

现象学视野中的幼儿园课程

姜 勇*

(华东师范大学学前教育与特殊教育学院,上海 200062)

【摘要】 科学取向的课程往往过于强调课程设计的客观性、抽象性、封闭性。为解决科学取向课程存在的种种问题,依据现象学理论,幼儿园课程在课程主体上应唤醒教师、儿童与家长积极参与课程改革与发展的意识;在课程本质上要注重生活意义的延展,关注教师与儿童的伦理存在,紧密联系儿童的生活世界,反映生活世界的复杂性;在课程设计上不仅要有专家的理性语言,更要有教师、儿童与家长生活的诗性语言。

【关键词】 现象学;幼儿园课程;生活世界

一、现象学理论对科学取向课程的批评

自20世纪70年代起,现象学对科学取向、理性主义的课程范式进行了批评。传统科学取向的课程模式有四个基本假设:(1)课程领域的理论必须以可供经验验证的法则命题来运作;(2)自然科学提供课程理论、设计和评价的概念和技巧适当的解释模式;(3)知识应该以客观和中立的形式研究和描述;(4)价值的陈述应该与客观的“事实”和“研究模式”分离。^[1]一些著名的教育现象学者,如派纳(Pinar)、格里涅(Greene)、休伯纳(Huebner)、古梅特(Grumet)、梅南(Mannen)等纷纷对此进行了批判,提出以现象学为基础,结合诠释学、女性主义、后结构主义的理论重建课程发展观。他们对科学取向课程的批评主要集中在以下方面。

首先,科学取向的课程过于强调客观性,忽视了学生与教师的主体性。科学取向的课程通常是量化取向的,体现了一种经验—分析的传统,以控制的工具论为旨趣。其课程理论旨在寻找普遍有效的教学策略,诸如目标管理、能力本位教育、绩效考核测验等。这些教学策略不会因为教育文化环境的不同、社会背景的差异、能力水平的高低而有所调整。然而,现象学却认为,学生的学习有其

特有的视域,受到前有、前见和预设的影响。为此,寻求普遍有效的教学策略与方法既是不可能的,也是荒谬的。在现象学看来,科学取向的课程只注重目的,而忽略了人的主观能动因素,它将人和世界截然二分,这种对象化、客体化的方式往往只注重可量化的行为,培养了消极、可操作的“主体”,而这一“主体”事实上已被去除了主体性,沦为了可以控制、加工和改造的客体。在科学取向的课程中,无论是学生还是教师均缺乏主动参与课程发展与改革的能动性、积极性,放弃了主体的自我经验、自我反省与自主行动的能力。^[2]

其次,科学取向的课程过于关注抽象、概括、简约化的知识经验,忽略原初经验的丰富性、生动性、多样性。科学取向的课程知识以概念、摘要、结论和推论的逻辑体系,将知识得以产生的原本丰富的社会生活剥离出去,创造了一个并不真实的客观世界。现象学则认为必须回到学生直接经验的生活世界,这不仅有助于真切地感受最初的经验世界,加深理论认识与记忆,而且有助于学生保持学习的主动性、积极性。为此,现象学提出课程必须建立在具体情境基础上,意义并不单纯地存在于抽象的知识之中,而是由学生在原初、本真、鲜活的生活世界中经由反思而形成的。儿童的成

收稿日期:2009-1-10

*通讯作者:姜勇,华东师范大学学前教育与特殊教育学院副教授, E-mail: jyong191@sohu.com

长由此主要不是通过识记抽象出来的知识，而是通过积极的参与生活世界实现的。^[3]

第三，科学取向的课程是一种封闭的课程形态，以一种绝对真理的面目出现，而忽视了理论的多样性、差异性、丰富性。现象学认为无论何种课程模式均应是开放的、具体的、社会建构的。我们所知的和所经历的、我们对于课程的思考框架并不是普遍的，而是有历史的起源和背景的独特性的。^[4]现象学明确提出，科学取向课程中被视为理所当然的课程本质、课程设计、课程研究方式等均需要被悬置起来，放入“括弧”(bracket)中，存而不论，以生活世界为基点重新思考。这也即是海德格尔所说的：“若要为存在问题而把这个问题本身的历史透视清楚，就需要把僵化了的传统松动一下，就需要把由传统做成的一切遮蔽打破。我们把这个任务了解为：以存在问题为线索。”^[5]

