

多尔后现代课程观的 核心要义与思想精髓探究

——基于“隐喻”与“自组织”视点

周建强, 杨文静

(首都师范大学 教育学院, 北京 100037)

摘要:美国小威廉·E.多尔的后现代主义课程观是一种具有批判性思维的课程观,对我国的课程改革产生了重要的影响。多尔注重使用“隐喻”来阐述后现代主义课程理论,强调“自组织”的作用,重视个人在课程学习过程中的主体发展、进步和成长。本文以“隐喻”与“自组织”作为研究视点,通过“隐喻”探讨课程的动态开放、多元生成,探究注重描述性“会话”的课程“解构”与本体意义“重构”,同时从“显性与隐性”以及“个体与群体”的“自组织”深入分析课程解构、建构与重构模式。进一步尝试由理论解释促进实践探索,深入分析多尔后现代主义“舞蹈型课程”的生成模式,探究适合每一位学生未来成长发展的课程教育实践样态,以期推动有利于实践操作的“中国特色”课程建设。

关键词:小威廉·E.多尔;后现代课程;课程理念;隐喻;自组织

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)03-0073-09

作者简介:周建强,首都师范大学教育学院博士研究生;杨文静,首都师范大学教育学院博士研究生。

自本世纪初多尔的后现代课程观传入我国以来,后现代课程理论研究受到了我国学者的广泛关注,并且取得了重要进展。多尔所主张的后现代主义课程理论突出强调课程内容的丰富多样性、启发性等特点。后现代主义的课程模式是一个开放生成的大系统,其中选择安排的课程内容不要“墨守成规”,不要片面地固守传统权威或惯例,而应当从多维角度审视、选择、统整,融入“全新”的内容和创新元素,加强课程内容与社会生活、思想文化以及周围环境之间纵横交错的联系。教师对课程教材进行补充、拓宽、延伸与重组,统整极具丰富性和开放性的课程内容,形成“自组织”,以期达成新的“平衡”,使课程内容由枯燥、单一变得丰富与生动,以期营造一种促进探索与创新的课堂教学氛围和教育生态环境,这本身便是走向“教育发现”的重要步骤和必经环节^[1]。后现代课程观一改以往教师外在控制学生的

“权威”形式,强调师生关系要充分体现民主合作,提出教师应该作为“平等者中的首席”这一观点。教师要适时地运用“隐喻”和描述性方式激活、激发学生的对话,为学生的探究与体验创设情境、提供机会。学生通过主体性参与交流和对话,探讨理论与实践的各种可能性,深入挖掘与创造课程的“新”意义和“新”价值,使教学实践真正成为多方交流与多元沟通的动态发展过程。课程教育的实施要充分体现对话性、体验性与过程性。对话与体验不仅是一种教学方式与学习策略,而且是学习本身和教育本身。课程建设是一个开放的框架,是一个开放生长的模式,没有起点也没有终点,始终处于动态的发展过程之中,不断地通过反思、描述与阐释引起对话,通过对话又引起新的反思,促进课程教学不断“转变”与改进。我国为什么当下对多尔的后现代课程观存在“热情的理论研究”和“冷漠的实践探索”两种局

面?如何摆脱众多理论研究难以转换成为可以落地的实践策略的困境?现代主义课程理论忽略了两个特性:“自组织”以及“转变”。后现代主义课程理论产生之前,从未有人像多尔一样旗帜鲜明地从“隐喻”视角构建课程意义的生成模式。因此,本文选取“隐喻”与“自组织”这两个视点,试图进一步深入探究多尔后现代主义课程观的核心要义与思想精髓,以期推动后现代主义课程理论拓展与实践探索,促进二者“和谐共生,美美与共”。

一、我国学术界对多尔“后现代课程理论”的研究现状与本文的研究视点

1999年,王红宇翻译的美国小威廉·E.多尔《后现代课程观》(中文版)由我国桂冠图书股份有限公司出版。2000年10月,多尔来大陆讲学,自此后现代课程观在我国学术界引起了研究热潮并取得了重要进展。笔者通过中国知网(CNKI)检索查阅了有关多尔后现代课程理论的研究文献,并进行了相关的研究文献梳理。

(一)我国学术界对多尔“后现代课程观”的研究现状

笔者综合整理相关文献资料发现,目前学界对于多尔后现代课程理论的观点大致可分为肯定性观点、否定性观点和辩证性观点。

1. 持肯定观点的相关研究

持肯定观点的相关研究有靳玉乐与于泽元合著的《后现代主义课程理论》以及汪霞所著的《课程研究:现代与后现代》。在我国期刊发表的相关教育科研论文中,最早研究多尔后现代课程观念的文章是1995年王红宇在《比较教育研究》第4期发表的《新的知识观和课程观》。这篇论文从不同视角分析了多尔的后现代课程观对现代主义课程的批判与超越。

