

DOI: 10.16750/j.adge.2024.02.002

研究生经典阅读的阐释逻辑

李润洲

摘要：对于人文社会科学的研究生而言，经典阅读是其学术研究的根基，决定着他们在学术道路上前行的远近。对经典阅读而言，曾出现过三种阐释观，即文本中心论、作者中心论与读者中心论，三者各有其见，也各有其蔽。对于研究生而言，经典阅读是一种探寻真理的研究，其阐释逻辑是：读懂，即运用经典，诠释文本的启示；读对，即回归经典，澄明作者的意旨；读新，即反思经典，阐明自己的主张；从而实现经典阅读与学术研究的融合，达成“读本经典、写篇论文”的阐释效果。

关键词：研究生；经典阅读；论文写作；研究生教育

作者简介：李润洲，浙江师范大学教育学院教授，金华 321004。

经典阅读是学术研究的根基，倘若从事某领域的研究而不阅读该领域的经典，那么其研究将缺乏深厚的学术滋养，其学术之路将不会走远。不过，在有些研究生看来，经典阅读重在积累，以备研究所需。他们只注重掌握经典已写的内容，而缺乏阐释与重构的自觉。其实，对于研究生而言，经典阅读是探寻真理、与研究融为一体的过程，具体表现为以“研”为要，读则有“方”。那么，如何将经典阅读与学术研究相互贯通，且通过经典阅读而生成、阐释新知？或者说，经典阅读的阐释逻辑是什么？

在历史上，关于经典阅读，曾出现过三种典型的阐释观，即文本中心论、作者中心论与读者中心论，三者各有其见，也各有其蔽。如文本中心论认为文本是一种独立客体，其意义是由文本自身呈现出来的，与作者意图、读者理解无关，强调读者应在文本语言、语义、修辞等内在结构上寻找文本的意义。这虽有利于探求文本自身所具有的“文意”，即由文本的字词句、段篇章等组成的完整意义，但文本中心论一旦切断了文本与作者、读者的关联，就容易使文本丧失生命的活力，而仅仅关注语言及其运用的技巧。作者中心论认为文本意义在阐释之前就被作者设定在文本之中，阐释文本就是深入到作者的内心世界，追溯作者的原义。这虽有助于把握作者写作的意图，但能否恢复作者的原义却是值得怀疑的，且“文如其人”也只是一种理想的状态。读者中心论则认为文本意义是由读者决定的，

读者对文本的创造性阐释不仅合理，而且必要。此观点虽有利于发挥读者的主观能动性，但有可能出现“为我所用”的断章取义或先自我立意再强制阐释的牵强附会。因此，在经典阅读中，正确的做法是综合观照、相互关联地理解、认识由文本、作者与读者三元结构所构成的阐释关系，将经典阅读视为一种探寻真理的过程，在与经典的对话中以文本意义为主体，以作者原意和读者意会为两翼^[1]，在读懂、读对与读新的阐释逻辑的指引下生成、阐释新知。展开来说，读懂、读对与读新的阐释逻辑是：读懂，即运用经典，诠释文本的启示；读对，即回归经典，澄明作者的意旨；读新，即反思经典，阐明自己的主张。通过读懂、读对、读新，实现经典阅读与学术研究的融合，达成“读本经典，写篇论文”的阐释效果。

一、读懂：运用经典，诠释文本的启示

经典之所以为经典，就在于其是被某专业内绝大多数学者认可、推崇的，经过时间的洗礼、检验而流传下来的作品，具有不断被人重读、启迪人思想的价值。在此意义上，从事学术研究，就不得不阅读经典。而阅读经典，自然先要读懂经典。读懂即能将经典的“语言结构”转换为“意义结构”，并实现二者的相互贯通。“语言结构”是由语词、句子、段落、篇章等构成的言语世界；而“意义结构”则是由核心概念、问题、答案及其论证等构成的语义

世界。从此意义上说,读懂经典是通过经典的言语世界把握其要表达的思想认识和价值观念。如果说经典创作是作者先有问题及其答案再运用适当的语言符号所成就的,那么经典阅读则需逆向还原这一过程,即通过语言符号理解语言符号所表达的意义。只不过对于研究生而言,读懂不仅意味着通过语言符号理解其表达的意义,而且意味着在经典所蕴含的意义的指引下观照当下的现实世界,达成经典意义的现代阐释,其具体表现是运用经典、诠释文本的启示。

