

從哲學詮釋學的實踐智慧觀點論 「懂得如何操作」與「自我理解」的 教育經驗本質

葉文傑

國立政治大學教育學系教育哲學組博士候選人

摘要

本文試圖從哲學詮釋學的「實踐智慧」觀點，比較實用主義與當代詮釋學對「實踐」之不同理解，以發展人文主義的教育經驗論述。本質上，實用主義強調「懂得操作」的教育經驗，乃側重「技術」的實踐進路；哲學詮釋學強調「自我理解」的教育經驗，乃側重「實踐智慧」的實踐進路。後者從共通感—教化/陶養—自我知識—自我理解的實踐智慧經驗典範，顧全了實用主義所忽略的人性側面：一個從整體人類存有所關照的、與他人共在的必要側面，而這個人性側面正得以由人的「本真的尊嚴」與「良知」的呼喚，這條「自我教育」的必然性途徑來達成。

關鍵字：高達美、自我理解、技術、實踐智慧

收稿日期：民國九四年七月廿四日； 接受刊登日期：民國九五年二月廿三日

第一節：前言

「實踐智慧」(Phronêsis, Klugheit, practical wisdom) — 古希臘術語，見于柏拉圖 (Plato) 和亞里斯多德 (Aristotle) 的一些著作以及通常的用法之中。用以指出一種非計算性推理問題、倫理判斷問題的理性用途。時而譯成「實踐理性」、「實踐智」、「睿智」、「明智」，或「理智德行」，為選擇正義、善、德性和適宜的事物之訣竅 (引自江濤譯，2002)。為突顯實踐智慧在倫理學上的教育意涵，用以區別實用主義所側重的技術取向，以下以「實踐智慧」為譯詞。亞里斯多德《尼科馬柯倫理學》(Nicomachean Ethics) 第六卷中所探討的以及高達美 (Hans-Georg Gadamer) 在《真理與方法》(Wahrheit und Methode) 和《柏拉圖—亞里斯多德哲學的善的理念》(The idea of the good in Platonic-Aristotelian philosophy) 中指出的，正是這種德性理智。在亞里斯多德的三種知識：科學知識 (Episteme, scientific knowledge)、技術 (Techne, art) 與實踐智慧之中，實踐智慧是一種直接且持續表現於所有行為實踐當中的「人生智慧」，為亞里斯多德倫理學所高舉的「智性德行」(Intellectual virtue)，用以標示理性能力在德業行為中的實際指導活動 (張鼎國，1997：67)，也是高達美哲學詮釋學中所力薦的實踐哲學核心概念。

亞里斯多德的「實踐智慧」概念在高達美的哲學詮釋學中是作為詮釋學經驗的典範，這個經驗典範遠遠超出一套自然科學知識的客觀化過程，但並不因此將這種經驗降低到另一種主觀層次上，反而真正優先於科學知識那種有條不紊的生產過程 (Risser, 1997：105)。在高達美的實踐哲學中，這個古希臘的智慧 (sophia) 傳統 (Überlieferung, tradition) 與時代情境進行視域融合 (Horizontverschmelzung, fusing of horizons)，跨越不同社會結構與歷史現實進行新的理解 (Verstehen, understanding)、新的解釋 (Auslegen, interpretation)，並在詮釋過程中加以應用 (Anwenden, application) (Gadamer, 1960/1990：312；1960，1989：307)。然而，站在教育經驗的本質性觀點來看，以實踐智慧為典範的詮釋學經驗是否同樣適用於教育實踐？側重方法論的教育途徑是否完全與之對立？實踐智慧對於現代教育有何啟示？

就實踐智慧對於教育經驗的積極性意涵而言，高達美曾經以亞里斯多德的教育觀點（教育經驗不應以一種假扮道德感的智性途徑來進行）為例，主張「實踐智慧」對於教育經驗而言，是一種實踐理性的習慣、德行，得以保護我們對抗來自於情緒衝擊所導致的墮落。一方面與韋伯（Max Weber）的「發現目的之正確性意義」（finding the right means to ends）理念相呼應；一方面對於目的本身與為什麼我們必須喜歡某物而不是他物進行考慮，注意到我們的所作所為並不是盲目的依據規定行事。在這個觀點上，無庸置疑的，我們總是企圖尋求最好的、良善的判斷，所作所為也全然不是盲目服從，而是超越社會慣例（Gadamer, 1979: 81-82）。就教育經驗而言，機械時代的理解行動，高達美的實踐理性並非關注機器或操作者二方「懂得如何操作」（know-how）的問題，諸如：「機器能否做人所想要做的事情？」的科技論調以及思考如何以機械力替代人類勞動力等等的應用問題，而是人類在如此一個充滿「能夠」（can）的時代，能否「不願」（not want）做某些能事；換言之，是關注我們能否成爲一個真正自動化（automation）的科技人（Gadamer, 1977: 543）。

葛樂（Shaun Gallagher）曾經從溫和詮釋學（moderate hermeneutics）的觀點，批判李歐塔（Jean-François Lyotard）的「聰明」（cleverness）概念（Lyotard, 1989: 59）與卡普托（John D. Caputo）的「謙恭」（civility）概念或「後設實踐智慧」（meta-phronêsis）觀點（Caputo, 1987: 262）—即如何巧妙地應付後現代謬誤論證情境的概念。葛樂認爲不管是亞里斯多德或高達美，對於實踐智慧的詮釋，都不是對於「一個已經在適當位置的世界」預先確立的規則所做的機械式運用，實踐智慧精確而言是一個人能夠回落到不確定的詮釋學境遇中的德行，實踐智慧既不是聰明也不是技術，而是當沒有法則（formula）可用時，一個人必須根據對的理由（kata ton orthon logon）而行動時所精確地被依賴的理念（Gallagher, 1987: 28-29）。在《詮釋學與教育》（Hermeneutics and Education）一書中，葛樂更是將實踐智慧概念應用到教育經驗的論題上，批判實用主義的「懂得如何操作」概念，認爲雖然二者在教育經驗中同樣呈現出「自我負責」

