

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2017.01.001

儒家课程思想的“精神自由” 取向及其启示

樊亚峤¹, 靳玉乐²

(1. 四川美术学院 美术教育学院, 重庆 401331; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:现代课程忽视了实现学生的精神自由这一应有的课程价值取向。儒家课程思想从课程价值、课程知识以及课程实施三个方面体现了其蕴含的精神自由向度。这启示我们应将课程视为学生个体精神生命成长的资源, 树立具有生存论意义的课程知识观, 注重意境化的课程实施, 以此促进学生精神自由的实现。

关键词:儒学课程; 儒家课程思想; 课程价值取向; 生存论; 精神自由; 课程知识观; 课程实施; 意境化

中图分类号: G423.04 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2017)01-0001-07

近代以来, 在西方教育的强烈冲击下, 我国逐步走上了制度化教育之路, 客观、实证、民主和自由成为构建新课程、推行新教育应坚持的理念和价值取向。传统的儒学教育因长期推行文化专制主义而被彻底地排除在“自由教育”之外, 成为被放逐的“旧教育”。但是, 历经一个多世纪的追寻之后, 我们发现仿照西方模式建立起来的现代教育制度并未使我们达到理想中的自由之境, 课程与个体精神自由之间的矛盾不仅没有得到解决, 反而表现得日益突出。这让人们逐渐意识到西方的教育模式与中国的社会文化传统并不能够完全吻合, 因此, 我们还需要依托我国传统文化来寻找解决良方。中国传统哲学极为关注人的精神生命与精神理想, 儒学更是把提高人的精神境界作为根本任务, 因此, “儒学可以说是一种精神境界说”^[1]。由于儒学课程思想强调帮助学生实现精神境界的提升, 因而有助于个体精神的自由发展。为此, 本文试图探讨儒学课程思想与个体精神自由之间的内在联系, 以期能为实现学生的精神自由提供一些有益的启示。

一、精神自由: 现代课程之应有的价值取向

教育的终极目的究竟是什么? 柏拉图认为教育的终极目的是促进人“心灵的转向”, 而亚里士多德则强调教育既产生于自由的心灵, 也必须指向心灵的自由。舍勒(M. Scheler)更是坚定地宣称: “自由是人的教育及其拯救的所有可能性的最基本和首要的条件!”^{[2]1366} 因此, 课程作为实现教育终极目的的手段, 也应该建立于个体精神自由的基础之上, 并最终指向个体的精神自由。指向个体精神自由的课程在实施过程中虽然会遇到课程知识的选择、教学方法、评价方式等诸多方面的障碍, 但障碍的存在不能使我们忽视甚至放弃这一价值取向。这是因为, 首先, 教育在本质上是一种传授“为人之道”的活动, 它注重人的精神性, 而精神的自由一旦丧失, 则意味着“为人”的自由被遏止^[3]。如果缺失了个体的自主和自

