

学校教育理论的创新与实践丛书
靳玉乐 总主编

KECHENG
ZHISHIGUAN
YANJIU

课程知识观研究

——从表征主义到生成主义

张 良★著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

学校教育理论的创新与实践丛书

靳玉乐 总主编

◎ 中国博士后科学基金第5批面上资助、第九批特别资助

◎ 重庆市教育科学“十三五”规划重点课题

◎ 课程知识观重建的知识论路径及其实践构建研究”研究成果

◎ 新疆师范大学自治区文科基地“新疆教师教育研究中心”重大项目

◎ “教师课程知识观的现代转型及其实践路径研究”研究成果

课程知识观研究

——从表征主义到生成主义

KECHENG ZHISHIGUAN
YANJIU

张 良 著



西南师范大学出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

课程知识观研究：从表征主义到生成主义 / 张良著

— 重庆：西南师范大学出版社，2017.4

(学校教育理论的创新与实践丛书)

ISBN 978-7-5621-8323-5

I. ①课… II. ①张… III. ①课程—研究 IV.

①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 057470 号

课程知识观研究——从表征主义到生成主义

张 良 著

责任编辑：唐 倩

装帧设计：北京天元晟然文化有限公司

排 版：重庆大雅数码印刷有限公司·王 兴

出版发行：西南师范大学出版社

网址：<http://www.xscbs.com>

地址：重庆市北碚区天生路 2 号

市场营销部电话：023-68868624

邮编：400715

印 刷：重庆市国丰印务有限责任公司

开 本：720mm×1030mm 1/16

印 张：12.5

字 数：270 千字

版 次：2017 年 4 月 第 1 版

印 次：2017 年 4 月 第 1 次印刷

书 号：ISBN 978-7-5621-8323-5

定 价：48.00 元

序

张良的博士论文《课程知识观研究——从表征主义到生成主义》马上就要付梓出版,可喜可贺!他是我在华东师范大学课程与教学研究所指导的博士生,他从攻读博士学位伊始,便致力于研究课程知识观这一选题。课程知识观是课程论研究的核心问题和基础问题之一。这个问题如何解决将决定着整个课程理论的取向和建构,相应地也会深刻影响着课程实践。同时,当前基础教育课程改革的第一阶段完成了教育价值观的转变,课程改革“再出发”的标志意味着教育知识观的转变。因此,作为张良的博士生导师一直鼓励他就这一学术课题展开持久、深入的研究。而且非常有幸,2013年6月,张良还获得国家留学基金委员会的资助,赴哈佛大学教育研究生院,跟随著名教育哲学家凯瑟琳·埃尔金教授一同研习课程知识论。

本书采取了“先破后立”的研究思路,研究的内容与观点在这种研究思路设计下层层涌现,而又相互辉映。首先,从传统及当下课程知识观导致的教育危机入手,在对课程知识观检讨批判时,提出了传统课程观的症结所在:表征主义课程知识观。进而,系统地从表征主义知识观的内在规定、理论发展的历史脉络、在课程实践中的隐喻及其具体表现等三个方面,对表征主义知识观进行了全面而深刻的批判,指出表征主义知识观正是“灌输”“控制”“压迫”等现代课程症候群的知识论根源。在此基础上,论文以20世纪新时代精神的认识论成果为理论基础,建构了以“生成”为特征的“生成主义课程知识观”,并深入考察了与“生成主义”具有共同知识与价值追求的集中代表性课程理论,并进一步描绘了“生成主义”课程观的实践愿景。

整体来讲,全书结构布局和谐完善,论证说理充分,引证宏富规范。而且在理论上具有较强的创新性,在课程实践上具有广阔的应用前景。因而具有较高的学术水平,并显示出作者具有扎实而丰富的教育理论、哲学理论知识。但美中不足的是,由于长期存在于书斋研究,作者如若将自己的课程愿景设计或具体的课程形态投入课程实践中加以检验,便可以避免“空中楼阁”式的课程与教学理论研究倾向!这可能正是作者下一步努力完成的研究任务。祝愿作者取得更大的进步!

