

附件 2

四川师范大学
博士研究生创新成果册

姓名 _____ 李娜 _____

学号 _____ B20170401009 _____

专业 _____ 教育学 _____

导师姓名 _____ 巴登尼玛 _____

培养单位 _____ 四川师范大学教育科学学院 _____

填表日期 _____ 2023 年 5 月 11 日 _____

四川师范大学博士研究生在读期间创新成果

填写说明

一、所填创新成果必须为在我校就读博士研究生期间发表或取得。

二、“发表论文情况”填写的具体格式要求：

(一) 论文题目：英文题目需区分大小写

(二) 期刊名称：英文期刊和国际会议名称使用全称的缩写，例如：
J.AM.CHEM.SOC.

(三) 期刊期卷号及页码：年,卷(期):起-止页码。例如：
2009,36(5):234-258

(四) 发表时间：为论文所在期刊当期的出版时间，不是投稿时间或者录用时间。

(五) 期刊类别：可填写 SCI/SSCI/权威 A/权威 B/CSSCI 来源期(集)刊/CSSCI 扩展版期刊/全国中文核心期刊(北大核心)。

三、“其它创新成果说明”中所填写的内容，主要包含：成果名称、类型、取得时间、级别、作者排序或贡献度说明等

四、成果相关证明的提交

(一) 论文类成果，须提交期刊封面、目录页、论文页。

(二) 著作类成果，须提交著作。电子版提交封面(作者简介)，封底，目录页、及各章首页。

(三) 其他创新成果

1. 项目类成果，须提交项目申报书(学校科研管理部门认定)或项目结项证书。

2. 获奖，须提交获奖证书及署名证明(学校科研管理部门认定)

3. 研究报告、咨询报告类成果，须提交报告及署名证明(学校科研管理部门认定)。

(四) 填写此表须填写页眉处姓名及学号

(五) 此表须提交纸质版和扫描电子版(须有签名)。

仅填写读博期间获得、用于申请博士学位的创新成果

论文题目	期刊名称	期刊期卷号及页码	期刊类别	发表时间	作者排名	第一署名单位
小课堂大世界——聚焦理解的教學思考	课程·教材·教法	2022, 42(6): 90-97	权威A	2022年6月	第一	四川师范大学外国语学院
教育本质认识方法的反思	西北师大学报(社会科学版)	2023, 60(1): 93-99	CSSCI	2023年1月	第二	四川师范大学教育科学学院
其它创新成果:						
请选择所适用文件 (仅可选择适用一个文件的规定)		1. 《四川师范大学研究生教育管理办法》(川师校2021年75号) 2. 《四川师范大学博士研究生申请博士学位创新成果认定办法(修订)》(川师校2022年72号)		2		

本人承诺:

以上创新成果真实且符合学术规范

签名: 

2023年5月11日

导师意见:

请您审核确认该博士研究生在读博期间获得创新成果是否真实、是否经您同意投稿、是否达到学校文件规定及学科备案的申请博士学位创新成果要求。

是 否

导师签字: 

2023年5月11日

培养单位意见:

是否到达学校文件规定及学科备案的申请博士学位创新成果的要求

是 否

主管领导签字:

培养单位(公章)

年 月 日

李娜 B20170401009

国家社科基金资助期刊

KECHENG

JIAOCAI

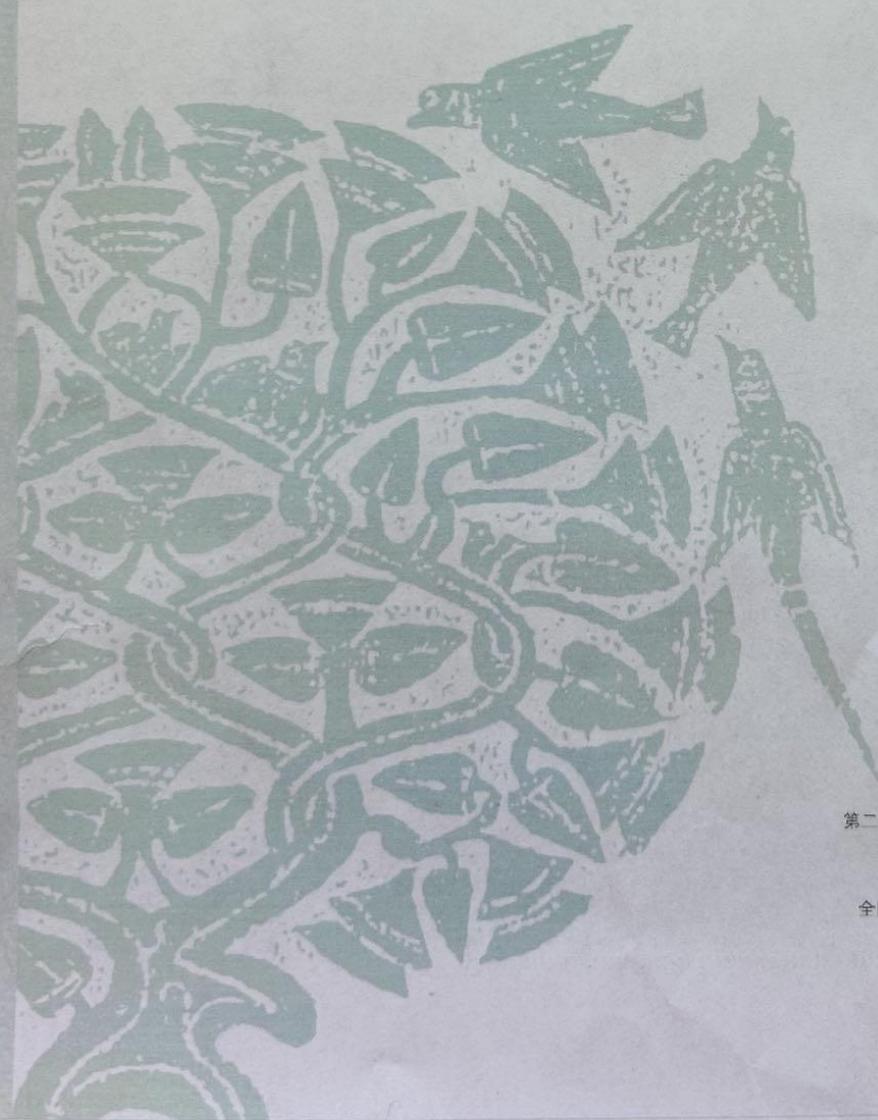
JIAOFA

课程·教材·教法

CURRICULUM, TEACHING MATERIAL AND METHOD

2022 6

总第464期



第二届中国出版政府奖期刊奖提名奖期刊
第二、三届全国期刊奖百种重点期刊
中国期刊方阵双百期刊
全国首届《CAJ-CD规范》执行优秀期刊
中国人文社会科学核心期刊
全国教育类核心期刊
全国中文核心期刊
CSSCI来源期刊
RCCSE中国核心学术期刊

目 录

■ 新课标研究

- 论义务教育新课程标准的教育学意义 余文森, 龙安邦 (4)
- 实践型课程: 基础教育课程新形态 柳夕浪 (14)
- 义务教育道德与法治课程理念 冯建军 (20)
- 义务教育道德与法治学业质量标准操作性转化问题研究 陈友芳 (29)
- 聚焦核心概念 落实核心素养
- 《义务教育数学课程标准(2022年版)》内容结构化分析 马云鹏 (35)
- 义务教育数学课程标准修订的新视角: 数的概念与运算的一致性
- 巩子坤, 史宁中, 张 丹 (45)
- 《义务教育艺术课程标准(2022年版)》与基础艺术教育观念嬗变
- 周 星, 任晟姝, 王 杰 (52)

■ 教学理论与方法

- 教学空间的历史因缘、本质属性及发展趋势 王嘉毅, 马 飞 (57)
- 化知识为素养的教学机理、过程与要求 张 良, 王永强 (65)
- 走向“智能型学习为本评估”
- 技术赋能学习评估的历史嬗变与未来展望 曾文婕, 周子仪 (72)
- 课堂沉默的隐藏特征、意会机制及教学策略 李如密, 陶红强 (81)
- 小课堂大世界
- 聚焦理解的教学思考 李 娜, 巴登尼玛 (90)
- “双减”背景下义务教育阶段学科作业设计的五个关键 毋丹丹, 黄爱华 (98)

小课堂 大世界

——聚焦理解的教学思考

李娜^{a,b}, 巴登尼玛^b

(四川师范大学 a. 外国语学院; b. 教育科学学院, 成都 610101)

摘要:理解是人对自己的思想内容及其建构过程的反思。教学是师生在教育目的的规定下共同对课程内容的认识途径和策略进行理解的过程。教师在理解学生和文本中理解自己,学生在理解教师和文本中认识自己。对于教师而言,教学是自我理解的进步过程。在教学中,学生不仅在理解课程内容过程中理解自己,也在理解教师的过程中理解自己,从而得到认知能力的提升。学生正是在理解自己的过程中才能建构思想,拓展情感,矫正态度,形成正确的价值观,实现进步。

关键词:理解; 课堂教学; 理解的逻辑

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)06-0090-08

DOI:10.19877/j.cnki.jkjj.2022.06.020

科学发展到今天,哲学现象学的“理解”进入了教育科学研究领域。这对教学的探讨又是一次深化。学者们从把教学看作一种特殊的认识活动^[1],到认为教学不仅是认识活动还包括交往实践活动^[2],再到把对教学的理解提升为学生成长过程中师生关系的内在融合性、相互规定性和交互生成的生成论高度^[3],提出将课堂教学视为人格成长的场域^[4]。从中可以看出,研究者们对教学本真的研究走过了曲折的历程,对教学中的人与事诸方面的认识也在不断深化,并由此将教学过程诸要素聚焦于一个核心概念——理解。结合当前学者们把理解融入教育研究的启发,发现教学诸要素的核心问题都可以用理解来融通,教学的根本问题是如何认识师生面对学习目的、学习内容、学习条件和过程中存在的相互理解的问题。

