

基于过程哲学的课程建构:理念、价值与实施

魏善春^{*}

〔摘要〕 传统实体思维以学科、经验或结构范式使课程本体呈“单向度”倾向,关注课程内容本身。怀特海过程哲学突破传统思维,从过程-关系视角关照课程,视课程为事件、旅程及不断生成的文本。课程建构遵循主体的赋权参与性、内容与形式的实践引领性、目标与结果的生成性以及知识建构的境域及审美性原则,强调师生、社区及家长资源的积极参与,注重师生与自我及文本作者的对话,关注不同学科之间的整合及与自然、社会的密切联系。意图使课程实施走出传统由输入到产出的控制模式,而成为情境化的过程,凸显课程的审美、创造及伦理价值。

〔关键词〕 过程哲学;过程-关系思维;课程建构

课程作为教学生活的文化实践,既与一般的教学内容相关,同时又有自身独特的意蕴。在全球化时代文化融合与共生的背景下,传统实体思维的重视学科、经验或结构的“单向度”课程范式已不是研究的重点。本文重点考量“如何是”,以怀特海过程哲学的“过程——关系”视角重新审视课程的内涵和意义,涉及理念更迭、价值转向及模式创新等一系列问题,意图从静态的课程文本走向动态的、立体之维的课程建构,不仅关注课程中的知识、人及课程环境的本体样态,更以“整合、生成、转变”的观念,探究课程作为动态系统的存在价值。

一、过程哲学视域下课程建构的理念逻辑

所谓理念逻辑,是指对某一事物的内在本质进行抽象思维的过程和结果。从课程呈现的过程属性、课程内容中凸显的关系向度以及课程实施中的实践诉求等方面进行抽象概括,以把握过程哲学视域下课程范式的精髓,从理念层面彰显其与传统课程痼疾的迥异。

(一) 过程:课程呈现的本质属性

“过程”是怀特海过程哲学的核心范畴,他认为“现实世界是一个过程,这个过程就是实际存在物的生成;实际存在物是如何生成的构成了这个实际存在物是什么,因而‘存在’是由它的‘生成’构成

^{*}教育博士,南京师范大学教育科学学院副教授,210097。本文是南京师范大学“江苏高校优势学科建设工程资助项目”、江苏省“卓越教师”项目建设研究成果。

的,这就是“过程原理”^①。过程是事物存在的方式,离开了过程,事物不可能存在,也不可能有任何变化和发展。因此,“教育作为一种培养人的活动,以过程的形式存在,并以过程的方式展开……过程属性是教育的基本属性”。^②课程作为教育教学的中介,自然也不是僵化孤立的文本,而应被定性为“过程性”的存在,以“事件”、“一段旅程”以及“不断生成的文本”彰显其活动性的、转变性的气质。

怀特海在其《相对论原理及其在物理学中的应用》中指出:“自然界的终级事实就是事件,用相关性进行认识的本质就是借助时间和空间来详细说明事件的能力。”^③于是,事件成为构成宇宙的终级实在物。将课程视为事件,其魅力在于以事件的转变、创生、摄入等特征复演人类的生活,使课程具有了鲜活的生命力。

“课程事件”(curriculum events)一词最早由伊尔巴兹(Elbaz)提出,他认为课程不仅以文本的形式存在,而且还可能是教师与学生共同参与讨论的一系列事件。课程学者Nelson认为“事件”涉及到人们有目的的活动,按照目标行动以取得一定的结果,在此过程中伴随着人与人之间的交互关系^④。因此,在事件中,既有作为个体或群体的人的存在,同时强调人与人的相互作用关系,涉及到人的情感与社会性。在课程作为事件的思维中,学科课程的知识目标已不是唯一,强调人的主体性活动以及人与人的关系价值。课程成为过程——不是传递所知道的而是探索所不知道的知的过程;教师成为一种转变性的角色;学习成为一种意义创造的探险历程。将课程视为事件而存在,强调的是“事件”,是师生在课堂中对人类生活的复演、再现和思考。课程作为事件的观点使得过程与结果有了较为完美的结合,课程起于问题情境,在问题解决过程中进一步推进,终结于反思与创造,它普遍存在于师生日常的教学生活当中。

