

现象学-诠释学视域中的杨贤江教育思想研究

——从教育中的“前见”问题说起

洪佳惠¹，应茜²

(1 上海大学档案馆 2 上海大学文化遗产与信息管理学院 上海)

摘要: 本文运用现象学-诠释学的方法论视角,以“前见”问题为切入点,对杨贤江教育思想进行重新解读。研究发现,教育认知中的“前见”不仅不可避免,而且构成了理解的必要前提。通过现象学还原的方法论,可以看到杨贤江教育思想的发展正是一个不断突破和重构“前见”的过程。在《教育史 ABC》和《新教育大纲》等著作中,他对教育本质的历史性把握本身就体现了对传统教育观念这一“前见”的批判性超越。研究表明,杨贤江教育思想的现代价值不在于简单重复其结论,而在于通过与其展开对话,实现历史视域与现实视域的融合。杨贤江教育思想本身已经成为我们这个时代的“前见”之一,我们对其的理解与阐释构成了新的效果历史,这种效果历史又将成为后来者的前理解。本文认为,教育思想史就是一部不断更新的“前见史”,而这种更新恰恰构成了教育发展的动力。在这个意义上,杨贤江教育思想接受史所具有的未完成性特征,恰恰体现了教育理论永恒发展的本质特征。

关键词: 杨贤江; 教育思想; 现象学; 诠释学; 前见; 直观; 效果历史

引言

人类认知活动中的“前见”犹如普罗米修斯因盗火而被戴上的锁铐——既是照亮文明的火种传递者,又是禁锢真理的认知枷锁。这种形而上的困境在教育史上展现出令人惊诧的同构性:朱熹“格物致知”的理学教条与洛克“白板说”的经验主义范式,虽时空遥隔却共享着同一种认知焦虑,即如何摆脱既有观念对教育真理的遮蔽。当这种焦虑投射至现代教育理论建构时,便形成了根深蒂固的学术误区:将教育认知简化为方法论革新,却遗忘了理解行为本身的生存论根基。现象学及其师承的诠释学,为走出这一误区提供了双重透视镜——前者斩断自然态度的认知迷雾,后者缝合历史经验的断裂创伤。

海德格尔将理解视为“此在的前结构向未来进行筹划的存在方式”^[1],这实际上超越了主体/客体、当下/未来的二元认知模型。当伽达默尔在《真理与方法》中论及“一切理解都必然包含某种前见”^[2]时,他其实颠覆了启蒙运动对前见的单向否定,这为重构教育认知的本体论提供了哲学地基:陶行知在晓庄师范进行的教育实验,打破了“死读书”传统的“前见”突围,正印证了伽达默尔“前见构成理解可能性”的深刻洞见。而现象学的时间性分析为这种重构注入了历时性的维度,毛泽东在《湖南自修大学创立宣言》^[3]中如是说:“自修大学之所以为一种新制,就是取古代书院的形式,纳入现代学校的内容,而为适合人性便利研究的一种特别组织”,自修大学这种取古糅今的构建方式无疑是胡塞尔观点的具身形式:“在外感知的每一个进程中,前摄都具有持续充实着的前期望的形态,这就是说:从视域的指示系统出发,某些指示线索连续地作为期望而得以现时化,这些期望在进一步规定着的角度中不断地充实自身”^[4],在创立湖南自修大学的视域意识中,传统经学的“前见”并非全是枷锁,而篆刻着现代通识教育生长的文化肌理。

教育认知的本真性,显现于“前见”的创造性转化过程:朱熹的“格物”说在陈献章处演化为“静坐见心”,至王阳明则蜕变为“知行合一”,这是胡塞尔的意向性充实理论在教育史上的“分身”,这种认知层级的跃迁,体现着本质直观在教育思想史中的螺旋上升。伽达默尔的视域融合理论在此获得历史确证:张之洞“中体西用”的折衷方案,既是对传统教育观的“前见”诠释,更为现代学科体系奠基提供了历史中介;当康有为将今文经学与议院制度进行跨时空的视域缝合,展现的正是教育认知在效果历史中的自我革新。

基于所具有的“前见”建构的典范意义,杨贤江教育思想成为了本文的研究对象。在知识谱系上,杨贤江教育思想具有糅杂性:传统蒙学、西学译介、革命实践等共同为观察“前见”的层累机制提供了完整剖面。在认知进路上,杨贤江教育思想具有自觉性:从《学生杂志》的3000余封通讯对话,到《教育史 ABC》《新教育大纲》的马克思主义教育体系建构,展

