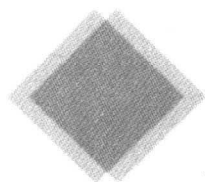


靳玉乐 于泽元 著

后现代主义 课程理论

人民教育出版社



后现代主义

HOUXIANDAI ZHUYI KECHENG LILUN

课程理论

靳玉乐 于泽元 著

人民教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

后现代主义课程理论/靳玉乐,于泽元著. —北京:

人民教育出版社,2005

ISBN 7-107-18538-1

I. 后...

II. ①靳...②于...

III. 基础教育-课程-教学改革-研究

IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 028644 号

人民教育出版社 出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京人卫印刷厂印装 全国新华书店经销

2005 年 8 月第 1 版 2005 年 8 月第 1 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 10.5

字数: 228 千字 印数: 0 001~3 000 册

定价: 19.20 元

后现代主义是 20 世纪 60 年代左右产生于西方发达国家的一股泛文化思潮，它所提出的问题与我们今日人类的生存和命运息息相关，因此不可避免地影响到课程领域。作为一个大的“思想范式”，它为课程理论的发展提供了新的视野。本书试图在这一范式的基础上，重新审视现代课程理论，并力求构建比较系统的后现代课程理论，同时也为我国正在进行的基础教育课程改革提供借鉴和富有建设性的启示。

本书在内容上大体可以分为三个部分。

第一部分：后现代主义的基本思想（第一章）。本部分从三个方面来阐述：一是比较系统地分析了后现代主义的主要思想观点，提出对现代主义的解构和对后现代世界的重建是后现代主义思想的主要特征；二是比较全面地分析了现代主义主体观的弊端，建立了以流动性、生态性、交互性、创造性为特征的后现代主体观；三是批判了现代主义的僵化、封闭的知识观，提出了知识的多元观和有机观。这些基本思想为以下的后现代主义课程思想的构建提供了基础。

第二部分：后现代主义课程理论的构建（第二至十章）。本部分首先分析了后现代主义课程目的观的转变，提出了开放性、多元性、创造性、内在性的后现代主义课程特征，并在此基础上描述了后现代主义课程的内涵：课程是提供给学生的现实机遇，是学生在现实机遇中的生成与创造。其次，比较详尽地阐述了在这一课程思想下的后现代主义课程目标、课程内容、课程组织、课程实施、课程评价方面所表现出的新的面貌，提出了以开放性、生成性、流变性、生态性、包容性为目标观；奠基于多元文化、生态主义、

建构主义基础上的课程内容观；以混沌和网络作为隐喻的课程组织观；作为诠释、创造与交往和对话过程的课程实施观；导向多元与差异、美学精神并注重目标多样与流变的课程评价观及相应的方法论。最后，通过后现代主义与中国传统文化的有机结合，构建了具有后现代精神的课程模体：意境化的课程模体和太极图式的课程模体。此外，还探讨了在后现代主义精神背景下，课程研究从建构理论到进行理解和解释、从为教育立法到建立对话的平台转变，评析了几种富有后现代色彩的课程研究方法。

第三部分：我国基础教育课程改革的后现代转换（第十一章）。本部分主要探讨了后现代社会的基本概况以及在中国出现的后现代现象，指出面对这些现象，基础教育课程必须超越现代主义和后现代主义。因为后现代主义是对现代主义的补充和纠正，现代主义和后现代主义思想范式并存于当今社会，后现代主义课程思想也有自己不可克服的缺陷。在上述基础上，提出我国课程的现代化在某种意义上就是实现课程的后现代转换。然后，在借鉴并超越现代主义和后现代主义课程思想的基础上，全面审视了我国基础教育课程的现状，为我国正在进行的基础教育课程改革提出了比较系统的富有建设性的建议。

本书作为国内第一本系统研究后现代主义课程理论的专著，为我国课程理论的发展提供了新的视野和新的方法。但本书更重要的意义在于，一些观点，比如以混沌和网络作为隐喻的课程组织观、导向美学精神的课程评价观、通过后现代主义与中国传统文化的结合所构建出来的课程模体等，在国内外都是具有创建性的。

