

本书是全国教育科学“十一五”规划重点课题
“教师课程理解研究”的研究成果

刘家访 等◎著

教师课程理解研究



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTION GROUP

刘家访 等◎著

教师课程理解研究



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

教师课程理解研究/刘家访等著. —福州: 福建教育出版社, 2014. 6
ISBN 978-7-5334-6308-3

I. ①教… II. ①刘… III. ①课程—教学研究
IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 000299 号

教师课程理解研究

Jiaoshi Kecheng Lijie Yanjiu

刘家访 等著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83779615 83726908

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出版人 黄旭

印刷 福州三才印刷有限公司印刷

(福州市仓山区叶下工业区 192 号 邮编: 350008)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 14.25

字数 226 千

插页 2

版次 2014 年 6 月第 1 版 2014 年 6 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-6308-3

定价 29.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

引言

当新世纪的课程改革在我国如火如荼地展开,当西方新的哲学思潮以及在教育研究中的不断实践并取得显著成绩之时,在课程研究中,一个新的课题摆在了我们面前,这就是教师课程理解。

所谓教师课程理解,是指教师对课程的各种要素如课程改革、课程文本、课程行为等在“认识”、“了解”的基础上,形成自己的“见解”,并在课程活动中加以实践的过程和结果。换言之,教师课程理解主要是教师在课程实践中,对于课程的方方面面给予正式的或自我的建构,从而实现自我的发展。

我们看到,世界任何国家任何一次课程改革都付出了艰苦的努力,但任何一次课程改革都将焦点集中在教师身上,并在舆论上认为改革成功与否取决于教师,教师于是处于课程改革的风口浪尖之上。何以如此?

就国家层面看,任何一次课程改革关注的都是课程计划本身。众所周知,课程改革都是源于对当时课程现状的不满,这种不满,不仅因为社会政治经济发展的原因,而且也常常是源于对学生发展的认识的不断推进,以及对教育意义和功能不断形成的新的认识。由此,形成了要么由国家发起并推进新的课程改革,要么由专家发起,由政府推进,展开新的课程改革。从课程改革的基本方面看,很多国家在发动课程改革时均将注意力集中于设计新的课程方案,力图使这一方案符合多方利益。

但是,再完美的课程新方案都有个实施的问题,“二三十年前,西方国家的许多教育家认为,课程一旦被采用,便大功告成了。结果发现实施并非如此”。^①这就是说,任何哪怕是理想的课程改革方案,如果不关注实施,同样

^① 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题 [M]. 教育科学出版社, 1996:

会遭受失败。因为课程方案到具体实施时,会出现方案所期望的行为在现实中被忽略甚至遭到拒绝的问题。国外一项研究报告指出,“一项变革方案被采用后,研究者将方案所要求的行为模式分解为12种具体的行为,然后用测量工具对教师行为进行观察测量,结果发现,方案实施的量非常低,只有16%,也就是说,教师行为只有16%符合方案所要求的行为模式。”^①这似乎可以得到结论——“改革很多时候被视为失败,其实不然,因为它们从来就没有得到实施”。^②有人对课程改革成功与否的原因作出如下归结:“1. 课程变革是一个非线性的、复杂的过程,学校之外的关于课程变革的设想,即使非常完美,也不可避免地在学校和课堂实施中遇到问题;2. 课程变革方案的完美或者可靠固然十分重要,但是,课程变革的过程、过程中所牵涉的人员(校长和教师)对变革的准备和参与程度,以及来自校外(社区和教育当局)和校内(学校领导和学校文化)的支持,对于变革的进展,也是相当重要的;3. 变革即使不完全源于校内,也应当保持对学校背景和教师文化的敏感性,有意义的教育变革不可能凭空发生;4. 理想的变革是一个连续的过程,也是一个与学校日常的教育活动或者教师的日常专业活动发生密切联系的过程;5. 每一个人,尤其是每一个教师,都是课程变革的主体,课程变革应该是广泛参与的,而不应也不可能由某一部门或组织独立承担;6. 课程变革对外应该和广阔的社会背景联系起来,以和其他社会资源合作进行变革,对内则应该进行组织重构和文化重建。”^③从这一归结中可以看出,课程改革牵涉到多种因素,教师是其中最为重要的因素之一,正因如此,教师成了任何课程研究者关注的焦点。

