

教师课程理解取向的省思与重建

陈蓉晖,冯玉梅

(东北师范大学 教育学部,长春 130024)

摘要:基于哲学解释学的视角,课程领域形成了“复原”和“创生”两种不同的教师课程理解取向。复原取向的课程理解强调教师要准确领会课程设计者的原意,而课程理解的创生取向则主张教师基于自身前见对课程意义的生成。其实,客观意义上讲,教师课程理解无绝对的复原,而创生式的教师课程理解也存在一定程度的受制性。因此,我们应客观、辩证地看待两种不同的教师课程理解取向,并且从促进教师自身的前见与课程文本以及学生的体验三者“视域融合”的角度,来建立教师课程理解的应然取向。

关键词:教师;课程理解;创生取向;复原取向

中图分类号:G421 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2016)01-0089-05

20世纪中叶,在泰勒原理的影响下,课程领域形成了一种“自上而下”的课程开发范式,因此,在课程的实施层面也呈现出“忠实执行”的取向和局面。作为课程实施的主体——教师,在课程开发中被置于“被动执行者”的位置。课程与教师更多的是控制与被控制的关系,课程成为了不用教师操心的课程程序,教师成为了直接向学生投递现成知识的“投递员”^{[1]2}。在一段时期内,教师努力忠实地执行着既定课程的法则,而没有一定的自我思考和行使课程自主权利的空间。

20世纪70年代,人们开始逐渐认识到“线性的”课程开发模式忽视了课程实施的具体情境,忽视课程的不确定性,尤其是忽视教师的课程主体地位所带来的弊端。伴随施瓦布(J. Schwab)为代表的“概念重建主义课程理论”的崛起,课程开发与研究逐渐摆脱了规则化和程序化的逻辑思路,并开始关注和强调对课程意义的理解与建构。课程不再是课程专家的专利和意义固定的权威蓝本,而是具有多元意义的“文本”,它不仅需要课程专家的设计,更需

要实践者的介入,来共同完成课程意义的建构。作为课程实施的关键因素,教师既是理想课程的“诠释者”,也是现实课程的“建构者”,并且,只有经由教师的意图、解释、构想、设计所演绎的课程,才是真正发挥实际作用的课程。在这一现实背景下,教师应如何去理解课程,进而合理地把握和实施课程等问题,逐步受到课程研究领域和实践层面的广泛关注。

一 解释学视角下形成的两种教师课程理解取向

(一)哲学解释学对理解的“原意说”和“创生说”理解除了具有日常用语中的“了解”、“领会”之意外,更多地汲取了解释学的营养而成为解释学的中心话语之一。依据解释学的分析,理解通常具有两种不同的释义。首先,传统解释学的代表人施莱尔马赫和狄尔泰主张,解释者从历史内容的文献作品出发,通过直觉移情在想象中处于作者的地位和环境,进入作者的个性,把握作者的意图、情感和观念,从而更好地理解作品的“原意”。由于解释者与作者存在时间上的距离,因此,要求读者要尊重作品

收稿日期:2015-10-10

作者简介:陈蓉晖(1968—),女,吉林长春人,教育学博士,东北师范大学教育学部教授,研究方向为课程教学论;

冯玉梅(1990—),女,山东临沂人,东北师范大学教育学部硕士研究生,研究方向为课程教学论。

的历史背景,消除自己的成见,努力去揭示作品的原意。19世纪下半叶,传统解释学因方法论上的局限遭遇种种困境后,开始寻求用一种新的眼光和视角来探讨理解的问题,因而,形成了对理解的另一种解释。新哲学解释学认为,“作品的意义处于‘待生’状态,对不同作者而言其含义是不尽相同的,其意义是作品与作者相互作用、互动的结果”^[2]。由此可见,从新解释学的立场来看,理解不是力图使自己置身于他人的思想之中设身处地的领会他人的体验,而是强调在理解的过程中,读者与作品之间的一种平等对话关系。作品的“待生”状态恰恰给了读者充分想象和创意的空间,因此,对作品的理解实质上是对作品“意义创生”的过程。

(二)教师课程理解的“复原”和“创生”

“课程理解是对课程现象、课程‘文本’、课程事件之意义的解读过程,其着眼点不在于课程开发的具体程序,而在于对种种课程与课程事件的历史、现状与未来之意义的理解”^[3]。作为课程实施的主体,“教师的课程理解是基于具体课程情境,通过与课程文本的对话与交流,形成一整套合价值、合目的、合规律的教育理念和对课程问题最基本的判断”^[4],并且,教师对课程的理解和判断将直接影响到课程实施的效果。那么,教师究竟应站在何种角度、以何种方式来理解课程呢?

