

学校教育理论的
创新与实践丛书
靳玉乐 总主编

WENBEN YU
LIJIE

文本与理解

——语文阅读教学的哲学诠释学研究

李本友 著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位



学校教育理论的创新与实践丛书

靳玉乐 总主编

文本与理解

——语文阅读教学的哲学诠释学研究

WENBEN YU LIJIE

李本友 著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

文本与理解：语文阅读教学的哲学诠释学研究 / 李本友著. —— 重庆：西南师范大学出版社，2016.12

ISBN 978-7-5621-8493-5

I. ①文… II. ①李… III. ①汉语—阅读教学—教学研究 IV. ①H194

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 317962 号

文本与理解

——语文阅读教学的哲学诠释学研究

李本友 著

责任编辑：胡君梅

装帧设计：北京天元晟然文化发展有限公司

排 版：重庆大雅数码印刷有限公司·瞿 勤

出版发行：西南师范大学出版社

网址：<http://www.xscbs.com>

地址：重庆市北碚区天生路2号

市场营销部电话：023-68868624

邮编：400715

印 刷：重庆市国丰印务有限责任公司

开 本：720mm×1030mm 1/16

印 张：12

字 数：255千字

版 次：2016年12月 第1版

印 次：2016年12月 第1次印刷

书 号：ISBN 978-7-5621-8493-5

定 价：30.00元

序 言

全球化、互联网与大数据的发展改变了当今世界的面貌，人们的观念形态、生活方式和思维范式发生了根本性的变革，信息、作品和话语的生产以几何级数的趋势发展，社会大众和学生知识爆炸和话语轰炸的环境中阅读和筛选新知，如何获得有价值的认知和理解，成为当今社会时代重任，更是当前课程改革不断深化提出的前沿课题。

世界学科课程改革正从“术”的轨迹转向“道”传导“术”的轨迹，传统意义上的语文课程改革关注学科内容的体系化、教师知识加工的方式和知识体系的“正确”表达，教师主体和学生主体被消解，语文课程作为异化的主体凌驾于教师和学生之上，“准确”认知作者甚或是编者意图成为语文课程教学的“唯一”任务。教师和学生语文课程实践中的事实性缺位与当前世界语文课程发展的方向背道而驰，与中国语文课程标准对尊重个人见解、提倡对话、意义建构的语文价值相去甚远，因而有必要在教师、作品和学生之间建构一种新的关系，深刻理解语文课程的本质，为未来语文课程改革提供深度的理论指导，李本友教授的大作《文本与理解——语文阅读教学的哲学诠释学研究》是在回应世界语文课程改革和深刻把握中国语文课程改革的核心价值基础上对语文阅读教学的新理解，是语文课程教学研究的一部有力之作。

文本理解是哲学诠释学的核心命题，关心人的价值和作用，强调人与人、人与物、人与世界的理解和对话，认为主客是在一种理解意义上的深度交流，强调文本“视野”与读者“视野”的相互融合，是读者与文本在对话中不断生成新的意义，形成新的认知对象和世界的方式。哲学诠释学为语文课程尤其是语文阅读教学提供了一种主体间视域融合“双向理解”的方法论与逻辑起点，鼓励师生与文本之间、师生之间和生生之间的对话，突破语文阅读教学“猜测”“还原”和“意构”的文本认知方式，从理论上为阅读教学确立起培养学生批判质疑精神和个性化认读风格提供坚实的基础。这不仅为语文阅读教学的本体论发展提供了一种新的解读视野，为语文学科发展提供了一种新的学科框架支撑，也为认识我国语文阅读教学提供了一种新的思维方式和范式选择。

哲学诠释学视域下的语文阅读教学解决了长期以来困扰语文课程工具理性与价值理性背离的理论问题，“文本”的阅读价值观既是对文本本身的尊重，对文本作者意义世界的尊重，弘扬作者文本创造的价值衍生，也是对教师和学生生命成长的认可。