在我国,自新一轮的国家课程改革实施以来,国家课程改革政策的颁布,使我们看到政府对于课程改革的决心,也看到无论在课程理念,还是在课程内容以及课程实施等方面,都给予了较为全面的论证与分析,形成了国家课程改革规划。从这一规划看,不仅吸收了国际课程改革的先进经验,也针对

① 张华. 课程与教学论 [M]. 上海教育出版社, 2000: 334.

② Jackson, P. W (ed.). 1992. Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan Publishing Company, P403.

③ 王建军. 合作的课程变革中的教师专业发展: 上海市“新基础教育实验”个案研究 [D]. 香港中文大学博士论文 2002: 21.

我国多年来课程运作过程中出现的问题，提出了切实可行的课程改革方案。应当说，我国新一轮的课程改革无论是理念还是对课程运作过程的构思，都是科学、合理、先进的。但是，由于我国的课程改革属于自上而下的由政府推进的课程改革，较为典型的特征是政府在其中扮演着极为重要的角色，政府不仅成为课程改革的政策制定者，也成为课程改革推进过程中的组织者，还成为课程改革实施过程中的评判者，多种角色加于一身，导致角色“混乱”，有时必然会出现不按科学规律办事的情况。^①但无论如何，新课程实施以来，特别是对教师参与到课程改革之中的强化或强调，都使得教师在课程改革中的角色变得尤显突出。

教师如何参与到课程改革之中，就成为一个值得研究的问题，从现有研究看，几乎都将注意力集中于影响教师参与课程变革的因素、教师参与课程变革的阻抗以及提升教师参与课程变革的策略等带有强烈的应然性问题的研究上。多数研究者从学理上分析了教师参与课程变革的可能性与必要性，也尝试着分析了教师参与课程变革的有效措施。但是，如果我们的研究仅仅局限于教师如何参与课程变革的应然研究，而缺乏对其实际问题的分析，这只会使我们的研究陷入空谈。

基于这样的认识，我们认为，从学理上厘清教师参与课程变革是一个重要的问题，但到了现在，需要我们更多关注的是教师实际上参与课程变革的状况，即将注意力集中于教师现实的参与课程的状况。也正是在这个意义上，教师课程理解作为教师参与课程改革的一个重要课题被提了出来。

概言之，对于教师课程理解的研究，在我国乃至世界范围，学者几乎都

① 在此问题上，我们应当看到一个事实：政府行为的原则是行政的，即按照行政规律办事，其追求的目标是效率，运作原则是指挥与服从，处事依据是各种文件及规章制度；而课程运作应当是按照科学规律办事，其追求的目标是实现最大效益，运作原则是服从教育规律（如遵从学生发展规律、关注教师成长等），处事依据具有灵活性与独特性。正是由于二者之间的差异，因此，仅仅依赖于政府或教育主管部门来推行课程改革，势必招致失败。关于这一问题，典型的表现是：对于教师课程理解来说，由于教育行政主管部门强调的是正常的行政运作，其基本的管理理念是科学化管理，以数据为判断教师行为的基本依据，导致会将原本具有高度自主性、灵活性和创造性的教学活动，用简单化的标准加以评判，其结果是在舆论上导致教师难以或不能在教学活动中展现自己的特点，特别是在教师课程理解的问题上，更是不能有自己独特的文本解读。

将教师课程理解看做是教师自我建构知识的过程,是教师专业发展的重要一环,并由此强调只有当所有教师有了对课程的自我理解后,课程改革才能获得成功,教师也才能获得专业能力的有效提升。但这是否就是一厢情愿的呢?关于这一点,我们有必要从另外的视角加以考察。

