

课程诗学的理论探究与实践路径

杨澄宇

[摘要] 现代课程范式中对理性、控制与效率的追求,以及以具体化和标准化的课程目标为唯一导向的行为,造成了课程理论的局限,并由此导致实践中功利盛行等诸多问题。学生天生具有诗性,课程需要引入诗学的观念并进行实践,开拓其本身蕴含的诗性维度,形成对当前流行范式的反拨。课程诗学以诗学的维度观照课程这一文本,是对课程科学维度的补充。课程诗学除了关注课程主体的诗性特征、课程场域中诗性的言说,还着眼于课程的句法规则,并施展出诗学技艺。在观念上,课程诗学是对课程中大写的人的感性与诗性维度的再发现,包括教育中本该饱含的愉悦感;在实践中,课程诗学以学生的体验为课程实施的驱动着力点;在内容上,课程诗学对课程言说方式和句法规则反思创造,实现句法结构的不断更新;在方式上,课程诗学通过新内容、新句法的引入与融合,优化课程整体设计。

[关键词] 课程诗学;诗学;课程实践

[作者简介] 杨澄宇,华东师范大学教师教育学院副研究员 (上海 200062)

教育的原点是什么?自有人类,就存在教育,教育是人类普遍的现象。随着社会的发展,人们对教育原点的认识也有所变迁。近代以来,自然科学取得巨大的成就,其影响席卷人类各个领域,教育领域亦概莫能外。伴随着古已有之的功利应试观念,两相结合,使得当前学校充满测量、成绩、标准化等话语,成为以工业化的方式传输标准课程的机构——通过训练来转化知识的场域。“学校从结构上被塑造成了工厂的镜子。”^[1]学生被视为流水线——漫长学程上的产品,教师则是质量监督者;教学被视为追求成本效益、基于证据的系统化实践;^[2]科学精神的高扬、创造力的勃发反而式微。成绩、分数引发的焦虑在流行语“卷”中可见一斑。以上种种,皆走到了课程改革精神的反面。随着数智化教育时代的来临,基于人的教育又面临新的

挑战与机遇。鉴于此,我们呼唤一种诗学精神引导的课程理念——课程诗学(Poetics of Curriculum)的观念。以诗学维度观照课程,可以丰富关于课程的认知,可以对目前的教育功利化趋势进行修正,并赋予其新的实践可能。

一、新的课程话语:对主流课程范式的反拨

坦纳(Tanner, D.)曾说过一句意味深长的话,“课程有悠久的过去,但只有短暂的历史”^[3]。盖因现代意义上被理论化、结构化、标准化的课程,只不过百年。从词源学上来说,拉丁文中的课程(curriculum)是“跑道”(race-course)或“道路”(career)之义。将其理解为名词还是动词,体现了课程理论两个方向相反的维度。名词是静态的、概念的、结果

的;动词则是生成性的,是能动的动词。“哪里有动词突然涌现,哪里就是语言的入口”^[4],动词是理解课程文本的契机。斯宾塞(Spencer, H.)首先在现代教育意义上运用“课程”这个词,并提出了经典的问题,“什么知识最有价值?”——科学最有价值。科学具有永恒的价值。^[5]科学宛若知识蛋糕顶端上的那颗樱桃,并充分融入日常生活,形成“樱桃之远”的想象。^①课程以传授科学知识、学生获得科学知识为基本目标。知识与课程在这里作为名词存在。

(一)科学主义课程范式的形成

博比特(Bobbitt, J. F.)在1918年出版的《课程》(The Curriculum)一书中,从人类普遍经验出发,提出以课程目标为导向,制定课程计划,科学编制课程。查特斯(Charters, W.)在1923年出版的《课程编制》(Curriculum Construction)一书中,将课程科学化推向了新的高地。他认为,首先必须制定目标,然后选择课程内容,在选择过程中,必须始终根据目标对课程内容进行评价。博比特和查特斯领衔的课程科学化运动始终强调课程目标的具体化(particularization)和标准化(standardization),甚至细化到某一年级的教师应该教会学生每分钟完成多少道题,如果不能达到这个标准,就说明了教师的失职。同样,教师也没有责任超出这些标准。^[6]

随着1928年哈拉普(Harap, H.)的专著《课程编制的技术》(The Technique of Curriculum-making)出版,系统性的课程编制与开发有了参考的依据,成为可操作、可复制、目标明确的科学流程。“系统性地编制课程还在襁褓中——它才不到十年。”^[7]目前课程理论界的基石之一是偏好“技术兴趣”的泰勒原理,无疑也是将“课程”理解为作为结

果与产品的“名词”。泰勒(Tyler, R. W.)也因为1949年出版的《课程与教学的基本原理》(Basic Principle of Curriculum and Instruction)而被称为“现代课程理论之父”^②,其追求的“效率”与“控制”一直成为课程实践的主流。此后,课程学者们对此进行不断科学化和优化,譬如,以布鲁纳(Bruner, J.)和施瓦布(Schwab, J.)为主所建构的结构主义课程理论,试图采用自然科学和典型社会科学的研究范式建立一门“课程科学”。^[8]

在课程科学化的进程中,要素主义理论时常浮出水面。无论是古希腊时期的“七种自由艺术”还是先秦时期的“六艺”,都体现了要素主义的精神。教育方法强调心智和道德的训练,于是要求学习的刻苦与专心,“个人兴趣”让位于“努力”;文化价值具有永恒的真理,“学科课程”能够体现文化的精要而成为课程的主体;教育的主动权在教师而不在学生。^[9]要素主义在教育实践中大行其道,与追求“技术理性”的泰勒原理、结构主义、实践课程理论合流,汇成了具有统治地位的科学主义课程范式并持续至今,甚至成为唯一的范式。^[10]值得注意的是,在西方课程实践中,20世纪70年代以来,要素主义又与行为主义结合起来,强调测量结果的可看见化——标准化测验分数。课程实施以基于单一标准的评价为先。课堂经验与日常生活相分离,教师的个人生活是沉默的,学生的个人生活只有学习。^[11]

其实,无论是泰勒的课程设计还是布鲁纳和施瓦布的结构与实践课程理论,都汲取了人本主义和自然经验主义的营养,并做出了不少技术性的修正。比如,泰勒就曾说,“我倾向于把教育目标看作是要形成的一般反应模式,而不是要习得具体的习惯。”^[12]但

① 这里借用诗人张枣《告别孤独堡》中出现的隐喻,“上午,仿佛有一种樱桃之远;有/一杯凉水在口中微微发甜,使人竟置身到他自身之外”。在这一刻,人与客体、人与自身分离。诗学的想象为科学服务。

② “课程理论之父”这个称号本身就是绝妙的隐喻,充满了男性家长特征:坚硬、理性、权威。

何以在与要素主义合流后,在实践中常常演变为对“课程即规定”(curriculum as prescription)的信仰,并转向庸俗、算计与弥漫的功利主义?

