸造人类的精神世界，这是何等艰巨的任务。这个任务虽然不是教育所完全担当了的，但教育对此具有不可推卸的责任！让我们返身自省技术时代的教育。

今日的教育问题更深刻更尖锐复杂，因为它面对近代以来的一切问题。

在公元前5世纪，希波战争后，希腊政治经济发生空前变迁，价值观呈现多元化，古希腊人对理性是否能把握客观世界的普遍性表示怀疑，这时候，诡辩派和智者纷纷站出来，强调感觉经验，理性从而面临危机。

苏格拉底怀着强烈的使命感，试图维护理性的尊严，他批判智者的相对真理观，批判感觉之知，而强调理性的普遍智慧。柏拉图把理性推到理念界，感觉世界变幻无常，而理念永恒。在柏拉图的《斐德诺》篇中著名的灵魂神话中，理性是马车的御者，掌握着白马和黑马的缰绳，白马代表着人类勇猛或情感的部分，是比较驯服易受理性驾驭的，黑色不驯之马代表欲望，必须靠理性御者的鞭撻才能就范，理性是人类神圣的部分，因而唯独御者具有人类的面孔。在此隐喻中，可以看出理性的无上地位。

柏拉图的洞穴比喻代表了人类从黑暗到光明，从蒙昧到知识，从非理性到理性的艰难的路程，也代表了他的理想国的国民教育的阶

段。^①

亚里士多德（前 384～前 322）把人规定为理性的动物，把理性尊为人的决定性的形式，正是理性最终在人身上揭示出来，并在人性之展开中起决定作用。因此，教育对亚里士多德而言就是为了理性。“首先，人的理性和理智性是本性力求达到的目的，因此公民的出生和道德的训练都应当依据它们来安排。”^② 根据亚里士多德的看法，人类理性以三种不同的方式表示出来，即理论沉思、行为实践和技术制作，这三种不同的表现方式相对于人类理性的不同层次。就理论沉思而言，人类系以理性功能中最高的直观理性（Nous）认识（Episteme）和智慧（Sophia）来面对不可改变和永恒的存在。而实践的知识系实用智慧（phronesis）来探索实践性的问题（to prakton）透过行为的实践而达到良善的生活。制作的认识（poiesis）最终导向效用与技术。对于亚里士多德，那种直观的理性智慧才是不可比拟的，它获知万物的第一因——这个宇宙竟以什么存在理由如此的存在，这就是最高的理性，它如此的完美大成，不属于人还能属于动物？这难道不是教育所应追求的理想吗？

亚氏在《尼克马克伦理学》中表示，纯粹理性的生命也就是哲学家的生命，是最高的生命。根据亚里士多德的看法，人类理性是人性中最优越的部分，是人类真正存在之所依赖，对于人类，这便是理性的生命，因为理智，在最高意义上说，乃是一个人的自我。^③ “发展理性，正是发展整个人性，发展整个人性舍去发展理性外则无它途。”^④ 对于亚里士多德来说，教育无非是实现自我，而理性就是真正的最高的自我，那么理性不就是教育孜孜追求的理想吗？古希腊的文明孕育了西方文明，古希腊的理想便是理性的生活，这便

① 参见陈康：《论希腊哲学》，商务印书馆，1990年，第65页。

② 亚里士多德：《政治学》，vii15，参阅吴寿彭译：《政治学》，商务印书馆，1965年，第395页。

③ 参见亚里士多德：《尼克马克伦理学》十卷、七，中国社会科学出版社，1990年，第226页。

④ 陈康：《论希腊哲学》，商务印书馆，1990年，第72页。

是西方教育两千年的命运。

在文艺复兴时期，古希腊的传统得到了弘扬，理性占据了统治地位。新的哲学家和科学家一反中世纪的经院哲学和唯心主义的传统，把眼光投向自然，探讨自然的原因。于是自然科学凭借理性的力量取得了进步。科学知识的迅速增长，打开了人类的眼界，呈现在人们面前的是万花筒般的世界，知识的强大力量显示出来。知识是进入这个世界的通道。因此夸美纽斯（1592~1670）主张“把一切知识教给一切人”。在这时我们发现理性主义的教育开始摒弃古老的知识净化心灵的思想，开始注重与自然有关的知识。

这意味着一场伟大的转变！从古代教育向近代教育的过渡，虽然这一过渡是漫长的。这个时期影响最大的哲学家无疑是弗兰西斯·培根（1561~1626），他一生的哲学及哲学活动，都是试图寻求一个前所未有的求知方法，从而使人类认识自然和驾驭自然。因此他写了《新工具》，提出了归纳、分析、比较、观察和实验的理性方法。他之所以这样致力于探索知识形成的条件，在于他认为“知识就是力量”。人发现了自然的秘密就要支配自然利用自然，一切知识的目的是赋予人征服自然的力量，人只要发现形成事物发展结果的原因，就完全能够达到预期的结果。求知的方法就是进行归纳，发现事物的普遍原则。培根的思想对后世的影响是巨大的。

培根代表了古典的理性主义教育向近代理性主义教育的过渡。但是近现代教育真正的预言人是赫胥黎（1825~1895）和斯宾塞（1820~1895）。他们处于19世纪，这个时期是人类突飞猛进的时期，是机器的时代，蒸汽机的发明促使了近代工业的产生，近代工业的发展又刺激了科学的发展。在精神领域里，启蒙运动弘扬理性，相信人类依靠确实可信的科学知识才能把握自己的生命，这必然影响教育思想与实践。制度化的学校对社会成员进行着文化知识和技术的培训，工业化需要个人掌握基本的文化知识和技能，因此，科学教育在19世纪受到了重视。

但是古典教育的影响是根深蒂固的，所以斯宾塞提出了“什么

知识最有价值”的问题。斯宾塞的思想来自于他对当时社会的分析，而不是从形而上学演绎。我们说他是现代教育的预言人，是因为他的教育思想为科技的知识的知识的社会奠定了基础，为现代的学科知识教育奠定了基础。斯宾塞认为，不论是个人还是社会的各种活动，人类生存和发展的一切活动都必须依靠科学知识，科学知识能够解决人类的一切问题。因此，对于斯宾塞来说，有价值的知识就是实用知识、科学知识，而不是古典的净化人的灵魂的人文知识。“这些才艺、艺术、纯文学以及一切组成我们所谓文化之花的東西，都应该全部放在为文化打基础的教育和训练之下。它们在生活中占闲暇部分，在教育中也应该占闲暇部分。”对他而言，哲学、艺术、文学虽然是“文化生活的花朵”，但只是供消遣的东西，他认为，“我们的教育的缺点在这里就看得很明显。它为了花而忽略了植物，为了想美丽就忘了实质。这个制度不供给有助于保全自己的知识，对于帮助谋生的知识，它只是粗略给一点……它可是勤勤恳恳教那些增加虚文华饰的东西。”^①因此，斯宾塞对“什么知识最有价值”的回答就是“科学”。斯宾塞无疑是在教育思想领域里确定了科学教育和实科教育的地位，他开创了20世纪的科学教育和技术教育。

20世纪是人类科学、技术、知识迅猛发展的时期，科学技术广泛应用于社会生活和家庭生活，成为人类生活不可分割的部分，人类进入了自动化的时代。科学技术的不断革新和工业结构的革命性发展引起了教育的革命，在学校中被奉为经典的古典课程受到批判，新的学习内容与学科被引进，数、理、化等被公认为是学校的学科之冠！所有的发达国家都把教育作为潜在的国家的经济投资而普及化，对教育的需求出于国家政治和经济的需求，教育成为科学技术的发展和大规模工业生产提供后备人才的手段。教育开始追求技术的、经济的实际目标。学校、教师、课程等都转向科学技术和经济发展的要求。这一转向的直接后果是教育追求社会效益，而忽视人的

^① 斯宾塞：《教育论·什么知识最有价值》，人民教育出版社，1979年，第31页。

心灵的育化和人格的培养，重实用知识与技能的学习，而忽视了人的精神和价值的实现，重大众文化的继承和传播而忽视了文化的创新。

20世纪伟大的诗人艾略特（1888~1965）对现代教育评论道：“个人要求更多的教育，不是为了智慧，而是为了维持下去，国家要求更多的教育，是为了要胜过其他国家，一个阶层要求更多的教育，是为了要胜过其他阶层，或者至少不被其他阶层所胜过，因此教育一方面同技术效力相联系，另一方面同国家地位的提高相联系……要不是教育意味着更多的金钱，或更大的支配人的权力或更高的社会地位，或至少一份稳当而体面的工作，那么费心获得教育的人便会寥寥无几了。”^①

在科学技术和大工业生产的冲击下，现代教育本身也被工业化和技术化。为了有效地培养大工业生产所需要的标准化知识人才，教育把受教育者纳入学校教育的生产过程，用统一的教育技术、统一的课程、统一的教育工艺流程，把人制造成标准化的教育商品，并且输送给大工业和经济运行模式。一切都按事先计划好的统一程序、目标和过程控制，这就是教育工业的典型特征。教育推行课程、教材、学校、培养目标的统一化和标准化，虽然迎合了大工业的高效率，但却把受教育者放入教育生产的流水线而加工制作，把儿童的整体生成仅仅变为行为功能的增加，使儿童只能进行机械的输入输出的过程。这种教育把人的生长变成了呆板的机械性变化，从而抑制了学生的全面发展，剥夺了学生的自主精神和创造性。儿童完全沦为学校和教育的附属品，学生是属于学校的，是属于课程的，教师成为学生的监护人，把学生包裹起来，与日常的生活世界隔离开来，并决定着他们的学习和成长，学生从而全部地依赖于学校、课程和教学，反而养成了学生的依赖性和惰性。在这种教育中，学生

^① 艾略特：《什么是经典作品》载《艾略特诗学文集》，王恩衷编译，第204页，国际文化出版公司，1989年。

被当作要加工的零件，受教育的控制、操纵和灌输，学生在教育的流水线中被程式化和机器化，他们不再对新鲜事物感到惊奇，不再对日升日落的绚丽景象感到惊喜，不再有创造性和想象力。这种教育把知识的学习与人的精神建构分离开来，把社会角色的指定与人的全面发展分割开来，从而“销毁了儿童的有机的生长。”^①

现代社会的工业式教育在教育事业的发展中起到不可低估的作用，为社会经济的发展作出了极大的贡献，但是却导致教育与精神建构的分裂、自然科学与人文科学的冲突、全面发展和专业训练的分裂，使现代人在各自特殊狭隘的精神领域和工作领域中专业化和特定化，造成人的片面发展。过于专门的训练和终身的社会角色指定使人限于一隅，只看到的是局部而无法把握整体世界，结果是社会的专业化职能越分化，而个人的创造性和个性越来越少。而且工业化的教育太过分地偏重于理智性的、概念性的知识分析，没有对现实世界产生价值的直接状态作具体的直观的领悟，缺少对周围世界中各种价值的直接的感受和领会。对价值和美的理解和感受绝不是理智化、概念化的公式化的教育所能替代的。如果教育仅仅注意到一套的知识概念、逻辑推理、数理公式、化学反应，而不能使人的精神发生变革，不能使人的目光向上（柏拉图的“灵魂转向”），那么人自身的价值和意义就会被遗忘。^②对于现代教育而言，必须把科学和人文、理性与非理性、个性与普遍性、学习和创造统一起来。为此，我们必须从根本上对现代教育进行反思了。

自然科学和大工业生产不仅在教育实践上引起了培养目标、培养方式、培养内容的极大变化，同时也影响到教育理论的研究。教育研究试图把自然科学的实证方法应用到研究中，把自然科学的方法论作为教育研究的方法论，试图纯粹经验地描述事实，获得精确

① 参见 Ivan Illich, *Deschooling Society*, Harper & Row Co. 1970, pp. 35, 36.

② 参见怀特海：《科学与近代世界》，何钦译，商务印书馆，1959年，第180~195页。参见赵一苇著《怀德海的价值哲学与教育》，文源书局有限公司印行，1988年，第79~165页。

的、客观的、可检验的知识体系，把实验方法和统计方法作为获得教育理论知识的唯一可靠的来源，而把不能实证化的价值问题等排除在研究之外。

在本世纪初，实验教育学的创始人拉伊（1862~1926）和梅伊曼进行了相当规模的实验研究。他们认为规范教育学对教育事实的因果关系缺乏认识，没有经验的基础，教育学的实证化可为教师提供关于事实及现象之中因果关系的规律性认识，使教师在处理教育问题之时，形成有效的方法和技术，因此把教育研究转化为关于事实的技术理论。

本世纪60年代，教育学的研究更加经验科学化，K. 克劳尔、W. 布瑞钦卡、L. M. 阿利希和瑞斯纳等人以科学的实证研究范式，试图建立教育现象与事实的因果解释理论，把理论法则化和操作化，把教育技术化。他们试图提出说明教育现象的技术公式，推用到教育实践中去。

然而，教育是一种复杂的社会人文现象，它具有社会性和历史性，它的每方面都摆脱不了人类的文化和价值、社会关系和意识形态。排除了教育中的价值、意义等问题，很难将教育中师生的交流关系、精神变化等的真实性揭示出来，也很难揭示教育的社会性、历史性和价值性，如果教育学将这些排除在研究之外，就不可能获得对人的价值、人的精神现象的认识，不能获得对人的成长及精神变革的知识。

把人的精神、价值、心灵等排除在教育研究之外，势必造成教育的畸型，从而扭曲人的发展。行为主义代表人物华生（1878~1958），把受教育过程理解为一种条件反射的过程，他认为人既没有自由意志，也没有自发的行为能力，根本不存在诸如精神、心灵的东西，因此教育的目的并不是要培养什么样的心灵，而是形成什么样的反射，教育从根本上讲是形成条件构成对学生反应的控制。这样教育可以程式化、机器化、技术化，但培养出来的人还能是整体发展的具有主体性的人吗？

人类教育的产生和发展以及教育研究都来源于并且归根于实践生活世界的需要，因此，教育研究不能脱离“生活世界”的独特性和复杂性的规定。“生活世界”不同于“自然世界”。“自然科学面临的世界是一个千变万化的世界，似很‘活动’，但事实上却是一个‘死’的世界，不错，这个世界给我们提供了生动活泼的感觉，但这些感觉在自然科学系统里，都加以‘符号化’。首先，这个世界是可以计量的，即要掌握这个事实世界，必须用数学和几何学……”^① 一句话，对这个“死”的自然世界只是以经验的实证的方法进行对象化研究。

然而，教育所归属的“生活世界”却是活的世界，是人的世界，是人实实在在的存在着经验着的世界，人生于斯，死于斯，人的喜怒哀乐、人的经验、智慧，人的价值与意义，人的谬误与失败等等都是在这个世界中表现的。在这个世界中，每个人每个事物都是完整的，现实的，具体的。这个世界是所有人共同存在感受的世界。人的存在、生活，人在这个世界中的交往、成长等都说明这个世界的存在，人的整体性直接性、具体性说明这个世界的整体性具体性和直接性。在这个世界中，最为基本的是人的生活、精神、价值和交往关系。教育理解人就必须理解“生活世界”中的感性的人，而不是抽象的人，理解变化的、历史的、现实的、具体的人，也就是在教育中具体存在的完整的人。“人的完整性揭示（证明）了这种‘不可分析性’，‘人’是分析方法的界限，而且人看出来的‘世界’，无不具有这种特点……”^② 这个世界不是分析的、实证的、数理语言可描述的世界，因为这个世界是本源的，直观的，与人是直接的，对这个世界的实证分析必定会抹煞这个世界及人的完整性，必然会把人之为人最重要的精神性的特征丢弃掉，必然会把人及人的一切当作物来剖析，把人“物化”和“工具化”。也必定不会对人的问题进

^① 叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》，人民出版社，1988年，第95页。

^② 同上书，第8页。

行直观的把握。正是在这个意义上，狄尔泰（1833~1911）说出了“自然需要说明，而人需要理解”的名言。胡塞尔提出的现象学、海德格尔的存在论的基础解释学、伽达默尔对语言的理解都基于这一点，并试图做到这一点。

对于教育研究而言，必须以“生活世界”所要求的独特方式——理解——理解教育及人，而不能把人当作“物”一般的“对象”进行分析，进行解剖，把人当作“物”研究是生理学、生物学、医学等科学的任务。对于教育研究，人就是人，人作为人是完整的不可分割的，是成长的，是变化的，是在历史的变化和生活中有精神和有意义的。因此，“‘人’既不是一个‘实物’，也不是一个‘概念’，”对人在生活中的这种完整性和具体性，“既不能‘证实’也不能‘证明’，而只能‘解释’”。^①

教育研究对完整的人的认识、对教育的认识，并不是一种事实的因果关系的分析，也不是把人把教育作为孤立的客观对象去解剖，而是在现实的“生活世界”中理解和解释，也是“同情”和参与，也就是说进行价值性研究，这样，教育研究就真正关注人及其“生活世界”，关注人的精神、价值、意义、理性，而不是把人文世界当作自然世界，以冷冰冰的不留情面的实证研究的手术刀把这个世界解析、观摩、实验、归纳、统计。

教育学应该揭示（解释）教育及人的意义，而不是把教育作为纯粹的事实进行分析，而是注重事实与人的关系，重心在于人及其意义，因为教育是人发展成长的过程，教育必须对人生进行引导。教育研究是“人”的自我认识，是在理解意义上的认识，这就是“认识了解”人，而不是在分析的基础上获得关于人的精确化的“知识”，因为对于生活在现实中具体的有意义的人而言，不可能有某种客观化的确定“知识”，“人”处于历史时间中，他的可塑性使他处

^① 叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》，人民出版社，1988年，《引言》，第9页、第10页。

于变化之中，他的生活本身在流动着，经验也在变化，这种变化保证了人的丰富的内容和无限的可能性，这种变化也表现了人生的非确定性。教育是对人的塑造。教育学因此必须深入人的“生活世界”，探询生活的意义和价值，理解人的精神发展，理解儿童在教育中的理解，理解教育与人的精神变革的内在关系。

我们并不排除对教育过程等具体问题的“科学认识”，这对揭示教育过程中的具体事实实为必要，但是除了“科学认识”之外，我们必须对教育中生活的人进行本体论(ontology)的理解，对教育进行本体论上的认识 and 解释，这其实就是自我认识，这是教育进行的真正基础。要理解的正是人的精神变革、意义把握和生活实践的过程。这样，教育研究才成为名副其实的人文研究。

理解人生的价值与意义，回到人的感性的、具体的、现实的、流动的生活中，使教育真正地指导人生，真正地培育人的精神。这正是哲学解释学的“理解”奉献给教育及教育研究的启示，我们就循着这个启示探询教育中的理解吧！

第二章 理 解

时代的病要用改变人类的生存方式来治愈，
哲学问题的病则要从改变人类的思维方式和生存
方式来治愈。

——维特根斯坦

一、理解的历史命运

解释学揭示的是人类精神活动中的“理解”。

在古希腊神话中，有一位带足翼的神的信使——赫尔墨斯，希腊人信奉他首创字母、数字、天文学，人类因此有了相互交流和理解的工具。赫尔墨斯作为往来于众神与人间的信使，他不仅向人们传达神谕，而且还担负解释的任务，他把神谕转换成人可理解的语言，从而建立起人与神的关系。赫尔墨斯使人对“神秘”的理解成为可能。

解释学一词(Hermeneutics)就是起源于Hermes 赫尔墨斯。解释学在古希腊主要是指对古典文献的注解和解释的技术，其实是古希腊教育的一部分，主要划分为修辞学和诗学两部分。从那时起，欧洲就具有了解释古代文献的传统。其实在东方也是如此，人类只要有文字以及以文字记载的历史，必定会有理解和解释。

基督教在西方取得统治地位以后，对圣经经文、宗教典籍的解释趋于重要，解释学成为圣经的文献学，它格外关注圣典文字背后的真意。因此，文字的考证技术和诠释技巧也因此发展起来了，这是最初的解释学形态。

文艺复兴时期，欧洲人在对希腊思想重新解释时发现了古希腊丰满的精神世界，希腊文化对他们来说不仅是艺术和教育的典范，更是生活的典范。“文艺复兴促发的对古希腊典籍和文明的兴趣，使如何解释与理解古代典籍作品的问题，逸出了解释圣典的范围，扩大应用到对整个古代文化的解释和理解上，……在认识论上，这种新的解释取向使解释学不再局限在圣经理解的狭小天地里，它给解释学洞开了作为整个人文科学一般方法论之门，成为给人文科学各学科中，如史学、文学批评、法学、哲学等，如何实现理解历史、作品、法律、存在提供方法论的学科”。^①

真正使解释学发生转折的是哲学家施莱伊马赫（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768~1834），对他来说，理解不再是圣经解释学中“真意”的破译术，理解的对象是人类及其生活史。他认为，理解只能在语言的联系中进行，那些宗教的冥悟、非语言的悟解等并不是解释学意义上的理解，理解是语义结构中的理解，并且理解者的理解也具有一定的心理背景，因此，理解就是在语言分析和心理移情中，把理解对象（作品等）自身本来所具有的原意再现出来，理解被视作解释者在心理上重新体验他人心理或精神的复制和重构过程，这种重构是从文本的文字到它的意义、从作者的文化心理背景复原到作品的原意的过程中进行的。

施氏的解释学观点，对近代以来的历史研究和文学批评产生了持久的影响，在他那里，理解只是一种认知方式，是一种心理功能。

在施莱伊马赫之后，传统解释学出现了一位思想巨匠，就是狄尔泰。在他这儿，解释学离开了解释历史文献、典籍和语词考据的文献学和语义学，而成为人类的自我认识的形式解释学。他认为，理解历史、传统以及文本并不仅仅是为了获得作品本意，而是为了理解人类历史生活进行整体的自我认识，而是为了研究和理解我们自己，正是因为要理解自己，我们才去理解历史。理解作为人认识

^① 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第6~7页。

自己的方式，被狄尔泰视为人文科学的主要致知途径，也是研究人的各门学科的共同方法论基础。

狄尔泰认为，在理解和解释历史中，我们面对的虽是已经变成过去的历史材料，但这些材料反映的是人类在历史中的生活，理解并不是为了了解和知道历史事件的原型和历史人物的原貌，而是发现人类在历史生活中所包含的意义，所具有的生命内含，了解人类在历史中的共同性。在这里，狄尔泰把历史看作是人类生活的“经验表达式”，因此唯有通过理解，人类在历史中的经验和意义才活生生地展现在我们面前，成为对人类有意义的自我认识。理解因而成为哲学的方法，就是“确定生活中有意义和价值的东西”，^①就是作为整体的人类精神对于自身的作为、目的以及推测所具有的意识。

对于狄尔泰来说，我们关于人类生活的“知识”只能通过解释学的理解来“获得”，这种理解是以“想象地再创造”他人的经验为基础，狄尔泰从施莱伊马赫那里接受过来的正是作为解释学核心的“理解”。我们通过自己的类比，想象、领会而把握其他具有主观性格的人的特点。我们要理解其他历史时代的文化和社会意义复合体，就必须对其进行解释研究，也就是进行理解。

理解（Verstehen）与解释（Auslegung）是人类普遍具有的独特的认知方式，狄尔泰看来，理解是一个从外部给予的符号中认识一种内在物的过程，更确切地说，是一个“从精神生命的即定感性表现中，认识这种生命本身的过程，”解释则是对于以文字形式固定下来的生命表现所做的艺术性理解。^②

狄尔泰生活在19世纪中末期，这个时期正是自然科学突飞猛进的时代。自然科学奠定在理性之上，自然科学的胜利，也就意味着理性主义的胜利。人文科学也试图成为严密的和自然科学知识一样的普遍性的知识体系，这种自然主义倾向主张“科学地”研究人及

^① 《狄尔泰全集》第10卷，第13页，转引自H. P. 里德曼《狄尔泰》，中国社会科学出版社，1989年，第88页。

^② 《狄尔泰全集》第5卷，斯图亚特德文版，1957年，第332页。

历史文化现象，企图以因果关系来解释人类的理性、意识、道德、价值等，试图达到确定的精确的关于人的知识。

狄尔泰深深地感到实证主义对人的精神及人文科学的危害，一方面他试图阻止自然科学跨越自己的界限而侵蚀到人文科学的领域，另一方面，他力图建立人文科学的独特方法论，从而使人文科学达到客观性，他认为人文科学如果丧失了对意义和人的自我理解关心，便会出现精神上的危机，科学对物体原因的解释和控制，无法解决人生体验和生活意义的问题。他认为，在自然世界中，一切都是机械运作，相反，人文世界是一个自由和创造的世界，也是一个生活体验的世界。狄尔泰因此看到了人文科学与自然科学在知识论性质上的区别，即自然科学关注的是物体因果关系的知识，而人文科学则以不同的方式要求理解历史理解生活的意义。“自然需要说明，而人则必须理解”。狄尔泰提出了自然科学与人文科学在知识的来源和形式上的根本区别，前者是因果联系的知识，后者是确定意义的自我认识，前者分析、说明、归纳、检验，而后者是理解。这样狄尔泰就在自然科学和人文科学之间划了一道界限。

狄尔泰认为，人对生活的意识是从他全部生活经验中产生的，而不是从科学实验和逻辑证明中产生的，人对生活的理解在各种文化产品，像宗教、哲学、社会和政治著作、科学著作和艺术作品中得到最好的表达，理解就是解释生活的这种表达。理解不仅要解释人所创造的表达他经验的各种东西，而且具体的历史世界和整体的实在也是一个有待解释的文本。

狄尔泰把理解扩大为整个人文科学方法论的基础，人文科学关注的是人的自我认识和意义，而人取得对自身认识的途径正是理解。狄尔泰赋予理解以生活方式的认识论的地位，这是解释学历史的里程碑。“人从历史的洪荒时期就被视为是理智天然属性的理解，后来一直为哲学对理性的格外关心所掩映住，终于在笛尔塔（狄尔泰）的哲学慧眼睿视中，跃居到认识论的显著地位。理解从理性的附庸，一下子成为整个人文科学的重镇，成为社会科学获取人的自我认识的

方法论基础。”^①

狄尔泰虽然强调人对历史的理解，但还是把理解作为人的自我认识的工具，作为人文科学的致知之途和方法论，他并没有在本体论上揭示出理解如何可能这个深层次的问题。

海德格尔(M. Heidegger, 1889—1976)真正揭示了解理解在本体论上意义，他的哲学研究使解释学发生了一场根本性的转折——本体论的转折。

海德格尔的哲学中心问题是“存在”，他之所以要提出这个古老的问题，是因为他发现西方哲学的形而上学传统一直关注的是万有背后的存在，也就是统一万物的存在。这就把哲学的重点从“存在”移至对“存在物”的思考，从而造成今天对存在问题的遗忘。^②因此海德格尔试图回答的是“在为什么在”、“在怎样在”的关涉意义的问题。他的重要著作《存在与时间》就是关于存在的解释学。伽达默尔曾经概括了《存在与时间》一书的要旨，认为海德格尔的问题不再是已往哲学执着的如何理解存在，而是在什么方式下，理解即是存在，因为对存在的理解代表着人类的特征。

海德格尔认为，只有人关心存在的意义，追问自己为什么存在，应该如何存在，提出存在的意义问题。当人寻问“在”的时候，人已经“栖身于”对在的某种理解之中。而且人本身就在存在着，只有人这种存在物具有这种特点，其他任何在者都不具有，因此，理解“存在”的关键在于如何理解关注“存在意义”的人。

海德格尔是在与众不同的意义上来谈论人这个存在物的，他反对西方传统的对人之存在的一切说法，他也并不是从人类学、生物学或心理学的角度来规定人。他的着眼点在于人询问他自己的存在，并且始终在理解着自己的存在，询问、探索、思考、领悟等就是对存在的理解。海德格尔就是在这种意义上谈论人的，他并不否认人是

^① 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第14页。

^② 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映，王庆节译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第1页。并参见本文第一章第三部分有关海德格尔的论述。

一个物质实体，有血有肉，也有七情六欲，但他认为人最基本的特性就是他对存在的理解，因为这正是区别于其他一切存在物的地方，因此，海德格尔试图证明人的存在，他把人称为“此在”（Dasein），以别于传统的一切关于人的定义，“此在”最基本的存在方式就是理解，“此在”的理解展示存在的意义。存在只有通过“此在”才能得到揭示，因为只有人在存在中询问存在的意义。因此，解释存在的意义必须从此在开始，确切地说，从分析此在的存在状态开始。

“此在”是一种能在，因为“此在”有理解。“领会把此在之在向着此在的‘为何之故’加以筹划。”^①“作为领会的此在向着可能性筹划它的存在，由于可能性作为展开的可能性反冲到此在之中，这种领会着的、向着可能性的存在本身就是一种能在。”^②此在永远是向着未来的，它具有无限的可能性，理解就是此在把自己的可能性投向世界，走向现实性，这就是所谓的“筹划”，此在就是根据可能性来理解自己的存在，根据他的可能性来决定他的前途。

因为人是存在在世界中的，理解使人在世界中的可能性显现出来，并且使人在世界中迈向可能性，因此，理解的筹划实际组建着人的现实中的存在。

“此在在生存论上就是它在其能在中尚不是的东西。只因为此之在通过领会及其筹划性质获得它的建构，只因为此之在就是它所成为的或所不能成为的东西，所以它能够领会地对它自己说‘成为你所是的！’”^③正因为“此在”是能在，理解对“此在”的可能性筹划就是“此在”最基本的存在方式。只要它存在，此在总是已经理解了自己，总是根据可能性，将要理解自己，理解作为筹划，理解就是“此在”“在”的方式。因此，对于海德格尔来说，理解即是人的存在，而不是人的认识方式。因而理解就是人的存在的基本方式。理解就与存在统一了。

① 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映，王庆节译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第177页。

② ③同上书，第181页，第178页。

从海德格尔看来，理解与存在的统一是本体论的，并不是认识论的。理解是一切活动（包括认识活动）的基础。理解不是主观意识的认识活动和功能，也不是获取知识致知的心理工具，而是所有的心理活动的基础和条件。理解不仅告诉我们怎样思，而且更重要更基本的是告诉我们怎样存在，思与认知以及知识都是从理解中产生出来的，逻辑归纳、推理等等都不是最源初的，而是从理解派生出来的致知工具。

所以海德格尔的解释学并不是狭义的方法论，而是显示在者之在的本体论，海德格尔把“理解”的概念扩展到存在性，即存在的一个基本限定，看作是人的存在的根本方式，从而超越了传统哲学的精神与存在、主体与客体的二元分裂，把解释学真正导向了关涉人的存在意义的本体论的方向，这个转向把解释学引向了更高的层次，整个世界与人生都是解释学的范围。

海德格尔的学生伽达默尔（H.-G. Gadamer, 1900—）继承了老师对解释学的本体论规定的思想，但他把解释学当做哲学本身来对待，把理解和解释看作是是人类世界经验的源泉，强调解释学是以“理解”为核心的哲学。他在1960年出版的《真理与方法》标志着哲学解释学的诞生，这本书已被公认为当代西方哲学的经典性著作。

伽达默尔的哲学解释学关心的就是人与世界最基本的状态和关系。他认为，理解现象遍及人和世界的一切关系，理解的过程发生在人类生活的一切方面，是整个人类经验的基础。“理解的能力是人的一项基本限定，有了它，人才能与他人一起生活。”^①在伽达默尔看来，解释学并不是方法论，^②理解并不是主体认识客体的主观意识的活动。因为理解与存在统一，所以关于理解的解释学就是哲学的本体论。哲学解释学要揭示理解的种种条件和性质，因为理解是人的存在方式，阐明了理解的种种可能性，也就理解了人的存在。伽

① 伽达默尔：《解释学的挑战》，《哲学译丛》1987年第2期。

② 参见伽达默尔：《科学时代的理性》中文版序，国际文化出版公司，1988年。

伽达默尔的哲学解释就是从理解入手，说明人与传统、历史、文化的关系，人与语言的关系，以及人生意义等问题。因此，伽达默尔确立了以理解问题为核心的哲学解释学的独立地位。

哲学解释学把理解作为根本问题，其实也就是关心人类的自我认识。“解释学贯穿于人类自我理解的一切因素之中”。^①解释学对理解问题的解释，并不是仅仅获得对人类尚不能自知的东西的规定，而是对人类历史经验的参与，这种参与包含着哲学解释学对人类本质经验的思考，对人类历史和前程的责任心，它研究理解，说到底理解人类的生活，而这种理解又指导着人类的生活实践。因为理解所获得的经验，是能指导人们立身处世，或为他们的行为提供借鉴的实践知识。所以伽达默尔认为解释学本质上是实践哲学。从这种观点出发的理解，并不是简单地获得“对象”的知识，它关心的不仅是真，而且还有善有美。因此，理解与人的生活具有内在的关联或统一性，它所“理解”的“意义”具有对生活实践的引导性。因此理解不仅获得知识和真理，同时还是人性的体现与升华。因为它告诫人们怎样生活。

因此，“理解也是要冒风险的。这里从来不存在什么关于普遍法则的知识，因而也无法简单地将运用于那些需要得到理解的叙述和本文之上。其次在其获得成功之处，理解意味着内在的认知（inner awareness）的一次增长，而这种认知又作为一种新经验加入到我们自己的知识经验的结构中去。理解也是一种探险，并且象所有的探险一样，可能会遇到危险。它不满足于简单、呆板地记下哪里有什么，或是在哪里说过什么，而是力求追溯我们的指导性兴趣和问题。同时，也正如此，我们必须承认，解释学经验的确定程度远远不能与自然科学方法所达到的高度相比。但是一旦我们认识到，理解也是一种探险，当然也就会懂得，它同样可以为人们提供某些独特的

^① 伽达默尔：《论实践哲学的理想》载《赞美理论》，夏镇平译，上海三联书店，1988年，第73页。

机会。它可以用一些特殊的方法拓宽我们人类的经验，我们的自我知识 (self-knowledge) 以及我们的视野，因为理解所传达的每一件事物都是被传达给了我们。”^① 理解对任何“文本”(Text) 的解释，“显然地组成了人类的整个世界经验。”^② 这主要是针对历史上讲，也就是说每一代人对历史的解释。

伽达默尔的思想大大地扩展了解释学的问题域，他的哲学解释学涉及到人生、世界、历史、传统、语言、艺术、审美甚至教育等众多方面，对人文科学的各个领域都产生重大影响，哲学解释学作为探讨理解的本体论登上了西方哲学的历史舞台。

解释学发展到伽达默尔，才真正从方法论转向本体论，从作品(文本)转向了人的存在。从人文科学的知识转向了人生意义与世界经验。解释学成为揭示人与历史传统、人与语言、人与世界、人与自身的形式的形式，才真正参与到人类的生活经验之中。

二、理解的性质

“理解”是什么，这是一个难以回答的问题！也许在我们讨论解释学的历史中，已经使“理解”变得清晰了。对这一概念的规定，是许多人视若畏途的艰难的事情。其实“理解”这个概念就如“人”这个概念一样，我们实在很难对它们下个定义，事实上对这些概念的定义很难概括。对于这类概念，只有在使用过程中使其内涵显现出来。

因为理解是人类日常生活的一部分。理解是个普普通通的词，所有的人都熟知，理解的现象在日常生活中被视为理所当然。由于我们习惯了逻辑思维方式(分析、归纳等)，而把“理解”常常理解为

^① 伽达默尔：《科学时代的理性》，薛华等译，国际文化出版公司，1988年，第97页。

^② 伽达默尔：《真理与方法·导言》，王才勇译，辽宁人民出版社，1987年，第49页。

某种具体的认知过程，在教育中被指为“学会”、“懂了”、“掌握”等等，或者我们把“理解”等同于“情感”上的沟通和一致。其实，我们所谓的理解并不是掌握某种知识，理解并不是认识过程中诸多形式中的一种，并不是从某种认知方式中派生出来的，假如如此，理解可还原为认知过程的某种方式，而事实上理解不能为任何思维方式所代替；理解也不是情感的一致或者同情心的沟通。理解虽然在整体上包含着情感的沟通，但理解并不是情感的沟通过程。认识过程和情感过程都未触及“理解”所包含的全部意义；“理解”同样也不是无意识的，也不是非语言的。我们在这里指出“理解”所不包含的意义，并不意味着我们已经揭示清楚了理解这个概念的内涵。在这里，我们无法也无意确切地界定“理解”，因为这是一个浩大的工程，本书绝无可能论述清楚。但是，我们可以尝试着对理解作几个方面的说明。

1. 理解具有普遍性和根本性

“理解”不仅是平凡的和人们所熟悉的，而且是普遍的和根本的，没有理解，人类的生活就是不可想象的。理解渗透在人的生活的各个层面，因为理解是人生的根本方式。理解与理性、理解与教育、理解与语言以及理解与人生意义、价值、信念、理解与交往都存在着关联。没有理解就没有有目的生活。人的存在是理解的存在，人的生活是理解的生活，理解充盈着人生的各个时刻。只有人存在，人就在理解着存在的意义，因此，理解是人存在的本体论条件。人的生活就是不停的理解和解释的过程，理解展开的是一个人的精神世界。

