

教 · 育 · 新 · 导 · 向

后现代课程观

张 雪 编著



远方出版社

教育新导向

后现代课程观

张雪 编著

远方出版社

责任编辑:李燕

封面设计:车艳

教育新导向
后现代课程观

编 著 者 张雪
出 版 远方出版社
社 址 呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编 010010
发 行 新华书店
印 刷 北京市朝教印刷厂
版 次 2005 年 9 月第 1 版
印 次 2005 年 9 月第 1 次印刷
开 本 850×1168 1/32
印 张 500
字 数 5000 千
印 数 5000
标准书号 ISBN 7-80723-074-6/G·46
总 定 价 1250.00 元(共 50 册)

远方版图书,版权所有,侵权必究。

远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

面对 21 世纪科学技术的发展和经济的全球化,如何培养具有良好素质和竞争力的新一代,是事关国家前途和民族命运的大事,也是基础教育义不容辞的责任。其中,课程改革是基础教育的核心,也是实施素质教育的核心。

基础教育课程改革是顺应时代要求,振兴我国教育事业,实现社会主义现代化目标和中华民族伟大复兴的客观要求。

根据基础教育课程改革的指导思想,新课程的培养目标要全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育,体现时代的要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环保意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

《教育新导向》从中国基础教育改革的实际出发,运用现代教育科学的相关知识,考察了当前中国基础教育面临的困难,分析了中国基础教育改革体制和教育战略的得失,探索并

发现了解决教育理论与实践中的误区的途径。因此,每一个勤于思考基础教育问题的读者都将从这套丛书中受到有益的启发。

本丛书融理论阐述与案例分析于一体,内容丰富、观点新颖、结构严谨,富有鲜明的时代性和实用性。

限于时间紧,编者知识有限,本套丛书在编写过程中难免会有不足之处,还望广大读者及教育工作者斧正,以便我们更好的修订。

编 者



目 录

第一章 现代范式:一种封闭的观点

第一节	现代课程论的发展	(1)
第二节	笛卡尔与理性主义	(30)
第三节	牛顿——科学统一世界	(52)
第四节	大道智能:后现代主义的健康导向	(65)

第二章 现代范式在课程中的体现

第一节	课程开发范式的转型——后现代 课程	(86)
第二节	后现代主义课程观及“四 R”标准	(99)
第三节	布洛克后现代课程观	(107)





第三章 皮亚杰与生命系统

第一节	皮亚杰的理论	(121)
第二节	皮亚杰的理论在教育中的运用	(152)
第三节	皮亚杰理论和教育教学	(161)
第四节	皮亚杰理论对教材编制的启示	(179)

第四章 普利高津与混沌的秩序

第一节	普利高津耗散结构理论和科学思想	(188)
第二节	混沌定律	(216)

第五章 认知革命、布鲁纳与新的认识论

第一节	布鲁纳的教育思想	(231)
第二节	布鲁纳、皮亚杰对科目组织的研究	(252)



第六章 杜威、怀特海与过程思想

- 第一节 杜威的教育思想 (256)
- 第二节 杜威以“过程”为核心的教育思想 (299)
- 第三节 怀特海的过程教育哲学 (306)

第七章 构建一种课程模体

- 第一节 后现代课程观与教师角色转变 (326)
- 第二节 后现代主义课程观下的学生评价观 (335)

第一章 现代范式:一种 封闭的观点

第一节 现代课程论的发展

一、课程论的发展历程

20 世纪是觉醒与反思的世纪。在这一世纪的上半叶,由启蒙运动倡导的现代主义进一步发展。人们在享受着现代科技带来的巨大繁荣的同时,也经历了两次世界大战的浩劫,面临着环境污染、能源危机、生态恶化、核武恐怖等一系列难以解决的生存危机。认识到问题的严重性之后,20 世纪后半期,人们开始不断反思并试图超越现代主义的种种弊端,为建构起新的思维范式做出大胆尝试。这些努力使我们于 20 世纪 60 年代以来逐



渐跨入了一个与现代主义殊为不同的“后现代”(postmodern)社会。

对教育而言,20世纪是“躁动的百年”。在这一世纪中,各种教育思想交相辉映,教育改革此起彼伏,形成了颇为壮观的图景。作为教育的核心,课程领域自然而然地集中反映了这一历程。在历次课程改革中,20世纪五六十年代进行的发端于美国、影响至全球的“新课程运动”无疑最为引人注目。这场全球性的课程改革不仅践行了布鲁纳(Bruner, J. S.)、施瓦布(Schwab, J. J.)、费尼克斯(Phenix, P.)等人的“学科结构化”的课程主张,而且促使学者们对改革方案的实施过程进行反思。进入70年代,兰德变革动因研究(the Rand Change Agent Study)进一步引发了人们对课程实施的关注。50世纪70年代以来,有关课程实施的研究不断增加。