将经典阅读与现实世界联系起来,进而运用经典、诠释文本的启示,则需有一种明确的阅读期待,并在这种阅读期待的引领下实现经典阅读与现实世界的双向互动。比如,有一年全国教育哲学年会的议题是“教育正义”,对此议题,笔者迟迟未能找到一个恰当的切入点,直到有一天猛然想到柏拉图的《理想国》不是围绕着“正义”展开的吗?那么柏拉图在《理想国》中秉持一种怎样的正义观?此正义观对当下的教育有何启示?带着上述阅读期待,笔者重读了《理想国》。通过重读,将柏拉图在《理想国》中阐述的正义观命名为“德性正义论”,其要义在于“城邦正义与个人正义的统一,灵魂转向的教育是个人正义的实现之路,而哲学家的社会实践则是城邦正义的达成之径”。这种德性正义所具有的教育意蕴至少有三:“‘认识你自己’,奠教育之基;求真向善,固教育之本;师者示范,行教育之道。”^[2]与此类似,有学者带着道德教育为什么要照料灵魂这一阅读期待,通过阅读柏拉图的《斐多》,提炼出“灵魂不朽论”的精妙之处在于“思考与关注独立存在的灵魂与指向未来的生活,认识对灵魂审判的怕惧与照看灵魂的急迫性,从而产生一种行动和个人品性的更新”。其对道德教育的启示主要表现为“关注道德理性,培养学生的理性精神,提高他们的道德认知水平”“注重终极关怀,将道德教育和道德养成引向个人内在精神的成长”“发掘多种智力资源,注重学生想象力参与”^[3]。这种“读懂”即运用经典,诠释文本的启示,就是带着自己的阅读期待,通过寻找经典给予的回答来观照现实,进而诠释其现实意义。

从学理上看,运用经典,诠释文本的启示之所以能发生,就在于文本语言的“能指”与“所指”的辩证关系。“能指”是指人的听觉所把握的语音和

视觉所看到的文字,是确定、约定俗成的;“所指”是指以语义方式所反映的事物本质属性的概念。概念是对具体事物或现象的抽象,蕴含着具体与抽象、普遍与特殊的关系。由于“能指”只有通过其“所指”,才能建立起与现实世界的联系,进而建构起丰富的意义世界,因此,阅读经典时,语言的“能指”与“所指”所蕴含的确定与多义、具体与抽象、普遍与特殊常常会通过人心灵的感悟而发生奇妙的互换,并在这种“互换”中建构出丰富多彩、各具特色的意义,从而重新激活经典,引发出对现实世界的启示意义。从操作上看,这种经典阅读大多要经历三个阶段:①精读,即通读经典,怀揣一颗虔敬之心,不放过任何一段文字,把读过的文字自眼睛植入大脑,把握经典的整体内容;着重回答经典写了什么、如何写以及为什么写三个问题。这既是读懂的基础,也是读对、读新的前提。②寻读,即以核心概念的理解为主线,把握由核心概念建构起来的思想体系,将经典所探讨的问题、答案及其证据关联、整合起来,提炼其核心思想,为运用经典、诠释文本意义提供思想透镜。③研读,即将寻读所提炼的经典所阐述的思想与现实关联起来,探寻二者之间的贯通之处。或者说,带着经典阅读所建构的理论眼光重新审视现实,在运用这种理论眼光发现现实问题的同时,尝试着运用经典给予回答。一般而言,经历了上述三阶段的阅读,基本上就能实现“读懂:运用经典,诠释文本的启示”这一初衷。诚然,阅读经典大多让人“烧脑筋”,有些研究生在精读经典阶段就因读不懂而败下阵来。读不懂也许因为知识背景、知识结构的缘故,也许因为文化背景、思维水平等原因,但不管是何种原因,有志于学术研究的研究生,都要想办法将“读不懂”转化为“读懂”。因为读懂经典才能为自己的学术成长奠定一个坚实的基础,才能达到与学术大师对话的水平,才能真正站在学术巨人的肩膀上,才能促使学术研究推陈出新而成一家之言。而由读不懂到读懂,除了大致要经历上述精读、寻读与研读三阶段外,其间圈画、摘抄、批注、写读书笔记与阅读一些辅助性的解读文本等也不失为一种可供选择的阅读之法。而一旦实现了由读不懂到读懂的跃迁,那么研究生的学术阅读就会踏上读对、读新的台阶。

