

教学世界走向“生活世界” 内在逻辑及实现路径探析

马娟

(兰州大学 马克思主义学院,甘肃 兰州 730000)

摘要: 案例教学重在“以案说理、以案传道”,这个“案”更多应源于现实、源于“生活世界”。首先对“生活世界”的哲学范畴、“教学世界”的教育场域进行分析和研究,进而阐释了教学世界与生活世界之间的内在逻辑,探讨教学世界走向生活世界的理论依据和理性选择;最后通过对案例教学法这一融理念、方法、结构、过程于一体的教学课题的自身特征的分析,从思维转化、策略创新角度论证了案例教学是教学世界走向“生活世界”的现实途径和重要策略。

关键词: “生活世界”;教学世界;案例教学;转变;创新

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1674-5884(2014)06-0163-03

1 概念

1.1 “生活世界”提出背景

每一个概念、学说、理论的提出、形成都具有一定历史背景和时代特征。“生活世界”概念范畴迄今为止没有形成一个统一的解释,最初来自西方哲学研究范畴,是由胡塞尔提出,他是针对当时的科学世界同人的现实世界的分离,进而对人的存在意义和内在价值进行思考,工具理性膨胀,价值理性淡化,回归“生活世界”才有可能解决当时的时代危机。后来“生活世界”不断得到发展和丰富,海德格尔将“存在论”纳入“生活世界”的实践学说,维特根斯坦的“生活形式说”,列菲伏尔的“现代世界的日常生活”理论以及哈贝马斯从交往行动来理解和阐释的“生活世界”。在他们看来,“生活世界”是一个前逻辑、前科学的人文世界,是一个最切近于人的日常生活世界,是一个丰富开放的、主体间共同拥有的世界。

1.2 “生活世界”基本内涵和主要特征

对于“生活世界”的认识只有联系时代背景才不会出现泛化现象。胡塞尔在其著作中用“日常生活世界”、“实践的周围世界”、“生活的直观世界”、“实在之物的世界”以及“直接被给予的世界”等来表示“生活世界”。本质上说,胡塞尔的“生活世界”是一种理论上的生活世界。国内学者从胡塞尔“生活世界”的基本特征出发,从不同的领域和视角界定“生活世界”的基本内涵和主要特征。

学者张庆熊认为胡塞尔是在以下三种意义上使用“生活世界”概念的,“狭义的生活世界概念,它指日常的、知觉给予的世界”;“作为特殊的世界的生活世界概念,人

们各自的实践活动的地平圈是人们各自特殊的生活世界”;“广义的生活世界概念,指生活世界统一各个特殊的世界”。^[1]孙正聿教授指出:“‘生活世界’是‘有意义’的世界。‘生活世界’的‘意义’在于它是人类创造的、实现人类自身发展的世界。”^[2]

综合以上观点,结合自己的思考,“生活世界”在这里应该是一个直观的真实的世界、一个物质世界和精神世界相统一的整体世界、一个人参与其中的有目的、意义和价值的共在世界。

1.3 教学世界概念

对于“教学世界”内涵的界定和理解,学者金建生提到:“教学世界是一种特殊的社会生活形式,是为人而人的世界,是以师生为主体,通过课程文化和教学交往手段达成使年青一代成人、成材的人类自为的精制场域,具有目的性、工具性、精制性等特点。”^[3]熊川武认为:“教学世界是理解贯穿各个方面与环节,遵循学生的感情、认知与行为的规律性,顺序而进、分段而施、缘因塑果的场域;是学术性较强的师生在不断建构中发展的场域;是通过努力提升效率实现学生生命可能的内在的场域。”^[4]

结合两位学者的观点,结合自己的认识,“教学世界”是一种非日常的教学活动,一种与人的生存状态和生活方式相关的实践领域。教学世界应该是人类生活的需要也是人类生活的重要内容,是社会和个体生命共同赋予其目的性和责任性,归属于社会和人的需要,符合社会和他人的发展,将理解贯穿其中,以理性和工具性为主的特殊的生活形式。

2 教学世界走向“生活世界”的理论依据

2.1 教学世界走向生活世界的理论依据

2.1.1 教学准备说

对于教学世界走向“生活世界”关系的探讨,中外教育学者在其著作及其理论中均有所涉及,夸美纽斯提到“教育是永生的准备”,他强调教育是对生活的预备。斯宾塞提到“为我们的完美生活作好准备,乃是教育所应完成的功能”,克伯屈认为“所有富于思想而有意义的生活,都是教育”,罗素提出“教育要创造美好生活”。上述观点都在强调教育与生活的相互关系和相互作用的同时倾向于“教学准备说”,即教学是为更好的生活做准备,凸显教学的预生性功能。“教学准备说”认为,教学活动是为学生未来完满的生活做准备。教学过程与学生实际生活存在着断裂关系,教学准备说试图以一种成人化、社会化的生活模式来预定、规划使学生接受这种属于未来的生活模式^[5]。忽视了现实生活,也遗忘了学生的生活。“教学准备说”自身存在不足和弊端,但在强调教学对生活的价值、意义的同时也为教学世界与“生活世界”之间的相互关系提供了理论依据。