“课程”(curriculum)一词最初源于古拉丁语“currere”,即“跑道”(race course),引申意义为“学习之道”。“跑道”因其固定的起点、终点、线路而不能规避其静止、封闭、单一的特性,不同学科课程犹如跑道中预先规制的轨道,并行不悖、互不干涉。至小威廉姆·E·多尔,“课程不再被视为固定的、先验的‘跑道’,而成为达成个人转变的通道。”^⑤强调其生成性、不确定性和开放性。通道不再是规范的跑道,它有可能是羊肠小道,也可能是阳光大道,可并行、可交叉,亦可融合。面对“通道”隐喻的课程,学生有了更多选择的自由,但仍回避不了强烈的目的意蕴以及起始和终点的预设性,师生在课程实施过程中缺少享受生命自由的乐趣。

作为“旅程”的课程隐含了一种美好和享受的意蕴。可以是一个人的旅程、也可以是你我的,或者是你、我、他共同的旅程;实在的过程之旅中同时存在着心灵之旅;预先设计的线路并非一成不变,永远存在偶然事件的发生和他者的出现;旅程中存在友好、互助的物质及精神交流,而非“跑道”上的竞争关系或“通道”中的彼此间的淡漠平行关系。将课程视为一段“旅程”可以为教学生活带来完全不同的心灵体验和视觉享受,更容易对课程现象、教学对象、教学环境保持一种持久的新鲜感和神秘感。“旅程”具有不可复制之美,不同角度、不同心情可以赋予“景色”新的内涵,从而更易激发教师的教学智慧以及学生对知识的渴望。将课程视为一段“旅程”是课程研究领域的“返魅”,呈现的是一种动态的、开放的、生态的、阐释的局面,师生在课程发展中直面自我成长,在培养问题意识、拓展问题深度,探求问题解决的过程中发现并进一步“认识自己”。因此,“旅程”式课程更好地诠释了课程的过程本质。

① [英]怀特海:《过程与实在》,杨富斌译,北京:中国城市出版社,2003年,第38—40页。

② 郭元祥:《论教育的过程属性和过程价值》,《教育研究》2005年第9期。

③ 怀特海:《相对论原理及其在物理学中的应用》,转引自陈奎德:《怀特海哲学演化概论》,上海:上海人民出版社,1988年,第53页。

④ K. Nelson, *Event Knowledge: Structure and Function in Development*, NJ: Erlbaum, 1986, p.12.

⑤ [美]小威廉姆·E·多尔:《后现代课程观》,王红宇译,北京:教育科学出版社,2001年,第6页。

传统实体思维视域下,知识僵化为“在那儿的事实”,课程成为线性且封闭的物质载体。而相对地,过程哲学视域下的课程是不断生成的文本,它“基于课程的生成性品质而存在,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且富有教育价值的经验体系”^①。

课程文本的生成性来自于师生对课程文本的创造性解读。这种解读使文本走向一种异质性、多元化和开放性的文化理解和文本解释,使课程发挥出最大的教学可能性。课程文本的生成性品质使课程具有了广泛的活力。师生充分发挥主动性,教学不仅仅是知识的传授过程,更成为师生在已有知识信息基础上的启发和调动,是新知生成、建构和创造的过程。因此,课程文本应该来源于生活并指向生活,应与生活相结合,这种结合也是奠定课程文本的生成性特征的最广泛资源。

(二) 关系:课程思维的向度

传统实体思维从实体本体论出发诠释一切,认为本质和规律作为真理是绝对且确定的存在,事物之间是一种静止、封闭且彼此孤立的关系。反映在课程思想中,课程成为学科专家、教师、学校及社会公众共同选择的一种“文本信息”;具体知识的教和学成为学校教育生活的阿基米德点;对考试分数的追求成为隐藏在日常教学生活背后的始终如一的原初动力。而以强调“人本、关系、过程、整合”等元素的后现代过程思维审视课程,课程建构及实施不仅仅是师生之间以及师生与课程文本的对立关系,而应融合与“他者”、与自然和社会的复杂性联系。