从教师课程理解实践看,新课程实施以来,经过多轮的教师培训,几乎所有的教师都接受了新课程的理念,并试图在课程实践中加以实施。但是,我们也看到教师在实践过程中,由于受到多种因素的影响,其对课程的理解更多的是一种较为正式的理解,即按照科学的甚至别人的观点加以理解,导致的结果是教师在课程实践中缺乏独特性和创造性,也使得课程实践本身变得千篇一律。所以,关注教师课程理解实践就成为研究的一个重要内容,而对教师课程理解实践的关注,也只能通过对现实的考察才能深入了解其状况。

本研究的主旨在于,从理论上阐述清楚教师课程理解的应然状态,更为重要的是从实践中通过调查、访谈、观察以及教师的反思研究,考察其实然状态,从而了解教师课程理解的真实状态及其影响因素。

目 录

第一章 教师课程理解：研究缘起及分析框架

一、哲学解释学中的“理解”	1
二、课程理解研究的兴起	11
三、教师课程理解研究综述	14
四、教师课程理解研究中的关键概念界定	22
五、教师课程理解研究的分析框架	31

第二章 教师课程理解：前提、基础与条件

一、教师课程理解的前提	43
二、教师课程理解的基础	60
三、教师课程理解的条件	63

第三章 教师课程理解：层次和结构

一、教师课程理解层次和结构的概念	75
二、教师课程理解层次和结构的理论基础	78
三、教师课程理解层次和结构的分析	82
四、课程理解层次和结构的案例分析	90
五、本章小结	96

第四章 教师课程理解：调查研究

一、教师对课程开发的理解	100
--------------------	-----

二、教师对学科课程标准的理解	104
三、教师对教科书的理解	106
四、教师对课程本体的理解	109
五、教师对课程评价的理解	118
六、教师对课程实施的理解	121
七、调查研究结论与建议	131

第五章 教师课程理解：访谈研究

一、研究方法概述	134
二、教师对课程文本理解的叙事解读	138
三、教师对课程本体理解的个案解读	159
四、教师对运作课程理解的叙事解读	172
五、本章小结	185

第六章 教师课程理解：学科差异

一、学科差异的相关概念界定	189
二、学科差异的具体表现分析	191
三、学科差异的产生原因分析	200

参考文献	209
------------	-----

附录	213
----------	-----

后记	219
----------	-----

第一章 教师课程理解：研究缘起及分析框架

对教师课程理解的研究，应当说源于西方哲学解释学及其在课程研究中的运用。当哲学解释学的思想应用于课程研究时，教师课程理解就成为一个重要的研究话题，这是因为在课程实践中，教师对课程的理解具有个性化的特点，即教师对课程可以也应当根据自我的知识基础、教育经历、教育哲学观念、教学思想等建构自己独特的理解方式，而哲学解释学正是在这种意义上，强调了对文本的自我理解与建构。

本章通过对哲学解释学的基本分析，进而对教师课程理解的基本概念、研究缘起、基本框架作出分析与说明，以为后面对教师课程理解的深入研究奠定基础。

一、哲学解释学中的“理解”

（一）哲学解释学的源

解释学亦被译作“释义学”或“诠释学”，它的词源是希腊语 *hermeneuein*，词干是 *hermes*，即诸神的使者赫尔墨斯。赫尔墨斯是希腊神话中诸神的一位信使，他不但有双足，而且足上有双翼，因此也被人们称作为“快速之神”。赫尔墨斯的任务就是来往于奥林匹亚山上的诸神与人世的凡夫俗子之间，迅速给人们传递诸神的消息和指示。由于他跨越了人间和神界，是两者的“中介”，所以含有将神的语言解释给人间的意思，因此是神意的“解释者”。因为诸神的语言与人间的语言不同，因此赫尔墨斯的传达就不是单纯的报导或简单的重复，而是需要翻译和解释。翻译是把人们不熟悉的诸神的语言转换成人们自己的语言，解释则是对诸神的晦涩不明的指令进行疏导，以

使一种意义关系从陌生的世界转换到我们熟悉的世界。总之，解释学的工作就是一种语言转换，一种从一个世界到另一个世界的语言转换，一种从神的世界到人的世界的语言转换，一种从陌生的语言世界到我们自己的语言世界的转换。^①

