

课程与文化： 一个后现代的检视

郝德永 著

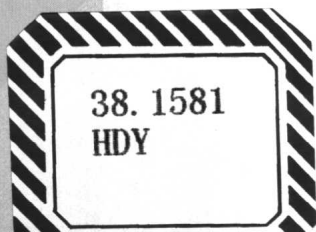
KECHENG YU WENHUA:
YIGE HOUXIANDAI DE
JIANSHI

81

教育科学出版社



0962162



课程与文化： 一个后现代的检视

郝德永 著



教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 郑豪杰

责任印制 滕景云

责任校对 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

课程与文化：一个后现代的检视 / 郝德永著. —北京：
教育科学出版社，2002.11

ISBN 7-5041-2363-3

I. 课... II. 郝... III. 课程—研究
IV. G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 056682 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

网 址 www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店经销

印 刷 河北省遵化市胶印厂

开 本 880 毫米×1230 毫米 1/32

印 张 13.5 版 次 2002 年 11 月第 1 版

字 数 318 千 印 次 2002 年 11 月第 1 次印刷

定 价 22.00 元 印 数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)

自序

课程与文化是一对联系最为密切的范畴。就历史发展而言,课程缘起于文化遗产的需要,没有文化便没有课程。因而,千百年来,课程完全是遵循着社会文化的理路嬗变,追随着社会文化的潮起潮落。于是,课程便逐渐地被赋予了社会文化工具性存在的逻辑、角色与品质;于是,课程只能按照已在的、被制度化的、已定论了的文化模具训练人、加工人。也就是说,课程实质上完全是按照过去及现在固定的、外在的社会化标准机械地塑造人。它不仅完全否定其内在的、自为的品质与逻辑,而且完全漠视、抹杀了受教育者个体的个性、主动性及自我建构性品质。因而,消解、改变课程的社会文化的工具角色、机制与逻辑,揭示、彰显课程自身的文化底蕴与品性及其自主性的文化地位、旨趣、逻辑、机制,将是当代课程探究领域的核心问题,是当代课程改革与发展必须首先明确的理论基础之一。而这正是本书的研究主题、思路与贡献。

本书是围绕对长期以来制约教育理论与实践的一个核心理论与命题——课程作为文化传承工

具的解构与批判而展开研究的。首先,本书在理论与实践的层面上详尽地分析了课程作为文化传承工具这一理念与命题所演绎出来的课程之文化锁定现象、逻辑与机制及其导致的课程的文化性缺失的后果。课程传承文化这一“原始性”的旨趣导致了一个关于课程与文化关系的化约性命题,即课程作为文化传承的工具。这一命题使学校课程始终在社会文化为其圈定的轨道上寻找其宗旨与使命。于是,古往今来的学校课程以及由其驱控的学校教育实践,从未真正具有自己独立的理念与品质。课程的性质、目标、功能、角色、机制等均就范于某种特定的社会文化的霸权式话语与规范。传递、复制、诠释、美化社会文化成为课程的根本性的存在依据。这样,课程在文化的意义上便成为一个“虚概念”,缺乏文化的基本属性与品质。它虽然传承文化,但却不是文化,扮演一种“文化筐”与社会主流文化“传声筒”的角色。以这样的课程为媒介的教育只能是文化灌输式的教育,以这样的课程为内容的学习只能是文化占有式的学习。可见,本书并不是单纯地对课程与文化之间的关系进行表面化的描述,而是在文化学的层面对传统的课程文化观的指导思想、逻辑、机制进行了深刻的分析与有力的批判,指明了制约今日学校课程以及整个教育发展与改革的根本性症结所在。这对我们批判传统学校教育课程的工具性角色、灌输及训练机制、教育教学及课程理论的教育术品质提供了重要的辩护依据。其次,本书在批判课程理论探究中的本质主义思维方式的基础上,通过对后现代文化观的批判性与反思性品质的辨析,创造性地建构起由内在超越品质支持的课程文化理念及模式。由传统的课程文化范式转向现代的课程文化范式,最重要的、具有决定意义的是思维方式的转换。传统课程文化观的根本性问题在于其本质主义的思维方式,即绝对主义、客观主义、预定主义、同质主义、普遍主义的知识观与方法论。它造成了学校课程的文化工具主