首先课程中存在一种普遍的“共时性关系”,即师生和生生关系。一般指师生和生生之间围绕特定的课程内容和目标以话语和身体语言为媒介所进行的情感与信息的交流,是一种外显的双向或多向的关系。这种关系为彼此间课程信息的发送、传递和交流提供了一个可操作的平台,从而增进了彼此间的相互理解。其次是一种“历时性关系”,主要指师生与课程文本的作者及文本中的人物之间的关系。“文本的实质是隐去的历史作者的思想的外化,而阅读文本的本质即意味着与隐去的历史作者的对话。”^②师生与文本作者因处于不同的历史时空而构成一种历时性关系,师生以已有的知识和经验为主体与作者及文本中的人物进行对话,进一步达成师生与课程文本之间视阈的融合。

第三种关系可称之为“自我反思性关系”,即师生作为现在的“我”与过去的“我”之间的关系。“教育就其本质而言是人之自我建构的实践活动”^③,在这种实践活动中,师生以课程为媒介、以交往为手段,对各自的思想和已有经验进行反思与理解,正如后现代教育学者史密斯教授(D. G. Smith)所言:“自我理解的真正提高是四重行为的不断递进:即向他人开放、与他人交流、自我更新、自我反省重新与他人交流”^④,在这种层层递进的自我与“非我”的反思中获得成长。因此,课程中存在师、生、课程文本及“镜中我”的多层次、多向度关系,在这种复杂关系中课程文本的意义和价值被进一步理解和阐释。

一直以来,我国基础教育课程主要以社会本位取向的学科课程为主,极端分化的分科课程使师生陷于具体知识的桎梏而与生活世界背离,与自然及社会脱离的课程使师生的生活愈加苍白;在工具性的功利主义课程体系中,算度的是知识的经济价值,知识成为获取成功和进步的手段。

基于过程思维的课程应反映社会、教师、人类美好文化的需要和期望,应体现对师生个体生命的关注,重视知识的生成性以及知识与自然及社会的联系。这种联系一方面指课程资源开发及课程主题

①赵文平:《生成性课程:一种基于生成性思维的课程形态》,《全球教育展望》2007年第12期。

②刘世清:《言语对话:教学交往的诠释路径与意义生成》,《当代教育科学》2011年第3期。

③鲁洁:《教育:人之自我建构的实践活动》,《教育研究》1998年第9期。

④[加]史密斯:《全球化与后现代教育学》,郭洋生译,北京:教育科学出版社,2000年,第204页。

选择的自然与社会向度,另一方面亦指课程场景即教学环境的变化,从校园内固定的某个教室移至大自然或社区中,使师生在与自然及社会密切接触的过程中萌发对自然和社会的亲近感,潜移默化地感知生命的乐趣,从而产生生命的责任感和社会使命感。课程学习可以在教室中发生,也可以在课堂之外自然产生,如在家里的阳台或花圃里种花的时候,在河边写生或在社区劳作的时候,在到各地游历欣赏风土人情、品鉴特产资源的过程中,教育在不经意中收获了意想不到的效果。这种学习的效果也许不能被精确地、可量化地去衡量,但是却直接服务于学生的成长,具有不可亵渎的生命力。

（三）整合：课程实施的实践诉求

整合(integration)“指由系统的整体性及其系统核心的统摄、凝聚作用而导致的使若干相关部分或因素合成一个新的统一整体的建构、序化过程”^①,不同于综合之“不同种类、不同性质的事物组合在一起”的意义,整合更具融合及一体化的涵义。

怀特海主张“要根除各科目之间那种致命的分离状况,因为它扼杀了现代课程的生命力……,我们没有向学生展现生活这个独特的统一体,而是教他们代数、几何、科学……;我们让孩子们学两三种语言,但他们却从没有真正掌握……这些能代表生活吗?”^②真正有意义的“整合”应从价值层面着手,以培养“完整的人”为目标。

在课程实施方面,强调以活动为导向涵括知识的实际运用。师生应当为了应用、为了了解而鼓励多方面的合作和交流,亲身经历问题解决的民主过程,重视结构模糊问题更甚于结构完善问题以培养创造性思维。不再以分数驱动、鞭策学生,非为将来的升学和考试做准备,而以探究过程的形成、知识的灵活运用、创造力人格的培养为课程目标的价值导向。

