

世界课程与教学新理论文库

理解课程(上)

Understanding Curriculum

[美]威廉 F. 派纳 威廉 M. 雷诺兹
帕特里克·斯莱特里 彼得 M. 陶伯曼
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

理解课程(下)

Understanding Curriculum

[美]威廉 F. 派纳 威廉 M. 雷诺兹
帕特里克·斯莱特里 彼得 M. 陶伯曼
文库主编 钟启泉 张 华

教育科学出版社

理解课程

本书是继拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》之后美国最重要、最详尽的课程论教科书。这是一幅宏伟的历史画卷——论述了美国课程理论近170年的发展(1828—1994);这是一部充满时代气息的巨著——重点论述了美国课程领域经过“概念重建”之后的发展,对“政治课程理论”、“种族课程理论”、“性别课程理论”、“现象学课程理论”、“后现代课程理论”、“自传性课程理论”、“美学课程理论”、“神学课程理论”、“制度课程理论”、“国际课程理论”作了全面而透彻的剖析。关于课程开发实践的诸多问题,如“课程政策”、“课程规划、设计与组织”、“课程实施”、“课程评价”、“课程与教师”、“课程与学生”等等,本书亦作了别开生面的、前沿性的研究。在美国,本书被誉为课程理论的“圣经”,实当之无愧。

ISBN 7-5041-2302-1



9 787504 123022 >



ESPH

责任编辑

韦 禾

葛 都

封面设计

一步设计·张国梁

ISBN 7-5041-2302-1/G · 2279

定价: 90.00元(上下册)

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳 威廉 M. 雷诺兹 帕特里克·斯莱特里
彼得 M. 陶伯曼 著 张 华 等译

文库主编 钟启泉 张 华

理解课程——历史与当代课程话语研究导论 (上)

UNDERSTANDING CURRICULUM

***An Introduction to the Study of Historical and
Contemporary Curriculum Discourses***

教育科学出版社

· 北 京 ·

05
06

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳 威廉 M. 雷诺兹 帕特里克·斯莱特里
彼得 M. 陶伯曼 著 张 华 等译

文库主编 钟启泉 张 华

理解课程——历史与当代课程话语研究导论（下）

UNDERSTANDING CURRICULUM

***An Introduction to the Study of Historical and
Contemporary Curriculum Discourses***

教育科学出版社

· 北 京 ·

图书在版编目(CIP)数据

理解课程:历史与当代课程话语研究导论/(美)派
纳等著;张华等译. —北京:教育科学出版社,2003.2
(世界课程与教学新理论文库/钟启泉,张华主编)
书名原文:Understanding Curriculum
ISBN 7-5041-2302-1

I. 理... II. ①派...②张... III. 课程-理论
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 035755 号

北京市版权局著作权合同登记 图字:01-2000-1629 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

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 67.75 版 次 2003 年 2 月第 1 版

字 数 1 153 千 印 次 2003 年 2 月第 1 次印刷

定 价 90.00 元 印 数 00 001 - 3 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)



作者简介

威廉 F. 派纳 (William F. Pinar)，现为美国路易斯安那州立大学课程与教学系教授、课程理论项目主任，国际课程研究促进协会 (IAACS) 主席。作为20世纪70年代“概念重建”运动的发起人之一，派纳是当代美国课程领域最富有影响力的课程理论家之一。他对传统的“泰勒原理”提出了尖锐的批评，强调从个体生活经验的角度考察课程，倡导课程理论的多样化和跨学科性。他致力于从自传、种族、性别、性别的角度理解课程，尤其侧重这些领域的跨学科探讨。除《理解课程》这部名著外，他还著有《奇特的水果》、《自传、政治与性别：课程理论论文集 1972 - 1992》(1994)、《课程：走向新的认同》(1998)、《Maxine Greene激情的思想》(1998)、《把课程理解为种族文本》(1993)、《把课程理解为现象学与解构文本》(与W.Reynolds 合编，1992)、《课程作为社会心理分析》(与



雷诺兹 (William M. Reynolds)
美国课程理论家，现为南
佐治亚大学教授。



Patrick Slattery

斯莱特里 (Patrick Slattery)
美国课程理论家，现为得克
萨斯 A & M 大学教授。



陶伯曼 (Peter M. Taubman)
美国课程理论家，现为纽约
城市大学布鲁克林学院教授。

J.Kincheloe 合编, 1991)、《当代课程话语》(1988)、《课程与教学: 教育的其他方案》(与H.Giroux、A.Penna 合编, 1981)、《走向贫乏的课程》(与M.Grumbet 合编, 1976)、《课程理论化: 概念重建主义者》(1975)等等。他还创办了反映当代课程的杂志《课程理论化杂志》(JCT)。

