

文化诠释、意义生成、文化发展： 教材理解的文化逻辑

罗英¹, 徐文彬²

(1. 天津师范大学 教育学部, 天津 300387; 2. 南京师范大学 课程与教学研究所, 江苏 南京 210097)

摘要:教材理解的文化逻辑对于剖析教材文化要素, 缩减知识逻辑与认知逻辑的距离具有重要意义。教材文本理解的文化诠释逻辑关注于“如何理解”的问题, 体现出融入文化要素, 缩减知识逻辑与认知逻辑的距离; 遵循诠释规则, 追寻教材本身确定的文本意义; 聚焦文化诠释, 寻求教材文本实体的静态客观解读。教材本体理解的意义生成逻辑转向于“理解何为”的问题, 即从知识视域转向文化视域, 从文本意义追寻转向文化意蕴生成, 从静态客观解读转变为动态互动的过程。教材应用理解的文化发展逻辑聚焦于“何以理解”的问题, 确立“不变内核”, 以立德为核心规约教材意义生成的价值指向; 把握“时之变者”, 以行动反思为途径实现教材文本的创造性解读。鉴于此, 教材理解需要发挥理解者的创造性, 即形成求真、求善、求美三重向度的教材理解品格。

关键词:教材理解; 文化诠释逻辑; 意义生成逻辑; 文化发展逻辑

中图分类号:G423.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2023)05-0152-11

教材建设是铸魂育人的伟大工程。教材理解是教材建设的重要环节, 不仅关涉立德树人的目标落实, 而且关乎中华优秀传统文化的历史传承。党的二十大报告指出“中华优秀传统文化源远流长、博大精深, 是中华文明的智慧结晶”^[1]¹⁸。传统文化的传承需要通过教材文本, 但又不能仅仅停留于文本, 文本对传统文化的保存, 是一种外在化的保存。教材文本只有借助于理解活动, 才能将蕴含其中的思想转化为一种现实的力量^[2]。一般来说, 教材理解包含理解者对教材知识、教材价值、教材时代使命的理解等^[3]。教材理解有着自身内在的逻辑取向, 表现为知识逻辑、认知逻辑和文化逻辑共生的逻辑旨趣^[4]。但从其价值取向的层面看, 当前教材理解过于推崇知识逻辑或认知逻辑的作用, 轻视了文化作为内隐力量之于教材理解的价值意义。事实上, 教材是传承优秀文化的载体, 其深处是文化精神^[5], 强调教材理解走向文化自觉, 是文化逻辑作为其核心逻辑的可能与可为的有效证成。这既契合了教材理解应然的逻辑取向, 又回应了坚定文化自信、建设文化强国的时代诉求。本文将从文化逻辑入手, 沿着诠释学的发展历程, 分析教材文本理解的文化诠释逻辑, 探究教材本体理解的意义生成逻辑, 最后确立教材应用理解的文化发展逻辑, 尝试突破西方诠释学框架与思想, 融入中国式诠释传统, 形成中国式教材理解文化范式, 即以

作者简介:罗英, 天津师范大学教育学部, 博士后, 助理研究员。

通讯作者:徐文彬, 南京师范大学课程与教学研究所, 教授, 博士生导师。

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目“社会网络视域下中小学教师育人能力培养机制的优化研究”(22YJC880052), 项目负责人: 罗英; 中国博士后科学基金第15批特别资助项目“数字时代的知识形态与教材理解研究”(2022T150473), 项目负责人: 罗英。

“立德树人”为旨归,坚守教材理解的不变内核,以“行动反思”为途径,融入新时代元素,把握教材理解的“时之变者”。据此,以期教材研究提供新的视角。

一、教材文本理解的文化诠释逻辑

人们的诠释活动有着十分悠久的历史,从施莱尔马赫(Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher)创立了一般诠释学实现诠释学的世俗化发展之后,文本就不再限定于宗教经典,而是拓展到一般意义上的文本^[6]。以贝蒂(Emilio Betti)和艾柯(Umberto Eco)为代表的“文本中心”观念的形成,揭示出文本诠释强调面对文本本身^[7]¹³。反映在教材理解中,任何教材都不是纯粹客观知识世界的直接表达,而是在社会文化交往中生成的思想架构。可以说,教材理解是通过融入优秀的历史与社会文化,借助诠释的规则,实现教材文化诠释的过程。

(一)内容上融入文化要素,缩减知识逻辑与认知逻辑的距离

“教材是社会文化传统和历史文化积淀的产物”^[8],具有文化传承与创新的功能。从教材内容看,教材拥有自身独特的文化要素。这些文化要素具有教育性^[9],与通过教育性文化改造后的学科文化、儿童文化存在着重要联系。一本优秀的教材,其中蕴含的学科文化与儿童文化是交织在一起、相得益彰的,既包括关注学科知识体系完整性、逻辑结构严密性、语言和概念规范性的学科文化,亦包括儿童所具有的独特思维方式、语言表达、生活经验以及价值观念的儿童文化,它们共同满足学生学习与成长的需要。这些无一不为教材内容的诠释创造了源源不断的文化“溪流”。此外,文化要素还涵括着社会文化,具体蕴含中华优秀传统文化、社会主义核心价值观、社会主义先进文化等,成为文化要素的重要成分。它们源自不同领域和不同行业的文化生活。在杜威(John Dewey)看来,教材本身具有社会性,“用于教育的教材,主要由为当下社会生活提供内容的各种意义组成”^[10]。人们通过对包罗万象的社会文化去粗取精、择优去粕,留存住最有价值的部分,给予学生无声无息的教诲和价值观的指引。

