



The Frontier Of Curriculum Research

世界课程研究前沿译丛（第二辑）

Cultures Of Curriculum

[美] 帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等 著
余 强 译

课程文化

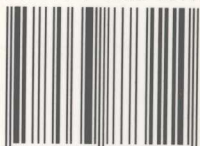


浙江教育出版社



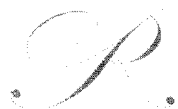
《课程文化》一书共分三个部分。第一部分首先梳理艾斯纳、施瓦布、阿普尔、古德莱德等美国著名学者的课程观，然后借鉴人类学方法将美国课程的理论和实践归纳为“工作和生存训练”、“承接圣典”、“发展自我和精神”、“建构理解”、“思考民主主义”和“正视主导秩序”六种课程文化。第二部分依据一个统一的框架对六种课程文化进行探究，每章探究一种课程文化，主要包括：（1）该课程文化理论应用于实践的课堂描述；（2）该课程文化基本观点综述；（3）该课程文化的历史沿革；（4）该课程文化关于学生、教师、内容、情境、规划和评价的假设；（5）该课程文化的实践困境和批评。第三部分反思课程文化概念框架的内在困难，并讨论如何在未来的理论探究和学校改革中应用这一概念框架。

ISBN 978-7-5338-7311-0



9 787533 873110 >

定 价：25.00 元



The Frontier Of Curriculum Research
世界课程研究前沿译丛（第二辑）

[美] 帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等 著
余 强 译

课程文化

Cultures Of Curriculum

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程文化/(美)约瑟夫等著;余强译. —杭州:浙江教育出版社,2008.1

书名原文:Cultures Of Curriculum

ISBN 978-7-5338-7311-0

I. 课... II. ①约... ②余... III. 教育理论 IV. G40

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第195432号

著作权合同登记证号:图字 11-2006-29 号

Cultures Of Curriculum

Copyright © 2000 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Chinese simplified language edition published by Zhejiang

Education Publishing House Copyright © 2008

All right reserved

世界课程研究前沿译丛(第二辑)

课程文化

著 者 [美]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫等

译 者 余 强

责任编辑 胡献忠

责任印务 温劲风

封面设计 曾国兴

责任校对 李晓鹂

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市天目山路40号 邮编 310013)

制 版 杭州兴邦电子印务有限公司

印 刷 杭州长命印刷有限公司

开 本 710×1000 1/16

字 数 274 000

印 张 14

印 数 0 001-5 000

版 次 2008年1月第1版

印 次 2008年1月第1次印刷

标准书号 ISBN 978-7-5338-7311-0

定 价 25.00 元

联系电话:0571-85170300-80928

e-mail: zjjy@zjcb.com 网址: www.zjeph.com

版权所有 翻印必究

出版说明

伴随着新世纪的到来,人类正在迈向一个崭新的知识经济时代,由此引发的深刻的社会变革推动了我国教育尤其是课程改革的迅速发展。这意味着课程理论研究正面临着极大的挑战和极好的机遇——课程改革实践需要科学的课程理论的指导,因此,构建一个既源于课程改革实践又经得起课程改革实践检验的科学的课程理论当是教育理论工作者和教育实践工作者的共同心声。本着他山之石可以攻玉的理念,我们组织出版了“世界课程研究前沿译丛”,旨在为我国的课程理论建设添砖加瓦,为我国的课程改革尽绵薄之力。

无论多么先进的课程理论,都是源于产生这一理论的土壤,离开了那片土壤,理论的鲜活性和普适性都会受到不同程度的影响。因此,引进的目的在于借鉴,即要以一种理性与自信的姿态和关怀本土,扎根本土的意识参与到有来有往,有你有我的学术交流中去,以提高本土原创力,最终构建起完全属于我们自己的课程理论。

对于课程研究的范围,至今仍是仁者说仁,智者说智。我们从课程研究的基本领域入手,搭建了译丛的大体框架,具体包括一般课程理论、课程设计、课程实施、课程管理、课程评价,内容覆盖课程与哲学、课程与设计、课程与教学、课程与评价、课程与管理、课程与政策等。选择具体书目时,更是关注原著是否反映了“本土问题与实践”之取向。所选书目均为世界课程研究前沿之力作,每一本都是源于实践、指导实践,并随着实践的深化而不断修订和发展的课程研究成果,充分印证了理论是灰色的,实践之树常青。

在译丛的组织过程中,香港中文大学的黄显华教授、华南师范大学的黄甫全教授、人民教育出版社的吕达先生和张廷凯研究员提供了宝贵的建议和专业的指导。在此,谨向他们表示最诚挚的谢意!