收稿日期: 2016-10-11

作者简介: 樊亚峤, 教育学博士, 四川美术学院副研究员。

靳玉乐, 教育学博士, 西南大学副校长, 教育学部教授, 博士生导师。

基金项目: 全国教育科学“十二五”规划 2013 年度教育部青年专项课题“儒学课程思想研究”(EHA130392), 项目负责人: 樊亚峤。

由,教育就必将沦为对学生精神的奴役,而个体精神自由的丧失必将使学生的受教育过程成为精神的负担与心灵的折磨,这样的教育也将成为“反教育”的异化力量。其次,课程直接关系到学生在教育环境下的生存状态。如果课程不是从精神上解放人,而是压迫人,让学生感到背负知识的疲惫,那么学生就成了知识的容器,“装了一大堆无法消化的、不时撞在一起嘎嘎作响的知识石块”^[4]。因此,优质的课程应注重对生命的点化,帮助学生在理解知识的过程中发掘生命的智慧,从“生存论”的高度关心学生,要让学生在教育过程中体验到精神的愉悦、亢奋和心灵的满足。再次,拥有精神自由的学生才能最终成为全面发展的人。在马克思主义关于人的发展学说中,全面发展的概念始终是与自由发展紧密相联的,而自由发展又始终建立于个体的精神自由基础之上。可以说,个体的精神自由既是人全面发展的前提,又是全面发展具体而真实的体现。实际上,正是精神自由使学生在受教育过程中将普遍的共性和特殊的个性相互融合,使学生既能成为符合社会规范的公民,又能成为富有创造性、具有独立思考能力的全面发展的人。课程与学生精神自由之间存在着不容忽视的关系,因此,保护并发展学生的精神自由理应是课程必须体现的价值取向。

在当今社会人类普遍遭遇“精神危机”的时代背景之下,“精神自由”正日益成为现代课程改革核心理念。“教育的精神力量体现在培育意识、想象、意志力与爱心,从而促进学生精神不断成长的旅程中。”^[5]³⁵⁰⁻³⁵¹英国早在1988年就颁布了一项教育改革法案,明确提出英国新一轮教育改革的目标就是要实施一种全面的教育,促进所有儿童的“精神、道德、社会性和文化的发展”(Spiritual, Moral, Social and Cultural Development, 简称 SMSC)。1993年,英国国家课程咨询委员会发布的讨论报告《精神与道德的发展》(Spirituality and Human Nature)指出,精神发展的内容包括坚定信念、认识自我、超越自我、协调人际关系、发挥创造性、丰富情感、增强敬畏意识等。美国课程研究者休伯纳(D.Huebner)认为,我们对教育技术基础的过分依赖导致我们忽略了学校教育课程的精神价值。美国学者多尔(W.E.Doll)教授也曾指出,精神价值正成为当代西方课程领域渴求的东西,并告诫我们不要忽视学生精神生命的成长。他说:“当你们在中国和其他国家进行你们自己的教育改革的时候,请不要忽略学生的心灵和想象力,而过分偏重于方法和其他女仆式的训练、记忆。”^[6]因此,在这种背景下,深入探讨儒家课程思想的“精神自由”之价值取向就极具现实意义。

二、儒家课程思想“精神自由”取向之表征

如果从现代性的自由标准来看,儒家的整个教育体系都是毫无自由可言的。学生既不是自由的,也不是“自我决定的”,而是被儒家文化的道德教条圈定在十分狭小的范围内而毫无自由可言的。实际上,如果我们仅从现代自由的定义出发,把自由等同于“个体的权利不被他人所妨碍”^[7],那么这种“自由”就只能是人们的现代性“幻觉”,我们也就难以觉察到儒家课程思想中的精神自由之表征。因此,在解构现代自由的基础上,我们更愿意从后现代主义的视角来讨论儒家课程思想所蕴含的个体精神自由之价值取向。法国哲学家、后现代主义者福柯(M.Foucault)指出,自由“深深根植于权力之中,一部分人的自由总是以另一部分人的不自由为代价的”^[8]。在福柯看来,社会上并没有完全的自由空间,权力无所不在,因此在这张庞大的、异常结实的权力统治之网中没有自由可言。这种理解实际上更加符合儒家文化对自由的理解。传统儒家文化中的“自由”从来不是现代自由主义所主张的“绝对自由”,它始终强调自由与责任的内在联系,强调自由是与一种不自由的状态联系在一起“相对自由”。