纵观解释学的发展，我们一般可以区分两种解释学：一是以方法论为主要取向的解释学理论或解释理论，其代表人物有施莱尔马赫、狄尔泰，以及以后的埃米尼奥·贝蒂和汉斯·伦克等；一是以存在论（本体论）为主要取向的解释学哲学，其代表人物是海德格尔、伽达默尔以及以后试图批判和综合哲学解释学的哈贝马斯、利科尔和阿佩尔等。伽达默尔曾用古典解释学与哲学解释学来概括这两种解释学。

古典解释学以施莱尔马赫为创始人。按照施莱尔马赫的看法，在他以前的解释学都不是普遍的解释学，而是特殊的解释学。自他开始，解释学脱离单纯的《圣经》解经学而成为一门关于理解和解释的一般学说和方法论。他把解释学概括为“避免误解的技艺”。狄尔泰认为，施莱尔马赫普遍解释学最大的功绩就在于把解释学从独断的教条束缚中解放出来并使之成为一种文学解释工具和无偏见的方法论。当解释学摆脱为教义服务而变成一种普遍的解释工具和方法论时，解释学就走上了它自己独立发展的道路。在此之后，狄尔泰使解释学具有更广泛的意义，他致力于精神科学的建设。在他那里，理解和解释被看做是精神科学的一般方法，即“历史理解的方法”。他不仅充分认识到施莱尔马赫的解释学在哲学研究中的重要性，而且把解释学由单纯的文本研究扩展到对现实世界中的人的研究，创造了所谓“生命解释学”。狄尔泰因此不仅赋予了解释学以方法论的意义，而且还承认解释学就是哲学的过程，从而使解释学具有了认识论的意义。

在海德格尔和伽达默尔那里，解释学完成了从认识论（方法论）到本体论的“转向”。

海德格尔的解释学转向肇始于胡塞尔的现象学。胡塞尔现象学要求哲学家摆脱任何外在在标志和概念构造而直接“面向事物本身”，胡塞尔认为，我们或多或少具有一个面向事物本身的直接通道，在此通道里事物如其所是地那

① 洪汉鼎. 诠释学——它的历史和当代发展 [M]. 北京：人民出版社，2001：3.

样显示自身。但是当胡塞尔通过“还原”、“悬置”把事物的性质抽象掉时，他发现自我不是意识的一个对象，而是经验对象的一种意识主体。正是在这里，海德格尔找到了自己哲学的出发点：一方面继续发展胡塞尔那种使事物如其所是地那样显示自身的直接通道，另一方面批判胡塞尔把所有的现象都回溯到人类意识，即回溯到先验主观性的意图。^①他认为，存在的事实性是人类意识和人类知识更为根本的东西。

对海德格尔来说，解释学不仅涉及具有历史学性质的文本，而且首要的是对具有历史性的在者，即“此在”的解释。所以他说：“现象学描述的方法上的意义就是解释。此在现象学的 logos 具有 hermeneuein 的性质，通过解释，存在的本身意义与此在本已存在的基本结构就向居于此在本身的存在之领悟宣告出来。此在的现象学就是解释学。”^②关于理解，在海德格尔看来，解释学所研究的“理解”，构成了此在生存活动的“前结构”，这就是“前有”、“前见”和“前把握”。换言之，当一个事物被看做是科学认识的对象之前，我们已经对它有了“前理解”了，这可以看做是理解的出发点、基础或基本条件，解释学研究的就是这种源始的境遇。海德格尔认为，自我绝不能离开他的世界，存在永远是在世存在。在此基础上，伽达默尔创立了哲学解释学。

伽达默尔曾这样谈到他自己的理论渊源：“由于海德格尔思想所产生的推动，我曾力图使浪漫主义解释学以及它在历史学派——经过兰克、德罗伊森、狄尔泰和他的学生们——的影响下所获得的进一步发展产生一个哲学的转向，而这一转向又是与黑格尔那种包罗万象的综合密不可分的。”^③伽达默尔认为，一切理解都是阐释，人们无法规避解释学的循环，无法达到一个真理被直接给予而无需阐释的客观位置——这与海德格尔对“理解”的分析相一致。因而，一种批判要求某种直接给予的东西——无论是感觉数据还是直观——是不可能的。在科学哲学中，事实负载理论这一命题意味着事实不是直接给予