一、教学过程是理解的过程

教学无论是特殊的认识活动,还是独特的交往实践活动,还是作为生命存在的特定学习过程,要想达到预期的目标都要通过“理解”来实现,所以,必须弄清楚理解在教育与教学中的意蕴。有学者把理解阐释为:“认识借助概念,通过分析、比较、概括以及联想、直觉等逻辑或非逻辑的思维方式,领会和把握事物的内部联系、本质及其规律的思维过程。”^[5]据此,教育理解的界定是“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”^[6]。有学者进一步把教学中的理解锁定在“教育文本”方面,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”^[7]。学者们受

作者简介:李娜,四川师范大学教育科学学院博士研究生,四川师范大学外国语学院讲师,主要从事多元文化教育研究、教育理论研究;巴登尼玛,四川师范大学教育科学学院教授,博士生导师,主要从事多元文化教育、教育理论研究。

• 90 •

诠释学的启发,强调语言、思维与理解的关系,认为“理解是人的思维和语言的内在发生机制,思维和语言又都是以理解的方式存在”^[8]。人们进步是因为交往或交流,因此,理解是主体之间在彼此认可的规范性背景中以及相关话语的正确性上存在着的某种协调^[9]。针对教学,有学者把理解直接用于对教学空间的认知或认同,用于对课程认识的阐释,但“什么是理解”的基础讨论并没有做更深入的探究。根据哲学诠释学的基本含义和我国学者所做的贡献,我们认为,理解是人反思自身认识事物,形成思想、观念、方法和调控非智力因素的智慧建构的过程,是人的心理过程和个性心理等众多方面的自我明了及改善过程的总体称谓。

(一) 教学中的理解

教学中的理解是指在学校教学场域中各教学主体依据教育目的,通过相互交流与对话以明白自己原有的预期,达成对自我的认知策略、需要和情感的认识、把握与调控,并形成新的预期的循环的过程。

教学论发展到今天,人们已经不再把教学限制在教学内容、教学方法和手段、教学评估这些明显的要素上,更有隐含在精神中那些无法简单数据化的要素,如教学场域的结构、符号、情境所蕴含的精神内容等。^[10]教学中众多的要素和内容结构都集聚在师生和课程几个主要交点上,形成立体的交往关系。任何教学要素最终都指向学生的成长和教师的进步,其过程是通过教师、学生和教学内容所发生的开放式交往活动来运行的,这个运行过程的实质就是理解。无论哪种教学要素,显性的还是隐性的,都由理解来贯彻实施。

(二) 课堂中的理解

课堂中的理解有其自身的独特性,主要表现在各理解主体间的平等与互动。在诠释学视野下,教学中主体与客体的关系不再是绝对的教的主导和学的主体。长期以来,人们既要考虑教师的地位又要注重学生的成长,研究者们苦于两难平衡。“理解”作为整个教学活动的核心,拓展了传统主客体认识的简单化,参与教学活动的全体成员都是主体,在教学活动过程中各要素的责任方都是主体,他们分别针对教学目的,在自然

时空和精神时空中进行主体间的对话、交流及其预期,以达成教学目标的要求。这个对话过程就是理解,对话一方面吸取对方思想的预期,另一方面反省自己的预期,共同通往教学目标。教学过程从师生、生生在理解中互为对象,逐渐转向师生对自己需要和认知策略的反思。

师生在课堂上基于各自的理解形成了平等对话的关系。教学内容是师生双方对话的主题,这样,课堂教学的三个主要要素在理解的驱使下,形成了多主体平等对话与交流的任务分工关系。教师的任务是为了学生掌握知识、不断成长来理解自己如何认识学生、认识教学内容,通过理解来提高自己作为教师的智能水平;学生不断理解自己如何掌握知识和如何理解教师来提升学习能力、发展自己的智慧。学习内容是师生共同理解的对象,也是把师生凝结在一起的“事情本身”。

(三) 课堂为师生、生生与教学内容的对话交流提供场域

教学过程是师生、生生处于共同的场域执行各自理解任务的过程。教师的理解任务是明白了自己如何理解学生和教学内容,从而提升自己的教学能力。理解对于教师来说,不再是简单地了解学生的学习动机、原有的知识情况、对学习新知识的基础与困难,而是进一步对自己如何了解学生动机、知识水平和学习困难的认知路径和水平的认识。教师的理解对象最终是自己如何认识学生、认识教学内容的思维路径,是对自己怎么知晓学生当下学习的心理准备情况和对知识之于学生所存在的新旧之间的水平差异度的反思。这样,教师的理解就有两个层次,一是对学生和教学内容的理解,二是对自己对学生和教学内容的理解的理解。

教学理解是对传统意义上的理解的深化。理解主要涉及前理解、回到事情本身、形成较合理的意义预期三个方面。此三方面贯穿整个教学过程。^[11]下面以英语学科教学为例,具体说明教师主要从以下三个方面的理解来完成教学任务。

第一,教师追究自己理解学生的价值取向。教师是为了让学生考高分而理解学生,还是为了最大限度地培养学生的语言能力和文化意识而理解学生?教师理解学生的前见的不同会产生不同

的教学效果。以学生考高分为价值取向的理解,会把学生的智能水平限定在分数追求的范围以内;以培养学生的语言能力和文化意识从而提升智慧水平的价值取向来理解学生,则能较全面地发现每个学生的优势和特长。同样,教师以让学生佩服自己来控制学生的情感为价值取向,还是以学生全面发展自主能力为价值取向,也会产生完全不同的教学效果。

第二,教师反思自己理解学生前认识水平的途径。教师如果没有对学生生活背景和条件的了解,就只能猜测学生现有英语学习的基础条件。教师追究自己如何知道学生生活与英语知识发生关联的情况,就会明白自己认识学生的态度和水平,并加以修正和改进。这正是教师自我提高和达到教学要求所要解决的难点,也是完成教学任务的重要环节。

第三,教师不仅要以教学目标来规范对自己的理解,也要以教学目标来引导学生自己对自己的理解。只有将教学目标作为工作方向,才能使理解不偏离主题。因此,教学目标不仅是教师通过理解学生来认识自己的依据,也是理解教学要求的依据,教学目标是课堂教学的“事情本身”。教师理想的教学预期是在教学目标规定下对自己理解学生和理解教学内容的认识的基础上建成的。

教师对自己理解的上述三个方面浸润在教学过程的每个环节,包括备课、组织教学、知识引导、形成性评估和终结性评估等全过程的理解。

以学生学习英语词汇为例,具体说明学生也应从以下三个方面的理解完成学习任务。

一是学生对自己关于英语学习意义的理解进行反思。这是对自己学习价值取向的认识,了解自己当下所处环境和条件与英语学习的关系,发现自己原有视野和思维的局限,比较更为广泛的英语知识对于生活的意义,从而产生学习兴趣,唤起学习动机。

二是学生对自己学习英语前已有的与英语相关的经验的认识。首先,学生从自己生活中寻找已经拥有的那些关乎英语的事件,如家具、电器设备、商店的商品等英语名称或标签,通过反思自己搜寻英语经验的途径和范围来唤醒自己语言学习的欲望,以更好地倾听教师的指

• 92 •

导。其次,学生对自己学习记忆英语词汇的策略的反思。母语为汉语的学生对自己已经拥有的汉语习惯的认识是发现人类语言的多样性、复杂性和趣味性的基础,可以通过对比语言表达的不同来找到英语词汇的记忆方式。值得注意的是,学生对自己理解的认识需要教师的帮助。

三是学生依据教学目标和对自己的认识建立起对学习任务的预期。面对学习内容,学生不仅要知道自己如何理解教师教学行动的意义,而且要知道自己对所学知识的认知策略。在教学目标的规定下,学生把对自己和教师的理解统摄起来,产生自己能得到教师帮助的预测,和应达到学习目标的预期。掌握学习就是在知识认识的过程中对自己的预测和预期不断验证和更新。^{[11]60}

教学的行动过程与理解过程不是一回事,理解作为认识的方法和途径存在于每个教学活动中,即教学活动的每一过程都是理解的实践。当然,各学科教学过程中理解的内容不同,但理解作为方法论的基本意义贯穿所有教学活动。在教学中,师生、生生在理解中互为对象,各为主体,形成了认知过程和个性心理的意义交往和理解的空间。^[10]理解针对每个认知过程的策略加以反省,理解也针对需要、情绪、能力等形成的方式或途径进行反省,而反省又是通过对新知识的学习来实现的,所以,反省过程就是理解过程,也是教学实现智慧提升的过程。

二、教育目的促使课堂成为平等理解的场域

在课堂上,教师、学生、教学内容三个主要要素之间形成的互为主客体的对话和交流是以教育目的及其细化的教学目标作为根本依据而展开的,教学目标是教学工作的“事情本身”。

“面向事情本身”是胡塞尔的名言。他说:“合理地科学地判断事情就意味着朝向事情本身,或从话语和意见返回事情本身,在其自身所与性中探索事情并摆脱一切不符合事情的前见。”^[12]理解者面对认识对象,解释自己与认识对象之间的关系,解释过程其实就是一种关于自己对认识对象已有经验及其获得过程的自我认知,有这种自我认知才能说明学习者集中了注意力。海德格尔强调认识过程要回到事情本身,“反对一切飘浮无据的虚构与偶发之见”^{[11]59},要

让认识者从显现的东西那里，即事情本身所表现的那样来认识事物。

在教学活动中回到事情本身，就是把师生认识过程中的那些散乱的、临时的、情绪的、偏好的、困惑的、惧怕的等意识规定在师生共同的意向行为上来。师生共同把注意力指向事情本身，这个事情本身就是教学任务，是师生理解中面对那些教学活动所展现出来的意义和相互之间的交往，即课堂语言所表达的事情的存在。^{[11]60}因为教学事情本身并非单纯感觉的对象事物，而是面对学习任务本身由语言所表达的要求，即教育目的和教学目标，所以教学过程的一切活动都是在教育目的规定下展开的。国家根据时代对人的发展与社会发展所设定的教育目的，既是教学事情本身的起点，也是教学活动的终点。^[13]教育目的和教学目标本具一致性，包含了教育教学价值、功能和各阶段教学任务的基本要求。^[14]教育目的规定了师生在教学过程中成为目标一致而任务不同的平等交往关系。

