

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2015.05.041

哲学解释学视域下高校德育的困境及走向

辜桃

(娄底职业技术学院 思政课教学部,湖南 娄底 417000)

摘要:哲学解释学作为一门关于“理解”的学说,与德育具有适切性。运用哲学解释学的成果反观当前高校德育现实,高校德育困境主要表现为“生活”的缺席、“对话”的缺席及“人”的缺席。高校德育要破解困境,其走向应体现为在尊重前见中倡导关注生活世界的德育内容、在重视语言中倡导回归对话的德育方法、在视域融合中倡导个体生命价值提升的德育目标。

关键词:哲学解释学;理解;前见;对话;视域融合

中图分类号:G642 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2015)05-0132-03

哲学解释学作为一门关于“理解”的学说,与以“人对人的理解”^[1]为基础的德育具有适切性。一方面,哲学解释学所倡导的主体性、历史性、应用性、生成性的理解观充分表达了对个体存在方式的关注,对于建构个体的精神世界具有重要意义;另一方面,德育在本质上也是“师生之间以意义生成、价值共享为目的的精神性交往实践活动”^[2]。因此,借鉴哲学解释学的理论成果理性审视当前我国高校德育的困境无疑给高校德育工作者提供了一个新的视角。

1 哲学解释学概论

解释学,又称释义学、诠释学或阐释学,源于古代西方对圣经的解读和注释,其任务是揭示《圣经》文本背后的意义。后经施莱尔马赫和狄尔泰的发展,解释学的重心由“解释”转移到“理解”,成为人文科学的普遍方法论。但无论是作为一种技术、方法还是方法论,狄尔泰及其之前的解释学的目的都是为了获得蕴含在文本中的原意,我们习惯称之为传统解释学。1927年,海德格尔发表《存在与时间》一书,认为理解不仅是人的认知方式,而且是人的存在方式,开始解释学从认识论到本体论的转向。伽达默尔在继承海德格尔的基础上完善了解释学理论,把理解作为核心问题,阐明了人与传统、历史、语言等的关系,其代表作《真理与方法》的出版标志着哲学解释学的诞生,实现了解释学从认识论到本体论的彻底转向。

与传统解释学关注文本原意解读不同的是,哲学解释学更多关注理解何以可能的问题。哲学解释学认为,理解者、理解对象即文本都是特定历史条件与环境的产物,这些历史性因素影响理解者对文本的理解和解释。伽达默尔把这些历史性因素统称为“前见”。任何理解都包含着某种“前见”,它“不只是一种复制行为,而始终是一种创造性行为”^{[3]383}。如果说“前见”是理解的前提,那么“视域融合”则是理解的过程。伽达默尔认为,理解不可能像传统解释学所要求的那样,理解者完全抛弃自己的视域融入文本的视域,而是两个视域不断融合成新的视域,从而实现相互理解。如何实现视域融合,“对话”是一条基本途径,只有在对话中两者才能真正敞开自己的视域,达成彼此间视域的融合与扩展。

2 当前高校德育困境的理性分析

以哲学解释学理论为基础考量当前高校德育现实,就会发现当前高校德育过程存在“理解”缺席的

收稿日期:20141231

基金项目:娄底职业技术学院教育教学研究课题(Lzjy13zxc34)

作者简介:辜桃(1982-),女,湖南娄底人,讲师,硕士,主要从事教育学研究。

困境,或忽视学生生活经验的渗透,造成“生活”的缺席,或忽视学生主体性的参与,造成“对话”的缺席,或忽视学生个体生命价值的建构,造成“人”的缺席。

2.1 生活的缺席

德育是生活世界的重要组成部分,“没有生活作中心的教育是死教育”^{[4]85}。虽然道德认知是德育的重要环节,但个体的道德情感体验对于道德认知的内化具有重要的催化作用。但长期以来,我国高校的德育内容、德育目标、德育方法、德育评价等都不同程度地存在脱离学生生活的倾向:德育内容大多是一些抽离学生生活经验的空洞教条与口号,德育目标“空、高、远”,德育方法以教师说教为主,德育评价以考试为准绳。因此,我国高校的德育过程与智育过程一样,始于认知,止于认知,沦为脱离学生生活世界的空洞说教,游离于学生的生活经验之外,结果是学生知道了应该怎么做但又不知道为什么要这样做,将学生置于“被德育”的境地。

