

在對話與遊戲之間：高達美的「陶養」 概念與教育經驗之本質

蔣興儀

國立政治大學教育研究所教育哲學組博士候選人

摘要

本文企圖透過高達美的哲學詮釋學來探究教育經驗之本質。教育經驗之本質要透過詮釋學的陶養概念方得以表達，其具有遊戲般的結構性質，以及保存優良傳統的歷史價值。其一，遊戲表現為一種從被動中見主動的對話過程，其遊戲結構優先由於人的主體性，因此能夠使我們離開自身再回到自身而達成陶養。其二，保存的意涵當然不是像啟蒙運動那般全盤地推翻權威，卻也不是像浪漫主義那樣一味地擁抱傳統，而是讓傳統和權威裡的優越前見恰如其分地被吸收、培養和創新。師生之間若能保持此二者的狀態，便能夠彰顯出相互詮釋和理解的教育經驗之本質。

關鍵字：高達美、陶養、對話、遊戲

第一節 前言

葛樂 (Shaun Gallagher) 在《詮釋學與教育》 (*Hermeneutics and Education*) 的著作中，透過詮釋學的理論來談論教育。他對於詮釋學各個流派與方向作了詳細的說明，在這眾多的派別裡，葛氏最終是傾向於高達美 (Hans-Georg Gadamer) 所主張的詮釋學模式，認為他最能夠描述出教育經驗的本質。

在葛樂的對比之下，高達美這位當今詮釋學陣營的要角自有其獨特之處。他不像貝諦 (E. Betti) 和赫許 (E. D. Hirsh) 的保守詮釋學 (conservative hermeneutics) 那般，努力地追求作者的原意和詮釋的普遍規則。他也不像德希達 (J. Derrida) 和傅柯 (M. Foucault) 的激進詮釋學 (radical hermeneutics) 那般，任意而為地進行無盡的戲耍。他更不同於哈伯瑪斯 (J. Habermas) 和阿佩爾 (K. Apel) 的批判詮釋學 (critical hermeneutics) 那般，僅僅侷限於社會層面的解放之上。反而，高達美的溫和詮釋學 (moderate hermeneutics) 能夠站在傳統和歷史的肩膀上，恰如其份地保持一定程度的開放性與創造性，而教育經驗的本質正是如此。 (Gallagher, 1992:9-11)

在葛樂的脈絡裡，他企圖為高達美定立一個調和且中允的立場，以緩解不同向度的詮釋學紛爭。然而，葛樂並不是本文討論的重點，我們在這裡並不是要評判葛樂所作的歸類與劃分是否適切。葛樂作為開場白的一個引言，他僅僅提點了我們：詮釋學為教育經驗提供了一個解釋的向度。這使得我們能夠注意到，作為一門人文科學的教育學必須承擔它自身的歷史性，它強調人經由對歷史傳統的理解而達成的一種自我理解之方式。這樣的方式並不是把理解當成一種方法論或認識論來看待，讓主體透過理解來認識真理。反而，這樣的方式主張，理解本身即是一種真理的彰顯，它強調人的世界經驗和生活實踐，它「不屬於主體的行為方式，而是此在 (Dasein) 本身的存在方式」 (Gadamer, 1994:xxx)。

高達美繼承了海德格(M. Heidegger)的存有論，使詮釋學擺脫了科學方法對真理經驗的控制，它不再是精神科學的方法論或認識論，而轉變為一種哲學詮釋學。他在《真理與方法》(*Truth and Method*)一書中，以「哲學詮釋學的基本特徵」作為其副標題，正是要提供一種哲學研究的基本經驗，它自身乃是一種對真理的要求，而不是一種為了探究真理所提出的方法。在這樣的前提之下，本文以高達美的理論作為焦點，試圖探討哲學詮釋學如何彰顯出教育經驗的本質。

第二節 教育經驗中的反例：獨白的對話

在某些情況下，課堂所發生的教育經驗或行為呈現為一種單向的灌輸或聽講，既不具有對話的性質，也無法構成有意義的理解。就高達美的理論而言，這樣的教育行為是無法達成解釋與理解的。他說：「解釋同樣也不是一種教育行為，而是理解本身的實現，由於一切解釋都具有語言性，因此在一切解釋中顯然也包括與他者的關係。但這種關係不是以有意識地順應某種教育境況的方式規定著解釋性的理解過程，相反地，這種過程不過就是意義本身的具體化。」(Gadamer, 1994:397；高達美，1993:510) 這段話裡，高達美提到的是一種負面的「教育行為」，此行為往往被誤以具有詮釋性質，但實際上卻因為其目的性過於明確、傳遞方向過於單向、理智的意味過於濃厚等缺陷，故還不夠資格談詮論釋。在我們所有的教育情境與教育經驗之中，這樣的教育行為時有所聞，它非但無法為教育經驗提供意義，反而成為真正教育本質的反例。

高達美在談論「提問」(posing a question/*Fragestellung*)時強調：被提問的東西必須具有開放性，此開放性就在於回答時的「不固定性」(not settled/*Nichtfestgelegtsein*)把被提問的東西帶到一條懸而未決的通道上，如此才能完成提問的意義。他說：

如果問題缺乏這種開放性，那麼根本上來說問題就是沒有真實問題意義的虛假問題(*apparent question/Scheinfrage*)。我們在教育問題裡看到了這類虛假問題，這類問題的困難和荒謬在於它們是沒有真正提問者的問題。(Gadamer, 1994:363；高達美，1993:471)

就此觀點而言，灌輸或聽講式的師生問答屬於「虛假問題」，是一種不具開放性也沒有意義的問答，是一種無法達成對話的空白關係。因為學生的提問既無法導引出新的問題，而教師的回答也早已既定，雙方都預設了談話的方向與範圍，這使得彼此的視域無從改變與交流。或者說，雙方所見之物皆零散而片斷，根本沒有視域可言。

除非預設了兒童先驗的內在本質，否則，在教師眼中，兒童的幼稚與不成熟絲毫不具有歷史流傳物的深度，他們不會是一個在時間的沈澱中累積了文化結晶、等著要被開採的礦藏，亦即他們不具有理解或對話的價值。於是，作為教師的「我」只是無動於衷地把學生的「你」視為一個要被填充知識的對象，而不把學生當作是一個需要被理解的「你」，因此，學生並不具有如高達美所說的「他者之他性」(*the otherness of the other/Andersheit*) (Gadamer, 1994:360；高達美，1993:467)。畢竟，詮釋學要以「前見」(*prejudice/Vorurteil*)來作為理解的基本條件 (Gadamer, 1994:276；高達美，1993:365)，而一般人都認為兒童所具有的前見實在是太微不足道了。這樣一來，學生和教師之間無法達成對話的關係，只能達成一種「反思關係」，一種「辯證假象」(Gadamer, 1994:360；高達美，1993:466)。這指的是，學生承認教師的權威，他要求自己去理解或認識教師，甚至要超過教師對自身的理解程度。學生繞了一圈，從自身「我」的反思觀點來認識教師，教師並不是一個具有直接性的「你」，只不過是另一個要被克服的「我」。其中隱含著一種對立的鬥爭，學生意欲吞噬教師的權威，以此「我」來統治彼「我」，想要青出於藍而更勝於藍。如此主奴之爭的關係充斥在關懷照顧的辯證形式中，高達美說，尤其是在「教育關