主流课程理论在管理学背景、目标导向、效率为上等方面对功利主义几乎是不设防的,原本理性的目标和充沛的教育意义迅速被其异化、窄化。科学主义课程理论诞生于管理学和控制论占主导地位的时代,现代课程理论起源之初正逢泰罗(Taylor, F. W.)的“科学管理运动”风行,对其产生了极大的影响。^[13]效率、目标、控制为上的管理学气质也延续至今,带来的弊端也不容小觑。效率似乎对所有人都是好事,是所有人的理性选择,但意外的低效率及当事人受到的非人道、非理性的对待却经常不期而至。^[14]

更值得深究的原因是背后价值观的趋同。主流课程理论在文化气质上是现代、理性、连续、齐整的;在本体论上是主客体两分的:知识与人两分,理性与感性两分,主观与客观两分,并以知识、理性、客观为尊;在知识论上则是推崇自然科学知识、客观逻辑知识及权威的社会学知识;在方法论上秉持工具主义,相信科学、技术以至课程作为一种有效的工具,可以达到社会福祉的最大化;在实践中则是以目标为导向,无论是刚性还是柔性的目标。在这一主流范式下,人具有的诗性因其不确定性和晦暗难明常被压制。

科学主义课程理论的实践所面临的问题越来越严峻,对其的反思也越来越迫切。从话语分析来看,福柯(Foucault, M.)认为,科学话语的权力实践造就了人的规训^[15];从本体论上来说,主客体两分势必造成科技造就之物的独大与“人”的主体性的丧失;从知识论上来说,科学知识也仅仅是认识世界的一种维度下的结果。知识本体在不同的场域与情境中,或许其本身就是不完整的。按照德勒兹(Deleuze, G.)的说法,后现代知识是“块茎”的,充满了随机性。“块茎”是德勒兹在《千高

原》(A Thousand Plateaus)中所描绘的基本的哲学概念,意指“一切事物变动不居的复杂互联性”^[16]。同样,福柯在本体论与方法论方面给予进步史观致命一击,他的知识考古学和话语谱系学批判了进步神话和以连续性为核心的启蒙哲学与史学。他也批判了启蒙的知识论,认为知识是不稳定的,更多地与话语实践、权力等纠缠在一起。^[17]在主流课程范式中,课程内容与目标遵循某种固定不变的程式,教学过分提倡知识的系统性和层次性,压制学生的个体性和创造性。

(二)呼之欲出:新的课程话语

许多课程理论家表达出对主流课程范式的质疑与批判。拉格(Rugger, H.)认为,课程是“一个丑陋的、愚蠢的学术词汇”。^[18]艾斯纳(Eisner, E. W.)甚至拒绝承认泰勒原理是一个合法的范式。^[19]为抵制过于刚性的泰勒原理,寻找新的课程话语,麦克唐纳(Macdonald, J. B.)从课程理论与实践的关系着手研究,并强调诗性于课程的价值。他总结出三类课程研究者与实践者:第一类大多关心如何控制学生学习和行为;第二类把课程理解为抵制资本主义、种族主义的工具;第三类反对泰勒原理,认同想象力和激情对学生学习的作用。麦克唐纳认为,第三类群体重视诗性智慧,他们更愿意彰显学校经验中灵性、神秘、美学、个人和人际关系。^[20]

教育现象学家如范梅南(Manen, M. V.)和后现代课程学家如金奇洛(Kincheloe, J.)都提出了自己的观点以寻求新的课程话语,他们的立场接近于神话诗学(mythopoesis)。^[21]课程理论家青木(Aoki, T.)说过,课程像一座桥梁,我们需要的不是快速通过,而是在桥上凝视(contemplation)和徘徊(lingering)。^[22]面对强势的主流课程范式,课程理论家“另辟蹊径”的尝试从未停歇,并隐约有新的范式成为可能。如肇始于浪漫自然主义、经验自然主义和人本主义的当代人本主义经验课程范式,其包含以派纳(Pinar, W.)为代表的存在

体验课程理论和以阿普尔(Apple, M. W.)为代表的批判课程理论。^[23]席尔瓦(Silva, T. T. D.)则回到课程的本质,认为课程是真实世界的“表征”。基于表征的课程是自身现实的语言与话语创造,形成的文本是美学的,是政治学的,是课程诗学的。^[24]

进入21世纪以来,一方面,课程学者们愈加体会到包括诗性在内的主体性特征对课程的意义。有学者认为,从“实践兴趣”到“解放兴趣”是课程理论与实践的整合之路,当今的整合以“解放兴趣”为核心,指向的是主体性的诞生,课程不再是“制度课程”,而是“体验课程”。^[25]亦有学者在实践层面做出努力,譬如,提出了“教学诗学”,强调课堂教学的诗性实践;^[26]关注合作写作在教师教育中的应用,对固有教育程式进行“诗性反抗”;^[27]普雷纳尔(Presnal, W. J.)在其博士论文中特别探讨了诗歌与嘻哈(Hip-hop)等流行文化在课程中的遭遇,呼吁诗歌与诗学应在课程中发挥更大作用,成就诗意生活。值得注意的是这篇论文的形式,每一章的开始与结尾都由一两首颇契合的诗歌组成,行文风格亦践行了派纳提倡的自传式书写。^[28]

另一方面,理论研究者继续探讨课程的言说方式。鲁丝-嘉柏拿(Luce-Kapler, R.)研究“口语”在课程中的边缘地位,认为课程诗学应注意口语,并倾听学校教育表层下的声音。^[29]学者们也逐渐认识到课程在本质上是一种“框架”结构,而限于诗意的想象。斯泰尔(Style, E.)将课程看作窗户与镜子连接内心与外在,但它们是有框架的,学习也是一种上下文结构。^[30]维拉尼(Vellani, M.)将课程与建筑学进行类比,指出课程学家和建筑师的工作都是为了实现有形、正式、明显的东西——一座建筑、一张蓝图、一个模型或一个计划。^[31]当然,他们也常低估无形之物,如难以捉摸的过程的模糊性与时间性。学者们也开始反思“新课程话语”背后的话语结构。譬如,韦格(Vaquer, M. E.)分析了以派纳为代

