

后现代教育学与阐释性教学

——《全球化与后现代教育学》教学意义的探究

刘宗南

(咸宁学院 教育系, 湖北 咸宁 437005)

【摘要】 后现代教育学是对现代教育学的辩证否定。后现代教育学被称为“一门艺术”，它要使学生学会如何将自己的生活经历置于更为全面的文化背景去解读，因而要求教师掌握阐释性教学法。这种教学法原则是：自主性、意义整体性、理解的现实性和意义的阐释性相符。

【关键词】 后现代；教育学；阐释；教学法

【中图分类号】 G40-02 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1672-8874 (2005) 02-0008-04

“后现代思维是对现代主义的批判和超越”^[1]，因而可以说后现代教育学源于后现代主义，是对现代教育学的辩证否定，所以有必要先对现代主义和后现代主义予以区别。

在西方，“现代”通常指西方“现代化”运动以来的时代，这一般以17世纪产业革命为标志。体现这个时期特点的哲学精神即为“现代主义”，这由笛卡尔和康德所肇始，这种“现代主义”或“现代性”是工业文明的主导精神，“在本质上表现为理性启蒙精神，它强调人通过对自然的理性把握和技术征服而确证人的主体性和本质力量”^[2]。

正如“后现代主义者”所理解的那样，现代主义的贫困表现为万物皆以现代传统特有的、根深蒂固的观念出发，即认为概念、公式、观点等，总是一劳永逸地作为现实，最终指向某种固定的、封闭的、可命名的东西。从哲学上讲，这类做法是先让自己的观念和思想形成条理，然后让它们作为客观现实发挥作用。从教育领域看，现代主义的这些做法导致了理论和实践的分离，因为现代主义总是从智力和认识活动出发，而未将注意力放在实在的日常生活中。将他者客观化为公式化的、可操纵的、理论的范畴，便意味着自我与他人之间任何必要的联系被切断了。他者烟消云散，只供你用作你已全知全懂的某个东西的例子，自己与他人之间再也没有深刻人性或连续性的联系。^[3]从形式上讲，这类行为被哲学家理查德·罗蒂称为“表象主义”。法国

哲学家雅克·德里达将西方现代主义的特性命名为“逻各斯中心论”或“形而上学存在论”。

与现代主义相反，后现代主义不满足于稳定的、陈述式的基础，而是极力地寻求人类理解的阐释性基础。因为现代主义充分注重事物的表面，而后现代主义则不断地破坏事物表面的稳定，以期更充分地揭示各种可能的意义。但后现代主义倾心于意义的游动性或模糊性，并不等于说它一味地沉醉于相对主义之中。相反，他倾向于事物之间深刻的关联性，相信任何事物的意义是无法从该事物本身知解的，而只能从它与某个东西或别的什么东西之间的关系中领悟出来。这与现代主义具有等级森严、傲慢、自成一体等特点形成对比，因为后现代主义讲究关联性、生态性、谦逊、对话性，它坚信事物的表面包含着一个深层结构，而要真正理解事物的表面，必须研究这个深层结构。

从教育学上讲，现代主义所遵循的教学法，一般说来有两大特征。其通行的话语和常规做法，要么是“以教师为中心”，要么是“以学生为中心”。^[3]前者基本上把学生看成可以随意涂抹的一张白纸，可以任意填灌的容器，只能处于从属地位，只能保持被动状态，而教师充当知识传输者角色。这种教学法往往低估了青少年在建构各自的人生目的和道路方面的创造性活动，于是，虽然同在面向未来，但师生之间并没有真正的沟通和交流可言。

“以学生为中心”的教学法的出发点是，儿童从根本讲需要得到保护，以便让他们的天性得到发挥。具有讽刺意味的是，这种观点同样将儿童置

【收稿日期】 2005-12-30

【作者简介】 刘宗南(1965-),男,湖北咸宁人,硕士,咸宁学院副教授。

于脆弱不堪的境地，从某种意义上讲，是放任自流。儿童失去了向导，与纷纭复杂的大千世界隔绝开来。另外，这种教学法足以引发成人与儿童之间的代沟，因为儿童会逐渐发觉成人简直就是拦路虎，阻碍他们实现各自的计划和意愿。

后现代教育学，首先承认成人与儿童之间深刻的互联性。就学校和课堂而言，学生和教师不受教条主义的束缚，它能建立新型的师生关系，一种教师和学生之间互惠式而不是从前那种传授式和控制式逻辑衍生的教学关系。教师与学生“跳起对话式舞蹈”，这样一来，青少年不致于被抛弃，而教师在思想和行动上也不至于患上“僵化症”。