2. 持“否定”观点的相关研究

以于慧慧、刘要悟的《多尔后现代课程观质疑》为代表的相关研究文章认为:多尔的后现代课程理论有很大的局限性,即多尔的课程思想受制于特定的文化背景,其课程建构缺乏可操作性。2010年,吕新华在其硕士学位论文《后现代课程观对我国基础教育课程改革的影

响研究》中质疑设立课程目标和评价标准的必要性,认为应重新审视教育观念。

3. 持辩证观点的相关研究

持辩证观点的学者占大多数。张华等人编著的《课程流派研究》认为:基于泰勒模式影响久远的我国现代主义课程模式根深蒂固,因此,对于多尔几乎完全颠覆泰勒课程模式的课程观,则需要采取“拿来主义”与本土化相结合的形式。苑晓西与朱成科合作的论文《关于我国“后现代课程理论”研究述评》以及相关研究认为,我国应该保持课程文化的本土化,在把握好课程文化相互影响的同时,对其他课程文化有选择性地吸收利用,以此来丰富和发展本土文化。当然,学者们各持己见,难以对多尔的后现代课程观下定论。作为一个“新生事物”,后现代课程观一方面在不断地“成长”;另一方面,它为我国课程研究提供了新视角,对当前的基础教育课程改革产生了积极的影响,具有重要的借鉴意义。

综上所述,目前我国对多尔后现代课程理论的研究往往聚焦于宏观层面,关注其教育教学思想理念的价值判断。鉴于此,本研究以“隐喻”与“自组织”为研究视点,从中观层面分析探讨课程教育及其实施,旨在促进“中国特色”课程建设实践。

(二)本研究的切入点:“隐喻”与“自组织”

多尔的后现代课程观对我国课程理论产生了深远的影响。多尔注重使用“隐喻”来阐述后现代主义课程理论,强调“自组织”的作用,重视个人在课程学习过程中的主体发展、进步和成长。本文以“隐喻”与“自组织”为研究视点,对多尔后现代课程观的核心要义与思想精髓进行更为深入的探究。现代主义课程观崇尚理性的、逻辑的与科学的思维方式,注重话语表达的分析性与说明性要求教师讲解的准确性,要求学生依据教育内容“传递”的方式接受知识,导致学生学习与接受知识的好坏主要依据实施分数评定。而后现代主义课程观注重描述性、诠释性与“隐喻”的思维方式,注重话语表达的描述性与阐释性,希望“会话保持继续”。对话是课程实施的必要条件,没有对话就没有改进与转变。多尔所说的“隐

喻”是“创生性”的话语表达方式。“隐喻”这种极富“创生性”的话语范式能帮助表达“只可意会,无法言传”以及“得意忘言”的内容,超越言语本身指向的“概念”和“命题”。具有“逻辑”性的话语方式能帮助人们更清晰地看到他们已经看到的,它旨在“排除”和“结束”尚未确定的。相比“逻辑”性话语而言,“隐喻”性话语更有助于产生思想维度的“对话”。通过“隐喻”性话语与“逻辑”性话语的相互作用,形成注重体验性、实践性与创造性的思维范式^[2]。教师应重视“隐喻”性话语与“逻辑”性话语的相互作用,将二者引入课程体系的建构。

二、“隐喻”对课程的意义及其本体功能

本文所探讨的“隐喻”,不是囿于语言修辞学意义上的“隐喻”。多尔广泛使用“隐喻”,其“能指”与“所指”超越了话语情境所聚焦指涉的确定性,即极富话语形式张力且富有意义生成性,消解了单一意义指向。多尔自觉地通过意义生成性指向的“隐喻”来阐述后现代主义课程的理论思想。“隐喻”这种话语表述方式及其话语行为本身就具有“后现代主义”特征,可谓是“天作之合”的“情辞”“神韵”与思想的契合。多尔在《后现代课程观》中自觉地大量运用“隐喻”来描述课程目标与课程评价这些较为复杂抽象的概念范畴。在后现代主义课程理论体系建构中,多尔广泛运用“隐喻”,使“课程目标”与“课程评价”的理论表述极具无限创生的可能性^{[3]15}。

(一)描述课程目标

现代主义认为个体发展最好的方式是成为他人计划的接受者或模仿者,而不是计划过程的积极参与者,同时也存在着一种建立在稳定秩序基础上的宇宙学的误解,但复杂性才是自然的特点。多尔认为“目的、目标、规划”不但先于行动,而且产生于行动之中。在编写课程计划及其大纲时,应采用一种一般的、相对宽松与多少带有一定不确定性的方式。在课程的实施过程中,受教育者与教育者之间通过课程教育文本展开合作学习,这种合作学习不仅容纳意外事件(灵活性),而且要求课程教育文本的规划者要深度理解体认课程,进一步探

