

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2025.06.014

前见·对话·游戏:基于哲学解释学的 教学理解构建

蔡霜

(浙江师范大学 人文学院,浙江 金华 321004)

摘要:教学过程中主客对立的认知模式导致学习者主体性被消解。哲学解释学为重构教学意义提供了新视角。伽达默尔的哲学解释学揭示,教学应超越知识的单向传输,转向“前见—对话—游戏”三位一体的创造性诠释活动:作为理解的历史根基,个体前见与知识形成解释学循环,奠定教学起点;作为存在敞开的媒介,语言在师生对话中促进视域融合,赋予教学开放性;教学事件在本体论上可视为一种游戏活动,师生在“纳取”与“超越”的辩证统一中,实现自我显现与超越。三者相互嵌套,共同构建动态生成的教学理解,为破解传统教学“符合性知识教育”的局限提供路径。

关键词:哲学解释学;前见;对话;游戏;教学理解

中图分类号:G40-02

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2025)06-0085-08

在教学实践中,“原意论”主导下的理解方式仍深刻影响着课堂教学的走向:教学事件被简化为对预设标准的静态复刻,知识传递被框定在“教材原意—教师解读—学生接受”的线性链条中。正如周险峰指出,“符合性标准确立的最大的后果是诞生了符合性知识教育模式。所谓符合性知识教育就是以受教育者对于知识的‘认同—接受’为基本特征的教育理念及其模式”^[1]。这种范式深陷主客二元对立的认知窠臼——教师被视为知识的“传输者”,学生沦为被动的“接收器”,学习经验被严格限定在封闭的“参考标准”内。其直接后果是学生的主体性被消解:个体独特的生活经验与知识学习被割裂,经验世界的连续性因“标准答案”的强势介入而断裂,教学活动异化为与学生成长无关的符号记忆过程。

伽达默尔的哲学解释学以“理解何以可能”为核心追问,为摆脱这一困境提供了有益视角。它揭示出,教学并非对固定知识的单向搬运,而是在理解的历史性进程中动态生成的意义建构过程:教学本质上是“前见的历史性敞开”“主体间视域融合的对话”与“自我生成的游戏实践”三位

一体的创造性诠释活动,是师生以知识为媒介共同参与的意义探寻过程。基于此,本文以哲学解释学“前见—对话—游戏”为分析框架,聚焦三个核心问题:在个体前见与知识传统的互动中,如何通过解释学循环激活理解的源头活水;在师生的语言交往中,如何借助对话实现从“个体视域”到“视域融合”的转换;在教学的游戏性实践中,如何将抽象的知识转化为个体可感知、可内化的生命经验。通过对这些问题的探讨,为重构教学理解模式提供理论镜鉴与实践思路,推动教学从“知识的符合性传递”走向“意义的创造性生成”。

1 前见:教学理解的历史根基与发生起点

知识是人类的一种认识,这种认识通过经验的历史积累不断成为当前人们普遍接受的形态,并以学科、课程等组织化形式逐渐固定下来。对于知识,个体不仅要理解其表征的符号信息,还要理解这些符号信息何以构成当前的认识体系,以及“我”为何要学习。因此,知识学习要考虑知识生产的关系网络及知识对个体的意义,这就要了解知识理解的个体性因素和知识本身的特性。

收稿日期:2025-04-15

作者简介:蔡霜(1998—),男,四川大竹人,讲师,硕士,主要从事教育哲学研究。

1.1 前见的构成:理解的“前—前见—前把握”结构

在理解任何事物前,个体会对理解对象进行事前潜在筹划,这种筹划是个体历史的展现。个体对知识的理解存在一个自我理解的过程,这种自我理解构成知识理解的“前结构”,而这种“前结构”构成理解的先行视域。

个体知识理解的“前结构”包含“前有”“前见”和“前把握”。“即使在我开始自觉地解释文本或把握对象的意义之前,我就已经把它放入某种脉络(vorhabe,前有)中,从某种视角观看它(vorsicht,前见)和以某种方式设想它(vorgriff,前把握)。”^[2]“前有”意味着个体在进行知识理解之前已经拥有一些关于这种知识的因缘关系,这种因缘关系成为理解当前知识的先行占有关系。“前见”意味着在这些因缘关系中,个体已经拥有一种理解当前知识的立场或者视角,这种立场和视角反映个体的价值偏好。“前把握”意味着个体对知识理解的“个体概念”把握,即将符号表征的知识转化成个体经验中已有的符号系统,构建自我理解的概念系统。这种“前结构”在解释和理解的过程中隐而不彰。个体理解的“前结构”揭示了知识理解的多种可能,这种特性恰恰是客观事物与个体观念产生联系进而促进意义发生的前提。

