

课程与教学理论研究和应用推广新进展丛书

主编 杨启亮 徐文彬

后现代时期的 课程发展

帕特里克·斯莱特里 著
徐文彬 孙玲 等 译

课程与教学理论研究和应用推广新进展丛书

主编 杨启亮 徐文彬

后现代时期的 课程发展

帕特里克·斯莱特里 著
徐文彬 孙玲 等 译

江苏省重点学科“课程与教学论”资助 出版
南京师范大学“十一五”211项目资助

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂林 ·

Grateful acknowledgment is made to the following for permission to reprint material
Excerpt from Choruses from "The Rock" in *Collected Poems 1909-1962* by T.S.Eliot, copyright © 1964,1963 by T.S. Eliot, reprinted by permission of the publisher.

Excerpt from "Little Gidding" in *Four Quartets*, copyright © 1943 by T.S. Eliot and renewed 1971 by Esme Valerie Eliot, reprinted by permission of Harcourt Brace & Company.

Excerpts from *A Lesson Before Dying*, copyright © 1993 by Ernest J. Gaines, reprinted by permission of Alfred A. Knopf.

Figure 8.1 on page 228 is taken from figure 8.2 in Donald Oliver and Kathleen W.Gershman, *Education, Modernity, and Fractured Meaning: Toward a Process Theory of Teaching and Learning* (Albany: State University of New York Press, 1989).

Table 9.1 on page 244 is taken from figure 7-3 in William H. Schubert, *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility* (New York: Macmillan, 1986).

CURRICULUM DEVELOPMENT IN THE POSTMODERN ERA *Second Edition*

© 2006 by Taylor & Francis Group, LLC

All Rights Reserved

Authorized translation from English language edition published by Routledge, part of Taylor & Francis Group LLC

著作权合同登记号桂图登字: 20-2007-131 号

图书在版编目 (CIP) 数据

后现代时期的课程发展 / 斯莱特里著; 徐文彬, 孙玲等译.
桂林: 广西师范大学出版社, 2007.12

(课程与教学理论研究和应用推广新进展丛书 / 杨启亮,
徐文彬主编)

ISBN 978-7-5633-7154-9

I. 后… II. ①斯…②徐…③孙… III. 课程—教学研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 201745 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 肖启明

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 25 字数: 462 千字

2007 年 12 月第 1 版 2007 年 12 月第 1 次印刷

印数: 0 001~2 000 册 定价: 45.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

人类的基本诉求是对意义的追问,只有在解释性的过程中才能体验到这种对意义追寻的基本能力,这种解释性过程即是对文本(不论这文本是人工制品还是自然世界,或者人类行为)的解释。这是一个追求(或研究)更深层次理解的过程,即能够使我们激情洋溢并倍感满足的过程。……这种理论化行为其实就是一种信仰行为、一种宗教行为……它是一种对生活中人道主义的视域的表达。

J. B. 麦克唐纳

James B. Macdonald

总序

在政治、经济、文化、科技、生产、消费、交换、分配、军事、教育、娱乐和地区事务等全球化背景下,人类自身与社会发展过程中众多显性(有时会变得越来越日常,以致视而不见、听而不闻)或者隐性(有时会变得越来越显见,以致隐而不显、彰而不明)的问题与冲突,层出不穷,应接不暇。在这些问题与冲突的解决过程中,教育(包括课程与教学)应该而且必须发挥其所特有的功能与价值。

在教育研究中,课程与教学研究(或曰课程与教学论)可谓是最为活跃的学科领域或研究领域之一。因此,如何整合该领域的众多理论研究成果,并使其回馈以致应用推广到课程与教学实际场所和日常行为,应该也是课程与教学研究领域所应研究和探讨的问题之一。这里的“整合”既有前现代、现代和后现代的课程与教学论的纵向历史融合,也有其横向现实聚合;既有已有成熟研究领域与新近开拓方向的纵向历史交汇,也有其横向现实际遇。这里的“回馈以致应用推广”既有一般课程与教学研究成果向课程与教学实际场域的迁移,又有各学科或领域课程与教学研究成果向课程与教学实际场域的位移;既有课程与教学实际状况对一般课程与教学研究成果的限定,又有课程与教学实际状况对各学科或领域课程与教学研究成果的改造。本丛书正是针对上述“整合与回馈以致推广应用”这一课程与教学研究领域中的问题而精选的若干研究精品,以奉献于同行与大家,并期望能够由此激发起关于这一问题更为广泛而深入的本土化研究,涌现更多的相关成果。

