

接受理论视域下职前教师接受生态观的逻辑理路与培育进路

杨茂庆¹, 刘振芳²

(1. 广西师范大学 教育学部, 广西 桂林 541004; 2. 绍兴文理学院 教育与心理学院, 浙江 绍兴 312000)

摘要: 强化职前教师生态观教育, 既是对全球生态危机的积极回应, 又是推进生态文明建设的基础工程, 还是培养未来可持续发展社会所需人才的核心策略。接受环节是影响职前教师生态观教育成效的重要阶段。接受理论认为, 文本的意义是在阅读过程中, 通过读者既有经验与文本的“召唤结构”相互作用而动态生成的。在接受理论视域下, 职前教师接受生态观的逻辑过程可分为审美性感知、反思性阐释与历史性重构三个阶段。以接受理论为视角, 通过确立职前教师的主体地位以激发其自我启悟, 预设生态观教育的“召唤结构”以增强其获得感, 建构“超历史”的审美视界以深化其对生态观教育核心要义的体认, 不仅能深刻揭示职前教师接受生态观的内在逻辑, 更能系统探索从符号认知走向存在认同的培育进路, 从而提升职前教师的生态素养, 以引领下一代应对生态挑战, 进而为建设绿色地球家园积蓄可持续的教育力量。

关键词: 职前教师; 生态观教育; 接受理论; 意义解码; 生态素养; 绿色低碳

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2026)02-0049-09

基金项目: 2023年度国家社会科学基金资助项目“生态文明教育政策的国际比较”(23VRC057); 绍兴文理学院2025年度校级科研项目“浙东地区青少年生态观的生发逻辑与培育路径研究”(2025SK006); 2024年广西学位与研究生教育改革项目“跨界搭桥多维赋能: 教育学博士研究生跨学科培养模式的探索与实践”(JGY2024069)。

作者简介: 杨茂庆, 教育学博士, 广西师范大学教育学部教授, 博士生导师; 刘振芳, 教育学博士, 绍兴文理学院教育与心理学院讲师, 硕士生导师。

教师专业发展的价值取向影响着教师专业发展的路径选择和教师教育培养模式的建构, 并制约着教师专业发展的速度与水平^[1]。职前教师作为教育体系的核心战略储备, 其对生态观的接受程度不仅关乎个体对生态观的深层内化, 还通过教学行为的代际传递, 形塑着学生的生态认知和生态伦理, 从而为社会可持续发展提供重要的教育支点。确保职前教师教育质量是提升教师队伍整体素质的关

键^[2], 直接关系到我国中小学教师专业化水平、教育质量的提升, 以及学生和准教师的个人成长^[3]。党的二十大报告明确提出, 必须牢固树立和践行绿水青山就是金山银山的理念, 站在人与自然和谐共生的高度谋划发展^[4]。为贯彻这一理念, 教育部在《绿色低碳发展国民教育体系建设实施方案》中强调, 各级教育行政部门和师范院校、教师继续教育学院要结合实际, 在师范生课程体系、校长培训和教师培训

课程体系中加入碳达峰碳中和最新知识、绿色低碳发展最新要求、教育领域职责与使命等内容,推动教师队伍率先树立绿色低碳理念,提升传播绿色低碳知识能力^[5]。《关于进一步加强生态文明建设的指导意见》进一步指出,要健全以生态价值观念为准则的生态文化体系,全面推进生态文化融入生产生活,为新时代新征程以美丽中国建设推进人与自然和谐共生的现代化提供强大精神力量 and 有利文化条件^[6]。

在全球生态危机与人类文明形态转型的背景下,职前教师的生态观教育不仅是应对生态危机的策略性举措,还是重构生态文明教育范式的关键路径,推动生态智慧从知识传授升华为认知重构,并引导未来教师在理解人与自然和谐共生的关系中成为生态自觉的主体。然而,既有研究多集中于生态观教育的内容重构或教学方法改良,却鲜有触及生态观教育过程中的接受困境。当生态文明建设从政策话语转化为教育实践时,职前教师作为意义解码的中介者,其认知图式可能在意义解码、具身感知与价值再生产等维度面临结构性失语现象。接受理论作为一种以读者为中心的阐释范式,旨在探究读者在阅读过程中对文学作品的理解、阐释与意义建构的动态规律^[7],为审视职前教师生态观教育提供了诊断性透镜。本研究以接受理论的三级阅读视野认知逻辑为基础,系统解析职前教师接受生态观的内在理路,借助“释言明象”“味象悟意”“回意启真”的认知螺旋上升过程,突破传统线性理解的局限,深化职前教师对生态观内涵的体认,进一步推动生态文明教育在理论与实践层面的创新与发展。

