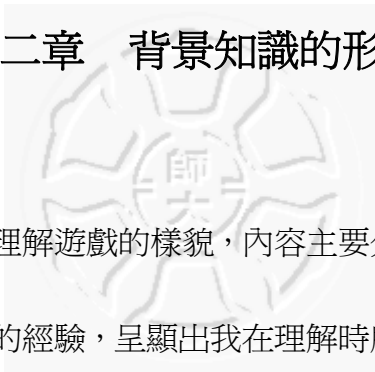


第二章 背景知識的形成



本章旨在呈現高達美理解遊戲的樣貌，內容主要分為三部分：其一，說明我與國內標槍技術研究接觸的經驗，呈顯出我在理解時所遭遇到的困難；其二，深入探討施萊爾馬赫的詮釋學循環與高達美的遊戲理論，並論證後者強調主觀因素參與之正當性；其三，對高達美的遊戲理論進行申論，指出其與施氏詮釋學循環的相融之處，以形成本研究的理論基礎，並初步回答研究問題。

以下分別於一、二、三節詳述之。

第一節 與運動科學研究的接觸

爲了補充父親示範說明的不足，也爲了提升自己的標槍技術，我曾查閱國內標槍技術相關學術論文。結果發現，在三篇學位論文與八篇期刊論文¹當中，除了洪升呈、鄭守吉、郭采佩（2005.06）與潘寶如、溫著光、郭勝正（2004）等二篇結合技術分析與體能訓練之外，其餘如古國宏、黃長福、蔡於儒（2006）、邱永興、劉俊概、李建勳、涂瑞洪（2005）、邱靖華（2000）、翁梓林（1998）、楊昌斌（2002）、蔡豐丞（2003）、古國宏（2005）、王良展（2001）、郭采佩（2006）等九篇，都是從純粹運動生物力學的角度出發，對不同層級、不同特性的標槍選手進行技術分析。

這些研究大都採用精準的儀器設備，並且經過嚴謹的實驗與推理過程，最後以客觀的數據呈現出研究成果。由此觀之，其研究結果「理當」具有較高的可信度與普遍性。然而奇怪的是，這些論文的結論與建議，在我這個學習者身上，卻似乎沒有發揮太大的效用。面對這些研究成果，在某些情況下，我總覺得它們很難理解，而在另外的情況中，即使我理解了它們所表達的，卻也不見得能夠採納它們。以下就這兩種情況分別說明：

¹ 此乃 2007/5/28 查詢「全國博碩士論文資訊網」與「國家圖書館中文期刊篇目索引影像系統」（論文名稱／關鍵字：標槍）所得的結果。

一、 難以理解其抽象的呈現方式

石明宗（2006）認為，在訓練的過程中，具體的身體語言較抽象的學術語言或科學語言容易為選手所理解。然而運動科學的研究成果通常以角度、速度、加速度、力、...等數據來呈現，表面上似乎相當客觀而具體，然而對於從未參與過力學實驗的我而言，實在無法體會所謂的「體角速度 11.5 deg/s」究竟是什麼樣的一種感覺？跟我目前的動作又差在哪裡？

二、 對於一連串的改变感到不安

為求客觀、嚴謹，科學研究往往只探討單一組或是少數幾組自變項（單一動作要領）與依變項（成績）之間的關係，卻未說明該自變項與其他控制變項的關係為何。然而對我而言，既有的技術是一個嚴密而複雜的體系，如果真要我改變其中一個動作，勢必牽一髮而動全身。那麼，除了在研究中被「證實」的這個動作要領之外，又有誰能告訴我，其他的部分該怎麼修改呢？

面對上述這兩種困境，我的心中充滿了疑惑。為什麼客觀而精準的數據反而不如父親的示範與說明來得容易理解？難道除了客觀的分析之外，還存在著其他促成理解的因素？另外，面對不同於自己的技術或動作要領，我對它的懷疑、對自己的堅持是正當的嗎？難道我不該考量自己的主觀因素，而是要坦然接受科學研究的成果，並直接將它複製到自己身上？這樣真的可行嗎？

爲了解答這些問題，我求助於探討理解現象的詮釋學，試圖釐清主觀與客觀的概念，以及理解過程中理解者與理解對象的關係。

第二節 運動技術與詮釋學

詮釋學（Hermeneutics）的發展由來已久，自中世紀至今，經歷過許多不同的時期，也各有不同的著重點。（嚴平，1992：37-51；洪漢鼎，2005：20-26）

其中最後一次、也是至今仍廣受各界討論的一次轉折，正是由十九世紀的方法論詮釋學向現代實踐哲學的過渡。其代表人物則分別為施萊爾馬赫²與高達美。

施氏認為，詮釋學作為一門追求理解的技藝學，其主要任務，在於建立一套方法論以排除理解者的主觀因素，並確保能對文本達成「正確而客觀的理解」。然而在百餘年後，新一代的詮釋學大師高達美卻完全顛覆了這個定位。與施氏的立場不同，高達美不再堅持追求理解的客觀性，相反的，他闡述理解者主觀因素的積極意義、強調其於理解過程中的必要性。他並提出一套遊戲理論，來說明在理解的過程中，理解者與文本之間的互動模式。在他看來，理解的結果總是理解者的主觀因素與文本的融合，也因此，他得出一個結論：「如果我們一般有所理解，那麼我們總是以不同的方式在理解。」（洪漢鼎，2007a：403）

本節試圖從這兩種不同的詮釋學態度出發，探討運動技術的理解現象，釐清運動技術與運動技術學習者本身主觀因素之間的關係。首先我從施萊爾馬赫的觀點出發，說明其詮釋學方法論與現今主流的運動科學研究方法雷同之處，並指出其困境；其次，我將引用高達美對理解者主觀因素的申論，指出運動技術學習者

