

Textual Hermeneutics of Paul Ricoeur and Its Entailments of Education

Chou-Sung Yang

Abstract

Through the approach of historical hermeneutics, this study aims at analyzing the textual hermeneutics of Paul Ricoeur and its entailments of education. Ricoeur argues that by the dialectics between "distinciation" and "appropriation" man understands truth and the structure of being himself.

In terms of Ricoeur's theory, education as a meaningful text waits for understanding and interpreting for teachers and students. Through the dialectics between "distinciation" and "appropriation", teacher and student in different history of effectives understand the structure of being and get fusion of horizons, and then "ent-wurf" themselves.

Key words: Paul Ricoeur; hermeneutics; education.



保羅·呂格爾（Paul Ricoeur）文本 詮釋學的教育意涵

楊洲松

【摘要】

本文以歷史詮釋的方法，探討當代法國詮釋學者保羅·呂格爾的文本詮釋學及其教育意涵。呂格爾的文本詮釋學理論係繼承了方法詮釋學與存有論詮釋學，主張運用方法的迂迴，藉由對於「文本」與詮釋者間存在「間距」的「融攝」，以達到真理與自我存有的理解與展現。

從呂格爾的理論出發，教育係為一有意義的活動，而可視為是一個待解的文本。教育者與被教育者各帶著不同的存有結構進入相同時空的教育場中，在其中雙方不同的存有結構與脈絡間產生了「間距」，使得教育成為可能；而透過對文本的互動與遊戲，師生彼此都「融攝」了新的未知事物進入個人的存有之中，由此對自我存有產生了更多更深的理解，而不斷開展出自身存有的可能性。

關鍵字：呂格爾；詮釋學；教育。



壹、前　言

保羅·呂格爾 (Paul Ricoeur, 1913-) 是法國當代最著名的詮釋學 (hermeneutics) 理論學者，其詮釋學理論主要是繼承了詮釋學的兩大傳統：由施萊爾馬赫 (F. D. E. Schleimacher) 與狄爾泰 (W. Dilthey) 所提出的方法詮釋學 (methodological hermeneutics)，及由海德格 (M. Heidegger)、嘉達美 (H.-G. Gadamer) 所開創的存有論詮釋學 (ontological hermeneutics)。

呂格爾認為詮釋學的終極目的，和海德格一樣：在於真理的開顯與存有的展現；然而，在方法論方面，呂格爾並不贊成海德格與嘉達美之存有論詮釋學僅提倡真理與自身的彰顯，而不重方法的控制。呂格爾主張運用方法的迂迴，從語意學出發，透過對「文本」(text) 的理解，冀望達到真理與自我存有的理解與展現，因之發展出「文本詮釋學」(textual hermeneutics)。

教育的一個主要目的即在於協助個人存有可能性的彰顯與開展。從呂格爾的觀點言，教育情境與教育過程可視為是一個待解的文本，教育者與被教育者各帶著不同的存有結構進入相同時空的教育場中，在其中雙方不同的存有結構與脈絡間產生了「間距」(distanciation)，使得教育成為可能；而透過對文本的互動與遊戲，師生彼此都「融攝」(appropriation) 了新的未知事物進入個人的存有之中，由此對自我存有產生了更多更深的理解，而不斷開展出自身存有的可能性。此種不斷理解與開展自身的過程，亦為教育歷程。

本文首先就詮釋學的發展背景做一探究，以了解呂格爾在詮釋學上的地位；其次，就呂格爾的文本理論詮釋學做一分析；最後，就其理論在教育上的意涵進行闡釋。

貳、詮釋學的發展

詮釋學的問題最初起於對於經典的詮釋，尤其是對於聖經 (Bible) 的詮釋。由於每一個文本都是位於一個特定的傳統、文化或思潮脈絡當中，本身即包含了一套特定的記號和其意涵，而每一個對文本進行詮釋的詮釋者本身也有其不同於文本作者的生活世界脈絡與歷史視野，因而文本的詮釋可能會因時空的不同而有其特定的歷史意義與精神意涵。是以在詮釋時，不能僅對

