●国家基础教育课程改革系列丛书

世界课程改革与教学创新

文　　库

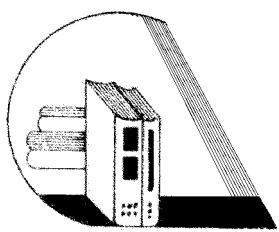
（第一辑）

世界课程改革的基本理论与实践

各国(地区)课程理论与流派

（下）

北京师联教育科学研究所　　编



學苑音像出版社

需要全本请访问 www.ertongbook.

责任编辑:王　军
封面设计:师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库
(第一辑)
世界课程改革的基本理论与实践
各国(地区)课程理论与流派
(下)

北京师联教育科学研究所　编
学苑音像出版社出版发行
★
三河文阁印刷厂印刷
[illegible]年[illegible]月第[illegible]版　第[illegible]次印刷
开本:[illegible]　印张:[illegible]　字数:[illegible]千字
[illegible]
[illegible]
本书配碟发行全[illegible]元(册均[illegible]元　不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

目　　录

构建一种新的课程观 ……（员）
结构主义、结构课程与课程结构……（圆）
永恒主义教育哲学的课程论 ……（猿）
后现代思想与后现代课程观 ……（猿）
[illegible]的后现代课程思想 ……（员）
国际理解教育的地球市民论与课程 ……（缘）
圆员世纪人才培养教育课程 ……（员）
校本课程开发:背景、进展及现状 ……（愿）
校本课程开发:观点和理念……（怨）
以教师专业发展为核心的校本课程开发……（员）
校本课程发展和教育行动研究的比较……（员）
校本课程发展与教师从事研究……（员）
以教育行动研究促进校本课程发展……（员）
协商课程:促进高效学习的一种课程模式 ……（员）
人文主义课程的迷失与回归……（员）
活动课程的功能……（员）
皮亚杰的活动教学理论与活动课程建设……（员）
二十世纪前期欧美活动课程论对学科课程论的挑战……（员）
活动课程的‘概念重建主义’理论……（员）
日常语言哲学与课程……（员）
批判理论与课程……（员）

构建一种新的课程观①

[美]威廉姆·多尔

一、课程概念

课程领域已步入穷途末日,按照现行的方法和原则已不能继续运行,也无以增进教育的发展。现在需要适合于解决问题的新的原则……新的观点……新的方法。

——约瑟夫·施瓦布([illegible]),《实用性:一种课程的语言》

[illegible]

现在,课程领域不再是死气沉沉的了。从施瓦布宣布他对课程理论的观点后,几十年来,这一领域中一种全新的研究区域出现了。其中,关于课程性质与目标的争论是盛行的,就如关于课程如何与下述问题相联系的争论一样,这些问题包括阶级、种族、性别、过程、意识形态、个人主义、自我、存在主义、生态学、神学、认知,以及"后现代"社会中所有的"主义"等问题。这些争议的出现并非是由施瓦布的宣称所引起的,但争论的形式与生动性当然受其影响。

在最后一章,我希望以后现代主义所提出的新的观点、原则、问题和方法考察一系列课程概念。这些概念不足以重新界定课程领域,但我期待,其广阔性和启发性将为志于此的人们提供一个起点。

① 注:本文译自美国路易斯安那大学威廉·多尔教授的著作:《后现代主义课程观》([illegible])最后一章。题目为译者所加。已得到作者和出版商的翻译授权。

这一进展中最急需的任务是确定一种新的理论基础，取代半个世纪之前拉尔夫·泰勒提出的模式。新四 砸 即丰富性（[illegible]）、循环性（[illegible]）、关联性（[illegible]）、严密性（[illegible]）可能有助于我们朝这一方向发展。

我将这一章的题目定为“ 构建一种课程母体（[illegible]）”是为了强调后现代课程的建构性和非线性特点。由皮亚杰、普利高津、杜威和布鲁纳形成了建构主义的思想——所有的人，除了皮亚杰只是部分地，支持的是具有开放性和非决定性的建构主义。因此，建构主义的课程是通过参与者的行为和交互作用而形成的，不是那种预先设定好的课程（除非是从广泛和普遍的意义上而言）。作为一种模体，当然没有起点和终点，但它有界限，有交叉点或焦点。因此建筑在母体基础上的课程模式是非线性、非序列性的，但由各种交叉点予以界定，充满相关的意义网络。课程越丰富，交叉点越多，构建的联系性越多，随之意义也就越加深化。