理解是筹划人生的方式，在此基础上，人的认识、判断、评价和行为等得以整合。“理解的第一作用是为我们情境中确定方向。这样理解所涉及的不是掌握某一事实，而是理解存在的某种可能

性。”^①理解是人生中最普遍的现象，“离开了理解，人生顿时成为一片思想的荒原，没有任何的人生意义会在这片荒原上生长起来。”^②人生是有意义、有目的的，这就意味着人对生活有理解。

理解之所以对人生具有普遍性和根本性，就在于理解所生成的是意义。生活是有目的的，人生是有意义的。人存在于社会、文化、价值、道德、语言等体系所构成的世界中，世界是作为被构成的意义而组成的（胡塞尔语），人的理解建构了与世界的意义关系，没有理解，世界对人的存在就构不成意义。理解“即‘揭示’一个世界，‘预言’一个世界，传达一种‘信息’，而不是传达一种‘知识’。”^③正是因为理解的“揭示”，人从而向世界敞开了自己，世界的意义、人与世界的关系就显现出来。理解把我们置入世界，使世界的意义显现出来，同时世界也就展现在我们面前。“但我们生活的世界的‘意义’只对我们生活的人打开。”^④只有生活在这个世界中的人才能理解，才能领会出，才能解释出。正是在这个意义上，海德格尔才说，“人”是“存在意义”的守护者，人理解世界，世界才不失去意义，世界才作为世界向人显示出意义来。

就理解的根本性和普遍性而言，理解与人生是不可分离的。第一，理解是形成人关于自身的知识和生活的智慧的基础。每个人通过理解自己所属的历史文化的智慧的结晶，而形成对自己的民族文化的认同和内化，形成对自己本民族的生活方式的掌握和认识，在这一过程中，他也掌握了自己本民族所具有的生活的智慧。同时，每个人在生活过程中，也形成了自我的理解和对生活的环境、目的、意义的把握，形成了自己的生活哲学，说到底形成了自己的实践的生活智慧。第二，理解也是人进入社会生活进行社会性的交往的基础。

^① P. 利科：《解释学与人文科学》，陶远华等译，河北人民出版社，1987年，第55～56页。

^② 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第239页。

^③ 叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》引言，人民出版社，1988年，第10页。

^④ 同上。

任何人都是在社会交往中获得发展的，这一点毋庸多论。但是每个人进行交往的基础是相互理解，我们只有理解人们通过多种语言符号方式所表达的意念、意向，我们才能理解这些人，进而与他们交往、合作。第三，理解也是每个人的精神的活动与过程。理解说明每个人的精神经历着变化，在理解中，理解者的精神在扩展着、丰富着，这本身就建立在与历史文化、与社会、与他人的交往关系的基础上。

理解是人存在的方式。理解着也就存在着、生活着，失去理解，人生变成一片无意义的虚无，而世界对人则成为陌生的东西，人就无家可归，而理解使世界具有意义，成为人生存的寓所。由理解而生成的意义充盈乎人生，充盈乎世界。理解因而对人生是根本的，也是普遍的。归根结底理解是人在世的基本方式，理解是人类生活本身的原始特性。

2. 理解的历史性

理解的历史性，意味着两层意义。第一，理解是对历史的理解，没有历史，理解便不可能，因为人是生活在历史中的，历史使理解得以可能。第二，正因为理解是在历史中展开的，因而也就具有历史性，正如人的存在具有历史性一般。历史性总是一个基本因素，它是对理解的根本限定，因为历史性是人类存在的基本事实。

历史是个过程，这个过程并不独立于人类，因为人类创造了历史。历史是人类的过去，虽然历史总代表着过去，但历史与当代在价值、信念、意义上存在着联系。人人都能感觉到并且在理智中相信这种联系。

每一个人的存在都是一个历程，这个历程表明了存在的时间性，这就意味着人从出生到去世经历着历史的时间，有时间就意味着有限性。“只因为它（此在——人）在其存在的根据处是时间性的，所

以它才历史性地生存着并且能够历史性地生存。”^① 人的历史性的生存，也指人生存在历史中。因此每个人的存在必定与历史发生联系，这个联系是双重的，一是人的实际存在本身所具有的历史关系，因为人降世之前历史就存在着，他是被抛到历史中的，这是他无法选择的。因此，人的存在自然与历史发生关系。至于发生什么样的意义关系，就是通过理解——解释而生成的生活意义上的历史关系。从这两点来看，任何人都离不开历史。

海德格尔曾指出，历史是人存在的领域，人降生在历史中，在理解历史之前，已经不可避免地有着存在上的关系。在历史时间的延续性上看，历史必定作为生活的领域构成了当代，构成人的现实世界，历史所包含的语言、传统、民族精神等必然成为构成当代的事素。“在这里，历史乃意指过去之事，然而却是有后效的东西。无论如何，历史之为过去之事总是就其对‘当前’的积极的或阙失的效用关联得以领会的，而‘当前’的意义则是在‘在现在’和‘在今天’现实的东西。”^② 因此，每一个生活着的人必须对历史进行理解，吸收人类的历史经验，从而建构自己的精神世界，历史才真正与人发生意义关联，发生生活关系。

因为人存在历史中，历史为人显示了“当前”的领域，而“当前”即“现在”也必定会在“将来”中成为“曾在”。人的存在的理解必定会在历史中发生，具有历史性。后代人在他们的存在中对历史的理解必定不同于我们的理解，因为理解不是复制历史。

因为历史、语言和文化等在一代代人的理解中进行到“当代”，每一个人都无法阻断历史与人的联系，人能成为社会的人、历史的人、文化的人，就赖于他接受并理解了历史和语言中包含的人类精神。如果没有历史和传统在“当前”的延续，理解便是不可能的。理

^① 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第443页。

^② 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第445页。

解是在语言所转载的文化背景中才得以可能。

理解的历史性说明，理解始终是历史地理解，理解的过程决不会最终完成，理解始终是开始和期待的，始终是面向未来的。

3. 理解的语言性

语言是理解不可缺少的媒介，理解只有通过语言才有可能。语言不仅贮藏了历史、文化和传统，而且语言也昭示着存在的意义，“语言是存在的家”（海德格尔语），是历史文化、是意义的源泉，语言才能使意义显现出来。语言也表现了我们的界限和范围。语言不仅使每个人可以互相交流，而且也是每个人遭遇历史、世界、甚至自我的方式。语言表示了人与世界的一切关系。历史、世界的意义必定通过语言呈现出来。我们通过语言才建立了与世界、与他人、与历史、与文化的交流关系。语言本身就包含着意义，它并不是客观的工具（这是当代语言哲学公认的观点。如果语言仅仅是工具，人有时可用，有时不用，而事实上，人无时不刻拥有语言。），而是对世界的一种态度。正是因为我们拥有语言，并且以语言去“观”世界，去“说”世界，我们才理解了世界，才建立了这样的世界，正如我们不能脱离历史一样，我们也不可能脱离自己的语言而进入一个非语言世界，脱离了语言，存在也就失去了寓所。人拥有语言，也就拥有生活，也就有理解，同时也拥有了对世界的一种态度和关系。理解离不开语言。“语言从我们生命伊始，意识初来，就围绕着我们，它与我们的智力发展的每一步紧依为伴。语言犹如我们思想和情感、知觉和概念得以生存的精神空气。在此之外，我们就不能呼吸。”^①语言是我们遭际世界的方式，语言和理解有着一种根本的内在关系。

我们生活在历史中，那么历史究竟体现为什么呢？历史传统保存并活在语言中。语言储存着历史和传统。“语言和理解的关系在这个事实中就可以看出，即传统的本质存在于语言的媒介中，因此解

^① 卡西尔：《语言与神话》，于晓译，生活·读书·新知三联书店，1988年，第127页。

释优先的对象是语言的对象。”^①与其说我们生活在语言中，不如说我们生活在语言状态的历史和传统中，人在语言中理解历史和传统，人接受语言的过程就是理解历史传统的过程。语言成为历史传统进入个人精神生活的方式，同时也是个体生活、理解历史、理解人生意义的方式。正因为这样，维特根斯坦（1889~1951）说，语言是一种生活的方式。只有人存在着，人就理解语言，历史就在理解中渗透现实生活。人理解，就是理解语言。语言是通向世界的大门，因此“能够理解的存在就是语言”，世界作为人的世界已经进入语言中，“拥有这个世界的同时就是拥有语言”^②人永远以语言的方式拥有世界，这就是说语言带给人一种对于世界的特定的态度和关系。语言之外没有世界。

人理解语言，也就建构着自己的精神世界，因为语言已经拥有了历史、传统、文化，而人在掌握理解语言时，就理解了历史、传统和文化的意义，与它们建立了意义关系，这种意义关系在世界中对人具有了定向的性质。“在我们对世界评价的语言学性质中，我们被置入到标明我们在本质上是历史存在物的传统过程。语言不是供我们使用的一种工具，一种作为手段的装置，而是我们赖以生存的要害，而且我们永远也不可能把它客观化到使之不再围绕我们的程度。”

“不过这种围绕我们的生存要素，根本不是一种我们可以一直力求从中逃脱的围墙似的东西。语言要素并非只是一种在其中能遭遇到这个或那个事物的空的媒介，它全然是一切能够遭遇到我们事物的基本元素。围绕着我们，是作为说出来的东西的语言，即言谈的世界。生活在语言中，意味着在谈论某事和与人谈话中被推动着。……但既然语言是作为被说出来的东西，而不是作为那种我们对其只能有自我肯定、征服和屈服的外在物的可怕领域而围绕着我们，那

^① Gadamer, "Truth and method", The Crossroad Publishing Company, 1975, P. 351.

^② Gadamer, "Truth and Method", P. 401.

么它也就确定了我们的自由的空间。”^①

语言围绕着言谈所指称的世界,从而使这个世界向我们显现,同时语言并没有使我们受到局限,因为理解(在语言中)拓宽我们的视野,使我们在宽阔的视野内有更多的可能性去洞察、把握这个世界,去体验生活的丰富。语言扩大了我们的世界经验,确定我们的自由空间。语言不仅使世界的意义显现出来,而且也使我们自己内在的精神世界,成为可理解的,使历史文化等成为可理解的。正是因为有了语言,一切理解才成为可能。

理解与语言具有内在的根本的关系,理解永远具有语言性,“人的本质可定义为语言的,他存在而回答存在的召唤。”^②

4. 理解同时是人的自我理解

理解同时是人的自我理解。人的生活是理解的生活。理解对于人的生活是本质的。理解不仅建构着生活的意义,同时也展现了理解者的精神。理解总是理解者从自身出发与对象世界所建构的整体的意义关系,使理解者自身的视野与理解对象的视野的溶合,每个人必定在理解的同时进行自我的理解。人的理解表明,人同自身有一种物同自身所没有的关系,即他可自我理解。所以理解表现了人同自我的本质的关系。

人的生活是一个历程。他的存在永远是趋向未来的可能性,他必定要超越过去和现实,也就是说,人是为了将来的存在。因此人是一个能在。人为了“能在”和“将在”,他必定对“将在”进行理解,通过理解而筹划将来。但人并不能凭空理解将来,他站在历史的地平线上,语言中的传统已经赋予他理解的形式,他以自己的经验和对传统的领悟来理解将来,他同时必须对自己有所理解。这通过两个方面,一是通过对人类大我的理解而理解自我,二是通过对自身的现实境遇的理解而理解自我,这都属于个人的自身的理解,是

^① 伽达默尔:《科学时代的理性》,薛华等译,国际文化出版公司,1988年,第44~45页。

^② Josef Blecher, "Contemporary Hermeneutics", London, 1980, P. 114.

自我认识的范畴。历史传统都是人类生活经验的结晶，其中凝结了人类对自身对生活的理解，对历史叙述的理解就是对人类的共同性的理解。历史毕竟作为人的已有的存在经验表达了人类共同性，每一代人理解了传统，才能理解将来。如果没有对历史传统的理解，将来也就变得不可知。谁遗忘了过去，谁就会失去将来。

每一个人就是在理解自己的世界、理解历史与文化、理解他人中理解了自己。在理解中“自我的属于它自身的以往生活经历所包含的一切潜在意义都可能不停顿地无止境地涌现出来，构成为‘自我’为它自身的存在意义而作的关于客观世界的总解释，而在这个解释中，世界作为‘总体’，而呈现在自我的‘反思’之中。”^①

对于生活中的理解者来说，理解归根到底，与其说是理解者与“他者”的关系，不如说是理解与自我理解的关系，因为理解寻求的并不是客观知识，而是关于自身存在的意义，这个意义在解释学看来是存在者自身的自我理解的经验，理解必定构成人对自身的反问，从这个意义说，理解的目的是为了自我理解，就是为了人类的生活与实践，从这一点可以看出，解释学对于人类和个体的自我认识的意义。

5. 理解扩展着理解者的精神世界

理解揭示的是可能性的意义，它总是指向将来的能在。理解因而体现了精神发展的意向性，并且通过理解经验的扩大和理解视野的变化，精神永远建构着自身，事实上精神的建构与理解并不是两个过程，而是一个同一的过程。精神及其发展与理解是相互沟通的。

历史传统表现为人的生活境遇，人居住于斯，因而对历史传统的解释——理解，是通过历史所叙述的人类已有的经验的理解而获得对人类精神本质的认识，这种理解使人形成与人类的共同精神或客观精神的交流，并且使人获得生活的引导，因而引导精神的发展。理解就是打开我们精神的大门，把我们投向历史和文化，投向

^① 高宣扬：《解释学简论》，台湾远流出版公司，1988年，第61页。

生活，使我们接受引导，在我们生活中，理解不断生成意义，从而扩展我们的精神视野。理解不仅向个体展示了历史存在的精神含义，而且在扩大人的生活境域时，使个体精神发展的可能性也敞开了。

理解是面向未来的，它指向可能性，是人为了未来而根据现在向过去提出的寻求解答式的提问。理解预示着精神存在的可能性领域，是对未来的可能性的“筹划”，理解是对精神的扩展，它包含着希望、勇气 and 追求。

理解的目的在于意义的生成，而且在于精神自我的成长。在理解中，“自我的构成和意义的构成是同时的。”^①理解将生活的意义揭示出来，这并不意味着主体已经掌握了这种存在，而是这种存在的意向性的显露，给予理解者新的认识自我的能力，新的存在的可能性，构成了理解者的精神发展。理解最大可能的扩大了自我与世界的整体关系，它最大可能的破除了发展的局限，扩大了自我，从而塑造了自我。

6. 理解是视野融合

历史、传统以及语言一开始就形成了理解者的一个有意向的视野，因为历史语言对人的生活的先在规定性使人在掌握语言的过程中，形成了经验结构，这一经验结构就构成了理解的视野，从而使理解者有了前理解的基础。视野也就是地平线（在英文中是同一个词 horizon）。理解者就站在这样的地平线上把视线投向将来。“地平线是视域的区域，这个区域包括了从一特殊的占主导地位的观点所能看到的一切。一个没有地平线的人是一个不能充分登高望远的人，从而也就是过高估计近在咫尺的东西的人。与之相反，具有一个地平线就意味着，不被局限于近在咫尺的东西而能够超出它去观看。一个有地平线的人能够认识到在这地平线之内的一切东西的相对意义

^① P. 利科：《解释学与人文科学》，陶远华等译，河北人民出版社，1987年，第163页。

……”^① 无论任何人，因为他有历史性，有自己的经验和精神世界，他必定具有地平线，具有视野。

历史、传统、文化也具有自己的意义，具有自己的地平线。理解的形成就是理解者把自己的视野向历史的地平线开放，在视野融合中生成一个新的意义世界。这意味着互相接纳互相交流。理解使两个地平线在融合中形成新的意义，这一新的意义又扩大了主体的视野和历史的视野。“当我们的历史意识把自身置入各种历史地平线时，并不需要进入与我们自己的世界毫无关系的异己世界，而是它们共同构成一个大地平线，这个大地平线是内在地运动发展而来，而超出了现在的疆域，统包着我们自我意识的历史深度。实际上这是一个唯一的地平线，它把历史意识中所包含的一切都统包在内。我们自己的过去，以及我们的历史意识所注意到的其他过去，有助于塑成这种运动着的地平线，人类生活总是来自于这种运动中的地平线，而这种运动中的地平线则把人类生活规定为传统。”^②

在对历史的理解中，个体的精神世界——视野总是延伸在历史之中，也就是把自己置入历史境遇，在历史中汲取经验，而获得自己经验的更新。因此，个人的视野与历史的地平线溶合时，包含着一种更高的普遍性的获得。^③ 每一次的理解都带来视野溶合，带来视野的扩大，带来个人精神世界的扩大和人生经验的生长。

理解带来的视野溶合，也就是新的地平线新的意义的获得。这种融合的过程不断地发生着，构成了生生不息的有价值的意义世界，构成延绵不断的历史和生活，构成了不断生长的经验。理解者的视野处在运动中的开放过程，它不断地变化着、扩展着、运动着，这都是通过理解而实现的。理解者通过理解，把地平线上的一切尽收

① 伽达默尔：《真理与方法》，转引自《效果历史的原则》，载《哲学译丛》1986年第3期。

② 伽达默尔：《真理与方法》，转引自《效果历史的原则》，载《哲学译丛》1986年第3期。

③ 同上。

眼底，在理解中，他不断地构成新的视野，不断地获得新的世界经验，他生活的地平线就不断地变化扩展。

通过我们以上对“理解”的理解，我们可以认为，理解是人的生活本源性的生活方式。人自降生，呱呱落“地”，而“大地”已是人文世界，人与此世界不可分，就如树不能脱离“大地”一样。人——此在总是向着“此”人文世界而在，他必须理解“此”人文世界，他必须理解自己，建构他在“此”的意义，自从人有了（理解）这个“世界”，人也就有了意义，“此”世界也显示出意义。人生的意义就是在生活中在“此”世界中理解出来的，是生活世界“教”给我们的，我们向“世界”向“生活”领教。离开了理解也就无所谓生活，人生也就失去意义。我们的生活，离不开世界，离不开“意义”，离不开社会与历史，更离不开理解。

正是在这个意义上，哲学解释学才把“理解”作为哲学的核心问题提了出来，让哲学去理解，这其实就是把“人”作为哲学的根本问题。这与传统哲学的确不同，因为传统哲学把“思维”、把“理性认识如何可能”作为哲学的根本问题，并没有理清人的最基本的存在形式是怎样的！只能把思维看作是主体客观地把握世界的认识活动（这是正确的），但是问题的重心是认识方式，而不是存在方式和生活方式，因而对思维的探讨只能是认识论的，而不能在本体论上探索人的存在问题。哲学解释学探询“理解”，就是在本体论上探询人的存在，关心人的生活。这归根到底就是对人的理解。

解释学是当代西方的一种重要的哲学思潮，它从人的语言、理解、历史、意义等出发，涉及了西方哲学中的许多重要的基本问题。解释学力图打破西方两大哲学思潮的僵持格局，在一定程度上综合了大陆哲学的现象学传统与英美的分析哲学传统，并且试图综合人文主义和科学主义，它代表了一种新的思维方式，代表了二者共同的方向。^① 解释学已经广泛渗透于各人文科学乃至科学哲学的研究

^① 刘放桐主编：《现代西方哲学》下册，人民出版社，1990年，第749页。

之中去了，并且将成为具体的人文科学和社会科学（如文学、美学、历史、宗教、法学、社会学、心理学、教育学等）占主导地位的哲学思潮。

尽管如此，哲学解释学作为一种新型的哲学思潮，作为对人类语言、历史、生活等问题的“理解”，它必定有其历史性，有其局限性，也就是说，它必定会在人类思想发展中被超越。解释学是在反对传统认识论的基础上逐渐站立起来的。解释学认为，传统认识论把人类社会和科学文化从中诞生的统一的生活世界肢解为主体与客体、现象与本质分裂的世界，并且要假定客体自在性和主体意识自明性的前提下，设立主客体的二元对立，强调认识和实践是主体作用于客体的活动，由此导致主体意识和客体世界的对立和冲突。总归起来，解释学与传统认识论的对立表现为：（1）意义论同本质论的对立；（2）共识论同真理论的对立；（3）相对论同绝对论的对立；^①

解释学同传统认识论的对立与冲突，并不意味着解释学彻底瓦解了传统认识论。这是因为，（一）传统认识论为近代科学、经济、社会的发展立下了汗马之功，它有着永无止息的实践基础——物质生产，物质生产是人类第一个历史活动，透过这个活动，人把自在自然提升为人化自然。人作为物质生产的主体，作用于自然界的客体的主客二元对立关系不可避免；（二）为了实现主体把握客体本质的任务，在主客二元对立关系中展开的，以把握客体本质或客体性为根本目的的认识活动就一定要进行，因而以研究认识活动本质和规律的认识论也因此有存在和发展的根据。

解释学在克服传统认识论用主客体二元框架吞没主体主体间关系和用客体性湮没主体性的片面性时，却走向了另一个极端，用主体间的一元框架消解主客二元关系，用对主体性的追求取代了对客

^① 刘少杰：《用实践超越传统认识论与当代理解论的对立》，载于《光明日报》1992年9月21日。

体本质和规律的认识。因此，解释学也有其片面性。

哲学解释学在方法论上具有较浓厚的相对主义色彩，并因此而受到解释学内部和其他哲学思潮的批判。解释学强调理解的主体性、突出多元思维取向，不再执著于知识的客观性和普遍性，超越主客体对立的思想，一方面强调了人与世界、人与历史、人与自然、人与社会的协调统一，但另一方面也造成理解的主观相对主义，使理解丧失了客观性，它只强调理解的差异性和多样性，而忽视了理解的共同性和相似性，另外，解释学作为一种社会历史哲学，在总体上有维护思想传统、维护权威的趋向，缺少对传统的反思和批判。为此，哲学解释学在未来发展中，在与其他哲学思潮的对话中，一方面会接受批评，另一方面必须在发展中演变。就如我们在前文中提到的，作为一种哲学思潮，它具有其历史的相对性，它必定为新的思想所超越。

尽管如此，解释学毕竟作为一种对西方近代以来的实证主义和对西方传统思维方式的反动，为我们提供了许多有意义的启示，它对“理解”问题的探索，对语言的深层反思，使我们更进一步了解了人与历史、人与社会、与他人、人与文化、人与自我的种种关系，它关注人类的现实生活，反思当代的生活方式，对未来的人类发展毕竟提供了它那个立场的洞见。总之在我们看来，解释学试图对人类面临的诸多现代课题加以解答，并对当代西方人面临的困境进行反思，使西方思辨哲学和分析哲学逐渐走向“生活”，走向实践哲学。而且解释学从理解的历史性、语言性出发，强调理解的创造性和主体性，注重理解的多元性和差异性，这些都包含有合理的因素，对我们理解历史对个人的培育、理解教育与个体的关系都有启发意义，它不仅为我们提供了一种方法论，而更重要的是为我们洞察人类生活、人类的教育、人的发展等提供了一个重要的视野。

三、教育的历史性、语言性和理解性

在古希腊的教育中，有三门学科：文法、修辞和辩证法，占据十分重要的地位，这是因为文法、修辞和辩证法都关联着对史诗和典籍的理解和解释。就文法教育而言，包括着对经典文献的校正、阅读、判断和解释，这些方式都是以对文献的语义的解释为中心。修辞学也是如此，不仅包含着对古典文献的理解，而且也包括对正确地表达形式的掌握，而辩证法更是与正确的分析有关。由此可见，古希腊的教育传统在形式上和内容上，是以解释古典文献和史诗为中心的。这一古典教育的传统一直保留到西方的现代。

在我国夏商周时代，礼乐射御书数“六艺”是共同实施的教育，其中礼乐之教堪称繁荣。乐教之所以兴盛，是因为它“通伦理者也”，而且包括“兴、道、讽、诵、言、语”^①等，这些都由司乐向国子传授。所谓兴，就是喻；道，就是导，“导者言古以割今也”，^②指借古论今；“兴”与“道”都与阅读写作有关。讽，就是读诗背文；歌咏吟诵，配乐赋诗，就是诵，言和语是有关写文的。西周是个“郁郁乎文哉”的社会，诗歌很发达，有诗就有歌，有歌就有乐，以乐配歌，以歌寓乐，诗歌弦诵是当时贵族所必备的文化修养，西周乐教开创了我国“温柔敦厚诗教”之先声。

诗是中国古代最为流行的表达先民思想的形式。诗不仅保存于口头言语，而且还保留在金文、甲骨文、简、牍、帛书中。无论是歌还是文字，必须要求国子理解。当时的国子学校就要正确地解释。所以在西周就有了著名的研究文字释名的书《尔雅》。

文字的发展使典籍不断增多、扩散，对典籍的学习就非常重要。《周礼·王制》载：“乐正崇四术，立四教，顺先王诗书礼乐以造士。”

① 《周礼·春官·大司乐》。

② 《礼记·乐记》。

“四术即谓大学之四艺也，汉立博士不以礼乐射御分科，舍术艺而重经籍。大学因亦以《五经》设教，而混称为六艺。然而小学书数之教，则自古以来固绵延不绝……六艺之学，征诸经传，西周盖已大备，而六甲犹可上，溯至于殷武丁之世，则视六书为周代小学课程，则无可疑问也”。^①到了春秋时期，孔子修了六经，作为经典，教育弟子。《庄子·外篇》的《天运》道：“孔子谓老聃曰：丘治《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》六经，自以为久矣，熟知其故矣，以奸者七十二君，论先王之道而明周召之迹。”孔子以六经为教。“入其国，其教可知也。其为人也，温柔敦厚，《诗》教也，疏通知远，《书》教也，广博易良，《乐教》也，洁静精微，《易》教也，恭俭庄敬，《礼》教也，属辞比事，《春秋》教也。”^②孔子之所以用六经教育弟子，在于他“从周”的理想，他“述周公之训”，就是解释“周公”集大成的“周礼”。孔子这种继承文化以古教今的思想，在中国教育史中占有重要地位，具有很浓的解释学意义上的教育特征。自孔子始，六经成为学校传授的经典。传授经典，必先“说文解字”，因此中国古代教育与典籍解释有关。

为什么在中国教育和西方教育中的渊源中，典籍、文献作为重要的教育内容而出现呢？这是因为文献典籍记载了历史，文献典籍作为历史和传统存在的形式而成为教育的重要内容，而对典籍的点校、解释使历史和传统显现出来便成为教育的主要方式，理解历史传统，使后人效法历史便成为教育的主要任务。从这一点看，历史、文化、传统是教育赖以存在的基础。没有历史，或者历史作为过去永远死去，与现在没有效用关系，那么教育就没有必要，而且也不可能。教育存在的前提就是承认历史传统的存在，承认历史对当代的意义，承认人的历史性。

历史对后一代人总是先在的。每一代都被“抛掷”到他的先辈

^① 张政：《六古书义》载《历史语言研究所集刊》第十本，第一分册，1948年。

^② 《礼记·经解》。

所创造的历史中，在历史的生活境域中成长。历史不仅作为一代人生存的“大地”，而且作为人类经验的叙述是每一代人成长的食粮，为每一代人的发展和实践提供了根基。因而历史总是活的，是有后效的，这一后效就体现在它对每代人的作用上。每一代人不可能离开历史而创造历史，因为历史为他们提供了生存的“大地”，没有以往的历史，任何人都不能成长为人。人总是属于历史，在历史的前提下存在。“人的存在永远不是重新开始的，毋宁说，它常常发现自己‘被抛入’了某种它未曾寻求过的历史状况中。我们过去在社会里成长，现在在社会里生活，我们全都为社会所塑造。我们也被我们自己的过去所塑造。我们是这份‘遗产’的承担者，它规定了我们未来的路线。”^①人的存在不是从无开始，同样教育也不是从无开始，教育属于历史。教育在历史中存在，它使一代代的人从历史的“大地”上站立起来，受历史的启迪，进行历史的创造。教育真正地使历史与个体贯通了。

历史并不与时代隔绝，历史是由语言进入每代人的。历史之所以成为历史，是因为它已是不同于我们时代的过去。历史虽然活着并进入于当代，但历史毕竟与我们之间有时空间距，因此，我们总是感到历史与当代，历史与我们之间的张力。正因为历史已经存在当代，所以我们才能感受到这种张力和距离。这正是历史与当代历史与个人的真实关系。

说明这一点对教育是十分重要的。教育是一代人走向历史，历史进入一代人的方式。这已经在教育史中得到证明。教育从根本上讲，是历史发生作用的活动，因为教育在一定程度上使历史与当代、历史与个人的时空间距缩小，它是历史真正进入到当代而伸延到未来的根本方式。

教育解释历史，使历史意义彰显出来，同时，教育使受教育者理解历史，使历史进入到个人的精神世界，培养个体的精神，使个

^① 兰德曼：《哲学人类学》，张乐天译，上海译文出版社，1988年，第210页。

体在历史中创造历史，历史成为运动的、发展的。既然历史养育个人，历史因而是教育的基础。教育无非就是把历史转变为养育一代人的精神食粮，把个人变为社会实践的主体。从这一点来看，历史是教育的根源。没有历史（传统和文化），教育将是无源之水。同样，没有教育，任何人都不可能在理性水平上与历史沟通，不可能成为历史的创造者。

雅斯贝尔斯曾说：“对我们的自我认识来说，没有任何现实比历史更为重要的了。它向我们显示人类最广阔的天地，给我们带来生活所依据的传统的內容，指点我们用什么标准衡量现世，解除我们受自己时代所加予的意识的束缚，教导我们要从人的最崇高的潜力和不朽的创造力来看待人。”^① 教育要培养一代人的精神，必先使历史进驻个人，使个人在历史经验中汲取养分。历史是人类的存在经验史，它将告诉教育为何而教育，教人以什么，培养什么样的人，因为，“人是什么，只有他的历史才会讲清楚”。^② 历史是指向未来的，历史是未完成的，它是人类存在的过程，它是为了我们现在和将来的历史。我们理解历史，就是解释我们现在是什么，以及将来可能会成为什么。

教育解释历史，目的就是育人，教育并非使教育者获得历史的客观知识，而是寻求对一代人的精神建构，这包括领受历史的训导和指引。历史作为教育的基础，它的价值就在于养育一代人的心智和精神，^③ 历史具有这样的功能。因为历史的未完成性和历史的不可重复性、个体生活时间的不可重复性，使教育和受教育者不断地向未来开放，不断地从历史的源泉中汲取意义，历史的意义是不可穷尽的。

历史和传统总是储藏和运动在语言中。“所谓历史，就是沉淀在

① Jaspers:《人的历史》，载《现代西方史学流派文选》，上海人民出版社，1982年，第36页。

② Wilhelm Dilthey:《梦》，载《现代西方史学流派文选》，第9页。

③ 参见乔治·屈维廉:《克莱奥——一位缪斯》，载《现代西方史学流派文选》。

种种语言体系中，就是在语言中延续着的人类生活。”^① 历史和传统之所以能进入到当代并具有效果，恰恰是因为语言的作用，每代人无法拒绝自己的历史和传统，是因为人不能没有语言，语言是历史和传统存在并产生作用的媒介。如果没有语言，历史和传统将不能延续，因为历史成为不可理解和解释的，成为不能表达的。在历史中存在，同时就是人在语言中的存在，语言不仅是历史的边界，也是人的存在的世界。人是在语言中自然地接受历史和传统的。人接受和掌握语言的过程，就是他接受和继承历史传统的过程。语言是历史进入个人精神世界唯一的通道。语言与个人产生关系的时刻，正是历史传统渗透个人精神活动的时刻。语言的内容由历史而来，而历史由语言进入到现代。历史真正的进入到教育中，进入到个人的精神世界中，是因为语言的作用。

没有语言，教育就不可能理解和解释历史，就不可能使历史进入到一代人的精神之中，使历史养育个体。语言不仅是历史表达的方式，同时是教育的存在和展现的方式。没有语言，教育便不可能，这是教育存在的事实，因为教育在任何意义上都是在交流中完成的。一方面是在教育中个体与历史的交流，另一方面是个体与个体的交流。不论教育在对经典作品的解释（在语言基础上）使历史和传统显现出来而养育心智，还是教育通过言传身教而掌握某种具体生活技艺，语言是教育得以进行的必要条件。人类历史的发源处，就是语言的发源处，也是教育的发源处。历史存在于语言中，教育存在于语言中，这是因为人存在于语言中，离开了语言，那么与人的存在相关的教育将无疑是不可想象的。因此，语言是教育存在的根本形式。

理解是人存在的方式，理解总是为了人的“能在”而理解“现在”，实现“现在”。教育同样也是在现在、过去和未来的三者关系中解释（包含着理解）历史。教育解释历史，使受教育者理解历史，

^① 高宣扬：《解释学简论》，台湾远流出版公司，1988年，第145~146页。

理解现实和未来，受教育者在教育中是一个理解的人，他要理解历史意义，理解自身与世界，理解使他能够汲取人类生活智慧的结晶，从而使自己从可能性走向现实性，因为受教育者是一个不成熟的人，他所具有视野不够扩大，教育才通过“解释”使受教育者理解，引导受教育者理解，就是引导受教育者成长。受教育者的理解不仅是学会理解，而且是正在理解，在理解中学会更深的理解，从而扩大理解的视野，也就是站在更广阔的人生实践的地平线上。由此可见，理解并不是获得知识的一种学习方式，而是理解本身就是接受教育。学生理解的过程，就是接受教育的过程，也就是个体精神发展的过程。教育不论在任何意义上，都是以理解为基础的，没有理解，教育是不可能的。

教育处在历史的境域和语言之内，教育因而不能超越历史和语言。这就意味着教育必须理解历史，必须以语言进行解释，必须以语言去教育人。教育是一种精神的播种，它收获的不仅仅是知识和能力，而是精神，这正是理解所实现的。而且语言自然就包含了对历史生活现实生活的解释。教育脱离不了语言，也就脱离不了理解，在教育中理解“拓宽我们人类的经验，我们的自我知识，以及我们视野，因为理解所传达的每一件事物都是被传达给了我们。”^①教育只有通过引导学生的理解才能塑造人。

教育是涵盖人生的，而不是对生活的准备，因为教育占据着人生生活的时间，人自从有生命时间起，就在生活着，就学习着语言，接纳着传统，一句话就在理解着，就在成长着。教育不在生活之外，与其说教育是生活的准备，不如说教育是人展现自身的一种必然方式。教育作为人生的展示过程，就意味着教育的理解性，因为人生的展示正是对生活意义的理解——应用，就是人生实践的过程。

指出教育的理解性，并不仅仅是在理论上给予教育一种新说明，

^① 伽达默尔：《科学时代的理性》，薛华等译，国际文化出版公司，1988年，第97页。

而是对教育实践也具有重要的意义。因为理解牵涉人的精神整体，而不仅仅是人的认知方式。教育通过理解而培育人的精神，形成人的整体发展。教育与语言与历史的关系，恰恰说明教育是人类独有的实践活动，因为人类只有在我们的历史的意义上用语言进行理解，并且正因为有语言和理解，人类才真正有教育和教育史！

第三章 理解与教育意义的生成

世界不是立于我们面前让我们细细打量的对象，它从来就是诞生与死亡、祝福与衰渎的路径，使我们失魂落魄地把持着存在。

——海德格尔《艺术作品的本源》

生活表达在经验中。

——狄尔泰

一、人与世界

人与世界有着复杂的关系，而且人所面对的世界也是复杂的。表面上我们可以把世界分为自然世界或物质世界以及文化世界或人文世界，而事实上，人存在的世界是统一的。人与自然世界并没有纯粹的物质关系，即在人的生活中，并没有一个纯粹的自然世界和物质世界，因为人类的历史生活已经在所有与它相关的事物中留下了“痕迹”，也就是留下了人文，所以说，人生活在人文世界中，在其中人生活、行动，使人生对历史有“回忆”，对现实有“实践”，对未来有“希望”。

人存在在这个人文世界中，这种存在按照海德格尔所言，并不是一物存在于另一物之中，不是空间意义上的，这里的“在”等于说“我居住于世界，我把世界作为如此这般熟悉之所而依寓之，逗

留之”，“我已住下，我熟悉，我习惯，我照料。”^①我在世界中，并不意味着世界是固定的空间或容器，也不意味着我是一个固定的存在物，“在世界中”意味着人在世界中生活，是终生的奋斗，是人生。因此，就在世界中，人在实践，人的经验发生变化，人与世界的关系也在发生变化，同时人生活的世界也发生变化，这就是人改造着世界，世界改造着人。人存在“在世界中”，这是对人的本质限定。

人存在的生活世界是充满意义的世界。因为这个世界是历史的、社会的、文化的，人类长期的历史的生活实践留下了以语言或非语言的种种铭记着人类“符号”的东西。这些都是意义形式 (meaning forms)。因为人生活在其中，与之交往，与之发生关系，人用语言称谓它、歌颂它、理解它，用行动改造它，世界的意义也因此向人展示出来。没有人的存在，没有人的语言，世界自然不会变成人文的世界，而只是纯粹自然的“死”的世界，因为人与它没有交道。