教师和学生的生活世界与观念形态在与文本的意义对话中创造新知,获得更多元的理解与新的意义,为知识的传承、文化的延续与社会意识的发展提供深厚的经验基础。阅读教学的意义生成与价值创造为学生阅读素养形成提供了丰富的营养,对培养学生的核心素养有重要的启示意义,是一种面向未来的教育。学生在以后的生活中确立起一种批判性阅读,能够促进人生发展的思维和能力,能够在专业工作中运用创造性的阅读做出创造性的工作。这不仅符合当前世界语文课程改革的目标,也为重新认识语文课程价值、修订课程标准提供了理论依据,并为学校建构符合学校文化精神的课程体系提供支撑。从这个意义上说,这本专著不仅带来了理论上的新思维和新发展,也为各种层面的语文课程政策发展提供了更新和更符合时代需要的基础原理和工具。

长期以来,以教材为本、资料为本和名师教案为本的语文阅读教学把教师和学生置于文本的下位,师生角色边缘化,师生关系因文本的至高无上地位被物化,忽略了师生与文本三者之间的多重关系,这与当今关系思维和复杂世界下语文教学多元价值与核心价值统一相矛盾,割裂了语文教育的认知、审美和情感价值维度。语文阅读教学的哲学诠释学理解重新确立了教师和学生的主体地位,凸显教学试错、反思误读和体验理解等被抛弃和忽视的观念和行为,从“客观”“普遍”和“价值中立”中走出来,重建“自我理解”,实现师生文本互读的意义共生。这实则是对语文教育教学的文化转型,通过重塑教师对语文阅读教学观念体系,给予课标解读的权力和空间,在教学设计中把自我理解和对学生的关怀贯穿始终,教学过程充分体现学生的主体性和创见性,从知识教学转型到文化教学,深刻变革其教学组织形式和教学方式,让教师和学生做课程的主人,成为现场事件发生的主角。从这个意义上讲,这本著作作为中小学语文课程教学的教师课程意识生成、课程开发和教学设计提供了一系列的观念指导,也为语文课程教学的文化重建提供了给养。

李本友教授有着丰富的一线教育体验、深邃的理论洞见和高超的教育管理经验,这本专著是其人生旅程中对教育的智慧结晶,代表教育理论和实践发展的新意义。在当今社会变动不居的时代,教育的嘈杂与浮动扰乱了人们心灵的寂静与沉稳,这本著作为我们送上唯有沉思、反思和创思才有生命力的观念参考,开拓了语文课程教学研究的新视野,为学科课程理论建构和改革创新提供了宝贵的体系化成果,希望能推动中国课程与教学的研究进程,为课程教学政策的不断完善和语文课程教学的实践创新提供及时的指导。

罗生全

2017年2月于西南大学

试读结束: 需要全本请在线购买: www.ertongbook.com

第一章 导 论	1
一、问题的提出	1
(一)文本至上抑或读者至上	1
(二)语文课程标准对阅读教学的哲学诠释学呼应	2
(三)哲学诠释学对阅读教学的适切性	3
二、国内外研究综述	7
(一)关于文本与理解的研究	7
(二)教育文本与理解的研究	16
(三)文学文本与理解的研究	17
(四)关于阅读教学中文本与理解的关系研究	18
三、研究的意义	20
(一)拓展阅读教学的本体认识	20
(二)丰富阅读教学的理论研究	22
(三)促进阅读教学课堂的实践研究	23
四、研究思路与方法	24
(一)研究思路	24
(二)研究方法	25
第二章 文本与理解危机：哲学诠释学在语文阅读教学中价值凸显	26
一、阅读教学中文本与理解的危机	26
(一)照本宣科：阅读教学中文本密码破译	26
(二)过度理解：阅读教学中文本理解的“泛意义”现象	30
(三)主体缺席：主体与文本的互不相识	34
二、阅读教学文本与理解危机的背后	35

