从知识灌输到意义激活:重构儿童与课程的本源联系

——基于发生现象学的视角

胡 萨

摘 要: 教师如何重构课程的知识内容与学生的意义体验之间的本源联系,成为重新理解教师之教的关键所在。当教师的思维方式受到科学主义态度的影响,往往会采用知识灌输的方式建立儿童与课程之间联系。发生现象学通过追溯一切认识的原初意义,提出无论是人类总体的认识成果,还是个体的认识发生都不是既定现存之物,都有其得以产生和发展的原初意义。在此意义上,教师重构儿童与课程之间本源联系的关键在于不能将课程内容、学生经验看成是既定的存在,教育的发生不是将现成的知识灌输进儿童的头脑之中,而是应当以直观的方式重新激活与唤醒学生内心关于课程知识的"原初意义"体验。

关键词: 儿童与课程;原初意义;意识体验;直观性教学
中图分类号:G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2024)06-0158-09

教师在教学实践中始终需要面对课程内容的呈现与儿童体验的发生这两个方面的张力关系。一方面,教师所呈现的课程内容是人类社会在漫长的历史探索过程中所形成的文明成果,课程在其长期的发展过程中已经形成了大量的符号概念、逻辑关系和复杂的知识体系,有其固有的知识逻辑;另一方面,教师所面对的儿童正处于从未成熟走向成熟的发展过程,儿童的身心发展有其内在的认识逻辑。因此,教师之教如何让外部的课程知识"走进"学生的心灵,教师如何通过自己的专业实践重构课程内容与学生意义体验之间的本源联系,成为重新理解教师之教的关键所在。

一、反思儿童与课程之间的教育困境及其问题根源

如何理解儿童与课程之间的内在关系,影响着教师关于教育目的和教学方式的根本理解,也正是基

作者简介:胡萨,首都师范大学教育学院副教授,教育学博士。
基金项目:本文系国家社会科学基金教育学一般项目"基于'教育性教学'思想的教师'学科育人'能力研究"(BEA230077)的阶段性成果。

于对此问题的不同主张和立场,由此形成了不同的教学改革思潮和流派。杜威就曾指出新、旧教育学派的问题正是将儿童与课程二元对立起来,因而始终无法解决儿童与课程之间相互脱节的问题①。“旧教育”强调以教材事实和学科逻辑为中心,关注的是经验的反思与理论化表达,而忽视了儿童鲜活的经验发生;“新教育”则片面强调依赖儿童的经验,关注的是个体经验的意义理解与个性化表达,而忽视了系统化的学科知识的教育价值。因此,如何超越儿童与课程的二元对立,如何重新建立儿童与课程之间的内在联系,日益成为当今教育教学改革需要解决的根本问题。

(一)探询问题:教师以外在灌输方式建立儿童与课程之间联系的弊病

在教学实践中,教师在建立儿童与课程联系的时候,往往会将课程当成现成既定的知识内容,以为教师之教就是要将这些知识内容装进儿童的头脑之中。但是,由于教师所呈现的课程内容与儿童的经验缺乏直接的、内在的意义联系,“教学内容处在儿童的现在经验之外”②,于是,教师之教就无可避免地采取外在灌输式的教学方式。因此,在杜威看来教师以知识灌输的方式建立儿童与课程之间的联系,将导致以下三种典型的弊病:

第一,教学起点缺乏对学生的学习动机的唤醒。当教师只是将教学内容作为抽象的概念、既定现存的知识从外面强加给学生时,学生的内心往往会“没有热情、没有需要和没有要求”等内在兴趣和动机来理解和接纳这些知识内容。“我们所说的机械的和死板的教学,就是缺乏这种动机的结果。”③

第二,教学过程缺失符号概念和意义体验之间的联系,致使教材成为抽象的形式和符号。当教师所呈现的教学内容变成一种空洞的或纯粹的符号,学生的内心缺失了关于符号的意义体验发生时,“它是僵死的和贫乏的东西”。④ 因此,对于学生而言,这样的教学过程就会成为“折磨心灵的无用的古董,是加给心灵的可怕的重担”。⑤

第三,教学结果遮蔽了学科思想的原初意义。当教师的教学只关注学科知识外在的逻辑形式,并将其简单作为记忆的素材让学生记住时,“那些对于科学家最重要的以及在实际探究和分类的逻辑性中最有价值的东西被阉割了。那些真正激发思想的特点被遮掩起来了”“儿童的逻辑被阻碍和抑制了”⑥,于是教学最多只能留给学生一些科学知识中“最平凡和最普通的残余”“公式化的变了质的回忆”。⑦

