

世界课程与教学新理论文库

课程：走向新的身份

Curriculum: Toward New Identities

[美] 威廉 F. 派纳 主编

陈时见 潘康明 等译 陈晓莹 谢登斌 审校

文库主编 钟启泉 张 华



教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳 主编

陈时见 潘康明 等 译 陈晓莹 谢登斌 审校

文库主编 钟启泉 张 华

课程：走向新的身份

Curriculum: Toward New Identities

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 何 艺
版式设计 杨玲玲
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

课程: 走向新的身份/(美)派纳主编;陈时见等
译. —北京:教育科学出版社, 2008. 5

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

书名原文: Curriculum: Toward New Identities

ISBN 978 - 7 - 5041 - 3948 - 1

I. 课… II. ①派…②陈…③潘… III. 课程—研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 080098 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01 - 2005 - 3119 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号 市场部电话 010 - 64989009

邮 编 100101 编辑部电话 010 - 64989421

传 真 010 - 64891796 网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 北京中科印刷有限公司

版 次 2008 年 5 月第 1 版

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 次 2008 年 5 月第 1 次印刷

印 张 23.75

印 数 1—3 000 册

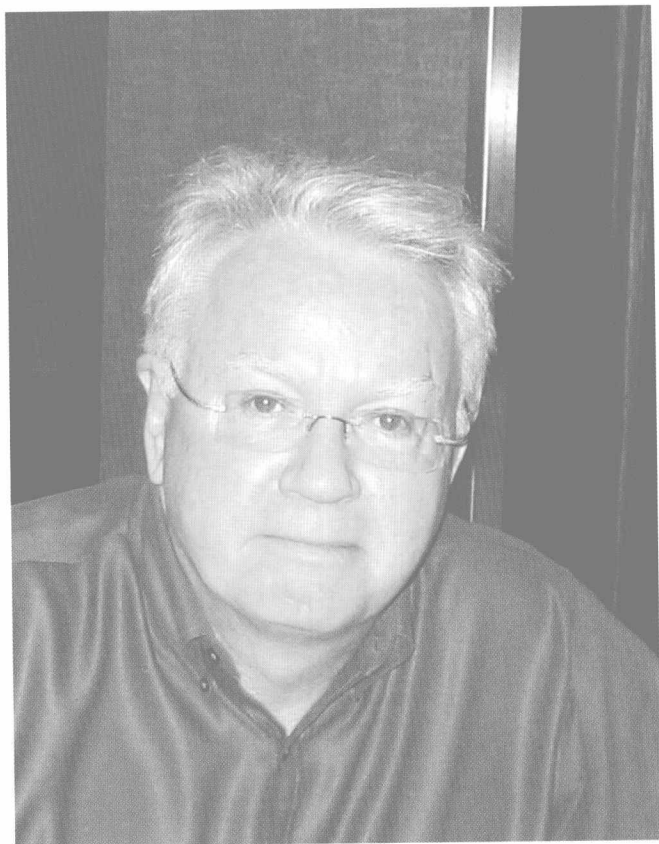
字 数 380 千

定 价 40.00 元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

“十五”国家重点图书出版规划项目

国家教育部普通高等学校人文
社会科学重点研究基地华东师范大学
课程与教学研究所研究项目



W. F. Pinar

作者简介

威廉 F. 派纳 (William F. Pinar)，当代美国课程领域最富影响力的课程理论家之一，目前任职于加拿大英属哥伦比亚大学 (UBC) 课程与教学系，为该领域加拿大首席学者 (Canada Research Chair)，并担任课程研究国际化中心主任。派纳是国际课程研究促进协会 (IAACS) 的创办者和第一、二任主席，其主要研究领域包括课程理论、课程的国际化研究、性别理论、酷儿理论以及自传理论。作为20世纪70年代“概念重

建”运动的发起人之一，派纳对课程理论中传统的“泰勒原理”提出了尖锐批评，强调个体生活经验在课程研究中的重要性。派纳致力于从自传、种族、性别的角度理解课程，倡导课程理论的多样化和跨学科性。其主要著作包括《种族、宗教和修补的课程》（2006）、《什么是课程理论》（2004）、《美国种族政治和暴力的性别》（2001）、《理解课程》（第一作者）（1995）、《自传、政治与性别：1972—1992课程理论论文集》。除本书外，他还主编了以下著作：《课程研究国际手册》（2003）、《当代课程理论》（1999）、《玛克辛·格林的激情思想》（1998）、《教育中的酷儿理论》（1998）。派纳于2000年荣获美国教育研究协会（AERA）终身成就奖。