教材理解的文化逻辑对于剖析教材文化要素,缩减知识逻辑与认知逻辑的距离具有重要意义。回溯历史,施莱尔马赫、狄尔泰(Wilhelm Dilthey)等人认为作者和读者有着各自不同的视域^[11],二者间存在诠释学距离。我国宋代陆九渊在心学诠释学中指出“格物致知”外求之路与“发明本心”内求之路间有一定距离^[12]。历史表明,文本内容与读者认知之间存在一定的逻辑鸿沟,反映在教材理解中,即教材知识的阐述与学生认知能力的提升有可能不同步。譬如学生学习当代史比学习古代史要更为轻松,这无疑反映出教材知识逻辑与认知逻辑错位的问题。两种逻辑架构的错置,赖因知识逻辑与认知逻辑对文化存在的“感觉谬误”^[4],而文化逻辑思维的生成,正是试图运用其共属的文化基因缩减知识逻辑与认知逻辑间的距离,以文化价值的重新唤起实现教材的合理理解。尽管知识逻辑是教材理解的基础,但强调知识逻辑离不开对教材内容中蕴含的文化要素的挖掘;认知逻辑是教材理解的重要部分,但重视认知逻辑不能忽视认知背后预设的文化隐喻。文化逻辑是站在文化价值彰显、文化属性澄清、文化认同觉醒的高度对客体文化范畴合理性渲染的一种致思方案^[4]。

(二)方式上遵循诠释规则,追寻教材本身确定的文本意义

在理解方式上,遵循一定的诠释规则。施莱尔马赫和狄尔泰曾指出让作者的意图支配读者对文本的理解过程,将自身作为一种追求确定知识的方法论来加以建构^[13]。贝蒂继承了施莱尔马赫的诠释学传统,将诠释的规则视为文本诠释的重要内容,并提出诠释四原则(自主性原则、整体原则、现实性原则、意义符合原则)^[14]。而继承孔孟之学的陆九渊倡导的“六经注我”的诠释学思想与施莱尔马赫的方法论诠释学有异曲同工之处。但不同的是,陆九渊主张学问与现实相结

合的原则^[15]。回到教育教学的现实中,教材理解规则制约着文本理解活动的发生,为文本理解边界的形成提供了强有力的支撑^[16]。具体而言,“文本—作者—读者”是理解活动的基本要素,它们共同构成了教材理解的边界。我们可以从文本、编者、理解者着手,理解文本诠释的规则,阐明教材文本本身的确定意义。

从文本层面看,遵循文本内容的公共性。学者张江认为“阐释是公共的”^[17]。教材理解作为一种规范性的公共阐释活动,不能背离国家主流价值观与文化观。一直以来,党和国家将教材建设作为一项国家事权积极推进。《义务教育课程方案(2022年版)》中明确指出“将社会主义先进文化、革命文化、中华优秀传统文化、国家安全、生命安全和健康等重大主题教育有机融入课程”^[18]。课程教材内容应汲取中华优秀传统文化,提升课程教材体系的中国色彩^[19]。这体现出教材文本承载着浓厚的国家意志。教材理解要尊重这一国家意志,自觉将优秀传统文化、革命文化等文化因素融入理解过程,潜移默化地遵循这一思想,这就在价值观上规定了教材文本诠释的边界。在这种意义上,教材理解要规避理解“中立”的问题,那种背离国家主流价值观念来进行教材理解的行为,皆是无边界的文本诠释行为。

从编者层面看,关注理解者与编者原意的契合度。经过精心筛选的教材文本蕴含着编者意图。理解者只有利用自身积累的经验(前见)倾听编者的诉说,把握文本的语义,对教材内容进行抽丝剥茧的分析,才能获得契合编者原意的文本意义。回顾历史,亚里士多德(Aristotle)的《解释篇》强调要把握文本的语义,狄尔泰虽然将体验作为诠释方法的核心,但追问文本本义与作者原意依然是其诠释的目的^[20]。无独有偶,我国宋代程颐用“经以载道”之说明确了经典诠释中发现文本原义与探寻作者之意^[21]。在某种程度上,文本与作者原意是诠释学研究的中心问题。时至当下,在教育教学的语境下,教材理解需要正确认识编者意图对文本理解的限制性作用,关注理解者与教材文本内容、编者原意的契合度。进言之,理解者在认真揣摩编者原意的过程中确保文本内容理解的准确性。

从理解者层面看,注重理解程序与方法的规范性。艾柯认为理解者需要按照文本的要求、以文本应该被阅读的方式去阅读文本^[22]。这里的阅读方式主要指遵循一定的规则或方法体系,如正视语义规则、遵循课程标准等。也就是说,教材理解并不是随意分析、截取文本内容,而是需要恪守一定的理解规则,确保教材文本解读的规范性。文本规范性解读遵循意义符合性原则,即文本所获得的意义需观照文本的整体思想。这一原则有效规范了文本意义的生成向度。当然注重规范性并非推崇齐整如一的同质化理解,而是需要寻找合乎逻辑的文本证据,采用渐进式的启发方式,引导读者在合理合法的范围内进行教材解读。

(三)过程上注重文化诠释,寻求教材文本实体的静态客观解读

文化诠释是理解者在解读教材时,挖掘教材文化资源,进行优秀文化体察与理解的过程。正如魏源所言“君子学古之道,犹食笋而去其箨也”^[23],用于教材理解,就是使学生像吃笋一样剥去受时代局限的没有营养的外壳,吸收最为宝贵的文化要素。文化要素成为教材文化诠释的基础和前提。由于教材本身具有文化性,更具有多形式表现的文化价值范畴,所以往更深的层面看,文化诠释可理解为依循一定的诠释规则激发教材文化价值的过程。在这一过程中,诠释的规则成为文化要素价值彰显的关键。如此一来,文化要素与文本诠释的规则二者间相辅相成、相互协调。具体而言,理解者借助文本诠释方法,对教材中经过筛选的文化要素、符号、思想等进行描述、体验与诠释,形成新的内容框架与思想架构,以最大限度保持与再现教材编制、使用过程中的自然情境与文化脉络,助益于对教材文本实体的静态客观解读。