知识理解的“前见”受到“传统”的影响。传统本质上是历史经验的理性保存而非外在的过去遗存,它是持续作用于当下的活态过程。传统通过精神传承物(如经典文本)或制度化的知识体系为个体理解提供先在框架。传统的理性特质使其成为抵御理解任意性的锚点——它并非僵硬的枷锁,而是一种有约束的生成性,既容纳历史变迁的活性,又为新理解的生成提供土壤。“传统按其本质就是保存(bewahrung),尽管在历史的一切变迁中它一直是积极活动的。但是,保存是一种理性的活动,当然也是这样一种难以觉察的不显眼的理性活动。正是因为这一理由,新的东西、被计划的东西才表现为理性的唯一的活动和行为。”^[3]此外,知识负载特定阶级/群体的意识形态,个体接触的知识实为权力筛选后的“合法性”产物。“在伽达默尔看来,权威的本质是承认(acknowledgment)而不是服从(obedience)。“于是承认权威就总是和如下观点密切相联:权威所说的不是非理智的和随意的而是能够在原则上被揭示是正确的。这就是教师、上级和专家所宣称的权

威的本质。他们所灌输的偏见由讲解他们的人证明其合理性。”^[4]这种权威隐藏在历史和传统中,内化于每一种教育经验。这种权威通过传统被认可,并让每个个体都可以在自己身上体验。

1.2 知识的历史性:传统与主体的辩证统一

知识是人类经验的重新编码,是人类自身认识的体现,也是教学内容的主体部分,这种认识是对人类所有历史生活经验的总结。按照主体的需要,通过重新编码,知识被分解成各个学科,而课程是知识分类的表现形式之一。“任何一个国家的课程及教科书都是精致的文化编码。”^[5]呈现到学生面前的知识都是经过“设计”“组织”等“合法性”论证的,它具有鲜明的主体性和价值性,总是反映特定历史时期事物的价值偏好。

首先,知识反映“事物本身”,这种“事物本身”是对客观历史的价值反馈,它决定着个体对知识理解的诠释空间。“事物本身”不是实证主义所追求的那种知识的精确性、知识的证实与证伪等排斥个体理解的“客观性”要求。知识应该被看作文化实体而非纯粹的科学发现。个体的意向正是实现这一转变的建构性中介——它是一个能动的处理器,通过特定指向筛选、诠释科学发现并赋予其意义,从而将其整合进特定的文化意义网络。所以,知识构造的“事实”绝非纯粹的科学事实,它是科学事实、社会事实和文化事实的集合体,这种集合体才是知识的“事实本身”。知识本身不是作为一种固定“事实”存在的,它是开放的,蕴藏着丰富的可能性。教学的目的在于揭示知识本身蕴含的这些可能性,“挖掘知识所凝结的思想要素、智慧成分和德行涵养,通过转化促进知识的精神发育”^[6]。教学过程中,知识就像“文化基因库”,而教师如同基因编辑者,通过教学设计对知识DNA进行序列重组,使潜藏元素如启动因子般激活知识的育人潜能。面对知识的首要态度不是如何更多地掌握其数量,而是如何“正确地进入”,要进入知识的思想内涵,如此,知识才能作为“事物本身”得以自见、自明,才能治疗知识学习中“听而不闻”“视而不见”的遗忘症。

其次,知识具有价值性,这种价值性是具体历史境遇下主体性的反映。知识不仅是与“真理”相关的东西,它还有自己的道德立场,“知识本身即关涉价值,因为知识来自现实生活与社会实践,学生在获取它的同时,必然也同时获得附载于其中的社会情感,体悟到对自我的认识,并接受和理解社会生活中的正义、善、公平与正确”^[7]。这些

道德立场最终取决于个体的价值选择。知识之所以成为知识,在于认识主体的“谋划”。这种“谋划”不是单个个体的谋划,而是一种具有“公共性”和“历史性”的集体谋划。在成为个体理解的对象之前,知识就已经确定了某些关于对象的东西。这里涉及课程与知识的关系。知识成为课程不只是由知识本身的特性(如知识的科学性)所决定,它受到主体价值偏好的影响,这种价值偏好通过社会合法化而成为一种社会实在。“课程知识的选择和分配是社会权势者依据某一选择和组织原理而做的意识形态上的抉择,它赋予某个群体文化资本而剥夺另一个群体的文化资本。”^[5]成为课程的知识总是和实践联系在一起的,这种实践是一种话语实践或者说价值实践。如果没有获得主体的肯定,即便是获得了科学地位的知识也无法进入知识体系。最终呈现在个体面前的知识是经历了复杂程序的,它们是在社会、文化和历史的综合影响下被创造出来的。

