

课程美学论纲

张俊列

【摘要】课程美学兴起于20世纪70年代的美国课程研究领域,当前国内的相关研究既缺乏整体的理论框架,也未能观照中国美育传统与课程改革的现实。基于本体论、人性论、认识论与价值论四个方面构建课程美学的整体框架。以“心理本体”来考察课程与美学的关系,阐明课程美学是将课程本身视为美的存在,以美学的理论和方法来建构课程理论及探究课程问题。以“和合人性”作为课程美学建构的理想参照,课程结构要依据人性结构来设置。以“审美认识”的辨明为前提,课程教学实践是一种认识型艺术,与审美认识具有高度的契合性。课程美学的价值旨趣在于追寻“成人之美”的人格理想,确立“反观自身”的方法论立场,恢复课程知识与生活世界的感性联系。课程美学要以课程审美化建构开展实践,而圆满性、融合性、动态性是课程的审美性特质。

【关键词】课程;课程美学;和合人性论;审美认识论

【作者简介】张俊列(1983—),男,甘肃人,陕西师范大学教育学部教授,教育学博士,主要从事课程与教学论、审美教育研究,E-mail:zhangjunliehao@163.com(西安 710062)。

【原文出处】《教育学报》(京),2024.5.52~64

【基金项目】国家社科基金2019年度教育学一般课题“立美与成美:课程美学实践应用机制研究”(BAA190232)。

“课程美学”兴起于20世纪70年代美国课程研究领域,通过将文学、艺术等美学语言广泛引入课程研究中,以抗拒当时占据主导地位的行为科学取向。课程美学之研究虽已历半个世纪之久,然在众多以美学为名义的成果中,无法找到共通的思想框架,天马行空的结果却容易让课程美学的图像陷入多头马车的困境,进而造成失焦。这些研究无法将教育环境的脉络与整体社会背景脉络串联,缺乏宏观视野的铺陈^[1],课程学者忽视从认识中国现实问题及需要入手开拓课程美学与美育,不曾想到以蔡元培美育传统为基础建构课程美学^[2]。当前,课程美学研究有着历史与现实的双重要求:一方面,中国文化具有丰富的美学与美育传统,须从历史中追寻并揭示课程美学的历史文化内涵及其思想的阐释与转化;另一方面,须聚焦于本土现实社会与教育改革,实现以美育人。推进课程美学研究亟须构建整体性的分析框架,为此需回答几个根本性问题:第一,“课程”与“美学”之间是否具有一种“自然亲密”的关系?究竟何谓课程美学?第二,以何

为基础建构课程美学?第三,课程美学的价值何在?第四,具有美感的课程有何特质?

一、课程作为美学现象的本体考察

“课程”能否作为一种“美”的现象?有学者疑惑道:“‘课程’和‘美学’分属不同范畴,课程是学习经验或内容,而美学则是一门学问(discipline),若要说‘课程即美学’,则首先要说明其意义是指‘从美学的角度来探讨课程内涵’或是指‘课程具有美学的意涵’。无论指称何种意义,皆须进一步讨论‘美学’与‘课程’两者的关系。”^[3]把“课程”与“美学”联系起来,的确觉得陌生和抽象,并不亲切自然。课程能否作为美的存在,实质是问课程是否具有美学的意涵,及其能否构成美学开展的对象?前者是前提,后者是内容。

范兰斯(Vallance)将课程视作类似于艺术品的人工制品,认为两者之间具有很多相似特征,如皆是创作者(课程开发者或艺术家)与欣赏者(学生或参观者)交往的方式,皆是转化后可让欣赏者接近的知识形式。^[4]¹⁵⁵将课程视作艺术作品,找到了课

程与美学之间的连接点,实质是看待课程的方式发生了变化。“看”是一种态度,看法不同,所见也就不同。朱光潜指出了对待事物的三种态度:实用的、科学的、美感的。例如,同样对于一棵古松,木商视之以木材,植物学家视之以显花植物,而在画家眼中只管审美,只是一棵苍翠劲拔的古树。^{[5]1-7}课程与美学的链接点在于皆是人的经验思维的结晶。只是课程是为了育人而创造的知识型实践艺术,是育人艺术的思维沉淀。因此,从本体上来讲,课程与人的关系决定了可以将课程作为一种美的存在。这种存在通过美的形式与美的体验得以展开,从而构成审美对象,构成一种看的方式与体验的对象。杜威认为,“思维尤其是一种艺术,而作为思维产物的知识和命题,也跟雕像和交响乐一样,乃是艺术作品。”^{[6]277}进一步讲,课程作为美的存在是人类心理与思维建构的结果。人类心理与思维走向艺术之境乃是在自然实践史上的心理成熟之体现,思维越是具有艺术的内涵,人的审美心理需求则越高,人的实践活动则越具有属人性。而通过对知识的加工以建构人的心理为目的,成就人的完美的课程育人实践是更具属人性的独特活动,此即马克思所说的人的内在尺度:“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来构造,而人懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得处处都把内在尺度运用于对象;因此,人也按照美的规律来构造。”^{[7]59}教育作为人类所特有的社会实践,也必然含有美的属性,只是不同于自然的美,而是属人的社会美、实践美与思维美,是人文之美。李泽厚认为人类存在两个本体,人类以其使用、制造、更新工具的物质实践构成了社会存在的本体(简称之曰工具本体),同时也形成了超生物族类的人的认识(符号)、人的意志(伦理)、人的享受(审美),简称之曰心理本体。教育学的任务之一就是探究如何建设人的心理本体,作为美学内容的美育,便是这样。寻找、发现由历史所形成的人类—文化心理结构,如何从工具本体到心理本体,自觉地塑造能与异常发达了的外在物质文明相对应的人类内在的心理——精神文明,将教育学、美学推向前沿,这即是今日哲学和美学的任务^{[8]263-264}。