文本表面符號的意義進行解釋，而必須訴諸於符號背後的社會傳統文化脈絡之意涵進行理解。此種希望超越時空距離和文化差異，使得讀者能與已經變得陌生的文本相配合，而能將意義結合至詮釋者所能擁有的理解之中，正是詮釋學的任務。就此意義而言，詮釋學因而不僅只是一種詮釋的技術，且是關涉到理解是否能達致普遍性的問題，因此詮釋學的問題就由最先對經典文本的特定詮釋進入要求普遍性的詮釋學。

作為第一位為詮釋學奠定系統的原則和方法論的思想家，施萊爾瑪赫即嘗試為詮釋學界定一個明確的普遍性範圍。對施萊爾馬赫而言，理解並不是單純的歸結為各種文本表面語法的認識，而是一個總體，一種包含一切的事實或過程的整體。因此，理解不只是一種解釋的技術，而是與人的整個意識活動及其本質聯繫在一起的複雜的過程。

施萊爾瑪赫指出，如果人類的思想外現全然具備一致性，則無須詮釋學，但若完全歧異，則詮釋學亦無成立之可能。基於這樣的觀點，施萊爾瑪赫開展了兩個層面的詮釋學概念：(Schleiermacher, 1986)

(一)文法的 (grammatical) 詮釋

其立基於一種文化中具普遍性的言談特點。即在每一歷史階段的每一種文化總在言辭及上下文的推論中表現出某種特質。詮釋時即以此特質為基礎，去理解文本的意義。

(二)心理的 (psychological) 詮釋

是為了理解作者在文本中所表達的訊息意義或是其獨創性。

此二概念即已顯現出語言表現出的普遍性與獨創性的雙重性格。而理解的任務既然是在回溯到文本作者本身的思想與意識，因之需使用兩種方法，其一為比較方法，另一為直觀預測的方法。這兩種方法互為條件，而達到對於已存在的語言做文法及心理的重建。但由於語言的整全性及作者背後的人格並不可能完全被掌握，詮釋者可說是在某些永遠不斷、不確定的東西試圖建構某些確定的東西。因此，詮釋是一個圓周循環是永無止境的創造過程，其並非遵循某些固定的規則，而是帶有強烈的藝術性格。(楊深坑，民77：130) 施萊爾瑪赫的詮釋學因而亦稱為浪漫詮釋學 (romantic hermeneutics)。

狄爾泰則繼承了施萊爾瑪赫浪漫詮釋學的基本觀點，而重新在邏輯與生命哲學上做一種合理的詮釋。狄爾泰以為，人類生命的整全性無法以自然科

學的因果法則化約成片斷的思想或意識的經驗，不能用自然科學的研究方式來研究精神科學，而強調需以「理解」（Verstehen）作為人類生命意義構成之精神科學的方法論基礎，理解因而成為狄爾泰詮釋學的中心概念。

狄爾泰指出，歷史上活動的他人，經由「體驗」（Erleben）到其生命中的意義，而以文本的方式表現出來，就成了客觀化了的精神生命。後人如欲理解前人的生命表現，就需從前人所留下的文本詮釋著手，而因為歷史一貫性會為處於不同文化發展階段之人帶來一種邏輯同一性，因而後人透過對文本的理解，就可「再體驗」（Nacherleben）文本所表現出之前人的精神生命。（Kunzman, 1991: 180）透過理解作品文本所表現的客觀化精神生命，就可以認識歷史中活動著的人，而能解析在文化發展整體中作為創造者、作為精神活動的人本身。

然而，海德格並不贊同狄爾泰與施萊爾瑪赫將詮釋學工具化與方法化的作法，而強調從哲學與人類存有處境的角度對詮釋學進行深度討論。海德格認為，作為存有界的人，是一個在存有界之中不斷自我創造的活生生存有，因其理解到他的存有處境，並因此「存有在這裡」，是一個「此在」（Dasein）。理解即是此在在世存有的一種模式。詮釋學的任務就是要將「此在」顯現出來，海德格因此建構了他的存有論詮釋學。

海德格指出，人是被「拋擲」（wurf）到這個世界上，而成為一個「在世存有」（being in the world），但在存有的基本結構中具備了一種「反被拋擲」（ent-wurf）且會「規劃設計而投出」（同是 ent-wurf）的性格，當其感知到其境遇時，就會依個人的生命潛能及可能性進行規劃，並因而開展其自身的可能性。（Heidegger, 1986）理解的第一個要務就是要指出人所處的「境遇」，理解的最終目的就在於理解存有的可能性，而開展出自身的意義。

