世界课程与教学新理论文库

理解课程（上）

把课程理解为……
从不同的角度来理解课程，课程就是不同的东西。

Understanding Curriculum

[美]威廉 F. 派纳　威廉 M. 雷诺兹
帕特里克·斯莱特里　彼得 M. 陶伯曼

文库主编　钟启泉　张　华

教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

理解课程（下）

Understanding Curriculum

[美]威廉F.派纳　威廉M.雷诺兹
帕特里克·斯莱特里　彼得M.陶伯曼

文库主编　钟启泉　张　华

教育科学出版社

理解课程

本书是继拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》之后美国最重要、最详尽的课程论教科书。这是一幅宏伟的历史画卷——论述了美国课程理论近170年的发展(1828—1994)；这是一部充满时代气息的巨著——重点论述了美国课程领域经过“概念重建”之后的发展，对“政治课程理论”、“种族课程理论”、“性别课程理论”、“现象学课程理论”、“后现代课程理论”、“自传性课程理论”、“美学课程理论”、“神学课程理论”、“制度课程理论”、“国际课程理论”作了全面而透彻的剖析。关于课程开发实践的诸多问题，如“课程政策”、“课程规划、设计与组织”、“课程实施”、“课程评价”、“课程与教师”、“课程与学生”等等，本书亦作了别开生面的、前沿性的研究。在美国，本书被誉为课程理论的“圣经”，实当之无愧。

ISBN 7-5041-2302-1

9 787504 123022 >

ESPH

责任编辑
韦 采
葛 都

封面设计
一步设计·张国荣

ISBN 7-5041-2302-1/G·2279
定价：90.00元(上下册)

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳　威廉 M. 雷诺兹　帕特里克·斯莱特里
彼得 M. 陶伯曼　著　　张　华　等译
文库主编　钟启泉　张　华

理解课程——历史与当代课程话语研究导论（上）

UNDERSTANDING CURRICULUM
An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses

教育科学出版社
·北　京·

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳　威廉 M. 雷诺兹　帕特里克·斯莱特里
彼得 M. 陶伯曼　著　　张　华　等译
文库主编　钟启泉　张　华

理解课程——历史与当代课程话语研究导论（下）

UNDERSTANDING CURRICULUM
An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses

教育科学出版社
·北　京·

图书在版编目(CIP)数据

理解课程:历史与当代课程话语研究导论/(美)派纳等著;张华等译.—北京:教育科学出版社,2003.2
(世界课程与教学新理论文库/钟启泉,张华主编)
书名原文:Understanding Curriculum
ISBN 7-5041-2302-1

Ⅰ.理… Ⅱ.①派…②张… Ⅲ.课程-理论
Ⅳ.G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 035755 号

北京市版权局著作权合同登记 图字:01-2000-1629 号

出版发行	教育科学出版社		
社　　址	北京·北三环中路 46 号	邮　　编	100088
电　　话	62003339	传　　真	62013803
网　　址	www.esph.com.cn		
经　　销	各地新华书店		
印　　刷	北京中科印刷有限公司		
开　　本	787 毫米×1092 毫米　1/16		
印　　张	67.75	版　　次	2003 年 2 月第 1 版
字　　数	1 153 千	印　　次	2003 年 2 月第 1 次印刷
定　　价	90.00 元	印　　数	00 001-3 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)

作者简介

威廉 F. 派纳（William F. Pinar），现为美国路易斯安那州立大学课程与教学系教授、课程理论项目主任、国际课程研究促进协会（IAACS）主席。作为20世纪70年代“概念重建”运动的发起人之一，派纳是当代美国课程领域最富有影响力的课程理论家之一。他对传统的“泰勒原理”提出了尖锐的批评，强调从个体生活经验的角度考察课程，倡导课程理论的多样化和跨学科性。他致力于从自传、种族、性别的角度理解课程，尤其侧重这些领域的跨学科探讨。除《理解课程》这部名著外，他还著有《奇特的水果》、《自传、政治与性别：课程理论论文集 1972－1992》（1994）、《课程：走向新的认同》（1998）、《Maxine Greene激情的思想》（1998）、《把课程理解为种族文本》（1993）、《把课程理解为现象学与解构文本》（与W.Reynolds 合编，1992）、《课程作为社会心理分析》（与

雷诺兹（William M. Reynolds）
美国课程理论家，现为南佐治亚大学教授。

斯莱特里（Patrick Slattery）
美国课程理论家，现为得克萨斯 A & M 大学教授。

陶伯曼（Peter M. Taubman）
美国课程理论家，现为纽约城市大学布鲁克林学院教授。

J.Kincheloe 合编，1991）、《当代课程话语》（1988）、《课程与教学：教育的其他方案》（与H.Giroux、A.Penna 合编，1981）、《走向贫乏的课程》（与M.Grumet 合编，1976）、《课程理论化：概念重建主义者》（1975）等等。他还创办了反映当代课程的杂志《课程理论化杂志》（JCT）。

世界课程与教学新理论文库

编　委　会

主　　编　钟启泉　张　华

编委会成员　钟启泉　高　文　张　华　李雁冰
崔允漷　孔企平　王红宇　郭洋生
李树英　欧用生(台湾)
罗厚辉(香港)

【美】派纳(William F. Pinar)
【美】多尔(William E. Doll, Jr.)
【英】劳顿(Denis Lawton)
【加】范梅南(Max van Manen)
【加】史密斯(David G. Smith)
【日】奥田真丈
【日】市川博

在东西方对话中寻求教育意义

——“世界课程与教学新理论文库”主编寄语

20世纪70年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”，走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。教学研究领域则走出仅作为教育心理学之应用学科的狭隘视域，开始运用多学科的话语来解读教学的无尽意义。于是，课程与教学研究领域“返魅”了：五彩缤纷的话语体系竞相追逐、璀璨夺目、魅力四射！

“返魅”后的西方课程与教学理论有一个饶有趣味的特点，那就是自觉地在东方文化中寻找课程与教学智慧，试图在课程与教学研究领域实现东西方文化的会通与整合。现象学的、存在主义的、解释学的、后现代的、全球化的课程与教学理论皆有这种特点。在这种背景下，我们不禁要问：中国课程与教学理论应怎样确立自己的生长点？答案是确定无疑的：立足中国课程与教学研究领域的现实问题，既扬弃中国古代课程与教学话语，又与世界其他文化体系中的课程与教学话语展开真正意义上的对话，在这种“扬弃”与“对话”中建构具有民族文化风格的课程与教学理论。

基于此种认识，我们选取20世纪70年代以来特别是90年代以后世界课程与教学理论名著加以译介，以为东西方课程与教学理论的对话提供一个“平台”。我们期盼着21世纪中国和世界课程与教学理论不断走向繁荣与辉煌！

钟启泉　张　华

1999年12月22日

译者前言

一

我最早接触派纳(William F. Pinar)的作品是在1995年。一个很偶然的机会我读到了他与H.Giroux, A. Penna共同主编的一本论文集《课程与教学:别样的教育》(*Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, Berkeley: McCutchan)(1981),立刻被其所蕴涵的内在张力所吸引。这本书把1981年以前的美国课程领域归结为三种范式:"传统主义者"(traditionalists)、"概念经验主义者"(conceptual-empiricists)、"概念重建主义者"(reconceptualists),阐述了三者之间的冲突与演化过程。通过这本书,我不仅熟悉了"概念重建主义者",而且也深深感到:尽管创建一个概念框架是有风险的,但一个好的概念框架确实能够创榛劈荆,指引一个领域的未来方向(派纳后来似乎放弃了这个框架,但我认为这个框架依然是有力量的)。此后,我开始频繁接触"概念重建主义者"的文献。

1997年,时在美国路易斯安那州立大学攻读学位的王红宇博士帮我邮购了派纳的最新力著《理解课程》。伴随着对本书的阅读,我深深悟到:如果说拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)1949年出版的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)是传统课程领域的"圣经",那么46年后,派纳等人所出版的《理解课程》则是当代课程领域的"圣经"。在课程论发展史上,这两本书是只可超越不能跨越的经典之作。任何试图了解或进入课程领域的人都必须读这两本书。

二

如果不得不把《理解课程》洋洋130万言概括为一句话,那就是:从"课程开发"走向"课程理解"。派纳把1970年之前美国课程领域占主导地位的范式统称为课程开发范式。该范式把课程研究的使命视为寻找普遍的课程开

发的模式和程序。“泰勒原理”是其主要代表。在一次私人通信中，派纳称该范式具有“程序主义”(proceduralism)倾向。毫无疑问，课程开发范式是“技术理性”主宰人类社会进而主宰教育生活之后在课程领域的体现。历史地看，该范式首先具有进步意义：它推进了课程领域科学化的进程，使课程开发过程摆脱了主观臆断、盲目低效。辩证地看，该范式需要被超越：“技术理性”的极端化会使课程开发过程沦为单一的技术操作程序，课程工作者会蜕变为“课程技师”。当今北美课程领域早已走出了课程开发范式。派纳曾准确指出：课程开发，生于1918，卒于1969。

课程开发范式之后，是什么？课程理解范式。自1970年以来，特别是1980年之后，“课程理解”(understanding curriculum)成为北美尤其是美国课程领域的主旋律。何谓“理解”？德国哲学家伽达默尔曾说：“我们并不能在我们生产出某物并因此而把握住某物的地方经验到存在，而只能在产生出的某物被理解的地方经验到存在。”这意味着如果我们只是基于“技术理性”去控制事物、占有事物、把事物工具化，那么事物与我们永远彼此隔绝地对立着：我们对事物的控制愈剧，事物的存在离我们就愈远；我们愈把事物工具化，我们自身也就愈被工具化；我们愈封闭事物的存在，我们自身的存在也就愈被封闭。如果我们张开双臂、敞开心扉，以接受的态度与事物交往，事物的存在也同时向我们敞开：我们越“放任”事物，事物的存在也就越走进我们。事物的存在走进我们的过程，也就是事物为我们所理解的过程。伽达默尔曾说：“理解是属于被理解之物的存在”。即是说，理解因应了事物敞开自身的渴望。

因此，“理解课程”意味着：课程研究不是沿着“归纳—演绎”的路径发明课程开发的模式或程序并因而控制课程，而是从不同“视域”理解课程、建构课程的意义；课程理论不是被动依附于实践，而是把实践作为反思和解读的文本；课程不只是分门别类的“学校材料”，而是需要被理解和建构意义的“符号表征”。于是，课程领域便由同质化的“程序主义”的课程开发，转变为异质性的“多元主义”的课程理解：把课程理解为历史文本；把课程理解为政治文本；把课程理解为种族文本；把课程理解为性别文本；把课程理解为现象学文本；把课程理解为后结构主义、解构主义、后现代文本；把课程理解为自传性/传记性文本；把课程理解为美学文本；把课程理解为神学文本；把课程理解为制度文本；把课程理解为国际文本，如此等等。从而构成本书的主要内容。

历史地看，课程理解范式是对课程开发范式的超越。课程理解范式并不排斥课程实践，恰恰相反，它是在深层次上际遇实践的存在。课程开发范式表面上依附于实践，但在本质上却封闭实践的存在。伽达默尔曾说，哲学解

释学是一门现实的实践的学问，它本身蕴涵着“应用”(Applikation)。

这样看来，中国课程领域尽管没有发育出成熟的课程开发范式，但并不意味着中国要重复西方课程开发范式的发展过程。恰恰相反，中国应在一开始就基于课程理解范式与西方展开广泛而深入的“会话”，在会话中形成中国自己的课程理解。中国自己的课程理解的形成即是中国自己的课程实践的诞生。

三

翻译本书是一项浩大工程，它是集体合作的产物。各章译者如下：

中文版序、前言与致谢、第一章：张华译；第二章、第四章：赵慧译；第三章：李树培译；第五章、第六章：杜晓萍译；第七章：张华、周翔译；第八章：张华、姜美玲译；第九章、第十一章：周加仙译；第十章、第十五章：王红宇译；第十二章、第十四章：邱晓敏译；第十三章：杨明全译。全书由张华统校。

我的研究生李树培协助我统校初稿，付出了大量辛勤的劳动，甚至牺牲了寒假的休息时间。我的导师钟启泉教授自始至终关心着本书的翻译、出版过程。我的爱人李雁冰博士在我翻译、校对的过程中提供了难以计数的专业上、生活上的帮助，没有她的智慧和关爱，本书不可能如此快地与读者见面。还有本书的责任编辑，他们的敬业精神和专业素养使本书增色良多。对上述种种，深表谢忱！

张　华

2002 年 6 月 4 日识于华东师范大学

中文版序

《理解课程》一书已被译为中文，我深感荣幸。你将会看到，美国课程研究已被概念重建：从主要为课程开发制定原理和计划的制度努力，到旨在理解课程的学术努力。时下，历史和理论是当代美国课程领域进行学术性阐述和分析的主要方式。这并非意味着课程观点是仅被大学学者思考的艰深观点。确实，在美国，课程论争已变得非常公开，成为全国性会话的重要构成。这种会话是热烈的，有时是争吵性的，其内容涉及年轻一代的教育和国家身份的改造。这种身份是种族化的和性别化的，正如你将在第6章和第7章最明显地看到的那样。这两章报道了把课程理解为种族文本和性别文本的种种努力。

在这一方面，你可能会问，比如说，数学课程或物理课程怎么能被种族化或性别化？尽管有些学者会说这些领域本身（当它们被概念化的时候）是性别化和种族化的，课程学者倾向于指出，课堂——学生与教科书和教师发生作用的地方经常是非常性别化和种族化的。学生是如何与课程发生作用的？你将会在本书最后一章看到，我们当前对课程的理解是：课程即“复杂的会话”。“会话”这一概念也包括课堂上发生的会话。当然，教科书与教师的讲座和评论构成官方课程，但学生对他们所阅读的东西和被告知的东西的作用也非常重要。正如我们当前在美国所理解的那样，所有这些方面对课程概念作出贡献。

当然，在不同国家和地区，课程的理解是迥异的。没有一个国家的课程理解或课程“模式”是“可出口的”，至少在“出口”的时候不会不冒损害“进口”国的独特性的风险。每一个国家必须努力用自己的术语去理解：当课程被阐述并向年轻一代教授的时候，其紧迫问题是什么。我希望《理解课程》将会激发学生，学者也一样，去阐述中国课程的紧迫问题。毫无疑问，这个工程已经在进行。

相互学习可获益良多。我已经邀请人撰写一本中国课程研究的书在美

国出版，这样，美国学者可以知道中国课程领域在研究什么和如何被理论化。我已经支持出版了一本德国课程研究的书[Westbury, Ian, Hopmann, Stefan and Riquarts, Kurt (Eds.) (1999). *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*.（《作为反思性实践的教学：德国教学论传统》）Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.]，并且我非常希望来自其他国家的类似著作出版。现在，国际课程会话已经开始；最近的事件是2000年4月27日至30日在美国巴吞鲁日(Baton Rouge)市路易斯安那州立大学校园内召开的课程研究国际化会议(Conference on the Internationalization of Curriculum Studies)。下一次会议计划于2003年11月在上海召开，并且关于形成一种国际组织的会话已经开始[该组织已经于2001年12月正式形成，组织名称为“国际课程研究促进协会”(International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS)——译注]。第一本课程研究国际手册将于2002年出版。

我衷心感谢钟启泉教授，以及那些翻译本书的人。这些译者是：张华、王红宇、赵慧、周加仙、杜晓萍、杨明全、李树培、周翔、姜美玲。我要特别感谢张华教授。你们对本书感兴趣，我深感荣耀。向你们致以美好的祝愿。

派 纳

前言与致谢

这是一本超出常规的著作，一曲多种课程声音的不和谐的交响。这是事实，也是能够体现我们自己风格的目的所在。我们恰如走过了一条钢丝，并不想把每一个课程学者和课程话语的发展轨迹淹没于我们的叙述之中。这样做并非要创造一种“宏大”叙事。我们所试图做的是如实描写课程领域本身，而不是把该领域描写为我们所希望的样子，甚至也不描写为在我们看来它所像的样子。确实，我们对我们所做的贡献和承诺是相当明确的，读者可以在解释我们对课程领域所作的描写的过程中，进一步分析我们的贡献和承诺。

我们是如何确定对课程领域的描写的？即是说，我们是如何决定哪些课程学者、哪些课程话语是重要的？首先，让我们明确，我们并不是通过调查我们在公立和私立中小学工作的同事们所阅读的课程著作而做到这一点的。这可能是一桩有趣的调查，但却不能构成对课程领域的准确描写。如果认为通过这样的调查就构成了对课程领域的准确描写，这就暗示了这样的事实：通过调查政治家和选民们阅读了哪些政治学家的著作和哪些政治学理论研究的流派，就能够准确描述政治学领域本身；或者，通过调查居民的健康习惯就能够准确描写医学领域。课程理论家、政治学家和医学家，这三类人可能都希望去影响我们的民众。但是，却没有人宣称我们的民众所阅读的书籍、所做出的行为表现必然反映了我们各自的学术领域。

这样，我们如何确定对课程领域的描写、如何描绘这幅图像？答案可能是自明的：我们考察了由学术出版社所出版的课程著作以及由专业杂志所发表的课程文献。就专业杂志而言，我们仔细考察了《课程探究》（*Curriculum Inquiry*）、《课程研究杂志》（*Journal of Curriculum Studies*）、《课程展望》（*Curriculum Perspectives*）、《课程理论化杂志》（*Journal of Curriculum Theorizing*）〔该杂志现在更名为《JCT：课程研究的跨学科杂志》（*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*）〕，以及《课程与督导杂志》（*Journal of Curriculum*

and Supervision)。我们有选择地阅读了《哈佛教育评论》(*Harvard Educational Review*)、《哥伦比亚大学师范学院学报》(*Teachers College Record*)、《教育理论》(*Educational Theory*)、《美国教育杂志》(*American Journal of Education*)、《现象学与教育学》(*Phenomenology + Pedagogy*)、《教育思想杂志》(*Journal of Educational Thought*),以及《麦吉尔教育杂志》(*McGill Journal of Education*)。我们考察了学术会议项目,特别是"美国教育研究协会"(American Educational Research Association)的项目。

还有时间问题。特别是撰写第14章的时候,我们知道,假定国际课程理论发展如此迅速,我们不能等待从学术会议召开到会议论文出版之间惯常的两年时间。更有甚者,美国课程领域急速向前迈进。我们也担心,经过10年的研究,我们是否有信心能够相当清晰地认识今天的课程领域,然而课程学术领域可能早已不再是今天所呈现的样子。尽管存在这个"滞后"问题,但我们相信我们还是有了一个关于课程领域的可获承认的图像,甚至对我们的年轻一代的同事而言,也是可获承认的。然而,由于意识到学术领域所拥有的"滞后性"这个一般特征,我们还是以"献给下一代的附言"一章结束了本书。

还有一个如何获取不在我们所考察的杂志上发表的课程学术成就的问题。为了补偿,我于1987年给200个著名课程学者写了信,要求他们复印其论文,以防止遗漏那些不在我们所考察的杂志上发表的课程文献。许多课程学者慷慨作出反应。所有这些并没有使我们对课程领域的描绘达到毫无过失和令人满意的准确程度,但是,我们可以肯定,除某些例外(一种研究线索可能在某种程度上被过于强调了,另一种研究线索则可能强调不够),一般而言我们在这里提供了一幅课程领域的综合的、准确的图像。你将会读到的,是在一百年左右的历史中,尤其是最近20年间,课程领域正在说的或已经说的话。

课程领域经过一段时间的沉寂,现在已非常活跃。确实,该领域的学术文献已出现了一种名副其实的"爆炸"。而且,我们用以理解当代课程文献的主要范畴,在有些情况下呈现出日益增加的跨越学科边界的特性。承认课程领域这种一定程度的流动状态,我想我们就有了一张关于美国当前课程领域的适当的"速写"。把对课程领域的描写称之为"综合的"意味着我们相信我们已经囊括了该领域每一部分的基本学术成果和许多第二手的学术成果。这并不是说我们囊括了所有学术成果,为了保持一种叙述线索,我们删去了一些课程文献。我们敢于越来越使本书接近百科全书一般。毕竟我们把本书视为课程研究的一个导论。阅读本书的学生通过参考原始文献而进一步探究本书所介绍的理念,将会受到鼓励。对自己要求严格的学生将会这样去做。有人将会认为,本书太复杂了以至于不能起到一个导论的作用。我们的

回答是当今的课程领域是复杂的，我们已经竭尽全力负责任地对其描述作了简化。我们相信，高年级的大学生和低年级的研究生能够从对这个导论的研究中获益良多。通过假定他们学生的乏能，课程教授们已经对其学生庇护了太久的时间。比较其他领域（如物理学）大学生所学习的教科书，课程领域还是相当容易的。

在本书的写作过程中许多人惠予帮助，在此谨申谢忱。我们希望感谢 Janet L. Miller，她允许我们使用她和派纳合写的一篇论文的草稿（这篇论文从未完成过），这篇草稿成为第 7 章的起源；而且她还仔细阅读了第 7、8、10 章和第 11 章，并提出批评意见。我们要感谢 Madeleine R. Grumet，她对第 7、8、10 章和第 11 章提出了批评意见。我要感谢 Louis Castenell, Jr.、Cameron McCarthy 和 Susan Edgerton，他们对第 6 章提出了建议。我要感谢 Kim MacGregor，他在第 13 章“技术”一节对我提出了建议。我要感谢 Noreen Garman，他对第 13 章“督导”一节提出了建议。我要感谢 Tony Whitson，他帮助我们在一些章节中介绍他的作品。我要感谢 Karen Hamblen，他阅读了第 11 章。我还要感谢 Margo Figgins，他对第 11 章和第 15 章提出了建议。我们希望对 Bill Schubert 无可比拟的、慷慨的援助以及他对第 2 章所提的建议表示感谢。我们要特别感谢 Craig Kridel，他阅读了关于历史部分的章节。我们要对所有那些对派纳要求他们复印其作品的信函做出慷慨回复的人表示感谢。我们要对 Bill Doll 深致谢意，他阅读了第 7、9、10 章和第 14 章。还要感谢 Elizabeth Adam Langlinais，她打印了第 12 章和第 14 章的草稿。感谢 Cheryl Friberg Slattery，她检查了所有章节。感谢 Wendy Taylor、Celeste Brinkhaus、Wendy Hellenger 以及西南路易斯安那大学（University of Southwestern Louisiana）的研究生，他们对第 14 章的研究给予了援助。

我承认我对由 Philip Jackson 主编、麦克米兰（Macmillan）出版公司出版、受到美国教育研究协会资助的《课程研究手册》（*Handbook of Research on Curriculum*）一书的依赖，特别是第 13 章。我认为不论是本书中 Jackson 自己的论文，还是他对本书的编辑工作，都对课程领域做出了一项实质性的贡献。因为本书中各篇论文的质量是相当高的。比如，与 Noel Entwistle 主编的《教育理念与实践手册》（*Handbook of Educational Ideas and Practices*）〔罗特莱奇（Routledge）出版公司 1990 年出版〕一书中的肤浅的课程论文相比，《课程研究手册》中的论文质量是上乘的。我们建议课程领域中治学严格的学生要购买一本 Jackson 的书。学生们也不应当忽视最近出版的由 George Willis 等人主编的《美国课程文献史》（*The American Curriculum: A Documentary History*）一书〔格林伍德（Greenwood）出版公司 1993 年版〕。

尽管本书的理念和它的组织计划是我的，但这项工程却是合作的结果。

Bill Reynolds 起草了第 2、3、5 章，还提供了第 4 章和第 10 章的初步的资料。Peter Taubman 起草了第 7 章的第二遍草稿，大范围地重写了本章第一遍草稿。他还重写了我所写的第 6 章，并且利用我所写的第 9 章的某些部分而写出了第 9 章的第一遍草稿。Patrick Slattery 提供了第 12 章和第 14 章的第一遍草稿，以及第 13 章"督导"部分的一个草稿。我写了第 1、8、11 章和第 15 章的所有草稿，尽管 Bill、Peter 和 Patrick 对这些草稿进行了评论。我撰写了所有章节的最后定稿，尽管在第 9、12、14 章和第 7 章的某些部分中，许多语言原封未动。尽管我们每一个人在这个历程中以及对课程领域的分析中都表达了自己的观点，但本书中的错误却由我个人负责。

本书还牵涉一个特殊问题，那就是我如何处理对我自己的作品的报道与参照。在最近的学术研究中有一种引用自己的作品的倾向，有时甚至相当频繁。确实，所列参考书目清单有时用于对作者研究工作的文献介绍。更令人称奇的是，两本最近出的书(Giroux, 1992a; Apple, 1993)有几章甚至包含了对作者自己的访谈！既然有这些情况存在，我想我不应该对报道我自己的学术成就感到窘困。真实的情况是，我深深卷入了课程领域最近的发展中。为准确计，我不得不中止谦逊。我尽力仔细报道对我的学术工作的批评，部分原因是为了避免自我推销现象。与此相关的一个问题是，我并不胆怯报道我的朋友们的学术工作(至少我仔细去避免低估他们的贡献)，这也是真实情况。为公平计，我努力去充满欣赏之情地报道我的批评者们的学术工作，以及许多我并不熟悉或不了解他们的特殊历史的学者们的学术工作。意识到这些复杂性，我相信我最好地避免了仅从个人爱好出发的观点。最后但不是最不重要的一点是，十几个默默无闻的本书的评论者，他们的公正无私的负责任的工作提供了另外一种保障。当然，作者诸君必须善于判断我们是否成功地做到了公正无私。

我想感谢路易斯安那州立大学现在和以前的研究生们，他们在许多方面给我帮助。这些研究生包括：Margaret Sullivan（她既努力争取课程学者们的许可，又编辑文献目录，俄克拉荷马州立大学的博士生 Mark Bernu 协助她编辑文献目录）、Gregory Nixon、Susan Edgerton、John Stier、Yonghwan Lee、John St. Julien（他阅读了第 13 章的"技术"部分）、Douglas McKnight 和 Anne Pautz（他们阅读了第二遍草稿和最后的草稿，提了许多有用的意见；他们两人满怀信心地帮助编辑文献目录，Anne 为撰写第 9 章 Bill Doll 那一部分提供帮助，并致力于获得学者们的许可），以及 Wen-Song Hwu。我想特别感谢 Hwu 教授的友情和劳动。当 Bill Reynolds 在威斯康星—斯达特大学（University of Wisonsin-Stout）教书的时候，Hwu 教授通过 Bill 来到路易斯安那州立大学攻读

博士学位。在1992—1993学年中，Wen-Song对100多种期刊上的文章进行了总结，他的友情和广泛的帮助使我能够集中注意研究这个课题，而没有被如此浩繁的劳动搞得乱了方寸。谢谢你，Wen-Song。最后，我要感谢路易斯安那州立大学，正是1991年秋季学期的公休假使本书的许多工作得以完成。

我1981年开始从事这个课题。那时候我第一次意识到"概念重建"(Reconceptualization)运动已获成功。课程领域被重新构建：由本质上指向于(通过具体改善实践而)维持实践的制度目的，转向用一种批判的、解释学的视野而理解实践和经验的目的。后来，其他课题打断了该课题的进展。这包括我1985年担任路易斯安那州立大学系主任一职，1991年我辞掉了这一职位。这样，我只能逐步地完成这一课题。到20世纪80年代中期，我意识到如果没有帮助我将难以完成此课题。因此，我邀请Bill Reynolds加入我的课题。Bill在开始阶段与我紧密地工作在一起。我对他的投入和同事友情致以最崇高的谢意。

我对"概念重建"运动之后课程领域的描绘部分取自《当代课程话语》(*Contemporary Curriculum Discourses*)一书，该书于1988年出版。在某种意义上，该论文集体现了《课程理论化杂志》(*JCT*)的精华，因为该书中的大多数论文第一次出现于《课程理论化杂志》之中[该杂志起初名为《课程理论化杂志》(*The Journal of Curriculum Theorizing*)，现在更名为《课程理论化杂志：跨学科课程研究杂志》(*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*)]。许多论文都曾被提交于《课程理论化杂志》资助的年度会议上。1979—1982年的会议于弗吉尼亚州的艾丽豪斯(Airlie House)召开。嗣后于俄亥俄州迪塘(Dayton)的伯哥默会议中心(Bergamo Conference Center)召开。[1994年的会议在加拿大阿尔伯塔省邦弗(Banff)的邦弗艺术中心召开。]在该论文集中，我根据不同论文的主题、来源和明显的志趣，把这些论文分为几个主要部分。这些课程话语包括历史地、政治地、美学地、现象学地，以及从女性主义观点理解课程的种种努力。部分是由于篇幅的原因，一些课程话语从该论文集中删掉了。这些课程话语在本书中清晰地凸显出来：种族的、自传/传记的、神学的、后现代主义/后结构主义的，以及国际化的课程观点。当然，这些部分彼此之间的边界是渗透性的，有些课程话语之间的渗透性要比其他课程话语来得高些。

随着概念重建主义运动的成功，它开始分崩离析。该运动在某种程度上是内在一致的，那就是对泰勒传统的反对把该运动团结在一起。一旦泰勒传统被替代之后，这种团结即被瓦解。现在，课程领域存在某种"巴尔干化"(分离割据)的倾向。每一种课程话语的学习者和实践者的行动表明，好像他或她的话语的构成和工作是最重要的。当然，存在这种倾向在某种程度上是

"自然的"、但也是错误的。其问题在于导致在课程领域漠视对话、不能综合地教授课程理论的倾向。本书是纠正这种"巴尔干化"倾向的一种努力。我们希望本书标志着、也支持着课程领域一个紧密团结的时代的到来，所有课程话语都能够强调它们的文本间的互补性。一个攻读课程领域的博士学位的人，如果不熟悉该领域中的主要学术构成，那就应禁止授予其学位。仅仅把课程领域作为政治的和制度的文本来教授，这是不负责任的。

我的意思是，课程领域下一次"范式转换"所表征的将不是课程领域学术功能的变化——正像概念重建运动于20世纪70年代所表征的那样——而是转向致力于概念上更加自主、文本间更加复杂地理解课程。课程领域的现状表明课程话语相对靠近或依赖于这些话语的来源及其他领域的来源。比如，来源于后现代主义的理念被"应用"于或指向于课程观点。课程话语下一阶段的发展将相对远离其来源，虽然熟悉历史的学生将不会忘记这些来源。关于建立一种概念上自主的课程论学科的理念将在本书第15章勾勒出来。

我想感谢Michael Flamini的支持和他的编辑建议。很难想像一个编辑能有Michael这样的修养和智慧。我们特别感谢Joe L. Kincheloe和Shirley R. Steinberg。他们邀请我们把本书列入他们二人主编的重要丛书中，并给予我们充满远见卓识的建议和坚定的支持。他们是出色的学者、教师和朋友。

最后，我要感谢我的导师和朋友Paul R. Klohr。我于1969年夏天经Donald R. Bateman推荐结识了Paul。Don是我大学四年级时期的灵感的源泉，他当时教授一个指向于城市教育的实验项目。Bateman教会了我Freire、Mao和黑人激进主义。他将永远是我的导师和朋友。然而，我的重心已由英语教育转向课程理论。在这一方面，我想感谢Paul对我的影响。当我1972年开始在罗切斯特大学(University of Rochester)工作的时候，我对课程领域充满梦幻般的希望。正是Paul给我这种希望以影响。他帮我规划罗切斯特会议，一般认为该会议是对课程领域进行概念重建的起点。在我编辑《课程理论化：概念重建主义者》[*Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (1975d)]一书时，Paul给了我许多影响。Paul从来就不赞同我所做的事情。比如，他好像从来对自传就不感兴趣。Paul也不同意我对"实践"投入如此之少。毫无疑问，他对学校和实践的持续投入帮助我从学校教育制度中转移出来，从追求完美无缺中转移出来。尽管存在这些不一致的地方，Paul在这些年中一直惠予建议，我也一直热切地吸收这些建议。本书献给Paul。

威廉·F. 派纳(William F. Pinar)

1994年12月

目　　录

译者前言
中文版序
前言与致谢

第一部分　导　　论

第 1 章　理解课程：导论（3）
一、引言：从课程开发到理解课程（3）
二、纲领性文本：关于体裁的注释（11）
三、教科书："一项重要标记"（16）
四、课程概念与课程专家：Philip W. Jackson（24）
　　课程领域素描（28）
五、当代课程领域素描（40）
六、研究方法（51）
七、结论：范式之战（62）

第二部分　历史话语 1828 — 1979

第 2 章　把课程理解为历史文本：开创与变迁　1828—1927（69）
一、引言：历史的重要性（69）
二、19 世纪课程领域的萌芽：官能心理学和古典课程理论（70）
三、赫尔巴特学派（77）
四、走向儿童中心主义（82）
五、追求社会效率的科学主义课程设计（89）
六、进步主义改革运动（100）

七、结论:主要的回顾（118）

第3章　把课程理解为历史文本:危机、转换、危机　1928—1969（121）

一、引言:动荡的二三十年代（121）
二、八年研究（130）
三、纲领性文本（135）
四、40年代:中间路线的胜利（138）
五、50年代:批判、冲突、改革的十年（146）
六、60年代:扩张、冲突和收缩（153）
学科结构（154）
课程设计和报告（156）
七、60年代的课程理论（162）
八、结论:概念重建的初始阶段（170）

第4章　把课程理解为历史文本:课程领域的概念重建　1970—1979（179）

一、引言:范式巨变的十年（179）
二、大众出版物（180）
三、70年代的人本主义（183）
四、约瑟夫·施瓦布（186）
五、纲领性教科书和其他进展（190）
全国教育研究所:课程开发专门小组（200）
六、ASCD中的紧张气氛（201）
七、课程领域的概念重建（204）
现象学、政治学和神学话语: Dwayne E. Huebner的研究（206）
超越与政治:James B. Macdonald的研究（208）
八、研讨会（212）
九、争议（224）
十、结论:一个概念重建的领域（233）

第三部分　当代课程话语 1980 — 1994

第5章　把课程理解为政治文本（237）

一、引言:课程是有政治性的（237）

二、再生产理论:Apple 和 Giroux (238)
三、从再生产到抵制:Apple, Giroux, Goodman (248)
四、教育学与实践——阶级、种族与性别问题:Carlson, Freire, Simon, Apple (256)
五、批评与争论 (264)
政治课程理论是人类中心的:C.A.Bowers (270)
政治课程理论是反动的(reactionary):Philip Wexler (277)
政治课程理论是"嗜好窥人隐私的"(Voyeuristic): Elizabeth Ellsworth (280)
能动性与抵制的问题 (282)
六、政治课程理论中的推论性转变:McLaren, Ellsworth, Willinsky, Bowers (284)
七、女性主义、符号论、后结构主义与即将面临危机的政治课程理论 (297)
课程的构造:James A.Whitson (301)
知识即社会实践:社会实践即推论性结构 (308)
八、结论:政治课程理论分崩离析并消亡了吗?(321)

第6章 把课程理解为种族文本 (323)
一、引言:种族理论是独立存在的 (323)
二、黑人课程取向:William H. Watkins (329)
三、多元文化主义:Cameron McCarthy (333)
四、身份与压抑:Castenell and Pinar (338)
五、制度性实践的问题:Troyna, Hatcher, Sleeter (342)
六、种族的表征:Taubman, Edgerton, Whatley, P. Collins, Luttrell (347)
七、课程政治学:Young, Edelin, Gordon (361)
八、结论:种族的重要意义 (375)

第7章 把课程理解为性别文本 (377)
一、引言:占主导地位的性别制度 (377)
二、历史背景 (378)
三、最具公共性的革命 (382)
改革主义者的立场 (383)

激进主义的分析（384）
四、女性主义、性别分析与概念重建（388）
20世纪70年代晚期（389）
五、概念、矛盾与依附：Madeleine R. Grumet的学术思想（394）
六、创造空间与发现声音：Janet L. Miller的学术思想（399）
七、野蛮父权制中的教学：Jo Anne Pagano的学术思想（402）
八、女性主义教育学和政治学：综述（405）
九、性别分析与男性身份（414）
作为同性恋文本的课程：Jame T. Sears的学术思想（414）
亲女性主义的男性：Jesse Goodman的学术思想（417）
其他性别分析（419）
十、结论：隔离与影响（420）

第8章　把课程理解为现象学文本（423）
一、引言：诗性活动（423）
二、对主流社会科学的批判：Aoki，Grumet，Jardine（430）
存在体验课程（*Currere*）的现象学基础（433）
三、课程语言：Huebner和Smith（436）
四、解释学：Smith，Atkins，Reynolds，Martel和Peterat（442）
五、教学：Aoki和van Manen（447）
六、阅读和写作：Grumet，Hunsberger，van Manen（455）
七、秘密的场所：Langeveld和Smith（461）
八、暂存性：Huebner和Lippitz（464）
九、结论：走向后结构主义的推论性转变？（468）

第9章　把课程理解为后结构主义的、解构的、后现代的文本（471）
一、引言：语言、权利和欲望（471）
二、后结构主义（473）
三、解构（485）
四、后现代主义（488）
五、后结构主义与课程理论（495）
欲望和身份：Peter Taubman（495）
在自杀与谋杀之间：Jacques Daignault（500）

对传统课程理论的后结构主义批判：
Cleo Cherryholmes（505）
关于身体(Body)的俏皮写法(arch-writing)：
jan jagodzinski（509）
首先是一个语言问题：Clermont Gauthier（510）
道教的联系：胡文松(Wen-Song Hwu)（511）
后结构主义对当代其他课程话语的影响（513）
六、后现代主义及课程理论：William E. Doll, Jr.的研究（518）
七、后现代主义、女性主义理论与政治学：Lather, Giroux, Kincheloe, Steinberg, McLaren（524）
后形式思维：Joe L. Kincheloe 和 Shirley R. Steinberg（530）
Peter McLaren 的后现代批判理论（532）
八、结论：后后结构主义吗？（535）

第 10 章　把课程理解为自传/传记文本（537）
一、引言：三种学术流派（537）
二、自传理论与课堂实践（539）
存在体验课程(*Currere*)（540）
声音（548）
地方：Joe L. Kincheloe 和派纳（555）
自我为推论性的形成：后结构主义与自传（559）
梦、神话与想像力：Mary Aswell Doll（564）
三、女性自传理论（568）
中间通道：Grumet 与 Miller（572）
对自我的自传性开拓：Grumet 与 Reiniger（574）
四、研究教师的生活（576）
合作自传：Richard Butt 与 Danielle Raymond（577）
个人实践知识：F. Michael Connelly 与 D. Jean Clandinin（580）
教师学问：William Schubert 与 William Ayers（584）
传记研究：Ivor F. Goodson（585）
五、结论：不要从学科中切除（587）

第 11 章　把课程理解为美学文本（589）
一、引言：不是唱圣歌（589）

二、艺术的意义:Broudy, Beyer 和 Hamblen (591)
三、美学认识与探究:Rosario, Vallance 和 Barone (592)
四、20 世纪的艺术和课程理论:Ronald E. Padgham (598)
五、艺术与社会:Landon E. Beyer (600)
六、课程和教学的艺术:Eisner, Vallance 和 Figgins (603)
七、课程即戏剧: Crumet, Figgins, Norris 和 Steinberg (611)
存在体验课程(*currere*)中的比喻和现实(figure/ground):
1976 年罗切斯特大学戏剧节 (613)
改造 (621)
集体创造 (623)
八、思想(Mind)、身体(Body)和后现代:jagodzinski, Hamblen, Sawada 和 Blumenfeld-Jones (623)
九、结论:想像和疑惑 (627)

第 12 章 把课程理解为神学文本 (629)
一、引言:历史背景 (629)
二、当代忧患 (635)
三、道德和伦理维度:Huebner, Purpel, Oliver 和 Gershman (650)
四、解释学 (661)
五、解放神学:Kincheloe 和 Slattery (666)
六、末世论,宇宙论和女性主义神学:Slattery, Mitrano 和 Noddings (675)
七、结论:理想与现实之间 (682)

第 13 章 把课程理解为制度文本 (685)
第一节 课程开发 (688)
一、课程政策:Elmore, Sykes, McNeil, Page 和 Shulman (689)
二、学校改革:Sizer 与 Cheney (695)
非集权化:Hans Weiler 和 David Tyack (699)
三、课程规划、设计和组织:Saylor, Alexander, Lewis, Egan 和 Noddings (708)
课程领域的转换:Kieran Egan (713)
关爱:Nel Noddings (717)
核心课程:Goodlad 和 Su (721)

四、课程实施:Snyder, Bolin, Zumwalt 和 Fullan (722)
三种主要的方法 (723)
五、技术:Saettler, Bereiter, Scardamalia 和 Bowers (728)
视听教学 (729)
程序教学 (733)
技术教育 (740)
六、监督:Sergiovanni, Smyth, Garman 和 Haggerson (743)
七、课程评价:Scriven, Stake 和 Eisner (755)
量化方法与质性方法 (759)
学科基础 (760)
艺术家作为课程评价者:Eisner (761)
结论 (766)
第二节 课程与教师 (767)
八、教育学:Doyle, Shulman, Jackson 和 Cuban (768)
九、职前教师教育:Holmes 小组 (779)
十、在职教师教育:Aoki, Hargreaves, Fullan 和 Jackson (787)
教师学问: Schubert 和 Ayers (789)
研究教师的生活:Goodson (793)
教师思维和发展:Kincheloe, Smyth, Britzman 和 Carlson (794)
批判性思维运动:Ennis 和 L. Tanner (795)
十一、教科书:Venezky, Elson 和 Doyle (800)
第三节 课程与学生 (805)
十二、学校午餐:Frederick Erickson 和 Jeffrey Shultz (806)
十三、成为其人:Philip Wexler 和 Nancy Lesko (810)
十四、课外课程:Laura Berk (813)
十五、结论 (815)

第 14 章 把课程理解为国际文本 (817)
一、引言:政治与研究 (817)
二、教育结果 (821)
三、全球教育 (823)
四、日本 (828)
五、德国 (833)
六、中华人民共和国 (837)

七、非洲（840）
八、拉丁美洲（848）
九、选定的当代话语：Carson，Willinsky，Gutek 和 Thelin（852）
十、结论：全球生存的教育（862）

第四部分　结论：附言

第 15 章　理解课程：给下一代的附言　（867）
一、引言（867）
二、今日的课程领域：问题与可能性（869）
三、课程领域目前在说些什么？（875）
四、结论（881）
五、后记（885）

参考文献（887）

第一部分

导　论

第1章

理解课程：导论

课程领域……正居于教育的核心。

（Elliot W. Eisner, 1984, p.209）

课程是盎格鲁－撒克逊（或英语地区）教育研究领域的中心概念；并且……课程实践是现代学校教育制度的有机构成。

（David Hamilton, 1990, p.3）

至少在世俗社会，教育的作用是表达社会认为神圣不可侵犯的东西的文本。

（David Gordon, 1988, p.446）

无论20世纪90年代是否确实是（课程领域的）团结与整合的时期，但这个时代基于广义的人本主义取向……则清晰可见。这是一项有价值的议程。

（William A. Reid, 1992, p.177）

一、引言：从课程开发到理解课程

本书迥异于学生通常在课程专业所读到的教科书。它也不同于其他教育领域中的导论性的教科书，比如教育行政管理学领域或教育心理学领域。它也不同于像心理学和社会学这样的社会科学领域中的教科书。确实，像其他教科书一样，我们希望为课程领域描绘一幅图像，只要篇幅允许，就尽可能准确而综合地呈现该领域。然而，与大多数其他教科书不一样的是，我们希望尽可能保留每一个学者的个人的声音。在我们看来，绝大多数教科书所呈现的研究领域，好像是由一堆脱离肉体的理念所组成的一支部队，向时间的空白地带进发，不可避免地兼并零散的空间，建立起思想体系的城池。真实的情况是，研究领域从不以这种方式进行。研究领域由人构成，有时是非凡

的人，经常是普通人。他们的工作就是依照其他人——他们的前辈所建立起的被认为是理所当然的原理和规则而写作。研究领域，正像学校一样，由人所构成。人拥有理念。人和理念都在变化，通常不会很快（也有些人认为变化很快），但确实在变化。我们想描绘拥有理念的人的变化过程，即课程领域的历史。

引用学者本人的话语。写作本书的我们四人都有语言文学背景。我们总是对小说人物的具体性非常感兴趣。小说人物在长篇和短篇小说中上演着个人和集体的戏剧。像许多学术领域一样，如科学史领域（Kuhn，1962），我们的文学和文学理论背景帮助我们认识到：研究领域由拥有理念的人构成，这些人在制度的范围内研究问题——理论与实践问题（尽管在课程领域理论与实践两个领域的区分不再是自明的，正像我们将会看到的那样）。研究领域随时间而发展，具体理念在不断发展成恰当的理念，即对该研究领域的学者而言恰当的问题。传统在发展，包括发展关于什么理念是重要的、哪些理论与实践问题值得研究这样的常规观念。在这本教科书中，我们将呈现美国课程领域的主要传统。我们将试图以这种方式做到这一点：保留工作于这些传统之中和有时处于这些传统边缘的个人的声音。我们怎么证明我们能够做到这一点？我们认为，通过不寻常地引用大量的段落，即学者本人说过的话，我们就能保留那些工作于课程领域传统和常规之中、围绕着传统和常规以及反对传统和常规的学者们的声音。当然，“常规智慧”反对这种策略。大多数功成名就的学者可能会说，比如对博士生写博士论文或大学助教确立研究路线而言，这一策略是不足取的。他们担心，引用大量段落将不能形成自足的学术观点。然而，确立研究路线和形成自足的学术观点并非本书题旨。

写作本书的我们每一个人都有自己确定的学术观点：派纳在自传理论方面；雷诺兹在被称为解释学（hermeneutics）的解释传统方面；斯莱特里在后现代主义和神学方面；陶伯曼在性别分析方面，该分析运用与后结构主义有关的方法。因为我们每一个人都有自己的学术观点，因此，没有必要再去建立。这里所需要的是写一部课程领域的历史，在该历史中，构成课程领域的个人不会消失于我们对他们的研究工作的刻画之中。事实上，我们通过保留个性化的课程学者的声音而违背了导论性的教科书的历史。这就是我们广泛引用其他人的作品，包括其他人对其他人的作品的引用（所谓第二手来源）的充足理由。

保留个人的同一性是必要的。然而，描绘一幅“以人为中心的”课程领域的图形（Bullough，1979b），还有另外的理由。我们发现，美国当代课程领域被严重地巴尔干化，即是说课程学术被分解为彼此割裂的领域或部分，除偶尔

的批评外，课程领域通常彼此忽视。课程领域是一项集体事业，所有课程学者都在一起工作，尽管研究观点和方法非常不同。这种意识在当今时代显然是缺乏的。比如，尽管你从未读过根据种族或美学而对课程进行理解的著作，但你有可能于1994年进入课程专业的研究生院。许多课程专家——包括最著名的课程专家——都深陷入于他们个人的学术观点而不能自拔，以至于感觉到没有义务呈现他们并不赞同的其他人的观点。课程是集体的努力，这种意识的崩溃是今天课程领域面临的主要问题。这是我们写作这本教科书的主要动机，在本书中，所有主要的学术观点都得以呈现。正是集体意识的崩溃促使我们非同寻常地引用了大量段落，尽管意识到评论者可能批评这种写作风格的实践。但是，如果我们能够完成这个目标，我们会欣然承受这种批评。这个目标是呈现一幅课程领域的镶嵌画，有时候它听起来（现在将视觉形象转变为听觉形象）像不同人的声音的交响曲。这样，初学者可能看到了一幅镶嵌画，也可能听到了一首复杂的交响曲，这就是当代课程领域。确实，本书可能读起来像Charles Ives的交响曲——如果它读起来果真如此赏心悦目，我们将深感荣幸——但是，保持个人的同一性要求我们原封保留每一个人的曲调，即使有时候要增加一些某些人听起来可能过于复杂的复调音乐。

我们并不需要另外一种——用后结构主义的术语——“宏大叙事”（master narrative），在这种叙事中，每一个个人及其研究路线消失于作者的理性线索或作者的意识形态信仰之中。我们确实需要聆听几百个课程学者个人的生动悦耳的声音，他们夜以继日地工作于理论的和制度的（尽管我们发现这种区分也是模糊的）课程问题中。因此，他们的努力的个性，他们的差异性、他们的相似性，他们的领域之间的互动，以及他们的歧异性甚至对抗性，一一得以保留。我们的工作旨在强调研究领域是由实际存在的活生生的人所构成的，而非脱离生存土壤、剥离肉体的理念所构成。

“课程开发”时代已经过去。有人可能不会接受这个观点。我们预计，甚至我们的一些朋友都将会认为这是一种“宏大叙事”，试图把迥异的话语置于一本书中、把不同的人置于一个屋子里的任何努力，都在原则上是独裁主义的或家长制的。如果他们确实这样认为的话，那么这些朋友是忘记了课程领域的现状。这种现状可刻画为：一群理智上僵化而无生气的传统课程专家在教授那些传统的纲要式的教科书——比如，第一本教科书写于1954年——这些教科书描绘了一个已不再存在的课程领域。实际上，通过教授这些过时的但依然在印刷的教科书，他们对许多重要的但有时是年轻的、理智上更加复杂的学者们的声音保持缄默，比如对女性主义者、后结构主义者和现象学

者。通过把每一个人带入同一间屋子里，我们渴望终结传统课程教科书的排斥性的政治学，这类教科书像祷告书中的连祷文那样不断重复课程目标、设计、实施与评价，这类内容现在已毫无学术基础。这些东西已不再是今天的主要概念。确实，这些概念依然维持着某种高度还原了的制度现状——即是说，它们存在于学校之中——我们将在本书第 13 章勾勒这些传统概念，这些概念有时候是以非传统、非制度的方式被理解的。今天的主要概念与那个学校建筑和学校人口以几何级数增长的时代所产生的概念非常不同，那个时候把维持课程秩序并将之组织得井井有条视为专业活动的主要动机。那是一个课程开发的时代。课程开发：生于 1918 年，卒于 1969 年。

从“开发”到“理解”。我们生活在一个不同的时代。确实，在科学和数学教育中，传统的课程开发依然存在。作为优势领域，科学和数学教育依然在接受来自联邦政府和私人的大量资助。（在 20 世纪 60 年代，美国和苏联的空间/军事竞争导致这样一种非理性的观念：数学和科学是维护国家霸权的关键；而现在则是国际经济竞争的需要。）然而，就一般课程领域而言，该领域开始对不同学校科目之间的联系、对一门科目内部不同观点之间的联系、对课程与世界之间的联系感兴趣。该领域不再为开发（development）抢先占有。正如我们将要看到的，今天的课程领域开始为理解（understanding）所占有。理解课程并不意味着我们中的许多人不想在理论上和制度上变革课程。事实上，只要观察一下课程领域的文献便可清楚：我们想变革。然而，做课程工作意味着什么，成为一个课程专家意味着什么，从事课程变革意味着什么，课程领域的复杂性程度制约着我们关于这些问题的观念。总而言之，我们不再是技师，即不再是毫不犹豫地接受别人的优先性的人。然而，这里必须指出，课程领域总是存在这样一种倾向，使该领域承担着简单地执行别人政策的不幸角色。以前我们是技师，我们是技术熟练的规划者，但这已是相对古老的历史（1950 年以前），至多是初学者所关心的。在本章，我们将粗略评论课程领域的这些阶段（通过 Philip Jackson 的作品，1992a），并在第 2、3、4 章更加详尽地评论。我们把绝大部分注意力集中在当代课程领域。这将在第 5—14 章呈现出来。我们以我们所确立的“给下一代的附言”结束本书。请注意，本书，如果你愿意的话，亦可称为这幅照片，及时制作出来，但另一个时代已经开始。你们，将来某一天自己可能成为课程理论家，可能希望或被期待着去表达这个新时代。

课程领域的语言。为把握美国课程研究的现状，我们认为有必要思考对课程领域事实上写了些什么。你可能建议说我们的英语背景正彰显这一点。但我们并不退回到英语教师的角色。我们是在承认研究领域就是研究领域，

是一种语言或话语传统。研究领域植根于世界，当然是它所选择并加以考察的世界。它也受到整个世界的影响：历史、政治、生命与死亡。理解当代课程领域，有必要把课程领域理解为话语（discourse）、理解为文本（text），并且最简单却最深刻地理解为语词与观念。我们用“话语”一词意指一种特殊的推论实践，或者一种表达形式，它包含着特定规则，正是这些规则建构了他研究的对象。任何学科或研究领域都能作为话语来对待，并能作为话语来分析。这样做需要研究特定研究领域的语言。是的，课程领域是涉及学校中所发生的事情的。但在反映学校中所发生的事情的时候，课程领域采用语言并由语言所构成。正是语言反映并决定着“学校中所发生的事情”意味着什么。因此，理解课程领域意味着我们需要密切注意该领域的学者所运用的语言。

我们怎样关注语言？我们再一次采用相当频繁引用的策略，这样，你们学生能够准确欣赏一个课程学者用她或他自己的语言所说的话。而且，为帮助我们关注课程领域的语言或话语，我们决定在本书中经常包含书和文章的题目。因为这些题目清晰地展示出作者工作的主题、语言和话语。而且，这些题目确实有助于形成、构成他或她对下列问题的理解：课程是什么，课程发挥怎样的功能，课程可能是什么。经常关注题目和语言可能使这本教科书看上去像一本目录学论著，即一本关于题目的书。这只是部分正确。为描绘构成当代课程领域的话语，我们需要这些话语在题目上的表现。然而，书或文章的题目并不总是以简单的形式传递着一本书或一篇文章的主要思想，尽管经常暗示着这些思想。我们对题目及其暗示的思想的总结不应当代替阅读原书或原文章。请记住，本书是课程领域的导论。它不是课程领域本身。我们当然鼓励那些试图知道更多内容的人去阅读这里所报告的书和文章。

只是二手资料。在这个意义上，这本教科书只是一幅课程王国的地图。比如说，你想知道更多关于美国新奥尔良市（New Orleans）的情况，你需要到那儿去，不能通过阅读关于它的东西而代替到那儿去。新奥尔良也是文本。如果你想知道更多关于后结构主义（poststructuralism）的内容，那就阅读我们在第9章所报告的内容（特别是本章开始部分的一般导论）。谈到后结构主义（这是法国哲学中的一种运动，过去20年里在许多方面影响了英语国家的不同学术领域，现在又影响到课程学术领域），可能有必要谈论另一篇引自原始资料的关于“常规智慧”（conventional wisdom）的论文。或许，法国最著名的后结构主义者 Jacques Derrida 会指出，根本不存在“原始”资料这种东西。另一个法国后结构主义者 Michel Foucault 会相应指出，不存在“作者”。即是说，任何一件作品、任何一个作者，都“充盈”着他者的作品。一件特殊的作品、一个特殊的作者记录了身份的惟一性，我们必须禁止把这种惟一性（singularity）

误解为绝对的原创性(originality)。我们每一个人都受惠于其他人。你应当阅读"原始"资料。然而，在 Derrida 和 Foucalt 所表达的意义上，"二手"资料也是原始的，而且，引用未必是歪曲或误导，比如，"杜威(Dewey)，转引自 Rippa"。事实上，这种引用强调了后结构主义的洞见：我们每一个人都"在"他者中。没有人特立独行，或只思原创性思想、只做原创性行动。事实上，杜威活在今天的 Rippa 之中。正像当你们阅读的时候，本书活在你们之中。

理论在于激发思维。正像你在本章一开始所读的那个段落所说的，这不是一本告诉你应当做什么的书，像学区中心官员指示你 7 年级美国历史课程该做什么那样。确实，有课程专家依然在对日复一日的学校事物说很多话，其表达方式是试图把你的作用界定为教师的"铺路者"。然而，今日美国课程领域所写的许多内容是关于如何从不同观点理解作为 7 年级学生的教师的问题，正是这不同观点使教师角色成为问题。这即是说，做一个 7 年级教师主要不是维护学科的问题，尽管对有些人而言依然如此。但这不是对该情境感兴趣的事情。感兴趣的事情是你的生活史、政治、性别、种族和神学如何以复杂的形式创生了一个问题情境。课程领域不再把课程与教学的问题视为"技术"问题，即"如何"的问题。当代课程领域把课程与教学的问题视为"为什么"的问题。这种观点把我们以前仅作为要解决的事情来思考的问题用来理解。当然，当代课程领域很少反对解决问题。但是，今天的观点是要解决的问题不只是需要机械的、常识性的反应，而是需要仔细的、审慎的、严格的理解。因此，为什么一个新教师或在职教师应当知道这本资料？我们的回答是：对课程与教学问题的常规反应显然已不能解决这些问题。撰写行为目标，用标准化测验来评价，用线性的、因循守旧的形式呈现资料，驱逐不循规蹈矩的学生——这些方法均已失败。我们并不想暗示本书中所报道的工作"拥有答案"，尽管我们认为答案当然在这里。然而，尚存更多问题。这些问题绝非简单地让你们初学者感到被课程领域的复杂性所征服，而是激发你们反思教育意味着什么、被教意味着什么。这些问题可能真正改变了你的行动进程，不仅作为一个教师，而且或许作为一个人。这就是理论的功能。理论并非发现永恒真理，建立永远"生效"的东西，或正确的东西。理论的功能在于激发思维。

致课程论教师。学生阅读本书还有另外一个理由。这个理由是你们的大学教授应当知道的。我们把这个段落献给你们的大学教师。这个理由是有关课程领域的专业行为、专业责任的，是有关所教授的这一领域是什么的。当代课程领域似乎相当清晰地指出，假设初学者需要成功教学的"台阶"，即一项社会工程的技术和行为形式，是一种幻想。课程领域已经抛弃了教师教

育和课程开发的这种方法。我们的学生应当知道今天的课程领域，而非当你还做研究生时期的课程领域。坦白地说，向你的学生报告课程领域的学者在思考些什么，是一种专业责任。比如，忽视后结构主义与对后结构主义的"潜意识的压抑"(censorship)毫无二致。这与仅仅因为执政党为坚持他们认为实在(reality)是什么而拒绝报道世界消息的陈旧的苏联风格毫无二致。课程论教师，以及新教师和在职教师，可能发现后结构主义——我们之所以选择后结构主义是因为它是一种最新近的话语，并且平庸无名的评论者发现它最难把握——是毫无帮助的、或令人讨厌的、或毫无用处的(我们不同意所有这些判断)，但她和他有义务阅读以后结构主义名义所做的事情。它是今日美国课程领域的一种重要话语。正像学校老师可能并不希望因为他们对某些特定专题不感兴趣而不教它们，学院和大学的教师必须教授当代课程领域的所有重要部分，不论他们是否同意它们。

现在回到你们学生。我们对如何使用本书提供几点指导，尽管你们的老师无疑会指示他或她希望你们如何做，给出这门课程的要求。我们假定你们将不被期望去记忆书中的事实以在标准化考试中默写出来。我们假定只有少数读者希望成为职业课程专家。给出这些假定，我们因此劝告你首先熟悉本书，浏览资料，而不要使自己陷入你不能立刻理解的术语，像"后结构主义"。等你读到本书的最后，这些术语会明晰起来。对你来说，关键是不要像原作者那样来把握资料。作为一个未来的或在职的教师，关键是你要通过阅读来挑战自己，运用资料来反思你作为学生、作为教师、作为一个人的自己的情境。课程理论的教育可能性是帮助你更加深刻地、有时幽默机智地反思你个人的、具体的情境。对那些难以把握的资料要有耐心；对你自己要有耐心。容忍那些好像不适切的或"观点极端"的资料。你没有义务同意你所读的东西，而且也没有义务去记住它。作为一个教育者，你有义务思考那些你可能并不立刻喜欢的资料，并且形成一些反应，即使是否定的。你的义务是反思你自己的情境，形成语言以更仔细、更准确、更充分地描述和理解这种情境。我们向初学者教课程理论已有多年(就派纳而言已经22年)，我们知道本书能够激发这种反思。

在你初次阅读或初次浏览的时候，你可能主要注意许多段落介绍性的变体字。一般而言，这些变体字表达了段落的主要观点，或有时议论了主要观点而不是表达它。当变体字吸引了你的注意的时候，转向正文。记住，阅读一本教科书正像赴一个约会。你并不期望在第一次约会的时候就知晓你伙伴的所有事情，而是能够讲出什么吸引了你的注意。正像在随后的约会中所发生的情况那样，再一次阅读的时候你能够更充分地注意正文并开始转向整

个资料的完整性。

互文本参考文献。当你阅读本书的时候，你会发现具体理念和具体人有时在一章的不同部分出现；有时候，一种理念或一个人会出现在不同章节中。我们将通过夹注的方式帮助你指出这些出现在书中不同部分的理念。比如，在第1章，你将会读到博比特（Franklin Bobbitt）、泰勒（Ralph Tyler）和施瓦布（Joseph Schwab）这三个课程领域的“巨头”，他们代表了课程如何被视为一个领域的过程中长期的变化。在这种脉络中讨论他们的同时，我们又向你指出，他们又出现在第2、3、4章的历史脉络中。在这些章节中，我们又指出让你回到第1章。我们将带领你“漫步”于不同话语之中、课程领域的故事之中。然而，当你读到任何一本教科书的时候，你都义不容辞地去参照你自己的情境，形成对你所阅读的东西的自己的反应，形成关于你所阅读的内容的自己的观点。我们再一次建议你不要试图记忆；而是建构一种印象，正像课程领域的语言集腋成裘，会集成不同话语那样。

组织。在本章的下一部分，我们转向对本书体裁的思考。教科书，通常所谓的纲领性教科书（synoptic textbook），据说是一个研究领域的总结。纲领性（或总结性）教科书在美国课程领域的发展中产生了非同寻常的影响。虽然，正如我们将要看到的那样，今天的许多纲领性教科书并没有真的成为当代课程领域的纲领。在对这些教科书进行一番评论之后，我们将转向对关于课程领域是什么的概念的思考，评论课程领域的变化：正如我们提到的，从博比特（1920s）、泰勒（1940s，1950s）和施瓦布（1960s，1970s）到20世纪70年代一群致力于对课程领域进行概念重建的课程学者，从课程开发领域到课程理解领域。我们以对当代课程领域的主要部分的评论结束本章，包括对当代课程研究观念的评论。

我们在第1章对本书作了介绍并奠定理解当代课程领域的基础之后，即转向思考美国课程史的研究。我们举出不同时期作为课程专业领域的开始时期；我们选择1828年和《耶鲁报告书》（*Yale Report*）的出版，该选择能使我们预测19世纪50年代至19世纪70年代中叶课程领域的论证，这种论证以某种不同的形式在20世纪80年代重复出现。（我们能够容易地选择1918年和博比特《课程》一书的出版。）第2章以回顾1927年课程领域的主要作品结束。第3章报道了课程领域从这个时期到1969年的发展，1969年是传统课程领域第一次宣布进入危机实际上确实已经陷入危机的时期。第4章描述了课程领域的10年。在这10年里，危机依然存在，充满了论争与辩论，一个新领域——当代课程领域第一次崛起。第5—14章报道了20世纪80年代至90年代当代主要的课程话语，以给下一代的附言结束本书。我们所讲的这个故

事有点长，虽然确实不比其他领域——比如心理学领域——要讲的故事长。这可能看起来还是一个复杂的故事，虽然无论如何不比像生物学这样的自然科学要讲的故事复杂。让我们迈出第一步，走上我们将凭此旅游的“工具”——教科书，或者，在我们课程领域通常所称谓的纲领性教科书。

二、纲领性文本：关于体裁的注释

随着年代的流逝，在教育的日常语言中，慢慢把“课程开发”(curriculum development)一词衰变为一个缩略语“课程”(curriculum)。“课程”一词被赋予更新了的内涵。课程的内涵在以下两点交替：既指实践的事情，与此同时又提升了其符号潜能。

(O. L. Davis, 1986, p.86)

学生应当对本书呈现的体裁有一幅清晰的图画。纲领性文本为被称为研究领域的复杂的“社会理智”共同体提供了百科全书式的素描(Pagano, 1981; Schubert, 1980a; Schubert, 1986c)。然而，纲领性文本并非简单地呈现或把握文本撰写时期的研究领域的状况。纲领性文本也阐述研究领域并确定该领域中什么是重要的。通过强调研究领域的某些部分而排斥其他部分，纲领性文本经常将研究领域的部分呈现为整体。以一种特殊的方式表征课程领域，纲领性文本漫不经心地给出了这种印象——研究领域就是它们表述的样子。我们决定避免这种歪曲反映。

课程领域纲领性文本的传统可以说起源于 1935 年 Caswell 和 Campbell《课程开发》(*Curriculum Development*)一书的出版。这种传统持续到今天依然强劲；比如，请注意 1988 年和 1989 年出现的三本纲领性文本(R. Doll, 1989; Ornstein & Hunkins, 1988; Wiles & Bondi, 1989)。所有这些教科书都试图给出课程观点的历史论述，尽管这些论述经常至多是表面的。关注课程领域的历史是至关重要的，它使学者和学校教师警觉到课程观点是产生于历史和政治背景之中的。新课程方案很少是“新的”。比如，当前的学校改革浪潮(Fiske, 1991)重复了 70 年之前社会效率运动和进步主义运动的方面，并包含了 19 世纪古典主义(classicism)的因素，这些运动我们将在第 2 章和第 3 章报告。对历史明智的课程学者和实践者对他们参与政治激发的“改革”能够作出更加精明的选择。而且，对历史明智的学者更有可能为推进课程领域做出贡献。然而，正如 Kliebard(1970, 1975a, 1975b, 1975c, 1986, 1987, 1992a)和其他人(Tanner & Tanner, 1990)所明确指出的，传统课程领域是臭名昭著地反历史

(ahistorical)和反理论(atheoretical)。这两个问题是密不可分的。理论的发展需要理解研究领域的历史。由于历史研究在当代课程领域中日益增加的重要性，本书中有三章的篇幅留给历史话语。一个领域的学生需要理解：研究领域，包括课程研究领域，是“社会理智的共同体”，他们的系统的和正式的“会话”是在时间的长河中积累和变革的(Pagano，1981，pp.171－184)。

美国课程领域在过去20年里经历了深刻的变化：对该领域的主要概念、研究方法、地位以及该领域在更大的教育领域中的作用进行了根本性的概念重建。这种变化——出于方便，我们将之称为“概念重建”(the Reconceptualization)——发生于70年代的10年；我们将在第4章考察这10年。有些学者争论这种变化是否具有范式性(参照Brown，1988)。范式一词，我们是指规则、领域假设(Gouldner，1970)、理论、话语以及在特定历史时刻主导和形成一门学科的价值观的集合。用简单的术语说，范式是一种一般的“思想倾向”(mind－set)或观点，指示了比如说可能的研究方向、什么构成了合法的知识以及谁是该领域的合法的代言人。我们将指出，课程领域经历了一种范式转换，这类似于，比如说人文领域在过去20年所经历的变化，人文领域的学科——特别是文学理论——转变为包含女性主义研究和理论以及欧洲大陆哲学。这并不是说这些变化不包含这些学科内部先前话语的因素。比如，我们确实看到在当代课程研究中，早期儿童中心的、进步主义的以及社会效率的主题在几个当代话语中的回应。比如，现象学研究(第8章)把握了儿童中心的关切，而政治研究(第5章)则回响着康茨(George S. Counts)的工作。种族研究(第6章)使人想起黑人历史学家和文化理论家像W. E. B. DuBois和Horace Mann Bond的工作，而且在其中心概念——像身份(identity)——中，重构了政治话语、现象学话语、后结构主义话语以及女性主义话语的部分。对社会效率的兴趣依然存在于当前许多制度课程方案中，我们将在第13章关于学校改革的部分看到。

可能今天美国的纲领性教科书中存在的最严重的问题是其对课程领域中当代研究和当代学术的相对忽略(Rogan，1991)。今天得到的教科书中，试图在任何程度上综合描绘当代课程领域的实属凤毛麟角。William Schubert的《课程：观点、范式与可能》(*Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*)相对而言是一个例外。综合性(comprehensiveness)意味着“具有构成或包含大量内容或范围的特性”；它也指“能够把握或理解事物的心智综合”(OED，1979，p.743)。有几本课程教科书(Saylor，Alexander & Lewis，1980)提到了1970年以来的学术发展，但这些发展并没有引起足够的注意。甚至学术期刊中反映“研究领域状态”的某几期中，这几期试图评估课程领域的进展

情况，但却依然是片面的（比如，参阅 McCutcheon，1982）。我们怎样解释对当代话语的这种不负责任的忽视？我们相信答案部分与 20 世纪 70 年代的范式转换有关。美国课程领域已被进行概念重建：从被课程开发所占据的领域转向以理解课程为中心愿望的当代领域。这种转换不可能没有痛苦和愤怒。为什么？

当一个领域从一个主要范式转向另一个的时候，许多学者会依然效忠于不再适当的概念。这必然存在一种忽视当代发展、退回到怀恋不再存在的领域的诱惑。Daniel 和 Laurel Tanner 的《学校课程史》（*History of the School Curriculum*）（1990）就是一个例子。如果是课程领域的断代史的话，本书是很出色的，因为它没有记录 20 世纪 70 年代的范式转换。但是，对许多经历概念重建时期或概念重建运动之后的学者，责怪他们忽视现在并不仅仅是因为他们效忠过去，而是因为他们的意识形态信条和为控制一个正在形成的领域所进行的政治斗争。然而，对那些其理智发展过程源于早期的课程开发范式的课程专家而言，并非意识形态信条蒙上了他们的眼睛。对这些通常是年长的学者而言，概念重建运动被体验为个人的指责。

我们注意到，代际冲突并非阻碍综合对待课程领域的惟一原因。有些时候，是意识形态信条和理智信条把学者从公正性和综合性引向褊狭和教条主义的。政治学者被批评具有意识形态的僵化性；现象学和后结构主义学者有时把他们的传统视为完全在他们自己（Pinar & Bowers，1992）。女性主义学者有时把性别视为传统马克思主义者所认为的生产工具，并认为这是所有理解的基本构成因素。尽管我们不能希望说服思想体系的倡导者们公正地对待所有主要的当代话语，但我们却努力这样做。

在本书中，我们致力于公正地呈现课程学术的每一部分。我们渴望指出一种“共同基础”，或许是“一种共同信仰”（Dewey，1934a），基于此，不同传统和理解都能够对综合地和包容地理解现阶段美国课程领域作出贡献。我们认为，这样一个项目不能被比做具有权威倾向的、试图确立终极真理的所谓“宏大叙事”（参阅第 9 章）。相反，我们致力于呈现课程领域的一个详细的素描。在这个领域中，植根于历史的、迥异的和互不相干的声音和传统，能够对当代课程领域的深刻理解贡献力量。如果当前的权力格局允许课程理论家施加足够的影响的话，这种理解将对改善国家的学校贡献力量。今天的学校在相当程度上是控制在政治家、教材出版商和大学的学科专家手中的。此外，学校当然也隶属于当今更大的社会和文化问题。作为课程专家，尽管具有潜在的重要性，我们对学校的影响事实上是不多的，我们在本章的后半部分会更详细地看到这一点。确实，我们可以合理地下这样的结论：教育学教

授对这个国家的学校的现状不承担责任，正像商业学校的教授对美国公司的状况、政治学教授对美国政治的状况不承担责任一样。

或许，教育学教授在过去对学校工作的影响确实比今天来得大，正像Philip Jackson(1992a)关于这个主题的有重大影响论文所暗示的那样。70年之前——在博比特、克伯屈(Kilpatrick)和杜威时期——教育学教授对大规模的课程开发项目所施加的影响，确实比今天能够想像的要大得多。在这一方面，Daniel 和 Laurel Tanner (1990)进行了低调的描述，他们把今天的状况界定为"教师的收缩了的空间"(p.305)。他们注意到，"教师作为课程开发者的角色"，"在晚近历史上的公共决策中已不再被思考"(p.305)。确实如此。

当然，冲突着的课程概念(Eisner & Vallance, 1974)意味着不同课程专家在不同的方向上工作，有时目的截然相反，这就削弱了彼此的努力。然而，政治家、家长和社会经济势力(像1890—1930年间的移民运动；大衰退)在影响学校性格方面可能总是比教育学教授提出的课程方案的影响有力得多。美国最重要的教育哲学家杜威据说在他那个时代对教育实践的影响微乎其微，尽管公众议论伴随进步教育运动始终。特别是20世纪70年代以来，一般课程专家(curriculum generalists)的影响受到限制。事实上，这种限制可能是70年代美国课程领域概念重建运动的一种催化剂。

传统课程领域：课程开发。可能因为课程专家在过去确实更多地接触学校，或至少他们是这样写的，因此，他们的关切更多地集中在学校中和为了学校的课程开发。他们的作品针对中小学教师和行政管理人员而写，正像今天的有些作品依然如此。相对而言，这对发展一个有助于积累知识和促进理解的领域的意义微乎其微，这个领域同时是理论性的和历史性的。Mauritz Johnson (1967)曾简明地表达了传统课程领域的这种核心理念："活跃于课程改革之中的教育学家、教育实践者和学者，指向于改善而不是理解，指向于行动和结果而不是探究。"(p.267)关注学校课程及其日益增加的改善，这限定了传统课程领域的视界。我们因此这样观察到：传统课程领域的范式是课程开发。[其他学者——像Laurel Tanner(1982)——运用"范式"概念特指泰勒原理；其他人好像把这个时期称为前范式时期(Rogan & Luckowski, 1990)。我们用范式一词指概念重建运动似乎并非完全不合理。]

评论早期(大致是1920—1980年)出版的纲领性文本揭示了它们被课程开发所霸占的事实。从20年代 W. W. Charters 的《课程编制》(*Curriculum Construction*)(1923)、30年代 H. L. Caswell 和 D. S. Cambell 的《课程开发》(*Curriculum Development*)(1935)、40年代泰勒的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)(1949)、50年代 Smith、Stanley 和

Shores 的《课程开发的基础》(*Fundamentals of Curriculum Development*)(1957)、60年代 Hilda Taba 的《课程开发：理论和实践》(*Curriculum Development: Theory and Practice*)(1962)、70年代 Daniel 和 Laurel Tanner 的《课程开发：从理论到实践》(*Curriculum Development: Theory into Practice*)(1975)，均说明这一点。即使经历了这种范式的一定数量的学者，也开始看出该范式的局限性，特别是将之与"测量课程"(measured curriculum)(Klein, 1986)联系起来的时候。"测量课程"是那种被测验的课程，导致了可能测量学习的数字等级。对这些学者而言，理论与实践开始不幸分离开来。在这一方面，一个主要学者这样界定她的处境："一只脚踏在课程空想家的营地里……另一只脚踩在现实世界里，在这里，教师和校长处理着日复一日的问题。"(Berman, 1985, p. 66)。可以说，这些学者横跨课程领域的"代际分化"中(Klohr, 1992)。

课程领域的概念重建：理解课程。20世纪80年代的主要纲领性文本是 William H. Schubert 的《课程》(1986a)。注意，"开发"一词已从题目中抽掉。该词也不出现在副标题《观点、范式与可能》中。在 Schubert 的教科书中，对课程开发的专注让位于关注课程开发的基本范畴的表征，即课程目标、课程内容或学习经验、课程组织和课程评价的选择。这些范畴依然与泰勒原理(1949)即课程开发范式的四个要素的陈述相一致。确实，在 Schubert 的教科书中，有些章节是用来阐述课程探究——这在纲领性文本中是第一次——和70年代的学术研究，这些研究用来对课程领域进行概念重建以使其摆脱课程开发范式。然而课程领域中概念重建运动的方向在 Schubert 的多元性方案中并不完全清晰。Schubert 的教科书反映了课程领域正在转向功能重构：从课程开发——一种在政治上和制度上不再具有的功能——转向理解课程。在科学和数学教育领域，课程开发依然存在。然而，对一般课程专家而言，即那些对学校学科之间的联系感兴趣、以及对学科与非制度化的因素像种族和性别的联系感兴趣的人，课程开发的范围已大大减少(Jackson, 1992a; Tanner & Tanner, 1990)。

这种变化的标志来自对"课程开发"一词本身的观察。O. L. Davis (1986)曾这样观察到："随着年代的流逝，在教育的日常语言中，慢慢把'课程开发'(curriculum development)一词衰变为一个缩略语'课程'(curriculum)。'课程'一词被赋予了更新的内涵。课程的内涵在以下两点交替：既指实践的事情，与此同时又提升了其符号潜能。"(p. 86)本书《理解课程：历史与当代课程话语研究导论》反映了课程定义的变化：从仅仅是学校材料(school materials)转向符号表征(symbolic representation)。把课程理解为一种符号表征是指那些制度性和推论性实践、结构、形象和经验能够以不同的方式被确认和分析，这些

方式包括：政治的、种族的、自传的、现象学的、神学的、国际的、性别的和解构的。我们可以说把课程理解为符号表征的努力，在相当程度上确定了当代课程领域。

我们确实包含了对课程开发的关注，不仅用历史的术语（这是过去范式的遗迹）来关注，而且关注当前课程的制度（科层）功能。然而，这个课程术语不再占据一本纲领性教科书的题目。在20世纪90年代，把课程开发限制在一章的篇幅是适当的，尽管这一章很长。我们希望这标志着新一代纲领性课程教科书的诞生。课程开发及其构成术语，像课程政策、规划、督导和评价，将在把课程描述为制度文本的一章（第13章）中详尽阐述。在我们进一步描述本书的组织之前，让我们先评论两项主要研究，它们详细阐述了纲领性教科书的观点以及试图总结的课程领域。第一项研究仔细考察了一系列纲领性课程教科书，本书即诞生在这个系列之中。

三、教科书："一项重要标记"

大多数文本的种族中心倾向不仅限制在国界之内，而且限制在文化边界之内。

（John M. Rogan & Jean Luckowski, 1990, p.26）

在一项关于纲领性课程教科书的重要研究中，John M. Rogan 和 Jean Luckowski（1990）发现教科书成为他们所反映的课程领域的"一项重要标记"（p.17）。Rogan-Luckowski 的研究及其后续研究（Rogan, 1991）为我们关注这些主要纲领性文本的推论策略以及这些策略对它们宣称要表征的领域的描述，提供了重要帮助。在对教科书的研究中，他们发现了什么样的课程领域？"我们发现课程领域是支离破碎的，对这门必修学科应当涵盖哪些共同内容几乎没有研究"（1990, p.17）。这项发现并不奇怪，对不对？确实，如果一个领域在过去的20年里经历了一场范式转换，你们初学者期望看到什么？一致性？不。支离破碎才恰恰是人们期望看到的。

如果你能够回到范式稳定的那个时期，比如说20世纪40年代和50年代，你会希望看到一种与教科书的反映迥异的课程领域。事实上，在这些关注第一个"课程开发"范式的教科书中，泰勒原理是这个范式的原型表现，存在许多共同主题。即使在20世纪70年代概念重建运动以后出现的教科书依然如此，但它们不承认这一点。存在某种一致性。我们可能怎样描述这一点？Rogan 和 Luckowski（1990）发现，许多教科书传达了这样的理念：泰勒原理

(1949)提供了课程领域的范式性问题。泰勒原理的构成因素即目标、学习经验、组织和评价，每一个享有一整章的篇幅。即使 Schubert (1986a)和 McNeil (1985)所写的相对较新的书依然如此。其他文本，像 Tanner 和 Tanner (1980)以及 Miller 和 Seller (1985)的书，用一章或一章的一些部分来描述泰勒原理的发展。Saylor (Saylor, et al., 1981)的著作包含了对泰勒原理的力量和影响的12项观察，甚至引用了 Molnar 和 Zahorik (1977)的结论：泰勒原理表现了有关美国文化的基本假设。此外，Rogan 和 Luckowski(1990)还观察到，所谓替代性模式，包括那些 Miller 和 Seller 所提出的模式(即 Taba, 1962; Weinstein-Fantini, 1970)，"事实上是泰勒原理的方面和顺序的变式，这些方面和顺序是泰勒的范式性问题要问的"(p.19)。

为了浏览评论 Rogan 和 Luckowski 所研究的导论性课程教科书，我们复制了他们的表格(1990, p.19)(参阅表 1-1)。

忽视概念重建。从课程开发转向理解课程，对课程领域的这种概念重建的关注，在这些传统课程教科书中被忽略，或至多作过轻描淡写。反映课程领域这种变化的仅有线索出现在 Eisner 和 Schubert 的书中。在这一方面，Rogan 和 Luckowski(1990)观察到，可能除 Eisner 的书(1985a)以外，Schubert 的《课程：观点、范式与可能》(*Curriculum: Perspective, Paradigm, Possibility*)(1986a)是惟一一本承认"实践性探究(practical inquiry)和批判性实践(critical praxis)已具有范式地位"的书(p.20)。(批判性探究有时作为把课程理解为政治文本的努力的替代，有时又作为一般概念重建运动的替代。所谓"实践性探究"，经常与概念重建运动相联系，但这种理念已经存在很长时间了。比如，参阅 Morrison, 1934; Taba, 1957, 以及 ASCD 1957 年年鉴中的其他论文。)

此外，Rogan 和 Luckowski(1990)注意到，在许多其他文本中，与70年代课程领域的概念重建有关的学者和观念，或者被完全忽视(参看 Wiles & Bondi, 1984; R. Doll, 1989)，或者只是被简略地承认，至多只是认为他们对"课程理论正在进行的论争"有贡献(McNeil, 1985; Saylor, et al., 1981; Rogan & Luckowski, 1990, p.20)。比如，Galen Saylor 等人(1981)把所谓概念重建主义者界定为一个"很小但有能力的群体……其工作当受鼓励"(p.267；引自 Rogan & Luckowski, 1990, p.20)。Rogan 和 Luckowski 注意到"其参考文献被深深掩埋在写课程实施一章的文本中"(p.20)。他们注意到 Daniel 和 Laurel Tanner 攻击概念重建项目(参阅第4章)。Rogan 和 Luckowski 做出这样的结论：Tanner 和 Tanner 提出强有力的理由认为只有一个范式。我们要补充：这个范式就是课程开发。

表 1-1 部分课程文本及其主要章节或单元

课程文本	主要章节
R. Doll (1989)	课程改善中的决策制定 课程改善的过程
Eisner (1985)	历史和当代社会势力 定义和取向 评价和教育批评
McNeil (1985)	课程概念 课程开发 管理课程 观点与趋势 研究、理论与课程
Miller 和 Sellers (1985)	观点 实践
Saylor et al. (1981)	观点和过程 目标、设计、模式 评价 规划与未来
Schubert (1986)	观点 范式 可能
Tanner & Tanner (1980)	寻找原理 新的改革——科学与情感 课程改革与改造的对立倾向 改善课程
Wiles & Bondi (1984)	观点 程序 实践 展望
Zais (1976)	研究领域 基础 课程解剖 设计与管理

Eisner 对泰勒原理的批评。 Rogan 和 Luckowski (1990) 注意到 Eisner (1985a) 的教科书并没有把泰勒原理作为一个合法范式。“像批判理论家”，Rogan 和 Luckowski 继续说道，“他(Eisner)对用个人的和美学的概念重构课程

抱有更大的信心”。（我们要补充说，直到最近，批判理论家对“个人的和美学的”建构几乎没有表现出多少信心，参阅第5章。）Zais的书（1976）对三种课程模式作了总体介绍：（1）Macdonald的互动模式；（2）Johnson的系统模式；（3）Zais自己的折中模式。（我们将在第3章和第4章介绍Macdonald的富有影响的工作；在第3章介绍Johnson的模式；也请参看第13章和本章。）Zais的模式步泰勒原理后尘，而Macdonald的模式则表征了“一种概念重建主义的批判范式”的一个开端、一种来源（1990，p.20）。“Zais的书，”Rogan和Luckowski补充道，“在这一点上背叛了它的时代，因为当本书出版的时候对课程领域进行概念重建的兴趣才刚刚开始”（1990，p.20）。他们的结论是：显然没有确定的方式去开发课程或从事课程探究。他们主张，他们愿意看到教科书以某种深度并基于某种程度的理解来探讨下列问题：现存的不同观点，这些观点的存在基础，以及他们在实践中可能采纳什么课程形式。尽管有几本教科书试图这样做，但大多数并没有这样做（Rogan & Luckowski，1990）。教科书的作者们没有准确描述课程领域，即是说没有包含对课程领域的概念重建，这就需要撰写《理解课程》一书。

Rogan和Luckowski讨论道，他们对认为泰勒原理构成一种范式的观点感到不安。为什么泰勒原理不能代表一种范式呢？他们回答说，泰勒原理“缺乏任何解释课程性质的理论信条”（1990，p.21）。我们注意到，这种理论信条在泰勒原理中确实缺乏，但这是预料之中的。课程开发范式是关于程序的；在概念和实施方面，它在根本上是科层化的或制度性的。解释和理解的项目表征了20世纪70年代以来理解课程研究的关键。因此，对Rogan和Luckowski而言，泰勒原理以及运用泰勒原理强调课程开发的50年，表征了课程领域的“前范式阶段”：

> 范式的关键特征似乎是对现象之本质的理论理解。由于泰勒原理并没有试图发展一种对课程的理论解释，我们发现很难将之视为一种范式。泰勒原理在我们看来似乎被提升得有点远离其原初的意图。另一方面，Schubert所阐明的一些“另类范式”很可能确实比泰勒原理更接近库恩（Kuhn）的范式概念，因为它们确实试图解释课程的本质。尽管如此，我们觉得说课程作为一个领域尚无范式而不是已陷入范式竞争，这可能更切题。（Rogan & Luckowski，1990，p.22）

在严格的库恩的意义上（在这里，“范式”仅指科学领域），Rogan和Luckowski很可能是正确的（参阅Brown，1988）。在传达一种对课程的理论理

解的严格的意义上，泰勒原理及课程领域的课程开发概念都不能表征“范式”。然而在一种非专门的、非库恩的意义上，在范式一词的单纯的词典意义上，即“出色的例子或一种模式的例证”的意义上，泰勒的工作当然是合格的。我们的观点仅仅是指泰勒原理显然是对开发感兴趣的传统课程领域的最著名的表达。泰勒原理因而是对程序、社会管理，即对课程作为制度文本感兴趣的传统课程领域的完美例子。Philip Jackson（1992a）好像同意这一点，因为他把泰勒的书比做课程的圣经（参阅下一节）。

“取向”的概念。在课程开发范式（或前范式）组织课程领域并且学校课程表征着课程理论的“付出”时期，理论立场被界定为课程实践的“取向”（orientations）。然而，在被概念重建的、当代的课程领域，课程开发占据了较小的空间。（小但依然重要；注意第13章的篇幅的长度，逾半数的篇幅是献给课程开发研究的。）进一步讲，现在课程理论的功能是理解，而主要不是像课程开发者的工作试图做的那样，去把制度实践理性化或引导日益增加的课程改善工作。因此，在被概念重建的课程领域，“取向”已不再承担《理解课程》一书的组织概念的角色。Rogan 和 Luckowski 列表呈现了传统教科书的“取向”。我们在这里复制此表（1990，p.23）（参阅表1－2）。

传统教科书对历史的处理。除取向概念以外，Rogan 和 Luckowski 所考察的教科书的另一个特征是突出课程史。你将看到，在当代课程领域，历史是一种主要话语或学术构成。在 Rogan 和 Luckowski 所研究的教科书中，对课程史的处理是相当不同的。最综合化的处理可以在 Schubert 的书中发现。如果 Schubert 对课程史的处理是最宽广的，那么 Tanner 夫妇的处理则提供了最大程度的历史深度。（Tanner 夫妇 1990 年的课程研究是按历史组织的。我们发现该书对写这个纲领性文本是最有助益的；我们把它推荐给你。）Tanner 和 Tanner 的书的第2部分由5章构成，均是有关课程史的。在 Miller/Seller 和 Eisner 的教科书中，对历史的兴趣似乎局限于其对当今的重要性。有4本教科书对课程史的处理是失水准的：“Saylor 的书对历史背景的包含模糊了我们关于课程史的图像。……McNeil、（R.）Doll、Wiles 和 Bondi 的书也没有试图严格介绍课程史”（Rogan & Luckowski，1990，p.26）。与这些传统教科书形成对照的是，我们有3章是有关课程史的；除此之外，有几章（像第5章、第7章和第10章）关于当代课程话语的内容也是按历史组织的。

国际观点。尽管我们把焦点集中在美国课程领域，但美国课程领域并不是孤立存在的。在经济、政治、环境方面，国界的重要性看起来降低了；是的，在课程领域，国界的重要性也在降低。没有一本纲领性教科书能够完全忽视

表 1－2 部分课程文本及其对取向的分类

课程文本	课程取向
R.Doll（1989）	传统主义者 进步主义者
Eisner（1985）	认知过程 学术理性主义 个人适切性 社会适应与社会改造
McNeil（1985）	人本主义的 社会改造 技术学的 学术性学科
Miller & Seller（1985）	传达 执行 改革
Sayler, et al.（1981）	教材/学科 特殊能力/技术 人性特征/过程 社会功能/活动 个人需要和兴趣/活动
Schubert（1986）	传统主义者 社会行为主义者 经验主义者
Tanner & Tanner（1980）	有组织的知识的累积传统 思想模式 种族经验 经验 教学计划 技术性生产体制
Wiles & Bondi（1984）	知识生产 经验 教学计划
Zais（1976）	学习方案 学程内容 有计划的早期经验 经验 结构化的学习结果 行动计划

国际观点。意识到课程研究的日益国际化，我们以及 Rogan 和 Luckowski 不禁要问：在处理国际主题和观点方面，传统教科书的广泛程度如何？ Rogan 和 Luckowski (1990) 发现，只有 Schubert 的教科书承认需要超越美国国界。“绝大多数文本的种族中心倾向”，他们痛惜地说，“不仅限制在国界之内，而且限制在文化边界之内”(p.26)。传统教科书对非洲、亚洲或一般性全球主题和国际观点方面，几乎没有说什么话。人们会期望一本课程教科书“提供一本恰当的、全球性的、多元文化的和历史性的框架，为实践和意识形态描绘一幅均衡的画面”(1990, p.27)。

人们不必离开美国的国界去实现整个美国教育领域以及具体的美国课程领域的多元文化关切。关于这项“原则”的争论已经占据了公众论坛的中心舞台。一些害怕多元文化主义的当代保守派可能是害怕“日益严重的共产主义”，正像他们 50 年代的前辈那样。任何课程学者都不能忽视种族不平等的问题。今天研究课程需要把课程理解为种族文本。删除这项充满活力且具有高度重要性的学术研究的先前的教科书，无异于表征了一个种族主义的学术范例(Castenell & Pinar, 1993)。

Rogan 和 Luckowski 对课程教科书的研究恰逢其时：这时，课程开发范式(或前范式)已经完全让位于理解范式，在理解范式中，对课程开发的关切不仅变少了、变得重要性降低了，而且被以不同的方式对待，国际的和多元文化的观点正在走向中心舞台。因此，为反映这些发展，我们用了几个完整的章节概括把课程理解为国际文本和种族文本的努力(分别是第 14 章和第 6 章)。

课程政策是当代课程研究的另一重要领域。比如，《课程研究手册》(Jackson, 1992c)就有关于这个主题的重要一章(Elmore & Sykes, 1992)。关于课程政策，Rogan 和 Luckowski(1990)发现课程与政策问题和决策交织在一起。在他们所考察的教科书中，只有 5 本用一章或更多章篇幅描述课程政策制定。McNeil 的书对课程政策进行了最综合的讨论，而 Wiles 和 Bondi 的书、R. Doll 的书对政策的讨论则比较有限。总之，R. Doll 的书是最不得要领的：“Doll 的文本必定是有缺陷的。三个主要领域——历史、取向和哲学都被浓缩在第 1 章。历史领域被处理成一个 6 页纸的表格！”(1990, p.32)。可能 Wiles 和 Bondi 的书甚至不应当包括在纲领性文本之中：“[它]主要是一本管理者在发挥领导作用时的手册，而不是 Schubert 以及 Tanner 和 Tanner 意义上的综合性课程文本。”(1990, p.22)。

Wiles/Bondi 的文本的再一个问题是：“本书没有包含读者”(p.34)。对 Miller 和 Seller 的书，他们得出这样的结论：“如果说本书致力于开始使其读者

积极思考这种行动(从一种整合的观点引领课程实践),或者是从不同的观点看待行动,那么,它稍稍离题。"(p. 33)关于 John McNeil 的书,Rogan 和 Luckowski 写道:"McNeil 确定的目的在许多方面类似于 Miller 和 Seller。……本书的取向基本是传递性的。……本书内容中没有任何因素试图启发或发展作者所表达的目的——审议"(pp. 33 – 34)。在这一方面,Schubert 和 Eisner 的书看起来是最得要领的。Rogan 和 Luckowski 写道:"像 Schubert 一样,Eisner 实际上最致力于使感兴趣的教育者参与关于课程的积极的、反思性的对话"(1990, p. 35)。

有一本相对较近的论文集向学生介绍了当代课程领域(该文集并未出现在 Rogan 和 Luckowski 的研究中)。该书对包含概念重建主义学术做出了努力,但好像负载了太重的传统范畴:规划、设计、实施与评价。Gress (1988) 的文集所列的论文的范畴包括:(1)定义与观点;(2)框架;(3)课程规划与设计;(4)隐性课程;(5)实施、评价与变革;(6)理论与研究。像 Schubert 的书一样,Gress 的文集表征了另一本过渡性教科书:一只脚踏进传统课程领域,一只脚踏进概念重建的、当代的课程领域。

Rogan 和 Luckowski 的研究表征着一项重要成就。它提醒我们,导论性纲领教科书确实是它们所表征的课程领域的强有力的标记,即使是它们未能准确表征课程领域也一样,正像传统教科书现在所做的那样。正是由于 Rogan 和 Luckowski 的研究,我们对课程开发范式(或者前范式阶段,用他们喜欢的术语)期间所写的传统教科书的组织有了一幅清晰的图画。Schubert 的书是作为过渡性文本而出现的,它写在概念重建运动之后,但与传统(前概念重建)范式有着明显的联系。作为仅有的过渡性文本,而且它广泛涵盖了课程史,它在纲领性课程教科书历史上的重要地位是稳固的。《理解课程》一书的一个目的是超越 Schubert 的书的过渡性格。我们的目的是尽可能综合地反映当代课程领域,把 20 世纪 90 年代的课程领域与几尽消失的传统课程领域连接起来。

因此,或许你们作为课程领域的初学者现在能够明白为什么我们为你们呈现这样一幅清晰的图画,以表明这本教科书的体裁。对课程专家而言,这是一种重要体裁。因为课程领域的纲领性教科书不仅要总结课程领域,而且要指明课程领域的性质、功能与未来。因此,报道其领域的所有主要学术成就是教科书作者的专业责任,即使他们不同意这些研究观点。在学术领域中,知识的压制是不能容忍的,特别是在一个致力于理解学术领域及其与历史、社会和个人的联系的领域中。研究教科书的体裁为我们提供了理解这些问题的一个视角。考察课程专家的工作将提供另一个视角。

因此，在下一节，为了从另一个视角来观察传统课程领域与当代课程领域的联系，我们将从对纲领性教科书的讨论转向对课程领域本身的性格的讨论。我们特别关注课程领域在教育和更广泛的社会中的功能，包括课程领域对那些工作于该领域中的人的专业活动的意义。基于这些考虑，我们转向一项出版于1992年的重要研究，该研究由芝加哥大学的Philip W. Jackson所撰写。

四、课程概念与课程专家：Philip W. Jackson

当然，还有另外一种可能，至少假设有这种可能：努力从内部恢复课程领域的活力，以回应现状。这显然是概念重建主义者试图做的。可能也是那些正在走向实践者的学者正试图做的。这项工作能够完成吗？这两个群体将会成功重塑作为课程研究领域刚崛起时的头二三十年之标志的乐观精神和使命感吗？

（Philip W. Jackson，1992a，p.37）

在一篇重要的、澄清性的论文中，Philip Jackson（1992a）评论了课程的概念和课程专家的工作，这有助于我们对旨在理解课程的当代工程做出历史定位与介绍。因为这篇论文有助于为理解课程做准备，我们将较为详细地介绍它。（Jackson的重要论文以及他所编辑的研究综述成为一本重要学术期刊的一次专刊的主题，参阅Short，1992。）Jackson以课程领域的主要专家为核心来组织该领域的历史，只要遵循这个历史，课程领域的当代景象将赫然显现。Jackson的学术成就不仅使我们对现在看得更加清晰，而且也使现在与过去的联系清晰可辨。

一开始，Jackson说，“课程事件的状态”和今日课程领域“一再发生的思想倾向”是“令人迷茫的”（p.3），虽然我们可能指出，Jackson论文的清晰性动摇了这个论断。确确实实，课程领域是复杂的，要比曾经有的复杂性复杂得多。但我们认为，它并不令人迷茫。如果我们把课程领域理解为处于某个特定发展阶段，即20世纪70年代发生第一次范式转换之后相对较近的阶段；如果我们欣赏20世纪70年代以后课程领域所进行的学术研究的功能及其学科基础，并将之与70年代之前的学术研究联系起来，课程领域崛起的画面就相当清晰了。这不是要否认当代课程领域的复杂性。清晰性与复杂性当然不是相互排斥的。我们赞同Jackson的观点：“正像作品要一丝不苟地传递信息是困难的那样，我们的写作也是困难的”（1990，p.6）。承认这一点，让我们回

到我们的故事中来。

定义的变化。在其 1992 年的研究中，Jackson 指向于课程的定义以及课程领域发展史上课程定义的变化。他首先回忆了拉格（Harold Rugg）对课程的称谓：课程是“一个丑陋的、愚蠢的学术语汇”（引自 Jackson，1992a，p.4）。拉格是课程领域创建时期那一代中最著名的学者之一。尽管这是一种美学观点，但课程定义的激增却伴随着课程领域的急剧扩展。在拉丁文中，课程意指“跑道”（race-course）或“道路”（career）。Cicero 将此意义拓展为“我的思想运行的道路”。Jackson（1992a）列举了近半个世纪以来的有特点的课程定义。课程被界定为：

1. 一门学程；一门学习或训练的常规学程，正如在学校或大学那样（OED）。

2. 一门学程，特别是专门确定的学程，正像在学校或学院之中，当人们攻读学位时所做的那样。在一个教育机构中所提供的所有学程，或者由其中的一个系所提供的所有学程（*Webster's New International Dictionary*，2nd edition）。

3. 课程是儿童在教师的指导下所获得的所有经验（Caswell & Campbell，1935）。

4. 课程包括学校所提供的所有学习机会。

5. 课程[是]一种规划或计划，指向于学习者在学校的指导下所际遇的所有经验。（Oliva，1982）（Jackson，1992a，pp.4－5）（关于另外一项课程定义的评论，参阅 Portelli，1987。）

成熟的学者和初学者一样都为太多的课程定义而哀叹。但我们并不将之视为一个可怕的问题。一个复杂的领域将会以复杂的、有时甚至是相反的方式运用其核心概念。定义的多元化并非一个要解决的紧迫问题。恰恰相反，这是一个需要承认的事态。在一个由多样化和自治性话语构成的领域，这种情况是不可避免的。

经验。比较字典上的课程定义与开发和研究课程的学者所形成的课程定义，显然字典上的定义太狭窄、太简单。当然，字典上的定义是正确的，但它们不完整。在整个课程史上，从杜威和博比特开始，课程定义不断变化。Jackson（1992）观察到，杜威接受了常规课程定义，这意味着课程是沿着学科线索对知识的常规组织、最终必须为学生所掌握。然而，杜威确实发现了常规课程定义的问题。这就是在内容（content）与经验（experience）之间横亘了一条鸿沟。在《儿童与课程》（*The Child and the Curriculum*）一书中，杜威（1902）写

道："问题恰恰在于摆脱那种偏见，以为在儿童的经验和构成学程的各种不同形式的学科之间，存在着性质上（不同于程度上）的某些鸿沟"（1902，p.11；引自 Jackson，1992a，p.6）。重要的是，杜威主张："儿童与课程仅仅是确定一个单一过程的两极"（1902，p.11；引自 Jackson，1992a，p.6）。这样，杜威就把经验的概念纳入课程定义之中，而经验概念在今天的课程领域依然在使用。然而对某些课程专家而言，"经验"与"课程"有时是混用的，这种做法对某些学者而言可能对课程的界定太模糊了（Kliebard，1970，1975a）。

博比特（Bobbitt）的定义。依据 Caswell（1934），Jackson（1992a）指出 Franklin Bobbitt 的《课程》（*The Curriculum*）一书是"一个不久即迅速勃兴的专业活动领域的第一本书"（p.7）。通过本书的出版，课程即教育经验（educative experience）的概念得以确立。博比特在两个方面界定课程："（1）它包括经验的整个范围，既是指导性的又是非指导性的，涉及个体能力的展开；或者（2）它是一系列有意识指导的训练经验，学校用来完成和完善能力的展开。我们的专业通常在后一种意义上用这一术语。"（1918，p.43；引自 Jackson，1992a，p.7）博比特把课程定义扩展至包含"校外"经验。这个定义引入了"指导性"（directed）经验和"非指导性"（undirected）经验的区别，后者指"校外"经验（"out-of-school" experience）。

"校外"经验课程，尽管主要是一个口语中的概念，已经被像 William Schubert（1986a）和克雷明（Lawrence Cremin）（1961，1976）这样的课程专家所采用。这些学者主张：从教堂和寺庙到媒体和商业，从护理中心到家庭本身，都有课程；而学校课程经常对这些课程进行挑战。为说明这一点，请考虑原教旨主义教父们对公立学校课程中"现世人文主义"（secular humanism）的保留，该话题我们将在第 12 章探讨。

隐性课程、非学习课程、空无课程。Jackson 注意到，在博比特的《课程》一书出版 20 年以内，"课程定义通常包括所有计划的和非计划的经验，这些经验是在学校的支持下发生的"（p.8）。后来，课程定义进一步拓展为包括"不希望的学校教育结果"（p.8），像隐性课程（hidden curriculum）（Jackson，1968；Apple，1975a；McLaren，1994），非学习课程（unstudied curriculum）（Overly，1970），以及未书写的课程（unwritten curriculum）（Dreeben，1976）。此外，还有些课程定义强调了未提供的内容，即所谓"空无"课程（"null" curriculum）（Eisner，1979；Flinders，Noddings & Thornston，1986）以及"校外"课程（"out-of-school" curriculum）（Schubert，1981c）。空无课程或非学习课程由那些未包含在官方课程（official curriculum）中的主题所构成（Apple，1993）。隐性课程是在显性课程（overt curriculum）中所呈现的意识形态信息和潜意识信息，以及空无

课程的副产品。说课程是一个多姿多彩的概念，是一个不充分的论述吗？

理解定义的变化。从这些定义的多样性和变化中，我们能够获得什么意义？Jackson (1992a)回答道，一种可能性是它们促进了“概念的进步”(Tanner & Tanner, 1980)。或许它们反映了一幅更为复杂的课程画面(Zumwalt, 1988)。有几个学者做出这样的判断，认为定义的争论不是“一项很具有建设性的事业”(Zais, 1976, p.93, 引自 Jackson, 1992a, p.10)。比如，John Goodlad 就对定义的激增“不耐烦”(Jackson, 1992a, p.10)。Goodlad(1979)抱怨道：

> 谁会说这些学程中的一种值得“课程”一词与之搭配，而其他学程则不值得？这一种是正确的，而其他的则是错误的？然而这却使我们自己陷入试图寻找某种单一的、合适的课程定义的境地，这是一项问题丛生的行动，课程专家为此努力了太长的时间。我们当然需要课程定义去承载建设性话语，但试图获得单一定义的企图却抑制了话语。如果有人希望把“课程”界定为学程，这是合法的——而且当然不离奇。那让我们就从这里开始，并且看看它将把我们带到哪里。如果有人希望把课程界定为“学生的经验”，那就让我们看看这个定义把我们带到哪里。但我们首先不要抛弃每一种定义，寻找只是反映一种不同观点的定义来代替其他。我们可以准备看到一种定义把我们带出些许距离。

Jackson 对 Goodlad 的观点表达了两点保留。首先，他怀疑从定义出发并继续前进的建议有多大程度的中肯性。其次，他建议不是循着定义看它能带向哪里，而是“我们不仅要问它走向哪里，而且要问它来自哪里和为什么”(Jackson, 1992a, p.11)。(我们并不认为 Goodlad 和 Jackson 的观点是互相排斥的。定义可以既是起点又是终点，这依赖于话语及其功能。)

定义嵌于“修辞结构”。Jackson 通过下列建议结束关于定义和定义变化的思考：建议课程初学者主张定义嵌于“修辞结构”，而这种“修辞结构”试图说服我们以特殊方式理解课程。他指出：

> 我们可能不同意这种观察的方式，但尽管如此，我们不能避免运用定义，即使当我们表达我们的“不同意”的时候。比如，思考那种叫做隐性课程的东西是有价值的吗？这可能被证明是有价值的，也可能被证明没有价值。但即使那些反对使用这一术语的人和那些反对这种观点的人，也即刻陷入其概念的把握之中。界定“课程”一词的其他方式也一样。(Jackson, 1992a, p.12)

这是一项聪明的观察。尽管我们可能分享 Goodlad 对课程领域有时困扰于一种"正确的"定义的不耐烦，但我们更赞同 Jackson 把定义的观点置于对意义和解释的更广泛的关注之中。正如我们将看到的，如果我们欣赏在每一种学术思潮内部课程为什么被界定的来源和修辞理由的话，当代课程领域就能够被清晰地把握。这些来源有时是学科性的（如课程作为美学文本），有时是跨学科的（如课程作为种族文本）。当我们把握了修辞结构和每一种思潮的方向的时候，定义变得清晰起来。我们将在本章的后面描述这些内容，但现在，还是让我们继续考察 Jackson 的审慎而合理的观点。

课程领域素描

为了说明更近的当代课程领域的图景，Jackson（1992a）转向三种课程文本：John McNeil（1975）的纲领性文本（你可能记得，Rogan 和 Luckowski 研究了这个文本）Elliot Eisner 和 Elizabeth Vallance（1974）编辑的论文集（1974）；Herbert Kliebard 的一项历史研究（1986）。McNeil（1975）列举了四种课程观念：人本主义、社会改造主义、技术主义和学术主义。最后一种与博比特所称谓的"文化的倡导者"相呼应。人本主义重新表达了进步主义之一翼儿童中心主义或个人中心主义的许多观点。而社会改造主义则指向于通过学校改革变革社会。Eisner 和 Vallance（1974）列举了五种取向，在 McNeil 四种取向的基础上增加了"认知过程取向"，他们这样界定五种取向："认知过程取向、自我实现（McNeil 的人本主义）和最终实现（consummatory）、经验课程、社会改造课程和学术理性主义"（p.3）。Jackson 引用了 Eisner 和 Vallance 为每一种术语所提供的界定：

> 课程的认知过程取向试图发展一整套可用来解决广泛的理智问题的认知技能。在这种观点看来，学科，正如被典型界定的那样，被认为是发展理智能力的工具，这些理智能力能够被应用于除这些过程被最初提炼出来的情境之外的其他领域。……据称，这些能力在具体内容或知识被忘记或由于新知识的出现而过时之后，将持久存在。（1974，p.19）

> 课程的技术取向是这样一种取向：着力发展达到目标的手段，这些目标是被预先具体化的。这种取向的工作倾向于把学校教育视为可以分解为其构成部分的复杂体系。教育者或教育技术人员的问题在于控制这个体系，以使该体系试图达到的目标能够达到。（1974，p.49）

在课程思想的[自我实现]取向看来，……学校教育成为个人实现的手段，旨在提供个人发现和发展其独特个性的情境。在这种观点看来，课程是一种弥漫性的、丰富的经验，可运用于个人发展的许多方面。(1974，p.105)

社会改造主义者把学校教育视为社会变革的中介。他们要求教育对学生兴趣和社会需要都具有适切性。课程被理解为对其人性和社会情境的整个结构具有直接影响的能动力量。(1974，p.135)

关于课程的学术理性主义者的主要目标是使学生运用和欣赏构成各种理智的和艺术的学科的理念和作品。学术理性主义者认为各种学科内部的理念有一种清晰的结构，并对人类的教育有着清晰的贡献。确实，获得这些结构是教育的主旨所在。(1974，p.161；上述所有 Eisner 和 Vallance 的段落均引自 Jackson，1992a，p.15)

12 年以后，Elizabeth Vallance 评论了他们对课程领域的组织，特别是根据学校中正在变化的政治上的优先性和她自己形成中的课程信念。在她看来，在这样一个政治干预的(intervening)年代，自我实现的观点已不再流行，事实上，它正在从公共话语中消失(Vallance，1986)。根据这种发展，她把自我实现从课程取向模式中拿掉，并增加了另外两种取向。第一种她称为“个人成功”模式，该模式与倡导商业的气氛和里根年代早期美国的政策有关。在这种“个人成功”取向中，“课程被视为达到即时的实践目的的手段。在商业、计算机科学和工程专业学生人数的惊人增长，与之相伴的是，在人文和社会科学专业入学人数的下降，证明了[这种]取向”(1986，p.27)。然而，她所同情的取向不在这里，而在她所称谓的“个人责任的课程”(curriculum for personal commitment)(p.29)。这种取向：

囊括了学术理性主义和自我实现的观点。……我们可能希望当正规学校教育结束之后学生依然具有这种教育观念。……这种观念把学校教育的目的视为创造一种个人对学习的责任。……相反，我的意思是一种对艰苦的工作和理智探究的乐趣的内在的激情，不论在人文科学、机械工程、营养科学，还是在甚至课程理论方面。(1986，pp.27－28)

注意到这一点是重要的：Vallance 在修改她和 Eisner 1974 年对课程领域的素描时，依赖于观察在学校(和社会)中所发生的事情。通过观察学校来描

绘课程领域，是一种推论性转移，这只是在传统范式中才有可能发生。在被概念重建的课程领域，尽管许多学术研究是关于学校的，但清楚的事实是：课程领域是由课程学者所出版的作品构成的，而不是由学校中的实践构成的。当代课程话语经常把学校牢记心中（或至少将之作为思想背景），但是，如果一个人要描绘课程领域，他必须考察课程话语本身而不是学校。

Kliebard的素描。接下来，Jackson（1992a）转向把这些取向与 Herbert Kliebard 的历史观进行比较。Kliebard（1980）确认了课程领域发展早期形成的四个“兴趣群体”，“每一个都有清晰的行动议程”，并且都决定去影响“现代美国课程”的性格（Kliebard，1986，p.xi；引自 Jackson，1992a，p.15）。Kliebard 把第一个“兴趣群体”称为“人文主义者”（humanists），他把“人文主义者”描述为“尊重理性的力量和西方文化遗产之精华的古老传统的捍卫者”（1986，p.27，引自 Jackson，1992a，pp.15－16）。显然，这与 Eisner 和 Valance 所称谓的“学术理性主义者”是等同的。Kliebard 的第二个兴趣群体是“发展主义者”（the developmentalists），他将之描述为那些相信“课程难题能够被日益科学的资料来解决，这些资料不仅是关于儿童和青少年的发展阶段的，而且是关于学习性质的”。（1986，p.24，引自 Jackson，1992a，p.16）这个群体横跨 Eisner 和 Valance 的认知技能取向和自我实现取向，但并不与之完全相符。Kliebard 的第三个群体是“社会效率教育者”（social efficiency educator），他们像博比特本人，试图把“工业的标准技术应用于学校教育事业”（1986，p.8，引自 Jackson，1992a，p.16）。这个群体与 McNeil 和 Eisner、Vallance 的技术观念或取向相重叠，并且吸收了后者的认知过程取向，只要相信学术技能可以迁移到其他情境，像工作情境。第四种群体由社会改良主义者（social meliorists）所组成，他们把课程视为服务于社会改造，或者，更为简单的社会改良。正如我们将在第 2 章更为详细地看到的那样，Kliebard 做出了这样的结论：“最终成为美国课程的，不是这些竞争性团体中任何一方的决定性胜利的结果，而是一种松散的、主要是互不连接的、并不十分条理的妥协的结果”（Kliebard，1986，p.29，引自 Jackson，1992a，p.16）。Kliebard 的课程图像与课程话语相联系，这些话语确凿无疑地与学校课程相联系，但并不是以可怕的“条理”或自明的方式相联系。特别在今天，学校是一个与课程理论领域分离的世界。

其实派纳的课程理论与学校更为分离。

Jackson 的怀疑论。Jackson 怀疑对当代课程领域的这些素描的价值。他问道：“谁把自己称为一个新人文主义者，或自我实现者，或社会改造主义者，或学术理性主义者？答案是：没有人这样做。”（Jackson，1992a，p.17）他继续指出，另一个问题是这些素描的应用，即每一个人都应当从这些一般观点中采用一个或另一个。他问道：“但是，每一个人确实这样吗？需要这样吗？”

(p.17)Jackson 问道，假如教育者感到被迫去学习这些“冲突的观念”——借用 Eisner-Vallance 的术语，那么，作用是什么？他回答道：没有作用：“大多数教师和行政人员当接受其工作的时候就继承了一种课程，他们几乎不可能去全面修订或变革课程。……他们也几乎不需要让自己去关心广泛的课程观点。”(Jackson，1992a，pp.17－18)尽管 Jackson 认为这些课程素描是“陈规教条”(p.18)，但他确实认为描绘课程的人承认他们的范畴的尝试性。Jackson 是对的，课程领域的这些素描的用处在今天是有限的。截止到目前，Jackson 澄清了课程领域的定义观和概括方式，成绩不小。他下一步转向哪里？他从课程领域的概括，转向课程专家实际从事的学科。

课程专家做什么？ Jackson 在其论文的第三部分离开了定义观及与之相连的概括方式，转向“专业观”，“即课程领域内部的分工”(1992a，p.21)。他回答了课程专家做什么的问题：“长期占支配地位的答案是，大学本位的专家应当为课堂教师和学校行政人员提供直接的、实际的帮助，因为后者日复一日地忙于改善其学校课程的事务。这并不是说专家必须实际工作于学校。只是坚持他们所教的、所写的东西应当与实践者改善课程的努力有着清晰的关联。”(1992a，p.21)这里，Jackson 用很经济的语言阐明了理论与实践的联系，这种观点流行于课程开发范式(或前范式，用 Rogan 和 Luckowski 的术语)约 60 年的历史中(1918—1979)。当他写下下面的话的时候，Jackson 似乎承认了范式转换：

> 更近的答案……要求大学本位的专家做不同的事情，不是去满足实践者技术帮助的需要。……一种可能性是，与过去相比，他们开始更紧密地与实践者工作在一起。另一种可能性是，一般说来，他们把学术学科的观点和政治观点指向于教育问题，迄今为止，这种学术学科的观点和政治观点是被忽视或基本被忽视的。(Jackson，1992a，p.21)

在他论文的开始，Jackson 宣称课程领域是令人迷茫的。有些课程专家无疑是迷茫的，但 Jackson 不是。我们猜测，那些报道迷茫的人可能是陷入课程开发范式与 20 世纪 70 年代开始产生的理解课程范式二者之间的“代沟”的那些人。Jackson 并不迷茫。他相当清楚理论与实践的什么观点是成问题的；他相当清楚课程领域传统概括的不恰当性。当代课程领域确实是准确沿着 Jackson 所建议的线索组织起来的。这些线索是什么？他指出，课程领域的一大阵营对满足在学校中工作的那些人的日常技术需要饶有兴趣。我们把在这个阵营工作的那些人视为致力于把课程理解为制度文本。他们在传统课

程开发话语中叙述他们的问题、取向和答案，尽管这种话语也在发生与概念重建的课程领域相对应的变化，正如我们将在第13章中所看到的那样。

[关于"文本"(text)一词的夹注：通过运用"文本"这个术语，像运用制度文本这一术语，我们承认这一事实：即你我所知道、熟悉的课程领域是由各种各样的话语(discourses)——即拥有特殊历史和政治信仰的特殊语言系统和传统——所构成的。而且，文本这一术语还暗示着被忽视的理解课程的其他观点。比如，人们如何阅读或书写课程，课程是怎样被历史地阅读和书写的，可以运用什么分析工具来阅读一个文本？对课程领域的文本性概括与后结构主义有关，我们将在第9章做出总结。]

Jackson观察到，课程领域的概念重建主义阵营引进了学术学科的视野和政治观点。正如本书目录所表明的，当代课程领域的图形必须考虑艺术、科学和人文科学所采纳并影响了种族、性别和政治等跨学科领域的方式。这样一个图形也承认与现象学、后结构主义、自传、美学、神学和国际研究有关的学术。在我们转向当代课程领域的这幅图形之前，让我们回到课程史的旅程中来，Jackson是我们的导游。

博比特，泰勒，施瓦布。Jackson通过课程领域的三个历史"巨头"的著作，追溯了课程领域的观念。这三个"巨头"是：博比特(Franklin Bobbitt)，泰勒(Ralph Tyler)，施瓦布(Joseph Schwab)。让我们快速浏览Jackson的追溯，然后转向描绘当代课程领域。Jackson告诉我们，博比特把他的任务，以及课程专家的任务，视为改革学校课程。他建议了课程开发的一般策略，我们将在第2章考察，用Jackson的话说(1992a)，该策略始于"一种非常广泛的、囊括无遗的行为概念，对于人们需要知道的具体行为，人们要从事它，并逐步使之更为狭窄、更为具体化，以便去做[成人的行为]"(p.24)。博比特建议课程开发过程要由教育者来领导，但社区中的其他群体也要参与，包括"售货员、内科医生和护士、民事和社会工作者、宗教工作者"以及其他人员。博比特确认了这个设想的规模，并反对走得太快以至于超过了一个具体社区能够适应的程度。(Jackson，1992a)显然，博比特对课程的阐述是把课程作为制度文本，而课程开发则是在国家范围内发生的。回顾20世纪20年代是一个移民时期，不稳定但急剧扩张的经济，以及保守的国家政策。在那个时期，课程的标准化和中心化是目标，而不是压迫性的事实。

这应该是基于美国的教育文化吧，中国似乎没有发生过这种事情！

泰勒原理。从对博比特的思考，Jackson转向泰勒。"如果有任何一本书值得称为课程编制的圣经，"Jackson开宗明义，"它当然是泰勒的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)。……在课程领域，很难列出比之更有影响的一本书。"(1992a，p.24)这本小书，一开始是泰勒于20世纪30—40年代在芝加哥大学教授的一门课程的大纲(1949年在芝加哥

大学出版社初版)，“试图阐明看待、分析和解释一个教育机构中课程与教学计划的原理”(Tyler，1949，p.1)。[泰勒对“原理”(rationale)一词的强调，有助于解释为什么这本书的内容被称为泰勒原理(the Tyler Rationale)。]泰勒继续说，这本书“勾勒了一种把教学计划视为一种功能性教育工具的方式”。(p.1)泰勒的“基本原理”的核心由四个问题构成(他对每一个问题辟专章论述)，正如 Jackson 所指出的，这四个问题“由于泰勒，今天相当多的课程专家可能熟记在心”。(Jackson，1992a，p.25)这四个问题是：

1. 学校应当试图达到什么教育目标？(目标)
2. 提供什么教育经验最有可能达到这些目标？(设计)
3. 怎样有效组织这些教育经验？(范围与序列)
4. 我们怎样确定这些目标正在达到？(评价)(Tyler，1949，引自 Jackson，1992a，p.25)

泰勒与博比特具有一致性吗？ Jackson 然后比较了泰勒和博比特的观点：“在他们关于大学本位的课程专家应当做什么的观念方面，博比特和泰勒的看法完全一致。他们都同意，至少这种专家的一项工作是给实践者提供如何修改他们学校中的课程的建议。”(Jackson，1992a，p.25)这种观点，正如 Jackson 指出的，代表了课程领域的传统观念。Jackson 继续指出，“两位理论家以不同的方式赞同的第二项任务，是研究阐明应当教什么或如何评价各种各样的课程。第三个任务是培训一批专家，他们将奔赴其他大学的岗位。”(Jackson，1992a，pp.25－26)Jackson 判断，两个人都希望“把某种秩序和规律性带进[课程开发]这项复杂的任务”(p.26)，我们把这种倾向称为行政或管理兴趣(Pinar & Grumet，1988)。而且，博比特和泰勒“都对各种经验研究的课程效果感到乐观。对博比特而言，这种研究的主要形式应当是对能够充分带进社会中的行为的研究。泰勒也需要这种研究，而且他也把对学习的心理学研究作为获取帮助的一种来源。两人都希望这类研究将最终把课程开发过程建立在坚实的科学基础之上”(Jackson，1992a，p.26)。博比特和泰勒两人“共享一种实践精神”(Jackson，1992a，p.26)。

泰勒对博比特做出改善了吗？ Jackson 的回答：“是的”。他判断，泰勒是通过超越博比特的两步模式而拓展并提炼了博比特的观点。博比特的两步模式是：(1)确定教育目标；(2)设计学习经验。泰勒增加了另外两步：一个是涉及到对学习经验的组织；另一个是需要对它们的评价。泰勒通过包含下列方式而提炼了第一步即目标的确定：在确定目标时包含发展学校哲学和检验

心理学研究，此二者被用做“筛子”以滤除不需要的目标并使目标总量减少。泰勒愿意接受课程开发与修改的一个较小的舞台，这超过了博比特。大学本位的课程专家能够为课程开发做贡献的“空间”减少了，这部分是由于政治的和公司的日益增加的影响。政客们很少愿意把课程问题留给教育者自由决定。而教科书企业自身为开发课程材料而强占教师的机会。博比特和泰勒都“遵循课程专家即实践者的建议给予者这个单一的传统”(1992a，p.27)。最后，Jackson 惊奇为什么博比特和泰勒被如此广泛地阅读。他寻找他们的著作的修辞特性，这可能有助于解释其广泛影响：“在这些修辞特性中最显著的是对常识的强烈借助”(p.27)。我们要增加一点：它们所以被阅读是因为教授们安排了它们。

施瓦布的计划。Jackson 接着转向施瓦布的四篇著名课程论文。施瓦布告诉我们，这些论文“建议了对现在的或设想的实践的可替代的选择，辨明了这些选择的可能后果(好的或坏的)，追溯了这些后果的可能的、进一步的效果，并且在其他方面为负责任的审议作出贡献。这种审议对新的或变化了的实践的合理选择是必要的”(1978，p.320，引自 Jackson，1992a，p.28)。施瓦布的四篇论文实现这些目标了吗？Jackson 的判断是：“一个慷慨的评论者会说它们实现了，但一个盲目的评论者会说它们并没有尝试”(Jackson，1992a，p.28)。[施瓦布的学生曾观察到，他的计划在写作上是复杂的。他的作品“一方面是一个博学的和雄辩的模式，但与此同时……是学究式的和错综复杂的。”(Eisner，1984，p.203)为了付诸实施，施瓦布的计划需要在教师教育和研究中做出相应的改变，这就进一步降低了实施的可能性 (Schulman，1984)。我们更详尽地关注了施瓦布对课程领域的影响，辟独立的一节来论述施瓦布及其作品。参阅第 4 章。]

施瓦布的三个问题。1969 年，施瓦布宣布课程领域“岌岌可危”。他断言，在这种状态中，“系统的智力行动的所有领域”都周期性地发现了自身。此后，他提出了一种解决方案。他建议这个领域将“课程能量”从“理论”转向“另外三种操作模式”，他将之称为“实践的、准实践的和折中的”(引自 Jackson，1992a，pp.28－29)。作为这个计划的一部分，施瓦布问了三个问题，Jackson (1992a)对之进行了重述：(1)什么是“实践的艺术”？如何将之与课程关联起来？(2)试图实践这种艺术的学校本位的课程专家的角色是什么？(3)大学本位的专家的角色是什么？(p.29)

审议。第一个问题以下列术语来回答。“实践的艺术”即审议的艺术。根据课程事件来理解，这意味着课程改善将会渐进地发生，而不是大规模地发生，比如像博比特所想像的那样。课程开发与改善“必须与那些保持不变

的部分一同规划和阐述，以至于使课程的整体功能保持连续和未受损害。”（1978，p.312，引自 Jackson，1992a，p.29）施瓦布建议每一个学校组织一个小组来负责课程开发与修改。这个小组定期雇佣两种类型的外部顾问：“专业学者”作为学科顾问；社会科学家，像社会学家和心理学家，提供社会和心理方面问题的建议。领导这个小组的将是针对这个任务受过培训的一个课程专家，而且他将在学校的行政体系中占据一个新位置。这个学校本位的课程主席将承担三项责任：（1）监控小组的行为；（2）监督课程开发行为，特别是材料的准备；（3）帮助小组形成自己的课程价值观。（Schwab，1978；Jackson，1992a）

施瓦布：课程专家应当知道什么。 Jackson 接着转向施瓦布对大学本位的课程教授的角色的详尽阐述。这种个体的基本义务是培训将担当学校本位的课程委员会主席的那部分人，正如上面所描述的。这些个体想知道的内容包括：

> （1）对劝说的修辞学的熟练运用，（2）审议的经验，（3）阅读“学术”杂志的能力，（4）指导教师—同事运用杂志的能力，（5）全国范围内课程实践的知识，（6）有助于指导教育实践的那些行为科学的知识，（7）“基本”熟悉一些学校课程由之引出的学术领域。（Jackson，1992a，p.30）

对施瓦布而言，课程专业的博士学位项目研讨班（seminars）和实习经验，以博士学位论文而告终。博士学位论文将由对一次实习经历的“报告、分析和评定”构成，实习是在一所实际学校的课程主席办公室进行的。这项研究“将引导、建议和更新在这所学校工作的他们以前的学生”（Schwab，引自 Jackson，1992a，p.30）。

施瓦布对泰勒做出改善了吗？ 施瓦布曾有意识地把他自己的工作与泰勒联系起来。这可以在施瓦布自己的陈述中找到证据：“从这些评论可清晰地看出：这里所建议的课程方法的观念内在于泰勒原理之中。”（1978，p.320，引自 Jackson，1992a，p.30）Jackson 告诉我们，泰勒和施瓦布之间存在两大差异，施瓦布认为这正是泰勒的弱点：（1）泰勒对确定目标过于强调（对施瓦布而言，目标太模糊以至于不能挑起审议，它会导致“虚妄的一致”或虚假的赞同）；（2）那些运用泰勒的著作的人并没有在审议方面受过训练（Jackson，1992a）。施瓦布和泰勒，再一次用施瓦布的话说，都“坚持对各种因素进行实践性和折中性处理”（1978，p.320，引自 Jackson，1992a，p.30）。施瓦布和泰勒分享什么共同的信仰？ Jackson 告诉我们：

主要的相同点是这一事实：施瓦布和泰勒对他们的作用是什么有着共同的理解，博比特也赞同这一点。他们三者都试图为实践者提供帮助，这些实践者想改善他们工作于其中的学校的课程。这是他们的主要目标。他们对如何达到这一点有不同的理念，确实如此，但他们在追求这个总体使命方面却没有动摇。（Jackson，1992a，p.30，着重号为原文所加）

Jackson 通过指出下面这一点而修正了这个判断：施瓦布好像“比他的两个先驱者稍微远离了学校实践的日常事务”（p.30）。Jackson 注意到博比特有一个首要的观点：即学校出了问题，需要改革。然而，他指出，尽管泰勒没有博比特那样的宏大志向，但他确实相信广泛的观点是重要的。Jackson 注意到，泰勒建议每一所学校开发自己的目标体系。适成对照的是，Jackson 观察到，施瓦布并不谈论学校如何从事大规模的社会改革。施瓦布也不建议教育实践工作者掌握这些广泛的观点。恰恰相反，施瓦布十分担心花费时间去陈述目标。阐述目标太容易了，施瓦布（1978）说道。更重要的是花费时间对“课程机器中的摩擦和损坏”进行问题解决。（1978，p.315，引自 Jackson，1992a，p.31）关于课程开发与修改之任务的规模，Jackson 结论道，施瓦布“好像远离了博比特和泰勒，而不是在同样的方向上向前迈出了一步”（Jackson，1992a，p.31）。施瓦布的著作确认了课程开发空间的收缩，但维持着课程著作的机构意义。

施瓦布著作中的一个张力。 Jackson 确认了施瓦布著作中的一个重要张力。一方面，施瓦布敦促课程教授摈弃理论从事更加学校取向的和实践性工作。另一方面，施瓦布也要求课程教授变得更加学术化、更加理智，阅读广泛，使自己在社会科学方面有修养，并且“成为一个批判性的论文作者，当他们评论教育事件的时候，能够对他们时代的社会不公与伪善明察秋毫”（Jackson，1992a，p.32）。Jackson 然后采纳了这两条“途径”，它们都能在今天的课程领域找到根据，注意到作为课程专家之意义的两种基本形式。一种形式他认为是“走向实践：课程专家作为顾问（consultant）”（p.32）。另一种形式他认为是“走向学术：课程专家作为通才（generalist）”（Jackson，1992a，p.34）。我们将首先考察前者。

课程专家作为顾问。 Jackson 注意到，这种情况在英国有先例。历史上，英国的教师即为课程开发者。在 20 世纪 60 年代，教师团体和协会深深卷入课程改革之中，这与美国的情况形成对比（参阅第 3 章）。这样，在英国，大学教授所承担的角色非常像施瓦布建议美国课程教授所做的那样（参阅

Stenhouse, 1980; Reid & Walker, 1975; Goodson, 1983)。参与学校工作在当代美国的表现,是模糊课程开发与在职培训或教师发展之间的传统区分。这一点,英国的例子是一个先例。(参阅13章教师发展一节,那里描述了这部分学术研究。)关于这个群体的例子,Jackson援引了F. Michael Connelly和D. Jean Clandinin (1988a)的著作、Freema Elbaz (1983)的著作、Robin Barrow (1984b)的著作,以及Antoinette Oberg (1987)的著作。Jackson对这个群体写了下面的话:"所选取的这些更具有实践者取向的观点的拥护者所撰写的著作与论文揭示出,在发现课程的一般原理的目标被摈弃之后,有许多东西要写。……施瓦布四篇论文中所存在的评论和建议的总和,是这类作品的范式。"(p.33)博比特倡导从事全国范围内课程开发与改革项目的观点,而施瓦布主张需要不断修理破损的课程机器的观点,其间的差异反映了"课程专家的使命范围的明显减少,这种使命似乎发生于此前的整个50年期间"(Jackson, 1992a, p.34)。在注意到博比特、泰勒与施瓦布之间的连续性.以及对课程实践的当代兴趣的同时,Jackson确实表达了他对那些"更加贴近实践者"的学者的著作的保留意见:

> 如果专家对确立改革需要的任务没有带来专门知识或观点;如果他或她被证明仅仅是一个改革过程的促进者,对什么需要改和为什么改的问题没有实质性的介入,人们就开始怀疑在什么意义上课程专家的标签是恰当的。或许像讨论领导者或施瓦布的术语"审议者"(deliberator)之类的称谓,更为适当。……放弃了[有远见卓识的通才的角色],确实是逃离了课程领域,尽管这并不很符合施瓦布所建议的方式。(Jackson, 1992a, p.34)

课程专家作为通才。当代课程领域正在行进的第二条途径,Jackson界定为"走向学术:课程专家作为通才"(p.34)。施瓦布(1983)曾想像,课程通才将研究美国政府与社会,包括美国日常生活的性格。比如,作为通才的课程专家可能研究美国生活中竞争的激烈程度,并且询问学校如何可能使理所当然的事情成为问题。种族主义和民族主义可能合法地占据了课程通才的心灵。(正如我们将在第5章看到的那样,他们确实如此。)学术学科的发展以及社会的发展也将适合课程通才去研究(Schwab, 1983),这对思考课程的形成可能是重要的。谁将构成这些通才的论文的听众?施瓦布告诉我们,除了课程教授的同事,以前的学生以及广大公众也可能感兴趣。Jackson进而观察到:

在20世纪60年代晚期和70年代早期崛起了一群课程教授，他们的作品看起来好像他们把施瓦布的建议熟记在心，尽管他的第四篇论文[前面这次引用即出自此文]至少10年之后才出现，而且施瓦布本人也属于那些据说在总体上与这个群体迥异的课程专家。这个群体中的一些成员宣称，他们正在做的事情是对课程专家的任务进行概念重建，特别是关于在课程事件中理论的作用方面。(Jackson，1992a，p.34)

Jackson描述了这个群体——概念重建主义者(the Reconceptualists)，展示了其三个显著特征：(1)对泰勒原理不满；(2)运用折中(eclectic)传统探讨课程，像心理分析理论、现象学、存在主义；(3)左翼政治倾向，"吸收了马克思主义和新马克思主义思想，关心种族和异族不平等、女性主义、和平运动，等等。"(1992a，p.35)我们将在第4章详细考察概念重建主义的历史。第5—14章所勾勒的正是种族、性别和政治这些"折中"传统和兴趣怎样在最近15年美国课程领域中阐述和表达的。

概念重建运动的第二次浪潮？ Jackson援引了Pinar1988年关于课程研究的概念重建运动的观察："当课程研究的学术领域被重新思考的时候，构成当代课程研究领域的主要理念还在向中小学的同事们迈进。如果存在一个'第二次浪潮'的话，这些中小学校将成为其场所。"(Pinar，1988f，p.13)Jackson问道，为什么概念重建运动还没有到达学校？时候还不到吗？如果学校工作人员不阅读当代课程理论，这应当是一个要关心的问题吗？对这些问题的回答，Jackson告诉我们，这依赖于一个人关于课程变革的观点。这个问题可以分解为三个部分：(1)关于那些最需要变革的理念；(2)关于变革如何可能发生的理解；(3)关于变革中课程专家可能担当的角色的一套信念。比如，如果一个人认为主要的变革动因在于政策制定者而不是实践者，或者，如果一个人对课程现状的批评突然制止了对变革的建议，或者，如果一个人最终坚持了这些观点的任何组合，"相当少的实践者在倾听也无关紧要"(Jackson，1992a，p.36)。Jackson继续说道：

还有另外一个考虑……与实践者希望阅读什么的问题有关联，但更直接地指向作为一种研究领域的课程的未来。它以询问下列问题开始：课程变革大规模地进行(博比特)，或者甚至以更为谨慎的规模不断地修补(泰勒与施瓦布)，这是否是一个一如过去的问题？有迹象表明：不是。当然，在20世纪60年代席卷全美的国家范围的课程改革的时代已经久久地过去了。类似的运动在其他国家似乎也停止了。……在那些专门领域的课程开发行为倾向

于由专家特别是学科领域的专家所主宰，而不是由那些其专业领域是一般课程理论或跨越学科边界改善课程的专家来主宰。(Jackson，1992a，p.37)

这里 Jackson 是在承认课程开发领域不再仅属于，或甚至主要属于课程专家(与学科专家——像阅读教育者或科学教育者——适成对照)。这个领域的消失在 20 世纪 60 年代之前是渐进的。到 60 年代，Kennedy 当局的国家课程改革工程清楚地表明，传统课程领域不再是国家范围的课程开发与修订的主角。(这个故事将在第 3 章和第 4 章讲述)Jackson 在这里理解了课程开发不再是课程领域的范式。

重获乐观主义与使命感？ Jackson 以对另一种可能性的思考而结束其论文。这种可能性就是重获与传统课程领域相连的激奋人心和重要感。他提出了这种可能性：

> 当然存在另一种可能性，至少假设存在。那就是竭力从内部使课程领域恢复活力，以回应当前的状况。概念重建主义者已明显试图这样做。那些更走向实践者的学者或许也在试图这样做。这项工作能完成吗？这两个群体在重获乐观精神和使命感方面会成功吗？这种乐观精神和使命感是课程作为一个研究领域刚崛起的前二三十年的明显标志。(1992a，p.37)

我们希望这本著作将成为这个问题的部分答案。

Jackson 做出了三个主要贡献。首先，他是把经过概念重建的课程领域的当代学术研究与传统课程领域的主要方面联系起来的第一个主要学者，通过博比特、杜威、泰勒和施瓦布的著作对这些方面做出了仔细梳理。(他所选择的学者均与芝加哥大学有联系，这个大学也是他本人的事业展开的地方。由于博比特等人具有毋庸置疑的重要性，他的做法也是可原谅的。)第二，Jackson 理解到——迄今为止课程领域没有一个重要人物曾做到这一点——在课程领域 70 年的历史上，课程开发与修改的“空间”显著地减少了。这种“空间”的减少，不仅在课程开发与修改的规模上反映出来，这种规模可以在博比特、泰勒和施瓦布的著作中找到证据，而且也可以在课程领域中理论的作用上反映出来。理论的作用已从其实践之“狗”的“尾巴”的地位，转变为具有更加平等的地位。正如 Jackson 所注意到的，在当代课程领域中有两条途径：一条走向实践者，另一条走向学术。

我们认为这种区分仅仅是表面的。说在当代已经被概念重建的课程领域中专家有时更靠近学校、有时更靠近大学，这不是一个最终正确的结论。

我们的观点是当代学者同时更靠近“实践”与“理论”。注意 Jackson 将之与“更靠近实践”联系起来的那批学者，他们对学校本位的研究与实践有着复杂的理论理解（比如，Connelly & Clandinin；我们也可以把 Butt，Schubert 和 Shulman 包括进去）。理论家运用巨大的技巧和现实主义来操作“实践”工作。我们将说学者与学校之间的表面距离仅仅是表面的。即使那些不在学校工作的学者，也对学校的情况有着敏锐的意识。是学者与教师的关系发生了变化。在课程开发范式中，这种关系往往是等级性的：大学教授是专家，而教师则是顾客。在被重构的课程领域中，这种关系则更具合作性（Miller，1990a）。在这种变化了的关系中，理论与实践表面上是分离的，但这仅仅是表面的，我们认为，二者之间是互惠的：

> 课程理论太经常地被学术工作的不自然的复杂性所污染，鄙视实践活动以维持等级优势，依附于抽象事物以提高其地位。尽管课程领域的状况提供了一个课程理论与实践彼此相遇的情境，但我们的目标不是去消除它们的差异，把一个降低到另一个的范围之中。研究不必再去思考优势；恰恰相反，它成为一种分析方式，对不公正的优势进行挑战。理论禁止增强等级差异，而是帮助消除它们。理论禁止在不变的、傲慢的真理的永恒王国中疏离实践。而是让我们使理论与实践彼此面对以揭示彼此的局限性，并且由此扩大能量、增强各自的重点。（Pinar & Grumet，1988，p.99；着重号为本书作者所加）

Jackson 对课程领域的贡献远比这篇论文所展现的要广泛得多，尽管这篇论文极为重要。他 1968 年的那本书《班级生活》，有助于在主题和方法论上确定此后开展的许多研究。在概念重建运动的 10 年间，他 1979 年应邀在美国教育研究会做的演讲“学科的状态”，表达了许多富有煽动性的张力；我们将在第 4 章检验这篇演讲及其反响。在第 13 章，我们将检验他对教学和“教师发展”方面作的深思熟虑的反思。在这里，他建起了一座坚实的历史的和概念的桥梁，把 20 世纪 90 年代早期的课程领域与 70 年代之前存在的课程领域连接起来。现在，我们转向今天存在的课程领域的图景。

五、当代课程领域素描

> 关于课程“文本”概念……现在是在一个非常宽泛的意义上来理解的：社会实践和制度、文化产品，直至人类行动和反思所产生的任何结果。
>
> （H. McEwan，1992，p.64）

我们已经从两种视角总结了课程领域从传统到当代的变迁。首先，我们评论了纲领性课程教科书；其次我们在专业内部考察了课程定义和专业的变化。但从这两种视角我们都看到，变化着的历史条件——特别是课程开发这一日渐缩小的领域正在由政客、教科书出版商以及大学里的学科专家，而不是由教育实践者及大学的课程教授来领导并监控——改变了课程领域的专业和概念特征。这样做的结果，这些变化着的条件适合于该领域20世纪70年代所发生的范式转换。Jackson非常简要地概述了该领域所导致的概念重建特征。现在，我们更详细地概述这些特征。

Jackson

历史研究。课程史的研究（其中Jackson的研究是一个杰出的例证），作为当代课程论研究最重要的一个部分，出现于20世纪80年代，并获得了迅速发展，取得了最新的成果。正如Kliebard（1992）在他的《打造美国课程》（*Forging the American Curriculum*）中所观察到的，“当我还是研究生的时候，并不存在任何课程史之类的东西”。[Herbert Kliebard，以及Daniel Laurel Tanner（1988；1990），Ivor Goodson（1983；1987；1988；1989a；1989b），Barry Franklin（1986），Steven Selden（1988）和Craig Kridel（1989；1991），他们都位于这些人的行列，即其学术研究使得课程史占据了当代课程领域的重要位置。]

为什么传统的课程领域是反历史的？泰勒原理最终是程序性的，其科层化旨趣无需考虑历史。课程开发本身是依据预案和取向而概念化的，它经常受“最好的就是可重复的”这种科学信念的影响，那就是越有效的知识越期待着精确而严格的科学实验的检验。在这一方面，课程领域起源的行政和管理特征不可能被过于强调。William Reid（1986）注意到：

> 作为学术活动的一个集中领域，课程研究首先是在北美制度化的，其目的是为学区提供理解应如何提高、修订或改革课程的教育领导者。即使在今天，这类抱负仍是课程研究这一事业的核心。（p.159）

