

G40/127

[美]小威廉姆 E. 多尔 著 王红宇 译

丛书主编 钟启泉 张 华

后现代课程观

A POST-MODERN PERSPECTIVE ON CURRICULUM

世界课程与教学新理论文库

教育科学出版社

· 北京 ·

此书经由台北桂冠图书股份有限公司授权出版

图书在版编目 (CIP) 数据

后现代课程观/(美)多尔(Doll, W.E. Jr.)著;王红宇译. —北京:
教育科学出版社, 2000.9

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

书名原文: A Post-Modern Perspective on Curriculum

ISBN 7-5041-2022-7

I. 后… II. ①多…②王… III. 后现代主义-教学理论-研究 IV. G40-06

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 26790 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2000-2793 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

经 销 各地新华书店经销

印 刷 保定市印刷厂

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 21

版 次 2000 年 9 月第 1 版

字 数 201 千

印 次 2000 年 9 月第 1 次印刷

定 价 35.00 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)

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

中文版序

当我写下本书提出我对新课程的观点时，并没有想到它在国内乃至国际上会得到如此良好的反响。我的本意是为那些在北美自称为**课程理论家**（curriculum theorists）的人所写。我试图谨慎地考查新科学尤其是混沌学的进展，从而为构建下一世纪——即将来临的 21 世纪——的课程提供启示。

我说“谨慎地考查”科学是因为我们西方人，尤其是美国人，倾向于过度地颂扬科学及其取得的成就。我们在科学之中创造了一个上帝，神话了科学，作为科学的门徒，我们在自己博识的无知之中变得傲慢起来。长期以来，我们独一地膜拜科学的祭坛。为此我呼吁我们也应该尊重故事（Story）与精神（Spirit）。

科学及其衍生技术为我们带来了许多令人惊奇的“事物”；我们西方人的生活也因科学及其理性与逻辑的方法而得

□ 后现代课程观

以丰富。但因**视科学为惟一的途径**，我们却失去了许多宝贵的东西。我们失去了或至少忽视了故事（我们的文化）与精神（我们作为人的意识）。世界上没有一个民族像中国人一样具有伟大的文化感，因重视自己伟大的精神传统——尤其是儒家与道家，你们对精神或态度具有强烈的内在感觉，这正是充溢课程所必要的。当你们阅读本书时，我诚挚建议你们密切地注意笔者对科学——无论是古典科学还是现代科学——的评论，但我宁愿你们以自己奇妙的故事与精神传统为背景对此予以思考。没有一个国家具有比你们更深刻、更丰富的文化，没有一个民族具有比你们更伟大的充溢所有生活的精神。我们西方人从你们的智慧之中可以学到许多东西。

我相信，我们正不可改变、无以逆转地步入一个新的时代，一个后现代的时代。这一时代尚且过新，无法界定自身，或者说界定的概念过于狭隘，无以表达后现代性。当我们向这一时代前行之时，我们需要将科学（Science）的理性与逻辑、故事（Story）的想像力与文化，以及精神（Spirit）的感觉与创造性结合起来。在本书的最后一章我提出了四 R，而在本序中我则提议三 S。

在这一新的后时代，我坚信，我们需要探索并尊重彼此的思想与存在感。这正是我依据杜威的思想所构建的教育信条所要表达的。如德里达（Jacques Derrida）所言，重要的是认可与尊重“他人的他人性”。为此我提倡一个以会话——对话性会话——为核心的课程。保持会话继续——用罗蒂的话来说——是新的千年中增进个人发展的根本。我希望本书将成为中

国与美国之间不断进行的会话之中的组成部分。

最后我以个人的致意结束本序。本书的译者，来自上海的王红宇，现在是我的博士生。我非常感谢她，感谢她奇妙的精神。我希望她向我学习，正如我向她学习一样。

让我们共同漫游，向那“产生于上帝笑声回音的，没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解的迷人的想像的王国”前行。

小威廉姆 E. 多尔

英文版序

1987年在华盛顿特区召开的美国教育研究协会年会上，我与安杰拉·弗雷利（Angela Frayley）和韦尔斯·福希（Wells Foshay）之间的交流产生了本书的构想。会上我宣读了一篇关于“不稳定性课程”的论文，文章借鉴了皮亚杰、普利高津和舍恩（Schön）的理论。安杰拉和韦尔斯都非常热切地建议我扩展这些观点写成一本书。于是我第一次对此予以认真考虑。正巧当时我正在加利福尼亚教课，就在会前，刚刚参加了由戴维·格里芬（David Griffin）组织的在圣巴巴拉（Santa Barbara）召开的“走向后现代（post-modern）世界”的会议。这是我所参加的最激动人心的会议之一，它为我提供了发展关于不稳定性与课程这一观点的框架。我非常感谢戴维引导我步入后现代与过程思想；尤其感谢他介绍我结识了他在科莱蒙特（Claremont）的同事约翰·科布（John Cobb）和玛