2.2 对话的缺席

德育过程呼唤对话。“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育。”^{[5]41}目前高校主要通过思想政治理论课、日常思想政治教育、社会实践、党团活动及校园文化建设等途径对学生进行德育工作,虽然在这些德育途径中师生之间看起来也进行了一些热热闹闹的交往活动,但由于受主客二分思维模式的影响,德育主体之间的活动主要还是教师说教、学生听从的独白式灌输。在这种德育过程中,师生之间表现为一种单向的线性输入与输出关系,没有交流,没有交集,表面上是双向互动,实际上是主客体单向关系,形式上在对话,实质上是一种“伪对话”。

2.3 人的缺席

德育是一项“成人”的活动。“德育的对象是人,德育的目的是使人成为人,使人过有意义的生活。”^[6]反观当前我国高校的德育工作,人性德育异化成了技术德育。具体表现为片面强调人的共性,忽视人的个性,用一刀切的德育模式、德育内容、德育方法对学生进行德育,重视学生对道德观念、思想、价值观的原意复制,把学生看成一个抽离了灵魂与精神的“机械物”“白板”与“美德袋”,消弭学生生命个体的独特性,致使德育成为一种把学生加工成标准统一、规格统一商品的技术生产过程。

3 基于哲学解释学的高校德育走向

哲学解释学理论的本体论转向“抗击了西方近代以来主-客二分的知识论思维模式”^{[7]100},把目光转回人本身,这为当前高校德育工作走出困境提供了重要的理论依据,对德育内容、德育目标、德育方法等都提出了新的要求。

3.1 尊重前见,倡导关注生活世界的德育内容

“前见”在解释学里是一个重要的概念,传统解释学认为,“前见”是理解过程中造成误解的因素,而哲学解释学认为,“前见”是理解活动得以发生的前提。“我们在理解时不可能不带有理解的意图,也就是说,不可能不带有让什么东西向我们诉说的意图……在理解活动的一开始,就有一种对意义的预期引导着我们的理解努力。”^{[8]102}在伽达默尔看来,“前见”并不是影响理解活动的障碍,反而是理解活动进行的条件,但并不是所有的“前见”都有利于理解活动的开展。伽达默尔将“前见”进行了区分,一种是“合理的前见”,另一种是“盲目的前见”。前者来自于历史文化对人的浸润,对理解活动的进行具有正面价值,因而此类偏见无法避免;后者来自于后天获得,来自于认识上的一些主观错误,如盲目崇拜权威等,容易导致理解过程中的误解,因而此类偏见可以避免。但在进入理解之前,这两类“前见”难以区分,只有在理解过程中才能逐步区分。因此,我们必须充分重视“前见”在理解活动中的作用。

作为理解者的人总是处于一定的历史文化背景中,那么对于德育过程中的学生来说,他们也是处于特定历史生活中的个体,其生活背景构成了他们的“前见”。因此,当前高校德育的内容要善待学生的“前见”,积极走进学生的生活世界。关注生活世界就意味着德育内容要与学生的生活发生关联,充分考虑到学生的生活环境、知识背景和素质构成,将学生的生活情景还原到德育内容中,将一些抽象的道德原则、理论与学生的生活经验紧密联系起来,避免德育内容的知识化与学科化,重视学生的生活需要、生活体验与生活感悟。德育内容只有扎根于学生的生活世界,德育的过程才会真实、鲜活、有效,“不会