所谓客观解读,是将教材文本实体呈现作为重要内容,重点关注内容与结构(组织形式)两个

层面。一是关注教材实体内容解读。教材作为教学的材料,有着清晰的内容逻辑。教材理解着眼于教材本身的知识、内容、重难点,也就是倾向于分析教材内容所传达的知识观念、文化选择、价值取向以及意识形态等。二是聚焦教材整体结构分析。教材作为一种结构性文本,有着整体性的文本框架。从整体结构的角度看,一个国家的教材,虽然可以以分科的形式编写,但亦是在一个完整叙事结构下进行的“鸿篇巨制”。只不过有些学科教材以知识体系为主、以叙事为辅,叙事是隐含的;也有一些教材以叙事为主、以知识体系为辅^[24]。教材理解在关注学科知识体系的同时,将外在知识关联学生的生命体验、文化感悟,引导其在文化语脉中讲好中国故事。倘若我们仅从学科知识体系的角度理解教材,很容易陷入线性思维的“陷阱”,难以打通“教材—文化世界—人”三者之间的关系壁垒,彰显教材的文化意义。

概言之,教材文本理解关注文化要素的融入,在文本诠释规则约束下,寻求对文本实体的客观解读,旨在营造一个相对稳定的意义场域。这种以方法论为基础的理解方式,有助于教材文化要素的整体描述、分析与诠释。但文化除了可明述的显性成分,还包括难以明述的内隐部分,需要融通理解者智慧,体悟深层的文化意蕴。以融入理解者智慧为基础的教材本体理解为文化意蕴的生成提供了可能,推动着教材理解方式的转变。

二、教材本体理解的意义生成逻辑

随着哲学解释学进入人们的视野,以伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)为代表的研究者开始有意忽略文本诠释方法的问题^[25],将理解主体视为诠释的目标,从解决“如何理解”的问题转向“理解何为”的本体论问题,理解过程从关注确定的文本意义转向关注意义生成的过程。反映在教材理解上,教材不单是传承人类知识经验的客体部分,它在记忆人类社会历史的同时形成了属己的文化视域,表现为一种文化自觉以及文化创生的特性。若脱离文化视域谈教材理解,无异于在沙滩上构筑知识宫殿,看似金碧辉煌,实则失去根基。由此,教材理解从知识视域转向文化视域,从文本意义追寻转向文化意蕴生成,从静态客观解读转变为动态互动过程,还原了教材文化主体的地位。

(一) 强调视域转换,从教材的知识视域到文化视域的转向

从教材内容分析的角度看,教材理解形成了不同的视域,如圣经式教材观、科学取向教材观、建构主义教材观等。总的来说,不同的视域都难以回避对教材知识的探讨。尽人皆知的知识性教材观毋庸举证,赋予了各个历史阶段教材发展的无限可能。随着认知的发展,人们对教材的认识逐渐超越知识观的理解,开始关注文化观视域。费尔克拉夫(Norman Fairclough)指出要“在广泛的社会文化生活过程中重现、诠释或解读文本与话语的真实意义”^[26]。社会文明兴衰的记忆反映在教材中,历史传统的经验精华凝结在教材中,教材文本与社会文化发展密切相关。总体而言,教材理解作为文化保存与传承的实践,强调关注社会文化发展的现实处境,转向与时代发展相适应的文化视域。当然,转向文化视域并非否定知识视域,而是在一定程度上寻求两种视域的统一,即在以知识逻辑为前提的情况下,将文化逻辑贯穿其中的一种新的“知识的文化”教材认识观。

“知识不仅是文化的要素,而且是文化的产物。”^[27]教材知识作为知识的一种特定形态,它是在人类文化不断传承延续中根据特定时期的文化境域需要筛选组织的文化载体。教材知识的产生过程就是一种文化筛选与融合的过程,可见教材中的知识与文化难以截然分离。教材理解的有效推进需要对教材文化的属性予以必要的承认,也就是将人类历史积累的优秀文化以学科知识的形式给予呈现。那么,这一过程需要实现从知识视域到文化视域的转换,也就是坚守自

身的文化立场,回归属己的文化属性,将教材作为一种文化记忆或是文化呈现加以看待。这是对教材本质观及其理解范式的新的内涵诠释。当我们超出教材知识视域向外看,才可能发现难以明述的部分,体悟到教材深层的文化意蕴。

文化视域下教材理解关注自我理解,呈现出多元的景象。当人们走出“诠释技艺”的时代,教材理解已经脱离对文本原义与单一知识的追逐,开始关注读者的自我理解,最为直接的莫过于被引用无数次的名句“一千个读者,就有一千个哈姆雷特”。当然,这其实也只是有关文学文本解读视角多元化的表述。反映在教材文本上,旨在追寻带有人为性的文本“意味”。在金岳霖看来,“意味”是理和规律之于人类存在的意义^[28]。“意味”并非本来就有的,而是人们根据自身的境域建构出来的,而不是被发现的。所以理解者的亲身参与成为教材理解的中心环节,在参与中意义不断发生,解读视角不断涌现。在此影响下教材文本的解读出现了多元的倾向,教材文本的多元意义在一定程度上释放了教材解读的可能性和开放性。

(二)融通理解者智慧,从文本意义追寻到文化意蕴生成的转换

教材作为历史文化遗产与创新的重要载体,具有自身独特的文化视域,主要涵盖知识经验、符号概念、思维方式、价值体系等内容,其中知识经验、符号概念属于显性文化,而价值体系、思维方式等具有内隐性,属于隐性文化^[9]。显性文化处于文化结构的表层,利用文本诠释的方法可以清晰呈现出来,而隐性文化没有明显的储存形式,深藏于文化主体的内心深处,需要融通理解者智慧才可能揭示出教材文本所传承和创新的文化内容。概言之,理解者需融通自身的实践智慧,转变教材理解方式,从对文本意义追寻转向对教材文化意蕴的探究。伽达默尔曾强调实践智慧的价值,在他看来,理解本身就是一种实践,必须正确处理普遍知识和具体情境之间的关系,诉诸人的实践智慧^[29]。我国明朝王阳明超越了伽达默尔对实践智慧的理论建构,立足于经典的解读、践履,将经典旨化为读者的内在生命^[30],将智慧理解为个人内心的全面自我转化。在知识学习中,自我转化主要表现为人的思维方式的改变。认知与筹划是人类两种旨趣的思维活动^[31]。教材理解既要关注理解者的认知经验,也应注重教材理解者的筹划能力。