张华

于沪上三乐楼



CONTENTS

目录

第一章 导论	1
一、现实挑战与问题之源：课程危机引发对课程知识观问题的觉思 ...	1
二、研究思路与解决之径：课程知识观研究认识论思路的必要拓展 ...	7
第二章 表征主义知识观的内在规定	13
一、表征主义认识论的内涵	13
二、表征主义认识论的历史	15
(一)笛卡尔“心的发明”与“主体的确立”：表征主义认识论之源起	15
(二)洛克“说明与证明”之间的混淆：表征主义认识论之确立	16
(三)康德“述谓和综合”之间的误解：表征主义认识论之成熟	18
三、表征主义认识论的旨趣	20
(一)主体与客体的关系：二元论	20
(二)知识与世界的关系：图像论	24
(三)个人与知识的关系：反映论	27
四、表征主义知识观的特征及其局限	30
(一)本质主义知识观	30
(二)客观主义知识观	32
(三)普遍主义知识观	35
(四)科学主义知识观	37
五、小结	41



第三章 表征主义课程知识观的历史审视	43
一、拉莫斯“方法化运动”：用唯一正确的方法传递确定、无疑的知识	43
二、夸美纽斯“泛智论”：将一切真实、可靠的知识教给一切人	47
三、赫尔巴特“观念心理学”：客观主义兴趣取向的课程知识体系	52
四、斯宾塞“科学知识论”：一致的答案是科学知识最有价值	55
五、小结	58
第四章 表征主义课程知识观的实践考察	61
一、课程知识观隐喻研究的内涵意蕴	61
二、表征主义课程知识观实践隐喻的基本样态	63
(一)课程知识即“建筑”隐喻	63
(二)课程知识即“液体”隐喻	67
(三)课程知识即“物体”隐喻	71
三、表征主义课程知识观的教育症结	76
(一)课程知识与知识产生情境的分离	76
(二)课程知识与知识产生过程的割裂	78
(三)课程知识与学生经验的肢解	79
(四)课程知识与教师经验的驱离	80
(五)课程知识与学科知识复杂性的背离	81
四、小结	82
第五章 生成主义知识观的基本理路	85
一、表征主义知识观的认识论危机与超越：走向生成主义认识论	85
二、生成主义认识论的旨趣	89
(一)主体与客体的关系：关系论	89
(二)知识与世界的关系：生成论	93
(三)个人与知识的关系：参与论与互动论	95



三、生成主义认识论的理论基础	97
(一)认识自然:复杂科学与哈金的科学哲学	97
(二)认识社会:罗蒂的社会知识论	106
(三)认识自我:波兰尼的个人知识论	110
四、生成主义知识观的维度	114
(一)知识即问题解决的探究工具	114
(二)知识即交往互动的社会对话	118
(三)知识即个人体认的默会理解	121
五、小结	124
 第六章 生成主义课程知识观的现代进路	127
一、表征主义课程知识观的危机与超越:走向生成主义课程知识观	127
二、课程知识即经验:杜威超越表征主义知识观的现代尝试	131
(一)杜威经验自然主义对表征主义认识论的改造	132
(二)课程知识即经验:超越表征主义知识观的愿景及其实践	139
三、课程知识即情境:第二代认知理论对表征主义知识观的当代重建	144
(一)第二代认知理论对表征主义认识论的重建	144
(二)课程知识即情境:第二代认知理论视野中的课程知识观	150
四、小结	153
 第七章 生成主义课程知识观的实践愿景	155
一、生成主义课程知识观的实践原则	155
(一)课程知识与生活世界的结合原则	155
(二)课程知识与知识探究的统一原则	156
(三)课程知识与意义世界的共生原则	158
(四)理性与非理性的融合原则	159



二、生成主义课程知识观的实践诉求	161
(一)教师与学生作为知识生成者:课程知识生成的主体维度	162
(二)生活世界与学科知识一体化:课程知识生成的内容维度	165
(三)探究与对话的结合:课程知识生成的方法维度	168
三、小结	172
结束语	173
参考文献	177
后记	191

第一章 导 论

一、现实挑战与问题之源：课程危机引发对课程知识观问题的觉思

自20世纪初德国历史哲学家奥斯瓦尔德·斯宾格勒(Oswald Spengler)的巨著《西方的没落》(*The Decline of The West*)出版以降,“危机”一词似乎激活了现当代哲学家对自然、社会、科学、文化乃至人性领域诸多因素的探索,甚至“危机”一词在一定程度上也成为现今整个人类生存、生活境遇的基本印象与真实写照。其实,“危机”并不在于对事实层面上“危机”何等严重甚至“世界末日”般的毁灭,而远比“危机”更为严重的则在于面对真正的危机却无动于衷甚至茫然无知。