人与世界交往发生关联，就是人的生活。因为人无时不刻地与世界进行交往，不仅进行着创造性的活动，而且也进行着理解活动。人生活的方面无一不是在与世界交往的环节中进行的，离开了与世界的交往，人就根本上无所谓是在生活。因为人有语言，人的生活也就有了内容与思想，有了描述世界的经验，“基本的生活经验是人的生活经验，生活的世界是人的世界，这当是毫无疑问的事。但是人又是生活在世界之中，世界养育、支配着人，因而人既不是世界的主人，也不是世界的奴隶，人与其生活的世界就不是谁是‘中心’的关系。‘人’不是世界的中心还因为‘人’不是一个‘概念’，‘人’是具体的，活生生的。‘人’分‘我’‘你’‘他’，三者亦不能分出谁是‘中心’来。”^②我们在世界中，是与“他人”共在，我们处在社会关系之中。这就说明，我们的世界并不是自然与精神分离的世界，即不是纯粹的与人分离的物质世界，也不是单纯的观念世

^① 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第67页。

^② 叶秀山：《美的哲学》，人民出版社，1991年，第83页。

界。

人在世界中存在、生活、实践，与世界交往，与世界建立关系，但是人与世界的关系是多样的。从根本上说，“人”与“世界”的关系一方面并不是“纯物质”的，因为“人”不是动物，纯粹地与世界发生单纯地占有自然物的关系，另一方面人与世界的关系也并不是纯精神的观念的关系，人具体地实实在在地生活在世界中，与世界建立起生活关系。这种关系说明，人就在这个世界中成长、思想和创造。这是本源的关系，是对人的规定，即人的各个方面，不论是语言、劳动，不论是教育、学习，都是在生活的世界中，都超不出这个世之界限，都是在“生活世界”中的生活，每个人都得受限于这个生活关系，有此生活关系与生活世界，人才能活动，才能成为人。

人与世界的基本的生活关系说明，人的一切活动都是处在这个关系中，人不是纯粹的思想的“主体”，不是那个“我思”的“我”，而是有血有肉的人。不是我思想着我才在，我已经在这个“人”的世界，“生活世界”中存在了，我才有思的语言，才有思的内容，才能思。“‘我’是‘在世界’中来研究、思考、理解‘世界’，而不是在‘世界之外’，‘与世界相对’来将‘世界’作为‘对象’使之概念体系化。”^①比如我研究社会群体，本身我就处在社会群体中；研究星空天文，我首先已经与生活世界具有了生活的关系，而且我已经具备了基本的生活经验。事实上，“而各种实质性（实证性）科学（物理、化学、生物……）和形式性科学（数学、逻辑……）正是在这个基本的经验上生长起来的。”^②

这种基本的生活关系说明，“人在”世界中就是人“拥有”世界。这个“拥有”不是占有，“占有”是单方的，而“拥有”则是一种相互关系，即世界拥有我们，我们拥有世界。人“在”世界中，世界

① 叶秀山：《美的哲学》，人民出版社，1991年，第7页。

② 同上书，第8页。

同样在人中。“拥有”恰好说明“存在”的关系。“只有人才‘有’一个‘世界’，动物混同于世界之中，所以‘有’是人与‘世界’的一个最为基础性的关系，……就像世界向我们提供五谷杂粮一样，‘世界’、‘物质的世界’，不仅是‘我（们）’的‘物质’的基础，同时也是‘我（们）的精神的’的基础。”^①

这种基本的生活关系产生了一切道德、伦理、教育、艺术、科学、技术等等所有其他方面的关系，这些都是人的生活的活动内容，无论多么复杂，多么专门，都建立在生活关系之上的，都是属于生活世界的。人不论作为一个科学家、艺术家、哲学家、教育家，不论作为工人、农民、教师、学生，无论他从事的活动多么具体，多么高深，多么幼稚，他都是在生活世界之中的，他就具有生活关系。这就是人及其生活的具体性，人的生活关系的基本性。生活就是人的主体与客体、社会性与个体性、历史性与现实性的统一，因此对人而言，生活世界与世界的生活关系才是最为基本的。

人与世界的关系说明，我们所存在的世界不是对象。“‘在世界中’来‘看’这个‘世界’，世界就不是静观的‘对象’，而是‘交往’的一个‘环节’。”^②人与世界的关系是相互的、平等和互惠的。在某种意义上，“世界”是科学认识的“对象”，而事实上，每种科学知识的“对象”都是在生活世界中的，是取之于其中的，每种知识最初的根都是生活经验，而生活经验是人在与世界的平等交往关系中“领教”的，我们在世界中的一切活动都是在刻画我们与世界的关系，世界之所以向人呈现其意义，正是因为人与其建立了最基本的生活关系。因此，我们不该把世界只看作是表现自己主观的意志的，不能把世界看作是实现自我的工具，也不能把世界视为与自己相分离的，而应看作是存在的家，照应它、关心它，从而看作是实现生活的价值与意义的世界。

① 叶秀山：《美的哲学》，人民出版社，1991年，第41页。

② 同上书，第43页。

二、人生与意义

人生在于世界之中，同样人生也在时间之中，具有时间性。时间性意味着人生的有限性，以及有限的人生向未来的开放性，这是一种本源的时间。人生的时间意味着人生的“生”，也就是人生的不可回转和循环的绵延。时间表现了人在生活中的种种情态、时态。“本源性的时间，在绵延中有各种不同之状态，‘过去’不是‘现已不在’的东西，‘未来’也不是‘尚未存在’的东西，‘现在’不是点，不是‘Jetzt’，‘时间’不是一个一个点（Jetzt）连起来的，而是连续性中的一些不同的状态……”^①人在时间中也就是人生在时间中有不同的状态。人的时间性与世界性是统一的，“世界”是人的天地界限，而时间是人生的生死界限。汉语中的“世界”原本没有“自然世界”的意思，“世”本来指人的一世一世，“界”就是界限。人生在时间中的不同状态，就是人生在世界中的不同状态。人在时间中的界限就是人在世界中的界限，人生在时间中的变化就是人生在世界中的变化，当人终其一生，他的世界性也就没有，他因此“去世”了。

人生的时间性说明，人生的过程总是朝向未来的，人总是去“将在”。人生并不是一个恒定的、匀速的，也就是说人生没有确定性，没有固定的状态，也没有确定的时间的长短，人生总是一种趋向未来的可能性。人生无时无刻地展开着向着未来。“‘人’在‘事实上’是一种‘现实性’（Wirklichkeit），但是存在论来看则是一种‘可能性’，是一种‘存在的可能性（sein können），因而它是面向未来的。”^②人永远向前瞻望，朝着未来的开阔领域，同时，他肩负着

^① 叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》，人民出版社，1988年，第167～168页。

^② 叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》，人民出版社，1988年，第169页。

过去的重担（传统）并且他依据未来和过去而认识理解现在。人的存在植根于过去，面向未来，正是说明人生具有丰富的可能性，未来就是“尚未”，就是对尚未实现的可能性的期盼与期待。人生就是不断实现的可能性。人的可能性总是高于现实性。可能性并不能脱离历史、文化和社会，脱离时间，恰恰历史文化和社会为人提供了可能性，它们虽然规定了人的界限，但人却没有固定的本质，因为人在历史、社会和文化各种关系中变化。人没有抽象的人性和形象，人的成长与发展并不受任何抽象的东西的限定。人与世界的关系是动态的，人生是变化的。因此，人总是期待着明天，满怀希望，人生的自由、创造和责任就植根于人的这种未完成性和这种希望的人生。人的生活就是为着希望，因为人怀着希望，人总是把握人生的各种可能性条件，把握人生的意义，从而实现自己的希望。人生的希望说明人是一种期待的存在，总是期待着人生意义的实现。

人在世界中存在，把自身与世界都看作是有意义的，把自身与世界的关系也看成是有意义的，否则，他的生活便是无意义的。因此，人必须追求意义，意义才能使人的生活有价值。人生受意义的引导，有意义的人生必定是完满的人生，是充实的。人在环境中生存，但决定生活的并不是环境，而是它对人所具有的意义。

意义对于人生而言，具有指引性。意义的指引是一种精神的力量，它使人有价值地生活，使人有期待，使人努力奋斗，对人生、对生活进行有意义的筹划。没有抽象和固定的意义，意义总是在人的理解中不断生成的，它于人生是具体的真实的。我的生活是怎样的？我与社会的关系如何？我的未来是怎样的？人生不断地寻求意义，也就是在寻求中实现意义，人生追求意义就是表现为“我的生活、我的所做所为必须是有根据的、有价值的。”

人生在追求意义中超越自身。超越自身意味着人不断期待着明天或未来。人生对意义的追求永远处于过程中，人生从来没有不变的意义，人生就是在追寻中实现价值，人就是不断地理解，获得意义的引导，从而使自己的生活有目的，有价值，从而使自身从现实

的境况中站立出来，超越现实，进入未来。一个人的生活过程每一处境，都象征着对人的挑战，同时又向他提出有待解答的疑难，这就要求每个人在此处境中理解生命的意义，理解自己生活的意义，并不是要求生命的意义能给予他什么，给他带来什么，而是他为生活的意义付出什么，这本身意味着人对自己生活的责任。

意义是人与世界的一种关系，“意义来自于人在其世界中的牵涉。”^①意义并不是抽象的概念，人无法通过学习而获得它。意义存在在生活中，在人的生活关系之中，也就是人与世界通过生活的种种活动而建立起来的关系之中。人的生活是追求意义的生活，人生的意义就在人的生活的活动中即在人生实践中。理解人与世界的这种生活关系，理解世界，理解自我，就是人生意义的显现，因为理解建立的是人与世界的整体的意义关系。

如果我们把揭示人生的意义看作是认识论的任务，我们就永远不可能把这个意义揭示出来，因为，这个意义在知识上永远是个问题。人的意义说到底是生活的意义，人的价值是生活的价值，人的意义因而也只有在生活的经验中领悟出来。“人的生活本身提供了人‘认识自己’的这种权利，而不断地打破概念知识所给出的各种‘定义’框框。‘人’的‘意义’是在活生生的生活之中。‘人’生活在‘世界’之中，自从‘人’‘有’了这个‘世界’之后，‘人’就‘有’了‘意义’，所以‘人’的‘意义’……是从生活、从‘世界’体会领悟出来的，……”^②

人生活在世界中，他必然与世界发生种种关系，世界作为物质与精神、自然与人文、历史与现实、社会与个人的统一的整体与每个人发生关系，这是人生存在的本质。离开人与生活世界的关系，人无法存在了，人总是在世界之中的存在，他必须与世界打交道，因此他必须把与他发生关系的世界看成是有意义的，他必须把自己的

① H. P. 里克曼：《狄尔泰》，殷晓蓉等译，社会科学出版社，1988年，第209页。

② 叶秀山：《美的哲学》，人民出版社，1991年，第55页。

存在看作是有意义的，因此人是生活在“一个意义的世界”中，在这个意义的世界中，他自己的_{生活}才是有意义的，生活本身才能“表达”出意义。世界之所以向人显现意义，生活之所以能实现意义，正是因为人与世界建立了生活性的关系。人的生活本身就是对世界意义的领悟和建构，也就是说，意义是从生活、从世界中“体会”理解出来的，理解表达的是我们与生活世界交互作用的关系。人与世界的关系是整体的意义关系，也就是说人与世界的关系是价值性的、意义性的。

理解建立了人与世界的关系，因为理解是人生活的方式，生活就是不停的理解活动，理解就是对意义的把握。理解使人与世界真正地建立起关系，使人拥有世界，人生通过理解不断地把握人生的意义，把自己投入到可能性中去。世界是无限性的，而人生是有限的，人在自己有限的生活中领悟世界的意义和人生的意义，从而扩展自身的生活疆域和精神视野，扩大自身与世界的关系。

狄尔泰曾经说，生活表达在经验中。这个经验是指人的生活经历与生活体验。它是人的生活的智慧的结晶。经验与人生融为一体，理解总是在经验中汲取生活的意义。经验就是人在与世界的交往过程中获得的。经验总是让人意识到自己的过去、现在和将来，它总是已有的，是向未知未经经验的未来和世界开放的，经验不仅通过记忆保持人生的历程，而且也随着语言进入对生活的理解，从而形成新的人生起点。经验是有限的，不仅告诉人己知的，而且告诉人还未知的，因此经验面对的是无限的未知的世界。“经验的真理始终包含着一种朝向新经验的倾向。”^① 经验的开放性和有限性使人生的意义没有最终的答案。经验作为人感受生活意义的源泉，一个人越是更多地体验人生，更多地接触到历史保存的经验，他便越是能更多地体味出生活的意义。”^②

① Gadamer, "Truth and Method", The Grossroad Publishing Company, 1975, P. 319.

② 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第238页。

人生就是通过理解在经验的生活中获得意义，经验在理解的生活中不断增长，每一经验的变化作为理解的出发点，构成理解的视野又在进行新的理解，从而又产生新的意义关系，又扩大着人生的经验。理解、意义、经验就在人生中这样变化，不断地开创出新的生活境域，新的生活又形成新的理解、新的意义、新的经验。

人生的意义表达在语言符号中，理解与语言是人的本质的特征，“人在本质上是一个语言存在物”。^①每个人都是在语言中认识客观世界的，并且与客观世界进行交往，在语言的使用中，人与人进行着交往，同样，人运用语言认识自己，把握历史。因为人无时无刻地处在语言中，世界才向我们展示了意义，生活的意义，人生才得以理解和表达也正是因为有语言，我们的人生才有了可积累又可回味的经验，因此，每个人的生活便真实地纪录在他的经验中。狄尔泰曾说，生活表达过去经验是具体的，它并不是抽象的观念，不是普遍的反映。经验在德文中 Erleben，源于 erleben，leben 就是生活，Erleben 的本意是活着正在经历的，因此经验就是亲身经历的生活体验。

三、教育与生活

在基本明了了人与世界、人生与意义的关系后，我们开始探讨教育与生活的关系。

人在世界中生活，只要他生命一诞生，他就处在与世界的交往之中，他就生活着。生活的历程涵盖了生命的诞生、生长、成熟、延续、死亡诸过程。生活的过程就是生命的活动过程和精神的价值实现过程，并没有分离了个体生命的生活。虽然生命常常指自然的一面，而生活指有精神内容的一面。因此，个体并不是诞生之后直

^① 伽达默尔：《美的现实性》，张志扬译，生活·读书·新知三联书店，1991年，第129页。

到成熟才去生活的，他的生长就是生活，生长和成熟是个体生活过程的一部分，而不是生活的准备阶段，它本身就是在生活过程中完成的，而且与心理、精神的发展分不开的。个体的生长并不是单纯地把生命内在自然潜能展开，然后凭借这些展开了的潜能去生活。人也不是具有一个完美的躯壳容器，而由教育去填充知识、精神。个体从诞生之日起，就具备了能够生活的一切，它具有完整性。这对教育来说是极为重要的。

我们在这里并不是把生活仅仅理解为生命的存活，而是把生活看作是人与世界的关联，看作是人生。即人与世界所建立的复杂的生活关系就是生活本身。生活并不是生理学上的意义，而是指生命或精神有目的的创造，或者直接的说就是人生实践。生活因而意味着人与世界的“交往”，这个“交往”就是实践，就是个体与世界的意义关联。在生活中，个体形成了他与外部世界的关系，创造了价值，形成了人际关系和内在精神。个体的精神、个性、知识、能力及技能等等，都是来自于他的生活，来自于他与世界的关系，来自于他在生活世界中的活动。“生活世界中的所有一切都从生命出发来结成一种关系网，因此，感性个体才在周围的一切中直观到生活和精神的具体表现。生活，个人独特的生活构成了个体的生命的世界。”^①

杜威曾说：“努力使自己继续不断地生存，这是生活的本性，因为生活的延续只能通过经久的更新才能达到，所以生活便是一个自我更新过程。”^② 生活之所以是“活”的，不断更新的，就在于生活是一个历程，并且由语言形成经验。经验不是科学的认识，不是镜子式的反映，不是外在世界加诸于人的意识的东西。它是个体同周围世界的“交往”过程中形成的，从个体在现实境遇中感受生活反思生活而来。生活对于个体来说就是被经验到的，正是因为我们生

① 刘小枫：《诗化哲学》，山东文艺出版社，1986年，第160页。

② 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，1990年，第10页。

活着，才经验着，才反思生活。在经验中，我们理解世界又理解自己。经验不但构成回忆，而且也构成将来。“某一经验乃是一种生活过程，它表现为一个全面的具体的、无所不包的实在的一部分，从目的论的角度看，它已经是一个整体，而且，它在对于现在的意识中包含着过去和将来。”正是因为经验，生活才是流动、变化和创新，生活中才有回忆，有思考，有幸福，有痛苦，有奋斗。同样，正是因为经验，每一个人才能学习、理解，接受教育。也正是因为经验，每个人才能继承传统，期待未来，反思现在，生活着也就是不断地经验着。

经验和生活是彼此不可分割的，没有任何脱离生活的经验，也没有脱离经验的生活。这说明，儿童的发展不可以脱离具体的生活，脱离他的经验，而仅仅是生理或心理的发展，或者是知识结构、能力素质和道德水平的发展。任何发展都是在经验的基础上的，是寓于经验之内的，是整体性的，我们不可能从经验中分离出一些抽象的要素，从而加以深化和发展。个体的任何发展都是与生活的过程同一的，与个体的完整性一样，发展也必须是完整的、整体性的，这就是和谐发展的内涵。

教育是在生活中进行。人有一天的生活，就有一天地获得经验，这种经验的生长、更新就是广义的教育，教育因而离不开生活。生活是一个历程，是持续不断的活动，教育也是一个终身的连续的历程，它伴随着人生的历程，促进着人生经验的更新和生长。

教育本身处于人生的时间中，因此接受教育也是个体与世界发生关联的一种方式，是个体理解世界理解自我的最初尝试。也就是说，在个体发展的最初状态，个体接受教育就是他生活的一种形式，就是说他在教育中发生与世界的关联（例如，他在教育中与教师和同学交往，在教育中形成他的世界观，形成自我观、人生观等等），他就在教育这种世界的关联方式中生活和生长，他的生活就是他的教育，他的教育就是他的生活。在他的发展时期，他教育的生活与生活的教育是同一的，即他的学习生活和生活的学习是统一的。如

果我们要把学习与生活、学习与生长看作是分离的，那就把教育看作是生活之外的东西，把学习看作是与生长不相干的事务了。教育脱离了生活也就脱离了人生，与人生毫不相干的教育就不知是什么了。

接受教育，从不成熟走向成熟，从生命的自然状态走向生命的精神状态，从没有经验到经验的丰富，从人生活视野的狭隘到视野的扩大，这些本是发生在人生过程中，或者说本身就是生活的一种展现。在人生的发展阶段，个体生活就表现为接受教育和进行学习，接受教育和进行学习就是为了获得人生的经验，获得生活的更新和发展，获得人性的丰满和个性的完善，形成人生的发展与成长。因此，从根本上说，教育与生活是不可分离的。

教育总是两种生活形式中进行，一种就是人类和民族的共同的生活，这集中表现为人类和民族的共同经验，另一种是个体的生活，表现为个体的人生经验。接受教育，就是理解和学习人类的共同经验，而形成个体的自己的经验。

人类的共同经验在人类历史中形成，它是总体的。“就人类来说，信仰、理想、希望、快乐、痛苦和实践的重新创造，伴随着物质生存的更新。通过社会群体的更新，任何经验的延续都是存在的事实。教育在它最广的意义上就是这种生活的社会延续。”^①教育扎根于人类的共同经验，并且使它与个体的生活发生关联，使个体更新自己的生活经验。因为人类的共同经验包含着人类历史上关于生活关于世界关于人类自身的种种理解，蕴含着丰富的教育意义，个体在教育中通过理解这些经验，从而理解自身作为人类一员与世界的内在联系。理解自己的生活，同时在理解中增长、丰富和更新自己的经验。因此，教育过程是不断更新和丰富生活经验，不断地把生活经验转化到新的生活中形成新的经验的过程。在这一过程中，每个人在经验和个性上达到了人类文明的高度。但是我们常常把学生看作

① 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，1990年，第3页。

是凭借能力而获得知识而不是获得人生经验的人，常常把教育看作是如何教给学生知识或如何发展学生智力的过程，而不是获取人生经验的过程，这样就造成知识与经验的分离，教育与生活的分离，学习和人生的分离。教育同时也植根于个体的人生经验中，教育扎根于个体的生活经验就是与个体的人生发生关联。个体的经验是教育、接受教育、学习和理解的基础，没有个体的人生经验，任何教育、任何知识、任何方法都找不到与人的联结点。“经验对人生有一种持久的意义，它不仅通过记忆和体验保持下来人生的价值和意义，也随着记忆进入人对生活的理解，随时影响个人对人生的认识。”^①教育如果失去与个体的经验的联结，就对个体的人生没有任何意义。正是在人生的经验中，个体感到自己对世界对人生对自己知道什么，还未知什么，正是在这种有知与无知的限定中，个体感受到对教育的需要性和理解、学习的必要性。教育正是在经验的这种有知——无知之间，使个体从无知走向有知，又从有知引向无知，正是在人的经验的这种运动中，个体的生命才运动着，生活才流动着，个体的经验在扩大着，个体才真正感到生命的活动与生活的历程，以及生活的成就。

经验总是处于流动之中、变化之中和更新之中。在这种变化中已有的经验是获得新经验的基础，经验是人生各种感受的联结，是一个整体。在这个整体中，曾在、现在和将在都被有意义的联结起来，正是这样，教育才能使新的经验不断地涌入个体的人生之中，才能使个体在已有的经验基础上汲取接纳新的经验，形成对已有经验整体上的更新、改造。因此，人生总是处于发展之中，处于经验的不断更新之中，人生总是面向未来，向未来的未知开放。因此，教育把人类“大我”的共同经验与个体的有限的人生经验联结起来，把个体已有的经验与未知的世界联结起来，从而形成个体的经验，形成个体的人生。教育只有扎根于儿童的生活与经验，教育才能发挥

^① 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第237页。

自己的效能，教育才有意义。如果教育脱离了人生与经验，教育便是不可能的，因为它是无根的。

教育真正地扎根于生活，与儿童的现实的生活境遇发生关联，就必须探询生活的意义，对儿童的生活进行意义的指导，儿童的发展和生长总是在意义的引导下实现的，因为发展不是单纯的生理和心理的发展，而是整体精神的发展，教育只有对学生在生活意义上进行引导，才能使学生的精神得到成长，使个体实践有意义的人生。教育扎根于生活，在于生活的流变性和生活的“希望”，它在于引导个体生活经验的丰富和更新，它在于引导个体在生活中成长和发展。生活是有意义的，教育是有意义的，而发展和生长总是在意义的引导下实现的。教育只有通过对学生生活的意义引导，教育本身才是有价值的有意义的。“人的生活必须充满意义，这是教育的目的，教育的课题就是在引导与帮助学生在生活中发现意义与充满意义，教育被看成是有意义的行为。”^①

教育必须从人的现实生活出发，对人的生活世界、生活问题、生活关系、生活意义进行理解，形成对现实的价值透视或意义洞察，探询教育有效的引导方式，这样才能对学生进行意义引导。教育所引导的“意义”并不是凭空产生的，也不是抽象的原则，它必须为学生共同理解和共同接受。这就要求教育必须理解具体的生活的每一形态，理解学生发展时期与世界建立的生活关系，理解学生所面临的生活问题，从而把握为学生所能够普遍接受的对生活的意义引导。

教育同时还必须引导学生理解，因为教育所进行的意义引导并不能把意义灌输给学生，一方面灌输并不能为学生所接纳，因为意义引导意味着引导学生主动地追求生活的意义，灌输并不能引起追求；另一方面，教育所把握的生活的意义毕竟是一般性的，并没有与每个个体的生活经验和生活境遇关联起来，还必须通过学生本人

^① B. Schleißeimer, “Orientierung auf einen Letzten Sinn”, in H. Beok (Hesg.) “Philosophie der Erziehung”, Freiburg, 1979, S. 168.

的理解把教育的意义引导与自己的具体的生活经验联结起来，从而形成他所追求的生活意义，每个人都是从自己的生活经验、从自己与世界的关系、从自己对未来的想象、从自己的生活境遇中去把握意义。对于处于发展时期的学生来讲，他的生活的经验毕竟不成熟。因此，教育必须引导学生的理解——引导学生理解自己的生活，理解社会、历史和文化，也引导学生理解教育意义本身。

教育对学生的生活进行引导就是引导学生形成正确的人生观和世界观。相对于知识和技能，世界观和人生观无疑重要的多。世界观和人生观是一个人对世界对待人生的基本态度，是一个人正确处理与世界的种种关系以及如何生活的精神信念，影响着个体在世界中人生中的种种表现。它们集中表现为独特的人格特征、生活信念和生活方式等。教育就是在人与世界的各种关系中进行，在生活关系中进行，教育因而必须理解人与世界的关系，以及生活的内在意义性和价值性，把握人生意义的整体性和世界的整体性，从而形成学生的人生观和世界观。这不仅仅是道德教育的任务，而是所有教育都应关注的。

教育对学生的生活进行意义的引导，这是因为教育真正关心的是学生的精神世界和精神生活，关心学生成为什么样的人，他为什么生活、如何生活；他如何塑造自己的未来；他如何与他人发生精神、情感和行动上的交往。诚然，在现代生活中，每个人都面临着实际的物质层次的生活问题，为此他必须工作，必须选择职业或专业，必须进行劳动，必须参与社会事务，因此他必须具有实用生存的知识和技能。教育包含着生活的各个方面。但是与此相比，生活的意义要重要得多，生活的意义牵涉到他生活的目的与价值，牵涉到他生活的希望与理想，生活的意义总是引导人超越已达到的境界，使人不断地步入新的可能性，享受美的陶冶，精神的历险，真正体验生活的美感与价值。因此，真正的教育乃是人生教育。

就人类来讲，有两种水平的生活。第一种水平进行的是实现物质文明而进行的奋斗，这包括政治、法律、经济、技术等一系列活

动，这些活动事务的直接目的就是形成物质生活资料的丰富和社会的稳定，我们称之为物质层次上求实的生活，有人喻为“散文式的生活”。另一种水平就是人类的科学的求真、艺术的求美，伦理的求善的活动，这是人类不畏任何艰难险阻，不计利害得失的自由想象的精神层次的生活，有人喻之为“诗的生活”。物质层次的“散文”式的活动意味着功利的、合理化的、有条理的实际生活，它是循规蹈矩的，按部就班的，而精神层次的“诗意”的生活则是以跳跃的，想象的，不计功利的生活，它注重生活的价值体验和审美体验。这两种生活对人类来讲都是必需的。^①

在个体的生活实践中也反映了人类的两种生活。任何一个人不仅需要满足自然生命体的物质需要，为此他必须进行职业的劳动，进行谋生，而且他要满足追求生活意义、超越现实与自我、进行创造的精神需要。在精神层次上的生活要充满激情、新颖、历险与审美。前者使他求实，而后者使他求善求真求美。这两种生活都是在每个人中存在的，而且是交织在一起的。因为人并不是生活在铁板一样的事实世界中，并不是根据他的直接需要和意愿生活，而是生活在想象的激情中，生活在希望之中。对于个人来说，专注于专业的实际的物质层次的生活，而缺乏想象的、自由的、审美的、诗意的生活，那么人生就缺少激情，缺少想象，缺少对生活的热爱，生活是贫乏的，不圆满的。只有两种生活的持续不断的相互关联，以“诗”的生活完善升华“散文”的生活，以“散文”的生活使“诗”的生活落到实处，就是较为圆满的人生。因此，教育既要进行为儿童未来的实际物质生活作准备的训练，又要进行精神的陶冶，达到人格的圆满。教育就是在这两种生活之间不断地保持和谐和平衡，才能达到学生精神的全面发展。这才是具有完整性的教育，它不仅考虑作为在现实中生活的人的处理生活事务的能力和知识，而且关心

^① Bogdon Suchodvlsky:《哲学与教育》，参见陈友松主编的《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年。

生活的意义和生活的方式。

事实上，进行生活意义指导的教育和为实际生活作准备的教育是不能分离的。“没有人格的世界不过是一架无生命的危险的机器，而处在真空中的人格不过是一些幽灵而已。”^①生活意义指导的教育建立在人的整体性基础上，而对实际的物质层次的生活进行规范和指导，使其具有意义、价值和审美。

从我们当代的生活来看，由于技术的进步和人对物质的控制能力大大地加强了，人类的物质财富大大地增加了，人们通过大量的新产品新材料填充生活，我们不再像先辈那样辛苦劳作，而是享受着更多的闲暇，我们不再为生命的存活而疲于奔命，但是我们却期望获得更多的物质利益，我们希望在物质生活上得到更多的享受。今天的生活更多地是在物质层次上的，是“散文”水平上的，我们不愿创造，不愿想象，我们更加讲究实际，讲究功利，我们不愿问生活究竟是为了什么，我们以为生活的价值就在于提高我们物质生活水平，我们根本不关心他人，不关心自己生活的意义，不为形而上学的价值和意义而劳神，什么真理、情感、想象，什么意义都没有比物质利益更具体和更实在。这就是现代人生活的总体写照。

这种物质层次上追求实利的“散文”式生活，事实上造成人的精神的萎缩，使人失去完整性。这种生活抽掉了人赖以安身立命的精神根基，把人与世界的丰富的复杂的生活关系简化为物质的联系，把人的生活世界简化为物的世界，造成精神与存在的分离，使人生失去意义。现代的生活总的体现为主体性的丧失，价值的失落和精神家园无处可寻的三大特征。的确，“我们对事物的本源，对我们生存的价值，我们行为的终极价值茫然不知……我们被科学的突飞猛进所淹没，我们甚至已无力回答这些问题，这比已往任何时代都严重。……科学思想趾高气昂，至高无上，而人的精神在领会自身、领

^① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年，第160～161页。

会普遍的意义方面却无能为力……”^①

这就是我们当今面临的生活问题。既然教育脱离不了生活，教育怎样才能使我们解决面临的“意义危机？”教育怎样引导学生生活，使他的生活充满意义和价值？这是当代教育刻不容缓的任务。

事实上，我们的教育是更多地、在实利的“散文式”的层次，它总是热衷于功利，热衷于经济效益，更倾心于书本知识、抽象概念和分数。它在人类追求物质功利的过程中起着推波助澜的作用，它强调社会、政治、经济的功能而忽视了对人的精神的培育，从而造成学生精神世界、人格的萎缩。因此，我们更需要对学生进行生活教育。任何教育都是人生教育，都是生活教育。我们应该让学生体验生活，实现多种价值的判断和鉴别，以获得审美的生长，使学生既有广博的文化修养，又有人生发展的基础，又有智慧审美价值的引导。

教育只有扎根于人的生活境遇，追寻人生的意义，对学生的生活进行意义的指导，使学生理解自身与世界的关系，理解精神的价值所在，才能使学生的生活摆脱物质利益的束缚，而在精神的层次进行创造的生活，使精神实现价值，使情感得到升华。教育只有摆脱功利的束缚，对学生进行生活意义的指导，进行完整性的教育，才能使个体在“散文式”的生活和“诗意的”生活之间保持完整的平衡。

总之，教育只有扎根于人的现实的生活世界，对生活的意义进行探询，对人生进行有意义的指导，教育才能对每个个体的人生成长起到促进作用。

^① 《狄尔泰选集》英文版，1976年，第109页，转引自刘小枫著《诗化哲学》，山东文艺出版社，1986年，第153页。

四、理解与教育意义的生成

教育作为人类有意义的活动，在整体上是怎样与学生的生活和人生发生意义关联的？教育是怎样与学生沟通的，从而使学生接受教育的价值和效用？学生如何接受教育？教育如何实施意义引导呢？

接受教育虽然是属于学生的人生过程中的，但教育与学生的生活总是有距离的，教育意义与受教育者的经验不论是知识意义上的经验，还是生活意义上的经验，总是有距离的。正是这种距离保证了教育对学生生活的引导以及对生活经验的改造。因为教育总是包含了人类的共同经验。相对于学生的个体经验，人类的共同经验具有先在性和引导性。正是因为教育作为人类经验表达的一种形式与个体之间存在着间距，二者的相互关联成为必要，而且这种间距保持了二者之间的张力，即学生必须受教育和引导，而教育必须植根于学生的生活。教育包含的总是学生还没有经验到的一面，因而教育总是丰富着学生的经验，但同时，学生已有的经验又是教育发生的基础。教育与受教育者的这种间距，形成了教育的引导性和学生对教育的需要性、接受教育的主动性。

既然教育与受教育者的生活及其经验存在着距离，那么什么又使二者真正地发生关系呢？教育根植于生活世界，真正地关心学生的精神生活，这仅仅是问题的一方面；另一方面是，学生如何把握教育意义？如何承领教育的力量？如何使教育真正地进入他的生活和精神世界中呢？学生如何接受教育的引导？学生如何领会作为整体的教育意义？学生以何种方式接受教育的意义引导才使教育意义是完整的，才使学生自己的完整性不受到损害呢？

通常我们把学生的学习过程（认知意义上的）看作是接受教育指导的方式，学习成为联结教育与学生的主体结构的方式。教育表现为指导学生的学习，教育就是提供教材化了的知识和课程化了的对学习过程的指导，教育成为教会学习，它真正关心的是学生

的知识学习。通过学习，学生掌握教育所呈现的知识，并且形成学习能力。学习过程是教育通过呈现知识再加上激发学习动机而展开，学生获得的是知识在结构上的增加，教育的指导目的就是通过教师对学生的已有知识能力水平的了解，在深度和广度方面与学生的认知结构形成距离，从而引导学生认知的发展。学生的进步表现为知识的丰富和认知能力的提高。特别是在数理化的课程方面这一点更为明显。数理化的知识在总体上表现为公理、概念、公式、方程等等，学生通过学习而掌握的知识本质上与学习的知识在内容上没有区别，只是在贮存形态上发生了变化。即使在人文课程（如历史、语文、美术等等）的学习中，因为教育注重于知识（如历史知识、语文知识、写作技巧等），学生并不能真正完全的领会人文课程中所包涵的丰富意义。这样，教育注重的是学生的知识结构，而不是整体的精神建构，教育并没有真正地进入学生的精神世界，并没有引导学生精神变革，而只是涉及了学生的知识结构和认知图式，即只涉及了学生整体精神中的一个方面，教育并没有与学生的精神的完整性、经验的完整性、生活的完整性联系起来，因而这种教育是不完整的。可见，把学生的学习过程作为联结教育与个人的方式是不全面的，在这种联结形式下，教育意义是不完整的，学生的精神也是不完整的，而且教育、课程、知识并不能转化为学生的精神食粮，它们并没有与学生的生活境遇和人生经验真正地联系起来。学生仅仅表现在一个学习知识的人，而不是一个具有完整的精神世界和独特的个性的生活着的人。如果仅仅把学习（认知）作为学生接受教育的方式，学生的发展必定是不全面的，不和谐的。因为重要的是教育在整体上与学生的生活及经验联结起来，教育才能真正地进入学生的精神世界，才能指导学生的生活。

诚然，使学生掌握知识是教育的重要任务。因为学生必定要获得知识。但是如何使知识真正地学生的精神世界发生关联，与学生的生活经验发生关联呢？这就必须使知识与学生的精神形成意义关联，即，使教育课程以及其中的知识真正地进入学生的精神世界，

真正地对学生精神发展具有意义，真正地转化为学生的人生智慧与生活经验，真正地对学生经验更新、人格成长构成意义引导。我们认为，仅仅知识的认知式的学习并不能完成这一任务，而只有理解才能使课程与知识与学生的人生历程与经验真正地联系起来。因为就如前文讨论的理解是从人生已有的生活经验和精神世界出发的，它建立的是一种整体的涉及经验与精神世界的整体关系，它所理解的内容最终被接纳入人生经验与精神世界的整体之中，从而对个体的人生与经验起到新的意义重建，因此，通过理解，使学生建构自身与教育的整体的意义关系。学生只有通过理解，使教育中的知识与人生经验真正地溶合，使知识的意义显现出来，在掌握知识的同时，获得对生活的移情和体验，获得对人生的启迪，获得对精神的丰富和培养。这是知识本身的学习所不能为的，因为学习并不能揭示知识内在的意蕴。只有通过理解形成学生的精神整体与知识或教育“文本”(Texts)的对话关系和视野相溶，才能生成引导个人生活的意义(意义是经过理解而产生的，并不能通过学习而掌握，它并不是知识本身所包含的意思，也不是个人意识强加于知识的，而是个人的精神与 Texts(文本)的意义形成溶合后产生的可能性，正因为它是可能性，才能引导精神向可能性实现)。因此重要的是理解，只有通过理解，教育才真正地进驻人的精神整体。理解是联结教育与个体精神的根本方式。

在教育过程中，学生的理解基本上具有四个方面。(1)对教材、课程和教师的解释的理解，这主要是指知识的理解。(2)理解各种“教育表达式”，教育内容是“表达式”，教育活动、教育环境、教育关系、校园文化以及学校中的一切都是教育表达式，之所以说是表达式，就是表达了一定的“教育意义”，有教育的价值和作用。学生通过对教育“表达式”的理解，直接地使自己与各种表达式建立了整体的关系，从而获得了“教育意义”，形成自己观念、思想、情感态度的“再体验”。学生对“教育表达式”的理解是教育中重要的方面，教育意义不仅仅通过知识而表达，而更多是通过教育活动、教