世界课程与教学新理论文库

编 委 会

主 编 钟启泉 张 华
编委会成员 钟启泉 高 文 张 华 李雁冰
崔允漷 孔企平 王红宇 郭洋生
李树英 欧用生（中国台湾）
罗厚辉（中国香港）
【美】派纳（William F. Pinar）
【美】多尔（William E. Doll, Jr.）
【英】劳顿（Denis Lawton）
【加】范梅南（Max van Manen）
【加】史密斯（David G. Smith）
【日】奥田真丈
【日】市川博

在东西方对话中寻求教育意义

——“世界课程与教学新理论文库”主编寄语

20 世纪 70 年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”，走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。教学研究领域则走出仅作为教育心理学之应用学科的狭隘视域，开始运用多学科的话语来解读教学的无尽意义。于是，课程与教学研究领域“返魅”了：五彩缤纷的话语体系竞相追逐、璀璨夺目、魅力四射！

“返魅”后的西方课程与教学理论有一个饶有趣味的特

点，那就是自觉地在东方文化中寻找课程与教学智慧，试图在课程与教学研究领域实现东西方文化的会通与整合。现象学的、存在主义的、解释学的、后现代的、全球化的课程与教学理论皆有这种特点。在这种背景下，我们不禁要问：中国课程与教学理论应怎样确立自己的生长点？答案是确定无疑的：立足中国课程与教学研究领域的现实问题，既扬弃中国古代课程与教学话语，又与世界其他文化体系中的课程与教学话语展开真正意义上的对话，在这种“扬弃”与“对话”中建构具有民族文化风格的课程与教学理论。

基于此种认识，我们选取 20 世纪 70 年代以来特别是 90 年代以后世界课程与教学理论名著加以选译，以为东西方课程与教学理论的对话提供一个“平台”。我们期盼着 21 世纪中国和世界课程与教学理论不断走向繁荣与辉煌！

钟启泉 张 华

1999 年 12 月 22 日

序

菲利浦·杰克逊因其在芝加哥大学的职位而获得了一些有利条件（以及不利条件），他提供了一个综合的历史叙事（narrative），不仅让我们把当代的课程研究领域与传统的课程研究领域连接起来，而且要求我们思考我们自身的工作，即我们作为课程专家的身份。的确，他创造了一个大师级的叙事，一个既没有性别歧视也没有种族偏见的学术流派。在这一流派中，具有远大学术志向的（男性白人）学者（他们中的大多数曾在芝加哥大学工作或学习过）凭借其原创性思想的能量，推动着课程领域向前发展。尽管这一流派仍然存在局限性，但杰克逊的成就是巨大的。

除了连接过去和现在以及促使我们反思自己的职业角色之外，杰克逊的文章还推动我们把注意力转向了“下一个问题”——美国课程研究的前沿是什么？其中的一个主题当然是身份。在这部论文集中，我们看到，大师们从多种引起争议的和革新的观点出发对这一主题进行了研究。很清楚，现在还没有统一的课程专家的概念，正如在西方没有统一的“自我”概念一样。我们处在一个复杂的，甚至是肢解自我（self-fragmented）的领域，这一领域还处于不断发展之中，但已呈现出一定的稳定性。在传统的学者看来，我们也许是迷失的一代，然而正如布洛克所提到的：为了发现新的领地，迷失是非常必要的。与欧美前辈不同的是，我们这些在当代课程领域前沿思索的人们，将会联合那些支持我们的生物群体（biospheric communities）（不管这个概念对学者和理论家来说多么具有隐喻色彩），并与之一道去探寻通向新世界的路径。

感谢《地中海教育研究杂志》（*Journal of Mediterranean Education Studies*）（马耳他大学）允许我们收录对麦克拉伦的采访文章，感谢《教育理论》（*Educational Theory*）杂志允许我们收录德博拉·布里茨曼的论文。感谢乔·金奇洛和雪莉·斯坦伯格，是他们想到要出版这部论文集。还要感谢玛丽·埃伦·拉卡德为编辑和出版这部论文集所付出的努力。

导 言

威廉·派纳 (William F. Pinar)