基于哲学解释学对理解的探讨,课程研究领域也形成了关于教师课程理解的两种不同取向,即课程理解的“复原取向”和“创生取向”。复原取向的教师课程理解主张,教师的课程理解应反映设计者和编制者的原始意图^[5、6]。也就是说,一旦课程编制完成,以文本的形式确立下来时,课程的意义便确定了下来,不容许教师在课程实践中随意更改。这样,既有利于推进课程领域科学化、合理化的进程,又可以使课程摆脱主观臆断、盲目低效等弊端。因此,在教师课程理解的这一取向下,好的课程实施就是教师准确无误地领会课程专家(设计者)的意图,并忠实地履行既定的课程方案。与“复原取向”不同的是,创生取向的课程理解强调教师是带有自身视域的主体,教师对课程的理解是通过与课程设计者的分享、合作、交流和沟通而获得^[2]。在此过程中,教师的“先见”构成了课程理解的基础和前提,并且,教师总是带着已有的“先见”参与到课程理解之中^[6]。课程理解的过程实质就是教师基于自身经验对课程

意义创生的过程。

教师课程理解的两种取向在一定程度上给课程实践带来不同影响,也引发了人们对教师究竟应如何理解课程的深入思考和探讨。从目前的研究来看,由于忽视了教师的主体性和能动作用,“复原取向”的教师课程理解受到了人们较多的质疑和批判。相对而言,一些研究更倾向于教师课程理解的“创生取向”,因为与前者不同,这一取向突出体现了在尊重教师主体性的同时,彰显了教师精神与生命的存在。然而,就此也有学者指出,两种教师课程理解取向都容易陷入极端化的误区。一方面,机械忠实的课程理解取向在实践中禁锢了教师的创造力和想象力,把教师的生活体验排除在课程之外,抹杀了教师作为独特个体的自我意识和个体精神;另一方面,盲目创生的课程理解把教师的课程权利无限扩大,认为教师可以随意理解课程,因而也更容易使课程理解陷入自由化的泥潭^[5]。由此可见,教师课程理解取向并不是简单的非此即彼的选择,而是一个值得深入分析和探讨的问题。

二 重新思考教师课程理解之“复原”与“创生”

(一)教师课程理解并无绝对的“复原”

虽然,传统解释学关于理解的“复原说”强调读者要消除自己的成见,努力解读和揭示作品的原意。然而,当读者真正面对作品,尤其是通过移情来想象身处作者的位置和体验作者的个性时,读者已经在对作品进行着“二度创作”。读者与作者作为不同的个体,虽然可能在情感上产生共鸣,但在意识和境界上却不可能达到绝对的“同一”。因此,笔者认为,要求读者摒弃自身的前见,回归作者的原意,其目的主要是要求读者基于对作品的尊重来更好地把握作品,而避免任意地曲解作品。实质上,要求“复原”只是对读者解读和把握作品的一种导引,企图缩短读者与作者之间的距离。然而,我们无法否认,即使读者努力理解作品的原意,但由于所处的时空不同,还是会与作者或多或少地存在一定的差距。就教师课程理解而言亦是如此。正如有学者所指出的:“无论是从教师的意识形态与价值取向来看,还是从教师的知识水平抑或个性差异来看,教师都不可能完全‘忠实地’传递作为法定知识的课程内容,而是多少会对课程内容进行增减与加工。”^{[7]331}教师课程理解不可能是绝对的“复原”,任何教师在教室范围内都充当着领导者的角色,在理解和实施课程的过程中

不可能成为绝对的他者。因此,完全否认“复原取向”的教师课程理解,认为“复原”就是要求教师完全摒弃自身的知识经验而忠实地理解和执行课程,实质上是对“复原”认识上的一个误区,即把“复原”推向绝对化的境地,同时也不免过度渲染了教师在课程中的被动地位。其实,从古德莱德对不同层面课程的划分,即“理想的课程”、“正式的课程”、“教师领悟的课程”、“实际运作的课程”以及“学生经验的课程”也可以看出,课程不是一成不变的文本,它既充满着动态性又体现明显的不确定性,对不同层面的主体而言,课程理解上的差异一定是客观存在的。

