

解释学与教育

Hermeneutics and Education

作者从哲学角度详实地探讨了四种类型的解释学及其四个核心原则，接着他在当代的教育理论中寻求相同的观点，并且表明解释学反思能否或如何充实每一种教育观。并且基于当代的学习理论，作者也大胆地对解释学反思本身进行批评。本书的观点将被广泛引用，而且很有可能成为以解释学为基础的教育改革的权威。

(美) 肖恩·加拉格尔 (Shaun Gallagher) 著
张光陆 译 张华 审校



华东师范大学出版社

教育哲学译丛

主编 钟启泉

解释学¹与教育

Hermeneutics and Education

(美) 肖恩·加拉格尔 (Shaun Gallagher) 著
张光陆 译 张华 审校

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

解释学与教育/(美)加拉格尔著;张光陆译. —上海:华东师范大学出版社,2009

(教育哲学译丛)

ISBN 978-7-5617-6937-9

I. 解… II. ①加…②张… III. 教育哲学:解释学—研究 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 021462 号

教育哲学译丛

解释学与教育

著 者 (美)肖恩·加拉格尔
翻 译 张光陆
审 校 张 华
责任编辑 金 勇
审读编辑 康银宝
责任校对 乔惠文
装帧设计 黄惠敏

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 21.5
字 数 320 千字
版 次 2009 年 6 月第 1 版
印 次 2009 年 6 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978-7-5617-6937-9/G·3875
定 价 42.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

主编寄语：“尊德性”而“道问学”

1175年，即南宋孝宗淳熙二年，来自福建的朱熹和抚州（今属江西）金溪的陆九渊在江西信州（今上饶）铅山鹅湖寺举行了一场历史上有名的学术讨论会——“鹅湖之会”。这次讨论会讨论的范围很广泛，其中心议题是如何认识事物及如何治学。朱熹强调“道问学”，主张“即物穷理”、“格物致知”；而陆九渊则强调“尊德性”，主张“发明本心”，“先立乎其大”。陆氏门人朱亨道说：“鹅湖之会，论及教人。元晦之意，欲令人泛观博览，而后归之约。二陆之意，欲先发明人之本心，而后使之博览。朱以陆之教人为太简，陆以朱之教人为支离。此颇不合。”双方终因歧见，而未能达成共识，从此，学分两家，朱学被称为“理学”，陆学被称为“心学”。

这里的“道问学”与“尊德性”源于儒家经典《中庸》上的一段话：“君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。温故而知新，敦厚以崇礼。”对于其中的“尊德性”与“道问学”，朱熹在《中庸章句》中是这样解释的：“尊者，恭敬奉持之意。德性者，吾所受于天之正理。道，由也。尊德性，所以存心而极乎道体之大也。道问学，所以致知而尽乎道体之细也。二者修德凝道之大端也。不以一毫私意自蔽，不以一毫私欲自累，涵泳乎其所已知。”可见，在朱熹看来，“尊德性”和“道问学”是“修德凝道”的两大方法，缺一不可。不过，从“鹅湖之会”和朱熹的其他著作来看，他更加强调“道问学”，也就是所谓的“格物致知”。

朱熹所强调的“格物致知”也是源于儒家的另一经典《大学》上的一段话，“古之欲明明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，

先致其知；致知在格物。”朱熹曾对原本《大学》作了修改，把自己对“格物致知”的理解补入进去，即，“所谓致知在格物者，言欲致吾之知，在即物而穷其理也。盖人心之灵莫不有知，而天下之物莫不有理，惟于理有未穷，故其知有不尽也。是以大学始教，必使学者即凡天下之物，莫不因其已知之理而益穷之，以求至乎其极。至于用力之久，而一旦豁然贯通焉，则众物之表里精粗无不到，而吾心之全体大用无不明矣。此谓物格，此谓知之至也。”从这个补入中看出朱熹强调“格物致知”、强调“道问学”的主张。在朱熹看来，“格物致知”是儒家修身的基础，也是齐家治国平天下的基础，自然也是孔子“修己安人”、“修己以安百姓”的基础。

而在陆九渊看来，朱熹的“道问学”和“今日格一物、明日格一物”的“格物致知”过于“支离”，应该“先立乎其大”，即“尊德性”。陆九渊指出，“既不知尊德性，焉有所谓道问学？”属于陆派的王阳明也为陆九渊辩护，称“象山辩义利之分，立大本，求放心，以示后学务实为己之道。”王阳明认为，“格物致知”就是“格除物欲，致良知”，“道问学是尊德性的工夫”，属细枝末节。本来，“尊德性”和“道问学”的对立在宋代还不尖锐，但到了明代，王阳明把儒家内部“尊德性”的倾向推向极致，主张废书不观，直证本心，否定认识和知识的重要性，否定即物穷理的重要性，逐渐流于反智主义。