(一)二元思维方式对阅读教学的规限	36
(二)工具理性与价值理性对当下阅读教学的“失真”	38
(三)“权威”文化传统的理解和拒斥	39
三、阅读教学文本与理解的价值介入	42
(一)“以人为本”的阅读教学价值观	44
(二)“以本为基”的意义多元	47
(三)意义理解的理性指导	51
第三章 本体论解读：哲学诠释学视域下的阅读教学本质	55
一、视域融合的阅读教学意蕴	55
(一)视域融合的阅读教学内涵	55
(二)阅读教学中视域融合的特点	56
(三)视域融合的阅读教学价值	57
二、阅读教学视域融合的理性之维	60
(一)师本视域融合	61
(二)师师视域融合	62
(三)生本视域融合	62
(四)生生视域融合	63
(五)师生视域融合	63
三、阅读教学视域融合的方法之维	64
(一)对话型师生关系	65
(二)差异理解下的意义生成	69
(三)关系性教学场域创建	74
第四章 阐释性理解：教师与文本	78
一、教师文本理解的内涵及其特征	78
(一)教师文本理解的内涵	78
(二)语文教师文本理解的特征	79
二、教师文本理解的认识论偏差	83
(一)作为客体的阅读教学文本的主体暨越	85
(二)原旨主义的课堂灵性泯灭	87
(三)教师知能结构的“主动”封闭	90

三、阅读文本阐释性理解的教师诉求	98
(一)“文本细读”:阅读文本理解的向度	98
(二)“以意逆志”:预设与生成结合的教学智慧	104
(三)“自我反思”:基于教学生活史的教师专业智能建构	106
第五章 体验性理解:学生与文本	108
一、学生理解文本的体验性表征	109
(一)文本体验中的“解释学循环”	109
(二)“前理解”为基础的精神相遇	111
二、学生文本理解的现实阻抗	114
(一)工具理性规约着“自我理解”	114
(二)学生文化遮蔽了“意义创造”	116
(三)考试窠臼限制了“视野扩充”	118
三、学生体验性理解文本的实践表达	120
(一)“期待视野”与超越	120
(二)“召唤结构”与重建	122
(三)“时间间距”与裂变	126
第六章 走向理解共生:师生文本互读	129
一、走向理解共生的师生文本互读意蕴	129
(一)师生文本互读理解共生的内涵	130
(二)师生文本互读理解共生的特点	132
(三)师生文本互读理解共生的价值取向	135
二、师生文本互读的理性解构	138
(一)师生文本理解的目性差异及价值设定	138
(二)师生文本理解的视角差异及其同构	139
(三)师生文本理解的思维过程差异及其意义自觉	140
三、走向师生文本互读理解共生的实现	141
(一)走向理解共生的师生文本互读的实现条件	141
(二)走向理解共生的师生文本互读的实现路径	145

结束语	153
参考文献	155
附 录	174
后 记	179

第一章 导 论

一、问题的提出

(一) 文本至上抑或读者至上

平时听同行们谈起日常教学,几乎众口一词:“如今的语文课越来越不会上了。”我也深有同感。首先,一篇课文究竟怎样解读才算到位?心里没底。看看报刊上的文章,什么“不预设教学”“多元解读”“一千个读者有一千个哈姆雷特”等等,各种新理念层出不穷。作者们所说的当然都很在理,但要是学生读了一篇课文,公说公有理,婆说婆有理,没有个大体一致的认识,会不会乱了套?其次,教师在课堂上究竟应该扮演怎样的角色?怎样在和学生的互动中尽到教师的责任?而根据如今某些流行的观点,似乎教师的指导已不是那么必要,我就看到有的文章说教师和学生之间不存在谁指导谁的问题。这些问题令我十分困惑,相信也同样困惑着像我一样的众多第一线教师。^①

这是一位一线语文教师写给特级教师钱梦龙的一封信,它道出了目前语文教学当中的一些困惑。这些萦绕在研究者与实践者之间的困惑,在让一线语文教师感到新奇和充实之外,也感到迷茫和压力。这也真实反映了日常教学中不仅有“多元理解”致使教师无法指导的尴尬,也有教师“照本宣科”致使学生无从理解的局面。这其实反映了阅读教学中事实上存在着的文本至上抑或读者至上两种较为偏激的现象。

文本至上论者认为,文本是学生学习的根本,是学生学习的唯一材料,教学中的一切行为均围绕文本展开。在文本至上论者看来,学生所用的文本是优秀传统文化的结晶,是经典语篇文献的精品,因而要维护它的严肃性、神圣性和权威性。在他们看来,阅读教学的最主要任务就是教师带领学生在文本中寻找原作者创作的本意,根据已有理解,回归作者生活的年代,追求文本意义的正确含义和标准答案。很明显,这种阅读教学观是建立在以作者为中心,以文本意义具有客观性的文本理论为基础之上的。其基本假设是:文本的意义是单一的,正确的理解只有一个,即只有把作者的创作意图从文本的字里行间挖掘出来,细细玩味加以理解才是正确的,才能真正提

^① 钱梦龙.一个哈姆雷特还是一千个哈姆雷特[J].中学语文教学,2004(10):23.

