

◎ 本书由广东优秀教育专著出版基金资助出版

# 教育的理解精神

——当代中国教育的反思与重建

JIAOYU DE LIJIE JINGSHEN  
DANGDAI ZHONGGUO JIAOYU DE  
FANSI YU CHONGJIAN

■ 陈振华 \ 著



**SPM** 南方出版传媒

全国优秀出版社 全国百佳图书出版单位  广东教育出版社

◎ 本书由广东优秀教育专著出版基金资助出版

# 教育的理解精神

——当代中国教育的反思与重建

JIAOYU DE LIJIE JINGSHEN  
DANGDAI ZHONGGUO JIAOYU DE  
FANSI YU CHONGJIAN

陈振华 \ 著

**SPM** 南方出版传媒

全国优秀出版社 全国百佳图书出版单位  广东教育出版社

· 广州 ·

图书在版编目(CIP)数据

教育的理解精神：当代中国教育的反思与重建 / 陈振华  
著. —广州：广东教育出版社，2014.8  
ISBN 978-7-5548-0211-3

I. ①教… II. ①陈… III. ①教育研究—中国 IV.  
①G52

中国版本图书馆CIP数据核字（2014）第177204号

责任编辑：邹靖华  
装帧设计：陈国梁  
责任技编：吴伟腾

广东教育出版社出版发行  
（广州市环市东路472号12-15楼）  
邮政编码：510075

网址：<http://www.gjs.cn>

广东新华发行集团股份有限公司经销  
佛山市浩文彩色印刷有限公司印刷  
（南海区狮山科技工业园A区）

787毫米×1092毫米 16开本 13.75印张 270 000字

2014年8月第1版 2014年8月第1次印刷

ISBN 978-7-5548-0211-3

定价：27.00元

质量监督电话：020-87613102 邮箱：[gjs-quality@gdpg.com.cn](mailto:gjs-quality@gdpg.com.cn)

购书咨询电话：020-87615809



## 广东优秀教育专著出版基金 评审委员会

- 顾 问：许嘉璐 北京师范大学教授  
顾明远 中国教育学会原会长、北京师范大学教授  
李连宁 全国人大常委会副秘书长  
王国健 华南师范大学原党委书记、教授  
赵学漱 中国教育科学研究院研究员  
王桂科 广东省出版集团有限公司董事长、高级经济师  
何祖敏 南方出版传媒股份有限公司副总经理、副编审

主任委员：应中伟 广东教育出版社社长、编审

成 员：（以姓氏笔画排序）

- 王桂科 广东省出版集团有限公司董事长、高级经济师  
王卫东 广州大学教育学院副院长、教授  
冯增俊 中山大学教育现代化研究中心主任、教授、博士生导师  
刘良华 华东师范大学教育系教授、博士生导师  
肖建彬 广东第二师范学院院长、教授  
吴惟粤 广东第二师范学院教学研究中心主任、编审  
钟以俊 珠海市教育局局长、教授  
扈中平 华南师范大学教育科学学院教授、博士生导师  
黄甫全 华南师范大学教育科学学院课程与教学系主任、教授、博士生导师  
黄 宪 广州市教育局教学研究室主任、特级教师  
黄 崑 广东省教育研究院副院长、教授、博士生导师  
熊贤君 深圳大学师范学院教育系主任、教授、博士生导师  
潘自勉 广东职业技术师范学院副院长、教授  
周伟励 广东教育出版社编审

# 前 言

德国哲学家狄尔泰说过，自然需要说明，人类需要理解。

在这个世事纷扰，充满矛盾和不确定性的时代，在这个危机四起，生命意义迷失的时代，在这个价值多元，冲突迭起的时代，“理解万岁”的声音充分表达了人们对理解的渴望和诉求。

教育乃是塑造人类灵魂的事业。教育应该关乎个体的灵魂和生命的意义。当人们心中缺乏理解，渴望理解的时候，教育应该明白自己应有的担当。培养具有理解精神的学生和未来社会的公民，是教育义不容辞的责任。