课程危机引起对课程知识观问题的深度关注。我国课程实践的基本写照便是:一千两百万教师采取极为类似的方法向两亿两千万学生传递、讲授教科书知识,将教科书知识奉为客观、普遍的真理,预定、现成的规律并以此形成的知识传授、授受与传递关系,而这几乎成为每一位教师与学生所必须相遇与经历的学校教育宿命。这一教师与学生共同经历的九年或十二年学校教育宿命,再加之围绕教科书知识所形成的外部考试、考评、管理体制的强大桎梏与枷锁,甚至毫不客气地说,这是教育的厄运,是知识的梦魇,也是压抑教师与学生知识创造、知识生成的罪魁祸首。^①显然,学校生活中将以教科书知识为核心的课程知识视为客观性、固定性、普遍性、决定性的实体、成果与产物,进而成为不以教师、学生等意志为转移的客观真理的表征与客观规律的映现。也就是说,课程知识一旦进入教师视野、学校课堂场域以及学生的生活中后,就已经由课程专家、学科专家等课程开发者完全、完整地开发、设计、统整、组织,课程知识成为预定的、先有的、现成的、固定的、静态的客观真理的表征、普遍规律的映现,教师的课程职责与角色便是将知识从教科书传递给学生。整个期间,无论对教育专家、学科专家、普通大众还是中小學生及其老师,知识的性质全然一样,改变的仅是知识存在或应用的场景,知识本身没有变。^②这样,我们的课程教学实践是否尊重了教师与学生的知识探究、知识创造?答案是否定的。显然,我国课程正深陷危机

① 转引自:张华,研究性教学论[M].上海:华东师范大学出版社,2010:8.

② 张华,试论教学认识的本质[J].全球教育展望,2005(6):7.



之中。而这种危机的根源则是将课程知识视为预设主义、静态主义、固定主义、决定主义、客观主义以及普遍主义等知识旨趣,并进一步独立于教师与学生之外,教师成为客观、准确传递课程知识的二手手与搬运工,学生成为正确抄练、牢固储存课程知识的白板与容器。课程知识也继而成为脱离于生活世界、社会生活,代言着未来生活、客观世界的映现与表征;课堂教学成为传递、灌输预设主义、静态主义、固定主义等课程知识的场域与情境。对于这种状况杜威概括得极为恰当:儿童如此本能地认为书本即获取知识的唯一道路或是主要方法,学生的思想被置于被动和专一的状态,毫无疑问,儿童便唯有学习,却没有探究。^①

此外,自2001年基础教育新课程改革以来,“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的三维课程目标体系与“自主、合作、探究”的教学方式等诸多新课程理念已被广泛认同并实施,我国基础教育场域内课程与教学实践也已然发生了改变。随着新课程改革的不断深入,课堂实践领域中涌现出诸多新的教学模式,例如:山东省杜郎口中学的“先学后教”“10+35”模式,江苏省洋思中学的“导学案”模式等广为基础教育理论界与实践界称赞。^②有研究指出:杜郎口中学的“先学后教”“10+35”模式的内在旨趣在于“立体式”“大容量”“快节奏”为教学设计的知识逻辑,旨在追求唯知识取向的“课堂效率高”“效果好”“达标率高”。^③洋思中学的“先学后教”“学案导学”“当堂训练”所奉行的具体课程实施路径便是“四清”运动——根据教科书知识的堂堂清、日日清、周周清以及月月清以谋求知识点及时有效的抄练、应试与达标——显然,所谓“四清”运动集中体现了将教科书知识视为确定性真理的过度迷恋。^④这一系列教学模式,“尽管它们都谙熟素质教育和新课程改革的理念与思路,但其基本教育方法却是知识背诵和技能操练。它们甚至提出了一些似乎符合素质教育理念的教学策略,如‘先学后教’‘学案导学’‘少教多学’等,但其实质却是一套以储存外部知识技能为目的的高强度、大密度、精细化、制度化的训练体系”^⑤。显然,这些在新课

① [美]梅休等著,杜威学校[M],王承绪等译,北京:教育科学出版社,2007:20.