最近，我与威廉·雷诺兹 (William Reynolds)、帕特里克·斯莱特里 (Patrick Slattery) 和彼得·陶伯曼 (Peter Taubman) 等人一起，完成了课程领域的一项研究工作，这项研究预示了一个新的学术形态的出现。看起来这似乎有些出人意料，但实际上并不奇怪。因为早在《理解课程》(Understanding Curriculum) 的第15章中，我们就曾试图讨论接下来要研究的工作。虽然这一研究领域的边界在现在看来或许变得有些模糊，但我们当时所设想的研究领域的总体轮廓依然清晰可见。就像地缘政治学，由于其学科边界一直为人们所争论不休，以及话语边界与其他学科相互交叉，因而出现了难以明晰的重叠与交叉 [诺埃尔·高夫 (Noel Gough) 可能会用群聚性 (cyborg^①) 一词来表述这种学科交叉状态的强大功能，参见本书第5章]。本书中有些文章虽然超越了“当代课程话语”的边界，

① cyborg 一词是美国系统科学学者诺伯特·威纳 (Norbert Wiener) 根据希腊语名词 “kubernētēs” (意为引导者、控制者) 和动词 “kubernan” (意为导航、统辖、领导) 所造的新词，用于电子、机械、生物系统，特别是这些系统中信息流量的数学分析等方面的理论研究领域，即属上述系统的计算机、恒温器、光电分类装置等的自动控制系统研究，因而也作“控制论”解。后引申至其他学科领域，在原有词义基础上，取其交叉学科领域重叠、群聚后产生的强大功能之义。在本书的翻译中，根据上下文的具体语境取义。——译者注

但整体上依然保留了《理解课程》一书所提出的学科边界和话语界限。

本书构思于1994年4月。当年，乔·金齐洛（Joe Kincheloe）和雪莉·斯坦伯格（Shirley Steinberg）在新奥尔良召开的美国教育研究协会（American Educational Research Association）年会上组织了关于身份（identity）的专题讨论。我当时正致力于《理解课程》一书的最后修订工作。会议结束时，我记得雪莉走进我的法式住所，让我答应主编本书，我同意了。但在1995年12月之前，我一直忙于《理解课程》一书的最后修订而无暇顾及，因此，直到1997年夏天我才完成本书的编辑工作。

相关概念

我先把本论文集的历史线索梳理一下。当菲利普·杰克逊（Philip Jackson）研究了课程工作（curriculum work）的概念后，他在《课程研究手册》（*Handbook of Research on Curriculum*）一书的序言中含蓄地提出了关于身份的问题。在我看来，该文将会成为一种典范。杰克逊描述了课程研究领域在20世纪走过的历程，尽管他所确定的人物都是男性，并且都与芝加哥大学有关。但不可否认，这些人物都是该领域的“巨匠”，对此谁也不会提出质疑。他在文章中非常清楚地阐明了过去80年间课程研究领域的重大变化。

除了对博比特（Bobbitt）、杜威（Dewey）、泰勒（Tyler）和施瓦布（Schwab）等人的贡献予以评述外，杰克逊还集中讨论了他所认为的目前课程专家的两种主要“身份”：一是作为“顾问”的课程专家，一是作为“通才”的课程专家。关于作为顾问的课程专家，杰克逊将这一身份同生活史、叙事或自传研究联系起来（参见《理解课程》第10章，Pinar, Reynolds, Slattery, and Taubman, 1995; Casey, 1995; Pinar, 1994）。杰克逊（Jackson, 1992）认为，英国把教师视为课程编制者，并由此促成了一批课程专家（curricularist）。一些教师群体和协会在20世纪60年代就积极参与了课程改革，这与美国的情形形成了对比（参见《理解课程》第3章，Pinar, Reynolds, Slattery, and Taubman, 1995）。在英国，大学教授如同施瓦布向美国课程教授建议的那样发挥作用。现在，北美的课程专家与学校建立了紧密的联系，从而淡化了课程开发与在职培训或教师发展的传

统区别。北美的这种做法在英国是有先例的。杰克逊列举了 F. 迈克尔·康奈利和 D. 克兰蒂宁 (F. Michael Connelly and D. Jean Clandinin, 1988)、F. 埃勒巴兹 (Elbaz, 1983)、R. 巴罗 (Barrow, 1984) 以及 A. 奥伯格 (Oberg, 1987) 等人的著述。杰克逊 (Jackson, 1992) 这样谈及这一群体：

人们摒弃以发现课程基本原则为目标的研究取向之后，不少以实践为取向的著述及文章都说明，此种新取向大有文章可做……施瓦布在其第4篇论文中所做的批判与建议，恰为这类取向的著述提供了范本。(p. 33)