教育有太多的理由需要和理解精神结缘。不论是促进学生对知识和世界的理解，还是让他们学会对自我以及对他人的理解；不论是把理解作为一种认知工具，还是把理解看做一种生命存在状态，教育都不能没有理解精神。可以说，理解精神既是教育的前提条件，也是教育的终极追求。

然而，实然状态的教育实践总是缺乏理解精神的。这是我们基于一系列教育问题的反思做出的判断。在人们习焉不察的教育现象背后，实在是太多的误解。在许多师生的行为中，在相关的教育人员身上，我们看不到理解精神在哪里。教育文本中疏忽理解的现象很多，而教育制度在规约师生行为的时候也缺乏了对人性的关怀。教学环境和氛围中总是有不少妨碍学生身心健康成长的因素，教学评价中的问题也一直令人费解。

问题诱发了反思，反思引导重建。我们试图缩小讨论的范围，把目光锁定在教育文本、师生交往、文本教学、教育评价等基本范畴之上。通过观察其中发生的问题，询问其中的理解状况，进而思考理解精神建构的基本途径，乃是本书的基本思路。当然，我们不可能在一本小册子里对当代中国教育或某些典型学校进行事实描述，我们唯一能做的是采用关键描述法去捕捉那些众所周知的、关键性的方面和问题，然后分析和思考其中的理解问题。不过我们的思考不只是停留于指错、揭短，不只是批判理解精神的缺失，我们还努力探索一种新的可能，为教育实践的理解性重构给出一点尝试。

在开卷之前，我们似乎有必要提请读者注意，本书中的“理解”需要做宽泛的理解，它是中文语境中的“理解”，不能等同于西方古典解释学或哲学解释学的“理解”。同时，教育的理解精神实乃教育主体或教育当事人的理解精神，因为任何理解都是人在理解。只有这样去看待教育中的理解精神，才不至于感到太多的困惑！

# 目 录

第一章 理解精神的基本意蕴 .....	1
第一节 理解的实质 .....	1
第二节 理解精神的内涵 .....	9
第二章 教育与理解精神的因缘 .....	17
第一节 教育目标应该关涉理解精神 .....	18
第二节 教育主体需求理解精神 .....	25
第三节 教育实践应该体现理解精神 .....	33
第四节 理解精神之教育价值 .....	41
第三章 教育主体交往中的理解精神 .....	49
第一节 现实中的师生交往 .....	50
第二节 师生交往中理解精神的缺失：一种归因分析 .....	62
第三节 交往合理化与理解型关系的建构 .....	70
第四章 教育文本中的理解精神 .....	83
第一节 教育制度文本中的理解精神 .....	83
第二节 教学文本中的理解精神 .....	94
第三节 旨在理解的教学文本设计之创新 .....	107
第五章 教育活动中的理解精神 .....	124
第一节 传统课堂教学的问题批判 .....	125
第二节 体现理解精神的教学模式分析 .....	136
第三节 寻求理解精神的教学创新 .....	142
第四节 课外教育活动的问题与改革 .....	162
第六章 教育评价中的理解精神 .....	172
第一节 学生评价中的问题批判 .....	173

第二节 教师评价中的问题批判·····	183
第三节 寻求理解精神的评价改革·····	190
结束语·····	206
主要参考文献·····	208



## 第一章 理解精神的基本意蕴

在人们的日常生活和交往中，在师生的教育教学实践中，“理解”无疑是一个使用频度极高的词。人们处处追求理解，规避误解，呼唤理解。所谓理解万岁，所谓理解人生意义，所谓理解学生，所谓理解知识，所谓为理解而教，等等，无不向我们宣告了理解和理解精神的价值。那么，什么是理解和理解精神呢？

