

论生成性课程的价值诉求

◆赵文平

摘 要 本文基于生成性课程价值主体需要和客体属性之间满足关系的分析,提出了生成性课程的五种价值诉求,即在不断超越自我中重塑理想、在创造精神的导引下丰富人生旅程、在主体性力量的根基上建构个性化经验、在和谐关系中多元共生、在过程中体验生命的意义。上述五方面价值诉求不是彼此孤立而是相互联系的,通过推动学生的发展而得以自然统一。

关键词 生成性课程 价值诉求

生成性课程基于课程的生成品质而存在,是相对于传统的预设性课程而言的,是在教师、学生、文本和情境等多种因素互动中所建构生成的一种非预期的、超越于原有预设性课程但富有教育价值的经验体系。^[1]在当前的课程实践中,存在着诸如教师盲目生成、抑制生成与不善于利用生成等问题,生成性课程并未得到有效落实。究其原因,没有科学、合理地认识生成性课程的价值是一个重要方面。本文立足于分析生成性课程价值主体需要和客体属性之间的满足关系,在此基础上剖析其相应的价值诉求。

一、在不断超越自我中重塑理想

人是一种未完成性的存在,不断实现着自身的各种可能性,自己策划发展目标、设计发展道路,并选择所需要的发展内容和工具。教师与学生作为教育活动中的人也是一种未完成性的存在,具有未完成性发展的需要。一是教师自身的专业成长处在不断的进步和前进之中,当前的专业成长目标得到初步实现,很快又面临新的挑战 and 机遇。二是学生的发展是一种未完成性发展,学生总是不断生成新的理想,不满足于当下的获得,渴望新的事物和机会。

不同于预设性课程的预定性目标,生成性课程有着生长性的课程目标。也就是说,生成性课程的目标不是既定的,而是未定的,目标是在过程中不断生长的。生成性课程的生长性课程目标观很大程度

上顺应了教师与学生的未完成性发展需要。首先,生成性课程认为,课程目标具有内源性,即课程目标不是外在力量的规定,而是内源于课程实施过程之中。其次,生成性课程认为,目标是教师、学生、文本与情境等因素在交互作用中生长出来的,学生不同、情境相异、文本有别,目标也必然不同。再次,生成性课程认为,课程目标不是一成不变的,而是主体根据自身的未完成性发展需要不断更新和调整的,处于不断生长之中。

正是基于教师和学生的未完成性发展需要与生成性课程表现出来的课程目标生长性之间的满足关系,生成性课程形成了一种在超越自我中重塑理想的发展价值。正如美国超越课程论专家费尼克斯所言,“人类的意识是植根于超越的”。^[2]他认为,超越是指对任何给定状态或现实存在的无限地超出的经验。“人从不满足周围的现实,始终渴望打破他的——此时——此地如此存在的境界,不断追求超越环绕他的现实——其中也包括他自己的当下现实。”^[3]生成性课程即在于为人的未完成性提供一种超越的动力和资源,使人不断地超越现实与自我。首先,生成性课程不满足于学生在预设性课程下即得知识的获得和身心的发展,不满足于当前目标的实现,而是鼓励学生不断超越原有的定位和方向,不断确立新的理想和希望。其次,生成性课程不满足于学生仅仅在预设文本中获得知识和经验,而是主张学

赵文平/北京师范大学教育学院 博士研究生 (北京 100875)

生超越文本教材,关注实际生活中的突发性事件与问题,建构超越书本的知识和经验。生成性课程也不满足于教师依附于预设的文本教材来开展课程实施活动,而是主张教师超越文本,不受文本的限制创造性地与学生开展互动,在互动中生成新的课程。再次,生成性课程自身是一个超越生长的过程,不是静止固定的,而是随着主体的不同、情境的不同而不断超越原有体系。

二、在创造精神的导引下丰富人生旅程

从人的发展的整个历程来看,教师与学生这两个个体的发展具有非连续性,并非总是按照预定的路线或规律发展。德国哲学家、教育人类学家博尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow)认为,以往人们把教育看作一种连续性的活动,按照学生身心发展的客观规律对其进行循序渐进地塑造,学生被视为具有可塑性,学生的发展是一种连续性的发展。然而,学生的发展不可能不受外界环境及诸种因素的影响,学生并不一定能够按照教育目标和教育计划所预定的那样发展,正确处理教育活动中的突发性事件、所遭遇的困境可以有效促进学生发展。