从儒学的发展历程中可以看到儒学对于精神自由的追求。在儒学发展的早期,以荀子为代表的儒者就提出了“心”的概念。荀子曰:“心未尝不臧也,然而有所谓虚;心未尝不两也,然而有所谓壹;心未尝不动也,然而有所谓静。人生而有知,知而有志;志也者,臧也;然而有所谓虚;不以所已臧害所将受谓之虚。心生而有知,知而有异;异也者,同时兼知之;同时兼知之,两也;然而有所谓一;不以夫一害此一谓之壹。心卧则梦,偷则自行,使之则谋;故心未尝不动也;然而有所谓静;不以梦剧乱知谓之静。未得道而求道者,谓之虚壹而静。”^[9]这就从理智、欲望以及能够自由选择的意志三个方面揭示了“心”的内涵。魏晋时期,玄学家关于自然的争论,不仅体现出道家与儒家的进一步结合,也体现出儒家在这一时期对

于精神自由的进一步追求。无论是何晏、王弼把儒家名教置于自然之下提出的“自然本体论”，还是向秀、裴頠试图建立的以儒家伦理思想为基础的“天理人伦”的观点，都强调精神的超越，强调个体基于社会人伦基础的自由追求。宋代朱熹的心性哲学则更加体现了儒家对人的精神问题的思考。朱熹对人的精神问题的考察兼顾“人性”和“天道”。“人性”是为了说明人的本性问题以及由此产生的种种精神活动，“天道”则侧重于分析人的精神本原、本质等基本理论问题。“人性”与“天道”如何相连则完全依靠人的精神修养与精神追求，其旨趣在于人的精神提升与超越，即“人性”与“天道”的合一、精神境界的高尚与自由^[10]。基于儒家哲学的基本特征及其对个体精神自由的追求，我们可以进一步从儒家课程思想中找到“精神自由”价值取向的具体表征。

（一）在精神“出走”与“回家”的循环中体现的课程价值

儒家课程思想体现了这样一个基本的教育理念：教化是人在精神上走出自身、获得“普遍性”，同时又返回自身的双向历程。儒家学者认为，教育的价值主要体现为“促进个体向普遍性提升”，也就是使个体成为一个具有普遍性的存在。在“个体向普遍性的提升”过程中，课程的价值就是引领个体走出自我、克服个体精神的局限性，使学生学会容忍自身之外的事物，并学会不带个人私利地把握事物、利用事物，履行个人的社会责任和义务。在这一课程价值的实现过程中，通过课程的实施帮助学生完成儒家伦理价值体系中关于人伦、仁义、理欲、利义、荣辱等基本思想观念的建构。一般而言，在达成“向普遍性的提升”这一目标后，儒学教育体系中的学生就能够成为一个符合当时社会道德规范的社会公民。这一目标的实现过程对应的是儒家修行八阶段中向内“克”的自我修养阶段，即“诚意、正心、修身”三个阶段。在儒学经典中，“克”的核心就在于对自己的节制，因此，儒学课程这一阶段的教育目的就是要使学生对自身严格要求，做事严谨，自觉地成为一个符合社会道德规范、履行社会职责的人。孔子曰“克己复礼为仁”^{[11]192}，而“克己”的核心则在于对自己的节制，节制自己的私欲，通过“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿言，非礼勿动”^{[11]192}等具体的行为，做到“毋意，毋必，毋固，毋我”^{[11]158}。只有做到这样，儒者才可以克制私欲，保持初心。正如《论语·泰伯》所言：“恭而无礼则劳，慎而无礼则蕙，勇而无礼则乱，直而无礼则绞。”^{[11]148}在这里，“恭、慎、勇、直”都是“以行践仁”的具体表征，但是在产生这些行为的同时，个体又容易受到“无礼”这一私欲因素的影响，一旦“无礼”过度，就会导致“劳、蕙、乱、绞”。因此，这个时候就需要“克”来帮助个体把握尺度，克服个体精神的局限性，从而使个体能在发挥自觉性的同时，真正做到“恭不劳、慎不蕙、勇不乱、直不绞”，使个体在知行合一的践行过程中自觉地完成个人伦理价值体系的构建。