本丛书现确定有5本论著:(1)斯特莱里(Patrick Slattery)所著的《后现代时期的课程发展》(2006年第2版),主要涉及“作为研究领域的课程发展”,“当代课程发展中的复杂对话”,“后现代时期的课程发展”等内容;(2)古铁雷斯(Angel Gutierrez)和保罗(Paolo Boero)所主编的《数学教育心理学研究手册:过去、现在与未来》(2006),主要涉及“学习内容领域的认知视角”,“跨领域学习与教学的认知视

角”，“运用技术进行学习与教学的认知视角”，“数学学习与教学的社会视角”，“数学教学的专业化视角”等视阈；(3)迈克科玛斯(William F. McComas)所主编的《科学教育原理与策略中的科学本质》(1998)，主要包括“关于科学教学中科学本质的基本原理”，“科学计划、科学方法和科学策略的本质联结”，“科学课程与课程要素的本质联结”，“对科学本质理解的评价”等方面；(4)吉尔伯特(John K. Gilbert)、德荣(Onno De Jong)、贾斯蒂(Rosaria Justi)、特里古斯特(David F. Treagust)和范德里尔(Jan H. Van Driel)所主编的《化学教育：基于研究的实践取向》(2002)，主要有“化学与化学教育”，“化学教育课程”，“关于物质化学结构的学与教”，“关于化学变化的学与教”，“化学教育与化学教师的未来发展”等问题；(5)国际教育学院(IAE)与国际教育局(IBE)所组织的《教育实践系列》(1999—2007)，主要有“教学基本策略”，“亲子教育”，“有效教学实践”，“提高学生数学学业成就”，“家教”，“第二语言教学”，“儿童怎样学习”，“预防问题行为——什么在起作用”，“校园中如何预防艾滋病”，“学习动机”，“学校与社会情感学习”，“阅读教学”，“学前儿童的语言发展”，“听、说、写教学”，“新媒体的使用”，“创建一个既安全又受欢迎的学校”等16个主题。

本丛书冠名为“课程与教学理论研究和应用推广新进展”，是源于南京师范大学课程与教学研究所这一研究团队，在“以中国教育现实中的课程与教学问题为立足点与归宿、以中国教育中课程与教学传统为根基，以国外课程与教学研究为借鉴”为指导思想所开展的“中国基础教育课程与教学实践问题的理论研究”课题研究过程中发现，国际社会关于课程与教学研究的理论整合与实践回馈是一个值得学习与借鉴、探讨与发展的研究领域与方向，而且出现了若干新的动向。因此，我们从大量的书稿中选择了上述几本，并组织有关人员进行了翻译，希望读者也能够像我们一样，从中获得借鉴。

本丛书的出版既得到了原书作者和出版社的理解与帮助，也得到了广西师范大学出版社的肯定与支持，还得到了国家重点(培育)学科和江苏省重点学科“课程与教学论”、南京师范大学“十一五”211项目的资助。在此，我们谨向所有为本丛书的撰写、翻译、出版付出辛勤劳动的人们表示衷心的感谢！

主编

南京，随园

译者序

我们在试图认识和把握概念重建运动时,遇到的第一个难题就是,概念重建之前的课程开发范式是如何过渡和发展到当代课程理解范式的;第二个难题则是,概念重建后的课程哲学纷繁复杂、派别林立(更由于当下各种概念重建的哲学思潮本身还在发展、修正、完善当中),其价值追求对课程实践领域的影响尚无定论;最后的一个难题是,概念重建后的课程理论如何跨越传统与当下、理想与现实、理论与实践之间的巨大鸿沟。因此,如何全面解读、科学分析和准确把握概念重建运动的基本历程以及概念重建后的当代课程话语,是我们必须面对并且需要予以解答的问题。

一、概念重建运动兴起的背景与意义

概念重建运动兴起于20世纪60年代末70年代初,它推动了课程研究由现代向后现代的转化,促使现代课程开发范式向课程理解范式转变,为20世纪70年代初“濒临死亡”的课程领域注入了新鲜活力,为课程发展开辟了崭新的空间。

(一)20世纪70年代之前的课程研究基本状况

20世纪二三十年代,作为美国课程研究领域的创始人之一,博比特试图把科学方法应用到课程领域当中,并且把教育中的创造性延伸到它的各个领域。他认为美学价值、个性特点和个体发展这些哲学分类是个模糊的臆断,转而提倡对目标和技能进行分类,并把它作为定义教育目标的方法。^①从此,科学方法开始在课程领域中

