

论文摘要

教育危机的深刻社会根源是技术社会所造成的人之异化的危机。在技术宰制下，人之生存蜕变为技术性生存，“技术人”最根本的生存困境是生存意义的迷失与精神家园的失落。面对现代人的生存危机，西方哲学正在发生深刻的转向，即从传统的知识论转向生存论，从“我们如何认识”的追问转向“我们如何生存”的反思。生存论哲学的兴起为我们突破“技术人”的人学假设，重建课程领域人的崭新形象，敞亮了新的路向。

在生存论哲学看来，人之生存是一种意义性生存，课程作为育人的指南，同样也蕴涵着人之诗意栖居的意义世界。生存论哲学要求将意义世界作为重要的课程研究主题，并在对课程意义世界的开显中引导学生获得生命意义的领会与生命境界的提升。为此，生存论哲学主张从三个方面切近人之生存的意义世界，包括伦理境域的重建、非对象性的运思和生活世界的回归。与此同时，由于生存论哲学主要是西方的理论资源，在分析与诠释中国课程问题时还必须基于中国语境与教育学立场进行批判性的思考。

在生存论哲学的视野之下，课程的愿景、目标、内容乃至课程设计与课程探究都将获得全新的阐释。首先，生存论哲学要求我们超越课程工学模式的机械隐喻，重建新的课程愿景，包括课程即生成、课程即对话、课程即家园。其次，生存论哲学认为，课程目标应该破除“技术人”的理论前设，也就是超越对人的客体化、对象化理解，拆卸“人”身上的种种刚性外壳，达致对人的本真性、完整性与精神性的追求，并以精神生活的幸福作为根本的课程宗旨。生存论哲学所理解的幸福不同于快乐，从教育学的立场来说，幸福概念蕴涵着幸福能力的培养、幸福境界的提升和幸福生活的筹划。第三，生存论哲学要求我们超越对课程知识的工具性理解，将知识看作是负载着丰富人文精神的主体性存在，通过揭示知识背后的智慧、伦理、文化、审美等诸多意蕴，来切近知识所蕴涵的意义世界。第四，生存论哲学视野下的教材设计主张将教材视作“作品”而非“物品”，认为教材设计应该更强调知识选择的人文性、知识学习的对话性、知识组织的统整性与知识呈现的生命性。第五，基于生存论哲学的课程探究要求我们将焦点从知识问题转向存在问题，并倡导用现象学的方法来接近人之存在的意义世界。现象学视野中的课程探究具有与课程工学完全不同的理论旨趣与研究路向，具体体现在现象学对“具体的人”的关注以及它所践行的“面向实事本身”的主张。

关键词： 知识论； 生存论； 课程； 意义世界

ABSTRACT

The profound social root of education crisis lies in the crisis of human dissimilation caused by technological society. Under the control of technology, the existence of human becomes one of regarding man as instrument. And the fundamental plight of human as instrument is the loss of the meaning of existence and a spiritual homestead. Facing the existential crisis of modern human, western philosophy is undergoing profound transformation, that is, from traditional epistemology to existence philosophy, and from "how to understand?" to "how to exist?". The rising of existence philosophy opened up a new direction for us in breaking through the hypothesis of "human as instrument" and in reconstructing a new image of human in the field of curriculum.

From the viewpoint of existence philosophy, the existence of human is one of meaning. As a guide for cultivating people, the curriculum subsumes a meaning world where human beings exist with a sense of beauty. Existence philosophy requires taking the meaning world as a vital theme for curriculum research, and in the revealment of meaning world, guiding students to the understanding of the meaning of life and to the upgrade of state of life. Therefore, existence philosophy maintains approaching the meaning world from three aspects, namely, the reconstruction of ethical realm, phenomenological thinking and the reversion to living world. Meanwhile, because existence philosophy is mainly the western theoretical resource, it is necessary to carry through a critical thinking based on Chinese context and pedagogy in the analysis and interpretation of the issues of Chinese curriculum.

From the viewpoint of existence philosophy, the vision, goal, content of the curriculum and curriculum design and research will all gain a brand new interpretation. First of all, existence philosophy requires that we surpass the mechanical metaphor of the technological curricular model and reconstruct new vision of curriculum, that's, curriculum is creation, dialog and homestead. Secondly, according to existence philosophy, curriculum goal should break the theoretical hypothesis of "human as instrument", and achieve the goal of understanding human from its nature, integrity and spirit, and regarding the spiritual happiness as the fundamental curriculum principle. Happiness from the viewpoint of existence philosophy is different from joy. According to pedagogy, the concept of happiness includes the cultivation of the ability to achieve happiness, the upgrade of the realm of happiness, and the plan for a happy life. Thirdly, existence philosophy requires that we regard knowledge as subjective existence loaded with rich humanism instead of regarding knowledge as instrument, and approach the meaning world by revealing the wisdom, ethic, culture and beauty of knowledge. Fourthly, existence philosophy regards teaching material as "art" instead of "goods". Teaching material design should lay more stress on the humanism of knowledge selection, the dialogism of knowledge learning, the integrity of knowledge structure and the vitality of knowledge. Fifthly, existence philosophy advocates approaching the meaning world of human through phenomenology. The curriculum research from the viewpoint of phenomenology is different in theoretical goal and direction from the one under the technological viewpoint. The difference is embodied in that phenomenology is concerned with the "specific human" and it carries out the principle of "facing reality itself"

Keywords: epistemology ; existence philosophy ; curriculum ; meaning world

学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是我在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

作者签名： 姜瑞 日期： 2007.5.15

学位论文使用授权声明

本人完全了解华东师范大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或其指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文用于非赢利目的的少量复制并允许论文进入学校图书馆被查阅。有权将学位论文的内容编入有关数据库进行检索。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

学位论文作者签名： 姜瑞

日期： 2007.5.15

导师签名： 郑金铎

日期： 07.5.15

一、问题的提出：技术时代的生存忧思

（一）人的问题：一个时代的主题

人的问题是当代社会改革与教育改革的焦点。在迈向民主化的今天，人的问题已经成为哲学、社会学、心理学、文学、艺术等共同研究的主题。特别是在科层化、理性化、工业化的社会背景下，人面临着日益严峻的异化的困境，人的问题更是成为世人关注的焦点。UNESCO 的报告《学会生存》指出，在“大多数现代社会中，”人“在各方面都遇到分裂、紧张和不协调状态”，教育必须“为一个新世界培养新人！”^①另一份报告《教育——财富蕴藏其中》则指出，必须改变传统的以经济增长为中心的发展模式，而代之以人的发展为中心的新发展观。“委员会认为不应该再象过去那样，只是从教育对经济发展产生影响的角度，而应以一种更加开阔的眼光，即以促进人的发展的眼光来确定教育的定义。”因此必须摆脱“任何极为实用的教育观念”，“教育不仅仅是为了给经济界提供人才：它不是把人作为经济工具而是作为发展的目的加以对待的。”^②

人的问题也是学术研究与社会改革之重要的理论支点。经济学、社会学、管理学等诸多学科都以对人性问题的某一假定作为理论建设的重要基石，而且某种人性假设的变动必然带动整个理论体系的重建。例如，在管理学中，管理理论的变革总是与人性假设的变革相伴随，从历史上看，其人性假设经历了政治人（亚里士多德）、经济人（亚当·斯密）、社会人（泰罗）、复杂的社会人（麦格雷戈、洛希）以及文化人等等诸多主张，而管理理论也随之发生许多重大的变化。^③

在课程领域，人的问题同样也是课程设计的一项重要的理论预设，历史上的种种课程实践都与人们对人的认识密切相关。正如里博尔所说：“倘若要问某人‘什么是教育？’也就等于问他‘什么是人？’”，^④人在教育中无疑处于最基础、最根本、最核心的地位。例如，在欧洲中世纪，教育由教会控制，根据圣经的说法，儿童是带着“原罪”来到人间的，因而儿童的成长过程就是赎罪，以便为来世不朽的天堂生活作好准备。因此，中世纪学校的课程试图培植人的神性，使儿童成为“宗教人”。到了文艺复兴时期，人文主义者主张用自然造人的观点来代

^① 联合国教科文组织. 学会生存. 教育科学出版社, 1996. 193.

^② 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中. 教育科学出版社, 1996. 70.

^③ 罗珉. 管理理论的新发展. 西南财经大学出版社, 2003. 111.

^④ 转引自米亚拉雷等. 教育科学导论. 教育科学出版社, 1991. 30-31.

替上帝造人的谎言,认为人的潜能是无限的,人的一切追求和欲望都是天然合理的。教育就是要培养率性发展的“自然人”。在这一课程人性观指导下,人文主义者开设了内容广泛的课程体系。工业革命之后,理性越来越受到世人的重视,理性主义者如笛卡儿、莱布尼兹、康德等人更是将理性抬高到人的本质地位。在教育领域,课程设计也着力于培养“理性人”形象,由此形成影响深远的知识中心、学问中心课程范型。而在中国,透过对传统课程设计的分析,我们同样可以发现一些片面的、保守的人性假设。例如,将学生视作“政治人”(课程中意识形态色彩浓厚)、“小大人”(课程语言与价值取向成人化)、“机器人”(课程可以任意拆卸,以迎合应试教育的功利需要)、“理性人”(课程内容深、难、重)等等。

然而令人扼腕的是,传统的教育研究与课程研究却往往将人抽象化,而教育实践则更是常常被斥责为“目中无人的教育”。人的知识是教育中“最重要的知识也是最贫乏的知识”,人与教育的关系是教育中“最根本的关系也是最薄弱的关系”。“迄今为止,教育学在教育制度、课程、教材、考试等方面积累了许多知识,但由于严重缺乏人的知识和对教育与人的关系的深入思考,上述种种知识都成为‘没有根的知识’”。^①

(二) 意义的迷失:“技术人”及其生存困境

关注人就是关注人的生存境域,凡是剥离人的生存境域而作的种种哲学玄思都是对人本身的抽象,都远离了人的具体性、生动性。正如马克思所说:“个人怎样表现自己的生活,他们自己就是怎样。因此,他们是什么样的,这同他们的生产是一致——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。”^②可以说,马克思的“实践”、海德格尔的“存在”、杜威的“经验”都是对抽象的人性玄思的自觉扬弃,并通过对人之生存问题的关注来解开人类自身的幽深奥秘。

从广泛的社会背景来说,我们所处的时代正是哲学家海德格尔所说的技术时代。海德格尔指出,现代社会是一个技术社会,技术作为“座架”影响着社会生活的方方面面。技术的无孔不入使现代人的生存方式彻底地蜕变为技术性生存。海德格尔对现代社会技术的全面宰制进行了极深刻的透析,他把技术看作是社会生活的基础性“座架”,而技术“座架”的根本特点就是对人之生存的种种“促逼”。他说:“作为如此这般受促逼的东西,人处于座架的本质领域之中,人根本上并不能事后才接受一种与座架的关系。”^③在技术座架的先行控制下,人是作为

^① 石中英. 教育哲学导论. 北京师范大学出版社, 2002. 83.

^② 马克思恩格斯选集(第1卷). 人民出版社, 1995. 67-68.

^③ 海德格尔. 海德格尔选集. 上海三联书店, 1996. 942.

“人才”被摆置、被订造的：人被摆置为“人力资源”，被订造为“人才库”或有灵魂的“生产力”，并以“就业”和“失业”的方式进出于“人才交流市场”。

技术人以及技术性生存强化了社会的“效率”与“控制”，但是，技术世界同时却也是一个价值虚无、家园失落、人际疏远的“祛魅”的世界。可以说，“技术人”最根本的生存困境就是迷失生存的意义，丧失精神的家园，处于无家可归的状态之中。

1、存在的遗忘

在祛魅的技术世界中，人时刻都面临着被标准化、物质化、功能化、单向化的危险，技术的宰制使人沉沦在种种形式的“存在者”之中而恰恰遗忘了人自身之本真的“存在”，可以说这是技术时代价值虚无的最根本的症结。诗人艾略特则用“空心人”（*The Hollow Men*）表达了人之存在遗忘与价值虚无的生存困境。

我们是空心人 / 我们是填充着草的人
倚靠在一起 / 脑壳中装满了稻草。唉！
我们干巴的噪音，当 / 我们在一块儿飒飒低语
寂静，又毫无意义 / 好似干草地上的风
或我们干燥的地窖中 / 耗子踩在碎玻璃上的步履

呈形却没有形式，呈影却没有颜色， / 麻痹的力量，打着手势却毫无动作；

那些穿越而过 / 目光笔直的人，抵达了死亡的另一王国
记住我们一万一可能——不是那迷途的 / 暴虐的灵魂，而仅仅是
空心人 / 填充着草的人。
——摘自艾略特《空心人》

存在的遗忘首先表现在人的物质化。所谓物质化，即是在技术宰制下，一切东西都变成了物质、变成了材料，失去了其自身自在自持的“质”。诚如海德格尔所言，技术宰制使人物质化、齐一化、功能化，变成被算计和测量、贯彻和统治、生产和加工、消耗和替代的对象。^①由于技术生产，“人本身及其事物都面临着一种日益增长的危险，就是要变成单纯的材料以及变成对象化的功能。”^②人被物化为客体、商品、对象，例如，作为生物学意义上的客体，其基因可以改良，

^① 绍伊博尔德。海德格尔分析新时代的技术。中国社会科学出版社，1993。25-54。

^② 海德格尔。林中路。上海译文出版社，2004。307。

器官可以移植；作为心理学意义上的客体，人的行为习性可以根据社会需要任意塑造、订制；等等。世界本该显现的丰富性在技术的压榨之下，只能走向贫乏枯萎。而人与世界的丰富的、多元的联系也蜕变为单一的、机械的技术性维度。人之人性、物之物性，都在技术的计算行为中丧失殆尽。^①人的物质化必然导致用“物”的价值话语来思考人的价值问题。马克思对此进行了深刻分析。他区分了商品的使用价值和交换价值，人一旦被商品化，那么人的“使用价值”（例如人的本质力量的充分展现）就必须放在交换价值的视野中来衡量，也就是说人的价值的大小只能体现在将自己的能力拿到市场上去出售的交换价值上，人由此被彻底的工具化。在课程中，学科门类的地位分等就是这种价值观的鲜明体现。马克思对这种将人物化、商品化的价值学说进行了深刻批判。^②

其次是人的标准化。人的标准化彻底消灭了事物的差异性与独特性，并导致价值平面化、平整化。海德格尔指出，“在人的本质中威胁着人的，是这样一种意见：技术的制造使世界井然有序。其实恰恰是这种井然有序把任何一种 *ordo*（秩序）将任何一种等级都拉平为制造的千篇一律，从而自始就把一个等级和出于存在的承认而来的可能深渊的领域破坏掉了。”^③ 社会学家鲍曼则指出，技术社会人之标准化的思想根源是分类、类化，分类、类化是技术理性运作的核心，“分类学、类别系统、清点目录、分类目录和统计学是现代实践的至高无上的策略”。^④ 分类、类化的结果是使人在分类的“格网”之中丧失其具体性。霍克海默则分析了技术社会中的文化工业，“在文化工业中，个性就是一种幻象，这不仅是因为生产方式已经被标准化。个人只有与普遍性完全达成一致，他才能得到容忍，才是没有问题的。”而且由于人的标准化，“对明星的崇拜具有一种固有的社会机制，它可以把各行各业的比较突出的人士夷平到同一水平。明星不过是一套完整的模式，整个世界的服饰都可以围绕这个模式被裁剪出来，有了这个模式，便会有对法律和经济公正的修剪，这样，富有创造性的最后一根线头也就会被剪断了。”^⑤ 人的标准化同时也意味着人的抽象化，所以巴雷特也指出，“今天的人在完全超出过去的人的一种抽象水平上生活着，……这样轻而易举、驾轻就熟地在不寻常的抽象水平上生活的能力，乃是现代人力量的源泉。”^⑥

第三是人的功能化。海德格尔认为，现代技术的本质是“限定”（或者说“促逼”）与“强求”。“限定”意味着“对一种限定的对象区域的筹划”，从而使科学变为“具体科学”，“专门化为特定的探究领域。”^⑦ 于是我们看到各门学科在自己

^① 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 306.

^② 卢伟. 马克思对“人的价值”之类命题的批判. 上海交通大学学报(哲社版), 2004, 12 (6): 57-68.

^③ 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 309.

^④ 鲍曼. 现代性与矛盾性. 商务印书馆, 2003. 绪论.

^⑤ 霍克海默. 启蒙辩证法. 上海世纪出版集团, 2006. 140, 219.

^⑥ 巴雷特. 非理性的人——存在主义哲学研究. 商务印书馆, 1995. 30.

^⑦ 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 85.

的“独立宣言”中首先要宣判其研究对象的独立性，而“完整的人”也就顺理成章地被心理学、社会学、人类学等等诸多学科之“独立对象”所分裂。胡塞尔也表述了同样的思想，他说：“古代的科研工作者的专业化不会导致我们（今天）意义上的专门科学。伽利略的自然科学不是通过专业化而产生的。”^①由于“限定”，事物和人都被锁定在一个维度，而丧失了其“自在自持”的无限丰富性。海德格尔举例说，“耕作”在农业社会还意味着关心和照料，“农民的所作所为并不是促逼耕地。在播种时，它把种子交给生长之力，并且守护着种子的发育。”而现在，耕作被限定为食物工业，于是空气被限定为氮料、土地被限定为矿石、矿石被限定为铀之类的材料。^②在学校中，我们也同样常常将教育的对象限定为“学生”乃至“差生或优生”等僵化的功能性角色，而忽视了对具体个人的呵护与关切。

2、世界的祛魅

世界原本是充满神性和魅力的世界。海德格尔用天地神人的四重结构表达了对世界魅力的憧憬。举例来说，好比农作物的成熟，总是在阳光雨露、大地恩泽、人力栽培和自然神力的四方参与下合作完成的。萨特则用文学作品的形式表达了对世界魅力的向往。在《真理的传说》一文中，萨特写到：

我想象着农夫在欢迎流浪的神邸，他既不激动，也不怀疑地倾听着他们的奇迹，也不管他们那些虚无缥缈的话语中，哪些是真实的，哪些是骗人的；而在野外，绿色的麦穗则渐渐与黄色相混。他渐渐地习惯于谷物的缓慢生长，他的思想也漫漫变得柔和起来。他不要求他所看到的事物局限在某种不变本性范围之中，相反，他毫无保留地接受事物的突变，因为他相信他的神秘能力能够赋予事物以某种为我们的理性尚难以把握的多变统一体。……这些就是盘根错节、根深蒂固，但又难以用语言表达的力量，看来，这些力量只有他才配得上。^③

然而，技术宰制与工业化的推进，却使我们日益生活在一个丧失了魅力与神韵的机械化的世界之中。海德格尔用“世界黑暗的时代”、列斐伏尔用“风格的凋零”、韦伯用“世界的祛魅”表达了对技术世界的不满和抨击。正如韦政通先生所说：“传统社会里环绕着人的关系，都是有生命有感情的，本来没有生命没有感情的大自然，也被赋予了生命和感情。因此传统的一切规范都不能摆脱情的因素。”但是，技术社会却是一个彻头彻尾的机械化社会，“在机械化的世界观里，不仅人的精神活动和精神创造容易被忽视，就连原先‘文明’一词所包含的精神

^① 胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学. 上海译文出版社, 2005. 81

^② 海德格尔. 演讲与论文集. 三联书店, 2005. 13.

^③ 萨特. 萨特哲学论文集. 安徽文艺出版社, 1998. 1-2.

与道德品质结合的意义也渐次丧失。”^①德国高古时期的哲学诗人荷尔德林也指出：“在这个民族里，没有任何神圣的东西是不被亵渎的，不被贬为可怜的随随便便使用的东西的。”^②

3、灵性的丧失

人类具有丰富的精神潜力，正是这些精神潜力的存在才确证了我们人类是有灵性的生物。人类借助灵性与世界进行着生动的、创造性的交往，并由此生发出无穷的意义世界。但是，海德格尔指出，技术理性将人类的精神曲解为智能，“这种智能就是单纯的理智，它思考，计算和观察那事先给出的事物，它们可能出现的演变以及那随后出现的新事物。”^③海德格尔把这种技术理性也叫作“计算性思维”或“表象式思维”。作为计算性思维，人类理智总是忙于算计、占有和攫取，“这种思维即使不用数来运行，不启用计数器和大型计算设备，也仍然是一种计算。计算性思维权衡利弊……计算性思维唆使人不停地投机。”^④而作为表象性思维，理智却把世界简化为一个平面的、“在场”的图像，世界被图像化了。世界图像化的动因则在于，“计算的人能够对存在者感到真实，也即确定。当且仅当真理已然转变为表象的确定性之际，我们才达到了作为研究的科学”，^⑤也就是说，只有被图像化了的世界才能进入我们“科学研究”的视域。可以说，技术理性的独霸天下不仅遮蔽了世界的丰富意义，更使人类丰富的精神力量与灵性潜能受到极大的压抑。

荷尔德林用诗的语言表达了对技术理性宰制下人类灵性丧失的不满。他写到：

“从单纯的知解力决得不出明智，从单纯的理性决得不出智慧。

没有精神之美的理智，就像做帮手的徒工，他按照图样把粗笨的木头做成篱笆，为师傅想造的花园把削好的木桩钉在一块儿。知解力的全部举措是困顿之作。它制定规则，防止荒谬和不公正；但是保证不胡作非为，这并非万物之灵的最高阶段。

理性没有精神之美和心灵之美，就像监工，主人把他置于群奴之上；他和奴隶一样不知道，从所有无穷无尽的劳作中应做出个什么，只是吆喝：赶快，而几乎不情愿看见工作的进度，因为到终点他不再有什么可驱使，他的角色就演完了。”^⑥

^① 韦政通。伦理思想的突破。中国人民大学出版社，2005。63。

^② 转引自刘小枫。诗化哲学。山东文艺出版社，1986。96。

^③ 海德格尔。形而上学导论。商务印书馆，1996。47。

^④ 海德格尔。海德格尔选集。上海三联书店，1996。1233。

^⑤ 海德格尔。林中路。上海译文出版社，1997。83。

^⑥ 荷尔德林。荷尔德林文集。商务印书馆，1999。79。

托夫勒则把技术理性下的世俗心态概括为工业心态，他批评说：“工业心态轻视不能予以数量化的东西，它经常赞美严格的规律，而惩罚想象力，使人类沦为一个过于简单的原生质单位，希冀为任何问题找出一个机械化的答案。”^①正是在寻找机械化答案的过程中，人类的灵性潜能被泯灭了，人之生存才由此出现种种精神的危机。

（三）“技术人”及其在课程中的反映

技术社会造就了形形色色的“技术人”。海德格尔指出，“不管人作为个人是否知道，是否愿意，自身贯彻的人是技术人员。”在传统的学校课程中，技术人的形象也有鲜明的体现。

1、课程探究

长期以来，课程探究深陷于技术学的范式之中，其典型代表是泰勒的目标模式。目标模式试图将工业领域科学管理的原理运用于学校教育，这就决定其底蕴是“效率”与“控制”，学生变成“原材料”、学校则是“加工厂”、课程变成标准件加工的“机器”。通过教育目标的行为化、课程编制的程序化等等措施力图去培养适应社会的标准化的“人才”。目标模式的这些理论预设决定了其课程话语主要是技术学话语，例如行为目标、课程编制、课程组织、序列、结构等等。技术化是以价值中立为前提的，因此我们在目标模式中看不出各种价值观念的冲突、各种利益团体的博弈。正如美国课程学者克利巴德指出的，泰勒虽然确认了课程目标的三种来源，但是他没有看到三个来源分别出自一系列传统的学派，这些学派有着不同的理论假设、有自己的立言人和追随者、有自己的一套表述方式。^②泰勒只把他们并列地放在一起，这种简单的折衷主义可能并不是从事理论概括的最有效的方式。需要指出的是，泰勒之所以没有“看到”其理论分歧并采取折衷策略，正是其技术学的视野使然。

2、学科性质

海德格尔指出，在技术社会中，技术的本质不仅决定了人与自然的交往，而且也深深地铭刻在人的文化创造上，在科学、宗教、政治、艺术等领域都体现出

^① 转引自韦政通，伦理思想的突破，中国人民大学出版社，2005，68。

^② 泰勒，课程与教学的基本原理，人民教育出版社，1994，33。

文化的技术本质。反映在课程领域，课程往往被界定为静态的学科知识。例如，自然科学课程将科学视作知识体系，课程内容就是有关科学知识的概念、命题、理论的学习。历史课程则试图传授历史“科学”的规律、原理，满足于历史知识的记问之学。海德格尔指出，历史“科学”的技术本质表现在用与自然科学相类似的史源考证的方式来研究历史，关注历史中确定不变的、可比较的历史现象，而将历史中独一无二的东西、离奇的东西、单纯的东西，简言之，历史中伟大的东西，都说明为“例外”。^①生命哲学的代表柏格森也指出，科学关注的是可重复的事件，而真正最有价值的事件却是不可重复的。^②于是历史课程变成关于“客观性”的历史规律的记录，而历史教育则变成历史知识的记问之学。艺术教育则蜕变为艺术知识掌握与艺术技巧的训练，而丧失了艺术本真的灵性。而德育课程则是关于道德知识的学习，忽视了道德本身的实践本性。在技术座架的支配下，德育活动只能是关于道德知识与行动标准的规训，而丧失了对人的真正的伦理关怀。杜威曾对这种道德观念式的德育进行了深刻批判，他指出，“学校中道德教育最重要的问题是关于知识和行为的关系。……如果……知识没有和寻常的行为动机和人生观融为一体，而道德就变成道德说教。”^③语言学则将语言技术化，包括抽象化（如语法知识等元语言学建构）、精确化、单义化、工具化等。海德格尔指出，“现实的语言的生命在于多样性。把生动活跃的语词转换成单义的机械的确定的符号系列的呆板性，这是语言的死亡和生活的凝固和萎缩。”^④语言技术化表现在语文课程中，就是将生动活泼的语文教育异化为机械呆板的内容分析、语言文字训练与语法知识传递。

有一天，她问我“灰溜溜”怎么解释。我想了一会儿，问干吗解释这个词。她说是作业。我说这个词你会用吗？她说会，很快造了句子。我说这就可以了，关键是用。解释“灰溜溜”这种词毫无必要，就像解释“馒头”这个词没有必要一样。女儿不屑，她认为我从没有学好过语文，连小学的问题都答不出来。我不知道这个世界上的每个词是否都有再用语言来解释一遍的必要。如果不是，就该放孩子们出去玩玩。我想不到“灰溜溜”这类词，也要用书面语去说它一遍了，那在这个世界上我们要学的东西就太多了，我们确实不必在“灰溜溜”面前灰溜溜。（邹静之《女儿的作业》）

一次在上海一所小学听一年级语文课《我爱我家》，课文非常简单：“我爱爷爷奶奶，我爱爸爸妈妈，我爱我的家。”教师首先向学生出示课文中的生字“奶”“爱”“爸”，并启发学生思考“奶”的第一笔画是什么。有的学生说是一横、有的说是一撇……教师一一否定，只

^① 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 307.

^② 柏格森. 创造进化论. 商务印书馆, 2004. 36.

^③ 杜威. 民主主义与教育. 人民教育出版社, 1990. 377.

^④ 绍伊博尔德. 海德格尔分析新时代的技术. 中国社会科学出版社, 1993. 152.

到有学生说是“撇点”，教师方予以肯定。然后教师让学生将“奶”字的第一笔画反复念五篇。我想，小学低段虽以识字教学为主，但识字也不能仅仅采取机械方法。文章虽简单，但可以引导学生说话，例如可让学生说说如何爱自己的爷爷奶奶和爸爸妈妈，在识字的同时让学生感受家的温馨。（教育随笔，2002）

3、课程结构

传统的课程结构具有很强的工具性色彩，并因此而遭到了新教育社会学的激烈批判。例如，在宏观层次，课程决策的主体是国家，地方与学校仅仅具有象征性意义，是象征性主体。在中观层面，学科之间按照其在社会上的重要程度体现出分化与等级化，原本同为人类文化财富的各门学科知识在学校课程结构中被划为三六九等，出现了事实上的高地位知识、中地位知识与低地位知识之不同等级。然而传统的课程研究对于课程结构的评价却持一种“类工艺学”的标准，即关注课程结构的“科学性”与“合理性”，而忽略其背后的哲学立场、价值取向及权力关系。^①也就是说，课程结构落入技术理性的宰制之中，背离了其育人的本源性旨趣。传统课程结构在工具化的同时也不断地专门化，学科之间缺乏必要的统整与有机联系，结果不仅使学生难以形成完整的世界图景，更重要的是德育工作的低效。在学校制度化、学科专门化的背景下，与做人有关的人生问题被放在德育的框架下来展开，但是学校德育已经制度化并变为学校中的一个局限的部门、一门专门的课程。这就使作为整体的学校课程与人生之间发生了断裂。

4、课程实施

课程实施的主要渠道是教学，而传统的教学实践关注的是教学的有效性问题，其通常的提问方式是“什么样的教学是最有效的教学”以及“什么样的教学是最优化的教学”，而不太关注“什么样的教学是最有价值的教学”。夸美纽斯的《大教学论》就已经显示了对教学有效性的高度关注，在该书的扉页上，夸美纽斯写到：“就这里的每项建议而论，它的基本原则都是根据事情的基本性质提出的，它的真实性都是经过了几种技艺的证实的，它的顺序都是明晰地按年、按月、按日、按时安排的，最后，它还指出了一种简易而又可靠的方法，使它能够称心地实现出来。”^②以“效率”和“控制”为导向，教学在片面追求技术化的过程中，

^① 吴康宁. 知识的控制与分等：课程结构的社会学释义，教育理论与实践. 2000（11）.

^② 夸美纽斯. 大教学论. 人民教育出版社，1984. 1.

容易出现重技术而轻艺术、重预设而轻生成的倾向。长期以来盛行于教学实践中的各种“模式”“标准”“技术”虽然有助于整体提高教师的教学水准，但是教学活动毕竟需要教师的实践智慧，只有在教师教育智慧的自由发挥中，教学才能进入艺术的境界，而学生才能受到心灵的感召。

二、生存论哲学：内涵与意蕴

（一）超越知识论哲学的窠臼

从哲学层面看，技术社会中世界的祛魅以及人之生存意义的迷失，主要是源于传统的知识论哲学（或者说认识论哲学）的误导。

从西方哲学史看，传统知识论具有极其深远的历史渊源。其主要的表现形式经历了古代的本体论哲学、近代的认识论哲学直到当代逻辑实证主义哲学。传统知识论的根本问题是忽视知识与人类生存的内在联系。具体而言，表现在三个方面：一是直截了当地把求知理解为人类的本性，未深入反思人类求知的动因究竟是什么；二是把求知理解为人类对外部世界的静观，未深入探究人类求知的实际过程；三是把真理性的知识理解为主观认识与客观对象相符合的结果，未深入追问知识的本质及其何以可能的真实的前提。

亚里士多德在《形而上学》一书中开宗明义地指出：“求知是人类的本性”。然而，亚里士多德并未对自己的上述断言作出任何具体的论证，而是将其看作一个自明的真理。这就埋下了后世“为知识而求知”的伏笔。其次，亚里士多德又指出：“我们乐于使用自己的感官就是一个明证：即使没有实用意义，我们也爱使用它们，而在诸感觉中，视觉最为重要。无论是我们在按观点行事时，还是在无所事事时，与其他感觉比较起来，我们更喜欢观看，这是因为，能使我们认识事物并洞见它们之间的差异的绝大部分感觉来自视觉。”也就是说，在亚里士多德看来，人类习惯于以观看即静观的方式来获取知识，这就掩蔽了知识与生存之间的内在联系，使求知本身表现出超实用的目的。所以亚里士多德进一步指出：“无论是古代还是今天，人们的哲学思索都起源于他们的惊奇……所以他们从事哲学思索是为了摆脱无知，显然，他们并不是为了任何实用的目的，而是为了求知而追求科学。”而亚里士多德之后，知识论传统的中坚人物笛卡尔、康德和黑格尔都把知识与知识的基础——人类的生存实践活动分离开来。杜威和海德格尔对此都进行了深刻剖析和批判。海德格尔指出，康德从根本上忽视了知识与人的

（“此在”）的生存活动之间的内在联系。虽然康德晚年在《逻辑学讲义》中提出了“人是什么？”的问题，并试图通过其实用人类学加以解答，但在海德格尔看来，在未澄明人的生存结构之前去讨论知识问题，这一问题必然处于无根的状态下，因为认识或知识并不是其他的东西，它乃是此在在世的一种样式。^①

现代西方哲学各派从总体上都在超越传统知识论哲学的局限，并转而强调生存关切。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》一文中指出，一切社会生活本质上是实践的，所有把理论导向神秘主义方向去的神秘东西，都能在人的实践中以及对这一实践的理解中得到合理的解决。这一重要的论述第一次阐明了知识、理论与人类的生存实践活动之间的内在联系。

实用主义哲学家如詹姆士、杜威以及当代的新实用主义者罗蒂都反对以抽象的方式求知的知识论，特别是其以主客观的符合为前提的真理论，主张知识或信念之为真，其根本的判断标准不是静观中的表象是否与实在相符合，而是“人应付环境的功用问题”。詹姆士指出：“真观念是我们所能类化，能使之生效，能确定，能核实的；而假的观念就不能。”^②杜威则多次反对各种将知行割裂的二元论，他说：“所谓知识就是认识一个事物和各方面的联系，这些联系决定知识能否适用于特定的环境。”他认为，如果将知识与应用隔离开来，则知识就完全在意识之外，或者变成审美沉思的对象，这种沉思的态度具有审美的性质，但却不是理智的性质。^③

分析哲学的重要代表维特根斯坦早年也曾局限于知识论传统之中，在《逻辑哲学论》中他写到的：“[2.02]对象是简单的。……[2.021]对象构成世界的实体。因此它们不能是复合的。……[2.0232]对象是无色彩的。”^④但是在晚期，维特根斯坦意识到：任何概念的意义都取决于它所附着的“语言游戏”，而“语言游戏”又植根于“生活形式”，归根结底是人的积极的生活实践。^⑤因此，不同的生活实践导致了不同的生活形式和语言游戏，从而使事物在不同语境中呈现出不同的意义。

海德格尔通过对“此在”（即人）的在世结构的分析，指出命题、科学都是人生在世的派生的事物，都是人本身的一种生存方式。海德格尔以日常生活中最普通的锤子为例展开现象学分析：当我们使用锤子做事情的时候，锤子并没有成为我们关注的对象，也就是我们并没有用对象性思维方式将其视为客体，锤子与我是“缘构”关系，而一旦锥子的使用出现毛病，这时我将注意力集中到锤子之上，于是锤子成为我的对象性思维的客体，而种种理论正是在这种转向的过程产

^① 俞吾金，从传统知识论到生存实践论，文史哲，2004（2）。

^② 詹姆士，实用主义，商务印书馆，1979，103。

^③ 杜威，民主主义与教育，人民教育出版社，1990，335-357。

^④ 维特根斯坦，逻辑哲学论，商务印书馆，1996，第二节。

^⑤ 维特根斯坦，哲学研究，商务印书馆，1996，第二节。

生的。因此，海德格尔多次指出，认识是在世的一种存在方式。“诸种科学都是人的活动，因而都包含有这种存在者（人）的存在方式。”^①

总之，从传统知识论向生存实践论的转向，可以说是西方哲学发展的根本动向。这一动向重新建立了世界与人的有机联系，因而为我们分析教育场域中人的存在状态提供了更深刻的理论视野。

（二）意义的探询：生存论哲学的意蕴

传统知识论哲学对生活的遗忘引发了现代西方哲学的生存论转向，马克思、杜威、海德格爾的思想以及受存在哲学影响的人本主义心理学、精神分析心理学等等，都可以看成是这一转向的代表。^②生存论哲学要求我们从“我们如何认识”的问题（康德式提问）转向“我们如何生存”的问题（海德格爾式提问）。人的生存意义的探询由此成为生存论哲学关注的焦点。

精神分析学派的代表荣格认为，现代社会中个人的困境主要是由于科学方法的滥用造成的人的抽象化。科学强调客观化、数学化、平均化。由于客观化，生动的真实的人的精神被排除掉了，这恰恰是对“人性”的货真价实的反对；数学化关注统计学意义上的平均值，人变成了一个抽象的平均数、一个统计单元，于是，“人也有了一幅抽象的图画，只不过在这一抽象过程之中，个体的一切特征都消失殆尽了。”总之，科学视野中的人是一个“概念化的平均值”。而这种抽象的人其生活的目的和意义不是来自自身，而是来自抽象的集体与国家。个人失去了个体道德和个体心理的特殊性，而只是“津津乐道于公共福利的获得和生活标准的提高”。荣格主张对具体的人的认识要由科学范式变为理解范式，为此，必须把关于一般人的科学知识置诸脑后，并且还要抛弃所有的理论概念，而以自由、开放的心灵面向具体个人的特性的洞察。^③弗罗姆认为，现代社会的主要危机是人类迷恋于对世界的执著占有，而其理论预设是工业时代对“无止境的进步”的错误允诺。这一允诺造成人们以无止境的占有和消费作为自己的人生目的，由此

^① 海德格爾. 存在与时间. 三联书店, 2006. 14.

^② 笔者以为，可以将西方的生存论哲学分为广义与狭义两个不同层面进行理解，狭义的生存论哲学是指以海德格爾等人代表的生存哲学，而广义的生存哲学则可以囊括精神分析、人本主义、实用主义、甚至马克思主义等等，这是因为这些不同的理论流派虽然有不同的分析视角与问题焦点，但其共同的倾向却是关心现实的人的生存境遇，并试图从不同的角度重建人的精神家园。俞吾金先生就曾指出，西方现代哲学的主流是从传统知识论走向生存实践论。（参见俞吾金：从传统知识论到生存实践论，《文史哲》，2004（2））而张世英先生也指出，过去我们片面地强调事物的差异性、区别性，而事实上，世界万物是息息相通的整体，世界发展的总趋势是走向不同而相通的调和与和谐。因此，面对着同一时代不同的理论争鸣，我们不仅要看到“殊相”，更要看到“共相”，也就是看到不同学说之间的相同、相似、相通、相融。（参见张世英：相同·相似·相通，《北京大学学报（哲学社会科学版）》，2004（5））

^③ 荣格. 未发现的自我. 国际文化出版公司, 2001. 5-11.

带来种种社会的深刻危机。事实上,这一允诺从未实现,因为“无限制地去满足所有的愿望并不会带来欢乐和极大的享乐,而且也不会使人生活得幸福”。面对这种时代危机,弗罗姆认为,我们不仅要改变社会制度,更重要的是要重建我们人类的生活方式,那就是从“占有”走向“生存”。他引用马克思的话说:“你的生存越微不足道,你表现你的生命越少,你占有的财产就越多,你的异化的生命也就越大。”^①弗罗姆认为,在教育领域,现代教育的最大失误是满足于向学生传授工业社会的知识以及塑造适应工业社会的性格如野心、竞争等等,使人蜕变为实现经济目标的工具,人失去了他与世界的具体联系,不再过着富有意义的生活。为此,一个健全的社会必须呼唤文化的转型。^②

人本主义心理学家马斯洛认为,现代社会培养的是“顺应良好”的人,这种人以人自身以外的功利价值作为人的成长的评判标准。而事实上人人都具有自我实现的冲动,在人的心理生活的许多方面,由成长性动机激发的学习与单纯的缺失性动机有极大的差异。因此人本主义强调将人的价值聚焦于人的自我实现,通过各种“高峰体验”领悟人生的本源意义。马斯洛认为,纯真快乐的高峰体验是人的终极生活目标和生活的终极证明,因为高峰体验的存在状态是物我两忘、天人合一的真、善、美的统一。^③

存在主义哲学的重要代表海德格尔则明确地将生存意义的探询作为自己哲学的主题。在其名著《存在与时间》的首页,海德格尔宣称,这本书的意图就是“要重新提出存在的意义的问题”,并且“具体而微地把‘存在’问题梳理清楚”。他强调存在问题在存在论层面和存在者层面的优先地位,并指出:“任何存在论,如果它不曾首先充分澄清存在的意义并把澄清存在的意义理解为自己的基本任务,那么,无论它具有多么丰富多么紧凑的范畴体系,归根到底它仍然是盲目的,并背离了它最本己的意图。”^④受存在哲学影响的存在主义教育家则强调教育要关注人的生存意义的探询。教育研究的人学起点不应该是“人是什么”而是“人是谁”。而传统的人性假设总是将人实体化,这种“人是什么”的提问反映在社会生活中就是询问“他是干什么的?”而不是“他是谁”,人的种种社会角色取代了他自身。在教育本质的理解上,存在主义教育家反对“人的可塑性”,而强调人的自我生成性以及人的主观体验。存在主义者反对知识对人的控制,因而在教育方面不太重视课程建设,甚至容易采取虚无主义立场。总的说来,他们强调教育的重心应该由科学世界转向人格世界,因此在课程方面他们重视人文学科例如历史、文学、艺术、哲学等,这些学科较其他学科更能彰显直接的人性。但是即

^① 弗罗姆. 占有还是生存——一个新社会的精神基础. 三联书店, 1988. 导言.

^② 弗罗姆. 健全的社会. 国际文化出版公司, 2003. 226.

^③ 马斯洛. 存在心理学探索. 云南人民出版社, 1987. 72.

^④ 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 1, 13.

使是这些人文学科的教育，存在主义者也反对其中真理的客观性。例如历史，在存在主义看来，所谓历史的客观性是一种神话，因为事件必须依照历史学家的观点来解释。存在主义者认为，历史乃是人类为实现其自由的奋斗，历史没有客观知识，历史的事实附属于历史的价值判断，借以理清现实的困局。因此历史教育必须开启学生的思想与感情，使其成为学生人格的一部分。又如艺术，存在主义主张将艺术的评判活动和创造活动分开，认为评判所持的是旁观者态度，缺乏内在性与精神性，也不可能了解艺术创造者的主观煎熬。而真正的艺术教育应该在艺术事业中产生参与者，从而对创造者具有深切的同情，并将艺术视为人类经验的中心。至于科学课程，存在主义认为科学强调价值中立，要求超然态度，表现的是宇宙的非人性观。但是如果科学加强其哲学与艺术的侧面，加强我们知觉的力量，并且说明我们面临不确定时代的存在选择，那么在存在主义看来，科学也将具有一定的教育意义。^①

杜威的实用主义哲学常常被标榜为工具主义、试验主义，也就是说，杜威思想的核心是强调科学方法的广泛运用，但是杜威不是简单地就方法论方法，而是强调直面现实的人的生存境遇，强调哲学必须与人生事务相联系，并回答我们如何生存以及生存的意义与价值问题。正如他的名著《民主主义与教育》这一标题所反映的，教育并不是简单的“做中学”的过程，而是必须持守民主主义的社会理想，只有从民主主义的立场与价值取向出发，我们才能更深刻地解读杜威。事实上，对于科学方法在生活中的运用，杜威曾坚决反对传统的价值中立的科学观。他指出，过去人们将科学视作价值中立，“新科学从那些距离人生事务最遥远的事物上开始”，因而“不能应用科学方法去增进对于人生关系和兴趣的了解，去在人生事务上规定计划 and 政策。”而在教育上，“学校曾很少去利用科学和技术为积极工具，以培养态度和倾向，并获得必要知识，去处理今日男子和妇女的问题。”在课程中，“科学是作为一套现成的知识和技能来教的。它的教学在大体上并未顾到科学实际进入人生的状态，并未把科学作为一个最高的人文学科去教，而是把科学作为牵涉到人生关系的‘外面的’一个世界的学科去教。它的教学并未联系于科学实际进入现在人生的每一方面与情形。”杜威认为，哲学要解决人生问题，要关注现实的人的生存境域，就必须主张“科学人文化”。杜威说，在现代社会“不安全的感觉是最普遍的”，“世界对于我们好像是生疏的，不是舒适如家庭般的”，而哲学的任务就是“去寻求种种方法，使现在世界实际上成为更有价值和更有意义的，更舒适如家庭般的世界。”^②巴雷特指出，“杜威把人本身牢牢地置于他那生物的和社会的背景之中，却决不越过这一背景而进入人本身最为深

^① 杨国赐。现代教育思潮。台北：黎明文化世界股份有限公司，1986。194。

^② 杜威。人的问题。上海世纪出版集团，2006。4-25。

邃的中心，即恐惧和颤栗开始出现之处。”^①当然，杜威的哲学观也有其局限性，那就是过分强调“科学方法”在人生事物上的运用，主张心灵是可以科学方法来“认知”的，而忽视甚至反对精神科学学派所倡导的“内省”、“直觉”、“理解”等等。^②

马克思同样也看到了技术时代人之生存的异化问题，并作了犀利、深刻的批判。马克思明确地把18世纪末以来机器出现的时代称之为“机器大工业时代”，以区别于“手工业时代”，并对二者的本质区别作了深刻剖析。他认为，手工业时代的生产工具主要是手工工具，这些工具尚还凝聚着人的创造性、多元性、审美性，而机器大工业时代的生产工具主要是机器，机器的广泛使用压抑了人在生产中的创造性、能动性。“在这里，整个过程是客观地按其本身的性质分解为各个组成阶段，每个局部过程如何完成和各个局部过程如何结合的问题，由力学、化学等等在技术上的应用来解决。”^③马克思的这句话实际上是指出，现代生产的基础是抽象的科学技术，正是技术的广泛使用造成了人与社会、人与自然、人与世界的隔离和疏远，人被技术化、数量化、抽象化，并最终遗忘了自己的精神家园。以商品交换为例，古代社会的商品交换主要是实物交换，如用羊来换取大米等等，在这里，实物汇聚着海德格尔所说的天、地、神、人的灵气，寄托着生产者自身的情感、愿望与憧憬，但是，在现代社会，技术的使用却使交换过程日益虚拟化、抽象化，可以说正是技术性生存造成了抽象的人。但是，也应该指出，马克思的社会批判理论主要不是批判技术本身，而是批判技术的资本主义运用，即资本主义私有制，这是因为马克思生活的时代技术尚还局限于生产领域，而未渗透到社会生活的各个方面，因此马克思主要关心的是资本主义制度造成的人的精神危机。而在海德格尔等人的时代，技术已经成为现代生活的基础性“座架”，这就使海德格尔看到现代精神危机的最深刻根源不是资本主义制度，而恰恰是技术本身。

生命哲学的倡导者狄尔泰、柏格森、奥伊肯等认为，在物化的时代，必须赋予生命的本质以本体论（而不是生物学）的意义。例如，狄尔泰认为，不能把人看作“物”，而必须深入到人的精神、文化、心理结构的纵深层面去理解和体验，“只有当体验、表达和理解的网络随处成为一种特有的方法时，我们面前的‘人’才成为精神科学的对象。”^④在狄尔泰看来，人不仅生活在一个物理世界之中，而且更生活在自己赋予了意义的精神世界之中。教育的过程不是外在的知识灌输，而是通过“理解”进入人的意义世界。狄尔泰的思想启发了德国文化教育学派的

^① 巴雷特. 非理性的人——存在主义哲学研究. 商务印书馆, 1995. 19.