② 这些教学模式基于学校自身对新课程理念的理解,将课堂教学转变成为让学生表达自己观点的机会与过程,成为自下而上实施新课程理念的典范或样板校。显然,这些模式表明:新课改以来,我国课堂教学正在努力摆脱传统课堂教学模式的束缚。同时,这些模式的成功也引发了全国诸多中小学对其教学模式的效仿与借鉴,甚至将其描述为基础教育界的“杜郎口旋风”。引自:李炳亭,杜郎口旋风[M],济南:山东文艺出版社,2006:1-45.

③ 张良,反思我国教学实践变革中的简单性思维——以杜郎口中学为个案[J],中国教育学刊,2012(9):36-37.

④ 张良,论“导学案”的现实问题及可能对策[J],中国教育学刊,2014(1):58.

⑤ 张华,论“第二代”应试教育及其超越[J],基础教育课程,2011(9):24.



改实践中颇具代表性的样板校、示范校,同样陷入了深度的课程知识观贫困之中,在极度迷恋于课程知识的预设主义、客观主义、固定主义以及绝对主义等知识旨趣的过程中,深陷教学组织形式、教学方法以及教学手段等的静态主义、技术主义、方法主义、结构主义、程序主义、线性主义以及封闭主义等窠臼之中,进而确保、实现课程知识的客观主义、正确主义、普遍主义以及科学主义等。

然而,正如弗里德里希·尼采(Friedrich Nietzsche)所讽刺的那样:现代人在自身体内装了一大堆无法消化的、不时撞到一起嘎嘎作响的知识石块。^①“等到一个人开始被灌输外加的知识,在吸收知识的过程中,被剥夺自身的参与及体验,那么他的成长、他的创造活动便告停止。他被送入文明轨道,吸收系列的文明知识,他可以被训练成一名熟练的技术操作员,但他没有创造,他的生命力在急速萎缩。”^②总而言之,凡此种种现实挑战均表明,将课程知识理解为客观真实、确定无疑以及普遍有效的观念与思想观点,课程知识由此成为外在于教师与学生之外的“灌输物”“传递物”以及“压迫物”,在“‘保存文化和知识’的名义下,这一制度下所获得的既不是真正的知识(true knowledge),也不是真正的文化(true culture)”^③,而是知识渊博者对一无所知的教师与学生的一种恩赐,这无疑是一种压迫。^④这也正是别尔嘉耶夫(Nicolas Berdyaev)所揭示的“文明对人的奴役”^⑤,即为知识所奴役、压迫。这也可以印证以危机称谓当下课程的境遇,而丝毫没有危言耸听、无病呻吟之嫌。即便教育本身是指向知识传播、传递。^⑥然而不禁想起埃德加·莫兰的担忧:致力于传播知识的教育对于什么是人类认识、它的机制、它的弱点和它可能导致错误和幻觉的倾向毫无所知,毫不

① 转引自:郭晓明.课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M].北京:教育科学出版社,2005:31.

② 黄武雄.童年与解放[M].北京:首都师范大学出版社,2009:56.

③ Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition) [M]. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005:80.

④ Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition) [M]. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005:72.

⑤ [俄]尼古拉·别尔嘉耶夫.论人的奴役与自由[M].张百春译.北京:中国城市出版社,2001:138—152.

⑥ Israel Scheffler. Conditions of knowledge: An Introduction to Epistemology and Education [M]. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1965: 1. David Carr. Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse [M]. London: Routledge, 1998: 20.



关心对于什么是认识加以认识。^①也就是说,当下课程的现实挑战表面以“传递主义”“传授主义”以及“灌输主义”的课程方法论,“效率主义”“控制主义”以及“压迫主义”的课程价值论为表现形式,背后却隐藏了课程危机背后的“预设主义”“固定主义”“客观主义”“决定主义”“普遍主义”以及“反映论”“符合论”等认识论与知识观的症候。