李泽厚此论为考察教育活动的起源提供了新的认识,这种新的认识与人类心理本体的建构,特别是审美心理是紧密结合的,人类的工具建构越是发达,人类的心理建构也越是丰富,而教育学、美学

的地位也越是凸显。^①一般认为教育起源于原始人类的生产劳动,但还有一项重要的活动常被人们所忽视——原始的巫术礼仪活动。“原始文化通过以‘祭礼’为核心的图腾歌舞巫术,一方面团结、组织、巩固了原始群体,以唤起和统一他们的意识、意向和意志;另一方面又温习、记忆、熟悉和操练了实际生产——生活过程,起了锻炼个体技艺和群体协作的功能。”^{[8]6-7}而这种活动显然要比直接的生产劳动更具有教育的内在形态,因为它不仅模拟、温习实际生产过程,而且形成对人最初经验的阐释,产生最初的知识经验形态,从而使仪式专门指向人的心理培育。这些巫术活动的进一步的完备和分化,就形成了具有儒家课程意义的礼、乐,而“‘诗’大概最初就是巫师口中念念有词的咒语”,“六艺”之来源于此^{[8]37}。尤西林认为,巫术实质是孕育与蕴含着人类诸种主要知识的母体。巫术履行仪式中井然有序的舞蹈仪式是艺术的源头,卜辞文字记录传统衍生为历史学。巫术是否应验攸关巫师生死存亡,这迫使巫师密切研究与生产有关的一切规律性现象并以文字记录之,使这种观察经验在突破一人一事的广大时空中获得了整理分析与深化综合。巫术作为知识母体,掌握巫术的巫师,实际正是人类知识分子的始祖原型。巫师是人类社会最早出现的独立职业,在巫术文化解体之后,那些漂泊的巫师都曾以讲学教授的社团学派与学校为形式维系着传统并重新定位。巫术演变为学术,巫师成为教师。^[9]在甲骨文中,舞与美两字古同源,舞与巫原是同一个字,“甲骨文中有多老舞字样。据史家考证认为,多老可能是巫师的名字。”^{[8]8}教育史对于教师身份起源的考察便是巫师、多老,他们正是原本从事巫术礼仪的专职人员。由此说明,无论是巫师的职业从事的仪礼活动,还是其内容礼、乐、诗,都与审美活动相关联,因为这种活动必然以唤起人的情感与想象为开端,使人能够全身心地投入仪式之中,这便衍生为教育活动中的诗意传统。因而,最初的课程就是以感性的形式(乐、诗)而寻求超感性(礼)的目的,由此来培育人性,从而奠定以人性教化为主旨及其内容的儒家教育传统。

可以说,在心理本体意义上,课程作为美的存在,具有美学的意涵,可以作为美学展开的对象,课程与美学具有自然的联系。就当前而言,课程"Cur-rere"不仅要由“跑道”(名词)转向“跑”(动词),还需要进一步关注“跑的艺术”,也就是将课程置于美

学的视域之中来审视^[10]。所谓课程美学乃是将课程本身视为美的存在,以美学的理论与方法来建构课程理论,展开课程的美学实践,进而追寻课程的审美之境,达成合目的性(善)与合规律性(真)的统一,从而成为培育人性的中介(课程立美),成就人生之美(课程成美)。

二、课程美学的人性结构

课程与人性之间具有“同构性”,课程的结构要依据人性的结构来建构,才能够满足课程促进人性改变的目的所需。课程美学的根本立场是恢复课程的属人性与为人性,使课程与人性之间的同构性关系更加突显出来,以人性问题作为理论建构的本源,蕴含着人性新观,即为课程确立美学的基石——和合人性论。

在马克思的德文原著中,人性(Die Humanität)是一种直接性的范畴,它与人的存在是直接统一的;人的本质(Das Wesendes Mensch)则是间接性的范畴,是属于反思的概念。^{[11]78-79}因而,不是从人的本质来规约人的存在,而是从人的存在来认识人的本性,人的存在方式是界定人性的前提。人的真、善、美是人的自然性、社会性、精神性存在的显现,人性就是人的存在之整体性(道)与生成性(率性)的显现,而教育就是帮助个体来体验人性、显现人性,最后达至人性的修道过程,使人自身的存在达至和合。和合是人性的至美状态,也是人性的要求。所谓“中也者,天下之大本也;和也者,天下之达道也。致中和,天地位焉,万物育焉。”(《礼记·中庸》)故和合是以人为核心的天、地之和合。人乃是天、地之中心,同时人自身乃是一小宇宙,人与人的关系构成了人自身的存在世界。如此,则区分人的三个生存世界。