### 第一节 理解的实质

要解说何谓“理解精神”，首先当然需要明白什么是“理解”。这是个复杂的问题，自古以来就有很多学者在哲学、神学、文学、法律等语境中讨论过“理解”，但“理解”并没有成为教育理论中具有清晰含义的标准词汇。为了探讨教育的理解精神，或者教育与理解的关系，就非常有必要提供一个具有可操作性的理解概念。本节的目的正是提供这样一个具有可操作性的概念。我们在此试图利用那些学者的洞见，并结合中国人的习惯用法，特别是教育教学语境中的用法，把“理解”这个复杂的问题简单化地表述出来。

#### 一、理解的基本内涵

毫无疑问，理解总是人的理解。只有人，才有理解的问题。在人类之外的一切事物都不存在理解意识和能力。所以，理解是人的行为，是人类的特征和标志，也是人类不同于世间万物的根本所在。于是，我们说理解总是指人的理解，人是理



解行为的主语和主体。

### （一）理解是主体对客体的一种认知活动

理解是作为主体的人对于客体的认知活动。“理解某物不仅假定了一个对象的存在，而且也假定了一个主体（理解者）的存在”。<sup>①</sup>这种理解观有着悠久历史。从古希腊开始，一直到当今的哲学和认知心理学都有这种倾向。

考察西方哲学史，可以发现中世纪之后，著名的哲学家笛卡儿把人看作思想和理解的主体，提出了“我思故我在”的命题，张扬了理性和理解的意义。从17世纪开始，欧洲一些哲学家着力思考了人类的理解能力。洛克发表了《人类理解论》，莱布尼茨写了《人类理解新论》，斯宾诺莎写了《理解改进论》，休谟写了《人类理解研究》。这些人的理解观大致表现为：一是以起源于经验的各种观念为对象，二是以概念、判断和推理为特征，三是以形成真理或知识为结果。其实，在他们那里，理解能力就是人的理性能力，洛克的话说得很明白：“所谓思想底（的）能力就叫做理解。”康德也持有类似的观点，他把理解视为理性认知行为<sup>②</sup>。

从上述立场出发，当代哲学将理解定义为理性认识活动。《哲学大辞典》将“理解”界定为：“认识借助概念，通过分析、比较、概括以及联想、直觉等逻辑或非逻辑的思维方式，领会和把握事物的内部联系、本质及其规律的思维过程。”<sup>③</sup>

在心理学中，理解基本上就是一种认知环节和状态，理解是人对事物的认知从感知上升到理性思维的必然结果。换言之，心理学上的理解，是指通过事物间的联系而认识其本质、规律的思维活动。它包含比较、综合、抽象、概括等一系列思维过程。当代认知心理学认为理解实质上是个体以信息的传输、编码为基础，根据已有信息建构内部的心理表征、进而获得心理意义的过程。《心理学大词典》将“理解”界定为：“个体运用已有知识、经验，以认识事物的联系、关系直至其本质、规律的思维活动。”<sup>④</sup>

在认知心理学家们看来，理解某事要比仅仅记住某事好得多，认知理解的原则

① [芬兰]冯·赖特：《行动的说明和理解》，见冯·赖特著、陈波编选《知识之树》，北京三联书店2003年版，第292页。

② 熊川武、江玲：《理解教育论》，教育科学出版社2005年版，第48~49页。

③ 冯契主编：《哲学大辞典》，上海辞书出版社2001年版，第817页。

④ 朱智贤主编：《心理学大词典》，北京师范大学出版社1989年版，第386页。

是在处理教学文本过程中，不要死记硬背，而是要努力理解教学文本；不以记住了某些知识概念为目的，而是要追求真正把握知识的意义，特别是能用自己的语言（日常语言）表述有关学术语言，实现语言的转换，并能在自己的头脑中建立起知识概念图，把新旧知识联系起来，对新旧知识作出自己的评价和应用。“若能但在任何教育背景下所获得的知识、概念和技能应用到与这些知识、概念和技能确实相关的新的事件中或新的领域内，那么，他或她就具有真正地理解并学以致用用的能力。同样，他或她若不会应用所学知识、概念和技能或在新的形势下选择了不恰当的知识、概念和技能，就没有真正地理解并学以致用用的能力。”<sup>①</sup>