这种改革家取向，结合对“进步”的信念，导致该领域强调未来（Longstreet & Shane，1992），而不是过去。Reid（1986）写道，“课程研究不仅倾向于不理会，甚至积极反对历史研究，因为过去通常是被作为一个黑暗的时期而展现的，为了更光明的未来，在研究中最好把它遗忘”（p.160）。然而，即使在这一取向内，Reid（1986）相信，“对于实践为本的课程改革的概念来说，历史可能是有益的”（p.164）。Reid（1986）认为课程研究中对历史强调得不够，还因为“大部分（课程学者）是在其他学科中培养起来的”（p.159）。

我们认为，课程的历史知识现在之所以变得重要，原因之一是概念重建运动使课程领域的同一性陷入了一场危机。我们知道现在我们的课程既是一个理论领域也是一个实践领域，包括理解课程的计划。在课程的"新"领域与传统的泰勒式领域之间，什么是连续的什么是不连续的？如果传统领域的一个明显特征是它具有反理论和反历史的倾向(Kliebard，1970，1992a)，那么，经过概念重建的当代课程领域的一个明显特征就是其深远的历史性。学者们敏锐地意识到，课程工作的发生是有时间性、历史性的，这种关于课程工作历史性的自我意识，从理论上或制度上帮助支持了对课程历史研究的不断增加的兴趣。我们拿出三章(第2、3、4章)来研究了课程领域从1828年到1979年的历史缩影。在第5—14章讨论当代话题时，是按主题来组织的，其中有几章也是历史地组织的，特别是关于政治、性别、后结构主义、神学及自传的几个章节。除了历史地对待课程领域，文献学的(Schubert，1980)、导师制的(Iverson & Waxman，1981；Schubert，1992a)和谱系学的研究(Schubert & Posner，1980；Schubert，et al.，1988；Pinar & Reynolds，1992b)现在也都是有意义的。课程领域历史的学术研究，从"课程历史研究会"(Society for the Study of Curriculum History)和南卡罗来纳大学的"教育博物馆"(Education Museum)得到了建制上的支持。最近，一项重要的新资源已经出版。由George Willis，William Schubert，Robert V. Bullough，Craig Kridel，及John Holton(1993)编辑的《美国课程：文献史》(*The American Curriculum: A Documentary History*)一书，用原始资料实录了美国课程的历史，它对于学者是非常有用的。这种资料在1993年之前并不容易弄到。每一份文献前面都有该文献所产生的历史背景的简介。显然，理解课程历史地展示了当代课程领域一个主要的和生动的部分。

我们在本书中所用的各种当代课程话语并不是来自于真空。正如Jackson指出的，课程话语是历史地发展的，它出自于瓦解的传统课程领域，出自于20世纪70年代伴随着为势力和权威而斗争的争辩，那是实际发生了范式转换的特别的十年(第4章中所描述的)。出现于20世纪70年代的最先的"概念重建主义者"的话语，是政治性和自传性话语，它一出现就暂时争得了支配性地位。在威斯康星—麦迪逊大学的阿普尔(Michael W. Apple)的领导下，政治性话语部分早获凯旋(于70年代中期)，到70年代末逐渐成为最重要和著述最多的部分(见第5章)。自传性话语作品在70年代末则黯然失色，它渐被阿普尔的马克思主义所击溃，部分被70年代后半段出现的女性主义理论所取代。然而，自传性或传记性研究及理论在最近5年又以极强的力量再度崛起，我们将在第10章对之进行评论。

Madeleine R. Grumet 和 Janet L. Miller 是 70 年代自传性工程两个极为重要的理论家，至少通过她们的努力，女性主义理论迅速崛起，其著述和重要性仅次于政治性研究领域。把课程理解为性别文本的努力，对于理解课程的当代工程非常重要。并且我们认为，当政治性研究进入了一个危机时期时，女性主义研究仍处于上升趋势。我们将在第 7 章评述女性主义和性别理论。种族主义研究除了自身的成长历史，它还出自政治性和性别研究；我们把它放在政治性和性别之间在第 6 章进行评论。正是这一部分研究，一旦独立出来进入多元文化主义的话语，它就以极大的潜能和力量发展，并有望重塑对整个课程领域都有意义的概念。

70 年代早期，自传性研究参与了政治性研究的工作，有时是批判性的，有时是合作性的，但一般而言，政治性研究对这种参与不予理会，而是代之以集中关注自身的发展，这种自择的褊狭直到今天还在持续（见 Beyer & Apple）。从一种政治性的观点来看，这种策略证明是有效的。正如我们已经指出的，阿普尔坚持着领导了把课程理解为政治文本的努力，70 年代末又有了吉鲁（Henry A. Giroux）的加盟，后者现在也许比持任何话语的课程专家在课程以外的领域都更加知名［例如，他已出现在国家公众广播（National Public Radio）中］。还有，吉鲁在课程领域中已经成了一种“避雷针”，吸引了来自各个方面的广泛批评，尽管他和阿普尔的工作之间的不同并非不可调和的（Wexler, 1987; Apple, 1993）。吉鲁的前同事 Peter McLaren，看来从吉鲁对政治性的偏好（最近，这种偏好也扩展到了对种族性、性别和后现代主义的思考上）上稍微转向了政治的后现代主义，或者也许更确切地说是一种后现代政治性（见第 5 章和第 9 章）。McLaren 最近的已经体现了政治性领域的危机。Philip Wexler 也许是以对阿普尔和吉鲁为代表的左派最老到的批评家的身份而崛起的，并且十分可能是当代课程领域最老到的左派理论家。我们将在第 5 章考察阿普尔、吉鲁、Mclaren、Wexler 以及其他许多人——其中多是阿普尔的学生和同事——的工作，他们的研究都把课程理解为政治文本。

70 年代另一个杰出的人物是阿尔伯塔大学的现象学家马克斯·范梅南（Max van Manen），他是把现象学这一重要的欧洲和现代加拿大传统介绍给美国课程论读者的第二人（Dwayne E. Huebner 是第一人，见第 3 章及 Pinar & Reynolds, 1992b）。听了范梅南在全美教育研究会（American Educational Research Association）1976 年会议上的讲话，James Macdonald 把他称做课程领域的“王子”。范梅南向他在阿尔伯塔大学的博士生导师 Ted Aoki 介绍了现象学，Aoki 迅速崛起为现象学课程理论的主要人物。Aoki 和范梅南一起发动了现象学运动，并且近乎单枪匹马地把它发展为当代的一种主要话语（尽管

美国还没有充分地承认这点），他们还把阿尔伯塔大学建成了北美教育现象学研究中心。我们在第 8 章报告现象学的研究。

从 20 世纪 60 年代起，Elliot Eisner 被广泛阅读的著作就在批评泰勒主义的主张，特别是其中的评价领域。他在一般课程理论领域，特别是在课程评价领域所创立的新的美学观点，随着 1979 年《教育想像》（*The Educational Imagination*）一书的出版得到了全面的展示。他对课程领域重要的原创性贡献，将在本书“把课程理解为美学文本”一章以及本书第 13 章中“把课程理解为制度文本”的课程评价部分来描述。就像 Philip Jackson 一样，Elliot Eisner 的影响要超过一种话语并至少影响两代人。

20 世纪 70 年代和 80 年代早期，概念重建的课程理论中明显地缺乏种族观点，它也许在政治性部分中最为显著，人们最期望它能在这里浮出。相反，种族话语却是在多元文化话语中独立出来的。而在 70 年代和 80 年代早期，不知为何多元文化话语并不被认为是课程领域中的一个综合部分。直到 80 年代后期，政治性理论家揭示出种族问题，但把种族概念置于当代课程领域舞台中心的，却是 Cameron McCarthy（1990）的《种族与课程》（*Race and Curriculum*）一书。像我们已指出的，努力“把课程理解为种族文本”的话语将在本书第 6 章中介绍。

在 1980 年的课程理论与课堂实践 Airlie House 会议上，Jacques Daignault 和 Clermont Gauthier 嘲弄概念重建主义，称之为仅仅是另一种语言游戏，是课程领域另一次瓜分领地（见 Pinar & Reynolds，1992b）。他们戏剧性的表演标志着后结构主义在美国课程研究领域的崛起，尽管陶伯曼（Peter Taubman）（1979，1982）在 70 年代后期就已经悄无声息地使用了福柯（Michel Foucault）的研究来建构性别同一性和政治性的框架。多尔，Peter McLaren，和 Patti Lather 已经运用不同的资料来源，致力于把课程理解为后现代文本的研究，这是一个比后结构主义内涵更广的词汇，而后者更局限于法国的哲学运动。在后结构主义和后现代主义于 70 年代和 80 年代早期“攻占”美国文艺批评领域时，它们现在才刚奋力崛起于美国的课程研究领域，其标志就是 Cleo Cherryholmes（1988b）、Patti Lather（1991）及多尔（1993）等人的主要著作的出版，以及由派纳和雷诺兹（William Reynolds）（1992a）编辑的论文集。这个新领域将在第 9 章中描述。

还有几章是讨论许多人并不认为是当前主要研究领域的两种话语。我们想通过把它们收入本书而为之辩护。我们认为课程领域不能不理会课程的神学和国际尺度，本书中的有些章节将支持这一论点。在把神学尺度作为重点而加以强调时，我们并不是孤立的（Short，1991）。当然，这些话是有根据

的。这里注意到这点就足够了：在放弃了年轻时的神学很久之后，杜威(1934a)写到了宗教并推论出“一个共同信仰”，一种现世的民主神学。70年之前，康茨同杜威一起宣称，国际问题对教育者来说是首要的问题。当然，比较教育作为一个独立的领域已有长期而卓越的历史。我们这里要说的是，在理解课程时要把适当的国际尺度结合进我们课程领域的计划。你将会回忆起，Rogan和Luckowski(1990)也有过这样的论断。课程的神学和国际尺度将在第12章和第14章分别加以介绍。

把“课程理解为制度文本”的研究在本书第13章中介绍。这类研究在过去全面充斥着传统的教科书。在过去的几十年里，当受课程开发范式所控制的制度性研究向度日渐萎缩时，它依然是相当重要的，我们给它的是它应得的位置。有趣的是，制度性研究的主题反映了一般课程领域的主题性转换，并且即使在制度性和科层性语境下，读者将会发现有许多关注给予了自传性、政治性以及美学研究。在当代课程领域，甚至课程作为制度化的东西也不是狭隘的想像。

其他研究概况。课程领域的其他研究概况也是有用的(Taylor, 1982; Reid, 1980b; Barrow & Milburn, 1986)。Decker F. Walker和Jonas F. Soltis(1986)把课程研究与目的联系起来，确认了三种取向：传达、执行和改革，这是几个历史悠久的词汇[见Rosenblatt, 1938; Miel & Brogan, 1957, p.87]。另一种与我们的描述相互交叉但却集中关注探究模式的描述(也见Short, 1991)是由Nelson Haggerson(1988)所提出的。依靠James B. Macdonald(1975b)的工作，Haggerson运用多元研究范式描述课程领域。他列出了四种研究范式：(1)理性或理论范式；(2)神学或实践范式；(3)生成或改革范式；(4)规范或批判范式。第一种是科学的和历史的；第二种是人类学的和现象学的；第三种运用了自传和解释学；第四种依赖于批判理论和解释学。第三种和第四种探究模式都寻求“理解”(p.90)。[与此相关，Haggerson(1986)早期曾呼吁专业文献的美学再概念化。]

George J. Posner曾近乎单独地发展了一种与主流社会科学以及更晚些的认知科学相关的观点(Posner & Strike, 1976; Posner & Rudnitsky, 1986; Posner, 1979, 1982a, 1982b)。后来，在描述课程领域时，Posner(1989)界定了如下的领域：课程研究的问题，教育结果的研究，课程开发过程的研究，教育观念和目的的分析，教育材料的研究，学生研究，学校和课堂研究(表1, p.342)。尽管课程领域中存在着歧异的观点，但Posner相信：“通过集中的努力，相互交织和累积的课程理论及相关的课程研究规划就一定能够实现提高教育过程质量的终极目的。”(1989, pp.361－362)

Posner 在他 1992 年的纲领性教科书《课程分析》(*Analyzing the Curriculum*)中，更广泛地发展了他 1989 年对课程领域的描述。Posner 再次强调他的智慧得益于他的导师 Mauritz Johnson(1967)，他用传统的小标题开发出一本纲领性教科书：

I. 课程的历史与起源
  A. 课程的概念和课程研究的目的
  B. 课程的地位
  C. 理论观点
    (1) 传统的观点
    (2) 经验的观点
    (3) 学科的结构
    (4) 行为的观点
    (5) 认知的观点
II. 课程的正文
  D. 课程观点和内容：基本概念
  E. 课程目标和内容：冲突的观点
  F. 课程的组织：基本概念
  G. 课程的组织：冲突的观点
III. 使用中的课程
  H. 架构要素
  I. 课程实施：冲突的方式
  J. 课程评价：基本概念
  K. 课程评价：冲突的观点
IV. 课程批判
  L. 重新检讨和批判

Posner 曾根据最近的研究扩展了他在课程领域的观点，但人们并不认为此书立论有据、观点得当，因为它特别青睐于把课程理解为制度文本的努力，而这种努力仅是当代课程研究领域的一个部分(见第 13 章)。尽管如此，Posner 的分析仍是智慧的并一定会得到承认。

课程领域走向何处？ 最后，在第 15 章中，介绍完学术研究之后，我们将设想课程领域发展的下一个平台。我们承认，尝试这样的推测需要某种自大。并且，我们知道没有人会对这种描述感到高兴，至少开始是这样。我们

大多数人太专注于我们个人的研究计划，并且课程领域的一般政治情形似乎太复杂、太易于变化，以至于很难拉开一些距离想像它将往何处去及它发展的下一个平台是什么。我们尝试这种描述，既不是希望显示对事业的忠诚也不是希望借以提高我们个人特殊的理论地位。相反，我们的打算是尽我们所能清楚地阐述一种课程领域向何处去的观点。我们在这样做时，结合了当代课程领域几种重要成果，这样，结论在形态上就不是没有取舍的折中主义（正因如此，我们应该尝试公正而全面地对待过失）或没有根据的学术偏见（仅仅为了强调我们自己的特定目标而引用他人的已有研究）。更确切地说，我们尝试一种整合性的描述，这也许会使我们稍微偏离作为课程领域来源的起始学科（即社会科学或现象学），并采用更倾向于一种智慧的自主领域。我们希望这种努力将指明理论和研究所需要的制度，把课程领域带入它发展的下一个平台，这一平台很少把重点放在其他学科和领域上而作为自己的来源，而是更直接地反应课程领域本身及理解课程的特殊挑战性问题。此外，我们非常清楚，下一个平台需要那些迄今尚未出现在课程领域或至少在该领域尚未凸显出来的人的努力。我们这一代——"我们"是指那些在课程领域已经工作了 20 年或更久的人——也许太执著于过去、太执著于那些把我们带入今天的论争，以至于不能应付将把我们带到下一个平台所需要的东西。然而，重要的是约定下一个平台的基本性质以及把我们带到那里所需运动的性质。当然，我们无法约定它的主题内容，但我们可以在我们的学生中、在我们的会议上、在我们的杂志上、在我们的课堂里鼓励新的学术研究所需要的那种制度。

我们写作本书，部分地是因为课程领域中还没有人显示出愿意这样做。正如 Rogan 和 Luckowski 指出的，大多数纲领性教科书对概念重建主义简直不予理会，而许多概念重建领域里的杰出人物也不理会他们自己研究领域以外的人的工作（Pinar, 1990）。本书试图通过兼容并包把它们带到一起，虽然我们承认本书并非百科全书——部分是由于空间的原因。特别是，我们将展示概念重建主义是如何产生的。我们既要辨别它与传统领域的分歧，也要找出它对传统领域的继承。在这个意义上，我们希望《理解课程》将鼓励课程领域的一定的一致，但至少也关注该领域当下如何产生了分歧。我们现在的观点是，必须向新一代的课程论学生介绍该领域的真实面目。正如 Schubert (1986a) 在书中生动描述的那样，教科书与课程领域之间的鸿沟太大，我们不能说我们向学生展示了课程领域的准确画面。Schubert 是值得赞扬的，他所展示的课程领域的画面，与其他人如 Ronald C. Doll (1989)、Wiles 和 Bondi (1984) 等的书相比，至少是可以辨认的，而其他人的书只是展示了假如传统

领域能够存在下去将会是什么样的想像。对这个领域的新生而言，这种想像展示的是美国课程领域的歪曲画面。没有反应这个领域今天真实情况的辅助阅读材料，用那样的书进行教学是不负责任的。

当我们组织本书时使用与后结构主义相关的词汇——诸如“文本”和“话语”这类词汇，我们是有所示意的。当然，我们不是在宣布当今课程领域的主要取向是后结构主义，尽管现在这种话语的崛起已相当引人注目，足以单独占据一章。我们也不认为这个领域将要变成或应该变成后结构主义者的一统天下。我们使用“文本”和“话语”等术语，是为了关注课程领域的语言，也就是该领域的学术产品，为了坚持课程领域即它自己的学术产品。我们已经提出了这些词汇的初步定义，现在，我们可以在某种程度上更详细地论述一下这些词汇，就像我们在论述“理解”一词时所做的那样。

文本。文本这一概念，既指称写作的特定条目，更宽泛地，也指社会现实自身。例如，一位学者指出，“现在，对‘文本’这一概念……的理解是非常宽泛的：社会实践和制度，文化产品，甚至是人类行为和反应所创造的任何结果”(McEwan, 1992, p.64)。作为从后结构主义那里借来的一个词汇，特别是从德里达(Jacques Derrida)的作品中借来的一个词汇，文本是指所有的实在都是人类的实在，并且作为人类的实在，基本的推论是它是语言的一种素材。现象学的观点(Pinar & Reynolds, 1992a)则认为，语言是从一种前概念经验的更基础和先在的基质中引申出来的。两相对照，后结构主义的观点是，所有经验都与原始经验是不同的(因此才有著名的结构分延)，并且在这种“差距”中产生了语言和历史。阅读，用德里达的话说，“不可能合法地跨越文本朝向另外的一些东西，朝向一种参照(一种形而上学、历史、心理生理学等的实在)或朝向其内容能够在、已经在语言之外发生的文本”(Derrida, 1976, p.158)。这就是说，没有什么东西外在于文本。关于教学的研究，Joseph P. McDonald (1992)认为，“我们也许把我们所观察到的作为一种文本来思考为好”(p.16)。对理解课程——我们把教学归于其中——来说，意味着把课程作为文本来研究，意味着课程话语的研究。

话语。作为后结构主义者所使用的词汇，话语传递着人类世界的社会关系，更特别的是，传递着铭刻于语言中并通过语言来表述的我们的社会关系。我们再一次遭遇到人类世界是一个语言世界的见解。这种理念涉及“理论”和“实践”之间仅存于表面上的区别。二者都是推论性实在。以这种观点，理论就是实践，实践就是理论。这样，“话语”和“文本”的使用，意指课程领域不能与学校课程混合。从这种观点来看，Tanner 夫妇(1990)最近的《学校课程史》(*History of the School Curriculum*)是模糊的，更准确的题目应该是《学校课程

话语史》(*History of School Curriculum Discourses*)。正如他们自己所说，我们并不确切知道学校中发生的事情。我们并不知道学术话语和学校中那些日常实践之间的逼真情况(Short，1985)。如我们已经指出的，课程领域对学校中所发生的事情的关系，并不比经济学领域对美国经济的关系、政治学对美国政治的关系、预防医学对普通人群的日常营养实践具有更大的一致性。当然，学术领域的发展有许多理由，但它们存在的一个当然理由是为了更深刻地理解探究的领域。大多数公民可以相当自由地不理会这些探究，这种情况正如医学领域之于香烟说明。

理解。我们对这个词的使用，指向没有排斥其常识性界定的解释学(见第8章和第12章)和后结构主义(见第9章)。由于课程领域是文本性的，由一系列时而交叉、时而分离的话语组成，因此理解在这儿就引起了解释和意义的问题。Hunter McEwan写道：

> 意义正是存在于文本之中……它是人类共同体之创造的一个特征[参见课程]……意义是文本的一种性能，而文本不限于仅只写出来的文件。人类的行动和实践、社会制度、文化产品以及艺术家创造的作品也可以被看做是文本或类似文本，它们是向阅读敞开的。(McEwan，1992，p.64)

那么，对理解课程而言，就需要阅读——亦即解释——这个领域中产生的那些话语。在这个意义上，“实践”自身是一种文本，我们已经在第13章中总结了那些把自己界定为“实践”的话语，作为把课程理解为制度文本的一种交流。理解也是政治性的，意指向那些课程与教学的“推论性领域”的转换，当课程与教学被重新解释，即是说被理解的时候。正如我们前面提到的，当我们建设性地使用这些词汇，并且不取任何狭义和技术意义时，我们是在它们自身的传统中来讨论它们的，特别是在现象学和后结构主义的传统中，分别见于第8章和第9章。

一种变化了的情形。同教育领域中其他广泛的专业相比，课程领域的情形是什么样的？在我们还不能准确地回答这个问题时，我们确知的是自被概念重建以来它已经发生了戏剧性的变化。正如我们将在第3章中较为详细地解释的那样，自从20世纪60年代早期的国家课程改革运动以来，课程领域已经衰退。其他领域认为它概念上发展不充分。然而过去20年间，这种观点已经改变。这个领域的“自我概念”(self-concept)也已改变。作为反理论和反历史的一个领域，其在普遍性意义上已经转而强调理论和历史，并且，也许我们可以加上一句，这种变化伴随着一种激动人心的清晰的意义。与其他

领域相比，如教育心理学尽管有了重大提高，但我们仍倾向于认为，该领域及与教育基础相关的其他领域，在理解自身领域的复杂性方面远远落后于课程领域。我们认为它们在社会主流的形式主义和行为科学的重压下失去了平衡。当然，我们课程学者为自由创造所付出的代价是高水平的过度思索。也许，这是一种必要的付出。与教育心理学的规范以及它的科学地位（无论如何这是一个尊称）和享有的相当威望相比，我们更喜欢探究那些不仅没有解决而且也没有描述清楚的智慧表现领域，包括思维领域。

人文学科和艺术的影响。当代课程理论的特色是什么？除了集中关注课程，无论其定义多宽泛和复杂，以及对学校作为一种建制（"实践"的范围）的明确兴趣，概念重建课程领域是广阔的教育领域中一个少有的部分。在这个领域中，即使我们不能说人文科学和艺术取得了全面胜利，至少它们已占据了绝大部分概念和方法领地。课程论不是其他领域所遗留下来的孩子，正如教育心理学可以说是心理学遗下的孩子或教育哲学是哲学遗下的孩子，尽管课程理论还处于其来源在其他学科中比在本学科中还要清晰的阶段。我们作为核心的课程问题解释的问题——在我们习以为常的东西中，能够创造什么[这就是派纳曾经描述的知者与被知的关系（Pinar，1980b）]——证明在课程领域发展的现阶段是一个问题。这样，我们要问，从我们现在所用的来源中将会制造出什么？我们相对接近哪些？

当人文学科、艺术及社会理论在概念重建课程领域中已经被形式化时，"科学的"影响还没有消失。我们将在第2、3、4章中历史地对其进行考察，在第13章中，我们将洞察它在把课程理解为制度文本的努力中的影响。在Linda Darling-Hammond和Jon Snyder（1992）等人对课程探究中的科学传统的评论中，他们简明有效地总结了行为和发展研究对课程探究的影响：

> 行为研究已经引起了我们对环境条件重要性的注意并参与学习类型的塑造。发展研究已经描述了认知策略如何通过成熟而获得发展以及这种发展如何通过积极参与环境的机会而获得支持。认知结构的研究已经证明感知和表征如何影响信息加工和解释。认知科学家已经扩展了这项工作，以证明认知图式的发展和激活以及信息加工策略的有意识改变可以改善学习。在过去的时间里，各种研究观点之间的区别已经变得越来越模糊。（Darling-Hammond & Snyder，1992，p.56）

不仅各种科学观点之间的区别变得模糊，当代课程话语本身的界限也同样如此。

界限可以渗透。自然，当代课程研究每一个部分的界限在某种程度上是可渗透的。例如，把课程作为政治文本阐发的研究，现在对课程作为种族文本或性别文本也感兴趣。然而，为了方便的缘故，我们可以区别出那些看来把政治维度作为最重要的方面、把次要兴趣放在其他领域上的研究。此外，某些领域的作者会争夺正由另一领域使用的概念。例如，几个女性主义作者争辩只有新马克思主义的政治性研究是实际上的政治性研究。我们的空间允许这些争辩，对此我们充满信心。然而，我们确实使用这些范畴的主流观念，即例如，政治性既包括性别，但也是关于更多传统的问题的，诸如权威、特权及社会控制。对于初学者，要记住的关键问题是，这幅课程图景不是最终的固定版本，它更多的是变化。改变这幅图景的是研究。

六、研究方法

然而，由于特质的问题，没有任何研究发现和任何理论将能普遍适于所有体系和所有儿童。

（Robert Donmoyer，1989，p.264）

尽管采取了不同的形式，但所有行动研究都有一个共同意向，那就是相信在带来具体情境变化的同时，有可能发展我们的理解。

（Terrance R.Carson，1990a，p.167）

本文将讨论：……5. 除了同意 Jean Cocteau 所说的“天使能飞是因为他们轻而易举地苛动自己”外，不提供第五点。

（Conrad P.Pritscher，1988，p.61）

当代课程领域的研究方法，揭示艺术、人文科学和社会理论的影响。这时，量化研究是相当少见的（Grumet，1990d）。在这一部分，我们将评论量化研究在课程领域里的失败及质性研究的胜利，其中的质性研究包括行动研究、人种志、理论研究。依据 Joy Kincheloe（1991a）对批判研究的描述，我们将描绘出当代课程研究方法的主要要求，尽管没有几个课程学者赞成所有这些要求。接下来我们介绍人种志，包括介绍“如何”规划这类研究的一个框架。最后，我们检验理论研究，用以说明 Peter McLaren 对人种志研究中所选问题的分析。他在人种志研究中把文化“作为话语的领域”作了重新构想（1991b，p.151）。在提供了当代课程研究领域的解释形式的一种简略的、介绍性旅程

之后，我们将用主导当今课程领域的“范式之战”的描绘结束本章。

在课程研究中的“实证主义”失败之后（它假设，人类经验只有通过模仿那些自然科学中所用的研究方法才能被理解；该词汇的使用有一些问题；见Phillips，1983；McHorl & Luke，1988），美国课程领域的研究方法脱离了量化研究，包括统计的使用，转向了人文、美学及社会理论的方法。研究方法变得日渐“质化”（qualitative）——一个包含所有非量化研究在内的词汇。1988年6月，一个关于质性研究方法之地位的重要会议在斯坦福大学举行，会上Elliot Eisner和Alan Peshkin（1992）观察到：“我们看到一大批美国著名学者实现了由‘量化研究’向‘质性研究’的转变。当然，‘转变’一词并未准确表征情况的复杂性，事实上有些学者实现了这种转变，也有些学者拥有这两种探究方式。进入这一行列的学者名单是：Lee Cronbach，Donald Campbell，Robert Stake，Egon Guba和Philip Jackson，他们都是训练有素的量化研究者，并在此类研究中赢得了相当的声誉”（p.7）。（当然，当代质性课程研究有一些先例，特别是伴随着一种改进学校的兴趣，比如参见ASCD 1957年年鉴中的论文：McKim，1957；Taba，1957；Miles，1957；Frazier，1957；Larson，1957；Mooney，1957。）

其他人也注意到了这种转变。Robert Donmoyer（1987b）把量化研究传统上溯到Thorndike（见第2章），认为教育研究中人类经验的数学化之开端归功于Thorndike，他观察道：“相当清楚，Thorndike的教育研究概念已经撼动了教育研究的基础。”（p.362）关于实证主义的争论仍在继续，正如《教育研究者》1992年特刊号所说明的。注意那一期中文章的题目：Schrag（1992a）的《保护实证主义的研究范式》；Eisner（1992a）的《所有的因果关系都要求实证吗？对Francis Shrag的一种回答》；Erickson（1992a）的《为什么临床试验不能作为教育研究的一种隐喻而使用》；Popkewitz（1992）的《笛卡儿的忧虑，语言的共产主义及阅读的文本》；Schrag（1992b）的《隧道的尽头是否有光明？》。

客观性和主观性问题的争论也在继续。［例如，Eisner（1992b）的《教育研究中的客观性》，在其中，他抨击了客观性观念。］Eisner（1992b）写道：“我的文章的结论是为了促使我们以客观性的本来面目认识它：这是一个建立在错误的认识论基础上的概念，这种认识论在其本体论状态导致一种不现实的观念，在其过程状态导致一种一致性问题。”（1992b，p.14）其他人认为客观性和主观性二者都是无意义的（Barone，1992a）。Egon Guba（1992）变得对他所称的相对主义饶有兴趣，这是他从所谓的“后实证主义”（postpositivist）观点中区分出的一个词汇：“相对主义者的主张有很多论述到它。……相对主义既不是后实证主义范式（它当前正享受着霸权地位）的前设，也不是诸如新马克思主义、批判理论、女性主义理论等意识形态取向范式的前设。”（p.17）这些争论

的主要论点是什么？实证主义和量化研究倾向于如下的假设：(1)在相同的环境中许多人将有相同的经验；(2)实在由多数(the mojority)所规定；(3)个性在理解一种情境时被忽略，就是说，普遍性比独特性更重要；(4)有一种把主体作为达到目的的手段而对待的倾向；(5)量化研究假设，通过祛除主观性和意识形态，客观性包括政治的中立性是可以保证的。这些认识论的争论，对于我们之中那些已经走出了量化和质化论争的人来说，现在处于兴趣的边缘。对于我们今天处于这个研究领域中的许多人，这些争论在20年之前即已结束。

行动研究的例证。确实，质性研究已经扩展到几乎所有的教育研究领域，包括那些对学校感兴趣的领域，即所谓的“行动研究”——在这种研究中，研究者和教师组成合作关系来改革课程。在被 Jackson(1992a)描述为正越来越接近实践者的当代课程研究领域，行动研究是该研究范畴的主要例证。[见这种著作的经典例证：Carr & Kemmis(1986)《转为批判：教育，知识和行动研究》(*Becoming Critical: Education, Knouledge and Action Research*)。]行动研究主题的研究范围的其他题目包括：Sanger(1990)的《唤醒意识的要求：行动研究中的批判小组》；Rogers, Noblit, 和 Ferrell(1990)的《作为促进教师交往能力发展行动研究》；Allan 和 Miller(1990)的《教师—研究者合作：合作的专业发展》；Dicker(1990)的《用行动研究完成一项陌生的教学任务》；McElroy(1990)的《变得真实：一种内在的行动研究伦理学》；Oberg(1990)的《行动研究的方法和意义：行动研究的历程》；Cornet(1990)的《在研究生课程中利用行动研究进行教学》；McCutcheon 和 Jung(1990)的《行动研究观点的选择》；Boostrom, Jackson 和 Hansen 的《聚在一起和保持分离：一组教师和研究者如何寻找沟通“研究—实践鸿沟”的桥梁》，以及 Mishler(1990)的《探究导向研究中的效度：叙事研究中样本的作用》。最后一项研究集中关注作为质性研究的一种模式的叙事，这也是 Connelly 和 Clandinin 所使用的模式(见第10章和第13章)。(见 Beattie, 1989, 关于“实践”的一个问题和行动研究的非理论特征。)

除了叙事理论(narrative theory)之外，现象学(Carson, 1990a, 1992; van Manen, 1991)、后结构主义(Gauthier, 1992)，以及政治理论(Tripp, 1990)都产生了行动研究的独特观点。例如，现象学者 Terry Carson(1990a)问道：“尽管它采取不同的形式，所有的行动研究有一个共同的意向，那就是相信在带来具体情境变化的同时，有可能发展我们的理解”(1990a, p.167)。这种信念被持各种理论观点的行动研究者所广泛分享。我们进而说这是理解的一个基本特征，正如我们已经把它用做本书的书名一样。当 Carson 写道：“行动研究作为认知的一种方式，成了实践的一种解释学……并伴随着我们生活质量的

改进”(这不是一种渐进的、科层制意义上的“改进”)(1990a, p.73)时，他的现象学取向变得清晰了。也可获得“如何”指导行动研究方面的文献。例如，见Harry F. Wolcott(1990)的《把质性研究写得有声有色》(*Writing up Qualitative Research*)和Carson, Connors, Ripley和Smits(无日期)的《创造可能性：一种行动研究手册》。行动研究经常被以个案研究的形式报告，这种形式大体允许表达具体的理论建构(Domnoyer, 1987a; 1990)。

由于人文学科对概念重建领域有特别的影响，许多当代课程研究是相似的，但它们与人文学科中的研究和学术成果并不相符合，特别是在文学批评、艺术批评、历史以及更狭窄范围内的哲学(特别是现象学)和宗教(特别是神学)等领域。社会理论对其也有影响，特别是对于把课程理解为政治文本、种族文本、性别文本和制度文本的努力。最后，跨学科领域，包括女性主义理论和国际化研究，也影响了当代课程研究方法特征。从方法论上说，人类学特别是通过人种志对其也产生了影响。尽管我们把更多研究传统的特定讨论留在有关特定话语的个别章节，我们仍能总结出许多学者所倾向于认为的概念重建领域中研究方法的特点。Thomas Popkewitz(1988)总结了当代课程研究方法的基本要素，他写道：

> 理解研究方法……需要考虑传记、历史和社会结构的交叉。尽管我们沉浸在我们个人的历史中，但我们的实践并非简单地产生于我们的意图和愿望。我们参与到日常生活的习俗中，我们使用的语言是社会性地创造的，以使我们与其他可能的人产生同志情谊，我们发展我们隶属的角色和体制，给我们的身份以形式。(p.379)

这里向我们指明的是把课程理解为政治文本(社会结构)、自传或传记文本(生活史)、制度文本的努力，以及它们的交叉。相应地，William Schubert注意到：“我愿意认为，实践性课程探究提出了一种研究方法观点，那就是更切实地拥抱民主和个人，而不是用通常的假设来作研究”(Schubert, 1986b, p.132)。

实践的抑或理论的研究？ 正如我们将要看到的，至少由于一种传统——后结构主义——理论和实践之间的区别已经消失了(见第9章)。正如Jackson(1992a)指出的，研究方法的理论性和实践性程序二者都由施瓦布推荐过，事实显示当代课程领域已经采纳了他的劝告。Schubert(1980b)曾建议：“确实，问题不在于是否应由理论性或实践性研究统治教育探究；而在于，现在那些创造和使用研究方法的人当中产生一种敏感意识，这也许能让他们发

现每一种研究模式最好服务于特定研究目的的程度。"(p.23)预计在提出发展他的教师学问研究项目(参阅第10章)几乎十年之后，Schubert(1980b)总结道："最后，实践者和学者必须一起探究，以发现一些研究模式，这些模式能最有效地服务于每天潮水般地涌向学校的学生所面临的大量问题……这应当成为我们进入20世纪80年代的教育研究的中心目标。"(p.23)结合Schubert及其他人集中关注教师的"学问"(lore)或"个人实践"(personal praltical)知识作为理解课程的来源，Hugh Munby(1987)断言："实践知识作为课程理论的来源是有相当潜力的"(p.10)。来自于科学教育领域并对建构主义(一种视知识为建构而不仅仅是发现的理论)感兴趣的科学教育者Ronald Good指出了情境(context)的重大意义："超越建构主义的多重外观而进入到课程和教学的内部活动方式，就是认识情境的重要性。真实的学生和真实的课程的情境允许外观变成可认识的。"(Good，1992，p.6)(对建构主义在课堂实践中的应用的一种概括，见Brooks & Brooks，1993。)

然而，所谓的实践性研究有它自身的缺陷。Nancy King(1986)曾观察到："研究者一般处于一些压力之下，他们要为学校体系所面临的问题提供答案和解决办法。他们也许认为，他们没有时间或自由去发展对课程问题的深刻理解，这需要对学校问题有一种适当的反应。"(pp.39－40)正是时间和自由的问题，让理论工作者把自己从学校中脱离出来(Pinar，1992a)。甚至那些在学校中工作的人，那些从教师的视角出发认为教学即研究的人(Grumet，1990b)，也持复杂的理论观点(Grumet，1988b)。总而言之，在当代课程领域，理论和实践经常被认为是彼此嵌入的。Short，Willis和Schubert(1985)设想："每一个体都要发展这种责任，即追问关于自身成长的基本课程问题以及它对其他人成长的后果，以便把理论进入实践的问题当做实践与理论彼此嵌入的问题重新构想。"(p.66)

当代学者很少把理论看成是约定俗成的。这样的观点表达的是一种界限分明的专家—委托人关系，这种纵向的权力结构，经常引起教师拒绝专家发明的指令。例如，Robert Donmoyer(1989)举出了这种观点下的几个问题：

> 为什么学者们持续地抱怨大多数课程理论和研究是无用的；为什么那些"在教室门后面"看的人发现，即使一种课程理论被采纳并被转换成官方政策，它通常也不会被课堂教师所用，并且，为什么即使教师忠实地采纳一种特定的课程理论，在他们所拥护的理论和他们对这一理论的应用之间通常会留有较大的鸿沟。(p.157)

确实，由于每一个学校体系、每一个课堂各具特质，理论不可能在大学中开发，在中小学"应用"。由于特质的问题，理论和实践之间的距离，在Donmoyer看来是不会消除的："鸿沟是不可避免的……这是一个不能解决的问题"(p.262)。他并不认为研究是不重要的，只是，"然而，由于特质的问题，没有任何研究发现和任何理论将能普遍适于所有体系和所有孩子"(p.264)。对此，没有什么不同意见。

研究的目的。当代课程研究的目的就是激发自我反思、自我理解以及社会变革。简单地说，实践或理论研究意在像它们回答问题那样的尽可能多地激发问题。正如Joe Kincheloe(1993b)所建议的："理论化(theorizing)是一种反思某人经验的尝试过程，其目的是为了成为该经验的创造者。"(p.20)早在60年以前，芝加哥大学的一位课程论教授Henry C. Morrison就认为实践是不能单独存在的。

> 许多许多年以来，在对我们的艺术的基础进行研究的尝试中，首先是与实践中的校长和教师一起，然后是与大学教育系的学生一起，我尤其被他们的这种表现所震动：他们渴望被告知"如何做"，并且他们不愿意相信那种对每一个人都速成有效的处方是不可能写出来的，他们认为遵循这种处方，只要付出很少的努力，就能达到教育效果。与学校工作人员的这种缺乏耐心相似，那些介绍自己是"实践的"男人和女人、并寻求"我们的教师可以照着做的那些东西……"的那些人，似乎也缺乏耐心。与任何这类整齐划一的教学过程概念所远远不同的是这样一种原则，即一天又一天、一个学生又一个学生、一个学区又一个学区，他们的问题是各不相同的，必须永远重新陈述、重新解决。(1934, p.3)

然后，Morrison呼唤一种基于"有效地理解教育自身是什么"的教育思维体系(1934, p.3)。

批判性研究。批判性研究尽管与种族、性别、自传性话语也有联系(见第5章)，但它通常都被与政治性话语连在一起而确认(分别见第6、7、10章)。Joe Kincheloe (1991a)不仅结合上述话语的旨趣而且也结合现象学和后结构主义话语的旨趣，总结了批判性研究的基本假设。所以，我们将用"概念重建主义课程研究"代替"批判性研究"，指称这个广泛的联盟。Kincheloe (1991a)告诉我们，被视为"批判的"研究，必须满足五个要求。首先，批判性研究"必须拒绝实证主义的理性、客观性和真理等观点。批判性研究将拒绝这一实证主义假设，即就其特性而言，教育问题是技术性问题而不是政治性或伦理性问题"(Kincheloe,

1991a, p.10)。我们愿意修改这一陈述,承认把课程理解为制度文本的各种话语,保留一种技术性框架(见第13章)。第二,Kincheloe继续道,要成为"批判的",其研究必须把那些涉及学校实践的观点结合进研究者对于他们的教育实践的解释。研究必须尝试区分出负载了意识形态的解释和那些超越了意识形态化缺陷的解释。Kincheloe告诉我们,批判性研究试图分析"虚假意识"(错误地理解什么是实在,特别是政治的实在),同时指明克服其后果的策略。这种研究批判性地考察那些占支配地位的社会秩序,是它们阻碍了教师追求真正的教育目标(而不是政治和经济目标)的努力。例如,对社会结构或教育或政府科层化的负面后果进行了分析,并策略性地辩论其结果。最后,Kincheloe坚持批判性研究总是把理论和实践连在一起。研究的目的之一"是通过发现教师可能采取的行动帮助引导他们的工作生活,如果他们想要克服社会结构置于他们生活道路上的障碍的话"。(Carr & Kemmis, 1986, pp.129 – 130, p.162; Kincheloe, 1991a)

结合一种现象学观点,Kincheloe写道:"一个批判的建构主义研究者寻求揭示……教育体系中的行动者的现象学生活史"(p.196)。他进而认为,作为生活史学家的研究者,使用"如下的相互作用:(1)生活史的现象学[学生的经验的性质作为一种独立的现象(a discrete phenomenon),就是说生活事件(lived events)仅仅是因为它们存在];(2)批判解释学涉及的生活史的解释"(p.196)。在下面一段话中,Kincheloe"批判性研究"之见解中的政治和现象学观点的交织变得清晰了。他写道:

> 行动研究者通过询问学生一系列的问题和获得的一系列信息,揭示学生对信息的感性组织,并得以洞悉学生的真实面目。这些问题是:(1)学生对自身生活选择了哪些方面进行记忆,意识形态如何影响这种选择?(2)用来与事件相联系并使事件范畴化的叙事形式,如何反映无意识地构建记忆的意识形态程式?(3)组成意识的竞争力量是什么,这些力量的冲突所形成的心理学的"危险边界"(fault lines)是什么?(4)学生关于自身生活史的感性组织以及与之相伴的意识形态冲突的危险边界,如何帮助学生建构与学校、与一般的学习过程的关系?(5)如果教师研究者有相似的生活史,他会如何与学校和其他教师发生联系?这类研究允许教师有一定程度的移情,这是学生在教育体系中很少能得到的。(p.197)

Kincheloe总结道:"作为教师,只有当我们能够从对专家的崇拜中挽回智慧的时候,我们才能掌控我们的职业命运并从历史的重负中解放我们的学

生”(1991a, p.198)。在 Kincheloe 非常技巧的总结中，我们看到了概念重建主义领域所坚持的主张：研究不仅仅是知识的积累；它支持一种更广泛、更公正的知识分配，以便于教师和学生能同样地勇敢和活跃。

人种志。从前作为人类学者的一个独有领域，人种志已经作为一种主要的研究模式出现在课程的概念重建领域，就像它在教育的更广泛的领域中那样(Heath, 1982, 1983; Simon & Dippo, 1986)。在人种志内部，也有认识论和方法论的分歧和论争(Roman & Christian-Smith, 1988; Eisner & Peshkin, 1990)。这里，我们将对人种志提供一种导论，邀请有兴趣的学生通过另外的阅读和课程加入这一主题。(关于“批判人种志”观点的一种简要评论，见 Lesko, 1988, pp.30－33。)对这一主题的一个易于接受的介绍是 Walter Werner 和 Peter Rothe(无日期)的《作学校人种志研究》(*Doing School Ethnography*)，该书由阿尔伯塔大学教育学院中等教育系出版。Werner 和 Rothe 注意到人种志(ethnography)一词的希腊语起源，把它定义为“关于人的写作：*graphy* 来自动词写作，*ethnos* 来自名词民族、部落或人”。他们继续写道，“我们主要把人种志定义为情境的描述，无论是课堂、过道、操场、办公室或停车场，以及这类场景与较大学校和社区背景的关系。我们根据两种相互联系的结构来概念化一种情境：(1)由个体参与者所秉持的个人解释；(2)一个小组中所共享和使用的解释和行为规则”(Werner & Rothke, 无日期, p.15)。那么，人种志研究者用什么方法论来描绘这两个相互联系并共同存在的结构？

人种志方法论。Werner 和 Rothke(无日期)确认了三个人种志方法论的阶段。第一个他们称之为“前进入”(pre-entry)，第二个是“进入”(entry)，第三个也是最后一个阶段是“后续过程”(follow-up procedures)(p.20)。关于“前进入阶段”，Werner 和 Rothke 列出了如下的程序或步骤：

> 分别陈述有关人种志研究人员的身份、组织机构以及研究的目的，并就这几方面与有关各方讨论。研究计划包括：(1)难题或问题，研究的目标；(2)资料搜集、分析和报告的方法论；(3)需要或涉及的人员；(4)预算；(5)过程所需时间和递交报告的时间。所有这些活动都是达到进入阶段的一部分。(p.20)

关于第二个阶段，即进入(或资料搜集)，Werner 和 Rothke 告诉我们，尽管在参与者的观察、文献分析、访谈、人种志方法论以及谈话分析等方法之间有交叉，但每一种都可以由于明晰的缘故而独立加以讨论。一旦人种志研究者开始他们的研究，他们需要记住，必须与人们进行磋商，也可能是进行常规的

谈判。关于第三个和最后一个阶段，后续过程或资料分析和报告，Werner 和 Rothke 列出了如下组成要素：(1)描述(来自内部研究人员视野中的情境)；(2)效度；(3)意义。描述是一种进入情境总体画面的资料汇编；效度是这种描述所具有的、对参与者而言的认同(不同的意见能够为研究提供一种另外的焦点)；意义是这种描述所具有的、对于将来的活动和政策规划的意义(pp.20－27)。

其他人种志学者建议，当必须描绘"内部人员的观点"时，人种志研究者的见解也必须是清楚的。具有广泛读者群的人种志著作《校长办公室的人》(*The Man in the Principal's Office*)(1973)的作者 Harry Wolcott 写道："我的策略是在场地研究期间避免一种辩护的立场，而在我后继的写作中采取某一立场。"(1975，p.119)今天的倾向也许是赞同在随后的描述中采取立场，包括在最后的报告中他们对于人种志观点的反应。

人种志研究的活动。在各种研究活动中，人种志学者所使用的是参与式观察，人种志方法论(人种志方法论技术允许研究者描述日常实践规则，特别是语言规则，个体建构他们日常生活的方式，文献分析，访谈，谈话分析)(Werner & Rothke，无日期)，以及人种史(ethnohistorical)研究，微型人种志研究(microethnogr aphic Work)，语言学探究，人工制品的分析(Health，1982)。Wilson(1977)把非言语行为以及行动和非行动研究类型都包括进所确认的人种志研究的多模型特征中。尽管人种志研究是复杂的，但也有可能总结出其一般特点。例如，Werner 和 Rothke 的人种志观点的核心是如下原则：

1. 对社会世界的解释与对物质世界的描述具有内在的区别；
2. 解释是暂时的和累积的理解过程；
3. 解释者是解释结果中的一个重要部分；并且
4. 解释以一致性指标(concensual guidelines)为特征。(p.99)

即使是一个刚入学的学生，你无疑也读过关于学校生活的人种志描述。在那些你可能希望研究的人种志当中，包括 Gerald Grant(1988)的《我们在汉弥尔顿中学创造的世界》(*The World We Created at Hamilton High*)，Nancy Lesko(1988)的《符号化社会：一所天主教中学的故事，习俗和结构》(*Symbolizing Society: Stories, Rites and Structure in a Catholic High School*)，Philip Wexler(1992)的《成为大人物》(*Becoming Somebody*)，当然，还有 Philip Jackson(1968)的经典著作《班级生活》(*Life in Classrooms*)。

人种志研究中的理论问题。人种志研究中也涉及课程学者详尽阐述过

的理论问题。关于人种志研究者与他们研究对象之关系的政治问题即存在其中。对于这种关系，Peter McLaren(1991b)认为：

> 场地(field)关系和场地研究，必须拓展到超越当今流行的、昭示着他们核心原则的人本主义的人类中心论(*anthropologos*)，并在下列问题的语境中认真地进行：作为有心的教育者，我们在什么条件下、为了达到什么目的，与我们的研究对象进入合作、亲密和互惠的关系中？(p.150)

对这个问题的回答，McLaren不是向现象学要答案，而是转而向后现代主义和政治学要答案。这种转向由他的这一观点证明：当人种志研究者进入场地时，他们足进入"一个话语竞争的场地，这些话语帮助建构一种社会构成的人类关系的多样化体系"(p.150)。那就是，一所学校并不仅仅是由人所占据的建筑；它是一个理念的住所，这些理念是由历史传统和思想亦即话语的结构所产生的。McLaren写道："我正在提倡一种激进的文化概念重建：文化即一种话语领域"(p.151)。"作为场地研究者"，他解释道，"在我们制定的隐喻中，我们既积极地建构着具体的话语同时又积极地被具体的话语所建构……实际上，我们既是我们研究的主体又是我们研究的客体"(p.152)。他要求"场地研究者与研究对象一起行动，而不是越过他们或代表他们"(p.162)。McLaren总结道，"一种场地关系的政治学，必须通过一种对自己、对他人的激进关系，建基于对变革的热爱、激情、赞同"(p.163)。十分清楚的是，一般性研究以及特定的人种志研究，并不仅仅是可以从政治、种族、性别、现象学和后结构主义中分离出来而单独架构和进行的技术活动。

"文化作为一种话语领域"。在一年后发表的一篇论文中，McLaren把他对人种志的考察拓展为话语和对身体(body)的联系。他重复了他一年前的观点："我正在总结并为之辩护的批判性后结构主义的人种志实践，呼唤一种激进的概念重建：文化作为一种话语领域。"(McLaren，1992a，p.80) McLaren呼唤：

> 身体作为一种文化铭文的场所的概念……肉体化，是认识符号把欲望冻结到社会规范中的场所。……我们不能把身体从社会构成中分离开来，因为主体性的所有形式的材料密度，都是通过社会刻入我们肉体的权力的"微观实践"(micropractices)而获得的。(1992a，p.81)

McLaren进一步说："我愿意走到这样的地步，就是声称理论知识构成了

身体的具体隐喻……”(1992a, p.82)参照他自己以及其他白种人、男性、中产阶级异性恋研究者，McLaren 观察道：“为了从事他者真理(the truth of otherness)的研究，大都会的知识分子必须坚持忘记他们在新殖民主义世界情境中的特权。”(1992a, p.83)

McLaren 既吸收自传向度的人种志研究，又为之感到忧虑。例如，一方面，他劝告说：“在研究中，场地研究者需要与他或她的研究对象分享正在形成场地场所分析的话语，以及研究者自己的个体和理智传记正如何对分析过程作出贡献。”(p.84)。显然，他欣赏生活史对研究的影响，他又稍进一步地说，“我们的身份是我们所拥有的素养的构成，通过这种素养我们使日复一日的生活政治产生意义”(p.85)。因此，无论如何，在赞同自传性研究这点上他并没有被误解，然而，McLaren 提醒道：

> 但是，我必须警告通常流行的、通过更为自传性和对话性的写作形式而对自我批判的追寻，这种写作形式要求作者承认围绕着他们分析模式的传记性和社会学语境。从认识论上说，内省的写作形式可能落入假象的陷阱，这样，无论作者写什么东西，任何文本都真的是作者主观经验的一种描述。(p.87)

他坚持认为，人种志研究总是保留了政治性：“作为批判人种志研究者，我们必须发挥人类的能动作用，超越那种管理者对事例进行展示的做法——将失落的历史包含在内、开列详细，还要由殖民者的笔做得无可怀疑，并重新掩盖作为文化斗争形式的身份的意义，作为在解放实践中重新描绘和修改历史作用的一个场所的身份的意义。”(1992a, p.90)McLaren 的学术研究，提出了关于人种志研究之性质和实施的基本问题，但也证明了人种志研究是当代课程理论领域的一种研究形式。此外，正如我们将要在第 5 章中看到的，McLaren 最近的研究表现了政治性理论正在到来的危机。

理论研究。在当代课程领域进行的许多研究可以被概括为具有理论性特征。有时，这种研究与相关领域的研究非常相似，如文学理论和批评、哲学、神学、社会和政治理论、以及美学理论和批评。因此，当代的政治、种族、性别、现象学、后结构主义及神学话语的研究报告，与其母学科的学术研究在主题和方法论上是相似的(但不是复制)。例如，诸如“霸权”和“意识形态”的概念是从社会理论中借来的，然后“用于”把课程理解为政治文本(见第 5 章)。现象学概念如“生活体验”和“悬置”被转用于课程和教育学领域(见第 8 章)。后结构主义的观点被用于课程理论和开发的传统概念中的一种结构主

义的分析(见第9章)。诸如"解放神学"、"解释学"、"宇宙论"以及"末世学"被从神学中吸收过来(见第12章)。因而,理论研究的一种形式是来自艺术、人文学科和社会科学的概念在课程研究中的应用。许多当代课程研究对其来源的这种接近,也许是课程领域后概念重建(post-Reconceptualization)阶段的一种属性。理论研究的其他形式已经从它们的艺术、社会科学和人文学科来源中游离出来;它们完成了它们自身的一种相对的概念自洽。某些性别、后结构主义及自传性话语的研究,与其说是更自主的课程研究的反应,还不如说是文学理论在课程中的应用。在最后一章,我们将回到关于课程领域发展的这些问题上来。

让课程研究充满意义。当代课程研究走向什么目标?与传统领域相比,当代课程领域走向理解课程。这种理解不是实证主义的,不是一种"摆在那儿"的实在的数学复制品,而是以某种方式同那些从事研究的人和被研究的人的生活和语言相分离。毋宁说,理解是对重新解释过的实在的一种"阅读",并且在这种重新解释中,改变的是解释者和被解释者双方。在这方面,当代课程研究的目标对大学学者而言,与对实践者而言没有什么不同。正如有个实践者关于这一主题所写道的:"对于实践者来说,采纳辩护性的解释主义逻辑去探究,意味着超越使之正确的欲求,拥抱使其充满意义的替代理念"(Greene, 1992, p.39)。工作在被概念重建的当代课程领域的大学学者同意这种说法。

七、结论:范式之战

> 正如你们所有人都知道的,批判者胜利了。
>
> (N. Gage, 1989, p.6)

我们已到达了开篇的结尾。首先,我们向你们介绍了这本教科书,并就你们学习本书的进程提出了建议。其次,我们评论了这本纲领性教科书的风格和传统,这种风格和传统让你第一次窥见了美国(并且拓展到了北美)课程研究领域的历史和当今状况。然后,我们评论了课程的概念以及这些概念对课程专家的研究所隐含的意义。这种评论通过 Philip Jackson 的工作,允许我们介绍了课程历史的基本原理,以便你能跟上后继的关于历史语境中研究的讨论。

在第二部分,我们开始了三章的历史话语,始于1828年,结束于1979年。当代课程领域虽然没有一个正式的开端,但1828年出版的《耶鲁报告》(*Yale Report*)确实标志着一种对课程问题兴趣的加强,这又导致了1918年博比特的

《课程》(*The Curriculum*)一书的出版，它通常被引证为当代课程领域的诞生。我们用概念重建主义的十年，1969—1979 年，结束我们对历史话语的简要回顾，对于这十年，由于其在当代课程领域形成中的重要意义，我们对它作了一些详细报告。我相信你会认识到，课程领域的概念重建运动并非正式地结束于 1979 年；一场运动很少有明显的开始和结束点。然而，事实是，1969 年 Joseph Schwab 指责课程领域日渐增加的岌岌可危以及 1979 年全美教育研究会在旧金山召开的会议上 Philip Jackson 所作的“艺术的状况”的报告，确实对消退的概念重建主义理念进行了抨击(直至最近，见 Hlebowitsh，1993)。我们也许猜测，由于概念重建主义是一个既成事实，传统主义者明白进一步的批判是无益的。

在三章历史话语之后，接下来是第二部分，由九章描绘主要当代话语的内容构成，集中关注这些部分从 1980 年至今所进行的研究。正如在本章中已经变得清楚、并将随着你在本书上所花时间的增加而更加清楚的是，20 世纪 90 年代的课程领域与该领域在 30 年前的状况十分不同。继当代课程领域之后是从课程开发转向理解课程的范式转换，从制度或学校课程中的科层化旨趣转向一种更广泛地理解课程的智慧旨趣，后者包括学校课程但又不限于学校课程。伴随着这种转换的是 Gage(1989)所称的“范式之战”，这种战争发生在科学传统与结合了解释(一个包括现象学和自传在内的模糊术语)和批判(一个包括政治、种族和性别取向在内的十分模糊的术语)传统的观点之间。我们通过最杰出的教育科学的倡导者之一 Nathaniel Gage(1963，1972)的眼光，用对这些范式之战的一种简要回顾来结束本章。

Gage 关于范式之战的描述。 Gage(1989)对于“范式之战”以及对教育研究中主流社会科学退却的评论，是与对主流(量化)社会科学之批判的印象主义(impressionistic)总结一起开始的。在科学背景下寻求一种理解和改善教育实践的方式已经走投无路。此外，Gage 继续道，即使主流社会科学已获得成功，用一位作家的话说，它所滋生的理念“也只能用于一种独裁主义的、操纵性的、科层体系”(Cazden，1983，p.33，引自 Gage，1989，p.4)。科学的教育研究被取消，是因为“往好处说，它没有说服力；往坏处说，它思想贫乏”(Tom，1984，p.2)，并且“不能恰当地告诉我们关于教师应如何开展课堂教学的任何有保证的和重要的事情”(Barrow，1984b，p.213)。Alan Tom(1984)宣称，关于教师规划的科学研究注定要失败，是因为：

> 教师可能每个月或每个星期都改变教学目标；无法预见的事件——一个炎热的天气或一个学生对另一个学生公开施暴——可能都需要修改计划；

人们对学校的要求可能每年、每个社区都有变化……因而，教师没有必要在1984年建构他1985年的作战计划，星期一建构星期五的作战计划，或在第二个小时里建构第三个小时的作战计划。(p.71)

事实上，由于人类的复杂性不可能被量化地把握，"社会科学"的概念从根本上就是一个矛盾。(Gage，1989，p.4)

第二种和相关的批判由那些Gage(1989)所称的解释主义者形成。这些批判者呼吁集中关注"从行为者的观点来看行动的即时意义"(Erickson，1986，p.120)。所谓解释的研究者强调被研究者个人的现象学或生活体验。Gage继续道，第三种批判，是那些所谓的批判理论家所作出的，他们认为大多数教育研究已经成为仅仅具有"技术"取向的特征，它们只能被效率、理性和客观性所激发。正如我们通过Joe Kincheloe(1991a)的总结所看到的，批判性研究集中关注学校对于社会的关系，特别是课程结构的政治和经济特征(Gage，1989)。从一种想像的未来出发，Gage承认："正如你们所有人都知道的，批判者胜利了"(p.6)，他继续道："是什么结束了学科间的战争并带来当前范式间建设性的协调一致？在一定程度上，如果社会科学不能取得一致意见，那将是它们将要灭亡的开端"(p.8)。这一观点是多数观察者都同意的(例如，见Jacknicke & Rowell，1987)。但是，对于保证"范式之战"的妥协性解决，Gage似乎不满意。他担心，占优势的范式——他指的是解释性和批判性范式——可能战胜科学传统。事实上将发生什么？Gage(1989)写道：

对未来的回答由我们决定，由你决定。未来的几年你做什么将决定着战争是否继续，直到一种范式把其他范式碾得粉碎……我们必须寄希望于我们的理智领导者……将保证我们免于陷入理智荒漠的困境中。(p.10)

Gage是在对教学研究领域进行了几十年的研究之后才写作的，由于他的教学研究与课程相交叉，我们将对其进行简要地考察(在第13章)。在教学领域，科学传统比在课程领域获得了更充分的发展。事实上，在课程领域，科学传统被相当彻底地击败了，也许比它可能建议的对这个领域的用处更彻底(Tanner，D.，1983)，尽管政治性学者倾向于除了无条件放弃以外不接受任何术语(McLaren，1992a，1992b)。课程领域的概念重建，从一种被课程开发所充斥的领域走向一个关心理解课程的领域——这是受艺术和人文学科中的理论和社会理论所启发，这一过程已经完成。然而，正如Rogan和Luckowksi(1990)评论纲领性教科书所表明的，仍有工作在今天的学者不得不重新搞清

已经发生的变化。例如，当 Goodlad 和 Zu(1992)承认概念重建运动时，他们似乎忽略了它是成功了而不是简单地消失了：

在由20世纪70年代开始而延续到80年代的一个十年中，概念重建主义者的观点显示出一种支配性的理论地位，事实上，它接管了课程领域并取代了先前的行为主义者占相当统治地位的时期。很少有人注意到关于课程开发和组织的更传统而常规的要素。确实，概念重建主义者在与整个教育相关联的话语中避免了这些要素，而在与那些大多数课程理论家习惯所认为的课程研究领域相关联的话语中，他们并不回避这些要素；概念重建主义者在他们阐述的意图中正在取得成功。到80年代，这个运动的活力显示出消退，但其基本概念是如此充满生命力、有如此长的历史，因而不会简单地消失。(Goodlad & Zu, 1992, p.338)

这个运动的活力显示出消退，是因为对立面的崩溃。课程的概念重建运动已经发生。尽管很多人认为课程研究的未来是不确定的(Milburn, 1992)，但大多数学者认为这个领域当前的状况是充满生机的，且有着激动人心的未来。但我们已走到了我们自己的前面。现在你已知道了故事的结尾，我们还是再回到开始吧！

第二部分

历史话语
1828—1979

第2章

把课程理解为历史文本：开创与变迁

1828—1927

现在是把历史研究作为课程事业的中心任务的时候了。

（Ivor Goodson，1989a，p.138）

历史应该给予我们一种认同感（a sense of identity）与集体良知。

（Daniel & Laurel Tanner，1990，p.25）

一、引言：历史的重要性

历史的集中性。过去20年里，关于课程历史的研究层出不穷（Kliebard，1970，1979，1986，1987，1988，1992a，1992b；Cremin，1971；Curtis，1989；Weldon，1970；Franklin，1977，1979，1980，1986，1988a，1988b；Goodson，1981b，1983，1984，1989b；Pinar & Grumet，1981；Kliebard & Franklin，1983；Schubert，1980a，1986a；Selden，1988；Kridel，1979，1989，1990b；Tanner & Tanner，1990；Tomkins，1986；Schwartz，1979b；Rosario，1979；Glanz，1990；Hamilton，1989，1990；Willis et al.，1993）。在它们之前的是在今天看来过时的一些重要研究（Seguel，1966）。除了这些个人的努力之外，一些机构，包括教育学院，也参与了此类研究（Edwards，1991）。一个领域的研究不是“偶然”的，而是经过了一段时间和许多人努力的结果。为了全面地理解课程，首要的是描述一下它的发展史。反对研究历史的人认为“课程发展[一直是]危机时的应急之举，并无自身革新之意图”（Hazlett，1979，p.131）。例如，在最近的学校改革浪潮中，推行合作和小组协作是出于一种天真的热情，而没有发现这种观点其实一点也不新鲜（例如，参见 Miel，1952）。

如今学者们承认所有的课程发展必定包含了重要的历史成分。在这一部分，我们将向读者介绍课程的发展历史，但绝不是说我们要汇报所有细节。事实上，以下的两章内容是很简洁的，甚至只会给人一些泛泛的印象；我们想

使读者非常简明地、大体地了解这一领域里出现的主要人物及观点。(作为提醒，我们将详细地回顾"概念重建"的十年中的情况。)我们希望读者会如我们呈现的那样，整体地阅读这些历史研究。

社会知识分子共同体。美国的课程领域现在已进入一个认真反省历史的时期。除了上面提到的研究之外，课程历史已成为近年来纲领性教科书中的重要部分，正如我们在第1章中所见的那样(Zais, 1976; Tanner & Tanner, 1980; Schubert, 1986a; R. Doll, 1989; Miller & Seller, 1985; McNeil, 1985)。Schubert把这类课程书籍——纲领性教科书——的风格，描述为迅速传播课程知识的百科全书。不幸的是，如我们在第1章中提到的，很少有纲领性教科书——Schubert1986年的研究相对例外——能跟上1969年以来这一领域的迅速发展。纲领性教科书的主要功能是将学生引入这一领域的学习(Schubert, 1986a)。我们认为这一功能很重要，并希望通过在本书中尽可能地运用历史观点而实现这一功能。对于由"社会知识分子共同体"作出的系统的和规范的、代表了此领域发展的"会话"内容及其演变过程，不管是教师还是学生，通晓这些研究——不仅仅是指这本书——都是很重要的(Pagano, 1981)。

二、19世纪课程领域的萌芽：官能心理学和古典课程理论

> 孤立或没有达到统一是……传统教育的最大失败。
>
> (Daniel & Laurel Tanner, 1990, p.57)

> [在19世纪]如果有，也是很少有标准化的课程或统一的教学方法流行。
>
> (Jeffrey Glanz, 1990, p.150)

课程研究领域的诞生：1828年，1893年，1918年，1923年？许多学者将1918年富兰克林·博比特《课程》(*The Curriculum*)一书的出版看做是课程作为一个研究领域诞生的标志(Kliebard, 1975b, 1986; Giroux, Penna, Pinar, 1981; Jackson, 1992a)。博比特呼吁课程改革应模仿当时组织和测量中采用的科学方法。然而，他的这本著作也确立了一个新的并且至今仍在发展的研究领域。课程中，或更广义地说是教育中的科学主义运动，是对这之前占统治地位的官能心理学的一个回应。(官能心理学认为智力就像肌肉一样，可以通过记忆和背诵来训练。)Charles Eliot也许是将官能心理学应用于学校课程的

最显著的人物。这一原理在当时两个机构的文件中得到简要的陈述，即中等教育研究的十人委员会（the Committee of Ten on Secondary School Studies）（1893）和初等教育的十五人委员会（the Committee of Fifteen on Elementary Education）（1895）。有些人将这些文件的出版视为课程诞生的标志，另外一些人则选择了1923年丹佛的课程修改计划作为课程诞生的标志："根据 Cremin 的观点，如果课程领域有一个起点，那就是在丹佛"（Tanner & Tanner，1990，p.197）。

英国学者们倾向于在欧洲寻找课程领域的源头。例如，David Hamilton 在他的研究《课程历史》（*Curriculum History*）（1990）中认为当代课程领域始于从蒙昧时代向启蒙时代发展的过程中：

> 总的来说，就课程领域而言，从蒙昧时代向启蒙时代的转变经历了四个过程：首先，人们的注意力日趋集中于追求新知识；其次，经过多次尝试（例如，Carl Linneaeus 对分类学的开创，1707－1778），建立了知识的分类体系，它可以吸收更多的新知识；再次，知识的分类带来知识的分化（或专门化），形成了各个独立的学科；最后，对学术自由的追求——特别是19世纪前期柏林大学的创立——促进了学校和大学的课程改革（Hamilton，1990，p.36）。

这里我们可以在"反复修正"（repeated revision）的观点中看到课程开发观的起源。新知识的出现要求课程经常进行修改。在系统化和等级化的学校科目（英国和加拿大学者对这段历史较感兴趣，见 Falmer 出版社出版的 Ivor F. Goodson 所著的关于学校科目历史的系列书籍）（Goodson，1981b，1983.1984，1992b，见第14章）中出现知识的分类是在三个世纪之前。另外，我们可以看到很多人对60年代由布卢姆和 Krathwohl 建立的分类学深感兴趣（见第3章）。Hamilton（1990）提到的20世纪的其他对欧洲历史的研究还包括"防教师的课程"（teacher-proof curriculum）的观点（有将近两个世纪的历史，见 Hamilton，1990，p.33）和科学教育中的"概念的联想和排序"（concept-mapping）实践，它通常与 Joseph Novak 的研究联系在一起（有五个世纪的历史，见 Hamilton，p.26；Novak，1991；Wandersee，1990b）。再生产理论（即课程是社会控制的途径）可在加尔文主义者中找到源头，所以当代政治理论中的（见第5章）此类重要的运动其实并不新鲜（Hamilton，1989，p.16）。

Hamilton（1989）选择了两个年代作为课程领域的起点：1582年和1633年。他告诉我们在世界各种文献中最早出现"课程"字样的两个年代。在 Glasgow 大学（苏格兰）的文献中"课程"一词最早出现于1633年；而在 Leiden

课程领域与课程研究领域是相同的概念吗？

大学(荷兰)则是 1582 年(Hamilton, 1989, p.43)。他继续指出:"例如,在 Leiden 大学的文献中,课程出现于'已经完成了他学的所有课程'。在 Glasgow 大学,课程是指'每个学生都需完成的整个多年学程,而不是指任何更小的教学单位'"(1989, p.45)。我们承认这些英国和美国学者的不同论点都是有说服力的,但我们选择了 1828 年及《耶鲁报告书》(*Yale Report*)的出版作为当代美国课程领域研究的一个合理的起点。

1828 年《关于捍卫经典的耶鲁报告书》(*Yale Report on the Defense of the Classics*)的出版明确表明了官能心理学使古典课程合理化了(Sloan, 1971)。官能心理学以强调学校科目中希腊文和拉丁文的重要性,强调教学方法中的记忆和背诵为特征。[David Hamilton (1989) 主张"背诵的标签上也充盈着……多样化的教学思维"(p.39)]对官能心理学和古典课程的不同看法在 20 世纪 80 年代课程领域的争论中很明晰,尽管这已是两百年之后了。在我们回到《耶鲁报告书》(*Yale Report*)中关于官能心理学和古典课程论的描述之前,让我们简单地回顾一下 19 世纪学校的办学条件。

19 世纪的总体状况。公立学校首先在北方建立;而直到内战结束后的重建期,公立学校才在南方广泛建立。然而,全国主要城市在内战前已经出现了公立学校。当新英格兰于 18 世纪早期已出现了公立学校时,新泽西州和宾夕法尼亚州到 1830 年才有,弗吉尼亚州、马里兰州和佐治亚州则更晚,学校的公共资金是用于"教育贫穷家庭的学生"(Tanner & Tanner, 1990, p.33)。马萨诸塞州 1827 年通过了一项法律,规定 500 个家庭以上的镇必须有一所高中。到 1850 年,北方各州和南方有些州认识到,普通或公立学校,即由公共资金资助的向全体学生而不仅是贫穷学生免费的学校,对于一个有广泛成人选举权的社会的安宁是很重要的(Tanner & Tanner, 1990, p.40)。

1840 年之前,普通学校的特征是:(1)儿童偶尔才去学校;(2)教师没有经过专业培训并且教学只是暂时的工作;(3)教师数量奇缺;(4)学年的长短随着可付给教师工资的资金变化而变化;(5)学校没有分级,各种年龄的学生,用着各种不同的课本,挤在一间教室里,由一位教师管理;(6)对教师没有系统的管理(Tanner & Tanner, 1990, p.40)。按照现在的标准,这些条件最起码说也是很困难的。

另外,在整个 19 世纪,多达 80 个、年龄从两三岁至 20 岁以上不等的学生,挤在由一位教师负责的一间教室里。如此大的班级规模却得到了一种浮夸式的支持:"一般来讲,班级越大,进步也就越大"[Bell, 1823,《共同教学和道德训练简明手册》(*Brief Manual of Mutual Instruction and Moral Discipline*),引自 Hamilton, 1989, p.75]。学生的身体是极端不适的,特别是年龄较小的儿

童，他们必须成几个小时地坐在那儿无事可做。教师完全依赖于死记硬背的教学方法，并让年长的学生教年幼的学生。19世纪早期对于认可的教学过程的描述是广为流行的背诵字母表的朗读教学（Yellin & Koetting，1988）。直到19世纪30年代，这种背诵字母的教学方法才被贺拉斯·曼（Horace Mann）视为是不合理的，他提倡教授完整单词的方法。19世纪被广泛接受的一个课程原则是学生在开始学习新的课程之前，必须学习完或完全学会当前的课程（Tanner & Tanner，1990）。《美国教育杂志》的编辑 Willian Russell 在美国教学研究所的第一次大会上所作的演讲中，描绘了一所典型的19世纪的小学："我们经常可以看到一帮小可怜虫，成几个小时地被逼着保持一种坐姿。"（引自 Tanner & Tanner，1990，pp.47－48）这样的教学安排，当然是经过允许的，在100年里几乎没有任何变化（Cuban，1983）。

官能心理学/智力训练：古典课程。在美国，官能心理学（faculty psychdogy，有时被刻画为"智力训练"）为古典课程提供了理论基础。按照此假定，古典课程有利于儿童的智力训练（mental discipline）。这一观点进而认为必须学习拉丁文，因为拉丁文的学习可以开发智力官能，尤其是智力训练。思维被认为就像肌肉一样，它的开发依赖于简单、重复的练习。（想想通过重力做功，重复和重力本身一样都会锻炼二头肌。）而且，课程内容越难——相似的分量越重——官能"肌肉"的锻炼就越迅速和深入。理解是放在第二位的。人们认为，记忆和背诵，就像在体操馆里肌肉重复运动一样，能够"充实"大脑。智力训练的观点在这一时期占据了课程领域的统治地位（Rippa，1988）。同样地，这一观点也渗入到教学方法论、课程建设、管理组织等领域，特别是在1860年到1890年之间（Cubberley，1934）。尽管官能心理学在1900年以后仍继续影响着课程领域（事实上，在80年代课程领域的争论中还能看到它的影子），但它的"黄金时代"是1860年至1890年。

赫伯特·斯宾塞：什么知识最有价值？最早脱离古典课程论的行动是英国的赫伯特·斯宾塞（Herbert Spencer）提出的课程建议。1860年，斯宾塞在美国出版了他的著名论文"什么知识最有价值？"（What Knowledge is of Most Worth?）斯宾塞坚持认为"教育的惟一目的是为完整的生活做准备"。他把人类生活领域的活动按重要性排列为：（1）有助于直接自我保存的活动；（2）通过确保生活必需品，有助于间接保存自我的活动；（3）以养育和训练子孙为目的的活动；（4）维系适当的社会、政治关系所必需的活动；（5）充实闲暇生活、有益于满足趣味与感情的活动（Tanner & Tanner，1990；Hamilton，1990，p.38）。斯宾塞坚持认为儿童"应该尽可能少地被传授，而尽可能多地被引导去发现"（Spencer，1860，pp.124－125）。

1860

斯宾塞的思想有何意义？David Hamilton（1990，p.38）告诉我们斯宾塞的三个影响。第一，斯宾塞首创了课程是现有知识的代表的观点；第二，课程首先由现实生活的需要决定而不是由精神目的决定；第三，通过课程的教学和传授，可以促进社会进步。启蒙运动之前，课程被认为是一种精神之旅；后来，课程则代表了促进社会建造和进步的途径。在《耶鲁报告书》中，我们看到的课程原理是基于官能心理学的，即"一个由欧洲著名的启蒙思想家创立的系统而详尽的心理学理论"（Sloan，1971，p.244）。

《耶鲁报告书》。官能心理学假设了人的三个官能或能力。第一个是意愿或意志，它能促使人去行动；第二是情感，它会使人们经历幸福与痛苦，爱慕与憎恨。第三个是智力或理解，它帮助人们推理、思维、判断和理解事物（Rippa，1988，p.198）。大量文献都是基于此基本观点的，其中被引用最多的当数《关于保护古典名著的耶鲁报告》（1828）。几个历史研究都引用了此文献（Kliebard，1986；Sloan，1971；Cohen，1974；Rippa，1988；Spring，1986）。

作为"决定大学学院在整个美国教育中的地位时所作的经过深思熟虑、可靠的尝试"（Sloan，1971，p.243），《耶鲁报告书》体现了官能心理学的两个重要概念：训练（discipline）和装备（furniture）。教育的目的是发展大脑的能力并用知识来装备它，而前者也许更为重要。如此一来，课程的主要目的就应当是给学生的官能进行日常的强化训练（Cohen，1974）。《耶鲁报告书》声称，学校选取的课程内容和教学方法，应该最有可能传授关于集中注意力和控制思维训练的技能。按照《耶鲁报告书》所讲，课程内容应预先安排好通过记忆获得的"财富"（Cohen，1974）。《耶鲁报告书》继续论述，记忆的习惯不是仓促间就能形成的，需要长期地坚持运用，它把智力的发展比喻为体力的增强。思维的"肌肉"就像身体一样需要常规性的练习（Cohen，1974）。建立在官能心理学基础上的学校课程注重古典科目和学科，比如拉丁文和数学。这些课程被武断地安排进各个年龄组儿童的学习中，按年龄组织班级是为了管理上的便利，后来则被认为对儿童认知发展及心理社会化有裨益。在一篇回顾19世纪课程设计的文章中，拉格（Harold Rugg）（在NSSE，1927a）指出当时的教学是围绕十几个科目组织的；采用朗读和记忆课本的方法。课本是缩小了的百科全书，包含所要记忆的事实，通过记住这些事实，思维也就变得强壮了。

埃利奥特和古典课程论的胜利。埃利奥特（Charles W. Eliot，1834－1926）是哈佛大学的校长，也是支持官能心理学的课程发展的一个著名学者。19世纪的最后十年，全美教育协会（NEA）任命了三个执行委员会以制定课程政策：负责中等教育研究的十人委员会；负责基础教育的十五人委员会；以及大学入学资格委员会。埃利奥特是十人委员会的主席。委员会所作的报告书

为当时的学校课程制定了模型，当然现今的课程早已不吃这一套。就像 Cubberly（1934）所说："委员会由一些深信智力训练的专家主持，在他们的头脑里，根本没有考虑学生的学习能力、社会需要、兴趣、理解力或不同训练需要的余地"（p.543）。埃利奥特在他的改革提议中，曾建议减少语法和数学的课程时间，以使小学课程多样化。然而，委员会经过一番深思熟虑后的结果却是这些课程的优先权比以前更多了。事实上，语法在学校重点科目的官方文件中名列榜首。

十五人委员会作出的关于小学课程的报告使古典科目的地位更加巩固了。而且，报告还明确地开创了一个重要的先例，即学科专家在课程设计中占居重要地位。反对古典主义的教育领导者为此甚为忧虑。例如，帕克（Francis Parker，进步主义之"父"）对（Harris 的十五人委员会的）报告的反应就是很尖刻的。他曾对此提出抗议，要求重新任命委员会。但他的呼声没有得到回应。埃利奥特、官能心理学和古典课程论在 19 世纪的美国大获全胜（Tanner & Tanner，1990），甚至至今还能听到它强烈的回音。

学校科目是心智的"装备"。在官能心理学统治着的"王朝"，课程领域的中心问题仅仅是什么样的学科应该成为心智的"装备"。这一问题得到了埃利奥特和中等教育研究十人委员会的回答，此委员会曾于 1892 年召开会议，并在随后一年公布了他们的报告。这份报告指出了装备或知识的基本类别（如英语），但是并没有说明具体的课程内容或各种装备如何重新排列。这份大部分由埃利奥特执笔的报告，概括指出了中等教育的四种课程，即古典文学、拉丁文－科学、现代语和英语。这四种课程之间的主要区别涉及语言教学。古典文学课程包括三门外语，其中一门是现代语；拉丁文－科学包括两门外语和一门现代语；现代语课程包括两门外语，并且两门都是现代语；英语课程包括一门古代的或现代的外语。委员会的报告中坚持认为，应该有足够的时间以确保每个学生都"能从［课程］中得到智力训练所需的东西"（Krug，1961，p.88）。

教师必须确保每一主要课程，即语言、科学、历史和数学的连续性。委员会的工作缩小了课程的自由："在公立高中的最初十年，还有一种建立新课程的自由气氛，但却被中等教育研究十人委员会 1893 年的报告彻底破坏了。从那时起，高中就被学院入学紧追着。"（Tanner & Tanner，1990，p.32）事实上，今天的中等教育课程还是学院/大学课程这只"狗"身上的"尾巴"。

智力训练和平衡。十人委员会和十五人委员会的报告，很明显地与官能心理学如出一辙，引起了公众和专业人士的激烈争论。其中最著名的批评者有 Clark 大学的校长和心理学家霍尔（G. Stanley Hall），以及我们已提到过的帕

克(Francis Parker)，一个赫赫有名的早期进步主义教育家。他们的时代是会到来的，但是目前，历史舞台上的主角还是古典主义者，哈里斯(William Torrey Harris)也是其中一位。

哈里斯(1835—1909)是1889—1906年之间美国教育委员会的委员，是从60年代后期直到1910年古典课程论思想的另一位(与埃利奥特一起)领导人物，曾被任命为十五人委员会的成员。哈里斯赞成一种放任自流的社会哲学和现在会被称作个人崇拜的东西。学校在他看来是一种促进社会稳定的力量(Tanner & Tanner, 1990)。他还曾是一个附属委员会的主席，此委员会负责古典课程论领域中的一个初步问题，即科目间的联系。哈里斯和官能心理学的影响在十五人执行委员会的报告中非常明显。课程组织的操作……是通过"提供大脑最好的练习，保证官能按照其自然的顺序展开，从而确保没有一个官能是……被过分培养……或被忽视。"(Harris, 1969, p.4)

"心灵的五扇窗户"。十五人委员会规定了每个官能发展所需的"装备"。官能心理学和智力训练理论构成了课程中的"目标和练习"方法，一个比"教育专家长期以来钟爱的主观基础"的方法更高级的方法(Harris, 1969, p.5)。(你们将会看到，把理论上的反对者贬为主观主义的企图在课程研究中将有很强的生命力。)哈里斯在他的《教育的心理学基础》(1898)(*Psychological Foundations of Education*)中发展了他的课程理论，他在这本书中描述了"心灵的五扇窗户"。这些窗户"开启了人生的五个壮丽图景"(Harris, 1969, p.321)。这五扇窗户包括数学、地理、历史、语法和文学。哈里斯偏爱的教学方法也显示了他的保守主义态度。他强烈推崇在小学科学教学中采用背诵课本的方法，而不采用实验的方法。对哈里斯来讲，课本既是教学方法也是课程(Tanner & Tanner, 1990)。他的古典课程观念得到了十五人委员会的其他成员的赞同，他们建议把这些观念用于初等教育。

寻求"方法"的运动已经进行了好几个世纪："[经院主义让位于]教师用概括化的人文主义课程来取代个人主义的课堂举例之运动。而早期人文主义接近于英雄崇拜的个人主义，在16世纪早期让位于一种意识形态、惯例、秩序，或更首要的是'方法'"(Grafton & Jardine, 1986, p.123, 引自 Hamilton, 1990, p.19)。有些读者也许会觉得把概括方法(generalized method)和人文主义(humanism)联系起来很奇怪，但是让我们回想一下人文主义就是强调"抽象"的人，而不是具体的现实中的男人和女人。所以在这样的情形下，哈里斯对方法和课本感兴趣就不足为怪了："'方法'是自1510年以来人文主义教育家的口号。这种强调进程的实践标志着教学改革者关注的焦点的转变，从古典教育(完美的演说家)追求理想的效果转变为教学援助(课本，手册和教学

中的反复练习)"(Grafton & Jardine, 1986, p.124, 引自 Hamilton, 1990, p.23)。通过失去个体,我们得到了课程标准和社会控制,和19世纪的人文主义者如哈里斯及20世纪的社会改造家如博比特一样都不新奇。我们认识到课程理解并不是一个内部的旅行,而是政策和计划在制度上的实施。但是,我们在这里谈似乎有点过早了。

管理兴趣居于首位。所有的委员会——十人委员会、十五人委员会和成立于1895年的学院入学资格委员会——都关注管理问题,这种对管理的关注支配课程思潮达80年之久,而且仍支配着课程实践。课程问题包括:(1)每门学程的时间;(2)各门学科适应多大年龄的学生;(3)不同学科层次之间的清晰度。这些委员会建议对学科的学术性质作一些修改(N.S.S.E., 1927a, pp.58 – 59)。

必须注意到管理的兴趣是首位的。科目是按照管理上的便利和在学术上的整体性来考虑的。按年龄分级,"初级中学"(junior high school)和"中间学校"(middle school)的开创,都是为了管理上的便利。这种武断的组织学校生活的方式在管理理论及各种发展心理学[如皮亚杰和柯尔伯格(Kohlberg)的心理学]中被合理化了。管理组织的专制特性隐藏在他们看似常识性的要求中(Klohr, 1989a)。而且,课程研究的水平也被管理兴趣控制着。这一明确的管理或科层化学术研究在第13章——"作为制度文本来理解课程"——中将会详谈。它作为这本教材中的一章,而在100年前却是一整本书。20世纪早期,在官能心理学的支持下,古典课程论占居着统治地位。课程领域,一方面,在关注社会效益的努力中,另一方面,在关注儿童经验的努力中,都出现了改革种子的萌芽。但是,其中发展最迅速的还是赫尔巴特学派的教育家,他们起到了承上启下的作用。

三、赫尔巴特学派

[赫尔巴特认为]多年来学校中以记忆孤立事实为特征的教学,没有任何教育和道德的价值。

(E.Cubberly, 1934, p.452)

美国的这些学者采纳了赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776 – 1841)的观点,赫尔巴特是一位德国哲学家、心理学家和教育家,他在Konigsburg大学任职,是哲学系的首席教授,大哲学家康德(Immanuel Kant)也曾坐过这一位置。赫尔巴特的思想受康德、黑格尔和裴斯泰洛齐等人的影响(Cubberley,

1934；Schubert，1986a）。裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi，瑞士教育改革家，1746－1827）曾把死记硬背的学习称为仅仅是“表面文章”。他认为儿童的思想是积极的而不是消极的，它能够感知、分析和概括（Tanner & Tanner，1990）。受裴斯泰洛齐观点的影响，赫尔巴特卓有成效地用新的内容及方法论把教育发展为一个独特的领域（Rippa，1988）他在《教育科学：从教育目标引出的普遍原则》（*The Science of Education: Its General Principles Deduced From Its Aims*）中阐述了他的教育观。现代心理学和教育学都从赫尔巴特那儿获益匪浅。

统觉（Apperception）。赫尔巴特认为思维通过强有力的“观念”（ideas）来进行，“观念”是活动的。在赫尔巴特看来，通过吸收这些新观念，学习就产生了（Rippa，1988）。新观念通过和旧观念建立联系而被吸收，赫尔巴特把这一过程称为统觉。简而言之，赫尔巴特认为大脑是在已有的知识基础上统觉或理解新知识。他强调教师必须运用儿童的统觉团（apperceptive mass）以使儿童学到新知识；教师必须发展这个统觉团以使儿童积极有效地吸收新知识。你们会发现统觉是与传统的学习观相抵触的。赫尔巴特坚持说“多年来学校中以记忆孤立事实为特征的教学，没有任何教育和道德的价值”（Cubberly，1934，p.452）。显而易见，赫尔巴特学派与古典主义者是无法共处的。

赫尔巴特认为教育的目的是德性（character）的养成。为了养成德性，赫尔巴特首先强调了统合（concentration）的原则，也即，将某一学科如历史或文学置于课程的中心地位；其次，赫尔巴特认为各学科之间应该有联系（correlation）。统合与关联的作用是促进课程的统一。这一过程分为5个步骤：（1）准备——教师为学生回顾已学过的知识；（2）呈现——概述引出新知识；（3）联想——新知识与已有知识进行对比；（4）综合——从新知识中概括出规律和原理；（5）应用——将学到的原理用于具体的例子（Herbart，1895；Cubberly，1934；Seguel，1966；Rippa，1988；Schubert，1986a；Tanner & Tanner，1990）。我们需要注意的重要一点是，赫尔巴特认为教育就是道德培养（Schubert，1986a）。赫尔巴特的教育目的是培养富有知识的人，培养能在生活中做出德行的人，这个观念100年之后还会出现在道德（见第12章）、政治（见第5章）、性别（见第7章）和现象学（见第8章）的论文中。与裴斯泰洛齐一样，赫尔巴特认为人性本“善”，教育必须引发出这些固有的善性。

五步是ziler做的工作~~

研究赫尔巴特的理论。赫尔巴特于1841年去世，生前他的学说几乎没什么影响（Dunkel，1969a；Cubberly，1934）。当赫尔巴特的著作开始被其他人纳入自己的著作中时，就逐渐有影响起来。齐勒（Tuiskon Ziller）就是其中一位。齐勒在Jena大学建立了一所学校，研究和应用赫尔巴特的学说，并对赫

尔巴特的学说做出了两项贡献，这两项贡献也成为后来的赫尔巴特运动的两个特征(Dunkel,1969a)，即中心统合法(concentration centers)和文化史阶段论(cultural epochs)。中心统合法是指围绕主题组织课程，而事实上，赫尔巴特学派的整个学年的课程都是围绕一个主题展开的。

第二个概念，即文化史阶段论，引起了好几个课程历史专家对它的讨论(Tanner & Tanner,1980; Schubert,1986; Kliebard,1986; Seguel,1966)。文化史阶段论认为儿童的个体发展是人类历史发展基本阶段的复演，即从原始阶段到文明阶段。在这一著名的论断中，个体发展被认为是概要地复演了物种的发展，也就是说，个体的发展重复了整个物种的进化史。这一类似达尔文主义的理论在二战后一段时期仍然流行，其中著名的是曾影响过加州大学洛杉矶分校(U.C.L.A)实验学校的 Corrine Seeds(Klohr,1989b)。虽然这些观点在我们今天看来很怪，但在当时很多人却对其非常认同，甚至约翰·杜威——美国伟大的哲学家——也觉得这些观点很吸引人，尽管他也陈述了许多不同观点和保留意见(见 Kliebard,1988)。

课程与物种史。假设个体发展与物种发展一致，必然会引起一些重要的课程问题。既然儿童的发展与未开化的原始人相似，那么什么样的课程适合他们？儿童的"统觉团"何时才能适应某一学科的学习？人类的历史是否对回答这些问题有指导作用？文化史阶段是否也是"中心统合"的(Dunkel,1969a)？文化史阶段论的课程在小学初级阶段呈现游牧时期人们的学习，而在小学高级阶段呈现工业文明时代人们的学习(Tanner & Tanner, 1990)。这些问题以及与此类似的其他一些问题是热衷于赫尔巴特学说的教育家的兴趣所在。

个体发育或个体发展是物种发展的简要概括的观点忽视了外部环境对儿童的影响。也即，这个观点认为影响儿童发展的主要因素是人类自身的历史，而不是他或她的家庭和学校环境。这样一种忽视环境影响的观点看来是背叛了自己的理论，因为此理论的基础就是不同历史阶段的历史印记。赫尔巴特学派没有注意到这一明显的矛盾，反而热情洋溢地接受了文化史阶段论。为什么？有三个原因：(1)这是一个历史理论，而历史被认为是对于德性养成最有潜力可挖的课程；(2)文化史阶段论被认为可以使课程整合变得容易——各个发展阶段可以在课程中作为"统合的中心"；(3)单单是学科的逻辑顺序原则或心理顺序原则都不足以进行课程设计。把个体发展和物种发展视为一致，是把儿童和学科联系起来的最经济的方法(Tanner & Tanner, 1990)。[而且，教育家们不熟悉荣格(Carl Jung)的"文化原型"(cultural archetype)的概念，荣格认为"文化原型"是渗透在人类历史和文化中的。除了

赫巴特的学说虽然提出来得比较早，但真正起到大规模影响的是赫尔巴特学派，所以计算历史源流时，应注重考察赫尔巴特学派的影响。

对瑞士精神分析学家的贡献重新感兴趣之外，至今教育家们也没有意识到荣格的贡献(1966，1968，1969)。]

Ziller-Rein-Jena 版的赫尔巴特学说。19 世纪最后十年，许多美国人前往德国学习赫尔巴特的学说，Jena 大学里赖因(Wilhem Rein)的学校是学习的主要场所。Cubberly (1934)曾提到有一些美国人，其中很多是位于 Normal、Illinois 的州立师范学校的毕业生，他们到 Jena 学习赫尔巴特学说及其实验。这些美国人回国后，成了齐勒—赖因—耶拿(Ziller-Rein-Jena)版赫尔巴特学说的忠实的实践者(Cubberly，1934)。他们中间有 Charles De Garmo，麦克默里兄弟(Frank & Charles McMurry)，他们从 Jena 返回美国后出版了一些书籍，把赫尔巴特的学说引进到美国专业教育领域(Cubberley，1934；Seguel，1966；Schubert，1986a)。后来，美国赫尔巴特协会的主席 Charles De Garmo 著有《方法要义》(*Essentials of a Method*)一书，1889 年出版。De Garmo 的著作首次在美国倡导赫尔巴特的学说。麦克默里兄弟被认为是课程领域的先驱和赫尔巴特运动的重要代表(Seguel，1966)。麦克默里兄弟于 1897 年出版了《背诵的方法》(*The Method of the Recitation*)；查尔斯·麦克默里(Charles McMurry)则在 1903 年出版了经他修改过的《普通方法要素》(*The Elements of General Method*)。

需要指出，赫尔巴特学派关注的是方法的概念，而不是课程的概念。然而，方法概念已被大大延伸，甚至几乎与课程的概念同义(Schubert，1986a)。麦克默里二人认为联想思维(Telated thinking)是思维的最高境界。这一认知发展理论意味着学科专家的地位应该排在关心学科整体联系的人士之后(Tanner & Tanner，1990)。赫尔巴特学派的这些著作在课程领域投下了阴影，而且整整 80 年都没有散去。课程历史专家 Mary Louise Seguel 曾简要地论述过这一影响："[这些书]把专业人士的注意力集中在课程设计的技术或方法上。"(Seguel，1966，p.40)直到 20 世纪 70 年代，从不同角度理解课程——而非把课程领域仅仅看做是课程设计和开发——才开始出现。

赫尔巴特研究组织。美国赫尔巴特学派成立了赫尔巴特俱乐部(Herbart Club)(1892)，后来发展为全美赫尔巴特协会(National Herbart Society)(1895—1899)，协会曾公布了五次年鉴。1900 年改名为全美教育科学研究会(National Society for the Scientific Study of Education)(1900—1908)，1909 年又改名为全美教育研究会(National Society for the Study of Education)，并沿用至今。随着这个组织名称的改变，其成员的观点也在赫尔巴特学说的基础上扩展开来。事实上，赫尔巴特的学说并没有吸引越来越多的人的兴趣(Tanner & Tanner，1980)。但这一发展趋势在早期的年鉴中并不明显。第一本年鉴(1895)是由查尔斯·麦克默里编辑，这一期中刊登了 Charles De Garmo 的一篇论文，题目

为“小学课程研究中最紧迫的问题”(Most Pressing Problems Concerning the Elementary Course of Study)。De Garmo 论述了赫尔巴特学说中的关联概念、学科的统合、学科的序列和知识间的关联。在弗兰克·麦克默里的论文中，他强调了统合的概念。另外还有一位美国的赫尔巴特学者 C.C. van Liew，他是伊利诺伊州立师范学校的教师，也曾到德国学习过，他论述了文化史阶段论。Linda B. McMurry 则提交了一篇题为“小学前两年的统合计划”的文章。

芝加哥大学的一位教授(他的研究统治了美国教育哲学界达半个世纪)约翰·杜威(John Dewey，1859—1952)，提交了题为“意志与兴趣的关系”的文章，收录在 1895 年赫尔巴特年鉴第二增补版。后来，正如我们所提到的，杜威批判了许多赫尔巴特学派的观点。然而此时，杜威却是赫尔巴特协会执行委员会的成员(Kliebard，1988)。赫尔巴特协会的第二份年鉴(1896)着重讨论了文化史阶段论。伊利诺伊州立师范学校对赫尔巴特运动的功绩可谓显赫，随后的全国其他机构和学者也对该运动做出了非凡的贡献，如：新泽西特伦顿州立师范学校的 Levi Seedy；加利福尼亚大学的 Elmer Brown；约翰·杜威；明尼苏达州 Winona 州立师范学校的 Louis H. Gabreath；密歇根 Ann Arbor 的 B. A. Hindsdale；伊利诺伊师范学校的 Charles McMurry，David Felmly 和 C.C. van Liew。这一期年鉴对课程领域的贡献是强调了课程的概念。其中关于文化史阶段论的讨论很快成为课程研究的特征。然而，作为课程的组织概念，文化史阶段论遭到了怀疑，这应部分地归功于杜威的批评：“甚至心理学家和儿童论的倡导者霍尔都很赞同这一观点，然而，杜威……对文化史阶段论持怀疑态度，并极其反对把它运用到教育中”(Tanner & Tanner，1990，p.102)。

从方法到课程。赫尔巴特协会的年鉴一直出版至 1899 年。在这一时期，赫尔巴特学说的首要地位逐渐下降；但是，关于课程的讨论却在继续。例如，在第三期年鉴(1897)中，Jeremiah Henks 编辑，强调了学校课程在培养公民中的重要性(Gremin，1969)，这一论题至今仍在讨论着(Engle & Ochoa，1988；Stanley，1992b)。在第四期年鉴里，历史占居了首要位置。像赫尔巴特学说的一些中心概念如“文化史阶段论”一样，历史也被一些人赋予同样的重要性，特别是麦克默里兄弟。另外一些赫尔巴特学者把文学视为另一个主要的学科。随着年鉴的发表，科学的重要性也被激烈地争论着。到 1900 年，关于这些问题的争论从“方法”转向了“课程”(Tanner & Tanner，1990)。

赫尔巴特学者与古典主义者。赫尔巴特学者直言不讳地反对与“哈里斯博士的报告书”(N.E.A.，1895)和十五人委员会密切相连的“智力训练”方式。他们的反对立场打破了传统的智力训练的统治地位。即使这些反对意见在今天的读者看来是有点令人费解的(Kliebard，1986)，其中的一个论点却

是明确的。赫尔巴特学者们认为哈里斯误解和错用了赫尔巴特的关联的概念。十五人委员会的一个附属委员会，学科关联委员会，申明课程包括了学生学习的课程与其所生活的世界——他的精神和自然环境之间的关联(1895)。赫尔巴特学派(特别是弗兰克·麦克默里)气愤地更正了学科关联委员会，指出这种联系包括了学科与学科间的关联，或学生与相应文化阶段的学科之间的关联(Cremin，1969)。这一对抗标志着古典主义地位的衰落。

赫尔巴特学派的意义。赫尔巴特学派的意义是什么？当赫尔巴特学说和美国赫尔巴特运动正自得其乐时，他们对于当代课程研究的意义是他们在教育理论和教育争论中提升了课程的位置。赫尔巴特学派对各个学科及它们之间的相互关系，或"关联"的观点，在今天的跨学科研究中仍有体现。赫尔巴特学派不满足于学校学科的分离(compartmentalization)，而在学科之间建立了联系，预示了杜威的整体认知观念，也即"思想的整体行动"(complete act of thought)。文化史阶段论提出了主题间关联的思想。然而，最后，赫尔巴特学派对于如何才能构成一门统合的或关联的课程这一问题没有达成一致。尽管他们从未对统合课程形成一致意见，也未曾说服十五人委员会(包括哈里斯)产生综合课程的需要，但是，正如我们所说，他们把课程概念提升到一个新的令人瞩目的位置。赫尔巴特运动是美国教育中相对短寿的改革运动，世纪交替后不久，它就销声匿迹了。

赫尔巴特运动的消失。协会的赫尔巴特特征削弱了。由查尔斯·麦克默里主编的《赫尔巴特协会第五期年鉴》(1899)，收进了诸如此类的论文："边远地区在美国历史中的重要性"、"高中的中世纪和现代历史"、"教育的社会目标"，并附加了关于商业教育的长篇附录。历史的地位仍然很显要，但是重心已发生了转移。既然赫尔巴特学派的学者们已丧失了对赫尔巴特及其理论的兴趣，那么该协会1900年改名为全国教育科学研究会，以及赫尔巴特运动1906年在美国真正消失就不足为怪了(Tanner & Tanner，1980；1990)。在削弱古典课程论和智力训练(也即官能心理学)作用的同时，赫尔巴特主义也在走向儿童中心主义的过程中起了过渡作用。

四、走向儿童中心主义

学校是雏形的民主政体。

(Francis Parker，1894，p.423)

19世纪90年代，在教育学领域出现了一场与赫尔巴特运动并驾齐驱的

运动，这场运动被称为儿童研究（child study）。尽管儿童研究被一些人贴上“时髦”的标签，又被另一些人推崇至极点，但当它在1900年与实验心理学结合之后，便获得了学术地位。事实上，儿童研究在获得学术地位的同时也失去了它的教育研究的重要特性（Tanner & Tanner，1990）。

帕克（Colonel Francis Parker，1837－1902），我们曾提到的一个反对古典主义的失败者和十人委员会及十五人委员会的委员，他在使课程中心转向儿童的过程中发挥了关键性的作用。在试图使课程摆脱古典课程论的禁锢失败后，帕克于世纪之交参与了赫尔巴特协会的讨论。从整体来看，这些讨论是相当白热化的。帕克坚持认为科学是一门重要的学科。他在给批评者的回答中坚持说科学不是他注意的惟一焦点（Tanner & Tanner，1980）。（在德国学习期间，帕克发现德国很多年来把科学排斥于小学课程之外。帕克认为其原因是德国人害怕科学的学习会引导儿童去寻求真理。然后他们就会开始理解和怀疑德国现存的社会结构和政府的完美性。赫尔巴特学者 Charles van Liew，也曾在德国学习过，他很赞同帕克对于德国为何把科学排除在学校课程之外的解释。）帕克课程组织的中心并不是科学，而是儿童。但是帕克的观点不是个人主义的和反社会的。用杜威的方式，他认为：“学校是雏形的民主政体”（Paker，1894，p.423）。

德国小学教学深受裴斯泰洛齐和福禄培尔的影响（Tanner & Tanner，1990），帕克也吸收了他们的观点。在他的教育理论中，帕克一次次重申儿童是课程的中心：“我们的朋友麦克默里兄弟坚持认为文学和历史是教育的中心，而我重申儿童才是中心，而且教育价值取决于是否满足了儿童的需要”（Parker，引自 Cremin，1964，p.82）。帕克没有发现儿童与课程的内在张力。与杜威一样，帕克认为儿童和课程是一个整体过程的两个方面（Tanner & Tanner，1980）。例如，帕克反对在地理教学中传授大量不连贯的事实和数据，并要求学生在练习里复述这些事实和数据。他建议通过带领儿童去旅行、做泥塑、画风景素描来学习地理。有趣的是，帕克在芝加哥的学校避开了学校组织中在较高的学段与较低的学段之间的分级形式。他的学校揭露了这种分级形式的任意性，支持了一个“学者共同体”（community of scholars）的理念，它鼓励各个层次的教师之间进行合作（Klohr，1989a）。

儿童研究的倡导进一步动摇了古典课程论一度无可匹敌的地位。另外，当新世纪开始时，古典课程也很明显地不能满足城市或人口稀少地区及乡村的年轻一代的需要。Daniel & Laurel Tanner（1990）指出，拉丁文法学校——传授古典课程的机构——很难说是一个民主的机构，它更像是一个基督教的独裁政府。而且，在拉丁文法学校，没有给女童提供教育。（见第7章关于男女

同校教育的简史)。

文实学校(academy)与它之前的拉丁文法学校很不相同。从一开始建立，文实学校就是一个有着双重目标的机构，它培养年轻一代为生活做准备，同时也为大学输送人才。一百多年前，本杰明·富兰克林(Benjamin Franklin)于1749年在其《关于宾夕法尼亚州年轻一代教育的建议》(*Proposal Relating to the Education of Youth in Pennsylvania*)中主张应进行世俗的和实际的教育(Tanner & Tanner, 1990, p.62)。这两种教育机构在课程内容和教学方法上的差异相当明显："拉丁文法学校仅有的教学工具是致力于让学生记忆的某一本书，而在文实学校地球仪、地图、图表、实验室和图书馆都被用做教学资源"(Tanner & Tanner, 1990, p.64)。

高中(High schools)。文实学校逐渐变为高中，而且自1827年起，高中也逐渐增多。高中人数相对较少；事实上，直到1930年，多数儿童在完成小学阶段学习后就不再接受教育了。在1888至1890年之间，很少的学生进入高中学习，只有14.4%的学生准备上大学。所以，十人委员会的课程忽视了这85%以上的学生的需要，而把注意力集中在少于15%的学生身上。但是，到了20世纪早期，高中比较注意不同人群的需要。高中课程的科目迅速增多，以试图适应不断增多的社会需要(Tanner & Tanner, 1990)，这一趋势最近受到了一些人士的批评(Sizer, 1984, 1989)。

乡村学校。19世纪的乡村学校是什么样子的？我们可以从日记、书信(Talley, 1991)和记录中看到它的概貌。在整个19世纪，某些地区持续到20世纪，乡村学校——通常只有一间教室——一年有两个学期：冬季学期和夏季学期。当夏季学期年长的男学生要在家帮忙干农活时，学校一般雇用女教师，而在冬季学期，学校就雇用男教师。因为没有农活可做，年长的男学生在冬季学期上学较为规律。通常认为，当学校中有几个年长的男孩时，需要有一个男教师维持纪律。

伊利诺伊州Clark County第11镇，第3区的职员，记录了从1862年秋季到1879年夏季雇用的每个教师的情况。在这17年里，每年有两个学期，共有34名教师签署了合同，其中20名为男教师，14名为女教师(而在城市学校里，女教师很快便占多数。)。所有的女教师都在夏季学期教学。直到20世纪，男女教师才同工同酬。在这17年里，男教师的月工资是33美元，而女教师是17美元(Theobald, n.d; Talley, 1991)。

儿童中心的改革。儿童中心论的学者采用了赫尔巴特课程理论的某些观点。我们已经知道赫尔巴特学派强调学科(特别是历史和文学，后来是科学)及其相互关系(关联和统合)的教学、强调教学方法(教学五步骤)、强调课

程教学的途径(统觉和文化史阶段)。这些观点是通向儿童中心改革的桥梁。事实上,许多儿童研究的倡导者与赫尔巴特学派有联系。我们在前面已经提到过的帕克(1837—1902)和霍尔(1844—1924),也许是儿童研究倡导者中的两个最著名人物。

帕克:进步主义教育之父。我们看到,帕克与赫尔巴特学者们一样,反对以哈里斯(William T. Harris)为代表的古典课程论。帕克借鉴了裴斯泰洛齐[方法]和福禄培尔[关于儿童的观念]的观点。福禄培尔在其著作《人性的教育》(*The Education of Human Nature*)(1826)里陈述了他的儿童观,他认为游戏是促进儿童发展和学习的方法,他把年幼儿童学习的学校称为幼儿园(kindergarten),即儿童成长的花园(Tanner & Tanner, 1990)。另外,帕克还借鉴了赫尔巴特的统觉概念。

帕克出版了两本有影响的著作:《关于教学的谈话》(*Talks on Teaching*)(1883)和《关于教学法的谈话》(*Talks on Pedagogics*)(1894)。后一本书引起了全国的注意,这也许在美国还是第一次(Cremin,1964)。帕克声称学校不是天生地令人厌烦和世俗,学生也不必受严厉的纪律的限制。帕克参加了当时正在兴起的进步主义教育运动。事实上,约翰·杜威曾把他称为进步主义运动之"父"。进步主义运动在19世纪后几年积蓄了力量,并在20世纪30年代发挥了相当的影响。(进步主义将在本章后面和第3章中进行讨论)

帕克在马萨诸塞州昆西当教育局长(1873—1880)和在伊利诺伊州芝加哥Cook County师范学校当校长期间,都呼吁进行以儿童为中心的课程改革。在著名的"昆西体系"(Quincy system)里,儿童同时学习阅读、写作、拼写和思考。Parker的进步主义教育运动引起了全国的注意,对他的评价也是褒贬不一。不少人称他为江湖骗子。然而,总的来讲,帕克的进步主义和实验方法在当时的出版界和专业文献中很受赞赏(Tanner & Tanner, 1990)。帕克认为他在昆西"学习的精神"(spirit of study)中的工作是寻求自然的教学方法,而不是一个体系或方法本身。他宣称,事实上也确实如此,昆西教学法抛弃了传统的教育,是教育上的一个突破。帕克在昆西的课程实验被认为是"课程发展史上的一个里程碑"(Tanner & Tanner, 1990, p.93)。

1883年,帕克的声望使他从昆西来到了芝加哥,在那儿他任Cook County师范学校的校长。在芝加哥,帕克及其教员形成了"统合"(concentration)或学科统一(unification of subject matter)的观点。"能量的节约",帕克写道:"是所有进步的内在标志"(Parker, 1894, pp.25 – 26)。帕克认为,传统教育注重数量而忽视质量(Tanner & Tanner, 1990)。提高数量的方法是"灌输单词和背诵单词;相信并遵守这样一种方法,即,使心智不能够从外部某一特定范围进行

旁观；源于内隐的信仰的方法”(Parker，1894，p.408)。他坚持认为，课程开发者应该关注儿童的内在学习潜力。帕克强调“统合”的课程理论得益于赫尔巴特的“关联”和“统合”原则。在《关于教学法的谈话》(1894)的序言中，帕克向赫尔巴特及其学派表示了感谢：“赫尔巴特的心理学以及由其门徒齐勒和赖因阐述和应用的统合原则，是本书灵感的源泉及向导”(p.iii)。

不仅公众对帕克开创的工作反应各不相同，学术专业界对其也是褒贬不一。Charles De Garmo，赫尔巴特协会的主席，也批评帕克，认为组织的原则不是儿童的需要，“而是使所有的本质都归为一体的哲学上的整体原则”(De Garmo，1895，p.19)。De Garmo 的批评部分是为了其自身的利益；他希望提出自己的一套课程计划。他解释说他反对“统合”概念，更加担心当一门学科归为另一门学科之下时，它便会失去自己的特性。如果这样的话，这门学科本身的内在顺序和组织原则就不会明显。最后，De Garmo 总结说，学校科目的关联比统合在一门科目或主题上更可取(Tanner & Tanner，1990)。但他并没有说服帕克。

帕克是一个过渡性的人物。把儿童作为课程的中心以及赫尔巴特学派的“统合”观念是帕克课程改革的重心。因为他处于赫尔巴特和进步主义之间，帕克可被认为是一个过渡性的人物。他借鉴了赫尔巴特学派的一些观点和方法，但他坚持认为自己不属于赫尔巴特学派。他在昆西和芝加哥的研究为杜威的进步主义做了铺垫。当帕克写道学校应该是“一个典型的家庭、一个完整的社区和一个民主的雏形”(1894，p.450)时，他确实与杜威已非常相似了，把民主与教育相连是构成杜威教育哲学和课程实验的重要元素。帕克因为强调儿童中心而公正地被后人铭记，而他对课程的长久关注，体现在他对“统合”的探讨，也使他在课程历史中有着重要地位(Cremin，1964)。即使如此，人们更多地记住他是一个儿童的捍卫者和儿童中心论的倡导者，而很少记得他也是一个资深的课程理论家(Tanner & Tanner，1990)。

霍尔：“心理上的达尔文”。霍尔(G.Stanley Hall，1844 – 1924) 在 20 年代从赫尔巴特运动到进步主义运动转变的过程中也占有一个转折性的地位。像帕克一样，他把儿童研究看成是教育改革的一种方法。同样与帕克一样，霍尔借鉴了赫尔巴特学派思想，赞同“个体发展复演了物种发展史”的观点(Cremin，1964，p.104)。霍尔也因此被称为是一个“心理上的达尔文”(Hall，1923，pp.357 – 360)。1883 年他在约翰·霍普金斯大学创立了美国第一个心理学实验室。1887 年他开始创办《美国心理学杂志》(*American Journal of Psychology*)，这也是美国第一种心理学杂志。与他同时代的许多人一样，霍尔构想着一个即将到来的新时代，新时代的知识分子精英——特别是像他一样

的社会科学家——将设计出一个更好的世界。他想像学术研究者，特别是心理学家，应取代教会领导者而获得领导地位。他写道：

心理学家与早期伟大的宗教开创者、改革家以及教义和法律的创建者一样，在今天被称作是灵魂的高级牧师，而今天这些领域的伟大领导者看来已经是一去不复返了。如果他正如他所应做的那样，去关心教育（国家的或个人的）的步伐，他就不会仅仅满足于融入他们今天所在的现存机构中，而是去发展新的更好的机构或改善现有机构。（Hall，引自 O'Brien，1927，p.34）

在这个进步的构想当中，教育将扮演什么样的角色呢？霍尔写道，教育是"世界的那个主要希望"（Hall，引自 O'Brien，1979，p.34）。在设计和执行这个构想的过程中对社会科学家和其他专家——如教育家——的进步和作用的这种信任已经遭到了一些人的严厉批评（见 Lasch，1991）。

"阶段"论的起源。霍尔作为儿童研究改革运动的领导者的地位已毋庸置疑。在《美国心理学杂志》、《论坛》（*Forum*）和《教学园地》（*Pedagogical Seminary*）等杂志中，他的著作到处可见。其中《美国心理学杂志》和《教学园地》都是由霍尔创办的，后者定期地刊登他的儿童研究。Clark 大学在他作为校长领导之下已显然成为儿童中心论研究和发表成果的中心（Cremin，1964，p.102）。他的研究对课程的影响使越来越多的人接受了儿童发展的"阶段"论。赫尔巴特学派的影响在这里依然可见，霍尔的发展阶段论使学校中分年级组织活动的做法在管理上合法化了。当代表现出对"阶段"论热衷的研究，如皮亚杰（1977）和柯尔伯格（Kohlberg，1981）以及他们在课程概念中的应用，可以追溯到霍尔的儿童发展观点：

其中的一个目标即将实现，而且它将在一些方面产生相当大的改变，如课程中每门科目的教学方法和关于不同的科目在哪个年级学习最有效的方面，这个目标决定了身心的未成熟状态。我们很快将走进一个转折期，其间许多主要的文化焦点将开始升向顶峰或走向衰落，这将使我们能够确定什么是未成熟的，什么是应该成熟而误期了的学科。（引自 Strickland & Burgess，1965，pp.86－87）

分年级（gradedness）和"阶段"论这两种相互关联的观点会成为理所当然的教育学知识。

对实验科学的信从。如果说帕克对十五人委员会的报告的批评是尖刻

的。那么霍尔对十人委员会的报告的批评则是猛烈的。委员会所作的假设对霍尔来说简直是诅咒。委员会认为儿童应该发展成适应现有的科目的样子，以及对所有儿童用同一种方法教学，这些都激怒了霍尔。在儿童中心论和实验科学中，他抛弃了这些基本假设(Kliebard, 1986)。在《儿童心智的组成》(The Contents of Children's Minds)(1883)一文中，霍尔借用了测量和数据以支持他的课程观点。例如，课程内容应该建立在由问卷调查和详细目录中得出的关于儿童发展的数据信息之上(Tanner & Tanner, 1990)。需要指出的重要一点是，所谓的实验科学和教育经验的量化一开始便是效忠于广泛的人本主义的目标，特别是儿童中心论的目标。直到几十年后，当测量和量化似乎就要走向终结的时候，实验性的社会或行为科学才开始反对人本主义运动如进步主义运动。尽管在许多问题上观点不一致，但是赫尔巴特学派、儿童研究倡导者以及社会效率的改革家(他们将试图结合商业和社会科学)都宣称他们相信实验科学，特别是实验心理学，有能力指导课程开发和实施。詹姆士(William James)的多维心理学(重印版，1985)，包括对各种宗教经验的关注，也偏向了汹涌澎湃的对量化和行为主义教育心理学的热情之中。直至70年代的概念重建期，心理学、神学和哲学中的非测量和非观察性的传统才又回到课程之中。

作为一个社会进化论者，霍尔认为社会变革是一种缓慢进化的方式，教育既不能加速也不能阻碍人类进化。他认为遗传，而不是环境，是产生合适的个人和不合适的个人的重要因素。他的课程发展理论由实验心理学支撑，并抛弃了被认为理所当然的导致了官能心理学出现的一些假设，就此而言，他的理论可被视为是一种激进进步主义的观点。然而，他对于教育的个性化(individualization)的理论基础却是保守的。霍尔对个性化感兴趣是因为他看到它支持了自由竞争的学说。这意味着什么呢？对霍尔而言，个性化的目的并不是给每个个体提供最多的发展机会，而是用来选拔天才儿童。因为不像帕克那样，霍尔坚持认为儿童中心课程是自由放任的课程。它不是指向了广泛的社会需要和社会发展。通过牺牲社会价值而强调个人价值，以及无视学校在社会变革中的作用，霍尔的影响可延续到20年代，影响到儿童中心的进步主义教育家，他们忽视了社会变革的需要。另一位进步主义教育家康茨(George S. Counts)，会把这种自由竞争视为灾难(Tanner & Tanner, 1990)。

赖斯：学校的批评者和比较研究的开创者。另一种反对古典立场特别是哈里斯的声音是赖斯(Joseph Mayer Rice, 1857 – 1934)发出的。赖斯与赫尔巴特学者们一样也在德国学习过，并访问过欧洲的许多学校。当他回到美国后，他在美国36个城市走访了当地的小学，他的调查报告系列共九篇文章刊

登在《论坛》杂志中。这些文章是对美国公立学校的尖锐控诉。公共体制的每个方面都遭到了批评，特别是他所观察到的教师的素质。赖斯不顾来自学校领导包括教师的强烈反击，他继续对美国学校进行披露。

考虑到一些学校没有其他学校贫困，赖斯开始了比较研究，这是一种新的教育研究形式。事实上，除了作为美国学校的一个批评者以外，他也作为教育研究中比较方法论的创立者而被记住(Kliebard, 1986)。他还被认为于1897年开创了测验运动(testing movement)。由于相信关于教育成绩的观点仅仅是观点，赖斯对纽约不同学校的学生拼写能力进行了测验。他的测验方法是简单的，但很快便引进了更复杂的方法，测验获得了可信度和普遍性。随后的10年里，比纳(Binet)引进了智力测验，心理学家桑代克(Edward Lee Thorndike)开发了成绩测验。桑代克1904年出版了《智力与社会测量导论》(*An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*)，从此美国人开始沉迷于测量和测验(Nelson & Watras, 1981)。

五、追求社会效率的科学主义课程设计

只有当我们列举了人类在每个领域中的错误和缺点时，我们才会知道在指导学校课程中应包括和强调哪些内容。

(Franklin Bobbitt, 1918, p.52)

1910年以后，官能心理学在与赫尔巴特主义的交战中失败后，成了实验心理学的牺牲品。霍尔是这两种心理学对峙时期的关键人物，而桑代克(Edward L. Thorndike, 1874 – 1949)则是教育实验心理学发展中的最著名人物。事实上，艾斯纳(Elliot W. Eisner)，其本人也是当时历史舞台上的显要人物(见第1、3、4、11、13章)，就认为桑代克和杜威是20世纪前期此领域的两位最杰出的占统治地位的人物。他进而指出，因为桑代克和杜威领导了教育研究领域的风气和方向，他们也影响了课程领域的理论假设和实践(Eisner, 1985a)。这种对桑代克影响的评价也得到了多数教育界和课程界史学者的认同(Kliebard, 1986; Schubert, 1980a, 1986a; Spring, 1986; Rippa, 1988; Franklin, 1986; Krug, 1964; Seguel, 1966)。

桑代克及实验科学的胜利。桑代克是詹姆士(Willian James)的学生，与詹姆士一样，他怀疑官能心理学和智力训练。詹姆士的实验表明死记硬背不能使官能有所改善。如果记忆力不能通过死记硬背来提高，那么它显然就不能作为课程中的一条原理(Kliebard, 1986)。桑代克继续着詹姆士对官能心理

学的批判，并在不久后提出了与哲学相连的科学实验心理学（在这一点上，他偏离了他的导师）。桑代克发现，没有一门学科（拉丁文或希腊文或数学或其他任何学科）比其他学科更易于开发智力。主体不是智力训练，而是学习，甚至是具体的任务（Tanner &Tanner，1990）。为了“证明”这些观点，新科学采用物理科学中的研究方法，借此来满足客体和变化的需要。教育学本身也必须是科学的，它植根于物理学、生物学、社会科学，特别是心理学的基础之上（Clifford，1962）。桑代克任职的纽约城的哥伦比亚大学师范学院曾是（并且在半个多世纪里依然是）全国教育研究和研究生培训的中心，在这里，他成功地传播了这些基本观点。桑代克自 1889 年起任职于师范学院，直到退休。

行为主义的起源。桑代克的主要杰作是《教育心理学》（*Educational Psychology*），出版于 1913 年，在其后的几十年里一直影响着这一领域。桑代克提出了一种刺激—反应行为心理学，直接反对了智力训练学派。他认为，关于刺激—反应行为模式的科学知识会使教育者能够改变人的行为，使之走向与人类的基本渴求一致：“这是教育的首要原则——利用个体的原有本质促使他进步——使他获得所需的信息、习惯、能力、兴趣、观点。”（桑代克，引自 Rippa，1988，p.200）。桑代克以一种带有预言性质的话继续道：“教育是一种人类工程，它将通过测量人的本性和成就而获益，如同机械工程和电子工程通过使用英尺、磅、卡路里、伏特和安培等而获益一样”（Thorndike，1922，p.1）。行为主义随着这些观点而诞生了。

通过把人的行为缩至最小的单位，也即刺激—反应，桑代克及其后来者华生（John B. Watson）（Watson，et al.，1917）（另一位著名的行为主义学家），寻求建立能实现预言的人类的行为原则。因为桑代克和华生都否认“意识”在这一新的心理学中的地位，经验主义就取代了单纯的思索（Nelson & Watras，1981）。不管是华生还是桑代克，都不能理解“哲学的态度”（philosophical posture）（Clifford，1968，p.413）。华生（1917）写道：“教室和实验室的问题是找出什么是个体本能可以做的、什么是通过训练能做到的、以及能最迅速和最容易地引导他达到预定目标的方法”（Watson，Jennings，et al.，1917，引自 Nelson & Watras，1981，p.63）。这种有方法就能有结果的计算的思维方式，被那些把课程作为制度文本来理解的人广泛接受。

反应 = 学习。桑代克的刺激—反应关系概念很简单。他认为只要是儿童对特定刺激作出的反应，就是儿童学到的内容。简而言之，反应 = 学习。这种学习观允许科学研究中对反应也即学习进行量化。人的经验也就可以被计算。教育统计学也就产生了，它运用统计的原则和方法，从而可以对反应进行可能性判断、比较、制表、排序和计算相关关系。这些结果可大概地给

教育者评价教学和学习效率提供一种改善了的科学的基础(Seguel, 1966)。这种学习观一直持续到现在,有时是以经过修改的更加复杂的形式出现。行为主义和它的社会工程的变种,因为其认识论的、政治的和道德的原因,已经被当代许多课程理论家系统地批判过,这些我们将在第4、5、7、8、9章中作概述。

心智即机器。桑代克及其后来的实验心理学家们认为,人的大脑是一部由成千上万的单个的联结(connections)组成的机器,每一个联结包含一条信息,并且与其他联结没有任何逻辑的联系(Kliebard,1986)。(这种对于人的大脑的观点以新的形式出现在当今人工智能的观念中)桑代克继而认为人的大脑就成了行为的工具,它能用来改变人的本质及其外部环境(Rippa,1988)。为了更好地进行他的研究,桑代克还开创了心理测量的概念,用以帮助教育者量化智力的概念,每个学生的学习潜力可以通过这些测量来进行预测。桑代克于1901年在一门儿童学课程中开始初步地传授这些观点。这一课程包括了在哥伦比亚大学实验学校里进行的"智力功能"和儿童所有进步的测验。1902年,他开始开设教育统计学课程。他的《心理与社会测量导论》(*An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*)(1904)成了渴望建立课程和教学的科学方法的一代教育家的"圣经"(Seguel, 1966)。

实验科学和社会效率。到他的研究生涯结束时,桑代克已出版了五百多部(篇)书和文章(Clifford,1962)。他的大脑的概念、实验心理学,以及他对统计研究和测量的热衷,使得另一种形式的改革运动,即社会效率运动合理地产生了。官能心理学已经被埋葬了,而实验心理学则与社会效率联姻了。他们的"孩子"就是50年代、60年代和70年代我们的父辈和我们自己所进的学校,以及所学的课程。

桑代克的影响是巨大的。他是个什么样的人?他是怎样生活的?桑代克的一个学生在回忆中这样描述他的导师:

> 从早饭至晚饭,桑代克是一个关心着知识的扩充和整合的科学家。到了晚上,另一个桑代克变得活跃起来——发明家桑代克。他为学校教育创造的大多数理论都是在晚上设计和创建的。这就是他休息的内容,如果有人能把它作为休息的话。(Travers, 1987, p.47)

不像现今的有些空想家那样,桑代克没有为自己的理论制造出被动的追随者。他的一个学生回忆道:"有一些[与桑代克一起工作的]人被他深深地影响着,但是这种影响没有通过关系网建立一个桑代克心理学学校。他的影

响更多的是让人做一个有成果的思想家，一个把整个身心都投入到工作中去的人”(Travers，1987，p.49)。这一描述可以通过一位60年代伟大的人本主义心理学家马斯洛(Abraham Maslow)——桑代克的学生——得以证明(Travers，1987)。

初级中学。在桑代克处于上升的时期，初级中学诞生了。第一批初级中学(最早称为中间学校)是1909年在俄亥俄州、哥伦比亚、加利福尼亚Berkeley以及1910年在洛杉矶建立的。初级中学的出现在十人委员会的建议中有所预示，他们曾建议在第七和第八年级初步引入中学的科目。倡议者指出，霍尔以及其他人发现青少年早期是一个转变和兴趣开始萌芽的时期，这一发现支持了初级中学的出现。其中也许还有考虑到工作中的经济的因素。例如，在哥伦比亚，初级中学的教师工资低于高中教师，他们的工资与小学教师相当。许多城市在这一时期有着双重的薪水表。不管是什么原因，初级中学的课程确实比高中的课程更具有实验的性质。以十人委员会的报告为起点的高中，其课程是受学院和大学命令的。初级中学相对而言没有这种限制(Tanner & Tanner，1990)。

节约时间委员会。由全美教育协会(NEA)管理处1911年创立的节约时间委员会研究了提高学校效率的途径。委员会面临的第一项任务是弄清学校中到底在教什么。通过调查，委员会提出了建议，委员会研究的结果是用共同标准来进行课程设计。衣阿华州立大学的Walter Jessup在他关于数学教育的报告中，指出各个城市没有为数学教学分配标准的时间。Jessup建议全国各个年级数学教学的时间不超过中线时间(median time)。

委员会的第二项任务是在以提高社会效率为本的课程内容改革方面提出建议。克雷明(Cremin，1961)指出，委员会曾根据学校实践来定义教育目标，从而总结出社会效率为何物。委员会建议课程应在现有条件下吸纳年轻人，而没有把重点放在改善课程上。虽然这一结果用了许多领域的理论来加以解释，但它绝不是进步主义的或杜威性质的。Daniel & Laurel Tanner(1990)把节约时间委员会描绘成“一个改革者保守的结果”(pp.185－187)。

优生学运动。从英国达尔文的侄子高尔顿(Francis Galton)那儿引进的优生学运动——肯定人类进步中遗传的作用大于环境的作用——在美国赢得了多得令人惊讶的追随者。高尔顿协会，其成员有桑代克和种族主义鲜明的倡导者如Madison Grant等人，赞同生物决定论。Steven Selden(1988)报告中说：“一个早期课程领导者，例如，把学生描写成‘千疮百孔的朽木’，而另一位早期天才教育的倡导者则支持‘优生婚姻’”(p.52)。不幸的是，优生学运动并不限于几个学术和教育领导者。20年代，美国优生学协会在全国各州展览

会发起了“健康家庭”的竞赛，获胜者被授予刻有“是的，我有良好的血统”字样的奖章。受到拥护的两个“新科学”，优生学和教育，被认为是互相依赖的。教育领域需要有科学基础，而优生学，它的拥护者坚持认为，是能够担任的（Selden，1985）。在20世纪的第一个十年里，优生学的拥护者在重要的机构占有席位，如美国教育署（U.S. Bureau of Education）和全美教育协会，该机构在1916年成立了种族福利委员会（Committee on Racial Well-Being）（Selden，1988）。

泰罗和科学管理。如果说桑代克为社会效率运动提供了心理学的证据，那么泰罗（Frederick Winslow Taylor）（1856－1915）则通过他的科学管理理论为其提供了方法论的指导。泰罗在20世纪早期形成了他的理论，它以经济活动，特别是工厂的结构为基础。劳动分工源于19世纪对手工行会的强调，一种需要熟练工教会学徒整个生产过程的经济结构。到了20世纪，这个结构迅速地消失了，取而代之的是劳动分化且例行常规的大型工厂。与这种劳动分工结伴而行的是对“科学”管理的呼唤，以管理和控制这些不同的分工。在这个大规模生产的时代，功效和效率是至上的，而科学管理断言它能做到。

这一理论框架会指引每个管理者通过鉴别分析各种任务或任务的组成部分，从而收集到每个特定分工的知识。当每个生产/劳动过程的各个部分被分成不同的组成部分后，它就能够被重新构思，以确保能被更有效地执行。这一过程就是有名的“任务分析”（task analysis）。泰罗强调：“管理者担负……收集起过去由工人掌握的所有知识这样的工作；在这之后，他们（管理者）对这些（整个生产过程的信息）进行分类、列表，并将其化为规则、法律和细则”（Taylor，引自 Braverman，1974，p.112；Callahan，1962）。

目标与程序。科学管理的基本工作是细化所要完成的任务。泰罗在其著作《科学管理的原理》（*Principles of Scientific Management*）（1911）中，把“任务观点”视为“现代科学管理中最重要的单元”。管理者必须最迟在前一天给每个工人提供关于第二天所需完成任务的每个细节的详尽指导。生产目标及达到这些目标的手段（或程序）应予以阐明（Taylor，引自 Braverman，1974，p.118）。管理者要进行“任务分析”，就需要写明这些指导。个人任务被分成最小的量，这些量排列起来则形成工作指导。我们很容易看到社会效率课程学家将怎样运用这些观点来设计和传递课程内容。他们确实这样做了，而且他们的工作遗产及他们的影响至今仍然看到，正如学校科目是按顺序排列并被分为很多部分。

课程即流水线。社会效率专家把他们的工作视做一个“任务”（Kliebard，1986）。课程不再被视为一种发展智力训练的机会，不是“心灵的窗户”或围绕儿童的需要、兴趣和能力来组织，它已经变成了一种流水线（the assembly

line)，通过它可以经济地、社会地生产出有用的公民。社会效率在这些改革者眼里已成为课程评价的惟一价值标准(Kliebard, 1986)。效率意味着什么？当然是纪律和勤奋的工作。同样，它还表明，通过大规模生产会得到生产力和利润的提高。为使生产顺利进行，和谐的人际关系的观点也包括在其中(Franklin, 1986)。在 80 年代，当公司(corporation)而不是工厂(factory)成为学校改革的典范时，这一观点更加得到重视(Fiske, 1991; Pinar, 1994)。

正如我们在本章开始时所提到的，博比特(John Franklin Bobbitt, 1875 – 1956)的《课程》(1918)被广泛地引用为课程领域诞生的一个正式标志(Giroux, Penna, & Pinar, 1981; Tanner & Tanner, 1980; Schubert, 1980a, 1986a; Kliebard, 1979, 1986; Franklin, 1986)。尽管博比特的有些主要概念在巴格莱(William Chandler Bagley, 1874 – 1946)的《教育过程》(*The Educative Process*)(1905)中有所提及，但博比特的书把它们变成了“事实”。1905 年巴格莱断言教育的目的是生产有社会效率的个人(Bagley, 1905)。这一立场与古典/智力训练的立场是截然对立的，它把人脑发展看成是通过记忆和背诵复杂的科目如拉丁文的“肌肉”训练。巴格莱 1905 年的书没有带来古典立场的彻底消失(事实上，它将在 80 年代重新浮现，虽然是用了不同的形式，见 Bloom, 1987; Hirsch, 1987)。然而，到 1918 年，社会效率立场是如此合理，似乎能构成一个“事实”。

富兰克林·博比特。 1909 年从 Clark 大学(当时霍尔任校长)获得哲学博士(Ph. D.)学位后，博比特在芝加哥大学开始了长期且杰出的学术生涯。1910 年博比特开设了一门名字极为简单的课“课程”，现在看来是取得了很大成功(Kliebard, 1986)。博比特进行着从方法到课程的“推论性转换”，这种转换由于 1918 年《课程》的出版而进一步合法化。第二件使课程领域合法化的事件是 1938 年哥伦比亚大学师范学院课程与教学系的成立。芝加哥大学、哥伦比亚大学师范学院和俄亥俄州立大学在这个世纪前 50 年中占领着此领域的学术中心地位。(50 年代威斯康星大学也取得了这一领域的显著地位)。这一时期对课程领域发展的重大贡献是卡斯威尔(Hollis Caswell, 1901 – 1988)把课程与督导联系起来(见第 3 章)，这一联系促使后来督导和课程开发协会的建立，现在已成为最大的课程专家组织(Klohr, 1989a)(见第 3 章、第 4 章)。

《课程》出版之前，博比特致力于寻找提高学校效率的途径。1912 年，他在刊登于《小学教师》上的题为《减少教育浪费》的一文中，谴责学校设施一般只有 50%的时间在利用的事实。为了增加效率和经济效益，博比特提倡学校应该在星期六、星期天和夏季开放。在 1915 年的题为《高级中学花费》的一文中，博比特(1915a)争辩道，如果一门英语课程计划的平均花费是每 1000 个学生每小时 50 美元，而某个学校花费了 75 美元，并只取得了平均水平的效

果，那么这个计划就需要重新评估，也即修改。在另一方面，如果只能分到30美元，也许可以说这个学校在英语科目上投资不足。与节约时间委员会的研究相似，这也是一种通过共同标准（common denominator）进行的课程设计。博比特还希望通过把学校建筑物服务于更大的社区以提高利用效率。1911年他在题为《城市学校可当做是社区的艺术和音乐中心》一文中，建议把学校的顶楼用做一个艺术博物馆；学校可被看做是社区文化中心。学校应该在教育公民有效利用闲暇时间方面起领导作用（Bobbitt，1911）。确实，博比特呼吁学校成为城市的休闲中心（Bobbitt，1912）。

学校当做是成人社会的准备。尽管《课程》一书是博比特著作中被引用和讨论最多的，他的《学校里在教什么和可能教什么》（*What the Schools Teach and Might Teach*）（1915b）一书也同样重要。在由Cleveland基金会调查委员会负责的“Cleveland学校教育调查”中，此书作为二十五部分之一，详细地论述了被调查学校中课程内容的构成。博比特开始对学校课程与所谓的成人社会的一般关系发生兴趣。他开始认为学校中需要学习的东西是引导学生走进成人社会的一种课程（Schubert，1980a）。这种“生活适应”（life adjustment）的观点对《课程》是十分重要的，而且它还影响了课程理论几十年。这本书原本是写给教师培训机构的，是新教师和在职教师的课程理论的入门用书。此书受桑代克和泰罗的影响较为明显。博比特坚持认为效率、效用和经济对课程设计者来说都是极其重要的概念。他的中心原则是课程必须直接地、明确地为学生在成人社会的任务做准备。课程编制者的工作就是研究成人社会以确定成人社会由哪些主要任务和活动构成，而这些任务就组成了课程。

任务分析（Task analysis）。博比特课程分析和发展的概念与泰罗为所谓的科学管理设计的“任务分析”，显而易见是极相似的。博比特把握了这一相似性，认为早期的教育目标只不过是一种“模糊猜测”，而用于实现它们的途径和方法不可避免的也是“模糊猜测”（Bobbitt，1918）。在《课程》一书中，博比特通过详细描述比如语法课程的任务分析，举例说明了这个所谓的科学的课程编制。他引用了关于学生语法错误的研究结果，通过统计这些错误，频率最高的一些就成为语法课程编制的灵感源头。这一研究名为“密苏里堪萨斯城基于学校儿童语法错误的系列研究”，作者为查特斯（W. W. Charters）和Edith Miller。查特斯后来成为课程编制中活动分析程序的著名人物。

有指导的经验和非指导的经验。博比特运用了从其他领域，包括农学和职业准备方面的论述。“只有当我们列举了人类在每个领域中的错误和缺点时”，他写道，“我们才会知道在指导学校课程中应包括和强调哪些内容”（Bibbitt，1918，p.52）。在博比特看来，“指导性的课程”（directed curriculum）概

念是很关键的，但同样重要的是在儿童的整个学术准备中，它并不是完整的课程。除了指导性的课程之外，他断言还有一种“非指导性的经验”(undirected experience)。博比特认为教育者必须同时关注这两个领域。在他对课程的定义中(我们曾在第一章里回顾过)，他指明了原因。在他看来，课程可以用两种方法加以界定：(1)它是关于开发个体能力的经验，包括指导性的和非指导性的；(2)它是学校用于完成和完善学生能力的发展和展开(unfoldment)的一系列自觉的指导性的教育经验。博比特指出我们的专业用的是后一种定义。展望当代课程研究领域，博比特着重强调(1918)：

> 但是因为教育正越来越被看做是经验的事情，而且一般社区生活的工作和娱乐经验也越来越多地被利用进来，指导性经验和非指导性经验的界限正在迅速消失。教育必须同时考虑到这两者，尽管它并不是指向这两者(p.43)。

任务分析的运用。学校课程将包含这两类经验。在博比特看来，课程成了儿童在获得由科学决定的目标的过程中所要经历的一系列活动或经验(二者的区别还不明显)。博比特在后来的研究中细化了这一进程。例如，他把这些课程组织的观点应用在《洛杉矶课程编制》(1922)中，他得到1200名教师的帮助，列出令人满意的一些特征。在达成一致意见之后，共列出了10个类别，比如从“身体的效用”这一类中我们发现：

> 103. 就像一个人的遗传能力那样丰富地持续保持的能量储备将允许……111. 为矫正作用或紧急需要而运用训练的能力。(引自 Kliebard, 1979, pp.219 – 220)

他的功利取向(对我们来说显得近乎是一种成见)在其结论中更加明显：“没有足够的理由来支持这种主张——用公共资金教授成长中的公民学习说、写法语”(引自 Kliebard, 1979, pp.220)。在他的《如何编制课程》(*How to Make a Curriculum*)(1924)一书中，这个倾向有所削弱，而指示性的和方法论的特点更强了。事实上，1926年的一本书可被视做是1918年建立的理论结构的一个运用。在《课程调查》(*Curriculum Investigations*)(1926)中，博比特继续着对运用社会效率观点的讨论。

中等教育的基本原则。除了博比特《课程》一书的出版以外，1918年还目睹了《中等教育改组委员会报告》的发行(全美教育协会，1918)。经过5年的

工作，《中等教育的基本原则》一问世便受到了欢迎，与以前 NEA 十人委员会公布的报告（1893）的结果形成了鲜明的对比。委员会的主席是 Clarence Kingsley，他毕业于 Colgate 大学，是纽约布鲁克林手工培训高中的数学教师。《中等教育基本原则》是对社会效率运动的又一支持。联系起来说，它主张更加强调职业教育，职业教育至 1907 年已在教育领域占有优势地位（Tanner & Tanner，1990）。报告代表了“由十人委员会开始的四分之一个世纪里激烈的教育改革的顶峰”（Kliebard，1986，pp.113）。同样，此报告对正在成长中的课程领域也是意义重大的（Tanner & Tanner，1980；Schubert，1980a，1986；Cremin，1955；Krug，1966；Spring，1986；Rippa，1988）。

强调职业教育。报告指出了教育的七大原则，即：（1）保持身心健康；（2）掌握基本训练（也即基本技能）；（3）成为家庭有价值的成员；（4）养成职业技能；（5）胜任公民职责；（6）善于运用闲暇时间；（7）具有道德品质。报告的影响是巨大的且是双重的。第一，对学校课程中职业培训的关注大大加强了；第二，七个原则中的每一个都可以进行任务分析。古典课程的方向在追求社会效率的热情中被大大忽视了（Kliebard，1986）。60 年后课程中职业（和经济）的原则仍然被认为是常识性的、是理所当然的（Fiske，1991）。

此文件是如何记载的？克雷明（1955）宣称“自 1918 年以来此领域中最重大、最有影响的运动已经成为这一著作本身的脚注”（p.307）。实际上，此报告成为后来多年里课程开发的基础。与古典课程论或儿童中心论截然不同的是，委员会写道，“中等教育应该取决于它将要为之服务的社会的需要，取决于所要培养的个体的特征，以及取决于现有的教育理论和实践”（中等教育改组委员会，1918，p.7）。这些基本原则显示了高中从大学人学资格的统治中部分地独立出来了。除此之外还有一个重大的意义是，对课程问题的探讨是通过对青少年和社会的需要的研究，而不是博比特的对成人活动的分析。中等学校存在的理由或目标不再是仅仅为升大学或就业做准备，而是为自由政体的理想提供现实保证。这是此报告的基本主题，而且这也是（并不是巧合）杜威《民主主义与教育》（*Democracy and Education*）的基本主题（Tanner & Tanner，1990）。

委员会提出了有关课程分化（specialization）和统一（unification）的两个基本原则。第一，给课程分配的时间越变动，就越应该有目的地把时间分配给课程统一化。第二，课程越趋向分化，学生的社会互动就越重要。委员会赞同根据学生的需要和兴趣而进行不同科目教学的观点。总之很明显，委员会赞同中等教育是为了所有年轻人的这种观点。这一观点将影响本世纪以后中等学校的课程发展（Tanner & Tanner，1990，p.123）。

