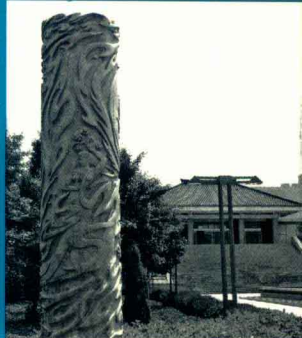




高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会发展研究中心

意义生成与大学教学
熊华军/著
光明日报出版社



意义生成与大学教学

Significance Generation and
University Teaching

熊华军/著

光明日报出版社



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



意义生成与大学教学

Significance Generation and
University Teaching

熊华军/著

光明日报出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

意义生成与大学教学 / 熊华军著. -- 北京: 光明
日报出版社, 2012. 12

(高校社科文库)

ISBN 978 - 7 - 5112 - 3526 - 8

I. ①意… II. ①熊… III. ①高等学校—教学研究
IV. ①G642. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 286955 号

意义生成与大学教学

著 者: 熊华军

出 版 人: 朱 庆

终 审 人: 孙献涛

责任编辑: 刘伟哲

责任校对: 傅泉泽

封面设计: 小宝工作室

责任印制: 曹 净

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市东城区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010 - 67019571 (咨询), 67078870 (发行), 67078235 (邮购)

传 真: 010 - 67078227, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: gmcbbs@gmw.cn liuweizhe@gmw.cn

法律顾问: 北京市洪范广住律师事务所徐波律师

印 刷: 北京楠萍印刷有限公司

装 订: 北京楠萍印刷有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社联系调换

开 本: 690 × 975 1/16

字 数: 240 千字

印 张: 15.25

版 次: 2013 年 1 月第 1 版

印 次: 2013 年 1 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978 - 7 - 5112 - 3526 - 8

定 价: 41.00 元

版权所有 翻印必究

本书受甘肃省高校研究生导师项目(项目批准号 1201-03)和西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目(项目批准号 SKQNGG12012)资助。



CONTENTS 目 录

绪 论 / 1

- 一、问题的提出 / 1
- 二、概念的界定 / 4

第一章 研究基础与研究设计 / 9

- 一、研究基础 / 9
- 二、研究方法 / 29
- 三、研究思路与主要观点 / 35

第二章 大学教学意义：思想的批判 / 39

- 一、古代大学教学意义：笃向生存 / 39
- 二、现代大学教学意义：面向生活 / 69
- 三、后现代大学教学意义：走向生命 / 80
- 四、小结 / 92

第三章 大学教学意义：语言的批判 / 94

- 一、已说的 / 94
- 二、从已说中找出未说的 / 100
- 三、从未说中找出要说的 / 102
- 四、要说什么？ / 104
- 五、小结 / 107



第四章 大学教学意义：现实的批判 / 109

- 一、聆听先行者的足音 / 109
- 二、理论的再反思 / 117
- 三、进一步审视现状 / 122
- 四、大学教学意义的显现 / 125
- 五、以教师的幸福加以说明 / 133
- 六、小结 / 140

第五章 “意义生成”意蕴的显现 / 141

- 一、学生：作为能学者 / 141
- 二、教师：成为实践智慧者 / 151
- 三、师生关系：走向身体间性 / 163
- 四、教学过程：在语言理解中生成意义 / 176
- 五、关心教学论的转向 / 184
- 六、小结 / 192

第六章 “意义生成”现象的描述 / 194

- 一、“去思”式的讲授课 / 194
- 二、“无原则的批判”式的讨论课 / 200
- 三、“对话”式的辅导课 / 206
- 四、“经验”式的考试课 / 212
- 五、“文本接受”式的评讲课 / 218
- 六、小结 / 224