二、现象学视野中的幼儿园课程本质：“生活意义”的延展

受大课程论的影响，传统的幼儿园课程也通常遵循科学取向，体现工具理性，认为“课程即计划”，强调让幼儿有计划、系统地学习，课程成为教师引导幼儿朝向预定目标的场所，只强调可观察的外在活动。相对于“课程即计划”的观点，现象学主张幼儿园课程的本质应是生活意义的延展，具体表现在以下方面。

首先，幼儿园课程要关注教师与幼儿的伦理存在。幼儿园课程不仅要帮助儿童获得知识，而且要帮助儿童成长、反省和学习待人的多种学习历程；课程应通过良好的师幼关系，在爱和理智的导引下使儿童产生自我意识的觉醒；课程最重要的是充实儿童自由表现、诠释和反映自身价值的的能力。可见，课程与教学的目标不仅要促进儿童在学业上的进步，更应帮助其全面健康的发展，即“成人”是课程的终极目标。但遗憾的是，科学取向的课程却根本忘了这一本体论目的，追求的仅是儿童知识的获得、学业的进步。这样，它就忽视了教师与幼儿的伦理存在，师幼关系不再是生存行为或生命实践，而成为了解决问题的工具和达到目的的手段。“当人的困境上升到无法测量的高度时，人们就更热切地力求实现一个伦理学的希望。当听凭大众摆布的技术的人只有通过将他所有计

划与行为符合技术的聚集和整理才能保持可靠时，所有操心必然全放在伦理学的义务上了。”^[6]

其次，幼儿园课程不能脱离幼儿成长的生活世界。儿童不仅是在课堂中成长的，更是在生活世界中发展的。在某种程度上，也可以说，当课程为儿童提供走向生活的可能时，儿童的成长是可以“自给自足”的。“自给自足”是指不需要在生活境域之外去寻找什么意义的来源、标准与最佳的培养模式。生活经验本身就是主动和被动、经验和被经验的统一体，在这个意义上它是自足的。科学取向的幼儿园课程往往不够重视儿童的生活世界，未能真正发掘生活世界对儿童成长的价值。生活世界有其独特意义，并且它的意义用不着在生活之外让谁来规定，“日出而作，日入而息，凿井而饮，耕田而食，帝力于我何有哉？”(《击壤歌》)。海德格尔认为，这种生活经验是人的根，人从根子上过着这种生活，而不能将它完全理论化、目的论化、功利化。所以，儿童是在课程之中、在生活世界之中发展的，幼儿园课程不能与生活世界脱离。“在之中”指的是儿童在生活世界中的诸种原始经验，“和某种东西打交道，制作某种东西，安排照顾某种东西，利用某种东西，放弃某种东西，从事、贯彻、探查、询问、考察、谈论、规定，诸如此类。”这也就是儿童的日常实践活动与生命活动。^[7]

第三，幼儿园课程要反映生活世界的复杂性、多样性。简单性、定量化和实证性的科学观仍然是西方社会科学哲学的主要思潮之一，是人们衡量社会学科是否属于科学的主要标准，但这种思维方式把自然现象还原为机械运动，进而分解为基本的零部件来认识其构成和功能，因而难以真正解读事物的发展。还原的每一步实际上都是对整体、过程与复杂性的一种抽象和切割，失去原有的部分关系和属性。事实上，无论是幼儿园课程的目标、内容，还是课程实施与发展均难以用完全理性分析的方式将其一一列举，“如果存在不能以一个概念描述出来，这并非因为它太一般、太模糊和太玄妙因而无法设想，而毋宁是因为它太稠密、太具体、太丰富了。”^[8]如果把产生复杂性的因素当作非本质的东西排除掉，儿童成长的生活世界便不复存在了。在幼儿园课程中价值利益的渗透和情感意志的投入所带来的极为复杂多变的情况更是无法用还原论的方法加以解释的。“基本现象的简单