（一）发展实用性

在提出他对课程领域的观点后，施瓦布继续说：“ 课程领域之所以步入这种境地是由于对理论的根深蒂固的、不加考察的、错误的依赖”理论从其它学科被“ 采用”、“ 借用”的错误运用。教与学的问题需要从实用的而不是理论的观点来处理，即不是从相互排斥的理论观点而是从自身的“ 存在方式”来考察。需要以一种“ 具体的、特定的……无限地受情境影响的因此对意外的变化具有高度反应性”的方式来处理。因此需要遵循由量子物理和模糊数学所采用的非线性模式，而不应采用在现代主义中盛行的普遍的、包罗万象的宽泛设计法。

在理论与实践关系上侧重点的这一转移，——即理论不再先于实践，实践不再是理论的侍从——并不否定理论或趋向两者的分裂，也并非要使理论“ 实用化”。实际上是力图将理论奠基于并发展于实践。像杜威一样，假设“ 是”可以转化为“ 应该是”。其实，是将转变

·圆·需要全本请访问 www.ertongbook.

(被遮挡)这一概念作为课程的核心——由此转变课程材料、过程、思想和参与者。我认为,这意味着鼓励、要求教师和学生自由地通过彼此的交互作用发展他们自己的课程。一般的指导思想无论来自何处——课本、课程指导、州教育部、专业组织或过去的传统——都需要具有如下特点:一般性、宽泛性、非确定性。确定性通过每一具体情境中被视为教育过程核心的课程发展过程来获得。正是这种以循环反思(被遮挡)为中介的课程发展过程——将过去行为的后果作为未来行为的未定性——才能建立起我们社会亟须的态度、价值观和社区感。如果现代主义将"思想"视为是什么的隐含表现,后现代主义则将其视为一个及物动词:可能是什么。正如布鲁纳所言,我们要用我们的思想去创造可能的世界。

(二)利用自组织(被遮挡)

若正如凯瑟琳·海尔斯(被遮挡)和斯蒂芬·图尔明(被遮挡)所言,二十世纪是一个混乱的世纪,那么它也是一个使我们意识到自组织的世纪。因为来自混沌的秩序(在某些情况下)是自组织的秩序。生物学家认识到这一点已经几十年了,如果不是几个世纪的话;它是皮亚杰世界观和关于儿童的著作的核心,这就是他永远不能理解"美国人"为什么希望加速发展阶段之间的转化的原因。转化越快,进行自组织的机会便越少。不过,直到模糊数学和普利高津关于波动性(因此是自动催化的、不稳定的)化学反应研究的出现,自组织才成为一个重要的概念。如果后现代教育学出现,我预测它将以自组织概念为核心。

那么,自组织如何并何时发挥作用?一个要求是干扰(被遮挡)。只有当干扰、问题、混乱出现时——当系统尚未确定,需要继续运行以达成再确定时,一个系统才会进行自组织。如皮亚杰所说,这种未定的状态(不平衡)为再发展"提供了动力"。但是,我们从真实的经验中知道,并不是每一种干扰都导向再发展;一种不平衡的状态很可能导向某种混乱,这种混乱并不会引导我们走向新的和更为

复杂的秩序,而是导向毁灭的深渊。本世纪的发展历史已经向我们展现了这种可能性变力现实的潜力。

那么,干扰在什么情况下能成为自组织过程的积极因素?关于这一问题的著述并不丰富。事实上,据我所知,只有两篇论文涉及自组织发生的必要条件,且只是一篇直接论及干扰的作用。另外,没有一篇是关于教育或课程的问题的。但是,我发现每一篇文章都对我思考自组织现象有启发。一篇是由斯蒂芬·允古德所写,一篇是由杰罗姆·布鲁纳([illegible])所写。

在《满耳朵的颚》中,斯蒂芬·古德研究一个古生物学问题,鱼腮如何演化成爬行动物的颚然后又成为人类的耳——无论如何,鱼没有耳朵,蛇也没有。正如古德所问:"那么,颚骨如何变成耳骨?"或鱼腮如何变成颚骨?他说,答案在于创造某些生命形式的低效率的方式。细菌是一种令人惊奇的有效的细胞机体:在它们与环境之间以及在环境中的活动中没有浪费和松散的形式。在过去的[illegible]亿年中,它们的初始形式没有发生演变,这一形式可能会保持到"太阳爆炸"之时。但某种鱼的低效形式因其具有松散性和多余度,当鱼需要鳃同时发挥呼吸和演变颚骨的功能时,来自同一物质的多重用途便出现了。同样,当爬行动物需要颚骨的额外作用时,颚骨便同时发挥吃和演变耳骨的多重用途。