在教育学中，很多人也是这样看待理解的。理解指的是深刻领会那些抽象的、概念性内容，而不仅仅指掌握一些具体东西。通过理解，可以把个别的事实联系为一个统一的有机体。理解还指一种在具体环境中灵活运用知识和技能的能力。在《理解性教学》（Wiske,1997）中，“理解是一种运用所学的知识灵活地思考与行动的能力，——也是一种与机械背诵与固守答案相反的实践能力”。理解是“能够围绕某一主题进行各种思考活动——例如解释，发现证据和例子，归纳，应用，分析，以一种新的方法说明主题等”。因此，真正的理解意味着对于学习内容可以做到：解释，即对现象、事实和数据进行全面、可靠和合理的解释说明；释译，即能够揭示故事的意义、进行恰当的翻译、对于所涉及的观点发表自己的看法，通过想象、轶事、例证和模型使以上观点个性化并易于为人所接受；运用，即将所学的知识有效地运用于不同的环境之中；洞察，能用批判的眼光看待事物，并顾全大局；等等。因此，如果你能够对一事物进行解释与讲授、验证与应用，或者能够读出字面以外的意义，这说明你对其达到了理解<sup>②</sup>。

然而，这种理解观遭到了人们的批评。有论者认为，理解被限定为理性或主体的认知活动，造成了理解的主体与客体的“二元对立”，使理解成为一种达到某种认识的工具和手段，沦为理性的附庸。特别是这样看待理解，就无法解释所谓的体验、觉悟等非理性现象。实际上，在生命哲学中，理解是直觉对生活经验的解悟；而在神秘主义那里，理解成为个人与宇宙产生意义关系中的非语言和非理性的精神

① [美] 霍华德·加德纳著，沈致隆译：《多元智能》，新华出版社1999年版，第195~196页。

② [美] Grant Wiggins & Jay McTighe著，么加利译：《理解力培养与课程设计——一种教学和评价的新实践》，中国轻工业出版社2003年版，第39~74页。

状态<sup>①</sup>。还有论者指出，理解作为一种认识，较之我们通常所说的概念认识（经验认识或理性认识）在范围上还要宽阔。比如，人们在美感中对石头的理解是无须概念的，在音乐欣赏中对声音的理解也完全不必借助于科学对声音的概念理解，而在宗教仪式中对语言、象征、程序等的理解也超乎概念之上。<sup>②</sup>

但是，从结果来看，理解则是主体对客体意义的把握。在人类生活中，这种理解现象极为普遍，阅读作品以把握作者的思想、情感，是理解；欣赏绘画、雕塑等艺术品，听音乐等，也是在理解（作者的情感、思想）。与这种“把握意义说”略有不同，还有一种“赋予意义说”，后者把理解看作主体赋予客体以意义的过程，“理解是一个赋义过程”。比如当人们观察客观事物和现象，对其实质和发生根源作出某种解释时，就是对这一事物和现象的理解（“这种现象太奇怪了，实在无法理解！”）；当人们对一个物体、一件事、一个理论、一句话表示理解时，这个物体、这件事、这个理论或这句话便被赋予意义。因此归拢起来说，无论是把握意义，还是赋予意义，理解都是主体（理解者）对客体的认知。诚如有学者所言：

“在认识论中，理解（understanding）一词通指发生在思想（灵魂或意识）中的智力活动，它是一个认知者获得知识的认知过程，可以用主体（认知者）和客体（认知对象）的线性二元关系来解释。”<sup>③</sup>

## （二）理解是主体间独特的精神活动

理解是人类生活中的一个重要而又普遍的现象。人是社会性动物，具有交往的需求。在日常生活和社会实践中，在个体与别人交往的过程中，人不得不面对自己，也不得不面对别人，总是需要倾听别人说话，或者观察别人的表情、生活处境、工作和学习状态等，甚至阅读别人的作品，以把握别人的思想情感，这一过程就是所谓的理解。有学者指出，<sup>④</sup>在浪漫主义者（施莱尔马赫）、狄尔泰、胡塞尔、海德格尔和伽达默尔等解释学大师的著作中，理解一词逐渐呈现出比在认识论的传统中更加宽泛的意义。和认识论相对，对浪漫主义解释学来说，解释和理解主要被认为是在文本阅读语境中，或从更大范围来讲，人际交流中的问题。如果说认