这里无意判断朱熹“尊德性”和陆九渊的“道问学”孰高孰低，而是想用它来说明东西方教育学思考的差异并借以指出了解和借鉴西方教育学思考的必要性。

中国古代的教育思考乃至哲学、政治学思考，从孔子（包括孔子所推崇的周朝）开始，就强调“尊德性”高于“道问学”。孔子说：“弟子入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众而亲仁，行有余力，则以学文。”他的弟子子夏也指出：“贤贤易色，事父母，能竭其力。事君，能致其身。与朋友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”即使是朱熹所侧重的“格物致知”，也多是一种“理会”，并不强调向外“格”万物之理。因此，可以说，中国古代的教育和教育学强调道德（“尊德性”）优先，而相对忽视了对科学的认识论和知识论的构建和发展（“道问学”）。即使是在当下的教育和教育学中，道德教育也被赋予优先而崇高的地位，并被千万次地强调。尽管道德的内容已从儒家道德

变成了社会主义道德,却难以见到对“道问学”的强调。

西方古代的教育思考乃至哲学、政治学思考,从苏格拉底开始,就强调“道问学”高于“尊德性”。苏格拉底说“知识即德性”,他的弟子柏拉图和弟子的弟子亚里士多德也主张,人的理性和理性思维要高于道德,或者说,理性(思考)就是道德,道德就是理性(思考)。文艺复兴和启蒙运动以后,所谓主体也就是理性主体,道德就是判断力。即使是当代的科尔伯格也把判断力的发展视为道德发展的标尺。因此,可以说,西方的教育和教育学更加重视“道问学”,强调认识论和知识论的反思,并发展出了丰富的方法论和体系。

中西方的教育和教育学一个侧重“道问学”,另一个侧重“尊德性”。从我们的传统看来,“尊德性”的教育和教育学有必要向“道问学”的教育和教育学传统学习。

就像“陆王心学”一样,我们的教育学有时过于并停留于道德化(教化),过于强调“尊德性”,而忽视了“道问学”;过于强调“致广大”,而忽视了“尽精微”,因而存在着一定程度的空洞、疏阔乃至说教。这从有关道德教育的政令和政策令人眼花缭乱地出台,但公民(包括青少年)的道德未见根本改善这一点中就可以看出。我们的教育和教育学强调“先立乎其大”,而且仅仅只强调“先立乎其大”。但是,没有“道问学”的“小”功夫,“大”也立不起来,也“大”得不真实,大得专横,没有道理。当然,这个状况正在逐渐改变。2001年12月,中国选择加入了世界贸易组织,更深地卷入了经济全球化的洪流之中。按照马克思主义的观点,经济基础的变化势必会导致整个社会的变革。中西也将从异中之同转向同中之异,这也要求属于、服务于也反作用于社会实践的教育实践作相应的变革,要求我们了解、分析和借鉴西方教育学传统。同时,不断增加的共同的社会实践背景也加大了这种借鉴的可能性(另一方面,从西方的后现代教育学的发展中,我们也能看到“道问学”传统对“尊德性”传统的转向)。

出于这种认识,我们策划了这套“教育哲学译丛”。由于对教育哲学的范围和内涵学界多有论争,本“译丛”并没有以某种严格的概念理解来选取译本,只是模糊地把教育哲学置于离教育学近而距哲学远的位置,并在简易

和实用的标准下,尽可能地照顾到西方教育哲学的全貌,同时也作些富有针对性的侧重,期望能为正在显现的中国教育学大发展作点铺垫和推进工作。显然,没有华东师范大学出版社和编辑梁红京先生的大力支持,此丛书也只能停留在设想之中,而无从面世。

用西方发达的“智”(即“道问学”)的教育学传统来补充中国当发达的“仁”(即“尊德性”)的教育学传统,也是遵从儒家“既仁且智”的理想,从而使得一定程度上孤悬于上的、空疏空洞的“尊德性”的教育学走下圣坛,寻求真正的落实和体现,同时也使得初显端倪的“道问学”,找得真实不妄的“尊德性”的教育学。这就是孔子所说的“上学下达、下学上达”。这样一来,中国的教育学就能“上上下下”,健行不已。通则不痛,教育学也就活了;教育学活了,人就活了;人活了,我们国家也就活了。这是我们的初衷。结果如何,唯读者诸君判断。