係這種權威的關懷形式上」(Gadamer, 1994:360; 高達美, 1993:467), 我們特別熟悉。

從詮釋學的角度來看，灌輸或聽講式的師生關係乃是一種對立或平行的關係，根本沒有關係上的相連或交集，因此是一種純粹的「你」或「我」的孤立，而非「我-您」(I-Thou)那種從自身出發又返回自身的「相互隸屬」(belonging together/*Zueinandergehören*)。高達美說：「誰在與傳統的生命關係之外來反思自己，誰就破壞了這傳統的真實意義。」(Gadamer, 1994:361; 高達美, 1993:468) 這段話顯示出：在孤立的教育情境中所發生的對談，根本構不成對話的性質，儘管表面上看來是涉及到兩方的言語交流，但充其量只能算是獨白性的對話。

巴赫金(Mikhail Bakhtin)提到一種教育的對話，他說：

如以哲學的獨白性為前提，不同的意識之間是不可能出現重大的相互作用的，所以不可能產生重要的對話。實際上，唯心主義只知道一種不同意識之間認識上的相互作用：知者和真理的掌握者教會不知者和失誤者，這也就是老師和學生的相互關係，因而僅僅是教育的對話。(巴赫金, 1998:105-106)

從他的意思看來，意識之間絲毫不起交互作用乃是哲理性的獨白，而傳輸式的教育關係比起它來還算是起了些許的交互作用，沾上一點對話的邊兒，其層次略優於完全的獨白。不過，這種單向關係的教育對話，終究是屬於獨白性的對話，遠遠稱不上是真正的對話。

一般認為獨白是一種自言自語，即說話給自己聽或是對著一個不回應的對象說話，同一人權充說話者和聽話者兩種角色。這種看法單純地把獨白作字面上的詮解：獨自一人的對白，因而只考量實際上的說話人數或有無具體的對話者。這種考量是不夠的，事實上，我們在一個人的自說自話中仍是可以看到對話關係存在；而在眾人喧鬧的場合裡也會看到各說各話的獨白。前者的狀況可以從巴赫金對杜斯托也

夫斯基(F. Dostoyevsky)的評論裡看到：「在每一種聲音裡，他能聽出兩個相互爭論的聲音；在每一個表情裡，他能看出消沈的神情，並立刻準備變為另一種相反的表情。在每一個手勢裡，他能同時覺察到十足的信心和疑慮不決；在每一個現象上，他能感知存在著深刻的雙重性和多種含義。」(巴赫金，1998:40-41)

在杜斯托也夫斯基的《地下室手記》中，主角地下人所發出的就是一種獨自而非獨白的說話。他獨自一人發言，但產生了各種思想的爭鬥與激辯，於內在意識中進行各種緊張的對話，他的內在之中有一個他者在那裡誘發異質的聲音。一般我們熟悉的自白或懺悔也是如此，看不見的上帝或法官不斷地質詢或挑戰我們的良心，剖析我們的矛盾，逼迫我們作答辯式的對話。因此，獨白並不是人數的問題。當然，也不會是說話對象的問題，甚至連無聲的藝術作品也總是喧鬧地在那兒像我們招手，勾引我們去和它對話。

那麼，怎樣才算是獨白呢？巴赫金認為，獨白是一連串把世界給「獨白化」的作為。此作為「把這一世界中的種種矛盾捏合起來、調和起來」，讓世界結合成一個超越各個視野的統一體，世界終於趨向封閉與完結。(巴赫金，1998:21)亦即，在描繪世界的同時為世界下了一個結論，讓世界變成一個以句號終結的無聲世界，使得世界只具有固定分貝與頻率的穩定聲音，沒有抑揚頓挫，激不起任何的注意與提示。巴赫金認為許多作為結論的思想體系，就是以這種概括的方式把複雜的世界給邏輯化，融合為單一的客體(例如黑格爾)。對話的預定進程與目標早就設定好了，在這個統一的基礎上，談話的材料是以獨白式的原則被理解的，然後在這種理解的允許範圍內，把材料用一般的對話形式逐步鋪展開來。如此獨白性的對話，以巴赫金的用語來說，乃是一種「單聲」的結構。相反地，巴氏強調的是「複調」：「不同的聲音在這裡仍保持各自的獨立，作為獨立的聲音結合在一個統一體中，這已是比單聲結構高出一層的統一體。」(巴赫金，1998:27)複調的諧和性不會吞沒對話的契機，反而使得對話不斷地進行，並吸引不同調性的聲音隨時參與進來，持續地展開和聲的旋律。

於是，課堂的單向傳播被指為是一種「講台危險」，它使得對話淪為獨白的單聲結構或是一種「半死的談話」(half dead conversation/*halb tote Gespräche*) (高達美, 1995:232)。那麼，究竟如何才能顯現出那種具有複調性質的教育經驗之本質呢？高達美的「陶養」(edification, cultivation/*Bildung*)概念可以作為此一問題探究的核心。

此概念首先要將「目的」從中剔除：

陶養沒有自身之外的目的，陶養本身根本不可能是目的，它也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的意圖中。(Gadamer, 1994:11；高達美, 1993:20-21)

目的乃對應於方法，教師透過教學法來進行對學生的教育行動，希望學生在學習過程中吸收並拋棄所有作為手段的教材內容，來完成自己能力的提升。教師或教材內容變成教育過程中的一塊踏板，學生沿著踏板到達成熟發展的彼岸之後，就不會再需要這些了。透過方法或手段來達成目的，這並不是陶養的本質。

就「陶養」而言，既然它沒有自身以外的目的，因此也就沒有什麼東西是要被拋棄的，沒有什麼東西是可以像工具一樣用完就丟的，「而是一切東西都被保存(preserved)了」。(Gadamer, 1994:12；高達美, 1993:21)這種「保存」顯示了為一種往覆來回的遊戲結構，並且具有積極的歷史性質，召喚著我們對其進行挖掘、維護與翻新。

第三節 陶養的結構性：遊戲

陶養的遊戲結構，與我們一般所理解的遊戲意涵並不盡然相同。

或者說，前者把後者的素樸性給存有學化了。經過存有學的爬梳，遊戲不再只是大家愉悅地一起玩耍而已，而成為一種具有對話性質、展開往覆來回、引領我們走出自身又回歸自身的循環結構。

一、被動兼主動的對話過程

高達美藉由藝術作品來談論詮釋學，他特別重視文本所具有的歷史性，所以經常以「流傳物」(delivery or tradition/*Überlieferung*)一詞來和「文本」交互使用。在這裡之所不翻譯成「傳統」而是翻譯成「流傳物」，主要是為了改變歷史意識所賦予傳統的客觀或對象化意義。傳統的歷史性意義並不在流傳物之外，傳統也不是由歷史意識所意圖界定下來的往逝之物。傳統必然逗留於流傳物之中，並在其中構成詮釋學的可能視域。如此一來，傳統將其自身傳遞於流傳物之中，而詮釋者則透過其詮釋活動而擺渡到流傳物的歷史根源。高達美認為：