现在没有人,当然我也不会赞成一种松散和过剩的课程,这些也不是一个学习者应具有的品质。但课程的学习者需要足够地理解研究的材料,并有足够的信心既能解决、解释、分析和表达所呈现的材料,又能以富有想象力的和离奇的方式利用([illegible])那些材料。我认为,课程的多重观点可与演化的多重用途相类比。这要求课程具有丰富的多样性、疑问性和启发性,并且需要有一种促进探索的课堂气氛——这本身便是走向发现的一步。只有当环境具有足够的丰富性、开放性以便促成多重用途、解释和观点之时,干扰才能够引起自组织。

·源·

在《关于对不和谐的感知:一种范式》中——一篇被托马斯·库恩称为影响他对范式和范式变化的理解的论文——杰罗姆·布鲁纳直接论及干扰对促进自组织的作用,这些词不是布鲁纳所用的词,他从希望和期待的角度探讨感知,研究当期望不能实现时感知的变化。为此,他在通常的黑桃期待框架中插入"红"桃纸牌。但那些能够克服异样性的人是通过由干扰促成(而不是阻碍)的自组织过程而成功的。

布鲁纳(和利奥·波斯曼(Leo Postman),他的合著者)用纸牌做实验是因为看到红心和黑桃的期待非常普遍,实验将心或桃的图案分为五组,每一组将正常和异常的纸牌混合起来——即桃的图案组包括 源个黑色和 员个红色,猿个黑色和 圆个红色,圆个黑色和 猿个红色,或 员个黑色和 源个红色。心的图案组也根据 源员、猿圆、圆猿、员源的正常与异常的比率分组。各组图案在速读训练器上按照从阈下到阈限的不同呈现时间呈现给大学年龄段的被试看,最长的呈现时间为 员园园毫秒或 员秒,足够所有的人"看见"屏幕上的图案。

实验本身以及涉及自组织的结果很有趣。几乎所有被试(圆愿人中的 圆苑人)一开始都否认异常纸牌的出现。"红"桃根本没有且不可能出现。一些被试难以突破这种主导方式,有人则极为困难(一张牌一秒钟呈现 缘园次)。经常跟随主导的反应方式或者是妥协或者是混乱。在妥协性反应中,被试看到的是"褐色"的牌,"紫色"的,"红黑色"的,"淡红色"的等等。采用这种模式作为处理异常性的主要方式的许多被试不受报告图象的干扰,他们似乎接受这些新的类别。另一方面,在混乱性的反应中——有时是随妥协而来,但通常不是——被试在感知和概念上被正常和异常的牌搞糊涂了。如一个被试所说(大约是 猿园园毫秒,再认的通常呈现时间):

无论是什么,我无法弄清。看起来简直不像一张纸牌。我不知道现在它是什么颜色,也不知道它是一个桃还是一个心。我现在甚至不知道桃的图案是什么样!我的天哪!

对这个被试来说，混乱的模糊性没有导向再平衡，而是带来毁灭。

但最有趣的反应——与干扰和自组织有关——存在于布鲁纳和波斯曼称之为再认知的类型。当所有的被试最终识别出异样的牌时（随着呈现时间的增加），有少部分人（圆圈人中的远人）早期便注意到“错的”和异样的牌，这种“错误感”在再认知产生之前便出现了，对这组被试来说并不引起困扰，而是每当异常的牌出现时便得以证实，他们还经常注意边缘特征如点。它们是处于牌的角落中的信号，而且与颜色的变化并不统一，“点”的方向保持不变。

从自组织的角度看这一实验，似乎自组织的确存在。实际上，所有的参与者都有一种突发的而且像是自发的“啊哈”或“再认知的震惊”体验。引用一个被试的话：“天哪，我一直在说些什么？那是一张红桃远”而且，那些注意作为干扰出现的异样牌的被试——既不否认它们的存在（主导性）也不忽视它们的重要性（妥协性）——通常在达成新秩序的转化时是最成功的。有时他们是最早的发现者，且他们总是最一致地将异常牌重新纳入他们的框架。