但海德格在對「此在」做分析時，並未對存有的歷史性做深入的研究。而這個問題就成為嘉達美詮釋學的中心任務。

嘉達美想要建立的是理解的「先見」（prejudice; Vorurteil）與傳統、權威間的一個連貫性。嘉達美發現：傳統（tradition）正是解釋理解之所以可能的先決條件。所以，不論任何想避免歷史的影響而希望能理性做自我決定的渴望，都是白費的。因為所有的人都是參與於傳統之中，個人對於意義的解釋主宰了理解的觀點，而此觀點並不是孤立的主體行為，而是源自於其個人所身處的歷史傳統。因此，理解所要求的並不是找到其他主體的心理結構，而是沈浸於其所擁有的「實效歷史」（history of effective;

Wirkungsgeschichte) 中，理解就成為歷史的「視野交融」(fusion of horizons)。（Gadamer, 1989: 300）

在嘉達美看來，對於以往的、歷史的作品和資料的每一種解釋性的行為，都是通過語言作為中介性因素而進行的一種反省和沈思。正是語言，才是持續不斷的生活著和起著作用的因素，也是藉著與現在保持永遠更新與聯繫的中介物，唯有通過語言的中介，才能理解和認識歷史與藝術作品。因而，能夠被理解的存有就是語言。哲學家的任務就是去解釋由語言對話所構成的歷史，而在這個解讀語言與特定的歷史環境的聯繫中，不斷的發現新的歷史意義，不斷的揭示事物的真理本質。

呂格爾同意嘉達美透過語言為中介來反省與沈思歷史文本並進行視野交融的看法，也贊同海德格主張理解一個文本並不是在尋找一種非生活性的意義，而是在展現由文本所引導的存有可能性的看法。但是他認為嘉達美與海德格的詮釋學立場太重真理的展現，未能提供達致真理的可靠方法，以致於有落入主觀相對主義困境的危險。因而他主張仍需藉由方法的迂迴來達到個人可能性的開展，以追求真理。

另外，透過狄爾泰對精神生命客觀化的分析，呂格爾認為：對我而言，我是什麼？想要了解自身，只有透過我所擁有的生活的客觀化才得到。自我的認識是一種並不比解釋他人更容易的解釋，我要理解我自身僅有藉著我所賦予我生活的符號意義，而這些符號意義乃是經由他人再回返我自身的。因此，所有的自我認識都必須透過符號和作品的理解而來。（Ricoeur, 1981）

參、呂格爾的文本詮釋理論

呂格爾循著海德格和嘉達美的存有詮釋學路線，認為「語言是存有之屋」，冀求透過對於語言的理解，進而理解到存有的意義。然而，語言如何能顯現出自我呢？呂格爾認為，正是「敘述性」(narrative) 起著作用，使得個人經驗的多樣性、雜亂性與複雜性，能以一種可被理解的語言形式表達出來，呂格爾因此著重於敘述性語言的研究上。（Ricoeur, 1991）

呂格爾指出，若敘述性必須標示、連結和指明暫時的經驗的話，那麼，就應該在語言中找一個能起著限定、組織和說明作用的場所。他認為，作為言談較長型態之「文本」恰巧可以起著這些作用，文本由此成為有時間性過往經驗與敘述行為之間的中介。

呂格爾認為，藉著文本，反省主體將雜多而變動的經驗確定下來，並形成意義。透過「言談」(discourse)，說話者以語言把心中的意思傳達給聽者。在文本中，作者的思想得以固定並保存下來，然而，因為讀者與作者的「間距」，當原文流傳於廣大的讀者群中，也開始他變化多端的被詮釋的命運。從省思到表述，所貫穿的正是語言與意義的辨證連結。以下即就呂格爾論反省中的言意關係、言談中的言意關係及文本中的言意關係進行闡釋。

(一) 反省中的言意關係

呂格爾以現象學的思考方式，運用於他向來所關切的自我反省，首先認定個人的經驗流逝紛亂、多樣、複雜，甚或是矛盾的，當主體對經驗加以反省，才建構出意義。在反省的過程中，語言具有關鍵作用。人以語言來反省時乃一種對自我意識的「敘述」，因而呂格爾認為自我認知是一種自我敘述。