作者简介: 洪佳惠(1980-),女,上海大学档案馆副研究馆员,硕士,主要从事实践现象的哲学解读、数字人文、口述历史档案、校史研究等, E-mail: homhom@shu.edu.cn。应茜(2001-),女,上海大学文化遗产与信息管理学院图书情报专业2024级硕士研究生。

现出现象学还原从感性到本质的完整方法论自觉。尤为重要的是，杨贤江教育思想接受史具有未完成性的特征，从民国时期的“激进教育论”到当代的“终身教育本土范式”，恰是伽达默尔“效果历史”的活态呈现。

在这个教育观念剧烈嬗变的时代，重申“前见”的认知价值绝非学术怀旧，而是关乎教育学本体的存在论自觉。当“核心素养”“人工智能教育”等新概念裹挟技术理性席卷而来时，或许我们需要重新思考杨贤江在上世纪 20 年代发出的吁请：教育“须具革新精神及办学热诚，更须明了时代趋势与社会情况”，以“养成学生为当时、当地适用的人才”。这既是对教育者肩负之教责的提醒，更是对“前见”创造力的深刻礼赞。

1 现象学-诠释学的理论视域

1.1 认知的净化及返魅仪式

现象学革命的核心在于对自然态度的彻底反思与悬置。胡塞尔在《欧洲科学的危机》中揭示了科学主义的本质危机，指出其根源在于对“生活世界”的遗忘。现象学悬置作为一种认知的净化方式，建议人们终止或改变自然态度的“一般设定”^[5]，以便重新审视被遮蔽的经验本相。在教育研究中，这种方法论为认知的本体论解蔽提供了独特路径。当教育者直面“黑板-教科书-考试”构成的教育现场时，现象学还原使其得以窥见被制度化实践所掩盖的深层结构：那些在教室后排蜷缩的身影、教案边缘的潦草批注、教学观摩时转瞬即逝的眼神流转，均可成为本质直观的原始质料。这种“回到事物本身”的方法论姿态，不仅解除了经验的惯性束缚，更为教育认知打开了超越性的视域。这种“暂时性离场”在教育领域意味着双重解放，既打破行为主义对教学规律的机械崇拜，又消解建构主义对主体性的过度膨胀。当教育研究者实施现象学悬置时，犹如取下近视镜片般，世界将以其本然的模糊与流动重新显现，这种认知返魅的过程，正是教育研究回归本真的起点。

吊诡的是，在悬置了自然态度的“一般态度”后，“前见”以一种视域融合的方式在直观中不断返回在伽达默尔的诠释学中，悬置的意义被进一步深化，“理解按其本性乃是一种效果历史”^[6]，除了理解现象（或作品）的本身，“还在一种附属的意义上注意到这些现象和作品在历史上所产生的效果”^[7]，即理解总是嵌入在历史与传统的视域之中。教育认知的复杂性，恰在于其无法完全摆脱历史视域的影响，即便再标榜激进的课程改革，其任何创新方案都不可避免地承载着传统教育观念的“前见”。因为悬置并非对传统的简单否定，而是通过视域融合实现对传统的创造性转化，当教育者重新审视“素质教育”与“应试教育”的二元对立时，悬置使其得以超越既有范式的局限，重新发现教育实践中的多样性与开放性。对于各种视域融合于“效果历史”的方式，早就表现于胡塞尔《逻辑研究》对本质直观三阶跃迁所作的逻辑演绎中：感性直观捕获经验材料，范畴直观构建关系网络，本质直观则穿透教育存在的终极本质——在分析课堂教学时，感性直观可能聚焦于教师的具体教学行为，而范畴直观则揭示这些行为背后隐含的权力关系与文化逻辑，本质直观最终将教育活动还原为“知识再生产”的社会功能。现象学与诠释学的交汇，为教育认知提供了双重透视镜。前者致力于揭示认知的本体论根基，后者则聚焦于理解行为的历史性与社会性。胡塞尔通过“生活世界”概念揭示了经验的先验结构，而伽达默尔则通过“效果历史”理论强调了理解的动态生成性。在教育研究中，这种双重透视使得认知不再局限于技术层面的操作，而是被还原为一种深刻的存在论实践。通过这种双重透视，教育研究不仅能够揭示实践的深层逻辑，更能够为教育改革提供更具批判性的理论支持。

