

人类认识：广义的理解与具体的形态

杨国荣

摘要 从广义认识论的角度看，以事物自身规定为指向的认知、以确认事物对人的意义为内容的评价、以引导人的观念活动和实践活动为旨趣的规范，构成了人类认识的相关方面，认识的具体形态，体现于认知、评价、规范的统一。认知固然离不开感性材料与概念形式，但二者本身又有其现实之源；以所知和能知的互动为背景，认知过程同时涉及本体论或形而上的前提。评价过程所关涉的认识一方面以如其所是地把握事物自身的规定为前提，另一方面又以确立合理的价值观念、认同合理的价值原则为条件。认识的规范性之维则以实然、必然与当然的把握为所以可能的条件。广义认识论视域中认知、评价和规范的相互关联，同时为说明世界与改变世界的彼此沟通提供了前提。

关键词 认知 评价 规范

作者杨国荣，华东师范大学中国现代思想文化研究所暨哲学系教授（上海 200241）。

中图分类号 B0

文献标识码 A

文章编号 0439-8041(2020)03-0015-11

如何理解人类认识？这一问题关乎不同的认识论进路。传统视域中的认识论主要从认知的层面规定人类认识。以评价的引入为前提，人类认识的内涵得到了历史的扩展。更广的认识论视域，进一步涉及认识的规范性之维。认知主要以事物自身的规定为指向，评价更多地以确认事物对人的意义为内容，规范性则以引导人的观念活动和实践活动为旨趣。以上方面的相互交融既赋予人类认识以广义的性质，也展现了人类认识的具体内容，认识的现实形态，即体现于认知、评价、规范的统一。

如所周知，赖尔曾区分了“知道是何”（knowing that）与“知道如何”（knowing how）。“知道是何”关乎真理性的认识，“知道如何”则与实际地做事相涉：具体而言，“知道如何”也就是能够完满地做好相关之事（perform them well）。^①这里，值得注意的首先在于“知道如何”在实质上被归入“知”。作为“知”的一种形态，“知道如何”所指向的，主要不是事物自身的规定，而是人所从事的活动：“知道如何”的内在意蕴是知道如何做。以“如何做”为内蕴，“知道如何”同时包含规范性的内涵：“知道如何”的实际涵义，也就是“知道应当如何做”，这里的“知”，总是体现或落实于引导、规定行为的有效完成。与之相联系，当我们将“知道如何”引入广义之“知”时，便意味着肯定认识包含规范性之维。

历史地看，对人类认识存在着不同理解。如前文提及的，较为传统和通常的看法，是将认知视为人类认识的内容，赖尔所说的“知道是何”，主要便与之相关，这一进路所注重的是“认知能力”（cognitive repertoire），其目标则是把握真理。相对于此，冯契对认识作了更为宽泛的理解。在他看来，“人类的认

^① 参见 G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, pp. 27-28.

识活动除认知之外还包含着评价。所谓认知,就是要如实地反映自然,了解其事实,把握其规律;所谓评价,就是要考察自然物的功能与人的需要之间的关系,评价其对人的价值如何。认知与评价虽可区分,但实际上往往结合在一起^①。将人类认识视为认知与评价的统一,显然不同于将认识等同于认知的传统认识理论。认知所指向的是事物自身的规定,评价则旨在把握事物对于人的意义,后者包含价值内涵,其具体形态包括利或害、善或恶、好或坏,等等。就其现实性而言,对象不仅包含与认知相关的事实层面的属性,而且以评价所涉及的价值规定为题中之义。以“水”而言,“说‘水是液体’,‘水是氢、氧化合物’,这是认知判断。说‘水是人生中不可缺少的饮料’‘水力能利用来发电’,这已不是单纯的认知判断而已包含了人的评价,它揭示了水的性能和人的需要之间的联系,肯定水对人的功用、价值。作饮料、被利用来发电,是人的利益之所在”^②。对“水”的认识既要从认知层面把握“水是氢、氧化合物”等事实之维的属性,也需要从评价的层面把握其可以作饮料、可以用以发电等价值规定。引申而言,生活中的对象,也既具有认知意义,又兼涉评价意义。以人所使用的器物来说,在事实的层面,它主要表现为某种特定的对象,但其中又不仅涉及满足人不同需要的功能(给人带来便利),而且往往包含使用过程中形成的熟稔、好用、亲切等价值负载,这种功能和负载的意义,需要通过评价加以揭示。可以看到,唯有从认知和评价的统一中考察对象,才能具体地把握其真实的形态。

然而,以认知和评价为人类认识的相关内容,固然不同于将认识等同于认知,但如果联系“知道是何”与“知道如何”的分别,则可以进一步看到,认识并非仅仅限于认知和评价。如前所述,以了解“如何做”为指向,“知道如何”包含规范性之维。事实上,除了认知(cognition)和评价(evaluation),人类认识还包括规范(regulation-normativity)。以事实的把握为指向,认知首先关乎“是什么”这一问题,其关切之点在于如其所是地敞开对象;以揭示事物对于人的意义为指向,评价涉及的主要问题是“意味着什么”,其旨趣在于把握对象的价值规定;以确定人之所作的目标和方式为指向,规范所涉及的是“应该做什么”和“应该如何做”的问题,其关切之点是做什么事以及如何做事。人不仅需要知道事物是什么(knowing that)、事物对人意味着什么(knowing what),而且需要知道应该做什么或是否应该做以及应该如何做(knowing whether—knowing how),由此进一步通过人所做之“事”来实现事物对人所具有的积极意义,避免其消极意义,从而满足人的合理需要或实现人的价值理想。事物意义的如上实现固然离不开做事过程,但这一过程本身又以认识层面对是否应该与应该如何(knowing whether—knowing how)的把握为前提。

相对于认知和评价,这里所涉及的规范性呈现更为复杂的形态。规范所关涉的广义之“事”不仅关乎观念性活动,而且牵连着对象性的活动,与之相应,规范性本身一方面具有观念的面向,并与观念层面的认定或判断(“应该做什么”“应该如何做”)相联系,另一方面又体现于实际地选择和行动的实际展开过程;二者从不同方面展现了认识过程中规范性之维的具体意义。如后文将进一步讨论的,作为广义认识过程的内在环节,规范的作用既体现于对认知、评价等观念活动的引导,又渗入于行动的选择和行动的展开过程。