² 施萊爾馬赫（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher 1768-1834）為德國神學家，其卓越貢獻在於建立一套普遍適用的方法論詮釋學，讓詮釋學的研究範圍從原本法學與神學的權威、教條當中解放出來。

的主觀因素之於理解的必要性與必然性；接著再援引高達美的遊戲概念，說明學習者的主觀因素與理解對象之間的交互作用，並論證其合法性。

一、 運動技術的客觀重構

施萊爾馬赫認為，文本必定有一個客觀存在——不因不同時空背景的詮釋者而改變——的意義，而這個意義就是作者的意圖或思想，由此出發，理解和解釋一個文本就是「重新表述或重構作者的意向或思想。」（洪漢鼎，2002：72）然而同時他也指出，由於與作者在時間、語言、歷史背景和環境上的差異，詮釋者往往「誤解」了文本的意義，他說：「一部藝術作品也是真正扎根於它的根底和基礎中，扎根於它的周圍環境中。當藝術作品從這種周圍環境中脫離出來並轉入到交往時，它就像某種從火中救出來但具有燒傷痕跡的東西一樣。」（洪漢鼎，2007a：233）

因此，施萊爾馬赫提出一套方法來排除理解者的主觀因素以避免誤解，即所謂的「詮釋學循環」。為了正確地理解文本，施氏認為，我們可以透過「語法的（grammatical）」與「心理的（psychological）」兩種方法著手去重構作者的意圖。³首先就語法的部分而言，施氏指出，部分語句的意義，應該由整個文本的脈絡結構（也就是我們平常所說的「上下文」）所規定；但整個文本的意義又是由所有組成該文本的語句所構成的，因此整體的意義又取決於部分，由此觀之，對於

³ 有些論著指出，施萊爾馬赫的詮釋學循環所著重的兩個面向分別是「語法的」以及「技術的（technical）」，其實，所謂「技術的」與「心理的」指的應該是同一回事，只不過施氏一開始提出這個概念時採用的是前者，後來才改用後者罷了。請參閱：嚴平（1992：99-100）。

該文本的理解便處於一種「部分－整體」循環之中。另一方面，我們也可以將該文本視為作者心路歷程的一個「部分」，如此一來，文本的意義也就由作為「整體」的作者心理所規定；而相對的，作者心理也應由所有組成的部分（個人的其他著作、成長背景、重大事件或其他）所組成，因此，我們也必須在文本與作者心理之間經歷這種「部分－整體」的詮釋學循環。

藉由部分與整體之間的不斷循環辯證，我們便得以還原作者的時空背景與思想脈絡、重構出當時的創作環境。施萊爾馬赫相信，只要理解者能夠排除自己的主觀因素，設身處地的進入這個重構出來的環境之中，那麼他就能夠掌握住該文本「客觀的」意義。