(self-responsibility) 的實踐德行，但是與建立在科技實踐因果律的「懂得如何操作」相較，詮釋學意義下的實踐智慧概念更重要的是「自我理解」(self-understanding)，而不是「懂得如何操作」。實踐智慧在一個特殊問題情境中真正與我們自身的關聯性並非在於簡單的有用或沒有用，或是否允許我們繼續朝向某些先前自我宣告的目標前進，而是關乎我們在玩一個教育經驗的遊戲形式時「自我組織」(self-formation) 的過程 (Gallagher, 1992: 161)。

本文試圖將實用主義 (Pragmatism) 側重的「懂得如何操作」概念與高達美的詮釋學經驗典範「實踐智慧」並列，以哲學詮釋學途徑所理解的亞里斯多德倫理學「實踐智慧」概念作為教育經驗本質的參照脈絡，探討教育經驗中實踐智慧概念的適用性，發展人文主義的教育經驗論述，重估實踐智慧對於現代教育的積極性意涵。根據題旨，本文論述將分為三個部份：實用主義的「懂得如何操作」、哲學詮釋學的實踐智慧概念、自我理解—實踐智慧概念的教育經驗本質。

第二節：實用主義的「懂得如何操作」

實用主義的實踐觀點—「懂得如何操作」，在高達美的詮釋脈絡裡是走向技術途徑的教育思維，並非一種真正倫理學意涵的實踐智慧 (Gadamer, 1977: 544; Gallagher, 1992: chap. 5)。不過，兩者倒是都站在反對理論先於實踐的傳統二元分立論調。在語意的表述上，兩者的實踐概念卻容易彼此混淆，例如懷德海 (Alfred North Whitehead) 曾經站在歷程哲學 (Process philosophy) 的立場，強調教育經驗要避免沉重的「無活性概念」(inert idea)，讓學習者真正走入一種理解的過程，使其對於正在持續發生的現在 (now) 做真正徹底的理解，而且在理解的學習過程當中，舊知識的唯一用途就是為著我們的現在而存在，教育內容在此只有一種學科材料 (subject-matter) — 就是教育所表現出來的所有生活 (Life) (Whitehead, 1929; 1929/1953: 13-14, 18)。這是站在反對學科分化、反對理論領導實踐的課程結構立場，強調統整與建構在教育過程中的重要性，與杜威

(John Dewey) 的「教育即生長論」(Education is Growth) — 教育是一種經驗的持續性重組、重構 (Dewey, 1916/1958: 89) — 遙相呼應，二者都是主張教育與生活並行發展的經驗論點，強調教育實踐的實用主義立場。

然而，實用主義所關注的「懂得如何操作」畢竟是走向技術思維的實踐途徑，何以見得？萊勒 (Gilbert Ryle) 曾經在《心靈的概念》(The concept of mind) 一書中，採取語用分析的論證途徑，駁斥自笛卡兒 (René Descartes) 以來西方哲學論述所塑造的一理論先於實踐 — 認識論觀點。萊勒從繩結、下棋、射擊、拳術... 等等學習活動所呈現的內在心靈活動與外顯行為表徵的複雜關係中，批判認識論是錯把心智活動中的「懂得如何操作」與「懂得什麼」等同看待，亦即高舉一種將實踐活動貶抑為理論活動附庸的「主知主義者傳奇」(intellectualist legend) 的謬論思維，忽略了智力 (intelligence) 的實踐是在行動的過程中被一次又一次的連續行為所修正，行為者的活動也是在持續而不間斷的學習中進行 (Ryle, 1949: 29)。對於「懂得如何操作」，萊勒所做的積極性說明是：「智力在實踐中的練習不能被分析為一種銜接的操作，意即先考慮規準，然後執行。」(Ryle: 40)，這個說明確實將實踐從理論優位的認識論中拉抬出來，與懷德海的歷程哲學 (Whitehead, 1929/1953) 同樣強調教育經驗中實踐過程的重要性。但是，從萊勒所列舉的繩結、下棋、射擊、拳術... 等等學習活動來看，我們不難理解他的實踐是走向亞里斯多德倫理學中所謂外在於自身目的的「技術」(téche, Techne) 活動，當然，這樣的技術活動並非海德格 (Martin Heidegger) — 高達美哲學詮釋學所力諫的「實踐智慧」活動。然而這個走向技術活動的實踐概念同樣與實用主義的「懂得如何操作」問題緊密相連，與杜威所主張的「教育無目的論」—「教育歷程除了教育本身以外別無目的，它便是自己的目的」(Dewey, 1916/1958: 59) — 不謀而合。教育作為教育自身的目的，意味著過程即目的，強調教育經驗是一種「做中學」(learning by doing) 的內在知識轉化過程。但是這個實踐觀點並不同於哲學詮釋學中那個關乎