1.2 教育的认知胎记

伽达默尔将海德格尔的“理解前结构”发展为系统化的哲学框架，“‘前见’其实并不意味着一种错误的判断。它的概念包含它可以具有肯定的和否定的价值”^[8]。这一洞见不仅颠覆了启蒙运动对传统的单向批判，也为教育认知的历史性提供了哲学正名。教育者的知识储备、文化记忆乃至无意识偏好，不再是需要驱散的认知迷雾，而是构成真理显现的必然介质；教育认知的形成与发展，始终离不开“前见”的历史性与社会性。赫尔巴特教育学中的“统觉”概念便是“前见”在教育理论中的典型体现。赫尔巴特以康德的先验范畴论为基础，将“统觉”视为一种将新知识纳入既有认知体系的心理机制。这种“前见”既限制了赫尔巴特理论的视野，

使其难以突破机械化的认知模型；但同时也成就了其体系的逻辑自洽，为后来的教育心理学奠定了基础。伽达默尔的“前见”理论揭示了这一现象的双重性：“前见”既是认知的起点，也是理解的局限，教育认知的历史性正是在这种双重性中显现出来。

泰勒的课程原理可被视作一个体现“前见”双重性的案例。表面上，泰勒原理受到博比特课程科学化运动的直接影响，前者目标导向的课程设计模型继承了后者注重通过科学方法进行课程设计的思路，但再往前追溯，博比特延续的是斯宾塞“什么知识最有价值”的功利主义前见；这也就是说功利主义的烙印通过博比特，依旧是刻印于泰勒的课程原理之上的。这种历史延续性印证了，“理解不属于主体的行为方式，而是此在本身的存在方式”^[9]。博比特通过课程设计将教育目标具体化、科学化，但其背后隐含的功利主义价值观却始终主导着教育实践的方向，当我们在百年后的核心素养框架中依然看到“实用知识”的影子，便可以洞察到教育认知从来都是传统的当前存在。

伽达默尔与胡塞尔的理论交汇，为教育认知提供了深刻的本体论启示。胡塞尔通过“生活世界”概念揭示了经验的先验结构^[10]，而伽达默尔则通过“前见”理论强调理解的历史性与社会性。教育认知的复杂性，正是在这两种维度的交织中得以显现。当我们谈论现代教育中的“核心素养”概念时，既是对传统教育观念的延续，也是对当代社会需求的回应。核心素养的提出并非凭空而来，而是深深嵌入在教育认知的历史视域之中。现象学的悬置与诠释学的视域融合，使我们能够超越技术理性的局限，重新发现教育实践的存在论意义。“前见”作为教育认知的“胎记”，不仅是理解的起点，也是教育研究的核心议题。通过现象学与诠释学的双重透视，我们可以更深入地揭示教育认知的历史性与社会性。这种方法论背景不仅为本文的分析提供了哲学基础，也为教育学的理论建构开辟了新的可能性。

1.3 效果历史的螺旋生成

“效果历史”理论的提出是诠释学对其“前见”现象学创造性转化的结果。“真正的历史对象根本就不是对象，而是自己和他者的统一体，或一种关系，在这种关系中同时存在着历史的实在以及历史理解的实在”^[11]。这一洞见突破了传统历史研究中对客观性的迷思，为教育史研究提供了新的方法论视角。当我们在新教育史学框架下重审本文引言所提及书院制度的现代转型时，不仅能够看到制度表层的断裂，还能发现“师生共同体”这一核心理念如何通过课程思政的形式获得新生。这种现象正是效果历史辩证法的典型体现——传统的消亡与重生在同一次理解事件中完成，揭示了教育认知的历史性与生成性。

现象学与诠释学的终极融合，“效果历史”在教师专业发展领域形成了独特的方法论启示。胡塞尔的“生活世界”理论与伽达默尔的“视域融合”概念，共同指向教师实践性知识的生成机制：这一生成机制可以被概括为三维模型：职前教育中的理论储备（“前见”）、现场教学中的具身调整（感性直观和范畴直观的视域融合）、以及反思性实践中本质直观的把握。这种模型不仅尊重教师认知的历史性，也保持了向未来敞开的可能性，从而实现了教育认知论的范式跃迁。

效果历史在此成为了教育学研究重要的理论工具。在诠释学视域中，理解的历史性并不意味着对传统的简单继承或否定，而是通过视域融合实现对传统的再创造。这一理论在教育研究中具有广泛的适用性——在课程改革中，任何创新方案都不可避免地承载着传统教育观念的“前见”——效果历史理论使我们能够超越技术理性的局限，重新审视教育实践的历史性与社会性。以教师专业发展为例，效果历史理论揭示了教师认知的生成性与动态性。教师的专业成长并非线性过程，而是一个在传统与创新之间不断对话的螺旋生成过程。通过对教学实践的反思，教师不仅能够深化对教育本质的理解，还能够在这一过程中重新定义自身的专业身份。这种生成性为教育研究提供了新的解释框架，也为教育实践者提供了重要的行动指南。