育关系、教育环境、校园文化等而表达的，这些都是学生直接参与、直接体验的，因而与学生内在的精神、人格与学生的活动的方式以及活动的情态发生直接的关联，因而直接影响着学生的接受教育观、人生观、行为观和世界观。“教育表达式”直接影响着学生生活的信念，对教育的希望，生活的意义等等，影响着学生对“教育意义”接受的态度。（3）对同处于教育情境中的他人、对师生关系、同伴关系的理解。这也是学校教育活动特别重要的一方面，也是学生理解活动的重要方面（请参照第五章《理解与师生关系的建构》）。（4）学生在发展中对自我的理解。学生在学校中的成长表现为精神的生长，而不仅仅是知识的增加，这其实是精神自我超越，因为精神的成长是个体从内在的理解中进行的，每一个新理解都体现了精神的更新，体现了个体对自身与世界的认识。学生就是在教育中理解自身的，精神的发展其实是向内或向外的自我超越，向内即是自我理解的超越，向外则是对自我与世界关系的现实性地超越。这说明精神的成长是精神本身内在的自生的创造性活动。这样，学生精神的成长是在理解自我中伸展开的，离开了理解，精神的更新缺乏生长点。学校教育常常的在理论与实践上把学生的自我理解看作是不存在或不重要的东西，这样就造成学生自我认识的欠缺，使学生在各种活动中缺乏自我责任感，缺乏自觉性与创造性。教育引导学生的发展，其实就是引导学生的自我理解，从而形成自我发展，自我教育，学生在教育中的理解，其实就是在理解世界的同时进行自我理解，从而使精神的发展不断超越现实性，和实现可能性。学生的发展就是教育引导下的自我发展。

理解在教育过程中是普遍的。因为在教育过程中，学生的精神在变革，生活在变化，经验在丰富，人生在发展，而这些都是理解生成的“教育意义”引导下实现的。人生的发展脱离不了生活的意义，而生活的意义只能通过理解而建构。学生在学校接受教育、进行学习，这是他成长时期的生活方式，他必定从自己的生活经验出发，理解教育环境、课程内容、师生、同伴关系对他个人的意义，理

解这些意义对他成长的关系，通过理解，他改变着自身与它们的关系。例如，一个新入学的一年级学生，他对学校充满了新奇感，他从自己已有的生活经验出发理解学校、教师（学校可能有很多新朋友，老师可能教给他许多还不知道的东西。）他也有对自己的理解（我来学校干什么，我为什么来这里，老师和同学会怎样看我。）通过这种理解，他就与学校教师建立了一定关系，而且随着活动的增加与理解的深入，他在学校的经验就更丰富更复杂。总之，学生接受教育就是理解教育。理解沟通教育与学生的精神，使教育作为一个意义整体而与学生发生交互作用，理解也形成了学生在教育中的各种关系，学生就是在这些关系中接受教育并获得发展的。在学生接受教育的生活中，理解把学生的人生、生活、经验、精神与教育的整体意义发生关联，形成了他在接受教育过程中的各种生活体验，形成了他的情感和态度、他的意图和希望，他的经验和行为，从而形成他的发展。

学生的发展离不开学生理解所生成的意义，意义引导发展。理解所生成的意义总是在未来的可能性中，总是包涵着对未来的筹划，通过这种筹划，把自身投入到生活之中，投入到发展之中。发展首先是学生整体性的精神变革（生命体在生活中是走向成熟的，而精神不断更新，二者是相互作用，互为基础的关系。因此，真正的发展是二者的统一）。精神的发展是在生活层面上的，它是一种创造，是主体在对周围世界的意义关系的理解和对未来的希望引导下实现的。精神的发展是由意义的引导而实现其可能性，并不是来自外部的刺激和推动，精神的发展是学生在理解中有意识有目的的自为过程。教育就在学生的理解中，进入学生的精神世界。没有理解，教育就对学生的精神发展构不成意义。

教育是个意义结构，也就是说教育负荷着意义与价值。教育肩负着历史、传统、文化和社会价值，这些都是人类生活经验的结晶，因而蕴含着丰富的潜在意义。教育就是通过解释，把人类的历史经验与时代的现实与学生的生活结合起来。每一代人都是通过对人类

共同的经验的**理解**，而获得对人类生活的理解和对自身价值生存的理解，从而形成了有价值的生活方式和**生活经验**，如果没有人类的历史经验这个意义形式，个体的理解就不可能想象出任何意义。同样，离开了历史、文化、传统，教育本身就是无意义的，学生对教育的理解也是不可能的。另外，教育是通过语言进行的，而语言是通过意义而形成交流和沟通的，因此使用语言就包含着对语言的理解，离开了语言的理解，教育便不能与学生形成沟通。

同时，教育活动是由教育者和受教育者的许多活动构成的，这些活动作为人的活动都**包涵**有价值**和目的、动机和原因**，因而也是有意义的，并且教育活动是在教育者与受教育者、受教育者与课程的关系网络中进行的，其中教育者与受教育者要通过理解达到沟通，受教育者与课程要通过理解而形成互相之间的意义关系；教育情境、教育环境都是有意义作用的，学生必定通过理解而与它们形成意义关系；教师的**教育行为**，教育方式等等都是有意义的，教育通过理解与学生的精神和经验发生关联。没有学生的理解，教育关系、教育活动、教育环境、教育情境等等都不具有教育意义，即对学生的成长没有意义。

就学生的学习过程而言，理解是学习的基础。任何认知方式都是建立在理解之上的，不论是分析、概括、归纳还是具体化系统化。理解使学习成为可能，在学习过程中，学生进行着对学习情境的理解、对自我的把握以及对学习材料最初意义上的把握等等，理解总是渗透到学习活动的各个方面，如动机、情感、态度、目的等，使学习活动得以进行。理解包涵着对意义的初步领会，这种领会就是把自己的整体经验投向了学习材料，发生意义关联，这样才可能使学习的认知活动得以实现。

通常我们把理解看作是学习过程的一种认知方式，这是心理学意义上的。事实上，不论学生进行纯粹地理论思维，还是进行客观地观察事物，不论是阅读课文，还是做数学练习题，学习依赖于一个基本的理解过程。在利用概念进行分析的时候，学生已经对概念

与概念之间的关系有所理解。没有理解，他就不知道“能指”与“所指”，他就无法利用概念；在学生客观地观察事物时，表面上看来似乎没有理解现象，但事实上他在选择事物及观察环境与地点时，理解的确发生着；在他阅读课文时，他必定对课文的语言是理解的，这样他才能理解全文的整体意义。总之，在学生学习的全过程，不论在哪个方面，理解都是存在的。因此，理解并不是和观察、思维等认知方式平行的一种学习过程或活动，它渗透在学习活动的各个环节。它获得的不是知识，但却是知识的来源之一。

当然我们不否认学生的学习过程，因为学生面对的是课程，课程呈现了各种类型的知识，而学生要掌握知识。同样，课程也呈现着意义，学生的理解也可把课程看作是一个个“文本”(Texts)。因此，在教育过程中，理解与学习过程是相互依赖的。要达到对理解对象有整体意义的把握，就必须进行知识性的学习，这就如整体与部分的关系一样，如果对部分进行分析，就必须对整体有所理解，了解部分在整体中的关系，而要对整体进行理解，就必须对部分进行分析。例如学生学习历史，他要理解历史对于现代人类生活的意义关系，他就必须知道历史上究竟发生了什么，就必须对部分的历史事件有所认识。又如学生学习一篇课文，他要理解整篇课文作为“Text(文本)”的意义，理解课文对生活及生活经验发生何种关联，于他的生活有何启迪，包含着什么样的情感、思想和价值，这依赖于他对每一段课文，每一段词句或者不熟悉的词句、语法进行局部地学习和理解，把握它们所指的内容，这样，他才能明确地理解整个课文，而他要理解词句必须要在整体课文的上下文所谓的“语境(context)中去把握，离开了上下文；即离开了整篇课文，他无法抽象地学习概念、词句、比喻、隐喻的使用。从这一点来看，学习与理解是相互通达、相互依赖和相互渗透的。

学习和理解的这种共存性不仅说明理解是教育过程的重要现象，而且说明学习是向理解转化的，因为学生的学习的目的也是为了获得整体的发展。理解就是学习的目的(理解并不仅仅是学习的

方式),这是因为理解才能实现精神的发展。学习过程确切地掌握了课程的知识,而掌握这些知识的目的就是通过理解而“建构”课程的“教育意义”,即实现对课程的整体意义把握,接受和选择课程的塑造。通过理解而建构课程“意义”的过程,就是教育发挥力量的过程,即教育与学生的人生经验联系起来引导学生精神发展的过程。这样课程在个体经验或者说在人生中扎下根来。因此,通过理解,课程的意义就生成了。这就是学校教育中知识学习的目的。在通常的情况下,我们是把掌握知识本身作为学习的目的,教师成为传授知识的手段(因为知识通过教师而被讲解),而学生则必然是接受知识的容器,知识学习过程变成唯一的不可还原的教育过程,而教师和学生的主体精神,都被当作是知识传授与学习的条件,知识支配了教育,同时也支配了教育中的人。特别是学生整体的人格发展变成与知识学习本身无关、或者无法相关的东西,只好把学生的发展归结为知识结构的更新和能力的发展。就是谈到整体的发展,也仅仅是指身体与心理功能的综合发展(我认为,没有人会否认学生的个性发展,但是因为强调学习和知识的掌握,从而把知识的学习和学生个性的发展的关系割裂了,找不到联系的方式),并且认为在这种意义上的发展也是在知识学习过程中获得的,并没有超出知识支配人的范畴。事实上,这种知识的学习无非就是形成知识结构或者通过学习方法与策略的应用,知识“转化”成认知能力。知识与学生的生活无关,知识并没扎根于学生的生活经验,并没有真正地转化为对人生富有指导的“意义”。

无论如何,人是教育的目的。学习只是一种方式,而通过理解,使知识成为学生精神发展的食粮,才是知识学习的目的。这样并非仅仅强调“理解”和“意义”,而忽视知识的学习,而是在知识学习与学生的人格成长之间找到了联结的桥梁——理解。在理解中,在掌握知识中超越了知识,知识对于人的精神具有了“意义”,成为发展人的精神的“引导”。知识无论是人文知识还是科学知识,所包含的内容不仅作为内容而被掌握了,而且成为一种有意义的教育力量

其
有
者
一

而被学生“领教”了，知识所包含的价值，包含的人文精神和科学精神以及思维方式等都作为“教育意义”而作用于学生的精神世界，作用于人生经验，构成了引导学生精神发展的教育意义。

通过理解而形成的知识向意义的超越，并不是意味着知识的理解是精神发展的唯一方式，因为学生还存在着对“活动”的理解。学生作为生活的主体，他有多种多样的活动，而且作为精神存在物，在活动中表现了他的精神。在这些活动中，学生也理解着活动的意义，而且通过理解在活动着。由于理解参与在活动中，他的精神也发生着变革。我们在这里理解知识向意义的转化，主要是针对教育中知识的传播而言的。在儿童的发展时期，知识的理解无疑是一个重要的方面，这里并不否定儿童活动的多样性和其他活动对精神发展的重要价值。但是无论如何，学生在活动中的理解才能使活动对精神发展具有意义。

在教育中，学生的学习与理解是共同存在的，也是必要的。知识对学生的精神发展具有“意义”，就必须通过理解，而理解知识整体“意义”，就必须学习知识（这其实是一个解释学循环）。在知识的学习中包含有对知识的理解，对知识意义的理解又包含有对知识的掌握。知识的学习是知识积累形成的结构之间的关联，而知识的理解却是学生对知识与他的精神之间的全部的整体关系的把握。“意义”的理解要不断地回归到知识的学习中去，而知识的学习又不断地转化为“意义”的理解。这样知识通过理解进入人的精神之中，而精神的力量与人的经验又作用于知识，知识就真正地与人发生关联。学生在教育中才能作为真正完整的个人而存在。由于知识意义的理解与知识的学习是共生的相互回归的，学生作为个人的独特的精神完整性才不会受到损害，学生接受教育的活动就不单纯是知识的学习活动，就不再形成片面的发展，造成对精神、人格的损害。

从理解与学习的这种关系来看，理解并不能取代学习过程，学习也不能取代理解，这并不是说理解与学习是毫不相干的，而是指

理解在教育活动中的普遍性、根本性和不可替代性。

从我们前文的讨论可以看出，学生的理解形成了学生作为精神存在与教育整体性的意义关系。理解是学生真正与教育发生意义关联的方式，没有理解形成的“意义关联”，教育就构不成对个体的精神发展的影响，因为理解使教育的指导、教育内容等各方面与学生的生活经验和精神发生关联，从而引导精神的发展。理解使学生在教育中通过对意义的建构而不断地进入新的存在境域，从而扩大学生的精神视野，促进他精神的生长。

在教育中理解教育活动、课程、教材等等时，学生并不是由自己的生活经验把某种“意义”强加给教育，同时教育也不是把某种抽象的意义灌输给学生，由学生去“学习掌握”，或者强迫接受。意义作为一种价值关系、意义关系，不可能通过机械记忆的方式而获得。教育意义是由学生自觉的理解而生成的。从学生自觉的理解主体而言，它代表学生的精神世界，从理解的对象——教育的引导而言，它又表现了教育本身所具有的意义。因为理解，学生的精神世界与教育的意义形成溶合了，在此生成了“教育意义”，“教育意义”就构成一种二者共同的可能性关系，引导学生的精神发展。学生精神世界的变化、理解的加深、教育活动、内容以及环境情境的不断更变，就形成教育意义的变化，从而使学生的人生有节奏地形成精神的生长。

教育意义的生成性说明，教育意义是学生的精神世界与教育的引导的溶合，理解对教育意义的建构表现了学生个体在接受教育中的积极性、自觉性和选择性，表现了学生接受教育的自主性和需要性，表现了学生人生经验与精神世界的参与性，同时也表现了教育对人的生活及整体的精神发展的重要性和引导性。只有通过理解，教育才能生成教育意义，才能引导学生的精神发展。

理解对教育意义的生成性说明，教育对具有不同成长经历不同生活经验的人的“意义”是不同的，学生个人的理解是不可代替的，是多样化的，即不可能达到统一化、标准化，因为理解是个体精神

存在的具体表现。

理解的多样化表明人的存在的多样化，这是因为个体的精神世界是多样化的，具有丰富性和发展性，每个个体对“教育的意义形式”的理解的差异性，恰恰反映了每个个体存在的独特性、多样性和具体性。当然我们并不否理解解有时表现出的相似性和重复性。理解的多样性、开放性正是使学生在接受教育时获得了对自身发展具有独特意义的教育引导，也就是说，学生面对的是同一个教师、同一门学科，而学生们理解的“意义”确实是不同的。理解的这种差异性就形成了个体发展的多种样式。因此学生的理解不仅展示了学生独特的精神世界，而且也形成学生不同的精神世界。从这一点我们可以得出，意义的理解与知识的学习是多么的不同，学习获得的是知识，这是客观和统一的（这可由学校的考试测验和学习成绩来证明），而理解却表现了个体的独特的精神世界，也形成了个体的独特个性。因此，学习并不可能形成学生独特的个性。唯有理解才能形成和发展学生独特的个性。

因此，就学校教育中学生的“理解”与“存在”而言，每个学生都不一样的，而且具有无限开拓和展示的可能性，虽然他们同处于教育中，学习同一种教材，使用同一种语言，虽然他们的生活范围看来很狭小，虽然他们看来很幼稚，很不成熟，很无知，但是每个人都是特殊的，每个人的精神所能达到的广延性和维度，都是无法预测的，这正是人的可塑性的依据。我们的教育不可能也无法统一他们的精神世界。事实上，我们强调客观化、强调统一化、标准化而阻碍了学生的多样性。发展教育唯有重视学生“理解”的差异性，扎根于生活的具体性和多样性，学生才能在理解中不断筹划自己的生活，学生才能不断地开拓和展示自己独特的可能性，发展自己独特的精神。教育不能把自身强加给学生，而是作为一种整体的意义形式，让学生理解和选择，在理解和选择中实现个体的精神发展。

学生的理解对教育意义的生成性说明，理解并不是去发现和接

受教育自身的“原义”。教育意义并不是贮存在教育本身的，并不是在理解之外的。理解毋宁被看作是对教育意义的创造性建构。我们曾经讨论过，通过学生理解所生成的教育意义既不是完全属于个体主观性观念的赋予，也不是教育本身的“原义”，它是学生的精神世界与教育的意义形式溶合后的产物，是一个“第三者”，这个“第三者”既沟通了二者，又把二者带入了新的存在，因为这个意义是可能性，它给二者带来了新的活力。这样学生个体的精神世界与教育活动本身就处于不断交流的过程，并且在时间中嬗变。如果把教育意义看作是教育本身所固有的，那么学生的理解就是去发现和纯粹地接受教育中固定了的意义，教育本身也必然把这种“原义”灌输给学生，“原义”的传达就成为教育的主要任务，教育就是以学生是否接受这种“原义”和接受的程度来评价学生的，这种“原义”就成为“客观性”的东西，并不能通过学习的理解而改变。教育必定会维护这种“原义”而推行它，并且专横地维护它的权威，推行它的意志，学生因而被动地接受“原义”去塑造。这种“原义”是独立于学生的理解的，因而也与学生的人生和经验分离的。

事实上，教育对于学生的“意义”是处于未定状态的，只有学生的理解才能确定它。

教育的“教育意义”都是在学生的理解过程中建构的，正是学生的理解，在个体精神与教育之间建立了独特的关系，教育因而对理解者具有了独特的教育意义。学生对教育的理解并不是发现教育中的“固定原义”，而是去构建、揭示教育所指示的发展的可能性，同时去实现这种可能性。这样，虽然不同学生面临着同样的教育，却基于理解，而建构了不同的教育意义，感受到的是不同的教育力量，事实上获得的教育是不同的。正因为如此，无论怎么教育，怎么塑造，学生总是多种多样的，总是获得不同的发展。

学生对教育意义的建构说明，个体的精神世界（包括生活经验）真正的作为理解的“前见”或者视野参与到了教育中，也就是说个体的主体性真正地在教育中有了地位。这种主体性并不意味着

着学生作为主体发出学习行为，把知识掌握过来，同样也不意味着学生作为主体，而发生接受教育意义的行为，而是意味着学生作为精神主体，他的精神世界与教育活动及内容等在理解沟通中真正地展开了交流，或者说，教育深深地进入了学生的精神世界，而个体的精神世界在开放的接纳中进入到教育活动之中。教育意义不存在于主体自身，也不存在于教育之中，而是在理解所形成的二者的关系之中，在二者的互相作用互相通达的融合之中。这样学生作为精神主体，他的理解建构了教育意义，而教育意义引导精神的发展，在引导中建构着学生的精神世界。学生在开放中接纳了教育，而教育真正重视了学生主动的积极的参与，重视学生精神世界的建构。

教育意义与理解的这种生成关系，其实就是教育与学生的精神世界的关系，教育与学生的关系。学生在接受学校教育前，在语言的学习中接受文化的濡化和培养，在使用语言的过程中，具有了理解的能力。因此，教育并不是在学生的心灵“白板”上刻上“痕迹”，而是以他已有的精神世界（包括经验）作为“先有”“先见”和“先前理解”理解教育，在理解的过程中建构教育意义，并且进入这一意义关系中，从而在相互作用中能动地选择和接纳教育的引导，允许教育进入自己的精神活动中并且体验它经验它，同时扩展自己的精神世界，这样不仅接受而且也超越了教育的引导和塑造，不仅超越教育存在的现实状态，而且也投入到发展的可能性中。就在理解中，教育与学生的精神发生了关联，二者之间形成一种动态的互相作用的关系，在此关系中，学生的精神把握了教育，并且在教育的引导下自我发展。

学生之所以能理解教育，重建教育意义，就在于学生作为精神存在有种种可能性，在于学生对教育的需要性，学生能够在自身的可能性和潜在性中承受一切来自于教育的因素，将这些因素加以构建，加以摄取。教育意义的理解使教育真正地在学生的精神世界中扎根发芽、开花结果。

学生对教育的理解所生成的教育意义，永远存在于理解之中，存

在于教育与个体的互相平等的对话之中。理解的关系，不是教育的强制灌输，同时也不是学生任意曲解，因为理解总是受到学生的精神世界和教育两方面的限制。任何意义的灌输或任意地曲解既不能实现教育与个体的真正通达，同时也不利于个体的发展。

“教育意义”的生成说明，学生的理解活动即通过理解而接受教育的活动是创造性的活动，学生在教育中的发展是自我实现式的发展。这个发展的天地，并不是学生的任意发展，同样也不是教育所限定的发展，而是处于学生的精神世界与教育之间，处于“教育意义”中，如果我们用解释学语言来描述，这就是教育的“地平线”与学生的精神的“地平线”相融合的境域，这个相交相融的境域就是教育意义的“世界”，一条线由教育向学生的精神世界延伸，另一条线由学生的精神世界向教育延伸，二者的相融，形成一个“意义世界”，这个“意义世界”使个体的精神向前扩展了，同时，教育也实现了自己的目的。

“教育意义”的生成并不否定教育的客观存在性，也不否定教育关系的存在。教育作为人类的活动，相对于个体的经验而言，在内涵上要丰富的多，它对个体总是具有塑造性和引导性，而个体总是要接受教育的引导和塑造。否则，个体就不能发展，任何发展都是在意义引导下的发展。只有意义使发展从现实性不断趋向可能性。教育也要相对个体的精神世界和成长有“意义”，才能引导发展，而且这个“意义”并不是外部的强加的，而是学生通过理解而把握和建构的。这样，学生的发展才是在教育引导下地自我发展。可见，“教育意义”的生成既强调了教育的整体性和引导性，又强调了个体精神的独特性，既强调了二者在理解中的通达和融合，又强调了学生在“教育意义”的引导下的自我超越和自我发展，既强调了教育的引导性和学生的接受性，又强调了学生的自主性和创造性。

“教育意义”的生成性意味着在理解中教育是开放的，它接纳学生的理解，接纳学生的主体性，也就是接纳学生整个人，把学生作为发展的整体来接纳，同时学生的精神世界也是开放的，它投入到

教育中，选择和接受教育的引导和塑造，把教育作为与自己的生活和精神成长息息相关的过程。教育意义的生成真正说明了教育与个体在理解的沟通中既保持了各自的独立特性，又促进了二者的相互接纳与沟通，教育不再是与学生的生活和个性毫不相干的过程，不再是强制、灌输和训练，学生不再是被动地接受知识的容器，而是在教育生活中发展的精神创造的主体。

学生的理解是不断变化的，因为学生的生活经验不断构造，他的精神世界不断发展，同时教育活动及其内容、环境、情境不断变化，因而理解所生成的教育意义也是在运动中变化的，这其实体现了学生精神的发展特性。在学生的理解中，教育意义不断地生成着，同时不断地引导学生的精神迈向可能性，也就是说学生所站立的地平线和他所具有视野在精神运动的同时不断延伸着变化着，教育也在不断的变化着（教育的变化一方面根源于历史，同时也根源于学生精神的变革，相对于学生的发展，教育的引导性使它具有超前性，因此，随着学生精神的增长与经验的丰富，教育必须变化）。这样学生所处的地平线与教育的地平线都在变化中相互融合着，形成了个体发展的可能性境域，教育在接纳学生中引导学生，学生在理解中把自己投入到教育之中，不断地超越现实性而投向可能性。这种自我的发展并不是个性对共性的否定，也不是个体对社会的否定，因为学生在教育中，承领了普遍性，获得了社会性和历史性，是通过普遍性而获得个体性，是在共性中的个性发展。

第四章 理解与受教育者的精神建构

在我们的时代，我们在任何地方都强烈地需要对精神的理解。

——胡塞尔

人之为人，就在于人不仅是一种客观物的存在，而且人还是一种精神的存在。精神是人的理解与生活的成就，它赋予人创造性。精神脱离不了人生，“人心与人生无二也。”^①

在人受教育的历程中，人的成长表现为精神的成长，教育培养人就是培养人的精神，可以说，精神建构是教育的绝对使命。

一、人的自然结构与人的精神

人和动物都是在生命的过程中生生死亡，可是人并不像动物那样只是重复着遗传而来的同类的行为，而是继承着传统，这是因为人是精神的存在。人的视野并没有被限定在单纯的自然环境中，人必定在精神上构成新环境，能够超越可感觉的世界而把握精神世界。因此，人总是从自然生命走向精神存在，建构自身与世界的意义关系，他创造自己的生活世界和精神世界。从这个意义说，自然只是建构了人的躯体，而人自身却要完成精神，而精神才使人的生命展现变成有目的的创造性的生活，所以齐美尔说，人的生命是高于生命

^① 梁漱溟：《人心与人生》，学林出版社，1984年，第2页。

有一则传说，说神在创世时，派一位使者给世间万物赋予特殊的固有能力，而这个神使却把人遗忘了，人因而没有得到特殊的优惠。^① 尽管这是个传说，但事实上，人在自然意义上是个弱者。“凡人之性，爪牙不足以自守卫，肌肤不足以扞寒暑，筋骨不足以利避害，勇敢不足以却猛禁悍。”^② 与人相比，自然赋予动物坚利的爪牙，敏锐的视觉和听觉等等，但是动物只向自然的特定的领域开放，因为动物与自然环境的关系建立在特定化和专门化的本能之上，动物的本能规定了动物特殊的活动范围和生存条件，因为动物对环境的反应具有特定的方向性与选择性，它的单一的生存方式与生存环境构成了特定的封闭性的关系，并且只有把自身固定在这个特定联系中才能维持生存的活动，它只能对自然中属于它的那一部分作出反应。

人一开始就没有特定化的本能，他的自然结构的最大特点就是非专门化和非特定化。人在心理学意义上是一个未完成的动物，人缺乏专门化的特定的行为联系，没有特殊的感受感受性，也没有特殊的反应模式。人类的这种自然结构，反而使人类的活动方式和感受世界的方式不为本能所制约，不为特定的感觉世界所局限，人的器官不为专门的感受对象而专门化，反而促成了人的器官的多重利用和多功能化。

因此，人的非特定化却与人的更高的能力有着内在的联系。^③ 人的非专门化说明人具有更强的适应性。“人，只有人，才实际上具有一种不同的结构；与人相比，所有其他动物作为有专门化的本能的造物全部是同样的——而人根据一种新的能力生活。”^④ 这个新的能力就是人解释世界、改造世界、理解自身、改造自身的理性的精神创造能力。正因为如此，人才在自身的生活实践中创造了世界，创

① 参照柏拉图：《普罗塔多拉斯篇》。

② 《吕氏春秋·恃君览》，吉林文史出版社，第703页。

③ 兰德曼：《哲学人类学》，张天乐译，上海译文出版社，1988年，第179页。

④ 同上书，第176页。

造了自身，才在世界的变化中绵延不绝地创造了历史。

“人必须在自己思考的帮助下独立决定自己的行为，必须独自决定怎样对待这个世界，怎样在这个世界中认识世界，人必须尽可能全面地具备关于世界的深刻的、客观经验，以便按这种经验的尺度塑造他的行为。”^①人正是有了理性的理解与解释，才能接受前辈的经验，人才能够真正面向未来，才能超越自然的时空界限，使人询问“世界对他有何意义”以及“我立足何方”等问题，才能通过理解形成自我认识和对世界的认识，形成自己的生活方式，进行实践，积累生活经验，创造文化，形成博大的文化。因此人的存在的世界不是物质意义上的自然世界，而是一个人文世界。

人的活动是文化活动。因为人的历史积淀了文化，文化成为人生活、实践的必然条件，文化是人类历史和经验的“创造性应答”，它是人类理性——精神的创造物。它不仅为人提供了进一步创造的前结构，而且使人建立了与世界的丰富的意义关系。人的文化智慧涉及整个实在界，从而与广阔的世界交流，形成自己的精神财富。人不仅仅存在于自然环境，而且也存在于文化环境，人在改造世界的同时，也在改造自己的文化世界。通过改造自己的文化适应着世界的变化。

人的理性的理解与解释世界的的能力使人具有更广泛的开放性，人的精神智慧涉及整个存在的世界，在人与世界的开放关系中，人不仅仅为外部的客观世界定性，而且也通过与外部世界的多样的意义关系而确定自己在世界中的地位，同时也努力创造自己的文化世界。因此在人与世界的交往关系中，人充分展示了自己的精神、智慧，从而形成了自己的文化。

人的理性智慧使人创造了文化，同时使人具有超越现实的能力，因为人能通过理性的理解在传统的基础上对未来进行筹划。“人从不满足周围现实，始终渴望打破他的此时——此地——如此存在的界

^① 兰德曼：《哲学人类学》，张天乐译，上海译文出版社，1988年，第189页。

限，不断追求超越环绕他的现实——其中包括他自己的当下自我现实。”^①人正是因为人的超越的理想，人类才创造了历史，“只有人一直坚定地‘否’定欲动，所以他能够通过整个观念思想领域，重建其知觉世界，并由此把蕴藏在被压抑的欲动中的能量上升为他固有的精神。”^②人作为精神存在物，能够使包括自身在内的一切都成为他的认识对象，它能够超越自身，同时也能够超越世界。人的超越因而不仅在于实践活动，而更重要的在于精神活动。由于精神，人才能知道自己，才能追问为什么，才能有理性的思想，才可以充实、更新自己，才有生活的体验，才有反思，才有人格。可以说，人的理性、语言、理解、实践，正是人的精神的表现。

因此，使人成为人的是精神。精神“这个词包括‘理性’概念，另外，除了‘观念思维’之外，它还包括对原始现象或本质内容的特定‘直观’；同时，它还包括诸如善良、爱、悔恨、敬畏、心灵的惊奇、极乐、绝望和自由抉择等意志和情感活动。”^③精神包括了人之为人的所有方面，“人之为人的显明特征就在于，他脱离于直接性和本能性的东西，而人之所以能脱离直接性和本能性的东西，就在于他在本质上具有精神的理性特质。”^④人为精神所引导，“人的本质是精神”。^⑤

精神表现了一个人的整体，是人的完整性，它并不是与肉体所直接对立的，也不是与人的非理性相冲突的，精神就是指人之所以为人的一切，它与人的肉体从来不是相分裂和相冲突的，我们在任何时候都不能把精神与肉体分离开来，而且我们理解人，只能从精神的整体性和人的完整性出发。

① 马克思·舍勒：《人在宇宙中的地位》，陈泽环等译，上海文化出版社，1989年，第43页。

② 同上书，第44页。

③ 同上书，第25页。

④ 伽达默尔：《真理与方法》，王才勇译，辽宁人民出版社，1987年，第14页。

⑤ 《黑格尔著作》理论版，第12卷，第389页，转引自张世英：《论黑格尔的精神哲学》，上海人民出版社，1986年，第266页。

精神并不是先验的、抽象的人类本质，它是后天的，是每一个体在历史的、社会的存在中，通过交往和实践而获得的，它并不是被先验地预定好的，然后通过具体的人而展开而实现，精神并不是规定好的，它是在个体人生的历程中产生、发展和变化，由于人是历史和社会的存在，精神集中地体现了人的社会性和历史性，又因为每个人都作为个人与社会和历史进行着交往，进行实践，因此精神是个体的精神，是个体性的表现。

精神并不是深不可把握的东西，精神通过语言而表达，这说明精神是可理解的，精神脱离不了语言，精神的语言性也说明精神是人与人之间沟通的。每个人都是通过语言而接受人类历史中的文化精神，也就是人类的共同精神，也通过语言理解他人的精神。

人作为精神的存在物，不受动物式的欲求和环境的束缚，他是向世界开放的，并且拥有世界，他不仅“看”世界，而且用语言“说”世界，用思想“思”世界，用行动“造”世界，而且能够反思这一切。所以人才能拥有历史和未来，人也因此能够回忆历史和展望未来。人是一个对象性的存在物，因为精神总要对象化。“人有现实的、感生的对象作为自己的本质、自己的生命表现的对象。”^①对象化是精神的自身力量的客观表现，人借助精神，不仅能把环境扩展为存在的境域，并且创造出丰富的精神产品，他不仅能理解——解释世界，还能够理解自身的精神的表现形式。由于精神的对象化，人才能把自己的思想付诸于现实，付诸于行动。

人的精神表现了人的不确定性，即人的精神并不是被规定好的，而是意味着人有创造性，他通过自己的理解与实践去创造物质世界、人文世界与自己的精神世界。自然并没有规定人的精神，如果说自然仅仅造就了一个缺乏专门化的叫做人的动物，那么这个动物只能去理解去行动，只能在存在中改造世界创造自己的精神。人的自然结构是不完美的，因为它不能依靠那个结构像动物一样“生存”，他

① 马克思：《1844年经济——哲学手稿》，人民出版社，1979年，第121页。

必须要有精神，精神给他一种非自然的力量，使他能够勇敢地生活创造。因为精神给他以自由，给他创造性，他凭借自由和创造性可以成一个真正完整的人，可以超越自然，超越自身，从而不断完善自己以及自己存在的世界。正因为人是不确定的，“人必须独自地完善他自己，必须确定自己是否置身于某些特殊的事情中，必须试图依靠自己的努力解决他那专属于他自己的问题。他不仅可以而且必须有创造性。创造性绝不局限于少数人的活动，它作为一种必然性植根于人本身的存在结构中。”^①

人的自由和创造性，只是本体论意义的，它只是意味着人在生活的道路上，必然是自由和创造的，并不是说人的自由和创造在价值上必然是指向善的，是无限的，因此，人的自由和创造必然包含着错误的可能性，人可以凭借自由和创造使人类的文明不断飞升，使精神不断升华，使文化不断丰富；同样，人可以凭借自由和创造性毁灭人类自身和自然世界，变成聪明而凶残的动物。正因为如此，人类才需要道德、精神的人格的教育，教育人类的每一个人对他、对自身、对人类负责，真正把人类的自由和创造指向真善美。

人的精神的创造性和非确定性向人打开了可能性的大门，因为人是一个尚未定型的东西，它就是不断地“趋向”“完成”，在“趋向”的过程中通过思想和行动塑造自己的精神，因而它始终保持在开放的、期待的、希望的状态中，人因此是一个趋向可能性的存在，它本质上生活在将来，也就是说，人总是行走在路上，他总是在“成为”“着”一个人，“作为一个人，就是去成为一个人。”^②这一过程就是生活，生活就是期待，期待劳动的成果，因而人在劳动中不断地走进自己的可能性。人始终把自己的视野投向未来，人因而在现实中创造着未来。人的心灵永远是一条小溪，总是对“前程”开放的。人的发展的本体论基础正是因为人生是趋向可能性的，是创

① 兰德曼：《哲学人类学》，张乐天译，上海译文出版社，1988年，第202页。

② 雅斯贝尔斯：《智慧之路》，柯锦华译，国际广播文化出版社，1988年，第50页。

造的过程，发展并不是固有潜能的展开，发展永远是创造，在生活中创造精神。

人是趋向可能性的存在，这说明人的精神建构是一个过程，是一个“经历”(Erfahren)。精神正是在趋向可能性的“历程”中创造和被创造的。因此，人的精神是在历程中生成的(becoming)，而不是实体，所以精神是运动的。“我们的日常生活就是由过去和将来的同时性而造成的一个持续不断的进步，能够这样携带着向将来开放的视野和不可重复的过去而前进，这正是我们称为‘精神’的东西的本质。”^①精神的运动表现为自身的超越，运动的每一点都展示了可能性和发展性。精神的运动过程获得的是精神本身，而不是别的，因为精神是人的整体。

精神的运动发展虽然是作为精神的自身所必然，但却是在人与世界的交往关系中实现的，也就是说在生活中所实现的，没有人与世界的交往关系，精神便不可能存在，精神的运动和发展也无从谈起。在人与世界的交往过程中，在人的生活中，精神得到了表现，精神得到了对象化，同时，在生活的精神创造过程中，生活本身面临着新的情境、新的境遇、新的问题新的发展契机，精神在生活面临这些挑战时，就是得了新的“经历”，就是获得了新的发展。生活是精神的表达，而精神是人生的成就，离开了人与世界的交往，离开了创造的持续的、不断走向新的世界的生活历程，精神的运动是不可能的。因此精神是在理解中运动的。没有理解就没有精神的运动。如果说人是精神的存在(在这个意义上我们说人在生活，而非生存)，那么理解就不断地实现精神的运动，就在理解中精神不断地建构着自身。

人所面临的世界本质上是人文世界，是一个流变的、生生不息的、历史的、价值的、文化的社会生活世界，就是在这个世界中，人

^① 伽达默尔：《美的现实性》，张志扬译，生活·读书·新知三联书店，1991年，第13页。

与历史、与文化、与社会进行交往，与他人进行交往，正是在这个交往中，人获得了人之为人的精神，人理解人才能进行交往，人才能在面临新的情境，新的境遇，新的事物，新的问题，新的挑战时具有新的思想，新的意识，新的办法。理解能够使精神超越自身深入历史的深处，超越现实而飞翔在未来，因此，理解在生活的“经历”“经验”（英文 *experience* 和德文 *erfahren*）不断的更新、不断的变化中，使精神获得新的历险，获得新的扩展，生活是生生不息的进程，理解是伴随人生的，精神的发展和运动在人生中也是绵绵不断的。