一、接受理论观照职前教师生态观教育的合理确证

接受理论指出,接受主体不仅是意义的解码者,更是意义的共同建构者,其主动性体现为对文本的批判性对话、历史性介入以及审美再生产。职前教师生态观教育,是回应“人类

世”生态危机的教育实践。所谓“人类世”,意指整个地球的发展历史进入一个新的阶段,人类的活动和力量不再被限定在自然力量之内,而是与自然的力量一起,共同影响地球的发展进程^[8]。职前教师生态观教育的本质是通过知识传递、价值内化、行为转化的三级路径,培养未来教师树立“人与自然和谐共生”的价值观念。然而,传统的生态观教育往往以工具性知识传授为核心,忽视了生态问题背后的伦理维度、价值冲突与文化根源,难以培育出具备整体性思维、批判意识与行动意愿的未来教育者。接受理论则为这一困境提供了新的视角,它强调职前教师生态观教育应承认并激活职前教师的主体性,引导其在教育情境中主动建构生态观,旨在培育一批具有生态理性的未来教师,使其成为生态文明建设的自觉推动者。

(一)接受理论的本体阐释

教育活动中的接受,是指接受主体对外来教育信息进行反映、选择、整合和内化等多个环节所构成的一个连续、完整的认识过程^[9]。接受理论视域下的“接受”超越了简单的信息接收,涉及深层次的认知加工、主体意识的觉醒与创造力的激发,其核心在于接受者通过阅读主动接受输出者传递的信息^[10]⁴¹。接受理论,又称接受美学(Reception Aesthetics),兴起于20世纪60年代的联邦德国,代表人物包括汉斯·罗伯特·姚斯(Hans Robert Jauss)和沃尔夫冈·伊瑟尔(Wolfgang Iser)等人。该理论直接受惠于诠释学、现象学、符号学和结构主义的思想成果,重点关注读者在文学作品意义建构中的主观体验和解释活动^[11]。接受理论确立了读者作为意义建构主体的关键地位,提出文学作品的意义并不是预先给定的,而是在读者的阅读实践中被激活、填充与重构所形成的动态结果。因此,“接受”在此不仅是一种心理过程,更是一种创造性的文化实践,是使潜在文本转化为现实作品的关键环节。

接受理论所创立的文学阐释模式颠覆了传统作者与文本中心论,揭示出阅读本质上是

一种意义不断生成的创造性实践。这一实践从来都不是对既定意义的被动接收,而是一场主体与文本、当下与历史、个体与文化之间的持续对话。接受理论通过三级阅读视野(horizons of reading)揭示了阅读过程包括审美性感知识视野、反思性阐释视野与历史性接受视野三重逻辑。其中:审美性感知识视野(aesthetic perception horizon)是阅读过程的初级阶段,它赋予文本感性生命力,使读者在直观感受和初步印象中得以感知文学作品的全貌;反思性阐释视野(reflective interpretation horizon)是阅读过程的第二阶段,读者在审美感知的基础上开始运用问题意识、价值追问、批判性思维等方式,探索文学作品的主题、深意及隐喻;历史性接受视野(horizon of reception history)即“超历史”的审美视野是阅读过程的第三阶段,强调将个体阅读置于宏大的文化脉络之中,引导读者思考作品如何随着时间推移被不同的读者群体所理解,以及这些理解又如何受到历史变迁的影响,并反思为何如此,从而获得超越当下的批判性自觉。接受理论中的阅读过程并非简单的线性推进,而是按照循环交叉的逻辑进程,即审美性感知识视野为反思性阐释视野奠定了感知基础,反思性阐释视野则在审美性感知识视野的基础上为理解文学作品的深层意义开辟了道路,历史性接受视野进一步扩展了反思性阐释视野的范围,三者共同构成了一个复杂的接受图景。

总体而言,接受理论不仅革新了文学研究的方法论,也为教育领域提供了深刻启示,即有效的生态观教育应当引导学习者在感性体验中产生共鸣,在理性思考中形成认知,在历史脉络中树立使命,从而成长为具有独立判断力和社会责任感的生态公民。