① 殷鼎：《理解的命运》，三联书店1988年版，第4页。

② 谢文郁：《拯救概念和人类理解困境》，《东岳论丛》2007年第2期。

③ [美]肖恩·加拉格尔著，张光陆译：《解释学与教育》，华东师范大学出版社2009年版，第32页。

④ 同上书，第32~33页。

识论关注的是我们如何逐步了解某个认知对象的问题，那么解释学关注的是如何逐步了解认知主体以及他们的表达的问题。当然，解释学阵营里的大师们对理解的见解也是有差异的，比如传统解释学家施莱尔马赫、狄尔泰主张理解的目的在于客观地把握理解的对象——人及其文本的原意，而哲学解释学家海德格尔和伽达默尔则认为理解的目的在于形成某种意义。

因此，我们的理解观念不仅指“主体对客体”的认识活动，还指“主体与主体”之间的相互作用所构成的一种精神活动。<sup>①</sup>威金斯（Grant Wiggins）等人也持类似的想法：“对于动词形式的‘理解’来说，除了它具有智力的含义之外，它还有表达人与人之间关系的含义。我们在尽力地理解观念，同时也在理解其他的人和环境。”<sup>②</sup>当我们说理解自己，理解他人，或者相互理解的时候，理解是对具有主体性的人的理解。有论者指出这种理解有它的独特意义。<sup>③</sup>它用以区别纯理性的“认识”（认知）或纯情感的“感染”。理解的独特意义有：（1）是对人而言的。这里讲的人既指自我，也指他人，既是个体也包括群体，既可是一个单独的人，也包括了人与人的关系。（2）这里所指的人，并非是人的物性方面。人也有他的物性，如人的生理、身体，以及其中所包含的各种生物学、化学、物理学等方面的因素。对于人的物性，我们可以通过生理学、医学、生物化学、生物物理学等去认识它们。但人除了物性以外，人之为人还有其精神层面的存在，除了他现实存在的一切外，他还有对于尚不存在的、还不是现实的追求，如他的动机、理想、期望等，人除了生活在现实世界中以外，还生存于一种意义世界之中，对于这种人特有的精神与意义决不能用物性的方法去认知。因为通过科学的认知我们所能获得的只是一种现实存在着的、客观的、可靠的、精确的知识，但是科学的认识与知识却不能回答人的精神存在，人生的意义与价值，人与人之间的意义关联等问题，这些问题只能靠理解才能把握。（3）人以他的全部精神因素以期全面、完整地去把握自我或他人的精神、意义与价值。因此，理解人，就是要理解人的需要、愿望、

① 有的论者把这种精神活动称为“主体和对象之间的会通、感应”。所谓会通就是感应，从形式上来说是顿悟、体验。（见沈顺福：《理解的基本原理》，《东岳论丛》2007年第2期。）

② [美] Grant Wiggins & Jay McTighe著，么加利译：《理解力培养与课程设计——一种教学和评价的新实践》，中国轻工业出版社2003年版，第67页。