性再次隐藏在可观察的总现象的复杂性下面；但是，这种简单性本身只是表面的，它隐藏着极其复杂的机制。”^[9]因此，幼儿园课程要反映生活世界的复杂性。

三、现象学视野中的幼儿园课程主体：多元主体的参与

在科学取向的幼儿园课程中，课程主体不是幼儿，也不是教师，更不是家长，而是制订幼儿园课程改革与发展规划的专家与行政人员。但实际上，与幼儿园课程发展关系最大的却并非是后者，而正是儿童、家长与教师，他们才是课程发展的真正主体。传统理性主义课程范式常常认为教师、儿童与家长必然是缺乏科学的教育学理论、课程理论的，所以不自觉地将他们排斥在外。虽然，专家学者、行政人员确实在课程与教学理论、教育专业性方面要远甚于教师与儿童，但是现象学认为，教师与儿童的声音是不容忽视的，专家与行政人员在制订课程时必须虚心、切实地倾听他们的内心想法。但遗憾的是，在现实中却可能发生“误听”“漏听”，乃至“歪曲而听”的现象，这就陷入了专家、行政人员为儿童与教师“代庖”的境地。在传统的幼儿园课程改革中，课程学者、行政人员的改革出发点好的，是为了建设理想的课程模式，是为了真正促进儿童、教师的成长，但却因为倾听不够，所以当他们的幼儿园课程改革时，常常只是借鉴了所谓的先进的课程改革经验，而往往得不到儿童、教师与家长的认同。

“代庖”意为“我”跃入他人的位置，替他人做决定、拿主意、干事情。^[10]这也就是说，我或者“迫使”，或者“诱使”，或者“不知不觉地”使他人按照我的意愿成为“我的他人”。这实际上取消了他人之为他人的自主存在。事实上，专家与行政人员不应“代庖”，而应采用“率先”的方法，即引进、介绍先进经验之后，要充分倾听各方主体的想法与意见，从中共同建构出为多方欢迎的课程改革方案。当前我国正在进行的幼儿园课程改革就注意到了各方人士的参与。课程专家与行政人员运用“率先”的方式，保证了课程改革的切实推进。与“代庖”不同，“率先”认定“他人”的不可替代性与不应替代性。“自我”与“他人”作为共同亲在首先是一种在世之中不断成为“自我”与“他人”的过程，是

一种“跃”“先”作为表率。这种“率先”不是替代他人，而是“走在他人前面”示范，为他人之为他人的“跃前”创造条件。

当前幼儿园课程改革即是在介绍各种先进经验的基础上，使广大儿童、教师了解新的改革背景。任何代庖，即任何将此“自我化”或将“他人化”的前行过程固定化、程式化、普遍化的企图都可能导致扼杀“此在”不断跃出过程的生命力的后果。“共在”的关联性不是一种“强制性”，哪怕是好意的代庖关系。在这种共在关系中，“他人”作为共同亲在不再是“自我”用以实现自身的“用具”，而是一种“自主性”的过程，有其自身自由自在的目的。

四、现象学视野中的幼儿园课程设计：“诗性语言”的抒发

以现象学的观点而言，传统的幼儿园课程设计是一种理性语言，可以追溯到泰勒(Tyler)的课程传统。这种理性语言很少涉及教师与儿童的情感、个性、生活经验。传统课程设计中理性语言的充斥意味着对技术的追寻。^[11]海德格尔把技术的本质称为“格-设”(Ge-stell)。“格-设”是各种设置的聚集。它既设置人，也挑战人，使人用整理安排的方式把实在作为常备物来解蔽。在它的挑战下，人往往一味去追逐、推动那种布置中被解蔽的东西，并且以此为尺度，结果就封闭了居住在存在的近处的可能性。