理解对精神的建构，使我们为未来而生存，理解沟通了未来、过去和现在。精神的运动因而不是直线的运动，是在未来、现在、过去中不断往返的运动，因为回忆过去，抓紧现在，展望未来是互相关联的。在理解中，对未来可能性的展望和筹划中，精神不断地被投向未来，投向新的境遇，投向新的可能性，生活总是不断创新的，精神的运动就是植根于“曾在”，而延伸在未来的，正是未来具有新的希望、新的机遇、新的可能性，精神的扩展和更新的运动才是有根基的。也正是理解把握了新的机遇、新的可能性，精神才能延伸到未来，才能植根于过去，获得新的发展，精神在理解中时时刻刻在飞翔，它不断地回顾历史，超出现实而进入未来。Exist（人的存在）的词意就是超越自己而“站立”起来。人通过理解建构着精神，从而不断超越自己而“站立”出来。

个体精神的运动是在客观精神中进行的，精神的运动一方面表现为个体精神是个历程，表现为个体精神的发展。另一方面精神的运动、个体精神的发展是向着客观精神的，也就是个体精神不断地通过精神的理解，深入到客观精神中，又返归到扩展了的个体精神的过程，因此精神的运动表现为精神的不断丰富和扩展，这是因为个体精神不断地向客观精神运动，从那里获得培育又返回到个体精神的缘故。由于客观精神的渊深、博大、丰富，个体精神的运动才受其引导，个体精神才受其培育，客观精神是个体发展和运动的基

础。

精神通过理解而不断“站立”出来，也就是人的“站立”出来，这其实是一个经历。人“站立”出来就必须“行”，“行”总是在“地上”“行”，不论是行还是站立总是在大地上，这个“地”就是世界。精神的运动就“在”于世界中，也就是在人的“生活世界”和生活过程中运动，在“世界”中发展，在“世界”中更新，在“世界”中创造。^①离开了人在“生活世界”中的生活，人也就没有“精神”。离开人与世界的交往，精神的运动也就不可能。

“生活世界”包含有历史传统。历史、传统、文化就是人的生活境域，就是人“生”于其中的世界，历史及文化传统是人生的广阔的天地，也是人的有“界”之世，人不能脱离历史的大地去“行”，不能越过这个“界限”，这是精神发展的基础，也是源泉。他的历史、传统、文化就是他精神创造和创造“精神”（宾词）的引导。换句话说，精神的运动是在历史和传统的地平线上进行的，精神的创造的可能性也是在历史和现实的地平线上实现的，历史、文化传统为精神的“现实”提供了引导和基础，现实的精神通过理解就在未来与过去、文化与个体之间不断往返运动，正是在这种运动中，精神在历史和传统的引导下，超越了传统，塑造了未来，塑造了一个个人。

二、客观精神与个体的主观精神

人类精神有其客观化表现，这具体表现为历史与文化。黑格尔曾在他的“客观精神”的概念中指人类所创造的法律、社会、国家、风俗、习惯、伦理道德、知识、教育方式和陶冶方式，艺术作品、意识形态等等，客观精神因而与精神文化一词的意义相近。客观精神是人类创造精神的历史积淀，它客观化为一定的表现形式，并且具

^① 参见叶秀山：《思·史·诗——现象学与存在哲学研究》，人民出版社，1988年，第127页。

有现实的特征。人生活在历史文化传统中，其实就是生活在客观精神中，人永远处于客观精神（即文化）的背景之中，在其中人建立了他所有的社会关系。可以说，客观精神是人类历史给予人的礼物，是一种恩赐，在客观精神中生活，为客观精神所引导所培育，这是我们超越现实超越自己到所能达到的发展阶段的唯一方式。我们每个人成长和发展的基础是整个民族世世代代的智慧的结晶和精神创造的经验，也就是客观精神，没有客观精神的培育，我们永远不会“成人”。

客观精神为每一代人所创造，同时又陶冶着每一代的每一个人。我们个体的主观精神就是在客观精神中寻求支撑点。“客观精神”由语言文字所载播，是人类精神创造的结晶，也是人类生活历史的智慧凝结。我们每个人都是通过语言通过理解而建立与客观精神的关系，通过理解而把握客观精神的“精神”蕴含，从而与客观精神进行精神上的交往，获得客观精神的培育与引导。我们个体的理解把客观精神作为“文本”去理解，从而接受客观精神的培育，客观精神通过个体的理解而进入主观精神，从而建构了主观精神。客观精神就是人的“第二自然”，每个个体必须进入到客观精神世界中去，理解和接受客观精神的培育才能发展。理解成为个体在客观精神世界中“适应的方式，接受方式，习得方式”。“客观精神虽然受诸个体精神的支持，而且仅仅在它们当中活动，但是另一方面却由于它获得支配它们的力量而包含它们并且再构成它们……客观精神并不是遗传下来的，这就是说，人并不是从出生的时候起就具有过去获得的精神内容，而是必须在人生的历程中自觉地学得。”^① 客观精神作为人类历史的生活经验的结晶，因而是个体精神发展的基础。客观精神本质上讲就是构成了个体的存在于其中的“生活世界”，每个人在生活的历程中总是与客观精神不断地进行交往，获得新的理解，

^① 施太格缪勒：《当代哲学主流》上卷，王炳文等译，商务印书馆，1986年，第299页。

丰富。个体主观精神受客观精神的培育达到人类文化所具有的高度。客观精神与主观精神是相互承担的关系，或者说是“一种对话关系”，双方在互相承担中分享了果实，就每一代人的成长和发展而言，客观精神培育了主观精神，就客观精神的发展而论，主观精神又在丰富着客观精神。

文化的价值就在于此，在我们谈论人的自然结构时，就说明了这一点。人类创造了文化，文化构成一种围绕着人的生活类型，人借助生活类型而适应自然，创造物质与精神的财富。

文化作为一种历史存在时，后一代的人总是“生”于其中。文化作为先有的客观精神，也就是人类共同精神，就成为个体的营养基。人类早期的适应针对于自然，而现在是对社会和文化的适应，人适应文化的过程，就是接受文化传统的智慧的营养的过程，也就是教育教化的过程。因此，从文化的产生与发展来看，文化是一种“帮助”（文化的发展是每一代应做的贡献，它因为发展才能为后人提供更好的帮助），是历史对后人的“恩赐”，这种“恩赐和帮助”就是使个人在与文化的交往中获得个人的生长，获得精神的建构，从而使人“达到”客观精神所涵育的高度，即“到达”成一个人，“到达”恰恰意指着这个唯一的人之所以为人，即精神运动的内在过程。“达到”客观精神就是人之为人的过程。“到达”也是创造，在理解中创造人生经验，因为到达总是在现实的时间中“到达”，这种“到达”必定留下人生的“痕迹”。

三、教育与受教育者的精神建构

立德之本，莫尚乎正心，心正而后身正……
心者，神明之主，万物之统也。

——傅玄《正心篇》

教育涵盖人生之历程，因此关涉着精神的建构。儿童的精神，唯

有通过教育才能提升与发展。教育因而并不仅仅是个体的内在潜能展开的过程，而是引导儿童精神发展的历程。受教育者接受的教育乃是精神的教育，受教育者在教育中的成长，乃是精神整体性的生长。

1. 受教育者精神建构的过程

人在物质意义上是大自然的造物。“作为自然存在物，而且是有生命的自然存在物，人一方面赋有自然力、生命力，是能动的自然存在物，这些力量是作为秉赋和能力……存在的……”^①在自然意义上，人仅仅有人成为人的潜能，而且这生命潜在对象化的活动中实现，这种对象化的活动我们可以分为物质活动和精神活动，但都是在人的生活中表现的，都是存在并进行于人的世界即人文世界中，都是在人与世界的交往中实现的。

我们曾经说过，历史、文化是人生活的境域，人虽然在生命最初之际是自然的存在物，但他降生于文化世界中，甚至在胎儿时期，它就能够用原始的生命力感受到文化的脉搏。人不可能越过文化的界限而成为人。因此，对于人来说，文化世界是他所处的根本性的世界，他的生命的自然需要的满足已经不是自然意义上的，而是文化的，人一开始就在人的世界中，文化已经环绕着他，濡化着他，他一开始就拥有文化世界，他的生命力、能动性都是在他的这个世界中展现的。文化因此作为客观精神是人从自然存在向精神存在“到达”的方式，或者说，文化作为人类历史生活的创造的结晶而成为个体精神成长的现实的感性的交往对象及环节，在此交往中，个体的精神创造了自身，从而实现个体主观精神的成长。

因此，习得文化就是受教育者从自然的人向具有完整的精神的人成长的方式，就是把客观精神转化为主观精神，使自然的人向文化的人运动的方式，就是人的“文化化”。受教育者的“文化化”是他的精神建构的基本方式。

^① 马克思：《1844年经济——哲学手稿》，人民出版社，1979年，第120页。

人的“文化化”是一个漫长的阶段。动物一生下来就是动物，而人的出生只意味着自然意义的人的存在，这个人在文化的世界中，他要成为“有文化”的人，就必须通过漫长的成长期接受文化。文化世界通过抚育、教育等方式使自然意义上的人真正地在漫长的过程中“拥有”客观精神，建构自己的主观精神，因此，人从自然到“文化化”的本质就是精神建构。在这里，生命的潜能并不能脱离“文化化”而实现，它们本身就是在“文化化”的过程中实现的。事实上，“文化化”就是如何在个体存在的自然基础上建构主观精神的过程，“文化化”因而不仅仅是发展和展开，它是一种精神的“赋予”，是一种精神的创造。教育就是以恰当的方式将客观精神“赋予”个体的主观精神，这一过程对教育而言是赋予的，而对个体而言是理解——接受的，建构——发展的，不仅仅是接受客观精神的培育，而更重要的是建构个体的主观精神。

客观精神是人类的精神，是人类在创造历史中表现的普遍本质。人的本质因而是包含在人的文化中，包含在历史中。个体的“文化化”因而是从自然走向文化，占有人的本质的过程，而这一过程就是在普遍的社会联系中实现的，因为社会作为人们“现实的”“感性的”联系凝聚了文化，我想正是在这个意义上，马克思说：“人的本质是人的真正的社会联系，所以人在积极实现自己的本质的过程中创造、生产人的社会联系、社会本质，而社会本质不是一种同单个人相对立的抽象的一般的力量，而是每一个单个人的本质，是他自己的活动，他自己的活动，他自己的享受，他自己的财富。”^①因此，马克思认为人的本质的实现是保存了以往历史发展的全部精华的一个生成过程，是人通过劳动占有人类文化从而实现自身的价值——精神的生成过程。

个体的“文化化”是一个过程，是精神运动的过程。个体通过理解的方式把文化内化为自己的主观精神之中，获得主观精神的发

① 《马克思恩格斯全集》第42卷，1979年，人民出版社，第24页。

展，这是一个“化”的过程。客观精神通过个体的理解而转化为主观精神，这就是“文化化”，就是个体成长发展的过程。一方面个体在文化世界中生活就必须获得这个文化世界的意义，形成关于这个文化世界的经验，另一方面他就必须自身站立成长起来，这就是精神的生成与创造。

人在文化世界中“占有”客观精神，而建构自身的主观精神，这就是人的培养和教育的过程，人只有通过培养和教育的教育，才能真正地“占有”客观精神，建构自己的主观精神。人的发展成长总意味着主观精神的生成，总意味着在文化世界中“占有”意义而形成自己的文化经验和人生经验。占有是一种掌握方式，掌握(Begriff)包含着“沟通转化”的意思。我们决不是说主体掌握了他自己的生活，或者占有了某种实物，占有首先含着一种领悟和理解，^①占有就是理解客观精神的文化意义，这种文化作为客观精神因而并不是一件实物，它是“我们之中与我们的历史生活中的一种精神结构，”^②对于此精神结构，“占有”就是理解，理解此精神结构，就是站立到文化世界中去，使自己“有”意义，人“占有”文化就是使自身理解文化中的意义，通过“理解”而获得文化的培养。因为每个人作为人类的一员，他的共同性已经包含在文化中，他通过对文化的“占有”和理解，才能获得发展的内容，才能获得精神的建构。不断地获得意义的过程，就是精神建构的过程，因为精神通过意义的生成而生成。人生意义在理解中的不断实现就是精神的不断生成，因此“占有”文化，就是获得人的整体精神的生成和发展。

人的“文化化”就是这种独特意义上的对客观精神的“占有”过程，占有正是个体从自身的最初状态出发，走向文化，走向客观世界，走向他我，又回归到自身的过程，这是个往返不已的过程。个体通过对文化——客观精神的领悟而获得了精神，实现了自身的精

^① 参照P.利科：《解释学与人文科学》，陶远华等译，河北人民出版社，1987年，第188~201页。

^② 胡塞尔：《现象学与哲学的危机》，吕祥译，国际出版公司，1988年，第138页。

神运动，也就是说，个体通过占有文化中的精神，而培养了自身的主观精神，这一过程的果实就是个体自身的精神的成长。因而个体的“文化化”不仅仅是适应文化的过程，更是个体精神生成创造的过程。因为个体对文化的占有不仅仅是“拿过来”或者“容纳”进来，而且包含着对文化的理解，理解使个体的主观精神与文化发生意义交流，从而扩展了个体的主观精神，使精神在运动中发生生成性变化，也就是说，个体的精神在意义的引导的运动过程中创造自身。

正因为如此，处于共同的文化世界中的人却有多种多样的精神面貌，每个人都是以自己的“成长”的独特经历和对文化的理解，占有着属于自己的他人无法取代的视野，从而获得独特的生活经验和文化经验，在某种意义上他创造着自己的主观精神，创造着自己的个性，创造着自己的人生经历，所以在现实中，在共同的客观精神的培养下却表现出丰富多样的个性，这就恰恰指明了精神的运动是创造性的过程，主观精神的形成包涵了个体独特的人格构成。因此，个人的主观精神是独特的。

对于成长于文化中的个体来说，他是自为的存在，^① 因为他的“文化化”使他处在“培养”的过程中，“培养”本身就是个体受文化陶冶而建构主观精神的过程。黑格尔曾说：“精神的本性在于通过否定之否定，从它的他物中，从对他物的克服中，来到自身。精神产生出它自身，精神经历了它自身的异化。”^② 精神的发展过程，也就是精神受到培养的过程。我们曾经谈到这一点，个体的精神从自身出发，向着客观精神运动，最终又回到主观精神自身，但这时的精神却是一种丰富了的精神，精神的运动就在这种循环中上升。个体的精神的上升和丰富，是因为受到了客观精神的培养和教育，而客观精神仅仅是 Text（文本——理解的对象）需要个体去“阅读”，

^① 黑格尔曾认为，自然的存在的人是没有经过培养的人，因而仅仅自在地存在，而经过培养的人就是自为的人。

^② 《黑格尔全集》第 15 卷，德文拉松版，第 218 页。

“阅读”就是学生对客观精神的理解，是在教育的生活中进行的，通过接受教育而理解客观精神从而接受其培养。因此所谓培养，就是通过被培养的人的理解使其在生活中获得对文化“阅历”，即通过其在生活中对文化的“阅历”，也就是说，通过理解，使个体投入客观精神的培养之中，又使自身的精神站立出来的过程，就是引出个体的主观精神，这就是 Education 在希腊文中的原意，即引出……用黑格尔的话说，就是使自在的存在通过培养变为自为的存在，这一过程就引出一个属于个体的精神，也就是引出一个人来。

引出一个人及其精神，这是何等艰难的事！苏格拉底为此而耗费心血，他应用的方式就是“精神助产术”。“文化化”、“教育”就是精神生产的过程，是从“无”到“有”的过程。没有精神，或者说没有培养过的人，就如柏拉图的洞穴人一样，他没有见过太阳的“阅历”，他只有自在着，却没有生活，因为他并没有精神的运动，他没有受到光明的普照。他的生活意识就是模糊的，而不是澄明的，仅仅是动物式的实存。精神只有通过“培养”而成长，只能通过“生产”才能“生”，通过理解客观精神才能接受客观精神的哺育，才能“回归”到自身的发展之中。精神的运动不是把它变成别的什么东西，而是丰富、更新、扩展自身。因此“文化化”作为精神运动的表现，最终意味着个体精神的发展。

客观精神是意义的源泉，个体的理解建构着意义，就如花草树木的生长需要太阳光一样，我们的精神发展也需要客观精神的意义引导，这就要求个体通过理解而向客观精神开放，与客观精神形成交流，使客观精神引导个体精神的生长。“每一个从其自然本质上升到精神性事物的单个个体，在语言、社会习俗及其民族素质中，就发现了一种预定的实体，这种实体能使精神性事物如同掌握语言一样地成为他的东西。这样，只要单个个体于其中生长的世界是一个语言和社会习俗上合乎人性地造成的世界，那么，单个体就始终处

于教化的过程中，而且，始终处于对其自然性的扬弃中。”^①

个体的“文化化”是理解和培养的过程。理解建构了客观精神与主观精神的意义关系，而培养使客观精神引导主观精神的发展，培养就是育化，就是“催生”，就是促进主观精神的生成。个体在理解中，在客观精神的培育中接受一种新的存在方式，从而扩展了自己的精神世界。对于个体而言，理解融合了客观精神与主观精神，而就在这融合中，主观精神得到客观精神的培养和引导，引导人的精神向更多的可能性发展，使人的文化经验更丰富，使人的生活得到扩展。

在理解和培养中，个体的精神运动呈现出不断丰富、不断提高的过程。精神运动是创造式的成长，它是精神的生成过程。它之所以是运动，因为它是人生的“经历”(experience)，在这一过程中，个体的精神“相遇”到客观精神，不断地受其培养，获得精神的生长，已有的“经历”成为“新”的“经历”的基础，正是因为已经有了一个“经历”，我们才能有新的“经历”，这个新的“经历”的到来，总是包含着一种更高更广的经验的获得，包含着精神的不断成长和丰富。因此在人生中精神不断地形成着，构成了生长，生长就意味着一种整体的创造，但这整体的创造是在对“已有”对历史的“回忆”中实现的，因为离开了文化构成的个体的“先有”基础，创造是不可能实现的。因此，客观精神构成了个体发展的先在基础，“文化化”是个体成长的基本过程与内容，而理解是个体发展和文化化的基本方式。

精神的运动过程说明，个体的精神的生长不仅是对客观精神的接受，而且更重要的是在理解和接受客观精神的过程中，个体在创造着自己的成长过程，创造着自己的精神创造着自己的人生，形成自己人生的创造性的超越。创造同时意味着超越，因而它包含着对“已有”的“遗忘”。“遗忘不仅是一种脱落和一种缺乏，……它是精

^① 伽达默尔：《真理与方法》，王才勇译，辽宁人民出版社，1987年，第17页。

神的一个生命条件，只有通过遗忘，精神才获得全面更新的可能，即获得用新鲜的目光去看待一切事物的能力，以致过去所信的东西和所见到的东西融合在一起达到多层次的统一。”^①因此在精神的运动中，遗忘就意味着对已有的一种否定，意味着创造，创造就意味着不断地更新和超越。

人作为一个发展中的精神，其运动过程是无止境的，因此理解也是伴随人生的，它永远不知道“终点”和“终结”。理解因而是精神的加深、拓展过程，是精神的自我丰富和不断超越的过程，又是可能和现实，想象与行动相互转换的动态过程。在这样的运动中，“人逐渐成为一个新人，他的精神存在进入一种不断再造（reformation）的运动，这种运动一开始就包含着交往，并且通过更好地理解新的变易而唤醒一种新式的个人生存。这种生存正处在与自己的生命活动密切相关的循环之中。在这一运动中（甚至在它之外），首先有一种特殊类型的人性在扩展，它生存在有限之中却趋向无限的极点。”^②在这种精神的运动中，个体通过对不断涌现的新事物的理解，人生不断地扩展着，经验不断地在丰富着，个体的精神就不断地朝着新的高度进发，不断地实现其可能性。

如此看来，“文化化”作为精神建构，并不是处于人生的某个阶段，而在人生的整个过程，“文化化”不仅仅是接受文化，而是通过理解文化而建构个体的主观精神，也就是去成为一个人，这是一个“经历”，而不是“完成”，因为人是不确定的，它的完成就在经历之中，这个过程是以精神的创造来表现的。人并不通过“文化化”而成熟为一个人，才去“生活”，“文化化”就是去“成为一个人”，就是在“生活”中，这是一个“践行”的过程，我们之所以强调“建构”与“创造”，就因为这是过程，而且是努力“劳作”的过程。

① 伽达默尔：《真理与方法》，王才勇译，辽宁人民出版社，1987年，第19～20页。

② 胡塞尔：《现象学与哲学的危机》，吕祥译，国际文化出版公司，1988年，第144页。

2. 教育何为？

教育是一件极其严肃的工作，因为教育不断地将新一代带进完整的精神结构，使他们在完整的精神之中生活、工作和交往。

——雅斯贝尔斯

教育意味着一场极其深刻的精神变革。

——伽达默尔

专门教育一般被认为是受教育者“文化化”的过程，个体在这一过程中被“教育成人”，然后作为成熟的个体进入社会中生活。我并不否认，人有一个成熟的过程，但我并不认为人生是在成熟之后才开始的。人从“自然存在”走向“文化化”走向“精神存在”这就是人生。因此专门教育并没有先于人生为人生作准备，它就处在人生过程之中，接受专门教育只不过是人生教育中形式之一。我在这里并无意贬低专门教育的价值，而是把专门教育还给人生，把它看作人生的一部分，看作终身教育的一个环节。专门教育是个体“文化化”的一种明确形式，它以有效的方式扩大个体与文化的交流，使个体在“文化化”的过程中，尽快地扩展人生经验，这对个体从“自然存在”走向“精神存在”具有重要意义。特别是在人类历史文化博大的现代，专门化的教育也是人生成长、精神发展的必要过程。人从“自然存在”到“精神存在”，是从“无”到“有”的过程，因此处于人生关键时期的专门教育就不仅仅是展开某些潜能，它是一种赋予，它赋予个体精神，即教育通过“文化化”，而引导个体精神的建构。

教育超出了单纯对人的自然素质展开培养的范畴，尽管它是与自然素质的培养分不开的，但是对自然素质的培养仅仅是对一些给定的东西的发展，而教育总是超出给定的自然素质，而引出个体的精神，教育通过个体的理解而真正地进入并保存在受教育者的生活

经历中。教育引出个体的精神，才能使人的自然素质展开，才能使个体在社会生活中具有精神力量 and 实践能力。因此教育与精神的运动和建构不可分离。

但是，在大工业生产的技术时代，教育对个体的精神建构的价值，面对技术社会的种种需要，而日益显得暗淡了，教育对精神的培养这一崇高理想已被置于一旁。知识、技能教育、潜能发展是现代教育的主题，这其实是教育工具化和人工具化的表现，这一表现的结果就是教育与人的精神建构疏离了。

教育虽然还被认为是人的发展过程，但其实，“培养和发展”的具体内容已经变化了，发展仅仅是指人的心理和生理层面的发展，发展通过知识教育而实现，而发展结果就是心理能力的提高。但是人的发展是否可以还原为心理与生理两个层面？人之为人精神的层次在发展中处于什么地位？

人有自然的基础，而且这个自然的基础在人类自然进化和历史进化中积淀了丰富的生命潜力，这是毋庸置疑的。但是人与动物的根本区别在哪里？是否仅仅是在生命的潜力上的差别？还是人的精神？人的自然基础所包含的潜力并不能脱离精神建构的过程，没有精神的发展，人就不能成为人。潜能的丰富与否并不是人与动物的本质差别。“人的本质和人们能称为人的‘特殊地方’的东西，高于人们所说的智能和选择能力；即使人们在量上任意的、甚至把智能和选择能力无限制的提高，它们也仍然不能达到人的本质。”^①“使人仅仅成为‘人’的东西，不是生命的一个新等级（不只是生命、‘心理’这一表现形式的一个等级”^②“这种事实性的东西不可能归结为人作为事物本身的最高根源”。^③人的本质在于他的精神，而他的精神是在历史、文化、社会的关系中形成的，唯有精神在这些关系中

^① 马克斯·舍勒：《人在宇宙中的地位》，陈泽环等译，上海文化出版社，1989年，第25页。

^{②③} 同上。

的运动成长，才能将人的潜能“引出”，而且正是精神在历史与现实发展的，人的潜能只能“引出”的是部分。

因此，教育归根结底要发展的并不是生理与心理的东西，而是人的精神，通过它对精神的建构，而把心理和生理的东西“带”出来，唯有精神才整合人的一切，因为精神作为人的整体与心理和生理的东西并不分离，它是建立在这些之上“统摄”着它们。因此，教育最重要的是“引出”受教育者的精神来，因为精神是人的价值和力量的表现。教育不是仅仅把“智力”发展起来，也不仅仅给予人“知识”，因为这并不能把人的精神“引出来”，“智力”与“知识”对人的生存来说是重要的，但却不是人之为人的根本性的最重要的东西。如果把二者的发展作为教育的根本目标，教育就与人的真正的发展无关。

教育和学习并非仅仅增加我们的知识，或者使我们的能力获得增长。在教育和学习中，我们投入的并不是一种认识方式，同样我们收获的并不是一种智能结构，我们投入的是把这些都包揽在内同时又是这些无可比拟的精神，我们收获的同样是精神。每一个人在接受教育中，并非仅仅把智力技能投入进去，而是他的所有的完整性，包括他的情感、态度、个性、性格、气质、意志等人之为人的的一切，每一个人通过教育也不仅仅获得知识的增加和智力的发展，他获得的是整体的人生之经历，是整体的精神。因为任何一个人，不论在接受教育还是在进行生产实践时，他都是作为人在生活着，就个体精神运动而言，他获得的是整体的精神的增长。在教育中，我们“理解”，我们“阅读”、“写作”、“言说”，并非仅仅获得某些技能和知识，而是获得精神的生长。教育引导我们“阅读”“理解”，为我们打开了新的文化大门，一个新的客观精神的世界跃然于眼前，我们跟着教育投入到这个新的世界之中。“阅读”和“理解”使我们改变了自己的精神，我们不仅获得了新的经验，而且更重要的是改造了我们自己。教育因而使人的精神更新，帮助人进入新的精神状态，成为新人。

人的精神特质说明，“人不是出自天性而成了其应是人”，^①人需要教育的培养。教育从根本上说是精神发展的要求，它使人从“自在”转向“自为”，“自为”就意味着精神的生成与成长。只有通过教育的培养，人才能建构其精神。教育意味着精神的变革与发展。教育“形成”和“塑造”精神，就在于教育与精神的发展存在着内在的关系。

教育对精神的引导和“形成”并不是凭空展开的，教育与客观精神并不分离，教育最根本的目的就是以人生的普遍性也就是人类的精神为基础，使个体的人的“自然”、“自在”达到人所具有的普遍性，这就是人类教化的一般本质。^②“教化作为普遍性的提升，因而是人类的一项使命”。^③，作为向普遍性的提升，教育并不是消灭了个体的特性，而是“借助异常力量使我们脱离旧我、帮助我们成为新人。”^④它使我们在“异在”中见出自身。“在生疏的东西中见出自身的东西，即熟悉生疏的东西，这就是精神的基本运动，这种精神的存在，只是从异在出发向自己本身的返回。”^⑤教育永远使用着由客观精神提供的材料，这些材料毋宁看作是人类创造精神的智慧结晶，教育通过语言对这些材料的解释使受教育者“阅读理解”，个体的主观精神就在理解中向客观精神（生疏的东西）运动，而形成自身的精神的运动和发展。通过教育所生成的精神又投入运动之中，即返回自身的精神又向外在的客观精神出发，开始新的理解。精神的运动因而在教育中是连续性的、整体性的、创造性的，这是不断往复的精神的扩展过程，不但精神在成长，而且精神活动的范围也在扩大（从内在到外在，从个体到社会，从自然到文化）。这就是个体从个体性到普遍性、从自然到文化又回归到人格精神的螺旋上升的

① 伽达默尔：《真理与方法》，王才勇译，辽宁人民出版社，1987年，第14页。

② 同上书，第15页。

③ 同上。

④ 理查·罗蒂：《哲学和自然之镜》，李幼蒸译，生活·读书·新知三联书店，1987年，第315页。

⑤ 同注①，第17页。

过程。

教育乃是建构个体主观精神的过程。教育并不是完成知识和技能上的某种确定目标，而是形成精神的运动和发展。精神的运动在更新和扩展中把教育过程所包含的东西都给内化了，把所有的意义都保存了，如知识和技能，都寓于精神之中，对它们的获得和应用都是在精神的作用下实现的，而且受教育者在进行社会实践是以其精神整体投入的，因此对于教育来说，精神建构是更为根本的。

教育之所以能够促使精神的建构和精神的运动，就在于教育是一种意义生成活动，即在教育中发生着意义交流。教育并不是把文化材料呈现给学生，让学生认识它，而是教育活动形成文化与个人的一种关系，就是理解形成主体与文化的意义交流关系。教育所凝聚的文化作为“文本”（Text），是受教育者理解的对象，这个“Text”作为一个意义结构，等待着理解者。学生理解它，并不把它作为客观对象去认识，获得关于它的知识，不是把自己的主观臆想投射给这个“Text”，而是与Text相遇进行对话，站在自身的人生经验和时间中理解它，把它看作是与人生相关的东西，使它来“教化”自己，“引导”自己。学生理解“Text”就是建构了自身与文化的意义关系，这个意义作为学生理解所生成的可能性，作为学生的精神世界与“Text”的精神结构或意义形式相融合的世界，使学生在精神上跃入其中，从而获得精神的生长。这样，教育通过对“Text”的动态的改变和扩展，学生在能动的理解中不断地理解人生，理解世界，从而使他作为精神的存在不断地走向新的可能性。在这个过程中，不但学生所接受的人类文化经验在扩大，而且学生自身的人生经验也在扩大。这就是教育引导精神发展的根据所在。

学生的理解是在教育中发生的，学生理解的“Text”是教育的“文本”（Text）。文化的“文本”在教育中是以教育的形式表达出来的，这个“Text”通过一定的方式已经转变成教育的“意义形式”，学生直接面对的就是这个“意义形式”。这个“意义形式”召唤着学生理解，建构新的意义，它指向学生的精神生成，它的最终目的，就

是把人类的客观精神、人类的一切经验所凝结的意义转化为个体的创造性的主观精神，从而投入到人生的各种实践中去，使个体进行有价值有目的的创造。

教育处在人生之中，教育引导学生的精神建构，也是在生活世界中的。可以说，教育就是人的本质的一种表现，因为人的生成脱离不了教育。教育与人生不可分离。教育（专门意义上的）处于人生的最早时期，也是人生最重要的发展时期，因此教育对人生负有责任。教育要对人生负起责任，就必须对生活世界进行真实的解释，探询人生的意义，教育的“Texts”就必须涉及人类的所有经验，以有效的方式解释给学生。生活是有目的的精神创造，教育探询生活的目的与意义，才能真正地引导精神的成长。人是在理解生活的意义中展开生活的，教育因而必须给学生进行生活意义的引导。学生理解教育中所凝结的人类经验，目的就在于获得教育对学生精神建构的意义引导，只有有意义的生活才能建构精神。

技术时代的教育并不一定对生活负起责任。因为当教育仅仅注意外在的非精神的东西时，它与人的精神生活是疏离的。如果教育仅仅关心的是实用知识与技能，它并不把学生看作是能动的精神建构和精神创造的人，它仅仅把他看作是一种“工具”，通过教育的“加工”而赋有一定的功能，这些功能在人作为大工业生产的“工具”（劳动力）时便发挥了出来，这仅仅把人看作是某种意义上的“物质存在”或“实体”。就是教育把人看作是生理和心理上发展的，也无非是容纳更多的知识和技能，获得更多的“功能”。教育之所以要这样做，因为它认为在现代科技化社会里，人必须掌握更多的知识与技能才能适应社会的发展（这是正确的）、“适者生存”，因此人生的幸福首先在于对社会的适应与否。这种教育的适应说把社会看作是外在于人的东西，把人看作是被动存在的适应者，把人生看作是适应，而非创造，它掩盖了人的精神存在的特质。对于人而言，他在实际的生存中需要知识和技能，但更需要智慧，他需适应社会，但他并不被动地适应，他不能把知识与技能作为人的全部的东西，人

的生活还得有意义，人必须得有精神，得有创造，人必须得有智慧的人生。

教育，归根到底，就是把人类的客观精神转化为个体的主观精神，把人类的文化经验转化为个体的人生经验，形成个体的完整性、独特性，使个体在生活中发展生活的艺术与智慧。“智慧来自于理智与人格的和谐发展，同时又创造新的人生”，教育所要达到的正是这种个性和谐的发展，也就是人生智慧的发展。^①

智慧的人生是严肃的人生，同时又是负责的人生，因此智慧的人生并不轻松，智慧的人生要审视人生现实的意义和价值，它追求真善美，追求崇高，而在现实的世界中这并不是容易的，人生为此，就要抵挡诱惑，抵制邪恶，为此“三省吾心”，进行灵魂拷问。因此，智慧的人生是艰难的一生。与此不同，知识和技能却能使人获得物质上的满足，它使生活变得容易，因为它是适应的。教育仅仅把知识与技能作为目标，不就是简化人的生活的复杂性吗？

但是作为精神创造的生活是艰难的！亚里士多德曾经认为，生活是艰难的，这不是说生活中有这样那样的物质上的不满足，而是在生活的道路上必须克服那些阻碍我们去追求美德(Virtue)特别是对真理(Aletheia)的渴求中的障碍。^②生活的过程就是精神响应真理(Aletheia)的召唤。这是一个艰难的过程，但这是生活本相，生活本身是艰难的。

因此对于教育来说，它要关心人的精神建构，就必须投入到生活之中去，教育就必须把人类生活的本相与现实境遇揭示出来，使学生理解生活的意义，面对生活的现实，从而鼓起生活的勇气，要真正的生活就需要勇气，就要努力劳作。教育要教导学生追求生活的意义，追求有意义的生活并不是一件易事，因而教育不能简化生活，在某种意义上它使学生生活得更艰难。

^① Whitehead, "Science and Modern World", Cambridge University Press, 1932, P. 189.

