



## 人文知识的特性及其教育意蕴

张祥云

深圳大学高等教育研究所 广东 深圳 518060

【摘要】人文知识的特性主要表现为：人文知识承载着事实之外的价值负荷性；人文知识的自身演进及其与人类社会历史演化的悖论性；人文认知结论对研究对象变化过程的直接涉入性；人文知识具有默会维度上的根源性和先决性；人文知识的语言性。揭示这些特性将为人文教育乃至整个教育的方式、方法提供新的思考视角。

【关键词】人文知识；特性；人文教育

教育的一种重要实践性智慧来自于人们对人与知识关系的“理解”。人与不同性质的知识构成不同性质的关系，自然知识、社会知识和人文知识即是具有不同性质的知识，它们与人构成不同性质的关系。基于世界可划分为“自然世界”、“社会世界”和“人文世界”，我们也可以说“人文知识”主要反映的就是人们对于“人文世界”的认识。本文试图通过多维比较的方法，使人们对人文知识的特性及其教育涵义多一份具体而全面的体会。

### 一、人文知识承载着事实之外的价值负荷性

科学问题是个事实问题，即关于事实“是什么”的问题。而在人文知识中，“事实”只是所要考虑的问题范围中的一部分而已。因此，单纯的客观理解并不构成充足的人文知识，撇开价值的客观证据并不是人文知识所需要的充分证据。好比单纯地考证和识记某个朝代、某个事件、某个人物的发生时间，仅仅从时间的客观性来看，依然不能构成所谓的人文知识，只有这个时间与人相关的事件和历史联系起来才有价值。由此，人类才把时间变成了生日、节日、祭日和忌日这样具有人文意义的时间点，这才构成完整的人文知识。可见，人类并非不能给出关于自己行为和事件的客观陈述，而是这样的客观陈述不足以说明人文问题，也就是说，假如对历史、社会和人文仅仅给出一个所谓科学的“解”，那么这个“解”反而不是人文问题所需要的“解”。人文知识陈述的是经过价值解释、理解和选择了的事实，是一个被意义化、价值化了的一——即被主观化了的客观事实，这种事实当然也就不再限于充分客观的事实。就像我们对于死这样一个客观事实，常常就要把它分成是卑鄙的“死亡”、还是伟大的“牺牲”、还是有关这方面的其他表达方式。因此，人文知识不是一个关于纯粹“事实”的问题，而是一个被精神化了的“事情”的问题。再者，我们为什么要让事情变成这样而不是那样呢？这也不是一个纯粹客观的问题，人在这里拥有相当自由的（主观的）“选择”权力和能力。选择正是我们要不断面临的人文问题。正像有学者所说，由于人类不断面临“什么样的选择才是更好的选择”这样一个问题，因此人类就需要关于什么是“更好选择”的知识。这种关于更好的选择的知识就是不同于纯粹客观知识的人文知识。可见，科学知识并没有覆盖所有的知识空间，在科学之后、之外，为人文知识留下了鲜活的“余地”。这个“余地”对人类来说既现实又真实，且意义重大，因为“人文问题”与“科学问题”共同构成了人类生活的整体图景。

由此可见，在人文教育中，知识应当以价值为中心并归于价值，以进入人文问题的方式来激活自身并在价值中找到恰当的归属，进而显现自己的灵魂并进入学生的心灵。可是，我们的人文教育却并非如此。现实中常存在偏离倾向：要不以为人文教育就是让学生掌握人文知识；要不把人文知识当成人文价值；要不将人文知识与人文价值分离，以追求所谓客观知识，等等。结果，我们的学生记住了一些零散的人文知识却未能形成人文问题和解决问题的价值情怀和价值立场。这种科学主义的教育心态和心境，使人文教育变成了人文知识的机械记忆而非人文问题的自觉关照，就像把钢琴当成了音乐。必须明确的是：坚守以价值为中心的原则是人文教育贯穿始终的原则。人文教育的涵义在于教育以价值“成长”为目的而非以知识“增长”为目的，所有的知识点都必须通过价值的“链接”去重新复活其意义。如果我们把人文知识当成客观知识来教与学，而无视人文知识的价值本质，就势必使人文教育的性质发生迷失，实际结果将是教育大批量地“生产”出“为学日益，为道日损”的“有知识没文化”的学历人。