理解與應用的「懂得如何操作更甚於懂得什麼」(knowing how rather than knowing that) (Warnke, 1987: 92)。

萊勒－杜威的實踐觀點與高達美的歧見何在？同樣是「懂得如何操作更甚於懂得什麼」的說法，何以實用主義與詮釋學經驗各自走在不同的兩條實踐道路上？回答這個問題，首先，必須追溯到實用主義教育思想家杜威對於亞里斯多德哲學所處時代情境的問題質疑上。杜威特別是從政治現實的觀點，批評亞里斯多德的概念可能給人作為一種缺乏同情心，或是學術賣弄與曠世奇才共榮的例證，理由是亞里斯多德的哲學概念是站在少數希臘自由民的立場來看待智慧這件事情，意即高舉少數自由民的智力而貶抑追求智力以外那些多數人民的活動（亞氏稱之為機械式）。杜威站在擁護民主的教育立場，認為智力無尊貴，為追求更符合現代民主社會的智力意義應該回歸到心靈與事件（mind and matter）、心靈與身體（mind and body）、智力與社會服務（intelligence and social service）的關聯性上（Dewey, 1916/1958: 298-299）。因此，雖然他看到自從封建主義到資本主義以來，由於新科學的擴張與壯大，社會權力階級從仕紳貴族轉移到製造業核心，經濟利益遠遠將道德議題置之腦後，但是仍然推崇培根（Francis Bacon）將自然與人文旨趣二者合而為一的創舉，讓人類與自然相對立的觀點在講求觀察與實驗的「歸納法」中破除，放棄理論演繹的企圖，理智地服從自然，從而實際的支配自然（Dewey: 330-331）。

然而杜威所指稱的符合現代民主社會的智力關聯性是什麼？這個關聯性是從突顯「興趣」議題的重要性來達成。對於興趣的定義，他做了如下的基本描述：

首先，興趣是主動性（active）、投射性（projective）或推進性（propulsive）。對任何材料感興趣即是對之進行主動關注。純然面對一個主題可能只是靜態或毫無生氣的，但是有了興趣就會使之生動。其次，興趣是客觀性（objective）。一個擁有許多關注或搜尋興趣的人，說明了他的興趣範圍，例如他的職業興趣、地區興趣等等。我們以關注的事件來界定興趣，但並非在興趣一事就此打住，而是具體化在一個凝

視的對象上。最後，興趣是個人的（personal），意味著一種直接的關注，一種辨識出成為問題的某事，其結果對於這個個人而言是重要的，它與前述主動性和客觀性一樣是情感性的。專利法、電子發明或政治可能成為一個人的主要興趣，但也意味著他個人的福祉與滿意度和這些事情的成功有著密切的關聯。...從字源上來看「介入實體」（inter-esse）與「介入其中」（to be between）所指的是一樣的，興趣標示著廢止個人、材料與行動的結果之間的距離，是它們有機結合的符號。（Dewey，1913/1975：16-17）

杜威的興趣原則是站在心理學角度所做的考察，借助興趣原則的顯題，以打破純粹個人或主觀範疇與客觀或非個人範疇間的區分，表明事件的改變並不外在於個人的活動，週遭人事變動也緊緊著個人所關切的生涯與福祉（Dewey，1916/1958：147-8）。這個心理學的興趣原則背後道出了杜威主動性、積極性的「遊戲」（play）概念，意即興趣作為教育經驗最直接的中介者，主導著作為遊戲目的的活動本身，在活動中不斷帶出更多複雜的學習活動，隨著特定結果的產出，遊戲逐漸轉變成工作（Dewey：237-242）。然而，這個遊戲概念顯然不同於高達美哲學詮釋學嚴肅意義下「被動中見主動」（*medialen, medial*）的「遊戲」概念（Gadamer，1960/1990：109；1960/1989：103）：「被動」意味著所有遊戲活動都是一種被遊戲的過程（*Gespieltwerden, being-played*），「主動」則指向遊戲活動中遊戲者的玩出自我（*Sich-ausspielen, play oneself out*）（Gadamer：112-113；106-107）。杜威的遊戲概念之所謂無區分是指無特定內在目的與外在目的區分，但是遊戲者的興趣仍是作為主動性參與的直接影響要素；而高達美的遊戲概念則指向完成遊戲所交付的任務，並且在通過任務的完成，真正玩出自我、表現自我，遊戲優先於遊戲者的意識。

明顯的，杜威從心理學觀點所發展的興趣—遊戲原則，關注著遊戲者參與動機的主動性，並緊密的與事件的外在結果（*results*）相聯繫，這與哲學詮釋學審美無區分的遊戲概念截然不同。而從這個心理學原則所帶出的實踐概念，是在不斷的重構教育經驗中解決眼前事件所浮現的外在問題，並從問題解決的過程中獲致成就感，以作為參與

下一事件的興趣動力，從而遊戲者的能力（智力）隨著逐一事件的完成而往前邁進，是以興趣在此不僅作為遊戲的中介者，更作為一種方法論意義上的動機理論。因此，從「興趣－遊戲」的教育經驗原則回扣到「教育即生長論」與「教育無目的論」的教育理論，就詮釋學經驗而言，無疑的，是走向一種講求技術能力的教育實踐途徑。

第三節：哲學詮釋學的實踐智慧概念

就「懂得如何操作更甚於懂得什麼」而言，什麼是真正走向亞里斯多德實踐智慧概念的哲學詮釋學途徑？高達美在《真理與方法》一書中，拉近了亞里斯多德倫理學與詮釋學問題（problem）－普遍與特殊－的關聯性，藉由實踐智慧與技術知識的區辨，突顯精神科學知識並非思辨的理論知識，而是近乎實踐智慧的德行知識，說明理解不能無視於自身與其所處的特殊詮釋學情境。這裡，我們將從亞里斯多德倫理學與高達美哲學詮釋學的實踐智慧概念兩部分來闡述關乎詮釋學意識的實踐智慧概念：

一、亞里斯多德倫理學的實踐智慧概念

亞里斯多德倫理學的論述起點是從批判蘇格拉底－柏拉圖德行學說開始。在三部倫理學論著：《尼科馬柯倫理學》、《大倫理學》（Magna Moralia）、《優台謨倫理學》（Ethica Eudemia）當中，亞里斯多德皆是以批評「善的理念」（the Idea of good）作為倫理學講述的起點，進而逐一發展其倫理學綱目－例如：在《尼科馬柯倫理學》第一卷中他批評柏拉圖善概念的形式（Form）是空洞的（empty）學說（Aristotle, 1925: 1096b20）；《大倫理學》與《優台謨倫理學》第一卷中批評蘇格拉底誤將德行當做知識（Aristotle: 1182a16, 1216b6）－意即以「對人的行為而言，什麼是善」取代「人性的善」來誇大德行學說，將「德行」（Tugend, virtue）和「知識」（Wissens, knowledge）、「善」（Aretê）與「知」（Logos）等同起來（Gadamer, 1960/1990: 317; 1960/1989: 312）。雖然如此，亞里斯多德的這些批評並非是想