在谈到认识论问题时,冯契曾将其概括为四个方面:“哲学史上提出过的认识论问题,大体说来可以概括为四个:第一,感觉能否给予客观实在?第二,理论思维能否达到科学真理?换一个提法,普遍必然的科学知识何以可能?用康德的话,就是纯数学和纯自然科学何以可能?第三,逻辑思维能否把握具体真理(首先是世界统一原理、宇宙发展法则)?用康德的话,就是‘形而上学’作为科学何以可能?上面三个问题,用德国古典哲学的术语来说,就是关于‘感性’‘知性’‘理性’的问题。第四,人能否获得自由?也可以换一个提法,自由人格或理想人格如何培养?”^③这可以视为对广义认识论更具体的阐释,其中,前三个问题涉及宽泛意义上的认知:感觉能否给予客观实在、普遍必然的知识如何可能,关乎经验对象的认知;逻辑思维能否把握具体真理(世界的统一性原理与发展原理),以形上对象的认知为指向。第四个问题(自由人格或理想人格如何培养)则与评价和规范问题相联系:自由人格或理想人格包含价值意

① 冯契:《认识世界和认识自己》,上海:华东师范大学出版社,1996年,第237页。

② 冯契:《认识世界和认识自己》,第237页。

③ 冯契:《中国古代哲学的逻辑发展》(上),上海:华东师范大学出版社,1997年,第41—42页。

义，“如何培养”则关乎规范性。这样，尽管冯契主要将人类认识理解为认知与评价的统一，但在对认识论问题的具体阐释中，无疑也蕴含了对认识的规范之维的肯定。

布兰顿曾认为，康德哲学中存在着“规范性转向”（normative turn）。就康德既注重范畴的建构性（constitutive）意义，又肯定其调节性（regulative）意义而言，康德确乎涉及了规范性问题，布兰顿的以上看法无疑也有见于此。在康德那里，调节性或规范意义同时与认识过程相联系，并被置于比较广义的视域之中，对“经验类比”的理解，便体现了这一点：“经验类比（analogy of experience）只是一种规则，根据这种规则，经验的统一可从知觉中形成。”^①作为引导经验达到统一的规则，“经验类比”无疑体现了调节性或规范意义。尽管在康德的哲学系统中，认知构成了人类认识的主要方面，认识过程中的规范性主要也与认知相联系，但通过肯定先天的范畴以及“经验类比”规则等对感性经验的整治作用，康德多少也从一个方面注意到了认识过程包含规范性之维。布兰顿本人也从“概念性活动”（conceptual doing）的角度确认了规范性^②，尽管这主要是在观念活动的层面肯定规范性的意义，但与康德的进路相近，其中似乎也涉及认识过程与规范性的关联。

作为人类认识的构成，规范性具体涉及两个方面：“知道应当做什么”或“知道是否应该做”，以及“知道应当如何做”。确认“应当做什么”或“是否应该做”（knowing whether）包含自觉的认识之维，从而不同于自发的意识。就其内容而言，这种认识既不限定于事物本身的规定，也非主要指向事物对人的意义，而是与人的活动及其性质相联系。前文已提及，广义的认识不仅涉及对象的规定及其价值意义，而且关乎人的活动，在“应当做什么”或“是否应该做”的断定背后，同时蕴含着对相关活动性质的认识：它是合理的还是不合理的？有利的还是有害的？将引向善还是引向恶？等等。这种认识既与宜或不宜、善或恶等价值意义的把握相联系，属广义的“知”，又具有规范意义：与仅仅肯定事物本身“是什么”或事物对人“意味着什么”不同，它同时引导行为的选择：具有正面价值意义的“事”，便“应当”去做，反之，则“不应当”做。

认识的规范性之维的第二个方面是“知道如何”（knowing how）。这里的“知道如何”主要指“知道应当如何做”，从逻辑上说，与之相关的“知”以了解如何做的规则为其题中之义。骑自行车需把握的基本规则包括身体保持平衡、两眼前视、抓住车把以控制方向；游泳需要了解的规则，涉及双臂如何伸张、双腿如何蹬水、呼吸如何调整；驾驶汽车需要知道的驾驶规则，则包括如何掌握方向盘，如何控制油门，如何操作排挡，如何倒车入库；如此等等。这些规则可以用命题性知识（propositional knowledge）的形式表示，并具有相应的认识意义。

“应当做什么”或“是否应当做”“应当如何做”，可以基于已有的社会共识，从而在社会的层面并不表现为一种新的认识形态，但对相关的个体来说，知道“应当做什么”或“应当如何做”，仍是一种通过传授、学习、践行而获得之“新知”或新的认识。以“应当做什么”或“是否应当做”而言，开车变道应当基于虚线，不能实线变道，在公园养草期间应当绕道而行，不能践踏草地，这涉及对交通规则以及游园准则之“知”，而后者又制约着人的行为选择。就“应当如何做”来说，从人的简单活动如骑车、打球，到较为复杂的活动如驾驶飞机、操纵精密仪器，都包含需要了解的行动规则、操作要领等规范性知识，个体由传授、学习、践行而获得之“新知”，其实质的内容便关乎这些规范性认识。以上事实既从一个方面体现了规范性的认识论意义，也表明广义的认识过程包含规范性之维。

当然，从“知道如何”看，其中的“知道”并不仅仅意味着把握以上知识。如前所述，“知道是否应该做”或“知道应当做什么”关乎行为发生之前的选择，与之有所不同，“知道如何”与行动或做事过程具有更为切近的联系，事实上，它本身需要通过做事过程得到确证。以前面提到的骑自行车、游泳、驾驶汽车而言，仅仅知道相关的规则，并不表明“知道”如何骑车、如何游泳、如何驾车，唯有能够实际地骑车、游泳或驾车，才表明确实“知道”如何做这些事。

① Kant, *Critique of Pure Reason*, Translated by N. K. Smith, Bedford/St. Martin's Boston/, New York, 1965, p. 211.

② R. Brandom, *Perspective on Pragmatism*, Harvard University Press, 2011, pp. 1-4.