生成性课程的实施是一种非线性的实施,即课程实施不总是按照预设好的程序发展,或者课程计划不总是按决策者的意图线性地执行,课程实施的过程和结果与预想的并不完全一致。生成性课程的实施之所以表现出非线性,原因在于:首先,生成性课程本身是一种生成的过程,在实施之前难以预想其未来的发展态势,所以实施生成性课程需要我们不断调整策略、改变原有计划,从而呈现非线性发展。其次,在生成性课程实施过程中总存在一些不确定性和突发性因素,实施者在实施过程中不得不对原有课程计划做出或大或小的调整,使得课程实施无法按照原计划进行下去,呈现非线性发展。可以说,生成性课程持非线性的实施观顺应了教师与学生的非连续性发展需要。

基于教师与学生的非连续性发展需要和生成性课程实施的非线性特征,生成性课程表现出创造性的本质特征,进而形成和展现出一种在创造精神导引下丰富人生旅程的价值,也就是说生成性课程不满足于简单灌输和被动接受下的模仿范式,而以追求创造和更新为旨趣,进而通过创造的课程文化培

养具有创造性人格的学生和具有创新精神的教师。美国芝加哥大学教育学教授菲利普·杰克逊(P.W. Jackson)早在《教学这一实践》中将教师行为划分为“模仿模式”和“变化模式”。^[4]其实,这两个概念也适用于对预设性课程与生成性课程两种课程形态的总体认识。预设性课程是一种忠实取向的线性化实施活动,教师以一种“技术性实践者”的角色存在,学生以一种“知识容器”的角色存在,实际上预设性课程形成即是一种以传递和再现预设文本内容为旨趣的“模仿模式”的教师行为。而生成性课程是一种“变化模式”的课程,视课程为文化的创造而非文化传承,更崇尚创造的价值。

首先,教师与学生创造性地解读课程文本。在哲学解释学看来,理解是一种意义的创生。理解者总是带着自己的前见去理解对象,理解的目的是原封不动地把握文本的原意,而是要使理解者的视界与文本的视界融合,产生新的意义。理解的过程是理解者与文本之间的视界融合过程。理解是一种相对的、多样的、无限的创造过程。生成性课程以哲学解释学的“意义创生说”作为师生解读课程文本的理解观,主张教师及学生与文本教材之间是一种“意义创生”的理解关系,是一种课程意义的再创造过程,教师与学生都有自己的前见即他们已有的生活经验和见解,他们不可能被动地完全复制文本教材中的内容和观点,而是以自己的视界与文本的视界进行融合,形成一种新的意义。

其次,教师创造性地开展课程实施。米勒(J.L. Miller)在20世纪90年代就提出了“教师作为课程创造者”的思想。^[5]生成性课程不再把教师视作“技术性实践者”,课程实施不再是程序化、技术化的活动,相反,教师应该是“反思性实践者”,课程实施是一种充满复杂情境和问题的探究性和创造性活动。因此生成性课程主张教师创造性地开展课程实施,根据不同的情境和突发的问题灵活调整课程实施策略,而不是墨守陈规。

再次,学生创造性地建构知识。在创造性地解读课程文本和教师创造性地引领开展实施活动的基础上,学生创造性地建构课程知识。区别于以往的预设性课程,全体学生接受同样的内容、形成同一化的知识结构,生成性课程更重视学生的个性和主体性,强调学生的创造性,鼓励学生自主建构属于自己的知

识经验。

三、在主体性力量的根基上建构个性化经验

从人在具体活动中的表现看,教师与学生是具有主体性的生命体。关于主体性,可以从两个方面来理解。一是从内在规定性来看,主体性就是主体人的根本特性,人的主体性是人性的核心内容,进而使人得到重视和肯定、使人的尊严和价值受到尊重;二是从外在关系规定来看,主体是对象性活动的承担者、发动者,客体是对象活动的对象、受动者,进而突出了人在活动中的能动性和主动性。