教育目标的社会学决定因素。David Snedden 是"最著名的新一代教育社会学家"(Kliebard, 1986, p.112)。Snedden 是支持社会效率特别是职业教育的一个显著人物。在他的《教育目标的社会学决定因素》(*Sociological Determination of Objectives in Education*)(1921)中,他讨论到制定目标时重要的是通过科学的或经验的方法,而不是通过依靠"迷信或信念——经常僵化为教育价值和学科专家的片面教条"(Snedden, 1921, p.5)。与博比特相似,Snedden 把工作或任务分析作为编制课程的主要方法。如果有了这些必要的方法,相当精确地确定要出色完成人类生活中成百上千的职业所需的数学知识和技能的种类和数量就当然可行了(Snedden, 1921)。此类用社会学的方法得来的数据信息将决定课程的目标。同样是为了效率,Snedden 提倡把儿童分成特定的小组,后来在很多文章中,Snedden 详尽描述了这些所谓的"案例小组"(case groups)以及他们各自的课程(Snedden, 1923, 1924, 1925)。Snedden 的研究对社会效率运动提供了又一个专门的社会学的原理。

查特斯。查特斯(Werret W. Charters, 1875 – 1952)的《课程编制》(*Curriculum Construction*)(1923)代表了社会效率取向中的一个较重要的论述。查特斯不像博比特那样是个管理者,他是一个教师教育专家,并且很奇怪的是,他曾在芝加哥师从杜威,后来他宣称杜威对他有相当大的影响(Seguel, 1966)(然而,杜威对查特斯的学术能力和前景则并不表示乐观)。尽管查特斯写过几篇文章以及《由机能的立场开发出的教学方法》(*Methods of Teaching: Developed from a Functional Standpoint*)(1909)一书,但使他确立起全国瞩目的社会效率运动的课程专家声望的则是《课程编制》一书(Seguel, 1966; Eisner, 1985a; Tanner & Tanner, 1980; Schubert, 1980a, 1986a; Kliebard, 1986; Franklin, 1986)。他的主要贡献是详细论述了课程开发中的活动分析(activity analysis)理论。与博比特不同的是,查特斯认为他的方法只是提供了途径而不是课程理想。然而,与博比特相同的是,查特斯在把课程理论的焦点从内容转向选择内容的方法上也发挥了作用。方法取代内容而获得优先权,课程理论的这一重大转变一直持续到今天。斯宾塞(Herbert Spencer)(1860)的基本课程问题——"什么知识最有价值?"——到了 20 年代则变成了"用何种方法来决定我们将要教什么"?对课程感兴趣的专业人员将不学习课程而是学习如何开发课程。这种围绕开发概念组织课程学习的观点对课程领域产生了深远的影响。直到 70 年代,课程开发作为一个范畴的首要地位才逐渐衰落了。

课程开发的程序。查特斯认为课程是由制定目标的方法组成。因而,课程的内容在本质上往往是方法论的。查特斯制定课程的方法是什么呢?他

的方法是他从科学管理那里借来的概念，即活动分析。运用这一概念，查特斯详细论述了课程开发的程序：

首先，通过研究人（原文如此）的社会生活来决定教育的主要目标；第二，把这些目标分析为理想和活动，并继续分析各个工作单元的水平；第三，把这些目标按重要性排列；第四，把那些对儿童来说有重要价值而对成人价值较低的理想和活动排在较高的位置；第五，在减去那些在校外能更好地学习的项目之后，从剩下的能在学校教育中实施的项目中选出最重要的一些项目；第六，选出能最好地执行这些理想和活动的实践；第七，根据儿童的心理特点，把这些得到的材料按正确的教育顺序排列（Charters，1923，p.102）。

查特斯为课程开发创立了一个基本过程，后来他把它应用到各种领域如情报学、制药、图书馆工作、兽医学、教师培训和其他女子学习活动（在密苏里哥伦比亚大学当时一个女子学院 Stephens 学院进行的课程开发）。

Charles C. Peters，一个著名的教育社会学家，在宗教教育中发展了查特斯和泰罗关于课程开发的观点："我们需要挑出一百个或一千个最好的基督徒，然后研究他们的特征。我们需要观察他们的习惯、他们的理想、他们的信仰、他们的态度等等，并且要对其做出比较，从而确定哪些是共性的或近乎共性的（这对基督教很重要），哪些是偶然的或个人的"（引自 Kliebard，1979，p.213）。直到 1949 年泰勒（Ralph Tyler）的《课程与教学的基本原理》的问世，才有了与查特斯一样对课程开发进程产生重大影响的论述。

与"科学的课程编制"结伴而行的是课程专家的出现。作为俄亥俄州立大学教育研究处的主任，查特斯管理着一批赚钱的咨询专家（Rosenstock，1984）。专家们被州和学区雇佣，评价现有课程状况并为科学地开发课程设计步骤。描述按照特定的学校教育层次（也即小学、初中、高中）运用这些步骤开发课程的书也随之诞生了（1910—1919 年之间，共出版了 13 本课程方面的书籍；在整个 20 年代，这个数字跃升至 87 本）。有关学校特别是课程的调查也被委托进行着，其中最著名的是由卡斯威尔和坎贝尔（Campbell）进行的调查（Klohr，1989a）。全国性的对课程的关注更加强烈了。

课程即商业计划（a business plan）。社会效率运动给美国教育争论留下的烙印在 90 年代仍然明显。努力生产出经济上有用的公民仍然是教育资助时的主要政策原理，现在又把它置入对国际竞争的争论中（见第 14 章，Feinberg，1993）。时至今天，人们仍然看到定期地减少教育"浪费"、把课程"流水线化"、使课程更像"商业"的努力。虽然社会效率运动影响了公众对教育

和课程的讨论，它对学校的真正影响却不那么明显。然而，商业语言在课程讨论中刻下了深刻的烙印（Cuban，1984；Cremin，1964）。需要记住的重要一点是，民主并没有推动这项科学运动，推动它的是商业及其自身的内在逻辑。进行的研究（包括调查）越多，大概就有更多的收集和分析数据的精确方法被设计出来。虽然大多数的研究和调查是在社会效率如日中天的时候进行的，“他们的结果绝大部分是非决定性的且经常是互相矛盾的”（Nelson & Watras，1981，p.64）。即使是泰罗的体制经过一番真诚的尝试后也很快被抛弃了。博比特在《课程》中论述到泰罗体制的失败，认为是因为计划者本人不能预见所要完成任务中的所有意外情况。因为排除工人参与制定计划，一个重要的因素，即人的因素简直就被忽视了（Nelson & Watras，1981）。在教育中和在工业中一样，这样的错误是致命的（Brown，1993）。

六、进步主义改革运动

> 没有东西能够从无中发展出来，从粗糙的东西发展出来的只能是粗糙的东西——而且，当我们把儿童实现的自我作为终极的东西，并要求他从已实现的自我中构思出自然和行为的新的真理时，这种情况确实会发生。
>
> （John Dewey，1902，p.24）

也许20世纪前50年里最让人难以遗忘的改革运动就是进步主义教育运动。学者们为这个运动找到了三个主要的源头：赖斯，Lester Frank Ward，以及最被公认的John Dewey（Cremin，1964；Seguel，1966；Tanner & Tanner，1980；Schubert，1980a，1986a；Kliebard，1982，1986；Westbrook，1991）。这三人都影响了美国教育中这场政治和知识分子运动的特征。这次运动对学校日常课堂实践的影响还总是被讨论着。然而可以说，进步教育在19世纪70年代的马萨诸塞的昆西，在帕克的工作中，已经开始了。甚至当官能心理学以及古典课程在各种NEA的委员会里大获全胜的时候，进步的观点已经在乡村传播开来。例如，一些视导员建议教师进行他们自己的“个人化”教学。著名的教育家，像哥伦比亚大学的Nicholas Murray Butler和Swarthmore的Charles De Garmo赞同儿童中心的课程改革。尽管许多教师和知名教育家已经明显、普遍地赞同进步教育思想，但传统教育观亦即古典课程论以及它对智力训练的深信不疑，仍在整个19世纪吸引了绝大多数人特别是学校视导员和学校委员会成员的注意力（Tanner & Tanner，1990，p.104）。

正如我们前面提到的，赖斯的贡献部分在于为改革建立了气氛。正如前

而所引用到的和描述过的，在美国学校的研究中（1893a，1893b，1912），赖斯毫不示弱地批评当时的学校："1892 年，赖斯走访了 36 个主要城市……在他研究的 36 所学校中，发现只有 4 所是进步的和科学的"（Doll，W.，1983a，p.167）。虽然他被记住更多的是作为教育研究中比较方法论的开创者，而较少地被认为是美国进步教育运动的先驱，但他对学校所作的创新的和尖刻的研究有助于为该运动创造条件（Cremin，1964）。

Ward：现状并非"自然"。 Lester Frank Ward（1841—1913）也可被看做进步主义运动的又一先驱。他的《动力社会学》（*Dynamic Sociology*）（1883）反对当时被广为接受的社会进化论（适者生存）。社会进化论断言种族中"最优秀分子"将成为社会中的顶层。所以，财富和权力的不平等分配就是"自然的"。允许这种进程发生被称作"自由竞争"政策。Ward 断言人类事务的现状不是"自然"的，而是变化的。确实，Ward 认为人能够改变社会，而且事实上，教育的主要目的是为个体参与社会变革做准备。Ward 把美国学校体制视为社会进步的潜在动力，这一观点得到了进步主义者特别是社会改造主义者的采纳和发展。（这一观点在今天则得到把课程理解为政治文本的学者们的详细论述，见第 5 章。）

人们认为 Ward 的功劳在于在学校与社会、民主和教育之间建立关系，为进步教育提供了理论支撑（Tanner & Tanner，1980）。Ward 抨击了流行的自由竞争哲学，而提出了一个有计划的社会主张。在这一点上，Ward 可被认为是美国教育中环境论（environmentalism）的设计师。他指责优生学运动认为教育成效的决定因素是遗传而不是环境的观点。Ward 这些重要的但却经常被忽略的工作为杜威的经验哲学提供了基础。他曾写道："现今由不平等的知识传授所引起的存在于无知者与知识分子之间的巨大鸿沟，是我们的社会承受的最大灾难"（Ward，1883，p.602）。正是 Ward 的著作和他对现状的抨击，对自由竞争的社会体制起到了挑战和颠覆的作用。

如今 Ward 几乎被遗忘了。课程历史学家 Daniel 和 Laurel Tanner 比起当代其他学者，比较多地研究了 Lester Ward 的贡献。他们除了把 Ward 描述为美国教学与课程领域环境论的设计师之外，还把他视为课程领域中一些最基本观点的开创者。他们对 Ward 相对无名是如何看的呢？"[这]部分是因为他的贡献被低估了，部分是因为他的观点经过杜威的发展而改变了"（Tanner & Tanner，D. 1987，p.538）。他们引用了 Ward 在 Brown 大学的同学 James Q. Dealey 90 年前所写下的："然而在将来…… Lester Frank Ward 将必定位居美国社会科学专家榜首"（引自 Tanner & Tanner，1987，p.546）。如果他确实位居榜首的话，那么 Tanner 夫妇会因为帮助建立了 Ward 在课程历史中的地位而

备受嘉奖。

约翰·杜威。杜威(1859—1952)对教育及课程思想的贡献(1900，1902，1910，1916)是无可估量的。学生们将会发现他的影响存在于那些支持他观点的人中间，同样也存在于那些反对他观点的人中间。杜威于世纪之交踏进了课程领域的争论之中，并出版了一本薄书《儿童与课程》(*The Child and the Curriculum*)(1902)，此书也是他的著作中较易得到的一本。许多学者断言在这本书里可以找到杜威对课程理论的基本论述(Kliebard，1986；Schubert，1980a，1986a)。在这本早期著作中，黑格尔的某种影响清晰可见，表现在他坚持认为对儿童与课程的二元论或二元对立的看法是错误的(Kliebard，1986)。显著的矛盾，或用黑格尔(和马克思)的术语即论题和反题(thesis and antithesis)，可以统一起来产生出更高层次的实在，或综合。杜威与他人一起批判了19世纪的古典课程，课程不应该是一个"儿童现实生活的外部附件"(Dewey，1964，pp.352－353)。杜威解释了他认为的为什么一些人喜欢这样一种严格的课程概念：

> 我们已经习惯了我们所带的锁链，一旦被拿去时我们还会想念它……之所以不舒服，是由于无意义的活动如果长时间坚持的话也会变成可接受的。如果持续提供一些要求机械操作模式而排斥其他的条件，人们的心智就可能对一种常规或机械的程序发展起兴趣来。我经常听说，有人因为"儿童对它们感兴趣"而捍卫和赞扬一些枯燥的设计和空洞的练习。的确，这是最坏的情况；心智就没有被有效使用，就失去了恰当表现的品位，就下降至一个被动地去认知去做的水平，那么必然就会对一些受限制的经验感兴趣。(Dewey，1902/1964，p.355)

惯例、记忆和背诵是古典课程智力训练的特征。杜威对古典课程的批判是极具洞察力和毫不留情面的。他坚持认为儿童的经验必须成为课程的基础，通过这样做而把这两个明显的对立方统一起来。

杜威并不主张无成人指导的自由放纵。后来，许多声称自己在做着进步主义工作的人，忘记了杜威坚持认为教育活动需要细心的教学指导的观点。杜威(1902)写道："没有一个东西能够从无中发展出来，从粗糙的东西发展出来的只能是粗糙的东西——而且，当我们把儿童实现的自我作为终极的东西，并要求他从已实现的自我中构思出自然和行为的新的真理时，这种情况确实会发生。"(p.24)对杜威关于自由立场的误解，拉格(Harold Rugg)和Ann Shumaker部分地作了回应，他们强调："我们再也不敢依靠偶然——自发地、

公开地、偶然地对学生感兴趣——的这种方法来解决问题，即编制为了学生最充分发展的课程这一重大难题。”(Rugg & Shumaker, 1969/1928, p.118)

进步主义运动的开始。有些人把杜威第二本书的出版作为进步主义运动的开始。在《学校与社会》(*The School and Society*)(1899)中，杜威断言学校教育必须与社会相联系。杜威特别赞同 Ward 的观点，即学生应该讨论、规划并产生有意义的社会变革。忽视这一维度的学校教育产生的是自我中心的个人。杜威对这种“自私自利”的潜在危害相当担忧：

> 单纯地吸收事实和真理，完全是个人的事情，很自然地流于自私自利。缺乏鲜明的社会动机而只求单纯的学习收获，即使有了成绩，也不能明显地有益于社会。的确，竞赛(就这个名词的坏的意义而言)几乎成为衡量成绩的惟一手段，即比较背诵和考试的结果，去识别哪些儿童在强记和积储大量的知识方面所取得的成绩，优于其他儿童。(Dewey, 1959, p.40)

杜威努力想介绍一种能够抵制这种自我中心倾向的课程。

学校即社区。杜威提出了学校即社区(school as community)的观点。对杜威而言，社区是学生参与的所谓的“主动作业”，而不是一个常人容易误解的职业的概念。通过民主和合作的方式进行的这些活动将围绕着学生的经验展开。儿童的经验是积极的而不是消极的。交流和思想可以相对自由地表达。如果当时的环境缺乏必要的民主气氛，那么学校是民主社区的观点也许需要学校的结构与其周围的社区不尽相同。这种可能表明了杜威与查特斯之间的一个重大分歧。对查特斯来说，学校应该模拟学生正为之做准备的更大范围的社区。对查特斯而言，学校教育的主要目的是培养能在更大的社区里“干得出色”的毕业生。如果这个社区具有民主特质，那么学校也应该有，如果社区没有，那么很明显地，学校也不该有。

对杜威而言，民主的理想是至高无上的。在学校里确保一个民主的社区为整个社会的民主改革提供了希望。杜威写道：

> 当学校能在这样一个小社区里引导和训练每个儿童成为社会的成员，用服务的精神熏陶他，并授予有效的自我指导的工具时，我们将拥有一个有价值的、可爱的、和谐的大社会的最强大的并且是最好的保证(Dewey, 1959, p.49)。

对杜威而言，“民主[被认为]是一种经验，而不仅仅是一种政府形式”

(Tanner & Tanner, 1990, p. 113)。这种观点近来与“社区主义”(communitarianism)联系起来，与政治哲学家比如 Charles Taylor(1992)有了联系。这一观点在当今的许多学校中显然没有得到体现。

改善社会。很明显杜威把社会问题的解决视为课程的主要焦点。教育的目的是改善社会。他坚持认为，除非课程是围绕儿童构建，否则这一目的不可能会达到。杜威写道：

> 为了说清楚旧教育的几个主要特点，我也许说得夸张些，即：消极地对待儿童，机械地使儿童集合在一起，课程和教学法的划一。概括地说，重心是在儿童之外。重心在教师，在教科书以及在你所喜欢的任何地方和一切地方，惟独不在儿童自己的直接的本能和活动。(1959, p.52)

杜威是在芝加哥大学任职时写下这番话的。1896 年，即在他来到芝加哥大学(从密歇根大学)后两年，杜威与艾丽斯·杜威(Alice Dewey)合作，开办了一个实验学校。“实验学校”的名字表明了学校的实验的特征，当时学校有 16 名学生和 2 名教师。到 1902 年，学校共注册了 140 个儿童、23 名教师和 10 名助教。到 1904 年杜威离开芝加哥去哥伦比亚大学时，杜威实验学校已是美国教育最“饶有趣味的实验性事业；确实，有人坚持认为，在激动人心、质量和贡献上没有东西可与之匹敌”(Cremin, 1964, pp. 135 – 136)。(也可参见 Tanner & Tanner, 1990, p.130)

当他在芝加哥时，杜威与社会改革家 Jane Addams 一起工作过，她的街坊文教馆——赫尔堂(settlement house – Hull House)——代表了“课堂文化(class cultures)的实验性桥梁”(Westbrook, 1991, p.85)。杜威在搬去芝加哥之前，已经在赫尔堂做过好几年演讲，当他搬到这里时，他受到了改革社区的热情欢迎(Westbrook, 1991)。Jane Addams 的教育观点支持了杜威的教育理论。杜威和 Jane Addams 都认为学习是一个持续的重要过程，并不是将来生活的准备。正是 Jane Addams 宣称传统学校不适合学习，因为它与生活脱节(Tanner & Tanner, 1990)。这一观点正好与杜威相同。

杜威学校。有关实验学校的记录出版物现在还能看到。其中找到的最有趣的叙述之一是《杜威学校：芝加哥大学实验学校》(*The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago*)(1936)。其作者 Katherine Camp Mayhew 和 Ann Camp Edwards 都是学校的教师，他们详细叙述了学校课程的发展历史和特点。两位作者把学校的发展分为两个阶段。第一阶段(1896—1898)本质上是实验性的，在杜威忠实于儿童天性的原则指导下，对各种学校

科目进行“实际”的认识，利用科学方法实际认识具体的经验。第二阶段(1898—1903)的特征是在分析第一阶段成功的基础上改进课程。学校的主要目的是促进“合作的互助的生活”(Mayhew & Edwards, 1936, p.39)。

这一短语，用杜威的话讲，意味着社会意识和民主视界(a democratic vision)的培养。学校变成了家庭，在那儿课程由开发社会和社区生活的活动构成。所有的活动都是在儿童本能的冲动的框架中被计划和执行的，也即课程活动和问题的建立与呈现鼓励儿童在运用创造力的同时获得基本学术技能。如此构想的学科知识就成了资源而不是课程的中心。儿童参与教育活动以开发他们的个人智力，同样也培养了合作的社会关系。在这样一种课程设计中，教师的责任被扩大了(Mayhew & Edwards, 1936; Tanner & Tanner, 1980; Kliebard, 1986; Schubert, 1986a)。教育活动的评价不是根据将来的获利，每个教育活动在当时都必须是有价值的。杜威坚持说：“所以，[教育]是生活的过程而不是将来生活的准备”(Dewey, 1964, p.430)。

什么学科是所有学生都需要的？哈里斯和古典课程论者回答说，拉丁文和其他复杂学科，对它们进行记忆和背诵能训练大脑，应该构成课程的中心。与此鲜明对立的是，杜威回答说学生应该学习的科目是“与解决健康、公民问题直接有关的，以及通过方言(行话)进行交流的手段”(Dewey, 1902, p.8)。

民主主义与教育。1904 杜威离开芝加哥，到哥伦比亚大学哲学系任职。在哥伦比亚大学期间，杜威的兴趣有点从教育转向了哲学。然而，这一转移并不表示他对教育失去了兴趣，或他停止对此领域的写作。实际上，他在芝加哥时期和哥伦比亚时期的写作共同形成了进步主义运动的基石(1897, 1899, 1900, 1902, 1910, 1916)。他主要的教育著作《民主主义与教育》(*Democracy and Education*)(1916)代表了“杜威于芝加哥时期发展起来的观点的全面综合”(Kliebard, 1986, p.85)。在这本书里，杜威认为，学校、开明的公民集体、社会变革三者是相关联的(Tanner & Tanner, 1980)。杜威指出，一个把社会变革作为理想的社会需要有一定的教育形式：

> 一个不仅进行着变革，而且有着改进社会的变革理想的社会，较之目的在于仅仅使社会本身的风俗习惯延续下去的社会，将有不同的教育标准和教育方法，这一点尤为正确。所以，要把提出的一般思想应用于我们的教育实践，必须详细研究一下目前社会生活的性质。(Dewey, 1916, 1966, p.81)

主动作业。在《民主主义与教育》一书中，杜威用一章篇幅写了“课程中的游戏和工作”，其中他解释了他早年引进的“主动作业”(active occupations)

的概念。一个中心假设是，生活本身特别是服务于社会需要的作业，应该构成课程的焦点。第二个假设是表现的自由对发展是必需的，但这种自由表现须有教师指导。对杜威而言，“自由和不拘礼仪是智力发展的途径，而不是以自身为终结”(Tanner & Tanner, 1990, p.130)。“作业”一词有时会被误解为指代狭义的技术活动。然而，杜威对这一名词的定义却并不含糊。“主动作业”意为“手工的技能和技艺的效率”，以“在工作中发现即时的满足。这些事情”，杜威继续论述，“应该从属于教育——即从属于智育的结果和社会化倾向的形成”(Dewey, 1966, p.197)。Daniel & Laurel Tanner(1990)如此评论杜威的关于社会效率的观点：

> 所以，在许多课程历史文献中，社会效率这一术语被从狭义和有害的意义上解释为：个体从属于工业体系和统治阶级权威的需要。对杜威而言，社会效率有另外的一面——大不相同的更广义的一面。它有经济的意义……政治的意义(能够构成政治过程和日常生活判断的一个决定因素)；有社会心理学的意义(个人的全面发展——认识到个体独立性对民主社会是至关重要的)。“必须牢记”，杜威写道(1916, pp.139 – 143)，“社会效率最终不多不少地意味着共同给予和接受经验的能力”。(Tanner & Tanner, 1990, p.24)

格雷计划。也许最广为人知的进步主义实验的例子是格雷计划(the Gray Plan)。杜威与其女儿 Evelyn 在《明日之学校》(*Schools of Tomorrow*)(1915)里曾称赞过格雷计划。它也曾被杜威的信徒们称赞过，最著名的有 Alice Barrows 和 Rardolph Bourne(他曾因杜威支持美国参与一战而与杜威断交)。用 Barrow 的话讲，格雷计划是“杜威哲学能大规模地实际应用于公立学校”的证明(引自 Westbrook, 1991, p.180)。

印第安纳州的格雷是 1906 年由美国钢铁公司建立的一个工业城市。学校视导员 William Wirt 设计的此计划包括两组：一组学生一天中部分时间在教室学习(学校学科)，另一组进行所谓的“实践活动”，包括在学校工场里做工、在体育馆进行锻炼、参加艺术活动、田间旅行或在学校礼堂开会。这一天的后段时间里，两组学生互换，这样每个学生都经验了两组教育活动。此计划还允许招收现有教室能负担两倍的学生，同时在晚上开放教室进行成人教育以扩大这种效率(Westbrook, 1991)。

每个学校被组织成一个“雏形社区”。工作和学习的物理空间既是实践的又是智力的。例如，物理实验室与机器车间毗连，学生在这里学习如何把科学原理应用于实际。为了把做中学和学校的社会目的应用于实践，儿童要

维护物资设备。学生在午餐厅里工作，布置和分配食物，以及为学校管理清理账目。年幼的儿童是年长学生的助手(Tanner & Tanner, 1990)。

视导员 Wirt 不把格雷计划视为一种参与性的民主，更愿意把它视为给儿童灌输劳动道德价值的方法。分组的方式也有利于减少维持格雷计划所需的昂贵设备。没有迹象表明美国钢铁公司对 Wirt 的计划施加直接的影响：钢铁公司没有必要这样做是因为 Wirt 的价值观与它自己的完全一致。Wirt 的社会效率概念与杜威批评的并不相同。所以，格雷学校证明，杜威实验学校开发的进步主义方法能够用于与杜威本意相当不同的社会用途(Westbrook, 1991)。

这是一个一直困扰着进步主义运动的问题，1938 年杜威出版了《经验与教育》(*Experience and Education*)以解决这些误会。说起格雷计划，它最终被否定了。一位研究过此计划的进步主义者 Abraham Flexner 也许曾"在调查中戳破了格雷计划这个泡影"(Cremin, 1964, p. 160)。[据 Westbrook 讲(1991)，这个泡影需要被戳破。]杜威所激发的这些进步主义的元素是相当有争议的。尽管这次运动后来激起了公众的想像力，并且现在仍然保留在公众的想像中——保守的政治家们仍把这个词用做一种诋毁——它在很大程度上被误解了。杜威的思想被曲解了，被认为是支持把"自由竞争"的经济政策用于教育中。严厉、纪律以及他的观点的复杂性常常被忽略了。格雷计划仅仅是众多歪曲杜威课程理论中的一个例子。

进步教育协会。为了促进杜威的教育思想，进步教育促进协会(the Association for the Advancement of Progressive Education)于 1919 年成立。正如它的目标所规定的，它是"通过科学地研究他的(原文如此)智力、身体、精神和社会特征的需要，使个体最自由、最充分地发展"(引自 Saylor, Alexander, & Lewis, 1981, p. 241)。该协会，后改名为进步教育协会(Progressive Education Association, PEA)，在他们的原则声明中，表明他们的观点与杜威的一致(Cremin, 1964; Graham, 1967)。

尽管协会的观点与杜威的一致，但第一个荣誉主席并不是约翰·杜威，而是哈佛大学的前校长、十人委员会的主席埃利奥特(Charles W. Eliot)。杜威自己不愿参加(Schubert, 1986a)。从 1919 年第一次会议开始，PEA 的领导者都是小规模的、私立学校的校长，他们的学生都来自上层或中上层家庭。他们往往关注初等教育而不是中等教育。Craig Kridel(在印刷中)告诉我们：

> 早期 PEA 成员的取向是确保他们的学生能升入 Ivy League 学校，同时也注意学生的兴趣和需要。尽管这一取向有所改变，但后来参与[八年]研究的

许多学校仍然是这些私立学校，他们在第一个十年里领导了 PEA 的组织。(p.2)

进步教育协会的纲领是什么？进步主义纲领的主要要点包括：(1)自然发展的自由；(2)兴趣应该是所有工作的动机；(3)教师是向导，而不是工头；(4)应该追求学生在科学学习上的发展；(5)必须更多地关心所有影响学生身体发展的因素；(6)为了满足学生生活的需要，学校和家庭应该进行合作；(7)进步主义学校在教育运动中起带头作用(Saylor, et al., 1981)。进步主义激发了许多学校的改革，特别是大学的实验学校和私立学校。然而，公立学校也尝试进行进步主义的实验。其中一个著名的实验是在底特律的公立学校进行的。他们的课程以及课程建设的过程，都经历了显著的改变。参与此过程的教师在能力上都获得了普遍的"新生"(revitalization)(N.S.S.E., 1927a)。进步主义实验在 1942 年出版的"八年研究"的报告中有所描述(见第 3 章)。

丹佛课程改版方案。其他进步主义激发的课程改革有在柏灵顿(Burlington)，衣阿华；温内特卡(Winnetka)，伊利诺伊；丹佛，科罗拉多；圣路易斯，密苏里和洛杉矶，加利福尼亚的公立学校进行的改革。丹佛方案，即熟知的"丹佛计划"，因为在改革过程中有大量的教师参与而吸引了相当的注意(Pinar & Grumet, 1981; Tanner & Tanner, 1980; Kliebard, 1986; Hlebowitsh, 1993)。丹佛的视导员 Jesse Newlon 曾说服学校委员会支持计划的实施，并宣称他会使丹佛学校的课程"合理化"和更有效(Kliebard, 1979)。作为此研究——丹佛课程计划——的结果，Newlon 至今仍作为一个进步主义管理者而被记住，他认识到教师的参与合作在课程开发中的意义。Newlon 委派教师委员会与学校的管理者一起合作。教师委员会的主席仍然是教师。在正规的学校工作时间之外，委员会的教师学习专业文献。Newlon 说服学校董事会为教师的劳动提供支持和组织：

1. 董事会为课程改革计划专项拨款，两年末将成立一个永久性的有财政预算的部门；

2. 课程改革委员会的主席或教师可以从常规的课堂工作中"解脱"出来，得到假期，时间从几天到几个月不等；

3. 聘请全国知名的在其研究领域里对教学问题有过贡献的专家；

4. 与科罗拉多大学及州师范学院一起，安排教育学教授每周一次对四十多个委员会的课程修订工作进行指导；

5. 为委员会的工作专设一名书记员(Caswell, 1950; Hall & Lewis, 1925;

Newlon, 1923a; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, p.419)。

1923年建立了一个专业图书馆并雇佣了一个管理员。在Jesse Newlon的领导下,丹佛的课程改革被认为是一个持续的过程,而且教师是中坚力量:"对Newlon而言,教师的个人发展和士气与他们课程改革的特定结果一样重要"(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, p.419)。他这一观点的要点在下面他的《致委员会的第二十年度报告》(1923a)的节选中可得到体现:

在组织管理中,控制原则是关注最终目标而不是关注即刻的结果。这里的假设是社区能够等两三年达到这一组织类型的结果,而不是以牺牲教师的创造性和才智为代价,用更武断的方法试图得到僵化的统一的实践形式(Snyder, Bolin & Zumwalt 引用, 1992, p.419)。

到1933年,也即计划开始后10年,教师和学生参与了课程开发:"以前的学程(the course of study)是由一个教师委员会为每个学生制定的,现在教师和学生根据他们自己的环境和需要制定计划,在极少受外界规定的情况下开发学习单元"(Caswell, 1950, p.419, 引自 Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, p.419)。

即使如此,视导员Newlon总结道,课程改革中教师的参与并不排除对课程专家的需要:

人们普遍认识到了教师的重要性。然而,很明显的是,其他因素也同样重要。完全委任教师制定课程的政策,与把教师完全排除在课程制定过程之外的政策一样,是谬误的,并且也同样未能考虑到由研究和专家们所作的绝对必要的贡献,他们由于献身于特定学科教学的研究,而成为此领域的权威。(NSSE, 1927b, p.240)

视导员Newlon——当然是一位进步主义者,但是,不要忘了,也是一位管理者——聘请了第一个学区范围的课程管理者A.K.Loomis, Loomis是哥伦比亚大学师范学院教育管理学的博士毕业生(Pinar & Grumet, 1981)。实际上,第一代课程专家是教育管理系培养出来的那些人和那些由大学委派在教育管理系学习的人。课程开发范式中的科层和管理的特征就由此形成了。

Newlon主张教师合作的进步主义做法,当与官僚作风的需求相交时,就显得达到了它的极限。他的管理的兴趣体现在他有些忽视(并且经常不表

扬)教师对待监督的态度。不顾教师们反对监督,特别是20年代流行的效率等级,Newlon断定监督和等级评比的必要性:"许多教师憎恨任何形式的监督,而且往往是那些学校系统中最差的和最多嘴的教师"。这些教师,Newlon抱怨说,很不幸地正是组织中那些"被赋予了教师领导地位的人"。[这些教师代表了]"对我们专业的一种威胁,应该减少他们的人数"(Newlon, 1923b, p.548, 引自 Glanz, 1990, p.165)。尽管有这些证据,至少还有一位当代学者仍然认为Newlon在其任命中主要方面还是民主的(Hlebowitsh, 1993)。现实看起来有点更加复杂。

全国范围的进步主义改革。进步主义改革在大学的实验学校里广泛进行着。其中一些实验学校位于:芝加哥大学、哥伦比亚大学(林肯实验学校)、俄亥俄州立大学、衣阿华大学、芝加哥(帕克学校)、哥伦比亚师范学院(贺拉斯·曼学校)、密苏里McDonald、马萨诸塞的Brookline(Beaver镇日制学校)、纽约(城市和乡村学校以及Walden学校)、Fairhope,亚拉巴马州[有机教育学校(the School of Organic Education),在那儿Marietta Johnson(Johnson, 1974; Lobdell, 1984)与杜威相似,认为课程应该围绕儿童兴趣使然的职业和活动展开](Tanner & Tanner, 1990; 也见NSSE, 1927a, NSSE, 1927b)。

在伊利诺伊州的温内特卡,在教育厅长Carleton Washburne的领导下,进行了一场特别值得纪念的进步实验。在那儿,允许儿童根据自己掌握一单元所需要的时间来进行学习,这个概念后来被称为"温内特卡计划"(Winnetka Plan)。该计划代表了使学校课程"个别化"的首次系统尝试。与温内特卡计划相比,哥伦比亚大学师范学院林肯学校小学课程是围绕"工作单元"来组织的,该学校也被看做是进步主义学校。不过,从操作上来讲,独立的学科仍是基本的课程单位(Tanner & Tanner, 1990)。

林肯学校。林肯学校实验性的核心课程(core curriculum)可视为是对进步主义者进行的系列课程改革的一个例证。1937年,Alfred P.Sloan基金会对林肯学校的一项大规模支持,使得学校可以带领大批的学生去旅行,作为核心课程的一部分,去学习研究美国人生活的社会和经济状况。作为对"生活于机器时代"的准备,50个九年级学生在新英格兰的乡村农场生活了8天。在远离纽约城的这个地方,他们亲身研究了比他们自己机械化程度小的社会。作为他们的研究"民主政体中的经济和社会规划"中的一部分,50个林肯学校十二年级的学生走访了田纳西州流域管理处以及佐治亚州和马里兰州的其他不同合作单位。

另外一项此类实验包括把15个十一年级学生送到宾夕法尼亚州和西弗吉尼亚州,去研究那里受煤炭和钢铁工业职工失业严重影响的一些社区。这

些昂贵的实验的评估结果如何呢？有总结说，参加旅行的学生比待在学校的学生获得更多的对相关概念和问题的理解；他们还对所接触的问题表现出相当的敏感(Tanner & Tanner, 1990)。1941 年，师范学院把林肯学校与贺拉斯·曼学校合并起来，后者是一个学科中心的示范学校，从而结束了进步主义实验。合并之后，贺拉斯·曼 – 林肯学校实验研究所也成立了。卡斯威尔(Hollis Caswell)在这一发展过程中是一位关键性的人物。

至少有一位教育理论家认为，进步主义学校在从课程中减少“无用”学科方面“都太胆小”。在一篇题为“现代学校”的文章中，Abraham Flexner (1923)——曾研究过格雷计划并在林肯学校工作过——写道：教育的目的是开发儿童“在我们的世界里控制自己的能力”(p.98)。依据 Flexner 的论点，现代学校的课程应该围绕四个基本领域的活动而展开：科学、工业、美学和公民，并且科学是中心学科。Flexner 还强调弄清这四个基本领域之间关系的重要性。他把现代学校视为科学设计课程的中心，视为一个真正实验性的或试验性的学校。Flexner 希望建立一所实验学校，这所学校对教育的作用就如同霍普金斯大学医学院对医学所起的作用。林肯学校将会是这样的学校：“Emerson 曾经提到，每一次革新首先都是一个人(原文如此)大脑中的思想。就林肯学校形成的革新而论，Abraham Flexner 就是这个人。”(Cremin, 1961, p.280)

Flexner 不是惟一批评进步学校在实验中过于胆怯的人。拉格(Harold Rugg)和 Ann Shumaker 指出，只有相对极少的学校抛弃了学校一科目的课程组织，此二人曾于 1928 年调查了 100 多所所谓的进步主义学校的课程情况(Tanner & Tanner, 1990)。

“设计教学法”。正如我们所看到的那样，1918 年是课程史中重要的一年。博比特《课程》的出版为扩大和加速社会效率运动提供了理论依据。同样，1918 年还目睹了《基本原则》的出版，也许这还不够，这一年《师范学院学报》(*Teachers College Record*)刊登了克伯屈(William Heard Kilpatrick, 1871—1965)的《设计教学法》(*The Project Method*)。克伯屈出生于佐治亚州 White Plains，其父亲是一位浸信会会长。他曾在 Mercer 大学获得文科学士和文科硕士学位，尽管他的硕士学位的大部分研究工作是在约翰·霍普金斯大学完成的。他于 1912 年在哥伦比亚大学获得哲学博士学位之后，即成为该校的一名教员(Beineke, 1989)。

克伯屈 1918 年的论文“立即掀起了一场轰动，以至师范学院出版社令人震惊地被迫分发了 60000 册重印本”(Kliebard, 1986, p.159)。克伯屈对社会效率运动进行批评，与杜威一样担心它会产生“自私自利的个人”(Kilpatrick,

1918，p.334），他写道：

> 我们美国人多年来已越来越渴望教育被视为生活本身而不仅仅是生活的准备。我们面前的这个概念，为达到这个目标承诺了明确的一步。如果这一有目的的行动实际上是典型的有价值的生活，那么结果就是，基于有目的的生活之教育，就完全把教育过程与有价值的生活本身视为同一体了。（Kilpatrick，1918，p.323）

克伯屈的文章“被当做是杜威课程哲学的具体体现而在全世界广为流传”（Schubert，1986a，p.75）。

在克伯屈1918年将“设计”系统化为一种“方法”之前，世纪之交之前在杜威学校中以及早在1901年在帕克学校，都已经应用过“设计”了（Tanner & Tanner，1990）。从理论观点来看，活动概念是方法论的。尽管克伯屈坚持认为设计是一种方法而不是完整的课程理论[“这个活动概念本身不是也不足以称得上是一个完整的课程理论”（Kilpatrick，1936，p.85）]，但实际上，设计教学法在讨论中就好像它既是一种方法，同时也是一个完整的课程开发理论。看起来完整的课程是由一系列的设计构成的（Tanner & Tanner，1990）。

克伯屈的课程组织原则。设计是什么？对克伯屈而言，设计是“在一个社会环境中进行的一种全身心的、有目的的活动”（1918，p.320）。是否所有的活动都适合设计？克伯屈认为，尽管对儿童来讲，把教师的建议采纳为他或她自己的是可以接受的，但根据任一设计的所有四个步骤或方面：确定目标（purposing）、规划（planning）、实施（executing）和判断（judging）进行实践，对儿童来讲更为合适（Tanner & Tanner，1990）。那么，对克伯屈而言，“设计法”就是课程的一个组织原则。运用这种方法，课程编制者和教师将设计出确保并进一步开发学生内在目的的具体计划。

克伯屈把“设计教学法”置于当时被认为科学的范式中，他坚持认为这个方法运用了学习规律，也即（1）准备律；（2）效果律；（3）练习律。在其设计方法概念中，克伯屈结合了桑代克的教育心理学和杜威的教育心理学。他详细说明了刺激—反应理论的用法，争论说：“把有目的的活动设计为典型的教学单元的一个更精确的原因，可在运用此计划提供的学习律中找到”（Kilpatrick，1918，p.323）。并且克伯屈论述道：“把社会环境中全身心的、有目的的活动作为学校进程的典型单元，是运用儿童天生潜能的最好保证，而现在这种潜能经常被浪费了。”（Kilpatrick，1918，p.334）克伯屈进一步在其《方法基础：教学杂谈》（1925）中详细论述了设计教学法的观点。他把课程构想为“一系列

的经验，在其中儿童经过有指导的归纳推理，得出自己的表述。然后这些就成为他们自己的东西而加以利用”（Kilpatrick，1925，p.310）。一个基本的课程问题——哪些设计是合适的？——没有得到回答。

设计教学法在学者当中和在教育公众中都吸引了广泛的注意力。这些注意并不总是完全表示赞成的。例如，有些理论家担心一个完全由设计构成的课程会是片面的和随便的（Tanner & Tanner，1990）。1921 年春季，哥伦比亚师范学院召开了一次关于设计教学法的“危险和困难”的专题讨论会。除了担心基于设计和其他看似需要的工具性价值的课程具有狭隘性之外，还提出了其他一些问题：（1）儿童是否将仅仅选择操作性的（制作和建设）活动，许多这种活动趋向于只停留在相对较低的认知水平（与高水平的有意义探索鲜明对比）？（2）当设计教学法允许学生选择的设计与共性的目的没有关系，并且忽视了社会化过程时，它是否过分强调了个体？（3）获得支撑特定设计的材料将会遇到多大困难？（4）忽视从设计经验中外推（extrapolate）一般观点——也就是说，未能开发思维潜能，会有多大危险？这些问题与其他的一些问题最终削弱了当初对克伯屈设计教学法的狂热，如今它则完全被遗忘了（Tanner & Tanner，1990）。克伯屈本人最近被刻画为一名“工具主义者”（instrumentalist）（Stanley，1992b，p.61）。

查尔兹。受皮尔斯（Charles Pierce），詹姆士（William James），特别是约翰·杜威著作的影响，查尔兹（John L. Childs）是另一位颇具影响的进步主义教育家，他倡导儿童中心的教育。同样受克伯屈文章及指导的影响，查尔兹认为认知（knowing）与活动是相连的（Watkins，1990）。他争论道：“经验被认为是一个做和体验的主动过程，而主要不是认知的事情。”（Childs，1931，p.78）尽管他热衷于儿童中心论和设计教学法，但查尔兹并不是对社会不关心。事实上，他曾批评公共教育没有充分地保障社会目标。查尔兹（1938）呼吁一种包括经济公平与机会平等的民主定义。对他而言，当时中心的道德问题是如何还原（或创造）人类生活的意义。教育者需要一次对美国公民的“审计查账”，以鉴别无价值的文化实践。查尔兹把许多当代的教育实践认为至多不过是“动物训练”。必需的是尊重人格的一种道德教育。（道德教育在 90 年代继续成为一项主题，见第 12 章。）

社会效率和进步主义：互相对立的改革运动。20 世纪 20 年代目睹了两个互相对立的运动的出现，即以博比特，查特斯，Snedden 为代表的社会效率运动和以杜威、克伯屈、查尔兹及其他一些人为代表的进步主义运动，两个团体都声称他们的努力是为了社会进步，从而为自己辩护，但他们对社会变革后的景象以及实现这些景象所运用的方法却大不相同。1927 年波德（Boyd

Henry Bode, 1873 – 1953)在其《现代教育理论》(*Modern Educational Theories*)中对这两个运动都作了批评(Kliebard, 1986)。与杜威相似,波德也是专业哲学家出身。同样与杜威相似,他选择把他的学术生涯献给教育研究。波德猛烈抨击了社会效率运动,抨击博比特、查特斯和 Snedden 的研究。例如,波德指责博比特把课程简化为科学技艺:

> 决定将教育中的每个问题变成用特殊的科学技艺来解决的问题,很容易会导致不能重视民主运动的意义。……当这种情况发生时,科学方法就成了反对真正进步的一个途径。精巧并不是洞察力的替代品。(Bode, 1927, p.78)

波德对查特斯的批评。作为俄亥俄州立大学时期查特斯的同事,波德不赞同查特斯的"活动分析"概念,而这是 20 年代课程编制中流行的一个观点和方法,波德警告说:

> 期望从活动分析的方法中得到什么的错误想法,会严重妨碍方法的有用性,这是一个严重的危险。很明显,对"工作"的分析,比如砌砖、探测垂直度,把此类工作与生活责任之间作了一个错误的类比,会把我们引入歧途。生活毫无疑问是由具体的活动组成,如果我们意思是指当走进所有这些活动时它们都有必要是具体的。但如果具体的活动(比如公民的职责)意味着能够至少在主要的操作中被提前安排的一种活动,就像按照食谱烘烤饼子那样,那么生活显然不是由具体的活动组成。(Bode, 1927, p.113)

波德发现,活动分析导致了课程的固定化(routinization),学生被任务简化为一个机器人。他坚持认为活动分析除了是一个严格的职业准备,不能提供对教育目标的深刻理解(Nelson & Watras, 1981)。

波德对 Snedden 的批评。波德 1927 年对 Snedden 的《教育目标的社会学决定因素》的批评是他对社会效率取向的继续攻击。波德坚持认为,只依靠一种方法决定课程目标只能保证简单化。波德宣称:"我们医治认为通过'社会学决定'可以得到目标的幻想是如此之久,以至我们正阻碍着本该得到的发展,如果教育要为促进民主做出恰当的贡献的话。"(Bode, 1927, pp.138 – 139)波德认为,课程建设的科学研究和科学方法显然都不能超前于民主事业。

对波德而言,民主是在对个人和集体兴趣的更完整和相互的认识之方向上,社会重新调整的一个持续过程。教育的目的正是赋予社会秩序以人性,

以确保个人兴趣的追求并不削弱他人的社会进步。他认为进步并不是因为更有效率地干同样的事，而是因为新标准的开创。另外，波德批评了查特斯和博比特对社区制定教育目标之能力的信任。波德担心道，这样的做法是充满危险的，因为公众没有被充分地告知如何制定课程政策。Snedden 用社会学方法制定教育目标的努力，需要育目信任一致性智慧。在实践中，这是深刻保守的，因为技艺仅仅反映了想当然的观点或假设，或至多是人类认为是"好口味"的东西。波德还提醒道，对智力测验的过分依赖，看似与社会效率实践结伴而行，但却把智力过分简单化了（Nelson & Watras，1981）。

波德对克伯屈的批评。波德的批评不限于对社会效率的提倡者。克伯屈的"教学设计法"也遭到了指责。波德赞成这个方法对惯例化的和机械性的学校工作的反动。然而，他把克伯屈的方法视为对方向问题的逃避。"问题是"，波德写道，"设计教学法的整个观点很容易变成逃避，而不是直面教育指导和方向问题"（Bode，1927，p.164）。哪些东西应该构成教育的方向？波德写道：

> 民主教育计划的目标主要是保证为了改善人类生活的智力解放。这个计划首先需要一个澄清民主意义的社会计划，其次需要一个教育资源和方法的组织以使计划生效。（Bode，1927，p.172）

对儿童智力的培养是使他们能够认识和改善他们的社会。学校科目的功能应该是指向这些目标的实现（Cremin，1964）。

波德与杜威的联盟。波德与社会效率取向的差异很明显。他与克伯屈的不同之处也许不明显，但的确存在。课程组织必须存在于社会智力和社会变革的概念之中，而不是存在于技艺或方法之中。在这一点上，波德与杜威是同盟。与杜威相似，波德担心设计教学法也许会导致课程建立在"瞬间兴趣的流沙"之中（Tanner & Tanner，1990，p.153）。他的影响在俄亥俄州立大学特别能感受到，他影响了后来 Laura Zirbes（1935）在初等教育课程和 Harold Alberty（1947）在中等教育课程上的研究。Zirbes（是 1928 年毕业于哥伦比亚大学的哲学博士）和 Alberty（是 1927 年毕业于俄亥俄州立大学的哲学博士）扩展了波德的观点，用强烈的理论兴趣为一代课程专家作了准备（Schubert 等，1988）。这一代课程专家中有 Paul R. Klohr（1967a，1967b），他的教学影响了一批在 70 年代对课程领域进行概念重建的专家。

杜威的民主精神延伸至课程开发。杜威的思想在我们前面提到的拉格（Harold Rugg）和 Ann Shumaker 的《儿童中心学校》（*The Child-Centered School*）

(1928)中，被特别地延伸至课程开发领域。对全国教学法革新的这一解释性概述是在"杜威民主精神"指导下进行的(Schubert, 1986a, p.77)。拉格和Shumaker(1928)发现，许多儿童中心学校缺乏教员之间的合作以及对课程问题系统的关注。他们赞成一种民主的课程开发模式，提倡教师参与课程开发进程的所有方面。他们发现，参与制定课程的教师，还使学生也参与进来，他们很赞成这种民主过程的扩大："这些学校认为男孩和女孩们应该参与他们自己的管理、制定项目计划、课程的管理、主导自己的学校生活"(Rugg & Shumaker, 1928, p.57)。根据拉格和 Shumaker 的观点，民主的过程必须延伸至学校生活的各个方面，这是与杜威和其他进步主义理论家相同的观点(Hopkins, 1929)。拉格后来因为他在课程概念中加入了美学的认知方法，以及由他的社会研究课程建议而引发的争论而获得盛名(Schwartz, 1979a, 1979b; Rosario, 1988)。

康茨对社会效率的批判。康茨(George Sylvester Counts, 1889 – 1974)是另一位重要的进步主义改革家。康茨曾经与贾德(Charles Judd)和 Albion Small 于芝加哥大学是同学。让我们先稍微了解一下贾德，他本人也是一位值得注目的人物。贾德曾在冯特(Wilhelm Wundt)的指导下在 Leipzig 大学获得社会心理学的哲学博士学位。他曾是 1915 年 Cleveland 研究的主席之一，这是对大城市学校系统的第一次调查，其中"科学工具被用于获取学校系统结构和功能的全面信息"(Tyler, 1987, p.21)。在《教育科学研究导论》(*Introduction to the Scientific Study of Education*)(1918)出版之后，贾德开始与社会效率运动紧密地联系起来。实际上，贾德在把博比特带入芝加哥大学中发挥了作用，他把博比特视为是与自己志趣相投的人(Kliebard, 1986)。

康茨曾完成了一篇科学取向的博士论文，但当他以"社会分析和批判"作为方向进行博士培养时，他却否定了科学取向，人们可以想像这一举动对贾德和其他社会效率及科学取向的课程理论家的震动会有多大(Cremin, 1964, p.225)。也许这一转变并不像第一次看起来那样令人惊讶，因为另一位贾德的学生——泰勒(Ralph W. Tyler，他曾于 1927 年在贾德指导下获得哲学博士学位)——在回忆起他的导师时称他"有强烈的社会意识。我经常想起他(Judd)是一位有深刻见解的教师和一位慈祥的导师"(Tyler, 1987, pp.23 – 24)。泰勒将会记住康茨影响了自己作为一个课程理论家的发展，但这是后话了。(见第 3 章)

再生产理论。尽管他开始于科学的课程设计，但康茨也许是作为进步主义者中第一个"反省美国社会结构的不安并将这种不安引向对学校的批评检查上"而展露锋芒的(Kliebard, 1986, p.184)。也许是受到了 20 年代对资本

主义国际性的批评的影响(Cremin,1964),康茨批评了在教育中使用批量生产的隐喻和技术。(见第14章对康茨和国际问题的进一步描述)

在《美国中等教育的选择性特征》(*The Selective Character of American Secondary Education*)(1922)中,康茨指责美国学校用公共经费为有产阶级服务,以致"不幸,和幸运一样代代相传"(Counts, 1922, p.148)。并且:

> 现在进入公立高中的学生绝大多数是富裕家庭的孩子。这提供给我们这样的奇观:特权正在扩大至把公共经费用于本已在现代社会里占据着特权地位的阶级身上。穷人正在为富人的孩子提供中等教育做贡献,但却因太穷或无知而没有利用他们为之尽力的机会。(Counts,1922, p.152)

这种课程的"再生产"理论(这个理论断言,课程在经济和意识形态的影响下再生产了政治和社会现状)将在70年代重新出现(见第4章和第5章)。虽然至少有一个当代历史学家对康茨关于在高中出现的再生产理论的论述表现出争议(Angus, 1981,1988),但对康茨而言,再生产理论不言而喻是正确的。

课程变革被称为是装饰性的。康茨的下一部重要著作《高级中学课程》(*The Senior High School Curriculum*)(1926),汇报了他于1923—1924年对美国几个城市共15所中学的考察情况。康茨报告说,尽管对课程革新已有所努力,但结果经常是令人失望的。他发现许多学校里实施的课程仅仅是按照《教育基本原则》中的七个目标而设置的。在其中有些学校,现有的课程已在顺从中被保护起来(Kliebard,1986)。许多课程变革,康茨总结说,都是装饰性的。大体上,美国学校的课程思路没有从根本上达到美国公民的真正需要。(Counts,1926; Kliebard,1986)

学校由特权阶级控制。在他的《教育董事会的社会构成:公立学校的社会控制研究》中(*The Social Composition of Boards of Education: A Study in Social Control of Public Schools*)(1927),康茨调查了1654个学校董事会以对他们的构成有一个大概的了解(Kliebard,1986)。康茨发现,这些学校不仅为特权阶级服务,而且学校本身也在其控制之下:

> 那些被选为更有权力的教育董事会成员的人,就是那些曾进入我们中等学校和学院学习,并且后来在社会中占有特权地位的人。他们最经常代表的是那些商人、律师、银行家、工厂主和医生。在那些比较不幸的等级中,很少有人被选上。(Counts,1927, p.83)

康茨以他所陈述的希望总结了这项研究——在所有相关的因素中，对教育政策的政治和社会方面的考虑将变得明显起来（Cremin，1964；Kliebard，1986）。

康茨很快便成为进步主义运动左翼的重要人物。社会改革是杜威课程理论中的一个重要元素，但在康茨那里却代表了主要的甚至唯一的元素。一般说来是进步主义，具体来讲是康茨的政治课程理论，将在下一个十年里逐渐衰落，但是，政治课程理论将在70年代重新出现，这一次很明确地是与卡尔·马克思的研究相一致。把课程作为政治文本来理解，它的先行者是康茨，在当代构成了一个主要的课程论题，我们将在第5章中详述。

七、结论：主要的回顾

讨论课程编制的意义是平淡的。教育的根本目标不能由科学方法来决定。

（George Counts，NSSE，1927b，p.90）

NSSE年鉴。课程研究历史中第一个重要的回顾是1927年出版的《全国教育研究协会第二十六号年鉴，第一和第二部分》。在拉格的领导下，它由一个代表了当时主要课程方向的委员会准备并完成。社会效率和进步主义改革者具有充分的代表性，因为他们组成了委员会。除了拉格，还有巴格莱，博比特，Frederick Bosner（一位活动分析倡导者），查特斯，康茨，Stuart A. Courtis，Ernest Horn，贾德，Frederick Kelly，克伯屈和George A. Works，都是委员会的成员。社会改革家如拉格及康茨的加入使得他们在此领域的研究更具有合理性（Kliebard，1986；Schubert，1980a，1986a）。《年鉴》的第一部分，题为“课程编制：过去与现在”，概括了公立学校和私立学校在课程改革方面所作的努力。这部分中还包括“美国学校课程建设百年”的一段历史。第二部分“课程建设的基础和技术”中，委员会试图达成关于课程设计，或用《年鉴》的话讲“学校课程建设”基本原则的一致声明（NSSE，1927b，p.xi）。因为《年鉴》企图囊括所有课程理论的方向，所以这个一致声明是“温和的”（Kliebard，1986，p.182）。对一致声明的个人反应暴露了课程方向的分歧。然而，试图在课程问题上达成一致本身就是值得敬佩的。这种努力，与《年鉴》作为一个整体的努力一样，赋予课程这一新领域以合法地位。

博比特改变了他的想法？在对统一意见的个人反馈中，博比特的意见也

许是最令人惊讶的。它表明博比特课程理论可能有一个转折(Kliebard, 1986)。你可能会回想起，博比特曾经在发展课程的一个方向即所谓社会效率中发挥了很大作用。借鉴科学管理，博比特发展了“任务分析”以指导课程建设，他坚持认为，现在的教育活动的价值是将来的职业“赢利”。1927 年他似乎改变了这一观点：

> 从非常真实的意义上来说，生活不能被“准备”。它只能被经历(lived)。但是，幸运的是，现时生活(living it)提供了在相同水平上继续它的动力。现时生活以恰当的方式推动它沿着教育所期望的路线前进，而且没有其他东西能做到这一点。从而为生活做准备就是生活本身的副产品。(NSSE, 1927b, p.43)

这里博比特似乎是抛弃了科学管理，即一个以成人为中心的学校的理想。

查特斯准备了最简短的反馈：只有两段。与博比特不同，查特斯没有表现出一点改变他立场的迹象。他仍然与那些强调儿童的需要和兴趣的人截然不同：“我宁愿相信课程必须以儿童和成人双方的需要、兴趣和活动为基础。”(NSSE, 1927b, p.71)

对科学的怀疑。康茨对社会改革的重视，后来发展为著名的教育哲学中的“改造主义”[它主要的支持者是布拉梅尔德(Theodore Brameld)，见 Stanley, 1992b]，包括了对课程事业中哲学和科学相对价值的评论。康茨认为，哲学对课程的理解和开发是至关重要的：“这种讨论课程编制的意义是平淡的。教育的根本目标不能由科学方法来决定”(NSSE, 1927b, p.90)。(这种对课程研究中社会科学的怀疑将在 70 年代再次被阐述，见第 4、8、10 章) 康茨又一次强调了学校教育的社会功能：“学校是完成困难的教育任务、参与未来问题、为社会行为指导方向的一个工具。”(NSSE, 1927b, p.85)

课程组织极为重要。贾德，芝加哥大学系主任和社会效率及科学课程设计的倡导者，概括了自己的立场。“这里要求的[课程材料]重建”，他用一种当代读者看起来是大男子主义的口吻坚持说，“不是一项任务，一项托付给在看管小学班级时可见到的未经训练和没有经验的女孩的任务”。他只是轻视同时存在的改革的取向，认为他们是“肤浅的”。他宣称课程设计者面临的主要任务包括组织：“教学材料需要增强、重新安排和组织。这里的重点是组织。”(NSSE, 1927b, p.117)

克伯屈的进步主义立场保持不变。他承认，他赞成一种“与通常的跟随

者大不相同的课程理论"(NSSE, 1927b, p.120)。克伯屈关注的焦点不是课程内容,而是广义的教育过程中的一些问题。从这一角度看,"许多科学程序被排除或被移交到明显次级的地位"(NSSE, 1927b, p.142)。

合作的必要性。对一致声明的最后一个反馈来自委员会的主席拉格。他的陈述很重要,因为它承认了20年代中期这个新领域的初生阶段,并且强调了课程编制中合作的重要性。

> 所以,我的判断是,总的声明应该多加强调课程编制需要多个专家合作的主张。但仍然几乎没人理解这种概括。然而,每一个任务都是重要的,都需要专门的设备。单个人——他或许是教授、教师、管理者、心理学家、社会学家或任何领域的研究专家——能单枪匹马地完成所有这些任务的时代过去了。(NSSE, 1927b, p.162)

一个有着复杂身份的领域。如此,随着一个历史研究、一个一致声明和一系列对一致声明的反馈,20年代也走到了末尾。尽管这个一致声明是"温和的",但它表示了对凝固课程知识的努力。这样做,赋予了这一新领域以合法地位和身份。Tanner夫妇(1980)说道,课程作为一个专业研究领域是始于这次声明。这一身份包括两个元素:社会效率和进步主义(包括社会改革和儿童中心)。这一复杂的、内在冲突的身份将刻画出其后几十年里这一领域的特征,我们将在第3章中看到。

第3章

把课程理解为历史文本：危机、转换、危机

1928—1969

课程历史是课程领域集体记忆的结晶……课程历史……有助于理解已经界定了我们专业生活和个人生活的传统。这种作用不只是一个实践事件——它还是关于情感的事件。

(Daniel & Laurel Tanner, 1990, p.7)

[课程理论]受到两种意识的控制：对课程理论历史发展的纵向意识以及对不同正规学科中人类当代发展状况的横向意识。

(James B. Macdonald, 1967, p.169)

一、引言：动荡的二三十年代

20年代是两种互不相容的思想争战的十年，它们都想控制美国学校课程。社会效率运动赢了第一回合，这十年间公众对美国商业的热情支持了该运动。社会效率运动借用科学管理理论，把任务分析和活动分析作为课程编制的首要方式(Bobbitt, 1918; Charters, 1923)。进步主义者持异议，他们认为民主、社会改革和儿童中心是课程编制的基本思想(Dewey, 1916; Bode, 1927)。而这两派改革运动中的激进主义分子合作撰写了《第二十六年鉴》(*Twenty-Sixth Yearbook*)，但并没有裁定他们之间的分歧。

社会效率运动衰微，进步主义上升。正是由于长达十年之久的商业扩张支持了社会效率在课程中的优势地位，1929年股票市场的崩溃以及随之而来的经济危机削弱了这种影响。事实上，进步主义中的社会改革和社会重建要素取代了社会效率，而成为主导的范式。被历史事件踢出舞台中心后，社会效率倡导者进行了反击。他们要求有科学论据来支持进步主义者的主张(Schubert, 1986a)。尽管博比特和查特斯的科学方法许诺在计划激增时期进行高效管理，却对处于经济紧缩和社会危机中的国家几乎没有提供任何慰

藉。尽管查特斯的《课程编制》于 1938 年再版，30 年代仍是属于进步主义的(Schubert, 1980a)。社会效率取向不得不等待另一个经济扩张时期来重申它的主张。这要到二战之后了。

杜威与课程重组。杜威 1931 年小册子的标题凸显了当时整个国家和课程领域的心情。在《走出教育困惑的途径》(*The Way Out of Educational Confusion*)一书中，杜威把课程危机归咎于学科领域的僵硬分科。他主张基于学生的学习对学科进行重组。这样的课程"将能够……唤起一些持久的兴趣和好奇心"，他写道，"理论学科(theoretical subjects)将变得更加实践，因为[它们变得]更加与生活领域相联系；实践学科(practical subjects)将承担更多理论和智力洞察的责任"(Dewey, 1964, p.425)。在 30 年代的课程思想里，减轻学科领域中的尖锐分割得到了极大的关注。

不过，许多作者集中于课程关联和统整，更确切地说是对杜威观点的表面性的描述(Schubert, 1980a)。例如，L. Thomas Hopkins 在他 1937 年的《统整：意义及应用》一书中，试图"深入调查研究统整的概念"(Hopkins, 1937, p.v)。"从教育的观点来看"，他写道，"统整必须是用一些便捷的词语来描述过程，该过程牵涉到智力的、正在进行的、相互作用的、不断调整的行为"(Hopkins, 1937, p.2)。Hopkins 认为，学科领域间持续相互作用和调整的过程，构成了"更适合于我们变化生活的意识形态[的]大厦"(Hopkins, 1937)。该意识形态反映了 Hopkins 对课程编制者的角色和任务的概念和认识。他写道：

> 如果由于它们对年轻一代产生明显不一致的影响，而致使[课程编制者]不赞同现存的经济、商业、娱乐、政治形态或其他活动，那么[课程编制者]必须努力发现这些活动更深层的动力或取向，以便能够获得有效的重新定位和统整的线索(Hopkins, 1937, p.68)。

这段引文实际上容易使人对 Hopkins 的观点产生某些误解。他主要关心内在的统整，但总的来说忽略了杜威关于社会相关问题的观点。Hopkins 可能是所有进步主义者中最为"儿童中心"的。

杜威和波德担心儿童中心的学校通常缺乏任何社会导向。一些儿童中心的教育工作者似乎拒绝承担提供教育指导的责任，把教师自身也看做是一种强加的形式。某些儿童中心的教育工作者，如沃尔登学校的创始人 Margaret Naumburg，事实上把杜威的群体心理学和社会理论攻击为导致"灰暗悲观的画面、技术的乌托邦"(引自 Karier, 1967, p.239)。Naumburg 方案基于

对治疗的利用，基于她坚信社会工程能合理地渗入学生内心生活。教育疗效观在60年代的选择性学校运动(the alternative schools movement)中将再次露面(Nelson & Watras, 1981; Lasch, 1977; Glasser, 1969)。杜威认为，对生长(growth)概念的基本误解是把它看做拥有一个目的，而不是本身即是一个目的(Callan, 1982)。按照杜威的观点，我们把教育看做生长的时候，我们是从"内在"来看学生，而不是"比较"地去看。杜威(1916)写道：

> 如果我们放弃通过与成人成就的固定比较来界定"非成熟"的尝试，我们就必须不把"非成熟"看做是缺乏想要的特质的标志。放弃了这种观点，我们也被迫放弃对教学的这种习惯认识：把教学看做是通过对学生的心理和道德灌输知识来弥补这种缺乏。既然生活意味着生长，一个有生命的生物在每一时刻都是真实地、积极地存在着的，有着同样的内在丰富性和绝对的权利。(p.51)

尽管杜威仔细地界定了他的术语，他的概念却总是遭到误解。Israel Scheffler(1974)曾指出对杜威的批判趋向于两种相矛盾的方向。一方面，杜威一直被申斥为没有看到个性的价值、鼓吹顺从；另一方面，杜威一直被谴责为提倡课堂中的放任。这些批判的合理性非常有限，因为它们都是基于对杜威教育思想的不完全理解上的。前者集中于民主社会化的思想，而后者则专门集中于教育即生长这个抽取出来的观念(Callan, 1982)。杜威经验概念的意义将激起课程学者数十年的兴趣[如参见 Chiarelott, 1983a, 1983b]。

作为政治文本的课程。在许多方面，1932年都是进步主义教育所享受到的最好的一年；也确实是最有希望的一年。不过，这些希望决不会实现。十年间进步教育协会比较衰弱，成员减少了50%(Doll, W., 1983a)。不过1932年进步教育占优势。乔治.S.康茨(George S. Counts)在这一年发表了一本小册子，由在当年不同教育会议上宣读的三篇论文构成，这些论文引发了人们的激动和争议。标题分别是《进步教育敢于进步吗?》、《通过灌输进行教育》和《自由、文化、社会规划与领导》。最终的小册子就是著名的《学校敢于建立新的社会秩序吗?》。

进步主义运动的儿童中心与社会两翼相互争战。康茨把儿童中心看做是与特权阶层经济地位相一致的舒适的地位，他攻击道："进步教育的缺陷在于这样一个事实：它没有阐述任何社会福利理论，除非它是混乱和极端的个人主义。当然在这方面它只反映了开明的上层成员的观点"(Counts, 1932, p.7)。康茨固执地认为，儿童中心学校不能解决美国教育问题。为了真正的

进步，进步主义必须制定一个社会远景。进步主义的“政治化”吓坏了许多人，尤其当康茨仍坚持灌输（indoctrination）的时候。许多进步主义者害怕对一种社会意识形态的信奉将导致灌输。康茨也同意，他认为灌输是不可避免的也是积极的。他宣称：“所有的教育都包含了大量强加的成分……这显然是可取的。教育工作者真诚地接受这种事实是一种职业义务”（Counts，1932，p.12）。

十种谬见。康茨辨别出十种谬见，这十种谬见支撑着教育工作者反对“强加”。其中一种谬见预示着70年代对于当时传统的课程著作所作的批判，尤其是泰勒原理：

> 我的论点是——彻底的公平是根本不可能的……学校必须塑造态度、培养品味，甚至强加一些观念。因为所知道的太广泛，无法在学校里教授，必须做出一些选择。任何时候根据课程、教师和教学方法进行选择，就会展示出偏倚。（Counts，1932，p.19）

康茨还辨别出了另一种谬见，它也预示了当代的课程论争，即没有社会视角的课程将导致理智主义（intellectualism）和自我专注（self-absorption）。教育工作者“有责任为年轻一代提供远景，以激起他们的主动忠诚，挑战他们进行创造性的艰巨的劳动”。康茨担心缺乏这种远景的一代被迫过着“专注于自我、自卑的综合体和挫折的生活”。他推论道：“真正自由的人不是整日遁世隐居的人，而是把自我投入伟大事业或光荣的冒险活动中的人。”（Counts，1932，p.23）

对康茨的回应。康茨的《学校敢于建立新的社会秩序吗?》是对武器的呼唤。对它的回应范围很广，从“鼓舞人心”、“令人激动”到“不实际”、“非美国”等等什么都有。康茨把进步主义运动分成不可调和的派别，这种两极化开始慢慢衰退，教育的这段最令人难忘的时期也最终结束（Niece & Viechnicki，1987）。

杜威于1933年在对明尼阿波利斯教学督导部（the Minneapolis Department of Supervisors）的讲话中做出了回应。当时他提出了三点建议：(1)教师有义务寻求解决社会问题的方法；(2)对社会问题的研究应该以教师最了解的领域为中心，如他们的社区；只有这样，这个中心才能扩展到整个国家；(3)应该对可能支持教师社会改革尝试的社会目标进行系统阐述和规范（Niece & Viechnicki，1987）。显然杜威支持权力下放、工作场所民主化、财产再分配、公民自由的加强，以及对异议和权力的扩散很有必要的代表制度（Westbrook，

1991；Schwartz，1991）。然而杜威的语气比康茨的更为平静，他总的说来同意学校应该对变革社会发挥功用。

Horace Mann Bond。进步主义时期另一著名的学者是 Horace Mann Bond。尽管没有直接参与进步主义运动，Bond 的历史学识与康茨把美国教育分析为政治状况的复制的思想却是一致的（1934、1939）。Bond 关于亚拉巴马州美籍非洲人教育的博士学位论文（完成于芝加哥大学）获得了最佳博士论文奖；并于 60 年代以平装本的形式重印（Urban，1989，1992）。在新奥尔良的 Dillard 大学，Bond 借用了芝加哥大学的课程结构来设计本科课程。不过，如他的传记所指出的：

> Bond 不只是把芝加哥大学课程借用到 Dillard 来，他还作了一些补充，强调黑人所作的特殊贡献……他还强调社会科学，因为这些研究领域为分析黑人所面临的问题提供了方法，也为缓解这些问题指明了途径（Urban，1992，p.61）。

Bond 在行政管理方面的成就超过了学术方面（Urban，1992）。Bond 不仅在 Dillard 做系主任，还在佐治亚的 Fort Valley State 学院和在宾夕法尼亚的母校林肯大学担任校长。另外他还担任亚特兰大大学教育学院的主任。尽管行政方面有这么多要求，他还成功地发表了对黑人教育生活问题的研究（1959，1972，1976）。而且，四五十年代期间他还频繁地前往非洲，力图支持非洲人和美籍非洲人之间的教育、政治、经济和文化联系。人们也都知道 Bond 是 Julian Bond 的父亲，Julian Bond 是 60 年代出色的公民权利活动家。Horace Mann Bond 对极度保守的美国教育特征的理解，尤其是在种族领域，在课程知识的发展中代表着一个重要的时期。Bond 的著作预示着种族作为课程的一个中心议题在 20 世纪 90 年代的确立。

作为努力实现社会远景的课程。Bond、康茨、杜威的课程概念中，社会远景对教育的中心地位是显而易见的。例如，康茨提醒教育工作者不要满足于只给予学生学习当代社会的机会。虽然学习是必要的，但学校必须走出冥想。学校“必须成为建设的中心……我们应该……给予儿童一个可能的前瞻性远景，并努力支持他们在实现该远景中的忠诚和热情”（Counts，1932）。康茨在进步教育协会中的影响是很明显的，在这个集体中产生了从来没有弥合的分歧。

回应康茨的主张，进步教育协会成立了关于社会和经济问题的委员会，由康茨任主席。该委员会的建议从来没有被进步教育协会的董事会批准过，

但它是独立出现的，以题为《对全国教师的呼吁》的小册子形式发表出来（Tanner & Tanner, 1980）。说明康茨引起进步主义运动分歧影响的另一个表现，就是杜威学会（John Dewey Society）里所感受到的紧张状态。由制度路线（institutional lines）所表现出来的紧张状态集中于教条主义问题。对于俄亥俄州大学群体认为康茨的地位不符合民主的这种评论，康茨在哥伦比亚大学师范学院的同事往往要打个折扣（Foshay, 1991）。

不像对学者陈旧的刻板印象——如果不是被动的话，在社会上也是弱者的形象，由杜威和康茨所领导的进步主义学者是真正的社会激进分子，他们表达了对社会规划和其他问题如生产方式公有制的高度承诺。而且，新社会的倡导者不仅与曾一度强大的儿童中心一翼进行争战，来夺取对进步主义教育运动的领导权，他们在对该运动两翼意识形态争论反应冷淡的课堂教师中寻求支持时，也与内部的异己分子进行论争（Bowers, 1969）。其他一些进步主义者如克伯屈是教学（而不是社会）激进分子，他仍对左翼尤其是马克思主义在运动中的影响持高度怀疑态度（Stanley, 1992b, p.46）。尽管进步主义者之间还有重要分歧，但他们都是有勇气的，都致力于对美国教育进行概念重建。

1934年建立了一个机构来支持康茨和他的同事。该期刊名为《社会前沿》（*The Social Frontier*），主张"学校在创建新的社会秩序中的作用"（Kliebard, 1986, p.196）。克雷明（Cremin）（1961）指出："《社会前沿》是惟一一个提供给教师，供他们开放直接地讨论意识形态时代的意识形态问题的杂志。"（p.232）在描述《社会前沿》的短暂历史时，克雷明评论道，尽管该期刊的发行量相当大，达到了五千册，但仍有赤字。1937年和1938年两年间有人提议为进步主义教育协会寻求赞助。在屡遭拒绝后，进步主义教育协会于1939年接受赞助，附带条件是改名为《民主前沿》（*Frontiers of Democracy*），并有着新的编委会。不过，《民主前沿》仅仅是《社会前沿》的影子。在最后一期（1943年12月15日），编辑拉格写了一长篇苦涩的编者按，在其中他怀疑进步教育协会对其专业原则的承诺（Tanner & Tanner, 1990）。12年后随着进步教育协会的解体，杜威学会无法再继续其发行（Tanner, D., 1991）。

为生存而奋斗。正如我们前边所提到的，进步主义教育的兴起是短暂的。到30年代末这种终结就变得很明显。例如，1940年对进步主义教育来说是个"开放的季节"，就像国家杂志把该运动描述为"一方面天真得多愁善感，另一方面又危险得有颠覆性"（Cremin, 1961, p.267）。对进步主义运动灭亡的另一种说明就是该协会不能达成一个一致的纲领。由于不存在一个纲领来界定其使命，进步教育协会就在1938年委任了教育哲学委员会。该委

员会的报告作为《进步主义教育》的一期特别增刊，在俄亥俄州 Harold Alberty 主席的领导下于 1941 年 5 月发行，克雷明把它描述为“自始至终的杜威哲学”以及“对出自进步教育协会的原则的最基本陈述”。不过，该协会从来没有正式采用过这个报告(Cremin, 1961)。

二战后，杜威学会与美国学校管理者协会(AASA)进行会晤，但他们的方案对学校管理者来说太有争议。1947 年 11 月 10—11 日在纽约的该学会执行董事会的会议记录，揭示了 1947 年 2 月美国学校管理者协会拒绝为其提供膳宿。杜威学会在寻求办法解救《社会前沿》和《进步主义教育》中的作用，就“证明了这是一个有勇气的无与伦比的尝试”(Tanner, D., 1991, p. 100)。

博比特对康茨：社会效率运动的回击。儿童中心倡导者与社会改造主义者的内部分歧，损害了进步教育协会的影响和有效性(Tanner & Tanner, 1980; Schubert, 1986a; Kliebard, 1986)。由于几个原因，后者的影响更是受到了极大的限制。首先，许多教育管理者并没有分享康茨和《社会前沿》的政治远景(Kliebard, 1986)。其次，许多教师对为新的社会秩序而工作的思想持冷淡态度。要求教师有意义地参与社会改造就需要他们付出大量的劳动。冷淡而不是懒惰就说明了为什么几乎没有教师选择与康茨结盟(Tanner & Tanner, 1980)。再次，“虽减弱但没有灭亡”的社会效率倡导者们质疑了进步主义改革的政治性质。在某个场合下，博比特把社会改造的观点描述为“仅仅是保护共产主义攻势的烟幕”(Bobbitt, 1934, p. 295; Kliebard, 1986, p. 197)。这简直是胡说。除了直到 50 年代才出名的布拉梅尔德，康茨、拉格、杜威和其他社会改造主义者都绝不是马克思主义者或共产主义者(Stanley, 1992b)。

杜威纵览了关于学校的社会观点。杜威在 30 年代的论争中并没有保持沉默。杜威在 1937 年的一期《社会前沿》中发表了《教育与社会变革》一文，综述了关于学校社会功能的观点。杜威的综述包括了两大阵营，他论述道：

> 有人坚持认为，学校必须尽最大可能地反映已经出现的社会变化。一些人甚至使学校的工作最终成为依附性质。另一些人认为学校应该积极参与指导社会变革，参与建立新的社会秩序。不过，甚至在后者中也存在态度上的明显差异。一些人认为学校应该通过灌输来承担这种指导角色；另一些人则反对这种方法。(Dewey, 1939, p. 691)

尽管杜威同意学校在社会变革中发挥着重要的作用，但他不同意康茨及其追随者们把学校作为促进社会变革的生力军的看法。他认为学校应该做的是培养学生的态度和意向，这些将为他们作准备并激发他们参与社会变

革。杜威宣称："问题将是发展年轻人的洞察力和理解力，使他们走出校园投入到必须要做的建设和组织的伟大事业中。"他继续道，进步主义教育工作者将"训练年轻人的行为态度和习惯，使他们的理解力和洞察力切实有效"（Dewey，引自 Ratner，1939，p.695）。

在接下来的几十年里，教育改革者们经常疑惑：如何把杜威所设想的参与的、民主的学校与科层社会主导的且总是专制的结构调和起来。杜威自己对这个问题的回答现在是很清楚的：二者不能调和。为了达到一个文明公正的社会——每人在其中都能够实现并发挥自己的真正潜能，所有的机构，不仅仅是学校，必须支持社会合作和有效的公民参与（Schwartz，1991）。

波德：避免非政治地关注"学生兴趣"。波德与杜威和康茨一样关心社会改革（Bullough，1981）。他可能处于二者之间，在政治上比杜威稍为激进，又稍次于康茨，尽管他也是一个非常"忠诚的知识分子和学者"（Kridel，1983，p.92）。在《处于十字路口的进步主义教育》一文中，波德（1938）提醒读者——进步主义运动与民主事业是不可分离的：

> 就教育而论，民主作为一种传统是鼓励对理智的依赖的；教育反过来成为使人们清楚地意识到民主之意义和目的的一种手段。
>
> 如果进步主义教育仍信奉其基本原理和理想，那么这就是他们必须要走的总方向。另一可供选择的方案就是以"学生兴趣"为轴心持续循环。进步主义教育有独特的机会来作为民主意义的交流中心，进而有机会为实现美国文明的巨大希望和许诺作出重大贡献。（p.61）

而且，"[进步主义教育]强调自由，然而它也非常重视引领和指导……它把个性放在中心位置；然而它却无休止地批判现存社会秩序的竞争特性，这说明它反对个人主义哲学"（Bode，1938，p.10）。最后，Bode 断言："进步主义教育有独特的机会成为民主生活哲学的公认要素，这是普通人最终合理取得属于自己的东西的最后希望"（Bode，1938，p.122）。

民主与儿童中心。杜威和拉格也忧虑"迎合学生的任性和兴趣"会有危险（Schubert，1986a，p.80）。在被描述为其"30 年代最重要的教育著作"的《经验与教育》（1938）一书中，杜威担心进步主义中儿童中心倡导者与社会改造主义者将只能导致运动的停滞。杜威也受到一种接受二元论的"或者……或者"的思维倾向的困惑（Dewey，1938，p.1）。也是在这本薄册子中，杜威试图澄清对他先前著作的普遍误解。例如，他再次坚持认为，进步主义必须忠于民主和儿童发展。正如 Gutmann（1987）也曾指出的，在杜威实验学校由于这

种理解——这样一种初期形式不能是过分简单化的民主，创立初期民主社会的理念就得到了缓和；例如学校不把学生看做是政治和理智上可与他们相比的实体(Hlebowitsh，1992)。

拉格和 Ann Schumaker 的《儿童中心学校》赞扬了以儿童为中心的学校，因为它发展了宽容和创造力，并支持儿童的发展。不过，拉格也提倡在以儿童为中心的学校使用有控制的实验，并仔细规划(Nelson & Watras，1981)。拉格开发了带有进步主义特色的被最广泛采用的学校课本。他的名为《人类及其变化着的社会》(*Man and His Changing Society*)的小学社会科丛书(1929—1932)被全国学区广泛采用。不过，和 30 年后开发的另一社会科丛书的命运一样(《人类：一门研究课程》，参见本章)，拉格的丛书也成了右翼政治攻击的牺牲品。到了 40 年代，该丛书就不再被采用了。

克伯屈退休。其他一些事件也标志着 30 年代的结束。著名的"设计教学法"的倡导者克伯屈在 1937 年夏季教了最后一门课。他的课曾一直吸引了差不多有七百人，坐满了纽约哥伦比亚大学师范学院的贺拉斯·曼礼堂。他组织会议，以便小组同学就大纲中的问题和主题进行讨论，然后由推选出来的发言人向更大一点的会议报告他们的结论和观点(Cottrell，1987)。

很显然，25 年间克伯屈在哥伦比亚大学师范学院员工中一直是个超凡的人物。事实上，师范学院的一位教务主任曾对一位新学生描述克伯屈"长得像上帝，说话也像上帝"(Beineke，1989，p.147)。克伯屈的最后一个班招收了 622 名学生。在该班的最后一次会议上，一位学生站起来说道："克伯屈先生，我们相信你所告诉我们的，但是我们如何回到我们的小镇和学校里实施你的思想呢？"克伯屈走到讲台前面说道："我将告诉你们如何实施我一直对你们讲的。你们要做一个最伟大的教师所要做的，'我知道你们是要生活的，而且要生活得丰富多彩。'这就是我最后要对大家说的话。"(Beineke，1989，pp.148－149)

哥伦比亚大学师范学院。当杜威在哥伦比亚哲学系任教时，其他一些重要的进步主义者在哥伦比亚大学师范学院任教。Norman Cousins(1987)回忆 30 年代在那所伟大的学院做一名学生是什么样子的：

> 很难想像一所 30 年代中期的学校能够比师范学院更弥漫着鲜活的历史感。师范学院不只是哥伦比亚大学的一个本科学院；它为该大学，事实上也为国家自由社区更大的部门镀上了理智的哲学的氛围。[我记得]拉格一次报告后被大批同学包围着，然后他抬起头说道："天啊，半小时前我真该去参加教工会议的！"[曾]有一次到杜威家中拜访他，谈到他对托洛茨基暗杀事件

以及对苏联大清洗事件的看法。[一人回忆]克伯屈谈到为世界文明而教育的需要……当许多知识分子对美国政治经济制度绝望，转向苏联时，师范学院的关键人物——康茨、克伯屈、Guss、查尔兹等在社威的全力支持下，重新界定了重要的进步主义的社会—民主思想和行动的本质和位置……他们是美国杰斐逊、爱默生、詹姆士以及霍姆斯的自由主义传统的护卫者。(Cousins，1987，p.22，24)

显然，师范学院在30年代是非常不同凡响的。

二、八年研究

我想把我在进步主义教育运动中教书的经历记录下来……那是我一生中最美好的经历。

(James Michener，1987，p.10)

进步教育协会在30年代对中学学校课程进行了一场综合研究和实地实验，被称作八年研究。这项尝试直到今天可能仍是历史上主要的课程研究。1930年4月进步教育协会召开会议，讨论“美国中学课程如何更好地为年轻人服务”的途径(Aikin，1942，p.1)。小学已经在杜威等人的启动下进行着实验改革。中学受到大学生硬要求的限制。可以理解的是，当这样的实验可能影响到其毕业生进入大学和学院时，中学官员就不愿意对课程进行改革。同样地，大学入学考试所要求的课程就形成了大多数高中的计划。

学校与学院关系委员会。进步教育协会于1930年10月成立了“学校与学院关系委员会”(the Commission on the Relation of School to College)，由Wilford M.Aikin任主席。该方案的基金是由卡内基基金会和普通教育董事会提供的，最终分别达到70000美元和622500美元，这在美国大衰退时期是大数目了(Kliebard，1986，p.214)。该委员会对中学研究了一年；然后提出了一个论断，辨别出需要进行“探索和改善”的18个领域(Aikin，1942，p.4)。这些“领域”中绝大多数都涉及课程问题；有5个专门指向课程问题。例如，该委员会对传统高中课程的“适切性”进行质疑。正如委员会用当代课程专业学生所熟悉的语言指出的，不存在儿童中心：“几乎没有人意识到大多数课堂里的东西对学生是无意义的，学生正在做的作业也主要是为了‘学分’而分发下来的”(Aikin，1942，p.7)。

要求进行“改善”的第二个领域是关于课程的“生机与意义”。委员会发

现中学课程各学科间是彼此隔离的。学科领域和年级水平间也不存在课程的连续性。结果就是对学校工作很普遍的无目的感。然而这种状态似乎没引起什么分析，委员会辨认出的第三个领域是："微小的课程变革倒是经常做的，但是几乎没有人严肃质疑过目的、实践或者结果。大量的财政支持以及对这些人的盲目信任，使得教师认为他们圈子里的一切都是正确的(Aikin, 1942, p.9)。委员会的最后一个发现是关于中学与学院和大学间的关系的，这种关系"令双方都不满意"(Aikin, 1942, p.10)。尤其是大学入学要求限制了中学官员对委员会所辨别出的课程问题进行纠正的能力。那么在尝试进行有意义的课程改革之前，大学入学要求就成了一个要解决的基本问题。

学院合作。在这点上，委员会寻求与学院和大学之间的合作。它们的合作意愿对中学的进步主义改革是至关重要的。学院和大学受到挑战，它们被要求把中学从入学要求中解放出来。1932 年收到 300 多所学院和大学的合作声明。这些中学后的学校同意先对这些指定中学五年内不作入学要求，八年内整个班于 1936 年进入大学。这些活动由该委员会的一个指导委员会进行监督。参与的中学是自己选择的，根据自己的意愿来参与进步主义实验。最初选择了 27 所学校，后来又有两所加利福尼亚的学校加入进来。公立和私立学校、大的和小的学校以及代表着美国不同部门的学校都参与了八年研究(Aikin, 1942)。由于进步主义改革而出名的公立学校，如丹佛，温内特卡，伊利诺伊以及实验学校都参与进来了。最初的 27 所学校是：

Altoona 高中	宾夕法尼亚州的 Altoona
Baldwin 学校	宾夕法尼亚州费城的 Bryn Mawr
Beaver 乡村日校	马萨诸塞州的 Chestnut Hill
Bronxville 高中	纽约州纽约市的 Bronxville
Cheltenham 镇中学	宾夕法尼亚州费城的 Elkins Park
道尔顿学校	纽约州纽约市
丹佛中学	科罗拉多州丹佛
Fieldston 学校	纽约州纽约市
帕克学校	伊利诺伊州芝加哥
乔治学校	宾夕法尼亚州费城的乔治学校
Germantown 友谊(Friends)学校	马萨诸塞州波士顿 Germantown
霍拉斯·曼女子学校	纽约州纽约
巴勒斯学校(John Burroughs School)	蒙大拿州圣路易斯的 Clayton
林肯学校	纽约州纽约

米尔顿(Milton)学校	马萨诸塞州波士顿的米尔顿
New Trier 镇中学	伊利诺伊州芝加哥的 Winnetka
北海岸(North Shore)乡村日校	伊利诺伊州芝加哥的 Winnetka
俄亥俄州大学实验学校	俄亥俄州哥伦布
Pelham Manor 日校	纽约州纽约市的 Pelham
Radnor 中学	宾夕法尼亚州费城的 Radnor
Shaker 中学	俄亥俄州克利夫兰的 Shaker Heights
罗斯福中学	衣阿华州的得梅因
Tower 中学	特拉华州的威尔明顿
大学附属中学(University High School)	伊利诺伊州芝加哥
Windsor 学校	马萨诸塞州波士顿
威斯康星中学	威斯康星州的麦迪逊
中心中学(Central High School)	俄克拉荷马州的塔尔萨

到 1934 年又增加了三所学校：位于加州洛杉矶的鹰石中学(Eagle Rock High School)；位于宾夕法尼亚州费城的 Overbrook 的友谊中心学校(Friend's Central School)，以及位于加州奥克兰的大学附属中学。1936 年 Pelham Manor 日校退出了该实验研究(Kridel，付印中)。

评价。这些学校于 1933 年进行了课程修订；1934 年成立了评价小组。每所学校都"开发自己的方案，自己决定该对课程组织和程序作些什么样的变革"(Aikin，1942，p.15)。评价研究小组(并不像所普遍误认为的是整个研究)的主任是拉尔夫·泰勒。如我们早先所提到的，泰勒在芝加哥大学曾是贾德的学生，1927 年博士毕业。泰勒将成为美国课程研究中惟一一个最常见的名字。

从一开始，泰勒就建议对教育进行科学研究。考虑到评价在研究中的重要性，这种取向使他的选择比较恰当。其中一种评价模式就是泰勒所认可的目标分析模式。参与学校确定了 10 种主要目标。总部设在俄亥俄州大学的评价委员会将继续工作，确认学生在实现这些目标时所取得的进步。一些有特色的目标包括了社会敏感、美学欣赏、生理健康、建立生活哲学以及兴趣的广泛拓宽等等。

行为目标的诞生？对达到这些目标的方式进行评价成了首要关注的问题。七年间评价委员会"大约设置了两百份测验用于实验，并重复进行修改和实验"(Aikin，1942，p.90)。在标题为《评估和记录学生的进步》的五卷丛书之第三本中，泰勒讨论了测量手段："任何手段，只要提供了教育目标所期

望的学生进步的有效证据，都是合适的……应该根据评价技术对于要评估的行为类型的适合性来进行选择"(Smith & Tyler, 1942)。未来该领域的特征就是把依据行为进行目标陈述作为课程编制的第一步(Kliebard, 1986, p.220)。

10年后，泰勒在他著名的《课程与教学的基本原理》(1949)一书中系统阐述了这个过程。30年代评价进步主义八年研究时对行为和目标的重视，在后来30年里都成了课程领域里被认为是理所当然的事情：

> 需要根据可辨别的行为和以操作的术语来界定教育结果的这种观点，是泰勒八年研究的基本原则。泰勒原理被描述为一个三角形，其顶点是引领学生认知经验发展的目标，而它反过来又引领对目标实现程度的评价。(Madaus & Kellaghan, 1992, p.121)

正如Travers(1983)年指出的："该方案的简洁性和逻辑性使得它在全国内即刻得到呼应"(p.152)。直到70年代概念重建主义才挑战了它的地位。

面临二战对研究的忽视。尽管参与的学校尝试了许多教育革新，结果却远非革命意义的。毕业生对后来他们进入的大学之影响是微乎其微的。实验确实表明了一个重要事实——即，适应大学成功的高中课程是没有一个固定模式的。该研究的影响之所以有限，是由于无法控制的环境：二战(Kliebard, 1986)。正如Harold Alberty所评论的："不幸的是，研究报告正好是在全国都卷入与极权主义决一死战时拿出来的。结果它就没有得到应有的关注。事实上它对中学基层人员的影响是非常微小的。总的说来，教师仍在照本宣科。"(p.287，引自Kridel，印刷中，p.2)最终的五卷本的研究报告于1942年和1943年出版。这套书中收录了：Wilford Aikin的《八年研究的故事》；Giles、McCutchen、Zechiel合著的《探索课程》；Smith与泰勒合著的《评估和记录学生的进步》；Chamberlin、Chamberlin、Drought、Scott合著的《他们在大学里成功了吗?》，以及《三十所学校讲述自己的故事》。

由教师、中学校长、大学校长和督导者所确认的2000名学生升入了学院和大学。其中1475名被纳入后续研究之列(Kridel，印刷中)。Aikin(1942)总结了研究结果：

> 第一，三十所学校的毕业生在大学学习中并没有什么困难。第二，与预定的学科和单元模式的分离并没有减弱他们对大学责任的准备状态。第三，来自对课程进行了根本修订的参与学校的学生在大学所获得的成就，与同等能力的学生相比明显要高得多。(p.117，引自Kridel，印刷中，p.6)。

另外，甚至当存在着经济不利条件时，来自更具实验性质的学校的学生胜过来自较少具实验性质的学校的学生：

一个非常有趣的事实就是——这些非常具有实验性质/非常有成效的学校之一位于以贫穷、人口众多、学生社会经济地位低下为特征的环境里。尽管有这些不利条件，这所学校的学生超过那些环境更有利但较少具有实验性质的学校的学生。(Synder, Bolin & Zumwalt, 1992, p.422)

对那些寻求挣脱大学统治束缚的人来说，这个结果本应该是个胜利。尽管八年研究说明了大学里的成功并不取决于高中传统的预定学科中所获得的学分，但八年研究中全国大学入学要求的模式并没有产生显著的或持久的改变。事实上，八年研究的一个发现就是整合的课程方式会产生良好的效果。(Kliebard, 1987; Tanner & Tanner, 1990)该研究的另一结果就是在诸如俄亥俄州大学的 Harold Alberty 之类的顾问的帮助下来设计课程模式。这些设计模式和学校结构的改变要求对体现某些当代学校改革尝试的背景提供支持，如 Theodore Sizer 的优质学校同盟(Coalition for Essential Schools)(参见第 13 章)。

一位课程史学者指出，冒险感和真正的实验感代表着八年研究的持久意义(Kridel，印刷中)。Aikin(1942)描述了 1933 年参与学校的教工和管理人员会议：

每个人都有共享这一伟大事业的强烈感觉；几乎没有人充分预见到将要来临的困难、问题、失望以及最终的满意。出席第一次会议的人会永远记得[来自帕克高中]一位校长的真诚坦白，她说道："我们老师和我都不知道如何处理这个自由。它使我们受到挑战，也使我们害怕。我恐怕我们已经爱上我们的锁链了。"我们绝大多数人正开始意识到我们正面临着对我们的创造力、想像力和智慧的最严峻的检验。我们中没有人可能预见到前面的所有发展，对于该做些什么也没有达成一致意见。(p.16, 引自 Kridel，印刷中，p.10)

正是该研究的精神对那些参与进来的人来说是至关重要的(Kridel，印刷中)。人们并不认为这种精神仅仅局限于参与学校：

这种快乐情景最重要的结果，如果实现的话，当然将是——不仅仅是这

30所学校而是所有中学的教师和管理者的解放，他们以联合起来的思维、经验和实验所产生的任何方式来改进方案，而不受"上级"的人为限制。如这30所学校一样，他们仍会受到学校和社区道德、预算以及他们自己的惰性和分歧的限制；他们也会犯严重的错误；但如这30所学校一样，他们最终也会获得显著的收获——使美国后代更全面更快乐地生活。(Chamberlin, Chamberlin, Drought, Scott, 1942, p.xxii, 引自 Kridel, 印刷中, p.12)

在进步主义学校教书。八年研究提供了广泛的进步主义学校观。在这样一所学校里教书是什么样子？畅销小说家和作家 James Michener(1987)回忆了在进步主义学校教书的经历：

我想记录下这样一个事实，即在进步主义运动中，我在宾夕法尼亚州乔治学校(George School)和科罗拉多州格里历(Greeley)的实验学校(在科罗拉多州教育学院)教书的一段时光是我一生中最美好的经历之一。我看到当代最好的教育以一种讲求实际的方式，为学生百分之百地成功参与大学董事会作准备，也高兴地看到我的毕业生们在今后的大学生活和成人表现中都获得了高度成功。我总是饶有兴味地把这种松散的控制看做是进步主义经验的一个失败，或者它促使了学习或道德方面的放纵。如果我自己这样说的话，我的班级将是属于当时美国最好的了，所有人在行为举止和学习上都远远超过一般模式。这些年来我以前的学生一直写信给我，说他们同样地评价那些年。一种失败？我所知道的最大的成功之一。就对我的影响而言：它使我成为一个自由主义者、一个生产者、我自己世界的学生、有自己的观点并勇于把它展示出来的人。我希望我所有的学生都能够有和我一样的经历。我希望所有的教师都能够了解我在这样的条件下教书的乐趣。(p.10)

显然，进步主义时期对教师和学生来说都是令人激动的。

三、纲领性文本

学科专家在专业课程界人士中成了令人讨厌的人。

(Herbert M. Kliebard, 1979, p.223)

卡斯威尔和坎贝尔的课程开发。30年代课程领域比较重要的事情就是所谓"纲领性文本"(课程教科书)的出现，其例子我们在第1章中已经检验过了。

卡斯威尔(Hollis L. Caswell)和坎贝尔(Doak S. Campell)的《课程开发》(1935)在美国课程领域里建立了一种纲领性文本的传统[卡斯威尔率先于30年代在全国(statewide)倡导课程开发计划(Tanner & Tanner, 1990)]。这些导引性的综合教材将在接下来的数十年中主导该领域(Schubert, 1980a),直到目前(Tanner & Tanner, 1980; McNeil, 1985; Schubert, 1986a)。近来,这些教材已经不能够跟上课程领域的迅速发展,这个问题我们在第1章中也哀叹痛惜过。

卡斯威尔在课程领域建立了一种学术的体裁。他作为一个教师是什么样子的?卡斯威尔以前的一位学生 Arthur Foshay(1987)回忆道:

> 那是1945年夏在哥伦比亚大学师范学院。我透过敞开着的门望向一间宽敞的办公室。在排列整齐的办公桌尽头坐着我从加利福尼亚过来要看望的人——卡斯威尔。他被认为是全国课程开发的领导者。我想跟随他学习,了解他解决课程问题的方法。他没有令我失望。在那段时间里,他成了我的建议者、导师、同事和朋友……他显然认为教育不仅必须处理认知发展,还要解决社会问题、增强公民道德。他大量的关于国家和城市课程计划的著作在30年代无疑加深了他的这些信仰……卡斯威尔与当时其他一些人如康茨和拉格之间的不同在于——他步入该领域,实施了一些事情。[指的是卡斯威尔在1946年在 William Alexander 的辅助下开设的一门课,Foshay 告诉我们卡斯威尔坚持认为:]"单个学校是课程开发的单位。"卡斯威尔重视行动,强调合作性的行动研究,这就把教师置于学校实验的中心,为教师提供了顾问来帮助他们设计研究和评价结果。(pp. 76 – 78)

尽管卡斯威尔的课程开发观有着进步主义特点,他与运动本身仍保持一段距离。例如,他一直不是进步教育协会的成员。

除了 Foshay 之外,William Alexander, Marcella Lawler, Alice Miel, A. Harry Passow, Galen Saylor 都是卡斯威尔的学生。他对重要课程学者的影响是非常广泛的。Foshay(1987)告诉我们,Florence Stratemeyer 的《开发一门现代生活课程》一书(1957)就是卡斯威尔两年的"压力"的结果。该书的主题——根据"持久的生活情景"建立课程的观点在卡斯威尔1929年出版的书中可以找到。不过,Stratemeyer 的书中并没有对卡斯威尔的贡献表示感谢。

除了理智上的影响,还有制度上的影响:卡斯威尔于1938年在哥伦比亚大学师范学院设立了第一个课程与教学系。由于卡斯威尔创新性的国家和城市课程开发计划,Foshay(1987)认为他具有首创课程开发领域的功劳。卡斯威尔的另一成就是设立了贺拉斯·曼—林肯学校实验研究所,该研究所我

们在第2章中提到过。

1988年卡斯威尔去世时，课程史学者 Barry Franklin(1989)写了讣告。Franklin(1989)指出卡斯威尔曾经是师范学院 George Strayer 的博士生，提醒我们卡斯威尔参与并支持学校调查，这是早期学校管理者最喜欢的效率取向的实践。尽管有这种热情以及与 Strayer 的合作，"卡斯威尔并不全然信奉效率传统"(Franklin，1989，p.1)。卡斯威尔认为，科学课程编制者过多地专注于使用预定的目标。他相信，有必要与把美国转化为现代的、城市化的工业社会联系起来，来提出教育和社会问题。

不像博比特、查特斯和别的社会效率倡导者们，他们认为公司资本主义(corporate capitalism)的出现是进步的征兆，而卡斯威尔却有点悲观。例如，源自弗吉尼亚州对30年代初期课程的修订，或至少源自所陈述的目标的学程出现了，认识到工业资本主义的剥削和不平等的特征，卡斯威尔在其中担任一个顾问。卡斯威尔的中心思想就是他认为美国人生活在日益相互依存的世界上。他在1943年的一篇文章中写道："如果'联合国'战争中会真正出现一个更加民主的社会，那么很关键的一点就是，引起了权威主义的'帝国主义'和'种族歧视'思想将会从我们的思维方式中消除。"(引自 Franklin，1989，p.2)正如 Franklin 的评论所明确指出的那样，卡斯威尔是一位有远见的课程学者。

理论折中主义的确立。卡斯威尔和坎贝尔的教科书代表着一个理论联合的运动，其负面作用就是"课程开发中折中主义"的确立(Kliebard，1986，p.222)。卡斯威尔和坎贝尔在混乱中发现了一块领域，并试图概念化成一种统一的课程开发观(Seguel，1966，p.163)。清楚地意识到社会改造主义对学校管理者的吸引力有限，卡斯威尔和坎贝尔在教科书中不强调该领域的这个方面，使教科书对学校管理者来说更加容易感知。不过，《倾向于社会和进步主义思想》一文强调了在课程编制中关注学生兴趣和经验的重要性(Schubert，1986a)。教科书中对社会的强调仅仅局限于号召学校在重新发现和重新界定民主理想时，与其他社会机构进行合作。(Seguel，1966)

卡斯威尔和坎贝尔的《课程开发》包括了以下这些单元：当代生活对学校的挑战、学校的社会责任、对课程开发的重要影响、课程的概念、课程开发的基本原理、教育目的、课程范围、组织教学的单位基础、学程、课程开发中管理方面的考虑。卡斯威尔和坎贝尔建构了一个概念框架，几乎把以前课程编制中的方方面面都包括进来了(Seguel，1966)。刊登在1935年的《课程杂志》上的一篇对该书的评论担忧这样的教科书缺少一种观点，缺少一种对当前的关注。Seguel 为该书辩护，认为他们不该进行争论(Seguel，1966)，不该代表一

种特别的观点(Schubert, 1986a)。卡斯威尔和坎贝尔又出版了第二本教科书,是一本名为《课程开发文选》(1937)的文章选集。文章或论文选集也成为该领域出版物的一种普遍形式。

危机与转化。30年代课程方面的学术潮流一直是动荡的,或许因为该领域与流行文化,与那十年间社会、经济、政治危机方面的文化有如此密切的联系,这种动荡也是可以理解的。在课程中社会效率运动的重要性衰退了,但这种衰退是短期的。进步主义成为中心,但由于其内部社会改造倡导者与儿童中心倡导者之间的分崩离析,进步主义也瓦解了。社会改造主义者在道德和理论上态度强烈,但该领域的拥护者如学校教师和学校管理者们却抵制社会变革。这种危机的结果就是,折中主义在《第26 NSSE年鉴》以及卡斯威尔和坎贝尔的《课程开发》和《课程开发文选》中出现后的重新露面。教科书以及编选的书籍产生了一种中间路线的态度,这种态度对威胁到坚定取向和利益群体的领域起着巩固作用。这种脆弱的联合的代价就是理论的折中主义和温和无力,而它们为十年后社会效率和科学主义的重新胜利打下了基础。

第二代课程学者接受了理论折中主义。这个时候该领域理论折中主义的另一个例子,就是1936年初课程联合委员会(Joint Committee on Curriculum)的建立,这是对总结概括最新的课程发展感兴趣的课程专家的小型联合会。这个群体代表了Kliebard(1979)所描述的"第二代课程专家"(p.223),其中有大学领导如George Peabody学院(现在是Vanderbilt大学的一部分)的Henry Harap,俄亥俄州大学的Laura Zirbes(参见Reid,T.,1993),以及学校的领导,如Ann Arbor(Michigan)公立学校的Edith Bader和Minneapolis市公立学校的副督学Prudence Cutright。

他们联合写了《变化的课程》(*The Changing Curriculum*)一书,在其中他们倡导一种"功能性"的课程观,也即围绕孩子需要和兴趣或者生活活动的种类来设计课程。因而联合委员会接受了一种折中的课程模式,融合了社会效率和进步主义的某些方面。不过,他们并没有接受围绕学校科目和学术学科来组织课程的观点。实际上,Kliebard(1979)报道:"学科专家在专业课程界人士中成了令人讨厌的人"(Kliebard, 1979, p.223)。这在25年内将发生相当彻底的改变。

四、40年代:中间路线的胜利

泰勒(Ralph W. Tyler)是评价先知。

(James O'Shea, 1985, p.450)

美国对二战的专注妨碍了对课程实验的持久支持。社会改造者们的议事日程也失去了其残余的巨大吸引力。30年代曾出现的理论折中主义，及其与出现的纲领性文本的联合，巩固了它在该领域的地位。随着1946年1月1日课程开发和督导协会（ASCD）的建立，理论折中主义在该领域得到了制度化。这个组织是在国家教育协会的教学督导部与独立的课程研究会的合并过程中于1943年形成的。

ASCD致力于促进一项功能性课程（a functional curriculum）的事业，这是10年前由联合委员会发展起来的。ASCD出版物的章节和文章中如《教育领导》（*Educational Leadership*）和年鉴，都强调民主的而不是行政的课程变革方式。教师被看做课程开发过程的中心，其中部分地忠于进步主义的民主思想，部分地忠于社会效率的精神，这种联合使人联想到Jesse Newlon的1923年丹佛课程改革计划（参见第2章）。在它存在的前几十年里，只有1956年的年鉴《高中应该教授什么?》偏离了ASCD出版物的主流。这卷书包括了克雷明（Lawrence Cremin）所作的历史分析，以及Arno Bellack所写的一章。Bellack反对ASCD的折中主义，支持以文化中的智力资源为基础的课程设计。Kliebard（1979）评论道："不过，到1956年一直是ASCD意识形态基石的直接功能性课程受到了来自学术评论的强烈攻击，赞同Bellack围绕知识领域组织课程的人士在ASCD圈内不再特别受欢迎。"（Kliebard，1979，p.225）

三类纲领性文本。40年代期间，纲领性文本可区分为三种不同的类型（Schubert，1980a）。第一种的焦点局限于小学；第二种检验了适合于中学的课程；第三种旨在描述中小学的课程问题。三本书展示了这三种类型的纲领性课程文本，都保留了大量的课程开发传统。J. Murray Lee和Dorris Lee（1940，1950，1960）写了一本书《儿童及其课程》，该书把儿童作为组织课程的中心。对他们来说，教师是"儿童学习经验的向导"（Lee & Lee，1960，p.v）。因而儿童中心的取向在40年代仍是一支重要的力量。Harold Alberty（1947，1953，1962）献给其导师波德（Boyd Bode）的一本中学课程教科书《重组学校课程》就反映了波德的思想（Schubert，1980a）。Alberty主张高中应该"在保持、完善和重新解释我们的民主生活方式中发挥重要作用"（Alberty，1947，p.vii）。Alberty在强调所谓的课程开发基础时，他确实包括了关于"行动中的课程"这一部分，调查了实验努力和课程趋势，也包括了关于"预先规划学习"的"怎样做"专栏以及关于视听材料的专栏，这些在当时许多学校里都是可以利用的。Alberty的独特贡献就是为实现普通教育而作的课程设计。

对第三种即对中小学课程进行论述的有两本书。第一本是J. Minor

Gwynn(1943,1950,1960,1969)的《课程原理与社会趋势》。该书论证了卡斯威尔和坎贝尔所建立的折中的教科书体裁。该书是百科全书式的，一开始就是"课程演进"的历史观点，并讨论了课程开发的所有方面以及相关的社会因素。重要的是，Gwynn 采取了中间路线的态度：

> [该书]描述了一直在不同学校和学制里进行的无数的课程实验。它把所有的课程开发和实验与当前的社会趋势联系起来，并建设性地讨论了那些开发、实验和趋势。它把好的实践和合理的理论统整起来；它也告诉人们怎么做和为什么做。它在极端的进步主义和极端的基要主义(fundamentalism)之间采取了中间路线的态度。(Gwynn,1943,p.vii)

Gwynn 的得到广泛阅读的教科书巩固了这种中间路线即理论上折中的态度。中间路线胜利了。

"持久的生活情境"。第二本对第三种教材进行论述的是 Florence B. Stratemeyer, Hamden L. Forkner, Margaret G. McKim, A. Harry Passow(1947,1957)合著的《为现代生活开发一门课程》。在这卷书中详细阐述了"持久的生活情境"(persistent life situations)的概念。Stratemeyer 写道："只有当学习者与其老师在日常的问题和兴趣上共同合作时，对学习者有最大意义的课程才能够发展起来。"(Stratemeyer,1957,p.115)持久的生活情境是"当人们从婴儿走向成熟时，以多种方式再现于个人生活中的那些情境"(Stratemeyer,1957,p.115)。在这本书中，该观点成了一把保护伞，在它之下课程设计的传统方面如范围、序列、连贯性、平衡以及深度等等都列进去了。"持久的生活情境"最初可能是对 40 年代普遍批评的回应，该批评认为"学校对年轻人的生活几乎没有什么影响；当学生离校时在学校里进行的教育活动通常已经没什么作用了"(Tanner & Tanner, 1980, p.387)。把传统的课程所关注的问题与"生活情境"观相联系，可能能够使教师把学校知识与日常生活联系起来。

二战期间学术成果减少。二战期间课程纲领性文本的编著减少了，这是可以理解的。例如，10 年间出版了 80 本课程著作，而其中仅有 13 本是 1943—1945 年间出版的(Schubert, 1980a, p.99)。学校学科也受到战争的影响。数学学程开始使用军事方面的例子。社会科学程也聚焦于战时目的。当战争趋于尾声时，课程反映了关于战后时期国际关系的推测(Kliebard, 1986)。八年研究结果的发布真的是时机不对，因而受到了极大的忽视。社会效率提倡者将意识到并抓住这个机会。

1945 年 NSSE 年鉴。1945 年国家教育研究学会出版了《第四十五年

鉴》，它曾经出版了关于课程的里程碑式的1927年《年鉴》。第一部分标题为《战后时期的美国教育：课程重建》。参与该计划的两位课程学者——泰勒和塔巴(Hilda Taba)带着显著的瞩目性和影响出现了。泰勒在准备报告的委员会中担任主席。塔巴写了重要的一部分，题目为《课程重建中的问题》，而她的具体兴趣是"课程规划的一般技术"。重建的副标题以及年鉴的内容都揭示了改革的驱动力继续成为该领域存在的理由。

在引言中，泰勒认为，太经常的课程改革尝试导致了界限不清的拥塞的课程。经常建立这样一种选择体系——学生不得不作出教员都无法作出的选择(NSSE, 1945, p.4)。泰勒认为，课程变革的下一步将涉及"仔细的选择和排除"(NSSE, 1945, p.4)。塔巴讨论了对学习经验的选择和组织，集中于设计具体的学习单元，她后来于1962年出版了一本有影响的教科书。后来泰勒在这十年中在他的《课程与教学的基本原理》(1949年)一书中使用了这种语言。塔巴所强调的重点以及《年鉴》所强调的总的重点都是变革学校课程，以使学校课程对全国年轻一代更具有基础性和实用性，这种观点不时地重新露面(如参见 Wilcox, et, al., 1984)。

课程应该反映学生的观点。许多专门的教育与课程委员会的报告于40年代期间再版了。这十年间这类例子之一就是中学课程专门委员会为青年委员会所准备的报告。在《高中应该教授什么》一书中，作者们认为，大多数学生所要求的教育并不是专门指向大学或某一具体职业角色的。中学课程应该反映大多数学生的观点，这种观点与纲领性文本的作者们所强调的"生活适应"是一致的。在这期间"普通教育"开始与"生活适应"相联系。

关于自由社会教育目标的哈佛委员会著名的"红宝书"报告，标题为《自由社会中的普通教育》，也认为现存的课程对大多数高中学生来说并不很有用。该报告由科南特(James B. Conant)作序，他后来在教师教育方面很受瞩目，该报告断言"现在四分之三的学生期望直接就业而不是向往大学"(Harvard Committee on Objectives, 1945, p.8)。该委员会要求一种能够提供自然科学、社会科学和人文科学知识的普通教育(Committee, 1945, p.8)。这些知识将以不进入大学的学生也能够学会的多种方式来教授。他们继续认为，普通教育将有助于培养在民主社会里能够作出明智决策的受过教育的公民。该"红宝书"在专业杂志和会议上得到了广泛的讨论，但总体上对全国高中课程却几乎没有什么影响。

作为"生活适应"的社会效率。紧接二战之后的这些年间，社会效率运动重拾其失去的地位和影响。这次它不再直接支持科学管理和美国工业，而是用了"生活适应教育"(life adjustment education)的概念(Kliebard, 1986, pp. 240

-270)。为学生生产性的职业生活作准备的早期课程观与这种生活适应观之间表面上的相似之处是不言而喻的。Richard Hofstadter 在他广泛流传的《美国生活中的反理智主义》(1963)一书中，把"生活适应研究"描述为一场源自始于 20 世纪之前的全面进步主义教育改革的运动。事实上，一位职业教育工作者于 1945 年第一次使用了这个术语，他联系到这样一种现实——忽视了没有进入大学的多数高中青年。生活适应从来没有成为一场"运动"，然而这个标签被一些史学者使用了，如 Arthur Bestor 在 6 年之后攻击教育领域时使用过(Tanner & Tanner, 1990)。

在 1947 年全国生活适应教育会议上，教育工作者表达了对"一般能力水平"学生("general track" student)的忧虑，这些学生既不渴望进入大学也还没有选择某一具体职业。这些困境联系到招生问题，尤其是退学问题。题目为《为每一位青年的生活适应教育》的报告就担心学校招生人数会很少。在学校招生人数最多的一年即 1940—1941 学年，也只有 73% 的高中年龄段的孩子进入学校(美国教育局，1948)。在 1943—1944 年间，"只有 70% 的孩子进入高中，而其中少于 40% 的孩子待到毕业"(美国教育局，1948，p. iii)。对那些入学了的孩子来说，受大学限制的课程或职业计划对其中半数以上的孩子都没有什么用。Charles Prosser 整理了后来称之为 Prosser 方案(Prosser Resolution)的东西，要求美国教育局长和职业教育副局长召集人员举行一系列会议来解决这个问题。(美国教育局，1948)

生活适应会议。这个呼吁得到了回应。在中学教育部和职业教育部的联合指导下安排了五场地区会议。第一场于 1946 年 4 月举行；第二场于 1946 年 6 月在芝加哥举行；第三场于 1946 年 9 月在夏延(Cheyenne)举行；第四场于 1946 年 9 月在萨克拉门托(Sacramento)举行；第五场于 1946 年 11 月在伯明翰举行。与会者就生活适应教育达成共识，详细阐述了九点建议。第一，得出结论，认为当前的生活适应教育不能够胜任。第二，认为能够取得公众观念的帮助来支持生活适应教育。第三，课程之关键在于提供基于中学年龄段青年多种需要的教育经验。第四，这样做的话，教师必须视野广阔，并有真正的为所有青年服务的愿望。第五，在这场全国性的努力中，当地的资源必须得到最充分的利用。第六，所有中学都必须提供所谓的实践艺术、家庭生活以及健康和生理方面的有用经验、公民素质等。第七，有指导的工作经验对青年人的生活适应是很有必要的。第八，小的学区的数量代表着对生活适应课程改革的行政障碍——这个问题得到了解决。最后，必须有一种亲切、复杂、持续的指导和学生私人服务计划来支持生活适应教育——这个问题也得到了解决。(美国教育局，1947，p. 17)

生活适应的贡献。生活适应课程改革促使产生了大量的文献资料。两个生活适应教育委员会在三年内经常集会(Tanner & Tanner, 1980, p.386)。这场运动给课程改革带来了两个贡献:它把课程概念扩展到学校学科专业之外,它引起人们对全国学校辍学率的真正关心。不过,没有证据来说明生活适应观确实引起了许多主要的课程变革。该运动确实支持了指导顾问的增加以及取消一些非常小的学校。另一方面,这种言辞上的成功激起了改革运动在50年代的重新出现,这种改革运动就50年内的课程改革而言一直是相对沉默的。50年代见证了心智训练者(mental disciplinarian)和古典课程取向的复苏(参见第2章对这些术语的回顾)。除了关于学校课程的更多公众论争,在课程领域还采取了一个重要措施即学术学科(academic discipline)。这个措施是在1947年芝加哥大学课程理论会议上提出的。

芝加哥大学课程理论会议。芝加哥大学课程理论会议在1947年10月16日和17日召开,该会议被许多学者评价为"该领域的基准尺度"(Klohr, 1974a; Miller, 1979a; Pinar, 1974c)。Paul R. Klohr写道:"那并不是说在这之前没有任何尝试达到过理论水平,只是为了突出说明这是第一次把课程理论作为理论来强调"(Klohr, 1974a, p.6)。会议记录由Virgil Herrick和泰勒编辑整理,以《走向完善的课程理论》(1950)为题发表。

Herrick和泰勒在前面的概述部分讨论了"经得起辩护的课程理论"的三重任务(Herrick & Tyler, 1950, p.1)。首先,课程理论应该辨别出课程中的关键问题或观点及其潜在意义。其次,课程理论必须确认出存在于这些关键观点及其支持结构间的关系。再次,经得起辩护的课程理论必须能够建议和预测用来解决这些问题的方式之未来。与此时该领域的身份相一致的是,大多数论文都集中于课程开发。不过,由Herrick和B. Othanel Smith合著的论文"明确建议,需要有新的范式来使课程理论化(curriculum theorizing)"(Klohr, 1974a, p.6)。

过渡时期的教育。B.O.Smith在他的《作为课程基本取向的社会观》一文中,确定了过渡时期教育的五种任务。Smith首先主张有"一个新的接受框架",例如适合于这个时期的价值取向。第二,Smith主张有对个人努力和成就赋予意义的集体社会目标。第三,课程学者必须利用基于心理和社会理论的人类本质的概念化,用Smith的话来说就是"对个人和社会行为和成就的新的洞见"。第四,他呼吁关于社会政策和行为的一种新的思维模式,来取代当前线性的割裂的思维模式,这种线性模式导致学科间刚硬的界限(Pinar, 1974c)。Herrick在《课程设计的概念》一文中,就课程列出了11种提议。他指出需要寻求新的方向,提出新的问题。他要求通过检验其潜在的假设来分

析课程决策、途径和取向。

泰勒的基本原理。泰勒的《组织学习经验》使这些贡献都相形见绌，这篇论文成了曾经写过的惟一一本最有影响的课程教科书《课程与教学的基本原理》(1949)中的一章，这本书我们在第1章中回顾过。泰勒的这本83页的书是他在芝加哥大学教授一门课时所用的大纲：教育360，课程与教学的基本原理。泰勒在引言中陈述了他的意图——"帮助教育系的学生更全面地理解开发课程时所涉及的问题，熟悉一些解决这些基本问题的技术"(Tyler, 1949, p.1)。正如我们在第1章中所看到的，泰勒的这本书建立了一种关于课程的研究和教授的传统，而且20年都没有受到质疑。在该书中泰勒延伸和发展了与他的八年研究评价工作相联系的概念。

该书的行政管理的根源和动机在理解其结构和内容时是非常重要的。从结构上说，该原理是课程开发的线性的管理程序。步骤如下：(1)选择和界定"学习目标"，这在标题为"学校应该寻求达到什么教育目标?"的一章中讨论了；(2)选择和创设合适的学习经验，这在标题为"如何选择在达到这些目标时可能有用的学习经验?"的一章中讨论过了；(3)组织学习经验以获得最大化的教育影响，这在标题为"如何为有效教学组织学习经验?"的一章中描述过了；(4)评价课程以便于进行修订，这在标题为"如何评价学习经验的有效性?"一章中描述过了。这四个原理"通过鉴定出现于五六十年代的经销商、教学大纲和许多课程书籍是否合格，促进了课程指导、教师编辑学校用书、教学计划用书和评价工具的格式化"(Schubet, 1980a, p.110)。泰勒原理的迅捷实用性对许多教育工作者有着强烈的吸引力。一位著名的课程史学者指出，泰勒原理的所有基本要素都源自前辈的著作，包括杜威、拉格、八年研究以及塔巴1945年的著作(Tanner, 1982)。

最终将会有许多人来批判泰勒原理，尤其是在70年代(Kliebard, 1975c)。[当然也有人为它辩护(Hlebowitsh, 1993)，参见第4章。]为了说明30年之后出现的对泰勒原理的批判范围，让我们先简要看一下一位感兴趣于认知心理学的学者对泰勒强调目标的批判："很显然，致力于转换认知结构的教师关注的是孩子怎样思考，而不是仅仅关注思考的结果。这样引导的话，教师就不能带着对学生预定的行为目标来进入教学情境；目标必须产生于情境，而首先，所有可能的东西一直在这个情境中展现着"(Noddings, 1974, p.364)。泰勒程序不是教师对课程开发的陈述，而是官方的。

拉尔夫·泰勒。受到广泛批评的人必然也是备受瞩目的。泰勒也许是课程领域所知道的最有影响的人物。以八年研究评价工作首次登上课程舞台，然后把半个世纪的课程开发思想具体化在一本薄薄的小册子里，该书印刷了

36次，售出85000册，翻译成7国文字，这个人是谁呢？如我们早先提到的，泰勒在博士期间就读于芝加哥大学，这是20世纪上半叶美国课程研究三大机构之一，（另两所是哥伦比亚大学和俄亥俄州立大学师范学院）泰勒曾指出，康茨的思想是他博士研究生期间对他最有影响的因素之一。他在国家教育研究学会的《第二十六年鉴》中指出，康茨的题为《课程建设的一些说明》的文章勾勒了一系列的主题，其中三个类别（课程编制与社会本质、课程编制与知识组织、课程编制与学习者本质）最后成为20年后被称作泰勒课程、教学、评价原理的来源。第四个类别——课程编制与科学方法对泰勒未来的理性态度有着最深的影响。泰勒在1927年曾主张，科学方法与课程编制之间的关系过去一直是现在也是，建设满足每个个体需要的机构这样一个领域中最重要的问题（O'Shea，1985）。显然是康茨的课程编制范畴而不是他的社会改造主义，影响了泰勒20年代期间的研究生学习。

泰勒把教育目标从儿童中心转向更加概括化的行为这种主张，是对基于他的导师贾德所系统阐述的类化（generalization）学习原理的1912年研究的一个回应。似乎泰勒的博士论文是以贾德学说为中心的，正如题目《利用个人判断来评价教师培训课程活动的统计方法》所指明的。（O'Shea，1985，p.448）也许在芝加哥大学对泰勒的理论发展影响最持久的，就是伟大的社会效率课程学者查特斯（W.W.Charters）的著作和教学。泰勒参加了三次查特斯的课程建设技术研究班。他也曾在查特斯指导的州教师培训研究中担任统计技师。

1927年获得博士学位之后，泰勒第一个职位是位于Chapel Hill的North Carolina大学教师，他在那里待了两年。泰勒从Chapel Hill到哥伦布与俄亥俄州立大学期间发表了59篇论文，其中25篇发表在俄亥俄州立大学学报《教育研究公报》上，8篇发表在查特斯1930年在俄亥俄州任职时所创立的刊物《高等教育研究》上。泰勒在《编制成绩测验》（1934）中所确认的原理，成了自1934年起大多数主要评价尝试的基础，泰勒被称为"评价先知……所有的教育评价都是对泰勒30年代著作的评注"（O'Shea，1985，pp.450－451）。

泰勒1927年在俄亥俄州立大学担任教师后，分配到一间要经过波德的大厅的办公室，波德是一位著名的教育哲学教授，他的著作我们前面已经介绍过了。泰勒和波德后来成了朋友，他们经常步行到教工俱乐部共进午餐。波德建议请泰勒来起草对八年研究综合评价的设计，当然这项工作开启了泰勒的职业生涯。在八年研究评价中，塔巴负责社会科学的评价；来自纳粹集中营的一位难民Bruno Bettleheim负责艺术方案的评价。其他与泰勒共同从事八年研究的人中，后来成为主要人物的有布卢姆（Benjamin S.Bloom），Lee J.