(二)教师课程理解“创生”一定程度上的受制性

“创生取向”的教师课程理解强调教师课程主体性及其效能的发挥,提倡教师课程理解中融入个人的见解以生成新的课程意义。这固然有益于教师个性与精神的彰显,然而,不能忽视的问题是,教师是否具备了我們心目中理想的创生性理解能力?即使教师具备一定的创生性理解的能力,教师的创生性理解是否具有“合理性”?不可否认这都是影响教师课程理解创生的条件性因素。

从解释学的视角来看,文本一旦投入理解,理解者的前见就介入到文本的意义中来了。对教师课程理解而言,教师的前见是由他身处的时代、文化背景、家庭环境、受教育经验等构成,教师在课程理解前所受的专业知识与技能、所形成的教育观念等构成了他的前见^[2]。那么,教师的前见一定是合理的吗?从教师专业的不同发展阶段来看,教师的教育观念及其专业知识与技能的成熟度是否足以支撑其对课程作出合理的判断与理解,尤其对刚入职的新教师而言,他们能否在其专业生涯的初期即对课程形成独到的思考和见解,这显然是较为困难的。虽然,我们不否认应尊重教师的前见,但也应该意识到,有时“教师的‘先见’也并非都是好的、真的或‘合理的’,其中也包含有一些‘盲目的先见’,如不合理的学生观、教学观以及在日常的教学中所形成的一些不良的思维或行为习惯等”^[6]。由此可见,我们必须对教师课程理解中的“创生”形成正确的认识,在尊重教师课程主体性的同时,绝不一味地鼓励教师为了创生而创生,只有在具备正确的课程观念及较成熟的专业能力的基础上,教师课程理解上的创生才能具有真正的意义和价值。

(三)教师课程理解中“复原”与“创生”的契合

课程理解中的“复原”与“创生”并不是完全相对或非此即彼的关系,而是完整的理解过程中的两个不同阶段。从解释学来看,“文本是作者独特思想和体验的载体,面对文本,我们没有理由不尊重它原有的意蕴,它的价值和内涵,对文本的多元化理解和体验必须是在尊重文本价值基础上的理解和体验。脱离了文本,其他的任何体验可以说都是毫无意义的”^{[8]75}。同时,在探讨教育文本的特性时,也有研究者指出,教育文本本身具有的学科特性,对理解活动必然存在一定的规限,“它始终保持自身存在的独立性,始终以自身的话语向理解者陈述自身表现的东西”^{[8]70}。因此,教育文本的客观存在性也决定其不容抹杀。后现代课程观由于宣告“作者死亡”,力图摆脱作者对文本的宰制,解放作为读者的教师和学生,注重师生阅读的个性化体验,这样出现了丢弃文本,使文本理解成为一种任意生成意义的取向。它重要的失误就在于忽视了教育文本的自律性与开放性相统一的特点^{[8]74-75},而趋向了绝对的“丢弃和开放”。

基于上述分析,首先,教师课程理解应起始于认识文本、解读文本,承领文本的原意,正确把握设计者的思路和意图。借助课程文本了解课程设计者的思路,也是教师不断更新和扩展个人的知识经验,与课程设计者在思想上产生共鸣和碰撞的过程。“课程理解不是教师任意而为的主观臆断,不是教师随心所欲的构想和推论,永远不能通过把课程消融在自我意识中或化为某种怪影和怪想”^[9]。如果教师课程理解抛弃对课程文本及设计者原意的把握,而一味地扩张个人的前见,必将导致课程的自由无序状态。其次,“创生”的课程理解是在“复原”理解的基础上对课程意义的拓展。教师课程理解从“复原”出发,并不意味着止步于“复原”,在还原课程设计者本意的同时,教师也可根据课程实践的具体情况,将个人的知识经验及课程视域融入课程文本。但由于“教育是一种有目的性的活动,内含价值,文本理解应合理处理创造的‘度’,这样所谓的意义生成才具有实际的意义”^{[8]90}。也就是说,在课程理解的过程中,教师需要在真正理解课程设计者的思路和意图的基础上,才能更好地对其形成个性化的判断与评价。教师的课程理解创生能力也恰恰是在不断阅读和审视课程设计者的方案中不断地形成和发展。

