

从“什么”到“谁”再到“哪里”：课程知识价值观的时代跃迁与当下图景

熊华军 曾 琴

(广东技术师范大学 教育科学学院, 广东广州 510665)

[摘要] 从近代、现代到后现代,课程知识价值观经历了不同范式的跃迁。“什么知识最有价值”将课程知识视为科学知识的集合,其价值指向资格化;“谁的知识最有价值”将课程知识视为社会建构的产物,其价值指向社会化。比斯塔认为这二者共享“占有知识”的逻辑,进而从存在论出发提出“哪里知识最有价值”。这一问题在核心意涵方面凸显了关系性、事件性、回应性和主体化特征;在实践路径方面,以学生的主体化为抓手,从教材、教法、教师和教境(教育环境的简称,下同)出发,注重课程知识资格化、社会化和主体化功能的协调发展。

[关键词] 课程知识;价值;时代跃迁;当下图景;比斯塔

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2025)06-0050-08

一、引言

教育究其根本,无法回避“什么知识最值得传授和学习”这一核心问题,亦即课程知识价值观问题。回溯课程发展史,关于课程知识价值的探讨经历了两种范式:其一是赫伯特·斯宾塞(Herbert Spencer)提出的“什么知识最有价值”,它植根于科学理性主义,将科学知识体系置于中心,其根本关切在于使个体获得参与社会生产与竞争的资格;其二是迈克尔·阿普尔(Michael Apple)追问的“谁的知识最有价值”,将知识从纯粹客观领域拉入复杂的社会权力网络,揭示了课程知识是特定社会认可与选择的结果,其价值与社会化过程紧密相连。

然而,无论是强调资格化的“什么”之问,还是聚焦社会化的“谁”之问,似乎都未能完全触及课程知识价值的终极关怀,即唤醒学生以成熟的姿态存在于世界并与世界共在的欲望(格特·比斯塔,2021:39)。格特·比斯塔(Gert Biesta)将视角转向存在论,引出课程知识价值观发展的第三条可能性道路,将其概括为“哪里知识最有价值”。这一命题关注知识得以产生价值的情境、关系与时刻,以及知识在何处能真正促进学生与世界的相遇,并催生学生作为自由、负责任主体的出现。

本研究以比斯塔学术思想为视角,梳理课程知识价值观的跃迁,深入阐释“哪里知识最有价值”的核心意涵,并以此为理论透镜审视当下现实,探

[收稿日期] 2025-08-06

[修回日期] 2025-10-25

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2025.06.006

[基金项目] 广东省哲学社会科学规划项目“格特·比斯塔教育思想的创新性及其对中国教育思想创新的启示”(GD25CJY12);广东省重点建设学科科研能力提升项目“粤港澳大湾区职业教育产教融合效能评价与提升策略研究”(2022ZDJS008)。

[作者简介] 熊华军,教育学博士,教授,博士生导师,广东技术师范大学基础教育学院院长,研究方向:教育哲学、比较教育、教师教育;曾琴,硕士研究生,广东技术师范大学教育科学学院,研究方向:教育哲学、比较教育(15171513553@163.com)。

[引用信息] 熊华军,曾琴(2025).从“什么”到“谁”再到“哪里”:课程知识价值观的时代跃迁与当下图景[J].开放教育研究,31(6):50-57.

寻一条超越工具理性与社会复制,回归人之存在的课程知识价值观实践路径。

二、从“什么”到“谁”的跃迁

(一)什么知识最有价值?

“什么知识最有价值”命题的提出是19世纪中叶欧洲社会、经济与思想深刻转型的产物。彼时,工业革命的洪流正以前所未有的力量重塑社会结构,科学技术的实证成效日益彰显改造世界的巨大威力,科学理性精神逐渐成为时代主流。它扬弃了古典形而上学对超验本质的追寻,转而强调经验观察、理性分析与自然法则的普适性,坚信科学是获取确凿知识、增进人类福祉的根本途径。与此同时,以古典人文主义为核心的绅士教育因重装饰轻实用,日益暴露出“为了花而忽略植物,为了想美丽就忘了实质”(赫伯特·斯宾塞,1997: 80)的缺陷。在那个追求实用、效率与进步的科学时代,人类累积的知识总量以前所未有的速度增长,引发人们思考什么知识最值得在课程中优先学习。基于此,斯宾塞发出了“什么知识最有价值”的划时代之问。知识的价值一方面取决于其能增进人类幸福的功能,即可为人类的完满生活作足准备(赫伯特·斯宾塞,1997: 44);另一方面与其对人类生存活动的直接贡献相关。科学知识因其能为人类所有重要活动提供最直接和最有效的指导,被斯宾塞视为课程体系的核心。