二、读对：回归经典，澄明作者的意旨

读懂经典并不意味着读对了经典。因为读懂经典表征的是读者个人把握经典的程度，是读者个人的一种主观感受与体验，表现为读者个人对经典的理解与认识；而是否读对了经典则需经过公共理性的审视、辨识与论争，是基于公共理性对经典的再认识与再判断。从此意义上说，是否读对了经典是自己在对某经典的理解与他人的理解相左或冲突时所引发的疑问，并在此疑问的牵引下，通过回归经典来澄明作者的意旨。如果说是否读懂经典主要依赖于读者个人的判断，那么是否读对经典则需参与、投入到对经典的公共讨论之中，并在对经典的公共讨论中进一步澄明作者的意旨。这一方面是因为经典本身常常存在着内在的思想张力，容易诱导人只关注其一，而忽略了其他；另一方面是因为个人的知识基础、阅读期待的差异，不同的读者对经典常常形成不同的认识。鉴于此，回归经典、澄明作者的意旨就具有理论和实践意义。

读对经典是基于读懂经典且超越读懂经典的阅读。如果没有读懂经典，就不可能参与、投入到对经典是否“读对”的公共讨论之中；超越读懂经典则是因为读对经典将其他读者对经典的理解和认识也纳入理性审视与分析中，并通过反思与质疑其他读者对经典的理解，加深、贯通了对经典的理解与认识。因此，是否读对经典的阅读之发生至少需读懂经典，遭遇与自己对经典理解的向左的认识和澄明作者的意旨的欲求。比如，笔者在攻读硕士学位时就通读过夸美纽斯的《大教学论》，在攻读博士学位时为了阐释原创性教育学研究何以可能的问题，又精读过此经典，可以说，已深知了《大教学论》的要义，但直到有一天翻阅《外国教育史教程》，读到对《大教学论》中宗教信仰的评论，即在教育目的上，夸美纽斯“从宗教世界观出发，认为人生的最终目的是为达到‘永生’”，但另一方面，又强调“利用万物来过好现实生活”；在认识上，“由于他是基督教新教派的领袖，基督教的世界观根深蒂固；他既强调感觉是认识的起点和基础，又认为《圣经》是认识的源泉”^[4]。由此引发了自己对宗教信仰在夸美纽斯《大教学论》中是败笔抑或点睛的疑问。

带着这种疑问，笔者重读《大教学论》，发现：“夸美纽斯的宗教信仰在其教育理论的建构中绝非可有可无的败笔，而恰恰是点其教育理论之睛。准确地说，上帝创世是其教育目的观、普及教育说、‘泛智’教育论的前提，自然救赎/秩序永生则是其论证学校体系、学年制、班级授课制及系列教学原则等教育思想的支点。”^[5]再如，在教育界，对于杜威的“儿童中心论”的教学思想可以说是家喻户晓，但杜威真的秉持“儿童中心论”吗？有学者通过重读杜威的相关论著，认为“把杜威的教学思想概括为‘儿童中心论’，是一种误读”，在杜威看来，“儿童是教学的起点，课程是教学的终点。教学的核心问题，是在起点和终点之间搭建有效而人道的联系。教学的中心工作是搭建这种联系，而并非关注和保护儿童。……把杜威的教学思想概括为‘儿童中心论’，不仅仅是一个理论上的误读，而且也对教育实际工作者形成误导”^[6]。论者试图通过回归经典，澄明杜威对儿童的看法，纠正学界对杜威儿童观的误读，以便真正读对经典。

而读对经典，既要关注文本本身，也要运用“知人论世”“以意逆志”等方法澄明作者的意旨，还要辨析拟澄明的作者意旨对现实世界的价值。关注文本本身意味着在探讨是否读对时，不能脱离文本而任意发挥，而应紧扣文本，以文本为判断的依据；运用“知人论世”“以意逆志”等方法观照作者的生平及其生活的时代，本着“同情之了解”的心态洞察作者的意旨，正如徐复观所言：“古人的思想活动，乃是有血有肉的具体的存在。……由古人之书，以发见其抽象的思想后，更要由此抽象的思想以见到在此思想后面活生生的人；看到此人精神成长的过程，看到此人性情所得的陶养，看到此人在纵的方面所得的传承，看到此人在横的方面所吸取的时代。”^[7]而辨析拟澄明的作者意旨对现实世界的价值则是读对经典的出发点与归宿，没有对拟澄明的作者意旨对现实世界的价值的辨识，是否读对经典就失去了前行的方向和目标。相比而言，上文所举的基于是否读对而形成的两个阐释成果，后者澄清杜威的教学思想并不是“儿童中心论”，则更具有现实的价值。因为辨析宗教信仰在夸美纽斯《大教学论》中是败笔抑或点睛，仅仅是一个认识问题；而

澄清杜威的教学思想并不是“儿童中心论”，则不仅是一个认识问题，而且有助于教育实践的健康发展，避免其对教育实践者造成误导。从此意义上说，在“回归经典，澄明作者的意旨”这个是否读对经典方面，除了具有追求真知的意向外，还需增强现实关怀，对现实世界的重点、难点与热点问题保持敏感度，以便让学术研究真正植根于实践的大地上。