其一,“地”:和合生存世界。“地”乃是人的生存世界,是万物之母,包括人的生命存在所必须生活于其中而不可逃避的世界。生存世界是人的自然性存在,为人的生存提供了基础。人与生存世界的关系,是由“客体”逐渐转换为“主体”的过程,由面向给定的生存世界到面向人化的生存世界。人类活动的这个进程,便是人依赖于自然生存环境、条件到超越它,建构人自我生存世界的进程,也便是创造自我、创造文化、传递文化的进程。^{[12]147}人为了维系自身生存,就需要掌握人对于自然的认识成果,具备生存的知识与技能。

其二,“人”:和合意义世界。人力图赋予进入

人的世界的一切对象以意义和价值,使“地”(生存世界)和“天”(可能世界)不再是自在的存在对象,而是在人之光普照下的有意义、有价值的存在,即为“我”的存在。生存世界和可能世界的价值和意义,是人给予的。意义世界(“人”)的价值和合规范,具有导向功能:(1)可能世界(“天”)的逻辑规范、范畴应当向有利于实现人类的价值方向运演;(2)生存世界(“地”)的实践变革应当向有益于人类实现其意义和价值的方向发展;(3)意义世界(“人”)在导向生存世界(“地”)和可能世界(“天”)实现其价值和意义中,自我导向完善主体自身的方向前进。其总导向最终还是聚合到完善人、提升人这点上来,建构“善”的世界^{[12]104}。意义世界意味着人将自身作为反思的对象,同时也包括对个体存在的价值、生死、性命等的思考与追问,形成关于人的社会性经验,即使人对自然的态度也赋予人文精神气质。

其三,“天”:和合可能世界。可能世界(“天”)是人的自由创造,是人的思维能动性的显现。人不仅是追求意义和价值的存在者,而且是能为自己设计理想目标的无限可能的存在者。人往往对现存的生存世界(“地”)持不满的、否定的态度,而设计一个高于现实的生存世界(“地”)的可能世界。然后,把这个潜在的势能释放出来,使潜在的可能世界(“天”)在主体实践交往活动过程中,转换为新的结构方式,即新的、有生命的理想世界,可谓美的和合世界^{[12]105}。是故,可能世界所关注的是使人怎样获得更美满圆融的至美境界。

综上,生存世界是意义世界和可能世界的基础,意义世界的价值规范通过可能世界的逻辑建构,转换为指导主体实践交往活动的信念系统和方法论系统,并使价值规范与逻辑结构在主体交往实践活动中和合为生存世界的新方式。人的存在便是“天”“人”“地”的和合。也就是自然性、社会性和精神性的统一,如此形成一个新的人性结构(如下页表1)。当前人所存在的危机,皆源自人对自然的关系态度僭越为人对于人及其自身的关系态度,使得人的存在平面化和单一化,人不再是富有感性的生命存在,道德实践沦落为纪律服从与义务强迫。由于自然感性和自觉道德感的剥夺,使人的关系被束缚于现实的内卷涡旋之中,从而丧失人的可能世界,而通过教育来追寻人性和合是应对人性危机的时代使命。

表1 人性系统结构

自然性	社会性	精神性
生存世界	意义世界	可能世界
真	善	美
地	人	天

三、课程美学的认识论辨明

认识论是课程理论建构及其实践的基础,决定着课程的知识观与过程观。现代课程论奠基于科学认识论,科学知识观支配了课程的理论建构及其实践展开,从而使得学生的认识过程缺少了情感、想象、惊奇等更为丰富的体验。后现代主义的生活认识论以回归生活世界来摆脱工具理性对人性的宰制。课程美学具有认识论的超越性,是在科学认识论与生活认识论之外,开辟出一条新的认识论,即以审美认识论作为基础。

哲学中关于审美的认识作用经由了“模仿现实”到“认识现实”,再到“塑造人性”的认识过程。起初并不认为“美感”或“审美”具有认识的能力,艺术世界只是对现实世界的模仿。直到1725年,维柯(Vico)提出了“诗性智慧”(Poetic Wisdom)以指具有创造性的人类思维能力,揭示出艺术创作与审美具有独特的认识论根基。1750年,鲍姆嘉通(Baumgarten)肯定了感性的认识价值,“在美的思维领域里,第三个任务就是达到真,达到审美的真实性,也就是凭感性就能认识到真”^{[13]41-42}。康德发现,“在高层认识能力的家族内却还有一个处于知性和理性之间的中间环节。这个中间环节就是判断力。”^{[14]11}由是,康德真正在哲学上确立了审美的认识作用与地位。席勒将“审美”的认识能力与“教育”成人的使命紧紧地联系了起来,当审美成为人性完善的一种重要手段与目的时,审美真正实现了认识功能的飞跃。“通过美把感性的人引向形式和思维,通过美使精神的人回到物质并重新获得感性世界。”^{[15]129}而且,“由审美状态到逻辑和道德状态(即由美到真理和义务)与由自然状态到审美状态(即由单纯盲目的生活到形式)相比,其步骤要容易得多。”^{[15]165-166}席勒不仅看到了审美在认识上对于完善人性的重要作用,更重要的是他把美看作人性的构造手段,以美为核心来建立人性。