^① McGill, Jon. The Sloth and the Pace of Curriculum Development. Independent School, 2004. (Fall):74

得到初步应用。

进入20世纪四五十年代,泰勒(1949)在工具理性、科技理性的哲学基础之上,把目标和方法截然分离,以使教学效率最大化,这就是现已为人们所熟知的泰勒原理,它亦成为现代课程开发的基本原理。从这个时候开始,泰勒原理作为课程开发话语的典范,并在过去的50年中,成为课程领域中一统江湖的最高意识形态,指导并主宰着现代课程理论与实践的发展,成为课程开发和课程评价的首要方法。^①至此,现代课程发展的早期研究模式——追求科学化方法初步形成,并逐渐在课程领域中得到广泛应用。

苏联卫星的发射成功(1957)给美国20世纪60年代的课程领域造成了巨大的冲击,进步主义教育成为众矢之的,遭到全国上下前所未有的强烈批判。从那时起,美国国家科学中心(NSF)提出的学科中心课程方案开始主导整个课程领域。坦纳曾指出,这个时期的各个学科的学科专家开始主宰课程领域的发展,他们的话语弥漫在整个课程领域当中。传统的课程理论、课程问题以及课程研究工作被排挤在教育研究工作的边缘,课程研究者、课程专家的话语遭到压制和排挤,以至于在课程领域中,我们几乎听不到他们的声音。^②这个时候,现代课程发展的后期研究模式——追求科学化内容开始形成,现代课程开发范式成为主导课程领域的研究范式。科学化的内容充斥着课程领域,个体的知识、经验、意义、内心世界、主观感受被排斥在课程领域之外,课程与个体、课程与社会、课程与周围世界的分离愈发突出、普遍。

总而言之,在20世纪70年代之前,目标和方法的分离、科学化管理模式、目标管理、等级差异、学科分离等,在课程领域中大行其道。现代课程开发范式在推动课程作为一个独立研究领域形成的同时,也使得课程领域的再发展变得毫无生气。

(二)现代课程研究范式所面临的问题与挑战

现代课程开发的基本原理删减了课程的词源学意义——在跑道上跑的过程,而把课程简化为一个名词,即跑道本身。几十年来,众多的教育者都相信课程是具体的目标,是我们实行的课程计划,或是我们遵循的课程指南。对他们而言,这个明显

^① Jeasik Cho & Allen Trent. "Backward" Curriculum Design and Assessment: What Goes Around Comes Around, Or Haven't We Seen This Before?. *Taboo*, 2005. (Fall - Winter): 105—114

^② William G. Wraga & Peter S. Hlebowrsh. Toward a Renaissance in Curriculum Theory and Development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 2003. (4): 425—437

过于简单的概念导致了在认识和理解方面发生了重大转变。^①

根据现代课程开发的基本原理,课程理论成为技术性的东西,预先决定的行为目标是控制紧随其后的教学行为和评价行为的推动力,目标发展必须优先于课程规划,因为目标是指导所有课程编制者进行其他活动的首要标准。这就使得课程理论家、教育者普遍认为“教育目标和学校教育目标就是为社会再生产、工业化和城市化的发展、大规模的社会参与做必要的准备,因此,社会再生产、工业化和城市化的发展、大规模的社会参与左右了课程开发的宏观方向与具体内容”^②。这就导致科学化方法、科学化内容、学科内容中心、学习模式中“与情境无涉的知识”泛滥于课程研究的各个角落,个体的意义、存在、创造日益被边缘化甚至被排挤在课程之外。

与此同时,社会危机、精神危机、人文危机等,在“二战”后的美国此起彼伏,人们极度缺乏人文关怀和情感寄托。美国社会、文学和艺术领域中出现的各种具有重要历史影响的运动,如波普艺术(Pop art)、先锋派运动、嬉皮士、表现性艺术、民权运动等,促使人们对现代社会中主体性的缺失、人文化的虚无、社区感的失落、安全感的丧失进行历史性的深刻反思,这也直接导致了人们对现代教育的强烈质疑,对现代课程开发范式的极度鞭挞。