茲將施氏的詮釋學循環概念圖示如下：

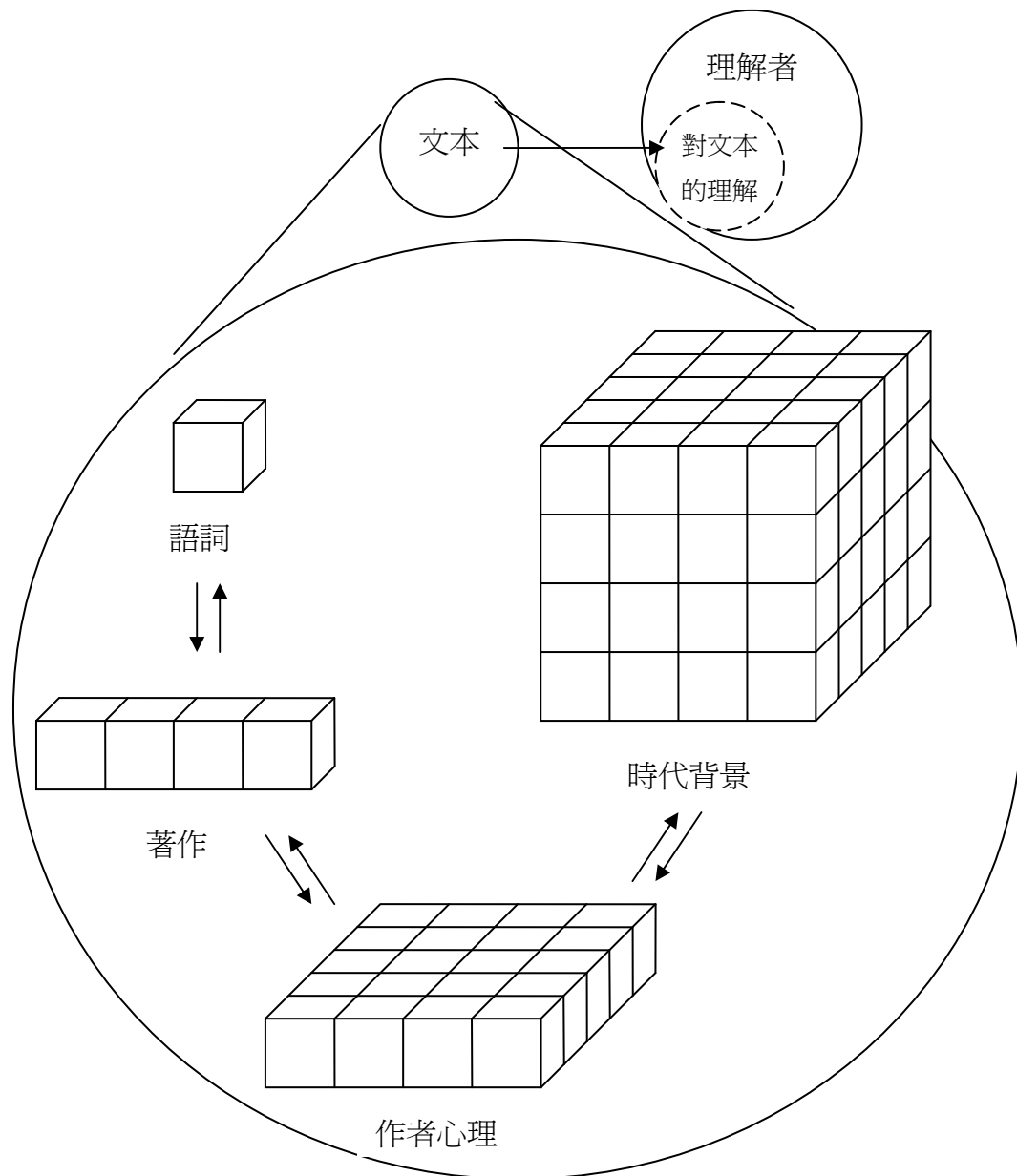


圖 1：施萊爾馬赫的詮釋學循環

回到運動領域，依據施萊爾馬赫的觀點，若想理解某位運動員的某項特定技術，便必須從各種角度——解剖學、生理學、力學、心理學、教育學、社會學、史學等——對它進行全面性的、客觀的分析。從局部動作的力學分析到全身性的動作協調乃至於器材的使用；從肌纖維類型、乳酸閾值、攝氧量到飲食的控制與

訓練計畫的訂定；從個人的心理因素到同儕、教練、對手的相互作用以及戰術的擬定。透過其中各種不同面向的詮釋學循環，在部分與整體間不斷來回比對、相互辯證，我們便能對該項運動技術有更深入、更全面的瞭解，以拼湊出其「客觀的」、「固定的」面貌。

然而，這樣的說法似乎存在著矛盾。如果這種理解方式真是以排除理解者的主觀因素、單純客觀地掌握文本為目的，為什麼又主張在部分與整體間進行循環驗證？這是否意味著，同樣一個文本「部分」的意義，會因為理解者對該文本的「整體」有不同程度的掌握而有所改變？若真如此，豈不是間接承認了主觀因素在理解過程中的正當性與必要性嗎？

為了解決這樣一種矛盾的情況，高達美將焦點拉回到「主觀因素」上，重新思考施氏曾經賦予它的負面定位，進而指出它的積極意義。

二、 運動技術學習者的視域

高達美反對施萊爾馬赫的說法，認為理解者的主觀因素並非導致誤解的根源，相反的，它是理解得以形成的條件。他更進一步指出，事物的意義取決於理解者所處的環境，亦即理解者的視域⁴。我們可以藉由當代哲學家亞瑟·丹托（Arthur Danto）所舉的例子來說明這一點。假設有一個理想的編年史家或是一部萬能的歷史機器，能夠在所有事情發生的同時將其記錄下來，那麼，他（它）

⁴ 視域之德文為 Horizont，英譯為 horizon，就字面上解釋乃地平線之意，即某人站在某個立足點上所能看得見的所有範圍。高達美認為，這正是表達理解者處境的最佳概念。請參閱：洪漢鼎（2007a：411）、Gadamer(2004:301)。

將具備最完整的史料，理當能賦予各個事件最客觀的意義。然而即使如此，他(它)仍然無法在 1642 年牛頓誕生時旋即指出：「《數學原理》的作者誕生了。」因為當時《數學原理》一書還尚未問世呢！（G. Warnke, 1987:19）

或許我們仍可以追問，是否在《數學原理》問世之後，我們就可以賦予 1642 年牛頓的誕生一個客觀而固定的意義了呢？答案恐怕仍然是否定的，因為事件的意義將不斷地隨著理解者視域的改變而改變。正如同丹托所舉的另一個例子，所謂的第一次世界大戰，事實上，在第二次世界大戰開始之前，根本沒有人稱前者為「第一次」，而是稱其為「最偉大的戰爭」或是「結束一切的戰爭」，直到 1937 年「第二次」大戰爆發了，前者才被「重新」賦予「第一次」的意義。（洪漢鼎，2005：88）由此出發，我們甚至可以大膽的往下推論，或許將來物換星移，我們又可以從另一個時空背景、另一個視域出發，重新定義 1914-1918 這場大戰，屆時，所謂的「第一次世界大戰」或許也將不復存在。

由此可知，即使事件被完整的分析了、記錄了，其意義仍然無法隨之確定，而必須取決於理解者的視域，如此一來，理解一個事件的視域便成為形成該事件意義不可或缺的因素了。而理解者的主觀因素似乎也不再只是造成誤解的負面因素，相反的，它是詮釋者的視域得以形成的先決條件，換句話說，理解者的主觀因素對於文本意義的形成而言，是必需且具有正面積極意義的。

運動技術的意義，正如同歷史事件一樣，並非客觀而固定存在的，而是取決於觀賞者、學習者、使用者的視域。當老師示範網球的正拍擊球時，在一個不會

運動的學生看來，不過是手臂迅速的由後往前揮動罷了；然而，有羽球背景的學生一定能夠敏銳的觀察到，老師的動作「比羽球的正拍」有更明顯的拉拍動作，揮動時則運用了較多的腰力並且減少了手腕的甩動。這裡，「羽球的正拍動作」便是這位同學得以較其他同學更進一步理解老師動作的視域。

同樣的，有其他運動背景的人也可以從自己的視域出發，指出其與網球的異同點並藉以建構他對網球的認識。即使是沒有任何運動背景的學生，至少也可以從最單純的「手臂由後往前揮」出發，再配合老師的指示（例如：開一點、快一點、小一點、...）逐步調整、刻劃出老師所要求動作。然而，我們應該不難想像，這位同學所能體會的很可能比其他有運動背景的學生要少得多。由此可見，運動技術的理解與學習似乎與歷史事件的理解一樣，往往取決於學習者的視域，而愈多經驗、愈豐富的視域，就能夠激盪出愈多的詮釋。反之，倘若過度強調運動知識的客觀性，從而否定了學生個人的視域在理解過程中的合法性，那就好像是要刻意排除一切非網球的運動經驗一般，亦即要求學生退化到初生嬰兒（連翻身都不會）的階段。而在這樣的情況下，很顯然的，即便老師把所有網球相關的知識技能傾囊相授，恐怕學生還是有如鴨子聽雷，無法達成理解。

