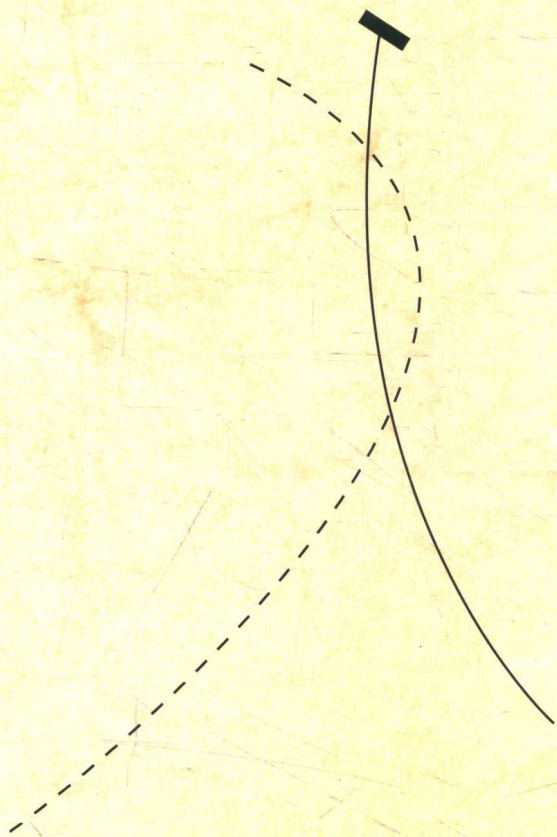




*Maixiang Yiyi de Shijie*



# 迈向意义的世界

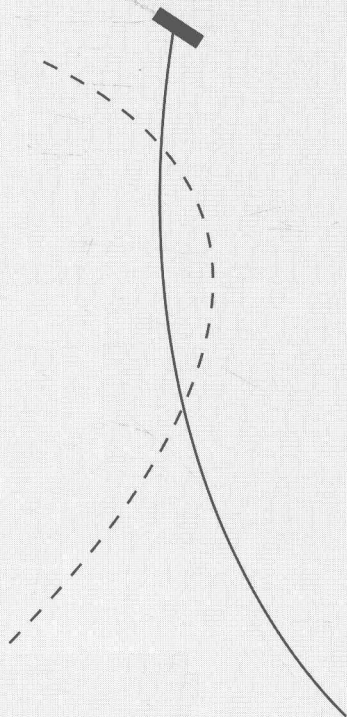
——生存论哲学视野下的课程诠释



教育科学出版社



*Maixiang Yiyi de Shijie*



# 迈向意义的世界

——生存论哲学视野下的课程诠释

苏 鸿/著

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 李 东  
责任编辑 张 璞  
版式设计 孙欢欢  
责任校对 贾静芳  
责任印制 叶小峰

### 图书在版编目 (CIP) 数据

迈向意义的世界：生存论哲学视野下的课程诠释 /  
苏鸿著. —北京：教育科学出版社，2017. 11  
(教育博士文库)  
ISBN 978-7-5191-1146-5

I. ①迈… II. ①苏… III. ①课程—研究 IV.  
①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 170148 号

教育博士文库

迈向意义的世界——生存论哲学视野下的课程诠释

MAIXIANG YIYI DE SHIJIE——SHENGCUNLUN ZHEXUE SHIYE XIA DE KECHENG QUANSHI

---

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64981232
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京玺诚印务有限公司		
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	版 次	2017 年 11 月第 1 版
印 张	13.75	印 次	2017 年 11 月第 1 次印刷
字 数	169 千	定 价	35.00 元

---

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

# 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，指明了新的方向。

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，同样也蕴含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追寻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和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。第一，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。第二，生存论哲学认为，课程目标应该破除“技术人”

的理论预设，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，达至对人的本真性、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，幸福概念蕴含着幸福能力的培养、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，来切近知识所蕴含的意义世界。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“面向事实本身”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.

## II

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".

**Key Words:** epistemology; existence philosophy; curriculum; meaning world

# 目 录

<b>第一章 问题的提出：技术时代的生存忧思</b> .....	1
第一节 人的问题：一个时代的主题 .....	1
第二节 意义的迷失：“技术人”及其生存困境 .....	3
第三节 “技术人”及其在课程中的反映 .....	9
<b>第二章 生存论哲学：内涵与意蕴</b> .....	15
第一节 超越知识论哲学的窠臼 .....	15
第二节 意义的探询：生存论哲学的意蕴 .....	18
第三节 迈向意义性生存 .....	24
第四节 补充与说明 .....	28
<b>第三章 “精神的旅程”：课程愿景的建构</b> .....	39
第一节 传统课程观的反思与批判 .....	39
第二节 意义世界：课程话语的拓展 .....	41
第三节 基于意义世界的课程愿景 .....	42
<b>第四章 “本真的人”：课程目标的反思</b> .....	56
第一节 课程目标的人性假设 .....	57
第二节 课程目标的内容架构 .....	70