不过，上述过程实际只是儒学教化过程的一半，它完成的只是个体对社会文化知识的普遍占有和服从。接下来的另一半更为重要，即个体应“以异化为前提，返回自身”^[12]。在个体对自身严格要求、做事严谨的基础上，进一步达到对外界的宽容，并逐渐提升自身对外界的影响力。这一阶段是在儒学思想指导下提高学生自我修养的阶段，是关于人性、君子、圣人、天命等更高层次的认知阶段，其目的在于帮助学生如何从他物出发向自身“返回”，也即儒家修行八阶段中的“齐家、治国、平天下”。这一向外“推”的修行过程需要学生从精神层面与知识的普遍性进行“对话”，学会由已知到未知的三类推理。这三类推理包括：第一类，与“举一隅不以三隅反”相对的“举一隅则三隅反”的演绎推理；第二类，“能近取譬”的类比推理；第三类，“察言而观色，虑以下人”的归纳推理^[13]。与此同时，还需要学会从普遍事物中认识自身，发现和开掘自己的精神家园。这一阶段教育的最终目的是要求学生的个体精神要达到一种“存于世事中，往返天地间”的自由境界，并由此逐渐积累起个体对外界的影响力。例如，新儒家的代表人物杜维明认为，儒家的“独立人格和西方极端个人主义的独立人格有相当大的不同”^[14]。儒家坚持“己所不欲，勿施于人”的原则，倡导“己欲立而立人，己欲达而达人”的观念，因此，他们不会因社会性压倒个性，而是要在个性成全社会性之后，再返回自身，形成一种既规范又自由的独立人格，最后发展为张载所言的“乾为父，坤为母……民吾同胞，物吾与也”^[15]。这就由“身心之学”进入到“性命之学”，这样的价值观体现出一种强烈的主体意识和个体“心性”在向内“克”和向外“推”这两个维度上的自由追求。

由此可见，“走出自身”与“回归自我的精神家园”在儒家的教育体系中是始终联系在一起的，儒学课程价值的实现过程实际上体现出的是二者在不同程度上的往返循环，而学生通过课程学习所体会到的

个体精神自由则是儒学课程最大的价值所在。

(二)关注学生精神境界转变与提升的课程知识

任何课程都永远不可能摆脱对知识的讨论。正如舍勒所言,无论是“自我教育”还是“教育别人”,都必须回答三个基本问题:第一,究竟什么是教育的本质;第二,怎样进行教育;第三,什么样的知识和认知形式影响着学生接受教育的过程^{[2]1368}。因此,无论在何种形式的课程教学中,知识都是课程的核心内容,而课程教学的重要任务就是帮助学生将课程知识转化为个体知识。在儒学教育的视域中,儒家学者倾向于将知识理解为“意义和体验”,将其作为一个真实的关系存在。因此,课程知识就成为一种关系思维中的客观元素,是一种走向“生命化”的主观存在和对话中的“他主体”,发挥着个体精神导向的主体作用。应该说,儒家对知识“具体性”“个体性”“境域性”和“实践性”的定位是促成个体达到精神自由的基本保证。

从获得知识的对象来看,儒家的课程知识是根据对象的不同而体现出不同内涵或不同认知角度的。例如:

颜渊问仁。子曰:“克己复礼为仁。”^{[11]192}(《论语·颜渊》)

仲弓问仁。子曰:“己所不欲,勿施于人。在邦无怨。在家无怨。”^{[11]193}(《论语·颜渊》)

司马牛问仁。子曰:“仁者,其言也讫。”^{[11]193}(《论语·颜渊》)

(子贡问仁)。子曰:“夫仁者,己欲立而立人,己欲达而达人。能近取譬,可谓仁之方也已。”^{[11]133}(《论语·雍也》)

(樊迟问仁)。子曰:“仁者先难而后获,可谓仁矣。”^{[11]130}(《论语·雍也》)

子张问仁于孔子。孔子曰:“能行五者于天下,为仁矣。”“请问之。”曰:“恭、宽、信、敏、惠。恭则不侮,宽则得众,信则人任焉,敏则有功,惠则足以使人。”^{[11]267}(《论语·阳货》)