综上所述,两种课程理解范式和取向并不是水

火不容的对立关系。“作为一部优秀的教材、文本，它的创作本身就考虑到了认知的定规与思想变通的关系，是作为一个既自成体系，具有不容置疑的真理性的知识系统，又作为一个容许解读者思考、批判、发挥的开放性理论体系，出现在解读者面前。许多时候，对教材内容进行创造性的发挥与改造，也只有当它们融入原来相对稳定的知识系统，或获得一种被验证之后的权威，才能真正地具有探究的意义”^[10]。

三 建立“视域融合”的教师课程理解取向

德国著名的哲学家伽达默尔说：“在成功的谈话中，谈话伙伴都处于事物的真理之下，从而彼此结合成一个新的共同体。谈话中的相互理解不是某种单纯的自我表现和自己观点的贯彻执行，而是一种使我们进入那种使我们自身也有所改变的公共性中的转换。”^{[11]486}教师在理解课程时，同样需要通过课程文本的对话来建立一种视域融合。值得注意的是，在运行课程的过程中，教师不仅仅要与课程对话，还不能忽略另一重要的主体——学生，不能忽视他们在课程中的重要角色及其对课程的实际经验。可以说，“课程文本”、“教师前见”和“学生经验”是教师课程理解中的三个要素。课程文本反映的是课程设计者的思想，教师会有自己对课程的认知方式，而学生面对课程同样会反映出自身的特点，三者间由于“经验、语言、思想乃至整个生活上的差异，往往就会产生一种‘张力’或‘距离’”^[6]。为保持适当的张力和缩小三者间的距离，避免任何一方的“一意孤行”，教师的理解、判断与把控则尤为关键。因此，作为课程从设计到实施过程的中介人，教师必须在课程文本、自身前见以及学生三者之间建立起一种“视域融合”。

(一)教师前见与课程文本碰撞中的修正与评判

教师带着自身的前见与课程文本对话是课程理解的第一个阶段。如前面所述，教师首先要在课程的“原意”和自我的“感悟”中寻找契合点，这一契合点的发现一定离不开教师的前见与课程文本碰撞中相互的修正和评判。

当教师面对课程文本时，首先要将自身的视域与课程设计者的视域进行融合。在课程理解过程中，教师通过“移情”进入课程设计者的视域。此时，教师自身前见的介入是一个不可避免的客观现实。并且，教师的前见既可能与课程文本产生共鸣，同时也可能出现分歧。一方面，教师在与课程文本的对

话中，文本赋予的丰富的认知与体验会使教师接受新的存在方式，并不断“改变其原有的知识框架”，“不断在修正和扩充预期的视野”；另一方面，教师也往往“不会满足于被动的接受方式，而是渴求一种参与式的心理评判与探索”，即“包含着一种深刻地反思和批判”，在此过程中，教师的“提问总是一波未平一波又起地不断衍生”^[12]。在课程理解中，教师面对课程文本既不能完全摒弃设计者的意图，也不能不加思索地全然接受，而是在与课程文本“对话”的过程中，不断在进行接纳、修正、扩充、质疑、反思、调整及重构等复杂的思考，进而不断地生成新的课程意义。

(二)教师理解与学生体验相遇后的审思与调整

任何课程最终都要与学生相遇，只有学生实际经验的课程才是真正体现价值的课程。从这一角度而言，教师课程理解不但要寻求与课程文本的一种视域融合，同时，还必须考虑到课程理解是否与学生的体验与感受相适宜。在教育现场中，我们既要尊重课程文本的旨意，又要兼顾到学生的感受，进而努力消除学习者与知识之间的屏障。为此，教师在课程理解中还需要在自身视域与课程文本融合的基础上，思考学生对课程的反馈，并融入学生赋予课程的新的元素。