因此,教师之教如何超越儿童与课程之间的二元对立的问题关键并不是简单地在“以儿童为中心”或者“以课程为中心”之间二选其一,而是应该更加深刻地思考如何克服这种知识灌输式的教学方式。在其根本上,教师需要深刻思考的是如何重新建构儿童的意义体验与课程的概念逻辑之间的内在联系。

(二)追问根源:科学主义思维方式对教师的教学观念之制锢

杜威提出儿童与课程的关系问题作为课程与教学的根本问题,对于教育的理论与实践都产生了深远的影响。但遗憾的是,近百年来人们却很少继续追问“杜威之问”的问题根源究竟是什么,以及支配知识灌输式教学观念背后的哲学思维方式是什么。当我们基于现象学的视角,发现导致上述问题产生的根本原因在于教师的思维方式受到了近代以来科学主义态度的影响,采取了主客二分、概念化、实体性的思维方式来对待教育教学活动。

第一,科学主义态度的主客二分思维方式,将认识主体与认识对象二元对立起来。科学主义的根本特点在于首先不言而喻地假设了一切事物的实事性存在,认为事物是显而易见地摆在我们眼前的,不管我们有没有在看它,它都在我们自身之外客观地存在着,并且同时也假设了在客体的对立面存在着“冷漠的观察者”。于是,自然主义者将认识主体和认识客体对立起来,以为可以有不受认识主体影响的认

① 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 113 页。
② 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 123 页。
③ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 124 页。
④ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 124 页。
⑤ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 124 页。
⑥ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 125 页。
⑦ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 125 页。

识客体存在,同时在认识客体之外也可以孤立存在着一个认识主体。受此思维方式影响,教师将儿童的心灵作为孤立的认识主体,将课程所要教授的知识内容作为现存的认识客体,并由此认为知识是客观存在的东西,知识是等待被学生认识和发现的既定现存事实材料,而学生的心灵就像一个空空的容器,等着被这些知识材料所装满。由此导致教师误以为教学就是让学生心灵脑装满知识材料的过程。

第二,科学主义的概念化思维方式,将概念符号与其意义体验的发生相割裂开来。由此导致人们以为概念符号就是既定现存的东西,而意义理解和情感体验只是后来才被加入到概念符号之中。这实质上是忽视了使得概念符号得以产生的意义前提:首先应当是有鲜活、生动的意义体验的发生,才有概念符号的产生,人们是将知觉和体验到的意义赋予了概念符号。概念符号之所以能够表达和传递信息,成为人们思想情感交流的媒介,则是因为人们能够再次激活和唤醒概念符号所承载的丰富意义。如果将概念符号与其承载的意义体验相分离,概念符号就会变成抽象、空洞的形式。受此思维方式的影响,教师将知识内容与学生关于知识内容的意义体验相互割裂开来,以为传授知识就是让学生记住一堆概念符号或技巧方法。于是,原本鲜活、生动的学科知识就被概念化为抽象的符号、逻辑、公式以及操作化的技术、方法。由此导致学生内心会认为所学的知识内容是与他们的体验理解毫无关系的冰冷、外在、抽象的东西,从而对学习失去了热情和兴趣。

第三,科学主义的实体化思维方式,遗忘了使得人类认识成果得以产生的原初意义。科学主义不言而喻地假设了科学知识概念、公式符号、逻辑理性和技术方法存在的优先性和实在性,而忽视了使得这些人类认识成果得以产生的"原初意义"。胡塞尔指出人类的历史和文化并不是各种杂乱无章的历史事实的简单堆砌,而是有其"最初据此出现——必然据以出现的"的原初意义①。因此,"历史从一开始不外就是原初的意义形成和意义沉淀的共存于交织的生动运动"②。但是,自然主义和技术理性只关注作为结果的科学知识和技术,而"遗忘了"使得自然科学知识和技术得以产生的原初意义,从而导致人们思维方式日益实体化、概念化和技术化。受此思维方式影响,教师将所教授的学科知识视为既定现存的认识结论,只需要学生记忆或背诵。然而,教师却很少深入追问为什么要教授这门学科?自己所教授的学科如何从人类认识的历史中发展起来的,自己所教授的学科在人类认识发展史中有何独特的意义?在学科发展史中学者们都秉持着怎样的学科精神,使得他们能够一以贯之、持之以恒地推进着学科的发展?以及学生的学科素养是如何从小学到高中逐渐培养起来的?由此导致了学生虽知道了一些关于学科的知识和概念,但是内心并没有真正被激发出对学科精神、理想和使命的理解和认同。