理解在教育目的的规定下成就师生在教学过程中的行动意愿。教师在教育目的要求下，通过对理解学生和教学内容的自我认识达到对自己教书育人工作的筹划，并在教学过程中不断对自己的筹划提出新的要求和调整；学生在教育目的的要求下，通过对理解教师的教学态度、行为、语言和教学内容的知识意义的反思来建立自己学习任务的行动筹划，这种筹划的调节和更新是在具体的教学过程中实现的。正是学生通过理解来反思并不断更新自己学习的筹划，学习才会成功。教师进步的标志是对自己通过理解所形成的筹划的更新而得到观念和方法的进步；学生学习成功则表现在通过理解发现自己学习策略和方法的进步。师生、生生多方在教学过程中进行对话与交流，对话是主要方式，交流更多指情感、态度的融通。对话各方为了达到各自的目标，在教育目的的统筹下形成了通过相互理解来认识自己的教与学。任何一方如果没有“理解”的素养，都很难完满地完成任务。

教育目的是对学校工作的总体要求，具体化为课程、科目、单元和知识点。目的的具体化恰恰是师生理解展开的基本依据。每一具体的知识要么表达某个对象，要么表达基本事态或事件，

所有知识由语言来承载，对应于名称和命题。^[15]当然命题有真有假，学生正是在与教师和同学之间对话的判断过程中知道自我认识的途径和方法，从而获得进步。所以，教育目的不仅是师生交流对话的依据，也是教学内容（其中文本是主要内容）组织的逻辑依据，由此教学中的理解才得以具体到每个步骤。换句话说，教育目的对师生理解的规制是通过把目的具体化为科目、单元、知识点的目标来实施的，是师生理解的共同对象，也是自我理解的前提。布卢姆为此编写《教育目标分类学》，“用目标来描述一个认知上从易到难的序列，即阐明理解的程度”^[16]。师生通过自己对每一个具体的知识目标实现的认识途径、方法和策略的理解来不断调节和改善自己学习的筹划，促进教学过程的不断延伸。

三、教学过程中理解的逻辑

理解过程是人对自己心智能力和策略的认识过程，那么，这个认识过程是如何在教学中运行的呢？此问题不解决，理解就只能是空谈。已有研究把学生该理解什么、教师该理解什么说得很清楚，如观点是否正确，讲授内容是否得当，以及课中反思、课后反思、讨论中反思、交流中反思等。要回答上述问题，我们必须对人的主观世界进行分析，了解人的思想内容及其结构，并找到这种思想内容及构成与外部文化世界相对应的内容及结构的关系。

人的思想是多种意义构成的整体，这个整体的建构是靠思维来进行的。但每个人的思维的基础是不同的。什么引起思维？引起思维的仅仅是人的生理性的物质欲望，还是有比生理欲望更高级的精神追求？如果有精神追求，那么追求来自哪里？追求哪些内容或意义？这些内容和意义之间的关系结构就是研究理解必须明确的重点。

（一）思维的特点

与其他动物不同，人的思维不仅包含一系列意义及其结构，而且拥有对未来价值的预设，意义与价值的转换是互为因果、相互支撑的连续过程。^{[17]6}不同层次的连续思维过程都是其理解的结果，也是进一步思维的基础，理解即是思维的具体运行内容和方式。沿此思路，结合心理学、文化学的方法，这里把思维延伸的连续过程归结

为表层、中层和深层三个层次。

一是认识主体对承载物表象认识的理解，这是理解的“术”的层面。这是人通过感官对与自己发生关系的那些事物的外部表征（如形状、颜色、重量、气味等）的初步感知，是思想建构的第一步认识，处于具体事物的形象认识阶段。理解在这一阶段的对象是理解者对自己如何搜集事物表征的视域和方法，反思自己搜集到的表征是否具有代表性、搜集的方法是否合理，反思自己对事物表征认识的真假程度。在这个阶段，理解者着重对自己如何搜集信息，并对信息的全面性和真实性的辨别水平作出反省，清理自己认识对象的情感障碍，以提高自己完整搜集信息和处理信息的能力。

二是认识主体对认识承载物价值提炼的思路的理解，即思维的中层阶段，是理解的“法”的层面。此阶段是理解者对自己所搜集的信息进行价值判断的认识，主要是对那些搜集、整理后的信息的信息的意义作出的判断，换句话说，是对自己将这些信息意义提取的价值依据进行理解。通过这个阶段的思维，理解主体能够认识自己判断事物信息的价值取向。在这个阶段，认识主体可以通过比较他者对相同事物的不同判断来发现自己的独特与不足，是对上一阶段思维的推进或深化。

三是认识主体对作为价值源头的需要的理解，是理解的“道”的层面。这是深层次的思维，是在前两个层次基础上对自己思维源头的反省。正如杜威指出：“由某种信念得出的推论对其他信念和行为会产生极其重要的影响，因此，人们必须考察其信念的基础或理由，并考虑这一信念的逻辑后果。”^{[17]8}认识主体要对自己判断事物的价值的源头加以反省才能达到对自己的真正理解，并把握自己思维的能力水平，“这就是指反思性思维——一种褒义的、强调意义上的思维”^{[17]8}。当认识主体进入对自己判断承载物意义的理解的反省时，其思维才进入完整的理解阶段。通过这样的理解，认识主体会对自己价值观的源头——“需要”作出新的审视，逐渐明白自己需要的强度和取向的恰当程度。对自己需要强度的理解会引起认识者对自己需要合理性的反思，并将现实材料与自己生存意义做适当的调节，减轻或加强自己对此事物的相关性认识，强

• 94 •

化或减轻对此事物的注意力或进一步认识的需要。同时，深层反思还会引起认识者对自身生命意义理解的方法和结果进行审视，并用所学知识来加以比较，从而丰富、改善自己思想深处最重要的内核——生命产生、生命存在及其意义和未来的价值筹划。

（二）理解的逻辑

理解贯穿学习过程的全部阶段，是对整个思想过程更加深层的内容和策略的追究。这里仅对思维的三个层次的行动过程加以解释。思维逻辑由对事物表象的感知开始，经过对信息的搜集、整理的思路反思，深入对事物价值判断的自我认识，认识自己的价值判断。完成了上述两个层次的反思，理解就进入到最重要的价值观的源头——需要的反思，这是思维深层次的自我理解阶段。思维的每个层次的理解都有其不同的任务和特点。

首先，理解的启动是认识主体与认识对象之间的相互对照，审视各自意义的预设阶段。认识者带着自己的前见对对象的各种现象进行筛选，再对自己的筛选过程和策略进行追究，“让自己被事情所规定，而不是被自己的前见所规定”^{[18]33}。认识主体对现象的选择源于对自己前见的把控水平，所以，对前见的结构分析是认识主体理解的重点。认识者思想结构中“术”的水平限定对认识对象的表象搜集的视域，然而“术”的深处是“法”，“法”是术的价值基础。如果认识者的价值局限于某种狭小的自我愿望，那么认识对象事物的“术”的视野自然就小，反之则大。

人生活在文化世界中，文化世界不仅赋予人物质生活的规则，更赋予了内心世界的价值基础，所以只有深入分析认识主体的文化世界在其心里的建构情况才能达到激发认识动机、启迪思维的效果。

其次，在思维“法”的层次，理解是认识主体对新意义搜寻或发现的有效性的反思和逻辑自恰阶段。新意义是对事情现象的搜集、整理的成果，是认识主体通过反省自己前见后搜集、整理到的事物的那种不能证明和不可推导的此在的事实性，也就是事物的生存性。^{[18]34}此阶段，理解基于自身受文化影响所形成的意义，对当下事物

加以判断。换言之，就是理解者对当下认识对象的源头进行判断的深究。人的思想最深处隐含着所有价值观念缘起的元价值，即由生命答案所引发的需要，具体为生死问题的答案。这个答案可能无以言说，但其层次由表及里：行为—习惯—价值—需要—生命理解。反之则是人从思想深处到价值观到行为的活动逻辑。不同文化、不同人生经历通过各种渠道作用于人，潜移默化地建构着人的需要。每个人在生命理解基础上建立的需要有着不同的特点，有些人的需要的精神成分更大，有些人的需要的生理性更强，生理性需要所产生的价值取向更多在身体欲望满足方面，精神性需要所产生的价值超越身体的价值追求。由此，反省自身价值本源的文化源头是认识新事物、吸取新知识的理解任务。认识者拥有的前见源于其所在文化世界的生命理解、需要类型、价值取向和行动习惯，所以，对自己前见的文化结构的认识与当下学习知识的意义认识相结合是认识者理解自己前见的基础。同样，认识要回到事情本身，这也是通过事情发生的文化背景来展开的，发生了的事情即事件，事件一定发生在其能够发生的背景之中，这个背景便是事件所在的文化世界，对其进行结构和内容的分析，便是认识主体回到事情本身的理解。也只有从思想本源来反思自己的前见，才能从根本上找到自我对所认识事情的判断的不足，冷静地发现自己接受新知识的思维路径。

最后，理解是人不断进步的循环过程。对理解的解释即对自己思维策略及其结果的诠释，这种诠释伴随着生命存在，是一个循环过程。伽达默尔说：“在异己的东西里认识自身，在异己的东西里感到是在自己的家，这就是精神的本质运动，这种精神的存在只是从他物出发向自己本身的返回。”^{[11]53} 理解超出了一般自然科学的问题，是人的精神建筑之学，是教育研究的理论基础。人是精神动物，其精神运动过程便是理解的运行过程，这也是思想建构的过程。这个过程是从认识者不再把自己的理解限于对象是什么的那种仅追求实践方法的要求，而是阐释理解性解释的进行方式，达到自身智能水平的提升。^{[11]54} 理解的运行不是认识主体对对象的简单的从整体到部分，又从部分到整体的循环，而是认识主体在与

