

高達美詮釋學中的歷史性教化

林維杰*

摘 要

在這篇文章中，本人嘗試探究高達美詮釋學中的歷史性教化概念。文章開始於理查·羅遜所提出的、介於系統 建構哲學以及治療 教化哲學之間的區分。高達美教化概念的性質，特別是對比於教育（次要教化）的教化，可以由這個區分而得到瞭解。對高達美來說，「教化的目的」這個說法是值得懷疑的，它只能來自教化的次要型態 例如教育的使用。換言之，教化不能被視為方法論的或工具性的教育（就像是一手段），而必須是非目的論地視為沒有自身之外的目的。在詮釋學的教化中，人們被形塑的內容，完全變成自身的東西。更有甚者，一種真實的教化必須是歷史性的，這不僅因為在理解的教化裡所有的東西都被保存了，而且還因為它具有一種詮釋學的同時性：一個呈現給我們的文本或藝術品，即使其起源是何等遙遠，但在其表現中仍獲得完全的現在性。

關鍵詞：詮釋學、教化、教育、目的論、歷史性

【收稿】2006/02/01；【接受刊登】2006/6/13

* 中研院中國文哲研究所助研究員

高達美詮釋學中的歷史性教化

林維杰

壹、前言：

本文首先由理查·羅遜(Richard Rorty)所區分的系統哲學與教化哲學出發，討論教化與教育之間的差異；再通過高達美(H.-G. Gadamer, 1900-2002)關於次要教化與首要教化的分析，探討兩者的「目的論」性格，並由(首要)教化之非目的論的「內化」性格進一步掘發教化的「歷史」向度。這種歷史性教化說明了真正的教化並非任何的異化與抽象，而是具備了共譜過去與現在的「同時性」，而其表現中最關鍵的一點，即是對流傳作品的理解活動。通過對這類作品的閱讀，開啟一扇通往傳統的教化之路。

貳、啟發式教化與教育所涉及的「目的」問題

理查·羅遜在他那本著名的《哲學與自然之鏡》(*Philosophy and the Mirror of Nature*)¹中區分了兩種類型的哲學家，一種是以知識建立為主的哲學家，另一種則嘗試在知識架構之外，以泯除事實與價值、架構與非架構二分的哲學家。前者嘗試系統(system)式的建構，後者則

¹ R. Rorty: *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton 1980. (文中簡寫為 PMN)

致力於教化(edification, Bildung)式的解放。²在這兩種不同的哲學取向上，羅遜稱揚那種在認識論主流哲學的建立知識、反應實在（鏡式的再現哲學）之外，對於哲學工作有著啟迪、治療(therapeutic)作用（無鏡的哲學）的教化哲學家，例如海德格、維根斯坦、杜威、沙特以及高達美。從啟發、反客觀、非本質的角度來看，羅遜以為這類的哲學家有一種不同於康德哲學式的「先驗構成」(transcendental constitution)傾向，此傾向不僅指康德由認識論的先驗主觀條件來建立自我，同時亦指由「認識之自我」與「道德之自我」的二分，卻因著對道德行為進行先驗的條件建構，反而把自由還原至自然的本質化。³因而這種反先驗的立場，除了意謂這些哲學家的共同特色之外，還指「教化」一詞包含了所有異於單純是建構的(constructive)系統與基礎的特點：

他們三人〔按指維根斯坦、海德格與杜威〕當中的每一位，在其後期工作裡，無不從作為基礎性的康德式哲學之概念中解放出來，並致力於警告我們要對抗那些他們曾屈從過的非常誘惑。因而他們的後期工作是治療的多於建構的，教化的多於系統的〔...〕。⁴

由羅遜的說明看來，教化與先驗構成之不同，乃在於前者所強調的形成與開放、非條件與反本質，亦即它是治療性或啟發性的教化。

羅遜的敘述是有前提的。按照瓦克(G. Warnke)的說法，(羅遜與高達美的)「教化概念」旨在拉開與「知識論式中心化的哲學」(epistemologically centered philosophy)的距離：教化哲學以去除基礎、

² 特別見 PMN 的 導論 與第八章。

³ PMN, 382-84.

⁴ PMN, 5.

根柢為職志，⁵亦即去除系統化與基礎化的知識論宰制。若暫且擱置高達美與羅遜對教化概念和知識概念的立場差異（例如高達美並非如羅遜所言取消知識在教化中的位置，⁶而是凸顯實踐知識以及標示系統、客觀知識的界限），⁷轉從非建構、重解放的教化與系統化、客觀化的知識之對立，而進一步延伸到這類知識所倚賴的方法操作以及教化所表現的節奏（Takt，或譯為節拍、機敏）⁸兩者間的對峙，則焦點便有所轉移。在進入人文主義主導概念的論述之前，高達美討論到方法論問題時表明：「精神科學中的科學性事物，最終是否更在於節奏而不在於其方法？」⁹對高達美而言，節奏是不可學習、不可仿效的（詳見後文）。如果精神科學與其「核心」的教化因素具有如節奏所標示的「學習」特徵，則可學與不可學、可仿效與不可仿效的對峙所涉及的目的論關係，即成為討論教化時的合法論題。

就羅遜的分析來看，如果一種哲學或學術工作，儘管並非戮力於知識目標之達成或知識系統的建立，而是旨在啟迪各種的開放可能性以及調解各式的矛盾和對立，那麼「教化」在此似乎便帶有某種「目的」；而為了這種目的之達成，就很有可能進行相關的學術理論鋪陳，

⁵ G. Warnke: *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*, Stanford 1987, 156.

⁶ G. Warnke: *Gadamer*, 159. 換言之，問題不在於教化與知識的對立，而在於教化與系統化、客觀化的知識論對立。關於高達美對知識的性質與界限問題，葛隆丹(Grondin)也同樣反對羅遜的判語，不過其切入點是藝術真理(Kunstwahrheit)中的知識性格（見 J. Grondin: *Hermeneutische Wahrheit? – Zum Wahrheitsbegriff Hans-Georg Gadamer's*, Weinheim 1982, 112. ）。

⁷ G. Warnke: *Gadamer*, 160.

⁸ 必須指出的是，Takt 一方面和理解中的節奏或機敏有關，另一方面也不能忽略其中的歷史和倫理意涵。這類意涵不能經由學習而致，只能在歷史與社會中教化而得。

⁹ H.-G. Gadamer: *Gesammelte Werke*, Bd.1: *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophische Hermeneutik*, Tübingen 1990, 13. (文中簡寫為 GW1) 譯文同時參考與修訂了洪漢鼎的譯本：《真理與方法 - 哲學詮釋學的基本特徵》，時報文化，台北，1993。（以下譯文同此）關於高達美由 Helmholtz 借用來的節奏（機敏）之概念史，以及節奏概念作為精神科學的獨特點(Eigenart)，可參見 J. Grondin: *Einführung in die philosophische Hermeneutik*, Darmstadt 1991, 140f.

故羅遜式的「教化」本身固然要求突破本質與系統的絕對堅持，卻可能再度重建或陷入另一種「系統相」與「結構性」、甚至是一種「先驗」的結構系統。任何學術的從事，皆很難脫離這種「教育」他人之目的性，即使是強調教化不同於教育的高達美，似乎也無法在其論述精神科學（Geisteswissenschaften，或翻譯為人文科學）¹⁰的特殊性當中，從一種後設的角度來泯除教育他人之企圖 - 儘管是啟發式討論的企圖。¹¹而這正是羅遜在有關「教化哲學」（edifying philosophy）的啟迪和解放之特徵的討論當中，往往會把「教化」概念染上「教育」（education）色彩的原因：

嘗試去教化(The attempt to edify)〔我們自己或他人〕，可能就是在介於我們自身的文化與某種異文化或相異的歷史時期之間、或介於我們自身的學科以及另一種似乎是在一個不可共同度量（incommensurable）的辭彙中追求不可共同度量的目標之間，建立眾關連性的詮釋學活動。¹²

因而當羅遜自承其教化概念的使用乃源自於高達美、並援引後者論教化中的「無目的性」特徵時，仍然無可避免地把教化哲學呈現為一種

¹⁰ Geisteswissenschaften 到底要翻譯為精神科學或人文科學，一直是個問題，學界也有各自的支持者。筆者以為這個詞確實具有人文主義色彩，翻譯成人文科學或學科，意思亦很中肯，然而德語世界另有 Humanwissenschaften 一詞，此詞譯為人文科學較為恰當。但本文會隨文意而調整這兩個中文翻譯的使用。

¹¹ 舉例來說，出現在羅遜書中的維根斯坦，早期主張語言與世界之間，存在著一種先驗語言結構意義下之邏輯符應的「映現」或「表現」關係；後期則批判這種奧古斯汀「語言教學」模式的本質論，轉而強調一種啟發式的哲學治療。在這種新的啟發式進路當中，維根斯坦把語言的使用帶向語用學，甚至是語言、思維與生命同步的、語言存有論式的生活方式（Lebensform）。儘管這種方式並不是一種先驗結構，但維根斯坦這種著重於治療與啟發的教化述說，仍是教育式的。

¹² PMN, 360.