^② 杜威. 人的问题. 上海世纪出版集团, 2006. 263.

^③ 马克思恩格斯全集(第23卷). 人民出版社, 1972. 417.

^④ 邹进. 现代德国文化教育学. 山西教育出版社, 1992. 28.

建立。狄尔泰的弟子、德国文化教育学派的主要代表斯普朗格认为,教育过程不是简单的、外在的知识获得过程,而是文化的陶冶过程,他说,“教育是基于对他人的精神施与之爱,使他人的全部价值受容性及价值形成能力从内部发展出来。”^①他批评现代文化是一种庸俗文化,认为教育应该承担起文化重建的社会使命。文化教育学派的另一位代表人物李特也主张将人看成是文化性存在、价值性存在,并提出了“文化课程”的构想。在李特看来,“文化课程”分三个层次:一是“价值体验”、二是“价值结构”、三是“价值类型”。文化课程的基本旨趣在于培养学生的民族意识、价值感知和精神力量。^②

法兰克福学派的当代代表哈贝马斯则认为,自我的理解与认同并非是纯主观的、任意的,恰恰相反,每个人都是在特定的历史传统、生活形式、文化圈子之中借助积极的诠释而建构的,可见文化传统在自我认同中具有极重要的地位。人的存在不是简单的工具性存在、技术性存在,而是文化性存在、历史性存在。哈贝马斯甚至主张“扩展民法的范围,以把文化法包容进去。这些法律以同一尺度让所有的公民得以进入传统并归属一种文化共同体,在这种文化共同体中,他们可以选择自己的身份。”^③哈贝马斯批评传统的技术理性剥离了人之存在的丰富语境与价值关联,导致人之精神家园的失落。但是他认为,人之异化的克服不能简单地否定理性,而是要对理性进行重建。哈贝马斯由此提出了实践理性与交往理性的概念,以取代传统的技术理性对人的宰制。由此出发,他认为必须对社会文化的学习过程进行重新理解。哈贝马斯认为,技术理性视野下的学习观将学习仅仅局限于客观思维的侧面,局限于生产力的侧面,考虑的只是技术性知识和工具性行为。而在更广义的实践理性、交往理性的视野中,学习过程同样也发生于道德洞见、实践交往等侧面之内。他指出,“(人类)物种所学习的,不仅是对生产发展具有决定意义的、技术性的有用的知识,而且包括对相互作用结构具有决定意义的道德——实践知识。交往行为规则确实对工具行为和战略行为领域内的变化作出了反应,并推进了后者,但在这样做的时候,它们是遵循着自己的逻辑。”^④也就是说,在哈贝马斯所倡导的广义的理性观视野中,学习不仅仅表现于认知侧面、技术侧面,同时也表现于道德侧面、文化侧面、交往侧面。只有在广义理性的视野中,学习过程才能成为精神生命的生成过程。

(三) 迈向意义性生存

^① 邹进. 现代德国文化教育学. 山西教育出版社, 1992. 69.

^② 邹进. 现代德国文化教育学. 山西教育出版社, 1992. 85.

^③ 哈贝马斯. 对话伦理学与真理的问题. 中国人民大学出版社, 2005. 33.

^④ 哈贝马斯. 交往与社会进化. 重庆出版社, 1989. 152.

生存论哲学确认人是一种意义性存在,人总是不断地在找寻生活的意义与价值,精神家园是人之为人的最重要、最根本的特点。荣格强调的“理解”、弗罗姆主张的“生存”、杜威提出的“科学人文化”、海德格尔呼吁的“存在”、柏格森理解的“绵延”等等,都是对人之意义性生存的确认。正如赫舍尔所说,人“可能创造意义,也可能破坏意义,但他不能脱离意义而生存”,而且人之为人的独特难题就是如何进入意义。^①意义性生存意味着:人不仅仅是沉沦于世俗生活之中、受外在的功利目标驱动的“常人”,人同时也具有自己内在的精神生活。正如奥伊肯所说:“人类生活的主要内容就是精神生活的发展与体验”,如果“精神生活不作为一个整体活跃地存在于人类内部并激活人类的话,那么,人类同精神生活的关系将永远是外在的,这种生活也永远不会在人类内部获得完全的自发性,也绝不会成为人类自身真正的生活。”^②

那么,生存论哲学又如何去开掘生存的意义世界呢?笔者以为,与传统的知识论哲学相比,生存论哲学,特别是海德格尔的哲学主要是实现了三大转向。正是这三大转向为我们重新诠释课程领域人的生存图景敞亮了新的方向。

1、伦理境域的重建

知识论哲学所推崇的理性是一种技术理性、工具理性,这种理性建基于事实与价值的二分之一之上,“在事实与价值二分法的最极端的倡导者看来,价值判断完全在理性的领域之外。”^③技术理性在屏弃了价值判断之后,将人与世界的关系异化为占有、征服、操纵、控制的关系,人由“亲在”、“缘在”的生存蜕变为“异在”的生存,生存意义外在化、功利化、物质化。海德格尔用“无家可归”表达了人的这种生存困境,雅斯贝斯则进一步举例说,现代人好比建筑工人,他建筑,但却不栖居,现代人在技术理性的宰制下使“筑”与“居”彻底地分道扬镳。诗人荷尔德林则批评说:“理智仍太碌碌于接近它的现象,不能迈向遥远的普遍道德目标,以及人的完善。”^④他忧郁地吟唱:“阿尔卑斯山峦鬼斧神工,/那是远古传说中天使的城堡,/但何处是人类/莫测高深的归宿?”(《莱茵颂》)

超越知识论哲学的窠臼,也就意味着消融“筑”与“居”的分离。在《筑·居·思》的演讲中,海德格尔指出,人类生存的意义既不在遥远的天国,也不在异己的功利,生存的本真意义与终极关怀就在于人与世界的和谐相处、天人合一。海德格尔用“诗意的栖居”表达了对这种理想境界的憧憬,“诗意的栖居”意味着,人

^① 赫舍尔. 人是谁. 贵州人民出版社, 1994. 47.

^② 奥伊肯. 新人生哲学要义. 中国城市出版社, 2002. 267.

^③ 普特南. 事实与价值二分法的崩溃. 东方出版社, 2006. 1.

^④ 荷尔德林. 荷尔德林文集. 商务印书馆, 1999. 163.

之本真性的生存意义并不在于欲望的满足、物质的占有，而是以审美和欣赏的眼光达致的精神生活的充实。可以说，在生存论哲学的视野中，世界不是“物品”而是“作品”，生活不是“占有”而是“倾听”与“欣赏”。

2、非对象性的运思

技术理性最根本的特点就是对象性思维，对象性思维强调主体与客体的二元区分与对立，世界中的一切都被视为“对象”和“客体”，世界由此被看作是我们“认识”的对象，人与世界的丰富、多样的联系也就被简化为单一的认识关系。弗罗姆认为，正是这种认识关系造成了我们对世界的“占有”的心态，他主张变“占有”为“生存”，只有在“生存”的存在方式中，世界的丰富意义才能向我们显现。马斯洛所提出的“高峰体验”，也是一种超越了二元对立的心理境界。杜威则更是坚决反对这种二元论思维，他主张用连续性思维取代主客对立的认识论思维，从而超越对象性思维的禁锢。生命哲学的代表柏格森则区分了科学思维（对象性思维）与非对象性思维，他指出，在非对象性思维的视野中，生命的本质不是自然科学所研究的“物质”，而是一种富有创造性的活力，一种可以自由释放的能量。生命具有连续性而不可实体化，生命的本质特征是时间的绵延。“绵延是入侵将来和在前进中扩展的过去的持续推进。”^①绵延具有不可逆性、连续性，绵延意味着创造。但是科学却反对生命的绵延。因为科学的特征是用几何和逻辑的方法进行静态的分析，因而科学摆脱不了机械论、目的论与决定论。柏格森举例说，生命的绵延具有不可逆性，但是科学却是建立在可逆性基础之上的，因此进入科学视野的只能是静态的表象，而不是真正的生命。总之，科学没有能力处理活的、创造性的、自由的东西。

海德格尔则将非对象性思维称之为“沉思之思”。海德格尔指出，“沉思之思”不同于“计算性思维”，“沉思之思要求我们，不是片面地系于一种表象，不是在一种表象向度上单轨行进。沉思之思要求我们，深入那自身内初看起来好象完全不集中的东西之中。”^②在非对象性思维看来，世界不是简单的“在场”的表象，而是“隐”与“显”的统一，任何在场的、显现的事物背后都隐藏着无穷无尽的、未显现的事物和意义。这些未显现的、隐藏的事物，海德格尔称之为“神秘”，因此沉思之思也就意味着“对于神秘的虚怀敞开”。^③沉思之思追求澄明、解蔽，“澄明乃是一切在场者和不在场者的敞开之境”，^④只有在澄明的境界中，世界的

^① 柏格森. 创造进化论. 商务印书馆, 2004. 10.

^② 海德格尔. 海德格尔选集. 上海三联书店, 1996. 1238.

^③ 海德格尔. 海德格尔选集. 上海三联书店, 1996. 1240.

^④ 海德格尔. 面向思的事情. 商务印书馆, 1999. 79.

丰富意义才得以显现。海德格尔用诗歌表达了对这种沉思之思的追求：

思同一事情，
思其同一性之丰富。
漫长曲折之道路，
行入其地方的益发单朴、纯一中，
那自弃于不可通达之中的地方。
——所思·地方^①

3、生活世界的回归

生活世界是意义生发的源泉。海德格尔指出，人之存在是“在世之在”，也就是说，人总是在世界之中，只有进入我们的生活世界，我们才能领会生存的意义。海德格尔用“根基持存性”表达了对回归生活世界的强烈呼吁，他指出，传统知识论哲学剥离人的具体语境来谈人，结果使“当今人的根基持存性受到了致命的威胁”。他引用诗人海贝尔的诗歌来表达对生活世界中具体的人的关怀：“我们是植物，不管我们愿意承认与否，必须连根从大地中成长起来，为的是能够在天穹中开花结果。”^②

生活世界中的人不是抽象的“认知体”，而是承载着历史、文化与社会语境的具体的人。回归生活世界就是关注具体的人的生存境遇。杜威所理解的哲学的改造，就是要使哲学与我们的人生事务相联系，使哲学变成行动的哲学、生活的哲学。马克思所主张的“感性的人”，也是强调要把人放在具体的社会关系的语境中去思考。哈贝马斯对文化传统的重视，同样也出于对具体的人的呼唤。

在这里，我们不妨分析一下马克思对“感性的人”的论述。马克思在自己的著作中反复强调把人视作“感性的人”，将人放在具体的社会关系的语境与脉络中进行审视。马克思哲学体系的核心范畴如“物”、“价值”、“时间”、“自由”、“人的异化”、“人的全面发展”等都不是从静观的认识论立场出发去抽象的谈论，而是放在资本主义社会的具体语境中加以阐释的。例如，“物质”，马克思认为在资本主义经济关系中，具体的物表现为巨大的商品堆积。当商品作为物被大量地生产出来的时候，“物化”现象或“拜物教”现象也就随之而蔓延开来。“例如，用木头做桌子，木头的形状就改变了。可是桌子还是木头，还是一个普通的可以感觉的物。但是桌子一旦作为商品出现，就变成一个可感觉而又超感觉的物了。它不仅用它的脚站在地上，而且在对其他一切商品的关系上用头倒立着，从它的

^① 海德格尔. 海德格尔选集. 上海三联书店, 1996. 1265.

^② 海德格尔. 海德格尔选集. 上海三联书店, 1996. 1234.

木脑袋里生出比它自动跳舞还奇怪得多的狂想。”这就超越了旧唯物主义者关于“世界统一于物质”的空论。而价值也不是指商品的使用价值,而是“还原”为交换价值。时间也不是自然时间,而是社会时间,即社会必要劳动时间。^①总之,按照马克思的理解,只有回归生活、回归实践,我们对人、事、物的理解才能有鲜活的生命力量。

(四) 补充与说明

1、生存论哲学与中国语境

上述各家学说虽然提供了不同的生存论视野,但是这些思想都牵连着特定的社会脉络。例如巴雷特就指出,杜威与欧洲存在主义思想家的思想差异主要源于美国与欧洲的社会背景的区别:存在哲学透露出欧洲人对两次世界大战的痛楚与反省,而“杜威是在美国那种偏狭而过于神学化的气氛中开始其工作的,他为了确立世俗智慧的合法地位,与那种气氛进行了多么艰苦的斗争。”巴雷特认为杜威思想中的人是“技术动物的人”,“这种对技术的信念现在仍是美国信仰的一个最高项目。”^②

从当代中国社会与教育发展的实际看,人所面临的主要困境是精神生活的滑坡、精神家园的失落。因此,我认为,我们更应该认真的借鉴西方存在哲学的思想,特别是海德格尔的后期思想,^③并以马克思主义思想为指导,结合中国当代语境予以重建。事实上,当代中国哲学界已经兴起了生存论重建的热潮,甚至有学者将马克思主义本体论存在化,试图从海德格尔存在哲学角度重新解读马克思的思想。总起来说,中国哲学界现代生存论思想尚在重建中。

但是中国语境下的生存论建构必然有别于西方的存在哲学。从中国社会发展状况来看,当下中国的社会改革是多元而复杂的,传统、现代、后现代,农业社会、工业社会、信息社会,这些在西方语境中原本处于历时性状态的现象在中

^① 俞吾金:《物、价值、时间和自由——马克思哲学体系核心概念探析》,《哲学研究》,2004(11)。

^② 巴雷特:《非理性的人——存在主义哲学研究》,商务印书馆,1995,20。

^③ 本论文的分析将以海德格尔的后期思想为主要的理论资源,学术界一般将海德格尔的思想分为前期与后期,至于前后期思想的关系则一直是学术界探讨的热点。但是可以形成共识的是,其前期思想《存在与时间》仍未摆脱传统的主体性哲学的窠臼,不同的只是这时的“主体”更多带有非理性的色彩。后期的海德格尔则自觉地意识到了这一问题,他的《存在与时间》原本写两部,但是在1953年《存在与时间》第七版序言中,海德格尔说:“本版删去了一直标有的‘第一部’的字样。时隔四分之一世纪,第二部将不再补续,否则就必须把第一部重新写过。”(参见陈嘉映、王庆节译《存在与时间》,三联书店2006年版第5页。)海德格尔后期思想的核心是强调消融主客对立,达致天人合一。他后期的思想可以用诗意性、生态性、审美性来形容。正是因为海德格尔后期思想的转向才使他与萨特分道扬镳,而这也可以说明为什么当今中国学术界的热点是海德格尔而不是萨特。值得一提的是,作为同一时代的思想家,海德格尔与萨特毕生只有一次会面,而且据说说不欢而散。(参见杜小真:《存在和自由的重负》,山东人民出版社2002年版第46页。)这也可以说明他们思想的分歧,即海德格尔已经意识到其早期存在主义思想的缺陷而自觉地在发生转向。考虑到这些背景性因素,本文所理解的生存论哲学(狭义)主要是指海德格尔的哲学。

国当下的语境中却发生了共时性的激烈碰撞。我个人认为,当代中国社会发展的主流是以工业化为核心的现代化过程,中国社会发展的时代呼声与历史困境也须到现代化的进程之中去找寻。罗荣渠先生就将新时代的历史定位为现代,^①孙立平教授指出,中国正处在由工业化导致的快速城市化的前夜。^②而当下中国之大众话语如“农民工”“务工”“流动人口”“打工”“招商引资”“春运”等等都已经折射出工业化对各阶层、各地域之广泛、全面的渗透与冲击。相对而言,像“蓝牙技术”、“电脑双核”、“宽带”等等都只不过是发达地区的城市话语。

就中国的国情而言,在工业化的进程之中,以科学知识、科学技能、科学观念以及相关的能力为核心的科学素养(或者用汪丁丁教授的话说“工业知识”^③)的累积仍将是十分艰巨的任务。这是因为,一方面,中国传统文化中缺少西方式的科学精神与科学意识,有学者将中西哲学的本体论差异归结为“爱”的本体论与“智”的本体论,^④这就说明在工业化背景下中国学术界仍须重视理性、知识等西方传统哲学的重要范畴;另一方面,西方现代非理性主义思潮的兴起主要是针对西方自柏拉图以来到笛卡儿、康德、黑格尔的知识论哲学传统。西方近代哲学以追求纯粹知识为旨趣,到笛卡儿“我思故我在”,知识的确证已经植根到纯粹的“我思”中,而远离了现实的人的生存境遇,并形成了为知识而知识的传统。正如西方绘画中的透视法,我们看到的是从一个固定的视点伸向无限的远方而不再回返,这可以看成西方知识论哲学的象征;而中国的绘画诸如《清明上河图》却是多焦点并不断地在远近之间回返,体现出天人合一的和谐境界。由此,我们有理由说,中国文化传统恰恰为我们找到了克服西方科技宰制弊端的出路,这条出路不是抛弃理性和知识,而是超越理性,达致天人合一。海德格尔后期也对佛教和道教作了深入研究,这就是明证。可以说,中国工业化进程中的问题必须积极地从中国历史传统中去找寻有价值的文化资源,完全抛弃中国历史语境而全盘西化,不可能找到有效的解决之路。日本、韩国、新加坡工业化的成功可以说是最好的证明。

从教育学立场看,我以为西方存在主义教育学在知识问题、他人问题和世界问题上存在失误,而中国生存论的建设则应从此三方面入手。

(1) 知识与生存

西方存在主义教育学虽然对教育的本质、师生关系、教育方法等有比较深刻

^① 罗荣渠. 现代化新论续篇. 北京大学出版社, 1997. 21.

^② 孙立平. 断裂——20世纪90年代以来的中国社会. 社会科学文献出版社, 2003. 75.

^③ 汪丁丁. 怀着乡愁, 寻找家园. 读书, 1995 (4).

^④ 张再林. 智的本体论与爱的本体论. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2002 (2).

的洞察，但是在课程方面却几无建树，其重要原因是不重视知识在人的生成中的重要作用。海德格尔虽然未反对知识，而且还将知识视为人的一种生存方式。但是，在海德格尔看来，知识、科学毕竟都只是人的派生性的生存方式，而要真正切近人的存在，就必须重视更本源的生存方式，即情感、领会和话语。与海德格尔相比，克尔凯廓尔、尼采、叔本华、萨特则显得偏激，更多地强调知识对人的存在的压制。克尔凯廓尔明确指出：主观性、内在性就是真理（《最后的非科学的附篇》）。尼采则说，“‘理性’是我们篡改感官证据的根源。……达于理性的偏见驱使我们设置统一、同一、持续、实体、始因、物性、存在的地步，在一定程度上把我们卷入错误，强制我们发生错误。”（《偶像的黄昏》）^①我认为，西方存在哲学之所以排斥知识、理性，根本原因是过分重视内在的精神世界，而忽略了外在的客观世界。如果说在海德格尔那里，科学尚还作为客观世界的东西存在着，那么到了加达默尔那里，“世界”则变成了“视界”，只有通过“视域融合”进入我的视野的才能成为世界。事实上，加达默尔在内心深处似乎是轻视“科学”与“方法”的，他在晚年的自述中清楚地写道：“方法在多大程度上能为真理做担保？哲学必然要求科学和方法认识到它们在人类存在及理性的整体中的微不足道。”^②我想加达默尔的本意应该是对西方科学方法独霸天下的否定，只不过他的方式同样也是偏激的。

从课程的侧面说，重视知识意味着强调“知识”与“意义”之互为前提。任何一种意义诠释无不以掌握一定的知识为基础，没有这样的基础，所谓的“理解”就是漂泊无根的遐想；而知识本是为着解决问题的，这些问题是人们在生活实践中基于对自己的生命的理解而形成的。就此而言，对存在的意义之理解规定了知识发展的方向。

（2）他人与自我

在偏激的存在主义者如萨特那里，他人问题始终是个麻烦。因为他人的存在妨碍了我的主体性发挥，是对我的主体性的否定。萨特对“钥匙孔窥视”和“羞耻感”等所作的现象学分析都旨在说明：他人会构成经常的和潜在的对自我的自由的威胁。但是，当代一些学者如马丁·布伯、诺丁斯、列维纳斯等则从海德格尔的“与他人共在”思想出发，证明了他人对我的绝对必要以及我对他人所应承担的无限责任。例如诺丁斯对海德格尔的“操心”和萨特的“焦虑”概念进行了透析，认为它们正反映出人之存在的核心是关心。她指出：“海德格尔将关心描述为人类的存在形式。他在很广泛的意义上运用这一概念。他认为，关心既是人

^① 熊伟，存在主义哲学资料选辑（上），商务印书馆，1997，28，140。

^② 加达默尔，“论科学中的哲学要素和哲学的科学性”，哲学译丛，1986（3）。

对其他生命所表现的同情态度，也是人在做任何事情时严肃的考虑。关心是最深刻的渴望，关心是一瞬间的怜悯，关心是人世间所有的担心、忧患和苦痛。我们每时每刻都生活在关心之中，它是生命最真实的存在。”^①因此，她认为，“关心是存在的基础，关怀是道德的基础。”而列维纳斯则认为，每个人的“自我”都是在与他者的关系中建构的。出生伊始，婴儿并没有自我意识，只是随着人际关系的展开，才意识到有“我”的存在。而且我的存在的具体性也是由“我”与无数他者的不同关系所确定的。用列维纳斯的话说，当我终于拥有了我的“面孔”时，“我”的面孔上已经印刻着无数他人的面孔，因此，“我”原本只是一个“他者”，即“他者的他者”。

（3）世界与历史

在偏激的存在主义者如萨特、伽缪等看来，世界是一个完全不确定性的世界，而我们的在世之在也全无根据，甚至于更显荒谬。对这种人生在世的无依凭感的过分强调，使他们否定了历史、文化、传统等对人之生存意义的价值，而走向了虚无主义。相比之下，杜威则有更客观的认识，在《经验与自然》一书中，杜威论述了个体的心灵与社会文化传统之间的密切联系。他指出，心灵是在人与环境交互作用的过程中逐步形成的意义系统，这个意义系统受制于文化传统、文化习俗，是一个流动着的、制约着个体视界的地平线。而人和动物的区别就在于：人的意识的背后有心灵的制约，人在和环境的交互作用中需要借助于文化传统所塑造的心灵（意义系统），以对当下的事件作出意义方面的解释，没有这种解释，人的行为就失去了普遍性、连续性，就会成为一种偶然的动物性的行为。这种文化传统所塑造的心灵使我们的个人行为具有共同体特征，使我们的个人行为具有了普遍的意义。^②哈贝马斯也强调历史传统对个人自我形成的重要意义。

2、生存论哲学与意义阐释

“意义”是生存论哲学的核心概念，但是“意义”同时却也是一个复杂、晦涩而又充满歧义的概念。生存论哲学视野中的意义概念不同于逻辑哲学、价值哲学、知识论哲学的意义概念。在逻辑哲学中，“意义”往往指语言的意义，例如分析哲学家石里克在《哲学的转变》一文中说：“哲学就是那种确定或发现命题意义的活动”。^③罗素则对逻辑哲学所理解的“意义”进行了更深入的分析，他认

^① 诺丁斯. 学会关心——教育的另一种模式. 教育科学出版社, 2003. 23.

^② 陈亚军. 杜威心灵哲学的意义和效应. 复旦学报(社会科学版), 2006 (1).

^③ 洪谦. 逻辑经验主义. 商务印书馆, 1989. 9.

为逻辑哲学所理解的“意义”主要有两层含义，一是“一个词所意指（mean）的那种事物”；二是词与物之间的关系，“词的意义就在于它与一个对象或一组对象的关系。”^①举例来说，“拿破仑”这个词是有意义的，因为它指称特定的对象；但是“崇高”却可能是无意义的，因为它没有和具体的事物相联系。又如当幼儿看到一种植物，我们告诉他这是“树”，经过反复强化，“树”这个概念就与特定的事物相联系，因而具有了意义。

但是，生存论哲学所理解的“意义”不同于逻辑哲学，在生存论哲学看来，意义不同于含义：含义是指概念、命题所指称的事物，例如各学科的名词解释；而意义则是事物与我们生存的关系。海德格尔说：“意义是此在的一种生存论性质，而不是一种什么属性。”^②意义现象植根于人的生存论结构，植根于人有所解释的领会。只有人才有意义世界，而动物没有世界。^③

在生存论的视野中，意义不是需要从生存之外去找寻和附加的属性，而是本源性的存在于生活实践的进程之中。海德格尔以锤子为例加以说明：我们无论怎么用力敲打甚至砸烂它，锤子的“意义”始终是不会彰显的，而一旦我用锤子来从事制作等等活动，锤子的意义就向我开显。也就是说，不是我以旁观的态度去“拷问”锤子的意义，而是意义“向我显现”。意义之所以“向我显现”，是因为我在世界中，我与世界存在着多种“因缘与意蕴”，因此世界对我而言大多是“隐而不显的”。在国内，赵汀阳教授也表达了同样的思想，他认为，生活具有自为目的性，生活的意义就在它的可能生活中展开和呈现，生活的意义就在于生活自身，而不可能在别处。而生活中最大的不幸就是误以为生活目的是某种结局或者某种可以完成的目标，这种态度离间了生活与生活目的。^④

意义概念凸显了人之技术性生存与意义性生存的本质差异。在技术性生存中，人是作为“物”、作为“商品”而存在，人的价值在于这种“商品”的交换价值而不是使用价值，针对人的提问主要是“人是什么”。而在意义性生存中，我们需要追问的是“人是谁”，人的使命在于“成为你自己”。“成人”而不是“成材”、“人化”而不是“物化”，这才是意义性生存所追求的境界。

具体而言，在生存论的视野中，人的意义性生存涵涉如下的意蕴：

（1）可能生活的筹划

海德格尔指出，人的存在的“本质”是去存在。是可能性而不是现实性构成

^① 贾可春. 罗素意义理论研究. 商务印书馆, 2005. 57.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 177.

^③ 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 177.

^④ 赵汀阳. 论可能生活. 中国人民大学出版社, 2004. 15.

了人的生存的本质。对此,海德格尔在多个地方反复进行了强调:“作为生存论环节的可能性却是此在的最源始最积极的存在论规定性。”“此在总已经——而且只要它存在着就还要——从可能性来领会自身。”“领会作为筹划是这样一种存在方式——在这种方式中此在恰恰就是它的种种可能性之为可能性。”“存在论上的可能性并不意味着‘为所欲为’意义上的漂游无据的能在。……此在是自由地为最本己的能在而自由存在的可能性。”^①在国内,赵汀阳也表达了同样的思想,他指出,创造性冲动是每个人的天然冲动,所以它是普遍必然的人生目的。每个人都力图使“做”这一活动本身成为有创造性的。因为我们不可能从所做的“事情”而只能从“做”的方式中发现生活的目的。^②也就是说,正是在“做”的过程中我们才积极地筹划着自己的可能生活,领会着自己生存的意义与方向。

(2) 精神家园的重建

人和世界之间本源地存在着多方面的相互从属关系,正是在这种多方面的关系中产生了世界对于人的多重意义,诚如海德格尔所言,世界对人是敞开的。例如,一个简单的“有”字并不仅仅表示占有,象“事情有趣”、“我有一个老师”等都可以反映出人与世界的多样联系。海德格尔又说,“我在世界中”,这意思是说,“我不在世界之外”,我们的最基本、最源始的态度不是冷静旁观,而是“设身处地”,因此,世界对我首先不是静观的“对象”,而是“交往”的“邻居”。但是,在技术世界中,人与世界的多重的、开放的关系被单义化、单向化,世界对人来说只是被认知、被占有、被征服、被控制的对象。这种世界观从根本上忘却了人必须依存于世界,而人之生存意义正体现在与世界多元多样的有机联系之中。海德格尔用“栖居”概念反映出精神家园之于人的重要性。他指出,人们以为住房问题是栖居的根本问题,却没有认识真正的栖居问题即精神家园的重建其实才是人类面临的最严峻、最棘手的问题。^③意义性生存要求我们由“异在”变为“亲在”、“缘在”,从而建立与世界的多种关切结构。

(3) 生命境界的提升

技术性生存追求标准化、客观性,其实质是对人的自由和灵性的压抑。巴雷特称之为“世界的平庸”,列斐伏尔称之为“风格的凋零”。海德格尔指出,我们领会生存意义的过程已经体现出人的创造性、自由和灵性。例如,一篇语文课文,

^① 海德格尔,《存在与时间》,三联书店,2006,168-170。

^② 赵汀阳,《论可能生活》,中国人民大学出版社,2004,102。

^③ 海德格尔,《演讲与论文集》,三联书店,2005,198。

其内容并不局限于语篇语法等技术性知识,而更重要的是作者对生命、生活的独特感受与悠远意境,只有在与文本作者展开对话中,我们的精神境界才能得到提升,而人之自由与灵性也才能得到激发。因此意义性生存的过程也就是不断地提升自己的生命境界的过程。但是必须指出的是,在工业社会,由于过分强调技术知识的掌握,往往遗忘了知识所蕴涵的生命价值。例如,德育变成机械的道德行为规训,缺乏对人的真正的伦理关怀;智育则变成知识的授受,远离人的意义世界;艺术教育蜕变为技术技巧训练,而丧失了真正的灵性。可以说,技术在带给我们生活数量的极大满足时,却是以生活质量的严重下降为代价的。个中原因,我认为,是技术的全面宰制使原本丰富的事物平面化、平淡化,使一切事物内在的多样价值都在贬值。在当今的青年文化中崇拜偶像而忽视英雄,因为英雄暗藏的是价值的等级、蕴藏着崇高和伟大,而偶像则是平面的,是可感、可见甚至可消费的。这正如西方的波谱艺术,一切平庸的东西在“重复”中都可以成为艺术。意义性生存则要求我们不断地超越平庸,通过与人类种族生命的对话,提升自己的内在涵养与精神境界。

3、生存论哲学与课程研究

以海德格尔为代表的生存论哲学已经在课程研究领域受到愈来愈多的关注。

在国内,海德格尔的真理观受到了比较多的关注,一些学者以此为基础探讨了课程观、知识观的转变问题,并提出了彰显知识意义性、文化性的主张。^①但是,现有的论述主要停留于宽泛的阐释,尚未对知识的意义性作更深入的探讨。更值得一提的是,即使在中国哲学界,海德格尔思想的阐释也还在争鸣的过程之中。因此,如何更深入地把握海德格尔的思想,以及如何在海德格尔哲学与中国课程变革之间寻找合适的关联点,这仍是值得进一步深思的问题。本文试图从知识问题的研究深入到人的问题的研究,以人作为连接生存论哲学与课程的切入点,人的问题不仅是生存论哲学关注的核心问题,也是课程研究的基础理论问题,笔者以为,从人出发,可以更好地使生存论哲学运用到课程的阐释之中。在生存论哲学看来,关注人就是关注人的生存境域,生存论哲学强调人本源性的生存样式是一种意义性生存,课程的理解、设计与实施都应该关照、凸显人之生存的意义性。这是本文与国内其他学者研究的区别。

在国外,生存论哲学与课程研究主要表现在四个方面。一是派纳等人倡导的“课程理解”,在理解的课程范式中,课程不是知识,而是文本,通过对课程文

^① 参见郭晓明. 知识的意义性与“知识获得”的新标准. 新华文摘, 2004 (16); 课程知识与个体精神自由——课程知识问题的哲学审思, 教育科学出版社, 2005.

本的不同解读来凸显课程与人之存在的关联。但是,我认为,课程理解与课程开发并不是相对峙的,即使是课程理解最终也必须落实为课程开发的程序、步骤与顺序。例如批判模式虽然指向课程理解,但是它同样也落实为某种课程开发的顺序。事实上,许多切实有效的课程主张既有课程理解的侧面,也有课程开发的向度,决然区分几乎是不可能的。由此可见,派纳关于“课程开发死于1969年”的断言是片面而激进的。他对课程开发的否定带来的最大结果就是他所倡导的存在体验课程、自传性课程未能在学校教育的现象情景下得到有效地实施。二是学科课程研究,海德格尔的思想启发了一些学者对特定学科的教材设计与课程实施的重新理解,例如在音乐课程领域,一些学者围绕海德格尔的技术观探讨了全球化、信息化时代音乐课程的变革问题。^①三是课程愿景,如多尔、高夫、休伯纳等人都是从海德格尔等存在思想家那里吸取思想营养,构建了富有创造性的课程愿景。但是如何将这些课程愿景落实到课程设计之中,仍是值得探讨的问题。四是派纳、格鲁梅特等人倡导的存在体验课程、自传性/传记性课程,这些主张虽然凸显了课程中人的存在,但是由于他们多从后现代解构主义的立场出发,因而难以辩证地处理课程中的知识、理性等等因素,这就必然使其在实施中存在诸种潜在的迷思。事实上,解构主义本身就存在内部矛盾,例如,德里达对逻各斯语音中心主义的解构,最终也必须借助理性的形式来表达他的思想,虽然德里达力图去打破传统的理性主义的表达形式,但是却在表达自己的非理性主义的思想时重又回到了理性主义的轨道。有鉴于此,本文将以课程开发的若干问题为主线,并试图从中国的语境与教育学的立场出发,对这些思想进行批判性的继承与发展。

生存论哲学对中国当下的新课程改革也有十分重要的启发意义。新课程变革的基本走向是从传统的工具形态走向生命形态,生命形态的课程观将更关注课程中人的存在形态与存在意义,而这与生存论哲学的理论旨趣是不谋而合的。因此,笔者以为,深入地研究生存论哲学及其启发意义,有利于我们更好地推进课程改革的深入。

三、生存论哲学视野下的课程愿景

著名课程学者多尔和高夫用“课程愿景”来表达他们对课程未来性的憧憬。

^①参见 Janet Mansfield. the global musical subject, curriculum and Heidegger's questioning concerning technology; David Lines. 'working with' music: a Heideggerian perspective of music education. educational philosophy and theory, 2005(1).

^①多尔指出,“愿景”所表达的是“更多性”与“超越性”,也就是说,“课程愿景”所表达的是对“课程即知识”的传统课程观的超越。高夫则指出,传统的课程研究深受技术理性的误导,片面地追求“效率”与“控制”,结果使学校蜕变为工厂、课程成为原材料,学生则异化为标准件。这种课程工学模式使课程日益丧失其本应具有灵性,压抑了勾画美好未来的愿景式思考。多尔也强调说,“控制”这个幽灵是现代课程中最重要的一个幽灵,它使我们的课程领域成为“充满死亡气息”的墓穴。

鉴于课程工学模式的弊端,西方当代课程学者呼吁人们在课程领域重建愿景式思考,通过从现象学、解释学、生存哲学、过程哲学等理论视角重新理解课程,构想了许多极富创造性的课程愿景,例如,多尔、高夫、休伯纳等著名课程学者就将课程看成是与“异乡人的对话”、是一次“奇异的旅行”、是奇妙的“精神之旅”,等等。

(一) 传统课程观的反思与批判

在知识论哲学的影响下,传统课程观认为课程即知识,课程所搭建的世界被勾画为一个冰冷的知识世界、命题世界。课程与人之生存意义之间的密切联系长期以来并没有成为课程研究的主题。

例如,17世纪教育家夸美纽斯的课程论往往被称为泛智主义课程论,在《大教学论》的扉页上,他写到:“《大教学论》它阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术……我们这本《大教学论》的主要目的在于:寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学。”而在谈到语文教学法时,他多次说到知识:“学习语文,并非因为它们本身是博学或智慧的一部分,而因为它们是一种手段,可是我们获得知识,并把知识传授给别人。所以不必学习一切语文,因为这是不可能的;也不必学习许多语文,因为这没有用处,而且会浪费许多可能用来获得实用知识的时间;应学的只是必需的语文。”^②

18世纪末19世纪上半叶的教育家赫尔巴特虽然提出了教学的教育性思想,但是他的教育思想主要是以传统的认识论为基础的。他说:“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍。”但是他对后世影响最大却是基于其观念论心理学的教学形式阶段论。赫尔巴特教学形式阶段论的核心是知识的掌握问题。

19世纪后半期的教育家斯宾塞在他的《教育论》中第一篇论文即是《什么知识最有价值》。他认为,资本主义时代的生产完全依靠科学,没有科学知识来

^① 多尔. 课程愿景. 北京: 教育科学出版社, 2004. 4.

^② 夸美纽斯. 大教学论. 人民教育出版社, 1984. 172.

指导生产,社会就难以合理地发展。而生产的科学化,又导致日常生活对科学知识的密切依赖。他认为正是科学知识的普及化才使普通工人的生活得到了极大的改善。因此,他认为学校课程应该向学生传递系统的科学知识,这是学校教育的根本任务。

20世纪以来,西方曾掀起了广泛的课程内容现代化运动,而其核心也是解决“知识爆炸”与课程内容有限性之间的关系。布鲁纳提出了学科结构问题,而费尼克斯则提出了知识构筑学的设想,这些思想共同促成了学问中心课程的诞生。而学问中心课程的特点就在于强调知识的结构化、现代化、理论化。

(二) 意义世界:课程话语的拓展

“课程即知识”的传统课程观也源于特定的社会背景,并反映了特定时代的历史呼声。例如,在夸美纽斯时代,面对宗教愚昧的全面统治和祖国的深重灾难,知识救国、反抗愚昧无疑是当时的历史呼声。而在斯宾塞时代,随着资本主义工商业的发展,科学对生产和生活的影响日益广泛,只有掌握一定的科学知识才能在工业化时代生存。正是这些特定的社会背景触发了传统课程观的勃兴。

但是,当今的时代显然已经不同于夸美纽斯、斯宾塞的时代。在这个时代,科技已经成为第一生产力,并渗透到社会生活的方方面面。而技术理性的滥用已经使人类面临着非常严峻的困境:精神家园的失落、价值观念的虚无、生态环境的恶化、人际关系的疏远等等。20世纪初,韦伯就曾指出,“专门家没有灵魂,纵欲者没有肝肠;这种一切皆无情趣的现象,意味着文明已经达到了一种前所未有的水平。”^①雅斯贝斯也指出,“一百年以来,人类状况的问题愈益紧迫起来。……今天的人失去了家园……存在的基础仿佛已被打碎。”在机器的统治下,人们过着一种无根的生活,人被贬抑、被拉到物的水平上,丧失了人性的实质。^②

面对“无根”的时代,我们需要找寻精神家园,因此课程应该关注人之生存的意义世界,应该凸显人之为人的意义性存在。著名课程学者休伯纳指出,长期以来,课程的主流语言是行为主义、实证主义或科学主义,学校盛行着预定性的课程指导、程序性的教学模式、标准化的测试与评价,结果使课程丧失了“精神”与“灵性”。休伯纳主张用“灵性语言”来谈论课程与教育,他借用帕尔默的“异乡人”概念为隐喻,来表达课程具有的“更多性”与“超越性”,促进课程成为不断向生活的新鲜感、新奇性与神奇感开放的超越的旅程。^③Grumet则提出了“存在体验课程”的构想,存在体验课程着力于作为知识基础的“前概念的”体验,

^① 韦伯. 新教伦理与资本主义精神. 陕西师范大学出版社, 2005. 176.

^② 雅斯贝斯. 时代的精神状况. 上海世纪出版集团, 2005. 1, 19.

^③ 多尔. 课程愿景. 教育科学出版社, 2004. 348.

强调植根于情境之中,研究个体的体验以及社会环境对这种体验的影响。其关注的视野主要包括:特殊的历史、前概念的和生活的基础、对环境的依赖性以及选择和行为中的自主能力与才智。而 Aoki 则进一步指出,教学从根本上说是一种存在方式。^①另有一些学者提出了自传式课程的设想,自传式课程以现象学和存在主义为课程探究的理论根基,关注人的主体性与个人的生活经验,强调透过自传的探究使学生摆脱实证主义和主观观念论的束缚,正确地 and 清楚地提供自身在世界中的经验。^②综上所述,课程领域的话语正在转型的过程之中,课程知识问题独霸天下的局面正在突破,而课程意义世界的彰显也已经受到学术界的关注。

(三) 基于意义世界的课程愿景

生存论哲学将课程世界看作是充满无穷魅力的意义世界,意义的生成与澄明应该成为课程研究的基本旨趣。派纳所倡导的课程理解范式可以看成是这一思想的典型代表。派纳指出,传统的课程开发范式迷恋于“效率”与“控制”,而课程的真正旨趣应该是“理解”与“诠释”。他大胆地宣称“课程开发始于 1918,死于 1969”。他主张将课程看作历史文本、政治文本、种族文本、性别文本、现象学文本、后现代文本、自传文本、美学文本、神学文本、制度文本和国际文本等等进行多元解读,借以敞亮课程所蕴涵的无限意义。多尔和高夫则主张转变课程言说的方式,例如用诗歌、电影、古英语、传说、童话、女性书写等等多种方式进行课程写作,从而使课程具有更丰富的生命意蕴。

在生存论哲学的视野中,课程意义世界的凸显需要我们树立如下的课程愿景:

1、课程即生成

传统课程编制着眼于知识的呈现,强调的是知识呈现的清楚性、系统性,忽视课程的转变性、生成性。课程由此形成结论式、圣经式的实体性、结论性课程。在夸美纽斯时代,他怀着“把一切知识教给一切人”的理想,主要关注两个方面的课程改革。一是课程内容的改革,针对当时课程内容古旧、繁琐、偏狭的弊病,要求删减不必要的、不合适的内容,只教真正有用的科目,扩大各级学校的教学内容,增添新兴的自然科学知识的教学,对学生进行一种“百科全书式”的知识教育,即“把一切知识领域中的精粹的总和灌输给他们的头脑。二是教材的编排,他主张教材的“圆周式”排列,以适应学生的智力水平。总起来说,夸美纽斯注

^① 派纳. 理解课程. 教育科学出版社, 2003. 433.

^② 陈升飞. 自传文本的课程论述与批判. 台湾: 教育研究集刊, 2002 (3).

重的是如何使课程适应学生“学”的需要，在他的心目中，教材尚还只是学的静态材料，而没有成为学生行动的指引。

赫尔巴特也将课程作为静态的材料，在《普通教育学》中，他专节论述了教学的材料问题，认为“教学的材料存在于各种科学中”。而在《教育学讲授纲要》中，他又对各门学科的教学作了详细的说明。例如，历史，他认为担任历史课的青年教师常常容易犯的最普通的错误是在讲授中无意地讲得海阔天空，这种教学不利于学生系统的学习。而对其他各门课程，赫尔巴特关注的也主要是教学，这实际上也就是默认了课程作为材料的观点。

课程作为结论式材料的堆积，其所折射出的人只能是技术性存在的人。人作为意义性存在，表现于积极的体验和行动的过程之中。海德格尔认为，日常生活中人的意义性存在不可通过各种理论（即概念、命题和逻辑）来“把握”，因为理论总是静态的，理论总是从川流不息的生命绵延中截取静止的片断，因而理论所看到的人只能是抽象的人，而具体的人却是生生不息、丰富充盈的。海德格尔用“存在”与“存在者”区分了两种不同的思维方式以及相应的两种不同的人的存在形态。对象性思维将事物看作“客体”，并固化为某种抽象的概念，例如桌子被固化为“桌子”这种特定的概念，但是桌子却并不一定就是“桌子”，在不同的情境下它可能是椅子、凳子、梯子等等。由此可见，只有通过非对象性的思维，抖落桌子之为“桌子”的刚性外壳，才能进入桌子之本真的“存在”中。在学校生活中教师和学生也一样，教师并不只是“教师”这一种角色，在不同的情境下，他可能是心理咨询师、学习伙伴、代父母、管理者等等。而传统的大量教育理论却是建立在“教师”这种单一的角色（存在者）维度。由此可见，存在是不可“把握”、“掌握”、“占有”的，能够“把握”的只能是静止态的存在者。而存在却只能“进入”、“通达”，因为存在是不断变化、不断生成的。正如法国思想家莱维纳斯所说，海德格尔的“存在者”可以用名词和名词化的分词来翻译，而它们的“存在”事业本身则应当通过一个动词来翻译。赵汀阳也认为“存在就是做事”。这和歌德所说的“太初有为”以及费希特倡导的“行动哲学”相应和。

那么，课程如何才能“进入”、“通达”具体的人的意义性存在呢？关键是要重新理解课程定义的方式。传统的课程定义通过属加种差的方式规定课程是“什么”，这种“什么”出于“确定性”的寻求，因而都指向确定的实体和对象，例如课程即学科、课程即计划、课程即目标等等。这种实体性的定义所指向的只能是“存在者”而不是“存在”，因而实体性的定义其实是一种脱弃具体的人的生命处境的过程。海德格尔认为，要进入人的意义性存在，必须破除传统的实体性定义，而在生成性思维的指引下寻找更本源性的定义方式。海德格尔提出了“形式显示”的定义的新思路，形式显示的定义在内容上是空洞的、不确定的，例如

海德格尔分析人的存在情态“畏”，“畏”没有明确的指称对象，而只是一种方向，在形式上是空的，但是在实行上这些定义却是具体的、确定的，因为要理解“畏”，每个人都必须“把自己摆进去”，空洞的“畏”在吸纳具体的生命体验的过程中变成了理解者自身的实行和居有。这正如关于社会主义本质的讨论，长期以来，我们局限于本质主义的思维模式，硬要给社会主义一个实体性的定义，而小平同志关于社会主义就是解放和发展生产力的论述，正是从生成性的角度来重新理解“定义”。

在生成性思维的视野中，课程不是静态的“跑道”，而是动态的跑的历程，不是静态的结论性材料，而是动态的行动指南。作为行动指南，课程体现的是生成性、转变性。杜威关于经验的论述正体现了课程之空灵的特性。杜威指出，“我所要引出的教育上的教训是，思想、观念不可能以观念的形式从一个人传给另一个人。当一个人把观念告诉别人时，对听到的人来说，不再是观念，而是另一个已知的事实。……只有当他亲身考虑问题的种种条件，寻求解决问题的方法时，才算真正在思维。”^①由此出发，杜威认为，儿童与课程并不是对立的两极，而是连续的过程。“教材不是有待于完成的遥远的和渺茫的结果，而是对付现在的一种指导方法。”而系统的间接经验的价值“在于按照儿童生活直接所表现的那样来解释它，而且还继续对它进行引导和指导。”杜威在这里强调的是课程对儿童所具有的“指导”和“引导”作用。而所谓“指导”并不是从外部强加，“指导就是把生活过程解放出来，使它最充分地实现自己”。^②因此，在杜威看来，具有指导性的教材其实就是行动的指南，而不是知识的堆积。只有在行动中，才有作为意义性存在的人的生成和转变。杜威晚期的思想则非常注重“转变”概念，在《我们怎样思维》中杜威说：“智育的真正问题是把自然的能力转变为熟练的、可检验的能力，把暂时的好奇心和零散的联想转变为留心的、谨慎的、完全的探究。”总之，在杜威看来，教育就是转变，任何僵化的预设和外在的强加都是对课程转变性的侵损。

怀特海的过程哲学更是将生成、转变视作事物的内在本质。他批评说，“将自然理解为一种静止的事实……是荒谬的，没有转变就没有自然。”^③在过程哲学的视野中，实际存在物是变动不居的，它处于不断流变的世界之中。整个宇宙就“是一种面向新颖性的创造性进展”，而不是一种稳定的形态学意义上的宇宙。怀特海用物理学的语言作了形象的比喻，他说，我们对实存事物的认识必须“用流动的能量概念取代静止的质料概念”。^④怀特海用过程哲学来诠释教育，提出了

^① 杜威. 民主主义与教育. 人民教育出版社, 1990. 170.