认识对象的不断对话、交流的循环过程中阐释认识对象的运动和解释者自己思维运动的一种内在的相互作用。虽然人的理解不能受前见的控制，但要抛弃前见是不可能的。正确的方法是从“事情本身”来建立当下认识的前理解，即依据认识对象本身与自己前见产生的意义关系所形成的对认识结果的预期。随着认识的深化，其预期也随着新的问题追究而深化，预期在认识过程中不断得到证伪，从而得到不断的改善，使思想在反省中进步。这个过程是思想的建构过程，是一个不断往复的循环，即智慧不断提升的过程。

学习是从思维的表层到深层，再从深层回到表层的理解过程，这是一个不断循环的思想建构过程，也是人的生命的存在过程，即伽达默尔所说的“理解是人的存在”^[19]。

（三）教学中理解的逻辑

在教学中，师生以教学内容为依据展开对话、交流，进而认识自我，充实自我，实现进步。与传统教学观的不同之处在于，理解贯穿教学过程的全部活动，理解既是教学的方法也是教学的目的，其特征有以下几点。

第一，理解使师生关系真正从思想上实现了平等。师生在共同追求自我智能水平的提升中进行对话与交流，从教学行动上规定了两者是行为互补的进步关系。教师在教育目的和教学目标的规定下对学生和教学内容完成两层理解任务，其一是对教学内容的理解，明确各知识点对学生发展的意义和目标要求，明确学生当下学习的心智水平和各种影响学习的基本条件；其二，教师对自己理解教学内容和理解学生水平的认识，即对第一层理解意愿和策略的认识。任务的第一层是传统教学认识所要求的基本工作，第二层任务则是教师教学工作得以完满实施的更基础的要求。学生在教育目的和教学目标的规定下，其理解也有两层任务，一是对教学内容和教师的理解，二是对自己对教学内容学习的理解和对教师的理解的策略和方法的认识。师生根据各自任务来展开自己的理解，在教育目的和教学目标的规定下师生双方在教学场域中平等交往、对话，从意义的相互交换进入自我反思，实现共同进步。

在教学这个独特的场域中，理解促使师生成功地平等对话，师生、生生都处于教学事情的本

身中,彼此结合成教学行动共同体。教学中对话双方的理解不是单纯的自我表现和自己观点的执行,而是一种使各自进入那种使各自自身有所改变的公共性中的思想观念和方法的转换。^{[18]35}对话是双方把自身置入教学目标要求的处境中,不是把教师个性移入学生个性之中,也不是让学生受制于教师的标准,而是师生共同面对具有普遍意义的知识的交流,从而不仅克服了师生各自的个别性,也克服了那种控制他人的个别性,彰显了教学共同体的平等性。

第二,师生为达到教学要求必须完成理解的双重任务。其一,师生双方在理解过程中认识自己前见和对方前见中所涉及的实际条件和文化根源,形成自己和对方对教学活动的预期;其二,在教学过程中不断将自己的预期与新知识的意义进行对照,发现差距,形成推进自身进步的心理期待。

潜在的需要是影响人进一步思考的动机,引导着人朝着自己的愿望去选择、安排自己的行动。经过良好训练的人对自己的潜意识会作出较清楚的认识,表现出比现实观察的方法和内容本身更为重要的敏感,即对新知识的意义的敏感。理解贯穿教学,教学过程就是理解过程,理解开始于前见或前理解,教学过程中原来的前见在理解中会被更合适的见解所修正、完善,形成不断进行的对前理解的新预期,并将每个过程用语言表达出来,这就是师生在理解和解释的意义运行中各自都得到进步的原理。

对前见或前理解的建构是教学理解的重点,合理的前见首先源自事情本身。教学中的“事情本身”是师生面对的由教育目的所细化的教学内容经过师生共同愿望所确定的理解对象。要设定合理的前见就必须了解师生各自享用的文化资源和个人经验的基础。

教学本质上是精神活动,活动的主题和对象实际上是师生交流过程各自的预期及其验证的路径。师生对于教学内容的动机不会直接来自教学内容的规定,而是源于各自拥有的文化背景所造就的经验和教学内容的关联。这些经验是文化告知的生命意义、价值取向和行为模式或习惯。只有将教学内容与师生背后的文化内容作出关联分析,师生才会建立起教学活动的筹划。^{[11]61}在教

学中,师生面对的教学内容就是理解的事情本身,是随着教学进程不断显示的知识点和师生对话过程中相互理解所涉及的那种置于师生面前的新问题,是课堂上每个人相互交流中所关注的对自己当下与未来起着意义连接作用的内容。对于教师来说,这是通过自己研究教材和学生现有学习准备条件后要展开的教学内容;对学生而言,这是学生在教师启发下对学习内容产生的兴趣和动机所涉及的内容。

第三,学生的理解是对人生信念、人类理想的智慧的不断提升,教师的理解一是帮助提升学生智慧,二是提升自己的教育智慧。学生拥有“理解”的学习习惯,就会真正达到学习的目的。作为学生学习的方法论,理解所涉及的前见或前理解、事情本身、理解循环几个方面是教学活动必须重点把握的工作。学生理解的每个要素都与其自身原有思想中蕴含的需要、价值观、情感、态度和行为有着天然的意义联系,教学的首要任务就是找到这种联系,以启动学习行为。理解还要求教学活动始终以“事情本身”来统摄。事情本身就是教育目的具体化的各阶段性教学目标在与学生已有的前见之间发生意义关联后的学习对象,这个对象(事情本身)随着教学过程的推进而逐渐深化,直至学生对自己人生信念、人类理想认识的反思。学生智慧提升正是理解循环的结果。

理解对教师的价值在于,首先,理解作为教师教学的方法论,是对自己认识教育教学本质意义的反思,结合自己的人生理念和人类文明情怀来反思自己教师意义的水平。其次,通过自己为培养学生对教学内容的认识策略的反省和对自己如何全面了解学生学习前见的认识的反省,来使自己的教回归到“事情本身”,即让自己的工作以教学内容为依据,把对学生认识的反省和对自我的反省结合在教学目标的实现上来建立筹划,并不断进行筹划与验证的循环。最后,教师的教学工作既实现学生学习的成功帮助,也达到自身对教育教学本质认识的不断深化和教学智慧的不断提升。教师的理解是不断循环深入的过程,其内容也涉及自己所拥有的人生意义、价值追求以及行为习惯。理解使教师不断在反省中进步,在反省中享受教师的人生意义。教师只有拥有“理

解”作为教育教学工作的方法论依据才能成为称职的教师。

参考文献:

- [1] 裴娣娜. 教学论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 3.
- [2] 李秉德, 李定仁. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 23.
- [3] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力: 论中小学教学改革的深化 [J]. 教育研究, 1997 (9): 3-8.
- [4] 钟启泉. “有效教学”研究呼唤教师决战课堂 [J]. 上海教育科研, 2007 (2): 4-8.
- [5] 冯契. 哲学大辞典 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 1411.
- [6] 熊川武. 教育理解论 [J]. 教育研究, 2005 (8): 5.
- [7] 周险峰. 教育文本理解 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 6.
- [8] 马勇, 唐德海. 论理解之于教学的意义 [J]. 教育理论与实践, 2004 (1): 1.
- [9] 刘志军. 走向理解的教学评价初探 [J]. 教育理论与实践, 2002 (5): 48.
- [10] 杨晓. 理解教学空间 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (7): 38.
- [11] 洪汉鼎. 伽达默尔的前理解学说: 上 [J]. 河北学刊, 2008 (1): 53-62.
- [12] 胡塞尔. 纯粹现象学通论: 纯粹现象学和现象学哲学的观念: 第1卷 [M]. 李幼蒸, 译. 北京: 商务印书馆, 1992: 75.
- [13] 扈中平. 教育目的论 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2004: 1.
- [14] 胡德海. 教育学原理: 第3版 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2013: 359.
- [15] 洪汉鼎. 《逻辑哲学论》对维也纳学派的影响和经验主义解释问题 [J]. 哲学研究, 1987 (9): 51-56.
- [16] 威金斯, 麦克泰. 理解力培养与课程设计: 一种教学 and 评价的新实践 [M]. 么加利, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2003: 62.
- [17] 杜威. 我们如何思维 [M]. 杨韶刚, 刘建金, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2017.
- [18] 洪汉鼎. 何谓现象学的“事情本身”(Sache selbst): 胡塞尔、海德格尔、伽达默尔理解之差异: 上 [J]. 学术月刊, 2009 (6).
- [19] 伽达默尔. 真理与方法: 哲学诠释学的基本特征: 下卷 [M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 489.

(责任编辑: 苏丹丹)

Big World in Small Classrooms: Reflections on Teaching with a Focus on Understanding

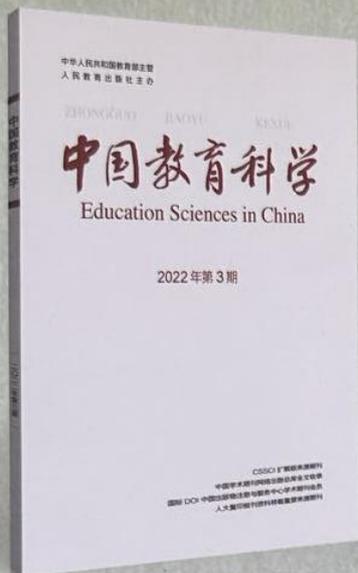
Li Na^{a,b}, Baden Nima^a

(a. School of Educational Sciences; b. School of Foreign Languages,
Sichuan Normal University, Chengdu Sichuan 610101, China)

Abstract: Understanding is people's reflection on their own ideological content and construction process. Teaching is a process of understanding in which teachers and students are guided by the educational purpose to work together to know the content of the curriculum. Teachers understand themselves in understanding students and texts, and students understand themselves in understanding teachers and texts. For teachers, teaching is a progressive process of self-understanding. In teaching, students not only understand themselves in the process of understanding the course content, but also understand themselves in the process of understanding the teacher and acquiring cognitive skills. It is in the process of understanding themselves that students can generate their ideas, expand their emotions, correct their attitudes, form correct values, and achieve progress.