表的“概念重建主义者”(reconceptualists)的世界观、价值观、语言观、认识论等,认识到他们将自然视为一个“互相依存、整体、动态的生态单元”,认为人类与自然并不分离,并保持以自然世界为中心的倾向。^[32]由此可见,课程诗学如果想要在理论探索与实践更进一步,就不得不面对自身话语体系的“局限性”,其背后的世界观、价值观也许难与现代社会的某些主流观念严丝合缝,并非适用于所有的课程内容。

综上所述,课程现状呼唤新的课程话语,呼唤被主流课程范式遮蔽的教育意义,包含隐喻、想象在内的诗性智慧理应获得重视。新技术的层出不穷带来主体性新的隐忧,旧有的功利主义、要素主义也并未离开,课程诗学更不应当陷入沉寂。

二、课程诗学何以可能

有学者呼吁,课程应抵制过度迷信与依赖理性,转向故事与诗歌,以创造性、想象力、美学的方式体悟教育的灵魂。^[33]在课程中增加诗性元素对于改变现状是必须的,但并不足够。探究课程文本背后的行文方式,包括课程诗学自身,并由此进行反思与语义创新,需要先审视课程的诗学维度何以可能。

(一)诗学的核心与外显契合课程

诗性是诗学得以可能的核心。不论是从狭义的诗歌文本抑或广义的世界文本(world context),得以成文是因为人类固有诗性。诗性即诗的特性,也是诗的语言得以形成的原因。^[34]诗性,蕴含非功利性的审美特征与要求。维柯(Vico, G. B.)曾系统阐释这种人类本有的特征“诗性智慧”,认为其是各民族发展的共同起源。诗性除了赋予诗人、诗歌不同于理性的表达方式与话语特征,更重要的是可以通过独特的方式,趋向真理。维柯认为,诗性语句是凭情欲和恩爱的感触来造成的,哲学语句是凭思索和推理造成的。哲学

的语句愈升向共相,就愈接近真理;而诗性语句却愈掌握殊相(个别具体事物),就愈确凿可凭。^[35]诗性智慧,从具体知识表现形式来看,表现为一种有别于逻辑推理的内容——它位于人类经验的内隐层面,体现为人类基本的感情、同理心、想象和反省生活意义及目的等能力。^[36]

因为具有诗性,个人对初始、本源的思考是诗化的。这种诗化不仅是诗歌的一种形式或格律,而是对初始经验的思考:真实描述世界而非概括世界的语言才是反映世界的语言,思索世界的语言。^[37]诗性是广义文本和人类共同蕴含的特质,诗性不仅限于诗意的表达,也包括对非理性、终极之物探究的原动力。另外,个人对于自己处境的源初体验各不相同,在每个时代又都具有结构相似性,所以每个时代的诗性都有不同的显现。

在诗学的外显方面,其体现为“文本”的形成及对“文本”的体悟、洞见与研究。诗学在源始处泛指人文之学,肇始自亚里士多德(Aristotle)的《诗学》(Poetics)。西方文学与文艺理论上的诗学,在狭义上被认为是以诗歌为对象的创作与研究。^[38]广义上,则是指代文学理论、文艺理论。^[39]现代诗学远不止于文学与文艺学,其研究对象可以是诗歌文本,也可以是更广义的诸多对象,甚至波及人类学、社会学、政治学等诸多领域。诗学被认为是对世界文本的体认与反思,以巴赫金(Bakhtin, M.)的理论为例,其诗学研究几乎囊括所有人文领域,蔚为壮观。^[40]

在《诗学》中,亚里士多德认为,诗人不仅可以“模仿”真实,还可以将客体表现得更美或更丑,即可能或理想的样子。诗人还应当“模仿”那些普遍意义的典型人物与事件,即必然的样子。“诗人的职责不在于描述已发生的事,而在于描绘可能发生的事,即按照可然或必然的原则可能发生的事。”^[41]诗学不仅涉及对真实与真理的追求,还包括对“规律”与“规则”的表达与创造。现代诗学不是

要给意义命名,其目的在于知晓掌管每部作品发生的总体规律。^[42]此外,诗学的言说方式与科学的言说方式迥然有异。科学的言说方式是对“真”的追求。诗歌的“真实”内容则是通过且只能通过隐喻所曲折确认。^[43]诗人们品质卓绝,如荷马那般的巨匠,书写恢弘的史诗,编织世界的文本。他们更像是一群哲人、知识人、说故事的人……其探寻的不是静态、僵化、长老院里、图书馆中的知识,而是藏于人类心灵深处,又遍布民间,活生生的智慧与真理。

这些亦有赖于诗人高超的叙事技艺,如适当地使用隐喻、白描、重复等修辞。诗学的技艺性,体现为对普遍真理和源初体验描摹的工具特性。

“课程诗学”一直以来都是 Poetics of Curriculum 而非 Curriculum Poetics,它不是新诗学的诞生与诗学的走马圈地,而是以课程为主体,以诗学为视角。课程本身也是话语(discourse)与文本,并且可视为诸种不同类型的文本和言说方式。诗性的普遍存在性和课程的文本性,使得课程诗学得以可能,并具有时代性。这一文本“现在是在一个非常宽泛的意义上理解的:社会实践和制度、文化产品,直至人类行动和反思所产生的任何结果”^[44]。本源处,课程最初的模样就是讲故事,可以被理解为“从总体上给孩子们讲述我们的过去、现在和将来的故事”^[45]。当下,诗学与课程文本的遭遇更是适逢其会。课程展开的前提是儿童面对世界的文本这一基本情态。儿童是天生的诗人,他们对于语言有着天生的、成人难及的敏感,他们天然会将文本编织成锦缎。科学视角让我们看到井井有条的图案,诗学则呈现出另一面驳杂的肌理,别开生面。

(二)诗学维度下的课程丰富多元

诗学的视角与言说方式是科学视角的补充而非反对。现代社会的兴起与现代化的进程,极为关键的因素是科学与专业化生产的

兴起。专业化的、有限目的的劳动被认为是使得生活获得尊严的基础。^[46]现代课程正是教育专业化、科学化的行为与结果。

明确建立在科学基石上的现代意义上的“课程”，其科学维度是诗学维度得以展开的前提。课程诗学之所以可能，还在于通过诗学的视角，能够看见并生产出丰富而多元的内容。基于对诗学的理解，可以从四个方面定位课程诗学的内涵。