再者，以理论为中心的教学法，始终认为课程是概念、事实、数据的文化积淀，且学生必须掌握这些东西，才能在这个业已定型的世界上一条正道。然而，对课程的这种理解，恰恰扼杀了透过现代性的层层迷雾，看清其实质的创造能力。于是，那些最充分地掌握了当代规范的学生，在理想、道德、情操、社会良知方面恰恰最为短视。因为课程所宣讲的一切，不过是特定的历史条件制约下所给出的可能解释。而按后现代教育所拓展的课程，它应揭示一切文本和资料的意义的游动性，展示那些被称为“可意会但又无法言传的东西”，使学生创造性地参与课程的创造意义的工作，向学生展现参与制造未来的方式。

简言之，后现代教育学本质上是一门艺术，旨在教会学生怎样阅读，怎样避免刻板地理解文本，怎样辨别这些文本中的意义得以表现出来的方式。从最广泛的意义上讲，后现代教育学指的是教会学生如何将自己的生活经历置于更为全面的文化背景是去解读。就教师而言，这就要求具备解释艺术的修养。即阐释学的修养。^[3]

二

阐释学具有悠久的历史。亚里士多德曾在其一部著作的标题里使用过这个词，古亚历山大城有一所阐释学院。然而，直到16世纪宗教改革时，阐释这个问题本身才成了一个问题。至18世纪，方法问题充分显示出其重要性，原因在于不仅解释圣经文本涉及到方法问题，而且因为新兴的启蒙运动所强调的科学理解亦存在方法问题。而当今的阐释学说，大多恰恰是对这类臆想，即认为真理从终极意义上讲不过是个方法论问题，提出挑战。

被人称为“阐释学的康德”的施莱尔马赫，在哲学上受到两个传统的影响：一是康德的批判哲

学，一是德国的浪漫主义哲学。康德批判哲学的出发点是：在提出关于事物本质的问题之前，首先要考察我们认识的能力以及我们的知识客观性的普遍条件；而施莱尔马赫则要追问有效解释可能性的普遍条件是什么。浪漫主义哲学家认为，精神是在个别天才中运作的无意识的创造者；施莱尔马赫则认为理解就是要创造性地重建这种创造活动。基于这种思想，施莱尔马赫系统阐述了阐释学的理论。^[4]

自施莱尔马赫以来，有三大主题始终贯穿于阐释学探索之中，即阐释所固有的创造性；语言在人类理解中的决定性作用；阐释过程中部份与整体之间的相互影响。这个过程后来被明确地表述为作用于人类一切理解中的“阐释学循环”。^[3]

如果说康德通过他的“纯粹理性批判”为自然科学奠定了可靠的认识论与方法论的基础的话，那么狄尔泰也想通过他的“历史理性批判”使“精神科学”即人文科学关于人类历史的认识的知识，能够象自然科学关于自然界的知识那样确凿可靠。而要达到这个目的，就必须为认识历史找到科学的认识论与方法论的基础。在他看来阐释学正好可以为“精神科学”奠定这样的基础。狄尔泰大大地开拓了阐释学问题研究的领域，并把阐释学引入哲学。^[4]在胡塞尔的现象学影响之下，狄尔泰超越了当时普遍流行的机械性解释模式，将“理解”当作源于人类生活过程本身的方法论概念加以研究。人的理解于是成了存在于文本、人工制品、姿态、声音等等里面的“生活范畴”，而我们对于这些东西理解的深度，取决于我们能在多大程度上表明它们是来自“切身体验”这个我们集体生活的深层积淀和构成的。^[3]

纵观阐释学的发展过程，胡塞尔是自19世纪、20世纪交替之年以来，一直长盛不衰的人文科学各种阐释流派的最重要开创者。他不仅引入了“生活世界”这一观念，而且他的最重要贡献是从事了推翻启蒙运动客观理性思想的浩大工程。自胡塞尔开始，像“理解”、“解释”、“意义”这些词，从阐释学上讲，便扎根于人类经验的对话性、交互主体性和交谈性的本质意义中了。

胡塞尔的学生海德格尔赋予阐释学一词全新的意义，他围绕存在这一问题，实现了阐释学的本体论转折。^[4]海德格尔之后，阐释学不再是形而上学的一个特殊领域或思辨哲学的一个流派。相反，它已成为存在自身的基本实践，解释遂成为指示存在和做人的本质的途径，是人类自我理解的原生状态，这样一来，存在现象学的基本模式是阐释式

的。正如海德格尔在其《存在与时间》中所言：“现象学描述的方法上的意义就是解释”。^[5]