^② 杜威. 学校与社会·明日之学校. 人民教育出版社, 1994. 121-124.

^③ 怀特. 分析的时代. 商务印书馆, 1964. 84.

^④ 怀特海. 过程与实在. 中国城市出版社, 2003. 564.

著名的“无活力概念”说。课程设计必须把儿童从“无活力概念”的影响下解放出来，而其根本的途径就是把课程视为转变、生成的过程。

2、课程即对话

传统课程观将课程视为“圣经”、视为“法定文化”的代言人，教师和学生都只是课程法定文化的忠实执行者和接受者，课程实施被看作是对课程文本含义的简单复制与传递。

对话的课程愿景则对“作者”、“文本”与“读者”的传统角色定位提出了质疑，并主张以对话为中心，重建三方的积极互动，以恢复读者的创造性和能动性。借用文艺理论学的术语，我们可以将三方关系的嬗变分为三种。在古典主义课程中，课程的“作者”是权威、真理，“读者”（学生和教师）必须听从作者的召唤与指引，读者自身难有自己的声音。而在现代主义课程中，作者从对读者的“明示”走向“暗示”，作者并不直接把结论和盘托出，而是引导读者经过思索确认作者观点的真理性。后现代主义课程则着力凸显课程的对话功能，强调课程学习中学生和教师的积极参与和自由创造。后现代思想家巴尔特就曾呼吁读者不要旁观，而要参与，不要消极地理解作者的本意，而应积极地制造出适合于自己口味的意义，哈里斯则称这种读者为“被解放的读者”。

传统课程强调“作者”的权威性，“读者”难有自己的声音，例如，1959年某校编教材：“开学了，开学了，今年春天来得早，花儿开，鸟儿叫，妈妈送我到学校，打开书本细细瞧，共产主义无限好。”又如20世纪90年代某省编语文教材：“秋天到，秋天到，农民伯伯心欢笑，今天庄稼长得好，丰收全靠党领导。”类似的文本还有很多。而后现代主义的文本则有意体现作者的迷茫与暧昧。正如读英国作家福尔斯的《法国中尉的女人》，当读者正陶醉于文本的叙述中时，作者突然现身说道：“我不知道”。这一当头棒喝消解了作者在文本中的主宰地位，而使文本阅读变成了一种共同参与的游戏。

由此可见，对话的课程愿景要求我们对作者、文本与读者的本质进行重新审视与抉择。

首先，在对话式课程中，“作者”不再是一个毋庸置疑的权威，而是一个需要反省的对象。后现代思想家福柯就主张对话语主体进行追问。首先，“谁在说话？在所有说话个体的总体中，谁有充分理由使用这种类型的语言？谁是这种语言的拥有者？谁从这个拥有者那里接受他的特殊性及其特权地位？”一句话，作者凭什么权利说话，也就是说话者的地位。其次，说话者所凭借的制度地点，也

就是使其话语获得合法性和应用对象的来源。例如医生话语权利的制度地点是医院、私人诊所、化验室、图书馆或者资料室等。第三，说话者与各种对象领域的关系。例如医生的话语地位不仅取决于其知识与能力，机构、制度、法律规范等一起使他能够应用和扩展自己的知识并成为话语权威。^①而在《作者是什么》的演讲中，福柯则从话语实践的角度区分了两种作者：一种是与特定文本相联系的作者，另一种是占据“超话语地位”的作者，这种作者往往是一种理论、一种传统或一个学科的创始者。^②而且对这种“超话语地位”的作者的反思既有必要但又十分艰难。例如，研究伽利略的著作可能会修改我们的历史知识，但却不会改变我们的科学知识，这是前一种作者；而重新考察弗洛伊德和马克思的著作则可能会改变我们对精神分析或马克思主义的理解，甚至会带来理论重心的转移。

福柯关于话语权力与话语主体的思想在课程领域引起了诸多的共鸣。例如，施瓦布的课程实践模式强调集体审议，反对决策权力的一元化，其实质就是对传统的课程“作者”（即学科专家）的质疑；而阿普尔的课程批判模式则提出了与泰勒模式不同的四个课程问题：这是谁的知识？知识是由谁来选择的？为什么要这样组织知识，并以这种方式来教？这对这个特定的群体是否有利？^③总之，对话的课程愿景强调课程主体的多元性，认为课程的决策与实施不仅应反映法定文化，更应反映师定文化、生定文化。

其次，对话式课程也要求我们重新审视课程文本的本质。长期以来，课程文本往往被认为是既定的知识载体，是需要学生单向接受的对象。也就是说，文本的意义是封闭的、自限的，而且是独白的。而解释学、现象学以及后现代哲学则试图消解文本原意的中心性和权威性，并转而强调文本意义的不确定性和主体意向性。例如，德里达认为，文本具有无限多的解释可能，根本不存在终极的文本解释，文本的意义是流动的、无限的。读者对文本的解读，不是通过作品复原作者的原意，而是通过理解与诠释创造性地拆解和重组文本的意义。为了强调文本意义的开放性、流动性、多义性，德里达还提出了一系列解构策略如分延、播撒、踪迹、替补等等。总之，解构主义哲学破除了独白式的文本假设，从而开启了文本对话的无限空间。

现代符号学以及文艺理论的发展，则认为文本具有对话的特征。巴赫金指出，对话性是艺术的生命所在。他认为叙事文本中的对话表现在语言的“双声”现象和“复调”现象。双声是指一句话具有双重指向，既针对说者也针对他者；“复调”是指叙事结构中人物与人物之间由于思想意识的对立而产生的各种不同声音或者说观念的对位关系。巴赫金由此将小说界定为：“小说是社会多种话语，有

^① 福柯. 知识考古学. 三联书店, 2003. 54-59.

^② 刘北成. 福柯思想肖像. 北京师范大学出版社, 1995. 160.

^③ Apple, M.W. (1990) *Ideology and Curriculum*. N.Y.: Routledge.p.10.

时是各种话语的艺术组合,是个个性化的多声部。”克丽斯蒂娃则提出“互文性”概念,所谓“互文性”是指任何文本都不是孤立的存在,作品与作品之间存在着一种互文互参、开放式的对话关系。奥唐奈做了形象的比喻:“文本是个织品,同时地被编织和被拆散,这个织品不是由一统一‘料子’做成的,而是由其他文本的遗迹构成。”互文性概念越来越受到理论界的重视,并形成了许多“家族相似”的话语,例如次文本、亚文本、超文本、再文本、类文本、文本中文本、元文本等等。^①总之,互文性强调文本意义的开放性、流动性、多义性,开启了文本对话的无限空间。事实上,一个优秀教师的作为正在于引导学生在文本与文本的对话中获得思想的启迪、意义的领会。

一次听两位小学语文教师讲授同一篇课文《梅花》(王安石):“墙角数枝梅,凌寒独自开。遥知不是雪,为有暗香来。”当讲到“暗香”时,第一位教师简单讲解了该词的含义即“梅花清幽的香味”,然后让学生记录并背诵。第二位教师则出示“暗香”一词在其他诗人诗歌中的运用,并让学生进行比较分析。例如,“疏影横斜水清浅,暗香浮动月黄昏”(林逋《山园小梅》)、“园里无人园外静,暗香引得数蜂来”(曾几《独步小园》)、“暗香留不住,多事是春风”(蒋锡震《梅花》)。教师引导学生思考,虽然都写梅花,但王安石的意境则迥异于他人。这与他当时的社会背景有关,当时,王安石变法失败,被迫辞职,十分孤独,但他仍倔强地坚持自己的政治理想。这首诗正是以动人的艺术形象表达了作者这种思想品格和一如既往、九死未悔的深情。最后教师让学生在课后收集更多有关暗香的诗句,体会不同诗人的不同情怀。(我的教育随笔)

第三,对话的课程愿景凸显了读者的地位。传统课程过分强调文本作者的权威性,结果造成“读者”(教师与学生)的依附性地位,压抑了其创造性和独特性。而现代解释学则认为,文本的理解不是简单的意义复制,而是读者从自己的视域(或者说前见)出发,与作者的视域发生碰撞,产生“视域融合”,从而创造性地生成新的视域的过程。换句话说,理解的过程是一个通过与文本对话而不断生成新的意义的过程。正如加达默尔所说:“文本的意义超越它的作者,这并不只是暂时的,而是永远如此的,因此理解就不只是一种复制的行为,而始终是一种创造的行为。”^②读者的创造性与能动性在现代解释学的视野中得到了充分的肯定。后现代哲学更是强调读者的中心地位,认为理解的本质是读者把自己的愿望、情感、想象和体验投射到文本之中的活动,复制作者的意图,既无必要,也不可能。例如,姚斯就指出,文本本身是为了读者而创造的,读者在阅读活动中具有中心地位。只有通过读者创造性的阅读,文本的意义才能从死的语言材料中

^① 胡全生,《英美后现代主义小说叙事结构研究》,复旦大学出版社,2002,127。

^② 洪汉鼎,《诠释学——它的历史和当代发展》,人民出版社,2001,2。

解脱出来，从而拥有现实的、鲜活的生命力量。

3、课程即家园

传统的知识中心课程不太重视课程与生活的联系，课程成为应付考试的工具，而没有真正成为育人的指南。这种课程可以说是无根的课程。

课程之无根性主要是源于知识论哲学对价值中立性、同一性、普适性的过分偏执。但是“同一性”的神话却给 20 世纪的人类带来了灾难性的后果。其典型的事件是“奥斯维辛”集中营大屠杀。奥斯维辛事件不仅仅是重大的历史事件，同时也是重大的哲学事件，它对 20 世纪许多重要哲学家如雅斯贝尔斯、萨特、伽达默尔、哈贝马斯、福柯、德里达、罗尔斯、利奥塔等人的学术思想都产生过深远的影响。著名社会学家鲍曼对大屠杀进行了深入的分析，他指出，大屠杀的主要思想动机之一就是“对‘同一性’的盲从。”^①同一性以及相应的工具理性把现代人的公共生活笼罩在工具主义的魔力之下，它要求人们排除主观性的价值情感，“排除爱、恨和各种纯个人的感情，尤其是那些不合理的、难以预测的感情”。^②它重视的是通过各种冷冰冰的理性规则来调节人们的实际生活，而不关心人生在世的意义与价值问题。工具理性所塑造的人是典型的技术人。“奥斯维辛”大屠杀的重要执行者艾希曼在战后的审判中，面对群众愤怒的谴责，他的辩解是：我不过是执行上级的命令，执行命令乃军人的天职，我何错之有？艾希曼的回答是工具理性背景下“价值中立”与“道德无涉”的必然结果。

对同一性、工具理性以及奥斯维辛事件的反省使西方哲学超越了传统知识论的窠臼，而走向对人的生存实践的现实关怀。海德格尔在 20 年就指出，传统哲学迷恋于追求普适性，结果耽搁了对“存在”的追问，也就是说忘却了对具体的人的现实生活处境的关怀。到晚年之后，海德格尔提出了“栖居”的概念，认为“栖居”是人类最根本的存在方式，但是长期以来的对象化思维方式使人们忘却了“栖居”的意义或者错误地将“栖居”等同于住房紧张的表面性问题。“栖居并没有被经验为人的存在；栖居尤其没有被思考为人之存在的基本特征。”^③而且，“不论住房短缺多么艰难恶劣，多么棘手逼人，栖居的真正困境并不仅仅在于住房匮乏。”真正的栖居困境乃在于：在工具理性的宰制下，人彻底地处于无家可归状态。^④

^① 鲍曼. 现代性与大屠杀. 译林出版社, 2002. 24.

^② 科瑟. 社会学思想名家. 中国社会科学出版社, 1990. 253.

^③ 海德格尔. 演讲与论文集. 三联书店, 2005. 155.

^④ 海德格尔. 演讲与论文集. 三联书店, 2005. 170.

著名文学家昆德拉用文学语言描述了技术社会人的栖居危机。他说：“科学的飞速发展很快将人类推入专业领域的条条隧道之中。人们掌握的知识越深，就变得越盲目，变得既无法看清世界的整体，又无法看清自身，就这样掉进了胡塞尔的弟子海德格尔用一个漂亮的、几乎神奇的说法所称的‘对存在的遗忘’那样一种状态中。

人原先被笛卡儿上升到了‘大自然的主人和所有者’的地位，结果却成了一些超越他、赛过他、占有他的力量（科技力量、政治力量、历史力量）的掌中物。对于这些力量来说，人具体的存在，他的‘生活世界’，没有任何价值，没有任何意义：人被隐去了，早被遗忘了。”^①

在小说《慢》中，昆德拉以超速行驶的摩托车手为例说明技术社会所造成的人之存在的遗忘和家园的失落。他写到：“伏在摩托车龙头上的人，心思只能集中在当前飞驰的那一秒钟；他抓住的是跟过去与未来都断开的瞬间，脱离了时间的连续性；他置身于时间之外；换句话说，他处在出神状态；人进入这种状态就忘了年纪，忘了老婆，忘了孩子，忘了忧愁，因此什么都不害怕；因为未来是害怕的根源，谁不顾未来，谁就天不怕地不怕。

速度是出神的形式，这是技术革命送给人的礼物。跑步的人跟摩托车手相反，身上总有自己存在，总是不得想不到脚上水泡和喘气；当他跑步时，他感到自己的体重、年纪，就比任何时候都意识到自身与岁月。当人把速度性能托付给一台机器时，一切都变了：从这时候起，身体已置之度外，交给了一种无形的、非物质化的速度，纯粹的速度，实实在在的速度，令人出神的速度。”^②

“回家”意味着必须重建精神家园。海德格尔对“伦理”进行了词源学考察，他发现在古希腊，伦理的本义就意味着“家”，意味着“让……栖居”。而后世却从主客对立的对象化思维出发，将伦理变成“伦理学”甚至出现“元伦理学”，结果使之丧失了真正的伦理关怀。无独有偶，国内倪梁康先生也对“经济学”和“生态学”两个概念进行了词源学考证，并指出“经济学”（economy）和“生态学”（ecology）在古希腊语中实际上是一对同义的概念，它们的共同词首 eco-在古希腊语中意味着“家”。如果我们把地球看作是人类的家园，那么在今天的理解中，经济学的意义应当是“家政学”；生态学的意义应当是“家园学”。生态学的问题要比经济学的问题更根本，更关键：若无“家园”，谈何“家政”？^③可以说，二战以来，西方诸多哲学思想的基本旨趣就是“家”的憧憬和精神家园的重建。例如加达默尔把自己的解释学称为“作为实践哲学的解释学”，强调“团结是决定性条件和社会理性的基础”；马丁·布伯呼吁彻底超越“我”与“他”对峙的思维方式和人生态度，而代之以“我”与“你”彼此倾听和应答的思维方式和人

^① 昆德拉. 小说的艺术. 上海译文出版社, 2004. 4.

^② 昆德拉. 慢. 上海译文出版社, 2003. 2.

^③ 倪梁康. 生存危机与哲学的责任. 香港: 二十一世纪, 1994 (12).

生态度；哈贝马斯要求以“商谈伦理”和“交往理性”取代“策略伦理”和“工具理性”；列维纳斯对“他者”思想的着力阐发，等等。

家园式的课程愿景要求课程把“根”重新植入人的生活世界之中，特别是要加强学科知识与生活世界的关联。知识不是与我们的生活隔离的“彼岸世界”，恰恰相反，知识是我们的一种生存方式。海德格尔就反复强调作为知识核心要素的“命题”具有无可置疑的生存论根源。他说：“像一般的解释一样，命题必然在先行具有、先行视见和先行掌握中有其存在论基础。”任何命题都是认识论上的冷眼旁观，是“关于什么”，而这“关于什么”最初却是从我们与世界打交道的过程，即“用什么”做事中产生出来的。“命题把现成事物作为什么什么东西加以规定，这个‘什么’是从现成事物本身汲取出来的。”^①海德格尔进一步分析了真理的本质。他认为传统的符合论真理观其实是一种认识论层面的真理，而更本源的真理则是与人的生存相联系的存在论真理，因此必须从认识论真理深入到存在论真理。从存在论层次看，“在最源始的意义上，真理乃是此在的展开状态……被理解为符合的真理，通过某种特定变异来自于展开状态”，因此，“作为命题的真理的根系”就必须“反回来伸到”人的生存领会的展开状态那里。^②由此可见，知识作为我们一种生存方式，必须不断地返回生活，指向我们的生存境遇，唯有如此，才不会导致工具理性宰制下的无家可归。

四、生存论哲学视野下的课程目标

在技术学的视野中，课程目标的阐述常常与指标体系、行为动词、目标类型、层级架构等等概念相关联。课程目标的制订完全成为一个技术学的问题。例如博比特认为，20世纪是科学的世纪，“科学的时代要求精确性和具体性”，因此他认为课程目标的主要问题应该是具体化、标准化的问题。泰勒则沿着博比特的问题进一步将课程目标分为“行为”和“内容”两个方面。而泰勒的学生布卢姆(Bloom, B.)以及克拉斯沃尔(Krathwohl, D. R)、哈罗(Harrow, A. J.)等人所建立的“教育目标分类学”更是将课程目标的技术学研究推向了极致，并与“有效教学”的理念相互呼应。

但是，生存论哲学则认为，课程目标问题并不仅仅是一个技术学的问题，课程目标蕴涵着我们对人自身的思考，体现着人的生存境域与生存意义。只有从生存论的视野出发，课程目标研究才能超越行为主义的局限，而进入与人之意义性

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 185.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 257.

生存的呼应中。

（一）课程目标的人性假设

在生存论哲学看来，课程目标中隐藏着我们对“人”的思考，蕴藏着我们对人之生存路向的反思。有什么样的人的形象就会有什么样的课程目标，例如“人才”的目标定位总以“技术人”的人性假设相关联、“公民”的目标定位则以“社会人”的人性假设相关联，等等。生存论哲学引导我们反思课程目标的人性假设，并且基于新的人学视域拓展课程目标研究的新的理论话语。

1、传统课程中人性假设的反思

传统课程深受知识论哲学的影响，知识论哲学及其所倡导的对象性思维将人看作是种种凝固的“客体”或“对象”加以研究，例如在课程目标中将人界定为“公民”、“人才”、“中国人”、“劳动者”、“接班人”、“学生”等等。但是在生存论哲学看来，这些人性假设都是把人当作“存在者”来看待，而唯一忽视的恰恰是处于本源性地位的“存在”本身。作为“存在者”，人始终是处于“非本真”的存在形态，沉沦为“非本真的人”。而且我们越是试图精确地界定这些“存在者”，我们离人的本真存在就会越远。正如赫舍尔所说：“我们知道人制造的是什么，但我们不知道人是什么。对人的特点的许多描述，例如把人说成是制造工具的动物或是能思维的动物，都只谈到人的机能，而没有谈到人的存在。我们的全部文明建立在对人的错误解释的基础上，难道不是这样吗？或者说，现代人的悲剧在于人是这样一个存在：他竟忘记了‘人是谁’这个问题。难道不是这样吗？不能确定自身的身份，不了解人的真正存在是什么，这使人采取了错误的身份，假装出一副他不可能是的样子，不承认他的存在的基础中的东西。对人的无知不是缺乏知识，而是由于错误的知识。”^①

下面，我们不妨对一些常见的概念进行透析，以说明知识论哲学在人的理解上的局限性。

（1）学生

学生是我们最常用的教育话语。然而从历史上看，学生这个词却是在近代以来制度化教育的产物。无论中国还是西方，在古代教育阶段，“学生”概念似乎

^① 赫舍尔. 人是谁. 贵州人民出版社, 1994. 5.

都没有成为唯一的正式教育语汇。例如中国古代的《学记》使用的是“学者”、“君子”：“学者有四失，教者必知之”、“君子知至学之难易，而知其美恶”等等。《汉书》则称“博士”“弟子”：“弘为学官，悼道之郁滞，乃请……为博士，官置弟子五十人”（《汉书》《儒林传》）唐朝出现了“学生”概念，但同时也用“生徒”“生员”：例如《韩昌黎集》《请复国子监生徒状》云“国子馆学生三百人皆取文武三品已上及国公子孙”。宋朝也有学生概念，但同时也用“士”、“生员”等。卢梭在《爱弥儿》中虽然也用“学生”，但他同时也经常用“孩子”、“儿童”。卢梭还指出，与“学生”相对应的“教师”概念也是值得反思的，他说：“我宁愿把有这种知识的老师称为导师而不称为教师，因为问题不在于要他拿什么东西去教孩子，而是要他知道孩子怎样做人。他的责任不是教给孩子们以行为的准绳，他的责任是促使他们去发现这些准绳。”^①杜威的教育理论则使用“儿童”，并集中反映在《儿童与课程》的论述中。

“学生”这个词最普遍最经常的使用应该是在制度化教育的背景之下。制度化教育中的“学生”是一种特定的社会角色，承担有特定的权利和义务。而现代大量的教育理论正是建立在“学生”与“教师”这种特定的社会角色假设之上的。从现象学的角度看，“学生”与“教师”却只是人生在世的一种存在方式，而且还不是最本源的存在方式。福柯指出，一种话语的权威性不是由话语本身赋予的，而是与话语所牵涉的制度化的权力空间密切相连。同样，“教师”的权威是由“学校”这一制度化的场所所赋予的，一旦学生走出校园，我们马上就能体会到比学生与教师的关系更本源的存在方式是人与人的关系。

“学生”只是儿童在教育生活中的一种存在形态，同样，“教师”也仅仅是教育者在教育生活中的一种存在样式。在现象学视野中，“此在”最本质的特点是其丰富性、多元性。例如，教育者不仅仅是“教师”，而且还可能是心理咨询师、学习伙伴、顾问、代父母、管理员等等角色。而儿童在教育生活中也有可能是“游戏人”“文化人”“制造人”等等。而且正是“游戏人”“文化人”“制造人”等角色或形象体现出人或人的本性是生成的而不是给定的、是多样的而不是同一的，是异质的而不是均质的，是开放的而非封闭的，是变化的而非僵化的。^②

（2）认知者

儿童不是作为完整的人，而是被当作知识学习的认知者，通过运用自己的逻辑智能来接受或探究知识。这种观点建基于认知主义心理学和认识论的传统哲学。早期的认知心理学是格式塔心理学，格式塔心理学家往往倾向于使用知觉方

^① 卢梭. 爱弥儿. 人民教育出版社, 2001. 28.

^② 石中英. 教育哲学导论. 北京师范大学出版社, 2002. 113.

面的术语来解释学习的本质,他们认为,学习即知觉重建或认知重组,于是学习与知觉、认知几乎是同义语。而当代的认知心理学则是以信息加工观点为核心的心理学,因此又被称为信息加工心理学。所谓信息加工观点就是将人脑与计算机进行类比,将人脑看成类似于计算机的信息加工系统。也就是说,信息加工心理学的核心隐喻是将学生比做“计算机”,因此其研究的范围也主要是人的认知侧面的因素,例如感知觉、注意、表象、学习记忆、思维和言语等心理认知过程。在认知心理学的视野中,儿童被看成是进行信息的获得、贮存、加工和使用的活的计算机。

但是,认知心理学关于人与计算机的类比也受到许多学者的质疑。例如, Norman 认为,将人看作符号系统是不够的,人还有更多的东西,人是有生命的有机体,具有生物的基础和演化的历史,人还是社会生物,他与其他人、环境有着相互作用。Norman 认为,有生命的个体和人工信息加工系统虽然有许多相似之处,但同时也有许多差异,因为有生命的系统(人)除了认知系统外,还有调节系统,调节系统体现出生命体具有目的、愿望和动机,能选择有趣的任务以及与目的有关的作业等等。对生命个体来说,认知系统是服务、服从于调节系统的。Norman 提出应该以调节系统为主体来构建新的认知系统,从而体现对人之完整性的关照。Norman 的观点可以说正触及了认知心理学的薄弱之处:即难以把握情绪和需要、动机、能力、性格等心理现象。这也说明,撇开人的社会的和生物的特性而进行人与计算机的类比是有局限的。^①

而传统的认识论、知识论哲学更是诱导了将儿童视作认知者的倾向。认识论是西方近代哲学的主题,在认识论哲学中,心灵、灵魂、意识、理性等是最常见的探究核心,而身心之间的紧张关系则是认识论哲学的根本弊端。

柏拉图明确地称身体是“灵魂”的坟墓。而笛卡儿则是身心二元论的典型代表。笛卡儿认为,“我”的本质是非广延的“思”而不是作为广延物的身体,所以“我”可以去胳膊掉腿,但我还是我。“我之为我的那个东西”是我的精神或我的灵魂,没有身体“我”也照样可以存在。笛卡儿对此还进行了论证,他曾明确地说,当从身体截去一只腿或胳膊时,肯定从我的精神上并没有截去什么,它并没有妨碍我思的进行。笛卡儿的身心二元论与近代科学发展中自然的“去魅”紧密相关,也就是说,身体在对象性思维中变成客体,变成科学(医学、生理学)研究的规律性的事实领域,而丧失了本身所具有的灵性。^②

以尼采开端的现代西方哲学则力图打破这种身心二元论的、理性主义的神话,强调人不是一个简单的认知体,不能被简化为“意识”或“理性”。例如,

^① 汪安圣. 认知心理学. 北京大学出版社, 1992. 23.

^② 陈立胜. 身体: 作为一种思维的范式. 东方论坛, 2002 (2).

尼采喊出了“回到身体”的口号。叔本华则认为世界的本质不是理性、意识，而是意志和表象。梅洛-庞蒂则从现象学角度将“现象之身”提升到哲学本体论的高度，传统的身体“工具”的概念被彻底抛弃。在梅洛-庞蒂看来，身体不是单纯的工具，而是意义世界开显的场所。“我们的身体是活生生的意义的扭结，而不是一定数量的共变项的规律。”^①“身体是在世界上存在的媒介物，拥有一个身体，对一个生物来说，就是介入一个确定的环境，参与某些计划和继续置身于其中。”^②总之，现代西方哲学的主流是对近代意识哲学、心灵哲学或者说理性哲学的一种超越。

儿童作为认知者，在教育历史上具有很长的历史渊源。赫尔巴特的教育理论虽然强调教学的教育性，但是他的教育理论却是建立在统觉论心理学基础之上的。统觉论心理学是传统的联想主义的观念心理学，从哲学上说仍属于认识论哲学的范畴。所谓“统觉”是指人在经验中获得了一定的观念，于是在吸收新的观念时就依靠这种旧的观念来同化新的观念，形成观念体系或“统觉群”。从统觉论心理学出发，他强调观念，并认为人的其他心理机能如情绪、意志、思维、想像等等，都不过是变形的观念，这实质上是对完整的人的简化。赫尔巴特的教学形式阶段论实质也是一种认知教学理论。布鲁纳虽然也提到了学习动机的激发，谈到结构中的两个侧面，即观念和态度，例如在谈到结构的重要性时，他说，“首要的和最明显的问题是怎样编制课程……这个问题是双重的：第一，怎样改革基础课和修改基础课的教材，给予那些和基础课有关的普遍的和强有力的观念和态度以中心地位。第二，怎样把这些教材分成不同的水平，使之同学校里不同年级不同水平的学生的接受能力配合起来。”^③由此可见，布鲁纳理解的结构是包括认知和态度两个方面的，但是由于他主要从认知心理学的立场出发，所以更多地关注认知结构，他关于认知发展的三阶段理论是其结构主义课程改革的核心理论依据。在《教育过程》发表10年之后，布鲁纳写作了《教育过程再探》一文，并对此进行了反思，他说，“1959年正是我们非常担心我们的学校缺乏智育目标的时候……我们特别忧虑的是，我们不能造就足够多的科学家和工程师”。而对于20世纪70年代，“人们现在该怎样做呢？……首先考虑的是如何使人们向往学习事物，如何使这种重要而艰难的学习任务坚持不懈，激起兴趣。”^④在70年发表的另一篇文章《心理学与人的图象》中，布鲁纳更是对传统的科学主义心理学进行了深入批判，他指出：“反心识论、倾向于老式的实证主义、拒不考虑文化对人类行为的模造力量——这三种紧追不舍的历史习惯，使心理学看起来叫

^① 梅洛-庞蒂. 知觉现象学. 商务印书馆, 2005. 200.

^② 梅洛-庞蒂. 知觉现象学. 商务印书馆, 2005. 116.

^③ 布鲁纳. 教育过程. 文化教育出版社, 1982. 37.

^④ 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选. 人民教育出版社, 1989. 430-441.

人莫名其妙。”他反对将人还原为机器，而主张将人看成是携带着“心识、意图与文化”的生命体。^①

(3) 人才

学校课程往往将培养目标定位为培养人才。从社会学的角度看，人才至少包含两层含义：一是专门化，人才必须接受专业知识的训练，体现出专业化、技术化，这就必然带来基础教育阶段课程的分科，甚至“深、难、重”的传统旧习；二是精英化，人才不是普通的老百姓，而是拥有一定的“文化资本”的社会精英。很明显，人才的定位与中国基础教育大众化的背景是背离的。人才定向是传统精英教育的产物，而大众教育则主张教育应该是引导学生“成人”。我认为，在工业社会，成人比成才更显紧迫，因为工业社会的劳动密集型产业催生了大量的中下层就业岗位，不成材也有谋生的可能，但是另一方面，工业社会也带来了价值虚无、道德滑坡、家园失落等等伦理道德问题，从而更显现出成人的重要。

从生存论哲学的角度看，“人才”概念体现出技术对人的一种“限定”和“触逼”，是对人之丰富性的一种凝固化、功能化，因为人才即是技术人才，对人才的界定是从技术的、对象性思维的角度进行的一种功能性界定。人由此被“摆置”、“限定”为一种功能，而丧失了人之为本源的整体性。海德格尔指出，“技术统治之对象事物愈来愈快、愈来愈无所顾忌、愈来愈完满地推行于全球，取代了昔日可见的世事所约定俗成的一切。……人之的人性和物之物性，都在自身贯彻的制造范围内分化为一个在市场上可计算出来的市场价值。……因此，人本身及其事物都面临着一种日益增长的危险，就是要变成单纯的材料以及变成对象化的功能。”^②可以说，仅仅关注“人才”塑造，这是对人之人性的一种窄化，即在技术性思维的框架下将人的无限的精神潜力窄化为逻辑智能，使人丧失了与世界的多方面的联系。雅斯贝斯也批评这种仅仅关注人才培养的教育观念，他说：“人们所理解的教育只是将青年人培养成有用之才。当某一科学被运用于经济之中时，这门科学马上身价百倍，人们为了获利，纷纷追求它，并在学校中推广这一学说。研究者和教师也以此要求编入新教材中。……今天我们关心科技人才的培养，但对此我们必须小心从事，因为我们为科技人才的匮乏而震惊，而其所造成的后果却变得模糊。为了科技、经济和军事的目的，人们愿意将巨大的财力物力放在教育上，但不论在苏联或者西方，科学价值的评价与精神价值的评价不可同日而语……培养出来的科技人员只是服务于某些目的的专业工人，他们并没有受到真正的教育。因为技能的训练，专业知识的提高还不能算是人的陶冶，连科学

^① 哈里斯. 科学与人. 商务印书馆, 1994. 51, 54.

^② 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 307.

思维方式的训练也谈不上,更何况理性的培养,精神生活的陶冶,以及参与人类每一时代都具有创新内容的历史传承之中。”^①

2、“本真的人”与课程目标

生存论哲学对人的认识具有与知识论哲学截然不同的路向。雅斯贝尔斯作了深刻的分析,他指出,“人只能通过两条途径去接近他自身”:一条是知识论路向,即把人看作“客体”、“对象”,这种研究虽然积累了大量关于人的“科学”知识,但是却永远不会通达“整体的人”自身;另一条是生存论路向,即将人看作是非对象、非客体的自由存在,并“在自己的思想和行为的最初根源中体验”存在。^②这两种路向的差异为我们重新理解课程目标开辟了新的方向。

在生存论哲学看来,课程所要培养的人首先不是某种固定的社会角色(比如政治人、经济人、技术人等等),而是在日常生活中不断地领会着自己的生存意义、提升着自己的生存境界的“本真的人”(海德格尔)。知识论哲学对人的种种功能化、角色化,其实都是对人之本真存在的背离。

“本真的人”首先是本源性的存在。生存论哲学认为,在人的诸多存在样式中,有奠基性与被奠基性、始源性与派生性、优先性与从属性之别,倘若以后者掩蔽和覆盖前者,必然导致“人的存在”之被遗忘的后果。生存论哲学的重大使命就是要解除这种障蔽,彰显前者对于人的生存所具有的“基底”性意义,转用胡塞尔的著名说法,生存论哲学就是要把覆盖在人身上的种种障蔽“悬置”起来,以回到“人本身”。由此可见,人之存在的本源性是指人的存在样式的基础性、非派生性与自明性。在生存论哲学的视野中,像“政治人”、“经济人”、“社会人”等等都不是人的最本源的存在,因此都不能成为深入理解课程目标的根本依据。举例来说,我们并非始终都是一个“政治人”,并非时时刻刻都在以意识形态的眼光打量着我们的生活,因此“政治人”的存在样式只能是人的派生性的存在样式。如果强行将课程目标建基于这一人性假设之上,只会导致“非本真的人”。过去,我们在教育中正是由于忽视了人的本源性生存,结果往往带来各种形式的机械强加。例如,在语文学习中,我们往往从生活以外来理解课文的“意义”,将“意义”看做是附加的、外在的。比如,在小学语文教学中,每当讲到革命英雄的感人事迹如《火烧丘少云》、《董存瑞炸碉堡》等课文,教师总会引导学生脱离生活展开想象:“假如你是董存瑞你会怎么想?”等等。这种脱离生活的抽象假想往往给学生留下抽象的崇高、伟大,其所培养的人只能是“非本真的人”。

^① 雅斯贝尔斯. 什么是教育. 三联书店, 1991. 50.

^② 雅斯贝尔斯. 智慧之路. 中国国际广播出版社, 1988. 43.

在下面的叙事中，教师的角色冲突也反映出人之本性存在的意义。“在大部分的教书生涯中，我都以‘超等老师’这一角色来约束自己。我的意欲看来很合理，我要竭尽所能做一个最好的老师。可是时不时由于灰心与厌倦，我也会搁下我的角色而出以自己的原来面目，此时，我与学生间的关系便有所改变，变得较接近、较亲密、较真实了。这又使我担忧，因为过去人家教我跟学生保持距离，警告我‘亲密产生轻蔑’，倘若学生对我看得太清楚，我将无法去控制他们。然而担忧归担忧，我却发现一旦我搁下自己的角色，我便能真正地教，学生也能真正地学。而有时在这种情况下，学生有令我不快的言行，我又只得重新拾起教师角色以维持秩序，或对他表达我的不快。若干年来，我就在这两端间游移不定。扮演教师角色时，我才能维持秩序；恢复自我时，我才能好好教书。”^①

本真的人也是自由性的存在。自由是海德格尔哲学的一个重要的主题，并表现在他对一系列概念的诠释之中。例如，在早期的著作《存在与时间》中，海德格尔指出，人从沉沦到本真的超越必须倾听内在良知的呼声，他分析了良知的呼声性质，认为这种呼声体现着一种自主、自由的决断。在良知的呼声中，“此在被召唤向何处？向其本己的自身。不是向芸芸公论认为此在所当是、所能做和所操劳的东西，更不是向此在已把握了的、已投身于其中的、已由之载沉载浮的东西。”^②在后期的作品中，海德格尔将“栖居”视作人的存在的根本特征，并认为“栖居”的本质就是自由，正是在自由的意义上，海德格尔指出，“栖居”和作诗是一而二、二而一的，因为“诗”与“居”都呼唤着人类的自由精神和能动创造，因此作诗的本质就是栖居的本质。^③如果说自由是本真的人的存在形态，那么非本真的人的根本特点就是如弗罗姆所说的“逃避自由”，逃避自主的决断和自由的运思。

本真的人还是超越性的存在。教育的本真任务是引导学生“成人”，“成人”就必须剥除覆盖在人身上的种种遮蔽，实现对人的沉沦状态的“超越”，以趋向和确立真实的人的形象，就此而言，“生存”代表着一种超越的可能性和一种“成其所不是”的意向。这种超越是“内在”的而非“外在”的，它不是向外无限的扩张和膨胀，而是标志着生存境界的彰显、生存意义的绽露。对此，海德格尔的论述十分深刻，他说：“此在在生存论上就是它在其能在中尚不是的东西。只因为此之在通过领会及其筹划性质获得它的建构，只因为此之在就是它所成为或所不成为的东西，所以它才能够有所领会地对它自己说：‘成为你所是的！’”。^④在海德格尔看来，生存的本质就是超越，而“现象学的真理（存在的展开状态）乃

^① 参见傅道春：《教育学：情境与原理》，教育科学出版社，1999，105。

^② 海德格尔：《存在与时间》，三联书店，2006，313。

^③ 海德格尔：《诗·语言·思》，文化艺术出版社，1990，134。

^④ 海德格尔：《存在与时间》，三联书店，2006，170。

是超越的真理。”^①雅斯贝斯也说,“凡没有超越性的东西,就丧失一切作用;它仅只把时间混过而已,或者对它自己根本不自觉,或者自觉其等于零。……因此,当我们在我们的本质里经验到,超越对我们来说就是对一切实存的突破、就是现实时,在这样的瞬间,我们的存在意识就产生飞跃。”^②至于萨特,更是把人的自由超越性视为人的基本规定。失去了“超越性”,也就等于失去了人“成为人自身”的可能性。

(二) 课程目标的内容架构

传统知识论哲学局限于唯物主义与唯心主义的紧张对峙,并由此造成种种形式的二元论:认知与情感、身体与心灵、知与行、理性与非理性等等。但是现实生活中的人却是完整的人。举例来说,如果我在切菜时不小心划伤了手指并感到疼痛,在这里,疼痛既不仅仅是精神的,而不单纯是肉体的,当我感到疼的时候,我本身就是身与心的合一,我是以完整的人去感受疼痛,而不是作为一个“理性人”或者说“生物人”来接纳疼痛。正如雅斯贝斯所说,“人的本质不仅限于作为世界上的一种生物而可以由人类学加以研究的那种东西,也不仅限于他的实存、他的意识、他的精神。他是这一切样式,而如果缺少了他这些存在样式中的任何一个,他就归于消灭或趋于枯萎。”^③

生存论哲学则试图通过回归日常生活来重建人的完整性,特别是要从人的本源性的存在出发,挖掘人之本源性的生存力量与生存智慧。生存论哲学对人之生存能力的理解有利于我们更深入地理解和重建课程目标的内容体系。

1、直觉

在道德教育中,我们往往重视理性的道德判断,而比较忽视非理性的道德直觉。经验论者认为,道德直觉如内疚感、责任感、良知等不是一种真实存在的心理现象,而只是在一定的语境下的词语的特殊用法。他们认为虽然使用了“感”这个词,但在心理意识中绝无这样的“感”,通过语言分析,可以把这样的“感”消解掉,也就是还原成某种机械的、可测量、可操作的外显行为。而唯理论者则认为,直觉是认识的较低级的形态,是不准确的、模糊的,只有借助理性认识才能更好地把握外在的世界。但在生存论哲学看来,道德直觉是人类最本源的生存智慧,如海德格尔的“良知”、舍勒的“伦常明察”等都是道德直觉的具体体现。

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 45.

^② 雅斯贝斯. 生存哲学. 上海译文出版社, 2005. 72.

^③ 雅斯贝斯. 生存哲学. 上海译文出版社, 2005. 15.

生存论哲学认为，我们在日常生活中，并不是首先通过道德推理来打量世界，而是首先借助道德直觉来领会世界。例如，对于一个说谎的人来说，他并不是不知道说谎、欺骗是不道德的，但是出于利害关系的考虑，他还是说了谎。用舍勒的话说，我们每个人都会借助伦常明察来领会什么是善什么是恶，伦常明察比伦理学更为重要，因为“伦常的意愿尽可不必以伦理学作为它的原则通道——很明显，没有人通过伦理学而成为‘善的’——但却必须以伦常认识和明察作为它的原则通道。”^①

道德直觉之所以是更本源的，是因为日常生活的基本特征是重复性，正是重复性形成了我们的道德直觉。例如，对于那些在长期的生活实践中反复遇到的行为，如拯救生命，不杀人，不偷盗，不欺骗等，由于长期的文化传统的影响和道德教育的积淀，人们形成了直觉式的价值判断，并能依靠道德直觉迅速地作出决断。而道德推理只有在我们遇到陌生的、复杂的道德境况时才是需要的。如环保问题对于我们来说是一个新的问题，我们过去不知道扔废电池会污染土壤，使用氟化剂的冰箱和空调会破坏臭氧层等等。对这类道德行为的判断就需要经过道德推理。但是随着环保意识的加强，对于那些常见的破坏环保的行为，我们又会形成新的道德直觉。从这里也可以看出，道德直觉并不是纯粹先天的，而是在后天的社会环境中形成的。

同样，科学直觉也常常受到传统知识论哲学的忽视。海德格尔以“讲台”为例进行了分析，他说，由于我们长期浸淫于知识论哲学之中，当我们面对讲台，我们总是以为自己先看到了一些平面，然后是箱子，然后是桌子，然后才是讲台。这种“理论化”的“看法”其实是对现实的歪曲，事实上，“我是几乎一下子就看见了这个讲台；我不只是孤立地看到它，我看到这个桌子，它对我来说放到太高了。我看到上面放着一本书，直接对我造成妨碍（是一本书，而绝不是一些堆叠起来的散页，上面撒上了黑色的污点），我在一种定向、光线中，在一个背景中看到这个讲台”。^②科学直觉蕴涵在科学发现之中，但是在以追求确定性为旨趣的知识论哲学视野中，科学发现一直是一个受到忽视的问题，知识论哲学的典型代表逻辑经验主义对科学的探讨主要集中于科学命题与科学理论的语义分析、聚焦于科学辩护，而忽视科学发现。例如，赖欣巴哈就说：“对于发现的行为是无法进行逻辑分析的；可以据以建造一架‘发现机器’，并能使这架机器取天才的创造功能而代之以逻辑规则是没有的。但是，解释科学发现也并非逻辑家的任务；他所能做的只是分析所与事实与显示给他的理论（据说这理论可以解释这些事

^① 倪梁康：“伦常明察”：舍勒现象学伦理学的方法支持，哲学研究，2005（1）。

^② 参见孙周兴：我们如何得体地描述生活世界？——早期海德格尔与意向性问题，学术月刊，2006（6）。

实)之间的关系。换言之,逻辑所涉及的只是证明的前后关系。”^①在逻辑实证主义哲学的影响之下,教学过程理论同样也仅仅关注认识的确定性而忽视认识中的不确定性,其表现形式就是重视知识的逻辑证明而轻视知识的发现过程。但是,科学发现中的非逻辑因素却是科学发展的极其重要的组成部分。爱因斯坦在谈到探索那些高度普遍的定律时说,从这些定律可通过演绎获得世界的图景,但通向这些定律的逻辑通路是不存在的,只能凭借那种建立在对经验对象的理性偏爱基础上的直觉才能达到。^②事实上,绝大多数科学发现都来源于直觉的猜测。英国科学哲学家波兰尼则区分了人类的两重知识:言传知识与意会知识,两者分别表示概念化活动和体验活动,波兰尼非常重视意会知识,认为意会知识是一切知识的主要源泉。而意会知识的获得同样也要依赖于直觉。教育心理学家布鲁纳则将直觉思维与分析思维并列,而且强调直觉思维的重要性。他批评现行教学忽视直觉思维,例如中学几何学教学中片面地强调对技巧、形式的证明,中学物理教学中也是按照演绎和分析方法来讲授物理,等等。他引导我们反思,“在学校的学习和学生的考试中,非常注重清晰的系统陈述以及学生用言语或数字形式进行复现的能力,”这些是否会妨碍学生直觉理解的健全发展?他提醒说,“数学家、物理学家、生物学家和其余人士在他们各自的领域里,都强调直觉思维的价值。”^③

最后,艺术直觉也是人类与生俱有的重要潜能。法国哲学家、美学家马利坦指出,人类不仅有逻辑的理性,同时也有直觉的理性,而且直觉的理性是比逻辑理性更本源的理性,“这种智性是远远超出于概念和逻辑之上的,它自身在与想象和情绪的重要联系中活动。”他呼吁说,真正最优秀的艺术应该从概念的、逻辑的、推论的理性中解放出来。^④马利坦还分析了与艺术直觉相联系的诗歌的诗性意义,他指出,诗歌的诗性意义比概念意义更重要,正是诗性意义才使诗成其为诗,而古典传统对概念明晰的强调,导致了大量平庸诗的产生。他借用美国诗人麦克利什的一首诗来表达对诗歌的诗性意义和诗人的诗性直觉的推崇:

一首诗应该默不出声但可以触摸得到的 / 象一只浑圆的果实

它哑哑无声 / 象拇指抚摸那古老的圆雕纹饰

.....

一首诗应该缄默无语 / 象群鸟飞翔

.....

一首诗不应当意味什么 / 可它存在。

^① 赖欣巴哈. 科学哲学的兴起. 商务印书馆, 1983. 178.

^② 爱因斯坦. 爱因斯坦文集(第一卷). 商务印书馆, 1977. 102.

^③ 布鲁纳. 教育过程. 文化教育出版社, 1982. 67.

^④ 马利坦. 艺术与诗中的创造性直觉. 三联书店, 1991. 65.

2、身体

梅洛-庞蒂指出,身体是我们与世界打交道的基本方式,身体和心灵是一而二,二而一的。在生存论哲学看来,身体不同于躯体,躯体是一个“祛魅”的客体,是生理学、解剖学、医学等学科研究的客观对象,而身体则是充满魅力和神韵的灵肉统一体。教育学要重视身体,就是必须强调知行合一,强调动手实践的重要性。杜威指出,“知”本身就以“行”作为核心的:“从科学研究的实际程序判断起来,认知过程已经事实上完全废弃了这种划分知行界线的传统,实验的程序已经把动作置于认知的核心地位。”杜威将知行问题作为《确定性的寻求》一书的主题。^①贺麟先生也提出“知行合一”说,他指出,“知行合一乃知行同时发动之意。据界说,‘知’是意识的活动,‘行’是生理的活动,所谓‘知行合一’就是这两种活动同时产生或同时发动。在时间上,知行不能分先后。不能说知先行后;亦不能说,知后行先。两者同时发动,同时静止。”^②应该指出的是,中国哲学不同于西方哲学,西方哲学长期陷入笛卡儿式的“我思”之中,因而到了现代哲学形态对知行合一思想有迫切的渴望,甚至出现如尼采、梅洛-庞蒂等思想家所喊出了“回到身体”的口号。而中国哲学的传统是注重知行合一,例如朱熹提出的“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”的学习程序;王阳明提出的“即知即行”的主张;王船山“不可离行以为知”的实践论等等。因此,在吸取西方思想营养的同时,更应该弘扬中国本土的优秀文化传统资源。

生存论哲学将身体看成是人与世界打交道的基本方式,因此身体本应成为课程目标的重要内容。但是,在教育实践中,我们却常常看到许多反身体的教育倾向。例如,语文课堂中的写作,教师往往引导我们背诵优美的范文,并以此应付各种形式的考试。然而再优美的范文都只是他人身体的折射,“我”的身体始终是缺席的、不在场的。这种写作教学表面看似乎是感性的、具形的,但是其内在的旨趣却是对人的抽象化。事实上,即使在文学创作领域,身体和身体写作也已经成为新的文学动力。^③当代著名诗人于坚就主张用“诗言体”来取代传统的“诗言志”,他说:“没有身体的诗歌,只好抒情言志,抒时代之情,抒集体之情,阐释现成的文化、知识和思想,巧妙的复制。”^④

以下是一位以诗歌获满分卷的高考考生在答记者问中的一些话,从这些话我们可以看

^① 杜威. 确定性的寻求——关于知行关系的研究. 上海世纪出版集团, 2005. 26.