“定位”而非“定义”，内涵是开放的。在

表1 课程诗学的内涵^①

相关内容	探究方式	理论资源	表现形式
人类起源；人类存在；人的本性；社会；家庭；文化；信仰；教学价值观；神性；学生与教师；隐性课程；善与恶；空间与时间、实践……	诠释；文本细读；语言分析；启发式探究；反思；批判；叙事；精神治疗；参与式观察；祛魅与返魅；民俗方法学……	现象学；美学；后现代；格式塔；人文主义……	诗歌；故事；叙事；音乐；舞蹈；雕塑；钢琴；电影；摄影；仪式；隐喻；建筑；戏剧；自传；信札……

相关内容方面，课程诗学汲取现象学、美学、后现代等理论资源，更着重探究一些本源性的观念，以此形成洞见。这些也是诗学所擅长的领域，对人类与个人状况最本源的体验与探究，当能对现有的教育现状以启发。以“空间—时间”这一概念为例，课程这一文本在时间与空间书写，必然受现代时间与空间观的宰制。教育现状中常见其意义的匮乏，学生几乎是学校景观的“看客”与“过客”。课程诗学需要在其中寻找到新的、不断生成的时空体验与意义。课程的“空间—时间”处于一种中间的状态，它是私人与公共的中间；家与社会的中间；在场与不在场的中间等。学生个体面临将其内化的过程，在这个过程中，显现为课程的时空容纳了个体。课程诗学在此时、此处需要给出提醒，对个体的体验给予关注。体察课程的时空是否包含了个体接

纳、反思、抗拒、创造的可能，一方面是吸引学生的融入，另一方面则是对这种融入的反思。在完全内化的地方如“家”中，个体是不需要反思的，学生舒适地生活。“家”具有依附性，学校则不同，该时空拒绝学生的依附，需要将学生“推向”更广阔的社会。课程场所中的意义是极微妙甚至隐晦的，营造得当，将有助于科学精神与知识的传播。^②

探究方式上的取向则是基于对宽泛意义上文本的描述与研究。譬如，对句法结构进行分析，这一点在后文中将有论述。课程诗学的表现则是多种多样的，它不仅是结果的，而是包括叙事过程；其最终呈现方式也不拘泥于单一的评价，而是形成诸多诗学产品，呈现为文学、美学的样态及生活的事情与物件。

三、课程诗学的要义

课程诗学既秉承诗学的精神，也遵循课程的规则，是一种重新想象教育的方式。它在学习过程提供了更多的想象力与创造力，并激发学习者利用新的观念来修改和重塑“常识”。因此，有必要以诗学全方位观照课程，对课程文本进行更深切地体察，以便更好地理解课程诗学。

（一）课程诗学的核心是诗性

诗学是基于自我诗性的表达与反思。随着现代生活的兴起、科学的昌明，一方面，诗学并未消亡，恰因主体意识的觉醒而“草蛇灰线”若隐若现。以斯宾塞为例，他提倡科学是最有价值的知识，但在教育小斯宾塞时，也倡导以快乐地方式开展教育，尊重孩子的天性，认为大自然是最好的老师，亦赞同娱乐活动的价值。^[47]另一方面，诗学的重点也在发生

① 本表是与邵朝友博士讨论后得出，修改自：Haggerson, N.L. Expanding Curriculum Research and Understanding: A Mytho-poetic Perspective[M]. New York, NY: Peter Lang, 2000. 30.

② 科学具有地理性，不同的地方营造将有助或抑制科学的产生。参见：大卫·利文斯通. 科学知识的地理[M]. 北京：商务印书馆. 2017. 179.

偏移。自波德莱尔(Baudelaire, C.)的《恶之花》(Flower of Evil)起,文学与艺术早已不限于仅仅对“美好”之物以及“愉悦感”的描述与赞叹。对“不美好”进行反思与实践正是诗学的工作,诗学向大量的异质性感开放。也就是说,现代社会中诗性的更加精微、幽深处被看见了。

基于此,课程诗学的核心是课程主体的诗性。课程诗学是对主体诗性的呼唤,呼唤教育中“人”的回归,呼唤课程中应该有的诗学维度,呼唤被“效率”、“速度”、“功用”等遮蔽的审美愉悦感与反思意识。教师应当把学生当作目的而非工具,努力让学生掌握具有内在价值的心灵财富,而不是让其大脑填满有直接实用价值的知识。^[48]对于课程领域来说,古典诗学的精神一直有重要意义:对审美愉悦感的重视,是对当下功利主义盛行的“反拨”。要先补充课程的“养分”与“糖分”,让本该有的自我成长的“营养”回到学生身上,让其享受这种愉悦感。

需要注意的是,非功利性并非拒绝介入社会,更不意味着课程领域与外界的绝缘。作为社会的产物,课程必须通过自己的实践来创造自己的能力范围。恰恰是因为人为创造的“封闭”,课程制造了它的外部,并向它广袤的外部敞开。^①所以,课程的空间是多重空间,既有其边界,内外部空间又重重叠加为“皱褶”,形成“既是一也是”(both-and)的状态,而非“不是一就是”(either-or)。^[49]诗意的课堂空间绝不是一种孤芳自赏,是向生活打开。

(二)课程诗学是一种文本实践

诗学是基于语言的实践。语言是“活学活用”的,是概念和见解的总和,而不仅仅是词语、句子的统计。这一总和需要使用、实践出来才能获得生活意义。一个人能够书写自

己的思想意识,便会深刻影响其已有的思想,使其复杂化和抽象化,书写习惯能够促进思想上的自我意识。更难能可贵的是反思意识的形成,恰如易卜生(Ibsen, H.)所言,“写作意味着坐下来进行自我审判”^[50]。另外,语言的实践还体现在“对话性”上,按照巴赫金的诗学理论,语言的独白性是相对的,但对话性却是绝对的。文本由语言主体的表述呈现,真正的对话一定会带来陌生感,产生新知。对话性对于新知的产生是绝对的。这里的言语主体可以是个人不同观念间的冲突,也可以是不同个人、不同人群、不同文化之间的对话。对话性的关键在于主体性,如果是一群没有主体意识、不懂得自我思考的学生与教师进行对话,哪怕课堂热火朝天,也只是语言的空转。