结 语 / 227

参考文献 / 230

后 记 / 235



绪 论

一、问题的提出

“意义失落”根源于对当代大学教学意义的理解和执行中出现了局部偏差，因为大学教学意义在大学教学中具有前提性、基础性的地位，统领了大学教学的方方面面。大学教学作为人的实践活动，总在有意无意间遵循自身的意义：作为教师，需要确定教学目标、教学形式；作为学习者，需要确定自己的学习方式、学习态度；作为管理人员，需要确定教学评价方法、激励制度。如果大学教学意义出现混乱，甚至错位，管理人员不知道如何管理教学，教师不知道如何教学，学习者也不知道如何学习。可以说，大学教学与意义之间的关系，是交响乐队与指挥棒之间的关系。一首气势磅礴的交响乐，由高音、中音、低音组成，但在指挥棒的定调下，尽管音色各不相同，但也是和而不同。一旦指挥棒失灵，尽管音符相同，却是同而不和。

那么，当代大学教学意义出现了什么危机呢？在于大学教学意义由“实体论”（substantialism）规避。^①

“实体”，言外之意，指实际被规定好的物体。“实体”的英文为 substance，由前缀 sub（在……下）和词根 stand（站立、支撑）组成，意思是“在下面支撑着的东西”。“实体”概念是西方哲学中最为核心的范畴，二千多年来一直支配着西方人的思考，而以此为基础形成的相对稳定的思维模式——

^① 虽然学界未明确地提出大学教学意义由“实体论”规定，但很多论述都与此相关，如张应强说，“高等教育现代化的本质内涵，主要不是教育实践活动得以进行所要依托的条件，即教育的‘实体化’方面的现代化，而是教育实践活动主体的人的现代化。”参见张应强：《高等教育现代化的反思与建构》，黑龙江教育出版社2000年版，第187页；怀特海对此也有深刻的洞见，他把大学教学的病症总结为“实体性思维的毛病”。参见拙文《个体生成：怀特海的过程教育哲学之意蕴》，《复旦教育论坛》2006年第6期，第16~19页。



实体论，成为许多看似针锋相对的思潮和学派（最典型的形态是所谓实在论、唯心论、二元对立论和怀疑论）之所以可能的共同前提条件，这一点在经过伊曼努尔·康德（Immanuel Kant）先验哲学特别是现象学运动洗礼后，已经逐步为人们所认识并理解了。“实体论”作为一种思维模式，其特点是把现象表现化、主观化，不用现象本身去理解现象，而必须用不同于它的，在它“背后”、“底层”的东西去解释，如基础、目的和手段，才算认识到了真理，才算达到实在。^①

埃德加·莫兰（Edgar Morin）认为“实体论”是一主客二分的思维方式，这种思维排除了无序、偶然，化解了时间不可逆性，取消了不可量化、不能被证实的内容，把所有复杂的成分都简单地从科学中剔除出去，其内涵如下：（1）普遍性的原则，即把局部性或特殊性作为偶然性因素或残渣排除出去。（2）消除时间上的不可逆性，即消除所有事件性和历史性的东西。（3）把对总体或系统的认识还原为对组成它们的简单部分或基本单元的认识。（4）把对组织的认识化归为对这些组织固有的有序性原则（规律、不变性、稳恒性等等）的认识。（5）处于对象之上和之外的线性因果性的原则。（6）有序性作为绝对的解释的最高原则，这意味着普遍的和完美无缺的统治。（7）使对象孤立或脱离于它的环境。（8）对象与认识主体之间的绝对分离的原则。（9）在科学认识中可以消除任何有关主体的问题。（10）通过量化和形式化消除具体的存在物和存在活动。（11）自主性是不可理解的。（12）形式逻辑作为理论的内在真理标准的绝对可靠性的原则，任何矛盾的出现都必然地意味着存在错误。（13）人们进行思想是把清晰和明确的概念在单值逻辑的推理中加以连接。^②