义与机械适应主义品质。无疑,这种思维方式是滞后的、陈旧的,它与现时代社会的发展趋势、今日教育的使命和教育改革的指导思想是背道而驰的。为此,本书在建构新的课程文化观的过程中,批判地吸收了改造主义、概念重建主义、后现代主义课程文化观的思维方式与理念,尤其是借鉴了后现代主义的反思性、自主性、生成性、建构性的文化观、知识观与课程观。在本书所建构的走向内在超越之理路的课程文化观中,读者不难发现课程与文化的关系发生了如下几方面的根本性变化:从虚无到实在;从文本阐释到内在互动;从顺向辩护到逆向反思;从静态复制到动态生成。这些变化意味着课程的文化角色、旨趣、使命、功能等各个方面的转换。这也是本书的创新之处。具体地讲,本书中明确地提出了课程作为文化的命题,从而使课程由文化的工具存在转变为文化的主体存在。在此基础上,又提出了课程作为教育学化了的文化的理念,从而赋予了课程文化的教育学性标准,使课程具有了内在性与超越性品质,成为一种自主、自律与自为的教育文化。在阐明了课程的文化角色、品质、标准后,本书进一步阐述了一种着眼于文化批判与生成的建构性课程文化模式,并赋予了课程文化自主建构的逻辑、机制及过程——理解性、协商——互动性的运行过程与特点。这种课程文化观及模式不仅能促进课程理论研究范式的转换,而且对课程改革实践也将具有一定的启发和借鉴意义。

郝德永

2002年8月10日

目 录

自 序	(1)
-----------	-------

导 论 命题的危机与课程的文化革命	(1)
-------------------------	-------

第一章 历史的真相

——循蹈文化节律的课程理论与实践	(11)
一、文化形态的历史流变与课程的沿革	(12)
(一) 文化的缘起与生成	(13)
(二) 课程的文化缘路与印记	(18)
二、茧式文化与茧式课程论	(59)
(一) 文化的茧式化发展过程	(61)
(二) 文化的茧式化发展表征及机制	(65)
(三) 茧式文化造作茧式课程论	(78)

第二章 文化性的缺失

——课程的文化锁定效应	(92)
一、课程的文化锁定表征	(94)
(一) “原文化”的承载与课程的文化“他律性”	(94)
(二) 文化的肯定性与课程的“后喻文化”取向	(99)

LAAT8/07

(三) 文化的世俗化走向与课程的“实在—实然” 标准选择	(104)
(四) 文化壁垒与课程的文化遮蔽机制	(110)
二、课程的文化锁定逻辑	(116)
(一) 文化适应—维持论	(117)
(二) 文化复演—传递论	(125)
(三) 文化选择—加工论	(133)
三、课程的文化锁定机制	(138)
(一) 课程作为“文化代码”	(138)
(二) 课程作为“文化资本”	(143)
(三) 课程作为“文化霸权”	(149)
四、文化认同与定格:课程的文化学误读与 方法学失范	(155)
(一) 绝对主义	(157)
(二) 预定主义	(159)
(三) 同质主义	(163)
(四) 工具理性主义	(166)

第三章 “元叙述”的转换

——当代西方批判与反思性文化观及课程文化观	(170)
一、文化批判与反思:一个高潮迭起的世纪话题	(173)
(一) 文化批判与反思大潮的兴起与先声	(174)
(二) 法兰克福学派的文化批判与反思	(181)
(三) 后现代主义的文化批判与反思	(191)
二、走向文化批判与反思的课程文化观	(222)
(一) 社会改造主义的课程文化观	(224)
(二) 概念重建主义的课程文化观	(233)

(三) 后现代主义的课程文化观	(247)
-----------------------	-------

第四章 内在超越

——教育“轴心原则”的重新定位	(260)
一、教育的堕落	(264)
二、教育:必要的乌托邦	(282)
(一) 教育的解放与自主:当代教育走出浅薄与 迷惘的必然选择	(286)
(二) 人的解放与提升:当代教育的根本性逻辑 与核心性使命	(293)
三、从“规律”的证实到意义的解释:教育学的 语义转向	(329)
(一) “规律”——让教育学走上自毁之路	(330)
(二) 意义——让教育学生机无限	(341)

第五章 自在、自律与自为

——当代课程的文化底蕴与逻辑	(349)
一、文化与课程的内涵	(350)
(一) 文化的解释	(351)
(二) 课程的解释	(364)
二、当代课程的文化底蕴与品质	(374)
(一) 课程作为文化	(374)
(二) 课程作为教育学化了的文化	(378)
三、着眼于文化批判与生成的建构性课程文化模式	(392)
(一) 课程文化的建构性属性及逻辑	(392)
(二) 课程文化的建构性运行过程及特点	(400)