在各种危机干扰并严重影响人们的生活、心理以及精神领域的时候,哲学家、心理学家、艺术家等纷纷从各自的研究领域去寻找摆脱危机的途径。这也直接导致了后现代主义在欧美的哲学、社会学、美学、艺术等领域开始兴起,现象学、自传学、存在主义、后结构主义等各种哲学流派开始流行。教育家、课程学者不失时机地借鉴并汲取了这些哲学流派的价值追求与基本理念,并把它们渗透于课程领域,对现代课程开发范式发出挑战。哲学领域中如萨特、尼采等存在主义者的作品,心理学领域中如弗洛伊德和荣格的精神分析学著作,文学领域中如乔伊斯(James Joyce)、伍尔夫(Virginia Woolf)和福克纳(William Faulkner)的意象性作品,以及艺术领域中如波拉克(Jackson Pollock)的油画等都开始对课程领域产生冲击。^③哲学、心理学、文学、艺术等各个领域中出现后现代思潮对传统的课程领域造成毁灭性打击,并为课程理论的概念重建提供了丰富的思想源泉。

纵观课程研究领域形成的基本历程,我们不得不承认,从20世纪20年代到60

①③ Patrick Slattery. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995. 54—64

② McGill, Jon. The Sloth and the Pace of Curriculum Development. Independent School, 2004. (Fall): 74

年代末,现代课程研究范式从早期的追求科学化方法逐步转变到后期追求科学化内容^①,这种转变使得课程研究的方法和内容都完全受制于其他学科的方法和内容,其发展也因缺乏内在的生成力和生命力日趋步入濒临死亡的困境之中。人们开始质疑课程是否能够成为一个独立的研究领域,是否具有作为独立研究领域存在的价值和意义。因为如果一个研究领域在方法和内容上都完全失去自我的时候,它也会失去存在的意义和价值。

这就是课程领域从1918年形成以来到20世纪70年代时所面临的严重问题和深刻危机,它在促使现代课程开发范式消亡的同时,也为当代课程理论与研究、课程理解范式的兴起提供了新的机遇与挑战。深刻的危机感促使课程专家们纷纷奋起,施瓦布、派纳、格鲁梅特、阿普尔、吉鲁等一大批学者甚至直接宣布传统的课程领域已经“死亡”,并掀起了挑战现代课程开发范式的概念重建运动。他们从新的研究视角,依据新的研究理念,运用新的研究方法探讨课程问题,对传统的课程概念、课程理论、课程实践等进行反思、批判与再建构,对课程研究进行“自我—风格”的概念重建。

1973年,课程理论化大会的召开标志着概念重建运动的正式开始,概念重建主义者作为一个共同联盟开始形成,并开始对传统课程领域进行解构和重构。从此,课程研究领域进入了一个百家争鸣、百花齐放的多元化发展时代。

(三)概念重建运动的意义

毫无疑问,对课程发展的基本历程进行认识论和方法论的考察对我们认识和理解概念重建运动有着十分重要的意义。一方面,它有助于我们了解现代课程开发范式核心价值观生成和发展的历史过程,把教育问题、课程问题置于具体的历史背景中去透析,放在起源和生成的过程中去追问,这是走出课程危机的有效方法;另一方面,它也有助于我们客观准确地把握当代课程理解范式产生的历史逻辑根源,对概念重建的历史地位和发展现状做出科学的判断,为课程的未来发展提供有价值的参考。

概念重建运动的核心特征之一就是关注对自传学和现象学的体验。派纳和格鲁梅特在《走向贫困的课程》(*Toward a Poor Curriculum*)一书中挑战了传统的课程研究领域,并提出“课程所关注的焦点应是个体的内心体验而非客观外在目标”^②,应是个体主观意义的生成而非客观计划的制定,理解课程必须优先于传统的课程开

① 汪霞.概念重建课程研究的后现代本质与评价[J].比较教育研究.2005(10):68—72

② Patrick Slattery. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995. 54—64

发和方案规划。派纳曾明确指出,课程研究类型应与其研究焦点保持一致,而非与其研究方法保持一致。我们所要做的就是综合规划不同的研究方法,为课程研究提供一种独特的视角与方法,能够允许我们用一种真实的、公开的、有效的方式来洞悉个体的内心世界。毫无疑问,概念重建为我们提供了寻找这种方法的机遇与可能。

事实上,概念重建运动的兴起是基于能够解决现代课程研究范式和学科中心课程方案在实施过程中所产生的各种危机的前提假设基础之上的。它不仅挑战了泰勒原理在课程领域中的绝对主导地位,而且挑战了整个教育共同体,甚至是全球共同体——它鼓励个体对教育的本质、课程的本质以及当代社会生活的本源意义进行概念重建。