基于此,课程诗学本质上是一种文本实践。在宽泛的意义上,科学本身就是一种对世界观看的延伸,是以局外人角度来观察世界,并追求客观过程和获得客观结果。^[51]诗学对世界文本的展现则是本质性的,世界有赖于词语的建构。“词语破碎处,无物可存在”^[52],许布纳(Huebner, D.)认为,语言是人“在世界中反应”(response-in-the-world)的基本形态^[53],课程可以看作一种诗性的对话,这种对话超越了日常交流的形式,将交流提升到更高的意义与价值层次。^[54]课程的重大意义就在于基于儿童的本性,通过适切的设计使得真正的对话得以产生,使驳杂、自然的本性更好地得以发展。

(三)课程诗学关注课程“元问题”

诗学是基于“规则”的研究。现代诗学更关注结构性的“元问题”,即现象背后的语法与句法结构。当然,这里不是语言学意义上的“语法”和“句法”,而是对文本、句法和

① 这里借鉴了装置艺术的理念,按照格罗伊斯(Groys, B.)的观点,封闭的装置艺术并不意味着反对开放,反而是明确了边界,封闭性不是开放性的对立面,而是它的前提。详见《当代艺术拓扑学》一文。参见:Groys, B. Topology of Contemporary Art [A]. Smith, T., et al. Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporary [C]. 2008. 71—80.

语境的洞见。譬如,追问审美何以可能?知识何以可能?

基于此,课程诗学必须对教育现象的话语、修辞和句法规则做出反思与研究。派纳认为,可以将课程理解为词语与观念。词语的运用包含特定的规则,课程领域采用语言并由语言所构成,反映并决定了“学校中发生的事情”,课程可以做话语分析。^[55]具体而言,是对主流的话语体系、句法方式和语法规则的追问,这至少包括以下两点。

课程诗学对已有的言说方式进行探究并力求改变。古典诗学的重点在于探索艺术、文学以及与之相关的美学创造背后的审美现象、审美表达和审美结果,现代诗学的侧重点则包括对诗性言说方式的研究。现实中,“知识本位”带来了“人”的缺位,课程文本的言说方式也就类似于管理指南或产品手册。在课程目标上,大家都默认经过一段规范化的、科学的指导,学生可以如预期般成为社会需要的人才;在教学上,教师的实践也被要求规范化、可复制、可传播;在教科研上,科学的、基于证据的研究被学界倡导的同时,功利的、应付的活动却也屡见不鲜。课程诗学的言说方式则是提倡发源于学生自身的表达;课堂的即兴与美学取向;教科研的个性化与多元化;课程管理的人性化等。课程诗学的表达不一定是明确的,而是充满隐喻的,甚至利用隐喻来思考。隐喻能够捕捉到世界的真正法则,而不只是将人们熟悉的意象投射到这些法则上。另外,言说方式的改变也常常意味着言说边界和结构的变化,随之而来是言说内容的扩大。高夫(Gough, N.)在课程研究中侧重后现代主义的故事叙述形式,这些形式可以在更大范围内探索叙事模式的结构,质疑我们这个世界,并获得新知。^[56]

课程诗学还关注教育现象背后的句法规则与结构。课程的句法并非天生平铺直叙如说明书。首先需要考察现有句法规则,明晰其背后的管理、科层结构,认识到这背后的权

力分配机制。接着还得承认,对于许多说不清道不明的“缄默知识”的传授与习得,主流范式下的课程理论或许难以证明,只能通过实践体察。利奥塔(Lyotard, J. F.)认为对后现代事物的把握应当“直接质询新的呈现的可能性——而非在其中获得快感,而是更好地产生对不可呈现事物的感受”。^[57]诗学正是通过打破旧有的句法规则,让不可见之物显现,让课程之上的一些“道理”得以开显,让学生在生活世界中可能遇到的种种情态能够被看见、被理解。

(四)课程诗学是一门技艺之学

诗学本质上是技艺之学,非自然之学。如何使用诗性的语言,书写课程诗学文本,使得其是一门“技艺”之学,^[58]不妨用一个“隐喻”来说明。本雅明(Benjamin, W.)在谈论卡夫卡(Kafka, F.)的写作时说了下面一段话:

“展开”一词具有双重意义。一个花蕾可以绽(展)开为花朵,但是,教孩子们用纸折叠的小船却绽开为一页平展的纸张。这第二种“展开”用来形容寓言是再恰当不过的了;将寓言像纸一样展开从而使其意义跃然掌上的正是读者的快感。然而,卡夫卡的寓言是在第一个意义上展开的,即花蕾绽开成花朵的方式。这就是其效果何以相似于诗歌效果的原因。^[59]

虽然本雅明在此的本意是强调卡夫卡的语言如花一般绽开,但是,我们在此借用其“展开”一词的第二种意象,即折叠的小船展开为一张白纸。文学是卡夫卡式语言的自然绽放,但诗学是对人造之物的寓言式、隐喻式解惑与敞开,也是对展开机制的意识与反思。诗学注重其中蕴含的审美愉悦感、折纸船的故事性及折痕的合理性。技艺正是使得纸可以被想象为船并实现的能力。

基于此,课程诗学是人为之学。其实无论“课程”当名词抑或动词来理解,我们在纷繁的课程理论中更倾向于科学主义还是人本主义,更重视科学还是诗学维度,都需要达成

两点共识:课程是关于人的;课程是一种人为。有课程学者认为,课程的基本逻辑应当是“因人而生”和“为人而生”。^[60]课程的“属人性”是教育的应有之义,但课程是一种人为的产物则充满了时代特征。课程不是科学,课程不是文学,课程甚至也不是教育学,它有明确的边界。课程常被认为是一门宽泛的学程、一门专业的学程、在教师指导下学生获得的经验、学校所提供的所有学习机会、一种规划或计划……^[61]无须讳言,课程是时代之力、社会的意志及人为设计的产物。

课程的诗学维度不能被忽视,这里的“设计”是诗学、艺术维度的设计,是腹稿、构思与蓝图,而非工程意义上的施工图。^①这才是现代课程真正该着力与反省的地方。它是结构式的,有明确的课程目的、内容与方法,有建造的想象力与动力;但更是解构与展开式的,有对句法“折痕”反思的勇气,并通过句法的转换,使其呈现其自身的意义。