① 洪汉鼎：《诠释学——它的历史和当代发展》[M]，北京：人民出版社，2001：187~188。

② 马丁·海德格尔著，陈嘉映、王庆节译：《存在与时间》[M]，三联书店，2006：47。

③ 伽达默尔：《科学时代的理性》，第39页。

的。一种对这类直接真理的要求不过是对人们的前理解的天真诉求。用伽达默尔的术语来说,一个人所拥有的意义的视域被实际的历史通过预先判断——这种预先判断是人们以文化同化的方式继承的——所决定。大多数预先判断是被无意识地接纳的,其中只有一部分受到质疑。不合理的预先判断导致误解,而合理的预先判断导致正确理解。因此,《真理与方法》的目标是澄清使得预先判断合理化的过程。如果预先判断可以被合理化,这是否意味着批判是可能的?概言之,与海德格尔一样,伽达默尔认为,人的理解活动不可能从虚无或无前提的把握开始,因为作为理解主体的人总是置身于一定的历史境况、文化传统当中,它们隐而不彰地参与、影响和制约着人的理解,是任何理解和解释都必然具有的“解释学处境”。^①伽达默尔的代表作《真理与方法》标志着哲学诠释学这一新的哲学流派的诞生。

(二) 哲学解释学的基本观点

伽达默尔的理解观,其“理解的历史性”原则浓缩了伽达默尔解释学的主要思想,这一思想实际上是由“前见”、“视域融合”、“效果历史”、“实践应用”等基本范畴构成的。其中“前见”是理解的前提条件,“视域融合”是深化理解的基本途径,“效果历史”是理解的本质,“实践应用”则构成理解的内在要素和根本目的。^②伽达默尔哲学解释学的基本观点包括:

1. 理解和解释是同一的关系。

文本表述一件事,但文本之所以能表述一件事,归根到底是解释者的功能,因为,如果文本不以其他人也可理解的语言表述出来,那么他就不可能说话。理解不能离开解释,解释是理解本身的实现。理解与解释是同步进行的,没有先后之分。理解本身就是解释,理解必须通过解释才能实现。伽达默尔曾这样写道“正如我们看到的,解释学问题是因为浪漫派认识到理解和解释的内在统一才具有其重要意义的。解释不是一种在理解之后的偶尔附加的行为,正相反,理解总是解释,因而解释是理解的表现形式。”^②

①② 周志山. 从伽达默尔的“理解观”看马克思主义中国化 [J]. 马克思主义与现实, 2007 (3).

② 伽达默尔:《真理与方法》第1卷,第312~313页.

2. 理解和解释是人的存在方式，哲学解释学的任务是本体论的而不是方法论的。

伽达默尔认为，海德格尔对此在的时间性分析已经令人信服地证明：理解并不只是主体诸多可能行为之一，而是“此在”本身的存在方式。这就是说，理解和解释是人类存在的基本形式，解释学不再只是一种解释“技术”或方法论，而是揭示人类生存基本形式的本体论。

3. 理解具有历史性，解释应该尊重效果历史原则。

解释者的历史性是无法避免的，解释者与他阅读的文本之间总有一段时间上的距离。这种时间距离是解释学的真正问题。伽达默尔曾说道：“只有时间距离能够解决解释学的批判问题，即如何区分真偏见（我们通过它们来理解）和假偏见（我们的误解由它们所造成）。”^① 历史性是人类存在的基本事实。理解的历史性是不能被消除的，设想把自己置于前人或他人的地位，完全超越自己的所有观念，这是根本不可能的。就是说，历史总是对人产生一定的效果，人总是在一定历史的影响下去理解和解释，前见与传统是任何深入理解的必要条件。