审美认识论的确立为教育实现人性的真善美圆融发展提供了基础。审美认识过程是感知、理解、想象与情感多重因素的交错融合。在这个结构

中,感知始终是前提要素,没有感受也就没有审美。审美感知的目的是“唤醒”,通过感知唤醒主体的情感与想象,进而达到理解。情感是审美认识的核心要素,情感联结着感知,推动着想象,审美对象能否进入主体的认识视域,是由情感所决定的。想象是认识主体与客体发生交融的中介,也是审美认识的升华。“感知作为审美的出发点,理解作为审美的认识性因素,其中介、载体或展现形态,则是想象。感知在生理上、理解在逻辑程序中都是常数,正是想象才使它们成了变数。”^{[8]332}想象是美感经验的本质,最高的想象力是建构的想象力,它比感觉能够更自由地处理时空、因果、事务、现象,“想象的真实”要比感觉的真实更具有认识发展的价值。正因此,席勒力倡艺术之功,“一切想象的范围和历史,过去和未来都供其作为表现之用。……因此,具体的表演势比生硬的文字和冷淡的讲说更有力,剧院势比道德和法律更为深刻且持久地发挥效果。”^{[16]146}

课程是为实现知识育人而进行的认识型艺术,与审美认识具有高度契合性,是一种中介认识。^[17]审美认识论则以更加贴近人性的认识方式实现课程对人性的培育。在这里,课程不仅作为人类经验的理性汇聚,而且是作为人类思维艺术的对象,在感性与理性的融合互动中,使得课程由静态文本转向具有更广阔时空意义及其想象的欣赏对象。当然,课程主要还是为师生创作提供工具与蓝本,而进一步的教学则是师生艺术创造的相遇时刻与场域,就如同中国书画的创作需要笔墨纸砚及临稿,但真正的艺术创造绝不是一种机械地模仿与再现,而是创造性的经验重构与想象力的释放。教学之所以是一门艺术,是因为教师和画家、作曲家、女演员和舞蹈家一样,要依着活动的本质来……教师采用艺术模式不是由于专业能力不足,而是应用他们的教学智慧,使它不至于变成机械式的运作。^{[18]154-155}教学认识的发生起点是激活学生的感性经验,将学生带入到教学情境之中,即教学也是一种情境意象的构造过程,能否将学生带入这个情境意象是判断教学活动发生的关键,也是教学审美认识的起始。没有学生的亲身体验参与其中的活动是机械的、灌输式的、松散的活动,不仅是非审美性的,甚至是非教学活动的。当课程知识被学生掌握之后,还需要进一步的沉淀,这个沉淀过程是与学生真实的生活境遇、情感、知识等个体性质交融的过程,是一个鉴赏的过程,如同经历艺术作品创

造之后的自我欣赏、省思与质疑,是对历程的再度体验,最后沉淀为素养。

四、课程美学的价值旨趣

课程美学打破了课程研究的传统视域,为课程研究建构了新的命题,通过美学命题发挥其新的价值尺度的功能。

(一)课程美学旨在追寻“成人之美”的人格理想

课程美学旨在以课程之和求人性之合,始终围绕着人的生长与发展,从课程的本体视角展开对课程的建构,使课程具以成就人性之目的性和理想性观照——“成人之美”。此亦为儒家教育之根本旨趣与人格理想,孔子道:“质胜文则野,文胜质则史,文质彬彬,然后君子”(《论语·雍也》)。“君子”是孔子教育思想中的审美人格形象,是“质”(感性)与“文”(理性)的人性之和,其形成过程是“志于道,据于德,依于仁,游于艺”(《论语·述而》)。“游于艺”作为最后的归宿,既是对前三者的补足,又是前三者的完成。仅有前三者,基本还是内向的、静态的、未实现的人格,有了最后一项,便成为实现了的、物态化了的、现实的人格了。为什么呢?因为这种人格具有了一种实现了的自由和现实的自由感,这种对技艺掌握了自由感,即是合目的性与合规律性相统一的审美自由感。同理,在孔子讲的“兴于诗、立于礼、成于乐”(《论语·泰伯》)的关系中,“成于乐”也是高于“兴于诗”“立于礼”的人格完成。如果“诗”主要给人以语言智慧的启迪感发(“兴”),“礼”给人以外在规范的培育训练(“立”),那么,“乐”便是给人以内在心灵的完成。前者是有关智力结构(理性的内化)和意志结构(理性的凝聚)的构建,后者则是审美结构(理性的积淀)的呈现。不论是智慧、语言、“诗”(智慧通常经过语言而传流和继承),还是道德、行为、“礼”(道德通常经过行为模式、典范而表达和继承),都还不是人格的最终完成或人生的最高实现。因为它们还有某种外在理性的标准或痕迹。最高(或最后)的人性成熟,只能在审美结构中。因为审美既是感性的,也积淀着理性的历史。^{[8]51-55}

孔子始终寻求在感性与理性、成事与成人之间达到自由的状态。在此理想目标下,孔子删定“六经”确立了儒家经典课程体系与实践方法,并使之贯穿于具体的课程内容之中,如他对于《关雎》的评价是“乐而不淫,哀而不伤”(《论语·八佾》)。这