能够实际地做某事,意味着具有这方面的能力,由此,“知道如何”往往被归结为能力或与能力相关之知。确实,从检验认识的角度看,能否成功地做某事,是判断是否真正“知道如何”的主要依据,而成功做事同时表明具有完成相关之“事”的能力。不过,不能忽视“知道如何”之知对于实际做事的引导意义。这里需要区分两个不同的问题:一方面,“知道如何”之知的获得,包括了解应当如何做的程序、规则,等等,不等于实际地“知道如何”做;另一方面,知道实际地如何做,总是以显性或非显性的方式蕴含着对“知道如何”之知的把握,包括以某种方式了解和掌握如何做的程序、规则等方面的规范性知识,这种“知”固然主要引导人们“如何做”,而非关乎事物的性质(“是什么”),但它又为行为或所做之事取得自觉品格提供了前提。仅仅知道驾驶的要领或规则确实并不意味着能够成功地驾车,但合乎规范地驾车,又离不开以显性或非显性的方式了解这些规则或要领。事实上,教练或有经验的司机在指导初学者时,总是会以不同方式传授这方面的知识。自发地探索、摸碰,或许也可以“无师自通”、开车上路,但这种缺乏“知道如何”之知引导的驾驶,往往具有不规范或不合乎技术规程的特点,其中蕴含着各种风险(包括发生车祸、引起其他交通事故等)。

从现实的形态看,“知道如何”之知总是以不同的方式为实际地做事提供多方面的引导。在艺术领域,绘画、雕刻包含着如何运笔、布局等规范性的知识,在下棋、打篮球等游戏活动中,存在着如何移棋、如何投篮等规定,在学习绘画、雕刻等艺术或下棋、打球等游戏时,人们常常需要了解一定的规则或要领,以便使相关的活动取得自觉的形式。无论是传统的师徒传授模式,还是现代形态的学校教育,以上活动都涉及规则、程序、要领等“知道如何”之知,所谓“无师自通”,只是表明传授之师的阙如,从事不同活动所涉及的相关规则、程序、要领仍需通过观察、揣摩、习行等逐渐加以把握,否则便难以摆脱自发的形态。小孩可以通过观看大人对弈而学会下棋,而做到这一点的前提,则是在观看过程中了解下棋规则,此时,虽然他不一定十分清楚“那些‘正确’和‘错误’的规则应如何定义”^①,但依然可以达到对规则的具体把握,后者尽管也许不同于明晰的语言界说,然而其内容也属广义的“知道如何”之知,并同样构成了实际地“知道如何”(能够实际地做相关之事)的条件。

自觉形态的规范性之知与人的实际活动过程无法截然相分。赖尔曾批评理智主义及其追随者,认为按照理智主义的看法,“行为主体必须先经过内在的过程来断定某些有关将做之事的命题(有时被称为‘公理’‘律令’或‘引导性命题’),才能根据这些命令实施自己的行为。他在行动之前必须先对自己宣讲;厨师必须先背诵一遍菜谱,再按此烹饪;英雄必须先默诵某条适当的道德律令,再游入水中抢救溺水者;棋手必须先全盘考虑一下所有相关的下棋规则和变通原理,然后再走出正确而娴熟的一步。根据这种传奇,一个人做某事时又思考自己所做之事,这总是成为两件事,也就是说,先考虑某些恰当的命题或规定,然后将这些命题和规定所责令者诉诸实践。这也就是是先做一件理论工作,再做一件实践工作”^②。按赖尔的以上概述,理智主义的特点在于知与行的分离:“知道应当做什么”和“知道应当如何做”这种规范性的认识(知)与实际地做(行),被视为彼此分离的两个方面,前者处于后者之先。对知与行的以上理解显然忽视了:在具体的行为过程中,规范性知识即体现于这种知识所制约的行为过程。换言之,从理论的层面看,需要肯定规范性知识相对独立的一面,但在实践之维,规范性知识与它所引导的行动难以截然相分:“知道如何”,即体现于“知道”实际地如何做。

“知道如何”向“知道实际地如何做”的转化,与规范性的认识转化为人的实践能力相关。前文已提及,“知道如何”往往被归结为能力或与能力相关之知,这一看法尽管表现出以能力消解规范性认识的偏向,但也从一个方面注意到了二者的关联。这里需要作如下区分:一方面,规范性认识可以取得命题性知识的形式,在各种行为规则、操作规程、技术要领的说明中,便不难看到这一点;另一方面,规范性认识需要化为人的行为定势和能力,以实际地影响人的行为。“知道如何”诚然包含规范性知识,但这种知识在单纯的命题形式下,并不能化为做事的能力或引向成功做事,只有通过“习事”的过程,规范性知识才

① G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, p. 41.

② G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, p. 29.

能化为人的能力和行为定势，并由此使命题形态的“知道如何”体现、确证于具体的做事过程。在这里，“知道如何”的规范性知识既在实际地做相关之事的行动过程中超越了单纯的命题形态，又以显性或非显性的方式引导相关之事。

需要指出的是，以“知道如何”为形式的规范性知识之体现于人的能力和行为定势，并不意味着其自身完全被摒弃或完全消隐，这里涉及的主要是其存在的方式或存在形态的转换：通过与个体行为趋向的相互融合，相关的认识已由命题性知识（propositional knowledge），化为人的第二天性（second nature），后者既包含与身相关的行动技能，也渗入了与心相涉的意识之维，当然，在“第二天性”的形式下，这种意识已呈现近乎习惯成自然的特点。质言之，一方面，表现为“知道如何”的规范性的认识需要取得能力等形式，以实际地影响和引导人的行动；另一方面，能力并非仅仅表现为身体的技能或心理的定势，其中同时包含规范性认识的內化。若作进一步考察，则可注意到，这里同时涉及显与隐的互动。一个通过学习、训练而学会打球的运动员，其打球技能的形成，往往伴随着与打球相关的规范性认识之内化，这一內化过程可以视为规范性认识由显（显性的存在形态）而隐（取得非显性的形态）。然而，当该运动员作为老队员传带新手时，他常常不仅须以身示范，而且需要以明晰的语言来传授相关技能（亦即以语言的形式表述“应当如何做”）。此时，这种以明晰的形式传授的有关“应当如何做”的规范性知识相应地呈现命题性的一面，而传授者本身所具有的规范性认识则涉及由隐而显的转化。以上事实从另一侧面表明：知道如何做的行动中总是蕴含某种规范性认识，所谓由隐而显，实质上也就是这种认识由非显性的形态，转化为显性的形态，这一转化同时也确证了规范性认识在化为人的“第二天性”之后，并未完全被消解。