幼儿园课程设计中诗性语言的产生表明了语言范式的转型。科学取向课程设计的主体是专家与行政人员，他们不仅拥有课程话语权，而且决定了课程设计的语言往往是逻辑理性、“宏大叙事”的语言。相反，由教师、儿童、家长等多方参与幼儿园课程设计，他们的语言方式常常是诗性叙事的，即与生活经验密切相联的存在性语言。诗性语言的产生标志着教师、儿童与家长的课程意识的觉醒。谁拥有幼儿园课程设计的话语，采用何种方式的语言，表明了谁是课程设计的决策者、主导者。传统上，专家与行政人员用理性语言的方式解读理想的幼儿园课程，颁布试行的幼儿园课程大纲与方案，拥有解释幼儿园课程的权力，规定采用何种幼儿园课程方法，其理性的语言方式反映出教师、家长、儿童通常被排斥在课程设计的行列之外。因为无论是教师还是儿童或家长，其对课程语

言的理解一般不能用理性的方式说出,而理性语言方式更易于被专家与行政人员所垄断,这样教师与儿童、家长就会被排除在外。缺乏诗性语言的课程设计会进入一种宏大叙事的迷途,使其在专家的科学解说中遭致隐蔽。^[12]我们对幼儿园课程设计的解读往往缺乏诗意的言说,总是囿于工具性语言的逻辑性、确定性、明晰性,以致幼儿园课程设计在“科学所说”中沉沦晦蔽、隐而不显。

要拯救已经沉沦于工具性语言的幼儿园课程设计,就必须解构以逻辑语言为标准的课程设计文本,建构具有本然性、由人文语言构筑的“诗性语言”。在解读“诗性语言”文本的过程中,我们可与幼儿园课程的本真存在相遇。为此,幼儿园课程设计必须充分考虑教师、儿童、家长的话语方式与习惯。教师、儿童、家长虽然不能用理性的方式说出课程意愿,并不意味着他们没有独立的、有创造性的课程主张与见解,只是他们拥有的语言更多是诗性的语言,即故事性的、通俗化的、直白性的、案例性的语言。允许课程设计者用诗性语言来表达与叙述,无疑将肯定儿童、教师与家长拥有课程参与和发展的权利。

参考文献:

[1]Giroux, H. Toward a new sociology of curriculum. In H. Giroux, A.N. Penna, & W.F. Pinar (Eds.). Curriculum and Instruction. California: McCutchan, 1981: 98-107

[2]Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. &

Taubman, P.M. Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses. N.Y.: Peter Lang, 1995: 81-83

[3]Aoki, T. Toward a dialectic between the conceptual word and the lived world. In W. Pinar (Ed.). Contemporary curriculum discourses. Scottsdale. AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1988: 402-416

[4]Lubeck, S. Deconstruction the theory of child development and teacher education. Early Childhood Education Quarterly, 1996,(11): 147-167

[5]孙周兴选编.海德格尔选集.上海:三联书店,1996:32

[6]张汝伦.思考与批判.上海:三联书店,1999: 348

[7]海德格尔.存在与时间.陈嘉映译.上海:三联书店,2000: 66

[8]威廉·巴雷特.非理性的人:存在主义哲学研究.段德智译.上海:上海译文出版社,1992: 227

[9]普里高津.从混沌到有序:人与自然的新对话.曾国屏,沈小峰译.上海:上海译文出版社,1987:29

[10]倪梁康等.中国现象学与哲学评论:现象学与社会理论.上海:上海译文出版社,2001: 36

[11]王海澜.真实性教学:幼儿教师永远的工作重点.学前教育研究,2008,(4)

[12]姜勇.理论困境与学前教育学的实践转向.学前教育研究,2008,(1)

On The Kindergarten Curriculum in the View of Phenomenology

Jiang Yong

(School of Early Childhood Education and Special Education, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: Phenomenologist criticizes the traditional scientific curriculum in recent years. In order to overcome the shortcomings of traditional curriculum, phenomenology points out that the curriculum should awaken the consciousness of teachers, students, and parents. Curriculum should lay emphasis on the expanding of life experience, which is to pay attention to the ethic being of teachers and students, to connect the life world of students, to reflect the complexity of life world. As to the curriculum design, phenomenology proposes the poetic language of teachers, students and parents.