种使情与理自然交融的思想,特别是这种由情感而不是理性所奠基的伦理学、世界观与宇宙论,构成了儒家课程及其实践的总体观念,即以情感为本体的课程育人观。如《论语》首章首句便是:“学而时习之,不亦说乎;有朋自远方来,不亦乐乎。”这种乐感,“它作为所谓人生最高境界,乃是教育的功效,所以儒家无论孟、荀都主张学习、重教育;或用以发现先验的善(孟),或用以克制自然的恶(荀)。它们所要求的人格塑造是以仁智统一、情理渗透为原则,实际是孔子仁学结构向教育学的进一步推演。”^{[19]290}这种推演实则是孔子对传统巫术礼仪重视情感的继承,同时也是对以“人”自身为关切的儒家人文传统的确立。由是,从“诗”这一指向情感培育为开端的儒家课程体系,其所形成的人格之美便由内而外地扩展为更为广泛的“同理之心”,即“老吾老以及人之老,幼吾幼以及人之幼”的大同境界。由课程美学所建构的新命题,释放了历史中蕴涵的思想力量,其价值旨趣体现在以成人之美为目标的课程认识观念和实践方式。

(二)“课程美学”旨在确立“反观自身”的方法论立场

中国传统思想的情理关系与成人理想,对于重新认识中国美学与教育传统,唤醒中国传统课程思想在现时代的生命力,从而开展中国的课程研究提供了新的方法论立场,即强调以“迂回西方”的方式来“反观自身”。“迂回西方”即从“中西比较”的视域来观照中国传统课程思想,从而凸显中西思想之间的“本源性差异”,深切反思当前课程研究的“框架性理念”。“‘迂回’作为一种方法论立场,最大特点就是避免以‘普遍性’标准来‘认识’自身;拒绝在‘比较’对象之上秘密预设某种‘普遍性’。‘迂回’有三个重要环节:离开自己、深入他者、反观自身。借助‘外在性’离开自己;借助‘学习’深入他者,形成新视角;借助‘他者’,重新‘反观’自身。”^[20]

长期以来,我们是以西方的“概念性框架”作为课程理论乃至教育学的“普遍性”标准,而将自身传统作为“中国”的“特殊性”来对待。即是说,西方的课程理论成为审视中国传统思想的“普遍”标准。我们经常以“朴素的”“自发的”“初级的”等话语来描述自身传统思想,更多是以一种西方标准来比附中国传统思想,这是西方话语“宰制”的结果。“中西比较”应是一种基于“本源性差异”的深度对话,是同等地将西方思想作为“他者”来对待,而不是宰

制中国的“普遍性标准”。当然,这并不意味着我们走向自我封闭,而是在与“他者”拉开距离,使“自我”与“他者”同处于相互审视的位置,是对“自我”的重新确认。“迂回西方”的目的是更好地“反观自身”。从中西思想本源性差异出发,对“他者”有更清晰的认识,对“自身”有充分的体认,以“他者”之眼来凸显自我并重新确认自我,这是更深层次的中西互鉴,是一种更广阔的视野开放与思想交融。

中国哲学重视对于“天地人”三才之“和合”,“人”是沟通天地的生命力量,天地赋予人以生命本性(道),而对生命本性的体验就构成了人的生命之道(道不远人),此即《中庸》开篇所谓的“天命谓之性,率性谓之道,修道谓之教”。“天命”是作为体验的对象而存在,这种体验是以人自身为开端而“由己及人”,“近取诸身,远取诸物”。(《易经·系辞》)如此由近及远,一切身边事物与日常生活皆成为体验的对象,《论语》所记载教学情境每为孔子所见之“体验感”及就此与学生间的对话,如“苛政猛于虎也”“岁寒,然后知松柏之后凋也”……。因而,在中国哲学中,不是理念世界为先,恰好是以感性为开端而展开的对生命之道的体验,这就使“情感”成为了中国哲学的本体。在课程上,是关乎情感的《诗》作为教育的开端;在教学上,是“兴”“喻”“启”“发”为基本方法;在主体上,是以“学”“习”为中心;在道德上,是以家族血缘关系为开端的“亲亲”伦理,由此推展为家国天下的一体关系。这就不难理解由孔子所删定的“诗”,何以《关雎》为开篇,记载孔子思想的《论语》何以《学而》为第一。正是因这种“情本体”赋予中国文化鲜明的情感美学特征,形成了不同于西方教育的概念思想脉络。多年来所追求的学术本土化,如果不能摄入这个方法论层面,最终还是难以脱离西方式概念框架的宰制。因此,“反观自身”不仅仅是对中国传统教育思想展开新的阐释,更是创造性的理论建构,并以此来回应中国与世界的教育问题。“课程美学”的这一方法论取向,正是抓住中国教育与课程思想传统的“美学”特质,从现实实践与回归传统两个路向来重新诠释与建构中国课程理论,形成对当代教育与课程问题的中国性回答。