从更广的层面看，行动过程中总是内含“心”，而非仅仅是“身”的活动，体现于行动过程的技能，也并不单纯表现为肢体的熟练动作，而是渗入了“心”的作用。麦克道尔已有见于此，在他看来，“没有概念的肢体移动仅仅是发生的现象，而不是有意为之的体现”^①。这里的概念在广义上包括对“应做何”“如何做”这一类规范要求的把握，尽管这种把握不一定以明觉的或名言的形式呈现，但完全缺乏这种概念意识（包括以內化形式存在的规范意识）的肢体运动，便近于物理世界中发生的现象，而不同于人的自觉活动。比较而言，赖尔注意到实际知道如何做意味着按相关的行为方式做已成为行动者的“第二天性”，但同时又将其隔绝于意识之外^②，从而一定程度地忽略了这种“第二天性”包含着规范性认识的內化，这种看法容易将“第二天性”仅仅限定于与“身”相关的行动技能。事实上，对赖尔来说，涉及“第二天性”的习惯性行为只是“先前之行的复制品”，从而不同于“基于先前之行而加以调整”的理智性行为。^③习惯性行为与理智性行为的这一分野，在逻辑上以“第二天性”疏离于规范性认识为前提。从总的认识立场看，与质疑“心”的相对独立意义相联系，赖尔多少趋向于以“实际地知道如何”消解“观念层面知道如何”。这一进路似乎未能注意到后者（观念层面知道如何）对前者（实际地知道如何）的制约。^④

概要而言，认识过程包含规范性之维。以人的思维活动进路为指向，规范性既涉及基于心的观念性活动，也关乎与身相涉的对象性活动；前者如后文将论，包括对认知和评价的引导，后者则在知行统一的意义上，体现于对象性的活动过程。以“知道应当做什么”与“知道应当如何做”之知为内容，规范性的认识一方面以自觉的形式（包括命题性之知）引导人的观念性活动和对象性活动，另一方面又通过化为人的现实能力，成为人在本体论意义上的某种存在规定（第二天性），由此进一步影响人实际做的过程。

从广义的认识过程看，认知、评价和规范呈现相互关联的形态，这种关联首先表现为认知对评价和规范的制约。以认知和评价的关系而言，尽管评价所指向的不是事物自身的规定，而是事物对人的意义，然而，把握这种意义的前提，是如其所是地认识事物的规定和人自身的合理需要，后者的具体内容则由认知构成；如果缺乏上述认知，便很难形成正确的评价性判断。与之相近，规范性的认识，无论是以“知道应

① John McDowell, *Mind and World*, Harvard University, 1994, p. 89.

② G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, p. 41.

③ G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, p. 42.

④ 参见 G. Ryle, *The Concept of Mind*, Barnes & Noble Books, 1949, pp. 27-61.

该做什么”为形式，抑或表现为“知道应该如何做”之知，也无法离开认知。尽管规范性的认识主要与人的行为或人所做之事相关，但对这种行为或事的合理规范，乃是基于恰当地把握实然与必然，后者同时包含着认知的内容：实然关乎事实，必然涉及事实之理，“知实然”与“知当然”，意味着按其本来形态认知相关对象，这种认知又进一步为“应该做什么”和“应该如何做”提供了根据。

同样，评价对认知与规范也具有多重制约作用。人们往往从已形成的价值取向出发，从事多样的活动，接触不同的事物，以进一步了解相关对象的属性，使之由尚未为人所知的本然形态转换为人所把握的“事实”形态。价值取向对本然之物转换为“事实”的如上制约，从一个方面表明，认知与评价无法相分。就具体的过程而言，认知目标的确立，需要基于一定的价值判断：如果说，为知识而知识的目标选择，体现了对认知内在要求和意向的肯定，那么，基于一定的实践需要而确立相关的认知对象，则展现了现实的价值评价对认知活动的制约。进而言之，认知结果的评判，也离不开评价：相关认知是否具有真实的品格？是否对解决认识或实践中的问题具有积极的意义？等等，对以上问题的判定，同时表现为一个评价过程。

评价与规范之间呈现更为内在的关联：“知道应当做什么”，以判定当做之事的价值意义为前提，这种价值意义包括相关对象或行为的好坏、善恶、利害等，从理性的层面看，如果某种行为是好的或善的，那就属于“应该”做的，与之相对的选择，则可能呈现“非理性”的性质：知其有害或恶，仍去做；知其有利或善，却拒绝做，固然可能源于各种情意等方面的缘由，但从理性的层面看，以上选择显然属不当之举。在此，价值意义的判定构成了“应当做什么”意义上的规范性要求形成的前提。与之相近，“知道应当如何做”，关乎对行为方式、程序、手段适宜与否或正当与否的判断，其中，适宜与否涉及行为方式是不是合乎实然或必然；正当与否则与行为方式是否合乎当然相关。以上判定和判断不管以显性的形式呈现，还是以非显性或隐含的形式表现出来，都包含评价的内容。在上述方面，评价无疑制约着规范性的认识。