二、探寻超越之道:发生现象学对认识产生的"原初意义"的追溯

面对近代科学主义所导致的危机,胡塞尔深刻地指出科学主义的根本问题就在于忽视和遗忘了使得科学知识和方法得以产生的原初意义。在科学的发展过程中,只有关于科学的公理、命题、公式乃至技术被传承了下来,但是"重新激活原初开端的能力,即重新激活所有以后东西的意义源泉的能力,却没有传承下来"③。由此导致鲜活生动的原初意义变成了抽象的概念,人们也日益习惯以符号化、概念化的方式进行思维。因此,胡塞尔现象学首先要求将科学主义的思维方式悬置起来,发生现象学正是通过重新回溯和追问使得一切认识(包括自然科学认识在内)的原初意义,"将我们从一种自然(主义)的教条中解脱出来,并使我们意识到我们自身构成性的(即认知的、意义给予的)作用"④。发生现象学追溯使得一切认识得以发生的原初意义,将为教师重新理解儿童与课程的关系带来新的方法论启示。

① 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 446 页。
② 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 448 页。
③ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 463 页。
④ 丹·扎哈维:《胡塞尔现象学》,李忠伟译,上海世纪出版集团 2007 年版,第 45 页。

(一)方法论态度的变革:发生现象学对“原初意义”的回溯

胡塞尔在《几何学起源》[①]中以追溯几何学的“原初意义”作为例证,从而追溯使得人类一切认识得以发生的“原初意义”。德里达高度评价这种“回溯式追问”所带来的方法论态度变革,他认为胡塞尔《几何学起源》“具有一种‘例证性的意义’”[②]。这意味着所有的认识成果、方法和技术都不是理所当然、不言而喻地现存于世界之中的,而是都有其原初意义的发生性与构成性。

第一,胡塞尔所谓的“原初意义”其实指的就是使得人类认识成果“最初据此出现——必然据以出现的”的先验意识,“正是按照这种意义”它们“在过去生成,并且从那时起,在数千年间作为传统而存在,而且现在对于我们来说,仍然以生动的继续作用的形式存在着”。[③] 因此,“原初意义”并不是物理时间上的“在先”“在前面”,而是指一种“逻辑在先性”[④]。这意味着追溯原初意义并不是要考证某个最早的历史事实,比如不是追问是谁提出了第一个几何学问题,而是一种哲学意义上的本源性追根溯源,追问的是使得几何学“最初据此出现——必然据以出现的”的意义之源究竟是什么。因此,“原初意义”的发生是使得认识成果得以产生的逻辑前提和起点。

第二,原初意义具有“观念的客观性”。原初意义虽然源自于人的观念之中,但是它却并不是某个个人的主观心理存在,而是对于每一个人都是客观存在着的,因而具有“观念的客观性”,即“观念的公共性”。胡塞尔说:就像几何学最初的发生,是在某个发明者的主观精神领域之中,“但是几何学上的存在,并不是心理上的存在;它并不是像个人的东西在个人的意识领域中那样存在;它是对‘每一个’(对于现实的和可能的几何学家或那些懂得几何学的人)都客观地存在着的东西的那种存在”。[⑤] 进一步讲,原初意义具有“观念的客观性”其实是指意义的建构具有交互主体性和理解的公共性。胡塞尔具体解释说:“毕达哥拉斯定理,甚至整个的几何学,只存在一次,不管它怎样经常地被表达,甚至也不管它以什么样语言被表达。它在欧几里得‘原本的语言’中和所有的‘译本’中,都是同一的东西。在每一种语言中它仍然是同一的。”[⑥]

第三,原初意义具有意义增殖和流传的连续性与统一性。原初意义不是只在一开始的时候发生作用,而之后就会消失不见了,与后面的意义增殖、流传无关了。实际上正相反,原初意义作为一开始就拥有的根本性意向追求,始终存在于历史与文化的传统之中,“我们人类的存在是在无数的传统之中运动的。整个文化世界就其全部形态而言,都是作为由传统构成的东西而存在的”[⑦]。由此可见,这些历史和传统构成的人类文化世界作为每位参与其中的个体的“生活世界”,构成了开放的“世代链条”;人类社会的历史和文化正是以这样一种“意义构成”和“意义积淀”的方式得以不断地传承和创新。