事實上，運動科學的分析方法與施萊爾馬赫的重構思想一樣，其實並非真正排除了理解者的主觀因素，而只是透過標準化的程序來控制主觀因素，使其趨於一致，進而促成了不同主體的相同理解。然而在這些相同的理解背後，那個被控制的、被統一的研究方法，本身就是研究者們共同的視域，也正是一個強大的主

觀因素。由此可知，運動技術的理解與學習，並非只是對該技術的客觀認識，相反的，它總是由個人的視域出發，進行主動的、主觀的解釋與應用，最後終於達成理解。

然而這樣的說法似乎隱藏著極大的危險，畢竟每個人都有著不同的視域，換言之，同樣的運動技術總是在不同的視域中被詮釋，我們不難想像，這必然會產生各種不同的詮釋結果。那麼，我們必須追問的是：是否這各式各樣的理解都是合法的？是否應該存在一個客觀的判斷的標準？再者，即使理解者的主觀因素之參與被證明為必然且合法的，但在缺乏一套標準程序的情況下，它們又是如何作用的呢？我們可以藉由高達美的遊戲理論來說明這些問題。

三、 理解的遊戲——客觀與主觀的辯證

在高達美看來，遊戲是理解者理解文本的方式。

爲了使自己的想法與任意的主觀主義相區別，高達美首先指出：「遊戲的主體不是遊戲者。」（洪漢鼎，2007a：145）通常我們總是將遊戲視爲人類的主體性活動，彷彿人類是遊戲的主導者，畢竟我們可以決定要不要玩遊戲、玩什麼遊戲、什麼時候結束遊戲。然而高達美卻指出，當我們在遊戲時，實際上總是「被動的」受制於遊戲，我們必須遵守規則、服從裁判、並且追求遊戲所設定的目標（過關、得分、獲勝或其他），否則便不能算是在遊戲，而是遊戲的破壞者。至此，我們的遊戲概念被高達美整個翻轉過來了，正如同他所說的：「一切的遊戲

活動都是一種被遊戲的過程。」(洪漢鼎, 2007a: 150) 不是人在玩遊戲, 而是遊戲在玩人!

這樣的遊戲概念其實在某種程度上呼應了上述施萊爾馬赫的詮釋學觀點, 也就是說, 文本的意義是客觀而固定存在著的, 詮釋者的理解受制於它, 從而只能被動的去探索、接受這個意義。然而這樣的觀點又再度陷入了施氏的困境之中, 即針對這個客觀而固定存在的意義, 詮釋者究竟該如何掌握它? 對此, 高達美便進一步闡釋詮釋者的「主動性」。他認為, 雖然在遊戲中, 遊戲者總是受制於遊戲規則, 因而喪失了某種程度的主動性, 但眾所皆知, 遊戲規則並未完全限制遊戲者的一舉一動, 在遊戲規則允許的範圍內, 我們仍有充份的主動性, 遊戲者總是可以自行制定策略並使用個人技巧、可以充分的自我表現以玩出自己的風格。簡而言之, 遊戲者不完全是被動的「被玩」, 相反的, 他總是能夠主動的「玩回去」! (陳榮華, 1996: 178-179)

背向式跳高的發明就是一個最好的例子, 在未違反遊戲規則的前提下, 美國選手 Dick Fosbury 於 1968 年的奧運會向世人展示了他卓越的詮釋成果。為了提升自己的成績, 他試圖改良傳統的剪刀式動作, 使自己的重心能夠更為提高, 他的做法是, 在過竿時, 將自己的臀部上抬, 上身平躺, 以背向橫竿的水平姿勢過竿。這樣的動作使他成功的提升自己的成績達兩英尺之多, 也成功的奪下 1968 年奧運的跳高冠軍! 除了 Fosbury 如神話般的表現之外, 所有運動員在場上的表現也都是如此, 每一個動作、每一個決定, 往往都是在未觸犯遊戲規則的情況下,

由運動員自己決定、自行創造、自我演出的。

事實上，若是抽離了遊戲者的主動表現，遊戲便不再是遊戲，而只是一些條列式的、僵死的規則罷了。試想，當我們談及網球、跳高或各種運動項目時，腦中浮現的是運動員奮力拼搏的畫面抑或是手冊上一條條的規則？又，當我們談及電腦遊戲時，聯想到的是交戰的畫面、致勝的策略、交友的愉悅，還是百千萬條看也看不懂的電腦程式？由此可知，唯有藉由遊戲者主動的參與演出，整個遊戲才得以如遊戲者所表現的那樣呈現出來，這也正是高達美所強調的：「遊戲只是透過遊戲者才得以表現。」（洪漢鼎，2007a：145）換句話說，遊戲雖然有規則，但規則並不能表現遊戲的全貌，唯有當遊戲者在服從規則的前提下自我表現時，遊戲才能藉遊戲者的自我表現而被呈現出來。

由此觀之，遊戲的面貌既非由規則所客觀制定的，也不是遊戲者主觀任意表現的，而是由遊戲規則和遊戲者的自我表現所共同決定的。同樣的，運動技術的理解並非只是單純的接受文本（示範、說明、科學文獻或其他），但也不是理解者任意的主觀認定，而是文本與理解者的視角相互辯證、融合的結果。總而言之，不同的理解者從不同的視角出發，必然產生出不同的理解，然而這些理解終究必須受到文本的規範，只要它與文本之間沒有矛盾產生，它就稱得上是「正確的理解」。是故，對於同一文本的不同理解，仍然可以是合法的。

