

# 课程全球化的四种哲学观评析

邬志辉

(东北师范大学 教育科学学院,吉林 长春 130024)

**[摘要]** 课程全球化是使课程应对全球化挑战的一种改革趋势。由于世界各国在全球教育发展中所处的地位不同,因此所持的课程变革的哲学基础也大相径庭。概括而言,课程全球化变革的哲学基础主要有四类,即新全球主义课程观、新自由主义课程观、后现代主义课程观和反全球主义课程观。走出课程全球化哲学丛林的唯一选择就是“文化自觉”、“平等对话”和“文化互竞”。

**[关键词]** 课程全球化;新全球主义;新自由主义;后现代主义;反全球主义

**[中图分类号]** G42      **[文献标识码]** A      **[文章编号]** 1001 - 6201(2003)06 - 0115 - 07

课程全球化是世界各国依据当今时代的全球化趋势,改革与建构本国中小学的课程体系,以应对全球化挑战的过程。面对全球化的挑战,尽管世界各国的课程都不同程度地作出了相应地调整,但改革的目的却不尽相同。有的以提升本国在相互依存世界中的国际竞争力为目的,有的则以保护本国的文化传统免遭强势文化殖民为宗旨,还有的以拯救人的心灵、救治全球问题为鸿志。不同的目的,导致不同变革集团所持的课程价值观念也各不相同。本文从辨析实存的全球化课程观入手,探讨“新全球主义”、“新自由主义”、“后现代主义”和“反全球主义”四种课程哲学观的价值取向及其存在的问题。

## 一、新全球主义课程观

“新全球主义课程观”是一个新术语,何为“全球主义”、何为“新”?马丁·阿尔布劳(Martin Albrow)认为,“凡是在人们把世界作为一个整体看待并承担起对世界的责任的地方,凡是在人们信奉‘把地球当作自身的环境或参照点来对待’这么一种价值观的地方,我们就可以谈论全球主义。”<sup>[1](P9)]</sup>笔者认为,全球主义表征的是人类对共同性规律的信奉和普世性价值的追求。作为一种哲学观念和思维方式,全球主义有着十分悠久的历史。在人类最初关于“在无穷的多样性中一定存在着相同性”的信仰中就孕育了全球主义思想的胚芽。但真正导致由全球性信仰向全球性实践转换的事件是1492年哥伦布发现新大陆、1522年麦哲伦环地球航行成功以及1770年英国发生的工业革命。由这一系列事件所引发的开辟全球性大帝国的行动可看作是旧全球主义。

**[收稿日期]** 2003 - 08 - 01

**[作者简介]** 邬志辉(1966 - ),男,黑龙江鸡东人,东北师范大学教育科学学院教授,国家基础教育实验中心副主任,教育学博士后。

旧全球主义是与帝国思维紧密相联的。随着资本主义的全球扩张和殖民统治的蔓延,他们所到之处都把自己的教育制度、教育内容移植过来。旧全球主义的课程哲学是启蒙理性,即抽象的、同一的、惟一的、整体的理性。启蒙哲学相信,人类是有一致性的,一切人都生存在相同的公理和理性的自然法则之下。他们认为,一切人都会共享文明的进步,人类教育的未来结局将是课程的全球趋同。由于所有的非西方国家和地区的教育还处于非文明阶段,因此文明的西方人有责任和义务去教育开化他们,去统治领导他们,逐渐地使他们进步到文明阶段,以实现全球教育的大统一。旧全球主义的课程观是一种地地道道的殖民主义课程观,它把西方特殊的地方性知识体系非法地扩大为全球的、普遍的知识体系,排斥其他地方性知识的合理性,并借助强权暴力和经济扼制等手段推行自己的知识与价值,所以旧全球主义的课程观还是一种霸权主义的课程观。