三、读新：反思经典，阐明自己的主张

读新是在读懂、读对经典的基础上读出自己的主张，是一种更高的阅读追求。因为读懂、读对仍是在传承、延深经典的观点，而读新则试图在反思经典的基础上阐明自己的主张。对于研究生而言，要想读新经典，除了把握经典文本的确切意义、作者的写作意旨外，还需以自己的知识结构、价值旨趣与文本的思想观点、价值诉求进行视域融合，读出“我之思想”，构筑属于自己的意义世界。在一定程度上，读新经典是一种批判性阅读，它不再唯经典的思想观点、价值诉求是从，而是追求自己对经典的重新理解，试图在阅读经典时超越其文本，并立足于自己对经典的重新理解，阐明自己的主张。当然，读新经典，不应为创新而创新，追求哗众取宠；而应规避断章取义、强制阐释与穿凿附会之可能陷阱，且避免“自我中心”的偏颇，并在与经典的对思、否思中寻求各种证据，有理有据地阐述自己对经典的评鉴。

的确，经典具有权威性、共识性与传承性，对于一般读者来说，阅读经典，达成运用经典、指导自己的实践或回归经典、澄明作者的意旨的目标，也许已实现了经典阅读的目的；但对于从事学术创新的研究生而言，则需敢于、善于反思、质疑经典，尤其是对那些已沉淀为集体无意识的思想观念，要勇于运用批判性思维，阐述自己对已有认识或观念的看法。比如，在学术界，许多学者认同亚里士多德依据行动目的将人的行动区分为理论沉思、伦理实践与生产创制，且大多信奉亚里士多德对人的行动的排序，即理论沉思和伦理实践因以自身为目的而处于高位，而生产创制因不以自身为目的而处于低位。针对这一流行的观念，有学者指出：“亚里士多德对人类行动的这一划分实际上混淆了作为目的的行动和行动自身的目的这两个不同的概念。任何

行动都有其自身的目的，即行动指向的结果，同时，任何行动也都可以将自身作为目的。这是两个不同层次的有关行动的目的的概念，完全可以统一在同一行动中。但是，当对它们不做层次上的区分，就会将它们对立起来，从而片面地将有些活动看成仅仅是以其自身为目的的，而有些活动仅仅是以其结果为目的的，这样也就人为地建立起了一个行动的目的论的等级制体系。”^[8]有学者对韦伯在《以学术为业》中所秉持的教育观，即在“一个诸神之争的虚无主义的时代，教育无法在价值领域获得统一的价值，教师的职责仅限于传递技能和方法，并明确地告诉学生，必须做出一种非理性的价值抉择”进行了反思，认为韦伯基于“科学主义”和“现实主义”所建构的教育观“取消了‘教育向善’的本质，使学生陷入生活无意义的境地之中”。而“好的教育理论应该着眼于终极关怀，从古今之争中探寻走出虚无、走向美好的路径”^[9]。如果说学术研究是一个不断推陈出新、趋于真知的过程，那么研究生阅读经典就不能唯经典是从，而应具有反思经典意识，在与经典的平等对话中，基于经典的内在思想张力，积极寻求其化解之道，从而实现学术的不断创新与日益完善。

自然，读新经典就意味着超越经典，是一件相当难为之事；但也有可循、可学之道。具体而言，读新之“新”既可以在反思、质疑经典中阐述自己的观点，即将经典中的某些观点作为对立面而与其辩论，进而确证、证成自己的观点；也可以从一个新的视角重新研读经典，丰富、拓展经典的内容。无论是在反思、质疑经典中阐述自己的主张，还是转换视角丰富、拓展经典的内容，都要具有对比、参照的意识，因为读新之“新”只有在对比、参照中才能凸显出来。同时，在对比、参照中也容易引发新的思想，因为对比、参照是促使思想创新的一条有效路径。正如米尔斯在《社会学的想象力》中所言：“世界上最难的事情就是只研究一个事物；当你试着比较各种事物时，你可以更好地理解有关资料；并且可以根据比较的内容勾勒出它们的特点。你会发现穿梭于对这些维度以及对这些具体类型的关注之间，会使人深受启发。”^[10]当然，就读新的心态而言，也不妨参照、借鉴陆九渊的读书观，即：