(二)接受理论观照职前教师生态观教育的理论依据

职前教师生态观教育本质上是一种价值观教育,旨在促进职前教师对生态问题的理性认知,培养对生态环境的深厚情感,使其成为

生态知识的传播者和生态伦理的践行者。传统的文学研究往往侧重于“文本”或“作者”,强调作品的固定意义和作者的主观意图。接受理论聚焦于文学接受活动,强调读者的能动作用,探讨创作与接受、作品与读者之间的互动关系,揭示文学作品被接受的条件、方式及意义生成的过程。接受理论诠释了教育的真谛,即教育不应只是单向的灌输,而应是师生共同参与的意义建构过程。只有当职前教师在生态观教育中真正经历了认知、情感、批判的深层转化,他们才能成为真正的生态守护者和传承者。运用接受理论观照职前教师生态观教育,意味着生态观教育的焦点应从传授生态知识转移到共建生态意义阶段,职前教师应从单纯的生态观知识传递者转变为生态知识传播者、生态伦理践行者和意义共同建构者。由此可见,在传统生态观教育实践中,单向度的知识传递范式难以满足生态观教育的复杂需求,接受理论的引介不仅为破解传统教育中教与学割裂、知识与行动脱节的困境提供了新的分析框架,更推动教育从单向灌输走向对话互动,从静态知识传递转向动态意义建构,为培养具有高度生态素养、责任意识与教育能动性的未来教师提供了坚实支撑。

一方面,接受理论的“以读者为中心”与职前教师生态观教育的“以学生为中心”理念相同。接受理论提出,教育对象在接受教育者的影响时不只是一个机械被动的“接收器”,还是一个能动参与的“接受者”,能动性的实践活动贯穿于整个接受活动之中^[12]。职前教师生态观教育所倡导的“以学生为中心”理念,同样强调学习者在教育过程中的主体地位,主张职前教师不是被动的知识接受者,而是生态观的主动建构者和意义的共同创造者。接受理论对主体性的重视与职前教师生态观教育中“以学生为中心”的教学理念具有内在一致性,主要体现在主体性立场的共通性、意义生成机制的相似性和倡导价值共创的教育观三个层面。第一,主体性立场的共通性。接受理论作为一

门探讨读者如何积极参与意义创造的学说,将读者视为具有独立判断、情感体验和创造性阐释能力的主体,反对将其简化为文本信息的被动接收器。职前教师生态观教育也拒绝将职前教师视为知识的容器,而是以学生为中心,承认其是带着自身生活经验、教育背景和职业期待主动参与学习过程的能动个体。这种对主体性的尊重,构成了这两种理念共同的哲学根基。第二,意义生成机制的相似性。接受理论认为,文本的意义存在于读者的阅读过程中,读者对文本意义的理解不是简单复制而是具有创造性的活动,即意义的获得是一个在读者理解中不断形成的无限过程^{[13]304}。职前教师生态观的形成并非对既定知识的简单复制与记忆,而是职前教师在生态观教育情境中通过感知、体验、反思与对话而逐步建构的结果。职前教师在此过程中如同“读者”,通过对生态观教育“文本”的个性化阐释,实现生态意识与生态伦理的唤醒和内化。第三,倡导价值共创的教育观。传统生态观教育中单向度的知识灌输常导致人与自然之间出现沉默对峙的现象,使学习者缺乏情感共鸣与行动意愿。接受理论视域下职前教师生态观教育类似于一种“阅读”实践,职前教师在这一实践中不仅是被动的“读者”,更是积极的共同“作者”。这种双重身份的融合打破了传统教育中知识传授者与知识接受者之间的二元对立关系,凸显了学习者在价值生成过程中的主体作用。这种从接受到共创的转变,正是接受理论与“以学生为中心”理念深层同构的体现。

另一方面,接受理论的三级阅读视野与职前教师接受生态观的非线性路径形成隐喻呼应。这不仅为理解生态观内化机理提供了跨学科类比框架,也揭示了职前教师教育中认知内化与价值建构的深层逻辑。接受理论三级阅读视野,即“释言明象”“味象悟意”和“回意启真”,系统描绘了从符号理解到意义体悟,再到真理生成的认知跃迁过程。这一理论不仅揭示了文本意义在读者参与中动态生成的过