□ 后现代课程观

丽·伊丽莎白·穆尔 (Mary Elizabeth Moore)。在过去的这些年里，我参加了他们以过程为主题的会议，与他们一起渡过了许多美好的时光。很遗憾，我的后现代主义观因其对后结构主义的兴趣，可能不为戴维所喜欢〔他称这一流派为“解构性的”(deconstructive)〕，但我相信怀特海过程思想〔戴维称之为“建设性的”(constructive)后现代主义〕需要与解构的后结构(post-structural)思想相沟通。因支持这一结合，我受到了马尔科姆·埃文斯(Malcolm Evans)的鼓励与批评，他是过程教育学者，过程教育哲学协会(Association for Process Philosophy of Education)的奠基人与执行人。我非常感谢戴维、约翰、玛丽和马尔科姆。他们对我的思想具有形成性的影响。

任何一本具有如此之范围的书都可追溯到其开端之前。此书的产生渊源于我在约翰斯·霍普金斯大学(Johns Hopkins University)所受到的研究生教育，当时我求学于约翰·史蒂文·曼(John Steven Mann)和约翰·沃尔顿(John Walton)。这两位伟大的导师指导我研究杜威——我博士论文的主题即杜威——以及形成中的课程理论领域。毕业之时我已尝试性地、谨慎地称自己为课程理论家——希望没有人会问我什么是课程理论家。

20年来参加课程理论会议的经历——在密尔沃基(Milwaukee)、罗切斯特(Rochester)、肯特州(Kent State)、艾尔利(Airlie)，以及贝加莫(Bergamo)等地——影响着我对课程以及课程理论家之作用的思考。那些从纽约州

北部〔当时我在纽约州立大学奥斯威戈分校（SUNY-Oswego）〕驾车至弗吉尼亚州艾尔利的长途跋涉——通常由吉姆·伍德（Jim Wood）陪伴——帮助我发展了自己对皮亚杰的解释。在艾尔利我还逐步形成了自己的理性主义观点，一种更具有神话诗意（mythopoetic）的观念。我清楚地记得吉姆·麦克唐纳（Jim MacDonald）时常提醒我说我的文章“不够神话诗意”。我试图在本书中对此有所提高。

在我执教并作为管理人员长达15年的纽约州立大学奥斯威戈分校中，我深入研究了皮亚杰的生物学和教育学著作。在那儿我还探讨了布鲁纳不断转换的研究焦点，并步入普利高津的著述和“耗散结构”（dissipative structure）这一崭新的世界。在这些课题上，我与特里·林登堡（Terry Lindenberg）、莱奥·加佐纳（Lio Garzone）、吉姆·西戈（Jim Seago）及鲍勃·西德威（Bob Sidwell）进行了多次对话，为此我对他们表示感谢。吉姆·西戈帮助我从生物学的角度考查皮亚杰；鲍勃·西德威向我介绍普利高津；莱奥·加佐纳善意而富有批判性地阅读我所写的文稿（包括本书的早期草稿）；特里·林登堡25年来作为我的朋友、评论家和顾问为此做了更多的工作。我衷心地感谢在奥斯威戈的所有朋友。

在加利福尼亚的雷德兰兹（Redlands）我开始撰写本书的草稿。雷德兰兹（在那里我负责师范教育项目）是探讨怀特海、后现代主义和过程神学的好地方。因其与科莱蒙特相邻，我经常往来于10号高速公路上。我们自己组织的课程会话将许多令人激动的讲学者请入校园。但对我形成后现代教育学最

□ 后现代课程观

具有影响力的是萨姆·克罗韦尔(Sam Crowell)与亚苏于科·欧文达(Yasuyuki Owada)所给予我的评论和支持——这两位都对我的努力倾注了很多的时间和注意。萨姆这些年来阅读了本书的多份草稿,一直对我予以支持并富有洞察力地提出建议。在与他和我们的学生罗恩·斯科特(Ron Scott)一起探讨的过程中我开始尝试本书中有关小学和中学学生学习数学的一些观点。