^② 贺麟. 五十年来的中国哲学. 商务印书馆, 2002. 133.

^③ 谢有顺. 话语的德性·文体身体学. 海南出版社, 2002. 165.

^④ 于坚. 诗言体. 芙蓉, 2001 (3).

出，作者的身体在写作中几乎是不在场的：“《选择》一诗的意境，动笔前我就有考虑，动笔以后就没有半点犹豫。对于有些同学担心的字数问题，虽然高考试题明确要求不少于 800 字，但我知道老师讲过诗歌是按行数算，包括题目和节与节之间的空行，所以在这个问题上我也没有担心。我写作文不习惯打草稿，但腹稿是要的。我大概理了一下头绪，就决定先写‘小我’（国内），后写‘大我’（国际）。写国内运笔时想一段写一段，因为诗歌有跳跃性，先写什么，后写什么，不用过多考虑。先打算写四节后就写结尾，但考虑行数不够离 800 字的界线还差一点，因此又增加一段。‘反对战争，酷爱和平’一段，素材来自电影——去年‘9.11’事件后，电视上的悲惨景象在我脑海里打上很深的烙印。写成这首诗最多花了半小时。写好后，检查一遍，没有差错，而且卷面很整洁。写完后，未奢想得高分，更未奢想得满分。”^①

3、情感

情感也长期受到理性主义哲学传统和认知心理学的忽视乃至排挤。在传统的学校课程目标中，认知目标往往被视为最重要的目标，而情感目标则只能处在辅助认知的地位。课堂教学理论也仅仅关注认知过程，忽视情感过程，如传统的教学过程理论“感知、理解、巩固、运用”就是典型的认知过程教学理论。

但是，生存论哲学则将情感提到了极高的地位。海德格尔指出，情感是人生在世的一种最本源的存在形态，而认知却是派生的存在样式。而且按照海德格尔的分析，人生在世的整体性结构也是情感，即“畏”和“烦”。正是情感牵连并展开着世界，指引着我们与世界之内的事物来照面。海德格尔说，“现身的有情绪从存在论上组建着此在的世界敞开状态。”^②他还批评了西方哲学思想中长期轻视情感的现象，并指出，“自亚里士多德以来，对一般情绪的原则性的存在论阐释几乎不曾能够取得任何值得称道的进步。情况刚刚相反：种种情绪和感情作为课题被划归到心理现象之下，它们通常与表象和意志并列作为心理现象的第三等级来起作用。它们降格为副现象了。”^③舍勒同样也强调情感对于人的生存的重要意义，只不过与海德格尔不同，舍勒更强调积极的情感，例如爱、同情、羞感、悔悟等。而中国文化向来有重视情感的传统，中国的儒家就非常重视情感，孔子认为人是情感性的存在，对人来说，情感具有直接性、内在性和首要性。国内有学者认为，情感是全部儒学理论的基本构成部分，甚至是儒学理论的出发点。在儒家看来，所谓意志、欲望、知识等，都与情感有关，而且在很大程度上是由情感需要、情感内容决定的。也就是说，儒家将情感与意志结合起来，发展出了“情

^① <http://www.ok8ok.com/GK-zw4.htm>

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 160.

^③ 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 162.

意”哲学、将情感与认识结合起来，发展出“情知”之学，等等。儒学追求的最高境界是“仁”，但“仁”在本质上是情感的，同时又是理性的，是理性化的情感或情感的理性化。^①

生存论哲学对情感的分析至少在两个方面启发我们重新理解课程目标。一方面是课程目标的层级架构，在生存论哲学看来，教育的最高目标不是认知能力的发展，而是情感的陶冶，是道德感、理智感和美感的满足。情感已经在一些发达国家的课程目标中得到了充分的重视和体现。例如，美国国家研究理事会在20世纪90年代颁布的“国家科学教育标准”第一章指出：科学素养之所以如此重要，首先是因为懂科学能给人以惬意感和兴奋感，并认为这是每一个人都应从科学教育中分享到的好处。由此出发，“标准”认为科学教育的目标首先是“培养学生能由于对自然界有所了解和认识而产生充实感和兴奋感”，而后才是科学方法、科学技能、科学知识等等。^②另一方面，关于情感教育的内容，我们往往容易重视积极的、正面的情感，而相对忽视消极的、负面的情绪。但是，海德格尔的情绪理论却多是低沉的、抑郁的，其中少有欢快高昂的情绪样式，如畏、怕、烦、好奇、怀疑、惊恐、压抑等等。在海德格尔看来，人类之所以需要低沉的情绪，是因为我们的时代是一个技术扩张、消费至上的社会，占有、消费、控制、利用……技术文化的一味张扬已经搅乱了现代人的心神，使我们缺乏必要的持守力量和心灵定力。^③因此有理由认为，教育不仅应该培养学生正面的情感，如舍勒所强调的“爱”等等，同时也应该引导学生体味“畏”、“烦”等等低沉情绪所蕴涵的思想之重量与生存之定力。

（三）课程目标的价值抉择

生活是教育的基本主题，什么样的生活是好的生活，或者说课程应该引导学生过怎样的生活，这也就成为课程目标必须面对的价值抉择。生存论哲学将人界定为意义性生存，因此生存论哲学所理解的生活是一种精神生活，而精神生活的最高旨趣就是幸福的追寻。

1、精神生活的意义与价值

生存论哲学将重建人的精神生活看作是克服人之异化危机的根本举措。例

^① 蒙培元. 情感与理性. 中国社会科学出版社, 2002. 2.

^② http://kxtj.e21.cn/e21web/content.php?article_id=680

^③ 孙周兴. 为什么我们需要一种低沉的情绪?——海德格尔对哲学基本情绪的存在历史分析. 江苏社会科学, 2004 (6).

如,海德格尔在早期的著作《存在与时间》中抨击常人精神生活的危机,他指出,在非本真的生活中,“此在迷失于常人所操劳之事,……日常生活把此在当作某种上到手头的东西来操劳、亦即加以管理结算的东西。‘生活’是桩‘经营’,也许赢利也许蚀本。”^①也就是说,常人(非本真的人)沉沦于世俗生活之中,并且往往以各种世俗的功利性标准来衡量人生的得失成败。海德格尔为常人找寻的出路是自觉地倾听良知的决断、勇于作出自主的选择。^②海德格尔这一早期思想并没有超越传统的主体性哲学的羁绊,他早期理论上的这一缺陷是导致存在主义教育失败的最重要根源。但是他的良知思想却反映出本真的人的基本特点,那就是不断地探询和领会生存的意义,不断地建构精神的家园和可能生活。

生命哲学学派同样也关注人之存在的精神生活。例如,奥伊肯认为,生命的本质不是人的感性本质,而是人的精神生活,是超越于感性直观的精神。面对技术社会人类精神家园的失落,奥伊肯在他的著作《新人生哲学要义》的序言中深有感触地说:“现如今的人生的确彰显出一种严重的不一致性,即:在物质生活方面,丰富而有成果的活动数不胜数;但在精神生活方面,则充满了不确定性和贫困性。”^③为了重建生存的精神家园,奥伊肯强调精神生活具有特殊的生命意义,精神生活是独立于物质生活的生活世界,“精神生活不是所有其他功能中的一种特殊功能,也不是一个更全面的世界的一部分或一个方面,而是它本身就是一个世界,而且其中的生活确实首次变成了自觉的和完整的现实世界。如果人类能立即拥有这一世界,那么人类生活必然会发生深远的变化,实则是正常状态下的一场变革。”^④奥伊肯指出,正是在精神生活中,人类才发现了自己本真的存在:“如果人处于精神生活中并意识到自身的独立性,就必然会使精神生活形式成为人类自己的生活形式,并由此改变那种平淡无奇的日常生活。”^⑤

中国的禅宗更是重视精神的修炼。禅修重视的是由“戒”生“定”,由“定”生“慧”。禅的方法,首重屏息诸缘,心无旁骛,只有使自己的心志从混乱紧张中安定下来,才可能在虚妄的生活中体验到真实的世界和真实的自我。圣严法师将禅概括为三句话:禅是清净的智慧;禅是无染的心灵;禅是“无相”、“无住”、“无念”的精神境界。^⑥概括起来可以说,禅所追求的同样也是生命境界的提升。

对精神生活的关注也是许多教育家和教育流派共同取向。例如,日本教育家小原国芳曾专门论述教育的“心灵化”问题,他把心灵化作为教育的基本取向,认为教育的本质就在于向心灵的靠近,越是能够接近学生心灵的教育越是完美的

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 331.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 308.

^③ 奥伊肯. 新人生哲学要义. 中国城市出版社, 2002. 1.

^④ 奥伊肯. 新人生哲学要义. 中国城市出版社, 2002. 260.

^⑤ 奥伊肯. 新人生哲学要义. 中国城市出版社, 2002. 261.

^⑥ 圣严法师. 禅的世界. 上海三联书店, 2006. 117.

教育。苏霍姆林斯基同样十分重视学生精神世界的建设,他在《学生的精神世界》、《把整个心灵献给孩子》等著作中,系统论述了学生精神世界的培育问题。他指出,“教育——这首先是教师跟孩子在精神上的经常接触”,只有与学生精神世界相沟通的教育才是最有意义的教育。^①德国文化教育学派更是将精神生命看作是文化的深层本质,认为“教育之根和文化之根的寻求,只能通过人的灵魂的唤醒才能实现。”^②鉴于精神生活的重要性,雅斯贝尔斯也将教育的本质视作是陶冶,在他看来,陶冶的性质是“全面地展开精神运动”,是“交流”和“唤醒”,而不是像传统教育那样单向的、被动的、机械的灌输。^③

2、幸福观的反思与重建

幸福概念是当下最流行的概念之一,如“幸福感”、“幸福指数”等等已经充斥着各种现代传媒。可以说,自古以来,幸福就是人类追寻的终极目标。例如,欧文指出,“人类的一切努力的目的在于获得幸福。”获慈根也说:“只有人类的幸福是绝对的。”但是,幸福概念的内涵却是极其丰富,以至于人们对它的理解也是多元和多维的。从纵向的角度看,历史上不同的学派对幸福有不同的诠释;^④从横向的角度看,幸福问题也是多学科研究的对象,心理学、社会学、经济学等等学科都对幸福问题有不同的理解。^⑤

在生存论哲学的视野中,“幸福”往往与精神生活相关联。精神生活视野下的幸福观不同于流俗的幸福观。流俗将幸福等同于快乐,等同于欲望满足后的心理体验。但是生存论哲学则认为,幸福是人生的一种精神境界,是意志的自由。高清海先生所倡导的类哲学指出,人有两重生命(自然生命、自为生命;种生命、类生命),有两重本性(物的本性、超物本性),人也有着两重性的存在(实体存在、意义——价值存在),并同时生活在两重性的世界(本然世界、应然世界;自然世界、属人世界;现实世界、理想世界;物质世界、精神世界等)。人之为人的可贵之处就在于人具有类生命,是一种意义——价值性存在。^⑥类哲学强调人的精神生活的存在,强调幸福的本质是一种高尚的精神生活。赵汀阳在《论可能生活》中也指出,幸福不同于快乐,快乐不是生活的全部意义,只是生命道路上的一种局部表现,而幸福则是人生价值的实现,是行为的主动性过程和创造性

^① 苏霍姆林斯基. 把整个心灵献给孩子. 天津人民出版社, 1981. 28.

^② 邹进. 现代德国文化教育学派. 山西教育出版社, 1992. 99.

^③ 雅斯贝尔斯. 什么是教育. 三联书店, 1991. 103.

^④ 王健. 论人生观的历史类型及其对幸福的理解. 道德与文明, 1997 (2).

^⑤ 吴淑凤. 多元视野中幸福理论及其对主观生活质量研究的现实意义. 武汉大学学报(哲学社会科学版), 2004 (9).

^⑥ 参见高清海: 有这样一个世界. 天津社会科学, 1998 (1); “类哲学”与人的现代化. 中国社会科学, 1999 (1); “人”的双重生命: 种生命与类生命. 江海学刊, 2001 (1).

过程。欲望的满足通常是快乐的,但欲望的满足恰恰意味着这种满足的意义是有限的,过分的满足或重复的满足就会令人厌烦,而幸福却多多益善,所以,幸福只能被理解作为一种具有自成目的性、无限意义性、创造性和给予性的生活效果。

教育学尤其需要幸福的概念。这是因为,与其他领域相比,幸福长期以来并没有成为教育的核心范畴,虽然功利主义倡导“完满生活”的幸福观,但是他们的幸福观却是指向未来生活和世俗生活的。不仅如此,在教育领域,幸福问题还常常被道德问题所遮蔽。例如,中国古代的课程就是泛道德课程,课程的核心是“德”的培养而不是“福”的追寻。儒家学派同样也推崇“德”而不倡导“福”,在儒家的视域中,“德”被看作是公“义”,而“福”却被看作是私“利”。建国以来,我们对四有新人的概括,强调的也是“德”。但是,从生存论哲学的角度看,幸福是比道德更本源的问题。道德是认识论哲学的范畴,道德指向的是“应当”,但是正如赵汀阳所说,任何一种“应当”(道德规范)不是不对,而是无根的。哥德尔的不完全定理已经证明,任何一个形式化的理论系统都不可能在其内部找到坚实的逻辑起点,换句话说,任何一种“应当”都有可能被证明是“不应当”。有鉴于此,海德格尔在论述生存的意义时,从未谈论伦理、道德问题,不仅如此,在《关于人道主义的书信》一文中,他还反对从“伦理学”、“人道主义”等“学说”、“学派”、“主义”的角度来谈论伦理,^①因为种种“主义”都是从认识论的角度将世界对象化,都是误导我们站在生活之外看生活,因而必然造成疏离我们生存家园的危险。幸福则是生存论哲学的范畴,幸福的生活必然也是蕴涵着真、善、美的生活。康德曾对英文 good 的拉丁文词根进行分析,并指出在古希腊,“好”(good)涵括着道德与幸福匹配一致的意义,中国人常常将 good 翻译为“善”,却忽视了从“好”和“福”的意境来体味“善”,这就造成我们对“善”的偏狭理解。^②英国学者狄金森也指出,古希腊人秉持审美与伦理合而为一的幸福观,他们从审美的角度来理解伦理,因此,在他们看来,道德的性质就不是机械地“服从外面的法律”,而是“使组成人类自然性质的各种要素互得其平衡”。^③费尔巴哈则试图从本体论上证明追求幸福的欲望是人类的人赋权力,应当成为一切道德的基础。他说:“没有幸福则没有德行”,“道德不是别的,而只是人的真实的完全健康的本性。”^④康德等人的研究告诉我们,幸福是比道德更本源的存在形态,只有从幸福的角度来理解生存,才能丰富真善美的意蕴,并使它们相通相融。

^① 海德格尔. 路标. 商务印书馆, 2000. 417.

^② 胡建. 追求“至善”: 幸福与道德的匹配一致——古希腊社会文化价值目标的演进. 复旦学报(社会科学版), 1998 (2).

^③ 狄金森. 希腊的生活观. 华东师范大学出版社, 2006. 114.

^④ 费尔巴哈. 费尔巴哈哲学著作选集(上卷). 商务印书馆, 1984. 591.

3、幸福的追寻：教育学的视域

生存哲学要求将精神生活的幸福作为课程的重要目标。从教育学的立场来看，课程目标对幸福的涵涉主要包括如下几方面的意蕴。

首先，教育学所理解的幸福是一种能力，即幸福能力。也就是说，幸福具有理性的维度，只有在理性存在的维度才能有幸福的生成。历史上种种感性幸福论，由于忽视或抛弃了人之生存的理性维度，所以往往将幸福等同于感官的快乐或欲望的满足。幸福作为一种能力，意味着幸福不是触手可得的，而是有一个陶冶、积淀和生成的过程。西方的谚语说“富人进天堂比骆驼穿过针眼还要困难”、中国的俗语也说“没有吃不了的苦，只有享不了的福”，这些都说明幸福需要理性的参与，是一个在后天的教育中不断习得的进程。

其次，教育学所理解的幸福是一种境界，即幸福境界。例如，冯友兰认为，幸福是一种精神境界，不同境界的人对幸福有不同的体验。冯友兰以人对宇宙人生的“觉解”程度不同，将人按照精神境界的殊异分为自然境界、功利境界、道德境界、天地境界四个境界。人的“觉解”程度不同，对生活的意义和幸福的体验也不同。自然境界以满足本能需要的体验为幸福；功利境界以满足个人私利为幸福；道德境界以实践道德、贡献社会为幸福；天地境界以“天人合一”为幸福。^①海德格尔则把幸福的境界描述为“诗意的栖居”，在海德格尔看来，世界原本是我们审美的对象，生活原本是充满诗意的，但是“技术的栖居”却使知识、社会和世界蜕变为我们占有的对象，丧失了其诗意的色彩。返回“诗意的栖居”，也就是要求我们自觉地超越占有，进入天人合一、物我相融的澄明之境，唯有如此，世界的丰富意义才能向我们敞亮。海德格尔用比喻的手法表述了这一思想，他说：“作诗乃是人之栖居的基本能力”，“作诗建造着栖居之本质。作诗与栖居非但并不相互排斥。而毋宁说，作诗与栖居相互要求，共属一体。”^②中国的禅宗则将幸福的境界理解为生命的圆融。圆融是佛学上的名词，例如《楞严经》说：“地水火风，本性圆融。”在佛学的视域中，圆有圆满、圆熟、圆通的意思。圆融是圆满的融合、圆熟的融合、完全的交融，而不是种种人为的对立。^③综上所述，虽然人们对幸福境界的理解和表述不同，但是有一点却是共同的，用哲学家赫舍尔的话说，那就是超越“占有”，而进入“欣赏”的境域之中。^④

第三，教育学所理解的幸福是一种生活，即幸福生活。幸福总是蕴藏在生活

^① 参见冯友兰·贞元六书·新原人，华东师范大学出版社，1996；三松堂自序，人民出版社，1998。

^② 海德格尔·演讲与论文集，三联书店，2005。213，214。

^③ 圣严法师，禅的世界，上海三联书店，2006。147。

^④ 赫舍尔·人是谁，贵州人民出版社，1994。82

之内的,这是因为生活本身是自成目的的,因此我们不可能站在生活之外去寻找幸福。凡是远离我们的现实生活世界的种种幸福诉求,只会变成乏味的说教和机械的灌输,因而其本身可能就是不幸福。幸福作为一种可能的生存样式,需要我们的课程自觉回归生活世界,只有回到生活、基于生活、为了生活,课程才能成为学生幸福生活的指引。

五、生存论哲学视野下的课程知识

(一) 知识与存在:教育学的视域

西方存在主义教育家不太重视科学知识对人之存在的意义,其表现是存在主义教育理论在课程理论方面建树较少,而且相对比较忽视科学知识,认为科学知识远离人的存在。这种思想可追溯到存在主义哲学的思想渊源即现象学家胡塞尔那里。应该指出的是,胡塞尔对生活世界的研究是站在寻求科学严密性的立场上的,而不是站在人之存在的立场上,他将自己的学术使命定位于建设作为“严格科学的哲学”,在《哲学作为严格的科学》一书开篇,他就说,“自最初的开端起,哲学便要求成为严格的科学,而且是这样的一门科学,它可以满足最高的理论需求,并且在伦理—宗教方面可以使一种受纯粹理性规范支配的生活成为可能。这个要求时而带着较强的力量,时而带着较弱的力量被提出来,但它从未被完全放弃过。”^①但是,胡塞尔发出的“回归生活世界”的呼声,却影响了此后的存在哲学家。胡塞尔指出,生活世界是被自然科学遗忘的意义基础。他说,“自伽利略起,观念化的自然就开始偷偷地替代前科学的直观的自然了”,自然科学“为生活世界,即在我们的具体的世界生活中不断地作为现实的东西而给予我们的世界裁剪了一件非常合身的观念外衣”,“这种观念的化装使得方法、公式、理论的本真意义永远成了不可理解的”,而且“即使对于伟大的或最伟大的物理学家来说,这些理论的原本的、原始的一真正的意义仍然是被遮蔽着的,并且必定仍然是被遮蔽着的。”^②

胡塞尔关于生活世界的思想启发了海德格尔对生活世界中人之生存意义的探询,并由胡塞尔的意识现象学发展到存在现象学。与胡塞尔不同的是,他对科学的理解是站在人之生存的角度,他指出,诸种科学都是人的活动,因而都是人的存在方式。他说:“认识是在世的一种存在方式”、“认识是此在的植根于在世

^① 胡塞尔. 哲学作为严格的科学. 商务印书馆, 2002. 1.

^② 胡塞尔. 生活世界现象学. 上海译文出版社, 2002. 237-242.

的一种样式”。^①但是海德格尔又说，科学不是人最切近的可能存在方式。也就是说，一方面我们要从科学中看出人的存在，从人的生存的角度重新理解科学，另一方面又不能局限在科学世界，因为人的存在的真正根源是在生活世界，生活世界才是人最切近的存在样式。海德格尔这些言论正是存在主义教育家不太重视科学课程的一个重要原因。

但是我认为，对西方存在主义教育的重要理论基础即海德格尔的哲学思想，我们应该站在教育学的立场并从两个方面来重新进行解读。

一方面，是科学世界、生活世界与教育世界的关系。应该看到，海德格尔并没有将科学世界与生活世界对立起来，而是强调两者的联系。海德格尔和胡塞尔的思想启发我们，如果使科学回归生活世界，则科学同样也是人最切近的存在方式。特别是在当下的技术社会，日常生活的方方面面已经打上了知识的烙印，例如电视、冰箱、空调等等的操作与理解都需要掌握必要的科学知识。一句话，现代社会是知识社会，人之生存更是知识性生存，没有知识几乎很难在现代社会立足。教育世界既不是纯粹的科学世界，也不是纯粹的生活世界，而是生活世界与科学世界的沟通与融合。

另一方面，是儿童世界、成人世界与教育世界的关系。作为哲学家，海德格尔和胡塞尔的生活世界学说是指普通人的生活世界，或者说生活世界一般，但是生活世界中的人却是千差万别的。卢梭深刻地指出，儿童的生活世界不同于成人的生活世界。他说：“我们对儿童是一点也不理解的：对他们的观念错了，所以愈走就愈入歧途。最明智的人致力于研究成年人应该知道些什么，可是却不考虑孩子们按其能力可以学到些什么，他们总是把小孩子当大人看待，而不想一想他们还没有成人哩。”^②杜威同样也指出了儿童的世界与成人的世界的差异，并以此作为他的课程理论的基石。从哲学层面说，海德格尔之所以只突出了生活世界一般，是因为他对生活世界中人之存在的分析仅仅从时间层面着手，《存在与时间》这本书的标题就已经说明了他的研究思路。但是，人不仅是一种时间性存在，同时也是空间性存在，是空间性的肉身的存在，而在海德格尔的《存在与时间》中，对人之存在的肉身的描写仅仅是谈到“手”即“上手状态”与“应手状态”。梅洛-庞蒂的身体现象学则力图恢复身体在生活世界中的地位，并从身体差异出发，谈到了性别问题。概而言之，我认为，西方存在主义教育家对海德格尔哲学思想的吸收缺乏教育学的立场，他们没有认识到海德格尔毕竟是哲学家，而不是教育家，他对日常生活的现象学分析的立场应该说主要是成人世界的立场，到目前为止，有关他的思想的译著与思想评介，没有发现他对基础教育、对儿童生活世界的关注。因此我们很容易发现，以海德格尔为代表的存在哲学思想在哲学、

^① 海德格尔：《存在与时间》，三联书店，2006。71，73。

^② 卢梭：《爱弥儿》，人民教育出版社，2001。2。

文学、艺术、美学等领域倍受青睐，因为这些领域都指向成人世界、指向生活世界一般。但是，教育世界既不是纯粹的成人世界，也不是纯粹的儿童世界，教育世界应该是儿童与成人对话、交往的世界。在教育世界中，儿童文化与成人文化发生着多维的碰撞与交融，儿童在成人文化的引导下不断超越自身认识的局限而走向世界，同时又在与成人文化的对话中不断地返回自身，寻求自己当下生活的意义。

（二）知识意义性的理论基础

在知识论哲学的视野中，课程是与人之生存意义无关的规律世界、知识世界，而且，知识的学习还应该尽量排除主观因素的干扰，以便准确地把握知识的精确含义。这种客观中立的研究路向不仅广泛地盛行于自然科学课程的教学之中，而且也作为“典范”被普遍地运用到人文和社会科学课程的教学之中，如语文教学中的内容分析、名词解释等等。

但是，库恩的历史主义科学哲学、哈贝马斯的认识与兴趣理论、加达默尔的解释学、卡西尔开创的符号学、曼海姆开创的知识社会学、吉尔兹的阐释人类学以及福柯关于知识与权力谱系的考察等等，都凸显了知识背后人的活动，破除了知识“客观性”的幻象。课程知识不再是脱弃生命的客体性存在，而是承载着情感、态度与价值观，蕴藏着历史、文化与生活底蕴的主体性、意义性存在。可以说，当代学术思想的发展已经把知识的意义性推到了前台。

1、加达默尔的解释学

解释学的早期代表是施莱尔马赫、狄尔泰等人，狄尔泰认为，传统的认识论哲学要求排除认知主体的主观性，但是对精神现象的把握却需要“艺术性的理解”，而这种“艺术性的理解”恰恰是建立在主体的“技艺”或能力的基础之上。这就意味着，一切理解不仅必然携带着不可消除的理解者的主观性，而且还以这种主观性作为理解的前提。狄尔泰指出，对于精神现象的诠释实际上是对理解对象的主观的重建，它是建立在“一种特殊的个人创造性”基础之上的。狄尔泰据此推论说，由于读者可能具有比原作者更为丰富的知识与体验，因此可以比原作者更好地理解文本，理解作品背后的、作者也未意识到的意义，而且通过诠释所体验表达的东西比作者意识中存在的东西可能更多。^①但是狄尔泰的立场却是传统的认知主义，他所追求的仍是如何消除主观偏见以便“客观地”把握作者的原

^① 洪汉鼎。理解与解释。东方出版社，2001。91。

意,这就使狄尔泰的解释学一直徘徊于知识的客观性与诠释的多义性之间,始终未能摆脱相对主义的困扰。

美国学者林格指出,施莱尔马赫、狄尔泰的解释学本质上一种重建的解释学,他们“把理解仅仅当作一种重建的过程,而不是当作一种包含解释者自身解释学情境的富有创造性的过程”,而加达默尔则公开承认偏见在所有理解活动中所具有的创造性力量,这就使他处于同那种力求在解释中达到无偏见的客观性的科学理想明显对立的地位。^①在加达默尔看来,偏见是我们理解的“前结构”,偏见是不可消除的,因为正是偏见的存在才体现出我们是作为一个处于特定的社会历史文化语境中的具体的人来参与理解,否认偏见只会导致抽象的人;同时偏见的存在也表明:任何理解都是创造性的理解,都是读者的视域与作者的视域在对话中达致“视域融合”的过程。概而言之,理解不仅是方法论,更是我们最基本的存在形态。

加达默尔的解释学凸显了文本意义的开放性、多元性、生成性。在解释学看来,文本不是僵死的物品,而是蕴涵着作者的视域,因此理解也就不是对作者原意的机械复制,而是作者视域与读者视域的碰撞、对话和融合过程。每一次理解,都是一次意义的生成。而且在时间的历史进程中,这个过程是无穷无尽的。

2、知识社会学的观点

知识社会学试图阐明知识的社会性维度,揭示知识的社会制约性。例如知识社会学的创始人之一曼海姆就指出,知识社会学的中心问题是研究专门思想和知识体系,诸如美学、道德和哲学体系、宗教信条和政治原理等,如何受它们所处的社会和文化背景的影响。在他看来,这些社会和文化因素主要包括阶级、社会地位、职业群体、代际关系、生产方式、权力结构、历史情境、竞争、冲突、流动,以及价值观、世界观、社会思潮、时代精神、民族精神、文化心理等。

早期的知识社会学尚未触及科学知识领域,但是20世纪60年代之后,知识社会学的研究开始与科学社会学相结合,并发展出科学知识社会学。以默顿为代表的科学社会学学派是这种转型的代表之一。默顿对马克思、舍勒、曼海姆、迪尔凯姆、索罗金等不同理论家有关知识社会学的观点进行了分析,并将知识的存在基础概括为社会基础与文化基础两种。社会基础包括社会地位、阶级、职业角色、生产方式、群体结构等,文化基础则囊括了价值观、精神特质、舆论趋向、时代精神、世界观等。默顿特别重视马克思的社会理论,认为“马克思主义是知识社会学风暴的中心”。

^① 加达默尔. 哲学解释学. 上海译文出版社, 1994. 7.

而马尔凯的科学知识社会学则试图改变传统的实证主义科学观,主张科学知识跟其他知识形态并无本质的区别,科学知识也是社会建构的产物,因此也必然受到社会文化因素的影响。马尔凯主张开展对科学的文化资源的解释,并提出了科学知识的社会修辞学的研究方法。他指出,“科学知识主张不能用不变的、普遍的标准加以评价。……与标准观点不同的是,科学知识在意义上不是固定不变的,它不会独立于社会背景,而且不能应用被普遍认同的验证程序去加以证实。”^①

库恩的历史主义科学哲学范式则提出了“科学革命共同体”的概念。他认为,科学的发展并不是单个科学家孤军奋战的结果,而是科学家共同体经过合作、协商、对话、竞争、妥协等社会过程而社会地建构的。他指出,“在范式选择中就像在政治革命中一样,不存在超越相关共同体成员间的共识的标准,问题的解决依赖于大家意见的一致。”^②

总之,知识社会学的研究表明,知识并不是如实证主义者所认为的那样是客观中立的,知识背后暗含着人的活动,体现着人的兴趣、利益、组织、文化等。因此,知识世界并不仅仅是冷冰冰的规律世界,同时也是蕴涵着人的活动的意义世界。

3、哈贝马斯的认识与兴趣理论

哈贝马斯对传统的认识论哲学进行了批判,认为传统认识论哲学陷入“我思”的绝对精神或先验自我中,割裂了认识与实践的有机联系,因而也就不可能找到认识的可靠基础。他对皮尔士的实用主义和狄尔泰的历史主义解释学进行了分析,认为他们虽然都触及了认识的兴趣基础但都没有对这种基础本身加以反思,因而都没有彻底摆脱实证主义的束缚。他说,“首先由旧实证主义开始的、把认识论归结为知识学(的做法),由于受到以皮尔士和狄尔泰为典型代表的抵制而中断”,但是他们并没有“阻止住实证主义的胜利进军”,因为他们“所揭示的知道认识的兴趣随即也遭到了心理学主义的误解”,而“现代实证主义就是在这种心理学主义批判的基础上,以逻辑经验主义的形式建立起来,并且时至今日仍然决定着科学的唯科学论的自我理解。”^③

哈贝马斯反对实证主义把认识与兴趣相分离的观点,认为认识活动是有强烈社会性的特殊的范畴。作为社会性范畴,兴趣先于认识,指导认识,是认识的基础,同时也是人类社会前进和发展的基础。他指出,人的认识兴趣决定了人的科

^① 马尔凯. 科学与知识社会学. 东方出版社, 2001. 78.

^② 库恩. 科学革命的结构. 北京大学出版社, 2003. 87.

^③ 哈贝马斯. 认识与兴趣. 学林出版社, 1999. 193.

学活动,而每一种科学活动又有它自己的特殊的认识兴趣。哈贝马斯把兴趣分为三种:技术的兴趣、实践的兴趣和解放的兴趣。

哈贝马斯指出,与技术兴趣相对应的是“经验——分析科学”,在传统的实证主义哲学视野中,经验——分析科学被看成是一种纯粹的客观知识,与人类的利益和兴趣无关。但是从认识兴趣说的角度看,这只是实证主义的一个幻想,任何经验——分析科学都脱离不了构造性的认识兴趣。

从哲学层面看,哈贝马斯的思想属于新康德主义,康德哲学的核心是“认识如何可能”的问题,是认识论路线。哈贝马斯关于认识与兴趣的理论同样也是从认识论层面理论,而且他关于三种认识兴趣的理论正对应于康德的三种理性,即理论理性、实践理性和判断力。虽然康德并没有从生存论层面立论,但是他的认识兴趣说却同样已经触及了生存的根基,说明了知识与生存的内在关联,揭示了知识背后所蕴涵的意义世界。哈贝马斯后期提出的生活世界思想是其认识兴趣理论的进一步发展,这也说明,即使是坚守认识论立场的新康德主义者,最后也走向了生存实践论的大潮流。

4、卡西尔的符号学

恩斯特·卡西尔指出,人是符号的动物,人所创造的文化形式都是符号形式。在卡西尔看来,一切文化现象都是人类符号活动的结果。人区别于动物的特点就在于他能运用符号进行活动,符号不仅反映客观世界,而且构成客观世界。人类文化符号是由语言、艺术、宗教和科学有机构成的统一体,符号形式的生成就是人类精神成长的历史记录。

符号学将“符号”看作是“可以被理解成为象征或代表其他事物的事物”。只有当符号与所指事物具有一定关系的时候它才能被称之为符号。符号的性质是它与所指代的事物之间的关系决定的,而不是由它本身的任何一种特质决定的。符号是人们交往中格外重要的工具,它使人们能够传达个人经验、思想信念以及其他的内部陈述。^①一种事物要成为符号,它必须是一种“象征或代表其他事物的事物”。譬如,人们用龙的图形象征“中华民族”,龙的图形就成为代表“中华民族”事物的事物。

在符号学看来,符号的能指与所指之关系,是在历史活动中通过文化阐释行为而被赋予的。例如,龙的图形作为符号象征的是“中华民族”,“中华民族”与“龙”之间原本没有内在的必然联系,是两种完全不同的事物,但是,在漫长的中华民族历史文化活动中,两者却被赋予了特定的意义关系,只要是处于这种文

^① 李鹏程.文化研究新词典.吉林人民出版社,2003.83.

化传统中的人，他对这些符号的阐释就必须受到特定的文化的制约。

就课程知识的角度说，符号学揭示了知识背后的文化意蕴，并引导我们从文化的角度来理解知识所蕴藏的意义世界。

（三）课程知识的智慧意蕴

1、知识之智慧性的教育意义

知识的智慧性是近代以来思想家探讨的焦点。培根很早就对知识的智慧性给予了高度关注，并喊出了“知识就是力量”的口号，他批评当时的知识迷恋于“雅致”、“空想”和“辩难”，却“不生力量，无所事事”。杜威对培根进行了高度评价，认为他是“现代生活精神的伟大先驱”。^①而杜威本人更是强调智慧生成的重要性，他指出，“教育是使人们普遍从事于智慧行动的重要手段”，他批评传统教育“一方面专心训练专门的和机械的技巧而另一方面又设法储备大量的抽象知识”，这种教育“传授既定的结论而不是发展智慧”。社会学家杜尔克姆也指出，教育的根本任务是把知识转变为智慧和把智慧融进他的生活，从而“在他那里形成一种内部的深刻的状态”。而诗人艾略特则提醒我们不断地反思教育：“我们在信息中失去的知识是什么，我们在知识中失去的智慧是什么？”^②

但是，传统的学校教育却常常遗忘智慧，其表现形式是教育已经被异化为知识的传授。在知识教育过程中，教育者呈现的是现成的知识、标准的知识、一成不变的知识，关注的是学生知识掌握的程度，却很少关注学生智慧的发展。课程设置以“知识”为中心，教师的角色是知识的传授者，学生的学习是为了掌握知识，学习方法是死记硬背，机械训练，学生成为知识的奴隶。总之，培养“知识人”是这种传统教育的根本前设。^③这种培养“知识人”的教育所培养出来的多为复现型、记忆型的人才，他们虽然可能拥有大量的书本知识，但却缺少人生智慧。英国哲学家怀特海在《教育的目的》一书中说：“在古代学园里，哲学家们渴望传授智慧，而在今天的大学里，我们卑微的目的却是教授各种科目。从古人向往追求神圣的智慧，降低到现代人获得各个科目的书本知识，这标志着在漫长的时间里教育的失败”。他认为，“一个人仅仅见多识广，他不过是这个世界上最无用而令人讨厌的人。”怀特海对传统的教育甚表遗憾，他说，“如果你经常接触从中学和大学毕业的年轻人，你很快会注意到那种头脑迟钝的人，他们所受的教

^① 杜威. 哲学的改造. 商务印书馆, 1958. 16.

^② 转引自莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 133.

^③ 鲁洁. 一个值得反思的教育信条：塑造知识人. 教书育人, 2005 (7).

育便是掌握死板的知识。”^①因此,改变过于注重知识传授,强调转识成智,已经刻不容缓。

2、知识与智慧的多维联系

知识与智慧的关联一直是哲学、心理学、教育学上的一个重大的主题,但是智慧概念却是一个极其复杂的概念,迄今为止,对智慧的定义可以说是众说纷纭。

中国早期的文献将“智”与“知”等同,认为“智”是从知识的“知”引申出来的,有聪明、智慧、知识、才能、智谋等多层含义。徐颖在《说文解字注笺》中解释说:“知,智慧及知识之引申,故古只作知。”中国古人对“智”的理解往往从实用、人伦等层面着眼,认为智慧就是在知识基础之上做出明智的选择、趋利避害或见微知著的能力。如“见险而能止,知矣哉!”(《易经》)、“愚者于成事,智者见于未萌”(《战国策·赵策三》)、“凡智之贵也,贵知化也。”(《吕氏春秋·知化》)。综上所述,在中国古人看来,智慧是指向未来、指向不确定性、复杂性的,是通权达变的谋略、态度、方法。

而在西方,据西方学者考察,“智慧”一词出于伊雄语,它的意思主要有三条:一是指一般的聪明与谨慎;二是指敏于技艺;三是指学问和智慧。后来人们又把“小巧”和“大智”作了区分,智慧一词也就专指第三条即学问等大智了。亚里士多德提出,“智慧由普遍认识产生,不从个别认识得来”,“智慧就是有关某些原理与原因的知识”。^②洛克主张:“我对于智慧的解释和一般流行的解释是一样的,它使得一个人能干并有远见,能很好地处理他的事务,并对事务专心致志。”^③罗素认为:智慧主要是指人的求知好奇心和求知的能力。^④怀特海强调:“智慧是掌握知识的方式。它涉及知识的处理,确定有关问题时知识的选择,以及运用知识使我们的直觉经验更有价值。这种对知识的掌握便是智慧,是可以获得的最本质的自由。”^⑤

韦氏大词典则解释说:智慧是个体“以知识、经验、理解力等为基础,正确判断并采取最佳行动的能力”。^⑥心理学家斯腾伯格则提出了“智慧的平衡理论”,他认为智慧是指个体对经验知识的特殊运用,这种运用以价值观为中介,通过对个人的、人际间和个人以外的多种利益进行平衡来实现对已有环境情景的多种反

^① 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 52, 1, 57.

^② 亚里士多德. 形而上学. 商务印书馆, 1959. 2.

^③ 洛克. 教育漫话. 教育科学出版社, 1999. 117.

^④ 罗素. 教育与美好生活. 河北人民出版社, 1999. 39.

^⑤ 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 54.

^⑥ Webster's New World Dictionary(3rd ed). New York:simon&ASchuster,1997.P1533.

应(适应、塑造和重新选择)之间的平衡,从而达到实现共同利益的目的。^①

通过以上的分析可以发现,智慧的内涵是极其丰富的,因此知识与智慧之间的联系也必然是多向多维的。

(1) 知识、人生与智慧

中国哲学对智慧的探讨往往从人生的层面展开,因此中国语境下的智慧观必然不同于西方认识论哲学视野下的智慧观,中国人所讲的智慧大多是指人生智慧、生存智慧、生命智慧,而不是认识论层面的认知智慧。从人生的层面看,智慧是我们对生命博大圆融的理解,是我们立身处世的价值准则与人生境界。

在中国哲学史上,知识与智慧的关系曾经以不同的形式表述出来。

先秦时期,《老子》讨论了“为学”与“为道”的关系,即“为学日益,为道日损,损之又损,以至于无为”(《老子·四十八章》),这在一定程度已触及到“转识成智”的问题。老子认为知识的增长无益于对道的把握,而要知道,就必须不断破除知识,达到无为。魏晋时期,突出讨论了言、意能否把握道的问题,在这里,智慧被等同于对天道的认识。

到了隋唐时期,佛学盛行,唯识宗首先使用了“转识成智”这一术语,并具体讨论了如何实现由染而净,由迷而悟,由有分别的意识活动向无分别的智慧的转化的问题。在梵文中,“识”的本义是指通过对事物的分解、分析而产生认知。

“智”在梵文中的本义是对事、理的判断、取舍,又作智慧,后来比较多地指断灭烦恼的精神作用。在佛教看来,“智”是超世间的智慧,是对世界本质的直接体悟,是成佛觉悟的依据。“智”对世界的把握,不在主客对立的格局中实现。

“智”是超越二元对立的,属于直觉领悟的范围,如空宗的般若之智,有宗的无分别智,等等。总之,唯识宗认为,“识”是有漏的、带分别的认识,有局限、有染污,是成佛的障碍;“智”是无漏的、超分别的智慧,究极、纯净,是觉悟之智。转识成智既需要先人的“无漏种子”,又需要后人的“正闻熏习”。^②

宋明时期,“智”与“识”的问题又转换成“见闻之知”与“德性之知”关系问题,宋明理学家认为,从眼耳口鼻等感觉器官所得到的“见闻之知”不同于关于人如何成圣成贤的“德性之知”,由“见闻”而入“德性”,需要一个转换、上升的过程。为此,理学家提倡“半天读书,半天静坐”,通过读书增加和积累“见闻之知”,通过静坐将“见闻之知”转化为“德性之知”。

到了近代,由于受到西方科学思潮的影响,转识成智的话题主要在科学与人

^① 周泓,张庆林.斯腾伯格的智慧平衡理论述评.心理科学,2001(2).

^② 魏德东.论佛教唯识学的转识成智.世界宗教研究,1998(4).

文、科学与人生之间展开。王国维提出了所谓“可爱”与“可信”的矛盾，即“哲学上之说，大多可爱者不可信，可信者不可爱”（王国维，《静庵文集续编·自序》）。他所谓“可爱者不可信”，是指以叔本华、尼采等为代表的西方近代哲学中的非理性主义、人文主义的传统；而所谓“可信者不可爱”，是指孔德、穆勒以来的实证主义、科学主义的传统。“可爱”与“可信”的矛盾反映了近代以来西方科学与人生脱节所造成的种种弊端。王国维所追求的是“可爱”与“可信”的统一、知识与智慧的融合。

金岳霖先生则区分了“知识论的态度”和“元学的态度”，他认为“知识论的态度”只讲可信的知识经验的领域，纯粹是枯燥无味的理智运作；而“元学的态度”既要求理智的了解，也要求情感的满足，能“动我的心、怡我的情、养我的性”，即要求是可爱的。知识论的裁判者是理智，而元学的裁判者是整个人。他指出，研究知识论，我可以暂时忘记我是人，用客观的、冷静的态度去研究。但研究元学就不一样了，我不能忘记“天地与我并生，万物与我为一”，我不仅在研究对象上要求理智的了解，而且在研究结果上，要求得到情感的满足。金先生对“元学的态度”的论述深化了我们对人生智慧的认识。

冯契先生的智慧学说则以转识成智作为自己终身的哲学路向，并以马克思主义实践学说为基础，提出了“化理论为方法”和“化理论为德性”的“两化”主张。^①所谓“化理论为方法”，即用理论去联系实际，把理论转化为认识世界和认识自己、改造世界和发展自我的科学方法。正如恩格斯所一再强调的：“马克思主义的整个世界观不是教义，而是方法。它提供的不是现存的教条，而是进一步研究的出发点和供这种研究使用的方法”。^②“化理论为德性”则强调用理论来规范自己的言行，塑造自己的人格，使理论化为自己内在的德性。也就是说，理论不仅具有工具价值，更具有人文价值，因为它蕴涵着理论工作者的个性、人格，例如科学理论所蕴涵的科学家的科学精神等。

自然科学知识、人文与社会科学知识都蕴涵着丰富的人生智慧。英国学者梅尔茨在分析 19 世纪欧洲思想史时指出，要将歌德的《浮士德》作为研究的中心和起点。他说：“我们选取它作为一种无所不包的化身、19 世纪怀疑精神和宏图大略的经典表现。它把我们时而引入令人晕头转向的哲学迷宫，时而引入广阔无垠而令人生厌的自然科学，又用罪恶和赎罪的玄义把我们引入个人生命和宗教信仰的隐蔽的深处。”^③梅尔茨对《浮士德》给予了高度评价，说明优秀的文学作品并不仅仅是一种凝固的知识，而更重要的是一种生存的智慧。高尔基就明确提出“文学就是人学”的口号，说明人文知识所蕴涵的生命智慧之重要性。

^① 冯契. 智慧的探索. 学术月刊, 1995 (6).

^② 马克思恩格斯全集 (第 39 卷). 人民出版社, 1974. 406.

^③ 梅尔茨. 十九世纪欧洲思想史 (第一卷). 商务印书馆, 1999. 67.