浙江教育出版社

前言

—
I
N
T
R
O
D
U
C
T
I
O
N

我们写作本书的目的是为了进一步认识、考察和思索那些为学校 and 课堂而计划，并在学校和课堂里实施的课程。希望本书能够激起有关理论和实践的讨论，有关社会、政治和道德问题的讨论。我们相信，它将在多种层次上或从多个方面引起读者思考：从命名课程取向、认识各种课程取向所代表的文化观念，到追问支配着美国课堂的课程性质，再到探究各种可能的前景。虽然本书主要面向课程理论、课程研究、教育史和教育哲学方向的研究生和初期实践者，但我们认为，当读者将《课程文化》中的观点和问题带进他们的学校和社区的时候，本书即成了公众话语的一个组成部分。

在这里，我们的目的是加强个人对自己的课程和实践观的批判意识。以《课程文化》一书作为探究的平台，我们鼓励读者来思考：他们的课程工作是否反映了一种难以言表的方法和目的的混合，一种试图在许多互相竞争的压力之下保持连贯想象的努力，或者一种体现在前后一致的日常实践系列之中的总目标。

我们提出一个探究的框架，旨在实现以下目标：

(1) 阐明课程文化的概念(指课堂上和学校里公

开或隐蔽的信念、行为、习惯和价值观的体系,这种体系也是社区和其他公共领域内的人们所关注的事情);

(2) 熟悉那些影响课程文化概念发展的课程思考模式;

(3) 从历史的视角了解那些影响美国学校课程发展进程的社会关注点和教育关注点的变迁;

(4) 将政治和道德的话语融入课程讨论之中;

(5) 鼓励那种使人们能够以新的方式感知日常假设和深层次信念系统的隐喻思维(metaphoric think);

(6) 进一步认识隐含在课程之中的不可避免的实践困境;

(7) 批判地探讨每一种课程文化的假设、目的和要求。

通过这样的审视,我们希望读者能够密切关注本书提出的问题,并和他们的学生、同事及社区成员一起思考如何有目的地编制课程,如何组织相应的实践。对于那些从本书中发现他们的信念和实践得到了肯定的读者,我们还希望他们在思考实践困境及本书对课程文化所作的批评时,进一步反思他们自己的观点。此外,他们还可以考虑如何为这样一些人提供引导:这些人被各种课程理论和实践搞得不知所措,以至于感到只能勉强地混日子。

我们认为,本书中的知识及本书可能激起的讨论能够帮助教师理解与反思他们的工作所具有的更加广泛的社会目标和人类目标,依照他们所希望达到的目标来决定教什么以及如何教,并对他们努力在课堂上传授的基本价值观保持清醒的意识(Purpel & Shapiro, 1995, pp. 109—110)。同时,我们也认为,本书可以帮助教育管理人员或社区成员拒绝那些简单化的解决方案,并对课程形成更有深度和更为整体的思考。

我们的观点还可以促使另外一些人(包括同事、管理人员、学校董事会董事、社区成员、官员、父母、孩子)审视自己和教育目的相关的信念及方法。通过和学生、同事及社区成员的讨论,读者可能会发现,他们关于教育的信念和实践中有一些令人神往的共性;他们也可能发现,他们所持的教育目的之间存在着很大的差异;他们也许会了解到,对他们

来说,别人所赞成的观点和方法并不是都能接受的。本书也许能帮助读者“画一条界线”,决定哪些课程观是可以商量的,哪些是没有商量余地的。

本书分为三编。第一编(第1章和第2章)对那些帮助我们理解课程文化的概念和先前已有的课程观进行梳理,目的是给出理论背景。第二编(第3章至第8章)包括六章,每一章都依据我们的探究框架考察一种课程文化,我们把这一编称为内容编,其中的每一章都包括如下几个部分:

- (1) 一段在很大程度上反映该章要旨的引文;
- (2) 关于理论应用于实践的课堂情境描绘;
- (3) 关于这种课程文化倡导者基本观点的综述;
- (4) 这种课程文化在美国的历史背景;
- (5) 这种课程文化关于学生、教师、内容、情境(教室环境)、规划和评价的假设;
- (6) 有关这种课程文化的实践困境和批评的讨论,既包括理论层面,也包括实践层面。

