

论后现代主义体育课程理念

李树怡, 文兰佃

(天津体育学院 体育人文与社会科学研究中心, 天津 300381)

摘 要: 借助后现代主义课程理念的思维范式, 系统地认识和考察后现代主义体育课程理念。着重阐释了“后现代主义体育课程理念的两个方面——解构性后现代主义体育课程理念和建构性后现代主义体育课程理念”, 并进一步对后现代主义体育课程理念的实践性问题和现代性问题进行剖析, 以揭示后现代主义体育课程理念的指导性及其价值意义。

关 键 词: 后现代主义课程; 后现代主义体育课程; 后现代主义体育课程理念

中图分类号: G807.0 文献标识码: A 文章编号: 1006-7116(2007)02-008-04

On the conception of post-modern physical education curriculum

LI Shu-yi, WEN Lan-dian

(Research Centre of Physical Education Humanity and Social Science, Tianjin Institute of Physical Education, Tianjin 300381, China)

Abstract: With the help of thinking manner of the conception of post-modern curriculum, the authors systematically probed into the conception of post-modern physical education curriculum, mainly expatiated on two aspects in the conception of post-modern physical education curriculum, namely, destructive conception of post-modern physical education curriculum, and constructive conception of post-modern physical education curriculum, and further analyzed practical issues and modern issues in the conception of post-modern physical education curriculum, so as to reveal the guiding function and value meaning of the conception of post-modern physical education curriculum.

Key words: post-modern curriculum; post-modern physical education curriculum; conception of post-modern physical education curriculum

“后现代课程理论”是在风靡西方世界的后现代主义、后结构主义哲学的影响下产生的,是把课程作为“后结构、解构、后现代文本”来理解。西方后现代主义哲学有两种典型风格:激进的或解构性的“后现代主义”(即源于“后结构主义”)与温和的或建设性的“后现代主义”。不论哪一种风格,都具有3种典型特征:反表象主义、反基础主义、反本质主义。相应地,后现代主义课程理论也有两种典型风格:批判性的后现代课程理论,主要是对传统课程理论展开批判,揭示其二元论的认识论根源及其表现;建设性的后现代课程理论,试图建构一种从根本上超越“泰勒原理”的、新的课程理论,比如,多尔提出了后现代课程的4个基本准则——丰富性(Richness)、循环性(Recursion)、关系性(Relation)、严密性(Rigor),简称“4R”^[1],与“泰勒原理”适成对照。这在某种意义上正体现着现代课程理论发展方向的思潮。而课

程总是随着时代的变迁和社会文化的发展而发展变化。对作为崇尚后工业化社会的课程思想来讲,后现代主义课程理念在现代体育课程领域的合理引入、嫁接与渗透,形成的一种体育课程思潮——“后现代主义体育课程理念”。

从哲学的角度讲,后现代主义体育课程理念作为一种存在的“状态”,是对现代体育课程价值观的不满、批判与发展,崇尚体育课程“多元价值观”,追求体育课程的“过程性”和“流动性”,是现代体育课程价值取向的理想目标,是对后工业化社会中体育课程的一种憧憬。正如美国著名后现代主义课程理论家派纳(William F. Pinar)于2002年8月7日在东北师范大学作学术报告时所说:“对后现代主义的解释很多,它是一种思潮,但不是一种系统的哲学流派。”后现代主义尽管不是一种系统的哲学流派,在体育课程思潮中,它已作为一种现代体育课程改革的理念而被宣扬和崇

尚,以指引体育工作者的课程实践活动发展,成为构建多元体育课程价值观的一种理想“程式”。从实践角度讲,后现代主义课程理念在现代体育课程改革中的不断渗透与发展,使之成为“后现代主义体育课程理念”;而后现代主义体育课程理念作为一种体育课程思潮,是在现代化社会中伴随课程发展而孕育、产生与发展的,是对现实体育课程价值观的不断“反思”和对理想课程价值观的不懈追求过程中形成与发展的。一般地讲,“理想”与“现实”之间存在差距,这就需要体育课程主体在主动改造“现实”的同时,合理追求“理想”,尽量用“理想”指引“现实”革新,好为发展“现实”而努力和为实现“理想”而奋斗。这样,后现代主义体育课程理念才能成为一种理想的课程“思想”,在现代体育课程改革中生长。

那么,“如何运用后现代主义体育课程理念”来发展和指导现代体育课程呢?