^② 参见《海德格尔全集》第61卷，法兰克福德文版，1980年，S. 108~110。

教育何为？教育乃建构精神，它使生活成为人的艰难作为。

四、历史传统与受教育者的精神建构

过去的时间和将来的时间可能发生过和已经发生的指向一个目的，始终是旨在现在。

——艾略特《四个四重奏》

世界进入现代以来，变化迅速，日新月异，因此，人们普遍感到文化传统一再受到挑战。中国本世纪初的文化论战，到80年代的传统与现代化的讨论，归根到底，就是传统与现代人的关系问题。

传统是什么，传统在中文中有“传”“道”的意思，人类文化在历史中创造，不能由生物遗传来遗传，但它确实被保存着，这种保存文化的形式就是传统，它通过前代人与后一代人的共存的“互动”而延续着。“就人际互动的本质来看任何时刻的现在式互动关系中，一定要包含“过去”的成分，也就是说，互动若无过去的共同经验做基础，则无以产生了。”^①因此传统指谓着从过去到现在所保留的文化内容，指涉“从过去传递到现在的任何事物。”^②

传统传递的是文化经验，它为某一群体共同拥有。传统又保存在语言中，它通过语言的贮存和运动而传递。传统本质上是一种运动，从过去到现在，从上一代到下一代。传统在运动中不但是被接纳的，而且是被创造的，传统保存的东西因而越来越丰富。

1. 个体对传统的需要性

传统作为贮存历史文化的方式，它是后一代人的存在的先决条件，传统先于任何个体。每一个人总是被“生”在某一传统之中，他

^① 叶启敏：《“传统”概念的社会分析》，载《港台及海外学者论传统文化与现代化》，重庆出版社，1988年，第5页。

^② 同上书，第4页。

与传统具有一种存在上的关系。传统作为文化从上一代到下一代的运动，它建设着每一个人，因为它向每个人传达了人类共同的生活经验。这不仅使一代人的生活具有了文化意义，而且使他们节省了获取经验的时间，使他们更快地利用人类已有的经验而成长。对传统的习得是每个人的任务。通过传统的习得，他才能获得文化财富，才能达到文化的高度，才能作为社会成员进行社会生活。

传统因而是个体生长的条件，个体从“自然”到“自为”，要经过传统的培养和教化，每个人都必须通过专门的学习和教育才能在获得传统的基础上，形成自己的“经验”。

每个人为传统所塑造，传统在某种意义上规定了每一个人的发展方向，每个人都通过学习而深入到传统之中，通过传统而养育自己的心智，作为“现代”人而生活。因为每个人既生活在历史的传承之中，又面临具体的生活境遇，他如果抛弃了传统，他也就无法实现在现实中的生存。事实上他无法抛弃传统，因为传统包围着他。传统作为基础，作为必要条件，是人的成长必需的，它总是作为先导，引导个体的成长。

每个人总是站在传统的起跑线上。传统凝聚了经验，通过语言而传到当代人。事实上我们为传统所围绕，在传统中生活，但并不为传统所束缚，而是传统的受益者，正因为传统的博大，以及它对人塑造的必然性，教育才把传统有意义地赋予我们。

但是传统仅仅是个基础，是个起跑线，它并不能解决所有的问题，特别是在现实中，传统与现代总有一定的冲突。因此，每个人在接受传统的基础上超越传统，解决生活世界的现实问题，这就是个体在传统基础上的创造活动及实践。每个人接受传统并不仅仅是适应生存，而是作为历史中的，个体他必须在生活中实践传统所赋予于他的能力。

2. 传统使理解成为可能

传统存在于语言中。正是因为语言的贮存、传达和交流的功能，传统才得以存在。“没有某种形式的符号交往，就没有文化。文化

‘开端于语词’，同样，文化的继承、发展和流传也在于语词。”^① 语言的存在才使传统在人与人之间代与代之间存在“互动”，每一代人都生活在“语言状态中”的传统中。

每个人在学习语言的同时，接受了传统，学习语言就是理解传统。“语言成为传统进入个人精神生活的方式，它首先给每一代人理解任何进入他生活中的事物形成了一个理解的基础，……只要个人学习并理解语言，他就不可避免地要让传统进入他的精神活动之中，语言在个人使用中发生意义的同时，正是传统在个人理解中渗透现在生活的时刻。”^②

传统的语言性使传统成为理解的基础，任何人不可能在“白板”上理解。没有语言和传统，理解不可能发生，因为理解脱离不了语言，语言使每一个人同人类的过去，现在甚至未来建立了各方面的联系，传统通过语言使人对历史的理解成为可能。随着语言的学习，人进行着理解。语言和传统在某种意义上是理解得以可能的“前理解”，这种“前理解”不是理解发生的绝对起点，而是作为组织点，它组织了后续的理解，每一次的理解都是后续理解的“前理解”，“前理解”不仅使理解成为可能，而且也参与到后续理解中。

“前理解”由“先见”、“先有”、“先知”构成。“先有”（Vorhabe）指每个人必然降生于历史传统，在他占有传统之前，传统已经占有他。这说明传统与个人具有存在的事实关系。这种“先有”作为理解的先决条件，使我们理解的意向是历史传统。“先见”（Vorsicht）是指语言和概念以及表达的方式。语言构成了“先见”，把我们带入理解，在任何情况下，我们用语言提出理解的问题并进行理解。“先知”（Vorgriff）是指“先行把握”，就是在理解前我们的直觉、判断和想象。

在我们开始理解之前，通过语言已经具有了某种观念体系，有

① 怀特：《文化科学——人和文明的研究》，浙江人民出版社，1988年，第32页。

② 殷鼎：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店，1988年，第177页。

了一定的经验储备，这是理解发生的必要条件。理解对“先有”“先见”“先知”所具有的依赖关系，就是理解得以可能的“前理解”状态。“前理解”不断地使新的理解成为可能，新的理解又不断加入到主体的前理解之中，使理解的视野更为广阔，并且向未知的可能性永远开放，使理解不断地扩展。这样传统通过语言进入个体的经验，成为理解可能性的前提，作为理解的参照（reference），为主体的理解提供了条件和意向，使理解成为可能。从而在理解中建立与未知的可能性的联系。

3. 传统与精神建构的过程

传统为主体提供了精神的储备，也就是精神发展的“前结构”状态。从精神发展可能性而言，精神的建构依赖传统通过语言形成的“前理解”或前结构。通过传统，人获得精神建构的“前结构”，从而使精神的发展从历史到个体再从个体到历史的不断回归的过程中扩展。传统把精神发展的起点通过语言赋予人，个体出生之后，通过“倾听”语言，而开始精神的发展。精神的发展并不是把精神充塞进人的躯体里，而是通过精神自身构成的前结构而不断地结构着自身。因此，精神并不是先天的，也不是绝对的，它来自人对历史传统的理解，来自生活实践。从这个意义上说，精神也是在历史中存在的，它具有历史性。

精神的运动系于人类的经验，因为经验中蕴含着人类对于真善美的真正的体验，这是人类伟大的“心智”的天才表现，^①人类的伟大之处就在于生活中仰望真理与美德，追求美与善的理想。这是人类精神尊严所在，也就是人类永不枯竭的精神创造的源泉。人类的所有伟大成果都是这种生生不息的追求（理解和创造）的表达。

正因为传统蕴含着伟大的精神与智慧，每个人才把精神投入到传统中获得培养。精神的运动并不是自足的，它总是把自己与崇高

^① 参见《艾略特诗学文集·什么是经典作品》，国际文化出版公司，1988年，第201页。

价值相联，在精神建构的过程中，人类的客观精神“作为”伟大的“价值”哺育个体的心智，它是一种永恒的不可代替的教育力量和精神力量。

在历史和传统中，我们感受到的不是处于单一状态的人类情感，同样获得不是某种历史知识和艺术知识，而是“整个的全部的人类生活，即不断地在各种极端——快乐和悲伤、希望与恐惧、狂喜与绝望之间摆动的生活。”^①我们通过传统学到的是人类的生活智慧，只要我们在生活，我们与此不可分离。

人类的每一代在任何时期都处在这种不同时代的共同性中，历史与现实、传统与当代、文化与个人，虽然存在着间距，但每个人都在这个共同性中延伸、发展和创造，这就是人类的传统对主体的精神建构的必然性。

4. 传统与教育

教育毫无疑问是在传统的基础上进行，没有传统，教育是不可能的，人类只有通过传统而教育后代。教育是把一代人与传统沟通的主要方式，它以有效的方式把个体在较短的时间内引入传统，使个体理解传统，把握传统的内在精神，把传统“内化”为个体人生经验，使传统养育个体的心智。

传统只能通过教育而实现对个体的精神的培养作用。不通过专门的学习和教育，个体只是自发地接受传统，适应传统，这种自然地濡化虽然可以使个体达到某种程度的文化化和社会化，但是个体的文化化却是处于不充分的低级状态，他无法把握传统的内在精神，而且无法通过创造性的理解而接受文化的精华，因而获得传统的培育就少。

教育联结传统与个人的方式是把传统解释给个体，从而使个体在理解中建立个体与传统的意义关系，在人的成长过程中，教育对传统的解释是帮助个体实现理解的必需的方式。教育解释传统，把

^① 卡西尔：《语言与神话》，于晓译，三联书店，1988年，第194页。

自身投入到传统中去，获得自身的发展，教育的解释使传统对个体的发展进行引导，它使传统与个体的关系不仅仅是知识上的关系，而是“价值上”和“精神上”的关系。教育解释传统，就是“指示”精神建构的可能性。

传统的“塑造”只是一种可能形态的潜在的教育作用，它必须通过教育的解释和受教育者的理解，才能真正地被引入主体的精神之中，因而教育通过解释传统，使个体摄取文化价值，真正使传统的培养心智的作用彰显出来。

教育解释传统，并不是把解释作为说明传统的一种方式。解释不是教育传授知识的一种方式，解释是建构传统与现实之间的意义关系。教育的解释把传统与受教育者带到教育的情境中来，使传统通过教育而进入个体的精神，使个体的精神通过理解传统而得到发展，教育的解释使传统与个人相遇，使个体在传统中得到意义引导。教育解释传统，不仅仅使个体增加关于传统的知识，而是通过解释传统，使个体在自己的生活的境遇中理解生活的意义与价值。教育解释传统，就是让传统教会我们进行有目的生活和进行精神的价值创造。这是人类生存的现实问题。

教育解释传统，使传统通过受教育者的理解而接受，使传统真正“活”化。传统通过教育的解释作用而进入教育者的精神运动之中，文化在个体的精神中就成为“活”的，个体也达到了文化化。事实上教育通过对传统的解释，使个体在理解传统中，真正建构了传统与个人传统与现实的关系，使传统成为个体在精神发展和创造过程中的必不可少的“重要营养”。传统通过教育，使个体成长起来。这样，文化就“活化”在个体的精神中，而且养育了个体的精神，它构成了精神的生长点，成为个体创造实践的基础，这样传统通过教育的解释既得到了传递，又得到了发展，个体通过教育中的传统实现了精神的发展与创造。

教育要养育一代人的“心智”，使一代人创造地进行社会实践，就必须在自身的变革中使传统处于不断革新的过程中，为传统融合

进新的精神，这样教育既使传统不断丰富，不断重建，同时又使个人在接受传统的塑造中发展，一方面，个体通过教育而获得了传统，另一方面，个体把通过传统所养育的精神投入到社会实践中去，进行创造，从而又丰富着传统。这样，传统就在历史中不断地发展，从而能够真正地养育每一代人的“精神之智”。

教育一方面继承传统，另一方面超越传统，它在继承传统的基础上超越传统。教育是历史性的，它处在一定的历史与现实之中，它对传统的继承是建立在对传统的解释和重建之上的，也就是建构式的继承。教育总是从时代的历史处境中理解传统，它并不原封不动地传递传统，它在重建传统中传递传统。教育总是给传统揉进和融合新的东西，使传统面向未来成为开放的结构，因此教育是融合时代价值与文化传统的有效方式。

在迅速变化的时代，传统与现代的冲突显得强烈，因为传统毕竟是倾向于维持的。在这样的时代，教育担负的历史使命更严峻了，一方面，教育要保持传统，另一方面，教育要促进革新，这就要求教育在保存传统中具有普遍的永恒价值的内容，同时面对时代精神的特点和未来的可能性而重建传统。因此，教育勾画未来时传统才作为我们的传统而接受，传统才真正地被教育所理解。

第五章 理解与师生交往 关系的建构

教育的一个特定目的就是要培养感情方面的品质，特别是人和人关系中的感情品质。

——摘自《学会生存》

教师的职责现在已经越来越少地传递知识，而越来越多地激励思考；除他的正式职能以外，他将越来越成为一个顾问，一位交换意见的参加者，一位帮助发现矛盾论点，而不是拿出现成真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动：互相影响、讨论、激励、了解、鼓舞。

——摘自《学会生存》

一、师生关系的属性

教育活动都是在教师与学生之间展开的，教师与学生总是处于共同的教育情境中，双方总是在共同的交往中沟通、教育和接受教育。因此，教师与学生总是处于一定的交往关系中，没有交往，教育关系便不能成立，教育活动便不可能产生。一切教育不论是知识教育还是品格教育都是在交往中实现的。因此师生关系是教育活动的表现形式，也就是说，师生关系就是教育本身表现的方式。教育活动存在于师生关系中，它不仅仅是教育发生的背景，它本身就是有意义的教育活动，具有教育性。师生关系本身具有对个体精神的陶冶性和培育性。

通常我们把师生关系理解为教师和学生在完成教学任务中产生的一种交往关系，看作是附属于教育或教学的副产品，这样师生关系就成为进行教育教​​学的工具，是为其服务的，或者是影响教育教​​学活动顺利进行的必要条件之一。虽然人们常常认识到师生关系对学生的活动具有很大的影响，但没有把师生关系看作是教育活动本身的表现方式，没有认识到师生关系作为教育活动本身而富有的教育价值。产生这种对师生关系的理解的关键原因是把知识教学看作是教育的主要活动。在知识的教学​​中，教师主要是知识的传授者，而学生是接受者，师生关系就围绕知识的传授和接受而形成。在这种情况下，教师把学生看作是知识的接受者，而学生把教师看作是知识传授者，从而教师控制和操纵学生的学习活动，而学生无非是利用教师获得知识，虽然其中存在着一定的人际交往，但作为精神整体的人的自觉的理解和沟通不存在，师生关系因而失去了“教育意义”，只是作为教学必要的条件而存在。

因为对知识教学的过份强调，师生关系对人的精神的陶冶性质受到忽视，师生关系虽然是知识传授的必不可少的条件，但因为不具有知识传授的功能，所以成为教育中次要的因素。知识的教与学成为教育活动的表现形式，教师的主要作用就是传授知识，讲解知识。教师在这里仅仅作为具有“知识传授功能”的人而存在，他只是知识传授的工具，同样，学生在这里也只是知识的接受容器，是为知识所控制。这样形成师生交往的基础，就是知识的传授，是知识把教师与学生联结了起来，教师与学生作为完整的精神整体的人格相遇都退到了一边。在抽掉了人格精神的这种片面的师生交往中，师生关系往往是不正常的。或者，教师是知识的拥有者和传授者，是权威，而学生则是缺乏知识的不成熟的人，教师的传授就是教育的中心活动，学生的接受活动则以教师的传授为转移的，教师是主宰，而学生被动地接受和服从，教决定学，这种教育因而是强制性和灌输性的，这就是以“教师为中心”的师生关系；或者，教师的知识传授围绕着学生转，学因而决定教，学生仅仅把教师看作是他可以

获取知识的对象，成为帮助他达到学习目的的手段。师生之间并没有发生真实的直接的精神交流，双方并不是作为独特的精神整体在教育中发生沟通，教师总是戴着知识权威的面具，而学生也只是被动接受知识，并没有形成积极的人际交流的情感体验。学生的教育生活被化简为一种知识学习的内容，而精神的发展处于自发的状态。

这种二元对立的师生关系，使教师与学生二者成为互相利用，互相占有，互相控制的对象，这种对立式的教育关系只能使学生形成对象性的思维方式、世界观、人生观，把自身之外的一切都看作是与之孤立的相对立的对象性存在从而进行设计、利用、占有、计算，不论对于社会、对于自然都是如此，这必然造成自然与人、社会与个体、他人与自我的对立。

在教育中，以“教师为中心”的关系还占主要地位，教师把学生看作是控制和教育的对象，学生不能积极地投入到师生关系的创造和教育活动中。因此，“我们应该从根本上重新评价师生关系这个传统教育大厦的基石，特别当师生关系变成了一种统治者和被统治者的关系的时候。这种统治与被统治的关系，由于一方年龄、知识和无上权威等方面的有利条件和另一方的低下与顺从的地位而变得根深蒂固了……”^①学生在这种师生关系中形成了消极的体验，感到一种被控制感和无助感。事实上，师生关系是学生在教育中的一种“生活关系”，它反映了学生与他人的交往，虽然在学生的生活中，它仅仅是人际交往的一种，但教师作为学生生活中的“重要人物”之一，学生与教师的关系的体验是影响学生生活的主要因素之一。这样师生关系就不仅是知识赖以传授的条件，而是学生人生初期的人际交流的一部分，也就是从属于学生的“生活世界”的一种“生活关系”。因此，师生关系是学生完整的人格与教师完整的人格相互交流而形成的，对学生的生活和成长具有重要的“教育意义”。

在学校教育中，儿童与教师的交往处于重要的地位。首先，这

^① UNESCO,《学会生存》，上海译文出版社，1979年，第118页。

是一种代际交往，因而这种交往传达了人类的历史经验，从而使儿童与上代人的生活经验连接起来。第二，这种交往使儿童获得直接的生活经验，与教师交往是儿童生活的一部分，这种交往形成的体验使儿童对他人、对社会、对自己有了基本的认识。第三，这种交往关系促使儿童精神的增长与经验的丰富。师生交往关系的本质是教育性的，一方面，这种交往关系发生在教育情境中，因而包含着接受教育的希望和进行教育的意图，另一方面，师生交往本质就是教师人格精神与学生的人格精神在教育中的相遇，教师的人格精神必定对学生的精神发展产生启迪的影响。

任何人都是在社会交往关系中获得发展的，人的精神只有在人与人之间的相互交往中才能产生和发展。“个性从最初就是在社会中产生的，人是作为具有一定的自然特性和能力的个体而参加到历史中（以及儿童参加到生活中）的，并且他只有作为社会关系的主体才能成为个性。”^①因此，人的个性及精神是由个体在其中进行着活动的社会关系所创造出来的，任何人只有在与其他人的交往活动中获得人之为人的精神，“一个人的发展取决于他直接和间接进行交往的其他一切人的发展”。^②人在与其他人交往中获得语言并使用语言，在语言的使用过程中，他们获得经验并且应用经验获得新的理解，人的社会交往活动就是以象征符号或语言为媒介的相互作用。

教育更重要的是引导学生的精神发展。因此，师生关系中的精神沟通显得更加突出，通过积极的师生关系，学生获得积极的生活体验和生活态度，并且迁移到他的同伴关系，使他与社会与他人形成积极的交往关系，将影响他整个人生。师生关系的教育性就在于它是一种生活关系，对于教师与学生来说都是如此，是他们生活的一部分，他们对双方交往的关系的创造，也就是在创造生活。

正是因为师生关系的这种对生活的体验性形成了对个人精神发

① 列昂介夫：《活动·意识·个性》，李沂等译，上海译文出版社，1980年，第125页。

② 《马克思恩格斯全集》第3卷，1979年，第515页。

展的教育性。在完满的师生关系中，教师和学生双方在精神的理解和沟通中都获得新的经验，获得精神的扩展，在交往中，各自都接纳了对方，构成了双方之间的精神交流。教师才能真正成为学生发展的引路人。

在教育性的师生关系中，教育才是完整的教育。知识的教育就不纯粹知识性的，而且也参与到对精神的培育中，知识才真正地成为精神的食粮，教育才指向精神的充分发展和人的完整性。教育作为一个整体指向学生完整而独特的精神世界，引导人全面发展。这种教育性的师生关系是完成精神教育的保证，没有积极沟通平等理解的师生关系，学生精神的积极发展是不可能的，教育也只能是片面的知识教学（如德育只是片面的道德知识的灌输）。

事实上，当代社会的知识信息传播媒介日益扩大增多，学生获取知识的来源很多，而且速度也很快，这并不意味着教师的职能的消失，而是教师传播知识的职能正在逐渐的改变。教师倾向于对学生进行精神的启迪和培养，对学生生活的指导，这就是要求教师通过创造积极的师生关系，使学生获得人际关系的积极体验，引导学生的精神成长，这就意味着教师的职能不仅仅是传授知识，而是将更多地创造师生交往，使学生在师生关系中体验到平等、自由、民主、尊重、信任、同情、理解、宽宏，同时受到激励、鼓舞、指导、忠告和建议，形成积极的人生态度与情感体验，受到精神的教育。形成这种教育性的师生关系将成为现代教育占中心地位的任务。

教师与学生之间的交往关系，不是教学活动的副产品，而是自发产生的人际交往。教育活动就是交往活动，就是以语言为交流媒介的教师与学生的相互作用，而且这种相互作用包含着相互期待，即教师期望学生获得精神的发展，而学生则期望得到教师的启迪和引导。就在这种以语言为交流媒介的相互作用中，教育的内容以及教育包含的一切都传达给个体，“教育意义”因此就产生了，学生不仅获得了知识，而且也获得了人生经验，获得精神的生长。相互作用并不是学生的学习过程与教师的教授过程发生关系，而是教师的精



神整体与学生的精神发生相互作用,也就是精神之间的相互作用,精神就在这种相互作用中获得变革和生长。这种精神的相互作用不仅仅是学生某些特定的活动,也不是某种特定的环境中的交往,而是教育本身的性质。

教育活动作为师生间的相互作用,作为以语言为媒介的交往活动,是教师与学生共同创造的,同样,师生关系并不是在教育中固定的教育关系,也不是自然形成的心理关系,而是在师生双方之间相互作用的交往活动中创造的。因此,在教育交往活动中,师生双方必须共同创造良好的交往活动、交往语言和交往情境。

二、对话情境

教学就是教师与学生运用想象力来从事意义创造和分享的过程。教师不是知识的提供者,而是与学生共同进行有关学习主题、意见、思想、情感的交换和分享。这就要求师生之间形成真正的交流。我们认为,师生之间的教育交往的主要形式是对话,通过对话形成真正的沟通和交流,形成真正的相互作用。

为什么说对话是教师与学生真正的交往呢?这是因为对话真正地使教师和学生相互作用中达到了理解,即精神获得了沟通。

对话不仅是教育交往的方式,而且也是教育情境,在对话中,教师和学生都为教育活动所吸引,他们共同参与、合作、投入和创造相互交往的活动,因此对话不仅仅是指二者之间的狭隘的语言的谈话,而且是指双方的“敞开”和“接纳”,是对“双方”的倾听,是指双方共同在场、互相吸引、互相包容、共同参与的关系,这种对话更多地是指相互接纳和共同分享,指双方的交互性和精神的互相承领。教育活动是在教师和学生之间的交往活动,我们可以把教师与学生的交往活动看作是对话式的。在这种对话式的相互作用中师生双方敞开了自己,接纳了对方,师生面对面地交谈,共同卷入活动之中。对话是双方相互理解的过程,因此,对话表现为“敞开”、

“接纳”、“承认”和“包容”。可以看出，这和传统的以“教师为中心”的师生交流关系不同，以“教师为中心”的师生关系，虽然也对学生进行了了解，但了解学生是为了更好地控制学生，从而能够顺利地进行教学，这样，教师面对学生并没有敞开自己，也没有真正地接纳学生；学生虽然接受教师的传统活动，但没有“敞开”自己的精神世界，教师学生双方虽然在进行着交往，但这是以教师、教学、知识为中心的交往，二者在精神层次上并没有沟通，二者是相互疏离的，没有形成对话。

在对话的教育交往情境中，教师与学生发生了真正的精神层次上的相互作用，在相互作用中，师生双方在倾听和言说，即在语言的交流中，敞开了自己的精神世界，接纳着对方，同时又把自己投向对方，获得理解和沟通。这种相互作用使双方的活动、精神都伸向对方，对对方的活动产生影响，因此双方的活动受对话的引导。双方并不是按自己的意志在说话，而是受对话发生的“语义背景”即上下文所引导，因为对话是在双方之间发生的。在对话的情境中，说者和听者都不断地转换着，双方的言谈随着话题的改变而变化。所以对话不可能依附于任何一方，并不受任何一方的控制，对话存在于教师与学生“之间”，存在于二者之间的“共同话题”。对话并不是预定好的，它在进行中不断地变化，是由对话活动方式及其活动过程决定的。实际上教育对话本身以自己的方式吸引了教师与学生的共同投入，这是因为对话本身使双方获得了理解和沟通，获得了精神的交流和意义的分享。

我们说对话是教育活动的方式和情境，是因为教育是师生之间的交互活动，交互活动并没有规则性和确定性，也就是说，教育活动并不能按照事先计划好的每一细节的动作进行操作，虽然教育要在总体上服从一定的规范和原则，但教育活动的具体进行依赖于教育过程中的变化，因为参与在教育活动中的师生之间是交互活动，这种交互活动是变化的，是按照对话本身的规则进行的，因此，教育活动的进行依赖于活动的上下文关系而定，实际上这就是教育活动

的方式，它有一定的原则、模式和方法，但无特定的原则模式和方法，因为教育对话依据双方的经验的增长和精力的变化而变化。

在对话情境中，(教师与学生的相互作用是交互性的，因此在师生对话中贯穿着这种相互性，没有相互性，便没有相互承认，也就没有相互理解，更谈不上交往关系，相互性在于相互承认，这是整个人类交往生活的基础，也是教育交往的基础。)人类之所以以社会方式存在，取决于相互承认，教育之所以能够进行，就在于师生二者的相互作用、相互承认和对话。

师生之间这种相互作用或对话的交互性，说明二者的关系是一种互主体性关系，这不仅是指二者只是两个主体在对话中的相互作用，而且指二者形成了互主体性关系即主体间性，这样相对于对方，谁也不是主体，谁也不是对象，谁也不能控制谁操纵谁，或者强行把意志意见加于另一方。互主体性关系说明双方共同享有某种和谐、某种一致，双方共同达致理解和沟通，双方之间不是“主体——客体”关系，也不是“人——物”关系，而是人与人之间的互相承认与理解的社会性关系。

在互主体性的关系中，教师和学生都是作为独特的精神整体，也就是作为具有完整性的人而相互作用，因而这种关系包含着对个人独特性的承认和接纳，同时也包含着相互作用中精神的运动和生长，因为在教育的对话中，教师学生的相互作用不仅进行着精神的交流，而且对话的主题涉及知识及其意义，涉及着人类普遍的生活经验，同时也表现了师生各自的人格特征，表现了人类的共同性和普遍性。正因为如此，学生只能在相互作用的互主体性关系中，即在对话中获得精神的发展。

毫无疑问，人只有通过与他人的交往才能形成人的精神。在教育中，学生的发展一方面通过对人类历史经验的占有，另一方面通过人与人之间的交互关系，而师生关系既传达了人类的经验，又形成了交互作用的互主体性关系，因此在师生关系中，学生既获得了人类的共同性和普遍性，又意识到自己的独特性和个别性，他既理

解了他人包括教师又获得了自我理解。在师生的对话中，他获得了自己的生活经验，获得了主观精神的发展。同样，教师在教育对话中，既使学生获得了人类共同的历史经验，又使学生形成了自己独特的个人经验，既使学生达到了人类的普遍性，又使学生形成了独特的个性，既接受他的共同性，又承认他的差异性和个别性。

教育对话是教师与学生双方的交互作用，二者是互主体的关系；因而双方在教育中的地位是平等的，双方都具有完整性的个性，在教育对话中，双方互相承认，互相赋以平等与尊重，也就是说互相尊重，互相肯定，教师并不因学生处在发展时期而决定他的生活，或者控制他、操纵他。在对话中教师与学生建立的是平等、自由、同情、关心、宽容、鼓励、帮助的关系。

在对话的交互关系中，教师和学生双方都在自由地思考、想象和创造，双方并没有固定和僵硬的学习模式和交流模式。只有不断发问、言说和回答，并没有预定的真理或意见，经验在交互关系中传递到另一方，在对话的回答中，真理、经验、知识、思想、价值、意义、情感、态度等都显现在对话中，显现在学生面前，学生“直观”地理解了，所以对话是展示意义和把握意义的过程，学生就在这种对话的参与中获得了教育。因此对话并不是把某种真理、意义、态度等传递给另一方的方式和手段，对话过程本身“揭示”了真理，它使真理“显现”出来，从而通过学生的理解而接受。对话的过程，也就是真理显现的过程，同时又是接受真理的过程。

在对话的交互关系中，教师从不作为知识的占有者和给予者，而是通过对话启导学生的精神。并且在对话中，学生自己发现知识和获得智慧。苏格拉底和孔子进行的就是这样的对话教育。苏格拉底式的对话是深入灵魂深处的对话，“一种在灵魂深处的激动、不安和压抑的对话”。^①“苏格拉底主张教育不是知者随便带动无知者，而是

^① 雅斯贝尔斯：《什么是教育》，邹进译，生活·读书·新知三联书店，1991年，第11页。

使师生共同寻求真理。这样师生可以互相帮助，互相促进。师生在似是而非的自我理解中寻找难题，在错综复杂的困惑中被迫去自我思考，教师指出寻求答案的方法，提出一连串的问题，而且不回避答疑”，^①因此，对话不仅形成了师生交互性的关系，而且也使知识转变成学生个人的认识，使学生的精神受到对话的启迪和引导。

在对话的发问和探索中，师生共同关心的问题总是人类生活中的经验、事实、知识。“对话以人及环境为内容，在对话中，可以发现所思之物的逻辑及存在的意义。”^②这样对话就使知识、意义、真理等通过提问和回答显现出来，通过讨论而接受。所以对话的过程就是思想、真理、意义、情感潜移默化的过程，使一个人的精神发生变革的过程。而且，对话展示了精神追求的可能性，因为“对话是探索真理与自我认识的途径”。^③精神就在追求真理的对话过程中展示中将要成为现实的东西，也就是精神在真理的引导下而不断地实现可能性。“对话的唯一目标便是对真理的本然之思。其过程首先是解放被理性限定的、但有着无限发展的和终极状况的自明性，然后是对纯理智判断力的怀疑，最后则是通过构造完备的高层次的智慧所把握的绝对真实，以整个身心去体认和接受真理的内核和指引。”^④对话因此吸引着教师和学生的全身心的投入，在对话中互相“敞开”的无止境的探索中，在平等中，双方的精神都接受对话的洗礼与启导。对话本身的发展就带动双方精神的发展。从这些意义来看，对话就不仅仅是一种教学方式和策略，而是教育本身。教育就是对话，是上一代人与下一代人的对话，是教师与学生的对话，是历史与现实的对话，是人类的历史经验与学生个体的对话。

^{①②③④} 雅斯贝尔斯：《什么是教育》，邹进译，生活·读书·新知三联书店，1991年，第11页。

三、理解与师生交往

师生之间的对话和相互作用的交往是以理解为导向的。对话就是教师和学生双方理解的过程。教师和学生教育中进行交往就必须形成互相理解，教育与对话必须以理解为定向。没有双方平等的对话也就不可能形成互相理解与承认，同时，没有理解，双方也很难形成对话，师生之间的对话与理解是相辅相承的关系。

师生之间的对话的复杂性说明，教师与学生的相互理解并不仅仅是二者对对方的心理状态的体验或移情，不仅仅是二者达到情感的一致性，而是牵涉到更为宽广的东西，诸如语言、思想、情感、态度、意见等等。对话是语言性的，即对话有所指谓，有所包涵。既然对话是语言的，对话就包涵着理解，对语言及其所指的理解。教师与学生的对话即教育对话，不仅使双方理解对话中的共同话题，而且使双方彼此理解各自的思想、意见、需要、情感、意向和目的等等，而且这些也是包含在语言中的。人与人的交往实践离不开语言，没有语言就不可能形成人际交往，所以从根本上说，人与人的关系是一种语言关系。^①语言关系就是建立在理解之上，语言的说和听、交往和沟通就是对话，就是理解。

教师与学生的交往关系比单纯的人际交往更复杂，因为这种交往关系不仅仅是双方精神世界的相互作用，而且还包含着知识、思想和意义的传达。因此师生之间的理解既包含着人际理解，又包含着对知识、思想等的意义理解，前者使双方的需要、意图、意见和行动达到一致，使二者相互作用，同时后者使学生获得知识意义、思想，使学生在交往关系中互相理解中获得经验与精神的生长，获得

^① 参见薛华：《哈贝马斯的商谈伦理学》第146页的这段话：“语言被看作是一个系统，这一系统参与交往，语言中不同的人称可以表示不同的视野，表示主体对世界和对交往的不同观点和所采取的不同角色。这样，人们之间的关系，他们之间的道德伦理关系就被译译为语言关系……”辽宁教育出版社，1988年。

自我理解，这些都贯穿在对话过程中，贯穿在对话的语言使用中。

在教育中，对话涉及三个方面，第一，涉及对话参加者之外的内容（如知识等）；第二，关系到互主体关系——即师生关系；第三，对话关系到对话者内心的主观的精神世界。这三个方面都通过语言行动加以表现，并且通过语言而实现理解和沟通的。

对话形成的教师与学生之间的相互理解的人际关系是更为根本的。在教育中，师生之间的相互理解是构成双方共同行动的基础。通过理解，他们才能相互承认，相互接纳，才能形成真正的教育交往，即教育对话，教育活动的目标才能实现。教师理解学生，是把学生作为精神整体进行交往，尊重他的人格与自由，同情他，支持他，鼓励他；是站在平等的地位而以朋友式的人格相遇引导他和帮助他，而学生理解教师，不仅理解教师的意图、目的、动机、情感和态度，而且把教师作为一个与他同样具有个性、精神的真实的人而接纳他和尊重他，同时把教师作为一个生活中的先行者、一个有生活经验的人而接受他的支持、帮助和引导。

教师与学生的相互理解，是二者之间的活生生的交流，并不排除各自的独特性。教师虽然意欲影响学生，引导学生分享自己对知识的理解，对生活的理解，但却把学生当作独特个性的人而接纳和肯定，并且引导学生形成自己独特的对世界的理解，对生活的把握和对知识的掌握，建立起自己与世界的关系。教师教导学生，并不是把自己的知识、意图、自己的意见和思想灌输给他，而是引导学生在教育对话中理解真理，理解知识，理解人与之间的关系，并且进行自我理解，在此基础上丰富学生的人生经验。

教师与学生的相互理解使二者作为不同的精神个体而沟通了，教育就是在人与人之间展开的，因此就必须建立人际的理解关系，使教育与受教育者彼此相通。为了实现相互理解，教师和学生双方必须平等相处，相互信任，必须抛弃自己的偏见，真诚开放地接纳每个人的独特性，这样师生双方才能真正互相理解，互相沟通，形成新型的师生关系。

理解使师生双方在教育交往中的关系是交互性的，因为在理解形成的对话中，“言者——听者”的关系是相互的，理解和对话是在教师与学生之间发生的行动，所以学生不只是一个听者，教师也不只是言者，双方都可以是听者或言者，即双方作为对话的参与者，听或言不断地转换着。这样二者才能构成相互承认相互理解的相互作用，教师的教育才能传达给学生，而学生作为独特的精神特性才能传给教师。教师在经验和知识方面虽然超于学生，虽然承担着教育学生的任务，但作为一个真实的活生生的人，他还是学生年长的同伴、朋友，同样可以倾听学生的言说。学生的经验直接和间接地作为个人独特的精神展示在教师面前，教师可以从中吸收很多独特新颖的东西，而且，只有教师倾听学生、理解学生，才能帮助学生获得关于世界和生活的有机整体的知识，才能帮助学生，引导学生成长。

四、“我——你”：新型的师生关系

在教师和教育学生的教育交往中，对话和理解构成了新型的师生关系，即“我——你”关系。对话和理解使双方面对面的相遇，每一方都把另一方看作是与自己“交谈”的“你”，这是第一人称和第二人称的关系，双方都亲临在场，在精神的深处被卷入了，沉浸与被吸引到对话之中。

在“我——你”的师生关系中，师生各方并不把对方看作是一个对象，而是看作与“我”讨论共同“话题”的对话的“你”，师生关系是直接的，相互的，亲临在场的，在这个关系中教师和学生都是作为真实的完整的人在交谈、相遇，各自的情感与理性、直觉与感觉、思想与行动、经验和知识等都时时展现在对方面前，都参与到“我”与“你”的对话中，双方都在理解中获得了沟通和共享。教师对学生的理解并不是获得关于学生的一般属性，不是对学生进行分析，以便顺利地教学，而是把学生作为整体的精神来接纳他，从

而感染他、育化他、使他获得精神的完整性。“我”与“你”的关系是整体性的关系，只有在这种关系中，学生才能全面地发展。

在以“教师为中心”的师生关系中，学生和教师相对于对方都是“它”者。教师在“教”，学生在“学”，教师与学生之间的交往是建立在“教与学”的关系上的，而且教师与学生的沟通只是以教为中心，即教师通过“教”而与学生的“学”产生作用，二者之间并不存在“我——你”之间的理解与对话，因为双方都不是以精神整体亲临在场，而只是某种行为的发出者，学生获得的不是精神的拓展，而只是知识的掌握。这是一种“对象性”的师生关系，在此中，各自都把另一方看作是相对立的客体对象，特别是教师对学生观察、分析、归类、进行控制管理，以导出期望的结果，而不是把学生作为活生生的“你”而接纳；学生只是把教师看作是知识的讲解者，而与之交往就是为了获得知识。

教师与学生的教育交往最根本的是二者作为完整的人之间的理解与沟通，在此基础上，“教”与“学”才能构成对人的发展有意义的关系，它们之间的关系才能融洽和通达，教学才真正的是属于人与人之间的活动。没有师生之间的理解和沟通，“教和学”是不可能真正的相通的，只能形成一种表面的关系，而且“教”和“学”与学生的精神生长失去关联。教师只是被抽象为一个传授知识的属性，或者是戴着知识传授者的面具而与学生接触，而学生也被抽象为知识的学习者。二者作为人的精神因素如情感态度、直觉等等都被排除掉了，或者仅仅隶属于认知因素。这样，教师和学生都不是作为完整的人，而只是作为一种属性而存在，二者之间很难真正地沟通，也不可能形成“我——你”关系。在这种情况下，教师与学生都失去了个性，二者之间只是一种必须通过知识的传授来中介的间接性接触，学生获得的教育只是接受一定范围的知识，而教育与学生的精神、生活、经验都是无关的。正因为这种关系不属于人与人之间的真正的理解关系，学生对教师、对教学、对学习乃至对整个教育甚至对社会都感到一种疏离感，学生与教师的人际交往受到阻碍，师

生关系中的真正的教育性也就不复存在。

“我”与“你”的师生关系则强调双方真正的平等、沟通和理解，强调对“对方”的“敞开”和“接纳”，把对方作为“你”而交往。在“我——你”关系中，教师为了帮助学生获得充分的发展，把学生看作是完整的人，他不把学生视为一系列的属性或需要的单纯集合，而是把学生作为精神整体，来肯定他，接纳他，帮助他，使他实现精神和谐完整的发展。因此只有在理解和对话建立的“我”与“你”的师生关系中，学生的精神才能获得整体性。