子曰:“刚、毅、木、讷,近仁。”^{[11]217}(《论语·子路》)

可见,在儒家学派的教育过程中,有关“仁”的认知体现出多重内涵。孔子对“仁”有自己的理解,但当他面对不同的学生时,又根据这些学生的特点对“仁”的内涵作出了符合他们特点的阐释,于是,学生就能更容易地在个体内部建构起更符合个体认知的具有自身特殊性的“仁”的概念。故此可以推断,随着知识内涵和个体认知的变化,个体依据于知识萌生的思想、追求的精神境界也必然发生着变化,这样,课程知识就与学生精神境界的转变和提升紧密相连了。从知识获得的方法来看,儒家始终强调“知行结合”“学思结合”。一方面,儒家强调“行”的重要性。“行”是帮助学习者在具体情境中领会知识内涵的根本方法,它强调知识的获得依赖于学习者个体在社会关系中的意义和体验、辨别和理解。另一方面,儒家强调“思”在知识获得过程中的重要作用。《论语·季氏》曰:“君子有九思:视思明,听思聪,色思温,貌思恭,言思忠,事思敬,疑思问,忿思难,见得思义。”^{[11]260}可见,“思”是“知”的主要方式。但“思”也是和学习者的自我经验直接相关的。因此,儒家的知识观始终是和受教育者的个体经验、思想层次、精神境界紧密关联的,它始终强调在符合社会道德规范要求的前提下,建立符合学习者个体特征的知识结构,从而帮助学习者获得思想的转变和精神境界的提升。正因为儒家知识价值观具有“具体性”“个体性”“境域性”和“实践性”特征,所以基于知识学习而形成的个体精神境界并不是静止不变的,而是随着知识习得而逐渐变化的,是一个可以从零到无穷大的自由、可变“阈限”。

基于这种知识价值观,在儒家的课程思想中,课程知识的作用在于为学生获得更大的精神自由空间提供原材料,而学生学习课程知识的最终目的则是在构筑自身精神家园的基础上实现知识的多重建构,并与实践相结合。因此,儒学课程涉及的知识主要是关于“精神境界转变与提升”的人文知识,它在处理课程知识与人的关系上,也更加关注人的生存处境,强调主体与课程知识的对话能力,强调关系思维的建立对于个体实践的重要意义,强调培养学生的自我建构能力。

(三)为学生提供精神对话空间的课程实施

儒家哲学充满辩证法,体现出了一种整体性、直接性和非逻辑性的直觉思维特点,它不完全依靠逻辑推理,而是更加注重个体的精神领悟和整体把握。这种思维方式体现在儒家课程实施的过程中,它将

课程实施作为课程知识从“客观文化”向个体精神转化的契机,发挥学生个体的自觉性和主动性,帮助学生实现自身与知识之间的对话,将个体对知识的领悟带入生命体验与人生追求的过程中。课程实施阶段的主要目的是为了促进师生对知识的传授与接受。儒家学者认为,知识的传授与接受过程并非知识在主体之间的简单转移,而学生对知识的体悟以及由此带来的自觉的内省行为和精神超越,才是知识传授与接受过程中应达到的真正目的。

《论语》作为记载孔子与学生教学过程的重要著作向我们展示了儒家的课程实施过程,其课程形态没有教条性的知识传授,也没有控制学生学习活动的管理系统,而是注重通过课程实施培养、提高学生在学习过程中的行动力和理解力。因此,注重课程实施的灵活性是儒家课程思想的重要特征。例如《论语·先进》中记载:

子路问:“闻斯行诸?”

子曰:“有父兄在,如之何其闻斯行之?”

冉有问:“闻斯行诸?”