在受到认知与评价制约的同时，规范性认识也在不同的层面影响着认知和评价。如前文所提及的，规范性认识既关乎对象性的行动，也涉及观念性的活动，作为人之所作，认知和评价都属广义的观念性活动，其中也蕴含与“应当如何”相关的规范之维。以认知而言，其展开过程便在不同意义上关乎规范性问题。作为观念性活动，认知过程面临经验主义、理性主义、直觉主义等多样的进路，选择不同的进路，意味着以不同的方式引导认知过程，其中内在地渗入了规范性内涵。从更为内在的方面看，认知过程包含着感性材料与理性概念之间的互动，康德已注意到知性范畴对感性质料的整治作用。感性材料固然为把握对象提供了原初之源，但在与概念形式分离的形态下，往往缺乏内在的条理，以概念形式整治感性材料，构成了后者呈现条理性的条件，而感性材料之间的条理，则可以视为事物之间内在关联的再现。概念形式对感性材料的认识作用，展现为金岳霖和冯契所说的“以得自现实之道还治现实”的过程，其中的“还治现实”，即体现了认知过程中的规范性。同样，评价过程包含着一般价值原则的运用：对象的意义，主要相对于人的现实需要和价值理想而言，这种需要和理想通过抽象而进一步取得价值原则的形态，评价的过程，往往表现为基于一定的价值原则进而对相关事物作出判断，以确认其是否包含真、善、美等正面的价值意义或伪、恶、丑等负面的价值意义。引用一定的价值原则以评价对象意义的以上过程，同时具有规范的意义。

认知、评价与规范在广义认识过程中的相互关联，在日常生活中也不难注意到。以对礼物的认识而言，在认知的意义上，礼物往往主要表现为某种对象，如一支笔、一块表、一款手机，等等，但其中又总是包含关爱、友情、敬意等情意负载，这种负载的意义，无法仅仅通过认知而敞开，而是需要借助评价加以揭示。进一步看，礼物的赠送和接受，都需要合乎礼仪规范，其中渗入一定的规范性意识，唯有基于这种规范性的认识，相关的活动（礼物的赠送和接受）才能获得合宜或得体的形态。以上事实从一个方面表明，对事物（如日常礼物）的具体把握，离不开认知、评价与规范的相互制约。

然而，认识过程中的以上关联在哲学史中往往未能得到应有的肯定。以康德而言，尽管他有见于知性范畴对感性质料的整治作用，但对认知、评价与规范的总体联系，却未能充分地把握。在《纯粹理性批判》中，康德曾提出了如下三个著名的问题：我可以知道什么？我应该做什么？我可以期望什么？这里的

“知道什么”主要与认知相关，“应该做什么”则既以相关行为的价值意义的评价为前提，又关乎如何选择行为这一规范性问题，然而，在以上提问中，以“知道什么”为指向的认知与“应该做什么”所涉及的评价和规范，呈现彼此分离的形态。事实上，在康德哲学系统中，认识论的问题主要限于“我可以知道什么”，而“我应该做什么”则被归入伦理学之域，这一思维取向所体现的，是狭义认识论的视域。现代的分析哲学不仅承继了康德的进路，而且进一步将认识论限定于知识论，后者主要以认知意义上的逻辑分析为主要内容。相形之下，以现象学为进路的海德格尔将真理与人的存在联系起来，其中包含着对评价和规范意义的肯定，但在突出存在意义和人自我筹划的同时，认知之维却多少被置于边缘的地位。在基于分析哲学与本于现象学的以上趋向中，认知与评价、规范呈现彼此相分的形态。

从广义认识论的角度看，以事物自身规定为指向的认知、以确认事物对人的意义为内容的评价、以引导人的观念活动和实践活动为旨趣的规范，构成了人类认识的相关方面，认识的具体形态，体现于认知、评价、规范的统一。

二

作为认识过程的相关方面，“是什么”，“意味着什么”，“应该做什么”以及“应该如何做”以各自的方式、在不同的层面追问着真理性之知。真理性之知如何可能？这是考察人类认识时无法回避的问题。

相应于所谓认识论转向，近代哲学对认识过程作了多方面的考察。以确定性的追求为指向，笛卡尔首先将直觉提到突出地位，在考察“一个命题必须具备什么条件才是可靠的”这一问题时，笛卡尔得出了如下结论：“凡是我十分清楚、极其分明地理解的，都是真的。”^①所谓清楚、分明地理解，即是直觉地理解。与之相关的是推论以及更广意义上的怀疑。斯宾诺莎将知识区分为经验的（直接经验与基于传闻的间接经验）、推论的，以及“纯粹从事物的本质来认识事物”^②，后者涉及直觉的方式，在注重直觉与推论方面，斯宾诺莎与笛卡尔似乎呈现了相近之处，二者体现了理性主义对知识以及知识形成的条件之理解。比较而言，以经验主义为立场的洛克赋予感性经验以更重要的认识论意义，在他看来，“我们底一切知识都是建立在经验上的，而且最后是导源于经验的”^③。在此，经验被视为真实知识所以可能的条件。

较之以上哲学趋向，康德主要侧重于从感性与知性的统一中反思人类认识。按康德的理解，“人类知识有两大主干，其一为感性，其二为知性，通过前者，对象被给予我们；通过后者，对象被我们思维”^④。这里的感性与知性，分别与前述经验主义的经验以及理性主义的推论相关，在康德那里，两者都被规定为普遍必然的知识所以可能的条件。相对于经验主义与理性主义，康德的以上看法更多地体现了综合的视域。

然而，无论康德之前的经验主义的经验 and 理性主义所理解的可靠知识，还是康德以上视域中的感性和知性，不仅都主要限于认知，而且对认知条件的把握也有其限度。认识固然既离不开感知、直觉、推论等活动，也无法与感性材料与知性形式（概念形式）等相分，但这些活动和形式本身又有其现实之源。直觉活动乃是基于认识过程本身的历史沉淀：某些数学、几何学公理之获得不证自明的形式，源于人类认识的长期反复和确证，同样，感性材料并非凭空而生，而是形成于人所从事的多样活动，概念形式以及与之相关的推论，也与更广意义上的做事和人类实践过程相联系，其中既包含着认识内容的抽象化，又渗入了由行动模式的不断反复之后凝结而成的逻辑和概念形式。经验主义和理性主义对感知、直觉、推论的理解呈现抽象的趋向，康德在肯定时空和范畴是认识所以可能的条件的同时，又将其视为先验形式，无疑未能把握认识形式的现实根据。

与“是什么”的追问相联系的认知，侧重的是人给自然立法。在认知之维，人给自然立法主要指人运用历史地形成的概念、逻辑形式，以整治经验材料，由此进而把握自然之理，包括因果法则。不难看到，

① 笛卡尔：《谈谈方法》，北京：商务印书馆，2000年，第28页。

② 斯宾诺莎：《知性改进论》，北京：商务印书馆，1986年，第24—25页。

③ 洛克：《人类理解论》，北京：商务印书馆，1981年，第68页。

④ Kant, *Critique of Pure Reason*, Translated by N. K. Smith, Bedford/St. Martin's Boston, New York, 1965, pp. 61-62.

