

关于新课程改革中 后现代主义的反思

●西安石油大学计算机学院 崔惠萍

我国基础教育的课程改革自2001年开始,已经开展了十多年了。对这次课程改革的指导思想,许多学者认为是以西方自上世纪60年代盛行的后现代主义作为新课改的主导思想^[1],并对传统的现代教育思想进行了颠覆性的批判。而有关对新课改实施效果的研究表明,由于对后现代主义思想的理解混乱,造成很多从教多年的老师突然不知道该怎么去教学了。当然,这一方面是教师自身素质的局限造成的,但它与后现代思想的相对主义、虚无主义、主观主义的局限性也是分不开的。再加之国内的部分学者对其误读或过度诠释,又将这种虚无主义、主观主义推向了极致。

首先,“改革”一词,其本身包含着继承和创新两个方面,即在保留已有事物的好的东西的基础上,吸收新事物的有利成分来变革不好的,而不是完全颠覆、全新的革命。而当前的课程改革很多学者却走向了极端,大有全盘否定现代教学,不加批判地全面接受西方后现代主义的趋势。诚然,后现代主义的思想中有其积极成分,这些对于变革我国当前教育的种种弊端,无疑起到解放思想、开阔视野的作用,但对其采取的态度应是取其精华,去其糟粕,在利用时应该使其本土化,这也是后现代主义强调的知识文化情境性的体现。在后现代主义看来,任何知识都具有情境性,不具有普适性,那么后现代主义思想本身作为一种知识也应该具有情境性,它产生于西方文化社会,适用于西方,但到了我国,毕竟我国和西方在文化、社会政治经济等各方面都存在着很大的差异,那么它还同样适用于我国的教育吗?这个问题应该在拿来使用之前作充分论证,对它的应用只能是在结合我国的本土文化的基础上批判地使用,进行符合我国教育特点的诠释和解读,而不应照搬照抄、人云亦云。本文即是从我国教育的现实出发,对后现代主义的师生观、知识观以及课程观进行符合国情的解读和反思。

一、对后现代主义“主体间性”师生观的反思

师生观一直是教育领域中颇具争论的话题,对于早期教育中单主体师生观的弊端教育界已经达成了共识。争论较多的主要是围绕近些年来出现的“主导-主体观”、双主体观和后现代主义的主体间性等观点。多年来我国在正视以“教师为中心”的这种师生观的弊端后,提出了“教师主导-学生主体”的师生观(简称主导-主体观),并被广大教师认可和接受。但随着新课改中后现代主义思想的泛滥,批判“主导-主体观”的声音越来越多,为“主体间性观”唱赞歌的越来越多。一些研究者把现代的师生观与后现代师生观对立起来,那么,二者真如部分学者认为的是水火不容,非此即彼的关系吗?

后现代主义倡导主体间性,主张“以主体间性来消除现代主义主客二元论在人与人之间设置的人我对立”^[2]。主体间性是一种“交互主体性”,强调师生之间的民主平等的人与人之间的关系,即把教师和学生作为教学主体,教师主体与学生主体在平等民主的基础上,通过理解与对话,从而达到对知识的共识与共享。在这种主体间性的语境下,师生之间不再有“老师的学生”和“学生的老师”,只存在“作为老师的学生”和“作为学生的老师”^[3]。诚然,教师与学生之间的关系首先是人与人之间的关系。人与人之间在人格上是平等的,真理面前是平等的。这对改变我国自古以来师道尊严的传统具有积极意义。教师不能体罚、侮辱学生,教师不是知识的权威,要允许学生质疑,允许学生有不同的理解、不同的声音。这是师生主体间性互动的前提,也是学生人格健全发展的前提,体现的是人文关怀,是对学生作为人的尊重。但是,我们不能因此而否定师生知识占有和能力上的不平等,它是通过师生主体间性互动促进学生发展的前提,也是教育存在的理由。师生之间的对话绝不是对等的,他们在教育

中的地位 and 所起的作用是永远不可能平等的,这是教育的特殊性所在。“作为老师的学生”和“作为学生的老师”这句话只是在强调教学过程中没有绝对的老师,也没有绝对的学生,所谓“三人行必有我师”,“弟子不必不如师,师不必贤于弟子”,强调的是教学相长。但是,在基础教育中,学生知识较少、认知水平较低,而教师闻道在先,在通过交往对话形成共识共享的过程中,显然教师有能力也有责任在对话的过程中起到引导者、帮助者、促进者的作用。这是师生在人与人关系基础上的一种教育关系。若无视这种关系,即是否认教育活动与其他社会活动之间的差异,那么教育这种特殊的社会活动还有存在的理由吗?