在“实体论”规避下，人是主体，世界万物是客体。世界万物有无意义，全在于能否对人有用。人之所以是世界的主人，在于人能利用技术。不过，在人改造世界的时候，人也成了技术改造的对象，人的一切也被预置为某种功能性的手段，被看作是执行社会规定的“工具”。在马丁·海德格尔（Martin Heidegger）看来，人被技术理性物质化、齐一化、功能化、主客两极化了，他以算计、征服、生产、耗尽世界资源为目的。“由于现代技术，在迄今一切

① 魏敦友：《回返理性之源》，武汉大学出版社1999年版，第26页。

② 埃德加·莫兰著、陈一壮译：《复杂思想：自觉的科学》，北京大学出版社2001年版，第267～268页。



对事物和自然构造来说重要的神话的、自然主义的、唯灵论的或神圣的方式的视野纷纷退出历史舞台后，事物唯一地从技术交往中被构造，以至于它们的存在只能显示为千篇一律的功能性的材料，显示为可统治的可耗尽的可预测的对象。”^① 技术化的后果带来的是意义失落，“诸神的逃遁，地球的毁灭，人类的大众化，平庸之辈的优越地位，……世界的没落就是对精神的力量的一种剥夺，就是精神的消散、衰竭，就是排除和误解精神”^②。

当在大学教学意义打上“实体论”烙印后，大学教学逐渐商品化，即大学教学像一件商品，它有用还是无用，在于能否为社会培养出足够多的人力资源。特别是二十世纪以来，随着大学成为社会的知识工厂和思想库，成为科技进步的孵化器和社会进步的加速器，成为大学——产业界——政府的三重螺旋模型中的轴心机构之后，大学教学从政治、经济等外在需求出发，规定大学教学为各种需求“埋单”，把造就外在需要的“实体”当作大学教学存在的证明。大学教学的商品化又导致了大学教学的效率化，因为商品的价值取决于最少的投入最大的收益的效率原则。于是，多快好省地造就出市场需要的人力资源，是大学教学行动的出发点。大学教学的效率化伴随着大学教学的技术化，因为效率离不开技术的支持。大学教学的技术化表现为教学目的标准化（提供市场需要的人力资源）、教学手段的信息化（在有限的时间里向学习者灌输更多的知识）、教学管理的数字化（用一些数据对教师和学习者的水平下定论）、教学关系的买卖化（学习者是知识的买方、教师是知识的卖方）、教学内容的科学化（某种知识体系只有被证明为科学知识体系后，才有资格出现在学校的课程表中）、教学组织的流程化（专家或上级部门制定某个标准，管理者以此标准评价教师的教学，教师再以此标准安排教学）。当大学教学把活生生的学习者造就为一个产品、一件工具时，大学教学“非人化”了，由此出现了“意义失落”的困境。

可见，当前大学教学从学习者生命、生活和生存中的某一维出发开展教学，把学习者当做生命、生活或生存的实体加以造就，结果导致人的意义在大学教学中的失落。大学教学要走出“意义失落”的困境，当然要用“生成论”取代“实体论”。这是思维逻辑的使然，即如何看待大学教学中的学习者：他

① 冈特·绍伊博尔德著、宋祖良译：《海德格尔分析新时代的科技》，中国社会科学出版社1993年版，第80~81页。

② 马丁·海德格尔著、熊伟等译：《形而上学导论》，商务印书馆2005年版，第45页。



是一等待造就的实体还是一正在生成意义的存在?逻辑起点的改变也意味着一新的意义观的诞生。

从“生成论”出发,20世纪以来西方流行的主要教学论忽视了生命、生活、生存的游戏。进步主义虽重视学习者的经验,但其活动最终要接受科学方法的检验。要素主义注重的是文化功效,认为文化中有永恒的、普遍的“要素”,教学的任务是把这些“要素”传授给学习者。永恒主义看到的是传统的人文学科的价值,如果人类不以真、善、美等原则指导教学,教学会堕落为“加工零部件的车间”。改造主义把教学看作是实现国家目的的工具。结构主义把智慧和能力置于学习者的生命之上,教学的中心是课程结构,学校则是发展智力的场所。新行为主义更是几乎将学习者等同于动物或没有生命、没有情感的机器,企图通过控制学习者的行为来达到预期的效果。由此出发,本文要解决如下的问题:大学教学的意义在哪里?为什么意义生成是当代大学教学的价值取向?大学教学的意义又如何生成?