这一意义的“立法”并非人将“法则”（包括因果法则）强加于自然，而是通过认知过程中经验材料与概念形式的互动，以敞开自然之理。

进一步看，以所知和能知的互动为背景，认知过程同时涉及本体论或形而上的前提。作为认知的对象，所知不仅内在于具体的时空之中，而且以体与用、本与末、现象与本质、过程与实在等统一为其内在的规定。这一意义上的所知既不同于单纯的现象，也非片面或静态的存在，而是呈现具体、现实的品格。同样，与所知相对的能知，也表现为存在与本质、理性与情意、德性与能力的统一，这一视域中的能知既非纯粹的理性化身，也有别于单纯的情意主体，其存在形态包含多重方面。所知和能知内含的以上存在规定，在不同意义上为如其所是地把握事物提供了形而上的根据。

以把握事物对于人的意义为指向，评价过程既需要认识事物的属性和规定，也无法忽略普遍的价值原则，对事物属性和规定的认识，属广义的认知过程，对价值原则的把握，则既涉及对价值原则的理解，也关乎对价值原则的接受和认同，后者进一步与确认和肯定合理的价值观念相联系。不难注意到，评价过程所关涉的真理性认识一方面以如其所是地把握事物自身的规定为前提，与此相联系，认知所以可能的条件，也构成了评价所以可能的条件；另一方面，评价又以确立合理的价值观念、认同合理的价值原则为条件。一般而言，肯定人之为人的内在价值，构成了与人的存在相关的基本价值观念或价值原则：否定这一原则，意味着否定人的存在意义。在评价过程中，唯有确立以上价值、拒绝人的物化，才能判定合乎相关价值原则的现象具有正面的价值意义，并将与之背离的言和行归为负面的价值形态。

较之认知和评价，作为广义认识环节的规范性呈现更为多方面的品格。就规范本身而言，其形成基于实然、必然和当然。观念层面的规范性，关乎认知与评价。在认知过程中，认识的规范性以得自现实之道还治现实之身为形式，后者又以知“道”为前提。此所谓“道”，既内在于事物的现实形态（实然），又源于事物的现实之理（必然），以此“道”还治现实，离不开对实然和必然的把握。在评价活动中，认识的规范性体现于将普遍的价值原则运用于相关对象的过程，普遍的价值原则呈现为“当然”的形态，从普遍的价值原则出发判定事物的价值意义，以知其当然为前提。从以上方面看，在观念之维，把握实然、必然与当然，构成了实现认识的规范意义所以可能的条件。

认识的规范性同时指向具体的行动过程。在实践的层面，“知道如何”或“知道应当如何做”，关乎实践过程，后者以做多样之“事”为其现实的内容，也可视为习事的过程。通过体认、反思，习事过程所内含的规范性以及所积累的知识经验，将逐渐凝结为稳定的心理定势，并化为惯常的行为方式。这种心理定势和行为习惯，往往与人同在，后者具体表现为人之心与人之身合而为一，心智结构（包括规范意识）则由此化为人存在形态。作为与人的存在合而为一的观念形态，以上规范意识虽不同于通常意义上的认知，但又包含认识的内容而非完全外在于人类认识。从广义认识的角度看，与“知道如何做”相联系的心理定势和行为习惯既渗入了认识的内涵并包含规范的意义，又从一个方面为认识的规范作用落实于实践提供了前提。

如上所论，作为广义认识内在环节的规范性内容，可以取得明晰的命题形式，这种命题常常用语言加以表述，其运用过程具有专注和显性的特点。在学习骑车的过程中，对初学者所提出的“保持身体平衡”“注意两眼前视”“双手抓住车把”等要求中蕴含着规范性内容，这种要求既渗入对相关过程的认识和把握，又以语言表述和专注性的形式呈现。更广意义上活动过程中所涉及的动作要领、操作规程、处事程序等，都包含可以用命题形式表达的内容，以此传授技能、规范行为的过程，也相应地包含着命题性知识的运用。规范性的认识也可以用非命题性的形式，后者的特点之一在于以非专注、非显性、非语言的形式呈现。然而，尽管表现为非命题性的形式，规范性认识仍对行动具有引导意义。在现实的形态中，这种规范性认识或广义的规范性意识往往从总体上引导人的行为过程。以钢琴的演奏而言，流畅地完成某一曲子，常常构成了相关的行动目的，对这种目的的把握，同时引导着所涉行动，并相应地具有规范意义。这种规范意识虽然并不始终以专注、自觉的形态呈现，但却在整个过程中引导着演奏者的行动：此时演奏者无需时时自觉关注自己的每一动作，而整个行动过程则始终受到以上意识的规范。在轮扁斫轮的著名寓言中，庄子借轮扁之口，以斫轮为例，对此作了更具体的论述：“斫轮，徐则甘而不固，疾则苦而不入。不徐不

疾，得之于手而应于心，口不能言，有数存焉于其间。”^①“得手应心”是手与心之间的默契，这种默契并不是通过斫轮过程中有意识的计划而实现的，也并非以语言的形式明晰表达（“口不能言”），但其中又包含当然之则，所谓“有数存焉于其间”，便暗示了这一点。对这种“数”的把握，具有非专注、非显性、非语言的特点，但它又通过渗入人的身心而制约着斫轮等行为过程。

“数”内在于人的行为过程而又可以为人所把握，对“数”的以上把握不同于命题性知识而具有“体知”的形态。作为非命题性的认识，“体知”与前述行为的心理定势和行为习惯具有相通之处，其特点在于身心融合为一。荀子在谈到君子之学时，曾指出：“君子之学也，入乎耳，著乎心，布乎四体，形乎动静。端而言，蠕而动，一可以为法则。”^②这一意义的君子之学，也就是所谓身心之学，在引申的意义上，“学”的具体内容则表现为习事，以后者为形式，一方面，外在的规范通过“学”的过程，逐渐转化为个体的内在意识，并体现于与身相关的行为趋向（“布乎四体，形乎动静”）；另一方面，这种内在意识最后又付诸实践或习事，体现于多样的活动过程，后者始终包含着当然之则的引导作用，所谓“一可以为法则”，便强调了这一点。如果说，对规范的命题性内容的自觉把握，是以专注的形式实现认识的规范意义之前提，那么，化规范意义上的“数”为人的“体知”，由此“布乎四体，形乎动静”，则是以默会或非专注的形式实现认识规范作用的条件。