究课程教育的学科结构与文化历史,这样才能真正促使受教育者获得超越课程教育及其课本知识的洞察力。多尔的后现代主义课程目标突出了生成性。课程目标是丰富多变与不断生成的,是师生在互动性教育实践活动中共同建立起来的。在具体的教育教学实践活动开展之前,课程目标只是一般的与宽松的,甚至是用“模糊”的词语来描述的,带有一定的不确定性。课程目标应是确定性与不确定性的统整与融合^[4]。

多尔在“目的、目标与规划”部分,采用了大量的“隐喻”性话语与诠释性话语描述“后现代”课程教育目标。“后现代”课程教育理念确信课程教育目标是丰富多变和不断生成的,是教育者与受教育者在互动性教育实践活动中共同建立起来的。后现代课程模式是开放多元且极具生成性的课程,它所关注的是学习者学习过程中的个性化发展与生成性教育目标。所有动态生成性的教育目标都应该适应学生个性化的发展需要,满足其个性化的发展需求,能够有效促进其个性化成长与发展。只有推行人性化的教育,促进学生的个性化发展,才能更好地满足未来社会对人才的个性化与多元化的发展需要。这样极富动态生成性的教育目标充满了无限的可能性和创造性。只有蕴含无限创造性和生成性的教育目标,才能真正回归教育原点、坚守教育初心,才能真正为教育者的教育教学“减负松绑”。课程教育目标应为教育者主观能动性的发挥和受教育者的成长发展“预留”适当的空间,这样才能真正为课程教学减负提质、赋能增效。这样的教育目标是将偶然性寓于必然性之中,将个性寓于共性之中,是动态开放的、注重生成性和发展性的教育目标。太过具体和急功近利的教育目标会束缚教育者的主观能动性,限制受教育者主体发展的无限可能性。课程的实施其实不是执行固化的程序与步骤,而是一场充满无数未知与无限可能的体验式“探险”,是极富生成性、创造性、开放性的生命成长与反思。

(二)创新课程评价

现代主义课程评价观存在着两个假设判断:第一个假设判断是教学的框架以封闭系统

为基础;第二个假设判断是等级性评价。现代主义课程评价主要用于区别“胜利者”和“失败者”。后现代主义课程模式是开放的和变化的。后现代主义课程系统本质上是动态发展的。后现代主义课程教育评价注重通过各方面人员多元主体的共同评价来构建评价体系,要求教育者要充分发挥课程教育评价的核心作用,强调课程教育评价应是在多元主体的相互作用下“如影随形”和“同频共振”进行的,并将其作为反思的资源。课程教育评价应是“做一批评—再做—再批评”循环往复和逐步深入的“会话”过程。后现代主义课程评价旨在建设帮助个体的学习社区,通过批评与对话发展个体的社会能力^[5]。

多尔后现代主义课程评价体现了动态性,将课程评价置身于课程教学进程之中,采取动态与多元的评价方式。这种课程评价方式注重创造性而非总结性,其评价目的不是区分而是反馈。这种课程评价是一种反馈手段,也是

螺旋式前进的发展性评价过程,还是促进经验交流、能力转变和个性发展的关键。这种课程评价的主体不是唯一的而是多元的。因此,课程评价应建立多元动态的学习型社区^[6-7]。

(三)多元理解与意义生成

多尔《后现代课程观》这本书的第二个焦点是后现代特征对课程的“隐喻”意义。“隐喻”与“转换”“多元开放”“动态生成”等语词可以成为解读多尔后现代主义课程思想的“钥匙”。多尔在这部书中运用了大量的“隐喻”构建了“动态生成”与“多元开放”的课程模式。“隐喻”使其“会话”描述极富生成性和话语“张力”,使阅读者读完每一段落、每一章节及其整本书后不禁生发一种“洞悉明悟”的想象和“言有尽而意无穷”的感慨。为了便于深度解读多尔后现代课程思想的精髓,通过反复阅读多尔《后现代课程观》这本著述,笔者梳理了有关“隐喻”的多元理解与意义生成模式(如表1所示)。