具備教育啟迪的企圖。¹³一個談論教化的人可能同時也是一位教育者，這在教化哲學家作為一個宣揚其主張的作者、甚至作為教師的身分中即可看出。所以由此產生了一種奇特的矛盾現象，即強調「非目的」時所蘊含的「目的」傾向。哲學家總是喜歡教導與啟發。然而本文此處之援引羅遜的觀點，並不是要證明他（當然亦包含其書中的其他哲學家）的自我矛盾，因為對於任何以著書（或其他）形式宣揚系統之解構與洞見之啟發的人，這種矛盾實際上很難避免，更不消說讀者在嘗試整理其論述中亦同樣容易陷入這類的矛盾。本節的援引，主要是想藉著他的觀點而指出：這類很難避免的矛盾，正表現了一種介於「教育」與「教化」之間的特殊張力。

這種教育與教化間的貌似矛盾與張力之解決，高達美的觀點可以進一步提供建言。他首先是如此解說教化的：所有真正的教化皆是無目的之內化(Aneignung)的過程，這種過程不同於致力於達成某項目標的教育；而更重要的是，對他來說，任何表明目標的教育企圖，在其自身當中也可能呈現出一種教化特質。這就使得教育與教化的表面衝突或貌似矛盾獲得一種「不同層次」上的調解，並附帶地讓高達美的書寫教育中所論述的教化概念與內容，自身即得以被歸類為教化（而非達到瞭解教化）的一部分。

參、教育與教化

在教化與教育的關係中，如前文所說，首要的是關於「目的論」

¹³ 他認為 Bildung 帶有異文化味道，而 education 又顯得膚淺，所以改用 edification，只是行文中還是免不了使用了 Bildung 這個詞（見 PMN, 360）。但無論是 Bildung 或是 edification，羅遜並未完全擺脫 education 的用法。

的討論，而目的論則涉及某種「能力」或「稟性」的培養問題。此培養不僅表現於後來發展的教育思想裡，其實早在教化的概念演歷中即可得知。高達美追溯「教化」概念的演變時，曾表示教化概念或許是十八世紀最偉大的思想，因為這個主導概念(Leitbegriff)所展示的思想，正是十九世紀精神科學賴以存在的要素。¹⁴這樣的說法並不偶然，如果聯繫上《真理與方法》第一部分論人文主義(Humanismus)的其他幾個主導性概念(即共感〔sensus communis〕、判斷力〔Urteilkraft〕、品味〔Geschmack〕)以及它們與康德美學主觀化的對比，便能從中看出一種兼重「歷史」與「社會」的、排除主體能力之自發或掘發而主張對理解者內化塑造的教化特色，這對「精神科學」的發展隱然呈現其昭示作用。高達美詳述概念史的考察結果，¹⁵指出教化概念由其淵源的神祕主義與宗教成份而進一步保存在十九世紀的教化宗教(Bildungsreligion)當中。但它涵蘊的意義首先並不是涉及精神方面的、而是關於「外在現象」之生理(肢體)甚至自然(山脈)的形成(Bildung)。但當康德提及了能力或稟性的修養(Kultur)時(此作為一種行為主體的自由活動)，教化就有一種脫離「外在」自然的轉變，並由於赫爾德(Herder)的關係，教化概念確定了類似「內在」心理機制方面的進一步意義：它與修養(Kultur)概念緊密結合，而意指對於人類稟性能力的發展或培養。¹⁶對這種發展與培養的完成，赫爾德以「教

¹⁴ GW1, 15.

¹⁵ 據高達美自己說，這方面的成果頗得益於沙爾士史密特(I. Schaarsschmidt)在1931年出版的博士論文：*Der Bedeutungswandel der Worte Bilden und Bildung*, Diss. Königsberg 1931.見GW1, 15.

¹⁶ GW1, 16. Hammermeister 對此解釋說：「[赫爾德時代的]教化概念同時包含有機的以及精神的教化過程，也即是說，這種過程包含著生物的以及人類的教化。」(見 K. Hammermeister: *Hans-Georg Gadamer*, München 1999, 36.)根據 Lichtenstein 的研究，赫爾德的教化概念表現在兩個類比層面：在心理學為「類比於人類」(Analogie zum Menschen)，在哲學人類學為「類比於自然」(Analogie der Natur)，見 E. Lichtenstein

化為人」(Bildung zum Menschen)¹⁷來表達這樣的理想，也就是「完滿教化」(die vollendete Bildung)的理想。¹⁸換言之，能否完滿地教化為人，端視是否掘發和培育原本即具備的、內在自然方面的能力。其後的進一步轉變是洪堡(Wilhelm von Humboldt)的影響，高達美如此引述洪堡的話：

〔...〕但如果我們在我們的語言中提到教化，我們同時意謂的是某種較高的(Höheres)與更內在的(mehr Innerliches)東西，即一種情操(Sinnesart，或譯為性情)，這種情操是出自於整個精神與倫理追求的知識與感覺，並和諧地傾注到感受與個性中而得來的。¹⁹

從高達美的立場來看，教化在此已非以能力或天賦的提升為目的(Ziel)，而是表現出某種精神上的「情操」(性情)，這便使教化脫離某種針對心理自然之培育，而著重於不斷朝更高層次的精神表現。依他的解釋，這裡涉及了某種宗教的神祕主義要素，亦即上帝的圖象(Bild)以及其涉及的範本(Vorbild)與摹本(Nachbild)的關係。²⁰這項宗教要素固然有範式的意義，但最主要的還是在於過程，因而高達美在論述洪堡之後，便把問題帶到與教化相關的變化過程(Werdensvorgang)，並說這種變化並不是技術性的(technisch)，而是內

所寫的詞條„Bildung”，收於 *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg. v. J. Ritter / K. Gründer, Bd. 1, Basel, Stuttgart 1971, Bd.1, Sp.921-937, 援引自 Sp.923.

¹⁷ GW1, 15.

¹⁸ GW1, 20.

¹⁹ GW1, 16. 某一位評審提及將 Sinnesart 譯為「情操」，似將原文中較重「客體精神性的倫理意涵」往「道德主體性」傾斜，這個理解或許是因為翻譯而造成的，本人原來並沒有這層意思，只是此詞確實難譯，所以增列「性情」一詞作為平衡。

²⁰ GW1, 16f.

