

教育学术文丛



教学变革的形上之思

Jiaoxue Biange de Xingshangzhisi

柳士彬 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

教育学术文丛



教学变革的形上之思

Jiaoxue Biange de Xingshangzhisi

柳士彬 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教学变革的形上之思 / 柳士彬著. — 北京 : 北京师范大学出版社, 2017.3 (2018.8 重印)

ISBN 978-7-303-22016-8

I . ①教… II . ①柳… III . ①教学改革—研究 IV .
① G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 018103 号

营 销 中 心 电 话 0537-4459916 010-58808015

北师大出版集团华东分社 <http://bnuphd.qfnu.edu.cn>

电 子 信 箱 hdfs999@163.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 济南荷森印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 710 mm × 1000 mm 1/16

印 张: 15

字 数: 250 千字

版 次: 2017 年 3 月第 1 版

印 次: 2018 年 8 月第 2 次印刷

定 价: 36.00 元

策划编辑: 赵玉山 李 飞

责任编辑: 肖维玲 施文燕

装帧设计: 耿中虎

责任印制: 李 飞

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 0537-4459907

读者服务部电话: 0537-4459903, 4459916

本书如有印装质量问题, 请与服务部联系调换。

目 录

第一章 问题的检视

一、知性化教学的表征	2
(一) 真理的符合	3
(二) 影像的反映	4
(三) 主体的超越	5
(四) 人性的异化	7
二、目前我国教学的知性化倾向	8
(一) 知性化教学的外在表征	9
(二) 知性化教学的哲学根源	13
(三) 知性化教学的深刻危机	15
三、后现代主义规约下的教学世界	17
(一) 后现代主义的教学目标	18
(二) 后现代主义的教学内容	18
(三) 后现代主义的师生关系	19
(四) 后现代主义的教学过程	20
(五) 后现代主义的教学时空	21
(六) 后现代主义的教学方法	22
四、教学中的自由：问题与路径	23
(一) 教学内容与自由	24
(二) 教学竞争与自由	24

(三) 教学责任与自由	25
(四) 教学量化与自由	26
(五) 教学集体与自由	26
(六) 教学传统与自由	27
(七) 教学纪律与自由	28
(八) 教师权威与自由	28
五、我国教学论研究的困惑及其抉择	29

第二章 理论的批判

一、教学认识论批判	36
(一) 认识论的内涵及其偏弊	36
(二) 教学中的人性定位	41
(三) 教学中的理论姿态	43
(四) 教学中的师生关系	46
二、重建教学认识论	48
(一) 认识与建构	49
(二) 主体性与主体间性	50
(三) 科学性与艺术性	51
(四) 个体性与社会性	52
(五) 当前需要注意的几个问题	53
三、教学生成论纲要——兼论对教学认识论局限性的超越	55
(一) 问题的提出	56
(二) 教学生成论的哲学基础	57
(三) 教学生成的本然特征	59
(四) 对教学认识论局限性的超越	62
四、教学论哲学基础的批判与重构	65
(一) 传统教学认识论的局限性及其超越	65
(二) 教学生成论的存在缘由及其规定性	69
(三) 教学实践论：认识论与生成论的整合	72
五、超越后现代：教学中人的主体性	75

(一) 教学中的反主体性	76
(二) 后现代主义批判	78
(三) 教学中人的主体性重构	81
六、当前课程改革哲学基础的反思与批判	85
(一) 认识论: 当前课程改革唯一的哲学基础	85
(二) 生成论: 课程改革本然的哲学基础	88
(三) 实践论: 课程改革终极的哲学基础	89

第三章 基础的确证

一、我国教学哲学观的价值取向	94
(一) 教学始基论	94
(二) 教学认识论	96
(三) 教学生存论	98
(四) 我国教学哲学观的发展趋势	100
二、道家德性的生存论意蕴	103
(一) 人之德性的基本涵义	105
(二) 人之德性的非知性化	107
(三) 人之德性的最高境界	109
三、教学的生存论基础	112
(一) 学生的生存问题	113
(二) 学生的非一理性	115
(三) 学生的原初体验	118
四、教学的生存论特性	121
(一) 自明性	122
(二) 可能性	125
(三) 潜隐性	127
五、追寻潜隐性: 一种新的教学价值观	131
(一) 潜教学的功能	132
(二) 潜教学的实施	136
六、教学发展功能的潜隐性	138