1.3 理解的发生机制:前见与知识的解释学循环

个体对知识的理解受到自身“前见”的影响,知识本身也具有相应的历史性,知识育人的发生便在于个体“前见”与知识“历史性”的交互,这种交互表现为知识理解的“前见”与知识的循环。此循环并非静止的闭环,而是一个动态的、螺旋上升的辩证过程,其最终目的在于实现个体与历史传统的视域融合,并由此通向一种富有生命力的实践智慧。要真正有成效地进入并推动这一循环,需要个体正确地进入知识,这有赖于两个关键环节:知识的应用与知识的创新。

首先,“正确地进入”离不开知识的应用。知识的应用并不意味着重现知识形成的原初场景,事实上,由于任何场景都深嵌于其独特的境域,这种复现既无可能,亦无必要。知识应用的关键在于找到自身所处的境遇(个人历史性)与知识形成的境遇(公共历史性)之间的关联,这样,个体的前见与知识本身的历史传统就一致了。这种一致性实现了个体“私人”前见与“公共”知识历史传统的视域融合。正是通过这种融合,历史传统不再是外在的客体,而是对个体产生深刻意义的精神资源。毋庸置疑的是,一方面,个体在其实践活动中不停地运用知识。另一方面,在日常实践活动中,个体并不会刻意地思考自己的实践活动在运用何种知识。但实际上,个体正在熟练地运用这些知识,且这些知识已经保留在其“前见”中。个体运用知识却没有刻意思考自己在应用何

种知识的原因在于,个体此刻实践活动的“前见”与知识生产的历史性一致,即个体的“前见”已经成为这种历史性的一部分。知识的应用意味着对自我生活的反思。如果说个体学到的知识还无法与自身生活联系起来,那么,要么是他尚未完全理解当前人类的生活方式,要么是他自身生活经验还不足以支撑他立刻将这种知识应用起来。因此,知识应用的过程就是个体生活的过程,这种生活伴随着个体的反思。

其次,“正确地进入”离不开知识的创新。知识应用是“曾在”(知识传统)在当下的创造性植入,知识创新则是未来的“能在”对“当前”的引导与重构。育人本质上是“此在”通过知识理解进行的一种时间性建构。它建构的并非静态的认知结构,而是一个流动的、开放的“自我叙事”。这一叙事将历史的“曾在”与未来的“能在”融合于“当前”,使人在时间中获得一种连贯的生命意义。创新不仅意味着个体能够以不同的方式理解自身境遇并作出适当的反应,而且意味着个体能够根据当前的境遇预测未来的境遇,并对未来的生活作出相应的筹划。如果说知识应用是一种源自历史和传统的“惯习”,那么,知识创新就意味着一种新的理解,意味着对未来可能遇到的情况做出具体的安排。知识应用更多地指向知识与生活意义的联系,但是,生活世界不等于意义世界,生活世界充满各种情绪(如焦虑),这些情绪构成生活世界对个体的挑战,而这些挑战是无法通过知识应用来解决的。因此,须创造一种关乎“存在”本身的生存性知识。这种知识不再是驾驭外物的工具,而是内化于生命的实践智慧,它能引导我们直面而非消除生存境遇中的根本情绪(如焦虑),并在此过程中安顿自身,获得一种内在的坚定。除此之外,我们可以通过知识创新区分哪些行为能够传承优良的历史传统,哪些行为需要重新审视当前的境遇来摆脱历史传统的局限。所以,知识创新的目的不是否定历史传统,恰恰相反,知识创新是为了让这种历史传统更好地在我们的生活中发挥作用。知识创新的出发点和落脚点是人本身,它具有一种德行,即为了公共的“善”,为了人类的美好生活。知识创新不是为了创造某种知识产品,如果将知识创新理解为创造知识产品,那么,知识创新完全有可能沦为物质、权力的奴隶,完全有可能以牺牲生活为代价。知识产品只是知识创新的附属物。当知识创新是为了追求公共的、幸福的、美好的生活时,知识的符