而敘述作用本具有主觀建構的性質，呂格爾借用了亞里斯多德「詩學」中的情節觀念 (Ricoeur, 1981)。亞里斯多德認為情節是對事件的安排，其中具備始終未連續的完整性。在建構一段情節時，是以呈現某一個動作或事件為目標，選擇各種有關要素，按著時間發展的合理性順序，以語言表達出來。情節化作用的主要特徵便是建立一種時間連續性和元素間的統整性。人對自我意識的反省正類似這種情節化歷程。反省是在思想中「重述」過去一般經驗，相當於一種「說故事」的形式，而具有建構情節的敘述性。不過，自省的敘述是在心中「自言自語」的方式，且經常是語言與意象交替融雜。因此反省敘述中的語言運用不及言談或文本那般嚴謹。然而，在反覆省思後，反省敘述的語言可能漸漸趨於明確，經驗的意義也會越來越明顯。若是反省時刻意的運用語言，如對人傾訴或隨筆書寫，對自我經驗的省察更亦明顯化，可見語言在反省中的作用。

(二) 言談中的言意關係

言談的敘述性是說話者依據語言體系來表達某種意思給接受者。言談敘述比起反省敘述更要遵守語言規則。語言是溝通的要件，藉著語言，溝通雙方才有相互了解的基礎。但是言談並不等於語言。呂格爾認為言談是語言體系的現實化 (realization)，語言體系中的各種規則、符碼，在言談中有了靈活的運用，並指實著具體的事物。因此，語言系統是抽象的結構，言談則是實際的事件。細分之，言談和語言系統的區別有四點：(Ricoeur, 1991: 77-78)

1. 言談具有時間性；語言系統則是貫時性的。
2. 言談須有說話主體；語言系統則未含說話者。
3. 語言體系未指涉實際事物，其中各個符碼只與其他符碼相關連：言談總是與所屬的世界相關連，而指涉某些實際的事物。正是言談使語言的象徵化功能得以發揮作用。
4. 語言提供溝通的符碼，其是溝通的條件；言談則是實際的訊息交換，所以言談涉及「他人」，即訊息的接受者。

另一方面，言談傳達說話者的意思，對於說話者意思的分析，呂格爾同意奧斯丁（J. L. Austin）和瑟爾（J. R. Searle）等語言哲學家的言語行動（speech acts）論，認為言語蘊涵三個層面：（Ricoeur, 1991: 79）

1. 話語或命題（locution or proposition）層面：即所說之話的內容。
2. 以言行事（illocution）層面：即說話者借話語所作的事。
3. 以言取效（perlocution）層面：話語意思對接受者行為的效果。

呂格爾認為言談所傳達的意義包含上述三個層面。由這一點也顯出言談與語言體系的差異。

（三）文本的言意關係

經由對反省及言談中的言意關係分析之後，呂格爾就文本中的言意關係進行分析。呂格爾認為，文本是以書寫固定下來的言談。言談存在於說話情境中說者與聽者之間，文本則是作者與讀者間的聯繫；言談是立即性的，文本則有「間距」，文本與言談的差別就在這一點顯現出來。言談的雙方處於相同的環境，有相同的時空背景，言談內容所涉及的通常就在這環境中，談話者所說的通常是些可及的事物或共喻的概念，也就是說言談具有較明確的現實參照架構。文本與現實的關係則不像言談與現實那樣切近。一則因為時間或空間的距離，使讀者的環境與作者的環境有所差異，也就是說文本所參照的現實不是讀者所能及的，讀者無法立即而明確的指實文本所提及的內容。再則，文本作者在寫作時並無法確定讀者是誰，因此，傳達的對象模糊難定，作者無法依讀者理解的情況，來調整寫作方式或補充說明，以增進對方的理解。由於前述原因，文本比言談更不確定。再從讀者這方面來說，閱讀者不能像言談中的聽者那樣，經由反問或進問以確定所收訊息的含意，讀者只能根據文本來推測作者的意思，所以文本比言談有較大的詮釋間距性。