新、旧全球主义课程观的共同之处是,它们都相信课程价值的同一性、唯一性和整体性,都认为某种知识和价值体系具有全球普适性。两者的不同之处在于,首先旧全球主义是采用暴力的手段将西方地方性的知识与价值体系推行到全世界,而新全球主义则采用对话的方式将互动生成的、共同认可的知识与价值资源再创造性地转化为各国的课程责任;其次旧全球主义的课程内容是以文化和科学为中心的,文化课程服务于思想和心灵殖民的目的,科学课程服务于商业和经济发展的目的;而新全球主义的课程内容则是以伦理和科学为中心的,道德课程服务于全球问题救治的目的,科学课程则服务于全球经济发展的目的。

首先,新全球主义是与全球问题意识紧密联系的。二战以来,人类的生存方式和生存环境正在逐渐地发生着革命性的变化,可是人类所信守的价值观和道德哲学却依然如故,征服、掠夺、统治、占有、敌对,人与自然、人与人、人与神灵之间的关系出现了全面的异化状态,环境污染、生态失衡、资源短缺、人口爆炸、粮食匮乏、核弹威胁、国际恐怖、南北差距、东西关系、物欲横流、色情变态、价值危机、精神崩溃等全球问题越来越表现出普遍性、整体性、复杂性、深刻性和严重性等难以救治的特点。<sup>[21](P94)</sup>要从根本上改变我们的处境、救治全球问题,就必须使地球人遵行一种敬畏生命、亲近自然、追求崇高、关心负责、正义和平的全球伦理。新全球主义课程观是一种道德教育和价值教育的课程观,它把全球伦理当作人类的一种最低限度的伦理要求,认为它应该成为世界各国学校教育的课程内容。譬如由联合国教科文组织所推行的环境教育、和平教育、关心教育、共处教育、理解教育、生命教育等,有许多已成为世界众多国家的课程安排或课程理念。

其次,新全球主义还与全球经济发展密切相关。世界一体化进程的加快,使国际合作更为密切,国际竞争更加激烈,各国之间越来越相互依赖,谁都无法游离于世界,独自地进行经济、政治和文化变革。同时,由于知识的价值和重要性的不断提高,具有全球知识含量的高素质人才的状况就成为决定国家全球综合竞争能力的关键变量。为了培养具有国际竞争力的人才,各国开始着手从全球大背景出发来整体设计课程体系,组织和分配知识结构,建构具有世界水平的课程(world class curriculum)。从这一点上看,新全球主义的课程观还是一种知识教育和技能教育的课程观,它把适应全球化和数字化趋势的知识内容、有助于科技创新的知识结构、适合于国际交流与合作的技能技巧当作基本的课程标准。譬如双语课程、国际课程、探究课程等也都相继地成为各国课程改革的目标。

## 二、新自由主义课程观

“新自由主义”是在古典自由主义思想基础上发展起来的一种新的经济理论体系或经济思潮。古典自由主义思想的创始人亚当·斯密认为,市场是一只“看不见的手”,它能灵敏、精确地反映商品的稀缺程度和资源在现在和将来的价值,进而使各种经济资源获得有效的配置,政府的任何干预都会造成价格信号的扭曲和资源配置的不合理。古典自由主义思想在 19 世纪的经济政策中占有主导地位,但是进入 20 世纪以后,尤其是受 1929—1933 年资本主义经济大危机的冲击,经济自由主义思想不仅没有发展,反而遭到了凯恩斯国家干预主义经济理论的强劲挑战,一时间,“我们都成了凯恩斯主义者。”

新自由主义者承认,国家在一定程度上的调节是市场经济得以运行的条件,放弃了古典理论完全自由放任的观点。他们认为,市场机制之所以没有达到理论的预期,是因为市场竞争没有得到政府的保证,政府没有为市场经济创造必要的条件,所以他们要“重新发现市场”。新自由主义观念对课程的影响是通过“全球竞争力”这一中介实现的。大卫·杰弗里·史密斯对新自由主义逻辑规制下的课程全球化现象有着深刻的论述,他说:“‘全球竞争力’这一符咒给公共教育尤其是教师造成更大的恐惧、惶惑,使得学问固有的高尚品质几乎得不到任何尊重。如今,教育必须不断表明其各个专业和课程是怎样服务于市场的……时至今日,有一股跨国界的‘统一’课程的势头,旨在产出一套共同认可的、为满足所提出的全球体系统一要求的知识、技能和品质。”<sup>[31]</sup>(P13-14)