“什么知识最有价值”的答案是科学知识。而科学知识所具有的普遍性、公有性、去私利性和有组织的怀疑性(罗伯特·默顿,2003),直接将课程知识的价值立足于表征领域。所谓表征是将独立于人而存在的客观世界带到人的面前,并使之关涉自身(马丁·海德格尔,1997)。在教育语境下,课程知识是对与知识本身相分离的世界的一种准确表征,课程目标在于确保学生能获得关于预先存在于世界的科学知识。在教材建设上,科学知识取代古典知识成为教材的核心,其编排严格遵循学科的内在逻辑,构建起由浅入深、层级分明的知识阶梯,旨在将夸美纽斯(2006)所倡导的百科全书式的知识系统地授予所有学生;在教法设计上,科学知识成为课程知识的最高形态,教学方法通过“输入—输出”的线性模式和“假设—验证—应用”的标

准化科学探究流程,使知识传递和学生学习过程具有系统性、可预测性和稳定性;教师的角色从传统的人文阐释者转变为科学知识的专业传递者,其任务在于运用严密的逻辑推理和精确的专业术语,最大限度地减少主观因素对知识传递的干扰,确保科学知识传授的客观性和准确性;在教境营造上,追求效率的观念被当作最高尚的道德观念之一(埃里希·弗罗姆,1987)。学校通过固定的物理空间、精确的时间切割和标准化评价构建封闭可控的课程知识仓库,保障学生顺利掌握科学知识。

(二)谁的知识最有价值?

当科学知识凭借其客观性与实用性被奉为课程圭臬时,其背后所隐含的权力关系问题也逐渐浮出水面。卡尔·马克思提出的“社会存在决定社会意识”将知识生产置于社会结构框架中考察,揭示了知识背后隐藏的阶级立场和物质基础。进入20世纪,强调知识具有社会建构性的知识社会学随之诞生,其核心观点表明知识作为一种社会立场的象征表达,反映的是特定社会群体的利益诉求(卡尔·曼海姆,2007),知识价值实为权力体现。米歇尔·福柯(2003: 29)进一步解释了知识价值的权力本质:权力和知识是直接相互连带关系,若不相应地建构一种知识领域就不可能有权力关系,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识。知识作为特定权力结构建构并赋予价值的产物,通过教育等系统将个体塑造为符合权力期待的社会成员。基于此,阿普尔敏锐地意识到,课程知识的选择绝非技术性的价值中立过程,而是深嵌于社会权力结构之中,故而将问题从“什么知识最有价值”转换为“谁的知识最有价值”。在阿普尔看来,课程知识从选择到组织再到教授的整个过程,无不渗透着统治阶层的权力、意志和价值观念等(葛春等,2006),那些被权力体系合法化的知识因其符合特定社会结构的需要、能维护现有社会结构的稳定被赋予最高价值。

“谁的知识最有价值”将知识与权力相联结,直指“谁是知识选择的主体,谁的知识就最有价值”(冯永刚等,2024)。换言之,“官方知识”最有价值(迈克尔·阿普尔,2004),即被社会权力群体认可的知识最有价值。在教育语境下,课程知识是社会权力群体通过教育体制系统建构和分配的特定知

识体系,其根本价值在于培养符合社会要求的公民,维护社会秩序稳定。在教材内容上,被社会权力群体认可的知识成为教材核心,教材编排以社会共识性内容为基础,将主流群体认可的知识置于核心章节,并依据学生认知顺序排列,确保知识基准的统一;在教法设计上,教育者仍强调知识传递的系统性与效率性,即通过结构化讲授巩固已经合法化的课程知识体系,引导学生对既定价值产生认同,确保其能顺利融入社会;教师成为“权力—知识”网络的执行者,其任务是运用专业权威,将社会权力群体认可的知识转化为学生可接受并能主动学习的知识体系,引导学生接受、认同并内化主流认知模式与行为准则;在教境营造上,借鉴米歇尔·福柯(2003: 219)的“全景敞视主义”,学校被构建为精心设计的规训场域,通过物理空间布局、时间切割与管理机制,持续将被权力赋予最高价值的知识体系融入学生的习惯与行动,确保学生被塑造为符合社会预期的合格成员。

三、存在论转向: 哪里知识最有价值?