高学生的语文理解能力。持这一阅读观的人,总是想方设法把自己的理解意图强加给他人,表现在阅读教学中就是教师用教学参考书中的“经典”理解来“匡正”学生的思想,绑架学生的理解。

与文本至上论相对的是读者至上论,持这种观点的人多为后现代主义推崇者,他们认为文本自身是没有价值的,阅读意义的根本是在读者脑海里,是读者赋予了文本意义,文本仅是一堆无用的词汇,文本的意义不是在文本的本身,而是在读者的阅读过程中。这一观点,在具体的阅读教学中处处可见。例如,阅读教学中的“过度解读”,其本质就是“反文本”,亦即对文本意义确定性的否定。比如:你学习《愚公移山》,我批评愚公没有环保意识、没有经济头脑;你学习《南郭先生》,我认为南郭先生善于抓时机;你讲《红楼梦》,我批评你不懂优生优育,倡导近亲结婚;你学《武松打虎》,我认为你是不保护动物,滥杀生灵;你学习《背影》,我批评“父亲”不讲交通法规,婆婆妈妈溺爱孩子等。凡此种种,不一而足。教师对这些“独具匠心”“富有创新”的阅读,也不敢随意否定。针对此种现状,有人把它归结到是创造性人才培养之必需,时而又认为是创造性阅读的光辉。这种文本相对主义,认为文本仅是一个“引子”,其作用只是引发人们创造思维和想象的“踪迹”,文本本身没有实在的意义。

以上两种截然不同的观点都偏执一端,一种表现为客观主义阅读观,一种表现为主观主义阅读观,其分歧在于没有正确处理阅读教学中文本与理解的关系问题,背离了阅读教学的本质特点。这也体现出现实阅读教学课堂在哲学诠释学意义上对本体认知的价值诉求。

(二) 语文课程标准对阅读教学的哲学诠释学呼应

《义务教育语文课程标准(2011年版)》的“阅读教学建议”中有这样的一段话:“阅读是运用语言文字获取信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间对话的过程……在理解课文的基础上,提倡多角度、有创意的阅读,利用阅读期待、阅读反思和批判等环节,拓展思维空间,提高阅读质量。”^①在《普通高中语文课程标准(实验)》关于“实施建议”的“阅读和欣赏建议”中也提到:“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间的多重对话,是思想碰撞和心灵交流的动态过程。阅读中的对话和交流,应指向每一个学生的个体阅读。教师既是与学生平等的对话者之一,又是课堂阅读活动的组织者、学生阅读的促进者。教师要为学生的阅读实践创设良好环境,提供有利条件,充分关注学生阅读态度

^① 中华人民共和国教育部,《义务教育语文课程标准(2011年版)》[S],北京:北京师范大学出版社,2012.



的主动性、阅读需求的多样性、阅读心理的独特性,尊重学生个人的见解,应鼓励学生批判质疑,发表不同意见。教师的点拨是必要的,但不能以自己的分析讲解代替学生的独立阅读。”^①