新自由主义课程观认为,在全球化时代,判断知识价值的标准应当转变。在 18 世纪斯宾塞曾创造性地发问:“什么知识最有价值?”他的答案是科学。今天,虽然新自由主义者还要问同样的问题,但答案却大不相同。新自由主义者认为,判断一切知识价值的标准是“市场”,凡是有利于市场的,必然是有利于社会的,因此,有市场的知识便是有价值的、有用的,没有市场的知识即使再科学也是无用的。知识经济就是使一切知识接受市场检验的经济。市场作为最灵敏的评价指标,可以准确地反映出各种知识的价值和效用。由于全球经济初步实现了一体化和区域化,所以学校课程和校外课程必须着眼于全球市场、按全球竞争力的标准加以改革。他们还强调,如果 18 世纪课程政策的“主要建筑师”应是民族国家的话,那么在全球化时代则应让位于企业家、贸易商和各种私有经济的大师们,因为全球经济就是以私有的跨国公司为主体的经济,他们是世界经济的领导者,他们最了解市场对知识和人才的需求,因而也最有权力决定课程政策。所以,对现有学校课程的指责大多来自企业界。他们经常发动大规模的媒体攻势,说“我们的学校耽误了我们,耽误了我们的子弟”,“大企业在创造高技术的就业机会,可我们的毕业生却一点也不具备对路的技能”,“学校应该按照市场的观念来改革课程,以满足个人和社会的共同需要”,等等。

在新自由主义哲学引导下,学校的课程改革表现出三个明显的特征:第一是重功用性知识,轻意义性知识,或者将事实与价值割裂开来。在市场的逻辑里,知识的价值是由商业标准来判定的。在许多市场化的国家里,与工作相关的能力,譬如善于沟通的能力、处理信息的能力、团队工作的能力、解决新问题的能力,在不同场合运用知识和技巧的能力,以及抽象和创造性思考的能力等不时地被强调,自由的课程完全被职业化。第二是重僵化的未来,轻生动的现在,或者使全球与地方相互分离。课程实施或教学是整个课程过程的重要环节,教学本是师生共享的一种生活,是师生在“思考”这面超验旗帜下所进行的一

种精神聚会,是充满了丰富情感体验和精神感受的过程,是师生在当下的一种生命际遇。然而,新自由主义者却把课程实施作了功利性和目的性的处理,认为教学只是无序的劳动力市场中的一个商品。在全球化口号下提出的泛滥成灾的技术的和课程的革新计划及建议越来越与遥远发生的事件相联系,师生越来越难以从课程中获得内在的感受。第三是重课程决策的专制,轻课程政策的民主,或者把决策与执行分离开来。新自由主义课程政策的“主要建筑师”是企业家、贸易商和私有经济的大师们,对于全球化时代的课程发展,没人听课程理论工作者的意见,更没人听教师的意见,相反,他们被看成是阻碍世界经济发展的罪魁祸首。教师在课程决策中只不过是公仆,将别人作出的决定付诸行动,“传递别人的邮件”。

### 三、后现代主义课程观

后现代主义是一个涉及领域相当广泛、内部观点歧义杂陈、影响波及整个世界的一种反思和批判现代主义的学术思潮。自十八世纪启蒙运动以来所定型的现代主义精神,渗透于人类日常与非日常生活的方方面面,它创造了许多“现代性的神话”,譬如中心性、基础性、唯一性、精确性、直线性、对立性、独霸性等,而这些神话又借助“科学”的光环获得了不可动摇的神圣性与合法性。后现代主义思想家以其敏锐的洞察力、复杂的思维方式和宽阔的理论视野对现代主义所崇奉的“宏大叙事”给予了无情的解构、批判与超越。