四、何以成文:课程诗学的实践路径

课程诗学在课程的文本上书写。现代诗学要求我们放弃追求某种特定的课程范式,而对所有“文本范式”进行反思,指向开放的未来,书写自己的文字。

这是一种不断回望、反思、批判自身的精神,其指向“成人”和“成新人”。这也指向一种实践,一种反思性、创造性的实践。这里的“实践”超越了经验与理性的两分,是一种以自我本身为目的的过程。亚里士多德将人类的行为分为理论(theoria)、生产(poiesis)和实践(praxis)三类。理论是静观与沉思的行

为,产生如数学、物理学、神学的知识;生产则是创制产品,包括技术与操作;实践则是人类运用理性来处理事物,并产生人与人之间的行为,是一种伦理学知识。实践是以自身为目的的活动,它的目的就是“善”。实践是伦理学意义上的,追求人类共同体的共同福祉。^[62]这正是新课改以来“立德树人”的课程宗旨。需要让知识的实践成为一种诗学的审美与伦理体验,直面当前的课程问题。

(一)观念:回到诗性与愉悦感

我们需要回到学生、回到学习,看见并挖掘已有课程中的诗性并组织内容。诗学视角基于人固有的诗性,既包含了愉悦感,对世界的原始迷狂,也包含对言说方式和句法规则的反思与实践。它接近于“工艺”的视角,课程是人为“设计”的“工艺品”,而非“计算”的“商品”。其包含审美、科学、感性、理性,它带有某种矛盾性,拒绝被复制,但又充满了复制的欲望;排斥市场,但也时常挣扎。但无论如何,它属于现代的、大写的“人”。

与人相关,课程本身就饱含诗性和感性。人文学科自不待言,在科学学科中亦有体现。斯宾塞认为,科学中有诗性,“科学不但是雕塑、绘画、音乐、诗歌的基础,而且科学本身就有诗意”^[63]。当然,我们并不认为诗学凌驾于科学之上。需要的是要把诗性在课程中展示出来,并且要回到学科知识本身,挖掘出各个学科蕴含的不同诗性。诸种诗性不是混为一谈的,其中自有曲折精微。

对课程文本中诗性的挖掘,包括教学文本的展开,体现了教学的生成性和艺术性。艾斯纳从“课堂充满美学经验;教师运用定性而非定量的评价;教学行为具有不可预测性,

① 派纳对科学维度下的“课程设计”给予了巨大的不信任。他认为我们不能设计教育经验,因为除非是在微小的事情上和严格人为限制的环境中,我们不能预测人类反应。也就是说,如果我们觉得可以在科学、工程学的维度理解并操作“课程设计”,则课程、学校、课堂要么是微不足道的事情,要么是被严格控制的实验室。课堂中的“齐声作答”与“配合无间”也许并不值得赞美,而需要被警惕与反思。因为其并非源于师生之间的信任与默契,更可能是长期被规训的结果,并处于不自知的状态。参见:威廉·派纳.自传、政治与性别:1972—1992课程理论论文集[M].北京:教育科学出版社,2007.114.

好的教学可以在规则和创造力中找到平衡；教学和艺术一样，过程更重要”四个方面确定了教学可以被看成一门艺术。^[64]在自由充满诗性的课堂空间内，学生会感受到一种愉悦的“内部”氛围——可以自由地表达，师生回归自身的意义建构，学科知识足以挖掘出丰富的可能性。

这种学习的愉悦感及充盈在整个课程场域中的愉悦意识，在当下的教育情境中，在情感缺失的诸多教学现场，亟须被呼唤及找寻回来。

(二) 实践：以体验为驱动

课程诗学展开的原动力基于学生的体验，使学生能投身其中，不断书写新的文本。课程设计与实施当从学生切身的体验与表现，而非从知识和能力的规训出发。之所以如此，因为唯有体验才能产生情感，并且才能够最真切地捕捉事情的意义。诗学，因其更靠近语言的本源和形式，对意义的把握得天独厚。经由体验，语词与情感共振出课程文本的意义。教育是为人的，是追寻意义的，切身的体验是枢纽，是驱动力，不可或缺。

体验与“经验”同源，体验来源于“经历”这个词。“经历”是指“发生的事情还持续生存着”^[65]。有学者将其定义为“某种发生于一个特定情境范围中的个体感知流（情感、感觉、知觉和概念）”^[66]，体验是即刻、鲜活、具身的。没有什么比“身体”更适合作为语言发

生的基石，成为我们和世界紧密相连的桥梁，乃至成为世界本身的了。人必然是基于肉身，学习必然基于身体，这不仅是显而易见的常识，也是一切语言、一切语法和一切认知的源头。

从这个层面上来说，体验有了某种必然性和优先性。它可以被信任，且必须被信任。只有通过切身的体验，知识才能还原成活生生的情感，意义才能被真正建构。体验的具身性，为对主流课程范式背后的主客体两分的观念进行反拨找到了坚实的基础。身体的在世与在场使主体不再陷于身心二元论的窠臼，让课程摆脱工具论下的要素主义、功利主义成为可能。

内隐的体验要有外显的表现。“一个概念，一种理论，其意义只有和人的行为习惯、行为效果联系起来才能得到真正的澄清”^[67]，如果学生能够坚持新课改所提倡“做中学”、“用中学”、“创中学”，那么课程诗学中体验的原动力就会持续不断，呈现多姿多彩的学习形态与成果。

(三) 内容：新的句法涌现

课程需要形成新的言说方式和句法结构。经由此，课程诗学的内容才能不断涌现。诗学的言说方式是即刻、当下、模糊、多义、充满想象的，当然可以成为课程诗学的底色。更为重要的是，从课程的整体上来看，作为对传统课程范式的反拨，课程的句法将被

表2 课程诗学的“句法结构”表

主流课程范式句法	课程诗学的句法	意义	行为
课程目标为导向、课程要素……	课程是行动、旅程、游荡、诗……	观念的偏移	重新组织句法结构、反思语法规则
以系统的知识教学为主要目标和结果	倡导自主、合作、探究学习	主体的偏移	明确学生是课程的主体，学习过程与目标相融合
以班级授课制为主、以课堂为中心获取知识	以生活世界为源泉，建设学习共同体，注重知识与意义获取的过程	知识的偏移	建立开放的师生学习共同体，走入生活世界
以目标为中心组织教学	以学生为中心组织教学	教学的偏移	“从教出发”走向“从学出发”
课程强调学习轨道的统一性、标准化、向前看、齐步走	课程是体验、发现、探险、旅程、游戏	学习的偏移	注重课程学习中的差异性、个性化和创造性
为了评价结果的学习	为了学习的评价、评价即学习	评价的偏移	形成过程性评价、表现性评价、鉴赏、审美批评等多元评价
以国家课程和必修课程为主的学校课程形态	学校课程的丰富性、多样性和选择性	课程形态的偏移	建构有选择、多样化、适切的学校课程