目录

MU LU

第一章 导论 1

- 一、问题的提出与研究的意义 2
- 二、概念的界定 3
- 三、后现代主义课程理论及其研究概况 9
- 四、本书的基本思路 12

第二章 后现代主义课程的思想基础 13

- 一、后现代主义理论概观 13
- 二、后现代主义的主体观 33
- 三、后现代主义的知识观 55

第三章 后现代主义课程的本质 73

- 一、对当代后现代主义课程观的评析 73
- 二、后现代主义课程的特征与内涵 82

第四章 后现代主义课程的目标 96

- 一、后现代主义课程目的观 96
- 二、后现代主义课程目标的特征 108

第五章 后现代主义课程的内容 121

- 一、课程内容的取向 121
- 二、后现代主义课程内容的选择 129

第六章 后现代主义课程的组织 139

- 一、现代主义课程组织的特征及其批判 141
- 二、后现代主义课程组织的隐喻 145

目录

MU LU

三、后现代主义课程组织的形态 150

第七章 后现代主义课程模型的构建 157

一、意境化课程模型 158

二、太极图课程模型 178

第八章 后现代主义课程的实施 195

一、课程实施的取向 195

二、后现代主义课程实施的本质 202

第九章 后现代主义课程的评价 208

一、对现代主义课程评价的批判 208

二、后现代主义课程评价的目的观 213

三、后现代主义课程评价的方法论 219

第十章 后现代主义课程研究 223

一、后现代境遇对课程研究的影响 223

二、课程研究的后现代主义思考 229

三、后现代主义课程研究的方法 239

第十一章 后现代主义课程理论的启示 256

一、后现代征象在中国的出现 257

二、后现代主义课程理论的特征 267

三、基础教育课程改革的后现代转换 272

主要参考文献 308

后 记 324

第一章

导论

20 世纪是自启蒙运动以来现代主义进一步发展,尤其是现代科学技术的发展给人类带来了更多的繁荣与舒适的世纪。然而,20 世纪也是现代主义给人类带来诸多灾难的世纪。两次世界大战对人类来讲是可怕的噩梦,而环境污染、生态失衡、核武危机又潜藏着人类的生存危机。这些灾难和危机使人类从现代主义的盲目乐观中清醒过来,开始认真地反思并试图超越现代主义,其主要思想成果之一就是 20 世纪中后期兴起的后现代主义。

20 世纪 70 年代以来,西方发生了重要的“教育学范式”转换,这一转换是由寻求普遍性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。在课程研究领域,则试图超越理性主义浓厚的“泰勒原理”及其所代表的“课程开发范式”,走向“课程理解范式”(the paradigm of understanding curriculum),把课程视为可以进行多元解读的“文本”(context)。^①在世纪之交,世界各国也纷纷进行面向新世纪的基础教育课程改革。无论是“理论范式”的转换还是课程实践的改革,都以反思 20 世纪以来的教育和课程

^① 张华:《走向课程理解:西方课程理论新进展》,《全球教育展望》2001 年第 7 期。

历程为基础,以重建适合新世纪教育发展的课程为己任。因此,后现代主义作为一种矗立于时代潮头的大“思想范式”,无疑为这些努力提供了一个有益的视角。

一、问题的提出与研究的意义

后现代主义作为西方世界 20 世纪 60 年代以来兴起的一股文化思潮,对现代主义及现代性的合理性进行了深刻的质疑与颠覆,并因此对人文科学乃至自然科学产生了广泛影响,以至“人人皆话语,个个谈文本,解构不离手,颠覆不离口”成了西方后现代文化的一大景观。^①这一影响也引起了学者们的极大关注,但这种关注“主要不是由于它‘声势浩大’,而是由于它思想的新颖和独特,由于它所提出的问题都是与我们今日人类(无论是东方人还是西方人)的生存和命运息息相关的,都是人类要生存和发展下去所要亟待解决的问题”。^②这一影响也不可避免地波及到以哲学、社会学和心理学为基础学科并具有浓厚的文化气息的课程领域,并涌现出一批后现代主义的课程理论家,如多尔(Doll, W. E.)、斯拉特瑞(Slatery, P.)、高夫(Gough, N.)等人。这些理论家以后现代主义思想为武器,对现代课程理论范式进行了深入的批判与重构,并提出了一些富有建设性的实践建议。但不可否认的是,在他们的研究中,破多于立,理论高深而实践无力,具有相当多的缺陷。

① 赵光武主编:《后现代主义哲学述评》,西苑出版社 2000 年版,第 1 页。

② 王治河:《后现代主义的建设性向度》,《中国社会科学》1997 年第 1 期。

就我国而言,虽然对后现代主义课程理论有一些论述,但这些论述仅仅是介绍,比较简单,更未结合中国的文化进行有机的建构。因此,如何对后现代主义课程理论进行深入系统的剖析,揭示其内在本质,以了解并吸收这些理论成果;如何对其缺陷进行弥补,提出新的理论建构策略,并促进我国基础教育课程改革的发展,就成了摆在课程学者面前一个比较紧迫的任务,本书即是从这一角度出发而展开写作的。