号才能获得其内在的含义,这样,知识也才能存留在历史传统中。

2 对话:教学理解的主体间视域融合与意义生成

个体“前见”与知识的互动表明了一种循环关系,即在个体“前见”和知识的交互作用下,知识不断向主体敞开,实现了个体理解与客观知识的统一。这种知识的敞开更多的是个体完满理解预期。这种完满理解预期还应进一步地敞开,即在主体间敞开。在教学过程中,教师的解释和活动与学生的理解活动能否达成一致直接关系到教学目标能否实现,而这种一致恰恰是由对话来完成的。

2.1 语言的本体性:理解的媒介与边界

个体对事物的理解总是以事物的语言为载体的,语言就是事物本身,事物本身的呈现通过语言展开,个体对事物的理解就是对事物语言的理解。理解的发生意味着语言的到场,理解通过语言而存在。

对事物的理解需要通过语言来实现。这一论断并不是说语言在个体理解的过程中发挥工具的作用,而是意味着语言本身就是事物的呈现,是事物原型的摹本。“摹本并不是从使用符号的主体那儿获得它的指示功能或表达功能,而是从它自身的实际内容中获得这种功能。摹本并不是纯符号。因为在摹本中被描摹的东西也得到表现并获得持存和当下存在。”^[3]语言不是作为工具存在的原因还在于语言本身就是意义的展现,即语言本身就是客观事物与个体观念联结的展现。我们在对事物语言的理解中通达了事物的实际内容,即通过语言通达了事物的真理。存在就是被理解,被理解的事物是由传承物组成的,无论是由文字组成的传承物还是由物品组成的传承物(如雕像、绘画等)。在进入个体理解的过程中,存在总是会被语言化。正是因为被语言化了,这些传承物得以被理解、被言说、被存留。语言负载着经验,个体的理解视域由已被语言塑造并承载着历史传统的经验所塑造与引导。超出自身经验的存在无法构成个体的“此在”,也就没有个体的理解。所以,“理解的语言化”这一过程的根基在于“存在”本身的语言性。我们的世界经验自始就是一种“语言化”的经验。理解正是通过融入这种语言性的世界关系,使得新的经验得以生成和明晰,从而将陌生的内容整合进个体的意义视域。

语言是经验世界的体现,或者说,语言成就了我们的经验世界。

个体通过学习实现经验的改造与增长,这种经验也是语言上的,“除非个体首先进入语言之中,否则学习是不可能的”^[4]。语言既构成理解的边界,也提供越界的舟楫。个体在学习和理解之前就有了自己的语言观,这里的语言观就是个体的世界观。语言并非可供我们实现认知对象化并分析其内部机制的符号系统。恰恰相反,我们自始至终都栖居于语言这一存在境域之中。“教育经验是语言的经验。而且,这种语言性(linguisticity)的结果就是为内在于我们特定语言之内的各种传统设定了学习的界限。”^[4]在学习和理解的过程中,个体总是在使用语言。在使用语言的过程中,个体有可能被结构化的概念、理论等裹挟,造成语言表达的扭曲。因此,在教学解释的过程中,教师要去理解学生使用的语言,辨析语言传递的透明和扭曲,从而真正进入学生的世界观。

2.2 讲解:时间间距中的意义生成

如果说理解更多地涉及“学”的问题,那么,讲解就更多地涉及“教”的问题。教学过程表现为“学生理解—教师讲解”的循环过程。在循环中,教师总是充当讲解者(解释者)的角色,这种角色的成功离不开主体间语言的关系世界。

时间间距是语言理解的生成性中介,通过消解“当下中心主义”的历史幻象,使意义在传统与解释者的视域融合中实现创造性转化。时间间距不是要克服的东西,恰好是因为时间间距的存在,对以语言方式存在的意义的理解与解释才能成立。习俗和传统为个体的理解和学习提供了熟悉的语境,同时也造成了主体的割裂。语言恰恰就是连接习俗和传统的媒介。如上所述,每个个体都有自己的语言观。如果个体的理解总是基于自身的语言世界而展开,经验总是依附于语言,那么,语言观之间必定存在间距。在面对新的经验时,语言的世界面临“不确定”的挑战,这种“不确定”需要尽快进入语言的世界,“语言让我遭遇陌生”^[4],于是讲解(解释)活动的存在就有必要了。教师的讲解通过语言建构一种情境,为主体间经验的融合奠定基础。语言所建构的情境,在陌生经验与熟悉经验之间形成一种富有生产性的张力,这为个体的理解与学习提供了关键条件。通过这种张力,公共的社会符号得以被个体转化为具体、鲜活的经验,从而形成学习者的个人意义。因此,讲解的目的并非向学习者灌输一个全然独