同时，现象学与诠释学的结合构成的螺旋生成结构使得教育认知不再局限于技术层面的操作，而是被还原为一种深刻的存在论实践。效果历史的辩证法揭示了教育认知的历史性与生成性。通过现象学与诠释学的双重透视，教育研究得以从传统的束缚中解放出来，重新发现教育实践的本质。这种方法论背景不仅为本文的分析提供了哲学基础，也为教育学的理论建构提供了新的视角和进路。

2 杨贤江教育思想“前见”的四重构因

2.1 时代裂变的意识形塑

“历史的理解本身总是对效果和继续效果的经验。它的束缚性正好意味着它的历史效用力”^[12]，诠释学这一论断为理解杨贤江教育思想的时代根源提供了重要的理论视角。作为“前见”的宏观维度，时代背景不仅构成了理解主体最基本的历史视域，更重要的是形塑了其认知结构的基本框架。

杨贤江生于十九世纪末，其成长历程恰与中国社会的剧烈变革相始终。从清末新政到辛亥革命，从五四运动到新文化运动，这一特殊的历史时期为其教育思想的形成提供了独特的效果历史场域。“历史性的此在经常具有一种处境、一种观点和一个视界”^[13]，杨贤江的思想发展轨迹正是在这种历史处境中逐步展开的。从其早期经历来看，辛亥革命是一个关键的转折点。1911年，年仅16岁的杨贤江就展现出对时代变革的敏锐感知，在未征得父母同意的情况下，杨贤江在学堂内剪去辫子，认革命为“所铭心而不忘者”^[14]，这一行为不仅体现了其反抗传统的勇气，更显示出其对新旧交替的深刻体认。随后的五四运动更深刻地影响了其思想发展，在《新教训》一文中，他写道：“此次运动为学生直接所参与，为学生空前之事业，足为吾学生界生色、为新中国增光者也”^[15]，这段文字既是杨贤江对五四运动这一具体事件的深刻感触，也反映出他对时代精神的精准把握。

二十年代初期的社会动荡对杨贤江的思想发展产生了决定性影响，他在《愁城生活录——游粤杂记之一》^[16]中记录了亲身经历的军阀混战带来的社会灾难，这种切身体验直接影响了其对教育社会性的认识，他在《求学与救国》一文中将教育与社会变革紧密联系在一起，其思想已体现出对教育的时代使命深刻的洞察。

从现象学-诠释学的视角看，杨贤江对时代问题的感知和思考，正是其“前见”构成的重要组成部分。“理解具有无限制的自由不仅是一种被哲学思考所揭示的幻觉，而且当我们试图理解时我们就能经验到这种理解自由的限制”^[17]，杨贤江正是在这种时代限制中，通过不断的思考和实践，形成了其独特的教育思想视域。这种由时代裂变形塑的“前见”结构，不仅决定了其教育思想的基本取向，更重要的是为其后来的理论建构奠定了现实基础。正是在这种意义上，我们可以说，杨贤江的教育思想深深植根于其所处的历史土壤之中，体现了鲜明的时代特征。

2.2 传统文化的基因重组

时代裂变虽然构成了杨贤江教育思想的外在场域，但其思想的内在结构却深深植根于中国传统文化的土壤之中，“理解甚至根本不能被认为是一种主体性的行为，而要被认为是一种置自身于传统过程中的行动，在这过程中过去和现在经常地得以中介”^[18]，这也就是说，主体在毫无知觉甚至抵抗的状态中，“传统”就被置入了意识中，主体与传统的密切关系为我们理解传统文化在杨贤江教育思想“前见”构成中的作用提供了存在论视角。

从其求学历程来看，传统文化的浸润贯穿了其早期成长的全过程。1905年，年仅十岁的杨贤江即入私塾就读，开始接受传统教育，他在日记中反复记载研读儒家经典的心得，如在1915年4月6日的日记中写道：“薛敬轩曰：二十年治一‘怒’字，尚未消磨得尽。以是知克己最难”，这是对传统经典的深入体悟，也构成了其道德教育思想的重要来源。在浙江第一师范求学期间，传统文化对其影响更为深刻，他在日记中赞叹道：“古人之修德进学龟勉不懈，真是可敬”^[19]，这种对传统学术精神的推崇，直接影响了其后来的教育实践。尤其在《明儒学案》的研读过程中，他对传统教育思想有了更深层的认识——如他在日记中写道：“古人为学亦重善疑，疑则为觉悟之机，亦即为进学之征也”^[20]，对传统教育方法本质的思考，也是其后来教育理论创新的基础之一。