(三)课程美学旨在恢复课程与“生活世界”的感性联系

现代社会将人抛向冰冷的物性世界,使人在技术理性所造就的割裂世界中成为一个物欲工具,失去了对生活世界的敏感性与开放性,同时也迷失了

人作为自我的主体性。在此精神状况下,学校课程仅仅成为知识符号的抽象载体,将学生限制在一个个由“学科”边界所钩织的狭小视域之中。格林称此为“小看世界”(see the world small),意指透过单一系统或特定意识形态来解读世界的态度,乃是我们缺乏想象力的原因之一^{[21]10-11}。对此,我们对大学生做过一个随堂测试:适逢冬天的第一场雪,同学们表现得异常兴奋,教师便要求学生以“雪”为题写一篇小作文。学生的作文可以归结为三种模式:第一种模式是早上在酣然大睡中被舍友惊醒,啊!原来是下大雪了,到处是白茫茫的一片……第二种模式前后情境描述相似,只是主人公换作一个南方姑娘,初见北国之雪时的激动心情……第三种模式南方姑娘换作了新疆的或东北的,这雪比起新疆或者东北还是逊色了很多……。在这三种模式里,使用最多的描述是“银装素裹”“堆雪人”“打雪仗”等。儿童对于世界的感受是充满想象力的,是色彩斑斓的,然而当经过十多年的训练,学生对世界的感受已经不是从自我表达出发,而是一个代替了自我的知识符号,一个可以套用的工具,世界与他们变得疏离了、封闭了,他们在一个“内卷”化的世界里轻易迷失自我,急功近利,敏感而又脆弱,“网抑云”“emo”“躺平”“摆烂”等所谓的“梗”,成为年轻人表达“丧”“忧郁”“伤感”等日常情绪的口头语。

课程不应将学生封闭在一个狭小的世界里,而应是帮助学生打开更广阔世界的钥匙。美是人性最后的圆融之境,也是人性的救赎之道。王国维、蔡元培等先生在中国首倡美育,其目的是为改造国民性,当前国家突出美育的教育价值,其目的是实现美好生活。因此,美学首先是存在意义上的、生活意义上的、成人意义上的,课程美学旨在使课程从冰冷的抽象符号中解放出来,恢复课程与日常生活的感性联系并走向课程美育,从而使学生保持对生活世界的觉察与反思,帮助学生成长为“自我”,并以自我的眼睛观看这个世界。在这里,感性获得了新的审视,以削弱或对抗僵化的学科知识与单一视域,它所观照的是人作为一个“活的形象”的自我确认。格林认为教育若要释放想象力,课程的设计者和执行者,必须把握“大看世界”(see the world big)要领。“大看世界”包括正视、透视、珍视与转换视角四重意涵:正视不只是认真端详,还要真正关心学生,扩展他们的经验、开启新的可能;透视是不停留于表面,能看见现象其所由来的纵向发展轨

迹与横向脉络联系,课程内容除了要以厚实的知识作为基础之外,还要有跨学科的脉络联系。且与学生的生活现状、生命处境密切相连,如此才能构成具有透视力的教与学的关系;珍视是视每个学生为独一无二、有潜力、能主动而又敢于发问的个体,并能够发展自我;转换视角是为学生提供不同观看的模式,从而开启惊奇、想象与创造的无限契机。^{[22]104-121}现代社会一方面使人同质化,另一方面却又渴望更具丰富个性与创造力的人,但是人应首先成为现实生活世界中的真实自我,而后才能作为生活的创造者,这正是课程美学的价值旨趣。

五、课程美学的实践展开

课程的构成要以人性结构为依据、以人的完善为目的,课程的运作要能够协调好形式与内容、感性与理性、结构与生成等诸种关系。课程美学以和合人性论与审美认识论为基础,通过课程的审美化建构来展开实践,使课程符合课程美的存在属性和美感特质。

(一) 课程的圆满性

长期以来,学校课程主要是依据真(自然科学知识)、善(社会科学知识)、美(人文艺术知识)的分化原则来设计,具体又以学科来完成知识的严格边界划分。本来把知识以“学科”的形式来组织和划分是人类知识发展到高级阶段的产物及其管理方式,但是当把“学科”完全等同于“课程”的时候,就导致了以学科知识代替课程育人的问题。在现代知识观所确立的价值等级秩序中,有关自然科学的知识具有最高的价值,成为衡量真理的标准,其次是关乎道德、政治与管理的社会科学知识,而人文与艺术知识则处于最低端,与人文艺术知识相对应的美育被简化为专门的艺术学科,如音乐、美术、舞蹈等被称之为“副课”,甚至缺失于实际课程中。这种片面与功利行为导致了学校课程结构的不平衡与非整全性,使教育无法培养和谐发展的人。

课程美学依据人的内在尺度,即人性的真、善、美圆满的结构来构造课程结构,以价值同等的视角来看待不同类型的知识,确保课程结构的完整及其平衡,使课程本身具备圆满性。即是说,课程的结构要依据人性的结构来设计,课程的功能是育人,始终要以人性的圆满为指向,无论是知识大类还是具体到学科,都要指向于人的形象,以人为意象。在这一点上,古代儒家的“六艺”课程具有现实的意义,其中所蕴涵的思维值得再思。孔子为教育确立的理想目标是培养“君子”,但孔子并没有给君子以