学生的精神生活是伴随认知的动态活动过程，这一动态过程始终贯穿着学生对现实生活世界的体验和对可能生活的感悟。从此意义上说，体验现实、感悟生活的真谛，是现代课程设计的基本要求，离开了对学生体验和感悟的关注，课程将无法充满对学生的人文关怀^[13]。换言之，“任何学科要对学生有意义，必须要基于学生的生活世界进行创造性转化，必须变成学生的学科，否则，对学生而言就是机械的教条”^[14]。为此，教师在理解课程文本的过程中，还不能丢弃学生的经验与感受，无论从课程设计的理念、目标，还是从内容及组织方法等方面，都要考虑是否贴近学生的生活世界，是否符合学生的实际需要，以及是否适合学生的能力水平等等。在课程实施的过程中，要不断考察和发现学生的学习表现与学习成效，一旦发现课程文本与学生的感悟和体验不相适宜，或课程要求与学生的经验形成差异时，一方面，教师需要对课程文本以及课程的目标、内容、组织实施等方面进行深入思考，判断课程文本对学生生活经验的适宜性，“抽身”反思自身对课程理解

与实施的合理性,并通过检视和判断来对课程目标、内容及难度、组织手段等进行适度的调整;另一方面,一旦发现问题,不要盲目地对课程文本与自身的理解进行轻易的否定,而要善于思考是否可以运用课程文本来促进和改善学生的态度、学习表现及学习经验等等。

教育需要教育场域中的各主体达到布贝尔意义上的一种“相遇”状态,彻底抛掉占有与控制的欲望,而进行主体与主体间思想的交流以及灵魂的碰撞^[15]。因此,教师课程理解取向不是对课程文本绝对地“复原”,也不是盲目地追求“创生”,而是在不同主体间的对话中,“开放地对待他者,批判性地对待自身,克服自己偶然的不合理的偏见和前见,真正地建构自己的课程理解。只有这样,我们才能获致一

个视域,从而尽可能地避免课程理解上的种种主观褊狭性”^[9]。教师课程理解需要兼顾课程文本及课程设计者的思想、教师的前见与经验,更需要了解和兼顾学生的体验与感悟,站在促进三者协调并融的角度来把握课程。并且,视域融合是一个动态、持续和不断生成课程新质的过程,教师的课程理解也是一个循环上升的过程,在此过程中,教师经历着走进课程文本、融入自身见解以及纳入学生体验这个不断循环往复的过程,在每一个循环中,教师都在不断地与“不知所措”和“矛盾”相遇,同时,教师也在认识、实践、反思、再认识的循环往复中带着更加丰富的经验、更为宽阔的视野,对课程形成更为深刻的理解。“视阈融合”不是一个简单的过程,而是教师在课程理解中的一种取向和思考路径,还需要教师在课程实践中不断进行探索和研究。

参考文献:

- [1][美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫,等.课程文化[M].余强译.杭州:浙江教育出版社,2008.
- [2]姜勇,郑三元.理解与对话——从哲学解释学出发看教师与课程的关系[J].全球教育展望,2001,(7):34-38.
- [3]张华.走向课程理解:西方课程理论新进展[J].全球教育展望,2001,(7):40-48.
- [4]余娟,郭元祥.教师的课程创生:意蕴与条件[J].教育发展研究,2009,(12):57-62.
- [5]李树军.教师课程理解:现实问题与应然取向[J].教育发展研究,2009,(12):68-70.
- [6]王明,姜琪瑞.教师课程理解的生存论意蕴——哲学解释学的视角[J].现代教育管理,2012,(9):76-80.
- [7]吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998.
- [8]周险峰.教育文本理解论[D].上海:华东师范大学,2006.
- [9]徐继存.课程理解的意义之维[J].教育研究,2012,(12):71-76.
- [10]胡潇.教学解释方式的认识论思考[J].教育研究,2002,(11):61-64.
- [11][德]汉斯-格奥尔格·加达默尔.真理与方法——哲学诠释学的基本特征[M].洪汉鼎译.上海:上海译文出版社,1999.
- [12]苏尚锋,张景斌.教师教育中的理解与视域融合[J].教师教育研究,2011,(3):1-5.
- [13]郭元祥.课程设计与学生生活的重建[J].教育科学研究,2000,(5):48-54.
- [14]张华.试论教学认识的本质[J].全球教育展望,2005,(6):6-18.
- [15]张晓蕊.对话教育:现实困境与应对策略[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2014,(2):183-186.

[责任编辑:罗银科]