程,也为理解职前教师接受生态观这一非线性认知逻辑提供了有力支撑。职前教师接受生态观的过程本质上也是一种“阅读”过程,此处的“阅读”不限于对文字本身的理解,更是对生态理念、教育价值与社会现实之间复杂关系的深度解读。在此意义上,生态观教育本身构成了一部开放的“文本”,而职前教师则是主动的意义建构者。接受理论的三级阅读视野恰可作为解析职前教师接受生态观的隐喻性图式,勾勒出职前教师从表层解码到意义阐释,再到深层转化的内化路径。职前教师对生态观进行表层解码的过程对应三级阅读视野的“释言明象”阶段,即职前教师对生态观教育初步解码的阶段,这一过程类似于文学阅读中对语言符号和表层意象的把握,重点在于理解生态观“说了什么”。职前教师对生态观进行意义重构的过程对应三级阅读视野的“味象悟意”阶段,即职前教师超越概念记忆,开始结合自身经验、文化背景与教育理想,通过反思性阅读与体验深入体悟生态观教育背后的深层意蕴,在知道的基础上追问“为何重要”。职前教师对生态观的实践生成阶段对应三级阅读视野中的“回意启真”阶段,即职前教师超越生态观教育的原初意义,通过与历史文本的对话摆脱当下束缚,反观自身处境,回应现实挑战,在日常实践中生成新的生态智慧。这种动态过程恰恰呼应了接受理论的核心主张,即意义生成是一个持续的、历史性的、情境化的过程。

二、接受理论视域下职前教师接受生态观的逻辑理路

职前教师接受生态观本质上是一种认知建构的过程,遵循从表面理解、深层认知到具身化实践的三阶认知跃迁路径。接受理论的三级阅读视野为理解职前教师接受生态观提供了动态框架。在接受理论视域下,职前教师生态观的接受逻辑呈现从“释言明象”到“味象悟意”,再到“回意启真”的渐进式认知路径。其中,“释言明象”是“味象悟意”和“回意启真”

的基础,而“味象悟意”和“回意启真”又反过来深化“释言明象”中未曾被充分关注的细节^[14]。

(一)释言明象:职前教师接受生态观的审美性感知阶段

“释言”是职前教师从字面意义出发,通过语言解读与意象构建,逐步深入认识生态观的过程。这是职前教师理解生态观时不可或缺的认知活动,也是解开生态观教育基本信息之锁的钥匙,铺就了通往深层理解的必经之路。“明象”则是对“释言”结果的深化,依赖于职前教师的心理想象活动,旨在实现对生态观隐含意义的挖掘与内化,即职前教师利用个人的先见、知识积累和心理想象等,将抽象的语言符号转化为具体可感的图像或意象,以超越对生态观教育的表层认识,触及其深层含义的过程。“释言明象”即审美性感知阶段,是职前教师在自身“期待视野”的介入、控制和引导下,根据生态观教育提供的意象轮廓与可能性,通过语言符号的意象思维活动,调动积累的感性经验并进行创造性重组,进而合成一个意象与意境相融合的意义整体的过程^[13]¹⁵⁶。

“释言明象”作为职前教师接受生态观的逻辑起点,聚焦于对生态观的审美性感知,强调通过语言符号的直接意义理解和创造性想象来诠释生态观,重视将字面意义转化为具体且富有深意的心理图像,从而准确把握其表面含义,为深入品味生态观教育的深层意蕴奠定坚实基础。具体而言,职前教师首先通过视觉感官系统,捕捉生态观教育文本在结构与风格等方面的表面特征,依循从直观到抽象、从浅层到深层的认知发展路径,借助认知图式将生态观的直观信息编织成宏观认知框架,进而逐步勾勒出其基本轮廓,理解其“言内之象”。在初步认知生态观的基础上,职前教师将已获得的“言内之象”作为跳板,运用个人智慧与想象力促进创造性联想与知识经验的融合,进而超越生态观的浅层认知,探索隐藏在语言符号背后的“言外之象”,使生态观潜在的意义得以具象化,最终实现从直观感知到深层理解的

飞跃。

(二)味象悟意:职前教师接受生态观的反思性阐释阶段

“味象”是指职前教师全身心地投入到生态观教育营造的氛围中,沉浸于其意象世界,感受每一处细节所承载的情感色彩和象征意义。“悟意”是将“味象”所积累的情感体验与初步理解,通过职前教师的直觉、逻辑分析及经验投射等方式转化为对生态观深层逻辑的领悟。在审美性感知阶段,职前教师只意识到了生态观的完整形式^[15],即意象,但尚未意识到其整体意义,即意味。“意味”是文学作品中被读者意向性感知到却未能清晰言明的一种意义存在形式,而“意象”是职前教师在“释言明象”阶段构建的一种想象性客体的表现形式^[16]。意象的展现包括再现性、表现性和象征性三种模式^[10]¹⁷⁶。意味的实现不仅涵盖析象解理、味象体情、明象悟理三种不同的路径,还有赖于职前教师从审美性感知阶段的“意象”出发,从整体走向局部、从字面含义走向艺术意味、从形式感知走向韵味体验,捕捉生态观中存在的“象外之象”。“味象悟意”,即反思性阐释阶段,并非一种简单的逻辑理解活动,而是一种深度体验过程,既包括对生态观教育表层意象的细腻品味,也内含对生态观教育意蕴的深度领悟。