立于其经验的新事物,而是师生协同建构一个可供探索的意义境域。在此境域中,学生已有的经验被激活,驱使他们主动探寻新知与旧识的内在关联,并最终在行动与反思的辩证循环中获得理解的意义。

2.3 视域融合:情境理解与主体间张力

理解者(学生)和讲解者(老师)面对同一文本时,个体语言视域差异带来的私密性理解迫切需要被公开化;那些被个体语言所限制的理解与解释,也需要在对话中实现语言的共同化。这种共同化要求双方深入事物本身的逻辑,而该过程必须依靠主体间的对话来完成。在对话开启前,每个主体都拥有各自的视域。对话正是建立在彼此视域基础上,旨在实现视域融合与更新的活动。当对话双方深入“事物语言”内部时,无论是讲解者还是理解者,都转变为平等的参与者。“主体被视为处于和其他主体共享的、符号化构造的世界之中”^[8],这种参与本质上是主体间的视域融合。

首先,视域融合的前提是理解文本的情境。理解文本并不是去理解作者的“原意”,事实上,因为时间间距的存在,完全“复制”理解文本是不可能的。正如做阅读理解的时候,作者的答案可能与参考答案相差万里。即便这种“复制”理解成功了,也是以放弃自身理解问题的主体性为代价的。在创作作品的时候,作者总是会受到他那个时代的历史和传统的影响。所谓理解作者的“原意”,实际上是对文本情境的理解,是指读者当前所处的情境与文本所处的历史情境之间存在某种特定的关联,也就是说,文本所说的内容对于当前的处境也同样适用。然而,情境总是不断根据实践发生变化,如果一味地去理解文本作者的“原意”,过度追求原境理解,就可能陷入还原论的困境。但是,对于教学而言,这些文字背后的历史情境对于理解文字本身要传递的符号信息更为重要。文本的情境规定了主体理解的内容、方向,它为主体搭建了理解的平台。如果理解者跳出这个平台,视域融合就失去了客观的意义指向,沦为没有目标的闲谈,对话也成了简单的个体了解他人的手段,由此,视域融合便丧失了其最可贵的生产性,无法在事物问题上生成新的、共识性的理解。然而,获得文本的情境并不意味着我们把自己约束在传统视域中,并以此来理解文本。理解文本的情境本质上是带入自己,在视域融合的过程中迈向超越自我理解的更进一步的普遍性。

其次,主体的视域融合在“张力”中完成。于个体而言,理解具有本体论的地位,这种本体论地位表现在理解与意义是同时发生的,即个体理解什么就意味着什么对个体具有意义发生的可能。然而,意义具有多重实在性,事物对个体产生的意义并不是平面单一的。意义是思想和生活之间的张力:思想着重于时空世界的客体,生活则是延绵的,两者之间的张力就是经验“意义性”的本质^[9]。生活世界的经验本质使得个体的意义领域成为主体的“外面”,主体的视域融合面临着不可通约的风险,这种不可通约也贯穿历史和现实的张力。一方面,视域融合进行前存在作为理解背景的共同文化纪元,这为主体间的对话提供了基础;另一方面,视域融合也面临个体意义领域边界的抵抗。因此,视域融合要完成意义的“跳跃”。这种“跳跃”并不是去同化不可通约的个人意义领域,而是在商谈的过程中创造一种新的、各主体都能接受的意义领域。在这个意义上,视域融合意味着创建,是主体的“自身置入”,“这样一种自身置入,既不是一个个性移入另一个个性中,也不是使另一个人受制于我们自己的标准,而总是意味着向一个更高的普遍性的提升,这种普遍性不仅克服了我们自己的个别性,而且也克服了那个他人的个别性”^[3]。这种张力代表着一种新的共同理解的可能性,学习也发生在这种可能性中。对教师而言,讲解就是解释,这种解释不仅是对文本的解释,也是对自己(个人理解)的解释。在正式讲解之前,这种解释总是一种封闭的完整的理解。然而,如果教学仅仅是将这种完整的理解传授给学生,学习就会沦为知识(信息)的接受,学习中个体的主体性就不存在了。学习的要义在于将学生头脑里的东西(前见)与当前探讨的东西(教学情境中的主题)联系起来,然后进行反思与批判。因此,学生学习需要一个开放的情境。这种开放的情境要求学生打破教师的完整理解,将教师封闭完整的个人理解转换为师生交流的对话循环,即师生视域融合的循环。