藉由否定蘇格拉底－柏拉圖德行學說來另起一個屬於自己的德行理論體系，反倒是想在倫理學範疇中試圖更加明確的將蘇格拉底所要尋找的關乎善的知識－「實踐智慧」標示出來（Gadamer，1978/1986：33）。

何以見得？從《尼科馬柯倫理學》第六卷中亞里斯多德對於技術知識與實踐智慧的區辨我們得以理解。什麼是技術知識？亞里斯多德引阿迦松（Agathon）（雅典劇作家）的詩：「技術依戀（love）著巧遇（chance），巧遇依戀著技術」（Aristotle，1925：1140a19），說明技術是一種巧遇的生成，非必然存在或順乎自然生成的東西，是制作（*poiesis*, *Herstellens*, *Making*）而非實踐（*praxis*, *Verhaltens*, *Acting*）。學習一種關乎制作的技術知識，其目的是外在於自身的結果或產品，例如：木匠的技術是要完成籌劃中的木製品、醫生的技術是要解決病人身上的病痛、律師的技術是要在法律條文中為訴訟者爭取最大權益...，這些技術的生成條件每次都不一樣，所制作的成品也都不盡相同。我們從《申辯篇》（*Apology*）中老蘇格拉底拜訪政治家、詩人與工匠所見識到的技術知識（Plato，1914/1999：21C-22E）可以得知這種為著外在於自身目的的技術知識，必然不是蘇格拉底心中的德行知識。而亞里斯多德真正道出了蘇格拉底心中所追尋的「善」知識：「那種永遠為自身而不為他物的目的是最完滿的、絕對最終目的，是最高的善，終極的善應當是自足的」（Aristotle：1097b9），但有別於蘇格拉底的在於：「當前工作的目的並非求知，而是做善良的人，不是理論而是行動」（Aristotle：1103b27）。蘇格拉底－柏拉圖曾經將技術的概念應用到人的存有概念上，在政治領域上的確具有卓越的批判功能，然而，技術知識並不是這種構成自由人與公民的真正知識（*wahre Wissen*, *true knowledge*），但是技術知識與蘇格拉底所要尋找的真正道德知識倒是相一致，兩者都是實際的知識（*vorgängiges Wissen*, *real knowledge*）－他們的目的都是要規定與指導行動（Gadamer，1960/1990：320；1960/1989：315）。

何謂構成自由人與公民的真正知識－實踐智慧？亞里斯多德作了如下說明：

實踐智慧不同於科學知識，也不是技術知識；不同於科學，因為實踐對象多變；不同於技術，因為行動與制作是不同的兩件事。實踐智慧是不同的，是一種關乎對人的善或惡的真正理性實踐能力狀態。制作擁有一個外在於它自身的目的，行動不能，因為善的行動本身就是它的目的。就是因為這樣的理由，我們將佩利克勒斯（Pericles）（雅典政治家）以及如同那樣的人視為擁有實踐智慧的人，即是說他們能夠看到對他們而言什麼是善、對一般人而言什麼是善；我們把那樣能夠擁有實踐智慧的人視為善於管理家庭或國家的人。（Aristotle, 1925: 1140b1）

從蘇格拉底－柏拉圖到亞里斯多德所推崇的這個有別於各式各樣技術的實踐智慧來看，無怪乎杜威要站在民主教育現實的立場來駁斥這種作為當政者孤芳自賞的所謂德行知識，畢竟那是少數政治菁英的道德奢侈品。但是，姑且不論時代的政治環境問題，這種德行知識也絕不可能如同一般可以教導的知識一樣預先能認識，因為那似乎不只是個單純的技術知識，而是關乎複雜的人性善惡議題。道德知識之所以不同於技術知識，在於它並不具備某種可供教導知識的「先在性」（Vorgängigkeit, in advance），手段與目的在此不是這樣一種能預先知道什麼是正確手段的關係，因為正確目的同樣不是某種知識的單純對象。亞里斯多德的德行理論描述了在人類存有與行為當中被觀察到的中庸之道；但是被這些引導圖像（Leitbilder, guiding images）所指向的道德知識同樣是那種必須回應當時情況所要求的知識。因此，也不存在任何服務於達到道德目的的單純合目的性考慮，確切而言，手段的考慮本身就是一種道德考慮，具體化目的的道德正確性（Gadamer, 1960/1990: 326-7; 1960/1989: 321-2）。

二、哲學詮釋學的實踐智慧概念

高達美是如何將亞里斯多德倫理學中這種高尚而複雜的德行智慧連結到詮釋學理解－解釋－應用的實踐哲學當中？對於援引亞里斯多德倫理學的詮釋學目的，高達美做了如下的說明：

用以精確考察亞里斯多德倫理學中所發展的「道德存有（sittlichem Sein, moral being）與道德意識（sittlichem Bewußtsein, moral

consciousness) 之間的關係。...即便是詮釋學問題，顯然也與那種脫離任何特殊存在的所謂「純粹」(reinen, pure) 知識截然不同。...援引亞里斯多德倫理學的目的在協助我們認清與避免十九世紀詮釋學和歷史學的本質特徵—現代化科學的方法論所支配的客觀化傾向。因為道德知識顯然不是任何客觀知識，認識者 (Wissende, knower) 並不只是站立在他所觀察的狀況 (Sachverhalt, situation) 的對面，而是直接遭遇 (confront) 他所認識的東西，受其影響。道德知識就是某種他必須去做的事。...他的知識應當是來指導他的行動 (Tun, action)。(Gadamer, 1960/1990: 319-20; 1960/1989: 313-4)