在性(inner)的，同時表示是一種繼續不斷的教化之變化，²¹這便突顯了初步的重要結論 - 教化不僅不是「技術方法」的，而且更不是以「目的」為導向，高達美因而提出了這樣的重要斷言：「教化沒有自身之外的設置目的」，因為「在教化中，某個人在此並通過此而得到教化的，完全成為他自己的東西」。²²高達美會在論諸主導概念時首先提及教化概念，並不令人意外，正是這種「沒有自身之外的目的」以及「完全成為他自己的東西」，而使得教化成為相對於自然科學的精神科學（人文科學）的重要代表概念之一。

高達美用四段文字追溯教化的概念史 - 從外在自然到內在自然，再由內在的天賦能力到精神提升的變化，重點之一即是逐步破除教化的「目的論」外衣（手段與方法的結合）以及重建其內化作用於受教化者。這種破除與重建，其實也顯露出「教化」與「教育」的區分。但高達美在論述教化的過程中，並沒有過多著墨於教育概念，因為其重點擺在表現人文科學內涵的教化與自然科學方法論的對峙，所以他好像只是偶然地提到下列的句子：

教化根本不可能是目的，它不能作為這樣的目的被追求，因為這樣的目的只存在於人們所探究的教育者(Erzieher)的意圖當中。²³

「教育者」在此處的提出，看似只有附屬意義，然而當高達美在同一節相隔不遠的段落中，強調教化中「不可學」(unerlernbar)、無可模仿(unnachahmlich)的節奏（或機敏）²⁴時，他談論的並不只是在歷史

²¹ GW1, 16f.

²² GW1, 17.

²³ GW1, 17.

²⁴ GW1, 20.

文化（的流傳作品）中型塑自身的受教化意識，同時也涵蘊著這種意識並不是教育學意義的可學習、可仿效的產物，亦即（歷史性的）教化不是教育。特別是高達美討論到亞里斯多德的實踐智(Phronesis)時，指出受過教育(Erziehung)的人，即是學習(lernen)過某些東西的人，故知道在倫理情境中做出正確決斷者，似乎乃是學習過倫理知識(das sittliche Wissen)者；但在高達美接下來援引的亞里斯多德關於技藝(Techne)和倫理知識的區分時，即明確表示：「我們學習一種技藝並且也能夠荒廢這種技藝。但是我們並不學習倫理知識，並且也不會忘卻倫理知識。」²⁵換言之，「學習過倫理知識」的說法乃是質疑語言，重點在反襯這類知識的不可學，而技藝所代表的另一種知識則是通過「教育式」的學習與訓練而來。

由此便釐清我們所討論的脈絡。教育乃是依據某種目的（例如語文能力的培養）而來的設置，重點在於其規劃能力的提高，而不在於培養能力的材料（例如語文教材），這些材料彷彿是在能力提高之後即被捨棄的東西；但教化則主張在培養的過程中，一切材料都以某種方式轉化地保存 - 內化於受教者。而恰好在此種教育式之「目標(Zweck)的達成」與「手段(Mittel)的棄置」之間，突顯出一種高達美所謂的次要(sekundär)的教化以及相對於這種次要性之首要的教化。²⁶但需要進一步澄清的是，教育（次要的教化）與教化（首要的教化）在此或許不是絕對平行對立的兩種路線，彷彿必然存在著一種「目的論」的教育觀以及與它持相反立場的「非目的論」的教化觀。事實上，「教化」過程雖然可能排除任何目的，但一切「教育」都可能轉化成一種內化的過程，高達美使用的兩種教化語詞（次要與首要），並不

²⁵ GW1, 322.

²⁶ GW1, 17.

排除這種轉化可能性。正如語言教材中所涉及的種種內容，固然只是使目標有效達成的階段性工具，但其內容卻可能逐步成為受教者的一部分，這在古典語言或外國語言的學習中，特別容易看到這一點。即使是沒有目的之隨意閱讀、講話，甚至是觀光式的瀏覽，也可能不自覺地把觀看的內容消化成自身的一部分。若用羅遜的話來說，教化並不是要推翻現成的教育方式以及由之形成的知識架構，而是用反常的、啟發的思路與語言來消解這些系統的獨斷。

高達美嘗試通過教化的人文主義內化過程，來解消目的論的次要教化對人類存有方式的獨斷建構與獨斷培養，²⁷並把這種只依於目的論與方法學相結合的教育觀（學），在凸顯的意義下視為自然科學的技術操作之代表。²⁸換言之，教化與教育的差異，某種程度上可以視

²⁷ 或者也可以輕鬆一些來說：高達美在此嘗試進行一種教育學(Pädagogik)的「內容轉向」(inhaltliche Wendung)，正如他扭轉施萊爾馬赫(Schleiermacher)以來的的方法論詮釋學(Methodologische Hermeneutik)之「內容轉向」，見 H.-G. Gadamer: "Vorwort zur 2. Auflage", 收於 *Gesammelte Werke, Bd.2: Hermeneutik II: Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*, Tübingen ²1993, 447. (文中簡寫為 GW2)譯文亦參考和修訂洪漢鼎、夏鎮平的譯本：《真理與方法 - 補充與索引》，時報文化，台北，1995。（以下譯文同此）。

²⁸ 有一位評審認為：筆者在文章中以「教化」代表「精神科學」，而將「教育」代表「自然科學」，乃是筆者的主觀認定。按高達美之教化的對立概念在此是否只能是自然科學及其方法，而不涉及本文所處理的教育？由教化在高氏相關段落中所佔的篇幅來看，彷彿不直接與教育相對峙，但他在處理教化時，如果只是單純地針對教化過程與自然科學方法的對峙，而沒有在一雖是衍生、卻具有代表意涵下涉及（主要）教化與次要教化（亦即具目的的教育觀）的關係，則相關的「關鍵語詞」如不可教與不可學、不可仿效，以及諸如節奏（機敏）、情操（性情）等的歷史性養成與內化過程，便比較難理解。此外，這位評審以為：「教育」此一用語本來就是一個廣泛而普遍的概念，甚至可能涵蓋所謂的「教化」之意涵，而本文對「教育」的表述，可能會讓人對於「教育」產生錯誤的印象。他並建議若筆者所要批判的對象或現象是像「自然科學式」的制式灌輸或標準化教學，或許可採用「訓練」(Training)或「培養」(Kultivierung) - 作為有特定目的、固定之步驟的方法方式 - 來取代「教育」一詞；如此一則可更清楚達到筆者論述高達美之教化的用意，另則可避免不必要的誤解。很感謝這位評審的細心和建言，筆者亦以為用「訓練」或「培養」等詞語，更能使我們避免對教育的偏見或誤解。事實上，高達美即曾以中性甚或正面的語言來描述教育(Erziehung)或教育學(Pädagogie)，例如他提到經典性(das Klassische)時涉及的德

為高達美的重要主題 - 精神科學與自然科學的「衍生」對比。通過教育學式的「次要的教化」評價，亦表現了將自然科學讓位給精神科學的構想。值得注意的是，高達美對方法或技術的批判，很重要的原因是因為其中的獨斷性對所有人文科學的真理訴求、甚至人類存在本身的扭曲，但他並沒有排除方法在人文科學中的位置。

在他晚年與杜特(Dutt)的對話中，後者提及圖根哈特(Tugendhat)把《真理與方法》解釋為「真理對反於方法」(truth *versus* method)，高達美總結地回應這個問題說：「這種詮釋只是一種片面的表象，彷彿精神科學中不存在方法。當然有方法，而且大家必須學習和應用它們。但我要說，把確定的方法應用到確定的對象，是無法說明為什麼我們會致力於精神科學！」²⁹研究對象需要方法，即使是人文科學亦然，但其中運行的並不是一套固定的操作程序，而是隨研究者的動機、旨趣與目光而進行不同的操作。因此，真正決定者就不是程序的操作，而是選擇為什麼如此操作的理由。事實上，早在兩冊的《真理與方法》中對此問題即有更清楚的回應：方法只能處理材料(Materialien)，而無法處理此中的推論關係³⁰以及相關的提問與問題。

³¹如果方法只能對付材料，而無法處理提問和推論，那麼著重方法的

國古典主義以來的教育學思想以及人文中學的教育理念等等 (GW1, 291f.)。重點在於：他不是反對教育，而是指出教育或教育學的適用範圍和侷限。例如他曾在關鍵處以略帶負面的語詞加諸於教育學，在此僅舉一例：他在論述解釋(Auslegen)時曾提及兩點：不存在所謂正確而在其自身(an sich)的解釋，以及解釋並不是一種教育學行為(pädagogisches Verhalten)(GW1, 401)。這兩點都和「情境聯繫性」(Situationsgebundenheit)有關，因為解釋既然與情境、應用甚至對話相關連，便不可能有「在其自身」的意義解釋，以及由之而來的「教育學情境」(pädagogische Situation)(Ibid)。此外，還可以參見高達美論經驗的全體性與歷史性時，提及學習、教育與教育目的的侷限。(GW1, 361f.)

