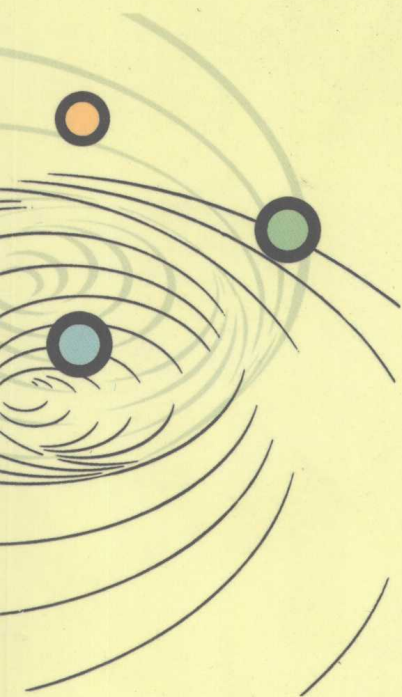


JIAO YU WEN BEN LI JIE LUN

教育文本理解论

● 广东高等教育出版社

周险峰◎著



湖南省社会科学基金立项课题

湖南省教育科学“十一五”规划课题

湖南科技大学学术著作出版基金资助

教育文本理解论

周险峰 著

广东高等教育出版社

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教育文本理解论/周险峰著. —广州: 广东高等教育出版社, 2007. 6

ISBN 978 - 7 - 5361 - 3501 - 7

I. 教… II. 周… III. 教育学 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 080008 号

广东高等教育出版社出版发行

地址: 广州市天河区林和西横路

邮编: 510500 电话: 87553335

广东省农垦总局印刷厂印刷

890 毫米×1 240 毫米 32 开本 10.75 印张 224 千字

2007 年 6 月第 1 版 2007 年 6 月第 1 次印刷

印数: 1~1 000 册

定价: 22.00 元

前 言

自学校诞生以来，教育就与文本理解活动结下了不解之缘。可以这样说，学校教育就是以教育文本理解为核心的教育。不过，在教育发展史上，教育文本的地位却沉浮不定，教育文本的理解也常常出现偏向文本或读者的“钟摆”现象。在教育大范型（借用多尔的话）转换的历史关头往往出现诸如“究竟应如何看待教育文本”、“教育文本究竟应如何理解”之类的迷茫。“究竟应如何看待教育文本”、“教育文本究竟应如何理解”之类的问题与教育文本理解之理解的问题密不可分。因此，对教育文本理解之理解进行本体追问就显得十分必要。

基于理解理论（特别是哲学解释学）、阅读理论（特别是接受美学与读者反应理论）、主体理论与文本理论，本研究对教育文本理解的历史、教育文本理解的本质、教育文本理解的结构（要素及其关系）、教育文本理解的循环机制、教育文本理解的合理性与有效性的评判尺度进行了分析。

理清教育文本理解的发展脉络，是分析教育文本理解本质的前提。本书将中国教育文本理解的历史划分为三大

阶段：古代经典教育文本及其理解、近现代科学化教育文本及其理解、后现代审美教育文本及其理解。这三大阶段对应的时代分别是前现代教育时期、现代教育时期、后现代教育时期（需要说明的是，这里的阶段划分的依据主要着眼于教育文本理解的价值取向的维度，而不仅指时间的维度）。每一个历史时期，由于教育价值的取向不同，教育文本理解呈现出不同的特点。在古代，出于政治教化的需要，我国古代教育文本具有很强的经典化色彩，文本地位至高无上。就总体倾向看，教育文本理解有着浓重的延续文化命脉的意向。这决定了我国古代教育的“文化维护”的使命感。这种“文化维护”的使命是通过尊经、信师、本义、“自得”和践履等实践来实现的。尊经、信师、本义、“自得”和践履也因此成为经典型教育文本理解的特性。这种文本理解实践取得的文化成就就是：中华文明一以贯之而不曾中断；其代价就是：守成有余而文化创新不足。中国近代的文化命运说明了这一点。

所以，就出现了近现代以来的教育现代化的努力。这其中包括近代以来课程科学化的努力。近现代教育文本科学化实际上具有多方面的含义，其中最核心的是知识恰切性的认定、选择，知识的力量化的认同以及知识占有的追求旨趣。这种科学化努力的背后是主客二分的思维定势或者说思维取向。文本与外部世界之间、文本与理解之间、教师与学生之间是一种主、客体之间的关系。这就造成了近现代教育文本理解的线性的、机械性的特点，它抽空了