從高達美的說明中，我們不難發現這個援引倫理學的目的不只是停滯在亞里斯多德所謂德行知識那樣一個倫理議題上，而是想借助這個倫理學概念的闡明來扭轉十九世紀走向方法論的精神科學發展途徑。對於高達美而言，「實踐智慧」在此是作為詮釋學經驗的典範，是不斷在普遍性的意義要求與特殊情境兩者之間運轉 (movement) 的德性理智。而這種運轉的特性主要是來自普遍存在的倫理本質在某種程度上的不精確—欠缺「完成性」(completeness)，意即普遍性必須持續地面對新的事實情況 (特殊性) 而不斷被修正。換言之，在不同的特殊情況中，我們並不是在處理一個全新的、不同的普遍性，而是發掘普遍性固有的意義可能性，意即進入理解—解釋—應用過程中，產生一種視域融合的作用。簡言之，從表現主義 (expressivism) 的觀點來看，這個意義的組構過程帶出了一種潛在的可能性，從而協助界定 (define) 其意義 (Wachterhauser, 1999: 147)。相對於思辨 (Episteme) 的理論知識，精神科學確切的是和道德知識緊密的在一起。因此，對於高達美而言，精神科學就是道德的科學，其對象就是人及他對自身所知道的東西，但是他知道自身是一個行動者，而且對於自身的這種知識並不想建立 (feststellen, establish) 什麼 (Gadamer, 1960/1990: 319; 1960/1989: 314)。

然而，技術知識與道德知識之間的區辨如何應用到高達美所要發展的這種詮釋學意識？高達美的闡述如下：

詮釋學意識既非纏繞著技術的知識，也非研討道德的知識，但是此兩種知識類型都含有與我們所認為的詮釋學核心問題相同的應用使命。當然，兩者的應用 (Anwendung, application) 所指的意思並不相同。在藉由教導與透過經驗取得技術二者間，存在著一種奇妙的張力 (Spannung, tension)，前者那種藉由被教導一種技術而取得的知識，實際上不必然優於沒被訓練但是擁有廣大經驗的那種知識。...毫無疑問的，在發展道德意識的完滿性與製造能力的完滿性—即技術—之間具有一種真正的類比關係，但二者顯然不同。...顯然，人類無法像生產某種其他東西一樣生產自身，人在其道德存有所具有的關乎自身的知識，必定是另一種知識，是一種不同於用來指導生產某物的知識。(Gadamer, 1960/1990: 320- 321; 1960/1989: 315-316)

亞里斯多德倫理學在技術知識與道德知識之間的分析，實際上在此提供了一種詮釋學使命的問題模式，亦即證明應用不是理解與解釋現象的一個隨後的和偶然的成分，而是一開始就整個地規定了理解活動，應用在此也不是關連到對某個特殊情況的某些先給予的全稱命題 (Allgemein- em, universal)。爲了理解這種東西，個人一定不能無視於自身與其所處的特殊詮釋學情境，假如他想理解個究竟，他必須將流傳下來的傳統關聯到這種詮釋學情境當中 (Gadamer, 1960/1990: 329; 1960/1989: 324)。

第四節：自我理解—實踐智慧觀點的教育經驗本質

從實用主義的「懂得如何操作」到詮釋學意識的「實踐智慧」，我們看到的是兩條截然不同的實踐路徑：前者是站在心理學的積極主動性觀點，強調教育經驗的本質是一種不斷自我組構的遊戲過程，在遊戲過程中以興趣作爲個體與事件的中介，個體一方面從事件所提交的問題中誘發自我重構的興趣，一方面在自我重構歷程中達到提升自我能力的學習目的；後者則是站在詮釋學被動中見主動的觀點，從理解—應用的視域融合中，往未完成性的詮釋學循環 (Der hermeneutische Zirkel, The hermeneutic circle) 裡打開既有視域邊界，

重新發現傳統的意義可能性。從教育經驗作為一種遊戲的過程來看，前者是以遊戲者為中心，後者則以遊戲為中心；從教育經驗作為一種目的的任務來看，前者是以增強學習者解決外在問題的實際能力為標的，後者則是以倒向自身的內在道德意識為考量；從途徑來看，前者是從方法論出發來發展實用性的教育經驗，後者則是從存有論出發以突顯人文主義教育的時代性任務。

實用主義的實踐觀點具體化在美國二十世紀初進步主義教育（美國進步主義教育協會於 1919 年成立）的推動上，影響美國近代教育甚鉅。甚至自解嚴以來，我國的教育環境、制度變革、課程結構、教材教法...的功利取向也是拜這條實用主義的技術途徑所賜。然而，這條途徑所衍生的道德問題卻是令人憂心，從實用主義或稱之為工具主義（Instrumentalism）的實踐觀點出發，教育經驗似乎被純化到一種「技術」的獲取與再利用，教育工作者使盡百般能耐引發學習者的學習興趣，學習者在千奇百怪的花招鼓動下加入學習。教育經驗被視為一種手段，一種不計較是非，只計較有用沒用的手段，不管是學習者或教育工作者，重點在達成目的，達成一個預先規劃的目的，以作為下一個目標的手段。如此講求方法論的經驗主義路徑，主要是植基在一假設與驗證－原則上，讓對象世界輕易地受制於人類，因人類的規劃而變更與複製，致使道德觀點難以與之接近，因為其最重要的價值與目標已然被推定為瞄準與控制我們的知識與能力，所有當代哲學的共同基礎－現代科學，很難再與之溝通或彼此認可（Gadamer，1971/1999：59）。