③ 鲁洁：《人对人的理解：道德教育的基础——道德教育当代转型的思考》，《教育研究》2000年第7期。

价值追求等全部精神。

德国哲学家施莱尔马赫认为理解并不是机械的：它是解决模糊和疑难问题的艺术。他试图寻求理解得以可能的条件，并希望把解释学发展为一门关于理解的学问。他把理解看做是人通过语言分析和心理移情在心理上重新体验他人心理、精神的一种复制的过程。狄尔泰认为，理解历史、传统和文本并不仅仅是为了获得作品的本意，而是为了研究和认识我们自己。在人类经验中有一种共通性的“客观精神”，使人的理解成为可能。海德格尔认为理解是人的存在方式。人通过理解展现自己对周围世界以及自身的理解，在不断的理解过程中，人类实现自身价值的不断发展和完善。伽达默尔从人及其理解的历史性出发，通过恢复理解者的成见之合法地位，使理解的循环和视界融合真正成为理解者的理解之路。在他看来，理解实质上就是理解者与文本（作者）的双向互动的对话和交流。这意味着，理解不再是阅读主体对对象文本单方面的投射，而是一种广泛意义上的对话。这种对话是以“提问回答”的方式进行的。在“你”“我”之间，通过不断地提问、倾听和回答，不断地产生某些认同否定和妥协，双方的思想渐渐相互渗透、融合。“你”的言说代表了理解对象的“视界”，而“我”的观点则出自于理解主体的“视界”，对话的结果，就是达到了伽达默尔所说的“视界融合”<sup>①</sup>。

在汉语语境里，理解人不仅指全面、完整地去把握自我或他人的精神、意义与价值，还指同情和接纳自我或他人的认识观点、情感态度和行为表现，甚至与自我或他人达到同一或融合。只有这样，才算得上真正的理解。

同情最基本的意思是怀有与别人相同、相似的感情，或者取得感情上的一致性。同情可以分为感受性的和理智性的两种：前者是出自感情的冲动，看到别人的落后、过错或不幸后本能地感到难受，这种同情虽出于善心，但于事无补；而后者是伴随着冷静与理智的真正同情，有帮助的方法，行动上的反应，有贯彻的毅力，还有持久的耐性。显然理智性的同情才更能满足需要。无论是对自己还是对别人，只有理智性的同情才算得上深度的理解，否则只能算作初步的理解。

有一个较为普遍的观点，把同情看作是对弱者或不幸者的怜悯。然而，同情不是怜悯，或者说不仅仅是怜悯。任何人在遭受不幸时都需要同情，但不是任何人都需要怜悯，有的人会索性拒绝怜悯，因为怜悯非但不能为弱者或不幸者解除痛苦，

<sup>①</sup> 参见潘德荣：《伽达默尔的哲学遗产》，《21世纪》2002年4月号。

反而使其自尊心受到伤害。理解虽然表现为同情，但绝不等同于怜悯；理解比怜悯更能让人感到尊严，也更能给人帮助，更有助于人振作起来。

如果说，同情是理解者站在别人的立场上，那么接纳则是理解者把被理解者置于自己的立场上。接纳一个人，无论是接纳其观念与行为，还是接纳其外表与内在，就是对这个人的一种理解。接纳自己，或者说自我接纳，是指个体对自身以及自身所有特征所持的一种积极的态度，即能欣然接受自己现实中的状况，不自我嘲讽、自我排斥、自我诋毁；不因自身优点而骄傲，也不因自己的缺点而自卑。自我接纳是自我理解的一种表现。

综上所述，“理解”在中文语境中既可以指主体对客体的认知，也可以指两个主体间的交流过程，远不是认知活动所能包含的。但是，当狄尔泰说“自然需要说明，而人需要理解”的时候，他已经把“理解”专用于对人性的把握，而用“认识”来指称对物性的把握。换言之，狄尔泰认为“理解”不是用来指称对客体事物和现象的“认识”的。显然，我们这里的界说要比狄尔泰的宽泛得多。我们认为，理解的全部意义是相当丰富的，要对它给出一个准确的界定是极为困难的。当然我们可以避开这个难题，明白本书所说的“理解”将包含以上两层含义即可。读者将看到，有了以上可操作的“理解”含义，我们接下来在完成“探讨教育的理解精神，或者教育与理解的关系”这个任务时将顺利得多。

## 二、理解的基本特征

当我们把理解作为一个宽泛的概念时，它就涉及比较复杂的内涵，呈现了如下多种特征：

其一，理解既是智慧活动，又是道德行为。无论是把理解看作人的认识能力和认识环节，还是人对文本意义的把握行为，理解都是属于智慧性活动的范畴，都是为了获得智慧的。理解之所以为德行，是因为作为一种对待人的态度和方式，理解是对自己或别人的同情和接纳，是对他人保持一种大度与宽容，这是道德行为的表征。<sup>①</sup>