第四,历史流传中的原初意义通过语言文字能够被不断唤醒和激活。胡塞尔指出当原初的意义体验发生之后,它并没有完全消失,“并没有变成虚无,它可以再被唤醒”[⑧],人们可以通过重新回忆、移情和语言文字表达,再次唤醒与激活曾经的体验,曾经的经历会被重新生动地体验到,发生现象学称其为“意义的唤醒与激活”过程。人类文明的意义链条之所以历经千百年的历史流传,仍然保持其原初意义的连续性和统一性,能够实现原初意义的增殖与流传,其关键在于语言、文字、逻辑和技术所承载的“原初意义”能够在年轻一代人的心中被唤醒和激活。

第五,原初意义的唤醒与激活有其前提条件,即承载原初意义的概念符号和逻辑形式不能“遮蔽”

① 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 444-477 页。
② 德里达:《胡塞尔〈几何学的起源〉引论》,方向红译,南京大学出版社 2004 年版,第 125 页。
③ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 446 页。
④ 胡萨:《价值观教育的关键:唤醒与激活价值观的“原初意义”——基于发生现象学的视角》,《教育研究》2020 年第 8 期。
⑤ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 449 页。
⑥ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 450 页。
⑦ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 446 页。
⑧ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 462 页。

其原初意义,因而需要以直观自明性的方式重新唤醒和激活原初意义。胡塞尔指出激活原初意义必须遵循一条基本法则:“从原初的自明性出发,始源的真正性一定会通过逻辑推论的链条传播开来,不管这链条有多么长。”①与此同时,胡塞尔提醒我们需要时刻注意的问题是:要谨防人们只关注了概念符号、逻辑形式、技术方法等外在形式,而忽视了使得这一切得以产生的原初意义,由此抽空了其意义的传统,使得原初意义变成了无意义的抽象概念和空洞的逻辑形式。然而,近代以来的技术理性造成了原初意义成为“一种空无意义的传统”,成为无法再次“‘兑现’的意义”②。这正是胡塞尔所谓的欧洲科学危机的本质所在,这也是现代教育危机的症结所在。

发生现象学的方法论启示意义在于对原初意义的“回溯式的追问”,这意味着无论是人类总体的认识,还是个体的认识都不是理所当然、不言而喻地现存于世界之中的,都有其得以产生和发展的原初意义。基于发生现象学的视角,我们将重新理解课程知识与儿童认识的发生,即课程知识与学生认识都不再是既定、现成的存在物,而是奠基于生活世界的、具有发生性和构成性的社会-历史性存在,都有其得以产生和发展的原初意义。

(二)追溯学科知识的产生之源

学科知识代表着人类的成熟经验,它既是人类认识的成果,又是认识积淀的传统。学科知识的外在形态是以符号概念形式呈现学科的概念、命题、判断与原理,因而具有客观性、抽象性和稳定性。但是,使得学科知识得以产生的原初意义是人类从不停歇的好奇心与追根究底的科学精神。因而,学科知识并不是在人类社会的产生之初就已经形成的,而且人类社会也不是从一开始就拥有这样符号化、逻辑化和系统化的知识体系。学科知识的产生奠基于其原初意义的发生,并且拥有意义发生的历史性和社会文化性。

第一,生活世界是学科知识得以发生的意义之源。现象学的生活世界不仅是指我们周围的日常生活世界,更为重要的是意味着“意义发生的世界”。胡塞尔强调所有科学认识都是建立在原初的生活世界基础上的,“客观的-科学的世界的知识是‘奠基’在生活世界的自明性之上的。生活世界对于从事科学研究的人来说,或对于研究集体来说,是作为‘基础’而预先给定的”③。因此,生活世界是我们所有人置身于其中意义世界,人在世界中生活就会对其意义有直接的知觉和体验,并且随着人类认识的发展,逐渐把我们所知觉和体验的意义用符号和概念表达出来。因此,符号和概念其实是我们有了一个对世界的意义理解之后,将这些意义赋予这些概念符号,并在此意义才形成了科学的知识体系。梅洛-庞蒂明确指出现象学所谓“回到实事本身”意味着回到前概念的生活世界:“即回到这一先于认识的世界、回到认识所一直在谈论的这个世界:相对于这一世界本身,一切科学界定都是抽象的、符号性的和依赖性的,正好比相对于我们在其中最初体会了何为树林、何为草地、何为川流的自然风景本身,地理学是抽象的、符号性的和依赖性的。”④由此可见,我们首先是在直接、直观的生活世界中体验到了树木、草地、川流等自然风景,然后才会逐渐产生出关于自然环境的地理学知识。