将此推广到课程领域，当然是作为一种启示而不是模式，可以假设，当感知干扰的气氛或框架足够宽松，没有要求迅速“成功”的压力时，当在这种气氛中能够研究（甚至与之游戏）异样性的细节时，当时间（作为一种发展因素）充足允许新框架形成时，干扰才能成为一种积极因素。当形成是自发的，格式塔式的转化时，形成之前的时间阶段几乎要求养成异样性。

培养异样性，甚至可能是错误，意味着花时间（一个牛顿体系不考虑的因素）从学生的观点出发与学生严肃地讨论他们的观点。这一概念不是泰勒理论基础的组成部分，也不属于泰勒提出的施米特操作应遵循的方式。

（三）权威的角色

对教师尤其是新教师而言，或许没有什么问题比权威和控制问

题更为重要的了。一团体、班级或社会失去控制是可怕的——本世纪充分表现出这一点——而同样真实的是我们采取了一种特定的控制观,即从外力的角度界定控制。从自我或内在控制的角度而言控制必须视自我或内在这些词为更改者;否则,假设便成为控制是一种外部干扰——将突然出现扭转局面的控制观带入情境。这种观点的根源来自多方面:卡尔文主义对人性的认识(在威廉姆·戈尔丁([illegible])[illegible]的著述中有所反映);十七世纪对自然的不信任;以及对现代科学带来的反人类观的迷恋。所有这些相结合创造了现代主义的一个伟大的神话:由科学和文明控制自然能够造福于所有人,服务于共同利益。工业革命给这一神话带来生机,而启蒙思想又将其奉若神明。我们在弗雷格里德·泰勒的时间——运动研究中可以看到这一控制观,它也是赫伯特·克里伯德(与[illegible])提出的[illegible]世纪早期和中期主导于美国课程思想的四种观念的基本假设之一,这些观念是:自由人文主义、发展主义、社会向善论和科学效率观。视控制为外在的强加力在现代主义思想中根深蒂固。教育格言,"不到圣诞节不要笑"不仅是一条实用的建议,而且是一种形而上的隐喻。

另一种与之相对立的控制观在自组织、模糊数学、怀特海([illegible])[illegible]的过程宇宙观、布鲁纳的描叙论、皮亚杰的拟表型([illegible])和加德莫尔([illegible])的存在主义中发现。所有这些观点都假设权威存在于(不是外在于)情境参数之中。而且都假设权威是来自这些情境参数之交互作用的自动或自我控制。对这种控制尚未进行深入的研究。因此,通常教师(不自觉地且不加批判地)假设控制是一种能够突然出现扭转局面的力量。我认为后者,"平等者中的首席([illegible])[illegible]"界定了转变性后现代课程中教师的作用,作为平等者中的首席,教师的作用没有被抛弃;而是得以重新构建,从外在于学生情境转为与这情境共存,权威也转入情境之中。程序、方法论和价值的问题不再以脱离实际生活的抽象方式来界定,而成为涉及学生、

教师和地方规范与传统的地方决策。很明显,在此教师的作用至关重要,比突然出现扭转局面的角色界定——在这种框架中,教师是他人价值的强加者,最多是解释者——更为关键。在情境性框架,施瓦布的‘自身存在’中,教师是内在于情境的领导者,再不是外在专制者(无论多么仁慈)。发展这种新角色是教师和师范教育计划需要面临的一个挑战。

显然,这一情境框架的一个重要构成是社区的建立——使建立“无人拥有真理而每个人都有权被理解这一迷人的、充满想象的领域”成为可能。在此提供了对话的基础,通过在关切而富有批判性的社区之中的对话,促使方法、程序和价值从生活经验中养成——“是”就此转化为‘应该是’。

运用这些术语——发展而不是强加权威和控制——在现代主义者听来不免奇怪。这就是为什么前面提出的我的教育信条(译者注:作者的教育信条如下:在师生之间的思考性关系中,教师不要求学生接受教师的权威;而是要求学生保持对那种权威的怀疑,与教师共同探究,探究学生的体验。教师帮助学生理解教师建议的涵义,这些建议向学生开放,教师与学生共同思考各知内在的理解。)刚一看到或听到似乎非同寻常,甚至荒谬可笑;它假设控制和权威是内在养成而不是外在强加的。如果普遍采用后现代主义的弹性和多重焦点,这种共同发展权威和控制的观念是必要的。

(四)隐喻与描叙方式

只要倾向于知识的旁观者理论——即现实是外在于我们需要用某些方法予以发现——那么逻辑和分析方法便统治我们的认识论与教育学。在这种框架中,清晰的解释是必要的。因此,泰勒理论模式及其分支强调陈述目标和经验的精确性,以及对这些目标和经验进行评价的设计的精确性。在这种范式中,权威和控制是重要的,而在更深的、形而上的水平上,其基本假设是观察和思想的精确性是进入外在于我们个人经验而被视为拥有‘真正知识’的领域的扣门砖。拉

需要全本请访问 www.ertongbook.