结束语 从边缘到中心

——教育的勇气..... (407)

主要参考文献 (410)

后 记 (419)

导 论

命题的危机与课程的文化革命

一个命题一旦在本体论上确定为真,那么,实践便具有了方法论上的定格。

——作者题记

课程与文化有着天然的血肉联系,一方面,是文化造就了课程,文化作为课程的母体决定了课程的文化品性,并为课程设定了基本的逻辑规则及范畴来源,抛开文化,课程就成了无源之水、无本之木;另一方面,课程又精炼、形成着文化,课程作为文化发展的重要手段或媒体为文化的增殖与创新提供核心机制,离开课程,文化便成为一池死水而终将枯竭,文化的历史长河也很难想像会连绵不绝、流传至今。然而,在实践发展过程中,课程与文化的关系却远不像这种表面化的阐释那么简单、明确。文化的复杂性及人们对课程与文化这两个范畴的肤浅认识,导致了课程与文化之间的种种悖论及单向度的、偏执的运作逻辑与机制。

关于课程与文化关系的一个最基本命题是:课程是文化传

承的工具。这一命题不仅在理论上少有异议,而且在课程发展实践中一直居于统治地位,制约和引导着有史以来的全部学校课程设置及研制过程。其核心要义是:课程是社会文化的反映,承载、传递社会文化是其存在的依据。学校的职责就是传递对社会有用的知识、技能。个体是社会的产物,教育就是要使个体社会化。课程就是通过传承社会文化而实现教育目的及其自身的功能的。不过,从来源上看,这一命题似乎没有一个明确的、有据可查的认识论上的“文本”。从严格意义上讲,它是一个实践归纳性命题。在课程与文化的关系上,从课程的起源到其几千年风雨飘摇的发展历程,课程无不是作为文化传承的工具而被理解和运用的。于是,历史便演绎出了课程传承文化的逻辑;于是,实践便赋予了课程文化传承工具的角色;于是,课程作为文化传承的工具便成为一个约定俗成、不言而喻的命题。正所谓“地上本无路,走的人多了便形成了路”。即便是猛烈抨击工具主义教育、高扬人文主义课程观的“永恒主义”者也最终在“传统文化”中为课程寻找到了一个“永恒”的归宿,将传承这种“永恒”的文化视为课程的使命。当然,从某种意义上讲,像这种不仅在理论上被普遍认同,而且在实践中又被广泛运用的命题一定有其合理的成分及依据,但它是否完全揭示或概括出了课程与文化的关系了呢?它在逻辑上是否完美无缺了呢?它是否具有永恒的、跨越时代的合理性呢?在课程与文化的关系上,它是否具有化约的功能与依据呢?本书的回答是否定的!本书的逻辑起点就是从对这一似乎被视做真理的、仿佛“金科玉律”般的命题的剖析入手,从逻辑、历史与现实的层面上予以证伪与解构,揭示其所导致的病理表征、错误的逻辑判据及其所引发的有关文化、课程及教育上的危机,并在此基础上重新构建与设定课程与文化的关系,赋予课程时代的文化内涵、逻辑、使命与机制。

首先,从逻辑层面上看,将课程视为文化传承的工具,并试

图以此作为评判课程与文化关系的一种化约性命题,就使课程从其文化母体中离析出来,成为一种纯粹的工具。于是,课程在文化的意义上成为一个虚概念,它不是作为一种现实的文化形态而存在的,不具备任何文化品性,其表面化的作用及使命只在于将所承载的文化通过所谓的教育活动在学生的认知结构中得以复制,使文化得以保存和再生产。就像运煤的火车,火车自身不是煤一样,课程与文化之间在本质上没有什么必然的联系。文化的品性、价值取向、使命与课程无涉。这样就断送了课程在文化形成与发展中的主体地位。因此,课程作为文化传承工具这一关于课程与文化关系的化约性命题所导致的逻辑结论便是否定课程的文化存在。而从这一逻辑出发,课程所传承的文化必然是“原文化”,即没有经过任何实质性加工的外在的社会文化。就像运输工具不能改变其所承载货物的品质一样,课程所承载的文化也不能因被“装上”课程而改变其属性。尽管在课程研制中对其所承载的文化也进行选择和加工,但这种选择与加工完全是技术性的,它丝毫不能改变课程的文化承载工具的角色、性质与功能,更不会使文化经过选择、加工后而质变为具有自主性的课程文化。