第二,文化传承的社会需要是学科知识体系化的历史之源。学科知识是人类重要经验的选择与表达,学科知识的形成源于人类社会传承历史文化的需要。杜威指出:“课程学习表现的是我们人类经验中那些被看作极其重要的选择与表述。因此为了未来社会的目的,这些东西的传播也被看作极其必要。”⑤从远古野蛮的原始社会到今天科技高度发达的现代社会,都有其特定的惯例与生活方式。任何社会想要保持其历史文化的连续传承,必然需要将社会生活中特定的价值观念、思维方式和行为方式等

① 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 460 页。
② 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 462 页。
③ 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 165 页。
④ 梅洛-庞蒂:《〈知觉现象学〉前言(上)》,王士盛译,《中国现象学与哲学评论》(第二十二辑),上海译文出版社 2018 年版,第 206 页。
⑤ 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 306 页。

社会文化传递给未成熟的下一代。为了高效而系统地“让年轻人习惯这些惯例,让他们接受已获得的技能样式的规定训练,让他们熟悉已有的知识”,为了让社会理想渗透到年轻一代的内心之中,人们创造了学校教育;为了学校教育的需要,人们建构了学科知识体系。杜威指出:“不是科学的发展导致了教育的发展,而是对教育的要求导致了已有成就与传统中的题材被选择表述为确定的体系,这些成就与传统在以前是被直接的社会交往活动的主流所携带的。”①由此可见,为了追求更加高效、系统化地传承人类文明的社会需求,是学科知识体系化的强大动力。

第三,学科知识所承载的教育意义是课程产生的教育之源。当学科知识成为基础教育课程,教师便不再是简单呈现学科的知识内容,而是使用教材中的知识内容引起学生意义体验的发生,由此充实和发展学生的意识,从而激活学科知识的教育意义。杜威指出:“地理、算术、历史、语法、物理等等作为学习科目,不仅仅是为了学科或智力提供材料,为学生提供一般的文化,也不是因为知识在抽象的东西中本质上更理想,而是因为在当前社会生活中存在有特定的价值、活动、目的、信念,这些东西绝对必须传递接下来的未成熟的一代。”②因此,当各门学科知识进入学习过程,成为儿童学习内容的时候,就不再是因为它们陈述了一些客观事实,而是因为这些事实能够在人们的社会生活和相互交往中发挥着重要的作用。因此,教师之教正是要让学生真正感受和理解学科知识之于人类社会和个体生活的深远而丰富的教育意义。

(三)追溯儿童认识发生的基本特征

基于发生现象学的视角,我们将重新理解儿童认识的发生。儿童认识作为一种个体认识,其发生过程仍然遵循着所有意识发生的根本性质特征。因而,胡塞尔现象学关于意识本质特征的理解,将成为我们重新理解儿童认识发生的基本特征提供新的理论依据。

第一,儿童意识发生的前提是具有直观性。直观作为认识得以产生的原初起点,是后来发展起来的一切认识得以产生的前提条件。从个体认识的发生过程来看,儿童的认识发展也同样遵循着这样的直观性原则。儿童的认识也是从直观的形象开始,逐渐发展出抽象的、理性的认识的。比如,当一个牙牙学语的小孩子学会叫“妈妈”的时候,“妈妈”这个词语在孩子头脑中并不是一个抽象的概念,而是始终与自己妈妈的具体形象联系在一起,并且每次叫“妈妈”时都能引起自己与妈妈之间所特有的亲切、温暖、幸福等真实生动的感受与体验。此外,孩子刚开始认识数字和学习加减计算的时候,通常也需要通过数手指、小棍等具体物体,才能真正理解物体之间的数量关系。因此,只有当孩子将一般概念与直观形象结合在一起的时候,孩子才能够鲜活、生动地理解某个概念的真实意义。

与此同时,胡塞尔指出“直观”不仅包含由感官所把握到的“感性直观”,还包含由想象意识所把握到的“本质直观”。这意味着直观不再局限于对感觉对象的感性经验,而是同时还包含着对想象对象的本质体验。在教育发生的过程中,儿童的直观体验也不会仅仅停留于感性直观阶段,随着儿童认识的广度不断拓展和认识的深度不断加深,儿童逐渐能够对抽象的概念乃至本质的观念产生直接直观的意识体验。因此,直观并不是认识的低级阶段,不是当儿童的认识发展到了抽象的理性认识阶段就不再需要直观。恰恰相反,即使当儿童产生了概念化、抽象化的理性认识时,教师之教仍然需要以本源性、构成性的方式直观形象地激活知识内容的“意义”,使得课程知识内容能够被学生的意识直接体验到,由此让抽象的知识重新在学生的心中鲜活、生动起来。