强调师生个体自我的认知、情感、动机、需要、兴趣和意志等方面的整合。以教师为例,课程实施是教师的本我与“镜中我”彼此接受并进一步融合的过程,因为“教学和教师的内心世界相连”^③,这种个人化的探求过程不仅仅是单纯的学术性或认知性的过程,同时也是教师的理智、情感、精神、态度和情绪的整合过程。

二、过程哲学视域下课程建构的价值诉求

继现代性的开启,人的价值被窄化于对物质的征服与攫取,个体的存在和认同被参照于与他人的竞争。各种竞争和挑战虽不可避免,但这并不能成为人性消逝和教育秩序“无限竞争”的理由。教育应着重培养人的创造力,激发个体对生活本身、对他人、对周围世界的感受力以及以此为根底的道德心性、艺术的感知力和社会意识。这正是基于过程视域的课程建构的价值诉求。

（一）以结构、内容之美奠定课程的审美价值

过程思想重视其价值范畴中的美学思想,在怀特海看来,美在现实层面是对现实事态之“和谐”状态的追求,是一个经验事态中诸要素之间的相互适应。^④过程视域中的课程实质是历程性的,过程之外无具体目标,于学习者而言,过程中的经验、经历、情感关系的挖掘和人格的提升比知识本身更有价值,或者说求知过程较之于知识本身更彰显课程的意义。因此,情感化、人格化、经验化作为一种

①黄宏伟:《整合概念及其哲学意蕴》,《学术月刊》1995年第9期。

②[英]怀特海:《教育的目的》,徐汝舟译,北京:生活·读书·新知三联书店,2002年,第12页。

③[美]阿伦·C.奥恩斯坦等著:《当代课程问题》,余强译,杭州:浙江教育出版社,2004年,第104页。

④[英]怀特海:《观念的冒险》,周邦宪译,贵阳:贵州人民出版社,2000年,第296页。

审美体验蕴含在课程之中。课程之美集中体现在课程结构之美、课程内容之美等方面,以课程结构的开放性、自组织性和课程目标的生成性解决长期存在于课程结构中的学科取向、结构单一封闭等问题。在课程内容穿插、课程结构设计、问题的设置等方面匠心独运,充分发挥和挖掘学习者的直觉思维和想象力,调动学习者在视觉、听觉方面的审美体验,借助情境设置及他人情感的分享体悟课程中美的内涵,将知识学习的探索过程与智力活动的审美体验相结合,让师生在教与学的过程中享受美的愉悦。

课程的审美价值还在于课程中渗透的“和谐”之美。在过程思维中课程已走出确定性、唯一性的线性思维,课程内涵和意义可从多维度去阐释和理解,承载着不同课程人的思想及观点的释放。在课程开发和实施的过程中,关注不同课程人之间以及课程人与环境之间的关系,鼓励不同见解及研究主题之间的碰撞和交融,在不确定中谋求课程知识和经验最大的教育教学可能性。同时,课程学习者在“和谐”关系的构筑中充分彰显其主体参与和个性张扬之美。

（二）以“创造性转换”实现课程的创新价值

德国人类学家兰德曼曾说:“如果人有某种不可改变的东西的话,那么这个东西就是人的创新本性”^①。卡西尔也把创新称作为“人类世界与自然界的天然分界线的标示”^②。怀特海曾说:“存在的直接性处于流变之中,生命的生动性寓于转化之中”^③。这种存在观影响着我们的教育观和课程观。在知识传授过程中,重要的是教会学生如何独立地发现新知、挑战知识并生成智慧,在转识成智的过程中师生的创造性转换是基础,课程和教学是完成师生创造性转换的关键载体。

