

摘 要

关于生命的特征中外学者各有不同的论述。本文认为，生命是联系着、发展着的个体，它在联系中获得发展。这种联系包含整体生命的内在关联和生命与外部世界的联系两个方面。生命的内在关联是指学生在体格、心智、情感、意志等方面具有内在的统一性。生命与外部世界的联系是指学生作为生命的存在，通过与社会、他人、自然、宇宙等之间的紧密联系而获得发展。

课程作为知识传授的载体和学生与世界发生关联的通道，是学生生命全面、均衡发展的保障。丰富的课程资源有助于完善学生的生命，发展健全的生命。因此，以生命的视角观之，课程应珍视学生生命的这种联系性。

但是当前高校本科课程却漠视了学生生命存在的价值，因其学科化、断裂性、片面化等问题忽视了学生均衡发展的需求，使学生的发展陷入了片面的危机。这种课程格局产生的原因既有教育系统内部的原因，也有教育系统外部的原因。

以建设性后现代主义的整体观和联系观分析之，所有事物都是有内在联系的，学生的生命亦是如此。整体性和关联性是其生命的根本属性。

为了实现对于学生生命存在的珍视，课程要体现出内在统一性和联系性，以整体、联系的课程观架构高校的课程体系。通过确立关照生命的培养目标，体现学生生命发展的内在需求；建立多维知识域的课程内容，以立体性知识代替学科化知识。在优化课程结构的过程中，突出人文教育与科学教育的融合，加强科学和生活的和谐共融。

关键词：生命，本科课程，均衡发展，整体性，关联性，

ABSTRACT

Scholars have different opinions on the features of life. In the view of this paper, the development of life depends on the connections. The connections contain the inner and the outer connection of life. The inner connection refers to the body, mind, emotion and will etc. The outer connection refers to the connection between society, others, nature, universe and life itself.

Being the pathway between students and world, undergraduate's curricular should guarantee the overall development of students' life. Diverse curricular can boost students' all-round development. So the curricular must value the connections of students' life.

However, the current curricular of universities do not cherish the life of students. Because of the subject-centralized trend, students do not receive the overall development. The reasons of this phenomenon contain both the reasons of educational system and the reasons of the outside world.

In the view of constructiveness of Post-Modernism, everything has inner connections. The life of students is not an exception of that. Holistic and connectivity are the main features of human life.

To value the life of students, curricular should show the integration of knowledge and the life itself. We must construct the curricular by the means of holistic and connective, establish the holistic objectives to value the life; widen the knowledge of the curricular, embody the combination of the humanistic education and scientific education through optimizing the structure of curricular.

Key Words: life, undergraduate's curricular, all-round development, holistic, connectivity

承 诺 书

本人郑重声明 :所呈交的学位论文 ,是本人在导师指导下 ,独立进行研究工作所取得的成果。尽我所知 ,除文中已经注明引用的内容外 ,本学位论文的研究成果不包含任何他人享有著作权的内容。对本论文所涉及的研究工作做出贡献的其他个人和集体 ,均已在文中以明确方式标明。

本人授权南京航空航天大学可以有权保留送交论文的复印件 ,允许论文被查阅和借阅 ,可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索 ,可以采用影印、缩印或其他复制手段保存论文。

作者签名 : _____

日 期 : _____

绪 论

研究缘由和意义

生命是完整的，关照生命的课程也应该是完备的。作为十八世纪启蒙运动的产物，现代学科课程体系在十九世纪后半叶，伴随着高等学校课程的制度化逐渐成为学校课程体系的主体与核心。但是，随着科学技术的极速发展以及人们对于技术理性的追捧，课程的内在真实面貌已悄然发生了转变。“职业”、“科学”、“智力”等词瞬间成为课程的主流命题。“人的生命”、“心灵”、“关联”等核心思想已是所剩无几，甚至被摒弃。人被知识所奴役，人为了片面地追求知识而使自己迷失在断裂的世界中。在课程体系中，生命被边缘化了，生命的完整性被忽视。

生命是整体性的，要在联系中获得和谐发展，它不应该存在于过于割裂和分化的世界中。然而为了追求专业化和职业化，今天大学的课程中无处不充斥着技术理性带来的思维恶果：分化、片面、断裂、执着于一端，重人的理性思维而轻视对人的整体关注。人们对于知识的追求已经偏离了对教育原初理念的坚持，处处体现出理性主义和知识主义的越位。人们以“科学化”为名把基于生活的、紧密联系的课程割裂开来，简单地定位于专业教育，学生的生命原精神在专业化的课程中甄灭。学校培养出来的毕业生，不仅知识不够全面与扎实，就连最基本的——学生的“为人”教育都显得那么的苍白无力。

在科学技术进步，工业文明发展似乎可以给人类带来幸福，在理性之光普照大地的时候，人类并没有进入真正的人性完善状态，反而深深的陷入了“野蛮状态”。知识结构单一，创新能力的缺失，诚信度的可疑等一系列的问题已经使我们不能再忽视对学生生命的深度析剖，还课程以本来面目。在今天，对于课程中生命问题的探讨，就显得尤为重要。

建构课程的视角各有不同，本研究从关照学生的生命出发，遵照生命的特征和需求提出了高等教育课程的建构思想，重点以整体

的、联系的观点理解课程，使课程能够从生命的整体性和联系性中体现“融合和生成”的特征。其意义在于加强课程的联系，从培养高素质综合性人才的目的出发提出课程建构思想。从理论上说，是为了拓展高等教育课程建构的基础，把课程与生命相联，摆脱纯粹的“学科中心主义”；从实践上说是为了改善课程过于片面和断裂而造成学生发展滞后的现象，从课程建构入手培养学生的综合素质，激发其创新能力。

研究综述

在对于生命与课程关系的研究方面，国内外学者都有所涉及。

对于生命关怀的教育，早在十八世纪，法国思想家卢梭就对基于生命特征的自然主义教育展开了论述。在对于生命与教育的关系中，他坚持认为启蒙运动的最大失误在于社会把人异化，使人的自然天性泯灭，因此，他强调要把人的天性归还给人，遵从人的自然生命特征对人进行教育。要尽力使人真正成为人的可能性发掘出来，展示在世人面前。在卢梭的哲学思想中，自然性是生命的主要特征。为了实现他的这一思想，卢梭特别重视教育，特别重视对于人的自然本性的培养。他认为教育理论的核心思想应是引导和促进人自身已有的善良天性能够得到良好的发展，教育他们学会保护自己的生命，完善自己的生命。但是从当今社会、经济发展的角度来看，随着经济全球化，人们也应该加强自身与外部世界的联系，学会认识世界，进而改造世界。

进入现代，由加拿大多伦多大学课程与教学系教授约翰·米勒出版的《整体课程》一书，呼唤人们重视课程中的生命问题。在这本书中，米勒以整体观和内、外联系观，建构起“整体课程”，体现了独特的生态关怀，引发了对课程问题的深层思考。米勒认为“整体课程”的基本要求应包括三个方面：首先是平衡，其次是包容，最后是关联。这其中第一个提到的便是学生内在情感、体质、审美、精神、智力等各方面发展的平衡，而不是偏向于其中的一点或几点。米勒不仅提到了生命内在的这些因素对于人的发展的重要性，在“关联”的要求中，他更提到了生命本身与外部世界的联系，这也是课程要关注的一个方面。与其说这本书探讨的是“整体课程”问题，

还不如说是“整体教育”的问题，因为它几乎涉及到教育的各个层面。

美国路易斯安那州立大学的威廉·多尔（William E. Doll, Jr.）教授在其著作《后现代课程观》中，从生物学、数学和物理学上的发展观点入手，切入对后现代主义的探讨。在借鉴和吸收格里芬的建设性后现代主义理论、皮亚杰的生物学世界观、杜威的过程理论、普利高津的耗散结构理论和怀特海的有机论等理论观点之后，通过对现代主义课程的批判，尤其是“泰勒原理”的质疑，多尔构建起了一种后现代课程的模体。在其构建的关于课程的4R标准中，其中有一条便是关于课程的关联性（relation）标准：即文化关联和教育关联。教育关联是指课程中的观念、文本、教师、学生、媒体等诸多因素互动而组成的庞大的网络；而文化关联则是指课程之外文化或宇宙的联系，这些联系形成了课程赖以生存的模体。可以看出“关联性”标准不仅强调课程内部的整体互动，更强调课程与外部世界的整合。

在高等教育研究中，对生命的重视更多地体现在课程的建构中。在实践领域，哈佛大学、耶鲁大学等著名高校在实行“全面教育”方面都有着自己独到的见解。比如哈佛大学的“核心课程”正是看到美国高等教育在功利主义、实用主义教育价值观的驱使下，一味迁就社会的一时之需，妨碍了学术的发展和人格的完善；同时集中的专业与分配的领域之间的组合未能取得理想的效果才逐渐形成的。“核心课程”主要是为了防止课程内容的支离破碎和把不同科目简单相加的零学习，保证课程体系的紧凑性而提出的。“核心课程”充分体现了哈佛大学对于普通教育一种持续的哲学观，代表着现代大学广博、全面和均衡的教育理念，昭示了对21世纪有生机的心智活动的一种基本要求。这种课程不是某个人随意设计出来的，它可谓是哈佛大学300多年课程探索的结晶。“核心课程”的思想虽然没有过多地论及生命，但却是基于生命及其完整性而提出的。它重要的思想基础就是把学生看成是需要全面发展的生命个体，这个个体既具有整体性，又具有个体性，需要整体的、联系的课程加以培育。由此可见，关于课程中生命问题的研究，思辨的论述非常重要，实践的建构亦不可少。

在我国，“生命”同样也越来越成为课程研究的重要起点，受到人们的格外重视。关于如何从学生的生命出发建构课程的研究与日

俱增。叶澜教授的文章《让课堂焕发出生命活力》较早的论及了生命问题，她认为尊重学生的生命就应该重视学生的全面发展，超越认识活动的限制，走向广泛的生活。汪霞教授在《课程研究：现代与后现代》（2003）中，系统介绍了现代课程研究范式和后现代课程研究范式。在对后现代研究范式进行的评价中提到，后现代课程研究的开放性、不确定性、整体联系性、以及对于课程的关怀意识，都对我国基础教育课程改革有积极的借鉴意义。但该研究具体涉及的是基础教育改革的问题，没有涉及到高等学校本科教学。冯建军教授在《生命与教育》（2004）一书中，对生命与教育本体关系的问题进行了理性的探讨。在深入剖析了教育的生命本质和生命化教育的理念、特点之后，建构了生命化教育的体系。书中提到了生命在现代教育中的失落问题，由于教育与生活的割裂，导致教育丧失了生命的意义。因此在建构生命化教育体系时，他提出敬畏生命、解放儿童、融入生活、体现人文关怀是生命化教育的基本特征。教育即生命，该书书写了有“人”的教育学，将生命融入教育，将教育融入生活，从教育的理论高度探讨了学生的生命。但笔者认为该书涉及的重点是理论层面的东西，对于具体的课程设置和教学方法介绍的不是很多。

安桂清博士在其博士论文《整体课程研究》（2004）中对于整体课程进行了深入的研究，并从儒家、道家、佛家的思想中探讨了整体的观点。但是该研究所涉及的是整体课程的全面梳理研究，没有谈到具体的课程现状，及改进办法。钟启泉教授在《现代课程论》（2005）一书中也展开了整体课程的论述，钟教授把整体课程的研究归为人文主义课程研究的范式之中。的确，在整体主义课程研究中，对于生命整体性和联系性的探讨，从某种意义上也体现出人本主义对于人的重视。不过这一研究仍局限于宏观教育层面，没有深入到具体的课程问题。

总之，关于生命的研究大都强调生命之“知、情、意”的统一性、和谐性，生命的自主性与创造性，反对片面的理性主义和静止的物化思想。由此观之，国内对于课程与生命问题的探讨，已经进行了一段时间，相关文章已发表不少，可谓仁者见仁、智者见智。但是对于具体的高等教育的课程问题涉及的还不是很多。所以笔者认为有必要对我国高校本科课程中生命的问题进行一番研究。

研究的内容与框架

本文旨在通过对于生命的全面理解，来解读当前课程中出现的 unreasonable 现象，期望在借鉴了课程研究的整体观和联系观之后，建构一个整体、联系的课程模体，实现对于学生的综合教育。全文共分四章，基本框架如下：

第一章：本文开篇首先对生命问题进行了哲学上的探讨，希冀借鉴他人对生命的不同理解，丰富本文对于生命的看法。

古今中外，对于生命的探究比比皆是，自人类会思考以来，从未间断过，这是历时最长、参与人数最多、科研成果最丰富的课题研究。譬如在中国文化中，儒家对于生命持有的是一种“爱仁重德”的观点。在儒家看来，生命的最终目的是认识仁道、实践仁道。所以体现在教育方面则是对于学生生命中人性道德的关照。与儒家不同，在道家文化中，对于生命的理解来自其所持有的自然主义观点，即对生命本性的重视和保护。在道家看来，教育的目的不是“有所为”，而是“无为”，通过“无为”释放生命的潜能。这主要是指教育应当顺应学生的自然本性，使其自然而然的发展，而非人为的去破坏这种天性。

在西方，对于生命的研究也同样如火如荼的进行着，哲学大家从各个角度对生命作出不同的解释。从苏格拉底到柏拉图，再到亚里士多德，他们强调的都是对于生命中“善”的追求，认为教育应是“治知于德中”以“知善行善”为其教育目的，并认为那种以技艺性或单纯赚取钱财为目的的教学，是庸俗不堪的，不能被称之为教育。法国思想家卢梭从自然的角度的角度，谈及对生命的看法，认为自然性是生命的本性，但是他却忽视了生命的社会性。十八和十九世纪之交出现的生命哲学重视的是生命中体验、情感、理解等内在心理活动，认为这是生命认识世界的基础。产生于上个世纪末的建设性后现代主义所提出的整体观与联系观，为我们开拓了研究的视野。他们认为生命不仅具有内在的联系，即身体内部如体格、理智、心灵、情感等方面的联系；生命还具有其本身与外部世界的联系，即生命本身与外部世界之间是有联系的，如生活世界、宇宙、自然界等。

本文认为，生命有其内在的丰富性和多样性，是不同纬度的共

同发展，相互促进，它以多种方式与世界发生联系，并以独特的方式展现于与之相联系的世界中。联系到高校本科课程体系，笔者认为课程应该珍视学生的生命存在，关注到学生智力、德行，艺术修为等各方面的发展，特别要关注学生在课程生活中的生命体验，让他们在课程中感到快乐，感受自我实现的高峰体验，实现生命的价值。在体现对于生命整体内在联系珍视的同时，课程也应该加强自身内部学科间的联系，以此完善本科课程体系。本文以整体与联系的视角研究生命与课程问题，从而拓展生命的价值和意义

第二章：基于对生命的看法，本章针对当前课程中漠视生命存在的现状进行分析，试图寻找造成这些问题的原因。

生命缺失是当代高等教育课程的主要缺陷之一。漠视生命的整体和多样性，把课程简单地划分为学科知识，人在其中被割裂成知识的碎片，被知识奴役、异化，成为平面化的人，这既是人的现代性特征，也是现代高校课程的面貌。这其中，学生生命的内在平衡发展首先被忽视。比如大学一年级学生过多地被限制在学科知识的学习中，缺乏对自己兴趣的关注和挖掘，缺少与他人直接进行学术讨论的机会，导致其批判性思维能力和个人兴趣的缺失。其次，课程体系内部忽视学科间、知识间的联系。在课程整合的过程中，呈现出简单叠加，机械拼凑的现象；最后，学习活动与现实生活的联系被遏制，被单纯的认识活动所限制，实践活动被形式化了。这些问题复杂多样，不可避免地限制了学生生命活力的迸发。

问题形成的原因是多样的，如现在大多数教师都是在“应试教育”光环的笼罩下成长的一代，而教师的教学必定受到其自身知识结构的影响；又如我国高等教育1952年的院系大调整也是导致当前课程现状的导火索之一。由于当时调整的重点偏向于工科的建设，所以，导致我国人文社科类人才出现了很长时间的断层现象。在教育系统外部，铺天盖地的技术理性同样也遮蔽了人们对于生命完整性的理解。综上所述，如果不对现有课程中的问题进行改革，那么受之影响最直接的便是学生。这样的课程容易导致他们的思想限于一隅，考虑问题不够全面；更有可能使他们无法真正了解自己所学的学科，因为一个人如果只了解自己所学的学科，那么，实际上他并不懂那门科学，更不用说其它学科的知识了。

第三章：本章着重介绍了建设性后现代主义关于课程的整体观和联系观。

为了改变这种现况，避免问题重复出现，本文将以后现代主义的整体观和联系观分析之。所有事物都是有内在联系的，不仅学生的生命如此，课程也是如此。课程为实现对于学生生命存在的珍视，第一，是要做到对于生命内在联系的重视。体现在课程方面则是应当促进学生生命内在感情、体质、审美、精神、智力、认知等综合能力的发展，而不是偏向其中的任何一点。第二，是对于生命本身与外部世界联系的珍视。在课程方面则表现为对于人类理解的教授。

以整体和联系的观点来看，不仅生命是有联系的，课程也是具有联系的，所以课程体系内部也应加强联系，譬如加强学科间的关联，以学科的整体性代替支离破碎与孤立。

第四章：本章是笔者以生命为切入点，借鉴建设性后现代主义的整体观和联系观而提出建构整体、联系课程设想的模体。

第一，提出了关照生命完整性的“回归本真”的人才培养目标。该培养目标从学生发展的不同层面，提出了九点具体的培养要求，从这些具体的要求中，体现出整体、联系课程对于学习者德、智、体、美等诸方面全面、完备的关怀。例如“尊重传统文化，具有中华民族的传统美德：诚实守信”、“具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识”、“具有与自然界、宇宙共存，保护人类生存环境的素质和意识”、“具有积极向上的人生观、世界观和价值观”等等。

第二，为了实现人才培养目标所提出的九点培养要求，课程内容必须具备厚基础，宽知识域的框架结构。在课程内容的深度方面，笔者建议以深入、集中的探讨某一方面知识的学习方式，代替走马观花的学习形式；在课程内容的广度方面，笔者认为必须加强学科间的有机关联，用整体性代替支离破碎和孤立，实现知识结构的“一体化”进程。

第三，灵活多样的教学。在整体、联系课程构想中，教学方式的多样化是必不可少的。如新生习明纳课程、小组讨论课、团队教学等。以团队教学(team-taught)为例，这是一种可以拓宽学生思维空间，形成立体型思维的跨学科教学。其通过在本科课堂上由来自不同领域的专家，对同一学术问题进行集思广益的探讨，实现了跨学科的综合教学。学生不仅增长了知识，也增加了对于教授治学为人

之道的了解。这些教学形式的综合、灵活运用，对于实现学生均衡发展，实现“回归本真”人才培养目标都具有积极的意义和作用。

第四，合理优化课程结构，体现课程的人性化、生命化、平衡化。首先，在课程结构优化的过程中，必须保持人文教育与科学教育的结构平衡，体现通识教育的内涵。作为1952年院系调整的后遗症表现之一，现在人们普遍对于人文教育比较重视，笔者担心人们过多重视人文教育的同时，是否会毫无察觉的忽视了科学教育，尤其是对于社科人文类学生的科学教育。为此，在整体、联系课程设想中，笔者提出保持科学与人文之间教育的平衡是优化课程结构的基点。

其次，增加生活教育类课程，如“公民教育”课，使之成为继英语、计算机之外，又一门公共必修课。“公民教育”可以促进人的情感、意志等非理性因素的发展；而英语、计算机却可以使人在理智方面获得长足的发展。这一优化体现出科学教育与生活教育的完美整合。

