

从后现代课程理论审视法学课程改革

梁燕妮

(广西警察学院, 广西 南宁)

摘要: 后现代课程理论的研究方兴未艾, 本文从课程目标、课程内容、课程组织、课程评价、课程主体等方面阐述了其对法学课程改革的可能贡献, 并分析了现代课程理论与后现代课程理论碰撞交错现状, 希冀把这两种理论通过相互渗透消解双方的局限性, 在法学课程改革过程中发挥双方的优势。

关键词: 后现代课程理论; 法学教育改革; 碰撞交错

本文引用格式: 梁燕妮. 从后现代课程理论审视法学课程改革 [J]. 教育现代化, 2019, 6(78): 25-27.

一 后现代课程理论的研究方兴未艾

后现代观课程论因为对现代科学极端理性的一面进行质疑批判, 受到了教育学界的重视, 经过近三十年的努力, 在世界范围内成为了课程论的显学。后现代观课程论者打开了课程领域新的大门, 容纳吸收了许多新的观念。比如他们注意到了教学中的政治、平等、性别歧视、边缘化的少数人等问题, 也让教育工作者更加重视学校生活当中人性化和个人化的层面。

综合来说, 后现代课程观的理论有几个特征。

第一, 从教育的目的来说, 大都围绕一个共同的基础, 在对“现代性”教育目的进行反思的基础上, 提出如何克服西方资本主义工具主义危机, 培养具有批判精神的公民, 构建社会多元包容的文化。^[1]不再强调静态的课程, 而是强调课程是一个动态过程, 是一种生命经验的诠释, 与实际经验密切结合, 并应该根据学生的生活经验不断修正, 注重个人主体性的生成和个性的解放。

第二, 依据后现代观课程观奠基人之一多尔教授的看法, 后现代课程应该具有四项性质: (1) 丰富性 (richness), 是指课程应有一定的深度, 能提供不同的可能性与多种解释; (2) 回归性 (recursion), 是指课程应能促使个人在与环境、与他人、与文化进行交互作用的过程之中, 不断地进行反省思考; (3) 关联性 (recursion), 是指课程应不只在课程的结构上能相互关联, 而且也应该与其地方性的文化、世界的文化脉络取得关联; (4) 严肃性 (rigor), 是指课程应该能持续寻找不同的选择方案以及不同的联系, 并以此为基础使每个人都能不断地与他人进行

有意义的对话。^[2]

第三, 后现代观课程论者认为, 应该把课程置于社会历史发展与政治实践之中, 把揭示课程中所隐含的权力关系作为课程研究的重心,^[3]因而课程研究并不是必然要与学校现场的课程实务取得关联。

二 后现代课程理论对法学课程改革的可能贡献

(一) 课程目标: 从封闭僵化向动态开放发展

传统的现代课程理论, 一般以泰勒的课程目标模式为代表, 是一套比较封闭的体系, 首先预设好目标, 然后制定具体的流程, 执行既定的方案即可, 这种模式墨守成规, 排斥干扰。这种传统教学, 就像一种单向的知识灌输, 教给学生太阳、地球旋转的知识, 但却没有让他们学会欣赏日落的光辉, 反观目前法学学科的课程目标, 确实呈现有诸多的不足。比如对于达到何种课程目标, 制订课程计划时很少进行针对性的调研和论证, 就事先预定, 并长期不变, 教学就顺应程序按部就班。侧重对法学教科书、法条的服从与机械记忆, 较少鼓励批判精神, 很容易导致学生人文精神的缺失, 视野的狭窄等等。如果我们能吸收后现代课程目标设置开放、不确定的观念, 将“课程设计成开放型、动态性、过程性的课程, 将课程目标设定成具有一般性的、转变性的、创造性的课程目标”^[2], 在教学的过程中寻求目标, 在教学中进行课程的实践, 解读、建构课程的涵义, 可能更有利于为学生创设一个与知识相遇的情境, 让老师在情境中利用自我的经验, 帮助学生与知识进行对话, 让学生将知识作为探究的起点, 从而发

基金项目: 本文为广西教育厅 2016 年度广西职业教育教学改革研究项目“后现代主义视阈下法律职业教育教学评价的解构与重塑”(项目编号 GXGZJG2016A054) 阶段性成果。

作者简介: 梁燕妮, 女, 汉族, 广西玉林人, 博士, 副教授, 研究方向: 法理学。

展学生对知识的领悟能力、判断能力。

（二）课程内容：从单一确定向多元活化发展

与多尔所倡导的 4R 标准之一“丰富性”相一致，后现代课程理论认为知识是相对的、有待完善的东西，需要不断批判质疑才能生成，所谓科学“真理”也是人类权宜的建构，科学知识是“依据科学的尺度来判断，大部分已被证明只是寓言”。^[4] 课程内容也应该是开放性的，不断生成的。而且学生的实际生活世界丰富多元，呈现网络状的，我们也应该遵循知识多元化的生成方式重新构建课程内容，打破封闭静态的系统，转向动态、保持开放的网状体系，才能适应瞬息万变信息科技时代的需求。