其二，理解有认知性与感情性之分。从认知方面看，理解包括信息输入、加工

<sup>①</sup> 外国学者D. Blacker在《作为哲学解释学规范维度的教育》一文中也写道：“理解他人本身就是道德行动。”见邓友超：《教育解释学》，教育科学出版社2009年版，第92页。

与输出等环节，是完整的信息加工过程。同时，理解是以感情为基础的。在《有效理解的窍门》中，作者认为理解由相互作用的三个要素组成：亲情度（affinity）、现实（reality，即一致性）与交流（communication）。亲情度“意味着爱、喜欢或其他情感”，<sup>①</sup>是人与人之间有效交流并达成一致的基础。

其三，理解有工具性与目的性之别。作为认识手段与智慧过程的理解，本质上是人们利用的工具。但理解同时是目的，因为它标志着人的认识能力的提高，知识和智慧的丰富，生命意义的获得，人际关系的和谐，是人所追求的理想的状态。

其四，理解的对象既有客体性的也有主体性的。可见于这样两个句子：如何“理解”这种现象？教师应当“理解”学生。当然，这是中国语境中，特别是教育语境中的理解观。它不同于狄尔泰的理解观，因为狄尔泰说“自然需要说明，而人需要理解”的时候，他已经把“理解”专用于对人性的把握。

其五，理解包括自我理解和相互理解。主体自身的理解（即自我理解）是自我认识与反思的统一，是在自我解蔽过程中的自我发展。主体自我理解需要借助对人类大我的理解、对自身的现实境遇的理解、对传统文化的理解和对他人的理解。主体与主体的理解（即相互理解）从根本上说就是理解他人，需要以主体间性为基础，借助移情、换位思考等加以实现。“理解包含着对他人情感变化的敏感和与他在情感上的相通。理解涉及‘在他的生活状态下体验一段生活’，进入到他人的私人‘视阈’，并且用他的眼睛看待事情。理解还包括避免评判他人的感受，而是要站在对方的视角上去全面深刻地理解这些感受。”<sup>②</sup>

其六，理解是绝对理解和相对理解的统一。理解的绝对性表现在：一方面理解者对文本的理解有无限接近作者原初意义的趋势；另一方面不同时空的读者和同一时空的不同读者对文本的理解无论怎样相对差异，都是以文本的本来意义为基础的。理解的相对性表现为绝对的复原或重建是根本不可能的。因为人们的前理解是互不相同的，这种视野和作者的视野不可能完全重合，所以总有“意义丢失”和“意义增加”的事发生；同时，各个读者的视野也互不相同，所以大家理解到的意义也会各不相同。“如果把每个理解者的思维结构比作加工厂的话，那么，文本就相当于加工厂的原料，不同的加工厂会对原料加工出不同样式的产品来。”再有，

① L·罗思·哈伯德著，杨红秋译：《有效理解的窍门》，三联书店1988年版，第46页。

② [美] R. M. Nakamura 著，王建平等译：《健康课堂管理》，中国轻工业出版社2002年版，第142页。



理解是语言的理解，而语言存在着语词和意义、能指和所指、语言的社会性和个人使用之间的矛盾，由于这些矛盾的客观存在，语言不可能绝对地表达作者或译者的思想，作品在理解中会发生歧义，不仅读者的思想和作家或译者的思想不可能完全一致，而且不同理解者之间的理解也会不一致。

## 第二节 理解精神的内涵

由上可见，我们所谈论的“理解”是宽泛的，可以说任何人在认识客观事物或现象时，在同自我或其他主体打交道时，都有理解问题。当人们在生活和实践中重视理解并追求和坚持理解的时候，就产生了一种理解精神。所谓理解精神，就是一种重视理解，并以理解为行为目的和手段的意识、倾向、态度和风格。