从某种程度上说,概念重建是对传统课程理论和课程模式全面、彻底的集体反叛,它巧妙地消解了传统的课程话语,并为课程发展开辟了崭新的生存空间。不可否认,概念重建不仅是现代课程发展过程中不可避免的结果之一,也是现代课程发展寻找内在生命力所面临的必然要求之一。概念重建后的课程话语在当前的课程研究领域中占据着举足轻重的地位:一方面它推动了课程研究范式的根本性转变,即由传统课程开发模式向当代课程理解范式转化;另一方面它也实现了课程理论的哲学基础、内在价值观的根本性转变,促进了当代课程研究向纵深发展。

二、概念重建运动的发展

20世纪80年代到90年代中期,是概念重建运动蓬勃发展的一个重要时期。期间,概念重建后的课程哲学纷繁复杂,并愈发多元化。现象学、后结构主义、存在主义等多种哲学思潮对课程领域影响的深度与广度也急剧加深、扩大。“事实上,到20世纪80年代早期为止,课程领域的概念重建运动已经失去了最初进行斗争和改革的内在一致性动力。而且,对传统课程领域的抵制也不足以成为维持概念重建运动一致性的强大力量,因为概念重建运动在成功地消解了1970年以前普遍存在的非历史、非理论的课程研究领域”^①的同时,也成功地瓦解了概念重建联盟得以生存的客观历史条件。即使概念重建的视角主导了整个课程研究领域,概念重建内部意识形态的冲突和外部的批判也会使概念重建主义者阵营四分五裂。

① Patrick Slattery. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995. 54—64

概念重建后的课程理论把时间和历史理解为预期的,也就是过去、现在与未来的融合。它为当代课程研究提供了新的挑战,鼓励我们从新的视角去探讨课程的历史和自我的历史。但是,概念重建后的理论是否能够引领课程领域摆脱当前所面临的危机?是否能够真正实现现代课程开发范式向当代课程理解范式的转变?是否能够增强当代课程理论对教育教学实践的指导作用?这些困扰当代课程理论家和课程实践者的现实问题,尚无定论。因此,我们必须通过检验为摆脱课程危机所提出的各种课程理论来判断概念重建运动对当代课程实践领域的影响。

从20世纪80年代开始,众多课程学者,如派纳、舒伯特等人,纷纷从课程的词源学角度对课程进行概念重建,并明确指出“curriculum”的词源是“currere”,“currere”不仅仅指跑道本身,更是指跑的过程,它强调个体自身对他(她)的自传性历史进行概念重建的能力。^①个体需要在当前错综复杂的事件中不断地寻求并生成意义,历史性地进入自己的过去,以便发现和重建自我的起源和历史,想象并创造自身未来的可能发展方向。“个体也与那些追求相似理解的他者一起共享自传性叙述,在共享自传性叙述的基础之上,课程成为重构个体生活观、价值观的过程。”^②与此同时,课程还成为一种社会进程,个体在社会进程中通过相互的概念重建,实现对自己、他人以及世界更为深刻的把握和理解。

派纳也于1988年明确宣布概念重建已经完成,并指出美国课程领域经历了迅速且相当彻底的概念重建。改变对课程开发和课程设计的近乎排他性的专注是为理解课程所做出的学术性努力,这些努力都带有理解课程的兴趣结构的特征,如把课程理解为政治学文本、现象学文本、自传学文本以及其他主要的学术性分支。^③事实上,概念重建运动不仅为课程理论者,也为课程实践者提供了重新审视并展望自身角色的机遇,并且随着自传学研究方法、现象学研究方法在课程研究领域中的应用,也为他们理解课程发展的过去、现在和未来提供了机遇与可能。

格拉罕则于1991年在《读写自我:教育与课程中的自传学》(*Reading and Writing the Self: Autobiography in Education and the Curriculum*)一书中,从文学理论、杜威哲学以及概念重建运动的视角检视了自传学在课程研究领域中的定位和作用,细致入微地分析了在教育领域中应用自传学的优缺点,并指出:“自传学研究本身并非是一种原则或理论,它只是让我们更加接近有效的重要的信息源泉,以便重新审视与课程研究领域密切相关的各种观点和概念,揭示并改造个体过去所隐

①②③ Patrick Slattery. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995. 54—64