詮釋學經驗與流傳物有關，流傳物就是可被我們經驗之物。但流傳物並不只是一種我們通過經驗所認識和支配的事件(process/*Geschehen*)，而是語言(language/*Sprache*)，也就是說，流傳物像一個「你」(Thou)那樣自行講話。一個「你」不是對象，而是與我們發生關係。(Gadamer, 1994:358；高達美，1993:464)

流傳下來的文本並不是一個已經被蓋棺論定的僵固實體，等待著我們去認識它的透明性。而是說，在解釋與理解之中，它所具有的語言本質促使它和我們進行對話，促使在說話者和聽話者之間發生一種可能的關係。

一般我們會把教師或教材看作是充滿知識的教者與說話者，而把學生看作是缺乏知識的學習者與聽話者，如此一來，教師或教材就成

了一個穩固的被認識物，或當成一個既定的結論，等待學生來吞併它。在這之中，並沒有對話發生，也沒有教育發生。事實上，在對話關係中，說話者和聽話者身份並不是穩穩地安在某一方的身上，而是雙方都兼具說與和聽的任務，雙方都在說和聽的往復循環中達成解釋與理解。

因此，對話的進行方式其實也就是高達美所描述的遊戲概念，遊戲的本質和對話本質在結構上是相似的。（高達美，1995:169-170）遊戲具有「在被動式之中含有主動性」（*medial, in between/ der mediale Sinn*）的意義：遊戲者全神貫注地被吸納到遊戲中，他玩遊戲同時也讓遊戲玩他，如此，遊戲才能不斷地運動著。（Gadamer, 1994:103；高達美，1993:152）同樣地，單單只有某一方在說話或聽話，這並不能構成對話，只是一種靜止沒有流動的獨白話語。按遊戲之被動兼主動的雙重結構來看，我們說話的同時也讓我們被語詞給說出來。並非我們的主體性促使我們主動地控制一切想要說出的話，而是整個話語情境與「問題視域」（*horizon of the question/Fragehorizont*）把我們帶到了那個張口的邊緣上，讓語詞從我們的嘴中滑出來。（Gadamer, 1994:370；高達美，1993:479）說話的同時也是聽話的瞬間，我們聽到了問題在那兒向我們邀請回應，邀請下一個問題的提出。

於是，教育經驗的本質在哲學詮釋學的提示之下，必須脫離那種把學生給對象化的困境，進而發展為一種具有「交往伙伴」（*partner in dialogue/Kommunikationspartner*）關係的詮釋學教育（Gadamer, 1994:358；高達美，1993:465）這樣的教育經驗儘管具有同意、反對、爭辯、詰問等各種交往形式，但是絕不會邁向結論式的答案，而是在問題的否定性與開放性中反覆來回，並讓對話雙方共同進入往覆擺盪的詮釋學循環之中。

二、遊戲優先於遊戲者

日本學者藤田省三在他的一篇論文《喪失的經驗：捉迷藏的精神

史》中，對捉迷藏遊戲作了一些分析及描述，其中的部分有助於了解高達美的遊戲存有學結構。

當所有的孩子為了躲藏「鬼」一哄而散時，四周的空氣慢慢凝結成一片肅靜的死寂。於是，「鬼」便來到這樣的一個徬徨的世界：「只剩下自己一個人被留下來的空白世界，儘管附近有人走來走去，那也如同石頭、木片般，是存在於世界之外的，沒有其他人可以協助自己。

『鬼』在那樣的空白世界中，只有自己一個人尋找朋友、徘徊著。」（簡馨瑩，1999:74）而躲藏者們為了不要被找到，努力蜷縮著身軀埋伏在隱密之處，小心翼翼地摒息凝神一動也不敢動，把自己濃縮成冬眠或死亡的狀態般。他們所在的是一個被隔離的安全空間，也同時是一個隨時會曝光的危險空間。

在空白世界中的鬼，躡手躡腳地仔細搜尋任何風吹草動，一面徬徨地走著，一面全身緊繃地準備享受獵殺的快感。躲藏者只能側耳聆聽著鬼的腳步聲，聲音靠近誰，誰的心跳速度和血管膨脹就越發加劇。雙方都被遊戲秩序緊緊鉗住，處於一種緊張狀態之下。然而，這種捉人與被捉的緊張感卻不可思議地卻轉變成一種輕鬆性，因為遊戲者被遊戲的結構給吸納進去，擺脫了現實的責任與負擔，在沒有任何意圖之下全神貫注地讓自己迷失在遊戲中。換言之，遊戲自身形成了一種「秩序」(order/*Ordnung*)，它「沒有自身之外的其他目的和意圖」，因此也就沒有那種由主體所發出來的緊張感。（Gadamer, 1994:104；高達美，1993:154）

尤有進者，雖然藉由剝除主觀上的緊張感，遊戲的確超出了一切步法與策略的獨特考量，不過這不是為了讓遊戲者融入忘我神迷的神秘主義狀態之中，而是為了讓遊戲者重新保持覺醒，並嚴肅地對待那構成其生命整體的意義網絡。因此，嚴肅且認真的遊戲會將一切日常生活的進程給擱置下來，讓遊戲者惟獨專注於遊戲之中。遊戲的存有學結構讓遊戲者從現實世界進入遊戲空間，在其中體驗更多重的空間性，期望著與異世界的遭逢和奇遇(adventure/*Abenteuer*)（Gadamer, 1994:69；高達美，1993:106）。這樣的奇遇在日常進程的斷裂之中，

讓遊戲者重獲生命體驗的延續。因此，高達美說：

誰不嚴肅地對待遊戲，誰就是遊戲的破壞者。（Gadamer, 1994:102；高達美，1993:150）

在這場遊戲之中似乎已不見遊戲者的蹤跡，他們既是有意地偽裝又是真實地扮演，我們認不出他們是本人還是遊戲者，分辨不出他們是否和日常生活中的那個自身有所連續。遊戲者的模糊身影正好彰顯出遊戲的關係結構，使得遊戲的主體不再是個別的遊戲者，而就是遊戲自身。當高達美說：「遊戲相對於遊戲者意識的優先性」(the primacy of play over the consciousness of the play)時（Gadamer, 1994:104；高達美，1993:154），他是把人的主體性擺到次要的位置上，而讓遊戲成為主體。這裡的「主體」指的不是笛卡爾意義下的我思(cogito)，也不是亞里斯多德的實體(substance)或中世紀的托基(subjectum)，這些都還將主體的意義擺在實有存有學之中。高達美意義下的主體僅是存有的模式，是一種存有的延續或繼續自己的方式而已。（陳榮華，1996:181）也就是說，作為主體的遊戲結構吸引著遊戲者來回應它、主從於(subject to)它，如此不斷地將自身持續下去。