七、整体主义视野中的课程观	143
(一) 当前课程存在的问题	143
(二) 整体主义教育理论	145
(三) 整体主义教育课程观的构建	147
八、建构与反映：从教学本质到课程改革	152
(一) “特殊认识说”批判	153
(二) 新教学本质观的确立	154
(三) 对当前课程改革的指导意义	157

第四章 实践的改造

一、回归生活世界的教学变革	162
(一) “生活世界”的真正涵义	162
(二) 教学意味着一种“生活”	163
(三) 寓于生活世界中的教学图景	164
二、遮蔽与澄明：教学场域的哲学思考	166
(一) 教学场域的哲学基础	167
(二) 教学中的在场与不在场	169
(三) 超越教学在场	171
三、教学目标的诠释与超越：在现代主义与后现代主义之间	174
(一) 全面发展与片面发展	175
(二) 理性与非理性	176
(三) 必然性与偶然性	178
四、成功智力：一个值得重视的教学目标	180
(一) 分析性智力	181
(二) 创造性智力	182
(三) 实践性智力	182
五、从主体性到他者性：师生关系的哲学分析	184
(一) 师生关系的哲学视界	184
(二) 当下师生关系的反主体性	185
(三) 当下师生关系的哲学困境	187



(四) 师生关系的哲学抉择	188
六、从科学之是到精神之在：教学艺术的哲学改造	192
(一) 教学艺术反对审美	192
(二) 教学艺术反对有用	194
(三) 教学艺术反对创造	195
(四) 教学艺术反对消解	196
七、转换学习与教学变革	197
(一) 转换学习的本质内涵	198
(二) 基于转换学习的教学策略	200
(三) 当前须要注意的几个问题	202
八、女性性别课程开发：女性主义课程论的视角	205
(一) 女性主义课程论的基本观点	206
(二) 目前课程中存在的性别问题	207
(三) 女性主义课程论对女性性别课程开发的总体观照	209
(四) 女性性别课程开发的具体策略	211
九、基于工作场所学习的微型课程开发	215
(一) 工作场所学习与微型课程的内在联系	216
(二) 基于工作场所学习的微型课程开发策略	219
(三) 基于工作场所学习的微型课程总体评价准则	222
(四) 基于工作场所学习的微型课程具体技术要求	226

第一章

问题的检视



一、知性化教学的表征

【导读】目前我国教学表现出明显的知性化倾向。从本质上说，在知性化教学中，学生所形成的知识、技能和思想是外在知识、技能和思想符合于学生内在观念的直接结果；学生所获得的知识、技能和思想是外在知识、技能和思想在学生主体头脑中形成的虚幻影像；学生主体的超越性是指作为主体的学生在外在知识、技能和思想面前自主地位的无限拔高以及运用其知性化认识能力对外在知识、技能和思想的肆意宰制；学生主体对作为客体的外在知识、技能和思想的霸主式统治必然使学生无意识地坠落回被自己所统治的客体中从而导致其自身人性的异化。

从实际运作情况来看，我国目前的教学正在发生着一场深刻变革，即由知识本位走向能力本位；由被动接受走向主动探究；由灌输式走向知性化。当然，这并不是说知识本位的灌输式的被动接受或被动接受的灌输式已经在我国目前的教学活动中销声匿迹、不复存在了；相反，教学中人的这种存在方式至今仍没有完全退出历史舞台，不仅知识、技能被一味灌输、一味接受，就连包括态度、情感、道德、信仰等在内的“思想”也不能幸免。但与此同时，一场声势更为浩大的教学变革运动却在当下全面展开，能力本位的知性化的主动探究或主动探究的知性化已经成为目前我国教学变革的主旋律。从意识形态来看，在我国教学理论研究领域，当下正在上演一场激烈论争。其中一方坚持以知识、技能和思想为中心，也就是说，这种外在而预设的知识、技能和思想具有最终的决定作用，学生所能做的只是将这些外在而预设的知识、技能和思想原封不动地“转移到”自己的大脑，教学过程就是一个“复演”人类认识成果的过程。与此相反，另一方则坚持以学生的知性化认识能力为中心，也就是说，学生在那些外在而预设的知识、技能和思想面前完全可以甚至完全有必要为所欲为、自行其是，教学过程就是一个学生主体对外