最后,在第三编(第9章)里,我们对课程文化概念内在的困难,以及如何使这一概念成为深入的探究和讨论及学校改革的出发点进行反思。

内容编的前两章,首先讨论两种课程取向:它们的根本目的都是灌输文化价值观,但是在“什么是有教养的人”的问题上,两者之间有着很大的差异。第一种课程取向是“工作和生存训练”,它对当代美国的学校教育影响最大;第二种课程取向是“承接圣典”,它提倡一种以欧美经典著作作为源泉的高强度的理智教育,所强调的是博雅教育的传统。接下来的两章论述两种以个人学习为中心的课程取向:“发展自我和精神”及“建构理解”,它们探讨的是儿童中心主义教育和建构主义。内容编的最后两章论述两种具有很强社会眼光的课程取向:“思考民主主义”阐释了民主主义教育及其目的(让学生明白生活在一个民主社会中的各种可能性);“正视主导秩序”则论述了解放的理论及多元文化主义、女性主义和批判教育学的实践。

最后,我们想把写作本书的进展过程告诉我们的读者。写作本书的建议最先是由一位出色的批判课程学者——我们的朋友戴维·普贝尔(David Purpel,北卡罗来纳大学,格林斯

伯勒)提出来的,他建议帕梅拉·约瑟夫(Pamela Joseph)写一本关于课程取向的书。戴维和帕梅拉的谈话以及戴维的创造性思考促使帕梅拉对几种课程文化进行概念化。戴维对本书的另一贡献是他一而再,再而三地对帕梅拉说:“你真的应该见见斯蒂芬妮·布拉夫曼(Stephanie Bravmann),你们俩的想法确实很像。”于是,在几次谈笑风生的午餐之后,帕梅拉和斯蒂芬妮决定一起写作本书。通过这几次讨论,她们决定从文化的视角来“解释世界”,于是,她们将书名从《课程取向》改为《课程文化》。

然后,帕梅拉又约见她的朋友和同事爱德华·迈克尔(Edward Mikel)。爱德华对民主主义教育既充满激情又很有造诣,他很高兴能有机会参加这样一个连续的讨论和写作。不久,南希·格林(Nancy Green)从伊利诺伊大学退休,搬到西雅图和家人团聚。南希是帕梅拉读研究生时的朋友,对女性教育史和职业教育的研究颇深,于是,帕梅拉邀请她参加写作,从而大大增强了写作班子的力量。最后,在一次讨论建构主义的学术会议上,帕梅拉看到了她的朋友马克·温德斯切尔特(Mark Windschitl)论述建构主义教学的困境的文章,帕梅拉又邀请马克参加本书的写作,最后马克成为写作小组的顶梁柱,撰写了关于建构主义的一章、关于批判教育学一章的主要部分以及结尾一章的大部分。

在集体写作本书的过程中,我们从我们自己关于前提和结论的激动人心的对话中得到很多乐趣,我们之间的对话成为本书写作过程中非常有趣的部分。一种课程文化由什么组成?哪些应当属于这种课程文化?哪些则应排除在外?在这些问题上,我们互相挑战对方的观点。当我们为自己的立场进行辩护,作出修改,并互相从对方的研究中汲取营养的时候,我们大家都得到了提升。

我们感谢如今在教育一线工作的我们的学生,他们为本书提供了不少观点和建议。在过去的许多年里,我们在西雅图大学、华盛顿大学和安蒂奥克大学(Antioch University)的学生已把本书中的许多概念和摘录带进了课堂。我们从学生那里学到了很多东西,我们感激他们热情地为本书提供他们的看法,尤其是关于实践困难方面的。从班级日志、课堂活动和访谈中得到的资料已融汇到本书的许多章节中。

我们感谢所有为本书贡献了观点和其他重要资源的教师和同事们。我们尤其要感谢

查利·伯利(Charlie Burleigh)、马克·史密斯(Mark Smith)、斯泰西·斯科莱斯(Stacy Scoles)、休·卡瓦库博(Sue Kawakubo)、约翰·莫恩(John Moen)、马修·佩奇(Matthew Page)、米凯·冈德森(Mickie Gunderson)、利·纳普(Leigh Knapp)、马丽·辛普森(Mary Simpson)、辛迪·卡塔拉诺(Cindy Catalano)、塞西尔·伊斯门(Cecile Eastman)、加里·格林(Gary Greene)、汤姆·英戈尔斯(Tom Ingalls)、谢利·莱西(Shelly Lacy)、唐·辛普森(Dawn Simpson)、丹尼斯·麦克米伦(Dennis Macmillan)、保罗·布拉西(Paul Brahce)、迈克尔·西尔万(Michael Sylvan)、苏珊·朗斯特雷思(Susan Longstreth)、康妮·萨里(Connie Saari)、吉姆·比恩(Jim Beane)、巴布·布罗德哈根(Barb Brodhagen)、松尼·佩尔沃尔(Sunny Pervil)、卡罗尔·利伯(Carol Lieber)、迈克·马格拉思(Mike Magrath)、约里·马丁内斯(Jori Martinez)、琼·亨特(Jean Hunt)、汤姆·凯利(Tom Kelly)、乔治·伍德(George Wood)、斯坦·希塞门(Stan Hiserman)、多丽丝·布雷武特(Doris Brevoort)、罗比·巴恩斯(Robbie Barnes)和西尔维·卡什丹(Sylvie Kashdan)。