在当今这个所谓的后现代时代，伽达默尔也许称得上是对话式阐释学最后一位作家，这种阐释学致力于维持一套在理解的语言内求得共同理解的结构。它肯定人的理解具有可追根溯源的构成性本质，且其根源在于回忆和记忆。甚至还可以说，因为后结构主义解释运动以及新马克思主义批判传统的兴起，这个对话问题具有重要意义。它具有重大的课程与教学意义，要解决的问题是：理解到底是一项线性的、相继的、不断累积和进化的工作，或是一件较复杂的、丛式的东西——不时地爆发出启迪之光，但并不是在任何类的平面上或按任何特定的方向运作。^[3]应该说，伽达默尔乃是发展到20世纪下半叶的具有整体倾向的阐释学，与德里达等后现代作家所体现的具有“游戏”和“欲念”倾向的当代阐释学之间的连接点。

三

我们现在的的问题是，阐释学传统是怎样与课程、教学发生关系的？或者是，到底存不存在可以应用于解决课程、教学等方面问题的“阐释性方法”？从以上分析中我们可以看出，阐释学本身是怎样看待方法问题的。同时，阐释学想象力总是不断地追问有哪些东西以独特的言论和行动方式相互作用着，以期推动对于世界的总体性和整合性的不断深入的理解——只有这样才能进行思考和行动。这一点再次表明，作为教育工作者，当我们谈论课程和教学世界时，有必要思考一下我们所谓的“世界”所指何物——因为阐释学表明一切理解都产生于整体和部份之间的接合之中。

事实，阐释学对包括课程和教学的当代社会理论和实践的贡献之一，便是指明人是怎样相关地、相对地而不是绝对地认识事物的意义（现代主义的特征之一）。概念、结构或范畴的最终权威，并非寓于概念本身，而是寓于人们通过对话达成的一致意见中。这种对话性质表明，任何以阐释学名义从事的工作，均要求有关人员在其探索过程中得到自我转变的证明，即要求人们在阐释过程中，不断深化对于他（她）本人的自我理解。^[3]另外，对话是永远不会结束的。例如，阐释性教学要求教师完全将自我奉献给与年轻人的对话中，创造为大家共享的现实，要有忘我精神，这忘我其实也是一种找回与他人密切相联的自我的方式。^[3]

意大利哲学家贝蒂提出了阐释性方法的四条原

则，即：自主性原则；意义整体性原则；理解的现实性原则；意义的阐释学相符原则。^[3]这四条原则也是象课程、教学这一类人文学科研究必须遵循的基本要求。

其一，作为解释对象，有意义形式本质上是精神的对象化，特别是某种思想内容的表现，必须联系那个对象化于它们之中的精神来理解，而不应该离开形式对于精神或思想的表象功能来孤立地理解形式本身的意义。有意义形式应该看作是独立自主的，得根据它们自己的发展逻辑、它们意欲的联系、它们的必然性、整体性和结论性来理解；它们应该根据意初意向的内在标准来判断。这就是说，被创造的形式应该符合作者的观点、意向和在创造过程中的构造冲动；而不应该根据似乎与解释者有关的任何别的外在目的。^[3]因而教学必须养成聚精会神于语言本身的习惯，注意某人是怎样，另外一些人又是怎样使用语言的。懂得某人的集体语言怎样在发挥作用，是什么促使它发展的，就隐喻、类推法、结构等而言，它有哪些偏向，等等这一切，对于教学的阐释性想象工作至关重要。^[3]现代心理学研究也表明了语言与意义（思维）的密切关联。

其二，整体的意义得从它的个别成份中得出；而个别成份也只有联系整体才能得到理解。整体可以是一个人的一生。一个人的每一个行为，只有根据它们的相互影响和说明，作为同人的整个一生的所有别的因素相互联系在一起的一个因素，同它们的整体联系起来，才能得到理解。整体也可以是有待解释的文化作品所从属的一种文化体系。这样，在这个更高的层次上，理解一开始也有暂时的性质，只是在阐释过程的进一步进程中逐渐得到了确证和拓宽。^[4]

阐释学理解的是万物的交互主体性和它们之间的相互渗透和影响，因而，它要求教学要经受某种特殊的想象力训练，尤其是要具备看出事物之间的表面上并不明显的联系能力。而正是这能力本身要求对经验持开放态度，要超越常规解释或对作为一成不变的法令而接受下来的传统的依赖。用后现代主义的话讲，阐释学的想象力要求对经验的他者抱开放态度，开放到接受已知的界限以外的事物的程度。开放意味着让自己的经验转变成与新的他者分享的新的现实。^[3]

对教师而言，它要求我们先学会做一个完整的我，注意自身的完整性——注意公开的自我背后的那些压抑和否认。因此，自我若想在真正成熟的意义上完整，就得对学生持完全开放的态度，而不能