中国不论是哲学研究还是文本研究多以“引经据典”形式出现,动辄古籍,出辄经典。这种研究方式规范,要求人们不越雷池、厚基础、博学识,这也是中华文化能流传千年的重要原因之一。然而这种研究学习方式往往导致守成有余,创新不足。也正是基于这个原因,为了应对新世纪瞬息万变的知识经济和信息化社会,中国的基础教育进行了较为深刻的改革,语文教学的阅读教学改革主要体现在课程标准中。尤其体现在语文课程标准中的“阅读教学是学生、教师、文本和教科书的编者之间对话的过程”这一核心思想,我们到底应该如何去理解,我们的阅读教学如何避免陷入虚无主义的相对阅读教学观和本质主义的传统阅读观的深渊,这有待于我们去探寻有关的教育理论和阅读理论来作为我们阅读教学的支撑和行动的指南。在传统的阅读教学中,封闭的文本理解、单向的师生传输,以及后现代的“虚无”文本意义、否定“中心”在课堂上的种种表现,作为师生该如何做才能克服它们的不足,发挥其优点,更好地为阅读教学提供实践指导,是本文力求追寻的答案。课程标准的根本要求不仅体现了我们应确立一种理论性的认识框架,更好地理解语文课程标准本身对阅读教学的规设,也体现了语文阅读教学的本体认知,所以阐释阅读教学的认识维度,其问题归根结底为理解问题,迫切需要哲学诠释学作为理解的方向标。

(三) 哲学诠释学对阅读教学的适切性

“教育研究的对象决定了它不能无视当代哲学关于人与他的世界关系的研究之进展。在一定意义上,哲学对人生的研究与教育研究的关系更为直接。”^②阅读教学与哲学诠释学的关系源远流长,尤其在“文本”“理解”“对话”等方面有着相同的“血脉”。

首先,有着共同的研究对象——文本。文本的概念是一个重要的诠释学概念。文本在诠释学发展的不同时期,其含义有所不同。古代诠释学的文本主要是指形诸于文字材料的典籍文献和圣经语篇,到了施莱尔马赫与狄尔泰时代,文本的范畴进一步扩大,不仅指书面材料,还包括一切人的精神客观物化。存在哲学的海德格尔更是把文本誉为“人的此在”本身。哲学解释学的创始人和杰出代表伽达默尔把文本的理解作为诠释学研究的核心问题。他提出的文本理解即“视界融合”理论,对阅读教学影响很大,认为“诠释学的基本问题是在通过写作而固定下来的意义与通过读者进行

^① 中华人民共和国教育部,普通高中语文课程标准(实验)[S].北京:人民教育出版社,2003.

^② 叶澜,教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999:169.

理解的意义之间的距离下如何能够达到沟通”^①。文本意义的理解是生成的，而不是赋予的。文本意义的生成是由文本和读者共同决定的，是文本“视野”与读者“视野”的相互融合，是双重语境的交融衍生，是作者与读者在一种时空错位的非共时性的距离性沟通。文本是历史的积淀，因而，文本具有历史性，同时也有历史的“后效性”，诠释者在理解文本过程中由于其经历、学识、经验、思维、文化背景等不同，对文本的理解就会有不同的“前见”（已有的阅读经验、知识储备、价值观念等），因而，文本对不同的人就具有了不同的意义，这就使得文本的意义具有了不确定性和生成性。正如鲁迅先生所说，读《红楼梦》，“经学家看见《易》，道学家看见‘淫’，才子看见缠绵，革命家看见排满，流言家看见宫闱秘事”^②。由此看来，不同的读者对同一文本，甚至同一读者在不同时期，对文本的理解都会有所不同。“文本因不同读者视域差异的存在，对话生成的意义会有所不同；同一读者由于视域的拓展，意义的生成也会在对话中得以发展。”^③在学科融合背景下的今天，文本理论中的“文本”作为纯文学理论概念早已不完全了，这一概念已被哲学界、教育界频繁使用，甚至运用到许多规范的教育法规、政策的条文之中。可见，今天阅读教学倡导的“对话”“个性化阅读”“多元理解”等，在哲学诠释学的理论中都能找到佐证。

其次，有着相似的实施方式——对话。语文课标中一个重要的概念就是“对话”。例如在《义务教育语文课程标准（2011年版）》中提出的“阅读是读者与作者、作品的对话”“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间对话的过程”^④等基本理念，都突出了教师和学生在本阅读中要尊重文本的表达和作者的思想，同时也必须照顾不同的读者。如上文所述，每一个读者由于其生活经历、个性特征、知识储备、人格修养、男女性别、年龄特征和种族文化等方面不同，都会对同一文本产生不同意义的理解，就会有认识上的差异和不同角度的解读。由此也就会产生读者与文本、作者的相互对话。当然，这种对话是有基础的。第一，对话必须要从文本出发，完全离开文本，自说自话，任意发挥，这不能算作对话，也不能算作多元理解或多元阅读。第二，学生与作品对话，要合情合理，要符合逻辑，要能让人觉得言之有理，既在情理之中，又在言说之外。这样看来，在阅读教学中，教师对于学生在文本阅读中所有的不同见解和体验，不应该全部认同，更不应该对“偏执性的理解”冠以所谓的“创造性”阅读。教师

① 张汝伦.意义的探究——当代西方释义学[M].沈阳:辽宁人民出版社,1986:306.