Key words: comprehension; classroom teaching; logic of comprehension

中国教育科学 (双月刊)



- ◎ 中华人民共和国教育部主管
- ◎ 人民教育出版社主办
- ◎ 中国教育学会教育学分会会刊
- ◎ CSSCI扩展版来源期刊

2022年第3期 目录

◎ 特稿

教育视野中的人工智能与人工智能教育
——理念、战略和工程化设计

桑新民

人工智能教育教什么和如何教
——兼论相关概念的关系和区别

钟柏昌 刘晓凡

◎ 教育原理

教育概念新探
——论作为价值的教育

张建国

论人的生命发展“元素养”三维结构及教育意蕴

陈理宣

◎ “生命·实践”教育学

教育学学科立场的省察与重建
——论“生命·实践”教育学的“学科立场”观

孙元涛 韩晓敏

探寻教育学的独立与独特

——“生命·实践”教育学研究方法论思想初探

伍红林 杨 玥

“生命·实践”教育学之教师“自育”思想初探

王 枬 赵成玲

◎ 学科探索

大学校长学：新时代高等教育发展的学科创建

孟东方

◎ 回顾大家

“把整个的心献给儿童”
——儿童教育家陆静山的一生考述

郭 戈

◎ 理论新探

循证研究之于课程研究的启示与反思

张家军 黄晓彬

核心素养教育：理论内涵与实践路径

王海霞 唐智松 唐一山

◎ 学术感悟

从事教育研究和教育决策服务的经历与感悟

储朝晖

◎ 文献综述

我国名师教学风格研究：回顾、反思与展望

许家盘 李如密



《课程·教材·教法》
微信公众号

国内统一刊号：CN11-1278/G4
国际标准刊号：ISSN1000-0186
邮发代号：2-294 国外代号：M971
每月1日出版 定价：28.00元

ISSN 1000-0186



9 771000 018227

李娜 B20170401009

李娜 B20170401009

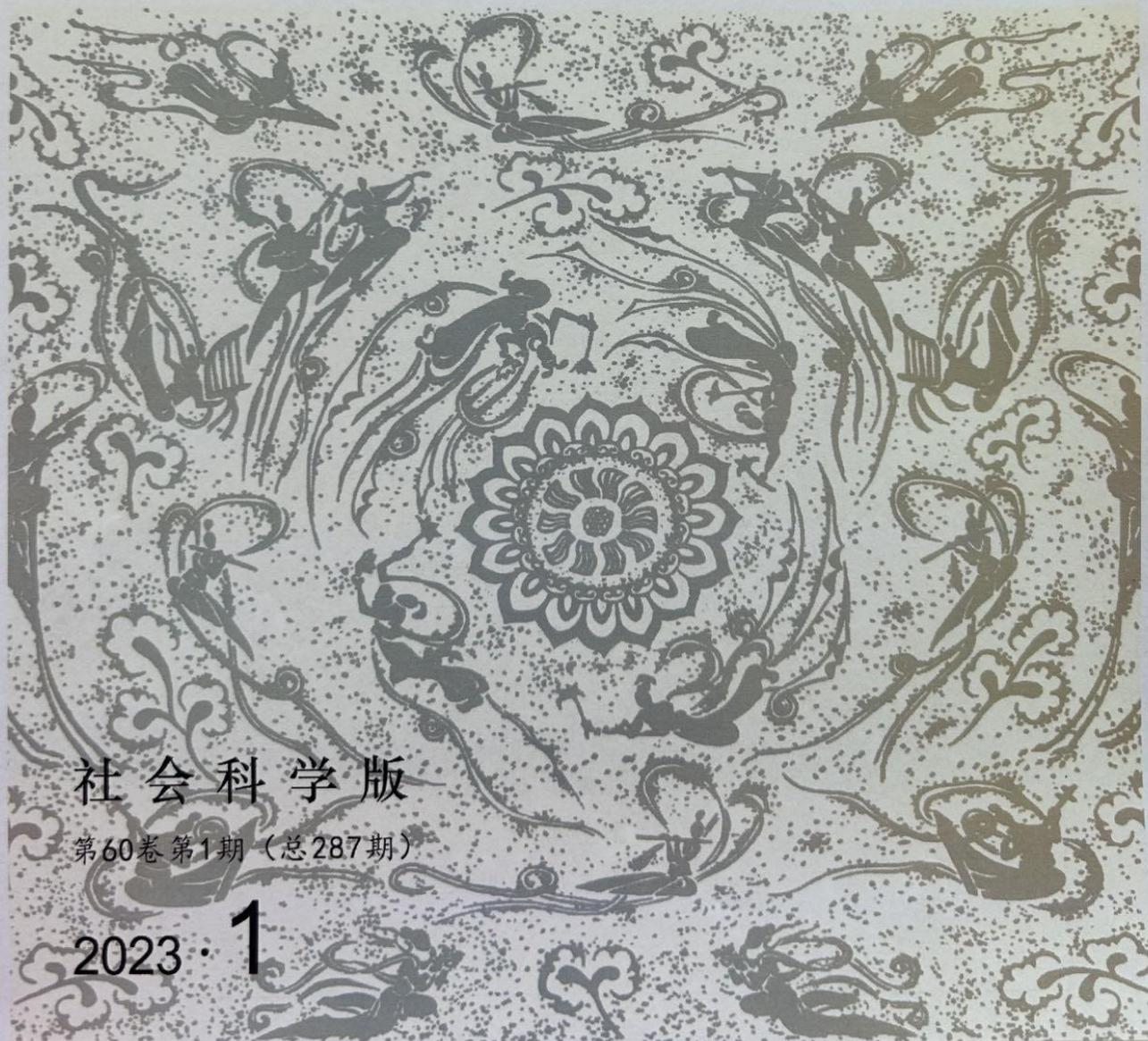


- 全国综合性人文、社会科学类中文核心期刊
- 中国人文社会科学核心期刊
- 中文社会科学引文索引 (CSSCI) 来源期刊
- 教育部名栏建设入选期刊

ISSN 1001-9162
CN62-1086/C

西北師大學報

JOURNAL OF NORTHWEST NORMAL UNIVERSITY



社会科学版

第60卷第1期 (总287期)

2023 · 1

XIBEI SHIDA XUEBAO

2023 年第 1 期 第 60 卷第 1 期(总 287 期) 1 月 5 日出版

77 从话本叙事到戏曲叙事

——以《苏门啸》对《拍案惊奇》的改编为例 胡 颖, 闫婧媛

86 复性思想与高攀龙的文学创作观 渠嵩烽

教育部高校学报名栏 (教育学·心理学)

● 教育学

93 教育本质认识方法的反思 巴登尼玛, 李 娜

100 都市大学的发展历程、实践模式与现实挑战 刘宝存, 康云菲

109 EQUIS 认证与中国特色商科教育质量管理体系建构

..... 刘复兴, 谢 佳

● 心理学

118 跨民族友谊增强接触意愿: 群际焦虑的中介与

群际共同命运的调节作用 管 健, 刘小睿, 赵 礼

● 数字经济研究

127 数字经济时代的数字乡村建设: 意义、挑战与对策

..... 孙久文, 张 翱

135 产业数字化、虚拟集聚与全要素生产率 段 霞, 张蔷薇

主 编 王兆璟

值班编辑 周 蓉

副主编 周 蓉

英文翻译 丁 质

岳天明

封面设计 党伯明

编辑部地址 兰州市安宁东路 967 号

邮政编码 730070

电话 (0931)7971692

[期刊基本参数] CN62-1086/C * 1942 * B * A4 * 144 * ZH * P * ¥20.00 * 2100 * 16 * 2023-01

教育本质认识方法的反思

巴登尼玛, 李娜

(四川师范大学 教育科学学院, 四川 成都 610066)

[摘要] 通过反思“教育是什么”的认识过程来阐释教育的本真涵义, 这是把诠释学作为方法论运用于教育基础理论研究之尝试。人们在追问教育终极问题的思想旅途上从本体论走向对教育认识的认识, 发现本质论与反本质论两者并非绝对隔离, 词源法和历史分析法所得出的结论虽有其自身的缺陷, 但也使教育认识的抽象水平高于现实操作。诠释学方法论将各历史时期的认识成果与时下的教育事情的诸多表象相融通, 运用诞生于现象学之后的结构—解构方法把教育的历史事件与当下的教育事实整合起来, 得知认识者反思自己的教育认识的过程为: 由对教育事情外显证据搜集的时空背景认识的反思, 深入到对事情特点归纳、提炼的价值取向的认识反省, 得出教育存在于人的生命的全时空之中, 教育与人的生命同起同终, 是人(整体人类和个体人)为了生命自由而不断提升自己处理和使用知识的智慧的过程。