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(台湾)
罗厚辉(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

译者前言

一

我最早接触派纳(William F. Pinar)的作品是在1995年。一个很偶然的机会我读到了他与H. Giroux, A. Penna共同主编的一本论文集《课程与教学:别样的教育》(*Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, Berkeley: McCutchan)(1981),立刻被其所蕴涵的内在张力所吸引。这本书把1981年以前的美国课程领域归结为三种范式:“传统主义者”(traditionalists)、“概念经验主义者”(conceptual-empiricists)、“概念重建主义者”(reconceptualists),阐述了三者之间的冲突与演化过程。通过这本书,我不仅熟悉了“概念重建主义者”,而且也深深感到:尽管创建一个概念框架是有风险的,但一个好的概念框架确实能够创榛辟荆,指引一个领域的未来方向(派纳后来似乎放弃了这个框架,但我认为这个框架依然是有力量的)。此后,我开始频繁接触“概念重建主义者”的文献。

1997年,时在美国路易斯安那州立大学攻读学位的王红宇博士帮我邮购了派纳的最新力作《理解课程》。伴随着对本书的阅读,我深深悟到:如果说拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)1949年出版的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)是传统课程领域的“圣经”,那么46年后,派纳等人所出版的《理解课程》则是当代课程领域的“圣经”。在课程论发展史上,这两本书是只可超越不能跨越的经典之作。任何试图了解或进入课程领域的人都必须读这两本书。

二

如果不得不把《理解课程》洋洋130万言概括为一句话,那就是:从“课程开发”走向“课程理解”。派纳把1970年之前美国课程领域占主导地位的范式统称为课程开发范式。该范式把课程研究的使命视为寻找普遍的课程开

发的模式和程序。“泰勒原理”是其主要代表。在一次私人通信中,派纳称该范式具有“程序主义”(proceduralism)倾向。毫无疑问,课程开发范式是“技术理性”主宰人类社会进而主宰教育生活之后在课程领域的体现。历史地看,该范式首先具有进步意义:它推进了课程领域科学化的进程,使课程开发过程摆脱了主观臆断、盲目低效。辩证地看,该范式需要被超越:“技术理性”的极端化会使课程开发过程沦为单一的技术操作程序,课程工作者会蜕变为“课程技师”。当今北美课程领域早已走出了课程开发范式。派纳曾准确指出:课程开发,生于1918,卒于1969。

课程开发范式之后,是什么?课程理解范式。自1970年以来,特别是1980年之后,“课程理解”(understanding curriculum)成为北美尤其是美国课程领域的主旋律。何谓“理解”?德国哲学家伽达默尔曾说:“我们并不能在我们生产出某物并因此而把握住某物的地方经验到存在,而只能在产生出的某物被理解的地方经验到存在。”这意味着如果我们只是基于“技术理性”去控制事物、占有事物、把事物工具化,那么事物与我们永远彼此隔绝地对立着:我们对事物的控制愈剧,事物的存在离我们就愈远;我们愈把事物工具化,我们自身也就愈被工具化;我们愈封闭事物的存在,我们自身的存在也就愈被封闭。如果我们张开双臂、敞开心扉,以接受的态度与事物交往,事物的存在也同时向我们敞开:我们越“放任”事物,事物的存在也就越走进我们。事物的存在走进我们的过程,也就是事物为我们所理解的过程。伽达默尔曾说:“理解是属于被理解之物的存在”。即是说,理解因应了事物敞开自身的渴望。

因此,“理解课程”意味着:课程研究不是沿着“归纳—演绎”的路径发明课程开发的模式或程序并因而控制课程,而是从不同“视域”理解课程、建构课程的意义;课程理论不是被动依附于实践,而是把实践作为反思和解读的文本;课程不只是分门别类的“学校材料”,而是需要被理解和建构意义的“符号表征”。于是,课程领域便由同质化的“程序主义”的课程开发,转变为异质性的“多元主义”的课程理解:把课程理解为历史文本;把课程理解为政治文本;把课程理解为种族文本;把课程理解为性别文本;把课程理解为现象学文本;把课程理解为后结构主义、解构主义、后现代文本;把课程理解为自传性/传记性文本;把课程理解为美学文本;把课程理解为神学文本;把课程理解为制度文本;把课程理解为国际文本,如此等等。从而构成本书的主要内容。

历史地看,课程理解范式是对课程开发范式的超越。课程理解范式并不排斥课程实践,恰恰相反,它是在深层次上际遇实践的存在。课程开发范式表面上依附于实践,但在本质上却封闭实践的存在。伽达默尔曾说,哲学解