表 1 有关“隐喻”的多元理解与意义生成模式

修辞表达与思维层面	课程建构层面	哲学与思想文化层面
1. “隐喻”更接近于“暗喻”“类比”的修辞方法	1. 课程的开发系统(富有无数的可能性)	1. 解构(先验)与建构(生成)
2. “隐喻”激发创造性想象	2. 课程内容的“对话”	2. 人类文化的一种存在与发展方式
3. “隐喻”有助于启发性思考	3. 课程内容体现“科学知识”的发展性与不确定性	3. 建构主义
4. “隐喻”是一种能够引发富有生长性与创造性的思维方式	4. 课程的多样性	4. 经验主义
5. “隐喻”是一种具有“模糊性”的表达方式	5. 师生之间与生生之间的“隐喻”对话引发体现课程的开放性	5. “得意而忘言”
6. “隐喻”是一种注重描述性的表达方式	6. 课程的描述性	6. 人类的深度“会话”
7. “隐喻”是一种具有异质性与离散性的话语表达方式	7. 课程的诠释性	7. 人类思想智慧

多尔在《后现代课程观》一书中形象地表达了他的课程理想:一个“迷人的想象王国,在那里没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”^{[3]160}。此处“迷人的想象王国”隐喻每位受教育者和教育者对课程知识的“真理”性具有同样的话语表达权和理解“会话”权。这种课程是师生平等对话的课程“理想国”和课程“乌托邦”。在对知识的探索过程中,人们面对变动不居且有待发现的现实不断探索,通过

不断探索从多方面解释课程知识,这是一种“超越”而不是“亦步亦趋”。为促进知识探索,课程建设必须建立动态发展的学习社区。学习社区的功能在于通过建设性的批评帮助个体。“我们不仅无法确定上帝的性别,而且怀疑上帝可能使用灌了铅的骰子”^[8],此处的“上帝”隐喻课程内容的“唯一确定性”与“绝对权威性”,是掌控着课程绝对话语权的教育者和课程设计者,有着与“上帝”一样的“话语权

威”，而这样具有绝对话语权威的课程应该接受众多受教育者的“质疑与挑战”。“建立动态的社区”^{[3]179}隐喻构建动态发展的课堂教学共同体。在多尔后现代课程模式中，教育者与受教育者参与“知识单元”的建构，由许多“知识单元”形成“知识网络”，进而由这些“知识网络”形成“课程内容”的“生态场域”。知识单元、知识网络、课程内容之间具有开放生成性，因此，课程建设应注重构建课程共同体、教学共同体和学习共同体。

多尔认为，在后现代课程范式中，偶然性随处可见。在多尔的课程“乌托邦”中，没有人拥有绝对“真理”就像没有人拥有全部“知识”一样，因为“真理”与“知识”既是抽象无形的，又是客观存在的，它就如同“空气”一般，让每一个人都能时时刻刻感受到它的存在，但又无法真正将它“抓住”据为己有。没有人拥有全部“知识”和绝对“真理”，这一观点给予了每一个人在“知识”和“真理”面前“生而平等”的权利。这种颠覆与否定“知识”权威、“真理”权威的振聋发聩之声，进一步将头戴“智慧光环”、手持“真理权杖”的“知识者”请下神坛。只有如此，每一位学生才有可能去真正拥抱“知识”和“真理”，才有可能去创新“知识”和发现“真理”，才有可能去验证“知识”和“真理”。没有人拥有绝对“真理”，没有人拥有全部“知识”，这一观点体现了多尔的课程理想就是每个人都可以和“知识”与“真理”自由对话。在这个师生自由平等的“课程王国”，每一位老师和学生都可以去“平视”知识和真理，从“上帝”“神谕”与“圣旨”的强势“权威话语”中得以“解放”，用自己的话语去尝试“解释”真理和知识。换言之，多尔的这一观点为教育者与受教育者提供了平等的“权利”和“机会”去“解释”真理，与知识“对话”。受教育者有权利与教育者平等自由对话，有权利通过自我认知和话语“解释”获得教育者的“理解”与“尊重”。教育者不再是“真理”与“知识”的“唯一权威”，不是“话语霸权者”和“话语解释者”。教育者也不再是“知识”与“真理”的“权威仲裁者”和“权威审判者”^[9]。“知识”可以被每一位受教育者用“自我话语”去“解释”和“亲近”，从而形成一个师生可以

“平等对话”与“众声喧哗”的“课程世界”。多尔的后现代主义课程理论建构了一个开放与生成的“课程世界”。

三、“自组织”对“4R”课程模式的作用与价值生成

从某种意义上而言，“隐喻”是解析多尔后现代主义课程理论的一把“密钥”。“隐喻”性话语的多元理解与意义生成，不仅说明了多尔后现代主义课程理论与思想体系建构极具丰富性、多样性与生成性，而且同时也表明通过对“隐喻”的多元理解“重构”课程教学模式，是真正把握多尔后现代主义课程理论及其思想精髓的有效路径。换句话说，对多尔后现代主义课程理论及其思想体系的深入探究，应该以“隐喻”与“自组织”作为“切入点”和“突破口”，应该从“隐喻”的多元理解和“自组织”的价值生成解析多尔 4R 课程模式。