藏或遗忘的方面。”^①

虽然概念重建运动在20世纪八九十年代仍然保持着70年代课程领域中的重要历史现象,对传统的课程领域进行反思、剖析和重构,这些现象也为我们理解学校教育实践、课程实践提供了丰富的信息。但是,派纳却把概念重建的胜利描述成一种不证自明的事实。事实上,在美国当代课程改革过程中,标准化运动在很大程度上仍然受政治和商业领导人所驱动;在概念重建的过程中,概念重建主义者过分追求课程理论的完美,忽视现实课程实践,理论与实践之间的脱离仍然凸显在课程历史领域的课程实践发展过程中。^②虽然概念重建运动挑战了泰勒原理的主导地位,但由于泰勒原理高度的简洁性,其结果并非如概念重建者所预期的那样在课程领域中走向式微,反而似乎变得更为强大。^③施瓦布早在20世纪60年代末所指出的课程领域中的危机现象,如从课程实践者的视角转变到他者的视角来提出问题和解决问题、课程理论者和实践者对课程历史的无知等,也并未因概念重建运动的兴起得以缓解,反而愈加严重。^④

总而言之,已经有充分的证据表明美国课程领域仍然处于危机之中,概念重建不仅没有引导课程领域走出危机,反而加剧了概念重建主义者旨在缓解的危机。不可否认,当概念重建后的课程理论与现实课程实践出现根本分歧或者彻底分离的时候,课程理论实质上就已经停滞了,只剩下没有生命力的思想躯壳——信念。当人们用这种概念重建之后的乌托邦式的课程理论去批判并指导现实课程实践,并把它当成是一种不言而喻的正确教育行为时,对概念重建后的课程理论进行反思与质疑也好像变成了一种天生的不正确的教育行为。但是,理论的发展不仅需要理论的反思,更需要实践的反思。

比较课程领域中当前出现的危机现象与早期的危机现象,我们不难发现,20世纪70年代之前,美国课程领域的危机来源主要是外部的,首先是保守主义者对进步主义教育的抨击,然后是课程学者在学科中心的课程改革过程中在政治和经济上屈服于联邦立法者。而概念重建后的当代课程领域中的危机的来源既是外部的,也是内部的,前者主要源于在教育改革中课程领域的绝对孤立状态,后者则源于课程领

① Patrick Slattery. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995. 54—64

②④ William G. Wraga & Peter S. Hlebowrsh. Toward a Renaissance in Curriculum Theory and Development in the USA. Journal of Curriculum Studies, 2003. (4): 425—437

③ Jeasik Cho & Allen Trent. "Backward" Curriculum Design and Assessment: What Goes Around Comes Around, Or Haven't We Seen This Before?. Taboo, 2005. (Fall - Winter): 105—114

域中概念和理论上的纷争。^① 概念重建后的不同理论观点、不同哲学流派之间长期的相互争执,并没有形成追求相互对话和理解的一致性努力,也没有建立起一个兼容多样性和一致性的生动活泼的课程话语世界。所有这些严峻的事实迫使广大课程专家、学者、教师以及我们每一个人对概念重建运动本身进行历史性的回顾与反思。因为解决课程问题并非只是课程研究者的责任,也是我们每一个人应当承担的重要责任。

三、概念重建运动的新近发展与未来趋势

虽然从20世纪70年代开始到90年代中期,概念重建就逐步成为课程研究领域中的主导话语,但是进入90年代中后期,我们也越来越不能忽视抵制概念重建运动的声浪。赫利波维茨(Peter Hlebowiths)早在1993年就在《回顾激进理论》(*Radical Theory Revisited*)一书中猛烈抨击了概念重建运动,并指出“概念重建主义者努力追寻全新的理解课程的方法的行为,是以课程的可持续性发展、以放弃课程实践发展为代价的”^②。虽然不同的研究形式,如结构主义、后结构主义、解构主义和后现代主义,都已经被应用到课程领域当中,但是概念重建主义者应更注重对这些原则和方法的讨论,而不是关注这些原则和方法的应用,或是主动生成课程。

从某种程度上说,概念重建从20世纪90年代中后期开始至今,就是在这种支持与抵制、建构与解构、反思与批判、审视与质疑的困境中艰难前行的。事实上,概念重建也并未因各方的抵制与批判就停止前进的脚步,反而是迎难而上,努力在反思与发展中不断改进和完善自身,以满足课程研究领域可持续发展的需要,实现自己的课程理想。