3 游戏:教学存在的本体论隐喻与育人价值

作为前见与对话的实践载体,游戏并非独立于教学理解过程之外的孤立环节,而是前见的历史性显现与对话的视域融合得以展开与实现的生动场域。前见为游戏的展开提供了初始的可能性基础——个体带着“前有一前见—前把握”进入

教学活动,这些潜藏的历史经验构成游戏得以启动的“隐性剧本”。对话则为游戏确立了主体间的互动规则——通过师生问答与观点碰撞,视域融合既规范了游戏方向(避免偏离对“事物本身”的探究),又保障了其诠释的弹性(允许不同视角的合理存在)。教师对学生独特见解的回应和学生对教材文本的再诠释,都是对话规则下游戏活力的体现。由此,前见的根基性、对话的互动性与游戏的实践性三者形成闭环:前见被游戏场景激活并接受检验;对话在游戏进程中推动视域持续更新;游戏则为前见的历史性与对话提供了一个共同的生成场域,使其成为可被师生感知和体验的生命经验。三者共同指向的“理解的自我生成”,正是在游戏这种“既被规则引导又超越规则束缚”的辩证活动中得以实现——师生不再是知识的被动传递者或接受者,而是在游戏的“纳取”与“超越”中,让理解成为一种自我显现、自我更新的存在。

3.1 纳取:游戏实践中自我存在的显现路径

师生参与教学实践时,主要通过解释与理解的循环互动获得教育经验,并意识到自我的存在,即自我意识的他在显现。这种让参与个体意识到自己存在的过程称为“纳取”,个体通过“纳取”活动意识到他自身的可能性。

教学实践中,师生通过游戏活动“纳取”自我的关键在于保持教学活动的开放性,这种开放性是个体展现自我的前提条件,要求教师正确对待教育经验中的“前见”。面对教育经验时,我们要处理我们的“前见”。这种“前见”既可以成为我们理解事物的基础,也可以成为我们理解事物的阻碍。当“前见”成为理解事物的阻碍时,“前见”就变为不可开放的“偏见”。教师若以其为封闭的出发点,则教学将被其个人意识所垄断,容易陷入教师绝对控制、对僵化流程的服从(即“平庸之恶”)、语言公式化、知识膜拜等困境。在此环境下,学生的主体性被严重压制,教学因而发生质变,从主体间对话堕落为教师的独白。显然,这种教育经验指导下,教学活动中,教师以外的其他参与者很容易丧失主体性,这意味着教学活动的变质——教学活动成为教师单一主体操控的事件。如此,游戏中的“纳取”活动便消失了。

师生进行“纳取”活动时充分发挥自身主体性。只有师生全身心地投入并严肃地参与教学实践,教学之于个体的作用才会显现。伽达默尔指出:“游戏者的行为与游戏本身应有区别,游戏

者的行为是与主体性的其他行为方式相关联的。谁不严肃地对待游戏,谁就是游戏的破坏者。”^[3]然而,个体封闭的“前见”有可能使游戏活动丧失严肃性。在教学活动中,这种严肃性首先表现为活动中各主体具有平等的地位,即都是参与活动的重要主体,都致力于活动目的的实现。教学活动的全部目的都存在于活动展开过程中,活动展开之外没有其他目的。因此,是游戏(游戏的主题)规定了主体,而不是主体规定了游戏,个体的主体性通过游戏的发生而发生。小朋友在游戏的进程中可能会忘记时间,忘记自我。他们可以完全沉醉在游戏的过程中,不是由玩家推动游戏的进展,而是游戏接管了玩家。此刻,玩家常规的自我意识暂时退隐,其主体性以一种更深层的、“绽出”的方式与游戏世界合而为一。因此,在教学活动中,我们要区分活动本身的目的和其作为目的的手段,要区分活动本身的目的以及外在于活动的主体预期的目的。教学之外无目的,目的只存在于教学活动的展开过程中,而活动展开时,就是参与主体的主体性平等充分展现之时。主体能否成功参与游戏并不在于其对规则的掌控是否精细,而在于在规则创造的自由空间中他们能够在多大程度上展现自我。因而,游戏的过程即自我表现的过程。

“人的本质并不先已在于某种可被固定的理想观念,而是首先在于其无尽的任务。”^[10]游戏的无限性决定了游戏的主题也是无限的,这意味着参与主体在游戏活动中面临无限的问题。无限的问题并不意味着问题的无限延长使主体陷入问题的“不可知”,而是说游戏本身就是问题的反映,这些问题通过一个个的主题呈现出来。正是在这种无限中,个体能够确证自身存在并掌握自身本质。