重新书写,赋予新的结构。

句法是层出不穷的,表2呈现的内容仅仅是一些罗列而非涵盖。譬如,课程诗学将摆脱以目标为唯一导向的课程观念。按照设计学“功能决定形式”的理念,课程以功能为导向组织内容与考量评价方式,甚至可不设置考核和评价。“用美的方式习得美”,过程 and 目标是融合在一起的,分开就“不美”了。再比如,相比于静态知识的获取,课程诗学更注重意义的建构。意义背后是诸种句法规则的编织,既包括主体意向性的行动,也是共同体努力的结果。意义可以抵御与化解焦虑。

秉持课程诗学的精神,句法结构的偏移必须在教学中得到回应。课程诗学当立足学科教学,才能免于研究成为空中楼阁。课程诗学并非研究狭义的诗学、美学、文学以改进诸科教学,而是以重新叙述的言语形式,改写课程建构逻辑,形成真正的对话,从而洞见与解决课程问题。特别是在信息技术、人工智能、网络教育日益盛行的当下,重现诗学的反思精神,回到具体的“人”的体验与意义,对学科特征、规律及新的句法有所洞察,是刻不容缓的事情。

(四)组织方式:整体设计

以诗学为统领,用体验来驱动,以学生的主体性为起点进行课程设计的整体规划,是课程诗学设计的核心。课程内容的组织可以从两个维度展开。在学科建设层面上,“为人”的是面向人的内容,“人为”的是面向技术的内容,按照设计学的理念,任何产品都应该是技术与身体两个重要维度长期交互作用和共同建构的结果,^[68]学科知识可以在“人为”和“为人”的交互中进行句法重组与融合。在技术发展的层面上,随着新科技、新内容的不断涌现,新兴的学科和“跨学科”内容也将层出不穷。综合来看,应当从不同的社会学科、人文学科、技术学科,以及表1所列举的“相关内容”中,以“体验”为驱动,融合、提炼课程诗学的内容,以诸如“生活美学”、“虚拟与

现实”、“生命道德”、“人工智能陪伴”、“快餐文化批评”等话题进行设计,邀请学生加入,呈现多元的表现形式。

课程诗学要求引入更多、更前沿、更基于人类基本体验的知识与实践扩充至已有学科。如何在“为人”与“人为”之间、“面向技术”与“面向人”之间保持微妙的平衡,将是一个将被持续研究和实践的主题。

结语

“科学与进步永远不能回答形而上学的‘大问题’,它们将不会拯救我们的灵魂,甚至不会使我们心中升起希腊人期望从理论的完成中获得的幸福(eudemonia),因为它们永远也完成不了。”^[69]同样,我们只能从诗学中获得某种可能,至于这可能是什么,没有人能够保证,也不应该保证。课程诗学是设计的,也是将要发生的,但此时此刻,面对活生生的生活世界与教育问题,我们能体验到的是句法的不断涌现,是言说方式的不断更新。课程诗学同样应当回到学生的体验,面对一个个“现在”发生的,关乎每个学生的“小问题”,这才是这个时代正在面对和将要面对的“大问题”。回到“现在”、立足“现在”,给每一个微小的问题标上注脚,观察其在庞大语法规则中的运行,将其轨迹描摹,并使隐匿其中的“人”显现出来。课程是一项基于日常教育的、句法不断更新的事业,课程的某个面向,将走向更彻底的诗学表达,走向当代,不断回到了它的原点——“育人”的设计,并向更多可能性敞开。

参考文献:

[1] 威廉·派纳. 自传、政治与性别:1972—1992 课程理论论文集[M]. 北京:教育科学出版社,2007. 62.

[2] [33] Davison, A. Myth in the Practice of Reason: The Production of Education and Productive Confusion[A]. Leonard, T. & Willis, P. Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice[C]. Dordrecht:Springer,2008. 54,61.