茲將理解遊戲的面貌圖示如下：

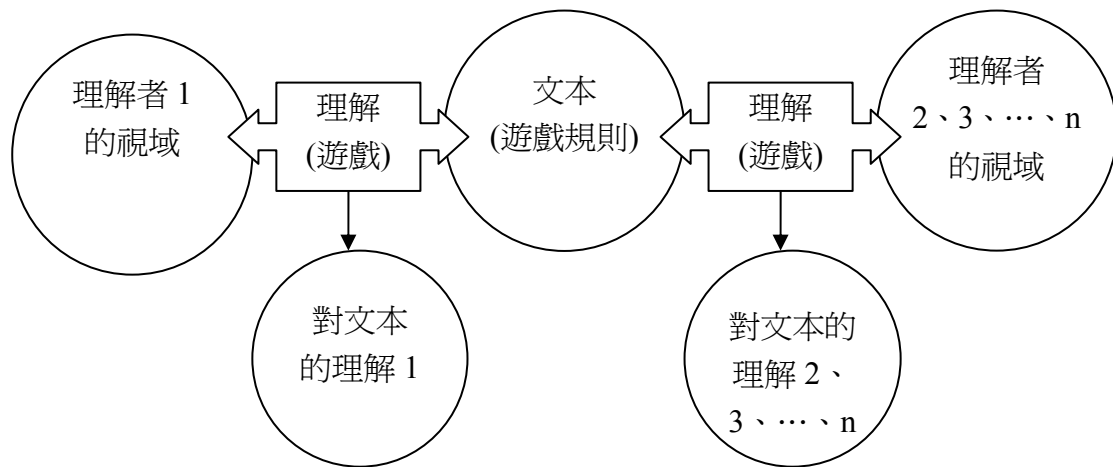


圖 2：不同理解者與不同的理解

如圖 2：雖然面對的是同一文本，但不同的理解者從不同的視域出發，與該文本進行遊戲，也必然會得出不同的理解。

第三節 對理解遊戲的申論——不斷循環的遊戲

透過對高達美遊戲理論的探討，我們已經證明，理解是來自於由理解者的主觀因素與文本間的遊戲；而不同理解者、不同視域所得出的不同理解，也因而成為合法的。然而，這樣的一種遊戲理論卻似乎仍然未能說明我所遭遇的困境：面對同樣一套運動技術、同樣的示範與說明，為什麼會產生先後多種不同的理解？另外，當我面對運動科學的研究成果時，為什麼會覺得難以理解？

本節中，我將嘗試連結高達美的遊戲理論與施萊爾馬赫的詮釋學循環，指出運動技術的理解為一不斷循環的遊戲過程，並由此出發，說明為什麼對於同一文本的整體或部分會產生前後數種不同理解，又為什麼會遭遇無法理解文本的狀況。

一、 對整體的不同理解

當然，高達美也同意，不合適的理解可以被更合適的理解所代替，然而如何得知該理解合適與否？又如何產生新的理解並取代之？高達美說道：「誰想理解文本，誰就準備讓文本告訴他什麼。因此，一個受過詮釋學訓練的意識從一開始就必須對文本的另一種存在有敏感。」（洪漢鼎，2007a：367）又說：「實際上存在著一種熟悉性和陌生性的兩極對立，而詮釋學的任務就是建立在這種兩極對立上。」（洪漢鼎，2007a：401）

言下之意，似乎除了我已理解的文本之外，還存在著另外一個文本，那麼，這個文本又是什麼？它從何而來？與我現有的理解又有何不同？事實上，文本的整體是不可能直接被理解的，我們總是只能先從文本的部分著手，再逐步拼湊出其整體，因此，即使面對的是同一文本，在理解的過程中，也仍然必須持續針對不同的部分進行理解。

那麼，新的部分為什麼能夠刺激之前對整體的理解？我們必須要注意到，所謂的「組合成整體」，並非單純的把未理解的部分和已理解的整體擺在一起，而是要讓兩者重新融合為一個統一的整體。高達美指出：「只有真正表現出完全意義統一體的才是可理解的。」（洪漢鼎，2007b：73）換句話說，只有在我將這個新的部分融入已理解的整體中，並形成一個新的、融貫的意義統一體時，我才算是重新理解了文本。相反的，倘若兩者之間存在矛盾而無法融貫，那麼對於我而言，這個部分就是不可理解的。

這讓我們回想起施萊爾馬赫的詮釋學循環。前面我們已經指出，所謂「部分應該放在整體當中去理解」，其實正意味著理解者主觀因素的參與，而現在，我們正好可以將它與高達美的遊戲理論結合起來。因此，兩者的主張可以被綜合表述為：「理解者是以對整體的理解作為『視域』去理解部分，而這個『視域』又是由各個已理解的部分所組成的。」高達美所謂：「整體和部分循環的內容意義是所有理解的基礎。」（洪漢鼎，2007b：73）或許正是在這個意義上說的。

由此觀之，施氏的詮釋學循環與高達美的遊戲理論其實是相輔相成的，前者

說明了後者的遊戲是必須不斷反覆進行的，而後者則說明了前者的本質是承認主觀的。透過這樣一種部分與整體的循環遊戲，理解者便得以隨著與文本不同部分的接觸而不斷產生對整體的不同理解。