3.2 超越:游戏进程中主体转化的内在机理

转化不仅仅是变化,而是一种根本的质变。伽达默尔将这种转化表述为“向构成物转化”。虽然这里的构成物的描述对象是艺术作品,但是在教学活动中仍然适用。在科学主义教学认知下,教学活动旨在实现预期的教育目标,即将外在于主体的知识、技能、态度、价值、道德等要素通过课程与教学的手段在个体身上表现出来,期望主体朝着既定的方向发生变化以实现教育效益最大化。当这种变化符合既定的教育目标时,教育任务就完成了。这种认识没有考虑受教育者的主体性,将教育狭隘地理解为训练,没有将教育置于个

体发展的生命历程之中。实现质的飞跃首先要转变这种“主客二分”的狭隘思想,要在一种主客体交互的活动中,通过“主体客体化”和“客体主体化”来实现个体的根本转化。这种超越是在“主体—客体”关系中完成的,而非对主体和客体关系的简单超越。教学活动就是要把外在于主体的客体明现于主体的视野中,实现其与主体生命的融合。如此,教学活动就实现了“向构成物转化”的目标,政策文本意义上的教学目标也就转化为主体的素质养成目标。在教学过程中,个体从倾向熟悉到体验陌生,这是“向构成物转化”的基本过程。“包含游戏在内的所有教育经验的本质都在于冒险探索未知领域,超越自身和体验陌生。”^[4]认知心理学研究表明,个体通过“图式”来理解事物。“图式”是一个相对稳定的结构。在面对新鲜的事物时,个体总是想方设法地将它们纳入自身“图式”结构,而不是直接反思自身。所以,个体在理解事物时,天生就有一种“同一”的倾向,这种倾向将具有差异的事物变成符合个体自身“图式”的类似事物,而逃避不符合其认知图式的事物。在自我与经验的统一过程中,个体必定会遭遇陌生。这种陌生会不断地磨炼个体的“立法”能力,最后被个体纳入自身经验体系。正是陌生的事物在不断刺激个体做出相应的改变,个体体验陌生的同时也在不断修改自身“前见”,从而实现自我转化。因此,在游戏活动中,个体只有体验到陌生才有实现自我转化的可能。

教学活动中的自我转化表现为寻求自我的多种可能性,这是自我转化的结果,也是教学要实现的目标。海德格尔将这种可能性称为“此在的展开”。“只要此在存在,它就对自己有所筹划。此在作为被抛的此在在被抛入所有筹划的生存方式之中。”^[11]在投入游戏的过程中,主体总是不断运用自身理解来筹划未来,以期继续参与游戏。游戏不是最终的结果,而是一个不断展开的过程,是主体不断自我表现和自我超越的过程。“游戏的精神就是对游戏无限可能性的追寻,游戏旨在不断超越,而非获得终极答案,因此游戏的未来不是唯一的、指定的,而是生成性的,游戏的前景如何,不由任何人规定,而是取决于游戏者在游戏中是否实现着自我超越和自我转变的螺旋递进。”^[12]在具体的游戏过程中,个体要开放自身“前见”,包容他人“前见”,在彼此视域的基础上共同面对游戏过程中遇到的问题,并通过视域融合的方式来对问题做出回答。于是,在视域融合的不断更

新中,个体的视域不断得到扩展和加深,而这一过程正是自我实现和自我超越的过程。

3.3 辩证统一:纳取与超越的循环及教学理解的育人价值

游戏中的纳取与超越并非截然分开的,也没有一个先后关系。作为游戏的结构,纳取与超越是不断循环的,且这种循环是辩证的,而育人活动就发生在这一辩证的循环运动中。当游戏者将自身行为目的转化为游戏任务时,游戏的自在本性就表现出来了。一方面,游戏因为任务的不断推进而得以继续;另一方面,主体因行动目的的不断转化而不断参与到游戏中,使游戏目标与主体素质不断耦合。教育主体和受育主体在教学实践活动中促进自身行为目的不断转化的过程就是育人目标实现的过程。这个过程是通过语言游戏展开的。