普拉斯([illegible])梦想精确地获得行星空间运动的所有数据然后描述它们永久的运行轨道——通过科学和数学发现上帝设计的自然的真实秩序。泰勒用秒表精确地计算施米特操作的步骤和他完成每个任务的时间。今后的教师通过要求学生"注意"、"仔细听"、"认真观察"等以达到精确性。这些要求的理论基础就是假设学生与知识之间是旁观者(不是建构者)的关系。知识被假定位于"那里",而学生如施米特一样,"最好的"是准备按照传递的方式接受知识的人。学生接受这种知识的好坏不通过得到的等级来反映。

但后来,这一观点引起了强烈的批评:罗蒂和图尔明强烈抨击哲学上的分析——旁观者传统;心理学中的行为主义似乎已走入死胡同;而课程领域至少已涉及到建构和反思的概念。正如布鲁纳所指出的,除了逻辑的、分析的、科学的思想方式,还有另外一种互为补充的方式——即隐喻的、描叙的、存在主义的。这两种思想方式的主要不同是分析性方式是说明的([illegible])而描述方式是阐释的([illegible])。对于前者,教师希望获得讲解的精确性;对于后者,教师希望"进行不断的对话"。后者的假设是意义通过对话而获得(构建)。对话是开展整个过程的必要条件。没有对话就没有转变;后现代主义的弹性也就只能是一个大杂烩。

就激发对话而言,隐喻([illegible])比逻辑更有用。隐喻是生产性的,帮助我们看到我们没有看到的。隐喻是开放的、启发性的、引发对话的。逻辑是界定性的,帮助我们更清晰地看到我们已经看到的。它旨在结束和排除。用瑟雷斯([illegible])的话来说,"它终止"。我们当然既需要创造性想象也需要逻辑界定。我们需要生产和结束。生活是生与死;因此怀特海德说,是现实。通过隐喻和逻辑的相互作用生活成为活生生的,被体验的和被发展的。作为教师,我们需要将这种相互作用引入到课程建构之中。

描叙性方式需要阐释。一个好的故事,一个伟大的故事,诱发、鼓励、鞭策读者去阐释,与文本进行对话。好的故事应具有足够的不

确定性以诱使读读者与对话。如沃尔弗冈·艾斯尔(宰[illegible]所言,“是不确定性成分促使文本与读者‘交流’”,然后激发读者‘参与”到故事中。作为教师,我们需要以一定的描叙方式讲解课程,从而鼓励学生与我们共同探究通过与课文对话而产生的各种可能性。这正是瑟雷斯在其赫尔墨斯故事中所努力追求的——对上帝和人类来说,赫尔墨斯是传信人、骗子、阐述人、内奸。

(五)目的、规划、目标

对人类来说,没有什么比目的、规划、目标的设定、实施和评价更为重要的了。在此泰勒是正确的。这种有目的的活动是人类有别于其他生物之处——如果不是类型上,也是程度上——这种活动给我们人类提供了有意识创造或摧毁的选择。规划的能力伴有令人敬畏的责任——对自己、对他人、对我们生活的环境。

奠定杜威批判性智力概念的基础便在于人类具有有目的规划的能力。杜威所期望看到的转变是由初始或潜在能力转化为成熟的能力和行为。这就是杜威对开明选民的梦想。杜威正确地认识到赋予个体以形成、规则、执行和评价能力的课程应实践个体规划活动——即个体实际规划的行为。这种课程必须建立在相互作用而不是旁观者的教育学和认识论上。不幸的是杜威时代(以及我们今天)的学校课程过于陷入现代主义以至曲解了目标设定、意义构建和有目的的规划。两种误解尤为突出。一个是我们假设个体发展规划技能最好通过被动地接受或模仿他人的计划,而不是通过积极地参与规划过程来获得——即接受或发现知识,而不是建构意义。