²⁹ Carsten Dutt: *Hermeneutik – Ästhetik – praktische Philosophie: Hans-Georg Gadamer im Gespräch*, Heidelberg 1993, 15. (加黑體為原文)

³⁰ GW1, 371.

³¹ “Wahrheit in den Geisteswissenschaften”, in: GW2, 38.

教育學（當今的教育理論中隨處可見這類規定）便只能處理材料，而不能面對精神在學科中的活動表現。（但反過來說，也間接承認了方法學以及受其規範的教育方法學在精神科學裡的位置。）³²

這就使得高達美把問題帶向了赫姆霍茲(Hermann Helmholtz)，因為後者提到的「節奏」，可以真正表現出精神科學的「教化活動」。照高達美的說法，雖然赫姆霍茲在自然科學與精神科學方面的區分仍有自然科學方法論（歸納法）的憧憬，但他仍替精神科學提出一種無意識的推論方式，即節奏感（Taktgefühl，或譯為機敏感、機智感）。³³對此高達美解釋說：

我們把所謂的節奏（機敏），理解為對於情境(Situationen)的某種感受性(Empfindlichkeit)與感受能力(Empfindlichkeitsfähigkeit)，以及理解為在這些情境中的行為(Verhalten)，而這些情境我們是無法由普遍原則來獲得知識的。因此，非表達性(Unausdrücklichkeit)與不可表達性(Unausdrückbarkeit)就本質地屬於節奏。³⁴

對相關情境的恰當反應（即在情境中恰當地表現或掌握一種節奏），基於不能重複而確實地依程序而行，因而是「無法表達」與「不可表達」的特殊決定，其決定之特殊在於並非由普遍對特殊的規定，而是由每一個情境的特殊反過來對普遍的進一步規定。這樣的觀點隱含了

³² 什麼是精神科學的對象或材料？這個問題自狄爾泰(Dilthey) - 甚至溯至維科(Vico)以來，一直是個重要的議題（相關問題可參考關子尹翻譯 E. Cassirer 書所寫的譯註，見《人文科學的邏輯》，聯經，台北，民 75，頁 148，譯註 53。）如果傳統的某些人文學科（例如教育學、歷史學與社會學）期望自身成為嚴格科學的成員，那麼此中即不只涉及到對象身分的界定，還有這類對象是否可以方法來操作。因而問題就不僅只是人文科學對象與人的親近性是否可能排斥方法學，還包括方法與程序作為「主導」思路是否更能解釋這些對象。

³³ GW1, 11.

³⁴ GW1, 22.

《真理與方法》後續篇幅所談到的應用(Anwenden)問題，以及實踐智(Phronesis)對理論知識(Episteme)的勝利，甚至預取了理論(Theorie)的實踐化轉向。³⁵更清楚地說，節奏感不只是面對情境、也是了解情境的感覺(Sinn)，它是受過教化者才擁有的：

[...]科學意識乃是一種已受過教化的意識，並因而擁有正確的不可學(unerlernbar)和無可模仿(unnachahmlich)的節奏，這種節奏含有精神科學的判斷教化與認識方式，就像一種成分一樣。³⁶

具有對相關事物的敏感度與感受度的人，能夠知道什麼時機應該跟上節拍與表現節奏，這種節奏感不能通過固定的學習或模仿程序，也就是說，無法「只」通過次要教化方法學的程序來建立。相反地，有節奏感的人便是有「想像」(Phantasie)能力的人：

想像對於研究者來說也是決定性的任務。想像在此當然並不意謂一種構思所有事物的模糊能力，它其實更立足於詮釋學的功能當中，並對值得發問的東西提供感覺，使人具有能力可以揭露真實的、創造性的問題 - 一般而言，只有那種能夠掌握其學科所有方法的人才能贏得這種能力。³⁷

這段話是針對「科學研究」而發言的，也是高達美關於人文（精神）科學與自然科學之對比的一貫基調。科學家面對這類研究中的大量資料與研發成果，如何可能從中產生富有創造力的回應以及提出有價值的構想？依照一定程序與方法固然是這類研究中不可或缺之條件，但

³⁵ H.-G. Gadamer: *Lob der Theorie* (文中簡寫為 LdT), Frankfurt a.M. ³1991, 44ff.

³⁶ GW1, 20.

³⁷ "Die Universalität des hermeneutischen Problems", in: GW2, 227.

核心問題在於研究者熟稔了所有方法之後，亦即有這類「經驗」(Erfahrung)的人，才具有知道什麼情境(時機)應該採用什麼方法的「感覺」。這在一切之技術(技藝)的理想中皆表現得很清楚，這種理想即是可教的(lehrbar)與可學的(lernbar)的專門知識。³⁸真正受教化的意識以及從中生發的敏感性與創造力，並非「可教性」(Lehrbarkeit)與「可學性」(Lernbarkeit)的對象，即不是科學方法論主導的教育觀之真正產物與專門知識。也就是說，並不是可教、可學的方法與技術本身，而是對相關議題與方法技術有感受與一定程度的、無可仿效的敏銳度，方能有如靈光乍現(schneller Geistesblitz)一般地湧現靈感(Einfälle)³⁹來判斷何者是創造性的構想，以及應採用什麼樣的相應程序。這就是一種「節奏感」的表現。但赫姆霍茲仍只是從心理學設置(phychische Ausstattung)所涉及的「記憶」(Gedächtnis)訓練來談到這樣的節奏，而高達美則將這樣的「心理節奏式的記憶」轉化為深具教化的要素。這種由教化意識而來的節奏感以及記憶要素，並不只是素樸地排除心理設置與技術訓練成份，而是更積極地通過與「記憶」相聯繫的「遺忘」(Vergessen)來指出其中的歷史性成分。高達美如此批評赫姆霍茲的心理學式記憶：

誰像練習某種單純的能力(Fähigkeit)般地練習記憶 - 所有的記憶技巧都是這樣的練習(Übung)，他所獲得的記憶就不是他自身的東西。記憶必定是被教化而成的，因為記憶根本不是對一切事物的記憶。⁴⁰

³⁸ “Über die Planung der Zukunft”, in: GW2, 161.

³⁹ GW1, 14.

⁴⁰ GW1, 21.

記憶當然也可以歸類到能力或技術之類的範圍，只是這樣一來，它就屬於「教育」方法學的一部分。⁴¹記憶訓練術或許能夠暫時選取可記憶與決定可遺忘的內容，但無法決定時間歷程中的真正記憶與遺忘。它們的內容是被「教化」而成的，因而屬於某種「內化」成自身存有的一部分，它們知道在特殊的時機有所表現和不該表現。這意味著，人們對某些事物有所回憶因而顯示那些記憶內容對他的重要性，而未進入記憶的東西，亦即被遺忘的事物，則是他生命中不起作用之物。然而曾經記憶的，亦可能隨著時間距離而有所遺忘，而曾忘卻的，或許卻在某些情境中由其內心深處重新被喚起，因而高達美以為：

記住(Behalten) 遺忘(Vergessen)和再回憶(Wiedererinnern)屬於人類的歷史狀態，而且這三者本身就構成了他的一段歷史和一種教化。〔...〕正是時間使記憶現象從能力心理學的平均化中解放出來，並把這種記憶現象認識為人類之有限歷史性存有的一項本質。遺忘事實上屬於記憶和回憶，這一點長久以來未受到充分重視。⁴²

沒有人能夠以任何方式（包括技巧的訓練）記住所有的事物，他必然在其生命過程中有所遺忘，但只有「遺忘」才使得某些東西陷入過去(Vergangenheit) 卻又能於某個現在(Gegenwart)回憶起一段塵封的「記憶」。是遺忘才真正成就了記憶。如果沒有人真正能自我決定他想記憶與遺忘的內容，那麼這些內容就是時間程序下內化歷程的產物，同

⁴¹ 眼前台灣所流行的兒童讀經，原是涉及「理解」與「記誦」的先後問題，但在某些廣告的效用宣傳中，則轉為一項關於記憶技巧和能力的訓練。經典的閱讀在此成了某種「技術」培育的基礎。「技術」原來的作用就是作為「手段」以期達到另一個「目的」，現在卻發生一種倒轉，即它自己（記憶術）變成目的，而讀經則成為手段。

⁴² GW1, 21.