再次，辩证的善守一些传统课程，如“大学语文”。众所周知，良好的写作能力是受过教育的表征之一。因此，笔者提出在保留“大学语文”课程的同时，适当的调整教学的重点，把教学目标由以往对于古诗词、字词篇章结构的分析改变为对实际中文写作能力的培养。

第五，建立跨学科、跨部门的课程实施机构。对于课程的设想不能仅停留在空想阶段，笔者认为，建立专门的机构是保证课程设想付诸实施的要素之一；其次，在机构人员的结构上，也要保证多元化，不能只有教育专家、课程专家的参与，还必须邀请一些不同学科领域的专家共同组建，如社会学、经济学、物理学、历史学等。在生命日益受到人们重视的今天，笔者认为，只有建立跨学科、跨部门的机构，专门负责整体、联系课程设想的实施，才能体现学校对于学生生命之完整性的重视。

纵观本文的研究框架，本文首先探讨对于学生生命的看法，其次才谈及高校当前的课程问题，笔者认为这样的思路可以为我们深入分析课程问题打下良好的理论基础。这也是本文力图取得突破创新之处。

在文章的结论处，笔者同样指出，由于本文关于整体、联系课程的架构仅局限于理论方面的设想，缺少实践经验，所以可能在具

体实施的过程产生疑问，这也是可以进一步探讨和研究的方向。

研究方法

本研究主要属于理论层面的研究，所以本文以文献分析法作为主要的研究方法。在整个研究过程中，笔者基本上通过参阅大量的中外文字资料来分析和解决问题。作为一种被人文社科类广泛运用的传统学术研究方法，笔者在运用的过程中力图做到全面收集所需资料，在综合、客观分析的基础之上，进行严谨的推论。

第一章 学生——作为生命的存在

生命，对于我们来说既熟悉又陌生。生命是我们所熟知的，因为我们每个人的生命都寓于自身，每时每刻都感受着生命的律动。生命对于我们来说又是陌生的，因为我们说不清究竟什么是生命，道不明生命的神奇与奥妙。

怎样才能体悟既熟悉又陌生的生命呢？笔者认为只有运用哲学思维，才能还原出一个整体性的、多角度的、完整的生命解读。正如海德格尔所言：说到底，当代哲学的问题主要集中在作为“原始现象”的“生命”上。

由此可以看出，生命是哲学的基本问题，我们只有通过哲学的视角才能更好的感悟生命。

1.1 中国文化滋养下的生命特征解读

“每一种文化由于开端的通孔不同，所产生的文化、哲学也不同。”这里的“通孔”，是指限制。既然是在通孔中表现，这个表现就有限制，当然也就会有所差别，不可能千篇一律。据此，我们就可以理解和解释人类各民族的文化哲学何以会千差万别。“中国文化在开端处的着眼点是在生命”，所以牟宗三先生认为，中国哲学，从它那个通孔所发展出来的主要课题是生命，就是我们所说的生命的学问。它是以生命为它的对象，主要的用心在于如何来调节我们的生命，来运转我们的生命、安顿我们的生命。

为了在建构整体、联系课程模体的过程中更好的体现学生生命存在的价值，本章在论述学生的生命存在之前，首先提及的是中国传统哲学对于生命的认识。

在整个中华文化中，儒、道文化是其中最重要的支脉。从某种角度上说，中华文明就是儒道两种文化不断融合并作用于人们行为

[德]海德格尔. 路标[M]. 孙周兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2000: 18.
牟宗三. 中国哲学十九讲[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005: 36.
牟宗三. 中国哲学十九讲[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005: 36.
牟宗三. 中国哲学十九讲[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005: 12.

的结果。他们的生命观代表着人们对生命的认识和体悟，也关系到我们的生命实践和对生命的关照。本文就以这两种传统价值观为对象，初步领会生命的原初特征。

1.1.1 儒家：生命凸显于“人性道德”的文化自觉

在生命问题上，基于一种入世的睿智，儒家不谈死后，不论鬼神，仅强调生的价值，即生命存在的价值。儒家认为人的价值不在于死后，而在于生前。

在中国传统思想中，生命源于天地，天地合而后万物兴焉。天属阳，地属阴，天地能够像男女一样阴阳合和，生发出世间最伟大、最神圣的生命。儒家思想认为，天道是自然的，天地化生万物也是自然的：天地自然演运，万物自然生成，并没有什么在背后作为主宰。天道具具有无穷无尽的创造性和生命力，它资生出万物，并赋予万物以各不相同的本性，从而形成了多姿多彩、生机勃勃的整体世界。

人的生命也源于天地，人与万物是同体的。但是，人于万物之中具有特殊的地位，人是“万物之灵”。人生天地之间最为天下贵，是“天地之心”。之所以如此，是因为人有道德之性，而万物则没有。“道德之性是人之为人之所在，也是人与万物的本质差异之所在。”

这种道德之性就是天道之生命力和创造力，即“生生之德”，也就是“仁”。“仁”是天赋，是人所特有的，所以“天命之谓性”，只有对人才具有真正的意义。这也是人作为生命存在区别于万物生命之所在。

儒家对于“道德”的重视是基于其对生的强调，对生命存在价值的重视。在儒家看来，人生的使命是认识和实践道德之性，即仁道，这是人所必须具有的觉悟，否则就无法实现生命存在的价值。由此可以看出，儒家的生命意识不在于超脱生死，而在于凸显生命的价值。在儒家看来，人的根本属性在于其道德性，人的最高价值在于实现仁的道德原则，所以人的道德是生命的核心，是生命的最高层次，它贯穿于人的生命之中，是人生命的目的和归宿。

“由于重视生命、关心自己的生命，所以重德。德性这个观念

白如祥. 论儒家的生命意识[J]. 山东大学学报, 2001(2): 60-66.
白如祥. 论儒家的生命意识[J]. 山东大学学报, 2001(2): 60-66.

只有在关心我们自己的生命问题的时候才会出现。”牟宗三先生认为儒家所谓的关心生命，并不是从生物学来理解的，并不是关心我们如何生出来，或者我们的细胞为什么是这样的安排这一类的问题，而是从知识的态度跳出来，进入更高的一个层次，从德性上，从实践上关心生命。据此，我们认为在儒家视野中，尊重生命，关心生命的最好方式便是了解仁道，实践仁道。

在儒家思想文化中，人的生命是道德、是仁的存在。那么“仁”到底是什么？孔子没有像西方哲学家那样去下定义，也不像后来的经学家那样去训诂，而是针对不同学生、不同情景，从现实生活中去指点，让学生从中去体会。不过，在孔子有关“仁”的诸多说法中，最基本的规定就是“爱人”。孔子所谓“爱人”，是表示人我关系的一个极其广泛的哲学概念，它包括对人的关心、爱护、理解、尊重、信任、同情、宽厚、亲近、恩惠以及尽心尽力等等。凡是一切与人为善、利人成人的感情和行为，都可以说是“爱人”，都可以归之于“仁”。联系到当前高校的课程建设，笔者认为在课程建构过程中，重视知识教育的同时，应该关注学生的道德教育，即心灵的教化，培养具有“爱人”品德的学生，从而体现出课程对于学生生命的全面关怀。

基于此种对于“仁”的理解，对于生命存在的认识，我们不难看出，儒家生命哲学视野中生命存在的价值首先表现为“成人(仁)”、“立德”。人之生命的圆满就在于德行的圆满，其理想的生命状态就是“志于道，据于德，依于仁，游于艺”，只要成就了道德人格，挺立了道德自我，以良知做主宰，人就能超越世间各种遭遇，超越本能欲望——“以出世的精神，提升入世的生命”。

在教育方面，基于对生命存在的认识，即生命是仁的存在、德性的存在，儒家的教育思想体现出了以德育为核心的价值取向。而现在高校本科课程缺少的正是这种对于学生德性的重视。因此笔者在第四章中提出“具有中华民族传统美德：诚实守信”这一培养要求应当成为高校人才培养目标之一。而这种以道德教育为核心的价值取向也应当成为课程建构的基点之一，以此突显出对学生生命的

牟宗三. 中国哲学十九讲[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005: 36.

孙培青, 李国钧. 中国教育思想史第一卷[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1995: 37.

刘文英. 中国哲学史上卷[M]. 天津: 南开大学出版社, 2002: 82.

王媛. 生命教育理念探[D]. 河南: 河南大学, 2002.

整体关怀意识。

1.1.2 道家：生命的本质在于“顺应自然”

尊重生命的自然本性和精神自由是道家对生命的一贯体认。它认为生命源于自然之“道”，生命的发展在于对自然之“道”的遵从。人的生命自由也是在这种“顺应自然”之道的过程中得以生成，在这个过程中摆脱现有的文化、道德、世俗观念的束缚是生命自由发挥的前提。

“道”是道家思想体系中最高的价值规范和道德准则，也是道家人生哲学的中心概念。道家的“道”绝非儒家的“仁道”，而是指宇宙本体及其法则，即“天道”，这就使得道家学说有了与儒家学说截然不同的逻辑起点。儒家的价值取向是重人文，因此儒家思考问题的立足点是人文；而道家的价值尺度与儒家相异，他们重自然，老庄总是以自然为尺度来看待一切，衡量一切。在生命观方面，道家也以自然为其价值尺度，认为生命源于“道”，源于“气”，源于“自然”，生命的价值在于“得道”，在于使个体生命获得自然而然的发展。

在道家哲学中，“道”由老子首创，并由庄子继承发展。老子所讲的“道”是一种异常抽象的东西，它先于具体事物而存在，不具有任何具体物质属性和形象，是形而上的本体。但是，“道”又能化生天地万物，它是天地万物之母。《老子》开篇便将“道”视作“天地之始”、“万物之母”。而“道”所生的万物之中自然包含了生命的形态。故老子的“道”为万物之宗的思想中内含了生命源于“道”的思想。

如果说在老子那里生命源于“道”的思想还不是很明朗的话，那么到庄子这里，生命的产生就直接与“道”联系在一起了。庄子在继承老子道性自然思想的基础之上，还以“道”诠释人生，体现生命的意义。因此，在庄子的思想体系中自然本体之“道”便开始向生命本体之“道”转化。

在庄子看来，“道”不仅是无生命的万物之本，也是生命之本、人之本，人的形体、容貌、精神以及整个生命都是由“道”产生的。

李霞. 道家生命观的主题嬗变[J]. 社会科学战线, 2004(6): 27-32.

李霞. 道家生命观的主题嬗变[J]. 社会科学战线, 2004(6): 27-32.

李霞. 道家生命观论纲[J]. 学术界, 2004(5): 34-46.

故庄子在《知北游》中曰：精神生于道，形本生于精，而万物以形相生。

那么生命根源的“道”是通过什么机制产生实现生命的呢？庄子根据自然法则，将“道”化生万物的机制归结为“气”的聚合变化，他认为人的生命是“道”化为“气”，“气”聚成形的结果。“早在商周时期，人们就将‘气’与生命现象联系在一起。到春秋战国时期，儒家侧重揭示了气与人的精神现象之间的内在联系，发展出伦理之气；道家侧重揭示了‘气’与生命现象之间的内在联系，发展出生命之气。《老子》第42章所勾勒的‘道生一，一生二，二生三，三生万物’的宇宙发生论，系统论述了生命根源‘道’经过气的变化而形成万物的过程。这里的‘一’、‘二’、‘三’均指气，生命气化思想在此已萌芽。庄子将这一思想进一步深化，着重探讨了‘气’在生命现象生死之变中的决定作用及其机制。庄子认为宇宙产生之初，既无形体、无生命，亦无气；‘道’在混沌之间转化为‘气’，‘气’一变而产生形体，再变而形成生命，三变而使生命死亡。”那么，“气”是经过怎样的变化而使生命产生，又是经过怎样的变化而使生命死亡的呢？庄子将这一机制归结为“气”的“聚散”变化：人之生，气之聚也。聚则为生，散则为死。他以“道”为生命产生的终极根源，以“气”为万物形成的物质基础。庄子的这种生命观，将生命与宇宙自然本身紧紧联系在一起，使生命与自然具有一种天然的联系，离开了自然，生命便无以产生，从而突出了道家生命观中的自然尺度。

除了认为生命源于“道”，庄子生命哲学另一个显著的特点便是对于个体生命保全和精神价值的高度尊重。《庄子》一书，不论是内篇、外篇还是杂篇，处处都体现出珍视生命的强烈情感。例如“杂篇《让王》说：‘道之真以治身，其绪余以为国家，其土苴以治天下。由此观之，帝王之功，圣人之余事也，非所以完身养生也。’在这里，庄子把‘完身养生’置于‘帝王之功’和治国平天下的大业之上，可见其对人的性命存在的重视程度。”由此可见，重生保性，是庄子的最高行为准则。在注重性命的同时，庄子又特别强调人的精神价值。“全生”只是基本条件，精神自由才是更高的生命价值之所在。

李霞. 道家生命观论纲[J]. 学术界, 2004(5): 34-46.

张瑞璠. 中国教育哲学史(第一卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1999: 282.

张瑞璠. 中国教育哲学史(第一卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1999: 282.

庄子认为人生的价值追求不在物质方面，非但如此，他还认为，对于物质条件的追求是获得人生幸福的最大障碍，是走向精神自由的最大阻力。

生命的“自在”和“逍遥”就在于摆脱现世对名利的追逐，完成生命的价值追求和自我感悟。道家这种尊重自然本性和精神自由的生命观，正是当前本科课程设置中所缺少的。现在高校本科课程往往忽视学生生命的这种自然发展要求，在“专业化”和“职业化”的需求取向中偏向技能、知识等方面，体现处过于“逐利”的趋势。因此笔者认为，在建构整体、联系的课程模体时，应该突出对于学生生命本性的尊重，使其身、心得到自然而然的发展，能够体悟生命本然的价值和快乐。把学生教育成自然人，把热衷于追逐名利的人变成相对超脱、关注希望的内在需要的人，变成“无为”的人。这里所谓的“无为”并不是毫无作为，而只是要求不要人为地破坏天性。在道家看来，因循天性的作为是可为的，“顺应本性的教育是‘合道’的”。之所以如此，是因为道家的“自然”不是一般人心中那种成形见体的自然界的万事万物，而是显现于万事万物之盎然生机的某种动势和天趣，换句话说，这所谓“自然”，是指森然万象自己如此、自是其是、自然而然。而本文所希望建构的正是这种顺应生命自然本性，使学生获得自由发展的课程。

道家思想所体现出来的对生命的深刻认识和本源追求像一缕温暖的阳光点亮了负重前行的人们的眼睛，让我们看到了生命的本真价值。

1.2 西方文化对于生命存在的解读

上述是东方文化对于生命的解读，下面让我们来领略一下来自大洋彼岸的另一种文明对于生命的体悟。

1.2.1 知善行善的生命哲学观

言哲学似乎必言古希腊，正如黑格尔所言：“一提到希腊这个名

北京大学哲学系中国哲学教研室. 中国哲学史[M]. 北京：北京大学出版社，2003: 71.

张瑞璠. 中国教育哲学史(第一卷)[M]. 济南：山东教育出版社，1999: 308.

黄克剑. 由“命”而“道”先秦诸子十讲[M]. 北京：线装书局，2006: 46.

字，在有教养的欧洲人心中，尤其在我们德国人心中，自然会引一种家园之感”，那么就让我们的生命之旅由此启航。

古希腊前苏格拉底时期的学说属于自然哲学，这一时期的思想家坚持用自然本身的东西来说明生命的生成和存在。他们都认为，首先，一定有一个实体，其他所有万物都是从这个实体中产生；第二，这个实体是一种物质。正如亚里士多德所说：那些最早的哲学研究者们，大都仅仅把物质性的本原当作万物的本原。但是对于这种物质的性质是什么，他们的看法并不是一致的。如泰勒斯认为，生命的存在是以水为依托，作为自然存在物的人当然也是由水构成的；而阿那克西曼德则大胆的推测，人是从另一种动物产生的，实际上就是从鱼产生的；毕达戈拉斯学派认为，万物皆数，数是万物的原型，万物都是摹仿数的，是数的摹本。

但是苏格拉底却反对用那些自然物质的原因去解释人的生命，认为那样就是混淆了生命存在的条件与原因的关系。在他看来，外部的物质世界只是人的生命得以形成和发展的条件，生命的真正意义在于人自己的心灵，即“善”；生命的本质便在于知善行善。换句话说，在所有的理念之上的最高的理念就是“善”，所以生命真正的主宰和原因并不是物质性的本原，而是它的内在目的“善”。这种“善”的观点，体现在教育方面则表现为“治知于德中”，亦即真正的教育是指向德行的教育，使学童竭尽其能地成为善良公民；至于技艺性的教学或任何单纯赚取钱财的教学，都是庸俗不堪，不配称之为教育。这与我国古代孔子“德性”教育的观点有异曲同工之妙。他们都把对学生心灵的教育看作是技能教育的基础，只有具备高尚德性的人，才能进行其他知识的学习。

其次，苏格拉底的生命哲学亦强调反思的人生。他有句名言：

[德]黑格尔. 哲学史讲演录(第一卷)[M]. 贺麟, 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 157.

D. L. 奥康诺. 批判的西方哲学史[M]. 洪汉鼎, 等译. 北京: 东方出版社, 2005: 3.

北京大学哲学系, 外国哲学史教研室. 西方哲学原著选读[M]. 北京: 商务印书馆, 1981: 15.

张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 103.

张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 103.

全增嘏. 西方哲学史上册[M]. 上海: 上海人民出版社, 1985: 57.

全增嘏. 西方哲学史上册[M]. 上海: 上海人民出版社, 1985: 138.

林玉体. 西方教育思想史[M]. 北京: 九州出版社, 2006: 54.

林玉体. 西方教育思想史[M]. 北京: 九州出版社, 2006: 54-55.

未经理性思考的人生是不值得活的。强调的就是人要对自己的人生、自己的生命不断进行反思，以寻求生命的意义和生活的价值。接下来，生命的旅程来到了“吾爱吾师，吾尤爱真理”的古希腊哲学集大成者亚里士多德的哲学王国中。在他的眼里，灵魂是所有生命躯体的原有和本原。但是在灵魂和肉体的本质问题上却与老师柏拉图的观点相反。柏拉图曾经假定灵魂和肉体在本质上是不同的，个体的人存在是由一个非物质、不死的灵魂和一个易灭的、物质的肉体之暂时结合。而亚里士多德却坚持灵魂与肉体的统一性。他认为一个人的存在，像任何其他个别的实体一样，是一个真正的单元。心灵和肉体是在个体中有所区别但并不分离的部分。

先哲们对生命的最初感悟以一种直觉的方式接近生命的本质，他们对生命的理解有助于我们从整体上理解生命，摆脱现代科学带来的对生命的分割式认识。笔者认为学生作为生命的存在，其身、心必定相连不可分，我们应把学生心灵、德性的培养作为人才培养的首要目标，苏格拉底强调反思人生的哲学态度，对于今天的人才培养而言也十分重要。这些都是我们理解课程、建构课程的理论基点。当前，以知识的掌握为主要目标的课程，容易造成学生在学习知识的过程中，道德能力、思考能力的逐渐退化。笔者认为，在设置课程的过程中应珍视生命存在价值，而对于生命的珍视，则表现在对学生思维、知觉、认知等能力的培养方面，使学生学会思考、学会反思自己的人生。

1.2.2 崇尚自然的生命哲学观

以“文艺复兴”为先导的近代哲学，使人们从黑暗的中世纪哲学对于人性的遏制中走向了人文主义对于人性的复兴和张扬。人文主义反对中世纪抬高神、贬低人的观点，肯定人的价值、尊严和高贵；反对中世纪神学主张的禁欲主义和来世观念，要求人生的享乐和个性的解放，肯定现世生活的意义；反对封建等级观念，主张人的自然平等，最终还人以本来面貌。

张志伟，欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京：中国人民大学出版社，2004：105.