另一个主要误解是我们(不言而喻地)假设一种建立在秩序稳定基础上的宇宙观。量子物理学、怀特海的哲学,以及耗散结构的热力学原理、约翰·杜威和理查德·罗蒂的哲学思想都已帮助我们看到这种简单的稳定宇宙观的不足。复杂性是自然的特点,而我们只是在过去的几十年来才开始认真地研究复杂性。任何研究过复杂性的人都会意识到它提供了现代主义所没能认可的概念:自组织和转化是

其中的两个。

在一个容纳自组织和转化的框架中,目的、规划、目标不仅单纯地先于而且产生于行动之中。这是杜威的一个主要观点:规划来自于行动,并在行动中得以调整。这两者是相互作用的,一个导向另一个并依赖于另一个。将此推广到课程领域,编写课程大纲或课的规划应该采用一种一般的、宽松的、多少带有一定的不确定性的方式。随着课程或课的进行,特定性愈加明确并在合作中获得——通过教师、学生和课本的合作。这种合作性规划不仅容纳灵活性——利用意外事件——而且要求规划者以一定的深度理解自身和学科,这一点通过其他方式是无法得到的。我们的规划可遵循某些模式,如皮亚杰、维果斯基、布鲁纳帮助我们意识到的,在规划中运用的学科内容(课本)有其自身的结构、历史和参数。探究学科的结构和历史能促使我们获得超越课本知识的洞察力。用唐纳德·奥利佛(阅读[illegible]韵[illegible]则的话来说,在此我们获得的是"背景性认识",而不是"技术性认识"。

合作的、发展的规划利用意外性,导向背景性认识,帮助学生获得(用罗蒂的话)"各种描述的扩展的全部技能"。所有这些是我们发展应对周围世界的能力所要具备的重要品质。

合作性规划的一个例子发生在几年前的一次六年级数学课上,我在那儿协助教师寻找解决应用题的更好方式——六年级数学课的一个永久性的难题。我们所有人——教师、学生、我自己——都为运用促进解题的方式分析问题的(无)能力而感到为难。在不断地要求学生"注意用词""仔细阅读",遵循某种解应用题的代数程序或将其转化为数式之后,我的一位同事突然想到让学生自己设计题目,即我们提供一些数据和运算,然后学生根据这些数据和运算设计一系列不同的应用题。我们鼓励学生分组研究,将数据和运算进行"尽可能多的组合"—甚至建议设计的一些问题允许因数据不充足而无法解决,而另一些问题则需要在给出的数据中进行选择。每个小组共同

设计并修改(循环地反思)各种问题,然后将问题交给另一组。可以开展竞争看哪一组最先解决他组的问题,但也可以展开创意性的讨论,讨论问题的特点、结构以及解决问题的多种方法。解决问题的能力得到了极大的提高。在进行自己编题练习不久之后,学生不仅能解决一般的六年级应用题,而且能轻易地解开问题的结构。标准化测试分数很高,但这不是通过通常的‘为测试而教学’,而是通过学生自己设计考卷而达到的。杜威是对的。规划和执行是相互联系、一体化的活动,而不是单向的、序列化、步骤化的活动。

(六)评价

从后现代的角度考察评价实际上是不可能的,因为学校评价几乎总是与等级相联系,以现代主义盛行的观念为基础,离开这一思想评价就失去了意义——至少是现代主义者的意义。这些假设之一便是我们教学的框架以封闭系统为基础,即,我们作为教师的目的在于促使学生以特定的方式获得特定的知识体系——这样他们就能以一种‘可接受的’方式处理知识。显然,这一假设是卡特斯——牛顿思想范式的必然结果;它假设一种稳定的认识论、现实和传递性的教育学。说这一体系是封闭性的并不是说知识是受到局限的(知识当然一直是扩展的),而是说处理这种扩展的方式是由某一领域的专家来决定的(舍恩([illegible])的技术理性主义者),他们遵循一种有序的、理性的、线性的、‘科学的’程序。库恩关于遵循‘格式塔式转变’范式转化的建议受到怀疑,而费尔邦德([illegible])的反方法则不予采纳。随机性、弹性、量子跳跃、自组织不是这一知识发展进程的组成部分。