同樣是實踐觀點，無可否認的，詮釋學似乎也是一種技術。詮釋學一向被理解為一種闡述（explication）與解釋（interpretation）理論或技術的工作，但是這種技術在高達美的實踐哲學中是走向人類存有的理解－應用途徑，並非步向方法論的技術知識後塵。就描述詮釋學為一種技術而言，十八世紀德語中的 *Kunstlehre*（教授有關技術技能或懂得如何操作），的確是翻譯自希臘字「技術」（*techne*）。這使得詮釋學與文法、修辭、辯證法等等技術相連結，但是這個詞同時表現出與後亞里斯多德時代那種服務於政治的技術截然不同的文化與教育

傳統。事實上，在亞里斯多德時代，實踐（*praxis*）甚至也不是理論（*theoria*）的對立物，這一點從亞里斯多德一段精采的論述中可以清楚得知：以最高的標準而論，那些被單獨在思想（*thought*）的領域裡的表現（*performance*）所決定者，我們才稱呼他們是行動者（*active*）（Aristotle, 1925: 1325b 21ff），理論本身就是一種實踐（Gadamer, 1981/1996: 88-90）。亞里斯多德的實踐智慧之所以吸引高達美，在於它那種難以捉摸與深沉的理解架構，即使它指示著一個人的氣質與行動的意識根源，仍然維持蒙受這些氣質與行動所在的實效歷史（*Wirkungsgeschichte*, History of effect）之惠，透過亞里斯多德分析歸類所呈現的關乎實踐智慧的問題與張力正得以運用到詮釋學的理解－應用問題上（Dunne, 2001: 126）。

何謂實踐智慧觀點的教育經驗本質？葛樂根據亞里斯多德－高達美的實踐哲學脈絡，歸納出當代教育經驗本質的原則：本質上，教育經驗是一個對話的詮釋學循環，是生產（*productive*）而非簡單的再製（*reproduction*），是被傳統歷程所束縛，而且經常在語言所能理解的情境中產生，包含著應用、自我理解與道德向度（Gallagher, 1992: 188-190）。而這些原則是導自高達美的「共通感－教化/陶養－自我知識－自我理解」哲學詮釋學脈絡，意即實踐智慧觀點的教育經驗本質概念。

「共通感」（*Sensus communis*）－《真理與方法》一書開頭闡述人文主義的主導概念，我們從高達美對於維科（Giambattista Vico）的人文主義教育觀點所做的說明可以作為這個議題的引介：

對於教育而言，最重要的仍是某種別的東西－共通感的訓練，這種共通感不是依靠真實，而是從貌似真實的可能性來培養。...因此，發展這種共同感覺對於生活而言具有決定性意義。...事實上，維科所強調的，乃是指古老亞里斯多德學派（*alte aristotelische*, old Aristotelian）在實踐知識與理論知識之間的對立－一種不能化約到真實知識與或然知識之間的對立。實踐知識－實踐智慧，是另外一種知識，主要是針對具體情況，必須掌握情況的無窮變化，而這正是維科明確加以強調的。

(Gadamer, 1960/1990 : 26-7 ; 1960/1989 : 20-1)

「共通感－實踐智慧」標示出高達美至高的人文主義教育理念，說明實踐智慧的教育經驗本質是一個非化約與複製的詮釋學循環，是在語言理解的修辭學傳統中所延伸出的應用概念。但這並不意味著維科以否定十八世紀批判科學的優點，來強調缺乏實證性概念的實踐智慧，而是指出新科學 (neuen Wissenschaft, new science) 與其數學方法論 (mathematischen Methodik, mathematical methodology) 的限制 (Gadamer, 1960/1990 : 26 ; 1960/1989 : 20)。

「共通感」說明教育經驗的詮釋學循環本質，而「教化」(Bildung, Culture) 概念則引出「倒返自身」的道德向度。在「教化」概念中，高達美講的是「自然型構」(natürliche Bildung, natural form)，因此，教化的結果並不是在一種技術建構的方式裡被完成的，而是在一種型塑與修養的內在過程中持續的脫胎換骨，自始至始處於一種不斷的教化狀態 (Gadamer, 1960/1990 : 17 ; 1960/1989 : 11)。羅遜 (Richard Rorty) 在《哲學與自然之鏡》(Philosophy and the mirror of nature) 一書中直接就將這個概念譯為「陶養」(Bildung, Edification)：「陶養(我們自身或他人)存在於我們自身文化與外來文化或歷史時代間、自身學科 (discipline) 與他人學科間種種詮釋學活動所做的聯結之中，好像是在一種不可共量的 (incommensurable) 語彙中尋求不可共量的目的」(Rorty, 1980 : 360)。教化的經驗本質在此並非是走向異化 (Entfremdung, alienation) 的教育，而是理所當然的「倒返自身」(Heimkehr zu sich, return to oneself)。無論如何，教化不能被理解為單單只是讓精神向著歷史性普遍提升的過程，同時也是一個致使有文化教養的人 (Gebildete, educated man) 改變的要素 (Gadamer, 1960/1990 : 20 ; 1960/1989 : 14)。

這個實踐智慧的經驗本質要素當然不是指向所謂具備豐富想像力玩一種遊戲的能力－「熟練的手腕」(master strokes) (Lyotard, 1979/1985 : 61)，也不是在詮釋學情境中「使用一種妥協的 (agree-upon) 標準」(Caputo, 1987 : 261)，而是指向亞里斯多德所

講的「自我知識」(Sich-wissen, self-knowledge)：

即包含完滿的應用與在所給予情況的即時性當中證明其知識。那是一種完成道德認識的具體情況知識，也是一種不為感官所見的知識。在道德考慮裡，對直接可做的東西之「觀看」絕不僅是單純的觀看，而是「思考」(Nous)。...在道德知識裡區分知識和經驗是毫無意義的，因為道德知識本身就包含某種經驗，實際上我們確實看到，這種知識或許就是經驗的基本形式，與這種經驗相比較，所有其他經驗表現出一種異化(Verfremdung, alienation)。(Gadamer, 1960/1990: 327-8; 1960/1989: 322)