在“我——你”师生关系中，教师以自己真实的、完整的人格面对学生，真诚地与学生交往，给他以帮助，并且指导他理解生活、理解世界，同时，教师也理解学生的情感、态度、意向等等，在这些方面给予学生指导性的关怀和支持，这些都是教育的内容。因此，教师不仅从自己一方面并且须站在学生的角度体验这种关系，引导学生积极创造性地投入到这种关系中，使学生把教师视为整体的精神人格，加以肯定和接纳，并且理解教师的情感、态度和意向。教师只有与学生建立“我”与“你”的关系，也才能真正地启迪他面前的学生，才能引导学生的精神生长。在“我——你”关系中，教师的帮助和指导是发自内心地建立在相互理解的基础上的，教师真正地体会到了学生作为独特的个人的需要、情感、态度和发展的意向，体会到学生作为发展中的主体的独特个性以及自由、创造和选择，并且信任学生，尊重学生，而不是把学生看作是年幼无知不成熟的人而强迫学生服从自己的意志，接受自己的权威。

在“我——你”师生关系中，教师不会变成武断和专横的，同时也不失去自己的独立性，也不会对学生放任自流，不会把自己的观点、思想以及意见灌输给学生，而是引导学生从自己的生活中发现自己的生活道路，反思自己的生活，展望自己的未来，形成自己的经验和知识，教师为学生真实地揭示人类历史的生活经验和生活方式，帮助学生在现实中作出有价值的选择，帮助学生在教育生活中理解自我，超越自我，使学生意识到他在社会中的价值，使他追

求真善美的事物，追求有价值的生活。因此，教育中，我与你的对话不仅是言语上的你来我往而已，而是寓于‘生活深处’的具体体验。^①

在“我——你”关系中，教师向学生“敞开”了自己的精神世界，因为教育是引导学生精神发展的基本方式，教师必须培育学生的心灵与精神，教师只有以自己整体性的精神，以自己的完整性和创造性才能真正地影响学生精神的完整性。真正的教育交往是教师与学生精神与精神之间的，也就是真正在具体的境遇中的人与人之间的，而不是在传授和接受之间的，也不是认知操作之间的。只有这样，教师与学生之间才能展开真正的对话和理解。在“我——你”关系中，教师关心的是学生现实的活动、将来的可能性和完整性，他只有通过自己整体地参与，才能获得学生的精神整体地参与。这样，教师和学生双方都对教育、对这种关系、对对话负起共同的责任，学生也才能获得整体和谐的发展。学生通过与教师的“你”相遇受到启迪而成长，教师通过与学生的对话——理解而教育，教师以及教师所讲的知识所解释的意义都生动地展示在学生面前，学生在理解中，启开了新的精神境域进入新的生活之中，学生不是接受几条知识，而是通过对话获得人生体验和生活的智慧。因此，对话理解、“我——你”关系是教育最大的收获，因为在此关系中，教育真正的内涵被完整地保存了，教育的力量真正完整地作用到学生的精神的整体发展之中。

教师与学生的“我——你”关系，毋宁看作是一种共享，共享精神、知识、智慧、意义等，共享人际之间所召唤着的一切精神的东西。当教师和学生作为独立的个性，完整的精神而相遇、而理解，并且共同在教育创造，摄取双方的共同关系中凝聚的知识、经验、意义时，就是共享。教师在这种共享中不仅实施着教育，而且根本的

^① 马丁·布伯：《我与你》，陈维纲译，生活·读书·新知三联书店，1986年，第83页。

是在生活，学生在这种共享中接受教育，也就是在生活着，创造着，成长着，因为生活本身就是精神有目的的创造和拓展。

“我——你”的师生关系，并不是意味着教师和学生教育中的角色作用的完全同一，并不意味着不存在教育关系，或消融了教育关系，也不意味着双方“在两者之间”相混淆，更不意味着丧失各自的独特地位和区别性，而是意味着教师与学生之间的交流和沟通。在“我——你”关系中，师生双方都作为整体的、独特的个人而相遇，双方在相互理解中承认各自的独特性和完整性，正是因为为了保存双方的独特性和完整性，使双方在教育交往中互相尊重，互相承认，互相理解，才有必要建立“我——你”的关系，也正是因为双方有区别性，有独特性，才能够建立“我——你”关系。“我——你”的师生关系，包括对对方的独特性的接纳，特别是教师把学生当作有独特的个性的人而接纳和肯定（要发展个体就必须先承认学生有个性），对学生不同思想、不同见解的宽容和支持。师生之间的对话、理解和“我——你”关系就是把具有不同个性、不同需要、不同思想和感情的人真正带到一起，使他们在教育中发生诚挚的交流沟通，不是为了形成统一的个性、统一的思想 and 一致的意见，而是为了保存各自的独特性，发展各自的独特精神，进行活生生的交往，这个交往并不是以某一方为主体的，而是在“二者之间”，是互主体性的，正是在“二者之间”教师与学生实现了沟通和理解，又保存了丰富的差异性。

“我——你”关系并不是消除了教师在教育中独特的地位，没有消除教师的教育活动，更没有消除教师传授知识的作用，只是把教师的教育活动建立在师生平等理解的相互交往的基础上，把教育放在生活世界的大背景上，让教育、知识、学习真正地与学生的发展相关联，使教师在与学生的真诚交往中，对学生进行整体教育，使学生感到教师、教育、知识和学习都是与现实的生活紧紧相联的，与自己的人生密切相关的。

“我——你”的师生关系是让学生在真正的教育生活中体验生

活，体验人际关系，把握和创造自己的人际关系，让学生把握自己所处的生活环境、建立自己与他人与外界的关系，从而能够积极地面对未来的生活和世界。正因为如此，师生关系以及通过师生关系与学生沟通的知识、思想和意义等都与学生的现实和将来的生活世界相关联，真正地对学生的生活经验的生长，对学生关于世界和生活的整体的理解，对学生的精神发展构成了有价值的东西。学生从自己独特的“教育生活”中既把握和领受了教育意义，又理解和承领了生活意义，每个学生都在这个过程中认识了自己的独特性，获得从学校背景进入社会背景的独特的生活经验和自己的完整的精神世界。

对话、理解、“我——你”关系在教育中并不是分离的，而是互相交织的，三者是同时性的，是以“理解”为中心的，理解是对话的目的，同时也是形成对话和“我——你”关系的唯一方式。没有理解，“我——你”之间的对话是不可能的，师生之间不可能形成真正的“我——你”关系。就如前文讲的，三者的形成，是教育最大的收获。任何理想中的教育和实践中的教育，只有通过教师和学生双方的对话、理解，“我——你”关系，才能实现其精神建构的价值，才能真正地启迪学生、引导学生，教师只有与学生建立起理解的“我——你”师生关系，才能是一个合格的富有收获的教育者。

第六章 理解与课程

当然，我说过知识是灵魂的粮食，我的朋友！

——柏拉图《普罗泰戈拉篇》

研究教育，最关键的问题之一，就是教育通过什么来培养学生的精神。这涉及到课程。课程是教育的核心，借着课程，知识得以传授，价值得以阐释。课程涉及到学习过程与结果，涉及到知识，科目、教材、教育活动与教育经验等等。我们在这里并不对课程的概念进行分析，我们只是对课程进行价值性的透视，从而揭示课程目标中所包含的价值取向是什么，以及理解课程与学生的生活及其经验之间的关系，探索什么样的课程才能真正地发展学生的精神等问题。

一、对课程“目标模式”的思考

课程通常被认为是实现学校教育目标而选择的教育内容总和，包括学校所教各门学科和有目的、有计划、有组织的课外活动。从这个定义我们可以看出：（1）课程与教育目标相关联；（2）课程是教育内容的总和；（3）这些教育内容是为实现教育目标而选择的，因而是达到教育目标的手段；（4）目标是预先计划和确定好的，课程是为实现目标服务的，这是从目的和目标出发，到选择内容、组织教学、再到教学评价的以“目标”为导向的课程模式。这种模式的显著特征是先拟定一定的目标，再选定一定的内容，加以组织成为标准化的课程。这种模式在课程研究中叫做“目标”模式。

“目标模式”是由巴比特提出，经泰勒（Taylor）、塔巴（Taba）的发扬，再到布鲁姆（Bloom）、克拉特沃尔（Krathwohl）、哈尔罗（Harraw）等的应用，直到现代几十年经久不衰。今天，在课程理论与实践，“目标模式”仍支配了整个课程领域，现代形式的课程评价、能力本位教育、教育目标分类、教育评价等等，都是目标模式流行的表现。

“目标模式”是应用科学管理的原则而建立的课程设计模式，它用工作分析法拟定具体明确的学习目标，因此，教育教學的目标是具体明确的，是可欲达到的。它是注重学习结果的，是以能力和知识为本位的。“目标模式”认为，只要设计科学的目标体系，选择适当的教學内容，进行科学的组织和科学的教學评价，教學就能获得较大的效益。

事实上，我们并没有对“目标模式”的前理论基础进行价值分析，我们只是认为它是科学的、严格设计与评价的，我们却不了解“目标模式”的真正价值内涵。

“目标模式”将科学目标管理的原则应用于课程设计，强调明确具体的目标。教學在开始之前，预先设计好目标，根据目标而计划学科、教材，然后依据这些东西设计和组织教學过程，将这些目标和结果“复制”在学生身上，使每个学生在学习过程中达到这些目标。“目标模式”把学校看作是加工厂，把学生看作是被加工的物件，课程、教材、教法都是用来进行加工的工具和方式，而教师则是操作工，整个教育就是教育产品的生产过程，学校就按照社会需要把学生塑造成一件标准化的产品，这样教育一方面分析成人社会实际所需要的知识、技能、态度、习惯等等，以此确定教學目标，另一方面把学生的发展、思想、行动、学习、态度和情感分成许多明确的小部分，以便生产。教育过程的工艺流程明确、具体，像工业生产一样走向正规化和标准化。目标模式以分析结果的手段来决定学校的教育来选择课程，以课程来控制教育产品——学生的质与量的标准。

因为把教育看作是学生通过接受或学习达成的一系列已经计划好的目标和结果，因此对学生在教育中的发展是预先设计好、计划好和预定好的，同时强调标准化，在全班、全校甚至全国运用统一的课程、教材、大纲，用统一的方式生产，用统一的标准评价教育产品。这样，学生的发展就是平均化和标准化的，尽管不可能达到绝对的标准化和平均化，但却把复杂多样的具有独立个性的学生导向发展的平均化状态，并且以预定的形式，在内容、形式、范围、方法上都规定了学生在学校中通过学习必须达到的结果，尽管强调学生的能力培养和主动性，但是这种主动性和能动性是在标准化的目标的控制和引导下的有限的自主性，可见“目标模式”对学生的个性、自由、创造、发展、生长的控制。

“目标模式”的课程已经为学生选好他必须掌握的知识、他必须参与的活动以及他必须发展的行为，这些规定好的目标不论是从社会利益还是从个体利益都被认为是最科学的，是教育最佳的产品的性能，也就是学生必须发展的性能，教育过程按照严格的工艺流程遵循输入——输出方式进行控制，只关心效率与利益，只重视容易确定、容易生产、容易评价的有实用价值的性能和因素。课程研究创始人巴比特说：“在经济生产过程中成功的秘诀是预定，管理者必须正确地预定产品的性质，在教育领域里，我们也必须将教育目标特定化，预测制度化，发展一种预定的技术以决定获得的特殊结果。”^① 在一切预定的情境中，学生只是置入其中，在教育机器的运转和加工中，最后达到课程目标所要求的标准。

“目标模式”基于教学科学化的理想，试图把教学过程变成工业生产式的技术、工艺流程，把课程的编制与设计、把教学的组织和实施以及对学生学习结果的评价等等都看作是技术处理的问题，认为课程与教学的所有问题的解决都依赖于技术的策略，认为现代教育之所以效率不高是因为技术化程度不高，随着教育进一步的科学

^① F. Bobbit, "The Curriculum", Boston and Mittlin, 1918, P. 38.

化和技术化，这些问题必将会得到解决。但是“目标模式”的这种科学观是肤浅的，它只是把科学当作技术，它所谓的把教育科学化并不是建立在对教育科学的反省和批判基础上的，它所依据的科学并不是真正内涵的科学（Science），而只是技术（Technology），它只追求科学所带来的效益，而不追究科学发展、应用的条件。“目标模式”只是一味地信赖技术，想以技术解决所有的教育问题，其实借用了科学与技术表面的东西，如量化、确定性、高效、精确、实证等等，而忽视了科学作为人类认识真理方式的批判、反省、超越的一面。“目标模式”将教育中的知识、目标都化缩为最基本的单元，将学生的思想、行动、态度和认识都分化为明确的阶段，把教学分化为确定的步骤，教师所用的教材、参考书、教育手段都是技术化和标准化的，同时将教育环境、教育过程予以控制和评价，使教育及学生都不脱离这一目标体系，认为这就是科学化的教育过程。事实上这种在教学过程中推行的技术模式不仅误解了科学，而且掩盖了人类教育活动的多样性和复杂性，不仅把学校变为教育工厂或教育机器，而且把学生变为被加工的赋予一定性能的“工具”。

“目标模式”的目标和内容都是客观的，通过分析而确定的，教学目标是以学生的行为导向的，“目标模式”关心的是学生在接受教育或学习后产生的可观察可量化可评价的行为变化和结果，因此，教学目标越具体越确定越好，学生的行为的一致程度越高就越有效。这种把学生的活动限制在目标中或把学生的复杂的教育生活中的活动分化成许多特殊的行为并加以目标的限制，不仅误解了人类精神发展的本来面貌，而且忽视了人类生活的复杂性和人类行为的多变性，只是使学生在教育中接受课程制定好的目标，进行别人为他规定好的行为，学生失去了活动的主体性，失去了个性，成为被制造的机器和被训练的动物。

“目标模式”所规定的目标是外在于教育的，是固定和静止的，它是学生通过教育和课程要达到和占有的东西，教育和课程只是达到某些外在目标的不可避免的手段，只有目标是绝对的，是有价值

的。这样就把课程和目的分离，课程的意义因而也就失去了，课程变成学生不得不接受的东西，学习因而也就成了苦差事。

“目标模式”是技术化社会教育工业的典型特征。社会化大工业生产需要具有专门知识的劳动工人，教育就以工业社会所需的人的形象建立和预定各种目标，经规范化的课程实施培养，使学生通过学习客观化的课程，以达到规范化的目标，甚至以量化的测量方式检验和评价学生所达到的目标水平。这样就把学生的发展程式化和目标化，把学生按照预定好的目标进行塑造，教育成为满足社会需要而控制人、训练人的手段。这种模式所隐含的教育观，重视人和教育以外的价值，视学生是被动的行动者、接受者，就像在机床上接受加工的零件，被加工后就输送到更大的机器之中。学生只能在发展中按照预定路线以达到教育和课程为他预选好的目标，学生自身的希望、意愿、兴趣、情感和态度等等都被教育所轻视，学生的个性、自由、责任都为教育所践踏。学生发展的自主性和责任性都被外向化，行动和发展都受制于外在的力量和价值的作用，而不是自主的选择。课程理论家克利马特批评道：“现代的课程理论，由于受系统分析的影响，易将学生视为仅是插入大机器一端的输入，经机器处理后输出，具有预定的各种行为、能力和技能，即使学生是分化的，但是这种机械的教育观使人性支离破碎，或导致非人性化，而非促进其自主性。”^①

“目标模式”的课程注重的是关于事实的客观知识，是能够带来实效的技术知识，是能够实现预定目标的知识，课程内容成为达成目标的手段，内容的选择不是依据自身的价值，而是视其能否达成某些外在目的。它承认知识的功利价值，而否认知识与人的生活经验的内在联系，强调知识对客观事物的分析和概括，而忽略知识作为人类生活的经验对学生的生活的启迪。而且目标分析和分类把知

^① H. N. Kliebard, *Persitent Curriculum Issues in Historical Perspective*, in W. Pinar (ed.) *Curriculum Theorizing*, McCutchan, 1975.

识分化成原子式的，使知识之间缺乏真正的联系，学生获得的知识也是支离破碎的。“目标模式”把知识按照逻辑的结构组织成课程，把知识看作是实现课程、目标的工具，知识并不是通过学生的理解而真正地进入到个体的精神之中，成为个人生活经验的一部分，而是作为外在的客体由学生去学习和掌握，学习和掌握的目的又是达到一些目标所规定的行为指标，学生通过学习只是把外在的知识移入和贮存在自己的头脑之中，通过贮存知识，在行为上达到一定的表现。知识对个人的生活、精神毫无内在的价值可言，学生也只是被动地接受学习。在“目标模式”的这种知识观中，教师真正成了权威，因为对于缺乏知识的学生而言，教师掌握着知识，他把知识“传输”给学生的过程就变得十分突出和重要。因此，他的“角色”和“地位”自然在教育过程中是重要的，从而具有决定学生学习的权力，而学生相对于教师，由于知识的贫乏，而且在行为上又处于被塑造的地位，因而是重要的。

“目标模式”的课程研究认为课程的编制、设计、教学、组织、内容的选择、目标的确定以及教学的评价等等都是技术的问题，而不牵涉到价值问题，否认价值问题在课程目标中的存在，避免对课程所牵涉的价值问题进行探讨。例如，梅格在其《准备教育目标》一书的序言中写道：“本书不讨论教育哲学，不讨论谁应该选择目标，更不讨论选择哪一种目标。”^①也就是只关心目标的操作性，而不管目标的价值性。而事实上，教育是由有价值的活动构成的，包含着价值的选择，而必须牵涉到课程中目标、内容、活动的价值。课程中的目标、内容、活动的确定都是基于一定的价值判断和选择的。就“目标模式”来说，课程内容是为达成目标服务的，而事实上对目标的分析和确定都是依据社会的价值取向，而非凭空作出的。学校通过课程、目标、以及评价实现社会人员的选拔和流动，并且牵涉到一定的利益和阶层，因此，社会中的价值判断影响课程、教材、内

① R. F. Mager, "Perparing Instuctional Objectives", San Francisco, 1975, P. 1.

容的选择，特别是在当代技术化和知识化的社会，达成教育目标的程度和知识水平、知识性质与获得社会利益和权力密切相关；课程对文化的选择与意识形态也密切相关，学校课程受到社会价值取向、规范、习惯的影响，在知识、权力、利益的分配中扮演着重要的角色。因此，课程的选择与评价就不仅仅是技术问题。

事实上，课程面临的最大问题是学校应该教些什么，教给谁，如何教，这些价值问题不是技术所能解决了的。“目标模式”预先设立特定的学习目标，明确地指出学生学习后能“知道”什么，能“感觉”什么，能“做”些什么，而这些并不是学生自主选择的，而是由课程为他们确定好的，而课程则是根据成人社会的需要而设定的，这就暗含着成人社会的价值、思想和意识形态。“课程就被当作同化的机制，成为统一社会文化的手段”。^①“目标模式”的课程因此在排斥价值判断的同时，追求社会文化的统一和传递，把教育看作是个人适应团体需要的手段。“目标模式”的设计和评价成为预测、选拔、甄别和分组学生的工具，特别是教育评价重视对学生的“终结性”评价，正是扮演了社会控制的角色，因为是基于对社会现存价值毫无反省的承认而作出的。“目标模式”否定学生对目标的选择，把目标作为学生必须达到的标准而加于学生，学生所做的不是发现现实中的问题，批判现实，而只是接受现实。“目标模式”的“兴趣在于追求技术控制和确定性，其基本上着重于人类行为的规则化而非个别差异，因此本质上是操作性的……那是在塑造一个抽象的个人，只与社会现实构成单边的，非批评的关系。”^②表面上看只追求技术和价值中立，但实际上包含着社会价值意识形态社会习惯的灌输。由此可见，“目标模式”在社会、文化的变迁上持保守的立场。

① G. A. A. Ponder, *Schooling and Control—some Interpretation of changing social Function of Curriculum*, in Davis, *Perspectives on Curriculum Development*, 1776—1986.

② M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, London: Routledge Kegan Paul, 1979, P. 110

课程的目标模式是技术社会中“工具理性”膨胀的结果，“工具理性”引导的教育活动是由技术规则所规范，要求达到确定性和实效性。在“工具理性”引导的教育活动中，学生不是作为活动的自为主体，而是作为被控制和被操作的工具，学生的主体和理解形成的反省式的智慧消失了，而代之以关于事实的客观知识，教育只注意对学生行为的分析、预测、预定和控制，只注意知识的传授和技能的训练，而忽视了对意义和价值的揭示，只注意培养学生作为工业社会所需要的性能，而忽视对主体精神世界的培育和拓展。教育变成训练。

现在，由于技术至上主义的影响，课程的设计、组织和评价追求技术化操作化的倾向十分明显，目标模式的课程观教育观已经在教育界占据有利的地位，但是无论目标如何确定和明确，无论学生如何容易达到，这种“目标模式”所依据的科学观是片面的，它所追求的教育观是不民主的。它预定了人的发展并且置人的主动性、责任、自由与个性而不顾，只要求学生接受现存的事实与价值，而不要求他们反省和批判，只要求他们达到行为目标实现在社会机器中部件的功能，而不要求他们具有主体精神的创造性。“目标模式”的课程观和教育观是现代工业社会片面的产物，虽然对工业社会和技术社会追求经济效益有作用，但却无视人类的自由、责任、价值，无视个体精神发展的不确定性和可能性，无视人类生活经验（无论是整体的还是个体的）的复杂性和多元性。推行“目标模式”虽然对提高教育效益有利，但无疑是对人类本身的自我发展、自我塑造的限制和挑战。因此，我们必须革新这种模式了，必须提出课程发展的新思维，重新构画课程与学生的关系了。

世界范围内的课程研究在批判“目标模式”的过程中，已经做出许多有益的思考，如课程的“过程模式”的提出，关于“隐性课

程”的研究，以及课程研究中的“第三势力”^①等等，这些研究不仅对传统的“目标模式”做了全面地分析和批判，而且对课程发展提出了新的设想。它们基于现代新的哲学思维方式，以新人文主义为取向，对教育和课程进行了深刻地反省与展望。这种新的研究，反映了现代教育与现代课程在近一个世纪的科学主义的探索之后的新人文主义的大趋势，反映了现代教育一个新的综合化的时期的即将来临。

二、课程——过程

课程的英语词是 curriculum，来自拉丁语 Currere，指奔跑的场地，在教育中其实是指进程或过程。在中文中，课是指学业，课程表示课业的进程。课程作为过程，意味着进程、运动和变化，而不是作为客观的目标或学习内容摆在学习者的面前，只是由学生去“内化”，而是包含着学生参与课程的科目学习的经验变化、丰富和演进。因此，课程是学生在学校中接受的经验的有机整体，这不仅是指学生横向的各类经验的有机融合，而且指学生获得经验的历程。

课程是历程性的，这表明课程之外并没有特定的客观性目标，因为一个历程是开放性的，它并没有固定的程序和环节，历程的运动虽然存在着节奏和变化，但这个变化并不是为了最后达至一系列的客观标准。在历程中也有一定的目标，但目标只是过程的一种导引，它是非固定性的，而是唤起性的，它仅仅提供学生所面临的情境，为过程本身提出原则，以引导课程的进行和学生的学习，因此在过程中，目标是暂时的，变化的，在教师和学生的相互作用、经验交流、内容传达中随时变化和修正的，这种目标注重的只是过程本身，并不把过程看作是达成外在目的的工具。“目标是发展性的，代表旅行

^① “第三势力”在课程中是指美国“再概念化的课程理论”研究的学派，因其研究重视人文主义取向，与其他两种不同，在美国也有称作第三种课程之说。

中的道路。而非旅程中的终点。”^① 在一个过程中，过程之外没有过程必须达成的目标，但是在过程之内是有目标的，这些目标只是过程进行的方式与标志，而且这些目标是开放性的，意味着向新的过程的开放，向过程中新的目标的开放。因此在课程中，目标本身就意味着引起学生的参与和投入，参与与经验带来学生经验的变更，经验的变更又是新的目标的依据。因此，课程本身意味着教育情境的变化，意味着学生的参与、学生的经验与目标、课程之间的相互作用的过程。

强调课程是一个历程，并不意味着教育没有目的，但是就教育过程本身而言，过程的进行就是目的，教育的进行就是教育的目的，因为人获得教育对于人而言是必然的，人实现人的本质就必然接受教育，只有教育的培养才能使人成为一个人，因此人接受教育或教育人就是教育的目的。教育既不是社会、政治、经济、文化等等的工具，同样，教育也不是培养人的工具，因为人是在教育的历程中成长的，教育的历程因而就是人的历程，我们之所以把课程看作是历程，就是意味着课程并不在课程之外附加什么目的，从而把教育和课程都看作是隶属于这种目的的工具和活动。杜威曾说：“从外面强加给活动的目的，是固定的，呆板的，这种目的不能在特定的情境下激发智慧，不过是从外面发出的做这样那样事情的命令。这种目的并不直接和现在的活动发生联系，它是遥远的，和用以达到目的的手段没有关系。……在教育上，由于这些从外面强调的目的流行，才强调为遥远的将来作准备的教育观点，使教师和学生的工作都变成机械的奴隶性的工作。”^② 杜威并不是说教育没有目的，而是反对给教育附加外在的目的。杜威强调教育目的是与特定的教育情境相关联的，也就是处于教育中的，而且目的是被参与在教育中的教师和学生意识到的，“教育目的必须能够转化为与受教育者的活动进行

① H. Taba, "Curriculum Development Theory and Practice", Harcourt and Brace & World, 1952, P. 203.

② 杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社，1990年，第117页。

合作的方法。”^① 这样的目的才是有价值的，是令教师和学生追求的目的，对他们的活动起着引导作用，否则“硬是要天真活泼的儿童依附或屈从各种遥远的渺茫的外加目的，儿童既不理解它，又不喜欢它，就无异于把他们捆绑在对他们毫无意义的链条上去折磨他们。”^②

强调教育、课程作为过程本身之外没有客观固定的目标，并不意味着教育本身没有的牵涉价值和目的，课程的选择、组织和评价，都包含着一定的价值取向，因此这种价值取向作为显在或潜在的目的而存在着，伴随着教育和课程的进行而规范它们，它是作为教育本身的指导思想、宗旨或指导方针而存在着，而不是作为课程终结以后学生必须达成的行为目标，因此这种目的是与“目标模式”所强调的目标是完全不同的。

在课程的进行过程中，目标是存在的，但是这种目标并不是终结性的，而是连续性的，也就是说在课程的进行过程中，目标不断地被实现，目标的存在就是为了课程的进行，当一项目标达成后，课程并不终止，而是继续追求新目标，前一目标成为下一活动目标的手段，处于课程进行之中的目标，作为指导过程进行的计划。“始终既是目的，又是手段，……每一个手段在我们没有做到之前，那是暂时的目的。每一个目的一旦达到，就变成进一步活动的手段。当它标示我们所从事的活动的未来方向时，我们称它为目的，当它标示活动的现在方向时，我们称它为手段。”^③ 这样教育活动和学生的学习活动成为不断深化、不断扩展、不断提高的过程，就在这一过程中，儿童的经验不断重组和更新，儿童就在教育和课程进行中逐步成长而成为社会成员。

与“目标模式”所谓的目标不同，这种目标始终是从课程的进行中计划的，而不是在课程进行之前决定好的，它是在教育活动中，

① 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，1990年，第115页。

② 腾大春：《杜威和他的民主主义和教育》，《民主主义与教育》，第24页。

③ 杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社，1990年，第112页。

即在课程实现目标的过程中制定的，因此目标的制定因而与活动的过程密切相关，随着活动的进行，目标也在变化，它并不是固定的、静止的，因而相对于目标来说，过程是重要的，即活动本身是重要的，这样活动本身的价值和意义就突出出来了，课程进行的整个过程都有意义的，它能够引起不同兴趣的儿童积极参与和投入，使他们的每一活动或者每一阶段的活动都有价值，同时使他们感觉到活动是他们自己感兴趣的，他们确实体验到活动过程，体验到经验的变化，体验到了目标，体验了进步。这样，教育活动和学习活动也就苦中有乐了，教育和课程就成为儿童乐于投入、参与和负责的活动过程。

三、知识与理解

课程包括了学科的内容，因为课程总是在人类整体的历史经验的基础上进行选择的。不管知识以怎样的方式传达给学生，知识总是客观存在的，没有知识内容，教育就等于无米之炊，学生无从获得精神营养。就如前文指出的，学生只有进入到人类普遍的共同文化精神与经验中，才能获得普遍性和共同性，才能形成独特的个性。而课程，从知识一面而言，就是使人类文化经验在教育的选择中与学生发生关联，因此，课程就是通过人类的智慧结晶而涵育新一代的过程，它离不开人类知识的传播和增长，课程发展的基础之一就是人类知识的增长。

课程选择和组织了各个学科的知识，并且把这些知识按照内在的逻辑安排成为教材呈现给学生，并且按照一定的分类形式出现，每类知识有其中心的特征，如独特的概念和程序、独有的逻辑构造，独特的方法和技术以及独有的叙述方式。这些形式的结合形成各种领域，如数学、哲学、物理、化学、文学等等。教育理论家赫斯特就把知识分成科学的、数学的、宗教的、道德的、历史的、社会的和审美的七种形式，他把课程看作是知识的形式或领域的正式结构，通

过课程所连接的这七个领域的知识结构，教育就可以使学生分辨不同的知识形式，从而发展学生的心灵，使学生以不同的方式认知世界。

在教育中，课程对知识进行分类和以分科形式教学是合理的，就人类认识的发展过程来看，人类具有不同的认识特征，有经验的、有逻辑的、有审美的、还有反思的，等等，因此人类的经验也就有了不同形式的内容。在今天，人类的知识更加以专门化的形式出现，所分化的知识形式很多，但都可以归属于人类的最基本的几种认知方式，而且就学校教育而言，以分科的形式对知识进行教学更加有利于组织。

但是这样也就容易形成这样一种认识，即把知识作为课程的全部，学生必须通过课程接受知识。

这其实是教育实践中流行的课程观的表现。这种课程观把课程与知识看作是独立于教师和学生的既定的客观的东西，以为课程本身仅仅是组织知识的方式，只是把知识以分化的形式呈现在各科教材中，教师在课堂上讲解，而学生只是进行接受的学习。这种知识观使教育者认为他的任务就是使学生掌握和复述指定的教材中的知识，并且以掌握的程度衡量学生，同样使学生错误地意识到他到学校来接受教育仅仅是为了学会那些教材中的特定的知识内容。这样，教师和学生都不考虑知识与他现实的生活世界的关系，都不考虑知识所具有的价值和意义，教师只是把知识讲清楚，而学生只是被动的内化。知识与学生的现实生活失去了关联。知识的接受程度，成为客观的标准，评价学生的发展，甚至以掌握道德知识的多少表示学生的道德行为品质。

事实上课程所包纳的并不仅仅是知识，在课程中还存在着学生的活动以及经验的增长。因而知识本身并不是固定的，而是与学生的活动、经验交织在一起的，知识因而也就进入了学生的活动和经验，伴随着它们的变化而变化。如果把知识看作是客观的，那么学生的活动也就只是认知活动，而经验也只是掌握了的知识，这样课

程不论多么丰富，都与学生丰富的现实生活无关。事实上，强调学生对知识的学习和接受，是让学生接受既定的知识内容和思维方式，只是把外在的知识内化为自己所有，并不是通过学生的理解反省，而使知识促进精神的生长。

现代社会强调经济效益，谋求专业化的分工，以追求最高效率的生产，因而强调学校课程提供分化的知识和技能，强调知识的工具价值，以适应专家导向的、效率至上的工业社会需要，另一方面通过对社会道德知识的灌输，使学生的行为符合社会秩序所要求的规范。课程因而最重视在社会中能够带来高效益的生产性知识或实用知识，把学生培养成实用性的技术人才和技术社会的技术工具。课程的选择和组织因为重视这类知识和实用技能的训练，忽视了学生的精神发展，同时，课程也忽视了不会带来现实效益的人文知识的选择和组织，虽然在学校课程中有这类学科，但其所受到的重视远远不如理科课程（如中小学的音乐、美术等课程）。因此，在课程中，学生只需要掌握知识，而不管知识与人类整体经验的关系，只强调这种知识如何控制外部世界，而不管知识与自我的关系，只有知识的认知，而没有对知识意义的理解。

就人类的知识而言，它代表了人类的全部经验，虽然人类在各个方面进行着理论的探索和现实的实践，但人类的经验具有整体性，它可以划分为各种不同的形式，并且以不同的学科进行教学，但這些知识或经验并不具有价值的等级，并不意味着关于自然的知识在价值上优越于关于人文的知识。虽然人们常常询问什么知识最有价值，但这是反映了一定时期对一定知识的价值追求，往往是人们意识到在知识的价值取向中发生问题时而产生的追问。因此，就知识的本质而言，不同的知识虽然其价值侧重点不同，但相互比较并不存在价值的优劣，或者存在那些内容的知识不能称之为知识的问题。

知识来自于人类生活的各种经验，包括人类与自然世界交往所获得的科学经验，与社会组织和结构交往的社会经验（包括道德经验）、人与自我的反省经验，人与文化交往的权威的经验，以及人的

审美经验等等。

知识来自于经验意味着来自于人与其生活世界的交往关系（包括自然的、社会的、文化的、自我各种关系），没有人在生活世界中的存在与交往，人就不会形成在世之经验，就不会有知识。知识作为经理性重新建构的经验，反映了人与其世界的生活关系（包括人与世界的物质交流关系、价值意义关系、审美关系等等）。不同形式的知识反映了人在生活关系的不同侧面，反映了人类生活的多样性和丰富性。知识来自于人类在不同领域里的实践，或者从整体上说来自于人类生活经验。因此知识，不论是什么领域中的知识对人类来讲都是有价值的，都是包含着丰富的意义。

经验是知识的源泉，而经验来自于人在世界中的实践活动，同时经验又在实践中，对实践起着作用。因此，人类的知识和经验都来自于有价值的活动，都是有价值的，即使是错误的经验，也为人类提供着教训。就如前文所言的，人类的经验与知识的价值就在于能够转化为每一代人的精神力量，转化为每一代人认识世界、认识自我、超越自我的心智，就在于它哺育了每一个人。因此，教育的课程首先应该把知识看作是人类所有的历史生活经验的总结或结晶，把一切知识都看作是有价值的，既包含着人类的智慧、希望、成功、欢乐，又包含着人类的谬误、失败和痛苦，因而不能仅仅把能够带来社会经济效益的知识看作是真正有价值的，而把涉及人类的历史、情感、思想等知识看作是无足轻重的。在今天“科技理性”占时代思想主流的时期，在实用的“生产性知识”统治课程时，如果要问什么知识最有价值，我们宁愿回答：“人文知识”。因为那些实用知识是人抽取了人类的部分经验，只能造成课程中的学生知识的片面化，那些仅仅作为“工具性”的知识只能使学生成为工具性的、专门性的具有特定功能的社会螺丝钉，使学生的生活片面狭隘，把学生整体的精神也给分裂了。因此，作为教育人的课程，在知识的选择和组织上，不仅要重视逻辑的顺序和原则，而且重视对不同形式和内容的知识的有意义的结合和互相补充，从而在课程中实现事

实与价值、思想与行动、情感与理性等等的统一。

由于人类的实践具有历史性，人类的“生活世界”在历史的时间中不断地流动和变化，人类的经验在历史中不断地扩展和丰富，知识也在不断地积累和更新。知识最终的源泉是人类的生活世界，同时又归于人类的生活世界，在观念和意义的层次上重构生活世界。实践是人与世界的一种关系，而知识与经验也是人与世界的一种关系。虽然这两种关系在实践中是交织在一起的。知识来自于生活世界，在生活世界中才有价值，才有意义，离开了生活世界，知识便是无根之木，虽然知识是抽象的，但并不意味着与人类历史的、现实的、将来的生活是无关的。知识恰恰是人与世界建立的一种关系，这种关系说明人类与世界的关系是多重性的，人类不仅实存地在物质层次上存在与世界的关系，而且理性地在精神层次上与世界打交道，它总是能够回忆过去的生活与经验，为现实的生活提出教导，它总是对未来的生活满怀希望和憧憬，为现实的生活提出指引，知识与经验真正地把人类的过去、现在、未来联为一体，真正地使人类能动地知觉自己的目的，设计自己的未来，感受自己的体验，总结自己的经验，培育自己的后代，所有这些之所以可能，就因为人类的知识表现了人与世界的积极的精神层次的关系。

知识在人类历史的发展过程中不断地被超越，旧的知识被新的知识所超越，但知识本身具有无限丰富的意义。因为知识总是不断地为新的生活世界所解释，不断地为人所理解，所怀疑，它的意义不是固定的，不是对每一个时代、每一生活情境、每一个人的意义是一样的。就是自然科学知识，虽然具有较高的确定性，但它的意义并不意味着是固定的，一方面不同的人把这些知识应用于不同的情境，另一方面，在科学的批判和反省中，这些知识被超越，如牛顿力学被爱因斯坦的相对论所超越。人文知识包含的意义更丰富，因为它并没有自然科学那样高的确定性，因为人类的生活本来是不确定的，是复杂和丰富的，因此，人文知识更具有解释性，它对每一代人的精神建构有着丰富的意义。