“味象悟意”作为职前教师接受生态观的反思性阐释阶段,是其从感性体验到理性洞察的关键环节。这个阶段本质上是一种主动的、创造性的意义生成过程,即职前教师不断调适自身的认知框架与价值立场,通过实现与生态观的深度对话将外在的教育内容转化为个体内在的理解。具体而言,这一阶段的接受始于“味象”,即职前教师全身心沉浸在生态观教育所营造的意象世界中,通过对教学活动、案例研究和环境体验等现象的具身感知,细腻体味其中蕴含的象征意义,积累丰富而具体的体验性认知。“悟意”则是在体验性认知基础上的升华,即职前教师调动直觉领悟、逻辑分析与

经验投射等方式追问现象背后的成因、伦理意涵与社会关联,在细致观察中构建生态问题的感知图像,在情感共振中形成生态共情与价值认同的内在图式,并在辩证思维的引导下剖析生态伦理原则与复杂社会系统的深层关联,从而逐步揭示生态观教育的本质特征与实践指向。

(三)回意启真:职前教师接受生态观的历史性重构阶段

“回意”是一种方法论,旨在引导学习者从生态观的表层“意味”出发,通过历史性回溯追踪生态观的思想根源及演变轨迹,促使职前教师的个体经验之“意”与生态观的教育旨归之“意”相互映照、彼此启迪,从而超越碎片化认知,全面把握生态观的深层内涵。“启真”则是“回意”的价值指向,聚焦于新见解的生成和本质的洞悉,即职前教师通过“回意”架设一条连接过去与当下的桥梁,实现历史视域与当下视域的融合,进而对生态观进行批判性思考与创造性重构,以发现其未被揭示的潜在价值与意义。“回意启真”作为历史性接受阶段,是一个从直观意象再现、到深入联想拓展、再到创造性重构的递进过程,体现了职前教师与生态观在审美感知与情感共鸣上的深刻联结,是双方精神层面互动的直接体现,也是审美阅读的总效应。

“回意启真”作为职前教师接受生态观的高阶阶段,是职前教师与生态观产生深层意义共鸣及职前教师根据“自身的审美想像和审美经验”进行创新性解读的关键环节^[17]。这一阶段不仅标志着职前教师生态观内化的最高境界,也指向了生态观的终极目标,即实现情感共鸣、心灵交汇与智慧启迪的完美融合,使职前教师的心灵与生态观所蕴含的内在生命达成深层契合,从而进入一种豁然开朗、心领神会且精神愉悦的境界。为达到“回意启真”的境界,职前教师需要跨越时空界限,积极参与历史情境的重建,通过创造性介入与生态观教育达成深层且同步的理解状态,以获得接受生

态观的审美体验。具体而言:首先,职前教师应树立历史性接受意识,挖掘生态观的原始意义,理解其在特定历史阶段的形成与发展;其次,职前教师需充分发挥主观能动性,调动生活经验、艺术感知力与审美心理,积极探索生态观的深层意蕴,以生成个人独特的理解;最后,职前教师应重新审视相关知识遗产、历史文献及经典作品,了解生态观的思想框架及历史演进脉络,推动职前教师个体经验之“意”与生态观教育之“意”深度交汇,在对话与融合中发掘新的意义关联与教育启示,进而形成对生态观的批判性理解与创新性诠释。

三、接受理论视域下职前教师生态观教育的实践进阶

职前教师接受生态观的过程,经历了从感知到阐释、从理解到重构的完整循环,揭示了职前教师接受生态观的内在逻辑,为后续的生态观教育实践提供了坚实的理论基础与行动依据。确立职前教师的主体性地位、预设生态观教育的“召唤结构”、建构“超历史”的审美视界,不仅是对职前教师接受生态观教育这一逻辑理路的系统回应,更是推动职前教师生态观教育向更高层次发展的实践路径。