文本理解主体的个性化体验。这种偏向为后现代教育文本理解的审美化追求提供了批判的口实。

后现代主义作为一种解构性很强的文化批判思潮，正日益影响我国的课程实践。教育文本理解中的“预设”与“生成”成为当前教育中的两难选择。事实上，后现代文本理解思想宣告“作者死了”，主张文本的个性化体验等特点，有其意义，也有其弊端。

在对教育文本理解历史考察的基础上，本书进一步揭示了“教育文本理解是什么”的问题。理解现象虽然遍及人类生活的方方面面，而且每时每刻都存在，但是，对理解的自觉始于解释学。解释学对理解的认识大致经历过从认识论、方法论到生存论的演变。认识论、方法论所讲的“理解”是一种带有主客二分意味的“认识”，它强调对文本作对象性的正确性把握，追求的是一种客观性理解。而生存论意义上的“理解”则是“此在”作为“能在”的一种筹划，具有此在性、历史性、语言性、相对性及融合性等特点。本书综合解释学对“理解”的理解，认为教育文本理解是师生与文本视域融合的过程，是师生存在的一种扩充，也就是理解教育所认为的“教育理解就是作为理解主体的师生在与教育文本（理解对象）对话的过程中在感情、认知与行为方面不断筹划并实现自己的生命可能性”。这种文本理解的本质观具有认识论与生存论兼容的特点。

本书还进一步探究了教育文本理解的结构，认为教育文本理解的结构是一种你—我型的对话结构。问题在于，

这种对话结构和主体间性的关系存在究竟如何可能？本书对教育文本理解的要素的本体存在进行了解读，认为教育文本是一种自律性的半成品。文本既有不依理解情景变化的自在的意义，但又保持着开放性，依存于理解活动。也就是说，教育文本自身具有呈现意义，并要求读者对它理解的品性。这是教育对话成为可能的根本。当然，由于教育文本理解要素之间天然存在不平衡性，提升教育文本对话的品质是必要的。因此，在对教育文本本体存在揭示的基础上，本书还提出提升教育文本对话品质的建议，这就是教育文本的意向性建构。这种意向性建构实际表达的是一种文本设计者的教育关怀。本书还认为，师生不再是面对教育文本的授受者的被动角色，他们是一种有限性、历史性的存在。正是这种有限性、历史性存在，使得其理解具有创造的本质，文本的意义在文本与师生的对话中得以实现。

教育文本随教育话语形式的转换而不断情景化。所以，教育文本由显性而逐渐地隐性化，教育关系就直接表现为师生关系。师生对话关系的形成最根本的是教学角色或教学身份的适度转换。教师不能以社会代表者自居，也不能以“有教育经验”者独白。学生不能仅满足自身受教育者的被动地位。他是一个理解的主体，这种主体是先验主体、前主体和创造主体的统一。简单地说，在师生对话关系的建构中，需要师生对自身有一个正确的角色期待。这就有必要加强双方的相互理解 and 自我理解。

谈教育文本理解，不能不涉及理解的形成机制。理解的过程表现为一种特别的循环进程，即在对象方面，是文本内部的个别与整体之间、篇章相互之间、个别文本与作者的其他文本以及作者的思想整体之间在理解上的互为前提又相互支撑的关系。这种关系的本质即表现为互为必要条件，用否定的方式来表达，即不理解个别就不能理解整体，不理解整体也就不能真正理解部分；同时，这种关系本质上又表现为互为充分条件，即理解了部分进而就可以理解整体，理解了整体又推进了对部分的理解。理解的循环不仅仅是对象方面的循环，同时还是对象与主体之间的循环，也可以用两种方式来表达，从否定的方面说，没有理解主体的一定前理解、视域，文本就不可能被理解；没有文本的视域存在，理解者自身的视野也不可能得到扩展。从肯定的方面看，理解者对文本的理解扩大了理解者自身的视野，同时这种视野的扩大又推进了对文本的理解程度。

作为教育文本理解者的师生是以对教育文本的理解筹划而实现自己生命意义的存在。学生以此成人，认识世界；教师以此促进学生生命成长以及实现自己作为教师生命的意义。所以，教育文本理解当然也表现为一种循环过程。具体来说，理解的循环的运行在具体的微观的理解过程中主要应把握如下几大环节：精心设问，激发意义预期；善待“前见”，合理利用“前见”；加强反思，层层推进；变式理解，注重生成。这种循环既具有认识论意义，同时也

具有生存论意义。它将文本当作一个意义复合体，从师生（尤其是学生）的历史存在的前见出发，追求对文本的更好（深）或不同的理解，以实现教育意义的不断生成，进而更好地认识世界和自身。