所谓课程知识(curriculum knowledge),正如瑞典教育学家托斯顿·胡森(Torsten Husten)主编的《简明国际教育百科全书》中指出的,这个课程术语至少有两种不同的含义:第一层面表示在一门课程中所教授或所包含的知识即课程内容知识,第二层面表示在制定课程时所应用的知识即课程编制知识。^②显然,托斯顿·胡森从课程的内容(content)、方法(method)两个不同的维度来理解课程知识,^③前者从课程内容的维度理解课程知识,课程知识即学校课程中呈现、提供、传递、讲授的内容知识,即学科知识、学校知识等。后者是从课程方法、行动的维度理解课程知识,即关于学校课程中如何开发、编制、组织、传递方法与行动的知识,也就是所谓的课程理论知识等。显然,这种目的与手段、内容与方法明确的二元逻辑,虽然为理解课程知识提供了分析视角与理解维度,但同时却忽视了二元论背后为课程知识理解所引发的认识论悖论与症结,课程知识或单一成为学习内容、教学材料,或独立所指学习内容的开发、编制与传递的过程或方法。并且,两者相互分离、彼此独立,互不联属。实际上,“内容与过程二元论的实质是把知识由以与知识产生和传播的过程割裂开来,这样,原本有机统一的知识被人为分裂为内容(主要以物化形态存在于书面文献或各类媒体之中)和这些内容产生和传播的过程与方法”^④。而这也正是杜威所探讨的认识论中知(knowledge)与行(action)的关系问题。^⑤英国课程学者便是从课程规划(curriculum planning)的过程(process)角度理解背后的知识问题。^⑥其实,知识本身既是探究的产物、结果形态——通过内容表现出来,同时内在地蕴含着过去探究、创造、研

① [法]埃德加·莫兰.复杂性理论与教育问题[M].陈一壮译.北京:北京大学出版社,2004:30.

② 江山野.简明国际教育百科全书·课程[M].北京:教育科学出版社,1999:69.

③ 有关从内容、方法层面理解课程概念,请参阅:Deborah Osberg. Curriculum, Complexity and Representation: Rethinking the Epistemology of Schooling Through Complexity Theory [D]. Milton Keynes, U.K.: The Open University Doctoral Dissertation, 2005:64-65.

④ 张华.课程与教学整合论[J].教育研究,2000(2):53.

⑤ [美]约翰·杜威.确定性的寻求:关于知行关系的研究[M].傅统先译.上海:上海人民出版社,2005:12-17.

⑥ A.V.Kelly. Knowledge and Curriculum Planning [M].London:Paul Chapman Publishing,1986:101-128.



究、发现、建构的过程与方法,又是未来探究行动、方法以及过程的原材料。^①因此,有必要从这两个维度的关系性、连续性、整体性以及交互性等角度,理解、探究课程知识的本质、来源、发生、建构等根本问题的基本理解与思想观点。

那么,从课程知识观的角度反思这场课程危机,由此深陷至少以下几个方面的教育症结:

其一,课程知识与生活世界发生了脱离与割裂,使其成为对外在世界、客观实体以及未来生活的真实、精确且如其所是的映现与表征,进而成为预设主义、固定主义、静态主义、本质主义、客观主义、普遍主义以及科学主义等视野中封闭化、孤立化以及单向度的知识旨趣。

其二,课程知识与知识产生的过程、行动即知识探究、知识创造以及知识生成等发生了分离与肢解,进而使其成为传递、讲授、灌输的知识结论、知识实体等,从而引发传递主义、灌输主义、控制主义以及压迫主义等教学论的僭越与滥觞。

其三,课程知识与知识主体,教师与学生发生了割裂与肢解,教师成为知识传授的二传手或搬运工,教师的课程开发、课程研究等课程场域的知识创生与创造则成为价值卑微、毫无意义的累赘,甚至招致排斥,学生则成为知识接受的器皿或白板,学生的知识探究、知识创造则成为一纸空谈与空头支票,在机械背诵、抄练的心灵规约下,想象力、探究意识、创造精神与实践能力式微。至此,课程知识已然成为压抑、奴役、束缚教师知识创造与学生知识创生的压迫者。

其四,课程知识与知识价值、意义的脱落与分离,课程知识成为客观主义、普遍主义以及科学主义知识、事实的代名词与代言人,而摒弃了知识—世界一个人的知识价值、意义问题,进而课程知识问题成为一个事实性、对象性、命题性、客观性的内容体系或知识堆积。

显然,课程的危机乃是对知识的误读,原本充满理智精神、创造价值的知识,则成为压制教师创造、学生创新的静态性、实体性、客观性、封闭性、僵死性的枷锁与图囿。知识问题的误读、误解进而引发一系列课程危机,无一例外地成为当下我国课程与教学实践所面临的诟病与顽疾。简而言之,这一系列课程知识观的背后即表征主义认

^① 张华.课程与教学整合论[J].教育研究,2000(2):53.