Cronbach, Herbert Thelen(O'Shea, 1985)。

1938年1月，芝加哥大学校长赫钦斯(Robert M. Hutchins)邀请泰勒兼任教育系主席和大学主考官。泰勒提醒曾一直直言不讳地批评进步主义教育运动的赫钦斯，自己是八年研究评价小组的指导者，但这个事实显然没有什么影响。泰勒在36岁时继前任系主任，如帕克、杜威和贾德等之后担任系主任。1952年泰勒成为一个规划委员会的主席，该委员会试图建立一个独特的研究中心，其最初和持续的目的就是支持更好的行为科学方面的研究。这个研究中心后来成了斯坦福大学行为科学高级研究中心。1953年10月泰勒被选为第一个执行主任，他担任这个职务一直到1967年退休。

40年代结束。40年代的结束与其开始时相当不同。40年代初，进步主义占据课程领域的中心。八年研究许诺要对中学课程进行革命性的修订。不过，二战消除了进步主义的影响，社会效率运动在战后时期又开始重新出现，并以"生活适应"教育为名。生活适应运动被证明是短命的，社会效率的功能性以泰勒原理的形式简单有力地显示了自己的威力。正如课程改革史已经说明了的，甚至当一种取向占据中心地位时，其他力量也是聚集在边缘蓄势待发。1947年芝加哥大学课程理论会议"走向完善的课程理论"，标志着同时也使这些可能性权威化了，尤其是它宣告了泰勒原理和课程功能性(curriculum functionality)的胜利。不过，要使条件有利于实现课程领域根本概念重建的可能性，还需要20年。

五、50年代：批判、冲突、改革的十年

> 我们的学校必须回到西方文明正规教育的传统任务上——传递文化遗产，通过对年轻人的心智进行有力的智力培训使其清晰、逻辑、独立地思考来为其生活作准备。
>
> (Admiral H. Rickover, 1959, p. 18)

> 可以这样说——课程有悠久的过去，但只有短暂的历史。
>
> (Daniel Tanner, 1982, p. 412)

杜威逝世。50年代对美国学校及其课程批判的规模之大，直到80年代才再次见到。我们可以区分两个时期的批判，一个始于1950年，另一个始于1957年苏联卫星发射之后。在回到这些课程论争之前，让我们先说明一点——即教育哲学和课程理论巨匠杜威在50年代初逝世了。杰出的美国哲学

家罗蒂(Richard Rorty)(1991)这样描写杜威：

杜威1952年逝世。接下来的40年里美国没有一位知识分子能够接替他的工作。Henry Steele Commager这样谈论他："只有他开口说话，公众问题才能够得到澄清"——这样的事情在以前是谈到法国的萨特或者英国的罗素(Bertrand Russell)时，在今天是德国人谈到哈贝马斯(Jurgen Habermas)时曾经说过的。杜威最让人钦佩的地方，使杜威成为大家竞相效仿的范式的地方，不是他对聚集在一起称为"自由现实主义"东西的批判，而是他的风格——谦恭与激情、高雅与浪漫、忠诚与质疑的奇妙组合。杜威成为美国知识分子能够模仿的最好的榜样。(pp.13,15)

学生的回忆为我们提供了一幅杜威作为教师时的肖像。从Montclair州学院一位学生Earl K.Peckham的回忆中(引自Williams,1982)，我们可瞥见这样一幅画面：

大约35年前的一个晚上，在哥伦比亚大学师范学院Macy大厅的一个教室里，杜威正在用结构简单的句子缓慢、细致地讲话，这是他的典型风格。我在专心致志地听。班上许多人似乎都在开小差。杜威自己似乎也是，似乎也进入了他自己的世界。尽管班上许多人都似乎心不在焉，我感觉我是跟着他的思路的。在他的想法讲完以后他犹豫了一下，透过厚厚的双光眼镜看了看我。我用太过响亮和紧张的声音对他说道："难道情感在这个思想过程中不起作用吗？"他的目光聚集到我身上，我有点尴尬。他沉默了——然后慢慢踱到窗前，望向夜空差不多有两分钟。然后转过身来又凝视着我(至少是我所感觉到的)，用非常低几乎是听不到的声音说道——但他知道我听见了，而且对我来说他似乎不关心别人是否听见了："知识是漂浮在情感海洋中的一小杯水。"(p.127)

另一位城市学院(纽约城市大学)的学生John C.Thirwall(引自Williams,1982)，回忆道：

1932年我是哥伦比亚大学的一名英文系研究生。Ashley Thorndike是英文系主任，每一个研究生都选了他的莎士比亚课，该课是于下午两点在哲学大会堂六楼的一间能够容纳100人的报告厅里上的。一天下午两点整，杜威教授蹒跚地走了进来，坐在课桌旁开始念一个长长的名单并在每一个名字后

都打上没到的记号，因为在这么一个拥挤的教室里没有一声回答。两点二十分时，Thorndike 大步跨进了教室，呆望了杜威一会儿，然后拍了拍他的肩膀，说道："约翰，你多上了一层。"当 Thorndike 开始读莎士比亚喜剧的校样时，没有一个人笑。(p.157)

回归到古典课程取向。50 年代生活适应运动受到 19 世纪古典课程/心智训练取向的 20 世纪版的攻击。生活适应促使学术团体[那些有科学、社会科学、人文科学和艺术方面人员的机构]严肃地看待中小学中正在发生的事情。这 10 年的特征就是对公立学校和教育教授的一系列攻击，其中史学者 Arthur Bestor 也许是最直言不讳的批评者。很显然当时高中和大学里充斥着对课程应该是什么持相当不同观点的教员。这 10 年结束时，这场争战也结束了。大学教师胜利了；自那时起他们一直在巩固自己的地位(Kliebard, 1987)。由于政治家、艺术家和科学学者、商业团体虽松散但有效的联合反对，专业教育团体到 60 年代已失去对课程开发的控制权。

芝加哥大学校长赫钦斯(Robert Maynard Hutchins)重申了 19 世纪的古典观点。他在《美国的高级学习》一书中，确认了西方文明的一些"经典"以在学校里开设"名著"课程(a "great books" curriculum)："对于从来没有读过任何西方世界名著的人，我们如何称其为受过教育的人呢？"(Hutchins, 1936, pp.78-79)。该书首次出版时，只成功地吸引了"小圈子的追随者"(Kliebard, 1986, p.258)。古典课程观在 80 年代重新出现，如阿德勒(Mortimer Adler)的《派地亚计划》(*Paideia Proposal*)(1982)、Allan Bloom 的《美国心智的封闭》(1978)、E.D.Hirsch 的《文化素养：每一位美国人需要知道什么》(1987)。对这些古典取向的规划在政治和种族上的反应我们在第 5 章和第 6 章中详细阐述。

反理智主义？我们前面已经提到过，对生活适应教育最直言不讳的批评者就是伊利诺伊大学的历史教授 Arthur Bestor。他在《教育荒漠：公立学校对学习的逃避》(1953)中，指责生活适应教育代表了反理智主义。重复了 19 世纪埃利奥特(Charles W.Elliot)和哈里斯(William Torrey Harris)的观点(参见第 2 章)，Bestor(1953)坚持道："国家依赖各级学校为所有百姓提供智力训练。在这方面社会没有其他机构可以依靠。如果各级学校都不强调有力的智力训练，将不会有这样的机构了。"(p.14)Bestor 的攻击面很广，尽管作为一位学者他足以知道，他对生活适应教育的批判与杜威的著作无关(Kliebard, 1987)。关于美国学校课程的论争将持续这整个十年。Admiral Hyman Rickover 加入了 Bestor 反对生活适应的行列，伊利诺伊大学教育教授 Harold

Hand 非常显眼地来捍卫正失去的地位(Kliebard, 1986)。

生活适应——功能课程? William F. Featherstone 对生活适应教育地位之经典陈述的标题就暗含了其取向——《青年的功能课程》(1950)。Featherstone 把功能的(the functional)概念定义如下:

> 教育是为了使用而不仅仅是为了拥有;教育是为了合理地指导并明显地促进现时日常生活的改善,教育是为了个体必须、不可避免地参与社区生活的所有方面——他作为一个人、作为公民、作为操持家务者、作为文化遗产的广泛受益者等等角色。(Featherstone, 1950, p. vii)

Featherstone 反对古典取向,坚持认为国家的学校需要现实的课程。采用了这个基本理念,他构建了课程开发和规划模式。

Featherstone 和生活适应倡导者们输掉这个论争有两个原因。生活适应取向衰退的第一个原因可在课程提议本身中找到。如 Kliebard 所论述的(1986),这些提议范围和数量如此之大,以至于古典主义反对者也感到被迫要捍卫学科的重要性。如果生活适应倡导者满意于所获得的巨大成就——即增加了对职业教育的注意力、强调学校课程的功利结果、生活适应主题取代了传统的学科,他们可能在为今后取得更大的成就作准备中巩固自己的地位。不过,他们的勃勃野心再加上一个特定的事件使他们这场运动失败了。

人造卫星。正在讨论的这个特定事件就是 1957 年苏联人造卫星上天。苏联人造卫星发射成功使美国朝野震动,把课程讨论推向即刻并持久地追求科学技术。简单地说就是苏联的成功使人们开始怀疑美国教育系统的质量。如果我们的学校强大的话,公众就会要求知道为什么苏联会在探索太空的竞赛中击败我们? Admiral Hyman Rickover 以他的《教育与自由》(1959)和《美国教育——全国性的失败:我们学校的问题及向英国学习些什么》(1963)引领了这场谴责。Rickover 的谴责对今天的读者来说很熟悉,因为一直被政治家使用,如 William Bennett 为军事(如苏联人造卫星上天事件)和经济(如日美贸易赤字)上的挫折而指责学校。(参见第 14 章对国际经济竞争与课程的深入讨论)

Rickover (1959)在《教育与自由》一书中,指责美国公众对智力成就和优异的漠视。他坚持认为,美国人把体育成就看得重于学术(几乎没有几个课程学者对这个观点持异议)。他认为,学校必须帮助孩子发展多种能力来理解世界的复杂性。在此他的待议事项与生活适应倡导者似乎有所重叠。不过,Rickover 意欲达到目标所借助的方式是相当不同的:"我们学校必须回归

到西方文明正规教育的传统任务上——传递文化遗产，通过对年轻的心智进行有力的智力训练使其清晰、逻辑、独立地思考来为其生活作准备。”(Rickover, 1959, p.18)他的呼吁回应了19世纪古典主义者的观点，也先期提出了20世纪80年代传统主义者：Bennett, Hirsch, Bloom(尽管这三人的提议有所不同)的观点。生活适应运动衰微了。

布卢姆的分类学。全国对美国学校课程的争论似乎反映在课程领域增加了的学术著作中。本杰明·布卢姆的《教育目标分类学，手册 I：认知领域》(1956)的影响仅次于泰勒的《课程与教学的基本原理》。该书后来非常著名，简称为“布卢姆分类学”。布卢姆对所谓的认知领域的行为目标开发了一个分类方案。该书系统阐述了首次于泰勒1949年的书中阐述过的科学模式，尤其集中于目标领域。要求无数的学生记忆这个分类学；要求或鼓励无数的教师在布卢姆所确立的纲要下撰写目标。其他领域的分类学包括情感(Krathwohl et al., 1964)和心理动作，于60年代相继出现。泰勒和布卢姆的著作都是技术化和科学化的；很好地适应了不断变化的课程语言。例如，泰勒原理和布卢姆的分类学都受到了苏联人造卫星上天后拥有权力的生活适应倡导者和学科中心评论者(如那些赞同把学术科目作为课程内容的人)的支持。

“纲领性课程文本的全盛时期”。学术作品的增加反映在纲领性文本的出版上。事实上，50年代的特征一直是“纲领性课程文本的全盛时期”(Schubert, 1980a, p.130)。40年代首次出版的几本较流行的教科书于50年代再版了。如我们提到过的，这其中有 Lee & Lee 的《儿童及其课程》(1950)、Gwynn 的《课程原理与社会趋势》(1950)、Alberty 的《重组高中课程》(1953)。出现了几本有影响的教科书，首先是 Smith, Stanley, Shores 合著的很著名的一本书，题目为《课程开发基础》(1950, 1957)。该书得到了广泛传阅，在范围上是百科全书式的，描述了六个主要领域：(1)课程开发的社会诊断；(2)基本课程问题；(3)课程开发的原理和程序；(4)课程组织的模式；(5)课程开发中的人际关系；(6)课程与社会再统整。Smith, Stanley, Shores 假设课程取决于社会。课程开发的技术方面如规划和设计反映了泰勒所概括勾勒出的步骤。对课程组织的讨论包括了这么几个部分：学科课程(the subject curriculum)、活动课程(the activity curriculum)、核心课程(the core curriculum)和单元组织。另外该教材还包括了课程理论这一部分，以后的教材中通常也包括了这个问题。

如题目所说明的，Harold Spears 的《教师与课程规划》(1951)一书把教师看做课程规划不可或缺的一部分。事实上，Spears 认为教师的参与是课程开

发和实施的先决条件。Spears 说道："该书通篇都在强调教师，因为大家都知道没有一个学校计划能够成功，除非教师积极参与其规划。"(Spears, 1951, p.3)在这本纲领性教科书中，共列出了跟课程意义、基础、研究和管理有关的62条原理。Spears 的书今天已经被淡忘了，但 J. Galen Saylor 和 William Alexander 的《为了更好教学的课程规划》却没有被忘记(1954, 1966, 1974, 1981)。这本书80年代仍在使用，甚至超过了50年代其他一些经典如 Smith, Stanley, Shores 合著的书。和 Spears 一样，Saylor 和 Alexander 也侧重于教师对课程规划的参与。它还包括了一个历史部分，反思了泰勒原理：把课程看做对学习机会的规划。我们将在本章后面部分仔细检验1966年第二版之时的这本书。

反对处方(recipes)? 这些教材反映了50年代该领域主流的、注重实际的思考。无数教师、课程管理者和教授通过这些书籍来理解课程领域。尽管泰勒原理无处不在，建议产生一些可供选择的方案的声音开始听见了。P.T. Pritzkau 的《课程完善动力学》就偏离了主流。它代表了"可称之为存在主义者的态度，背离了许多纲领性文本中都可找到的概括，尤其是那些使用了指导纲要或处方式的原理观"(Schubert, 1980a, p.143)。Pritzkau 的书没有得到广泛阅读和讨论。这本书之所以值得注意，是因为它预先提出了对存在主义的兴趣，而这些可在 Maxine Greene、Madeleine Grumet 和派纳的书中找到。

另外一些声音产生于哥伦比亚大学师范学院，预示着70年代的概念重建运动。在那儿由 Dwayne Huebner 和 Arno Bellack 教授的一门课程理论课没有依赖泰勒的基本原理。这门课程理论课首次开设于1957年，是师范学院课程与教学系博士核心课程的一部分，该系不仅是课程领域的第一个系(1938)，可能也是当时首要的一个系。Bellack 通过分析哲学来解决课程问题，而休伯纳则是通过现象学和政治科学来解决课程问题的。10年后休伯纳将把这些传统引入整个课程领域。(Huebner, 1967)

还没有反对语言。一位评论家称之为"人本主义"(Huber, 1981)，另一些教育工作者也开始从不同基础来评论主流课程思想和著作。尽管这段时期(要等到20年后概念重建的出现)没有产生"反对语言"(Huber, 1981, p.18)，一些学者开始从与人文科学或创新性和自我反思研究相联系的角度来理解课程，如俄亥俄州立大学的 Ross Mooney 和 Paul Klohr 以及斯坦福大学的艾斯纳(Elliot W. Eisner)。Ross Mooney 在50年代著述很多，表达了以创新性研究为基础的课程观。不理会技术或社会的工作事项，Mooney 坚信教育工作者至高无上的责任是创新和自我价值。Huber(1981)说道："[Mooney 的]个性观影响到他课程领域的观点。他把课程建设看做一个'创造性的过程'，在这个过

程中课程建设者不仅富有理性也充满诗意。”(p.18)Mooney 的思想反映在其俄亥俄州立大学同事 Laura Zirbes 的著作中，后者开发了小学课程提案。

Laura Zirbes。 Laura Zirbes1928 年任职于俄亥俄州(参见第 2 章)，帮助确立一个小学项目来与哥伦比亚大学师范学院竞争。她建立了一个小学示范学校，1932 年加入了新的实验中学，成了大学附属学校(University School)，这可能是八年研究中最具有实验性质的学校。Zirbes 是一位相当有魄力的老师，她挑战大批研究生，使他们重新思考、重新修订、重新想像。她自己也投身于科研和写作中，经常把自己的班级作为实验室。(南卡罗来纳州大学的传记作者 Tony Reid 于 1993 年在 Laura Zirbes 的传记中写了一百多个条目)在她工作的所有方面，她最希望被记住的是她对创造性与课程之关系的持久兴趣。她和 Mooney 是创造性理论方面的合作者，不久以后这个观点在六七十年代开始流行(Zirbes，1959)。校长 Harry S.Truman 在授予她 1948 年年度妇女奖时，称她是杰出的“教师的教师”。

微弱的声音及国防教育法。 在 50 年代关于生活适应、理智力量、军备/太空竞赛的嘈杂的论争中微弱的这些声音，20 年之后变得响亮起来了。实际上，正是这些争论对 60 年代课程领域产生的影响，为 70 年代的概念重建创造了条件。1958 年国防教育法对学校课程和课程领域产生了巨大影响，为课程开发拨出了联邦基金。不过，国防教育法基金不是直接拨给课程专家的。Kliebard 评论道：“过多的生活适应教育削弱了他们的可信度，在课程问题上不再给予专业教育工作者自由控制权。”(Kliebard，1986，p.267)这个事件损害了主流课程领域，尤其是当联邦拨款对大学预算愈加重要的时候。任何专业，如果注定引领不值得联邦资助的主要课程改革运动，将很容易受到竞争性专业的攻击，如教育心理学、教育管理学和教育原理。另外，60 年代末课程专业的招生开始稳定，在国家其他一些地方则有所衰减。

冷战时期的军事研究和科学机构。 国防教育法基金中最主要的就是国家科学基金会。既然“50 年代就教育而言，对联邦政策的主要影响就是科学机构，该机构由冷战军事研究支持并与之密切相关”(Spring，1980，p.65)，这种发展就不让人吃惊了。让人吃惊又比较重要的是由国家科学基金会选择学科专家来领导课程开发的改革运动。由国家科学基金会建立的物理科学研究委员会(PSSC)就说明了这种发展，麻省技术研究所的物理教授 Jerrold Zacharias 任该委员会主席。该委员会的工作将会广泛影响学校科学课程。法案也资助数学和外语方面的革新，也为“完善指导和测试方案，主要目标为发现和培养有学术大资的青年；在关乎我们国防的领域里培训高度熟练的技术人员”提供资金(Tanner & Tanner，1980，p.520)。该法案的影响和随之而来

的“课程改革运动”(curriculum reform movement)，破坏了该领域侧重于开发和规划的传统。这些领域的责任已经交给学科专家了。这些发展对该领域产生了巨大的影响。不过，如同另一星系里一颗暗淡的星星，实践课程学者需要时间来认识到他们想当然的光源已经消失了。

科南特的综合高中。50年代以科南特(James Bryant Conant)有影响的《今日美国高中》(1959)一书的出版而告结束。科南特在Carnegie公司的支持下，试图构建综合高中的观念。这样一所学校将包括大学准备、普通教育和职业培训。他认为应该合并小的农村学校以便影响规模效益。获得高中文凭的课程要求具体如下：四年英语、三至四年社会科学(包括两年历史，其中一年应该是美国史，另一年是关于公民课或政府的)、一年数学、一年科学。科南特反对刚硬的分组；不过他允许为“培养畅销的技能”而设计方案(Conant, 1959, p.51)。应该为天才学生预先采取措施，这些人可能占学生总人数的3%，建议每一位学校校长保留一份学术清单，详细记录提供给四年级天才学生的方案(大约每一毕业班的前15%)，以及这些人毕业后的目标，尤其是四年或两年的学院。这份清单将每年出版一次。科南特也给外语、科学、阅读、社会学科、夏日学校，甚至家庭教室(homeroom)提出了具体课程建议。科南特的书得到了广泛传阅，他的提议也得到了广泛采纳，许多都成了美国中学普遍的实际情况。

走向范式转换。到20世纪中叶时，纲领性文本的重要性已经良好地确立起来了。这些反映了课程主流知识的教科书把教师看做课程规划和开发过程的中心。不过，50年代初的课程论争、50年代后半段由于苏联卫星上天而加剧了对学校的攻击，以及接下来的国防教育法，都削弱了教师和课程专家具体而言在课程开发中、一般而言在课程事件中的作用。60年代学科领导课程改革运动更强调了这种显著的发展。十年后，这个变弱的领域将经历一场被称为“范式转换”(paradigm shift)的大变革。(Kuhn, 1962)

六、60年代：扩张、冲突和收缩

> 以反映某一领域基本知识结构的方式来设计课程，要求对该领域有非常根本的理解。这个任务只有在最有能力的学者和科学家的积极参与下才能够完成。
>
> (Jerome Bruner, 1960, p.32)

50年代的事件——生活适应运动的失败、全国课程论争、苏联卫星上天

和国防教育法等等，导致该领域在接下来的 10 年里出现扩张。60 年代初期课程专业招生人数总体上持续增加，对普通教育和专业课程的联邦资助也增加了，传统的美国人对教育作为国家繁荣之途径的坚定信心没有由于太空竞赛失败而动摇。由华盛顿资助的其他一些方案也加入了国家课程改革运动，包括 1965 年中小学教育法（Schubert，1980a）。这十年中出版了 294 种课程书籍（Schubert，1980）。然而，选择学科专家来领导国家课程改革运动削弱了课程领域智力上和政治上的权力。直到 60 年代末期该领域才又出现转折。

学科结构

Woods Hole 会议。这十年中第一个主要事件就是在麻省 Cape Cod 的 Woods Hole 举行的由心理学家、科学家和数学家（而没有课程专家）参加的会议。Woods Hole 会议由国家科学院组织，由国家科学基金会、空军、兰德集团、美国教育局、Carnegie 公司赞助（Tanner & Tanner，1980，p.523）。接下来出现了 60 年代形成国家课程改革运动框架的课程宣言。

该课程宣言就是布鲁纳（Jerome S. Bruner）的《教育过程》（1960）。布鲁纳在这本影响巨大的书中概括了以学科结构（disciplinary structure）观为基础的课程理论。布鲁纳认为，每一学科都有其特定的结构，而且学生也可以掌握。理解一门学科的结构使学生能够理解学科是怎么运转的：它如何理解其问题，它使用了什么概念和方法论工具来解决这些问题，哪些东西组成了该学科的知识。学生对学科结构的理解使他们能够学习必要的学科知识，不管他们的认知水平如何。布鲁纳的理论回应了某些赫尔巴特的观点（参见第 2 章）。从某种意义上说，学科结构理论（the structure of disciplines theory）说明了孩子同化组成其理解力（或统觉团）的观念（学科的结构特征），这使他们以后能够获得更复杂的知识。赫尔巴特把学科作为课程基本组织者的兴趣，在当代布鲁纳文章的心理学语言中重新露面。

国家课程改革运动领导权从课程领域到学科专家（disciplinary specialists）的转换，可在布鲁纳的课程理论中找到理论上的辩解。布鲁纳说道："以反映某一领域基本知识结构的方式来设计课程，要求对该领域有非常根本的理解。这个任务只有在最有能力的学者和科学家的积极参与下才能够完成。"（p.32）课程开发过程包括进了教师和学生，但他们要与学科专家合作（而且通常仅仅是帮助学科专家）。布鲁纳在《走向教学理论》（1966）一书中把学生的重要性理论化了。他认识到"课程不仅要反映知识本身的本质，还要反映学习者的本质以及掌握知识过程的本质"（Bruner，1966，p.72）。

10 年后布鲁纳来了一个 180 度的大转弯。60 年代社会、政治、种族的危

机使他意识到除了与学术学科结构相联系的问题外，课程还必须解决其他问题。他在 1971 年写道：

> 除非我们尽力补偿使穷人、流浪者以及那些有点不适应我们等级制度的人——不管是黑人还是一无所有的人——所遭受的创伤，作为社会和人类的我们将是自杀……我将很高兴宣布，如果不是暂停的话，那也是不必再强调必须处理历史结构、物理结构和数学连贯性之类的东西，而是要联系我们所面临的问题情境来处理它。

布鲁纳似乎相当彻底地背离了他 60 年代对学科结构的工作，在 80 年代开始探索关于意义和自我的主题（Bruner，1983，1986；Bruner & Weisser，1991）。

San José 州会议。1963 年在 San José 州学院（现在是大学）举行的知识结构与课程会议阐述了课程结构理论。由 G. W. Ford 和 Lawrence Pugno 编辑，以《知识结构与课程》为题目出版的会议论文，试图“描绘”具体学科的基本概念和探究方法。这样做得最系统的，可能要数芝加哥大学的约瑟夫·施瓦布（Joseph Schwab）教授了，如我们在第 1 章中所看到的（也可参见第 2 章）。施瓦布（1964b）在《学科结构：意义及重要性》中认为，有三种主要但相关的问题限定着学科结构领域（p. 10）。第一个是决定学科组成和组织的问题，包括了确认具体学科及其相互关系。第二个是确认学科的特殊结构和局限的问题，施瓦布称这些结构为“实质性的”。第三个是“学科句法纳构”（syntactical structure of the disciplines）的问题，包括了“经验和证据的原则”以及“如何应用它们”（p. 14）。施瓦布提醒人们要避免在课程开发中教条式地坚持学科结构：

> 如果喜欢的话，我们可以选择多种知识体系中的某一个。但我们若这样做的话，就应该以这样一种方式来教授：学生学习了哪些实质性结构（substantive structures）可导致产生所选择的知识体系，这些结构的优缺点是什么，这些可供选择的结构中哪些导致产生可供选择的知识体系。（p. 29）

对 60 年代课程改革运动的敏锐批判已经意识到，对学科结构的精深广博的讨论中隐藏着军事和国家主义的目标。在布鲁纳/施瓦布的设计中，学习是进一步专业学习的一种途径。不过，长期的目的：

既不是个人发展也不是社会改革，而是国家力量。我们是一个战争的国家，应该在与军事相关的学术上寻求国际领先。自相矛盾的是，教科书却侧重于抽象的知识观上，而忽视了应用性知识。没有实际应用，转化的可能性就非常有限。（Tanner & Tanner，1990，p.178）

不幸的是，这种敏锐的批判是非常少的，在60年代也几乎没有什么影响。伴随着学科结构方式的是经济和声望的滑坡，主流课程专家只能努力守住自己的地盘。

学科结构取向成为理所当然。1963年在伊利诺伊大学举行的第五届Phi Delta Kappa教育研究年会也关注于结构、学科和知识问题。会议论文由《Phi Delta Kappan》杂志的编辑Stanley Elam整理，由B. Othanel Smith作序（他也是会议主席），以《教育与知识结构》为题面世。Smith解释说会议的目的是阐明"学科结构"的意义，决定它对教育的影响。"学科结构"已经成为常识，一个理所当然的"事实"。尽管进入80年代还有少数几个学科专家在讨论这个问题，但它已经退离舞台中心了。（Kantor，1983）不过，60年代初期许多学生和课程学者都信奉这个概念（例如，参见Lowe，1969）。

课程设计和报告

1962年，全美教育协会关于公立学校教学计划项目的委员会，报告了那些渗透着学科结构特征的项目。在题为《学术科目中的课程研究》的报告中，作者们指出，教师们一直承受着要教授学科结构的压力。在这个报告中，ASCD承认，专业教育工作者没有使课程跟上大学里艺术和科学研究者们的研究成果："一定程度上说，随着学术学者参与学校计划设计的减少，由于意识到学校在引进最新学术成就方面落后了，从而产生了这些压力。"（Fraser，1962，p.3）

报告描述了几个学科领域的课程设计，包括科学、数学、英语、外语和社会科。可以预见的是，国家科学基金会中大部分都倾向于科学和数学的课程设计。军事和太空竞赛不允许对人文科学和社会科学进行大量投入，这种逻辑也反映在资金分配的决议上。在联邦对课程改革总投入中，英语和社会学科的课程设计只占了很小一部分（Tanner & Tanner，1980）。物理科学研究委员会（PSSC）成了以学科结构取向为特征的课程改革的典型。除了物理课程改革外，生物（BSCS）和化学（Chemical Bond Approach Project）方面也进行了同样的尝试和努力。BSCS委员会的课程提议以及作为补充的教学材料都强调科学概念间的关系，这种取向基本上与学科结构取向是一致的。（Tanner &

Tanner, 1980)

新数学。国家科学基金会也资助数学研究小组(SMSG),其主要目的是通过改善大学取向的教科书来完善数学课程。SMGS 和大学入学考试董事会的数学委员会都强调引入现代数学,以及"在课程结构中更深入地论述传统数学主题"(Fraser, 1962, pp.33 - 34)。这些侧重点对数学领域的理论势力是一种支持。它们促起了教授"新数学"的倡导者们与希望集中于基本技能的人们之间的论争,而且这个论争一直持续了 10 年。这期间资助的其他课程改革项目列入了《新课程》内(Heath, 1964),也列入了中学资源(secondary sources)中(Tanner & Tanner, 1980; Schubert, 1980a, 1986a)。比起"学科结构"取向对 60 年代全国学校和课程领域总的影响来说,一些具体的设计和项目可能就不太重要,从而无须记得。

人类:一门研究课程。60 年代末 70 年代初,国家科学基金会差不多投资 500 万美元来开发称为《人类:一门研究课程》(MACOS)的小学高年级社会科课程。MACOS 在教育工作者和政策制定者之间激起了一场主要论争,反对者认为它向学生传授伦理相对主义和合法化的反社会行为。不少反对者认为这种尝试损害了美国青年的道德品质。(Schaffarzick, 1979; Boyd, 1979, p.91; Elmore & Sykes, 1992)

ASCD 对设计的描述。课程开发和督导协会(ASCD)出版的《使用当前的课程开发》(Gilchrist, 1963)一书,对"学科结构"取向的影响进行了解释说明。描述了 46 个课程设计和 33 个研究;列出了 81 种参考的材料来源,也概括了具体课程领域的趋势和问题。"学科结构"取向在 Helen Heffernan 和 William M.Alexander 合写的首篇论文中是非常明显的。其他一些论文描述了具体学科领域的开发情况。

古德莱德和坦纳对课程改革的批判。古德莱德(John Goodlad)的《美国学校课程改革》一书回顾了这段时期的一些课程设计:数学研究小组、物理科学研究委员会、生物科学课程研究、小学科学设计、高中地理设计、人类学课程研究设计、英语和外语计划委员会。古德莱德批判课程改革运动没有重视人文科学和社会科学。他评论说,人们几乎没有注意课程的全面统一。他把这场运动置于历史背景中,预示了将要来临的 10 年:

> 当前的课程改革运动,部分地是对所感知到的三四十年代过分的课程行为的反应。在决定课程目的和途径时,人们认为对儿童中心和社会取向理论的这种反应本身过分强调了学科,那么今天的运动已经在孕育着明天的逆反应。(Goodlad, 1964, p.87)

坦纳(Dniel Tanner)(1966)也流露了对学科结构方式的理所当然的担忧："课程理论者大力关注侧重于不相联系的学科的趋势，而在开发总的课程时没有注意到它们之间的相互关系。"(p.370)

坦纳(1971a)在5年后发表的另一篇文章中，指出了学科结构方式的四种不足。第一，他担心"每一学科各自为政"的精神将造成课程激增。第二，课程应该完全由学术知识构成的前提假设，削弱了许多重要学科如文学、美术和表演艺术、职业教育等在课程中的地位。第三，坦纳指出，许多知识领域在本质上是多学科的(multi-disciplinary)，学科结构方式必然掩盖了这个事实。第四，不同知识领域的多学科本质，要求在社会的公共世界里跨学科地应用知识来解决问题。

杜威在60年代课程改革中很明显吗？ 古德莱德及合著者 Renata von Stoephasius、M. Frances Klein 在《不断变革的学校课程》(1965)一书中，把学科结构方式概括为"更新和重组那些被认为是大学预科课程基础的学术学科"(Goodlad, et al., 1965, p.10)。作者们说道："学校教育的目的和途径是从有组织的知识体系中推导出来的。而且，课程是由物理学家、数学家、历史学家规划设计的，也鼓励学生像这些学者一样地思维"(pp.14 – 15)。尽管有学科结构的这些重点，作者们仍坚持认为并没有抵制杜威的进步主义。他们指出，应该依赖于学科"原理"——如结构，而不是依赖于事实，通过问题解决的方法来学习而不是通过清规戒律来学习，而且还很欣赏个体差异。

其他一些重要课程学者不同意，他们认为，布鲁纳思想和杜威思想间明显的相似性只是表面的。二者间的差异更重要。理解布鲁纳时，必须要知道他自己是针对学习单门学术学科的，而杜威则相反，他对解决社会问题感兴趣，且把它作为学校必须为新的一代作准备的任务。(Tanner & Tanner, 1990)

一门体现不可预知性的课程。 由 Glenys Unruh(1965)为 ASCD 当代课程开发委员会编辑的《新课程开发》一书很明显地继续强调学科。作者们敦促不同课程领域的课程改革，包括艺术、英语、外语、健康和体育、数学、科学、社会科和职业教育。Robert Gilchrist 和 Donald Snygg 在题为《改革案例》的论文中，建议对教材进行认知组织。他们认为，如果课程要体现不可预知的东西(the unpredictable)的话，就需要一个新的认知组织概念——比刺激—反应(s – r)学习理论更复杂的概念(Unrth, 1965)。会议和出版物的步调仍然很快。由 Robert Leeper 编辑整理的 ASCD 课程变革策略讨论会上的论文，以《课程变革策略》(1965b)为题出版。Kimball Wiles 在著名的题为《策略提议：小结》的最后一篇论文中，建议了讨论会上提出的七个系列问题。其中包括当

地人员对变革的承诺、当地社区的角色、在职模式、督导的作用、可替代的课程设计模式、学者的角色、教师教育机构在课程变革中的角色等问题。(Wiles, 1965, pp.72－75)

前面提到的许多出版物都代表了要跟上快速普遍的课程变革的专业努力。变革得到了监督和管理。也有人尝试把课程改革置于更大的概念和趋势中去理解。其中一个这样的尝试就是古德莱德的《学校、课程与个人》(1966年)一书。古德莱德在对"课程组织——社会、制度与个人的交织在一起的本质"的研究中,还包括了关于"作为一个研究领域的课程"这一部分。该部分包括对课程领域状况的回顾,以及70年代反复出现的实践。古德莱德对课程领域的解决方法包括发展更多有力的概念,其中包括设置理论结构,它将解释说明不同个人和群体的价值观和期望在编制和传递课程中是怎样产生影响的。还有,"急需有研究来有力地、精确地说明如何最好地为有效学习安排材料"(Goodlad, 1966, p.137)。

古德莱德认为,需要开发和实施情感和心理动作技能领域的教育目标分类学。需要有一些脱离并比较过程—结果因素的研究。最后建议研究师生关系。古德莱德得出结论认为,对课程领域和课程问题的提高了的兴趣,应该导致产生"概念体系,这种概念体系把逻辑问题和经验问题隔离开来,并指向合适的资料来源;应该导致产生一些理论结构,这些理论结构能引起有意义的、累积的经验研究;应该导致产生一些课程实践,这些课程实践是用选自相关资源中检验过的资料来回答适当的问题时产生的"(Goodlad, 1966, p.138)。古德莱德对该领域的安排是一个研究安排,是对传统上重视课程开发和其他与"实践"相联系的问题的一个重要转变。这个安排在接下来的十年里将被采用。

行为目标。尽管40年里目标对课程概念化一直很重要,但对这些目标的行为规范在60年代更有优先权。这种发展与联邦对课程改革的资助有关:"随着社会上对政府责任要求的增加,对课程学者的要求也增加了,要求他们预先详细说明计划达到什么目标、直接努力掌握它们并证实确实这样做了。因而行为目标就成为中心"(Schubert, 1980a, p.176)。今天仍然看得出来,许多学校还优先考虑行为目标或所谓的表现目标(performance objectives),尽管对他们的地位仍有争议。(Macdonald & Wolfson, 1970; Popham, 1979)

行为目标为课程确立了可测量的目标和结果,也确立了量化这些结果的途径。因而有人说课程是"可以解释说明的"(accountable)。通过如P.E.R.T.方案——项目评价和检验技术(program evaluation and review technique)这样的管理方式,可以广泛地追求这个目标。教会学校管理者如何运用"P.E.R.

T."管理课程，使课程更具"可解释说明性"。也许对行为目标的经典陈述是Robert F. Mager的《准备教学目标》一书(1962)。这本薄薄的册子设法找到了不少多年来的师资培训计划。Mager阐述了三个目标：(1)学生将能够从教育目标列表中辨认出那些以操作术语来陈述的目标；(2)学生将能够在每一目标中辨别出哪些决定了最不可接受的表现；(3)学生将能够选取合适的文本项目(text items)来测量表现目标(Mager, 1962)。Mager的目标概念回应了20年代社会效率倡导者的概念："如果缺少明确界定的目标，就不可能有效地评价一门课程或一个计划，也就没有合理的基础来选择恰当的材料、内容或教学方法。"(Mager, 1962, p.3)

"情感"领域的分类学。总体上伴随着对教育目标和活动之行为阐述的强调，教育心理学在教育学院兴起了。许多人认为教育心理学代表着所有教育专业的基础学科，包括课程专业。Mager的书反映了这个观点，如把人类感情概念化为可以行为化地表达的"情感领域"。布卢姆在他的认知领域目标分类学之后，与David Krathwohl、Bertram Masia一起又开发了《教育目标分类学：手册II：情感领域》(1964)。他们承认"情感领域"比认知领域更不容许分类学，他们不太满意于这个结果。不过，他们把这个分类学看做该领域的研究框架(Krathwohl et al., 1964)。这种分类学把人类感情置人等级序列中，为五种分类中的每一个都提供了解释性的目标：通过一种价值观或价值复合体来接受或注意、反应、评价、组织和个性化(Krathwohl et al., 1964)。这种尝试的教育意义是什么呢？Krathwohl(1964)写道：

> 教育目标分类过程的实际作用是帮助小组成员澄清和巩固教育目标的语言。我们意识到所有太过频繁的教育目标都只能是无意义的陈词滥调……不过，如果教育目标要想为学习过程指明方向，要想决定用于评价学习经验效果之证据的本质，术语就必须有条理、有意义。(Krathwohl et al., 1964, p.4)

引入"掌握学习"。分类学是对学习和课程进行行为规范的一种应用。"掌握学习"(mastery learning)概念也源自这场"走向行为主义目标和成绩责任制的运动"(Tanner & Tanner, 1980, p.422; Schubert, 1980a, p.177; 1986a, pp.350 – 351)。也许第一次讨论"掌握学习"的是John Carroll的《学校学习模式》(1963)一文。后来，这个概念与70年代初构成许多教师教育计划框架基础的"能力"(competence)概念联系在一起。这个模式的简洁性非常吸引人。它认为学习是学生投人教育活动的时间变量的一个简单函数。(Carroll,

1963)行为主义教育心理学的应用如表现目标、分类学、任务时间(time on task)和掌握学习,都将证明今后几十年里在课程研究中是非常有影响的。

行为主义在教育中的第二个主要应用就是 1965 年出版的加涅(Robert M. Gagné)的《学习的条件》。加涅大量利用了桑代克(Edward Thorndike)(参见第 2 章)和行为主义心理学家斯金纳(B. F. Skinner)的研究成果,描述了多种学习并详细阐述了使这些学习成为可能的条件。根据加涅的研究,主要的学习类型包括:(1)信号学习;(2)刺激反应学习;(3)连锁学习;(4)语言的联合;(5)多重辨别学习;(6)概念学习;(7)原理学习;(8)解决问题(Gagné, 1965, pp.31 - 32)。加涅在题为"教育中的学习决策"一章中,用与 Mager 相像的语言,根据行为目标讨论了影响学习规划的那些决定。加涅(1965)写道:"分析一个主题,首先要陈述最终目标——人们期望学生在完成学习主题后能够展示出来的表现。"(p.245)。辨别出了六种教育决策因素:(1)学习目标;(2)要学习的知识结构;(3)动机;(4)学习条件;(5)知识的可迁移性;(6)评定(Gagné, 1965, p.263)。加涅似乎相信,如果这些因素存在的话,"任何人都能够学会任何东西"。这些思想在九年后出版的一本书中将延伸至课程规划和设计问题。(Gagné, 1974)

在《教学设计原理》一书中,加涅和 Briggs(1974)应用了"系统方法"来设计教学。与布卢姆、泰勒和 Mager 的著作相一致,他们勾勒并阐释了设计教学体系的几个阶段。这些阶段包括:(1)系统水平(the system level),包括①分析需要、目标和优先考虑的东西,②分析资源、局限和可选择的传递体系,决定课程的序列和范围;(2)学程水平(the course level),决定课程结构和次序,分析课程目标;(3)课的水平(the lesson level),界定表现目标,准备课时计划或"模块",开发或选择材料,评定学生;(4)最广义的系统水平,包括注意教师准备、形成性评价(formative evalution)、实地测验(field testing)、终结性评价(summative evaluation)(参见第 13 章对这些评价术语的讨论)、应用和推广(指的是在全面彻底的检验之后广泛采用课程设计)。加涅和 Briggs 的著作重点论述了行为主义课程的评价特色。该书得到了那些支持行为主义的人的认可(Schubert, 1980a),也受到了加拿大(但他生于英国,于牛津受教育)著名课程理论家 Robin Barrow(Barrow, 1984b, pp.100 - 107)的有力批评,他和 R. S. Peters(1974,第 4 章)一样,坚持认为学习理论从总体上说几乎没有对教育提供什么东西,尤其是课程理论:"1959 年奥苏伯尔(David P. Ausubel)提出这样的观点——对成长和发展的研究'仅仅能够提供非常有限的粗略概括和高度推测性的建议'(Ausubel, 1959, p.245)。在我看来,那是对形势的非常公正的总结。"(Barrow, 1984b, p.108)

七、60年代的课程理论

由于学校优先发展……创造性、爱、认知、组织和其他一些过程技能(process skills)，他们将精心安排更美好的未来世界。

(Louise M. Berman, 1968, p.191)

尽管关于作为一个研究领域的课程，以及关于课程理论的章节在这时期的纲领性文本中出现了，但如果从科学的角度来看，George Beauchamp 的《课程理论》(1961)一书是专门研究这个主题的。Beauchamp 在该书上题词道，"希望我们能够由于教育科学而进步"(Beauchamp, 1961, p.v)。Beauchamp 把课程设想为"书面文件"(a written document)(Beauchamp, 1961, pp.101－103; Tanner & Tanner, 1980, p.22)。根据 Beauchamp 的看法，课程理论的主要功能是"根据我们现有的知识、我们对问题施加影响的价值观、以及可能激发出来的假设和猜想，为课程活动的不同侧面赋予意义"(Beauchamp, 1961, p.60)。Beauchamp 假设了课程理论的四个具体功能。第一个功能是关于课程开发的，尤其是那些规定了选择、内容、范围、序列或目标的决议。第二个功能是把理论应用于实践。第三个功能是把其他学科的知识应用于课程问题中。最后一个功能 Beauchamp 把它看做开发"对课程的理论审议"(Beauchamp, 1961)。

显然，Beauchamp 的课程和课程理论概念受到泰勒原理的影响。不过，Beauchamp 的著作是更严格意义上的科学，带有实证主义的特点(Schubert, 1986a, p.131)。Beauchamp 认为，1947 年芝加哥大学课程理论会议启动了他的课程理论。另一些人可能会对会议的这种看法进行争论(Klohr, 1974a; Miller, 1979a; Pinar, 1974c)。开始时出版商对 Beauchamp 的像书一样长的原稿并不很感兴趣，于是他就自己出版了。不过，到 1975 年该书已经印刷了第三版，证明了他的投入是值得的。(1981 年一家商业出版社再次印刷了该书)该书是第一本标题中出现"理论"字样的书，也不会是最后一本。[相对来说课程领域几乎没有人能够超过 Beauchamp 的先驱性著作，比如，参见 Kimpston 和 Rogers(1986)的《课程研究框架》一文。]

Mauritz Johnson 的模式。"科学"传统中一个有影响的课程模式是由位于 Albany 的纽约州立大学的 Mauritz Johnson 系统阐述的。[我们已经承认 Johnson 对他最著名的学生——康奈尔大学的 George J. Posner(1992)的著作的影响。] Johnson(1967)的模式把课程描述为课程开发系统的输出结果，"……

结构化的一系列预期学习结果”(p.129)。Johnson 模式根据目标来界定课程，强调学习概念，而休伯纳(Dwayne Huebner)(1966b)同许多其他人一样都批判这个侧重点。

其他一些强调目的的课程定义并没有 Johnson 的工程取向。例如，Alice Miel(1968a)把课程界定为预期的参与机会。Gordon Mackenzie(1964)也把课程看做是一种参与，不过不是侧重于目的，而是侧重于班级经验。在 70 年代课程领域概念重建中，Johnson 对预期学习结果的强调几乎被遗忘了。

支持学科和民主。Broudy、Smith、Burnett 的《美国中等教育中的民主和优异：课程理论研究》一书在 1964 年作为教科书出现了，该书“远远超过了以往教科书百科全书式的论述，增强了从中可以产生深刻课程思想的课程观点”(Schubert, 1980a, p.186)。该研究把对学科和民主的兴趣融合起来了。该书所提出的典型的课程设计容易使人想起埃利奥特所倡导的古典/人文主义态度(参见第 2 章)。Broudy、Smith、Burnett 要求一种对所有学生来说都没有选修课的课程。他们主张取消职业教育。他们确认出五类知识，并认为这五类知识重新界定了传统学科。第一类是符号研究(英语、外语和数学)；第二类是基础科学(普通科学、生物、物理和化学)；第三类是发展性学科(宇宙的进化、社会制度和人类文化的演变)；第四类是作为范例(exemplars)的一类(艺术、音乐、戏剧、文学)；第五类作者们称之为宏观问题(molar problems)(社会问题)(Broudy, Smith, Burnett, 1964, p.247; Tanner, D., 1972, p.359)。如果重新排序的话，这种课程设计侧重于学科，而不是儿童的社会化。提出的这种设计的顶点就是宏观问题方面的课程，以解决问题为中心：

> 结果不是要解决这些社会问题，而是在这种取向上获得一些智力成就、能够问一些恰当的问题，或至少当别人问时能够意识到——对于这些，我们再怎么重复也不过分。如果这样学习的话，所有人即使不是同样聪明，至少也是合法的候选人。(Broudy, Smith, Burnett, 1964, p.243)

在 1964 年这个研究中，我们发现课程理论对内容的开发、选择和组织起着指导作用。课程理论是“开发中学课程时使用”的理想境界(Broudy, Smith, Burnett, 1964, p.9)。与这个观点相一致，Broudy、Smith、Burnett 澄清了支持课程设计的理论基础。

意义：内容之源。Philip Phenix 一直是一位专业哲学家，他在《意义领域》(*Realms of Meanings*)(1964)一书中对学科进行了调查研究。不过，在这里我们看到了一种新的方式，把学科的作用界定为课程内容之源。费尼克斯指

出："学科中心的取向只不过主张排外性地使用材料，这些材料是该领域权威人士在学科化地探究时产生的。"(Phenix，1964)费尼克斯认为教育必须立足于寻求意义，提议以科际的(interdisciplinary)方式来组织课程，不仅提供单门学科的深度，也要提供学科之间的联合和统整："因而，课程哲学要求规划意义领域，标示出重要经验的多种可能性，区分并联合不同的意义领域"(Phenix，1964，p.6)。

费尼克斯从人类理解力的不同风格中推导出来六种意义模式。这些领域包括：符号研究(日常用语、数学以及非推论符号如手势和仪式等)、经验(包括物理世界的科学、生物科学、人类文化的科学等)、美学(音乐、视觉艺术、舞蹈、文学)、心智研究(synoetics)[包括波兰尼(Michael Polanyi)的"个人知识"观和布伯(Martin Buber)的"我—你"关系观，表明相关洞见和直接意识]、伦理学(个人操守和决策)、福音学(synoptics)(整合的意义如历史、宗教和哲学)。(Phenix，1964)费尼克斯强调科际学习的重要性。

学科作为话语共同体。Arthur King 和 John Brownell 在《课程与学科知识：课程实践之理论》(1966)一书中，为我们带来了一个崭新的维度，来继续关注学科在课程开发中的角色。他们把学科界定为产生于"对人类思想和人类事件作出贡献的一组有共同志趣的人们"之工作的思想体系(p.68)。学科是应该对所有人来说都可接近的"话语共同体"(communities of discourse)："实际上我们认为自由教育属于所有人，传统上却认为只适合于社会的精英分子。所有学生——不论儿童还是成人都值得与学科知识际遇"(King & Brownell，1966，p.213)。King & Brownell 坚持认为课程和课程理论必须植根于学科，但他们预先把学科重新界定为"话语共同体"(communities of discourse)(Pagano，1981)。

课程：社会的实验室。芝加哥大学群体动力学专家 Herbert Thelen 把课程概念与社会关系联系起来，把班级看做一个社会的实验室，他在参与八年研究的评价工作时曾与泰勒共事过。Thelen 在《教育与人类研究：四种教育设计》(1960)一书中阐述了课程实施的四种教育模式。第一种是个体探究，即探究自我或整体。Thelen 描述了对天才儿童、反社会儿童和文化缺失儿童的个体研究，每一种都要求个性化的教学。第二种是群体调查研究。由于人类必须带有社会的特性，他认为，单个个体与"其他人共建构成社会现实的规则和协约"(Thelen，1960，p.8)。例如，在班级中通过系统阐述和加强"室内规则"(house rules)来发展和保持社会秩序。此类规则的关键是允许质询。第三种是反思性的行动探究。该模式把群体看做"与环境是交互作用的，既为了改变环境，也为了学习改变环境的知识和技能"(Thelen，1960，p.83)。Thelen

把他的态度与康茨的社会改造主义作了区分，他宣称："学校并不是力图要改变社会，而是要培养能够理智行动的开明公民。"(Thelen，1960，p.84)。在Thelen看来，这样的公民能够理性地实行改革。第四种是培养技能，它"附属于也有助于促进其他一些探究技能"(Thelen，1960，p.86)。Thelen在这些提议中展示了假设、课程、教学和学习环境间的重要关系(Schubert，1980a，p.181)。在这方面Thelen对课程理论知识的增长作出了重要贡献。

新问题出现了。1961年哥伦比亚大学师范学院课程与教学系主办了为期三天的课程会议。两百多名对课程感兴趣的教育工作者和不同学科的代表出席了会议。会议要求发言者检验一个"前沿"领域来努力使概念具体化(Passow，1962)。会议论文包括随后的讨论部分以《课程的十字路口》(*Curriculum Crossroads*)(1962)为题目发表了。这个集子中特别著名的就是休伯纳的《政治与课程》。休伯纳讨论了利用政治科学来调查研究课程问题，他后来成为70年代概念重建之父，尽管有时候似乎显得违背了他的意愿。他的主题使他的论文在哥伦比亚会议上呈交的论文中脱颖而出，因为他是根据民主意识形态、资源控制、权力和口号来检验课程的。休伯纳的重要学生阿普尔(Michael W. Apple)将在接下来的十年里拓展这些主题(参见第4章和第5章)。不过在60年代初具有重要意义的，就是休伯纳坚持认为课程领域允许使用所有学科体系，不仅仅是行为主义心理学："通过使用植根于政治科学的概念，课程工作者找到新问题来处理老问题"(Huebner，1962，p.95)。休伯纳对课程语言的重视为把课程作为文本和话语来理解打下了基础。(Huebner，1966b，1969，1974，参见第8章)

听到了人本主义的呼声。课程开发与督导协会(ASCD)1962年年鉴将成为一个经典。这卷书题目为《感知、行为、生成：教育的一个新焦点》(*Perceiving，Behaving，Becoming：A New Focus for Education*)，为课程研究带来了人本主义心理学或所谓的第三势力心理学，这种取向后来影响到概念重建的课程研究。这卷书中有两位著名的人本主义心理学家罗杰斯(Carl Rogers)和马斯洛(Abraham Maslow)的不少论文。罗杰斯的题目为《成为一个全面发展的人》的论文以及马斯洛的题目为《成长和自我实现心理学的一些基本建议》，成了可以替代主流教育心理学概念的优秀例子，更严格地说是替代当时全面支配学校课程的行为主义心理学。他们开创性的工作将在60年代后期70年代早期得到承认和延伸(参见第4章)。

探求理论的先锋。威斯康星大学课程专家Virgil Herrick指导过两位主要的概念重建主义之父休伯纳和麦克唐纳(Macdonald)。1965年Herrick的论文选集以《课程开发策略》为题目出版。这些论文论证了其他可供选择的课程

概念化的出现，尤其是其他可供选择的课程理论、规划和组织之概念的出现。Herrick 写道："创建课程结构不止有一个基础。我们几乎排外地专注于学科将带来一些危险，使我们在以不同方式规划教育方案时缺乏创造力和想像力。"(引自 Macdonald et al., 1965, p.70)

Herrick 在讨论"组织中心"时探索了学科中心的问题。此类中心包括了以兴趣和注意力为中心来组织儿童的活动和行为。Herrick 详细阐述了合理的组织中心的特性：意义(能够发展和拓宽孩子有内在兴趣的某些理解力、技能和价值观)、可接受性(观念在智力和生理上都是可接受的)、广度和范围(把几个课程领域合并起来，集中于有意义的生活问题)、组织和相关(利用前面已经出现过的学习，利用团体工作)、发展(提供进一步的学习)。编者指出，在 Herrick 的整本书中教学是个重点："对教学运作的分析应该成为课程与教学之理论与实践的中心……忽视了处于中心地位教学运作的研究和理论化，尽管比较流行但注定是要夭折的。"(引自 Macdonald, 1965, p.vii)人们正在批判性地回应学科结构取向。九年后 Robert Starratt 将直接攻击这个概念(Starratt, 1974)。

在课程理论上没有达成共识。ASCD 课程理论委员会成员包括哥伦比亚大学师范学院的 Arno Bellack、俄亥俄州立大学的 Paul Klohr 和 Elizabeth S. Maccia、Temple 大学的 Paul Komisar 以及伊利诺伊大学的 B. Othanel Smith，于 1965 年在芝加哥举行了关于课程理论的讨论会，有二十位课程学者出席。提交了三篇论文，它们是：James McClellan 与 Paul Komisar 的《意义理论的内容分析》、Elizabeth S. Maccia 的《理论建设中的方法论思考》、B. O. Smith 的《课程理论中的意义成分》。这些论文没有作为选集而发表。ASCD 本来希望在这个讨论会上能够对课程理论的本质达成共识。ASCD 别的主要委员会如由 Ira Gordon 担任主席的教学理论委员会，就发表了达成共识的题目为《教学理论》(Gordon, 1968)的报告。该委员会为开发教学理论选择了"科学"基础。Gordon 写道："它挑战了审慎的评定、逻辑的分析和对理解力的经验主义的追求"(引自 Macdonald & Leeper, 1968, p.xi)。实际上，课程理论委员会的成员不愿意采用纯粹的"经验主义的"或"科学的"框架来开发课程理论，20 年后加拿大理论家 Robin Barrow(1984b)系统阐述了这个观点："课程理论应该关注以实验为基础的实践这种观点显然是没有根据的，也要抵制这样一种看法——课程规划应该包括具体的教学处方。"(1984b, p.145)60 年代 ASCD 委员会的这种观点为课程领域的概念重建打下了基础，这样的概念重建并没有带有主流社会科学的特征，而是带有文学理论、美学、现象学、神学、种族、女性主义和社会理论的特征。

人文学科登上舞台。1965 年 ASCD 课程开发委员会主办了“人文学科在当代课程开发中的作用”之会议，会议论文以《人文学科与课程》(1967)为题目发表。人文学科是个受到忽视的课程领域，尤其是二战后。编者以一篇题目为《更强烈地聚焦于人文学科》的论文结束了这本集子，总结了会议。在这篇论文中，Berman 认为，学习机会必须能够接近“经验的本质”，这意味着要考虑伦理、社会、智力和美学的价值观，而不仅仅是学术学科的内容。

这场会议说明了学科结构取向的统治地位开始受到严重质疑。人们认为，意识到课程领域中正出现的新重点是 Berman 的功劳。她的《课程中的新重点》(1968)一书显示了人本主义的取向，课程被描述为感知、交流、爱、认知、决策、模仿、创造、评价等(Berman，1968)。为了支持这些课程重点，Berman 利用了“第三势力”心理学[包括马斯洛、罗杰斯、奥尔伯特(Allport)，弗洛姆(Fromm)]和存在主义[克尔恺郭尔(Kierkegaard)，萨特(Sartre)]。这卷书的结尾部分在今天与 21 年前一样有吸引力。Berman 在结尾部分坚持认为，课程在过去的 50 年里一直是按照统一节奏齐步前进的，今天的旋律只是老主题的轻微变动(Berman，1968，p.191)。Berman(1968)写道：“我们的假设是——由于学校优先创设一种情境，使儿童和青年有机会体验和表述创造、爱、认知、组织和其他过程技能的意义，比起过去课程里没有确立这些优先东西时，他们就能够精心准备更美好的未来世界。”(p.191)对照于 Beauchamp 和布鲁纳的背景，Berman 的著作代表了对“新重点”(new priorities)的大胆呼吁。

Philip Jackson 在被广泛传阅和引用的《班级生活》(1968)一书中，把小学班级作为一个课程现场来检验。Jackson 认为对班级生活的注意不够。他的研究包括了对社会化文献资料的总结、对群体规范和评价的检验。Jackson 认为儿童的学校日常生活影响了教与学，这种观点是令人信服的。他的研究引起了对“隐性课程”(hidden curriculum)的兴趣，这是 70 年代政治取向的课程学者的中心概念，也激起了学术上对班级生活的兴趣，而且一直持续到今天。该书也是课程领域的经典。

联邦立法。由于苏联卫星上天所引起的对教育危机的认识，1958 年联邦政府拨出大量资金来资助教育。1965 年又通过了《中小学教育法》(ESEA)来干涉教育，该法案包括六个主要条款。第一个主要针对所谓的处于不利地位的儿童。主要是为了满足教育上处于不利地位儿童的特殊需要。该项目得到了最初所拨的 12.5 亿美元款项中的 78%(Spring，1989)。这些资金用来改善这组儿童的教育计划。条款一成了总统约翰逊(Lyndon B. Johnson)的《与贫困作战》中的主要教育成分(Spring，1989)。条款二是针对图书馆资源的，为获得图书馆材料包括教科书和别的教学材料提供资金。条款三为促进教育

创新项目(PACE)提供资金，建立了促进教育革新的中心。条款四为教育研究提供资金，在美国一些地区的大学建立了研究和开发中心。条款五资助州教育部的进一步发展，这主要是为了缓解对教育"联邦化"的恐惧。(Spring，1989)尽管拨款甚巨，但没有直接提供资金来支持必要的理论工作，这些理论工作本来可以协调和统整由详细的立法所产生的大量具体课程计划。

纲领性文本继续出现。60年代纲领性文本继续保持传统。以前出版的教科书出现了新的版本(如 Lee & Lee，1960；Alberty & Albertym，1962；Gwynn，1960，参见 Schubert，1980a，pp.178－179)。一些新的有影响的纲领性文本也出版了。正如我们将要看到的，这些教科书通常是明确具体地针对小学、初中和高中的(解决跨年级的课程问题)。Kimball Wiles 的《不断变革的美国高中课程》(1963)就是该时期典型的纲领性教科书。Wiles 描述了"变革的过程"，他提出一种倡导和实施课程变革的方法。从60年代初期 Wiles 的观点来看，他预测了美国高中在1985年将会是什么样子。他预见到将会有多门学科的讨论会、各种形式和规模的建筑和班级以及大量的联邦资助。他的预言被证实为并不十分准确。

塔巴对泰勒原理的修正。塔巴的纲领性文本《课程开发：理论与实践》(1962，1972年再次印刷)得到广泛传阅，为课程开发提供了理论基础。在塔巴看来，"非常多的人认为当前课程的理论基础是合理的，出现的困难主要在于把理论转换成实践"(Taba，1962，p.v)。塔巴受到缺乏"对课程规划的系统思考"的困扰(Taba，1962，p.3)。她认为，规划应该考虑到社会文化的需要、学习过程、个人发展、以及学科的具体特点和独特贡献(Taba，1962)。她的提议中的批判方面就涉及对泰勒原理的修正，认为泰勒原理主要是通过学习经验从目标陈述到评价的线性运动过程。塔巴设想了一个环形的过程，过程中间有新目的和新目标出现。这个修正与杜威的源自师生交互作用的目的概念更加一致。从这个意义上说，评价应该是"形成性的"，而不完全是"终结性的"(参见第13章)，即在课程规划和教学的过程中而不是在结尾时使用评价。我们再次在塔巴纲领性的教科书中看到了兼容并蓄的特点。她利用的资源非常广，包括从杜威到她以前的同事泰勒的相冲突的课程改革观点。她还包容了学科结构提议的影响以及对目标的理所当然的重视。塔巴的纲领性教科书在整个60年代和70年代初的课程专业都非常有影响，受到广泛使用。

课程开发仍然是个焦点。1966年 J. Galen Saylor 和 William Alexander 的受到广泛使用的纲领性教科书《为现代学校规划课程》再版，为纲领性教科书传统做出了贡献。该书根据课程规划和开发重新对课程进行了概念化。该书分为五个部分对这个概念进行解释说明：(1)课程规划过程；(2)课程的决定

因素；(3)课程规划的基础；(4)课程与教学的组织；(5)课程规划的程序(Saylor & Alexander, 1966)。在关于组织这部分里，作者们报告了所选择的学科领域中正在进行的多种课程方案，这些方案反映了国家对基于学科的课程开发的重视。他们也讨论了一些使课程个性化的计划。文章的结尾部分讨论了不同人员和机构在课程规划中的角色。该书反映了60年代中期课程领域的典型想法。该书后来先后于1974年和1981年又修订了两次(而且也重新命名了)。

课程领域的"消亡"。随着1969年施瓦布《实践：课程的语言》一文的发表，许多人认识到传统课程领域"消亡"了。该文章首次发表于1969年，后来又被全美教育协会(National Education Association)(1970)大量地再次印刷，还被Arno Bellack和Herbert Kliebard收入《课程与评价》(1977)文选中。在这十年里攻击传统课程领域的第一篇文章中，施瓦布提出了三个指控。首先，他宣称课程领域已经"岌岌可危"。其次，他认为课程领域之所以成为这种状况，是由于"根深蒂固地不假思索地依赖理论"。再次，他宣布课程领域将永远不会"复兴"，除非该领域的主要精力从理论的考虑转向实践、准实践和折中。施瓦布坚持认为，该领域对合适的研究对象——实践的逃避正是危机的预兆。

施瓦布辨别出六种逃避，它们成为这个岌岌可危的领域的标志。第一种是逃避领域自身。包括了领域之外的其他人来研究该领域的问题，可能指的是国家课程改革运动的领导权给了艺术和科学学者，而不是课程专家。第二种是"上升"的逃避，"使用外来的流行的东西"来讨论课程领域。第三种是下沉的逃避。标志是实践者回归到研究对象的不受干扰的原始状态。这种逃避的主要特征是以"新的"、"原始的"眼光来看待课程领域。施瓦布认为，这是惟一一个没有在当代课程危机中出现的逃避。第四种逃避是走向旁观，转变为旁观者、评论者、史学者或专门批判别人对该领域的贡献的角色。施瓦布认为，课程文献资料丰富有力地说明了这种逃避。第五种是明显的"老调重弹"，用对该领域没有什么意义的新语言来重复大家都熟悉的老知识。施瓦布"惮于列出那些只是重复泰勒原理、行为目标或关于杜威的争论的人和书"。第六种是引起争议的、"针对人身"的论争的增加。

施瓦布认为课程领域要想摆脱目前的危机，就需要有折中的方法、为"实践"确立中心地位、需要社会科学理论和实践艺术、需要信奉并支持审议。他还认为，需要创建新期刊来为课程领域的论争提供论坛。最后，他主张教师培训计划应该教授审议，这是"实践艺术"的前提条件。施瓦布(1970年)写道："借助于这样的期刊和教育，教育研究机构至少能够找到一条途径来把其

发现引导到学校的持续改善上，而不是一连串的短暂时尚上。”施瓦布是课程领域的“巨头”，Philip Jackson(1992a)在历史研究中也评价了他的贡献，这点我们在第1章中已经回顾过了。我们将在第4章更集中更具体地讨论施瓦布的理论的重要意义。

处于危机中的课程领域。施瓦布在70年代又对岌岌可危的课程领域指控了两次。他对课程领域危机的独特分析并没有得到广泛认可，尽管也激起了一系列称为“个人实践知识”(personal practical knowledge)的研究(参见第10章)。另一些人将认为课程领域不够理论化，而且太过实践了。但大家都认为课程领域已经失去其合法性了。泰勒原理最初被认为是课程开发的一个理性方案，已经成为狭隘的行为主义概念的原理，把课程简化为只是目标和结果。实际上，课程领域已经从内部瓦解了。但它也从外部瓦解了，如国家课程改革运动的领导权所证明的。而且，人口统计说明到60年代末学生人数已经减少了；事实上，70年代初期大多数学科都出现了教师过剩的现象。因而由于课程专业的招生人数减少了，联邦资助就转向别处；而且由于对传统的泰勒范式本质的质疑开始滋长，课程领域走向停滞就不令人惊奇了。令人吃惊的是那些重新激活了这种病因的人。在我们讲述这点之前(第4章)，我们先来总结60年代的发展。

八、结论：概念重建的初始阶段

> 课程理论应该是价值负载的，而不是中立的。
>
> (James B. Macdonald, 1967, p.168)

> 美国教育的焦点必须集中到个体身上。
>
> (Elsie J. Alberty, 1967, p.208)

对泰勒范式本质的挑战最初源自由马斯洛、奥尔伯特(Gordon Allport)、弗洛姆(Erich Fromm)、罗杰斯、艾里克森(Erik Erikson)所支持的人本主义心理学。60年代末期人本主义心理学的影响衰减了，70年代早期又以别的形式重新出现。人本主义心理学尤其是R. D. Laing的思想，为重新构想课程领域的早期尝试提供了非行为主义的基础(Huber, 1981)。

1963年ASCD年鉴的题目是《新的洞见与课程》，聚焦于作为个体的儿童。该书致力于“帮助我们发展新的洞见，把我们的思维推向传统窠臼之外”(Frazier, 1963, p.iii)。第二年，麦克唐纳讨论了社会与个人间的关系，尤其

是社会对个人进行界定的方式。他呼吁要有一种新的形象，来从总体上塑造学校尤其是课程。一些学校意识到儿童的新形象是自我实现，对于这些学校麦克唐纳称之为"现实中心的"(reality-centered)。这篇早期的论文标志着他对课程概念重建运动的巨大贡献的开端。麦克唐纳(1964)写道：

> 我们的意思仅仅是说，学校的存在主要不是为了灌输文化遗产、培养社会角色扮演者、或满足学习者的兴趣和需要。学校存在是为了使学习者接触现实，而我们的社会、我们自己、我们的文化遗产都是现实的一部分。(p.47)

显然，麦克唐纳对学科结构在构建课程中的优势提出了质疑。另外，他也对社会和心理取向的课程学者提出了质疑，他假定了一个概念，而这些质疑都是这个概念的组成部分。该概念的核心是使这样一种课程合理化——学生能够自由发展自己的思维和价值观、能够对现实做出创造性的反应(Burke，1985)。这种前沿工作将持续并延伸到他职业生涯的剩余20年。

麦克唐纳对学科结构运动的挑战。ASCD第十届课程研究学会的会议论文由麦克唐纳和Robert Leeper编辑整理，以《语言与意义》为题目于1966年出版。在这本集子中，对应于该时期学科中心的理所当然性和科学取向，该书强调了学校教育的人的一面："毕竟，语言只是完成大多数教学的工具和载体。意义才是人学习所要追求的目标、才是检验任何课程改革的依据"(Combs，引自Macdonald & Leeper，1966，p.v)。麦克唐纳的文章《学习意义与动机：引论》，讨论了与学科结构运动相联系的问题，强烈呼吁要关注人。他直接对前者提出了挑战：

> 毕竟没有理由怀疑，仅仅对学校内容进行再次系统阐述，就足以抵消或制止自我的缺失、抵消生活在这样一个技术化社会里的人的非人性化(dehumanization)和非个性化(depersonalization)。而且，也没有理由怀疑借助于组织的魔力，学科结构就能够减少核灾难的威胁，就能够为所有人带来正义和公平，或者为所有人摆脱贫困提供基础(Macdonald & Leeper，1966，pp.5－6)。

这个质疑构成了70年代概念重建的核心主题。

以人为首位(The primacy of the person)。麦克唐纳关于以人为首位之思想的第二个主要论述以《课程领域的惯例和允诺》(1966年)为题目，由哥伦比亚大学师范学院的Helen F. Robison编辑出版。麦克唐纳详细论述了非人性化的主题，倡导一种以人为导向的课程(a person-oriented curriculum)：

我们将通过构建我们自己的世界、与我们自己的世界相联系的方式，来创造我们自己的形象。这种形象极易带上现代社会片面有序的严格控制的行为特征。我们必须要努力奋斗，使人们成为应该成为的人——完整的人(complete human beings)。(Macdonald，引自 Robsin，1966，p.52)

当代学校结构是非人性化的。必须对学校和课程能够成为什么样子进行概念重建，必须培养有自我意识的完整的人。麦克唐纳再一次地提出了质疑，而且这个质疑在十年之后还一再得到重复。

俄亥俄州立大学会议。1967 年在俄亥俄州立大学举行了一场重要的课程会议，由 Paul R. Klohr 任会议主席(Klohr，1967a，1967b，1967c；Alberty，1967，Duncan & Frymier，1967；Heubner，1967；Mooney，1967b)。有几位学者认为该会议是走向对传统领域进行概念重建的重要一步(Pinar，1967；Miller，1979a)。Klohr 整理了会议论文，以《理论与实践》为题发表。Klohr(1967b)写道："如果可能的话，策划俄亥俄州立大学课程会议的人们……下定决心要检验正在发展形成中的课程理论。"(p.165)休伯纳的开创性的论文是关于暂存性(temporality)的(参见第 8 章)，把现象学引入到课程领域，除了这篇论文外，麦克唐纳的论文也值得一提。他描述了课程领域里正起作用的"框架"(framework)理论和"工程"(engineering)理论。他认为，框架理论学者是通过"审美理性"(aesthetic rationality)来解释课程问题，这个概念是麦克唐纳从马尔库塞(Herbert Marcuse)(1966)那儿借用过来的，马尔库塞是一位著名的批判理论学者，他的著作在 60 年代得到了广泛传阅。麦克唐纳认为，审美理性指的是人类基于直觉理性地处理世界的能力。个人必须回归到从丰富的经验中获得洞见的世界，这个世界使他能够超越目前的思想体系，走向新的范式或获得新的观点。

课程工程学的危险。麦克唐纳集中讨论了当时占主导地位的工程理论学者的危险。在 1967 年的这篇陈述中，人们可以发现政治理论在接下来的几十年里影响之巨大。麦克唐纳所关注的东西几乎预示了整整一代课程学者的思考："我们目前解决人类行为的'系统方式'的危险在于——我们对自己控制的越多，系统概念在解决效率和结果问题上就越有用，以至于我们将通过'审美理性'，处于与现实失去联系的极度危险中。"他进一步说道："学校教育将被简化为这种系统过程[效率和结果]的客体化(objectification)。这种过程在我们社会的其他方面已经可以展现出来。在我们国家经济安全政策领域尤其明显。"(Macdonald，1967，p.168)这种"系统方式"——泰勒原理的

又一特征——及其行为主义的产物如表现目标，不是由于其成功而是由于其失败而流行起来的。它失败的越多，就越加强对它的使用。客体化的过程，包括把学生具体分类（天才儿童等等）以及把人际过程商品化（commodification，参见第5章），将渗透整个教育制度。

中心问题。麦克唐纳（1967）意识到课程理论化是“一项富有挑战性的事业”（p.166），开始呼吁一个非常不同的课程领域。在这个阶段，麦克唐纳相当大地超越了当时的主流思维，他觉察出“出现了框架理论学者（framework theorists）和工程理论学者（engineering theorists）。二者都是需要的”（p.166）。框架理论学者感兴趣于更大的、非技术性的问题，他把自己也归属于这一类：“该论文侧重于把理论当做框架的发展，从中可以产生一些设计，而不是把理论看做对这些设计的检验”，这代表着“技术理性”（p.166）。在技术理性中：

> 现象被看做是隔离的客体（通常是相互作用或变化的）；共同特征被抽离出来，并使之相互联系，置入系统中。在人类行为中使用技术理性的危险在于——我们渴望获得控制、理解和预测时，我们可能（也许是已经）把我们自己看做对自己目的有用的客体或这些客体的表征……那么我们就成为马尔库塞所称的单面人（one-dimensional）。（pp.166－167）

麦克唐纳引入了“审美理性”的观点，审美理性在此意指人类基于直觉，理性地处理世界的能力——回归到从丰富的经验中获得洞见的世界，这个世界使他能够超越目前的思想体系，走向新的范式……或获得新的观点（p.167－168）。相对于“封闭的”技术理性，审美理性是“一种把途径应用于开放目的的理性”（p.168）。麦克唐纳然后直接指向了课程领域：

> 显然，教育如果要想避免同样的困境（如核武器运载系统使我们陷入国家主义和军备竞赛的泥沼中），课程领域的理论化就必须有足够宽广的范围来使用审美理性——这尤其意味着系统比喻还不够，使用的时候必须小心……中心问题是理论和理论化是价值负载的还是中立的。然而利用课程理论满可以创造性地解释课程现象，更不用说通过科学的概括来解决课程问题了。目前课程理论最恰当的任务可能就是解释的任务了……课程理论必然也有启发的作用。课程理论应该是价值负载的，而不是中立的。它应该承担义务，促使人们在创造、指导和使用时充分发挥丰富多样性。所有人们的理性潜能都应该投入到课程理论化的过程和目标上……课程理论化是规范的思维行为。它受到这样两种意识的规范：对课程理论历史发展的纵向意识

以及对不同正规学科中人类当代发展状况的横向意识……课程理论不是仅仅侧重于技术理性的规范，而是应该受到整个人类理性潜能的规范，既有审美理性也有技术理性。(pp. 168 - 169)

这是一篇重要的论文，超越了课程领域的公共论争(尽管也准确地集中于国防问题上)，指向课程研究中所使用的思想之本质。他反对理性的、技术的理论化体系，认为这容易歪曲事实，最终导致无人性；他倡导审美理性，认为这包含了政治、历史和技术的潜能。应该注意到麦克唐纳所指出的课程理论的解释性的作用，事实上课程领域在10年后确实采纳了这个观点，即致力于理解课程——而不仅仅是开发课程。

休伯纳：关系模式与语言。俄亥俄州会议上的另一发言人是哥伦比亚大学师范学院的教授休伯纳。他在威斯康星大学得到 Virgil Herrick 的指导(与麦克唐纳一样)，也引领了走向概念重建的运动。他在完成一篇统计的博士论文后，加剧了对自己的教育以及对周围人们的教育的不满。他投入地研究神学和哲学，把神学和哲学的一些思想引入到课程领域(Huber, 1981)。休伯纳在1963年的一篇题目为《人际关系的新模式》的论文中，试图把课程领域的注意力从学科结构转向人际之间是如何发生关系的。他依赖第三势力心理学和存在主义，预先提出了几个主题，在后来他和其他人都将从事研究这几个主题。如我们已提到的，这其中有课程语言的问题。休伯纳努力"使教育工作者意识到自己在形成价值观以及使行为合法化时，思想模式和语言的有限性"(Huebner, 1963, p. 162)。

休伯纳在1966年《作为研究领域的课程》一文中提出了四个激进的建议。第一，他认为，课程概念易于受到"技术"的束缚，而不是与人文精神联系在一起。第二，课程领域过分依赖被看做是目标或目的的价值观。而且，课程领域过分依赖学习，把学习看做是人类暂存性的重要表现(参见第8章休伯纳系统阐述了对课程暂存性的忧虑)。第三，通过设计教育性的环境，可以部分地实现对课程概念的纠正。第四，休伯纳坚持认为，课程设计本质上是一个政治过程，课程工作者借此可以获得一个公正的环境。与麦克唐纳和艾斯纳(Eisner)一样，休伯纳(1966a)赞同把艺术看做一种课程理论和设计的模式：

既然我们已经部分地摆脱了阻碍想象的繁忙工作，我们是否有可能开始努力掌握课程的全面设计，来看看如何使人类逐步形成的技术有利于不断发展的人类精神？学校里的教育环境和活动，标志着现在人类是什么样子以及

将来想成为什么样子。这种设计是一种伟大的艺术。对课程的研究应该为这种艺术做准备。(p.112)

休伯纳的贡献。休伯纳研究了社会边缘传统来寻求一种新的课程语言。他在60年代的论文题目就说明了这种研究："政治与课程"(1962)、"作为研究领域的课程"(1966a)、"课程语言与班级意义"(1966b)、"课程领域对人类暂存性的忧思"(1967)、"心理学思想对课程的启示"(1968)、"意义与教学：反思海德格尔关于语言的著作"(1969)。和麦克唐纳一样，休伯纳的著述相当不同于占主导地位的"科学"取向，利用了语言分析、存在主义、现象学、神学和政治科学的思想和方法。如这些题目所说明的，他的学术视野非常宽广；他的问题中心跨越了从班级日常事件到关于课程领域本质的基本问题这样一个大的跨度(Heubner，1991，1963)。休伯纳对政治理论的兴趣传递到他非常著名的学生阿普尔身上，阿普尔后来成为七八十年代政治取向的课程理论学者中的先驱之一(参见第4章和第5章)。如我们将要看到的，休伯纳和麦克唐纳在70年代仍然很有影响力。

Mooney与创造力。另一些人也在超越主流。如我们前面已经提到的，俄亥俄州立大学教授Ross Mooney研究了教学、研究和课程方面的创造性。他的论文中有《创造与交流》(1961)、《创造与教学》(1963)、《把教育研究者培养为有创造力的艺术家》(1965)、《创造性的统整》(1966)、《创造：当代文化与复兴》(1967a)、《认识我们自己》(1967b)(在1967年俄亥俄州立大学会议上提交的论文)、《处于危机中的三个时刻》(1969)。Mooney在这些论文中探索了教育工作者能够支持课程中的创造性的不同途径。和伟大的评论家Norman O.Brown一样，Mooney系统阐述了反对死亡的生命观(a view of life against death)，认为学校必须表现出支持生命的这样一种结构，而不是无意识地流露出死亡的讯息(Huber，1981)。

Klohr的影响。如我们已经说到的，俄亥俄州立大学教授Paul R.Klohr参与了ASCD课程理论委员会，主持并整理了1967年俄亥俄州课程理论会议的会议论文。他出版的著作中有《在课程变革中使用设计成分》(1965)、《课程理论发展中的问题》(1967b)、《陷入困境的课程工作者》(1969a)、《寻求新的设计替代方法》(1969b)等等。Klohr不同凡响的学术视野以及他通常是观点鲜明的教学，培养了许多学生以多种途径投入到概念重建运动中(Schubert，et al.，1988)。

艾斯纳：作为美学文本的课程。斯坦福大学教授艾斯纳在创建我们称之为"作为美学文本的课程"的专题文献(见第11章)、以及在质性评价(见第13

章)中都起了推动作用。艾斯纳在 1971 年的《如何能够测量彩虹?》一文中，总结了人们对于流行的课程、教学和评价的行为主义取向之不断增长的质疑。艾斯纳指出，测验、分类划等、测量都不能穷尽关于评价的思想和途径。这本早期的作品发展为课程评价和理论的重要观点(Willis, 1978; Eisner, 1979, 1985a, 1985b, 1991a)。90 年代由于麦克唐纳去世，Klohr 退休，休伯纳离开课程领域转向宗教教育(如他在耶鲁大学神学院教授的那本著作)，艾斯纳成了课程领域惟一一个从 60 年代起到现在仍积极工作的重要人物。

Greene：艺术和人文学科的重要性。哥伦比亚大学师范学院教授 Maxine Greene 教授"文学哲学；艺术与美国教育；哲学、文学与视觉艺术；批判与当代艺术形式"这些课(Greene, 1975a, p.297)，她最初加入这个学院是为了编辑《师范学院学报》。她早期的著作，以《公立学校与私人看法：在教育与文学中寻求美国人》为代表，调查研究了在美国文化中学校作用的可能性。Greene (1965a)写道："我们将持续寻求一种视角，来帮助我们更清晰地看待学校，更多地了解学校在美国生活中的作用。"(p.8)如她在 1965 年的《真正讨厌的东西与想像花园》一文中所建议的那样，那种作用涉及到，不论是学校还是文化大体上都缺乏意义。她认为，人文学科尤其是文学研究能够帮助学生正视这种无意义，尤其是当这种无意义与科学的胜利和宗教的衰退相联系的时候。尽管 Greene 从来没有把自己与概念重建运动联系起来(见第 4 章)，她的著作仍对它产生了显著的影响。

Kliebard 对传统领域的批判。Herbert M. Kliebard 先是课程领域的重要评论家，很快成为非常著名的史学家，他讨论了科层体制和知识的片断性。Kliebard 在《作为教育口号的学科结构》和《科层体制与课程理论》文章中，对在课程中使用科学管理和学科方式进行了批判。他质疑了与前者相联系的"产品"取向。Kliebard 说道，20 世纪早期课程理论主导的隐喻是从公司管理中借用过来的(Kliebard, 1970, 1975a)。他特别地检验了科学管理对课程学者如博比特的影响。这种影响在 60 年代再次露面，将持续到 70 年代。

Kliebard(1975a)批判了课程领域的非历史观。他指出，在其他学科中是通过当代实践者与历史前辈们的"对话"来获得进步的(Huber, 1981)。而课程领域缺少这种对话。标志就是"非批判性地倾向于新奇事物和变革，而不是知识的积累或代与代之间的对话"(Kliebard, 1975a, p.41)。课程领域漠视传统的态度滋生了科层化、标准化、片断化的课程概念，而且这些概念还被提升为是"新的"。Kliebard(1975a)建议道："课程领域接下来 50 年的工作必然是发展一些可供选择的方式，来取代已支配了前 50 年课程领域的思维模式和框架"(p.49)。事实上投身于 70 年代概念重建运动的那些人很认真地采

纳了他的建议。

概念重建的第一个阶段。联邦资助和学科领导的国家课程改革运动主导了整个60年代。布鲁纳和其他一些人发展了一种基于学科的连贯的课程观,这种课程观以发现为基础,可能从整体上与30年前杜威进步主义所强调的重点并不冲突(尽管我们也提到过,这也受到一些学者的辩驳)。尽管我们已经看到了,有几个学者相对孤立地试图挑战理所当然的课程与教学概念,课程领域科学的行为主义的一翼仍然发展得比较强大。麦克唐纳、休伯纳、Kliebard、艾斯纳、Greene、Berman和Klohr都反对行为主义、科学主义(它们把认知形式仅仅简化为可量化的东西)、非人性化的技术,以及学校里压迫、异化的官僚主义。这些学者先攻击行为目标,然后攻击科层体制、学科中心取向,以及对学习的量化的、标准化的评价和测量(Huber, 1981)。这种挑战——基本上没有得到协调——代表了概念重建的最初阶段,此时传统领域开始沉寂且比较有限。

传统范式开始分解。不再只是几个有勇气的学者对主流课程领域进行挑战,事实上当60年代几个政治、文化事件发生时,这种挑战就开始普及起来。人权运动、学生反对越南战争、以及所谓的反文化的发展,都严重质疑了学科取向和行为管理。这种挑战首先出现在大众新闻界,John Holt、伊里奇(Ivan Illich)、Jonathan Kozol、Herbert Kohl和其他一些人出版了广泛流传的著作,还表现为对第三势力心理学(尤其是与马斯洛和罗杰斯相联系的心理学)以及政治理论(尤其是与马克思相联系的理论)的兴趣日益高涨。选择性学校运动也发展起来了,在某些方面与30年前的进步主义运动比较相似。

C. A. Bowers(一位重要的政治理论家,见第5章)通过间接提到弗洛伊德和卢梭,把60年代的选择性学校运动与儿童中心的进步主义联系起来了:"在进步教育运动的早期阶段,弗洛伊德为教育经验提供了心理学基础,这种教育经验使儿童自由表达思想的机会得以最大化。但随着吸收了卢梭思想中反映的美国自由和平等的成分,早期进步教育运动的儿童中心阶段拓宽了其意识形态基础。由于这个原因,60年代的选择性学校运动把尼尔(A. S. Neill)的以弗洛伊德为基础的教育学与卢梭的'回归自然'哲学"混合在一起(Bowers, 1984, p.20)。对课程学者来说,弗洛伊德比卢梭更令人感兴趣,但在70年代,对许多人来说,马克思比二者更令人感兴趣。传统的课程开发领域首先受到挑战,然后被重新概念化。"岌岌可危"的课程领域将以一种令人吃惊的方式开始复苏。

第4章

把课程理解为历史文本：课程领域的概念重建

1970—1979

多年来课程开发和改革的主要动力都是指向微观的课程问题，而忽视了宏观的课程问题。

（Daniel & Laurel Tanner，1975，p.ix）

如今社会的决定因素是理论知识，理论的首要位置超过了经验论。

（Daniel Bell，1973，p.343）

新纪元来得太迟了。

（Herbert M. Kliebard，1975c，p.83）

一、引言：范式巨变的十年

回顾历史，美国课程中实证主义和结构主义的高潮是在20世纪60年代（Cherryholmes，1988b）。学科结构取得了胜利，引起了课程和教学计划的激增，这些计划都深受行为主义心理学的影响。70年代的课程领域经历着一次深刻的变革，我们可以称这次变革为“范式转换”（paradigm shift）。也许有人会存有疑义，认为这个十年只是代表了对早期潜伏的兴趣的一个重新确认。的确，70年代许多学者的理论可以与本世纪早期的进步主义理论相联系，尽管它们之间有重要的区别。（Stanley，1992b）所谓的人本主义取向以及最初研究自传的兴趣可以与儿童中心的进步主义相联系，而另外一些则可以到19世纪的浪漫主义那里找到其理论先驱。（Willinsky，1987，1992b）课程中马克思主义、新马克思主义以及其他政治观点的爆炸，使我们回想起早年乔治·康茨及社会改革家们的理论，但是，由于这些人拥护马克思主义，使他们与康茨的研究有所区别。（Stanley，1992b）尽管这些主题回应了早期的一些理论，但

它们在70年代的作用是对美国课程领域特征的一次重建，包括概念上的和方法论上的。这一领域将从实践中主要关注课程开发，转向在理论和实践上关注课程理解。

到70年代早期时，课程领域很明显是一个“供人竞争”的领域。施瓦布宣称课程领域正“岌岌可危”的断言深深拨动了人们的心弦。的确，在这整个十年，将重复着各种各样的指责：Huebner1975年称此领域已了无生气（Huebner，1976）；派纳1978年称此领域被阻止了（Pinar，1979c）。Arthur W. Foshay在给Daniel & Laurel Tanner（1975）所著的《课程开发：理论与实践》（*Curriculum Development: Theory into Practice*）一书所作的前言中，将70年代的情境追溯到50年代：“课程领域因为进步主义在50年代的衰落而被赶进了混乱之中。”（Foshay，转引自 Tanner & Tanner，1975，p. vii）泰勒原理也走向了它的使用尽头，部分是概念上的原因，部分是历史的原因。批评它的人指出了它的技术主义（即它强调程序而排除道德规范，等等）以及它在政治上的天真（例如，见Kliebard，1975c）。从历史上来看，正如我们在前几章中见到的，课程领域被60年代的全国课程改革运动回避过去了。对这一传统领域声望的打击，伴随着招生人数的日趋减少，教育管理学系和教育心理学系在政治上的上升，一般课程专家退却代之以学科专家（如科学教育家），以及此领域内部本身范式的不稳定性（也即对泰勒原理的不满），都将课程领域引入危机之中。

历史从另一角度支持了这一领域的概念重建。60年代世界范围内的学生运动，在美国特别是与反战和公民权利运动结合起来，甚至超越了这些深刻的问题，而对美国文化的传统观念提出了挑战。除了政治和种族的不满情绪之外，60年代还掀起了所谓的反文化运动（counterculture）。文化革命的观念，也许在中华人民共和国毛泽东的领导下表现得最为严重（见第14章）。几乎所有与社会科学有关的学科都经历了一次自我批评（见 Gouldner，1970）。课程领域也不例外。课程研究领域有400多部书在这个动荡的十年里出版了（Schubert，1980a），而这个十年是巨变的、争论的和范式转变的十年。（Klohr，1980；Bullough，1979a；Miller J.，1979a；Vallance，1980b；Purpel，1981）

二、大众出版物

如果没有被到处可见的毁伤——对自然性的毁伤，对学习乐趣的毁伤，对创造快感的毁伤，以及对自身意识的毁伤——所惊骇，我就不可能花很长时间去走进公立学校的课堂。

（Charles Silberman，1970，p. 10）

一批有关教育的大众书籍将可能间接地影响课程领域，以及影响该领域将在这次危机中把握的方向。其中有一本书，不是由一位教育家而是由一位记者和社会学家 Charles Silberman 所著。在 60 年代后期他是《展望》杂志编委会的成员之一，此书——《课堂中的危机：美国教育的重建》——是受卡内基公司所托，并刊登在《大西洋月刊》杂志的一个前出版系列（a prepublication serial）中，此系列还包括了一些轰动性的题目，比如：《学校课堂中的谋杀》和《公立学校如何杀死梦想、毁伤大脑》。这本书和这些文章都被广为传阅。

在这十年的早期，Silberman 是学科结构取向的倡导者（见第 3 章）。但在《课堂中的危机》一书中，Silberman 的观点有了相当大的转变。人的自发性和学习的乐趣——他们在学校中的缺失，而不是学校学科和学术学科结构的逼真性，是 Silberman 在《课堂中的危机》中所关注的对象，他写道：

> 我对公立学校本身的失败很愤怒。如果没有被到处可见的毁伤——对自然性的毁伤，对学习乐趣的毁伤，对创造快感的毁伤，以及对自身意识的毁伤——所惊骇，我就不可能花很长时间去走进公立学校的课堂。公立学校，那些“梦想的谋杀者”，Lillian Smith 也有与此相似的短语——是直到一个人了解了它们之后才会真正厌恶它们的一种组织。（Silberman，1970，p.10）

与下一个十年（80 年代）不同，这次危机不是一个考试成绩的下降，70 年代早期的这个危机是意义的危机（one of meaning）。教育需要重建，而课程被 Silberman 视为是一个需要巨大改变的部分。［颇具讽刺意味的是，支持 Silberman 建议的卡内基基金会，在前一个十年里曾支持了科南特（James B. Conant）对美国高中的改革，这次改革引起的问题正是 Silberman 在其研究中发现的问题（见第 3 章）］。泰勒原理，即课程成为达到目的或目标的一个手段，曾对于教育实践者是不言而喻的。Silberman 把这个结果称为是对手段和目的的混淆，并在“课堂计划的暴行”中目光犀利地进行了举例论述。他指责道：“［课堂计划］鼓励形成为惯例而惯例的顽念。学校中存在着无数的教师和管理者混淆手段和目的的例子，由此设计的方法是无法达到这些目的的。”（Silberman，1970，p.125）

在《课堂中的危机》中一个包括三章的部分里，Silberman 勾勒了公共教育所需的重建的本质。就初等学校而言，建议实行“开放教室”（open classroom）。Silberman 回顾了英国的小学特别是关于英国小学状况的 Plowden 报告（1963）。这份报告，以此委员会主席的名字命名，赞成“非正规教育”（informal

education)和"开放教育"(open education)(Barth, 1972; Featherstone, 1968)。随着此报告在美国的广为流传(Tanner & Tanner, 1980), Plowden 报告给了人们以"开放教室"的概念。Silberman 加入了这次运动,宣称"非正规教育在美国能和在英国一样运作良好"(Silberman, 1970, p.266)。满怀对儿童中心进步主义的追忆,非正规教育的倡导者们对占统治地位的学科结构取向提出挑战。学科结构取向在 60 年代末期是用行为主义的概念来构思教学的。

与杜威比较相像,Silberman 坚持认为,儿童时代应该因为它自身的原因而得到珍视,并且它不仅仅是未来生活的准备期(Silberman, 1970)。这一观点在他对中等学校的更普通的建议中阐述得很清楚。

> 为使学校整体人性化而做了稍许有点大胆的尝试——例如,通过减少所需班级的数量,通过允许学生有另外三倍多的未安排的时间,以用于独立学习、选修更多的课程、完成某些课程中需在课堂外完成的内容,或用于休息和娱乐。(Silberman, 1970, p.337)

他的观点曾被 Laurel 和 Daniel Tanner(1980, p.504)刻画为"简要的和泛泛的",但 Silberman 的书不仅提醒了美国公众要警惕加深美国教育的问题,而且提醒人们要意识到人本主义改革——而不是技术革新的可能性。

回想一下 60 年代,Huebner, Macdonald, Eisner, Klohr 和其他一些人曾对人们想当然地把学科结构取向视为重点而提出质疑。他们的工作为 Silberman 在 70 年代的指责作了准备。他们的勇气和质疑是对主流取向的文化和学术进行重估的更广泛的一部分。弗洛姆(Erich Fromm)历史地定位了这一兴趣:

> 存在核战争对人类(原文如此)生理生存的威胁,并且也存在着越来越多的机械化、科层化以及人与人的疏远对人的精神生存的威胁。一个新的人本主义思想和感情正在向前推进,反抗这些对人类的威胁。新人本主义的代表人物现在在他们各自的领域里仍然是少数派,然而他们的声音越来越清晰地被听到了。(Fromm, 转引自 Huber, 1981, p.59)

人本主义者如弗洛姆提出的许多问题,将被那些课程专家们扩展至他们的研究中以重新审视他们自己的领域。然而,一些非严格意义上的概念重建之人本主义在一些课程著作中出现了。读者不应把这个人本主义,与第 2 章中讨论过的为发展智力训练而强调背诵和记忆的古典人文主义取向相混淆。

70年代出现的人本主义完全不同，它的一些重要的描述词可以表明这点："人本主义教育、情感教育、个性化教育、价值澄清等。"(Shubert，1980a，p.243，见 Glasser，1969；见 Simpson 的评论，1986)特别是价值澄清吸引了许多课堂中的教师，对这一过程的一些详细论述也出版了(例如 Casteel & Stahl，1975；Hall，1973)。各种各样的课堂中的人本主义取向也遭到了从各个角度进行的批评，但是也许最能让人记住的是 Robin Barrow 所作的批评(1984b)。

三、70年代的人本主义

对认知的普遍重视，以及认知与情感的分离，对我们的社会造成了一种威胁，在其中我们的教育机构生产出的是冷漠的、超然的个人，没有任何对人本主义目标的承诺。

(Gerald Weinstein & Mario Fantini，1970，p.27)

课程开发和督导协会(Association for Supervision and Curriculum Development，ASCD)把他们1970年的《年鉴》取名为《养成人性》(*To Nurture Humanness*)。在这一期中编辑(M. M. Scobey & G. Graham)呼吁教育是为了宁静和自我实现。自我实现是由著名的人本主义心理学家马斯洛(1968)提出，代表了人本发展的一种形式。人本发展的概念在这一期中受到了各种不同的待遇。其中一篇论文是由哥伦比亚大学师范学院的 Arthur Foshay 所著，他在其"课程开发和人文素质"中把课程开发更具人性化。为了获得更多的人性，将需要学习进程与学习风格的个别化教学。课程开发的进行必须觉察到人"是在一种无尽复杂的方式中作为整体而行动"。(p.150)Foshay 坚持认为，人本课程开发必须是"尝试性的、互动的、合作的、考虑到个人的优点，并同时是严格的"(Foshay，1970，p.151)。在这篇论文中列出了人本主义立场的几个因素：人是整体的并且处于一种形成或发展的状态；为了学习和知识创新，需要与环境相互作用；为了知识的交流和发展，进行对话的重要性，承认和培养个性的重要性。(Shubert，1980a)

对这种风格，另外一篇说明性的论文是由 Gerald Weinstein & Mario Fantini 所著的《走向人本主义教育：情感课程》(1970)(*Toward a Humanistic Education: A Curriculum of Affect*)，它受到了福特基金会的资助。此论文谴责了传统学校中过分地惟一强调认知因素。在这样的考虑下，Weinstein & Fantini(1970)指责道："普遍的对认知的重视，以及认知与情感的分离，对我们的社会造成了一种威胁，在其中我们的教育机构生产出的是冷漠的、超然的个人，没有任何

对人本主义目标的承诺"(p.27)。为应付这一威胁，Weinstein & Fantini 建议采用一种从 Bruce R. Joyce(1966)那儿借鉴来的"三层结构"(three-tier)的课程。第一层是由儿童智力发展的基本"建筑瓦砖"构成(也即阅读、写作和计算)。第二层将从个体学生的潜在天赋和能力中发展出来。Weinstein & Fantini，把这一层或这一模子描绘为个人发展层。第三层将由"群体探索课程"(group inquiry curriculum)组成，解决一些社会问题，这些社会问题"与自我有关，与对自我和他人关系之探索有关——但不是在个人问题意义上而是围绕这些个人问题进行的共同体的脉络"(Weinstein & Fantini，1970，p.30)。这三层结构可能纠正课程中在认知方面存在的不平衡状态。

课程文献中的最严肃也是最重要的一份是 1971 年出版的，由 Franl Jennings 编辑的《师范学院学报》。这一期中每一篇重要论文都是由哥伦比亚大学师范学院的教师所著，其中有几篇至今仍然是理论和学术方法的典范。Robert McClintock(1971)的《美国的课程设计》把焦点集中于 William Torey Harris，但回顾了一百年的历程，指出 20 世纪的课程设计因未能研究自己的历史而趋向于重复自身。Donglas Sloan(1971)澄清了学院的课程争论，集中讨论了 1828 年的《耶鲁报告》。Maxine Greene(1971)的《课程与意识》在她那一代中也许是最重要的教育哲学家所著的一篇精湛佳作。Philip H. Phenix(1971)的《超越与课程》是努力从神学文本理解课程的一个开创性的论述。Ralph F. Goldman，William H. Weber 和 Harold J. Noah 的《课程结构的一些经济模型》，以及 George La Noue 的《教育政策》(他在其中讨论了代金券的观点以及其他一些问题)结束了这次由师范学院教师所作的对课程理论的持久探讨。

未来。人本主义的兴趣是广泛的，从对可能的未来学习到组织的变革。未来主义或未来学在 70 年代中被好几个课程学者专门研究过。在美国课程研究中对这一兴趣的描述是 Harold G. Shane(1977)所著的《课程变革：走向 21 世纪》，在此书中他呼吁一种"人本需要"课程以服务于所有年龄的人(p.11)。另外对未来感兴趣的陈述是由 Jack R. Frymier(1973)所编的题为《明天的学校》的文集，其中他把学校与军事坦克作了类比："公立学校有点像军事坦克：它拥有令人惊奇的能量和极厚的墙壁，但是在战场上它又是极其脆弱的，它行速极慢，而且需要大量的支持和燃料。"(p.67)这本文集也包括了他的文章《明天的学校》以及他与 James Duncan1967 年的合作研究的续篇[见 Frymier，Wilhour，& Rasp (1973)]。回顾历史，对未来的猜测有时是乐中带苦的："教师们都喜欢放假，但经过认真设计的实验和课程研究将增加已经被减少的工作负担，因为要在暑期开展研究和评估结果。"(Cook，R. & Doll，R.，1973，p.469)

Willis Harmon(1972)也在一篇论文中,对社会、政治和知识的未来趋势作了概要的论述,这篇论文组合了 David Purpel 和 Maurice Belanger1972 年题为"课程与文化革新"的论文集。(Purpel 和 Belanger,1972a)在 Harmon 的这篇论文之后,Purpel 和 Belanger(1972b)在他们的"走向人本主义的课程理论"中扼要论述了人本主义对课程的启示意义。这本册子重印了许多有影响的论文,包括施瓦布(1970, 1972)的《实践:课程的语言》,Fred Newman 和 Donald Oliver (1967, 1972)的《教育与社区》,以及柯尔伯格(Lawrence Kohlberg)(1966, 1977)的《学校中的道德教育:发展观》。Purpel 和 Belanger 收纳了 Michael Serineen (1972), Jane Roland Martin(1972), Joseph C. Grannis(1972), Zvi Lamm(1972)和 Carl Regers(1972)的论文集《艺术的地位》。在《学校与社会》及《自我意识的发展和个人成长》两部分中论文观点的分歧,将成为 1973 年 5 月在 Rocherster 大学会议中开始的概念重建的两个基本主题运动。这次会议的进程也体现了《文化革命》这个题目的特征。(Pinar, 1974c)

同样是对这十年兴趣转变的反映,吉德莱德(1975)出版了《教育变革的动力:走向反应性学校》(*The Dynamics of Educational Changes: Toward Responsive Schools*)。Samuel G. Sava 为其写了引言,他宣称:"本研究超出了消极、临时的对自然系统的调查研究,是为产生变革而系统提出一种主动调解的策略。"(p.xv) 吉德莱德开始时便强调过这一点,他说他是最"关注教育变革和改善的动力——而不是注重描述重建学校的东西应该是什么样子"(p.2)。用吉德莱德的观点看,即将产生的变革"需要一个教育的生态学模型……如今的整个生态系统被重叠、复制、喧闹的交流链以及超负荷的功能障碍的机构所污染了"(p. 203)。他断言"生态学思想包容全部:学生对教师的正面和负面影响;教师对教师的影响,资源的利用,以及这些人之间的人际关系"(p.206)。抛弃了与行为主义相连的投入—产出模型,他提出了他的"应答模型"(responsive model)。同样他抛弃了社会效率的传统,吉德莱德断言:"学校不是工厂,他们的价值存在于那儿所维持的生活质量。"(p.216)

这个十年里出版的其他文章也为人本主义的特征作了例证。Louis Rubin 在他编的《课程手册:学科、课程运动和教学方法论》(*Curriculum Handbook: The Disciplines, Curriculum Movements, and Instructional Methodology*)(1977)中用启发性的(generational)术语——"我们应该教给儿童什么",重新提出了传统的课程问题:"什么知识最有价值"(p.1),这种交流的风格是由 Margaret Ammons(1969, 1973)开创的。Alexander Frazier 的《冒险、掌握、联合》(*Adventuring, Mastering, Associating*)预言了 80 年代后期"对合作学习的强烈兴趣"(p.131)。Jake Frymier(1977)精心完成的《Annehurst 课程分类系统》努力

将课程个人化，为每个教师设计适合他们的课程单元或模块。Eva Baker 和 W. James Popham(1973)在他们《扩大教学目标维度》(*Expanding Dimensions of Instructional Objectives*)中，热衷于使教育目标"人性化"(部分是通过鉴别所谓的情感目标)，试图表明教学技术能对课堂产生积极的影响。这些人本主义的文章把矛头指向了学校，在 70 年代延伸到了课程开发范式中，直到施瓦布有影响的论文的出现，才标志着这段历史的结束。

四、约瑟夫·施瓦布

这就是施瓦布人格中实践的特质，这种特质总是使他投身于行动，这是使他去尝试的最主要动力。

(Ian Westbury & Nail J. Wilkof, 1978, p.18)

正如我们在第 1 章中看到的，施瓦布认为课程领域"岌岌可危"的描述，是对此领域的巨大冲击。他写道："这个领域岌岌可危。运用目前的方法和原理它不能继续其工作，也不能对教育的进展做出重要贡献。"(Schwab, 1970, p.1) 他的"诉状"和关于此领域应该如何发展的建议，正如我们在第 1 章中见到的，产生了极大的影响，施瓦布曾宣称：

> 课程领域决不会复兴，也决不会对提高美国教育质量做出新的贡献，除非课程将其力量从主要对理论的追求……转向另外三种传统的运作方式：实践的方式、准实践的方式和折中的方式。(Schwab, 1970, p.2)

我们在第 1 章和第 3 章中曾简要地总结过施瓦布的论点，这里只需指出，在 1969 年他认为课程领域已"岌岌可危"的声明(1970 年再版)标志了概念重建十年的开始。他的研究以后将在各种文献中继续被讨论(例如，Eisner, 1984; Shulman, 1984; Pereira, 1984; Jackson, 1992a)。那么，是谁用一篇论文将传统范式推向崩溃，并帮助建立了一个新的轮廓呢？

在他们为施瓦布选集所作的引言中，Ian Westbury 和 Neil J. Wilkof(1978)简述了施瓦布的生平。施瓦布(Joseph J. Schwab)出生于 1909 年 2 月 2 日，逝世于 1988 年 4 月 13 日。近 50 年里，施瓦布任职于芝加哥大学，居住在海德公园。在密西西比哥伦布长大后，施瓦布仅 15 岁便进入大学学习，1930 年毕业，获得英国文学和物理学的学士学位。1931 年秋季，他开始了生物学的研究生学习，8 年后获得了遗传学的博士学位。1937 年，他离开海德公园一年，

接受哥伦比亚大学师范学院在科学教育中的成员资格。在那里，他对正在萌芽的心理测量学进行了研究，并在他完成博士学位论文时把它运用到课程开发之中。1938年他回到芝加哥大学，在本科学院担任生物学教师和主考人。1974年他作为教育学教授和自然科学的William Rainey Harper教授从大学退休。接着，他成为加利福尼亚Santa Barbara民主机构研究中心的一员，这是一个1929年至1952年由芝加哥大学校长赫钦斯(Robert Maynard Hutchins)资助的独立机构(见第3章)。(Westbury & Wilkof, 1978)

施瓦布的思想受到了一批重要人物的影响。首先，他受到芝加哥大学赫钦斯，阿德勒和其他一些对"名著"(great books)感兴趣的人的影响，这是19世纪经典课程理论的形式。施瓦布也受到了Sewall Wright的影响(他是著名的生物统计学家)以及哥伦比亚的Irving Lorge的影响(他是教育测量这一新领域的重要代表)。因为这些背景，施瓦布可以继续第一位大学主考者Louis L. Thurstone的工作。作为生物学的主考者，他在30年代后期与Thurstone的继任者泰勒一起工作过。他从泰勒那里获得关于学校和课程的考查过程以及课程开发的清晰概念。在这一时期里，他因为作为一名本科学院的教师，在本科生课程中引入了讨论的方法，并在芝加哥大学把它引进到古典文学课程中，这一举措又使他名声大振。到1940年，施瓦布确信必须进行讨论式教学、确信名著的潜在重要性、确信普通教育中科学的重要性；的确，他满怀激情地关注科学、价值观和教育之间的关系——这是他关于教育的第一篇论文的主题(Schwab, 1941/1978)。在这个早期阶段，他的观点和想法还缺乏一个一致的框架。Richard McKeon，一位对解释学感兴趣的哲学教授，曾是杜威的学生，也是哥伦比亚大学的教师，他劝服施瓦布阅读一个文本需要关心文本本身，也要关心解释者解释文本的策略。施瓦布将会相信，课程利用解释作为主要的方法，就必须既强调被读材料中语义问题的一致，又要强调学生作为阅读者的意识。(Westbury & Wilkof, 1978)

施瓦布与McKeon的联系，使他能够清楚地表达他作为一个生物学教师的忧虑和他对"名著"作为自由教育资源具有潜力的兴趣。在施瓦布(1978)《与自由教育相关的科学知识的本质》的论文中，他开创了各种科学研究的初步分类，他把它作为一个"对课程设计者在选择材料和学科的初步指导，以及对教师及其学生进行科学研究的一个帮助"(p.81)。这篇论文对他(1978)的"科学家在做什么?"作了补充。到40年代后期，施瓦布研究起了杜威。1948年他阅读了亚里士多德的生物学著作，准备为《西方世界名著》的"syntopicon"这些研究做索引，这是赫钦斯和阿德勒与名著有关的项目的最后一项。另外，他开始研究心理学和精神病学。1949年，施瓦布被大学教育系任命，泰勒

是那里的系主任，并且和施瓦布在大学考试办公室是长期的同事，泰勒鼓励他将注意力转向正式研究自由教育的原理。

施瓦布在“成绩测验评估准则：一个学科专家的观点”(1978)中，强调过程、交流以及通过寻求清晰表达经验的方法来界定问题的需要，从中我们可以看到杜威的影响：

> 一种更有价值的测验将是这样一种测验：它的项目能够对教师选择其他或例外的值得考虑的教育目标提供建议。而更进一步有价值的测验将揭露出未知的和未预测到的结果(除了预料中的之外)，这些结果是任何有效的课程都不可避免地必须赋予其学生的。(1978, p.277)

施瓦布一次又一次地强调我们认为我们所知道的东西的不定性(indeterminacy)，强调寻求使人类世界“模糊的不完整的状态”形成结构的方法的必要性(p.278)。在这篇论文中，施瓦布还探讨了如何在具体情境中运用文本的问题。Westbury 和 Wilkof 写道：“这就是施瓦布人格中实践的特质，这个特质总是使他投身于行动，这是使他去尝试的最主要动力。”(p.18)

在他 1951 年写的一篇论文《辩证的方法对教条的极限与自由教育的关系》(Dialectical Means vs. Dogmatic Extremes in Relation to Liberal Education)中，施瓦布(1978)运用了 Meleon(以及另外一个不同的传统，杜威)教给他的分析和争论的形式。施瓦布借用一组主题(topics)或要素(commonplaces)(这些主题或元素是教师规划课程时需要考虑的)，对特定学科领域做一个详尽的描绘从而构成一种方法。在《本能与教育》(Eros and Education)(1878)中，我们可以看到杜威对经验中连续性和发展的重要地位的强调，尽管施瓦布在这一主题上的观点渗透了他在这些年里从事的精神分析和他对亚里士多德生物学的理解。自由教育的目的并不是“破坏我们这些哺乳动物(mammal)”，施瓦布告诉我们，其目的是通过理性驾驭本能，从而把它的能量用于智力的目的，并且反过来，充分享受本能所提供的情感与行动的所有潜能。(Westbury & Wilkof, 1978)

施瓦布(1964a, 1964b, 1964c)被广泛认为是学校中以学科为本的科学教学的发言人。他的论文《学科结构的概念》和为编辑关于学科结构主题的两个广为传阅的论文集提交的论文，成为师范学校和教育学院的结构主义者们的基本文本(Cherryholmes, 1988b)。然而，Westbury 和 Wilkof 告诉我们，施瓦布不认为自己加入学科结构运动(the structure-of-the-disciplines movement)，虽然他写过这方面的文章。他们举出证据：施瓦布在《教育与学科结构》的首段

着重强调："以前，的确，我们探讨什么是'结构'——但这里有一个更前提的问题：学科结构跟教育目标有何相关？为什么课程设计者或教师应该关心他或她所从事的学科的结构？"

Westbury 和 Wilkof（1978）认为，这些问题表明施瓦布主要承认他把科学看做是一个有特色的探究模式（model of inquiry）。施瓦布这一时期里的另一篇重要论文《科学家在做什么？》（1978）描述了这些与科学探究相联系的语义群。与他的其他论文相似，这一篇也必须指定解释任务的界限。《科学家在做什么？》中反映的知识的基本模式，与解释学的社会学家如曼海姆（Mannheim），狄尔泰（Dilthey）和哈贝马斯（Habermas）的精神意旨相似。（Westbury & Wilkof，1978）（见第 8 章和第 12 章关于解释学的进一步探讨）

当施瓦布 60 年代作为一个学科结构运动的理论家而出名时，他当时在犹太教神学研讨会的 Melton 研究中心工作，在那儿他努力地不仅理解成长和发展的心理学理论，而且去理解传统和社会在性格形成中的地位，这些问题看起来与他关于学科结构的研究大相径庭。他的《大学课程与学生抵制》（*College Curriculum and Student Protest*）（1969）是一本激情洋溢的书，他把学生抵制运动作为其前言的内容，但是这样做的最基本的目的是重申了施瓦布关于自由教育的本质的观点。在这里他主要的焦点是描述课程在制度方面与人的性格学（characterological development）发展之间的关系。

正如我们在论文《实践：课程的语言》和《实践：转换成课程》中看到的，施瓦布试图阐明对课程问题适当审议的本质特征，对课程领域的这一贡献也许是他至今仍为人铭记的原因。在这一时期，他用心理学知识解释他如何看待教育领域的衰败，这一方法后来被其他学科理论继续运用（见 Huebner，1966b，1967，1968；Barrow，1984b）。施瓦布指责了"有些教育者和课程学者对教育心理学的教条跟随，这导致了单一、简单地看待教育学科中的问题"。在《大学课程与学生抵制》中，他抨击了政治科学把政治生活的复杂性缩减至回归方程的企图。在著名的《实践》论文里，他强调了课程中这一问题的具体化：

> 由这些特殊性构建成的课程将不是运用于理想型的课堂，而是运用于一个具体的地点，这个地点在时空上有气味、阴影、座位以及超越围墙之外的特殊条件等特征，而围墙外的条件与课堂内的收获有很大关系。总之，假定的受益人不是类属意义上的儿童，甚至也不是超出心理学或社会学关于儿童规范的一个班级或某一类儿童。这个受益者将包括每一个当地类型的儿童，而且是这一类型里的每一个个体。（Schwab，1978，pp.309 – 310）

在他作为一个教师和一位学者的生涯里，施瓦布的注意力不是集中于一个抽象的教室，而是这个特殊的教室，认真研究他这个学期所教的学生的性格特点，并且经常关心这门学程、这个方案中的其他班级。Westbury & Wilkof (1978)总结道："从他的职业生涯一开始，他就是他自己——好辩、批判、独断。"(p.36)如 Jackson(1992) 所说，施瓦布是课程领域为人所知的最光辉和最有影响力的人物之一。

五、纲领性教科书和其他进展

课程不是一个过程……[它]代表了一系列的意图，一系列获得学习成果的意图。

(George J. Posner & Alan N. Rudnitsky, 1986, p.14)

当[Kieran]Egan(1982)指出[Decker]Walker(1976)只是错误地说"课程问题是实践的而不是理论的"时，他是完全正确的，这一点应该很明显。这种说法将我们带回到头脑简单化地、错误地把理论和实践二元对立起来。

(Robin Barrow, 1984b, p.260)

[70年代是一个]课程危机的十年。

(William A. Reid, 1978, p.1)

70年代写出的教科书与前20年的有点不同(Shubert, 1989a)。70年代的教科书(cf., Bell, 1971; Firth & Kimpston, 1973; Saylor & Alexander, 1974; Tanner & Tanner, 1975; Unruh, 1975; Zais, 1976; Hass, 1977; McNeil, 1977; Gress & Purpel, 1978; Taylor & Richards, 1979) 没有包含"用于指导实践的大量原理或指导方针"(Shubert, 1980, p.249)。相反，这些教科书包含了更多课程概念的分析；有些包括了关于课程历史的扩展部分(Tanner & Tanner, 1975; Zais, 1976; Davis, 1976, 1986)。当然，强调对课程开发进行传统方式研究的书也有出版，例如，Jon Schaffarzik 和 David H. Hampson(1975)编了一部文集《课程开发策略》(*Strategies for Curriculum Development*)，是为初学课程的学生而编的一本书，正如题目所示，它强调课程的开发和设计。在英国，Philip Taylor，《课程研究杂志》(*Journal of Curriculum Studies*)的创办者，与 Colin M. Richards 共同编写了《课程研究导论》(*An Introduction to Curriculum Studies*)

(1979),这本文集同样强调了开发、设计和评估。值得注意的是,许多的教科书和论文都强调了变化、革新以及改善教学实践的观点。(Schubert, 1980a)他们似乎交流着这样一种对未来的意识——未来是不确定的和快速变化的。(cf., Saylor & Alexander, 1974; Beck, Cook & Kearney, 1973; Billett, 1970; Burns & Brooks, 1970; Egan, 1978; Feyereisen, Fiorino, & Nowak, 1970; Foshay, 1970; Frymier & Hawn, 1970; Frymier, 1977; Goodlad & Klein, 1974; Goodlad, 1975; Hass, Bondi, & Wiles, 1974; Hicks, Houston, Cheney & Marquard, 1970; Holt, 1978; Inlow, 1973; Lee & Lee, 1972; Morley, 1973; Oliver, 1977; Talmage, 1975; Trump & Miller, 1972; Turner, 1971)现在让我们对这十年里几部比较重要的文献作一个简单的回顾。

在他的《中等教育课程:理论与发展》(*Secondary Curriculum: Theory and Development*)中,Daniel Tanner(1971b)坚持认为,需要开发一个平衡的、一致的课程:"课程不仅仅是各个分离的由学程(the course of study)构成的学科(disciplines)的一个总和。"(p. xi) 这本书的第一部分描述了教育者努力重构教学过程的历史,以便将传统上对背诵和记忆信息的强调转向对理解信息的强调(也即此领域中从经典课程理论向进步主义理论转变)。第二部分考察了各个学科和科目领域里的课程改革。同样,Tanner 还研究了课程建设在社会政治的压力影响下的理论基础。第三部分里,Tanner 预见了 20 年后许多课程学者关于课堂内越来越多的技术使用的研究:

> 具有讽刺意味的是,技术装置和技术系统能保证给人以自由,使人(原文如此)更成其为人,但同时也预示了减少我们的人性的危险。在教育中,我们已经错误地去寻求利用技术的装置和系统,而约束了我们对于人类行为的观点的认识。我们变得很少能忍受模糊、越轨、分歧以及情感的表达——而这些正刻画了人类的品质。(p. 403)

(见第 13 章关于课程中技术问题的讨论)

在 70 年代早期还出现了一部论文集,该论文集涵盖了 20 年代到 70 年代的课程领域出现的论题,是对这一传统领域的智慧的一种总结。在介绍他汇编的文集《课程取向》(*Approaches in Curriculum*)时,Ronald T. Hyman(1973)承认,"泰勒的陈述已经被明确为一个原理……近来似乎出现了对它的公开的怀疑。"(pp.7-8)这部文集中收录了对此领域做过巨大贡献的人物对课程历史和主题作的论述,这其中的许多人读者在前几章里已经见到过:(1)教育的学科内容(约翰·杜威),(2)活动运动的要义(克伯屈),(3)为现代生活开发课

程(Florence Stratemeyer),(4)现代学习课程案例(Harold C. Hand),(5)际遇:强调社会中心的课程理论(Arthur R. King, Jr. & John A. Brownell),(6)什么知识最有价值?(Arno A. Bellack)(7)为分裂的世界创建统整的教育(Gene Wise),(8)适切性与课程(Lawrence E. Metcalf & Maurice P. Hunt),(9)高中学生抗议与新的课程工作者(John S. Mann),(10)交流:一个课程焦点(Margaret Ammons),(11)为了儿童的新的课程设计(Louise M. Berman)。在这些章节中,我们可以发现 John Steven Mann——一个马克思主义的学者——关于学生抗议的文章,明确地对泰勒原理假定的政治中立表示"怀疑"。[Mann 的职业生涯相对较短,但是他的学识是有影响的——不仅是在政治领域,我们还可以看到他对课程批判的详细论述收录在派纳 1975 年编的文集《课程理论化》(*Curriculum Theorizing*)中。他的教学也很有影响,他在约翰·霍普金斯大学的两位学生将成为这一领域的显著人物:George Willis 和多尔(William E. Doll, Jr.)。]

Mann-> willis; Doll

早在 70 年代早期,当 John Steven Mann 和其他参与概念重建的人认识到解决美国的社会危机需要改善学校课程时,他们的特色即关注社会,已经第一次清楚地表达出来了。为了把这个问题区别对待,而不是再去想传统的范式以及它宣称的政治中立,政治和社会作为又一个课程问题被"附加"在学校中,学校必须通过传统的方式(也即课程开发)对其作出反应。B. O. Smith [以 Smith-Stanley-Shores 而闻名(1957)] 和 Donald E. Orlosky 曾写过一本书对这一论题进行了详细讨论。Smith 和 Orlosky 通过反思美国二百周年纪念,而引出自己的研究:

> 当这个国家走向庆祝她的二百年盛典的时候,她却面临着一个越来越危险的境地,而这个危险的境地还几乎没有被意识到,而且正在与歧视少数民族和环境恶化所带来的最后的严重后果对抗着。正是这种社会化的进程的崩溃,导致了年轻人生产潜力和道德素质的日益耗散,……在随后的几章中论题将从成人世界和学校两个立场来对此问题进行讨论。(p.iii)

70 年代出版的其他强调社会变革的书籍包括:C. A. Bowers, Ian Housego, 和 Doris Dyke(1970)合编的文集《教育与社会政策》(*Education and Social Policy*),以及 William van Til (1971)所编的文集《课程:寻求适切性》(*Curriculum: Quest for Relevance*),它们中的内容也反映了对这个混乱时代的关注。

行为主义的影响。行为主义取向依然影响着课程教科书和课程实践。

其中最著名的例子也许是我们在前一章中提到的 R. F. Mager 的《准备教学目标》，此书于 1975 年再版。他强调操作与目标之间的联系，与“商业、工业和军事等领域的训练计划”(Schubert, 1980a, p.255)有很多相同之处。受行为主义继续影响的其他例子是：“能力，计算机化，系统需求评估，把人本主义的因素与系统理论和管理理论中行为主义的、修辞上的因素联合起来的尝试。”(Schubert, 1980, p.255)行为主义的影响在课程领域的有些学术和专业杂志中也可看到，它们“刊登的文章绝对是体现了这种风格”(Schubert, 1980, p.256)。Robin Barrow(1984b)讲的下面一番话，代表了许多课程学者当时的看法：“行为主义对心理学研究领域的长期控制及其特别是在北美对教育的间接的控制，是难以让人理解的。行为主义明显的不足已经一次又一次地显露出来，但控制依然存在。”(p. 135)事实也确实如此。

在 Mauritz Johnson(1967)的研究和行为主义某些观点的影响下进行课程设计的方法中，一个较复杂的例子是由 George Posner 和 Alan N. Rudnisky 合著的《课程设计：课程开发指南教师用书》(*Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*)(1978; 1982 年第 2 版；1986 年第 3 版)一书，是 Posner 早期研究的一个延续。[见 Posner & Strike(1976)《排列内容原则的分类方案》]Posner 和 Rudnisky(1986)在他们的书的前言中写道，这本书是：“为中等学校和中等学校后教师以及培训中的教师所写，它介绍了课程开发的概念和技能以及如何把它们应用到具体的课程计划中。”(p. xiii)作为 Mauritz Johnson (1967)的模式的延续，Posner 和 Rudnisky 的书为读者在构建一个课程设计时的每一步都作了指导。每一章都分为好几个类别，而这些类别又被细分，甚至有时还会再分一次。每一章都以这一章结论中要求的每个读者应该了解的内容开始。例如，第 2 章中列出的有：(1)理解“预期学习结果的”意义和重要性；(2)为每一个课程、教学策略、活动和其他的创意提出一个或更多的“中心问题”；(3)开发出一个实验性的课程轮廓；(4)为每一个课程想出一个或更多的“中心问题”；(5)从教学策略、材料、活动和其他的创意中区别出预期的学习结果(ILOs……11)利用流程图和概念地图鉴别一门课程的 ILOs(p. 14)。对 Posner 和 Rudnitsky 而言，“课程不是一个过程……[它]代表了一系列的意图，一系列的预期学习结果”(p. 14)。

将泰勒的四个问题重申为四个“模块”(modules)，John D. McNeil(1976)的《设计课程：自我教学模块》(*Designing Curriculum: Self-instructional Modules*)代表了行为主义影响课程设计的一个更简单的例子：(模块 1)设计和选择学习活动；(模块 2)推导出目标；(模块 3)在教育目标中进行选择：站得住脚的选择；(模块 4)评估课程效率。

Elliot W. Eisner。当70年代行为主义继续出现在课程文献中的时候，它的影响却开始慢慢消失。比如，Elliot Eisner的基于美学的研究，在70年代的影响持续增长。在《面对课程改革》(*Confronting Curriculum Reform*)中，Eisner (1971b)和其他撰稿者讨论了60年代的课程改革运动。在Eisner看来，“课程学的学生拥有了从未有过的机会，来学习真正的教育领域中的现象。”(p. 11) 1974年，与他的学生Elizabeth Vallance一起，Eisner在一部同样名字的论文集(Eisner & Vallance, 1974)中鉴别了课程中五个互相冲突的概念，这本书在第1章中我们已经考察过。这个十年将以Eisner的(1979)《教育的想像》(*Educational Imagination*)一书的出版而告终，这是在他那个时代对他的立场阐述得最彻底和最成熟的一本书。在这本书里，他开创了教育的批评和鉴赏的观点，这些我们将在第11章和第13章里讨论。尽管他并没有与致力于课程领域概念重建的那些人交往，但他对教育中科学主义的持续批判，他开发的关于教学和课程评估的美学概念，都有助于推翻旧传统。在他重新考察课程领域中的学科基础的时候——从科学的到艺术的——Eisner从未动摇过他对学校日常课程问题的关注和兴趣。在这个意义上，他是同时踏进了两个范式中，即开发范式和理解范式。

A.E.R.A.。在课程领域经历着巨变的这一时期，美国教育研究协会(A.E.R.A.)里一个具有影响力的“特殊兴趣小组”(SIG)形成了，取名为“课程知识的创造与利用”(Short, 1973)。它最初由45名课程研究者组成，他们的目的是“促进课程研究整体的卓越”(Short, Willis, & Schubert, 1985, p. 2)。Edmund Short管理这一组织，Paul R. Klohr任副主席，因为他担心课程理论统治了A.E.R.A.的B分部(课程与目标)的会议计划，而且课程理论只是“间接地与实践者的需要有关”(Short, Willis, & Schubert, 1985, p. 2)。Short解释道：

> 已有一些迹象表明，使课程研究的方向转向实践者的需要这样的兴趣出现了……我认为这个趋势需要加以鼓励，也许可以通过A.E.R.A内的组织的努力来进行，这样可以使这样的研究具有合法性，并且可以刺激这一主题中新观点的出现。(Short, Willis, & Schubert, 1985, p. 3)

Short看来是正确的，因为SIG的成员到1978年增加到316名。90年代早期，这个SIG的名称改为“课程领域的批判性观点”。美国教育研究协会的课程分部——B分部，课程与目标——同样也改变了。反映出课程领域概念重建的是，强调目标的泰勒原理消失了，而代之以一个在范式上更加合适的

术语——课程研究(Curriculum Studies)。

由美国教育研究协会赞助和准备，一部考察传统课程问题的论文集，经过许多课程学者的撰写于1977年问世了。由Arno Bellack和他以前（在哥伦比亚大学师范学院）的学生Herbert M. Kliebard主编，文集取名为《课程与评价》(*Curriculum and Evaluation*)。第一部分中的论文涉及的问题有：课程问题应该如何进行研究？撰稿者包括Mauritz Johnson, Jr., George A. Beauchamp, 施瓦布，泰勒，Herbert Kliebard, Dwayne Huebner和Kenneth Charlton。第二部分集中的问题是：课程应该服务于什么样的目的？答案的提供者为：Harry Broudy, Robert M. Gagné, Richard Peters, William K. Frankena, Paul Hirst和Arthur G. Wirth。第三部分问道：应该如何选择知识并组织进课程？论文的撰写者为：约翰·杜威，施瓦布，Florence Stratemeyer, Arno Bellack, Maxine Greene, Michael F. D. Young和Niel Keddie。第四部分，同样仿照泰勒原理，问道：课程应该如何评价？做出回答的论文由Lee Cronbach, Michael Scriven, Robert E. Stake, Urban Dahllof, Decker Walker & Jon Schaffarzick, David Cohen, 以及Michael Apple提供。最后一部分反映了这个十年对改革的兴趣，问道：课程应该如何变革？提供答案的有：Israel Scheffler, John Goodlad & Maurice N. Richter, Jr., Eric Hoyle, Michael W. Kirst & Decker Walker, Seymour B. Sarason, Elizabeth Vallance, 以及Herbert Klibard。参考书目由当时威斯康星—麦迪逊大学的研究生Linda McNeil撰写，以结束这部文集。（关于McNeil后来的研究的描述，见第5章和第13章。）

Paul Hirst和R. S. Peters。在英国，教育哲学家Paul H. Hirst(1974)出版了他的《知识与课程：哲学论文集》(*Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*)。与美国的课程研究形成鲜明对比的是，英国的课程理论更多的是与哲学相联系而很少与教学实践相联系。的确，这两个方面正趋向于合作而不是独立。在英国，课程理论的功能是哲学功能，而哲学传统是语义学和概念分析(Lawton等，1978)。英国哲学的这个传统把哲学问题视为逻辑问题，可以通过概念的澄清来解决(也见Barrow, 1976a, 1982b)。Hirst(1974)写道："哲学，我将会从事它，总的来说是与概念和命题的澄清有关，通过这样做，我们的经验和活动就可以被理解了。"(p.1)"[课程是]……所设计的活动计划，从而学生通过学习可以达到一定的具体目的或目标。"(p.2)对Hirst而言，"首先，没有目标也就不可能有课程"(p.3)。Hirst的研究"是重要的，因为他非常正确地指出需要给自由教育一个定义，这个定义与当代哲学研究一致，并能够使个人在当代社会理性地生活"(Schilling, 1986, p.14)。另一位英国教育哲学家R. S. Peters(1975)也是70年代英国课程研究领域的显

著人物。课程广度(curricular breadth)的目标，是 R. S. Peters 教育概念的中心，在英国课程争论中表现异常突出。学者们如 J. P. White(1973)和 Paul Hirst(1974)争论说，中等教育的课程应该反映人类在美学和智力上的财富的宽阔范围。这一课程重点会因为严格限制了细化的可能而遭到批评。因为注重课程目标的逻辑澄清，英国的课程哲学家们就由于没能关注学校中有关课程经验的问题，而遭到批评。(Callan, 1982)Lawrence Stenhouse70 年代时也在英国工作，却没有受到批评。在完成了施瓦布曾称之为实践艺术的工作后，Stenhouse(1971)致力于他的著名的"人文计划"(Humanities Project)，该计划影响了关于课程评估和教师发展的研究(见第 13 章)。Stenhouse 的著作(1975,1980)在美国被广为传阅，而 Hirst 和 Peters 的著作却没有这种效果。(然而，美国教育哲学家是很认真地阅读它的。)Robin Barrow 的研究可以说是在当代课程领域里延续了这一传统。最后，让我们指出，在 70 年代的英国的伯明翰大学有一位学者最早扩展了施瓦布的研究，特别是施瓦布对审议(deliberation)的强调。这个学者将在美国变得众所周知，他就是 William A. Reid。

审议与变革。 William A. Reid 与美国课程学家 Decker F. Walker(1975)合编了一部文集，题目为《课程变革的个案研究：英国和美国》(*Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States*)，这个题目表明了这十年的当务之急是变革。此文集由施瓦布作序。施瓦布思想的影响从一开始就很明显。编者写道："我们将特别地将我们的感激之情献给施瓦布的研究，(它)强调了按照其存在状态来收集课程材料的重要性。"(p. ix)将课程构想为制度文本，"这种研究提供了关于计划和实施中各种不同短语的定义。"(p. x)在一个历史研究中，即 Lynn W. McKinney 和 Ian Westbury(1975)写的《稳定与变革：1940—1970 年印第安纳格雷的公立学校》，他们发现维护与变革是渗透于学校中的管理结构的两个主要功能。(回想一下印第安纳的格雷是著名的进步主义实验的一个场所：格雷计划。见第 3 章)McKinney 和 Westbury 深切地认识到，理解课程维护与变革对革新的课程计划是至关重要的，这个结论与 Larry Cuban(1979)关于课程变革和稳定的研究结论一致。在一个名为"艺术项目中的课程开发"的研究中，Decker F. Walker(1975)总结说，课程开发者应该停止用人为的规定来取代课程规划的"自然"过程。他们应该接受"审议"作为课程规划的一个重要特征。最后，课程学者应该组织起科学资源和合理性以提高审议的质量并使其更有效。

在他的研究"通过美国高中课本传播凯恩斯的宏观经济论，1936—1970"中，Herbert W. Voege(1975)对知识如何从一个机构层次向另一个层次传播的

问题很感兴趣。他对凯恩斯宏观经济论的研究表明，一个主导性的观点进入高中课程可能需要25年的时间。在这个总结性的论文"变革中的课程：理论与实践"中，Reid(1975)建议，提交的论文应该促进"课程设计和传播的理论"(p.240)。他建议："当前所急需的是将能帮助我们充分利用好人类资源的课程理论。"(p.253)然而，也许"谈判应该不时地代替审议"(p.255)。最后，从科层化的角度指出，"事实上，规划本身应该采取教育经验的形式"。这儿，我们有了课程的管理兴趣和理论兴趣的一种混合。

在他的《课程思考：课程问题的本质与处理》(*Thinking about Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*)中，William A. Reid(1978)扩展了这个从施瓦布理论中汲取的关于课程开发的理论视角，更加强调了审议对课程开发的重要性。对Reid来说，课程领域的关键是承认"课程任务是实践的任务"(p.14)。然而，将课程作为一个实践的领域来思考会涉及一个很明显的问题，也就是"思考是与理论化相联系，而理论化则被宣称与实践的任务不相适应……理论也许对实现这些课程任务有帮助，可以被认为是'前摄的'在此我们可以采取主动的、相对约束而言自由的行动"(p.14)。并且，"课程问题是实践的问题，它在本质上是道德的而不是技术的"。(p.29)

在Reid看来，70年代是"课程危机的十年"(p.1)，而审议对度过这次危机，也即解决课程问题和改善决策，是至关重要的。Reid强调课程问题不是绝对的"理论"困境，而是需要发挥人的所有潜能来解决的问题。在他的最后一章，题为《理性主义或人本主义：课程研究的未来》，他看起来赞成人本主义的立场，把它与美国课程研究的概念重建联系起来："在派纳的术语中，'传统主义者'的统治正在走向终结……未来与'概念重建主义者'共在……这个意图或这个解释也许是夸张了，但是新的立场正在形成，一方面是传统主义另一方面是人本主义的伟大联合的图景，在很大程度上正在被描绘出来。"(1978, p.97)

Robin Barrow。另一个重要的课程理论家发展了英国的传统。出生于英国的Robin Barrow在加拿大任教，而这篇著作是写于英国哥伦比亚Vancouver Simon Fraser大学，著名的理论家Kieran Egan也曾在这所大学任教过。(见第13章) Barrow的学术成果是丰富的(1975, 1976a, 1976b, 1978a, 1978b, 1980, 1981a, 1981b, 1982a, 1982b, 1984a, 1990)。因为他的学术研究许多都是在美国的主流之外，而且这个美国新的研究领域也没有对他的研究感兴趣(1984b, p.259)，他的贡献被美国人忽视了。这是很不幸的，原因有这么几个：首先，Barrow的研究是此领域里最富学术性和智慧的研究之一。其次，他不仅批评了传统领域的许多东西——特别是它对教育哲学、模式和范式的依

赖——而且他还摧毁了它。与 Reid 不同，Barrow 没有受施瓦布的影响，而且他对实践（特别是审议）的兴趣看来是相当轻微的。从另一角度讲，Barrow 似乎非常尊重实践者，他对掠夺实践者必须行使的方向性判断不感兴趣。再次，从一个美国人的角度来看，Barrow 的学术研究揭露了英国学者过分依赖哲学特别是普通语言分析而导致的局限性，这也影响了盎格鲁血统的美国人的哲学。

正如我们指出的，Barrow 从英国人的观点出发，认为课程理论是教育哲学的分支：

> 那句话当时和现在都是很简单的：直到哲学成为我们教育思考中的一个整体性和指导性的动力，直到我们被一种真正为了理解和智慧的渴望，而不是被为了被称赞或实践上的成功的渴望所驱使，我们才不会继续犯上面所提到的这样的错误，我们才不会继续耽误一代人的教育，从而延及整个国家的严重后果。（Barrow，1990，pp.178－179）

在这里，Barrow 抛弃了美国传统的课程理论对课程开发的强调，抛弃了相应的对模式、图解和程序的偏好。Barrow 嘲笑这个传统时，他也许是处于鼎盛时期：

> 当一个图解适应一个可能高保真的线路循环，为描述人的血管，或为一个自动引擎，它提供了一种非常精确的图示。要用一个图解总结某个人对 T. S. Eliot 的《浪费的国土》（*The Waste Land*）的解释，除了几乎肯定不能胜任之外，这意味着一首诗能被当做一辆摩托车的引擎的横截面一样地用于获得利润。（1984b，pp.59－60）

Barrow 抛弃了泰勒原理对目标、设计、实施和评价的强调。Barrow 并没有直接回应泰勒原理，相反，他把注意力集中于 Pratt（1980）对泰勒原理的改进。（见 Barrow，1984b，p.41 ff）他特别批评了传统领域中科学的假象："也许谈论'模式'本身并不是主要意义上的罪行，但它在暗示明显的一种区别时，误导就产生了……而这个区别其实并不存在……对范式的过于简单化的应用同样也强加了这样一个观点，即我们在处理问题时用了一种相对精确的领域，这种领域可与自然科学媲美。"（1984b，p.56）对教育心理学、对皮亚杰和柯尔伯格的依赖（Barrow，1984b，pp.113－114）也遭到了批评："从学习理论、儿童发展和个性研究所获得的东西对教育者来说毫不重要。"（1984b，p.97）课程

的机构特征也减少了："当[Kieran]Egan(1982)指出[Decker]Walker(1976)只是错误地说'课程问题是实践的而不是理论的'时，他是完全正确的，这一点应该很明显。这种说法将我们带回到头脑简单化地、错误地把理论和实践二元对立起来。"(1984b，p.260)

这里我们看到概念重建确实在进行，但却是在一个完全分离的轨道，因为它没有被美国人广为理解，并且是由一个不同的学科基础发展而来的。在背离了传统领域之后，Barrow将转向何处呢？他转向了英国："所有的课程设计都丢掉的至关重要的一点是一种认识，即只要把中心的教育概念阐述清楚，整个操作能够独自成功地实现其意义。"(1984b，pp.63－64)他引用了Hirst(1980)的话——课程理论是指导实践的普遍原则的系统陈述，也即关于我们应该做和正在做的合理的、站得住脚的陈述(1984b，p.261)。我们几乎可以听到Barrow重提了Herry Higgins的著名问题："为什么女人不能更像一个男人？"他把这个问题变为"为什么一个北美人不能更像一个英国人？"对于他这个接受牛津教育(Barrow在那里读过古典文学)的英国人，应该是肯定的。公平地讲，很明显，Barrow的目的是在宽广的教育上，而不是在狭窄的哲学里："这项事业的要领不是学习教育哲学，而是确保学生真正完整、连贯地阐明他们自己的概念。"(1984b，p.266)避开Barrow忠于哲学的保守不谈，我们不能争辩这样一个观点："受过教育的大脑的本质肯定是具有广泛的理解力。"(1984b，p.35)并且，Barrow认为理解力包含大脑和心灵。正如他告诉我们："我因激情而写作，而且是理智的激情。"(1990，p.2)

掌握学习的继续。回到美国来看，因为没有意识到Barrow的洞见，"科学"的努力仍在继续。也许最著名的是布卢姆(1976)，他论述道，学习时间和教学质量是"可互换的条件"(Tanner & Tanner，1990，p.295)。布卢姆论述道："如果教学是感知地、系统地进行，如果学生不管何时何地遇到困难都能得到帮助，如果能够给予学生足够的时间来达到掌握的水平，并且如果关于构成掌握的东西有一个清楚的准则，那么，大多数学生都能获得一个很高水平的学习能力。"(引自Tanner & Tanner，1990，p.295)布卢姆认为，许多学生的失败可以通过调整学校中教学和学习的条件得到纠正，这个理论大体上是与进步主义理论一致的。然而，他的掌握计划，主要适应于等级化或顺序性的学科，而对于诗歌和创造性的写作没有作用。对一个单元的掌握是下一个单元的基础。掌握学习是与行为主义心理学和成绩责任制(accountability)运动相联系的。Daniel和Laurel Tanner(1990)评论道：

这个[联系]确实是遗憾的……发展心理学为布卢姆的理论提供了基础，

但是掌握学习在实际运用中却变得行为主义化了。布卢姆离开了这样的问题——什么是应该公开教以及他应该教的。他的理论是关于学习而不是关于课程的。(pp.295－296)

Tanner夫妇是正确的。

全国教育研究所：课程开发专门小组

成立于1972年的全国教育研究所(the National Institute of Education)于1975年组织了一个课程开发专门小组。Jon Schaffarizick和Gary Syke(1979)的《价值冲突与课程问题：研究和经验的启示》(*Values Conflicts and Curriculum Issues: Lessons from Research and Experience*)，包含了这个专门小组的好几项成果。这部论文集的题目反映了该专门小组的兴趣范围。Schaffarizick(1979)写了《联邦课程改革：价值冲突的严峻考验》，记载了60年代联邦课程改革的历史，包括对MACOS项目(见第3章)和全国教育研究所(NIE)在课程开发中应该扮演何种角色这样的问题。对Schaffarizick来讲，最重要的价值冲突涉及到学校项目内容的问题。专门小组委任了两项历史研究：Larry Cuban(1979)的"课程变革与稳定的决定因素，1870—1970"，以及Herbert M. Kliebard (1979)的"系统的课程开发，1890—1959"。泰勒(1979)鉴定这两项研究为"因课程开发而得到的最好的教育改善"，Decker f. Walker(1979)作了"课程开发方法"的总结，Nel Noddings (1979)描述了"NIE的全国课程开发会议"，以及Gary Sykes (1979)思考了"学校课程中的政府干预：像蜜蜂一样漂游，像蝴蝶一样刺激"。

Tyll van Geel(1979)回顾了"新的课程法律"，在其中他论述道：

> 新的课程法律中最引人注意的特征之一，就是它揭露了公立学校项目中权力日益集中的程度。随着课程决策系统中联邦法院和国会这些新成员的加入，随着州立法和州法院方面活动的日益增多，课程的控制不再像以前那样纯粹是地方的事务。

William Lowe Boyd(1979)分析了"美国学校课程政策制定的政治变革"，指出："当今社会变革步伐的加速，加剧了新旧观点之间、主流文化和少数派文化价值之间的矛盾，而且已使课程政策制定急剧政治化。"(pp.75－76)并且，"的确，结束对MACOS的争论，也许是公众反对专家改革者的最具戏剧性的例子。"(p.91)他总结说："如果有一个关于课程政策的明确提议，那就是——学校课程成为正在经历着重大变革的社区和社会中的一个问题……课程政

策的制定……总体上是以现世的无系统的追求利润的政策为特征。"(p.80) Boyd 认为，教育的日趋政治化意味着"当代的改革将使将来的改革更加难以进行"(p.1)。这部文集至今仍然很重要，它进一步证明了传统的课程开发空间正在萎缩。

六、ASCD 中的紧张气氛

一个无联系的学科不值得实行。

(Landon E. Beyer, 1983, p.88)

为了更充分地了解概念重建早期的条件，让我们考察一下这个重要的专业协会中爆发的不安的确是一次至关重要的巨变，1969 年大多数课程专家都是该协会的成员。课程开发督导协会(ASCD)，自从 1946 年创建以来(见第 3 章)，已被视为是一个专业之"家"，因为其中大多数人是从事课程领域研究的。它的声望在于它召集了课程教授、学区课程督导员、学校管理者和教师。ASCD 的杂志和年鉴以及它的年会和州附属机构，试图在所有关心课程的专业人士中寻求一种共同的基础。

诚然，协会成员之间确实经常存在着(或者经常是心照不宣的)一种紧张气氛。学院和大学的学者都是理论化的，他们都是有影响的吗？督导员和学校教师的"真正需要"达到了吗？(Firth, 1986)矛盾虽然存在，但囊括很大范围的课程问题的报告一年年出版了，而且被广泛地分发了。这些出版物中的许多都是旨在开发"新天地"。每年在全美各主要城市召开会议，州附属机构也召集地方讨论会和其他旨在"将理论转换成实践"的培训活动。在 ASCD 召开全国会议讨论重大问题和议题之前，自 1959 年以来已邀请了近 100 名课程教授会面，这被认为是一种非正式的名誉协会，这些"课程教授"把 ASCD 视为其组成部分。然而，总的来说，ASCD 是一个有着广泛基础的专业课程专家团体。美国教育研究协会(AERA)当时并没有像在 80 年代和 90 年代那样占据中心地位。

1969 年的芝加哥会议。承认 ASCD 在课程领域中曾扮演过的重要角色，对 70 年代的范式转变，对考察这个专业协会 1969 年和 1970 年的两个历史事件具有启示意义，即 1969 年在芝加哥和 1970 年在旧金山召开的全国会议(Klohr, 1992)。1969 年春季芝加哥会议在希尔顿饭店召开，在这之前即 1968 年夏，这里曾发生过暴乱，该暴乱得到全国电视转播，并受到广泛报道，与此同时，民主党全国会议也在芝加哥召开。希尔顿饭店与 Grant 公园正对，在那

里，芝加哥市长 Richard Daley 曾命令芝加哥警方，镇压了反对民主党支持越南战争的抗议者。这个动乱的夏季至今让人记忆犹新。

在 ASCD 内部，经过其执行委员会的批准，有近十人的一个小组邀请了“不再抱有幻想”的公民参与会议，以使与会者“敏感意识到”社会上这样一批人——公立学校未能实现他们的需要的那些人。在会议开始之前和在开始之后的几个小时里，一种相当恐惧的气氛弥漫在执行委员会和一些早期加入协会的成员之中：“事态可能会失控。”被邀入会者坐着公共汽车到达，给执行委员会施加压力，要求让他们在大会计划中享有优先权。已经计划好的项目做了改动，会议场地安排也重新调整。一个持续公开讨论的被宣布进行，以让访问者发言，大会成员被邀请参与对话。

几个小时之后，ASCD 的主席，一位全国知名的学区委员会成员，Muriel Crosby 认为她自己和她的执行委员会已经被视为人质，挟持人质的要求以前从未“民主地”呈现过。几个大会成员提议，要求芝加哥警方参与进来确保大会如期进行，不受干扰。另一些人，包括执行委员会的大多数人，认为没有明显的危险或走向分裂。在他们看来，“不再抱有幻想”的访问者应该继续作为普通议程和小组讨论的一部分。大会主席，本来要主持整个大会，感到协会已经“陷入”外来者之中，就突然离开了芝加哥。（ASCD 修订本，1993，p.4）

推举出来的主席 Alexander Frazier，是俄亥俄州立大学的教授，作为负责官员接管主席位置，大会如期进行，并没有发生分裂。然而，在公开的商业会晤中，紧张气氛弥漫开来。一批地方官员断言他们的呼声没有被听到。被剥夺权利的访问者的出席加重了这些问题：ASCD 是否能满足新的社会和文化现状？老问题被提出来，而且这一次被这些事件弄得更是火上浇油：（比较保守的）学校的成员是否有资格作为 ASCD 的管理代表？一些人看到了大会的紧张气氛，特别是以主席离开大会为象征，这表明了 ASCD 将不再能够作为课程专家的一个公共论坛。

1970 年的旧金山会议。传统课程开发范式提供的概念和重要的“工具”，已不再足以说明迅速变化的社会和文化现状，这种状况逐渐变得清晰起来。反正，传统范式试图使自己从这些“文化革命”的迹象中孤立出去。表明了课程领域中确立起来的文化和两代人之间紧张气氛的第二个事件，是 ASCD 1970 年的全国大会。1970 年 3 月 14—18 日，ASCD 在旧金山召开了它的第 25 届年会，这里远离芝加哥现场和 Grant 公园的暴乱，远离执行委员会和协会成员之间的紧张气氛和分歧。ASCD 的主席 Alexander Frazier（1970）主持大会，呼吁花点时间治愈旧伤口，并且“继续前进”思考“明天的世界”，这也是大会的主题。一个会议中心工人的罢工耽误了公开讨论分会。但是整个

大会都在关注——课程将怎样才能更适应美国社会和文化中正在进行的急剧变化。回想一下，旧金山和 Bay Area 都被广泛视为所谓的反文化中心。

大会议程代表了一种将种族和人种的问题纳入各个会议的企图。一位著名的黑人教育家，Rutgers 大学的 Samuel D. Proctor(1970)，召开了一次普通分会(genaral session)，他作了《社会变革中的教育》的发言。一个 chicano 教师团体将音乐和戏剧带进了分会，以强调社会在两个文化之中的有趣和特殊的问题。Theodore Roszak(1970)，当时正在写他的对于美国文化分析的著作，1972 年该书出版了，即《荒岗的终结在何处：后工业社会的政治与超越》(*Where the Wasteland Ends: Politics and Transcendence in Postindustrial Society*)，他在第二次普通分会上发言。Roszak 描述了他的“狂想智力”(rhapsodic intellect)的概念[也即，对更大、更深远意义的追求，有点类似于 Michael Polanyi 的“默会知识”(tacit knowing)的观念]，他断言这个概念将包含一场“意识的革命”。Roszak 说，有人认为关于教育的思考没有一个重大的转变，文化迁移仍会发生，这样的想法是令人质疑的。对大多数成员来说，这些分会代表了显著不同的大会经验，除此之外，一个专为艺术而设的普通大会也召开了。旧金山州立大学的创造艺术学院，提出了他们对用不同模式“思考”可能意味着什么的看法，即诗人和艺术家的想像王国。

这些旧金山大会的细节就如同照片一样，反映了 70 年代经历的主要文化和社会变革，以及他们在大多数课程专家专业协会中的出现。这两次大会加深了课程开发过去—现在范式(the then-current paradigm)的裂缝。正如芝加哥大会事件所暗示的，美国课程团体没有为这些变化作好准备。常用的概念工具已不充分，而新的还没有形成。

1975 年的年鉴。这十年中，ASCD 确实为适应变化中的形势作了很多努力。1975 年 ASCD 的年鉴(《学校在寻找意义》)是关心政治和社会经济问题的课程学者所作的一份简要的参考报告。《年鉴》由 James Macdonald 和 Esther Zaret 合编，收录了 Huebner，Apple，Mann 和 Macdonald 的文章。这些人很快都将在派纳(1975d)的《课程理论化：概念重建主义者》一书中出现，《年鉴》中另外还有 William Burton 和 Esther Zaret 的文章。年鉴撰稿者的基本立场是明确的：为了寻找 70 年代美国的意义，课程专家必须注意到学校教育在维持工人阶级和统治阶级现状中所扮演的角色。比如，跟踪和分等级，会告诉学生他们在社会中的位置。学校据说是“驯养”了他们的政治意识。作者们提出，需要进一步基于课堂兴趣分析课程，Apple 至今仍然支持这一立场。(1992a)他们提倡继续追问这样一些问题：“所做的一切体现了谁的利益？”以及“由谁决定？”(Miller，1979a，p.38)在这份年鉴的结尾部分，教育者们提出了一些进行

政治活动的措施，例如召集小组学生，教给其辩证分析的工具。

比起70年代初期，ASCD在这十年快结束的时候，在课程学者的专业生涯中，所扮演的角色较为谦和。在对概念重建滞后的关注中，ASCD于1981年在圣路易斯全国大会上发起了一场在泰勒和派纳之间的争论，他们正代表了两个互相竞争的范式。在此会议中，派纳还会晤了ASCD执行主席Gordon Cawelti和其他关于ASCD购置《课程理论化杂志》(JCT)事宜的官员，这份杂志是派纳早在三年前为支持新学者的学术活动而创办的(谈判在关于编辑监控的问题上破裂了)。然而这个滞后的对课程领域新进展作出反应的努力来得太迟了，而不能促使ASCD在概念重建中取得重要地位。到90年代早期，名为"课程教授"的名誉小组，这次他们在ASCD和AERA大会中都会晤过，提议考虑在Bergamo大会上会晤，这次大会是与概念重建课程领域的学者们有关联的年会。尽管小组中的大多数人提议，只在AERA和ASCD大会中会晤，这个提议相对于ASCD早在20年前占有的几乎垄断的地位来说，鲜明地突现了课程领域本身的急剧变化。但是这里我们有点谈到后面去了。现在让我们回到课程领域概念重建十年之久的内部运动发展上来。

七、课程领域的概念重建

第三小组成员把理论化的任务看做一种创造性的智力任务，他们认为，这种任务不应该是被用做规定性的东西之基础，也不应该被用做一套在经验上可检验的原理和关系。

(James B. Macdonald, 1975, p.6)

对课程领域进行概念重建的运动，有时会不正确地被冠以"概念重建主义"(reconceptualism)的名称，这个名词表明参与者之间有更多的学术主题上的内聚力，而这并不准确。参与此运动的人被称为"概念重建主义者"(reconceptualists)。这一问题是派纳引出的，他把1975年的文集的副标题定为《课程理论化：概念重建主义者》(*Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*)(1975d)。Robert Graham(1991)把此书描述为——对1950—1970年间统治此领域的泰勒范式的一个"猛烈的"(p.121)对抗。派纳在此文集中的四篇文章——《健全、疯狂与学校》，《教育经验的分析》，《存在体验课程：走向概念重建》(*Currere: Toward Reconceptualization*)和《寻求一种方法》——Graham把它们描述为"从具有自我风格的概念重建主义者游击队的狙击手枪中射出的子弹"(p.121)。

一些研究成果详细描述了概念重建的历史。(Huber, 1981; Miller, 1979a; Schubert, 1980a, 1986a; Mazza, 1982; Benham, 1981; Feinberg, 1985; Pinar, 1988d, 1988f; Jackson, 1992a; Lincoln, 1992)这里只需作一个总结就够了。我们可以从回想 60 年代 Dwayne E. Huebner 和 James B. Macdonald 对传统领域的基本假设提出质疑(见第 3 章)开始。这两位学者是"几个独立地批判课程领域泰勒原理主流,致力于使从哲学、美学和神学中延伸出的课程概念合法化"的学者中的两位。(Pinar, 1988f, p.3,见 Kliebard, 1975c)

概念重建的定义。什么是概念重建?派纳在 1975 年的文集的序言中回答了这一问题。他对传统领域的刻画将在 90 年代引起争论。(Hlebowitsh, 1991, 1992, 1993)1975 年他坚持认为这个区别是极简单的:

> 在我继续之前,让我通过"传统课程文献"来澄清一下我的意思。我的意思是泰勒教授的研究,以及受他影响的所有研究……这种风格组成了当代课程领域的遗产,并且这个领域的特征是……课程开发、设计、实施和评价的具体任务。大量的这种文献都有一个重要目的:它要被用做学校工作人员的指南。可以理解,这种文献是非常反理论的(atheoretical),是直接指向学校中的实践者想知道"怎么做"的问题,它必须是"实践的"……尽管这些书的主题肯定各不相同——从"人性化"课程到围绕学科结构组织课程——这些书的作用基本上是相同的。它们想要指导实践者。(Pinar, 1975d, pp.xi, xii)

传统领域这面墙上的裂缝在哪儿呢?在 Macdonald 之后,派纳绘制了两份此领域非传统研究的列表。两份在版面上都很小,也都没有什么知名度。第二个关于研究的列表(第一个是关于泰勒原理的)是由第二组绘制的,派纳称这组人是"概念—经验主义者"(conceptual-empiricists)。他暗示道,他们的"研究经常在主题和功能上不同于传统主义者(traditionalists)。这批人想要精通当今社会科学理论与实践……像当代社会和行为科学的大多数研究一样,它考察了经验性的'现象',眼光则落在对行为的描述和控制上"(p.xii)。在第三组中,找到了概念重建的开始:

> 这些[概念重建主义者]研究的目的不是要指导实践者,因为这种目的是与传统主义者有关的,并且在某种程度上是与概念—经验主义者有关的。它也不是要用行为和社会科学的目的考察现象……这种研究的作用将表现出是理解(understanding),而且这个理解是旨在并同时会在人文科学中获得的一种理解。曾经很有影响的人文科学领域是指历史、哲学和文学批评。所以,

这批人探讨的主导模式就是历史的、哲学的和文学的。(1975d, p.xii)

20年前，当这个当代研究领域还处于雏形中时，很明显课程理解——而不是课程开发——将代表了重建课程领域中研究和教育学的主要模式。

现象学、政治学和神学话语：Dwayne E. Huebner 的研究

在70年代出版的几篇重要论文中，Huebner 持续地为重建课程领域奠定了重要的基础[见 White(1980)和 Plantinga(1985)对 Huebner 著作的总结]。正是 Huebner 呼吁在解释教育现象时需要超越所谓的科学和所谓的经验的语言，这是60年代此领域中的异端邪说。他坚持认为，有必要历史地考察课程，现在的情形与过去和将来有密切的关系，这种观点大多数课程专家都觉得有点古怪。Huebner 提出了课程是反思性实践(Praxis)的理念，也即课程包括思想(thought)与行动(action)的观点，这在概念重建前是一个外来名词，但它却会发展成"日常语"。

对这项研究的反思，我们在前一章中已经简要地总结过，即"课程理论家的任务"。其中 Huebner (1975b)指出了概念重建后的十年里将要发展的三点。第一，他指出，课程专家在真实的人类环境中用其他的学科来处理人类历史。在学生和教育者的个人自传中可看到这种复杂性。第二，课程理论家将负责通过语言和环境设计，产生出新的语言和环境形式。Huebner 的环境观点包括学校建筑、物质材料和人——所有这些都影响教育经验。第三，Huebner 认为在反思性实践中，在世界中参与和工作是教育发生的地方。Huebner 写道：

> 课程理论家的任务是什么？所有的理论家，他的(原文如此)任务是：揭开存在于世界的结构，并通过他创造的语言和环境形式阐述这个结构。他对他创造和运用的形式负责，这些是由他控制的而不是来控制他的。(Huebner, 1975d, p.269)

最后一句话表明的他对政治的兴趣，在他的《诗歌与权力：课程开发政治学》(1975e)中得到进一步发展。在此 Huebner 陈述他的观点——教育者迷路了，只要他们接受通过标语和宣传车进行的一种"权宜之计"的承诺，只要他们不采取行动来变革教育领域，他们就仍是迷途的。这种行为，Huebner 慎重指出，需要承担风险。Huebner(1975e)倡导了三种权利：(1)必须"无条件地尊重年轻人的政治、公民和法律权利，使他们作为自由人参与社会公共事务"