(一)确立职前教师的主体性地位,引导职前教师自我启悟

主体性,是指主体能自觉认识、把握、超越客体的限制,在与客体关系中取得支配地位,并按照自主目的能动改造客体的一种特性^[18]。自我启悟作为主体性发展的核心机制,是职前教师在生态观教育中通过认知觉醒、价值反思、具身体验与社会对话等,逐步达成对生态观教育意义理解的过程。人作为主体,唯有在积极发挥主体性能动改造客体并使客体切合自身需要时,才会真正予以接受^[19]。接受理论的核心特点是聚焦于文学接受活动,探讨文学创作与文学接受、作品与读者之间的相互影响,进而考察文学作品被读者接受并产生作用的条件、方式、过程和结果,并强调接受活动和接受者在文学的历史与现实进程中的能动作

用。因此,确立职前教师的主体性地位并引导其自我启悟,是推动生态观教育从外部灌输走向内在建构的关键。基于接受理论,确立职前教师在生态观教育中的主体性地位涉及需求匹配与能动性激发,促使职前教师充分发挥自主性、自为性、自立性与创造性^[20]。职前教师生态观教育应着力激发职前教师的内在觉醒动力,通过需求匹配与“期待视野”的调适,为其自我启悟创设支持性条件,使其在“做中学”“思中悟”和“行中变”的教育情境中,逐步形成对生态观的深层认同与践行意愿。

一方面,教师教育者应当探究职前教师原有的“期待视野”,识别其对生态观教育的态度和期望,预测其对生态观教育的可能反应,在职前教师和生态观教育之间设置适度的审美距离,设计既符合职前教师原有“期待视野”,又能适度超越其认知边界的教学活动,并赋予这些活动一定的陌生化效果。这有助于职前教师识别并突破原有的认知局限,在陌生化冲击与审美疏离的双重作用下内化生态观,进而促使职前教师将生态观教育视为未来教师职业核心使命的一部分,增强其在教育实践中自觉履行生态观教育者的责任意识。“期待视野”是职前教师由既有经验、趣味、素养、理想等因素综合而成的对生态观教育的预设框架或审美期待^[21],不仅包括符合个人既有认知的“定向期待”,还包含推动个人视野拓展的“创新期待”。另一方面,教师教育者应在深入了解职前教师的真实诉求、认知框架及价值取向的基础上,精准定位不同职前教师群体的内在需求,提升生态观教育内容与其内在需求之间的契合度,增强生态观教育的有效性。具体而言:第一,关注职业身份诉求,强调职前教师在未来公民培养中的独特作用,引导其在问题驱动中实现认知觉醒,如通过研读文献、参与研讨、撰写随笔等方式,帮助其自主建构对生态观的理解,完成从被动接受到意义理解的转变;第二,深化价值认同,组织职前教师进行生态伦理辩论等活动,让其在思辨中厘清价值取向,如通过辩证法训练提升其对生态观教育内

在价值的认同;第三,促进情感共鸣与信念升华,利用研学旅行或沉浸式教学,使职前教师在与自然、社会及学生的互动中具身化体验生态被破坏的后果与自然环境的美好,进而激发其情感共鸣,促发生态责任感的生成;第四,拓展认知边界,建立跨学科导师制,通过生态观教育沙龙、跨学科交流与线上线下混合平台等多元对话形式,推动职前教师个体经验与集体智慧的融合,实现从个体觉悟到共同理解的跃迁。

(二)预设生态观教育的“召唤结构”,增强职前教师的获得感

“召唤结构”是指文学作品中存在的意义“空白”和“未定性”部分,其各级语义单位之间存在着连接的“空缺”。当这些“空缺”对读者习惯视界构成“否定”时,便会引起读者心理上的空白。这些“空白”“空缺”与“否定”因素共同构成文学作品的否定性结构,成为激发、诱导读者进行创造性填补与想象性连接的基本驱动力^[22]。接受理论认为,任何文学作品都具有未定性,都呈现为一种多层面的、未完成的图式结构,其意义的实现有赖于读者以自身感知经验予以填充,从而达成对作品完整性理解^{[10]8}。“获得感”是指职前教师在接受生态观教育过程中或结束后所获得的精神收益及其产生的积极主观体验^[23],是衡量职前教师生态观教育成效的重要标尺。为增强职前教师获得感,教师教育者应精心设计生态观教育内容,确保教与学的需求相匹配,促进职前教师在获取知识的同时体验到相应的心理满足。