（一）另一种课程观：多尔的“4R”课程模式

小威廉·E.多尔提出的“4R”课程观点，迥异于传统的“泰勒课程原理”（只关注课程的目标及其实现），更加关注个人在课程学习过程中的主体发展、进步和成长，具有生成性、开放性与多元性。多尔反对固化与僵化的课程教学模式，积极主张建构开放多元的课堂教学模式。多尔的后现代课程理论是一种有别于传统课程理论而采用全新观点建构的新型课程理论。多尔在反思泰勒课程原理、杜威与怀特海教育思想的基础上提出了另一种课程观，即“4R”课程观^[10]，强调课程的丰富性（richness）、回归性（recursion）、关联性（relation）和严密性（rigor）。

1. 丰富性

丰富性是指课程的多层意义、多种可能性或多重解释。课程的“丰富性”就是指“适量”的体验性与反常性、模糊性与不确定性、失衡性与耗散性，有助于师生在课程实施过程中不断协调和平等对话。课程的“丰富性”体现“确定性”与“不确定性”的和谐统一，如果“确定性”是唯一性的表现，那么“不确定性”就是多种可能性的表现。“丰富性”就是指话语内容及其表达形式的“丰富性”，包括口头交流、阅

读与写作等,侧重于通过“话语”来隐喻、记叙与解释^[11]。

2. 回归性

回归性是一种使人类的思想返回人自身的能力,是一个人在与外部环境、与他人以及与文化进行反思性“对话”的相互作用过程中产生自我认识的思想行为方式。回归性的核心是指注重逻辑性与循环性的反思。具有逻辑性与循环性的课程没有固定不变的“终点”和“起点”,每一个课程“终点”都是下一个课程新的“起点”,而每一个新的课程“起点”都是来自先前课程的“终点”。循环性是影响现代主义课程模式的有利因素,它旨在改进预定的事情。回归指向发展能力——组合能力、组织能力、探究能力以及利用和创造事物的能力,这些能力组成的能力框架(能力结构)具有生成性和开放性。反思在加强回归性方面有着积极作用,使人之思想回归人自身,让他人(学习同伴、教师)对自己所做的事情进行观察、批判,并对他人意见作出必要的回应。反思往往是由“对话”引起的,而“对话”则是回归的必要条件^[12]。

3. 关联性

关联性包括文化联系和教育联系。教育联系强调课程教育的偶然性与过程性,主张课程教育是需要班级共同体来创造(自我组织)的,而不是由课程教材编写者来创造的。对话和描述是解释课程的重要工具,可通过对话将文化的局部性和整体性联系起来,将文化不断扩展到全球网络系统。在文化联系方面,多尔援引后现代主义者鲍尔斯、格里芬等人的观点,认为现代主义过于强调个人主义意识,而个人主义则倾向于把人和自然对立起来观照,并且相信进步产生于竞争而非合作。关联性使文化联系超越个人而扩展到生态系统,局部观点要整合进更广的文化、生态、宇宙整体观之中,通过进一步“会话”来互补与协调^[13]。

4. 严密性

严密性是多尔后现代主义课程理论最为重要的观点之一。20世纪现代主义课程理论强调科学观察、学术逻辑与数学的精确性。多尔后现代主义课程理论认为“永远不能确定是

‘正确的’”^{[13]188}。因此,人们应意识到所有的课程评价都依赖于相关的科学假设,而问题、程序与框架不同,其评价的结果则不同。因此,课程评价需要自觉探究相关的科学假设,寻找课程与科学假设之间的协调通道。多尔推崇的是杜威“目标来源于并运行于行动之中”的观点和怀特海“实体的‘存在’由它的‘形成性’所组成”的观点^[14]。

(二)“自组织”:多尔课程思想的“生长点”

多尔很重视“自组织”的作用。他曾说:“如果后现代教育学出现,我预计它将以‘自组织’概念为核心。”^{[3]168}多尔认为“自组织”发挥作用的一个必要条件是干扰作用。“只有当环境具有足够的丰富性和开放性以至于产生多种用途、结果和观点时,干扰作用才能引发‘自组织’过程”^{[3]168}。在某种意义上,重建一个全新的世界可能远比打碎一个旧世界更难。新课程觉醒时代的教育者与受教育者又将如何科学有序地携手重组,一起迈步共同走向新课程的美好世界?对此,多尔提出了教师应该成为课堂教学“平等者中的首席”的观点,并提出要“建立动态的社区”^{[3]172}。