教育文本理解的循环实际上使教育成为一种增值的活动。这种增值需要相应的评判标准的确立。所以，在论述了教育文本理解的构成（要素及其关系）、理解的循环过程后，作为一种逻辑延伸，本书接着论述了教育文本理解的尺度问题。所谓教育文本理解的尺度就是指教育文本理解的合理性、有效性评判的标准。教育文本理解要具有意义，形成合理的文本理解尺度是非常必要的。从教育文本理解的历史看，由于受“原意论”的影响，教育文本理解非常注重理解的正确性，也就是掌握文本的意义。因此，理解的正确性，就成为最重要的理解尺度。这是真理符合论在教育文本理解中的一种体现。随着哲学解释学对理解机制的揭示，“原意论”逐渐衰落，这样，文本理解的尺度应相应调整。本书提出教育文本理解的生成性尺度。这种标准特别强调教育文本理解的主观感受性或曰经验性、理解的创造性、理解主体间的对话性、理解的精神性。它启导教育文本理解范型由独断型向探究型转变。需要特别说明的是，本书认为，正确性（符合性）与生成性标准并不是水火不容的，而是共存的。

目 录

绪论	(1)
一、研究的缘起	(1)
(一) 教育文本理解问题是教育研究的永恒主题, 具有永恒的研究价值	(1)
(二) 当代文本理解观的变化使教育文本理解面临许多新的问题, 需要研究者予以深切的关注	(4)
(三) 近年来教育研究中的“人文观照”现象需要我们冷静反思	(8)
二、研究的视角	(12)
(一) 国内外关于文本的研究	(12)
(二) 国内外关于教育文本理解问题的研究	(14)
(三) 文本理解: 作为一种研究视角	(18)
三、研究的主要方法	(27)
(一) 历史方法	(27)
(二) 结构方法	(28)
(三) 案例法	(29)
四、本书的逻辑结构	(29)
 第一章 教育文本理解的理论基础	(34)
一、理解理论	(35)

二、阅读理论	(46)
三、主体理论	(53)
四、文本理论	(63)
第二章 教育文本理解的历史考察	(70)
一、中国古代经典型教育文本的理解及其特点	(71)
(一) 中国古代经典型教育文本理解的历史演变	(72)
(二) 中国古代经典型教育文本理解的特点	(81)
二、近现代科学化教育文本的理解及其特点	(92)
(一) 近现代科学化教育文本的特点	(93)
(二) 近现代科学化教育文本理解的特点	(96)
三、后现代审美教育文本及其理解	(105)
(一) 后现代教育文本的特点	(105)
(二) 后现代教育文本理解的特点	(111)
第三章 教育文本理解的生存论意蕴	(117)
一、文本理解：从认识论到存在论	(117)
二、教育文本理解的实质：师生存在的一种扩充	(137)
第四章 教育文本理解的对话结构	(141)
一、教育文本的本体存在	(144)
(一) 教育文本的存在是一种自律性存在	(144)

(二) 作为自律性的“半成品”: 教育文本的存在是一种游戏性存在	(156)
(三) 提升对话品性: 教育文本的意向性建构	(167)
二、作为读者的师生及其与文本的关系	(186)
(一) 作为读者的阅读理解: 一种文本意义得以表现的事件	(187)
(二) 作为读者的师生: 一种有限性、历史性的存在	(197)
三、师生关系: 你—我的对话关系	(200)
(一) 师生关系的多种界说	(200)
(二) 师生关系走向主体间性: “你—我”对话型关系的建构	(203)
(三) 你—我对话关系如何可能: 教学身份意识的适度转换	(211)
第五章 教育文本理解的循环机制	(228)
一、关于“理解循环”	(229)
二、理解循环的意义展开与深化	(230)
三、理解循环运行的教学把握	(240)
(一) 精心设问, 激发意义预期	(242)
(二) 善待“前见”, 合理利用“前见”	(247)
(三) 加强反思, 层层推进	(267)
(四) 变式理解, 注重生成	(286)

第六章 教育文本理解的尺度	(295)
一、“原意论”与符合性标准的确立及其后果	(300)
二、理解的生存论转向与生成性标准的确立	(306)
三、生成性标准启导教育文本理解范型的转换 ...	(316)
主要参考文献	(321)
一、中文类	(321)
二、英文类	(326)
后 记	(328)

绪 论

一、研究的缘起

(一) 教育文本理解问题是教育研究的永恒主题，具有永恒的研究价值

教育是与人类共生的社会实践活动，就像教育史家所称的，教育的历史，至少与人类的历史一样漫长，甚至比人类的历史更长。^① 没有教育，人类的智慧、经验与技能，便不可能传承或发扬光大。虽然在漫长的教育史上，人类的教育在相当长的时期内，靠口耳相授、言传身教，但自从人类学会“立象以尽意”，用符号特别是文字传递其经验时，教育世界与生活世界便开始隔离开来，有组织的、专门的学校教育就成为一个面对文本、以文本为中介的活动。因此，从某种意义上而言，学校教育活动就是一种借文本的意义阐释、理解以培养青少年的活动。

考察教育发展史，我们会发现一个有趣的现象：在相

^① 喻本伐，熊贤君．中国教育发展史[M]．武汉：华中师范大学出版社，1991：1.