(一)概念重建运动的新近发展

1995年,课程理论化大会在田纳西州的高地民俗学校(Highlander Folk School)召开。高地民俗学校由霍顿(Myles Horton)一手创建,并在很多重要的政治运动中起着重要的作用,其中包括20世纪30年代的南方劳工运动、40年代到60年代的民权运动以及70年代到80年代的阿巴拉契亚人运动。高地民俗学校同时

^{①②} William G. Wraga & Peter S. Hlebowrsh. Toward a Renaissance in Curriculum Theory and Development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 2003. (4): 425—437

也是马丁·路德·金、罗莎·帕克斯以及其他非暴力民权活动家的主要作战阵地，这也成为概念重建课程大会召开的天然历史环境。这次大会讨论的焦点集中在批判理论、社会激进主义、艺术研究、女性主义、酷儿理论和批判文化多元主义。^① 这就表明，课程研究的领域开始逐步扩大，关注的焦点也日益多元。

到1999年为止，其他课程大会和杂志也相继出现，概念重建的愿景变得更为宏观与开阔。这些大会和杂志也成为理解和探索课程领域新的集中地，其中著名的有奥斯汀于2000年在得克萨斯州召集的课程与教育学大会(C & P)、国际课程研究发展协会(IAACS)及其分支机构、2001年在路易斯安那州立大学召开的课程研究发展美国分会(AAACS)，以及由得克萨斯州立大学的拉斯卡(John Laska)、戴维斯(O. L. Davis)及其同事于1993年建立的课程与教学美国协会(AATC)。戴维斯还编辑了管理和课程发展协会(ASCD)的《课程和管理》杂志。课程与教育学大会(C & P)每年还出版学术论文集和《课程与教育学》杂志，由亨德森和斯莱特里任2005年的主编。由派纳一手创立的课程研究发展美国分会(AAACS)则出版了AAACS杂志，由布洛克(Alan Block)任2005年的主编。^②从这个角度来说，课程领域可谓是丰富多彩、生机勃勃。

2006年，得克萨斯州立大学的凯莉(Lisa J. Cary)在《课程空间：话语、后现代理论和教育研究》一书中写道：“课程问题研究……一直呼吁理解，理解课程不仅仅是理解教科书，更是理解教室、教师、学生。课程是构成我们生活的所有的社会影响、平民危机、军事行动以及历史时刻。从历史的角度来看，给课程定义以及反对给课程定义的运动在具有高度争议性的课程领域中此起彼伏。把课程作为一种不着边际的生产性的认识论空间进行研究，并且这种认识论空间镌刻着历史、社会、政治和经济的烙印，这是一种研究认知对象和研究者地位的认识论方法，一种把课程理论、教育研究理论以及研究项目典型地整合在一起的三叉式方法。”与此同时，由伯杜大学(Purdue University)的玛勒维斯基(Erik Malewski)所领导的新一代年轻的课程学者也开创了一个崭新的“后概念重建”学术性知识领域的集中地，并积极倡导后概念重建运动。^③事实上，年轻一代的课程学者并不惧怕对边缘性问题进行深入探讨与研究，其关注的焦点涉及神话和散文诗、建筑和诗歌、双性恋、全球恐怖主义、激进地理学、欲望、侵略和战争、抽象表现主义、后殖民主义等诸多领域。^④

①②③ Patrick Slattery. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group., 2006. 33—68

④ Maria Morris. Back Up Group: Here Comes the (post) Reconceptualization. Journal of Curriculum Theorizing, 2005. (Winter): 3—11

以上提到的诸多新兴的生机勃勃的大会和杂志表明,进入新千年后,概念重建后的课程领域变得更为广阔,其研究的视野、讨论的主题、关注的焦点也日益扩大。新一代的概念重建主义者即后概念重建主义者所做的尝试与努力也表明课程研究的概念重建具有重要的历史意义,它不断地丰富着原有的课程话语,为课程发展提供生命源泉,推动着课程领域的可持续发展,也预示着未来概念重建运动的可能方向。