[关键词] 教育认识; 词源法; 历史分析法; 诠释学

[中图分类号] G 40

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2023)01-0093-07

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2023.01.011

教育作为人类思维不可缺少的特殊意义, 对它的认识“必然要以人的认识能力为转移, 并随着人的认识能力的发展而变化”^[1] (P2)。仅从词源法和历史分析法对教育的含义进行推理并得出结论, 就只能对现时的学校教育活动的描述、归纳和总结有所帮助。也有研究将教育作为学科的研究对象进行哲学思考, 但这还不足以回答教育作为人类生活世界中不可或缺的事实存在的理论基础问题, 导致对现实学校教育中的一些根本问题的追究仍然不够。对此, 有学者将教育认识归纳为本质主义和反本质主义^[2], 引起了很大反响。“阿伦特曾言, 在‘早已不再’的往昔人事与‘尚未抵达’的未来道路之间, 必须向思想求助, 向理论求援。”^[3] 诠释学派认为, 没有什么根本的自在之物, 所有的自在都是人类通过自己的感官和心智描述的事物, 以此作为人们认识事物的方法水平的科学性的基本依据。所以, 要解释教育是什么, 其前提是我们怎么认识教育, “怎么认识”才是我们最重要的研究对

象。“怎么认识”其实是人们在对自我认识水平的反思中, 不断提升智慧水平的过程。

认识的方法是获得教育理解的前提, 每一代人都有自己的认识方法, 由此得出“教育是什么”的答案。今日, 现实的中国教育思想或教育存在作用于教育实践的教学价值认定, 已经不是纯粹的中国教育之思了。^[4] 在诠释学派看来, 教育是什么的答案并不是绝对的真理, 而只是研究者自己认识事物的逻辑过程。正是这一代又一代的认识过程凝练为对事物理解的思想成果。本文借助哲学诠释学的方法, 从认识事物存在的三个层面来推进对教育本真的理解, 即从“术”“法”“道”的层面来讨论认识教育的逻辑方法, 这将使现实的学校教育现象与人对教育本体的判断和思想深处的教育存在贯通一气。从教育是什么到如何判断教育之事, 再到具体的教育教学活动, 找出隐含于其中的逻辑主线, 以求解释现实教育问题的思想根源, 建立起符合逻辑的思想观念与现实实践之间的因缘关系。

[收稿日期] 2022-11-25

[基金项目] 国家社会科学基金教育学重大招标课题“‘三区三州’返贫防控教育措施实效的追踪研究”(VFA210007)

[第一作者简介] 巴登尼玛(1958—), 男, 藏族, 四川丹巴人, 四川师范大学教授, 博士生导师, 从事教育文化学、民族教育研究

一、传统的教育认识方法

教育学作为一门科学，其逻辑起点就是回答作为认识对象的教育是什么，“人们的研究对象明确到什么程度，也就把科学理论发展到什么程度；人们怎样研究对象，也就怎样去构建科学的理论和体系。”^[1] (PP. 1-2) 教育学理论是否成熟取决于我们如何去认识教育，目前，人们对教育的认识主要是通过词源回顾和历史追究来展开的。

词源法和历史追究法从不同角度探究了过去人们的教育认识。词源法主要从词的起源、字词的原初意义进行探讨，力求从语言之初来讨论人们对教育概念的认知。然而，所得出的认识成果无疑带有研究者自身经验制约的理解。懂得的语言越多，字词的来源越丰富，能反映出不同生存环境下人们对教育理解的丰富成果。虽然研究者对字与词的本原涵义的解读是基于对字词的构成方式及蕴涵意义的分析，但不可避免地受到前人对字词的解析与结论的限制。同时，研究者用词源法所追究的是教育作为客观对象事物的本质涵义，因此其对教育认识的思路和策略就停留于不同时代的人们从词源上进行思考和探究的水平，这显然没有考虑到作为认识主体的人在不同时代的主观性的特征和局限性。

历史追究法与词源法有同样的特点，都是从过去寻求自己对教育理解的依据。古代人们对概念的理解，都是站在古代人当时的时间、空间位置上的。但古人的理解成果对当下的人而言具有一定吸引力，因为人们总是存在着一种怀旧情结，以至于把当下的感受投放到过去的时空里，以寄寓对现实的反思和批判，寻求自己的希望。对教育是什么的历史追究，往往从中西比较的线索展开，有的研究也加上苏联和印度两个线索。从古希腊的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德到中世纪的奥古斯丁、托马斯·阿奎拉，再到文艺复兴的弗吉里奥、维多里诺、马丁·路德、加尔文、蒙田、培根等，以及后来的形式教育派和实质教育派等，人们对教育的阐释是丰富多彩的。教育理解的丰富遗产反映了人们认识教育的思路和方法的变化，但这并不等于是对教育作为客观存在物的真理的理解的完美结论。不同时代的人对教育的理解，受制于当时的文化背景、社会条件，以及人们生存的方式和人文情感等各种因素的制约。这些成果对我们理解当时的教育思想和具体的教育实践是必不可少的，但就此作为“什么是教育”的结论还是欠妥的。

对教育的理解，仅采用词源法和历史追究法是

远远不够的，这会阻碍人们在特定文化背景下、在一定社会现实基础上，进一步思考教育的基本含义；制约人们对现实学校教育背后的教育思想的建构，不可能把教育作为人类世界不可或缺的思想元素来深究；对教育是人类不断改善自己处境的过程和提升自己处理和运用知识的智慧的理解和认识划定了边界，从而无法对现实学校教育中的诸多问题给出合理解释，更不可能从社会形态及其原理上来考究教育问题，教育“以人为本”只不过是人们挂在嘴上的一种口号。教育研究总是跳脱不出那种心知肚明的思维障碍，由此影响到教育学理论的建构及其方法的形成。“什么是教育”这个根本问题被随意化，“因为这一开始就被看作一个实践问题而不是一个理论问题”^[5]。不能将教育上升到理论高度来思考就谈不上科学研究，哲学诠释学为我们进一步认识教育提供了更加宽广的视野。

伽达默尔认为诠释不仅适用于学术，而且运用于“艺术”（社会）的再现（reproduction）；艺术再现不被说成阐释或解释，而被说成诠释。^[6] 虽然伽达默尔这里是针对艺术的解释，但从伽达默尔对艺术的理解中可以看出，不同时期人们对事件的理解总是基于时代社会与文化条件所给予的思维确定性期待的契合。为此，寻找不同时代、不同文化区域的知识与思想方法，理解认识路径与策略，并在此基础上建构我们对事情阐释的思路才是合理的事情理解途径。事实上这种途径是对事情诠释的一种循环，在这种循环中获得经验，并且使研究者认识到自身的局限性。^[7] 学术研究正是在这种不断的循环中突破各自的局限，提炼并建构人类思维的成果库。对教育的理解也是这样，不同历史时期的学者从不同的角度，运用不同的方法，包括词源法和历史追究法来讨论教育的真实涵义。不过，人们从把教育理解成外部的客观存在转向了对自我思维的审视，把教育置于自身思想深处进行意义理解，追寻其理解的思路和方法，并批判自己思维中的缺陷和不足，以促进对教育存在认识的进步。

二、对教育理解的方法思考

随着人类文明的进步，人们觉察到教育作为人类认识自身的一个概念，其在思想中是一个不可或缺的意义群。缺乏这个意义群，人们将无法理解社会和文化，亦无法理解文明，更无从或无法进步。作为思想元素的教育，既涉及现实社会的各个领域，也涉及文化的各个方面，更重要的是，教育所涉及到的类心灵深处的情感、伦理与人性意蕴远

远超出其他社会显在要素及其文化内容。教育的意蕴既涉及到社会的每个领域（经济、政治、法律、宗教、艺术，等等），也包括文化的各要素以及随时间沉淀下来的众多思想成果，如做人的意义、做人的价值、做事的方法，分析事物并做出判断的观点和处理并使用知识的经验、方法和策略等。词源法和历史研究法主要把精力放在追究对象的本质是什么，这有局限，但也不是完全无用。所有人对事物的理解都逃不脱历史传承本身。根据哲学诠释学的观点，人对事物的理解是得自传承物本身携带的过去曾经被理解的方式，而理解总是植根于历史和解释的传统的过程。^[7] 在哲学解释学看来，这种历史和解释的传统深藏于研究者内心，故被称之为“前见”^[8]（PP. 18—19），每个研究者都在前见中认识当前的事物，但却不能受制于前见。“教育理解，是指发生在教育世界……的区别于一般理解的理解现象，以具体形态再现一般理解的实质。”^[9] 要回答什么是教育就必然受词源和历史梳理的影响。当然，研究不能囿于“前见”，即不能仅仅认为教育是外在于人的思维的独立存在物，而应该检讨我们自己的认识路径，注重当下各种教育行动的现象表征，追究我们对教育存在于自己思维中的逻辑位置与现实社会活动之间的那种流动的实存在我们大脑中的意义安排。我们总是用这种事情在大脑中的安排来分析、解释各种教育现象，解答教育教学问题。换句话说，我们总是用自己大脑中已经形成的认识对象与其他意义事物之间的关系和位置来理解当下实存的事实，这个认识过程可以梳理为三个阶段。

（一）对人通过感官捕捉对象事物各表象的认知

这是事物认识的第一步，是理解者对事物现象的材料收集，认识处于自己的感官所能捕捉到的，或者借助某种科学工具能够收集到的材料事实状态的理解阶段。如果仅停留在这个认识阶段，我们就只能看到当下的教育现象并局限于学校空间，不能将认识对象加以明确区分，并将对象置于本身所存在的时空背景中。如果只把对事件位置的判断和确认局限于自己极其有限的时间片断或空间范围里面，就不能全面地理解教育事实。这种浅见（也是一种前见）在教育理解上表现为就教育论教育，就学校论学校，就教师论教师，就学生论学生，研究的思路受困于研究者微弱的感官和思想的时空局限，其所讨论的问题仅仅是眼前的学校教育事件中所存在的一般人、财、物的关系问题。即便涉及到