時表現出個人有限性。一切發生過的、被遺忘和回憶的事件並不是個人的對象，而是他有限的歷史性，這就使教化超越了技術性的教育與心理學的記憶而聯繫上歷史問題。這便是「教化」與「歷史」的關係。

肆、教化與歷史

從高達美的分析看來，教化概念在赫爾德與赫姆霍茲之間所歷經的發展，主要是從稟性能力的培養到精神向普遍性的提升，但此提升同時還應指向精神運動中所涵蘊的辯證過程，這即是為何要提到黑格爾的原因。高達美用黑格爾的語言如此加以表述：教化為人強調的乃是對自然性的揚棄而向精神性的提升；在作為實踐性教化之範式的勞動(Arbeit)過程中，精神從異己存有(Anderssein)中認識自己，並在異己存有中返回自己的家，即精神依其意識之自由本性而在自我異化(Selbstentfremden)的運動或從事中走出自身而返回自身(Heimkehr zu sich)。在這種基本運動裡，它揚棄個體性、走向普遍性(揚棄本能式的直接性與自然性)，而回歸到它具有的精神的理性面，簡言之，教化在此表現了一種異化(Entfremdung)與內化(Aneignung)的精神運動。⁴³但對高達美來說，這種異化與內化之辯證過程的極致或完成，並不只是精神或意識單純地把陌生的內容佔有成自身的一部分，而是與黑格爾主體哲學的精神絕對化有關，他指出：「〔這種教化〕是在某種實體(Substanz)的完全佔有中、在一切對象性存在的消弭中實現的，而這種教化在哲學的絕對知識中才能達到。」⁴⁴高達美從而轉向

⁴³ GW1, 17-20.

⁴⁴ GW1, 20.關於黑格爾與高達美的關連，帕瑪(R. Palmer)認為：「自我意識是黑格爾思想的核心，然而高達美的辯證詮釋學卻沒有跟隨黑格爾的精神概念，以至於在主體性中完成精神的最終根據。辯證詮釋學並不是立基於自我意識[...]。」帕瑪接著指出，

精神中的節奏以及其中隱涵的歷史性要素：任何把異於己的東西內化進來，都具有某種的保存(Aufbewahrung)作用，亦即把非己的內容內化地保存下來，這就是「教化地保存」。對此高達美說：

然而在教化中，某個人在此並通過此而得到教化的，完全成為他自己之物。[...] 更甚者，在已獲得的教化中，並沒有什麼東西是消失的，而是所有的一切都被保存了。教化是一個真正的歷史性概念(geschichtlicher Begriff)，並且正因為「保存」的這種歷史性特質，才對精神科學的理解有其重要性。⁴⁵

在教化中，一切為某人所內化而保存下來的東西，即成為其生命史的一部分，並意味著日後繼續對此人發揮其影響。但教化的保存所涉及的歷史向度並不只是個體性的，對高達美而言，任何的精神活動過程或產物 - 不管是即將被保存的或者是早已被內化的，皆必須放到一個更大的歷史文化（包括衍生性的社會習俗與習慣）⁴⁶脈絡中才能得到確認，這不僅是源於既成的文化傳統與個人的生命史處於一種相互交織的狀態，更因為「就其本質而言，傳統就是保存(Bewahrung)」⁴⁷。順著這層意思來看，能成為傳統者，即必然是被保存下來的東西，只

高達美辯證詮釋學的關注點在於人類在世存有的語言性，以及個人視域與歷史視域的融合。換言之，這種詮釋學重在歷史存有論和語言存有論。(R. E. Palmer: *Hermeneutics Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Evanston 1969, 165f.)按歷史與語言，的確是高達美的兩大主題，但他在教化問題上，也確實跟隨黑格爾，只是這是有條件的，亦即他取消了後者的精神世界史觀點（精神的自我到絕對），而強調在異己中的認識和回歸，這在詮釋學事件中理解者面對的熟悉性與陌生性關係中，可以得到說明。

⁴⁵ GW1, 17.

⁴⁶ 各種協商(Konvention)與習慣(Gewöhnung)所造就的 ethos，固然表現出某種社會和倫理的深層存有面向，但根本說來，所有的習慣與習俗，乃是不斷綿衍的傳統與歷史在某些時空中橫向拉開的成素於存有者的交往聯繫裡所表現之產物。

⁴⁷ GW1, 286.

是這些東西並非恣意或隨機的產物，它們是教化地被保存下來，也就是內化於個人的生命史且進而留存於其生命的淵源傳統當中，並在某些機緣中通過這個淵源來實現（應用地實現）與繼續規定這個生命。因而「教化的保存」與「傳統的保存」並不是兩種保存作用，而是像同一種作用的兩方面表現：通過教化保存的即成為傳統，而傳統又繼續以保存的方式教化著它的子民。

高達美並不是偶然才說及「傳統」的保存作用。關於傳統這個論題，其爭議很大部分是來自「啟蒙主義」的批判，而此批判的著眼點是啟蒙主義所主導的理性作用。高達美即指出，啟蒙所欲排除與抽離的一切非理性因素當中，最根本者即是「傳統」。⁴⁸但被啟蒙的理性所淘汰的、卻往往保存於傳統中而在恰當時機展現為一股力量；這股力量並非單純保守的意志，而是比所有的個體意識更了解與更支配它們自身的存在，因此高達美強調傳統也具有某種的理性作用，雖然這種作用難以覺察、卻是與一切變化、改革與破壞一起構成新價值的東西。⁴⁹換言之，傳統也表現了認識的效用以及抉擇的能力，知道什麼事物應該在啟蒙的法庭中重新加以喚回。故對高達美來說，「傳統」與「啟蒙」分別擁有了兩股理性的不同力量：理性通過其教化作用與改革作用，共同形成了人類的文化與存在方式，但傳統的教化擁有更

⁴⁸ 啟蒙所反對的權威(Autorität)或權威信仰往往在「傳統」中獲得承認和保護，因此對啟蒙精神以及它的批判者與競爭者——浪漫主義來說，權威乃是傳統的表現形式。(參見 GW1, 284ff.)但高達美以為，真正的權威並不在於個人(傳統主義者或政治領袖)的權威，而是在於這個人知識或認識(Erkenntnis)上超出他人，亦即表現權威者具有更優越的知識，因此權威的真正基礎乃是一種「理性」的行動。哈伯瑪斯即據此表示：高達美在權威與知識的論述，其實和他的詮釋學立場無關，而是和他的保守主義信念有關(參見 J. Habermas: *Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien*, Frankfurt a. M. 1973, 283)。按這種所謂保守傾向之指責，意指單純地信服於傳統而非認識上的優越，並以為歷史本身的發展或綿衍自然便具有去蕪存菁的效用。簡單地說，即是下文所說的命題：「流傳本身即是價值」。

⁴⁹ GW1, 286.