解释应该尊重效果历史原则。人们总是从自己的历史处境出发去理解前人和他人的思想，伽达默尔把这种观点称为“效果历史意识”。效果历史原则与理论化的文学批评不同，它表达了这样一种要求：将一个人自己的处境上升到意识的高度，以“检察”它处理文本或传统的方式。^② 效果历史概念揭示了解释学另一重要功能，即应用功能。伽达默尔根据古代解释学，特别是法学解释学和神学解释学的实践，强调了应用在解释学的根本作用，解释尊重效果历史原则就是尊重应用在解释学中的作用。

4. 理解的过程是“视域融合”的过程。

文本是从它的意义、前见和问题的视域出发讲话，我们也同样是从我们的前见和视域出发理解。通过解释学经验，文本和我们的视域被相互联系起来，这就是一种视域融合的过程。理解的过程就是“视域融合”的过程，即

① 伽达默尔：《真理与方法》第1卷，第298～299页。

② 让·格朗丹著，何卫平译，哲学解释学导论 [M]. 北京：商务印书馆，2009：181.

解释者的现在视域与文本所包含的过去视域相融合的过程。伽达默尔认为,成见是历史性赋予解释者的创造性积极因素,成见为解释者提供了特殊的“视域”。“视域”本来是一个感觉上的概念,从尼采和胡塞尔把它用于心灵以来,就表示看法、观点或见识。他认为,解释者和被解释的对象都有各自的视域。理解过程并不像古典解释学要求的那样,解释者抛弃自己的视域而置于对象的视域当中,这种要求实际上是不可能达到的。解释者的任务不在于抛弃自己的视域,而在于在理解中扩大自己的现在视域,使它与对象所包含的过去视域融为一体,这就是“视域融合”。

5. 理解是一种对话式过程,语言是理解的普遍媒介。

伽达默尔对解释学最根本的贡献就在于他努力把解释学从解释的技艺学或方法论中解放出来,并使理解活动作为一种对话式的并且超主观的过去与现在的中介事件。^①所谓对话式的,就是说理解的每一过去与现在的中介都是理解—解释者与文本的特定对话;所谓超主观的,就是说理解中所发生的过去与现在的中介都是超越理解—解释者的自觉控制。为了说明理解的这种深层因素,伽达默尔探讨了语言,他的结论是:语言是使过去与现在得以联系的媒介,理解作为一种视域融合本质上是一种语言过程。伽达默尔认为,解释学的逻辑是一种“对话式”的问答的逻辑。对话双方并不只是各自陈述自己的见解,双方都必然受对方观点的影响,向着一种新的视域融合过渡。同样,在解释过程中,认识的正确性不是由解释者来决定,也不是由解释对象来决定,而是由解释过程的双方共同决定。对话是以语言为媒介的,一切理解也都以语言为媒介。没有语言,理解过程的视域融合就不会发生。

6. 解释是一种创造,是相对的、多样的、无限的。

解释不是对本文过去视域的重现,而是经过视域融合而形成的一种新的视域,因而解释是一种创造活动。伽达默尔理论的基础是“文本的意义超越它的作者,这并不是暂时的,而是永远如此的,因此理解就不是一种复制的行为,而始终是一种创造的行为”。

从解释学上看,一切真理都有相对性,每一个正确的回答都是相对于它

^① 洪汉鼎. 诠释学——它的历史和当代发展 [M]. 北京: 人民出版社, 2001: 254.

当时所面临的处境和问题。^① 任何解释也不可能达到绝对正确、尽善尽美的境界，解释都是相对的。

解释学的哲学转向与多元论的转向并行，解释学完全接受单一文本能得到不同意义的多元论观点。伽达默尔说：“如果我们一般有所理解，那么我们总是以不同的方式在理解。”^② 因此，解释是多样的。