Key words: Phenomenology, kindergarten curriculum, life world

作者: [姜勇](#), [Jiang Yong](#)
作者单位: [华东师范大学学前教育与特殊教育学院, 上海, 200062](#)
刊名: [学前教育研究](#) [PKU](#)
英文刊名: [STUDIES IN PRESCHOOL EDUCATION](#)
年, 卷(期): 2009(4)
被引用次数: 1次

参考文献(12条)

1. [姜勇](#) 理论困境与学前教育学的实践转向[期刊论文]-[学前教育研究](#) 2008(01)
2. [王海澜](#) 真实性教学:幼儿教师永远的工作重点[期刊论文]-[学前教育研究](#) 2008(04)
3. [倪梁康](#) [中国现象学与哲学评论:现象学与社会理论](#) 2001
4. [普里高津](#); [曾国屏](#); [沈小峰](#) [从混沌到有序:人与自然的新对话](#) 1987
5. [威廉·巴雷特](#); [段德智](#) [非理性的人:存在主义哲学研究](#) 1992
6. [海德格尔](#); [陈嘉映](#) [存在与时间](#) 2000
7. [张汝沧](#) [思考与批判](#) 1999
8. [孙周兴](#) [海德格尔选集](#) 1996
9. [Lubeck S](#) [Deconstruction the theory of child development and teacher education](#) 1996(11)
10. [Aoki T](#) [Toward a dialectic between the conceptual word and the lived world](#) 1988
11. [Pinar W F](#); [Reynolds W M](#); [Slattery P](#); [Taubman, P. M](#) [查看详情](#) 1995
12. [Giroux H](#) [Toward a new sociology of curriculum](#) 1981

本文读者也读过(10条)

1. [李传英](#), [杨晓萍](#), [Li Chuanying](#), [Yang Xiaoping](#) [课程涵义的多维理解及其对研究学前课程的启示](#)[期刊论文]-[基础教育研究](#)2010(1)
2. [尹芳](#), [Yin Fang](#) [课程美学探究取向:学前课程设计的新取向](#)[期刊论文]-[天津市教科院学报](#)2010(2)
3. [向海英](#), [Xiang Haiying](#) [课程创生:学前教育课程改革的必然选择](#)[期刊论文]-[学前教育研究](#)2007(6)
4. [高敬](#), [Gao Jing](#) [上海市幼儿园课程园本化现状调查报告](#)[期刊论文]-[学前教育研究](#)2005(3)
5. [孙秀荣](#) [幼儿园课程设计的基本步骤](#)[期刊论文]-[早期教育](#)2000(9)
6. [苏鸿](#), [Su Hong](#) [教育研究中“具体的人”——现象学的视域](#)[期刊论文]-[教育发展研究](#)2007(2)
7. [蔡东霞](#), [Cai Dongxia](#) [有效教学视野中的幼儿园课程内容选择](#)[期刊论文]-[幼儿教育·教育科学](#)2009(6)
8. [何媛](#), [He Yuan](#) [发展理论与学前教育课程](#)[期刊论文]-[幼儿教育·教育科学](#)2010(5)
9. [朱家雄](#) [从幼儿园课程编制和实施的视角谈理论与实践的脱节](#)[期刊论文]-[幼儿教育·教育教学](#)2009(6)
10. [雷芳](#) [全国幼儿园特色课程教学观摩研讨会会议综述](#)[期刊论文]-[学前教育研究](#)2009(9)

引证文献(1条)

1. [彭彦琴](#), [胡红云](#) [现象学心理学与佛教心理学——研究对象与研究方法之比较](#)[期刊论文]-[南京师大学报\(社会科学版\)](#) 2010(4)