不同于预设性课程的客观性知识观,生成性课程持建构性的课程知识观。生成性课程认为,知识不是外在于主体人的客观存在,而是主体人与外界环境发生相互作用所建构的意义。生成性课程持建构性的课程知识观,表现出对教师与学生主体性的关注,顺应了教师与学生的主体性发展需要。首先,生成性课程认为课程知识是个性化的知识意义,教师与学生具有差异性的前理解结构,面对外界知识经验,他们会形成不同的理解形式与意义,进而会建构出个性化的意义。其次,生成性课程认为,课程知识是主体主动建构的经验,学生不可能将教材中的知识完完全全地消化吸收,而只能接受那些能够与其自身兴趣发生关系的知识,所以学生对课程知识的学习表现出很强的主动建构性。再次,生成性课程认为,课程知识是主体已有知识结构和外界知识经验有机的创造性整合,进而在主体大脑内部形成新的知识结构和经验体系,正如皮亚杰所提出的“同化”与“顺应”机制。

基于主体性发展的需要和生成性课程所持的建构性的课程知识观,生成性课程形成了一种凸显主体力量的价值,具体来说就是倡导学生在主体性力量的根基上建构个性化经验。生成性课程以人的主体性发展为旨趣,在具体的课程活动中充分发挥个人的主体性。首先,从学生认识建构的思想基础来看,学生的主体价值得到肯定。瑞士心理学家皮亚杰认为,儿童的认识既不是起源于外在于儿童的客体,也不是单纯起源于儿童的内在主观世界,认识应该是主客体相互作用的结果。生成性课程在学生的知识建构上以皮亚杰的发生认识论原理为基础,主张学生主动建构课程知识,实质上是肯定其主体价值。

其次,从生成性课程的主要内容来看,生成性课程关注与学生兴趣相关的事件、经验以及学生所遇到的实际问题,并将其转化为课程内容。这样就改变了预设性课程仅仅关注外在书本知识的情形,有助于调动学生的学习积极性,促使其实现主体价值。再次,生成性课程将教师置于主体地位,有助于发挥教师的主体性,促进教师专业成长。生成性课程秉持“教师即课程”的理念,否定教师作为单纯的“课程传递者”以及将教师孤立于课程之外,而将教师视作课程的有机组成部分,强调教师对课程的主动建构和主体性的发挥。

四、在和谐关系中实现多元共生

从人在活动中与他人的关系来看,教师与学生的发展是一种交往实践性的发展。马克思主义认为,人类的一切社会实践活动是以“主体-客体”形式存在的生产实践活动与以“主体-主体”形式存在的交往实践活动的有机结合,是生产实践与交往实践的辩证统一。哈贝马斯把实践活动分为两类:一类是“工具理性行为”,反映的是人与物的实践关系;另一类是“交往行为”,反映的是人与人的实践关系。在他看来,交往行为是一种行动者之间以语言为媒介的相互理解、相互合作的主体间活动,正是存在发展的交往实践性,才使人成为真正意义上的人。

不同于预设性课程中所形成“灌输与被灌输”和“权威与反权威”的单向性教师与学生的关系、以及疏离与恶性竞争性的学生与学生之间的关系,生成性课程呈现出对话性的师生关系。生成性课程重视主体在活动中的相互交流互动,尤其重视民主平等基础上有差异的对话。生成性课程中的对话性师生关系具体表现为:一是“我-你”的师生关系。“我-你”关系超越传统“我-它”二元对立的思维方式,反对师生之间“控制与被控制”、“主体与客体”的关系,倡导“你”中有“我”、“我”中有“你”,但不是“我”同化“你”或“你”同化“我”,而是“我”以“你”的存在而彰显。二是合作的生生关系。生成性课程主张学生之间在合作中学习和进步,反对彼此疏离的恶性竞争。学生之间通过合作交流,可以互相启发和激励,不断生成新的问题和思想,在合作中解决问题、共同进步。