我们感谢戴维·普贝尔,是他提出了写作本书的建议并对我们充满了信心。我们感谢编辑内奥米·西尔弗曼(Naomi Silverman),感谢她的耐心和对我们的鼓励。当生活和工作不断地干扰我们写作时,她总是说“这将是一本很棒的书”,她的肯定给予了我们继续写作本书的力量。我们也感谢布赖恩·迪韦尔(Bryan Deever),他读了我们的文稿,并提出了不少帮助我们厘清课程和文化思路的建议。

最后,我们还要感谢我们的良师和益友,感谢他们给了我们智慧的启迪。哈罗德(Harold)和安·拜尔洛克(Ann Berlak)一直是我们的民主主义教育方面的顾问和同事。乔·帕克(Joe Park)曾教导我们如何将哲学应用于“实际生活”。保罗·博安农(Paul Bohannon)曾激励我们用文化的视角来思考教育、体制、价值观和行动,尽管他在西北大学主持激动人心的研讨会已是多年前的事情,但我们在那里学得的观点仍然充满着活力。

参考文献

Purpel, D. E. & Shapiro, S. (1995). *Beyond liberation and excellence: Reconstructing the public discourse on education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

目 录

C O N T E N T S

前 言

第1章 课程的概念化

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

领悟课程模式	3
多元课程	4
文本课程	5
课程要素	6
复杂问题的课程	9
课程观的冲突	10
课程文化	14
参考文献	16

第2章 理解课程文化

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

如何意识到文化	20
把课程看成文化	22
理解课程文化的分析框架	26
作为探究的课程文化	29
参考文献	31

第3章 工作和生存训练

南希·斯图尔特·格林

观 点	35
历 史	37
信念和实践:学习者和教师	41
信念和实践:内容和情境	44
信念和实践:课程规划和课程评价	45
实践的困难	47
批 评	50
参考文献	54

第4章 承接圣典

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

观 点	59
历 史	62
信念和实践:学习者和教师	66
信念和实践:内容和情境	68
信念和实践:课程规划和课程评价	71
实践的困难	72
批 评	74
参考文献	78

第5章 发展自我和精神

斯蒂芬妮·卢斯特尔·布拉夫曼

观 点	86
历 史	88
信念和实践:学习者和教师	95
信念和实践:内容和情境	97
信念和实践:课程规划和课程评价	100
实践的困难	102
批 评	103
参考文献	106

第6章 建构理解

马克·A. 温德斯切尔特

观 点	112
历 史	115
信念和实践:学习者和教师	118
信念和实践:内容和情境	120
信念和实践:课程规划和课程评价	122
实践的困难	123
批 评	126
参考文献	128

第7章 思考民主主义

爱德华·R. 迈克尔

观 点	134
历 史	137
信念和实践:学习者和教师	140
信念和实践:内容和情境	144
信念和实践:课程规划和课程评价	148
实践的困难	150
批 评	152
参考文献	154

第8章 正视主导秩序

马克·A. 温德斯切尔特

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

观 点	161
历 史	164
信念和实践:学习者和教师	168
信念和实践:内容和情境	171
信念和实践:课程规划和课程评价	173
实践的困难	175
批 评	176
参考文献	180

第9章 课程的文化重建

马克·A. 温德斯切尔特

爱德华·R. 迈克尔

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

所有的学校和课堂不是都已拥有课程文化了吗	188
一所学校或一个课堂只应拥有一种课程文化吗	190
我们在创设课程文化时会遇到哪些困难	193
创建一种课程文化有哪些益处	196
“课程文化”的理论框架将如何引导课程改革	197
参考文献	201
章首引文参考文献	203
词汇表	205
译后记	210

第1章

课程的概念化

帕梅拉·博洛廷·约瑟夫

(安蒂奥克大学,西雅图)