一方面，杰克逊注意到博比特、泰勒、施瓦布之间的连续性及其对课程实践的兴趣，另一方面，他对那些倾向于实践或是作为顾问的课程专家的工作持保留态度：

如果课程专家不能为变革的需要提供专门知识或新的视野，如果他们只是变革进程的附和者，并不能真正回答为什么要变，如何变，那么人们势必将质疑他们的专家身份，以及称他们为课程专家是否恰当。也许，称他们为“讨论的领导者”或如施瓦布所说的“精心的审议者”(deliberator) 更为恰当……(Jackson, 1992, p. 34)

杰克逊把当代课程研究领域所走的第二条道路描绘成“走向学术化：作为通才的课程专家”(Jackson, p. 34)。施瓦布 (Schwab, 1983) 推测，作为通才的课程专家不仅研究课程问题，而且还要研究美国的政府和社会，例如关于美国社会的激烈竞争等日常生活的特征，并自然地使他们的研究成果纳入到学校课程之中。他们也会理所当然地考虑种族主义和民族主义 (见《理解课程》第5章和第6章，Pinar, Reynolds, Slattery, and Taubman, 1995)。社会发展和学科发展对于课程的建构同样重要，因而他们有必要对社会发展进行研究 (Schwab, 1983)。那么，谁会成为这些课程专家的读者？施瓦布认为，除了课程领域的教授、同事外，可能还有他们以前的学生以及对此感兴趣的社会公众。因此，杰克逊提出：

在 20 世纪 60 年代末 70 年代初出现了课程教授这样的群体，他们的著作给人的印象是他们已经认真听取了施瓦布的建议，尽管施瓦布的第 4 篇文章（上文提到的那篇）十多年后才问世，并且施瓦布本人与这些人并非属于同一个阵营。他们中的某些人说，他们在做课程专家使命的概念重建工作，他们的概念重建尤其着眼于专家在课程问题上的理论作用。（Jackson, 1992, p. 34）

杰克逊把这一群体称为“概念重建学派”（Reconceptualists），并就他们的共同特征作了三个方面的描述：（1）不满足于泰勒的基本原理；（2）采用折中主义的方法研究课程，例如心理分析理论、现象学、存在主义；（3）吸收和利用了马克思主义和新马克思主义的政治观点，关注种族和民族不平等、女性主义、和平运动等问题（Jackson, 1992, p. 35）。我们在《理解课程》一书的第 4 章中仔细地考察了概念重建的历史，在第 5—14 章概述了概念重建在民族、性别和政治上的“折中主义”传统和兴趣是怎样在美国课程领域中形成并表现出来的（Pinar, Reynolds, Slattery, and Taubman, 1995）。

概念重建的结果使课程领域从泰勒基本原理的经典范式走向了课程话语的多样化，今天的状况在一定意义上可以说是基于多样化的排他性。各种课程话语的激增可以归因于泰勒理论瓦解之后所形成的一段真空期。在这段真空期里，学者们把注意力转向了其他领域以寻求新的理论，从而形成对课程发展范式的彻底背离。

如今出现的面向实践者的兴趣，或许可以表明课程研究偏离实践究竟有多远。的确，在 20 世纪 70 年代，当我第一次要求课程研究超越（但不是远离）学校和教师的时候，在我看来，我仅仅是承认这样一个事实：耕耘在教育领域的教授们远离了教师。当我开始在罗彻斯特大学（University of Rochester）任教时（1972），我很清楚一线教师对教育领域的教授是持怀疑态度的。该传统领域所形成的那种典型的专家与客户的关系（expert-client relationship）已经被打破。许多人认为，大学本科水平的职前师范课程在知识性方面还算不错，但糟糕的是教授们所显示出的那种傲慢。应该承认，也有一些课程对学生来说还算过得去，有的课程甚至是相当不错或者令人振奋的，虽然这样的课程为数不多。显然，在 70 年代，大多数一线教师不把教授当成朋友，更不会把他们当成专家。这一实际情

况表明了这样的事实：作为为学校教学服务的课程研究远离了学校的实际。

在20世纪最初的几十年里，一线教师与教育领域的教授之间的关系是否有过“失乐园”（paradise lost^①）式的经历呢？如果有的话，丧失的可能是一种客户与专家的关系。约翰·杜威（John Dewey）希望“专家”起到民主教育所要求的“咨询”的作用。他进而主张专门的技能或知识必须服从于“全民参与的、审议的、民主的政治”（Westbrook, 1991, p. 188），这再次突出了施瓦布等课程研究专家对“审议”（deliberation）的强调。用杰克逊的话说，现今那些作为顾问的课程专家在某种程度上似乎满足了杜威提出的这种要求。但除此之外，我们的课程专家在决定和影响学校课程方面，没有起到多大的作用。