1 认识和理解后现代主义体育课程理念

对于后现代主义体育课程理念的考察,首先运用多元价值观观其所蕴含的理念进行辨析,主要分为解构性后现代主义体育课程理念和建构性后现代主义体育课程理念两种。而这两种理念都在试图构建一种新的课程模体——强调后现代主义体育课程的建构性和非线性特征,以便于在回归性反思基础上通过参与者的行为和相互作用而形成一种发展实践性的模式,为现代主义体育课程的价值取舍提供“多元价值选择机制”。

1.1 解构性后现代主义体育课程理念

“解构”是后现代主义的一个重要概念,是消解现代主义中“二元对立”的思维方式。埃格莱顿(T. Eagleton)认为:“解构……抓住了经典结构主义所倾向于表征的一种典型思维方式,即二元对立的思维方式。这种思维方式喜欢在可接受与不可接受之间、自我与异物之间、真理与谬误之间、意识与无意识之间、理智与疯狂之间、中心语与边缘之间、表层与深层之间,划定疆界。”^[2]而“解构性”反映了后现代主义思想,在课程领域中主张课程开放、反思、超越、多元化。为此,车里霍尔姆斯(C. H. Cherryholmes)在审视后现代主义及其课程的基础上提出了“解构性后现代课程论”。

解构性后现代主义体育课程理念源于车里霍尔姆斯的解构性后现代课程论之中,是解构性后现代课程论思想在现代体育课程思想发展中的一种借鉴性“渗透”。解构性后现代主义体育课程理念认为,后现代体育课程是学生有机会学习的一种文本,是师生共同进行解构体育课程实践活动的一种文本。这种“文本”往往不是共识、稳定的,而是矛盾和动态的,常常弥散或繁衍于课程活动之中,呈现为开放的、共享的意义。也就是说,后现代体育课程理念作为一种学习文本而存在,是一种课程话语,拥有多种可供选择的解释,

并立足于体育实践活动之中,植根于众学科的发展和变化的背景中予以构建,不存在“中心”与“边缘”之说。随世界经济一体化和课程改革全球化的进程,解构性后现代主义体育课程理念将崇尚“多元中心与多元伦理并存”的价值观点。这就要求现代体育课程必须尊重社会文化相融合所存在的异质、特殊和多样性的现象,强调“话语(即:各研究领域或各门学科的结构)分析”,提倡“让课程主体与自己对话,自主解决课程所涉及的问题;与课程对话,置身于课程活动之中,促使其称为课程活动的设计者、参与者、组织者、实施者、学习者、解构者”^[2]。

这样,解构性后现代主义体育课程主体就将在体育课程发展流程与社会规约下得以发展,其中,主体处于流变状态,呈“耗散结构”式。这正是运用车里霍尔姆斯的“建构——解构的辩证法”对后现代主义体育课程理念的诠释,作为一种新认识论,提供一种新的辩证思维方式与方法,有利于指导现代主义体育课程理念向后现代主义体育课程理念的纵向发展。

1.2 建构性后现代主义体育课程理念

建构性后现代主义课程是从后现代主义教育理念中解析出来的。后现代主义者多尔以杜威的基于“反省性思维”的“变化”理论与怀特海的“过程”哲学为基础,并受普利高津(I. Prigogine)混沌理论的影响,将研究聚焦于后现代主义课程^[2]。他认为,后现代主义课程应该是建构性的和非线性的,建构主义的课程是透过参与者的行为和相互作用而形成的,不是那种预先设定的课程;是人们把课程的认识对象作为解释的文本,通过解释者之间的对话达成对课程的共识。因此,“教育就是教师与学生通过不断对话与反思而探究未知领域的过程;教师与学生是一种绝对平等的关系;课程即探究过程。”^[4]这就把课程作为一种由学习主体主动建构的结果,把课程学习作为学生通过自主活动对课程知识意义的主动建构过程;学生是知识意义的主动建构者和创造者,教师居于课程地位的“平等中的首席”,重在提供学习共同体内部和共同体之间的课程“对话”。于是,确立了建构性后现代主义课程理念。

建构性后现代主义体育课程理念源于多尔的建构性后现代主义课程理念。多尔认为,后现代课程是一种自组织的过程。从建构性后现代主义体育课程理念看,后现代体育课程是体育自组织过程,是在过程中借助反思来组织与建构体育活动的课程,是生成的、不确定的,具有复杂、混沌、有限、暂时、多元等特点。后现代体育课程设计是将体育课程置于“外在反馈—内在变更”的整体型与交互式的重组系统之中,强调认知主体与客体之间的线性关系,注重学生内在重组(转化)和建构能力的塑造。这样,后现代主义体育课程理念就贯穿于一种不断发展的过程之中,使课程目标、教师、学生、教材及情境都将经历着转型与更新,以体现体育