“读书不必穷索，平易读之，识其可识者，久将自明，毋耻不知。自亦见今之读书谈经者乎？历叙数十家之旨而以己见终之。开辟反覆，自谓究竟精微，然试探其实，固未之得也，则何益哉？”^[11]或者说，阅读经典最忌讳“掉书袋”，要有自己的独立思考与创新判断，而不能做人云亦云的重复说教的“八哥”。其实，真正的经典大多是在批判、反思已有经典的基础上创作而成的。在哲学史上，每个大哲学家皆是在批判已有观点的基础上建构了自己的哲学主张。因此，在阅读经典时，读者常常能真切地感受到经典作者是如何在反思、质疑已有经典中论证自己的思想的。从此意义上说，读新，反思经典，阐明自己的主张，既是阅读经典之应有的功效及其再现，也是对经典所蕴含的创新精神之赓续与传承。

四、结语

就经典阅读而言，读懂是读对、读新的基础，而读对与读新则是读懂的升华。展开来说，读对是读懂的深化与提升，读新则是读对的拓展与跃升，从而使读懂、读对与读新展示为研究生经典阅读的阐释逻辑。根据傅伟勋提出的“创造的解释学”的观点，经典阅读大致要逐次追问5个问题：①“原作者实际上说了什么？”②“原作者真正意味什么？”③“原作者可能说什么？”④“原作者本来应该说什么？”⑤“作为创造的解释家，我应该说什么？”^[12]。“读懂”是通过考证、训诂以及反复的精读等回答“原作者实际上说了什么”，以便为阐释文本的启示提供认识基础。“读对”主要回答“原作者真正意味什么”，旨在消除原有思想在表面上的表述矛盾及其由此造成的误读、误解乃至歪曲，从而实现回归经典、澄明作者的意旨之目标。“读新”则重新回答“原作者可能说什么？”“原作者本来应该说什么？”和“作为创造的解释家，我应该说什么？”除了“作为创造的解释家，我应该说什么”是对经典阅读的读新外，回答“原作者可能说什么”和“原作者本来应该说什么”，尽管其主要是基于原作者的立场，并结合时代需求代表原作者来回答问题，但其结果也是一种创造性回答，也是读新的表现形态。就学术表达而言，运用经典，诠释文本的启示，成就的是推演式研究成果，即将阅读所获得的一般原

理作为大前提，将所研究的特殊事物作为小前提，从而阐述“启示或意义类”的观点；回归经典，澄明作者的意旨，成就的是辨析式研究成果，即主要运用两级对立思维，对学界久已熟知的观点提出质疑，在揭示某观点的缺陷的同时论证另一种观点的正确；反思经典，阐述自己的主张，成就的则是评鉴式研究成果，即运用批判性思维，在发现、甄别和确立经典所蕴含的问题的牵引下，借助比较权衡不同的观点及其依据的理论或事实，在评鉴各种不同观点的理由和证据的基础上，建构一种相对合理的新判断。就三种类型的研究成果而言，因其各自具有不同的价值，很难进行价值优劣、高低的区分，因此，对于研究生而言，在经典阅读中，究竟采取哪种阐释路径，则可根据自己的知识基础、所阅读的经典及其现实需求综合考虑和适宜选择，从而实现经典阅读与学术研究的融通，达成“读本经典，写篇论文”的阐释效果。

参考文献

- [1] 李华平. “一体两翼”文本解读书[J]. 语文教学通讯·初中, 2020(2): 55-61.
- [2] 李润洲. 柏拉图德性正义论的教育意蕴——对《理想国》的一种解读[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2015(1): 88-91.
- [3] 曹永国. 为什么道德教育要照料灵魂——《费多》的教育释义[J]. 现代大学教育, 2019(1): 29-38.
- [4] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 193-194.
- [5] 李润洲, 楼世洲. 宗教信仰: 败笔抑或点睛——对夸美纽斯《大教学论》的另类解读[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2014(6): 94-97.
- [6] 丁道勇. 儿童不是中心——对杜威教学思想的再认识[J]. 全球教育展望, 2016(11): 110-128.
- [7] 徐复观. 中国思想史论集[M]. 北京: 九州出版社, 2013: 132.
- [8] 聂敏里. 亚里士多德关于人类行动划分的一个教条[J]. 道德与文明, 2022(5): 130-147.
- [9] 李长伟. 虚无主义时代的教育——韦伯《以学术为业》释义[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2014(3): 29-39.
- [10] 米尔斯. 社会学的想象力[M]. 陈强, 张永强, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2005: 232-233.
- [11] 陆九渊. 陆九渊集[M]. 北京: 中华书局, 1980: 471.
- [12] 傅伟勋. 从西方哲学到禅佛教[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1989: 51-52.

(责任编辑 周玉清)