识论、知识论^①，将知识视为人类主体对客观存在的世界和实体客观、准确、真实的映现与表征。^②概括地讲，这种知识表征论秉承主体与客体关系的二元论、知识与世界关系的图像论、个人与知识关系的反映论等旨趣，进而体现为本质主义、客观主义、普遍主义以及科学主义知识观等旨趣。“那么，按照知识表征论的理解，既然知识已经全然映现了独立存在的外部世界，这就意味着有必要将儿童与生活世界彻底隔绝与分离开，并将知识专门在学校课程的场域内直接告诉儿童或呈现给儿童。”^③进而言之，知识的表征主义理解所引发表征主义课程知识观，势必成为上述课程危机——课

① 表征主义认识论、知识论英文表达为 Representationalism Epistemology/Theory of Knowledge，而对于这一哲学词汇的英文翻译，国内学术界一般将其译成表象主义或表征主义认识论。例如：中国社会科学院李幼蒸教授在翻译美国哲学家理查德·罗蒂(Richard Rorty)的《哲学与自然之镜》中关于表征主义认识论将其翻译为“表象主义认识论”(请参阅：[美]理查德·罗蒂.哲学和自然之境[M].李幼蒸译.北京：商务印书馆，2003:155.)。同济大学人文学院孙周兴教授在翻译有关德国哲学家马丁·海德格尔(Martin Heidegger)的《林中路》中批判表象思维、表象主义认识论时，将其翻译为“表象主义认识论”(请参阅：[德]马丁·海德格尔.林中路[M].孙周兴译.上海：上海译文出版社，1997:77-98.)。浙江大学王巍教授在翻译加拿大学者伊恩·哈金(Ian Hacking)的《表征与干预——自然科学哲学主题导论》时，将其翻译为“表征主义认识论”。此外，华东师范大学哲学系郁振华教授在其专著《人类知识的默会维度》论述有关罗蒂的《哲学和自然之镜》、查尔斯·泰勒(Charles Taylor)的《克服认识论》(*Overcoming Epistemology*)中都将其翻译为“表征主义认识论”(参阅：郁振华.人类知识的默会维度[M].北京：北京大学出版社，2012:1-2.)。“表象”与“表征”两个词汇都可以构成这一认识论旨趣的汉语翻译与理解，但从两者的词性以及由此所引发的词义的丰富性角度来看，“表征”蕴含着这一认识论的发生机理、表征发生的过程以及结果等，较偏向于动词或动名词的词性，词义较为丰富。而“表象”较多表达出这一表征的结果，较偏向于名词。由此，根据用法的需要，本研究中将采用“表征主义认识论”这一译法。与此同时，本研究中所引用的关于这一认识论的相关中译本文献中，由于翻译的差异，为了忠实于所参考的文献，后文的论述中将出现两种译法。

② 将上述一系列课程危机的知识观概括为表征主义认识论或知识观可参阅：Brent Davis, Dennis Sumara, Cognition, Complexity, and Teacher Education [J]. Harvard Educational Review, 1997(1). Brent Davis, Dennis Sumara, Rebecca Luce-Kapler, Engaging Minds: Changing Teaching in Complex Times [M]. New York: Routledge, 2008. Klaus Mollenhauer, Forgotten Connections——On Culture and Upbringing [M]. Translated by Norm Friesen. London: Routledge, 2014. Deborah Osberg, Curriculum, Complexity and Representation: Rethinking the epistemology of schooling through complexity theory [D]. Milton Keynes, U. K.: The Open University Doctoral Dissertation, 2005. Deborah Osberg, Gert J.J. Biesta, Paul Cilliers, From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling [J]. Educational Philosophy and Theory, 2008(1).

③ Deborah Osberg, Gert J. J. Biesta, Beyond Re/Presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling [J]. Interchange: A Quarterly Review of Education, 2007(1): 15-29.