二、概念的界定

(一) 大学教学

如同教学有广义与狭义之分,大学教学也有广义与狭义之分。从广义上来说,大学教学等同于在大学里开展的具有价值的活动;从狭义上来说,大学教学指的是一种人才培养的活动。本文从狭义上来理解大学教学。

(二) 意义

意义与价值是一对相互混淆的概念。关于意义与价值的本质区别,张曙光认为,“在现有的哲学论著中,人生意义问题被归结为人生价值问题,讲的是个人对他人、对社会的贡献和他人与社会对个人的回报与尊重。但是,严格讲来,人的意义与价值并不等同。价值固然是属人的,而以价值为人的尺度也有一定的历史合理性,但人的生命及其人格毕竟是无价的,且人生意义虽然发生于人对其价值创造活动的体验,却并不等于价值本身。价值总是为他的社会客观概念,意义则是自为的社会主观概念,它更属于社会的个人,因为归根到底意义是人的生命在其活动中的自我确证感和自我实现感。人在生活中从追求价值到寻求意义的变化,正反映了人在更高程度上的自我生成和自我觉解。”^①

张曙光的这段话有两层意思:首先,意义是属于人的概念,具有主观性,

^① 张曙光:《生命及其意义——人的自我寻找与发展》,《学习与探索》1999年第5期,第49~56页。



价值属于社会的概念，具有客观性，这是意义与价值的不同之处。其次，从追求价值向寻求意义的转变，正是“以人为本”思想在当代的体现，即人寻求的意义是首要的，人追求的社会价值是次要的，社会价值以人的意义为基础。本文将从人出发诠释意义的意蕴。

（三）大学教学意义

从意义与价值的区分出发，大学教学意义不同于高等教育价值。一般来说，高等教育有人才培养、科学研究、社会服务的价值。在当代，高等教育又包含了克拉克·科尔（Clark Kerr）提出的国际交流的价值^①、詹姆斯·杜德斯达（James Johnson Duderstadt）提出的促进学习的价值^②。随着时代的发展，高等教育将会拥有更多的新价值。大学教学意义始终相关于人，不是相关于人之外的政治、经济、文化和军事等。那就是说，大学教学的意义在于人的意义显现，人的意义的失落则是大学教学意义的失落。

可见，高等教育价值与大学教学意义是有区别的：首先，高等教育价值是不断变动的，而大学教学意义有相对固定的言说指向；其次，高等教育价值面向世界的各个维度，大学教学意义面向世界中的人这个维度；第三，高等教育价值看似包括了大学教学意义，实际上高等教育价值的基础在于大学教学意义。潘懋元先生在论及大学三大职能的关系时指出，“高等学校三个职能的产生与发展，是有规律性的。先有培养人才，再有发展科学，再有直接为社会服务。它的重要性也跟产生的顺序一般，产生的顺序也就是它的重要性的顺序。应该说，第一，培养人才；第二，发展科学；第三，直接为社会服务。不能颠倒过来，把直接为社会服务摆在第一位，把教学或者科研摆在第二、第三位。”^③

（四）时代

“时代意味着时间的中断。通过如此，某一阶段和另一阶段相分离而形成自身。”^④在彭富春看来，划分时代的标志是思想与存在的中断与革新。由此，“中国没有西方那样的时代的区分，而只有朝代的更替。朝代是一个家族统治的时期，朝代的更替就是不同的家族统治时期的变换。在一个家族取代另一个

