

教材插图的育人过程及其价值实现

邹锦容

摘要：教材插图作为重要的教育图像资源，在语言文字占据主导的教育现状下处于被忽视的地位，其根本原因在于人们对插图的本质属性及育人价值缺乏了解。因此，要从图像学角度对其进行复原性解读。教材插图具有直观形象、经验交互、自我指涉等表征。对于当前教学中插图被边缘化、浅表化以及附属性应用等现实问题，教师应提升对教材插图的重视，在课堂教学中留足读图时间、调动与补充学生经验、充分使用图文交互策略以及提升学生的“用图”意识。

关键词：教材插图；图像学；图像时代；育人价值

20世纪60年代以来，伴随着“图像时代”的兴起，图像作为新的知识表征形式从“幕后”走向“台前”。现代信息技术的迅速发展使图像渗透人类生活的方方面面，学生的生活方式、思维方式、行为方式等都发生了巨大变化，图像处于前所未有的重要地位。教材是课程内容的载体，主要由文字和图像材料构成。但在中小学教学实践中，重“文字”轻“插图”的现象普遍存在，教材插图作为重要的教育图像资源，处于边缘地位。同时，在教育研究中对教材插图的探讨不够深入，现有研究偏向实用取向，对其作为图像的本质属性及育人功能较少涉及。教材插图究竟如何发挥其育人功能和价值？我们应如何恰当地解读教材插图？本文试图从教材插图的本质特征出发，分析教材插图使用中的现实问题，以期明晰插图的重要地位，更好地发挥其育人价值。

一、教材插图的本质特征

教材插图是教材内容的重要组成部分，是基于儿童认知偏好、身心发展特点而设置的课程与教学资源，但在教学中存在诸多运用失当现象，需要从图像学角度厘清其作为图像的本质特征，

分析教材插图的多重内涵及教育功能。“图像”一词自古有之，图像是内涵丰富的意义系统，人们对图像及图像意义的解读已有数千年历史，对于图像理解与解读的侧重点也经历了从直观表征向内部意义转换的过程。教材插图是典型的教育图像资源，自然也具有图像的多重意涵。

（一）直观形象表征

16世纪文艺复兴以来，艺术史的研究重焕新生，随着艺术史学科的建立，“图像”也重回大众视野，这一阶段的“图像”多是指绘画作品，重在对图像进行象征性意义的描述。肖像学时代的图像具有“排他性”，专注于作品自身的特征，“排除了所有其他场景或者关系，排除了所有关于再现、追忆或意义的其他关键所在”^[1]，强调对图像的外部形象特征进行直观描述，包括图像的类型、绘画方法、构成元素、各元素之间的联系以及对表现主题的作用等，属于关注形式、风格的形式主义艺术史范畴。这一时期，图像是一种外在于观者的客观存在，观者通过对其形象的观察与描述获得直观感知与审美体验。

教材插图作为图像最基础的特征是直观形象性，插图多以绘画作品等形式直观呈现，师生通

过观察插图的外部特征,初步感受插图的风格、绘画方法、整幅图的要素构成、与文本所要表现的主题之间的联系等,这些都直指插图的外部直观形象。

(二) 经验交互表征

现代图像学重视图像的历史文化意义和绘画者的内部心理图式结构,从历史文化经验、观者个人经验以及绘画者经验角度阐释图像内涵。“图像学之父”潘诺夫斯基创造了图像分析的系统方法,并将其演化为图像分析的基本法则,他将图像学方法分为三个层次:一是前图像志层次,观者依据自身经验、知识等解释图像的自然事实;二是图像志层次,观者需要参考图像谱的图例^{[2]59},根据原典知识解释图像中的要素;三是图像学层次,解释者要根据对人类心灵基本倾向的把握,结合文化史知识,解释图像的内在意义和文化象征意义。^[3]这一方法体现了图像学从客观描述向主观建构的转变,深刻地把握了图像背后的文化意义与社会历史意义。同一时期,贡布里希将目光投注在创作主体的认知心理上。他反对传统的“模仿—再现”说,认为艺术创作并不是对客观世界的直接模仿,“艺术家倾向于看他所画的,而不是画他所看的”^[4],是“图式—修正”的过程,创作者个人的天赋、情感、意图都会影响到图式的修正过程。因此,图像是多义的、模糊的,在观看过程中,观者个人的情感、理性等都会进行投射,观者是依据自己的心理投射和个人经验对图像进行解读,因而想象发挥着重要作用。