一位语文教师发现语文的核心是生命意识。她在自己的文章中写到：循着“生命”主题漫步在高中语文教材所呈现的文学海洋中，我们处处都能发现闪烁着生命光泽的作品。下面就是我们尝试着以生命为主题进行的文本重组的模式。教材中的文化意识，需要体味和挖掘。我们以“生命”为主题的教学可以分为三个专题：儒家文化与生命，道家文化与生命，西方文化与生命。有人称中国文化为“怨怒文化”，上起屈原下到鲁迅，可以说一脉相承，有怨而发，不平则鸣。上溯到孔孟为代表的儒家文化，正可以找到其根源。结合司马迁《屈原列传》，我们对《离骚》的学习，可以领略屈原坚持理想，特立独行的节操，“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”的生命姿态。司马迁在《报任安书》中写道：“人固有一死，死有重于泰山，或轻于鸿毛。用之所趋异也。”生命的真谛就在于追寻，追求不同，价值体现就各不相同。教材选用鲁迅的小说《祝福》《药》《阿Q正传》，这三篇小说也包含了作者对生命意义的追寻。对“道家文化与生命”，课本选了《庄子》的《秋水》和《逍遥游》，结合《读本》中鲍鹏山的《庄子：在我们无路可走的时候》的阅读，我们大致可以从中了解到道家“生死齐一”的自然生命观。东晋大家陶渊明的《归去来兮辞》和《归园田居》为“自然与生命的和谐”又添上了色彩浓重的一笔。现代作家沈从文在《边城》中构建了一个未被现代文明浸染的封闭的湘西乡村社会。生活在其中的人们默默地劳动，从不思考生活的意义，但我们分明感到这种纯朴向善的民性展示的就是一个个活脱脱的生命。而当代作家史铁生又在他的《我与地坛》中描绘出了他的生命观：“死是一件不必急于求成的事，死是一个必然会降临的节日。”对于西方文化，教材选用了赵鑫珊的《人是什么》一文，在文中，提及各位西方伟人对生命的经典论述，以加缪的《西西弗神话》为核心，歌德、康德、爱因斯坦等人各有各的理解，像西西弗那样劳碌一生，有的悲观地认为是命运的悲剧，有的认为生命的反复其实也是一种创造，就是在不断地接近自然。在“西方现代主义小说、戏剧”单元中，我们看到的是生命意识的流动，在荒诞中凸现了人性的变异。当我们在生命文化中寻寻觅觅时，“什么是生命？”“什么是对待生命的态度？”这一系列重大而深刻的话题正通过文化的濡染走近我们；通过文化的桥梁，生和死不再使人畏惧。历史是前人的行动，文学是后人的思考，也只有在思考中，我们才担得起生命的重量。^①

（2）知识、生活与智慧

智慧总是指向生活、指向实践，并表现出实践性、探究性、创造性等特征。知识与智慧的区别在于，知识作为静态的理论体系总是指向过去、指向确定性，而智慧则需要面对未来的不确定性，并表现于面对未来、迎战不确定性过程之中。正如怀特海所说，“我们需要的理解是一种对现在的理解。过去的知识惟其有价

^① 包素茵. 渗透生命意识的主题教学. 杭州师范学院学报(自然科学版), 2003 (11).

值，就在于它武装我们的头脑，使我们面对现在。再没有比轻视现在给青年人带来严重的危害了。现在包含一切。现在是神圣的境界，因为它包含过去，又孕育着未来。”^①怀特海认为知识如果离开生活，离开应用，就必然丧失其智慧的意蕴，蜕变为“无活力的概念”。他说，“要使知识充满活力，不能使知识僵化，而这是一切教育的核心问题。”“教育是教人们掌握如何运用知识的艺术。这是一种很难传授的艺术。”“教育只有一个主题，那就是五彩缤纷的生活。”“知识的重要意义在于它的应用，在于人们对它的积极的掌握，即存在于智慧之中。”^②

杜威也指出，智慧表现为知识与生活的关联，表现为知识在生活中的应用。他说，“智慧即指我们实际用以改变环境的操作而言”。^③“智慧与知识不同，智慧是应用已知的去明智地指导人生事物之能力。哲学现在所处的困境之原因是：有用的知识越增加，哲学则越忙于完成其与人生无关的任务。”^④杜威还通过区分“知识”与“习惯”、“理性”与“智慧”这两组概念来说明知识所蕴涵的智慧性。首先是知识与习惯的区分。他认为，在传统社会，人们借助习惯就已经可以应付生活，但是现代社会却是不确定性时代，一切皆变，习惯越来越显现出起局限，因为“习惯离开了知识就不能考虑环境的变化和适应新的环境。预见未来的变化不是习惯范围的一部分，因为习惯假定新旧情境基本相同。因此，习惯常引人误入歧途，或者使人不能成功地完成任务，正如一个技工，他的技能全靠习惯，一旦机器的运行发生故障，他的技能就无用。”杜威认为，真正有生命力的知识不能象习惯一样变成静态的、凝固的，而必须是流动的、联系的、创造性的。他说，“知识的作用是要使一个经验能自由地用于其他经验。这里‘自由地’一词标志着知识的原则和习惯的原则之间的区别。”而“所谓知识就是认识一个事物和各方面的联系，这些联系决定知识能否适用于特定的环境。”在这里，杜威同样非常强调智慧在实践层面的未来指向。他说，“所谓知识对世界有用，并不是指对已经过去的事情有用，就这件事情的性质来说，这是不成问题的，而是指对仍在进行的事情有用，对仍未解决的事情有用，对我们牵连在内的事情有用。”总之，“凡是知识在决定新经验中起作用的地方，我们就能获得理智的酬报。”^⑤杜威所说的“理智的酬报”也就是智慧的生成。其次，是理性与智慧的区分。杜威认为，智慧不同于理性。“智慧是和‘判断’联系着的；那就是说，智慧有关于我们选择和安排达到后果的手段和有关于我们对于目的的抉择。一个人之所以是有智慧的，并不是因为他有理性”，因为理性仅仅表现为知识的占有，而智慧却需要作

^① 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 4.

^② 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 12, 57.

^③ 杜威. 确定性的寻求. 上海世纪出版集团, 2005. 154.

^④ 杜威. 人的问题. 上海世纪出版集团, 2006. 4.

^⑤ 杜威. 民主主义与教育. 人民教育出版社, 1990. 357.

出判断、采取行动。总之,“智慧是实际的,而理性是理论的。”^①

强调智慧的生活性、实践性,就把智慧与心理学中的智力区分开来。可以说,在这里,我们强调的是广义的、生存论视野中的智慧观,而不是认识论层面的狭隘的智力。但是,传统的教育学理论却仅仅基于认识论层面来理解智慧,将智慧窄化为观察力、思维力、想象力、记忆力等传统的智力理论的范畴。在传统教育学教科书中,与狭隘智慧观相对应的内容是“智育”,而所谓“智育”,也就是掌握双基、发展智力的教育。例如,南京师范大学教育系编的《教育学》中,“智育是以系统的科学知识和技能武装学生、发展学生智力的教育。”“从智育同其他各育的关系说,智育是整个教育的一个组成部分。它同德育、体育、劳动技术教育一起,构成一个完整的教育集合。”^②在这一定义中,智育主要包含两层含义:一是科学知识与技能教育;二是发展学生智力的教育。狭义的智慧观也体现在一些教育工具书以及教育法令之中。例如,中华人民共和国宪法规定,我国的教育目标是“培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等几个方面全面发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”。由此可见,我国宪法中明确规定了“智力教育”是全面发展教育的核心内容之一。在《中国大百科全书》(教育卷)中,对智育的解释是“向受教育者有目的、有计划、有组织地传授系统的文化知识和技能,发展受教育者的智力的教育。”^③在《教育大辞典》(第1卷)中,对智育的解释是:智育(intellectual)亦称“智力教育”(intellectual education),使受教育者掌握系统科学文化知识 with 技能、发展智力的教育。狭义的智慧观所带来的最大弊端是割裂知识与生活的联系,其结果不仅不利于真正的智慧的生成,而且还造成教育领域的种种形式的二元对立,例如教育史上的形式教育论与实质教育论之争就是明证。

智慧显现于知识与生活的联系之中,意味着教育必须面对具体的、真实的教育情境。传统的智育虽然也强调知识的运用,但是传统教育所构建的问题情境却是虚拟的、简化的、甚至是虚假的问题情境,而不是真实的问题情境。这种简单的知识运用虽然也可以培养学生的智力,特别培养了学生解答应试教育中的难题的能力,但是学生却不会发现“自己”的问题以及真实生活中的真实的问题。我曾读到一位建构主义心理学家讲述了他自己亲身经历的一件趣事,他有一次到一所中学去亲自上一节中学地理课,在课堂上他设计了一个有趣的问题:从你的脚下往下挖1000米,然后跳下去,会有什么结果?学生们面面相觑,无人应答,这时坐在后排的地理教师赶忙走上前去,用他认为设计得比较好的问题问学生:地球以下1000米是哪一层,在地理教科书中,这一层有什么特点?学生恍然大悟。

^① 杜威.确定性的寻求.上海世纪出版集团,2005.164.

^② 南京师范大学教育系.教育学.人民教育出版社,1984.197.

^③ 中国大百科全书·教育卷.中国大百科全书出版社,1985.172.

悟,并顺利地答出问题的答案。杜威对这种脱离生活的问题曾进行了尖锐地批判,他说,“由于学校缺乏产生真正问题的材料和作业,学生的问题并不是他自己的……一个学生有一个问题,但是,这是满足教师所布置的特殊要求的问题。他的问题变成了发现教师喜欢什么、在课堂问答和考试以及外表行为方面什么东西可以使教师感到满足的问题。”^①其实在这种机械的知识教育中,不仅学生缺乏真正的问题意识,教师和教材编制者也往往缺乏真正的问题意识与生活意识。例如,笔者曾发现一些小学数学教师在编制应用题时,问题中所涉及的机动车的时速只有10公里;另外,在传统教材中,我们也可以看到很多脱离现实生活的应用题,例如“公社”、“生产大队”等等,说明教材编者也未真正树立起生活中的问题意识。总之,脱离生活,这是传统的知识教育之所以忽视智慧生成的重要原因。

(3) 知识、思维与智慧

知识与智慧的关联也表现在思维方式的侧面。现代认知心理学将人类的知识类型分为三种,即陈述性知识、程序性知识和策略性知识。从认知心理学的分类来看,智慧应该属于策略性知识,表现为我们看待世界、看待人生的一种谋略、眼光、思维路向等。杜威认为智慧的本质是思维方法,“方法至上”是他的座右铭。他说:“所知的对象乃是由于受指导的操作的后果而存在的而不是因为思想或观察是符合于事先存在的事物的。我们可以把这些在指导之下的操作称为智慧。”^②在这里,杜威所说的“指导”主要是指科学思维方法的指导。在当时特定的背景下,他特别强调的是自然科学中的思维方法在日常生活方方面面的广泛运用,特别是科学方法在人类社会生活领域的应用。杜威指出,自然科学研究中的方法还没有超出自然科学的范围而延伸到人类社会研究中,结果与自然科学中的科学方法运用相比,人类社会领域却被各种信仰统帅着,缺乏科学方法的指导。他说:“流行于道德、政治和宗教方面的信仰所具有的特点就是害怕变化,觉得只有接受固定的标准”,于是,“在物理探究以外,我们便逃避问题;我们不喜欢暴露严重的疑难,把它搞深搞透。”他深表忧虑地指出,科学中“最重要的方面,即关于它的方法方面,还没有应用到社会实践中去。”^③杜威的学生胡适也说,智慧的本质是“拿科学的态度、精神、方法,做我们生活的态度,生活的方法。”^④

怀特海则强调“一般概念”,他说:“在儿童教育中引进的主要思想概念要少而精,这些思想概念能形成各种可能的组合,儿童应该使这些思想概念变成自己

^① 杜威. 民主主义与教育. 人民教育出版社, 1990. 166.

^② 杜威. 确定性的寻求. 上海世纪出版集团, 2005. 154.

^③ 杜威. 确定性的寻求. 上海世纪出版集团, 2005. 195.

^④ 胡适. 胡适哲学思想资料选(上). 华东师范大学出版社, 1981. 319.

的概念，应该理解如何将它们应用于现实生活中。”他还指出，“一般的概念能使他理解他一生中遇到的、构成他生活的种种事件。”^①怀特海所说的“少而精”的一般思想概念当然不是作为事实性、陈述性知识的局限性概念，而是带有普遍性的方法性知识、原理性知识，这些知识都体现着人类最典型的思维方式。

库恩关于科学“范式”的见解同样也涉及到思维方式。在《科学革命的结构》一书中，库恩并没有对“范式”概念下一个精确的定义，但是他列举了一系列可以称为“范式”的科学理论，例如，亚里士多德的《物理学》、托勒密的《天文学大全》、牛顿的《原理》和《光学》、富兰克林的《电学》、拉瓦锡的《化学》、赖尔的《地质学》等等，并指出，这些理论的重要特点是“都在一段时间内为以后几代实践者们暗暗规定了一个研究领域的合理问题和方法。”^②也就是说，一个理论之所以能成为“范式”，很重要的一个条件就是它能形成特定的问题域和特定的方法论。

事实上，在自然科学知识中，很多知识背后都暗含着特定的思维方式和方法论的色彩。例如，达尔文的进化论学说就不仅仅是生物学中的一种理论，从思想史的角度看，进化论思想影响着我们观察世界的方式，并作为一种重要的隐喻即“进化”、“进步”的隐喻影响着我们的社会生活。例如，课程学者 Kelly 等人区分了关于教育变革的三种观点：变革即进步、变革即退化、变革即适应。^③其中，将变革视为不断进步的过程就是以达尔文生物进化论为隐喻的思想方式的反映。又如，牛顿的力学体系与爱因斯坦的相对论并不仅仅是物理学中的两种物理理论，而是作为两种不同的“范式”、两种不同的世界观和方法论对我们的社会生活和科学研究造成了普遍而广泛的影响。牛顿力学思想代表近代以来的“决定论”世界观，即将世界看成是一个确定性的、受因果关系严格决定的机械的世界。正如牛顿的力学公式所体现的，只要给出对象的某些参数值，就可以精确地测量和控制事物在某一时刻的状态。如果仅仅将牛顿的力学理论看做是物理学理论，这就忽视了牛顿理论所产生的广泛的社会影响，也就割裂了知识与智慧的有机联系。

在一个快速变革的时代，思维方式越来越受到人们的重视，《谁动了我的奶酪》全球销量逾2千万册即是明证。而且，从终身教育的角度说，学校教育真正留给学生受用终身的东西恰恰是知识背后所蕴涵的思维方法以及价值观念。正如日本著名数学教育家米山国藏所说：“我搞了多年的数学教育，发现学生们在中学接受的数学知识因毕业进入社会，几乎没有什么机会去用，一两年后，很快就忘掉了。然而，不肯他们从事什么工科，唯有深深铭刻在心中的数学的精神、数

^① 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 12, 3.

^② 库恩. 科学革命的结构. 北京大学出版社, 2003. 9.

^③ Blenkin & Kelly. Change And The Curriculum. Paul Chapman Publishing Ltd, 1992. P19.

学的思维方法、研究方法、推理方法和看问题的着眼点等，却随时随地发生作用，使他们终生受益。”^①

（4）知识、自由与智慧

智慧还表现为对既定的知识结论的批判性吸收，表现为不唯书、不唯上的独立思考与发明创造。智慧所体现的是人类自由自觉的类本质特征。因此我们不妨说，智慧的本质与精髓就是自由。怀特海对此有深刻地论述，他指出：“通往智慧的惟一的道路是在知识面前享有自由，但通往知识的惟一途径是在获取有条理的事实时保持纪律。”^②在这里，怀特海将知识与智慧的关系理解为纪律与自由的关系，并在《教育的目的》一书中作了专章的论述，说明他对智慧之自由特质的重视。他主张在教育中要给学生制造宽松、自由的学习氛围，并指出，“在教育中过分强调纪律是十分有害的，那种生动活跃的思想习惯只能在恰当的自由氛围中产生。”^③他还论述了自由与纪律之间的辩证关系，他说，“我坚持认为，就纪律本身的重要性而言，惟有自我约束才是纪律，惟有通过享有广泛的自由才能得到这种纪律。”^④

知识作为智慧的载体，同样也暗含着人类自由的精神。库恩关于科学革命结构的理论说明，知识的本质并不是静态的知识体系，知识是动态的、发展的、不断生成的。只有在常规科学阶段，知识才以相对静止的姿态呈现，而在危机与革命阶段，我们看到的知识形态却是百家争鸣、百花齐放的多元竞争的动态过程。随着人类逐步迈向信息社会，知识更新的时间越来越短，常规科学阶段将不会再象过去那样长时间存在，而知识发展过程中的危机与革命阶段将不断凸显，为此，我们有必要在学校课程中重新恢复知识的动态的、生成的本质特征。而后现代主义思潮的兴起，更是将知识的多元性、境遇性、动态性等特征推向了历史的前台。例如，费耶阿本德就对传统知识观背后的一元主义方法论进行了深刻批判，并积极倡导多元主义的方法论。费耶阿本德指出，传统的科学范式试图通过理性主义的方法达致确定性的彼岸。而世界却是一个不确定性的、多样性的世界，每一种理性主义的方法都必然有自身的限度。因此，研究工作必须摒弃一切普遍的标准和固定、僵死的一元主义方法论，必须允许采用一切方法、容纳一切思想。费耶阿本德甚至认为，非方法（如灵感、直觉等）较之传统所推崇的理性的、科学的方法更有成功的机会。

^① 参见 <http://baike.baidu.com/view/930558.htm>

^② 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 54.

^③ 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 57.

^④ 怀特海. 教育的目的. 三联书店, 2002. 62.

然而，传统的教学过程却忽视知识所暗含的思想的自由性。例如，我曾听一位小学数学教师上的一节数学应用题课。其中的应用题为：“红花有5朵，黄花比红花多3朵，问黄花有多少朵？”学生们顺利地写出了数学算式 $5+3=8$ ，教师也甚为满意。但是在让学生解释算式的含义时，学生的理解却发生了歧义。有的学生说，算式中的5是红花的朵数，而有的学生则认为是红花与黄花同样多的朵数。教师否定了前一种说法，而肯定后一种说法的正确性，并告诉学生这就是数学的严密性。但是，我想数学固然有严密性，而数学同时更有自由性、创造性。欧几里得曾说：“在几何学中没有王者之路”。而 Proclus 则说：“数学就是这样一种东西：她提醒你有无形的灵魂，她赋予她所发现的真理以生命；她唤起心神，澄净智慧；她给我们的内心思想增添光辉；她涤净我们有生以来的蒙昧与无知。”^①如果要以数学的严密性来压制自由性，那么这种数学教育将失去其真正的生命活力。

智慧之自由的特质要求我们在教育中引导学生进行独立思考，形成自己有见地、有创造性的问题，而不是仅仅满足于解决教材中的问题或教师的问题。“菲尔兹奖”获得者丘成桐教授曾指出，真正的数学研究不同于应试教育、奥数竞赛中的解题，他说：“数学是做研究，奥数是做题，获得奥数金奖只能证明考试的能力，而不代表研究的能力，研究的根本是找问题，奥数只训练别人的题目，而不知道去做自己的题目。”但是，中国文化长期以来是应试文化，所以我们虽然培养了很多国际奥数精英，但是却很难孕育出国际型的数学大师。

3、开放理性：未来社会的智慧类型

上述论述探讨了知识与智慧之间的形式上的关联，但是在具体的社会历史背景下，我们对知识的智慧内涵的挖掘必然存在内容上的取舍与价值上的抉择。

我们所身处的世界是一个不确定性世界，不确定性思想已经成为当代科学和哲学研究的核心主题。哥德尔的不完全定律、海森堡的测不准原理等等使自然科学研究中的不确定性倍受彰显。著名科学家霍金指出，传统的世界观是以牛顿、拉普拉斯为代表的决定论的世界观，这种世界观认为宇宙是完全被决定的，“存在一组科学定律，只要我们完全知道宇宙在某一时刻的状态，我们便能依此预言宇宙中将会发生的每件事。”但是，在20世纪，不确定性原理彻底地冲击着牛顿的决定论世界观。“不确定性原理对我们的世界观有非常深远的影响。”^②

思想家莫兰则从哲学层面论述了不确定性的普遍性。莫兰用岛屿与海洋进行形象地比喻：确定性只是我们所看到的一个个小小的岛屿，而不确定性却是一望

^① 张顺燕，数学的思想、方法和应用，北京大学出版社，1997，2，75。

^② 霍金，时间简史（10年修订版），湖南科学技术出版社，2004，54。

无际的海洋；^①海德格尔则比喻为寓所与深渊：我们仅仅注意到我们所身处的小小寓所，却忽略了我们其实是身处无底深渊。过去有句俗语叫做打破沙锅问到底，其实世界是无底之底，无根之根。

面对不确定性的挑战，莫兰主张用开放理性来取代传统的以工具理性为代表的封闭理性。他指出，“封闭理性把现实的一些极其重要的成分作为不可掌握者而抛弃掉，后者变成事物的渣滓、纯粹的偶然性。如此被抛弃掉的有：认识中的主体/对象的关系问题；无序性、偶然性；（被抽象的普遍性所压倒的）独特性、个体性；自主的存在物和存在活动；不可理性化的残余物。”而“只有开放的理性能够和应该承认非理性的事物（偶然性、无序性、悖论、逻辑缺口），在与非理性的事物打交道中工作。开放的理性不是压抑非理性，而是与非理性对话。”^②

面对社会日益卷入不确定性的事实，开放理性是未来社会人类应具有的最重要的生存智慧。课程的设计与实施也应该着力体现知识与开放理性的内在关联。莫兰认为，学校教育要培养学生的开放理性，必须从三方面入手。

（1）努力完善地思考

完善地思考意味着必须强调知识的背景化和整体化。莫兰区分了“充满知识的头脑”和“构造得宜的头脑”，“充满知识的头脑”是指在这个头脑中知识被堆积、装满，但不具有一个给它们以意义的选择和组织原则。而“构造得宜的头脑”则意味着知识的背景化和整体化，从而赋予知识以意义。所谓知识的背景化，是指恢复知识本身所语境，承认任何知识都有其特定的使用条件，都只是相对真理而不是绝对真理；所谓知识的整体化，是指知识本身的连接（包括结合、包含、蕴涵等），他引用帕斯卡《思想录》中的话说：“所有事物，包括相距最遥远的和最不相同的事物，都被一种自然的和难以觉察的联系维系着。”^③

但是，传统的学校教育却将知识绝对化和拆分化，因为传统的思维方式是基于简单思维的还原原则和线性因果原则，即任何复杂的事物都可以还原为简单的、基本的要素，而且这些要素之间的关系是简单的一一对应的因果关系。而知识的背景化、整体化则要求用环形的和多向度的因果性来代替直线的和单向度的因果性，并用两重性逻辑取代机械的同一逻辑。^④

所谓环形因果，是指事物之间不是简单的一因一果关系，而往往是一因多果或者多因一果甚至多因多果等等。课程的设计与实施应该引导学生建立这种复杂

^① 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 68.

^② 莫兰. 复杂思想：自觉的科学. 北京大学出版社, 2001. 129.

^③ 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 107-113.

^④ 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 179.

的、环形的知识系统。为此,也要求我们重新理解“学科”的本质。传统的“学科”概念是建立在专业分化的基础之上的,莫兰指出,这种“学科”含义使“学科变成了抽打敢于擅入被专家视为他的产业的思想领域内的人的工具”,也就是说加剧了学科知识之间的相互割裂。而开放理性则要求重新树立新的学科观,莫兰称这种新的学科观为“相互间的——多项聚合的——跨越的——学科性”。他指出,某些学科观点之所以能保持旺盛的生命力,就是因为它们拒绝学科的封闭。^①

所谓两重性逻辑,是指任何事物都存在复杂的对立统一规律,例如光具有波粒二相性等等。而传统的同一逻辑却试图从一个侧面来理解光的本质,结果导致研究工作的失败。可以说,两重性逻辑相当于中国文化中“一阴一阳之谓道”的思想。

(2) 学会策略性思考

莫兰区分了策略与程序,程序是为实现一个目标预先决定的行动的序列。程序在一些比较简单的稳定系统中是有效的,但是即使是这些简单的稳定系统,如果受到最微小的干扰都会使程序的实行失常,从而不得不停止下来。策略则不同于程序,策略不断努力收集信息,检验它们,并根据在进展途中收集到的信息和遭遇到的偶然事变改变其行动。策略体现的灵活性、多向性,是对不确定性的确认。

但是,传统教育却仅仅关注程序,例如各种标准化测试等。莫兰指出:“我们的任何教育都是导向程序,而生活向我们要求策略。”^②生活是复杂的、变化的,生活的智慧需要策略性思考。在知识学习中,教师应该引导学生对知识进行多向度、多侧面的思索,并鼓励学生的创造性的发现。

例如,在一节数学课上,教师和学生一起探讨:“32人参加乒乓球淘汰赛,决出最后的冠军共需赛多少场?”教师在引导学生充分地思考和尝试后,学生给出了丰富多彩的答案。第一位学生进行详细地列举:第一轮赛16场,第二轮赛8场,第二轮赛4场,依次类推,共要赛 $16+8+4+2+1=31$ (场)。第二位学生则进行推断,并发现了规律:列举32人的比赛场次太复杂,可以从比较小的数字开始着手分析,结果发现2人需赛1场,3人需赛2场……可见,不管多少人比赛,场次总比人数少1,所以推断出32人共需赛31场。而第三位学生的思维更简单:要淘汰1人,就得赛1场,要淘汰31人就得赛31场。由此可见,同样一个知识或问题,我们可以有不同的理解,这就是策略性思考的力量。而过分注重程序则会扼杀

^① 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 196-200.

^② 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 148.

学生创造思维的火花。

又如在一节小学低年级的识字教学中,教师在进行“蚕”字的教学时并没有走传统的识字教学程序的老路子,而是引导学生进行趣味记忆,于是学生想出了许多有趣的记忆方法。有的说“蚕是上下结构,上边是天,下边是虫,因为蚕会变成虫,虫会飞上天”;有的说“蚕会吐丝,是‘天’下最好的‘虫’,所以是上天下虫结构”;有的说“蚕是有益动物,人们喜欢它,所以给它取了个绰号叫‘天虫’”……

(3) 直面不确定性

世界是一个不确定性的世界,复杂性思维的核心就是对不确定性的确认和应对。莫兰在他的一系列著作中列举了很多有关不确定性的例子。例如,他说:“20世纪的所有重大事件——第一次世界大战的爆发,沙俄帝国中的苏维埃革命,共产主义和纳粹主义两者的胜利,1939年签署德苏条约的戏剧性事变,法国的崩溃,在莫斯科和斯大林格勒的顽强抵抗,所有这些都是出乎预料的;如此直到1989年的意外事件——柏林墙的倒塌,苏维埃帝国的瓦解,南斯拉夫战争。今天我们处在黑夜和浓雾中,没有人能够语言明天。”^①不仅外在的世界是不确定的,就连人生也是不确定的。莫兰赞同海德格尔关于死亡问题的思想,认为人生唯一确定的事件是我们必须面对死亡,但是何时何地因何死亡却又不确定的,因此任何人的命运都包含着不可化解的不确定性。

但是,传统课程中的知识却往往是以确定性、完成性的形态呈现出来。在课程知识中,一切都是确定的,看不到偶然性、无序性、分岔性、不确定性等。就连政治课程也以确定性的面貌呈现,例如20世纪90年代编写的政治教材中关于国有企业改革问题,在当时的思想界尚还在进行激烈的争论,而政治课本中已经开出了处方。承认、接纳不确定性,要求我们在课程中恢复知识的不确定性、生成性的侧面。

(四) 课程知识的文化意蕴

知识也有鲜明的文化性格。吉尔兹指出,所谓“普适性知识”其实是一种虚妄,所有知识都是地方性知识,因此对知识的阐释要有文化学视野。社会学家李克特也说:“科学是一种文化过程。”同时,文化也是人类极其重要的本质属性,种种人际间的冲突往往源于文化的隔阂。因此,展现知识的文化性格有利于学生更好地理解文化性生存及其方向。

^① 莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京大学出版社, 2004. 148.

但是,到目前为止,关于文化的定义同样也是十分繁杂的,据不完全统计,有关文化的定义至今已不下三百余种。从广义上说,文化可囊括物质层面、制度层面和精神层面,几乎包括社会生产力状况、经济关系、社会政治组织、社会心理、各种意识形态和科学等等。本文则试图采用狭义的文化定义,即将文化界定为一定社会群体习得且共有的一切观念和行为,这种文化定义排除了广义文化中“物”的成分,而把文化更多地看成一个受价值观和价值体系支配的符号系统。

①

1、具体的人：文化哲学的意蕴

从文化的角度来解读课程,可以说是当前国内外学术界的一个热点。在中国新课程改革的过程中,知识与文化的关系同样也受到了人们的重视。例如,数学新课程标准(小学)明确提出:“数学是人类的一种文化,它的内容、思想、方法和语言是现代文明的重要组成部分。”作为文化的数学,其“内容应当是规实的、有意义的、富有挑战性的,……内容的呈现应采用不同的表达方式,以满足多样化的学习需求。……由于学生所处的文化环境、家庭背景和自身思维方式的不同、学生的数学学习活动应当是一个生动活泼的、主动的和富有个性的过程。”又如初中物理课程标准也指出:“物理科学作为自然科学的重要分支,不仅对物质文明的进步和人类对自然界认识的深化起了重要的推动作用,而且对人类的思维发展也产生了不可或缺的影响。从亚里士多德时代的自然哲学,到牛顿时代的经典力学,直至现代物理中的相对论和量子力学等,都是物理学家科学素质、科学精神以及科学思维的有形体现。”由此可见,物理新课程不是将物理简单地看做是物理知识的体系,而是注重了物理知识所蕴涵的科学素质、科学精神以及科学思维等文化内涵。高中化学课程标准在关于课程的基本理念部分也指出:“在人类文化背景下构建高中化学课程体系,充分体现化学课程的人文内涵,发挥化学课程对培养学生人文精神的积极作用。”

课程知识是学生学习的主要媒介,有什么样的知识观就有什么样的学生观。过去,由于受到实证主义思想的影响,我们将知识看成是与人价值取舍、精神追求、文化群落等无关的事实性的客体,结果使学生在占有这种抽象的知识的过程中也蜕变为抽象的人。这种实证主义思想体现在课程编制的三个理论基础之中,即哲学认识论、心理学和社会学。

认识论哲学也被称为知识论哲学,实证主义哲学正是知识论哲学的近代代表。知识论哲学关注的是追求普遍性、抽象性、客观性的知识,因而不可能与人

① 郑金洲. 教育文化学. 人民教育出版社, 2000. 4.

之存在的文化性相关联。心理学同样也受到实证主义方法论的影响,其典型表现是行为主义心理学和认知心理学。在实证主义思想的影响之下,行为主义心理学与认知心理学都存在将人抽象化的弊端,认知心理学将人比作“计算机”,而行为主义心理学却将人比作一般的“动物”。无论是“机器”隐喻还是“动物”隐喻,都只是看到了人的最一般的共性,而未看到人之为人的文化多元性、差异性。例如,认知心理学关于儿童认知发展的规律、阶段与机制的研究往往脱离儿童的具体文化语境,强调不同文化背景下儿童认知发展的共性、普遍性。奥苏伯尔关于教材设计中的先行组织者的设计思想就是认知心理学的课程思想的典范。先行组织者理论虽然看到了儿童学习的内在规律,但是这种规律却只能是一般规律。而行为主义心理学则在泰勒模式中得到充分地体现,在《课程与教学的基本原理》一书中,泰勒将课程知识组织的原则概括为三条,即连续性、顺序性和整合性。其中整合性并不是指与文化语境的整合,而是指各种课程知识之间横向的联系。^①经典的课程社会学理论是迪尔凯姆的社会学理论,迪尔凯姆在实证主义思想的影响之下,强调的是作为集体性存在的抽象的个人。^②

在文化哲学的视野中,人不是仅仅受普遍的生理规律支配的“生物人”,也不是受某种普遍的社会规律支配的“集体人”,而是带着自己的文化倾向、有着自己的价值观念的“文化人”。在文化哲学看来,知识暗含着人的活动,而人之文化性生存意味知识也必然蕴涵着文化的意蕴。

从文化的角度来审视课程知识,知识的本质、乃至知识的选择与组织都将打上不同文化的烙印,体现出不同文化群体的价值取向与思维方式等等。例如,课程知识的选择,西方多元文化课程理论研究已经表明,知识,包括科学知识并不是与我们生存的文化群体无关的、客观中立的规律体系,而是必然体现出不同文化群体的价值追求等。因此,从文化的角度看知识的选择,需要我们反思:“这是谁的知识?”例如,教育社会学家伯恩斯坦分析了学校教育知识的语言编码的不同,认为学校教育知识的语言编码比较适合中上层子女的生活经验而与下层子女的生活经验有较大差异性,这就导致了教育活动中不同社会阶层的学生在学业成绩上的分化。同样,知识的组织也需要考虑学生的文化差异。不同文化群落的学生其思维方式、学习风格等都存在一定的差异,例如中国文化与西方文化在思维方式上就存在巨大差异,中国人重整体把握而西方人重分析性思维。但是,过去,关于课程组织的原则都是以认知心理学为基础,在认知心理学中,学生是丧失了其文化多元性的抽象的人。

2、知识文化意蕴的多元解读

^① 泰勒,《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社,1994,24。

^② 迪尔凯姆,《社会学方法的准则》,商务印书馆,1995,30。

知识所蕴涵的文化属性受到了不同学者的多元解读,其中有代表性的是西方多元文化教育理论、后现代哲学思想以及阐释人类学等。

(1) 多元文化主义的观点

多元文化是一种概念,也是一种教育改革运动。在西方,它的出现与全球化的移民热潮、弱势族群意识的觉醒、对民族同化主义的质疑以及现代教育模式的批判等因素是密切关联的。多元文化是一种基于平等、自由、正义、尊严的教育理念和实践主张,它涉及种族、民族、阶层、性别、宗教、语言、特殊性等多方面的议题。多元文化课程论者强调课程应该反映不同学生的学习型态;应该让学生了解族群的整体经验,从而促进文化理解的“敏感性培训”;应该提升文化理解力和包容力,并能引导学生积极采取社会行动,以实现关于社会民主与公正的情感与道德的承诺。

多元文化的倡导者把文化作为一个基本范畴,“文化”是进行分析和批判的基本概念。他们认为:公共教育体系从最初就不是基于多族群的文化而设定的,公共教育体系的核心价值都是基于一些强势国家和主流民族的文化而确立的,这套价值观不仅体现在它的学校结构和运行机制上,而且更集中地体现在公共学校的课程上。例如,一些多元文化论者指出,西方学校课程的价值取向存在白人中心、男权中心、中产阶级文化中心等倾向。^①Sadker 则分析了课程中存在的六种形式的种族偏见:(1)忽略不计,某些微小文化没有在课程中表现出来;(2)刻板映像,以偏概全地把一些观念强加给某一民族,如少数民族野蛮、酗酒等;(3)过滤与不均衡,编辑者依据主流文化的观点来筛选教科书的内容;(4)失实,教科书的叙述不符合事实,常常是忽略族群差异和冲突;(5)片段与孤立,教科书对少数民族的描述常常是脱离历史脉络和背景,用猎奇和点缀的笔法描写少数民族的历史和文化;(6)语言,教科书中出现较多的是男性姓名或某族群的名字,而女性和少数群体的姓名则出现甚少。^②

多元文化论者主张课程分析应该追问四个问题:(1)课程是否促进教育的平等与公正?例如,某一课文是否有利于所有族群的学生的参与。(2)课程是否促进课堂中多元文化或族群间的相互和谐发展?(3)课程是否帮助学生认识和理解不同文化、族群的知识,包括自身族群和文化的知识?是否提供给学生学习本族群文化的机会和了解其他族群文化的视窗?(4)课程是否帮助纠正对少数民族族

^① 派纳. 理解课程(上). 教育科学出版社, 1999. 225.

^② 郑金洲. 教育文化学. 人民教育出版社, 2000. 300.

(2) 后现代主义的观点

后现代知识观的核心是消解了科学话语的独霸天下。西方哲学从近代开始,越来越关注知识论,而哲学家心目中的知识楷模则是科学。科学高于所有其他知识并成为全部知识的代表。利奥塔反对把全部知识都归结为科学的观点。他指出,将科学置于至高无上的地位反映了西方文化所蕴涵的偏见。利奥塔认为,西方文化将知识的评判标准仅仅归结为真理标准,这实际上反映了西方文化的偏见,因为在不同的文化体系中,知识的评判标准是不一样的。利奥塔分析指出,从多元文化的角度看,知识除了具有真理标准,还具有效率标准、正义标准、幸福标准、美学标准等等。^②因此判断什么知识是“好的”或“高级的”,这在不同的知识话语中(如正义的、真理的、美学的、效率的等等),应该具有不同的相关标准,而这些标准本身则与传统文化有关。换言之,观点和知识体系方面的不同体现了不同民族在文化上的差别,而文化差别基于传统,它们本身则没有优劣高下之分。但是,西方文化却从自己的文化标准出发,将自己的文化成果称之为“科学”而将非西方的文化成果看成是“非科学”或者说“意见”。

利奥塔把被西方文化贬为“意见”的其他知识体系称为“叙事”。他倡导知识之间的平等,强调叙事知识的价值和地位。他说:“科学知识并不是全部的知识,它曾经是多余的,它总是处在与另一种知识的竞争和冲突之中。”^③这另一种知识也就是被科学贬为“意见”、斥之为愚昧、落后、保守、不开化的“叙事性知识”。利奥塔指出,西方文化将科学置于知识金字塔的顶端,科学一统天下,并排斥非科学知识。但是科学在排斥叙事知识的过程中却出现了“合法性危机”,并最终不得不向叙事知识求助以获得合法性,这是一个讽刺。这就说明文化多元、知识多元其实是非常必要并相辅相成的。“因此,我们不能从科学知识出发来判断叙述知识的存在和价值,反过来做也不行:这两处的相关标准是不一样的。说到底,我们也许只需赞叹话语种类的繁多就够了,就像赞叹动植物种类的繁多一样。”^④

利奥塔的思想提醒我们不仅要关注文化的多元性,更要理解不同文化所蕴涵的知识评判标准的差异。举例来说,中医与西医就是两种完全不同的知识体系,并反映出两种不同的知识评判标准。中医重视思辨,西医重视实证,例如中

^① 王鉴. 近年来西方多元文化课程与教学研究简论. 西北师大学报(社会科学版), 2001(9).

^② 利奥塔. 后现代状况. 三联书店, 1997. 41.

^③ 利奥塔. 后现代状况. 三联书店, 1997. 12.

^④ 利奥塔. 后现代状况. 三联书店, 1997. 56.

医用阴阳“五行”来比附人体的五脏、中药的五味等等，而西医则建基于临床的解剖。中医的经络在西医中是无法进行生理解剖的。由于文化体系的差异，中医在西方医学界并未得到应有的重视，但是中医能治病却是不争的事实。另一方面，由于中医源于中国文化，因此有医家指出，要理解中医学，不能只看医学文献，必须贯通中国文化史的儒、道思想以及民俗文化史料，才可以一窥全貌，即所谓“文史医学”的新学科体系。^①这就说明知识所蕴涵的文化属性对于知识理解的重要性。

（3）阐释人类学的观点

吉尔兹开创的阐释人类学思想同样也表明了知识的文化性。吉尔兹认为，任何知识的理解都必须恢复其原本的地方性框架，即把它作为“地方性知识”阐释其背后的地方文化语境。^②在阐释人类学看来，知识的表现形式就是语言，正如海德格尔所说，语言是存在的家园，阐释知识就必须对语言展开分析。吉尔兹认为，语言的文化分析既是必要的，也是十分复杂的，因为懂得甚至精通一个民族的语言并不意味着理解了它的文化性和民族性。吉尔兹以看棒球赛进行说明，你纵是一个精通当地语言者，如果你不懂其规则、术语和特殊的表达方式，你仍然听不懂讲解，难以欣赏。同样的道理，例如“胸有成竹”这个成语，如果你没有对它综合背景的了解，尽管你理解了每个字的意思也难获得其表达的真正的文化信息。由此可见，知识、语言都不仅仅是一个认知的问题，认知只能解决表层的字面意思，知识与语言的问题更是一个文化阐释的问题，只有通过文化阐释，才能通达知识和语言的内在意蕴。由此我们可以作出一个推论，翻译不是一个简单的认知问题，而是更深层次的文化问题。

美国学者本尼迪克特关于日本文化的研究可以说是阐释人类学的另一典范，她的研究表明，即使是处于同一社会发展阶段的若干国家，例如封建主义阶段，也会由于其文化背景的差异而呈现出不同的面貌。本尼迪克特还主张以宽容的态度对待文化多元，她认为，“如果人们还在战战兢兢地保卫自己的生活方式，并只相信自己的生活方式是世界上唯一的解决办法时，文化的比较研究就不能发展。这种人决不会懂得，获得其他生活方式的知识会增加对自身文化的热爱。他们把自身置于愉快和丰实的体验之外。”^③

阐释人类学对文化的重视同样也启迪了一些文学家的文学创作，例如中国当代作家韩少功在《马桥词典》一书中对马桥人常用的一些语汇进行了“深描”，

^① 区结成，当中医遇上西医，三联书店，2005，154。

^② 吉尔兹，地方性知识，中央编译出版社，2004，222。

^③ 本尼迪克特，菊与刀，商务印书馆，1990，11。

并力图指出这些语汇打上了历史和本土文化的烙印。如“革命”、“批判”，这两个概念对于文革中和文革后长大的两代人会有不同的心理体验。

学校课程知识所使用的语言同样也打上了文化的烙印。例如，历史课程中最常用的概念“事变”（像“九一八”事变、“一二八”事变、“七七”事变、“八一三”事变等等），都暗含着文化、历史的因素。有学者撰文指出，“事变”之称源自日方，1931年9月18日夜，日本侵略军突然袭击沈阳之后，开始使用“满洲事变”，尔后“事变”概念开始在中国流传。而据1915年至1933年版的《辞源》考证，中国历史上的“事变”概念并不包括“外来侵略”的义项。那么，日本侵略军为什么要使用“事变”概念，“事变”在日本文化背景下又是怎样的含义？根据日本《广辞林》（1936年）的考证，在日本文化中，“事变”的含义是指“不得不出动警察进行镇压的意外骚动和暴乱”。也就是说，日本侵略者竟然将自己的侵略行为说成是镇压暴乱，把中国视作置于他们统辖范围之内的殖民地。显而易见，“事变”一词高度概括了日本侵略者的强盗逻辑，在战后的远东国际军事法庭上，“事变”也成为日本战犯狡赖罪责的主要借口。^①同样，如音乐课程中的京剧艺术，过去我们将其翻译为“Beijing Opera”，而Opera在西方文化中是指西洋歌剧，但是中国的京剧与西洋的歌剧是完全不同的艺术表现体系，因此近年来联合国教科文组织将京剧直接音译为jingju。

3、全球化背景下的文化抉择

挖掘知识的文化内涵离不开特定的时代背景，我们所身处的时代背景是全球化，在全球化背景下，知识的文化诠释更需要关注知识所蕴涵的文化多元和民族文化认同。

（1）课程知识与文化多元

开放社会必然带来文化多元，而对多元的宽容则是民主社会的基本特征。但是传统知识论哲学强调同一性排斥差异性，并在其所有的学科部类中压抑、整合和排斥作为他者的“他性”，从而彻底摒弃了知识背后的文化多元。有鉴于此，后现代思想家主张解构同一性，凸显差异性。例如费耶阿本德呼吁：现代西方文明正日益丧失多样性，并面临着单调性的严重威胁。他指出，工业化时代前的土著社会的本质是它们的多样性和本土化，每一种都与特定的居民相联系，并且发展出自己的文化和行为模式。与此相反，在工业化、全球化时代，即使“在地球最遥远的角落都能发现西方生活方式……文化差异消失了，土著技术、习惯和组

^① 石子政。入侵何以称“事变”？，文汇报，2004-12-26。

织被西方的所代替。”费耶阿本德认为,“那些不同于我们的文化并不是一种错误,而是对特定环境的适应性。他们发现了而不是错过了美好生活的秘密。”^①德利兹主张用“差异逻辑”取代“同一逻辑”;哈贝马斯则指出,由于多元差异主体的存在,现代社会需要“宽容”,即社会共同体“对他者的包容,而且是对他者的他性的包容,在包容过程中既不同化他者,也不利用他者。”^②总之,在差异逻辑中,世界是“和而不同”的。

学校课程同样也蕴涵着多元文化的生命意蕴。例如就课程知识的地域性看,有全球性知识、国家性知识、地方性知识与个人性知识等;从知识所蕴涵的智慧形态看,加德纳提出人类有八种不同的智能形态,相应也就有八种不同的知识类型;另外,课程知识还会因民族、性别、阶级、职业等等的差异而体现出不同的文化特征。

但是中国传统的课程设计却在同一性的诉求下忽视文化的差异,甚至按照“科学化”的程度强行在学校课程中制造了种种形式的等级区分。结果不仅不能使学生形成多元认同,反而造成学生对强势文化的盲目追崇。例如,语文课文中的人物大多没有标明具体的文化背景,自然科学课程中也鲜有介绍不同民族对科学发展的贡献,而音乐课程几乎变成西方音乐的灌输,忽视本土音乐的多样性。例如,中国有音乐学者曾对26名江苏籍音乐系研究生进行调查,发现只有6个人亲自听过评弹,8个人亲自听过昆曲,由此可见,许多本土的传统音乐已经陷入“失语”的困境。更有甚者,一些地区以钢琴和西洋乐器的拥有数量来评估中小学的音乐教育质量,结果使许多少数民族学校贴上了音乐教育“落后”的标签。但是事实上,许多少数民族都有能歌善舞的音乐传统,这些民族音乐传统恰恰是最重要的音乐教育资源。^③

相比之下,西方有些国家的课程非常重视文化的差异,例如美国的高中教材《物理:原理与问题》中涉及到的国家就有10多个,其中有关中国对世界科学文化贡献的内容有五篇短文;教材中指出,科学家可来自不同地方,有不同的肤色,说不同的语言,对科学可有不同的理解和不同的分析与解决办法,以《声音》一章为例,教材让学生描绘不同文化的音乐的风格异同,并让学生调查不同文化的乐器设计及其乐器发展史。^④在音乐教育方面,成立于1953年的国际音乐教育协会更是将文化多元作为重要的指导思想,并反映在多次会议的议题中,例如1958年大会的主要目标是促进“东方世界和西方世界的音乐——作为国际理解的一种手段”;1963年东京大会的主题是“音乐世界中的东方和西方与音乐教

^① 费耶阿本德. 告别理性. 江苏人民出版社, 2002. 4.

^② 哈贝马斯. 包容他者. 上海人民出版社, 2002. 2.

^③ 管建华. 普通学校音乐学科教育学与音乐现象学教育学. 中国音乐, 2006 (1).

^④ 杨广军. 差异与均衡——美国典型高中物理教材设计特点分析. 外国中小学教育, 2006 (4).