语言游戏活动中最能体现纳取与超越的就是语言的问答结构。面对文本时,理解者并不是去理解作者的“原意”,而是去理解文本的“情境”。情境蕴含着问题,因此,理解文本的首要任务是找到这个真正的问题。“要理解某一文本,就必须首先理解作者所要回答的问题。”^[13]因此,解释者(教师)在教学中向理解者(学生)提问时也是在向自己提问,教师和学生面临同样的任务,即从文本中“纳取”出那个真正的问题。然而,寻找的这个问题也不是历史问题的再现,真正的问题是在个体表现(包括前见以及在游戏中获得的本质)的基础上发现的新的并且暂时无法得到答案的问题。所以,对话中的“纳取”也表现为一种“自我怀疑”,即个体不确定其理解是不是对当前情境的正确理解,以及其渴望与他人交流,希望与一个同伴共同思考,但是不确定那个同伴是不是同样的心理。这个时候,理解已经超出对单个他人意见的思考,“因为提出问题,就是打开了意义的各种可能性,因而就让有意义的东西进入自己的意见中。只有在不正确的意义上我们才能理解我们自己并未问的问题,例如那些我们认为过了时的或者无意义的问题”^[2]。而“纳取”文本问题的过程同时也是“超越”文本的过程,这需要通过克服自我的“同一性”和尊重他人的“他者性”来实现。在个人视域和文本视域的融合中,个体实现了对自身和文本的理解,而这恰恰也是个体抵达真理的过程。这里的真理既是通过对话得到问题的结果真理(科学真理),也是一种达到这种结果的理解真理。

因此,游戏(对话)开启了对世界的质疑,开启了主体对自我的反思,开启了自我与他人对话的可能,进而实现了主体的多种可能性。在纳取与超越的辩证运动中,“自我的再次出场,既非旧我和新我的辩证结合,又非旧的不真实的我的简单重复,这个被重新纳取的我是已经历了转变的我”^[4]。也就是说,在游戏(对话)活动中,我们享受了游戏,理解了他人,陶冶了自身。

参考文献:

- [1] 周险峰.教育文本理解的尺度:一种解释学的视角[J].华东师范大学学报(教育科学版),2006(4):25-31.
- [2] 沃思克.伽达默尔:诠释学、传统和理性[M].洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2009:95.
- [3] 伽达默尔.诠释学 I 真理与方法:哲学诠释学的基本特征[M].修订译本.洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2010:149,150,398,399,431,530,582.
- [4] 加拉格尔.解释学与教育[M].张光陆,译.上海:华东师范大学出版社,2009:40,41,78,92,93,155.
- [5] 于伟.教育哲学[M].北京:北京师范大学出版社,2015:171,173.
- [6] 郭元祥.深度教学:促进学生素养发育的教学变革[M].福州:福建教育出版社,2021:95.
- [7] 徐冰鸥.意识形态解蔽与教育批判:阿普尔教育哲学思想研究[M].北京:高等教育出版社,2014:75.
- [8] 娜丰.解释学哲学中的语言学转向[M].何松旭,朱海斌,译.杭州:浙江大学出版社,2019:120.
- [9] 渠敬东.现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角[M].上海:上海三联书店,2006:89.
- [10] 雅斯贝尔斯.生存哲学[M].庞昕,译.上海:华东师范大学出版社,2021:24.
- [11] 陈嘉映.存在与时间 读本[M].桂林:广西师范大学出版社,2019:125.
- [12] 鲁正一,张广君.游戏隐喻下的教学对话:理解、问题与可能性[J].高等教育研究,2011(3):76-80.
- [13] 孙洁.理解何以可能:以伽达默尔“游戏—对话”的隐喻探究理解问题[J].武汉大学学报(人文科学版),2014(5):48-54.

Prejudice, Dialogue, and Play: Construction of Teaching Understanding Based on Philosophical Hermeneutics

CAI Shuang

(College of Humanities, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

Abstract: The cognitive model of subject-object opposition in teaching leads to the dissolution of the learner's subjectivity. Philosophical hermeneutics offers a new perspective for reconstructing the meaningful space of teaching. Gadamer's philosophical hermeneutics reveals that teaching should transcend the one-way transmission of knowledge and shift toward a tripartite creative interpretive activity composed of "prejudice-dialogue-hermeneutic play". As the historical foundation of understanding, individual prejudices engage in a hermeneutic circle with knowledge, establishing the starting point of teaching. As a medium for the disclosure of being, language facilitates the fusion of horizons in teacher-student dialogue, endowing teaching with openness. Ontologically, the teaching event can be viewed as a form of play activity, wherein teachers and students achieve self-manifestation and transcendence through the dialectical unity of "appropriation" and "surpassing". These three elements are nested within one another, collectively constructing a dynamically generated understanding of teaching and providing a pathway to overcome the limitations of traditional "conformist knowledge education".

Key words: philosophical hermeneutics; prejudice; dialogue; play; teaching understanding

(责任校对 曾小明)