在现代图像学意义上,图像是多种经验交互构成的意义统一体。从这一角度来看,教材插图不仅是众多绘画元素构成的平面形式,深入其内部意义,它还是社会历史经验、文化经验、绘画者与观者个体经验融合交织而成的表意载体,承载着符号背后的深刻内涵,如插图可能指代着某一历史事件、某一文化史或绘画者想要传达的情感等。因此,教材插图内部具有丰富的意义空间,需要师生主体进驻,从外部造型鉴赏深入内部意义挖掘,通过联结多种经验、利用语言文字阐释插图信息、联想与想象等多种方式对教材插图进行“解码”,构成理解意义上的“经验图像”。

(三) 自我指涉表征

后现代图像学重构了图像学的认识与研究范式,从现代图像学强调图像的历史文化背景与意义回到了图像自身,此时的图像范畴不仅囊括言语图像、画面图像等外部视觉图像形式,还包括记忆、幻想和想象等内部精神图像^{[5][6]29},厘清了在想象的作用下,外部图像向内部图像转换,从而促进人的发展的机制。米歇尔提出了“图像转向”理论,批判了“语言学转向”后人们用语言模式解释一切人文学科的现象^{[2]23},结合视觉文化兴起的时代背景重估图像与语言的作用,将图像表征置于与语言表征平等的地位,两者共同承担表征世界的作用。因此,图像并不是语言的附属品,而是具有自我表征意义的独立存在。这种存在通过观者实现,图像的生命性是由观者的观看、联想、想象、意义建构等系列心理活动赋予的,其内部意义只能为观者所感知。

与此相对应,教材插图绝不仅仅是浅白的直观艺术形式或语言文字的附庸,它是具有独立表意功能的符号形式,能够深度参与学生学习与生命成长的过程。通过对插图进行内部意义的解码,学生最终能够形成个体独特的内部精神图像。此时的插图已经不再是外在于学生的外部客观存在,而是能够融入其思维与行为方式,深刻影响学生的思维品质、审美品位、智性发展以及情感关联的表征形式,是学生全面发展不可或缺的养料,并且契合图像时代学生个体知识观的巨大转变,生成不可替代的主体性意义。

二、教材插图使用中的现实问题

(一) 教材插图在教学实践中容易被边缘化

传统的教育模式强调以书本知识掌握为核心,语言文字是书本知识的主体,在有限的课时内教师更倾向教授文本内容。部分中小学校多采用教师讲授、学生记忆的方式传递知识,往往以“教师传授”“灌输”代替“学生理解”“内化”。教材插图与文字相比,具有隐喻性、动态性、灵活性等特征,难以用讲授的方式教给学生,因此并不是教师教学的重点,容易被教师忽略,往往处于边缘化的状态。

(二) 师生对教材插图的理解浅表化

传统知识观多秉持“旁观者知识论”,插图

被视作外在于师生的客观存在。教师大多只是引导学生通过视觉观看,大致感知插图形象,在头脑中形成初步形象表征,或是初步激发学生的学习动机与兴趣,但没有更进一步的解读。学生个人的前置知识与经验、教材插图自身元素的象征意义、插图反映的历史文化背景等没有受到重视,学生难以深入理解插图。例如,古诗《静夜思》的插图是一轮圆月高挂夜空,除此之外,并没有其他元素,教师若不能引导学生观察插图的表现形式,找出月亮这一意象,并让学生获得月亮象征相思情感的前置性经验,学生就无法理解插图表征的诗人流露的思乡之情,难以获得古诗词学习的情感体验与思想浸润。