程知识与生活世界的断裂、课程知识与知识行动的隔离、课程知识与教师经验与学生经验的隔绝以及课程知识与意义逻辑的分离等。显然,这种“罪魁祸首”并非上述课程危机的全然理由,因为这种课程理论和课程实践都有着极为复杂的社会历史根源,但无疑这种表征主义认识论、知识观为这种课程危机在基础教育课程与教学实现了实践中的合理化与理论上的合法化。正如杜威所言:“尽管灌输(pouring)的教学和被动吸收式(passive absorption)的学习普遍受尽谴责,但为何在实践中它们仍旧如此根深蒂固(intrenched)?教育并不是一件‘告诉’(telling)和‘被告诉’(being told)的事情,而是一个主动(active)建构(constructive)的过程,这个原理几乎理论上众人皆知,而实践中却又无人不违反。”^①因此,思考课程实践与课程理论危机背后的表征主义认识论、知识观,进而从形而上学深层次对其诊断与剖析,显得尤为重要与势在必行。

二、研究思路与解决之径:课程知识观研究认识论思路的必要拓展

课程危机引发一系列课程学者对课程知识观问题的研究与探讨,较有代表性的国内外研究成果、文献从不同的理论视野、问题域研讨体现为以下几个方面:

其一,课程知识的价值论研究。学者郭晓明基于生存论的视野审视了课程知识中个体精神自由缺失的历史与现实途径,进而提出了课程知识的意义性这一命题。^②学者李召存基于从科学认识论到生存视角转换的角度,认为课程知识是一个关涉个体生存意义的论题。^③学者陈铁成立足幸福论的价值视角,尝试复归课程知识的本体价值,建构一种“全人生幸福”的课程知识价值观。^④

其二,课程知识的社会学研究。英国伦敦大学教育学院戴维·斯科特(David Scott)教授运用社会认识论(social epistemology)的理论视角,在分析了课程知识的社会向度(social dimension)基础上,全面批判了课程即对外在世界的简单表征(representation)的认识论观点。^⑤美国威斯康星大学麦迪逊分校的迈克尔·阿普尔(Micheal W. Apple)教授基于对课程知识的意识形态、政治本质问题的研究,进而提

① John Dewey. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* [M]. New York: The Free Press, 1916: 38.

② 郭晓明. 课程知识与个体精神自由[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005.

③ 李召存. 课程知识论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.

④ 陈铁成. 现代课程知识价值观的反思与重构[D]. 长春: 东北师范大学, 2013.

⑤ David Scott. Knowledge and the Curriculum [J]. *The Curriculum Journal*, 2014(1): 14-28.

出“谁的知识最有价值?”(Whose knowledge is of most worth?)的论断。^① 英国伦敦大学教育学院麦克·扬(Michael Young)教授基于新教育社会学的角度论述了课程知识的社会建构性,反映了某些社会群体的利益。^② 2008年麦克·扬教授出版新作《让知识回归——从社会建构主义到教育社会学的社会实在论》(*Bringing Knowledge Back in—From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*)深入指出:课程知识具有不可避免的情境性(contextual)与历史性(historical)品格。^③

其三,课程知识的建构主义研究。华东师范大学著名教育学家钟启泉教授运用建构主义的理论视角分析了两类不同的课程知识观。前一种,将学科知识与学生知识视为二元对立的关系,学科知识即现成的、静态的、客观与绝对的真理,学生的学习、认识仅是对于学科知识的接收、肯定。后一种即建构主义知识观,将知识视为人类建构的结果,进而学科知识只有基于学生经验、通过学生经验才能获得知识的意义与价值。建构主义知识观强调知识即动态的、建构的,依赖于学生的参与与社会性的沟通和对话,而非单纯线性、机械意义的传递、授受。^④ 简而言之,教学并非教师将客观知识从外部搬运、转移到学生的头脑、心智之中,而是基于学生已有的经验,在与世界、社会的交互作用过程中得以建构。^⑤

其四,课程知识的实用主义研究。卢森堡大学格特·毕斯塔(Gert J.J. Biesta)教授基于杜威的交互认识论(transactional theory of knowing)的理论视角反思、批判进而摆脱、超越现代认识论中由于笛卡尔主义的心智与世界的二元论(mind-world

① [美]阿普尔,[美]史密斯.教科书政治学[M].侯定凯译.上海:华东师范大学出版社,2005:1-5.[美]阿普尔,[美]史密斯.意识形态与课程[M].黄忠敬译.上海:华东师范大学出版社,2001:1-29.