我国目前有 600 多所法律院系，各个学校的法学专业一般都是按照法学各个学科分类或部门法的划分标准进行课程设置，有时把甚至一门课程的学分多少或是否是必修课作为衡量某个分学科或部门法是否重要的标准。这就使各个分学科和部门法都想方设法把自己的课程列入核心课程，而没有花心思思考这些课程对法律职业人才的培养是否真正有效。

要想培养高素质、个性化的法律专业高级人才就应该有所取舍，对法学专业课程内容进行调整，力争做到知识的多元化和活化。多元要求精简课程门数，适当压缩学时和学分，让学生有更为充分的自主选择的科目和学习时间。活化则是指课程设置不应该是一个单一刻板的统一标准，各个法学院应该根据自己不同的地域，就业市场的差异，结合自身办学条件和优势，制定各具特色的培养方案和课程，并且要站在法学学科和专业发展的前沿，基于对传统文化精髓的传承、国际的视野以及法学学科发展趋势的全面了解和准确判断，适度超前。

（三）课程组织：从独白灌输向对话合作发展

后现代课程观认为知识是不确定的、动态的和建构性的，学生不是被动接受知识，也不仅是发现已有的知识，而且要主动建构和创造知识。^[3] 在课程组织上，后现代主义课程观的倡导者提倡的是由教师独白阐释、单向灌输转向对话理解、合作探究。课堂开展的方式不是一言堂，而是群言堂。通过师生之间，学生之间以及师生与文本及其作者之间相互对话，在对话中表达自己的意见，相互沟通理解，从而建构出多元的知识谱系。^[5] 同时这种对话还是一种反思，反思个人的实践，反思个人的反思方式和背景。通过反思，学习者获得了“话语权利”，自己也能成为知识文化传播的中心。

后现代的课程组织方式促使我们需要持续解构传统法学教育的教学模式，探索新的教学方式改革。据观察和了解，大多数传统法学课堂教学，教师更倾向于传授知识与技能，较少结合知识的时代背景，

锻炼学生思考的过程。例如，法理学课程考试，一般都涉及法律的定义。不能只让学生简单记住法律的定义，还应该进行一些扩展性的反思，比如法律的定义是否包含现今社会全部法律的外延？是否能根据这个定义完全理解信息科技发展下社会新的新法律形式？我们不能仅仅注重学生法律知识的增量，还应该关注如何运用这些法律知识以及它的动态运转。脱离社会实践的学习无法从实际生活中面临的多种不确定性中获得直觉和激发洞察力，以及解决问题的新思路。因此，教师在选择教学方法时，应具有整体化、最优化的意识，比如让同学分成小组合作学习，让不同智力水平、认知结构、思维方式的学生实现互相启发、互相帮助，共同提高。

（四）课程评价：从静态标准化评价向开放动态性评价发展

课程评价是指依据一定的评价标准，通过系统地收集有关信息，采用各种定性、定量的方法，对课程的计划、实施、结果等有关问题作出价值判断并寻求改进途径的一种活动。目前我们一般使用的等级评价系统，都是力图构建一种让每个人都达到的标准，并以此进行测量，这在不断发展的复杂关系中遭遇了不少诘难。世界是多元丰富的，每个生命都有其不同的个性，用一种统一的标准来评价所有的教学活动，过于简单粗暴，缺乏科学性。而后现代下的课程评价则不是统一、一刀切的，它尊重多元与差异，是一种开放性的评价机制，课程的评价指标是拓宽的、有层次的，^[6] 从注重结果转向注重过程，从单一评价转向多元评价，评价的标准是动态的、模糊的和复杂的。

传统法学课程的评价方式比较重视终端的评价，比如老师语言清晰流畅的程度，教学的逻辑思路是否有序等等，而对过程的评价则比较忽视，比如没有把教师有效地组织学生发现、收集和利用学习资源，较好地设计学习活动并引导学生主动参与，学生的主体地位是否得到彰显，创设理想的学习氛围等等纳入评价的范畴。这样就不能为学生提供不同程度的成功体验，制约学生的个性化发展。

如果能在法学教育中发展后现代的课程评价观，对教师教学能力的评价更注重其能否及时地掌握学生在课堂上的思想、行为，能否有效地为学生提供亲身实践的空间、自主创新和团队合作的机会，这样才能看到评价问题的真实性与情境性，不仅注重同学在评价中的个性回应，还能让同学在评价中学会交流合作，不仅重视学生解决问题的结论，而且关注得出结论的过程。