理解精神与人们熟悉的所谓科学精神、民主精神和人文精神有密切的联系，因为理解精神中既充满了怀疑、求实和创新等科学精神的成分，也充满了平等、对话、以人为本等民主精神和人文精神的成分。由此，我们可以看出理解精神所具有的价值，它应该成为人类的普遍追求。

### 一、理解精神包含科学精神的成分

科学精神是人类精神中不朽的旋律。对于科学精神，目前尚无定论。有人认为，追求认识的真理性和坚持认识的客观性和辩证性，是科学精神的首要特征；崇尚理性思考，敢于批评，是科学精神的突出特点；以创新为灵魂，以实践为基础，是科学精神的内在要求。有人认为，科学精神是坚定不移的求真精神、尊重事实的务实精神、独立思考的理性精神、勇于开拓的创新精神。如此等等，各种说法虽不尽相同，但也有很多交叉之处，如理性精神、求真精神和创新精神等。理解精神中就蕴涵有科学精神的这些成分：

#### （一）理解精神充满了理性精神

理解精神就是重视并坚持理解的精神。在认知方面，把理解看做是认知主体的属性和活动方式，或者说是理性认知的形式和结果，是达到某种认识的工具。从笛卡儿开始，那些谈论人类理解问题的哲学家，无论是理性主义者（如莱布尼茨、斯



宾诺莎），还是经验主义者（如洛克、休谟等）都把理解看作人类的思想能力，重视理解过程中的概念、判断和推理。此外，为了达到理解精神，获得正确的认识（理解），就有必要注重怀疑和实证。怀疑是获得正确认识的必要条件，它可以帮助我们彻底清除认识过程中的种种假象和误区，确保理解走在正确的轨道之上；实证不仅是走向理解的方式，也是理解正确与否的检验。而现代认知心理学家和教育学家都重视把理解作为“织成合逻辑的合理性的知识之被”的途径，重视把理解作为知识获得和学生能力发展的目标，为此，十分重视深刻的认识和思考，重视运用概念、判断和推理进行分析和解决问题的能力，重视批判思维能力，重视做恰当的解释、在实例中寻找证据等。这就是说，理解精神是重视概念、判断和推理的逻辑思维精神，是重视怀疑和实证的精神，因而这种倾向强调了理解中的理性成分，理性主义者更是把理性的作用抬高到了极致，以致有人认为理解简直沦为理性的附庸。这从一个侧面说明了，理解精神几乎是理性精神的代名词。

在这里，我们不得不对“理性”这个概念略作考察。它的明确提出始于古希腊时期。这一词源于希腊文“Nous”，本义是指人或事物的心灵，是一种精细的、能动的、物质性的东西，是事物运动的推动力量。它与人的认识活动相联系，表达的是人类所特有的认识能力，这种认识能力不同于人的感性认识，是能够洞察事物本质和规律的高级认识形式。

理性总是受到人们特殊的青睐，人们对它寄托了无限期待，这决定了理性的历史命运。从人类认识史来说，古希腊哲学的诞生开创了“理性的时代”。但作为理性主义的典型形式则是始于柏拉图与亚里士多德。“理性”原本是作为“人文精神”的要素而存在的，“理性”体现在“科学”（即“求知”精神、“理论”的理性、“对象化—主体性”的思想方式等）之中。近代，理性成为先进的启蒙思想家批判宗教神学、反对封建专制制度的重要理论武器，理性主义与科学主义的结合，推动了人类文明的高度发展。到了德国哲学家黑格尔那里，理性主义发展到顶峰，理性成为无所不在、无所不能的万物创造主，人类历史的主宰。近代以后，理性本身逐渐被片面化为自然科学，并被置于“至高无上”的地位，形成“实证理性”及“工具理性”，因而失去了对于人生意义与人自身完美等价值的关怀。这样的理性主义视单纯的知识 and 理性作为历史进步的动因，强调理性地选择一切最有效达到目的的手段，过度注重功用、利益、效率、成功。这成为“理性”负面效应的根源，也因此导致了后现代思潮的批判与否定。然而纵观历史，“理性”对人类历史