(三) 教材插图多被作为文本内容的附属

传统知识教育以语言文字为主,图文关系常是“文为主,图为辅”,语言文字是理性的知识,插图是感官体验与感性经验,常常被看作语言文字的直观化,是表象阐释和意识表达的次等形式^[7],主要用作文本内容的导入与前奏、为文本模糊与留白之处提供佐证以及对文字作直观形象的说明等,图文关系往往处于不平等状态。但是,插图的功能远远不止为文字作配,插图自身也能成为知识教育的重要载体,具有相对的独立性和完整性。

总而言之,教材插图在当前教育实践中存在多种运用不当的问题,根本原因在于对插图本身作为一种图像资源所具有的育人功能与价值缺乏深入理解。在明确了教材插图本质特征的基础上,针对诸多现实问题,需要进一步探讨教材插图究竟具有何种育人价值,以及其育人过程是如何展开的。

三、教材插图的育人过程及其价值

图像是知识的重要表征形式,从外部图像的认识与理解到内部图像的解构,再到意义的生成,是一个丰富的知识理解与意义建构的过程^[8],也对应着教材插图的育人过程。教材插图的外部形象为学生构建置身性场景,使前置性经验以及学生的联想与想象进驻,使图文相互阐释与互补,从而实现插图意蕴的解码,使学生形成心灵内部的精神图像,深度参与学生生命成长的过程。

(一) 构造场景:获得现场感和具身体验

知识是以符号表征的高度凝练形式存在的,而符号知识蕴含的内在意义具有不可传递性。图像本质也是一种知识,图像世界蕴含着纷繁复杂的意义场景,具有再现知识场景的天然优势,能够为知识理解构造意义场景,将知识进行还原,让学生身临其境。

课堂教学活动本质上是一种“人一知相遇”的意义实践^[9],教材插图最初是以客观的外部图像形式与学生主观的视觉体验相遇,学生由此获得对教材插图外部形式的直观感觉经验,建立进入图像世界的感官通道。任何知识都有其背景依存性,如自然背景、文化背景、社会背景等,教材插图是其背景依存的载体,通过对插图的外部形式、风格、构成要素等进行整体分析,学生在头脑中能初步地将其还原成课文所描绘的场景,将知识场景进行具象化表征。此时,插图不再是静止的要素集合体,而是学生头脑中生动形象的、动态的场景图。比如,《爬山虎的脚》是小学语文教材中描写自然事物的一篇说明文,文中共有两幅插图,一是满墙绿色的爬山虎,二是爬山虎的“脚”(即其茎上的触须、吸附性的圆片等)的微观图片。学生通过观察插图,能够直观看到爬山虎的具体形态,进入作者写作时观察到的爬山虎的“现场”,获得理解自然事物的形象背景。又如,古诗词是中华优秀传统文化的结晶,小学语文四年级上册《出塞》一诗的插图是连绵起伏的群山和巍峨矗立的边防城墙上,极目远眺,仿佛能看到连绵战火造成的国无宁日和百姓流离失所的画面。插图让知识场景“活”了起来,学生通过插图获得了深刻的现场感和具身体验,同时也为学习过程中的经验进驻奠定了基础。

(二) 解码内涵:实现由外到内的转化

学习是一个从感知、理解再到意义生成的过程,教材插图所构造的自然、社会、文化、历史等多种场景为学生提供了丰富的直观感知,将学

生初步带入意蕴丰富的图像世界,此时,插图叩开了理解的大门,但仍是外在于学生心灵的图像。教材插图内涵丰富,从外部图像的形象感知到内部图像的意义建构,需要经历图像的解码过程,也就是现代图像学强调的经验交互,即教材插图与历史文化背景、学生个人生活经验以及插图制作者的创作经验等联结,以图文交互的方式扩充阐释空间,并以学生的联想与想象生成意义,促成学生对插图意蕴的理解。这一过程分为联结经验、图文交互、联想与想象三个具体阶段。