其一,关注理解者的个性化认知与表达,焕发文本本身的蕴藉性。文本解读往往“没有一劳永逸的法则可以照搬使用,只有适应当下环境调节出的更优法则”^[32]。在日常的教学实践中,教师需要根据当前的教学情境,智慧地整体把握教材,视情境而变。如对统编版语文教材中的《元日》《清明》《九月九日忆山东兄弟》进行分析,首先指向的是诗文本本身,即帮助学生了解新年除旧布新、清明思念亲人、重阳登高明志的文化习俗。实际上,不同的教师会对诗文意义进行个体化表达,通过诵读、欣赏或具身认知等多种形式,帮助学生感悟诗文的汉语之美、音韵之美以及艺术之美。因为传统文化并非躺在博物馆中的秦砖汉瓦、宋词元曲,它需要教师利用自身想象、智慧去感悟、焕发文本本身的蕴藉性^[33]。

其二,注重理解者的筹划型思维,探寻文本深层的思想价值。如果说认知是为了弄清事物“本来怎样”的问题,那么筹划型的思维方式则是以价值为导向,为了解决“应该怎样”的问题^[31]。反映在教材理解上,就是教师从整体视角筹划、审视教材中所要传递的深层的思想价值。例如,人教版小学数学教材中渗透了传统节日(春节、端午节、重阳节等)与传统习俗(贴春联、赛龙舟、登高)等内容。其中,赛龙舟是端午节的主要习俗。它不仅传承了中华优秀传统文化,还体现着拼搏进取的体育精神。以赛龙舟为情境素材进行教学设计,引导学生掌握数学知识的同时,可通过对赛龙舟的来历、传说的解说,引导学生认识传统习俗中的祭祀文化、原始信仰,进而体悟其蕴含的中华民族美好的文化情感、富有启智性的哲思等。因此,传统习俗的文本意义正是通过后世理解者的延展与再解释将新的意义不断注入,使原有意义和新的意义有机整合,成为推动社会文

化发展的重要思想元素。

(三)关注文化主体对话,从静态客观解读到动态互动过程的转变

在解释学的发展过程中,对“理解”的理解经历了从方法到方法论再到本体论的转变^[7]⁴⁷,将理解视为方法的阶段,关注语法层面;将理解视为方法论的阶段,文本理解从语法过渡到体察、体验的客观解读层面;到本体论理解阶段,则变成了视域融合下的主体对话。在当前的教材理解中,师生很少去顾及其背后的解释学理论,而是将其方法直接移植到文本解读中,诸如对话、互动、反思等被广泛应用。教材理解过程逐渐脱离静态化实体思维,变成“一个动态存在,是一个交往的人或一个对话的人”^[34]。简言之,教材理解从静态化客观解读转向动态互动的文本理解过程。

动态互动保障了教材理解的生成性。在一定意义上,正是文本与人的互动关系使教材成为“教材”。教材文本创编后,唯有在教学场域中与师生产生互动,这一文本才能成为真正意义的“教材”。对于中小学教学而言,教材文本中蕴含的学科文化是教师最为熟悉的文化类型。所以教师对教材文本的认识不是停留于静止、封闭的实体层面,而是与创编的文本互动,自觉缩小自身的文化特质与学科文化间的落差,挖掘学科发展中的文化要素,才能使学科文化与学生意义世界建立起普遍联系。这要求教师主动倾听学生与文本互动时发出的各种声音,如有难以感悟学科文化“困惑”“质疑”之声,有碰撞出思想火花的“惊喜”“愉悦”之声,都需要教师根据学生的反应调整教学内容,为教材的生成性留有空间。

多元对话赋予了教材理解的人文性。在巴赫金(Mikhail Bakhtin)看来,对话具有存在性、差异性与他性特征^[3]。理解者通过差异性、他性对话与文本、编者保持交流与互动,使彼此之间的对话逐渐深入,实现平等合作与开放共享。在教育教学实践中,教材理解是教师与学生之间、学生与教材之间的对话和互动。教师是国家主导文化的传递者,“学生是具有特定文化特质的文化主体”^[35]。教师与学生在教材理解中所形成的人与人之间的联结关系从传统的知识性交往,逐渐深入到对价值体系与思维方式层面的探讨,进而深入到师生因为彼此之间的文化体察与理解、理性的文化审视等文化交往层面。这一过程形成个性化的表达或创见,有不同观点、不同思想闪现,这本身就拓宽了教材理解途径,创新了理解方式^[3],赋予了教材理解的人文性。

总之,在解释学的视野下,随着理解者实践智慧的融入,文本被焕发出新的生命力。虽然伽达默尔指出了实践智慧的重要意义,但“主要指向与人的社会生活相关的理论领域之思维活动”^[30],未能重视价值导向在理解过程的作用^[36]。雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)说过,教育是人与人之间灵与肉的交流活动,教育的原则就是通过文化传承实现灵魂觉醒,启迪自由天性^[37]。在学校教育占主导地位的时代,教材文本体现出承载学科知识、彰显教育目标、实现文化传承、启迪学生智慧的重要功能,只有有目的、有组织地进行教材理解与使用才能真正解决“培养什么人”“怎样培养人”的根本问题。这体现出教材理解需要有正确、准确的教育价值定位。显然这对教材文本理解的本体论提出了新的要求,要求理解活动有意识地向“善”、向着与时代的发展相适应的价值观念而展开。那么,关于教材理解的思考就需要用一种发展性的态度来弥补伽达默尔的缺憾,实现其教育价值追求。