自我封闭于预先确定的例如“教师”之类的身份里。自我理解的真正提高是四重行为的不断递进：向学生开放；与学生交流；某种包含自我更新意味的自我反省；重新与学生交流。^[3]

其三，阐释学探究的是其内在的创造性，即理解的现实性。阐释学的目的在于创造意义，而不仅仅是报道意义。它与人种学的研究方法不同，后者旨在努力地分别从各自的观点和角度准确地描述人们的思想和行为。阐释者的任务是追溯创造过程，在他自身中重建这种过程，要把一个他人的思想，过去一个部分，一件记下的事情重新解释为他自己的生活的现实。解释者应该消化他们的解释对象，使它所体现的精神成为他自身精神的一部分。这就是说，新经验被接纳进解释者的经验框架，固然要有一番调整，但接纳以后还要根据我们对其新经验的解释而调整，这种调整当然就是我们经验框架本身的调整。^[4]因此，想准确地描述人们的思想和行为，那是根本办不到的。也因此，阐释性方法不是让我们主体性超脱出整个图像之外，而是带着全新的责任感去从事解释——就我们共享的世界提些建议，以期加深大家对世界的共同理解。

基于这一原则的阐释性教学法，它既不能以未来的希望点作为出发点，也不能从怀旧感出发。相反，其注意力必须瞄准现在。过去和未来是寓于现在的，但只是阐释性的。换言之，过去和未来可以解释性地但决不可以刻板地搬出来。同时，搬出来的目的是说明现在是一个活的现在，一个跳动着记忆、希望、梦想的现在。这立足于现在能保证来自不同传统的人相聚时，都和颜悦色地将各自的视野带进共同的聚会中，都认识到任何传统要继续下来，都要求大家创造性地参与所面对的新活动。如果大家都用各自的老眼光来看待和解释所面对的新鲜事物，那么，新鲜事物的教学意义便失去了。^[3]

教学不能仅仅意味着讲。教学应当成为一种约定：教师指出一条路，学生经由此路能够理解并能够进入他（她）自己的那个活着的、流动的传统中去。传统既不是无理性的，也不是无生命的，但是此话要求作出创造性的解释——而这正是落在每一代新人肩上的责任。学生进入教学的活流中，至少暂时地放下所有有关教学的先入之见，尤其是教学乃是经由它而不假思索地重造自我和自己的文化传统的手段这个观点。^[3]

教学并不只是讲故事。从终极意义上讲，它只

是一个正当理由，一个将不同文化、不同时代、不同地域的教师联合在一起的正当理由：教与学的目的在于启迪——这个词有双重含义：一是将光明带给某个情境，一是照亮（减轻）人类经验的重负。^[3]

其四，贝蒂认为，如果精神只能对精神说话，那么只有一个气质、禀赋相同的精神才能以一种适当的方式接近并理解另一个精神。光是对理解有兴趣是不够的。除了兴趣外，还需要思想的开放（意义整体性原则的要求）和专注，这可使解释者采取最适合他研究和理解的立场，即克服自己的偏见和某些态度以达到毫无偏见的深刻的理解。^[3]

判断某一阐释性方法是否优秀，不是看该研究在多大程度上遵循某一套特殊的程式、步骤，而是看该研究在多大程度上表明了它对于它所探究的对象的理解。“理解”本身并非某种固定的范畴，而是代表这样一个深刻的意识：所探究的东西在目前环境下是否得到深入的倾听。这一点意味着，无论何时，无论何地，阐释学意义上的意识总是一种历史意识，一种敏锐地关注人类经验的故事性本质的思维和行动方式。^[3]

从阐释学角度讲，我们大家总是处于（历史）故事中间的，而优秀的阐释学探究往往表现出如下能力：从里到外、从外到里地读通那些故事。从教学角度讲，重要的是让青少年理解，人类世界乃是一种叙述性建构，大家能够创造性地进入其中并参与其活动；让青少年真正懂得，大家所接受的理解是能被解释和再解释的，且人类的责任正在于担负起这项工作。^[3]

[参考文献]

- [1] 威尔什.后现代主义[C].世界文论[M].北京:社会科学出版社,1993.
- [2] 衣俊卿.评现代新儒学和后现代主义思潮[J].新华文摘,1996,(8).
- [3] 大卫·杰弗里·史密斯.全球化与后现代教育学[M].郭洋生译.北京:教育科学出版社,2000.
- [4] 张汝伦.意义的探究——当代西方释义学[M].沈阳:辽宁人民出版社,1987.
- [5] 海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节译.北京:三联书店出版发行,1987.

(责任编辑:阳仁宇)