第一个阶段是联结经验。理解教材插图的内涵需要联结多重经验。第一,观看插图并不意味着原封不动、不假思索地接受插图的内容。插图是特定时期的认知方式和历史文化背景的产物,需要以相应的历史文化经验作为理解的基础,以弥补时空产生的裂隙。例如,小学语文课文《开国大典》的插图选自画家董希文的经典同名油画,画面构图以红色等暖色调为主,国家领导人在画面左侧,约占画面三分之一,毛主席庄严宣告中华人民共和国成立,插图的构图、设色、人物描绘等的处理都体现出泱泱大国的气魄,对应着新中国成立这一伟大历史事件。学生若缺乏对近代中国从遭遇列强入侵到中国人民反抗斗争等系列历史事件的经验铺垫,可能难以理解插图内含的对国家摆脱侵略、日益强大的喜悦与自豪,以及对美好生活的期盼等复杂情感。此时,相应的历史文化经验是理解插图情感意蕴的基础,能够帮助学生建立图像与社会历史文化意义的内在联系。第二,图像经验依存的重要载体是学习者自身的生活经验与体验,从建构主义的观点来看,学生具有个人前置性的经验、情感、认知方式等,基于此对插图内容进行再加工理解,同样的插图,不同的学生对其进行属己性阐释,呈现个性化、多样化的理解,实现插图意蕴的解析与增值。第三,教材插图是以形象化的方式传递信息,形象由插图绘画者完成,绘画者的经验也应作为理解插图内涵的重要部分。^[10]正如贡布里希所提出的图像制作中的“图式—修正”过程,创作者需要根据自身对文本的解读,分清主次,定位文本的核心内容,用基于其经验的有效的视觉语言加以呈现。

第二个阶段是图文交互。图文交互是理解教材插图意蕴的重要方式。在“图像时代”到来以前,语言文字表征在人与外部世界的交互中占据主导地位,教育领域也不例外。在传统的以语言为主的教育过程中,师生与教育内容之间缺乏直接关联,原因在于语言文字作为抽象符号,具有“暗示性”与“提示性”^[11],缺乏与教育主体的有效互动。后现代图像学重构了图像与语言文字同等的表征地位,图像以其形象性、在场性打破了语言文字主导的教育过程,教育内容不再是以约定俗成的文字符号规则被动传递,在图像参与的教育过程中,教育主体可以在与图像交互的过程中,解读图像内涵,极大地扩充了阐释空间。

学生通过观察图像进入图像构造的具身性场景中,联结经验进一步阐释图像,这时主要是视觉素养与经验的相互作用。心理学家迈耶基于佩维奥的双重编码理论与巴德利的工作记忆模型,在其所著的《多媒体学习》一书中提出了多媒体学习认知理论^[12],认为相比于单独的语词(语言)学习,语词与图片相结合的形式能有效促使学生认知水平和综合素养的提升。因此,教材语言文字与插图并不是相互对立的关系,当插图与文字交互整合时,能发挥更大的教育作用。这种多模态或多媒介的教育强调超越单纯的语言素养与视觉素养,形成一种跨媒介、跨模态的多元素养。^[13]

实际上,语言文字与插图具有并立共生的同等地位、相互补正的弥合作用以及相互转化的生成可能。^[7]首先,语言文字与插图隐含着两种不同类型的知识与价值取向,在学生的成长与发展中处于同等地位。语言文字主导的是静态的知识观,具有客体化、对象化的特征,是知识生产结果视域下的静态知识观;插图代表的是动态生成的知识观,具有生成性、隐喻性,在解读插图的过程中,人的主体性入场,通过感知与理解、抽象与移情、感悟与升华、体验与反思^[14]等活动过程生成意义。其次,语言文字与插图的理解边界是开放的,二者需要相互补充以弥补单独表意的不足。例如,语言文字表意的优势在于其全面性与概括性,插图往往只选取课文主体内容加以形象化呈现,此时语言文字能对其加以补充、印证、延伸等;同时,由于语言文字的抽象性与普

遍性，往往会出现“书不尽言”的模糊之感，此时插图能通过激发观者的视知觉体验，让文字描绘之境变得清晰、直观。最后，语言文字与插图相互作用的理想之境是形成贯通的感官通道，二者相互转化，以引出图文之间生动的多重交互，这就需要借助联想与想象加以实现。