“鹅湖之会”后三年,朱熹有诗云:

德义风流夙所钦,别离三载更关心。
偶扶藜杖出寒谷,又枉篮舆度远岑。
旧学商量加邃密,新知培养转深沉。
却愁说到无言处,不信人间有古今。

钟启泉于上海

2007年1月1日

中译本前言

自从《解释学与教育》一书的英文版在 1992 年出版以来,该书已经无数次地被创造性地解读和应用,远远超越了作者的观点。我发现本书被应用到许多我从未预料到的领域。正如预期的那样,本书的观点对解释学理论和教育理论都是适切的,但是我注意到许多其他学术领域的出版物也引用了本书的观点,如:音乐理论、护理、艺术和建筑、精神治疗、新闻学、工程学和设计、心理咨询与戒毒、老年学甚至园艺学。人们发现本书能够被应用到如此之多的方面和研究领域,我对此感到奇怪,但更多的是欣喜。它强化了这一观点:解释学具有普遍的重要性,并且验证了文本的解读总是超越作者这一深刻见解。

大多数解释学方面的文章都是有关文本解释的。本书并非如此。本书根据伽达默尔和海德格尔的哲学论述,聚焦于经验以及我们对世界和世界中的人们的理解。当然,教育形成了我们理解世界和他人的方式,所以解释和教育之间就存有内在的联系,并且二者之间形成了一个循环。在任何情况下,我们对世界的理解是由包括我们成长的文化在内的教育经验所形成的;同样,我们当前的理解形成了我们的教育经验。我所说的是“我们的”而不仅仅是“我的”理解,这是因为在任何解释和教育经验中,共享的意义处于关键地位。

在本书所论述的各种各样的解释学原则之外,我再增加一条:解释总是主体间性的。

在我近期出版的著作中,我一直在探寻这一观点。这些著作关注于认知的具体化(如 2005 年出版的《身体如何形成思想》)和社会认知现象学

(见2008年出版的我与丹·扎哈维(Dan Zahavi)合作的《现象学思想》)。尽管这些作品中的许多思想来自于认知科学,但是也能在解释学的一些重要议题上找到根据。我如何理解世界总是受制于我对他人的理解,以及他人对我所施加的影响。婴儿最初是通过他人的眼睛来看世界的(发展心理学称之为共享的或共同的注意)。人们一直认为婴儿在一岁的时候才能参与共同注意,但社会神经科学最新研究表明:共同注意的某些方面在婴儿四五个月的时候就存在了。情境中的一个物体,不管它可能是什么,如果另外一个引起我注意的人看那个物体,这个物体都获得了突出的和重要的地位。从一开始,我对世界的理解(当然包括他人)就形成于我和他人的相互作用。这是一个被经验主义科学所确立的事实,这个事实反映了一条同时对教育而言具有根本性的解释学原则。实际上,正如现象学家们所指出的:这条原则具有根本性的地位,在作为理解任何事情的可能性的必要条件这一意义上,它被认为具有“超验性”。意义产生的根源就来自于这条原则,它既是经验的又是超验的。

当前,那些用来解决主宰着心理学、认知精神科学和观念哲学的社会认知科学的问题的方法通常被称之为“心智理论”(theory of mind)。心智理论认为我们或者用理论或者通过模仿(移情)试图理解他人,而且这种理解是“心灵解读”的一种形式。这些方法与一些解释学理论(正如在施莱尔马赫和狄尔泰的理论中分别发现的那样)相互共鸣,但是它们未能强调那种即使婴儿也能具有的具体化的相互作用。从婴儿开始,我们就能够看到(领悟)那些动作、姿势、手势、面部表情以及他人行动中的意义。而且,这些行动和表情不是漂浮在空气中,而是存在于被自然环境与社会和文化惯例所界定的具有丰富内涵的情境中。我们正在与之交往的他人的意义(意图)出现在这些具体化的社会惯例之中,这样的一些意义并没有隐藏在他人的大脑中。

这些更加具体化的有关社会认知的观点对于我们如何理解教育具有重要的启示。在知识的传递方面,在任何可能产生的问题之前,丰富的解释学背景完全来自于一种具体化的“知道如何”的观点,我们通过理解他人和在与他人交往中习得这种观点。教育理论家们需要探究这些基本的互动类

型——他们具体化的和富有表情的变化、他们创造意义的能力、他们开启世界作为可能性的空间的力量——并且能够把这些看作是教育经验的起点。从这个意义上来说,教育研究需要跨学科。它们需要融合发展心理学、认知—社会精神科学、现象学以及解释学的深刻观点。