过程哲学家亨利·尼尔森(Henry Nelson)认为,创造性转换包括:对世界的明确意识;对新旧理念、知识和价值的整合能力、对他人及世界的理解力和鉴赏力;在理解和欣赏他人的基础之上进一步得以深化的共同体内部的关联性。^④过程视域教学生活中的师、生、课程、事件具有密切的相关性,课程与教学正是在这种相关性中实现创造性转换。这种相关性体现在课程设计和实施中,一方面以整合的视角设计课程,培养学生看待世界及思考解决问题的整合视阈。以人文课程——“我看世界”为例,选取艺术欣赏、音乐、文学、哲学及宗教等课程的老师共同授课。从课程本身来说,需要整合5个领域的知识,从教师的教学分析,需要老师们彼此欣赏和接纳,以形成密切联系的教学共同体。这种课程内容及教学力量的整合即师生进行创造性转换的过程。课程学习成为学生在多种体验中不断建构自己生活历程的过程,有机会接触周围世界,学会用整合的、关系性的视角看待他人,学会欣赏和接纳不同的观点,个体发展不再局限于“自我”的狭小视域内而走向一种关系性的彼此接纳和欣赏,这些都是创造性转换的具体表现。从课程内容的变化到学习方式的转变,进而臻至人生转换的目的。

（三）以“全人教育”唤醒课程的伦理价值

“全人教育”思想源于人类一直以来对完整人性化思想的追求,它关注人的整体发展,强调个体的多样性,尊重不同个体间以及个体自我与内心世界的合作与联结,与后现代过程哲学的机体理论、事件理论中的整体思维、互依联结的观点相契合,这种观点投射于课程领域,充分彰显其完整人培养的伦理价值。

其一,以整合和互依的观点看待课程和课程中的人。强调以整体、协调统一的视角看待课程,教育呈现于学生面前的不是一种游离于生活实践之外的由多个科目组成的目录单,“教育只有一个主

① [德]兰德曼著:《哲学人类学》,张乐天译,上海:上海译文出版社,1988年,第288页。

② [德]恩斯特·卡西尔:《人论》,甘阳译,上海:上海译文出版社,1985年,第279页。

③ [英]怀特海:《思维方式》,刘放桐译,北京:商务印书馆,2004年,第86页。

④参考自鲍伯·麦斯里:《创造性转换:过程哲学在课程和教学中的运用》,“建设性后现代主义与中国教育改革国际会议”论文,2012年,第6页。

题:那就是五彩缤纷的生活”^①;知识的传授不在于对外在生活的把握,更不能成为压抑学生生活的工具,而应是包含复杂情感和精神交流的转变——对话的过程;课程中的人是身心统一的人,关注个体知识、智慧、精神、心灵的统整和愉悦享受。

其二,以课程的自组织性和不确定性发展个体的创造性。后现代课程专家多尔认为:课程的艺术在于创造不确定的状态,并通过各种积极的“干扰”,激发其自组织的活力而使课程成为开放的系统和个体转变的过程^②。这种不确定状态和自组织过程造就了具备开放理念的教师,同时,学生在生疑解惑的过程中生成一些“异想天开”,培养创新的理念和能力。

其三,基于过程的课程强调学习者的生活体验且唤醒个体的德性生命。怀特海在《教育的目的》中坦言:“目录单似的课程可能会使学习者掌握大量关于太阳的知识,但他们却始终看不到日落的光辉,体味不到生命的辉煌。”^③将课程视为正在或即将发生的“事件”、一段旅程、一种不断生成的文本,内含个体发展所需的间接经验,更重视个体在日常生活中经历的直接体验,这使得课程的生命力走出“知识学习”和“德性成长”两极对立的矛盾,“德性生命”的生长成为个体全面发展的根底。

三、过程哲学视域下的课程实施方略

基于过程思维的课程实施要求师生及所有相关者以生成性及整体性的思维方式,全面分析影响课程实施的因素及应秉承的原则,创新课程实施的模式。“过程”既是核心,也是目的和手段;既是标准,也是尺度。

(一)厘清课程实施的分析框架

从实体思维看课程实施,其过程被异化、分裂为安排课程表、确定教学任务、设计学习活动、选择教学模式、组织并开展教学活动、对结果进行评价等一个个线性发展的环节。这种封闭跑道式的课程实施忽略了人之灵性的培养,师生在线性流程的规训下成为“一团行动着的习惯”。基于过程的课程实施以过程之美统整各活动因子,从过程性、全局性的视角分析课程文本、教师、学生、教学管理者、课程专家、社区人、家长、学校文化、社会环境、家庭环境、自然环境等多种因素以及由这些因素所构成的共同体,笔者在此将这些因子从文本、环境、人物三个维度进行分类统整,形成影响课程实施的分析框架。