茲理解的循環遊戲，分步驟圖示如下：

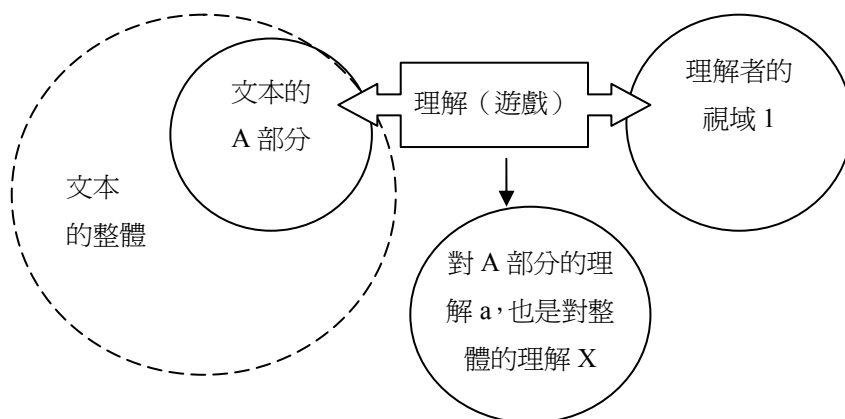


圖 3：理解的循環遊戲（階段一）

階段一：首次接觸文本時，理解者從既有的視域 1 出發，與接觸到的 A 部分進行遊戲，並得出對該部分的理解 a。值得注意的是，對此時的理解者而言，這個理解同時也是對文本整體的理解 X，因為 a 部分就是他到目前為止所接觸到的整體。