我想借此机会向张华教授以及本书的译者张光陆表达我最深的谢意,翻译此书是一项颇具挑战性的工作,感谢他们赋予了此书以新的生命。

肖恩·加拉格尔

2008年7月

前 言

本研究与两门看似毫无联系的学科有关：一门是解释学——被视为解释的理论，另一门是教育学。事实上，只有在以下情况中，这两个领域才是“真正”没有联系的，即各自领域的理论家们在大多数情况下独立地发展他们各自的学科，总的来说彼此忽视对方。然而，我相信这两个领域是有必然联系的。这种必然联系在古代被认为是很明显的，但是后来却被遗忘或淡漠了。在本书中，我并非竭力去寻求古代对二者联系的看法，而是在当代的解释学和教育理论的语境中阐释二者联系的必然性。在这样的一个计划的框架中，重要的是要注意到这些领域在其自身内部从未达到一致。事实上，在把它们联系起来和重新确立它们关系的过程中，很有可能获得有关每一种内部看待所发现的多种冲突的新看法。这就是本研究的一个目的。

本书所采用的方法不是一种技术性的方法，而仅仅是间接实践性的。我没有把预先决定的或没有争论的解释原则应用于教育经验之中，在这个意义上，它不是技术性的。一种技术程序将会使解释学和教育都过分简单化。本书中所运用的解释学原则在其应用于教育语境时本身是被质疑的，结果，解释学从教育经验中学习，就如同教育理论从解释学学习那样。本书所暗示的是希望读者对解释的过程和教育的过程有同样的了解。

在提供有关教育实践的规范或形成正确的解释问题的方法的意义，本书不是直接实践性的。例如，关于教育实践，我没有说什么是正确的，什么是错误的。从这一点来看，我并没有直接参与有关下列情况的当前的冲突或当代的辩论：教育的根本目的、课程设计、语言教育或者那些已经逐渐被看作是“在政治上正确的事情”。另外，后面的研究也并非与这些讨论无

关。事实上,我主张,在人们能够充分地处理前面的讨论中所提到的有争议的规范性的和政策性的问题之前,需要明确本书中所提出的一些问题。在本书中,我形成了一种立场,很明显,这种立场在当前的辩论中并不是很具有代表性。出于方便的需要,我称这种立场为一种“中庸的”(moderate)教育理论。然而,读者将会发现,在原则上,这样的一种理论缺乏一种普遍的规范性维度。在这一点上,以及在其他方面,它不同于在解释学和教育理论中所采用的保守主义、激进主义和批判主义的方法。

如果被正确地理解,缺乏一种普遍的规范性维度将不再是一个缺点。我并不反对在解释学或者教育语境中设计规范。我相信有许多方法能够决定一种解释是否比另一种更好,或者一种特定的教育实践具有更多还是更少的生成性。但是我认为在普遍理论的层次上人不能合理地做这些事情。规范仅仅与特定的和当地的语境相关,所以必须在该层次上设计。另外,即使当地的规范也受到普遍原则所界定的可能性的限制。后者正是本书的关键。因为本研究被限制在哲学解释学和教育哲学理论之间的共同方面,所以在实践性方面,它只能提供一些暗示。然而,这种限制造成了许多贯穿教育经验的基本方面的问题。在所有层次的教育机构方面,从小学到大学,在实践性方面,它只能提供一些暗示,并论述了各种不同的方面:从课堂内的教学方法到文化传统的形成和转变,再到教育语境的政治上的决定。

在写一本与解释学和教育理论有关的书时,尽管我很难避免有太多的想当然,但是我将竭力让甚至这个领域以外的那些读者也能理解本书。我试图澄清解释学的本质和许多当代的辩论,而这些辩论界定了在本领域遇到的一些当前的问题。那些已经熟悉解释学的人应该发现这是一个明晰的描述。我的希望是他们将更能看见这些工作对解释学本身的含义;另一方面,尽管我没有提出有关教育实践的规范,但是我不能避免批判当前的教育实践。除了其他的作用以外,教育的解释学的方法有助于为规范性的教育实践的改革界定合适的程度。它质疑当前的教育经验的模式,并批判性地揭示出它们的解释学基础。最后,这种方法提出了对于教育经验的本质的新理解,这种理解对解释学和教育本身都富有内涵。