1. 关于多尔“舞蹈型课程”模式的分析

多尔赞同学科结构论的代表人物施瓦布的观点,即“教与学的问题需要从实际的而不是理论的观点来处理,需要以一种‘具体的、特定的……无限地受情境影响的因而对意外变化具有高度反应性’的方式来处理”,并进一步认为“要鼓励、要求教师和学生自由地通过相互作用发展他们自己的课程”^{[3]167}。后现代主义课程理论框架之中的课程“是一种过程对话和转变之过程”^{[3]168}。“会话”是多尔课程的核心,他认为会话引起反思,而反思则促进转变。多尔的新课程观更加注重教学过程中的师生参与和体验、对话解释与理解反思以及主体性学习方式的转型升级,不仅针对受教育者学习范式的师生对话、生生对话,同时也包括教育者的教学方式要与场域、形势、情境、教学内容和教学对象互促共生。师生在教学过程中注重主体性参与体验,在参与体验中进一步展开师生、生生之间针对教学内容、教材文本的对话解释和理解交流。在此基础之上,师生在会

话交流中进一步展开师生与生生间的理解性反思和反思性理解,在理解反思中进一步促进师生教学行为转变。这是一个不断循环往复螺旋式上升的教学动态发展过程和师生成长发展路径。多尔在其《后现代课程观》一书中

提出了“舞蹈型课程”理念,认为课程实施需要教师、学生与教材、课本之间的不断对话。根据多尔在书中提出的“舞蹈型课程”理念,笔者梳理了“舞蹈型课程”模式(如图1所示),进一步结合实践进行课程“自组织”的相关分析。

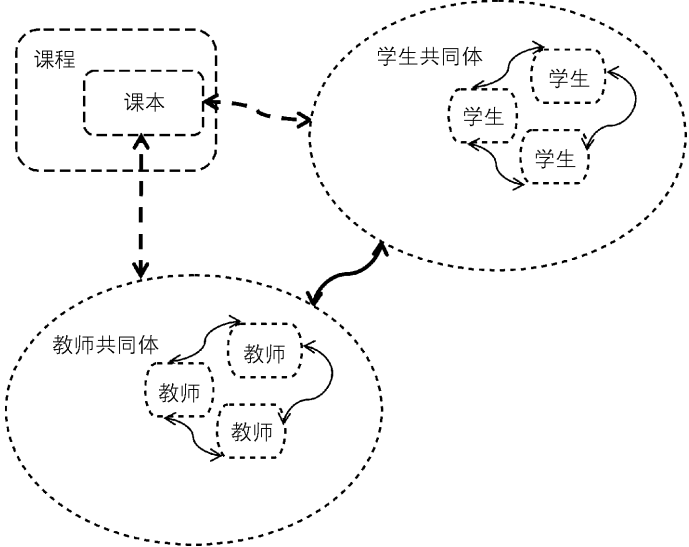


图1 多尔“舞蹈型课程”模式

在图1中,课程(包括课本)是一个用虚线环圈隐喻开放性与生成性的结构,而“自组织”则由学生与教师形成学生共同体和教师共同体。教师共同体与学生共同体基于课程教学产生彼此相互影响的“显性干扰”。这些“干扰”有负面的消极作用,也有正面的积极作用。“显性干扰”就用双向实线箭头表示。学生共同体与课本、教师共同体与课本之间会生成“隐性”的“不平衡”。这些“不平衡”有的是由于“隐性”的解构,也有的是由于“隐性”的建构。这些“隐性的不平衡”就用双向虚线箭头表示。

2. 关于后现代课程实践样态的分析

“自组织”包括学生与“课本”之间的不平衡与冲突。作为课程内容重要载体的“课本”是由语言文字及其相关话语体系组织建构而成的,呈现为一种“召唤结构”。这种具有“召唤结构”的“课本”,其阅读是主动积极参与的学习过程。只有学习者积极主动地参与课本阅读,才能使课程生成其本体意义与价值。因此,课本是一个相对开放的组织结构,这种组织结构会对学生自身产生一定的影响与冲突。于是,学生与课本之间就形成了多尔所说的协同共进的“舞伴”关系,就产生了“自组织”行

为。此外,“自组织”还包括教师与课本之间的不平衡与冲突,形成教师对课本的解构、建构与重构。教师在解构课本时会有一些全新的理解和认知。在某种意义上,这种解构也是主体性自主建构,同时教师要将课本中的相关内容针对学生学情和课堂实际情况进行取舍选择和重构生成。这是一种从“不平衡”逐步发展达到新的“平衡”,这就产生了多尔所说的“教师”与“课本”协同共进的“舞伴”关系,也就产生了教师对课本的解构、建构和重构的“自组织”行为。“自组织”行为还包括应对教师与学生之间的不平衡与冲突。产生师生之间不平衡与冲突的原因在于师生在课程的相关知识方面存在着“势能差”,再加上传统文化对教师“知识权威”的强调与推崇,不可避免地造成教师与学生在课程诠释与理解“会话”方面的不平等和单向度。