D. J. 奥康诺. 批判的西方哲学史[M]. 洪汉鼎，等译. 北京：东方出版社，2005：96.

D. J. 奥康诺. 批判的西方哲学史[M]. 洪汉鼎，等译. 北京：东方出版社，2005：96.

为了彻底改变“求助于上帝”的思维模式，为了彻底推翻封建教会的专制统治，许多哲学家都无一例外的操起了自然主义的思想武器。“求教于自然”，几乎成了近代哲学的一个思想口号。法国伟大思想家卢梭便从自然主义思想出发，强调要对人的生命进行自然的对待。卢梭认为，启蒙运动的最大失误在于社会把人异化，使人的自然天性泯灭了，因此，他强调要把人的天性归还给人，尽量把使人真正成为人的可能性发掘出来，展示在世人面前。在他看来，自由和平等是人类的自然本性，是天赋的人权，而封建专制是践踏“人”的尊严的残酷制度，因此他竭力主张恢复人的权利，论证天赋的自由和平等。他认为人性本善，除了性别、年龄以及体力方面的差异之外，人与人之间没有什么不同的地方，人是生而自由和平等的。虽然不是同时代的哲学家，虽然相隔千里，但是我们可以发现，卢梭的教育理念与道家自然而然的自然教育思想如出一辙。在卢梭的哲学中，自然性是生命的主要特征。为了实现他的这一思想，卢梭特别重视教育，特别重视对于人自然本性的培养。他认为教育理论的核心思想应是引导和促进人自身已有的善良天性能够得到良好的发展，教育他们学会保护自己的生命，完善自己的生命。

1.2.3 非理性：从意志 联系 整体的生命观

西方的哲学传统是把人规定为理性的动物，把人首先看成是会思考的动物，从而在某种程度上忽视了人的生命冲动和七情六欲。随着社会的发展和进步，人的问题愈发突显出来，现代哲学的生命思考，也随之发生了理论观念上的裂变。

在西方哲学的发展中，十九世纪中期是个转折点。这表现在非理性主义（人本主义）思潮的诞生。非理性主义者叔本华、尼采不相信通过理性可以认识自我，从而视生命为哲学的中心。在他们看来理性只是手段，生命才是目的，所以他们关注的是人，直面的是人的生命。

叔本华用一种个体生命的眼光来审视人生，迈出了从理性到生

张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 108.

张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 109.

张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 113.

命的第一步。在他看来，宇宙间的万事万物都是由一种盲动的生存意志派生出来的。换言之，包括人在内的一切东西都是生存意志的客体化形式。他认为世界是自我的表象，他所说的自我不是生物的自我，而是心理的自我；不是理性的自我，而是非理性的自我，即是一种盲目的欲望冲动。那么，自我是一种什么欲望冲动呢？叔本华认为它是一种求生存的欲望冲动，即生存意志。

深受叔本华影响的尼采，也与叔本华一样，认为人的本质是非理性的意志，但他用权利意志代替了生存意志。尼采所说的权利意志是一种增强自身力量的冲动和欲望，是要求扩张、支配、占有、创造、超越一切的强大力量，即强力意志。西方理性主义的文化传统有一个非常明确的目标，那就是把人变成一个完全定形的动物，其手段就是压抑人的生命冲动。要想解放人的生命，就必须彻底抛弃旧有的一切价值观。“重估一切价值”是尼采喊得最响亮的一句口号，他认为衡量真善美的尺度，应该是一种能强化生命力的尺度。

客观的说叔本华与尼采这种自强不息，发奋图强的哲学理念是值得学习的，尤其当我们身处逆境之中。笔者认为在课程问题上，教师在传授知识的同时，也应当传授治学为人之道，例如教会学生如何面对生活中遇到的困难与挫折，使他们在困境中能够具有强烈的意志，自强不息，成为生活中的胜利者。

近代社会，在科学理性的充斥下，使人的精神价值和生存意义受到了遮蔽，人生命的感性和理性严重分裂和对立，人的完整性和总体性丧失，人成为“单向度的存在物”，人的精神世界失落于现代主义的理性之中。十八世纪和十九世纪之交出现的生命哲学的根本任务就是要“找回失落的精神世界”，归还生命的完整。

生命哲学的创始人是德国哲学家狄尔泰。他把人从“科学”的认识论中解放了出来，使其成为有血有肉的主体，以活生生的人去感受现实，领悟意义。狄尔泰认为，人文世界与自然世界有着本质的区别。人文世界是由一种内在的力量——有意识的生命——所驱动，是自由的、有创造性的，因而是有生命的世界；而在自然世界里，一切都是机械的运作，服从于僵死的、不变的规律因而是无生

夏基松. 现代西方哲学教程新编[M]. 北京: 高等教育出版社, 1998: 365.
夏基松. 现代西方哲学教程新编[M]. 北京: 高等教育出版社, 1998: 365.
车铭洲. 现代西方思潮概论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001: 10.
张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 114.

命的世界。所以狄尔泰认为人文科学研究不可以使用自然科学的研究方法。自然科学的方法是接触或干预外部世界的观察和实验的方法；而人文科学却是使用体验内心生命或精神的方法。据此，他提出了体验、表达和理解三种不同于自然科学的人文科学方法。把这些方法运用到对于生命问题的研究上，狄尔泰指出：“生命”是每个人都能通过自我而体验到的，人们对它心领神会。它表现出来就是知觉、思想、情感；再进而表现为语言、道德、哲学、法律、艺术、宗教国家、社会制度以及历史等等。可以说，生命在“体验、表达和理解”中存在着。由此可见，教育就是要向学习者提供生命世界所渗透的经验，使学生能够同充满奇妙和惊异的生活世界沟通。因此，笔者认为在课程中应当做到科学教育与生活教育的整合，使学生能够借助实际体验认识生活世界。

另外，狄尔泰还认为，对于每个人来说，生命就在他的活动、他的态度、他对人与事的认识和他与周围环境的关系中表现出他独具的特征。个体的生活通过他们同环境的关系、同其他人及事物的关系中而得到无限的丰富。换句话说，正是通过与外部世界产生这样那样的联系，才能突显生命的存在和意义。那么如何才能体现学生的生命存在呢？狄尔泰的观点正好最有利的说明了我们的观点，即通过使学生与他人、与社会、与自然、与地球发生联系来体现学生的生命存在；通过他们与他人、与社会、与自然、与地球之间的和谐共处来体现生命存在的意义。

另一位生命哲学的代表人物是法国哲学家柏格森。在提出自己的观点之前，柏格森首先指出机械论把机械的因果制约性绝对化了，排斥了世界的发展和 innovation；其次，机械论也忽视了世界的整体性。柏格森认为机械论那种通过部分来说明整体的观点对那些固定的、没有发展的事物，例如汽车等各种机械来说是适用的，但是对于生命有机体就不适用了。“就有机体而言，只有从其整体出发才能理解其部分。”据此在生命问题上，柏格森认为生命是一种“生命之流”，即一种盲目的、非理性的、永动不息而又不知疲惫的生命冲动。它永不间歇地冲动、变化着，故称为“绵延”。这里的“绵延”是指“表示时间流动的本质概念”，正如同时间不能分割成瞬间一样，生命

夏基松. 现代西方哲学教程新编[M]. 北京: 高等教育出版社, 1998: 411.

刘放桐. 现代西方哲学[M]. 北京: 人民出版社, 1981: 200.

全增嘏. 西方哲学史下册[M]. 上海: 上海人民出版社, 1985: 529.

刘放桐. 现代西方哲学[M]. 北京: 人民出版社, 1981: 207.

的真实存在也是不能分解的。因此我们研究生命，论述生命就应当从整体的角度来分析。笔者认为为了完整的考察生命，我们必须认识到生命不仅本身充满了内在联系，生命所存在的外部世界如课程、知识等，也是充满内在关联的。

在对于人的问题的研究方面，现象学重要的代表人物德国哲学家舍勒认为人是生命冲动和精神的统一。舍勒指出：传统哲学将人归于理性或精神，现代哲学将人归结为生命的本能冲动等，两者都是各执一端，失之偏颇。他认为生命和精神二者是不可分离、相互补充的关系，而非对立的状态。生命冲动是人的本能，具有原始、盲目等特点，因此需要理性或精神的引导；而精神追求是人特有的品质，是人区别于其他生命形式之所在，因此他同样需要从生命的冲动中汲取源源不断的动力，以实现精神的完美追求。缺少精神的人不是现实的人；而没有生命冲动的人不是实在的人。因此，作为一个完整的人必须同时兼生命冲动和精神于一身，熔激情与理智于一炉，而激情又需要理智的引导。正是鉴于此，笔者认为人的理智、意欲与情感是辩证统一的。意欲与情感必须受理性的制约，不受理性制约的意志是狂人意志；理性则必须以意欲与情感为基础，没有情感、意欲的理性是冷酷残暴的理性。所以，在构建整体、联系课程设想的过程中，本文一直强调对于学习者心理各方面的重视一个都不能少。

我们西方生命之旅的最后一站是风景这边独好的后现代主义。它要否定的不是现代主义，而是现代主义的霸权，不是现代主义的优点，而是现代主义的局限。对于现代主义导致的各种问题，建设性后现代主义在批判的基础上，做了重建的工作。在建设性后现代主义看来，现代主义思维方式的根本错误在于强调两者之间的对立，而“建设性后现代主义推崇一种整体论的方法”。这种整体论的方法并不排斥分析，但是它也没有停留在分析上，它对分析方法的运用只在达到更广阔的目标。这种整体论的研究方法来源于它所研究的对象的特性，即“一个有机体和无机体密切相互作用的、永无止

叶启绩,林滨,程金生.西方人生哲学[M].北京:人民出版社,2006:115.
叶启绩,林滨,程金生.西方人生哲学[M].北京:人民出版社,2006:115.
夏基松.现代西方哲学教程新编[M].北京:高等教育出版社,1998:384.
王治河.后现代哲学思潮研究(增补本)[M].北京:北京大学出版社,2006:296.

境的、复杂的网络”——人类所生活的世界。

首先，在人与世界的关系方面，后现代主义主张消除现代主义所建立的人与世界之间对立的关系。我们应该换一种思维方式，用新的眼光看待人与世界的关系。我们与世界是融为一体的。事实上可以说，世界若不包含于我们之中，我们便不完整；同样，我们若不包含于世界之中，世界也是不完整的。那种认为我们人类不包含于所生活的世界中的观点是错误的。其次，在人与自然的关系方面，与现代主义那种人与自然的异化论不同，建设性后现代主义信奉有机论。他们认为人作为大自然中的一员，应该对自然怀有发自内心的爱，使人类生命与自然融为一体。人不过是众多物种之一，既不比别的更好，也不比别的更坏，所以人与自然应建立一种平等共生的关系。最后，在人与人之间的问题上，后现代主义认为现代主义以人为中心的价值取向，过分强调个体独立于他人的重要性，每个人都把自己看成是主体，把他人、他物看成是客体。因此建设性后现代主义认为人与人之间的关系是非对立的、非强制性的关系。它强调个人与他人、他物的关系是内在的、本质的、构成性的，正是各种关系的存在才构成了个体的身份。

这里还要特别提到的是生态后现代主义。在人的问题上，他们认为人是处在一个联系链之中，这一链条是由“宇宙/地球/大陆/民族/生物区/社团/邻居/家庭/个人构成的”。人作为地球上的生命，与星星、岩石、土壤、植物、动物有着内在的联系。据此我们可以认为，生态后现代主义与建设性后现代主义在思想渊源上是密切联系在一起的。所以在第三章论述建设性后现代主义时，笔者也把生态后现代主义列为研究的对象之一。由此可见在对于人的问题的研究上，后现代主义把研究的焦点放在了人与世界、人与人、人与自然的关系方面，强调的是内在联系。

综上所述，生命被众多的思想家赋予不同的解读，他们向我们展示了丰富多彩的生命画卷，疏通了生命的融通之道。为我们整体地理解生命提供了不同的视角。而建设性后现代主义从整体联系的

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 296.

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 294.

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 306.

视角，不仅把关注的焦点放在了生命的内在联系，如心灵、情感等方面；更放到了生命本身与外部世界的联系之中，如人与生活世界、自然、宇宙等的联系，更为我们提供了一种整体的观点，即以整体的视角来看待整个课程体系与学生的生命。因此在对于学生的生命，以及课程等问题的研究上，本文也持一种整体的、联系的观点。本文将在第三章重点借鉴和论述建设性后现代主义的整体观和联系观，以及其在课程方面的运用，为本文所力图构建的整体、联系的课程设想，提供理论方面的支持。

1.3 珍视学生的生命存在

存在主义大师克尔凯郭尔认为，传统哲学只是抽象地去议论世界的本原、认识的本质、人的本性，而从根本上忽视了人的存在这一基本前提。因此，本文在探讨具体的课程问题之前首先要关注的便是学生的存在问题，即学生是如何存在的，从而希望本研究能成为“有根”的研究。

1.3.1 学生——生命的存在

“所有生物都是生命的核心”，学生亦不例外。因此本文从生命入手，认为学生是作为生命而存在的。生命是学生存在的外在表现形式，而学生则是生命显现其存在的载体。

1.3.1.1 学生——真实的生命存在

以上任何先哲对生命的解读都只能给我们带来抽象的理解，而对于学生我们必须把他们作为真实的存在，一种无法把各个部分剥离出来单独加以抽象的生命。真实的生命需要我们以最深刻、最开放的眼光加以审视，以最人性、最细致的手法促进其发展。

在对人的考察方面，以往的哲学，不是把人神化，就是上帝造人说，抑或者把人当作脱离肉体的绝对精神或者理念来看待。在我国古代思想中，《管子》中就曾写道：凡人之生也，天出其精，地出其形，合此以为人。《庄子·知北游》曰：人之生，气之聚也。他们

全增嘏. 西方哲学史下册[M]. 上海: 上海人民出版社, 1985: 771.

[美]大卫·雷·格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现[M]. 马季方, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 6.

都把人的生命归结为“精”或“气”。在西方，古典唯心主义哲学把人归结为一个绝对精神或自我意识体。如德国哲学大师康德，在他看来人是有限的理性存在，即人首先是一个会思考的动物。

无论认为人是上帝的造物也好，还是认为人是理性或绝对精神也好，用现代的科学眼光来看，都是一种虚假的观念。马克思以历史唯物主义为基础，抛弃以往哲学和社会科学领域对于抽象的“人”的崇拜，针锋相对地提出了人是自然的、肉体的、感性的、对象性的存在物的科学概念。他反对把人抽象化、把人等同于具有绝对理念或自我意识的精神实体。正如马克思所写道的：任何人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在。因此，只有以真实的生命为研究的出发点，才可能对人进行现实的考察，把对人的研究从漂浮不定的空中拉回到我们所生活的现实世界之中，从而体现出一种严谨的，实事求是的治学态度。鉴于此，笔者认为首先必须明确的是我们讨论的生命是个真实的、活生生的、有血有肉的存在，而非抽象的、理性的存在。尽管古今中外的思想家们对于人的生命的定义一直众说纷纭，争论不休，例如柏格森把时间作为构成生命的本质要素；而狄尔泰则认为人的生命和个人的体验、理解有关。但如果我们说自然的、真实的生命是人作为人的前提和基础，因为只有一个活的生物体，成为肉体组织的主体，才能成为人，相信不会有人持反对的意见。因此，笔者以真实的生命为逻辑起点，探讨学生的生命存在，这不仅体现了本文坚持历史唯物主义，反对唯心主义的立场，更体现了本研究的真实性和实用性。相反，如果我们以抽象的生命代替真实的生命，使之成为研究起点，这样的研究不仅脱离了现实、是虚假的，而且也没有实用价值的。所以，为了使研究本身具有实际意义，本文视学生的生命为真实的、活生生的个体存在。

既然学生是作为真实的生命而存在，那么这种真实的生命又是如何存在的呢？

冯建军. 生命与教育[M]. 北京：教育科学出版社, 2004: 13.

冯建军. 生命与教育[M]. 北京：教育科学出版社, 2004: 14.

冯建军. 生命与教育[M]. 北京：教育科学出版社, 2004: 10.

马克思恩格斯全集(第三卷)[M]. 北京：人民出版社，1960: 23.

1.3.1.2 联系——生命存在的本质

对于学生作为生命存在这一命题的理解，如果仅停留在生物学意义上，那么这样的解读是肤浅的、片面的。学生的生命不仅真实的存在着，而且这种存在还包含着内在的联系。

首先，学生的生命具有内在的联系。我们在上文中提到，建设性后现代主义运用一种整体论的方法，强调事物的内在联系。同理，我们以整体的角度来看待学生个体的生命，这个生命个体本身就是一个有内在联系的整体性存在。这种内在联系主要包含了身体（体格）与心理两个方面，只有这两方面的协调发展才能构成一个健全的生命。如果仅重视心理因素，而忽视了身体方面的发展，则会导致生命个体缺少活力，没有生机，甚至有可能最终威胁到生命自身的存在。相反，如果只重视体格的成长，而忽视了心理方面的发展，那么学生长大成人进入社会之后，便是一个没有灵魂，缺少是非分辨能力的“空躯”。

不仅身、心需要协调发展，生命内在的心理方面也需要平衡的发展。心理方面主要包含两个方面，一是智力因素，一是非智力因素。其中人的思维、知觉、理智、智力等属于智力因素，而人的情感、意志、兴趣、性格等属于非智力因素。这两方面因素在学生求知的道路上扮演了不同的角色，起着不可或缺的作用。例如知觉是人们对客观世界认识的初级阶段，是人们认识世界，学习知识的开端。“一个人若没有知觉，就不可能形成记忆、思维、想象、意志等复杂的心理活动。”所以，知觉是一个人正常心理活动发生、发展的必要条件。又如在意志方面，对于意志在学习活动中的作用，许多教育家都有很深刻的认识。例如《荀子·劝学篇》中就指出：骐骥一跃，不能十步；驽马十驾，功在不舍；锲而舍之，朽木不折；锲而不舍，金石可镂。在学习活动中，光有智力不行，有了学习的热情也不够，还必须有坚持到底的意志，才能克服大的困难，使学习取得成功。所以我们不难看出，在重视人的身、心协调发展的同时，人的智力、意志、理智、情感、兴趣等心理因素，亦即智力因素与非智力因素的和谐发展也是不能忽视的。

其次，除了生命内在的联系之外，生命与外部世界之间也是有

叶奕乾,何存道,梁宁建.普通心理学[M].上海:华东师范大学出版社,2000:169.

李伯黍,燕国材.教育心理学[M].上海:华东师范大学出版社,1993:272.