第三个阶段是联想与想象。联想与想象是理解插图内涵的核心过程。有学者在分析图像与语言文字对于学生的作用时提到“文字作用于人，中间有从符号到意义的思维过程，而图像作用于人的方式是直接接入的……外在的图像与内在的形象之间可以直接对接”^[15]。实际上，对教材插图的理解也经历着从外在形象符号到内在意义生成的思维解码过程，联想与想象是解码的关键所在。在外部图像构造的置身性场景中，学生或联系多重经验，或借助文字解读，试图理解插图想要传递的深层思维方式、情感意蕴、价值体验等，为此，“借助于人的想象力，对象世界、实践活动和他人世界得以想象式地构建”^{[6]3}。所谓想象，就是基于已有的直观感知、经验联结、多元思维方式进行知识加工与个人建构的心理过程；是基于形象思维建立新的图像表征，以及基于感知、思维、情感体验建构意象的内在学习过程。^[16]

联想与想象在不同阶段发挥作用。首先，在插图与课文内涵的理解阶段，通过上述图文相互转化的过程，形成感性与理性的多重性衍变。比如，在学习课程内容时，处于具体形象运算阶段的小学生关注课文插图，形成图像的形象感知，但往往不自觉地使用语言文字进行描绘、展开想象；又如，学生表面在学习语言文字的书面表达，但脑海中浮现的是相对应的图像画面，这就是基于合理的联想与想象的理解阶段。其次，在图像的意义生成阶段，想象也发挥着不可替代的重要作用。真正的想象具有概括性和超越性的特征。一是对感性思维与具体形象的超越，虽然形象性是想象的起点和基础，但其并不是对语言文字和图像描绘事物的复刻展现，更不是毫无根据的凭空构造，而是在其基础之上，通过逻辑推演与思考，最终达到理性思维水平。例如，在头脑中构造插图描绘的场景时，学生需要根据外部图像形式所描绘的内容，联系当时的时空背景、历

史文化意义与个人生活体验，构造符合逻辑的形象。二是对符号知识学习的超越，想象是理解语言文字、图像等符号知识的手段，但并不是其最终指向，相反，它是感知方式、思维方式、知识理解与情感体验等的集合体，符号知识学习只是其基础性结果，最终要达到的是情感体验与个人意义生成。

（三）生成意义：形成内部精神图像

教材插图育人最终指向个人内部精神图像的生成，让插图具有独立存在与发挥作用的空间，使其深度参与学生学习与生命成长的过程。“人类将‘世界作为一种图像来认识’是历史发展的结果与产物，是现代性的标志”^{[6]26}，自“图像转向”以来，“图像”便已超越了外部图像这种单纯的可视化形式，而成为具有自我指涉系统的内部精神图像，它不再是对现实的模仿与复刻，而是成了一种特定的存在，在学生的成长中具有引领思维、界定审美、关联情感、统摄智性等独特作用。

“观视图像是人进入世界、理解世界和与世界沟通的基本方式，我们自身也以图像的方式向世界敞开。”^[17]这种个人解释与占有的内部精神图像成为学生生存与发展的方式，学生的思维发展受其引导，呈现多样性与动态发展性特征。

一方面，教材插图类型多样，在学科、题材、呈现形式、篇幅等多个维度存在差别，形成了相应的内部精神图像，对学生的思维引领发挥着不同作用。比如，对于框架性明显的教材插图，学生在经过观察、理解、抽象等活动后，头脑中形成的应是整体框架图，能够为学生提供整理外部多种信息的思维可视化工具，使学生将这种归纳与分类的思维运用于日常工作与学习中。又如，单幅图表征与解释单个事物或事件，学生形成的是相对静态的形象思维，用以观照现实事物；多幅图则往往隐含着逻辑的演变，将时间的流动、空间的转换和主体的变化^[18]等信息按照一定顺序加以组织，学生的逻辑思维能力也随之发展。另一方面，在基础教育阶段，教材插图的设计与编排随着儿童身心发展特点的变化而变化，学生的内部精神图像也在不断地补充完善，所对应的思维能力呈现阶段性进阶特征。例如，小学低学段各科教材以实物图或事件场景图等与