多尔在其《后现代课程观》一书中借用理查德·罗蒂《偶然性、讽刺性与团结性》中的观点“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”^{[3]173},发出了振聋发聩的呐喊。师生之间的课程“会话”在不能同频共振的场域就会产生一些相互的“干扰”与影响,也就在师生这对

“灵魂舞伴”之间产生了“自组织”现象。学生与课本、教师与课本、教师与学生、学生与学生之间都会产生一定的影响与“干扰”。换言之，学生共同体、教师共同体、师生共同体与课堂教学共同体之间也会产生一定的“自组织”现象。学生在解读课本时开放的座位布置和环

境氛围以及同学与教师的“会话”交流也会影响其对课本的自主构建。在多尔构建的师生平等“会话”与开放理解的课程模式中，“众声喧哗”有可能使学生陷入被话语洪流淹没的“失语”境地。笔者参考相关研究成果，进一步分析探讨后现代课程实践样态(如图 2 所示)。

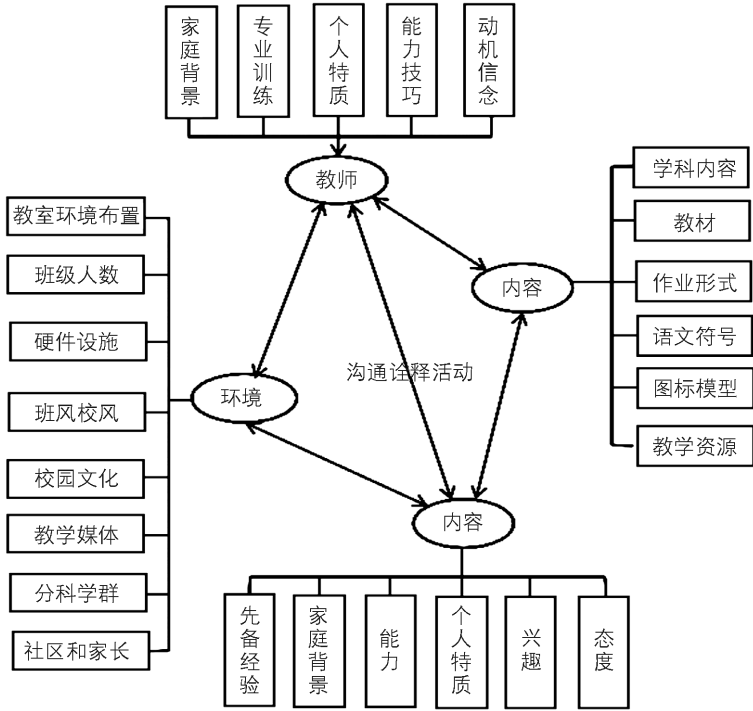


图 2 后现代课程实践样态

多尔非常重视“自组织”作用的发挥与利用。“自组织”是学生在相对稳定的课程学习过程中面对外界环境干扰由稳定到不稳定再到稳定的过程，是螺旋式上升发展的过程。这也契合皮亚杰的“认知图式”由“不平衡”冲突再到“平衡”的心理发展过程。多尔进一步分析如何利用“自组织”，认为干扰与冲突容易引发“自组织”现象，容易促使课程建构进一步走向更高阶段，促使不平衡达到新的平衡，同时也要防止学生的学习出现“混乱”。各种形式的“干扰”是“自组织”发生的必要条件，而不是充分非必要条件。多尔在《后现代课程观》一书中指出，个体的“自组织”需要有与之相对的群体的“自组织”，这个群体的“自组织”可能是集体营造的班风校风、班级学习氛围，也可能是学生学习小组、学生学习共同体和师生教学共同体等。“自组织”有着显性化的“干扰”与影响，也存在隐性化的不平衡与冲突。

四、结 语

为建构未来“适合于每一位学生成长发展的课程教育”，课程建设要考虑开放性课程系统中各种因素的存在和动态性生成的影响。其中各种“干扰”因素和“自组织”对课程的解构、建构和重构是动态发展的，其影响是综合的。教师作为平等“会话”者中的“首席”，一定要树立课程资源意识，充分挖掘、开发与利用各种课程资源。课程建设应鼓励受教育者对课程教材展开主体性的积极“会话”、思想质疑和探究超越，将课程学习活动场域拓宽至社会生活的各个领域^[15]。学生学习共同体、师生教学共同体要在课堂上谱写具有建构性与生成性的“教科书”，在大自然中书写“无字之书”，在生活上创造彰显“自由之思想，独立之精神”的生命之书。在多尔构建的后现代主义课程理论中，“自组织”的过程必须是课程实施从“教导式”转向“探究式”“对话式”“自主式”的课