三、離開自身再回到自身

遊戲者在與他人的交往互動中，體驗了亦敵亦友和生死與共的感覺，這種共通感不但包含了對同陣線戰友的友誼之愛與同胞之愛，也包含了和對抗者的戲耍之情與捉弄之意。每個人都是遊戲共同體的一份子，同情與共感流竄在其中，彼此之間既能夠拿捏禮儀的分寸，也不會忽略了競爭的刺激與高潮。或者應該說，正是透過與他人的對抗和迎拒，遊戲者才能夠在心靈中感受到那種與他人相契合的健全感覺(good sense)。（Gadamer, 1994:25；高達美，1993:41）

遊戲活動中的他者，除了是作為友伴的他人之外，也是在自身中的他者。亦即，我們在遊戲中被遊戲吸引而走出自身，我們不只是扮演著鬼而是我們突然就變成了鬼。遊戲擄掠了我們變成鬼，我們又去擄掠躲藏者來變成鬼，我們不再是現實生活中的單純自身，在遊戲中我們玩出另一個自己，從自身出走然後再回到自身，達成對自己的再認識。再認識是異化與同化的反覆歷程，促使自我得以更新並使精神朝向普遍性提升，因此它不是單純的重複與再現，而是一種模仿自己又超越自己的「提昇或展現」(bringing forth/*Hervorholung*) (Gadamer, 1994:114；高達美，1993:167)

於是，在遊戲的存有學結構裡，我們所歷經的這種無外在目的之自我塑造，即是所謂的陶養。在我們和其他遊戲者的捉迷藏以及我們和自己內在之範本的捉迷藏之中，我們同時兼具躲藏者與捉拿者的身份，這並不是說遊戲的混亂與無規則，而正是依循著遊戲的秩序與規律，我們才能夠在對於遊戲的理解中，有條理地掌握何時該閃躲作鬼的人並同時抓取自身的摹本。亦即，一切東西都在躲與藏之中被保存，一切都獲得了陶養。

萬物乃作為遊戲的要素來到了人的陶養之中，我們從遊戲活動的遊玩裡領承了一種恩寵，一種稟性的充溢，一種神聖的逾越。我們玩遊戲並不只是狹隘地表達自己，而是逾越了自身讓遊戲的真正主人在我們身上說出話來，透過我們來表達它，這個主人就是遊戲本身的存在。在緊張／輕鬆和害怕／愉快的往復來回中，我們隨著遊戲的節奏而動作，彷彿我們就是遊戲的血液與骨肉，在遊戲週而復始的代謝與營養中接受著陶養。當躲藏者極力將自己隔離起來以免被鬼抓到的同時，遊戲空間也正進行著自我循環的封閉作為，其封閉性造就了一種獨特的自律性和私密性，遊戲者們自成規律並沈醉其中，在和外界隔離的空間裡，秘密地按著自身的尺度「朝向結構進行轉化」(transformation into structure/*Verwandlung ins Gebilde*) (Gadamer, 1994:110；高達美，1993:161)

轉化本身就是解救，讓我們把自己的躲藏隱匿處洩漏出去，吸

引鬼過來抓攔我們，把我們向著一個新的創造傳介出去，以便轉回到另一個真實的存在。（Gadamer, 1994:111-112；高達美，1993:162-163）封閉的遊戲空間其實是開放的，向著你我他彼此開放，也同時向著我們自身的過去存在與新的創造開放，亦即，遊戲帶著我們一夥人或多重的我們自身，同時在背景與焦點中任意往復。

這種開放性所展現的與外界溝通，不只包括在我之外的他人，還包括了在我之內的他者。因此，陶養遊戲所達成的自我理解中同時包含著自我忘卻(*self-forgetfulness/Selbstvergessenheit*)與另一次新的自我理解。（Gadamer, 1994:126；高達美，1993:181）自我忘卻和喪失自我不同。後者指的是一種對於自我佔有的失落，因為主觀地一心一意想把握住自己，反倒是把自己擠出去而絕望地與自己分離；前者則是慷慨地拋卻主觀性，把自己交付出去的那種如痴如醉的渾然忘我，在外在他人與內在他者的相互參與中達成了超越自身的自我理解。（高達美，1995:144）交付出去的自我反而回到自身，這種昇華交纏在每一個轉化點的邊緣，體現在遊戲的封閉空間與開放空間的交界之處，亦即，就在遊戲展開的瞬間，人早就已經達成了陶養的意義。

第四節 陶養的保存價值

在被動兼主動的遊戲結構之中，人一旦將自己交付出去，是否就意味著傳統和權威的力量從此無遠弗屆，存有者的全部界域完全任其支配呢？的確，陶養的遊戲結構特別強調其中的歷史性質，但這樣的強調有別於啟蒙運動的理性權威，以及浪漫主義的自然傳統，而是一種以存有論為根據的、一種兼具維護與創新的保存作為。

一、質疑康德的主體性教育

康德(I. Kant)雖然沒有使用過「陶養」一詞，但是他的啟蒙訓令

與箴言卻充滿了教育的意涵：「勇敢拿出智慧吧！提起勇氣去運用你自己的理解力！」。透過這句警語，他指出一個應然的方向：人要擺脫其自身的限制；指出一個正確的態度：人要不斷地發展並教育其自身。也就是說，他欲教導人如何進行自我教育與向上遷昇。同時，他為啟蒙下了一個教育的定義：「啟蒙即是人類從自負其咎(self-incurred)的不成熟之中解放出來」(Kant, 1979:54)。這樣的教育歷程一方面明示了人類的悲慘現狀：個個蜷服於權威的陰影之下，被傳統的包袱所壓迫，蒙昧地聽任他人的擺佈與指使。另一方面也暗陳了光明的人類前景：勇敢地面對前人加諸於我們身上的種種未經判斷的偏見，運用理性殺出權威的重圍，解除魔咒使人類世界在解放的自由中甦醒過來，接受真理的光照。

康德所要撻伐的權威乃是一種理性認識上的障礙，它以專制和獨裁引導我們盲從，這種非理性的不透明權威阻礙了我們通向真理之途。在啟蒙箴言中他稟持了一貫的批判原則，先是對傳統價值、權威主張、他人威望等進行外在批判，緊接著要求一種對於理智、勇氣、覺知等內在的自我批判，進而成就了教育歷程中自律主體的絕對價值。於是，康德以純粹理性批判劃下了主體認識的界限，界限之外的超越界不可知也不必知，界限之內的一切則必須放到理性的審判台前來接受判決。(Kant, 1933)

高達美在某些向度上是贊成啟蒙運動的：「啟蒙運動所提出的權威信仰和使用自己理性二者之間的對立，本身是合理的。如果權威的威望取代了我們自身的判斷，那麼權威事實上就是一種偏見的泉源。」但是，高達美緊接著又說：「這並不排除權威也是一種真理泉源的可能性。」(Gadamer, 1994:279；高達美，1993:368)確實有某些偏差的前見會阻礙理性並造成我們盲目的信仰，但是啟蒙運動卻將所有的權威都認定為是不合理的偏見，這其實以偏蓋全地詆毀了權威，為權威下了一個錯誤的定義並導致權威概念受人們所誤解。事實上，權威在本質上並非這種非理性的前見。