学生直接经验相关的插图为主,“直接经验一定要能够迅速地、有效地与用符号表达的教材联系起来”^[19],此时的插图就是学生直接经验的缩略图,以其构造的图像场景在现实生活情境与语言文字表征的文本内容之间搭建了贯通的桥梁,是有效激活学生直接经验的工具与媒介,也是意义生成的前提。小学中高学段插图的复杂性、抽象性大大提升,有了低学段直观形象的内部精神图像的铺垫,学生能够将教材插图表征的事物与抽象符号相关联,并建构个人理解,体现学生从直观形象思维向抽象逻辑思维演变的过程。

教材插图也蕴含着丰富的美育资源,学生通过认识插图的外部形象进入插图世界,各种审美资源不再是外在于学生的客观存在,而是在图像由外向内的转变过程中构成了学生心灵世界丰富的审美图像。在学生观看外部世界的过程中,插图又会影响学生的审美感知、审美理解以及审美创造,从而界定审美,提升学生的审美能力。首先,“内部图像驾驭着感知,并且决定人们看到了什么、忽视了什么、记忆了什么以及忘记了什么……”^[20],处于图像时代的学生被纷繁复杂、良莠不齐的图像所包围,而教材插图转化为学生内部精神图像的过程是直观感知与理性判断的结合,因而对外界事物进入学生的心灵审美范围形成“筛选机制”,过滤对学生发展无益或不符合学生主体审美感知的外部图像,使学生审美感知的阈限得以提高。其次,学生在对外部世界的审美理解过程中并非一无所知,而是带有个人的“前见”,内部精神图像是学生经验、想象、思维、情感等多种要素相互作用构成的综合性“前见”,对学生解读外部世界的图像发挥着奠基与导向作用。最后,审美活动指向审美创造,通过直观感知与交互理解,学生内部的精神图像不仅筛选出合适的审美对象,并对其加以解读,进一步引导其与学生心理结构相适应^[21],通过对外部图像的选择、判断、阐释、变形等过程,创生主体性占有的审美意象,更进一步完善和扩充个体内部的图像,丰富对世界的创造性图像表征形式。

教材插图构造的内部精神图像将学生的价值观念、情感体验与现实世界相连。这种内部精神图像的形成经历了联结经验、图文交互、联想与

想象等阶段,是思维方式、情感意蕴、价值体验等多种要素的集合体。外部世界不是消极被动地被观看,而是与学生内部精神图像相联系,主动进入学生的视野,蕴含在精神图像中的价值观念与情感体验也会投射到外部世界中,影响学生的观念与态度。例如,学生在学习数学、科学等学科的教材插图时,收获了严谨的态度与探究的意识,在学习语文、道德与法治等学科插图时,领会到家国情怀、道德情怀等。这些情感体验都会影响学生的思维与行为方式,从而影响学生对外部世界的感知与理解。

总而言之,教材插图作为一种图像系统,能够引发学生整体知觉的觉醒,使其建构起基于客观世界与主观体验的内部精神图像,并形成对外部世界的图像化感知与创生性占有。

四、教材插图育人价值的实现策略

教学是教师教导学生学习各种发展资源,以促进身心全面发展的活动^[22],要发挥教材插图对学生身心素质发展的功能,提升学生的读图意识与能力,教师的教导活动至关重要。教师需要提高对教材插图重要性的认识,并切实转变教学行为,引导学生主动读图,深度体验教材插图的育人过程,提升应对图像时代的各项能力。

(一) 留足读图时间,适时而教

教材插图是一种与语言文字具有平等地位的教学资源,教师在明确观念的同时,在教学过程中应合理分配各项内容的教学时间,适时而教。针对教材插图在教学中被边缘化的现状,教师应有意识地为学生留足读图的时间,并根据教学内容选择恰当的时间观看与解读插图。在学习文本前接触插图,能充分激发学生的学习兴趣,并且调动学生主动在头脑中搜寻与插图对应的图式信息,将插图表象与原有经验充分联结,为深入理解作铺垫;在学习文本时观看插图,插图往往对应着阅读难度大、抽象性强或文章的关键部分,此时,文本内容与学生理解之间存在着“缺口”,插图能起到补齐缺口的作用,将文本内容以形象化方式表现出来,进一步补充背景信息、辅助学生认知、扩展理解空间等;在学完课文后再次观看插图,能够将其作为总结和回溯全文的线索,帮助学生建立起整体表征,同时,在整体把握的