① 克拉克·科尔著、王承绪译：《高等教育不能回避历史》，浙江教育出版社2001年版，第15页。

② 詹姆斯·杜德斯达著、刘彤等译：《21世纪的大学》，北京大学出版社2005年版，第231页。

③ 潘懋元：《高等学校的社会职能》，《高等工程教育研究》1986年第3期，第11~17页。

④ 彭富春：《哲学美学导论》，人民出版社2005年版，第4页。



家族的时候，它只发生了统治权的变迁，而没有思想与存在的中断和革新”^①。因此，“时代”一词具有强烈的西方色彩，“它意味着一段历史中断了它的连续性而成为自身，在成为自身的同时，它与其他的历史相区分。大致说来，西方的历史经历了五个时代：古希腊、中世纪、近代、现代和后现代”^②。由于中国大学建制移植于西方，因此，本文只从西方的时代变迁看大学教学意义的流变。

本文采用苗力田先生对古希腊时代的界定：古希腊既不是一个历史名词，也不是一个地理名词。从时间上说，古希腊哲学从公元前6世纪开始形成，一直到公元529年，归依了基督教东罗马帝国皇帝查士丁尼一世（Justinian I）下令封闭最后一所阿卡德米学园，共延续了1000多年，中间经过了希腊古典时期、希腊化时期、罗马共和及帝国时期。从地域上说，它开始于小亚细亚的希腊殖民城市，繁荣于希腊本土，并移植到亚洲、非洲的广大地区。古希腊哲学是一个自称海伦后代的小种族给欧洲和全人类所留的精神宝藏。它追究宇宙来源，探索万物真实，访问人生目的，内容丰富，气象万千，为人类的理论思维开辟了道路，给以后欧洲哲学的发展奠定了基础。^③ 本文中的古希腊大学以柏拉图在公元前387年创立的阿卡德米学园为标志。

何谓中世纪？从西文词源上来看，“中世纪”的英文是 Middle Ages，意即“中间的时代”。从时间上看，中世纪是古希腊和近代之间的一个时代。关于中世纪的起讫年代，各国史学家各持异词。我国现行的世界历史教材一般采用从476年西罗马帝国灭亡到1640年英国资产阶级革命爆发为中世纪，这个时期是欧洲的封建社会时期。《新费舍尔百科全书》这样界定中世纪：“人们通常把它的开端确定在罗马世界帝国的崩溃（476年），从15世纪到16世纪的转折被看做是它的终结（1453年君士坦丁堡被攻占、文艺复兴、1492年美洲新大陆发现、1517年宗教改革开始）。从世界观和宗教的角度看，还可以说中世纪只是随着18世纪的启蒙运动才结束的；从社会学的观点来看，还可以说中世纪只是到了19世纪才结束。”^④ 既然中世纪是古希腊和近代之间的一个时代，那就意味着中世纪具有与古希腊和近代不同的时代主题。如果说古希腊是

① 彭富春：《哲学与美学问题》，武汉大学出版社2005年版，第125页。

② 彭富春：《哲学美学导论》，人民出版社2005年版，第4页；参见凯·埃·吉尔伯特等著、夏乾丰译：《美学史》，上海译文出版社1989年版。

③ 苗力田主编：《古希腊哲学》，中国人民大学出版社1989年版，第1页。

④ 转引自田薇：《信仰与理性：中世纪基督教文化的兴衰》，河北大学出版社2001年版，第2页。



诸神的时代，近代是人自身的神性——理性的时代，那么中世纪则是上帝的时代。从这个意义上来说，中世纪的终结恰是18世纪启蒙运动的开始。本文文中的中世纪大学指的是12世纪创立的大学，如博洛尼亚大学、巴黎大学等。^①