(p.276)；(2)学生"有权利在公共领域获得财富——我主要是指知识、传统、能力等这些方面，它们能够形成和增强一个人在公共世界中的能力"(p.276)；(3)"每个个人，不管年龄大小，有参与形成和改变他们生活环境"的权利(p.276)。Huebner(1975e)总结道："学校只不过是公共生活的展现。作为教育者，我们必须是寻求一个更公正世界的政治活动家。另外一个选择当然是学校人员——满足于现存的社会秩序——抱着保守主义的沉默的大多数。"(p.280)

Huebner抵制课程开发者的传统角色，主张这样一种行动者的角色——在政治上被激励起来、参与寻求"一个更公正的世界"，这将激励一代课程学者。当代用政治学、现象学和神学理解课程的努力(见第5章、第8章和第12章)，可以追溯到Huebner于60年代和70年代开创的新领地。在他收录在派纳(1975d)的《课程理论化：概念重建主义者》中的论文的序言中，Huebner反思了他的学术历程：

> 在整个接触各种不同哲学和神学传统的过程中，关于课程思考的基本假设始终困扰着我。当神秘文学(侦探文学)强调现在时刻以及不忧虑未来的需要时，一个人如何通过行为目标规划教育的未来？一条线贯穿了我的问题和我的寻求，这就是一种直觉，即认为对时间本质的理解，将对理解教育的本质有重要意义……这个旅程有时是孤独的，但是方向总觉得是正确的，尽管它看起来被"未知的乌云"遮盖着。我相信，课程人员对科学思想范式的依赖，尽管他们没有如他们应该做的那样找到应用于实践的方法，已经与东西方的其他一些伟大的和重要的智慧传统断开联系了，这些传统对讨论教育实践问题有极其深远的影响。(Huebner, 1975a, p.215)

在Huebner所呼吁的传统中有现象学和神学，他于1967年将前者引进到课程领域(见第3章和第8章)。Huebner(1970)对自我定义(self-definition)的断定，将成为对此领域进行概念重建的主旋律。首先，他主张施瓦布曾主张过的具体的制度兴趣："我是一个课程人员(curriculum person)。我碰巧关心学校教育的本质：课堂中进行着什么"(p.169)。其次，他指出，语言和话语都将占领这个当代领域，他写道："我们已经过于简化了教育环境设计与我们在讨论它们时所用的语言之间的关系。"(pp.178－179)Huebner的研究将有助于改变当代研究的道路，这个道路部分在学校的日常生活中，部分在语言、话语和文本的理论问题中。

超越与政治：James B. Macdonald 的研究

与 Dwayne Huebner 一样，James B. Macdonald 的研究也激起了概念重建，影响了整整一代课程学者（Searles，1982；Holland & Garman，1992）。与 Huebner 一样，Macdonald 在威斯康星－麦迪逊大学获得教育学博士学位，其导师也是 Virgil Herrick。Macdonald 的第一个大学的职务是 1956—1957 学年在得克萨斯奥斯汀大学担任课程和拓展类领域（extension）的助理教授。1957—1959年他任纽约大学初等教育的助理教授。1959—1963 年，Macdonald 在威斯康星 Milwaukee 大学任副教授以及学校实验和研究主任。1963—1966 年他是威斯康星大学课程与教学系和教育政策研究系的教授。1966—1972 年 Macdonald 是威斯康星 Milwaukee 大学课程教授，以及教育的社会和哲学基础方面的教授。从 1972 年至他 1983 年 11 月 21 日去世，Macdonald 是北卡罗来纳 Greensboro 大学教育学的著名教授（Brubaker & Brookbank，1986）。在一个纪念他的国际大会上，Macdonald 的贡献得到了承认。（Apple，1985a；Grumet，1985；Huebner，1985；Molnar，1985；Pinar，1985；Spodek，1985；Burke，1985；Wolfson，1985a，1985b）在那次大会上，派纳暗示了 Macdonald 影响的范围：

> 对课程领域来说，很难全面地看到 James B. Macdonald 所做的事情的重要性。此领域中普遍试图根本不予理睬他的研究。此领域还没有理解它，除了有点认识到 Macdonald 的研究是对主流课程理论和实践的批判……他是概念重建运动中的“一位”主要理论家，如果不是“惟一一位”的话。（1985，p.43）

在他收集在《课程理论化：概念重建主义者》（1975d）的论文的序言里，Macdonald 作了一个自传式的反省：

> 就本人而言，回顾我自己在此领域的研究，是把我自己的个人成长与有意义的社会关注结合起来的一个尝试，这种社会关注有一些更广阔的真实世界中人类关注的基础，这是对我自己的最佳解释。所以，教育已经成为探索我自己的社会性的关键一点，并且也是一个有意义的情境中更广阔的人的环境。（1975a，p.3）

1971 年首印的题为《课程理论》的文章，是一次研讨会的论文，James

Macdonald预见了此领域的概念重建，他归纳了课程理论家的三种类型，派纳曾在对此领域的描述中使用过这个体系(1975d；Giroux、Penna & Pinar，1981；Pinar & Grumet，1988)。在扩展他于1967年提出的“框架”理论家(“framework” theorist)的概念时，Macdonald写道：

> 有一批人(无疑是大多数)把理论视为应用于课程开发和研究的一个指导框架，以及评价课程开发的一个工具……第二“阵营”相对较年轻(也较少)的理论家致力于一种更传统的课程理论的概念。这批人试图鉴别和描述课程的变量及其关系。这种理论的目的在本质上主要是概念性的，而且研究将被用来经验主义地验证课程的变量和关系，而不是用做对课程设计的有效性和效率的检验。第三组人将理论的任务视为一种创造性的智力活动，他们认为，该任务不应该被用做规定性的东西的基础，也不应该被用作在经验上可检验的一套原理和关系。这批人的目标是开发和批判计划，希望会产生讨论课程问题的新方法(将来也许会比现在的定向更富有成效)。在现阶段，他们将坚持认为，目前最新的现状呼吁一个更有趣的、自由运动的过程。(Macdonald，1975b，p.6)

在十年的概念重建之后，这第三批人将统治此领域。

1973年罗切斯特大学课程理论大会(70年代的课程大会作为概念重建的索引将在本章的后面部分进行讨论)上分发的一篇重要论文，题为《教育的一种超越的、发展的意识形态》(1974)，其中，Macdonald由引证课程和教育的发展模式的局限性开始。在提到弗莱雷(影响了美国课程中政治理论20年的巴西理论家，见第5章、第12章和第14章)时，Macdonald指出了自传的(他称之为浪漫的)论述和政治性的论述(他把这些与早期的改造主义的话语联系起来)的发展，二者都将影响概念重建。Macdonald(1974)写道：

> 我们仍未普遍地意识到对课程思考的这种激进的冲击力，但是过去五到十年的文章里逐渐成长起来的优势，倾向于是一种浪漫主义的复苏和过去改造主义激进传统的一种复兴。两者中没有一个……是与其前辈相同的。(Macdonald，1974，p.87)

Macdonald继续指出，对自传强调个人方面的这种政治性的或激进的批判断言，它是对现状也即对保守的政治理论的一种保守的重申。他写道(1974)：

……一个激进的意识形态声称，自由发展的意识形态和浪漫的意识形态已经深深地嵌入现存的系统中。也就是说，对个人以及他个性的展开或发展的强调，使得接受社会结构的现状以鉴别个人在任何经验方式中的发展成为必要。这样，发展理论就限于在文化和社会的范围内，而且它就肯定是这样一个系统：由等级化的统治和服从模式的人际关系构成，并且把个人与他的活动以及他人疏远开来。（p.88）

然而，与发展的/心理学的观点相似，激进的观点也是有缺陷的。

然而，我发现这个[激进的]观点因它强调唯物论而具有局限性，而且我怀疑它根本上是基于工业革命并反映了线性的唯理性和概念化，而这正是科学和技术上升时期的特征……今天的世界已经大不相同了，需要对历史有一个不同的理解以有助于搞清当代世界的意义……激进—政治的观点作为课程思考的发源地，不会充分地考虑到文化沉默的一面：它是一个等级化的历史上的科学，而且它已经失去效用了，不管是正在形成的环境结构方面，还是当今人们的精神方面。（Macdonald，1974，pp.89－90）

这种对马克思主义的批判的声音，在不到10年后将伴随着此领域后结构主义的到来，而更加响亮了。（Taubman，1979，1982；Daignault & Gauthier，1982）

随后，Macdonald这个空想家出现了。他（1974）写了《今天的技术是昨天的幻想》（p.91）。他继续道：

技术实际上是人的潜力中隐藏着的意识的一种外化。技术……是人类必然的发展，在于它是使内在潜力外化的途径。通过内化，这个惟一可行的使人类继续在这个世界中作为一个创造性的和有机的因素体验自己的方法，人性将最终超越技术。人的潜力的重新发现将由此产生。（Macdonald，1974，p.91）

借用萨特（Jean-Paul Sartre）的概念，政治和经济的分析不能将文化、社会和历史“总体化”。确切地说，政治和社会理论代表了：

……概念文化（conceptual culture）的一种激进的社会附属物。现在我们

面临着人类经验中感知的敞开着的大门，不是作为历史中出现的微小的神秘现象，而是作为我们年轻人的大规模的意识运动。一个多媒体的世界里，概念的运用是感知的不是线性的，但是模式化的概念是依赖于感知经验的影响而获得的。这个文化中产生的心理态度是个人化的心理状态，不是个人主义或社会主义的……进而，有意识的整合的态度就是一种接受，停止通过压制或过度发展某部分而破坏自己的本质。荣格把这个称之为"宗教的"态度，虽然它未必与任何宗教信条有关。(Macdonald, 1974, p.92, p.98)

Macdonald的思想代表了一种重要的贡献。首先，我们在这儿得到了一个相当完整的课程观点，它植根于历史的世界，同样还植根于课程话语的历史之中。它包含了此领域历史上的理论的元素，而且用一种复杂的观点和道德的力量改造了它们。其次，正如Melva Burke(1985)按历史顺序指出的，如果我们尝试性地认为此领域经历了四次理论运动，那么Macdonald的学术生涯跨越了这四次运动：科学思考、个人化的人本主义、社会政治化的人本主义和超越思想。对Macdonald而言，课程理论根本上是一种创造性的活动。也许他的观点在他下面的陈述中得到了总结："对那些由性格把他带进这个方向的人来说，课程是一次令人兴奋的冒险。这里包含着一个信念……(因为它是)'如何获得世界的一种研究'。"(Macdonald, 1975b, p.12)

在一个录像自传中，Macdonald把他的发展划分为四个阶段。第一阶段是科学主义的，他最终觉得——或特别感受到科学主义太排外。从科学主义Macdonald转向了他称之为个人中心的人本主义，后来又转向他称之为社会政治的人本主义。他的第四也是最后一个阶段是超验主义(transcendentalism)，以及它显著的长期的宗教意义和它对文化革命的需求。他认为每一阶段对于他对课程的这个重要问题的研究都是必不可少和重要的，这个他认为重要的课程问题就是：我们将如何共同生存？(Brubaker & Brookbank, 1986; Macdonald, 1986)

Huebner和Macdonald的开创性的研究，不仅向60和70年代的这个传统领域提出了挑战，而且为70年代的概念重建提出了主题方向。它的主题要点是政治的、自传式的，以及包括了欧洲的一些传统比如现象学和神学。60年代听起来像是"微弱声音"以及70年代早期的像是纯粹的猜测的东西，到了80年代将变为"事实"。这一从传统领域走向概念重建的转变运动，将以一系列的年会作为标示。下面我们将讨论这些会议。

八、研讨会

占主导地位的课程是政治化的;微妙的或堂而皇之的,通过委任或疏忽(在不经意中),它教给了种族主义、性别主义、阶级主义。

(Donald R. Bateman, 1974, p.61)

把自我与它本身联系起来,在系统地侵蚀主观性的文化中并不是一件轻而易举的事。对部分的治愈需要回到整体本身,需要将自我与自我联系起来。

(William J. Pilder, 1974, p.120)

罗切斯特大学大会(1973)。标志着美国课程领域正在经历着概念重建的会议是1973年5月3日—5日在纽约罗切斯特举行的大会,大会由罗切斯特大学教育学院发起,其院长为James I. Doi。在Paul Klohr的协助下,派纳邀请了一些人,他认为这些人的研究在课程领域可能具有概念重建的重要主题或方法论因素。这些学者包括Robert Starratt(1974), Donald Bateman(1974), Maxine Greene(1974), Dwayne Huebner(1974), James B. Macdonald(1974), William J. Pilder(1974),以及派纳(1974c)本人。穿插在普通分会之中的有小组会议,在小组会中,与会者讨论他们自己的主题和论文的意义。这些小组会议的主持是Charles Beegle(1974), Paul R. Klohr(1974b), Eleanore E. Larson(1974), William T. Lowe(1974), Robert L. Osborn(1974), Francine Shuchat-Shaw(1974)和George Willis(1974)。各小组会议的论文和报告(由主持人撰写),与上面所列的那些人提交的大会论文,经过派纳编辑,于次年出版,题为《意识提升、文化革命与课程理论:罗切斯特大会论文集》(Pinar, 1974c)。大会的主题是"意识提升与文化革命",这些词汇后来被派纳收进了《今天让人退缩》中(p.3)。然而,这个主题确实将课程与政治和文化领域中的发展联系了起来,并且这个联系在整个70年代和今天的领域中仍在继续,或许是用了不同的形式。

那年5月,有近100位学者从美国和加拿大赶到纽约的罗切斯特。除了所有人都参与了普通分会之外,登记者还参与小组会议,讨论发言人所提出的问题。其中一个小组会议的主持人Paul Klohr,描述了大会的气氛:

我们可以看到大会存在着某种个人奋斗、失望、似是而非的观点、兴奋、

必然面临的未解决的问题。理解这种奋斗给了我们尝试自己去朝圣的勇气。不是我们所有的人最终都将会这样做，但是有些人会。除了那些确实想要联合起来并前进的人之外，我们还想更多地问什么呢？道路远未清晰，但罗切斯特大会指出了某些方向。(Klohr, 1974b, p.173)

Klohr的评论抓住了罗切斯特大会的意义，同时也预示了这十年后段的发展。课程领域的传统范式崩溃了，一种"漂浮"的感觉将遍及这个领域好几年，留给今天的残渣是一种混淆的感觉(Jackson, 1992a)，为那些生活在"代际分化"中的人。这种结果部分是由于对概念重建采取何种形式不能确定。的确，有些人怀疑这个领域究竟能否幸存。当然这个领域是幸存下来了，而且从70年代以来，它以一种新生的、比1973年5月更复杂的领域出现了。至1978年，罗切斯特大会是一系列由各个大学主办的大会中的第一个。到1978年 *JCT* 创刊后，[开始时名为《课程理论化杂志》(*The Journal of Curriculum Theorizing*)，现为《JCT：课程研究跨学科杂志》(*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*)]开始由杂志的编辑们主办一系列的大会，大会主席分别有派纳和 Janet L. Miller, *JCT* 的编辑和执行编辑[见 Pinar(1980a)；Reid(1980a)对杂志在课程领域中作用的讨论]。

正如它关于什么将成为概念重建主题所表达的那样，罗切斯特大会带来了近距离的仔细研究。派纳(1974c)在会议论文集的前言中总结了这些主题：

> 四个议题……始终得到关注，我简要地作一个有深刻印象的评论。a.学校作为解放的机构的自信。Pilder毫不含糊地认为学校已无可救药……Bateman看来也类似地感到绝望；学校是压迫的、极权的资本主义上层建筑的外延，并且，只能希望它继续性别歧视、阶级主义和种族歧视。Huebner看起来似乎同样悲观……b.未来改革的形式。它必须部分是理论化的，包括重新研究我们用于描述与课程相关的现象的术语。它必须是政治的……它同样必须是心理学的……c.投入公共教育。Pilder的论文明显地切断了对公共教育机构的传统责任。尽管其他论文对此并不明朗，可以感觉到一种困惑，有时对有意义改革的可能性几乎表现出一种绝望…… d.教育领域中"科学主义"的未来。发言者并不是排除了科学主义，他们只是忽视了它。(p.xi)

重新设想的领域，将在一个与公立学校70和80年代所走的痛苦历程相当不同的方向上前进，并且它的方式并不是由主流社会科学所激起的，而是

由与人文科学、艺术和社会理论相联系的学识所激起的。

施瓦布对实践的强调受到批判。在被热切期盼的紧张气氛中，Robert Starratt 于 5 月 3 日、星期四晚上提交了第一份论文。在这篇对此领域的回顾文章中，他尖锐地、雄辩地回应了施瓦布对传统领域的批评。Starratt(1974)不同意施瓦布的"认为我们应该暂停对理论的思索，而把我们的注意力投在处理更实际的问题，就如现有机构和实践的维持和改善"的结论(p.24)。他继续道：

> 施瓦布关于当代理论不完整性的文献资料，引导他建议暂停对理论的研究。但这些文献却将我引向了相反的建议……我们的教育者需要……更多的鼓舞去反思人(原文如此)和社会的本质，从而他们能够认识到他们面对的日常经验的混乱的竞技场之潜在意义。我们今天为之苦恼的一维的、片面的理论，看来需要更大的努力去开发一种完整的理论，而不是需要在绝望中逃避理论的任务，并将我们沉浸于也许是较令人满意的却是目光短浅的解决当前问题的努力中。(p.25)

Starratt 更进一步论辩道，施瓦布建议课程学者直接进入学校中注重实效的问题解决的竞技场中，对课堂实际进行更经验性的研究，这像是要建筑师丢掉制图板，代之以锤子和锯子，成为木匠、建筑工头和建筑承包人。Starratt 坚持认为："教育方案的政治协商和管理是教师、管理者和办公室主管的工作，而不是课程理论家的工作。他们可以也应该被咨询，但是他们不应该被指派完成第一线人员的任务。"(1974, p.25)

Starratt 对施瓦布强调渐进的改革进行了批评。他写道：

> 除了混淆了理论者与实践者的角色之外，很危险地，这一建议还将会是目光短浅的。当一个人致力于鉴别和修复学校组织和方案的摩擦和故障时，它往往是吸引了一个人的所有注意力……课程实践者如果沉浸于使船漂浮起来这样的直接任务上，他们就几乎没有时间从事前沿研究……课程理论家如果放弃他们适当的角色，而致力于学校改革的维持和渐进之类的实际问题，在这样一个时代——我们的星球的幸存也许依赖于一套全新的文化态度的发展和一种不同意义的国家目的的发展，学校将可能流于一种过时状态。虽然我承认施瓦布对课程理论中的许多缺点的批评是正确的，但我强烈反对他建议课程理论家放弃理论而把注意力转向实践领域。相反，他对当代理论局限性的分析应该激励我们去开发……更综合的课程理论。(p.27)

Starratt 的批判和施瓦布的建议与 Kliebard(1970)的观点相互交叉，Kliebard 把传统领域描述为反理论的。Starratt 和 Kliebard 都为此领域复杂的理论一翼的发展提供了很大支持，这一翼将在 70 年代的运动中出现，并对此领域进行了概念重建。[也见 Butt(1980)对施瓦布的批评]

课程作为政治文本。到概念重建十年结束时，课程领域中重要的一支是把课程理解为政治文本。Donald Bateman 总结了早期对政治现状提出警钟式诉状的政治学术的状态。在对 60 年代全国课程改革运动中的“防教师”(teacher proof)方面做了一番严厉的回顾之后，Bateman 系统地评论了 John Holt，Paul Goodman 和其他一些人所写的“新浪漫主义”的批判。他继续指责道：

> 我们开始看到，我们这个时代的重要的和主要的主题就是统治：富人统治穷人，白人统治黑人、棕色、红色和黄色皮肤的人，男人统治女人，教师统治学生。这被称为新殖民主义、帝国主义、种族主义、阶级主义、性别主义，还有像这样的各种思想，明显地或微妙地相互联系或内在联系着。(pp.58 – 59)

进而，他借用弗莱雷[前面提到的受世界好评的巴西教育家弗莱雷(Paulo Freire)，见第 5 章、第 12 章和第 14 章]的术语来评价学校的政治角色：

> 统治的教育学使现实变为神话；解放的教育学揭穿了这个神话。没有中立的途径，没有非政治的途径……学校教育不是政治中立的，它是在白当权者设计和操纵的机构中进行的，是为那些将要当权的人服务的，是教会每个儿童接受他预先已被安排好的位置。(p.60)

接着，Bateman 的一句话预示了此后二十年里关于政治学术研究的成果：“所以，占主导地位的课程是政治化的；微妙的或堂而皇之的，通过委任或疏忽(在不经意中)，它教给了种族主义、性别主义、阶级主义”(p.61)。与跟随他的政治学者们(见第 5 章)相似，Bateman 指摘人本主义教育是不足为政治性的：

> 种族主义、性别主义、阶级主义——这些深深地内化了社会价值——是我们问题的根本所在，它们在我们的精神深处，使得我们的自由的改革走向失败，因为改革治愈的是症状而不是病因。即使是人本主义者，看起来往往

是那么吸引人，从早期 Holt 的文章到后来马斯洛的文章，都心照不宣地接受了这个阶级体系，连同它的种族主义、它的罪恶昭彰的商业主义、它的男性沙文主义、它的机构暴力、它的帝国战争——由于假装不关心政治，由于未能提到它们，而接受了它们。(p.64)

用简洁而激烈的语句，Bateman 告诉聚集在罗切斯特的听众：

将儿童引向劳动力市场，以及与此结伴而行并使之合法化的驯养，与妈妈和苹果馅饼一样，是美国人的一部分，但是当揭穿神话的过程从水门事件转到分析课程内容中性别歧视、种族主义的时候，这个神话已经削弱了。尽管我们的学校和大学、我们的改革者和领导者、我们的记者和课程开发者看来都想要维持这个现状，但是知识是可以利用的。这是我们的任务，我们中的每一个人，都要去紧抓住已知的，去表明一个立场。(p.66)

进步主义梦想的灭亡。 William J. Pilder，俄亥俄州立大学哲学博士，曾与 Alexander Frazier 和 Paul Klohr 同学，他朗读了也许是最感人的论文，题为《舞蹈在静止中》(In the Stillness is the Dancing)。这份讲演于星期六上午进行，从而也结束了三天的大会。其中 Pilder(1974)宣告进步主义梦想已经终结。他写道："崩溃的是期望的破灭，是进步主义梦想的终结。现在是停止思考和讨论运用学校课程完成重大社会变革的时候了。现在是开始生活于变革的时候。"(p.118)Pilder 批评了大会的主题，他对这个命题持怀疑态度——意识和文化革命议题的结合会给理论层面以新生："将课程理论与意识和文化革命联系起来，只能使这样的错觉永久化：如果学校课程与媒体中发生的可以获得的最新事情相联系，那么重要问题就得到解决。"(p.118)Pilder 继续道："把自我与它本身联系起来，在系统地侵蚀主观性的文化中，并不是一件轻而易举的事。对部分的治愈需要回到整体本身，需要将自我与自我联系起来。"(p.120)Pilder 展望的这条道路中，还有对现状不加批判的接受与探索所谓的另外现实之间的一条"中间道路"。走这条路需要有信念。Pilder 写道："这个[信念]维度的发展，包括一段内心的历程和随后的奋斗：把所看到的与自我和舆论现实如何联系整合起来。整合经常因为后退或把别的东西视为同一这样的诱惑而受到威胁。"(p.124)十年后 Christopher Lash(1984)在其研究"微小的自我"中详细论述了这一观点。用充满激情的语调，Pilder 总结道：

因而，在此，我作为一名专业人士感到绝望：人类的生存不能依赖于直接

指向现有机构结构的社会计划。个人意识的发展和随后的文化变迁不能机械化地进行规划，为了意识发展和文化变革的课程是一种堂而皇之的矛盾。从绝望的灰堆中一只长生鸟复活了——仅仅是一种希望。我对计划、对专业现状、对各种观点的失去信心的过程，是我的个人生活及其在整个文化的变迁中的一股力量。这就是我的希望：一种零点，一种把握专业期望认同与内心自我退缩之间的矛盾。我试着在刚硬与混乱之间的绷索上行走，在专业认同与自我退缩的恶魔中跳舞。(pp.125－126)

Pilder不乐意在这样的绷索上继续行走，在朗读了这篇生动的论文后一年内，他就离开了这个领域，转而在纽约研究荣格的精神分析学。

罗切斯特大会不但开始了概念重建，而且也阐明它的重要主题，即为了理解和把握课程，必须从政治、历史和传记的文本中去理解它。尽管罗切斯特大会传达了这样一种意义——这些计划是相互交叉的，的确这种意义是这些理论兴趣有着根本的相互联系的，但在随后的大会中表现出了1973年5月时并不明显的对立情绪。反思大会，派纳(1988f)指出："几乎在大会一开始时，[课程领域概念重建运动]内部的分歧就出现了。"(p.3)基本的分歧在于"有着各种取向和兴趣的马克思主义者和那些不太关心宏观结构问题而更关心个体的学者"之间(p.3)。这种分歧还表现在机构形式上，马克思主义者趋向于主要与威斯康星—麦迪逊大学联系，其次是哥伦比亚大学师范学院，而主要关心个体的学者主要与罗切斯特大学，其次与俄亥俄州立大学进行联系。区分年会的组织者，将揭示出课程领域概念重建运动中这种分歧在主题上和机构上的表现。

Klohr对概念重建的描述。1974年的大会是由Timothy Riordan，一位俄亥俄州立大学哲学博士(与派纳一样)组织的。大会在俄亥俄州Cincinnati Xavier大学举行。即使是在这样早的时期，运动是在更大的传统领域中发展的迹象已很明显。Paul Klohr——曾与派纳一起参与对概念重建的主题因素进行理论化——鉴别出后来被认为是"概念重建主义者"中共同的9个主题。Klohr(1974a)列举了以下的"概念重建主义者"信念：

(1)对人类以及他或她与自然的关系，采取一种整体的、有机的观点；(2)个体成为建构知识的主要代表；他或她是文化的创造者，也是文化的传播者；(3)课程理论家在很大程度上靠自身的经验基础作为其研究方法；(4)课程理论将前意识的经验领域视做主要来源；(5)他们理论的基础在于存在哲学、现象学和激进精神分析学，同时还汲取源于互有关联的领域如社会学、人类学

和政治科学的人本主义的概念重建；(6)个人解放与更高层次意识水平的获得，成为课程开发过程中的中心价值所在；(7)多样化和多元性在社会目的以及计划达到这些目的的建议中得到褒扬；(8)支持政治、社会运作的概念重建是基本的；(9)开发新的语言形式以解释新的意义——例如隐喻。(pp.5－6)

Klohr 慎重地指出，这些主题不是在每个个体的研究中都会全部出现。然而，"当一个人阅读概念重建主义者的文集时，它们确实一次次出现了"(Klohr, 1974a, p.5)。

1975 年的大会由弗吉尼亚大学的教授 Charles Beegle 组织，他同样也是一位俄亥俄州立大学哲学博士。这次大会的重点是人本主题，包括对传记和个人的关注，尽管"政治性的主题当之无愧是第二位的"。(Pinar, 1988f, p.4) 1976 年的大会在威斯康星大学 Milwaukee 举行，主席是 Alexmolnar，一位威斯康星的哲学博士。在这次大会上，政治的和社会的主题占有主要地位。Molnar 及其同事 John Zahorik 选出了其中的一些发言，将之编辑了一本《课程理论》，于 1977 年由课程开发督导协会(ASCD)出版。在给这个小册子题序时，ASCD 的主席 Elizabeth S. Randolph 指出了这次研究的政治本质：

在整本书中，《课程理论》的撰稿者向我们提出了挑战，要求我们看清教育的真正目的，它是维持现有的社会结构还是通过提供一个能发挥人最大潜力的教育环境来改进现有的社会结构。有几位学者强烈敦促我们重新审视我们课程中暗含的价值观，重新定义这些或其他价值，使其明朗化。(Randolph，见 Molnar & Zahorik, 1977, p.iv)

"批判的"和"后批判的"概念重建主义者。除了属于各种不同立场(也即以"自我"或社会为重点)内在的矛盾之外，派纳在他 1975 年《课程理论化：概念重建主义者》一书的序言中，清楚地表达了其他的矛盾，其中他把政治学术成果描述为"批判的"，而把传记式的学术成果称为"后批判的"。后来 Philip Wexler(1988b)用这个描述得出一个少许与此不同的结果。派纳(1988f)十三年后反思了这一发展：

在那本册子中(1975 年的文集)，我把批判的与后批判的理论家区分开，把马克思主义者归为前者，而把我们这些对个体及相关问题感兴趣的人归为后者。当然，毋庸置疑，后批判的理论家在某种程度上更先进，这是心理上的，如果不是理论上的话，而且不用任何想像就可回忆出 Mike Apple 和威斯

康星及哥伦比亚大学培养出的马克思主义者的反应。(p.4)

在一封给派纳的公开信中，William Burton(1974)认为，派纳对后批判的定义，也即一种对超越和意识的关注，从批判现状走向创造新秩序的运动——使政治批评和行动的重要性和必要性模糊了、弱化了。并且，Burton 声称，派纳研究的立足点即存在现象学，代表了对 70 年代政治压迫的一种逃避。对 Burton 而言，派纳的课程道路是一条死巷。(Burton, 1974; in Miller, 1979a)派纳回答说所有的政治行动都需要有自我，因为自我理解包括了政治的和社会的理解与行动。(Pinar, 1974d, 转引自 Miller, 1979a)这次对话证明了"批判的"和"后批判的"学者之间的分歧与矛盾。政治性的学术研究在 1977 年的大会上占有绝对优势，此次大会由威斯康星大学的哲学博士 Hawthorne 组织，在俄亥俄 Kent 州立大学举行。

马克思主义者的威胁? 1979 年，派纳尝试通过强调此次运动的民主的和包容的特征，来评判关于"批判的"头衔的争论。事实上，他邀请了幻想破灭的马克思主义者参加此次定义概念重建的过程：

那些曾拒绝承认概念重建的现实与承诺的概念重建主义者确实这样做了，这部分是反对由他人定义的这样一个过程。这样的反对是健康的，但是它的时代已经过去了。我认为，概念重建从根本上说，是知者(knowers)、正在认知(knowing)和已知(known)三者之间的辩证关系。它的主题特征必须而且也将会通过其参与者的论述与研究，被鉴别和建构出来。想要把它想像为一个完成品、一个教条，会抓不住它的要点。对概念重建意义重大的东西——正如这个词的字面含义所显示的——是它持续的再定义。因而用于这篇论文的题目(概念重建是什么?)的问题将会吸引你参与回答它。因为形成我们彼此之间与其他学科同事的关系、与美国公众的关系的人，正是我们自己。对公众及其教育系统作出贡献的等级，是以一种不可避免的方式，视我们自己自我素质而定的。如果我们不能真正参与建构和改进我们自己和我们的研究的话，我们就不可能期望能够有意义地参与进对国家及其教育机构的改进中。(p.102)

派纳相信，政治的和传记式的话语，对于将从传统领域的最终崩溃中走出来的新课程领域，都很重要。马克思主义者对强调个人的憎恶，加深了人们对概念重建运动本身处于危险之中的担心。派纳(1988f)思考道：

不管程度如何，这些会议是一次在理论上和方法论上重塑课程研究的运动，如果他们想要继续生存下去，他们不可能被视为完全地或甚至是主要地与马克思主义者的取向相一致，不管这些人对此领域的理论发展有多重要……我关注的正是这些分析应该占多大的"空间"（借用一个后结构主义者的术语），最起码是在会议计划中。（Pinar, 1988f, p.4）

JCT的出台。1978年的会议又回到了罗切斯特，但是这次是在罗切斯特技术学院举行，由一位工艺美术（fine arts）教授和罗切斯特大学博士研究生Ronald Padgham主持。同一年，派纳开始出版《课程理论化杂志》（现为《*JCT*：课程研究跨学科杂志》），与Janet L. Miller密切合作，他从1978年开始一直是执行主编。［派纳1985年从编辑位子上退下来了，代替他的是雷诺兹（William M. Reynolds）。Jo Anne Pagano是1990年重新取名后的*JCT*的主编。Pagano也主持了这次年会］1978年*JCT*的编辑们承担了此次年会的发起工作，在早些年里由Miller和派纳主持。从1979年至1982年，他们在北弗吉尼亚Airlie会议中心举办。此后，会议移到俄亥俄州Dayton的Bergamo会议中心，得到Dayton大学的部分支持。1994年的会议在Banff（加拿大阿尔伯塔省）的艺术中心举行。

Apple对传统课程问题的抛弃。Michael Apple将成为概念重建运动中的重要人物之一，尽管他否认他加入了这次运动，然而，无可辩驳的是，他的研究对此领域的概念重建发挥了作用。他在自己收进《课程理论化：概念重建主义者》的论文的序言中写道：

我愿意一开始就肯定自己是一个教育者的事实，但我反对这种令人安逸的幻想——以为课程工作者和其他教育者所问的问题类型是卓有成效的。事实上，在我看来，许多活动的模式、术语形式、基本的意识形态，甚至是我们做的假想能"帮助"孩子的事情，都需要激进的（在走进问题的根本的意义上）重新思考。一方面，不存在一个教育诗篇，不存在学科化的美学意义；然而，如果我们把教育想像为工程（尽管其中的一部分是这样，的确如此），我们就曲解了教育。并且，［教育］……最终是一种道德活动。既然如此，如果不依靠道德原则以及对他人的公正和责任的义务，它就不可能被理解，从而也就必将对其负责。（p.89）

Apple接着呼吁，要对学校的官僚层而之下的课程进行考察研究。在他开端性的声明中，有几个观点将成为后15年里他的研究主题，包括意识形

态、工具性、在更大的社会和社区中课程的处境。同时，他在哥伦比亚大学师范学院的博士生导师，Dwyne E. Huebner 的影响也很明显，表现在他对语言的关注。

学校人员如此喜欢问的通常的问题——更好的管理体制、正反两面的行为目标、"情感"教育，诸如此类——最终只是错误的论题。它们植根于与社会和经济形式辩证相关的意识形态规则中。例如，先进的工业社会的统治意识是集中于粗俗的工具性上……一个基础是寻求必然和秩序的逻辑结构……重大社会分歧的增加，过程/结果推理，治愈表面征兆的疗法而不是改变基本结构，以及寻求更有效率的工具……所以，教育批判成为文化的、政治的和经济的批判。没有后者、前者就无能为力。第二，教育者在更基本的社会团体中的背景，意味着需要广泛的调查以向其他教育者和对此关注的公民证明——存在于个人、社会之间的具体的联系，以及经济不公正和讨论学校教育、"帮助"儿童的教育模式，诸如此类……这里我并不是在说一个新的对话方式，但是，也许我可以借用维特根斯坦的新的生活形式，新的与学生相处、与他人相处的方式。新的谈话方式只能从与学生、与他人相互交往中出现，新的谈话方式只能从语言的辩证法和经过改变的社会的一代中出现，而且，只有现有社会的消极性得到展示，这才会产生。(1975b, pp.89－90)

马克思作为课程理论的一个来源。在这个 1975 年的传记式的声明的最后，Apple 指出，马克思可作为他称之为策略的课程理论的源头，他写道：

我必须否决任何错误的装模作样的必然姿态……我们所能做的是由马克思的一个洞见所指引，认识到只有当路途被照亮，现有的机构否定了"自由"，破坏或贬低了意义，对一个社会主体间的(intersubjective)和主体内的(intrasubjective)关系进行过度统治，这样的步伐才会更清晰。从这个否定之中才会出现一个积极的景象……人们别无选择，只有投入。(Apple, 1975b, pp.92－93)

学生的权利。除了 Bateman (1974)和 Apple(1975b)，John Steven Mann 和 Alex Molnar(1975)也促进了一种课程观——课程即政治，强调学生的权利。Molnar(1975)既反思了这种兴趣，还反思了 Mann 对他自己走向马克思主义的政治活动的影响：

当我与 Jim (Macdonald)共事时，我参加了 ASCD 以及激进派会议。我与组委会的联系以及我与 Steven Mann 的友谊，比其他任何东西，更动摇了我思想中的人本主义取向。讨论、争论、批判和反思帮助我将我从 Mao 身上读到的、我与 Jim 一起学到的、与我作为一个教育者的现实联系起来。这一过程使我放弃了曾一度在许多教育者的对话和实践中特有的软弱的人本主义……"论学生权利"是一种试验性的探索，尽管听起来是根本性的，它在至少两个方面有缺陷。第一，像一个参考马克思主义的完美的分析，它未能关注人类事物的精神维度的意义。第二，它没有明确地避免通过学校活动来提倡社会改革的陷阱……也许我写的所有东西都是一种试验，都是更好地理解我是谁以及我的责任应该是什么的一种尝试。(p.166)

[这里插一句，Molnar 于 1989 年当他在反对美国轰炸伊拉克的有线新闻网(CNN)中几度亮相，而获得了公众的注目。他在课程领域相对来说不是很有名。]

新马克思主义的课程理论不是社会改造主义。 Mann 将很快离开课程领域转而研究劳动力运动，他和 Molnar 都认为，学校拒绝支持学生为争取社会公正而进行的政治斗争。"我们断定……把学习和投身于进步的社会行动作为教育的一部分，这既是年轻人的权利(作为公民和作为学生)也是他们的责任"(Mann & Molnar，1975，pp.167 – 168)。与社会改造主义者，如康茨、拉格和布拉梅尔德(见 Stanley，1992b 并第 5 章)的观点有明显区别，Mann 和 Molner 断言，"社会改造主义者未能认识到压迫和剥削是美国阶级结构的基本特征，而且不可能通过笨拙地修补学校得到改变"(p.170)。他们总结道：

我们所讲的对学生权利和责任的讨论，是把教师视为组织者，他必须鉴别出他的助理教师、学生和社区成员的联合，在辩证分析原则的指导下，开发出一种围绕他周围中的特殊问题展开的计划。(pp.171 – 172)

说起"组织"和"辩证分析原则"，当然，是与马克思主义者的话语相似的，康茨和拉格(但布拉梅尔德不在其中)使自己远离马克思主义(Stanley，1992b)。在 70 年代，政治学者们将不会远离马克思主义；的确，他们将信奉它。

在加拿大。 在 Edmonton 的阿尔伯塔大学，范梅南(Max van Manen)和 Teel Aoki(1981)发展了一种用现象学研究课程与教育学的方法。1979 年 Aoki 出版了一份被广为传阅的专题报告，促进了北美课程研究的概念重建运动。

Aoki(1979)题为《以新的方法面向课程》(*Toward a Curriculum in a New Key*)的论文号召一种课程开发和评价的多角度取向："我们需要找出新的方向，它允许我们从单向度的隧道景象效果中解放自己。"(1979, p.4) Aoki 对美国的发展作了评论，他发现：

> 在课程研究中有一系列的取向，首先是经验的分析，它寻求解释性的(explanatory)和技术性的知识。这种研究模式是我们所熟悉的"科学"模式。第二，是情境解释研究取向(the situational interpretative inquiry orientation)，这种取向将研究视为对定义的寻求…… 这样的报告被称为现象学描述。第三，还有一种批判的探究取向。(Aoki, 1979, p.7)

Aoki 与第二种取向结成联盟，而且他和范梅南及与他们的学生们一起，将它发展为一个重要的当代论述(见第 8 章)。

在 1979 年的这部专论中，Aoki 还回应了施瓦布对课程领域的挑战。正如 Robert Starratt(1974)在罗切斯特大会上所讲的一样，Aoki 批评了施瓦布明显的反理论立场。(施瓦布自己在他的最后和第四篇论文中也纠正过，1983 年出版，见 Jackson, 1992a 和第 1 章) Aoki 的现象学取向很明显，他写道："我同意他(施瓦布)认为实践的日常的课程开发世界值得深切关注。然而，我觉得，仅仅是走向实践还不足以成为根本…… 真正激进的开端不仅要求向实践侧移，而且要求有一个垂直的转移，这种垂直的转移能带领我们更深入地理解方案的开发者们的理论立场。"(p.51) Aoki 同时关注理论和实践的观点，将预示了 90 年代的概念重建领域。[的确，Aoki 在其退休 7 年后的 1993 年仍继续是此领域的一位关键人物。现则被邀请在各个大学兼职教学(除了其他的以外，还包括 Lethbridge, Calgary, Victoria, British Columbia, Alberta 等大学，以及路易斯安那州立大学。)并参与了 British Columbia 的教师联盟的工作。Aoki 保持着一个有着微妙光芒与世界影响的理论家和教师的形象(他的贡献最近得到认识，Alberta, Lethbridge 及 British Columbia 大学授予其名誉博士学位，很少有课程理论家获得这一荣誉)。他把理论与教学实际联系起来，参与了各种会议(并在安排 1994 年 Bergamo Banff 大会中发挥了作用)，他还明智地走进了后结构主义，但又没有放弃他精深的现象学。正如我们将在第 8 章和第 10 章中看到的，从现象学到后结构主义存在着"直线联系"(through lines)。]

美国概念重建的主题特征并不局限于北美大陆。课程理论的确在英国(Lawn & Barton, 1980)和澳大利亚(Marsh, 1987; 也见 Musgrave, 1979，关于澳

大利亚学校课程历史的研究)认真地进行着。正如 Jackson(1980a)和其他人将发现的,英国、法国、德国的学术研究为美国新马克思主义者的学术发展提供了源泉;荷兰、法国和德国的学术研究为现象学的发展提供了源泉;在北欧国家,一个类似的运动明显地进行着。(Kallos & Lundgren, 1979; Lundgren, 1979, 1983; Harbo, 1983; 也见 Gudem, 1992)10 年前在巴西,弗莱雷(1968)的激进的教育学研究,将激励世界上成百上千的学者将文学、文化和政治联系起来进行研究。我们在第 14 章"把课程理解为国际文本"中将会考察拉丁美洲的情况。

九、争 议

认为他们(概念重建主义者)代表了提出课程探究新概念的运动是错误的。

(Robin Barrow, 1984b, p.259)

这个"解放"将如何从概念重建主义者的意识形态中得到,从未搞清楚。我们简单地被期望接受这样一个观点——将由自称是概念重建主义者的反文化意识形态的新的炼金术士和看门人,以某种方式解放课程领域,并且的确是解放整个文化。

(Daniel & Laurel Tanner, 1981, p.390)

退一步讲,正如 Tanner 夫妇所做的,对过去相似东西的怀旧式的肯定,并不能丰富课程对话,也不会指出通向有效研究的路径。

(Maxine Greene, 1979, p.25)

任何领域的创新者都威胁到了已建立的秩序……因而,一个领域的创新者,就唤起了那些固守传统不放的人对不熟悉和未知的东西的恐惧。

(Ronald E. Padgham, 1983, p.132)

存在主义的、马克思主义或保守主义的课程理论,是对普通秩序的完全否定,它们表现出对一致性、对认同的热情,对自然和精神的渴望。而且他们都把自己追求的东西定位于学校中进行着的事情之上。由于基于这种缺失,这些课程理论复制了人类意识的断裂,这种断裂把我们搁在一边,而渴望着另一边。

(Madeleine R. Grumet, 1990c, p.196)

一个范式转变不可能无任何痛苦地发生。整个学术生涯都是根据一种范式的学者们，不会接受他们的范式正在消失这样一种消极的声明。所以，除了在概念重建群体内部的争论之外，从传统阵营中也爆发了相当多的争议。到70年代中期，课程领域概念重建运动正在加强，这一点对此领域的每一个人来说已变得很明显。例如，1978年，派纳首次被邀请在美国教育研究协会（AERA）课程分部中，第一次作"学科的状况"（state-of-the-art）的讲演。派纳代表了概念重建运动，而来自加利福尼亚大学洛杉矶分校的John McNeil，代表了传统立场。Maxine Greene，这位著名的教育哲学家，其研究曾被许多概念重建主义者运用过，也做出了响应。几百个学者参加了1978年在多伦多举行的这次会议。派纳（1979c）断言，传统领域已经"停滞"，这重复了施瓦布1969年与Huebner1975年的指责——传统领域已岌岌可危。他借用哈贝马斯的知识与人的兴趣的理论，阐述了传统的、概念—经验的和概念重建主义者的课程研究之间的区别。（也见Macdonald，1975c）派纳（1979c）如此总结了他的评判：

> 课程知识的生产对于课程领域的进步是很重要的。不过，如果这种生产不是出于解放的意图而是僵化的意图——如必然是反理论的"知识体系"的积累，或者把理论应用于……实践……那么，就不可能出现……根本的运动。课程的当前状态是停滞的。要出现运动，我们就必须把注意力偏离技术和理性，思考和阐述解放的观点。只有当我们与我们的研究是解放的关系的时候，我们才能够设计一些理论，系统提出行动策略……这些理论和策略将"改善"全国的学校。（p.11）

John McNeil（1978）担心："有这么一种信仰——在选择和解释教育目的从中衍生出来的数据信息时，可以没有任何客观性，课程领域由于这种信仰而遭受损害"（p.23）。他似乎呼吁不再强调政治思考，或者至少是把政治与课程开发隔离开来。他总结道：

> 正如一些艺术家……能够把自己的政治信仰和事业与他们的艺术隔离开来一样……各层级的某些课程专家也必须不再是代表特殊利益或国家政策的工具，而应该保持课程探究者应有的可信性，系统研究对应该教授什么有所启发的一系列意义，随后要呈现出思考的新目标。（McNeil，1978，p.23）

传统主义者被激怒了。只要重构课程领域的运动在那些出席者主要是投身于运动的人们的会议上被忽视，似乎就包含着对传统课程领域的威胁。当主流研究协会(AERA)邀请该运动的一位领导者作一个关于课程领域现状的重要陈述时，传统主义者的情境就变得危急和无法忍受了。多伦多会议之后不久，他们就做出了回应。Daniel 和 Laurel Tanner 在他们 1979 年发表于《教育研究者》杂志上的《从研究中解放出来：概念重建主义者的处方》一文中(1981 年重印)，为传统主义者进行了辩护。Tanner 夫妇把概念重建主义者与"60 年代激进的反文化修辞"联系起来(1981，p.382)，他们断言"正如 60 年代学生煽动家和激进批评家修辞的特征是用语狂妄一样，许多概念重建主义者的'理论著述'中也充斥着狂妄的用语"(1981，p.383)。Tanner 夫妇期望概念重建主义者"把关注的东西转换为实际的事业：开发改良主义的课程"(p.384)。"不过，"他们继续道，"情况似乎并不是这样的：概念重建主义者对课程表现出的兴趣少得令人惊讶"(p.384)。(在句子中增加了"开发"一词，Tanner 夫妇正与之争战的范式转换的本质很清楚。)他们断言："它主张神秘的精神启示(mystical illumination)['意识的提升'(heightened consciousness)]，而不是理性(reason)，因而，它不是课程知识，而是对自己反社会文化之宣告的一种杂乱的热情"(p.385)。Tanner 夫妇进一步断言，"概念重建主义者"意义上的理论不是理论。"概念重建主义是用对社会的激进批判来代替课程理论，这就是它反理论特征的证据……学说并不是一种理论"(p.386)。针对派纳 1978 年关于课程领域状况的论述最后一段中的"解放"，Tanner 夫妇写道：

> 这个"解放"将如何从概念重建主义者的意识形态中得到，从未搞清楚。我们简单地被期望接受这样一个观点——将由自称是概念重建主义者的反文化意识形态的新的炼金术士和看门人，以某种方式解放课程领域，并且的确是解放整个文化。(p.390)

第二次攻击。在 1979 年于旧金山召开的美国教育研究协会课程研究分部会议上，Philip W. Jackson 作了"关于课程领域现状"的发言，这是对概念重建运动作的又一次攻击，题为《课程及其不满》。然而，传统主义者在第一次攻击时流露出来的愤怒，以 Tanner 夫妇为例，在这里表现出了一种更加复杂的形式，既富有激情又富有智慧。Jackson(1980a，1981)开始回忆起施瓦布 1969 年称此领域已经"岌岌可危"的宣告，以及 Huebner1975 年(1976 年版)的"岌岌可危的课程领域：它的觉醒与我们的责任"。Jackson(1980a，1981)评论道：

Tanner是有一定道理的。

对于它整个的严格性而言，施瓦布有益的子弹的确包含着一线希望，尽管这希望之光是那么的微弱。正如我们所知，“岌岌可危”一词本身就包含着奇迹般恢复的可能性，但是又如我们所知，这种可能性是很小的……课程领域不可能在施瓦布抓住其脉搏时就已经完全消失了，但是如果我们想要相信他的预言，那么它的终结就近在咫尺……[Huebner]继续说服他的读者，课程已经没有复兴的希望……Huebner 与施瓦布一样，都发现对课程领域存亡问题的思考是有益的，同样与施瓦布一样，他带着我觉得有些模糊的东西，得到了一个沮丧的结论。(1981，pp.369－389)

接着他转向派纳的评定，即 1978 年在美国教育研究协会多伦多会议上作的关于此领域现状的讲演，Tanner 夫妇曾觉得它是那么的令人愤怒。

1977 年和 1978 年，派纳……在 AERA 的年会上作了两次讲演，每一次都有助于维持课程领域健康状况的活力……派纳 1977 年的声明几乎不能被称作是情绪愉快的(gay spirited)。如果不是公开地表示悲伤，它们最起码会呈现出抑郁的情绪(draped in black)。然而，第二年，在 AERA 课程分部作的关于此领域现状的讲演中，派纳的情绪显得较为愉悦。在讲演中，他没有提到死亡和垂死这样的字眼，反而是将此领域的现状描述为正“支离破碎的和抑制性的”……也许我变得有些敏感……这样地把已经讨论过的东西拿来说，但是派纳的话表明了所有诊断的最后结论：心脏停止跳动了。因而，派纳早期怀抱的对死亡的幻想，曾吸引了施瓦布、Huebner 和其他一些人，也许现在已经过去了，但是并没有被忘记。(1981，pp.369－370)

Jackson 抱怨道：“我对这种讨论——悲哀的关于课程领域垂死挣扎的讨论——的不耐烦，现在应该很明显了……这个隐喻之后的实在……是什么?”(pp.370，373)“我在这篇论文的题目中把他们贴上‘不满者’标签的那些人是谁呢?”(p.374)Jackson 在回答他的这个问题时列出的人中有：派纳、施瓦布和 Eisner。然后，他总结了他所认为的这些人对此领域的共同的批评：

(1)泰勒原理已经过时，而且我们很少或根本没有东西可以代替它；(2)我们现有的思考以及讨论学校和学校教育的方式，不能公正地评判人类处境的复杂和尊严；(3)课程的控制权掌握在技术人员、考试管理者、教科书出版商和学校管理者手中；(4)我们的学校正在失去人本价值和目标的远见；(5)

课程工作者没有提供给教师能够直接有用的东西；(6)教育中美学的、道德的和精神的维度正在被忽视；(7)我们的学校正在伤害太多的学生，特别是贫困学生和受压迫的少数民族学生。(Jackson，1981，pp.375－376，序号为后来所加。)

Jackson 然后担心他的幽默会误导读者以为他认为这些问题不重要："说实在的，我认为，大多数条目都指出了值得我们真正关心的重大问题。"(p.376)

Jackson 继续总结了概念重建的源头，并指出了在有些概念重建的学术研究中的马克思主义倾向。

由一种学术真诚提出的转移，是远离了越来越多的被称作"主流社会科学"的东西……走向了一个宽阔的知识传统的分类，这些传统至今还未被对教育和课程问题感兴趣的人充分利用。这些传统大体上包括存在主义、现象学和马克思主义思想，但是，有点不那么很明显地，还包括了文学批评家、心理分析家和甚至是一两个科学哲学家的贡献。被利用的重要观点在风格上很明显是欧洲特征的，法国和德国的影响最为显著。除了马克思和弗洛伊德，在这些著作中经常被提到的另外一些人有海德格尔(Heidegger)、胡塞尔(Husserl)、梅洛—庞蒂(Merleau-Ponty)、萨特(Sartre)、舒茨(Schutz)、葛兰姆西(Gramsic)、波兰尼(Polanyi)和哈贝马斯(Habermas)。从整体来看，这些被经常运用的理论来源之间的意识形态上的不同偏好，确实已经不再是中心问题了。(pp.376－377)

Jackson 还评论道，概念重建运动提出的第二个一般建议，包括了大学课程教授与学校教师之间关系的一次转变，转变后的关系向着两个方向发展，一个与实践联系更紧密，而另一个与实践明显相去甚远。这里，在他的历史研究(我们曾在第1章中回顾过)出现之前的十三年，Jackson 洞察到了概念重建所必须遇到的理论—实践关系问题的复杂性。

"支持"，但是……最后，Jackson 表述了他对这些"不满的"学者的看法："因而，如果我要以空泛的语言来总结已经揭露出的东西，以及那些要发生的东西，有矛盾就不足为怪了。这就是我对不满者的感觉。"(pp.378－379)他总结道：

最后，我感觉到了课程著作中的一股青春活力，它既能支持又能破坏。我根本没必要解释支持的特性(the bracing quality)，因为这是青春所具有的。

它充满活力、眼中闪烁着光芒。然而，我发现的破坏的特性，看来是与能减少创造魅力的一代人内部冲突的幽灵联系在一起的。也许这也是青春所不可避免的特征，但是我怀疑这一点。我的怀疑将我的思考转向了停尸床的隐喻，以及转向了派纳关于成为后嗣的讨论。可以想像，这张床的所有者不可能是一位老人。它差不多是一位亲戚，或许也可以是一位家长。弗洛伊德认为是一种遥远的幻想。就像年轻人的粉刺一样平常。对于我自己的矛盾感受已经谈得够多了，我怀疑许多的不满者也有同样的感受。(p.380)

派纳的回答。 1979 年和 1980 年派纳都对这些批评做了回答，强调促进此领域进步的学者之间的对话很重要，而不是将对抗以愤怒的沉默为终结。他发现：

除非参与者想要维持一种最小的礼貌、一个教育学的取向以及被他人改变的意愿，否则对话就不可能发生。有这样的条件存在，标志着一个有生机的领域的、有生命力的对话就能出现。就我个人而言，我乐意接受批评者对我的影响。所以，我再次邀请 Daniel Tanner, Laurel Tanner 和 Philip Jackson 对我的作品，或其他概念重建主义者的著作进行批评，但是有一个约定：他们用于批评的术语是我和其他人能运用的。对我来说，乐意接受批评的精神，不仅是个人发展，也是——显而易见的——此领域前进的前提。我们这些关心这个领域的人将培养这种精神。(Pinar, 1980d, 1981, pp.397 – 398)

除此之外，派纳还承认“概念重建”(reconceptualization)一词是为了便利的一种庇护性的词语：

概念重建……描写了各个课程专家进行研究的顺序的一个基本转变——范式转变——而形成与传统领域相反的统一的联合体。因为“概念重建”一词在本质上是历史性的，它的适应性就有局限……这个领域将固定在哪里，以及构成下一个重要范式的是哪些东西，这都是有待回答的问题。(1980d, 1981, p.394)

Maxine Greene 的反应。 Maxine Greene(1979)，本人也是 1978 年“学科的状况”的会议中的响应者，该会议引起了 Tanner 夫妇的攻击文章，他在给《教育研究者》(其中曾刊登过派纳以及 Tanner 夫妇的文章)的编辑的一封信中，评说道：“退一步讲，正如 Tanner 夫妇所作的，对过去相似东西的怀旧式的肯

定，并不能丰富课程对话，也不会指出通向有效研究的路径。”(p.25)提到Jackson(1980a)对“学科状况”的发言，Greene写道：

> Jackson用一种学者的忠诚说到了从一种传统向另一种传统的转变，我理解他的矛盾反应。然而，与Jackson不同，我不认为所有这些仅仅是一部引人入胜的小说已的旅行，我也不认为它将是对“现实生活”的一种愚笨的默许……是的，的确有一种错误的信念。是的，已经正在进行的讨论的学术特点中有某种程度的精英论(elitism)。它有助于集体的自我反省，我认为Jackson的文章也许很有这样的效果。(pp.174－175)

Jackson对Greene的回答。Jackson在其论文中回答了Greene的批评：

> 我在写“课程及其不满者”时的抱负确实是相当小的。在论文的第一部分，我只是想试图揭示，将课程领域变为垂死的、持久而阴险的隐喻是如何形成的。(我承认在此过程中我开了一些无知的玩笑，却伤害了我的三个朋友——施瓦布、Huebner和派纳。)在第二部分，我试着把我认识到的那些高声呼吁改变课程思考和实践的人的主要立场作一个描绘。接着，我供认我自己对这些新的趋势的矛盾心理。整个写作没有一点深奥的东西。尽管我非常高兴能被邀请，并且在Greene教授的积极向上的流动文学沙龙里有种宾至如归的感觉，但我很快承认我并不真正属于那里…… Greene教授从这些指责出发——指责我没有深入到事情的核心，指责我对这个晦涩隐喻(垂死的课程领域)的现状没有一个清醒的认识，开始了她的谴责。这是相当公平的。我服罪。但是，我想知道，谁拥有我所缺乏的清醒意识？恐怕不是Greene教授……最后，Greene教授将我带到了对那些我称之为不满者的人过于苛刻的批评中……她看似以为我根本不理会这些努力，认为它们至多不过是“引人入胜的小说的旅程”。也许我应该在这一点上更清楚一些，因为我并不打算留下这样的印象……我惟一关心的是思维的精确和严密。(pp.176－177)

其他的回应。在另一封给《教育研究者》的信中，James Finkelstein和Ray Williams(1979)指出了一个认识论上的错误：“Tanner夫妇之所以未能识别一个概念重建者的理论，归因于他们和其他批评者对什么是有效知识这个问题所抱的先入之见。”(p.24)另一位观察员，Jean King(1981)，与派纳有同样的对范式争论的思考。她建议：

如果我们的目标是理解……那么我们会逐渐地接触到其他课程专家的研究……只有当我们最好地继承了我们理解这个文本的能力……我们才会"侵犯"这个文本，问一些它自己没有提的关于它自身的问题。这种理解，作为公正的接近这个文本的结果，使这一过程变得很公平。(p.172)

Ronald Padgham(1983)认为 Tanner 文章的语调是完全可以理解的："任何领域的创新者都威胁到了已建立的秩序……因而，一个领域的创新者，就唤起了那些固守传统不放的人对不熟悉的东西和未知东西的恐惧。"(p.132)

这十年的结束。这个十年在对课程领域概念重建运动的攻击中结束了，但是正如80年代将显示出的，这个攻击来得太晚了。回顾历史，我们可以说，到1980年概念重建已经发生过了。这不是说传统研究没有继续，或代表主流社会科学的研究在1980年后就没有出现；二者都还在继续。而是说，到了1980年，此领域的焦点已明显地从课程开发转向了对课程理解的努力。这种范式转变在机构上的表现就是，课程教授的专业忠诚从课程开发督导协会(ASCD)转到了全美教育研究协会(AERA)，这暗示着从渐进的、"实践的"课程开发到研究理解课程的转移。AERA 会议发言和提交的论文，反映了概念重建的主题和兴趣。这些都是范式转变的表现。课程开发作为一个话题实质上已经消失了，而运用政治学、性别、现象学和美学主题的论文变得很普遍。当这个国家的学校远远地滑到了商业团体、政治家、官僚者和社会工程师的手中的时候，课程的学术领域就从自身分离出来，依靠远离社会工程和保守的商业政治的智慧源泉，把注意力集中于理解课程所有的复杂面。1992年 Yvonna Lincoln 反思了这十年。

[70年代]开始的当代课程理论中一小批激进的批评者，现在已经势不可挡了。如今学者们在撰写课程问题时，不可避免地去考虑一个或多个课程话语的批判学派。结果，课程研究的重构者不但假设了一个新世界将会出现，而且也在创造它——一个声音接着一个声音，一个批评接着一个批评，一位学者接着一位学者。(Lincoln,1992, p.94)

回顾。一位学者90年代的著作中，认为泰勒在概念重建十年期间被误解了。Peters S. Hlebowitsh(1991)指出，对泰勒原理批评的中心思想认为泰勒是继承了博比特的效率生产模式。这个观点，他认为，是错误的。与博比特明显不同的是，泰勒(1949)赞成在高水平的概括性中构建少量的目标；在把目标当做是避免机械处理(这种机械处理的确是博比特课程设计取向的特

点)之保证的过程中,系统提出中介因素(mediating elements)(也即哲学的筛选)。Hlebowitsh 告诉我们,泰勒还警告在行为目标的定义和测量中要反对不适当的细化;而且,这个原理不必以逐步的或严格的线性方式来使用。以生产模型为基础,博比特提倡没有任何中介因素地形成上百上千个目标。Hlebowitsh 的确承认——泰勒把学习描述成"改变人的行为的过程",支持了后来的行为主义者对学习的连接模式的定义。而且,Hlebowitsh 承认,泰勒的建议——认为目标的建构可以从现有条件与期望的规范之关系中得出,似乎把学习看成是需要减少模糊和变化的狭隘过程。非常正确,教学行为主义者的确在这个方面误用了泰勒原理。

Hlebowitsh(1991)抱怨派纳强调传统课程开发的管理功能:

> 派纳通过突出参与课程修订的行政指令而不是授权,似乎不恰当地强调了 Newlon(见第 2 章)的影响。在派纳(1975d)看来,原理中的第四个问题标志着一个"熟练操作的管理问题"。对"熟练操作"的管理,暗示着一种还原论和效率功能,是很独特的,因为这个原理为课程改革提供了指导性的框架。(pp.93 – 94)

Hlebowitsh(1991)继续总结道:

> 泰勒原理继承了杜威的传统,将课程研究作为一个探究过程,这一过程把对结果的考虑看做是开放性的审议,但是,尽管如此,这一过程支持了这样一些资源——要求这些资源对学习者的特点、对社会价值和目的,以及对学科内容的反省和重构等非常敏感……[这个原理]不是社会效率的机制,也不是固定于技术统治的理性之中的管理过程……不幸的是,这些课程专家中的许多人没有做到像泰勒那样,为指导学校教育的开展和争论提供实践的理论。(pp.97 – 98)

Hlebowitsh 为拯救泰勒原理所作的精心努力,并不是独一无二的。著名的加拿大学者 Kieran Egan(1992)说出了同样的观点:"泰勒的研究是基于杜威的,但是被那些用之于效率图谋的人贬低了。"(p.91)对泰勒原理的争论远未结束。这里,我们也许可以认为,这件事正指出了这种警觉会是热烈争论和辩论中的受害者,特别是当这个争论已经超出了此人的研究和他的领域的本质时。Graham(1992)对此很理解,他指出:

显然，“存在经验课程”（*currere*）这个“黄蜂窝”（派纳挑战传统领域的自传理论，见第10章）刺激了此领域，包括不仅是一个人所戴的观察课程现象的概念眼镜是否合格的争论，而实际上提出了一系列的敏感问题，这些问题切中专业声望的要害，直击政治和社会意识形态，直击对教育的渴望，并的确是直击这三者的互换和排列。（p.31）

既然概念重建是一个历史事实，它能治愈20年前还受着折磨的伤口，那么现在也许是反思和理解它的时候了。

十、结论：一个概念重建的领域

未来属于概念重建主义者。

（William A. Reid, 1978, p.97）

到80年代早期，对课程领域进行概念重建的运动失去了凝聚力，这种凝聚力曾在其早期的斗争和激情年代保持了联合。由于这个运动在使1970年以前时期的反历史、反理论领域失去合法性方面取得了成功，对传统领域的反对已经不是联合的足够动力。随着马克思主义学者对于概念重建和课程的多角度概念的持续抵制，随着自传式研究作为领域内的主要力量的出现，随着存在主义和现象学研究的同时扩展（Pinar & Reynolds, 1992a），随着女性主义者理论的萌芽以及课程研究中后结构主义的出现，原先的概念重建运动可以说已经消失了。作为运动，其胜利已经死亡。概念重建运动已经发生过了。

当美国的公立学校在70年代转向右翼时，Silberman报告被遗忘了。在相对比较简短的人本主义运动之后，一些教育家转向了把儿童发展理论（例如皮亚杰的理论）作为课程理论搬上了历史舞台，当然，这些理论并不是课程理论。在回到基础运动的课程削减结束后的一个时期里，到这十年结束时，主流的心理学研究者又一次转向了更高级的（higher-order）思维。在80年代早期，随着里根的当选，另一个保守主义的反应给学校泼了冷水。一系列的全国报告呼吁进行教育削减——通过减少高中课程的特权以及将学校课程精简化（streamlining），以达到所谓的重要学科或学术基础。全国性的基本能力考试如雨后春笋般涌现，教师面对公众压力，以适应考试的教学作出反应。[Tanner & Tanner, 1990，见Magnusson & Osborne（1990）对能力本位教育（competency-based education）的分析。]然而，到1980年，课程领域从学校中脱

离出来，并且走上了一条完全不同的自己的道路。

从90年代早期的优势地位看，显然美国课程领域经过概念重建，相当彻底地改变了。代替早期专断的课程开发和设计的是理解课程的学术努力，这些努力现在可以通过勾画他们理解课程的兴趣进行描述——从政治文本、现象学文本、自传式文本和其他学术研究的重要方面（我们将在下面的第5章至第14章中汇报）理解课程。最后，在第15章，我们将在理解课程的努力中推测下一阶段范式演变的构成。但是，下面，我们转向对主要的当代课程话语的回顾。其中分量最大的也是最冒险的，我们首先要讨论的是：把课程理解为政治文本。

注释：

有关芝加哥和旧金山ASCD会议的叙述，是根据1992年10月12、13和14日在俄亥俄州哥伦布的Paul Klohr的家里与他的谈话而写的。Klohr曾是ASCD执行委员会1969年的成员之一，其时Muriel Crosby任主席。Crosby供职于惠明顿Delaware公立学校的中心办公室，是公认的督导（supervision）权威。俄亥俄州的Alexander Frazier 1970年当选主席，那一年执行委员会的其他成员有：Baton Rouge路易斯安那学校的教学主任John Greene；佛罗里达大学的Joyce Cooper；纽约市立大学的Richmond学院的Ronald C. Doll；密歇根大学的老Alvin Loving；密苏里的大学城学区的课程主管助理Glenys S. Unruh。在此次10月谈话之后，《ASCD信息》（*ASCD Update*）发表了（1993年1月）1969年芝加哥会议的类似的报道。

第三部分

当代课程话语
1980—1994

第5章

把课程理解为政治文本

课程……是互相竞争的种种力量之社会产物。

(Michael W. Apple, 1982a, p.201)

课程的发展不是在真空中发生的。

(Daniel & Laurel Tanner, 1990, p.20)

学校反映了周围的社会,而且许多人都希望确保学校会如此继续下去。

(John I. Goodlad, 1984, p.161)

一、引言:课程是有政治性的

20世纪70年代,把课程理解为政治文本的系统努力在课程领域引起了很大反响。与康茨和拉格(参见第3章)早期所作的那些努力截然不同,20世纪70年代把课程理解为政治文本的这一学术思想在本质上是公然的马克思主义者和新马克思主义者(Stanley, 1992b)。我们在回顾和评论20世纪70年代出现的再生产理论时,将把注意力集中在1980年以来的事件上。要了解20世纪30年代、60年代(例如,Macdonald 和 Huebner 的基础性著作)以及70年代(包括政治取向的学者与现象学/自传学者之间进行的论争)重要的相关发展的详细情况,请参见第3章和第4章。[要了解30年代概念重建主义和进步主义与70、80年代马克思主义课程理论之联系的详细概括,也可参见William B. Stanley(1992b)的《乌托邦课程:后现代时期的改造主义与批判教育学》一书(*Curriculum for Utopia: Reconstructionism and Critical Pedagogy in a Postmodern Era*)。英国课程理论的发展也影响了美国的理论家,尤其是Bernstein 1977年的著作,Whitty & Young 1976年的著作,Willis 1977、1981年的著作;其他一些发展也可参见如 Barton & Walker 1981年的著作,Barton &

伯恩斯坦

Walker 1984 年的著作，Barton，Meighan & Walker 1980 年的著作。]在这一章中，我们会把注意力有选择地集中于过去十年间课程领域中致力于把课程理解为政治文本的课程研究方面。

课程是有政治性的。虽然措辞不同，如新课程社会学、激进的或批判性的课程理论、政治取向的课程理论等，这项艰巨的工作（在过去的 20 年间）已迅速成为今日课程领域中最为浩繁的理论研究。从一个多少有些狭隘的主题开始，政治理论已把其兴趣范围拓展开来，远远超出了常识性的政治概念[例如参见根据政治和女性主义理论所改造的儿童发展观，Kaufman & Kaufman（1980）]。尽管它的范围广泛，但是要总结它的贡献还是可能的。显然，其贡献之一是一个几乎被人们视为理所当然的观点，即：人们只有把课程置于社会、经济和政治的背景中研究，才能在任何综合的意义上理解课程（Carlson，1992a）。简单地说，除非把课程放在情境中来研究，否则就不能理解课程："把课程从它所在的多样的、相互作用的情境中孤立出来是很荒谬的。"（Combleth，1988，p.85）

今天，没有一位严肃认真的课程学者会支持这一论据，即：一般意义上的学校，尤其是课程，在政治上是中立的。然而，学校课程的政治中立性在 20 世纪 70 年代之前的文献资料中却是一种老生常谈的假定。今天这一观点已被人们抛弃，这一事实就是课程研究领域中的政治理论研究所具有的影响力之证据。虽然把课程理解为政治文本的课程理论家之间的观点差异颇多，且这些差异已引起了生动的、有时甚至是争论性的意见交换，但是，要概括地说说他们之间的共性也是可能的。把课程理解为政治文本的课程理论家们往往把美国社会视为一个充斥着贫穷、无家可归、种族主义以及政治压迫的社会。虽然他们常常把这些问题归罪于美国的经济制度，即资本主义，但是他们又的确认为学校参与了这个不公正的、令人痛苦的总制度。把课程理解为政治文本的课程理论家们心存不切实际的幻想，因为他们往往会要求授权给公民，使公民能够改变他们的环境，以建立一个更加公正的社会。一般意义上的学校，尤其是课程，在压迫和改革中起着重要作用。首先，我们将回顾 20 年之前作为再生产理论被详尽阐述的、课程在压迫中所起的作用。

二、再生产理论：Apple 和 Giroux

隐性课程所研究的是一些不言而喻的方式。运用这些默示的方式，知识和行为得以在通常的课程材料和正规安排的授课之外形成。隐性课程是学校中的官僚主义和管理方面的"压力"之一部分——受这些联合在一起的力

量的驱使，学生被劝诱说服，进而遵从于与权威、行为和道德相关的，处于优势的意识形态及社会实践。

（Peter Mclaren，1994，p.191）

再生产理论或对应理论。为了把课程理解为政治文本，首先要研究一下再生产（reproduction）或者对应（correspondence）的概念。Bowles 和 Gintis（1976）在他们被人们广为传阅的《资本主义美国的学校》一书中，把学校看做是上层建筑的阶层中，即一个由社会的经济基础所决定的社会阶层中起作用的东西。Strike（1989，p.26）是这样描绘这种关系的：

意识、制度 } 上层建筑

……

生产关系、物质生产力 } 基础

从基础到上层建筑存在着一种单向的因果关系。基础中的种种元素导致了上层建筑中的诸元素（Strike，1989，p.26）。用古典马克思主义的术语来说，（经济）基础决定上层建筑。与这一模式一致，Bowles 和 Gintis 认为，通过学校结构与生产结构之间的一种对应，学校为学生进入当前的经济制度作好了准备。他们写道：

教育中的社会关系结构不仅使学生适应工作场所的纪律，而且形成了个人行为的类型、自我表现的方式、自我形象，以及社会阶级认同感。这一切都是职业适宜性的关键成分。具体而言，教育的社会关系，即管理人员与教师之间的关系、教师与学生之间的关系、学生与学生之间的关系，以及学生与其学习之间的关系，都复制了等级性的劳动分工。等级关系在从管理人员到教师到学生这条纵向权威线上得到反映。在以下诸方面都反映了异化的劳动，如学生对他/她的教育缺乏支配权，学生与课程内容疏远，以及学生在学校学习的积极性和兴趣是通过评分等级制和其他外部的奖励，而不是通过学生与教育“生产过程”中的过程（学习）或结果（知识）融为一体来激发的，等等。（Bowles & Gintis，1976，p.131）

按照这一对应原则，Apple（1979a，1979b，1979c）和 Giroux（1981a，1981b，1981c）

认为，学校起着再生产工作场所的阶级结构之作用(Liston，1986)。虽然对应原则源于课程领域之外(在概念重建这一早期阶段是极为典型的)，但是在把课程作为政治文本来理解时，对应原则仍是非常重要的第一步。

意识形态。有助于政治取向的课程学者提出论据的第二个从其他领域引进的概念(Shapiro，1982a)是意识形态。阿尔都塞(Louis Althusser)(1971)对意识形态的理解为课程理论研究提供了另一个重要概念。Mclaren(1989)解释说：

> 简单地说，意识形态指的是意义的生产。它可以被描述为一种世界观、一个观念体系、种种不同类型的社会实践、惯例程式以及我们往往会当成合乎常情和常识性的表象。它是意义和权力在社会世界中相互交叉的结果。风俗习惯、惯例模式、信念信仰和价值观念，经常在个体中产生关于他们在社会文化秩序中所处位置的歪曲思想，并因此起着有助于个体安心于他们所处位置的作用以及掩饰权力和特权的不平等关系的作用；这有时被称为"意识形态的霸权"。(p.176)

其他学者已经强调过意识形态的现象学特征。例如，Kickbusch 和 Everhart(1985)就坚持认为：

> 意识形态，作为存在于个体之外的一种思想或种种模式，不仅仅是理论性的或抽象的，更是"鲜活的"，因为一种意识形态同时也是一套表象和行为，这些表象和行为与思想一起组成了影响人们与物质世界之间的具体社会关系的那些标准。(p.283)

人们认为，只有采取一种批判性的态度，才有希望削弱意识形态的再生产力量。如果缺少一种批判性态度，就会在那些无特权的人中间形成一种假象，即："选择和开放性与社会权力是一样的。"(Kickbusch，1986，pp.138－139)

表象体系。在把课程理解为政治文本的运动中，意识形态一直被看做第一关键概念。阿尔都塞在摒弃马克思主义理论中对(经济)基础/上层建筑之间关系的较为"庸俗"的理解时，认为经济基础与社会制度之间的关系不能被简化为任何线性的因果决定论(Giroux，1983a，p.79)。阿尔都塞(1971)把制度称做"意识形态性的国家机器"(ideological state apparatuses)，他声称，制度习俗起着使工人阶级屈服顺从的作用。Giroux(1983a)为课程学家们这样阐述了阿尔都塞关于意识形态的思想观念：

首先，意识形态有一种物质存在：惯例程式、实践以及那些构成学校日常工作活动的社会过程。……其次，意识形态既不会产生意识，也不会产生一种出于自愿的消极屈从性。相反，意识形态作为表象体系起着作用，传递着那些构成学生之无意识结构的意义和观念。（p.81）

在把课程理解为政治文本时，意识形态这一概念变得至关重要，同时课程本身也概念化为一个意识形态方面的、使人困惑不解的事物。Apple 和 Giroux 都曾描述过课程的内容和形式实际上是怎样具有了意识形态特点的（Apple，1990a；Giroux，1981c）。一般来说，与统治阶级有关的思想和文化都被认为是学校教育的思想和内容。优势文化被描写成“肯定统治社会物质财富和符号财富的社会阶级之主要价值观念、利益和关注点的社会实践和表象”（McLaren，1989，p.172）。在把课程理解为政治文本的努力中，意识形态与再生产理论和其他重要概念一样，不久就会得到政治理论家们自己的重新考虑：

教育家们如果忘记了下述这一点就要自己负责了，即：意识形态既能约束和抑制赋权（empowerment）一事，又能促成赋权一事。声称意识形态只不过会歪曲和篡改意识这一看法，只能继续促使种种评论、斗争和变革性实践在马克思主义压倒一切的重压之下进一步分裂，而这种马克思主义则缺乏一种纲领性的希望话语。（McLaren，1989，p.179）

问题是赋的是什么权

再生产（理论）相互抵触。到 20 世纪 80 年代初期，主要的经济再生产（对应）理论受到了许多 20 世纪 70 年代曾经欣然接受并信奉这一理论的学者的批评。现在，再生产理论被认为具有决定论和简单化的特征（Giroux，引自 Olson，1981），而且缺乏一种文化分析（Apple，1979a，1979b，1980）和一种充足的能动性理论（Strike，1989）。从根本上说，再生产理论具有机械论的特征（Giroux，1983a）。在一篇题目为《教育理论中的矛盾与再生产》的论文中，Bowles 和 Gintis 自己也对他们的早期著作作了自我批评（Bowles & Gintis，引自 Barton，Meighan，& Walker，1980）：

最关键的问题仅仅是：通过把我们的方法看做是教育与经济之间的惟一结构性联系，同时按照它作为这两者之间固有的和谐联系这一特点，对应原则迫使我们对社会整体性之内的教育体系进行系统阐述时涉及到的那些矛

盾采取一种狭隘的、不充足的理解。(Bowles & Gintis, 1980, p.53)

Bowles 和 Gintis 承认,他们早期的论点没有注意到再生产理论的某些必不可少的方面。正如我们将要看到的那样,Bowles 和 Gintis 并不是仅有的进行自我批评的马克思主义学者。

四种类型的社会实践。 Bowles 和 Gintis 从理论上说明有四种类型的社会实践(social practice)。第一类社会实践是相宜性的(the appropriative),其目的是创造有用的方案计划。第二类社会实践是政治性的,其目的是转变社会关系。第三类社会实践是文化性的,据说能改革话语工具。第四类社会实践是分配性的(the distributive),能改变权力和收入的分配(Bowles & Gintis, 1980;也可参见 Liston, 1988)。场所和实践(sites and practices)"综合起来"形成了 Bowles 和 Gintis 所说的"相互矛盾的整体"("contradictory totality")(Bowles & Gintis, 1980, p.56)。据说这种场所和实践的混合能产生两种具有截然不同效果的动态趋势:再生产的和"互相矛盾的"(并且是破坏性的)作用(Liston, 1988, p.54)。Bowles 和 Gintis 承认,他们早期的著作(1976)没有对社会关系具有的这一根本相互矛盾的特性作出解释说明。据说学校表现出了这些相互矛盾的趋势。随着这一理论运动的前进发展,突然为"抵制理论"创造了条件。然而,在描述抵制理论之前,让我们继续回顾那些与政治课程理论之再生产阶段相关的重要概念。

相宜性的
政治性的
文化性的
分配性的

法兰克福学派。 前面在描述意识形态的概念时,我们已看到把"批判性"这个词作为削弱意识形态的再生产时必不可少的一个词语来运用。这个词可以追溯到批判理论(critical theory),即与法兰克福学派(the Frankfurt School)相联系的马克思主义理论的一个流派。除了 Michael Apple 以外,Philip Wexler 也受了法兰克福学派的影响(这一学派涉足于文化领域,而不仅仅是影响物质生产领域或者经济领域),旨在对社会本质作理论说明。Wexler 指出:"法兰克福学派对文化的分析还可以用于建立这样一种教育观,即教育是一个再生产的场所。"(Wexler, 1987, p.40)

与法兰克福学派有关的学者有:阿道尔诺(Theodor Adorno),本杰明(Walter Benjamin),哈贝马斯(Jurgen Habermas),霍克海默(Max Horkheimer),以及马尔库塞(Herbert Marcuse),等等,所有这些人的理论、观点都曾被政治取向的课程学者尤其是 Giroux 和 Wexler 引用过。法兰克福学派的意图何在?那些与法兰克福学派有关的学者希望能形成一种富于批判性的社会意识,这种社会意识能渗透于现有的意识形态中去支持独立自主的判断,而且就像阿道尔诺所说的那样,能够维护展望不同选择的自由(Held, 1980)。法兰克福学派

对社会意识的兴趣，为20世纪80年代从机械论的再生产理论转向抵制理论播下一颗概念的"种子"。Giroux(1983a)视法兰克福学派为"把课程理解为政治文本"的基础：

> 我认为，从法兰克福学派的理论研究和最近关于隐性课程的文献中，可以部分地演化出激进学校教育的理论基础。虽然法兰克福学派会为我们深化对学校教育性质和功能的理解提供一种批判的话语和模式，但是隐性课程的批判却早已经提供了分析的模式，这些分析的模式会揭露那些根深蒂固地存在于赋于日常班级生活以特征的信息体系、编码和常规中的意识形态和利益。(p.72)

虽然Giroux重视的是法兰克福学派在提供一个批判方法时的有用性，但是Wexler却把更多的注意力放在法兰克福学派对文化和历史的理论化上。这种"重视"上的差别可能会使Wexler(与其当时的博士生Tony Whitson一起，1982)批评Apple和Giroux对诸如意识形态和霸权等重要概念的使用，而大概10年后就会对Giroux和Apple发起一次尖锐的、更明确的批评(Wexler，1987)。鉴于Wexler的重要性，我们将会在本章及第13章中更详细地评论他的著作。

隐性课程。对20世纪70年代政治取向的课程学者来说，隐性课程是另一个重要的概念性工具。Philip Jackson(1968，1970)首次把隐性课程这个概念推广开来，最近，即20世纪90年代，又是Jackson(Jackson，Boostrom，& Hansen，1993，p.14ff)把隐性课程作为"课程的基础"(curricular substructure)再次系统地加以阐述。这一概念指的是学校教育过程所具有的那些非预期的、但却相当真实的结果和特征(Dreeben，1976；Apple，1975a，1990a；Giroux，1983c；Mclaren，1989)。"隐性课程"不同于"显性课程"或规划的课程，包括目标。McLaren(1989)曾用以下这种方式界定这一概念：

> 隐性课程所研究的是一些不言而喻的方式。运用这些默示的方式，知识和行为得以在通常的课程材料和正规安排的授课之外形成。隐性课程是学校中的官僚主义和管理方面的"压力"之一部分——受这些联合在一起的力量的驱使，学生被劝诱说服，进而遵从于与权威、行为和道德相关的，处于优势的意识形态及社会实践。(pp.183－184)

正如我们在第4章中看到的那样，Michael W. Apple是20世纪70年代首

先主张把课程作为政治文本来理解的学者，他运用霸权的概念——对政治取向的课程学者们而言的另一个重要概念——来界定隐性课程：

> 学校中的隐性课程围绕着冲突的性质及其运用，起着强化基本规则的作用。它假设存在一个"假定网"，当这些假定被学生内化时，这个"假定网"就能建立起"合法性"(legitimacy)的界限。在各个学科领域中，这个过程的获得不是由许多明显地表现出冲突之消极作用的例子所导致的，更多的是在几乎完全没有例子来表明学科领域智力的和规范的冲突之重要性的情况下进行的。事实是：对于这些学生来说，这些假定是强制性的，因为在任何时候，这些假定都不会被明确清晰地表达出来或者受人质疑。(Apple，1975a，p.99)

10年以后，学术学科和社会中的思想和声音的这种缄默和边缘化就会成为政治理论和女性主义理论的重要思想。

课程会再生产社会成层。隐性课程的概念成了被人们视为理所当然的课程知识，被那些坚持认为课程在再生产其他成层尤其是阶级成层、种族成层和性别成层以外，还再生产社会成层的学者广泛引用(Apple，1982b，1990a；Aronowitz & Giroux，1985；Beyer & Apple，1988；Giroux，1981b，1983a，1988b；Giroux & Purel，1983；Giroux，Penna & Pinar，1981；Oakes，1985；Shapiro，1981，1983a；Sharp，1980；Shor，1986；Weis，1988)。关于隐性课程的理论引起了一系列的研究，包括对已发现的、并不总是以明显的方式起作用的学校计划的调查研究。

Robert V. Bullough，Jr.，Stanley L. Goldstein以及Ladd Holt(1984)所作的一项研究，例证了这种调查研究，他们发现了根深蒂固地存在于五类不同计划中的技术理性(technical rationality)或"技术心态"(technomindedness)：(1)基于目标的教育管理体制(Goals-Based Educational Management System，简称：GEMS)，这是一种为确保基本技能中的能力而以行为为取向的计划；(2)以个体为导向的教育(Individually Guided Education，简称IGE)，这是一种类似于把重点放在为每个学生制定个别化目标的课程设计法；(3)艺术是基本(Art Is Elementary，简称AIE)，这是一种旨在在文科学科中提供活动和技能培养的文科计划；(4)基于经验的生计教育(Experience-Based Career Education，简称EBCE)，这是一种替代学校的方法(an alternative-school approach)，旨在给学生提供"真实世界"中才有的工作实践，并把这种工作实践作为他们的教育计划之一部分；(5)民主学校方案(the Democratic School Project)，这是一种在一所城市中学中界定和实现民主原则的努力。他们的分析基于他们早期对教师的

工作所作的调查研究，目的在于建立一种课程管理体制（NEMS）（Bullough，Goldstein，& Holt，1982）。尽管这些计划明显不同，但是经过进一步的仔细察究，就发现所有这些计划中都有隐性的技术理性模式，而这是一种主导的意识形态的模式。（参见 Olson，1989b，关于技术理性的一篇非政治性的评论。）研究者发现甚至进步主义的教育计划也明显地再生产着主导的意识形态。

另一个与隐性课程的假定相联系的研究是 Gaskell（1986）在一所中学里对职业教学所作的案例研究。Gaskell 研究了教师在他们的课堂里积极地再生产工作场所中的那些社会关系时所用的方法，即使他们的初衷可能是寻找“新的课程思想，期望这些新的课程思想会更好地满足劳动力市场和学校不断变化的要求”（p.47）。通过研究教师解释说明他们的学科教学法时所用的那些方法，她研究了阶级和性别关系的再生产是如何通过职业学校教育发生的。Gaskell（1986）还试图对职教领域把重点从传统的工作技能（business skills）转向一种“生活技能”（life skills）的广泛课程改革作出解释说明（p.419），实际上，这种努力使学生达到受雇佣条件，更适宜雇佣，也就是使学生更能被未来的老板接受。似乎研究人员们研究的每一处，学校都在忙于再生产社会现状，即使他们声称他们是在改变社会现状。

霸权。在把课程作为政治文本来理解时使用的一个主要概念就是霸权（hegemony）（Apple，1979c），这个概念是从意大利的马克思主义者葛兰姆西（Antonio Gramsci）那儿借用过来的，而葛兰姆西（1971）则是从马克思和恩格斯（1974）那儿借用了这个术语。葛兰姆西强调“上层建筑在保持阶级划分、防止形成阶级意识方面所起的作用”（Carnoy，引自 Apple，1982a，p.86）。葛兰姆西所运用的“霸权”这个概念有两个意思：首先，霸权指的是一个统治的过程，在这个过程中，据说统治阶级凭借其智力的和道德的领导权，对诸同盟阶级（allied classes）进行政治的控制（Gramsci，1975）。（这也正是马克思和恩格斯运用霸权这个术语时所指的意思）其次，霸权也指在再生产阶级关系时运用暴力和意识形态（Aronowitz & Giroux，1985，p.88）。因此，现在人们认为霸权只有通过运用暴力和塑造人类意识才能形成。

Philip Wexler 和 Tony Whitson（1982）曾就“霸权”这一概念在政治研究领域中的普遍使用作过批评。他们认为：

> 霸权这一概念已经被歪曲了。……当激进教育学（radical pedagogy）没有产生它预期的结果，而当那种失败又不能归因于对意识形态的忽视或者强制性地运用了暴力时，霸权就被作为一个余留的解释性可变因素、一种象征着会导致统治阶级的统治之“鲜活关系的整体性”的“哑变量”（dummy

coefficient)来使用了。(Wexler & Whitson, 1982, p.31)

Wexler 和 Whitson(1982)曾通过引用 Chantal Moufé 给霸权所下的定义——"霸权是一个阶级按照它自己的利益来阐述其他社会群体的利益之能力"——来证明霸权不是"资本主义军火库中一个独立的,与意识形态、文化以及强权并排部署在一起的武器体系,而是通过意识形态的实践(以及强制性的实践)才能形成或取得的一种情境或结果……霸权不是意识形态的一个'组成部分'"(p.32)。他们继续说道:

激进教育家们所用的"霸权"概念(Apple, 1976b; Sharp, 1980; Giroux, 1981a)既指出了被统治阶级群体的文化从学校中被排挤出去的这一事实,也指出了阶级文化作为学校知识被传播的深度和广度,甚至指出了处于统治地位的意识形态是如何被强加给所有学生的。但是至于形成一种对抗性的、可替代霸权的概念,以及对(社会不同集团之间的)迁就通融(incorporative accommodation)的方法进行分析等一系列问题以及把阶级和社会实践完整地表述出来,这些基本问题则都被简化为一种新的二分法:"再生产/抵制"。过去,资产阶级分子那种庸俗的个体/社会之间的二律背反的对立矛盾起到了杜绝从社会关系的角度进行分析的可能。现在,这种类似的、二分的(抽象概念的)具体化又被人们以马克思主义的语言再次提出。……人们无法想像哪一个教室中会有教师在尝试使用 Cherryholmes(1980)的"批判性话语"课程……这种事情只会发生在义务教育的学校环境中,因为义务教育的学校环境是处于支配地位的话语之社会关系的"仿制品"。只要高压统治是一个社会环境中极其重要的一个特征,那么任何对那种社会现实的虚假的否定都只会是意识形态上的自欺欺人的做法,以及以双重思想重新界定高压统治借以自圆其说,并使人们不去注意它(即高压统治)与对称和非统治的那些相互作用的准则之间的互不相容性。它就成了把理想和现实分离开来的非预期的训练。以这种方式,现实得以维持下去。(p.39)

Wexler 和 Whitson(1982)总结说:"我们在这里已作的努力,不应该被理解为政治悲观主义在当代的延续之附属物……因为反霸权(a counter-hegemony)并不是在文化含义(cultural intent)这一层面或者社会组织基础结构这一层面上作简单的反对。反霸权意味着重新组织一种真正不同的生活方式之新文化视野的所有元素"(p.41)。我们期待着 Wexler 的重要著作《教育的社会分析》一书的出版,他将在这本著作中对这种"新文化视野"作系统的表述(1987)。

尽管 Wexler 和 Whitson 对此进行了令人信服的批评，但是主流政治学者还是--如既往地用霸权来详细阐释早在 20 世纪 70 年代就已被人们接受认可的再生产理论的基本的"基础/上层建筑"模式。通过引用 Raymond Williams (1976)的理论，Apple 断言，霸权这一概念清楚地表明了"渗透"过程的复杂性。特别是 Apple 利用 Williams 的"选择性传统"(selective tradition)这一概念，试图阐释课程给予知识的某些阶层和种类以特别重视而同时又忽视其他知识的方式(Williams，引自 Apple，1990a)。其他政治取向的学者们也在分析文化再生产理论时运用了 Williams 的概念(Dale，1976；Apple，1982b，1986，1990a；Giroux，1980a，1980b，1981a，1981b，1983a，1988b；McLaren，1989；Sharp，1980)。

削弱技能与教师自主。教师是如何参与文化再生产的？这一问题的答案似乎就存在于教师自主(teacher autonomy)这一问题中。Michael W. Apple 和 Kenneth Teitelbaum(1986)曾问道："教师正在失去对他们的技能和课程的控制权吗？"他们对此问题的回答似乎是肯定的，并把注意力放在他们所看到的、美国教学史上出现的一种理论逐渐与实践相脱离的现象上面。与此相关的是，Goodman(1988)也声称，成绩责任制(accountability)[①]和预先规定的课程(pre-packaged curricula)剥夺了教师自己处理日常事务的职业权利。然而，Martin Lawn(1987)又认为，教师自主的问题并不是一个简单的问题。外显的自主(apparent independence)可能只是一种间接的社会控制形式。他相信，英国的教师动乱以及改变教育中的控制性质之需要，会产生一种涉及管理和政治两方面的解决方法，这一解决方法会通过"间接的统治"来再生产那种殖民统治的结构。从 Lawn 的视角来看，这种殖民统治的再生产能使"教育董事会继续让教育体制以一种价钱低廉却卓有成效的方式来运转，从它自身的角度来看，运用的手段虽较为温和，但却依然能保留直接控制权"(p.228)。尽管政治理论家们对这一主题所作的调查研究以及他们所作出的试图要改变现状的努力，但他们最终看到的还是对现状的再生产。(这种削弱对技能的重视，将在 20 世纪 90 年代初期变成对技能的重新重视，参见 Kanpol，1993。)在一种似乎是势不可挡的霸权过程中，教师似乎是不知情的牺牲品。

再生产理论：一种绝望的话语？到 20 世纪 70 年代末期的时候，Henry Giroux 和其他政治学者们就开始担心，对"再生产"这一概念的过分依赖是在冒着"绝望之话语"(a discourse of despair)的危险。如果正如 Bowles 和 Gintis

---

① 成绩责任制(accountability)：指根据学生考试的分数来决定校基金分配额及教师工资的做法。——译注

以及许多20世纪70年代的批判性课程学者坚持认为的那样，“再生产是毋庸置疑的”。那么除非改变经济基础，即把经济基础改变成社会主义，否则，想要进行重大改革的可能性就几近于零。意识形态这一概念，把教师和学生描写成了再生产统治阶级时的“共犯”。霸权这一概念则似乎表明，逃逸是绝对不可能的，因为意识本身也被渗透了，“形成了一种认知链（cognitive chains），这种认知链把工人阶级的思维连接在一起”（Strike，1989，p.137）。而那些把课程作为政治文本来理解、把社会行动与意识、想像及人类意志联系在一起的学者们所作的研究工作则被忽视了（Littleford，1979，1980，1982，1983；Whitt，1981）。鉴于没有此类联系和关于文化改革的任何理论（Wexler，1982a，1982b，1988a），再生产理论似乎缺少一个能动性的概念。不久它就会被批驳。果然在20世纪80年代初期，再生产理论就被抵制理论取代了。

三、从再生产到抵制：Apple，Giroux，Goodman

课程领域的主要任务之一就是坚持不懈地用行动证明自我批评和自我更新的过程。

（Henry A. Giroux，1980c，p.27）

Paul Willis（1981）在他的广为人知的著作《学会劳动》（*Learning to Labor*）一书中介绍了抵制（resistence）这一概念，其读者则是不再对再生产理论抱有幻想的颇为热切的那些人。Willis说，他所研究的那些出身于工人阶级家庭的男孩子们对于英国中学开设的正规课程和隐性课程都持抵制态度。Willis认为这种抵制的根源“就存在于他们的家庭成员以及他们所属阶级的其他成员所热衷的那种工作场所文化（the shop-floor cultures）之中”（Giroux，1983b，p.283）。Willis的抵制概念让那些政治理论家们把再生产过程看做是可质疑的过程，并因此去纠正Bowles和Gintis1976年的非辩证的论点，而对此论点他们曾经不加批判地欣然接受和信奉。

20世纪80年代初期，课程理论家们对抵制理论进行了大规模的广泛讨论。尤其是在1980—1984年这一时期，好几位学者对此问题作了讨论并形成了抵制理论（例如，参见Anyon，1979，1988；Apple引自Olson，1981；Apple，1982a，1982b；Apple & Weis，1983；Giroux，1981a，1983a，1983b）。H. Giroux认为抵制理论非常重要，重要到能够补救保守的课程理论和激进的课程理论所遭遇的失败。他认为保守主义者往往用属于心理学中的偏常、捣乱、自卑等来看待对抗行为。激进主义者则过分重视了经济和文化方面的决定因素。

换句话说，激进主义者的课程理论“对于人的能动性是如何适应、调解并抵制资本逻辑及其主导的社会实践这一现象重视得不够”(Giroux, 1983b, p.282)。Giroux 认为 20 世纪 70 年代的再生产理论是以一种“绝望的话语”为特征的。

Stanley Aronowitz 在为 Giroux 的《意识形态、文化与学校教育》(*Ideology, Culture and the Process of the Schooling*)(1981a)一书所写的序言中，极力提倡把抵制作为激进教育家应该采取的一个积极措施。他认为，激进教育家应该把注意力集中在“由抵制力量引起的裂缝和分离”上面(引自 Giroux, 1981a, p.31)。这样做将可能促使学校中发生对权力的竞争之冲突。Giroux 还断言，这样做将有可能引起对管理问题和课程问题“开战”。再生产理论则不能激起“战争”；用 Giroux 的话说，再生产理论是一个“完全统治的神话”(“myth of total domination”)(Giroux, 1981a, p.99)。正如我们已经注意到的那样，当他们现在的理论从内部瓦解失败之时，政治学者们将证明是善于随机应变的；他们将会批评他们一度信奉坚持的这些理论，并以满腔热情去迎接新的、更好的理论的到来。20 世纪 80 年代的理论将是抵制理论，并且将在加拿大安大略省多伦多市举行的一个激动人心的会议上宣告这一预见。

安大略省教育研究所举行的会议。由 Paul Olson 主编，1981 年出版的《交流》(*Interchange*)杂志的一期特刊用实例阐明了从再生产理论到抵制理论的这一迅速更替。作为在多伦多市安大略省教育研究所举行的这次会议的论文集，本期特刊被命名为“社会再生产理论再思考”。在序言中，Olson 指出，“社会建构主义者”(“social constructivists”)希望现在能够把霸权知识与旨在反对霸权知识的策略整合起来(Olson, 1981)。Michael Apple 在他的名为《再生产、冲突与课程：一篇自我批评的文章》一文中指出，他先前所作的研究工作缺少“对再生产的分析，除此以外还缺少对自相矛盾、冲突、调解，特别是抵制的分析”(Apple，引自 Olson, 1981, p.35)。然而，他还警告他的读者，只对抵制进行理论的研究还远远不够，必须在实践中进行真正的抵制。

在 Giroux 的《霸权，抵制与教育改革的悖论》一文中，他这十年的学术研究计划是显而易见的。在讨论再生产理论的优缺点时，Giroux 对抵制理论大加赞扬，认为抵制理论“是一个理论上的贡献”(Giroux，引自 Olson, 1981, p.13)。这个理论要求分析那些组成学校里日常存在的、基于阶级的经验之社会实践。他呼吁应形成一种激进的教育学观念，这一观念必须以保罗·弗莱雷(Paulo Freire)(1971)进行的开创性的研究工作为基础。Giroux 坚持认为，“这种激进教育学的核心目的必须是：赋权给人们，让人们为了改革社会、政治以及经济结构而努力，而这些社会、政治以及经济结构则组成了基于阶级的权力和统治之最重要的来源”(Giroux，引自 Olson, 1981, p.24)。[令人好奇

问题是，这种教育不可能发生在被一种意识形态控制的社会，因而是一种乌托邦式的建议，几乎是一种不可能实现的建议。

的是，相对而言，1981 年还几乎不被激进的课程理论家们使用的“赋权”（“empowerment”）这一概念，到了 20 世纪 90 年代将会成为一个教育方面的、被人滥用了的套语。]然而，对于 Giroux 而言，事实最终会证明抵制理论对于他今日公开支持的批判教育学观念来说，只是一个过渡性的概念。

把注意力转向种族、阶级和性别。1982 年，Michael Apple 出版了两部著作，专门讨论再生产和抵制的问题。Apple 在《教育中文化和经济的再生产》（*Cultural and Economic Reproduction in Education*）一书的序言中，对两种形式的再生产理论作了区分。这两种再生产理论，一种着重于经济或宏观结构问题，另一种则着重于文化或微观结构问题。根据 Apple 的观点，学校课程属于后一种再生产理论。Apple 意识到“纯粹”再生产理论的困难，他指出，抵制理论和再生产理论是“盘根错节交织”在一起的，并建议由这一综合性的观点引起的研究应指出一些具体方面的冲突。他提到了种族、阶级及性别等问题，这预示着他今后十年的学术研究计划。在第二篇名为《课程形式与技术控制逻辑》一文中，Apple 概括了抵制的渗透力（pervasiveness of resistance）。他还提到了诸如后结构主义的发展，在这篇文章中，他对后结构主义持赞扬的态度，而后来他对后结构主义的态度则发生了变化。Apple 在结束这篇文章时讨论了抵制的课程场所（curricular sites）。Apple 指出，尽管国家的控制在不断增加，但是个体的抵制还是时有发生。据说教师们的抵制只是表面上的（Apple，1982b，p.269）。

问题就是：这些抵制的状况怎样？他们确实是反霸权的吗？或者他们是否起着再生产现状的作用？例如，Willis 指出，他的“同伴们”的抵制就起了再生产的作用：他们对脑力劳动的抵制就在工人阶级中起着再生产他们的“诱捕”（entrapment）作用。在 1982 年的另一篇文章中，Apple 继续对抵制理论作了研究，尤其研究了抵制理论可能会产生的那些再生产现状的影响。Apple 担心，即使抵制领域也可能被看做是取决于资本的利益，而不是取决于那些“抵制性”（resisting）的东西（Apple，1982b）。Apple 推论说，尽管是在抵制，但是再生产也依然在继续进行。他继续说道，事实上，“只要对工作性质的那种渗透力以及工人阶级的年轻一代和他们的父辈们引起的那种控制处于无组织、无政治性的状态”，那么再生产都会继续进行（Apple，1982a，p.108）。就在两年以后，抵制本身似乎就面临着被再生产侵吞的危险。Apple（1992a）最终将会退回到 20 世纪 70 年代的再生产理论上去。

认真对待人的能动性。1983 年出现了两个把课程理解为政治文本的值得注意的尝试：一个是 Henry A. Giroux 的《教育中的理论与抵制：一种对抗教育学》（*Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*）一书，另

一个则是 Michael W. Apple 和 Lois Weis 的《意识形态与学校教育实践》(*Ideology and Practice in Schooling*)一书。在这两本书中,人们都会注意到一些摆脱再生产理论的动向。对于 Giroux 而言,抵制表明了对抗教育学(oppositional pedagogy)的可能性(1983a)。他呼吁重新系统阐述意识形态、文化与霸权之间的关系,这种重新系统阐述"不仅能使人们清晰地了解这些概念如何为认真对待人的能动性之激进教育学构成理论基础,还将使人们清楚这些概念如何增进我们对抵制之理解"(Giroux, 1983, p. 111)。Apple 和 Weis 还讨论了超越简单再生产理论的运动,说明"霸权并不是而且不可能是绝对安全的"(Apple & Weis, 1983, p. 28)。他们认为文化领域相对而言是独立存在的,这种观点使他们可能从抵制走向了另一种看法,这种看法相信学校中有意义干预的可能性。然而他们又警告,这种行为必须是一种反思性实践(praxis),而且必须把学校与更大的社会联系在一起。

把注意力放在能动性(agency)以及它所暗示的政治行为上面,增加了人们的希望。但是随着 20 世纪 80 年代初期里根任内的美国保守主义与把课程理解为政治文本的激进课程理论之间的分歧日渐增大,这种希望很快就成了绝望。由于担心把课程作为政治文本来理解的理论只是口头上的冠冕堂皇,George Wood(1983)说:"虽然 Giroux 和他的同事已经在促使学校政治化方面取得了长足进步,但是如果教育工作者们准备参与构建一种新的社会秩序的话,还需要做一些其他的工作"(p. 56)。Wood 继续指出,"虽然 Giroux 所做的工作很重要也很有用,但是就其目的而言是不完整的……抵制理论最重要的一个缺点就是它的'可译性'(translatability)……怎样用简单易懂的语言把这一理论清楚地'翻译'给正从事实际教学的教师们?"(p. 69)。他总结说:"Giroux 和其他人已经作了一项重要的贡献……现在最重要的是从理论的解释走向实质性的改革"(p. 71)。

对于 Wood 来说,此类改革的形式之一就是他在坐落在古雅典式的城市的俄亥俄大学建立的民主教育研究所。这个研究所所做的工作之一包括夏季短训班,在这种夏季短训班上,"行动指导"被付诸于实践,结果使一所中学中的能力分组的做法得以取消。这个研究所还实施过中学生参与社区行动的计划,诸如为非洲的饥荒而节食,在美国和世界历史课上利用替代性的资料来源。除此以外,还提议运用北美洲阿巴拉契亚山区的文化和文化史作为英语和社会研究的学科内容(Wood, 1986, 1988a)。几年后,Wood 辞去了他在俄亥俄大学的全职教职(他仍然承担兼职,1993),以便在那些学校中直接工作。

研究具有政治性。政治行动的理论进入了研究话语领域。Patti Lather

(1986a,1986b)主张"在一个以协商、相互依存、赋权为特征的民主化探究过程中"从事研究,即"把研究作为反思性实践"(research as praxis)(p.257)。Lather提出了在把课程理解为政治文本的研究中建立一种新正统观念(a new orthodoxy)之可能性的问题,而其他学者也提出了这样的问题(Pinar & Bowles, 1992)。她告诫说,"与其说要建立一种新的正统观念,还不如说我们需要作实验、纪实性地描述,并且为了解放性的研究而共同努力"(1986a,p.272)。

Lather的理论研究是最明显地把政治学和研究联系在一起的研究,但是她的研究并不是惟一一个这样的研究。例如,Andrew David Gitlin(1990; Gitlin, Siegel, & Boru, 1988)曾经代表"教育研究"(educative research)——一种对话式研究方法(a dialogical approach to research)发表过言论。这种对话式研究方法试图把"声音"发展为一种政治反抗形式。(声音已经是一个重要的女性主义和自传的概念,参见第7章和第10章。)Gitlin根据教师们在他研究中的书面材料,描述了如何运用个人的历史、学校的历史以及同辈评估模式来支持一个可能会导致教师声音发展的问题提出过程的。Gitlin的研究工作已经受到了Patti Lather的批评(见第9章)。

由于担心太多政治性研究过于理论化,所以Jesse Goodman(1991a)呼吁政治性的研究不要那么抽象,不要那么辞藻华丽:

> 虽然我在呼吁应该对教室和学校里工作的人作更详细地说明,以此作为分析性和理论性话语的基础,但是我并不是建议课程理论家们提供"细则手册"来详尽说明"应该如何来做"……(以课堂为中心之研究的读者们将会)把他们通过他人的经验间接获得的那一切运用到自己的特定情境和局限性上。(pp.69-70)

这里,Goodman正担心的是,把课程理解为政治文本的课程理论家在反对"技术理性"(包括按照目标对教师行为的详细描述)时,根本没有给教师提供任何具体的帮助。

Cornbleth(1991)埋怨说,典型的政治课程理论只研究了与社会文化动力诸如经济和性别因素相关的课程,但是却忽视了更为直接的环境因素。根据再生产理论,她坚持认为环境因素是多维的、易变的,而且是相互交叉在一起的。此外,她还抱怨说,"隐性课程"的概念,标示出的内容要比解释的内容多得多。她建议在提出"隐性课程"这个概念之前,应该先直接研究a)课程实践和学校环境传递出来的那些看似矛盾的信息以及那些约束和机会;b)这一切是如何被学生调和和折中的。她总结说,政治课程研究必须要重视社会现实

的相关性质，必须对课程实践予以足够的注意。(Cornbleth, 1991)

一所小学中的批判教育学。许多政治学者们都接受了 Lather、Gitlin 和 Cornbleth 等人提出的挑战，即政治课程研究必须把注意力集中于课堂，而且其本身必须是民主的。Jesse Goodman(1992)所作的一项重要研究用实例证明上述这些努力目标都是可以达到的，他研究了印第安纳州 Bloomington 的一所非传统学校(an alternative school)[①]。在这所学校即 Harmony 学校中，批判教育学的诸多方面似乎都制度化了。[要了解早期这所学校的描述说明，可参见 Baron (1979)的文章。]Goodman(1992)小心地避免了许多批判教育学理论家们的抽象话语；他的描述易于理解、连贯一致，而且令许多人都感到极具说服力。

Goodman 首先强调，资产阶级的个人主义意识形态——要求我们自给自足(self-sufficient)、勤勉且唯物主义(materialistic)——暴露了其本身是孤立的、要求人顺从的。Goodman 在评论美国早期关于民主以及个人/社会的理论研究成果时，曾认为个人主义是权力中坚的组成部分，"在美国，小学在支持和激励个人主义方面起着重要作用"(p.22)。他指出，虽然杜威所抱的那种'建立一个批判性的、民主的、参与的社会'之理想，不是被人们错误地理解了，就是被人们忽视了，但是杜威的这种理想现在依然在更晚近的理论家诸如弗莱雷的思想中存在，也在今天正在起作用的进步主义课程理论家的思想中存在。在 Goodman 看来，应该重视相互依存性(当然并不是把它强加进去)："虽然我们已认识到有必要有意识地在我们的社会中重视形成集体观念的道德计划，但是我们也必须高度尊重儿童的个性、自信以及高度自尊地参与他们自己的教育"(1992, p.29)。Goodman 清楚，研究者(即他自己)通过采取一种看似中立的态度，间接地表达了一种政治态度。事实上，Goodman"试图要建立一种方法论，在这种方法论中，研究人员被直接地置于一种社会政治情境中，并且会对其自身处于这样一种情境中的事实进行自我反思"(Giroux & Mclaren，引自 Goodman, 1992, p.xiii)。

Goodman 和他的研究生们在清楚了他们的研究目的以及他们要观察的种种做法之后，尽力地周旋于 Harmony 学校的学生和教师们中间做笔记。然而，Goodman 却拒绝把他自己置于任何一个已经性格化了的理论家角色中去，他声称"理论本身要比有关的多种理论(女性主义、现象学、马克思主义、后现代主义)都要好得多"(p.43)。他建议人们应对教育观念、教育神话及教育仪式中发现的那些"思维模式"予以注意。他对在 Harmony 学校度过的那一年

① 非传统学校指因对现存教育制度不满而在组织、目标、教学方法方面采取非传统措施的中小学。——译注

里际遇的人、事以及学校管理人员和教师所作的反应和指导作了详尽如实地记述。总的来说，他在 Harmony 学校发现的那种等级制度结构更像是一个倒置的金字塔，而不是通常正放的金字塔。规则、权力以及哲学假定并不是人们臆测和看到的那样，是可以（包括与学生）协商谈判的。在这所学校中，学生之间、教师之间在观点方面存在差异，而当协商可能很耗时时，接受差异、认同差异以及随时准备按照各自的条件处理每一个情境的做法，都避免了科层体制的非人性化："科层体制形成的前提是：机构组织都受制于一个复杂详尽而又正规的书面规章制度。"（p.73）

Goodman 提醒我们，科层体制会演绎成非人格化的统治制度（control systems），而这些统治制度则可能是"有人性的"（personal）、"科层化的"（bureaucratic）抑或"技术性的"（technical）（p.77）。然而，Harmony 则试图要在教职员工和学生们中间形成一个"知己社会"（society of intimates）。这儿的权力结构对协商谈判是不设防的。实际上，就是在这种协商谈判中，媒介变成了信息："或许，用于在 Harmony 学校中形成这样一种权力结构的最重要策略就是对学生之间以及学生、教师和管理人员之间的社会凝聚力予以重视。"这种社会凝聚力是通过好几种方式才培养形成的。这些方式包括"在孩子们中间形成一种集体认同感（a collective identity），教学生懂得集体责任感的价值以及有意识地缩小师生之间的分层"（p.95）。

Goodman 的例子采取的是对 Harmony 学校发生的冲突和合作或故事做简洁描写的形式。当然，虽然不是所有的故事都有令人满意的结果，但是这个过程却似乎一直很有揭示性。Goodman 和他的研究小组的成员们对这些事件的记录似乎也成了那种文字简洁优美的短文之一部分，因为他们给这些个体提供了一个"透镜"（lens），透过这个透镜，"个体可能会看到他们自己，了解到新的思想，或者还可能认出那些他们凭直觉行事但却不能清楚地表达出来的概念"（p.179）。他为未来所提的建议之一就是：批判教育学家们与学校教师应更紧密地协作。这种相互作用将来可能会成为课程的组成部分。Goodman 研究工作的这一方面正好表现出了他与 Apple 和 Giroux 之间的不同，正如 Goodman 曾经批评的那样，Apple 和 Giroux 两人的著作太抽象了，过度地脱离了学校的日常生活。

Harmony 学校的课程虽然比绝大多数公立学校的课程给予学生的自由要多得多，但是要学生承担的责任也更多。就这一点而言，正如 Goodman 解释的那样，这所学校还是以教师为中心的。公立学校则根本不是真正地以教师为中心，而是以制度为中心（system-centered）。交互式的教师（interactionist teachers）是必不可少的，Goodman 觉得：

因为深受我们文化影响的孩子们所接受的那些极端利己主义的信息，所以一旦有机会，教师就应该请孩子们考虑为什么要学习和上学的问题，请孩子们思考这一因果关系问题要强调下述这一观点，即：孩子们之所以需要努力学习，为的不仅仅是达到一些个人的目标，“努力学习”还是一种要他们肩负的社会责任。教师必须要让孩子们了解，学习的原因是要培养和提高他们的智力才能，以期把我们的社会建设成一个更加民主、更加公正、人与人之间互相关心的地方。教师必须告诉孩子们，如果一个社会中的公民孤陋寡闻，而非见多识广，不具备批判性地审视我们生活于其中的这个世界之教育方面的能力和感受性，那么这个社会绝不可能发展成为一个民主的社会（如果这个社会原本是一个民主的社会，也会因为它的公民孤陋寡闻、不能批判性地看世界而无法继续以一个民主的社会立足于世界之林）。教师必须一再地请孩子们考虑下述这一观点，即：他们学习不只是为了他们自己获得好处，而是为了我们的社会、为了全世界民主安康。（p.126）

经过观察和思考后，Goodman 以几点看法和建议结束了他对 Harmony 学校的研究。虽然，他承认有必要建立一种独立于上层建筑的机械隐喻（the mechanical metaphors）之外的话语，但是他也再次告诫，由于批判性的语言经常都是那么的抽象，以至于大大地限制了批判本该产生的影响力：“不管是在社会学、文学还是在教育话语中，很多评论性语言中包含的那种理智精英主义（intellectual elitism），都大大地削弱了它自身的解放性目的。”（p.167）作为一种可供选择的批判话语，他提出了一种他自己称之为“民主形象的教育语言”（an educational language of democratic imagery）。（Goodman 的态度与 Thomas Barone 的“批判性地讲故事”的观点极为相似，这一点可参见第 11 章。）

Goodman 在结束时特别强调，虽然 Harmony 学校追求的是多样性，而且尽管在 Harmony 学校中的个体之间存有许多差异，但是在一个外人看来，Harmony学校的学生可能似乎有点均质性。这一点可能相当有助于这所学校精髓的成长（the growth of the school's essence）。所谓“精髓的成长”即 Goodman 称之为“一种微妙的、难以察觉的、充满爱意的精神（spirituality）……而使 Harmony学校成为一个有意义的、民主的学校之关键，就是这种精神”（p.178）。最后，他还建议，对于这类学校而言，要克服那种时代的悲观主义，就要把自身从孤立中解放出来。这一类处于同一时代的进步主义学校是可能互相接触联系以形成一个网络的。同时还可以与大学里的理论家们结盟合作，但是 Goodman 避免使用任何显出高人一等的优越感的话语：

虽然我们并不想说这些教师过去所积极从事的理论性工作不如高等院校里的那些学者们所做的理论工作，但是高等院校里的那些理论的确有其有价值的东西。例如，考虑到 Harmony 学校内那些用来引导学生互相关爱、承担社会责任的价值观念，似乎对我们来说近期的女性主义的教育学理论可能就尤其有用了。(p.179)

超越抵制。抵制这一概念可能会继续出现在对课程的政治分析中，但是1985年以后，抵制这一概念就成了一个出发点，而非一个目的地。例如，Geoff Whitty 就发起过一场从再生产理论和学术性批判转向激进的干预(radical intervention)。他提醒人们应提防不要把工人阶级的那种抵制理想化了，纵使那种抵制不具有再生产性。他认为重要的是应该精心地制订干预的策略：

美国工人阶级日渐意识到："教育的某些独特方面在其效果上最终是否具有再生产性，抑或变革作用？"这个问题从本质上来讲是政治性问题，涉及到这些方面是如何从教育和政治两方面受到影响以及如何逐渐与学校内外的其他斗争一起得以清楚地阐释。(Whitty, 1985, p.90)

尽管这个问题是 1984 年罗纳德·里根以压倒性的优势再次当选为美国总统之后美国的一个不切实际的特征，但是它仍将是 Apple 这十年间研究工作一再重复的主题。所以，或许"20 世纪 80 年代后期，把课程理解为政治文本的学者们在认识到更大的社会中斗争之重要性时，却又把注意力局限于制度性实践的方方面面"这一事实就不会让人们感到惊奇了。因为学校被愈来愈紧地锁在由日渐增大的政治、经济及科层体制等压力组成的更大的社会系统网络中，所以这个较小的领域也将逃避他们的影响。

四、教育学与实践——阶级、种族与性别问题：Carlson，Freire，Simon，Apple

[批判学者们]必须要与女性主义群体、有色人种、工会以及那些此时此刻正在非常艰苦的条件下苦苦奋斗的教师们和课程工作者紧密地团结在一起，以抵制右派攻击教育民主化过程中取得的进展，并确保我们的学校以及其中的课程和教学实践对种族、性别及阶级等问题作出反应。

(Michael W. Apple, 1986, p.204)

致力于改革的知识分子。到1985年时，把课程理解为政治文本的学术性努力开始从再生产理论和抵制理论转向政治方面和教育学方面的实践问题。这种转变在抵制理论方面表现得尤为明显，例如，在1985年开始写作的一部著作中，Henry A. Giroux把注意力转向了读写能力(literacy)、大学文科教育以及具有改革性或批判性的教育学等问题(Giroux, 1988d)。在他1985年与Stanley Aronowitz (Stanley Aronowitz为第一作者)合著的《处于围困下的教育》(*Education Under Siege*)(1993年再版时改名为《仍旧处于围困下的教育》)一书中，Giroux讨论了再生产和抵制的问题，但也仅限于讨论再生产和抵制是如何引起激进行动的。在课程领域中，一种"可能性的语言"(a language of possibility)是必不可少的。教育家必须成为起改革作用的知识分子，而非"熟练的技师"("skillful technicians")。现在必须要做的是通过再思考和重构课程工作者的作用，"把解放的可能性与富于批判性的领导形式联结在一起"(Aronowitz & Giroux, 1985, p.142)。易于接受新思想的人们常常会听到那些致力于改革的知识分子们强调要重视教师和学生的能动性。例如，Dennis Carlson(1987)就试图建立一种理论基础，让人们把教师看做是学校中改革的重要力量：

> 教师们只有通过批判性地反思他们在学校教育过程中所起的作用，对可能的情况作理论上的推测，并致力于促进与一个公正的社会相协调一致的具体改革，才能拓展并充分发挥他们向现状挑战的能力，并运用真正能促进改革的方法而非只有改革家才使用的方法。(p.307)

处于危机中的教师。在《教师与危机：城市学校改革与教师的工作文化》一书中，Carlson(1992b)在专门讨论教师这一问题时对批判社会理论和教育学作了概括。他先作了一个总的描述(如"城市教育中的危机趋势")，然后对具体的问题作了逐一描述(如"城市学校中角色的形式化与'遵守规则'")，进而再对社会中的隐忧作了总述，最后提出了应该采取的措施和建议(超越城市学校教育中的危机)。Carlson简要地概括了20世纪80年代保守主义的话语：自上而下(top-down)以及学校制度科层化的"最好的方法"(one-best-way)导致了一个"基本技能"(basic skills)的时代，造成的后果是"学生的异化"(an alienation of students)与"教师的腐化"(demoralization of teachers)。这一切在城市的公立学校中尤为明显，在那儿，基本技能与标准化考试极受重视，为的是能措此降低高辍学率以及扭转为高等院校所作准备明显不足的状况。

Carlson 指出，20 世纪 80 年代保守主义的反应是对 20 世纪 60 年代自由主义者取得的进展所作的强烈反动。Carlson 对保守主义话语的这一价值负载的特征作了评论，并专门讨论了爱国主义、成功、竞争、秩序，并在其中发现关于父权制和商业控制的古老话语。但他对自由主义者的话语依旧未作充分的理论说明："自由主义因而就面临一项艰巨的任务，即：履行它的全部诺言，因为它未能对影响教育场所，并且有助于维持占主导地位的学校组织和管理形式，教育学及课程等的权力关系做出说明解释。"(p. 238) Carlson 没有考虑其他一些话语，包括："庸俗"马克思主义("vulgar" Marxism)，诸如再生产理论、"庸俗"实用主义("vulgar" pragmatism)(p. 224)、韦伯的控制理论(Weberian theories of control)、法兰克福学派的悲观主义和理性主义，以及后结构主义。

接着 Carlson 简述了一种具替代性的民主进步主义话语。他没有提任何具体的建议，但是却提了一条推论性的发展方向：

> 批判理论(critical literacy)已经被用在教育中的左派的、民主的、进步主义话语中了，这一事实暗示着必须有一种自我反省的能力——对身在一个按阶级、种族和性别定位的文化中的主体经历和身份构建进行有意的、推论性的思考。(p. 241)

(这里我们要特别强调的是一种日渐具有政治性理论特点的努力，这一理论研究正努力地把自传性的概念、传记性的概念以及后结构主义的概念，诸如"身份"(identity)等吸收进来，以期重振政治性话语的活力。)

Carlson 建议，学生应该(通过讨论和自传性的写作)对令他们感到愤怒的种种原因有个清楚的认识，然后再致力于形成一个统一战线，以期找到解决办法。他提醒说，"在一个积极地劝阻个体提出关于目的、身份构建(identity construction)及文化创造之类的难题的社会中，是很难教育学生自我反思地、辩证地思考社会现实和身份构建的"(pp. 244 - 245)。Carlson 盼望着工会主义(trade unionism)作为一种政治力量的再生，盼望着可能鼓励差异的权力的分散下放，以及其他受人民欢迎的运动[诸如 Jesse Jackson 的"彩虹联盟"(Rainbow Coalition)]，以期能打败里根—布什式"独裁主义的平民论"(authoritarian populism)①(p. 251)。Carlson 推测，这种左派的、民主的进步主义之重整旗鼓是大有可能的，因为"发达的资本主义美国的城市学校教育中普遍存在的种种抵触行动……在未来的岁月里可能会导致危机的加深"

① populism 为平民论，指强调民众的需要、权利、愿望等。——译注

(p.253)。很明显,对那些学校里的人而言,这种危机会加深,但是即使以最乐观的看法,"这种危机的加深将会导致左派的重整旗鼓"之迹象也是极为微弱的。而且,人们必须要记住,右派之所以在美国执政,部分地是因为左派的那些失败。

行动、实践与文化政治学。Carlson 的著作中将要概括和提出的、朝向行动和实践的话语之转移,早在数年前就在 Giroux 的许多文章中出现过(1985a, 1985b, 1987, 1988a, 1988b, 1989)。这种行动和实践的话语(the rhetoric of action and practice)一直都在强调"在学校和更大的社会中进行致力于改革的斗争"之重要性。20 世纪 80 年代末期出版的书,如《学校教育与致力于公共生活的斗争:现时代的批判教育学》(*Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*)(1988a)、《身为知识分子的教师们:走向一种"学习的批判教育学"》(*Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*)(1986b),以及《批判教育学、国家与文化斗争》(*Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*)(1989)(这里最后一本书是与 Peter McLaren 合著的),等等,都强调批判性的或起改革作用的教育学。McLaren 把教育学与教育作了区分(McLaren, 1989)。Roger Simon(1987)解释说:

> "教育学"(pedagogy)[意味着必须]……把特定的课程内容和设计、课堂策略和技术、评估、目的以及方法等实践整合在一起。教育实践的所有这些方面都在教室里发生的现实中综合到了一起……谈论教育学同时也就是在谈论学生和其他人可能正在一起实践的细节以及此类实践所支持的那种文化政治学。照此看来,我们要谈论教育实践的话,必定要谈论政治学。(p.370)

其他研究领域的学者们也采纳了这个教育学概念,包括一些专门研究教师教育的学者(Gordon, 1986)。Giroux 和 McLaren(1986)自己拟订了一套教师教育课程,这套教师教育课程"把对权力、语言、文化以及历史的批判性研究与批判教育学的实践联结了起来,非常重视学生的经验感受以及学生的声音"(p.213)。对于 Giroux 和 McLaren 而言,教师教育是另外一种形式的文化政治学。运用文化政治学(cultural politics)这个词,既能概括出法兰克福学派对文化而非对经济的重视(并形象地表现出与 Philip Wexler 的理论研究之相互交融),又能预示出朝向"理论即实践"的后结构主义之推论性转变。

弗莱雷的影响。弗莱雷的著作在 20 世纪 60 年代末期和 70 年代早期影响很大(Gordon & Weingarten, 1979),而在过去的这 10 年中,弗莱雷的理论再

度对政治课程理论产生至关重要的影响(Bolin, 1985; Shor & Freire, 1987a, 1987b; Wallerstein, 1988; McLaren & Leonard, 1993)。弗莱雷在他的《教育政治学》(*The Politics of Education*)(1985)、与 Ira Shor 合著的《为了解放的教育学:关于改革性教育的对话》(*A Pedagogy For Liberation: Dialogues on Transforming Education*),以及《为了课堂的弗莱雷》(Shor & Freire, 1987a)等书中,都促进了批判教育学的发展。George Wood 是那些受弗莱雷影响的人之一,正如我们早先曾特别强调的那样,他对改革的兴趣促成了俄亥俄大学民主教育研究所的建立。(那时刚好是 Giroux 在俄亥俄州牛津的迈阿密大学成立文化研究中心五周年之际)。Peter McLaren 的《作为例行常规表现的学校教育》(*Schooling as Ritual Performance*)(1986b)与《学校里的生活》(*Life in Schools*)(1989;1994 年再次修订出版)两本书给教师们提出了弗莱雷式的建议,建议教师在他们自己的学校中尝试抵制。弗莱雷的思想波及到其他更为具体的专业领域中。例如,Marilyn Frankenstein(1983)就把弗莱雷的思想理论拓展到了数学教学中,她认为"批判性的数学教学能够激发学生运用统计数据去发现和揭露霸权意识形态背后的自相矛盾之处,从而向这些霸权意识形态提出质疑"(p.329)。她认为,弗莱雷的著作所激发的数学能力这个概念"对我们这个先进的技术社会中正在进行的解放性社会改革斗争是至关重要的"(p.315)。弗莱雷所做的理论研究在全球范围内都是意义重大的,对教育中的其他领域也是很重要的。后来,即 1993 年,一本专门纪念弗莱雷所作贡献的论文集(McLaren & Leonard, 1993)也出版了。(要了解弗莱雷对神学话语和国际性话语产生的影响,请分别参见第 12 章和第 14 章。)

可能性教育学。在 Giroux 的批判教育学学者群体中,第二位最为显赫有名的人物要数安大略教育研究所的 Roger Simon 了。Simon(1987)主张一种"可能性教育学"(a pedagogy of possibility),这种教育学"目前还不是一种教育学,但是如果我们能积极地参与一种改变我们的现状和我们自身的同步发生的斗争,它就极有可能成为一种教育学"(p.382)。他(1992a)在描述什么是违反意愿的教学时(Teaching Against the Grain),把批判教育学发展成了一种"可能性工程"(project of possibility)。他坚持认为,这项工程感兴趣于研究如何通过把教学的重点全部放在重建一个进步的道德工程:教育即社会变革,来重塑学校教育的实质。这就需要有一种"社会远景"(a social vision),"凭借这种'社会远景',可能会建立一种可能性教育学"(p.6),而学校和其他文化生产场所对于形成这样一种"社会远景"之斗争则是至关重要的。Simon 想要"明确说明怎样才能把教育学实践概念化成一种有助于建立种种具体的、给人以希望的实践"(pp.6-7)。结束时他提出了关于怎样才能构想出一种批判性

的“回忆教育学”(pedagogy of remembrance)的想法,以此作为一个新的、长期的努力之一部分,来重新思考教育实践参与生产社会记忆(social memory)和历史敏感性(historical sensibility)的方法(Simon, 1992a)。这里,在“回忆”(remembrance)和“记忆”(memory)的概念中,我们正在从再生产理论阶段的传统的马克思主义走向一种更为复杂的(正如我们将要看到的那样,或许是难以处理的复杂的)观点,这种观点吸收了后结构主义和心理分析学的基本要素(Kincheloe & Pinar, 1991)。

声音。把课程理解为政治文本的学者们一直坚持认为,由于保守党人一直试图确保教师在传播课程时不对课程进行“歪曲”,即持一种所谓的“防教师的”课程观(“teacher-proof” curricula),所以教师和学生们的声音一直处于被压制的状态。对于 McLaren 和 Giroux 而言,批判教育学部分地要通过声音,通过教师和学生彼此讲给对方的故事来表达。声音在批判教育学中是一个关键要素,因为“它使教师们注意到了下述这一事实,即:从历史的角度来看,所有的话语都是处于某种情境中的;从文化的角度来看,所有的话语都是通过中介传播的”(McLaren, 1989, p.229)。人们都说声音指的是教师和学生用来理解经验的“文化的语法”(cultural grammar)和“背景知识”(background knowledge)(McLaren, 1989, p.230)。McLaren 对教师和学生的声音作了如下区分:

> 学生的声音并不是对其学习的反映,而是一种基本的构成力量(a constitutive force)。这种构成力量会在历史上形成的种种实践和权力关系中调解现实,同时又塑造现实……教师的声音则反映了教师们用来理解和传播历史、文化以及他们学生主体性的那些价值观念、意识形态和结构原则。(McLaren, 1989, p.230)

声音对于把课程理解为性别(第 7 章)文本和自传/传记式文本(第 10 章)也是非常重要的,而不仅仅是作为一种政治斗争和冲突的工具和表现。

教科书和集体行动。Apple 在 20 世纪 80 年代中期的著作也从再生产理论和抵制理论转向了教育学和政治学,特别是从种族、阶级和性别几个角度来理解的教育学和政治学。在他 20 世纪 80 年代初期的著作中,阶级显然是他分析中的关键;从概念的角度而言,种族和性别只不过是附属性的。然而,我们必须承认,Apple 所做的贡献,是他相对而言较早地(在几乎全是男性的政治领域内)正确地认识到了性别这一问题,而现在性别则是课程理论研究中的一个中心特征。例如,1982 年 Apple(1982c)就写道:“不过,我想极力主

张的是性别分工作为管理部门和国家控制教学和课程所用方式之构成方面的绝对重要性。这是我们所有工作背后'不在场的存在'(the absent presence)"(p.17)。他对性别的兴趣虽然是附属于阶级的,但是却也先于其他政治学者们对这个概念的吸收接纳(参见 Apple,1983)。Apple 这一时期的理论研究确实重视政治的和教育学的斗争(Apple & Teitelbaum, 1986; Apple, 1987a;1987b,1988;Apple & Ladwig, 1989)。

1984 年,Apple 呼吁发起一场长期的、基于政治的人种志研究,这次基于政治的人种志研究以课程的典型产物诸如教科书等为关注对象,从教科书的编写到销售,都在其关注范围内。1986 年,Apple 在他的《教师与教科书:教育中的阶级和性别关系之政治经济学》(*Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*)一书中专门研究了教科书企业,尤其是教科书保持那种"选择性传统"(selective tradition)的一面。他呼吁富有批判性的学者、教师、学生和家长都起来参与政治的和教育学的行动。Apple 坚持认为,课程民主化的运动必须是一个集体性运动,所有有关团体都要参与这项运动:

> [批判学者们]必须要与女性主义群体、有色人种、工会以及那些此时此刻正在非常艰苦的条件下苦苦奋斗的教师们和课程工作者紧密地团结在一起,以抵制右派攻击教育民主化过程中取得的进展,并确保我们的学校以及其中的课程和教学实践对种族、性别及阶级等问题作出反应。毕竟,教学是"一条双行道"(a two-way street),学者们也可以运用一些带有政治性的教育。(Apple, 1986, p.204)

与此相关的是,Kenneth Teitelbaum(1990)也研究过那些用于挑战处于支配地位的意识形态之教科书。社会主义者在 20 世纪的最初 20 年中采纳了这些教材。对这些教材研究的例证性的主题包括:阶级意识、社会相互依存性以及合作性社会工业关系的益处。(关于教科书研究的概述,包括马克思主义和批判理论以外的理论研究,请参见第 13 章。)

更大的斗争。Apple 在 1988 年发表的文章中,把他的"将课程理解为政治文本"的分析范围进一步扩大,把种族也包括在内了。在《美国教育中的种族、阶级与性别:走向一种非共时的平行论观点》(Race, Class and Gender in American Education: Toward a Nonsynchronous Parallelist Position)一文中,Cameron McCarthy(Apple 的哲学博士生)和 Apple 呼吁应进行理论性研究,来说明"种族、阶级与性别是如何相互作用,以及经济、政治和文化诸方面的权力是如何

问题是,并不是所有人都有脱离这种"压迫"的愿望与需求。在现代社会,任何人都要将自己的一部分权利让渡给社会(政府),接受政府的管理,虽然这会产生一系列的不公平,但如果脱离这种管理和压迫所付出的代价过高的话,反对这种压迫其实是不被支持的。只要这种压迫还处于一个人(群体)可忍受的范围,这种变革是不会发生的,至少是困难的。

在教育中起作用的”(McCarthy & Apple 引自 Weis,1988)。(关于学者们努力要把课程理解为种族文本的描述将在下一章中出现)他们也指出,要想实现课程内容、教育实践与社会结构诸方面的根本性变革,就必须先改变策略(McCarthy & Apple,引自 Weis,1988)。

Landon Beyer(与 Apple 一起是早在威斯康星大学时的哲学博士生)和 Apple 主编的《课程:问题、政治学与可能性》(*The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*)(1988)一书则研究了政治和教育学两方面的能动性问题。对这些问题至关重要的一个概念就是反思性实践(praxis)。这个概念包含“不仅仅是对反思性行为的无可非议的关注,而且还是思想和行动两者按照权力和政治学的观念的结合……它既需要我们对日常生活中的问题有清醒的认识,还需要我们在学校中行动起来解决这些问题”(Beyer & Apple, 1988, p.4)。反思性实践(praxis)必然包含“批判性的反思性实践(critical reflective practices),这种批判性的反思性实践会改变那些造成我们教育家正面对的这些根本问题之物质的和意识形态的环境”(Beyer & Apple, 1988, p.4)。Apple 在他的《教育政治学与共同体的建立》(The Politics of Pedagogy and the Building of Community)(1990c)一文中,叙述了他在威斯康星—麦迪逊大学举办“星期五专题讨论会”的一次经历,继续强调这种集体的、具体的行动。他提醒他的学生,教育政治学与国家的政治学是分不开的:“我始终认为我们也应该参与那些更大的斗争,这是非常重要的”(Apple, 1990c)。

Apple 和 Giroux 的支配地位。虽然把课程理解为政治文本的努力在注意力的重点上一再地发生转变,先是全部的注意力都放在现状的再生产上,然后到抵制,然后再到再生产上,既而又把抵制/再生产作为一个辩证的过程,接着在 20 世纪 80 年代中期又把注意力放在日常的教育实践上面,尤其是关于种族、阶级及性别的教育学和政治两方面的问题上。但是做出这种努力的主要学者一直都是 Apple 和 Giroux 两人。Apple 作了大量关于把课程理解为政治文本的理论研究,著作浩繁;他的许多学生也紧随其后,著书立说,也作了大量关于把课程理解为政治文本的理论研究(参见 Schubert 等人,1988, pp.173 – 174),Giroux 也是个多产的学者,著作等身。大约 10 年以后,另有三位学者将成为主要的竞争者,试图控制把课程理解为政治文本的课程学者们之间的会话。这三位学者就是 C. A. Bowers, Philip Wexler 和 Peter McLaren。

Bowers, Wexler, McLaren。这三位学者是谁呢?在分别评述他们各自的著作之前,让我们先从他们各自从事研究的大学开始介绍一番。Bowers 一直从属于俄勒冈大学,直到最近(因为一次资金危机导致他的系关闭,他才转到波特兰州立大学)。他的理论研究更多地为基金会所知,而非课程方面的研

究者们所知，直到他突然尖锐地攻击 Giroux，McLaren 和 Apple 之时，课程方面的研究者们才开始注意他(Bowers，1980，1981，1986，1991a，1991b，1993)。正如我们将要看到的那样，他的学术思想对于课程理论意义重大，值得注意。Wexler 在转到罗切斯特大学之前，一直在威斯康星大学社会学系执教。在这里执教期间，他与 Apple 结下了永久的友谊[Apple & Wexler，1978，参见 Apple 和善地介绍 Wexler 对他的攻击(引自 Wexler，1987)；也可参见 Apple，1993]。正如我们早先注意到的那样，Wexler (Wexler & Whitson，1982)是因为批评 Apple 和 Giroux 运用"霸权"这个关键性的术语，而加入到把课程理解为政治文本的课程学者们的会话中的。他将会在我们即将描述的 1987 年的这本书中，再次加入这场对话，甚至更加富有戏剧性。博士毕业于多伦多大学安大略教育研究所的 Peter McLaren 首先去了俄亥俄的迈阿密大学。在那里，他和 Henry Giroux 一起密切合作。近几年以来，不知怎么回事儿，就理论而言，McLaren 已与 Giroux 分道扬镳；就从事研究的大学而言，他们也各不相同：1992 年 Giroux 转到了宾夕法尼亚州立大学，McLaren 则在 1993 年转到了洛杉矶的加利福尼亚大学。Bowers，Wexler 和 McLaren 这三位学者尽管在作和解的努力，但也可能会抢 Apple 和 Giroux 的风头(Apple，1993)。[Giroux(1992a)的对策是离开课程领域，为寻求一批更广阔的拥护者如"文化工作者"(cultural workers)而涉足于文化研究这个跨学科研究领域(Giroux & McLaren，1994)。]然而，正如我们将在随后一部分中看到的那样，他们在这样做的时候，可能标志着这个把课程理解为政治文本的课程理论研究阶段的结束。在研究政治理论即将面临的这个危机之前，我们先要看看一直伴随着这个阶段的理论研究的争论。的确，与其他任何一种当代课程话语相比，我们可以说：把课程理解为政治文本的理论一直是一个批评的"避雷针"，承受着来自课程领域内外的批评。

五、批评与争论

> 虽然这种新教育社会学思想把新左派[①]的价值观念与传统的社会主义结合了起来，但是从历史的角度来看，它是倒退的；从意识形态的角度来看，它则是极端保守(反动)的。
>
> (Philip Wexler，1987，p.127)

① 新左派(the New Left)：美国社会学家 C. Wright Mills (1916—1962)用词，指 20 世纪 60 年代在美国兴起的以大学生为主的激进的社会改治改革运动。——译注

当教师自身的声音变得未经权衡时，撰写了批判教育学文献的大多数中产阶级白种男人诱使学生声音"充分表达"的愿望……就成了窥人隐私的嗜好(voyeuristic)。

(Elizabeth Ellsworth, 1989, p.312)

阅读有时就像关于进城的马戏团的海报，Aronowitz 和 Giroux(1991)诱人的用语似乎就留待他人来上演……

(John Willinsky, 1992b, p.345)

你的数据信息在哪里？ 对政治课程理论研究的主要评论文章出现在1988年。Daniel Liston 本人作为 Apple 在威斯康星大学的学生，是政治课程理论的权威人士，他在《资本主义学校：关于学校教育的激进研究之阐释和伦理学》(*Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*)一书中指出了对学校教育进行马克思主义分析的种种缺点。Liston 尤其批评了激进教育学理论研究中的阐释、辩解以及经验效度的目的和方法。在对 Bowles 和 Gintis(1976, 1980)、Giroux(1981a, 1983b)、Apple 和 Weis(1983)、Apple(1980, 1982a, 1982b)，以及 Wexler(引自 Barton 等，1980)等人的理论研究作了分析以后，Liston 批评了贯穿于这些理论研究中的一系列主张和断言，Liston 称之为"肤浅的功能主义"(facile functionalist)。他评论说，"(经济)基础/上层建筑"这一十分重要的模式是上述这些学者通过假想臆断的，而不是通过解释可以阐明的。此外在上述那些学者的理论研究中，根本没有任何凭借经验得来的依据来支持这一模式。Liston(1988)宣称："虽然功能主义者的方法在遭受着人们的批评，但是马克思主义学者对公立学校所作的阐释却完全依赖功能主义者的观点而忽视了应对这些观点作严格缜密的评价。"(p.10)

为了从政治上来理解课程，Liston 除了注意方法论方面的问题之外，还特别注意伦理学方面的问题。他指出，在激进的教育思想中"自由过去是而且现在仍然是至关重要的伦理标准"(Liston, 1988, p.143)。然而，上述那些主要学者却似乎没有意识到连马克思本人也认为公正(justice)和平等(equality)之类的概念是有问题的。Liston 认为："马克思把公正看做是一种有缺陷的标准，而且一致和谐的马克思主义传统也会坚持不懈地把公正看做是一种有缺陷的标准。马克思从道德的角度批评了资本主义，但是他的标准却是自由(而非公正)，而自由则是一种深存于自然主义伦理规范里的标准。"(Liston, 1988, p.168)马克思最关切的是自由(freedom)。然而 Liston 注意到，马克思主

义学者们却常常把他们对现状的批评建立在公正的概念之基础上:"马克思主义教育家们声称,更大的社会经济制度结构是不公正的,而学校则有助于再生产这种不公正的制度。"(Liston,1988,p.123)