课程实施与课程变革关系密切。伯曼(Berman, 1981)认为教育改革一般涉及三个过程:(1)发起,开发,或采用;(2)实施或使用;(3)制度化及其它结果。富兰(Fullan, 1982)指出课程变革由以下三个阶段组成:(1)发起或启动阶段;(2)实施或最初使用阶段;(3)常规化或制度化阶段。可见,课程实施是课程变革过程中的第二个阶段。课程实施是把变革付诸实践的过程,是新的课程方案的实际使用情况。它是将课程理论转化



为课程实践的活动,涉及缩短现存实践与创新所建议的实践之间差异的过程,因此也是课程发展和课程变革中的重要环节。

就在课程学者们开始重视课程实施研究的同时,课程领域发生了重要的“范式转换”(paradigm shifts),即由“课程发展范式”过渡到“课程理解范式”。20世纪70年代,皮纳(Pinar, W.)发起了课程领域的概念重建运动。这一运动紧紧依托哲学与文化领域中的后现代思潮。正如斯拉特瑞(Slattery, P., 1995,)所说,课程研究自概念重建运动以来,课程理论领域就开始将哲学话语结合到课程研究和教学研究的每根经纬之中。课程学者从现象学、解释学、存在主义、批判理论、后结构主义、女性主义、过程哲学、复杂科学、生态主义、多元文化主义等后现代视角出发,检视与批判课程理论中现代主义的经典范式——泰勒原理(Tyler's Rationale)的缺陷和不足,建构起丰富多样的教育与课程理论。例如伯柏斯(Burbules, N.)提出了“教学中的对话(dialogue in teaching)”的概念,查理霍姆斯(Cherryholmes, C.)提出了“批判的实用主义(critical pragmatism)”的概念,诺丁斯(Noddings, N.)提出了“关爱(caring)”的概念,弗莱雷(Freire, P.)提出了“批判性实践(praxis)”的概念,斯坦利(Stanley, W.)提出了“为乌托邦服务的课程(curriculum for Uto-





pia)”概念,金切里和皮纳(Kincheloe, J. & Pinar, W.)提出了“关于场的社会心理分析(social psychoanalysis of place)”的概念,格林(Greene, M.)提出了“宽泛的觉悟(wide awakeness)”概念,伽达默尔(Gadamer, H · G.)提出了“视界融合(fusion of horizons)”概念,哈贝马斯(Habermas, J.)提出“解放性知识(emanicipatory knowledge)”的概念,多尔(Doll, W. E.)提出了“变革性发展(transformative development)”的概念,吉鲁(Girous, H.)提出了“边界教育学(border pedagogy)”的概念,麦克莱伦(McLaren, P.)提出“赋权(empowering)”的概念等等(张文军, 1998, p. 89)。此外,阿普尔(Apple, M. W.)的批判课程理论、史密斯(Smith, D. J.)的“诠释学教育学(hermeneutic pedagogy)”、范梅南(Van Manen, M.)的“现象学教育学(pedagogy phenomenology)”等也构成了后现代课程理论的重要内容。在这些后现代课程学者看来,课程领域自博比特(Bobbitt)、泰勒(Tyler)以来,“科技理性”支配下的泰勒原理的控制力量如此巨大以致于它已构成课程理论的“元叙事(metanarrative)”。这极大地限制了课程探究活动,因为元叙事只赋予了一种历史分析以特权,而拒绝承认其存在的历史境域和其它命题的合法性。因此,本文拟以解释学、批判理论为基础,主要借鉴伽达默尔、皮纳、弗莱雷等人的主张,并参考多尔、斯拉特瑞的后现代课程观,



分析目前有关课程实施的研究。

课程理论与社会文化背景之间的联系极为密切。每一个课程观念或课程事件,都产生于特定的时间与社会政治、经济脉络之中。它不仅受其所处时代的哲学及人文思潮的影响,也反映着它们的变化趋势。课程实施研究兴起于课程范式与社会脉络的后现代转换之中,不可避免地要受到这一文化思潮的影响。从后现代主义的视角出发审视有关课程实施的研究,或许会使我们得到许多不同寻常的、更全面而深刻的洞见,从而丰富我们的课程理论。因此,课程学者有必要深入探讨后现代理论对课程实施的启示与意义。

基于上述设想,本文尝试从教育与课程理论内部出发,探询其必须回答的基本问题,由此构成分析课程实施的若干主要纬度;从这些纬度出发,结合后现代学者及课程论者的有关论述,阐述后现代视野中课程实施的基本特征;最后对这一论题的理论与实践意义进行总结性的反思与评价。

作为一个研究领域,学者们认为课程理论可分为三个范畴:一是实质性的范畴,处理目的、学习经验的提供与组织等课程的共同要素,属于课程设计的范畴;二是政治—社会的范畴,涉及在特定社会脉络中有关课程的决定如何形成,属于课程决策的范畴;三是技术专业的范畴,研究有关促进课程改进、实施或革