不过，杨贤江对传统文化的继承并非如“卫道士”般照本宣科，而体现出强烈的反思意识。他在1915年2月19日的日记中写道：“文化随时代而进，道德亦与时势为推移，固不能执古以论今也”^[21]。这种对传统的反思态度，与伽达默尔所说的效果历史的实在性不谋而合。杨贤江对传统的批判性继承，更体现在其具体的教育实践中，在课余时间，他常常广泛阅读各类教育书刊，潜心于教育学、心理学的研究，试图将传统教育智慧与现代教育理论相融合。事实上，杨贤江对传统文化的态度经历了一个从浸润到反思，再到创造性转化的过程，在这个过程中，传统文化既是其思想的源头活水，也是其进行理论创新的基本参照。任何“前见”

总是包含着某种可能的完整意义的预期，传统文化为杨贤江提供了这种完整意义的预期，成为其教育思想建构的重要基石。而反思和创造过程中保持头脑的清醒也是杨贤江时常自我警醒的：“凡事之来，未能审其理以应之，徒沾沾于卑陋浅近者，吾未见其可也。必虚心详察，洞明真理，然后施措无不当”^[22]。这种态度使他能够在保持传统文化根基的同时，实现理论的创新发展，对传统的辩证态度，使其教育思想既保持了深厚的中国文化韵彩，又展现出鲜明的时代特征。

2.3 西学融摄的范式突破

理解也是视域的融合，“是这样一些被误认为是独自存在的视域的融合过程”^[23]，作为“前见”的重要维度，西方思想，尤其是马克思主义思想的融入不仅拓展了杨贤江的认知视域，更实现了其教育思想质的飞跃。

杨贤江对西方思想的接触始于其在南京高等师范学校任职期间。1919年9月，他经恽代英、邓中夏介绍加入少年中国学会，担任南京分会书记。期间，他充分利用南京高师图书馆的丰富馆藏，如饥似渴地广泛阅读国内外名著，大量浏览各种报刊资料，这段经历为其系统接触西方思想奠定了基础。1921年是杨贤江思想发展的关键转折点，在上海工作期间，他系统接触了马克思主义理论；彼时的上海，陈独秀主编的《新青年》、李达主编的《共产党》发行，陈望道翻译的《共产党宣言》出版，中国共产党第一次党代会召开。从各个源头喷涌出的先进思想汇入了其思想视域。

1922年5月，经沈雁冰、侯绍裘介绍，杨贤江加入了中国共产党，这是杨贤江的人生观及其教育思想发生重大变革与根本转折的标志。这一转折直接体现在其教育理论的建构上——1928年，他撰写的《教育史ABC》成为第一部以唯物史观为指导的教育学理论著作；1930年出版的《新教育大纲》则是第一部以马克思主义为指导的教育学理论著作，这两部著作的问世，奠定了他作为中国第一位马克思主义教育理论家的历史地位。此外，还对欧美教育思想进行了批判性吸收。尤其是在其留日期间，深入研究日本教育，大量阅读外文原著，大批译介外国文献。这种广泛的理论视野，使其教育思想既立足中国实际，又具有国际视野。

杨贤江对马克思主义的接受过程正是一个典型的视域融合过程。通过对马克思主义的深入研究和创造性运用，杨贤江实现了对教育本质和规律的新认识。这种认识既超越了传统教育思想的局限，又避免了对西方理论的简单模仿。经过理论视域的拓展和融合，他不仅实现了自身教育思想的根本转变，更为中国教育理论的现代化探索提供了重要范式，他在《新教育大纲》中强调了科学世界观和方法论在教育上的基础作用，这种理论自觉正是其对马克思主义深刻理解的体现。

2.4 教育实践的具身确证

现象学-解释学理论对“生活世界”的回归和“效果历史”概念的提出为我们理解杨贤江教育思想的实践向度提供了研究进路。作为“前见”的具体维度，教育实践不仅构成了其理论的经验基础，更重要的是为其思想的发展提供了现实检验的场域。