释学是一门现实的实践的学问,它本身蕴涵着“应用”(Applikation)。

这样看来,中国课程领域尽管没有发育出成熟的课程开发范式,但并不意味着中国要重复西方课程开发范式的发展过程。恰恰相反,中国应在一开始就基于课程理解范式与西方展开广泛而深入的“会话”,在会话中形成中国自己的课程理解。中国自己的课程理解的形成即是中国自己的课程实践的诞生。

三

翻译本书是一项浩大工程,它是集体合作的产物。各章译者如下:

中文版序、前言与致谢、第一章:张华译;第二章、第四章:赵慧译;第三章:李树培译;第五章、第六章:杜晓萍译;第七章:张华、周翔译;第八章:张华、姜美玲译;第九章、第十一章:周加仙译;第十章、第十五章:王红宇译;第十二章、第十四章:邱晓敏译;第十三章:杨明全译。全书由张华统校。

我的研究生李树培协助我统校初稿,付出了大量辛勤的劳动,甚至牺牲了寒假的休息时间。我的导师钟启泉教授自始至终关心着本书的翻译、出版过程。我的爱人李雁冰博士在我翻译、校对的过程中提供了难以计数的专业上、生活上的帮助,没有她的智慧和关爱,本书不可能如此快地与读者见面。还有本书的责任编辑,他们的敬业精神和专业素养使本书增色良多。对上述种种,深表谢忱!

张 华

2002年6月4日识于华东师范大学

中文版序

《理解课程》一书已被译为中文,我深感荣幸。你将会看到,美国课程研究已被概念重建:从主要为课程开发制定原理和计划的制度努力,到旨在理解课程的学术努力。时下,历史和理论是当代美国课程领域进行学术性阐述和分析的主要方式。这并非意味着课程观点是仅被大学学者思考的艰深观点。确实,在美国,课程论争已变得非常公开,成为全国性会话的重要构成。这种会话是热烈的,有时是争吵性的,其内容涉及年轻一代的教育和国家身份的改造。这种身份是种族化的和性别化的,正如你将在第6章和第7章最明显地看到的那样。这两章报道了把课程理解为种族文本和性别文本的种种努力。

在这一方面,你可能会问,比如说,数学课程或物理课程怎么能被种族化或性别化?尽管有些学者会说这些领域本身(当它们被概念化的时候)是性别化和种族化的,课程学者倾向于指出,课堂——学生与教科书和教师发生作用的地方经常是非常性别化和种族化的。学生是如何与课程发生作用的?你将会在本书最后一章看到,我们当前对课程的理解是:课程即“复杂的会话”。“会话”这一概念也包括课堂上发生的会话。当然,教科书与教师的讲座和评论构成官方课程,但学生对他们所阅读的东西和被告知的东西的作用也非常重要。正如我们当前在美国所理解的那样,所有这些方面对课程概念作出贡献。

当然,在不同国家和地区,课程的理解是迥异的。没有一个国家的课程理解或课程“模式”是“可出口的”,至少在“出口”的时候不会不冒损害“进口”国的独特性的风险。每一个国家必须努力用自己的术语去理解:当课程被阐述并向年轻一代教授的时候,其紧迫问题是什么。我希望《理解课程》将会激发学生,学者也一样,去阐述中国课程的紧迫问题。毫无疑问,这个工程已经在进行。

相互学习可获益良多。我已经邀请人撰写一本中国课程研究的书在美

国出版,这样,美国学者可以知道中国课程领域在研究什么和如何被理论化。我已经支持出版了一本德国课程研究的书[Westbury, Ian, Hopmann, Stefan and Riquarts, Kurt (Eds.) (1999). *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. (《作为反思性实践的教学:德国教学论传统》) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.],并且我非常希望来自其他国家的类似著作出版。现在,国际课程会话已经开始;最近的事件是2000年4月27日至30日在美国巴吞鲁日(Baton Rouge)市路易斯安那州立大学校园内召开的课程研究国际化会议(Conference on the Internationalization of Curriculum Studies)。下一次会议计划于2003年11月在上海召开,并且关于形成一种国际组织的会话已经开始[该组织已经于2001年12月正式形成,组织名称为“国际课程研究促进协会”(International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS)——译注]。第一本课程研究国际手册将于2002年出版。

我衷心感谢钟启泉教授,以及那些翻译本书的人。这些译者是:张华、王红宇、赵慧、周加仙、杜晓萍、杨明全、李树培、周翔、姜美玲。我要特别感谢张华教授。你们对本书感兴趣,我深感荣耀。向你们致以美好的祝愿。