如果马克思主义者对现状的批评不能以不公正(injustice)的概念为基础,那么它又以什么为基础呢?"批评的依据是什么?我相信,批评的依据就存在于马克思的'自由'这一概念之中"(Liston,1988,p.136)。Liston 断言,那些当前在他们的论据中运用了公正之标准的马克思主义者"肯定至少承认马克思本人对这些标准的批判之优点并对此优点作过评价"(Liston,1988,p.143)。此外,他还建议激进的学者们"要么改变他们批评的依据,要么据理反对马克思的立场观点"(Liston,1988,p.143)。Liston 清楚明白地表示他的批评是一个"友善的"批评:"如果没有更加强有力的解释性论断或者伦理方面的理由,激进传统似乎不大可能令理智的怀疑论者们信服。我希望有这样的理由。如果没有令这些怀疑论者信服的理由,激进的传统注定会失败。我希望它不会失败。"(p.174)

极度似是而非? Liston"善意"的批评被拒绝接受,至少被一位资深理论家 Peter McLaren 拒绝接受。Peter McLaren 认为 Liston 的尝试使"一种旧的、从理论角度而言乏味的马克思主义正统观念"重新流行了起来(McLaren,1990,p.1)。在他看来,Liston 对经验效度(empirical validation)的呼吁,代表了一种认识论观点的回归,而这种认识论观点则是激进的学者们很久以前曾经摒弃的,诸如"客观的态度和……科学的真理目标"(McLaren,1990,p.8)。Liston 的逻辑以"还原主义"(reductionist)为特征(McLaren,1990,p.4)。近来关于后结构主义的辩论使人"很难再继续赞同 Liston 对因果机械论的偏爱,也难以继续赞同他把意识形态简化为流程图式和基于经验的常规惯例"(McLaren,1990,p.5)。此外,McLaren 把 Liston 对 Giroux 的理论研究之描述称为"极度似是而非"(McLaren,1990,p.7)。Liston 的分析可被比做是"萨特称之为'不诚实或欺诈'(bad faith)的东西,这是一种例行的放血行为(ritualistic blood-letting),这是一种言过其实的自我夸耀,一种夸大了的伦理公正,它在损坏着这本书的意图和目的"(McLaren,1990,p.7)。McLaren 似乎把 Liston 看做是一个比他的"学术之父"Apple 还要更加过时的马克思主义者;可以肯定,他正在表明他自己的观点,正如我们将在这一章的后面部分和第 9 章中看到的那样,他的观点属于他们相信的那种从政治角度而言激进的后结构主义。

缺少道德基础。对试图把课程理解为政治文本的另一个主要批评是:担心它缺少一种道德基础。London Beyer 和 George Wood 都是把课程理解为政治文本的学者,我们已经提到了他们的理论。他们(1986)认为,批判学者们

"并没有足够认真地对待应有一套伦理准则和信念的需要，这些伦理准则和信念可以被用来评论当前的教育理论和实践……这就导致了对所谓的抵制意识形态统治做出过早的不成熟的称赞"(p.1)。换句话说，政治理论之抵制阶段，似乎在战略上显出自己过度重要而且对自己过分满意，而缺少一种符合实际的、道德方面的基础。他们继续说道："我们对社会再生产领域的担忧，源自这一理论的提出者之间、追随者与他人之间的辩论惊人地缺少成效"(p.1)。

Beyer 和 Wood(1986)认为，这种道德基础的缺失，部分地是因为激进的学者们对工人阶级的认同令人怀疑(也可参见 Wexler,1987,p.181，看看对同一问题的另一分析)。他们指出，Willis 和 Apple 都对工人阶级表示了认同。Willis 对"这些孩子"的意识形态方面的"渗透力"表示赞成，因为这些工人阶级的男孩子们处于一种从属的、受剥削的阶级地位。(要想了解对政治课程理论进行的性别分析，可参见 Pinar,1994。)或许，足以说明 Beyer 和 Wood 认为是对工人阶级不诚实的认同之例子，就是 Apple(1985)由于工人阶级对学术性知识的教育价值持怀疑态度，所以才对某种形式的"职业教育"持赞成态度。

Beyer 和 Wood 继续说道，"Willis 和 Apple 的推理所存在的问题是：它把道德问题简化为社会可接受性(social acceptability)的问题。这里，'可接受性'是就工人阶级而言来界定的……这就引起了基于社会思想情绪(social sentiment)的道德相对主义"(p.4)。正好相反，伦理准则作为一种方法，则起着"基于私利或社会利益(social convenience)对行为有最后发言权"的作用(p.5)。他们推论说：

> 造成对工人阶级的认同之原因……是以一种新的基础来取代实证主义的基础……这种新的基础，即"无产阶级的专政"(dictatorship of the proletariat)……由于那种较为陈旧的认识论传统所具有的顽固特点以及它对绝对的必然性之追求，所以产生了对一种新基础的这种依赖。(p.7)

从 Beyer/Wood 的这一评论可以看出，Apple、Giroux 以及其他政治理论家的著作，从伦理的角度而言是无指导原则的，代替了一种对工人阶级时髦却虚假的认同，为的是提高他们身为中产阶级学者的战略地位。后面的这种指责批评早先就由派纳(1981b 以及 1994)提出过，后来又有 Wexler(1987)作过同样的批评。(正如我们将在第 12 章中见到的那样，在试图把课程理解为神学文本时，也会出现与道德有关的问题。)

顺便提一句，在 Beyer 和 Wood 所批评的 Apple 的上述同一篇文章中，也指出了 Apple(1985b)视为对社会环境(context)的忽视这一问题，这一问题可谓是 20 世纪 80 年代古典课程理论尤其是 Mortimer Adler 的著作的特征。我们关于施瓦布(参见第 4 章)的那一部分内容中曾讨论过 Adler，他作为一个相当有影响的哲学家，曾与芝加哥大学校长 Robert Maynard Hutchins 一起为发展“名著”(Great Books)课程而密切合作过。Adler 早在 20 世纪 80 年代就加入了课程理论的辩论中，其时，其他学者如 Hirsch 和 Bloom 正在主张“永恒知识”(perennial knowledge)。1985 年，Apple 就批评这些尝试均忽视了社会环境。当然这种批评并不是未经辩驳的：

> 我想要指出的是，Apple(1985b)“旧人文主义者与新课程”的腔调是很不适合的。如果人们竟然相信 Mortimer Adler 作为研究人类社会(the human condition)的学者和哲学家，连教育或任何其他人类活动(human enterprise)发生于其中的社会环境都不知道或不关心，那么这些人就未免太轻信了(Gray，1985，p.323)。

除了马克思主义者的阵营之内对政治课程理论研究之批评在加剧之外，马克思主义者的阵营之外对这一课程理论研究的批评也在加剧。

概念有问题？ 学者们一直在批评，认为把课程理解为政治文本时所运用的一些基本概念是有问题的。就这一问题，杰出的哲学家 Kenneth Strike (1989)曾说到过再生产理论家们的“认识论方面的自杀倾向很突出”(p.151)。其他学者在他们的评论文章中都把注意力集中于那些把课程理解为政治文本的学者所使用的某些概念上面。除了 Wexler/Whitson(1982)关于“霸权”的评论文章以外，Dale(1986)还批评过 Apple、Giroux 和 Wexler，认为他们对意识形态这个概念运用得过于随便，不够严格：“意识形态这个概念一直在变化着，就像一条变色龙一样，随着它所出现的语境而改变”(p.241)，另外“以(经济)基础—上层建筑这一意识形态的研究为背景的那些论点也没有说服力。”(p.255)Dale(1986)坚持认为“意识形态这一概念[应该]只被限制在下述这些信念和思想上：(1)不正确的信念和思想；(2)有助于生产关系和阶级统治的再生产之信念和思想；(3)由生产关系决定并被生产关系阐释的那些信念和思想”(p.257)。

不仅政治理论家们对意识形态这一概念的运用受到了攻击，而且连几乎已被人们认为理所当然的“隐性课程”这一概念也受到了攻击。例如，Lakomski(1988)把隐性课程这一概念追溯到 Philip Jackson(1970)和 Robert

Dreeben(1976),他坚持认为"根本就没有隐性课程的迹象和根据"(p.451)。与此相关的是,其他学者也对他们发现的存在于隐性课程这一概念之中的学习理论进行了研究。这种理论实质上是一种过分简单化的、没有能动性或者复杂性的内化理论。Avi Assor 和 David Gordon(1987)评论说:"我们有这样一种学习理论——它把注意力全部集中于冗余原理(redundancy principle)上面,同时却没有认真考虑过其他众所周知的学习因素。"(p.329)在谈到 Jackson(1968)时,他们指出:"后来被 Jackson 称之为'隐性课程'的无非是重复、冗余以及例行的行为(ritualist action)等因素而已。"在谈到 Dreeben、Apple、Giroux 和 Anyon 时,Assor 和 Gordon(1987)则建议说:"这种单一因素的理论(冗余)是不充足的,应该予以改变,使其包含另外两个因素:(1)学生内在的认识结构和组织能力,(2)学习材料所具有的奖赏价值。"(p.338)

甚至抵制理论这一概念也受到了攻击。至少有一位学者对人们使用抵制理论这一术语时缺少严密性表示担忧。George Wood(1984)曾写道:"事实上,抵制理论中的许多思想都倾向于不顾后果地赞美学生的反抗行为"(p.231)。另一位学者则批评批判课程学者们没有充分地区分科学(science)和唯科学主义(scientism),结果导致他们没有能够理解科学与唯科学主义这两者的危险和潜力。Peter Hlebowitsh(1992)抱怨说,"但是杜威所理解的课程中科学和唯科学主义之间的那种差别似乎已被批判课程理论家们丢失了。虽然这些批判课程理论家们继续声称,课程即问题解决过程这种观点是技术统治理性(technocratic Tationality)的一部分"(p.80)。考虑到批评的范围和影响力,人们可能会感到很惊讶,把课程理解为政治文本的理论研究仍然在继续进行着。它不会丝毫不变地继续进行下去的。

"纸上谈兵"的自由主义者? 和 Liston(1986)一样,C. A. Bowers(1987)和 Kenneth Strike(1989)都断言,马克思主义学者们已经摒弃了马克思。说得更具体点,Bowers 和 Strike 认为激进的学者们正游离于马克思主义而走向自由主义:"马克思主义已经被果断地摒弃了。除了自由主义以外,似乎还未出现一种具有替代性的理论基础。"(Strike, 1989, p.166)Strike 对 Apple、Bowles 和 Gintis、Giroux、Willis、Levin 和 Carnoy、McLaren 以及 Dale 的理论文章都作过讨论。Strike 把这些学者将课程理解为政治文本的努力描述为一种运动,一种日渐运用"唯心主义和真正的自由主义术语"的运动(Strike, 1989, p.160)。对于 Strike 而言,1985 年以后的这种对激进理论研究的文化自主特征之重视,代表着一种"对马克思主义核心思想的摒弃"(Strike, 1989, p.155)。很明显,马克思试图用唯物主义代替唯心主义的努力已经被那些马克思主义的继承者们忘记了。Strike(1989)总结道:"最后,下述这一事实至少是一种迹象,这

种迹象能够让我们把马克思主义看做是一种退化的研究计划(degenerative research program) 这一事实就是:许多对学校教育作过马克思主义批评的学者似乎都已陷入自由主义的理论结构之中。这表明,如果不摒弃马克思主义理论的那一极为重要的假定,由马克思主义理论引起的那些问题就无法得以解决。"(p.167)Strike 对把课程理解为政治文本的理论研究所作的批评也曾被他人批评过。(Crittenden,1991)

政治课程理论是人类中心的:C.A.Bowers

对马克思主义理论的最为大事声张的批评家之一是 C.A.Bowers(1980,1981,1984.1986,1987;1991a,1991b,Pinar & Bowers,1992)。他的批评历时 15 年,涉及的问题范围广泛。虽然 Bowers 的批评时不时地引起被批评者的反击(McLaren,1991e),但是他的贡献却不幸被美国课程领域的学者们忽视并低估了。而对那些与政治理论相敌对抵触的理论研究采取置之不理的忽略态度,则一直是过去这 20 年间美国课程领域采取的策略之一,这种策略已促使美国课程理论领域形成了当前这种巴尔干化的局面①。Bowers 的理论研究意义重大,课程领域早就应该对 Bowers 的理论研究予以谨慎的、恭敬的注意了。

Bowers(1980)在他最初的一篇评论文章——研究"文化再生产"的隐喻中这样说:

> 虽然马克思不能摆脱诸多传统的思想模式,结果使这些传统的思想模式把他的理论思想表现为一个特定历史和文化时期的产物,但是他的追随者们,包括 Apple 在内,也都不能成功地避免下述这样一种思想过程:即把现实纳入种种刚硬的类目和线性的因果关系中。除了 Bowles 和 Gintis 的理论作品以外,在 Apple 的理论作品中,社会主义和资本主义也都被清晰地纳入正确与错误、真理与谬误、拯救与毁灭等刚硬的类目下。(p.278)

早在 Wexler(1987)和 Strike(1989)的评论之前,Bowers(1980)就坚持认为政治学者们并不像他们自己所说的那样激进。正好相反,从认知模式的角度而言,这些自称的激进分子们深受 18 世纪欧洲启蒙运动以后西方文化中占主导地位的认知模式的限制。因此,与激进的理论研究相关的那些重要概念

---

① 巴尔干化(Balkanization):原意指帝国主义国家为了推行侵略政策和殖民主义,把某一地区分裂成为若干对立的小地区,使其互相牵制,以便从中取利,像第一次世界大战前西方强国对巴尔干半岛各国那样的做法。——译注

中，有许多都具有西方理性逻辑中存有的缺点，使得这些概念从政治的角度而言几乎没有任何意义。政治理论似乎太缺少自我批评了，以至于 Bowers (1980)承认，“把课程分析为一种文化再生产形式是以如此基本的一个自明之理为基础的，结果人们只能对它在某些方面产生的激动感到奇怪”(p.280)。其他人可能会同意这一点(Tanner & Tanner, 1990, p. 20; Goodlad, 1984, p.161)。

或许对 Apple 的著作更具破坏性的是 Bowers(1980)所发现的：

> Apple“平等”隐喻的深层结构——把现实编码为非此即彼的类目，使理论—抽象的思想优越于前理论的经验，基于原子论—唯意志论的个人主义典型之“平等”形象，人类中心的宇宙观——似乎暗含着西方文化认识论的霸权。(p.282)

此外，Bowers 坚持认为，“正如 Apple 所作的那样，暗示推翻资本主义将使我们处于一种无霸权的状态，实际上就等于是说：没有思想模式和语言体系我们也可以生活”(pp.286－287)。在 6 年后的另一著作中，Bowers 把他的注意力转向了批判教育学给予反思性思想概念(the notion of reflective thought)的那些特权作用。Bowers(1986)抱怨说：“把重点放在反思性思想的权威性、理论指导行为的能力以及只有破坏了过去才能控制未来的观点上面，这代表着重申如下内容：除了个体的反思性判断以外，所有种种形式的权威都是相对的。”(p.230)人们发现 Apple 和 Giroux 两人的政治理论都天真幼稚地重述了法国哲学家笛卡儿关于思想与物质、思维与行动之间关系的一些假定。在政治上进步的课程理论怎么会在如此极度保守的分析模式中出现呢？

Bowers(1987)在他的《后自由主义教育理论的基本要素》一书中评论了弗莱雷的著作，而改革性或批判性的教育文献大多以弗莱雷的理论研究为基础。根据 Bowers 的观点，弗莱雷的著作与自由主义在四个基本的假定上是相一致的。这些假定包括：(1)改革在本质上是进步的；(2)个体是最基本的社会单位，“在这个最基本的社会单位中我们找到了自由和理性之源”(p.2)；(3)人性基本上是好的，或者至少也是可以通过环境的控制加以改变的；(4)理性是“处理日常事务的根据之真正基础”(p.2)。Bowers 推论说，说得更为恰当一点，Freire 的马克思主义观是以“一种民主的人本主义、一种意识形态为特征的，这种意识形态在那些以一种更为科学的马克思主义作为他们社会组织基础的国家中将会被作为一种修正主义者的自由主义遭到蔑视摒斥的”(p.37)。这里，Bowers 的批评可能更多地指向那些剽窃了弗莱雷著作的政治

理论家而非弗莱雷本人。正是这些政治理论家而非弗莱雷本人如此充分地利用了他的激进思想。

理论的承诺。在一本名为《理论的承诺:教育与文化变革政治学》的重要书籍中,C.A.Bowers(1984)概括了他自己的政治理论。在文章开始时,他首先把当今从事教育工作的教师和教育理论家们划分为三个群体。第一类同时就政治角度而言最为强大的是自由主义的技术统治派(the liberal technocratic group),他们感兴趣于对政治和社会进行渐进的改革。第二类是新浪漫主义派的改良主义者(neoromantic reformists),他们鼓吹进步主义的自由学校,使人联想起20世纪30年代以儿童为中心的进步主义教育理论。第三类是新马克思主义的批评家(the neo-Marxist critics),诸如Apple和Giroux。Bowers坚持认为所有这三类人"都在按照同一幅'文化图'来索骥,并且都致力于同样的文化演变之轨道内。在对他们的基本价值取向进行区分识别时,我们实际上是在地图上标示出我们正愈来愈现代化的意识形式所具有的必不可少的基本特征"(p.14),Bowers的这一观点颇具挑衅性,可能会引起争论。

关于自由主义—技术统治流派教育家们,Bowers特别强调,"他们编制的课程教材给予日益单维化的信息学习以个别化的表象"(pp.14-15)。因为注意到这一派的改革方案极为保守,所以Bowers这样评论:"自由主义—技术统治派的教育家们全心全意致力于改善提高课堂教学的有效性,这在他们看来,就必须要让教师更为有效地控制课堂。"(p.15)Bowers坚持认为"新马克思主义理论的思想传统与自由主义—技术统治理论的思想传统是相同的,这种思想传统非常重视理论工作对实践的指导作用"(p.15)。

自由主义—技术统治流派教育家们的思想模式所具有的另一个显著特征是其关于改革的观点,这种观点基于抽象的思想和理论,认为改革是进步的,信奉运用测量的方法来证实日渐提高的效益和可预测性(也可参见Lasch,1991)。对自由主义—技术统治流派的观点至关重要的是,他们那些较为重要的概念(如自由、平等、个人主义是自由主义的关键隐喻;测量、效益、系统等则是技术统治的关键隐喻)必须被理解为在文化方面是自由的、在情境方面是独立的。因此,很明显,自由主义—技术统治的思想模式"等同于与权力相关的抽象思想,把经验作为组成部分之一,认为把各种组成部分重新组织进新的系统对于维护理性控制是必不可少的,而且认为成功是以可测量的效益为基础的,并把改革看做是事物的正常状态"(pp.18-19)。

新浪漫主义流派教育家们无意之中推进了自由主义—技术统治流派教育家们的权力。Bowers认为,因为新浪漫主义流派教育家们没有意识到他们的行为可能会产生的后果,所以"连同他们'回归自然'的取向,都有助于用相

对论的术语和原理阐明某些文化领域。而这些文化领域可能早就作为抵制(理论)的论点对正在发展的技术性社会秩序的帝国主义起作用了"(p.23)。这里,Bowers并不是在建议非传统的自由(alternative-free)学校要推进权威主义。正好相反,Bowers提议:

> 当自由、平等以及个人中心的价值观念被作为教育过程的起点或出发点时,这些价值观念是否可以对课程和教学实践予以特别重视还是一个问题,而课程与教学实践可以发展对抵制形式日益现代的权威主义而言必不可少的理性训练。(p.23)

这里,Bowers一直在暗示,激进派对所有的传统主义都不予以考虑之事实留出了一个权力和道德的真空状态,而这种真空状态可能在反对右派的崛起以及自由主义—技术统治观点的主导,它们在学校中依旧占有一定的位置。

进步性改革的神话。Bowers对政治取向的学者们的批判,特别地集中在他视为马克思主义者对过去的反感之方面以及"改革是进步的"(change is progressive)这一不加批判的假定上面:

> 基本问题是:为什么新马克思主义的教育理论家们已经把文化现代化的绝大多数原理视为理所当然的了。这种理性的偏见已经导致新马克思主义教育家们几乎完全忽视了应考虑历史对我们提出的那些要求,包括应该保持和维护的那些连续性。对于新马克思主义教育家的现代化价值取向十分重要的是下述这一观念,即:理性的思想或理论不仅是了解现实的本质之主要手段,而且也是指导改革的发展进程之主要手段。当我们在考虑理性本身是如何由存在于语言中的无意识历史塑造时,通过语言我们获得作为这一理性过程之基础的认知地图,上述韦莱雷式的观点就似乎有点幼稚了,然而这一观点还是提供了一条重要的线索,以便我们理解马克思主义的教育理论家们为什么对过去深感厌恶……对于马克思主义者而言,"改革是进步的"这一信念……就存在于这种新的神话的中心。(pp.24–25)

尽管新马克思主义者、非传统的自由学校的倡导者们以及自由主义—技术统治的教育家们这三大流派在诸多方面都不尽相同,但是他们却有一个共同点,那就是:他们都相信自己有能力使学生有准备地期待变革;都相信自我实现和自我表现是人性的最高形式;都相信人类是宇宙的中心,并且对现存的社会问题都持一种理性化了的社会工程取向(social engineering orientation)

(虽然有些非传统的自由学校的倡导者们在最后这个问题上可能与其他两个流派的观点不尽相同)。这三个流派中没有一个流派把下列一点考虑在内,即:"个体"并不像资产阶级个人主义理论中描述的那样存在的。三个流派为了个体的自由而用来表达不同的教育学主张的观念,如"自我实现"、"自我表现"、"自我决定"等,都包含有一些关于自力更生、独立自主、行使意志的个体等某些默示的假定。考虑到这一关于个体的观念,传统的道德观念、对一个更为广阔的社会所肩负的责任,以及基于历史的知识,都被幼稚地看做压迫和自我异化的根源。

Bowers 的五项提议。随后,Bowers 决定系统地阐述他自己的观点。首先,他想要我们都意识到"一个尊重个体的自由和平等的社会……必须要保证每个个体都接受了行使'交往能力'(communicative competence)的教育"(p.28)。接着 Bowers 概括地提出了五项建议,这五项提议将会使课程以交往能力为特征。第一项提议是:"社会现实是通过交往得以分享、维持和持续地协商的。"(p.35)第二项提议是:"通过交往,个体交互主体的自我(intersubjective self)就能运用一种传记式的独特方式得以构建并作为一套解释性规则使日常生活富有意义。"(p.36)

第三项提议是:"大部分的社会性日常生活都是作为自然的现实,甚至是不可避免的例行程序被个体学习和经历的。对待日常生活的这种自然态度是被个体视为理所当然来经历的……这种文化的潜意识。"(p.39)第四项提议是:"个体的自我观念是通过与重要的他人互动得以形成的:个体不但学到了全社会共享的知识,而且还理解了谁与这种知识有关。"(p.40)Bowers 说,过去尼采就认为我们对日常生活的理解并不只是对客观知识和理解的简单表达,因为客观知识和理解是与身份维持的那种根深蒂固的心理过程紧密交织在一起的。Bowers 认为,"自我认同与源于社会的知识编码之间的这种联系……表明,个体在维持作为他们形成自我概念之基础的那些定义和假定时,有一定程度的自我投资(ego-investment)"(p.42)。

第五项提议是:"人的意识是以意向性(intentionality)为特征的;正是意识的意向性确保了社会化不是决定论的……现象学家们已提出建议,应该把人的意识(human consciousness)作为一个动词来理解。"(p.42)换句话说,作为个体交互主体的自我(the individual's intersubjective self),社会化具有沉积性,有助于构成个体的存在经验。实际上,习得的符号编码"成了强有力的塑造者,形成了个体的自由、身份以及本体论基础的基本意识,以及个体即将经历的那些异化疏远的形式"(pp.46-47)。

Bowers 在这里想要说明的是:智力发展在其存在意义和政治意义两方面

是如何与自由密切地联系在一起的：

> 因此，存在主义的选择（existential choice）就随着个体习得的符号编码的复杂性而成比例地增多。一个复杂的符号世界，除了能为想像源于不同情境的未来可能性提供方法手段以外，也能为在不同的解释性方案中做出选择而提供方法手段……凡不能被想像的事情都是不能被选择的。（p.47）

在这些解释说明中，Bowers 正把政治理论、现象学和心理分析整合在一种细微且复杂的课程理论中。

Bowers 小心地避免把再生产和抵制理论抽象化；他回归到了具体、日常的生活以及从存在主义的角度而言得以具体化了的符号。反思性思维（reflective thought）和政治行为都不能成为口头上的忠诚之保证；它们存在于班级生活中。Bowers 认为个体是通过日常会话中的语言引申出得以维持的文化传统的：

> 任何一种教育理论，只要是以我们对我们如何获得模式的理解为基础的，那么就能使教师理解：在社会化的语言游戏中，哪些“步骤”有可能把学生与人们视为理所当然的信念之世界密切联系在一起，而哪些“步骤”又能使学生获得反思性思维所必需的理性距离（conceptual distance）（pp.49－50）。

我们在这里听到了其他政治理论家们——如最为值得注意的 Peter McLaren——在以后将会感兴趣的推论性分析的共鸣。

以交往能力为目标的课程。 Bowers（1984）系统地阐述了那些承认教师能够改变社会化的过程，故而也能够改变社会化的结果等问题。第一个问题就是：“这种课程的内容反映了学生已经经历的那些视为理所当然的东西了吗？”（p.57）第二个问题就是：“这种课程的内容是被作为具体化了的现实（reified reality）来反映的吗？”（p.60）第三个问题是：“这种课程中那些听得见的沉默领域（the areas of audible silence）是什么？”（p.63）第四个问题是：“这种课程是以一种有限的或复杂的语言编码为特征的吗？”（p.65）第五个问题是：“社会化需要运用合法的过程来使学生感到无能为力吗？”（p.66）第六个问题是：“这种课程会造成社会成层和机会不均等吗？”（p.68）第七个问题是：“这种目的理性思想体系（the purposive-rational system of thought）对于学校知识的解放性潜力所产生的影响是什么？”（p.69）Bowers 相信，把教育过程建立在学生经验之基础上的传统［他追溯这种传统的历史，上溯到了洛克（Locke）、裴斯

泰洛齐(Pestalozzi),以及这个世纪的杜威],并不能解释说明文化编码是如何被学生和教师按照他们对这个世界的常识性理解内化成意识并进行体验的。Bowers 继续说,如果没有这种从文化语言学、现象学和知识社会学等领域的较为现代的著作中衍生出的洞察力的话,把教育基于学生的经验就有可能会冒着加强师生双方共有的、理所当然的态度之危险。按照这种观点,这种课程又应该如何被评价呢? Bowers(1984)写道:

> 这种课程,不论它论及工作、时间、含有隐喻的思维、贫穷的本质,还是论及认知的方式,人们在评价它时都应该部分地考虑下述一个问题,即:"这种课程是否有助于学生理解其课程内容是如何与更广阔,更加包罗万象,更为重要的文化信念体系联系在一起的;以及这种课程对师生日常生活中面对的那些基于经验的问题所产生的影响。实际上,我们还可以根据这种课程是否能使学生学会如何处理最重要的一些政治问题来判断这种课程是否会帮助学生识别文化领域的那些较为重要的特征"……如果这种课程旨在强化那些回应现今问题的,在历史上早已过时的,但却让师生都视做理所当然的种种信念的话,那么这种课程将会破坏对学生交往能力的培养。(pp.80-81)

Bowers 辨别出旨在培养学生交往能力的课程之三个原则。第一条原则就是需要"利用学生的现象学文化(phenomenological culture)"(p.86)。第二条原则就是需要"运用历史观来使知识非客观化"(p.87)。第三条原则是需要"纳入一种跨文化的观点"(p.92)。Bowers 结论道:

> 最重要的是,任何人都必须问这样一个问题,那就是:教室里的这种社会化过程是否有助于培养学生理解他们在社会中面临的重要问题之理性基础的能力。因而交往能力……就成了那些指导教师教育方法理论的"适当性"之测试标准了。(p.114)

这里,哈贝马斯的政治理论、现象学以及人类学等就在一个复杂的课程分析中交织在一起了。

Bowers 所做的一切不仅仅使他自己成为一个 Michael Apple、Henry Giroux 以及其他马克思主义理论家著作的敏锐评论家。在《理论的承诺》(*The Promise of Theory*)一书中,他提出了一种复杂精深且相对比较综合全面的课程理论,这种课程理论在它的总原则及具体提议中包含了当代课程理论的主要分支中至少两种课程理论所具备的基本特征,那就是:政治性和现象性。这

是一个意义重大的成就，政治理论家们必须要承认这一点。

政治课程理论是反动的(reactionary)：Philip Wexler

或许 Philip Wexler 是课程的政治分析批评家中最为突出、最为尖锐的一位，因为他自己本人就是关于基础/上层建筑、意识形态、霸权等论争方面的"权威人士"(Wexler, 1976)。Wexler 是在普林斯顿大学获得社会学博士学位，并在威斯康星—麦迪逊大学的社会学系任教，之后在 70 年代末进入 Rochester 大学教育及人的发展研究生院(正如我们先前提到的那样，在威斯康星—麦迪逊大学，Wexler 曾与 Apple 合作；参见 Apple 和 Wexler, 1978)。我们已经回顾过他与其博士生 Tony Whitson 一起对政治课程研究中运用"霸权"一词所作的批评。在他的《教育的社会分析：新社会学之后》(1987)一书中，Wexler 描述了所谓的"新社会学"的兴衰(虽然，Wexler 当时谈论新社会学的"衰落"可能有点言之过早，但是却并没有说错)。

在 Wexler 的分析中，最重要的一点就是学术研究与学院之外的社会运动之间的联系。例如，他曾经指出，"新社会学"(new sociology)就是 20 世纪 60 年代激进的学生运动和公民权利(civil rights)运动引起的。Wexler 批评说，激进的批评家们则把这一运动理想化了。政治课程理论"忽视了它自身的历史性"，随着 20 世纪 60 年代学生激进运动的衰退，这种政治课程理论作为一种运动后话语出现了，"它以一种抽象且过分的语言概括了那次学生激进运动的失败"(pp.4, 27)。因此，政治取向的学术理论几乎可以说成是"20 世纪 60 年代学生激进运动的替代性仿制品；从理论角度而言，则是对那次运动的整个历史过程从文化层面上作了一次尝试性的总结"(Wexler, 1987, p.26)。

Wexler 指出，激进的理论确实对集体动员和社会改革表现出了一种"新的但却理想化了的兴趣"(Wexler, 1987)。然而，这样的改革只有在机构内部及专业人士之中才可能发生。Wexler(1987)认为，"按照这种观点，这种新教育社会学就是对身份政治学(identity politics)的一种理性化了的文化表征(cultural representation)，是一种运动结束之后努力创造一种与失败了的社会运动之理想相一致的、有意义的职业精神之一部分"(p.27)。就这点而言，政治取向的学者们实际上是致力于推动他们自己的职业进步的，而他们却误认为是政治行动主义(也可参见 Pinar, 1981b, p.440)。他们的行动主义构成了"一种可视做是同一的社会群体之文化结构，这一社会群体为了自身利益而积极投身于社会文化行动"。因此，"左派的、职业的中产阶级的学院知识分子们就成了从社会角度而言的残余产物，而不是一个处于支配地位的社会阶级的学院先驱"(Wexler, 1987, p.123)。这些是较为恶毒的指责：认为 Apple 和

Giroux为了促进他们自己职业生涯才利用20世纪60年代学生运动的失败，并且在这样做的时候，重演了那种保守的现状。

反动？ 此外，Wexler还声称，为了从政治角度理解课程而使用的那些基本概念，如再生产和抵制等，都是功能结构主义(functionalist structuralism)和浪漫个人主义(romantic individualism)的混合物(Wexler, 1987, pp.16, 42)。因而，"虽然新教育社会学把新左派的价值观念与传统社会主义的价值观念结合在了一起，但是，从历史的角度来看，它是后退的；从意识形态的角度来看，它则是反动的"(p.127)。循着把课程理解为政治文本的提出者们——即所谓的"新课程社会学家"——的社会思想路径，可以查明致力于把课程理解为政治文本的历史：

> 那条路径先是通过文化资本的积累，从意识形态方面的批评文章走到真正认识到体制的再生产；接着又从理想化了的，且从社会角度而言属替代性的个人文化抵制，走到理想化了的社会运动与一种就本质而言属流亡言论组成的无意识政治学(an unconscious politics)之间的那种不和谐的分叉点上(Wexler, 1987, p.45)。

从Wexler的观点来看，Apple和Giroux的著作不但是反动的，而且是自相矛盾的。

Wexler继续说，再生产理论应该被废弃，应该用"社会和教育中的历史运动"之研究(p.88)来代替它，其中，社会运动不但是身份形成的关键性社会因素，"而且形成了身份得以在其中形成的社会环境"(p.412)。由于正浮现的后现代信息社会中符号、文本等的重要性，Wexler很赞成对后结构主义的理论方法作适当的社会分析。Wexler认为，后现代社会中意象、符号以及表象符号体系的这种加强了的能力，为"文学理论(literary theory)代替社会理论"创造了一个环境(p.149)。在政治课程理论中首次出现了一种颇为成熟的朝向后结构主义的推论性转变。Wexler由于某种原因将规避1987年的这种观点(见Pinar & Reynolds, 1992b, pp.244－245)，但是McLaren为了研究后结构主义的政治上的可能性，而接受了这种观点。然而，1987年，Wexler态度明确地接受了后结构主义，并在某种程度上接受了女性主义理论，以此来解决政治理论所具有的那些较为严重的问题。

进步的后结构主义。 虽然这种"新社会学"可能已经陷入了激进的自由主义范式中，但还有一种从中逃逸出来的可能性。女性主义思想和后结构主义的某些思潮指向了那些可能引起集体动员(collective mobilizations)的社会运

动和改革。尤其是书面的“文本主义”(literary textualism),“可能是有改革能力的……是一种反实践(counter-practice)的起点”(Wexler,1987,p.180)。此外,后结构主义有可能把政治学者们从“一种对‘工人阶级’或‘阶级、种族和性别’三个受压迫群体的那种(从社会角度而言)不可靠不真实的认同”中解脱出来(Wexler,1987,p.181),而 London Beyer 和 George Wood 早在一年之前就指出了这一点。Wexler(1988b)强调指出:

那种批判性的、激进传统之令人悲哀且啼笑皆非之处是:在把抽象化了的经验主义所具有的那种虚假的客观性公布于众时(这是其主要成就),在致力于把教育分析政治化时(这是其正确之处),它忘了学校和社会中的日常生活所具有的那种制度性的、从文化角度而言结构组织完善的、集体的、惯常的、“诗性”的特征。它忘了社会的核心。(p.ix)

Wexler(1987)坚持认为我们过去正在经历的是“一种全新的社会结构的出现”(p.152),其特征就是“信息主义(informationalism)的兴起”(p.153),在这种新的社会结构中,信息的生产和分配都日渐决定着种种社会关系的组织、权力行使于其中的网络以及个体和集体的身份形成过程等。Wexler 还认为,“不管是战后时期建立的那些学校,还是保守派现在正在重新组建的那些学校,都无助于使个体具备那些将在不断发展中的后现代社会中起作用的技能和身份(identities)”(p.413)。Wexler 对学校和身份结构目前的组织之分析将在第 13 章中论述。

其他学者们对 Wexler 的理论一直是褒贬不一的,这一点并不令人惊奇。当一位南非的评论家赞成 Wexler 的论点“确实新颖”之时(Muller,1989,p.77),却有另外一位威斯康星大学的读者攻击 Wexler 的观点。Hunter(1991)在他的评论中断言:

愚钝笨拙、感觉不敏锐以及缺乏组织、无条理等缺点,将会进一步证明下述这种观点,那就是:激进的思想理论不连贯、毫无内聚力,对教育研究无任何帮助;激进理论所使用的那种令人费解难懂的语言使人们对激进理论所说的那些民主权利产生误解。有关激进理论的那本书含糊难懂的文体及其近似于语无伦次的思想都是对其计划起扰乱性作用的。(p.411)

此外,Hunter 还坚持认为,“Wexler 关于那些新理论家们阶级特性的观点,把一种智力倾向(an intellectual current)简化为阶级利益,由此必然低估他们的理

论研究，致使指责多于分析”(p.415)。这种评论颇有点恶意伤人。它使人想起了10年前另外一位威斯康星大学的学生对 Giroux 所作的批评(McNeil, 1981，参见本章后面部分)。

Hunter 指出，Wexler 没有把性别、种族或民族当做身份形成的关键性决定因素，而这些因素在 Apple 20世纪80年代的理论中则是非常重要的。尽管 Hunter 对 Wexler 提出了这些批评，但是他(1991)确实也在 Wexler 的著作中发现了一些有价值的东西：

> 因为从研究计划的角度来看，Wexler 的理论强调了把具有公共机构特征的学校教育之类的发展作为大的社会历史模式的一部分来描述和分析的必要性，所以他的视角还是很有用的……Wexler 要求把教育改革作为正在兴起的信息主义所固有的一个基本方面来研究，这一点也是非常值得注意的。(p.420)

考虑到后现代主义和后结构主义现在对于这一领域的重要性以及对政治理论所造成的威胁，Hunter 的称赞似乎显得有点不够强烈。

政治课程理论是“嗜好窥人隐私的”(Voyeuristic)：Elizabeth Ellsworth

在一份递交给《课程理论化杂志》(*JCT*)第十届关于课程理论和课堂实践的会议(即1988年 Bergamo 会议)报告修订本中，Elizabeth Ellsworth 的《为什么不觉得有力量呢？克服批判教育学的抑制性神话》(Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy?)一文既批评了批判教育学的概念、结构，也批评了批判教育学的日常实践，而批判教育学正是在思想上与 H. A. Giroux 联系在一起的政治理论之分支。Ellsworth 指出，“不应该把批判教育学与女性主义教育学混为一谈，后者具有自己的目标和假定，构成了一个独立的理论体系”(Ellsworth, 1989, p.298)。批判教育学的关键术语，如“赋权”、“学生的声音”、“对话”等，都是“代码词语”(code words)和“无形姿势”(posture of invisibility)(p.301)。依靠一种非情境化且带普遍性的推理概念，批判教育学导致了“那种渗透于统治关系中的抑制性神话”(pp.298, 304)。她进一步指出，批判教育学使得统治结构和权威主义变得适时。用 Ellsworth(1989)的话来说，“批判教育学没有能够向任何类似的社会或政治立场观点、机构或群体提出质疑”(p.307)。批判教育学的这些“乌托邦式的目标”都是无法实现的。

在威斯康星—麦迪逊大学与“课程与教学607”的参与者们一起研究时，

Ellsworth 认为她的角色是终止那些强加于学生身上的限制，如“学生可能要花费多少时间和精力，才能详尽阐述他们的观点立场并把它们坚持到底、直到内在的矛盾性和对其他社会群体的观点立场所产生的影响变得显而易见且服从于自我分析之时”(p.305)。这种立场与批判教育学的立场截然不同，Ellsworth 认为后者强化了理性审议(p.305)，这与 Bowers 的那种指责相同。此外，Ellsworth 还断言，批判教育学没有对它自己所持的那种“教师的理解力优于学生的理解力”之观点提出质疑，这里她引用了弗莱雷，Shor 和 Giroux 的话(p.307)。Ellsworth 对批判教育学“为了解放而行使的职权”(emancipatory authority)的声称持怀疑态度，因此断定缘何行使此类职权的那些目标也是“漠视传统的和非政治化了的”(p.307)。她坚持认为，“赋权”一词被界定得那样宽泛，以至于这个词都不能向任何具体的社会或政治群体或者观点提出质疑。这个失败表明了批判教育家们不能正视传统教育的那种家长式传统作风(p.307)。Ellsworth 进而批评了“学生的声音”这一概念，正如她在批判教育学文献研究中讨论这一概念时那样，凭借她在这一领域的经验，她指出了这一概念的谬误。例如她从性别的视角指出，如果批判教育学本身的声音还未经调查核对，那么“当教师自身的声音变得未经权衡时，撰写了批判教育学文献的大多数中产阶级白种男人诱使学生声音‘充分表达’的愿望……就成了窥人隐私的嗜好(voyeuristic)”(p.312)。

Ellsworth 在结束时指出，只要批判教育学不能理解信任、危险、恐惧和愿望等问题，尤其是这些问题都是通过课堂里的认同和政治学等问题表达出来的，那么批判教育学的“唯理性的工具就将继续不放松对如性别、种族、性取向等不合理、不公平的关系作深层的、自私的投入”(pp.313－314)。在批评了批判教育学不顾史实使用“对话”和“民主”等术语的做法之后，Ellsworth 提出了一种“不可知的教育学”(pedagogy of the unknowable)(p.318)，其中，知识被视做“自相矛盾的、片面的、不可还原的”(p.321)。回想她自己过去的教学，Ellsworth(1989)写道：

> 在我看来，一个更可取、更好的目标，似乎不但能够与当前那些既拒绝用理论加以说明又不能完全超然存在于一个乌托邦式的解决方法之外的压迫性社会结构和权力关系保持持久的际遇(际遇的方式则使我对自己与那些社会结构之间的密切关系供认不讳)，而且这个目标还能够改变我自己与那些社会结构之间的关系，并改变我对那些社会结构的投入。(p.308)

Ellsworth 主张应致力于提出下述这样一种女性主义和后结构主义(p.304)的

观点，其中，我们任何人都不可推卸自己的责任。Ellsworth 的批评引起了大量的评论与争议（Tierney，1993a，p. 10；Bryson & de Castell，1993a；Edelsky 1991，p.5），这一点在 1990 年 8 月的《哈佛教育评论》中发表的那些信件以及 William B. Stanley（1992b）在他的政治学术思想之历史研究中所给予的注意上就可窥一斑了。

Giroux 的回击。 Giroux 在一年以后对 Ellsworth 的批评作了回击。从政治的角度来看，他认为 Ellsworth 对批判教育学的批评是以“一种可能造成严重损坏的政治上的脱离”为特征的（Aronowitz & Giroux，1991，p. 132）。他还认为，Ellsworth“贬低了批判教育学领域那些以多样化的话语为特征的教育过程所具有的那种丰富的复杂性。她在这样贬低时，运用了常见的那种学术策略，即使用‘稻草人策略’，提出脆弱的假想观点，并把其过分简单化处理，这削弱了她自己著作的说服力，并逐渐损害了社会批评本身应有的那种本质特性”（p. 132）。在 Ellsworth（1990b）看来，Giroux 的反击并没有说服力。正如她对 Giroux 的反击所作的回击中所说的那样，“这个问题依然存在”。William Stanley（1992b）在与 Ellsworth 交流时也谈到 Giroux 的反击。然而，Ellsworth 的批评并不会是 Giroux 的著作所要面对和承受的惟一批评。

能动性与抵制的问题

谈到 Giroux 的《理论与抵制》时，Paul Smith（1988）指出，虽然 Giroux 对法兰克福学派并不是完全不加批判，但是法兰克福学派对他的著作所产生的影响却是相当大的。Giroux 从法兰克福学派那里学到的主要是一种不满，对传统马克思主义的那些经济学正统观念的不满。在阿道尔诺之后，Giroux 又一次提出了下述这一观点，即：斗争不仅仅只发生于劳动过程的环境中，甚至也并不是主要发生于劳动过程的环境中；相反，斗争的领域却是意识形态和文化两个领域。Wexler（1987，1990）也曾指出，在一个文化处于首位而非经济处于首位的理论中，教育才是最为至关重要的。Smith 赞成 Giroux 为构建一种人类能动性（human agency）的观念而作出的努力，这种人类能动性的观念对于人类抵制那些有时似乎不受改革影响的社会控制机构如学校的能力予以肯定。此外，Smith 还赞扬了 Giroux 对诸多可能会有助于改革发生的重要教育方法问题给予的注意。正是因为这种改革的可能性与抵制不但对 Giroux 的理论研究至关重要，而且对许多政治取向的学者也至关重要，所以 Smith 才对这一点提出了问题。

Smith 指出，Giroux 的语言似乎表明，在受压迫群体的日常生活中有一种只凭经验就可观察得到的、可称之为“抵制之意愿”（will to resistance）的东西。

继马尔库塞之后，Giroux 常常提出，“个体自身沉淀下来的历史”(individual's sedimented history)，即他所指的个体的体验、无论是有意识的，还是无意识的，都与文化和社会的全部历史密切联系在一起。考虑到 Giroux 对于“沉淀下来的历史”这一概念所给予的重要地位以及这一概念与人的能动性之间不容忽视的那种关系，Smith 指出：

> 必须要对意识形态进入“主体”，或说得更具体一点，进入“主体的”潜意识之中的那种方式予以考虑和描述。换句话说，必须要认真对待潜意识领域中意识形态的作用，因为抵制涉及到的不仅仅是有意识的自己的行为，而且还有主体的个人历史(the agent's individual history)。……因此，用 Giroux 失误的言语来说，潜意识与无意识是相同的。这就几乎不能让精神分析方面的研究成为一个极端的或然性问题。正相反，它使精神分析方面的研究返回到一个更为古老的、完全依赖有意识与无意识之间的对立而存在的认识论问题。此种观点最低限度也需要一个关于潜意识的中介性作用的概念……，即潜意识是一个场所，在有意识的主体的任何活动发生之前或发生之时，社会意义和实践在这里都得到协商解决。因此，为了解释说明在意识形态的影响下人的能动性及其抵制性的或被动的行为产生的原因，社会理论必须开始逐渐明确就他们共同的问题——“主体”在权力和统治结构中所处的位置——应该作何理论说明。(Smith, P., 1988, pp.68 – 69)

那么，“主体”在权力和支配结构中所处的位置除了与社会和制度结构有关外，还与个体的无意识内容有关。社会和心理学范畴内的能动性的复杂性(即 Giroux 称之为“沉淀下来的历史”这一术语)几乎没有为批判教育家所要求的改革留下任何可能性。其他学者也已经注意到这一令人不安的事实了(Senese, 1991)。人类主体(the human subject)是不会轻易改变的。

早些时候，也有其他学者对 Giroux 的能动性概念及其用来支持抵制的适当性提出怀疑。Linda McNeil 在威斯康星公共政策中心工作时，就攻击过 Giroux。她这样问道，“现在的教师都要开始独立地产生新的意识了吗？如果是的话，是个体发生的还是集体发生的？如果不是的话，他们是准备从 Giroux 教授这样的外界专家那儿得到新的洞见吗？”(McNeil, 1981, p.206)此外：

> Giroux 已试图解决“是社会改革依赖学校的改革还是学校的改革依赖社会改革”这个因果难定的棘手问题。但是我不敢肯定，许多我所听过课的教师都能充分意识到并且正确认识放在他们身上的这个问题带给他们的负担

和压力。现代公众生活中盛行的那种对理论所持的敌视态度确实对与批判性思维相关的那些改革活动不利。(p.209)

Giroux(1981d)反击时埋怨,在 McNeil 的批评中,"批判性的探究已简化为宣传她自己的意识形态方面的'商品'之广告"。此外,McNeil 的概念性工具也不充足,"McNeil 所作的批评之心态是结构主义者的观点。学校被视做超强的机构,强到把教师的行为简化为社会秩序之制度性要求的乏力的回声"(p.212)。这里 Giroux 正在攻击的实际上是 20 世纪 80 年代中期 Apple(以及他的许多学生,如 McNeil)再次秉持的再生产理论。Giroux 总结道:"简而言之,McNeil 所持观点的核心假定代表了一个可质疑的问题,它在削弱人的能动性和意识的同时,又加强了学校中存在的那些意识形态及物质方面的约束限制力,致使这些意识形态及物质方面的约束力大得令人无法接受"(p.217)。再生产理论和抵制理论之间的这场论战似乎相持不下。实际上,把课程理解为政治文本的努力将要进入第四个阶段。这是推论性转变的阶段之一,它促成第五个或许也是最后一个阶段。

六、政治课程理论中的推论性转变:McLaren, Ellsworth, Willinsky, Bowers

[边界教育学]试图把一个富有解放性的现代主义观与关于抵制的后现代主义联系在一起。

(Stanley Aronowitz & H. A. Giroux, 1991, p.18)

我在绿色政治学和科学的新领域中浮现的许多令人深思的挑战性思想中看到了许多优点。

(Noel Gough, 1989a, p.26)

和平教育是对共同生活的可能性之探索。

(T. R. Carson, 1992a, p.113)

表面看来,那些对政治学术思想大肆批评的大量文章,本身就可能预示着当代课程理论中把课程理解为政治文本的课程理论将要面临的一个危机。虽然这种批评确实提出了若干具诽谤性的、未予答复的问题,但是从整体看来,它还是把重点集中在政治课程理论本身上面,提高了这一理论的知名度

并有助于这一理论在当代课程理论中处于中心地位。然而，这场即将到来的危机并不是仅仅由我们在前面部分中所论述的那些批评引起的。政治课程理论面临的这次危机与它本身的理念以及这个世界有着密切关系。正如Stanley(1992b)承认并试图要完善的那样，后结构主义者和女性主义者们针对马克思主义、新马克思主义和批判理论的"适宜性"提出了诸多基本问题。正如 Peter McLaren 在其最近的作品中阐述的那样，后现代主义和后结构主义两者都未必可能轻易合并，尽管 Stanley(1992b)曾经努力证明它们能够合并。在我们转向政治学术思想即将面临的这次危机之前，让我们先来讨论一下这一课程理论后来进一步发展的一个阶段。在这一最新发展阶段中，诸如大众文化和生态问题等新的思想领域都被纳入进去了，并且还出现了新的概念。

斯坦利

大众文化。或许，从再生产理论和抵制理论转向文化政治学的一个最为重要的线索，就是关于所谓的大众文化或日常文化(popular or everyday culture)的研究，而不是高级文化(high culture)的研究(Allen, 1987)。Giroux 等人(1989)现在正在公开谴责，认为那种陈旧的再生产理论和抵制理论是受到限制的(limited)和具有局限性的(limiting)，他们主张必须把学校教育"作为意识形态和物质过程的一个复杂而又常常自相矛盾之部分来分析，通过这些过程，经验的转变(transformation of experience)得以发生"(p.1)。按照这种观点，教育实践既成了"一个场所"(a site)，又成了"文化政治学的一种形式"(p.11)。这样的实践使教师和学生能够"干涉他们自己的主体性的形成，能够为了把意识形态和占主导的物质条件转变成能促进社会赋权(social empowerment)并显示出可能性的那些社会实践而行使权力"(Giroux 等，1989，p.11)。这种对大众文化急剧增长的兴趣就表现在对媒体的研究上。

最近的一些著作提出了一种无所不包的抵制理论的概念，这一概念即文化政治学。例如，Peter McLaren 和 Rschard Smith (1989)就曾"仔细地把电视传教(Televangelism)作为教育学和文化政治学来研究"。另外，Alan Wieder (1988)的作品也表现出了对大众文化日益浓厚的兴趣。为了抓住大众文化的形象特征，Alan Wieder(1988)出版了大量儿童的照片，生动具体地显现种族、阶级和性别差异。或许，Elizabeth Ellsworth (1984, 1986, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d, 1988; Elizabeth & Whatley, 1990)的著作是一个重要的、能够说明人们重视大众文化的典型例子，其著作极富洞察力地分析了教育影片那种常常不易让人察觉，有时却又显而易见的、与政治有关的情景。

例如，Ellsworth 曾从 1930—1965 年期间专为教学而拍摄的教育影片中抽取了 150 部作为样本，作了一次历时 3 年的调查研究，最后又对其中的 30 部经典教育记录片进行了深入的专门研究，在此基础上写了《我保证忠诚：阅读

和运用教育影片的政治学》一文，在这篇文章中，Ellsworth（1991）发现，“教育记录片鼓励学生对这些影片中构建的那种学术专家的权威性形成一种独特的忠诚。说得具体一点，这些电影给学生提供了一次视觉上的经历，而这种经历力图使人们对其在家长制社会中所处的主体位置感到心满意足”（p.41）。这里，Ellsworth 正在重构一种政治顺从性，甚至是政治幼儿化的心理社会过程（a psycho-social process of political passivity, even infantilization）。此外，她还发现：

> 教育记录片诱使学生在与“外部”世界的关系中看待自己……为了使学生按照某一部教育记录片自己的主张来“解释”这部影片并把它的主张运用于以后的生活中，学生必须至少是暂时地、富于想像力地使他/她自己置身于这部电影的那种特定具体的权力关系体系中并认可这一体系，而这一关系体系则支持和加固着这部电影所能采用的那些电影形式和风格之逻辑。（p.42）

结果，学生被诱使接受了这部电影中构建的那个世界，并认为它是合乎常情的。Ellsworth 总结说：

> 一位专家已经为学生观众们解决了问题，因而学生观众们就不再受到因无知或对某一特定问题的误解而可能带来的那些后果的威胁了。肯定会出现积极的结果，进步是有保障的，没有什么能阻止学生观众们变得更加安全、更加幸福、更加富有了。父亲/家长/教师/虚构的规则对学生观众所具有的影响力只会是善意的。（p.57）

Ellsworth 所作的这一精深的分析，不但把渗透于政治理论之中的那种批判理论纳入其中，而且也把女性主义理论纳入其中了，她的这一分析重点强调了统治所包含的那些心理社会要素和性别化要素。就这一点而言，她的理论削弱并且取代了再生产理论/抵制理论所强调的自 20 世纪 70 年代以来一直是政治理论之典型特点的那些重点。

边界教育学。 Aronowitz 和 Giroux（1991）在他们的著作《后现代教育：政治学、文化与社会批判》一书中，也同意 Ellsworth 的观点，证明大众文化是后现代教育的一个重要特征。在这种后现代教育中，“只有当学校知识建立在那些源于学生已经拥有的文化资源中之默会知识（tacit knowledge）基础上时，课程才可能最好地激发学生的学习”（Aronowitz & Giroux, 1991, p. 15）。Giroux 更

新了“批判教育学”这一观念，把大众文化教学作为后现代抵制理论的一种形式包含进去。在一个后现代世界中，Giroux 的“批判教育学”观念变成了“边界教育学”(border pedagogy)。在这一新的著作中，批判教育学得到了更新，把与后现代主义相关联的那些术语，诸如“地方化”(territorialization)包括了进去：

> 简而言之，边界教育学这一理论不但预先假定人们是确认那些既能削弱同时又能再次使权力和知识的不同结构形式地方化的、始终在变化着的边界；而且还把这种教育学理念与人们为了实现一个民主社会而作的那种实质性斗争联系在了一起。边界教育学理念是力图把一种具有解放性的现代主义观与抵制理论的后现代主义联系在一起的教育学。(Aronowitz & Giroux, 1991, p.118)

然而，这种推论性的后现代主义斗争观与那种涉及到诸如发生在街上的实际“战斗行为”的现代主义政治性斗争观之间存在的那种张力，则既没有得到确认，也没有得到解决。为了通过并置来调和这两种斗争观之间的张力，Giroux 借用了关于后殖民主义话语的附加术语[参见本章后部分 Willinsky(付印中)]。

反文本、反记忆。据说边界教育学起着“反文本”(countertext)和“反记忆”(countermemory)的作用。按照 Giroux 的观点，应该是消除此类分界线并把先前忽视和排斥的那些话语之知识形式和内容纳入进来的时候了。此外，他还认为，也应该是“重新界定那些错综复杂、形形色色之现实的时候了，这些现实构成了差异之间的关系，正是这种差异构成了学生的经验。学生则常常发现，不可能通过一种单一的一元文化所具有的那些文化方面和政治方面的编码来表明他们的身份”(Aronowitz & Giroux, 1991, p.120)。大众文化就变成了推动这种“反文本”的一个方法和手段。按照 Aronowitz 的观点，大众文化则为学生们提供了一个身份，而这种身份正在工人阶级的儿童中迅速消失。尤其是对此类工人阶级的儿童而言，这种与所谓的西方文化“巨著”相联系的文化认同(the cultural identity)是一种幻想。在学校课程中，工人阶级的那种大众文化是一个“反文本”的重要实例。

Aronowitz 进一步说，大众文化体现了一种“快乐的审美观”(an aesthetic of pleasure)，而这种“快乐的审美观”则是与“剥夺的机构”之学校截然不同的(Aronowitz & Giroux, 1991, p.183)。大众文化通过把学生的日常生活作为其课程的一个有机组成部分，从而为文化差异提供了可信性。随着对大众文化的重视，先前被称为“批判教育学”的理论把重点从“统治的非神秘化”

(demystification of domination)转到了"就政治角度而言的战略性问题"上,这种问题"涉及那些用来重构知识、重新使知识地方化、使知识非中心化的方法,而为了有助于重写一种与之相对抗的文化政治学应有的那些边界和类似于边界的东西,则是必须运用这些方法的"(Aronowitz & Giroux,1991,p.119)。

在对批判教育学的最新表述中,批判教育学已成了"边界教育学"。与这个概念一起出现的还有一种"反记忆"观念。什么是"反记忆"呢?"(反记忆)实际上是一种批判性评价(critical reading),即过去是如何评价现在,而现在又是如何评价过去的"(Aronowitz & Giroux,1991,p.124)。此外,由于信服 Arac 的观念,Giroux 认为,反记忆对当前关于真理和正义的概念提出了质疑,以使我们能够通过改变我们与过去的关系之后得以理解和改变现在(Aronowitz & Giroux,1991,p.124)。反记忆为"在差异中求共同"(solidarity within difference)提供了一种可能性(p.126)。

标准(the canon)。一个把课程作为"反记忆"的实例就是 Alan A. Block (1992)对大量观点激进的小说所作的研究,其中绝大多数都已绝版。在《无名的陷阱:美国 20 世纪激进小说再评价》一书中,Block(1992)极力主张把 20 世纪的激进小说纳入到文学课程中。他的目的是:"重申恢复大量被弃置的美国文学应有的权利之要求,并且揭露导致这些美国文学被排除在外的意识形态方面的原因"(p.119)。实际上,Block 所研究的这些与美国的社会主义和共产主义运动相联系的文学作品成了被排斥和忽视的对象,主要是因为主流文学(mainstream literature)把它们列在了"激进"之列。他把主流文学说成是一种能生产现实并把现实再生产为与占主导地位的主流文化相联系的那些价值观的社会形式。

Block 把这种激进文化从被排斥的地位恢复到它所描绘的那些特定历史环境和条件。在这样做的时候,他描述了这种文学是如何从这些历史条件下被隔离出来的过程,然后又对与激进文学遭遇相似的另一种文学——传统的标准文学(traditional canonical literature)——作了评价。这种传统的标准文学也被从其特定政治和历史环境中隔离了出来。这样的隔离致使各种不同类型的文学之间互相敌对,从而导致一套价值观念支配统治其他价值观念的事实。Block 继续指出:

> 作为既是社会实践又是社会形式的文学,则是此类文化方面的争论之场所和产物,是争论中胜利者一方的斗争领域和战利品。在这个斗争的场所中,人们可以发现某一特定群体为了他们自己用来理解其生活环境和状况的那些语言形式而进行的斗争之结果……这种激进小说就是优势文化在意识

形态方面的产品。(p.121)

这种评价和思维可以让教师和学生"对那些未被意识到的可能性表示自己的观点"(Giroux & Simon,1989,p.25)。因此,是大众文化,而不是高级文化,成了课程。

Block所作的理论研究之重要意义体现在两个方面。首先,他描绘了一种方法。正是按照这一方法,文学教育的传统课程,即这一部分所讨论的"标准"才得以形成并被那种有目的地排除其他"看"世界的方法之行为进一步强化。(参见Taubman,1993a——第6章所描述的——根据多元文化论争对"标准"的讨论)Block把文学看成是霸权力量的产物和进行政治斗争的一个重要场所。通过这种斗争,某些意识形式、有关的心理学及其文学表征等等,就会被"合乎常情化",至少在那些不加批判地接受某种优势文化的人看来,似乎"合乎常情"。Block(1992)极力主张把激进文学纳入到文学课程中来,而且不仅仅是把激进文学作为一种可供选择的意识表象纳入进来,还要把它作为处于优势的霸权力量在课程中普遍产生影响时所运用的那些方法之原型纳入进来。

其次,Block认为,对激进文学的排挤忽视,对于生产和再生产那种统治今日学校之教育意识形态过程可能是至关重要的。在主流文学的排挤之下产生了激进文学,同时也产生了一种伴随现象,那就是关于政治的"正确性"和多元文化主义的辩论。在诸如此类的事情中,学校压制并排挤忽视那些不能再生产优势课程论假设和实践的"声音"。在更为近期的作品中,Block(1993)继续把大众文化视为一个错综复杂的场所来研究,而在这一场所中,课程可能被理解为政治文本。这一兴趣使得Block研究了阅读教育,并在杜威的实用主义哲学和自传中找到了"全语言"的阅读方法(the "whole language" approach to reading)(Block,即将出版)。

新读写能力。正如我们会在John Willinsky——英国哥伦比亚大学课程与教学研究中心的主任——的著作中看到的那样,不但文学被政治化,而且连读写能力这一概念也已被政治化了。John Willinsky是Edgar Friedenberg[原先因其《正在消失的青少年》(*The Vanishing Adolescenct*)和《美国的成熟》(*Coming of Age in America*)两本著作而享誉美国]和Michael W. Apple(曾任加拿大Nova Suotia,Halifax的Halifax大学校外主考人)的博士生,他(1984,1987,1990c,1991b,1992a,1993a)从历史的角度详述了阅读和写作课程中"新读写能力"(new literacy)的兴起:

新读写能力由那些……力图把读写能力的控制权从教师转移到学生的策略构成;读写能力会在这样的教学计划中得到提高。此类教学计划如社会语言过程,能够从一开始就拓宽学生的意义和联系的范围。(1990c,p.8)

Willinsky引用了国家写作计划、"贯穿全部课程的写作"、"全语言"的阅读教学方法、读者反应理论,以及政治课程理论等作为新读写能力课程的例子和好方法。在新读写能力课程中,课程被综合性地理解为现象学文本、自传文本、政治文本、后现代文本、种族文本和性别文本(参见 Delgado-Gaitan, 1988; Edelsky, 1991; Freire & Macedo, 1987; Giroux, 1988d; Lankshear, 1993; Luke, 1988; McLaren, 1991e; McLaren & da Silva, 1993; Yellin & Koetting, 1988)。

生态危机。政治课程理论所关注的重点进一步地扩大了,已从社会领域扩展到了整个地球。尽管政治理论研究对生态危机相对重视不够(Pinar & Bowers, 1993),但是近年来生态危机问题却日益受到关注(Krall, 1979, 1981, 1988b; Gough, 1989a, 1989b; Starratt, 1989; Beegle, Bentley, & Bash, 1987; Bowers, 1993)。对于一种以马克思主义为基础的政治理论而言,这可能绝非仅是失察疏忽的问题。Aronowitz 自己强调:"马克思知道,对自然界的渐进掌握是人类获得解放的一个前提条件。"(Aronowitz, 1990, p. 1974)或许,可想而知,马克思主义课程理论学者们一直以来都对当代的生态危机问题研究不够。

作为一个长期研究生态危机问题及其对教育理论和实践产生的影响的学者,C. A. Bowers(1987, 1991a, 1993)一直因为马克思主义者没有研究这一迫切需要解决的问题而批评他们。例如,他(1987)指出:

不平等和受限制的个体赋权等问题远远不如我们疏远自然的那些文化方面的根源来得重要。不管我们怎样安排进行社会改革的议事日程,我们最低限度也要彻底改变现在我们正在亲眼目睹的这种全球性生态恶化问题。(p.159)

此外,马克思主义理论家们的失败之处还不只是忽视了生态危机这一问题;他们还不加批判地再生产了那种造成目前这一生态危机问题的思想结构。Bowers(1991a)写道:"关于 Giroux-McLaren 对批判教育学的理解上存在的问题,并不是他们忽视了我们这个时代最为基本的生态危机这一事件,而是他们继续在提倡宣传造成这种生态危机的一个重要因素——现代化的意识形态。"(p.250)Bowers(Pinar & Bowers, 1992)和其他几位学者一直在致力于发展一种生态观。

Ruthanne Kurth-Schai(1992)在她的《生态学和公平:走向学校和社会的理性返魅》(Ecology and Equity: Toward the Rational Reenchantment of Schools and Society)一文中,先表明了这样一个观点,即:"实际上,在通向公平的路途上,最主要的障碍是哲学方面的,而非物质方面或技术方面的"(p.147)。她坚持认为,我们所需要的只是"一种道德和理论上的视野,其中社会和环境压迫之间的联系以一种整合的方式得到了确认和讨论。下述将是理性返魅(rational reenchantment)需要完成的课题计划,即:通过超越二元论思想的局限性来提倡宣传社会和环境方面的公正"(pp.147 - 148)。澳大利亚课程学家 Noel Gough 似乎会同意这一观点。在概述"生态政治学范式"的构成要素时,Gough(1989a)写道:"我在绿色政治学(Green politics)和科学新领域中正在显现的许多富有挑战性的思想中看到了诸多优点。"(p.26)其他把生态学知识纳入到课程研究中的理论还有 Paul Theobald 和 Dale Snauwaert 提出的理论,他们深入研究了 Wendell 的教育观。Berry 认为,要使一个人的人性臻于完美,必须要认识到并提倡宣传"与土地联系在一起"的重要性。Theobald 和 Snauwaert 告诉我们,Berry 架设了一个人性的"生态学"观念(an "ecological" conception of human nature),其中,有一个关于人格(personhood)的概念,这个关于人格的概念与一个人的地理空间,"不但从社会的角度而且从生态的角度,都有着辩证的关系"(p.2)。Berry 的观点可以说是"生态学的"观点(p.18)。以后不妨加强这种对生态方面的因素之重视。

和平教育。近来出现了一种政治课程研究,它很大程度上是在马克思主义和批判理论领域之外发展形成的。和平教育(peace education)就是这一理论研究的一个实例,主要是因为它一直是在阿尔伯塔大学的 Terrance R. Carson 的领导之下发展形成的。和平教育提倡宣传的不仅是宏观层面上的和平,而且还有学校中日常人际关系这一微观层面上的和平。Carson 的理论研究以现象学为根据,并受到行动研究的影响,详细阐述了政治上的积极行动如何才能以解释学而非阶级分析为基础。Carson(1992a)认为,"人们知道和平主要是因为缺乏和平。而正是因为缺乏和平,和平教育这一课题才显得更有意义"(p.102)。Carson 依赖由 Carr 和 Kemmis(1986)创立的行动研究这一传统,同时也依赖哈贝马斯(1970)所作的理论研究,故而 Carson 在 1988 年建立了一个"行动研究合作小组"。这个小组被其参与者叫做 CARPE(Collaborative Action Research in Peace Education)。这个小组的目标包括:(1)更加全面彻底地理解和平教育的含义,(2)在参与者各自所在的教学环境中形成和平教育的教学实践,(3)致力于把参与者各自所在的教学环境改造成为"反映爱好和平的思想体系(例如,在这些地方,人权受到人们的关注,矛盾通

过非暴力手段得以解决,等等)"之场所(p.107)。

在这一小组工作的过程中出现了四个问题:(1)我们怎样才能发现希望?(2)当全球性(the global)与地方性(the local)"际遇"的时候该做什么?(3)课题究竟是什么?(4)社会是什么?在解决这些基本问题的过程中,这个小组逐渐地得出了如下结论:

> 和平教育以一种不同的系统阐述了政治学、教育学以及教师的内涵……然而,对我们而言,我们是把和平教育作为我们这个时代急切需要解决的问题来认识的,而不是把和平教育看做如 Carr 和 Kemmis 提议的一种通过行动和反思螺旋发展之后将随之而来的潜在清晰的课程来认识的……和平教育是对共同生活的可能性之探索。(pp.111－113)

对于 Carson 而言,和平教育需要完全根植于实践,需要一种解释的解释学,即对实践作解释说明和再解释说明。然而它并不是另外一门学科。和平教育并不是要"竭力实施贯彻某事物,而是竭力发展形成一种可能性"(Carson,1992a,p.113)。

地方(place)。在近来的政治理论中出现的另外一个概念就是"地方"这个概念。Joe L.Kincheloe 和派纳(1991)把"地方"这个概念作为一个条理有序的思想引入课程,旨在解决课程中存在的政治方面、自传方面、种族方面以及性别方面的诸多问题,并通过对美国南方所作的研究来阐明这个概念。[Leslie Roman 运用了"南方"这一术语,具体地说是"一个充满冲突的、反动的路易斯安那州政治学"(1993,p.73),来阐明她的政治学和种族观点。如果想进一步了解关于一般意义上的南方,尤其是路易斯安那州的更为复杂的看法,可以参阅 Kincheloe & 派纳(1991)的著作,也可参阅 Kincheloe,派纳和 Slattery 即将出版的新作。]Kincheloe 和派纳在《作为社会心理分析的课程:关于"地方"之重要性的论文集》(1991)一书中,系统地阐述了一种具有美国南方地区特征的、以"地方"这一概念为基础的课程大纲。派纳(1991)在那本书中的论文中,描写的是跨学科的、具有美国南方地区特征的研究计划(在密西西比和南卡罗来纳两所州立大学),按照派纳的判断,这些研究计划以课程的形式陈述了美国南方被抑制的那些历史文化基本要素。派纳相信当此类要素得以公开化并从文化和政治两个角度得以重新整合以后,智力发展的障碍也将被消除。通过这一文化更新的过程,美国南方的总体教育水平也可能得到提高。Kincheloe 和派纳运用美国南方作为说明实例,认为那些当代主要课程话语,如把课程理解为政治文本、自传和性别文本的课程理论等,都可以融

合在“地方”课程理论(a curriculum theory of “place”)中。

他们指出,“地方”课程论植根于哈贝马斯式的社会心理分析观念和一个有关“地方”的抽象概念。哈贝马斯认为心理分析是一种将内省纳入其中的科学之范式实例(Habermas,1970)。随着新的信息及其解释说明改变了解释者的状况,心理分析已超越了传统的解释学范畴。表象世界已经被心理分析学家悬置起来,因为心理分析者力图要让病人意识到符号表现(symbolic expression)所具有的内隐意义和功能。心理疗法取得了成功,因为它使精神分析的对象(即受精神分析者)理解了这些无意识的过程(Held,1980)。从这方面来看,心理分析就成了就政治角度而言一种社会科学的进步形式了。

正因为心理分析学家坚持认为个体肤浅的表象世界掩饰了可能影响行为的那些精神变形体(psychic malformations),所以进步的社会理论家们据理力争,认为构成日常社会生活的社会表象也掩盖了那些有助于形成事件的社会变形体(social malformations)(Gibson,1986)。为了纠正这些曲解,心理分析和进步的社会理论(按照法兰克福学派的传统)同时并行向前发展。个体为了不受被歪曲的、具破坏性的过去之影响而做着自己的努力,同时那些致力于自我批评和社会批评的政治活动群体也在作着同样的努力(Giroux,1983a)。这些心理分析学家和进步的社会理论家们都认识到,在个体、群体和国家的文化与教育的更新过程中,必须要作自我理解(self-understanding)。在每个领域中,“心理分析学家”都把注意力集中在过去的事件对目前的日常生活所产生的影响上。这些心理分析学家把过去作为童年时代一样来研究,社会理论学家们则像历史学家们一样地研究着过去。从这个意义上说,一种批判性的学校课程就成了社会心理分析的一种形式了(Kincheloe,Pinar & Slattery,付印中)。

某些文学理论家们和艺术家们已在抱怨说,太多的人物和场景是通过陈规得到重视的(Welty,1977)。他们已断言,小说的结构性组成部分,诸如人物、情节、场景等都从地理环境的层面被提到了过高的高度,以至于这些结构性组成部分模糊了地方的力量(the power of place)。此类研究已经移离特殊性(specificity),因为他们渴望范型的普遍性(archetypical universality)。正如派纳(1981b)所说,政治课程理论也已表现出了类似的趋势。尽管政治课程理论已从这类具普遍性的分析中得到很大帮助(Pinar,1988f),但是,当从历史和社会运动中抽象出来时,这些政治取向的理论可能会是反动的(Wexler,1987)。当政治课程理论以“地方”的特殊性(particularity of place)为基础时,它才更有可能起到促进进步的作用。“地方”这一概念把特殊性变成了研究的重点;这一概念不但查明了那些表现于个体或通过个体得以表现出来的社会

力量，还查明了个体的理解及其心灵现象。没有“地方”这一概念，我们对“特殊性”的理解可能就会模糊不清且非人格化(depersonalization)。“地方”这一概念使社会(the social)和独特性(the particular)得以具体化。

为了形成一种课程综合体(a curricular synthesis)而作出的努力，从课程研究中的自传与马克思主义之间的理论张力中浮现了出来。原则上，自我(self)和情境(situation)是一个统一体(Pinar & Grumet, 1981)。正如 Kincheloe 和 Shirley Steinberg(1993)强调说：“权力不仅是通过一些显而易见的压迫形式来展现自己，而且也是通过那种默示的自我再生产形式来展现自己的。”(p.300)。Kincheloe 和派纳认为，他们的论文集(Kincheloe & Pinar, 1991)通过把注意力集中在被称为美国“南方”的这一地方和对其历史的独特曲解上面，从而用事例详尽阐明了这些主题。Kincheloe 和派纳(1991)运用了一个自我和情境、个体和社会的综合体(他们认为这就是社会心理分析的特征)，对南方社会心理分析研究可能会激起的文化和教育两方面的更新之可能性作了探索研究。

然而，“地方”这一概念并不仅仅只与美国南方或课程理论领域相联系。在《作为社会心理分析的课程》一书的附录中，世界各地的地区性研究中心也罗列其中。其他领域的相关研究，诸如美国研究，也在发展形成之中。例如，在《超越恐惧与世俗：风景照与地方意识》(Beyond the Scared and the Profane: Landscape Photography and the Sense of Place)一文中，Timothy Davis(未注明日期)写道：“通过种种语言和视觉表象的结合，把文化差异和多元声音保存下来的那种合作性演变的、基于居民的范式(inhabitant-based paradigm)之进一步发展，会作为一种很能引起感情共鸣，而且从道德角度而言也是可取的研究方法，为研究地方的人类经验提供无与伦比的潜在可能”(p.28)。这里，我们既要看到这种观点同样有点抽象之嫌疑，但也要正确认识到这种错综复杂性中“地方性”的概念(the local)曾给了 Kincheloe 和派纳的理论研究以启发。(对于这一概念的不同描述，强调了其自传的种种特征，参见第 10 章。)

公民素质(citizenship)与公共政策。对于把课程理解为政治文本的学者们来说，公民素质也已成为一个重要问题，因为公民素质表明了新保守主义时代的公民政治义务及可能性(Cherryholmes, 1980; Starratt, 1989; Stanley, 1992b, pp.68, 76－77, 78－81, 87－88, 91－92, 113; Gordon, 1985)。当然，几十年以来，公民素质对于社会研究方面的教育家们如 Shirley Engle 来说，一直是个有趣的问题。用自由主义的观点来看，Engle 和 Ann Ochoa(1988)一直主张支持一种旨在实现民主公民素质的课程。Engle/Ochoa 的这种课程提议把重点放在那些人们在其公民生活中必须要做的决策所具有的动力和复杂性上

面,同时也很重视这些决策对民主制度的形成发展所产生的影响。据推测,他们提议的这种课程将有助于发展公民在面对环境、制度习俗、文化以及社会的种种问题时的理性力量。

正如 Walter Parker(1986b)已经指出的那样,公民素质一直是为正义而进行的政治斗争所使用的另一手段,而按照惯例,对公民素质的论及也一直无视理论、历史或社会背景。Parker (1986b)特别指出:"为了追求高尚的品德,以及与之相伴的正义,必须要同时了解个体和社会。"(p.291)Giroux 已经指出了关于公共开支的公共政策辩论中所涉及的"正义"问题。在其《教育领导与民主文化危机》一文中,Giroux(1992b)写道:

> 必须通过看待公共生活的不同视野,来向金钱与导弹的现实合理性提出挑战;这种视野要求重新配置资源,把那些用于国防工业中制造杀人机器的资源重新配置到能够确保这个国家的每个儿童都能受到免费且平等的教育之方案上去;这种视野重视这个国家的学校教育,有一个实质性的社会公共机构专门来重建和促进一种民主、正义的文化所必须要做的那些事情。(p.19)

1993 年,在美国,我们既看到了联邦军用预算的急剧减少以及随之而来的基地关闭,也看到了军用工业部门的就业人数减少的事实。在密歇根州和其他的一些州,由于减少了税收,春季学校放假早了,秋季学校也未能如期开学(Schimitt,1993;Celis,1992)。

政治理论本身的抽象特征不利于在教育这一专业领域内培养民主的公民素质。关于这一点,Goodman(1991b)业已表示担心,担心政治学者们部分地是由于这一课程理论的专业化语言而不再积极且富有成效地参与公共领域(也可参见 Bullough,1988;Konopak,1989;Lasch,1984;Fraser,1994)。他建议(1991b):

> 有一点值得重视,那就是:单单形成这样一种[表象]语言并不足以满足把学者的分析与那些在我们学校工作与学习的管理人员、教师及学生的实践联系起来的需求……[作为]一种更具有普遍性的政治努力之一部分……我们必须使我们的声音在其他话语领域也能被人听到。例如,在委员会组织的意见听取会上,当州议会议员们正在考虑制定"教育改革"议案时,我们就应该让他们听到我们的声音。(p.70)

Goodman 实际上是在建议:政治理论必须超越它自己的讨论范围,并且积极投身于学校日常政治世界中去,Thomas Barone 似乎也持这种观点(参见第 11 章)。

在另外一个以公共政策为焦点的研究中,Douglas Noble(1992)专门对由总统乔治·布什筹建的"新型美国学校开发公司"(New American Schools Development Corporation,简称 NASDC)作了研究,这个公司的工作是:把各公司团体的基金汇集到旨在建立"新型美国学校"的那些富有革新精神的计划方案上来(p.1)。[NASDC 收到了 Walter Annenberg 赠予公共教育的 5 亿美元中的 5 千万美元(《纽约时报》,1993)]根据 Nobel 的观点,这类学校的责任是:让美国青年为新的世界秩序做好准备,也就是让美国公司在全球经济中发挥出所有的竞争优势,同时也能在世界范围内促进美国保持强大的军事力量存在。NASDC 董事会的主要公司成员都是这一"地缘战略学"观点("geostrategic" view)的倡导者(p. 4)。Noble(1992)认为 NASDC 的成员公司都具有"大规模地瓜分公司",裁减职位,为了短期效益而不愿对本公司的基础设施做长期投资的这一特征。Noble 认为,这些公司的领导们随身携带着他们的投资减缩工作计划;在这一张冠李戴的例子中,他们正在把这一投资减缩计划运用到这些学校中去。在总统的教育政策咨询委员会的会议上,O'Neil 主席一再愤怒地告诫它的成员们要"对制度施加压力"、要"促成"行动,要"强行改革",要"利用杠杆作用"阵阵催逼,要"引爆这颗炸弹,凡提到 NASDC 都是指教育上的'曼哈顿计划'①"(p. 9)。Nobel(1992)总结说:

> 当然[NASDC]的成员们一直都对"他们需要技术熟练的劳动大军,以保持强大的竞争力"这一点直言不讳。然而,由于他们可以得到全世界的劳动力以及他们对成千上万高度熟练工人的解雇,也由于最近所作的那些驳斥他们先前关于"技术差距"和"技术不足"之声称的研究,这一根本原因几乎讲不通,因而颇令人困惑……[NASDC 成员们]自始至终把重点放在效率、生产力和竞争性上,但是这不是因为他们需要学校更有效率或者更富有生产力或者更具竞争力,而只是因为这是他们所通晓的惟一态势、惟一游戏。(p.10)

Noble 作为 Rochester 大学的一位博士研究生,曾与 Philip Wexler 一起工作过,现在正通过一个更加容易观察得到的政治透镜观察着《纽约时报》教育编辑

① "曼哈顿计划"英文为 Manhattan Project,原指美国陆军部在 1942 年 6 月开始实施的一项研制原子弹的秘密计划。——译注

Edward Fiske 所强调的观点，即当前美国进行的学校改革运动始于右派，说得更普遍些始于商界。Fiske（1991）认为，当前的学校改革等于是从工厂模式（the factory model）（参见第 2 章和第 3 章）到公司模式（the corporate model）（参见第 13 章中的学校改革）的一个转变。单单由于这一原因，课程理论家们可能也要谨慎地参与到改革行动中来（Pinar，1992a，1994）。

七、女性主义、符号论、后结构主义与即将面临危机的政治课程理论

正如我在这篇文章中自始至终主张的那样，阶级关系，即使得到了颇为精要明确的论证，也不可能说明一切。但是要再次把阶级关系推到局外人观点上置之不理，则会是一大灾难。

（M. W. Apple，1992a，p. 145）

从有关社会问题的角度来看，我们不得不要研究的“社会”是一个由一些激进的中产阶级男性组成的结构。用心理分析的术语来说，这些激进的中产阶级男性际遇了一个他们一直在寻求的、重要的他者（a Significant Other）；用自命不凡的术语来说，这些激进的中产阶级男性寻求使这个“他者”社会化、文明化；用马克思那个很有名的术语来说，就是仿造他们自己的模样。

（Philip Corrigan，1989，p. 66，强调为原文所加）

批判理论与后现代主义之间的对话引起了理论上的迟疑，理论上的口吃。

（Joe L Kincheloe & Shirley R Steinberg，1993，p. 298）

因此，自由就成了某种必须在话语之中才能赢得的“东西”。

（Peter McLaren，1991a，p. 248）

尽管明显遭到诽谤的再生产理论和抵制理论有着强烈的反响，但是 20 世纪 90 年代初还是有迹象表明，在把课程理解为政治文本的努力中已经发生了转变。或许是新知识分子运动（new intellectual movements）和“新历史行动者”（“new historical actors”）的结果（Aronowitz，1990，p. 105），政治取向的学者们正在重新思考课程理论研究中这一重要分支的未来了，或许这样做是违背他们的愿望的。女性主义理论、生态学运动以及后结构主义（特别是后结构主

义把重点都放在社会现实的推论性特点之上)都开始质疑传统的马克思主义(Shapiro,1988b)。政治取向的学者们对此做出的反应,并不是始终如一的,而是常常变化着的,有时甚至是自相矛盾的。"阶级"这一概念的重要地位允许我们对政治理论不停发生变化的依据作出估计和揣测。需要提醒的是,在把课程理解为政治文本时,"阶级"一直是一个重要的概念。在概括关于"阶级"在教育中所起作用的研究时,W.B.Stanley(1992a)评论说:

> 还有一点也很明显,那就是:一个人的阶级地位对他/她接受的教育质量和教育水平会产生强有力的影响……阶级地位较低的儿童普遍更需要得到教育方面的帮助,然而他们却常常比那些阶级地位较高、较富有的同伴得到的教育上的帮助更少。至今依然处于争论中的是:现存的阶级结构,究竟在何种程度上更像是一个对人类能力或不平等的经济、文化以及政治权力诸方面的典型产物所作的一个合乎常情的反思。除非这种阶级和文化方面的不平等被消灭了,否则,我们应该一直对认为我们目前的阶级结构是不可避免的这种保守主义哲学(功能主义者的)主张持怀疑态度。(pp.204-205)

总的来看,在20世纪70年代和80年代初期,阶级分析一直是这种政治学术思想中最为关键的部分。而现在,在那些为普通大众的利益着想的作家中,阶级分析,尤其是与种族相联系时,依然是非常重要的(参见Kozol,1991)。

阶级分析的衰退。正如我们所见的,在再生产理论和抵制理论突然失败之后的一个时期里,政治学者们转而开始研究种族、阶级和性别。然而,到了20世纪80年代中期,"种族"和"性别"已成了理论研究中相对而言独立存在的分支了(参见第6章和第7章),只有"阶级"依然是政治课程理论家们研究的重要内容。然而有一位较重要的大理论家——Stanley Aronowitz——却早就声称,即使是立场较为激进的左翼们对阶级分析的重视,就其说服力而言,也已被事实证明是无效的。大概就在10年前,Willis的《学会劳动》(1981)一书,就把阶级分析划入到了后再生产阶段(post-reproduction phase),并主导了激进课程理论家们的讨论。为什么阶级分析会如此快地就衰退呢?Aronowitz试图要说明个中原由。首先,Aronowitz认为阶级分析的第一个问题是与社会主义本身联系在一起的。Aronowitz指出,社会主义国家政治和经济的统治权并不是掌握在工人阶级的手中。此外,无论是在所谓的发达国家(如美国),还是在第三世界国家,工人阶级的革命都未成为现实。加之历史本身又逐渐损害了把阶级分析作为社会和教育分析之中一个基本类目所需的基础。Aronowitz声称,该是继续前进的时候了,"虽然马克思主义的力量依然很强

大,大到足以让它继续坚持强调一种把'全人类的解放'这一观点考虑在内的理论之重要性,但是'全人类的解放'本身却并不坚持遵守某一特定的理论原则"(Aronowitz,1990,p.168)。虽然 Aronowitz 欢迎一个面貌全新的政治课程理论,但是 M.Apple 却不这样。

Apple:"一大灾难"。表明"阶级分析的重要性已急剧下降这一事实"的,正是 M.Apple(1992a)要求"政治理论要继续坚持一种阶级观点"的呼吁。Apple(1992a)写道,"当后现代主义被纳入到教育方面的理论话语之中时,我对后现代主义的某些方面感到忐忑不安"(p.130)。他担心,政治课程理论过快地游离了阶级分析这一内容,而且在这样做的时候,冒着"丧失集体记忆"的危险(p.130)。然而 Apple 并不愿意摒弃后结构主义和后现代主义。他这样写道:"如果政治课程理论继续保持足够政治性的话,那么它将把研究焦点放在'权力是如何在日常生活中起作用的'这一内容上面(这个研究重点是很有利的),而无需总是把它简化为更大的经济力量之结果。如果我们不把它用于忽视社会之经济和结构维度的话,我将把它看做一种收获。"(p.145,着重号为引者所加)虽然 Apple 认识到了后结构主义可能会有的积极作用,但他还是对下述一点忧心忡忡,即:在一个过分迷恋构造特征和话语的领域之中,阶级将会被暂时搁置起来。Apple(1992a)总结道:

> 正如我自始至终主张的那样……阶级关系,即使得到了颇为精要明确的论证,也不可能说明一切。但是要再次把阶级关系推到局外人观点上置之不理,则会是一大灾难,而且不仅是对教育研究工作者集体活力而言的一大灾难,也是对数以百万计的、正在遭受阶级剥削和阶级统治的儿童而言的一大灾难。(p.145)

Apple 的"不要忘记过去 15 年来的政治理论研究"之呼吁,并不是他对美国课程研究中出现的后结构主义和后现代主义所作的第一次反应。(要想了解后结构主义在北美课程研究领域中的历史,可参阅 Pinar & Reynolds,1992b。)在 1982 年的一篇讨论经济领域再生产与文化领域再生产之区别的文章中,Apple 似乎倡导运用后结构主义来促进政治上的理解:"从这一点来看,我们的分析可能会因为纳入了诸如 Barthes,Macherey,德里达等学者关于过程的重要性以及意识形态对文化生产所产生的影响之理论而从中受益颇多(Apple,1982b,p.265)。这样的兼容并包才会正确地认识到"在政治性分析中,文化因素之重于经济因素"的这一事实(Wexler,1987)。据说这种政治斗争现在已从经济转到符号上了(Aronowitz,1990)。在这种情况下,Apple 也与

Aronowitz、Giroux、McLaren 以及 Wexler(后来又有 Whitson, Stanley, Kincheloe 和 Steinberg)一起,联合起来指出,从政治角度来看后结构主义可能是进步的。Warren Crichlow 也表示同意:"虽然表征的后现代政治学(postmodern politics of representation)自身可能并没有一套有效的政治性行为和运动的理论,但是我还是赞同……下述这一看法,即:这些实践所具有的无可争辩的政治含义,就在于它们对处于优势的文化表征所作的'非自然化的批评'(denaturalizing critique)"(Crichlow, 1990, p.9)。

另一位把课程理解为种族文本的课程论家 Cameron McCarthy 就没有上面提到的诸位学者那样满腔热情了。在介绍他的《慢慢地、慢慢地、慢慢地,哑巴们会说话了:第三世界的大众文化与第三世界的社会学》一文时,表示了如下不同意见:

> 作为一名非洲—加勒比海岛上的土著后裔作家,我发现我自己一直与那些激进的、描述使第三世界人民处于社会边缘的人类条件状况之社会科学文章不大协调同步……我们只不过是被剥夺了在"与现在正被迫进入该领域的后现代主义和后结构主义相关的那种新型时代划分策略"中说话的"结构性地位"(structural positions)而已。(McCarthy, 1988b, p.8)

我们将在第 6 章中仔细研究种族理论(有些种族理论已受了后结构主义的影响)。

Apple 在最近的其他作品中(1990b; 1992b)似乎更加赞同后结构主义的方方面面了。在《文本与文化政治学》一书中,Apple(1990b)写道:"我将告诫我们不要运用过度简化的种种观点,而且我还要指出那些形式更加新颖的文本性分析之重要性,这种分析重视学生实际上如何以文本为基础衍生出意义之政治学。"(p.4)作为他对 Hirsch 和其他古典课程理论家 1985 年那次攻击的继续,Apple(1992b)又提出主张,认为大众文化"需要做的不是在教科书中规定和兼容一系列能使我们所有人'从文化角度而言具读写能力'(culturally literate)的知识细则和概念,而是创造必需的那些条件,以便所有人都能积极参与到意义和价值观的创造和再创造中来"(p.10)。

其他把课程理解为政治文本的最近理论也都表现出了这一显而易见的转变。在《没有工作的工人阶级:非工业化经济中的中学生》一书中,Lois Weis (1990)提出,"我们不再是一个以劳资双方之间的原始斗争为特征的工业社会了。相反,我们正在跨进一个后工业时代,而这个后工业时代必定会以信息符号领域与更广泛的文化生产之间的斗争为特征"(p.9)。Philip Wexler

(1987)在批评政治课程理论时,也赞同下述这种关于符号的社会性分析:

这种新的社会理论,即符号学理论(symbolic theory)现在之所以是批判性的,仅仅是由于它把知识和文化方面的意义生产过程非具体化了,尽管在商业社会中,非具体化(dereification)的做法是一种最重要的社会批判形式。从社会角度而言,这种符号学理论很有批判性,这不仅仅是因为它描述了向一种新型的后工业社会/后结构主义符号学变革的过渡阶段,或正如 Bundrillard (1981)轻蔑地称之为"半城市化社会"(semiurgical society)变革的过渡阶段。(pp.126 – 127)

怎样才能创立能正确认识这些发展的研究呢?在 James A.Whitson,一位很杰出的、属于第二代政治学者的作品中,可能能找到这样的研究理论。

课程的构造:James A.Whitson

詹姆斯?

Tony Whitson 在哈佛大学完成亚洲研究专业的大学本科学习后,又在威斯康星—麦迪逊大学攻读法律。在威斯康星从事公众利益法之后,他又开始在威斯康星大学攻读"课程与教学"专业的研究生。后来他追随 Wexler 来到 Rochester 大学,并于 1985 年完成了博士学位的学习。他的著作(1988a,1988b,1991a,1991b,1992a,1992b)具体地阐述了把课程理解为政治文本的课程理论中出现的这种推论性转变。实际上,Whitson 著作中一个贯穿始终的主题就是:在经历了一个又一个特定的冲突之后有了如下发现,即把课程理解为政治文本的课程理论这一观念,或课程的政治性方面和非政治性方面的二分法,不过是推论性实践的典型产物,而这些推论性实践所隐瞒的与它们所揭示的一样多。Whitson 的课程探究观即研究教育形成(*Bildung*)与教育过程(*Bildungsprozess*),最终形成了他自己富有个性的视角,把过程(process)也包含在内,这里的过程,用 Grumet 的话说较为贴切,就是指我们"逐渐形成"(coming to form)的过程。Whitson 对于这一错综复杂的过程很感兴趣——即"一个社会在其成员的形成过程之中'成型',而其成员反过来又在他们出身的那个社会的形成过程之中'成型'"。Whitson 所赞赏的课程即形成(curriculum as Bildung)的这一认识,与 Wexler 的那种批判性社会心理学紧密相联。

杂释(Heteroglossia)。 Wexler 对 Whitson 的影响还表现在:Whitson 很重视那些源于经验且从符号学的角度来看是富有条理的、推论性的做法,通过这样的做法,有关教育现实的解释不仅得到公开证明,而且还被有效地强加

凡是带有"后"字的理论都是一种"短视"的理论,因为它无法概括它所描述的那一个事物的本质特征,只好它所批判的那个事物作为参照物为后一个事物取名。比如说,"后现代社会"其实是"信息社会"或"网络社会",但后现代主义的提出者由于不了解现代社会后的社会是什么社会,只好称之为"后现代社会"。

给人们(如 Wexler1981,1982b)。在一篇很重要的文章中,Whitson(1988a)集中研究了倡导教育"改革"的政治话语,这种话语所倡导的这类"改革"从表面上看好像是为了提高教育的"有效性"(effectiveness),实际上是给课程强加了种种限制。这种"有效性"大概是通过下述两种手段提高的:第一是阻止"政治方面的"要素"入侵"到课程中来;第二是支持家长的"选择权",即选择一种"非政治性的"但从教育角度来看又是"有效的"课程。Whitson 认为,这些改革者声称的他们现在正在做的一切与实际上他们正做的一切之间存在的那种自相矛盾,正是通过他们表达这些声称时所用的那种话语体现出来的。当他们声称自己正在反对"政治性"的"致污物""玷污"一种理想的、非政治性的(私下挑选的且从教育角度来看是有效的)课程之时,实际上他们正在贯彻实施一种可严重削弱课程的教育有效性的方案,加剧而且保护那种"排斥"行为,即:由于"政治方面的"而非"教育方面的"理由,来排除某些课程材料和活动。

Whitson 坚持认为,这些改革者的话语创造了属于它自己的关于知识、学习和意义的理论,而它的这一理论只是凭借这些改革者的政治性待议诸事项来决定的,并没有任何其他社会方面的、心理学方面的或教育学方面的现实依据。当他们在假装保护教育,以使教育不受政治"入侵"时,实际上是在强制性地推行一种政治性上足的教育理论,使他们的那种苛评的课程贬值行为合理化。除了课程的包容性或排他性之类的问题以外,教育还受到了"非政治性"课程改革话语中固有的那种关于知识、学习和意义的理论之腐蚀。

Whitson 的文章也论及了在 E.D.Hirsch 和其他已受到保守派教育改革家们支持拥护的那些学者的著作中发现的、被 Whitson 称做"腐败教育理论"(the corrupt theory of education)的内容。Whitson 在批评那些改革者取决于政治的话语之中隐含的那些理论假定时,运用了"杂释"这一概念,指的是把互相冲突的声音兼容并包在内。Whitson 分析了当前的学校改革,尤其是从右翼的利益出发,企图除去课程中的不同观点而进行的改革。为了达到这一"消除杂音"的目的,有时甚至动用了"审查"这一手段。(也可参见 Littleford,1983)

保守派究竟运用了什么手段才保护了这种大一统的、观点政见单一的课程呢?实证主义(positivism)(参见第 1 章)就是保守派意识形态实践所具有的一个基本特征。那么什么是实证主义?Whitson 解释说,实证主义代表的是提出二元论时所使用的那种推理方法、逻辑以及语言。Whitson 把"审查"举做一个例子。最高法院裁定,可以从学校、图书馆中强行撤去任何教材而无须解释为什么这么做的行为,就是"审查"。法院则裁定,当某一本书被撤去的时候,只不过是一件碰巧包含有某种思想的"物体"被撤去了,而并非这种

思想被消除了。在这样规定的时候，最高法院又赋予了家长拒绝接受某些学校教材的权力，这种权力就是“选择权”。为了有利于某种“秩序”的维持，这种推理方法就要运用排他性和消除不和谐音的方法了。保守派的改革家们声称：他们所支持赞成的课程是“非政治性的”，这就意味着他们把他们自己的文化作为优势文化来看待了。其他文化和意见观点则被夷平或消除了。有些改革，诸如 E.D.Hirsch 发起的改革，则声称：必须对所有的少数民族反复灌输主流文化，以便他们都能积极地接受并分享主流文化。Hirsch 和其他改革者相信，只有所有的少数民族都接受和分享主流文化，教育的“有效性”这一目标才能达到。不幸的是，在这样一种既具有“非政治性”且“有效性”又高的课程中，学生所能接受的只是这样一些信息，即能使学生日常生活中际遇的那些权力关系具有合法地位并“合情合理”的信息。

Whitson 问道：我们怎样才能超越现状的再生产这一现实，进入到一个更开放甚至更自由的社会中？在这个更开放甚至更自由的社会中，学生为了能够交往并做出属于他们自己的决策而学习设法在众多的话语中穿行的能力。为了回答这个问题，他提到了 Bakhtin 的“杂释”这一概念，即兼容并包所有互相冲突的声音。Whitson 坚持认为，学生必须勇敢地面对除他们先前的知识和经验以外的那些互相矛盾的思想。通过这种“际遇”，学生才能改变他们对自我以及周围的一切所持的观点。学生绝不能把各种供选择的表达方式和新的经历简化成易懂的、可能正好适应他们现有世界观的表现形式。换言之，把一个人所“际遇”的“差异”减少到最低程度，意味着把经验变得纯一均质。一个人可以把新的知识同化成先前就有的知识，致使一切都不改变。Whitson 主张进入“他者性”(otherness)，这样先前的知识和经验才不会帮助一个人理解“新”的知识。只有在“他者性”的空间里，对话才可能是真实可靠的，而新的理解只可能在真实可靠的对话中产生。

对于 Whitson(1993)而言，“杂释”并不是一个具政治性的方案。相反，它是现代社会中一个极其重要的语言先决条件。在 Whitson 的理论中，“杂释”这个概念并不是被作为一个推动政治议项的方法或策略介绍的。它只是语言学世界中的一个先决条件，而要想理解这一语言学世界中任何构成能力(此处的“能力”被视做是从非政治性这一角度出发而界定的教育目标)的内容，都必须要把“杂释”这一概念性先决条件考虑在内。正是因为社会表现出的这种“杂释”特征，才不可能有任何有效的逻辑依据作为这种狭义的课程存在的全部理由，除非找到一个具政治性的逻辑依据，以此作为一种从政治角度来看狭义的课程存在的全部理由，并不惜牺牲教育的能力和理解来支持这种狭义的课程。

宪法与课程。Whitson 在一次极为重要的研究中也运用了这种分析，研究那些在关于第一修正案的权力与课程之合法性冲突矛盾中揭露出来的话语。关于最高法院的决策对课程产生了影响这一点，Whitson(1991b)写道：

> 我的观点是：深奥微妙的学术理论绝不是惟一在制定和运用课程和教学理论时所使用的理论，还必须通过运用那些支持法律政治决策及其影响而后才能转变课堂实际，所以下述这一点非常重要，即：法官、律师以及政治家不应该被置于教育之外，让他们在对教育毫不知情的情况下空谈理论。(p.120)

Whitson 所持的这一观点似乎与 Strike(1985)的下述主张大体一致，这一主张即："审查"问题要比人们通常所理解的要复杂得多；此外，Whitson 所持的这一观点也与 Grabiner(1983)先前所作的批评相一致，当时 Grabiner 既批评最高法院关于赞助性行为的裁定，也批评了关于美国宪法与教育的有关理论研究(Grabiner & Grabiner, 1987)。

在 Hazelwood 与 Kuhlmeier 一案(484 US 260)以后，Whitson 的文章和分析开始从"情境"的观点入手了(1988；也可参见 Konopak, 1989)：

> Hazelwood 这一案例涉及到密西西比州一位中学校长阻止在学生报纸上发表故事的行为。法院裁定：因为学生报是学生课程的一部分，所以这位校长有权控制其内容，而没有触犯学生的第一修正案权利。(p.2)

Whitson 详细叙述了为什么这一决定标志着这样一个法律情境的戏剧性转变：即背离了师生要求第一修正案禁止审查、背离了学校中其他的交流渠道以及课程等规定。由于注意到做出这一决定的全部原由都取决于一个关于法学、政治理论以及教育的预先假定，所以 Whitson 开始着手写一篇长篇分析，力图分析第一修正案中的学生与教师享有的"言论自由权"，究竟是怎样与州、地方或学校当局在非推论性实践中所享有的那些权利相对立的，这些实践不仅涉及教育方面与法律方面的斗争和争议，还涉及社会方面、政治方面、历史方面以及社会科学方面的斗争和争议。他提议"首先要从如何解释宪法中赋予学生在特定的具体环境中享有'言论自由权'这类实际问题开始"。但接着他马上就指出："然而，如果我们没有弄明白关于普遍意义上泛指的'言论'与'自由'等问题，没有弄清楚究竟如何来理解和解释《宪法》、它的文本以及它的社会环境中出现的关于'言论'与'自由'等广义术语所表达

的意义的话，我们也不可能对上述学生在特定的具体情境中享有的‘言论自由权’问题有深入的理解。”(pp.8－9)

Whitson 认为，最高法院并没有按照制宪元勋们制定的那种没有历史背景的、非推论性真理之原型来行事，相反，是在起作用的历史政治因素的背景中行事的。直到保守派削减费用之后，“形式主义”(formalism)，即：遵奉法律的字面意义(如：为了使种族隔离的做法合理化而制定的“隔离而平等”原则)，与“实在主义”(realism)，即：承认外部的物质世界具有客观实在性，这两者之间的矛盾似乎正趋向于实在主义者的阵营了。从 19 世纪晚期的社会达尔文主义到 1954 年具有转折性意义的“布朗诉讼地方教育董事会”(Topeka, 347 US 483)一案(在该案例中，学校的种族隔离之做法被废除)，人们认为最高法院既反映了时代发展的一般趋向，又有助于促使知识中“范式转变”(paradigm shifts)的发生。

Whitson 继续对“最高法院的若干判例作了理论上的分析”。在回顾、分析了过去和现在的有关案例之后，他发现，虽然就最近的教育审查决定，最高法院的法官们公开发表了几种互相矛盾的观点，但是在如下所述的原则性提案上他们的意见却是一致的：

> (1)对于公立学校而言，学生的政治社会化是一个重要而且按照宪法来说也是正当合法的教育目的；(2)虽然从学校作为一个使学生社会化的机构所肩负的使命来看，通过审查排除某些不良影响的做法可能是正当合理的行为，但是，第一修正案不过是就学校官员对学生施加控制性影响的权力强加了一些限制。(p.71)

原则上的明显不一致是关于“认为违反‘言论自由’之规定时依据的标准”方面的(p.113)。“自由党的”法官们认为，自由就是对其他的思想观点和影响持“开放”的态度。其他的法官则坚持认为，尽管要接受审查，但是学生依然有权对被反复灌输给他们的价值观念自由发表意见，而且地方当局应该不受任何来自法院的干涉而自由行动。Whitson 总结道：“在我们最后对这些案例作了理论上的分析解读之后，这种更广义上的探究之特点对我们而言更像是个令人费解的谜了”(p.115)。因为这个原因，Whitson 提纲挈领地提出了“解释法”(approaches to interpretation)。这里，他把他称之为“Hirsch 的客观主观论”(the objective subjectivism of Hirsch)(即把主观的偏爱说成是客观的真理)与“伽达默尔的相对论”以及哈贝马斯的更加政治取向的理论作了对比。为了避免相对论者的“虚无主义的挑战”(p.123)，Whitson 又转而研究了原法

官,法律学者 Jerome Frank 的思想观点:教育中的社会化既是必要的,也是适当的。Whitson 写道:

> 但是,Frank 也指出,通过"意识之光"(the sunlight of awareness)所产生的"防腐效应"(antiseptic effect),至少一些先入之见对理解事实所产生的影响得以抵消。因此,这里我们还应该对法律理论也作些研究,这种研究应该以社会科学家们所作的有关重大发现为特征,这可能有助于"提高司法的公正"(包括保护"言论自由")。(p.127)

接着,Whitson 又运用一种结构符号学和解释学的解释方法对最高法院的裁决作了分析。Whitson 仔细研究了关于言论自由的那些话语,而不是言论自由的教义、历史或范式。为了举例说明,Whitson 分析了这些话语所具有的那种符号学的结构组织,以明确指出在这些话语的哪些地方存有解释性的意义。他发现,那些保守派的法官们把"言论自由"理解为"表达"(expression),也就是说,个体享有表达遍及他们思想中的、先前就被社会化了的那些适当观念之"自由"。而自由党的法官们则把"言论自由"理解为"'行动'(action)。在这种'行动'中,个体积极参与有目的的交流,并运用语言的那些创造力来产出新的意义,而这些新意义是在谈话行为自身形成的"(p.198)。此外,Whitson 还把教育比做"表达",把教育比做"行动",每一种比喻都代表着对学生主体性所持的不同观点、看法。虽然这种结构方法解释了法官们的看法背后存在的那些话语,却未能揭示出任何一种可用来衡量此类话语的方式方法。

在最后一章中,Whitson 对他的最后一种解释法作了说明,他称之为"后结构主义的重新解释法"(post-structuralist reinterpretations)。运用这种方法,则揭示出上述提到的那些互不相容的话语实际上是互相依存的。他写道:"虽然每种话语从结构上来看都拒绝认可另外那一种话语,但是最终却以它要否认的那种话语所内含的逻辑赖以存在。"(p.211)Whitson 又进一步发现,"解构性批评(deconstructive criticism)非但不会推翻作为'行动'或'表达'的话语对手;相反,解构可以展现两种话语各自怎样揭示出它们所赖以存在的理论承诺"(p.211)。这种主要的"理论承诺"(metaphysical commitment)最终会被证明是一种对非推论性"自我"实体的信念,这种"信念"要么被社会化成(或被融入)民主共同体的一部分(即表达),要么在充分发挥具批判性的个体能动性之后,被社会化成行动(或行为)。就像他的良师 Wexler 一样,Whitson 也转向了后结构主义,以提供一种裁定这些法律与课程问题的途径。

为了探究文本的意义，Whitson 引用了德里达（参见第 9 章）的话，来指出意义的延期性和非在场性（meaning's deferral and non-presence），因为如果没有一个介入性的符号来干预调停的话，那么意义这个自在之物是不可能被人了解认识的，而这个介入性的符号本身也必须被人解释。意义存在于解释之中。Whitson 坚持认为这不是相对论。此外，他还补充说："担心或害怕解构是虚无主义的起因，这是错误的。之所以会犯这个错误，主要是因为我们相信我们惟一的选择是不能实现的客观主义（unrealizable objectivism）"（p.229）。Whitson 转而求助于"非结构主义的（或皮尔斯的）符号学"，以期形成一种实用主义取向的解释：

> 实用主义取向可能形成一个由符号学和解释学组成的综合体。从这个意义上来看，解释现象学（hermeneutical phenomenology）把认知的视域视做实用主义的，而符号学则可作为一种工具来描述认知视域的方方面面。这使人们有可能更加清楚地反思那些使"视域融合"（fusion of horizons）得以发生的种种转变。（p.244）

Whitson 相信，皮尔斯（Peirce）的实用主义既可避免虚无主义，又可避免一个关于原始先验的假定，而这个假定是通过寻求一个与原型（*arche*）相对的目的（*telos*）得以表示出来的。最终，它是一个关于"权力"的对话（p.272）。这就是常常提到的社会科学研究者们眼中的"地方"（place），而且这也包括课程理论家们和教师们的声音在内：

> 一个必然结果……就是：关于学生第一修正案权利的总的话语需要教育界提供信息（教育界提供的信息应与法律界学者及社会科学家们提供的一样多），这些信息包括我们对影响学生言论自由以及影响为行使学生第一修正案权利而需要的保护范围之因素了解多少方面的信息。此外……，在我们自己的职业领域，我们也应该始终推动第一修正案权利的贯彻实施，而这可能超出了法院规定的保护范围之列。（p.274）

要从对话的角度出发探究"目的"，需要杂释（heteroglossia）和教育过程（Bildungsprozess）的那些基本要素，而且"教育过程"可能更为重要一些：

> 一个形成性或发展性过程的"目的"即：随着对解释性话语中的意义之文本性特点的理解，政治界将认识到——在它自己的自我形成过程中，除了要

解释和影响学校中每个学生的教育过程以外，还必须要解释和影响那些更加专业化的解释性团体的自我形成过程。(p.277)

在获得了这样一种关于能动性与团体之间、社会化与自由选择之间的课程方面的循环论证逻辑之后，Whitson 指出，我们和我们的学生可以坚持捍卫这种"成为我们自己的自由"(p.277)。Whitson 最后所说的话似乎表明他转向自传理论了。毫无疑问，Whitson 的理论无论就其广度还是其复杂性而言，都是值得注意的。就像 Wexler 的理论一样，Whitson 的理论也需要一批专家学者来认识其重要性。

知识即社会实践：社会实践即推论性结构

知识就是力量。最近对于把课程理解为政治文本的理论研究已确认：在后工业社会中，经济生产的主要形式是符号的生产，即信息、图像(电视、电影)、标记(包括广告)等的生产，而不是物质产品的生产。正如我们特别指出的那样，Aronowitz 已经提议，把这一根本变化考虑在内的课程可能会成为一种大众文化课程(a curriculum of popular culture)，其中，这些符号的生产过程就是至关重要的内容了。Aronowitz 的这种大众文化概念与大众文化批评中提到的"大众文化"的概念是截然不同的，有些人早就认识到后者实际上是"20世纪 60 年代晚期和 70 年代的一个披着羊皮的教育之狼，而且作为另一种霸权策略被迅速弃绝，实际上是主流文化对青年文化的一种同化"(Block & Reynolds, 1991)。相反，Aronowitz 的课程却是一种关于大众文化生产的课程，其中，学生会写出、产生他们自己的想法和观点，并按照他们自己的想法观点行事。这样的课程会起到一种反文本的作用(Aronowitz & Giroux, 1991)。Wexler(1987)对这种课程的看法也与此相似，只是可能更复杂一点：

> 最困难同时也是最有希望的一条出路就是——积极地"挪用"那些历史变化所揭示出来的"意识"，即意识到知识、科学和教育中所深蕴的社会政治具体特征，并追问今日公立学校实践中所蕴涵的东西。在一个符号学的社会而不是工业社会中，知识就是力量。(p.192)

知识就是社会实践。知识就是力量；知识还是一种社会实践。近来，Wexler 一直在继续把制度化了的知识作为社会实践来研究。在他的《文化变革、科学与大学》一文中，Wexler(1990)认为，"其实，社会科学也可以被看做是身为社会运动主体的各社会群体把历史上有重大意义的具体文化实践制度

化的产物"(p.83)。正如组合主义[1]为了从技术上更有效地解决生产问题而消除了某些制度方面的界限一样,在最近的理论中,传统的学科界限和学术界限也逐渐模糊了。Wexler(1990)指出:

> 制度化了的合法知识之非制度化、分解、非具体化将会采用什么形式还不能肯定……[后结构主义]可被看做是我称之为"符号学社会"(semiotic society)的这种新社会形式的一个方面。一个"信息组合主义"社会(a society of informational corporatism)会鼓励其成员违抗西方科学和欧洲人文主义的那种基本要素式的知识……文化运动的这一过程是知识的基本成分,而知识则是这种文化运动过程的表现形式。对合乎逻辑的思想进行分类时凭借的依据和衡量时采用的标准是社会运动,而不是社会组织。(pp.86,89)

按照这种观点,课程就是力量,而且不仅仅只是再生产的力量。课程还是社会运动。比起20年以前政治取向的课程学者们的理解,现在Wexler是从一种更具深远意义的角度出发,来解释如何把课程理解为一种政治文本。

作为"他者"(other)的女性。对于20世纪70年代和80年代初期那些政治取向的课程学者来说,女性主义最初是被归入阶级分析中的,但是不久,女性主义课程理论研究就不再处于那种附属的次要地位了。到了20世纪90年代,女性主义理论和性别研究已是课程理论中最为重要的分支之一了。正如我们在争论部分中看到的那样,女性主义理论已对马克思主义作了批评(Ellsworth,1989;1990;1992;也可参见Grumet,1988b;Lather,1987,p.33),并认为:在历史上,性别歧视先于资本主义和阶级斗争、阶级剥削,因此,现在性别歧视就更加重要一些。Aronowitz概括了女性主义对政治课程理论的批判:"女性主义对马克思主义的批判主要集中在把女性作为文明过程中的他者性这一问题上"(Aronowitz,1990,p.92),这个概括既一针见血但又不太全面。自抵制理论阶段的初期以来,马克思主义者们就已经开始尝试把性别问题考虑进来了(Apple,1982c,1983,1986,1990b;Giroux & McLaren,1989;Aronowitz & Giroux,1991;Giroux等人,1989;Weis,1990;Wexler,1987)。

身份(identity)。最近政治批判的另一个主题是"身份"。在《工人阶级的身份与虚假的幻想》一文中,Aronowitz(1989)描述了身份的形成,尤其是身份在工人阶级中的形成。他把身份的形成与大众文化和课程联系在一起,声称

---

① 组合主义(corporatism),又名社团主义,指一种把整个社会纳入极权国家指挥下的各种组合的理论和实践。——译注

学校教育的一个主要目的就是否认身份，Pinar(1975a)早先也曾提出过这样的看法。在 Aronowitz 看来，学校的职责就是"先剥夺原来属于一个学生的一切，然后再根据代表优势社会秩序的、拥有支配权的知识分子所施影响的界限，对他/她进行结构重组"(Aronowitz, 1989, p.200)。他特别强调，那些得以成功地实现"结构重组"的学生是以其种族特点、民族渊源和性别为代价的，所有的这一切都被学校剥夺了。对于工人阶级的学生而言，"归顺于课程"表现出他们强烈的社会流动愿望(Aronowitz, 1989, p.200)。其他的批判学者们则使用了"主体"(subject)这一概念，以期把女性主义批判(参见 Ellsworth, 1989)和后现代主义的方方面面(参见 Martusewicz, 1992)都纳入进来。就这一点，Hammer 和 McLaren(1991)曾警告说：

> 任何人都必须要留心庸俗黑格尔哲学中固有的那些危险，因为它通过使用一个大男子主义的、独立存在的、笛卡儿哲学的"主体"(subject)概念，使得"解放"(liberation)成了一个带普遍性的广泛观念。我们认为，批判教育学必须要运用一种辩证的阐释方法，这样就可以避免出现一个大男子主义的"自我"(self)概念，以及种种基于庸俗黑格尔哲学与"他者"(the Other)面对并否定"他者"的、以欧洲为中心的、父权制的"解放"(emancipation)之叙述。(p.45)

然而，许多女性主义理论家们对这一点还认识不够。

其他学者们也发现批判教育学学者们对于"身份"和"主体地位"(subject position)这方面发展还不充分。除了 Paul Smith 对 Giroux 著作所作的批判以外，Wexler 在 Rochester 大学时所带的博士生 Stephen Apple 也对 Giroux 的著作作了批判，Apple(1992)认为，政治课程理论对一个很重要的方面未作充分的分析，即"身份"或"主体"形成的实际过程。Apple 相信，要想把"身份"或"主体"形成的实际过程如实地描述下来，就必须要把重视潜意识的心理分析引入到政治课程理论中来，以期解决这一发展不足的方面。心理分析实际上早就被引介过(参见 Louise Tyler, 1986; Grumet, 1976b; 更早的引介，参见 George H. Green, 1992)。正如我们会在第 7 章和第 10 章看到的那样，心理分析对当代的女性主义理论和自传理论都产生了影响。

一个具吸纳性的概念(an incorporating concept)。批判教育学已努力使自身在那些易受影响的敏感领域(Ellsworth, 1989, 1990)，如性别、种族和后现代主义方面，做到灵活变通、具吸纳性。1989 年有一篇题名为《批判教育学与后现代主义的挑战：走向一种批判性的后现代主义解放教育学》的文章，是很

能说明这一点的。在这篇文章中，Peter McLaren 和 Rhonda Hammer(1989)致力于拓展批判教育学，把后现代主义纳入其中。他们开始就首先指出，后现代主义的一个关键特征是：把意义与表象分开了。说的简单一点，就是：表象是独立于现实而存在的，而过去人们则推测表象是源于现实的(有关这种看法的详尽叙述可参见第9章)。从"主体性"(subjectivity)方面来看，这意味着"与现代主义相联系的'主体的异化'(the alienation of the subject)已经被'主体的分裂'(the fragmentation of the subject)所取代"(p.31)。考虑到这种历史文化背景，那么后现代主义对批判教育工作者们提出的挑战就是"在人类的苦难、统治和压迫等问题上表明立场和态度，并带着勇气和坚定的信念生活下去，同时要认识到知识永远是片面的、不完整的"(p.32)。

后现代主义批判教育学的核心是：详尽论述"自我"与"他者"之间的关系。"差异"教育学(a pedagogy of "difference")就是这样一种教育学，其中，"他者"既没有被洋化，也没有被魔鬼化，只是"致力于查明'自我'与'他者'在特殊性(specificity)与能力(ability)方面存有的差异，以期提供一种批判性地看待社会关系和文化实践的观点"(p.34)。McLaren 和 Hammer(1989)对此概括如下：

> 就其本质而言，批判教育学是一种混合而成的"杂交"教育学(a hybrid pedagogy)……除了有理论基础之外，从伦理角度来看，它也是根基深厚的；它认为，我们无论是作为教师、家长、学生还是教育管理人员，都应该是一个富有批判性的公民，都有责任来改变现存经济结构所造成的财富分配不公平、资源分布不均匀、儿童贫困化、贫困女性化。(p.40)

他们继续指出："这种批判教育学观念为批判教育学家们提出了一个更急迫的任务，即为女性主义教育学形成理论依据"(p.41)。出于支持和赞同 Mary Daly 先驱性的女性主义理论(p.42；参见第7章和 Reiniger，1982；1989)，他们写道："为了应对目前历史形势下女性殖民化的挑战，尤其是北美环境下女性殖民化的这一挑战，教育家们必须找到一个办法，使课堂中女性们的声音被人们听到"(p.46)，这一理论任务部分地需要"发展形成一种批判性语言(a critical language)，这种批判性语言既能使我们在历史中找到我们自己，并使我们作为积极的主体再创造我们自己，而且还能使我们把自己的真正需要与人造的愿望(manufactured desire)区分开来"(p.49)。用他们的"新资本主义的后现代时代"(the postmodern era of neocapitalism)这一术语来说，就是："批判教育学必须成为一种理论上和策略上的方法，来揭示用以解决每个主体在想

像这一层面上意识形态矛盾之方法;批判教育学还必须成为一种工具,从政治角度向消费者资本主义(consumer capitalism)中的统治结构提出质疑。"(p.50)最后:

> 我们谈到的这种批判教育学还必须反对把描写与表象、信息与知识、语言与现实等等不同的东西合并在一起。同时还必须反对这类"合并物"为之效劳的那些制度方面和权力方面的结构组织……在这个后现代主义时代,批判教育家们的职责就是……建构一种解放课程(an emancipatory curriculum),为了有助于学生批评并超越这个后现代主义时代下'致人失能的那些状况'(disabling conditions),这种课程会使大众文化方面的后现代主义状况合法化。(pp.54-55)

McLaren 和 Hammer 的论证表明,"批判教育学"实际上是一种灵活变通的思想,富含后现代主义和后结构主义的种种观念。正如我们不久就会注意到的那样,McLaren 的理论研究是很值得注意的,因为他的理论研究具体体现了政治理论即将面临的危机,即关于后结构主义与批判理论过分扩展、过分吸纳以及无法测量的危机

古老的幽灵似的"抵制理论"。就在 10 年前,再生产理论由于其还原论或简化论方面的特征而被摒弃,取而代之的则是能动的抵制理论。在 20 世纪 90 年代初期,也就是现在,在一个后现代世界中抵制理论也要因为其过分简单化而要被摒弃,这个后现代世界带有新的历史能动性,并把边缘性话语整合在一起。就像 10 年前 Apple 和 Giroux 批判再生产理论时那样,第二代政治取向的学者们现在又在批判抵制理论。例如 Apple 在威斯康星大学时所带的博士研究生 Leslie Roman 就坚持认为,抵制理论这一观念"把工人阶级创造解放性社会改革之具体实践中所表现出的潜力理想化了"(Roman & Chiristian-Smith,1988,p.143)。Aggleton(1987)和 Whitty(1985)公开谴责抵制理论,认为抵制理论把社会成员的"意向"(intentions)和行为还原成了一种单一的结构主义类型学(a single structuralist typology)或者"挑战逻辑"(grammar of challenge)(如冲突与抵制)。此外,抵制理论中还有一个引起"阶级要素主义"(class essentialism)的危险(Roman & Chiristian-Smith,1988,p.143)。最后,在那些抵制理论从中起了作用的、关于大众文化的研究中,存有这样一种趋向:向马克思主义的生产力逻辑(a productivist logic)表示敬意,而这种生产力逻辑则把男性对女性的统治支配视做商品生产和雇佣劳动领域中对工人(通常假定为男性)的剥削所造成的后果"(Roman & Chiristian-Smith,1988,p.144)。

，抵制理论还存在什么问题呢？Barry Kanpol(1991)在他对教师抵制所作的研究中指出，抵制理论中缺少的“一个至关重要的概念就是群体团结(group solidarity)”(p.135)。Kanpol 声称，他注意到教师们所做的一切都是为了破坏主导的关于竞争之意识形态、破坏人们视为理所当然的关于成功的观念、破坏偏见以及权威主义(authoritarianism)。在 Kanpol 的研究中，教师们在一定程度上“一致行动，并坚持他们的‘交互主体性意识’(the intersubjective consciousness)，这种‘交互主体性意识’不得不直接应对他们个人的、政治性抵制行为变化情况”(p.146)。

政治课程理论在其早期阶段就已经被再生产理论和抵制理论予以合法的形式了。很明显，这些理论一直在遭受批判。对个人主义和被动性的批判(Giroux 的“绝望的话语”)现在已被能动性、团结一致、身份以及大众文化等观念所取代。对于这个被过分扩展了的理论分支而言，下一步会是什么样子？它会以某种可以认可的形式继续存在吗？Joe L. Kincheloe 一直致力于在这一理论的早期阶段与目前这一危机之间架起沟通的桥梁。

一个强有力的工具？Kincheloe 的后现代政治理论。 Joe Kincheloe (1993b; Kincheloe & Steinberg, 1993)深信：后现代主义可以被用来推动政治改革。Kincheloe 综观全局的理论研究很好地说明了政治理论目前正处于一个极具扩张性、吸纳性的阶段，包括这一理论为引进并运用后现代主义而作的努力。Kincheloe (1993b) 的后现代政治观以解放神学(liberation theology)(p.72)、关于地方和差异的理论(p.69, p.215)、女性主义和性别理论(pp.154－155; p.214)、荣格的同步性(Jungian synchronicity)(p.171)、生态学(p.172)、大众文化(p.85)、质性研究(p.91)为特征，而且还受了 Giroux 和 Peter McLaren 尤其是后者的影响。

在《走向一种教师思维的批判政治学：绘制后现代主义》一文中构建后现代主义时，Kincheloe 所受 Giroux 和 Peter McLaren 的这种影响是显而易见的。一方面，后现代主义似乎有点不吉祥：“后现代主义教育学的使命是拯救意义，甚至是在我们清楚地认识到通过后现代信息全景(the postmodern information landscape)可能造成意义毁灭”(1993b, p.85)。另一方面，后现代主义又很值得成为课程的中心：“后现代主义课程中最引人注目的是关于传播媒介的研究，这种研究不但分析了电视、广播、流行音乐、计算机等等诸如此类的宣传工具可能产生的影响作用，而且还讲述了如符号学、电影分析、人种志等后现代主义的研究形式”(p.91)。(参见第 1 章关于 Kincheloe 对当代课程研究所作的建设性概述之讨论)或许在 Kincheloe 看来，后现代主义既是一种威胁，与此同时又是一种可能性；既是政治压迫的另一种表达方式，与此同

时又是进步变革的一个工具：

> 当后现代主义以一种批判性的意义体系为其理论依据，而这种意义体系又关注为了实现下述目的的问题之时，如：使个体更富批判性地理解自己以及自己与社会之间的关系；通过致力于经济和社会公正来查明和改变那些妨碍平等民主社会发展的社会环境；把“世界观和自我概念究竟是如何形成的”这一问题置于历史情境中来研究等，此时，后现代主义就成了一个强有力的促成社会进步的变革工具。(1993b, p.5)

由上述可看出，如果后现代主义不被谨慎小心地加以限定的话，那么后现代主义的缺憾会有很多，可能还会给政治课程理论带来危险。尽管如此努力地把后现代主义纳入了其中，但是对政治课程理论来说，这似乎仍然是一个威胁。在最近的一篇与 Shirley Steinberg(Kincheloe & Steinbery, 1993)合写的、专门讨论认知理论的文章中，Kincheloe 对后现代主义的缺憾似乎少多了。后现代主义在他和 Steinberg 的“后形式思维”(post-formal thinking)观点中的体现也相当完整(参见第 9 章)。

政治理论面临的危机。或许没有哪一位政治学者的理论研究能比 Peter McLaren 最近的理论研究更清楚地反映当代政治课程理论所面临的危机了。McLaren 已试图把更多的后现代主义的方方面面吸纳到他的政治性教育学观点中，虽然 Giroux 也作过相当大的努力，但与 McLaren 相比，吸纳的方面就要少一些了。后现代主义和后结构主义所带来的这些去中心化的后果(the decentering consequences)，逐渐削弱了被许多人视做政治观中潜在的权威主义的东西，包括它那掩藏不深的伪善(self righteousness)和为了赢得忠诚而使用的“阶级内疚”(class guilt)(由于对工人阶级错误的认识而导致)(Beyer & Wood, 1986; Wexler, 1987)。在逐渐削弱马克思主义课程理论中这一重要的精神动力因素时，后现代主义对政治课程理论构成了威胁，因为这一课程理论在过去 20 年中早已认识到这一精神动力因素。究竟后现代主义是预示着政治课程理论之终结(可以肯定，Apple 呼吁回归到“阶级分析”之问题上来是因为这一预感)，还是预示着其“概念重建”已扬弃“再生产理论”和“抵制理论”而朝向把诸如“身份”、“主体形成”等后结构主义类目作为中心的组织思想，暂时还不得而知。

在一篇发人深思的、题名为《去中心化的文化：后现代主义、抵制与批判教育学》(Peter McLaren, 1991a)的文章中，McLaren(1991a)写道：

这篇文章旨在从后结构主义理论的角度出发为教师们介绍文化这一主题。我将会谈到在关于文化的辩论中出现的五次相互关联的运动：文化与后现代主义时代；作为一种话语的文化；作为多种声音的文化；作为抵制的文化；以及作为他者之话语的文化政治学。（pp.231－232）

McLaren解释说，文化可以被理解为"一个被争夺的领域（a contested terrain），这个被争夺的领域是多种价值的声音和权力的中心"（p.283）。在McLaren看来，当代教育学理论中一个至关重要的问题就是：学校在塑造学生身份的过程中起何种作用。

McLaren超越了政治课程理论早期阶段共有的那些古老的二元论，诸如思想与行为、理论与实践、学术研究与现实世界之间的二元论等，支持赞同的是"一种激进的、把文化作为一个话语或文本的领域来重新概念化的思想。也就是说，'把文化作为一种话语来谈论'就是指'把话语列入福柯所说的推论性领域中'"（p.235）。采纳这样一种观点意味着什么？文化作为一个推论性领域是由多种多样的声音组成的，也因此这样的文化不会支持某一国家课程，甚至也不会支持一种详细反映了那种声音之"多样性"的国家课程。他还继续指出，即使是关于性别歧视和父权制的文化也不会是一元化的。McLaren（1991a）写道：

文化并不是无缝的（seamless）或浑然一体的（all of one piece）。例如，如果我们研究一下父权制文化，我们就会注意到，父权制文化并不是大一统地压制人的。并不是关于父权制文化的一切都是具压迫性的，因为文化空间确实是处于开放着的状态，在此，压迫性的话语是能够而且已经被女性提出质疑了的……话语既被人们作为中心话题争执讨论着，又被人们所抵制。（p.240）

女性主义学者们可能不能接受这个对父权制文化所作的评价，因为在这个评价中，父权制通过给予女性说话的机会而表现出了其善良的本性。

McLaren又开始详细陈述他的文化观——文化即一个多样化的推论性领域——会产生的那些后果，其中，声音和身份成了至关重要的概念。那么这种文化观对教师提出了什么要求和建议呢？McLaren（1991a）写道：

批判教育学应该反对如下这种观念，即：所有的文化现实都必须遵循一种处于优势的叙述形式，或者所有各和各样的文化现实都必须被予以表达，

因为显而易见的是——这些文化现实中许多都包含有种族主义、阶级主义及性别主义等方面的假定。这里的关键不是简单地坚持文化的多样性，好像要把文化变成一个活生生的当代各种选择(如多元主义)的博物馆，而是要坚持一种批判的多样性(a critical diversity)。批判的多样性意味着：各种选择必须被看做是社会实践，而这些社会实践本身是从历史和社会两个角度构成的，所以教师必须要识别这些文化方面的各种选择是具解放性的还是压迫性的。因此，自由就成了一种必须在话语中才能获得的东西，而不是在支撑它的社会实践以外追寻的东西，似乎在社会的物质世界以外，如在某些形而上学的理论领域，以某种方法也能找到自由……教师们必须在一大堆错综复杂的可能性话语中做出选择，决定哪些话语该砍掉，哪些话语该抛弃，哪些话语必须要被非自然化(denaturalized)和民主化，哪些话语又必须要被"开放"，以作为抵制和政治斗争可能的核心问题。(pp.247－248)

在这一部分，显然 McLaren 已大大背离了 Willis(1981)的亲密战友的讨论范围，即讨论阶级矛盾、对制度权威的蓄意破坏，以及古老的马克思主义者们偏爱的总罢工和在街上设置路障等一系列做法了。在 Apple 等更以经济和阶级为导向的马克思主义者们看来，McLaren 似乎已涉足形而上学的理论领域了。然而，从后结构主义的视角来看，McLaren 却是相当正确的。严肃的斗争和抵制并不是关于课堂中的不规矩的行为举止的；相反，作为一种"推论性的立场"(a discursive position)，种种相异的话语错综交织于其中，互有分歧，反映并形成了一种政治性场所(a political location)，有着其自身的局限性和良机，因此他们需要面对一个个体的自我(one's self)。从后结构主义的角度来理解，政治斗争是"推论性"的；它包括破坏思想模式的稳定，这种思想模式最终是不可能二元论地与身体行为或"行动"分开来的。

从这一点来看，McLaren(1991a)已认识到："从伦理道德的角度采取行动，就意味着带着某种叙事性身份采取行动……个人的历史通过扩展其道德责任感而把集体的历史也包括在内，从而以政治行动的形式表现出来了。这种叙事性的自我永远都处于危机之中，因为它拒绝把他者简化还原成任何表象(原文如此)形式"(p.251)。然而，McLaren 现在却又返回阶级斗争及历史必然性了。McLaren(1991a)曾说：

我们……绝不能断然摒弃"整体性的梦想"(the dream of totality)。虽然可能许多公共领域里都在发动一种对抗政治学(an oppositional politics)，虽然后现代主义视域中各群体的微观政治利益可能迥然不同、差异悬殊，但是，我依

然相信:我们所有的人都应该一致努力,朝向我们都很渴望的那种暂时性的、甚至是昙花一现的"整体"(totality)目标努力……我们必须竭力使我们自己摆脱那些"推论性决定"之束缚(discursive determinations),并且努力通过想像我们可能成为另外一些"自我"来创造我们自己。我们必须通过重新发现我们曾经是谁、现在我们是什么、我们如何看待自己以及运用什么话语之后我们将成为其他样子等一系列的思考,以形成我们将成为什么的多种可能性……我们必须去改变现实而不只是简单地改变我们关于现实的观念,虽然后者是前者的前提条件……用心理分析的术语来说,我们可能会担心:我们对那些使我们成为人类主体的内在矛盾的一无所知,可能会导致一种"被压制的复归"(return of the repressed)。(p.252)

最后,而且迄今为止,McLaren已经回归政治学者们更为熟悉的认识论基础。把文化作为一个推论性的领域这一观念,对他而言已有些淡漠,而且,他已重新采用了"现实"与"我们关于现实的观念"这一二元论。在一个从推论角度来理解文化的世界上,决不会有如此简单的区分存在,而且McLaren早先的理论中也似乎没有如此简单的区分。当然,我们的意思并不是说这个问题是McLaren造成的;也就是说,我们绝不能把这个问题简单地理解成McLaren前后矛盾、反复无常。相反,真正的问题是当代政治课程理论所面临的危机:即如何使关于政治学的两种观点调和一致、并行不悖,换言之,要把罢工和设置路障之类的事埋在心底,用一种更为复杂的政治学观点指导我们所思所做,使政治斗争的场所发生改变,例如,在一个符号学社会中,政治斗争的场所就应该是在符号学领域,而不是在街上。

马克思主义要求它的支持者们坚持说:他们熟知历史;他们包含并体现了道德和伦理学;他们讲授策略。这种自以为是在McLaren的理论研究中时有出现,现在依然冒着教条主义的危险。在他人看来,McLaren一方面似乎冒了诸多风险,另一方面又似乎行事小心谨慎,似乎有悖常情。或许,老式的马克思主义不能再在美国的课程领域中处于统治地位了。那可能是"一大灾难"(Apple,1992a),虽然这种判断只代表一小部分人的观点。后结构主义的批评家可能会说,McLaren的理论研究虽然在一定程度上做了传统马克思主义因其思想与行动、理论与实践、现实世界与学术研究等等之间的二元性而做不到的事情,但是终究还是在政治方面过于傲慢自大,自以为道德境界很高;也就是说,McLaren的理论研究就好比一个"比赛场地"(a playing field),在这个"比赛场地"上,对话或者言辞上的论战(Bridges,1991,参见第6章)就是游戏规则。正如Sears(1992b)误会的那样,这其实不是脱离了现实世界,而是

对现实世界的确认。McLaren 最近的理论研究对于把课程理解为政治文本之项目是非常重要的。在他的理论中,后现代主义和后结构主义造成的那些问题可能会被解决,但也有可能解决不了。显而易见,这一课程理论分支的未来是很成问题的。

对于一个拥有如此大量杰出智力财产(如文化资本)的领域而言,此类风险就不是谨慎小心的问题了。对于 Apple 而言,有人建议他明智而审慎地运用后结构主义的方方面面。更为重要的是不要忘了阶级的力量以及传统的马克思主义对再生产的重视所产生的影响力。20 年前,这一领域的激进分子 Apple 就把他自己定位为一个保守派,或者正如一个马克思主义者可能会说的那样,历史把 Apple 定位成了一个保守派。Giroux 一直都对抵制理论的精神忠心耿耿,依然在支持斗争,极力煽动他的拥护者们起来推翻这个万恶的帝国。他最近的理论已经变得更加多样性了,不但吸纳了后结构主义,而且还从美国黑人女性主义理论中吸纳了洞见,以期能形成一套涉及"边界交叉"(border crossings)的、复杂的抵制理论。Wexler 则以或许是最复杂精深的方式把后结构主义作为新社会结构所具有的一个推论性方面纳入了其理论中。因为 Wexler 总是用一种严格刻板、顽固不变的法兰克福学派的视角来解释社会和历史,同时还吸纳入女性主义、符号学和后结构主义的部分观点,所以它的理论现在依然是最现代的、彻底完整的政治观的一个例子,比 Apple 的理论更为复杂,这是因为 Apple 的那种经济学家的思维倾向使得他的理论向一种还原论的方向发展,即重视阶级和诸如教科书之类的典型产物。Giroux 的著作,因其理论上的多样性、相对而言的简单性以及其数量之多,目前为止是把课程理解为政治文本的理论中最为引人注目的学术成就了。Bowers 的著作受了现象学、批判理论、存在主义以及生态学理论的影响和启示,处于一种既振奋人心、又不太受人欢迎的位置。McLaren 已大大背离了 20 世纪 60 年代的那种政治观;他已涉足于后现代主义/后结构主义的理论领域,但迄今为止,他还试图回归一种可辨认的、较明显的政治观。下一步他会如何发展自己的理论,可能不仅决定他是否在名气和影响力上会紧随 Giroux 之后,还可能决定种种政治话语本身会朝哪个方向发展。

从 20 世纪 70 年代晚期看 20 世纪 90 年代。有一位学者,她的理论在 20 世纪 70 年代的再生产理论学术成就中非常重要(参见 Anyon,1979),在消失了一段时间以后,现在又回到了把课程理解为政治文本的理论论争中。这位学者就是 Jean Anyon。她重新参与论争时直指这一理论所存有的张力,主要围绕后结构主义和女性主义理论。在《马克思主义和社会主义的女性主义之撤退:教育中的后现代主义理论》(1992)一文中,她的分析其实是在公开反对

过去十年中把课程理解为政治文本的理论所发生的那些推论性转变。谈到课程理论研究中对于后结构主义所作的第一次重要解释，也就是Cherryholmes(1988b)的《权力与批判》一书时，Anyon(1992)这样抱怨道：

> Cherryholmes的文本(1988b)表现出了他一直想要超越的那种思维和评价方法的根本特征；他没有按照他所采纳的那些基本理论假设去论述。他的文本反映了后现代主义方法存在的一个根本性问题，那就是：所提出的那些基本理论假设在实践中都得不到执行。(p.16)

谈到Patti Lather对后现代主义所作的长篇大论式的详尽阐述时，Anyon(1992)评价说："Lather的理论研究和教学工作(即她的实践)并没有达到她预期的那些理论目标"(p.19)。其他受了后结构主义之影响的女性主义者，显而易见地成了那一影响的受害者：

> 当我们读到后现代主义理论文章中对"地方"(local)的分析时，例如Ellsworth对课堂动力学和制度性种族主义的分析，我们实际上是在阅读已经被小说化了的理论叙述……我认为在Ellsworth的分析中，可感受到这一点：基于一种或多种"宏大叙事"的关于社会压迫之系统本质的假定，影响了她和她的学生所作出的那些决定。(p.22)

Anyon进一步指出："渗透于Ellsworth实践中的理论假设远远超出了她原来试图作为依据的那些。当后现代主义这种理论提出了'保持地方性'(stay local)这一不可能做到的要求时，实际上她的分析却表现出了切实的全球性特点"(p.23)。

接着，Anyon又对Giroux加以评论："Giroux忽视和排斥其他人的声音"(p.26)。谈到后现代主义理论，尤其是Giroux和McLaren的后现代主义理论时，Anyon(1992)写道："这一理论主要是满足其提出者的兴趣和利益的"(p.30)。她进一步指出："有用的理论既不会是全面的，也不会完全为了此时此地某一特定目的而只适用于某一个场所……Janet Miller(1990)最近的著作在理论说明如何培养教师的个人能动性时，就举例证明了这种中域理论(middle-range theory)的运用"(p.32)。(我们已在第4章提到Miller的理论；关于她的女性主义和自传理论，可参见第7章和第10章。)在回到理论和实践之间那种古老的二元论时，Anyon(1992)提醒道："理论必须要提出能够贯彻执行的建议……从政治角度来看，我们现在作的学术研究必须要比过去在社会

方面更有建设性"(pp.33－34)。Anyon 对政治理论最近进展的不予考虑,实际上是提供了另外一个衡量标准,供人们评价判断这一理论分支在过去的十年中到底走了多远。

不是危机吗? 与 Anyon 的评论文章截然不同,W.B.Stanley(1992b)写了一篇详尽的、支持性的、关于把课程理解为政治文本的这一尝试之历史文章。其中,W.B.Stanley 把这一尝试与改造主义(reconstructionism)联系在一起(参见第3章),并在结束时注意到后结构主义在政治课程理论中可能起的那种作用(或批判教育学,这一术语与 Giroux 和 McLaren 的著作尤其关系密切,却被 Stanley 采用)。Stanley(1992b)就后结构主义对政治理论家之作用提出了三个相关问题,即:(1)后结构主义不是虚无主义的,因而也不是与政治课程理论不相容的;(2)此外,后结构主义有助于更加精深地理解"我们的社会文化环境及其是怎样形成的"(p.205);(3)后结构主义有助于反霸权的反思性实践,如有助于抵制社会现状。依赖于 Whitson 的著作(1991;参见本章前一部分及第9章对他著作的报道),Stanley(1992b)把"文本性"(textuality)这一对后结构主义至关重要的概念界定为:"我们人类存在所具有的那种有形的本质特点,在我们的制度、推论性实践以及权力结构中的表露体现;所有这一切都作用于那个由符号和编码组成的多样性的动态结构体系之文本环境中。"(p.205)

这样的一个关于"文本"的概念,除了表明"能动性运用于其中的那些更普遍的决定论结构(deterministic structures)(如,语言)"(p.205)以外,还表明了"人类能动性的结构"(structures of human agency)(p.205)。基于这样的理解,Stanley 坚持认为,后现代主义吸引我们聚焦于如下方面,即:人类能动性与社会结构之间的那些显而易见的对抗方面;成为抵制发生的场所之对抗方面;或者反霸权的反思性实践方面。对于 Stanley 的这种旨在促成社会变革的教育学而言,"实践智慧"(phronesis)[①]是至关重要的一个概念,他把"实践智慧"这一概念界定为"一种基本的人类兴趣,这一兴趣囊括了人类思想和行为的所有维度,包括一种基本的伦理道德维度,对善或者人类完善(human betterment)的追求"(p.215)。认识到社会改造主义和政治课程理论中表现出的那些"濒临于一种社会工程的权威主义形式"之倾向(Stanley,1989),Stanley(1992b)相信:"对批判教育学采取一种概念重建的改造主义方法(a reconceptualized reconstructionist approach)"强调实践智慧,就可以避免这种危险的发展倾向。这种"实际判断能力"(p.218),从根本上来说,既是政治的,又

① 实践智慧(phronesis)指在确定目标及达到目标的手段中的智慧。——译注

是伦理道德的;它认识到"作为人类的主体,我们在很大程度上是由语言形成的,而语言则是一切反思性实践的媒介工具,从这个意义上讲,反思性实践是具文本性的"(p.219)。

实践智慧要求对统治和压迫予以抵制;后结构主义则要求我们"提升我们的谦逊意识……我们应该小心自制地做事"(p.220)。他在结束时再次重申了把课程理解为政治文本的理论所表现出的乌托邦式特征,并引用了McLaren的话"有了梦想,我们就能做出很了不起的事情"来说明这一特征(引自Stanley,1992b,p.222)。Stanley所作的这一谨慎细微且详尽的研究,以谅解和支持的态度,试图去修复Anyon之类的学者在政治运动中看到的那些无法弥合的裂缝。虽然他的这一研究对课程历史做出了巨大贡献,但我们依然怀疑,他试图消除后结构主义对政治课程理论造成的威胁之努力能否取得成功。

八、结论:政治课程理论分崩离析并消亡了吗?