由此,我们撰写这本著作的意义也趋于明了:首先,通过对后现代主义课程理论的剖析,充分理解后现代主义课程观的真实底蕴,从而为我国课程领域内的理论与实践提供有益的启示。其次,站在这些“巨人的肩膀”上,我们可以从后现代主义的视角出发,重新构建我们的课程理论与实践,进一步推动我国基础教育课程改革理论与实践的发展。

二、概念的界定

后现代主义(postmodernism)是20世纪60年代产生于西方发达国家的一种泛文化思潮。后现代主义一词最早出现在建筑学中,它的含义是指那种以背离和抵制某些古典主义特别是现代设计风格为特征的建筑学倾向,后来这一用语被广泛地移植到文学、艺术、哲学、社会学、政治学甚至自然科学领域,用以指称具有类似倾向的思潮。

作为一种宽泛的术语,后现代主义也许是思想史上最具有歧义性的词语之一。从语源分析上来看,“post”一词不仅具有“在……之后”的意思,而且具有“否定”或者“超越”之义。至于对“modernism”的理解,更是

五花八门。对这两个词语的不同理解,使后现代主义与复杂性和多样性有了不解之缘,成为“人类有史以来最复杂的一种思潮”。在法国,德里达(Derrida, J.)、福柯(Foucault, M.)、巴尔特(Barthes, R.)等后结构主义者由批判早期结构主义的一些基本观念出发,来消解和否定整个传统西方体系哲学;在美国,奎因(Quine, W. V.)、罗蒂(Rorty, R.)等人通过重新构建实用主义和后哲学文化来批判和超越近现代西方哲学传统,大卫·雷·格里芬(Griffin, D. R.)和约翰·科布(Cobb, J. B.)等人则在怀特海(Whithead, A. N.)的过程哲学的基础上,扛起“建设性后现代主义”的大旗。此外,后现代主义的干将利奥塔(Lyotard, J. F.)、博德里拉(Badrillard, J.)、杰姆逊(Jameson, F.)、德勒兹(Deleuze, G.)则分别从哲学、文化和政治等角度对后现代主义进行了深入的探讨。这些理论家从不同领域、不同视角对现代主义进行了猛烈的抨击,并在不同程度上建构了异彩纷呈的后现代理论。然而,我们必须看到,“并不存在什么统一的后现代理论,甚至各种立场之间连基本的一致性也没有。相反,通常被笼统地归并到一起的各种‘后现代’理论与后现代立场——它们彼此之间经常是冲突的——之间的差异足以使人震惊”。^① 尽管如此,后现代主义理论中也有一些基本一致的东西。大卫·雷·格里芬认为:“如果说后现代主义这一词汇在使用时可以从不同方面找出共同之处的话,那就是,它指的是一种广泛的情绪而不是任何共同的

^① 道格拉斯·凯尔纳、斯蒂文·贝斯特著,张志斌译:《后现代理论——批判性的质疑》,中央编译出版社1999年版,第2页。

教条——一种认为人类可以而且必须超越现代的情绪。”^①当然，我们不能认为大卫·雷·格里芬在这里给后现代主义确定了一个“定义”，因为“情绪”一词并不能囊括一些深邃的思想，它仅仅是对后现代主义诸多描述形式中的一种。实际上，后现代主义很难用“是”来定义，它的内涵与外延具有很大的不确定性。我们只能说，后现代主义是一种造“反”的思想，“反对和超越心物二元论、一元论和决定论；反对基础主义、本质主义、理性主义和道德理想主义；反对主体主义和人类中心主义”是其核心特征。^②

由于后现代主义的复杂性和丰富性，试图给后现代主义进行分类似乎是不明智的，但还是可以大略地将其作出划分。王岳川根据利奥塔和福柯等人的观点，认为存在着两个划分后现代主义的标准：①历时态标准。后现代是不同于现代主义的一个历史时期，由20世纪60年代发生发展，将随历史不断向后延展；②共时态标准。后现代是一种时代精神、一套价值模式，它否定了现代主义并希望更进一步加以超越，以走出现代主义所带来的困境。^③在前一标准之下的后现代理论倾向于认为后工业社会或信息时代是后现代社会的标志，对这一社会实然状况的描述和分析则会产生与现代社会截然不同的文化景观；在后一标准之下的后现代理论则倾向于在反对现代主义的基础上重构应然的后现代话语，视后现代主义为一种理想的精神、价