1988年我从雷德兰兹大学转到路易斯安那州立大学。我的调动是由同事、著名的课程理论家比尔·派纳(Bill Pinar)一手安排的。我认为在两三年的时间里,路易斯安那州立大学已拥有全国最出色的课程理论家。除了比尔,我还要感谢雅克·戴格诺特(Jacques Daignault)、戴维·克什纳(David Kirshner)、斯潘塞·马克赛(Spencer Marcy)和众多研究生的评论和批评,他们在“星期五朋友”的聚会中,以各种各样的方式讨论我所写的章节。在这一过程中,本书逐渐地形成了自己的特色,并且具有了某些后结构和诠释的(hermeneutic)特点。研究生和他们的贡献如此众多,无法一一列举,但是约翰·圣朱利恩(John St. Julien)和胡文松(Wen-Song Hwu)的工作值得一提。约翰检查了措词和论证,尤其是有关自组织的部分。文松坚持推荐我阅读塞利(Serres),更不必提利奥塔德和其他后结构主义者。我感谢约翰和文松的贡献,本书因他们倾注的时间和精力而更为完善。

在路易斯安那州立大学的这些年里,本书的确经历了诞生

的痛苦——对哪些要留下，对如何措词要作最后的决定。本书的最终出版要归功于编辑——乔纳斯·索尔蒂斯（Jonas Soltis）、布莱恩·埃勒贝克（Brian Ellerbeck）与尼尔·斯蒂尔曼（Neil Stillman）。这三位总是给予我支持、富有洞察力的评论和始终如一的善意。乔纳斯如此敏锐，能够在我于雷德兰兹撰写的早期草稿的混沌之中发现（潜在的）秩序，进而明智地派布莱恩来帮助我发展这一秩序（它并不是自发产生的）。布莱恩的洞察力令人惊奇，他在我修改文稿的两年里不断地给予鼓励同时并不施加压力。尼尔支持我保持那些我所喜爱的特别的形式——诸如我对破折号的迷恋。对这三位我表示我的感谢和敬意。师范学院出版社的确是一个杰出的出版社：没有什么作者能够要求比此家出版社更好的编辑。

我还要感谢那些鼓励我在本书的观点与我自身之间达成一体的朋友们：内尔·诺丁斯（Nel Noddings）、伊莱恩·阿特金斯（Elaine Atkins）、休·芒比（Hugh Munby）、唐纳德·奥利佛（Donald Oliver）、切特·鲍尔斯（Chet Bowers）、亚历克斯·莫尔纳（Alex Molnar）、特德·奥奇（Ted Aoki）、戴尤·萨瓦达（Daiyo Sawada）（他鼓励我讲故事）、诺埃尔·高夫（Noel Gough）、比尔·舒勃特（Bill Schubert）、罗杰·皮尔斯（Roger）和亚历山大·皮尔斯（Alexandra Pierce），以及弗朗西丝·克莱因（Frances Klein），这也只是提到其中的几位。我对他们的感激远远超过他们自己所意识到的。

最后，我要提到两个人，两位女性，她们与我共同分享了本书诞生的欢乐与痛苦。珍妮·罗伯逊（Jeanne Robert-

□ 后现代课程观

son)，过去三年里我的研究生助理，不仅读过本书的每一个词，看过每一个标点，而且检查了每一个引文和参考文献。她的工作远远超过了对一个博士生的期望。我的妻子，玛丽，不必介绍；她自己作为一位贝克特（Beckettian）学者，与我一样是贝加莫课程会议的忠实参加者。本书所具有的任何精彩的特色与用词都归功于她精致而熟练的手笔。25年来我对她的爱逐渐发展为对她作为学者、教师、顾问以及文句设计者的技巧的敬意。

在上述各位的帮助下，本书应健康而富有生气地诞生于世。当然这要留给读者作出判断。但无疑没有这些帮助本书便无以面世。我感谢所有提到的人，并希望他们不会对我所写的这本书感到失望。

原编者序(英文版)*

在 20 世纪的西方思想界中,一个静悄悄但有时又不是如此静悄悄的思想与观念革命开始了。有人追溯其起源至更早;有人视其为消极的和破坏性的;也有人视其为最新的时髦;但时至世纪末的今日,许多人开始视其为广阔的和普遍的思想转变,这一转变在人类生活的所有领域都对探索新的思想和行为的方式提出挑战。小威廉姆 E. 多尔作为一位敏锐的教育学者对这一观念革命具有良好的感受力,对此进行了描述并将其框架应用于课程领域。他的书是《当代教育思想发展》(Advances in Contemporary Educational Thought)丛书所寻求的模式之一。

* 多尔教授的《后现代课程观》原为《当代教育思想发展》丛书之一。本序作者为该丛书主编索尔蒂斯(J.F.Soltis)。

□ 后现代课程观

对后现代主义（post-modernism）的含义众说纷纭，并没有形成一个简单而公认的描述。它在不同的领域有不同的体现。就像那些处于中世纪末期和文艺复兴时期的人们，在现代社会刚刚开始时尚无所适从。处于现代社会末期的我们也是如此，只能模糊地感觉到一个与过去完全不同的未来可能会出现。