内在联系的，而且只有在与外界适当的关联中才能促进内在机能的发展。在上文中，我们提到建设性后现代主义的整体有机论，它是后现代有机论和后现代整体论的结合。以格里芬为代表的建设性后现代主义者视科学家出身的美国哲学家怀特海为后现代有机论的首倡者。在怀特海之前，柏格森首先把生理学中有机体的各个成分之间的相互联系的看法运用于哲学，而怀特海在此基础上，进行了继承和发展。他强调整个体系中各个成分相互之间的联系，强调有机的联系，反对机械的联系。后现代有机论认为一切事物都是主体，都有内在的联系。另一方面，后现代整体主义认为宇宙被看作是一个“完整的整体”。由此我们可以推论出：宇宙是一个具有内在联系的整体。它通过一条无形的联系链把所有的存在联系在一起构成一个整体：宇宙-地球-大陆-民族-生物-社团-邻居-家庭-个体。而且在这个联系链之中的所有存在，包括人，都是通过内在的与他人、他物的联系而存在的。每个个体都是由关系构成的，离开与他人的关系，自我表现既是不可能的，也是不可理解的。这与我们上文所提到的哲学大家狄尔泰的观点不谋而合。他同样认为个体的生活正是通过与外部世界发生的联系而得到无限的发展，换句话说，也就是这些无形的联系网使个体的生活变得有意义，使个体的存在成为可能。所以，笔者认为课程应该通过加强科学世界(书本世界)与生活世界的联系，来促进学生与外部世界的关联。

综上所述，学生作为真实的生命存在，联系是其赖以存在的基础，那么从课程的角度，我们该如何体现出这种内在联系，如何珍视这种内在联系呢？

1.3.2 从课程做起，珍视学生的生命存在

如上文所述，在学生真实的生命存在中，联系扮演了重要的角色。因此联系是生命发展和存在的基础。由此可见，珍视生命的存在其实就是珍视生命的内在与外在两方面的联系。

学生，作为人的生命旅途中的一个重要阶段，是形成价值观和人生观的关键时期，是心智增长的关键阶段，更是学习科学文化知识、掌握技能技巧的时候。但文化是不能遗传的，必须要学习，所

全增嘏. 西方哲学史下册[M]. 上海：上海人民出版社，1985: 597.
王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京：北京大学出版社，2006: 322.

以学生的首要任务是学习。而在学习的过程中，课程是文化传递的载体，所以笔者认为珍爱学生生命存在的价值应从课程做起。

首先，课程应以学生的整体生命为基点，促进学生身、心各方面的平衡发展。学生的生命存在首先表现在生命内在的联系方面，包含有身、心以及情感、意志、理智等各方面的联系。这里笔者试以城市和公交站台做比喻。学生的生命就好比是一座城市，这些内在的联系就好像是不同的公交站台，只有通过穿梭于其中的公交汽车才能发挥它们各自的作用，凸显他们的存在。而这些起联系作用的公交汽车，就好比是各种各样的课程。城市正是通过这些散落于各个地区的站台而联系起来的，成为一个整体的。如果有一天，某条公交线路改道，不经过一些站台，那么这些站台便随之淡出了人们的视线范围。缺少了这些站台，城市依然运作，但是，却是不完整的运作。所以回到课程的问题上来，如何才能保持城市的整体运作，如何才能保持学生生命内在的综合、平衡发展呢？这就需要在课程设置的时候考虑到学生身、心以及情感、意志、理智这些因素之间的联系，做到在锻炼体格、开发智力、掌握科学知识的同时，重视对学生心灵的净化。尽量使学生在身体和心理各个方面都能够得到教化，使教育的天平不偏向任何一边。只有如此，才能凸显课程的生命性，也只有这样才能体现出课程对于生命的珍视。

其次，课程应从纵深和横宽两个维度拓展知识域，促进学生生命的和谐发展。以课程的视角观之，珍视生命就意味着课程应为学生营造一个有联系的知识环境，实现学生知识结构的多元化发展。不同学科虽然分门别类的存在着，但是知识却是以整体、完整的形态而存在，所以通过课程传授的知识不应是零散的，而应是有内在联系的。据此，笔者认为课程应拓展其深广度，实现知识结构的“一体化”进程，凸显通识教育对于全面发展人才的内涵要求。

第三，课程应保持科学教育与人文教育天平的平衡，实现生活与科学的融合，培养学生适应外部世界的能力。由上文可知，学生的生命存在还表现在生命本身与外部世界之间的联系方面，即学生个体生命与外界事物的联系，体现在课程方面，则是科学世界(书本世界)与生活世界的关联。因此，笔者认为为了维护学生生命的完整性，课程可以加强关于人类理解的传授，譬如在“英语”、“计算机”之外，另增加“公民教育”课程成为公共必修科目。我们经常看到的家庭纠纷、民族战争、地区冲突，都是因为缺少必要理解而产生

的恶性后果。所以“理解不仅在不同宗教之间、不同文化之间是必要的，在我们之间也是必要的。”在生活中，理解是交往的前提，而交往则是发生联系的基础，只有在理解的基础之上，才能产生良好的关系，形成和谐的社会。

综上所述，珍视学生的生命存在，应从课程做起。只有通过重视学生生命存在所依赖的这些联系，才能体现出具有生命气息的课程图景。而如果课程没有做到以上的要求，那么这样的课程是对于生命的漠视，是对于学生存在价值的漠视。

乐黛云等. 跨文化对话(第 18 辑)[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 107.

第二章 当代课程对生命的漠视与悖谬

在建设性后现代主义看来，这个世界的病态不仅表征为自然环境的破坏，而且表征为精神文明的衰落，表征为人的心灵被荼毒。

2.1 生命在课程中被异化：漠视学生生命存在的课程剖析

学生的生命是教育的基石，是教育学思考的原点。课程作为教育的“心脏”，理应体现生命的气息。

然而，有学者曾不无见地的指出：传统的教育观将高等教育视为一个“完整”系统：学生作为“投入”进入系统，经过加工，学生又作为“产出”离开系统，其明显不足在于忽略了作为人的学生的发展，把教育系统变成了一个“黑箱”。体现在课程方面则表现为对于人之生命的漠视。

2.1.1 忽视生命内在联系的知识性课程

学生作为生命的存在，包含有身体和心理两个方面，学生的健康成长依赖于这两方面的均衡发展。大学生处于身心发展的最佳时期，其智力发展水平、身体素质都处于上升阶段，思维的综合性进一步增强，分析能力、辨别能力等获得了较好的发展。而且其发展又没有较多的考试压力，自由度很大，具有较大的空间和机会。良好的课程应该基于学生的这些特点展开，促进学生发展的最优化。课程对于生命的珍视应当体现在对于生命内在联系的重视和培养方面。然而当前高校的课程似乎仍然专注于学生的“专业化知识”的学习上，在身体与心理之间、心理的各要素之间失去了应有的平衡，例如在心理因素方面，学生的心灵、认知、理智以及批判性思维能力等方面的教育和培养远没有建立在对所学知识的充分利用上。

第一，以专业化为导向的课程忽视了学生能力发展的内在联系。

[美]大卫·雷·格里芬.后现代科学——科学魅力的再现[M].马季方,译.北京:中央编译出版社,2004:3.
虞丽娟.国际视野下我国大学课程体系的改革和重构[J].中国高等教育,2006(15-16):27-29.

高校课程设置普遍存在着重视学生知识积累和记忆能力的培养，忽视学生认知能力、思维能力开发等一系列现象。高校课程普遍以知识积累为导向，设置的专业课过多过深，以致于使学生以为学习的主要任务就在于记忆课程所列、老师所讲的知识。于是老师的课堂笔记成为学生们的“掌中宝”，尤其在学期末复习迎考的时候，更出现了一种奇怪的现象：学生仅以老师的课堂笔记作为复习的主要资料，也仅以记忆这些笔记上的知识点作为复习的主要方法。形成了“专业化——知识化——学生发展的平面化”这样一个不良的循环。虽然，知识的积累对于学习和掌握知识来说是必要的，但是这不能成为教学的唯一目的。高等学校的教育应该给予学生开阔的学术视野、深刻而批判的思维方式、独立而有兴趣的问题解决，这些应该与对知识的学习合二为一。众所周知，当今社会，科学技术发展日新月异，知识信息量猛增，想让学生全面掌握成几何增长的知识已不可能……因此，重要的是通过教学交给学生学习和掌握知识的能力和办法，使他们学会学习，成为独立的学习者；使他们能够在兴趣的基础上研究，在研究的过程中学习，在学习的过程中获得知识促进能力的发展。

第二，课程忽视了对于学生理智和心灵等方面的教育和感化。教育是人学，是对人类灵魂的引导和塑造。教育不仅是知识的增长，更是灵魂的升华，当学生的内心畸形发展时，教育就是失败的。当今社会的高科技犯罪和国家高级官员的贪污腐败等就是最明显的例证。相信这些人都受过良好的教育，导致他们最终走上犯罪道路的原因很多，但是作为教书育人的机构——学校是不是有不可推卸的责任？学生在校学习期间，课程在充当知识传递媒介的同时，是否也注意到学习者内心世界的发展，这对于他们日后人生道路的走向起着关键的作用。知识的掌握与正确的运用在学生一生的发展过程中是相辅相成，缺一不可的。如果缺少了一定的知识储备，这必定会成为学生今后进一步发展的瓶颈；同样，如果不知道如何正确运用所学的知识为社会做贡献，实现人生价值，这同样也会影响个人的发展，情况严重的，甚至是终止个人的发展。体现在课程方面，主要表现为教师在课堂上更多的关注学生对于知识的掌握程度，而轻视了对于学生心灵及理智的教化、对学生健康心理的影响，不能

李兴业.美日法三国名牌大学本科生课程体系改革及启示[J].武汉大学学报(社会科学版),2002,55(4):502-509.

很好的引导和教育学生如何正确运用所学到的知识。目前也有一些高校设置了心理健康教育、道德教育等类型的课程，但是这些课程的地位和影响力非常有限，学校在学生的压力疏导、人际关系改善和生活道德教育等方面的课程和措施还非常缺乏。围绕个体进行的心灵和道德的教化更是少见。这种以知识的掌握为导向的教学主要受课程考核标准的影响。现在大部分课程的考核以学生对于知识的掌握程度为评价标准。不可否认知识的掌握是课程的首要目标，但对于知识的合理运用却是教学的最终目的。换句话说，知识的掌握只是学习的起点，而学习的最终目标是帮助学生获得智力、情感、心灵的和谐发展。而现在课程对于知识的“拜金主义”，导致了对于学生非智力因素的忽视。

第三，课程对于学生批判性、创新性思维能力培养的缺失。思维能力，尤其是批判性思维能力的形成也是学生全面、协调发展的一个重要方面。而现在的课程在这方面还是有需要改进的地方，具体表现在，其一，教授缺少与大学一年级新生接触的机会，学生也很少有机会参与课题研究。加之大一时期的课程大部分被学科知识课程填充，学生很少有机会进行基于个人兴趣的学习。由于扩招，现在高校一年级新生的课程，大都以大班授课的形式进行教学。由于学生人数较多，学生与教师在课堂上直接进行学术交流的机会不是很多。我们知道，思维能力的培养是需要教师积极的引导，而这样的授课形式从一个侧面使教师错失激发学生养成批判性思维能力的机会。以笔者接触到的某校“工研班”为例，这些学生是以全校选拔出来的优秀学生为对象，组成工科研究性本科班，他们的培养目标就是研究能力，然而其培养路径仍然是以“增加专业知识的难度和深度”为主要特征，配备科研导师的工作开展的并不顺利。其他高校类似的学生培养也往往不能摆脱“加深加大专业知识”的道路。这说明课程模式的转换是一个艰难的过程，在知识的取舍之间需要对学生发展的充分了解和知识对学生发展作用的充分了解。

其二，有些高校本科课程在设置的时候，在没有任何过渡的情况下直接把学生引入特定领域，进行专业知识的学习。第一学年的课程基本上以马列教育、大学语文、英语等所谓的通识教育和一些专业基础课程为主，很难在其中寻觅到一些专为大一新开设的跨领域、跨学科的课程。仅有的外院选修课也局限于肤浅的理论知识介绍，并不能够使学生对特定领域的知识有深入的了解。例如许多

高校大量开设概论课程，如“自然科学概论”、“社会学概论”等，以为这样便可以培养学生批判性思维能力。其实不然，因为根据心理学的迁移理论，只有当掌握了某门学科的基本概念、原理和方法时，才会产生迁移，形成创新思维。

2.1.2 缺乏自身内在联系的片断化课程

怀特海的有机哲学强调，所有事物都是相互联系、相互影响、彼此作用的。所以，如同知识是不可分割的一样，课程体系中的各学科课程也应当是不可割裂的。虽然形式上课程以不同的方式存在着，但这种存在是有内在联系的。这种联系不是偶然的，而是必然的。然而，当前的课程不仅学科之间没有联系，课程与外部世界，如生活世界、社会、经济、民族等也缺少联系。

首先，课程缺少真正的“整合”，呈现出简单叠加，机械拼凑的现象。目前，国内高校主要课程类型一般分为三大块：普通教育、基础理论课程和专业课程。每类课程当中也设有必修课和选修课，有的学校还设置了专业核心课。但是在现行的高校课程中，学科分裂已经是一种根深蒂固的现象。在课程的设置中普遍呈现出一种简单拼装的现象，课程就如同是水果拼盘，仅依据传统的几大类学科进行简单的拼装，如人文科学、社会科学和自然科学等；而且每类学科里的课程也仅是单纯传统课程的叠加。我们所说的综合并不意味着把各部分拼凑在一起，像一个人做蛋糕时那样把各种原料放在一起那样，而是运用各部分之间的联系。因此，我国现有“片段式”的课程不能被称之为有内在联系的课程。课程缺少一种真正的“整合”，即知识的融会贯通。例如，在课程内容方面，虽然开设了不同种类的课程，但是各门课程却是相互独立、缺少内在沟通的。哲学老师不会在课堂上提及数学的问题，物理老师同样不会在课堂上提及法律的问题。其实，这些看似没有关联的课程，都是有内在联系的。例如，上文所提到的毕达哥拉斯，由于其本人擅长数学研究，所以当从哲学上探讨生命本原时，他可以把生命与抽象的“数”联

潘懋元,王伟廉主编.高等教育学[M].福州:福建教育出版社,2000,193.

王治河.后现代哲学思潮研究(增补本)[M].北京:北京大学出版社,

2006:322.

李兴业.美日法三国名牌大学本科生课程体系改革及启示[J].武汉大学学报(社会科学版),2002,55(4):502-509.

[美]丹尼尔·坦纳,[美]劳雷尔·坦纳.学校课程史[M].崔允灏,等译.北京:教育科学出版社,2006:320.

系在一起。正如法国哲学家布莱斯·帕斯卡尔所说的一样：所有一切事物，哪怕是离我们最远的，相互间也是以一种令人难以察觉的方式联系在一起，如果我不了解整体，就不可能了解部分；如果我不了解部分，也就不可能了解整体。

其次，课程缺少对于人类理解的教授。学生作为生命的存在，并不独立于“宇宙-地球-大陆-民族-生物-社团-邻居-家庭-个体”这个联系链之外，而是身临其境。正因为如此，为了使学生与周遭的事物保持良好的关系，课程应教授人类的理解。这种理解不仅在不同宗教、不同文化之间是必要的，在我们之间也是必要的。现在种族之间，国家之间不断爆发的冲突，大到巴以之间的冲突、黎巴嫩真主党与以色列之间的军事冲突等，小至父母和子女之间，兄弟姐妹之间，互不理解的现象等。这些问题产生的背景和教育、课程不无关系。由于我国是个多民族的国家，这一点对我国来说尤为重要。现在我们仅可以在一些特定的院校如少数民族学校，或者特定的专业如少数民族音乐等课程中找到关于介绍少数民族文化的课程；在一些综合型、研究性大学的课程中，特别是公共选修课中很难寻觅到专门介绍少数民族习俗和文化的课程。即使能够找到类似的课程，也仅以选修课的形式出现，这又如何能体现课程对于学生与外部世界联系的重视？我国正在致力于构建和谐社会，这不仅是人与人之间的和谐，也包括了民族与民族之间，种族与种族之间的和谐。因此，笔者认为在构建整体、联系的课程模体时，我们应当回归现实的生活世界，以必修课的形式教授学生人类必要的理解，譬如在“公民教育”课中，注意学生“博爱”之心的培养，使他们都能怀揣一颗博爱而从容不迫的心面对万物苍生，实现对于学生生命存在价值的关爱。

再次，课程内容、教材与时代脱节，课程忽视了不确定知识的传授。在变化莫测的世界中，人们不可能预测明天、后天可能发生的事情，所以在所有领域，特别是人类历史领域，必须讲授出人意料的事情。世界处在不断变化之中，意料不到的事情屡屡发生，柏林墙的倒塌，南斯拉夫战争，中东战争，所以我们一定要正视不确定性。而当前的课程在教材和内容上都跟不上时代发展的步伐。

乐黛云等. 跨文化对话(第 18 辑)[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 103-104.

乐黛云等. 跨文化对话(第 18 辑)[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 107.

乐黛云等. 跨文化对话(第 18 辑)[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 107.

例如，在高校中，大一的新生可以继续沿用大四学生留给他们的教材，更有甚者，甚至连老师的课件，都是年复一年的在重复使用着，并没有做到及时更新。有人会说这样的学校，不是学校而是工厂，因为它在一成不变的生产着同样的“产品”——学生。笔者认为学校是工厂，但是这是学生实现理想和报复的“梦工厂”，而非制造统一“产品”的制造工厂。因此在构建整体、联系的课程模体时，笔者认为学校的课程也应该与时俱进，在内容与结构上适应时代的发展和要求。譬如在合理优化课程结构的过程中，可以辩证的善守“大学语文”课程，使之焕发新的魅力。

最后，课程内部的主体之间缺乏有机的联系。课程的内在联系除了表现在课程内容上，还需要表现在参与课程的人之间具有生命的联系，使他们之间相互产生影响。这些影响不仅表现在教师与教师之间，学生与学生之间，还应表现在学生与教师之间的合作式学习上。在本科一年级的课程中，我们很少看到有专门为本科生开设的，由著名教授执教的小组讨论形式的课程。在高中阶段，学生们一直伏案专心于自己的课程；而在大学里，他们应该站立起来，并环顾周围。但是由于学校对这一现状的忽视，直接导致在规定教授应当参与本科生教学工作的大原则之下，未将授课的次数以及学生人数等具体规定细则化。由于学生将和学校有四年的结合，如果在大一的时候就对其学术能力循循诱导，那么在大四的时候，学校收获的将是最好的本科生。因此，笔者认为，高校应该竭力创造学生与教授进行直接交流的机会，使之感受教授对于学术的那份热情。所以在本文第四章，笔者建议一些优秀的教授应该为大学一年级的新生开设以讨论和课题研究形式的课程，而且班级的人数最好控制在15人左右。这样，不仅密切了师生之间的关系，使教师的学识、精神、品格可以近距离地影响学生，也可以密切学生间的联系，使他们能够相互学习，相互关心，共同成长。

综上所述，课程对于生命的忽视不仅表现在对于生命内在因素的忽视，而且还表现在课程本身内在的缺陷，如忽视学科联系。依据建设性后现代主义整体联系的观点，学生的生命存在是具有内在联系的，而课程作为教书育人的载体，在很大程度上忽视了这种整体联系。那么随着课程对于生命的漠视，人的整体性消亡了，人类

[英]怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:47.

的存在也将受到前所未有的挑战。

2.2 问题的成因分析

一种现象或问题的出现，背后的原因必定是多方面的，既有主观方面，又有客观方面；既有整个“大气候”的影响，又有“小环境”的因素。总之问题背后的原因一定是复杂的、多层面的，不能把教育问题的成因仅归于一种。上述问题的产生有历史、社会、经济等多方面的原因；有教育系统内部，也有教育系统外部的原因；有学生自身的原因，也有教师、学校等方面的原因。纵观整个“整体世界”，本文仅以教育系统为切入点，从二个层面进行分析：第一个层面是从教育系统内部进行剖析；第二个层面是从教育系统外部进行解析。

2.2.1 教育系统自身原因

从教育系统内部来看，课程对于生命的忽视是由多方面的原因造成的。无论教师、学生还是学校的管理者均受过教育，是教育的产物，如果他们自身有了缺陷，那么必定会影响到教育本身。

首先，我国长期以来形成的专业化人才培养模式导致了以“学科为中心”的课程结构。这主要表现在学校专门化、专业细小化、课程学科化等，都是1952年院系大调整留下的“后遗症”：自1952年之后，我国就没有真正意义上的综合大学。1952年为了缓解当时技术人才短缺的现象，我国政府大规模调整了高等学校的院系设置，把原有的高等院校系统的改造成了服务于集权体制的“苏联模式”高等教育体系。“1952年至1953年的高校院系调整侧重发展工业学校，新设12个工业专门学校，而工科专业则占高校专业总数的一半。重新调整、建立的综合性大学以理科为重点。”对于高校的课程来说，由于偏重工科教育，导致我国高校人文社科类课程的发展普遍滞后。所以“从历史上说，我国自1952年院系调整以后，就没有一所真正意义上的综合大学，影响了学科间的交叉渗透融合，阻碍了学校水平的提高，造成了高等教育体系中缺少高层次中坚骨

薛天祥. 高等教育管理学[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2001, 43.