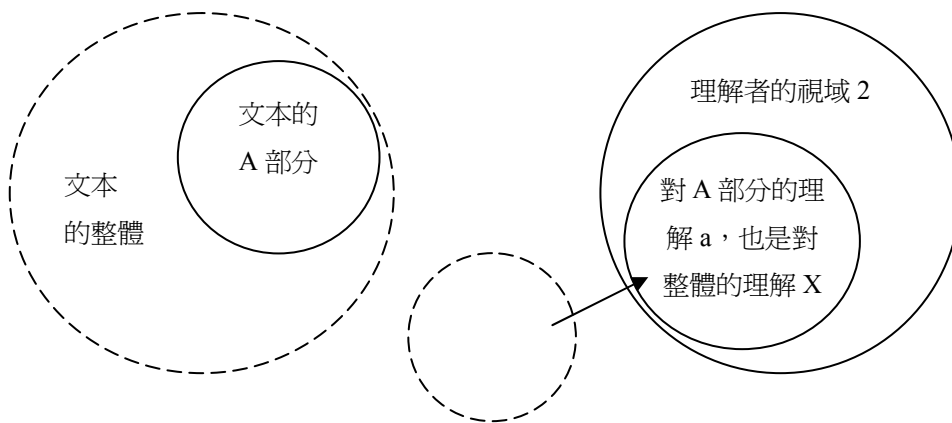


圖 4：理解的循環遊戲（階段二）

階段二：對 A 部分的理解 a，即現階段對文本的理解 X，同時也將融入原先的視域 1 中，使其擴大成為視域 2。

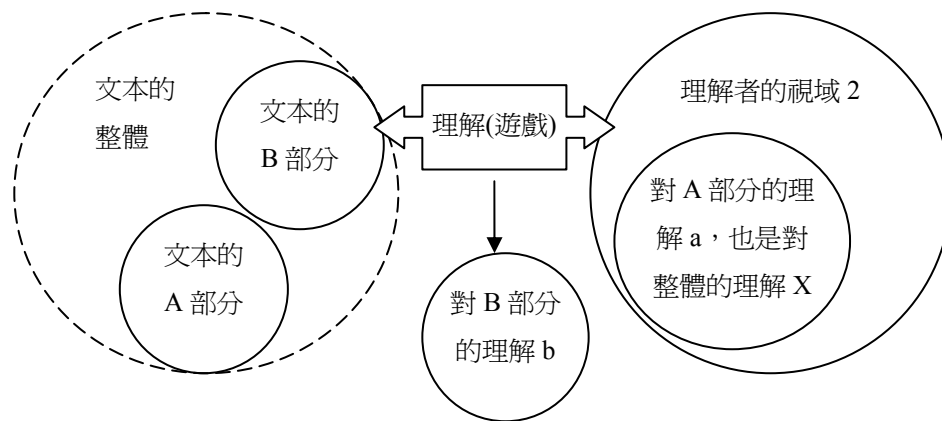


圖 5：理解的循環遊戲（階段三）

階段三：當理解者接觸到同一文本的 B 部分時，乃重覆步驟一，從現有的視域 2 出發與該部分進行遊戲，並得出對該部分的理解 b。

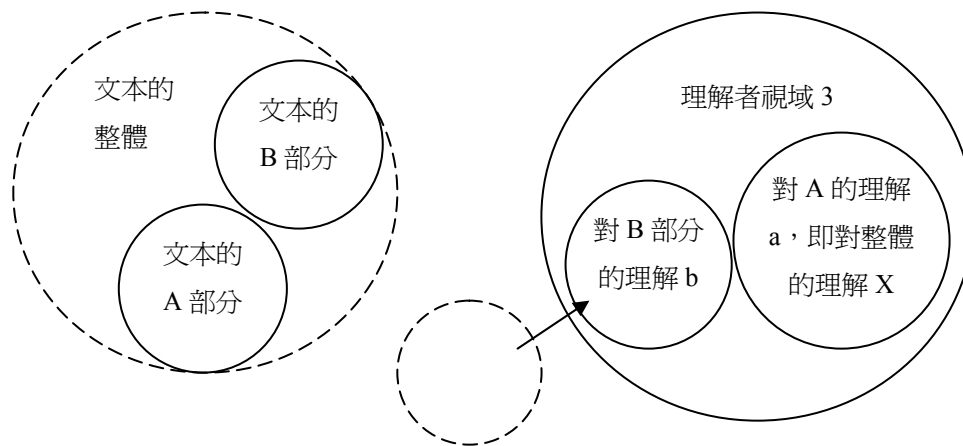


圖 6：理解的循環遊戲（階段四）

階段四：當然，正如同在步驟二發生的情況一樣，這個對 B 部分的理解 b 也將融入並改變理解者原覺的視域 2，形成理解者的視域 3。

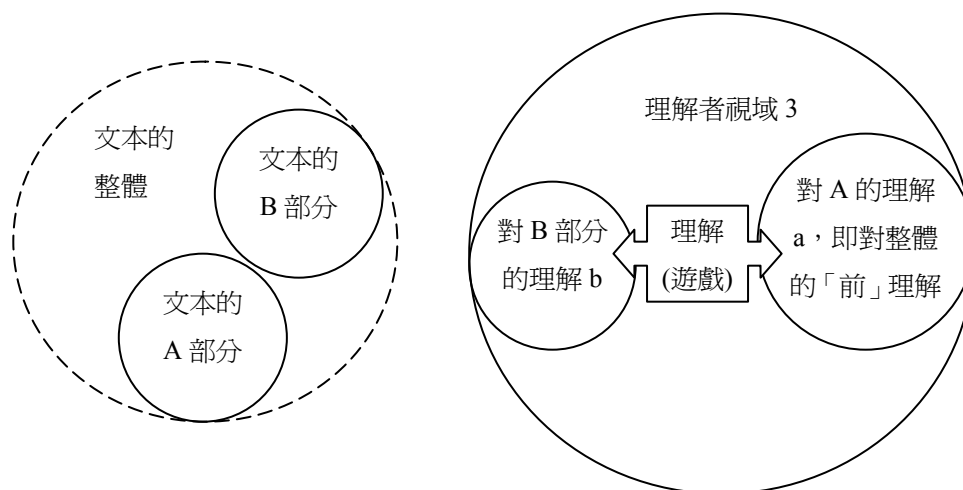


圖 7：理解的循環遊戲（階段五）

階段五：重頭戲來了，所謂部分與整體的遊戲就在這裡產生。畢竟 A、B 乃屬於同一文本的不同部分，理當要能夠融貫成一個意義統一體，因此，對於理解者而言，有必要讓自己對這兩個部分的理解 a 與 b 重新進行一次遊戲。這裡，因為 a 是遊戲前我們對文本整體的理解，故在這場遊戲中，我們可以將它稱為對文本的「前理解」，這是相對於遊戲後將產生的理解來說的。

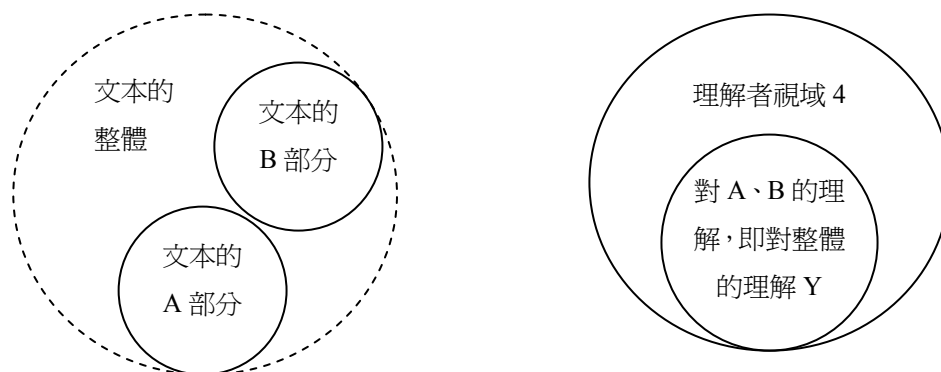


圖 8：理解的循環遊戲（階段六）

階段六：遊戲過後，原本對 A、B 部分的個別理解 a 與 b，融合成一個融貫的、對文本整體的理解 Y。這個理解 Y 因為同時適用於文本的 A、B 部分，因而較先前的理解 X 更為周延，也就是所謂取代前理解的「更合適的理解」。而於此同時，原本的視域 3 也因為新理解的產生而再度被重組為視域 4。

像這樣，每當接觸到屬於同一文本的不同部分時，便重覆上述的步驟，讓對該部分的理解與對整體的前理解進行遊戲，並產生出一個更好的理解，如此不斷循環下去，更多更合適的理解也將不斷被產生。然而這同時也說明了，就每一次的理解而言，在文本的另一個部分出現之前，都是對該文本唯一且正確的理解。

二、對部分的不同理解

施萊爾馬赫的詮釋學循環強調：「部分應該放到整體中去理解。」這說明了當我們對整體的理解有所改變之後，對於先前已理解的部分也將可能產生不同的理解。如圖 9 所示，從理解者的視域 4 或是對文本整體的理解 Y 出發，重新去理解文本的 A 部分與 B 部分，所得出的理解將不同於過去的 a 與 b，而是 a1 與 b1。

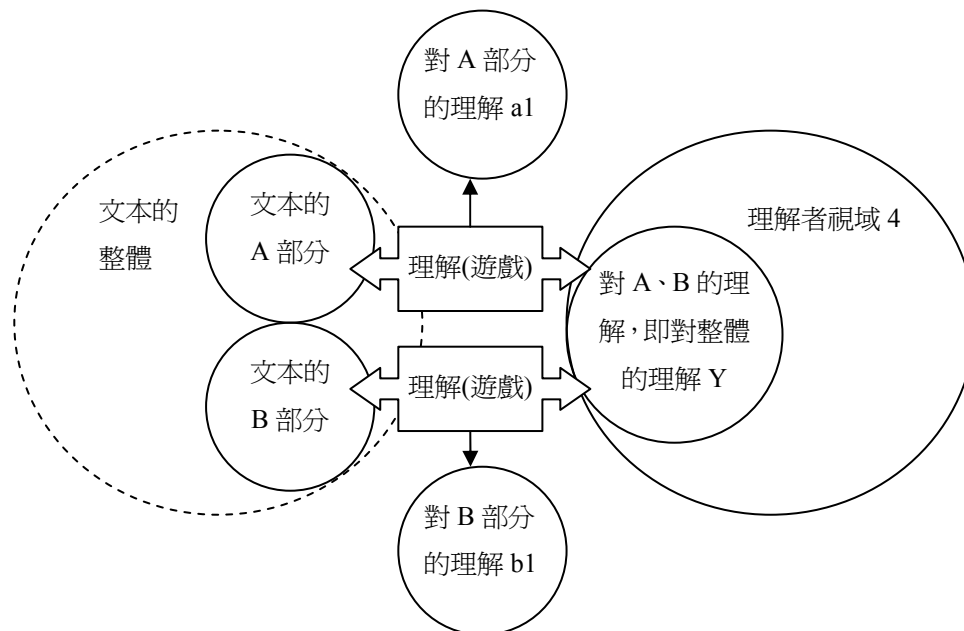


圖 9：理解的循環遊戲（階段七）

然而值得注意的是，由此而產生的 a1 與 b1 將不會再次改變理解者的視域或是其對文本整體的理解，因為 a1 與 b1 原本就是 a 與 b 兩者相互驗證、修正後的結果，也正是與「對整體的理解 Y」與「理解者視域 4」相融貫的部分。