「自我知識」或稱為「自為的知識」(Für-sich-Wissen, knowledge for oneself) 作為實踐智慧觀點的教育經驗本質，簡而言之，是一種「自我理解」，而不是「懂得如何操作」，葛樂對此做了清晰的描述：

「自我理解」並非意味著一種寧靜而獨自反省的自我意識，相反的，自我理解總是面對著考驗，在關乎世界的學習過程中面對挑戰。這不是個自給自足的狀態，而是在與他人、事件所共同界定的教育解釋情境中相互依存的過程。很清楚的，自我理解無法被教導，教師並不教導學生自我理解，而是透過與師生同儕與材料間的邂逅(encounter)，在自我理解當中成長。自我理解包含像是自我撥用(self-appropriation) 那樣的自我超越(self-transcendence)，學生藉由質問(questioning) 與揭露(opening up) 學科材料而超越他那狹隘的觀點限制，使其有所改變，這個改變同時是一種質問、揭露與他自身的超越。再者，纏繞在遊戲上解釋的動力同樣也包圍著所有學習。(Gallagher, 1992: 167)

從「共通感」到「教化/陶養」、「自我知識」到「自我理解」，實踐智慧觀點的教育經驗本質與實用主義的「懂得如何操作」主要的分別在於倒返自身時所做的普遍性提升。前者是緊扣著道德完滿性的修為超越，而後者是盯著具體技術能力的發展過程；前者目的在人，後者目的在事；前者與後者面對著相同的教育情境，但前者著重於人性的「未完成性」概念，而後者在意事件的「被完成」。但是，這兩者之間並不意味著彼此處於相對立的狀態，畢竟人性的陶養過程不可能

外在於事件的因果脈絡而獨立達成，技術能力的獲取增長也不可能不影響到內在道德意識的改變，實踐智慧所建議的教育經驗本質不過是讓我們正視側向技術方法發展的道德危機，並非來否定經驗心理學觀點所做的積極性學習歷程分析。從這個觀點來看，實踐智慧則顧全了技術所忽略的一個人性側面，一個從整體人類存有所關照的與他人共在（Mitdasein, involve being with）的必要側面，也就是說，「懂得如何操作」與「自我理解」之間存在著對話與融合的可能性。

第五節：結語

高達美曾經追憶 1923 年在德國弗萊堡（Freiburg）參與海德格所帶領的《尼科馬柯倫理學》研討會，海德格當時為「實踐智慧」所下的註腳：「那就是良知（conscience）」，於此，高達美對該研討會中的「實踐智慧」概念作了如下的說明：「一種不再是建立在任何科學最終客觀意識方法上的知識樣式...，一種在具體狀態下的存有知識」（Gadamer, 1964/1976：201-202）。35 年後，高達美在德國一所綜合中學演講時，百歲人瑞的他以自身為例，強調學習如同一種應該知道或想要知道的第六感（six sense），這種主動性的第六感透過與他者的交融而實踐、應用與理解，從而他認為教育即「徹底的再學習」、「自我教化」（self-cultivatuin）、「自我教育」（self-education）（Gadamer, 1999/2001：529, 535）。實踐智慧，精確而言，對高達美來說，或許就是他那理解行動背後的「第六感」，也是他賴以為從的「良知」（此在在良知中呼喚著自身、超越自身）（Heidegger, 1927/1962：320），是一個人能夠回落到不確定的詮釋學境遇中的實踐德行，實踐在他豐富的哲學論述之中，體現在他樂觀的人生態度之上。

希臘時代，亞里斯多德倫理學的實踐智慧概念或許指向政治學層面要多過教育學層面，所期許於政治人物要多過於普羅大眾，也許如同杜威所批評的菁英思維一般，那是產自學術殿堂中閉門修練的一個天才學究之筆。但是自從人類擺脫神話與宗教魔咒進入到科技凌駕一切的啓蒙時代以來，解咒帶給人的禍害並不亞於自然，技術所衍生出

的道德問題總是讓技術筋疲力竭，便利性的無度索求總是招來更多有形或無形的不便與隱憂。如同霍克海默（Max Horkheimer）與阿多諾（Theodor W. Adorno）在不久前的二十世紀所發出的警訊：「就進步的思想這個最一般的感覺而言，啓蒙的目標總是要將人類從恐懼當中解放出來，從而建立他們的統治權。但是徹底啓蒙的大地卻放射出勝利所招來的災難。」（Horkheimer & Adorno, 1972：3），人類並沒有真正從啓蒙的喜悅中脫離魔咒，反而是在自然科學達到登峰造極的同時陷入另一個更大的科技宰制惡夢，人類拋棄上帝的同時，也拋棄了伊甸園！

無法被教導的知識－實踐智慧－如何成爲教育經驗的本質概念？對於本質概念的問題，海德格在〈關於人文主義的書信〉（Letter on Humanism）中重申－人的本質就是存在（ek-sistence）－的意義：沒有其他途徑，唯有「人本真的本質（proper essence）成爲存有在場（present to Being）的方式，才顯現出存有真理的狂喜（ecstatic）本性」，而人文主義之所以不彰，在於「人文主義對於人的本質之最高規定仍然不能了解作爲一個人本真的尊嚴（the proper dignity）所在」（Heidegger, 1946/1977：209, 210）。從德行理智的自我知識到自我理解的教化概念，實踐智慧概念所標示的經驗本質不僅止於政治學與倫理學的善知識意義，更是在人文主義被淡忘的科技時代裡，力圖爲喚醒作爲一個人存在的理由－本真的尊嚴－所做的努力，這顯然不單單作爲詮釋學意識的經驗典範而已，更應是以「人」爲目的的教育經驗本質賴以爲從的最高指導原則。