杨贤江的教育实践经历大致可分为两大部分。第一部分是在南京高等师范学校任职期间（1917-1920年）。他不仅抽空跟班听课，而且还经常向时任教育科主任的陶行知先生讨教疑难，这段经历使他对教育实践有了初步的认识，在介绍勤作教育时，杨贤江概括道：“教育上根据此说，遂有注重身体活动之倾向，而手之作业为尤甚。其结果足以养成自己设想、自己试验之能力，且此种教育，要求学生之自动及勤劳，故名勤作教育”^[24]，这种对重视实践教育观念的推介，源于其亲身的教学体验。第二部分是在《学生杂志》工作期间（1921-1927年）。这一时期是其教育思想发展最为重要的阶段。他与全国各地大中小学生通信、答问、释疑3000多次，也经常到上海一些大中小学调研、听课、讲课。杨贤江与学生通过《学生杂志》平台的交流，不仅为处于迷惘状态的学生群体指示了方向，丰富的实践活动也为其教育理论提供了大量一手资料，实践智慧的积累，构成了其教育理论的重要来源。

从诠释学的视角看，杨贤江的教育实践经历是其教育思想“前见”的重要组成部分。正如伽达默尔所言：“真正的知识，除了那种是知识的东西以及最终把一切可知或‘整体的本质’所包括在内的东西之外，还要认识 Kairos(良机)”^[25]，这种“良机”必然是出现在实践场域的，杨贤江正是通过持续的教育实践，令“良机”的视域和“整体的本质”的视域不断融合，积累和更新其教育认知，使其教育理论始终保持着鲜活的现实性和在场状态。进而言之，教育实践

不仅为杨贤江教育理论建构提供了丰富的经验素材，更推动了其教育思想的不断发展，实践和理论犹如车之两轮，共同推进杨贤江教育思想前进。

3 “前见”展开的直观进路：以对教育本质的认知过程为例

3.1 具身经验的感性直观

感性直观即通常所言的直观，即“在感知陈述的情况中得到充实的不仅仅是哪个与它交织在一起的称谓表象；这个陈述含义的总体都通过基础性的感知而得到充实”^[26]，在这一层次上，认识主体通过“直观的给予性”把握事物的原初显现。在感性直观层面，杨贤江对教育本质的认识源于其亲身的教育实践。根据其日记记载，他通过细致的观察记录了大量观察到的教育现象，如在1915年3月7日的日记中写道：“既已报名入团矣，而到者寥寥如许，吾国人之通病此亦一端。盖万事不以责任心出之，随随便便终至无成。呜呼！孰将药之？”^[27]是年3月28日的日记中写道：“校内屡有失窃事。夫此种卑陋之行为，见之于学校亦已惭于启齿；今乃于专修人格之师范学校而有之，一之不已，且至再至三也，是岂教育之恶果欤？呜呼！丧心病狂，余欲何言！”^[28]这种对教育情境的直接感受，构成了其理解教育本质的原初经验。在其早期日记和文章中，杨贤江对教育的感性直观呈现出三个特点：首为注重直接观察，力求把握教育现象的原初显现；次为善于在具体观察中发现问题；复次为将零散的观察经验进行初步整合的系统化能力，这为其后续的理论思考奠定乐基础。

从胡塞尔现象学的视角看，杨贤江早期的教育实践经验正是一种典型的“原初给予性”体验。杨贤江通过日常实践中的细致观察，获得了对教育现象的第一手经验，这些经验为其后来的理论建构提供了重要的感性基础。杨贤江对教育本质的感性直观，体现了他作为一个教育实践者的敏锐观察力和深刻洞察力，这种直观认识虽然尚未上升到理论层面，但已经显示出其思考的深度和广度，正是这些丰富的实践经验，为其后来的教育理论建构奠定了坚实的经验基础。

3.2 视域综合的范畴直观

在现象学中，对于范畴的直观是更为重要的知觉形式，亦是胡塞尔在知觉行动中的发现。范畴直观是这样一些判断，“它们不具有与一个个体的、须通过某个直观来给予的个别性的特别联系，而是以一种总体的方式表达着观念统一之间的联系。这些判断的总体含义也可以在‘一致性’直观的基础上进行，就像它们的起源是直接或间接地处在直观中一样”^[29]。这段描述指出了范畴直观与感性直观的相异之处——感性直观中，存在一个实存事物将各种特征粘合在一起并直观呈现；而范畴直观所呈现的，是一种总体性的、观念层面的同一性。这种同一性并非实存之物，但和感性直观一样，能够“一下子”在主体眼前呈现出来。在杨贤江教育思想中，就表现为对单纯经验的突破，将各种视域以感性直观粘合，“一下子”呈现出一种更为广阔、更为“总体”的思考视域。