现代主义内在地具有全球同质化的倾向,由于后现代主义是对现代主义的批判与反思,因而它不可避免地具有了全球的性质。后现代消解中心,揭露“中心意识”的垄断性、封闭性和排他性,以开放的观点重新认识边缘的价值,强调边缘而非中心对创新价值的历史贡献;后现代质疑神圣,揭露“二元哲学”的控制性、直线性和权力性,以非线性的观点重新认识多元的价值,强调认可和尊重“他者的他者性”和“多元对话”对世界共存文明的意义;后现代反对统整,揭露“宏大叙事”的虚假性、矛盾性和特殊性,以过程的观点重新认识复杂的价值,强调事物“不确定性”和“撒播状态”的流动、转变特征。20世纪70年代以来,后现代主义课程理论家运用后现代精神对课程领域的现代主义进行了无情地批判,诸如新马克思主义、概念重建主义、女性主义、多元文化主义、政治理论主义、后结构主义课程观等,都可以划归到后现代主义的阵营之下。其中,“多元文化主义”和“过程转变主义”课程观典型地展示了全球化的取向。

多元文化主义课程观源于多元文化教育,它认为全球化的课程既不是全球普世性的课程,也不是一个封闭的体系,它是开放的、多元的和多样的。全球化表征的是世界各部分之间的相互关系,表征的是一种结构,各种文化只有在关系中才能确证自己的存在,才更加有活力,所以全球化课程只有多元化才能真正地体现全球性。由于在全球的课程势力中,第三世界或文化弱势国家处于边缘地位,所以后现代主义对边缘性课程给予了足够的重视,譬如女性文化课程、民族文化课程等在后现代主义者的视野中都是有待发现的、富有独特内在价值的课程存在。文化多元主义课程哲学不仅批判强势文化国家课程的理论、政策和结构的中心性、霸权性和宰制性,强调各民族国家特别是文化弱势国家课程的独特性和不可替代性,而且还积极倡导“文化间主义”和“跨文化主义”的课程建设,主张在不同文化的课程之间建立起理解和宽容的精神,尊重并欣赏不同民族的语言、文化、哲学和思维方式,铲除夜郎自大式的中心论诉求。譬如国际理解课程、和平课程、世界文明史

课程和国际问题分析课程等都在一定程度上体现了后现代主义者的追求。

过程转变主义的后现代课程观是一种重视过程和经验的开放式的课程观。1975年,美国后现代主义教育理论家威廉·派纳(William Pinar)发表的《旅程:走向再概念化》一文,引发了课程概念重建运动,强调课程是一种活动,是内心世界的旅行,是个体在自己经验基础上的“奔跑”(run)。<sup>[4]</sup>(P396-414)在二十年后的《理解课程》一书中,他又进一步指出课程是一个具有高度象征性的概念,它内在地具有历史、政治、人种、性别、现象学、自传、美学、神学和国际化的意义。为了显现课程的丰富性,体现它与参与者及其所生活世界的联系,他又把课程实施视为一种复杂的对话过程。<sup>[5]</sup>(P847-848)在他看来,“对话”是开放的、富有个人经历的交谈,其基础是尊重每一个谈话者的声音,而不是求得一个声音;期待不同形式的讲话,而不是教科书式的讲话;注重不同参与者之间的理解,而不是相互宰制。小威廉姆·多尔(William Doll, Jr.)的后现代课程论由于具有开放性、非线性、转变性、复杂性和生命性的特征,因此也蕴含了丰富的全球性精神,譬如他主张在人类不可避免和无以逆转地步入后现代时代的时候,应当把科学(Science)的理性与逻辑、故事(Story)的想象力与文化,以及精神(Spirit)的感觉与创造性这3S结合起来,这种思想对从个体心灵深处救治世界的分裂有着不可估量的价值;再譬如他关于后现代课程的旅程性(Currere)、复杂性(Complexity)、宇观性(Cosmology)、会话性(Conversation)与社区性(Community)5C标准,简直就可以直接作为全球化课程的组织原则;又譬如他关于后现代课程观的丰富性(richness)、回归性(recursion)、关联性(relation)和严密性(rigor)4R原则,对全球化课程的建构也具有重要的方法论意义。多尔把课程内在的疑问性、干扰性和可能性视为过程转变性课程的本质,强调了生态观、全球观和宇宙观的课程内涵,这显然是对现代主义一元、封闭课程观的挑战,是对全球多元、对话课程观的有力支持。