## 二、人文知识的自身演进及其与人类社会历史演化的悖论性

科学的发展遵循着历史与逻辑的高度统一性。科学史就是科学发展的逻辑演变史。总体上，科学的发展始终循着逻辑的阶梯不断上升，新的科学成果必定是对旧有成果的扬弃和超越，科学的发展在一定程度上表现出“线性进步性”。因此对于研究科学的人们来说，他只要掌握科学前沿的最新信息和动态就可以寻找到自己的新课题和突破点，他无须在历史文本的回溯中寻找突破点，因为今天的成果总是比过去的成果更为先进。

人文理论和学说的发展既存在历史和逻辑的统一性，也同时存在历史和逻辑的非统一性，这种演进中的两面性表现着“悖论性”。每一种人文理论和学说自身的建构和发展都在追求着逻辑的一致性基础上的探索性，新的学说和理论也在逻辑的意义上扬弃了前人的思想而得到超越。但是，即人类代际之间基本老、病、死、喜、怒、哀、乐以及人生的意义、幸福等)——构成了人文问题的永恒性，因此，人文问题又常常表现为既古老又常新，而所谓人文领域的前沿问题就总是与对古老的历史文本的重新阐释解读相伴而生。做人文研究和进行人文教育，总是要回到过去，历史长河中的经典文本总是不断以其独特的方式进入当代人的视野。在人文知识领域，当代人的文本未必比过去的经典更具真理性，甚至常常不如过去的经典。由于人文真理的复杂性、深刻性以及默会性、切身性特点，极易在历史中丢失，所以在人文研究和教育中，需要回到过去的经典，不断予以重新阐释并赋予新的内涵。人文教育在某种意义上说正是这样一种精神回溯和复兴的工作。不断“回首光荣历史”、“复兴伟大传统”构成了人文研究不同于科学技术研究的明显区别，也构成了人文教育的独特方面。

人文理论的社会化过程不具有科学技术的社会化过程那种逻辑对应性，社会的演化常常与理论的演进相脱节。社会历史的事实不断证明：人类的文明进步总是难以摆脱“西西弗斯的命运”。我们可以在一定时间里建造能经受强烈地震的大厦，且一旦建立起来，在相当长的时间里基本可以“一劳永逸”。人类精神文明的进步则不然，它不可能一劳永逸，一蹴而就，一旦“完成”便永远不再改变，它需永处于建设之中。就像“西西弗斯”必须永远不停地向上推动手中的大石，不可松懈，否则可能一落千丈。这块大石象征着人类精神文明进步的永恒主题，每一代人以及每一代人人生的每一个阶段都要不停地面对这个主题。人文教育正是围绕这一主题谱写的交响乐。

因此，清醒地认识到人文教育的上述性质非常重要。人文教育的事业无法真正做到一旦达到“至善”就永远“止”于“至善”而自动不后退不下滑，个人的人文精神境界是需要终生践履，社会的人文进步必须保持代际间的接力式努力。无论是个人的人文精神境界还是学校的优秀历史传统，都不可能像历史文物那样放在那里就意味着可以保持和流传下来，人文传统的东西只有在当代人精神劳动中才能显现并得到继承，人文教育也可以说是当代人用精神和行动续写优秀传统续集的事业。

## 三、人文认知结论对研究对象变化过程的直接涉入性

科学的研究是主体对主体之外的客体的研究，研究的客体对主体的研究行为和研究结论是无知的。一个物理学家在实验室里对电离子的实验观察过程是不为电离子所知觉的，而且，物理学家研究之后所得出的结论也是不为电离子所关心的。总之，无论电离子的运动变化规律多么复杂，电离子也仅仅等在那里任由你去猜，猜着了是你的本事，它会像你所知道的那样去变化；猜不着也不关它的事，它还是按照它本来如此的方式去运动。你的结论无论正确与否，它对此都是绝对地冷漠无情，不为所动。然而，在人文研究中，主体与对象之间的关系就不再如此简单了。由于人文知识的对象是人自身，因此，这种对象不是一个完全被抛在对面的客体，这个对象不得不同时滞留在原地充当主体，即“我”常常不仅仅是研究的主体而且也是研究的客体。再者，在研究过程中，研究客体对研究主体及其主题是知觉的，尤其一旦研究结论公诸于众，研究结论就从事情发展的“解释性结论”转变为事情发展的“原因性变量”，即人文理论与研究对象之间的关系变成这样：关于某种情况的知识同时就是这种情况的一个新变量，给出某种知识的同时就改变了这种知识所描述的事情，致使关于某种事情的知识很容易变性成为关于某种事情的政治。由此可以看出，人文知识永远难于脱离其“意识形态”本性。可见，人文研究的对象不仅是研究主体的“对象”，而且是研究主体的“对手”和“作品”。对于人文学者来说，对其研究结论必须保持一份价值后果的警惕，他必须要有高度的责任感和相当的能力对其理论和学说的社会后果进行必要的预测和评估。