因此，高達美認為啟蒙運動之說本身就是一種不假思索、充滿偏

見的錯誤判斷。(Gadamer, 1994:279; 高達美, 1993:368)意思是說, 康德若非先將其自身置於屹立不搖的制高點上, 又怎能發出那種訓令式的呼籲? 一旦他攀上導師的講台, 以權威者的身份發言時, 他如何能保證自己不淪為那個他所抨擊的非理性權威, 如何保證自己所主張的不是一種偏見? 反過來看, 如果說康德堅持他的啟蒙之說乃是一種正確的陳述, 那麼就表示他承認了在非理性的權威之外還有另一種正當的合理權威, 而他正是處於這個合理權威的位置上來說話。這樣一來, 批判啟蒙的教育就成了一套背謬的論述: 它一方面反對任何以教師之名而樹立的權威, 要學生運用自己的理智來作判斷; 但卻在另一方面偷渡進來一位唯一的啟蒙教師——康德本人——並要求所有都學生接受他的啟蒙訓示。

由此看來, 康德並沒有全盤地否定掉權威。如果說, 專制的權威是一種使人墮落的力量, 它造成了我們各種的偏見, 那麼, 康德在這裡乃是訴求一種理性的光明之力, 仰賴主體先驗統覺的判斷, 由它來導正我們在認識上的種種誤解。這種以理性來代替權威的作為, 事實上是在為某種純粹理性樹立權威性, 同時也是將權威給透明化。因此, 任何對於權威的批判也終將轉變為批判性的權威, 這種權威不在上帝那兒也不假他求, 而是落實在主體性之中, 由先驗統覺來自我提供知識基礎。於是, 理性便能夠在合理的使用之下來作自我說明, 由不純粹的外在知識轉向絕對的主體知識。更進一步, 康德用訓誡式的警語來完成此真理權威的價值, 它表現為雙重訓令: 第一重是由康德呼籲人們成為自身的主體, 第二重則是讓人們自我命令自己成為主體。作為人類精神導師的康德所發出的外在呼告, 和我們這些子弟的內在呼告匯聚在一起, 雙重聲音互相交疊為一幅理想的教育情景, 如此滴水不漏的無上訓令便是教育的極致, 任誰也無法逃脫。

英國語言學家奧斯丁(John Langshaw Austin)在他的「做言」(performative)理論之中區分「敘言」(statement)講話與「做言」(doing)講話這二種性質。敘言講話指的是那些可証實為真或證明為偽的語言報導形式, 其主要目的是為了陳述各種事實; 做言講話則是指為了履行某項行動的講話, 亦即沒有真假可言的講話行動, 它是用來做(doing)

某件事情的。(Austin, 1962)由奧斯丁的說法看來，康德的雙重訓令並不指涉某個先行與固定的人格或精神實體，因此，啟蒙箴言並不從屬於具有知識內涵的敘言報導，而是屬於具有濃厚價值導向的做言講話。

畢竟，康德還要依靠做言行動而達成理性主體的教育，以價值的方式來宣導理性。當他一方面強調主體絕對理性的真理權威，另一方面又以作做言的方式保證此真理權威具有價值上的權威性時，他其實並沒有拋棄掉權威，反而是在內涵和態度上把理性權威給雙重合理化。對康德而言，未經主體理性判斷的歷史傳統乃是素樸的前見，一旦這種前見透過主體加以內化時，就可以成為合理性的知識。換言之，啟蒙運動先是將傳統權威和理性權威區分為二元，並予以對立起來之後，再強調後者的優越性，以理性權威來壓制傳統權威。關於這一點，浪漫主義正好是反其道而行。

二、反對浪漫主義的復古教育

浪漫主義批判了啟蒙運動，他們目的在於保護傳統，因為「由於流傳和風俗習慣而奉為神聖的東西具有一種無名稱的權威，總是具有超過我們活動和行為的力量。」(Gadamer, 1994:280; 高達美, 1993: 369-370) 浪漫主義認為，所謂人的成熟並不是由於他運用理性作決斷之後的自主與自立，而是說他接受了一切傳統和習俗之後自動成為一個文化人，從無知的野蠻狀態遷昇到精神文明狀態。因此，對浪漫主義而言，教育就是將歷史給私有化的過程，我們只要稟持心靈的純淨與空乏，積極地回到傳統之中去營造出一個想像的古代世界，返回到過去那種自明且「近乎自然的社會」(society close to nature/naturwüchsige Gesellschaft)(Gadamer, 1994:273; 高達美, 1993:361)，即是達成了對自身的教育。

就高達美來看，雖然浪漫主義修正了啟蒙運動偏激的態度，但它所抱持的仍是另一種激進的傳統主義(traditionalism/Traditionalismus)

之態度。(Gadamer, 1994:281 ; 高達美, 1993:370) 它把一切傳統視為理所當然的基礎, 不加以任何考量即將其保留。在這樣的鄉愁中, 所有的老東西即等同於好東西, 不需要受到任何的懷疑和批判。浪漫主義堅持不以理性的手法為其自身作說明, 它所抱持的堅強意志和軟弱語意使得它看起來格外地任性, 並無法有力地抨擊啟蒙運動。反而, 它那種無理據的有效性, 正好使自身落入啟蒙運動所批評的專制權威之中。浪漫主義和啟蒙運動一樣, 也將傳統和理性作了二元的對立, 但卻前者將後者的運行方向給逆轉了, 把傳統提昇至優位。因此, 浪漫主義不過是一種顛倒的啟蒙運動罷了。

高達美指責浪漫主義具有「復僻的荒謬傾向, 亦即, 為古典而古典的傾向、從有意識倒退回無意識的傾向」。它就像一面啟蒙運動的「反光鏡」, 原本「對理性完滿的信仰現在突然變成了對『神話的』意識的完滿性信仰, 並且在思想墮落(原罪)之前的某個原始樂園裡進行反思。」(Gadamer, 1994:273 ; 高達美, 1993: 361-362) 浪漫主義不但沒有把我們所生活的現在放在眼裡, 甚至也沒有真正進入歷史傳統, 只是站在距離之外以一種審美的距離來看待古人, 造成了歷史傳統與我們的分割與斷裂。在此表面的謙遜之中, 其實飽含了傲慢的對待: 將歷史傳統給對象化。

三、兼具維護與創新的保存

啟蒙理性的雙重自我訓令過於誇大了主體和理性的作用, 忽略了傳統與歷史的力量, 反而走向對理性權威的非理性信仰; 而浪漫主義的無意識復古教育又是一味地把歷史限定在一種素樸的自然當中, 輕視任何理性認識的力量, 反而窄化並限定了傳統。那麼, 究竟歷史是不是自然而然的自發現象? 我們要如何面對傳統和權威的本質? 它們在陶養之中又扮演了什麼樣的角色?