由此我们认为,不管课程作为文化传承工具这一命题其原初旨意如何美好、神圣,如何被广泛运用,作为一个已被实践“习与性成”的命题,它不仅在课程与文化之间形成一种线性制约机理,使课程完全被圈定在现有文化框架内,而且从本体上将课程设定为工具,造成课程自身的文化缺失、亏空与虚无,使由来已久的学校课程乃至整个学校教育都承袭着社会文化适应论的工具主义化的逻辑、机制及指导思想。

然而,课程作为文化传承工具这一命题的逻辑设定还远不止于指导思想层面,与其相辅相成的另一个重要的方法论定格判据是把实证化、效率化作为课程科学化标准的核心指标。如

果说将这种课程科学化逻辑完全视为由课程作为文化传承工具的命题演绎而来,似乎有些牵强的话,那么,在工具主义的品性与机制层面的共通性、一致性特点却不能不说这两个命题具有内在的关联性。在课程研制中,在对文化的处理与加工过程中显现出了“异曲同工”之妙,而且,在课程发展的实践中,效率化、实证化的课程科学化基准也确实是以课程作为文化传承的工具作为逻辑前提的,没有这一前提也就无从谈起所谓的效率与实证。因为,认定了课程作为文化传承工具的逻辑,那么,无论是课程的目标、价值,还是课程的实施策略、评价依据等,其全部旨趣便都指向于传承的效率与质量。于是,实证化、效率化、定量化、精确化也就成了课程科学化的逻辑基准。据此,课程论专家博比特(Bobbitt, F.)把课程设计比喻为铁道工学,强调就像铁轨制作从长度到重量都必须做到精确化、标准化一样,学校课程必须以明确的质量标准对结果进行控制,并发起了以精确化、实证化、效率化为标准的课程科学化运动。而迄今为止在课程研制理论与实践居核心地位的目标模式更是以重实证、重效率、重控制为出发点,它遵循工业管理系统的技术原理规划课程研制程序,使课程研制完全遵循着目标—手段、效率—控制、预期—验收的逻辑。这样,课程作为文化传承的工具及效率化、实证化的课程科学化基准不仅将课程完全禁锢在已有的文化范畴内,而且还引入了一种凝固化、控制化的套子性规范与机制于课程中,使课程成为训练“套中人”的模具。

其次,就课程与文化发展的历史与实践层面而言,课程作为文化传承工具这一命题的逻辑判据偏失及其所演绎的错误的运作机理,不仅造成当代文化发展、课程及教育发展的危机,而且也造成这一命题本身的存在危机。

课程作为文化传承工具的命题内隐着一个前提性暗喻,即课程从已有的或现实的文化中可以选择出具有普遍性意义的、

永远美好的、最有价值的东西,将文化视为一种凝固化的、可化约的、可组合的东西,完全无视文化的两面性及其整体不可弥补性的特点。而依据对文化的这种肯定性、单质性的认识与设定,课程便千方百计地在现有文化中寻找归宿、来源与依据。于是,课程研制者便无视文化的特性、结构及内在旨意,任意对文化进行选择、化约与拼凑,并冠之以“择善而从”、“取长补短”的美名,造成课程对文化的误读、误化、误导及虚化与“脱旨”。课程学者丹尼斯·劳顿(Denis Lawton)曾明确主张课程即对文化的选择,认为学校的主要任务是向下一代传递社会的文化遗产,而鉴于需要学习的东西太多,学校课程必须与文化中的那些最重要的、最有价值的部分联系起来,关注那些不同地区、不同民族、不同社会形态的文化传统中共同的文化内容、形式与特征,以便形成所谓的“公共文化”。这样,文化被固化、物化为有形“遗产”。然而,由于文化的复杂的品质与结构,课程研制中的“公共文化”选择只不过是一个漂亮的装饰性标签或幻想。事实上,那种试图择肥而噬,选择所谓“最好文化”的努力大多是徒劳的。课程的文化选择实质上主要表现为对文化的化约,或者是对某一种文化形态的整体认同,主要是对具有地域性、时代性的主流文化的认同;或者是将不同形态的文化离析肢解后将不同质的文化结丛剪贴、缝补在一起,而远非是什么“公共文化”。而这种通过文化化约所形成的课程一方面使本来就表现出肯定性特征的某种文化形态更具有“法理性”和“霸权性”,导致学校课程对一种文化的认同与维护,同时便意味着对其他文化形态的排斥与否定。于是,课程便扮演着文化裁定及文化冲突中的“吹鼓手”与“打手”的角色,造成某种文化的至尊地位与其他文化的失落境遇,使课程构成了一种文化对另一种文化的遮蔽机制。另一方面不仅进一步加剧文化的分裂与冲突,而且使具体的文化形态被肢解,造成文化“五马分尸”状态,同时,那种“文化组装”式课程还