(一) 对传统课程知识价值观的反思

1. “什么知识最有价值”过度倾向资格化

在比斯塔看来,“什么知识最有价值”命题在推动教育科学化的同时,也因其对效率与实用性的过度推崇,逐渐强化了课程知识价值的资格化取向。该取向将课程知识视为外在于学生的客观工具,其价值在于为个体获取社会资格认证。在这种工具理性主导的范式下,课程知识的教学被简化为“投入—产出”的生产活动,其有效性评判主要基于可测量、可控制的学习结果。相应的,学生被塑造为被动接受科学知识灌输的客体,其学习成果也被化约为一系列可标准化的技能与资格证明。比斯塔认为这种过度资格化的倾向,导致教学陷入“有效性迷思”(杨墨旻等, 2023),即只关注学生学到什么可测量的知识技能,却忽视其内在成长与主体化的形成,最终导致课程知识所应承载的人文意蕴与解放功能不断式微。

2. “谁的知识最有价值”过度聚焦社会化

“谁的知识最有价值”挑战了知识客观中立的传统预设,转而揭示出潜藏于课程知识背后的权力运作逻辑。在这一视角下,课程是社会结构再生

产的关键机制,其核心功能在于通过知识实现学生的社会化,将学生塑造为能够适应并认同特定社会、文化秩序的一部分(格特·比斯塔, 2019: 21)。同样,这种取向也带来潜在的风险,即个体被视为社会力量的被动产物,其能动性与其独特性在宏大结构叙事中被消解。比斯塔(Biesta, 2023)指出,这一观点虽有力解释了社会“旧人”的生成逻辑,却难以阐明具有“诞生性”的主体如何可能进入并更新世界。换言之,它虽然成功解构了科学霸权,却又落入单一的社会建构,仍未真正关注那个在世界中行动、具有不可替代性的独一主体。

3. 二者共享“占有知识”逻辑

比斯塔洞察到“什么知识最有价值”“谁的知识最有价值”实际上共享同一种“占有知识”的逻辑。在资格化视野中,课程知识被视为外在的、可积累的物品或工具,学生通过获取与积累来提升自身价值。在社会化视野中,课程知识同样是一种可占有的财产,即皮埃尔·布尔迪厄(Pierre Bourdieu)所称的“文化资本”,学生通过占有它来换取社会地位。在这种逻辑下,学生与课程知识的关系都是主体对客体的“我一它”占有关系,课程知识成为学生需要掌握、内化乃至争夺的对象物。比斯塔认为这种“占有性”的逻辑,遮蔽了课程知识价值的主体化维度,即促进每个独特个体作为负责任主体在世界中诞生的根本使命。要超越这种局限,就需要将知识价值的关键从“什么”或“谁”转向“哪里”,关注知识是否促成学生与世界相遇,并激发其作为主体的负责任回应。

(二) “哪里知识最有价值”的哲学溯源

1. “在世存在”思想

马丁·海德格尔(1999)批判传统的主客二元论,认为其遮蔽了人与世界的本真关系。为此,他指出人最根本的存在方式应是“在世存在”,即“在世界之中存在”。这意味着,人从一开始就沉浸、卷入并交织在一个充满意义关联的“世界”之中。“世界”并非客观事物的总和,而是由实践、语言、历史和文化等各种因缘关系交织而成的意义整体,是“此在”展开其生存筹划的家园。在这一思想观照下,课程知识价值观的核心开始从认识论问题(学生如何获得关于世界的知识)转化为存在论问题(学生如何通过知识在世界中存在)。课程的首

要任务不再是思考如何将外部的知识装入学生头脑,而是回归到对“此在”如何更好地在世界中存在的关切上来。因此,比斯塔“哪里”的知识最有价值”的“哪里”,首先就是海德格尔意义上的“世界”,一个真实、复杂、充满他异性并向主体发出召唤的现实存在。课程知识的价值取决于它能否作为“世界”的一部分,进而介入学生的“在世存在”,并促使学生思考和回应自己与世界的关系。