干学校的缺憾。”这次的院系调整也从一个侧面导致我国人才结构的单一化。在学生人数方面，与1949年以前工科、农业、师范、医药院校的在校生历史最高年份人数相比，1952年这4个科类的学生人数从7.04万人上升到13.84万人，几乎翻了一番，但政法类在校生却从37682人下降到3830人。由此，我们可以看出，由于人文类学生人数的下降，直接导致我国人文类人才出现很长时间的断层现象。虽然我国在1992年至2000年之间8年的时间里，重新进行了院校的调整，对专业进行了重新的设置，取消了口径过窄的专业。但是重新合并的学校，无论是在校园文化、还是教学理念等方面，都需要时间融合。此外，课程的设置方式和师生对新型课程的适应也需要一定的时间，因此，短期内还是会面临很多的问题，如由于人才培养周期的限制，专业调整后对于学生所产生的影响效应，是无法在短时间内凸显的。但是正如马克思所说，事物是在矛盾中发展的。所以客观的说，这样的合并，对于加强学科间的连结会起到一定的促进作用。今天，当我们大力进行院系重整，发展人文教育的时候，明显感到人文类人才的匮乏，这也为现今我国发展综合性大学、开展通识教育带来了困难。

其次，课程的实施受到教师素质和工作方式的限制。忽视生命的“应试教育”已主宰我国各级教育系统长达数十年之久，而现在大多数教师都是在“应试教育”“光环”的笼罩下成长的一代。“应试教育”对于生命存在价值的忽视导致教师的生命发展受到限制，形成了单一的知识结构。因此在课程融合的过程中，教师的因素表现得特别明显，比如，综合性强的课程没有适合的教师来教授，课程与课程的联系无法在分科教学中建立，一些实践性强的课程被知识化，教师不愿或不能带领学生进行科学研究。加以目前在我国有效的教师团队尚未建立，教师只是在完成各自的课程任务，没有从整体上关注学生的成长，没有产生相互之间的教学融合。正如美国历史学家亚当斯 H.B.说过的：教师的影响是永恒的，无法估计他的影响会有多深远。因此，教师作为知识与学生之间的传输介质，由于其自身“先天性”的缺陷，从而有可能直接影响到自己的学生。例如教师的教学必定受到其自身知识结构的影响。单一的知识结构

周远清. 高等教育体制的重大改革与创新[J]. 中国高等教育, 2001(1): 4-11.

陈辉. 1952年中国高等院校的院系调整——“以苏联为师”的后果[J]. 当代中国研究, 2003(3).

可能导致教师在教学的过程中偏重学生某一方面的培养，如智力、记忆力等，而忽视了其综合能力的培养。

再次，对于学生的考核形式过于单一化。现在学校对于学生的考核多是笔试形式，这也容易导致教师和学生过分看中试卷成绩，而忽视了一些非笔试类测评项目，如学生能不能对所学的知识进行正确、合理的运用；通过学习有没有使自身的心灵得到陶冶、升华等。本科生和高中生不同，他们学习的任务不再仅仅是为了知晓知识，从更高的层面来说他们学习的目的是为了创造知识，所以说笔试已经不能准确的衡量现行本科教育的质量。如果学校能够对学生提出更全面的考核方式，而不是仅仅依赖笔试；能够对教师提出更具体的教学要求，而不是仅仅关注知识的传授，那么这些问题是可以避免的。

最后，由传统学习方式向研究性学习方式转变的过程中，学生产生了障碍，导致学习能力的下降。现在的基础教育，基本上关注的焦点是如何应对考试，在“输入—产出”传统学习观的指导下，教师单纯的追求如何把现成的知识输入到学生的头脑之中，以求得高效的产出。因此，经过基础教育进入大学的学生，在接受高等教育之前，基本上是沿用“应试教育”模式下的学习方式：被动的接受知识。在进入大学之后，学校的教学目标发生了转变，不再是教师传递信息的过程，而是让学生以自己的理解方式去解释信息，师生共同参与知识的创生过程。对于刚刚离开中学，进入大学的学生来说，他们在这两种学习方式转变的过程中产生了障碍，可以说问题始于基础教育，却在高等教育阶段表现出来。最明显的一点便是，没有了升学的压力和繁重的课后作业负担。众所周知，大学老师很少像高中教师那样布置课后作业，一般都是靠学生自己去学习。所以，此时许多学生由于习惯于高中时的学习方式，一时之间没有了老师的督导，学生顿然感觉束手无策，久而久之也就导致了其学习能力的下降和学习兴趣的减退。

2.2.2 教育系统外部因素

先前说的是事物的内因，接下来分析一下外因。主要是指影响课程设置和学生发展的社会原因，这些因素始终左右着教育的发展方向。

第一，现代思维中的理性主义限制了人们对生命特征的理解。理性主义是现代社会的思维方式，它追求知识的最大化，把科学知识的价值提高到至尊的地位，把知识和理性看成是完善人性的最重要的工具。培根认为，除了知识同学问而外，尘世上再没有别的权力可以在人的心灵同灵魂内，在他们的认识内、想象内、信仰内，建立起王位来。知识被认为可以使人完善和高尚，完成对自然的认识和驾驭。人的心灵、理想、德行在不同程度上被忽视。技术理性摆脱了价值理性的制约。在当今科技迅猛发展的条件下，缺少价值理性制约的技术理性，成了脱缰的野马，肆意奔腾，没有了方向。受知识论的影响，学生的培养普遍以知识获取为学习的目标。在教育领域内，人们普遍认为课程应更多地承载认识客观世界和获取知识的功能，忽视了学生内在心理的发展。课程过于看重学生对于知识的掌握，即智力、记忆力等的培养；而忽视学生对于知识的运用，即学生心灵与理智的发展。在这种情况下容易“使人类拥有过于强大的物质力量却不知如何操控这种力量”。所以，我们说没有生命气息的课程不仅仅是由于教育系统内部的原因造成的，教育系统外部，人类思想领域、文化领域对于教育的影响也是不容忽视的因素。

第二，以专业对口为导向的就业方式限制了学生的专业扩展和能力培养。在过去单一的经济结构条件下，对于人才知识结构的需求也是单一的。在那个年代，人们只要有专门的技术，便可以找到一份很好的工作。因此高校的课程主要以专业知识为主，跨专业的课程很少。但是在经历了痛苦的转型期之后，我国已初步形成了多元化的经济结构，对人才的需求也趋向于多元、全面。但是这种以专业为基础的就业方式仍然未有转变，就业单位仍然首先考虑学生的专业是否与岗位相符，而不是能力是否胜任。学生也以专业为基础寻找相应的单位，很少有胆量进行跨专业就业，形成跨专业思维模式。在这种情况下，教育系统内部以专业知识的修养为目标的培养方式就不可避免。在中国加入世界贸易组织之后，随着外资企业的进入，民营企业的壮大以及国有企业的做大做强，中国越来越明显地出现了与俄罗斯、印度等截然不同的多元经济格局：国资、民资以及外资三足鼎立，在中国的大舞台上激烈比拼。在这样多元化的经济格局背景之下，社会对于人才的需求也发生着相应的转变。

滕大春. 外国教育通史(第二卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1989: 301.

吴国盛. 科学的历程[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002: 62.

单一经济结构下需要的是单一知识结构的人才，多元化经济格局之下，需要的是多元知识结构的人才，即全面发展的人才。但是由于学校一直以来都是以单一经济结构对于人才的需求来设置课程，加之现在对于人才的需求变化之快，以至于学校没有能够对课程进行及时的调整，导致现在高校的课程还留有单一经济结构的时代烙印：课程在传授知识的时候，仅停留在本学科知识的讲授上。这便造成了现在学校培养出来的学生，知识结构单一，从而导致就业难的现象。笔者认为，正是由于所学知识的局限性才造成了就业的困难。所以本文在构建整体、联系的课程模体时，认识到学科关联的重要性，提出纵横发展课程，拓展其深度和广度，并建议课程加强学生的“基本功”训练，如写作技巧，从而为学生的“全方位”就业打下扎实的基础。

2.3 问题的可能后果分析

课程问题是学校教育的核心问题，也是教育科学研究的核心问题。因此，在对当前课程问题及成因进行分析之后，对于其可能造成的后果进行预见也是有必要的。

2.3.1 对于学生个人——作为生命存在——的影响

受课程影响最直接、最明显的是学生。一般而言，影响分为两极，一极是积极的影响；一极是负面的影响。本文所提到的漠视学生生命整体性存在的课程，对学生产生的影响一定是负面的，而且这种影响的持续时间之长，可能会影响到学生的一生。

首先，可能导致学生心灵的不完整，有时甚至会产生畸形的心理状态。正如本文在第一章所提到的，课程要珍视生命的存在，最重要的就是要在课程中体现对于生命的内在联系，即身、心和谐的重视。课程应促进学生的发展，而不是摧残生命的火焰，但当前忽视学生心灵教化的课程不仅没能促进学生全方位的和谐发展，而且有可能使学生片面的发展。这不仅不利于学生自身的发展，更有可能对社会、家庭造成一定的危害。当他们今后步入社会，很可能因为一些不如意的事情，而产生愤世嫉俗的心理，做出一些骇人听闻

汪霞. 课程改革与发展的比较研究[M]. 江苏: 江苏教育出版社, 2000: 383.

的事情。如果说“马加爵事件”是一个特例的话，那么我们可以反观现在大学生的诚信问题，这同样是由于学生道德教育的缺失所造成的问题。例如在求职简历中虚构自己的工作经历、大学生未按期或未归还助学贷款而成为被告等等。诚信问题层出不穷，而且这些问题大都发生在接受过高等教育的学生身上，由此可见，课程中忽视了学生品德、心灵的教育，从而导致学生在掌握科学知识的同时，没有能够注意自身德性的养成。我们说教育的首要职责是培养学生成为一个合格的公民，其次才是知识的养成。早在几十年前，赫钦斯就说过：教育的目的在于培养完人，使其成为作为人的人、自由的人，而不是片面发展的工具。但是现在的教育却本末倒置，忽视了对学生心灵的熏陶，从而才会出现大学生诚信丧失的问题。因此，笔者希望通过构建关怀学生生命和谐发展的整体课程来避免类似的事件发生。

其次，无法使学生了解自己所学的学科，更无需说其它学科的知识了。由于各门科学的方法是具有通用性的，所以只有通过教育使学生掌握一般的思维方法、思维艺术，才能够使学生把这种方法的通用本质创造性的运用于特定学科。一个人如果只了解自己所学的学科，那么，他实际上并不懂那门科学，因为他缺乏丰富的思维，缺少融会贯通的才能、不善于整体的认识世界，这样的人不会有大的发展和作为。由此可见，当前缺少学科间融合的课程，不仅无法使学生真正掌握自己所学的学科，更有可能使其成为学生日后发展的瓶颈。

再次，有可能使学生的思想限于一隅，从而在知识的综合运用方面产生障碍。

由于1952年的院系调整，使我国形成了一大批单纯的理工科院校。这些学校在对学生的培养方面，容易使学生在思维方式上偏重逻辑思维，而忽视了形象思维的培养。缺乏形象思维会导致想象力的贫乏，而想象力是创造型思维所不可缺少的。忽视形象思维的培养，会严重影响创造型人才的造就。

具体表现为，学生在运用所学的知识解决实际问题时，仅从单方面进行分析，而不会多角度的看待问题。这种千篇一律的现象，

刘宝存. 不合时宜的真理——赫钦斯大学理念述评[J]. 比较教育研究, 2003(10): 8-13.

赵大兴, 葛宏. 理工科院校人文素质教育课程体系的建构[J]. 边疆经济与文化, 2006(10): 116-118.

在我国的教育中早已存在，而且举不胜举。例如，在对于“2”的认识上，对于一些没有接受过综合教育的文科学生来说这可能只是一般的阿拉伯数字；而对于接触过不同知识熏陶的文科学生来说，在他们的头脑中，除了普通的阿拉伯数字，还可能联想到斐波纳契数列(Fibonacci series)、黄金分割等。

这种思维模式狭隘的现象，对于学生的影响是深远的，不仅表现在学习方面，更表现在现实生活方面。如现在大学生就业难的问题，很多学生尤其是文科的学生，都把原因归咎于高校扩招和社会就业机会的短缺。这种想法是受固有的思维模式影响而形成的，对待问题的分析只是单方面的，有时甚至是悲观的。如果固守这样的想法，对于学生和社会而言都是一种损失：学生浪费了青春，社会损失了人才。如果我们换个角度来分析，问题的关键不在用人单位，而在我们自己身上，或许真的会有退一步海阔天空的感觉。很多时候我们只是没有找到一个好的途径来展示自己的才能，让用人单位了解自己。另外一方面，寻找到一个适合自己的求职方式也是成功的关键之一。现在各种大型的招聘会，不一定适合每一名毕业生，毛遂自荐或许是另一种可以尝试的方式。

最后，使学生对于人生观、价值观产生困惑。漠视生命的课程对学生的负面影响还表现在学生对于生命意义的看法上。学生作为生命存在，必定要和生命个体之外的他人、他物发生联系。常言道：理解万岁！如果课程缺少“人类理解”的教授，那么这种人与人之间、人与社会之间的关联就可能不和谐，更有可能中断。缺少联系的生命是没有生机的生命，这样的人生对于学生而言，也是单调、乏味的。这里所说的“理解”不仅强调民族与民族、国家与国家之间的文化、习俗的理解，还包括人与人、父母与子女之间、家庭成员之间的理解。例如现在人与人之间冷漠的利益关系、公司同事之间恶劣的竞争关系等。如果生命一直在这样的环境中发展，那么人生的意义又何在呢？

数列是这样的：0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, ……从0和1开始，它具有这样的属性：每个后面的斐波纳契数都等于它前面的两个斐波纳契数的和。这个数列按照一种自然的方式出现，尤其是它描述了一种螺旋结构形式。连续的斐波纳契数的比率近似于一个常数值1.618, ……。这个数字也不断的在自然中出现，叫做黄金比例或黄金分割。

2.3.2 削弱了民族的竞争力

一个国家的发展关系到整个民族的兴衰；一个民族的兴衰则依赖于学生的发展；而学生的发展又依靠教育。换句话说，学生是祖国的希望，民族的未来，学生的发展关系到国计民生，关系到祖国和民族的兴衰。学生的培养靠学校，靠教师，靠课程。正如同温家宝总理在与几位教师的会面中曾提到的“教育兴，则民族兴”。如果课程出现了问题，那么就会影响到整个中华民族的长远发展，反之亦然。

当前课程过多的重视科学知识的传授，缺少对于学生创造力、创新思维等心理因素的培养，以至于使学生无法通过这样的课程获得全面的发展，从而导致学生片面的发展。众所周知，学生的竞争力，就是民族的竞争力，如果学生缺少了与他人竞争的能力，那么民族的竞争力又何来呢？如果一个民族缺少了创造力，那么其科学、经济、文化的发展便会缺少创新性，从而也削弱了民族的竞争力。所以从长远来看，如果当前的课程现状不能有所改进的话，那么就有可能对中华民族整体的竞争力，甚至对我国社会的发展造成影响。因此，为了中华民族的伟大复兴，笔者认为应该加强当前高校课程改革的步伐。学生的竞争力来源于知识结构的多元化，思维能力、创造能力的活跃；来源于对于知识的灵活应用等。所以在第四章中，笔者提出了关爱生命的“回归本真”的人才培养目标。

2.3.3 导致经济低迷发展

经济是一个国家的命脉，是国家发展强大，社会安定和谐的保证。经济的发展离不开综合素质与创新能力，而综合素质与创新能力的载体是人。当前课程培养的仅是具有单一知识结构，单向度的人，与当前经济发展的要求相悖，这有可能导致经济的低迷发展。

以课程为例，仅重视学生认知技能的发展，而忽视批判思维能力的开发，加之各学科课程缺少良好的衔接，此种课程培养出来的学生不仅知识结构单一化，而且在思维方式方面也是单维的。他们必定无法适应中国现在的多元化经济格局，从而也阻碍了经济和社会的发展。上海市注册会计师协会副秘书长陈明旺在 2006 年 6 月 22

翟伟. 教育兴, 民族兴: 温家宝总理与几位教师的对话[EB/OL].
<http://www.cas.cn/html/Dir/2004/09/09/5580.htm>,2006-06-18.

日出席“会计师事务所内部管理信息化研讨会”上谈了自己对做大做强理解和看法。他首先提到，要做大做强首先要解决人才结构单一的问题。这说明，知识结构单一的人才已经成为当今经济发展的瓶颈。如果因为人才的单一化造成了经济发展的滞缓，那么社会上的有用之才便会流失到经济发达的地区或国家，这反过来又会影响本地区或国家经济的长远发展，更有可能使其长期徘徊在经济发展的低迷期。

综上所述，学生的生命存在是教育关注的重点，学生作为生命存在的价值更是课程设计者应珍惜并重视的。而当代课程对于生命的漠视，造成了学生的片面发展。现象背后的原因是复杂多样的，既有教育系统内部的因素，又有教育系统之外的社会和经济方面的因素。问题不论大小，都会对我国经济、社会的发展产生影响，也会对中华民族的希望——学生——的发展产生负面的影响。但是，从另一个侧面来说，正是由于问题的出现，才为我们课程的发展提供了某种动力的缘由。古语说：行成于思而毁于随。在客观、系统的指出问题，并进行分析之后，笔者希望借鉴建设性后现代主义的整体观和联系观来为当前课程中出现的这种断裂的学科结构、漠视生命整体性的现象找到解决的良方。

第三章 生命的回归——后现代主义视野下的课程理解

约翰·米勒在他的《整体化的课程》中曾提到：

整体化教育的焦点在于各种关系——线性思考与直觉之间的关系，心智与肉体之间的关系，各种知识领域之间的关系，个体与社会群体之间的关系，人类与地球之间的关系，自我与本性之间的关系。在整体化的课程中，学生要考察这些关系，从而能够认识到这些关系，并且掌握在适当的时候转化关系的必要技能。

面对漠视学生生命存在价值的课程现状，我们借鉴了后现代主义课程研究所提倡的“整体性”观点，力图使课程呈现出具有内在联系的愿景。

3.1 建设性后现代主义的整体论方法

在整个世界秩序四分五裂的状况下，如果我们想通过一种有意义的方式得到拯救的话，就必须进行一场真正有创造力的全新运动。一种最终在整个社会和全体个人意识中建立一种新秩序的运动。这种秩序将与现代秩序有天壤之别，就如同现代秩序与中世纪秩序有天壤之别一样。我们不可能退回到前现代的秩序中去，我们必须在现代世界彻底毁灭和人们无能为力之前建立起一个后现代世界。

作为后现代主义流派之一的建设性后现代主义，是诞生于现代主义内部的一种反动。但是与其它后现代主义流派不同的是，在对现代主义内部不合理的成分提出质疑和批判的基础上，建设性后现代主义还做了重建的工作。

面对现代主义机械论，后现代的整体有机论是建设性后现代主义的有力武器。建设性后现代主义最大的贡献在于扭转了我们的思维定势，拓展了我们的思维视野，它强调一种整体论的方法。这种整体有机论是后现代有机论和后现代整体论的结合。整体有机论的

[美]大卫·雷·格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现[M]. 马季方, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 2.
王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 293.