新的、行政的、资源的或评价的措施,属于课程实施或评鉴的范畴。这种分类方式涵盖了课程设计、课程决策以及课程实施与评鉴等各个主要范畴,同时也考虑到各范畴内部的相对独立性,不失为一种较可取的观点。然而,它亦有一些不足之处。首先,贝哈等把课程领域分为 11 个部分,包括课程哲学、课程理论、课程研究、课程历史、课程变革、课程发展、课程设计、课程实施、课程评价、课程政策、课程作为一个研究范围。与之相比,这种分类显得过于概括,并且对课程研究、课程历史等部分关照不足。其次,尽管它充分考虑了从理论到技术层面的各种课程研究,却忽视了在另一个层面——课程的元理论(meta theory)层面进行的探究活动。按照这种分类方式,Goodlad 等学者做的这种分类研究是很难在此框架内找到位置的。究其原因就在于它对“元研究”的疏漏。这种探究活动包括以课程理论为对象进行的形而上思考,对课程理论的分类与评价,对其立场、观点、研究方法等的哲学、政治、社会基础的追问等。探讨构成教育与课程理论的基本问题便属于这一类元研究。

本体论(ontology)、认识论(epistemology)、方法论(methodology)是哲学的三大基本问题,也是人们认识事物、把握对象时必须思考和解决的问题。同样,一种课程理论必然内在地蕴涵着对这些问题的回答。在某种程度上,对这些问题的回答也就

构成了课程理论的思想基础和基本主张。我们可以从诸多学者关于课程理论思想基础的论述中寻找一些共性因素。在泰勒(Tyler, R.)的课程理论中,课程目标具有无可比拟的优先性。在论述课程目标的来源时,泰勒认为存在三方面因素:对学习本身的研究、对校外当代生活的研究、学科专家的建议(泰勒, 1994);坦纳夫妇(Tanner, D. & L., 1975)与塞勒等人(Saylor, J. G. et al., 1981)接受了泰勒的主张,将课程基础修正为社会、学生与知识;蔡斯(Zais, R. S., 1976)则认为课程基础应包括认识论、社会或文化、人学(the individual)与学习理论;杜尔(Doll, R. C., 1996)则以历史或哲学、社会或文化、心理学作为课程理论的基础;劳顿(Lawton, 1985)主张将哲学、社会学与心理学作为课程理论的基础学科。综合这些学者的观点不难发现,对本性的研究(如哲学)、对人的研究(如人学、心理学)、对知识的研究(如认识论、社会文化)等已成为大家在此问题上的共识。这些研究都没有逾越本体论、认识论与方法论的范畴。

(一)本体论范畴中的问题

本体(实体)概念是体现事物的存在及其特性的本质属性的概念,哲学思维的任务就是揭示和阐明本体概念,然后据以推论出其它相关性质。当我们把某一事物作为研究对象,将其从



真实世界(real world)中分离出来,并试图将所获得的认识体系化以形成理论时,首先要思考的就是“它是什么”、“它以什么区别于其它事物”等本体论问题。对于有关课程实施的教育/课程理论来说,针对课程、课程实施等本体进行研究就成为其首要任务。

在教育/课程理论的本体论研究中,还有一个十分重要的课题,即作为特殊本体的人在教育/课程活动中处于何种地位起着什么作用。教育是以培养人为直接目的的活动,课程则是教育的核心。这两类活动都无法脱离人而单独存在。因此,关于人的假设也必然影响到教育/课程理论。相应地,分析各种教育/课程理论,也会发现隐藏于其中的关于人的不同假设。例如,对比杜威(Dewey, J.)与赫尔巴特(Herbart, J. F.)的教育理论、多尔与泰勒的课程主张,我们不难发现它们对人在教育/课程活动中的看法大相径庭。对于此类问题,我们称之为教育/课程理论的主体观。

(二)认识论范畴中的问题

认识论又可称知识的理论(genoseology, theory of knowledge),乃是探求人类知识现象的逻辑基础,进而研究正确知识的可能性、本质及其范围的一门学问。任何课程在核心上都关注知识的本质,如我们如何知道以及如何证明我们知道。从斯



宾塞(Spencer, H.)的“什么知识最有价值”,到阿普尔的“谁的知识最有价值”,课程总与知识息息相关。甚至可以说,课程总是以知识为载体的,不同之处在于各种理论在知识的本质、来源、范围以及获知方法等问题上的差异。因此,理解某种课程理论,就必须分析它的知识观。

(三)方法论范畴中的问题

方法总是内在地蕴涵在认识过程之中,是我们获取知识所借助的工具和途径。在一定意义上讲,几乎所有的课程理论都是在不同程度、不同方面进行的方法论研究,蕴涵着一定的方法论思想。因此,方法论问题也成为课程理论的基本问题之一。

事实上,本体论(包括主体观)、认识论与方法论三者是融为一体的:方法蕴涵于认识之中,通过认识活动获得有关本体的知识。这种关联也同样反映在课程理论之中。每一种课程理论的课程定义、主体观、知识观以及探究方法都自成一体,同时又区别于其它理论(表1-1)。