（Ricoeur, 1991: 79）

其次，當作者的心意一旦以文字固定下來成為文本，作者便無法限制讀

者如何理解文本。文本的讀者是作者無法預估的，凡是能夠讀到這件文本的人便是讀者。作者與讀者之間，間距著時間距離、社會文化差異和個人意識間的不同。讀者的理解歷程是以自己的經驗背景為依據，迂迴的穿越各種差距，逐漸接近作者的經驗。質言之，詮釋歷程是一種消除間距的歷程。呂格爾指出，這即是一種「融攝」的過程。（Ricoeur, 1991: 119）意謂把原來不屬於自己的外在事物，融入為自己的一部分。在閱讀中，所要融攝的是文本所蘊涵的意義，融攝的歷程也就是消除間距的歷程。在解讀原文時，讀者以文本為線索，提取自己的經驗，組構成一總體意向或感受，這種意向或感受可能與作者要表達的相近，但不可能完全相同。閱讀的歷程是讀者與作者合作的再創作歷程，讀者的舊經驗在文本的引導啟發之下，有了新的組構方式，並有了新的意義，讀者的經驗或思想增加了新的成分，而與未讀書之前有所不同。這種變化或更新是從舊經驗的我開展出來的，換言之，原來的我，經歷詮釋原文的歷程，開展出一種新的境界。因此說，詮釋是存有可能性的開展。

經由以上的分析，可以發現，從個人自身的反省出發，經由言談到固定成文本的敘述，個人的思想意圖因而獲得表現，自我亦透過文本敘述表現，達到自我理解與他人理解的可能性，個人潛能亦因由獲得開展。而在此理解的過程中，間距性是重要的中心概念。

就呂格爾而言，間距與融攝是屬於一種辯證作用的，因著間距使解釋對象與解釋者相面對，此謂之「對象化」（objectification）。而當解釋對象相對於解釋者，在進行解釋之時，解釋對象的意義總是會超出了文本與原作者的意義，此即解釋的「超越性」（transcendence）；另外，文本的詮釋也並不是僅被化約成對解釋者潛能的了解，而是開展了解釋者所有新的「可能性」（possibility），這也就意味著文本的詮釋是「生產性」（productivity）的，其超越了自身的原初情境，而開展了一個意義更加豐富的新世界。

綜上所述，可以歸納呂格爾的文本詮釋，經由間距與融攝的辯證過程，會產生對象化、超越性、生產性及可能性四種性格。下節嘗試從詮釋的這四種性格對由教育者、受教者與教育場所形成的教育文本進行分析，以了解文本詮釋理論在教育上的意涵。



肆、呂格爾詮釋學理論的教育意涵

教育的目的之一在於協助受教者能夠不斷開展出自我的潛能與可能性，以追求向上與向善的自我實現；是以教育係為一具意義之活動，由學生、教師及教材間所形成的教育情境可視為是一有意義的文本。從呂格爾的文本詮釋學理論出發，教材可被視為是文本、教師則是文本的作者、學生是讀者—解釋者。間距為教師製造一個超越了其言說意涵與意向的內容，並據此開展了學生理解的可能性。而學生在教學過程中所扮演的角色，也不僅是一個被動接受的角色，他有主動正向的解釋能力；透過學生先前具備解釋結構，可按其可能性計畫的來理解教師與教材而開展自身。底下即以前述文本詮釋的四種性格分別論述作為一個文本的教育情境。（Gallagher, 1992: 129）

(一)對象化

教師在一個由已知語言所形成的傳統脈絡中，呈現出一些對學生而言是不熟悉的課程。教師對於教材是已知的，但卻需以一種未知的方式將其呈現於學生面前，以喚起學生對這些未知對象的注意，引發學生想要了解這些未知對象的好奇心。

相對的，在學生的部分，總有一些潛在的意義對象要去學習。學生有了未知的對象，引發學習的慾望，而以其先備之歷史傳統為背景來理解此一對象，並透過已知的對象來認識此未知的對象。

然而，無論對教師或學生而言，其學習經驗是與其存在的時空脈絡有所連結的，學習對象亦無法真正與歷史傳統割裂。亦即，學習仍必須處於「實效歷史」中，師生本身都需具備了各自的理解視野，而學習也就是師生間所進行的視野交融。

(二)超越性

其次，教育過程具有一種超越的性格。從教師的觀點而言，課程的呈現必須包含有關超越了教材本身的關心，如教學計畫、學生處境等等。教師所關心的不僅是使教材呈現出來，還要讓學生以其所知為基礎來看到未知的部分。因而教師必須去超越他自己對教材的理解，並計畫如何讓學生進行理解。在這個溝通過程中，超越層面是建基於呈現課程的整體概念之上，教師超越