认识到人文认知结论对研究对象变化过程的直接涉人性，具有重要的教育研究方法论和教育实践意义。它提示我们进行教育研究时有两个问题必须充分意识到：一是教育研究主体与研究对象之间具有自相关性；二是教育研究结论无论好坏，只要在一种外力推动下都会对教育世界的变化产生建构性或破坏性影响。因此教育研究工作者必须具有高度的社会责任感和道德使命感，要充分发挥主体的理性审视判断作用。否则，他的研究过



程和研究结果就可能不负责任地对社会或他人构成有意无意或潜或显的负面或消极的影响。由于教育理论的实践后果难于在发生影响前完全评估出来，教育理论与实践的关系也不像工程设计与工程施工关系那样简单，这就要求我们在过程中要不断反思、不断审视、不断调整。教育理论走向实践主要是通过人去做而不是机器去做，因此，教育工作者素质的高低决定了接受理论的准确度，这是教育理论走向实践成功与否的关键因素。好的理论完全可能因为误解而导致教育实践上的失败，所以我们对在实践中有重要影响的教育理论有一个反复学习、反复理解的过程，不能用对待物、处理物的工程学方式对待人的教育问题，也不能带着对土木工程学知识的期待来期望教育理论工作者必须提供如此这般的理论。

#### 四、人文知识具有默会维度上的根源性和先决性

波兰尼通过对包括科学知识在内的所有知识的研究后发现了知识结构的双重性质，提出了明确知识(explicit knowledge)和默会知识(tacit knowledge)两个相互联系的知识概念。所谓明确知识是指属于描述性、规范性和可编码的正规知识，可以剥离于主体而在个体间以一种系统而明确的方法加以传达的知识；所谓默会知识就是未加编码或难以编码、高度个人化的程序性知识，它依赖于个体的体验、直觉和洞察力，深深植根于行为本身，难于剥离于主体而存在的知识，这类知识具有存在的无形性、对主体的依附性、内倾性以及独特的个性等特征。波兰尼深刻地指出，在对待所有知识的期望上，如果看不到明确知识的默会根源，而执着于完全明确知识的理想，我们的所有认识都必然失之于狭隘和肤浅。因为所有的知识不是默会知识就是植根于默会知识，一种完全明确的知识是不可思议的。即便是科学知识这样一种以追求清晰明了的知识目的为己任的知识也难于摆脱其人文的切身性根源，更何况人文知识这样一类具有比科学知识更深刻的默会根源的知识呢！明确知识仅仅是人文知识整体中露出海面的“冰山一角”。因此，作为具有人文性质的教育知识的表达就不应囿于科学论文的表达方式，而应该允许多元的、开放的表达。在教育思想史中发挥重要社会影响的思想往往有不同的表达和存在方式，有对话式的表达，故事式的表达，神话和寓言式的表达，甚至苏格拉底和孔子等伟大的教育思想家更强调用行动来表达，等等。在科学主义范式的追求中，教育知识的表达方式越来越单调，越来越与教育的生活世界相去甚远，理论语言越来越脱离实际工作而成为教育科学共同体内部的概念游戏。教育知识和实践的人文性大大衰减了。

人文知识这种由默会维度起根源作用的双重结构构成了一个完整的知识存在方式，而这种知识的存在方式使人文知识很容易随着个体的消亡、社会历史境域的“俱往”而丢失。因此，一方面，在理解人文知识的时候，要“知其白，守其黑”，不能完全满足或拘泥于文本知识本身，而应该扩展到人的身上和社会历史境域之中，要透过字面达其真实底蕴。只有把读人、读史与读书结合起来在“互证”、“互渗”过程中才能完整理会真正的人文知识——在这个意义上，人文教育的一个重要原则就应该是“诠释、诠释、再诠释”。另一方面，在人文知识的传承和教育过程中，要充分认识到作为人文知识载体的大师本身的价值，他们是一种比文本更加重要而根本的课程，作为一种难得的人文资源，其不可复制性构成了人文教育中的永远稀缺的本土性宝藏。人文知识的切身性特点使人文知识和人文智慧不可能“印刷”，也不可能用语言充分表达。对于大师来说，他写的和说的相对于他的思想永远都是有局限的。因此，看待大师的人文价值或教育价值就不能仅仅从他发表的文章来断定，他思想的价值往往要通过与之直接交往、交流、对话才能真正完成，所以，读大师的文代替不了读大师的人，人更是人文思想的真正的、直接的体现者。因此，中国古代书院的人文教育方式和现代学徒式研究生培养方式是符合人文知识特性要求的。鉴于人文知识具有深刻的默会根源，在人文知识学习的评估和考核中，就不能拘泥于搞什么标准化和卷面化方式。表达当然是重要的指标，但人文思想未必是以明确语言的方式存在于人心之中，它可能是以境界的方式实现于人心之中，时下的人文教育评估方式仍须改革。