大的優先地位，因為這是一切的淵源所在。因而當高達美把「教化」與「文化」聯繫在一起時，絲毫不令人訝異，因為唯有歷史傳統的教化作用才真正能表現為文化。高達美對此的解說是：文化的本質中所表現的乃是「教化為人」，⁵⁰這種深具赫爾德色彩並予以深化的教化理想，強調的即是不斷地超越自然的原始狀態。⁵¹事實上，「文化」與「自然」之間存在著特殊的辯證性：從詞源學來看，「文化」(*colere*)這個拉丁詞起源於和「農業」(耕種、澆灌)相關的事物，亦即和「自然」有關而顯示出某種栽培之意；但就在栽培的過程中，文化亦表現為脫離其始源的自然狀態而呈現為一種「精神」的不斷變易或轉化。如果文化的這種精神轉變具有其歷史向度，那麼也可以說歷史的表現就是人在文化陶養中被教化為一個理性者。

從傳統理性與啟蒙理性的對峙看來，重點並不在於理性的力量，而是理性的表現形態，換言之，競爭的焦點是理性在傳統中的呈顯，以及另一種理性自身的抽離，這就把問題帶到另一種類比於理性「抽離狀態」之「審美的教化意識」(*das ästhetische Bildungsbewußtsein*)。

「啟蒙的理性」與「審美的教化」，同樣都表現了某種形式的抽象。高達美在分析從康德到席勒的「美學」問題時說：「如我們從席勒那裡推演出來的，審美教化的理念正在於不再使任何內容上的標準產生效用，並解除一部藝術品從屬於它的世界的統一性」，這種捨棄「內容」意義（以及隨之而來的功能與目標）而著重「形式」意義的審美教化意識，首先抽離的是作品與它原來世界的關連性：

我們稱為一個藝術品以及審美地體驗的東西，因此就依據於某種抽象的成果。由於捨棄了一部作品作為原初生命關連而生根

⁵⁰ LdT, 19.

⁵¹ LdT, 9.

於其中的地方，捨棄了這部作品所存在的以及其意義所享有的宗教與世俗功能，所以它便清楚地作為「純粹的藝術品」。審美意識的抽象因而完成了一種對它自身而言的積極成就。這種成就讓人看到什麼是純粹的藝術品，並讓它對自存在。我把這種成就稱之為「審美區分」(die ästhetische Unterscheidung)。⁵²

「審美區分」與「審美無區分」(die ästhetische Nichtunterscheidung)的不同在於，這種區分的最大特點，是使所有涵蘊各種成素的東西成為只是審美意識的對象（純粹的藝術品），從而喪失其真正可能的表達要求，亦即審美教化意識以某種主宰性(Souveränität)使一切作品抽離其孕育環境，並以某種取消時間性的共時性(Simultaneität)身分而輻輳於此意識當中。⁵³這種教化意識是一種異化的意識，一種區分地抽離一切文化、傳統與歷史內容脈絡之「純形式」的異化性教化。

除了啟蒙的抽象與審美的抽象之外，對高達美而言，另一種重要而具有相同形式的抽象（抽離）表現則出現在對蘭克(Ranke)的批評中。這是一種反方向地回到其孕育環境、卻也是異化地離開理解者之現實處境的歷史意識(das historische Bewußtsein)，高達美指出：

歷史意識提出其自身的任務是，從某個時代的精神出發去理解那個時代的所有證據，把這些證據從我們當代生活裡所喜愛的現實事物(Aktualitäten)中解放出來，如同把過去作為一種人類現象(eine menschliche)來認識而不用做道德上的美化。⁵⁴

⁵² GW1, 91.

⁵³ GW1, 91.

⁵⁴ “Die Universalität des hermeneutischen Problems”, in: GW2, 221.

這種意識亦可視為一種區分的意識（歷史區分），它和「審美意識」作為詮釋學的異化表現一樣，皆只是「次要的」（sekundär）的教化意識；⁵⁵在這種次要的、由過去出發的意識下，所有的作品與文本就只能是純粹的、冷漠的「歷史」存在，故產生一種相似於審美異化的疏離（Verfremdung）。⁵⁶疏離是一種異化的「陌生」，亦即對原本理應共在（同在）的東西採取距離，並且因著這種距離而無法真正理解這些作品的真實要求與真理要求。

如果這類次要的意識（正如前述的次要教化）所造成的結果，是作品（雙重地）抽離於其身處的現實情境或原初生命展現的地方，那麼對理解者來說，啟蒙、審美和歷史的區分傾向以及向度，其實即是理性的異化與疏離表現。次要意識所造成的這種異化的疏離，乃是全然的疏離，同時也不可能藉此而得以說明詮釋事件的發生以及滿足詮釋學的理解要求，高達美因此轉而提出另一種和熟悉相對的陌生：

實際上，在熟悉與陌生（Vertrautheit und Fremdheit）之間有一種兩極性（Polarität）〔...〕。流傳物對我們所具有的陌生和信賴之間的位置，乃是介於歷史地所意指的、距離的對象性（Gegenständlichkeit）以及對傳統的隸屬性（Zugehörigkeit）兩者間的中間地帶（das Zwischen）。詮釋學的真正位置就位於這個中間地帶。⁵⁷

熟悉與陌生、隸屬性與對象性的兩極性（對極性），正是詮釋學事件中展現的擺盪，詮釋事件並不單屬於其中一者，而是處於兩者中間的張力地帶。陌生所帶出的對象性，是理解者面對流傳作品的距離化

⁵⁵ “Die Universalität des hermeneutischen Problems”, in: GW2, 221.

⁵⁶ “Die Universalität des hermeneutischen Problems”, in: GW2, 220.

⁵⁷ “Vom Zirkel des Verstehens”, in: GW2, 63.

時，首先遇到的作品存有性格，然而也由於陌生，才可能產生詮釋的欲求與構成詮釋的動機，甚至使得理解者得以擴大其視野而從中獲得新事物和新觀點。但對作品的全然陌生（這是一種異化的疏離）則不可能理解作品，理解者必然是因著對作品具有一定程度的熟悉與認可（*Einverständnis*），亦即他與作品共同隸屬於某個淵源，才具有理解之可能。換言之，在詮釋學事件中，此兩極化的張力使得對象性與隸屬性彼此間相互涵攝而無法單獨運行。

而在此擺盪與張力之間，高達美進一步指出熟悉比陌生更為優先，他解釋說：「誤解和陌生性並不是首要因素，從而不能把避免誤解看作是詮釋學的單一明確任務，相反地，祇有由熟悉物和認同而來的承載性，才使我們能夠走出自己而投入陌生物、能夠從陌生物中有所接納，從而才可能擴大、豐富我們自身的世界經驗。」⁵⁸也可以說，在存有論上「熟悉」對「陌生」的優先地位，便使得「同時性」（*Gleichzeitigkeit*）的說明效力優先於「共時性」。故對高達美而言，一種「首要」的、真正無區分的教化意識乃是「同時性」而非「共時性」的，這種意識聯繫上所有的歷史文化，並將此類距離加以現時化與應用化，亦即過去實現於現在、以及現在參與到過去，從而不僅拉近所有與過去世界的隔離，並統一（而非取消）了兩個不同的時間世界，高達美以神像為例：

⁵⁸ “Die Universalität des hermeneutischen Problems”, in: GW2, 230.這裡涉及的詮釋學的誤解與陌生，實與施萊爾馬赫有關，高達美如此解釋施氏的構想：「施萊爾馬赫把詮釋學定義為避免誤解（*Mißverständnis*）的藝術。這種描述當然沒有完全曲解詮釋學的努力。陌生的東西很容易扭曲成誤解，這種誤解由於時代的距離、語言習慣的改變或語詞意義和觀念方式的轉變，很容易發生在我們身上。因此我們必須通過受控制的方法思索來消除誤解。」（“Die Universalität des hermeneutischen Problems”, in: GW2, 222f.）

應當承認的是，一尊古代神像並不是過去被供奉在廟宇內、而今天被陳列在現代博物館中的讓人審美反思享受的藝術品；正如它今天佇立於我們面前，仍然包含它所源出的宗教經驗世界。重要的結論是，這尊神像的世界仍然屬於我們的世界。詮釋學的宇宙囊括了這兩個世界。⁵⁹

是什麼樣的原因，使得過去的一件藝術品具有連繫過去與當下的「同時性」特質，從而在理解事件中真正結合兩個世界？對理解者而言，如果一篇文章或一件藝術品不具備「陌生性」，即不可能產生去理解、甚至創造性理解的動力；即使是某個社會中為人熟稔的偉大作品，陌生性仍起著一定程度的作用，否則便無法因著觀賞者或讀者的內在匱乏而激發出讚嘆。然而若不具備「熟悉性」，則不可能使理解者得以投入對他而言的陌生物並從中有所獲得。熟悉性既指向他的淵源，又表現為理解的條件。即便這個人不同意此文本的意見或藝術品的表達方式，也無法否認其中存在的熟悉性，因為他熟悉的是與此文本的相反意見，所以高達美認為理解現象中的誤解或無法理解皆只是特例，真正支配的是熟悉成素，這種熟悉即是我們與流傳作品的共在：「對流傳作品的每一次成功的內化都使它消融於一種新的、本身的熟悉性之中，在這種熟悉性當中，流傳物屬於我們，我們也屬於流傳物。兩者都匯流入一個包容了歷史和現在、自己和共己(miteigene)的世界 [...]。」⁶⁰再進一步說，如果存在著一件普遍感動人心、跨越所有時代而又聯繫所有世界的真正流傳作品，必然是因為從中產生某種普遍的、亦即共同淵源的「熟悉感」，這種感覺是藝術品面對所有時空中的觀賞者時，以其深刻的真理言說和訴求而喚起的。因此，是「陌生

⁵⁹ “Vorwort zur 2. Auflage”, in: GW2, 441.