三、教材应用理解的文化发展逻辑

党的二十大报告强调“发展社会主义先进文化,弘扬革命文化,传承中华优秀传统文化”^[1]⁴³。社会主义先进文化、革命文化以及中华优秀传统文化进课程、进教材、进课堂的现实要求启示我们,如何转变教材理解方式以实现立德树人的人才培养目标将成为基础教育课程改革的基础与

关键。新时代的教材理解需要打破传统单一的知识逻辑,在学生现有的思想情感、文化认知和价值观念的基础上,以学生主体意识激发为导向,促进社会思想文化传承与知识传递,实现教材文本理解的文化诠释逻辑与教材本体理解的意义生成逻辑的内在统一。事实上,两者均是教材理解遵循的逻辑理路,文化诠释逻辑关注方法论层面,专注于“如何理解”的问题,意义生成逻辑注重本体论层面,专注于“理解何为”的问题,二者体现出西方诠释学的发展历程。当前,现有的文本诠释主要受到方法论诠释学与本体论诠释学思想的影响。新时代的教材理解除了汲取西方诠释思想,亦应彰显中国教育的特色,融入中国式诠释传统。对此,本文把目光从西方诠释学转向中国诠释传统,聚焦“何以理解”问题。中国诠释传统以“立德”为宗旨^[30],弥补了西方诠释学伦理导向的缺失^[16]。在我们看来,这一诠释传统并不是对传统文本诠释方法的颠覆,也不是抛弃本体论层面的理解,而是把握与调和这两种逻辑,形成以“德行”理念引领的中国式教材理解范式。而“德”与“行”表现出一种意义循环。文本诠释目标在于“立德”,“德行”之“行”是实现这一目标的途径。对此,中国式教材理解是以“立德”为核心,以“行动反思”为途径,在时代发展中寻求德与行的相得益彰,实现教材的科学性、创造性理解。

(一)坚持“不变内核”,以立德为核心规约教材意义生成的价值指向

确立“不变内核”,实则对教材文本意义生成作出一定框限。虽说解释学视域下的文本理解获得了前所未有的自由,但任何文本的解读其实都有一定的限度,以寻求作者原意与读者理解之间的平衡。反观教材理解亦是如此,有学者区分了文本解读的“意义”与“意味”^[28]。还有学者阐明了文本意义的生成向度,指出了理解活动的文本、读者、作者与规则边界^[16]。这些都是在提醒教材理解者,教材文本的解读是有限度的,而这一限度正是文本解读的“内核”所在。教材是落实立德树人根本任务的重要载体^[38]。立德树人是教材理解的“不变内核”。正如党的二十大报告所指出的,“育人的根本在于立德”^[134]。立德与树人不是孤立存在的,二者相互依存,相辅相成^[39]。概言之,教材理解要以立德为核心规约文本意义生成的价值指向。

坚持立德树人的内核,确保教材理解的方向正确。立德是中华优秀传统文化的内核与底色^[39]。回溯历史,孔子整理六经,开启了新的诠释路向,通过经典诠释来阐发儒家义理,旨在培养德性高洁、兼济天下的君子。孟子将“仁义礼智”视为君子的必备品德。后世中,从郑玄的“在心为德,施之为行”^[40],到程颐的“知仁达道”^[21],再到王阳明的“致良知”^[41],无不体现出人无德不立。观照现实,“立德”坚守的是崇德向善、孝老爱亲、自强不息的传统美德,亦坚守的是仁义忠信、俭约自守的中华人文精神。立德树人的目的是培养德性高洁、德才兼备的一大批优秀人才,确保传统美德与人文精神可以代代相传,赓续文化血脉。这一内核和旨归对教材的创造性理解具有引导、规范和激励的作用。在教学实践过程中,这一旨归能够引导教师在编者意图与个体表达、文本诠释与意义建构之间作出审慎的判断与抉择,在一定程度上规范了教材文本理解的边界,避免了无限诠释的问题。同时,引导教师回归对学生成长的主体价值追问,激励教师充分挖掘教材的思维价值、科学价值以及文化价值,潜移默化地为学生的成长提供动力支持与价值引领。

寻求立足本心的教育意义,保障教材理解的定位准确。定位的关键在于把握立德树人的不变方向,促进学生主体意识的形成。当我们将学生主体意识激发作为文本意义生成的方向时,教材解读才可能回归原初的意蕴——教育意义。学者邓友超从主体、情境、语言和行动四个方面概括了教育意义^[42],看到影响目标定位的几个方面。落实到教材文本解读层面,最为核心的就是主体意识,即充分认识世界、认识自我、认识自我与世界的关系,并能主动参与现实生活,在现实生活中进行自我教育的能力^[43]。教材文本意义生成是携有主体意识的再生。历史上早已对主

体意识有过一番争论,如“六经注我,我注六经”^[44]。无论是“六经注我”的文本为我所用的读者中心,还是“我注六经”的遵从文本原义的作者中心,二者都存在一个内核——明理。文本理解目的不在于言辞本身而在于言辞隐藏的事理,也就是说,我们研读经典是为了感悟古之圣贤体悟到的“道”“理”,以唤醒自我意识,实现自我发展,立足“本心”,走“我”之路。因此,教师的教材理解要考虑学生能否在文本学习中“接事”“明理”,能否觉知自我,正确认识自我与世界的关系,唯有此,才能使学生真正体悟教材蕴含的深刻含义,实现教育意义。