生成性课程持对话性师生关系观顺应了教师与学生的交往实践性发展需要,和谐共生成为生成性

课程的重要价值诉求。追求和谐是中国传统文化追求的核心价值目标和鲜明特色。老子早就说过,“道生一,一生二,二生三,三生万物。万物负阴而抱阳,冲气以为和。”其本义是指独一无二的“道”本身包含着阴阳二气,阴阳二气经过不断交冲、互相激荡,形成一种适匀和谐的状态,在这种状态下,万物得以生成。和谐是万物生成的一个必不可少的状态性条件,是事物存在发展所追求的一种境界和价值。

生成性课程以追求和谐为旨趣,尊重其中各要素的差异性,通过建立融洽的共生关系,促进人的自由和谐发展。首先,生成性课程摒弃主客二元对立的思维方式,倡导主客融合的整体有机论,重建教师及学生与课程的和谐关系。生成性课程能满足教师与学生的需求,使其得到发展和提升。其次,生成性课程消解同一性和权威性,崇尚多元共生的文化观,建构师生之间的平等对话关系,主张师生之间和谐相处、共同发展进步。再次,生成性课程反思理性主义与科学主义的弊端,推崇人的情感、意志和创造性,促进人的自由而全面和谐的发展。受科学主义思潮的影响,人们过分追求理性,导致人的异化和片面发展,人为技术和工具所束缚,沦落为缺乏情感、意志和创造性的“会呼吸的机器”。实质上人本身没有得到和谐发展,支配人的诸种生命力量之间处于失衡的关系之中,人脱离了自身缘起的生活世界而沉寂在缺乏灵魂的科学世界。生成性课程追求人的自由和谐发展,力图关注人生活中的现实性突发事件和情境,培养人的创造性,弥补人在情感、意志、创造性等方面的缺陷,使人自由和谐地发展。

五、在过程中体验生命的意义

从人在发展过程和在活动中的具体表现来看,教师与学生的发展是一种境遇性发展。境遇性描述的是一个人在活动过程中与特定情境互动下的履历、体验和显示出来的存在状况。境遇性发展关注的不仅是个体发展的结果和行为表现,还有个体发展过程中的生命体验、人生履历等。其实人的发展不仅是以结果的形式展现出来,更重要的是以其境遇性的历程和体验展示出来的。首先,教师与学生的发展是一种情境性的发展。一个特殊的情境可能触动教师与学生的内在心灵,产生意想不到的生命体验和人生感悟,建构出具体的思想观念。其次,教师与学生的发展是一种过

程性的发展。教师与学生的发展是在过程中不断演化和嬗变的,与其说教师与学生的发展是一个结果不如说是一种状态。关注教师与学生的境遇性发展即提示我们要关注教师与学生生命过程中的体验、经历,而不是仅仅关注他们在活动之后的结果表现。

不同于预设性课程过于注重对学习结果的评价,生成性课程更加关注学生在过程中的体验、经历和表现。生成性课程认为课程知识不是纯粹客观化、普遍化的符号,而是情境中的意义,课程知识具有情境性,离开特定的境域,就难以生成建构新的课程知识。课程知识的学习更是一种情境性的活动,正是一种特殊的情境促动学生去有意义地、主动地生成问题以建构知识。生成性课程持情境性的课程评价观,其意蕴在于关注主体在具体的情境中的体验、经历和表现,而不仅仅在于其最终获得多少知识,因此评价的内容不再局限于考察结果性的知识,而力图关注学生在活动过程中个性化体验和表现。“课程是一种特别复杂的对话,课程不再是一个产品,而是一个过程。它已成为一个动词,一种行动、一种社会实践、一种个人意义、以及一种公众希望。”^[6]

生成性课程持情境性课程评价观顺应了教师与学生的境遇性发展需要,这正体现出生成性课程所具有的过程价值。哲学大师怀特海把世界的本质理解为过程,认为世界的实在性在于它的过程性,过程就是世界,世界就是过程。过程就是实在,实在就是过程。^[7]世界不是一个个孤立的实体,而是充满活力的、具体的、富有连续性的过程。这个过程就是一个生成的过程。生成性课程摒弃只注重目标和结果的取向,而力图关注过程中的事件和情境,以学生的体验性和生活性为指向,回归学生的真实生活和引发学生的生命体验,最终实现学生的可持续性发展。