（五）课程主体：从教师单向权威向平等师生关系发展

持现代课程观的学者认为，教师应该倾向于树

立自身的权威,以利于控制和监督学生的学习活动。在学生、教师和学校管理者之间,权力强制性的向上流动。在课堂中,教师居高临下,按照教学计划,将知识逐节讲授,完成大纲即可,更多的是单向灌输,没有互动,学生被动地接受知识,潜力得不到发挥。师生之间缺乏平等的对话和交流。

后现代课程观则把教学活动视为整体的人的一个活动过程,不仅是老师传授知识,也包括了师生横向交流沟通。让师生在平等的对话中互相理解,促使二者都能够得到精神层面的发展。而课程设计并不是一味地按课程体系计划好,而是让学生在具体生活中直接经验的具体展开,让课程所提供的科学世界与生活世界有机融合。知识不是权威不可质疑的,学生可以积极的探究和批判。学校则应该致力于为同学们创造平等开放的对话情境,激发同学们的兴趣,鼓励同学与老师、课程文本对话,起到一种组织、引导的作用。我国法学课堂的日常教学中,教师刻板地按照教材把概念、法条灌输给学生的现象比比皆是。教师是主体和权威,知识传授就像一个线性单向的过程。转变旧的课程观念是一个长期艰苦的过程,需要老师积极打破原有的观念体系,创新教学方式,课程改革才不至于流于形式。

三 现代课程理论与后现代课程理论的碰撞交错

随着全球的文明逐渐走向多元化,后现代主义理论对各个学科逐渐渗透,教学领域,特别是我们法学教育,更应该敞开自己的胸怀兼容并包,接纳不同的教学观念。但是像我们中国这样还没有完全进入工业化社会的第三世界国家,在许多方面甚至还没有达到现代化的程度,那么后现代的思想、教学文化是否有生命力,是否能够发挥作用,学界是存在质疑的声音的。法学界也有部分学者认为我国正处于社会转型期,建立各种制度建构才是最重要的任务,现代主义提倡的科学理性可能更适合目前社会建设的需求,具有后现代特征的“解构”方法,甚至是危险的。

持一种辩证的立场来看,后现代课程理论对现代课程理论并不是一种全盘的批判否定,而是对其进行反思以及进一步超越。正是现代课程理论的工具实证偏向发生了一些严重的问题,才使后现代课程理论有了生存的空间,也正是对现代课程理论的反省和进一步超越,才构成了后现代课程理论的发展依据。就像於兴中教授说的,后现代、后全球化等,本质上都是思想解放运动,是我们不断地认识、解

放自己,从而改变自己进行的努力活动。而且现代与后现代联系密切,虽然二者存在的矛盾和冲突非常明显,但也并不是水火不容。

虽然理想状态是让课程发展者既可以包容现代课程观所提倡的教育目标,又能兼顾后现代课程论者所强调的弹性、动态、以及回应等特性。^[3]但是目前的状况是课程观念重建和课程理论建构都处在现代与后现代的张力和冲突之中,教学改革不可能全盘推倒重建,也不可能仅仅对传统教学进行修修补补,所以呈现出了现代主义课程理论和后现代主义课程理论兼容交错现状。如果两种理论可以相互渗透消解双方的局限性,就可以在教學实施过程中发挥双方的优势。但当前这两种课程理论发生了某种程度的渗透,并没有完美地融合。仍有部分教育工作者对后现代主义教学理念不屑一顾、盲目排斥,也有部分一线教师虽然认识到后现代主义教学文化已经客观存在,但缺乏对其进行系统的研究内化。因此,当代课程教学文化的变化打破了现代主义一统天下的局面,现代主义和后现代主义课程教学文化在兼容交错,二者各自保持相对的独立性,但又在课程教学实践中相互碰撞、渗透,未来如何变数,这是一个需只有时间能证明的持续过程,也引领着课程教学文化不断超越现在的局面。

或许苏力教授的建议是比较实用的,我们不能简单粗暴只接受某一种工具,或者某一个理论学派,而是应当不断扩展自己的视野和增多自己工具箱内的工具,要让自己的工具箱内各种用处的工具都齐备,在某些时候各种工具甚至可以用在一处。这样,当我们面临问题的时候,才可以自然地懂得应该用什么样的工具来处理问题。

参考文献

- [1] 陈建华. 后现代主义教育思想评析[J]. 外国教育研究, 1998(02):1-6.
- [2] 小威廉姆 E. 多尔. 王红宇译. 后现代课程观[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [3] 单文经. 现代与后现代课程论争之平议[J]. 台湾师范大学学报, 2002,(2).
- [4] 汤立许, 蔡仲林, 李朝旭. 现代到后现代课程观的流变——兼议民族传统体育专业的课程改革[J]. 上海体育学院学报, 2009,33(04):89-93.
- [5] 席娟芳. 后现代教育理论与大学英语教学改革[J]. 教育现代化, 2017,4(25):282-283.
- [6] 扈力, 杨洪宇. 案例教学法在高校法学教学改革中存在的问题及对策[J]. 教育现代化, 2017,4(35):55-56+72.