应当承认，我们对学校的影响力已经减弱了。那么，我们该怎么办？不断变化的环境要求我们有什么样的定位，这种定位对我们的身份会有怎样的影响？我们置身于大学这个注重学术和教学的环境，应当致力于理解过去的课程是什么，现在和将来的课程又是什么，而不要为失去对学校的影响和被教师（包括学校决策者、学生家长和行政人员）所拒绝而沮丧。当然，这绝非是说我们要像过去教育领域的教授那样，以教授自居，逃离“实践”，远离教师。我们的课程专家应当与教师保持朋友和同事关系，我们应当通过所传授的课程以及作为顾问的角色关系，继续向教师们传递专门的知识和技能。同时，我们还应当向政治家和决策者提供专门的知识和技能，如果他们拒绝采纳或接受这样的知识与技能，我们无须吃惊，更不要泄气，毕竟，他们关心学校多是出于政治和经济方面的考虑，而非单纯出于对教育的考虑。

我们还认为，应该对学校进行调整（鉴于目前政治、经济等方面的限制，也鉴于政治家们不可能放手我们的实验等多方面因素，这种调整在当前似乎是不可能的），学校机构和政治家肯倾听我们的建议，并恰如其分地理解这些建议，是我们的主张获得接受的唯一途径。反之，如果我们过分坚持，则学术研究工作既得不到恰当地理解，也无法体现其价值，甚至可能承担被人误解的风险。这种恰如其分的理解源自教育经验，而不是局限于学校教育的经验。与其他领域一样，课程作为一个学术领域，如果是

① 在此借用英国诗人弥尔顿著名长诗《失乐园》之名。——译者注

在不断前进的话，我们所研究的某些现象和思想在开始时只有很少人能够理解和欣赏，有些人或许永远都无法理解和欣赏。如果我们不能支持我们领域的学者建立起人们难以理解的理论——就像本书的许多论述一样，我们的领域就只会停滞在一个原始的基点上而难以发展。试想一下，如果物理学的学者们让那些刚入门的学生都能轻而易举地理解他们的研究工作，物理学还在发展吗？如果人们在刚开始学习绘画和舞蹈时就能够完全了解和欣赏，艺术还在发展吗？任何一个领域都会有一部分“超越性的工作”，除非该领域一直处于停滞不前的状态。

这部论文集所呈现的正是“超越性的工作”，这些论文研究的是课程学术领域的前沿问题，指向课程研究的未来发展，如“课程专家是什么”“课程研究是什么”这样一些新的概念。也许有一天，本书所收集的学术成果和理论会引发该领域的另一次“概念重建”运动：为该领域描画新的边界，以革故鼎新的方式为该领域提供新的平台。

关于课程研究领域的前沿，我们究竟要讨论什么呢？我们在本论文集里讨论了课程发展史[见威廉·多尔(William Doll)和帕特拉·芒罗(Petra Munro)的文章]，也讨论了课程中的性别问题[见德博拉·布里茨曼(Deborah Britzman)、温迪·阿特韦尔-瓦齐(Wendy Atwell-Vasey)、苏珊娜·德卡斯特尔与玛丽·布赖森(Suzanne de Castell and Mary Bryson)、安妮特·高夫(Annette Gough)和帕特拉·芒罗(Petra Munro)的文章]、课程中的种族问题[见沙里巴·里弗斯与科菲·洛莫特(Shariba Rivers and Kofi Lomotey)、卡梅伦·麦卡锡(Cameron McCarthy)的文章]、课程中的政治问题[见艾伦·布洛克(Alan Block)、盖勒·坎内拉(Gaile Cannella)、苏珊娜·德卡斯特尔与玛丽·布赖森、乔·金奇洛(Joe Kincheloe)的文章和彼得·麦克拉伦(Peter McLaren)的访谈]以及课程中的生态问题[见安妮特·高夫和诺埃尔·高夫(Neol Gough)的文章]等。我们还讨论了自传与课程[见温迪·阿特韦尔-瓦齐、艾弗·古德森(Ivor Goodson)、诺埃尔·高夫、乔·金奇洛、葆拉·萨尔维奥(Paula Salvio)、丹尼斯·舒马拉与布伦特·戴维斯(Dennis Sumara and Brent Davis)的文章]。后现代主义与后结构主义(见威廉·多尔、艾弗·古德森、胡文松(Wen-Song Hwu)、诺埃尔·高夫等人的文章)同样是重要的话题。此外，还以新的、极富理论性的方式探讨了实践中的课程问题(见阿特韦尔-瓦齐、多尔、舒马拉、戴维斯和萨尔维奥等的文章)。这些