育”；1988年大会的主题是民族遗产的保存、民族多元文化的认可、民族身份的建构等。美国《艺术教育国家标准》更是将文化多元作为一根主要的红线，在《标准》的《音乐》部分，有许多关于多元文化音乐教育的成就标准，比如五至八年级的标准有“描述各种文化的代表性音乐体裁和风格的区分特征”、“比较世界几种文化中音乐的功能，音乐家的角色，以及这些音乐在表演时的典型条件”等；九至十二年级成就标准有“识别并描述能够体现两种以上文化传统影响的音乐体裁或风格，指出每一种影响的文化源流，并追溯产生这些综合影响的历史条件”。

①

在课程知识中展现多元文化的差异，就是要将知识所涉及的人物与事件重新放回广阔的社会、历史、文化的语境脉络之中。例如，数学课程，从历史上看，数学的发展本身也是在一个社会、文化、科学发展的大背景中进行的，体现着多元文化的碰撞、冲突与融合，显现出很强的文化色彩。例如，数学中最简单的知识“记数法”，在历史上许多民族都曾形成了自己独特的记数方法，而在后来的文化交流过程中则逐渐地趋向融合。^②又如“小数点”，现代小数点的使用分为两大文化派系：欧洲大陆派（德国、法国等）用逗号作小数点，而英美派则用圆点作小数点。中国使用的是英美派的计法。由此可见，即使是最微小的数学知识也打上了文化的烙印。另外值得一提的是，很多数学家也具有多元身份，他们并不仅仅是纯粹的数学家，往往还是哲学家、物理学家等等，而在当代社会，也有不少数学家同时扮演着经济学家、生物学家等等角色。这也可看成是另一种形式的文化多元。例如法国的帕斯卡既是物理学家，同时又是数学家、思想家，他的父亲也是数学家，16岁时帕斯卡就发现了著名的帕斯卡六边形定理，17岁写成了《圆锥曲线论》，19岁设计并制作了一台能自动进位的加减法计算器，被成为世界上第一台数字计算器，等等。而传统的课程却仅仅在物理教材中提到他。

（2）课程知识与民族文化

在全球化时代，民族文化身份的认同日显重要。吉登斯指出：全球化“不仅仅只是西方制度向全世界的蔓延，在这种蔓延过程中其他文化遭到了毁灭性的破坏”。^③西方一些学者更将全球化时代称之为“后殖民时代”，例如斯皮娃克指出：“我们生活在一个后殖民的新殖民化的世界之中。”^④全球化通过解构本土文化而培养世界公民，但是这种“全球人”如果缺乏民族文化的认同就有可能是无

① 孟凡玉. 20世纪美国课程改革与音乐教育的发展. 中国音乐学, 2001 (2).

② 杜瑞芝. 数学史辞典. 山东教育出版社, 2000. 582.

③ 吉登斯. 现代性的后果. 译林出版社, 2000. 152.

④ Spivak, Gayatri Chakravorty. (1990). The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues. London: Routledge, P166.

根的人。哈贝马斯由此主张“扩展民法的范围，以把文化法包容进去。这些法律以同一尺度让所有的公民得以进入传统并归属一种文化共同体。”^①

面对文化冲击，许多国家的课程改革都对本土文化的认同予以高度重视，借以在全球与本土之间建立必要的张力。例如韩国 20 世纪 90 年代以来的课程改革强调要“塑造 21 世纪的‘韩国人’形象”；日本 1996 年发表的《关于面向 21 世纪日本教育的发展方向》则指出：日本教育的目标是“培养具有丰富的人性和社会性、能够自立于国际社会的‘日本人’”。

课程开发应该重视本土文化资源的挖掘以及与外来文化的比较。例如数学课程，现代中小学数学课程几乎是西方数学的翻版。但是在历史上，中国数学也曾占据了一定的地位，并且比较中西数学的文化差异，有利于学生更好地理解数学的本质与民族的科学使命。中国文化重视实用，并表现在中国传统的筹算数学中，而西方文化重视理性沉思，并表现在西方数学传统中。有学者指出，在古代中国，数学从来没有被当做一门重要的“学问”，而仅仅是“技艺”，低级官员为了在为官时用到计算而学习数学，商人为了记账而学习数学，算命先生为了通过计算来算命而学习数学。职业数学家只有两种前途，要么在政府部门担任吏官，要么成为算命先生。^②而在希腊文化传统中，数学被视为一种思想流派，是一门受人高度尊敬的学问，柏拉图学院大门上就写着“不懂几何者莫入”。柏拉图在《理想国》中还写道：“这个学问应该用法律形式规定下来；应该劝说那些在城邦中身居要职的人学习算术，而且要他们不是马马虎虎地学，而是深入下来，直到用自己的纯粹理性看到了数的本质，要他们学习算术不是为了做买卖。”通过数学的文化比较，可以引导学生反思民族文化改进的路向，增强民族文化建设的使命感。

通过在课程中补充民族文化课程资源，还可以引导学生在文化比较中认同民族文化。例如，数学课程中“勾股定理”之介绍，传统的数学教材往往脱离历史、文化的脉络，引导学生采用实验方法或几何原理去证明。而一些优秀的教师则尝试补充历史文化的材料，以体现其文化背景。这些材料包括：（1）西方数学家欧几里得之证明，以及欧几里得传略、几何原本记载勾股定理之证明，西方算术“几何”的特征；（2）东方数学家赵爽之勾股圆方图说，赵爽传略，利用代数运算来证明；（3）东方数学家刘徽之出入相补原理，刘徽传略，以出入相补原理来证明，东方算术的特征；（4）比较东西方证明勾股定理之方法。^③这些材料可以引导学生在文化比较中增强民族文化的认同感。

^① 哈贝马斯. 对话伦理学与真理的问题. 中国人民大学出版社, 2005. 33.

^② 梁贯成. 中国传统的数学观和教育观对新世纪数学教育的启示. 数学教育学报, 2001 (10).

^③ 朱哲. 数学史: 数学文化的一种载体. 中学数学杂志(高中), 2005 (3).

（五）课程知识的伦理意蕴

传统实证主义知识观将知识描述成价值中立和线性累积，忽视知识背后人的活动，看不到知识所蕴涵的伦理意义。而知识社会学则认为，知识本质上是一种社会建构，因而必然体现着人的价值抉择与人际互动，表现出人类的伦理关怀。例如，科学知识社会学家巴恩斯就指出，科学知识具有社会性，它是在个人偏爱与群体利益相协商的基础上形成的社会产品。科学哲学家库恩也指出，科学的发展是科学家共同体合作、对话、阐释、争论、妥协的结果。科学社会学家默顿则指出，科学知识暗含着科学家的精神气质，他概括为普遍主义、公有主义、无私利性、有条理的怀疑主义，这些实际上都是科学所蕴涵的伦理性的体现。

1、知识之伦理性何以可能

在传统的知识论哲学中，知识与伦理分属不同的领域，前者是事实判断，后者是价值判断。在价值中立的知识论前设下，事实与价值之间长期处于紧张对峙的困境之中，因而知识的伦理性也成为受到质疑的话题。

在西方哲学史上，休谟最早区分了“是”与“应当”，并提出了“是”如何推出“应当”的难题。休谟以后，把价值与事实截然分开的最典型代表是逻辑实证主义。逻辑实证主义认为，伦理道德的价值命题、传统形而上学的命题和美学意义上的价值命题，都既不能通过逻辑分析加以证明，从而不具有逻辑意义；同时也不能通过经验来证实，从而不具有经验意义。也就是说，在逻辑实证主义看来，所有这些价值命题都是没有意义的，世界上有意义的只是具有“真”“假”意义的事实命题或者说真理命题。维特根斯坦就认为价值在一切发生的事实之外，世界上根本就没有价值这回事；以价值为目标的伦理学不是对事实、对真理的陈述，因而也不能作为一门科学而成立。罗素在早期也曾指出，科学只讲真伪，不管善恶，涉及价值一类伦理问题，是没有客观标准的。他说，“我断定：虽然科学确实不能解决各种价值问题，但那是因为，它们根本不可能用理智来解决，它们不属于真伪的范围。任何可获得的知识，它必然是用科学的方法获得的；而科学不能发现的东西，人类是不可能知道的。”^①逻辑实证主义的另一个代表人物石里克则试图用实证主义的客观性原则来改造传统的伦理学。他指出，“伦理学不是别的，而是一个知识系统；它唯一的目标是追求真理。”“因为伦理学在本质上是理论或者知识，它的任务就不能是产生道德，或者建立道德，或者用道德去指导生活。它没有产生善的任务。”^②

^① 罗素. 宗教与科学. 商务印书馆, 1982. 147.

^② 石里克. 伦理学问题. 商务印书馆, 1997. 11-12.

我认为,这种区分是知识论立场的结果,知识论哲学将事物看成客体、对象,而客体之为客体,就是它与主体相分离。但是在生存论哲学的视野中,或者说在日常生活中,我们并未看到两者的分离。举例来说,当我们说“这个人很好”时,这种表述就并不仅仅是事实性描述,而是已经带着某种价值判断。生活本身总是事实与价值的统一,只有在脱离生活,而采取理论的静观、主客的对立之后,才会有事实与价值的决然区分。这就是杜威之所以反对旁观者知识观而倡导参与者知识观的原因。波普尔和怀特海也指出,任何观察或描述本身都是由一个充满兴趣的解释框架加以指导或引导的。不存在任何兴趣上中立、理论上中立或形而上学上中立的观点。科学哲学中“观察渗透着理论”的观点正是对事实与价值合一的有力左证。著名科学家莫诺则提出了“知识伦理学”的概念,他指出:“价值和知识在行动时就象在论述时一样,总是而且必然是相联系的”,“真正的知识定义归根到底是建立在一种伦理假定之上的。”“行动是使知识和价值同时成为问题……一切行动都意味着是有利于或有损于某种价值的行动。”“很清楚,以客观性原理作为真正知识的条件的论断,构成了一种伦理学的选择,而不是构成从知识得出的判断,因为根据客观性假设自己的用语来说,在这种随意选择以前,是不可能有任何一种‘真正’的知识的。”^①

事实与价值的统一给我们正确对待科学知识提供了崭新的路向。过去,在对待科学的态度上,往往存在两种极端的倾向,要么是象逻辑实证主义者那样对科学盲目乐观,以为凭科学知识可以解决一切人类的问题;要么是象激进的存在主义者那样轻视科学知识,以为科学知识远离了人的存在。应该说,这两种态度都未超越事实与价值分离、知识与伦理二分的误区。国内学者赵汀阳也指出,“现代社会把科学当成了精神支柱。科学虽然是最好的知识,但却不能是精神支柱——知识再好也成不了精神。当我们用科学知识去替代思想和精神,就犯了一次错误,可是现在我们想纠正错误时却又去批判科学技术、知性和理性,这恰恰又犯了另一个错误,因为批判了科技和理性并不能因此就产生我们所需要的精神。”^②

2、知识伦理意蕴的可能向度

知识具有多方面的伦理意蕴,并表现在从知识探究到知识应用的广泛领域。

(1) 知识探究的伦理性

^① 莫诺,偶然性与必然性。上海人民出版社,1977. 21, 129-133.

^② 赵汀阳,知识论之后。读书,1999(8)。

人类的知识探究活动总是需要遵循一些伦理原则,这些伦理原则常常表现为科学精神。

早在古希腊时代,毕达哥拉斯就把不计较利害的科学的沉思活动与道德上的善结合在一起。他认为,从事纯理性的探索即是善。在毕达哥拉斯那里,科学的纯理性沉思、“无所为而为”的科学,乃是“最伟大的净化”,“唯有献身于这种事业的人”才是“真正的哲学家”。“无所为而为”的科学沉思好比运动会上的“旁观者”,比到会场上做买卖的人以至比参加竞赛的人都要高级。^①由此可见,毕达哥拉斯明确地给科学的“无所为而为”的探索精神赋予了伦理价值的意义。毕达哥拉斯的这一思想是苏格拉底、柏拉图关于知识与道德相结合、关于知识即善的思想来源。

到了13世纪,培根则将知识、智慧与道德善恶联系起来,认为实事求是、反对迷信和权威就是最高的善。他说,“道德哲学是一切科学的目的,是一切科学之王,因为只有它教导人们精神善良。”^②“德行使人心灵明晰,使人不仅能更易了解德行,而且也更易了解科学的真理。”^③他认为,凡是愚昧无知、偏见谬误泛滥的地方,就没有理性的影响,没有正直的判断,没有法律的约束,从而使“自然的命令失效了,事物的面貌改变了,它们的秩序混乱了,罪恶流行,道德匿迹,虚伪统治,真理被噤下了台。”^④培根的人生也是将求真与求善结合起来的典范,他攻击教会的愚昧虚伪,引起教会对他的仇恨,1278年教皇把他关进了监狱,并以“研习危险的事物”、“有巫术嫌疑”的罪各被判处了14年隔离监禁徒刑。

英国学者梅尔茨也指出,“我认为,科学探索者和哲学家现在已经充分了解,对真理的热爱实际上标示着心智的道德态度,……如果真理和信念的道德观念从积极的工作者或探索着的思想家的灵魂中消失,那么,这该是可悲的经验、无比巨大的灾难;但是,我们之具备这些观念就像具备我们道德本性的其他珍宝,诸如善良和纯洁、优美和诗意一样。”^⑤

而在现代,美国科学社会学家默顿提出了“科学的精神气质”的主张,他认为,“科学的精神气质是指约束科学家的有情感色调的价值和规范的综合体。这些规范以规定、赞许、许可和禁止的方式表达。它们借助于制度性价值而合法化。这些通过告诫和范例传达,通过赞许而加强的必不可少的规范,在不同程度上被科学家内在化,因此形成了他的科学良知,形成了他的超越。”默顿把这种精神

^① 罗素. 西方哲学史(上卷). 商务印书馆, 1963. 59-60.

^② 特拉赫坦贝尔. 西欧中世纪哲学史纲. 中国对外翻译出版公司, 1985. 162.

^③ 西方哲学原著选读(上卷). 商务印书馆, 1981. 290.

^④ 西方哲学原著选读(上卷). 商务印书馆, 1981. 286.

^⑤ 梅尔茨. 十九世纪欧洲思想史(第一卷). 商务印书馆, 1999. 27.

气质称之为科学的规范结构，包括普遍主义、公有主义、无私利性、有条理的怀疑主义。我认为，默顿所提出的这些伦理原则对今天中国的课程改革仍具有重要的现实意义，因为与西方相比，中国的科学仍处于比较落后的状况，而要在经济发展的同时，促进科学的发展，仅仅靠人力与物力的投入是远远不够的，更重要的是靠全民族的科学素养、科学精神。课程设计应该着力去体现、渗透默顿所提出这些伦理主张，从而为民族科学精神的形成、为中华优秀传统文化在现代的转型作出应有的贡献。

默顿所说的普遍主义，是指所有人在科学研究中都享有平等的自由权利。正如默顿所说：“一项研究成果能否得到承认并写入科学史册，不是取决于提出这项成果的人的个人或社会地位；与这个人的种族、国籍、宗教、阶级以及人品也没有丝毫关系。”普遍主义的伦理诉求要求科学工作者在研究中自觉地抵制科学上的民族主义、种族主义、性别主义和各种形式的特权主义。例如，美国著名社会学家舒茨，他的正式社会身份是银行职员，他关于社会学理论的探讨都是在业余时间完成的，但是按照普遍主义的伦理要求，这些背景性因素不应该影响他的学说的科学性。公有主义是指科学研究成果是社会协作的产物，因此它们是人类共同的文化遗产，所有科学工作者都有利用这些科学成果的自由。无私利原则是指科学家在评价任何具体科学思想时都不应带有任何个人利益的动机，亦即必须以严格的科学客观性来展开学术争鸣。有条理的怀疑主义即强调理性至上原则，反对盲目地崇拜偶像或权威，要求独立思考，善于质疑。

（2）科学共同体的伦理规范

当代科学研究更是一种社会建制，库恩指出，现代科学的发展并不是单个科学家的英雄式的壮举，而是科学家共同体合作、对话、交流、竞争、协商的结果。科学作为一种广泛的社会活动，同时也还存在着协调科学家共同体成员之间的伦理规范。

库恩明确地把科学共同体的存在当作重建科学史的逻辑起点，当作科学发展的基本事实。库恩指出，科学共同体对于知识的生产和评价至关重要。在某种意义上，只有科学家共同体产生并确认的知识才是科学知识。科学共同体的一种重要形式是学派，学派是科学活动中合作和研究的独特的共同体，是科学家集团心理的有效表现。而合作、交流、对话是科学家共同体特别是学派共同体的基本伦理原则。

例如，以丹麦物理学家玻尔为首的哥本哈根学派，聚集了一大批物理学家，这些科学家正是在亲密无间的合作中结出了累累硕果。科学家海森堡也说，科学

扎根于交流,起源于讨论,科学活动作为创造性活动,创造性思维的火花往往来自讨论。科学哲学家波普尔也指出,在所谓“第三世界”——思想世界中,最重要的因素是“讨论状态”。当然科学学派之间也存在大量的门户之见,并常常导致对科学发现的抵制,而这些历史事实同样也可以作为反面典型引导学生展开伦理思考。

科学活动所蕴涵的伦理意蕴正逐渐地在国内外一些课程设计与课程实施中得到体现。例如,美国科学课程很重视体现科学家的共同合作,如高中物理教材在讲到量子理论一章时就指出,量子力学是不同文化基础的物理学家的合作典范,他们虽存在观点差异和矛盾冲突,但是在合作过程中加深了理解,去谬扬善,形成共识,得出了比较一致而完善的观点。又如,Laurinda Leite设计的科学教材中科学史内容的分析评价表,其中一项是“科学发展中谁是可信赖的人”,其考察选项包括“孤立的科学家”(作为一个人从事科学发现的科学家)、“科学家小组”、“科学共同体”。^①另外比较中美两国科学教育关于公民基本科学素养的要求,其中也涉及多方面的伦理侧面,例如,知道科学和技术是人类共同的事业;利用科学知识和科学思维方法为个人或社会服务;科学是一项复杂的社会活动;科学研究中有着普遍接受的道德规范;科学家在参与公共事务时,既是科学家也是公民,等等。

(3) 知识应用的伦理性

知识应用的伦理性已经成为人们关注的焦点。近百年以来,面对科学成果被滥用并对人类造成的灾难,科学家们出于自己的社会道义责任,越来越意识到科学伦理的意义。例如,爱因斯坦由于参加了原子弹的研制工作,常常感到良心的谴责。他说:“今天参加研制这种历史上最可怕、最危险的武器的物理学家,不说是犯罪,也是被同样的责任感所烦恼。”

有学者指出,在20世纪的百年历程中,科学家为反对科学技术成果被滥用而做出了不懈的努力,大致可分为五个阶段。第一阶段是20-30年代的反战、反生化武器运动。由法国著名科学家郎之万起草、并有多位科学家签名的反战宣言,登载在《化学战》小册子上。他们强烈谴责科学研究成果的滥用,竭力阻止化学武器和细菌武器,倡导“科学要为人道作贡献”。第二阶段是四、五十年代反对原子武器的和平运动。1946年7月,包括美国和中国在内的14个国家的代表在伦敦成立世界科学工作者协会,提出“科学促进和平和人类幸福”的宗旨。1949年通过《科学家宪章》,进一步明确了科学家的权利和责任。在此期间,著名科

^① 马勇军. 国外对科学教材中融入科学史的研究评介. 外国中小学教育, 2006 (1).

学家如罗素、爱因斯坦、康普顿等人纷纷发表演讲，谴责对科学的滥用。例如，康普顿在 1955 年发表声明说，科学是“使人类生活趋于完善的一条途径”，要避免使其蜕变为“自我毁灭的工具”。第三阶段是冷战结束后对环境问题和生态危机的关注。1962 年卡逊发表《寂静的春天》，呼吁人们从“征服大自然”、“向大自然宣战”的隆隆炮声中惊醒并与自然和谐相处。1972 年联合国第一次人类环境会议召开，发表《人类环境宣言》，指出“只有一个地球”。1983 年，世界环境与发展委员会发表《我们共同的未来》，“可持续发展”的新观点问世。另外，1987、1989 年还就科技伦理问题发表了《东京宣言》、《温哥华宣言》。第四阶段则是 60 年代以来应对新科技革命的伦理挑战。20 世纪 60 年代以后，新科技革命浪潮汹涌澎湃，高新技术大量崛起，特别是信息技术和生物技术的迅猛发展，既给经济发展带来了新的繁荣，也带来了许多新的伦理问题。第五阶段是围绕克隆人展开的伦理争论。^①

可以预见，随着科学的不断发展，与科学有关的伦理问题的探讨和争鸣也将与时俱进。例如，在人类早期的历史上，尸体解剖是被禁止的，并被视为不合伦理，但是在现代社会，遗体捐献却被视为高尚的行为。这些都说明，与科学相关的伦理问题是不断发展的，一部科学发展史，同时也是一部人类伦理思想的探索史。在 21 世纪的今天，人类科技发展所面临的伦理问题需要引起全人类的关注，并应该以适当的方式进入中小学的课程之中，例如，DNA 重组、器官移植、试管婴儿、“安乐死”、克隆技术、网络技术等等。

在中国新课程改革过程中，许多科学课程已经有意识地在渗透和凸显知识的伦理意蕴。例如，北师大新世纪版初中生物教材就非常注重科技伦理教育。整套教材在开篇就直面“生物多样性”，试图通过生物多样性的认识促使学生形成生物平等的观念，增强关爱生命的意识。教材还设计了许多与生物技术有关的伦理两难问题，引导学生展开生命伦理思考。如教材介绍了“克隆”试验，并指出，一方面人类对克隆人自身表示担忧，另一方面，“克隆病人自己的组织或器官，供病人自己利用，却会解除患者的痛苦并给其家庭带来福音”。在练习中，教材引导学生思考：“你赞同克隆人吗？为什么？”此外，教材还有大量与环境伦理有关的学习内容。

（六）课程知识的审美意蕴

1、技术时代的审美救赎

^① 金吾伦. 百年科学伦理的演进与当前的论争. 求是, 2003 (22).

美是人类精神生活的重要内涵,尤其是面对技术社会人的异化,恢复和重建生活本源性的审美向度已经受到许多现代思想家的重视。泰勒指出,现代理性是工具理性,工具理性的特点就是忽略事物的自身标准,一切都要按效益或代价——利益的分析模式来决定,将人的一切行为纳入最小投入最大产出的刻板公式之中。^①在工具理性的支配下,人的生活活动变成单纯的工具操作,人成为“理性的动物”,世界也被程序化、符号化,失去了审美的意义。阿多诺分析了启蒙走向其反面——野蛮的可能性,马尔库塞则指出了技术理性如何成为人的枷锁,使人丧失了否定性思维的向度而仅仅剩下肯定性思维。而作家王尔德则批评说:“我们的世纪是要多乏味有多乏味,要多平庸有多平庸。……伟大的中产阶级梦想——它们平庸、卑微、乏味。”^②

面对技术社会所造成的人的刻板化、机械化、平均化,许多思想家都从审美的角度寻求解决现代性危机的出路。这是因为审美的“无功利性”可以抵消工具理性的功利性,审美的主动性和自由可以消除工具理性的被动性和压制性。而这也正是审美所具有的“救赎”功能。例如,韦伯明确指出,艺术提供了一种从日常生活之刻板化中解脱出来的救赎。海德格尔则要求我们由“技术的栖居”上升为“诗意的栖居”。所谓“诗意的栖居”,就是通过人生艺术化、诗意化,来抵制科学技术所带来的个性泯灭、生活刻板化和碎片化的危险。在其名篇《诗人何为?》中,海德格尔把技术时代称之为世界黑夜的时代,他说:“世界黑夜的时代是贫困的时代,因为它一味地变得更加贫困了。”在技术宰制下,“美妙事情隐匿自己。世界变得不美妙了。”^③而马尔库塞为摆脱“单向度的人”的困境,也主张通过艺术和审美,建立新感性。所谓“新感性”,就是把感性从理性的压抑中解放出来,使感性和理性达到和谐统一,从而以新的感觉方式知觉世界。在国内,朱光潜先生很早就提出了“人生艺术化”的口号。他说:“人生本来就是一种较广义的艺术。每个人的生命史就是自己的作品。”并指出,“艺术的生活就是本色的生活”、“就是有‘源头活水’的生活”、“也就是情趣丰富的生活”。^④李泽厚先生也提出建立“新感性”的呼吁,他主张从工具本体发展到情感本体,使人在审美情感的陶冶中领会生命的意义。

2、知识审美意蕴的主要向度

一般而言,人文学科中的美容易被人们理解,而自然科学知识中的美却常常

^① 泰勒. 现代性之隐忧. 中央编译出版社, 2001. 6.

^② 赵澧. 唯美主义. 中国人民大学出版社, 1987. 128.

^③ 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 281, 309.

^④ 朱光潜. 谈美. 安徽教育出版社, 2006. 107-113.

受到人们的忽视。因此，本部分的阐述主要以自然科学知识为背景。

在生存论哲学看来，科学活动与科学知识不是抽象的、冰冷的认知活动与规律世界，而是饱含着丰富的审美意蕴。这里尤其值得一提的是斯宾塞，虽然斯宾塞从功利主义的立场按照各种活动的重要程度，将审美活动放在人类重要活动序列的末尾，但是斯宾塞也非常重视科学与审美的有机融合。他说：“现在让我们不要忽视另一件大事，即科学不但是雕塑、绘画、音乐、诗歌的基础，而且科学本身就有诗意。目下流行的把科学与诗歌对立的看法是个错误。……科学正是在那些不懂科学的人看来全是茫然的地方去开辟一些富有诗意的领域。研究科学的人经常告诉我们，他们体会所研究的对象中的诗意，并不比别人欠鲜明，反而更鲜明清楚。”他举例说：“你会设想一滴水，在俗人眼中看来只是一滴水，而一个物理学家懂得了它的元素是由一个力量集结在一起，而那力量突然弛放时可以引起闪电，在他的眼中那滴水会失掉什么吗？你会设想在普通人不经意地看来只是雪花的东西，对于一个曾在显微镜中见过雪的结晶的奇妙多样形式的人不会引起一些较高的联想吗？你会设想一块划了些平行线痕迹的圆岩石，对一个无知的人和知道一百万年前冰河曾在这岩石上滑过的地质学家，能激起同样多的诗意吗？事实上，一个从未作过科学探讨的人对于他四周的诗意大部分是茫然无知的。”总之，斯宾塞指出，“科学本身就富有诗意。”^①科学美不仅无处不在，而且对科学发展具有多方面的价值与意义。

科学知识所蕴涵的审美意义可以从如下几方面进行透析：

首先，科学中蕴藏着科学家从事科学研究的审美动机。科学史学家沙利文指出，科学家从事研究的动机从一开始就显示出是一种美学冲动。^②许多伟大的科学家都非常重视科学美对科学探究中的动机激发和路向指引作用。例如，彭加勒指出：“如果自然不美，它就不值得了解；如果自然不值得了解，生活也就毫无意义。”科学家从事研究的深层动机乃是出自于他们对美的渴望所激发的情感。法国著名数学家阿达马也认为，在我们用下意识所形成的大量组合中，大多数是乏味的和无用的，因此它们无法作用于我们的美感，它们永远不会被我们意识到；其中只有若干组合是和谐的，因而同时是美的和有用的，它们能够激起我们的特殊的几何直觉。这种几何直觉把我们的注意力引向这些组合，从而使它们得以被我们意识到。爱因斯坦也说，如果没有对世界和谐之美的强烈情感，“科学就退化为毫无生气的经验”。他的相对论就是在世界和谐之美的坚定信念指引下、沿着美学的路向发明的，所以玻恩说：“广义相对论在我面前像一个被人远远观赏的伟大艺术品。”^③皮尔逊也说，“在我们人的存在中，有一种无法用形式

^① 斯宾塞：《斯宾塞教育论著选》，人民教育出版社，1997，85-86。

^② 钱德拉塞卡：《莎士比亚、牛顿和贝多芬——不同的创造模式》，湖南科技出版社，1998，69。

^③ 程民治：《爱因斯坦的科学美学思想探析》，《安徽师范大学学报（社科版）》，2002（9）。

的推理过程满足的要素；它就是想象的或审美的侧面，诗人和哲学家求助于这个侧面，科学要成为科学的，也不能无视这个侧面。”^①杨振宁也指出，“和谐性鉴赏的观念，……是一切知识之本，一切快乐之源，它构成了各种行动的前提。”鉴别一个人具有哪方面的学术潜力，就是“看你对哪一个领域里的美和妙有更高的判断能力和更大的喜爱。”^②他还指出，不同科学家对科学美有不同的理解和感受，因而才发展出独特的研究方向和研究方法，形成各自不同的研究风格。总之，科学美可以说是科学家科学研究的深层次动机，在科学美的驱动下，科学家可以从一切自私、欲望或功利中摆脱出来而献身于科学研究。越是伟大的科学家，其对科学美的体味越深，因而也越容易受科学美这种深层的、高级的动力的驱动。正如爱因斯坦所说，伟大的科学家也常常是伟大的艺术家。^③

其次，科学知识也饱含着臻美的科学研究方法。国内有学者将科学研究的方法分为三类：经验的方法（包括观察、测量、实验法）、理性的方法（逻辑、数学、统计法）和臻美的方法（直觉、对称、类比）。^④最后一种就是在科学美的驱动下探索世界的方法。杨振宁在《美与理论物理学》一文中，从历史的角度分析了科学美作为方法论的重要性，他指出，近代物理学的重要遗产就是用科学美的方法去研究物理。科学家常常运用补美法或臻美法对科学理论或自然界的探索加以补充，得出了重要的科学结论。这是科学美建构科学理论的功能。如爱因斯坦的引力方程，爱因斯坦自己形容这一方程左边像“金”、右边像“泥”。而如何使右边“金子化”即具有美的属性就成为他追求的目标。杨振宁还举了元素周期表的例子进行证明，他指出，在美妙的周期表中有不美的地方、有一些空缺，科学家运用补美法进行探索，发现了其它元素，这正是科学美的方法论功能的体现。

⑤

第三，科学知识也蕴涵着审美的真理评判标准。人们在科学活动中评判科学的真理性时，历来坚持经验标准和逻辑标准。经验标准即与经验事实相一致，逻辑标准是指逻辑上的自恰性或无矛盾性。但是，在实践中，往往是美学标准与经验标准、逻辑标准一起，参加对科学真理的检验，使科学真理中的真与美有机地结合起来。美学标准反过来又作用于科学发现，使科学家在创造活动中与艺术家一样，以对美的追求作为自己创造的重要动机。库恩则指出，在科学理论的范式变革过程中，新的理论被说成比旧理论更有美感。也就是说，科学美是决定理论正确性的重要准则，例如 DNA 的双螺旋结构就是由于其形式美而在理论界站稳脚

① 皮尔逊. 科学的规范. 华夏出版社, 1999. 31.

② 杨振宁. 美和理论物理学. 自然辩证法通讯, 1988 (1).

③ 卡拉普赖斯. 爱因斯坦语录. 杭州出版社, 2001. 152.

④ 李醒民. 彭加勒科学方法论的特色. 科学与哲学, 1980 (5).

⑤ 杨振宁. 美和理论物理学. 自然辩证法通讯, 1988 (1).

跟的。在科学发展的历史长河中,不同科学家还形成了不同的以科学美为取向的科学评判标准,例如,牛顿的“节约原理”、马赫的“思维经济”、爱因斯坦的“内在的完备”等等。

3、科学美的内容与结构

关于美的分类,在哲学界历来存在争论。康德曾将审美情趣分为两种:崇高感和优美感。“崇高感感动人,而优美感则迷醉人”,并指出,“崇高的情操要比优美的情操更为强而有力,只不过没有优美情操来替换和伴随,崇高的情操就会使人厌倦而不能长久地感到满足”。^①他还分析了性别差异,认为男士应该更多地培养崇高感,而女士则更多地陶冶优美感。

而在科学界,关于科学美的层次和分类,不同学者也有不同的看法。哈奇森认为,科学家感知的美的对象分别处于抽象程度不同的层次上,他由此区分了科学中的现象美和理论美。杨振宁则认为存在三种科学美:现象之美、理论描述之美、理论结构之美。国内有学者则将科学美区分为实验美、理论美和数学美三个方面。^②

不仅关于科学美的类别观点各异,而且关于科学美的标准也尚无定论。在古代思想家柏拉图那里,美归根结底就是适度、相称、和谐、有序。彭加勒则使用雅致、和谐、对称、平衡、秩序、统一、简单性、对照、适应、奇异、思维经济等术语来表达他认为的科学的审美标准。但是彭加勒最重视的是和谐美,他说:“世界的普遍和谐是众美之源”,“惟有这种内部和谐才是美的,从而值得我们努力追求。”^③麦克莫里斯则认为,科学的审美要素主要是简明、雅致、宏伟,等等。另外,许多科学家或科学哲学家如戴维斯、赫什、钱德拉塞卡、温伯格、萨尼特等人也都对科学的审美标准表述了自己的看法。^④

虽然在科学界对科学美尚存不少争论,但是对科学美的肯定却是一致的。在学校课程中,我们完全可以根据具体的课程内容灵活地选择。而且,鉴于基础教育课程的基础性,科学知识中的美还需引导学生结合日常生活进行感悟。例如,数学中的“黄金分割”就是一种科学美,而且它在生活中还有大量的体现,从法国的巴黎圣母院到中国的故宫,从舞台上报幕员的最佳位置到《最后的晚餐》中犹太的排位,无不都是遵循“黄金分割”的实例。这些内容都可以有机地体现在教材中。

^① 康德. 论优美感和崇高感. 商务印书馆, 2001. 7.

^② 李醒民. 论科学的精神价值. 福建论坛, 1991 (2).

^③ 彭加勒. 科学与方法. 辽宁教育出版社, 2000. 14.

^④ 李醒民. 论科学美和数学美. 湖南社会科学, 2006 (1).

六、生存论哲学视野下的教材设计

知识有着丰富的生命意蕴，但是知识的意义性不是自我显现的现成结论，而是蕴涵在知识之中，是隐而不显的。技术学视野中的教材设计仅仅将知识看成是静态的、凝固的符号体系，强调知识含义的复制与传递，而遮蔽了知识所蕴涵的意义世界。

在生存论者看来，技术学范式的主要弊端是仅仅看到了作为在场者的“有”而忽略了作为不在场者的“无”。也就是说，技术学范式试图将知识符号解释得清清楚楚、明明白白，通过结论的简单呈现来进行知识的灌输，正是这种教材设计使知识蜕变为工具。

海德格尔关于“作品”与“物品”的区分有利于我们重新理解教材的本质。传统的技术学范式将一切存在者都简化为“物”，甚至“在艺术作品中，物因素是如此稳固，以致我们毋宁必须反过来说：建筑作品存在于石头里。木刻作品存在于木头里。油画在色彩里存在。语言作品在话音里存在。音乐作品在音响里存在。”^①但是，“作品”却不同于“物品”，“作品”总是要把别的东西公诸于世，把别的东西敞开出来，所以作品就是比喻。^②作为比喻或隐喻，“作品存在就是建立一个世界，……作品张开了世界之敞开领域，……作品存在包含着一个世界的建立。”^③在生存哲学看来，教材不是“物品”，而是“作品”，也就是说，教材不是各种符号的简单堆积，而是由符号所敞亮的意义世界。

作为“作品”和“隐喻”，教材设计必须超越技术学的窠臼，必须从生存论的视野重新理解教材知识的选择、组织、呈现和学习问题。唯有如此，知识所蕴涵的意义世界才能在教材中得到敞亮。

这里需要说明的是，虽然人们对课程有不同的理解，教材的本质也常常受到人们的置疑与争论，但是，从历史上各种课程改革的经验来看，忽视知识必然危及改革的持续性和生命力。可以说，知识应该是教材的一个最重要的组成要素。因此本部分将以知识为焦点，探讨教材设计中意义的生成与展现。

（一）知识的选择：从逻辑到人文

^① 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 4.

^② 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 4.

^③ 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 31.

1、知识选择的工学模式反思

长期以来,教材设计局限于课程工学模式的视野之中。课程工学秉承技术学的研究路向,将教材设计问题简化为技术问题、工程问题。课程工学模式的主要代表是博比特、查特斯和泰勒等人。博比特主张用“活动分析法”作为选择课程内容的标准。在博比特看来,课程是通过对人类活动的分析而被逐渐发现的东西,课程探究的基本方法就是把人的活动分析成具体的和特定的行为单位的方法。在《怎样编制课程》一书中,博比特把课程编制过程归纳成五个步骤:对人类经验的分析、工作分析、推导出目标、选择目标、制定详细计划。^①其中与内容选择有关的是前三项,博比特运用活动分析法分析了人类经验的10个领域中的800多个目标。博比特的课程理论是在科学化管理运动普遍盛行的时代背景下产生的,其课程思想的核心是追求课程的科学化,所谓科学化,也就是将课程编制看成是一种技术程序,借助于技术化、程式化的努力来达到课程领域的“效率”与“控制”。在博比特那里,我们很难看到价值判断与价值辨析的身影,课程所蕴涵的人文性、生命性、价值性、权力性等等都被遮蔽了。

泰勒的课程思想是博比特课程理论的延续,但是与博比特相比,泰勒注意到了课程领域必须面对的价值抉择问题,并表现在他所提出的课程编制的基本原理之中。他指出,要把教育哲学作为筛选教育目标的“第一个筛子”,并说:“哲学的陈述实质上旨在界定一种良好生活和良好社会的性质。教育哲学中有一部分,就是要勾划一种令人满意的和有效的生活所不可或缺的价值观。”他真实还列举了教育哲学应该考虑的主要问题:“受过教育的人是应该顺应社会?是应该接受现存的社会秩序?还是说,是应该试图改进他所处的社会?……对于社会中不同的阶级是否应该有不同的教育?”^②

但是,泰勒的兴趣并不在于判断什么价值是好的以及教育应该具有什么价值,而在于技术的程序。也就是说,“泰勒原理”所关注的不是学校应该主张哪种教育哲学,他重视的是学校的教育哲学是否得到明确清楚的陈述。他说:“为了使学校哲学的陈述能最有益地用作选择目标的一套标准或一道筛子,需要明确地陈述学校哲学,而且还要对其中隐含教育目标的要点予以详细说明。这样,这种清楚明了而又有分析的陈述,便可用来考察所提出的每一个教育目标,并注意到这个目标与学校哲学中的一个或多个要点是否吻合,是否与其中任何要点相冲突或毫不相干。”^③

然而,课程与教材内容的选择必然会涉及价值问题。Connelly 和 Clandinin

^① 泰勒. 课程与教学的基本原理. 人民教育出版社, 1994. 8.

^② 泰勒. 课程与教学的基本原理. 人民教育出版社, 1994. 26.

^③ 泰勒. 课程与教学的基本原理. 人民教育出版社, 1994. 29.

指出,课程内容的选择具有理论性、政治性和个人性。所谓理论性,是指课程内容选择需要依赖于某种学术观点、知识基础。例如,如果从认识论哲学出发来看课程内容,就可以从知识方面丰富所阐述的内容定义;而如果从经验哲学的观点来看,又可以从个人方面丰富所阐述的内容定义。所谓政治性,是指内容的选择总是反映了特定利益群体的需要。例如在历史课程发展中,孩子家长可能从历史对于孩子所具有的意义的角度对它下定义;学校的理事可能从历史的社会意义的角度下定义;而地方大学的教授们可能从历史学科的角度对它下定义。所谓个人性,是指课程内容的选择反映了课程编者的观点。由此可见,课程内容的选择是一个需要审慎从事的过程,“其中人们一直在实践和理论方面对它的目的和方法进行辩论。这个过程是充满理性的过程,选择者可以说明得以作出选择的各种理由。这些理由带有个人的、政治的和理论的意图,它们对编入课程的实际内容加以修正,由此对将要实现的实际目标加以修正。”^①无论是课程内容选择的理论性、政治性、个人性,其实都涉及到价值的抉择。

2、知识选择的人文意蕴

教材不同于普通读物,普通读物的特点是资料性,而教材则是育人的媒介,因此教材本源性的具有伦理的关怀、价值的引导。正如美国学者戴顿所说,教科书不同于一般的手册、词典、年鉴,“把教科书视为信息库,这是从它最没有价值和最无用的角度来看待教科书的。”^②

加拿大学者贝蒂则主张对课程材料进行价值判断,并将课程材料是否具有教育性作为一个重要的课题。他提出了断定课程材料是否具有教育性的四个标准:

(1)明显的和隐含的目标表现为有价值的并明确屏弃了错误的信念或道德上受谴责的态度;(2)提出的教学策略和评价策略要尊重教师和学生的个人身份;(3)呈现的教材中包括的一切基本的信息和切题的信息,要准确合理、完整全面。(4)在评定所出现的立场、观点、信念时,要表明从中得出的价值观。贝蒂根据这四个标准分析了3套教材,指出它们分别属于有教育性的、无教育性和错误教育性的。^③

就中国的教材改革实践来说,我认为长期以来主要的价值倾向是基于知识论哲学传统的学术理性主义路线。例如我们经常将教材的编制问题归结为科学逻辑、学科逻辑与儿童心理逻辑的问题,这里反复出现的概念是“逻辑”,也就是说,教材的编制问题落入了逻辑的视野之中。然而逻辑研究却是与价值问题完全

^① 江山野. 简明国际教育百科全书·课程. 教育科学出版社, 1991. 111.

^② 瞿葆奎. 教育学文集·课程与教材(下). 人民教育出版社, 1993. 109.

^③ 瞿葆奎. 教育学文集·课程与教材(下). 人民教育出版社, 1993. 109.

不同的两个领域。罗素、怀特海、莫兰、弗雷格等人把逻辑定义为一种遵循“计算”规则的符号系统，“逻辑为一切思想和一切观念系统建立秩序和计算规则。”^①

可以说，逻辑是传统知识论哲学研究的重要领域，逻辑研究逐渐走向形式化、精确化，导致了逻辑实证主义的产生。教材编制在知识论哲学的指引下，也将焦点集中到逻辑上。前苏联学者平斯基和戈林分析了科学逻辑与学科逻辑的关系问题，指出，“科学逻辑和学科逻辑之间的联系的性质，至今为止不但没有得到详尽的分析，而且甚至于对这些术语本身的意义还缺乏同义的理解。”他分析说，

“在科学中，逻辑至少履行着两种职能：这就是现有知识的组织和结论性知识的获得。逻辑在学科中也同样履行着这些职能。因此，我们将把学科逻辑理解为课本知识功能的规律性体系，其中包括构建教材的机制、该门学科中结论性知识的获取方式、公认的判断的论证和证明的体系。”^②虽然他们也看到了科学逻辑不同于学科逻辑，并指出学科逻辑是对科学逻辑的教学论加工之后的产物。“教学论加工”包括教育目的、儿童心理逻辑以及特定的教育条件（如教学手段、教学组织形式等），在这里“教学论加工”的概念内涵其实已经涉及到价值问题。但是，由于他们关注的是“逻辑”问题，因此，对价值与意义问题缺乏论述。

传统知识论视野中的内容选择关注的是事实性知识、普适性知识、学术性知识。正如埃利斯所说：“无论是通过课本，还是其他资源和方法掌握知识，知识中心课程关注的焦点始终是学术性。这就将我们引向了一个与此密切相关的知识中心课程的关键：学习者的智育方面的成长。”^③布鲁纳的结构主义课程理论所强调的学科结构就是典范。他列举生物学中的“向性”，代数学中的交换律、分配律和结合律，以及本族语的语法规则来说明学科的基本结构问题。

生存论哲学则要求我们超越知识论的窠臼，也就是说，教材内容的选择不仅仅是一个如何发展学生智力的问题，而应是一个生命生成的问题。因此，教材内容选择的标准不仅仅是认识论的标准，更应是价值论的标准、生存论的标准。在生存论、价值论视野中，教材内容并不仅仅局限于规律性知识、事实性知识，而同时也应涵盖历史性知识、文化性知识、体验性知识等等。生存论哲学要求我们将知识选择的话语主题由传统的学科逻辑问题转向人文关怀。

3、例证与诠释

笔者拟以历史性知识为例来说明教材知识选择的人文意蕴。

库恩曾指出，科学知识的发展不是线性的累积，而是范式的重建。也就是说，

^① 莫兰. 方法：思想观念. 北京大学出版社，2002. 189.

^② 瞿葆奎. 教育学文集·课程与教材（下）. 人民教育出版社，1993. 164.

^③ 埃利斯. 课程理论及其实践范例. 教育科学出版社，2005. 121.

知识发展中的历史性因素是不可抹去的。库恩的理论因此而被划入历史主义的阵营之中，并与逻辑主义的传统科学哲学相对峙。但是技术社会对“改革”、“进步”的迷恋却使我们忘却了知识的历史性，其突出表现是各门学科中历史性材料的隐退，例如医学史在医科大学几乎无人问津，甚至历史学科也变成了前沿性历史结论的陈述，而忽视了历史学的历史性。

历史性知识的遗忘反映在学校课程的知识选择之中，其典型的表现就是科学教材中科学史内容的贫乏。在20世纪80年代，有学者分析了30本葡萄牙的和15本英国的物理和化学课本，发现其中只涉及了很少的科学史内容。90年代，有的学者在分析了西班牙13本物理和化学课本后指出，“在科学教材中科学史并不是一个受欢迎的主题。实际上，在多数教材中没有历史知识，即使出现也很肤浅并且不是主角。”另外，一个对4套10年级葡萄牙化学教材的分析研究也表明，教材中提及了少量历史事实但是通常出现在正文旁边。但是，科学史知识很早就已经受到一些科学家的重视，例如，科南特在1948年主编的《哈佛实验科学中的案例研究》就已经涉及了大量的科学史知识。而到了20世纪50年代末，科学教育家克拉普菲尔扩展了科南特的科学史案例法的思想，为高中学生专门编写了《科学史事例》，并于1960—1961年在美国的26个州的100多所中学进行了所谓HOSC教学法的试验，收到了良好的效果。Laurinda Leite则发展了一个对科学教材中科学史融合的分析量表，用以评价教材中的科学史内容。^①

从生存论哲学的视野看，历史性知识以及知识的历史脉络对于我们的生存具有至关重要的意义。因为人之存在是历史性的存在，只有借助历史我们才能更好地理解当下的生活。海德格尔的著作《存在与时间》之所以要从时间的角度来揭示人的存在，就是因为时间性、历史性是人之最本源的存在形态。因此海德格尔指出，历史首先不是作为历史学的理论研究对象来显现，而是更源始地扎根在我们的生存之中。^②也就是说，正是由于我们的存在本身是时间性、历史性的，所以我们才需要历史学和历史研究。舒茨则从社会学角度指出了历史之于人的生存的意义，他指出，工业化背景下人口的大规模流动导致了“陌生人社会”的来临，“陌生人”的特点是“没有过去”，因此尽管他所要接近的群体的文化模式是他可以“进入”的，但却是难以“融入”的，因为他的生活历史处于这个群体的过去之外。舒茨的分析说明，人的种种社会身份（如公民身份、种族身份、民族身份等等）都是由特定的历史所形塑的，离开历史我们就会成为“陌生人”。

在生存论哲学看来，我们不仅需要在教材中充实历史性知识，而且还必须使历史与我们的生存相关联。为此，生存论哲学要求我们首先必须树立正确的历史

^① 马勇军. 国外对科学教材中融入科学史的研究评介. 外国中小学教育, 2006 (1).

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 427.