固定的界定,更多是通过具体情境下的描述立君子之“象”,如孔子说“文质彬彬,然后君子”。孔子删订六经编撰了儒家教材的典范,“六艺与六经的关系,乃是课程与课本的关系”^[23],如同今天的学习领域与学科,贯通六经关系的是“君子之象”。《诗》之“象”诉诸情感,表达人的七情六欲等各种内在心理感受。《书》之“象”充满着先王理政的政治智慧、古圣先贤的人格理想和民本道统的价值追求。《礼》之“象”连接礼之“仪”与礼之“义”,仪式的表演性在《礼》之“象”的运行中获得现实关怀,从而使不同种类的礼仪获得现实意义。《易》之有象,取譬明理也,揭示的是宇宙人生无穷的奥妙。《乐》之“象”不满足于激发人们一般的、普通的情感冲动,而是在更深层的情感层面上,给予人灵魂深处的庄严、崇高和力量。《春秋》之“象”通人、通神、通天,体现为“天人感应”“天人同构”“物类相感”的思想逻辑^[24]。今天我们以核心素养为框架,改变了原来学科缺少育人指向的问题,但是依然没有处理好整体育人目标下学习领域及其学科之间的内在联系问题,没有找到协调好课程结构关系的内在的共适思维与融通方式。

(二) 课程的融合性

课程结构不是一个僵化的平面体系,而是能够实现融合共生,即以价值同等的视角寻求不同类型知识的融合。不仅如此,特别是恢复美学知识的方法作用与价值意义,比如说,针对近几年国家倡导的五育并举、五育融合的观念,我们通过强化学校课程结构的顶层设计与整体育人,以“整体性、平衡性、融通性、发展性”为原则开发了小学“和美”课程,其意蕴为“求课程之和,成学生之美”,以人性的真、善、美为核心确立“求真、育美、养善”的育人愿景,将学校课程知识划分为五大学习领域,即人文与社会、语言与交往、艺术与审美、思维与创新、运动与健康,其中以“育美”为核心,确立“美育引领,诸育融合”的“大美育”观念,即在“美育”中发现、渗透、落实“五育”,在“五育”中认识、把握、实现“美育”,进而提出“以美修德、以美启智、以美健体、以美促劳、以美怡情”的育人方法。在具体的课程实践中,以“艺术与审美”为基点,以“学科+”为方法,挖掘不同学科审美元素,实现学科跨界与贯通,形成主题学习内容。

以“大美育”观念重构学校课程结构,是对学校课程的组织形式与内容关系之间的一种尝试,即尊重课程的学科组织形式,但是在内容上又形成融合关

系,从而达到融合育人的作用,此谓之“各美其美、美美与共”。“大美育”观念将艺术或美育并非仅看作单独的一门课程,而是将所有课程都看作是艺术的,这种观念亦早已有之。如杜威所言:“每门科目在它发展的某个阶段,对和它有关的个人来说,应该具有审美的性质。”^[25]²⁶⁷ 蔡元培亦持此观点,“吾国古代教育,用礼、乐、射、御、书、数之六艺。乐为纯粹美育;书以记述,亦尚美观,射御在技术之熟练,而亦态度之娴雅;礼之本义在守规则,而其作用又在远鄙俗;盖自数之外,无不含有美育成分者。”^[26]¹⁷⁴ 而现代诸学科“无不于智育作用中,含有美育之元素”^[26]¹⁷⁵。只有美的观念才能使人成为整体,使课程成为促进人性生长的经验。

(三)课程的动态性

课程美学强调课程的动态观,课程不再作为由知识符号与物理时间所规定的静态的、平面化的知识载体,而是主体经验的重构与创造过程,是一个立体的、动态的滚动式过程。此恰如艺术作品的创造过程,虽然要经历前期的设计与构思,但这只是一个参照,真正艺术作品的形成过程是主体不断与作品进行对话,进而伴随着想象力与灵感的创作过程,这就是所谓情感与理性的沉淀。亦如同学习书法一样,有描红、临摹与创作三个阶段,一开始儿童需要描红,学习基本的规范,但这只是“照猫画虎”,几乎没有主体意识的参与。临摹阶段是照着字帖写,尽可能地写真,其中开始展现主体意识。创作阶段固然离不开前面阶段的积淀,但是却是作者主体经验与创作意识的展现,是真正艺术作品的形成,是一个审美过程,而没有自我主体意识展现的作品皆非艺术品。课程的动态性所释放的是课程的感性空间,将课程作为一种叙事的经历来看待,使原来静态的、抽象的、公共的课程知识叙事化为动态的、形象的、个体性的知识,进而沉淀为个体的经验智慧。需要指出的是,后现代主义者虽然也强调课程的动态性,但是课程美学对于动态性的强调并非对浪漫主义式的感性呼唤,而是在追求感性与理性的融合,因为这是由美学的双重性所规定的,就如同打篮球一样,只受技术的约束毫无趣味,但是完全放弃技术规范,只在乎个体表演,也就无法达成游戏的基本条件。而若在遵循基本技术规范的同时,能够展现激情与想象,从而使游戏成为一种美的享受,这恰好是观众最为渴望的。