有脱离生活的道德”^[9]。

3.2 重视语言,倡导回归对话的德育方法

在哲学解释学中,语言作为一个非常重要的概念被赋予本体论内涵。海德格尔认为“语言是存在的家”,伽达默尔指出“语言是理解本身得以进行的普遍媒介”,可以说理解就是以语言为媒介的对话过程。在对话过程中,理解者与文本之间不再是一种主客体间的认识论关系,而是“‘我’和‘你’的伙伴关系”^[3]⁴⁶⁵。这就意味着参与对话的理解者与文本互为主体,处于相互平等的地位,任何一方都不是以旁观者的身份游离于理解过程之外,而是积极敞开自身的视域,向对方提出问题,呈现一种交互式的问答结构,确保双方都有同等的发言权。如果一方失去了发言权,简单服从另一方的思维逻辑,那么对话也就失去了意义。

德育过程是一个追求理解的过程,同样具有语言性和对话性。在德育交往中,不管是德育文本的意义还是师生各自的意义理解都必须通过语言表现出来,通过对话不断扩大自身的视域,建构自己的精神世界。若不给学生提问的机会,将学生置于“失语”的境地,那么德育理解也无法实现。在德育过程中,教师应充分考虑学生的“前见”,营造对话的环境,给学生表达自己的机会。因此,在对话中的师生不再是传统二元对立的“我一他”关系,而是“我一你”关系。在“我一你”关系中,师生相互尊重、相互信任、相互包容、相互理解,教师主动走进学生的内心世界,学生也积极投入到德育过程中,在共鸣中实现平等对话,促进学生德性的发展。

3.3 实现视域融合,倡导个体生命价值提升的德育目标

哲学解释学认为,“视域是指看视的区域,这个区域囊括和包容了从某个立足点出发所能看到的一切。”^[3]在具体的理解活动中,存在两个不同的视域,一个是文本的视域,一个是理解者的视域。理解既不是理解者完全放弃自己的视域进入文本的视域,也不是把文本的视域简单复制到理解者的视域,而是两者不断调整自己的视域,不断生成、丰富、融合成新的视域。这个过程伽达默尔称之为“视域融合”。视域融合是一个持续不断的过程,新的视域又不断成为现在的视域,因此,理解者和文本的视域总会不断达到一个新的高度,获得一种新的意义,实现双方生命意义的提升。

在哲学解释学看来,德育也是一种理解活动,学生作为理解者而存在。在德育活动过程中,存在三方视域,即教师的视域、学生的视域和德育文本的视域。德育活动有效开展的前提就是必须实现这三方视域的融合。在德育活动中,学生总是从自己的视域出发来理解德育文本,因此学生并不是被动地吸收德育文本及教师讲解中的原意,而是从自己的原初视域出发,与教师视域及德育文本视域不断融合,形成一个新的视域,在理解中不断完善自身,促进自身德性的发展。“教育虽然存在着一种外部施加影响的过程,但是其主题却应是促进、改善受教育者的主体自我建构、自我改建的实践活动过程”^[10],因此,在开展德育活动时,教师应充分调动学生的积极性,丰富扩大学生的视域,使学生在视域融合中不断内化道德知识,反思自己的道德观念与行为,提升个体的生命价值。

参考文献:

- [1] 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[J]. 教育研究,2000(7):3-10.
- [2] 陈志兴. 道德教育视域中“理解”范畴的特性[J]. 教育评论,2010(1):40-43.
- [3] 伽达默尔. 真理与方法(上)[M]. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社,2004.
- [4] 陶行知全集:第4卷[M]. 成都:四川人民出版社,1991.
- [5] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,等译. 上海:华东师范大学出版社,2001.
- [6] 班华. 德育理念与德育改革——新世纪德育人性化走向[J]. 南京师范大学学报(社会科学版),2002(4):73-80.
- [7] 彭启福. 理解之思——诠释学初探[M]. 合肥:安徽人民出版社,2005.
- [8] 伽达默尔. 哲学解释学[M]. 夏镇平,宋建平,译. 上海:上海译文出版社,1994.
- [9] 鲁洁. 在学习中找到通向生活的道路[N]. 中国教育报,2002-09-10.
- [10] 鲁洁. 教育:人之自我建构的实践活动[J]. 教育研究,1998(9):13-18.