第二,儿童意识的发生具有意向性。意识是认识的原初形态,一切认识都是发生在意识之中的。因此,对儿童认识的理解必须回到对意识本质特征的理解之中。现象学指出“意识”的本质特征是“意向性”。在胡塞尔现象学中“意向性”不仅是一种指向性,更重要的是意味着一种原初的“构成性”。所谓“意向的构成性”即意味着意向活动激活、建构起意向对象的意义,同时意向对象也显现自己的存在意

① 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 305 页。
② 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 305 页。

义。因此,作为本源意义上的“意向性”既包括意向活动又包括意向对象,既包含显现活动也包含显现对象,意向性是指一种积极主动的意义关联的建立。正如胡塞尔所说:“对象不是一个像藏在口袋里一样的藏在认识中的东西,好像认识是一个到处都同样空洞的形式,是一个空口袋,在这里面这次装进这个,下次装进那个。相反,我们认为被给予性就是:认识对象在认识中构造自身。”①因此,意向对象和意向活动都不是现成存在之物,意向对象并不是等着被发现的藏在口袋里的东西,而意向活动也不再是一个空洞的形式,只是被动地等着被一个个东西装满。实质上,意向活动与意向对象是在相互遭遇的实践过程中共同建构生成的,即意向活动激活意向对象,并赋予意向对象以意义。

儿童认识的发生也拥有意向活动“建构”意向对象意义的过程。因此,教师不能将学生的认识与课程的内容看成是彼此分离、既定现成之物。教师建构儿童与课程之间的联系不是将现成的课程知识装进儿童的头脑之中,而是需要设计教育情境,在学生心中激活课程内容的原初意义,让人类文明之光,照亮学生的心灵。

第三,儿童意识的发生具有交互主体性。这意味着儿童在建构着关于世界的意义理解时,总是与他人一起共同在世界中生活,“世界作为‘大家的世界’来构成的超越论的主观间共同性”②。因此,意识的构成性过程以一种三个层面的结构形式出现,即“主体-主体间性-世界”③。这三者同样是不可分割地交织在一起:“构成性主体只有在与他者的关系中,亦即在主体间性中,才能完全获得它与自身和世界的关系;主体间性只有在与世界联系的主体的相互关系中才会存在并发展;而世界必须要被构想为一个共同的、公共的经验领域。”④由此可见,儿童关于世界的意义理解,并不是个别儿童的主观心理感受,而是具有交互主体性,儿童总是与他人共同建构起对世界的意义。儿童认识的形成是一个意识不断发生和充盈的过程,充盈他们意识的是具有交互主体性的社会文化。因而,儿童认识的发生是一种社会文化过程,儿童在与他人、社会历史文化的“视域融合”过程中,不断丰富和拓展着自己的视域范围。

第四,儿童意识的发生具有时间性。这意味着儿童意识的发生总是在前后相继、连续流动的总体视域之中。一方面,时间性意味着儿童当下发生的意识体验,既有刚刚过去的意识体验的构成联系,也为将要有的可能的意识准备了意义的联系。即每一个正在发生的现在或当下的体验意识域,既有对过去的滞留,又有向未来的延展。过去发生的体验,并不会变成虚无的,通过回忆能够再次被唤醒和激活。另一方面,时间性意味着儿童意识的发生具有历史性。“任何人都可以被定义为只是一种‘世代性的(generative)存在’而不是其他东西。”⑤“过去视域中的先验生活整体持续不断地作用于当下视域中的个体的先验主体性及其先验共同体的先验发生。”⑥换而言之,儿童意识的发生总是存在于世代性历史的统一体中。人类历史上所构造的认识,会不断地对儿童当下认识的“发生”起作用,儿童当下认识的发生会受到历史中感性与理性认识发生的影响。与此同时,儿童的认识也会汇入到人类文明的历史河流之中,共同推动新的意义发生,从而实现人类文明的流传与增殖。