基于此,我们曾提出过“七 I”课程观,将课程隐

喻为一个以“人”为核心的滚动的知识球,其要素包括:我(I)、交往(Interaction)、兴趣(Interest)、想象(Imagination)、理解(Interpretation)、灵感(Inspiration)、智慧(Intelligence)。其中,知识球的中心是“我”(I),课程结构要依据人性结构来完成,体现人性的整体性与和谐性,这是其哲学基础;交往作为一种哲学理念,也是课程实施的基本理念而贯穿始终;兴趣是课程与人相遇的第一要素,是对学生经验意识与原初体验的唤醒,在此基础上,师生的交往对话才得以实现;当学生的经验意识由兴趣唤醒之后,想象为其经验的重构提供契机,是主体自我塑造的开始;当学生经过前面新、旧经验的冲突之后,获得新的平衡,从而达到动态认知(过程、能力)与静态认知(方法、知识)的融合,并内化为自我的知识理解;理解并非创造,而灵感作为一种高级的思维方式,使知识能够在理解的基础上继续向个体化发展,这是一个创造性的过程;智慧是一种人生境界,是“成人之美”,是知识的生命化,经过灵感的创造,课程由知识形态转变为人本形态,塑造了一个新的自我。而兴趣、想象、理解、灵感是人本智慧达成的4个基本阶段。由此,课程以人为出发点又回到了人,体现了知识的动态生成过程与认识过程的审美性,是一个美感经验的实现过程^[10]。

注释:

①李泽厚曾提出:“语言学是20世纪哲学的中心,教育学——研究人的全面生长和发展、形成和塑造的科学,可能成为未来社会的最主要的中心学科。”此观点曾让众多的教育学者为之一振,但直到今天教育学的学科地位依然尴尬。尽管如此,笔者坚信李泽厚的判断,特别是近几年随着人工智能的发展、元宇宙时代的初显,可以预想人类社会在未来几十年将发生深刻地变革,首先所引发的是人自身存在方式的变革,教育对人的价值逐渐由以工具性为主向以人文性为主转变,教育活动将逐渐成为人类社会的中心活动,教育学将成为显学。

参考文献:

- [1]杨宏琪.台湾课程美学研究之现况与未来趋势[J].教育学报(台湾),2012(1-2):45-66.
- [2]周勇.蔡元培与中国课程改革的美育传统[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(5):1-7.
- [3]周淑卿.课程美学研究在台湾:议题与问题[J].教育学报(台湾),2012(1-2):31-44.
- [4]EDMUND C S. Forms of Curriculum Inquiry [M]. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

- [5]朱光潜.谈美[M].上海:华东师范大学出版社,2012.
- [6]约翰·杜威.经验与自然[M].傅统先,译.北京:中国人民大学出版社,2012.
- [7]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2000.
- [8]李泽厚.华夏美学·美学四讲[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2008.
- [9]尤西林.巫:人文知识分子的原型及其衍变[J].文史哲,1996(4):74-82.
- [10]张俊列.“七I”课程观:美学取向的探究[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2016(1):165-172.
- [11]袁贵仁.马克思的人学思想[M].北京:北京师范大学出版社,1996.
- [12]张立文.和合学:上卷[M].北京:中国人民大学出版社,2006.
- [13]鲍姆嘉滕.美学[M].简明,王晓旭,译.北京:文化艺术出版社,1987.
- [14]康德.判断力批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2002.
- [15]席勒.美育书简[M].徐恒醇,译.北京:社会科学文献出版社,2016.
- [16]李宗泽.席勒与孔子的美育思想探析——由席勒对

- 康德的批判谈起[M].台北:元华文创股份有限公司,2017.
- [17]张俊列.在科学与生活之间:教学认识中介论[J].四川师范大学学报(社会科学版),2017(1):91-97.
- [18]ELLIOT W E. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs[M]. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- [19]李泽厚.中国古代思想史论[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2017.
- [20]孙向晨.“汉语哲学”论纲:本源思想、论域与方法[J].中国社会科学,2021(12):154-175.
- [21]GREENE M. Releasing the Imagination[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- [22]陈伯璋.课程美学[M].台北:五南图书出版公司,2011.
- [23]吴龙辉.六艺的变迁及其与六经之关系[J].中国哲学史,2005(2):42-47.
- [24]王秀成.六艺之变与中国古典学术的生成[J].中国社会科学,2022(4):140-161.
- [25]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990.
- [26]蔡元培.蔡元培美学文选[M].北京:北京大学出版社,1983.

On Aesthetics of Curriculum

Zhang Junlie

Abstract: Aesthetics of Curriculum emerged in the field of American curriculum research in the 1970s, however, the current research on curriculum aesthetics not only lacks the overall theoretical framework, but also seldom concern the tradition of Chinese aesthetic education and the realities of curriculum reform. This paper constructs the overall framework of curriculum aesthetics research from the perspectives of ontology, the theory of human nature, axiology as well as epistemology. The paper examines the relationship between curriculum and aesthetics with "psychological Noumenon" and puts forward that curriculum aesthetics views the curriculum itself as the being of beauty, and constructs curriculum theory and explores curriculum issues based the aesthetic theory and methods. Taking the theory of "Harmonious Human nature" as the ideal reference for the construction of curriculum aesthetics, the curriculum structure should be set according to the structure of human nature. On the premise of the clarification of "aesthetic cognition", the paper puts forward that curriculum and teaching practice is a kind of cognitive art, it is highly consistent with the aesthetic cognition. The value purport of curriculum aesthetics lies in pursuing the ideal of improving of human nature, establishing the methodological standpoint of "looking upon oneself", and restoring the perceptual relationship between curriculum knowledge and life world. Curriculum aesthetics should be carried out in practice with the construction of curriculum aesthetics, and fullness, integration and dynamics are the aesthetic characteristics of the curriculum.

Key words: curriculum; aesthetics of curriculum; theory of Harmonious Human nature; aesthetic epistemology