#### 四、反全球主义课程观

罗伯森指出:“我们目前称为全球化的东西是一个很长期的、不平衡和复杂的过程。……我们应当对以下事实有很强的意识:否定的姿态,反对的姿态,通常是用当代的术语并联系当代环境表达的。正如表面上反现代的姿态从某种意义上说不可避免是现代的东西一样,反全球的姿态也被包裹在全球性话语之中。”<sup>[6]</sup>(P14)反全球化可以看作是“另一种全球化”。<sup>[7]</sup>

从理论源头上看,反全球主义课程观是建立在新马克思主义的“课程再生产理论”和拉美教育社会学学派的“课程依附理论”之上的。课程再生产理论关注的是学校知识选择、组织和分配的权力介入过程。杨认为,学校知识的产生、分配和评价完全反映了“符号系统”所属社会的权力分配与社会控制的状况,它导致了课程知识的差异和阶层化。学校知识作为一种意识形态,是权势集团运用手中的权力将其合法化的结果。<sup>[8]</sup>(P64-65)阿普尔也认为,课程知识的选择和分配是社会权势者依据某一些选择或组织原理而做的意识形态上的选择。课程知识的选择和分配不是技术性的问题,而是阶级、经济的权力、文化霸权之间相互作用的产物,是显性的或潜在的价值冲突的产物。<sup>[8]</sup>(P75-76)

课程的依附理论则把审视的目光由“国家”扩大到“全球”,认为发展中国家与发达国家之间的经济关系是一种不平等的依附关系,这种依附关系的持续维持,不仅复制了全球秩序的不平等性,而且还放大了这种不平等性。随着全球化进程的不断推进,发展中国家

借机兴起的“第一世界化集团”成了全球现有不平等秩序的忠实维护者。他们借助自身的经济力量和所处的社会地位,不断地向政府和课程决策者施加压力,以“提升国家全球竞争力”的名义要求改革课程,按照“全球标准”选择、组织和评价知识。不仅第三世界中的“第一世界化集团”运用权力影响着课程决策,而且第一世界国家为了强化对第三世界国家的优势与宰制地位,也不断地鼓吹和标榜西方的文化与知识对赢得全球竞争的价值与意义,并认为第三世界国家只有发展全球化(西方标准的)的课程(即语言、知识与价值),才能摆脱目前的依附和欠发达状况。拉美教育社会学学派充分地认识到了课程对全球不平等秩序和依附关系的再生产作用,认为由发达国家所提供的课程援助项目,只不过是他们精心规划的掩护政策,其真正获益者并非是受援助国的人民,而是提供援助的国家,表面看起来,这种行为是慈善的义举,但实质上却是一种强权和暴力。它的目的在于使第三世界国家的人民相信,发达国家的语言、知识和价值观是先进的、科学的,从而丧失了对西方文化的批判能力和对民族文化的认同能力。这是一种典型的后殖民主义行径!课程依附论者沿承了依附理论的一贯策略,强烈地反对课程的全球化,主张第三世界国家的课程发展应与第一世界脱钩、摆脱依赖,保护与加强本土文化和地方知识的建设,开发一种与全球化课程不同的内源化课程。