基于过程的课程文本提倡其整体性和建构性,从“过程——发展、对话、探究、转变的角度,而不是从内容或材料的角度出发来界定课程”^④,课程文本并非局限于固定的教材、或一系列制度性的、指令性的文件,亦不是某种固定不变的诸如规律、本质之类的意义符号,而是基于基础的指导性文件,通过参与者自发或自觉的行为及相互作用建构生成的意义网络,是隐匿着的无限的、开放的、不断扩展和生成的“隐喻”。

在实体哲学看来,环境是由主体的人拨弄并利用的客体世界,是相对于某一中心事物的周围事物。摆脱实体思维走出二元对立桎梏的课程环境,是指围绕课程本身及课程的实施,以及对其产生影响的所有因素及各因素之间的联系。课程本身是一种环境因子,同时处于各种外围环境之中,可以从内部及外部、宏观与微观、理论与实践,多层次多维度去考量,涉及自然、政治、经济、文化、个体及群

① [英]怀特海:《教育的目的》,第12页。

② [美]小威廉姆E·多尔:《后现代课程观》,第250页。

③ [英]怀特海:《教育的目的》,第12页。

④ [美]小威廉姆E·多尔:《后现代课程观》,2000年,第19页。

体心理等各方面,各种因素相互依赖、相互包含、相互作用,形成一种合作的、相互依存的、整体且生态的课程环境,共同影响课程的实施过程。

经历课程改革,课程作为“公共话题”愈来愈被所谓“课程人”思考和讨论,“课程人”被定义为“围绕课程改革的公共论题发表主张和意见的专业人员或是大众媒体人员。”^①包括与课程实施密切联系的课程直接承接者——教师,课程管理者——校长和教研员,以及与课程决策、编写及标准的解读直接相关的——课程或学科专家。除此以外,需特别关注作为特殊的“课程人”存在的学生及家长。

在过程哲学关照下,“课程人”并非机械地、孤立地存在,而是处于一种相互依存、不断地自我组织和自我建构的创造性过程中,以个体或共同体的形式在课程实施过程中发挥作用。包括:(1)作为独立个体存在的“课程人”——学生、教师、校长、家长、教研人员及课程专家或学科专家,每一个体都是精神与身体的统一,都是课程实施的行为主体;(2)作为共同体存在的“课程人”——由拥有共同目标、共同活动对象的参与者组成。包括师生共同体、学校管理者与教师的共同体、以及课程专家与教师的共同体。共同体成员是一种荣辱与共的互依关系,在过程中彼此包容、彼此悦纳,强调一种互动的整体感和生命感。

(二) 确立课程实施原则

1. 主体赋权参与原则。赋权概念与等级森严、分工明确的现代科层制有密切关系,运用在组织管理学中,因过度赋权使组织容易陷入专门化和等级化的泥沼之中,组织程序中的个体更易被视为“没有思考的机器”。课程领域中师生的赋权需求来自于课程改革及课程实施中由来已久的自上而下运作方式对教师与学生作为真正的主角的忽视。

把握课程实施主体的赋权参与原则包含三个层面的问题。其一,何为课程实施的主体?过程哲学对教学生活主体的阐释已走出笛卡尔“我思故我在”的“自我囚禁”式的单主体命题^②,教学生活中不仅教师与学生,校长、课程专家及家长皆是课程实施的主体,其中教师与学生是核心。其二,何谓课程实施中的主体赋权参与?课程专家、学科专家及校长在课程实施中的赋权现状毋庸置疑,师生作为课程的主导者和行动者享有一定的外在赋权,更重要的是无关个体身份和外在社会力量,而关乎个体自我信念和心理环境的内在赋权,让教与学成为师生自己的事情,师生自觉成为课程实施的主导者和行动者。其三,成为核心主体的师生如何实现赋权?教师赋权即教师的专业化发展,教师只有在专业上不断成长并成熟,实现真正意义上的参与课程决策,才能真正实现内在赋权;学生赋权的前提是尊重学生个体参与的主体地位,让课程实施从教师“上课”的视角转换至“学生学习”的视角,使学生有成为批判性研究者并进行创造性学习的可能。