有这样一种危险——社会理论家们将会沦落为形形色色的话语之监护人。

(Peter Mclaren,1986,p.329)

义愤(righteous indignation)变得惯例化、专业化,因此在愤愤不平的时候,义愤就发生了一种古怪的变化。早在20世纪30年代,曾有一位杂志编辑满腹狐疑地说,在《党派评论》(*Partisan Review*)是否有一台专门设置有"异化"(alienation)这个单词之键的打字机。现在,我正费心寻觅着一台专门设置有"反霸权文化生产"(counterhegemonic cultural production)之键的打字机。

(Henry Louis Gates,Jr.,1992,p.186,着重号为原文所加)

自从20世纪70年代以来,把课程理解为政治文本的系统化努力一直都在极有说服力地迫使人们承认自己的权威。认为课程开发、课程评价等都能够以一种政治中立的方式进行之传统观念,很快就变成了这一系统性努力的一个概念性受害者(one conceptual casualty),另一个被人们视为理所当然的假定也遭遇了同样的情况,这个假定即:学校是实现社会方面和经济方面向上流动的渠道。在摈弃传统课程领域的这些主要倾向和老生常谈思想的同时,政治课程理论还在构建一套相对而言详尽复杂的理论体系,其基础则是再生产、抵制、意识形态、霸权等观念,这些都是这一理论前两个发展阶段的关键

概念，大致出现在20世纪整个70年代和80年代初期。随着政治课程理论变得日益复杂，著作浩繁庞大，它的兴趣覆盖面也越来越广，到20世纪80年代，这一理论除吸纳了种族、阶级和性别之类的问题以外，还兼容了批判教育学和读写能力等观念。伴随着时断时续的热烈争论和来自这一理论内外的批评，随后的一个阶段继续引人注目地吸纳邻近领域的观念，包括与其敌对的领域如女性主义、种族，以及后结构主义和后现代主义等话语。随着这一理论的扩展，开始出现分歧，有些人可能会说这一理论变得自我封闭了。

Apple似乎退回到早先的一个阶段，强调阶级，而Giroux则试图用后结构主义和美国黑人的女性主义来使抵制理论重振活力。Wexler则断言他们的理论极端保守和反动，他认为再生产和抵制理论只不过是对已经平息的20世纪60年代的学生运动作了理论上的宣泄，却对20世纪60年代以后的历史和社会运动置之于不顾。Wexler自己的理论则植根于社会和历史两方面的分析中，可追溯到法兰克福学派，把后结构主义作为一种新社会运动的推论性结构纳入其理论中。Bowers则详尽阐述了一套把课程作为交往能力的复杂精深的课程理论，迄今为止还受到政治课程学者们的关注。McLaren则走得最远，涉足于后结构主义理论领域以后又返回到抵制理论，但返回时并不是完整无缺的，结果就体现出了政治课程理论即将面临的危机。

若没有马克思主义或者法兰克福学派（即批判理论）作为其基础，政治课程理论怎么会有政治性呢？政治课程理论面临的这次危机涉及到后结构主义对政治理论在概念、认识论以及伦理道德方面提出的质疑。对于主流政治理论家来说，政治学和权力依旧是重要范畴，不管Gates（1992）所抱怨的这些范畴被多么地常规化和专业化了。其他学者则简单地以有关种族和性别研究的概念取代了马克思主义的观念。下一章我们将讨论这些话语。

第6章

把课程理解为种族文本

教育论争中新旧马克思主义关于阶级和经济第一位的正统观念，现在正被新的关于种族起源和种族身份的泛种族文化正统观念所取代。

(Cameron McCarthy & Warren Crichlow, 1993, p. xiv)

种族、阶级和性别关系到人们如何界定自己以及人们如何参与社会生活的种种关系，而且这些关系不仅仅是理论上的范畴。

(Roxana Ng, 1993, p. 51)

种族划分是一个身份问题(a matter of identity)。

(Michael Omi & Howard Winant, 1983, p. 49)

实际上我们并不是"与众不同的"。

(Toni Morrison, 1989, p. 9)

一、引言：种族理论是独立存在的

种族是独立存在的。有那么一些课程学者总会把种族这一主题归入到前一章中关于政治学的主题之内。这些课程学者都坚持认为：课程的政治性是课程最为显著的特征。我们的观点是：为了理解课程，"种族"必须被看做是一个独立存在的概念。的确，经过考虑纳入按主题组织的这本书中的每一种话语，都是互相交织在一起的。当然，政治方面的因素对于课程的种族构成也是非常重要的。例如，学校的文学课程中把第三世界的文学排除在外的做法，就揭示了标准形成的一个政治性方面。这种关于标准的争论除了涉及到历史方面和心理社会方面的问题之外，还涉及到审美方面的问题。然而，也有一个独立存在的种族领域，这一领域绝不能被简化为这些相关的话语和

问题。关于种族和课程的学术成就所具有的那种影响力和复杂性，使它居于当代课程理论话语中一个较为重要的位置。在这一章，我们将主要探究种族问题，考虑到美国黑人的经历在整个美国的中心地位，我们在本章中把种族与美国黑人的经历联系在了一起。与此同时，我们也必须要认识到下述一点，即：印第安人（即土生土长的美国人）、亚裔美国人、墨西哥裔美国人、讲西班牙语的美籍拉丁美洲人后裔等也是很重要的，而且在这一理论中也确认了这一事实（例如，参见 Aoki, 1993a; Au, 1980; Delgado-Gaitan, 1990; Deyhle, 1986a, 1986b; Dumont, 1972; Erickson & Mohatt, 1982; Fillmore & Meyer, 1992; Gibson, 1982; Krall, 1981; McLaughlin, 1993a; Perez, 1993; Ryan, 1989; Tierney, 1993b; Walsh, 1991）。

把课程理解为种族文本的尝试，可以向 William Watkins（1993）提议的那种“黑人课程趋向”（black curriculum orientations）发展。具体地说，就是：作为种族文本来理解的课程，既是独立存在的，又是与其他文本交织在一起存在的；“既是主流课程运动的一部分，又与主流课程运动分开独自存在。”（p.321）当然，决不能把种族理论看做是一种智力上的种族隔离形式（a form of intellectual segregation）；“我们不应该重新抱有这种信念：有一些人，因为其背景、文化、社会地位、宗教信仰或种族等方面的原因而特别适合在某些专业领域搞学术研究。我们必须要超越种族的界限形成一种‘理智共同体’（an intellectual community）。”（Hamerow, 1993, p. A36）把课程理解为种族文本的这一尝试，似乎会成为这样一种“理智共同体”，既整合在整个课程领域之中，又独立于整个课程领域而存在。

“种族”的概念。种族是个复杂的、动态的、处于变化之中的概念。就像性别一样，种族并不是一个生物学方面的已知事实，它所蕴含的那种文化方面的内容与不同种族间存有的任何一个生物学或形态学方面的差异完全不相称。换言之，种族这一概念所蕴含的文化含量之高令人难以想像。正如 Anthony Appiah（1985）所说的那样：“每一位值得尊敬的生物学家都会同意如下一点：人类基因的可变性，在非洲或欧洲或亚洲各地人口之间并不比这些人口之内的基因可变性大多少。”（p.21）或者，正如 Henry Louis Gates, Jr.（1985）指出的那样：“作为生物科学中一个有意义的标准，种族长久以来被视做是一个虚构的概念。当我们谈到‘白种人’或‘黑种人’、‘犹太人’或‘非犹太民族的白种人’时，我们实际上是把生物学的名称误用了。或者更通俗一点说，我们实际上是在用比喻的方式说话。”（p.4）结果这些比喻和“名称的误用”，不但造成了极度的痛苦和大规模的压迫，而且还被用来组建“白人世界”，包括美国的学校课程和课程领域。

种族的分类，就其在历史上的渗透性和普遍性而言，并不是固定不变的。那些被标示为"有色人种"的种族类目一直随着政治形势的不同而改变。例如，在美国内战之前，南方的欧洲人、犹太人甚至是爱尔兰人都被看做是"非白种人"(non-white)(Omi & Winant, 1983)。"黑种人"这一种族范畴的划分则源于奴隶制。"白人"把非洲人乃至印第安人的多样性否认为单一的按种族差异划分的类目：

> 到17世纪末的时候，非洲人——具体身份是伊博人(Ibo)、达荷美人(Dahomeyan)、那鲁巴人(Yoruba)等，被按照一种基于种族逻辑的剥削意识形态视为"黑人"。与此相似，西米诺尔人(Seminole)、苏人(Sioux)、彻罗基人(Cherokee)等本土美洲人(Native Americans)被白人视做"印第安人"(Indians)或"红种人"(red man)。(Omi & Winant, 1983, p.51)

在19世纪，大量的中国人到了加利福尼亚，引起了一种"种族划分"的危机。在 *People v. Hall*(1854)这一案例中，加利福尼亚最高法院裁定：这些中国人应该被看做是"印第安人"，因此也就没有资格享有那些赋予白种人的政治权力了(Omi & Winant, 1983)。在美国，把个体归入黑人或白人之类的划分行为一直而且现在依然对于形成美国社会和建构课程起着至关重要的作用。如果不理解种族在形成"美国人的身份"(the American identity)这一过程中所具有的中心地位，就不可能理解课程。

种族被排斥与忽视。在20世纪70年代对课程领域概念重建之前，开发课程时种族一直被看做是边缘领域，这一点在历史话语的研究中可看出来(参见第2、3、4章)。现在主张把种族作为课程编制中的一个重要方面来考虑是合情合理的，因为关于多元文化主义的公众讨论之精深性和激烈程度足以说明种族的重要地位。然而，直到最近，甚至政治取向的课程学者们，也还是一直忽视种族这一因素，把种族问题边际化。但是，也有一些课程理论家所作的学术研究，一直都致力于或有助于把种族理论的学术研究置于课程领域的中心地位。Cameron McCarthy 就是其中的一位，他曾经说过：

> 美国的课程理论家和教育社会学家们在其理论研究中，非常乐于对"阶级以及近来出现的性别等可变因素对学校知识的组织和选择以及学生中'亚文化'的生产和再生产等过程产生的影响以及影响程度如何"这一内容作深入的调查研究，但是对于种族这一问题却鲜有热情。(McCarthy, 1988a, p.265)

除此以外，还存在另一个问题：

那些过时的、持激进观点的、把课程理解为政治文本的课程学家们对种族这一问题所做的评论文章，实际上有这样一种限制性倾向，即：它们实际上设置了一个精巧诡诈的陷阱，通过实践确保他们赞美颂扬的那些已被排斥拒绝的边缘文化将来继续被排斥在社会的边缘。它们非常清楚如何把我们继续留在我们目前的位置，而且它们所运用的逻辑是惊人地简单：如果你有所得，就必有所失(If you win, you lose.)。(Gates, 1992, p.184)

如果 Gates 以上所言是正确的话，那么上一章讨论的在把课程理解为政治文本的尝试中，种族问题实际上并未从理论方面得到充分的说明，甚至只是被某些学者出于某种原因而利用了，现在，种族这一问题已独立存在于先前的尝试之外，正在成为课程话语中的中心问题。当然，公众对多元文化的兴趣和论争，毫无疑问对种族这一思考维度在课程中的日渐重要性和中心性，起到了推波助澜的积极作用。那么种族在课程中的重要性和中心性有哪些外在表现呢？可以说有许多迹象。除了在本书中种族被作为课程理论探究的一大分支占有一席之位以外，1992 年从《课程研究手册》(*Handbook of Research on Curriculum*)中也有一篇对种族以及相关问题的评论(Fillmore & Meyer, 1992; Strickland & Ascher, 1992)。由 Cameron McCarthy 和 Warren Crichlow (1993)主编并即将出版的一本很重要的、题为《教育中的种族、身份和表象》的论文集，极有可能对"种族"这一问题予以精深的讨论。可以这么说：关于种族的话语正在政治理论与女性主义理论之间占据一个日渐扩展的空间；它既与这两种理论相互交织又独立于两种理论而存在。

经济基础。把课程作为种族文本来理解的这一运动，绝不是在没有斗争的情况下发生的，而且有时还是与朋友之间的明显斗争。McCarthy 指出，诸如 Berlowitz(1984)、Bowles 和 Gintis(1976)，以及 Nkomo(1984)这些激进的教育理论家和研究人员们，把种族问题置于资本主义的社会和经济结构中。课程再生产理论家们(参见第 5 章)认为学校的功能就是再生产处于优势的价值观念，这种再生产不仅是通过课程内容来实现的，而且也通过分类划等过程(grouping procedures)、教师雇佣模式以及学校拨款的差别来实现的。McCarthy 提出的理论假设就是：这种课程理论(即把课程理解为政治文本的尝试)把理解建立在经济基础之上，因为阶级衍生于经济基础，而其他如种族这样的元素则又衍生于阶级之中。在这些思想观念中，种族被置于一个偶尔的小插曲

或附带现象之次要地位上，而不是一个决定性的因素。McCarthy(1988a)对这些新马克思主义的观点概括如下：

> 作为一种意识形态，种族主义满足了资本主义想要进行更大范围的剥削和培养大量蕴藏充沛的劳动力这一经济要求。种族冲突瓦解了工人阶级并因此削弱了工人阶级对资本主义统治的抵抗力。学校作为国家机器，即使社会中的种族差异合法化，又从种族的角度再生产了一种处于隶属地位的顺从的主体，这些主体将会被分流进入第二劳动力市场。(p.271)

正如女性主义理论家们那样，把课程理解为种族文本的课程学者也拒绝成为马克思主义和政治课程理论的附庸因素。

种族主义先于资本主义。 McCarthy 已经指出了新马克思主义存有的好几个弱点。首先，他指出：无论从历史角度还是从经验角度来看，把种族主义置于资本主义之中的这种看法都是不正确、不真实的。他指出，诸如奴隶制这样的种族歧视形式都先于资本主义而存在。例如，奴隶制早在古希腊就出现了。其次，种族和阶级利益并不完全一致。在更大程度上，种族主义反而多发生在所谓的后资本主义国家。其三，McCarthy 坚持认为，把种族归入阶级和经济基础范畴之内的看法，无疑是对学校在再生产和形成种族关系中所起作用的轻视。其四，新马克思主义的学术研究倾向于赋予种族群体以大一统的特征，从而抹杀了种族群体之内和种族群体之间原有的那些显著差异(McCarthy，1988a)。

McCarthy 区分了马克思主义文化理论与新马克思主义理论，指出，马克思主义文化理论表达了一种对经济、政治和种族诸问题之间种种相互关系的更为复杂的理解。这种为人们所知的(精神和物质)并行论观点(the parallelist position)与 1983 年 M. Apple 和 Lois Weis 的著作有关。Apple 和 Weis 批评了新马克思主义理论把经济结构和文化分成互不相干的两部分的倾向。例如，在新马克思主义者看来，种族可简化为阶级，在所谓的自由主义理论家们看来，种族问题被简化为偏见和其他社会文化方面的价值观念。McCarthy 特别强调指出，Apple 和 Weis 把种族看做一个社会过程，与其他社会过程尤其是阶级和性别相互交织在一起。据说，某一领域教育学和政治方面的理论研究会影响其他领域的过程(Omi & Winant，1986)。Peter McLaren 和 Michael Dantley (1990)对这种更为复杂的马克思主义种族观描述得非常好。他们(1990)说：

> 种族主义必须被看成是一套有结构的社会实践，这些社会实践是通过个

体而再生产了自身，这些个体受制于历史限定的思想话语体系（historically conditioned regimes of discourse）、市场逻辑的利益关系以及优势群体的利害关系等。因而必须把种族主义既看成是被结构化了的（通过历史和意识形态负载的话语、社会实践、生产关系、性别以及社会阶级），又看成是自具结构性的（通过个体积极主动但又常常是相互矛盾地参与这些话语、关系和实践）；与此同时，还要看到种族主义也常常是（通过对这些话语、关系和实践进行正式的和非正式的抵制）被不断解构的。

非共时性。虽然 McCarthy 赞成那种（精神和物质）并行论的观点，认为这一观点相对于自由主义观点和新马克思主义的观点而言是一大进步，但是对此也表示了异议。他指出，这一观点是一种“添加性”（additive），也就是说，种族只不过是被加进阶级和性别中去而已。“学校这种制度化的生活中存有的那些张力、矛盾与不连贯性”所表现出的那种动力学（dynamics）都被忽视了（McCarthy，1988a，p.274）。为了纠正这一问题，McCarthy 利用了 Hicks 的“非共时性”（nonsynchrony）这一论点。Hicks（1981）认为，种族、阶级和性别在日常生活中以一种相互矛盾的方式起着作用；它们绝不是用某种简单的方式去再生产它们自身的。McCarthy（1988a）指责说：

> 如下这一事实更多地反映了主流的激进新马克思主义理论家们自己的历史，而不是学校教育的特性，这一事实即：到目前为止，渗透于学校生活组织方式之中的那些选择，包括和排除某些内容所依据的原则，主要都是通过阶级和社会经济范式来理解的。（p.277）

McCarthy 和 Wexler（1987）一起指出，把课程理解为政治文本的这一尝试，对社会—经济方面的因素予以特别关注，但是相对而言，直到最近仍缺乏对种族因素的考虑，所以，这一尝试实际上是政治课程学者们个人历史的写照。

在这篇评论中，McCarthy 向政治课程理论中根深蒂固地存有的那一假定提出了质疑，即：政治课程理论是综合全面、无所不包的。McCarthy 和其他学者一起，通过对新马克思主义理论的批评以及对课程作为种族文本的概念化，已经使课程理论的这一分支独立存在，即把课程理解为种族文本。它的概念对于任何一种理解课程的理论尝试都是必不可少的。任何一种综合全面的课程理论，都必须把种族及其诸如多元文化主义、身份、边际性（marginality）和差异等等概念作为基本因素包括在内。当政治课程理论进入危机时期之时，种族理论的地位却在逐日上升而居于支配地位。让我们通过

全面研究这一重要的黑人课程取向(black curriculum orientations)来继续我们关于这一理论的评论。

二、黑人课程取向:William H. Watkins

> 黑人课程的理论化(theorizing)……是与黑人在美国的生活历史分不开的。
>
> (William H. Watkins, 1993, p. 322)

1993年秋天发行的《哈佛教育评论》中有一篇很重要的论文,作者是William H. Watkins,他在这篇文章中概括了种种黑人课程取向并将其置于历史之中。Watkins运用了"课程取向"(curriculum orientation)这一个观念,并把这一观念与Schubert(1986a),Grioux,Penna和Pinar(1981),Kliebard(1987)以及Eisner和Vallance(1974)等人的著作联系在一起。然而,课程取向这一观念不仅是衍生于课程领域中先前的种种系统阐述,而且也衍生于"复杂的互相交织在一起的历史因素"(p. 323)。Watkins列举了如下6种取向:功能主义、调和主义、自由主义、改造主义、非洲中心论(Afrocentrism),以及黑人国家主义。

功能主义。这一课程取向是18世纪和19世纪早期黑人教育的特征。功能主义(functionalism)是一种以自我努力、宗教上的利他主义和"仁慈善心的白人参与其中"为特征的课程取向(Watkins, 1993, p. 323)。其中一个仁慈地参与其中的白人就是Sarah Grimke。他承认:"灯被熄灭了,锁被妥善地锁好了,我们手捧着拼写课本趴在火把前,我们在公然反抗南加利福尼亚的法律。"(Bimey, 1885, pp. 11 - 12,引自Watkins, 1993, pp. 323 - 324)Watkins特别指出[就像Bullock(1967)早先指出的那样],在奴隶社会可能有足够的宽容,那样才会允许有限的教育发生。此类教育是在奴隶制的社会条件下形成的,目标是培养基本的人类生存技能:"这种为生活做准备的教育居于功能主义课程的中心。与殖民教育相一致的是,功能主义课程一般是最基本的知识,很大程度上是口头知识,而且常常把民间传说作为其内容的一部分。"(Watkins, 1993, p. 324)例如,此类教育可被比做是早期英国人在西非开拓殖民地时所作的那些尝试努力(Fafunwa, 1974)。美国南方的奴隶制使得其教育也具有殖民地的特点。甚至在不正规的黑人教育变得越来越正规时,功能主义依然是一个重要的取向。

调和主义。Watkins(1993)告诉我们,虽然功能主义课程"与那种有限的、初步的、较早期的相互影响联系在一起,但是调和主义(accommodationism)课

程就不同了，由于它出现在19世纪晚期20世纪初期，当时的美国社会是一个实行种族隔离政策的工业化国家，所以调和主义就成了一个从政治角度而言受到广泛指责的课程"(p.324)。和任何一种课程取向相比，调和主义课程都更明显无误地与一种强加于学生的种族议项安排联系在一起(DuBois, 1903; Watkins, 1993)。这种课程通常被人们称为"汉普顿——塔斯基吉"模式(Hampton-Tuskegee model)，重视"职业训练、体力/手工劳动、个性品质的培养……以及种族顺从"(Watkins, 1993, p.324)。这种课程得到了北方公司利益集团(Northern corporate interests)的支持和促进(Berman, 1980; King, 1971; Watkins, 1993)。调和主义课程在思想上是与Booker T. Washington[①]联系在一起的，他1895年在亚特兰大对大部分是白人的听众所作的那次著名演讲，实际上是给北方公司利益集团和其他保守派利益集团提出了一个施政纲领(Anderson, 1988; Harlan, 1983; Watkins, 1993)。Watkins告诉我们："这一课程取向把重点放在提供农业方面的教育、职业训练和个性品质的培养上，与自由主义教育观、进步教育理论以及更为激进的教育理论都是截然不同的。"(p.325)这种调和主义课程旨在避免冲突交战的情况下渐进地促进和推动黑人进步，接受的是那种"进展缓慢的赛跑"(a "backward race")观念(Watkins, 1993, p.326)。这种课程模式特别以南方农村的黑人为教育对象，后来又被非洲所采用(Watkins, 1989c, 1993)。另外一位支持和倡导调和主义的教育家是Thomas Jesse Jones，他被W.E.B. DuBois称为"黑人种族的魔鬼天才"(DuBois, 1919; Watkins, 1993, p.327)。Watkins解释道："Jones不仅是一位重要的课程理论家和意识形态专家，而且还是公司式美国(corporate America)安排在黑人教育中的先头侦察兵。"(p.327)调和主义在思想上与殖民主义、种族隔离以及种族归顺联系在一起，随后数十年依旧在南方的教育和社会诸方面的政策中占有一席之地(Watkins, 1993)。

自由主义取向。Watkins指出，自由主义取向(liberal orientations)是一种"更加有希望"的教育理论，并且与19世纪最后数十年、20世纪最初数十年自由主义教育观之特征的乐观主义相符合。这种课程取向所受到的传教慈善家们的影响是显而易见的。虽然他们并不反对工业化，但他们旨在改善社会状况。在这一时期中，大量的黑人大学得以建立，包括菲斯克大学(Fisk University)、塔拉德加大学(Talladega College)、摩哈斯大学(Morehouse College)、肖大学(Shaw University)，等等。Watkins(1993)告诉我们，虽然"这些传教士受

① Washington, Booker Taliaferro, (1856—1915)，美国黑人教育家。黑人奴隶出身，创建塔斯基占工业师范学院(1881)并任首位院长，著有《美国黑人的将来》、自传《出身奴隶》等。——译注

到当时的种族歧视和家长式统治的态度倾向的影响，但他们是受了人本主义传统的影响如利他主义、自由表达以及让个体的智力不受限制地自由发展等，才得以形成自己的自由主义教育课程"(p.328)。他继续指出：

> 黑人自由主义教育(black liberal education)与传统的自由主义思想差异甚微。而且这种教育与杜威的教育思想之间的联系是显而易见的。这种课程旨在培养学生的分析能力和批判能力，以有助于学生发展成为一个善于处世、宽容忍让而且有能力参与意义重大的社会活动的个体。黑人自由主义教育非常重视领导才能。它力求把学生都培养成为为实现一个自由民主的国家之理想而奉献自己的教师、传教士、公务员和其他各种人才；这些理想包括了渐进的改革、选举政治以及有条不紊的社会变革。(Watkins, 1993, pp.328－329)

黑人国家主义。上述关于进步和变革的自由主义信念，并没有得到国家主义者(nationalists)和分离主义者(separatists)的认可赞同，他们的观点最早出现在18世纪末期。国家主义者和分离主义者的观点"是与国际上的奴隶制、殖民化、非洲贬低论(the debasement of Africa)以及分散在世界各地的非洲人民所受的虐待分不开的"(Watkins, 1993, p.329)。20世纪较为重要的国家主义者和分离主义者包括M.贾维[①]、Noble Drew Ali、伊莱贾·穆罕默德[②]，以及马尔科姆十世[③]。诸如Bishop Turner和M.贾维这样的泛非主义者则支持回到非洲，而其他人则相信只有非洲人都到美国这样的国家，文化复兴(cultural revitalization)才可成为现实(Watkins, 1993)。分离主义者诸如黑人穆斯林组织的成员们、马尔科姆十世和新非洲共和国(the Republic of New Africa)等，都同意泛非主义者和黑人民族主义者的某些观点。分离主义者们倡导建立一个单独的黑人社会。Watkins(1993)指出，分离主义者想要建立的这个伊斯兰教国家的施政纲领是：建立一个属于黑人自己的国家，建立适于黑人的教育体

---

① M.贾维(Marcus Garvey, 1887－1940)，美国黑人领袖，在牙买加成立全球黑人促进协会(1914)，在美国建立协会支部，旨在团结全世界黑人和在非洲建立由黑人治理的黑人国家，后因诈骗案被判刑(1925)。——译注

② 伊莱贾·穆罕默德(Elijah Muhammed, 1897－1975)，美国黑人穆斯林教派领袖(1934—1975)，在芝加哥创建第二清真寺，排斥白人穆斯林，第二次世界大战期间，因劝阻信徒应征，被监禁(1942—1945)。——译注

③ 马尔科姆十世(Malcolm X, 1925－1965)，美国黑人领袖，因从其崇拜的黑色穆斯林运动被逐出，宣布成立自己的宗教组织，皈依正统伊斯兰教(1964)，放弃其种族分离主义观念，后被刺杀。——译注

系,仿效伊斯兰大学(University of Islam)的模式建立一个独立存在的黑人自己的教育制度,实现黑人参与美国选举政治的终极目标(Essien-Udom,1962),所有这一切都旨在实现文化复兴和独立自主。过去25年的这一黑人课程研究运动,代表的是一种对国家主义课程取向的方案表述(Watkins,1993,1989b)。

非洲中心论。非洲中心论(Afrocentrism)(也可参见第14章)要求从两个方面恢复非洲固有的重要意义,即非洲裔美国人的历史和世界历史两个方面。古埃及文明目前已成为一个重要的依据(Asante,1987;Watkins,1993)。非洲人民对世界文明的贡献还包括重新考虑把盎格鲁—美国的认识论(Anglo-American epistemological theories)视做惟一恰当的探究模式这一观点:

> 欧洲中心论的分析被视做是线性的(linear),植根于经验主义、理性主义、科学的方法以及实证主义,其目的是预测和控制……而非洲的认识论则被视为圆形的(circular)或使用循环论证的(Asnte,1987),其目的是解释、表达和理解,而不是证实。(Watkins,1993,p.331)

非洲中心论者,如Asa Hilliard等人(1990),确认了欧洲中心论课程没有注意到的6个方面(或领域):(1)在奴隶贸易开始以前的非洲历史被忽视了;(2)非洲少数派群体[如斐济人、菲利宾人(Philipines)、达罗毗荼人等]的民族历史被忽视了;(3)非洲的(与占优势的宗教群体共存的)少数派宗教群体之间的文化差异而非文化相似性被强调了;(4)反对种族偏见的斗争传播得不够;(5)对关于全球范围内种族压迫制度的分析教授得不够;(6)非洲各民族的历史被忽略了(Watkins,1993,pp.332-333)。其他持非洲中心论的学者们则断言,对非洲人民的认知方式必须要加以传播,而像"处境危险"(at risk)之类的专横武断的官僚主义语言则实际上是对黑人的贬低,必须停止使用此类语言(van Sertima,1990;Asante,1987;Watkins,1993)。除此以外,非洲中心论者们还提倡加强对其他不甚著名的非洲取向的学者之著作的教学,诸如Cheikh Anta Diop、Yosef ben Jochannan、Chancellor Williams、J.A.Rogers、Walter Rodney、Eric Williams,等等(Watkins,1993,p.332)。

社会改造主义。Watkins(1993)解释说:"虽然持非洲中心论的学者们的理论非常地发人深思,但总的来说,这些学者们并没有对当代的或者历史上的社会经济结构提出质疑"(p.332),也没有质疑社会改造主义者们所关注的事项(参见第2章和第3章;Stanley,1992b)。拉格(Harold Rugg),重要的进步主义者和社会改造主义者之一,就曾表现出对黑人教育问题的兴趣(Rugg & Withers,1955,pp.264-280;Watkins,1993,脚注14,p.333)。此外,Watkins

(1993)还告诉我们,社会改造主义的施政纲领,即"建立一个集体主义制度的、主张人人平等的、革新的社会之思想,也得到了政治觉悟较高的黑人知识分子的支持"(p.333)。还有20世纪30年代和40年代期间的黑人激进分子,诸如A.P.伦道夫[①]和Angelo Hearndon(在美国南部收益分成的佃农工会运动中很积极)都非常关心教育问题,而且他们所关心的方面与社会改造主义者是一致的(Watkins,1993,p.333)。尽管社会改造主义者与黑人知识分子以及黑人激进分子们之间并没有正式的联系,但他们在意识形态方面的相似则是明显无误的。W.E.B.杜波依斯[②]这位"20世纪杰出的黑人教育家"(Watkins,1993,p.333),也曾倡导和发表了一些与拉格和康茨之类的社会改造主义学者们所持观点极为相似的观点看法(Marable,1986)。事实上,在早先的一篇文章中,Watkins就曾把杜波依斯称为"一位黑人社会改造主义者"(Watkins,1989a)。

虽然Watkins给他的这篇文章加的副标题是"初探",但是这种谦虚的态度决不会抹杀他的卓越成就。Watkins以一种易于理解的、有组织的方式,对过去三百年来美国历史上的几大主要黑人课程运动作了概述,将使那些未曾充分了解有关种族问题和种族历史的课程方面的读者大受裨益。Watkins的这一成就是值得注意的,也使他一跃成为当代课程领域的一位重要的学者和理论家。下面我们将以另一重要人物Cameron McCarthy的理论为依据,对有关多元文化主义的那些论争加以评述。

三、多元文化主义:Cameron McCarthy

如果我们不能理解种族主义是如何形成教育制度之基础的话,那么最终必将导致种族问题更进一步两极分化。

(Louis A.Castenell,Jr.,1992,p.5)

应该对课程进行改革,以便课程能更加准确地反映种族群体和女性的历史和文化。

(Janes A.Banks,1993,p.4)

---

① A.P.伦道夫(1889—1979),美国黑人工会领袖,创建"卧车列车员兄弟会"并任主席(1925—1968),曾领导为自由和工作而向华盛顿进军的示威游行(1963)。——译注

② W.E.B.杜波依斯(William Edward Burghardt DuBois,1868-1963),美国激进派黑人领袖,作家、社会学家、历史学家,参与创建美国有色人种协会(1909),领导泛非运动,1961年加入美国共产党,改入加纳籍,著有历史三部曲《黑色的火焰》等。——译注

一个课程休战协定? Cameron McCarthy 把多元文化主义(multiculturalism)看做是自由主义者与黑人激进分子之间达成的一个"课程上的休战协定"(a curricular truce)。在 McCarthy 看来,多元文化主义吸收了黑人激进主义的下述思想,如重构学校、重新把激进主义表述成所谓的"非种族主义"(non-racism)等等。多元文化教育(multicultural education)表明了认可课程中文化多样性这一特点的尝试。尽管多元文化教育的意图和初衷是好的,但是它还是有问题的。McCarthy(1993a)认为多元文化教育具有如下一个特征,即:"[多元文化教育]是一个自相矛盾且成问题的、解决学校教育中种族不平等问题的'方法'。"(p.225)McCarthy 从多元文化教育的前身,即 20 世纪 50 年代和 60 年代期间的民族同化论开始,回顾了多元文化教育的历史。McCarthy 告诉我们,多元文化主义被一种鼓吹文化多样性的、所谓的多元主义模式(pluralist model)取代了。用 McCarthy 的话说,多元文化主义"先把组成黑人激进主义重构学校知识的要求之成分拆解开来,然后又把这些成分有机地融入改良主义者关于少数民族失败、文化特征以及语言熟练程度等问题的专业话语中去"(1993a, p.228)。多元文化的支持者和倡导者们重视如下几点:(1)文化理解(cultural understanding),(2)文化能力(cultural competence),(3)文化解放(cultural emancipation)。

文化理解和文化能力。正如威斯康星教育部(1986)出版的课程文献中所说的那样,据推测,文化方面的理解能够"丰富充实"人们文化方面的知识,从而可能会鼓励人们消除种族偏见。这种文化理解模式(the cultural understanding model)假定:在种族偏见的再生产这一问题中,个体的态度是起关键作用的。但是令人遗憾的是,促进文化理解的那些方案计划,包括那些运用了所谓的"敏感性训练"(sensitivity training)的方案,在消除白人对其他种族的偏见方面也都收效甚微。对这一失败的一个可能解释就是:文化理解模式表现出了一种倾向,即过分强调种族差异,因而使其不但收效甚微,反而有助于使个体持有的、关于种族的陈见和歧视永久地保存下去(McCarthy, 1990)。部分地是因为文化理解模式的上述失败,才促成文化能力模式(models of cultural competence)的出现。多元文化的课程理论家们,诸如 James Banks(1981, 1987),就曾认为:学生只有在群体的语言和文化实践中才可能显示其文化能力,而不是在坚持排外的群体或初级群体(primary group)[①]中显示

① 初级群体:社会学术语,指成员直接接触的具有认同团结感的群体,如家庭、友人圈。——译注

其文化能力。文化能力模式支持和倡导双语研究和种族研究，其目的是保存文化多样性。美国教师教育学院协会(The American Association of Colleges for Teacher Education，简称 AACTE)1973 年在一份常被人引用的、题名为《没有单一的美国模式》(*No One American Model*)的报告中支持了这一模式。他们敦促教师努力培养学生的种族身份并传播关于"不同"文化群体的知识。与文化理解模式(其中白人学生是主要对象)不同的是，文化能力模式主要面向少数民族学生。这种课程的目的是：培养学生胜任"公共"领域需要的能力，如白人的主流文化。在主流社会中，少数民族学生必须通过某种方式运用文化能力平衡他们的种族渊源和身份(McCarthy，1990；Lucas，Henza，& Donato，1990)。与种族渊源和身份观念有关的问题将在本章的稍后部分详细探讨。

McCarthy 评论说，文化能力模式远远超出了简单的多元文化意识和个体态度调适。这种模式批判了那些针对文化上处于不利地位者的主流模式方案，因为这类方案如"启智教育计划"(Headstart)等都臆测问题出在黑人自身。而在 McCarthy 看来，文化能力的支持倡导者们则"正确地评价了少数民族文化方面的遗产和语言应有的价值"(p.236)。这种文化能力模式的确起了积极的作用。但是，文化能力模式在使少数民族在主流世界中更有竞争力的过程中，极有可能吸纳和同化了少数民族的青少年，从而起到了逐渐削弱的"挖墙脚"的作用(McCarthy，1990)。

文化解放。正如多元文化教育中的文化理解模式和文化能力模式一样，文化解放模式也矢志维护少数民族身份(minority identity)。就像文化理解模式[甚至就像文化剥夺模式(cultural deprivation model)]一样，文化解放模式特别重视少数民族学生树立积极肯定的自我概念的重要性，并假定通过让少数民族学生学习少数民族历史可以改善他们的自我概念状况。此外，这种文化解放模式还声称：提高少数民族青少年的学术成就应该能使他们在劳动力市场上取得成功。就像拉格和康茨所持的社会改造主义观点(参见第 3 章)一样，文化解放模式的倡导者们相信：经济和社会领域可能发生的深刻变化将得自于少数民族青少年提高了的学术成就。McCarthy(1993a)写道：

> 正如我们所见，上述这些模式，每一种都代表着一种具有细微差别的关于如下问题的尝试性解决方式，即：对于学校教育中存在的种族不平等问题，应该做些什么或采取什么措施来解决。因而，文化理解模式的倡导者们倡导培养对文化差异的敏感性和欣赏，即旨在实现种族和谐(racial harmony)。文化能力模式的倡导者们则坚持主张保存少数民族的种族身份和语言，并力求在少数民族与主流文化之间"搭建桥梁"。文化解放模式则比前面两种解决

方法稍微深入了些，指出了如下一点：改良主义的多元文化课程能够提高和促进少数民族学生的学术成绩，并进而增大他们未来经济方面成功的可能性。(p.242)

McCarthy 认为最后这种文化解放模式具有一种“可能性的语言”(language of possibility)之特征，这种“可能性的语言”在早先的同化论话语(assimilationist discourse)中并不明显。此外，在这一模式中还含蓄地提出了增加扩充学校课程内容的建议，以便把少数民族和边缘化群体之历史和经历包括进去。最后，这一模式还指向了经济领域和公共生活领域，大大超出了课堂的范围。然而，这一文化解放模式却没有正确认识到那些领域(即经济和公共生活领域)中存有的种族不平等现象。实际上，多元文化教育的所有模式中都隐含着一个幼稚的假定，即：学术成就能够确保经济方面的成就。

多元文化主义：一个后现代主义的计划？ 多元文化主义还被人们理解成一个后现代主义的计划。就这一点，Bridges(1991)写道：“关于多元文化主义这一问题，一直困扰我们保守派的是它与后现代主义议项之间那种无法规避的联系。”(p.3)Bridges 论述了西方思想中的辩论传统，诸如：每个问题至少有两个方面的看法；一个人若能同等有效地从两个方面来提出理由讨论某个问题，这个问题才会被最好地理解，等等诸如此类的观点。按照这种辩论传统，内容如学科知识是在争辩讨论的语境中才被发现的。在这种语境中，决不可能出现绝对的确定性或不可辩驳的决定性依据。从辩论的角度来看，探究的目的不是发现客观真理，而是找到合情合理的看法和信念，即达到被人说服的状态。正是由于这种辩论传统对多种冲突观点的兼容并包(这一解释让人想起了 Whitson 关于“杂释”的理论研究，参见第 5 章)，对于 17 世纪的知识分子而言，似乎不能把这种辩论文化作为一种观念体系并按照这种观念体系把意识形态强加于那个时代的相互敌对冲突的宗教和政治派别。这一认识使 17 世纪成了一个欣然接受和采用法国哲学家笛卡儿二元论逻辑的时代，并因此出现了自然科学(参见 Doll, W., 1993a)。接着，Bridges 提醒我们，启蒙运动(the Enlightenment project)原本是以抵制辩论中的理性和知识观念而发起的。如下一点应该不会让人感到惊讶，即：多元文化主义已经引起了争议，尤其是在政治上的保守派中间引起了争议，因为他们视捍卫启蒙运动的理性和思想体系为己任。Bridges(1991)解释说：

关于多元文化主义的争议已经提出了教育和政治方面的问题，事实上，这些问题只能通过明确地呼吁并运用上述那种辩论传统的资源才能得以解

决。从这个意义上说，多元文化主义是一个独特的教育改革项目，与我们面临的下述这个更广泛、更长远的任务非常清晰直接地联系在一起，这个任务即：重新发现辩论文化并使其复兴。如果多元文化主义令我们困扰的话，那么这并不足为奇。经过再三考虑，[我们将会发现]要想进行划时代的文化嬗变，第一件要做的事就是先展开一次不受限制且相对而言不存在问题的课程改革计划。(p.7)

另外，关于后殖民地主义(postcolonialism)和多元文化主义的话语也具有后现代主义的特征。由 John Willinsky 著，题为《1492—1992 之后：对加拿大课程的一种后殖民地主义的增补》(付印中)一书能很好地说明这一点。在本书中，曾以其关于读写能力的理论研究而广为人知(参见第 5 章)的 Willinsky，把多元文化主义作为一个“在全球范围内实现非殖民地化的过程之重要起点”加以讨论(p.9)。然而，作为一种后殖民地的倡议，其逐渐损坏多元文化主义的作用则表现在“它遭受了以下几种倾向的影响：(1)倾向于把不同于主流文化的其他所有文化都看做既具有异化倾向又坚如磐石；(2)倾向于通过食物与节日(food-and-festival)之类的事件来形象地表现这些文化；(3)倾向于把种族歧视视为一个孤立的、纯属某些群体中个体的无知这样一个问题”(p.9)。(参见 Willinsky，1992a，1992b，1992c；也可参见第 14 章。)显而易见，多元文化主义既受到来自左翼(即持激进观点者)的批评，也受到了来自右翼(即持保守观点者)的批评。

教育与经济进步之间没有任何关系吗？ 美国把课程理解为政治文本的保守派们对多元文化主义和把课程理解为种族文本的运动之所以感到恐慌不安还有别的一些原因。保守派使用的没有事实根据的虚构信念之一就是：人人享有提高他/她的社会和政治地位的机会。显而易见，对于美国黑人来说，这一点并不是事实。Troyna(1984)以及 Blackburn 和 Mann(1979)都曾发现，在教育与经济的进步之间并无必然关系。Troyna 发现，种族和社会关系网而不仅仅是教育成就本身，与个体的就业前景密切联系在一起。在这一点上，Crichlow(1985)也表示了同样的看法，即：尽管有足以胜任种种要求的教育背景，黑人们依然继续面临居高不下的失业率。

此外，正如 Andrew Hacker(1992)已经特别指出的那样，虽然所受教育水平的提高确实能增加黑人的收入，但是与受过同等教育程度的白人相比，学术成就并未能带来平等的工资待遇。Hacker(1992)写道：“更为糟糕的是，黑人男性大学生所拿工资只不过比白人男性中学生多几美元而已……与白人相比，几乎没有任何迹象表明黑人多在学校接受几年教育就会提高其地位”

(p.96)。Troyna 和 Williams(1986)认为,多元文化的课程重组并没有改善学校中存有的不平等状况。一次研究显示,黑人学生家长因为失业、就业不足遭受种种形式的歧视以及通过非正式地向子女讲述日常生活中这些经历,向其学龄子女传达了如下一个信息,即:学业上的成功几乎什么也保证不了。因而,美国黑人在经济方面的期望和前景可能是黑人学业失败的起因,而非结果(Ogbu,1990)。美籍墨西哥人群体中也有类似的现象发生(Ogbu & Matute-Bianchi,1986)。类似这样的研究结果都使人怀疑多元文化主义课程学者们所提出的解放宣言(McCarthy,1990;Troyna,1984)。

一项重任? 令人遗憾的是,McCarthy 还注意到,多元文化主义的课程改革方法并没有对学校中持续存留种族不平等的问题作出解释或提出解决方法。他认为上述三种方法都完全依赖于改变价值观念和态度倾向。而且这些方法都把重点放在"个体"上面。McCarthy(1993a)说:

> 例如,学校并没有被概念化成权力或冲突发生于其中的场所,在这里,不同的利害关系、资源和能力决定了互相竞争着的种族群体的灵活调整策略的能力以及改革发生的可能性与速度……在置诸如结构性不平等和级差权利关系(differential power relations)等关键性问题于不顾的同时,多元文化的倡导者们却把重任放在了课堂中教师的肩上,以期让他们努力改变美国学校乃至社会中的种族关系。(p.243)

但典型情况却是,学校中的教师们并未从多元文化的角度接受过任何准备训练(Sizemore,1990)。

换言之,过去的三种方法都倾向于赞成在受排斥忽视的边际化群体与主流社会之间"搭桥"的做法,而不是着眼于改变学校中现存的种族关系之结构,以形成一种"集体的少数民族身份政治学"(a collective minority identity politics)(McCarthy,1993a)。这种"集体的少数民族身份政治学",建议的是一种较前述三种多元文化方法更为根本性的、把课程理解为种族文本的概念重建之做法。下面我们将讨论身份、政治学以及表象的问题。

四、身份与压抑:Castenell and Pinar

> 关于文化和身份的这些问题,必须被严肃认真地纳入解决学校教育中存有的种族统治之问题的非共时性方法中去。
>
> (Cameron McCarthy,1988a,p.276)

对于实行种族歧视的人和被种族歧视的对象而言，种族歧视所造成的心理和精神上的创伤，都是严重的自我分裂。

(Toni Morrison, 1989, p. 16)

对于白人而言，在处理种族问题时面临的挑战之一……就是……要思考种族偏见如何在他们的生活中一直都是一个限制性因素。

(Keith Osajima, 1992, p. 92)

一种受压抑的美国身份。“我们就是我们所了解的那个样子。”但是Castenell和派纳(1993)在把知识与身份联系在一起考虑之后，就提出理由证明了美国人同时还是他们自己所不了解的那个样子。如果美国人所了解的关于他们自身的那一切——诸如美国历史、美国文化、美国这一国家的身份等等——由于种种缺乏、拒绝接受和片面而导致畸形，那么美国身份(既是就每个个体而言的身份，又是就所有美国人而言的身份)也遭到分裂。他们认为，一个分裂的自我(a fragmented self)代表着一个受到压抑的自我(a repressed self)。这样的自我缺乏充分理解自身和世界的机会。由于受到压抑，这个自我的理智能力、因见多识广而富有教养的行为能力，甚至简单的功能性能力都被损伤削弱。它对历史、性别以及政治学等的感受都不完全而且还会歪曲失真。由于非裔美国人个体的“自传”和集体的历史都被否认，所以他们已被当成了欧裔美国人的附属物(Bulhan, 1985)。美国这个国家的身份不是由不受时间影响的特质构成的，而是由“始终处于变化中的政治和历史的产物”构成的(Scott, 1991, p. 132)。

知识与我们自己。把关于“标准”的辩论与自我、身份以及差异等问题联系在一起考虑，可以扩大关于课程辩论的范围，使其从原来的排除其他一切、全神贯注于公正或多元文化主义扩展到把关于知识与我们自己之间的关系之辩论也包括进来。就这一点而言，学校课程之“欧洲中心论”的特征，不但起着拒绝给非欧洲后裔的美国学生以“角色榜样”(role models)的作用，而且也起着拒绝“白种人”学生的自我理解的作用(Castenell, 1990)。这一美国身份并不仅仅是，或者甚至主要不是一个欧裔美国人。从根本上来看，它是一个非裔美国人。对于这一点，Castenell和派纳认为，不妨结合目前极为引人注意的人口学趋势(demographic trends)(该人口学趋势预测，到21世纪中叶时少数民族将占绝大多数)加以考虑；而且他们也建议结合美国的过去和美国的现在加以考虑。他们注意到，美国这个国家是由非裔美国人建立起来的，当

然,这一点尚未得到欧裔美国人的承认。非裔美国人的存在渗透于美国人民生活的方方面面。甚至"白种人"这一个概念也是基于一个被排除在外并遭受种族歧视的"他者"而存在的。对于欧裔美国学生而言,为了理解他们是谁,他们必须先认识到如下这一事实,即:他们的存在取决于非裔美国人,并与之密切相关,而且还是由他们以最基本的方式所组建的(Goldberg,1990)。

美国的这个自我不仅仅是以欧洲为中心的。美国的这个"自我"否认并且压制那些意欲发泄压抑情绪的行动,运用的手段则是:对外推行帝国主义政策;对内实施政治、经济和文化诸方面的压制性政策。这种有时无意识有时有意识地拒绝把非裔美国人的文化知识纳入主流课程中的行为,除了是一种政治方面的压制过程之外,还是心理分析方面的压制过程。因此把课程理解为种族文本就意味着把教育理解为一种社会心理分析(Kincheloe & Pinar,1991)。这种学校课程传播的是我们所选择的需要记住的过去以及需要相信的现在。它可能还会引出我们已经忘记了的东西,在这样做的过程中,它可能还会强行推倒"压抑之墙",使一种更为精确的关于过去的记忆浮现出来。而更为精确无误地理解过去,则有可能让我们更好地把握现在。种族和差异的表象是怎样表现出这种美国身份的感觉呢?这个美国身份部分地是由否认和具维持性的谎言建构而成的。这个美国"自我"并不仅仅是以欧洲为中心的,甚至也不主要是以欧洲为中心的。它实际上是一个错觉或谬见,代表着一个幻想、一种对历史和文化现实的逃避(Castenell & Pinar,1993;Baldwin,1985)。

对黑人的有意挑衅?在许多美国学校的课程中都没有关于非裔美国人的知识,这一缺失现象并不是简单的疏忽出错。这种缺失是一种学术上的种族偏见,或者用 Houston Baker 经缜密斟酌后选用的贴切的术语来说,是"对黑人的一种有意忽视和蓄意挑衅"(引自 Castenell & Pinar,1993,p.1)。正如非裔美国人已经被普遍拒绝给予社会中的公民权利一样,现在在学校中他们也被剥夺了了解他们自己的历史和文化的权利和机会。然而,不仅是非裔美国人的权利和机会被剥夺了。这种制度性的种族歧视也使白人学生们畸形发展。通过拒绝把课程理解为种族文本,白人学生们误以为他们也是在遭受种族歧视和性别歧视的历史的和政治的人。对于绝大多数"白人"而言,这种"致畸"行为的发生也几乎是"无意识的"。许多欧裔美国学生及其家长,连同许多课程专家,都会拒绝相信课程是一个种族文本。此类拒绝行为都是"清白无辜"的;它只是心理分析角度之压抑的一个事例而已(Castenell & Pinar,1993)。用社会学的术语来说,心理上的压抑是以政治上的压抑作为其表现形式的。(Schwartz & Disch,1970;Kovel,1971)

20世纪80年代："超我"的胜利？ Castenell 和派纳运用了弗洛伊德的自我的意象，以便阐明政治和课程辩论中种族歧视化的事实。他们指出，在20世纪80年代期间，商人就是美国人的典型代表。Lee Iaccoca，Donald Trump，Michael Milken 都被人们极为推崇：白种人、男性、聪慧机智、知识渊博、精明、致力于牟利。如果这种典型代表着"美国的自我"：注重实际、适应性强、在谋取自身利益时易于适应"现实"，那么，非裔美国人则代表着"本我"(id)：寻欢作乐、易变不定、在运动和艺术方面造诣颇深。欧裔美国人的文化也把非裔美国人表现成"伊德/本我"(West，1988)，而且以古典的弗洛伊德的风格，维持着对这种"快乐原则"(pleasure principle)的相对压制，以便自我(ego)的稳定性可能得到维持。那些可能被说成是代表"超我"(superego)的美国生活之基本组成成分，即原教旨主义者宗教群体(fundamentalist religious groups)，则得到了"商人"自我的允许，得以在规模和影响方面发展壮大。那些被这种"自我观"边缘化了的群体，即非裔美国人，还有另外那些被边缘化的种族群体、女性、儿童、同性恋者，等等，则通过公共政策和政治实践被逐渐削弱(Castenell & Pinar，1993)。

Christopher Lasch(1984)认为，20世纪80年代保守派在政治上对学校和社会所作的一些规定，就其本质看来，具有"超我"的特征。诸如"更多的家庭作业"、"只要说不"、"更用功些"之类的口号就很能说明这种"超我"的观念。保守派们坚持认为，困扰美国社会的问题其实很简单，就是懒惰(当然不是他们自己的懒惰)，而且在这一过分简单化的分析之中，非裔美国人成了主要的被责备对象。自由主义者则继续呼吁理性审议，把潜意识的方方面面(即并行的非裔美国人)纳入到有意识的自我(即主流社会)中来，但是却是以有计划的、有组织的、有节制的方式(自由主义者对有序、递增的公民权利运动之概念化)达到上述目的。种族现在"深深地植根于……每一位选民的道德和党派身份的观念结构之中"(Edsall & Edsall，1991，p.53)。

Castenell 和派纳借用了 Lasch 的分析来证明自己的如下论点，即：学校课程的问题也是一个关于自我的问题，一个关于美国的自我之问题。在他们看来，把课程理解为种族文本，就意味着从根本上把美国理解为一个种族歧视化了的场所，从根本上把美国理解为一个非洲人与欧洲人共存的场所；把课程理解为种族文本，就意味着把美国的身份理解为一个难解难分的，既有欧洲人、拉丁美洲人、印第安人、亚裔美国人同时也有非裔美国人组成的身份。关于标准的辩论，其实也是关于美国自我的构成和美国公共生活领域的构成之辩论(Pinar，1988b)。

没有"白人"，就没有"黑人"。 从历史角度来看，如同欧裔美国人与非裔

美国人是同一枚文化硬币的正反两面一样，是关于美国这个故事的两种相互关联的叙述，当然也可以说是美国这个身份的两个相互关联的组成部分。在美国，非裔美国人的存在被作为"他者"表现出来并受到压制。实际上，Frantz Fanon(1963, 1967, 1970)对"西方的"自我或许把握得最为精确。就像 James Baldwin (1971)和其他人那样，Fanon 认为，"白人"之所以可能存在，完全是依赖于"黑人"这一概念的建构和存在的。在 Fanon 看来，没有"白人"就没有"黑人"，反之亦然。任何人在没有正确地认识到其身份是如何被他人必然包含和必需之时，是不可能真正理解其身份的。所以，只有欧裔美国人知识渊博，了解了那些被他们视为"不同的"、"他者"的人，他们才有可能真正理解他们自己；那些生活在郊区的白人学生，只有在逐渐了解到他/她自己在历史、文化、心理方面怎样也是"非裔美国人"时，他们才可能真正受到教育。因为"白人"是不可能离开"黑人"而存在的，"白人"与"黑人"是共存的、混合在一起的，所以，对这种知识的压抑实际上使所有人都变为畸形，尤其使那些白种人变为畸形。所有的美国人都能被理解成为种族化了的人；关于"我们一直以来是谁"、"现在我们又是谁"以及"将来我们会成为谁"的知识，是个我们自己建构的故事或文本。从这个意义上说，我们为了与年轻一代会话而构建和改造的知识，即课程，就是一个种族文本(Castenell & Pinar, 1993)。

文化扫盲。在过去的十年间，对于公立学校的学生没有学到甚至是最基础的、最必需的关于他们的历史、地理和文化的事实性知识这一现实，已经作了诸多努力。对于任何一个公民来说，文化扫盲(cultural literacy)都是一个无可置疑的要求。引起争论的事情是：文化扫盲应该由什么构成。在大众刊物中，关于文化扫盲之观点，可谓众说纷纭，但基本上都认为应该以欧洲中心论和父权制的知识体系为主。当然，美国的学生必须要了解并懂得当代美国文化的欧洲祖先，对此无人会提出质疑。然而，也不应该用这种知识来防御"他者性"(otherness)和"差异"，来拒绝我们称之为文化潜意识的东西(Castenell & Pinar, 1993)。换言之，"在课程中忽视了非裔美国人的经历，不但对非裔美国儿童有害，而且也极大地造成其他儿童的教育不良，使他们对多元文化世界来说仍然准备不足"(Boateng, 1990, p. 77)。

五、制度性实践的问题：Troyna, Hatcher, Sleeter

本以为种族歧视的行为可能部分地在校内得到了禁止，但不料却只是被赶出了学校大门而已。

(Barry Troyna & Richard Hatcher, 1992, p. 199)

课程……形成了关于"自我"、关于某个个体自己和其他人的文化之思想和感情。

(Ellen Swartz, 1992, p.85)

在一个种族歧视和多元文化的社会中,如果我们希望学校彻底逆转种族歧视的现状而不是再生产这一现状,那么,白人教师在数量方面占绝对优势的这一现象显然对任何人都没有好处。

(Christine E. Sleeter, 1993a, p.157)

制度性实践的问题是形形色色、各不相同的,包括学校废除种族隔离(Dentler, 1991; Willie, 1991b)、学校改革(Comer & Haynes, 1991; Jones-Wilson, 1991)、教师教育(Garibaldi, 1991b)、具体的课程问题(Pearson, 1991; Banks, 1991; Stewart, 1991; Gordon, 1993; Kincheloe, 1993a),以及关于已成功的方案计划之报告(Lomotey, 1990c; Sizemore, 1990; Ratteray, 1990, Hale-Benson, 1990),也包括抵制种族歧视的倡议行动。

一直以来,反对儿童接受的种族问题上的不当教育之尝试,是各种各样、遍及世界、也是跨学科的(Romer, 1992; Lomotey, 1990a)。最近,在英国,Barry Troyna 和 Richard Hatcher(1992)在他们的研究调查《儿童生活中的种族歧视:对白人学生占多数的小学所作的一项研究》(*Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*)中指出,"普遍存在的看法"或"接触假设"(contact hypothesis)是:"只有通过让白人儿童和黑人儿童在学校里待在一起学习的这种起积极作用的经历和体验,种族歧视和歧视性的社会实践才会得以消除"。令人遗憾的是,事实并不支持这一观点。他们写道:

正好相反,研究表明,在白人学生占绝大多数的小学里,"种族"和种族偏见是儿童文化方面的显著特征。显然,种族歧视的最为常见的表达方式就是运用带有种族歧视的辱骂……总的看来,这种辱骂是来自其他儿童最具伤害性的口头上的挑衅了。(1992, p.195)

Troyna 和 Hatcher 的理论假定是:鼓吹种族歧视的意识形态,并不是简单地被学生被动接受的。相反,被儿童用在有助于他们理解周围的物质环境和文化环境的方方面面。

如果这个假定和他们的调查研究结果是真实的话,那么 Troyna 和 Hatcher

会建议学校做些什么？他们建议，首先要承认种族歧视是白人儿童占绝大多数的小学中一个极为重要的问题。然而，学校领导应该意识到如下一个事实，即：对这一问题的尝试性处理很可能只是表面上的：

一项学校政策在减少校内种族歧视行为上可能会有效，但是单凭一项学校政策，却不可能对造成学生种族歧视行为的那些根源产生任何影响，即：儿童头脑中已形成的主题性的且相互影响的意识形态。本以为种族歧视行为可能部分地在学校内得到了禁止，但不料却只是被赶出了学校大门而已。(1992, p.199)

Troyna 和 Hatcher 对这种做法持怀疑态度：把多元文化教育作为一种课程策略并通过它来减缓学校中的种族歧视观念、减少种族歧视事件。他们的研究对于处理课程中的种族问题有什么启发意义呢？

Troyna 和 Hatcher(1992)得出了如下几个结论：

首先，他们认识到了儿童的个人经历在课程中的中心地位……为了对儿童生活中"种族"的真正含义作出反应，课程必须把儿童的经历体验全方位地结合进来……包括造成儿童种族体验的其他来源，如成人世界(家庭、街道、四邻街坊)和电视等。(p.201)

此外，他们还确认了学校政策中互相依存的那些要素。要素之一是：为了处理种族歧视的事件，一项清楚有力的政策必须要合乎时宜，要包括倾听黑人儿童和白人儿童的怨言、包括理解"儿童文化中种族歧视行为所具有的社会意义"(p.204)。要素之二是：为了处理诸如"残疾"之类的其他形式的压迫性行为，学校政策也必须合乎时宜。要素之三是：设计课程(正规的课程和非正规的课程)时必须同时考虑更广阔的社会中和儿童世界中种种有关的不平等和不公正形式，并把它们与"种族"联系在一起，在此基础上来处理这些"种族"问题。Troyna 和 Hatcher(1992)解释说，"反种族歧视的教育应该有助于儿童认识到如下事实，即：种族歧视行为利用了更为广泛的歧视模式并有助于强化这些歧视模式……我们的证据表明：在白人学生占绝大多数的小学里，种族歧视更为盛行、更为复杂、地位更为牢固，远远超出许多教育家愿意承认的那种程度。"(p.204)

让我们从白人学生占绝大多数的英国学校中那些种族问题回到北美印第安人教育中的问题上来。Richard Courtney (1986)在他的《悔恨之岛：当代世

界上美国印第安人的教育》一文中，问了这样一个问题："为什么美国印第安人的教育似乎必败无疑？"然后，Courtney 又确认了 6 个因素，而在他看来，这 6 个因素是美国印第安人的世界观所具有的特征：(1)生活被看做是一个整体而不是若干部分；(2)日常生活中的精神生活被看做是高度积极的，而不是被动的；(3)艺术被看做是精神世界的表达方式，而不是纯粹私人的表达方式；(4)时间不是被人们以一种线性的方式体验的；(5)学习是在个体所生活的社会环境中发生的，而不是在学校中正规的教学计划中发生的；(6)宗教信仰、态度以及道德观念组成了一种与白人文化中的世界观有根本性区别的世界观。例如，在新墨西哥的特瓦族(the Tewa)中，例行的戏剧表演就使智力和情感经验统一成了构成现实的一个积极象征。对戏剧的这种运用与 Dorothy Heathcote 的理论比较相似，他是一位广为人知的现代戏剧教育家，曾有效地运用即兴表演作为一个重要的学习方法。Courtney(1992)报道了 Calgary 大学在美国印第安人教育中所作的一项实验，旨在支持如下这一观点，即：一般来说，创造性的艺术，尤其是即兴的戏剧表演，会有助于在美国印第安人中提供有意义的教育经验。

参加考试与纳瓦霍族学生。另外的一项研究(Deyhle, 1986a)则指出了学校中存有的一种"文化冲突"(clash of cultures)。Deyhle(1986a)在对纳瓦霍族(Navajo)学生所作的一个研究中发现，通过个体的评价，即按照学校中公认的标准做法，来对学习所作的评价，从文化角度而言，与纳瓦霍族人的经验和期望不相一致。Deyhle 提醒我们，参加考试本身是一种文化活动；它取决于对两种具体价值观念的接受认可情况：成绩是一种个体所取得的成就；个体应该把这一成就展示出来。在 Deyhle 的研究中，白人学生都完全接受这些价值观念，但纳瓦霍族学生却没有。对 Deyhle 而言，这个研究结果实际上是提出了一个重要的政策性问题，即：学校是否能够或者应该使学生更为有效地适应所处社会的文化方式、接受并内化这些考试所需的价值观念？还是这些考试形式本身能够而且应该被加以改变？Christine Sleeter 等人(1992)很清楚这一问题的答案应该是："学校应该集中全部力量来改革自身，最大限度地面向所有学生，而不是坚持试图去改变学生的本性。"(p.181)

非伊努标准。关于美国印第安人教育的研究显示，学校引入了更大的社会中的种种做法，从面使美国印第安人的学校经验复杂化了。Ryan(1989)在他关于美国印第安人教育的研究中发现，这个学校运用了长期的听课、评估、记录、惩罚以及奖励，以期使这些伊努族(the Innu)学生"标准化"，从而确保他们会遵守那些"非伊努"标准(non-Innu standards)。然而，这个过程却在他们研究的年轻伊努族学生中形成了消极的自我形象。Ryan(1989)总结说：虽然有

许多研究人员和其他关心少数民族教育的人都提议这样做——改变课堂教学环境以使其与当地文化环境相适应,但这一策略几乎不会缓和印第安人教育中存有的那些困难,因为它并没有触及源于白人社会中的那些与文化同化相联系的基本问题成分。

另一个聚焦于制度性实践的理论研究实例,则致力于研究家长和其他家庭成员在学生学业成功方面所起的作用。Concha Delgado-Gaitan(1990)在她的《为了赋权的扫盲》(*Literacy for Empowerment*)一书中写道:对于许多少数民族的儿童而言,学业成功取决于学校把学生家长和家庭文化作为学校课程的一个有机组成部分纳入进来的能力。她认为 Portillo 研究表明了"一些家庭、学校和社区是怎样公然违抗那些已成陈规的限制,从而通过他们集体的努力,为墨西哥印第安人的儿童在家里和学校中争取到了扩大教育机会的权利"(p.1)。正如她后来所说的那样,强调家庭与学校合作在少数民族儿童教育中的作用之研究是很重要的。她感到:"相对于那种不能使参与的所有人都被赋权的家庭—学校之间的交流,家庭和学校之间彼此交流沟通还将会有一个更为牢固的基础,扫盲还可以因此更好地被人们理解"。(p.169)

另外一项聚焦于制度的研究则揭示了种族关系是如何被再生产和抵制的。Carl Grant 和 Christine Sleeter(1986)描述了一个关于"五桥中学"(Five Bridges Jr. High School)的人种志案例研究,主要考察的是种族、阶级、性别和生理智力残障等,研究结果表明了不平等和社会现状是如何被长久保存下来的。Lois Weis(1983)在她的《学校教育与文化的再生产:黑人和白人鲜活的文化之对比研究》一文中,探究了社区学院中黑人学生的那种"鲜活的文化"(lived culture)(p.235)。她发现:"黑人学生辍学并且责备自己,不但下层社会被再生产了,而且可能会起改革作用的政治活动之潜力也被最小化了"。(p.256)那么怎样才能中止种族歧视的再生产呢?根据 Lisa Delpit(1988)的观点,要抵制种族歧视,课堂中就必须要有真实可靠的对话。Delpit(1988)推论说:"为了一个更为公正的社会,第一步就是:教师必须教给所有学生那些外显的和内隐的权力规则。"(p.78)其次,"令人真正进退两难的困境并不真正在关于教学法的辩论之中,而在于跨文化的交流、在于处理更为根本性的权力问题以及在决定对贫穷儿童和有色人种儿童来说最好的东西时听取谁的声音之问题当中"(p.94)。一个旨在让儿童有发言权的课程实例是 Louise Derman-Sparks(1989)的《反偏见的课程:给年幼儿童赋权的工具》(*Antibias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*)一书,由美国年幼儿童教育协会出版。那么,这种反种族主义的课程可能有什么特征呢?我们可以推测:"它会重视经验、批判性自我反思以及通过自我教育实现自我发展……它也

会运用刺激所有感官、感觉以及情感的各种媒介，重视同辈学习和协作。”(Butt,1985a,p.30)

正如 Troyna 和 Hatcher 的理论研究指出的那样，如果反种族主义教育想要避免表面化、肤浅化，那么，它甚至需要倾听那些带种族偏见的白人儿童的声音。Joel Taxel(1986)在研究了那些所表述的观点在种族上存有问题的儿童用书之后，建议说：“我们不应该试图去禁止公然鼓吹种族歧视(和性别歧视)的那类书籍。相反，我们应该更加明智一些，最好把这些书纳入到旨在探索与种族歧视和性别歧视有关的态度演变之跨学科的综合学习单元中。”(p.277)其他的研究似乎支持下述这一普遍的看法，即：反种族主义的教学要求教师倾听广泛的表达方式，而倾听时无需假装自己是持中立态度的。例如，Jeffcoate(1981)在评价一节关于印度的课时，这样说：“对那些显著突出的社会和道德方面的问题，教师应该毫无保留地把自己的看法都说出来，这一点毋庸置疑是非常重要的。与此同等重要的是，无论是从教师的教学策略来看，还是从学生的权利来看，凡是对上面提及的那些问题有自己看法的学生，都应该有机会通过某种形式的课堂讨论来表述并进一步探究自己的看法。”(p.14)

Richard Butt(1988)告诉我们，“教育我们自己超越种族歧视”可能强调种族歧视和偏见所具有的个人特点：“我已试图去指出：走出‘种族歧视’这一负面循环的出路就在于运用相互关系性(inter-relationship)。”(p.2)这种相互关系性不仅是主体间(intersubjective)的相互关系性；而且还需要学者、教师、学生及其家庭的协作。制度性实践研究范围之广、覆盖面之大，使得学校以及课程理论领域的改革之需要更为突出。就这一点而言，把课程理解为种族文本，“就需要在获得时间和资源的情况下进行真正独立的教育研究，探究那些严肃的、有争议的政治问题”(Hartnett & Naish, 1987, p.369)。经过概念重建了的课程领域正力求成为上述这样一个领域，而现在种族在其中是一个处于中心地位的推论性成分。

六、种族的表征：Taubman，Edgerton，Whatley，P. Collins，Luttrell

黑人文化并不是你所看到的那一切；而是你所看不到的那一切。

(Russell H. Coward, Jr., n.d., p.215)

多元文化这一语言是否能以对如下一个事实的认识为起点？这一事实

即:意义具有矛盾性、模棱两可性,已经负载过多的、个体可能没有选择但却一定会际遇并要加以改变的意义之表象性身份(representing identities),则具有"迂回曲折性"。

(Deborah P. Britzman et al., 1993, p. 189)

身份与课程政治学。在一篇引人深思的、题名为《标准的罪孽》(Canonical Sins)的评论文章中,陶伯曼(Peter Taubman)(1993a)断言,恪守标准的保守派们(canonical conservatives)犯有这样的过错:盲目崇拜(idolatry)、把精选的"因其体现了西方形而上学理论思想而备受崇拜的"(p. 36)"经典著作"(classics)固定在一个非历史的领域中。他则把那些按照标准衡量属激进派的人们描绘成异教徒或离经叛道者,因为这些激进派试图"扩大这一标准的界限,以期把非标准文本也纳入其中,从而消除那些界限"(p. 36)。他指出,无论是激进派还是保守派,可能都犯有"脱离情境主义"(decontextualism)的错误之嫌。他指出:

或许两种话语(激进派的和保守派的)都对把书本"融入"我们的生活、把我们的私人关系"展平"到阅读材料中、强迫我们去读去听一种"先验"的话语(a prior discourse)时所使用的那些多变而独特的方法"有害",因为它们无论从听觉还是视觉都吸引了我们的注意力,而且也达到了使我们动手把书从书架上取下来的目的。(Taubman, 1993a, p. 36)

他接着又问:"它是如何被赋予了众多被人们讲着的内容,如何持有了实际上被人们信奉的那套话语,而且这些话语中有一些已被神圣化并被赋予了某一特定的功能?在所有这些叙述之中,是什么使这些话语中的某些话语神圣化并使它们开始作为'文献'(literature)起作用?"(p. 38)Toni Morrison 从政治的角度回答了这个问题。她写道:"标准的形成就如同王国的建造……为标准而作的辩护就如同国防"。(p. 8)(英国教育部门对标准问题的讨论,请参见 McGee, 1993.)

推论性的潜意识(a discursive unconscious)。陶伯曼(1993a)把那些边缘化群体的知识视为一种推论性的潜意识。他指出,这一领域"从拉康的意义来说是受欲望驱动和激励的"。他进一步指出,从弗洛伊德和拉康那里我们已经知道:

潜意识是由说"不"派(the No!)形成的,这个说"不"派把母亲和孩子分开

来,并引进和推行家长式的或父母制的语言领域……也就是说,"标准的形成"(the formation of the canon)把一个说"不"派引入个体与阅读的关系之中,并因此为"标准的潜意识"(a canonical unconscious)——即由标准形成但却并没有被标准之话语清楚地表达出来的意识——开辟了空间。(Taubman, 1993a, pp.41 – 42)

陶伯曼简述了他的"标准观"(view of the canon)所具有的课程含义及教育学含义,并且担忧这样一个情况:传统标准的灭亡可能会导致一个"新标准"的产生,而这个新标准反过来可能又会创造出其自身的"标准的潜意识"。他还担心,就如同 Henry Louis Gates, Jr.(1990)担心的那样,对边缘(margins)、对分子化的行为(molecular)、对离中趋势(dispersion)极端地感兴趣,而不是对统一或联合感兴趣(那些激进话语与后结构主义相联系;参见第9章),实际上是冒着损害削弱那些边缘群体之政治能动性的危险。陶伯曼(1993a)写道:

对分子化行为特别盲目崇拜就是对差异的否认。每个独一无二的分子最后都是相同的,因为没有任何一个身份会持久地存在到足以令差异永存的程度。我怀疑,对分子化行为和对暂存性(the temporal)的这种盲目崇拜,反映了人们对读者与阅读、读者与文本之间任何一种真正关系的恐惧。(p.48)

种族与表征。 Susan Edgerton(1993a)认为,边缘(marginality)是由中心(centrality)创造的,反之亦然;边缘"就存在于使其存在成为必要并要其必须去反对的那种语言/世界之中"(p.36)。(要了解另一个关于"边缘"的研究,请参见 Hudak, 1993。)正如 Ellison 的小说《隐身人》(*Invisible Man*)中所描述的那样,边缘能够表明"隐匿性"(invisibility)。在这部小说的结尾,这位隐身人特别指出他是"隐匿的(invisible),但绝不是难以识别(blind)的"。其他如此被边缘化的人可能内化他们的"社会隐匿性"(social invisibility),也可能压抑他们的内心生活(interior life)甚至他们的人性(humanity)。Edgerton 引用了 Ellison 这篇小说中的话:"他不但已经学会压抑他的情感,而且学会压抑他的人性。他是隐匿的、无形的,是一个'被否定的一方'的活的化身(a walking personification of the Negative)……这个机械的人(the mechanical man)!"美国黑人可能不仅让自己看不到自己,而且也不让美国"白人"看到自己。此外,Edgerton 还从 Ellison 的这部小说中引用道:"你就隐匿于'毫无遮拦的空旷空间'之中。但他们不会看见你,因为他们不期望你知道任何事情,因为他们相信他们已经把任何事情都处理好了。"(引自 Edgerton, 1993a, p.64) Edgerton 参

阅的第二部小说是 Toni Morrison 的《至爱》(*Beloved*),这部小说使得 Edgerton 能够描述美国的欧洲后裔们的幻象如何在边缘化了的"他者"中得以实现。Edgerton 从 Morrison 的小说中引用了如下内容:

> 白人相信:不管黑人们外在的举止态度是什么样子,在他们黑色的皮肤之下都是充满野性蛮荒的丛林。随处是湍急的不可通航的河水,摇来荡去发着尖叫声的狒狒,正在睡觉的蛇露出红色的牙齿随时想要吞噬它们甜甜的白色的血液。他认为从某一方面来看,他们是正确的。有色人种越想竭尽全力试图让白人信服他们是多么的温和、多么的聪明、多么的充满深情、多么的富有人情味,他们越是竭尽全力想说服白人他们所相信的东西是无可置疑的,那么内心的丛林就越深入、越杂乱蛮荒。但是这个野性蛮荒的丛林并不是黑人从另外那个(适于居住的)地方到这个地方随身所带的东西。而是白人在黑人们心中植入了野性蛮荒的丛林,然后这丛林在生活中通过生活不断生长、壮大、蔓延,直至它侵入到最初种植它的白人中,并触及他们中的每一个,改变他们,使他们变得残忍、愚蠢、糟糕透顶。最终,白人们会对他们自己一手种植的这一丛林恐惧到极点。那些发出尖叫声的狒狒会生活在他们自己白色的皮肤之下,睡蛇那红色的牙齿也会成为白人自己的牙齿。(引自 Edgerton, 1993a, pp. 71 – 72)

在这一段话中,白人和黑人之间那种心理和文化方面的错综繁复性(inextricability)被生动地描绘出来了。这种错综繁复性不仅仅是一个来自经验的、基于历史的事实,而且也是一个心理学方面的现实。欧裔美国人其实也是他们置换到他人之上的那些东西,他们的自我压抑也需要对"他者"的压抑。种族主义动力学非常复杂,远比其研究室(workshops)可能改变的那一系列态度倾向要深入得多。一个个体的肤色、血液的类型以及其世界观都被人们从种族的角度感受体验着。种族主义的这些动力不可能通过法令来废除;或许,正如 Edgerton 指出的那样,"边缘中的爱"(love in the margins)这一植根于后结构主义和心理分析的观念,可能会使种族主义的这些动力明显可见。

种族主义的生动写照。把课程理解为种族文本的理论尝试,其基本作用之一就是:使种族主义的这些动力明显可见。关于这一点,Warren Crichlow (1990)曾说:"我们合力协作,旨在把种族主义和各种各样的社会性及结构性压迫置于情境中来研究。我们的这些努力始于对下述问题的研究质询,即:这些形形色色的压迫如何深嵌于教科书、政策和教学里那些表征真理和知识的普遍模式中?如何深嵌于课程和更为广泛的文化中?"(p. 13)教育电影中

也时常反映出所深嵌的种种压迫。在由 Elizabeth Ellsworth 和 Mariamne Whatley(1990)主编的《教育传播媒介中形象化的意识形态:课堂中的隐性课程》(*The Ideology of Images in Educational Media: Hidden Curriculum in the Classroom*)一书中,七位学者用实例说明了教育影片、录像及照片是如何通过它们那种貌似真实的、不偏不倚的传统艺术手法传达性别主义、精英主义以及种族主义等信息。(我们已在第5章中仔细分析了 Ellsworth 的理论,在第7章中我们还要对 Ellsworth 的理论加以分析研究。)

摄影中的生动写照。反映所深嵌的种种压迫之另一形式是教科书中复制的摄影图片。这类生动的写照成了身份的表征,尤其在教材中复制之后更是如此。因为照片是以"客观"的形式出现在人们面前的,它们能传达出"图画"之类的东西所表达不出的"真实感"。Mariamne Whatley (1993)在她对大学层次的性教育教材中关于黑人的照片图例所作的研究中指出:虽然用黑人的图片其本意是肯定的、积极的,但是消极否定的形式或模式却是显面易见的。这些否定消极的主题之特点就是:黑人是"具异国情调的"(exotic)、"从性的角度而言是很危险的"以及黑人是"无性行为的"(asexual)。她研究的这些照片所起的作用就是传达一种黑人作为"他者"的"差异"感。而种族宽容(racial tolerance)这一信息则似乎成了附带信息。

Whatley(1993)特别指出,从历史上来看,黑人在欧洲中心论的文化中一直被人们理解为"他者"。她认为这种对"他者"或"具异族情调的外国人"的构建在性教育教材中显而易见,尽管其形式颇为微妙隐晦。在1985年一书的一张照片中有如下说明性文字:"什么是富有吸引力的?不同文化关于美的看法也不尽相同。东非国家乌干达人认为戴项链、并在嘴唇上打一个孔是美和魅力所在。"(Allgeier & Allgeier, 1984, p.179,引自 Whatley, 1993, p.92) Whatley 注意到,这些说明性文字中存有一个根深蒂固的假定,即:读者会认为这样的"美"是不美的。另外一本教材中一幅非洲女性的照片,她的前额上有一个硕大的装饰品而显得格外引人注目,并被加了如下的说明文字:"从文化角度来看,关于'美'的形象真是形形色色、各不相同。"(Schultz, 1984, p.86)这些照片以及其他的照片都是为了传播多元文化主义,以期人们消除种族中心主义。然而,适得其反的是,白种人的西方文化显然成了标准;其余的文化都成了"另类的"(Whatley, 1988)。

男妓与卖淫。在对于"黑人从性的角度而言是很危险的"这一主题的图例说明中,Whatley 发现,教科书关于"卖淫"这一部分全是用黑人的照片作说明的。有一张照片上加有如下说明文字:"一个街头男妓与他心爱的车"。(Meeks & Heit, 1982, p.273;引自 Whatley, 1993, p.96)妓女则是白人,表明美国

人持有的那种没有事实根据的虚假观点，即：黑人男性是很危险的，对于白人女性则是个威胁。在另一教科书的一张图片下则加有如下说明性文字："许多街头的拉客妓女都受男妓的驾驭和控制"（Allgeier & Allgeier, 1984, p.468, 引自 Whatley, 1993, p.96），表达出对黑人男性性能力的恐惧。Whatley 还特别指出，一张摄有一个白人妓女和一个黑人男妓的照片上加有的一段说明性文字，可被理解成为对黑人男性发出的一个警告："妓女们要比男妓们更加可能幸免于放荡生活引起的疾病"。（Geer, Heiman & Leitenberg, 1984, p.481, 引自 Whatley, 1993, p.96）关于"黑人从性的角度而言是很危险的"这一主题的变化也体现在关于"性传播疾病"这一部分。在这一部分的内容中，有一个占据整版的关于拥挤的街头景象的照片，这张照片的最显眼的位置上是两个黑人女性。这张插图正对着的就是这一章的标题页："性病"。性病是由黑人传染给白人的这种没有事实根据的臆测并不是最近才出现的。早在 1909 年《南方医药协会杂志》（*Journal of the Southern Medical Association*）的一篇文章中，黑人中较多出现的"梅毒"这种病就被认为是"对我们白种男孩的一个极大的威胁，因为这种疾病也会在结婚后通过白人男孩传染给我们清白无暇的女孩子，因为尽管我们在尽最大的努力，可是还有许多男孩子会过放荡的生活"（Sutherland, 1909, p.217, 引自 Whatley, 1993, p.97）。在教科书关于艾滋病内容的部分，对"艾滋病在世界范围内源于非洲"这一点过于强调了。

关于强奸的无事实根据的观点。关于黑人"从性的角度而言是很危险的"这一主题，扩大了 Castenell-Pinar（1993）的评论范围，他们评论说：在当代"白人"美国文化中，用弗洛伊德的话来说，美国黑人是"伊德/本我"（id）。这种投射（projection）或幻想（fantasy）的一种表现形式就是关于强奸的那种为时甚久且极具影响力的无事实根据的观点。白人女性和男性数世纪以来一直惧怕黑人男性（Jordan, 1971）。然而，关于强奸案件的统计材料表明，至少 90%的强奸案件中强奸犯与受害者是同一种族的（Whatley, 1988, 1993）。那么，我们怎么会对这种关于强奸的无事实根据的虚假观点深信不疑呢？从心理分析角度来看，恐惧有时是颠倒的渴望（inverted desire）。在 Eldridge Cleaver（1968）之后，派纳（1991）也推测说，关于美国的黑人男性会强奸美国的白人女性这种较普遍的恐惧，可能反映了"白人"女性遭拒绝并被白人男性对黑人男性的那种同性恋吸引力所取代的心理现实。撇开这些可能的种族间的性动力不说（West, 1988; Carby, 1993, p.245），更为重要的是，这种普遍存在的恐惧心理足以说明白人用暴力反对黑人男性的原由。在大众文化领域，据说歌星 Michael Jackson 就把这些动力据为己有：

Michael Jackson 通过从外形上把自己变成一个与 Diana Ross 极为相似的人，从而使他承袭了黑人女性的布鲁斯音乐传统。他的音乐主题，经常论及“就性别而言的反叛传统的人”这一主题及其后果，如“邪恶、道德败坏”；然而，Jackson 最终却代表了黑人男性对威胁黑人女性布鲁斯音乐中存有的父权制/家长制作风之一切事物的倒转和逆向。凡是黑人女性歌唱家们坚持声称经济和性方面的自主权时，Jackson 就会奚落地说他“很坏”并且简直是讨打。Jackson 是以一种随随便便的态度来对待与性压迫有关的敌视，但却绝没有放纵自我，他要求的是对父权制权威的重申。（Willis，1990，p.88）

[如果想要了解其他关于大众文化的种族分析，如对电影《大峡谷》（Grand Canyon）的分析，可参阅 Carby，1993；Giroux，1993a.]

一种抹杀的形式。在 Whatley 所研究的其他教科书中，所用摄影图片似乎又除去了黑人的性特征。在那些表现性行为的照片中，有一个教材采用了8对白人夫妇的照片，而没有采用一张黑人的照片。另一本教材中采用的12张照片全是成群或成对的裸体成年人，其中没有一个黑人。在教科书描绘同性恋男子和同性恋女子的摄影图片中，也找不到一个黑人。Whatley 认为，这种对黑人的无性欲的表述实际上是“一种严重抹杀形式，因为在这种文化中，从性的角度来看，作为一个人，只有主动积极、性欲强烈、性感（或能引起性欲）才能被确认为是一个真正有效的人”（1993，p.99）。对于“从性的角度来看，黑人是很危险的”这一观点的另一表现，似乎就是黑人无性欲、无性行为的描述了。此外，黑人男性在 Whatley 研究的这些教科书中都被臆测为“父亲的不存在或者缺失”（absent fathers）。有一本教材中采用了三张拍有黑人父亲与其子女的照片，却只采用了一张拍有白人父亲及其孩子的照片。另外一张拍有一个黑人父亲及其孩子的照片则加有如下说明性文字：“导致单亲家庭的男性数量正在急剧增大。”（Greenberg，Bruess，& Sands，1986，p.436；引自 Whatley，1993，p.100）Whatley 指出，“年轻单身妈妈”这一问题是与个体解决方法范围联系在一起的：黑人父亲应该待在家中。在这些教科书中丝毫未对种族歧视、结构性不平等以及不适当的政府政策作任何分析。Whatley 推论说，在性教育教科书中取得的进展则是：曾经被完全忽视、根本不会在图片中描述的黑人，现在则成了“象征性”的代表。许多照片传递给我们的信息，更多的是关于白人对黑人的“性”之无事实根据的虚假看法和陈见，较少有关于黑人的“性”的真实信息。例如，黑人女性则极少被予以表现；这些教科书的重点放在黑人男性身上。而且 Whatley 推论说，黑人男性还被设想成“两极分化的”（polarized）人。从性的角度来看，一方面，黑人男性被作为男妓描写，是

危险人物;另一方面又被描述成为无性欲的父亲(asexual parent)。白人所臆断的性别身份和性表示方式似乎是禁止黑人的。

艾滋病教育。Brenda Hatfield(1993)曾深入研究过一例电子传媒中出现的种族歧视现象,那是一部为美国黑人学生制作的、关于艾滋病流行传染的教育影片。Hatfield 得知:美国黑人学生观众"被批判性地看待",他们似乎是艾滋病病毒的携带者和感染者之角色。学生对这部影片的反应包括:"这部影片似乎会使人们认为只有黑人才会得艾滋病。如果白人看了这部电影,他们也会说'哦,只有黑人才得艾滋病'。电视节目也是如此,就好像只有黑人才会染上艾滋病、吸毒,等等;似乎只有黑人才会遇上此类问题。"(引自 Hatfield, 1993, p.116)但是,据统计资料显示,事实正好相反:艾滋病感染者中,57%是白人,27%是黑人,15%是拉美裔美国人,1%是其他种族的人(Hatfield, 1993)。

超自然的(白人)女性。Hatfield 发现,这部影片中也有积极的一面。学生们都喜欢这部影片中法官的角色。有一个学生这样写道:"我之所以喜欢这部电影是因为我以前从未在电影中看到过这类事情。就拿'法官'这类角色来说,他们已有了新的变化。在这部影片中,一位穿着法官服装的人竟然是艾滋病患者"(p.119)。不幸的是,这部电影中只有男性法官。女性们都被置于"背景位置",如舞会之类的场合才会出现女性。Hatfield 认为,这只能说明如下一个事实:"女性依然处于附属的性别地位。"(p.119)此外:

> 美国黑人女性总是被定型为极度悲痛、受苦受难且唱着圣歌的角色。颇具讽刺意义的是,这部电影所有的角色之中最强大的人物却是一个女性。但是这个强有力的人物又被描绘成了一个超自然的白人女性。在这种情况下,这部电影想要传达的信息就再清楚不过了,那就是:相对于黑人而言,白人这一种族是处于支配地位的。(p.119)

正如我们所见,关于性别的观点是与种族密不可分地交织在一起的。(要想了解对另一部关于艾滋病的电影所做的分析,请参见 Ellsworth, 1990a, pp.22 – 23)。

性别、种族与阶级。种族理论本身确实是与性别联系在一起的,尽管人们尚未完全承认这一事实。Patricia Hill Collins(1993)已经呼吁"在美国黑人研究中要打破性别领域的沉寂"(p.127)。她承认,关于美国黑人研究的部门要想在白人占主宰地位的校园中站得住脚,就需要把种族这一类目提高到阶级与性别之上。对美国黑人研究的外在威胁,已经逐渐损害了黑人知识分子

中的多样性和对话。Collins 问道:"美国黑人研究能否容纳对于下述分析必不可少的学术多样性——分析那些反映种族、阶级和性别的黑人生活和文化?"(p.130)如果答案是肯定的话,那么就必须打破性别领域的沉寂。性别必须被纳入进来,与阶级和种族一起作为美国黑人研究中的一个重要分析范畴。性别、种族与阶级可被看做是美国黑人的生活经历中互相关联的几个方面。在列出了美国黑人研究中女性主义研究可能作出的贡献和需要遵循的方向之后,Collins 提出了"最后一个问题":

> 黑人女性主义思想怎样才可能做出独特的分析,既不进一步确定或补充现有的美国黑人研究范式,也不对现有的美国黑人研究范式提出挑战与质疑,而是提出某种全新的东西?对强奸、暴力与性别政治学中的主要结构进行概念重建;对权力、政治激进主义与抵制进行概念重建;对工作与家庭之间的关系进行概念重建;对同性恋的恐惧感及其对种族、阶级与性别压迫之间环环相扣的那种特点之影响进行概念重建,所有这些主题在黑人女性主义思想中都被忽视了。(Collins,1993,p.138)

与性别相关的种族化了的身份。性别、种族与阶级之间错综复杂的种种关系提出了若干至关重要的理论问题,这些问题不仅存在于美国黑人研究中,也存在于关于种族的学术研究中,而且贯穿于课程研究的始终。这些问题包括了身份的问题,根据每个人侧重点的不同,形成的身份也就各不相同。例如,作为一个黑人女性,就遭受着双重歧视。Linda Grant (1984)在其关于"黑人女孩"在学校尤其是在被隔离的班级中所处"位置"的研究中,就曾发现如下一个事实,即:对于黑人女学生而言,人们看重的是其社会地位,而不是学术能力,尤其是在欧洲裔美国人任教的班级中更是如此。更有甚者,她还发现,黑人女学生每天在学校教育生活中经历的一切,可能更进一步促使她们朝着黑人女性在人们心目中惯常的那些形象发展,而不会使她们超越那些范型。黑人女性的范型一般是向他人提供服务以及在形形色色的人组成的种种社会关系中维持和平宁静的局面,而不是发展形成她自身的技能。Deem (1980)在概括另一个与性别相联系的种族主义之研究时,曾这样写道:"我描述的是这样一群黑人女学生:她们敏锐地意识到自己身为女性和黑人所处的那种双重附属地位,与此相伴的还有她们拒绝接受自己所处的双重地位这一事实。"(p.13)在其他的一些研究中,我们也可注意到与性别相联系的种族化身份之成层表现(layered representations of gendered racialized identity)。首先,我们要探讨被小说化了的、与性别相联系的种族身份。

"这是现实:哪里有虚构之事?" Jewelle Gomez(1993)开始其研究之时,首先指出:关于理想化人物的虚构表征对于文化生活是必不可少的。但是,Gomez 又注意到,奇怪的是在她称为"幻想小说"(fantasy fiction)的那一种文化领域中,却很难找到以黑人女英雄为原型塑造的人物形象。正如 Gomez 在研究历史上的黑人女性时发现的那样,历史上被载入史册的黑人女性并不罕见。实际上,Gomez 写道:

非洲的历史已经为我们提供了扩大"英雄品质"一词之内涵时所需的角色原型。但是我们中却几乎无人采取行动。当蕴藏于这其中的财富被白人男性作家挖掘时,他们通常就淡化了达荷美人强悍刚勇、带男子气概的女人(Dahomean Amazons)之历史,把她们描述成掌管婚姻和生育的妇女保护神。很明显,对于那些对幻想小说感兴趣的人而言,美国黑人女性的历史中有许多史诗般的人物。但是为什么却几乎没有黑人女性作家对这类关于黑人女性历史之幻想小说感兴趣呢?(Gomez,1993,pp.145 – 146)

答案之一可能是:英雄品质的典型表征是欧裔美国男性。而典型的妇女形象则被描述为惯于顺从、依赖的,只是征服式男性英雄的附属。此外,Gomez (1993)还认为,那些独立于男人而存在的女性通常都被描绘成"悍妇"(p.146)。而且,为了使这一分析更加深入精辟,Gomez 也表示同意 Barbara Christian 的下述分析:

与同性恋女性联系在一起的那些典型品质是:孤行专断、强悍刚勇、独立性强、情欲过盛、精悍善战。一般来说,这些品质现在则是与我们黑人女性紧密联系在一起的。现在,这些品质常常令我们感到痛苦和内疚,因为这些品质被人们臆断为"男性的",而非"女性的"。(引自 Gomez,1993,pp.146 – 147)

这些都是对"悍妇"提出的谴责;同样的语言也是人们对男性英雄的赞美之辞。

精神饱满、强悍刚勇及情欲过盛的一个身份。 Gomez 认为,这种性别歧视在创造性思维和写作中都有所表现。黑人女性一直遭受着这样的痛苦:不能把自己视做任何东西的中心,甚至也不能视做她们自己生活的中心。黑人男性有时也怨恨黑人女性所作的争取自主自由的努力。Gomez 列举了科学幻想小说中出现的女性英雄品质之实例,认为这些作品以"精神饱满、强悍刚勇、情欲过盛"等身份形象取代了昔日黑人女性作为被动的受害者之形象

(p.151)。在一次辩论中,Gomez 坚持认为虚构的形象会影响日常生活经验,包括我们如何看待我们自己以及这个世界。Gomez(1993)总结说:

一方面,评论家们常常忽略了应该仔细阅读并研究幻想小说,或者至少把幻想小说放置在文学观和社会观之情境中来理解。而另一方面,幻想小说就像任何其他的大众化艺术形式一样,与建立在广泛基础上的百姓们的鉴赏水平和感受性密切相关。它可能是我们不为人知的恐惧、梦想(如团结一致、强悍刚勇、大无畏之类的梦想)之"晴雨表"。作为一个民族,我们应该清醒地认识到:梦想所能产生的力量是多么的强大无比。(p.152)

没有单一、普适的女性认知方式? 让我们从幻想世界回到具体现实中,再来研究一下身份表征的另一种不同形式。Christine E. Sleeter (1992b)在她的《抵制种族意识:教师如何依据他们的种族、性别以及社会阶级地位来理解社会制度》(Resisting Racial Awareness: How Teachers Understand the Social Order from their Racial, Gender, and Social Class Locations)一文中说,许多白人女教师,虽然出身于工人阶级,但却在后来成了中产阶级,所以她们已经对美国的社会成层和种族分层有了较深切的认识。此外她还说,她们的这种认识通常都相当地保守。Sleeter (1992b)这样描述她的研究:

在这篇论文中,我将通过一系列数据资料来说明:社会阶级和性别生活经验是如何影响白人教师理解社会制度的,而他们又用这种理解来构建对种族的认识。这些资料数据是我对30名教师进行了为期两年的人种志研究之后获得的。这30名教师中有26位是白人。他们都曾参加了多元文化教育中的一个教师发展方案。(p.7)

她从中得到什么信息呢? Sleeter(1992b)这样写道:"在多元文化教育中与这些教师一起工作的教师培训人员们必须要面对这些教师的政治观念,并且解释说明这些政治观念的经验基础,而不是从教师的头脑中去除这些政治观念。"(p.30)

让我们再把目光从教学转移到学习,看看 Wendy Luttrell(1993)的论文《工人阶级女性的认知方式:性别、种族及阶级产生的影响》(*Working Class Women's Ways of Knowing: Effects of Gender, Race and Class*)。在这篇论文中,Luttrell 描述了黑人和白人的工人阶级女性是如何界定知识和向知识提出要求的。以在成人教育课堂中随堂听课和校外深入的面谈为基础,Luttrell 发现:这些女性的经

验向那些女性主义者的分析提出了质疑,那些女权主义者在其分析中提出了一种单一、普适的女性认知方式。在描述这些女性彼此之间的差异之前,Luttrell首先描述了她们的相似之处。她发现黑人和白人的工人阶级女性都使用相似的知识概念和相似的评估体系来评估她们是否掌握了某种知识。她们都有着这样的不同:与学校和教科书有关的知识不同于与生活和经验有关的知识。她们在照顾他人的常识性能力(commonsensical abilities)方面观念基本相同。也就是说,她们的认识观和知识观植根于社区、家庭及工作关系之中。Luttrell断言:决不能按照普通的学术标准来评价她们。此外,"也不能忽视、最小化或弃绝她们已有的那些常识性知识。"(p.154)

常识与"真正的智能"。黑人女性与白人女性似乎都接受那种阶级成层。她们都接受了一种被人们视为理所当然的、常识与智能之间的差异。当白人工人阶级女性在描述她们自己、她们的母亲、她们的姑母婶姨以及她们的姐妹之时,她们实际上是在陈显她们自己的常识,而她们却把这种常识的某些特定方面视做"真正的智能",这些方面就是与男性的工作和活动密切相关的方面。甚至当她们在考虑需要具备"真正的智能"才能从事的技术熟练型体力劳动时,她们考虑到的也不是工厂中要求女性来做的那些工作,而是一些适合男性从事的工作。有一位女性这样评论:"现在,正因为我们在读书、在接受教育,我们就更不应该忘记那类像我们的丈夫一样用双手劳动的体力劳动者,他们与大学教授一样重要、一样富有智慧。"(p.165)而那些接受面谈的黑人女性则并不重视从事体力劳动时所需要的智能。Luttrell估计,这或许是因为长久以来黑人男性极少有机会从事工匠类需要专业知识技能的职业。此外,与那些接受面谈的白人女性不同的是,这些黑人女性确实认为她们自己已具备了"真正的智能"。她们认为做家务、料理家庭之类的工作是需要"真正的智能"的。有一位女性这样说:

> 我有一个姐姐。我认为她很聪明,真的非常聪明。她们都很聪明,但这个姐姐很出类拔萃。她和我做同样的事情,她总是胜我一筹。她比别人都更善于理财。似乎她想要什么,她就能得到什么……任何时候,只要她或者她的孩子需要什么,她就能满足这种需要。但是,她与我的其他姐妹或我自己不同的是,她有一个愿意帮助她的丈夫。她的丈夫对她很好。他们都有工作。但是即使那样,那也要她自己非常聪明才行。(引自Luttrell,1993,p.169)

此外,在应对种族歧视时也必须要具备"真正的智能"。一位名叫Kate的女性这样说:"我告诉你做什么事情需要'真正的智能'——那就是'应付人们

的无知与愚昧'……你可以观察你周围的人。你必须要有一种敏锐的感觉，因为并不是所有的白人都是一样的。我相信我已认识到这一点，因为我曾为形形色色的白人工作过、我曾为他们照料孩子，而且我什么样的事情都见过。"(p.169)抵制种族歧视需要知识。

因此，Luttrell(1993)认为，白人工人阶级女性与黑人工人阶级女性各自对知识的理解之差异表明，同样身为女性，她们对她们的身份看法并不相同。的确，她们都认为知识的组织，如学术性专业技能的组织以及男性能力等知识的组织，逐渐削弱了她们自身顺利应对这个世界的能力。Luttrell 还得出另一个结论：女性并不是用同样的方式去经历作为一个女人该做的那些工作的。也因此，人们绝不可能找到一种单一的认知方式。为了正确地认识为什么某些形式的知识对女性而言似乎更易理解掌握，除了深入研究每一种教育情境所提倡的那些价值观以外，还必须要进一步研究人种、阶级以及女性经验独特的种族特点。

"种族"是一个经济学范畴吗？ Luttrell 的研究直接指向了身份与知识之间种种关系所表现出的特殊性，尤其是种族、阶级与性别之间的非共时性所具有的那种复杂性。她的研究向女性主义者提出的如下观点发起了质疑：女性受性别影响的经验要比她们的种族经验或阶级经验更为重要。在一个题为《种族主义与激进女性主义所具有的局限性》(Racism and the Limits of Radical Feminism)之研究中，人们对这一观点提出了质疑。Murphy 和 Livingstone(1993)在提出激进女性主义是稳如磐石、无懈可击的同时，也提出了与身份和表征有关的几个重要观点。他们以很易引起人们争论的口吻断言："种族"是一个社会的、经济的问题；根据他们的分析，种族应该可以划分为一个范畴。例如，黑人女性与"有色人种"女性(这是一个更具包容性的类目，可包括亚裔女性、拉美裔女性、美国印第安人女性以及来自第三世界国家的女性)之间的区别就不包括下述内容：

(I)黑人并不表明一种颜色。非洲人肤色是黑色的，就正如爱斯基摩人肤色是白色的一样；有色人种可能比黑人肤色"更黑"一些(如深黑色)。(II)黑色并不标示一种文化。黑人可能是受加勒比文化熏陶的。也可能是受英国文化熏陶的。但是有色人种可能却有着印第安文化、英国文化或任何一种其他文化渊源。(更不要说这样一个事实，即：世界上绝对没有哪一种文化是均质的。)(III)黑色并不表明一个"种族"。任何一个黑人或有色人种都可能是一个"不同种族混合而成的种族"。(Murphy & Livingstone, 1993, p.185)

他们指出，诸如试图从种族角度来区分人的种类之努力都是种族主义的“做法”。按人的肤色来划分层次这种做法之所以站不住脚，并不是由于生物学方面的原因，而是由于政治方面的原因，即“那些最有反抗精神的民族通常都被‘涂’上最黑的颜色，而那些比较容易‘融合’在一起的民族则被慷慨大方地‘施予’白色。”(p. 185)他们又进一步指出，不管在何种程度都会存在一种黑人文化，这是由反种族压迫的斗争所引起的。

种族特点(ethnicity)是一个“白人”的概念吗？ Murphy 和 Living stone 坚持认为“种族特点”这个概念是一个“白人概念”。[Alma Young (1993)并不同意这个观点。而且我们会在这一章的后面部分中概括 Alma Young 自己的观点。]他们这样写道：“黑人文化不论以什么样的形式出现，都是一种抵制文化、反叛文化……种族特点把一个本质上属经济学范畴的种族主义问题转变成了一个文化问题”(p. 185)。从这个意义上讲，多元文化主义就成了 Fanon 所说的“文化木乃伊”(cultural mummification)现象的一个实例了：

> 多元文化主义竭力想使一种古老的文化从过去、从一种不同于现在的环境死而复生；就像把一具干尸制成木乃伊保存起来一样。他们假定这就是黑人文化。并把黑人文化从其生于斯长于斯的历史环境中分离出来，就像一种药品一样把它给了黑人，以便黑人能因此而变得平静温和，同时也呆滞迟缓、了无生气。(Murphy & Livingstone, 1993, p. 186)

正如我们将要看到的那样，这一观点也没有得到大家的赞同。

Murphy 和 Livingstone 的文章是他们在英国为英国的读者而写的，但却提醒我们想到如下一个事实，即：种族的身份问题和表征问题并不只在美国才存在，虽然无可否认，由于美国历史上曾有过奴隶制和种族隔离，所以与其他国家相比，对我们而言，这些问题可能更加棘手。在美国，没有奴隶制历史的种族群体在学校中境遇会好得多。例如，Ogbu 和 Mattute-Bianchi (1986)就发现：“中国移民到美国的人在美国的学校中就比较成功，因为中国人的文化与美国学校文化是相一致的。”(p. 104) 即使诸如旁遮普人(Punjabis)这样的种族移民到美国后在美国学校中有时也较易取得成功，虽然旁遮普人的文化与美国学校文化未必一致，这是因为“旁遮普人早就有意识地下定决心要在美国学校中取得成功”(Ogbu & Mattute-Bianchi, 1986, p. 104)。

其他的种族群体，如墨西哥裔美国人，也经历了悲观绝望、愤恨不平以及对处于优势的盎格鲁文化的不信任等诸多痛苦，以至于他们构建的身份对学业成绩产生了不利影响。这个“错责”并不在墨西哥裔美国人的身上，对此，

Ogbu 和 Mattute-Bianchi(1986)如是说：

我们的观点是：墨西哥裔美国人特别是年龄较大的儿童的学业失败，部分地是由于自身努力不够，或者是由于学术期望值低。而这主要是由具排外性的社会等级制度障碍造成的社会文化因素引起的……墨西哥裔美国人发现，具有一个"西班牙人"的身份，就会使"向上流动"更容易些，如从一个受侮辱的社会等级上升到一个中立的(既不被其他种族侮辱也不侮辱其他种族)社会等级。(pp.116-117)

差异。一个不完整的美国人身份压制了差异。正如 Cornel West(1988)所说："白人至上主义(supremacist)逻辑是受种种霸权的西方哲学中的身份观引导的，这些身份观压制着差异、异质性、多元性等，使其不能被表现出来。"(p.23)把课程理解为种族文本的观点则支持复杂性。正如我们所见，复杂性的要素之一就是表征的复杂性，包括种族身份形象如何在教科书之类的课程材料中得以表现。显而易见，这些课程材料能够传递关于种族的刻板印象，不管编制这些材料的人初衷如何。种族身份的复杂性如种族的惟一性、多样性和历史性等，都可以在性别的重要性中得到说明。前面所提到的一系列问题，如：在美国黑人研究领域内"打破沉寂"的问题、白人与黑人工人阶级女性之间和各自之中的问题，以及对小说中和历史上的人物描写，等等，所有这些问题实质上谈的都是"复杂性"这一个问题，并且也从根本上表明种族身份的表征可能是种族化社会中显露最缓慢的。那么，表征之所以变得日渐重要，不仅仅是因为它在特定的历史情境中反映了身份，而是因为它还构建了那种身份。把课程理解为种族文本，部分地意味着：当我们在教授教科书之时，我们也正在教育我们自己。我们呈现给儿童的那些身份则是我们作为一个民族希望成为的身份和想要避免的身份，同时也是我们现在的身份和昔日的身份。当我们了解了这些问题的复杂性之后，对于由表征的差异所导致的、引起人们争议的课程政治学一事，我们就不会感到惊讶了。下面我们就来谈课程政治学这一问题。

七、课程政治学：Young，Edelin，Gordon

民主的课程要教会人们这样思考差异：差异不是一个生物学的本质，而是由历史创造的且变化不定的身份。

(Joan W.Scott，1991，B2)

教师和学生们牵连其中的、用来抵制"认知"的那些方法更为有趣。

(Susan H. Edgerton, 1993b, p.233)

任何关于课程改革的讨论,必须不但要谈及校外物质资源和权力分配不均的问题,更要谈及表征的问题。

(Cameron McCarthy, 1993b, p.291)

文化多元主义与种族特点。Roger Collins (1993)早已指出,在20世纪80年代的10年间,美国迎来了其历史上第二大移民浪潮。在先前的那次移民浪潮中,即欧洲后裔移民美国的时候,这些移民们就同化模式(assimilation model)达成了共识。然而,Collins认为,对于黑人、拉丁美洲后裔以及美国印第安人等其他种族和人种来说,这种方式尚未奏效。尽管作了同化的努力,但这些种族之意义重大的方面依然遭遇了歧视性的对待,并将继续遭遇歧视性的对待。由于不充足的回报之缘由,弃绝这些种族的文化身份似乎就成了无正当理由的事情。同化论也已被文化多元主义(cultural pluralism)的观念所取代。这种文化多元主义允许各种族群体保持他们各自地方文化的某些要素和方面。这就意味着在一个社会中存在有多种亚文化,它们与主流文化有着千丝万缕的不同联系。当然,对于这些种族群体各自的地方文化中哪些要素和方面该保留下来,哪些要素和方面该被弃绝,目前人们还争论不休。还存在一些如"亚文化"的组成之类的其他问题。"亚文化"这个概念只包括黑人文化、美国印第安人文化等种族文化吗?又或者法裔路易斯安那州人的文化有没有资格称为"亚文化"呢?同性恋也是一种亚文化吗?尽管这些问题极为错综复杂,但是Collins(1993)还是清楚明了地得出这样一个结论,即:文化多元主义模式要比同化论模式更为深奥精致、不落俗套。

权力文化(a culture of power)。第二个问题涉及到与主流文化(mainstream culture)融合的性质。Collins (1993)运用了"权力文化"这一术语:

要让人们注意到如下一个前提,即:自我表现的某些方式、交谈、写作、互动的某些方式,等等,都可能促进或阻碍个体在"主流"机构中取得成功的机会。当一个机构是由来自优势文化(majority culture)且能熟练流畅地使用这种文化的个体们统治支配的时候,这种权力文化就有助于增大弱势群体中个体取得成功的机会。地方文化的提倡者们没有正确认识到少数民族学生学习权力文化的重要性,所以常常造成少数民族学生的家长抵制那些仅仅促进

地方文化的课程与教学。然而，文化多元主义却并不认为权力文化与地方文化之间是互相排斥的。(p.199)

其他学者们对此问题则持怀疑态度。在 Felix Boateng 看来，限制美国黑人取得成功的因素并不是他们受到限制的获得权力文化的机会和能力：

在所有(造成美国黑人儿童学业成就不良)这些因素中，最为有害的因素之一，以及另外一个看似最具有破坏性影响的因素就是：美国黑人儿童中持续的"去文化"(deculturalization)现象以及课程中对美国黑人文化价值观念的忽略。(Boateng, 1990, p.73)

"去文化"现象的一个令人忧虑苦恼的事例是由 Carlos E. Cortes(1986)提供的。Carlos E. Cortes(1986)描述如下：

一个年幼的墨西哥裔美国男孩这样写道："我将不在学校中讲西班牙语。"当他一次次地重复接受老师所施加的自我惩罚时，这些话就逐渐覆盖了整个黑板。惩罚是：放学后把那句话抄写 50 遍。"罪状"是：课间休息时被老师当场抓住在与其拉丁美洲裔同班同学讲西班牙语。(p.3)

这里，问题似乎是种族歧视和恐外症(xenophobia)，而不是文化能力(cultural competence)。

伴随有牺牲的同化？ 在 Collins 的文章中，我们了解了"美国人的身份"(Amercian identity)这一观念，其中，尊重(美国主流白人文化)对其他边缘化文化各要素的整合。而与此同时，习得可感知到的主流白人文化(即 Collins 文章中的"权力文化")的自我表现方式这一权宜之计也被人们接受了。这里，身份成了一个地方文化与习得的主流文化之间的中介。换句话说，同化无需牺牲地方文化的完整性就可以发生(Deever, 1991)。正如德里达所说的那样，问题在于"讲其他人的语言但不要弃绝自己的母语"(Derrida, 1986, p.333)。可以肯定，这里"差异"的表征不同于 Murphy 和 Livingstone 所提出的那种。也就是说，对 Collins 和 Young 而言，种族的种种表征确实具有文化方面的"关系项"(referents)，而不仅仅具有政治或经济方面的"关系项"。此外，在 Collins 看来，课程和教学就是调停地方文化与习得的主流文化之差异的中介。

作为"意识和谐体"的种族特点。 Glazer 和 Moynihan (1975)认为，从概念角度来看，种族特点是独立存在的，至少也是与阶级和性别等概念同等重要

的。种族特点可能是独立存在的(对此观点,Murphy 和 Livingston 肯定会持异议),但是,随着种族群体的不同,种族特点的强度(intensity)也各不相同。例如,最近欧洲裔美国人中的种族特点似乎正在减弱(Hacker,1990)。而就黑人来看,其种族特点最近似乎正在加强。那么,种族特点究竟为何物呢?种族特点是由种族差异引起的吗?在 Alma Young (1993)看来,某一种族有别于其他种族的关键特征是行为方面的,而非生物学意义上的种族差异方面的:"一个种族群体很可能是由一群具有不同'表现型'[①]的民族构成的;而每个被确认的、有共同'表现型'的生物群体可以创造出具有标志性行为的前因后果之身份。"(p.210)与 van de Berghe(1981)的"种族特点是与生俱来的"这一社会生物学观点截然相反,Barth(1969)认为对种族分类(ethnic classification)的主观理解才是至关重要的。Shirley Brice Heath(1982)则提出了一个文化方面的定义:"文化学习(cultural learning)包括能使一个家庭和社会成员在其群体中行为举止得当的所有学习,这对个体的自我认同至关重要,而且,所在群体对个体的认可和赞同也是个体树立自尊心时必不可少的。"(p.146)

文化学习与 Young 的"意识和谐体"(conscious togetherness)这个概念有共同之处。因为这两个概念的内容都部分地源于种族歧视和他人的偏见。Young 引用了 Kilson 所说的话:"美国黑人文化中有许多方面与白人社会盘根错节地联系在一起。美国黑人思想、价值观念及习俗制度等的形成全都发生于美国黑人与白人社会辩证互动的复杂过程中。"(引自 Young,1993,p.213)据说语言(包括方言土语)是种族特点得以体现的一个基本媒介;如果学校不认可儿童家庭和社区中使用的方言,那么儿童就会被"去文化"(deculturalized)(Boateng,1990)。由于认识到文化方面的自我肯定之重要意义,Young 提醒读者切莫忘记美国黑人社会中"自助"(self-help)的传统:

> 我们一定要继续运用我们自己的资源,其中最最基本的是长久以来支撑着我们的那种独特的价值观念体系。这些价值观念包括家庭首位、重视教育、必须要有个人进取心和敬业精神,等等。为了今日之行动更为有效,我们必须要尽最大努力去赋予那些具有历史意义的价值观念以新的内涵。(Young,1993,pp.219-220)

仅有"自助"还远远不够。 Young 进一步指出,仅有自助还远远不够。她再次提到了这个概念,即:种族特点是一种习得的行为,这种行为不但是在美

① phenotype 是生物学中的一个术语,意为"表现型",指一个生物体的可观测性状。——译注

国黑人社会这个圈子内部习得的，而且是在回应于这个圈子以外的其他人之过程中习得的。她认为政府必须制定相关政策和计划方案来消除种族歧视、为黑人创造就业岗位、修复黑人社区里的物质基础设施及开发人力资源（如教育、培训和健康等）。只有"自助"和政府旨在消除种族歧视的干预行为两者协力，才能使美国黑人在市场中更加有效地参与竞争。她还补充说："只有那时，美国黑人才可以产生一种更强烈的团体意识和文化身份。那种更为强烈的自我意识将帮助我们与强加于所有黑人身上的种种不公正、不平等做斗争。"（Young，1993，pp.220－221）与此相关的是，Ogbu（1992）主张：黑人中产阶级绝不能否认和断绝自身与黑人青年的关系。他建议：

> 那些偶然的为数较少的黑人中产阶级并没有给黑人青年和不太成功的黑人提供充足的具体证据，以证明学校中的成功会带来成年后社会上和经济上的成功。他们（即为数较少的黑人中产阶级）必须要重新思考他们对黑人青年所肩负的职责。对他们而言，必须要做的事情是：超越计划方案、倡议宣传以及制度习俗的表征，从社会的角度重新把自身与美国黑人社会紧密联系在一起，重新成为美国黑人社会的一员。（p.13）

"没有安全可言"。不论是在黑人社会内部，或者是在黑人社会和白人社会之间，我们都无法最终把彼此完全隔离起来。关于这一点，Peter Taubman（1987）说，James Baldwin 曾告诉他"没有安全可言"。Taubman 个人认为，Baldwin 的这一论断可能表示："我们不能回避我们自己，不能回避我们个人的历史和集体的历史，更不能回避事实真相"（p.1）。Taubman 认为 Baldwin 的全部作品都一直在探讨这样一个事实，即：为了努力地获得安全，作为一个民族，"我们一直在否认我们是谁"。"作为一个民族，我们是谁"的问题，从根本上来看是一个属于非裔美国人、欧裔美国人、拉美裔美国人、亚裔美国人以及美国印第安人等民族的问题，而且这一认识已遭到人们的否认和批驳。把课程理解为种族文本的努力，部分地意味着必须要把已被人们否认和批驳的事实融入到我们作为个体和作为民族讲述的、关于我们自己的叙述中去。如果我们继续否认我们复杂的身份，继续排斥那些既构建了我们的身份、又伴随我们身份而存在的种种知识的话，我们无疑是在冒着"坠入地狱"（abyss）的危险。正如 Baldwin 二十多年前所说的那样："如果我们现在什么都不怕，那么，由一个奴隶用歌曲形式再创造的那个《圣经》的预言就会降临到我们身上：

上帝给了挪亚彩虹标记，
不会再用水了，
下次将是火。

（引自 Taubman，1987，p.8）

"美国梦"。Taubman 同意 Castenell 和 Pinar(1993)的如下观点，即：美国梦是一个纯粹的梦，是逃避现实的梦。在 Baldwin 看来，美国梦就其隐含的深层意义而言是以欧洲为中心的白人至上论。对于做着美国梦的人们而言，对"美国"这一定义提出质疑则会引起惊慌。因为现实会把做梦者从梦境中"震醒"，那样做梦者就会获悉这样一个事实，即：他们之所以是"白人"，只是因为他们创造了"黑人"而已。[同样地，"异性恋"则依赖于"同性恋"概念的建构而存在。在 Baldwin 著的《乔凡妮的房间》(*Giovanni's Room*)(1956/1968)一书中，这种性别平行论(the gender parallel)得到了阐述和说明。]Taubman 认为这一主题/观点贯穿了 Baldwin 的所有作品。Baldwin 的这一主题认为：正是这些做梦者的美国梦在否认着这一事实。唤醒这些做梦者则意味着让他们面对关于美国的过去与现在的事实真相，然而如果不在美国学校的课程中教授和传递这些事实真相的话，那么此类事实真相将让人们无法面对。Baldwin 这样说："任何一个不能告知自己关于自身过去之真相的人，都会受这一真相的限制，在其未被揭示的自我之狱中丧失活动能力。任何一个不能面对这一真相的人都不会具有爱的能力。"(引自 Taubman，1987，p.24)

"双重意识"。当我们必须把美国黑人文化融入主流学校课程中时，我们还必须注意绝不能把黑人文化"稀释淡化"。因此，独立的黑人研究部门(参见 Diawara，1993；Collins，P.，1993)等必须要继续保持存在，以便尊重黑人研究得以形成发展于其中的公民权利斗争，并留出一个独立的空间，供美国黑人的自我评论和理解能在不损害白人的善意参与之情况下继续进行。DuBois 提出的关于美国黑人的"精神二重性"(the psychic duality)的概念或"双重意识"(double consciousness)的概念表明：对于正致力于治愈、理解并谋求发展的分裂的自我(a divided self)而言，一个学术性的"安全港湾"是何等重要。

带有批判性利刃的历史。Joe L. Kincheloe 对多元文化主义的兴趣在他关于地方的著作中显而易见(Kincheloe 和 Pinar，1991；也可参见 Steinberg，1992b)。Kincheloe(1993a)认为应该用批判的观点来教授黑人历史。当把黑人的历史作为一系列彼此孤立的事件教给学生，或者围绕人物传略来组织黑人历史并进行教授时，像 Brooker T. Washington 之类的人都会被当做"为其种族带来荣誉"的人(p.251)，这样，黑人历史就会忽略一个最根本的问题，即：

身为一个美国黑人到底意味着什么？从历史上来看，这个身份问题应该包括一个关于“发现时代”(the Age of Discovery)的黑人观点。Kincheloe (1993a)这样评论说：

对哥伦布(Columbus)、Cortes、Balboa 和 DeGama 等人所作发现的死记硬背，将会让位于一种以欧洲扩张主义的原因以及这种扩张行为对非洲、亚洲及美国印第安人等民族带来的影响为主线的概念形成……对探险时代(the Age of Exploration)的这种研究会自然而然令人们去探究思索殖民主义及其对20世纪末期日常事件所产生的影响。因此，由黑人历史所引发的种种问题就会从根本上改变这些内容：已经由主流教育工作者和标准化考试编制者们贴上了西方文明“基础知识”之标签的内容。(Kincheloe, 1993a, p.252)

病毒性突变的趋势。和 Cameron McCarthy(1993a)一样，Kincheloe(1993a)批评了主流的多元文化取向(mainstream multicultural approaches)把种族歧视描写成了一种有待改变的态度。和 McCarthy 一样，Kincheloe 也认为这样的描述隐藏了“种族歧视植根于其中的、占统治地位的种种社会关系”。而一种富有批判性的黑人历史则会揭露这些社会关系，如揭示种族歧视得以表现出种种病毒性突变趋势的那些方式。从20世纪上半叶的种族隔离开始，种族歧视现在倾向于隐藏在制度性的方针政策之中，从种族角度来看，这些方针政策表面上假装保持中立态度，但实际上却在否认美国黑人自我肯定行为的过程中起了歧视美国黑人的作用。富有批判性的黑人历史之一个同等重要的特征在于它对非洲中心论观点的支持能力。Kincheloe 认为，那些处于隶属地位的群体必须要建立自己的思想观点，而不要照搬处于支配地位的群体之思想观点。就这一点而言，黑人历史的力量在于实话实说。他写道：“当黑人历史把自身从占统治地位的主流文化所透射的阴影中移出来时，它的实话实说将在其创造未来的思想观点之时，重构现在。”(Kincheloe, 1993a, p.256)未来的这类自我表征会让知识支持自生的身份(self-generated identities)，也会让差别本身来支持一个带着“批判性利刃”的身份(an identity with a “critical edge”)，而不是人们曾经经历的无权力、被贬值的边缘性。Kincheloe(1993a)总结说：

富有批判性的黑人历史，就其本质而言，是关于被压抑的记忆(repressed memory)、被征服的知识(subjugated knowledge)以及此类压迫对目前生活所产生的影响的。这种被压抑的记忆之力量最生动地表现在美国黑人的经历中，表现在过去长期被拒绝承认是一个有用群体的经历中。当教育有助于解放

各个被压迫群体拥有长期以来与他们的过去相隔离的那些知识时，记忆会发现它自身与现在密切联系在一起。对被压迫的群体而言，记忆会使人们意识到未来的种种可能。(p.259)

非洲中心论。在《非洲中心论：资本主义、民主和自由主义的描述》(Afrocentrism: Capitalist, Democratic, and Liberationist Portraits)一文中，Alan Wieder(1992)扼要记述了对非洲中心论的三大主要批评，即：(1)对历史的歪曲，(2)会引起分歧的课程，(3)受种族意识驱动的课程。正如 Watkins(1993)所解释的那样，非洲中心论是一种广义的、多样化的运动，旨在促进和推动学校课程中尽快纳入非洲和美国黑人的历史及文化。Wieder(1992)认为非洲中心论运动主要有三个不同的"版本"。第一个"版本"重点就是"资本主义的非洲中心论"(capitalist Afrocentrism)。它主要讨论的是目前美国教育和社会中存在的种族差异。耶鲁大学心理学系教授 James Comer 赞同这种聚焦于美国社会中黑人与白人之间经济上差异悬殊之现象的观点。[重要的文学理论家 Henry Louis Gates, Jr. 曾赞同地提到过 Comer 在纽黑文(New Haven)的康涅狄格州(Connecticut)的学校所作的"主要实验"，1992, p.125.]第二个"版本"的重点被 Wieder 称为"民主的非洲中心论"(democratic Afrocentrism)。Michael Harris 和 Joyce Braden Harris 都赞同这一聚焦于非洲和美国黑人文化遗产之民主方面的观点。Harris(引自 Wieder, 1992, pp.36－36)说："黑人的语言有一种基于非洲共有的价值观念之集体取向。凡能运用先人的语言来描述黑人状况的人都会成为所有非裔美国人的民间英雄。"

Ramona Edelin (1989)的《课程与文化身份》一文可以说是对非洲中心论课程提出的、具有双重含义的建议。首先，她呼吁：(1)非洲中心论课程必须要重申非裔美国人过去那种民主文化的完整性；(2)非裔美国人必须要参与当前教育政策和决策的制定。Edelin 的非洲中心论并不满足于得到一块"美国的馅儿饼"。她坚持说："不！正如我们早已在许多场合多次说过的那样，一旦我们融入了主流，主流就要发生变化。"(1989, p.43)

Wieder (1992)指出，非洲中心论的第三个"版本"的重点是自由主义的非洲中心论(Liberationist Afrocentrism)，这是一种马克思主义的构想，Marvin Berlowitz 在其《种族主义与否认人权：超越种族特点》(*Racism and Denial of Human Rights: Beyond Ethnicity*)一书中阐述了这一非洲中心论构想。这一观点与 McCarthy 提出的解放性多元文化主义(emancipatory multiculturalism)以及 Watkins 提出的社会改造主义有颇多共鸣。Wieder(1992)总结说：上述的每一种非洲中心论都促进一种不同的结果。具体地说，资本主义非洲中心论旨在

使非裔美国儿童实现其"美国梦";民主的非洲中心论旨在运用非洲/非裔美国人的民主根基来在美国和全世界实现民主;自由主义的非洲中心论则旨在为所有的人,包括非裔美国人、欧裔美国人以及所有的男人和女人,促进教育和职业上的优异。

作为一位赞同非洲中心论的重要学者,Anthony Appiah(1992)曾把非洲作为欧洲的一个组成部分来研究。他认为,必须把非洲的发现(此时所说的非洲远远超过作为地理学上实体存在的非洲)理解为与欧洲的人种优劣论相关联的幻想。换句话说,Appiah 试图想要表明的是:根本就没有"非洲"。甚至连同泛非主义这个观念都是以关于非洲的欧洲式幻想为基础的,而这种幻想并不是建立在任何真正的文化共性之基础上,而是建立在欧洲人肆意想像才构建的黑人(Negro)形象之基础上的。从根本上来看,"黑人"(Negro)这个类目是欧洲白人为了支配统治非洲人而制造的一个产品。Appiah(1992)指出:非洲人并没有共享同一种传统文化、同一种语言、同一种宗教或同一种概念性词汇。此外,非洲人甚至并不属于同一个种族。非洲人共同拥有的只不过是一种特定的、欧洲人人为造成的"污染",结果却连非洲人自己都在欧洲人制造"他者"(Otherness)的过程中"串通一气、成了同谋"。Appiah 这一引起争论的观点尽管聚焦于非洲,但却与这一章中先前曾评论过的、由 Baldwin 和 Morrison 提出的那些观点有类似之处。

给予领导。正如 McCarthy (1993a)已经指出的那样,激进的多元文化课程取向(radical approaches to a multicultural curriculum)是以一种"可能性"和"希望"之语言为特征的。Beverly Gordon (1993)在美国黑人文化知识中查到了这一切,"因为它源于美国黑人社区中具有重大历史意义的、旨在反对资本主义和种族歧视所带来的各种压迫性后果之共同斗争和抵制"(p.265)。在她的《走向公民教育的解放:美国黑人文化知识的案例》一文中,Gorden 简明扼要地描述了这种知识的历史。之后,她又指出:

> 美国黑人知识阶层的一个主要缺点是:长期以来,他们都没有领会、理解 Booker T. Washington、W. E. B. DuBois、Kelly Miller、Garter G. Woodson 以及 William T. Fontaine 等人的著作,更没有把他们的著作综合成知识体系,也没有把他们的著作作为领导和指引美国黑人社区的公共智力遗产之基础。(1993,pp.275 - 276)

Gordon 进一步指出,美国黑人学者必须要重新审视这一遗产,重新完整地理解美国黑人的传统、历史以及文化思想,并构建一种独立于西欧统治之

外的、美国黑人的理性模式(an African-American mode of rationality)。美国黑人的知识必须要被综合成 Gordon 称为"美国黑人认识论"(African-American epistemology)的东西。Gordon(1993)总结说:

> 解放教育学(emancipatory pedagogy)要求把知识概念重建为形式全新的意识形态、范式以及有助于澄清和阐明美国黑人之现实的假定。解放教育学还要求反对知识的灌输,以防美国黑人盲目接受主流文化的思想概念和范式。解放教育学会解放人们的思想,以便个体能探究全世界美国黑人的本质和影响,同时也会解放人们的能力,以便个体把那种作为构建之基础的知识一代代传下去。(pp.277 – 278)

Gordon 的论点并不是简单地代表了另一种尝试,即用充分的理由来说明美国学校中教授美国黑人历史的合理性。相反,她要说明的是下述主张,即:教师和教师培训者必须要精通黑人文化和知识;美国黑人的种种经验必须在课堂中得以探究。这样,运用一种解放教育学:"理论上,公民教育就会成为培养睿智的政治意识之教育(education for informed political awareness);实践中,受教育者则会批判性地分析现实,而不是仅仅死记硬背、接受灌输"。(Gordon,1985,p.19)

边界教育学(a border pedagogy)。当然,解放教育学这一思想是与 Henry A. Grioux 和 Peter McLaren 的学术研究联系在一起的(参见第 5 章)。近来,McLaren(1993a,1993b)和 Grioux(1992a)已经进一步拓宽了他们提出的批判教育学或解放教育学的思想,把反对种族歧视的斗争也包括了进来。例如,Grioux 研究了美国黑人女性主义者的作品中,被他称之为"可能性话语"(discourse of possibility)的东西。在这部著作中,他认为,美国黑人女性主义者们正试图把"声音"(voice)这一思想概念作为文化差异中存有的、与身份形成有关的东西加以阐述。此外,他还发现美国黑人女性主义者也在尝试从历史的角度来描述"声音"。这些对"声音"的详尽阐述都表明了这一点:种族身份是特殊的、历史和社会的构成物。

"白人性"(whiteness)把自己作为标准来授予特权。处于统治地位的白人完全忘了它自身是在把美国黑人边缘化的过程中才得以构建的。通过假设其自身具有普遍性和通用性,这种以欧洲为中心的主流在美国构建了一种文化特异性(a cultural apartheid)。正如我们在本章的前一部分中指出的那样,这种心理政治过程(psycho-political process)在现代课程讨论中则是以设立"普通教育"(general education)、"核心课程"(core curriculum)等形式表现出来的,

或许，从广义角度来看，构建一种“美国身份”也是其表现形式。黑人女性主义者们已经确认如下内容，即：任何关于种族的分析都必须包括分析白人在贬低其他种族群体身份以掩饰其自身历史文化身份时所使用的那些方法。因而身份本身就成为易变的、不稳定的东西，在自己和“他者”的比赛游戏中得以构建，并且可被置于美国黑人的文化和历史之中。也由于身份可被置于美国黑人的文化和历史中这一缘故，随着对（白人）“他者”迷恋程度的减少和降低，主观性（subjectivity）就会得到“再生”。美国黑人教育就会成为重构身份的关键，旨在形象地描绘出美国黑人的主观性，并直言表示那种对现实的逃避，用 Grioux（1992）的话来说，就是一种要素主义的、刻板的阅读（an essentialist and stereotypical reading）。Castenell 和 Pinar（1993）可能还会对此加以补充，认为欧裔美国人必须要研究这类描述并逐渐地认识到自身与美国黑人的同一性，不再消除“差别”而是接纳“差别”，以期把美国黑人的存在从文化角度看做是无所不在且具决定性的。正如 McCarthy 和 Crichlow（1993）所说：“种族差别是人类利益、需要、愿望、策略、能力、组织形式以及流动形式等东西的产物。”（p.xv）

白色是一种颜色。正如 Leslie Roman（1993）指出的那样，白色是一种“差别”、一个身份、一种颜色。就这一点而言，James Scheurich（1993a）坚称：“我们必须使白人的种族歧视成为学校中一个中心的、内省的探究主题。”（p.9）[对此观点的回应，参见 Allen, 1993; Sleeter, 1993b; 也可参见 Scheurich, 1993b.] Peter McLaren（1993a）也曾以同样的语气表示：教育工作者们必须致力于给予白人学生作为白人应有的身份感。通过探究他们作为一个人种的历史和经验，白人学生“很可能不再认为他们自己的文化标准是中立的、普适的”（p.139）。在这样一种多元文化观点中，教育工作者的作用究竟是什么？McLaren 对此问题的回答是：“教育工作者自己必须坚定地、毫不畏缩地正视基于历史的现在，并且要‘建立’一个叙述空间，以便创造各种条件，使学生能在此讲述他们自己的故事、倾听他人的故事并做着‘解放之梦’（the dream of liberation）。”（p.142）因而，在 McLaren 看来，多元文化主义的可能性就是解放的可能性。但是 McLaren 这里所说的“解放”（liberation）则迥异于前面提到的不同政治学者们的学术研究（参见第 5 章）。在 McLaren 看来，多元文化教育的解放之可能性不在阶级分析之中，也不在传统的政治行动之中。相反：

> 为教育和社会变革而斗争的节奏不能再局限于工人朝向“自由之铁门”（the iron gates of freedom）走去的、勇敢大胆、步履稳定地示威游行之脚步中，

而应该在边界城镇各营居群[①]混合在一起的行进速度中;在 Aster Aweke Kabu 螺旋上升的音高中;在黑人具有预言性的打击乐器叩击声的震撼人心的复合节奏中;在文化生活之褶皱的意义中,在此,不仅通过多样性而且还通过差异构建了种种身份。(p.143)

在 McLaren 的这篇文章中,后现代主义(参见第 9 章)在多元文化主义的十字路口与政治课程理论相遇。(要想进一步了解 McLaren 关于多元文化主义观点的详尽阐述,请参见 Estrada 和 McLaren,1993。)

走向一种非共时性的身份(a non-synchoroncus identity)。在《不同的身份,不同的生活》(Separate Identities, Separate lives)一文中,Peter Taubman (1993b)研究了就身份而言的多元文化和反偏见教育之方法(approaches to multicultural and anti-bias education)。为了研究这些方法,他已界定了三个既独立又交叉的语域(registers),通过这三个语域,身份的构建、功能和意义得以表达和描述。他把第一个语域称做"虚构体"(fictional),"因为身份在'虚构体'中出现的时候主要是一个由语言和某些前语言(pre-verbal)关系组成的结构,以及强加给个体的一个虚假的东西(an artifice)"(p.288)。这个语域通过拉康、福柯和德里达等后结构主义者的作品得以探索研究。Taubman 告诉我们,在这个语域中,"经常会发生旨在使人回想起并说出那些无法说出的东西,描绘出那些说出的东西、把正衰微着的语词存在背后的不在场(the absence under the fading presence of the word)暴露出来的努力"(p.288)。他把第二个语域称做"共有体"(communal)。在这个语域中,"身份是被群体激活的,也是经由群体赋予意义的"(p.288);在这个语域中,身份起着反思和行动之借口的作用。Taubman 把第三个语域称做"自传体"(autobiographical)。在这个语域中,"身份是自我之有个人意义的、持续发展的方面,是个人存在的中心,或能够为了超然存在于其历史之外而挖掘自身历史的独立主体"(p.288)。

运动中的身份。Taubman 批评说,在上述第二个语域中,主流的多元文化和反偏见教育之方法处于僵化状态之中。他指出:

成为一个固定的、沉积而成的身份的,是黑人民族性或美国黑人民族性,而不是一个能用于阐明经历并作为行动和反思之基础的"运动中的身份"(identity-in-motion)。凭借这个固定的、沉积而成的身份,才可能建构起一种被纪念的历史和文化。在这种历史和文化中,纪念历史的过程就会忘却历史。

① 营居群(bands),为家族群或印第安居留地等处的营居群。——译注

例如,在为马丁·路德·金立纪念碑的时候,他活在现在的可能性就被人们遗忘了。(pp.299 – 300)

当这种运动中的身份变得僵化时,它就从"虚构体"和"自传体"两个语域中被分离出来了。个体就会消失在拉康的异化辩证法(a Lacanian dialectic of alienation)中。通过详细叙述被广泛报道的、发生在纽约一个韩国杂货店店主与一个海地顾客之间的争论,Taubman 阐明了这一危险。Taubman 认为,"在这一动态中,问题在于运动中的身份因为失去了与其他语域之间的辩证张力而变得固定不动了"(p.300)。结果:

两个群体都不可能得到想要的那种凝视,也不可能让他人的凝视再回到他们身上,没有一个群体中的成员能够使别人以他们期望的方式看待他们,这是因为每个成员都具体表现了所属群体,因而总是比他/她的实际要少一些,虽然他/她可能认为他/她比本来的要多一些。(Taubman, 1993b, p.300)

作为身份之根源和范围的压迫。在批评了保守派之后,Taubman 又转向了激进派,即那些主张"赋权"并主要研究运行于学校中能产生知识和身份的、非共时性的种族主义、阶级以及性别三方面的动力。Taubman 认为这种观点是不完整的。"因为激进的多元文化主义方法把压迫看做是身份的起源和范围……一个人的身份是由压迫这一基准线所决定的……'共同体'这一语域从'自传体'语域上切离了下来"(p.303),所以激进的多元文化主义方法中固有的那些身份就僵化了。这种方法所缺乏的是一种存在于"虚构体"与"自传体"两个语域之间的创造性张力(a creative tension)。这种创造性的张力能使被压迫者和/或压迫者的身份"移动"(mobilize)起来,并使之改变成为一种运动中的身份,"而这种运动中的身份则可用于解释阐明压迫动态学(the dynamics of oppression),并深入查究个体自身的存在以及个体与他人之间的种种关系"(p.303)。Taubman 引用了 Jessica Benjamin 所说的一段话:"一旦我们理解了被统治者无助的命运并屈服于被统治者的愿望,我们可能希望能回答如下这个关键的问题,即'统治是如何扎根于那些屈服于统治的人们心中的?'"(引自 Taubman, 1993b, p.303)(对 Taubman 文章的讨论,参见 Edgerton, 1993b, pp.221 – 222。)

Booker Peek 通过指出如下一点,对这个问题做了回答:被统治者内化了主流文化中"美国黑人低人一等"的观点,这一看法与 DuBois 的"双重意识"观颇为相似。只有美国黑人通过政治教育(political education)拒绝接受这种内

化，教育才能继续进行："再一次，谈到就技能教育（skills education）而言的学术成功（academic success），最基本的障碍就是：我们现在的政治教育并不是它应该成为的那样。也就是说，为了能使技能教育具有意义——具有一种意义重大的形式——必须要改变现有的政治教育。"（引自 Lomotey，1990b，p.18）

身份与差异。正如本章中提到的那个研究清楚表明的那样，当我们认识到我们是有种族差异的生物，我们是由我们已知的和我们未知的东西联合构成的时候，我们就会承认课程是种族文本。在它的种族、差别和身份的种种表征中，学校课程显露出了作为个体和作为公民的我们是谁的表象。作为美国人，我们身体力行的是一个复杂的、非共时性的身份。我们美国人具有多元文化、按多个阶级划分并被贴上不同性别标签。尽管有这一基本事实，美国人的国民性（national character）之种种不同元素还是继续被贬值，更确切地说，是继续被压制。Morrison（1992）非常生动地表达了这一观点："某些不存在是那样地被过分强调，那样地装饰华丽，那样地有条不紊，以至于他们自己也开始注意到自身，并有意地吸引了我们的注意力，就像按照居住人口划分的街区却不属于这些居住者控制一样。"（p.11）而且不仅是被压制者在遭受痛苦，虽然可以肯定的是他们所遭受的痛苦最大、最无法忍受。然而，实际上欧裔美国人也在遭受着痛苦。由于他们不知道他们是种族的生物，他们的知识是种族的知识，他们的物质财富和文化财富在很大程度上是"无数个他者"特别是美国黑人的产物，所以他们忘却了历史和政治，忘却了他们自己。他们已经与他们自己的现实以及其他人的现实脱离了联系。他们不能理解"他们其实一直是由那些被边缘化了的'存在'形成和改变着。"（Carby，1989，p.39）

那么，对于美国黑人学者来说，把课程理解为种族文本究竟意味着什么？杰出的哲学家 Cornel West 给我们提供了一个答案。他指出：

> 黑人文化工作者必须要建立并维持推论性的形成方式和具有公共机构特征的网络，它们能够解构早先的黑人身份形成的方法策略，揭开把阶级偏见、父权制社会的偏见以及对同性恋表示憎恨恐惧的偏见等等融合在一起的主流关系之上的神秘面纱，并能够建构起更加有多种价值和更加多维的反应（more multivalent and multidimentional responses），而这些反应则清晰地阐明在现代和后现代世界中黑人生活之方方面面的复杂性和多样性。（West，1990，p.105）

在 West 的这一陈述中，我们可以清晰地看到，诸如"解构"之类的后结构主义者的类目怎样才能渗透于种族理论并产生和带来政治策略。

八、结论:种族的重要意义

研究种族关系是具有批判性的,这不仅仅是因为需要理解其体现于工业社会之边缘的社会生活,更要理解体现于其动态进入过程之中的生活。

(Cameron McCarthy & Warren Crichlow, 1993, p. xxi)

在我看来,边缘性(marginality)和无家可归并不会令人感到骄傲自豪;他们就快要被结束了,这样,就会有更多的而不是更少的人能够享有种族、阶级或性别之受害者们长久以来所被否认和拒绝的好处了。

(Edward Said, 1993, p.314)

一旦我们进入主流,主流就会改变。

(Ramon Edelin, 1989, p.43)