2. 行动理论

汉娜·阿伦特(2009: 1)从积极生活出发,将人类活动分为劳动、工作和行动三个范畴,并分别对应私人领域、社会领域和公共领域。其中,劳动服务于生命维系的生物性循环,工作旨在制造可供使用的、持久的人造世界,行动是直接在人之间进行的活动,核心在于通过言说与交流实现人之为人的最高可能性。汉娜·阿伦特(2009: 139)强调,行动的根本在于其“诞生性”,即每个人都是独一无二的新开端,具有开启新事物的能力。真正的行动在由他者构成的公共领域中进行,具有不可预测性与不可逆性,其根本意义在于揭示独一无二的行动者是谁,而非其某种属性或特质。在此之下,比斯塔“哪里”的知识最有价值”的“哪里”是为守护学生的“诞生性”而精心创设的场域,指向阿伦特意义上的允许行动发生的公共领域,即一个能容纳差异、复数性和不可预测性的伦理舞台。课程知识最有价值的地方,正是在那个能激发学生作为独一无二的主体,继而去开启新事物的教育情境之中。

3. 给予性现象学

让-吕克·马里翁(Jean-Luc Marion)通过突破传统现象学的意向性理论,将现象学的核心问题从“意识如何意向对象”转向“现象如何给予自身”(黄作等, 2023),认为真正的现象是那些以其丰盈的给予性超越意向框架的饱和现象。这类现象并非由主体所建构,而是以一种不可预期的、压倒性的方式来到主体面前。此时,主体不再是主动的认知者,而是被动的“被给予”者。主体是被现象召唤出的,并被置于必须对此召唤作出回应的伦理位置。在教育语境中,教育是在此时此地发生的事件,比斯塔“哪里”的知识最有价值”的“哪里”是现象学意义上的事件发生所在,是课程知识作为饱和现象向学生发出召唤并要求其负责任地回应的那

个事件性时刻。课程知识的价值在于它开启了“召唤—回应”的伦理关系,引导学生进行判断、承担责任,进而被召唤成为一个独一无二的、负责任的主体。

4. 行动者网络理论

布鲁诺·拉图尔(Bruno Latour)通过普遍对称性原则,系统消解了自然与社会、主体与客体的二元对立,主张世界是由异质性行动者共同组成的动态网络。这些行动者可以是任何能够造成差异的存在,既包括人类,又包括技术物、微生物、文本和观念等非人类实体。同时,拉图尔(Latour, 2004)主张将关注焦点从那些被认为是板上钉钉的事实转移到充满争议的关切之事上。后者并非预先存在、等待被发现的客观实在,而是必须通过集体探讨与实践来不断回应与塑造的开放议题,它们构成牵涉众多行动者的真实世界。在这一理论的启发下,比斯塔“哪里”的知识最有价值”的“哪里”便是引导学生积极介入真实世界关切之事的动态实践场域。这个“哪里”不再是与世隔绝且单向传授事实的无菌实验室,而是不断生成和演化的动态网络。在这个网络中,每个行动者都能与他者进行有意义的对话,并通过各自的方式参与对真实世界复杂议题的探讨和回应,共同塑造课程知识的价值。

(三)“哪里”的知识最有价值”的核心意涵

比斯塔的“哪里”之问将课程知识的焦点从知识的静态属性,转向其价值得以动态生成的生存情境。这个“哪里”不是固定坐标,而是充满教育张力的存在情境或场域。

1. 关系性: 作为联结世界的“哪里”

在比斯塔看来,课程知识的教学不是一个传输系统,而是一个关系性实践。他所追问的“哪里”首先便是由多重异质性要素共同构成的、能促成学生与世界建立真实联结的关系场域。世界并非被动、透明、等待被认识和掌控的客体。相反,它是具有自身实在性、复杂性和开放性的他者。这个世界先于人类存在,不以人类意志为转移,并时常以他者挑战人类的理解与欲求。故而课程的核心任务不是让学生拥有或掌握关于世界的知识体系,而是引领学生进入这个充满阻力的真实世界,并学习如何与之建立成熟、非自我中心的关系,即在世界的销亡和自我的销亡之间寻找一个能与之