作为课程设计者,教师教育者应巧妙地创设一系列启发性的“空白”,引导职前教师凭借个人想象力,在问与答的动态循环中不断深化对生态观教育的理解与认同,最终绘制出一幅完整的认知图式。这些“空白”并非简单的内容缺失,而是在生态观教育的内容与结构中有意留出的、未明确阐述或直接展示的部分,它们以隐喻的方式指示着不同认知图式之间的潜在联系。唯有当生态观教育的一个图式与另一个图式相关联时,空白作为“桥梁”才能使两者之间的想象性对象得以成形,进而推动整

个生态观教育体系得以顺畅运转。教师教育者作为课程的建构者,可采用“否定”策略,通过创设贴近真实世界的生态问题情境,让职前教师置身在生态环境管理和环境伦理决策等挑战中,促使其主动探索并寻求解决方案,从而加深对生态观教育深层次的理解。“否定”通过含蓄而非直接阐述意蕴的方式,激发读者去建构想象客体,其所引起的“空白”不仅预先勾勒出接受客体的轮廓,也预先影响了接受主体对其的态度^[24]。“否定”策略的应用能够激发职前教师的好奇心和探索欲,推动他们积极构建自己的生态观教育知识体系,从而增强其获得感。

(三)建构“超历史”的审美视界,体味生态观教育的核心要义

建构“超历史”的审美视界,并非指脱离历史的抽象想象,而是引导职前教师将生态观教育置于广阔的历史长河之中,展开跨时空的对话与理解,帮助职前教师从历史纵深与文化多样性中体认生态智慧的恒久价值,进而深化对生态观教育核心要义的领悟,提升其接受度和认同感。文学作品的价值和生命力在于其能够超越时空限制,在不同读者群体中不断获得传承与新生,而这一过程的核心动力源于读者的接受。读者接受的本质在于将个人或群体置于传统之中,使过去视界与当下视界不断碰撞与交融,从而促成新传统的形成或旧传统的更新与发展。因此,生态观教育应通过历史回溯激活传统智慧,实现生态意识的创造性转化。为落实这一理念,教师教育者需秉持一种现代意识与历史主义相平衡的策略,帮助职前教师在对经典的精读中汲取智慧,在对接受史的梳理中把握脉络,在跨时空的对话中拓宽视野,在创造性重构中实现转化,最终形成具有历史深度、文化厚度与现实温度的生态观教育理解力,为生态观教育奠定坚实的价值根基。

首先,开展经典文本精读教学。教师教育者可精选蕴含生态智慧的中外经典文本,引导职前教师运用现代视角重新审视古代文献,克服时间距离和文化沉积带来的理解障碍,借助

历史透镜捕捉那些被历史所掩盖的细微之处,发现并传达前人未曾触及的见解,为生态观教育注入新的意义。其次,实施接受史梳理活动。教师教育者应系统梳理生态观相关经典阐释的接受历程,尤其关注“第一读者”的开创性解读及其在接受之链上的历史流变,追溯核心生态观念在不同时代、不同文化中的表达和接受过程,使职前教师得以直观地感知生态观的历史延续性和文化多样性,促使其在尊重传统智慧的基础上不断拓展对生态观的认识边界^[25]。最后,尊重不同主体的个性理解。在接受理论视域下,阅读的意义不在于简单地还原或追索文学作品的原意,而在于呈现接受主体自身独特的存在方式^[26]。教师教育者应引导职前教师关注不同时代和不同文化背景下生态智慧的共通性与差异性,促进其在传统与现代的张力中形成个性化的生态理解,并主动思考如何使古老的生态智慧在当代焕发新生,从而推动职前教师真正实现从被动的知识接受者,成长为积极的意义建构者与生态文明的践行者。

参考文献:

- [1] 靳玉乐,殷世东.生态取向教师专业发展的理念与策略[J].教师教育学报,2014(1):23-30.
- [2] 于庆奎.新西兰职前教师教育质量保障体系:架构、特征及成效[J].教师教育学报,2023(1):119-132.
- [3] 于波,骆玉凤.职前教师教学能力培养现状及其影响因素研究——以X大学为例[J].教师教育学报,2018(3):46-52.
- [4] 中国共产党第二十次全国代表大会在京开幕 习近平代表第十九届中央委员会向大会作报告[EB/OL].(2022-10-16)[2025-01-28]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/tt/202210/t20221016_669987.html.
- [5] 教育部关于印发《绿色低碳发展国民教育体系建设实施方案》的通知[EB/OL].(2022-10-31)[2025-01-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/202211/t20221108_979321.html.
- [6] 中华人民共和国生态环境部.关于进一步加强生态文明建设的指导意见[EB/OL].(2025-05-30)[2025-10-18]. https://www.mee.gov.cn/xxgk2018/xxgk/xxgk03/202506/t20250602_1120499.html.
- [7] 刘丽琼.思想政治理论课教学接受论[M].北京:人民出版社,2009:3.