杨贤江在1919年的译作《近代教育上之需要》^[30]阐述了教育与具体时代和社会情境的关系：“此国之教育制度，将使此国人能应付其特殊之危害、把持其特殊之机会，他国人不能效也。所以然者，一国之壤土气候政制风俗，在在各别，故教育制度，亦无由从同。虽其间不无可通之处，然断不能完全则效。故我之教育制度，自应以适于我之危险、我之机会者为当也”，虽是译作，但选译这篇文章足以说明其已经超越了早期的经验层面，开始从社会发展的整体视角思考教育问题具备了其对教育本质认识的范畴化特征。自1919年起杨贤江大量翻译如《现代教育主张与现代哲学》《汤申(Townsend)氏之美国教育哲学论》《教育的改造》《美国教育急救委员会的全国教育进行计划》《近代史的设计教学法》《最近的国际教育运动》《英国劳动教育之发达》《美国工场教育之设施》《从议会议案所见之美国教育趋势》《瑞典的教育改造和医学界》《法国的师范教育》等国外教育学文章，这种比较研究视域的引入，也显示出其理论思维的成熟。

从现象学的视角看，杨贤江在这一阶段的理论思考体现了范畴直观的特征，范畴直观使得认识主体能够在感性材料的基础上把握对象的本质规定性。杨贤江在对教育感性认识的基础上，通过对何种视域的融合和思考，逐步建立起对教育本质的理论认识。在范畴直观阶段，杨贤江的教育思想实现了从经验认识到理论思维的重要转变，这种转变既体现在认识视野的扩大上，即各种教育学视域的融入；也表现在思维方式的深化上，即对教育本质的逼近。正

是这种理论思维的发展，为其后来建立系统的教育理论奠定了思想基础。

3.3 去蔽呈现的本质直观

到了本质直观阶段“出现了一种从事实性和特殊性中进行的精微的‘观念化抽象’，从而可导致普遍性和必然性”^[31]，本质直观是通过现象学还原达到对事物本质结构的把握，它要求认识主体摆脱自然态度的遮蔽，揭示现象的本质规定性。作于1928年的《教育史ABC》^[32]和作于1930年的《新教育大纲》^[33]就标志着杨贤江对带有“普遍性”和“必然性”的教育本质的无限趋近。

在《教育史ABC》的“绪论”部分，他首次明确运用唯物史观分析教育现象：什么是教育史、教育史的任务是什么、教育的意义何在等一系列基本问题的提出，显示出其已经开始从根本上反思教育的本质规定。尤其在论述教育意义的变迁时，揭橥了教育的发展与社会的历史进程的密切关系，即每一社会形态都有其特定的教育形式；这种分析方法体现了对教育本质的深层把握。到了1930年的《新教育大纲》，他的教育本质观达到了理论成熟阶段。全书的架构本身就体现了其理论思维的深度：将“教育的本质”作为开首第一章，下设“教育是什么”“教育的本质及其变质”“对于教育的几种曲解”和“教育的效能”等节，这种系统的理论构建显示出其对教育本质的全面把握。除了对教育本质的问题意识外，杨贤江教育思想的本质直观尤体现在对时代先进思想——马克思主义的阶级分析方法的自觉运用，在论述教育本质问题时，他指出了原始共产社会的教育、封建社会的教育、资本主义社会的教育和社会主义社会的教育各具特征，但都深深植根于其特定的社会历史条件这一根本特征。这种历史唯物主义的分析视角，使其能够透过教育现象的表象，把握其深层的阶级本质。

杨贤江的这一理论发展确实体现出了“现象学还原”的特征。本质直观要求通过对自然态度的悬置，达到对现象本质的把握。杨贤江正是通过对传统教育观的批判性反思，最终把握了教育的阶级本质。在本质直观阶段，杨贤江实现了对教育本质的深刻把握，这种把握不仅体现在理论深度上，更重要的是表现在其对教育现象本质规定性的彻底揭示上，通过这种理论探索，他最终近乎达到了对马克思主义教育本质的直观。

4 结语：效果历史是教育“前见”的救赎

通过对杨贤江教育思想“前见”从感性直观到本质直观的考察，我们不难发现，教育理论的发展过程中，“前见”不仅不可避免，而且构成了理论创新的必要条件。杨贤江对传统教育观念的批判和超越，本身就建立在对这些“前见”的深刻理解之上，在《教育史ABC》和《新教育大纲》中，他正是通过对传统教育观念这一“前见”的批判性对话，才揭示出教育的历史性本质。