知识在人类历史的长河中不断积累、丰富和扩展。知识因而是开放的，知识不仅仅是人的实践活动的精神产品，它同样是人类再进行实践时投入的精神因素。每一代人在教育中理解和掌握人类的知识，并且投入到生活实践中去。因此知识是开放的。一方面，它通过每一代人的理解而进入具体的现实情境中，实现其价值，另一方面，通过进入现实情境中，实现其发展，知识也就在历史的过程中不断被扩展。

知识的意义通过每一代人的理解和应用而彰显出来，同时知识也真正在理解中转化为时代的知识，而且也生产着新的知识，知识因此不断地被扩展。知识的这种开放性，使知识对于每一代人都不具有固定性质，因为知识具有阐释不尽的意义，每一代人对知识的理解和阐释都是一种创造，都是对知识及其意义的丰富。知识作为人类的精神产品，汇入人类的客观精神，同时又不断地在历史的运动中进入每代人每个人的理解之中，塑造着时代的精神和个体的精神，知识的意义就反映了知识与时代的每个人的这种关系。因为人类历史的无限性，知识在历史中永远包含着意义的开放性和价值的开放性。这就是人类的知识的整体特征。

不论是关于事实的知识，还是关于价值和审美的知识，人类的知识都牵涉着价值与意义，因为它是人类的精神产品。知识必须进入现实的实践，因而必须对知识进行理解，知识只有被理解了，才能进入具体的现实，不能被理解的知识是“死”的知识。不论哪种类型的知识，只有经过理解，才能与人建构意义关系，与世界建立应用关系。

知识的意义是在历史中表现的，是在人的理解中生成的，这不仅是指知识对现实具有了重要性，知识进入了现实，而且指知识与人之间建构了一种整体的意义关联。知识给了人的生活一种启示，预示了人的生活的可能性和希望、人追求意义的实现，因此，知识就使人走向了现实性，从而把知识也带到了现实，这就是知识进入现实的原理，也就是知识对第一代每个人精神培育的实现。

知识的理解与知识的学习不同，知识的学习是通过一系列的认知操作方法诸如分析、归类、系统化等等把知识“内化”，使它进入到个体知识结构，以便随时灵活的运用。知识的学习强调知识的客观性和确定性，而知识的理解是在整体上把握知识，领会知识，它是对知识意义的建构，从知识中发现新的启示，新的意义。

知识只有通过理解进入个体的整体经验中。事实上，当个体应用“知识”解决某个问题时，他其实是在运用自己的经验，而且这种运用不是仅仅通过某项特定的知识，而且运用他自己所有的经验，也就是说，他的经验整体地投入到情境中。因此，知识只有进入到个人的整体经验中，成为个体经验的一部分时，知识才真正地成为个人的知识 (personal knowledge)，而这只有通过理解才能实现，当知识不能与个人的经验有机地溶合在一起，知识便不是真正的“个人知识”，这种知识虽然有可能被学生占有，但却不能活用。经验在个体的生活中是无所不在的，是流动的、变更和扩展的，当知识进入个体的经验成为经验的一部分时，知识才在个体的生活中是生生不息的，是“活”的知识，是“生活的知识”，即“生活的智慧”。因此，学习只能使学生掌握专门化的知识而且也只能经过专门化的习题式的练习才能熟练，这种练习与现实中的问题相关联甚少，这种应用与现实中的应用是不可相比的，是与学生的整体经验无关的。对任何一个问题的解决，都是基于对知识的创造性的结合和应用，没有一种知识能够直接地搬到问题情境中去。因此，任何知识，只有在学生的学习和理解中，与学生的经验溶化在一起，是真正的活知识，知识才真正是有意义的。没有脱离个人的经验而独立的知识结构，即使说有那么一个知识结构，也是在经验中的。离开了个人的整体知识与理解，想建构任何独立的知识结构是不可能的。经验是获得知识的基础，没有经验，任何知识都不可能与个体发生意义关系，知识就不可能真正的理解。

在学生的理解中，外在的知识内化为个人的经验，理解因而对学生的学习和所有的知识进行整合，使学习不至于变成仅仅是记忆

知识，也不至于使知识成为特定的操作性的技术知识，而是使各种知识通过整合，汇入经验之中，真正地成为人生的智慧，在人生的各个方面显示其力量。因此，课程要使学生的知识的学习达于理解，与学生的经验溶合。也许教育之所以包含知识，就在于使知识进入经验，从而于学生的人生、成长有意义，而不是使学生掌握特定的知识，以便将来操作性地使用。学生知识的获得，不能是单纯的对知识的感觉、思维和记忆，而是通过理解与反省，使知识进入个人的经验，能够解释自己的生活境遇与问题，使知识变成个人的知识，这样，知识就不是单纯的抽象的理论框架，它导向社会实践和人生实践的充实与完善。学校的课程就是促进学生理解知识，而获得知识的意义，使知识进入学生整体精神与个人经验之中。“教育不在于获得有用的知识或技能，而在于发展求知能力，不在于学习而在于达成理解，不在于获得信息，而在于完成智慧。”^①

四、课程与经验

“目标模式”的课程把知识作为整套的学习材料，专注于对学生进行知识内容的传递，把知识看作是外在于学生的认知的客体，把学习看作是与学生生活经验无关的活动，这样，学生所掌握的知识是没有经过经验所统整的和所应用的知识，是食而不化的知识，只是作为抽象的原理、孤立的公式而机械地储存在学生的记忆中，这种知识虽然可以通过“考试”的“分数”评价而证明其是否被学生掌握，但其实是扎根于学生的经验之中，没有被学生真正地理解，没有转变成行动的智慧，与学生的生活实践没有真正的关联。因此，“目标模式”的课程关心的是学生反映掌握知识程度的“成绩”，和外显的可观察的行为，但是却与学生的经验是分离的，与学生的

^① G. M. Bleinkin, A. V. Kelly, "The Primary Curriculum", Harper and Row, 1981, P. 91.

现实的人生是无涉的，在这样的课程中，学生面临的是知识与经验的对立。

就课程而言，它是教育培养学生的活动过程，因而包含着活动的内容，课程并不是一种客观的工具，由教师使用着而完成教育的目的。课程其内容是人类文化经验的精选，可以看作是人类文化经验的（通常是以语言表达的）教育化，它存在的目的就在于以人类的共同的文化经验培养个体的人，或者更具体一点培养个体的经验，使个体的经验不断得到更新和发展。

在学校课程的进行中，学生与人类的文化经验交流，与教师进行交流，与他的同学进行交流，他不但从中获得了对人类的普遍经验的理解，使其溶合于自己的经验，发展自己的经验，而且他也获得了与他人交流的经验，他不但理解着人类的共同经验，理解着他人，而且也在进行着自我理解，获得自我意识。在学校的课程中，不但存在着人类的共同经验，而且也存在着教师个人的经验，学生个人的经验，这些经验在课程中相互交织着，相互作用着。因此，课程就是学生个体经验的生成和更新的根源，是个体内在经验与周围世界诸如教师、同学、教材、课堂等等相互作用的经验改造与建构的历程，是学生对价值与意义的主动追求、通过理解对经验进行更新的主动参与的过程，它并不仅仅是客观的目标和学习内容。

课程包含了学校中显性和隐性的所有活动和内容，不但包括具体的学习内容，而且还包括学校的各种规章制度和守则，不但包括教师教的活动，而且也指学生学的活动，不但指课堂中的学习，而且指课堂外的学校组织的活动，不但包含着教材中凝含的人类的经验，而且也包含着学生的经验的更新和发展，学生在教育中就是在课程中。学生之所以能够在教育中得到培养，那是因为教育具有课程。在人的早期的成长过程中，人与教育的关系是人与世界的主要关系，课程就反映了学生与他成长的周遭世界的关系。

课程是学生在受教育时期所面临的主要的“生活世界”中因素

之一。^①因为学生在课程中与知识交往，发展着自己的经验，同时又使自己的经验参与或投入在课程中。因此课程为学生创造了理解人类的历史的生活经验获得其营养的过程和机会。课程为学生展现了其经验更新、发展和丰富的过程。事实上，课程在进行的过程中，为学生展开了一个丰富的生活世界，学生在其中自由想象、创造、学习、理解、交流、游戏、活动等等。伴随着课程的进行，学生的经验不断得到增长，学生的精神不断地扩展和升华。

课程展现了学生的学习生活，一方面，课程反映了现实中社会生活的真实性，另一方面反映了学生在学校中精神发展的历程。学生在课程中，也就是在教育“生活”中，学生在自身与课程的各种因素的交互作用中，不断地通过理解的接纳，使自己的经验不断更新，使可能性不断展开。因此，课程就是学生经验增长，意义建构和精神发展的基础。

课程作为过程，总是面向着未来而开放的，使学生在意义——可能性的引导中不断地走向未来，实现可能性。因此，课程总是从现实性出发，使学生理解共同经验，展望未来，把握现在，进行抉择。最重要的是，课程能够扩展学生的精神，使学生能透过人类共同的生活经验而建构自己的生活经验、生活价值和意义，而不仅仅是给学生提供某些知识和技能。

课程不仅是学生个体的经验的源泉，而且课程的进行要以学生的经验为基础，只有课程扎根于学生的经验，课程才能起到培育人的作用。因为个体要理解课程，是从自身已有的经验出发的，在学生学习和理解课程之前，他已具有在现实的生活和成长中获得的经验，这个经验作为理解的“前结构”去理解课程，没有经验的“前结构”，课程就不可能被理解。各类课程的进行，没有个体的经验的参与，就无法进入个体内在的精神世界中去。学习课程，必须依赖

^① 因为学校是空间的概念，所以把学校称为“生活世界”不很恰当，因为“生活世界”是变化的、流动的，是主观与客观相互作用构成的世界。

于已知，从已知起步，而经验正是学生在理解课程前的已经具有的精神储备，只有经验才能说明已经知道什么，还不知道什么，经验的本质就是不完全性，它总是向未知开放，向新经验开放，总是使经验者向未知前进。课程一方面使学生感到已有经验的欠缺。从而在课程中探索未知，另一方面以已有经验作为参照系，使课程作为未知的领域，通过学生已有经验的参照而被学生理解，从而与已有的经验溶合在一起。更重要的是，经验对未知的参照作用意味着学生对未知世界具有一种开放性，也就是对课程具有一种开放性。在经验的参照中，课程通过学生的理解，使经验更新和扩大，也就是扩大了学生的理解的视野，从而在课程中发现新的未知，进行新的理解，获得新的意义，扩展新的经验，学生的经验就在教育的过程中不断发展和重建。因而经验在课程中是处于生成的（becoming），而不是已经具有的知识，更不是课程中预先决定好的，而是在课程中通过理解不断改组和不断更新的。

经验使学生在理解课程的过程中，有期望，有意向，有知识储备，有判断未知的能力，也有探索未知的能力，课程只有真正地调动经验的这种主动性和理解性，也才能被学生理解接受和掌握，课程才能引导学生经验的发展。每一阶段的课程都是以前一阶段的课程所形成的经验为基础，并且以引导学生经验的发展为目的，这样，课程与经验就处于有机的相互作用的关联之中。经验作为理解课程的已知起点，是接纳溶合新知的中介，因此学生的经验是课程开展的先决条件。

由于经验涵盖着学生个体的生活经历，包含着学生的理性、感觉、直觉、情感、态度、信念等各个层面，学生的经验就是学生的生活的现实的精神世界的表现，就是学生生活的表现。这就说明，在我们理解世界改造世界改造自己时，不可能离开经验。经验给学生理解课程、理解生活不断创出新的境地，经验永远构成理解和人生的出发点。学生从自己的生活的现实境遇出发，从自己已有的理解出发理解课程，也就是说学生自己的生活经验的基础上理解课程，

这样，课程就与学生的生活发生意义的关联，而不仅仅是一些与生活毫不相关的知识，课程因而也就促进了学生人生经验的扩展，而不是专注于知识的传递。学生在课程中主动追求人生经验与意义的建构，课程就能够转化为学生“所感、所思、所想象”的现实生活的切实体验，真正地成为学生生活意义和生活经验的源泉。

课程是通过学生的理解而融合于学生的经验的，并构建学生的生活经验的。课程所包含的人类的“大我”的共同经验相对于学生是未知的，也就是还没有与学生的经验发生关联，学生通过理解而投入到课程中去，理解课程，获得生活经验的扩展。学生的理解把课程与个人的经验关联起来，使课程中的内容进入到个人经验之中使学生与课程中浓缩的人类的共同经验发生意义关联，受到人类的普遍性和共同性的培育，从而以人类的共同经验扩展自己的生活经验，使自己具有更广阔的理解的视野(horizon)，在社会实践和人生实践中更好地展望未来和把握现在。

只有学生的创造性的理解，学生才能领会课程的内容和价值，才能把课程与自己的生活现实关联起来，才能领受到课程的启发和培育。课程如果要给予学生生活的启发和引导，就必须让学生理解，通过学生的理解，课程才能深入到学生的经验之中，学生才能创造性地与课程进行对话式的相互作用，接纳课程对自己经验的更新，积极地参与到课程的进行之中，探索未知、扩展已知，获取新的意义与经验。学生的理解使课程内容、课程的进行与自己的生活经验和生活世界真正地关联了起来，使课程内容真正转化为个人的知识，使人类历史的生活智慧真正地转化为个人的生活智慧，使学生在复杂的现实生活中实现人生的完整与统一，同时在社会实践中实现价值的创造！

五、完整的生活与课程的整合

人是有经验的，他的经验总是具有统一性，这样他才作为一个

统一体去存在，不论他从事什么样的活动，不管他具有哪一方面高深和专精的知识，他的经验是整体性的，同时，他的任何特殊的活动也是在他经验的基础上进行的，他的专门知识也是属于他的经验的。

在人的生活与实践中，尽管不同的活动可以获得不同的经验，尽管经验有不同类型，如审美经验、道德经验等等，但个体的经验是作为整体存在和发展的。而且经验作为整体在各种活动中起作用。在任何特殊的活动中，人的经验在任何情况下都是作为一个统一的整体而存在，虽然个体有不同类型的经验，但这不同的经验却在理解的过程中得到整合，形成一个整体，每一次新的经验都汇入整体经验之中。我们虽然有审美的活动、有社会的活动、有探究的活动，但我们的每一种活动都是在整体经验的基础上进行的，我们的活动所产生的经验也溶合于整体的经验之中。这样，我们才能作为一个意识统一体而存在。

经验的完整性和统一性来自于人的完整性和生活的完整性。生活是经验的生活，经验是生活的经历和体验，是生活的表达，经验的完整性表现了生活的完整性。不同人从事不同的工作，偏重于不同的活动，获得不同的经验，具有不同的生活经历，但是作为生活中的每个人，他是整体性的，不可分割的。他不可能仅仅局限于某一活动中，他的生活不可能仅仅局限于某一特定的狭隘的范围，他的经验也不可能仅仅局限于某一种特殊的内容之中，他在社会中交往、生活、实践，他必定形成多方面的经验，有认知的、情感的、道德的、审美的，有直觉的，也有理性的，也有实证的，这些经验形成一个统一体。每个人的生活因而不是特殊的、固定的和专门化的活动，而是丰富的多样活动的有机统一。

学生在学校中，虽然学习不同的课程，不论数学、化学、物理，还是文学、美术、音乐等等，这些不同的课程形成学生整体的经验。这些课程如果不与学生的整体经验融合，只是作为抽象的知识类型而存在，那么一方面这些知识与学生的生活实践是分离的，与学生

的经验是分离的，另一方面这些知识之间也是分离的，缺乏统一性，或者仅仅存在表面上的相关性。事实上，学生学习任何一门课程，获得任何特殊知识，都在他的整体经验基础上理解的，需要他的整体经验的参与，而且他所获得的知识都必须经过整体经验的整合，而有机地联系在一起，真正地成为他自己的经验，这样课程与知识的理解就是“活”的，而不是仅仅获得一些枯燥无味的抽象的知识。虽然学生在学习过程中偏重于某些学科，对某些知识有特殊的兴趣，但他不是仅仅获得一些特殊类型的经验，因为他的经验是作为整体去学习这些学科的，而且他所获得的经验同样汇入他的总的经验之中。无论学生将来从事什么样的工作，不论他需要什么样的特殊技能和知识，他是作为一个完整的人拥有整体的经验，他并不是仅仅作为了某特殊知识的占有者在他的特殊工作中使用这些知识，而是他的经验作为一个整体理解他的活动情境，理解他的工作，并且参与这个工作。因此，形成学生完整的经验，不仅是他的人生完整所需要的，而且也是他的社会活动及工作所需要的。这样，课程和学科是丰富、更新和整合学生的经验的过程和媒介。学生在学校中获得的是丰富、完整、统一的经验，而非特殊的知识。如果教育仅仅专注于某些特殊的知识和技能，而不关心学生整体的经验的发展，学生就被特定化和专门化了，他的发展也就被片面化了，因此课程必须与学生的整体的经验相联系，这样才能使学生全面整体地发展，使他的生活具有完整性。

在前文中，我们指出，现代专业化的教育由于把教育看作是是现代大工业社会输送知识人才的手段，因而专注于知识的传授和技能的训练，造成学生的全面发展与专业化的分裂，理解与情感的分裂，科学认识与艺术审美的分裂，使现代人在各自特殊的狭隘的工作中专业化，造成生活的不完整。教育过于专门的训练使学生无法扩展自己的经验，由于偏重于知识概念、逻辑推理、数理公式等等，在价值、情感、意志、责任等方面缺乏对学生的引导，学生只获得一大套的知识，而缺乏对现代生活的真正理解，缺乏美感、责任感、

情感等，造成生活经验的欠缺和生活的片面化。这种教育的片面性与人的生活、精神的完整性的本质相悖，所以我们必须实现教育的完整性。

教育必须建构学生完整的经验，这不仅是个体生活的权利，而且也是现代社会生活所需要的。现代社会要求每个人参与社会的、政治的、经济的、科学的、文化的、艺术的各种活动，要求每个人实现自己的价值，为自己的人生和社会利益负起责任，要求每个人追求生活的完整与充实，获得和谐全面的发展，而且这也是在现代社会中能够实现的。因此，每一个人既要探索生活的价值与意义，追求自我的发展，同时又要参与现代社会的政治、经济、科学、文化等活动，谋取社会的进步与发展。每个人都必须从事一定的工作，以谋取生活的福利，他必须能够处理他所面临的各种事务，他必须面对世界有所思，有所感，有所行动，他既能探索自然与社会未知的奥秘，同时又能够深深地进入对艺术的审美体验，又能对各种价值进行透视和领悟。他不仅具有深厚的文化修养，而且还具有专门的知识，他能够以自己的语言、行动为自己的人生为世界和社会真正地增添有价值的内容。这就要求现代教育和课程，既要重视现代社会中生活、工作所必需的基本知识与技能，使学生具有在社会中营谋生存的能力，又要发展他们健强的体魄；既要发展他们的思想，又要使他们形成积极的行动。总之，教育必须以完整的课程全面发展学生的精神，使他们形成完整的经验，使他们了解社会，具有科学的实践精神、高尚的道德品质和文化修养，成为一个完满生活中积极创造价值的人。

为此，在学校中必须强调两种知识的结合与统一，即人文知识与科学知识的统一。这两种知识是不同的，人文知识的特征是：①以人为中心的知识；②以整体的理解而获得；③内容涉及人的道德、价值、文化以及人的情感体验、生活意义等等；④与人的生活的理想、生活的意义有关；⑤是人类的自我理解；⑥是人类精神的创造与想象；⑦偏向非实用性；⑧求善求美，是人类生活的真正表达。而

科学知识的特点是：①以自然现象为研究对象；②重分析、实证方法；③是人类认知的结果；④较少涉及人类的价值与道德问题；⑤求真求用；⑥是人类对自然的解释。这两类知识的教育经常在教育中被视为对立的，非此即彼的，而事实上这两种知识是人类生活经验的两种不同的理解和表达，人类一方面内在地探索自我世界，形成自我认识，另一方面外向地向自然世界探索，形成科学知识，这是人类历史发展中两类不可缺少的经验。科学与人文知识都是人类整体的文化经验中的部分，它们的存在并不是冲突和分离的，而是统一和相互补充的。如果没有科学知识，人类很难在变幻莫测的自然风云中获得生存、发达和进步，同样没有人文知识，人类也很难获得自己群体的统一、安全，很难获得精神的安宁，很难获得自我理解与认识，很难对自己的生活充满希望和负起责任，人类也难以生存和发展。人类一方面获得物质的丰富，另一方面更重要的是获得精神的扩展，价值实现和意义的完整，这是人类生活统一的本质。因此，教育应该使这两类知识真正地统一起来，特别是要以人文教育整合科学教育，真正地培养既具有人文精神，又具有科学精神的人，这种新的人文教育观既重视人文知识，又重视科学知识，既重视科学精神，又重视人文精神，它并不是塑造一个抽象的人，而是从人的现实的生活境遇出发，根据现实的具体的生活，使人的理性发展与情感的、社会的、审美的、精神的、体魄的发展力求均衡，使儿童不仅能够认识自然、认识社会，而且也能认识自己，不仅能够自我更新自我发展，享受精神的完满，同时参加社会的各项活动，为社会谋福利，不仅能够经世致用，而且还具有高深的艺术修养和高尚的人格品质，不仅使自己适应社会，而且能够在社会实践中实现自己的价值。

因此，学校课程必须包括科学知识、社会知识、专业知识、人文知识，而且使这些知识与学生的经验关联起来，形成学生整体的经验。课程不能仅仅偏重于某些科学和专业技能，同样也不能回到古典的文科教育，而是必须把科学教育、普通教育、专业教育和人

文教育综合起来，形成对传统的教育和课程的新的综合。因此现代教育必须为学生提供四个方面课程：（1）普通课程；（2）专门课程；（3）科学课程；（4）人文课程。普通课程涉及阅读写作、语言、数学、历史常识、自然与科学常识等等，主要是通过人类的共同经验发展学生的精神与潜能，培养学生的素质，把学生提升到人类的共同性和普遍性，它不仅是基本知识教育，也是能力发展，同时也是精神陶冶，它关注于学生作为人的一般的潜能的发展和素质的提高。

专门课程主要包括手工制作，现代技术工艺、职业技术、社会实践、课外活动、专门知识等教育。这些课程主要是对学生进行非特定化的一般的职业教育。在现代生活中，每个人都必须进入到职业中，学生进入社会生活其实就是进入了职业，职业成为生活的一部分，同时也是个体展现其价值的决定性条件，因而职业充实了人们的生活，它不仅影响着人同他人同世界的关系，并且影响着个人的人生观和世界观，与学生理解生活意义和价值的实现有着密切的关系。

科学课程主要包括天文、地理、生物、物理等自然科学，还包括经济学、语言学、心理学、政治学、人类学等社会科学。这些课程主要是对学生进行科学教育，培养学生的科学精神和科学态度，发展学生的科学思维能力，科学地处理一切事务的能力，培养学生的探究兴趣。这包括两个方面，一是社会科学方面，通过社会科学，培养学生的社会责任感、社会参与意识和社会观，培养学生认识社会和处理社会事物的能力；二是自然科学，培养学生正确的自然观、科学观和技术观，提高科学认识的能力。

人文课程包括音乐、建筑、雕塑、绘画、舞蹈、戏剧、文学、哲学、历史学等。这些课程主要对学生进行人文教育和人格教育，目的在于丰富、拓宽、扩展学生的独特的个体精神，增进个人的自由、价值、尊严、热忱、同情、平等、互爱的人格，形成学生的自我理解与认识，形成积极的人际关系，发展学生的个人经验，使学生理

解人生的意义,获得人生的智慧,实现人生的价值和生活的圆满,形成学生在生活中自我发展自我更新的能力。

这四种课程并不是互相孤立的,而是互相配合的,它们共存于学校教育的整个阶段中,虽然在不同的阶段中有不同的侧重点,但是学校教育在任何一个阶段必须使这四个方面的课程互相配合,形成统一的完整的课程体系。

这四种课程的统整以发展学生的个体精神为导向,以人文教育为基础,从个体的生活经验和生活关系出发而实现。这四种课程可以以大主题形式寻求整合,即“人与文化”,“人与社会”,“人与自然”,“人与科学”,“人与艺术”,“人与自我”,“与他人”还可以更具体。这样就把各个学科与人的现实紧密结合起来,突出了人文教育在课程中的位置,使人文教育、精神陶冶成为课程的主旋律,以人文教育统整专门教育、科学教育和普通教育,使学生个体的精神发展成为各门课程的中心任务,把知识技能、思维、情感、意志、想象、创造等等都放置于学生的精神发展过程中,使学生实现其完整性。课程只有这样,才能从现实的生活境遇出发,从学生的“生活世界”出发,塑造学生完整的精神,形成学生完整的经验,教育才能实现科学与人文、价值与事实、历史与现实、情感与理性、思想与行动、理解与认知、知识与经验的有机统一。

第七章 结语：从理解到实践

社会生活在本质上是实践的。

——马克思《关于费尔巴哈的提纲》

人的实践性是人的基本的限定，是人的本质性特点。人，不论是个体还是群体，本质上是实践的。在实践中人实现自己的本质，创造历史与文化，创造自己。同时，在实践中人认识世界，建构关于世界的知识或意义，并且在实践中应用、检验、提高他的认识和理解。因此，实践就是人存在的基本特征，是人最直接、最现实、最源初的活动。

人作为实践的主体，作为实践着的人，他的实践并不是纯粹的物质交往活动，实践包含着精神生产活动和社会交往活动，包含着对世界的认识与人与人之间的理解。但是只有在实践的基础上，人才对事物对他人对自我有认识有理解，才能获得对客观世界和社会的深刻的、本质的认识。实践是任何理性的精神活动、观念活动的起点。人类的认识和理解世界的主体的心理结构（语言、情感、意志等等）都建立在人类不断创造、不断更新的实践活动之上。

理解与实践关系是辩证的相互依存相互作用的对立统一的关系。没有实践就没有理解，同样，没有理解也就没有真正的人的实

践。“实践的首要性是不可否认的。”^① 实践是理解的基础，同时是理解深化、发展的动力。理解不仅从实践中产生，而且在实践中发展。在实践中，人们不断地认识、理解实践提出的问题，同时在实践中人的理解的能力、理解的视野不断扩大，实践建构着主体的精神世界。就理解而言，它是实践的组成部分，又服务于实践，因为任何实践都需要理解和认识作指导，理解的任务在于“确定生活中有意义和有价值的东西，……决定实践活动的方向，并为之提出奋斗的目的。”^②

人类的实践必然是一个持续不断的进步过程，而伴随着人类的发展必然有一系列的符号遗留下来。因此，人们进行各种社会实践创造，就必须对人类的文化遗存作出理解和解释，就必须对自身的能力、自我等等作出理解，而且还必须在代与代之间、人与人之间形成交流。因此，人类的实践是在历史的传承、工具的使用、语言的交流中实现的，不论对个体还是人类整体都是如此。语言符号的存在、传递、发展、意义的理解与解释等等实实在在地支撑了实践活动的历史发展和实践活动的进行，促进了实践的进步，促进了人的各种能力的提高，并使人类文明的每一进步都被记录为文字，成为可理解的，成为人们进行实践的基础。因此，理解为人类延续不断的实践提供了依据和方向，提供洞察实践的理性智慧。

实践不断地向人们提出新的要求，并且促进、改变着理解，同时理解作用于实践，归向实践，增加实践主体的能力，扩大主体的精神世界，从而促进实践的发展。在这种辩证的运动中，二者都在不断提高、不断发展。因此，理解活动是实践的要求，归于实践，是实践对理解的基本限定。

① 伽达默尔：《科学时代的理性》，薛华等译，国际文化出版公司，1988年，第99页。

② H. P. 里克曼：《狄尔泰》，殷晓蓉译，中国社会科学出版社，1989年，第88~89页。

二

人的生活是社会的生活。“作为一个人活着，就是生活在社会的框架之中，在其中，我和我们都一同生活在一个共同体之中，这个共同体作为一视界为我们所拥有。”^① 任何人只要生活着，他就处在社会之中，处于社会的各种结构之中，如学校、家庭、民族、国家、同时他必定活动在社会的文化与语言之中，不论他是成年人，还是处于发展中正在接受教育的人，他必定接受社会共同体的塑造，必定在社会共同体中进行发展，选择、实现他所期望的目的，他必定参与社会共同体的活动。因此，任何人都是处在生活世界中，而这个生活世界就是我们生存所依赖所改造的实践世界，就是我们每个人的生活境域。实践的生活世界是人类存在于其中并参与相互交往的共同的生活领域，人的所有活动，不论是物质交往活动、还是精神交往活动，都是从属于这一世界，并且是在这个世界中发生的，而且对这个世界变化产生影响和作用。人们在实践生活世界中的活动如交往、创造、劳动、发展等都是最基本的普遍的实践行为。

个人在社会共同的实践的生活世界中进行各种交往活动和创造活动，因此，实践离不开人对历史、社会、文化的理解，也离不开与他人的沟通。人们在改造世界中理解世界，在改造自我中理解自我。理解不仅使人类的每一代人接受了历史、文化和传统的塑造，同时理解也展开了每一代人现实的生活、实践的可能性，使他们能够在社会、历史、文化和社会关系的基础上进行实践，使他们能够在实践中选择目的、展望未来、在现实中创造。理解也是人与人相互交往的基础，它使人们形成共同性和交往性，形成团结、合作、共存、分享、关心的意识。人类的实践既系于对未来的展望，又回顾

^① 胡塞尔：《现象学与哲学的危机》，吕祥译，国际文化出版公司，1988年，第135页。

于历史的启示，又进行着现实的创造，它依赖于人们的相互交流和合作，依赖于人们的共同意识，它既改造着人的主体世界，又创造着精神和物质的财富。

就个体的人生实践而言，理解构成人的生活形式，它是生活中最普遍的现象。理解所建构的意义为个体的行动、生活展示了可能性，从而使个体趋向这个可能性。因此在人类的实践中，理解所展示的生活的意义就不断地进入到人生的发展过程中，为人生实践注入了价值与活力，同时，理解所扩展的经验成为人生实践的广阔的背景和基础，理解所形成的精神力量不断地使人生向新的境界进发，理解所形成的一切都即刻投入到人的生活实践之中，理解本身不仅扩展了人生，而且也形成了生活的“实践智慧”，从而又投入到新的理解与实践之中。理解创造了个体主观的精神世界，而且不断地回归到实践，为个体的实践指引着目标。

个体的人生实践并不是孤立于社会实践的。理解虽然是个人的活动，但不是一种绝对孤立的“内在反思”，它依赖于共同的文化背景和语言，而且理解者的理解必须为他人能理解。任何人不仅需要发展个性和独特性，而且要发展普遍性和共同性，他不仅是实现人生的价值，超越自我，要参与人类的政治、文化、经济、科学等实践活动，而且他的个性、他的精神、他的人生价值、他的创造，也只有在社会关系及社会实践中得到发展与实现。因此，个体的理解渗透于他的社会实践。事实上，理解恰恰展示了个体的社会性和实践性，因为理解指向人类的历史经验、指向未来、指向周遭世界，指向他人。

三

儿童在教育中发展，也就是在教育中生活，在教育中实现人生。他们并不是一个抽象的存在，不是被塑造好了才置入生活之中。他们的发展就是生活，就是他们人生的实践。儿童在学校中在教师的

指导下，理解“客观精神”，建构自己的主观精神，发展自己的生活经验，探询生活的价值与意义，他们的经验以及理解、他们所承受的历史传统直接进入到他们的现实的人生发展之中，引导和促进他们的成长。这就是儿童作为主体的实践的独特内容。在教育中，儿童的理解是不断深化、发展和扩大的过程，同时也是他们的精神不断丰富和不断超越的过程。在理解不断渗透人生的过程中，学生的主体的精神世界、学生的主体实践能力、学生的经验、学生的自我就进入一种不断改造的运动过程。这就是儿童在教育中理解与人生实践的关系的本质。

儿童在教育中通过理解而形成的生活经验、人生智慧等作为精神力量都会投入到他们未来的社会实践中去，使他们参与社会、政治、经济、文化、科学等各方面的活动。他们理解具体的实践活动解决实践中所面临的现实问题，不仅创造于社会有意义的价值，而且在社会创造中实现自己的价值。这样，他们的理解直接走向了实践的创造。

教育必须从人的现实生活出发，引导学生对生活世界、生活关系、生活意义、生活方式进行理解，扩展儿童的生活经验，建构儿童的精神世界。这样，教育才能把儿童的学习和理解导向实践。如果教育仅仅关心知识的传授和技能的训练，它就是与学生的生活是分离的，它不可能形成学生的实践智慧，因而与学生的未来的社会实践也是分离的。

教育要引导儿童走向社会实践，就必须引导他们理解历史，理解传统，理解社会，理解生活，理解自我，就必须发展儿童主体的精神世界，形成他们整体的社会生活的实践智慧，使他们从思想走向行动，从理解走向实践。这是教育的永恒的使命。

后 记

我认为，教育学是对研究者挑战极高的一门学术，它的理论品性要求研究者在哲学、历史、文学等人文学科、社会科学上有较深的素养，有敏锐的理性思维能力和现实洞察力；它的实践品性要求研究者要有高尚的精神境界、圆满的人格，有着对人的关切、同情、热爱、宽容、启迪的情怀，有着对教育及教育学的执着与真诚。面对这样的挑战，研究者应当孜孜追求、自强不息，以自己的人文情怀与道德热忱为学为人。

教育哲学是人文学科，它的使命于学理上探索人的教育问题，探索人性的拓展、个性的树立、智慧的培养等以及由此而衍生的其他问题，从而扩大我们对人及其生活的自我认识，丰富精神文化；于事理上探索涵育现代人的精神气质、联结传统现代与未来、造就立国、立民、立人的民族精神的目标与方式，指导教育实践建构人的精神人格和赋予有意义生活的人生智慧。现代社会的发展，不仅需要人具备知识和技能，而且更重要的是需要人具有高尚的道德品质、完满的人格以及生活的智慧。教育因而必须承担建构人的精神并引导学生追求智慧人生的责任！在这个意义上，中国教育一方面必须传播科学知识，培养全民科学精神与科学素质，促进科技进步；另一方面必须弘扬人文精神，推崇人文价值，培植社会平等、公正等观念，发展精神文化，从而保持物质文化发展的基础规范和精神原动力，实现社会持续与整体的发展。因此，如何和谐地发展经济与文化，如何统整科技与人文、知识与智慧、思想与行动、理性与非

理性，是中国教育面对 21 世纪中华民族的发展必须要做的应答。对于教育哲学而言，如何把握我们时代的精神处境与教育，把握反映在教育理论与实践中的人的问题？正是在这里，问题在召唤着我们。“有这么多的问题，逼着我反应并求解答，这使我不能不思索，并且焦虑地思索。”（殷海光语）本书可以说是对这些问题直接或间接地思索和理解。

这本书凝聚我几年的思考与劳作，在期间，我有时感到好像思有所获但又无法言说，有时为问题驳杂而迷惑，有时怀疑自己的理解，在徬徨怀疑的时候连续几周写不出一个字来，但凭着坚定、信念与勇气，终于写完了。写完了心灵体会到一种安宁，一种完成一阶段使命的宁静，但在这宁静中又负担着接受考验的沉重。

我乐意接受学术界的批评与指正。我明白，社会科学、人文学科的知识与理论最终都是要被超越的，何况这样一本试图“创新”的书。我并不仅仅是为了做点立论与方法的革新，而是我觉得问题在现实深处召唤着，我只是用一种我以为更接近问题本身的方式“理解”问题，当然我并不认为这是唯一的方式，而且思之所获也不是唯一的（对于这一点，读者自然有敏锐的洞察力）。在这个意义上，本书也许是失败的“创新”。不过让它在书架上占有立锥之地，也许会给他人思考同样的问题提供点教训，让它说明曾经有个人在这样真诚地迷惑过、思考过。

书完成了，但志未酬。这本书不仅是我作为一个学人的学术纪录，更是我在 20 世纪末这个激动人心的年代的心灵经历的纪录，同时也是踏上遥远征程的标记。我清醒地知道，这将是一条漫长而充满困难的路。路漫漫其修远兮，吾将上下而求索。“但望前途之宏廓而寥远兮，其孰能无感于余情。吁嗟乎！男儿志今天下事，但有进兮不有止。言志已酬便无志！”（梁启超语）。

在本书思考与写作的过程中，黄济恩师曾给予我很多的启导和鼓励。他曾为核实本书中的某一资料的出处而查阅许多文献，有时我们为某一观点而争得面红耳赤，他广博的学识、严谨的学风、宽

厚的性格是我们深厚的师生之情的基础。王策三、孙喜亭、成有信、滕大春、陆有铨、靳希斌等先生以不同方式给予我很多帮助，我的感谢是无法用言词表达的。在这里，特别感谢教育科学出版社王兰老师，她为本书的出版付出了艰辛的劳动。学友石中英同志在各方面给予了很多帮助。本书参阅了许多国内外学者的论著，在此一并致衷心的谢忱。

作者于长沙岳麓山
听雨书屋