亞里斯多德的時代過去了，杜威的時代過去了，甚至海德格－高達美的時代也過去了，但是作爲「人」本真的本質並不意味著也隨之過去或應然貶值。如果「懂得如何操作」就是教育經驗所追求的本質目標，那意味著我們所追求的僅僅是技術性的存在，是作好一個科技巫師的幫手或信眾角色的非在場的存在。但如果我們依舊念念不忘那個「本真的尊嚴」，實踐智慧概念的這條自我理解、自我教化途徑如何不能跨越歷史，來到你我的面前，作爲一種「召喚」，一種來自人類原鄉既近又遠的召喚？

參考文獻

- Aristotle (1925) . *The works of Aristotle, vol IX-Ethica Nicomachea, Magna Moralia, Ethica Eudemia* (W. D. Ross, St. George Stock & J. Solomon, trans.) . New York: Oxford University Press.
- Caputo, John D. (1987) . *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Dewey, John (1958) . *Democracy and Education* (30th ed.) . New York: The MacMillan Company. (Original work published 1916)
- Dewey, John (1975) . *Interest and effort in education*. Boston: Arcturus Books. (Original work published 1913)
- Dunne, Joseph (2001) . *Back to the rough ground-practical judgment and the lure of technique* (2nd ed.) . Indiana: University of Notre Dame Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1977) . “Theory, technology, practice: the task of the science of man (Howard Brotzh, trans.),” *Social research* 44 (3) , 529-561.
- Gadamer, Hans-Georg (1979) . “Practical philosophy as a model of human sciences(James Risser, trans.),” *Research in phenomenology* 9, 74-85.
- Gadamer, Hans-Georg (1986) . *The idea of the good in Platonic-Aristotelian philosophy* (P. Christopher Smith, trans.) . New Haven: Yale University Press. (Original work published 1978)
- Gadamer, Hans-Georg (1989) . *Truth and method* (Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall, Trans.) (2nd ed.) . New York: Continuum. (Original work published 1960)
- Gadamer, Hans-Georg (1990) . *Wahrheit und Methode-Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.(Original work published 1960)
- Gadamer, Hans-Georg(1994). *Heidegger's ways*(John W. Stanley, trans.). Albany: State University of New York Press.

- Gadamer, Hans-Georg (1996). *Reason in the age of science* (Frederick G. Lawrence, Trans.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. (Original work published 1981)
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *Hermeneutics, religion, and ethics* (Joel Weinsheimer, Trans.). (2nd ed.). New Haven: Yale University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). "Education is self-education (John Cleary & Padraig Hogan, ed. & trans.)," *Journal of Philosophy of Education* 35 (4), 529-538.
- Gallagher, Shaun (1987). "The Place of Phronesis in Postmodern Hermeneutics," In Roy Martinez (eds.) *The Very Idea of Radical Hermeneutics*. Pp.22-32. New Jersey: Humanities Press.
- Gallagher, Shaun (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: New York State University Press.
- Heidegger, Martin (1962). *Being and Time* (John Macquarrie & Edward Robinson, trans.). U.S.: Blackwell Publishing. (Original work published 1927)
- Heidegger, Martin (1977). "Letter on humanism," In David Farrell Krell (Ed. & trans.), *Basic writings-from Being and Time to the task of thinking*. Pp.193-242. New York: Harper & Row, Publishers. (Original work published 1946)
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Lyotard, Jean-François & Thébaud, Jean-Loup (1985). *Just Gaming* (Brian Massumi, trans.). Minneapolis: Minnesota University Press. (Original work published 1979)
- Plato (1999). *Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus* (Harold North Fowler, trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Original work published 1914)
- Risser, James (1997). *Hermeneutics and the voice of the other: re-reading Gadamer's philosophical hermeneutics*. New York: State University of New York Press.
- Rorty, Richard (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. U.K.: Billing

& Sons Limited.

Ryle, Gilbert (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson House.

Wachterhauser, Brice R. (1999). *Beyond being-Gadamer's post-Platonic hermeneutical ontology*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Warnke, Georgia (1987). *Gadamer-hermeneutics, tradition and reason*. U.K.: Polity Press.

Whitehead, Alfred North (1929). *Process and reality: an essay in cosmology*. New York: The Humanities Press.

Whitehead, Alfred North (1953). *The aims of education-and other essays* (4th ed.). New York: A Mentor Book. (Original work published 1929)

江濤 (譯) (2002), 〈帕爾默：伽達莫爾哲學的七個關鍵術語〉, 《安徽師範大學學報》, 125:502-508。

張鼎國 (1997), 〈實踐智慧與新亞里斯多德主義〉, 《哲學雜誌》, 19:66-84。

On the essence of the educational experience about “know-how” and “self-understanding” from the perspective of the philosophical hermeneutics’ Phronêsis

Wen-chieh Yeh

The PhD Candidate of Graduate Institute of Education
in National Chengchi University

Abstract

This paper attempts to compare the different understanding about 'practices' between pragmatism and contemporary hermeneutics by the 'Phronêsis' perspective that come from philosophical hermeneutics, in order to develop the discourse of the educational experience of humanism. In essence, the educational experience that the pragmatism emphasizes 'know how', is it practice of laying particular emphasis on 'Techne' that enters the way; the educational experience that the philosophical hermeneutics emphasizes 'self-understanding', is it practice of laying particular emphasis on 'Phronêsis' that enters the way. The latter that the model of experience of 'Phronêsis' come from the concept of Sensus communis, Bildung, Self-knowledge, Self-understanding, notes a human nature side that the neglect of the pragmatism, a essential side that stands on the point of the whole human Being to involve being with others, and this side can be arrived through the calling of man's the proper dignity, conscience, this self-education's way.

Keywords: Gadamer, Self-understanding, Techne, Phronêsis