三、教师如何重构儿童与课程的本源联系

发生现象学的启示意义在于对一切认识成果原初意义进行“回溯式的追问”,意味着“从‘现成的存

① 胡塞尔:《现象学的观念》,倪梁康译,人民出版社 2007 年版,第 63 页。
② 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 233 页。
③ 丹·扎哈维:《胡塞尔现象学》,李忠伟译,上海世纪出版集团 2007 年版,第 79 页。
④ 丹·扎哈维:《胡塞尔现象学》,李忠伟译,上海世纪出版集团 2007 年版,第 79 页。
⑤ 李南麟:《主动发生与被动发生——发生现象学与先验主体性》,《中国现象学与哲学评论》(第八辑),上海译文出版社 2006 年版,第 50 页。
⑥ 李南麟:《主动发生与被动发生——发生现象学与先验主体性》,《中国现象学与哲学评论》(第八辑),上海译文出版社 2006 年版,第 51 页。

在者'向它的意向的源泉的回溯"①。无论是人类总体的认识成果,还是个体的认识发生都不是理所当然、不言而喻地现存于世界之中的,都有其得以产生和发展的原初意义。在此意义上,教师重构儿童与课程之间本源联系的前提在于不能将课程内容、学生经验看成是既定、现成的存在物,教育的发生不是将现成的知识灌输进儿童的头脑之中,而是将儿童与课程理解为共同奠基于生活世界的原初意义激活过程。

(一)探寻儿童与课程的交汇点:唤醒儿童关于课程意义的意识体验

教师沟通儿童与课程之间联系首先需要克服主客二分、非此即彼的思维方式,即教师不能片面地从儿童经验或者从课程知识其中的一个方面来寻找交汇点。杜威指出:"孩子目前的经验与教材并不是存在于两个隔离的世界,一个完全是心理的,另一个完全是逻辑的,而是代表了一个连续社会过程的两个变动或动态的界限。"②在此意义上,杜威认为儿童和课程可以被理解为同一个连续过程的两极,正如两点可以构成一条直线一样,儿童的现有经验与体系化的课程之间不过是"一个现实的起点和终点",从起点出发是可以达到终点的。③ 因此,探寻儿童与课程的交汇点应当基于儿童的体验和课程的内容的交互关系来理解:儿童的意识体验是由课程内容引起的,并由此而丰富和发展起来;而课程内容的意义也必须被儿童意识体验到,才能真正内化为儿童的认识,由此真正的教育才得以发生。

儿童与课程之间交汇点在于教师之教能够帮助儿童形成关于课程意义的意识体验。一方面,课程知识内容的产生源于人类意义体验的发生。教师不能将课程知识视为现成、固化的抽象知识,各门学科知识不是一开始就是抽象的、系统的、完整的,也是从社会生活逐渐产生起来的,并奠基于人类原初的意识体验而发生的。正如杜威指出那样:"当静态的抽象的来看是这些学习是现成的,他们是必须遵守的分类,但是如果我们历史的来看,我们发现他们是人类经验不断增长与沉淀的产物,人类也是从这种粗糙不成熟的经验开始的,并从这种状况逐渐发展出更丰富更精确的经验,这些经验就表现在学习过程中"④。另一方面,学生认识的发生是一个意识体验不断发生、成长和充盈的过程。因此,教师也不能把学生现有的经验绝对化,学生的经验不是一成不变的。儿童正是通过学习各种课程知识的过程,理解和领会课程所承载的社会文化意义,不断丰富起自身的意识体验,由此逐渐成长为成熟、合格的社会成员。在此意义上,杜威强调:"教育的问题不是将意志与遥远的教材嫁接在冷漠消极的个人身上,而是提供一种环境,这个环境将指引那些必定向着理想社会结果而发生的变化"。⑤ 因此,建构儿童与课程之间的内在联系,就是要提供必要的教育情境和氛围,使得课程知识得以产生的人类意识体验与儿童的意识体验之间的意义联系。

(二)唤醒儿童关于课程意义体验的关键:激活课程内容的原初意义

教育的发生是需要在儿童可能接受和愿意接受的情况下才有效,是以儿童的意识体验发生为前提。儿童的意识体验的发生既包含来自周围生活情境中的直接体验,也包含来自人类总体认识成果的间接体验。特别是当人类总体经验以文字符号、逻辑形式等学科知识形式来表达和传承人类文明时,它具有抽象性、符号化等特点。只是学科知识并不是从一开始就拥有这样符号化、逻辑化和系统化的知识体系,而是奠基于其原初意义的发生,学科知识是倾注了人类思想、情感、态度、价值观的人文印记。因此,唤醒儿童关于课程意义体验的关键在于教师能够重新激活课程内容的原初意义,让儿童重新鲜活、生动地体验到抽象性、符号化的人类总体经验的原初意义。

杜威曾经用地图和探险家的探险经历做比喻,形象地阐述了学科知识的形成与其原初意义体验的发生之间的内在逻辑关系。使得学科知识得以产生的原初意义好比探险家精彩刺激的"探险经验",而