#### 五、人文知识的语言性

人文知识是以语言的方式表达着和存在着的。在某种意义上说，人文知识就是人文语言，语言的世界就是人文的世界。因此，人文知识的本性就直接表现为语言的本性，人文知识拥有着语言的所有特性。如果说语言是存在之屋，那么，人文知识的意义就在于如何使这房子更适合作为存在的寓居。人文知识的研究、学习和教育就是不断修缮、打扫、清理、改善这座为存在而存在的房子。人文教育既要发挥人文语言的积极特性又要治疗人文语言的消极特性。

具体而言，当人类要谈论与自身密切相关的客观对象，却又无法在谈论时将对象实实在在地拿采拿去或随人的言谈而调动它们。因此，人类只好借助于语言或类似于语言的各种符号来意指其所谈论的对象。这样一来，语言这种非存在就成为真正的存在的替代物，或甚至把符号当成真正的对象来看待。在许多情况下，人们

还更抽象地、不直接指涉其实际对象而使用语言等符号，使语言等符号比实际事物更频繁地被人们使用着，尤其更多地被使用到交谈和书写之中。语言等符号就是这样越来越脱离其对象而被使用着，并被赋予更抽象和更复杂以及更曲折的内涵。问题日积月累，最终就可能导导致雅斯贝尔斯所担心的：“语言的欺骗功能使非现实的情况存在，却让现存的现实性粉碎在了绝望的深渊”。所以说，语言往往在揭示真理的同时也颠覆着真理。

因此，在进行人文学习和教育过程中，我们要适当地从推迟我们与事物见面的人文语言世界中退回到直接的生活体验中来，从而与人文语言保持一种“不即不离，若即若离”的关系。研究表明，突破人文语言障碍而达到思想澄明之境的基本方法就是围绕问题与人开展对话！（也可以说是通过改变语言使用的情境而达到突破语言负面影响的目的，简单说就是“通过语言突破语言”）“本真的传达仅仅存在于人与人之间”，通过围绕问题的对话过程，使相互间对真理达到一种“只可意会，不可言传”般的真切把握。苏格拉底认为，哲学只能讨论不能传授！其“产婆术”的价值正在于有效地解决了语言文字局限之束缚。佛教思想也深刻地意识到要“破文字相”，“破文字执”，甚至深刻而极端地提出了“不立文字，教外别传”的禅宗思想。其实，被称为人文文化指向的古老中华文明在处理人文知识与人文语言关系方面有着丰富的智慧。比如古代庄子提出的“筌者所以在鱼，得鱼而忘筌；蹄者所以在兔，得兔而忘蹄；言者所以在意，得意而忘言的思想所蕴含的”智慧至今依然可以作为当代人文教育的原则。除庄子外，老子亦具有一种可称之为“不下定义”的人文教育智慧，即他早已清楚地知道特定的语义永远网不住无常的事物的道理。以前，我们站在科学主义的知识范式批评孔子没有科学头脑，不懂概念为何物，或许这恰恰把我们老祖宗的人文智慧误解了。事实上，人文知识的本性一如语言的本性，只有在具体情境的交流中才能显现和生成自身，过分追求概念和定义的作用实乃自欺欺人。因此，有人干脆说人文知识是一种“境域知识”，“互惠性知识”是不无道理的。既然语言是以“情境化”和“境域化”方式复活自身的，也就必须在“背景、环境、情境、意境”之中去体验人文知识。针对人文知识的语言性导致的问题，我们还可以从中国古代思想史中寻找智慧的启迪。比如被当代哲学史家王树人先生表述为“象”和“象思维”的中华传统智慧就极为深刻且具整体影响。王先生的研究指出，“象”的人文表达既有具体形象表达所没有的普遍性，又有概念表达所没有的直观可体验性，因此，“象”非常有利于进行人文思维，因而形成了独特的所谓“象思维”。这种思维与概念思维结合起来就能相辅相成，从而成功治疗人文语言的消极性。这是非常值得当代人文教育研究和继承的教育智慧。

参考文献略

文章选自《教育研究》（2004.6）