2.1.2 教学生活说

杜威的“教育即生活”和陶行知的“生活即教育”从新的视角为教学世界走向“生活世界”提供了理论依据。杜威认为“最好的教育是从生活中学习,从经验中学习,在他看来学校‘必须呈现现在的生活’”,教育应该重视现实生活世界的内在价值和意义,使学生现在的经验尽量丰富而有意,在“现在”的不知不觉中参与“将来”,而不仅仅是将现在的生活看作为将来生活作准备的工具和手段^[6]。陶行知提倡的生活教育强调“没有生活做中心的教育是死教育,没有生活做中心的学校是死学校,没有生活做中心的书本是死书本,在死教育、死学校、死书本里鬼混的人是死人”^[7]。杜威和陶行知的观点形成了“教学生活说”,即教学活动是学生的现实生活过程,强调了教学的生成性和过程性。无论是教学即生活还是生活即教学,教学与生活都是浑然天成、有机统一的。教学中有生活,生活中有教学,教学与生活是互动的。然而“教学生活说”在一定程度上忽视了教学世界的特殊性、教学活动的批判性和超越性,忽视了教学世界应该为学生建构一种更有意义、更有价值、更为完满和更符合人性的可能生活^[8]。

“教学准备说”和“教学生活说”是教育发展史上的两种典型的观点,虽然两种主张都存在一定的缺陷和不足,但两种观点都在教学世界与“生活世界”关系问题中强调了教育与生活是不可分割的,是相互关照的。为教学世界走向生活世界提供了理论论证。

2.2 走向“生活世界”是现代教学的理性选择

生活是生命活动,是生命的展开和存续形式,教学是伴随着生命存续和发展的动态生成过程。教学世界与“生活世界”是息息相关的两种不同的生活形式和生命实践场域。学者郭元祥教授提到:“教育作为使人成为人的活动,比任何社会活动更关注人的生成过程,因此,‘生活世界’是教育理论和教育实践所必须的,是教育本质的内

在要求。”^[9]现代教学要求打破狭隘的科学主义和理性主义,从抽象的书本世界和符号世界回归到现实世界,寻求情境化的教育意义,要求教学活动充满社会性、人文性、生命性和生活性,教学主体和客体在教学实践中感受到一种现实感和生活感,不单单作为知识人、技术人和理性人而存在。教育理念经历了“学会生存”到“学会关心”再到“学会共同生活”一系列变化说明了走向生活世界的教学是一种趋势。教学世界走向什么样的“生活世界”,这个“生活世界”是以什么样的形式存在,这是一个值得深思的问题。“走向”不是盲目地放弃教学世界,也不是简单地回归生活世界,而是理性思考与现实探索的有机结合。现代教学论的发展不仅是对教学世界的一种挑战,对“生活世界”也提出了更高的要求,在二者相互渗透相互影响的同时做出理性选择。

3 案例教学:教学走向“生活世界”的实现途径

3.1 案例教学基本内涵

案例教学法起源于两千多年前的古希腊,苏格拉底的“启发式问答法”作为案例教学法的雏形。现代案例教学法源于美国哈佛大学1918年人们把哈佛大学法学院和商学院运用企业实例来进行教学的方法正式称为“案例教学”。美国代顿大学西奥多柯瓦斯基(Kowalski)认为:“案例教学法是一种以案例为基础,进行研讨的教学方法。案例教学法不单单是以传播资讯、分析概念、讲解理论为目标的教学方法,案例教学法更重视培养学生推理问题、思考问题、解决问题的能力。”^[10]我国《教育大辞典》将案例教学法定义为:“高等学校社会科学某些文科类的专业教学中的一种教学方法。即通过组织学生讨论一系列案例,提出解决问题的方案,使学生掌握有关的专业技能、知识和理论。”^[11]学者王丙辰和于洋提出了“案例教学法的宗旨是理论与实际的有机整合;教师和学生之间是双向和多向的活动,并且他们的关系是平等的;而且案例教学法的重点是培养学习者的批判反思意识及团体合作能力”^[12]。

3.2 案例教学观与哲学思维方式的转变

教学世界走向生活世界不是一种教学技术和教学方式,而是一种教学理念,更是一种思维方式,即哲学思维方式。案例教学观凸显了教学世界走向“生活世界”从哲学层面的思维转变。

3.2.1 案例教学反对抽象主义,倡导从现实出发

抽象主义是一种对事物、世界本质的抽象设定和对抽象本质、抽象思维的推崇。强调科学的世界观,将人的存在设定在凝固的孤立的和单一的存在,这种看待人的方式对现实的人作了抽象化、实体化的理解,人的生活世界、事物的特殊性和普遍性被割裂并对立起来。教学世界走向生活世界注重从现实生活世界出发,立足于现实生活和具体事物本身,案例教学便是一条从抽象理性王国通向活生生的感性世界的道路。案例教学是对教学世界走向“生活世界”的践行。生活世界注重的不是“头上的星空”和“心中的抽象理念”,而是对人的现实生活问题