為了澄清這一點, 我們就必須先行考察「陶養」(edification/*Bildung*) 一詞作為歷史流傳物的獨特狀態。在 柏拉圖的真理學說 一文中,

海德格對於柏拉圖著名的「洞穴譬喻」進行了如下的雙重詮釋。一方面，它乃關聯於真理的本質是如何地由無蔽者的無蔽狀態(unhiddenness/*Unverborgenheit*)轉變而為存有者的理型(*idea/Idee*)。另一方面，它則是人對於其自身本質的追求，以及由其所開啟出來的人文主義之向度。相較於傳統對洞穴譬喻只著重於說明洞穴內(陰影與倒影)與洞穴外(理型與善之理型)之二重分割的分析而言，海德格本人的解讀則強調人由洞穴內到洞穴外、再由洞穴外到洞穴內的過渡歷程(*passage/Übergänge*) (Heidegger, 1998:165-166; 海德格, 1997:211) 我們可將這種過渡歷程描述為解脫束縛狀態之轉身(*turning around/Umwendung*)，走出洞穴與擺渡至自由域之中，並據之朝向(*turning toward/Zuwendung*)那自行顯現的超越理型。

海德格認為在這個由洞穴內的起而轉身到朝向洞穴外的過渡歷程，除了重新將人安置於其本質位置之上，它還深入到人之存有之中，並促發人之存有的本質性轉變。而這種人在其本質位置之上所發生的本質性轉變即是「派蒂亞」(*paideia*)。海德格在此提醒若要將希臘文 *paideia* (派蒂亞) 翻譯為德文 *Bildung* (陶養) 一詞，我們就必須首先放棄將陶養等同於主觀精神的客觀表達。的確，所謂主觀精神的客觀表達同樣也要求人之轉變，不過其方式是藉由限制派蒂亞的過渡歷程，而將派蒂亞規定為由主觀到主體、由依附到自律的內在性陶成。這就是十九世紀所要拔擢的普遍人性，它要求受陶養者返回其自身，並反思地培養其陶養意識。海德格認為，派蒂亞乃先行於自行陶養其自身的陶養意識，並「引導整個人之本質的倒轉」。(Heidegger, 1998:166; 海德格, 1997:212)

那麼，為何「陶養」仍然可以用來翻譯派蒂亞呢？原因在於它具有「雙重的意思：一方面，它乃是在烙印意義之下所開展的一種塑造(*Bilden*)。但另一方面，這種塑造又是先行符合於某個決定性的樣式它因而被叫做範本(*Vorbild*) 而所進行的塑造(烙印)」。 (Heidegger, 1998:166-167; 海德格, 1997:213) 「陶養」即是塑型或是造型，它依據某個在前的範本而烙印於被塑型者之中。隨著烙印活動的展開，被塑型者遂得以改變其本質。其方向是由束縛的無塑型狀

態(*Bildungslosigkeit*)轉進到自由的塑型狀態。因此，如果「陶養」一詞仍然保有其自身的基本力量的話，那便是因為派蒂亞與塑型之間具有如下的本質連結：作為過渡，派蒂亞依據在前的範本來引導受陶養者；而作為烙印，塑型則將在前的範本鑄印於受陶養者之中。這種在過渡歷程中將其自身引導入本質位置，並在烙印活動中達成其內在的本質性轉變，海德格認為就是人文主義的開端。(Heidegger,1998:181；海德格，1997:231)對於海德格而言，此一有所塑型之派蒂亞的陶養觀念，在其人文主義的開端便身陷於遺忘存有的困境。尤有進者，人文主義不僅將存有自身的無蔽狀態轉化成為最為普遍的存有者，人文主義還進一步改變了思維的本質。它扭轉思維與存有之原初和諧狀態，並讓哲學之愛(*philein*)變成對於自行同一之存有者的欲望(*Verlangen*)。(Heidegger,1998:180；海德格，1997:230)此一欲望力求發展出關於超越理型的直觀正確性，並循著人文主義的康莊大道而發展出陶養之正確性。

高達美也認為「陶養」一詞包含了形象(*Bild*)之意，形象既是指範本(*model/Vorbild*)又是指摹本(*copy/Nacbbild*)。意思是說，人依從上帝而打造，故人是上帝形象的摹本；但因為此上帝形象乃內在於人之中，故人又是自己的範本。然而，這既不是為了將人文科學安置於超越理型的源初直觀之中，也不是為了重新肯定支配陶養正確性的人文主義傳統。一如上述，高達美認為陶養「沒有自身之外的其他目的和意圖」。高達美將範本與摹本的相對狀態描述為「神秘莫測的雙重關係」，並不強調起點和目標這兩個端點，也不是要探就如何前進與達成目標的方法。我們既不能確切地追索出範本和摹本這兩端何者為起點何者為終點，也就無法簡單地提出一套技術來完成其間的進路。他以黑格爾所說的「自我塑型」(*educating oneself/Sichbilden*)來強調發生在陶養過程之中的往覆循環過程。在其中，「陶養的結果總是處於經常不斷地繼續和進一步的陶養之中」。(Gadamer, 1994:10-11；高達美，1993:19-20)

人需要陶養，乃是由於人想要脫離他自身的直接性和本能性狀態，而上達精神的普遍性。黑格爾說，陶養的本質是一種「精神的基

本運動」，一種「以異化為前提的返回自身」(return to self/ *Heimkehr zu sich*)。(Gadamer, 1994:14；高達美，1993:25) 人由他自身開始，一方面揚棄自身素樸的自然性與魯莽的個別性，同時也將自己給外在化，經由對異己他物的吸收與融合後，再度返回到他自身。這樣一種使精神向普遍性提升的陶養過程，必須藉由「他物」才得以實現。而所謂的「他物」，就是在我們身上作用的傳統與歷史流傳物，亦即我們的前見或前理解結構。

在陶養過程中，對他物的同化與吸收即是對傳統的維護與培育，具有「保存」(preservation/*Bewahrung*)的歷史性質。(Gadamer, 1994:281；高達美，1993:371) 不過，這種保存並不是要維持傳統的僵固性，不是非理性地偏袒傳統為其樹立權威，而是要透過理性活動將其「肯定、掌握和培養」(Gadamer, 1994:281；高達美，1993:371)。因為權威的本質即是一種是基於認識的理性活動：當我們的理性覺知發現到自身的不足與侷限時，我們便會承認他人的見解要比我們出色，我們便會認識到歷史與傳統之中具有某種優越性。因此，在這種維護、保護、保有的行動之中，不可能沒有理性的認識發生。