由于解释是处于不同历史条件下的解释者的创造，解释者的成见和现在视域是随着历史环境的变化而变化的，永无止境，因而人们对某一对象的解释也是变化的，解释是无限的。

（三）哲学解释学的“理解”与“解释”分析

伽达默尔指出，作为信使的赫尔墨斯要做到翻译和解释，他必须首先要理解诸神的语言和指示，唯有他理解了诸神的语言和指示，他才能进行翻译和解释，因此理解就成为翻译和解释的前提。这样一来，解释学在古代就可以说是一门关于理解、翻译和解释的学科，或者准确地说，它是一门关于理解、翻译和解释的技艺学。由于翻译实际上就是解释，因而解释学也可以简单说成是理解和解释的技艺学。不过，我们要注意的是理解与解释的关系，这种关系并不总是理解是解释的基础，理解处于解释之前。在解释学的发展史上，这种先于解释的看法只是早期阶段的看法。

近代，特别是自施莱尔马赫以来，推翻了这种看法，因为理解本身就是解释，理解必须通过解释才能实现。按照施莱尔马赫的看法，理解与解释不是两回事，而是一回事。伽达默尔曾这样写道：“正如我们所看到的，解释学问题是浪漫派认识到的理解和解释的内在统一才具有其重要意义的。解释不是一种在理解之后的偶尔附加的行为，正相反，理解总是解释，因而解释是理解的表现形式。按照这种观点，进行解释的语言和概念同样也要被认为是理解的一种内在构成要素。因而语言的问题一般就从它的偶然边缘位置进入到了哲学的中心。”^③

① 洪汉鼎：《诠释学——它的历史和当代发展》[M]。北京：人民出版社，2001：5。

② 伽达默尔：《真理与方法》第1卷，第302页。

③ 伽达默尔：《真理与方法》第1卷，第312～313页。

通过对哲学解释学关于理解与解释的简单介绍,我们至少可以概括出解释学对“理解”的基本观点:

1. 关于理解产生的前提。

理解能否产生,取决于理解的对象。对于多数解释学学者而言,理解的对象就是文本,^①在理解过程中,文本始终处于中心地位,“无论从什么视角出发,文本在解释过程中始终是处于中心地带。文本乃作者的精神客观化于其中的意义形式,诠释者通过阅读进入这一意义形式而与作者相逢,寓于此形式中的意义,也由此被移入与其创作者不同的另一主体——诠释者——之中。以此观之,文本事实上是联结作者与读者的桥梁,也是一切理解的起点。正因如此,虽然主张读者中心论的本体论诠释学在目前大行其道,但诠释学本身的前提与核心问题仍然是文本的诠释问题。没有对于文本在某种程度上正确的理解,一味谈论作者原意或读者的领悟,都是缺乏依据的”。^②此一论述,实际上说明了无论何种哲学观点,都是将对文本的正确解读看作是理解的首要原则。从理解的视角看,我们首先要相信文本有其客观的意义。若文本无客观意义可循,我们费力地解读文本从根本上说是徒劳无益的。“我们对文本有所理解,当然也有所误解或不解。在完全理解或根本不理解的地方,都不会产生理解问题。按照伽达默尔的说法,诠释学的真正位置就在于‘流传物对于我们所具有的陌生性和熟悉性之间的地带’。我们还可以补充说,‘理解问题’就产生于我们将陌生的东西转化为熟悉的东西的过程之中。而只有综合运用诠释学的各种方法,才能实现这一转化。准此,以把握文本意义

① 对此,有人将文本进行了归类:“根据文本存在的形态,可将文本划分为现实文本、意向文本和理想文本。现实文本是当前存在的文本,或者以往曾经存在于历史上某一处的文本,不管它是存在于作者头脑之中或之外,哪怕它过去仅存在了一段很短的时间。意向文本是仅仅作为作者的意向而存在的文本。理想文本则是仅存在于某一解释者头脑之中的文本,是解释者认为作者已创作或应当创作但事实上作者从未实际创作过的文本。”(参见:乔治·J. E. 肖拉肖,文本的形态分类[J]. 国外社会科学,2005(2).)这一分类可以为我们对课程理解的对象的认识提供帮助。

② 潘德荣. 理解方法论视野中的读者与文本——伽达默尔与方法论诠释学[J]. 中国社会科学,2008(2).