了自己的視野而進入學生的視野。

在學生的方面，學習仰賴學生要超越他自身，以朝向一個展現意義的意願上；而超越他自己就意味著以他所有的視野為前提，來達到一個更高的視野。學習也就包含了超越他已擁有之理解可能性的開展。是以，超越對學生與教師而言，都超出了他們各自狹隘的視野，而朝向一個無限的互動過程。

(三)生產性

另外，教育過程也如詮釋文本一樣，有一種生產的性格。在學習的辯證過程中，理解與解釋不僅是一種消費，還是一種生產；在學習的過程中，未知並不是被已知消費掉了，已知同樣也在這互動過程中起了變化，其藉由未知也重新的修正、改進、轉化與重建了自身。因而學習不僅是一種生產，也是一種重建與創造。

而在這種創造性過程中，教師不僅是提供資訊給學生消費，同時也在這個過程中分享了學習經驗，亦即教師藉由「教」的過程，實際上也「學」到了一些新的事物；學生同時也在「學」的過程中，「教」了教師一些未知的事物。

(四)可能性

最後，教育過程也有一種可能性的計畫。呂格爾曾指出，所有的理解都是自我理解，而理解的開展，正如海德格所言，是個人潛在可能性的規劃與投出。

教育既伴隨著理解，也就要求個人自身可能性的計畫。教育經驗在介於已知與未知間、學生與教師間的張力所產生即是對自身的理解，換句話說，學習會帶來個人自身可能性的開展。教師基本的工作並不僅是單純的提供學生某些知識或技能，而是要去開展學生自身的可能性，指導學生依其對自身可能性的理解，來規劃未來之發展，並進而不斷的彰顯自己的潛能與價值。例如，教師可透過教材的呈現，提供一個讓學生能反省教材內容與現實生活間的差距。然而這種反省必須是學習者個人的自我反省，其必須透過發現介於未知與已知間的可能性，去發現自己的可能性。

伍、結語

呂格爾承續傳統詮釋學的思考脈絡，援引胡塞爾現象學的觀點，並透過語意學的迂迴方式，從文本理論著手，來解析反省、表達與詮釋行為間的辯證關係，而提出理解即是自我理解、自我開展的反省詮釋學路線。將語言理論、現象學、詮釋學和反省哲學治於一爐，別開生面，使現代重要學術能有一綜合式發展，實為不凡之貢獻。另外，呂格爾之學說對於教育工作亦頗有啓示：如呂格爾的文本理論觀念，啓示教師教導學生憑藉其實效歷史的思考背景，透過閱讀經典文獻，而引導學生保持開放的心靈，隨著文本的起引，開展自我。整個教育的歷程其實可視為是一個文本詮釋的過程，透過學生對作為文本之教育情境的互動詮釋，學生可開展經驗的超越性、生產性與可能性的計畫，而完善個人。

參考書目

- 高宣揚（民79）。李克爾的解釋學。台北：遠流。
- 高宣揚（民77）。解釋學簡論。台北：遠流。
- 楊深坑（民77）。理論·詮釋與實踐。台北：師大書苑。
- 嚴平譯（民81），Richard E. Palmer 著。詮釋學。台北：桂冠。
- F. D. E. Schleiermacher, General hermeneutics, in *The Hermeneutics Reader*, ed. By K. Muller-Vollmer (1986), Oxford : Basil Blackwell.
- H.-G. Gadamer (1989), *Truth and Method*, The Crossroad Publishing Company.
- M. Heidegger, Being-there as Understanding, in *The Hermeneutics Reader*, ed. by Muller-Vollmer (1986), Oxford: Basil Blackwell.
- P. Kunzman & F.-P. Burkard & F. Wiedmann (1991) : *dtv-Atlas zur Philosophie*.
- P. Ricoeur, The task of hermeneutics, in *Hermeneutics and the Human Sciences*, ed. by J. B. Thompson (1981), Cambridge : University of Cambridge Press.
- P. Ricoeur (1991), *From Text to Action*, Illinois: Northwestern University Press.
- S. Gallagher (1992), *Hermeneutics and Education*, N.Y.: State University of New York Press.