基础之上,学生也能够对文本和插图未尽之意进行充分想象与拓展,形成主体性解读。诸如此类,教师应灵活把握课堂中学生读图的时间,摆脱机械化的教学环节划分,使插图与教学内容和目标相互补充。

(二) 调动和补充学生经验

教学中师生对教材插图的理解更多处于“直观形象”的阶段,难以进入理解和意义生成阶段的重要原因在于学生缺乏前置性经验或无法将插图与前置性经验迅速形成关联,包括学生个人的生活经验以及插图内含的社会历史文化经验等。这就需要教师及时调动与补充,构建学生的理解通道。首先,教材插图的理解具有主体性差异,学生的个人生活经验是理解插图的起点,教师需要充分调动学生经验。实物图或生活场景图是实际生活事物或事件的缩略图,多是学生亲眼所见或亲身经历过的,最容易与学生经验联结,教师需要在学生头脑内部的图像表征基础之上,调动学生的认知、情感、思维等复杂性因素,超越直观的、浅层次的学生经验。插图有拟人、夸张、变形等多种艺术表现手法,与学生的直接经验存在一定差距,教师可以通过补充实物图、引导学生身体表演等方式建立直观感知,扩充学生经验。同时,教材插图是人为创作与编排的教学资源,可能也会存在不符合学生经验的情况,教师需要对其进行“二次开发”,如选择更适切的图像资源,拉近与学生生活的距离;丰富插图来源,不局限于教材或教师收集的图像,而是给学生相关主题,以学生自主收集和呈现为主,充分调动学生的主动性。其次,部分教材插图是特殊时代背景下的产物,具有丰富的社会历史背景,而这与学生生活相距较远,让学生完全独立地解读其内涵存在较大困难,因此需要教师及时地以适当的方式加以补充。如让学生提前收集资料,了解某一历史阶段的特征,或教师讲解补充背景信息,或与文本内容相联系,图文交互获取背景信息等。与此相同,教材插图是绘画者基于主观经验的创作,不同绘画者的风格、喜好、表现形式等都会存在差别,教师也可对绘画者的创作风格或绘画领域进行补充说明。

总之,教材插图的解读需要多样经验的支撑,教师在教学过程中需要了解学生现有经验水

平,补充相关背景性知识等,以使形成对插图的全面了解。

(三) 充分利用图文交互策略

教材插图与文本内容共同构成了教学内容,图文交互是深度解读插图的关键环节,教师应聚焦插图自身的图像叙事以及图文交互叙事的功能,根据插图特点选择恰当的插图教学策略。比如,按插图数量有单幅图与多幅图的区分,单幅图表意完整、简洁明了,通常隐含着多处细节,教学时需要基于问题引导学生挖掘细节、描述画面,以插图为重点把握文章内容,并充分联结原有经验,形成完整感知。多幅图之间连续性强,“二次开发”的可能性大,需要教师创造性地处理插图间的逻辑关系,以达到最佳教学效果。在教学中,教师可按照课文及插图叙事顺序,引导学生观察,完成文本内容的叙述,使插图发挥辅助文本理解的作用。教师也可以根据学生的认知特点,将叙事链条断开,出示故事开头及结尾的插图,激发学生的兴趣,使其主动调动经验以及发挥想象等补足故事,充分发挥学生的能动性。还可以打乱多图顺序,使多幅图的线性序列与文字隐含的时间序列产生逻辑矛盾^[23],可培养学生的分析、推理、批判等思维能力,生成思维训练的空间。总而言之,插图教学有多种可能性,需要教师思考教学中文本与插图的关系、架构方式、出示顺序等,最大限度地发挥教材插图的育人功能。

(四) 提升学生的“用图”意识

教材插图的育人价值指向学生内部精神图像的形成,以此改变学生的思维与行为方式,形成图像时代所需的多元智能。这种内部精神图像对学生的影响是全面的、深入的、持久的,教师要引导学生将其运用到学习与生活中,充分发挥内部图像对人的思维、审美、情感等多方面的引领作用,解决实际问题。一方面,教材插图使学生内化了图像思维作为理解世界、解决生活问题的工具,教师要引导学生充分使用这种“工具”。例如,学生通过数学、科学等学科的插图形成抽象思维,在生活中遇到复杂情境时,能透过现象看本质,层层剖析,抓住问题的核心所在。另一方面,教材插图最终形成的“世界图像化”实质上是一种价值观或世界观的改变^[24],教师要引