派 纳

前言与致谢

这是一本超出常规的著作,一曲多种课程声音的不和谐的交响。这是事实,也是能够体现我们自己风格的目的所在。我们恰如走过了一条钢丝,并不想把每一个课程学者和课程话语的发展轨迹淹没于我们的叙述之中。这样做并非要创造一种“宏大”叙事。我们所试图做的是如实描写课程领域本身,而不是把该领域描写为我们所希望的样子,甚至也不描写为在我们看来它所像的样子。确实,我们对我们的贡献和承诺是相当明确的,读者可以在解释我们对课程领域所作的描写的过程中,进一步分析我们的贡献和承诺。

我们是如何确定对课程领域的描写的?即是说,我们是如何决定哪些课程学者、哪些课程话语是重要的?首先,让我们明确,我们并不是通过调查我们在公立和私立中小学工作的同事们所阅读的课程著作而做到这一点的。这可能是一桩有趣的调查,但却不能构成对课程领域的准确描写。如果认为通过这样的调查就构成了对课程领域的准确描写,这就暗示了这样的事实:通过调查政治家和选民们阅读了哪些政治学家的著作和哪些政治学理论研究的流派,就能够准确描述政治学领域本身;或者,通过调查居民的健康习惯就能够准确描写医学领域。课程理论家、政治学家和医学家,这三类人可能都希望去影响我们的民众。但是,却没有人宣称我们的民众所阅读的书籍、所做出的行为表现必然反映了我们各自的学术领域。

这样,我们如何确定对课程领域的描写、如何描绘这幅图像?答案可能是自明的:我们考察了由学术出版社所出版的课程著作以及由专业杂志所发表的课程文献。就专业杂志而言,我们仔细考察了《课程探究》(*Curriculum Inquiry*)、《课程研究杂志》(*Journal of Curriculum Studies*)、《课程展望》(*Curriculum Perspectives*)、《课程理论化杂志》(*Journal of Curriculum Theorizing*) [该杂志现在更名为《JCT:课程研究的跨学科杂志》(*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*)],以及《课程与督导杂志》(*Journal of Curriculum*

and Supervision)。我们有选择地阅读了《哈佛教育评论》(*Harvard Educational Review*)、《哥伦比亚大学师范学院学报》(*Teachers College Record*)、《教育理论》(*Educational Theory*)、《美国教育杂志》(*American Journal of Education*)、《现象学与教育学》(*Phenomenology + Pedagogy*)、《教育思想杂志》(*Journal of Educational Thought*)，以及《麦吉尔教育杂志》(*McGill Journal of Education*)。我们考察了学术会议项目，特别是“美国教育研究协会”(American Educational Research Association)的项目。

还有时间问题。特别是撰写第14章的时候，我们知道，假定国际课程理论发展如此迅速，我们不能等待从学术会议召开到会议论文出版之间惯常的两年时间。更有甚者，美国课程领域急速向前迈进。我们也担心，经过10年的研究，我们是否有信心能够相当清晰地认识今天的课程领域，然而课程学术领域可能早已不再是今天所呈现的样子。尽管存在这个“滞后”问题，但我们相信我们还是有了一个关于课程领域的可获承认的图像，甚至对我们的年轻一代的同事而言，也是可获承认的。然而，由于意识到学术领域所拥有的“滞后性”这个一般特征，我们还是以“献给下一代的附言”一章结束了本书。

还有一个如何获取不在我们所考察的杂志上发表的课程学术成就的问题。为了补偿，我于1987年给200个著名课程学者写了信，要求他们复印其论文，以防止遗漏那些不在我们所考察的杂志上发表的课程文献。许多课程学者慷慨作出反应。所有这些并没有使我们对课程领域的描绘达到毫无过失和令人满意的准确程度，但是，我们可以肯定，除某些例外（一种研究线索可能在某种程度上被过于强调了，另一种研究线索则可能强调不够），一般而言我们在这里提供了一幅课程领域的综合的、准确的图像。你将会读到的，是在一百年左右的历史中，尤其是最近20年间，课程领域正在说的或已经说的话。

课程领域经过一段时间的沉寂，现在已非常活跃。确实，该领域的学术文献已出现了一种名副其实的“爆炸”。而且，我们用以理解当代课程文献的主要范畴，在有些情况下呈现出日益增加的跨越学科边界的特性。承认课程领域这种一定程度的流动状态，我想我们就有了一张关于美国当前课程领域的适当的“速写”。把对课程领域的描写称之为“综合的”意味着我们相信我们已经囊括了该领域每一部分的基本学术成果和许多第二手的学术成果。这并不是说我们囊括了所有学术成果，为了保持一种叙述线索，我们删去了一些课程文献。我们敢于越来越使本书接近百科全书一般。毕竟我们把本书视为课程研究的一个导论。阅读本书的学生通过参考原始文献而进一步探究本书所介绍的理念，将会受到鼓励。对自己要求严格的学生将会这样做。有人将会认为，本书太复杂了以至于不能起到一个导论的作用。我们的