① 大卫·雷·格里芬著，马季方译：《后现代科学——科学魅力的再现》，中央编译出版社1998年版，第20页。

② 赵光武主编：《后现代主义哲学述评》，西苑出版社2000年版，第9页。

③ 王岳川、尚水主编：《后现代主义文化与美学》，北京大学出版社1992年版，第23页。

值形态。大卫·雷·格里芬将后现代主义划分为解构性的后现代主义与建设性的后现代主义。前者持一种“彻底否定性”的思维方式，它试图通过消解、解构等话语突破现代主义的有限思维形式，走向无限的思维形式。为了避免重蹈现代主义的覆辙，使“王位空缺成为常态”，这种理论往往对建构一种新的哲学和思想体系持非常审慎的态度；后者则在前者的基础上大胆地进行了后现代主义的重新建构。罗蒂的后哲学文化、大卫·雷·格里芬等人对后现代科学和后现代精神的建构，使后现代主义摆脱了相对与虚无的面目，重新扬起理想的风帆。^① 上述见解都有一定的道理，但是并不全面。我们认为，后现代主义理论一般是上述立场互相排列组合的产物，复杂多样是其基本的特征。

面对复杂而多样的后现代主义，我们必须解决的问题是：究竟站在何种后现代主义的立场上去思考课程理论问题？要解决这一问题，首先要明确各种形态的后现代主义理论的得与失。立足于后现代实然状况的后现代理论给我们提供了一幅充满着差异、异化、表面化、不确定的后工业社会的图画。这幅图画使自文艺复兴以来资本主义社会中的一些宏大叙事（grand narrative）的合法性遭到了质疑，崇尚异质、多元、游戏的后现代主义文化随之产生。这种理论深刻地揭示了“后现代主义思潮及其哲学作为观念形态的文化，是社会经济政治的反映”。^② 而且不容否认的是，教育不管是否作为一种乌托邦，必须依据的正

① 王治河：《论后现代主义的三种形态》，《国外社会科学》1995年第1期。

② 赵光武主编：《后现代主义哲学述评》，西苑出版社2000年版，第3页。

是这种现实。但是，立足于后现代实然状况的后现代主义者往往怀着一种“人类末日”的情怀。他们中的乐观派乐于把后现代社会的种种现象视为更富于创造性和解放性的社会思想文化形态，而他们中的悲观派则展示出“人们对现代社会发展轨迹的悲观情绪”。无论是乐观派还是悲观派，其理论都仅仅是“对当代资本主义作出的反应而已”，他们都没有对未来社会的发展提出什么具有扬弃性的对策。这一缺陷在与之相对的建构性后现代理论中得到了一定程度的弥补，这种立场上的后现代主义者往往在颠覆现代主义或现代社会状况的基础上，提出后现代主义的精神或价值模式。例如德勒兹和加塔利（Guattari, F.）试图利用“游牧式思维”取代“国家思维”，用“块茎模式”代替“树状模式”。^① 利奥塔则强调用小型叙事来取代宏大叙事，用差异代替同质。罗蒂则把建立后哲学文化作为突破现代哲学对人的束缚的一种途径。这些新的思维模式的提出，对于突破日益僵化的、霸权性的现代思维模式起到了巨大的推动作用。然而，这些新的话语却由于后现代主义者的追求往往呈现出零碎化、颓废化的倾向，很难切合到实际生活中去。综合上述分析，我们认为，后现代主义课程理论应立足于现实社会中的种种矛盾，并超越这些矛盾，进行理想化的建构。所以，我们应把历时态的分析作为

① 德勒兹和加塔利喜欢创造新的哲学名词。“国家思维”“游牧式思维”“块茎模式”和“树状模式”都是他们创造的名词。“国家思维”代表合乎规矩的、统治式的思维方式；“游牧式思维”是自由的、充满想像力的思维方式；“块茎模式”是一种没有中心的模式，犹如洋葱一样，虽然它给人有一个核心的感觉，但当你一层一层剥开时，你才发现什么也没有；“树状模式”则是力图提供一种思想的核心或主线，其余的思想犹如树枝一样向周围伸展。