② 鲁迅.鲁迅全集(第8卷)[M].北京:人民文学出版社,1981:145.

③ 安孜,龙文希.基于哲学解释学的教学文本观[J].海南师范大学学报(社会科学版),2009(3):158-160.

④ 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2012.



在课堂上不能放弃点拨和引导,虽然传统的意义“确定性”不可取,但对不着边际的“多元解读”也要保持警觉。当然,不同的文体对于师生解读的“差异度”是不同的。一般说来,文学作品,如小说、诗歌、戏剧和散文,“差异度”相对大一些,“对话场域”要宽一些;对于一般的实用文体,如合同、申请及一般性的说明文等,其围绕文本解读的“差异度”要小一些,“对话场域”要窄一些。阅读教学既肯定阅读教学是“对话”,也要求教师在阅读教学中,对于学生的理解要有交流和呼应,对于难读的内容要点拨,对于易偏的要警觉,对于多意的要生成,对于创新的要肯定。通过阅读和对话促进学生良好个性的发展,让学生的精神生命在课堂中得以绽放,唯有师生互动,对文本意义的理解共生共存,才是阅读教学的真谛所在。古典诠释学中“对话”是绝无仅有的,它虽然也承认面对文本的解释存在着理解上的差异。古典诠释学认为,它们诠释的对象是“神圣文本”,虽然人们在不同的地点、不同的时间及不同的场合会有不同的诠释,但那是因为不同的人对文本的真意理解不透,人们会通过各种办法向着文本的“内核”逼近,文本的意义是唯一的,也是确定的。施莱尔马赫的诠释学提出了一个重要概念——“误解”,并提出“哪里有误解,哪里就有诠释学”。他认为文本作者与诠释者在历史背景、时间空间和文化环境上有差异,读者要想读懂“真意”就必须与作者交往。如何交往呢?那就要重构作者的心理状态,在思想上、心理上、时间上去体验作者,熟悉作者,努力克服自身的“历史偏见”,消除自己的“成见”,“要与讲话的作者一样好,甚至比他更好地理解他的话语。因为我们对讲话者内心的东西没有任何直接的知识,所以我们必须力求对他能无意识保持的许多东西加以意识,除非他自己已自我反思地成为他自己的读者。对于客观的重构来说,他没有比我们所具有的更多的材料”^①。从中我们可以看到,诠释学发展至此,有了“误读”的概念出现,也就为后起的文本多元理解开启了门户。狄尔泰的“我们说明自然,我们理解精神”,把诠释学从“技艺之学”带到了“精神的客观化物”,把理解带到了体验精神生命的哲学层次。他对后来的阅读教学中的“阅读就是体验精神生命”,阅读就是“涵养人的修行”,起到了理论奠基的作用。对人的“此在”的本体论思考,使诠释学逐渐成为具有理论和实践双重意义的哲学诠释学,对阅读教学的“人与人交往”“教学是对话”和“教学是师生之间的交往”等命题具有理论涵养的意义。伽达默尔在哲学诠释学的发展确立中无疑是一位“哥白尼式的人物”,他的哲学消解了主客体的绝对对立,打破了原来诠释学中关于理解对话的单向模式,把人与人、人与物、人与世界看成理解与对话的关系,把主客对立与分裂的理解与被理解转化为主客双方的、视域融合的“双向理解”,理解不是单向的投射,而是彼此解蔽、敞亮、平等、接纳的对话。尤其值得指出的是,伽达默尔

^① Schleiermacher, Hermeneutik and Kritik[M], Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977:94.