在而预设的知识、技能和思想进行重新理解并自行建构意义的过程。

毫无疑问，灌输式教学中学生的存在方式并不是其本真的存在方式，因为灌输式教学中“无人”，学生已被一种极为强大的外在决定力量想当然地抛到了九霄云外。同样毫无疑问的是，与灌输式教学不同，知性化教学找到了“人”，教学的中心或根据或立足点由学生之外的宇宙始基或上帝摇身一变而成了学生本身，但殊不知这教学中的“人”却是一个绝对抽象的主体的怪物，而不是一个“万物皆备于我”的“无位”的“真人”，也就是说，知性化教学中作为主体的学生的存在方式并不是一种本真的存在方式，因为它已经以其“超人”的理论姿态将外在的知识、技能和思想肢解得七零八落、面目全非。

任何问题的解决都必须首先弄清楚问题“是什么”，然后才有可能找到解决问题的途径和方法，对知性化教学而言亦是如此。知性化教学到底是一种怎样的教学方式 and 教学状态？知性化教学到底意味着什么？或者说，知性化教学的表征到底是什么呢？这是我们首先要考问并试图弄清楚的问题。本部分仅从哲学层面就知性化教学的本质做出诊断，以便为后续研究奠定基础。

（一）真理的符合

知性首先表现为一种认识能力，即一种表象接受能力和一种概念思维能力，而表象的和概念的思维方法从根本上讲是两极的，也就是说，它在探讨任何问题时总要把研究对象分成两极，然后再去寻求两者之间的关系，因为不先构造出这样一个有形或无形的框架，认识就无从下手。例如，认识一定要使主体相对于客体；认识对象一定要有形式与内容之分；认识能力一定要分为感觉直观和理智思维两层；认识方法也一定要从分析或综合开始；等等。不难发现，对以人为中心的认识过程而言，对立两极之间的关系只能是一种包含符合关系与不符合关系的符合性关系，而且对立两极之间的这种符合性关系最终又只能是一种由外在客体到主体观念的单向关系，因为从本质上说，认识过程是一个认识主体运用分析或综合等认识方式将自身的主体观念强加于外在客体的过程。所以，认识论意义上的真理就是主体观念与外在客体彼此分立而且外在客体符合于主体观念的产物。这也就是我们所谓的“真理的符合”之涵义。这里尚需说明的是，我们所谓的符合关系并不是一种同一关

系，即主体观念并不等于外在客体本身，或主体观念并不就是外在客体的一部分，尽管认识论者想把这种符合关系变成一种同一关系。其实，符合与同一是两个不同的概念，符合关系指的是一种契合关系或统一关系，而不是一种直接的同一关系或部分与整体的关系。

在知性化教学过程中也处处存在着这种二元论式的符合性关系。所谓知性化教学中的真理，指的即是学生通过知性化认识而形成的知识、技能和思想，它是在学生主体观念与外在知识、技能和思想相互比较的过程中产生的，而且同时成为外在知识、技能和思想最终符合于学生主体观念的结果。具体来说就是，如果作为客体的外在知识、技能和思想与作为主体的学生观念相符合，那学生就会获得关于外在知识、技能和思想的真理，从而形成属于自己的知识、技能和思想；反之，如果作为客体的外在知识、技能和思想与作为主体的学生观念不相符合，那学生就不能获得关于外在知识、技能和思想的真理，从而也就不能形成属于自己的知识、技能和思想。外在知识、技能和思想符合于学生主体观念，是学生在知性化教学过程中形成真理的必要条件。当然，这里所谓的外在知识、技能和思想与学生主体观念的符合关系也同样不是一种同一关系，换言之，学生在知性化教学过程中所获得的真理并不等于外在知识、技能和思想本身或外在知识、技能和思想的一部分。其实，对知性化教学而言，学生所形成的真理与外在知识、技能和思想之间也只能且必然保持一种契合关系或统一关系，因为学生在知性化认识之前就已经把自己置身于外在知识、技能和思想之外了。