与认知主要表现为人给自然立法有所不同，认识过程中的评价和规范更多地涉及理性的自我立法。广义的“法”不仅以必然（必然法则）为内容，而且关乎当然，后者具体表现为人的观念活动和对象性活动的规范系统（当然之则）。康德将实践领域主要理解为道德之域，而其中的理性法则，则主要被归之于实践理性或自由意志的产物。这一看法不仅未能注意到实践的更广领域，而且表现出将理性规范抽象化、先验化的趋向，其中体现的思维进路，与康德所理解的人给自然立法所蕴含的观念具有一致性。人所立之“法”的真实根据存在于实然、必然、当然，人与对象的认知关系中所立之“法”体现了这一点，评价和规范意义上理性所立之“法”也不例外。与之相联系，对实然、必然、当然的把握既是理性自我立法的根据，也构成了理性之“法”实现规范意义所以可能的条件。

三

可以看到，认识既涉及对象，也关乎人自身。认识的对象并非以本然的形态外在于人，而是已进入知行过程的存在，可以视为“事”中之“物”；人自身则因“事”而在，并表现为做“事”的主体。以“事”的展开为总体背景，认识不仅以把握对象自身的规定以及对象与人的意义关系或价值关系为指向，而且也以规范人的活动（包括观念活动与对象性活动）为题中之义。与之相联系，认识同时具有认知、评价、规范的不同向度。在这里，认识的内容与认识的功能呈现相互统一的形态：认知以事物的自身规定为内容，其功能在于敞开这种规定；评价以对象与人的意义关系或价值关系为内容，其功能在于揭示这种意义关系或价值关系；规范则以引导人自身的活动为内容，其功能则在于规定人应该做什么、应该如何做。

马克思曾对以往哲学提出了如下批评：“哲学家们只是用不同的方式解释世界，而问题在于改变世界。”^③从哲学上看，仅仅限于说明世界而疏离于改变世界，与狭义地理解认识论存在内在关联：对传统哲学而言，认识仅仅表现为一个认知的过程，后者所引向的，主要是对世界的说明。

以广义的认识论为视域，认知、评价和规范呈现相互关联的形态，这种关联，同时为说明世界与改变世界的沟通提供了前提。如前文所提及的，认知既以如其所是地把握事物为指向，又以人给自然立法为形式，然而，在认知的层面，人给自然立法仅仅表现为人对世界的说明，世界本身并未因此而发生实际的变化。通过评价，事物对人所具有或可能具有的意义开始显现，由此进一步引向“应当做什么”和“应当如何做”的规范性判断：如果评价确认了相关的事与物具有正面的价值意义，则“应当”实现这种意义，反之，如果评价所敞开的价值意义具有负面性质，则“应当”对其加以限定或转换。上述论域中的“应

①《庄子·天道》。

②《荀子·劝学》。

③《关于费尔巴哈的提纲》，《马克思恩格斯选集》，第1卷，北京：人民出版社，1995年，第57页。

当”，同时表现为对现实的规范，其中蕴含着改变世界的要求。

当然，“应当做什么”在尚未转化为“实际做什么”，“应当如何做”在尚未转化为“实际如何做”之前，它们所体现的规范性还处于观念的形态，一旦“应当做什么”转化为“实际做什么”，“应当如何做”转化为“实际如何做”，其中体现的规范性便呈现实践的意义，后者的实际指向，是对世界的改变。从人给自然立法这一角度看，在规范这一层面，人不仅以认知的方式给自然立法，而且根据自己所立之法（对世界的理解和认识）作用于世界，由此，认知所体现的说明世界，进一步转化为评价和规范所蕴含的改变世界。可以看到，人给自然立法，改变的主要是人对世界的理解，人根据自己所立之法作用于自然，则意味着改变世界本身。康德仅仅强调人给自然立法而悬置了人基于所立之法作用于世界，从而未能超越仅仅说明世界的视域。

广而言之，人的活动展开于多重方面，这种活动不仅成就世界，而且成就人自身，其本身则具体地展现了认识的广义内涵。以了解如何演奏琴而言，懂得琴的演奏，从艺术活动这一侧面体现了人的能力的提升和发展。从广义认识的角度看，掌握琴的过程，同时包含着认识的不同环节。颜元对学琴、习琴、能琴的区分，已涉及这一点。在具体考察学琴、习琴、能琴的不同特点时，颜元指出：“歌得其调，抚娴其指，弦求中音，徽求中节，声求协律，是谓之学琴矣，未为习琴也。手随心，清浊、疾徐有常规，鼓有常功，奏有常乐，是之谓习琴矣，未为能琴也。弦器可手制也，音律可耳审也，诗歌惟其所欲也，心与手忘，手与弦忘，私欲不作于心，太和常在于室，感应阴阳，化物达天，于是乎命之能琴。”^①所谓“歌得其调，抚娴其指，弦求中音，徽求中节，声求协律”，包含着“应当如何做”的规定和要求，后者以指法、奏法等形式展现，具有规范性的涵义：歌，应当“得其调”；指，应当抚而娴；弦，应当“求中音”；徽，应当“求中节”；声，应当“求协律”，其中既关乎显现的、符号性的方面（“调”“律”等，都可以用谱的方式表示），也涉及隐性的、非命题性的方面，如指的娴熟。“清浊、疾徐有常规，鼓有常功，奏有常乐”，可以视为规范性认识在行动中的体现。“心与手忘，手与弦忘，私欲不作于心，太和常在于室，感应阴阳，化物达天”，则意味着规范性认识逐渐化为人的“体知”，行为开始超越了以技炫人、刻意而为（“私欲不作于心”），达到自然天成（“感应阴阳，化物达天”）之境。如果说，将刻意而为与“私欲”联系起来内含了评价的向度，那么，“心与手忘，手与弦忘”则表现为基于“布乎四体，形乎动静”的“体知”，后者的特点在于身心合一，从容中道（合乎规范）。在颜元看来，只有达到这一境界，才可以说真正知道了如何演奏琴（“能琴”）。这一意义上的“能琴”既包含对琴的认知（“弦器可手制，音律可耳审”即以此为前提），又在不同层面渗入了评价和规范性的作用。