共在的中间地带(Biesta, 2017)。而“哪里”就是这一关系得以发生的具体情境。在这个情境中,课程知识扮演第三者角色,它介入学生与世界之间,打破两者可能存在的直接同一或相互隔绝状态。它既非简单地再现世界,也非纯粹地表达自我,而是以独特的方式将世界呈现给学生,并同时开启学生言说与行动的可能,继而形成“世界—课程知识—学生”之间持续互动的关系性联结。课程知识的价值取决于它能否有效开启、维系并深化学生与真实、异质世界之间的开放性对话。

2. 事件性:作为相遇时刻的“哪里”

真正具有教育意义的时刻,并非线性、可控的教学流程,而是事件的发生。所谓事件,即在特定境遇中涌现的、打破常规的动态过程,它既是对既定秩序的断裂,又具有创造新可能、生成新意义的潜能(牛宝荣等, 2024)。比斯塔强调,课程知识的学习往往不是平稳积累的结果,而是在事件中发生的,旨在打破学生固有思维惯性和自我中心的认知循环,使“新”事物得以真正进入主体的视野。因此,“哪里”的第二层意蕴指向独特的、不可预测的相遇时刻。在比斯塔看来,这个相遇时刻并非指一节课的始终,而是指那节课中课程知识真正发生作用的瞬间,即某个不可预测的时间点。在那个瞬间,课程知识不再是关于世界的准确表征,而成为世界触及学生、向学生展开言说的媒介。学生与课程知识之间实现了充满张力的、真正意义上的相遇,这一相遇超越计划中的课程目标,具有偶发性、独特性和某种程度的不可控性。此时,知识不再是课程表上静态的条目,而是以其自身的复杂性和开放性朝向学生而来,冲击其固有的认知框架,引发惊异、困惑、质疑或深刻的共鸣。

3. 回应性:作为伦理召唤的“哪里”

当教学事件发生,当学生被世界中断并与之相遇时,这一过程并非是中性的认知活动,而是一次深刻的伦理召唤(格特·比斯塔, 2021: 102)。那个充满他异性的世界,通过课程知识这一媒介向学生发出无声的却不容回避的召唤——“你将如何对我? 你将如何与我建立关系?”这一召唤,将学生从求知者置于必须作出回应的伦理主体的位置。故而“哪里”的第三层意蕴指向可发出召唤并期待回应的伦理场域。比斯塔认为回应与反应不同,

反应是自动的、被外在条件所决定的,遵循因果逻辑;回应是自由的、经由主体判断,并内在地包含对责任的承担。在这一伦理场域中,课程知识的价值不在于让学生记忆或重复某些确定的信息条目,那仅属于反应的范畴,而在于引导学生思考“面对世界的召唤,作为独一无二的主体,你应如何更好地存在于世界并与之共在?”并不得不作出自己的判断、行动,最终成为能够进行自由回应并愿意承担伦理责任的主体。

4. 主体化:作为主体入场的“哪里”

比斯塔将课程目的分为三个相互关联却又截然不同的领域,即资格化、社会化与主体化。资格化关乎知识与技能的获取,社会化关乎对社会规范与传统的融入,主体化关乎学生如何作为一个独一无二的、不可替代的个体进入世界,并以成熟的、负责任的方式存在于世界并与世界共在。因此,“哪里”的知识最有价值”命题最终指向学生主体化的实现。“哪里”不仅是地理或空间概念,更是促成主体化、让独一无二不可替代的主体得以入场的场域(Biesta, 2014)。当学生在关系中与世界相遇、被世界召唤,并为此作出负责任的回应时,他便不再仅仅是承载知识的容器,或是遵循社会规范的成员,而成为在行动中不断回答“我是谁”的伦理主体。通过这种不可被他人替代的回应,学生将其存在铭刻于世界之中,彰显其作为言说与行动主体的独特性。在这里,课程知识的价值在于帮助每个独一无二的个体,学习如何带着判断力和责任感,在与其他者共在的世界中开启属于自己的新开端。

总之,比斯塔“哪里”的知识最有价值”的“哪里”是建立关系、发生事件、召唤回应并最终促成主体化的动态情境或场域,课程知识的价值在于它能促成学生与世界相遇,并召唤学生以主体的身份作出负责任的回应。

四、当下图景

(一)为何重要

1. 校准科学知识与人文学知识的失衡

在“什么知识最有价值”的长期追问下,当下课程领域形成明显的知识形态等级秩序。那些被认为客观、精确、可量化且能直接服务于资格化功能的科学知识,被置于课程金字塔顶端;处理模糊