首先,回归学生的真实生活。课程意义的生成以学生的真实生活为主要来源。生成性课程的过程价值在于关注学生的日常真实生活,主张学生是生活在动态发展的世界中,善于捕捉学生在学习过程中所生成的问题和事件,倡导的是一种回归生活世界的理念。胡塞尔指出:“通过知觉实际地被给予的、被经验到并能被经验到的世界,即我们的日常生活世界”,^[8]他进一步认为,生活世界主要是指日常生活世界。生活世界也就是一种活生生的、充满生命活力的、动态发展的世界。伊丽莎白·琼斯和约翰·尼莫在

《生成课程》中指出,课程即所发生的事情。他们认为,“课程是一个教育环境中实际发生的事情——不是理性上计划要发生的事,而是真正发生的事情”。^[9]在教育教学生活过程中,一个偶然的意外事件是生成性课程的重要来源,事实上课室教学不可能完全按照预定好的轨道进行,教师和学生常会受到突发事件的影响。学生的真实生活成为学生生成课程的活力之源。

其次,引发学生的生命体验。所谓体验,德国哲学家狄尔泰将其理解为生命体验,是具有本体论意义的、源于个体生命深层的对人生重大事件的深切领悟。因此,哲学认识论认为体验是一种与认知相对而言的认识方式。心理学认为体验是人的一种特殊的心理活动与经历,是人对事物的真切感受和深刻理解基础上生成意义的活动。总的来说,体验是一种生命历程、过程,区别于那种没有触及学生生命深处的抽象科学知识接受与认识活动。生成性课程认为课程是学

生在教育情境中不断生成的活生生的体验。科学知识固然有提升学生理性和智慧的意义,但仅仅用科学知识去发展学生的理性和智慧是不够的,学生是一个完整的存在,其需要获得知识亦需要生命体验式的情感意志的发展。引发学生的生命体验是生成性课程过程价值的核心内容。生成性课程成为一种有生命意义的过程,主要在于其关注学生在情境中、生活中的感受,能使学生的生命世界相融合,丰富其意义世界,获得超越于经验和知识的感悟与体会。

生成性课程上述五方面的价值诉求不是彼此孤立而是相互联系的,都是通过推动学生的发展而得以自然统一起来。在不断超越自我中重塑理想,进而在创造精神的导引下和主体性力量的根基上规划人生和建构个性化经验,并在与他人的和谐相处过程中体验生命的意义,最终实现学生真实真正的发展。

(责任编辑 林岚)

参考文献

- [1]赵文平.生成性课程:一种基于生成性思维的课程形态[J].全球教育展望,2007,(12).
- [2]钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2003.182.
- [3][德]马克斯·舍勒.人在宇宙中的位置[M].李伯杰译.上海:上海译文出版社,1989.43.
- [4][日]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003.323.
- [5]Miller, J.L. Teacher as Curriculum Creators. New York: Teachers College Press, 1990.94.
- [6]Pinar, W.F., Reynodls, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. Understanding curriculum: an introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses [M]. New York: Peter Lang, 1995.
- [7][英]A.N.怀特海.过程与实在[M].杨富斌译.北京:中国城市出版社,2003.28.
- [8][德]胡塞尔.欧洲科学危机与超验现象学[M].张庆熊译.上海:上海译文出版社,1988.58.
- [9][美]伊丽莎白·琼斯,约翰·尼莫.生成课程[M].周欣,等译.上海:华东师范大学出版社,2004.20.

On the Value Pursuit of Generative Curriculum

Zhao Wenping

(Institute of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

Abstract: Based on the analysis of the relationship of subjective demand and objective attributes of generative curriculum, this paper proposes five value pursuits of generative curriculum, that is: remolding ideal in continuous self-transcendence, enriching life under the guide of creative spirit, constructing personalized experience based on power of the main body, experiencing the meaning of life in the process of multi coexistence of the harmonious relations. The value pursuit of these five aspects are not isolated but interrelated, which are unified naturally by promoting the development of these students.

Keywords: generative curriculum, value pursuit