致 谢

1991年7月在海德堡大学举办的关于哲学解释学与希腊哲学的研讨会上,以及1989年5月在圣母大学的关于海德格尔的循环的会议上,许多学者对有关柏拉图的教育概念(第五章)这一部分的早先版本给了我许多耐心的和有益的建议。这一部分的早先版本的题目为“游戏和教育”,1988年1月在夏威夷大学的一个有关哲学和心理治疗的国际会议上被公开宣读。参加这次会议的许多人以对话或通信的方式帮助我澄清了我在本书中的几个不同的观点。他们包括 John Caputo, John Cleary, Elaine DeBenedictis, Robert Dostal, Hans-Georg Gadamer, George L. Kline, Diane Michelfelder, Richard Palmer, James Risser, Stephen Watson。

我非常感谢 Canisius 学院和那里的同事们,他们给了我许多道义上和财政上的支持,包括1988年的休假、1989年的学院夏季研究基金和1992年的专门资助。

最后,我特别感谢我的妻子——爱丽尼(Elaine)。没有她一贯的和充满爱意的支持,我不可能开始或完成本书。

缩 写

- AG Gregory Ulmer, *Applied Grammatology: Post(e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985).
- AK Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, trans. A. M. Sheridan Smith (New York: Pantheon Books, 1972).
- Betti Emilio Betti, "Hermeneutics as the General Methodology of the *Geisteswissenschaften*," trans. in Josef Bleicher *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980).
- BN Jean-Paul Sartre, *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*, trans. H. E. Barnes (New York: Philosophical Library, 1956):
- Bruffee Kenneth Bruffee, "Collaborative Learning and the 'Conversation of Mankind'," *College English* 46(1984), 635 - 652.
- BT Martin Heidegger, *Being and Time*, trans. John Macquarrie and Edward Robinson (New York: Harper and Row, 1962), with English/German pagination.
- CL E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Houghton Mifflin, 1987).
- D Jacques Derrida, *Dissemination*, trans. Barbara Johnson (Chicago: University of Chicago Press, 1981).

- DD Diane P. Michelfelder and Richard E. Palmer (eds.), *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer-Derrida Encounter* (Albany: SUNY Press, 1989).
- DP Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan (New York: Pantheon Books, 1977).
- G Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trans. Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976).
- HHS Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, trans. John B. Thompson (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).
- HR Kurt Mueller-Vollmer (ed. and trans.), *The Hermeneutics Reader* (New York: Continuum, 1988).
- HS Michel Foucault, *The History of Sexuality*, vol. 1, trans. Robert Hurley (New York: Vintage, 1980).
- HT Gayle L. Ormiston and Alan D. Schrift (eds.), *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur* (Albany: SUNY Press, 1990).
- JG Jean-Francois Lyotard and Jean Loup Thebaud, *Just Gaming*, trans. Wlad Godzich (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985).
- KHI Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests*, trans. Jeremy J. Shapiro (Boston: Beacon Press, 1971).
- LK Clifford Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology* (New York: Basic Books, 1983).
- PH Hans-Georg Gadamer, *Philosophical Hermeneutics*, trans. David Linge (Berkeley: University of California Press, 1976).
- PMC Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, trans. Geoff Bennington and Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).
- PMN Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979).
- PO Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos

- (New York: Herder and Herder, 1970).
- PR Jacques Derrida, "The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils," *Diacritics* 13(1983), 3-20.
- RE Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*, trans. Richard Nice (London and Beverly Hills: Sage, 1977).
- RH John D. Caputo, *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project* (Bloomington: Indiana University Press, 1987).
- SP Jacques Derrida, *Speech and Phenomena*, trans. David B. Allison (Evanston, IL.: Northwestern University Press, 1973).
- Textshop Gregory Ulmer, "Textshop for Post(e) Pedagogy," in *Writing and Reading Differently: Deconstruction and the Teaching of Composition and Literature*, ed. G. Douglas Atkins and Michael L. Johnson (Lawrence: University Press of Kansas, 1985).
- TM Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2nd rev. ed., revised translation by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall (New York: Crossroad Press, 1989).
- WD Jacques Derrida, *Writing and Difference*, trans. Alan Bass (Chicago: University of Chicago Press, 1978).

目 录

主编寄语	1
中译本前言	1
前言	1
致谢	1
缩写	1

第一章 解释学的本质及其对教育理论的适切性	1
-----------------------------	---

第 一 部 分

第二章 解释和教育经验	27
第三章 解释循环和教育循环	45
第四章 解释学的限制	67
第五章 解释学的可能性	101
第六章 教育的本质	138

第 二 部 分

第七章 保守解释学和教育理论	169
第八章 批判解释学和教育理论	196
第九章 激进解释学和教育理论	226
第十章 教育和解释学	260
注释	288
译后记	319