第三节	课程目标的价值抉择 .....	78
第五章	“意义的世界”：课程知识的阐释 .....	84
第一节	知识与存在：教育学的视域 .....	84
第二节	知识意义性的理论视角 .....	87
第三节	课程知识的智慧意蕴 .....	93
第四节	课程知识的文化意蕴 .....	105
第五节	课程知识的伦理意蕴 .....	117
第六节	课程知识的审美意蕴 .....	126
第六章	“对话”与“召唤”：教材设计的变革 .....	133
第一节	知识的选择：从逻辑到人文 .....	134
第二节	知识的组织：从分科到统整 .....	141
第三节	知识的学习：从占有到对话 .....	148
第四节	知识的呈现：从“告诉”到“召唤” .....	153
第七章	“存在的追问”：课程范式的转换 .....	156
第一节	科技主义探究范式的哲学反思 .....	157
第二节	课程与存在：课程探究的生存论路向 .....	164
第三节	现象学视域中的课程探究 .....	172
参考文献	.....	193
索引	.....	204
后记	.....	207

# 第一章 问题的提出：技术时代的生存忧思

## 第一节 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。联合国教科文组织（UNESCO）的报告《学会生存——教育世界的今天和明天》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”。（联合国教科文组织，1996a）<sup>193</sup>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，代之以人的发展为中心的新发展观。21世纪教育委员会认为不应再像过去那样，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（联合国教科文组织，1996b）<sup>55</sup>，因此，必须摆脱“任何极为实用的教育观念”，因为“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”（联合国教科文组织，1996b）<sup>70</sup>。

人的问题也是学术研究与社会改革的重要理论支点。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，而且某种人性假定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定的变革相伴随，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）以及文化人等诸多主张，而管理理论也随之发生许多重大的变化。（罗珉，2003）<sup>111</sup>

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（O. Reboul）所说：“倘若要问某人‘什么是教育？’也就等于问他‘什么是人？’”（米亚拉雷等，1991）<sup>30-31</sup>，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，儿童的成长过程就是赎罪，以便为来世不朽的天堂生活做好准备。因此，中世纪的学校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”。在这一课程人性观的指导下，人文主义者建立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，理性主义者如笛卡尔（Rene Descartes）、莱布尼兹（Gottfried Wilhelm Leibniz）、康德（Immanuel Kant）等人更是将理性抬高到人的本质的地位。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。可以认为，课程改革的过程同时也是对人的形象进行反思与重建的过程。

然而令人扼腕的是，传统的课程研究与课程设计对课程背后的人性假设缺乏深刻的反省，人的问题在课程研究与课程实践中往往被抽象化。例如，在传统课程中，不难发现一些片面的、保守的人性假设。学习者被抽象地界定为“政治人”（课程意识形态色彩浓厚）、“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。与教育研究中人的缺失相应,教育实践则更是常常被斥责为“目中无人的教育”。

总之,传统课程研究的最大弊端在于忽视了对人之存在境遇的深刻思考,缺失了课程探究最重要的人学之维。正如石中英教授所言,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’。”(石中英,2002)<sup>83</sup>

## 第二节 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做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(Karl Marx)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。”(马克思等,1995)<sup>67-68</sup>可以说,马克思的“实践”、海德格尔(Martin Heidegger)的“存在”、杜威(John Dewey)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。”（海德格尔，1996b）<sup>942</sup>在技术座架的先行控制下，人是作为“人才”被限定、被塑造的：人被限定为“人力资源”，被塑造为“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了生存的意义，丧失了精神的家园，处于无家可归的状态之中。

### 一、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社会角色（海德格尔称之为“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（Thomas Stearns Eliot）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！  
我们干巴的嗓音，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——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。

存在的遗忘首先表现在人的物质化。物质化指的是在技术宰制下，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（绍伊博尔德，1993）<sup>25-54</sup>。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”（海德格尔，2004a）<sup>307</sup>。换言之，在技术宰制的背景下，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，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（海德格尔，2004a）<sup>306</sup>。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，人由此被彻底地工具化。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（卢炜，2004）。

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（2004a）<sup>309</sup>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。社会学家鲍曼（Zygmant Bauman）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”（鲍曼，2003）<sup>23</sup>。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（Max Horkheimer）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”（霍克海默，2006）。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，都可以围绕着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”（霍克海默，2006）<sup>219</sup>。人的标准化同时也意味着人的抽象化，所以巴雷特（William Barrett）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。”（巴雷特，1995）<sup>30</sup>

最后是人的功能化。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”（海德格尔，2004a）<sup>85</sup>。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、人类学等诸多学科之“独立对象”所分裂。胡塞尔（Edmund Husserl）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。”（胡塞尔，2005）<sup>81</sup>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，他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（海德格尔，2005）<sup>13</sup>。在学校中，我们也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。

## 二、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（Jean-Paul Sartre）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（1998）<sup>1-2</sup>写道：

我想象着农夫在欢迎流浪的神祇，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，他的思想也慢慢变得柔和起来。他不要求他所看到的事物（局限在某种不变本性）范围之内，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。

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（Henri Lefebvre）用“风格的凋零”、韦伯（Max Weber）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（2005）<sup>66</sup>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’一词所包含的精神与道德品质结合的意义也渐次丧失”（韦政通，2005）<sup>63</sup>。德国高古时期的哲学诗人荷尔德林（Johann Christian Friedrich Holderlin）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。”（刘小枫，1986）<sup>96</sup>

### 三、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是具有灵性的生物。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（1996a）<sup>47</sup>指出，技术理性将人类的精神曲解为智能，这种精神就是单纯的理智，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。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”（海德格尔，1996b）<sup>1233</sup>。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”（海德格尔，2004a）<sup>88</sup>，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，