课程的丰富性内涵及关联性意义。

发展和培养学生的自组织能力作为后现代主义体育课程理念的“着落点”，必须在体育课程中有目的地寻求不同的变通方案、关系和联接，开展“磋商与对话机制”，把体育课程的“确定性”与“不确定性”有机统一起来，以实现自组织过程的有效转型与变革，或以实现自组织的和谐流过程；当然，必须让学生在“平衡——不平衡——新的平衡”的循环状态下自发的文本进行转化与回归（回归旨在发展能力），以培养和发展学生的自组织能力。这正顺应多尔所提出的后现代课程基本原理——“4R”混沌过程理论（即“丰富性 richness；回归性 recursion；关联性 relation；严密性 rigor”）对建构性后现代主义体育课程理念的总括，为后现代主义体育课程成为自组织过程提供了新的思维辨识与发展途径。

2 后现代主义体育课程理念的实践性

后现代主义体育课程理念不仅承认课程存在着不确定性状态，也承认课程存在的相对确定性状态和相对稳定性状态，即存在着动态性和发展性状态。这就要求体育课程必须以师生间的平等互动、沟通、对话、交往为前提，主张开放、反思、超越、多元化，追求人性的解放和能力发挥，并把活动作为课程发生的基础，以实现学生为主体的意义建构过程。课程实践是检验课程理念的一种标准或途径，任何理念的建构与发展都需来源于实践并指导实践。当然，对后现代主义体育课程理念来讲，它在现代体育课程实践中倡导“阐释教学法（即是对过去和现代占主导地位传授式、儿童中心式、促进式三种基本教学模式进行重构）和“对话教学法”，着重强调个性化教学、个体的经验历程、反思与理解、意义建构、教学批判与鉴赏、自我意识的提升与人的自主性等人文教育观点，这些观点对人性解放和个体价值的实现是较超前的，在现代体育课程中可有所渗透，但须正确加以对待；同时，倡导教师在体育课程实践活动中的地位是“平等中的首席”，学生是知识学习意义的主动建构者和创造者。这实际上在为现代课程寻求发展的可能与方向，更有益于促进当前体育课程改革进程，指导课程向更高层次发展。

在体育新课堂教学中，学习者在对知识解构和对技能建构中面对复杂的课堂活动，需主动反思与对话、主动探究与理解，正如恩舍所说“透过对话、会谈和共同探究，我们开始对自己心照不宣的理解进行反思，以引发两个过程：一是将这些理解引入意识；二是同时转变这些理解。”^[9]这样，新课堂教学就成为一种过程——不是传递所知道的而是探索所不知道的知识与技能的过程；而且透过探索，师生共同参与，平等相待，从而既能转变教学，也能转变自我。这一转变依赖于师生的共同愿望，依赖于师生的共同探究活动和民主对话活动方式。

现代课程发展观认为：知识不是人脑对客观事物自身属

性或外部环境的机械反映，而是由外部客观刺激和主体认知结构相互作用而由学习主体主动建构的结果；课程作为解释的文本，需通过解释者之间的不断对话来达成对课程的一种共识；课程知识的传播过程所包含的不仅仅是预定知识的传播，更是对课程意义的创生；倡导“阐释——理解——建构”的意义建构的课程过程模式。这样，教师面对新课堂教学，怎样教会学生学习体育课程，怎样避免刻板地理解课程文本，怎样辨别这些文本中的意义得以表现出的方式，如何教会学生将自己的学习经验和生活经历置于更为全面的社会文化背景中去解读呢。正如多尔所讲的“后现代课程就是教师与学生通过不断对话与反思而探究未知领域的过程；课程即为探究过程。”^[10]由于每名学生都有自己的背景、基础、兴趣、需要和理解，将之带入课程文本之中，从而可能产生和建构不同的课程意义。可以说，教学是教师和学生在“思考”这种超验的课程旗帜下进行“聚会”的活动。在这一活动中，教师既要有创意，又要因材施教，尽自己最大努力使学生在智力、体力及社会心理上有所发展；学生既要相互理解所给建议的意义，又要进行平等对话与共同探究，并在探究过程中共同解构课程意义来“通过转变自己成为另一个自己”而“达成理解”。

实质上，现代体育课程改革正在提倡以学生为主体的意义建构过程，注重对课程文本和信息的解释和理解的多样性，主张课程发展多元化，为的是协助学生“转化智慧”和“解放自己”，以培养学生的逆反思维及对课程发展过程的全面分析来培养学生的自组织能力。在体育课程新课堂教学过程中，教师作为课程主体来创设主体的性质、属性、诱因构成课程活动的机制，主动建构自我及建构主体性生成经验的过程；学生成为现代课程发展的关键，在寻求教育经验的意义过程中建构着自我，依此不断地重建、构造与改进课程文本。