“前见”作为一种历史性存在尤似一柄双刃剑：它既可能斩断认识，也可能指明突破方向。效果历史恰恰为教育“前见”提供了救赎的可能——通过不断的理解、反思和更新，“前见”得以在效果历史中实现自我超越。杨贤江教育思想本身已经成为我们这个时代的重要“前见”之一，我们不但不应回避这种“前见”，更要在意识到其历史性的同时，把握其中蕴含的真理性契机。通过与杨贤江思想展开对话，我们实际上是在效果历史的维度上实现对这一“前见”的救赎性转化。效果历史之所以能够成为教育“前见”的救赎，在于它提供了一个动态的历史视域。在这个视域中，每一代人对教育理论的理解都不是简单的重复，而是在新的历史条件下的创造性诠释。这种诠释既包含了对“前见”的继承，又蕴含着对其的超越。正是这种继承与超越的辩证统一，构成了教育理论发展的内在动力。这也正是本文引言中所说的“杨贤江教育思想接受史具有未完成性的特征”的意指所在，“未完成”意味着每个时代都可以在效果历史的维度上对这一思想资源进行新的诠释和开发，为“前见”的不断更新提供了可能性空间。通过效果历史的救赎，教育“前见”得以不断更新和发展，从而推动教育理论的创新。这种创新既立足于历史传统，又指向未来发展，在传统与创新、继承与超越的辩证统一中开辟新的理论空间。在这个意义上，教育思想史就是一部通过效果历史实现“前见”不断救赎的历史，而这种救赎正是教育理论永葆生机的根本保证。

参考文献

- [1][2][6][7][8][9][11][18][23][25][德]汉斯-格奥尔格·伽达默尔.诠释学 I 真理与方法——哲学诠释学的基本特征[M].洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2007:2,368,408,408,369,3,407,395,416,370.
- [3]毛泽东.湖南自修大学创立宣言[J].新时代,1923(4):2.
- [4][德]埃德蒙德·胡塞尔.生活世界现象学[M].倪梁康、张廷国,译.上海:上海译文出版社,2002:51.
- [5][31][爱尔兰]德尔默·莫兰,约瑟夫·科恩.胡塞尔词典[M].李幼蒸,译.北京:中国人民大学出版社,2015:75,62.
- [10][德]胡塞尔.欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2017:67.
- [12][13][17][德]汉斯-格奥尔格·伽达默尔.诠释学 II 真理与方法——补充和索引[M].洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2007:39,40,40.
- [14][24][30]杨贤江.杨贤江全集·第六卷[M].郑州:河南教育出版社,1995:826,46,15.
- [15][16]杨贤江.杨贤江全集·第一卷[M].郑州:河南教育出版社,1995:148, 243-257.
- [19][20][21][22][27][28] 杨贤江.杨贤江全集·第四卷[M].郑州:河南教育出版社,1995:4,22,4,17,14,21.
- [26][29][德]胡塞尔.逻辑研究·第二卷[M].倪梁康,译.北京:商务印书馆,2017:1131,1135
- [32][33]杨贤江.杨贤江全集·第三卷[M].郑州:河南教育出版社,1995:54-154,259-563.

A Study of Yang Xianjiang's Educational Thought from the Perspective of Phenomenology and Hermeneutics: Starting from the Issue of "Fore-understanding" in Education

HONG Jiahui¹, YING Qian²

(1. Archives of Shanghai University, 2. School of Cultural Heritage and Information Management, Shanghai University, Shanghai, China)

Abstract: This paper reinterprets Yang Xianjiang's educational thought from the methodological perspective of phenomenology and hermeneutics, taking the issue of "fore-understanding" as the entry point. The research reveals that "fore-understanding" in educational cognition is not only inevitable but also constitutes a necessary prerequisite for understanding. Through phenomenological reduction methodology, we can see that the development of Yang Xianjiang's educational thought is precisely a process of continuously breaking through and reconstructing "fore-understanding". In his works such as "ABC of Educational History" and "New Educational Outline", his historical grasp of educational essence itself demonstrates a critical transcendence of traditional educational concepts as "fore-understanding". The research indicates that the modern value of Yang Xianjiang's educational thought lies not in simply repeating his conclusions, but in achieving the fusion of historical and current horizons through dialogue with his ideas. Yang Xianjiang's educational thought has itself become one of our era's "fore-understandings", and our understanding and interpretation of it constitute a new effective history, which will in turn become the fore-understanding for future generations. This paper argues that the history of educational thought is a continuously updating history of "fore-understanding", and this updating precisely constitutes the driving force of educational development. In this sense, the unfinished nature of Yang Xianjiang's thought reception history precisely reflects the essential characteristic of educational theory's eternal development.

Keywords: Yang Xianjiang; educational thought; phenomenology; hermeneutics; fore-understanding; intuition; effective history