关于“对话”理解问题提出了一个非常著名的概念,即“视域融合”(Fusion of horizons)。视域融合是指(人)看见的区域,这个区域囊括和包容了从某个立足点出发所能看到的一切……这样一种自身置入,既不是将一个个性移入另一个个性中,也不是使另一个个性受制于我们的标准,而总是意味着向一个更高的普遍性的提升,这种普遍性不仅克服了我们自己的个别性,而且也克服了那个他人的个别性视域。^①可见,伽达默尔提出的要在视域融合中生成新的意义必须靠彼此的对话,对话就是对话双方在一起相互参与以获得真理。^②到了20世纪60年代末、70年代初,伽达默尔的学生汉斯·罗伯特·姚斯提出了接受美学理论,该理论的核心内容就是“读者中心说”。虽说它产生的源头较广,但是伽达默尔的哲学诠释学无疑对姚斯的影响最大,甚至可以说就是伽达默尔的主客消解的一个翻版。姚斯认为:“在我看来,不是完美的语言结构,亦不是封闭的符号系统,也不是形式主义的描写模式这类方法,而是依靠问与答进行解释,使创作与接受以及作者、作品、读者的动态过程合理化的历史学才能使文学研究翻新,才会把文学研究从淤埋在实证主义的文学史的泥坑中解救出来,才能把文学研究从为解释而解释,或为‘写作’的形而上学而解释的死胡同中,从为比较而比较的比较文学的死胡同中引导出来……读者本身便是一种历史的能动创造力量。文学作品的历史生命如果没有接受者能动地参与介入是不可想象的。因为,只有通过读者的阅读过程,作品才能够进入一种连续性变化的经验视野之中。”^③接受美学理论的产生对阅读教学的意义是巨大的,以至于新课程改革中关于语文课程标准提出的新理念、新思想、新理论都与此有关。正是基于此,今天语文课程标准中提出鼓励学生质疑,培养学生批判精神,把文本理解看作“发现和建构文本意义的过程”,提倡师生对话、生生对话、师生与文本对话等,要“尊重学生个人的见解”,“逐步培养学生探究性阅读和创造性阅读的能力”;根据学生的“前见”,提倡多角度的、有创意的阅读,教师要充分利用学生的阅读期待视野、阅读批判思维,积极互动,开放理解,在保护学生阅读的积极性和创造性的同时,提高学生的阅读能力、反思能力及审美能力。^④

哲学与教育的关系源远流长。“哲学与教育观的密切关系在相当长的历史时期

① [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,2010.

② [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,2010.

③ 胡经之,王岳川.文艺美学方法论[M].北京:北京大学出版社,1994:334—338.

④ 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(实验)[S].北京:人民教育出版社,2003.



里保持着,成为教育研究中第一个、最古老的传统。”^①我们用哲学的视角研究教育问题几乎一直延续到今天,从哲学诠释学的演变、主张、概念等来看,对语文阅读教学的影响是直接的,其与阅读教学的契合性彰显了哲学诠释学在阅读教学的本体认知与实践指导上的重要地位,应以此作为阅读教学认识的首要选择。

二、国内外研究综述

文本与理解研究属于应用理论研究,它涉及的学科门类非常广,包括哲学、教育学、心理学、语言学和文学等多个研究领域。长期以来,人们就文本与理解的关系、文本理解的规律等从不同的学科出发加以阐释,形成了较为宏大的理论与实践研究成果。但限于篇幅和必要,笔者在此仅对文本与理解研究关系最为密切的国内外相关理论进行综述,而对其他相关理论,如有必要则在具体的分析阐述中进行适当的引用。本研究中的相关资料主要来源于西南大学图书馆、西南大学教育学部图书资料室和中国国家图书馆等的相关书刊。除此以外,收集的国内外与本研究有关的各种文献资料还大量来源于中国期刊网、百度和 google 等网站。由于文本和理解近几年国际化研究进一步加强,信息时代和“地球村”的形成,国内外研究的重点、形式、方法虽有所不同,但其研究的成果具有很大的相似性,尤其是彼此借鉴和传播的范围越来越广,速度越来越快。为了便于综述和更全面、清晰地介绍,本研究不再具体分国内与国外叙述,而是采用主题的形式,将国内外的研究成果糅合在一起加以阐述。