把握教材文本的性质,促进教材理解目标精确落实。教育意义是教材理解的目标,要在实际教学中确保目标落实的精确,需要学习者把握教材文本的性质。倘若将教材文本分为“脱域”文本、“间域”文本与“浸域”文本三种类型^[45],那么教材理解目标表现出不同的特性。其中,“脱域”文本高度抽象于现实世界,这类文本的研究内容或方式一般从具体物象中抽离,以数学学科涉及的文本为主。此类教材理解关注学生抽象思维、理性精神、数学文化的培育。“间域”文本融于现实,也在某种程度上抽象于现实世界,有别于“脱域”文本那种纯粹的量或空间的关系,主要为科学、物理、化学等学科涉及的文本。此类学科教材理解关注学生的科学态度、问题解决能力、自觉探究意识的培养。“浸域”文本融于社会现实情境中,时刻与人类历史发展、社会的变迁密切联系,主要指道德与法治、语文、历史学科所涉及的文本。此类教材理解强调道德、情感的体悟,正确人生观、价值观的培养,以及想象力、批判能力的发展。一言以蔽之,只有学习者把握文本性质,有针对性地进行教材理解,才可能生成教材文本的教育意义。

(二)把握“时之变者”,以行动反思为途径实现教材文本的创造性解读

中国文化既是在积淀中洗尽铅华,亦是在时代发展中释放活力。在这种意义上,教材理解要尝试突破伽达默尔式的思考,不再将其看作简单的“作者与读者的狂欢”,而是融入时代元素,把握“时之变者”,实现教材文本的创造性解读。但这里的创造是有限度的创造,并非无限诠释。这需要理解者“以文化持有者的内部眼界”去描述与分析当前环境,进而明确中华人文精神、传统美德是创造过程中应该坚守的“不变内核”。与此同时抓住创造的突破口,把握时代脉搏进行行动反思。行动反思为文化创造提供了前提和保障。舍恩(Donald Schon)提出“反映思考”^[46]，“这种思考就是对‘行动’或‘行动中认识’的‘反思’”^[47]。反思主要涵括了思想、情感、行为表现的对话活动。新时代的对话活动需具有较强的时空观念,强调与历史经典的对话,注重与儿童现实生活的对话,最后关注跨文化对话。

与历史经典对话,注重教材文化内容的“创造性转化”。党的二十大报告强调,让“中华优秀传统文化得到创造性转化、创新性发展”^{[1]10}。这一创新性发展是建立在对中华优秀传统文化和历史经典的尊重的基础之上。学科教材蕴含着历史经典,如统编版小学语文教材“日积月累”栏目中包含《论语》《左传》等多部历史经典,人教版小学数学教材中融入了《九章算术》《孙子算经》等数学经典,统编版小学道德与法治教材“拓展空间”栏目中体现了《史记》《诫子书》《朱子家训》等多部典籍。这些历史经典既有对传统文化的传承,也包含了相对于同一时代不断延续的新的解释性因素。与历史经典对话就是通过历史经典的时代转化,实现文本意义的创造性解读。创造性转化包括三个层面:一是转化为当下的价值追求。教材内容与社会主义核心价值观相对接,将仁爱、亲民、天下为公等传统文化理念转化为学生的社会责任感;将修身自省、慎思笃行的个人追求与国家命运、人民幸福相统一,依托理解过程、学习活动等彰显当代社会价值的核心理念。二是转化为现实的德行规约。“志于道,据于德”^[48]“有礼者敬人”^[49]等传统理念,跨越千年,与当下时空存在一定距离。在学习活动中,要用现代话语诠释古代经典,打通时空界限,将其转化为诚信、友善等德行规约,实现传统文化的跨时空转化。三是转化为学生日常行为守则,将体悟和

践行作为教材理解的重要方式,以心灵感悟与身体感受相统一的直接体验,促使正心、明道、内省等传统文化转化为学生日常的行为守则,建立学生与历史经典、传统文化的实际性联系,实现传统文化的生活化转化。

与儿童现实生活对话,寻求“留有余地”的文本解读方式。梁漱溟先生指出:“文化,就是吾人生活所依靠之一切。”^[50]对于学校未成年学习者来说,教材文化的核心是儿童文化^[9]。在儿童眼里,世界不是分门别类的,而是生动有趣的生活整体。儿童是教材的主要使用者之一,因此无论是在内容编排,还是设计使用,教材都要体现儿童文化,由近及远地触及儿童生活的现实问题。与此同时,教材是教育儿童长大成人的文本材料,由此也应具备成人文化的特性^[9]。相较于儿童文化的整体性、直觉性,成人文化更多呈现出分割性与实利性,成人文化自有其问题和局限。因此,在教材理解中,理解者不能只顾及成人文化视角下的理性编排逻辑,还需关注儿童文化,保留和坚守儿童的直觉天性与自然纯真,播种中华优秀传统文化,激活儿童血脉中的文化基因。只有坚守这一初心,理解者才能明确哪些内容需毫无保留地传递给儿童,哪些内容应“留有余地”,保持一定的开放性,为其创造性解读留有空间。就教育教学实践而言,“留有余地”就是结合各学科特点留有一定的弹性空间,与学生的个性发展相适宜,考虑不同区域、不同环境学生的文化背景。这方面往往是教材的软肋,教材的优势是能够为学生提供共同发展的素材,但较难顾及学生的个性化需求^[51]。这需要教师与儿童现实生活对话,教材解读适当“留白”,为学生思考留下空间。当然,留有余地并不是教材理解时的“留有一手”,以待课后对学生进行辅导和拔高,而是以学生不断成长的现实生活经验作为教材理解的新起点,及时调整预设方案,不断完善教育教学方式与过程。