(二)概念重建运动的可能趋势

从20世纪70年代初直至今天,概念重建已经成为世界课程领域的热门话题。课程研究领域中的问题和现象进入21世纪后变得更为复杂、多变、多样,仅仅依靠改善原有的课程理论和方法,不可能也绝对不能解决新环境中复杂的学校教育问题、课程问题。因此,我们必须找到一个更为整体的时间和历史的视角,以此来灵活应对变化多端的课程现实。从根本上说,概念重建反映了当代课程发展过程中理论与实践、理想与现实、传统与当下的矛盾和冲突,也反映了为克服这些矛盾和冲突所提出的各式各样的课程理论和方法设计、文化和意识形态。毫无疑问,概念重建后的课程理论不仅折射出了课程研究范式发生深刻变革的征候,也预示着今后的课程理论和实践愈发复杂化、多元化、动态化。

处于全球化的时代大背景之下,面对着诸如全球化与地方化、普遍性与特殊性、多样性和一致性之间的尖锐矛盾,任何一个国家(包括中国)的课程发展都不仅仅是本国的教育问题,更是一个世界性的问题。因此,用全球化的视野,从世界范围的角度来研究课程发展,不仅对本国的课程发展具有重要的理论和现实意义,而且对世界的课程发展亦具有重要的理论和现实价值。全球化的视野将本国或任何一个国家置于世界性的范围,在其与其他所有国家之间的关系或关联中把握课程发展的普遍性与特殊性、多样性与一致性之间的动态平衡,应该成为世界性背景下当代课程领域中的一种多元化研究立场。派纳就曾明确指出,全球化是后概念重建的一个重要领域,把全球化作为一个重要的研究领域单独列出来,其目的是为了把全球化融入课程思想的所有领域,以便于课程学者更加清醒地意识到他们所面对的问题不仅是本国的问题,更是全球的问题,要用全球化的视角来思考当前的课程问题。^①因此,用全球化的视野审视并反思本土化的课程行动,就成为了当代概念重建主义者

^① Maria Morris. Back Up Group: Here Comes the (post) Reconceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2005. (Winter): 3-11

必须思考的问题之一。

与此同时,在课程发展的今天,课程理论与实践都必须突破学术领域的限制。从本质上来说,课程领域在利用学术知识的同时,也必须超越学术知识领域。就像宗教不允许成为神学家的专属领地、饮食不允许成为厨师的专属领地一样,一旦课程变成课程专家的专属领地,那么它必然会走向灭亡。^① 因为,课程理论并非是课程“圣徒们”所专用的知识、理念或传记。正如人们常说的那样,一个话题在政治上越是敏感,它留给政治家讨论的内容就越少。在课程领域也是如此,关于课程理论的讨论越多,留给课程理论家讨论的内容也就越少。^② 课程领域中的民主就是要求我们倾听有关课程问题的多元化的声音。事实上,概念重建已经为我们提供了大量多元化的声音、文本、理念、方法。对此,我们既不能视而不见地排除所有一切,也不能不加批判地接受所有一切,而应该用一种理性的、审慎的、批判的眼光来看待、理解进而汲取出现在课程领域中的新鲜元素,为课程领域的发展提供可持续发展的生命源泉。这里,突破学术领域的限制,构建自己与他者的互动关系,并主动生成多元化的动态的课程话语也成为概念重建主义者不能回避的领域之一。

在此,我们仍然无法回避理论与实践之间的关系问题,这既是个老问题,也是个新问题,因为如何理解与把握理论与实践的关系影响着今后概念重建运动的未来走向。任何课程理论的发展都应渗透到课程的实践之中,否则就不能称其为课程的发展与革新。“课程理论并非是旁观者的理论,而是参与者的理论,那些进行理论化研究工作的研究者,理所当然地应该成为课程实践的参与者。”^③ 理论的重要价值在于激发个体的想象力和创造力,在于为实践提供宏观发展方向和愿景,在于为生活创造永不枯竭的生命之流。课程理论家只有提供这样的课程理论,课程实践者才能真正在课程研究领域充满活力、充满想象力地将个体与课程的过去、现在和未来整合在一起,才能更富生命力、创造力地对课程领域进行概念重建,才能永无止境地完善、丰富、充实课程实践活动的意义和价值。事实上,课程理论者和实践者应该是音乐创作者和梦想家,他们孜孜以求的是把多元的课程话语,各种争论、观点、故事和经验联结进而整合在一起,而不是追求用简单的方法来解决复杂的课程现实问题。

① Keith R. B. Morrison. The Poverty of Curriculum Theory: a Critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 2004. (4): 487—494.

②③ Jeasik Cho & Allen Trent. “Backward” Curriculum Design and Assessment: What Goes Around Comes Around, Or Haven’t We Seen This Before?. *Taboo*, 2005. (Fall - Winter): 105—114.