中国学界就西方近代史的上限分歧颇大，主要有1500年地理大发现开端说、1527年马丁·路德（Martin Luther）的宗教改革开端说、1566年尼德兰革命开端说、1640年英国资产阶级革命开端说。中国学界就西方近代史的下限达成一致，以1917年俄国十月革命和1918年第一次世界大战结束为标志。^②《新编剑桥世界近代史总目录》认为，从1493年的意大利文艺复兴至1945年的第二次世界大战结束为近代史。^③日本著名教育社会学家新堀通认为：“事实上，所谓近代化的概念非常含糊，一方面它可以以历史学，尤其是社会经济史学将社会划为古代、中世纪和近代三个阶段的理论为依据来理解；在这种场合，近代社会与古代的奴隶制、中世纪的封建专制相对，经济上表现为资本制，政治上为市民社会。另一方面，从社会学或历史哲学的角度来看，近代化的概念超出历史学的范畴而成为一种类型理论。近代社会与建立在传统、身份和土地等基础之上的前近代社会相对，在近代社会，人们从以上这些束缚之中解放出来，并以自由、成就、人格、才能和效率为原则。个人主义、自由主义、平等主义、合理主义、民主主义、产业主义等都是近代社会的特征。”^④本文中的近代大学以洪堡于1810年创立的柏林大学作为标志。

中国史学家将1917年十月革命的胜利作为现代史的开端，从1917年直到当前都是现代。在哲学家看来，现代有不同的时间区分。第一是广义的现代。它指自笛卡尔以来的思想，亦即自近代以来的思想，它包括了一般意义的近代、狭义的现代和后现代，其主题分别是理性、存在和语言。但是这种现代主要将近代的思想作为其标志。此时的理性或自我意识表现为主体，并与在客体

① 德尼福尔（p. Denifle）区分了教皇颁准建立的中世纪大学，皇帝颁准建立的中世纪大学，和教皇和皇帝共同颁准建立的中世纪大学。在雅克·韦尔热（Jacques Verger）看来，讨论中世纪大学创立的具体时间有些徒劳，因为官方文件和法律认定经常是滞后介入，并且是对已经存在的状况的认可，是对在实际需要压力的经验中所诞生的机构的认可。基于他的观点，本文也没有提出中世纪第一所大学具体产生的时间。参见雅克·韦尔热著、王晓辉译：《中世纪大学》，世纪出版集团2007年版，第7页。

② 参见黄尊严主编：《世界近代史学术争鸣录》，天津社会科学院出版社1990年版，第1~6页。

③ G. N. 克拉克著、中国社会科学院世界历史研究所翻译：《新编剑桥世界近代史总目录》，中国社会科学出版社1987年版。

④ 转引自黄福涛：《欧洲高等教育近代化》，厦门大学出版社1998年版，第162页。



意义上的世界构成了主客体关系。第二是一般的现代。它指后乔治·黑格尔（Georg Wilhelm Friedrich Hegel）以来的思想，它排除了近代，包括了现代和后现代，其主题是存在和语言，但存在是其根本问题。这又具体化为个体的存在及其经验。第三是狭义的现代。它指从后黑格尔到海德格尔为止。这里不仅排除了理性问题，而且也排除了语言问题，唯有存在问题。^① 本文中的现代大学指的是1862年美国亚伯拉罕·林肯（Abraham Lincoln）总统签署《莫里尔法案》后诞生的赠地学院，如威斯康星大学（University of Wisconsin System）、康乃尔大学（Cornell University）、霍普金斯大学（The Johns Hopkins University）等等。

西方历史学家往往把1945年第二次世界大战结束作为后现代到来的标志。从字面意义上来理解，所谓的后现代就是现代之后。但是后现代仍然有多种划分的可能。其一指第二次世界大战以来的思想，亦即丹尼尔·贝尔（Daniel Bell）所说的“后工业社会”的思想。其二指那些不是探讨理性和存在而是探讨语言的哲学，如分析哲学，结构主义和解构主义。其三主要指以解构主义为代表的思潮，它以消解、反叛为其根本特色。现代和后现代思想的区分主要不是时间性的，而是思想形态性的，所以后现代不仅可以在现代之后，也可以在现代之前，它们也可以同时并存。于是西方现在所处的时代是现代和后现代的时代，或者是后现代的现代。^② 本文中的后现代大学是思想形态上的大学，并没有确定的时间维度。