子曰:“闻斯行之。”

公西华曰:“由也问,闻斯行诸?子曰‘有父兄在’;求也问,闻斯行诸?子曰‘闻斯行之’。赤也惑,敢问。”

子曰:“求也退,故进之;由也兼人,故退之。”^{[11]187}

从上述对话中我们可以看出,首先,儒家的课程实施强调应对变化的灵活性。在课程实施中根据学生性格的不同,采用不同甚至截然相反的方式和语言,这不仅从学生个体经验的角度关注了学生的思想成长和精神境界的提升,而且还体现了指导儒家课程实施的一种非常重要的思维方法,即注重情境的多样性以及应对变化的灵活性。其次,课程实施注重“知行结合”的行动意义。相对“行”而言,“知”是静态的,因此“行”的实质是对“知”的创造性发挥和体现。在“闻斯行诸”这一课程中,孔子并没有就这一行为的对错给出明确的答案,而是将行为与学生个体特征相结合,从而帮助学生抓住课程知识从客观文化向个体精神转化的契机,使学生能够通过自觉的“行”的实践过程,实现自身与课程知识之间的对话,将个体对知识的领悟带入生命体验的过程中,同时也将“行”的过程中“尺度”的把握留给了学习者本人自身体验。正是由于儒家课程实施过程中为学生提供了言语、行为乃至精神等方面的自由空间,才有了将个体潜在的自发性转变为现实的可能性,才能使学生在灵活、自由的对话中充分调动个体的主动性,在自觉中整体感悟,在自觉中反省改过,发挥自身的优势。正如《论语·先进》中记载:“德行:颜渊,闵子骞,冉伯牛,仲弓。言语:宰我,子贡。政事:冉有,季路。文学:子游,子夏。”^{[11]179}只有为学生提供足够的对话空间,才能在重视和发展其特殊性的前提下使学生最终获得个体的精神自由。

儒学课程实施体现的是个体的“对话”之旅。首先,学生通过与教师的对话获得知识的符号表征与基本意义;其次,学生要学会与知识对话,体会儒学教育所强调的“内省”与“体悟”,将知识带入生命体验的过程中;最后,学生还要在精神层面上超越具体的知识,以此实现个体对“普遍性”的超越,进而完成知识的“个人化”,并建构自己的精神家园。当然,学生精神境界的提升与超越并不一定在课程实施过程中就能全部完成,笔者也不敢断言学生精神的超越完全得益于这样的课程实施过程。但可以肯定的是,儒学课程在实施过程中所提供的精神对话空间对学生获得精神的自由和超越具有巨大的推动作用。

三、儒家课程思想“精神自由”取向之启示

对于现代精神自由这一概念,学者们一般从个人主义以及个人权利的角度进行界定。与此截然不同,儒家课程思想强调的精神自由永远是处于各种关系之中的,最终体现为个体在多大程度上与知识建立了紧密联系,一个人越是主动建立与知识的联系,他的精神自由程度就越大。在儒家课程思想中,个体的精神自由不仅意味着解放,更意味着要使自己投入到建构与创造知识的过程中去。基于以上对儒家课程思想所倡导的精神自由的理解来对照现代课程,我们发现现代课程体系里生命性的被剥离和被过滤使学生的精神自由空间极度萎缩,学校课堂越来越成为“有书无人”“有知识无生命”的文本

“复制”场所。针对这一问题,美国课程学者派纳(W.F.Pinar)进行了批评,他指出:“课程领域忘了实实在在的个体,单单关注于公共的和可见的世界,关注设计、序列化、实施、评价以及课程材料,却忽视了个体对这些材料的体验”,使得“我丧失在不是我创造的世界里,我丧失在不是我创造的个性中”^[16]。综上所述,笔者认为,儒家课程思想中的“精神自由论”可以给我们提供以下启示:

(一)将课程视为学生个体精神生命成长的资源

教育是一种精神的追求^{[5]348}。课程是一个关于变化、形成与转变的精神旅程,这一旅程是充满着生命活力和激情的美妙过程,它的价值在于促进学生精神生命的成长,最终达到期望的自由之境。因此,我们应将课程视为学生精神生命成长的资源。首先,课程价值在于促进生命的成长,促进生命价值的提升。课程知识就是作为个体生命成长的促进剂而存在,它的作用是要满足每一个潜在生命力的开发与生长的需要,它只是养料而不是樊篱。其次,课程的展开过程是生命本真的展现过程。师生在此过程中自由展现,没有教师提问时学生的紧张情绪,也没有在教师提示下学生对“正确答案”的猜测,更没有评价压力下的表演,它所展现的只是生命成长中对世界的美好追求,以及各自生命指向未来的可能性。第三,课程是一个对话与精神能量交换的场所。课程活动体现的是学生与学生、学生与教师以及学生与社会之间的多主体对话过程。在这种充满灵性的对话中,学生把对知识的领悟带入生命体验的意境,并努力在精神层面达成生命之间的相互理解与认同。这样才能够避免课程只是体现知识转移过程的弊病,呈现出一种“量”的累积和“质”的飞跃,使我们逐渐趋近理想中的教育愿景。

(二)树立具有生存论意义的课程知识观

自近代以来,科学认识论框架下的实证主义知识观把生活世界远远地抛离在自己的视野之外,使知识愈来愈成为钳制人们精神自由的异化力量。19世纪的实证主义者斯宾塞曾断言,对“什么知识最有价值”这个问题,一致的答案就是科学。在这样一种功利化的价值取向影响下,“效用”“功能”等外在标准就成为判断知识价值的唯一标准。知识的精神性被放逐了,“功利”取代了“精神”,而“规律”则取代了“诗意”,于是人们的精神世界就缺乏“照料”。在征服世界的过程中,人们逐步遗失了自己的精神家园。

课程知识作为生命个体成长的重要媒介,同样蕴含着人类精神栖居的意义^[17]。儒家课程思想在这里给我们的启示是:课程应该最终指向人的精神自由和幸福,那么课程知识作为直接提供给学生的特殊而具体的知识形态,就应把促进学生精神的发展作为出发点,树立一种具有生存论意义的课程知识观。首先,具有生存论意义的课程知识观所包含的课程知识应该具有更大的包容性,它区别于将知识仅仅作为客观存在的传统观点,更强调知识的生成性、体验性和文化性,强调学生对课程知识的个体心理建构;其次,这一课程知识观强调知识的价值不仅在于提高认识、发展能力,更在于使学生感受到生命的充实和人生的意义,能够对个体有意义的生活给予滋养;第三,这一课程知识观重构了知识与学生之间的关系,将二者之间的关系由占有式的异化拥有转变为理解式的交往互动,强调知识与人之间的“双主体”对话。

(三)注重视境化的课程实施

当前的课程实施实际上已经成为了“方法”的运用过程。“方法”代表着管理者的权威,直接体现了教师对课堂的控制权力,而控制权力及其带来的恐慌则成为课程实施中的幽灵。“方法作为一种思维的有序化的手段——科学的、理性的、有效的手段——已经成为20世纪西方社会的一种范式。”^[18]但目前的问题在于“方法”不仅框定了课程的实施,而且还框定了我们的精神,完全破坏了课程实施中师生间的对话过程,造成了课程知识、教师与学生精神自由之间的紧张关系。

在现代课程的实施过程中,注重“静心体悟”有利于改善上述关系。中国古代的儒家与道家文化对意境理论的生成与发展产生了较大影响。简单而言,意境就是由个体的主观情思与客观景象交融而生成的趋于空灵的艺术世界,这一艺术世界由于灌注了人的精神而具有极高的审美价值和艺术感染力,它本质上是“情”与“景”的结晶,体现的是个体审美与精神的高度融合^[19]。意境化的课程实施体现出课程的开放性与生成性,它借助“布白”手法赋予学生更多的自由空间,使学生能够通过对话、想象、移情、体悟等活动对课程进行“二度创造”,从而显示出学生个体更多的生命律动与精神活力。首先,意境化的课程实施过程意味着教材以及教师权威性的减弱,也即教材和教师不再是束缚学生精神的缰绳,而是将学