始于开放与封闭系统的根本区别，多尔对正在形成的后现代框架予以勾勒。18和19世纪关于物理世界的封闭系统观是一种原因和结果在宇宙机器之中运作交流的观点。那是一种确定性的宇宙，其中对联系和关系定律的发现可用于预测和控制。它为19和20世纪发展起来的新社会科学以及教育研究与学术领域提供了一种类似的关于社会实在的观点。但是，生物学的模式、有机体作为开放系统的模式越来越开始取代20世纪前封闭的物理学的系统模式，为我们理解物理和社会领域的变化提供一种新的界定方式。甚至物理学自身也在变化。

不必是线性的、统一的、可测量的，以及可确定的，有机变化的模式是通过相互作用（interaction）、交互作用（transaction）、不平衡（disequilibrium）和平衡化（equilibration）而达成演化和发展的模式。系统是自组织的，在湍流、耗散甚至混沌的环境之中具有转变的能力。消失的是定律和统一关系的确定性。于是转变、多重解释和可供选择的模式化成为理解和构建意义的基础。开放性是后现代框架的根本特点。

多尔是一位广泛阅读前现代和后现代著述的敏锐而富有同

情心的读者。他在它们之间相互沟通，为我们思考和感知世界并探讨其中教育者的角色提供了一种新的方式。皮亚杰、布鲁纳、杜威和怀特海作为后现代的先兆得到多尔广泛而特别的关注，但多尔所涉及的主要和次要的哲学家和科学家却是百科全书式的。这一综合性的著作将前现代、现代和后现代织入一种新的课程观，他尤其借鉴了如下思想家的观点，如柏拉图(Plato)、亚里士多德(Aristotle)；笛卡儿(Descartes)、伽利略(Galileo)和牛顿(Newton)；库恩(Kuhn)、罗蒂(Rorty)和伯恩斯坦(Bernstein)；海森堡(Heisenberg)、戈德尔(Godel)和爱因斯坦(Einstein)；伽达默尔(Gadamer)、海德格尔(Heidegger)、哈贝马斯(Habermas)和里科尔(Ricouer)；利奥塔德(Lyotard)、道伯赞斯基(Dobzansky)、普利高津(Prigogine)、韦斯(Weiss)；乔姆斯基(Chomsky)、斯金纳(Skinner)和古尔德(Gould)；以及课程理论家，如博比特(Bobbitt)、查特斯(Charters)、泰罗(Taylor)、基尔帕特里克(Kilpatrick)、拉格(Rugg)；泰勒(Tyler)、派纳(Pinar)、克利巴德(Kliebard)和施瓦布(Schwab)。他们的著述从不作为装饰出现，每一观点都对多尔所编织的丰富的织锦有所贡献，从而表现我们在应对自然、社会与课程的过程中所创造的基本隐喻与假设。

例如，教育的核心概念“心灵”(mind)。取代了心灵的其他隐喻如白板、黑箱、非物质的事物，以及新近的信息加工器，心灵自身成为后现代主义关于人类意识、目的性、思维、创造性、想像力以及认知游戏的隐喻。心灵不是对自然的被动

□ 后现代课程观

反映，而是人类采取赋予生活经验以意义和用处的方式积极解释和转变概念的能力。

从这一观点出发，多尔设想一种后现代课程，促使人类创造性组织与再组织经验的能力在有效环境之中发挥作用，这种环境要在寻求终结的需要与探索的愿望之间保持有益的张力。这一开放的系统允许学生和他们的老师在会谈和对话之中创造出比现有的封闭性课程结构所可能提供的更为复杂的学科秩序与结构。教师的角色不再是原因性的，而是转变性的。课程不再是跑道，而成为跑的过程自身。而学习则成为意义创造过程之中的探险。

多尔提出了他自己的课程乌托邦，即“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”，这一课程理想之中教师是领导者，但只是学习者社区之中一个平等的成员。在这一社区之中隐喻比逻辑更能引发对话。关于教育目标、规划和评价的新观念也将出现，它将是开放的、灵活的，侧重过程而非成果。

多尔视他所设想的课程为具有四 R 特点的课程，即是丰富的 (rich)、回归性的 (recursive)、关联的 (relational) 和严密的 (rigorous)。其丰富性来自它的开放性和假设性，为合作性对话探索提供了多重领域。回归性很重要，因为像布鲁纳的螺旋型课程概念一样，一种丰富的课程产生于对自身予以反思所带来的丰富性和复杂性之中，而且，从杜威的观点来看，它为经验的反思性再组、重构和转变提供了机会。关联性指的是对观点和意义之间联系的不断寻求，并考虑历史和文化背景与关系感知方式之间的联系。最后，严密性成为对可供选择的