性、多元价值以及人类生存复杂性的人文类知识,常被边缘化为次要内容,甚至被工具化为培养读写能力或情商的辅助手段。这种失衡导致课程知识价值的窄化,使学生难以触及人之存在的深层维度。比斯塔的“哪里”之问,有力质疑了这一知识等级秩序。他将价值判断的标准,从知识本身的内在属性转向具体情境的关系功能,从而重构课程知识价值的判断逻辑。在他看来,任何知识无论是科学还是人文的,其价值不再由所属学科决定,而取决于它能否在特定情境中将学生引向充满挑战的真实世界。

2. 校准理性社群与他异社群的失衡

现代课程的目标之一,是培养能够参与理性协商、构建共识的公民,从而形成理性社群(Biesta, 2004),这无疑是社会化功能的重要体现。然而,当这种对共识的追求被推向极致、成为唯一目标时,同时也潜藏着一种危险,即试图将所有他者纳入理性框架进行理解、同化甚至消解。那些无法被理性完全把握、具有独特性和非理性特征的他者,在理性秩序中往往难以获得应有的位置。比斯塔提出的“哪里”之问,为他异社群的出现带来可能。他追问的“哪里”,指向的是那个他者以绝对、不可化约的他异性向学生发出伦理召唤的相遇之地。在这里,重要的不是达成共识,而是承认他者的存在,并学习如何对其负责。课程知识的价值不仅在于教导学生如何在理性社群中发言与协商,更在于培养他们在差异共存的他异社群中倾听、回应并承担责任的能力。

3. 校准学习语言与教学语言的失衡

格特·比斯塔(2019: 15)将当代教育话语被学习的语言全面主导的现象称为教育的“学习化”。学习成果、可测量的能力和学生中心等词汇,共同构成技术性、经济学、追求确定性与可控性的学习语言。在这种语言的宰制下,复杂的教学活动被化约为“输入—输出”系统,教师被降格为学习的设计师与促进者。与此同时,真正具有教育意蕴的教学语言,即关乎给予、信任与承担教育风险的语言,正日益消失。比斯塔的“哪里”之问,正是对教学语言的有力复归。它将焦点从学生能学到什么知识重新移回至教学的核心行动,即教师如何创造有价值的“哪里”,将世界作为一份礼物给予学生。

在这里,课程知识的价值不在于对学习结果的控制,而在于开启学生与世界相遇的可能性;不在于可测量的学习产出,而在于课程知识教学过程本身所带来的伦理召唤。

(二) 实践路径

1. 教材: 构筑对话平台

在比斯塔的视野中,教材若仅仅是拉图尔口中事实之事的汇编,那课程知识的真正价值便无法彰显。要使教材成为课程知识价值彰显的场域,就必须将其从静态的知识容器,重塑为动态的对话平台。所谓对话平台,即教材应成为学生得以与世界相遇和对话的场域。比斯塔(Biesta, 2007)指出,导向资格化和社会化功能的知识的存在是有限的,最重要的是,它们是有位置的。故而教材编排既要承认二者的必要性,更要为边缘知识和能帮助学生与世界相遇的知识腾挪位置。首先,教材编排要锚定情境设计,将课程知识从抽象符号系统重植于世界的原初土壤,揭示知识诞生的存在论根基,帮助学生理解课程知识始终是在世界之中的动态存在;其次,教材编排要并置多元话语,即突破课程知识的单一叙事逻辑,将事实之事与真实世界关切之事并置于教材所呈现的对话场域,使教材设计成为学生与世界相遇的对话平台;最后,教材编排要引入美学意义上的留白,即将课程知识视为开放的邀请,而非封闭的结论。课程知识的真正价值产生于师生互动的不可预测过程中,并始终保持着生成性和未完成性。通过在教材设置“如何与他者共在”“如何回应世界”等存在论提问,能促使学生在知识确定性的边界处思考,从而培养其面对世界复杂性和开放性的能力和智慧,为主体的生成提供可能。

2. 教法: 走向事件教学

传统的课程知识价值观在教法设计上以学生学习知识为导向,忽视教学作为一种不期而遇的相逢、一场不确定的冒险的过程(熊华军等, 2023)。与传统教法相对,比斯塔的“哪里”的知识最有价值”指向一种事件教学法。这种教法不是确保课程知识的无损传递,而是创造条件让课程知识中断学生、让世界召唤学生的事件得以发生,主要包含中断(interruption)、维持(suspension)与给养(sustenance)三个连续动作。用教育语言来说,中断是起点,教师需有意识地通过呈现课程知识的他异性中断学