2. 内容与形式的实践引领原则。卢梭将获取经验的教育视为“事物的教育”而不是“书本的教育”。孔子在强调“君子博学于文”(《论语·雍也》)的同时要求学生“多识于鸟兽草木之名”(《论语·阳货》)。可见,与事物、与生活相关的实践教育更具魅力。课程实施遵循实践引领原则,要求打破传统的课堂授课模式,强调师生在观察、实验、分析、对话和争论中建构知识,将课堂延伸至学生所能触及的任何角落,在具体的生活情景或问题情境中学习,教室成为学生研究成果的展览厅和交汇所。

实践引领的课程实施需结束二元对立的线性思维方式,统整书本知识与生活经验,依赖真实的问题解决理解复杂概念和范例。课程主题以书本知识为基础,围绕生活常识、人类发展和命运、社会公平、世界格局、生态环境保护等与人类现状及未来相关的实践问题进行讨论,通过艺术的、通俗易懂的

^①钟启泉:《课程人的社会责任何在》,《全球教育展望》2006年第9期。

^②项贤明:《泛教育论——广义教育学的初步探索》,太原:山西教育出版社,2000年,第3页。

表达形式进一步阐释、强化课程的实践意义。

3. 目标与结果的生成性原则。传统实体思维坚信绝对真理的存在,认为任何事物的背后都存在着惟一本质,并且是先在设定的。反映在课程领域,课程实施的目标与结果是先在设定的,课程实施过程简化为对固有“知识”的永恒追求和对科学的过度崇拜。

然而,人并非本质先定,而是在不断的动态发展变化过程中的生成性存在。教育的终极目标应着眼于人的发展和完善,作为教育过程主要抓手的课程的目标与结果应专注于文化和价值世界,更注重创新,更欣赏个性化发展,更重视意义建构。预设的课程目标和结果仅仅是生成和发展的基础、前提和参照物。因此,过程视域下应把握课程目标和结果的生成性原则,强调个体以生命发展为基础的德、智、体、美深层次递进发展和内在的有机联系及相互影响,强调个体生命在生成发展中的完整性意蕴,关注学生情感、态度和价值观的整体和谐生成。

4. 知识建构的境域性与审美性原则。麦克尼尔 (McNeil, 1999) 将课程分为两个世界:一个是修辞的 (rhetorical) 世界,政府领袖、专家、教育董事等在其中对教什么及如何教做出回答,课程改革、政策、目标、标准等与之相联;另一个是经验的 (experiential) 世界,教师与学生在此缔造 (enact) 课程、追求他们的目标、建构知识与意义。^①师生作为经验世界中的主体被还原为现实生活中丰富的人,不可能摆脱个体存在的历史与文化境域,其家庭背景、兴趣、已有经验、价值观以及各人对课程内容的先行判断构成具体、复杂且丰富的教育情境。因此,课程实施中知识的建构具有境域性,面向主体及具体的教育情境生成不同的意义,富有浓郁的个人境域性色彩。

过程哲学强调整合式发展,视学生身心为包含肉体和精神的有机整体,强调身心愉悦在教学生活中的重要性。反映在课程实施中强调知识的科学性与表现形式的审美性交融,在问题呈现、结构安排、背景设置等方面独具匠心,既讲究思维的激发,又追求视觉的冲突,使知识的建构臻至科学探究与审美体验的融合。

(三) 创新课程实施模式

基于过程理念的课程实施以主体赋权参与、内容与形式的实践引领、目标与结果的生成性以及知识建构的境域性及审美性为原则,强调课程实施中教师、学生、社区、家长资源的积极参与以及彼此间的交往性,通过不同形式的共同体寻求学习者之间以及学科之间资源的整合,探索相同主题下的多种学习方式,意图使学习走出传统课程那种从输入到产出的“控制学习”运作模式,而成为情境化的过程。

课程设计和实施的模式不受学科限制,课程主题由师生合作共同选择并进而组织课程实施的进程,在课程实施的过程中实现学科之间的统整、教师及学生之间以及教师彼此之间共同体的建构。它既不是多学科课程、也不是科际课程、跨学科课程;它注重在体验中学习,更关注对当下知识的发展和应用,而非仅仅为考试或将来作准备;它以不同主题统整概念和学科,强调师生在课程实践过程中的体验和愉悦感。