一个有效的理论完全是一种奇迹：它把我们在不同情况下观察到的世界约简为一种易于记忆的理念形式，从而允许我们把一些杂乱无章和特殊的东西看成是某种一般现象的例子。

——杰尔姆·布鲁纳,1996

当前,无论是在学校里还是在公开的学术讨论场合,都很少有人把“课程”的概念作为一个包含多种标准、多种价值和多种努力的总框架来讨论。由于从过程看结果的视角在课程开发中占据了主导地位,人们对课程的兴趣便更多地集中在关于一些具体的计划、具体的结果和具体的成效的狭隘讨论上。关于课程的公开辩论常常表现为怀有政治动机的攻击,人们反复谈论的都是一些过分简单化的见解,如学校的毛病是什么?什么样的好课程可以拯救它?教育工作者在参与公众讨论时也很少对教育的目的和实践进行严密的论证。我们很少看到教师、课程专家和管理人员对那些占主导地位的课程理念以及它们对学校教育直接的、不可预见的影响作一番认真的考察,并在此基础上质疑和

反思学校的课程目标和课程活动。

从近年来的发展过程中,我们可以找到既看不到这幅“大画面”也不对其进行质疑的主要缘由。近年来,人们越来越依赖用不着教师操心的课程程序或课程包,有了它们,教师就成了一个“投递员”,他们的任务只是按照说明或规定向学生提供现成的东西。另一方面,伴随着社会各界对学校的批评,社会要求学校对统一的教育目标承担起绩效责任,教师对课程的发言权也就随之下降了。同时,尽管许多教师每天都真诚地力求把学生教好,但教师通常面临着太多的困难。也有些教师十分自鸣得意地认为自己对所处的环境十分熟悉,以致看不到也说不出占主导地位的学校文化和教育内容的结构问题,当然也就不会对它们提出质疑了。

更有甚者,许多人(包括我们教授和许多有经验的教师)认为课程的本质是学习的过程。这一本质意味着首先要限定一个不宽的知识和技能范围,然后把侧重点放在技术(technique)而不是内容(substance)上。例如拜尔和阿普尔写道:

我们在这里要指出的是:课程理论和课程实践的重心应当转移,应当从关注“我们应当教什么”和“为什么要教这些”的问题转向如何组织、建设和评价课程及教学有关的问题上。当前,如何评价的问题显得尤为重要。当我们致力于寻求从技术上说能够一劳永逸地“解决”问题的方法时,有关内容的政治问题和伦理问题,有关什么知识最有价值的问题,都已经退到背景上了。(Beyer & Apple, 1998, p. 3)

总而言之,当前讨论的态势并不鼓励批判性地探讨问题。结果,那些和课程相关的人们通常缺乏可用来质疑占统治地位的观点和目的的话语及思考方式,也缺乏可用来想象其他不同观点和不同目的的话语及思考方式。

无论是对学校教育的泛泛的抨击,还是对教育结果和测评的不合理的强调,都不能引领教育者或公众从教育的道德和社会视野出发进行严肃认真的思考。实际上,一个十分重要的问题是:教育能否促进个人的转变和社会的变

革?遗憾的是,我们现在已很少听到关于这个问题的公开辩论,有限的期盼和玩世不恭已经取代了希望和理想主义。

领悟课程模式

我们希望对课程进行批判性探讨和道德思考的缘由之一来自课程理论或课程研究。对于在这些领域工作的教育者来说,课程研究是和追求意义而不追求控制或终极真理的质的研究密切联系的。例如,派纳(Pinar)等人写道:

一般课程领域把研究兴趣放在学科之间的关系上,放在各个学科内部的问题上,也放在课程和世界的关系上。这样的课程领域已不再只注重于发展……它现在注重的是理解……我们有必要把当代的课程领域理解为话语(discourse),理解为文本(text),更简单也是更重要的,理解为词语(words)和理念(ideas)。(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995, p. 6, 7)

把课程看成是理解(understanding)能够使教育者更加清醒地意识到教育的各种可能性。这样,他们便可以学会探究暗藏在课程中的隐喻、假设和观点,并且全面地批评它们的假设和实践,批评它们的理论前提和教育目的。

当我们和教师、管理人员、社区成员以及课程专家一起工作时,当这些教育者们更加清醒地意识到自己观察和理解课程的方式时,我们最重要的目标就实现了。有一位中学教师参加了一个基础课程理论班,他说的话似乎清楚地表明了这种意识的变化:“我们都需要知道……我们在这里谈论的是什么?”理论、概念和想象只是我们用以探究课程意义的工具。

我们之所以写这本书,就是希望和大家一起分享那些已帮助我们较好地理解了课程领域的意义图式(patterns of meaning)。那些事先建构的用以展示和考虑课程的概念框架对我们的努力无疑具有指导作用。当然,我们的理论探讨也只是一个会话,只是有关课程的各种理解方式的永无休止的会话的一个组成部分。

本章的目的是综述过去和现在人们对课程进行概念化的一些有影响的途