思想层面的教育问题也逃不出现实的权力意识和那种将教育置于现实功利性思维的逻辑框架。

教育现象是现实中表征的各种教育事实，不仅包括当下的学校行为的那种可感知的内容，也包含历史上不同时段和不同社会背景中的各种教育内容和形式，还包括那些作为思维元素的教育概念的形成及变化过程，以及在不同历史时期、不同学者对教育理解的思想成果。正如胡塞尔所说，事情本身意味着从研究该事情的本身开始^[10]（PP. 75—77）。人类的思想世界是由一代代人编织起来的意义之网构成的，教育之思的开始就应该从人类将教育事情作为认识自己的一个独立意义开始，这便是教育概念的创始之时；同时，教育概念所具有的空间背景，也就是作为独立意义与其他概念意义之间的思想空间位置的定位判断，这是教育事情与人类其他事情的关联和区分，是对教育在人类世界中重要性的认识。只有回到人的教育事情本身才能较清晰地认识教育事情与人类社会其他事情之间的关系，找到教育事件独特的性质，这才是教育真知识的实在，并能使教育研究得以深入的基础。这就是教育认识者应该努力形成的教育理解的“完满性前把握阶段”^[11]。所以，理解建构自己认识教育的时空背景是回答“什么是教育”的首要任务，只有把教育认识的时空拓展到人类生命存在的境界，才可能较完整地发现教育在现实社会的各种存在表象，较全面地搜集事实的证据。

（二）认识者对自己分析、归纳事物各表象的共同特点的认识

人在理解事情时，总是带着自己的前见。这种前见在海德格尔看来是不可能去除的。伽达默尔进一步说：“占据解释者意识的前见和前见解，并不是解释者自身可以支配的。”^[7] 认识者在对事情进行理解前总是对认识对象抱有一种预期，这种预期实际上是我们理解的前目的，是理解者所期待的那种结果。正是这种预期驱动着理解者对对象事情在现实中的各种表现的诸多证据的获取，并将所获取的证据加以整理，归纳、提炼出共有特点，以区别于其他事情。认识者对自己前见的反省就是其对事情特点的认识的认识。证据收集的全面与否，取决于认识者前见中拥有的时空背景的大小。然而，认识者的预期则决定于其对事件和表象特点归纳的价值取向。对事情特点的筛选并不是把事情对象化，恰恰是认识者把自己已有经验与事情本身联系起来的过程。“‘事情的性质’这一术语的问题是，它保留了主一客二分，即一方面是主体性，意志；另一

方面是客体和物自体的二元论。”^[7]对认识对象事情的特点的归纳并不是把认识对象与人之间分开,而是通过认识对象事件的各种表象的理解来反思认识者筛选、归纳表象特点的思维宽度与水平,实质上是认识者进一步对自己思想的反省,即通过对自己预期的审视来调试或处理自己原有的前见。

诞生于现象学之后的结构—解构思潮,在我们的研究中则很少使用。结构主义是对现象学的补充,是对研究者自身思维进行解构的具体化,需要从语言、符号等现象的表征去深究自己思维的意义及其结构方式。然而,恰恰是这一点使研究者产生混乱,形而上学的掣肘就此显现,导致本来已经基本了解的诠释学方法受阻于实际问题分析的具体化。瑞士语言学家索绪尔不再把语言视为外部世界的“再现”,认为语言所表达的并非来自外部事物的对照,而是语言符号与符号之间,字词与字词之间,句子与句子之间的意义差异关系,这种关系恰恰就是人的思想结构及其运行方式,是认识主体本身思想内部的结构。为此,我们反思自己的研究方法就是对现象诸证据及其在思维中的结构方式加以认识,发现其众多证据符号的上下位置关系和横向的相互包容、置换、衍生等关系是否符合逻辑,从而产生对认识对象的意义判断与选择。

就教育理解而言,人们对感官收集的那些事情的各种表象的来源进行追究,归纳出各表象所具有的共同特点以区别于社会其他要素的思维过程的反省,这是认识者分析教育事件,进一步理解教育存在的第二阶段,这是大脑建构教育意义结构,区别于社会其他意义结构的必要过程。需要指出的是,教育事情都有哪些外观、表象或事实证据?在当下时空中的外观和表象是什么?在历史进程中表现出来的各种外观和表象又是哪些?其共性和独特性如何?教育发生的时间起点在哪里?其表现出的连续性所显示的不同时间点的事件区别于其他事件的独特性在哪里?以上问题都是我们讨论“教育是什么”所不可回避的,无论教育在现实生活中有多少种外观和表象,还是历史上不同时期、不同区域呈现的各种外表类型,都是我们必须纳入到认识范围的内容。所以,认识视域的大小是我们理解教育本真的基本条件,也是研究者思想胸襟在研究实践中的体现。对此,教育认识者要认真加以反思,拓展自己对教育认识的心胸与视野。

(三) 追究诸现象共同特点的生成源头,形成对事情本真理解的认识

理清“教育是什么”的第三个阶段是对自己认

识的源头进行反省。这种反省是认识者对自己在认识前所拥有的预期与经过前两个认识阶段后形成的结果的反思。其过程是通过对实际证据的准确性和完整性把握来审视自己的认识。证据是在第一个认识阶段所收集到的各种教育事实的实存表现;如果这些表现仅仅流于感官所得的肤浅的、短暂的学校教育表征,那么这个判断的准确性和实在性就受到限制,加上学校因人、财、物的制约,认识者的视野就很容易框限于现实社会的政治、经济领域。

认识者对对象事物理解的预期的前提是一种形式设定——设定被理解的东西本身必然是意义完整统一的,同时也是真实的。伽达默尔将此设定称之为“完满性前把握”^[11]。“完满性前把握”是人们认识事物的思想基础,也是人们理解过程的一种价值指导,指引思想方法和视野上的预期。理解从具体到抽象离不开现实事实所蕴涵的完整的“事情的性质”,这是理论建设的基础。正因为认识者的预期中事情是完满的和完整的,所以人在认识过程中才会发现其不完整性;正因为所预期的事实是真实的,人才能在认识过程中发现其不真性,或者不是完全的真。当然,这里所说的“真”也是相对的,相对于认识者的价值取向所导致的对事情本身认识的视野和反省水平,从而达到对“事物是什么”的新的预期,即“事物的本质”,这也是思想观念的形成。

如果我们把认识的三个阶段贯通起来,其逻辑关系由表及里,分别为认识表层事情证据的现状到中层符号特点的归纳,再到事物深层缘起的时空位置反省,即认识者大脑中事物意义存在的位置。此三个阶段的过程相互循环,构建了人们思想中所对应的三重结构,即“术”“法”“道”的内容和形式,并以此决定着人处理问题,安排自己行动的逻辑:道→法→术。“道”是指思想深处的关于事情本身的缘起,是对象事物在思想时空中所拥有意义的位置;“法”是在“道”的基础上派生出来的,是判断事情在当下的意义所需的价值标准;“术”是在“法”的基础上针对生存境遇所构想的有意义的行动策略和操作方法。思想建构的三重结构来自认识过程的三个阶段,教育思想的三个层次来自教育认识的三个阶段。^[12](P282)

三、教育认识的逻辑与结果

教育认识过程符合上述三个阶段。从教育事情在社会运行中表现出的能够被感官捕捉到的表象收集的验证,到表象背后的共同特征的归纳,再进入

对教育存在理解的理性反思,要经历这样的三个思维过程并非易事,尤其是要把三个层次构建成融贯的、互为逻辑的思维路径,这对认识和理解教育本真提供了新思路。

(一) 教育事情在社会运行中的诸表象的收集与整理

许多人只把当下能够感觉到的教育活动作为讨论教育本真的证据,而不深究这种极易到手的表征在时间、空间中的局限性。把能够表现教育特性的教育教学行为锁定在自己感官所及的狭小时空范围,即眼下的学校教育行为、家庭教育行为和社会中其他与教育相关的事情。其空间仅限于教师与学生、家长与子女、长辈与晚辈之间的那些人、财、物事件;其时间仅限于时下能够体验到的教育行动。加上功利的驱使,认识者对教育事件存在的证据多聚焦于学校教育。由此,教育研究囿于实践层面,教育学便不可能有较为深厚的理论体系。

任何理解的开始都源于对事情整体意义与部分意义的统一性的先前的筹划。^[11] 这种筹划的基本意义在于形成一种研究的价值预设与引导。^[13] 如果不能对教育诸表象尽可能全面地把握,我们就很难较为完整地建构起对教育意义的本真理解,教育科学的理论体系就会残缺不全。为此,认识教育就应该尽可能把人类存在的全时空中教育运行的表象作为理解教育存在的依据。这可以从教育事实存在的时间和空间两个维度来考究:第一,从时间维度看,教育这一人类思想中所必需的意义存在应该与人类生命时间同步,人类没有哪一段时间离开过教育,概念“教(教)”的字形直接为人的关系符号。虽然自有人以来,学校教育事业和专门研究教育的时间并不算长,但教育知识总是伴随着人类的生命存在,教育的涵义在生命的长河中流淌,标示着不同时代教育事情的价值。“由于历史是每一个曾经真实当下的连续,因而历史的书写势必要求书写者把自己投入到每一个曾经真实的当下之中,进而要求书写者不能携带着自己的立场与每一个具体的思想生产者实现暂时的同一。”^[14] 回答“教育是什么”就需要把远古蒙昧时期所存的教育之实到有文字时期再到近代和当代的全部教育实存的表象都纳入到教育认识的范围之内。第二,从空间范围来看,凡是有人地方便有教育,^[1] (P1) 教育总是其生存必需之事。教育不仅存在于人与人因相互依存而必需的知识交流之中,也存在于人与大自然相互作用的思维过程中,还存在于个体自我经验的反思与思想的建构之中,教育存在是整个人类延续至

今所不可或缺的生命过程。教育存在的价值既包括生命所需要的物质层面的知识和策略的提升方法,也包括精神世界的人性和智慧的不断构建。教育认识者在大脑中所拥有的时间、空间背景是其理解教育存在定位的思想基础,即把教育置于何种时空背景,显示出认识者的理论修养和心胸,反映出其对人类世界的整体认知水平。