导学生通过插图形成向善向好的价值倾向,并作为衡量生活的尺度,以图像价值引领现实生活。以道德与法治教材为例,其插图隐含的是图像世界中的道德意义,教师要通过联系生活解读插图的方式让学生领会插图传达的道德意识,并依托插图延展情境,从知识道德情境过渡到生活道德情境,创设学习任务,让学生将道德意识转化成道德行动,实现内部精神图像对意识与行为的引领。总之,教材插图的育人过程是知情意行的统一,在构建了个人意义基础上的内部精神图像后,教师要引导学生提升“用图”意识,将意识转化为行动,构建完整的教材插图育人过程。

参考文献:

- [1] 南希. 肖像画的凝视 [M]. 简燕宽, 译. 桂林: 漓江出版社, 2015: 4.
- [2] 郑二利. 20 世纪图像研究: 从图像学到图像理论 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2020.
- [3] 潘诺夫斯基. 图像学研究: 文艺复兴时期艺术的人文主题 [M]. 范景中, 戚印平, 译. 北京: 商务印书馆, 2022: 12.
- [4] 贡布里希. 木马沉思录 [M]. 曾四凯, 徐一维, 译. 南宁: 广西美术出版社, 2014: 24.
- [5] 米歇尔. 图像学: 形象, 文本, 意识形态 [M]. 陈永国, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 7.
- [6] 武尔夫. 人的图像: 想象、表演与文化 [M]. 陈红燕, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 3.
- [7] 王帅. 图像认知逻辑与知识教育图像化辨正 [J]. 教育研究与实验, 2020 (4): 1-12.
- [8] 郭元祥. 论深度教学: 源起、基础与理念 [J]. 教育研究与实验, 2017 (3): 1-11.
- [9] 郭元祥. 把知识带入学生生命里 [J]. 北京大学教育评论, 2021 (4): 28-43.
- [10] 张蓓. 小学教科书插图的科学性和适用性研究 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (6): 19-24.
- [11] 孙丽丽, 屈博. 教育研究中的三种图像学取向及其本体论转换: 兼论通向生命成长的教育视频图像研究 [J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), 2022 (3): 168-178.
- [12] 迈耶. 多媒体学习 [M]. 牛勇, 邱香, 译. 北京: 商务印书馆, 2006: 9.
- [13] 李云星. 图像的育人价值与教育的图像转向: 以符号表征与交流为视角 [J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), 2019 (1): 172-177.
- [14] 郭元祥. 知识的教育学立场 [J]. 教育研究与实验, 2009 (5): 1-6.
- [15] 高德胜. 教育如何回应图像时代的要求 [J]. 中国教育学刊, 2019 (12): 20-26.
- [16] 郭元祥, 李新. 遇见与预见: 学科想象的生成及想象教学 [J]. 教育研究, 2021 (9): 39-49.
- [17] 伍红林. 让图像说话: 刍论图像的教育与教育学意义 [J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), 2022 (1): 144-150.
- [18] 王迪, 高德胜. 教材插图的叙事功能研究: 以小学《道德与法治》中年段教材为例 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (9): 84-92.
- [19] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 251.
- [20] 陈红燕. 图像转向下的当代教育图像研究 [J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), 2022 (3): 150-156.
- [21] 杜卫. 论审美素养及其培养 [J]. 教育研究, 2014 (11): 24-31.
- [22] 陈佑清. 教学论新编 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2011: 14.
- [23] 黄凯. 语文教材的插图叙事与教学空间的生成 [J]. 课程·教材·教法, 2021 (4): 88-92.
- [24] 李政涛. 图像时代的教育论纲 [J]. 教育理论与实践, 2004 (15): 1-4.

(作者邹锦容系华中师范大学教育学院硕士研究生。)

(责任编辑: 穆建亚)