从人与世界的关系看，以“意味着什么”为实际所指的评价既基于“是什么”的认知，又引向“应该做什么”或“应当如何做”的规范性认识。以人与自然的关系而言，乱砍乱伐树木意味着生态的破坏，这是评价性的认识，其内容涉及人的特定行为可能导致的负面价值意义。这一评价性认识，以砍伐树木和生态环境之间关联的事实性认知为其依据，由这一评价性的认识，又可以进一步引出“不应该乱砍乱伐”的规范性判断。同样，在观察自然的过程中，人可以从大地回春、万物复苏等现象中逐渐认识到“春天是植物生长的季节”，这种认识具有认知性质。以农事（农业生产）的展开为背景，由以上认知可以形成“农作物在春天播种最为适宜”的判断，后者属评价性的认识。基于农事活动的现实需要，这一类评价性认识又可以引出“应该在春天播种”的规范性结论，后者进一步为实际的做事和践行提供了依据。

类似的情形也存在于日常的生活。从驾驶车辆来说，“开车看手机容易分散注意力”，这是基于实际的驾驶活动而形成的事实层面认知。从相关行为对人的价值意义而言，由以上事实性的认知可以引出“开车看手机会危及安全行车”的结论，后者是具有评价意义的判断。以如何行车为关注之点，上述评价性的认识将进一步引向“开车时不应该看手机”的规范性认识。行车的过程不仅仅涉及个体性的活动，而且关乎驾驶人、道路、行人以及其他车辆的关系，从而同时表现为人与世界的互动，从后一方面看，“开车时不应该看手机”这一规范性判断又通过作用于驾车过程而制约着人与外部世界的互动，由此超越了单纯的说明世界。

^①《颜元集》，北京：中华书局，1987年，第78—79页。

就人的认识而言，评价与认知以及规范的以上关系，体现了广义认识过程相关方面的内在关联；就人与世界的互动而言，认知所内含的说明世界，通过评价和规范进一步引向了对世界的作用和变革，尽管实际地改变世界离不开人的做事和践行，但认知、评价、规范在认识过程中的彼此关联，无疑为说明世界与改变世界的沟通提供了认识论的前提。说明世界与改变世界在逻辑上涉及认识与实践、知与行之辩，相应于此，广义认识过程中认知、评价、规范的以上关联，同时制约着认识与实践、知与行的关系：认识的规范之维既体现于认识或“知”的过程本身，也渗入于实践或“行”的过程，由此，认识与实践的统一或知与行的合一也从观念的层面获得了内在根据。

从更为综合的视域看，无论是说明世界与改变世界，抑或以认知、评价、规范为内容的广义认识过程，都基于广义之“事”。作为人之所“作”^①，“事”既涉及观念性的活动，包括人所从事的科学研究、理论建构、艺术创作，等等，也关乎对象性的活动，包括人与自然之间的互动。以“事”观之，不仅说明世界与改变世界表现为作用于世界的相关活动，而且认知、评价、规范也既源于人所作之“事”，又进一步指向人之所“作”。就其现实过程而言，“事”的展开不仅以认知层面如其所是地了解对象为前提，而且离不开在评价和规范的层面对“应做什么”“应如何做”的把握。如果说，沟通说明世界与改变世界，主要从观念之维展现了认知、评价、规范在认识过程中彼此关联的内在意义，那么，以“事”为本，则从认识之源上彰显了以上关联的现实根据。

要而言之，广义的认识关乎对象本身的规定、对象之于人的意义，以及人作用于对象的过程，与之相涉的是认知（是什么）、评价（意味着什么），以及规范性认识（应该做什么、应该如何做）。通过如其所是地把握事物，认知为评价和规范提供了根据；以敞开事物对人的价值意义为指向，评价构成了由“是什么”引向“应该成为什么”（“应该做什么”）的前提，基于行动目标和行动方式的确认，规范进一步展现了知与行的内在关联，并以“应该如何做”为其指向。认识过程固然可以从分析的角度加以理解，在分析的视域下，认知、评价、规范往往各自呈现相对独立的意义。所谓为真理而真理、为知识而知识，便体现了认知的相对独立意义。然而，以说明世界和改变世界的互动以及更广意义上“事”的展开为视域，认知、评价和规范在广义认识过程中无法相分。事实上，以认知、评价和规范为内容，广义的认识过程既彰显了说明世界与变革世界的关联，也为说明世界与变革世界的沟通提供了内在的根据。这一意义上的广义认识论，也就是现实的认识论或人类认识的具体形态。

（本文的研究纳入国家社科基金重大项目“冯契哲学文献整理与思想研究”（15ZDB012），以及江苏省“公民道德与社会风尚协同创新中心”研究项目）

（责任编辑：盛丹艳）

Human Knowing: An Understanding in Broad Sense

YANG Guorong

Abstract: From the perspective of the epistemology in broad sense, the cognition directing to the object itself, the evaluation which take the meaning of the object to the human being as its contents, and the normativity with the guidance of the idea activity and practice as its purport constitute the relevant aspects of human knowing, and the concrete form of human knowing is correspondingly embodied in the unity of cognition, evaluation and normativity. Cognition is inseparable from perceptual materials and conceptual forms which have their own sources of reality. In the context of the interaction between the known and the knowing, the cognitive process involves both ontological and metaphysical premises. On the one hand, the cognition involved in the evaluation process is based on the premise of grasping the properties of things; on the other hand, it is based on the conditions of identifying with reasonable value principles. From the perspective of epistemology in broad sense, the interrelation of cognition, evaluation and normativity provides a premise for the connection between the explanation of the world and the changing of the world.

Key words: cognition, evaluation, normativity

① “作焉有事，不作无事。”[《恒先》，《上海博物馆藏战国楚竹书》（三），上海：上海古籍出版社，2003年，第112页]