教育依附论者的反全球主义课程观无疑是看到了全球化进程中客观存在且应引起全球社会广泛重视的重大问题,这一问题的解决情况如何直接影响着教育全球化的性质与方向。反全球主义者虽然找对了问题,但却开错了药方。在势不可挡的全球化潮流面前,主张课程发展的“完全脱钩”显然是不合时宜的。在笔者看来,第三世界国家“反全球化”最有力的手段是运用一切可行的方式发展、壮大自己的知识与文化。当然,在“最有力的手段”中不可避免地要包括向先进国家学习,问题的关键是如何在本土生长与外部借鉴之间保持合理的张力。对此,联合国教科文组织提出的“内生发展”的概念是极富建设性的,它既被理解为振兴本国的生命力,还被理解为世界先进知识的本土化改造,其最终目的是促进世界文化的多元化和提升边缘课程的全球价值。如果说“多元”和“边缘”的存在就是反全球性的话,那么内生发展恰好具有这种性格。根据教科文组织的解释,“内生发展这一概念首先意味着对于旨在使各种社会同一化或标准化的任何发展形式持一种怀疑态度。……教育过程能够以什么方式鼓励自我教育的人投身于世界(因而投身于各种文化),投身于自己的国家(这同国家一体化的目标相符合),并投身于个人周围的环境(这可以使培训过程在地方文化中扎根立足,使教育可以发挥作用)?因此应当努力使世界性的、全国性的和地方性的计划融为一体,并促进我们的东西与外国的东西相互渗透……说得更实际一点,现在比较适宜的做法是:一方面,确定学校课程中哪些科目是肯定我们自身特性的(即内生的);哪些科目是为我们的未来开辟广阔前景的(即外源的),并使这两类科目保持平衡;另一方面,要在课程设置的科目中使以我们自己为中心的科目与以世界为中心的科目相互取长补短。”<sup>[10]</sup>

## 五、简要的评论

课程的全球化可能吗?回答此问题关键在于如何理解全球化。对全球化的理解一直有两个难点:一是全球化的主体是谁?二是全球化的内涵为何?

谁是全球化的主体?学术界普遍地认为国际化(internationalization)的主体是民族国

家,它注重的是国与国之“间”的关系,而全球化(globalization)的主体是地球和人类,但由于它缺少必要的制度建构,所以全球化的主体是虚拟的或者说是无主体的。在全球教育发展不均衡的态势下,全球化就为教育的霸权主义提供了可乘的空间。也正因如此,课程全球化的后现代主义和反全球主义哲学才应运而生。

何为全球化的内涵?在许多人看来,全球化的逻辑就是同质化、一体化。其实,全球化的逻辑是一个悖论,一个合理的悖论,它是普遍性与特殊性、一体化与分裂化、国际化与本土化的辩证统一。<sup>[11]</sup>正因为全球化有普遍性的方面,所以才有“最低限度共识”的普世伦理诉求和“科学理性原则”的普遍效率张扬,才有新全球主义和新自由主义的课程哲学。正因为全球化有特殊性的一面,才有民族认同和本土生长的主张。

走出课程全球化哲学观的片面性,使人类课程全球化得以可能,并在全球化的主体之间和逻辑之间保持必要的张力,“文化自觉”、“平等对话”和“多元互竞”是唯一的选择。

#### [参考文献]

- [1] [英]马丁·阿尔布劳著,高湘泽,冯玲译. 全球时代:超越现代性之外的国家和社会[M]. 北京:商务印书馆, 2001.
- [2] S 拉塞克, G 维迪努著,马胜利等译. 从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望[M]. 北京:教育科学出版社,1996.
- [3] [加]大卫·杰弗里·史密斯著,郭洋生译. 全球化与后现代教育学[M]. 北京:教育科学出版社,2000.
- [4] Pinar, W. (ed.), Curriculum theorizing, Berkeley:McCutchan,1975.
- [5] Pinar, W., Understanding Curriculum[M]. New York: Peter Lang, 1995.
- [6] [美]罗兰·罗伯森著,梁光严译. 全球化——社会理论和全球文化[M]. 上海:上海人民出版社 2000 年.
- [7] 庞中英. 另一种全球化——对“反全球化”现象的调查与思考[J]. 世界经济与政治,2001,(2).
- [8] 吴永军著. 课程社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社,1999.
- [9] [摩洛哥]Z·摩西. 从属:是学术争鸣还是迫切的现实问题?[J]. 教育展望(中文版)(6).
- [10] 邬志辉. 教育全球化:悖论与挑战[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2002,(2).

## On Four Philosophies of Curriculum Globalization

WU Zhi - hui

(College of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

**Abstract:** The philosophy of curriculum reform varies from country to country in accordance with the status each countries takes in terms of education all over the world. It is generally believed that there are four philosophical bases: neo - globalization, new liberalism, Post - modernism, and anti - globalization.

**Key words:** curriculum globalization; neo - globalization; new liberalism; post - modernism; anti - globalization

[责任编辑:晨 晓]