第一层含义是整体主义(holism)。它认为部分与部分之间、部分与整体之间拥有内在联系；整体有机论的第二层含义是有机论(organic view)。它认为具有内在联系的部分与部分之间、部分与整体之间是一种动态的生成关系。以格里芬为代表的建设性后现代主义者视科学家出身的美国哲学家怀特海为后现代有机论的首倡者。阿尔弗莱德·诺斯·怀特海(Alfred North Whitehead, 1861-1947)是现代西方非常有影响的有机哲学(philosophy of organism, 或称过程哲学, philosophy of process)的创始人。“按照有机哲学,所有事物都是相互联系在一起的,自在之物是不存在的。”在怀特海看来栖息于这个关系世界之中的“事物”是由它们的各种关系构成的——一切存在物都是关系性存在物。需要指出的是,“关系”在怀特海那里,主要指的是内在关系,尽管他从未否认过外在关系的存在。换句话说,离开了内在关系,宇宙中任何事物的存在都是不可能的。由此不难看出,对内在联系的强调便成为建设性后现代主义的重要理论趋向。在课程方面,怀特海也有自己的看法,从“内在联系”的本质出发,他认为课程应该是连结的,而不是彼此孤立的。怀特海批判了学科之间彼此分离的事实。他指出要根除各科目之间的那种致命的分离状态,因为它扼杀了现代课程的生命力。而且在学习中不存在一种课程仅仅传授普通的文化知识,而另一种课程传授特殊的专业知识。反观当前的课程,不仅没有使课程体系成为一个“统一体”,反而将各门课程泾渭分明的割裂开了。所以,笔者在构建整体、联系的课程模体时提出,要运用灵活多样的教学方式,促进不同领域知识的碰撞,实现跨学科的综合教育。

后现代整体有机论的另一个组成部分是后现代整体论。与机械论将不连续的物体当作首要的实在,把有机体的包容与展开当作第

郑芳. 格里芬整体有机论思想探析[J]. 华中师范大学研究生学报, 2006, 13(2): 101-104.

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 320.

安桂清. 整体课程研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2004.

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 322.

王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 293.

[英]怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002: 12.

[英]怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002: 21.

二位的现象相反,后现代的整体有机论将包容与展开的连续运动(即整体运动)看作是第一位的。由此我们可以看出,后现代整体主义所讲的“整体”是指“完整的整体”或“流动的整体”,其对于教育的隐喻也是富有建设性的。课程与知识是两个具有天然联系的逻辑概念,根据后现代整体论的观点,知识并非静止不变,而是一个不断发展变化、形成的过程。所以,笔者认为在教学的过程中,我们应该更多的传授新知识和具有“不确定性”的知识。那么什么是不确定的知识?具体来说,就是指具有较高迁移价值的知识。那些关于“事实”的知识,罗列历史事件和描述性的知识,属于迁移价值最小的知识;而课程应当传递那些能够反映参与历史事件人们的思想状况、并对他们看待现时事物具有借鉴意义的知识,即具有较高迁移价值的知识。

综上所述,后现代的整体有机论对‘有机’、‘整体’、‘内在联系’的强调昭示我们:事物间内在的联系,并非是片面的,而是整体的;并非是静态的,而是动态的。这种整体观和联系观意味着要使任何事实、问题、对象有意义,必须在赋予其意义的整体环境、相互关系中对它进行审视,课程与知识也应如此。

3.2 课程研究的整体观和联系观

“所有生物都是生命的核心”,学生也不例外。然而当代课程,由于种种原因,在课程的设置和实施方面,仅考虑到知识传授的需要,没有考虑到学生生命和谐发展的需求,不仅漠视了生命存在的价值,更使学生在生命的平衡发展方面失衡。建设性后现代主义课程仿佛黑暗中的一盏明灯,给当代课程带来了希望的曙光。

后现代主义的蓬勃兴起使它的触角伸向几乎所有人文和社会科学领域。从20世纪70年代开始,课程研究领域出现了后现代转向。后现代主义在教育中的运用主要有两种形式,其一是后现代主义思想家将后现代教育作为研究对象,如利奥塔尔在《后现代状态——

[美]大卫·雷·格里芬编.后现代科学——科学魅力的再现[M].马季方,译.北京:中央编译出版社,2004:7

李兴业.美日法三国名牌大学本科生课程体系改革及启示[J].武汉大学学报(社会科学版),2002,55(4):502-509.

[美]大卫·雷·格里芬编.后现代科学——科学魅力的再现[M].马季方,译.北京:中央编译出版社,2004:6.

关于知识的报告》一书中，集中陈述了知识价值的变化对学校教育的影响，此种形式只占少数；其二是将后现代主义的思想、观点引入教育理论研究，此种形式的研究占多数。下面，我们将重点探讨后者。

3.2.1 建设性后现代主义课程研究

建设性后现代主义推崇一种整体论的方法，在课程领域的研究中，建设性后现代主义课程研究学者们把这种整体观和联系观运用到了课程问题的研究方面，并对当代课程的局限性，提出了重建的愿景。

20世纪80年代中期开始，随着后现代主义影响的扩大，一些学者进一步转向后现代主义。从这时起，后现代课程研究得到了更多的关注与支持，在课程领域，后现代话语开始丰富起来，后现代课程研究迈出了更大的发展步伐。

建设性后现代主义课程研究是后现代主义课程研究中较为引人注目的一种研究取向。课程研究本身持有一种温和的，而非激进的；富有建设性的，而非破坏性的；具有乐观主义精神的，而非悲观主义精神的哲学理念。

建设性后现代主义课程理论主要受美国本土有建设性倾向的后现代主义哲学——主要是罗蒂为代表的新实用主义和以大卫·格里芬等为代表的“建设性的后现代主义”——的影响，兼吸收欧陆后结构主义哲学的积极因素。以大卫·格里芬为代表的建设性后现代主义哲学是一种有机哲学，这种有机主义是对二元论和实利主义的超越，它相信个体都是有机体，都有内在的联系。后现代主义课程研究者采用了后现代主义哲学的这种整体论的方法，以此来重新思考人与地球、人与世界的关系。如果我们把世界看作是与我们的相分离的，由互不相关的部分组成，那么我们会成为孤立的人……但是，如果我们能够换一种思维方式，用一种新的眼光看世界……我们会感觉到自己与世界融为一体了。这种整体论的方法对于我国当前的高校课程改革同样具有借鉴意义。漠视学生的生命存在价值是我国课程的现状，课程不仅没有在学生智力、心灵、记忆力、认知能力等各种心理因素之间保持“教育天平”的平衡，更没有在课

[美]大卫·雷·格里芬.后现代科学——科学魅力的再现[M].马季方,译.北京:中央编译出版社,2004:11.

程体系内部，鉴于学生生命的特性，为其构建一个整体联系的知识世界。因此，我们有必要借鉴建设性后现代主义课程研究的理论基础，以此作为本文整体、联系课程模体建构的理论基石。

建设性后现代主义不仅强调外在的联系，更强调内在的联系。认为部分只具有外在联系的机械论观点便遭到了否定，对内在联系的强调便成为建设性后现代主义的重要理论趋向。后现代课程研究领域同样采用了这种观点。例如美国路易斯安那州立大学的威廉·多尔（William E. Doll, Jr.）教授从生物学、数学和物理学上的发展观点入手，切入对后现代主义的探讨。在借鉴和吸收格里芬的建设性后现代主义理论、皮亚杰的生物学世界观、杜威的过程理论、普利高津的耗散结构理论和怀特海的有机论等理论观点之后，通过对现代主义课程的批判，尤其是“泰勒原理”的质疑，多尔构建起了一种后现代课程的模体。这是不同于泰勒原理的模体，在这个模体中多尔用课程的4R标准取代了传统的3R标准。新“4R”标准是指，丰富性（richness）、回归性（recursion）、关联性（relation）以及严密性（rigor）。

丰富性是指“课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释”。换句话说，就是指课程在深度和广度上应该足够丰富，以促进意义的形成。在多尔看来，每一门学科都应该也能够发挥丰富性，不过需要联系自身的学科背景、特点，以自己的方式解释丰富性。以文学课上对于曹雪芹《红楼梦》的讲解为例，可以从对《红楼梦》的哲学、历史学、社会学、伦理学的不同理解之中获得丰富性。

回归性意味着人类将思想回转到自身的能力，是一种思考的环形运动，体现了人类创造意义的重要方式。现代主义模式强调“重复”，而后现代主义则强调“回归”。两者在功能上的差异在于“反思”所扮演的角色。在“重复”中，反思起消极作用，它切断重复的过程；在“回归”中，反思起积极作用，它不断从对原初经验的反省中得到次级经验。在回归的课程中，没有固定的起点与终点，每个终点都是一个新的起点，每个起点都是从先前的终点中浮现的。

[美]大卫·雷·格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现[M]. 马季方, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 7.

[美]多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 250.

汪霞. 课程研究: 现代与后现代[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003: 150.

汪霞. 课程研究: 现代与后现代[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003: 151.

关联性有两层涵义，一是指教育联系，一是指文化联系。教育联系即课程中的联系，它赋予课程以丰富的模体或网络；文化联系即课程之外的文化或宇宙观联系，这是课程赖以存在的大背景。这一标准正是借鉴了建设性后现代主义哲学所强调的内、外联系并重，在重视事物外部联系的同时，并没有忽视事物内在联系的哲学观点。反观现在大学的本科课程，实际情况却恰恰相反。在教育联系方面：课程呈现出一种零散的、片段式的模式，各科目是相对独立的。这种学科之间孤立的、无关联的课程，正是现代主义范式——封闭的机械观——的表征，同时这也是后现代主义所否弃的。在文化关联方面，现在课程缺少人类理解的教授，不仅课程中缺少与地方文化有关的内容，更缺少与民族文化、全球文化有关的知识。这对于完善生命的整体发展来说，无疑是欠缺的。由于，现在的课程往往忽视这种关联，因此这一“联系”的理念也成为本文整体、联系课程设想构建的基点之一。

最后是严密性，它与我们通常所理解的意思有别。现代主义架构中的“严密性”主张去除个人的主观，变成客观的、可观察、可测量、可操作的。但多尔所说的严密性并非如此，它是这一概念的重新界定，即不确定性和诠释性的组合。在处理不确定性方面，多尔强调：不要过早以一种观点的正确而告终，而要将各种观点放入不同的组合之中。在此，严密性意味着有目的的寻找不同的变通方案、关系和联接。在解释性方面，要充分假设条件的可能性，并有意识的努力寻找我们或他们所持的各种假设，并在这些假设中展开磋商和对话。而我们当前的课程中，确定性的东西过于繁多，以至于知识的学习变成了记忆力的训练。笔者认为知识的学习应具有创造性和批评精神，因此，为了与时俱进，跟上时代、知识发展的步伐，我们应在知识的传授上实现跨学科的教学。

建设性的后现代主义课程观是建立在对传统课程话语进行批判的基础上的一种超越。建设性后现代主义课程范式反对的是渗透于课程中的现代主义不合理的部分，谋求对现代主义的合理超越。正

钟启泉. 现代课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 150.

汪霞. 课程研究: 现代与后现代[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003: 152.

钟启泉. 现代课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 150.

汪霞. 课程研究: 现代与后现代[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003: 154.

钟启泉. 现代课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 151.

是在这个意义上，利奥塔说过：只有后现代的，才是现代的。这也正是建设性后现代主义课程的迷人之处。本文对于课程的建构也同样希冀通过反对渗透于现行课程中的不合理的地方，谋求对于现代课程的合理超越。

3.2.2 生态后现代主义课程研究

从生态的角度探讨课程问题是富有远见的研究视角，于是 20 世纪 80 年代中期，生态观被引入课程研究领域。

生态后现代主义与建设性的后现代主义是密切联系在一起的，也可以说它是建设性后现代主义的一个十分重要的组成部分。生态后现代主义与大卫·格里芬(David Griffin)、理查德·福罗克(Richard Falk)和查尔斯·詹克斯(Charles Jencks)等人的“非解构性的后现代主义”分享有共同的根据。正因如此，我们常常称“生态后现代主义”与“建设性的后现代主义”具有相同的研究话语。

从思想渊源上来看，生态后生态主义课程研究的认识论基础是“整体性”，这里的“整体性”是指关系和完整。生态后现代主义课程研究中尤其重视整体课程的问题。

“整体”(holistic)这个词源于希腊文“holon”，意为“子整体”，后来人们将它引伸出来，指由相互联系不能被孤立拆分的子整体组成的世界，整体意味着联系、完整。生态后现代主义课程学家认为，今天我们生活的世界是一个联系日益密切的整体世界，为了人类的生存，我们不仅需要加强生命与外部世界之间的联系，如人类、自然、社会、民族等各方面的依存、沟通；还需要加强生命内在的联系，全面发展人的身、心，或知觉、情感、理智等，整体课程势在必行。

美国学者约翰·米勒以整体观和内、外联系观，建构起“整体课程”，体现出独特的生态关怀，引发了对课程问题的深层思考。

人类社会在进入工业革命以后，分割的和标准化的世界观成为世界的主导，这导致了人类生活在各个方面的分崩离析。例如许多

张华,石韦平,马庆发.课程流派研究[M].山东:山东教育出版社,2000:380.

王治河.斯普瑞特奈克和她的生态后现代主义[J].国外社会科学,1997(6):49-50.

John P. Miller. The Holistic Curriculum[M].Revised and Expanded Edition. Toronto: Oise press, 2001:3.

人在拥有了丰富的物质财富之后，却未能感觉到幸福，原因正在于他们缺失了“精神”，人们的身、心发展相分离。正如有的学者曾指出的：这个世界的病态不仅表征为自然环境的破坏，而且表征为精神文明的衰落，表征为人的心灵被荼毒。

米勒认为这一切与教育有着或多或少的关系，在很多情况下，正是教育的误导使人们身、心发展相分离，单面的成长，再也不能称其为“统一体”。我们把知识划分为学科、单元、课，然而学生常常并不能理解学科之间、学科中事实之间的联系，或者学科与生活的相互关系。由此米勒提出了“整体课程”。“整体课程”的基本要求包括三个方面：首先是平衡，其次是包容，第三是关联。

“平衡”指的是要促进学生情感、体质、审美、精神、智力等各方面的发展，而不是偏向于其中的一点。无论学生处于发展的何种阶段，整体性要求是不容忽视的，大学阶段尤为如此。现在大学课程过于重视学生在知识积累方面的教化，而忽视了学生在情感、理智等方面的内在心理发展。笔者认为，我们的课程可以借鉴米勒的“平衡”观点为学生构建一种“平衡”的课程。

其次，“包容”是指各种课程学习取向兼收并蓄。这包括三种取向：传递、相互作用和转化。这里要特别提到的是转化学习。转化学习要求把学生看作是一个完整的人，学生与课程不是分离的而是联系的。通过学习，促进学生作为一个“完整人”的发展。笔者认为，教育必须引导学习者同自身的内心世界的沟通。这是因为，不好好的了解自身，外在的知识就会成为肤浅的无意义的东西。我们的学生现在正是缺少了这种“转化”的过程，结果导致知识的“浪费”，甚至“滥用”。笔者认为这种转化一方面是依靠学生自觉的转化；一方面是依靠教师的引导和课程对于学生心灵的教化实现的。

第三“关联”是指重视处理好各种关系。在课程与学习中需要处理好的关系包括：线性思维与直觉、身与心、知识领域之间、个体与群体、个体与地球、个体内部等。这包含了课程学习的方方面面。例如：个体与地球的关联，指的是由于西方工业化的进程，导

[美]大卫·雷·格里芬.后现代科学——科学魅力的再现[M].马季方,译.北京:中央编译出版社,2004:3.

John P. Miller. The Holistic Curriculum[M].Revised and Expanded Edition. Toronto: Oise press, 2001:2.

钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2003:194.

注：这里的“浪费”是指知识没有能够促进学生心智的发展；“滥用”是指知识课程成为学生违法犯罪的“帮凶”。

致人们忽视了来自自然的“声音”，人们可能再也听不到小鸟的唧唧声、小溪的涓涓声，甚至连暴风的咆哮声都可能听不到。所以我们有必要重视个体与自然的关联，视我们自己为‘生命之网’中的一部分，而非从地球上孤立出去。体现在课程方面，笔者认为必须促进科学教育与生活教育的整合，以此来提醒世人关注我们所生活的现实世界。

反观现在的课程与学习，在很多方面都做的不够，有些高等学校甚至都忽视了一些最基本的东西。例如学生的生命缺少德性的教化，思维的培养；学科之间各自为政；教材与本学科的最新科研成果、思想理论脱节等等。以上这些课程中急需改进的方面，都应当而且必须借鉴于米勒提出的“整体课程”的理念。

除了米勒，国际知名课程学家高夫同样提出应加强课程的“整体”研究。曾有学者不无见地指出：人们鼓励年轻人将世界看作套在一起的无数的盒子，在他们面前的盒子里总还有更小的盒子。他们就是通过研究这些越来越小的盒子来研究世界的。他们把这些事实一天一天积累起来，也就获得了知识。可是各种感觉呢，却被当作同一种东西压成一团。人们告诉孩子们：他们不应该相信自己的感知，因此也就没必要去磨练自己的感觉，他们要尽量客观，要无视情感与感觉，要做实验去发现真理。即便他们朝着问题投去了“目光”，他们也很少“看见”什么，他们只是在课堂上才仔细地谈论它。这种前后矛盾的做法在现在的教育领域内无处不在。人们不仅分割了知识间的关联，也分割了智力因素与非智力因素之间，科学与生活之间的关联。这种分割的世界观违背现代主义所强调的“整体性”。根据生态后现代主义所强调的课程“整体”性研究的理念，高夫认为，应加强课程的“整体”研究。

与此同时，他也提出了弘扬知觉意义的观点。高夫对于传统的知觉理论提出了批判，认为知识的获得主要依靠学生自己知觉能力的探索。他认为，传统的学校课程极少关注学习者的知觉问题，学校总是在教育学生不要去相信自己的知觉系统，而不是引导学生磨练自然所赋予他们的知觉技能。根据高夫的知觉生态理论，笔者认为我国现行课程对于学生思维能力的教育，也同样偏重于抽象逻辑

John P. Miller. The Holistic Curriculum[M]. Revised and Expanded Edition. Toronto: Oise press, 2001:9.

Steve Van Matre. Sunship Earth--An earth education program getting to know your place in space[M]. U.S.A.: American Camping Association, 1979:8.

思维的教授，缺少“生成性思维”(generative thinking)的培养。所谓生成性思维主要是指那种认为事物及其本质和规律是在事物发展过程中生成而不是在其发展过程之前就存在的思维模式。联系到教学中的知觉问题，主要是指课程应当教会学生如何靠自己的知觉系统来探索知识，而不是在知识的海洋里“潜水”——埋头苦读。众所周知，知觉本身就是人体内部心理活动的重要组成部分，是认识事物的必经过程。所以在建构整体、联系课程设想的时候，笔者也同样认为，对于学生心理因素的培养，也应当而且必须包括知觉的训练。课程应当通过加强教师与学生之间的互动，发掘知觉潜能，培养学生创生知识的能力。

综上所述，生态后现代主义“整体”的观点颇值得借鉴。现行的分科主义课程体系是十八世纪启蒙运动以来的产物，知识被人为的割裂，学科课程之间缺少应有的内在衔接。因此，生态后现代主义所强调的这种“整体”，即关系和完整，很值得运用于本文对于整体、联系课程模体的设想中。它要求在课程的构建中，既关注个体外在生态环境的平衡和保护，也注重个体内部(如情感、心理场、潜意识等)的生态平衡。

后现代课程研究极大地转变了人们对于课程的观点，加强了对理论自身的认识，以新的思维方式建构新的、更加完整的理论，摒弃了“功利性”思路，直入理性层次，对课程理论本身进行反省与思索；后现代课程研究重视了人的存在和体验，主张自我意识的提升，强调个体意识的主动性，知识的持续发展性和个体的完整性；后现代课程研究弘扬整体观和联系观，重视现实、自然、人性本质的关系。它为我们提供了新思维，同时也为当今缺少生命曙光的课程现状提供了解决的新思路；它对现行的课程理论研究会起到一种刺激作用；它会成为一种新的教育理论模式和教育研究方法的诱发剂和生长点。

3.2.3 整体、联系的课程观

总结以上的介绍和分析，笔者认为后现代主义课程研究的“整体观”和“联系观”是很值得借鉴和引用的。

罗祖兵. 生成性教学的基本理念及其实践诉求[J]. 高等教育研究, 2006, 27(8): 47-53.