现实依据,以应然化的思想和精神(当然要去粗存精、去伪存真)作为方向来理解和建构后现代主义的课程理论。

解构的后现代主义的“成功和深刻在于它彻底的否定性、它彻底的反传统精神,这种精神对于人们清理几千年来形成的层层思想束缚及思想传统,具有深刻的解放思想的意义”。^①然而,这种思想往往矫枉过正,发展到极端时会出现否定主义、虚无主义和无政府主义的危险。建设性的后现代主义则积极寻求重建人与世界、人与人的关系,寻求一种“回家”的后现代世界,“它看到了现代性的局限性并试图用一种新的思想超越它”。^②但是,建设性的后现代主义专注于建设,忙于拯救世界,对现实的分析比不上解构的后现代主义深刻,而且,建设性的后现代主义的理想色彩显得过浓,发展到极端,便有走向空想主义的危险。^③值得注意的是,解构的后现代主义与建设性的后现代主义有着紧密的联系,正如王治河所指出的那样,两者是“一而二、二而一的事”,两者都体现出对人类及其生存于其中的地球的命运怀抱深深的关切。受此启发,我们的观点是:以解构的后现代主义作为思想武器,对现代主义的课程范式进行深刻的反思与批判,但我们应牢记批判与反思的最终目的——建构有益于我国基础教育课程改革的课程理论,而这一目的的达成则不得不借助于建设性的后现代主义所指明的理想的方向,而且,也许课程的最

① 王治河:《论后现代主义的三种形态》,《国外社会科学》1995年第1期。

②③ 王治河:《别一种后现代主义》(代序),参见大卫·雷·格里芬著,马季方译:《后现代科学——科学魅力的再现》,中央编译出版社1998年版,第3、12页。

终目的应该是体现出对人、对世界的终极关怀。

三、后现代主义课程理论及其研究概况

对于后现代主义课程理论,国内有学者试图从两个视角去理解:一是广义的视角,将其视为在后现代状况下出现的各种课程理论(包括一些采用了现代主义哲学的课程理论);二是以狭义的视角来看待后现代主义课程理论,视其为站在后现代主义立场上并应用了后现代主义假设来建构后现代主义课程理论,并以前者作为论述的基点。^①我们认为,后现代状况是一个非常模糊的概念,把其作为衡量是否是后现代主义课程理论的标准有点儿过于牵强。因此,狭义的后现代主义课程理论也许更符合实际。这种课程理论又分为两种情况:一是秉持这种课程观的理论家并未意识到自己陈述了后现代主义的课程思想,他们只是根据社会、文化等的危机提出了相应的对策;二是理论家自觉地站在后现代主义立场上对课程进行后现代建构,但也许这些建构之中还夹杂有不少现代主义的因素。其中,比较系统地论述后现代主义课程理论的有多尔、斯拉特瑞、卡普拉(Capra)等人,他们从不同角度建构了风格不同、见解各异的后现代主义课程理论。这些课程理论的共同特征是用后现代主义思想批判以泰勒(Tyler, R. W.)为代表的现代课程范式。

美国路易斯安那州的多尔对现代主义课程进行了详细的分析和批判,指出了现代课程范式的三大局限,即封闭性、简单化和累积性。他以博物学家的眼光,结合了杜威(Dewey, J.)、

^① 张文军:《后现代主义教育思想述评》,华东师范大学博士学位论文,1997年5月,第64页。

皮亚杰 (Piaget, J.)、布鲁纳 (Bruner, J. S.) 等人的教育思想, 勾画出了其后现代主义课程理论的框架。多尔还针对泰勒原理的四个步骤提出了四条后现代主义课程的标准: 丰富性、循环性、关联性和严密性。多尔从新的科学观点出发, 以博物学的观点建构了课程新的景观。在他的课程观中所体现出的后现代主义思想, 具有极大的启发意义。然而, 多尔却忘记或有意回避了回答一个基本的课程问题: 我们为什么要采用这样一种后现代主义课程? 或者说, 这样的课程要培养什么样的人? 这一缺陷是本研究的切入点之一。

现代主义把自然当做征服的对象, 结果造成了生态环境的严重恶化和整个人类生存状况的危机, 使许多学者开始从生态角度考虑课程问题, 卡普拉的著作《转折点: 科学、社会和新文化》体现了这一努力。卡普拉认为, 人类所生活的世界是一个生理现象、精神现象、社会现象和环境因素相互依存的世界, 因此, 我们必须采取生态学的世界观来看待世界和进行课程设计。^① 卡普拉认为, 现代主义使泰勒的课程模式具有如下特征: 行为目标分类; 不以环境为转移的客观知识; 外设的竞争性评价; 将教师与学生、意义与情境、主观个体与客观知识、身体与精神、学习与环境割裂开来的二元论方式; 通过价值中立的知识传递过程来获得进步的线性发展方式。这些课程理念所传递的现代主义思维模式和技术至上的意识形态是生态危机的根源。因此, 他从后现代主义世界观出发, 提倡促进人类之间、人类与世界之间的和谐互动关系的课程理

^① 张文军:《后现代主义教育思想述评》, 华东师范大学博士学位论文, 1997年5月, 第67页。