程教学活动过程^[16]。因此,课程建设应注重通过主体性探究活动与自主参与对话,推动注重自觉性和创生性的课程建构实践,激发受教育者的好奇心和求知欲,进一步促成其参与课程建构实践,在实践中体验成就感与幸福感。课程建设还应注重学生自我思想的表达及其精神的交流对话,让师生在“自组织”的开放环境和丰富的教学情境中自主会话,注重培养学生“主动探究与勇于挑战的精神”和核心素养。如果说课堂教学是一门充满遗憾的艺术,那么课程建设可以“隐喻”为一场兼容并包、博采众长和不断扬弃超越的“生命修行”,旨在促进学生健康成长,促进师生和谐发展。

参考文献:

- [1] 陈晓慧,吴靖,张哲,等. 复杂性视域下小威廉姆·多尔 4R 课程标准及原理研究[J]. 中国电化教育,2016(11):56-60,118.
- [2] 孙东哈. 后现代课程观对我国课程理论发展的影响反思[D]. 呼和浩特:内蒙古师范大学,2019.
- [3] 小威廉·E.多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2015.
- [4] GREENE M. Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age[M]. Belmont, CA: Wadsworth, 1973: 267-268.
- [5] 王姣姣. 美国两种后现代主义课程观比较分析[J]. 外国教育研究,2008(8):67-70.
- [6] 容中逵. 论多尔后现代课程观及当前我国课程实践的定位[J]. 外国中小学教育,2003(3):19-22.
- [7] 于慧慧,刘要悟. 多尔后现代课程观质疑[J]. 比较教育研究,2006(7):71-74.
- [8] 小威廉·E.多尔,诺尔·高夫. 课程愿景[M]. 张文军,张华,余洁,等译. 北京:教育科学出版社,2004:219.
- [9] 李栋. 过程哲学课程话语体系构建研究[D]. 哈尔滨:哈尔滨师范大学,2020.
- [10] 岳刚德. 论课程的丰富性——多尔后现代课程思想研究[J]. 全球教育展望,2006(4):27-32.
- [11] 张林林. 泰勒与多尔课程观的比较及其启示[D]. 天津:天津师范大学,2011.
- [12] 张文毅,于晓敏. 西方课程知识观的演变:选择、组织与呈现[J]. 中国大学教学,2016(3):32-37.
- [13] 王洪席. 过程课程观的构建研究[D]. 重庆:西南大学,2011.
- [14] 吕新华. 后现代课程观对我国基础教育课程改革的影响研究[D]. 济南:山东师范大学,2010.
- [15] 高思超. 教师教育一体化课程建设:逻辑与路向[J]. 西华师范大学学报(哲学社会科学版),2020(5):68-73.
- [16] 赵紫娴. 基于多尔课程观的“自组织”式阅读教学研究[D]. 上海:华东师范大学,2017.

An Exploration of Core Essence and Ideological Essence of Doll's Post-Modern Curriculum View from the Perspective of "Metaphor" and "Self-Organization"

ZHOU Jianqiang, YANG Wenjing

(College of Education, Capital Normal University, Beijing 100037, China)

Abstract: The post-modern curriculum view of William E. Doll, Jr., is a critical thinking curriculum view that has had an important and far-reaching impact on China's curriculum reform. Doll emphasizes the use of "metaphor" to elaborate post-modern curriculum theory. He also emphasizes the role of "self-organization" and attaches importance to the subjective development, progress, and growth of individuals in the process of curriculum learning. Using "metaphor" and "self-organization" as research perspectives, this paper explores the dynamic, open, multi generative, descriptive "conversational" curriculum "deconstruction" and ontological meaning "reconstruction" through "metaphor", and analyzes the deconstruction, construction, and reconstruction patterns from the perspective of "explicit and implicit" and "self-organization" of "individuals and groups". This paper attempts to promote practical exploration through theoretical interpretation, further proposes the creation of "curriculum education suitable for the future growth and development of each student", and deeply explores the generation mode of Doll's post-modern "dance-based curriculum", hoping to promote curriculum construction of "Chinese characteristics" conducive to practical operation.

Key words: William E. Doll, Jr.; post-modern curriculum; curriculum philosophy; metaphor; self-organization

责任编辑 秦 俭