这里以实例对基于过程思想的课程实施加以描述。以Y中学某地理课程故事为例,课程实施过程充分彰显了学科课程之间的关联和整合,教师、学生、家长及相关人员之间资源的整合,以及学科知识与学生、社会三者间的整合。

W老师在初一地理课中设计了《今年春游去哪里》的主题,要求学生自由组合提出方案。希望吸收数学、语文、英语、历史、生物、计算机、政治,地理8个学科的老师参加,试图通过这样的课程整合,打破学科间的壁垒。各科老师都认为地理课把腿伸到野外尚可理解,却疑惑为什么要把腿伸到其他学科?

^①J. D. McNeil, *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, New York: HarperCollins college, 1996, p.5.

认为学生目前的知识有限不能完成该课题任务。各科老师都抱着“友情观望”的态度,不愿投入太多。

学生却对这个主题很感兴趣,全班51名同学组成7个小组。有小组选择沿城市中轴线考察的旅游方案,因为这条线从最南端到最北端承载着该市最重要的各大建筑,凝聚着城市发展的历史内涵和丰富的建筑知识。在设计路线时请教了历史老师、政治老师,向数学老师学习用数学方法分析景点客流量趋势,请计算机老师帮助在电脑上做网状图表达路径选择的优势,试图用定量方法说明他们的观点。各科老师都遭遇了同学们空前的求知热情。老师们感动了,固有的课程模式开始动摇……语文老师开始辅导学生如何说服别人,生物老师教给学生如何制作标本,英语老师帮助学生增添英文解说词……甚至有些问题老师们解决不了,就抓紧时间去学,然后与学生再探讨。已获得老师帮助的小组将所学毫不吝啬地教给其他组,学生彼此间学会了互相学习与合作。每个方案都凝聚着学生、老师及家长的心血,老师们成了课程的组织者、促进者和帮助者。7个小组的7个方案都非常精彩,成果汇报中老师们充分见证了学生的学习激情和潜力^①。

本文所述课程概念并非确指具体的课程形态,在本质上更接近于一种课程愿景,是受探究驱动的、跨学科和整合的,基于相互关联、统整、多维存在等明显特征的理想课程,它更关注个体经验之间的连接,身心的连接,学科之间的连接,个人与自我、他人、自然及社会之间的连接。以过程哲学之思建构课程,并非着眼于以“整合式”、“主题式”课程代替现有的课程体系,而是旨在希冀将过程理念的“多元、整合、互依、创造”思想扎根于教师的日常课程实践,让师生回归教育本身,走出“教学”、“训练”、“灌输”等破碎的课程模式,摆脱“考试”、“分数”、“升学”等表面目标与利益的桎梏,放慢步伐去领悟、思考、欣赏课程中的风景,彰显课程作为事件、旅程及不断生成的文本的审美、创造及伦理价值。

(责任编辑:蒋永华)

Curriculum Construction Based on Process Philosophy: Concept, Value and Implementation

WEI Shan-chun

Abstract: Due to its emphasis on disciplinary divisions, experience and structural paradigm, the traditional entity thinking made curriculum show a single-dimensional tendency, thus paying too much attention to the curriculum content proper. Whitehead's process philosophy rises above the traditional thinking and can be used to re-examine the curriculum from its perspective of process-relationship. On this view, the curriculum has become an event, a journey or a continuously generated text. In light of this, the construction of curriculum should follow such principles as the subjective empowerment participation; the practical potentialities of content; the productivity of objectives and outcomes; and the scope and aesthetic quality of knowledge construction. It should also focus on the active participation of teachers, students, communities and parents, encourage teachers and students to conduct dialogues with themselves and with the authors of different types of text, and pay attention to integrating different disciplines and building a close connection with nature and society. All this is intended to enable the implementation of curriculum to change from its traditional mode of “input to output” into a contextualized process which highlights the aesthetic, creative and ethic value of curriculum.

Key words: process philosophy; process-relationship thinking; curriculum construction

①王宏甲:《新教育风暴》,北京:作家出版社,2009年,第116页。