（二）影像的反映

知性化认识从根本上来讲是主体对客体的反映，客体反映在主体中就成为影像，因而可以说，知性化认识就是一个影像形成的过程。其实，影像就是名词性的表象，映象能力（即影像的反映能力）就是一种表象能力，就是一种通过知性化认识而达到的表象能力。不仅如此，而且在认识论者看来，主体所形成的影像就等于外在客体本身，影像完全真实而毫无遗漏地反映了外在客体的所有信息和特性，“对认识的主体来说，这个世界是‘完完全全的真实的，而且就是它呈现出来的样子，世界完全的、没有任何代价的以表象的



面貌，按照因果的关系联系在一起’。世界作为认识的对象是没有秘密的，它完全被溶解在按照规律先后出现的表象的内聚性中间”^①。萨特认为，所有近代哲学家都没有也不可能正确说明影像与外在客体之间的关系，都把影像的存在与外在客体的存在相混淆，“从肯定在影象（即影像——引者注）和实物（在认识过程中就成为客体——引者注）之间的本质上的同一，滑到肯定在存在上的同一”^②，都是从静止的可感觉内容的再现中接受了影像与外在客体是同一的这样一种最初公设，以至于造成了认识上的混乱：或是导致唯理论（如莱布尼兹）；或是导致经验论（如洛克、休谟）；或是导致二元论（如笛卡儿）。其实，影像只是一种关于外在客体的意识和观念而已，如果把影像等同于外在客体，那就会片面夸大知性化认识的作用，而且知性化认识的本性也永远不会使在知性化认识过程中形成的影像最终达到外在客体本身。

对知性化教学而言，学生的认识过程就是一个影像形成的过程，学生所形成的影像就是学生所获得的知识、技能和思想，它是学生充分发挥自己的知性化认识能力的结果。也正是从这个意义上说，学生的映象能力与知性化认识能力是同一和等价的，它们的功能就是使学生形成影像即获得知识、技能和思想。学生在知性化认识过程中所获得的真理是外在知识、技能和思想符合于学生主体观念的产物，学生在同一过程中所形成的影像是外在知识、技能和思想符合于学生主体观念之后在学生大脑存留的东西，二者在本质上是相同的，都是学生自身所获得的知识、技能和思想，唯一所不同的是二者的存在方式，影像内在于学生意识深处，影像通过语言表达出来就成为真理。与真理一样，学生所形成的影像也不同于作为认识客体的外在知识、技能和思想，它仅是外在知识、技能和思想在学生头脑中的反映，“知识就是存在的影像”^③，而不是存在本身。

（三）主体的超越

在总体上表现为一种近代唯心主义哲学中，作为观念主体核心的自我之

① 费迪南·费尔曼·生命哲学[M].北京：华夏出版社，2000.28.

② 萨特·影像论[M].北京：中国人民大学出版社，1986.3.

③ 培根·新工具[M].北京：商务印书馆，1997.106.

所以常常被设定为具有坚固性、持续性和不可穿透性的实体，恰是因为当人意识到自身在外部世界面前越是软弱无能时，他就越在幻想的真空中飞翔，也即是说，主体现实的软弱无能必然会在他的精神万能中得到补偿。这是一切唯心主义主体超越性即主体第一性的始端。阿多诺曾深刻地揭示了这种主体第一性原则的真实意图：“主体性的第一性是达尔文生存斗争的一种精神化的继续。为了人的目的而压制自然是一种纯粹的自然关系，控制自然的理性及其原则的至上性是一种幻想。当主体断言自身是万物的培根式的主人并最终是万物的唯心主义创造者时，它便把一种认识论的和形而上学的东西带进了这种幻想。”^①在阿多诺看来，如果说主体为了自身的利益而操纵自然是人类达尔文式自然物质生存的基础，那么，将人类主体视为一种始基性的前提，特别是将作为人的观念性范畴的“本质”和“规律”作为世界的本质和对自然的立法，就是达尔文主义的一种精神化的继续。这也是所有唯心主义产生的真正秘密。其实，近代哲学所谓的主体如何超越内在性而达到客体的问题，对马克思而言就成了“一个纯粹经院哲学的问题”，因为“人的思维是否具有客观的真理性，这不是一个理论的问题，而是一个实践的问题”。^②人只有在实践中才能证明自己思维的现实性。因此可以说，主体超越性问题的实质就是把一个实践问题仅仅放在理论层面上来争论，并且把思维与实践割裂开来，然后再来讨论离开实践的思维的现实性。