观。生存论视野中的历史观认为,历史不是事实与规律的堆积,而是人的生活史,是人对生活的种种可能性的历史筹划的展现。因此,历史研究的逻辑起点不应该是种种抽象的概念和范畴(例如“政治”、“经济”、“文化”等等),而是人的现实的生活。海德格尔以博物馆里保存着的古董为例进行了阐释。古董现在还“在”,还不曾过去,那么它在何种程度上是历史的呢?或者说“什么‘过去’了?”海德格尔分析说,古董中的“过去”“无非是那个它们曾在其内来照面的世界……那世界不再存在。然而一度在那个世界之内的东西还现成存在着。”^①也就是说,古董的“过去”是它曾经牵连着的人的生活世界与生存样式,古董的“过去”史本质上是人的生活史。历史作为人的生活史,也就意味着,历史性材料的拓展,包括知识发展的社会背景、思想争鸣以及思想家个人的生平逸事等,都应该有利于帮助学生理解历史上人类对生活的种种筹划。历史新课程从传统的宏大叙事向生活叙事的转变正是这一思想的体现。

其次,生存论哲学要求我们基于“现在”和“将来”来理解“过去”。因为本源性的时间具有“绽出”的性质,海德格尔说:“时间性以绽出视野组建着此的明敞”。^②“绽出”意味着在时间的绵延中,“将来”才是我们的立足点。因此,历史学与历史研究不应该局限在“过去”,而应该立足“未来”。也就是说,不能将历史视作僵死的“过去”,而应该从“现在”和“未来”之生存的角度来领会历史,使历史在与人之现实生存的遭遇中敞亮它的意义。正如海德格尔所说:“历史学愈是简单愈是具体地从可能性方面来领会曾在世的存在并‘仅止’表现这种存在,它就将愈其深入地展开可能之事的静默的力量。”^③例如,我们可以从科教兴国的时代使命来考察“西学东渐”的历史等等。事实上,关于各种事物的历史叙事已经成为出版界的热点,例如霍金《时间简史》、卡普兰《零的历史》、弗里兹《煤的历史》等等都创下了不菲的销售业绩,这些也正说明现代人希望通过进入历史来更好地理解当下的生活。

(二) 知识的组织: 从分科到统整

进入意义世界,从哲学层面说就是要由“纵向超越”(即由现象到本质)进入到“横向超越”,世界原本是由无穷的意义之网编织而成的开放宇宙,世界中的万事万物都是这意义之网中的一个节点,而且是具有“全息性”的节点。也就是说,每一显现的事物都是以无穷无尽的隐藏的事物为背景、为衬托。

从教材的层面说,“横向超越”意味着教材必须重视统整性。教材的统整问

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 430.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 461.

^③ 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 446.

题是近代以来课程探究的一个重要的理论与实践问题。Beane 将课程统整的理论基础追溯到 1895 年赫尔巴特提出的统觉论。^①后来他的弟子组成赫尔巴特学社,倡导围绕“文化阶段”以联系分立的科目,使学校教育的顺序与文明发展的顺序相符。这时的课程统整本质上是知识的统整。到了 20 世纪 30 年代进步主义盛行时,Parker、杜威等人则提出了儿童中心的统整方案。例如,杜威就指出:“已经归了类的各门科目,是许多年代的科学的产物,而不是儿童经验的产物。儿童的生活是一个整体,他们从一种活动转到另一种活动,从未意识到有什么转变和中断,而是结合在一起的。儿童一到学校,多种多样的学科便把他们的世界加以割裂和肢解了。”^②

20 世纪末以来,课程统整问题更是受到世人的广泛关注。例如香港课程发展议会公布的《学会学习:终身教育,全人发展》文件(2001)强调:“我们认为综合学习经历(综合科目)和以学科为本的研习(例如物理)对学生同样有裨益,故此,我们须让学生有机会同时接受两种研习方式。”2001 年 7 月,教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》也提出:“小学阶段以综合课程为主”、“初中阶段设置分科与综合相结合的课程”,倡导综合课程,开设综合实践活动已经成为课程改革的重要举措。而台湾于 2000 年公布的《国民中小学九年一贯课程暂行纲要》也将基础教育课程体系整合为七大学习领域,以取代原有的国小 12 科、国中 22 科,以整合化、生活化的学习取代支离破碎的学习,以统整课程取代学科课程,来培养具备人本情怀、统整能力、民主素养、乡土与国际意识,以及能进行终身学习之国民。^③

课程的统整性之所以受到世人高度的关注,是因为它更重视人之为人的完整性、能动性,更能引导学生领会生存的意义。Berliner 等人就指出,“当一事件具有意义,愈深入或愈精致地处理,愈能置于情境脉络,愈植基于文化、背景、后设认知以及个人的知识中,便愈容易理解、学习和记忆。”^④Beane 则区分了统整课程与科目课程的差异,认为分科课程误把知识学科当成教育的目的而不是教育的手段,使学生的学习蜕变为记忆特殊的词汇或是某些附属的技能,而不是去学习学科真正关心的内容和其旨趣。^⑤而统整课程则不同,在统整性课程中,知识与我们广泛的生活背景相联系,在复杂的生活脉络下,知识并非“为未来作准备”,而是有其现实的重要性和目的。

Beane 举例说,可以设计一个与科技、生活空间、健康等概念有关的“未来生活”单元,学生可以调查同伴的看法,将结果列成表格,与其他预测作比较,

^① Beane. 课程统整. 华东师范大学出版社, 2003. 27.

^② 杜威. 杜威教育论著选. 华东师范大学出版社, 1981. 116.

^③ 林智中等. 课程组织. 教育科学出版社, 2006. 105.

^④ Beane. 课程统整. 华东师范大学出版社, 2003. 10.

^⑤ Beane. 课程统整. 华东师范大学出版社, 2003. 48.

并提出研究报告。学生也可以仔细研究科学、休闲、娱乐或社会趋势，并且对这些领域中的某一个或某几个领域作未来的预测或描述。或者他们也可以提出对当地社区污染、健康、休闲、交通与环保等措施的建议；或者研究老化对脸部特征的影响，想象他们年老时的长相。在这样的教学活动中，学生所学到的知识，乃是不可限量的：其中有资讯的获得、价值的形成，当然也包括了各个学科领域所要求的内容和技能。^①

通过教材的统整来引导学生展开积极的对话、诠释和意义领会，这已经成为教材设计的重要导向。例如，当代语文教育中的全语文课程理念，Froese 指出，全语文具有如下特点：教师和学生是互动合作的、语言文化和知识内容是整合的、文学事件的整体性是重要的、文学理解是师生共同建构的过程、学生能够建构个人及社会的意义等等。^②全语文教育不仅在技能训练层面突破了传统的听说读写分类训练的误区，而且更强调让学生作为一个完整的人去展开全面的意义探询。香港学者郭懿芬将全语文的理念运用于中学语文课程设计中，并创造了许多全新的单元。例如，“我是小作家”单元，该单元统整了六个方面的内容：写作（新诗、散文、与友人通讯等）、聆听（写诗苦与乐）、阅读（精读、略读）、说话（写诗苦与乐）、励志书签制作、专题报告（个人创作集）。单元的设计以阅读新诗为起点，进而学习写作新诗。新诗是一种不受形式限制（自由诗）、最能记录作者感情的文学体裁。单元的设计是让同学通过各种语文活动学习创作，发展他们所需的语文能力，并运用所学制作个人创作集（专题研习报告），以体味语文学习的趣味，培养积极学习的态度，引领生存意义的建构。^③

又如美国高中物理教材《物理：原理和问题》（1999）则专门设计了“各门学科之间的联系”的专栏，内容包括：与生物的联系如胶体电泳、与化学的联系如化学反应、与地球科学的联系如地震波、与文学的联系如有关彩虹的著名诗歌、与法律的联系如第一个发明消除透镜色差的专利、与艺术的联系如著名雕塑家兼机械工程师开尔德的逸事等。

这里试列举教材中提示物理与文学、法律、艺术联系的内容，以说明课程统整对于学生意义建构的重要价值。

（1）与文学的联系。例如，教材中提到彩虹时指出，彩虹是光线经过雨滴的折射和反射形成的，对于许多作家而言，彩虹代表了大自然的神秘和美丽。教材还引用英国诗人威廉·伍兹伍斯在其文学著作中的著名诗句：我宁愿死去，也不能不欣赏天空中的彩虹。教材指出，在许多故事中，彩虹象征着艰难时光已经过去，在民间传说里，彩虹是指向金光大道的。由于彩虹极为稀罕，因此它看上去是那么的令人惊叹！教材由此进一步提出问题：为什

^① Beane. 课程统整. 华东师范大学出版社, 2003. 6.

^② 林智中等. 课程组织. 教育科学出版社, 2006. 208.

^③ 林智中等. 课程组织. 教育科学出版社, 2006. 208.

么我们不会经常看见彩虹呢？

(2) 与法律的联系。教材讲述了历史上第一个发明消除透镜色差的专利的故事。霍尔首先发现了如何消除透镜色差的原理，为了保密，他分别雇用了一位制镜工匠做冕牌玻璃透镜，而请另一位做火石玻璃透镜。然而这两位工匠的活太多，便把这个工程转包给了同一个人——多兰德，多兰德在完成这项工程的过程中发现了两个透镜组合后的用途，于是他就申请了专利。虽然消除透镜色差的原理是霍尔最先想出来的，但法院认为专利权应该归属于多兰德。法官说，专利应该给第一个申请发明的人。多兰德的儿子皮特后来成为了光学仪器商。他又在父亲设计的基础上加了一个冕牌玻璃透镜，从而改进了彩色图像。这个设计至今仍被使用。

(3) 与艺术的联系。教材指出，开尔德（1898—1976）是国际首批获得公认的美国雕塑家之一，他于1919年获得了机械工程师的学位。开尔德用铁丝绕成各种抽象的金属造型，把它们悬挂起来并使其巧妙地平衡。这些轻巧、易动的铁丝在微风吹拂下轻歌曼舞。开尔德创造了具有动态美感的艺术品，他所构思的雕塑品独树一帜。^①

（三）知识的学习：从占有到对话

生存论哲学要求我们重新理解学习的本质。传统的学习观深受认识论哲学的影响，认识论哲学不仅仅将学习的对象视为客体，而且也将学习者本身视为客体，并试图采用物理主义的方法来研究人类的学习行为，例如行为主义心理学以动物为实验对象来类推人类的学习、认知主义心理学以计算机类比人的学习等等，都是用心理物理学的方法来解释人的精神本质。这些学习理论将学习简化为一套技术操作程序或心智技能规则，而忽视学习所蕴涵的历史、文化、社会、人格等诸多方面的语境脉络。

生存论哲学则要求我们超越主客二分的对象性思维，在非对象性思维的视野中，学习不是主体对客体的简单占有，不是简单的心智技能，而是学生与知识之间的心灵对话，并在对话中达致视域的融合和意义的生成。

1、对话：教材功能的再定位

意义性学习不同于知识性、占有性学习。意义性学习要求将教材知识看成是具有生命力的主体性存在，而学生意义的生成过程就是教材所蕴涵的精神生命与学生个体精神生命之间进行交往、对话的“视域融合”过程。对话是意义生成的基本途径。但是，过去我们简单地将教材视作信息和纸质载体，将学生与教材知

^① 陈炯等。多学科联系在美国高中物理教材中的体现。物理教师，2003（12）。

识之间的关系视作认知、掌握、占有关系，知识变成了学生占有、掌握的“客体”和“对象”，这就从根本上排斥了教材的对话功能。正如弗罗姆所说，占有式教育的本质是物化教育，在占有式学习中，学生与知识之间的关系不是“活的、创造性的”，而是“死的、没有生命力的”，学生与知识在这种机械的关系中都蜕变为“物”。^①

当代哲学解释学的兴起，则使我们更深刻地认识到，教材本质上是对话的文本。正如思想家哈贝马斯所说，“文本是一种语言，也就是说，它像一个‘你’一样说话。它不是一个客观对象，而更像对话中的另一个人”。在对话式教材中，学生与知识的关系不再是“我与它”的“物”的关系，而是“我与你”的人的关系。教材文本的意义也不再是凝固的、封闭的，而是在“读者”的参与下动态生成、开放多元的。正是在对话中，我们才由“认知性存在”提升为“意义性存在”。例如美国的STS（科学-技术-社会）课程就安排了大量的讨论话题引导学生与教材展开对话，如让学生列出科学技术直接或间接改善你的生活的十个途径、同时还要列出科学技术恶化你的生活的十个途径等等。这些讨论都涉及到了科学知识背后的伦理、社会、人文等意义性维度。

日本筑波大学教育学研究会编写的《现代教育学基础》对“活教材”的界定，同样也反映出教材对话功能的重要。他们认为，在学习者的具体的问题意识中，存在着隐蔽的活教材，它比之教科书的内容更富有个性。教科书是挖掘活教材的线索，在一面挖掘活教材一面推进学习的过程中，可以发现超越了学科框架的富有个性世界的内容，活教材体现出超越学科框架的独特内容，开拓着通向其他学科学习的途径。活教材的源泉存在于人们的生活本身之中，这种教材是从一个世界通往多元世界的开拓过程的媒介。^②

2、教材“元论述”分析

教材要引导学生进行对话，首先就必须在教材的编写中凸显“作者”与“读者”。传统教材将自己定位为“圣经”、“真理”，在教材中，作者的身份经常隐匿起来。美国学者克里斯莫尔对教材“元论述”的分析则试图揭示教材中“作者”的身份。他区分了基本论述和元论述，基本论述是教材中的观念化的、陈述性的内容，而元论述则不涉及内容的层次，“元论述就是作者对基本论述所作的论述：是作者插进基本论述中，或明确或不明确地指导读者，而不是告诉读者某些内容。可以把元论述看做是给予读者的各种指令，以便使读者理解基本论述中的内容和

^① 弗罗姆，占有还是生存——一个新社会的精神基础，三联书店，1988，83。

^② 筑波大学教育学研究会编，钟启泉译，现代教育学基础，2003，257。

含义,知道如何‘把握’作者。”^①克里斯莫尔还进一步区分了知识性元论述和态度性元论述。知识性元论述又可以分为三种类型:(1)整体性的目标说明,例如“在这个单元里,我们的目标是丰富读者思考美国印第安人的方法”;(2)前计划,例如“这一章是有关印第安人的”;(3)后计划,例如“我们早些时候论证过,……”。而态度性元论述也可以区分为四种类型:(1)突出,即观点的重要性,例如“虽然改革的要求更为重要……”; (2)强调,即主张的确定程度,如“当然,这是把奴隶制问题过于简单化了”;(3)模棱两可,即不确定程度,如“或许,最糟糕的是城市中的腐败”;(4)评价,即对事实或观点的态度,如“不幸的是,……”。

国内有学者也做了类似研究,例如,有论者将教材的叙述方式分为客观介绍方式、主观解释方式、开放讨论与批判方式。^②客观介绍是指利用客观数据力求客观准确地反映所描述的科学事实。这种叙述方式仍然主导着一些教科书的编写与研究。但是,这种看似客观的叙述方式同样也不能逃脱主观的价值追问,例如,教材到底是否需要让学生记住诸如工农业产值、工业产品的产量?应该精确到何种程度?主观阐释方式则力图在教材中揭示不同人的不同看法。例如,关于科学教材的编写,在西方形成了两种不同的观点,即基于科学素养的科学教育和基于社会正义的科学教育。特别值得指出的是,教材编写者的编写意图与价值取向在教材编写中往往是隐而不显的,而主观阐释方式则要求编者、教师、学生等能够在教材中平等的呈现各自的观点与需求。开放讨论方式则试图将具体材料和问题展现给学生,供他们讨论,自己寻找答案。

教材元论述的提出启示我们自觉地转变传统的教材观,即教材不是圣经、不是教条,而是引导学生进行对话的文本。教材是活的,在教育过程中,教材的功能定位是“用教材教”而不是“教教材”。

3、教材隐含的学习活动方式分析

关于教材编排体例的分析,传统的分类方式是以课文为中心,将教材表层系统分为课文系统与课文辅助系统,其中课文辅助系统又进一步被分为图像系统和作业系统。这种分类将教材的重心聚焦于课文,其所折射的课程观念仍然是传统的知识中心、教师中心与接受学习。

教材作为对话的文本,必然要凸显学生的学习活动。在对话式教材看来,教科书设计的中心不是课文所呈现的知识内容,而是透过各种知识和资料所展现的

^① 瞿葆奎. 教育学文集·课程与教材(下). 人民教育出版社, 1993. 177.

^② 王民. 中学地理教科书叙述方式介绍与探讨. 课程·教材·教法, 2001(8).

主动的探究与对话活动。换句话说,教材所隐含的学习活动方式应该成为对话式教材设计的焦点。以历史教材为例,德国学者指出,当代教科书分析“已不再是仅仅强调内容的问题,而是对所提供的内容的方式越来越重视。……在许多国家,历史已不再被认为是‘一堆固定了的知识’,历史书也不再强调作者根据权威人士的叙述,而是提供史料、统计数字、图解、目击者的说法,这些能使学生发展他们自己的判断。”^①在国内,有学者也主张将学习活动方式作为教材设计的重要要素,认为学习活动方式设计直接影响到教材育人功能的发挥。^②

可以说,学习活动的设计是当代国内外教师设计的一个亮点。如在国内,新课标初中历史教材人教版就设计了多种活动形式,包括小讨论、小游戏、故事会、小制作、看图分析、自由阅读卡等等;华东师大版设计的活动形式则包括“阅读与思考”、“现象分析”、“讨论”、“课外学史”、“参观访问”、“欣赏”、“判断”、“辨析”、“历史追踪”、“身边的历史”、“课外情趣”等多种形式。又如,北师大版高中化学实验教材同样也设计了多种活动形式,包括联想·质疑、观察·思考、活动·探究、交流·研讨、方法导引、知识支撑、资料在线、身边的化学、知识点击、追根寻源等等。

国外教材设计也体现出同样的特点。例如加拿大《科学》教材的设计,教材中设计了许多活动栏目,如“视窗”,这个栏目给出一些如何把科学课程和其他人文课程结合起来学习的指导;“思维变换”则设计了许多伤脑筋的问题,从而唤起学生无限的想象力,超越教材思路的限制;“停顿与反思”则引导学生不断地与教材和自我进行对话。^③

(四) 知识的呈现:从“告诉”到“召唤”

在生存论哲学看来,知识作为主体性存在,原本具有感人的生命力量,其具体的表现就是知识可以有多种多样的表现形态和呈现方式。例如,人们常说,建筑是凝固的音乐,而音乐是流动的建筑,这说明人类的思想可以有无限多种生动的表达。在课程中,知识的呈现方式构成了知识与学生相遇的教育情境,只有在富有生命力量的知识情境中,知识的意义世界才能真正叩动学生的心扉。

但是,传统的教材设计在技术理性的误导下,往往以抽象的理论化语言来呈现知识,知识在教材中是以“告诉”的方式存在,而不是以鲜活的生命形态来呈现,结果使知识丧失了生动的感染力量。笔者曾比较了20世纪80年代的中德两国科学教材,在讲到环境保护时,中国教材用冷冰冰的语言文字简单地呈现结论:

^① 于友西,叶小兵,赵亚夫.历史学科教育学.首都师范大学出版社,2000.148.

^② 廖哲勋.课程学.华中师范大学出版社,1991.109.

^③ 杨广军.加拿大《科学》教材版面设计与编排特点述评.课程·教材·教法,2003(1).

“环境污染严重威胁着人类的健康，每个公民都要遵守环境保护法”；而德国教材则用文学化的语言以及生动直观的图片来呈现，如课文标题“污染的莱茵河：罪责的追查”、“对滴滴涕的控诉”等等。

针对技术理性造成的语言的枯竭，海德格尔反复呼吁，语言是我们存在的家园，而语言的技术化、理论化必然导致我们精神生活的匮乏和意义世界的凋零，从而使我们丧失诗意栖居的精神家园。海德格尔引用诗人格奥尔格的诗《词语》表达了对语言技术化的不满：“……我于是哀伤地学会了弃绝： / 词语破碎处，无物存在。”^①

“回家”意味着在教材中恢复诗性语言的力量。诗性语言不同于技术语言，诗性语言的旨趣不是“告诉”，而是“召唤”，召唤着隐藏于字里行间的意义的显现，也召唤着我们精神力量的主动参与。正是在“召唤”的意义上，海德格尔说：“语言本身就是根本意义上的诗。……语言保持着诗的原始本质。”^②为了破除传统的理论化语言对我们存在意义的遮蔽，从20世纪30年代起，海德格尔在自己的哲学讲座中不再讲授纯理论的哲学问题，而是转向对荷尔德林诗的阐释，海德格尔的“客串”或者更准确地说“语言学转向”正体现了他对语言问题、知识呈现问题的高度重视。

一个词语，一个句子——从密码中升起

熟悉的生命，突兀的意义

太阳驻留，天体沉默

万物向着词语聚拢。

一个词语——是闪光、是飞絮、是火，

是火焰的溅射，是星球的轨迹——，

然后又是硕大无朋的暗冥，

在虚空中环绕着世界和我。^③

——哥特弗里德·伯恩：《一个词语》

教材中知识的呈现完全可以有更生动、更丰富、更多元的方式。例如，美国迈克道格公司出版的一套数学教材就非常重视知识呈现方式的多样化。一方面，教材注重图文并茂。教材中较多采用彩色图画和实物照片调动学生视觉，并在图片旁边配以文字说明。教材还把重点内容或概念用彩色或黑体字醒目地标出来，甚至用不同颜色表示不同版块的内容。教材文字部分也注意用词浅显，表述生动，

^① 海德格尔，在通向语言的途中，商务印书馆，1997。130。

^② 海德格尔，林中路，上海译文出版社，2004。62。

^③ 海德格尔，在通向语言的途中，商务印书馆，1997。145。

多以短句的方式呈现。另一方面,教材内容多采用活动方式呈现,以避免机械的罗列和简单的“告诉”。^①

七、生存论哲学视野下的课程探究

不少课程学者都指出,“课程研究”、“课程探究”的范围很难界定。首先,研究(探究)具有不同的取向,因此什么才算是研究已难有一致的定论;其次,“课程”一词又具有不同的定义(如学科、计划、目标、经验等)。有鉴于此,课程学者谢弗勒(Scheffler)主张对“课程探究”采取“约定式”定义,也就是学者自行界定课程探究的范围。^②舒伯特则区分了“研究”与“探究”,并认为“研究”的意义比“探究”较为狭窄,前者一般指具有逻辑实证主义和客观主义取向的探究;而后者则可涵盖一系列哲学的、历史的、诠释的、规范性的和批判性形式的探究。^③鉴于以上的分析,笔者拟将课程探究定位于方法论层面,或者说库恩所理解的“范式”层面。

方法不同于方法论,从课程探究的方法层面看,肖特(Short)曾对课程探究的不同方法作了全面的整理,他所罗列的探究方法有分析性的、扩充性的、推测性的、历史性的、科学化的、族志式的、叙述性的、美学的、现象学的、解释学的、理论的、规范性的、批判性的、评鉴性的、整合式的、慎思式的、行动的等17种课程探究方法。^④课程学者Husen、Synder、Lincoln以及李子建、黄显华等人都指出,这些方法从方法论层面都可以归入科技主义与人文主义的范式之中。^⑤不同的课程探究范式具有不同的前设、焦点、主题和方法,而生存论哲学所倡导的课程探究则是一种人文主义的路向。

(一) 科技主义探究范式的哲学反思

在知识论哲学的影响之下,传统的课程探究往往携带着科技主义的鲜明烙印,并形成了以“泰勒原理”为典型代表的探究路向。科技主义取向的课程探究以“知识”为中心,关注“要素”、“结构”、“序列”、“组织”等极具技术理性色

^① 熊丙章,刘丽颖.美国整体数学教材的几个特点及启示.数学通报,2005(5).

^② 李子建、黄显华.课程:范式、取向和设计.香港中文大学出版社,1994.406.

^③ Schubert.W.H.(1986)Curriculum: Perspective ,Paradigm, and Possibility. New York:Macmillan Publishing Company.p43.

^④ 李子建、黄显华.课程:范式、取向和设计.香港中文大学出版社,1994.423.

^⑤ 李子建、黄显华.课程:范式、取向和设计.香港中文大学出版社,1994.406.

彩的话语谱系，人被淹没在“知识”里、消解在“序列”中。这种探究路向虽然强化了课程领域的“效率”与“控制”，但是技术理性的宰制却使人在课程中遭遇到种种抽象化的恶果。在技术学的视野之下，课程开发越是有效，人之存在就越被漠视。这种“二律背反”使目标模式在逝去的半个世纪受到了多方面的批评与反省。从生存论哲学的视野来看，科技主义取向的探究范式不利于我们更深入、更全面地切近人之存在的丰富性。具体来说，其弊端有三。

1、工具理性的宰制

科技主义范式所追崇的理性是工具理性、技术理性，在工具理性的宰制下，课程探究更多地侧重于程序的合理性、有效性问题，也就是说，科技取向的课程探究往往将焦点集中于手段、程序、策略、方法等客观性维度，而不太重视目的、价值、意义、体验等等主观性的维度。

工具理性对手段与目的的剥离，早就引起思想家们的高度重视。韦伯最早提出了“工具理性”的概念，他认为工具理性在现代社会的泛滥漠视了人的情感与精神价值，扼杀了人的创造性。他甚至说，工具理性的发展，与人性的丧失过程相伴随，最终导致人的异化。法兰克福学派则对工具理性进行了系统的分析和研究。霍克海默指出，工具理性是人类在计算、测量、组织、预测等技术行为中的认识能力，其目的在于追求行动的“效率”与“控制”而忽视了行动本身所涉及的目的，因此霍克海默认为工具理性是18世纪欧洲启蒙思想家提出的“理性”概念的蜕化，这种狭窄的理性观不是将人性解放而是将技术控制作为目的。在技术理性宰制下，技术变成知识的本质，也就是说，知识变成我们占有世界的工具，知识的唯一目的就是“全面地统治自然和他者”。^①

在教育领域，工具理性的泛滥同样也造成了种种形式的二元对立。例如，它分裂了人的活动与目的的统一：活动本身变成无意义的，活动的价值不在其自身之内，而是在活动之外。杜威早就对这种二元论进行了深刻的批判。他说，“从外面强加给活动过程的目的，是固定的，呆板的；这种目的不能在特定情境下激发智慧，不过是从外面发出的做这样那样事情的命令。这种目的并不直接和现在的活动发生联系，它是遥远的，和用以达到目的的手段没有关系。这种目的不能启发一个更自由、更平衡的活动，反而阻碍活动的进行。在教育上，由于这种从外面强加的目的的流行，才强调为遥远的将来作准备的教育观点，使教师和学生的工作都变成机械的、奴隶性的工作。”^②课程学者麦克唐纳则对“泰勒原理”进行了分析，他指出，“泰勒原理”把目的和手段截然分开，即将目标和学习经验

^① 霍克海默：《启蒙辩证法》，上海世纪出版集团，2006，2。

^② 杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社，1990，117。

分开是不合理的,因为教师很多时候直至教学完成才可知道大部分的学习结果,这些不能预先规划的学习结果常称为伴随学习。克立巴德也同意教育活动最有价值的度向也许是那些潜在的、非规划的和完全不可推测的学习成果。^①

2、本质主义的诉求

科技主义的探究范式秉承着知识论哲学所推崇的本质主义路线。本质主义试图借助分类、抽象、概括等逻辑工具以及抽象的理论概念来把握现象背后的去时空的“基础”、“本质”或“同一”。本质主义反映到课程探究中就是对各种标准、规范、模式的偏执,对人之生存语境与生存脉络的剥离。

当代思想家杰姆逊对本质主义作了深刻分析,他认为本质主义认识论主要是借助“深度模式”来达到剥离语境的目的。他分析了四种“深度模式”,其中最早的一种深度模式是辩证法,特别是黑格尔或马克思的辩证法,因为辩证法认为存在着现象与本质的区别,人们不能以现象判断事物,要找到其中的内在本质和内在规律。^②胡塞尔对这种基于本质主义思维之上的抽象化过程也进行了尖锐地批判,他指出,对纯粹知识的盲求远离了事物的“感性充盈”,“抽象掉了作为过着人的生活的人的主体,抽象掉了一切精神的东西,一切在人的实践中物所附有的文化特性”,结果“在原则上排斥了一个在我们的不幸的时代中,人面对命运攸关的根本变革所必须立即作出回答的问题:探问整个人生有无意义”。^③海德格尔也认为,本质主义思维主要的弊端是主客分离的对象化思维,在对象性思维中,事物被当作“客体”或“对象”,“客体”、“对象”都是脱弃生命的机械概念,正是在对象性思维中,事物丧失了其“自在自持”的丰富多元的内涵。

当代科学的发展已经证明,即使是在经典的自然科学中,语境也是不可剥离的。例如,量子物理学的研究表明,物理实在是由一系列的层次所构成的;每一个新出现的层次中的实在,自身都不足以提供完全的解释,而要依赖于人类的感觉器官、认识工具、研究方式乃至研究者的主观兴趣等等。^④而知识社会学的发展更是揭示了知识背后科学家共同体的实践活动、社会背景与价值抉择。在知识社会学的视野中,知识不是纯粹的认知,而是社会的建构。综上所述,语境论已经成为当代科学和哲学发展的“根隐喻”,并且广泛地运用于自然与社会科学研究的方方面面,例如,量子测量过程的整体性特征、生物学解释的语境相关性、社会人类学的语境诉求、心理行为的语境评价等等。

^① Wiles,J.&Bondi,J.(1989).Curriculum Development:A Guide to Practice(3rd ed.),New York:Merrill.P99.

^② 杰姆逊.后现代主义与文化理论.陕西师范大学出版社,1986.183.

^③ 胡塞尔.欧洲科学危机与超验现象学.上海译文出版社,2005.7.

^④ 殷杰.语境主义世界观的特征.哲学研究,2006(5).

在课程领域,科技主义范式对人之生存语境的剥离同样也受到许多课程学者的批评。例如,克利巴德指出,“泰勒原理”虽然提出了课程目标的3种来源,但却没有看到这三种来源分别出自一系列传统的学派,这些学者有着不同的理论假设、有自己的立言人和追随者、有自己的一套表述方式。派纳则认为,在科技取向的探究范式中,课程专家扮演着“技师”、“技术熟练的规划者”的角色,课程专家只不过是“简单地执行别人政策的不幸角色”,由这种“技师”所开发的课程当然也不可能有“具体的人”的“诗意栖居”。派纳主张课程研究应该植根于生活世界,因为课程“受到整个世界的影响:历史、政治、生命与死亡”。为此,必须“把课程领域理解为话语、理解为文本”,并且透过这些话语和文本来重建人之具体的生存境域。^①

3、实证主义的偏激

科技取向的课程探究偏重于实证主义,强调研究对象、方法、概念等等的确定性、秩序性、明晰性。这种对确定性、明晰性的寻求是近代知识论哲学的典型特征。例如,分析哲学就试图构建技术化、精确化、形式化的理想语言、普适语言,从而有利于操作和计算。维也纳学派的领军人物卡尔纳普和纽拉特就曾认为,只有将一切语言转换成物理学的语言,才能达到科学语言的普适性与形式化的目的。于是,“对于一种给定的音调,总是有一定的基本频率、一定的陪音频率和一定振幅的振动与之相对应。这样,我们就可以通过物理关系来一义地表征感觉质,因此关于感觉质的陈述就可以翻译为关于物理关系的陈述。”^②同样对于精神事件,分析哲学也力图用物理主义的可证实的语言来描述,从而使精神事件转化为物理语言。例如,我们经常说,从他人脸上可以看出愤怒、愉快等精神状态,在这里,“‘从他的脸上可以看出’恰恰意味着‘依据面部表情,依据肉体过程来进行心理的诊断’。这样的判断总要预先假设存在着语言交流或肉体上的表达征兆或者认识情境中的一般行为方式。如果没有这种包含在物理世界中的这种指号,那么对关于他人心灵的陈述的证实就是完全不可能的。”^③总之,在分析哲学看来,关于精神事件的陈述如果想被看成是科学的,就必须翻译为唯一可检验的关于物理的东西的陈述。目标模式关于行为目标的描述,正是这种确定性追求的体现。

然而,生存论哲学则认为,世界是“显”与“隐”的统一,“在场”与“不在场”的统一。任何一个存在物的出场或显示,都是以不可穷尽的不在场的东西

^① 派纳. 理解课程. 教育科学出版社, 2003. 6.

^② 克拉夫特. 维也纳学派. 商务印书馆, 1999. 143.

^③ 克拉夫特. 维也纳学派. 商务印书馆, 1999. 146.

为根底，或者说以“隐蔽”（“遮蔽”）为根底；而且由于这个根底是不可穷尽的，所以实际上它是无底之底，无根之根，它是一个无底深渊。因此，我们如果要显示一个存在物的内涵和意蕴，或者说要让一个存在物得到“敞亮”，就必须把它放回到它所“隐蔽”于其中的不可穷尽性之中。举例来说，我们在行为目标中所看到的人的形象只是人之为人的极小极小的一部分，而人的丰富性、完整性却是隐蔽在不可穷尽之中的；而且即使是我们所看到的人的这一部分特质，也必须以人之未出场的无限丰富性来衬托和理解。正如法国诗人艾吕雅的诗所吟诵的：“一张面孔，应该表明人间万物”。英国诗人布莱克也用诗表达同样的思想：“在一粒砂子里看见宇宙，/ 在一朵野花中看见天堂。/ 把永恒放进一个钟头，/ 把无限握在你的手掌。”（布莱克·《天真的预言》）

实证主义仅仅关注“在场”与“在场者”，或者说仅仅关注“有”而排斥“无”、关注“显”而压抑“隐”，这就必然遮蔽人之生存的丰富意蕴。因此，在对传统知识论哲学的反思中，海德格尔反复追问“为什么在者在而无反倒不在？”^①海德格尔还指出，动物只能看到在场者，而只有人才能看到不在场者，所以“动物没有世界”，而人恰恰由于能够超越在场而具有了世界。但是我们反观行为目标，行为目标之所以重视“在场”，这与行为主义心理学最早源于对动物的实验研究也有一定的关系。

科技取向的探究范式对确定性、明晰性的迷恋，也受到许多课程学者的批判。例如沃克(Walker)指出，课程实证研究的一些前提假设是片面的，如“我们必须只是研究外显行为”、“研究必须完全是可证实和可证明的事情”等等。多尔指出，在“泰勒原理”中“控制是课程时钟里面的机械幽灵”。^②霍格本(Hogben)则认为，“泰勒原理”仅仅关注预期目标，而忽视非预期的和没有意图的学习结果。杜威也批判说，把课程建立在技术、外在控制和标准化方法的基础上是不合理的，标准化方法只能培养庸才。总之，科技取向探究范式的最大弊端就是通过“简化”和“还原”剔除了人之丰富的生存脉络与生存意蕴。

（二）课程与存在：课程探究的生存论路向

20 世纪后半叶以来，科技主义取向的课程探究开始受到越来越多的反思与批判。以派纳等人代表的概念重建主义者开始在课程探究中引进新的探究方法，如解释学、美学、现象学、人种志等等，以超越科技主义的窠臼。从哲学渊源说，当代西方课程概念重建主义者更多地从生存论哲学中寻找理论资源，并且将存在问题凸显为课程研究的重要主题。

^① 海德格尔. 形而上学导论. 商务印书馆, 1996. 3.

^② 多尔. 课程愿景. 教育科学出版社, 2004. 38.

肖特对这些带有人文取向的探究方法所处理的典型问题进行了举例说明,从这些案例中可以看出当代西方课程探究对存在问题的关注,现略举一二。^①

探究方法	典型问题
历史性	在 1983 年至 1986 年间,三十六条有关增加高中毕业的课程要求和标准得到通过的共同因素为何?在 1968 年至 1973 年间,某学校系统的课程决策过程及其所处的政治脉络为何?
族志式	什么元素构成或影响学区或国家层面的课程决策?有什么课程设计过程的因素改善或阻碍教师参与课程发展的能力?
叙述性	对于教师或学程对我在职业选择上的影响,我可以怎样历史性地(自传式地)重新建构我曾赋予的意义?在过去二十五年来,作为一位音乐教师,我对音乐课程内重要部分(及其理由)的观点有没有改变?
美学的	史密夫太太班级所经验的课程影响如何可以质化地表现出来?
现象学的	学生对被安排半天在一职业学校课程,另外半天在一综合学校课程,其感受和知觉为何?委员会成员,若为教师、课程协调者或行政人员,他们对区内发展的健康课程是否有不同的观感?
解释学的	某高中被逐出校学生在一期刊所写的“我憎恨学校”片语,其真正意义为何?19 世纪末期课程文献所采用的“课程分支”名词,其意义为何?

概念重建取向的课程探究不再将课程仅仅看作知识,而是更多地视作“事件”、“过程”、“经验”、“文本”、“话语”,课程的概念重建使课程探究具有了更多的人文关怀。值得一提的是,对比中西课程研究杂志,不难发现,中国的课程研究仍未摆脱对“策略”、“模式”、“原则”等“技术兴趣”的迷恋,而西方的课程探究在概念重建主义的推动之下则更多地关注课程中人(包括教师与学生)之存在的境域性与意义性。

具体而言,概念重建取向的课程探究对人之存在的关注主要表现在个体生活史的重建、生命过程的展现以及存在体验的凸显等方面。概念重建主义的这些课程探究路向与生存论哲学的理论诉求是相互吻合的。

1、个人生活史的重建

课程不是可以剥离具体的语境与时间、空间的机械对象,课程真正的生命力正扎根在生活世界的广阔的语境脉络之中。只有在生活世界的广阔语境中,课程的意义世界才能向我们显现。可以说,回归生活世界是当代学术思潮的主流。胡

^① 李子建、黄显华. 课程: 范式、取向和设计. 香港中文大学出版社, 1994. 424.

塞尔就指出，是生活世界赋予了科学以价值和意义，“客观的理论无论是按照形式还是内容都是有其根据的，在最终发生着作用的生活中都有其隐蔽的根据源泉，在这种生活中，生活世界的明见的被给予性始终都具有其科学的存在意义。”因此，科学世界必须植根于生活世界之中，“由于这种植根活动，客观的科学就具有与这个世界的持久的意义关联。”^①

回归生活世界，不是简单地使课程联系生活，而是关心现实生活中具体的人的生存处境。胡塞尔用处境真理与科学真理的区分表达了他对回归生活世界的理解。他指出，处境真理是我们在生活实践中应对生存的疑难而形成和发展出来的，因此是比科学真理更本源的真理。处境真理要求我们在课程中重建个人的生活脉络，并将课程看作是个人生活历史的展现过程。

派纳所倡导的课程理解范式就强调将课程作为文本，把课程放在不同的社会语境中进行多侧面的丰富解读，从而使课程所蕴涵的个人生活脉络得到充分的展现。用生活史的眼光来打量课程，于是课程便成为历史文本、政治文本、制度文本、种族文本、性别文本、体验文本、自传文本、美学文本、神学文本、生态学文本以及国际文本等等。而课程领域也就由此建构起诸多的课程理论，如政治课程理论、性别课程理论等等。

例如，政治课程理论认为，课程具有政治性，课程是在社会经济、政治情境中建构的，只有把课程置于社会、经济和政治的背景中进行研究，才能更好地理解课程中人的生存处境。而种族课程理论则认为，种族(race)具有自主性，种族概念是理解课程的一个自主概念。Roxana Ng 指出，种族、阶级和性别关系到人们如何界定自己以及人们如何参与社会生活的种种关系，而且这些关系不仅仅是理论上的范畴。种族课程理论的主旨在于揭示课程中的种族歧视及其根源，进而通过课程唤醒人们的种族意识，谋求种族平等和社会公平。种族课程理论所研究的主要问题包括：黑人课程取向、多元文化主义、文化认同与压制、种族表征、课程政治学等等。

2、生命生成过程的展现

在生存论哲学看来，生命是一个不断生成的过程，海德格尔经常在“存在”的字眼上划上“×”，以表示“存在”所具有的生成的本质。同样，课程作为育人的指南，原本也不是确定性的预设轨道，而是充满挑战性、转变性、不确定性、复杂性、生成性的“跑”的历程。生存论哲学的这一思想已经受到西方当代课程理论的广泛认同。

^① 胡塞尔. 生活世界现象学. 上海译文出版社, 2002. 268.

英国课程学者斯坦豪斯指出,传统的目标模式的弊端就是太强调确定性,而忽视了课程的生成性。他认为,目标模式对课程“生成”的压抑主要表现在如下方面:第一,目标模式对行为目标的强调只对那些缺乏教育经验的教师有益,而对那些优秀教师而言,只会起到压抑他们抱负的作用;其次,把知识还原为行为目标,是对知识性质的误解,因为知识的真正价值在于激发各种类型和各种水平的理解,斯坦豪斯指出,“把知识的深层结构转化成行为目标,是学校知识受到歪曲的主要原因之一。通过目标分析来过滤知识,就给了学校以支配学生的权威和权力,学校可以任意制定思考的界限和尚未解决的问题的答案。”第三,目标模式仅仅关注可测量的学习行为,而忽视不可测量的、有价值的教育事件,结果导致不管学生是否理解、只求学生通过考试的机械的课堂教学,这也就“误解了改善实践的过程的本质”。^①斯坦豪斯倡导的过程模式则提出了与目标模式不同的教育观与知识观。斯坦豪斯把彼得斯关于课程活动具有内在价值的辩护作为自己过程模式的依据,他认为,知识的价值在于作为思考的焦点激发各种水平的理解,而不是作为固定的信息让学生接受,而教育的使命是使人变得更自由,更有创造力。由于课程内容本身具有内在价值,因此课程内容的选择不能依据外在的行为目标,而必须依赖于“程序原则”。斯坦豪斯借鉴彼得斯的“程序原则”概念,认为真正指导教学的各种价值是体现在教学过程本身之中,而不是在最终的教学结果之中。课程编制应该引导教师对这些程序原则展开反思,从而发展教师对教学过程的理解和判断能力。

后现代主义思想家以及课程学者同样也关注“生成”问题。当代建设性后现代主义的代表人物格里芬指出,古典科学范式的确定论世界观是一个“机械的、科学化、二元论的、家长式的、欧洲中心论的、人类中心论的、穷兵黩武的和还原的世界。”其结果是导致世界的“祛魅”,即否认自然具有任何主体性经验和感觉,由于这种否认,自然被剥夺了其丰富的属性,被抽象为“空洞的实在”。格里芬主张用有机论范式、生态学范式取代传统的机械论范式。在有机论范式视野中,世界、自然不是一架可以任意拆卸和重新组装的机器;而是具有内在的整体性、自组织性的生命体。简言之,在有机论视野中,世界才踏上了“返魅”的征途。^②后现代课程理论学者多尔则吸取了杜威和怀特海的“过程”思想,并提出了与泰勒原理不同的课程设计主张,即强调课程的丰富性、回归性、关联性和严密性。所谓丰富性,是指课程深度、意义的层次、多种可能性或多重解释;回归性则是转变性课程的核心,是杜威、皮亚杰、怀特海所提倡的过程思想的反映;关联性是课程在教育方面和文化方面的关联,体现的是课程无限丰富的意义之网,课程关联性是对现代主义的超越,因为现代主义课程强调普遍性和抽象性,

^① 斯坦豪斯. 课程研究与课程编制入门. 春秋出版社, 1989. 86-103.

^② 格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现. 中央编译出版社, 2004. 2.

反映的是利奥塔所说的“元叙事”、“宏大叙事”，课程被视为权威引导学生进行重复记忆，这种课程缺乏的恰恰是关联性；严密性意味着有目的地寻找不同的选择方案、关系和联系。总之，丰富性、回归性、关联性和严密性所体现的是后现代课程所具有的转变性、生成性的品质。多尔指出，后现代的课程应该是“一种形成性的而不是预先界定的，不确定的但却有界限的课程。”在这种转变性课程中，文本是需要不断修改的而不是机械遵从的材料，多尔认为这是转变发生的基础。^①

3、存在体验的凸显

生存论哲学认为，由于人的历史、文化、知识等等背景因素的差异，每个人对生活世界的体验都是独特的，只有切近人之具体的生活体验，我们才有可能接近具体的人。换句话说，人之存在首先不是逻辑的、理论的、命题的存在，而是处于前逻辑的、前理论的、前命题的体验性存在。胡塞尔对“意向性”的强调、海德格尔早期对“周围世界体验”的分析以及《存在与时间》中对“现身情态”的阐释等等，都反映出体验与存在之间的密切联系。

存在体验也是当代西方课程理论关注的焦点。范梅南倡导的“生活体验研究”、格鲁梅特关于“存在体验课程”的构想、史密斯的“现在教育学”、康奈利等人主张的叙事研究以及派纳等人提出的自传性/传记性课程理论研究，等等，都是对人之存在体验的凸显。

范梅南认为，教育研究关注的是“人”而不是“主体”或“个体”，因为“个体”作为一个生物学术语，主要区别于一棵树、一匹马、一个男人等，而“人”这个词则指每个人的唯一性，“作为人，我们是无与伦比的，不分等级的，不可计量的，无可替代的。”而传统哲学要么把人抽象为逻辑（理性主义）要么把人异化为数据（经验主义）。关注“人”就是关注人的生存体验，为此，范梅南强调课程探究应该考察生活体验，研究被直接体验到的生活世界，而不是我们所概念化的世界。^②

格鲁梅特（M. R. Grumet）则提出了“存在体验课程”的构想，存在体验课程集中关注儿童的教育体验，而不是象目标模式那样关注外显目标的达成。史密斯则站在后现代的立场上，批评全球化消解了我们生存的“具体性”，遮蔽了教育所蕴涵的人文内涵，他主张基于“地方”和“现在”来构建尊重人的“现在”经验的“现在教育学”和凸显人的生存脉络的“地方教育学”。他认为课程应该引导学生达致三个方面的生存体验：（1）恢复“个人真理”，即使个人的存在价

^① 多尔. 后现代课程观. 教育科学出版社, 2000. 248-260.

^② 范梅南. 生活体验研究. 教育科学出版社, 2003. 10-16.

值澄明；(2) 倡导“共享的真理”，即让学生体验到自己既是个性化的存在，也是关系性的存在；(3) 找回“回家的真理”，即消除全球化所带来的人与世界的疏离，引导学生体验人之存在的“亲在”性、“缘在”性。

派纳、格鲁梅特等人还尝试从自传和传记文本的角度理解课程，他们将自传作为一种方法，借以帮助学生如何描述学校知识、生活史和思想发展之间的关系从而达成自我转变。^①康奈利(Connelly)和克兰迪宁(Clandinin)则试图从自传/传记的角度关注课程中教师的存在体验与专业发展，她们认为教师的知识本质上是一种个人化的实践知识，对这种个人化实践知识可以借助自传、传记等叙事的方式来展开研究，通过叙事探究使教师更好地理解自己独特的教育经验及其意义。

(三) 现象学视域中的课程探究

人文主义取向的课程探究虽然方法众多、观点各异，但是他们都自觉地关注生活世界中具体的人的生存境遇，凸显人之存在的意义性。从方法的侧面说，他们的共同特点是借鉴和采用现象学的方法和思路。海德格尔曾指出，生存论和现象学是不可分割的，现象学是通达人之生存的重要方法论。他说：“随着存在的意义这一主导问题，探索就站到了一般哲学的基本问题上。处理这一问题的方式是现象学的方式。”“无论什么东西成为存在论的课题，现象学总是通达这种东西的方式，总是通过展示来规定这种东西的方式。存在论只有作为现象学才是可能的。”^②

在课程领域，基于现象学的课程探究已经聚集了诸多的课程理论学者。加拿大是现象学课程理论的故乡，其中阿尔伯塔大学(University of Alberta)是现象学课程理论和现象学教育学的中心，该大学的奥凯(Aoki)、范梅南、史密斯(David Smith)是现象学课程理论的核心人物。加拿大的查迪尼(Jardine)、美国的休伯纳(D. Huebner)、派纳、格鲁梅特、雷诺兹(W. Reynolds)等人也是现象学课程理论的重要代表。

概括地说，现象学视野中的课程探究具有如下特征：

1、面向实事本身

关注“具体的人”无疑已经成为教育领域最强劲的呼声。然而吊诡的是，我们越是动用人类所独具的科学思维进行深度的分析与解剖，我们可能就离“具体

^① 陈伯璋. 课程研究与教育革新. 台北：师大书苑，1987. 47.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店，2006. 32, 42.