三、 無法理解的現象

那麼，在什麼情況下，我們會無法理解文本呢？簡單的說，就是因為我對該文本整體的前理解無法與某個新接觸的部分融合。我們不妨從圖 7 出發，想像該遊戲的另一種結果：

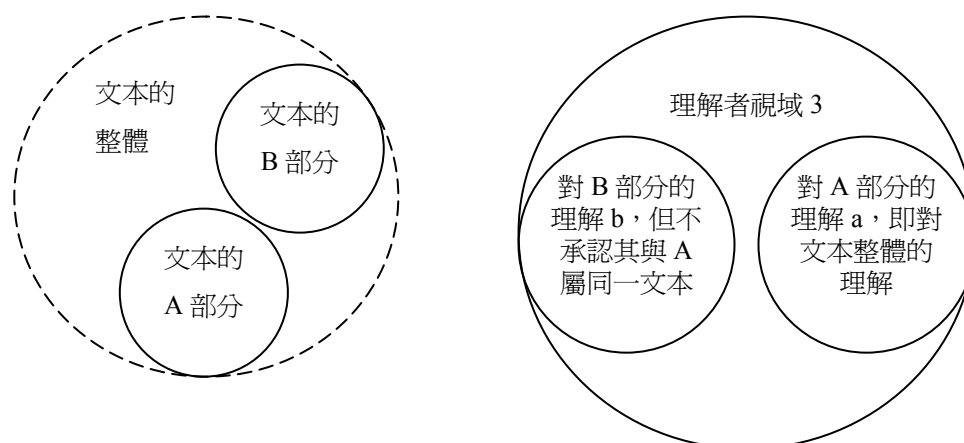


圖 10：無法達成理解的遊戲（狀況一）

在這種情形裡，理解者對 B 部分的理解 b 與對文本整體的前理解無法融貫成一個意義統一體，那麼在理解者的視域 3 中，B 將無法被理解為與 A 屬於同一文本，或者即使屬於同一文本，但也是相互矛盾的兩個部分。有些時候，我們無法理解或是認同教練所介紹的某些新觀念或新要領，並認為其與教練之前所教的有所矛盾，應該就是屬於這種情況。

那麼，當我面對運動科學研究的成果時，為什麼會覺得難以理解呢？顯然，它們並不屬於父親的技術的一部分，因而與我之前所學到的部分之間，並非屬於同一整體之不同部分的關係。然而，若要讓我理解或接受它們，終究還是必須與我已習得的技術整體融貫成爲一個意義統一體才行。如下頁圖 11 所示，倘若科學研究成果與我既有的技術整體相抵觸，或是太過抽象而無法與既有的技術整體融貫時，那麼這個研究成果對我來說便是難以理解且難以接受的。

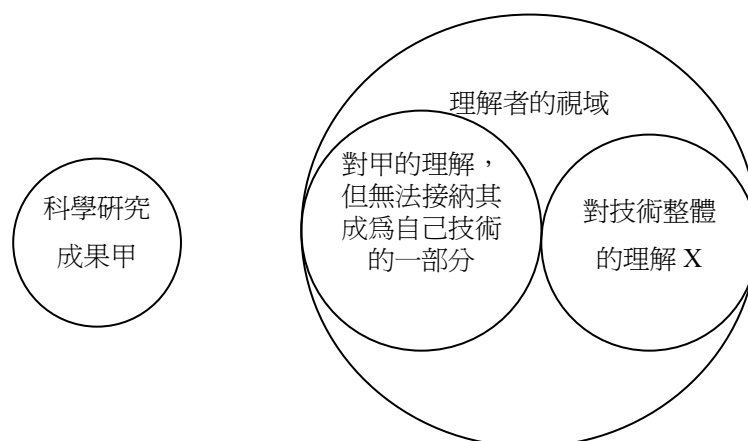


圖 11：無法達成理解的遊戲（狀況二）

此外，透過以上的探討我們也發現到，所謂的「理解」必須要放在某個特定的整體中來說才有意義。以運動科學研究的結果爲例，當我看到所謂「體角速度 11.5 deg/s」時，其實我是理解它的，只不過這個理解是存在於我對「力學運算」的整體理解當中，而非我對身體的整體感覺中，更不在我對既有動作整體的理解中。由此觀之，所有來到我面前的事物，至少都已經在我視域中的某個整體裡被理解了，然而就運動技術的理解而言，該事物必須被我既有的動作整體所理解，才能稱得上是真正被我理解了。

本章小結

討論至此，我們已經證明，對於同一文本的理解，其實是不斷循環的遊戲過程。至於理解過程中，之所以對同一文本先後產生不同的理解，或是無法理解某些文本，其實只是在不同階段的遊戲中，所產生的不同遊戲結果。

然而更令我好奇的是，在自己學習標槍技術的過程中，究竟與哪些「部分」遊戲過？又產生出哪些不同的理解？其過程真的完全符合上述的理論嗎？爲了回答這些問題，以下我將研究的焦點從理論的探討轉回到自己的學習經驗上。