但是，這種認識卻又不同於康德的主體純粹理性，不是人全然地以主動姿態來進行保存。在廣大的歷史洪流中，許多東西是在不知不覺中流存下來的，它們湧向人，方得為人所接受。因此，保存乃是「一種難以覺察的不顯眼的理性活動」。(Gadamer, 1994:281；高達美，1993:371) 就像在層層被遮蔽的巨石瓦礫中，埋藏著不明顯為人所知的寶礦，但它若隱若現地向我們招手，在朦朧之中引領著我們去探索它，若不是它自身意圖於保存自身並主動向我們彰顯，我們縱使窮究所有的力氣與利器也不可能掌握到它。高達美將這種相互關係稱之為前見的作用。

對於身處於歷史傳統中的我們而言，前見的作用可以理解為一種「突出」(foregrounding/*Abhebung*)，它是發生在前理解結構中的過程：

凡是被突出出來的東西，必定是從某物之中突出出來，而這某物自身反過來又被它所突出的東西給突出。(Gadamer, 1994:305-306；高達美，1993: 399-400)

因此，我們也不是僅僅坐著等待傳統的精華朝向我們而湧現就夠了，歷史中的珍寶反過來也彰顯了人在理解它的過程之中，所進行的一切作為。

什麼樣的作為呢？當然不會是一種主體性的任意詮釋，而是隨順著突出之物的顯現過程，讓它能夠進一步地散發光芒，亦即，任何突出過程帶有某種程度的拆解。但是，這種對於傳統的詮釋或拆解絕對不是刻意的摧毀或破壞(*destroy/Zerstörung*)，而是成全的維護與創新，瓦解僵死的概念並將其導回到其原初的思想經驗去，好讓這些原初經驗說話。高達美繼承了海德格關於存有的歷史思維，他說：

拆解(*destruction/Destruktion*)對我們而言，是一種開採或去除覆蓋的作為(*dismantling/Abbau*)，將覆蓋於其上的某物給剝除或去掉。(Gadamer, 1987:121)

除去遮蔽之物的作為，乃是要「把僵固、硬化、停滯不通的地方疏通，好讓積掩、遮蔽、固結之物重新活絡起來，以便能夠再度從中獲取得更多、更新而且更適用的東西。」(張鼎國，1998:192)就此而言，開採的作為所隱含的否定性乃是一種積極的否定性，它使得突出之物得到了一種新的生命，為其開創了更高一層的意義。

因此，對歷史與傳統進行詮釋的過程既是保有與維護，更是創新與再生，我們必須在這樣的意義下來理解所謂的「保存」。在這種創新的保存和維護的開採之中，我們歷經了走出自身再返回自身的陶養過程，一種「極其深刻的精神轉變」過程 (Gadamer, 1994:9；高達美，

1993:17)。我們始終是處於自身的前理解結構中，被琳瑯滿目的歷史流傳物吸引過去，和它們攀談，它們便在我們身上又重新活過來，和我們自身一起構成新的東西。

第五節 結語：教育發生在對話與遊戲之間

陶養，突顯了教育經驗的本質，使得教育不再只是專注於教師與學生之間單純的兩造關係。教師並不是一個原本就具有豐沛學識的智者，杵在那兒綻放著真理之光，等待著學生來跟他挖寶與向他學習；也不是一個已發展完全的優越人格，代表人性的完美理想，立於教育的聖堂之上，期望被學生模仿與看齊。如果是這樣，那麼教育學就會造成兩重的抽象：一個是把學生接受陶養的意識從他的個人發展中抽象出來，他不必考量任何自我歷程，而只需要無限地向教師學習；一個是把教師從其生活世界中抽象出來獨立為一個神性的絕對個體，教師就只是「教師」，而不會是其他。如此這般地不考慮任何歷史與背景，排除了學生與教師各自的內容條件，就如同抽掉了他們紮在這世界中的根，一切都只能是零點狀態。教師被區分為純粹的施予者，學生也被區分為純粹的收受者，至於教師是何時與如何成為一個教師，學生未來會有何種變化等，都不列入考量也無法考量。

教師並非掌握一切教育主動權，而學生也不是張著一片空白心靈等待被填充，這是否就等於說學生早就帶著各種先驗的內在特質，而教師只能作為一個純然的中立的引導者來誘發他的天賦？當我們考察教育史的發展進程時，就可以約略發現這兩種趨勢：以教師為主體的言論，和強調學生為主體的呼籲。（黃武雄，1994）這兩種主張雖然把重點放在不同的對象之上，然而同樣都錯置了主體的位置，也同樣都把學生與教師給抽象化了。如果我們不能贊同前者把教師從生命經驗中完全區分出來的作為，那我們也同樣不會坐視後者企圖讓學生獨立為一至高無上的指標。一旦學生成為自為的主體時，教師和教育

環境將都以他的存在作為衡量的指標，那其實也就等於根本不需要教師與教育環境，學生心靈中的種子自會發芽茁壯，彷彿一個天才一般自然地會展露他的異稟，不需要脈絡也沒有歷史。倘若教育學的理論弔詭地落入任何一種教師或學生的主體說之中，那麼勢必自打嘴巴地取消了其中的任一方，陶養的遊戲因而也就無從開展了。

我們可以從「陶養」一詞的中文翻譯來看。「陶」，本是指陶瓦等器具及其燒製的過程，如《禮記·郊特牲》：「器用陶匏」，《呂覽·慎人》：「陶於河濱」。一般引申為形塑、造就、煉治等，如《莊子·逍遙遊》：「是其塵垢批糠，將猶陶鑄堯舜也，孰肯以物為本」。放在教育學的脈絡下，「陶」帶有較強的目的性意涵，它藉由外在的施力作為以及此一力量的技術性穿透，來達成合於形器的模鑄和塑造，一旦目的實現之後，所有的力量與技術就被轉移到學習者的身上了。因此，「陶」的過程乃企圖以他律的方式來實現自律，使學生由對象的身分改變為具有內在性的主體。

然而，當教育學被這種強調兩個端點的施與受導向所牽制時，「養」卻正好可以扭轉它的整個內容。「養」，彰顯了一種本質性的培育和維護，如《孟子·盡心》：「存其心，養其性，所以事天也」，朱註：「養，謂順而不害也」。但這裡所謂的本質性並不只是指受教者的內在天賦，在主體對自身進行一種自省式的掌握與磨練之外，另外還有一個層面早已超越了主體的意識作為，以「順而不害」的廣被作用在影響著學習者的理解，如《荀子·天論》：「陰陽大化，風雨博施，萬物各得其和以生，各得其養以成」。

當然，這樣的解釋還牽涉到對於上述哲學家論述的各種爭辯。筆者在此並無意要作一種中西教育哲學的相互化約或對照或比較，而只是藉由字詞的澄清，來說明筆者之所以採用「陶養」而沒有採用一般通用的「教化」或「陶冶」等詞，並不是因為後者在翻譯上有問題，而只不過是為了特別突顯高達美的哲學詮釋學，避免和其他哲學脈絡混淆所致。