对现代教育中的主导-主体观,有人认为忽视了教师主体,不重视教师的自身发展,强调蜡烛精神,而教师也应有主体人格⁹。而事实上,主导和主体这两个概念说的是同一事物的两个不同方面,而不是对立的两个概念。马克思主义哲学认为,有认识和实践能力的个体都是主体。而教师在教学活动中,主动地了解学生的特点、创设教学情境、引导学生的知识建构,这就暗含了教师的主体地位。而在教师的主体活动中,教师发挥着主导性的作用,在教学过程中,教师采用引导、促进和激励等方式,吸引学生主动投入教学过程,成为教学过程的主体,实现教师与学生的“主体间性”互动,师生共同努力探索问题,寻找答案,促进学生知识、能力的增长,实现学生的情感体验。教师的主体性是通过其主导作用的发挥体现的,而其主导作用就是在发挥着“主体间性”观中所谓的“平等中的首席”的作用。教师的主导作用发挥得越好,学生构建知识的主动性就发挥得越好,自然,师生的主体间性的互动就越成功、越有效。

而且,信息社会知识更新频繁,学生的心理发展也不是一成不变的,教师要能够发挥好主导作用,必然要求不断地进行自我发展、吐故纳新,教师的知识绝不是静止不变的。教师不是燃烧自己照亮别人的蜡烛,而是在照亮别人的同时也照亮自己的电灯。因此,那些认为强调教师主导就是不重视教师的自身发展的观点是站不住脚的。

由此可见,现代的“主导-主体师生观”和后现代的“主体间性师生观”两者并不是对立的。二者只存在不同的角度、不同的侧重点,各有所长、互为补充。如教师主导-学生主体的观点有利于纠正对师生主体间性观中师生在教学过程中的作用绝对平等的片面理解,而师生主体间性的观点又有利于防止教师主导

观产生教师主导过度而导致的师生不平等的现象。

二、对后现代主义知识不确定性的知识观的反思

知识观是由个体所持的哲学的认识论所决定的。而客观主义和主观主义二者分别构成了哲学上知识观的两极。现代教育中的知识观是一种强调科学的知识观,追求知识的客观性、普遍性和中立性,把科学等同于真理。而后现代主张知识是不确定的、情境性的、多样性的。以后现代主义的眼光来看,知识既不是对认识对象的“镜式”反映,也不是对事物本质的发现和揭示,它是由认识者的认识能力、兴趣乃至利益所选择和建构的结果¹⁰。这的确反映了知识具有主观性的特点,但我们决不能由此推断知识就是任意的、完全主观决定的。必须看到,任何个体都是处于一定群体和社会之中的,他必然会和其他社会成员对话交往,在这种对话交往的过程中,个体不断地反思修正自己建构的知识,以达到与他人的共知共享。即,知识意义的建构,我们不仅要看到个体在建构中的主体作用,还必须看到群体及社会在意义建构中的协商作用。最终个体的知识应该至少是接近对客观现实的反映。在笔者看来,知识的不确定性和多样性,只是知识在意义建构过程中的一种中间状态,是调动学生主体参与性的一种途径,而不是最终的结果。

后现代主义的知识不确定性包含着容错性建构知识的内涵¹¹,指的是面对学生个体不同的理解,甚至是有失偏颇的理解,教师不应该给予即时的否定和纠正。教师的一句“你错了”的评判就足以阻断所有积极的有一定意义和价值的才思,同时也阻断了对意义和价值的进一步追求和尝试,而其本质上阻断的是主体获得知识的进一步实践活动。那么,从这个角度看,早期苏格拉底的问答法就强调通过教师引导性的诘问,学生在积极反思过程中从最初的不确定的、甚至是错误的认识逐渐形成确定的知识的过程。

而且,基础教育阶段所包含的知识具有相对稳定性和相对客观性。虽然一些人文学科的知识具有多面性、复杂性的特点,允许学生从不同角度作出不同的理解,这体现了知识多元性和不确定性的特点。我们也主张学生能够发散思维去创造性地理解课程内容,这是学生主体参与性的体现,也是发展学生思维能力的需要。但是,我们还应该看到,在基础教育中有更多的知识是相对确定的,如数学和自然科学的理论基础和基本的原理是不允许我们作情境性的理解。而科学技术是第一生产力,我国的现代化建设需要科学知