- [8] 孙凯. “人类世”时代的全球环境问题及其治理[J]. 人民论坛·学术前沿, 2020(11):43-49.
- [9] 刘先义. 接受理论:教育研究的新领域[J]. 教育理论与实践, 1998(2):2-7.
- [10] 林一民. 接受美学——文本·接受心理·艺术视野[M]. 南昌:江西高校出版社, 1995:41.
- [11] 周末祥,戴孝军. 走向读者——接受美学的理论渊源及其独特贡献[J]. 贵州社会科学, 2011(8):4-16.
- [12] 韩巧霞. 大学生思想政治教育接受问题研究——基于文化资本分析方法视角[M]. 北京:知识产权出版社, 2018:31.
- [13] 朱立元. 接受美学[M]. 上海:上海人民出版社, 1989.
- [14] 金元浦. 论文学阅读的三级视野[J]. 文艺研究, 1996(5):92-102.
- [15] 石群山. 接受反应文论视域中的读者阅读活动[J]. 江西社会科学, 2007(9):104-108.
- [16] 蒋济永. 现象学美学阅读理论[M]. 桂林:广西师范大学出版社, 2001:186.
- [17] 龙协涛. 文学阅读学[M]. 北京:北京大学出版社, 2004:288.
- [18] 鲁洁. 德育社会学[M]. 福州:福建教育出版社, 1998:17-18.
- [19] 于泉蛟. 思想政治教育接受结构研究[M]. 北京:人民出版社, 2015:77.
- [20] 和学新. 主体性的内涵、结构及其存在形态与主体性教育[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 2005(1):65-71.
- [21] 王滢. 接受理论对增强大学生思政课获得感的启示[J]. 学校党建与思想教育, 2019(19):59-62.
- [22] 朱立元. 略论文学作品的召唤结构[J]. 学术月刊, 1988(8):43-49.
- [23] 程仕波,熊建生. 论思想政治教育获得感[J]. 思想教育研究, 2017(7):22-26.
- [24] 沃尔夫冈·伊瑟尔. 阅读活动——审美反应理论[M]. 金元浦,周宁,译. 北京:中国社会科学出版社, 1991:256.
- [25] 陈文忠. 文学美学与接受史研究[M]. 合肥:安徽人民出版社, 2007:347.
- [26] 刘培蕾. 接受美学理论对中学语文阅读教学的启示[J]. 教学与管理, 2017(21):81-83.

The Logical Pathway and Cultivation Approaches for Pre-service Teachers' Acceptance of Ecological Perspectives from the Reception Theory Perspective

YANG Maoqing¹, LIU Zhenfang²

(1. Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin 541004, China;

2. School of Education and Psychology, Shaoxing University, Shaoxing 312000, China)

Abstract: Strengthening ecological awareness education for pre-service teachers is a proactive response to the global ecological crisis, a foundational project for advancing ecological civilization construction, and a core strategy for cultivating talent needed for a future sustainable society. Acceptance is a crucial point that influences the effectiveness of pre-service teachers' ecological view education. The acceptance theory holds that the meaning of a text is dynamically generated during the reading process of the reader through the interaction between their existing experiences and the calling structure of the text. From the perspective of the acceptance theory, the logic of pre-service teachers' acceptance of the ecological view can be divided into three stages: interpreting the words and clarifying the image, tasting the image and understanding the meaning, and reflecting the meaning and revealing the truth. From the perspective of the acceptance theory, by establishing the dominant position of pre-service teachers and stimulating their self-insight, presupposing the call structure of ecological education to enhance their sense of gain, constructing an aesthetic horizon beyond history to deepen their understanding of the core meaning of ecological education, not only can it profoundly reveal the internal logic of pre-service teachers' acceptance of ecological concepts, but also can systematically construct a nurturing approach from symbolic cognition to existence recognition. This helps improve the ecological literacy of pre-service teachers, empower them to lead the next generation in responding to ecological challenges, and cultivate sustainable educational forces for building a green Earth.

Key words: pre-service teachers; ecological views education; acceptance theory; meaning decoding; ecological literacy; green low-carbon

责任编辑 邱香华 李 双