整体和联系的观点是建设性后现代主义课程研究的逻辑起点。根据建设性后现代主义哲学的理论观点，宇宙中的事物都是有内在联系的存在物，人作为生命的存在，也不例外。不仅人是具有内在联系的存在，世界、宇宙同样也是具有内在联系的存在。因此，在谈论学生的生命问题时，我们说学生是内在联系和外在联系的一体。由此可见，从生命的角度来分析课程问题，我们也不可避免的要提出课程的整体性和联系性的问题。而建设性后现代主义关于课程研究的整体观和联系观，正是从整体、联系的角度探讨课程问题。

首先，建设性后现代主义课程学者认为整体、联系的观点说明，把课程作为孤立的领域，或将课程内容、课程目标、教师、学生作为相对独立的对象是毫无意义的。从生命的角度来说，这种课程也忽视了学生作为生命存在的价值。由于学生的生命本身是具有内在身、心联系，因此，如果他们置身于一个完全没有关联的课程体系之中，这对于他们的发展而言是不利的。因此，我们只有从整体联系的角度出发，把课程内容、课程目标、教师、学生等作为“统一体”对待，才能真正把握它们的实质，发挥相互作用、相互联系的整体魅力。这就要求课程本身应当是具有内在关联的存在。所以，笔者认为应该加强课程的综合性，减少过细的分科，寻求知识间更广泛的交叉渗透。

其次，以联系和整体的观点来看待学生生命，建设性后现代主义提出平衡的观点。要求课程应当促进学习者感情、体质、审美、精神、智力、认知等综合能力的一边，而不只是偏向其中的一点或几点。由于我们现在的课程在很多情况下，都偏重知识、智力的熏陶，轻视其他方面的发展，因此平衡的观点是本文构建课程的重要基点。

第三点，不仅学生的生命、课程具有内在联系，我们所生活的世界也是具有内在联系的。人类、教育、社会、自然、民族等等构成了我们这个具有内在联系的“整体世界”。由此，这种联系的观点同样也应体现在课程内容中，比如课程应该与生活相关联，与社会相联系，它应教会学生如何宽容的看待不同的文化、习俗、信仰，使他们与他人和谐相处，而不应教学生如何孤立的生活。

建设性后现代主义课程研究所提倡的这些观点，不仅从生命的角度体现了对于学生生命内在和外在联系的整体性存在的重视，更通过其倡导的课程理念，体现了对于学生作为生命存在价值的珍视。

因此面对我国大学本科课程现状，我们有理由相信，我们同样可以采纳这种后现代主义课程研究关于“整体的”和“联系的”观点，据此架构一种整体的、联系的课程模体，最终使课堂成为促进学生健康发展的迷人的生态王国。

第四章 一种整体、联系课程设想的架构

国际文凭组织在其出版物《实践基础》(A Basis for Practice)中这样写到：

整体化学习的焦点在于找出各知识领域之间的关系，以及个人、社会群体和人类世界之间的关系。

笔者本章所架构的整体、联系的课程设想是希望在这样的课程体系不仅体现出对于学生之生命的整体关怀意识，更体现出课程体系本身，知识、学科、生活与科学等之间的整体联系。

4.1 “回归本真”的人才培养目标

人才培养目标是整体、联系课程设想架构的基础，所以笔者首先确立以珍视学生生命存在，体现生命和谐发展的“回归本真”的人才培养目标。

在中国古代思想中历来有“变”的智慧。《诗》曰：“周虽旧邦，其命维新。”斗转星移，上下几千年，“故夫变者，古今之公理也。”（梁启超）当前高等教育人才培养目标的转变，也正是应了这种变的理念。

“回归本真”的人才培养目标，不仅体现出对顺应生命自然而然发展的本来面目，更体现出整体、联系课程设想对于生命的关照，使原本就因生命存在而充满内在生机的教育，从被传统教育弊端造成的“沙漠状态”，重新转回到“绿洲”的本真状态。具体来说，其主要包含以下诸方面的要求：

- 1 尊重传统文化，具有中华民族的传统美德：诚实守信
- 2 具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识
- 3 具有与自然界、宇宙共存，保护人类生存环境的素质和意识
- 4 具有积极向上的人生观、世界观和价值观
- 5 人际关系良好，社会生活适应力强，人格健全，具有一定的心理承受能力

叶澜.“教育的生命基础”之内涵[J].山西教育,2004(6):1.

- 6 具有较强的团队合作与沟通意识和能力
- 7 具有一定的创造和创新思维能力
- 8 具有能够包容不同文化、习俗、信仰的修养
- 9 体格健全，爱好运动

众所周知，不管是人文、社会与自然科学，主要探索的本质内涵是人类精神的自由、心灵的满足、生命的尊严、生活的价值、资源的善用、宇宙的和谐等，这是通识教育的精神。所以，从上述这些培养目标中，我们不仅可以从中体味到通识教育的内涵；更能看出对于学生的培养回归到了教育的最初目的，即对于人之生命和谐发展的培养。所以笔者本章所力图架构的，体现珍视学生生命存在的整体、联系的课程设想，与通识教育的教育理念有异曲同工之妙。

具体来说，首先，“尊重传统文化，具有中华民族的传统美德：诚实守信”这一培养要求，体现出了对于学生心灵、道德方面教养的要求；其次，“具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识”这一培养要求，表达了对于学生知觉、智力、认知技能培养的要求；第三，“具有与自然界、宇宙共存，保护人类生存环境的素质和意识”这一培养要求体现出对于学生与外部世界建立和谐关联的重视；第四，“具有积极向上的人生观、世界观和价值观”体现出对于学生情感、理智等心理方面的培养诉求；第五，“人际关系良好，社会生活适应力强，人格健全，具有一定的心理承受能力”体现出对于学生性格、意志、个性方面的培养要求；第六，“具有较强的团队合作与沟通意识和能力”这一培养要求体现出了对于学生语言表达、交际能力的培养要求；第七，“具有一定的创造和创新思维能力”体现出对于学生思维能力培养的要求；第八，“具有能够包容不同文化、习俗、信仰的修养”体现出对于学生多元知识结构和理智、情感方面的培养；最后，“体格健全，爱好运动”体现出对于学生体质、身体方面的培养。

综上所述，“回归本真”的人才培养目标总体上体现出了对于学生之生命整体性的重视：既重视了生命本身内在的关联，又重视了生命本身与外部世界的关联。

课程体系是实现人才培养目标的中介和桥梁，是提高教育质量

黄坤锦. 大学通识教育的基本理念和课程规划[J]. 北京大学教育评论, 2006, 4(3): 26-37.

的关键所在，所以在确立了培养目标之后，便是围绕目标进行课程结构、课程内容、教学等具体的课程架构。笔者希冀通过建构整体、联系的课程模体，呈现出珍视学生生命存在课程愿景。

4.2 纵横发展课程

根据“回归本真”人才培养目标所提出的九点人才培养要求，笔者在架构整体、联系课程设想时提出从纵深和横宽两个维度来拓展课程，亦即课程内容的深度和广度。首先，拓宽课程的深度是指，课程必须对所涉及的某一领域或方向的内容进行深入的探讨，而非走马观花式的介绍。其次，拓宽课程的广度是指，课程必须对所涉及的内容进行多角度、多方位的研讨。正如本文在第三章介绍多尔教授的“丰富性”标准中提到，课程只有在广度和深度上足够丰富，才能促进意义的形成，达到教育的目的。

4.2.1 拓展课程深度，把握思想内涵

首先探讨课程深度的问题，这不仅是针对专业课程而言，更是针对一些通识教育科目而言。

“追求教学内容的深度，不仅可以帮助学生加深对于基本教学内容的理解，而且可以激发学生的钻研精神和创新精神。”所以，笔者认为课程对于科学文化知识的介绍，必须足够深入，这样才能够使学生真正明白和掌握所学的知识。

以我国关于人类文化教育的通识科目为例。由于学生最终是要走向社会，走向世界的，所以对于人类不同文化、习俗、信仰等方面的教育必不可少。只有在了解的基础上才会产生理解，减少分歧，做到求同存异。然而，当前我国对于不同民族习俗、文化等一些最基本的“人类理解”的教授还局限于开设一些泛泛的课程，如西方文明史、欧洲文化、东方艺术等。笔者认为类似的课程，在深度和广度上并不足以使学习者能够深入了解一种文化或一个民族。因此笔者建议开设一些具体的，如关于印度、羌族、回族等不同人类文

张洁,罗尧成.建构主义的知识特性及其对研究生教育课程体系改革的启示[J].中国高教研究,2005(12):44-46.

范钦珊,陈建平,蔡新.结合内容与体系改革推进课程的研究型教学[J].中国高等教育,2006(21):40-42.

明的课程，并对所涉及的问题进入深入的研究。

我们可以借鉴斯坦福大学的做法。斯坦福大学就针对本科生开设了一门“伊斯兰世界：全球历史和穆斯林社会”课程。该课程在内容上以时间和地理位置为维度，为学生全方位的介绍伊斯兰世界的文化、习俗、社会变迁等情况。在时间跨度上从公元七世纪至今；在地理位置方面涵盖了历史上著名的，阿拉伯伊斯兰教的中心地带、非洲、波斯、土耳其帝国、被大英帝国占领的穆斯林地区、中亚以及第二次世界大战之后一些与美国有冲突的以穆斯林人为主的国家等。通过时间与地理位置这两个维度立体性的介绍，学生能够很深入的了解一种文化，对穆斯林世界有了比较系统的了解。斯坦福通过开设类似的课程，使学生能够对穆斯林世界作出客观的、真实的评价，达到“具有能够包容不同文化、习俗、信仰的修养”的培养要求。而我国现在许多通识教育课的做法却不尽如人意，许多学校把不同文化叠加在一起，放在一门课程中进行集中的介绍，如此以来，在有限的时间内只能做到肤浅的介绍。

4.2.2 加强学科关联：用整体性代替支离破碎与孤立

从课程内容方面来说，加强学科关联主要是指课程广度的问题，亦即课程所涉及的内容，不能仅仅局限于某一领域，而应该横向的拓宽，形成多维知识域，开拓学生看待问题的视角，实现知识的“一体化”进程。

生活中和工作中遇到的实际问题，往往都带有综合性，需要用到多种知识来解决。这就需要学生们在平时学习中注意各学科之间知识和能力的渗透，加强这方面的训练，才能不断提高自己综合解决问题的能力。正如笔者在第二章所提到的，现在的课程容易使学生的思想限于一隅，形成单维思维方式。因此，笔者认为整体、联系的课程必须通过课程内容的多元化，来改变学生思想贫乏的问题，帮助学生努力把单维思维方式升华到多维思维方式，从而达到“具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识”和“具有一定的创造和创新能力”的培养要求。

在具体实施的过程中，笔者以加州大学洛杉矶分校所开设的关于“能量”的课程为例加以说明。学校要求课程涉及这样一些内容：物理学家对能量的定义和阐述；工程学教授将从技术的观点研究能

量；历史学家从这个概念的起源、它与科学和工业革命的关系等讨论能量；艺术和文学家将思考人类的想象力是如何描述能量的；政治学家如何发表越来越多有关能源的政策等。笔者认为，通过开设此类课程，可以加强课程之间的横向联系，使分散在各学科领域内、不同课程中的专业知识点能有机的串联起来，这也正是实现跨学科综合教育的精髓所在。

4.3 灵活多样的教学

关照生命的人才培养目标从不同角度提出了对于学生的培养要求，因此在架构课程设想的过程中，笔者提出了具有多元化和灵活性的教学方式，比如新生习明纳课程、小组讨论课、团队教学等，以此来丰富本科生的课堂教学。

4.3.1 小组讨论课：大班授课形式的补充

小组讨论课的主要目的是通过与教师进行直接的学术讨论，加强教师对于学生思维能力的培养，从而也体现出上文培养目标中提出的“具有一定的创造和创新思维能力”这一培养要求。

由于扩招的原因，当前我国高校师资力量与学生人数比例失调，一般高校都采取大班授课的教学方式，由此导致本科班级学生的人数相对较多。这种教学方式有很多弊端，例如教师与学生在课堂上进行面对面直接交流的机会较少，这也就从某种程度上消减了教师激发学生创造性思维能力的机会。面对这种情况，笔者认为，可以通过开设小组讨论课来弥补大班授课所带来的不足。

因此笔者建议在大班授课的基础上，同时为本科生开设一些小组讨论的课程，以此作为大班授课形式的补充。在没有足够教授参与的情况下，也可以请一些优秀的博士生或者助教来组织这些讨论小组。一般来说，每一门课程至少开设 5 个不同主题的讨论小组，学生可以根据自己的兴趣和爱好，自由选择其中的一个或两个小组。在人数方面，笔者认为每个讨论小组的人数最好控制在 15 人左右，这样才可以营造更多师生直接交流学术观点，进行学术讨论的机会。

吴敏. 美国著名大学本科教学特色和改革动态[J]. 大学化学, 2001, 16(1): 61-64.

此外，笔者还建议这些小组讨论课的课时数甚至可以比大班授课的课时数多。如果大班授课是每周一次的话，那么小组讨论课则可以控制在每周二至三次，因为学生批判性思维、创新性思维等思维能力的形成不是一蹴而就，而是需要长期的训练和培养。

4.3.2 开设新生习明纳课程

新生习明纳课程在国外一些著名高校的本科课程中是非常多见的，不仅如此，这些课程还成为大学一年级新生极为喜爱的一种教学方式。许多有幸参与习明纳课程学习的学生，在毕业多年之后，一致认为习明纳课程带给他们的不仅是学术上的成就，更是心灵上的熏陶。

例如著名的斯坦福大学，仅在 1999 年，斯坦福就提供了 119 门新生习明纳课程供大一新生选修，其中每门课的人数不超过 16 人；又如美国的哈佛大学，在 2006 年春、秋两个学期中一共为学生提供了 145 门左右的新生习明纳或曰研讨课(Freshman Seminar)。不仅如此，一些资深的教授也愿意每周花三小时的时间与 18 岁左右的年轻人在一起，在这一过程中，通过与学生的亲密接触，教授们会撞击出许多新颖、独特的想法；而学生也能从中分享老师对于学术研究的那份热情，使自己在心灵上得到启迪。所以在斯坦福大学，这些习明纳课程多是由一些著名教授参与教学的。

通过以上的介绍，笔者认为，开设新生习明纳课程对于实现本章所提出的人才培养目标具有非常重要的作用，尤其在培养学生沟通和语言能力方面意义深远。

面对我国大学本科生课堂人数过多，基本上所有课程的上课人数都在 50 人以上，本科教学质量，尤其是大学一年级学生的教学质量不尽如人意的情况，笔者认为为大学一年级和两年级的本科生开设只有大学四年级或者研究生才有的由优秀教师和著名教授任教的习明纳课程势在必行。

另外一方面，笔者在这里之所以强调为大学一年级和二年级的学生开设类似课程，是因为，众所周知，本科生将和学校有四年的结合，大学的第一年和第二年对于学生的四年大学生活来说是非常重要的。这二年的教育将对他们往后的学习和生活产生决定性的意义，很多学生将在这两年中形成他个人的学习模式以及今后职业规

划的大致轮廓。如果在大一的时候就对其学术能力进行循循诱导，那么在大四的时候，学校收获的将是最好的本科生。

4.3.3 团队教学

加州大学洛杉矶分校 Alexander Astin 教授课题组对美国全国范围内进行调查研究表明，跨学科课程的教学能促进学生的智力增长，增强学生掌握特定领域和学科的知识，改进学生批判性思维能力和交流能力，促进学生为进一步学习打下扎实的基础。另外，学习过跨学科课程的学生，在许多方面的经验要比没有学习这些课程的学生更能令人满意。

团队教学或曰协作教学 (team-taught) 便是一种可以拓宽学生思维空间，形成立体型思维的跨学科教学方式。其通过跨学科的教学来加强学科之间的关联，实现对学生综合认知能力的培养，使其“具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识”。

在斯坦福大学的课堂中，我们常可以看到这种形式的教学。在其本科阶段的课程中，尤其在通识教育的课程中，学校较为普遍的采取团队教学。这种团队教学主要是指由来自不同学科领域的二至三位教授共同承担一门课程的教学工作。在教学过程中，他们会共同关注同一个学术问题。例如在对柏拉图的《会饮篇》进行赏析时，会有来自不同领域的教授同时进行讲解，发表他们对于《会饮篇》的看法，与学生进行交流。例如法语和意大利语的教授可能会从文学创造的角度来分析《会饮篇》，认为这是一首优美的诗；而宗教研究的教授可能会采取不同的视角，或许他会从哲学的角度来对柏拉图的《会饮篇》进行分析。在不同学科的学者对柏拉图的《会饮篇》进行解读的过程中，体现出不同视角和思维方式的撞击，使学生明白不同的视角会产生不同的看法，没有唯一正确的答案。这对于培养学生“具有能够包容不同文化、习俗、信仰的修养”具有很重要的作用。

综上所述，新生习明纳课程、小组讨论课、团队教学都是较为

吴敏. 美国著名大学本科教学特色和改革动态[J]. 大学化学, 2001, 16(1): 61-64.

Harry J. Elam, Jr. Cheri Ross. Reframing the Area One Program: A New Approach to Teaching the Humanities at Stanford[EB/OL]. http://www.stanford.edu/group/areaone/reference/Reframing_AOP.html, 2006-06-18.

灵活的教学方式。他们在本科教学中的综合运用，体现了整体、联系课程设想基本理念。

4.4 合理优化课程结构

课程结构的合理优化是整体、联系课程设想的重要组成部分。面对漠视生命存在的课程，笔者依据关照生命的人才培养目标所提出的培养要求，指出在课程结构方面要做到人性化、生命化、平衡化。在保留部分传统的课程，增加一些生活教育类科目的过程中，维持人文教育与科学教育的平衡。

4.4.1 课程优化的基点：人文与科学并重

根据人才培养目标所确定的，“具有多学科领域的综合性知识，并能良好的运用所学知识”的培养要求，笔者认为在整体、联系的课程模体中，高校课程，尤其是通识教育课程，在结构方面必须保持人文与科学的平衡。

人文教育与科学教育并重的通识课程，主要指高校通识教育课程在结构上必须兼顾科学与人文，在重视学生人文修养的同时，不能忽视学生的科学修养。

由于1952年的院系调整所引发的一系列现实状况，近年来，我国高校对于学生的人文教育普遍比较重视，一些工科院校，还专门设立了人文学院。但是笔者认为，我们在重视理工科学生人文教育的同时不能忽视文科学生的科学教育。“并不是只有工学院、商学院才需要通识教育，即使在文学院中，例如读外文系的学生一样需要通识教育。因为外文系的科目，只是文学的专门部分，仍然欠缺社会科学、自然科学，尤其是生物、物理、化学。不要以为通识教育，就是专为工学院、理学院中电机、信息等系学生而设，以为他们文学素养不够，所以需要通识教育，而外文系的学生，读了文学就不需要通识教育。”只有两个方面并重的课程，才能体现出对于学生生命的整体关爱，而不只是偏向其中的某一方面。正如后现代主义课程研究学者约翰·米勒所强调的，在学习的过程中，整体性是不

黄坤锦. 大学通识教育的基本理念和课程规划[J]. 北京大学教育评论, 2006, 4(3): 26-37.