“当代”是中国特有的词汇，西方没有与它相配对的词汇。“当代”，言外之意，就是当前的时代或现在的时代，有别于已经过去的时代。让-弗朗索瓦·利奥塔（Jean-Francois Lyotard）等人认为，西方已经步入后现代了。而尤尔根·哈贝马斯（Juergen Habermas）等人却认为，西方的现代化是一项未竟的事业，西方仍然停留于现代之中。思想家的争论从一个侧面暗示了这个时代的模糊性。本文使用“当代”一词，表明当前所处的时期夹杂着古代生存的诉求、现代生活的显现以及后现代生命的张扬。由此，“当代”的内涵是丰富的。

① 彭富春：《哲学美学导论》，人民出版社2005年版，第11～12页。

② 彭富春：《哲学美学导论》，人民出版社2005年版，第12页。



第一章

研究基础与研究设计

一、研究基础

研究基础是研究的根据，它提供了研究的可能。研究基础如万丈高楼的地基，没有牢固的地基，万丈高楼会轰然坍塌。本文的研究基础是“意义生成”的意蕴。要明晓“意义生成”的意蕴，首先要明晓“意义”的意蕴。

（一）“意义”的意蕴

在不同的语境中，“意义”的意蕴是不同的。在不同的视角中，“意义”的意蕴也是不同的。一般来说，“意义”的意蕴显现于语义学、日常语义和存在论中。

1. “意义”的语义学意蕴

《说文解字》释“意”：“志也。从心察言而知意也。”《说文解字》释“义”（義）：“会意。从我，从羊。”“我”是兵器，又表仪仗；“羊”表祭牲。“义”的本义是正义，合宜的道德、行为或道理。“意义”即“意识到这个合宜的道理”。这个“道理”是什么？是“自然的规定”。即一切意义都是自然给予的，是已有的。要成为圣人（圣在古文中为聖，意为耳口之王），就要用耳朵聆听自然之道，用心体悟自然之道，然后将此自然之道传递给他人，以让他人成为圣人。

《汉语大词典》释“意义”：（1）谓事物所包含的思想和道理。如这个词有三个意义。（2）内容。如详其意义。（3）美名，声誉。如意义渐闻于朋友间。（4）作用，价值。如有教育意义。^①

在英语中，与“意义”一词对应的单词有 sense、meaning 和 significance。sense 还有感觉、感到之意，表明意义同人的感官有关；meaning 有“意思”

^① 汉语大词典编辑委员会编著：《汉语大词典》第七卷，汉语大词典出版社1991年版，第644页。



之意,表明意义是确定的、直接的、是可以通过工具的操作达到的;significance 暗含“重要性”之意,表明意义还能通过 sign(符号)的牵引,为人的理解指明道路。^①

查尔斯·奥格登(Charles Kay Ogden)和艾弗·瑞恰兹(Iver Richards)在《意义的意义》一书中,归纳了16种不同的意义^②:(1)语言的一种功能;(2)与一种旁的东西不可分离的联系;(3)字典里的同义字眼;(4)字的“内涵”; (5)“内涵”中的要素;(6)“投射”到对象里的动作;(7)意向:所希望的事件,或者意志本身;(8)任何事件在某系统里的“地位”; (9)可依据经验推断出的情况;(10)理论结果;(11)伴随感情;(12)与记号发生“实际”关系者;(13)刺激所引起的记忆影响;(14)使用符号的人“应该”指示的东西;(15)使用符号的人“相信”自己所指示的东西;(16)解释符号的人。