⁶⁰ “Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik”, in: GW2, 237.

性」開啟了兩個世界的相逢，而「熟悉性」才真正結合了兩個世界。也可以說，是這類流傳的深刻作品才佔領了兼具熟悉性與陌生性的範圍，⁶¹這就將焦點導向一個深具詮釋學意味的問題性，即對流傳作品的理解問題。

伍、歷史教化與經典理解

一切流傳下來的東西皆有豐富的價值，這對高達美而言，首先是康德意義下的「分析性」命題，亦即能流傳者必是因為其中存在著某些值得流傳的東西，甚至可以說，「流傳」本身即是價值。但「流傳」（或表現為流傳作品）之所以意涵豐富，除了流傳本身之外，還因為其中表現出我們對其內容的參與和隸屬。

以出土的古物為例。這類古物之所以令人驚訝，常不是年代的久遠，而是因為它們勾起了一段關於遠祖的軼事，這類遭遺忘的事蹟現在以一種事件重新降臨，並使我們致力於研判如何與現有的、記憶中的歷史相連結。一旦連結有效，我們才發覺歷史超越了所有個體的遺忘，並把文物重新放回它在歷史中應有的位置。嚴格地說，每一種流傳至今的文物多少皆帶有出土性質，歷史中每一次的重新重視就是一次出土，也是一種歷經遺忘之後的再次回憶。而最能說明文物與歷史之關係的，當然是那種長久流傳的作品，它比出土古物（甚至同時代的作品）更具有方法論上的優越性，即兩者同樣是歷史的一部分，但它與歷史共同遞衍而構成歷史的主流。它並不是以在其自身之方式、而是藉著有限性個體與它的相遇而得到其存在；以遊戲 - 戲劇模式來

⁶¹ GW1, 300.

說，這類存在是、也必須是為理解者或觀賞者開放的。⁶²只有藉著開放式的接觸，它才在理解者的回憶中回憶起自身。

對高達美而言，在這類理解事件與開放活動中起主導作用的，是那種卓越的(prominent)文本，即流傳下來(überliefert)的經典。這類經典之所以具有詮釋學上的優先性，乃是因為語言流傳物本身是遞交的(übergeben)而不是殘餘的(übriggeblieben)，亦即一種對某人說話或被說給某人聽，這便使得這類文本具備了說話甚至交談的特質。因此它雖然不像其他流傳物一般具有顯明的直接性(Unmittelbarkeit) - 例如以視覺為主的造型藝術，而必須倚賴於對語言或文字的辨認能力和正確理解 - 卻更擁有一切語言皆具備的前行隸屬性(vorgängige Zugehörigkeit)，⁶³故文本通過語言在存有論上的特殊性和理想性，以致於能夠媒介經驗與構築世界。而所有的語言流傳作品當中，只有「文字性」(Schriftlichkeit)的作品最能充分表現其詮釋學意義，因為「文字性」就是一種相對於語言說話的「自我異化」(Selbstentfremdung)。這類說話中似乎含藏說話者的一切企圖與感受，而文字卻表現了對這種感受的抽離，因而對語言性而言，文字性似乎表現為一種次要現象(sekundäres Phänomen)，但高達美認為：

但是，就語言是能成為文字的(schriftfähig)這一點來說，對於語言的本質絕非次要的。語言之具備能成為文字的性質(Schriftfähigkeit)之根據在於：說話本身加入了說話中所傳達的意義的純粹理想性(reine Idealität des Sinnes)。而在文字性當中，

⁶² 在遊戲 - 戲劇(Spiel)的存有論模式中，戲劇必須是「為某人」(für jemanden)而演出的，只有為了某人(觀眾)，戲才得以表現(darstellen)；反過來說，觀眾則投身於戲劇。換言之，戲劇或遊戲中的封閉性(Geschlossenheit)是與公眾性(Offensein)相互交織的。(GW1, 114f.)。

⁶³ GW1, 393.

被說出的這種意義卻是純粹自為的，完全脫離了一切表達和告知的情緒因素。一個文本不會被理解成生命的表現 (Lebensausdruck)，而是對它所說的內容進行理解，文字性乃是語言的抽象理想性 (die abstrakte Idealität der Sprache)。⁶⁴

文字性作品抽離作者的一切生命表現 (這裡有針對狄爾泰的意思)，⁶⁵ 意味著不能把文字流傳物中的意義與原作者所曾設想的意義之間設定為一種符合關係；換言之，語言想要傳達說話者意圖的理想性，在理解事件中必須讓位給將視點聚集回文字性本身，這就是文字的「抽象理想」。就此而言，理解的任務首先是注意文本自身的意義。⁶⁶ 這種文本的意義傾向遠超出其原作者曾經具有的意圖，對此高達美從兩方面解釋，首先他表示：「對文本的理解就在於使讀者為文本所說的東西所盤據，而讀者也就因此而消失。」⁶⁷ 這是從文本導向說的；另一方面他又認為：「誰通過閱讀把一個文本說出來 (即使在閱讀時並非都發出聲音)，他便把該文本所具有的意義方向 (Sinnrichtung) 置於他自己所開啟的意義宇宙 (das Universum von Sinn) 之中。」⁶⁸ 這是從理解者導向來說的。但最終說來，此兩種導向皆得讓位給文本與理解者的

⁶⁴ GW1, 396.

⁶⁵ 高達美如此解釋「生命的表現」與詮釋學在狄爾泰的關連：「對於狄爾泰來說，意義 (Bedeutung) 不是一個邏輯概念，而是被理解為生命的表現。生命本身，即這種流逝的時間性，是以形成恆存的意義統一物為目標。生命解釋著自身。它自身就有詮釋學結構。所以生命構成精神科學的真實基礎。在狄爾泰的思想裡，詮釋學不是單純的浪漫主義遺產，而是從哲學建基於『生命』之中合乎邏輯地產生出來的。」(GW1, 230) 在狄爾泰「體驗 - 表現 - 理解」(Erlebnis - Ausdruck - Verstehen) 的「詮釋學程式」中，個人的生命發展是由核心體驗主導著無數的相關體驗串連而成，表現則以各類自傳和藝術等創作展現出生命體驗的內容，理解則是這類創作物的意義掌握。

⁶⁶ GW1, 378.

⁶⁷ "Text und Interpretation", in: GW2, 351.