3 后现代主义体育课程理念的现代性

通过对后现代主义体育课程理念的分析，可发现后现代主义体育课程理念所具备的现代性特征：主张体育课程的开放性、过程性、多元性、不确定性、复杂性和丰富性；提倡课程的非线性和对话；强调学生的主体性和个性等等。

（1）从课程本质上讲，面向21世纪的体育课程改革已由静态转向动态，由强调结果转向强调过程，由注重“本本”转向注重“以人为本”——特别是以学生发展为本的理念。

由于每一位体育工作者对于体育课程本质的理解与认识不同，各拥有自己的观点和看法，且会自觉或不自觉地将其认识投射到具体活动中去，但总体上是趋向一致的。经仔细梳理后主要归结为：（1）体育课程即一门学科；（2）体育课程即学科课程；（3）体育课程即活动；（4）体育课程即方案、过程、结构等。而季浏于2003年9月出版的《体育与

健康·课程与教学论》一书中把体育课程的本质归纳为4点：“1) 体育课程是运动认知性课程；2) 体育课程是生活教育课程；3) 体育课程是情意性课程；4) 体育课程是综合性课程。”这使得体育课程改革在不断地汲取后现代主义体育课程理念成分，着重从学生的发展、对话、探究、转化的角度出发来发展体育课程本质，并趋于统整。正如后现代主义课程论者认为“课程已成为学习者个体转变的通道，课程强调跑步的过程和许多人共同跑步所形成的互动模体”一样，体育课程亦不例外。因此，体育课程改革提倡课程实践是开放的、动态的、过程性的，课程目标不是预先设定的而是形成的和创生的，课程内容是选择的和构建的，课程设计是交互式的和线性的，课程结构是开放的和流变的。

(2) 从课程观念上讲，体育课程在不断重塑新型师生观。

现代课程的理念在不断地更新并指向后现代主义课程理念。现代体育课程在现代课程理念的指引下发展着新型师生关系，而在后现代主义课程理念下不断重塑新型师生关系。因为新型师生观主张师生关系更多地呈现于一群个体在共同探究有关课题的过程中共同探索以达成的共识，强调教学是师生共同的活动，是民主与对话性的，教师的地位是“平等中的首席”，而学生则是课程活动的主体，是知识意义的主动建构者和创造者。在现代体育课程活动中，教师已不在是课程的讲解者、领导者，而应成为学习者团体的一个平等成员及教与学的组织者、引导者、促进者，使课程根植于师生的对话性的和交互主体性的本质意义中，铸造自我与他人之间新型的统一体；教师不仅仅是一个课程的执行者，更是课程的实施者、解构者和创生者，使课程成为一个动态的、多方交流的、集探究与创生课程知识、技术、文化于一体的过程；教师不仅是学生学习的合作者、协作者和启迪者，更是课程的开发者和行动研究者，以帮助生理解课程学习的意义，并与学生在共同探究与反思过程中共同创造知识与构建自我。这样，教学已将师生关系置于同一个对流面——处

于“平等中的首席”位置的教师将学生根植于“知识学习意义的主动建构者和创造者的新型师生关系的新‘话语’”之中，以发挥师生群体的最大化效能来实现“教学相长”。

(3) 从课程内容上讲，体育课程的丰富性可作为一种转变性过程的对象所需要的对话、交往和交流，并透过师生之间、学生与课程文本之间的对话来探讨各种发展的可能性。

在后现代主义课程理念中，作为过程的课程转变是后现代课程的核心，更是现代课程的回归方向。教师需及时转变课程的素材观、过程观及理念，鼓励学生自由地通过交互作用主体来主动构建属于自己的课程文本。这就是现代主义将课程内容视为“是什么”的隐含表现形式；而后现代主义视其为可能“是什么”的方式，使课程作为一种转变性过程而需要进行对话，更需要师生在人格上和真理面前是民主平等的。为此，体育教师在进行描述体育课程内容时需要阐释和对话，主张“去中心”的平等教学，强调“理解”课程文本和“解释”文本的意义。这样，对具备丰富的不确定性的体育课程内容来讲，有益于开展“对话教学”，以诱发学习者参与与文本的对话中，发展师生之间的平等互动与沟通机制，旨在充分调动与启迪学生投入到自我意义建构与创生之中。

参考文献：

- [1] 李方. 课程与教学基本理论[M]. 广州：广东高等教育出版社, 2002: 87-102.
- [2] 张华, 石伟平, 马庆发. 课程流派研究[M]. 济南：山东教育出版社, 2001: 350.
- [3] 谢登斌. 多尔后现代主义课程理论探析[J]. 广西师范大学学报：哲学社会科学版, 2001, 37(3): 9-11.

[编辑：邓星华]