或者说是现实的人的关注。

3.2.2 案例教学观反对本质主义,倡导生成性思维

本质主义的思维方式崇尚先在地设定对象的本质,然后用这种本质来解释对象的存在和发展。在这种设定下,人和人的生活或人周围的现实世界变得微不足道,而那个本质世界却变得崇高和完美。教学世界走向生活世界倡导的是“一切将成”的生成性思维,人的现实生活是一个矛盾的世界,不是始终如一的,一切都处在不断产生和灭亡的无限生成的过程之中。就如马克思所说“世界不是一成不变的事物的集合体,而是过程的集合体。”^[13]案例教学是一种生成性教学,批判的反思本质主义,强调教学关注人的生命和生活世界的发展和变化,应该具有过程性思维和生成性思维,生活世界是生成性教学的生成之域。教师在案例教学中充分利用和开发学生个体的生活经验,尊重学生的生命体验,让课堂教学充满生命活力,展现学生自身的生命价值,并积极鼓励学生拓展自己的生活空间,丰富自身生活经验。

3.2.3 案例教学反对同一主义,倡导多元化思维

同一主义是一种把复杂的对象归结为简单的整齐划一,消融个性和差异,在二元或多元中确立一个中心的思维方式。教学世界走向生活世界则反对这种中心主义和同一主义的思维方式,认为人的现实生活世界既然是一种动态发展、不断生成的过程,那么事物的本质也应该是不断生成的。差异是实在的,无差别的同一只是一种抽象。“生活世界”倡导一种多元化的思维,多元化的方法论,强调以“各种不同的声音”来代替“权威的声音”。案例教学不仅打破了传统极端的制度化教学,创新了单一的教学方式,注重差异性,尊重课堂上的不同声音,师生、生生互动和交流。案例的复杂性和两难性、情境创设的多元性、答案的无绝对性在认识论和方法论中凸显了思维的多元化。

3.3 案例教学对多元教学策略的创新

教学世界走向生活世界理念的实施策略是多元的,案例教学在方法论上强调教学联系生活经验和社会实际,在具体方法上强调建立在认识基础上的理解、体验、感悟、交往和实践等学习方式,在教学过程上强调“情景”和“情境”的作用,注重过程的价值。案例教学在具体策略上凸显了建构性、体验性、理解性和游戏性。

第一,案例教学强调主体现实经验的体验,在经验积累中通过启发和引导主动探索和建构内部图式,建构性体现在案例教学过程是一个学生通过自主活动和实践进行知识建构和意义生成的过程。案例教学过程具有明显的社会性,它只有在人与人之间的交往对话和社会互动中才能够得以真正实现,充分重视教学过程的社会建构性,将教学主体之间的交往对话和社会互动纳入到认识

活动过程之中,使教学过程成为一种社会文化历史活动,促进学生个体与人类社会文化之间生命精神能量的创造性转换和动态性生成。

第二,案例教学注重主体对现实生活的体验和周围事物情境的感受,来自内心世界体验具有特殊性和差异性,体验来自生活来自实践。在案例教学过程中,体验是个体的一种存在方式,是一种“以身体之,以心验之”的活动,打破了把学生看作是知识的容器、知识加工的机器以及“去过程”、“去情景”等种种局限。体验也是教学世界走向生活世界个体的生活意义和生命价值的实现方式。

第三,从教学世界走向生活世界离不开“理解”,理解不仅仅是一种认识过程,更是人的存在的基本方式和特征。案例教学中理解首先体现在学生的“现实视界”和文本的“历史视界”的“视界融合”。其次,在教师与学生之间,理解意味着教学过程是一种教师与学生之间的相互理解和相互沟通。最后,在学生与自我的关系上,理解意味着教学过程也是一个学生的自我认识和自我理解的过程。因此,理解是多向的互动、对话和交流,是师生之间双主体双内化的关键。

参考文献:

- [1] 张庆熊.熊十力的新唯识论与胡塞尔的现象学[M].上海:上海人民出版社,1995.
- [2] 孙正聿.寻找“意义”:哲学的生活价值[J].中国社会科学,1996(3):114-125.
- [3] 金建生.教学世界与生活世界的辩证存在[J].教育评论,2005(2):41-43.
- [4] 熊川武,江玲.论教学世界与生活世界的基本差异[J].湖南师范大学教育科学学报,2004(9):22,45.
- [5] 王攀峰.走向生活世界的课堂教学[M].北京:教育科学出版社,2007.
- [6] 陶行知.中国教育改造[M].上海:东方出版社,1996.
- [7] 郭元祥.回归生活世界的教学意蕴[J].全球教育展望,2005(9):32-37.
- [8] (美)西奥多·J·科瓦尔斯基.教育管理案例研究[M].庄细荣,译.北京:高等教育出版社,2006.
- [9] 顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1998.
- [10] 王丙辰,于洋.关于思想政治理论课中运用案例教学法的思考[J].长春工程学院学报(社会科学版),2007(2):74-76.
- [13] 马克思恩格斯选集(第4卷)[M].北京:人民出版社,1972.

(责任校对 莫秀珍)