能被忽视的，无论在学生学习的哪个阶段。

在国外一些大学的通识教育中，科学与人文教育早已成为通识教育的重要组成部分。以哈佛大学为例，哈佛大学的核心课程涵盖了7大领域11个方面，其包含了历史研究、文学艺术、科学、外国文化、伦理思辨、社会分析、定量推理。其中历史研究、文学艺术、外国文化等属于人文教育，而定量推理、科学等属于科学教育。

由此，笔者建议高校在开设人文类通识教育科目，如大学语文、英语的同时，也必须开设一些科学类通识教育科目，如科学与生活、科学与人类发展等。不仅使理工科学生得到均衡的发展，而且也保证文科学生也能够的到全面的发展。这也是本文构建整体、联系课程设想构建的基点之一。

4.4.2 增加“公民教育”为公共基础课

加强公民教育是一个生活的命题。现代人拥有两个生长家园：“生活世界”和“科学世界”。在科学世界里，人在理性方面，严格地说应当是在理智方面可以获得长足的发展，如学校开设的英语课程或计算机课程等。而人的情感、意志、心灵等非理性方面却在生活世界里得到了无限的发展，如“公民教育”课。

所以，笔者认为在公共基础课中增加“公民教育”课，不仅可以很好的体现出学校对于学生心灵、情感等方面的关怀，更能体现出生活教育与科学教育整合的课程结构，反映出整体、联系课程培养广泛性人才的内涵所在。

在具体的内容方面，“公民教育”不能等同于“政治教育”。“公民教育”是以公民的权利和义务相统一为基础，传播人类主流文明中具有普适性的价值观念。在我国积极建设和谐社会的大背景之下，笔者认为“公民教育”必须注意以下几点：

首先，注意“博爱”之心的培养。把“以开放、客观的态度对待自己的同胞和其他国家的人民、对待他们的文化、价值观和生活方式”作为教育目标之一。注重养成学生友善、仁慈的品格，使他

John P. Miller. The Holistic Curriculum[M]. Revised and Expanded Edition. Toronto: Oise press, 2001:4.

欧阳光华. 课程理念与大学素质教育[J]. 比较教育研究, 2002(2): 11-15.

檀传宝. 通过公民生活实现公民教育[J]. 生活教育, 2006(1): 22-23.

项贤明. “生活世界”的教育与“科学世界”教育[J]. 教育研究与实验, 1999(4): 13-17.

们都能怀揣一颗博爱而从容不迫的心面对万物苍生。

其次，注意公民“权利”和“义务”教育的平衡。所谓“平衡”，主要是指在进行公民义务教育的同时，也要突出公民权利意识的培养。教育学生积极履行社会义务的同时，也能使学生意识到积极维护自己权益的重要性。

第三，在自我修养方面，注意学生个人品行的修养。本文一直强调学生作为生命的存在，其本身与外部世界是有关联的，所以在课程中要渗透有关个人与家庭、个人与他人、个人与社会相互关联的内容，并提出许多与“自我”相关的问题，让学生思考及付诸行动。例如如果遇见社会上不公平的事，我该怎么办？我应怎样与同学相处？等等。

第四，注意民族认同感的培养。课程要注意培养民族认同、归属感和爱国主义精神，并使学生知道这些对一个国家和社会的团结和强盛是十分重要的。能够使学生意识到：在哪些方面，我为自己是一个中国人而骄傲。与此同时，也要注意鼓励学生了解世界上其他国家、民族及其文化，思考自己该如何增强对国际事务的理解和尊重。

第五，注意“公民道德”教育。“公民道德”教育的重点是特指公民参与公共、政治生活所应当具有的道德素养。在我国构建的和谐社会中，需要公民负责地参与公民生活——既不回避责任，也不非理性地否定或破坏一切。

综上所述，笔者认为“公民课程”必须以必修课而非选修课的形式出现，使之成为继英语、体育等之后又一门大学本科公共基础课程。这对于培养学生“具有积极向上的人生观、世界观和价值观”具有很大的促进作用。

4.4.3 辩证的善守“大学语文”课程

“大学语文”课程，作为高校公共基础课程，存在已久，但是随着时间的推移，人们对于“大学语文”的态度就犹如鸡肋一般，弃之可惜，食之无味。笔者认为在课程改革进行的过程中，我们在去其糟粕的同时，也必须保其精华——善守我们的“大学语文”课程。

众所周知，当前“大学语文”在高校教学中，似仍处在边缘状

态，极不平衡。……在一些高校“大学语文”是否开课，时常决定于校系领导是否重视和支持，不仅各校情况不一，即使在同一所学校里，开或不开，教时多少，是否继续开设，也很不稳定，很不平衡。……有些人对大学语文课的价值产生了怀疑，有一些高校院系要压缩、停开课程，首当其冲的往往就是“大学语文”。高校一般均特别重视外语、计算机技术、政治等的教育，本国语文教育似已可有可无。由此可以看出，当前它在高校中的地位岌岌可危。

耶鲁大学对于学生母语教育的重视很值得我国教育工作者的重视。面对社会、经济高速发展的今天，我们可以发现在耶鲁大学的本科课程中，不但没有削弱对于母语（英语）的教学，反而对这方面做了更加细致的要求。在针对母语的教学方面，耶鲁大学作出明确的规定：对于2008年及之前入学的本科生，学校仅要求每名学生在“语言和文学”、“英语和外语”、“古典和现代”这些课程中选修；但是对于2009年及之后入学的本科生而言，除了外语、社会科学等必修的通识教育科目之外，学校还要求每一名本科生至少选修两门与写作技巧有关的课程。由此可见，在对于母语的教学方面，耶鲁大学非但没有忽视，反而更加重视。在耶鲁人眼中，良好的写作能力是受过教育的人的特征，所以，耶鲁特别重视对学生进行母语写作技巧的培养。换个角度来说，笔者认为，这种重视学生母语实际运用能力的培养，不仅凸显了社会对于应用型人才的时代要求，更从一个侧面增强了学生的竞争力，拓宽了学生毕业之后的择业范围。

由此，面对我国的现状，笔者认为在课程结构优化的过程中，我们首先要继续重视对于学生中文方面的教育。但是在重视的同时，笔者认为我们要把关注的焦点放在学生对于中文的运用，即中文写作能力方面。那些以古诗词、字词篇章结构分析为主的“大学语文”课程是中文专业应该讲授的，所以原有的以文章赏析为主的“大学语文”应该换成以培养学生学术写作能力培养为主的“大学语文”课。

全国大学语文研究会. 徐中玉先生谈大学语文教育[EB/OL].

<http://www.nccrs.com.cn/nccrs/expter/index.htm>,2006-11-30.

Yale University. Distributional Requirements for the Class of 2009 and Subsequent Classes [EB/OL].

http://www.yale.edu/yalecollege/publications/ycps/chapter_i/distributional/2009.html,2006-11-25.

4.5 建立跨学科、跨部门的课程实施机构

对于课程设想的架构不仅仅局限于课程内容和结构等方面，还涉及了课程的实施方面。上文已经谈及很多关于课程设想的建构，最后一节笔者将谈到的是对于课程理念的实施。笔者认为，只有建立多元化的机构，负责实施和统筹协调，才能保证课程设想的实现。

以斯坦福大学和香港大学为例，为了体现学校对于人文教育和通识教育的重视，他们分别成立了相关的组织机构。

在斯坦福大学，全校本科生的的人文教育是由专门的项目小组：人文学入门教育项目(Introduction to the Humanities Program)负责管理的。该项目组自1997年成立至今，一直负责聘请教师、开设面向全校学生的人文类课程，并对学生人文方面的教学进行管理。

另外，早在1995年香港大学便成立了专门的通识教育单元和通识教育委员会，处理日常事务并协调通识教育课程的设置和实施。委员会人员构成为：港大前副校长 Sprink 教授担任主席，另设一名秘书和17名委员，分别来自社会工作和管理系、生物化学系、教育学院、计算机中心、建筑系、社会学系、学生事务部、历史系、法律系、课程研究所以及学生代表。从委员的构成我们不难看出港大通识教育单元是一个跨学科跨部门的机构，有利于学科之间的融合和系际沟通。

从上述的例子中，笔者认为建立专门的机构是保证课程设想付诸实现的关键因素之一；其次，在机构人员的组成结构上，也要保证多元化，不能只有教育专家、课程专家的参与，还必须邀请一些不同学科领域的专家共同组建，如社会学、物理学、历史学等。

在生命日益受到人们重视的今天，笔者认为，只有建立跨学科、跨部门的机构，专门负责整体、联系课程设想的实施，才能体现学校对于学生生命之完整性教育的重视。

蔡景华, 吴治国. 香港高校通识教育: 经验与借鉴[J]. 现代教育科学, 2006(3): 48-51.

结 论

在生命日益受到重视的今天，笔者从生命发展的角度，分析了当前课程设置中存在的不足。面对漠视生命存在的课程现状，笔者借鉴了建设性后现代主义的整体论方法，指出课程应在保持知识完整性和学科联系性的同时，对学生生命的和谐发展起到促进作用。

在具体谈及整体、联系课程设想的架构时，笔者提出了“回归本真”的人才培养目标，通过九点具体的培养要求体现出教育对于学生生命存在完整性的重视。为了实现上述培养目标，笔者提出在课程内容方面形成厚基础、宽知识域的内容结构；在教学方式方面，笔者指出灵活多样的教学方式，是联系性课程设想的基础；在课程结构方面，笔者以为只有人文教育和科学教育并重的课程结构，才能体现出课程的整体性；在实施机构方面，笔者认为，在整体、联系课程实施机构的人员结构上，也应该是多元化和综合性的。只有在培养目标、课程内容、组织结构、教学形式等多方面体现出课程设想的整体性和联系性，才能突出笔者课程设想的特征，实现课程与生命的和谐共处。

当然，笔者的架构仅局限于理论方面的构想，缺少实践经验，所以可能在具体实施的过程中产生疑问，这也是可以进一步探讨和研究的方向。

参 考 文 献

- [1] [德]海德格尔. 路标[M]. 孙周兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2000.
- [2] 牟宗三. 中国哲学十九讲[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005.
- [3] 白如祥. 论儒家的生命意识[J]. 山东大学学报, 2001(2): 60-66.
- [4] 孙培青, 李国钧. 中国教育思想史第一卷[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1995.
- [5] 刘文英. 中国哲学史上卷[M]. 天津: 南开大学出版社, 2002.
- [6] 王媛. 生命教育理念探[D]. 河南: 河南大学, 2002.
- [7] 李霞. 道家生命观的主题嬗变[J]. 社会科学战线, 2004(6): 27-32.
- [8] 李霞. 道家生命观论纲[J]. 学术界, 2004(5): 34-46.
- [9] 张瑞璠. 中国教育哲学史(第一卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1999.
- [10] 北京大学哲学系中国哲学教研室. 中国哲学史[M]. 北京: 北京大学出版社, 2003.
- [11] 黄克剑. 由“命”而“道”先秦诸子十讲[M]. 北京: 线装书局, 2006.
- [12] [德]黑格尔. 哲学史讲演录(第一卷)[M]. 贺麟, 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 1981.
- [13] D. L. 奥康诺. 批判的西方哲学史[M]. 洪汉鼎, 等译. 北京: 东方出版社, 2005.
- [14] 北京大学哲学系, 外国哲学史教研室. 西方哲学原著选读[M]. 北京: 商务印书馆, 1981.
- [15] 张志伟, 欧阳谦. 写给大众的西方哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004.
- [16] 全增嘏. 西方哲学史上册[M]. 上海: 上海人民出版社, 1985.
- [17] 林玉体. 西方教育思想史[M]. 北京: 九州出版社, 2006.
- [18] 夏基松. 现代西方哲学教程新编[M]. 北京: 高等教育出版社, 1998.
- [19] 车铭洲. 现代西方思潮概论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001.
- [20] 刘放桐. 现代西方哲学[M]. 北京: 人民出版社, 1981.
- [21] 叶启绩, 林滨, 程金生. 西方人生哲学[M]. 北京: 人民出版社, 2006.
- [22] 王治河. 后现代哲学思潮研究(增补本)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.

- [23] [美]大卫·雷·格里芬. 后现代科学——科学魅力的再现[M]. 马季方, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004.
- [24] 冯建军. 生命与教育[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [25] 马克思恩格斯全集(第三卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1960.
- [26] 叶奕乾, 何存道, 梁宁建. 普通心理学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000.
- [27] 李伯黍, 燕国材. 教育心理学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1993.
- [28] 乐黛云等. 跨文化对话(第18辑)[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006.
- [29] 虞丽娟. 国际视野下我国大学课程体系的改革和重构[J]. 中国高等教育, 2006(15-16): 27-29.
- [30] 李兴业. 美日法三国名牌大学本科生课程体系改革及启示[J]. 武汉大学学报(社会科学版), 2002, 55(4): 502-509.
- [31] 潘懋元, 王伟廉主编. 高等教育学[M]. 福州: 福建教育出版社, 2000.
- [32] [美]丹尼尔·坦纳, [美]劳雷尔·坦纳. 学校课程史[M]. 崔允漦, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [33] [英]怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002.
- [34] 薛天祥. 高等教育管理学[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2001.
- [35] 周远清. 高等教育体制的重大改革与创新[J]. 中国高等教育, 2001(1): 4-11.
- [36] 陈辉. 1952年中国高等院校的院系调整——“以苏联为师”的后果[J]. 当代中国研究, 2003(3).
- [37] 腾大春. 外国教育通史(第二卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1989.
- [38] 吴国盛. 科学的历程[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [39] 汪霞. 课程改革与发展的比较研究[M]. 江苏: 江苏教育出版社, 2000.
- [40] 刘宝存. 不合时宜的真理——赫钦斯大学理念述评[J]. 比较教育研究, 2003(10): 8-13.
- [41] 赵大兴, 葛宏. 理工院校人文素质教育课程体系的建构[J]. 边疆经济与文化, 2006(10): 116-118.
- [42] 翟伟. 教育兴, 民族兴: 温家宝总理与几位教师的对话[EB/OL]. <http://www.cas.cn/html/Dir/2004/09/09/5580.htm>, 2006-06-18.
- [43] 陈明旺. 谈做大做强须逾越的主要障碍[EB/OL]. <http://www.canet.com.cn/html/016001/062287146.htm>, 2006-06-18.
- [44] 郑芳. 格里芬整体有机论思想探析[J]. 华中师范大学研究生学报,

- 2006, 13(2): 101-104.
- [45] 安桂清. 整体课程研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2004.
- [46] [美]多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [47] 汪霞. 课程研究: 现代与后现代[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003.
- [48] 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
- [49] 张华, 石韦平, 马庆发. 课程流派研究[M]. 山东: 山东教育出版社, 2000.
- [50] John P. Miller. The Holistic Curriculum[M]. Revised and Expanded Edition. Toronto: Oise press, 2001.
- [51] 王治河. 斯普瑞特奈克和她的生态后现代主义[J]. 国外社会科学, 1997(6): 49 - 50.
- [52] Steve Van Matre. Sunship Earth--An earth education program getting to know your place in space[M]. U.S.A.: American Camping Association, 1979.
- [53] 罗祖兵. 生成性教学的基本理念及其实践诉求[J]. 高等教育研究, 2006, 27(8): 47-53.
- [54] 叶澜. “教育的生命基础”之内涵[J]. 山西教育, 2004(6): 1.
- [55] 黄坤锦. 大学通识教育的基本理念和课程规划[J]. 北京大学教育评论, 2006, 4(3): 26-37.
- [56] 张洁, 罗尧成. 建构主义的知识特性及其对研究生教育课程体系改革的启示[J]. 中国高教研究, 2005(12): 44-46.
- [57] 范钦珊, 陈建平, 蔡新. 结合内容与体系改革推进课程的研究型教学[J]. 中国高等教育, 2006(21): 40-42.
- [58] 吴敏. 美国著名大学本科教学特色和改革动态[J]. 大学化学, 2001, 16(1): 61-64.
- [59] Harry J. Elam, Jr. Cheri Ross. Reframing the Area One Program: A New Approach to Teaching the Humanities at Stanford[EB/OL]. http://www.stanford.edu/group/areaone/reference/Reframing_AOP.html, 2006-06-18.
- [60] 欧阳光华. 课程理念与大学素质教育[J]. 比较教育研究, 2002(2): 11-15.
- [61] 檀传宝. 通过公民生活实现公民教育[J]. 生活教育, 2006(1): 22-23.
- [62] 项贤明. “生活世界”的教育与“科学世界”教育[J]. 教育研究与实验, 1999(4): 13-17.

- [63] 全国大学语文研究会. 徐中玉先生谈大学语文教育[EB/OL].
<http://www.nccrs.com.cn/nccrs/expter/index.htm>,2006-11-30.
- [64] Yale University. Distributional Requirements for the Class of 2009 and Subsequent Classes [EB/OL].
http://www.yale.edu/yalecollege/publications/ycps/chapter_i/distributional/2009.html,2006-11-25.
- [65] 蔡景华, 吴治国. 香港高校通识教育: 经验与借鉴[J]. 现代教育科学, 2006(3): 48-51.
- [66] Patrick Slattery. Postmodern Curriculum Research and Alternative Forms of Data Presentation[EB/OL].
<http://www.quasar.ualberta.ca/cpin/cpinfolder/papers/slattery.htm>,2006-09-15.
- [67] Erik W Robelen. Kerry Record On Education Mostly Liberal[J]. Education Week,2004,23(23):41-43.
- [68] Terrence N. Tice. The American Curriculum[J]. The Education Digest,1997,62(7):45-47.
- [69] David W. Blades. Towards a Post-Modern Science Education-Discourse: Repetition of a Dream Catcher[J]. Journal of Educational Thought,1997,(31):31-44.
- [70] Doune Macdonald. Curriculum Change and the Post-modern World: is the School Curriculum-Reform Movement an Anachronism?[J]. Journal of Curriculum Studies,2003,35(2):139-149.
- [71] Stanford University. Courses: Winter-Spring 2006-2007[EB/OL].
<http://www.stanford.edu/dept/undergrad/ihum/catalog0607/worlds.html>,2006-11-30.

致 谢

写作是一个考验心智和打击自信心同时却又体验思维迸发快感的过程。在此，我首先要感谢的是我的导师毛景焕老师。从论文的选题到后来的写作过程，毛老师给出了很多中肯的建议和意见，为此花费了宝贵的时间和精力。在与毛老师的交流中，我深深的感受到她严谨的治学态度和对学术研究的那份热情，这些将是我一生都受用不尽的宝贵财富！

此外，我还要感谢李雪飞老师，在查找资料的过程中为我提供了宝贵的英文原始文献。还有张辉老师、樊泽恒老师，徐文俊老师以及教务处的孔垂谦老师，感谢他们为我的论文写作提出了那么多的建设性意见。此时此刻言语的匮乏只能使我对所有关心和帮助过我的老师和同学们说一句：谢谢你们！

周静娴

2006年12月1日

在学期期间的研究成果及发表的学术论文

- [1] 周静娴. 有机衔接的大学生心理管理链的构建[J]. 山东社会科学, 2005(6): 135-136.
- [2] 周静娴. 习明纳: 斯坦福新生的最爱——习明纳在斯坦福的改革之路[J]. 世界教育信息, 2007(2): 53-55.