生的自我中心世界。中断的目的不是制造挫败感,而是打破学生将世界视为理所当然的麻木状态,让世界之为世界的真实面貌得以显现。维持是关键,教师要克制解释的冲动,守护学生被中断后产生的困惑与悬置状态,为学生主体化的呈现预留时间和空间。给养是支持,在悬置状态中,学生并非被弃之不顾,教师要提供必要的给养,支持学生形成自己的回应。这种给养不是直接给予答案,而是提供脚手架,让学生对世界的召唤作出属于他自己的、负责任的回答。

3. 教师:担当世界智者

在比斯塔“哪里”的知识最有价值”的图景中,教师的角色远非知识的传递者或学习的促进者所能概括。在呼唤教学语言回归的同时,他认为教师应是一位世界智者。教师的智慧不在于拥有多少确定的课程知识,而在于深刻理解知识与人类存在的关系,有能力将学生引向真实的世界。教师作为世界智者,首先要给予学生未曾要求之物。学生真正的成长,源于对其既定认知框架的突破。故而教师的根本职责,是将世界作为礼物给予学生。这份礼物的给予并非强加,而是来自世界的邀请,随之成为唤醒学生主体化所必需的中断力量。其次教师要给予学生双重真理。第一层是真理,即学科内部的、客观的、可验证的科学知识,它是学生获得资格化和社会化的基础;第二层是辨认真理的条件,即学生如何在获得真理的过程中为他者承担伦理责任。最后教师要给予学生自己。教师作为主体,通过言传身教向学生示范如何对待课程知识、如何回应世界。教师以自身的存在,给予学生成为主体的最大鼓励与许可。

4. 教境:营造公共领域

传统的课程知识价值观将教境营造为私人领域或社会领域,比斯塔借用阿伦特的思想指出,“哪里”的知识最有价值”追问的教境应是在私人领域与社会领域之间的公共领域。所谓公共领域,即多元与差异的领域。在这个领域中,学生能进入世界,并能通过言说和行动与他者共在。从空间出发,教境必须超越物理教室的围墙与确定性知识边界,成为开放的、能邀请学生与世界相遇的空间。在这里,教境向世界敞开,知识不再是书本上被规定的事实,而是作为真实世界的一部分来到学生面

前,以其复杂性中断学生,并发出需要回应的伦理召唤。从时间出发,教境需摒弃被效率驱动、追求快速覆盖课程知识点的“快时间”倾向,进而创造一种“慢”节奏。这种“慢”,是为了守护学生被中断后所陷入的悬置状态。这时,教师不再急于用标准答案填补认知空白,学生也得以从寻求外部权威的惯性中解脱出来。这个被特意守护的停顿,允许沉默、困惑与反思的发生。也正是在这个由信任与耐心所滋养的“慢时间”里,学生作为独一的、不可替代的主体属性得以萌发,有机会从知识的接收者,变为世界的负责任回应者。

五、结语

从“什么”到“谁”再到“哪里”,课程知识价值观的跃迁最终通过比斯塔的存在论转向,完成了从“占有知识”到“通过知识在世界中存在”范式重构。它并非要否定资格化与社会化的必要性,而是将二者置于以主体化为核心的、更合理的价值结构之中,以确保课程知识教学不致因偏废而迷失方向。

在当下这个充满不确定性的时代,当教育日益面临功利化、技术化与标准化的压力时,比斯塔的“哪里”的知识最有价值”提醒我们,课程知识的终极价值,不在于培养多少具备特定资格的社会成员,而在于能否去创设并守护独特的“哪里”。在这里,课程知识与独特的主体相遇,激发他们以勇气与智慧去回应世界的召唤,从而真正地在世界中入场,成为能带来新开端、负责任的行动主体。质言之,“哪里”的知识最有价值”的提问,或许是我们探寻真正“为了人”的课程知识价值观的起点。

〔参考文献〕

- [1] 埃里希·弗罗姆(1987). 逃避自由 [M]. 陈学明,译. 北京: 工人出版社: 82.
- [2] Biesta, G.(2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility[J]. *Interchange*, 35(3): 307-324.
- [3] Biesta, G.(2007). Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university[J]. *Studies in Philosophy and Education*, 26(5): 467-479.
- [4] Biesta, G.(2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age[J]. *Asia Pacific Education Review*, 15(1): 13-19.