第二个假设是等级评价是对学生获得多少准则和方法的评估。换言之,等级是测量传递的准则与获得的准则之间的‘亏空额([illegible])’的一种方式。评价以这种形式成为测量亏空额的方式,而课程则被合理的标志为‘受亏空驱动的’和以测量为指向的就是说等级用于测量亏空额,课程则要阶段性地进行修改以增加或减少亏空的‘差距’,这依赖于理想标准(准则)与其实现度接受度(学生的成绩作为

测量的尺度)之间所要求的关系。过去这种差距通过钟形的曲线来表达,其中,实现了的标准(等级 悦表明水平不错。不过近几十年来出现一种旨在掌握的趋势,随之差距减小(“ 平均 ”等级为 月等)。这种变化更多地体现为呈现课程材料和评价方法的改变而不是旨在增强学习能力或改善教学。存在确定性理想标准的假设并没有改变;准则仍然存在,即便是在二年级的阅读和数学中。

后现代的转变性课程的难点在于没有一套理想的固定标准和准则作为普遍的参照点。开放的、转变性系统本质上总是流动的,总是处于(热)动态的相互作用和调和之中。在这一过程中引力中心的确存在,但通常如出现时一样迅速地消散(如流动的溪水或起伏的云)。并且,正是转变的过程要求将达到的目标反馈(重复)到系统中以促使这一过程的继续。最后,准则自身的微小差异随时间的推移将带来越来越大的内部差距,准则最终将被瓦解。任何精确或稳定意义上的理想标准便失去了意义——但精确性和稳定性却是等级测量所假定的两个品质。

相反,在自我发生的开放性系统中出现的是参数或界限(如在混沌的漩涡中)以及这些参数内在关系的无限性。这些关系处于相似但略有不同的模式之中——如模糊数学在计算机上所能创设的对称图表。以稳定参数内无限模式为基础的课程是一种随产生的焦点、网络、相互关系的不断增多而越来越丰富的课程。我们现行的等级评价系统所假定的简单性——一种所有人都要达到和据此测量的标准一在不断发展的复杂关系网络中消失了。

那么我们如何在后现代的转变性框架中处理评价问题呢?这引发了另外一个问题——评价的目的是什么?在现代主义框架中,评价基本用于区别胜利得和失败者。这就是等级以及州、全国和专业考试所做的——它们旨在区分。为此需要设定一种标准或特定的成绩水准。在过去的几十年来出现了一种倾向,强调将试卷或作业交还给作者以作为促进改善的一种反馈方法,但这种强调好不了多少。

教师很少——除了作文教师——就学生的作业与其进行交流,更少有教师重申或利用测试作为未来学习的基础。全国考试组织不愿意交出试卷,只是公布分数。考试几乎普遍地作为区分点而不是对话的起点。现代主义框架中的等级和评价也是如此,尽管程度轻一些。一般来讲,上述三种方式都是用来区分那些可被接受的和注定不能被接受的学生。

在后现代框架中,如果需要,评价仍可服务于这种区分的功能——可以通过各种人共同判断来开展评价,像博士委员会、入学委员会等一样——但从本质上说,评价应成为共同背景之中以转化为目的的协调过程。显然,教师在这一过程中要发挥核心的作用,但不应是排外的评价者;评价应是共同进行、相互作用的。应将其作为一种反馈,作为做——批评——做——批评这一循环过程的组成部分。这种个人做、公众批评的循环过程——是杜威批判反思或科学方法的核心——是转变经验的关键。为促其发生必须建立动态的社区——社区的功能在于通过建设性批评帮助个性。这是课堂可发挥的作用,我认为是应该发挥的作用,但这一作用必然改变现行的以教师为中心的课堂。现在的重点在于建立旨在帮助个体的社区,通过批评和对话发展个体的智力和社会性。

二、四砸——一种有别于泰勒模式的理论基础

三砸"读"、"写"、"算"是十九世纪末二十世纪初的创造,旨在适应发展中工业化社会的需要。读是关于营业和提货单的功能性阅读,与霍雷肖·艾尔格(与[illegible]的生动故事和麦克格非(酣[illegible]的道德寓言相结合。写作是一种文体练习,在一年级运用帕尔莫(写[illegible]方法引进分类导向法。这种训练不得不在早期就开始,因为到五年级那些学生有一半人要离开。算术,而不是数学,在小学高年级基本上就是加减列算和乘除算法。其重点还是在于商店职员式功能,以使营业和分类精确而整齐。问题解决早在两年级便

·需要全本请访问 www.ertongbook.