典型而真正意义上的知性化教学就是一种主体性教学，学生的主体性成为知性化教学不遗余力追逐的唯一目标。学生的主体性实质上就是一种超越性（当然不是一种真正意义上的超越——我们称真正意义上的超越为“超切”），它一方面期望超越作为外在客体的知识、技能和思想而达到自身的内在性，另一方面又企图超越自身的内在性而达到作为外在客体的知识、技能和思想。前者超越指的是学生主体在外在知识、技能和思想面前自主地位的无限拔高，是对外在知识、技能和思想的一种极端蔑视，即认为外在知识、技能和思想是作为被奴役、被统治的对象而存在的；后者超越指的是学生主体又回过头来运用知性化认识能力对外在知识、技能和思想的肆意宰制，是

① 阿多诺. 否定的辩证法 [M]. 重庆: 重庆出版社, 1993.177~178.

② 马克思恩格斯选集 (第1卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995.55.



对外在知识、技能和思想的一种粗暴僭越，即把外在知识、技能和思想“看作”什么，外在知识、技能和思想“就是”什么。前者是对教学中的“自然”即外在知识、技能和思想的物质性超越，后者是对教学中的“实践”即对外在知识、技能和思想的运用的精神性超越。二者超越的唯一目的和全部功能都是对学生主体性的确证及弘扬，都是对学生知性化认识能力的肯定及提升。

（四）人性的异化

人类主体对客体的霸主式的征服幻想一旦由科学技术表现出来，那么人实际上就会在另一个意义上无意识地坠落回被自己所统治的对象中，人对客体的控制关系必然翻转于主体自身。同时，如果人对自然的控制是非神话的一个条件和阶段（如人摆脱自然神话的奴役而使人的理念成为自然神话的主人），那么这种统治就不得不扩展到另一类统治，即工具理性对人的控制（如物化的科学管理）。在今天这个科技理性泛滥的时代，我们已不得不直面这样的事实：人类主体对客体的统治使主体变成了它认为它统治着的客体的一部分，“主体显示了它在毁灭客体时又完全隶属于客体。主体所做的事情是主体误以为在自己的魔法（spell）下所捉住的东西的魔法。主体孤注一掷的自我拔高是它对自身无能的体验的反应”。^①总之，在今天，人类主体已经物化为客体，人的主体性已经异化为自我控制的自拘性。马克思已为我们刻画了人被异化——实际上是人自身异化自身——之后主体自身的存在命运：“人自身异化了以及这个异化的人的社会是一幅描绘他的现实的社会联系，描绘他的真正的类生活的讽刺画：他的活动由此而表现为苦难，他个人的创造物表现为异己的力量，他的财富表现为他的贫穷，把他同别人结合起来的本质的联系表现为非本质的联系；相反，他同别人的分离表现为他的真正的存在，他的生命表现为他的生命的牺牲，他的本质的现实化表现为他的本质的失去现实性，他的生产表现为他的非存在的生产，他支配物的权力表现为物支配他的权力，而他本身，即他的创造物的主人，则表现为这个创造物的奴隶。”^②

在知性化教学科技理性的蛊惑下，学生主体第一性原则的贯彻实施也已

① 阿多诺·否定的辩证法[M]. 重庆：重庆出版社，1993.178.

② 马克思恩格斯全集（第42卷）[M]. 北京：人民出版社，1979.25.