造成了课程内部的文化冲突及双重性的教育机制与品性。至此,课程在对文化选择与化约中对文化的误读已昭然若揭。然而,课程对文化的化约还远不止于对文化的鉴定、认同与肢解。受实证、效率与控制观念的制约,课程则对其所“法理化”、“霸权化”、“组合化”的文化进行再化约,使其成为无文化性的、中性的知识与技术。尽管这些知识、技术本身是关于文化的,但课程却遵循“输入—产出”的原理,只关注预设的认同性目标及目标达成的效率,即便是人文课程也被化约为价值无涉的所谓“客观化、科学化”知识,人文精神、科学精神则与课程分道扬镳。因而,课程完全成为一种文化“空壳”,它已被物化为一种有形的工具实体。课程中所承载的文化的“人化”旨意及人性本质内涵已被消解、异化,其所蕴含的价值、精神已被“虚化”与“脱旨”,其更为深刻的无形的内涵已丧失,因而是一种异化了的、无教育性的文化。这样,文化在课程中已有名无实,其精神、价值已被染上工具的品性而黯然失色,文化被一向寄予厚望的学校教育赖以运行的课程所误化,而文化的发展也便因此失去了一条赖以净化、优化、创新的“金光大道”。于是,理性的课程所承载的文化俨如一杯白开水,索然无味,并显得苍白、乏力,而非理性的“滋味浓郁”的消费文化、娱乐文化却异常丰艳、热销。文化发展陷入了深重而顽固的危机中。

受制于课程的文化遗产旨意及其工具化的品性,有史以来的课程发展呈现出了清一色的文化驱控与锁定的机制与效应,造成了课程的文化盲点及文化主体无意识的状态,从而使课程理论与实践都完全取向于对已有文化的认同,循蹈着文化的缘路与节律,镌刻着文化的原始印记,表现为“后喻文化”的倾向。课程标准落窠于社会文化的事实判断,课程内容则表现为一种萎缩的社会文化形态,即完全以社会文化为模本,简单适应与单维趋从于社会文化。但现实的具体文化形态的发展并不是完全

遵循、追求整体意义上文化的内在本性与理想,而是呈现分裂化、封闭化的状态。于是,学校课程也同样表现出相应的品性与特征。一方面,文化的发展呈现出了一种特定的茧式多元化的状态,而各种茧式文化便造作了茧式课程。无论是在地域上、时序上,还是在逻辑上,茧式文化都赋予了课程茧式框套的约束,使课程从理论到实践完全固执于一点论的设置依据及原则导向,陷入了只见树木、不见森林的境遇中。无论是学生中心论、社会中心论、知识中心论课程观,还是个性化课程、国家课程、核心课程实践都轮流转于茧式化的发展轨道。尤其是 20 世纪以来世界各地风起云涌的课程改革运动,使学校课程频繁地改弦易辙、钟摆波动,但始终都因其没能改变理论依据、指导思想的随意性特征,没能改变“头痛医头、脚痛医脚”的运作机制而混乱不堪、无所适从。另一方面,文化基频的断裂及其极端主义的特征又造成了课程研制理论的冲突及偏执境遇。文化的发展长期以来一直是围绕科学与人文、实践理性与意义理性、工具理性与价值理性相互对立的基频而进行的,从而造成各种课程研制理论无不是在肢解了学校课程整合化来源,将复数化的课程研制依据分割后而确定各自的立论规范与逻辑的,造成课程研制的原则及方法在科学与人文、个体与社会、理性与非理性、技术与艺术、定性与定量、目标与过程、普适性与情境性等指标之间的分裂与冲突。尤其是在方法论层面,文化基频的极端主义化造成了课程研制中的“主义化”的逻辑及“机械化约论”的方法,于是便产生了花样繁多的“主义化”的课程理论及范式,从进步主义课程理论、永恒主义课程理论、要素主义课程理论、社会改造主义课程理论、存在主义课程理论到科学—实证主义课程范式、人文—解释主义课程范式等。而这些课程理论及课程范式之间又无不拒斥互融、以偏纠偏、矫枉过正,使课程理论虽显得“丰富与繁荣”,但却因在课程实践中不具备完整的指导意义而暴露出