生从课程知识中解放出来并赋予其精神自由的媒介。其次,意境化的课程实施过程有助于激荡起学生创造与想象的浪花。由于它破除了“非此即彼”的思维定势,从而使得学生能在多个意义层面对课程知识进行理解。最后,意境化的课程实施过程也是对教师的精神解放,它给予教师更大的思考空间。如果教师缺乏精神自由就难以培养学生的精神自由,可以说,意境化的课程实施带给教师的精神自由是实现学生精神自由的基本条件。

参考文献:

- [1] 蒙培元. 心灵与境界——朱熹哲学再探讨[J]. 中国社会科学院研究生院学报,1993(1):12-19.
- [2] 舍勒. 舍勒选集:下册[M]. 倪梁康,译. 上海:上海三联书店,1999.
- [3] 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,2005:30.
- [4] 尼采. 历史的用途与滥用[M]. 陈涛,译. 上海:上海人民出版社,2000:26.
- [5] 小威廉姆·多尔. 课程愿景[M]. 张文军,译. 北京:教育科学出版社,2004.
- [6] 威廉·多尔. 寻找精神:对西方课程思想的反思[J]. 柯蓉,译. 全球教育展望,2004(1):20-21,34.
- [7] GUIDODE R. The History of European Liberation[M]. Boston: Beacon,1959:350.
- [8] MERQUIOR J G. Foucault[M]. California: University of California Press,1987:90.
- [9] 沈顺福. 荀子之“心”与自由意志——荀子心灵哲学研究[J]. 社会科学,2014(3):113-120.
- [10] 孙利. 朱熹的精神哲学及其现代价值[J]. 云南社会科学,2002(6):25-29.
- [11] 孔丘,孟轲. 四书[M]. 长春:时代文艺出版社,2001.
- [12] 加达默尔. 真理与方法:上册[M]. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社,1999:17.
- [13] 吴刚平,余文婧. 自觉与自由——儒家私学课程思想及其现实意义[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2014(2):38-43.
- [14] 杜维明. 杜维明文集:第5卷[M]. 郭齐勇,郑文龙,译. 武汉:武汉出版社,2002:91.
- [15] 张载. 张载集[M]. 章锡琛,点校. 北京:中华书局,1978:41.
- [16] 威廉·派纳. 理解课程[M]. 张华,译. 北京:教育科学出版社,2003:541.
- [17] 苏鸿. 意义世界视野下的课程知识观[J]. 课程·教材·教法,2007(5):9-13.
- [18] 小威廉姆·多尔. 超越方法——教学即审美与精神的探求[J]. 杨明全,译. 华东师范大学学报(教育科学版),2003(1):34-43.
- [19] 樊亚娟,靳玉乐. “意境”思想关照下的课程设计与实施[J]. 教育发展研究,2007(9):34-37.

Spiritual Freedom of Confucian Curriculum and Its Enlightenment

FAN Yaqiao¹, JIN Yule²

(1. Department of Art Education, Sichuan Fine Arts Institute, Chongqing 401331, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Spiritual freedom is the necessary value-orientation of curriculum, but modern curriculum has ignored this value-orientation. Confucian curriculum shows the spiritual freedom from curriculum value, curriculum knowledge and curriculum implementation. In order to promote students' spiritual freedom, we should regard curriculum as the resources of students' spirit development, construct a curriculum knowledge view with existential connotation, and implement curriculum with artistic conception.

Key words: Confucian curriculum; Confucian curriculum thought; value of course; the survival theory; spiritual freedom; curricular knowledge view; curriculum implementation; artistic conception

责任编辑 秦 俭