亚当·沙夫(Adam Schaff)在《语义学引论》一书中,列举了“意义”的种种可能的解释:(1)意义是对象,而指号是关于对象的名称;(2)意义是对象的性质;(3)意义是一种理念的对象,或者是一种固有的性质;(4)意义是一种关系,主要包括指号与指号之间的关系、指号与对象之间的关系、指号与关于对象的思想之间的关系、指号与人的行动之间的关系、应用指号来互相交际的人们之间的关系。沙夫本人倾向于将“意义”理解为一种关系,他指出:“意义就是这样一种东西,由于它,一个通常的物质对象,这种对象的一个性质或一个事件就成了一个指号,即是说,意义就是指号情境或交际过程的一个因素。”因此,在人的生活中,每一种事物都不是仅仅以物理属性或物质形态与人发生关系,它们都具有一定的意义,作为意义的载体出现在人的面前。“意义”勾连了事物与人之间的关系。^③

在语义学的追问中,“意义”显现于人与事物的关系中。但是,“意义”究竟与人发生了一种什么样的关系呢?这要求预先说明它与日常生活世界的关系和差异。

2. “意义”的日常语义意蕴

生理学上的意义首先指的是身体自身的一种生理状态的满足。莫里斯·梅

^① 由于这三个单词不能详尽地概括出“意义”的丰富内涵,权且用 significance 代替。

^② 秦光涛:《意义世界》,吉林教育出版社1998年版,第64页。

^③ 同上书,第65页。



洛-庞蒂 (Maurece Merleau - Ponty) 的研究证明, 身体先天具有趋利避害的知觉。如某个东西能给身体带来快乐、满足、舒适, 那么这个东西就是有意义的; 如果某个东西带给身体的只是痛苦、忧伤、不适, 那么这个东西就是没有意义的。生理学上的意义, 还指的是身体自身的一种生理状态的需要。需要指向身体之外的某个东西, 如对一个饥肠辘辘的旅客来说, 几个馒头的意义绝对高过一袋金子的意义; 而对一个终日锦衣玉食的人来说, 即使是山珍海味, 也没有多少意义。

生理的感觉会引起心理的感觉, 但有时心理的感觉与生理的感觉是分离的。这就是说, 某件事情也许对身体没有意义, 但在心理上会产生意义。如西方神话中的西西弗斯推石头上山坡的故事, 以及中国神话中的吴刚年复一年日复一日砍伐桂树的故事, 都表明了心理与生理的意义不能通约。从生理学角度看, 推石头与砍桂树绝对是没有意义的; 从心理学角度看, 他们面对荒诞却敢于反抗荒诞, 不也是有意义吗? “意义” 在很大程度上涉及到兴趣、追求、动机、愿望、目的、意图、信念等, 属于主观心理领域里的内容, 表达着自我的主观精神感受。因此, 心理学的“意义”主要是一种情感状态, 也就是人与事物的关系中所表现的特别情形, 有意义是心灵的满足, 无意义则是心灵的伤害。正如人一般是趋利避害一样, 人总是追求有意义而拒绝无意义。这在于有意义的情绪是肯定的, 而无意义的情绪是否定的。

意义不仅是生理和心理的现象, 而且也是存在的现象。某物就是某物, 它自身呈现的同时而又自身消灭, 如潮涨潮落本身就是自然现象, 无所谓有意义和无意义, 或者说, 它既是有意义的也是无意义的。但是, 有人看到了潮汐蕴含着发电的能量, 也有人看到了潮汐潜藏着海啸的危险。不管是乐观主义还是悲观主义, 它们都没有理解存在的意义本身, 也没有理解有意义与无意义之间的相互关系。再举个例子来说, 一只猫活着的时候, 可以捉老鼠, 也可以当女主人的玩伴。女主人可以从猫的叫声和行动中, 分辨出各种不同的意义。然而这一切都是猫的存在本性所具有的东西, 不是它利用自己的存在所追求和创造的意义, 它的一举一动对于它来说, 没有意义与无意义之分。所以, 意义就是意义, 不是生理的, 也不是心理的, 它是事物自身拥有的。

可见, 在日常语义中, “意义”在显现的同时又处于遮蔽状态中, 为此还须对意义做存在论追问。

3. “意义”的存在论意蕴

埃德蒙德·胡塞尔 (Edmund Husserl) 追求的意义来自于生活世界。在生