就高達美的理想陶養社會來說，人的意識不是一個純粹由零起跳

的心靈，而是受到各種歷史的影響與眾多傳統的流傳積累中，人早就是帶著一身的前見在進行著溝通、理解與詮釋。既然沒有一個客觀的意識存在，既然前見不可能消除，那麼學生和教師便不會是教育主體，教育的主體就會是指充滿歷史傳統的遊戲情境或結構，師生只是在裡頭忘我神迷的遊戲者。亦即，接受陶養而得以普遍提升的不只是學生而已，教師也同時是陶養社會的存有者，他和學生帶著各自的前見遭逢在廣大的詮釋學宇宙中，相互對話與理解，彼此耍玩與冒險，在往復來回的互動中，沒有誰是完全的主動者與完全的被動者，而是雙方都處於被動中見主動的意義上，往復於自身、對話者、遊戲空間等這些背景與焦點的交錯邊緣。各方不時地現身與隱匿，也同時擔負著鬼與躲藏者的任務，教育學迷藏的神秘關係就是這樣的師生互動關係、師生與歷史傳統的對話關係。

在如此的陶養空間中，個人或自我等這些詞端將不再成為焦點，把主體濾掉之後的詮釋教育學，保留下來的精華便是具權威性質的歷史與傳統。權威的本質決不是盲目地服從：

人的權威最終不是基於某種服從或拋棄理性的行動，而是基於某種承認和認識的行動——即認識到他人在判斷和見解方面超出自己，因而他的判斷領先，即他的判斷對我們自己的判斷具有優先性。（Gadamer, 1994:280；高達美，1993:369）

權威不但與認識和真理相關，並且也和爭取和承認相關，這指的是權威者具有客觀且合理的前見，立基於理性的堅固基礎之上，他所保留下來的東西如同習俗和傳統一樣地有效。

當學生隨著年紀的增長而逐漸脫離教師或父母的羽翼時，並不是因為他樹立了自己的見解而取代了教師的權威，反而是由於他接受並承認了一切的傳統與權威，他才算是進入了生命的成熟期。在這裡所說的傳統或權威並不是那個在我們自身之外的對象，以致於我們要經

常地去靠近或接觸它，去吸收或襲仿它，反而，它一直就是我們自己的東西，是我們內在的典範，我們對它的認識就是對自我的再認識。權威雖然和人相關，但不只是指某個人的權威，而是在人身上表現出來的傳統權威。依照高達美的這段話：

理解甚至根本不能被認為是一種主體性的行為，而要被認為是一種置自身於傳統過程中的行動(*participating/Einrücken*)，在這過程中過去和現在經常得以中介。(Gadamer, 1994:290；高達美，1993:382)

這同時也就是陶養意義中的異化與同化，在傳統中一切被保存下來的東西會和我們身上新的東西一起構成價值。

一旦師生都進入了對話的遊戲結構，則這兩者都不再是語言的掌握者，不再是以主體的身分有意識地在說話。真正的主體是遊戲，正在說話的是語言，在語言之中所顯現的是一種超個體意識的實在。人生活在語言世界之中，但是語言不僅不會阻礙我們去認識自身的存在，反而，它「包含了能使我們的觀點得以擴展和提昇的一切」(Gadamer, 1994:447；高達美，1993:570) 語言帶著我們離開自己的家鄉，我們就像是一個旅行者般，把從語言所獲得的新經驗又帶回到自身的世界之中。不斷地離開家又回到家中，我們的世界因此而變動了，世界的邊界緩緩地偏移並擴張出去。而這個得到擴充的世界又會成為下一次邊界變動的根據。不過，雖然語言也帶動了本文的邊界，讓本文偏移到這個更為重要的議題去，但囿於實際篇幅的限制，而必須在這裡打住，將它視為下一篇專文的主題了。

參考文獻

- Austin, J. Langshaw (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge: Harvard University.
- Bakhtin, Mikhail (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D.G. Marshall, Trans.). New York: Continuum.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary* (C. Dutt & R. E. Palmer Trans.). New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *On Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics* (D. Misgeld & G. Nicholson, Ed.; L. Schmidt and M. Reuss, Trans.). State University of New York Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1987). "Hermeneutics and Logocentrism". In *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer-Derrida Encounter* (Diane P. Michelfelder & Richard E. Palmer, Ed.)(1989). State University of New York Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1985). "Destruktion and Deconstruction". In *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer-Derrida Encounter* (Diane P. Michelfelder & Richard E. Palmer, Ed.)(1989). State University of New York Press.
- Gallagher, Shaun (1992). *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press.
- Heidegger, Martin (1998). *Pathmarks* (William McNell Ed.). Cambridge University.
- Kant, Immanuel (1933). *Critique of Pure Reason*. New York: St. Martin's Press.
- Kant, Immanuel (1979). *Kant's Political Writing*(H. Reiss, Ed.; H.B. Nisbet, Trans.). London: Cambridge University press.
- Kogler, Hans-Herbert (1996). *The Power of Dialogue: Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Palmer, Richard E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in*

Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Evanston [Ill.]: Northwestern University Press.

巴赫金(Bakhtin, M.) (1998)。《巴赫金全集第五卷--詩學與訪談》(錢中文主編,白春仁、顧亞鈴譯。)河北教育出版社。

帕瑪(Palmer, R.E.)(1992)。《詮釋學》(嚴平譯)。台北市：桂冠。

約翰 赫伊津哈(Huizinga, J.) (1996)。《遊戲的人》(多人譯)。中國美術學院出版社。

海德格(Heidegger, M.)(1997)。《路標》(孫周興譯)。台北市：時報文化。

高達美(Gadamer, H.S.)(1993)。《詮釋學 真理與方法--哲學詮釋學的基本特徵》(洪漢鼎譯)。台北：時報文化。

高達美(Gadamer, H.S.)(1995)。《詮釋學 真理與方法--補充和索引》(洪漢鼎譯)。台北：時報文化。

張鼎國(1998)：『書寫誌異』與『詮釋求通』：追究一場南轅北轍的對話，刊載於《東吳哲學學報》，第3期，頁179-207。

陳榮華(1996)：葛達瑪遊戲概念中的存有學，刊載於《國立台灣大學哲學論評》，第十九期，頁159-195。

黃武雄(1994)：《童年與解放》。台北：人本基金會。

劉增福(1992)：《奧斯丁》。台北：東大。

簡馨瑩(1999)：《海闊天空開放教育 學習篇：生活、學習與創造自我》。台北：國際村。

Between Dialogue and Play : Gadamer's "Edification" Concept and the Essence of Educational Experience

Hsing-Yi Chang

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

Abstraction

This article talked about the essence of educational experience by Gadamer's philosophical hermeneutics. That essence of educational experience should be expressed through the concept of edification in hermeneutics. It structures as game playing and preserve some traditional historicity. Firstly, Play is a dialogue process that take place in between, which structure prior to the human subjectivity, and makes us achieve the status of edification by leaving self then returning to self. Secondly, the preservation means neither overthrowing the authority like Enlightenment, nor embracing the old fashion like Romanticism; it subtly absorbs, preserves and creates the superiority of the tradition as well as authority. The status of edification would make teachers and students interpret and understand reciprocally, then it could present the essence of educational experience.

Keywords: Hans-Georg Gadamer, edification/*Bildung*, dialogue, play