当长的历史时期内，人们对教育文本（也可称教育媒介，educational media）非常重视，认为教育文本是实现教育目标重要的甚至是唯一的载体。在古代，学子熟读经典，穷究元典精蕴；在近代，由于国家教育体制的逐渐形成、科学知识的霸权地位的确立，教育文本的地位再次得以强化。19世纪末、20世纪初进步主义教育运动兴起。进步主义教育反对传统教育的文本中心主义，主张儿童中心。在进步主义教育看来，“由于给儿童太突然地提供了许多与这种生活无关的专门科目……而违反了儿童的天性，且使最好的伦理效果变得困难了”，因此，他们认为，“学校科目相互联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动”，于是他们主张活动课程或经验课程，反对将“教学资料以纯客观的形式提供”^①。由于进步主义教育的缺陷，20世纪50年代后期的教育改革试图恢复文本地位，典型的代表是结构主义教育教学改革，它注重文本的结构化与发现学习的结合。但是结构主义教育教学改革也没能成功。此后的教育教学实验或改革，无不是围绕文本及其他教育教学要素的关系而展开。

关于教育教学活动的要素划分问题，学术界一直存在争论。有“三要素说”，即教师、学生和教材（或课程或教学内容）（另一种“三要素”则指人员、物资和信息）。有

^① 华东师范大学教育系，杭州大学教育系．现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]．北京：人民教育出版社，1983：8-9．

“四要素说”，即教师、学生、教学内容和教学手段（另一种“四要素说”则指教师、学生、教材和教学环境）。有“五要素说”，即指教师、学生、教材、工具和方法。有“六要素说”即教师、学生、教学内容、教学工具、时间和空间。有“七要素说”，即学生、教学目的、教学内容、教学方法、教学环境、教学反馈和教师。近来甚至出现“要素系统说”等等。^① 对这些要素的不同理解与组合，演绎出不同的教育教学模式及教育教学的关注重心。如有人总结出“传递—接受”式、“引导—发现”式、“指导—自学”式、“暗示—领悟”式、“示范—模仿”式等。^② 近来又出现“对话式”、“交往式”等教学模式。但综合观之，教师、文本、学生应是教育教学活动的最基本要素。教师—文本—学生之间的关系是最基本的关系。对这种关系认识、选择的背后，隐含着不同的教育价值追求，教育教学本质观、文本观、师生观，而这些观点又无不受不同时代的文化思潮的影响。从历史的角度看，对这种关系的认识似乎没有止境，就其基本的思维路径看，它总是要求文本在教育教学中寻求与其他要素之间的某种平衡或凸现其中的某一方面以适应某种时代的教育教学需要，以更好地符

① 张楚廷. 教学论概要 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1999: 1-15.

② 杨小微. 现代教育理论 [M]. 武汉: 湖北科学技术出版社, 1994: 91-95.

合那个时代的文化价值追求。由此，文本如何理解的论争往往在时代与时代思潮的交汇点上发生。我们很难对这些争论作孰优孰劣的价值评判。也许，教育教学的最终目的只有一个，而达到这个目的的途径却有千万条。本书试图结合当代文化哲学多元发展的背景，对教育文本理解这一复杂而有魅力的问题尝试作出自己的回答。

（二）当代文本理解观的变化使教育文本理解面临许多新的问题，需要研究者予以深切的关注

自人类的教育发展到理论自觉的阶段时，教育中的文本理解问题才真正引起人们的关注。不过，教育文本理解的视角在相当长的时期内一直是心理学的。严格地讲，是科学的认知心理学的视角。^① 认知心理学在揭示理解的内在机制方面发挥了重要的作用。认知心理学认为，理解实际上是个体以信息的传输、编码为基础，根据已有信息建构内部的心理表征、进而获得心理意义的过程。一般认为，这个过程有三个阶段：注意阶段、编码阶段、建构阶段。其大致过程是：个体对面临的信息进行过滤，一些被注意的信息通过感觉登记进入短时记忆。进入短时记忆的信息通过进一步加工（即编码）进入长时记忆。此时的信息与原有认知图式同化或顺应，使认知图式发生量的变化或顺应新信息而发生变化。

^① 熊川武，江玲．理解教育论[M]．北京：教育科学出版社，2005：49-50.