关注跨文化对话,确立教材文本理解的“创造者视域”。伽达默尔表示“‘具有视域’,就意味着,不局限于近在眼前的东西,而能够超出这种东西向外去观看”^[52]。学者赵汀阳认为“创造者视域”具有动词属性,“创造是思想和知识的潜在容量的前提”^[53]。如果缺乏创造性,人类文明也只是满足于足够的知识与思想,即使经历千年也只有非常微小的推进。本文认为“创造者视域”是坚守自身的优秀文化,同时向外去观看,把握世界文化发展的“时之变者”,实现文化的传承、改造与创新。在教材学习实践中,理解者既要将在教材中的知识经验、文化内容置于新时代加以考察,还要以时代之眼看待世界文化、文明多元激荡之变,在跨文化对话、交流中,走出封闭的教育疆域,实现多元课程、教材资源的跨界联通。质言之,理解者要保持“和而不同”的包容心态,始终处于共享学习、反思自身、创新生成新的教材理解方式的行程中。“和而不同”是中华民族重要的文化基因。从《论语·子路》中的“君子和而不同”,到《荀子·王制》中的“万物各得其所和以生”^[54],经过后世解读与发展逐渐被深化和拓展,影响社会、文化、教育等多个领域。当理解者秉持“和而不同”的心态进行教材理解时,就是从身处的文化中超拔出来,包容他者文化,融入新思想、新方法、新观念。当然这里不是简单的中西文化比较与借鉴,也不是为了论证和强化差异,而是为了让尽可能多的观点参与对话,感悟文化差异^[55],以达到对共同对象的更加全面、完善以及创造性的认识。

承前所述,无论时代如何变革,教材都是为了教育人和培养人而存在和发展的,教育人是其本体功能,离开了这一功能,教材将不复存在。教材理解把握“时之变者”,只是更好地达到立德树人目标的途径或方式。换一个角度说,文学文本解读可以不用着重考虑文本对自身究竟有多大作用,抑或是文本与教育的关系,理解者只需基于文本诠释,释放文本应有的价值。但教材理解除了要顾及理解者与文本本身的“遭遇”,还需考虑“遭遇”后自身的变化。倘若“遭遇”只是让文本本身的意义得以呈现,那文本深层的意蕴可能会被遮蔽。一言以蔽之,新时代的教材理解需

要在意义与意蕴之间、开放与封闭之间、变与不变之间寻找到一个平衡点,走向真正的澄明之境。

四、结 语

本文试图为教材理解呈现出这样一种文化逻辑,从教材文本理解的文化诠释逻辑到教材本体理解的意义生成逻辑,再到教材应用理解的文化发展逻辑,这一过程完成了教材理解的蜕变与发展,彰显出中国诠释学的传统,指明了立德树人的价值导向。以文化的视角去审视教材的确可以使其意蕴更为饱满、丰富,但也应注意到教材的特殊性。教材作为公共诠释的文本,始终遵循一定的诠释规则,围绕立德树人的教育目标,才可能实现“条条大路通罗马”,不会远离“罗马”。而如何走向“罗马”,可能需要发挥理解者的个人创造性,即形成求真、求善、求美三重向度的教材理解品格。求真层面指向将教材理解之事“做对”,以实现教材的科学、客观以及合理解读;求善层面指向将教材理解之事“做好”,以规范地开展教材解读的同时,实现美好、善良、积极的伦理品质的提升;求美层面旨在生成科学理解与伦理旨趣统一的意义化品格,获得生命内化与个性彰显的教材理解责任感与使命感。据此,教材理解是一项专业化工作。它要求理解者既要有一定的专业水平,又要有神圣的伦理信念,还需有把教材内容转化为育人资源的能力,最终实现教材“培根铸魂、启智增慧”的价值追求。

参考文献:

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京:人民出版社,2022.
- [2] 彭启福. 中国传统文化精神性保存的诠释学忧思[J]. 安徽师范大学学报(人文社会科学版),2009(6):660-665.
- [3] 李广,孙玉红. 教师教材理解范式的深度变革[J]. 教育研究,2019(2):32-36.
- [4] 杨柳,罗生全. 论教材建设的文化逻辑[J]. 教育学报,2021(5):87-98.
- [5] 刘启迪. 我国中小学教材建设需要文化自觉[J]. 当代教育科学,2014(12):15-18.
- [6] 彭启福,李红梅. 从“经学”走向“经典诠释学”[J]. 天津社会科学,2016(3):35-42.
- [7] 何卫平. 通向解释学辩证法之途:伽达默尔哲学思想研究[M]. 上海:上海三联书店,2001.
- [8] 穆建亚,刘立德. 教材伦理学:思想渊源、逻辑起点及体系构建[J]. 课程·教材·教法,2021(11):49-55.
- [9] 辛继湘. 教科书研究的文化逻辑[J]. 教育科学,2020(4):10-15.
- [10] 约翰·杜威. 民主与教育[M]. 俞吾金,孔慧,译. 上海:华东师范大学出版社,2019:235.
- [11] 彭启福. “视域融合度”:伽达默尔的“视域融合论”批判[J]. 学术月刊,2007(8):51-56.
- [12] 彭启福. 朱熹的知识论诠释学和陆九渊的实践论诠释学[J]. 安徽师范大学学报(人文社会科学版),2008(3):278-283.
- [13] 彭启福,胡梅叶. “实践—文本”诠释学:一种马克思主义哲学研究的合理范式[J]. 江海学刊,2004(5):45-48.
- [14] 潘德荣. 作为理解之艺术的诠释学[J]. 哲学研究,2016(5):19-24.
- [15] 刘磊. 如何理解陆九渊与诠释学[J]. 开封大学学报,2014(1):8-12.
- [16] 张家军,杨艺伟. 解释学视角下课程文本理解的边界[J]. 教育研究,2020(4):52-62.
- [17] 张江. 公共阐释论[J]. 社会科学文摘,2023(4):20-23.
- [18] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022:2.
- [19] 靳玉乐,杨艺伟. 中国共产党成立百年来课程论发展的历程、经验与展望[J]. 西南大学学报(社会科学版),2021(4):38-47.
- [20] 李春青. 朱熹与中国经典阐释学[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2020(5):158-171.
- [21] 康宇. 论程颐经典阐释学的建构[J]. 中国哲学史,2019(2):87-93.
- [22] 安贝托·艾柯,等. 诠释与过度诠释[M]. 王宇根,译. 2版. 北京:生活·读书·新知三联书店,2005:11.
- [23] 中华书局编辑部. 魏源集(上)[M]. 北京:中华书局,2018:54.
- [24] 高德胜. “文化母乳”:基础教育教材的功能定位[J]. 全球教育展望,2019(4):92-104.
- [25] 张文喜. 方法与反方法——基于哲学与人文社会科学的思想对话[M]. 成都:西南交通大学出版社,2018:265.
- [26] 诺曼·费尔克拉夫. 话语与社会变迁[M]. 殷晓蓉,译. 北京:华夏出版社,2003:中译本序1.
- [27] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社,2001:80.
- [28] 杨道宇. 论课程文本的“意义”与“意味”[J]. 全球教育展望,2013(7):26-32.