- [5] Biesta, G. (2017). The rediscovery of teaching[M]. Routledge: 13-15.
- [6] Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school[M]. The New Publicness of Education: 148-162.
- [7] 冯永刚, 温晓情(2024). 如何形成有价值的课程知识 [J]. 课程. 教材. 教法, 44(1): 4-12.
- [8] 格特·比斯塔(2019). 测量时代的好教育 [M]. 张立平, 韩亚菲, 译. 北京: 北京师范大学出版社: 15, 21.
- [9] 格特·比斯塔(2021). 重新发现教学 [M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社: 39, 102.
- [10] 葛春, 吴永军(2006). 官方知识的政治——论阿普尔的课程改革观 [J]. 上海教育科研, (8): 18-20.
- [11] 汉娜·阿伦特(2009). 人的境况 [M]. 王寅丽, 译. 上海: 上海人民出版社: 1, 139.
- [12] 赫伯特·斯宾塞(1997). 斯宾塞教育论著选 [M]. 胡毅等, 译. 北京: 人民教育出版社: 44, 80.
- [13] 黄作, 曾子忠(2023). 马里翁通过“给予性”概念超越胡塞尔和海德格尔 [J]. 学术研究, (8): 29-36.
- [14] 卡尔·曼海姆(2007). 意识形态与乌托邦 [M]. 姚仁权, 译. 北京: 九州出版社: 541.
- [15] 夸美纽斯(2006). 大教学论·教学解析 [M]. 任钟印, 译. 北京: 人民教育出版社: 250.
- [16] Latour, B.(2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern[J]. Critical Inquiry, 30(2): 225-248.
- [17] 罗伯特·默顿(2003). 科学社会学(上册)[M]. 鲁旭东, 林聚任, 译. 北京: 商务印书馆: 365-376.
- [18] 马丁·海德格尔(1997). 林中路 [M]. 孙周兴, 译. 上海: 上海译文出版社: 92.
- [19] 马丁·海德格尔(1999). 存在与时间 [M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 65.
- [20] 迈克尔·阿普尔(2004). 官方知识: 保守时代的民主教育(第二版)[M]. 曲囡囡, 刘明堂, 译. 上海: 华东师范大学出版社: 40.
- [21] 米歇尔·福柯(2003). 规训与惩罚 [M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 29, 219.
- [22] 牛宝荣, 陈佑清(2024). 基于事件思维的课程知识观及知识教学 [J]. 课程. 教材. 教法, 44(3): 31-37.
- [23] 熊华军, 杨旭(2023). 把学还给教: 比斯塔的教学观意蕴 [J]. 比较教育研究, 45(12): 71-77.
- [24] 杨翌曼, 熊华军(2023). 有效性教学真的有效吗?——基于比斯塔教育思想的审视 [J]. 开放教育研究, 29(6): 52-59.

(编辑: 李学书)

From “What” to “Who” to “Where” : Historical Shifts and the Contemporary Landscape in the Value Orientation of Curriculum Knowledge

XIONG Huajun & ZENG Qin

(School of Educational Science, Guangdong Polytechnic Normal University, Guangzhou 510665, China)

Abstract: *From the modern to the contemporary and postmodern eras, the value orientation of curriculum knowledge has undergone a shift from “what” to “who” and then to “where.” The question of “what knowledge is of most worth value?” treats curriculum knowledge as a collection of scientific knowledge, with its value oriented towards qualification. The question of “whose knowledge is of most worth value” views curriculum knowledge as a product of social construction, with its value directed at socialization. Biesta argues that both share a “logic of knowledge possession” and thus proposes an ontological turn by asking “where is the knowledge that is most valuable.” In terms of its core meaning, this question highlights characteristics of relationality, eventfulness, responsiveness, and subjectification. In practical terms, it centers on around student subjectification and addresses curriculum, pedagogy, the teacher, and the educational environment, aiming to achieve the coordinated development of the qualifying, socializing, and subjectifying functions of curriculum knowledge.*

Key words: curriculum knowledge; values; epochal leap; present picture; Biesta