② [英]麦克·扬.知识与控制:教育社会学新探[M].谢维和,朱旭东译.上海:华东师范大学出版社,2002.

③ Michael Young. Bringing Knowledge Back in—From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education [M]. London: Routledge, 2008: 91. Michael Young. Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach [J]. Journal of Curriculum Studies, 2013(2): 101-118.

④ 钟启泉,有宝华.发霉的奶酪——《认真对待“轻视知识”的教育思潮》读后感[J].全球教育展望,2004(10):3-7.钟启泉.概念重建与我国课程创新——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作者商榷[J].北京大学教育评论,2005(1):48-57.钟启泉.知识隐喻与教学转型[J].教育研究,2006(5):19-25.钟启泉.知识建构与教学创新——社会建构主义知识论及其启示[J].全球教育展望,2006(8):12-19.钟启泉.“知识教学”辨[J].上海教育科研,2007(4):4-8.

⑤ 钟启泉.“三维目标论”[J].教育研究,2011(9):62-68.

scheme)而引发的课程知识观的客观主义(objectivism)与相对主义(relativism)的实践症结。^①

其五,课程知识的复杂理论研究。加拿大卡尔加里大学布伦特·戴维斯(Brent Davis)教授与丹尼斯·舒莫拉(Dennis Sumara)教授基于复杂理论的视角审视了身心分离的二元论,进而将知识固化(fix knowledge)的简单思维的课程症结,在融合嵌入(embedded)认知理论、具身(embodied)认知理论、情境(situated)认知理论以及生成(enactivism)认知理论的基础上,强调知识并非物(thing)而是动态现象(dynamic phenomenon),并用“knowing”专门取代表征主义认识论所认为的“knowledge”,以此表达知识的内涵具有动态性、丰富性以及偶然性、涌现性等特质。^②英国埃克塞特大学迪布拉·欧斯伯格(Deborah Osberg)博士基于复杂理论批判了表征主义认识论,进而提倡生成主义认识论(emergent epistemology),就复杂性、世界的复杂性以及知识的复杂性等论题做了极为深度的解读。^③

课程知识观研究认识论思路的必要拓展。综上所述,国内外诸多课程学者分别从课程知识的不同理论视角、学科视野拯救课程症结与课程危机,即对课程知识观的表征主义信念进行了彻底批判与尝试性重建。例如,课程知识的价值论研究探讨了课程知识的价值、意义与生存论等维度;课程知识的社会学研究赋予了课程知识的社会性、政治性等属性;课程知识的建构主义研究分析了课程知识的建构性、动态性、交互性、参与性、对话性等性质;课程知识的实用主义研究论述了课程知识的参与性、交

① Gert J.J. Biesta. Pragmatism and the Curriculum: Bringing Knowledge Back into the Curriculum Conversation, But Via Pragmatism [J]. The Curriculum Journal, 2014(1): 29-49. Gert J.J. Biesta, Nicholas Burbules. Pragmatism and Educational Research [M]. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2003: 25-54.

② Brent Davis, Dennis Sumara, Rebecca Luce-Kapler. Engaging Minds: Changing Teaching in Complex Times [M]. New York: Routledge, 2008: 1-8. Brent Davis, Dennis Sumara. Cognition, Complexity, and Teacher Education [J]. Harvard Educational Review, 1997(1): 105-125.

③ Deborah Osberg. Curriculum, Complexity and Representation: Rethinking the Epistemology of Schooling Through Complexity Theory [D]. Milton Keynes, U.K.: The Open University Doctoral Dissertation, 2005. Deborah Osberg, Gert J.J. Biesta, Paul Cilliers. From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling [J]. Educational Philosophy and Theory, 2008(1): 213-227. Deborah Osberg, Gert J. J. Biesta. Beyond Re/Presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling [J]. Interchange: A Quarterly Review of Education, 2007(1): 15-29. Deborah Osberg, Gert J.J. Biesta. Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of "Strong" Emergence [J]. Interchange: A Quarterly Review of Education, 2007(1): 31-51.