经使学生主体在肆意统摄和宰制外在知识、技能和思想的同时又沦落为外在知识、技能和思想反向统摄和宰制的对象，学生主体极不情愿但又无可奈何地完全隶属于作为客体的外在知识、技能和思想，学生主体的知性化认识也由此转变为一种人为物所役使、人为物所统治的“异化劳动”，学生主体的知性化力量也在这种“异化劳动”中荡然无存。其实，与主体自身的异化和客体的反主体化一样，学生的主体性与自失性（即自拘性）也是同时发生在同一过程中的两个方面，主体性意味着自失性，自失性意味着主体性。在学生主体性与自失性的矛盾对立亦即学生的“异化劳动”中，学生所获得的知识、技能和思想是什么，他就不再是什么；学生所获得的知识、技能和思想越多，他对外在知识、技能和思想的占有就越少；学生的知性化力量越大，他就越是空虚和无能；学生越是创造和提升自己的主体价值，他就越是贬低和丧失自己的主体价值。反之亦然。当然，学生在知性化教学中主体性的丧失与学生在极端的灌输式教学中主体性的缺失有着本质区别，在极端的灌输式教学中，学生的主体性从根源处就直接不存在，而在知性化教学中，学生的主体性是在得以确证的极高处又同时坠落下来并消失于外在客体之中，二者不可相提并论，不可同日而语。

二、目前我国教学的知性化倾向

【导读】目前，我国教学呈现出明显的知性化倾向。外在知识被学生这一知性化主体任意肢解和重构，学生的思想素质也被仅仅归结为一种主要包括判断和推理在内的认知能力。近代以来的认识论是知性化教学的理论基础和哲学根源。在知性化教学过程中，学生被看成是以“理论姿态”而存在的“理性的生物”，其结果是学生最原初、最本质的存在状态和存在方式被遮蔽和遗忘，教学世界也由此脱离了鲜活的生活而变成了一个干瘪的影像。

与传统教学相比，我国目前的教学表现出日益明显的知性化倾向，即由



知识本位走向能力本位，由被动接受走向主动探究，由灌输式走向知性化。这种知性化教学到底是一种怎样的教学理念和教学样态？其哲学根源究竟是什么？它又存在着怎样的深刻危机？显然，这是我们首先需要考问并试图弄清楚的问题，因为只有在此基础上，我们才能谋求对知性化教学的改造和超越。

（一）知性化教学的外在表征

在所谓的知识教学中，知识虽然仍被保留在“教学目的”和“教学任务”之内，但在具体的教学实践中，其以往的绝对本体论地位已开始明显松动，并开始渐渐沦为教学的工具、手段和媒介而被边缘化。与此同时，认识能力则开始凸显出来，并开始逐步代替知识而成为教学实践的主要指向，探究学习、发现学习、研究性学习等几乎已经成为当下我国知性化教学改革的时代名词，其在具体运作过程中的种种表现已毋庸赘言。在这种情况下，尽管高扬了学生的主体性，但外在、公共和确定的知识就被学生这一“理性的生物”以其“理论姿态”肢解得七零八落、面目全非。应该承认，目前我国教学改革中的这种知性化诉求有其自身方面的原因，但更为主要的是，这种情况在改革开放以来已经明显地受到西方诸多教学思想流派的浸染和濡化。以夸美纽斯为代表的感觉主义和泛智主义主张教学的重心应由无意义知识的灌输转向包括感觉能力在内的智力开发；以洛克为代表的形式训练主义着重强调教学过程中学生推理能力的训练和迁移；以斯宾塞为代表的功利主义十分重视自然科学知识对训练心智能力的重要作用，而且尤其推崇独立探索的发现法；以梅伊曼和拉伊为代表的实验（实证）主义认为教学的本质就是以观察、实验、归纳等为特征和内容的科学认识活动；以杜威为代表的实用主义突出强调思维能力、自学能力和基本生活能力的本体论地位以及主动探究在能力培养中的重要作用；以赫钦斯和利文斯通为代表的永恒主义宣称教学的最高目的是发展学生的理性以培养有理性的人；以斯金纳为代表的新行为主义认为教学在本质上是使学生受“内驱力”驱动的主动行为发生积极变化的过程与技术；以马斯洛和罗杰斯为代表的人本主义强调学生主体性的发展以及自我选择能力和自我实现能力的培养；以布鲁纳为代表的结构主义主张应以