- [29] 彭启福. 诠释学在何种意义上是实践哲学? ——从“转向说”和“走向说”的论争谈起[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版), 2022(1):37-47.
- [30] 潘德荣. “德行”与诠释[J]. 中国社会科学, 2017(6):23-41.
- [31] 徐长福. 理论思维与工程思维——两种思维方式的僭越与划界(修订本)[M]. 重庆:重庆出版社, 2013:3.
- [32] 田洁. 伽达默尔论实践智慧与技艺[J]. 山东大学学报(哲学社会科学版), 2019(1):168-175.
- [33] 罗英, 徐文彬. 数字时代教师教材理解的范式转换[J]. 课程·教材·教法, 2021(12):11-18.
- [34] 张增田. 超越经验与常识:教科书的教學性再认识[J]. 课程·教材·教法, 2020(1):55-61.
- [35] 程良宏. 从知识教学到文化实践:深度教学走向深入的视域演进[J]. 课程·教材·教法, 2019(7):40-46.
- [36] 袁文彬, 潘德荣. 关于德行与诠释的对话[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2019(2):5-11.
- [37] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1991:3.
- [38] 余宏亮. 建设教材强国:时代使命、主要标志与基本路径[J]. 课程·教材·教法, 2020(3):95-103.
- [39] 成尚荣. 立德树人与教师发展的新境界[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020(6):110-116.
- [40] 李学勤. 周礼注疏(上)[M]//十三经注疏(标点本). 北京:北京大学出版社, 1999:348.
- [41] 习细平, 张新国. 追寻实践智慧——王阳明“良知”论的精神旨趣[J]. 哲学分析, 2022(6):79-87.
- [42] 邓友超. 教育解释学[M]. 北京:教育科学出版社, 2009:1.
- [43] 胡江霞. 学生主体意识的唤醒与培植[J]. 中国教育学刊, 2011(2):79-81.
- [44] 彭启福. 陆九渊心学诠释学思想辨析——从“六经注我”与“我注六经”谈起[J]. 安徽师范大学学报(人文社会科学版), 2011(1):44-49.
- [45] 徐晓敏. 教学文本的教育意义生成初探[D]. 南京:南京师范大学, 2012:12.
- [46] 唐纳德·舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清, 译. 北京:北京师范大学出版社, 2018:译者序 7.
- [47] 王军. 舍恩反思实践专业教育理论及其当代价值[J]. 黑龙江高教研究, 2021(8):13-19.
- [48] 李泽厚. 论语今读[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2004:193.
- [49] 孟子译注[M]. 杨伯峻, 译注. 北京:中华书局, 2006:197.
- [50] 梁漱溟. 中国文化要义[M]. 2版. 上海:上海人民出版社, 2017:7.
- [51] 石鸥, 刘艳琳. 深刻理解课程标准 切实提高教材质量——基于新方案、新课标编写教材的几点思考[J]. 课程·教材·教法, 2022(10):4-11.
- [52] 汉斯·格奥尔格·伽达默尔. 真理与方法——哲学诠释学的基本特征(上卷)[M]. 洪汉鼎, 译. 上海:上海译文出版社, 1999:388.
- [53] 赵汀阳. 动词存在论与创造者视域[J]. 中国社会科学, 2022(8):24-45.
- [54] 邵培仁, 姚锦云. 和而不同 交而遂通:中华优秀传统文化的当代价值[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2015(6):52-62.
- [55] 王俊. 从生活世界到跨文化对话[J]. 中国社会科学, 2017(10):47-69.

Cultural Interpretation, Meaning Generation, Cultural Development: The Cultural Logic of Textbook Understanding

LUO Ying¹, XU Wenbin²

(1. Faculty of Education, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China;

2. Institute of Curriculum and Teaching, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: The cultural logic of textbook understanding is of great significance for analyzing the cultural elements of textbook and reducing the distance between knowledge logic and cognitive logic. The cultural interpretation logic of textbook text understanding focuses on the problem of “how to understand”, embodies the integration of cultural elements, and reduces the distance between knowledge logic and cognitive logic. Follow the rules of interpretation and seek the text meaning determined by the textbook itself. Focus on the cultural interpretation, seeking the static and objective interpretation of the textbook text entity. The meaning generation logic of textbook ontology understanding turns to the problem of “understanding what”, that is, the process from knowledge perspective to cultural perspective, from text meaning pursuit to cultural implication generation, from static objective interpretation to dynamic interaction. The cultural development logic of textbook application understanding focuses on the problem of “how to understand”, establishes the “invariable core”, and defines the value direction of the generation of textbook meaning with moral as the core. Grasp the “change of time” and realize the creative interpretation of textbook text through action reflection. In view of this, textbook understanding needs to give play to the creativity of the comprehender, that is, to form a textbook understanding character of seeking truth, seeking goodness and seeking beauty.

Key words: textbook understanding; cultural interpretation logic; meaning generation logic; cultural development logic

责任编辑 蒋秋

网 址: <http://xbjbjb.swu.edu.cn>