(一) 关于文本与理解的研究

1. 关于文本的研究

西方的“文本”(text)一词,来自拉丁文的“texere”,原义有“编织、联结”,引申为“建构、制造”等意思,而后向希腊语“techne”衍伸,成为某种艺术、技巧、巧妙。欧洲中世纪,出现了《圣经》的“文本批评”,目的是规范圣经诠释的意义,避免误读圣经。“文本”也是西方文学理论的核心概念之一,19~20世纪西方学者对其领域进行了专门研究。例如结构主义和“新批评”理论家专门把文本当作自己的研究对象,“后现代”学派更把文本的作用和意义推到极致,言必称文本。20世纪60年代,哈特曼(D. Hartman)提出了“文本语言学”,也称“文本语法”,随后西方哲学界尤其是文学界就出现了“文本理论”“文本科学”等概念。“一门以本文或话语为对象的新学科正式出

^① 叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999:35.

现了,其名称是‘话语分析’(英、美、法)或‘本文科学’(德、法),学科的历史已有20年左右,并正在进一步发展中。”^①梵·迪克认为,“文本科学”的任务是“把语言使用形式和通讯形式种种方面的内外关系网加以研究,此任务一部分由语言科学完成,另一部分由社会语言学和心理语言学完成”^②。西方马克思主义者阿尔都塞(L. Althusser)首创了“文本模式”,认为“文本的意义取决于阅读”,甚至历史的书写也只不过是分析和解读的“文本生产”。^③近年来,在文本研究方面常被人们津津乐道的两个人是:荷兰阿姆斯特丹大学的梵他克(T. van Dijk)(《话语分析手册》)和意大利作家、博洛尼亚大学教授安伯托·艾柯(Umberto Eco)(《符号学原理》)。随着各类文本越来越多,文本研究的范围越来越大,其目标逐渐指向了研究各类文本中有关理论的、描述的和运用的方式,文本(也译为本文)科学“本身并不等于心理学、社会学、经济学等等,而是研究在一切科学中被观察的通讯——解释程序、语境和本文结构,因此,本文科学即跨学科科学”^④。

我国关于“文”的来历非常悠久,“文”取象人形,指花纹。“文者,物象之本”。《说文解字叙》称:“仓颉初作书,盖依类象形,故曰文。”《周易·系辞下》记载有“物相杂故曰文”“观乎天文,以察时变,观乎人文,以化成天下”“近取诸身,远取诸物,于是始作八卦”。南北朝时期刘勰《文心雕龙》里,也有“天文”“地文”“人文”之说。在我国古代与文本概念较为接近的应该是“文辞”观念。我国先民认为“文辞”是神圣的,它有神奇的力量。例如,《礼记·郊特牲》中有“土返其宅,水归其壑,昆虫毋作,草木归其泽”;《周易·系辞上》中有“鼓天下之动者存乎辞”;《文心雕龙·原道》进一步解释说:“辞所以能鼓天下者,乃道之文也。”可见,我国先民对文本的观念是:(1)文本来源神秘。如“古者包牺氏之王天下也,仰则观象于天,俯则观法于地,观鸟兽之文,与地之宜”(《周易·系辞下》二)。(2)文本功力强大。如“易与天地准,故能弥纶天地之道”(《周易·系辞上》四)。(3)文本天地合一。如“是故君子居则观其象而玩其辞,动则观其变而玩其占,是以自天佑之,吉无不利”(《周易·系辞上》)。⑤由于古代没有文字,标准的文本应该是在文字形成之后才能呈现,故古代“文”的含义也十分广泛。刘师培在《广阮氏文言说》中提出:“上古之时,凡可观可象,秩然有章者,咸谓之文。”在中国的文化典籍中,文本当然是浩如烟海,“文本理论”“文本分析”等观念也随处可

① 李幼蒸.理论符号学导论[M].北京:社会科学文献出版社,1999:361.

② 李幼蒸.理论符号学导论[M].北京:社会科学文献出版社,1999:363.

③ 刘顺利.文本研究[D].北京:中国社会科学院,2002:3.

④ 李幼蒸.理论符号学导论[M].北京:社会科学文献出版社,1999:364.

⑤ 刘顺利.文本研究[D].北京:中国社会科学院,2002:5.