的人”愈远。举例来说,当我们看到或者想到一个自己教过的学生,他/她就已经是以整体的、具体的形象呈现在我的意识之中,我们绝对不会想到还须“具体的”看。但是,当我们动用一切科学思维及其理论框架(诸如人格理论、动机理论、多元智能理论等等)进行分析乃至量化之时,无论研究者抑或被研究者都有可能感觉到离真实的个人愈来愈远。雅斯贝尔斯就曾指出,“我们愈是不断地追求关于现实的确定性知识,现实就仿佛愈是不断地往后退”。^①

在现象学家看来,“具体的人”之神秘,主要是因为我们人类长期浸润在科学思维之中,对科学的本质与局限习焉不察,结果使人类无限的精神潜力窄化为单一的逻辑智能。^②海德格尔指出,在现代社会,科学不仅仅是人把握世界的手段,而是作为“座架”影响到日常生活的方方面面,例如我们经常听到的“教育科学”“教育规律”“教育科学研究”“教科所”等等,这些话语足以体现出科学之无所不在。然而科学之为科学,却是通过将自然数学化、形式化,抽去事物之“感性充盈”而获得发展的。胡塞尔指出,科学从伽利略开始,就“抽象掉了作为过着人的生活的人的主体,抽象掉了一切精神的东西”。^③借助抽象化,现代科学理论给我们裁剪了一件“观念外衣”,^④这件“观念外衣”横亘在我们与“具体个人”之间,不仅不能使我们接近“具体个人”,而且还构成对具体个人的“扰乱”与“蒙蔽”。因此,关注“具体的人”就必须将各种理论“外衣”用“括弧法”进行“悬置”,而直接“面向实事本身”。荣格也指出,真实世界的显著特征在于事实的个性化,“赋予个人特点的并不是普遍性和规律性的东西,而是为个人所独有的东西。”但是,荣格指出,科学思维以及概念性语言却将人抽象化,使人变成统计学上的“平均值”,因此,“不管是理解一个具体的个人,还是理解有关自我的知识,我都必须把所有的理论设想弃之脑后。由于科学知识不仅被誉为普遍尊重的原则,而且在现代人眼里,它还被当作独一无二的知识权威和精神权威。所以,在理解具体个人时,我就不得不‘大逆不道’了,也就是说,我只好对那些科学知识视而不见了。”^⑤总之,在现象学看来,我们之所以不能接近具体的人,是因为我们总是习惯于从概念的、逻辑的、理论的角度去看人,而具体的人恰恰是前概念、前逻辑、前理论的,这种前概念、前逻辑和前理论的“观看”就进入了现象学的视域。

超越理论思维而“面向实事本身”并不是否认思考与言说,恰恰相反,现象学需要的是更本源的“思”与“言”。“更本源”意味着回归日常生活世界,关注具体个人之具体的生活经验。而现象学所关注的是人类经验的美学特征与美学表

^① 雅斯贝尔斯. 生存哲学. 上海译文出版社, 2005. 57.

^② 海德格尔. 形而上学导论. 商务印书馆, 1996. 47.

^③ 胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学. 上海译文出版社, 2005. 79

^④ 胡塞尔. 生活世界现象学. 上海译文出版社, 2002. 240.

^⑤ 荣格. 未发现的自我. 国际文化出版公司 2001. 6.

现,因此现象学教育学家范梅南指出,现象学的研究与实践是一种“诗性活动”。

①

课堂原本是师生共在的精神家园,课堂里蕴涵着教师教育生活的酸甜苦辣,体现着教师上下求索的水复山重。课堂生活是最真实、最本色的生活,但是由于种种形式主义的羁绊,课堂真实却常常因为其“粗糙”、“质朴”、“琐碎”的外观而遭遇尴尬。

笔者曾到一所小学从事科研指导。上课的两位教师,一位是有着十多年教龄的中年语文教师,姓郭,另一位是刚工作不到一年的年轻女教师,姓黎,教数学。在做课之前,我对两位教师的特点做了分析,郭老师的优点是经验丰富,教学基本功扎实,但是观念的转变可能会艰难一些,黎老师年轻,思想敏锐,容易接受新事物,但是基本功方面可能会欠缺。为了使研究课真正研有所获,我事先与学校行政确定了如下方略:首先由课题组共同备课,拿出第一份教案,然后由执教教师试上两次,最后在全校展示公开课,并写出500字以上教学后记。

整个过程对教师和我都极具挑战性,特别是教师,既要克服反复上课的厌倦心理,还需面对畏惧写作的思维惰性。但是似乎令人失望的是,研究课的结果并没有达到我们想象的要求与标准,以至于校长私下跟我讲:“苏老师,这两节课,我们不要叫精品课,还是叫研究课。”校长的一席话使我的思绪猛然发生了根本的转向,多少年来,我们对课堂的评价都只是就课论课,而唯独没有教师自己真实的声音,我们在注重形式化的同时,忽略的恰恰是作为主体的教师的存在。我放弃了原本拟好的结论性评课提纲,转向思考10天以来,两位教师的心路历程。

郭老师的变化集中于教学结构的改革。其教学内容是一首充满真挚感情的现代诗歌《妈妈的爱》。第一份教案是一种传统的繁琐分析、逐段串讲的模式,这反映出当前一些老年语文教师的传统套路。第二份教案则尝试打破这种局面,具体设想是让学生自由选择段落,教师指导学习。对郭老师而言,迈出这一步实在是艰难,在中午共进午餐的时候,郭老师给我讲,最开始这个弯总是转不过来,她当初是在课题组的鼓励之下,冒着试一试的心态去尝试的。但我们觉得改革的力度还是太小,必须以“整体感悟”的思想统领全文,彻底打破繁琐分析的窠臼,于是有了第三份教案,这份教案尝试以研读模式展开教学,强调学生对课文的整体把握和以读见悟。郭老师在谈到这三次修改时,对自身观念的变革感触很深。但是,怎样才能打破传统的讲读模式,引导学生在读中求悟,郭老师说,这个弯对她来说太大,她还在积极的转变过程中。

黎老师的变化源于数学生活化的改革尝试。其教学内容是《乘法应用题——几种常见的数量关系》。她的第一份教案是一些远离学生生活的人造应用题,教学思路强调简单模仿、机械训练,是一种目前流行的老套路。在课题组讨论的基础上形成的第二份教案强调在导入

① 派纳等. 理解课程. 教育科学出版社, 2003. 425.

环节和巩固应用环节紧扣学生生活,但是新知识的学习仍然强调教师的简单授受。在试教的过程中,教师自身的生活意识不强也充分的体现出来,例如,教师错误的以为汽车的时速是40公里等等。第三份教案则全面生活化,然而生活化之后的课堂情形却是教师事先没有预料到的。在讨论本地到深圳、珠海、中山的距离的计算方法时,有的学生说进行估算,有的说根据地图算比例,好不容易有学生说可以根据时间和时速计算,但在汽车的速度上又发生了争论,有的说每小时是60公里,有的说是100公里。面对学生的激烈争论,黎老师事后对我说,“我当时真的很紧张,没想到学生的生活意识和思维能力会这样。”在进餐时,我们又共同探讨起各类汽车的速度,黎老师似乎意识到,其实各类汽车的真实速度也应该是新知识的学习之列。

我自身思维的转向使我对叙事研究有了更深刻的认识,传统的科学话语重结论,轻过程,其背后的基本假设是事本主义与完美主义,它所排斥的恰恰是真实的人的存在。科学话语充斥教学评价,使我们见事不见人,多的是满腹牢骚、悲观失望,少的是意义的探询、过程的反思。而叙事研究恰恰相反,叙事的指向是“未完成时”,叙事研究永远只是叙述一个并不完美的故事。换句话说,一旦叙事研究指向完美,它将被形式化,从而远离教师的日常生活。现在我们都在收集所谓的典型案例,所谓典型,其实就是一种理想主义,是与叙事研究的“平民”性格相违背的,这恐怕也是部分教师对叙事望而生畏的重要原因。

最后,我想说,让我们放弃完美理想,放弃静态的理论说教,关注真实的课堂,用叙事的精神改造评课,将我们的焦点集中在具体的教师的成长上。一个在说课中说不出自己在思想转变上的“艰难与曲折”的教师决不能称其为好教师。(我的教育随笔,2004)

2、超越科学思维

海德格尔指出,科学思维的独霸天下是对人类精神力量的窄化。思想被蜕化为计算。“由于今天的思想总是愈来愈坚定的、愈来愈专一地变成了计算,所以它投入了所有可用的力量和‘兴趣’,来计算人如何能够马上在无世界的宇宙空间中立身。这种思想就要把大地之为大地抛弃掉了。作为计算,这种思想愈来愈迅速和狂热地趋向于对宇宙空间的征服。”^①

现象学之运思不同于科学思维。海德格尔指出,科学思维本质上是对象性思维,所谓对象性思维,即是以主客二分为基础、“对一种限定的对象区域的筹划”,从而使科学变为“具体科学”,“专门化为特定的探究领域。”^②于是我们看到各门学科在自己的“独立宣言”中首先要宣判其研究对象的独立性,而“完整的人”也就顺理成章地被心理学、社会学、人类学等等诸多学科之“独立对象”所分裂。胡塞尔也表述了同样的思想,他说:“古代的科研工作者的专业化不会导致我们

^① 海德格尔. 在通向语言的途中. 商务印书馆, 2005. 181.

^② 海德格尔. 林中路. 上海译文出版社, 2004. 85.

(今天)意义上的专门科学。伽利略的自然科学不是通过专业化而产生的。”^①由于“限定”，事物和人都被锁定在一个维度，而丧失了其“自在自持”的无限丰富性。海德格尔举例说，“耕作”在农业社会还意味着关心和照料，“农民的所作所为并不是促逼耕地。在播种时，它把种子交给生长之力，并且守护着种子的发育。”而现在，耕作被限定为食物工业，于是空气被限定为氮料、土地被限定为矿石、矿石被限定为铀之类的材料。^②在学校中，我们也同样常常将教育的对象限定为“学生”乃至“差生或优生”等僵化的功能性角色，而忽视了对具体个人的呵护与关切。

现象学之思不反对科学之思，恰恰相反，它是要比科学更深刻地思。^③在现象学看来，接近具体的人，首先是要进入其意义世界。对象化思维将客体看做“物”，而物是没有世界的。海德格尔指出，“世界总是精神性的世界。动物没有世界，也没有周围世界的环境。”^④而人则不同，人之具体性只有在自己的意义世界中才能得到开显。“唯当有‘世界’，世内存在者才能来照面，才能显现为就它的存在得到揭示的存在者。”^⑤

进入人之意义世界，需要理解与想象，维柯称之为“诗性智慧”。我们读朱自清先生的名作《背影》，如果用科学思维来解剖，只能看到“在场”的背影之具形，而只有在理解与想象中，才能切近到“具体的人”之召唤中。范梅南尤其重视教育学理解，他认为，教育学理解总是与特别的、具体的情境有关，教育学理解又是交互式的，它不是一种抽象的、孤立的、理解形式，而且必须要转换成实际的行动。他将教育学的理解归纳为五类，即非判断性理解、发展性理解、分析性理解、教育性理解、形成性理解。^⑥需要指出的是，理解不同于科学意义上的分类。心理学家马斯洛指出，“理解一个人和给一个人分类或类化并不是一回事”，“类化时强调的是这个人从属的种类，对这个种类来说，他只是一个样品，而不是一类人，是类似性而不是差异性。”但是，“人通常对于被类化或被归类表示不满意，他们可能认为类化是否认他们的个体性。”^⑦

海德格尔则尤其注重想象。他认为具体的人总是“显”(在场)与“隐”(不在场)的统一。而西方科学思维却以把握事物间的相同性(同一性、普遍性)为己任，因而只能以功利的眼光看到片面的“在场”；想象则以把握在场的显现的事物与不在场的隐蔽的事物间的相通性为目标，因此可以超越在场，进入真正的

^① 胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学. 上海译文出版社, 2005. 81

^② 海德格尔. 演讲与论文集. 三联书店, 2005. 13.

^③ 海德格尔. 面向思的事情. 商务印书馆, 1999. 87.

^④ 海德格尔. 形而上学导论. 商务印书馆, 1996. 45.

^⑤ 海德格尔. 存在与时间(修订译本). 三联书店, 2006. 85.

^⑥ 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 教育科学出版社, 2001. 114.

^⑦ 马斯洛. 存在现象学探索. 云南人民出版社, 1987. 120.

意义世界。^①例如，一个小学二年级的学生，夏夜和父母在户外的草地上玩耍，突然从心底里萌发了一些奇奇怪怪的想法，第二天写了一篇日记：“我不爱月亮，/ 因为月亮太凄凉……我爱星星；/ 因为星星有伙伴，/ 你看，他们眨着眼睛，/ 在快乐的游戏。”如果用科学思维来解剖，只能看到文法与修辞，而一旦我们展开想象，看到儿童由月亮联想到童年的孤独，感悟到星星的幸福，由此萌发出对人际交往的渴望，我们也就切近了具体的人。

现象学的运思也可以采用科学逻辑的方法。但是这种逻辑不是简单的同一性逻辑，而是复杂思维视域中的复杂逻辑或者说后现代理论视野中的差异逻辑。莫兰指出，面对复杂系统，“我们的思维无法避免含混性、范式、矛盾和难题”，^②因此，复杂性逻辑必须向矛盾和“例外”开放，也就是说必须要学会否定性思维。海德格尔对人之探讨，很少说人“是什么”，而更多地说人“不是什么”。“人是什么”这种提问方式容易将人类化、凝固化，否定了人的丰富性与生成性。恰如苏格拉底之产婆术，苏格拉底从来不直接肯定对方，而是通过“反讽”逼近真理，同时也接近了具体的人。但是马尔库塞指出，在技术社会，人类极容易丧失否定性思维的向度，减损诗意想像之罗曼蒂克的空间，使人蜕变为单向度的人。^③因此，否定性思维的接纳亦将是一个漫长的过程。

3、倡导诗性言说

现象学之言说不同于科学语言。科学语言的根本特点是技术化、精确化与形式化，从而有利于操作和计算。传统心理学在追求“科学化”的过程中也就被一种更为激进的行为主义所取代。中国教育界曾一度盛行的教育目标分类，其实也就是科学语言的反映。

但是科学语言在强调技术化的同时也造成人的机械化，并因此受到广泛的质疑。例如，莫兰认为，形式化语言虽然“有助于抽象的、形式的或技术的极度精致，但它们被剥夺了生命的复杂性”。^④因此，他主张用叙事语言、诗化语言取代形式化语言（科学话语）。他指出，“语言也有一些诗学的领域，词语在其中喃喃细语，尽情享受，陶醉于它们所描述或召唤的内涵；还有一些俚语和俗语的分支，词句在其中自由自在地喷着鼻息。”^⑤后现代思想家更是激进地抨击科学语言与抽象概念。例如柏格森指出，用抽象的概念解剖生命世界，只会把川流不息的、活生生的实在肢解成一堆毫无生气的碎片；尼采则激进地称之为“概念木乃伊”；

^① 张世英：《进入澄明之境——哲学的新方向》，商务印书馆，1999，109。

^② 莫兰：《方法：思想观念》，北京大学出版社，2002，226。

^③ 马尔库塞：《单向度的人》，上海译文出版社，2006，227。

^④ 莫兰：《方法：思想观念》，北京大学出版社，2002，186。

^⑤ 莫兰：《方法：思想观念》，北京大学出版社，2002，181。

福柯称之为“非法建筑”。而分析哲学的鼻祖维特根斯坦在其晚年也深刻地认识到科学所追求的普适语言的虚妄。他在早年曾试图追求一种形式化的“理想语言”，但是在后期，维特根斯坦意识到，真正有价值的语言恰恰是日常语言，因为正是日常语言打上了使用者和使用语境的烙印，从而具有了无限多样性。恰如评课，与教科书中刻板的评价标准相比，教师的语言却因挟带更多的人格烙印而呈现出五彩斑斓、视角各异的生命意蕴。

与上述各家各派的言说相比，现象学对语言的反思更显深刻。海德格尔指出，流俗的观点往往将语言视作工具，而事实上，语言本源地是我们存在的家园，“词语破碎处，无物可存在”。^①语言不是简单地命名，语言是一种“召唤”。“这种命名并不是分贴标签，运用词语，而是召唤入词语之中。命名在召唤。这种召唤把它所召唤的东西带到近旁。”^②维特根斯坦也曾指出，语言的界限就是我们思想的界限。本来我们依靠语言在思想，可是经常又拿一些思想框框反过来奴役语言，特别是强迫语言技术化、理论化，结果剥夺了语言、思想和生活的自由。笔者在学校科研指导中，经常碰到一些教师说着“主体教育”、“课堂参与”、“探究学习”等等抽象话语，但是当问及什么是“主体性教育”，却顿感困惑。语言本是我们的家园，但在科技时代，我们却已经找不到回家的路。

回“家”意味着必须突破科学语言的禁锢，敞亮语言之自由的诗意特征。海德格尔指出，科学语言的弊端在于过分强调清晰性、可操作性，因而只能说“有”。但是，人之具体性往往是隐而不显、只可意会不可言传的，用哲学的术语来说，人是在场与不在场的合一。人的形象可以在某一学科的筹划中出场，但是人的内涵和意蕴却是隐蔽、躲藏在不可穷尽之中。海德格尔认为，只有诗性语言才能说“无”，才能通达人之隐蔽的无穷意蕴。教育活动的至高境界同样也是“不可说”的、“无”的艺术境界。例如，《学记》谈教学原则“当其可之谓时”，这里“时”是一种诗性语言，表达的是教师面对具体情境与具体学生的匠心独运，一旦将其转换成科学语言（如所谓模式、策略、技术等），就会陷入机械呆板的困境。所以海德格尔指出：“从根本上说，无是所有科学都无法通达的。谁要是真正地谈论无，就必须成为非科学的。”^③教师只有在诗性的教育言说中，才能体认到教育活动中具体的人。

现象学对语言的反省直接诱发了课程领域的话语的变革。休伯纳指出，长期以来，课程领域的主流语言是行为主义、实证主义或科学主义，课程探究深陷在技术语言中而难以自拔，其典型标志是“学习”与“目标”概念在课程领域的盛行。例如，泰勒模式的四个问题的表述中频率最高的词汇就是“学习”和“目标”。

^① 海德格尔. 在通向语言的途中. 商务印书馆, 2004. 182.

^② 海德格尔. 在通向语言的途中. 商务印书馆, 2004. 12.

^③ 海德格尔. 形而上学导论. 商务印书馆, 1996. 26.

休伯纳呼吁说：“现在的课程语言过于局限，只是侧重语言的问题而不是语言的神奇性与课堂的意义。教育工作者必须从自我局限的范式中解放出来，从而耳目一新地倾听世界，穿越思想障碍。目前控制课程思想的方法论最终将被放弃。”^①语言是存在的家园，有什么样的语言形式就有什么样的生活形式，技术性语言导致技术性生存。而语言的分裂也导致人格的分裂。史密斯分析说，在制度化学校中，许多教师创造了一种“精神分裂症式的妥协”，校长和其他督导者在时，他们运用教育行话，但当他们重新进入课堂生活时，就把教育行话搁置在一边。史密斯认为教师的任务是重新塑造生活形式，尤其是语言形式，使他们以更适合的方式融入儿童的生活。总之，真实的人类讲话应该是原创性的、不可复制的和未润饰的。奥凯则提出把课程设计问题置于诗意的语言之中，而不是科层化语言之中。科尔、奥瑞莉、麦克奈尔则尝试采用诗歌的形式来表达他们的课程愿景。^②

诗化语言的运用首先要求我们学会倾听，必须“能听懂我们日常生活范围以外的深层含义，能倾听世间各物对我们说的话”，^③一句话，倾听更重要的是听出不在场者之言说。其次，是要善于表达，现象学语言反对行为科学式的机械呆板，而倡导更有创意的文本表达，例如诗歌、小说、美术等等。

校本研究往往被界定为合作研究，但是，合作研究却往往遭遇形式化的尴尬，个中的原因之一是合作研究中理论工作者的角色“越位”。教育理论工作者往往以“专家”、“权威”、“指导者”的身份出场，在合作过程中习惯于“告诫”、“指导”、“灌输”，忽视作为平等合作之根基的“倾听”。在我看来，倾听是合作研究的重要支点，只有在倾听中，我们才能走进教师的心灵世界。

1、听本土概念

传统教育研究追求普适概念、抽象概念，以达到认识的统一性和研究结果的可推广性。但是，在解释学的视域中，任何概念都是与特定的语境相关联的，都饱含着概念使用者自身的情感、经验、阅历与社会实践。也就是说，真正有生命力的概念恰恰是那些打上了使用者主观烙印的本土概念。韩少功先生的名作《马桥词典》即揭示出处于特定时空语境下的马桥人如何在本土概念的言说中建构起他们对世界的真实理解。

同样，教师也生活在自己独特的意义世界中，用自己独特的概念框架来思考和把握身处其中的真实的教育世界。如，一位教师评课时说，“这节课比较粗”，“粗”是他对课堂的独特理解，在他的心目中，“粗”到底是什么意思呢？我由此观察了他对另一节课的评论：“这节课活动较多，但训练的量不够大，层次不够明显。”由此我判断，一个“粗”字的背后体现着教师试图用训练意识来架构课堂的种种尝试。又如，我常常听教师说，课堂要发挥学生主体性，然而教师所理解的主体性又是怎样的内涵呢？

2、听教学思维

概念是思维的工具，概念背后体现出的是教师独特的思维方式。同一节课不同教师有不同的叙说话语，而不同的叙说隐含着不同的教学思维。如在《惊弓之鸟》的评课中，一位教师评课时说，“这节课教学重点突破不够，主要是没有形成整体意识，即前面部分没落实想

^① 多尔. 课程愿景. 教育科学出版社, 2004. 350.

^② 多尔. 课程愿景. 教育科学出版社, 2004. 149.

^③ 范梅南. 生活体验研究. 教育科学出版社, 2003. 147.

象力培养,所以第9段难以突破。”另一位教师说,“教学中环节的过渡不够自然。”同样是关注整体效果,前者重视的是虚实(重点与非重点),后者重视的是承启。又如,教师说课,多数教师习惯于说教学程序,而很少说教学理念。这种见惯不怪的叙说背后到底体现着怎样的制度枷锁与教师的情感投射?

3、听教育观念

每个教师都有自己的教学信条,只不过有些是显性的,有些则是隐性的。如一位教师说,“这节课的主要问题是配合不好”。“配合不好”是什么意思?到底是学生不配合教师,还是教师不配合学生?在教师心目中,教师到底是怎样的角色?又如,一位校长向我讲述“小学生自控能力实验”的设想,我听出她关注的是“控制”而非“主动”,“控制”的背后又牵连着怎样的生活经历?

由此可见,合作研究的实质应该是在倾诉与聆听中增进理解,有理解才有反思,有反思才有富于教育意义的“行动”。过去我们在合作研究中忽略的恰恰是对作为主体的教师的理解,我们往往武断地将自己命定为权威,然后以“指导”的心态对待教师,而不是以“理解”的心态看待科研,这种行动研究所造就的“行动”往往是机械行动、模仿行动与简单行动,而不是真正意义上的反思行动。(我的教育随笔,2003)

4、重建体验时间

现象学关注时间问题,因为时间性是人之存在的最本源的特征。这里需要区分时间与时间性的概念。时间可以分为主观的体验时间和客观的钟表时间,但是无论是体验时间还是钟表时间,都是源于人具有时间性。人可以无所作为,但是却不能不打发时间,时间的终结就是人的终结。海德格尔的著作《存在与时间》以及后期的《时间与存在》正反映出时间问题对理解人之生存的重要意义。“一切存在论问题的中心提法都植根于正确看出了的和正确解说了的时间现象以及它如何植根于这种时间现象。”^①而时间同样也就成为现象学课程研究的一个重要主题。

现象学认为本源性的时间是体验时间。海德格尔指出,本真的人与非本真的人的主要区别就是时间意义的差异。非本真的人受到机械的钟表时间的控制,而钟表时间是可量化、可测量的公共时间。“非本真的生存者不断丢失时间而从来没‘有’时间;而在决心中的本真生存从不丢失时间而‘总有时间’,这始终是本真生存的时间性的独特标志。”^②

但是,科学与技术活动却建基于时间的抽象化、形式化,从而远离了人的本真存在。而柏格森却指出,形式化的时间虽然带来了科学活动的可重复性,但是生命之中真正有价值有意义的部分却是不可重复的。只有进入时间的“绵延”,才能敞亮本真的生命之流。^③海德格尔同样将时间性看成是人的本性特征。面

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 22.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 463.

^③ 柏格森. 创造进化论. 商务印书馆, 2004. 36.

对现代科技对时间与空间的不断压缩，海德格尔断言，这种科技手段并没有使我们和“事物”真正“接近”，相反，却是使我们“离”“事物”的本质越来越“远”。

①

“时间和空间中的一切距离都在缩小。过去人们要以数周和数月的时间才能达到的地方，现在坐上飞机一夜之间就可以到了。早先人们要在数年之后才能了解到的或者根本就解不到的事情，现在通过无线电随时就可以立即知道了。植物的萌芽和生长，原先完全在季节的轮换中遮蔽着，现在人们却可以通过电影在一分钟内把它展现出来。电影显示出各种最古老文化的那些遥远遗址，仿佛它们眼下就在今天的街道交通中。此外，电影同时展示出摄影机以及操作人员，由此还证实了它所展示的东西。电视机达到了对一切可能的遥远距离的消除过程的极顶。电视机很快就会渗透并且控制整个交往联系机关。”

“人类在最短时间内走过了最漫长的路程。人类把最大的距离抛在后面，从而以最小的距离把一切都带到自己面前。不过这种对一切距离的匆忙消除并不带来任何切近；因为切近并不在于距离的微小。在路程上离我们最近的东西，通过电影的图像，通过收音机的声响，也可能离我们最远。在路程上十分疏远的东西，也可能离我们最近。小的距离并不就是切近。大的距离也还不是疏远。”

举例来说，我们通过技术手段使农作物在短时间内成熟，但是对时间的压缩却已经使农作物丧失了其原本的品质。同样的道理，在学校教学中，我们总是注重结果，而忽略了过程所暗含的时间之绵延。只有进入时间，关注过程，人之存在的具体性、丰富性才能得到开显。叶秀山先生也指出，“事物自身”在时间的“绵延”中，文学艺术、哲学包括教育要想不使“时间”“缩水”，就要“参与”时间进程，“进入”“时间”。“进入”“时间”是“接近”“事物本身”的唯一方式，而不是在“时间——空间”之“外”把各种已被“分裂”了的“表象”再重新“组合——拼凑”起来，以为那才是“事物”的“本质”。殊不知，这种“本质”是“概念”的、“抽象”的。②

德国现象学学者Lippitz区分了皮亚杰的时间观与荷兰学者Langeveld的时间观。他认为，皮亚杰的时间观是钟表时间，而Langeveld的时间观则是生活世界的本源结构。Langeveld认为，对儿童而言，时间最初的类似物是一种体验到的对未来发生事情的指向。这种时间经验与钟表时间几乎没有任何关系。但是，在教育过程中，成人逐渐地而又无情地把时间的“卷尺”强加给儿童的现象学经验。在成人的持续帮助下，幼小儿童的生活必须改变他自己以适应成人机械的现

① 海德格尔：《演讲与论文集》，三联书店，2005，172。

② 叶秀山：“进入”“时间”是“接近事物本身”的唯一方式，学术月刊，2006（1）。

时图式。这样,儿童生活世界中的时间体验就被缩减为钟表时间。但是,Langeveld坚持认为,在生活世界中,儿童总是用多种多样的方式深刻地体验时间,将儿童本源性的时间体验缩减为钟表时间,这是对儿童存在体验的漠视。

本源性的时间具有“绽出”的本质,也就是说,本源性的时间绵延总是不可逆的、创造性的、生成性的、连续性的。海德格尔指出,“将来、曾在状态与当前这些视野格式的统一奠基在时间性的绽出统一性之中。”^①例如,当冬去春来,万物复苏之际,我们总觉得春天还没有完全到来,“春天在哪里?”反映出我们“觅春”的情态。而另一方面,当我们自以为真正感受到“春天”的时候,夏天就已经悄然地蛰伏其中了,于是我们又有了“一寸光阴一寸金”的“惜春”的遗憾。而我们正生活在“觅春”与“惜春”之间的“现在”,这一“现在”作为我们本源性的时间体验恰恰是不断“绽出”、“溢出”的。正是这种“绽出”、“溢出”的“现在”时间的本质才使我们人类的生活具有了无限的丰富性和创造性,也才使人之超越性的特征有了现实的依据。

休伯纳根据“现在”时间的本质提出了暂存性的概念,他认为,课程目标模式是对儿童本源性的时间连续性的机械割裂。目标模式不承认过去和现在时间对个人存在的意义,而仅仅关注未来时间。休伯纳认为,真正的时间概念源于人的存在,它是一个即时性、连续性的概念。也就是说,人类生活的重心是需承认当下生活的意义与价值,因为“人类生活是由转化为当前的过去和未来组成的。”传统课程所强调的“生活准备说”恰恰是对生活的一种背离。Fujita则认为“等待”或“期待”是现在时间的重要特征。他认为,期待在教育生活中占据着重要的位置,期待决不是我们日常教育生活中的琐碎事情。流俗的观点将期待看成是无聊乏味的,这种观念仅仅与机械的世界相关,而认为期待极其重要的观念却与“形成”的世界有关。海德格尔对此作了哲学说明,他认为,在时间的过去、现在、将来三维中,占核心地位的应该是将来。应该从“将来”来理解过去和现在。“预期是将来的一种植根在期备中的样式”,预期正体现出人的“能在”的特征。^②总之,重建体验的时间结构是现象学展开生存论研究的重要前提。

^① 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 414.

^② 海德格尔. 存在与时间. 三联书店, 2006. 384.

参考文献

(论文类请见脚注)

(一) 中文部分

- 1、海德格尔：《存在与时间》，三联书店 2006 年版。
- 2、海德格尔：《海德格尔选集》，三联书店 1996 年版。
- 3、海德格尔：《在通向语言的途中》，商务印书馆 1997 年版。
- 4、海德格尔：《路标》，商务印书馆 2000 年版。
- 5、海德格尔：《演讲与论文集》，三联书店 2005 年版。
- 6、海德格尔：《林中路》，上海译文出版社 2004 年版。
- 7、海德格尔：《形而上学导论》，商务印书馆 1996 年版。
- 8、海德格尔：《面向思的事情》，商务印书馆 1999 年版。
- 9、海德格尔：《荷尔德林诗的阐释》，商务印书馆 2000 年版。
- 10、海德格尔：《诗·语言·思》，文化艺术出版社 1990 年版。
- 11、海德格尔：《海德格尔诗学文集》，华中师范大学出版社 1992 年版。
- 12、海德格尔：《人，诗意地安居》，上海远东出版社 1995 年版。
- 13、靳西平：《海德格尔早期思想研究》，上海人民出版社 1995 年版。
- 14、科克尔曼斯：《海德格尔的〈存在与时间〉》，北京：商务印书馆 1996 年版。
- 15、俞宣孟：《现代西方的超越思考——海德格尔的哲学》，上海人民出版社 1989 年版。
- 16、孙周兴：《说不可说之神秘——海德格尔后期思想研究》，上海三联书店 1994 年版。
- 17、沃林：《存在的政治——海德格尔的政治思想》，商务印书馆 2000 年版。
- 18、高田珠树：《海德格尔——存在的历史》，河北教育出版社 2001 年版。
- 19、张世英：《进入澄明之境——哲学的新方向》，商务印书馆 1999 年版。
- 20、刘敬鲁：《海德格尔人学思想研究》，中国人民大学出版社 2001 年版。
- 21、陈嘉映：《海德格尔哲学概论》，三联书店 1995 年版。
- 22、张祥龙：《海德格尔思想与中国天道》，三联书店 1996 年版。
- 23、张祥龙：《从现象学到孔夫子》，商务印书馆，2001 年版。
- 24、绍伊博尔德：《海德格尔分析新时代的技术》，中国社会科学出版社 1993 年版。
- 25、刘小枫：《诗化哲学》，山东文艺出版社 1986 年版。
- 26、萨特：《存在与虚无》，三联书店 1987 年版。
- 27、克尔凯戈尔：《恐惧与战栗》，贵州人民出版社 1990 年版。
- 28、巴雷特：《非理性的人》，商务印书馆 1995 年版。

- 29、胡塞尔：《生活世界现象学》，上海译文出版社 2002 年版。
- 30、胡塞尔：《哲学作为严格的科学》，商务印书馆 2002 年版。
- 31、胡塞尔：《欧洲科学危机与超验现象学》，上海译文出版社 2005 年版。
- 32、梅洛-庞蒂：《知觉现象学》，商务印书馆 2005 年版。
- 33、施皮格伯格：《现象学运动》，商务印书馆 1995 年版。
- 34、迦达默尔：《哲学解释学》，上海译文出版社 1994 年版。
- 35、熊伟：《存在主义哲学资料选辑（上）》，商务印书馆 1997 年版。
- 36、雅斯贝斯：《什么是教育》，三联书店 1991 年版。
- 37、雅斯贝斯：《智慧之路》，中国国际广播出版社 1988 年版。
- 38、雅斯贝斯：《生存哲学》，上海译文出版社 2005 年版。
- 39、荷尔德林：《荷尔德林文集》，商务印书馆 1999 年版。
- 40、里尔克：《给一个青年诗人的十封信》，三联书店 1994 年版。
- 41、李永平：《里尔克精选集》，北京燕山出版社 2005 年版。
- 42、昆德拉：《小说的艺术》，上海译文出版社 2004 年版。
- 43、昆德拉：《慢》，上海译文出版社 2003 年版。
- 44、胡塞尔：《欧洲科学危机和超验现象学》，上海译文出版社 2005 年版。
- 45、萨特：《萨特哲学论文集》，安徽文艺出版社 1998 年版。
- 46、柏格森：《创造进化论》，商务印书馆 2004 年版。
- 47、洪汉鼎：《诠释学——它的历史和当代发展》，人民出版社 2001 年版。
- 48、洪汉鼎：《理解与解释》，东方出版社 2001 年版。
- 49、维特根斯坦：《逻辑哲学论》，商务印书馆 1996 年版。
- 50、维特根斯坦：《哲学研究》，商务印书馆 1996 年版。
- 51、荣格：《未发现的自我》，国际文化出版公司 2001 年版。
- 52、弗罗姆：《占有还是生存——一个新社会的精神基础》，三联书店 1988 年版。
- 53、弗罗姆：《健全的社会》，国际文化出版公司 2003 年版。
- 54、马斯洛：《存在心理学探索》，云南人民出版社 1987 年版。
- 55、马斯洛：《动机与人格》，华夏出版社 1987 年版。
- 56、赫舍尔：《人是谁》，贵州人民出版社 1994 年版。
- 57、奥伊肯：《新人生哲学要义》，中国城市出版社 2002 年版。
- 58、洪谦：《逻辑经验主义》，商务印书馆 1989 年版。
- 59、克拉夫特：《维也纳学派》，商务印书馆 1999 年版。
- 60、赖欣巴哈：《科学哲学的兴起》，商务印书馆 1983 年版。
- 61、贾可春：《罗素意义理论研究》，商务印书馆 2005 年版。
- 62、赵汀阳：《论可能生活》，中国人民大学出版社 2004 年版。

- 63、哈贝马斯：《对话伦理学与真理的问题》，中国人民大学出版社 2005 年版。
- 64、哈贝马斯：《交往与社会进化》，重庆出版社 1989 年版。
- 65、哈贝马斯：《认识与兴趣》，学林出版社 1999 年版。
- 66、雅斯贝斯：《时代的精神状况》，上海世纪出版集团 2005 年版。
- 67、韦伯：《新教伦理与资本主义精神》，陕西师范大学出版社 2005 年版。
- 68、怀特：《分析的时代》，商务印书馆 1964 年版。
- 69、怀特海：《过程与实在》，中国城市出版社 2003 年版。
- 70、鲍曼：《现代性与矛盾性》，商务印书馆 2003 年版。
- 71、鲍曼：《现代性与大屠杀》，译林出版社 2002 年版。
- 72、姚大志：《人的形象——心理学与道德哲学》，吉林教育出版社 1999 年版。
- 73、姚大志：《现代之后——20 世纪晚期西方哲学》，东方出版社 2000 年版。
- 74、韦政通：《伦理思想的突破》，中国人民大学出版社 2005 年版。
- 75、史蒂文森：《人性七论》，商务印书馆 1994 年版。
- 76、王为理：《人之问》，上海三联书店 2001 年版。
- 77、哈里斯：《科学与人》，商务印书馆 1994 年版。
- 78、杰姆逊：《后现代主义与文化理论》，陕西师范大学出版社 1986 年版。
- 79、马尔库塞：《单面人》，湖南人民出版社 1988 年版。
- 80、霍克海默：《启蒙辩证法》，上海世纪出版集团 2006 年版。
- 81、马利坦：《艺术与诗中的创造性直觉》，三联书店 1991 年版。
- 82、贺麟：《五十年来的中国哲学》，商务印书馆 2002 年版。
- 83、谢有顺：《话语的德性》，海南出版社 2002 年版。
- 84、蒙培元：《情感与理性》，中国社会科学出版社 2002 年版。
- 85、圣严法师：《禅的世界》，上海三联书店 2006 年版。
- 86、马尔凯：《科学与知识社会学》，东方出版社 2001 年版。
- 87、库恩：《科学革命的结构》，北京大学出版社 2003 年版。
- 88、利奥塔：《后现代状况》，三联书店 1997 年版。
- 89、吉尔兹：《地方性知识》，中央编译出版社 2004 年版。
- 90、石里克：《伦理学问题》，商务印书馆 1997 年版。
- 91、朱光潜：《谈美》，安徽教育出版社 2006 年版。
- 92、杜威：《人的问题》，上海世纪出版集团 2006 年版。
- 93、杜威：《确定性的寻求——关于知行关系的研究》，上海世纪出版集团 2005 年版。
- 94、杜威：《哲学的改造》，商务印书馆 1958 年版。
- 95、杜威：《学校与社会·明日之学校》，人民教育出版社 1994 年版。
- 96、杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社 1990 年版。

- 97、杜威：《经验与教育·我们怎样思维》，人民教育出版社 2005 年版。
- 98、范梅南：《生活体验研究》，教育科学出版社 2003 年版。
- 99、范梅南：《教学机智——教育智慧的意蕴》，教育科学出版社 2001 年版。
- 100、袁贵仁：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社 1996 年版。
- 101、石中英：《教育哲学导论》，北京师范大学出版社 2002 年版。
- 102、邹进：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社 1992 年版。
- 103、诺丁斯：《学会关心——教育的另一种模式》，教育科学出版社 2003 年版。
- 104、杨国赐：《现代教育思潮》，台北：黎明文化世界股份有限公司 1986 年版。
- 105、布鲁纳：《布鲁纳教育论著选》，人民教育出版社 1989 年版。
- 106、莫兰：《复杂性理论与教育问题》，北京大学出版社 2004 年版。
- 107、莫兰：《复杂思想：自觉的科学》，北京大学出版社 2001 年版。
- 108、莫兰：《方法：思想观念》，北京大学出版社 2002 年版。
- 109、怀特海：《教育的目的》，三联书店 2002 年版。
- 110、怀特：《再论教育目的》，教育科学出版社 1992 年版。
- 111、罗素：《教育与美好生活》，河北人民出版社 1999 年版。
- 112、郑金洲：《教育文化学》，人民教育出版社 2000 年版。
- 113、高觉敷：《西方心理学的新发展》，人民教育出版社 1987 年版。
- 114、斯坦豪斯：《课程研究与课程编制入门》，春秋出版社 1989 年版。
- 115、林智中等：《课程组织》，教育科学出版社 2006 年版。
- 116、Beane：《课程统整》，华东师范大学出版社 2003 年版。
- 117、斯宾塞：《斯宾塞教育论著选》，人民教育出版社 1997 年版。
- 118、泰勒：《课程与教育的基本原理》，人民教育出版社 1994 年版。
- 119、布鲁纳：《教育过程》，文化教育出版社 1982 年版。
- 120、钟启泉：《现代课程论》，上海教育出版社 1989 年版。
- 121、江山野主编译：《简明国际教育百科全书·课程》，教育科学出版社 1991 年版。
- 122、陆有铨：《躁动的百年——20 世纪的教育历程》，山东教育出版社 1997 年版。
- 123、施良方：《课程理论》，教育科学出版社 1993 年版。
- 124、埃利斯：《课程理论及其实践范例》，教育科学出版社 2005 年版。
- 125、甄晓兰：《课程理论与实务——解构与重建》，台湾高等教育 2004 年版。
- 126、李子建、黄显华：《课程：范式、取向和设计》，香港中文大学出版社 1994 年版。
- 127、罗厚辉：《课程开发的理论基础》，山东教育出版社 2002 年版。
- 128、瞿葆奎主编：《课程与教材》，人民教育出版社 1993 年版。
- 129、多尔：《后现代课程观》，教育科学出版社 2000 年版。
- 130、多尔：《课程愿景》，教育科学出版社 2004 年版。

- 131、派纳：《理解课程》，教育科学出版社 2003 年版。
- 132、克拉耶夫斯基：《普通中等教育内容的理论基础》，人民教育出版社 1989 年版。
- 133、廖哲勋：《课程学》，华中师范大学出版社 1991 年版。
- 134、廖哲勋：《课程新论》，教育科学出版社 2003 年版。
- 135、霍尔姆斯：《比较课程论》，教育科学出版社 2001 年版。
- 136、叶澜：《教育研究方法论初探》，上海教育出版社 1999 年版。
- 137、吕达：《中国近代课程史论》，人民教育出版社 1994 年版。
- 138、钟启泉：《美国教学论流派》，陕西人民教育出版社 1993 年版。
- 139、钟启泉：《课程设计基础》，山东教育出版社 1998 年版。
- 140、单丁：《课程流派研究》，山东教育出版社 1998 年版。
- 141、杜殿坤：《原苏联教学论流派研究》，陕西人民教育出版社 1993 年版。
- 142、劳顿：《课程研究的理论与实践》，人民教育出版社 1985 年版。
- 143、巴格莱：《教育与新人》，人民教育出版社 1996 年版。
- 144、UNESCO：《学会生存》，教育科学出版社 1996 年版。
- 145、UNESCO：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社 1996 年版。
- 146、UNESCO：《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》，教育科学出版社 1996 年版。
- 147、汪霞：《国外中小学课程演进》，山东教育出版社 1998 年版。
- 148、水原克敏：《现代日本教育课程改革》，教育科学出版社 2005 年版。
- 149、奥兹门，克莱威尔：《教育的哲学基础》，中国轻工业出版社 2006 年版。

（二）外文部分

1. Blenking, G. M., Edwards, G. and Kelly, A. V. (1992) *Chang and the Curriculum*. Paul Chapman Publishing, London.
2. Klibard, H. M. (2002) *Changing Course*. New York: Teachers College Press.
3. Brady, M. (1989). *What' s worth teaching? Seleting, organizing, and integrating knowledge*. New York: SUNY Press.
4. Bredo, E. & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
5. Eisner, E. W. & Vallane E. (Eds.) (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
6. Goodlad, J. I. (1983) *School Subject and Curriculum Chang*. London: Croom Helm.
7. Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum studies in social construction*. New York: Peter Lang.

8. Hirst, P. H. (1974). Knowledge and Curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
9. Schubert, W. H. (1986) Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility. New York: Macmillan Publishing Company.

后 记

博士论文终于可以定稿了，对我来说，这篇论文的写作负载着厚重的情感与回忆。我的论文主要以海德格尔的思想为理论资源，然而海德格尔思想的幽深晦涩常常使我深感山重水复、水复山重。从论文的选题到提纲的拟订，我徘徊了数月，提纲也修改了数次。在那段日子里，我生平第一次深切地感受到了思想上的痛苦煎熬。

论文写作期间，我的女儿也呱呱坠世，我的妻子默默地承受着产前的寂寞与产后的劳累，作为丈夫，我怀着深深的愧疚和深切的感激。

论文的写作更是离不开导师郑金洲教授的支持和指导。在每一次的交谈中，郑老师总是认真地聆听我的想法，始终以宽容的心态对待我的选题和写作。他的鼓励和指导是我的论文得以完成的关键。郑老师不仅是我学术上的导师，也是我生活中的楷模，每次见面或电话交谈，他总是不忘询问我的家庭和工作情况，从他那里，我体悟到了以诚待人、以礼待人。

我为自己能够成为华东师大的学子而深感自豪，在这里我有幸聆听到了教育学系瞿葆奎教授、叶澜教授、陆有铨教授、杨小微教授等许多学者的教诲，叶老师的课沉稳深邃、陆老师的课幽默风趣、杨老师的课宽松热烈……诸位先生思想之敏锐、为人之质朴、治学之严谨，都使我感到万分的景仰。

杨小微教授也是我本科和硕士期间的老师，在我十年的求学生涯中，杨先生在学业和生活上都给了我难忘的教诲，临近毕业之际，我却只能用寥寥数语表达无尽的感激。

我也非常庆幸能够到上海读书，身处在一个国际化的大都市，上海使我切身体会到了全球化、国际化的真实魅力。生活与读书其实是不可剥离的，上海生活的体悟也启发我用更开阔的眼光来看待社会人生与学术研究。

读博期间，我也有幸收获了丰厚的友谊，同门余维武、程亮、李冲锋、朱丽、刘耀明……同届的兄弟姐妹范远波、王小平、张立新、张向众、马德四、张志泉、王澍、曹晶……在华东师大美丽的校园里，驻留着我们的欢声笑语。

难忘的还有郑门的学术星期三，在每次的研讨中，总能感受到思想的交锋、智慧的启迪……

最后，我也要对我所工作的单位广东教育学院的院系领导表示感谢，他们为我脱产进修创造了条件，使我得以顺利完成论文的写作。