识。因此我们仍然要传承现代的文明,传承科学知识。在此基础上追求文化和知识的多样性,价值的多元化。新课改中之所以强调后现代主义知识观,是由于现代教育过程中过于注重知识的权威性、唯一性,教学评价的标准化,而限制了学生的批判性思维,退化了学生的思维意识和思维能力,后现代知识观在一定程度上可以矫正现代教育中的这种不足,对改变教师教学观念、促进学生思维发展起着积极作用,但这并不代表我们要完全地摒弃现代知识观,走向主观主义。

三、对后现代主义课程的生成性、目标不确定性的反思

后现代主义强调课程的生成性,认为课程是在教师主体、学生主体和文本主体三者之间的互动中生成的。由于过程的动态性,加之其混沌理论的思想基础——蝴蝶效应,即初始条件的任何一个微小变化都会导致系统长期行为结果的巨大变化^[4],因此认为课程目标是不确定的。那么,这是否等于说课程无需预先设定目标呢?如果这样,那么我们的教育目的何以落实?早前杜威的经验主义课程本质上也含有生成性这一特点。儿童在从事自己感兴趣的活动中去发现问题,解决问题,从而获得知识发展经验。但事实证明,杜威的课程在基础教育中是失败的,它缺乏系统性,学生通过活动获取的知识零散、杂乱,最终导致了美国基础教育质量的下降。基础教育是后续教育的根基,根基不牢,后续的教育势必会受影响,因此必须强调系统性、完整性。

当然,课程生成性有其可取的思想。它强调教学的灵活性和学生的主体参与性。这无疑对改变我国当前教育实践对学生主体参与性的重视不够这一现状是积极的,借此,可以发展我国教育中没有得到重视和落实的学生的参与意识,提高学生的反思能力。而课程目标的不确定性和生成性,也有助于改变教师的课程实施观。我国传统教师往往充当着“教书匠”、“传声筒”的角色,教师一言堂,在教学中缺少创造性意识,导致僵化地、死板地、严格地按照国家课程目标和教参书目以及预先设定的教学流程开展教学,教学缺乏灵活性、缺乏与现实的课堂情境、学生特点的结合,导致学生的积极性调动不够,主体的参与性不高,课程对学生的适应性不强。

那么,应该如何诠释课程的生成性呢?笔者认为,生成性应该是在有限范围内的生成。课程实施之前,应该要有一个基础性的目标方向,以保证知识的系统性、完备性。生成性只是强调课程实施的动态性,情境

的无法完全预测性和课程目标的不完全确定性。但任何活动之前,总是需要有一定的计划和期望,课程实施中,可以根据师生文本三者主体间性的互动,生成不同的学习结果,这也是知识多样性的体现,但它必须包括在作为平等中的首席的教师引导下生成的基本的课程目标。如果无视这一前提,基础教育的目标就不可能得到落实。极端地强调课程生成性和目标的不确定性,只会造成教师的懈怠,学生的困惑,违背了学校教育是一种有组织、有计划、有目的的社会活动这一前提。

四、小结

对任何新事物的应用,我们都要首先考虑它的适切性,尤其是舶来品,就更要将其本土化以后,才能为我所用,发挥积极作用。对于当前国情,我们首先要正视我国还处于现代化建设阶段,培养学生科学的知识仍然是教育的当务之急。知识的客观性、真理性、系统性在基础教育中是不能动摇的。当然,也要正视过去在对学生的主体性上重视不够,对学生的参与性上调动不够,教学过程中教师的灵活性不够等问题,后现代思想中的师生交往观、知识不确定观、课程生成观给我国的教育注入了新鲜的血液,为我国未来的教育留足了值得热切期待和激情遐想的巨大精神空间。但同时也应看到,后现代主义中的否定现代主义的极端思想。只有将二者进行整合,取其精华,去其糟粕,新课改的目标才能顺利得到落实。若一味地追求新鲜思想,迷信西方文化,全盘否定传统,只会让我们的教师无所适从,基础教育陷入混乱局面。我们应该具备“融通意识”,整合现代观与后现代观,统整民族特色和世界趋向,既立足现实,又面向未来与世界。

参考文献

- [1] 吴永军. 正确认识新课程改革的理论基础及其价值取向. 教育科学研究, 2010(8).
- [2] 李嘉玮. 论后现代转换中的师生关系. 外国中小学教育, 2012(2).
- [3] 保罗·弗莱雷. 被压迫者的教育. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [4] 程琳. 从主体间性透视生成性课程资源. 辽宁教育研究, 2008(10).
- [5] 潘新民, 张薇薇. 必须走出后现代知识观——试论科学知识教育的作用与价值. 教育学报, 2006(8).
- [6] 袁克定. 从后现代主义知识观视域再认识教育结构的变革. 中国电化教育, 2011(12).

(责任编辑 付一静)