(二) 教育事情区别于其他事情的特点考证

教育事情区别于其他事情主要是指教育与社会其他要素,如政治、经济、宗教、法律、文学、艺术等的区别。只有在区别中我们才能认识到教育本身所拥有的不可取代的特质,从而使现实中对教育之事的安排更加合理。从教育事情拥有的时空背景来看,教育事情源自人的生命本身。这也是汉娜·阿伦特(H. Arendt)将教育本质看成是“诞生性”的原因所在。^[15]

研究者心中的时空背景的格局大小决定了教育理解结果的理性程度,也体现了研究者的境界或“抽象思维能力”。有研究者把教育理解囿于当下活动的,主要是学校教育的实践问题,其时空场景限于学校和与学校有密切关系的各社会共同体,如政治、经济、宗教、法律等领域,把教育置于这些场域来思考,就只能把教育与政治、经济、宗教、法律等组织机构的位置关系作为“教育是什么”的答案。也有学者立足教育学是一门独立的学科体系来讨论教育,试图从理论上、思想上、观念上寻找教育存在的位置。由于学科分类主要是从知识论角度来讨论教育的内涵,所以其认识就停留在那些关于学校教育事业所涉及的知识系统及其结构方式的思考。有的教育认识者从时间上拓展了对教育行为的认识,包括从远古到当下的人类教育活动,但其研究还是没有超越眼前学校教育活动的目的、内容、原则和方法等功利性追求,没有就教育作为人类存在的必然性问题进一步寻求答案。

认识教育特点的目的在于反省对教育行动判断的科学性,这也是现实学校教育行为的理论基础。这不仅决定学校教育目的、课程建设、过程、方法和原则,更是判断教育事业与社会其他要素之间关系的标准;不仅判定学校教育实践的社会地位,提供学校教育人、财、物条件的法理依据,也决定学生是被动的客体还是享受知识的主体等基本价值。人类生命存在的时空本是一个整体,历史并非过去,而是那个时段条件下生命整体存在的特点显现,每个历史时段所体现的教育表征都是教育存在的外显证据,只有从人类生命存在的整个时空背景

来审视我们对教育诸事件的认识,才可能较全面地归纳、提炼出教育的特点。直接指向生命存在及其质量提升的事情才是教育区别于社会其他要素(或组织机构)的主要特点,也是教育学区别于其他学科的根本依据。

(三) 教育本质的认识路径

人对事物的认识,由“眼见为实”的抽象到对认识对象区别于其他事物特点的理解,进而深入到对事物现象的认识策略和水平的认识。今天,人的认识不再是简单的主客体二元对立,而是通过对对象事物的认识来理解自己的认识。具体有三个主要步骤:首先,通过对自己如何认识对象存在的表象来审视自己对事物时空位置的设置能力,即把认识对象置于什么样的时空背景之中,这反映了认识者心胸的开阔程度。其次,对自己如何提炼对象事物特点的思维路径的认识,这是对将事物在不同时空所显现的各种表征加以过滤、总结、归纳的策略的认识,即对提炼特点所需的价值取向的认识。第三,深入到自己对对象事物是什么的本真认识的反思性抽象。即通过对对象事物做出判断的价值观的反思性验证来对事物的本真特点与自己原有筹划间的差距做出反省的认识过程。“理解过程是开始于前理解,尔后前理解被更合适的理解所修正,正是这种不断进口的新筹划过程构成了理解和解释的意义运动。”^[16](PP. 383—384)以上三个阶段并非绝对分离,而是为了说明其思想建构过程而采用的解释方法,三个阶段层层递进,相互融通,不断循环,建构着人的思想。

认识过程也是人的智慧提升的过程。教育本质是通过对人类全部时空背景中的各种教育事情的理解,从中提炼出教育是指向生命本身的意义与价值的特点。人的生命并非一般动物的生理性,更有其崇高的精神性,所以教育不仅针对客观物质世界,更要注重人的精神世界。“人类教育的本质就在于把人从单纯的适应自然界提升到超越现有的自然界之上,使自然界和人的各种可能性向人自身无限地敞开,使人能自由地把握对象和把握自身。”^[5]这正是对教育事情的功能和价值的理解和认识的阐述,教育存在的本质是认识者反省自己理解教育事情的认识过程的结论。

教育本质没有绝对的定论,所有对教育的定义都是研究者对教育存在于人类生命过程中的位置的思维过程的语言表述。从哲学诠释学的视野来看,教育本质的定义要表达出研究者思维的三个层面:

第一,教育事情在研究者心中的时空位置;第二,研究者从各种教育事情表象中提炼出的区别于其他事情的特点;第三,对教育基于人类整体及个体生存价值的理解的反思的语言表述。要从教育事情本身出发来认识教育存在就必须从教育作为人的存在所必不可少的意义来考察。教育的时空与人的生命时空相同,即教育就是人类生命存在的一种区别于其他动物的特质。从整体看,自有人起就有教育;对于个体人而言,自生命之始,教育便随其一生。^[1](P175)教育作为生命过程,从古至今弥漫于各阶段现实社会的各个空间,凡有人之处就有教育,教育自在地发挥着生命质量提升的作用。教育过程就是人面对变化万千的自然条件而不断改善自己处境的过程^[17](P41);教育内容是人处理与生命相关的各种事件的全部经验与方法,即受教育者需要掌握的知识;教育目的是让人面对自己、社会和自然的各种问题时,能够拥有自我选择的智慧。为此,本文把对教育存在的认识描述为:教育是人为生命自由而不断提升自己处理和使用知识的智慧的过程。

以上对教育本质的表述旨在明确抽象教育(或自在教育)在人类世界的位置,以明确人类社会中和教育与其他事情,如政治、经济、法律、宗教等的基本关系。只有认识到教育对于生命存在的本源性,才能为现实中作为教育事业的学校教育建立起根本价值和实践原则,从而保证在认定教育目的、安排教育内容、判断学校人财物等资源方面有作为教育本真意义的基本底线。

教育的认识来自于对教育现象、特点和时空位置的理解,而理解又是一个不断循环进步的过程。“真正能够指导实践的理论内容应立足于对人的科学认识,真正能够指导实践的理论形式应立足于科学的逻辑过程,真正能被理论指导的实践,必须是以人的主观能动性凸显为特征的实践。”^[18]教育是什么?在人类社会中的位置如何?教育的目的、对象、内容、方法、过程和评价等都受制于不断变化的理解水平。任何时候所表述的教育涵义不过是人类认识过程中的一个节点。教育是什么的认识结论是随着每个阶段人的思维智能水平而变化的,我们的认识从对对象的本质探索到对自身如何认识对象存在的自我反思,走过了曲折的智慧之路,在人类生命的旅途上,教育认识将永远伴随着生命而艰难地推进,从而不断改进学校教育的办学水平。

[参考文献]

- [1] 胡德海. 教育学原理 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2013.
- [2] 石中英. 本质主义、反本质主义与中国教育学研究 [J]. 教育研究, 2004, (1).
- [3] 李政涛. 什么是“教育基本理论” [J]. 高等教育研究, 2020, (3).
- [4] 刘庆昌. 教育之思的文化学分析 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2019, (6).
- [5] 邓晓芒. 教育的理念 [J]. 高等教育研究, 2000, (4).
- [6] 李红岩. 从阐释学到历史阐释学: 何为历史的“正用” [J]. 探索与争鸣, 2020, (11).
- [7] 洪汉鼎. 伽达默尔的前理解学说 (上) [J]. 河北学刊, 2008, (1).
- [8] 海德格尔. 存在与时间 [M]. 陈嘉映等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012.
- [9] 熊川武. 教育理解论 [J]. 教育研究, 2005, (8).
- [10] 胡塞尔. 纯粹现象学和现象学哲学的观念 [M]. 北京: 商务印书馆, 1992.
- [11] 洪汉鼎. 伽达默尔的前理解学说 (下) [J]. 河北学刊, 2008, (2).
- [12] 巴登尼玛, 刘冲. 尊严论 [M]. 北京: 人民出版社, 2016.
- [13] 王兆璟. 论有意义的教育研究 [J]. 教育研究, 2008, (7).
- [14] 刘庆昌. 教育思想组织的历史和理论维度——指向方法论的思考 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2021, (1).
- [15] 刘素玲, 程亮. 教育的本质即诞生性——阿伦特的教育观及其反思 [J]. 南京社会科学, 2018, (4).
- [16] 伽达默尔. 真理与方法 (第一卷) [M]. 洪汉鼎译. 上海: 上海译文出版社, 1999.
- [17] 艾伦·奥恩斯坦, 费朗西斯·汉金斯. 课程: 基础、原理和问题 [M]. 柯森译. 南京: 江苏教育出版社, 2002.
- [18] 柳海民等. 教育基本理论研究的第三条道路——建构中层理论 [J]. 教育理论与实践, 2009, (1).

The Reflections on Methods of Understanding the Essence of Education

BADENG Nima, LI Na

(School of Education Sciences, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan, 610066, PRC)

[Abstract] This paper attempts to apply hermeneutics as a methodology to the research of basic education theory to explain the essence of education by reflecting the cognitive process of “what education is”. On the ideological journey of asking the ultimate question of education, people have experienced from ontology to epistemological understanding of education and found that essentialism and anti-essentialism are not absolutely isolated. Although the conclusions drawn by etymology and historical analysis have their defects, they also make the abstract level of educational cognition higher than the practical operation. Hermeneutic methodology integrates the cognitive achievements in various historical periods with many representations of current educational events, and integrates the historical events of education with the current educational facts by using the structure-deconstruction method born from phenomenology. It is known that the process of the man's reflection on his own understanding of education is as follows: From the reflections on the temporal and spatial background of the explicit evidence collection of educational events to the deep reflections on the value orientation of summarizing and refining the characteristics of events. It is concluded that education exists in a man's life of all time and space and that education starts and ends with human life together, which is a process in which people (whole human and individual) constantly improve their wisdom in dealing with and using knowledge for the freedom of life.

[Key words] educational cognition; etymology; historical analysis method; hermeneutics

(责任编辑 王明丽/校对 维佳)