⁶⁸ "Zwischen Phänomenologie und Dialektik", in: GW2, 19. 亦參見同書頁 183 及 344。

相互理解 這是一種什麼樣的相互理解？即使是相互理解或交談，⁶⁹焦點也不可能離開文本之外，⁷⁰因而問題就如同圖克(Turk)所提及的：高達美說的是一種文本的詮釋學(Texthermeneutik)，還是交談的詮釋學(Gesprächshermeneutik)？⁷¹如果其中存在的是這兩種詮釋學的等同化(Gleichsetzung)，甚至「文本的詮釋學」必然是「交談的詮釋學」，那麼文字性的異化現象就沒有從根本上脫離說話的交談範疇。這種交談，證實了對文本的理解乃是一種相互理解的事件，這由「遊戲」範疇的「去主體化」與「去中心化」，以及「對話」範疇的「相互參與理想」皆可獲得說明。這種「去主體化」的相互理解事件就是：

相互理解(Verständigung)的出現是通過言說(Rede)與言說的對峙，但卻非停滯不動。在相互談話(Miteinandersprechen)中我們總是進入對方的觀念世界，就好像我們參與了他的世界，而對方也參與了我們的世界。⁷²

換言之，這是一種彰顯主體退位而凸顯理解的參與(Teilnahme)和分享(Teilhabe)：「當某人理解另一個人所說的東西時，這並不僅僅是一種意指(Gemeintes)，而是一種參與(Geteiltes)，一種共同(Gemeinsames)。」⁷³如果一切的理解都是相互理解對方的世界以及參與分享彼此的觀念，那麼對深具歷史意涵的經典之理解就有一項重要的詮釋學後果：

⁶⁹ 對話中的存有就是超越自身的存有(Über-sich-hinaus-Sein)(“Destruktion und Dekonstruktion”, in: GW2, 369)

⁷⁰ 傾聽文本，便就打破了理解的「自我中心性」(Ichzentriertheit)(“Zwischen Phänomenologie und Dialektik”, in: GW2, 9)

⁷¹ Horst Turk: “Wahrheit und Method? H.-G. Gadamer's Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik”, in: *Hermeneutische Positionen: Schleiermacher – Dilthey – Heidegger – Gadamer*, hrsg. v. Birus, Göttingen 1982, 122f.

⁷² “Zur Problematik des Selbstverständnisses”, in: GW2, 131.

⁷³ “Zwischen Phänomenologie und Dialektik”, in: GW2, 19.

不是我們解釋了那些重要的文字流傳物而使得它們的意義從塵封的宇宙中得以釋放，而是一方面我們現代人參與了這些古代經典的意義建構，另一方面經典以其深刻的歷史洞見與持續的歷史記憶教化了我們這個時代的存有。卓越文本以流傳者的身分扮演著歷史視野與現在處境的中介與調解，不斷提供那些立足於歷史文化的理解者認識自己與超越自己的機會，這便是「經典的教化」(klassische Bildung)⁷⁴所表現的作用。對高達美來說，經典性(das klassische)的教化內涵事實上屬於規範性與歷史性範疇，⁷⁵這就指出了：經典閱讀本身並不能「只」視為重視經典教育的任何學校或國家基於訓練文字能力之目的所採取的手段，它理應涵蘊一種更為深遠的意義，即所有閱讀這類文本的人皆從其內容中探訪了經典的古代，並從中了解自身的淵源與匱乏，對此高達美指出：

我們歷史性地認識的東西，終究是我們自己(selbst)。精神科學的認識都具有某種自我認識(Selbsterkenntnis)。[...] 在精神科學中，正如我們所知道的，從歷史流傳物中所傾聽出來的並非只是我們自己，同時也有其他的東西：它讓我們經歷到一種撞擊(Anstoß)而使我們能超越自我。⁷⁶

經典的閱讀，因而不能抱持「揚棄舊有」的進步主義，而是通過這類文本的「教化」而讓人體會到：傳統(Tradition)就在於流傳物所表現的流傳(Überlieferung)，整個文化以其不斷綿衍的過程所累積的豐富遺產與遼闊視野，「如何」凌駕於個體的有限與微渺。但另一方面，歷史的任何尋根探源都是一種超越之旅；歷史的累積過程同時也排除

⁷⁴ GW1, 295.

⁷⁵ GW1, 292f.

⁷⁶ “Wahrheit in den Geisteswissenschaften”, in: GW2, 40-41.

了其他事物的沈澱，經典所標示的時代內涵就是一種源頭的標示，這個源頭為我們保存了遺忘的事物。尋根即是超越遺忘的歷史，回憶起那段時光中萌發的各種可能性。因此創造並非全新的創造，而是從陌生與遺忘中回到熟悉與記憶。對高達美來說，傳統與歷史超越了我們所有的「個體意識」以及單一的「文本意識」。早在我們如何看待與理解歷史之前，我們已隸屬於歷史。但我們的隸屬並不只是一種隸屬，而是一種由自我認識而來的自我超越，從而參與及分享了歷史的深化工作。

從教化的觀點來看，所有的（啟蒙的、審美的、歷史的，甚至詮釋學的）抽象教化皆與（僅視為技術的）教育觀皆有類似的屬性，即缺乏與傳統的熟悉性或與現實事物的親近性，因而表現出「全然的疏離」。由此便讓基於理性抽象的技術化手段以及訓練失去其解釋效力，對高達美而言，（歷史的、語言的）存有論才是根本的問題所在，故詮釋學的「隸屬性」優先於抽象理性之「對象性」所涉及的技术或手段性格，甚至可以說，任何「有效性」的技術操作皆無發越「可能性」的存有論說明。⁷⁷「歷史性的教化」旨在說明：詮釋學範圍內

⁷⁷ 用費得爾(B. Vedder)的話來講，這種對詮釋可能性的說明，表現為某種「根據性的思考」(Begründungsdenken)或「先驗的根據性問題」(die transzendente Begründungsfrage)。(B. Vedder: *Was ist Hermeneutik? Ein Weg von der Textdeutung zur Interpretation der Wirklichkeit*, Stuttgart / Berlin / Köln 2000, 116, 122) 先驗的根據，帶有很強烈的康德色彩(但不聚焦於主體性)，這在高達美的文獻中可以找到支持：「借用康德的話來說，我們是在探究：理解如何可能？這是一個先於主體性的一切理解行為的問題，也是一個先於理解科學的、以及先於此科學之規範與規則的方法論行為的問題。」(“Vorwort zur 2. Auflage”, in: GW2, 439f.) 這段話原是針對理解者的世界經驗和生活實踐而發，但在此回答之後，高達美轉而提到海德格論 Dasein 的有限性(Endlichkeit)和歷史性(Geschichtlichkeit)，並以此來概括 Dasein 所有的世界經驗。換言之，哲學詮釋學既不從主體哲學(主客結構)，也不從技術詮釋學(Technische Hermeneutik)著眼(方法論)，而是立足於有限的歷史性。但高達美這樣的觀點是否只是繼承海德格哲學的一個接續論述？從「理解如何可能」來看，問題是有所不同的，如呂格爾(P. Ricoeur)就認為：「高達美的工作標示著某種—關連於海德格的—由

的歷史性教化並非「次要教化」式之有效性或技術性的操作手冊，而是「首要教化」式的、從過去出發而回到現在的啟發和認識。這種認識並不阻礙任何新知識的求取，而是喚醒所有理解者的淵源以及承認自身的有限性，並在「同時性」的聯繫中說明當代新知與古代智慧如何相互印證和攜手共進。

存有論向認識論問題的回歸運動之開端。」認識論在此是就詮釋學中的認識（知識）發言的。從呂格爾的觀點看來，高達美哲學所繼承的、遠比他所承認的還多，承認的部分是海德格，繼承的部分則還有施萊爾馬赫之由局部詮釋學(regional hermeneutics)通向普遍詮釋學(general hermeneutics)。(P. Ricoeur: *Hermeneutics and the Human Sciences*, trans. and ed. by J. B. Thompson, New York 1981, 60)

Gadamer on historical edification

Lin, Wei-chieh

Abstract

In this essay, I attempt to explore the notion of historical edification (*Bildung*) in Gadamer's hermeneutics. This essay begins with a discussion of Richard Rorty's differentiation between systematic-constructive and therapeutic-edifying philosophy. The nature of Gadamer's understanding of edification, especially in contrast with education (secondary edification), can be understood from this differentiation. Gadamer regarded the idea that edification could have a goal, for example an educational use, with suspicion. In other words, edification cannot be considered as methodological or instrumental (in other words as a means), but must nonteleologically be seen as something having no goals outside itself. In hermeneutical edification, that by which one is formed becomes completely one's own. Rather, the real *Bildung* must be historical, not only because in edification of understanding everything is preserved, but also because it has a hermeneutical contemporaneity: a text or a work of art that presents itself to us achieves in its presentation full presentness, however remote its origin may be.

Keywords: hermeneutics, edification, education, teleology, historicity