- [3] Tanner, D. Curriculum History [A]. Mitzel, H. E., et al. Encyclopedia of Educational Research [C]. New York: Macmillan Free Press, 1982. 412.
- [4] 米歇尔·福柯. 词与物[M]. 上海:上海三联书店, 2021. 98.
- [5][47] 斯宾塞的快乐教育全书[M]. 北京:北京理工大学出版社, 2013. 270, 275.
- [6] 施良方. 泰勒的《课程与教学的基本原理》——兼述美国课程理论的兴起与发展[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1992, (4).
- [7][19][64] Eisner, E. The Educational Imagination: On the Design of School Programs[M]. New York: Macmillan, 1994. 16, 17, 154—155.
- [8][9][10][13] 张华, 等. 课程流派研究[M]. 济南:山东教育出版社, 2001. 前言 3、9、84、189.
- [11][49] 珍妮特·米勒. 打破沉默之声——女性、自传与课程[M]. 北京:教育科学出版社, 2008. 49, 73.
- [12] 泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 北京:人民教育出版社, 1994. 33.
- [14] 乔治·里茨尔. 社会的麦当劳化[M]. 上海:上海译文出版社, 1999. 59—60.
- [15] 哈贝马斯. 现代性的哲学话语[M]. 南京:译林出版社, 2011. 321.
- [16] 麦永雄. 后现代多维空间与文学间性——德勒兹后结构主义关键概念与当代文论的建构[J]. 清华大学学报, 2007, (2).
- [17] 高名璐. 立场·模式·语境——当代艺术史书写[M]. 北京:中央编译出版社, 2016. 73.
- [18] Jackson, P. W. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists[A]. Jackson, P. W. Handbook of Research on Curriculum [C]. New York: Macmillan, 1992. 4.
- [20] Macdonald, J. B. Theory, Practice and the Hermeneutic Circle[J]. Journal of Curriculum Theorizing, 1981, (3).
- [21] Leonard, T. & Wills, P. Conclusion: The Mythopoetic Challenge [A]. Leonard, T. & Wills, P. Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice [C]. Dordrecht: Springer, 2008. 266.
- [22] 威廉·派纳, 杨澄宇. 课程, 悠游于科技的边缘——威廉·派纳与杨澄宇关于课程与科技关系的对话[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2017, (1).
- [23] 张华. 经验课程论[M]. 上海:上海教育出版社, 2000. 120—189.
- [24] Silva, T. T. D. The Poetics and Politics of Curriculum as Representation[J]. Pedagogy, Culture & Society, 1999, (7).
- [25] 张华. 课程与教学整合论[J]. 教育研究, 2000, (2).
- [26] Hansen, D. T. A Poetics of Teaching [J]. Educational Theory, 2004, (54).
- [27] Panayotidis, E. L., et al. Collaborative Writing as an Exercise of Poetic Resistance in Teacher Education [J]. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 2015, (2).
- [28] Presnal, W. J. Poetically Composed, Educationally Imposed: Exploring Imagination and Poetics in Curriculum—A Memoir [D]. Statesboro: Georgia Southern University, 2019.
- [29] Luce-Kapler, R. Orality and the Poetics of Curriculum [J]. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 2003, (2).
- [30] Style, E. Curriculum As Window and Mirror [EB/OL]. https://nationalseedproject.org/images/documents/Curriculum_As_Window_and_Mirror.pdf.
- [31] Vellani, M. Architecture and the Poetic of Curriculum [J]. Journal of Curriculum Theorizing, 2004, (3).
- [32] Vaquer, M. E. Poetics of Curriculum, Poetics of Life: An Exploration of Poetry in the Context of Selves, Schools, and Society [M]. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. 2—23.
- [34] 张卫东. “诗性”概念的谱系[J]. 汉语言文学研究, 2012, (12).
- [35] 维柯. 新科学[M]. 北京:人民文学出版社, 1986. 105.
- [36] Kesson, K. R. Toward a Curriculum of Mythopoetic Meaning [A]. Henderson, J. G. & Kesson, K. R. Understanding Democratic Curriculum Leadership [C]. New York, NY: Teachers College Press, 1999. 99—100.
- [37] 马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 北京:教育出版社, 2003. 16—17.
- [38] Thompson, D. The Concise Oxford Dictionary [Z]. London: Oxford University Press. 1995. 1054.
- [39] 麦永雄. 德勒兹哲性诗学: 跨语境理论意义[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2013. 2.
- [40] 程正民, 等. 巴赫金的诗学[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2019. 23—26.
- [41] 亚里士多德. 诗学[M]. 北京:商务印书馆, 1996. 81.
- [42] Todorov, T. Introduction to Historical Poetics [M]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. ix.
- [43] 罗曼·英加登. 对文学的艺术作品的认识[M]. 北京:中国文联出版公司, 1988. 71.
- [44] McEwan, H. Teaching and the Interpretation of Texts [J]. Educational Theory, 1992, (1).
- [45] Grumet, M. R. Restitution and Reconstruction of Educational Experience: An Autobiographical Method for Curriculum Theory [A]. Lawn, M. & Barton, L. Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach [C]. London: Croom Helm. 1981, 115.
- [46] 查尔斯·泰勒. 自我的根源: 现代认同的形成[M]. 南京: 译林出版社, 2001, 346—350.
- [48] 罗素论教育[M]. 北京:新华出版社, 2022. 13—17.
- [50] 罗友枝, 等. 中华帝国晚期的大众文化[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022. 66.
- [51] 丹尼斯·E. 科斯格罗夫. 社会形态与符号景观[M]. 北京:商务印书馆, 2022. 39.
- [52] 海德格尔. 在通向语言的途中[M]. 北京:商务出版社, 2015. 212.

- [53] [54] Huebner, D. E. The Lure of the Transcendent: Collected Essays by Dwayne E. Huebner[M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 112、116.
- [55] [61] 威廉·派纳. 理解课程: 历史与当代课程话语研究导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003. 7、15.
- [56] 威廉·派纳. 课程: 走向新的身份[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008. 102.
- [57] 西蒙·莫尔帕斯. 导读利奥塔[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2014. 50.
- [58] 杨春时. 论中华美学的诗学化特性——兼论美学与诗学的关系[J]. 学术月刊, 2019, (2).
- [59] 瓦尔特·本雅明. 本雅明文选[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1999. 243.
- [60] 李红恩. 和合思想下的学校课程建设[J]. 教育研究, 2018, (11).
- [62] 张汝伦. 历史与实践[M]. 上海: 上海人民出版社, 1995. 102—106.
- [63] 斯宾塞. 斯宾塞教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 38.
- [65] 伽达默尔. 真理与方法[M]. 北京: 商务印书馆, 2010. 78.
- [66] Rakke, A. & Egger, S. Quality and Quality of Experience [A]. Möller, S. & Raake, A. Quality of Experience: Advanced Concepts, Application and Methods[C]. Cham: Springer, 2014. 13.
- [67] 陈亚军. 实用主义: 从皮尔士到布兰顿[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2020. 65.
- [68] 李清华. 设计与体验: 设计现象学研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016. 3.
- [69] Blumenberg, H. The Legitimacy of the Modern Age [M]. Boston: The MIT Press, 1993. xxix.

The Poetics of Curriculum: Theoretical Exploration and Practice-Based Approaches

Yang Chengyu

Abstract: The pursuit of rationality, control, and efficiency in modern curriculum paradigms, and the treatment of specific and standardized curriculum goals as the sole orientation lead to such problems as limitations in curriculum theories, and the prevalence of utilitarianism in practice. As students are born with poetic qualities, the curriculum needs to introduce and practice the concept of poetics, explore its inherent poetic dimensions, and go against the popular paradigms. The poetics of curriculum can be seen as a supplement to the scientific dimension of the curriculum by examining the text from the perspective of poetics. It focuses on not only the poetic quality of the curriculum subject and the poetic discourse in the field of curriculum, but also the syntactic rules of the curriculum and the use of poetic techniques. Conceptually, it indicates the rediscovery of the emotional and poetic dimensions of individuals in existing curricula, including the sense of pleasure that should have been contained in education; in practice, it views students' experience as the driving force to practice the curriculum; in terms of content, it reflects on and creates the verbal styles and syntactic rules of the curriculum, and constantly updates the syntactic structure; in terms of approaches, it optimizes the overall designing of the curriculum based on the introduction and integration of new content and new syntax.

Key words: poetics of curriculum; poetics; curriculum practice

Author: Yang Chengyu, associate researcher of the College of Teacher Education, East China Normal University (Shanghai 200062)

[责任编辑: 李红恩]