① 胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,商务印书馆 2016 年版,第 212 页。
② 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 306 页。
③ 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 116 页。
④ 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 306 页。
⑤ 杜威:《杜威全集中期著作》第六卷,王路等译,华东师范大学出版社 2012 年版,第 306 页。

学科知识就好比已经被系统化、逻辑化的“地图”。杜威指出首先需要有探险家的“探险经验”,之后才会有清晰准确的“地图”的产生。因而“地图不是个人经验的代替品。地图不能代替实际的旅行”①。与此同时,学科知识是概念化、逻辑化和系统化的经验,它对于个体“探险经验”的发生具有向导性的意义。正是在地图的帮助下,我们知道探索什么和在什么地方探索②。在此意义上,教师拿到的教材,就好比是拿到一副经由探险家笔记系统整理好的“地图”,教师进行教学设计时应当还原使得这幅“地图”得以产生的原初意义,重新激活使得学科知识得以产生的意义体验,还原探索发现知识的生动过程。

教师在教授课程内容的时候,一方面不能理所当然地把课程内容当作既定现成的概念符号或抽象的方法知识,而应当将其放到人类社会发展的历史进程中,深刻理解学科性质特点,追问知识得以发生的意义之源。这样才能让学生与人类文明的发现者、创造者一起“感同身受”,从而对人类文明的延续与发展产生与之休戚与共、血脉相连的热切渴望。另一方面,教师传递给学生的也不是被动接受现成知识的能力,而是启发学生主动思考和真正理解使得知识得以产生的原初意义,从而才能使得学生真正形成理解力、判断力和行动力。

(三)激活儿童关于课程“原初意义”体验的前提:坚持直观性原则

胡塞尔指出能够再次激活和唤醒原初意义的前提是需要坚持直观性原则。胡塞尔现象学之所以将直观性视为现象学的基本原则,正是源于对认识何以可能的哲学追问,而直观恰好居于认识发生的起源之处。“胡塞尔现象学的方法要求将所有抽象的哲学概念都回溯到它们在直观之中的原初源泉上去。他坚信,‘直观’对于人的认识来说是最后的根据”③。因此,直观是一切认识得以产生的原初形态,是一切认识得以形成的前提条件,人类总体认识的产生和个体认识的发生都奠基于直观意识的发生。

在此意义上,教师在教授所有课程内容的时候,不能将课程内容当作不言而喻的、既定现成的概念符号、抽象的知识和方法,机械、生硬地教授给学生,而是应当为学生理解每一个概念、每一个知识内容,提供直观形象的内在意识前提,从而将符号化、概念化的知识内容还原为鲜活、生动的意义体验。与此同时,学生意识水平发展的不同阶段,能够引起学生拥有生动、形象的意识体验的直观性教学方式并不局限于感性直观的水平层次。当学生的意识发展水平逐渐从形象思维发展到拥有抽象思维能力时,抽象的概念、严格的逻辑同样能够引起学生内心产生鲜活、生动的意识体验,这时直观性教学可以通过“思维的形象性”让学生直观到事物的本质。例如,小学低年级的学生学算数 2+3=5 的时候,需要通过数数具体的两个手指头再加上三个手指,一共有五个手指,才能逐渐建立起关于抽象算术式 2+3=5 的理解。但是学生升入小学高年级时,当他继续学习用字母表示数 a+b=c 的时候,就不需要再通过数手指头、小棒等看得见摸得着的具体实物来理解代数式的意义;而是帮助学生能够在头脑中想象出 2+3=5、3+4=7、4+6=10 等算术式的直观意识形象,由此理解算术式只是作为代数式的具体个例表现,而代数式则是算术式的“一般表达式”,从而发展出数学的抽象思维能力。

发生现象学为我们重新理解儿童与课程的本源联系,提供了全新的哲学视角。教育的发生不是将现成的知识灌输进儿童的头脑之中,而是应当以直观的方式重新激活与唤醒学生内心关于课程知识的“原初意义”体验。教师在建立儿童与课程联系时,不是简单地将课程视为现成的知识内容,而是要探询儿童与课程的交汇点,以直观形象的方式唤醒儿童关于课程意义的鲜活体验。

(责任编辑:子聿)

① 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 121 页。
② 杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥磷等译,人民教育出版社 2005 年版,第 122 页。
③ 倪梁康:《现象学运动的基本意义——纪念现象学运动一百周年》,《中国社会科学》2000 年第 4 期。