美国文化身份一直是基于排外性的,而且在自我内心政治学的表象(the imagery of an intrapsychic politics of the self)中也再现了公共领域中显而易见的那种压制政治学(the politics of repression)。这些身份政治学在课程中,尤其是在教科书中则具体表现了出来。显而易见,在这一领域所进行的那些理论研究对课程理论和探究都有重要意义。首先,有一点已变得很明显,那就是:当要在私人体验与公共生活经验之间形成一个"交叉场地"的时候,构建身份就愈发变得重要了。反种族主义教育之教育学方面的可能性可以在非共时性的身份(non - synchoronous identity)这一概念中找到。其次,种族代表了一个现实的社会建构(social construction of reality),即推论性形成方式重于生物学"事实"的典型例子。这种研究暗示了这样一种课程观念:既能反映又能构建代与代之间、群体与群体之间的种种权力交换。最后,反种族主义教育居于教育的核心位置,因为它要求人们致力于在日常制度生活环境中实行公正、自由和多样性,而不是仅仅持续、轻微且含糊不清地出现在为一个尚未来临的世界撰写的枯燥冗长之陈述中。反种族主义的后殖民主义教育可能会起"侵犯学科霸权"(encroachment on the hegemony of the disciplines)的作用(Willinsky, 1993b, p.7)。正如 McCarthy 和 Crichlow (1993, p. xxvii)所指出的那样,种族的心理政治动力学是与理解课程的另一重要努力交织在一起的。这一努力就是我们下一章中将要论述的"把课程理解为性别文本"的课程理论。

第7章

把课程理解为性别文本

如果性别歧视是指社会对某种性别身份的反应，社会性别则是指个人所经验、认同和拥有的性别身份。

(Madeleine R. Grumet, 1988b, p.45)

当前对学科间差异性的建构，动摇了教育中广泛应用和宣传的社会和文化特征的观念。例如对隔离的、固定的身份分类如性别、种族和性提出了疑问。

(Elizabeth Ellsworth & Janet L. Miller, 1992, p.2)

一、引言：占主导地位的性别制度

通过第4章，我们了解了课程领域的概念重建如何应对该领域的内部危机和20世纪60年代震撼美国社会的社会和政治运动。通过借鉴大陆哲学特别是现象学、解释学、存在主义、马克思主义和批判理论等思想，在公民权(civil rights)和反战运动及20世纪50与60年代左派的评论文章的激励下，并且受反文化集团如东正教和其他试图达到"意识提升"的努力的影响，植根于各种精神分析理论流派，概念重建主义者对传统主义者和实证主义者控制之下正在瓦解的领域进行了综合的跨学科的评论。自传的、现象学的、新马克思主义的分析把课程重新聚焦于体验、个人生活史、个人与社会的社会经济建构、自我和意识上，总之聚焦于人作为主体在资本主义制度下得以生产和再生产的各种途径。简单地说，新的课程理论关注的不是技术专家规划的教育经验，而是生动具体、政治建构的教育经验。如我们在第4章中看到的，概念重建使课程领域关注的焦点从开发课程(其科层功能)转向理解课程，后者是一项智力的、学术的、实践性和政治性的工作。

其实美国有组织的学校教育和全国就教育的讨论从一开始就涉及性别

问题，虽然直至最近才开始对性别问题予以重视(Leach，1990)。换言之，在历史上我们把人类分成男性和女性这一做法中所赋予的意义，在那些态度和话语中赋予的意义(这些态度和话语也促进我们根据性别标志的生理和激素差异来分割世界)(Butler，1990)，一直渗透在学校教育和关于学校教育的论述中(Tyack & Hansot，1990)。教育中对性别问题的关注有很多表现形式，从对男女同校价值的质疑到关于男女异同的争论，从批判传统的性别歧视和异性恋到分析性别如何影响我们的知识观念和认识方式。

占主导地位的性别制度。把课程理解为性别文本就是要研究课程和性别之间的关系。对课程和有关它的话语进行女性主义分析，激进的同性恋者分析或男性同性恋分析[或男性同性恋理论(queer theory)，参见 Britzman，1994；Bryant and de Castell，1993；Doty，1993]和性别分析(后一个包含前两个)，这些分析都关注由于社会性别和生理性别给我们带来的不公正待遇，关注我们进行建构以及被主导的性别体制所建构的方式。虽然如我们刚刚提到的，性别一直都是组织学校教育和全国教育讨论的核心问题，但是作为性别文本理解课程始于20世纪70年代。

本章我们将总结性别论述的历史，概述对妇女社会地位的大论争。我们将回顾20世纪60与70年代的女性主义革命，并对其主要观点进行总结。然后我们将追述女性主义理论的出现和20世纪70年代概念重建时期的性别研究。本章后半部分我们将对当代试图把课程理解为性别文本的范例进行评论。在过去的十年中，越来越多的人试图把课程理解为性别文本，这部分学术已经成为当今课程领域中的一个重要话语。

二、历史背景

> 在男女隔离的地方，教学方法……会继续向男性化或女性化两个极端倾斜。男性化极端的最低形式是机械训练，最高形式也仅仅是智力训练。女性化极端的较低形式是死记硬背，较高形式是多愁善感。
>
> (William T. Harris，引自 Tyack & Hansot，1990，p.103)

根据 David Tyack 和 Elisabeth Hansot(1990)的说法，17世纪新英格兰清教徒就在小学中实行男女同校。这些妇女学校(妇女在自己家里教授基本阅读知识的学校)和后来的夏季学校雇佣女教师，作为儿童早期教育中心。只有男孩可以进入冬季学校，这里由男教师教学。到19世纪早期，出现了为女生开办的学院。教育平等(educational equality)的倡导者 Judith Sargent Murray、

Emma Willard、Mary Lyon、Catherine Beecher 和 Benjamin Rush 等鼓吹建立重视严格学术训练的女子学校。这次妇女教育运动中的核心观点是：女子有着与男子同样的追求先进教育的能力。然而这些早期的倡导者也坚持认为，这种附加的学校教育的目的是为了培养“持重而理智的妻子和母亲。”(Tyack & Hansot, 1990, p.40)这些观点中隐含着这样一个假设，即这种学校教育针对的是中产阶级的白人女性。

男女同校制(coeducation)。 19 世纪上半期，公立小学开始招收女生并雇佣更多的女教师。几项历史研究表明(Tyack & Hansot, 1990; Grumet, 1988b; Schwager, 1987)，招收女生和聘用女教师多半是出于经济利益的考虑，因为男女集中在一个地方教学会减少开支，聘用女教师所花的成本也远远低于聘用男教师。女教师数量的增长也是由于经济生产由家庭转向工厂的结果，这使单身女性离开家庭在其他地方求职成为可能和必要。人们普遍认为母亲是民主共和制优点的宣传者，这种看法也支持了妇女教学运动，即使这里所说的妇女也是指单身女性。虽然存在地域的差异，截至 1870 年所有公立学校的教师中有 59% 是女性，1850 年“男女人学比率基本持平”(Tyack & Hansot, 1990, p.50)。值得注意的是这里的学校是小学。当时，只有小部分的中学适龄男女儿童进入中学。

女孩成为好母亲？男孩成为乖孩子？ 19 世纪上半期那些主张男女同校教育的人，其主要论点是男女同校对所有的学生都有益。它可能有助于女生长大后成为好母亲，男孩子在女生面前时也可能停止那种粗野的行为。而且还认为女教师会使课堂变得文雅，在教学中融入母性和道德的维度。另外一些人则警告说，男女同校会模糊男女不同社会地位间的界限，女子不能胜任严格的高等学校教育和肩负教育男孩的责任。虽然在 19 世纪上半期就有了关于性别和男女在报酬和能力方面差异的公开假设，但是直到 19 世纪后半期对性别和学校教育问题的关注才明确起来。(Tyack & Hansot, 1990)。

男性中心的课程。 几个学者(Tyack & Hansot, 1990; Tyack, 1974; Grumet, 1988; Douglas, 1988; Schwager, 1987; Sklar, 1976)就性别问题对 19 世纪后半期美国的教育情况进行了研究。报告反映出一种复杂的情况。19 世纪末分年级的公立小学是男女同校，但是东北部和南部分年级的私立小学仍主要保持单一性别。教师队伍中主要是未婚的女教师，她们拿着低于男教师的工资进行工作。管理者也主要是男性。南方的非裔美国人学校中的种族隔离是合法的，北方则事实上存在种族隔离，这些地方的黑人学校招收各种性别的学生，雇佣大量的女教师。特别是在南部 Jim Crowism，由于法律保护的种族主义，也因为白种男人害怕黑人男教师作为角色模型(role models)，造成了较少雇

佣黑人男性做教师。男性管理者设计的课程是男性中心的;它禁止对真正家庭的身体和语言的亲近(Grumet,1988b);它代表的是英国殖民后裔的、新教徒的、中产阶级白种男性的价值观和利益(Tyack & Hansot,1990)。女生入学数量不断增加直至与男生持平,她们各科包括数学的测验成绩普遍优于男生。女生在校时间长于男生。值得注意的是只有小部分中产阶级白人学生进入中学。这个时期对教育中的性别问题形成了两种相反的观点。

William T. Harris (再次)。第一种观点以 William T. Harris 为代表(参见第2章),他赞同以心理训练为基础的经典课程理论,大约盛行了25年之久。关于性别问题,Harris 认为男女同校对男女生的健康都有利,因为它可以平衡他们相反的脾气,并且减弱互补性的差异。Harris 说:"在男女隔离的地方,教学方法……逐渐会向男性化或女性化两个极端倾斜。男性化极端的最低形式是机械训练,最高形式也仅仅是智力训练。女性化极端的较低的形式是死记硬背,较高形式是多愁善感。"(引自 Tyack & Hansot,1990,p.103)由于这些原因,Harris 反对男女隔离的教育,他同时也认为男女同校有经济效益。

Dall, Anthony, Stanton, Alcott。Harris 的这种极具影响性的思想得到女权运动倡导者的支持和发扬,她们认为男女同校是迈向公共生活中工作地位平等的一步。Catherine Dall、Susan B. Anthony、Elizabeth Cady Stanton 和 Louisa May Alcott 首先认为为了实现学校教育的平等,必须实行男女同校,因为单性别学校意味着隔绝的、不平等的教育。他们还认为男女同校制有利于男女以后生活中的机会平等。Louisa May Alcott 是19世纪女性主义者的典型代表。她在书信末尾的签名是"你们的、为了改造所有的人",这位19世纪中叶著名的新英格兰小说家同时又是富有思想的教师,对男女同校制的教育价值有非常明晰的认识(Laird,1991)。Alcott 曾在新英格兰的实验区接受教育,这里拥有最杰出的知识分子、先验主义者(Transcendentalists)(参见 Griffin,1993),她无论在其小说中还是在其日常生活中都宣传男女同校观念。她的《小妇人》(*Little Women*)(1896)"是对实验性的男女同校教育的经典描述……还有其他几部儿童通俗小说,都为她提供了一个从实践哲学角度谈论教育和儿童的媒介。"(Laird, 1991, p.276)Alcott 心目中重建的学校或家庭的样子是"梨园"(Plumfield),"一个快乐的、像家一样的学校"(Louisa Alcott,1896,引自 Laird,1991,p.277)。

G. Stanley Hall (再次)。另一方面,一些有影响的教育家如哈佛医学院的 Edward Clarke 和克拉克大学的校长 G. Stanley Hall(参见第2章)则警告说,男女同校对男女都很危险。他们坚持认为,这破坏和扭曲了男女生物的、因而也是"自然"的本质特征。仅就中产阶级的白人妇女而言,Clarke 和 Hall 认

为女性智力的消耗，更别提体力上的消耗了，会降低她们的生育和抚养子女的能力。反过来，Clarke 和 Hall 认为，一个学校拥有大量女学生和女教师，这会使学生女性化。Clarke 和 Hall 的观点体现了 19 世纪末的一个大型运动，该运动回应于女子参政权的日益增加的要求，必然地也就回应于移民运动、工业化和帝国主义的扩张。Theodore Roosevelt 对这场运动进行了最好的表达，他非常赞同 Hall 的观点以及国家战斗所需要的“勇猛强悍的品质”(Tyack & Hansot, 1990, p.161)。尽管有这些反应，但是直至 19 世纪末，“与小学一样，男女同校制是中学组织性别关系的基本方式”(Tyack & Hansot, 1990, p.164)。在这种组织中，男女教师之间仍在酬劳、权力、声望上存在差异，Grumet 所称的“母性崇拜”(the cult of motherhood)部分地保持了这种差异(1988b, p.43)。

加强对性别的管理。20 世纪上半期，男女同校(私立学校是单一性别)仍然是美国公立学校的主导模式。公立学校中日益加大男女的区分。有组织的体育活动、家政学、工艺课、分流、性教育和健康课的出现，增强了这种区分。男女之间产生这些差异代表了对性别的加强管理(Carlson, 1992c)。例如，根据 Pronger(1990)、Kett(1977)、Tyack 和 Hansot(1990)的意见，20 世纪早期学校有组织的体育活动的出现是针对三个完全不同的问题作出的反应：第一，男性团伙、旷课者、退学者等反正统文化(counterculture)；第二，青春期男生的放纵任性；第三，担心由于学校和家庭中缺少男性的角色模型而使男孩女性化。

实际上，Pronger(1990)认为，一般而言，学校和社会的体育活动的整个结构在本质上(竞争、暴力、多由男性进行)过去是、现在也是男性化的，并且男女出现两种不同的情况，以牺牲后者为代价来为前者增添荣耀。Pronger 认为学校体育活动是为了控制性欲，因为运动胜利在很多方面与男性的异性爱相关。例如，被嘲笑为娘娘腔、同性恋或“女孩”的这些威胁过去是(现在也是)激励运动的胜利的动力，同时控制男性的性欲。同性恋是男性运动中的无法言说的事情，当时女性同性恋关系与女性体育运动联系在一起(虽然没有公开承认)。对男性阳刚之气的崇拜，它影响男性管理者，并为男性运动所固有，这也可作为对学校中母性意识形态的回应(Grumet, 1988b)。中学里的体育运动特别是足球，弥补对学校教育过于女性化的担心。随着对体育运动的日益重视，女孩子不能在运动中找到与男生同样的荣誉感和自豪感，她们只能站在旁边充当观众和拉拉队。所假定的性别差异部分地由于体育项目而日益巩固和加强。(Tyack & Hansot, 1990)

男孩做工艺，女孩做家政。男女差别还用其他的方式进行强化。指导男

生学习工艺、女生学习家政，这些进一步加强并再一次强化了假定的性别分工，同分流一样，女生学习商业课程，而男生进入大学深造。性教育和健康课上也常常宣传性别的双重标准和维多利亚时代的美德（Tyack & Hansot，1990）。在20世纪上半期，男女同校仍是学校组织性别的代表方式。妇女获得了她们为之不懈斗争的权利（其中之一是选举权），女子学院的招收入数也在增加。与之相伴的是日益加强的性别制度的管理，20世纪后半期女性主义者系统地批判了这种制度。

三、最具公共性的革命

一部分问题是现在的女性研究……是建立在鼓吹性运动的基础上……在可以预见的未来，教育的挑战是教人们理解和承认他们自己的情感、他们自己所拥护的立场，而不是简化为它们。

（Jo Anne Pagano，1992，p.150）

20世纪60年代和70年代期间，出现了一场Juliet Mitchell称之为"有史以来最具革命性的运动"（p.13）。这场运动开始名为"妇女解放运动"（woment's liberation movement），后来称为"女性主义"（feminism），它体现和再造了前几十年特别是20世纪60年代所提出的革命计划（Mitchell，1971）。Beauvoir（1974）、Friedan（1981/1963）、Millett（1971）、Morgan（1970）、Greer（1970）和Firestone（1972）等理论家从分散的领域中标识出妇女压迫这一主题，以此作为这项新的运动的斗争对象。在这个项目中，妇女压迫是分析和改造主导的社会状况的起点。父权制，压迫妇女的整个制度，在20世纪70年代将成为女性主义分析和批判的对象。这种分析和评论不仅有力地影响了国家关于教育的讨论，而且也影响了当代课程理论。女性主义理论成为20世纪80年代中期美国课程的概念重建中不可缺少的组成部分。

从更一般的意义而言，针对学校和教育的女性主义或"性别政治"的分析和评论，于20世纪70年代进行，它有两个不同的互补的层面。在第一个层面上，以这些形式进行批判：分析学校教育的物理环境、教科书、规则标准、课堂互动、正式和非正式的学校政策中体现的性别歧视和性别刻板印象。这里主要关注的是平等（equity）。Jaggar（1977）称这种方法为"自由主义方法"（liberal approach），Kliebard（1970）称之为"改良主义的方法"（ameliorative approach），Tyack和Hansot称之为"改革主义的方法"（reformist approach）。在另一个层面上，20世纪70年代的分析和评论研究了在学校和社会中性别差异

产生和维护的途径，包括教育、教育研究、知识观、关于认知者与认知对象之间关系的观念等几方面的派生影响。这种取向更倾向于理论，与 Jaggar (1977)和 Firestone(1972)所称的"激进女性主义"相似。这后一取向最终引起了性别分析，并在 20 世纪 70 年代对课程领域的概念重建产生巨大影响(Mitrano, 1979a, 1981; Wallenstein, 1979a, 1979b, 1980; Pinar, 1981a, 1983a, 1983b, 1988d; Miller, J. L. 1979a, 1979b, 1980, 1982a; Grumet, 1981; Taubman, 1982)。这种女性主义的理论所强调性别的生产和再生产，与政治课程研究的再生产或对应理论相似。

在激进女性主义者的分析中，提议通过转变"个体意识"使性别体制发生根本变革。自由主义的分析揭示了制度化的性别歧视，满足于更加渐进性的改变，建立一个英才教育的性别中立的学校，那里男女平等、实行真正同一的同校制。更激进的分析挑战了社会和教育对性和性别的生产，寻求与其他政治运动密切联系起来的变革——特别是具有反种族主义、反帝国主义、反资本主义议程的变革——并且对他们称为"父权制和厌恶女人者"的社会进行了猛烈抨击。

改革主义者的立场

20 世纪 70 年代，自由主义或改革主义的女性主义者对教育的分析，批判了性别主义(sexism)充斥于学校的方式、特别是性别歧视的模式。学生所接触的许多课程材料中，很多给人以深刻印象的文学作品认同了性别刻板印象。[U'Ren, 1979; Fisher, 1974; Joffee, 1974;《女人的语言和形象》(Women on Words and Images), 1974; Steffere, 1975; Trecker, 1977; Frasher & Walker, 1975; Braveman, 1974: Federbush, 1974; Brannon & David, 1976; Walum, 1977]这些作家发现对女孩的全面描写远远少于对男孩的描写。在描写女孩时，她们常常以被动、没有主见、喜欢操纵的、柔弱的、依赖的、谨小慎微的、缺乏主动性和想像力，甚至缺少人格的形象出现。他们还发现男性常被放在一个善于竞争的、有雄心壮志的、心理刚强和居于优势的位置上。除了攻击教科书中的性别刻板印象，自由主义的女性主义者也开始批判异性关系的表现形式。当男女放在一起描述时，女性表现出喜欢依赖，男性表现出独立；女性危险、喜欢操纵，男性单纯、容易上当。这一整套想当然的、对立的性别关系模式渗透在爱情作品和议论文章的中心思想中。(Greer, 1970; Christian-Smith, 1987, 1988; Goodman, 1991b; Sapon-Shevin & Goodman, 1992)

20 世纪 70 年代，开始提出性别成层(sexual stratification)的问题。常常指导女孩子学习家政课程，男孩学习一些专业取向的课程(Frazier & Sadlek,

1973; Bull, 1974),这种主题上的变化在20世纪初也很普遍。分析了体育活动中存在的对女生的偏见(Walum, 1977)和对男生的不良影响(Coleman, 1976)。对课堂互动中的性别刻板印象进行了分析。例如,研究者发现教师对男孩比对女孩更为关注(Sear & Feldman, 1974; Serbin & O'Leary, 1975)。

性别不平等。20世纪70年代自由主义的女性主义者也针对权威成层(the stratification of authority)展开了批判。1973年美国中小学教师中女性约占66%,而仅有19%的小学校长、5%的初中校长、1%的高中校长是女性。显然,学校的权力继续把持在男人手中。学生所浸润于其中的这种权力模式是把妇女的地位降低。自由主义的女性主义者对学校教育的批判,揭示了普遍存在的传统性别主义和许许多多的性别歧视实践。

在随后的建议中,自由的女性主义者设想了一种性别角色社会化模式。这一模式认为,通过改变外部的性别结构使之更为平等,儿童可以从传统的对男女角色的定义中选择最好的,并充分发展他们的潜能,不管它原本是针对男性还是女性(Bem, 1975)。这种改革主义的方法依赖于主流的社会科学方法论和既定的政治变革路线,包括立法策略。20世纪70年代自由主义或改革主义的女性主义批评家所取得的最伟大的政治成就,或许是1972年《教育修正案》第九条,它规定禁止对任何实行性别歧视的公共教育机构拨发联邦基金。不幸的是,尼克松、福特、里根、布什统治期间这一规定被搁置。然而,它确实有助于支持女孩子参与竞争性的体育活动、废除职业和职前教育中的种族隔离(Tyack & Hansot, 1990)。

这些自由主义的分析和批判说明:解决性别不平等的方法是平等地对待男性和女性,平等地分配资源,包括权力。但是这种批判没有具体指出那些过去、现在仍然在学校课程中占统治地位的知识结构。而且20世纪70年代的批判是非历史和非理论的,因为它没有像呼吁在学校中进行具体的变革那样呼吁在更广阔的社会中进行变革。改革主义的批判也没有像描述学校中男女不公正待遇那样,对性别观念的产生及其在学校内外的延续方式进行历史分析。但是这并不是说自由主义的批判过去或者现在都是不合理的。如果按照自由主义/改革主义的设想进行,那么迄今在明确人类权利,更具体而言,在废除性别歧视上可能已经迈出了重要的一步。然而,这些改革并未改变权力结构、知识形式和认知方式,也未改变意识的性别化结构,这一结构在生产当前性别制度并被它所生产的学校、课程话语和社会中占优势。

激进主义的分析

20世纪70年代,激进的女性主义者把他们的注意力转向他们所称的"父

权制"(patriarchy)。女性主义者如 Adrienne Rich (1976), Mary Daly(1973), Germaine Greer(1970), Kate Millett(1971), Robin Morgan(1970), Ti-Grace Atkinson(1974), Shulamith Firestone(1972), Jill Johnston(1974), Phyllis Chesler (1978), Juliet Mitchell(1971)等,都分析了父权制,同时还有激进教育家如保罗·弗莱雷(Paulo Freire)的分析,都对教育中的性别安排进行了更为激进的批判。1975 年 Florence Howe 对学校包括高等院校中的科层结构作了纪实描述;Kantner(1975)探究了这种模式的演变,尤其是她所称的"男性理性伦理"(masculine ethic of rationality)的制度化(坚韧、分析、认知和非感性)。Daniels (1975)认为,这种科层制是一种正式或非正式组织的、以保持男性统治地位的社会。根据 Roby(1973)所引证的材料,正式的科层制对女性的障碍非常大。非正式的男性占主导的科层制继续歧视妇女(Harris,1970)。男性保持控制地位是通过采用一种硬性的制度,该制度对男性的行为和活动更为偏袒(Astin & Bayer,1973),通过采用包括竞争的行为和态度(van den Berghe, 1976),通过采用个人世界与公共世界之间的分离(Rich,1975)。为了在学术科层中提高地位,需要致力于与"软"研究相对立的"硬"研究,需要致力于与"教学"相对立的"研究"。根据 Carlson(1972)的看法,"软"、"硬"研究之间的二元划分使这样一种功能性的神话永久化了:对世界进行富有感情和表现力的、想像的、知觉的理解是软弱和缺乏真实性的表现。Rich(1975)发现学院中的科层结构和由此产生的对个人成就和自我利益的强调,导致了彼此隔绝并损害了任何意义上的集体利益。20 世纪 70 年代的这些评论揭示了教育制度基本结构(包括知识结构本身)的性别根源。

女性主义对学术学科的批判。在 20 世纪 70 年代,激进的女性主义评论家开始就现实(reality)是由高等院校的男性进行解释这一情况发表议论。对现实的描述——构成了关于我们自己和世界之公共知识的很大一部分——被分割为不同的学科并宣扬具有客观性。70 年代女性主义评论家对各学科进行了审查。(如 Weisstein, 1971; Tennov, 1976; Daly, 1973; Rubin, 1975; Millman, 1975; Kantner, 1975; Carroll, 1976)他们得出以下结论:(1)这些学科的研究方法遮盖了某类信息;(2)忽略或轻视与女性相关的整个研究领域;(3)对两性的归纳概括只是以对男性的研究为基础;(4)研究本身虽然宣称客观性,但仍表现出价值负载;(5)知识被作为外在于人类意识的东西来对待;(6)由现存知识和探究模式所产生的知识与我们已经接受的知识、与方法论本身相一致,这加剧了引介新观念的困难;(7)知识被当做男性的知识而不是人类的知识来揭示;(8)在所有的学科中,女性的价值都被降低;(9)许多研究以二元论为视角,以高度理性和技术化为取向。

女性研究。为了对这些发现作出回应，并且替代高等院校男性统治的霸权，20世纪70年代出现了女性研究项目。这些项目试图对学术学科进行再定义和再建构。按照韦尔兹利学院(Wellesley College)妇女研究中心主任Peggy McIntosh(1986)的说法，20世纪70年代中有100多个项目对学术学科的重新设计进行了调查研究。20世纪80年代，McIntosh(1986)、Gerda Lerner(1986)、Mary Kay Tetreault(1985)、Schuster和van Dyne(1985)明确表达了通过女性研究进行课程变革的兴趣。19世纪70年代课程改革的方法是对学科进行有序的阶段管理，如Kay Boals(1976)所写的，是有意识地试图"使主导的别的东西非神秘化"，以及"使自己的传统神秘化"(p.199)。从Jo Anne Pagano(1992)最近的陈述中，我们可以看出这些课程分析多么深入和敏锐，她指出："一部分问题是现在的女性研究……是建立在鼓吹性运动的基础上……在可以预见的未来，教育的挑战是教人们理解和承认他们自己的情感，他们自己所拥护的立场，而不是简化为它们。"(p.150)仅从相对稳妥的角度而言，即使成功也被警告为犯了意识形态上的还原论。在20年前不可能这么做。

McIntosh(1986)对课程历史变革阶段的分析采用了阶段理论。她说，第一阶段是"没有女性的历史"。第二阶段是"历史中的女性"，其中女性作为一个例外而存在。第三阶段是在历史中"女性作为问题"(woman as probelm)。这时开始考察把女性排除于历史的障碍和结构。第四阶段是"女性生活作为历史"，其中教育方法等级性减弱，审视了通过性别视角进行的知识建构。第五个阶段是急剧的转型，以整体主义，以及认知和联系的关联模式为基础。当代的女性主义理论家，如Pagano达到了第五阶段。

本质主义(Essentialism)。20世纪70年代激进的女性主义理论内部出现了分裂，到了20世纪80年代再一次出现了分裂。20世纪70年代出现的基本分裂首先是女性同性恋的女性主义者和异性恋的女性主义者就"妇女"的概念发生分歧。而后，本质主义教育者和社会建构主义者(social constructionists)之间产生了理论的分歧。Chodorow(1978)说：

> 本质主义者认为男女差异是天生的。解决男性霸权的出路不是去除社会中的性别所指，而是女性要发扬自己的品质。这些品质为女性所独具，通常被认为由生物特点决定，与特定心理、特定社会角色如母亲、特定的身体意象(body image)(更为弥散、整体和非男性中心)和性征(不是集中在特定的器官及其目的上；有时是女同性恋)有必然的关系。这种观点认为女性天生优于男性，她们具备男性不具备的品质。(p.52)

本质主义者的立场突出反映在70年代 Mary Daly 和 Adrienne Rich 的文章中，80年代某些女性主义教学理论包括 Culley 和 Portuges（1985）、Judith Ramond（1980）的文章中也有体现。这些女性主义教育者倡导以深刻的女性分析和本质主义观点为基础的教育教学方法（Taubman，1986）。以 Belenky 等（1988）的《女性的认知方式》（*Women's Ways of Knowing*）、Nel Noddings（1984）关于关爱教育学（a pedagogy of caring）的有影响的著作，以及 Carol Gilligan（1982）对女性道德发展的系统阐述为例，这种方法将表明了20世纪80年代女性主义理论的某些思潮。

性别的社会建构。一些激进的女性主义者反对性别本质主义，他们主张性别是通过家庭安排和社会建构产生的。70年代 Nancy Chodorow（1978）对之进行了有力的阐明，她的《母性的再生：心理分析与性别社会学》（*The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*）对20世纪80年代的女性主义理论包括女性主义课程理论影响深远。Chodorow 坚决主张性别歧视是由于男女存在不同的心理结构，而这种结构是由不均等的儿童抚养模式造成的，即妇女作为母亲的角色而养育了男性和女性。Chodorow 认为，抚养儿童绝对是妇女的任务这一事实，孕育了恋母情结危机的形成，导致男女经验的不均等，这必将造成性别关系的不均等。Chodorow 对本质主义的反对如下：

> 把差异作为一个最终的不可变更的概念来谈论，以性别差异为中心，就是具体化和否认了这些过程：创造性别意义和重要性的过程。把男性和女性作为性质不同的人……就是具体化和否认了性别关系，把性别差异看做持久永恒而非后天产生的。（1978，p.67）

总之，Chodorow 赞同社会主义和马克思主义的女性主义立场，他们把性别的建构定位在与社会经济、文化、政治力量的相互关系之中。人们或许听到法国女性主义者的观点，他们中的一些人追随结构主义和后结构主义，认为话语和非推论性的实践构成了性别（Dristeva，1986；Martusewecz，1992，参见第9章）。然而在法国女性主义者中也存在本质主义的观点（Cixous，1986）。

女性主义的男性（Feminist men）？20世纪70年代不仅见证了女性主义发起的许多变革，也见证了同性恋解放和男性解放，还有激进的同性恋分析。Joseph Pleck 和 Jack Sawyer（1974）等作家倡导“女性主义的男性”运动，在妇女运动的推动下展开批判，分析“男子气”、“男性性别角色”和“厌恶同性恋”等概念。同性恋解放运动中的改革主义和激进观点，以及激进的同性恋分析的

出现(Hocquenghem, 1978; Mieli, 1977),拓宽了女性主义所标识出的研究范围,这些研究范围质疑了男性同性恋和一般意义上的男性。这样也就扩展了"最具公共性的革命运动"所宣称的范围。

20世纪70年代后半期,从一开始仅仅集中在妇女压迫上的革命,开始扩大到包括对整个性别制度进行彻底分析和抨击。20世纪80年代期间,这种分析和抨击不断发展、增多和细化。它渗透于一些学术学科,特别是与人文学科,或者更小的范围而言,与社会科学相联系的学科。20世纪70年代末这种分析出现在课程领域的概念重建中(Pinar, 1983, Miller & Pinar, 1982)。实际上这种分析和抨击是当时概念重建运动的一个组成部分。

四、女性主义、性别分析与概念重建

虽然课程社会学一直在认真研究这样一个问题:在一个有着严重的阶级分化和种族隔离的社会中,学校在维持主要社会分工方面所起的作用。但是直至最近它才认识到性别是社会中同等重要的动力。

(Linda Christian-Smith, 1987, pp. 365 - 366)

正如我们在第4章中所看到的那样,到20世纪70年代中期,概念重建在探究个人生活体验的那些学者与探究社会政治对个人生活经验之决定作用的那些学者之间产生了分裂。但是不久就会很明显:概念重建的主题虽然与女性主义方面相符,但也难逃 Adrienne Rich 所说的那种困境,她说人本主义常意味着对人的研究,人指的是男人。现象学/自传和新马克思主义阵营最开始并没有比传统主义者更关注女性主义项目。关于政治阵营,毕业于威斯康星州大学(与马克思主义有重要联系的机构)的哲学博士 Linda Christian-Smith(1987)写道:"虽然课程社会学一直在认真研究这样一个问题:在一个有着严重的阶级分化和种族隔离的社会中,学校在维持主要社会分工方面所起的作用。但是直至最近它才认识到性别是社会中同等重要的动力。"(pp. 365 - 366)

然而70年代后期,概念重建中涌现出了女性主义,不仅开始变革那场运动,而且也开始变革这个当代领域的内容。课程理论家 Madeleine Grumet、Janet Miller 和 Sandra Wallenstein 发起了一场评论,把女性主义理论确立为该领域的中心话语。陶伯曼在研究性别理论时,引介了后结构主义;激进的同性恋分析则渗透在20世纪70年代末派纳有关性别的学术思想中。20世纪80年代初一篇不到10页的文章(Pinar & Miller, 1982)就全面地回顾了该部分

学术思想，如今(1993)在本教科书中却需要一整章的篇幅。把课程理解为性别文本的这种努力发展得日新月异

差异。在评论早期"概念重建主义者"关于性别的观点之前，我们必须回答这个问题：这些理论家的著作与那些不属于课程领域但是却对性别分析进行教育探究和评论的教育者的文章有何不同。女性主义的课程专家和进行性别分析的其他课程专家的思想，与前面所讨论过的自由和激进女性主义者的思想有何不同？答案有三点。首先，那些对课程进行性别分析的人把他们的课题置于一个教育的历史视角之上。课程领域之外的激进女性主义者，在批判学校教育和教育时，没有意识到进步主义传统(参见第2章和第3章)，也没有意识到教育者，尤其是课程专家对教育研究的洞察力和理解力。女性主义理论家提出的问题与该领域之外的女性主义者提出的问题是不同的。其次，课程专家把女性主义、同性恋和其他性别视角融入到他们的研究中，他们对课程领域本身进行分析，不仅对泰勒原理和其他传统概念进行分析(参见 Macdonald & Macdonald, 1988)，还对同时期的课程概念和流派，如新马克思主义学派进行分析(Pinar, 1983a, 1994)。课程领域之外的女性主义者则认为不必处理这么专业的问题。再次，20世纪70年代晚期那些受女性主义理论影响并且能够接受女性主义理论的学者，不仅把女性主义的理解引介到传统领域的概念重建中，而且把概念重建的最初组成内容引介到女性主义理论中(Johnson & Pinar, 1980)。结果课程领域的概念重建更加丰富、有力，课程的性别分析也更加丰富、复杂。

20世纪70年代晚期

Barbara Mitrano。女性主义概念重建主义者的第一部著作把概念重建和女性主义联系起来，对传统课程专家所关注的问题、假设和方法论进行了批判。例如，1978年，Barbara Mitrano在《女性主义与课程理论：对教师教育的启示》(*Feminism and Curriculum Theory: Implications for Teacher Education*)(1981)中认为：主流方法论，以及对知识进行概念化和审视的方式反应了父权制的社会态度，Collins(1974)认为这种态度的特征是客观、理智、线性、逻辑、剖析、冷静、趋利、好斗、科层、排他和目标导向。基于她对女性主义和妇女经验的理解，Mitrano赞同圆形的、神秘的、统一的、感情的、反思的、公共的、包容的教育导向的重要性。对 Mitrano 来讲，概念重建的课程理论与女性主义神学交叉重合：

> 课程理论与女性主义神学的关系比与现象学方法的关系有更多的共同

之处。这些共性涉及自我、超验、教育和反思性实践等主题。对一些课程概念重建主义者来说，教育就是寻求对自我的证实。这种与自我的际遇是一种精神体验。这种际遇发生于这样一个世界：人们最基本的经验方面之一是其性别。(1981, p.4)

Mitrano认为，概念重建主义者所强调的反思、现象学理解、自传研究，特别是派纳的"过程课程"(currere)方法(参见第10章)，都要求确立性别的中心地位。

Sandra Wallenstein。 Sandra Wallenstein指出了女性主义理论和概念重建主义课程理论之间的互补性：

两种理论的演变都出于同样的原因，即对现实状况的理想破灭。它们都是革命性的理论，其发展阶段表现了相似的模式。……理解女性主义原则在投入实践时与父权制原则的差异，为课程理论的深入研究增加了一个新的维度。(1979a, p.7)

Wallenstein 1979年的《女性主义课程理论之注解》(Notes Toward a Feminist Curriculum Theory)一文，把自传思想，尤其是把过程课程与女性主义理论和实践联系起来。在《课程理论中的反思方法：一个自传的案例研究》("The Reflexive Method in Curriculum Theory: An Autobiographical Case Study")(1979b)中，Wallenstein不仅提供了过程课程方法的案例研究，而且指出了在教育中探索性别问题的几个可能的发展方向。包括：(1)对学校和课程理论中的性别关系作历史分析；(2)进行社会经济分析，检验性别、工作地位和收入之间的关系；(3)对性关系和身体意识进行心理分析。到20世纪90年代初，女性主义的课程研究体现出Wallenstein在10年前所预见到的所有这三点。她的著作由于三方面的原因而非常重要。它把性别中心置于自传理论中，因而给反思法(reflexive method)增加了一个非常重要的维度。它把过程课程定位在女性主义中，因而使过程课程的理论阐释超越了自传、现象学和精神分析而扩展到女性主义理论。最后，在其特定形式上，Wallenstein的著作与女性主义的项目保持一致，该项目把个人揭示为政治性的，这对课程领域中的传统研究和新马克思主义者研究提出了明确挑战。

Janet L. Miller。 20世纪70年代晚期Janet L. Miller的著作，把女性主义理论和那些倡导自传和研究个人教育经验的课程理论家联系了起来。追随女性主义者对当时课程领域中占主导地位的父权制的评论，Miller主张整合

情感和智力，主张调查那些扭曲和否认妇女教育经验的课程形式。15年之后，她写道(Miller, 1992b)：光有平等是不够的。女性主义理论要求改变教育制度、学术学科及其代表性课程的性质。Miller在其早期著作中(1980)发掘出她和其他女教师内化父权制关于女性和教师角色假设的无意识方式。

Miller和一些女性课程理论家、教育哲学家建立起联系，因为她们的作品曾影响了她。她尤其认同Maxine Greene的著作(Miller, 1977)。Miller提醒课程专家：Greene的重要贡献在于研究了女性在教育中的复杂情况，包括妇女教学中相关的审美和政治维度，包括主张自我反思，高度警觉和社会转型。Greene阐释了由此我们理解并重建世界的多重现实和景致，这激励了Miller和更多其他的人谈及自己，讲述他们反抗学校教育和传统课程理论中的父权制的故事。在教育哲学中，Maxine Greene的卓越学识启发了一代课程理论家，特别是该领域的女性(Jacobs, 1991)。Miller早期的贡献在某些方面与Greene是分不开的。

提出的问题。女性主义理论家如Miller、Wallenstein和Mitrano，把对教育经验和课程领域本身的女性主义分析引入课程领域，该领域之外的女性主义教育家和理论家开始对教育进行性别分析，这时出现了一些问题。可以归纳如下：(1)如果女性主义分析是对父权制的挑战，但是它的生物决定论，以及对男性、女性、性的判断和定义仍把其批判置于二元性别体制中，这是否恰恰把其原本要摧毁的那种制度永久化了？(2)在性别压迫制度中，男女身份是否先于男女的形成而存在？如果是的话，是否存在一种本质的身份；如果不是的话，除了那些建立在压迫基础上的身份之外，还有没有其他身份？(3)人们能够谈论“女性”(woman)，或者仅仅谈论“很多女人”(women)吗？如果是后者的话，这是不是比另一种少了一些约束？(4)那些假定是女性主义项目所必需的基本身份类别，是否也限制了女性主义致力于要开拓的空间？(5)激进的同性恋评论和激进的女性主义分析是否同样受到性别压迫制度的束缚？(6)以一种固定的身份进行分析和评论的结果是什么？这些问题对课程领域的概念重建有一定的意义，因为，女性主义分析有助于阐明概念重建，它或许会随之带来一些恰好是它所反对的假设、方法和概念。而且，怎样对男性特别是异性恋的男性进行教育这些迟迟不能解决的问题也出现了，因为男性和男子气日益从可能的洞见和变革中被排斥出去。

陶伯曼。70年代末，罗切斯特大学(University of Rochester)的陶伯曼在他的博士研究中转向了这些具体问题。《性别与课程：性别话语与政治学》(*Gender and Curriculum: Discourse and the Politics of Sexuality*)把福柯的著作引介到美国课程领域(Pinar & Reynolds, 1992b)，陶伯曼用它来分析当代的性别结

构,特别是男人、女人、异性恋、同性恋和女性同性恋等的分类,分析这些身份在主导的性别制度和试图摧毁这种制度的女性主义和激进的同性恋运动中是如何形成的。通过研究主导的性别话语尤其是当前的性别政治话语是如何形成这种产生了性别领域的推论制度(the discursive system),陶伯曼尝试性地勾画出女性主义和激进同性恋分析中可能犯的错误和可能的死胡同(culs-de-sac)。根据福柯的观点,他总结了他的研究,指出一种可能的策略来转变占主导地位的性别制度。其中包括对性别的分化和结构,包括出于政治目的尝试性地对"女人"、"女同性恋"和"同性恋"这些说法进行改造,包括激进的唯名主义(nominalism)。陶伯曼的著作提出了几个重要问题,但是直到80年代末后结构主义成为课程理论中引人注目的一部分时,才开始予以重视。

Madeleine R. Grumet。20世纪70年代最重要的女性主义作品是Madeleine R. Grumet于1979年10月在Airlie召开的课程理论会议上提交的论文——《概念、矛盾与课程》(Conception, Contradiction, and Curriculum)。这篇论文对后继研究产生深远影响。她在开头写道:"把妇女生养经验的知识纳入认识论系统和课程形式中,它们构成了公共教育的话语和实践"(1979b, p. 3)。Grumet说道,作为人和教师我们不可避免地要进行自我再生产、延续我们与他人的最初的以及现在的关系。

Grumet把主客体认识论分类的根源定位在家庭的心理社会动力中,通过采用客体关系理论(object relations theory)和Nancy Chodorow的社会学分析,强调父权制的推论本质(inferential nature)。Grumet首先探究了主客体结构,"它允许我们分析、批判……和改造那些组织课程和学科的主客体关系"(p. 11)。她赞同Chodorow的观点,认为儿童抚养中的男女不平等与不同认识论有内在联系:

> 建构主义映照出这些结构:母子联结的互依关系,这一连续体的拓展超越了母女关系中的恋母情结危机;而脆弱的父子联结,以及对母子前恋母情结之联结的更严厉地压抑则反映了唯物主义和唯心主义认识论的二元结构。(pp. 15 – 16)

Grumet认为,大男子主义认识论也补充了父权制的推论特征。

Grumet认为,课程可以抵触生物限制,抵触赋予它们意义并把我们建构为人的文化。因而课程为男性提供了一种抵触文化规则的途径,这种规则宣扬压制母性,宣扬与他们反对联系、强调差异和距离的需要相一致的唯物主义和唯心主义认识论。另一方面,它为女性提供了超越前恋母情结互依关系

之诱惑的途径。Grumet 认为不幸的是，传统的课程常强调控制，仅反映男性主义的认识论，是一种"二元论，其中主客观不是相互建构的，而是按照原因和结果、主动和被动的关系进行排列。"(p.22)另一方面，Grumet 批评了另一种教育策略，该策略再生产了前恋母情结的互依关系，代表了对公众和政治的逃避。Grumet(1979b)认为，有些课程计划和认识论再生产了生育和养育之不均等的文化建构所发展起来的内心结构，而女性主义为超越和反驳这些课程计划和认识论提供了可能。

Madeleine Grumet 对课程领域概念重建(或更广泛的说是教育理论)的贡献是无法估量的，《概念、矛盾与课程》一文尤其意义重大。在这篇文章中，Madeleine R. Grumet 引介并详细充分、多侧面地阐释了女性主义分析，她在 80 年代又进一步发展了这种女性主义分析，最后以《苦涩的牛奶：女性与教学》(*Bitter Milk: Women and Teaching*)(1988b)的出版而达到高峰。Grumet1979 年提交的论文真正引发了课程的女性主义分析和性别分析的浪潮。

派纳。20 世纪 70 年代晚期，派纳已经把 Guy Hocquenghem(1978)的激进的同性恋分析和他自己对性别建构特别是男性建构的调查，融入他正在进行的自传和课程理论的研究中。后来成为其论文《课程作为性别文本：再生产、抵制与男男关系之注解》(Curriculum as Gender Text: Notes on Reproduction, Resistance and Male-Male Relations)的主要思想在其早期关于性别的文章中就出现了，特别是他(与 Lee Johnson 合著)的《晚近女性主义心理学思潮的性别分析及其对课程的启示》(Aspects of Gender Analysis in Recent Feminist Psychological Thought and Their Implications for Curriculum)(1980)，还有与 Janet L Miller 合著的《性别、性与课程研究：论战的开始》(Gender, Sexuality and Curriculum Studies: The Beginning of the Debate)(1982)，以及《女性主义的共同成果：男孩乔治之案例》(Corporate Production of Feminism: The Case of Boy George)(1983b, 1994)。在他早期关于性别的文章中，派纳呼吁男性通过研究他们之间的相互压迫来理解他们对女性的压迫，他认为二者的动因有着难解难分的联系。根据女性主义理论，更具体的是 Chodorow 关于客体关系理论的详细阐述，派纳认为，体现在新马克思主义的再生产和抵制理论以及课程中的父权制规则在文化建构的恋母戏剧中也存在，其中不仅有愚蠢的、性别歧视的男性和女性，而且使男人之间和男女之间的爱不可能实现：

> 我们男人彼此争斗，在战场上、在公共会议室里、在演讲大厅中，这些都是父亲的暴力和母亲的遗弃之符号化和抽象化。同性恋成为具体的、肉体的政治，成为真正团结和相互理解的潜在的政治。让我们彼此面对，我们是去

除邪念的受伤的人，不要作为抽象的社会角色或上帝的政治爪牙在战场上争斗，而是在床榻上，作为具体的、性健全的人，努力去感受我们所遗忘的、在憎恨掩饰下所渴望的东西。(1983a, p.34)

派纳有关男男关系的著作，即同性恋、异性恋和男性的社会建构，预示了一批从男性特别是同性恋男性角度研究课程问题的著作。(Goodman, 1987, 1991b; Goodman & Kelly, 1988; Sears, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b, 1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1992a; Sillin, 1992; Pinar, 1994)派纳认为，如果"不否认他们特定的性别生活史"的话，男性不可能成为"女性主义的男性"，他们不可能赞同女性主义者的理解，并用它来代替自己的理解(p.27)，派纳开辟了一块空间，使得接下来的十年里，男性可以通过性别理论的视角来研究他们自己的生活。

人们从这些"概念重建主义"课程专家关于性别问题研究的这本早期著作中，可以看出20世纪80年代他们努力把课程理解为性别文本的分析框架。女性主义分析、同性恋分析和性别分析彼此都不是一件大一统的工作；它们三者在80年代都支撑了大量的学术研究。问题、实践和话语常常相互重叠。任何往这一富有差异性的工作上强加一种元叙述的企图，最好的情况也只不过是含糊的，而最糟可能只被看做是男性中心的花招，领略到这一点，我们只不过会偶尔不成体系地回顾这一复杂学术部分的某些思潮。

五、概念、矛盾与依附：Madeleine R. Grumet的学术思想

在学校里，我们通过拒绝依附而变得文明。

(Grumet, 1988b, p.181)

Madeleine R. Grumet的著作涉及精神分析、现象学、自传、政治和女性主义理论。当你读到她的文章时，要注意她如何把日常生活的直接具体与理论的复杂性结合起来。Grumet的思想是当今这个领域中最引人注目、最精妙高深的一种。本章我们对她的女性主义理论进行评述，在后面的章节中(第8、10、11章)论述她在现象学、自传和美学等方面的观点。尽管作了这种区分，但是细心的读者会注意到她的著作其实是把所有这些话语都整合起来。首先，让我们回顾一下她对"看"(look)的分析，Grumet认为它是一种女性主义的、政治的和现象学的事件。

认知存在于交互主体性中。Grumet把"看"作为强化人类交互主体性的

一种方式,是人与人"之间的直接通道"(p.96)。她写道"这并不是说我们的思想创造了世界,但我们知道的世界是与他人共享的那个世界"(1998b, p.95)。认知源于交互主体性中,特别是母婴间的原始关系。虽然父母养育和学校教育有所不同,但 Grumet 认为它们是相互影响的。对二者而言,"看"(look)是父母养育和学校教育中复杂关系的标志。然而 Grumet 认为父母养育中的看和学校教育中的看是不同的。

接触。Grumet 告诉我们父母养育中的看包括触摸(touch)。它让人想起母婴的互依关系和其中的触觉特点。教学中的看则拒绝抚摸。Grumet 认为教师是"不可触摸的",他远离学生、也是无懈可击的。而且课堂中的交互主体性格也被传统的行列式座位安排所阻隔。Grumet 写道:

> 学生一排排坐着,所有眼睛向前看,直对着另一个学生的后脑勺,只能碰到老师的注视(gaze),现代班级纪律都将此视为一种管理策略。(1988b, p.111)

教师的注视常常是不带感情的、带有决定性的,如她的管理者看她时一样,这个管理者常常是个男性,为了评价她的教学而"观察"(observes)她。女性作为看的牺牲品进入课堂,淫秽的含义会很明显。教学是对看的回避吗?"由于害怕成为看的对象,防止进一步的触摸,女教师通过讲话维持其主体地位"(p.113)。虽然课堂以教师讲话为主这一特征很容易归因于希腊辩术和基督教礼拜仪式的传统,它也可以归因于"看"(look)的心理动因。按照这种观点,女性教师讲话可以理解为"发射声波来避开安静的课堂上射向我们的目光"(p.113)。关于这一点,女教师对男生的提问要多于女生,可以用为了回避男生的注视来解释。Grumet 认为,看表现了主体性和特定的关系特征(如在亲子关系中),而注视则表现了客体化和不带感情色彩。

教育必须排除交互性吗?家庭教育是承认交互性(reciprocity)的,因为它们很早就出现了。Grumet 写道:"亲子间关系的历史是一种眼神的交流关系的历史。孩子会走很远的路,一次次来到父母身边来观察和理解这种目光,在它的注视下他们长大。"(p.116)成人不断地回到他们的父母身边,部分原因是要再次研究这种注视,正是在这种注视之下他们日渐成熟。年老的时候由于身体衰弱而改变了原来的依附关系,"长大成人的孩子现在成为了监督者,从他的目光中,年老的父母看到了他以前的力量和可能性"(p.116)。学校教育则否认这种持久性和亲密关系,他们排斥交互性。有些教师把课程当做禁律,它不接近那个生动的、主体交互作用的世界,对他们而言看(look)是

不带感情色彩的。Grumet 总结道：

如果课程是鲜活的话，它会邀请学生按照她从父母的“看”中所获得的认同来重新思考，掌握、抛弃或改造课程中的观点。如果课程是僵死的符号，我们所有人——学生和教师——都会在其空洞的注视下徘徊不前。(1988b, p.116)

移情。Grumet 认为移情(transference)是一个精神分析概念，指过去的情感模式在当前关系中的再现，它表现了原初的、通常是受伤害的感情的转移，这种感情从最初与之有关的人那里传递给精神分析学家。精神分析学家的任务之一就是揭示和分析这种移情关系，让精神分析对象(或病人)重返那些可能封锁了的、被压抑的体验。Grumet 使移情的概念超出心理治疗范围，扩展到师生关系中。谈到教师时，Grumet 写道：“我们希望他们先掌握知识，他们知道后，再把知识和能力传授给我们。”(1988b, p.122)这种求知期望源于最初对父母，通常是母亲的依赖，后来转移为对教师的依赖。然而，依赖的中介——语言——是一种与父亲有关的符号系统。Grumet 采纳了拉康的断言——语言总是“他者”(the “other”)；他者，是一种“非自我”(non-self)，是在自我形成基础上的一种疏远。Grumet 指出：

他者的语言是自我的基础，对他者的渴望常常是这样一种渴望：渴望享有那种权力，渴望消除自我认同(ego identity)之基础的那种异化……我们就是在一种从来不会充分满足的渴望中进入这种符号系统的。(p.125)

面向前方。因为语言——一种符号系统——永不可能脱离他者而保留自我的意义，Grumet 解释说：“所有符号活动都是由渴望激发的，并被渴望抛在后面”。(p.125)她继续道：

现在让我们回到课堂上，面向前方，眼睛看着教师。是希望我们把注意力集中起来。我们希望在老师的目光下实现自我，但是我们常常怀疑，他实际上并未在看我们而是在看其他我们不知道的人，但这些人最终比我们更强大、更有吸引力。(p.125)

由于传统的教学基本上(有时甚至是绝对地)把课程当做客体，把课程当做教科书，所以传统教学重视的是由男人创造的符号系统，而不是女性创造

的具体生动的儿童世界。传统的教学假定学生的理解是错误的、不适当的，学生的看法很少成为课堂话语的主体，学生的体验与文本相联系，并通过语言中介表达，传统课堂中所缺失的正是学生的这种体验。Grumet 对传统的教师写道：

我第一次理解了当他们大声训斥我时，他们是正在挽回损失。我们必须永远保持这种传统吗？我们必须遵照教育的黄金法则，阻止他人做我们曾被阻止的事情吗？（p.128）

如果教学本身不仅有学生的移情还有教师的移情，我们必须认识到最初的那种目光，正是在这种注视下我们逐渐长大、认同。那么，要学会教学的话，就要求研究在课堂中起作用的移情。Grumet 建议我们：

不仅要围绕我们对所知道的东西的感觉来确立我们的教育学，而且要围绕对这个因素的了解来确立教育学：即我们为什么以及如何感觉到我们处理教学内容的方式。那么，也许对文本的教授可能引领我们设计新的认识形式，这种形式不会逼迫学生去背诵有关我们渴望的过去和来来。（p.128）

他人的孩子。Grumet 断言："课程就是我们通过为孩子建构世界，主张并实现自我决定的尝试，所建构的世界抛弃了我们认为限制我们的那些障碍。"（p.169）弱者、家庭、特别是妇女常常渴望依附和隶属。正如 Grumet 在对美国公立学校中的性别问题进行历史研究时讲到的，妇女融入公共世界和符号系统中，以防御束缚人的、强化的核心家庭成员之间的亲密。实际上，公共世界变得如此坚定，以致忘记我们失去了多少母子间的亲昵。参照 Jean Elshtain（1981）的女性主义政治理论，Grumet 认为：

政治思想史强调要抛弃必要的联系，而我们的人性正是在这种联系中得以发展的。男性为了获得男性气概而抛弃与女性气质有关的情感和行为。女性为了参与到公共世界中而抛弃母性。政治抛弃了家庭。当伦理努力论证自主和差异的合理性时，它就抛弃了身体的、具体个人的、亲密的经验。（p.170）

我们是不同的。家长通常被排斥出课程决策之外（这种排斥被当做是合理的），因为我们认为他们的兴趣太过狭隘和自私。"共同文化"（common

culture)的远景有点儿丧失了特性,包括民族和家庭的特征。不过,我们日常生活中的经历和体验不是"共同"的。事实上,"共同文化"常常暗含了对当代生活的抛弃。Grumet指出:

> 由于共同文化并不存在于这个世界,所以共同文化的课程并不针对儿童所知道的、能够理解和行动的世界。课程就是通过迷惑的控制手段,让人逆来顺受……权力戴着许多面具:在一些国家,它以教会或政党或者甚至是人民的形式显现;这里则戴着共同文化的面具。(pp.171-172)

在共同文化中,我们的孩子成为"他人的孩子"。为了成为精英,他们失去了亲子之间的亲密和特殊性;他们被冠以"天才"或"弱智"的标签,这种科层式的称呼旨在把我们的骨肉送到一个冷酷无情的公共领域:

> 我们中几乎没有人象对待他人的孩子那样,优雅从容地把自己的孩子从其未来中解放出来。别人的孩子是抽象的。他们只是看到一些分数、全日上课数(FTEs)、去年的毕业班、上周的人数统计。(p.173)

Grumet认为,给自己孩子的课程是一种会话(conversation),其中子女的反应是必须的、受欢迎的,也是重要的,对自己孩子的课程决策要由父母和儿童共同参与。父母和儿童应与教师一起解释教育活动,一起对下一步进行抉择。这种家长参与超越了"地方控制"的传统政治,把家长带入班级日常生活。家长"参与未必改变我们整体的行进方向,但它却打乱了走向共同文化的步伐。"(p.174)

[其他学者认为学校妨碍了亲子间的亲密关系。如几个叫Schubert的人曾认为"亲子关系是课程理论化的一个缩影"(p.61)。然而"如我们所看到的,学校教育制度与符号化于亲子对话中的自然课程关系背道而驰"(Schubert, Schubert & Schubert, 1986, p.71)。]

班级中的关爱。Grumet借鉴了Nel Noddings(1984)有关关爱的具有开拓性的著作,并用关系(relationship)来代替规则(rules)。按照这种理解,关爱不单是一种道德态度,它是一种事件(event)。关爱存在于具体的人际关系中。女性教师认同学校里的父权制,她们抛弃了关爱的特殊性,而相对没有特色地进行教学。Grumet建议道,女性"必须与那些教我们孩子的女性友好相处,并且与另一些孩子的母亲团结一致,如果我们想把课堂变成一个培养儿童的地方的话。"(p.179)Grumet断言,对学校来说,感情和同情是家庭生活中的

事,课堂旨在把这些"污染物"清洗干净。Grumet 提醒我们:"但是依附从来不会因为我们宣称它们看不见而真的消失。它们常常显露出来。"(p.181)学校被设计为一个中立的地方,但它从来都不是中立的;在这个地方一些人的孩子常常屈服于另一些人的孩子。如果把学校当做一个关爱和持久的地方,要把他人的孩子当做我们自己的孩子来看待。对 Grumet 而言,文明不必以依附为代价;依附是中介,通过它文明才能形成和变迁。

作为一部重要著作,Grumet 的《苦涩的牛奶》是过去 30 年里该领域内最主要的作品。这是一部精彩的、综合性的书,把自传、现象学、精神分析、政治和女性主义理论都结合到成熟的、精深的、发人深思的课程理论著作中。Grumet 的著作为其他努力把课程理解为性别文本的课程专家提供了灵感。女性主义理论家不仅完成了精神分析本质的研究,还完成了历史、社会和文化等本质的研究。这些分析表明了 Grumet 书中所指出的关系的复杂性。这说明不仅要对教育者的个人角色进行重建,而且要重建他们随后与学生、同事、社区、家庭和朋友的关系,还要重建表达这些关系的文本和话语。所有从事性别问题研究的学者都要感谢 Madeleine R. Grumet,她的《苦涩的牛奶》标明了其他理论家现在开始探索的领域。

六、创造空间与发现声音:Janet L. Miller 的学术思想

我们处于边缘,不太清楚是什么阻止了声音,是什么妨碍了彻底地打破沉默。

(Janet L. Miller, 1982a, p.5)

20 世纪 80 年代期间,Janet L. Miller 在进行自传研究时,探讨了性别身份、自我、他人之间的关系。在《打破沉默的声音》(The Sound of Silence Breaking)中(1982a),她写道:"梦境又一次出现,到处寂静无声。包围着我的教室,弥漫在我所执教的大楼礼堂里,我和我的学生一起等待着声音的出现,真害怕他们会愤怒地尖叫,又担心他们永远沉默。"(p.5)这种沉默是女性经验的沉默,是女性生活世界与公共教育话语的剥离。20 世纪 80 年代早期,女性主义课程学者仍是尝试性的、被动的、极力想讨好人的、防御的和愤怒的(p.5)。在这种情况下,Miller 问道:"多久才能够打破沉默?"(p.5)

打破沉默。Janet L. Miller 感情丰富的、强有力的学术思想有助于打破这种沉寂。1982 年,她报告了正在出现的有关性别和性的论述,以便"女性主义

教育学和课程之间相互促进、相互渗透、相互改变。"(p.5)Janet L. Miller 回顾了 Grumet、派纳、陶伯曼和 Wallenstein 最近的文章,以阐述"发展中的女性主义教育学"(p.10),她指出:"与学生一起打破沉默使我消除了对这种不自然的沉默的恐惧,把我的声音和精力集中在阐明我们共同的事业上。"(p.10)20世纪80年代期间,她的自传的声音不仅仅促进了她自己的工作。

也许 Janet L. Miller 比其他任何主要的女性主义理论家都更强调"我们共同的事业"。这种对他人存在的承认是与她和学生之间的协作分不开的。她日益强调当与其他女性教师对话时声音、共同体、自我这些问题的表现形式。(1986,1987c)。其中的核心问题是女性主义者与学生和同事发展合作与对话关系的可能性及矛盾冲突(1990a)。Miller 20世纪80年代期间的文章主要围绕她在80年代早期的观察:"打破沉默的声音或刺耳、或响亮、或柔和、或猛烈、或微弱、或混乱、或喧嚣、或惊恐、或喜悦。尝试性的第一声低吟会变成一个合唱"。(1982a, p.11)

在她1986年的《女性教师:扩大关于性别和自我概念问题的对话》(Women as Teachers: Enlarging Conversations on Issues of Gender and Self-Concept)中,Miller 寻求与那些打破性别沉默的女性进行交谈。通过与女教师面谈,Miller 试图"更加了解自己两分式的情感可能怎样反映以教学为职业的其他女性的看法"(1986,p.111)。她对从教2—22年的女教师进行了为期两年的开放式访谈。Miller 发现,许多女性从事教师行业是因为教学不要求牺牲传统女性角色。然而,她发现对很多女性来说,教学中的养育方面(nurturing aspects)与专业化概念相冲突。Miller 发现:

> 这样,使教学专业化的尝试似乎只是加剧了很多女性的内部冲突,她们被鼓励超越"女性的二作"的限制,然而她们仍旧受到外部界定的影响……与我交谈的绝大多数女性由于仅仅是私人的、或者最多是文化偏向的因素,仍然对她们的教师角色表示怀疑。(pp.117-118)

Miler 发现她与女教师的交谈使她们从"封装"(encapsulation)中解脱了出来,在这些"分裂中她们代表了社会控制和权力的更大不平衡"(p.112)。Miller 接下来正是转向了对分裂和权力等问题的研究。

"整合分裂的自我。"在《女性学者的抵制:一个自传式的叙述》(The Resistance of Women Academics: An Autobiographical Account)(1983a)中,很明显地在进行女性之间的对话;合唱的声音也是明白无误的。这里 Miller 谈到了在大学工作的女性的困境。正如这篇文章所清楚阐明的,这种困境既是政治

上的也是心理上的。在大学所要求的教学和科研工作中都存在这两种困境，这些工作都是男性认同的，要求妇女一定程度的自我异化。而且，这种行为准则利用了女性的条件反射作用(conditioning)，特别是女性的养育和给予的能力。抵制这种准则就意味着抛弃这些品质，但是 Miller 认为对教育经验进行自我反思研究有助于女性主义研究者克服心理政治上的困境，保护其养育能力，同时发展自主性、独立性、批判精神。Miller 反思道：

> 我飘忽不定；有时我会陷入习惯反应或保护性的退缩中。我知道大多数新的女性学术之路还是未知的，很容易保持分裂状态，有时不想或不能集中必需的精力进行综合。认知的方式是奇怪的、陌生的、令人畏惧的。不过，这种远景正在获得实质性的内容；当我们继续了解抵制渗入的方式时——抵制压迫性的能力和可取行为之观点渗入我们的心灵，我们就继续走向对分裂自我的整合。最终，通过我们个人和全体，我们可以把我们的工作和我们自我结合起来，真正成为我们世界中的认知者。(1983a, p.109)

获得自我意识。在《女性教师/研究者：获得自我意识》(Women as Teachers/Researchers: Gaining a Sense of Ourselves)一文中，Miller(1987c)写道：

> 如果教师把自己当做班级中一个积极的动力，进行她自己的研究，制定自己丰富的教育决策，她会对作为认知者的学生和她自己采取有意识的和公平的标准，在这个过程中，她确实正在获得一种自我意识。(p.57)

为了对“那些通常被忽视或回绝的各个方面和侧面进行观察”(de Beaugrande, 1988, p.258)，她认为对这些问题的长期调查研究是必要的，她和五个班的教师一起，研究把女性主义者研究方法论的观点融入“教师作为研究者”活动中的可能性。合作探究是女性主义者研究和理论化的一种方式，小组成员在对它进行调查研究时，不仅对理所当然的有关研究、教学和课程的观念提出了挑战，而且对那些指导他们合作、主体性和学校教育思想的那些政治和社会结构也提出了挑战。在质疑合作探究中的等级制和强加等问题时，小组成员明白了发现声音和创造空间并不是有明确界限的两件事，而是一个连续出现的、矛盾对立的过程(Miller, 1990a)。

在《创造空间与发现声音》(*Creating Spaces and Finding Voices*)一书中，Miller 不仅强调要整合分裂的部分、整合自我中的矛盾冲突，而且探讨了那些分裂部分和矛盾冲突反映和塑造男女及其作为教师、研究者和课程创生者之

社会、文化、历史建构、定位和表征的方式。《创造空间与发现声音》不太强调把合作性的共同体或个人塑造成一个统一的整体，它更强调探索这些分裂和差异中的可能联系。

Miller 著作的重要意义在于：为女性主义理论中的自传方法奠定了基础，使合作研究更加合理规范，而且还把她独特的视角扩展到其他领域，如英语教学(1992d)，儿童早期教育(1992c)，教师教育与发展(1990a，1990b，1992a，1992e)，这些都对当代女性主义理论(1992b，1993a，1993b；Ellsworth & Miller，1992)的特点产生了相当大的影响。Miller 的合作研究激发起一股对合作感兴趣的浪潮(例如，参见 Petra Munro 和 Janice Jipson，1991)，这也彻底摧毁了旧马克思主义者对自传之孤立、非政治、非理论化的指责。Miller 的成就极其卓著。

七、野蛮父权制中的教学：Jo Anne Pagano 的学术思想

我们代表了这样的传统：在其中我们就像流放者一样生活。这些传统就是房子。我们的弟兄们在从母体中逃逸出来之后，便为自己建造房子。他们在家里尽享安逸，而我们是政治和认识上的避难者。

(Jo Anne Pagano，1990，p.9)

1988 年的《Philia 宣言》使 Jo Anne Pagano 声名鹊起。这篇文章首先讨论了教师权威的问题。Pagano 感到困惑：教师从哪里得到改变学生生活的道德权力？她把这一问题的提法变为：研究女教师为什么以及怎样保持对学校教育中父权制结构的认同和采纳。Pagano 推论道，女性认同父权制，认同它的专制结构和方式，认同它全部的话语，认同它无形、抽象的知识，以至于不仅否认与学生相联系，还否认与她们自己的履历和权威相联系。

和 Grumet 一样，Pagano 反对赞美“男性理想化的那种戏剧中所表现的完全没有目标的、个性化的、主观化的女性”(Pagano，1988a，p. 527)。相反，Pagano 认为养育和权威、父权和母权之间并不冲突。她还谈到权威来自教师与学生间的依附关系，而不是来自法律。法律提供了父权但是它必须通过女教师来实行，必须进行批驳，最后才能用于 Philia 宣言：依附(affiliation)。Pagano 确定出两个步骤：

我们必须认识到这是我们的第一步；我们必须承认我们的能力和我们的

父亲般的权威……我们可以到此为止，在父亲替身的位置上确保安全，我们也可以通过理解和赞美生活中的矛盾冲突，去真正地争取权力，这种权力必须是去获取的，而不能被授予。对这些矛盾冲突的分析把我们带入第二步——批驳家长制文化。(Pagano, 1988a, p.526)

Pagano(1988b)认为，教学艺术包括谈话艺术，她指出，这是女性小说家创作才能达到的精巧和复杂。而且，无论是女性来实施的教学还是对女性的教学，教学艺术都要通过承认女性知识的价值来发展差异性。Pagano 认为，女性或被排斥出学术话语或是成为抄袭者，正如女性所教的话语并非她们自己的。

这篇早期论文中的重要主题在 20 世纪 80 年代得到了详尽阐述。这些主题——女性与她们智力发展的关系，女性和女教师与男性和父权制之间的矛盾关系，性别安排不均衡世界中的女性权威构成——在《流浪者与共同体：野蛮父权制中的教学》(*Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*)一书中都进行了综合论述。在这部论证严密的著作中，Pagano 认为，教学是一种蕴涵道德感情和政治灌输的努力，对女性来说由于性别而复杂化。她写道，因为知识就是力量，拥有知识的人是强大的，而界定知识的人则是最强大的，所以教学在本质上就涉及权力问题。《流浪者与共同体》论及教育伦理问题、知识与权力的问题、权威的问题、个人与共同体的关系问题。它探究了保持男性权威的其他可供选择的方法、假设和目标。这本书研究了女性教师怎样在野蛮中建立共同体，这个大男子主义的野蛮也象征着“强烈深厚的母爱”(1990, p.9)。

该书采用的是自传的方式，虽然看起来并不像。无论多么抽象的问题，Pagano 与各种不同的哲学家、小说家、课程专家进行的讨论都采用自传的方式。她声称她的叙述对厨房的关注与对办公室和研讨室的关注一样多。她的学生、同事和朋友都可以漫无边际地进行对话。在这方面 Pagano 注意到，当一个人自言自语时，他其实是在对他人讲话。对 Pagano 还有 Grumet 和 Miller 来说，联系、共同体和依附(attachment)是女性主义项目的本质。Pagano 写道：“我们知识分子的工作应该强调和表达这些依附。我们的依附也应该强调这项工作。”(p.39)

反对多愁善感和本质主义。 Pagano 提醒我们，联系和依附不应该滑向多愁善感，也不应被当做是女性所固有和独有的。在 Pagano 看来，最初的知识是关于联系、关于对母亲的共生依附的知识，但这一事实并没有使这种知识具有女性本质。按照这种观点，话语成为母性缺失的补偿。是什么打破了与

母亲的这种共生关系，强迫婴儿成为补偿性的符号记录？Pagano 解释道：

[阴茎是]……差异的象征。阴茎的拥有者中断、打破了密切的关系。同时阴茎代表着母性的缺失，成为力量的象征，一种占有母性的力量……即使当阴茎拥有者被拒绝承认是最初的对象时。他只能产生象征性的替代物。(p.4)

不仅儿子会创造替代品即语言来代替缺失的母性。女儿也和儿子一样在语言中长大。

重建学科共同体。在形成过程中，女性通过语言表达自己的存在，她们与作为他人的自己际遇。从这种意义上讲，女性是流亡者。通过共同体，即通过建立依附以及支持这些依附的对话，女性主义教育者或许会超越这种符号记录，发现作为主体的自己和学生，而不是作为他者。在这方面，Pagano 断言："我认为女性主义教育理论的任务是与我们的职业进行对话、与我们的职业历史进行对话。作为学科实践者和教师，我们可以整理我们脆弱的受伤害的经历，讲出我们的放逐经历，在这个过程中重建学科。"(p.14)在这种重建中，女性不是为了寻求家长制中的那种霸权特征。她写道："女性并不是要那种镇压、抑制、强迫别人缄默的权力。"(p.14)女性所寻求的权力是发出女性的声音，讲出女性的体验：

如果我们女性要找到自己的声音，我们必须坚持描述这样一种主张——差异是在经验中产生的，必须坚持为父权制话语所拒绝和禁止的原初联系这个说法。(pp.14－15)

这种联系和差异"为道德想像和人文实践开辟了天地"(p.156)。

毫无疑问，在把课程理解为性别文本这一女性主义项目中，Pagano、Grumet 和 Miller 的著作处于核心地位。这三个理论家起着先锋的作用。她们勇敢地亮出了自己的主张——所有女性的主张。她们的著作仍是该领域最精深的理论之一。然而这个女性主义项目并不是一种自我的扩张。相互激励与合作是其基本目标。那么，到 20 世纪 80 年代，他人的一些重要观点也开始论及性别问题，这并不奇怪。这些学者包括 Nel Noddings, Florence R. Krall, Elizabeth Ellsworth, Meredith Reiniger, Magda Lewis, James 和 Susan Macdonald, James Sears, Linda Christian-Smith, Jesse Goodman, 等等。

八、女性主义教育学和政治学:综述

其他富有母性的思想家通过移情,把对我们孩子的关心扩展为对所有孩子的关心。

(Nel Noddings,1992b,pp.67－68)

通过课堂中的这种共同努力,女性会主动争取自主和自我决定的政治,而不是把它作为一种负担抛弃掉。

(Magda Lewis,1990,p.487)

80年代女性主义思想像政治理论一样扩展到相关领域。研究从较一般走向更加具体化,虽然与此同时很多研究中出现了"全球化"(global)或"地方化"(local)的运动。女性主义理论家感兴趣的主题集中在语言、自然环境、女性主义教育和流行文化上。80年代早期,关注的焦点仍然很广泛。James B. Macdonald和Susan Colberg Macdonald(Macdonald在该领域的重要地位参见第3、4章)撰写的一篇文章概述了性别与课程之间的关系,这表现了对性别歧视问题的普遍关注。他们指出了性别歧视的程度,以及性别歧视、世界军备和环境危机之间的联系。Macdonald夫妇把政治、经济、文化与在学校和家庭中形成的性别特征联系起来。他们对"能动性"或"能动性导向"(agency-oriented)人格(男性典型)与"公共"(communal)人格(女性典型)作了区分,这些概念通常是客体关系理论家(Grumet,1988b)进行性格区分时所用的术语。这些心理分析理论家认为,当代的典型男性(在一些国家如美国)以牺牲相互关系和亲密感觉为代价换取独立,而当代的典型女性常常沉浸于关系中,不惜牺牲独立和自主。这些自我生成的心理特点支持并表现了政治不平等。

Macdonald夫妇(1988)认为性别歧视体现在学校的各个方面,包括它的组织、等级制度和课程。他们注意到行为目标、行为改变、能力分析、教学制度等观念支撑着能动性导向的价值取向。所谓的隐性课程,最差的结果是再生产家庭中的那种性别角色,最好的结果则只是没有动摇性别现状。学校生活的哪个方面都不能摆脱这些影响。应该采取什么行动方针呢?Macdonald夫妇认为"社会工程"是不当和无效的。而依据学校可能的条件采取不同的方法,逐步采取社会行动,则有希望进行长期的改变。另外,学术著作(特别是纯理论的)有必要证实并明确什么是必须做的。Macdonald夫妇认为,必须对学校进行重构,以支持"社会性"(sociability)或共同体(community)的概念,其

中男女两性在学校中都能够以独立、相互联系和亲密的模式生活。Macdonald夫妇坚持认为，性别平等不仅对学校至关重要，而且事关世界的兴衰存亡。

内心的厌女症。 Meredith Reiniger的思想更为独特和极端，她运用了有争议的神学家和女性主义理论家Mary Daly的"元伦理学"的女性主义语言(1978)。Reiniger研究了她的英国中学生和她自己写的追溯其内心厌女症的自传材料，她发现这是按照个人生活史还有更一般的厌恶女性的方式形成的。Reiniger开创性地从女性主义视角分析学生的自我认识，这预示了女性主义者在研究班级日常生活时要坚持性别的情境化分析(Berlak，1989；Ellsworth，1989)。

Florence R. Krall。 80年代Florence R. Krall所做的让人浮想联翩的抒情性文章，表现出女性主义理论的生态学维度，以及非西方神话与母权制宗教方面潜在的知识资源。Krall创造了一种课程探究的新形式，把女性主义主题、生态隐喻和自传方法联系了起来，在研究纳瓦霍人(Navajo)与他们居留地的家之间的相互关系时，Krall和她的学生分享了她的日志中的片断，并进行互动：

> 我继续努力去描述和解释"生态"课程的内在含义，在这门课中学生探索……他们对纳瓦霍人的体验。(p.165)

在这篇文章和其他著作中，Krall扩大了以神话诗(Macdonald，1988；Haggerson，1991)的模式进行理论化的概念，其中描述了自我、他人和课程的问题。通过揭示她和学生所经历的身心旅程，Krall把体验和历险与学术结构联系了起来，这样做的时候，就超越了父权制对物质的控制以及所隐含的控制(Krall，1979；1988a，1988c，1989，1990，n.d.)。

Krall用一种非常直接、简明和抒情的方式记录了她当系主任的那段时光(1988a)。在《主任的门后：女性工作的概念重建》一文中，Krall把日常生活中平凡琐屑的事情与那些令人激动的甚至是——当她唤醒自然世界时，她在文章中常这样——伟大崇高的事情交织起来。阳光、小鸟、飞蛾与学术上的性别歧视、狭隘、烦琐空洞和浅薄并置起来：

> 我坐在门后，这是一个小办公室，有一排朝南的窗子。从座位上我可以见证季节的更迭。夏天乌云爬过山坡，天突然下起雨来；树叶撒落在草地上把秋天染黄；冬天大雪纷飞，金翅雀以干毛皮为食；春天又是万物生绿，四季不断更迭；年年岁岁无穷无尽。(p.496)

分标题包括“电话响了”、“有人敲门”和“打开房门”。行政工作和日常琐事进行并置描写。现象学的名言“回到实事本身”,还有女性主义者女性团结的宣言在这里都显而易见。Krall(1988a)总结道:

> 四季太过短暂。但在夏季的花期之后会长出新的东西。我办公室的门敞开着,系里的事情就渗入进来。也许我会移开我的办公桌,以便这两种视野能够融合,以便我能够全力以赴地迎接这两个世界,就如同在森林中树木迎面向我倒来时那样,带着充分的意识、足够的清醒和高度的敏感……
>
> 如果我要在同事间建立一种新的契约,我首先必须把自己从压抑和专制中解放出来,从其内部、从外部解放出来。我充满了热烈的渴望和高度的耐心,急于处理好它,但只能够等待。进一步概念重建的工作就摆在面前。但就在短短的一瞬间,我站在塔顶俯瞰可能王国(a realm of possibities)。(p.512)

Krall 对女性主义、自传和生态学兴趣的独创性的综合,对当代课程理论做出了无比巨大的贡献。从深远的意义上看,她实现了 James B. Macdonald 的梦想,James B. Macdonald 希望我们把课程想像为是在创造一种图景,建造一个世界(参见 Krall,1988c)。

其他人探索了性别与自然的关系。1986 年 Steven DeMocker 从性别尤其是女性主义视角对“户外教育”(outdoor education)的理论与实践进行了研究。他研究了西方“自然”(nature)观念的历史,注意到,男性传统上把“户外”角色设想为如边远地区工作者、探险家、征服者等,他称之为“男子汉式的英勇”。DeMocker 认为,为女性或由女性组织的野外活动不仅代表了重构户外教育的机会,也是以一种更加合作的、非对抗的、充满爱的方式重构人与自然的关系本身:“对人类意识的更广泛启示是——可能认识到自然界中的非剥削和真正解放的范式,并以此为基础建立人与社会的关系”(DeMocker,1986,p.12)。

关爱、声音与孤独(solitude)。在 Nel Noddings(1981,1989,1992a,1992b)对养育(nurturance)、关爱和女性的兴趣中,可以发现关于人文社会关系的女性主义观点。从很早的时候开始,Noddings(1981)就引介了基于母性关爱和养育模式的伦理理论。[派纳(1981a)认为 Noddings 的著作中暗含着性别的意义,后来 Noddings 清楚地阐明了这种意义(1989)。并不单单 Noddings 一个人对这个内容感兴趣;Ava McCall(1989)也提出了教师教育中养育和关爱概念的问题。]后来在《寻求女性》(In Search of the Feminine)一文中,Noddings(1985)

提出充分理由研究了女性的历史。更近一段时间里，Noddings(1992)继续用女性主义理论和她的关爱观对课程设计重新进行根本地系统阐述。她指出："其他富有母性的思想家通过移情，把对我们孩子的关心扩展为对所有孩子的关心。"(1992b, pp.67－68)我们在第13章回顾Noddings的女性主义课程设计。Noddings的学术思想博大精深，不仅对从事女性主义理论研究的人，而且对从事学校改革和道德教育的人都极其重要。

其他的女性主义研究试图发展一种女性主义教育观。例如，Susan Laird(1988, 1991)主持的对女性主义教育学问题和"母性实践"(maternal practice)观念的理论研究，具体分析了主导的性别文化如何影响我们对学生和教师的角色理解和角色期望。与此相关，Kathleen Casey(1990，参见第10章)对教师教学的具体社会背景进行了研究，她描述了这些背景如何使教师对女性主义、母育(mothering)、课程与教学产生不同的观念。桑代克(Thorndike)，著名的传记作家Geraldine Joncich Clifford回顾了母育与教学之间的历史关系。当代其他的学术思想把生活史与政治整合了起来(参见第10章)。如在《教学即"女性的工作"：一百年的抵抗声音》(Teaching as Women's Work: A Century of Resistant Voices)一文中，Petra Munro(1992)写道："当课程活动被当做是流动的液体，深植在体验中时，这些女性(她所研究的)不仅会打破传统形式，而且不再拘泥于传统上起控制作用的课程标准。"(p.15)一般意义上的女性主义教育学，尤其是Petra Munro的著作对马克思主义关于抵制的概念进行了重构。Munro(1992)认为：

> 抵制(resistance)不是一个行动而是一种运动，是改变我们的现实由他人决定这样一种状况的持续努力。这是一种为了继续生存的抵抗，为了能够真实地存在，为了夺回我们作为女性、作为教师、作为选择教师为职业的女性的现实生活。(p.16)

Ann Berlak(1989)通过检验自己的教学，对女性主义教育学也做出了贡献。通过反思性的日志，包括对当前教学实践的详细日志记录，通过检验她关于自己教学的随笔，Berlak揭露了她如何无意地把自己的信仰强加在学生身上。Berlak集中研究由社会结构包括种族、阶级和性别结构所造成的永久化的不平等，她赤裸裸地揭露自己在教学实践中的不平等以表现其解放教育的决心。这种检查自己的教学实践的意愿(实际上是勇气)是许多当代女性主义课程专家的特点。这些学者反对把研究与实践、情感与智慧、公共与私人进行两分，他们对当代理论化和研究的创新进行了反思性探究，扩展了自

传者的研究范围。在这方面 Susan Stinson(1988)批判传统的舞蹈教育课程是父权制的,比如对身体与心灵、感觉与思维采取二元论认识。她主张这样一种课程:能够使跳舞者和舞蹈教师把跳舞这项活动与超越大男子主义二元论这个更大的任务结合起来。"孤独"作为女性主义的概念现在已经加入"合作"的行列(Wear,1993)。[孤独(solitude)与团结(solidarity)从很早起就一直是女性政治和精神活动的方式,参见 Meehan,1993。]关于这个方面,Delese Wear(1991)写道:

> 也许我们中的一些人所能做的……是……追寻日常生活中经常存在的那些孤独的时光。我们远远不止是我们所看到的反映在他人身上的那个自己;我们要学会怎样和从哪里去寻求自己,学会内方外圆地处世(to "dive deep" and still surface),学会这些方面必须像我们学会站着熨烫衣服那样自然。(p.183)

与此相关,Atkins(1991)坚持认为:"没有孤独与沉默,我们就不能给自己更多的机会来创造支撑我们自己的语言。"(1991,p.202)

在80年代晚期,其他的女性主义课程理论家主要研究与女性有关的性问题,其中有性骚扰和厌女症的有关形式(Brodkey & Fine,1988;Linn 等,1992)。十多年过去了,课程理论家一直在关注他们自己作为教师和研究者的实践,对如何使教学和研究多一些民主、少一些科层、多一些合作进行理论说明。这项工作常常会参考 M. F. Belenky(1988)等著的有重要影响的《女性认知的方式:自我、声音和心灵的发展》(*Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*)一书,并且采用了声音(voice)的概念,这一概念与大男子主义认识论不同,它有了听和说的隐喻而不是视觉上的隐喻。80年代中期 Carol Gilligan 所著的受到广泛引用的《一个不同的声音》(*In a Different Voice*)一书也突出了这一思想。在一定程度上,声音的概念有助于课程专家调查研究父权制度、研究方法和教学技术压制、排斥、歪曲和错误表征女性教育经验的方式。关于这一点,Valerie Walkerdine(1985)发现"女生在学校的学业成功归功于刻苦和勤奋而不是聪明"(p.18)。

女性主义课程专家也提到了种族和阶级的问题。70年代大多数女性主义都没有考虑到种族和阶级这些错综复杂的问题,尽管新马克思主义者和社会主义女性主义者如 Juliet Mitchell 注意到了阶级问题。随着对种族和阶级问题意识的提高,讨论女性这一同质团体变得更加困难(Luttrell,1993;参见第6章)。一些学者在探索更加民主、合作与互动的认知方式时提出了种族的问

题，这反映了女性主义更为广泛的关注范围。Elizabeth Ellsworth 就是这样一位在 70 年代末引人注目的理论家。

女性主义教育学。如我们在第 5 章所见到的 Elizabeth Ellsworth 对批判教育学的评论那样，她承认在科层和独裁式机构如大学中真正实行互动的非强迫性的课程、教学和研究方式会出现矛盾和冲突。通过具体的情境化的日常政治活动，解构和重建大学课堂上的权力关系，Ellsworth 集中研究了这种做法的可能性与限制性。认识到地方的权力结构不可能脱离更广泛的社会、经济和历史环境，Ellsworth（1989）认为在具体的地方如课堂存在和上演着更大的斗争和权力关系。她总结了一项对教育电影的研究：

> 虽然教育性电影习惯上喜欢让学生采取中产阶级白种男性科学家/问题解决者的社会和意识形态观点，但是批判性的教育者可以在他们课堂上建构其他的社会观点，它们真正地反映了社会关系。（1990a，p.24）

Elizabeth Ellsworth 拓展和阐明了女性主义者的努力：坚持把情境化（contextualization）作为批判性分析的必不可少的因素，坚持采取积极措施彻底打倒压迫性的教学观和课程形式。在 90 年代早期，她（Ellsworth，1993）就采用自我反思、自我批判和社会情境化等探究模式对其在职期间的工作进行了女性主义分析。而且，（参见第 5 章）Ellsworth 促进了对流行文化政治学特别是教育电影政治学的理解（1984，1986，1987a，1987b，1988c，1987c，1987d，1988，1990a）。Ellsworth 的著作涉及多个方面，并且具有开创性，总是超越自我进入该领域的前沿。她是当今最深刻和最具革命性的理论家之一。

Jean Erdman（1990）在试图建构女性主义教学，并把它作为共同体的一种形式时，质疑了那些产生于女性不同社会和经济背景中的对共同体的界定。（其他把共同体作为女性主义问题进行阐释的，参见 Beck，1992）。尽管认识到结构不平等会冒这样的危险——使这项“解放性的”工作成为“有害的慷慨”（malefic generosity）（Freire，1968），很多女性主义者还是相信，通过反省或社会性研究，有可能瓦解已经建立的意义、价值和权力关系。女性主义者通过检验她们生活史的起源，明确她们支持谁的利益，分析她们易受改变的几率，为追求性别公正进行了各种各样的斗争（Weedon，1987）。在大学还有其他教育机构如小学、中学、儿童保育机构、双职工儿童教育机构工作或从事家庭教育的女性主义者相信，她们工作的地方能够成为一个被积极用于（而不是忽略）建构意义的地方，这是一个建构意义而不单是发现意义的地方……也不是一个已经有了一套确定的价值观的地方（Alcoff，1988，p.434；也可参见

Alcoff & Porter, 1993)。这种认识渗透在那些从事研究、从事课程理论和教学策略研究的当代女性主义者著作中。

Magda Lewis(1988, 1990)强调学生和教师的经验和声音,她认为除非在如何生活、如何决策和如何采取行动等方面进行束缚性和解放性的实践活动,否则理论不会发挥束缚或解放的作用。在《推翻父权制:女性主义者课堂中的政治、抵制与转变》(Interrupting Patriarchy: Politics Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom)一文中,Lewis 讲述了用以推翻课堂上男女互动中性别现状的教学策略的故事。她教的一个主题是"预谋的奸淫"。"忍无可忍"(No Means No)运动常被男性解释为"无法阻止我"(No means tie me up)或"无法搞同性恋"(No means dyke)。Lewis(1990)回忆了 1989 年 12 月 6 日发生在蒙特利尔大学的残杀事件,当时 14 个女生被一个尖叫着"你们这帮女性主义者"的年轻男子杀害。在对女性的教学中,她发现女性甚至在男性不在场的情况下也常表现出一种"女性是照顾者"(woman-as-caretaker)的意识形态,男性在的时候更是如此:"对女性来说,蒙特利尔大学发生的这种公开的暴力行为只是她们在学院中心理学/社会学/性研究机构中日常经验的进一步发展。"(p.485)。然而 Lewis 的教学故事并不代表一种模式:

> 我的意图是想阐明在我教学的某些特别举动中,我是如何意识到那些似乎是把男女进行不平等划分的课堂动力学,在这种划分中又重申了女性的顺从;我想阐明我是如何意识到具有丰富政治意义的那些时刻,它使我能够发展一种解释性的框架,以反对我教学实践中的霸权……通过这种课堂中共同的努力,女性会主动为自己争取自主和自我决定的政治,而不是把它们作为一种负担抛弃掉。(1990, p.487)

Lewis 指出,女性及其工作常常被解释为处于这些条件的中心——在这些条件之下男性创造出符号系统,尽管女性被排斥于这种系统之外。Lewis 坚持认为,我们大家必须共同努力以转变包含这种关系的话语。她提出疑问:

> 尽管我们努力走向另一面,但我们以及与我们共同执教一个班级的人继续使用这样一种话语:讲话时,使人沉默……提出权力问题时,强化它……试图讲出自己的看法时,阻止它。在这种情境之下,我们如何把自我批评作为教育学的一种形式来思考其局限性和可能性?(1990, p.2)

Behorah Britzman(1989)强调她和她的学生交互主体性的批评过程;她强调与学生一起或学生与她一起工作,以再生产和挑战权力与权威之间的传统关系,她集中研究了这两种不同的工作方式。Britzman 把课程定义为一种关系,这样,必须把课程融入各种各样的文化表达和产物,使学生和教师自己能够建构他们的教育世界和生活世界。

女性主义人种志。Leslie Roman 研究了女性主义者采用自然主义场地工作方法的困难。很多女性主义者认为这些方法能够使她们在课堂、家庭、工作场所、学生和教师生活的娱乐场所进行情境化的研究,但是她们不希望 Roman 所作的实证主义预设体现在自然主义人种志中。在把批判(a critical)发展为与自然主义人种志相反的一种方法时,Roman 描述了由女性主义的唯物主义认识论指导下的人种志研究的社会和政治功能。Roman 认为,批判人种志(a critical ethnography)在承认女性受压迫经验中的相同之处与细微差别的同时,鼓励女性发展自己的视角来研究和改变世界(Roman & Christian-Smith,1988;Roman & Apple,引自 Eisner & Peshkin,1990)。

20 世纪 80 年代末,女性主义课程专家就课堂环境和课程话语中不同"声音"进行对话的可能性作了激烈的争论。怎样才能真正平等地听见每个人的声音?学校、研究工作和每个人自身如何抵制父权制对封闭(closure)、总体化(totalization)和独白的推动?这些问题渗透在 80 年代后半期课程领域大量的女性主义分析中。在这种分析中,人们也可以看到越来越关注身份的形成。80 年代人们越来越清楚只讨论男性和女性是不够的;还必须解决身份的种族、阶级、性别和具体方面的问题。按照这种理解,认识到身份的暂时性、角色的差异性以及其他一些在后结构主义与后现代主义中讨论的问题,这只不过是一小步。

身份与大众文化。由于女性主义课程专家开始关注学校中的性别构建,所以研究也开始转向身份及其构建。例如,Roman 和 Christian-Smith 对大众文化的政治学分析(1988)把性别界定并定位于男女之间、还有特定历史时期女性之间的一套不平衡的权力关系中。她们指出了女性主义者分析当代大众文化生产和消费中如何构建性别意识形态及其表征方式的途径。Roman 和 Christian-Smith 的《成为女性》(*Becoming Feminine*)一书强调说,继续围绕性别的辩论既是批评的建构又是一种批评类别。女性主义课程学者反对对课程和人性的非历史的、本质主义的解释。同时,她们把研究扩展到对性别意识形态的建构中,因为它们表现在学生和教师的日常教育经验中。Lois Weis 也思考了性别意识形态的建构问题,特别是当与阶级、种族问题交叉时(1988,Weis & Fine,1993)。她批判性地探索了各种教育问题与政策,其中包括学校

辍学生(1989a)和当前改革的成果(1989b)。

Nancy Lesko(1984,1988a,1988b,1994)研究了青少年及其在人际关系和对学校教育的体验中所出现的个人主义和团体的文化主题,这些研究对课程学者具有相当重要的意义(参见 Hudak,1993)。通过采用符号论的和福柯主义的分析,Lesko 对青春期性问题进行了历史和社会研究;她反对青年文学作品和学校教育实践中所谓的性别、阶级和种族中立。(参见第 13 章对 Lesko 著作的进一步讨论)Linda Christian-Smith 对青年爱情小说的研究则表明没有这种中立。在一篇文章中,她研究了女性的性格特征是怎样逐渐形成的。以 1942—1982 年期间所创作的 34 篇反映青少年生活的小说为例,Christian-Smith 发现青少年女读者会受小说影响而预备成为"情感和家庭的未来守卫者"(1988,p.77)。在《性别、大众文化与课程:作为性别文本的青少年爱情小说》(Gender, Popular Culture, and Curriculum: Adolescent Romance Novels as Gender Text)一文中,Christian-Smith(1987)研究了女孩子如何决定未来的家庭和爱情:"小说围绕一个女性的典型进行组织,'好女孩'常常温柔孝顺、固守传统的爱情方式,在互动时以男性的控制为中心。"(p.365)Lesko 和 Christian-Smith 的文章中,女性主义理论都对传统领域中那些被认为是理所当然的观念提出了质疑。

Rebecca Martusewicz(1992)和 Patti Lather(1991a)的文章主要研究性别的推论性(discursively)和非推论性(non-discursively)建构,并且把后结构主义和后现代的评论融入女性主义课程分析中。Martusewicz 探讨了作为受过教育的女性、女教师和女研究者意味着什么的问题。Martusewicz 运用了后结构主义的方法,而不是 Janet Miller 所用的自传法。受法国后结构主义者和女性主义者的著作以及英国学者 Walderdine(1985,1988)(她受我们前面提到过的福柯和女性主义的影响)著作的影响,Martusewicz 主张把课程理解为把男女从"女性真理"(truth of woman)束缚的话语中解放出来,女性真理即围绕文化精心编排的故事。她认为:"作为女性主义教育者,就要在批判理论空间与积极的政治空间之间的张力中生活。正是在两者的夹缝中,在这种'别的地方',我们必须寻求受过教育的女性。"(1992,p.155)

好婆子。 Patti Lather(1987)认为性别是理解和改变教师工作生活的关键,与把课程当做政治文本理解不同,她强调性别不附属于阶级。把性别放在最重要的位置,就是要向女教师赋权,并在转变的名义下,提出她们的疏离以及相对的匮乏感以供讨论。迄今为止,在把后现代思想引介到女性主义理论化方面,Lather 可能比任何一个当代学者做得都多。她 80 年代末 90 年代初的文章,集中研究了后现代文化中"女性的状况"(women's estate)。Lather

早期的文章集中研究很多女性主义者对研究过程本身的理论说明。把研究当做反思性实践活动,就要求以民主的探索过程进行研究,强调研究者和被研究者之间的协商与相互作用。这种研究取向可能说明"意识到了被日常理解所掩盖或扭曲的矛盾冲突"。(Lather,1986a,p.259)

当 Lather 转向后结构主义研究框架时,她不仅对实证主义认识方式中的基本观念提出质疑——例如中立、客观和"可观察的事实",而且对清楚描述、解释者和被解释者之间"划清"界限、研究者在研究过程中的核心位置(1986b,1989)等尝试中所固有的趋势提出了质疑。(Lather,引自 Pinar & Reynolds,1992b)她的《变得聪明》(*Getting Smart*)一书在课程领域引起了相当大的关注,特别是在女性主义课程专家和其他对后现代性别分析感兴趣的人中间。运用后现代话语进行性别研究,有助于把这个当代领域扩展至包括后现代性别分析、心理分析和马克思主义的女性分析。80 年代男性所写的课程论也囊括了这些内容,更概括地谈到有关同性恋和男性的问题。

九、性别分析与男性身份

你们学校中有一些学生,他们是更衣室中取笑的笑柄,他们在粉红的三角恋爱中失利,他们在历史垃圾堆里的 Mattachine 协会和 Bilitis 女儿会的争斗中失手,他们从没见过积极健康的男、女同性恋角色模型,我希望他们能认识到我们的存在。

(Jame T. Sears,1983,pp.96 - 97)

教育学环境……的一个中心任务是通过丑化同性恋者,甚至把他们说成魔鬼,来培养顺从的异性恋。

(Simon Watney,1994,p.175)

真正的问题不是这个人是男还是女,而是教师对性别身份和性/社会角色所持的观点。在对孩子社会观的影响上,教师的观点比她或他的性别更重要。

(Jesse Goodman,1987,p.52)

作为同性恋文本的课程:Jame T. Sears 的学术思想

在把课程理解为性别文本(更特殊的是同性恋文本)的男学者中最引人

注目的是 Jame T. Sears。(虽然最引人注目,但 Jame T. Sears 并不是惟一对同性恋问题感兴趣的课程学者,还有例如,Pinar,1983a/1994;Sillin,1992;Tierney,1993a,1993b;McLaughlin & Tierney,1993]。)从下列标题中可以看出 Sears 的研究范围:《性:揭开你的面纱》(Sexuality:Taking off the Masks)(1983),《增多的同性恋者:有人听你诉说吗?》(Growing Up Gay: Is Anyone There to Listen?)(1988a),《释放我们的情感:读者剧场对反压迫的作用》(Playing out Our Feelings:The Use of Reader's Theater in Anti-Oppression Work)(1989a),《种族和性别对南部增多的同性恋者的影响》(Impact of Race and Gender on Growing Up Lesbian and Gay in the South)(1989c),《南方的同性恋者增多》(*Growing up Gay in the South*)(1990a),《因材施教:学生性别认同》(Teaching for Diversity:Student Sexual Identities)(1991b),《教育中的同性恋者》(Lesbian and Gay Men in Education)(1991)和《性与课程》(*Sexuality and the Curriculum*)(1992a)。

Sears 早期的著作表现出一种行动主义的倾向(activist bent),他常常采用经验性的数据和分析。在《增多的同性恋者:有人听你诉说吗?》(1988a)和《观察孤独的原由:教育者对青年同性恋者的责任》(Peering into the Well of Loneliness:The Responsibility of Educators to Gay and Lesbian Youth)(1987a)中,Sears 认为教育者有提升人类尊严的社会责任,要支持为同性恋者争取社会公正的斗争。Sears 声称,这意味着:

> 提供一种学习环境,使学生身心不再受折磨,忠实地反映人性的丰富多样性,培养对人类的性的理解,要把同性恋主题和问题整合到课程中,劝告那些有或可能有不同的性倾向的青年人,还要支持同性恋教师。(1987a,p.1)

在论证其观点时,Sears 调查和驳斥了三种相互联系的憎恶同性恋的表现形式,即认为同性恋是一种过错、是疾病、是犯罪。他告诫教育者:

> 你们学校中有一些学生,他们是更衣室中取笑的笑柄,他们在粉红的三角恋爱中失利,他们在历史垃圾堆里的 Mattachine 学会和 Bilitis 女儿会的争斗中失手,他们从没见过积极健康的男、女同性恋角色模型,我希望他们能认识到我们的存在。对于那些认为同性恋是罪人、犯人或精神病的学生,我希望教育者努力消除他们荒诞的说法。(1983,pp.96-97)

Sears 在美国教育研究协会中成立了同性恋研究特别兴趣小组。他组建了一个非赢利性的公司,用于赞助和宣传对同性恋和双性恋团体的研究。

Sears 行动主义的例证还包括创办和出版《移情》(*Empathy*),这份跨学科刊物致力于消除性倾向上的压迫,这种学生的性倾向上的通道问题由课程开发和督导协会(ASCD)提出了解决方法。Sears 在研究南部增多的同性恋者时,就对同性恋的态度问题,他对南方的学生的辅导员(guidance counselors)和未来的教师进行了经验性的研究。Sears 发现对同性恋"很多辅导员表现出否定的态度和情感,非常令人担忧"。虽然大多数辅导员了解或怀疑哪些同学是同性恋,但是只有不到四分之一的辅导员给这些学生提供有关同性恋的信息。这少数的与同性恋青年一起工作的辅导员报告说,这些学生中大多数人比他们的异性恋同学遭受更多的心理困难。Sears 总结道:

> 培训辅导员,使之能有效地帮助同性恋学生,这对学区、咨询协会、大学毕业生项目而言都应该优先考虑。由这些团体共同组织综合性的持续项目可能最有效。这种工作室应该包括同性恋青年的参与。(p.27)

随着《南方的同性恋者增多》(1990a)一书的出版,Sears 转变了行动主义的同性恋研究方式,对同性恋研究转向更加批判的观点。在《论同性恋研究》(On Conducting Homosexual Research)一文中,Sears 抨击了很多学者不加批判地运用"同性恋解放的原则",他谴责同性恋团体对"政治正确性"的迷信。Sears 认为,本质主义原则——"我就是"——在同性恋团体中散布,对这一主题的研究也很多。没有注意到政党路线的学者常被同性恋解放中的成员批评。Sears 写道:

> "新男性"(the new Advocate Man)身份和"男子气的女性"(Amazonian Woman)身份诞生于抵御障碍的斗争中,受同性恋文化的滋养,得到同性恋团体的保护,在艾滋病危机中长大,而对他们的鉴别则依赖于正统的观念。对这些正统观念的挑战就向这种鉴别的合理性提出了质疑,威胁了同性恋团体的存在。这些性别鉴定和赋之以意义的团体为我们服务得很好,但是作为一种社会的典型产物,他们也带来了一些问题。其中之一就是把社会典型产物与性别命运相混淆。(1990b, pp.15 – 16)

在《南方的同性恋者增多》中,Sears 研究的核心是青年人如何理解种族、性别、社会阶级和性等身份的不同交叉形式。从强调性倾向转向人类身份的建构,这是一个有着重要意义的转变;这也反映了女性主义理论的类似转变。Sears 研究了南方文化对这些不同身份的影响,他发现区域特征,如宗教(特别

是原教旨主义)、家庭、"荣誉"和传统习惯等影响青年人对性别情感和性别分工的独特理解。在这些案例研究的基础上,Sears(1990a)断言性倾向本身就是虚构的:

同性恋的身份,和南方人的身份一样是精心安排的社会虚构。南方人,和美国的同性恋一样,把蔑视转化为殊荣,流亡者改造为拥戴者。仙女的翅膀蒙蔽了现实,诱使我们相信我们的差异就是我们的特征。但是,借用 Buckminster Fuller 的话,差异是一个动词——它给我们的精神旅行提供动力,但它不是精神本身。作为人,我们都被赋予了差异这一特征:性、种族、性别、地域等等。这些差异是通向存在知识(knowledge – of – being)的入口;它们使我们彻底地看懂这个世界;它们是我们绘制行程的指针。(pp.438 – 439)

Sears 的学识和行动主义对理解男性同性恋问题所作出的重要贡献几乎是独一无二的。随着时间的推移,把课程理解为性别文本这一重要的方面必将获得进一步发展,尤其是在 Sears 的领导下更为可能。然而,这项工作并非没有争议。

1993 年夏季学期,Sears 在南卡罗来纳州大学开设了一门基督教原教旨主义课程。由于他同性恋方面的见解和主张在该州特别是基督教原教旨主义者中尽人皆知,所以他的课程"掀起了狂怒"(Out,1993,p.12)。南卡罗来纳州州长 Carroll Campbell 和 46 个州议会议员要求大学校长 John Palms 撤消这门课。虽然大学立场坚决,但是这项辩论强调了课程论争能够产生极大的争议。政客不仅利用多元文化主义和种族理论,还利用性别理论来煽动舆论。

亲女性主义的男性:Jesse Goodman 的学术思想

Jesse Goodman 曾研究过职前小学男教师,80 年代他进行了旨在揭示男性身份建构的性别分析。(我们在第 5 章描写了 Goodman 对 Harmony 学校的研究)在对男性社会化和性别认同的研究进行回顾之后,Goodman(1987)对 9 名准备从事小学教学工作的男性进行个案历史调查。他把这些人分为了三类。Rick 和 Sam 是传统主义者,他们对男女的性别身份和典型角色持传统观念。他们都认为自己有能力、有特殊的优势来维持课堂纪律。他们都赞成同工同酬,但是又都倾向于男性做领导,而女性只能在课堂上或家里。Tom、Frank 和 Mike 被 Goodman 列为新传统主义者。这些人认为妇女运动是一种积极的力量;他们也同意性别歧视是一种普遍的社会现实。但是这些新传统主义者认为,性别问题是专门针对女性的;对男性和男子气概的传统看法则毫不怀疑。

Goodman 观察到虽然这三位男性接受女性主义运动，但是他们也没有提出课程中的性别角度。Bill 则代表了一个“新的方向”。Bill 比其他的人年纪大，受到 60 年代反战运动以及妇女运动和东方哲学的影响。Bill 希望他的学生“用全面整体的观点来理解作为人的意义”(p.50)。他鼓励三年级的女生参加那些传统的“全是男孩玩”的活动；鼓励男生参加那些被认为是女孩子的工作，例如缝纫。Goodman 认为：“虽然 Bill 只是惟一的这样一位职前教师，但是他的思想和行动值得引起足够的注意。虽然数量很少，但是像 Bill 这样的个人观点恰恰反映了我们学校和社会的社会认识发生了重要转变。”(p.51)

Goodman 总结了他的研究，认为小学教育中只包含男教师几乎不能保证：

> 使我们社会中的儿童对职业角色采用一种更健康更均衡的观点……一些男性如 Rick 和 Sam 可能会充当一种倒退的力量……真正的问题不是这个人是男还是女，而是教师对性别身份和性别/社会角色所持的观点。在影响孩子的社会观上，教师的观点比她或他的性别更重要。(p.52)

亲女性主义的教师。在一个相关研究中，Goodman 和 Tom Kelly(1988)试图研究和理解亲女性主义教师(profeminist teachers)，及其在进行消灭性别歧视的社会斗争中可能扮演的角色。Goodman 和 Tom Kelly 告诉我们，亲女性主义的男性是那些不满足于仅仅“为女性欢呼加油”的教师。而“亲女性主义者则反对、抵制性别歧视，并且在他们自己的环境中积极行动以反对社会中的父权制活动”(Goodman 和 Tom Kelly，1988)。他们的研究可以归纳为三部分：(1)讨论父权制思想和教学工作的女性化；(2)讨论女性主义教学观念；(3)简述对亲女性主义教师的启示。

Goodman 和 Tom Kelly 首先考察了美国殖民地时期的教学，他们发现教学当时被当做是男人的工作。这些男人往往还有其他工作(如传教或种田)；当没有其他工作时他们就教学。他们可以按照自己的方法教学。Goodman 和 Tom Kelly 报告说，在教学是男性职业的这个时期里，教师的自主权可能比以后任何时候都大(1988，p.3)。Goodman 还考察出 19 世纪中期教师队伍多是女性，20 世纪 30 年代上升到 90%。Goodman 和 Tom Kelly 指出，“随着女性占据着学校的课堂，教师的专业地位和自主权逐渐减弱”(p.3)。

Goodman 和 Tom Kelly 总结了有关女性主义教育学的文献。他们最后总结道，女性主义教师(1)是一个女性主义的倡导者，他/她是一个协作式的合作学习者，而不是孤高冷淡的、专制的人物，(2)尊重学生的个人知识、兴趣和经验，相信学生的能力，(3)赞同合作与竞争的学习环境，(4)从女性主义的视

角考虑课程,包括对历史、种族和阶级等问题的关注,(5)强调情感和智力的同时发展,(6)认识到反思性实践(praxis)的重要性,特别是按照自己的信仰在世界上行动。Goodman 和 Tom Kelly 认为亲女性主义的教师是一种潜在的巨大力量。他们需要开发出支持系统,特别是,亲女性主义的男性需要促进"男性之间更多的交流和相互支持"。(p.11)

其他性别分析

Michael Apple 和 Henry Giroux 等马克思主义者在试图从政治的角度理解课程时也进行了性别分析(Apple 早在 1982 年就进行过)。虽然他们都没有直接调查男性建构(更普遍地说是性别建构),但是他们在政治理论中都表达了反父权制的立场。Giroux(1992a)汲取非裔美国女性主义理论家的思想以支持其"跨越边界"(bordercrossings)的后现代观念。Michael Apple 和 Susan Jungck(1990)对计算机素养课程进行人种志的研究,阐明了理性、训练、强化的教学过程。他们发现"教师常采用事先预备好的课程,这使他们非常厌倦、依赖别人"。同时教师为了自己的目的而采用计算机素养课程,这样可以解决日程过满和工作负担带来的问题。Michael Apple 和 Susan Jungck 断言,如果不了解教师工作的性别化现实,就无法理解教师的这种复杂反应。

陶伯曼在他的《沉默的中心:一篇关于男性的文章》(The Silent Center: An Essay on Masculinity)(1986)一文中也采用了女性主义分析。他运用通称意义上的"男性"的特征来揭示那些关于男人的元叙述中所呈现出来的男人的悲剧性景象,同时采用 Nancy Chodorow 的著作(1978)去探究男性在我们的文化中意味着什么,以及反过来男性的这种意义如何影响我们的课程观念。为了不仅了解男性、"男人"和"女人"的建构,而且还了解性本身——陶伯曼在早期的著作中提到过这些问题,几位当代课程专家研究了性教育的整体情况,以此来确定学校所宣传的关于性、男人和女人的知识内容。

性教育。显而易见,性教育是一个重要的课程领域,在这里可以直接宣传性别理论。一位从事性教育的学者指出:"我们没有认识到性与社会和历史的依赖关系,这就使得把性抽象化为固定的、不依赖于社会的人类本质之客观组成部分。"(Diorio, 1985, p.246)例如,在其中出现本质主义性别观的一个领域内,最近有许多关于性教育和青少年怀孕的文献(Diorio, 1985)。关于这方面,Jesse Goodman(1991b)在《为青少年性教育重新定位》(Redirecting Sexuality Education for Young Adolescents)一文中宣称:

> 美国所提倡的占主导地位的性知识材料,对我们大多数青少年的健康产

生了相反的效果。传统的性资料严格限制了青年可获取的信息,产生一种隔离的、不信任的压抑气氛……这种材料……需要在中学开设的人类性知识课堂里进行质疑。(p.20)

Goodman 描写了 Harmony 学校的一节性教育课(参见第 5 章)。他发现这位教师(名字叫 Ursina)的授课"远远超越了传统的中间学校和中学性教育课上主要对生理问题的关注,直接对大多数青少年在美国学校和社会中接受的传统性态度进行了挑战"(p.20)。这个领域的课程问题并不是一个新的问题。例如,Michael Imber(1982)向我们讲述了 1900—1917 年期间试图在美国公立学校课程中引进性教育的社会卫生运动。8 年前也有性教育的反对者。

最近 James T. Sears(1992a)所编辑的《性与课程:性教育的策略与实践》(*Sexuality and Curriculum: The Politics and Practices of Sexuality Education*)一书,通篇都是对这一领域的关注,它对主流的性教育提出了挑战。这本集子对性进行了历史(Carlson, 1992c)、法律(从审查制度来说)(Whitson, 1992a)、自传(Sapon-Shevin & Goodman, 1992)和教学角度进行了论述。所有这些都有助于修订传统的性教育理论。艾滋病的流行强化了这本书以及广泛的性教育的重要意义。最近还出现了进行艾滋病教育的提议(Sloane & Sloane, 1990; Silin, 1992)以及描写艾滋病情况的文章。

我们对 Sear 学术思想的回顾(也可参见 Tierney, 1993a, p.49 ff),使我们想起同性恋问题是有关性问题和课程中引起争议的另一方面。加利福尼亚 1992 年的健康课程结构中提及性取向。其中有四处涉及同性恋,还有一篇关于家庭的文章中提到了同性的父母。在加利福尼亚,同性恋问题,不仅在性教育和健康教育课上而且在课外,都被一些人当成是公民的权利问题。Palto Alto(加利福尼亚)中学一名叫做 Jim 的学生报告说,他知道 Walt Whitman、Emily Dickinson 和 Alexander the Great 都是同性恋。但是这一重要事实"从不提起。它完全被忽略。它强调清静(同性恋者的感受)"(Heyser, 1992, p.10E)。同性恋是一个政治问题,遭到各种保守组织和宗教组织的反对。在加利福尼亚和整个国家,如何解决这个问题还远未清楚。为了支持进步主义的课程改革,大学需要把同性恋研究制度化。许多学者认为,同性恋研究是女性主义理论和女性研究的一个重要补充。(Mohr, 1989)

十、结论:隔离与影响

女性主义者希望在相对远离其他课程理论和实践旋涡的地方进行研究,

但是它的余波仍将产生深远的……影响。

(William F. Pinar & Janet L. Miller, 1982, p.222)

女性主义学者努力把被历史和文化拆分的经验和理解统整起来。

(Madeleine R. Grumet, 1988c, p.538)

80年代晚期和90年代,致力于把课程理解为性别文本的那些学者,探索了在与青年人的对话即课程中的性别、政治和文化这些领域。精深的性别课程理论——如Grumet、Miller和Pagano的理论——对这本教科书中所采纳的分类提出了疑问。例如对Grumet而言,从政治角度理解课程是一个性别项目,反之亦然。她反对把自传、审美和现象学话语分隔开来,因为她的著作把这些话语统整为一种在概念上自主和连贯的课程理论。Grumet用自己的话简约地表达了女性主义者、性别项目的本质。她写道:

女性主义学者努力把被历史和文化拆分的经验和理解统整起来。因为教学和学习的意义与男女的意义以及我们的繁殖和养育经验、家庭生活、性、自然、知识和政治都有关系。(Grumet, 1988c, p.538)

派纳和Miller在1982年所写的话到1994年仍然是正确的:"女性主义者希望在相对远离其他课程理论和实践旋涡的地方进行研究,但是它的余波仍将产生深远的……影响。"(p.222)或许在女性主义领域中,没有任何一个推论性的结构能够像把课程理解为性别文本这种学术思想一样,有效地把一些传统的观念融合成一个包罗万象的完整理论。随着90年代的展开,女性主义课程专家和其他致力于性别分析的学者必将继续挑战那种残酷的方式,它对我们所有人特别是学生产生了重要影响,这种方式就是促进我们生长或使我们畸形的性别制度。继续把课程理解为性别文本这项努力仍然置于课程理论的中心,这是一项迫切的工作。

第8章

把课程理解为现象学文本

课程被看做是……意义和体验。

(John Steven Mann, 1975, p.147)

受过教育的人首先可以理解这一点:一个人的认知、思维和行为方式源于他是谁。这样的人知道一个真实的人不只是一个个体、他或她的独立存在,而是一个与其他人在一起的关系存在,他因而在本质上是一个伦理存在。

(Tetsuo Aoki, 1988b, pp.8-9)

一、引言:诗性活动

我们首先需要承认:现象学者可能不使用"文本"的概念。对现象学者而言,经验和经验的概念化是可以区别开来的形态。首先是经验;其次是语言和思维。文本的后结构主义概念实际上就是对经验和思维之间的现象学区别的一种反应,其中二者是相互交织的。在本章的结论中,我们将关注现象学和后结构主义之间的联系和非连续性。现在,特别提到的一点是,一位现象学者曾准备简单化地把本章的题目定为"现象学地理解课程"(understanding currilulum phenomenologically),或许,简而言之,理解课程需要现象学的探究,如同把理解的概念看做解释学的范畴一样(例如,解释的过程,参见本章末和第12章关于解释学的部分)。因为,现象学对女性主义理论做出了一定的贡献(即 Madeleine Grumet 和 Janet Miller 的著作),并且和后结构主义紧密相连,所以,我们把现象学置于二者之间。然而,致力于现象学地理解课程是一项自主而且重要的课程"话语"(discourse),没有一个负责任的学者能够忽视它,就像我们已经确认出的其他话语一样。

现象学课程理论。什么是现象学探究?多年来一直从事这一问题研究的 George Willis (Willis, 1979)已经做出回答,他认为现象学探究属于美学和

前解释学的范畴，尽管他修改了这一观点(Willis, 1991)。虽然现象学探究被明确划分为一种解释的探究形式，正是这种解释的探究形式集中关注人的感知和经验，尤其注重人类经验的美学特征："在其最基本的形式中，现象学探究考察每个个体的独特的人类感知，并描述这类感知，它似乎直接指向其他人的感知"(Willis, 1991, pp.173 - 174)。然而，在其当代形式中，人们不能把现象学和解释学分离开来。

现象学探究的历史是什么样的？在"最早的和最原始的研究"中，Willis (1991)引证了三种：

> 第一种研究：代表者是派纳和 Grumet(1976)，这种研究直觉地"剥洋葱"，但当需要清晰"剥离"的时候，却又没有充分运用"经验之刀"。第二种研究：代表者是 van Manen(1978—1979)，这种研究以经验的方式迅速而粗略地"剥离"了整个"洋葱"，但却不理会这把"经验之刀"究竟揭示了什么，因而，在寻找本质核心的过程中，该研究继续把"经验剥离"与"直觉剥离"割裂为两半。第三种研究：代表者是 Willis 和 Allen(1978)，清晰地用"经验之刀""剥离洋葱"，但并不比独自运用"直觉之刀"所揭示的东西来得深些。(p.179)

依据这种判断，人们发现了现象学的一些问题：它似乎是"杂乱的"(messy)，并不像统计研究所宣称的那样清晰和严密；它似乎是"神秘的"(mystical)，去追求在本质上属于宗教的真理，只有那些相信宗教的人才容易达到。当得到的时候，它是肤浅的，冒着重述文化的陈词滥调的风险。我们认为，它不是上述三种研究中的任何一种，尽管详尽的研究可能会遭遇一个或更多的这类问题。现象学通过严肃的、艰辛的努力去深刻地、真实地理解经验。在这种努力中，现象学变得十分复杂。进一步而言，现象学几乎不是完整统一的；现象学方法论及其主题有着广泛的范围。例如，有些学者强调现象学探究的解释学方面；其他学者力争为现象学冠以哲学传统的美誉；还有一些学者在现象学和后结构主义之间从事研究。

然而，现象学者之间有着重要的区别，就当前的目标面言，能够合理性地得出下列结论。现象学者驳斥理性主义(rationalism)[其中，实在(reality)的"底线"是逻辑]和经验主义(empiricism)(正如20世纪的主流社会科学所阐述的那样，实在的"底线"是它在统计学中的数学表征)，因为它们难以描述人们对世界的体验。更具体而言，理性主义和经验主义都不能描述思维，因为它存在于体验的或"内在的"时间中。现象学研究者质疑的是：现象，即"实事本身"(the things themselves)，如何在个体的体验中呈现它们自身，尤其是当他们

在实际体验时间中呈现自身的时候。对现象学者而言，意识(consciousness)是一个重要范畴。然而，Maxine Greene 注意到，这一术语不能表示“内省”(introspection)。Greene(1973)解释道，人的意识朝向世界，而不是背离世界。意识这个术语论述了多种多样的方式，以这些方式，通过人们不同的感觉、判断、确认、记忆和想像的过程，可以表征客体、事件和其他人的存在。现象学地理解，意识的特征是“意向性”(intentionality)：它总是指向某些事物，当被理解的时候，它与被赋予行动意义的意识活动发生联系。

当植根于世界中时，现象学研究就是一种“诗性活动”(poetizing activity)(van Manen, 1984a, p.2)，即经验的美学表现，正如 Willis(1981)上述提到的那样。现象学研究是严格的；它需要深刻理解教育行为的适合性和实际性，需要准确判断政治后果。当代最著名的现象学者之一，范梅南(Max van Manen)(1984b)写道：

> 教育制度的日益“科层化”(bureaucratization)，教育研究和知识形式的“技术化”(technologizing)影响，倾向于侵蚀我们对日常生活中教育能力的理解和“反思性实践”(praxis)。在这种意义上，现象学研究具有激进的影响……现象学回应于对独特(the unique)的理论需求……正是这种富有思想的学习成为我们教育能力的核心。(p.19)

正如女性主义理论蕴涵着课程政治学，现象学亦是如此。

生活世界和个人的传记性情境(biographic situation)。正如范梅南的评论所清楚阐明的那样，现象学的学术思想并不神秘，也没有脱离世界。Greene(1973)解释道，意识的现象学概念是指“体验情境”(experienced context)或生活世界。现象学者主张把他或她的生活世界作为所有行为的中心——包括研究和教学，因而就特别强调传记性情境(Pinar, 1994，参见第 10 章)。一般而言，个体不能意识到他或她的生活世界；但是他或她浸润于其中。在这种状态下，个体养成了“自然态度”(natural attitude)，想当然地看待日常实际生活的实在性和合理性。这种态度的边缘和界限构成了自我反思和意识领域。反思，或用现象学术语来说，“悬置”(bracket)这种理所当然性，是非常必要的。著名的现象学哲学家马丁·海德格尔(Martin Heidegger)设想了困难和问题，这为开始意识到自然主义态度的边界或“视域”提供了契机。Greene(1973)注意到，平常的感知必须为了问题的提出而被“悬置”(suspend)。个体必定为认识到他或她自己的感知而震惊，为承认个体已经构建的自己的生活世界而震惊。

现象学研究的特征。作为一个刚刚起步的学生，值此之际，你也许会被困扰。你也许会欣赏建立在你所经历的、所体验的生活之上的课程与教学观的美好前景。但是，如何发展这种观念？它的特征是什么？范梅南认识到，理性地理解现象学不同于"从内部世界"(from the inside)来理解现象学。与梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty)[继胡塞尔(Edmund Husserl)、海德格尔和舒茨(Alferd Schutz)之后，第四位伟大的现象学哲学家]一起，范梅南断言，只有通过"实践"(doing it)，现象学才能被真实地理解。

借助于上述启示，范梅南(1984a)勾勒出现象学研究的下列特征：(1)现象学研究考察体验(lived experience)。现象学研究者研究被直接体验到的生活世界，而不是我们先前概念化的世界；与容易达到的日常"实际"(practical)世界相比，个体寻求经历和揭示更深层次的经验。现象学者寻求对世界的更直接的体验和际遇。(2)现象学研究寻求经验的本质，倡导通过"本质还原"(eidetic reduction)去"悬置""自然态度"，或是去反思个人对事物的理所当然的、常识性的看法(McEwen, 1980)。这些胡塞尔的观念指出了现象(phenomenon)是什么，是什么使其成为"存在"(be)。这种现象学研究不关心事件发生的频率或它们与其他事件的联系；现象学研究寻求事件的经验和意义。范梅南(1984a)做出了这种区分，认为现象学不问"怎样"的问题，而是问"什么"的问题，就如学习的经验本质是什么？(3)现象学研究的是智慧(thoughtfulness)的意识实践。范梅南写道："智慧"成为现象学的特征，这也许比用任何其他单一的词来形容都更为适当。智慧被界定为"心智"(minding)、"谨慎"(heeding)，对海德格尔而言，智慧是与它想要的东西的一种"调适"(attunement)，并意味着鲜活性。现象学教育学是智慧的表现。(4)现象学研究并不是为知识而生产知识，而是为了揭示人类的意义而生产知识。现象学研究者致力于理解每一个人(男人、女人和儿童)在世界上生存的意义。这种理解需要历史和文化知识以及政治传统。[在这一方面，McEwen(1980)提出了"意向性"(intentional)地理学科，强调这门学校学科现象学研究中的主体性和主体间性(intersubjectivity)，尤其是态度、价值观和信念。](5)现象学研究总是体现出诗性的特质。John Ciardi(1960)解释道，不能把一首诗简化为总结或概要性的意义，理解一首诗就是去体会"诗的意象和意境"(how a poem means)。同样，现象学研究也不能被简化为"结果"(result)。像诗一样，现象学试图运用一种富有魔力的唤起性的、原初的声音，现象学者旨在利用这种声音呈现对世界的原创性"演唱"(van Manen, 1984a)。我们可以说，现象学语言"歌唱"(sings)世界。

现象学研究方法论。如何进行现象学研究？Polakow(1984a)把现象学研

究描述为:对极度有组织的时刻(textured moments)进行仔细探究,其意义超越了它们存在的情境的即时性。范梅南确立了指导这种探究的四种"程序活动"(procedural activities)。第一,现象学研究者选择一种现象,该现象以一种严肃的方式吸引他或她,并且同时把他或她带入世界之中。真实的现象学研究既不是自我陶醉,也不是古典哲学意义上的理想主义。严肃的现象学研究能够协调和引导研究者与学生更加深入生活世界。第二,现象学研究者考察被体验到的、被确认的现象,而不仅仅是理论化的那些现象。第三,现象学研究者反思那些成为现象之特征的基本主题或结构(Barritt, et al., 1984)。最后,研究者通过写作艺术来描述现象(van Manen, 1984b)。Robert Burch(1989)概括道:"现象学寻求超验性的(transcending)理论理解,这种理解超越了体验,去定位、判断和理解它,并赋予体验以新的涵义。"(p.192)

从事现象学研究的框架。范梅南(1984b)勾勒了"研究"(doing)现象学的方法论体系:

A.转向体验的本质
1. 以现象为导向
2. 系统陈述现象学问题
3. 详细阐述假设和前理解(preunderstandings)

B.存在的考察
4. 探究现象:产生"资料"
4.1 以个人经验为出发点
4.2 追溯"语源学的"(etymological)根源
4.3 探究习惯用语的形态
4.4 从学科中获得经验性描述
4.5 把经验性描述置于文学、艺术等之中
5. 请教现象学文献

C.现象学反思
6. 进行主题分析
6.1 揭示描述生活世界的主题方面
6.2 把主题陈述隔离开来
6.3 创作语言变式
6.4 从艺术源泉中收集主题性描述
7. 确定基本主题

D.现象学写作

8. 关注语言表述
9. 变换事例
10. 写作
11. 重新写作:A 到 D,等。(van Manen, 1984b)

并不是每一位现象学课程学者都精确地遵循这种程序,尽管在本章所描述的现象学研究中,你将会注意到这种程序的多种多样的因素。当然,对于那些希望用这一方式去考察课程理解的初学者来说,范梅南的框架是一种有效的借鉴。

现象学课程研究的范围。现象学地探究课程研究的范畴远远不同于主流教育研究所追求的范畴。有些范畴与原初的现象学文本紧密相连,例如,那些论述语言、暂存性和意识问题的范畴。其他的范畴更加明显地同课程联系在一起,如教学和阅读。然而,研究这类主题的方式,既不同于主流的研究文献,也不同于其他的课程研究传统。例如,范梅南对教学风格(tone of teaching)很感兴趣,而不是关注诸如行为目标或带有政治利益的作为社会经济阶层的教师。对他来说,研究的意义在于使我们自己适应儿童和教学。Greene 探究了"广泛觉醒"(wide-awakeness)在教学和学习中的作用。Grumet 对作为"体现活动"(embodied activity)的阅读很感兴趣。Aoki, Greene, Grumet, 派纳和范梅南都详细阐述了对主流教育研究的现象学批判。有时也探究一些与众不同的主题。例如,思考下列主题:"秘密的场所"(Langeveld, 1983a, 1983b)、痛苦(Raffel, 1984)、忠诚(Moore, 1984)、笑话(Karatheodoris, 1984)、天才儿童(Allen, Bonner, & Moore, 1984)和富有隐喻意义的青春期(Michalko, 1984)。Vangie Kelpin(1985)在她的《腹部的耳朵:胎儿监听的问题》(Ear on the Belly: A Question of Fetal Monitors)一文中,论述了怀孕的问题。David W. Jardine(1990)著有《关于数学语言的谦恭性》(On the Humility of Mathematical Language)一文。很明显,许多现象学课程学术研究都具有主题的独特性。

西半球教育现象学研究的中心——阿尔伯塔大学(University of Alberta)已经进行了多项现象学研究。在 Ted Aoki、范梅南、Kenneth Jacknicke、Terrence Carson 和其他人(Pinar & Reynolds, 1992c)的领导下,阿尔伯塔大学的现象学已经被制度化,尤其是在中等教育系。从 1977 年到 1985 年期间,系主任 Aoki 的贡献居于核心地位,以至于他从这一职务的退休成了一个国际性的事件,大家纷纷赞誉他的光辉业绩(参见 Carson, 1987; Pinar, 1987; Werner, 1987; Jacknicke, 1987; Martel, 1987; Bath, 1987; Aoki, 1987a)。这个系的博士学位论文题目的部分目录(从最近开始,按时间顺序排列),显示了这里的

博士生所从事的现象学研究的范围，有许多是在这四位学者的学术督导下完成的。你将会注意到范梅南和 Carson 都是这个系的博士研究生，都曾与 Aoki 共同工作过：《评价中的公正：参与性个案研究评价》（*Justice in Evaluation: Participatory Case Study Evaluation*）（Bath，1988），《技术和教育发展的批判性理解：韩国教育发展研究所的案例研究》（*A Critical Understanding of Technology and Educational Development: A Case Study of Korea Educatiord Development Institute*）（Sung，1986），《道德和道德教育的意义：韩国道德教育课程的解释学研究》（*The Meaning of Morality and Moral Education: An Interpretative Study of Moral Education Curricalum in Korea*）（Oh，1986），《理解教师能力的涵义：韩国教师教育课程的解释学研究》（*Understanding the Meaning of Teacher Campetence: An Interpretative Study of a Teacher Education Curriulum in Korea*）（Hur，1986），《天主教中等学校宗教教育计划的课程取向》（*Curriculum Orientation within Religious Education Programms for Catholic Secondary Schools*）（van Damme，1985），《课程实施对教师和顾问之涵义的解释学研究》（*A Hermeneutic Investigation of the Meaning of Curriculum Implementation for Consultant and Teachers*）（Carson，1984），《社会世界：米德和舒茨的写作所反映出的“开发热带世界”——英国哥伦比亚的社会科课程单元》（*Social Worlds: British Columbia Social Studies Curriulum Unit "Developing the Topical World" as Reflected Through the Writing of George Herbert Mead and Alfred Schutz*）（Harrison，1984），《理解黎巴嫩穆斯林教的学生及其教师的生活世界》（*Toward Understanding the Lived World of Lebanese Muslim Students and Their Teachers*）（Fahlman，1984），《理解少年儿童的三位启蒙老师的生活世界》（*Toward Underseauding the Lived World of Three Beginning Teachers of Yonug Children*）（Turner，1984），《教师课程观的再研究：家政学课程的试点案例研究》（Peterat，1983），《继续教师教育中咨询意义的再研究：现象学和批判探究的取向》（*ReSearching the Meaning of Consulting in Continuing Teacher Edueation throngh Phenomenological and Critical Inquiry Orientations*）（Favaro，1982），《社会科观点之研究》（*A Study of Perspective in Social Studies*）（Werner，1977），《走向控制论的教学现象学》（*Toward a Cybernetic Phenomenology of Instruction*）（van Manen，1973）。在传统保守的系科里也可以发现现象学研究，例如，阿尔伯塔大学的教育心理学系（Daniel，1991）。

现象学的主题。我们通过下列方式来组织“把课程理解为现象学文本”这一研究的其余部分。第一，我们将总结对主流社会科学的现象学批判。这种批判包括关注体验的现象学概念和“自我报告”（self-report）问题。其次，在一定程度上，我们将回归和重温 Huebner 在 20 世纪 60 年代和 70 年代对课程

语言的概念重建所作出的突破性贡献。正如我们在第4章看到的一样，Huebner 30年前的开拓性学术思想使得我们现在正在做的一些工作成为可能，例如，史密斯(David Smith)对实践(the practical)概念的复兴。再次，是对解释学的讨论，在当代现象学研究中它是政治工作的中介。又次，是对教学或教育学的现象学描述，紧接着是关于阅读和写作的研究。本章的结论评述了关于两种重要的现象学主题的学术思想，即秘密的场所和暂存性。让我们首先来分析主流社会科学的现象学批判，其中理性主义和经验主义研究传统占主导地位。

二、对主流社会科学的批判：Aoki，Grumet，Jardine

那些深入情境之中的人能够主动建构理解意义的原则。

(T. Aoki, 1988a, p.411)

有几位现象学者曾批判过主流社会科学。Ted Aoki(1988a)认为，主流社会科学尤其是定量的教育研究之特征就是——表现了对控制的工具主义(instrumentalist)兴趣。即是说，“经验分析的”(empirical-analytical)社会科学确立概念或“变量”，并考察它们统计学的相关程度。所产生的“事实”和“概括”的真实性构成了它们的有用性。Aoki认为，这种“经验分析”传统意味着个体和世界的根本分离，与认知的现象学模式和美学模式形成鲜明的对比。这种分离允许并支持世界中的“客体”(objects)的可控性(manipulability)，包括学生。因为，“主体”和“客体”是两个分离的领域，“经验主义的”研究者就去明确、客观地进行理解。(自传性研究鼓励从个体的观点出发来理解该个体的经验，参见第10章；政治课程理论坚持认为，鉴于知识和生产知识的过程在政治上都不是中立的，所以“客观性”在政治上、认识论上也都是不可能的，参见第5章。)“经验分析”传统的相关假设认为，所有的生活都能够被解释，即使没有确定性，至少也具有可能性。因而，对事件的预测，包括人和“自然”(如地震)，是一种现实主义的科学目标(Aoki, 1988a)。对教师而言，这种观点被表述为关于“什么在起作用”的确定性，显然就忽视了下列方面的社会经济条件：学生、历史时机和课堂发生的地理文化“空间”(Kincheloe & Pinar, 1991)。

关于预测的怀疑论。派纳(1988c)也对人类行为是能够预测的普遍观点提出质疑。依赖于Bauman(1978)的著作，派纳指出，假如能够使人类行为规律化，那么在社会科学中日益增多的昂贵的“科学”研究就已经成功了。正是因为人的存在表现出意愿、想像以及依据他们自己的“视域”(horizons)进行选

择的能力，所以主流社会科学研究在预测人类行为的确定性方面的追求依然没有实现。他还提到，做出这种尝试的人存在着极其深刻的伦理问题。在教育领域，经验分析传统具有丰富多样的表现形式，包括目标管理、能力本位的教育、标准化考试和行为目标，其中学生变成了范畴和类别。Aoki(1988a)总结道："这是一个客观化的世界，甚至人都被转化为客体(目标)，他们的主体性被削弱"。(p.410)范梅南(1988)认为，主流研究缺乏同"适应儿童具体生活的实践教育学"的联系(p.438)。从现象学传统来看，主流社会科学在认识论上是不可能的，在伦理上也是无法想像的。

直接经验和间接经验。现象学建议社会科学要回归它的"生活"源泉和基础。梅洛-庞蒂坚信："科学的整个领域是建立在我们直接体验到的世界之上的，如果我们要对科学进行严格的研究……我们必须从重新唤醒对世界的基本体验开始，其中科学知识是间接经验(second-order experience)。"(Merleau-Ponty，引自 Aoki，1988a，p.410)这种宣言为现象学的研究计划奠定了基础，这一研究旨在探究和系统阐述梅洛-庞蒂所提出的直接经验("first-order" experience)，学术学科和学校课程就是从直接经验中衍生出来的。因而，现象学课程学者研究生活于"此时此地"(here and now)情境中的那些人。描绘"生活情境"(life situation)的方式反映了"内部人员"(insider)的经验。Aoki(1988a)说："中心兴趣在于对意义的交流理解之中，这种意义是生活在情境之中的人所赋予的。那些深入情境之中的人能够主动建构理解意义的原则。"(p.411)

"情境"(situation)是一个现象学的概念，它是指通过个体或群体的"意向性"(感觉和理解的视域)组织起来的环境因素。后胡塞尔主义的(post-Husserlian)现象学研究所产生的知识形式不是自然法则性的(如事实、法律和科学理论)，而是情境化地理解和交流意义。实在(reality)不再是"在那儿"(out there)，不再脱离实际观察。实在变成了交互主体性地阐述和协商的交互主体性建构(an intersubjective construct)。从这种观点来看，课堂生活的实在性被看做是那些亲自体验那些情境的人的主体建构(Aoki，1988a)。[这种观点已经影响到课程评价(Aoki，1986a)——参见第13章。课程评价相对独立地发展，但并不是无关的线性组合，例如，参见 Eilliot W. Eisner 的著述，尽管他不被看做是一个现象学者。]

对经验主义的其他批判。Madeleine R. Grumet 也批判了主流社会科学的认识论假设，她是一位重要的女性主义理论家，前一章我们已考察过她的学术思想，其著作揭示了现象学的影响。Grumet(1976a)认为，所谓的"经验主义"漠视实验环境中固有的对事物的扭曲。相反，它仅仅关注可以量化的行

为,如此一来,又关注被动的、可以被操纵的"主体",他们就牺牲了决定自己行为、展示自我经验的能力。现象学研究很少关注行为本身,而是较多地关注个体或群体对行为的理解和态度。Grumet 引证舒茨的观点来表达这一忧虑:

意义不存在于经验(experience)之中。经过反思性理解的经验才是有意义的。这种意义存在于"自我"(Ego)看待其经验的方式。意义存在于"自我"对那些已经涌现的意识流的态度之中。(Schutz, 引自 Grumet, 1976a, p.37)

David W. Jardine (1987) 对皮亚杰(Piagetian)理论中的反思和自我理解的概念进行了现象学批判,这一批判着重强调主流社会科学和现象学之间的分歧点。Jardine(1987)认为,皮亚杰的关于科学话语自足性的言论:

倾向于……把"话语"隔离于产生"话语"的人类生活的整个复杂环境。当然,实际上它并没有被隔离……尽管以丰富的方式,皮亚杰描述了科学话语产生于感觉运动的、前运算的、具体运算的和最终的形式运算之主体行为,但是似乎产生于这一切的所有东西、以及所有这一切似乎要行进的方向,仍然是走向理想化的自然漫画和科学场所。(p.11)

Jardine 继续指出,皮亚杰的图式中科学话语的发展成就包括:以明确阐释的理想为导向,去弥补思维之含蓄地或无意识操作的自然倾向。获得科学话语的主要过程之一就是反思的过程。然而,Jardine 认为,从皮亚杰的意义上来看,反思变成了抽象,并且,它是认知发展的特征。Jardine 总结道:

形式逻辑以一种独特的方式成为自我意识高峰的范例,有了形式逻辑,对客体的运算和运算的客体就是一致的。因而,自我理解的概念似乎开始与自我明晰(self-explicitness)的概念相吻合。(p.14)

因此,皮亚杰理论中的自我理解不仅仅是为了确保理解而明确自己的解释。它是"去中心的主体"(decentered subject)的发展成就(Piaget, 引自 Jardine, p.15)。那么,皮亚杰科学话语视野中的自我理解就要求对世界中的个体空间进行系统重建,以便这个空间不同于任何其他人的空间,并假定个体是指处在同一发展水平的"他者"(others)。

与自我理解的科学视野形成对照的是关于实践性自我理解的现象学概

念的那些原则。Jardine(1987)确立了下列原则：

(1)实践性自我理解和反思集中体现在两个不同的意义上：①他们被镶嵌在特定的……传记(或生活史)之中……②我的信念、我的理解等都不是争论中的或"一般的"、"理论的"问题，而是处于具体情境之中的，是一系列地方化(localized)的实践，例如教学实践。(2)实践性自我理解和反思培养拥有"所有权"(ownership)和"占有权"(appropriation)的经验。(3)它们……是暂时性的和偶然性的。(4)它们……是被引发的。通常情况下，人们不能无中生有地产生自我理解，如自生的(self-generated)、理论化的事情，而是在与不同于自己的他人的信念、态度和理解之冲突中产生的。(pp.16 – 18)

在这四种叙述中，Jardine(1987)总结概括了主流社会科学和现象学之间的主要区别。现象学能够拥抱我们的生活世界，但是在这个过程中又引邀我们去改变生活方式。自我理解、反思和实践能力的想当然的观念都在现象学探究中得到重新构建。

存在体验课程(*Currere*)的现象学基础

"存在体验课程"是与主流社会科学的现象学批判相融合的一种课程研究形式，这是自传性课程理论的现象学相关形式。Grumet 引用"存在体验课程"来作为课程的方法和理论，它逃脱了主流社会科学和教育研究的认识论陷阱。"存在体验课程"集中关注个体的教育体验，正像个体所报告的一样。"存在体验课程"寻求描述每一个主体如何理解他或她所产生的行为，而不是依据量化行为去描述他们表面的相互作用或去建立因果联系。Harré 和 Secord 认为，"社会心理学的最深刻的发现将会由这些人来创造，他们在扮演一个角色、填补一个角色等等时，能够成为他们自己的听众"(Harré & Secord，引自 Grumet，1976a，p.38)。胡塞尔的现象学给"存在体验课程"的方法以重要的支持，尤其强调主体和客体在体验和意义的构建中的交互作用。"存在体验课程"与现象学一样对描述即时的、前概念的体验感兴趣，然后运用"距离化"(distancing)和"悬置"(bracketing)的现象学过程去进行描述。"构成"(constitution)的概念既是"存在体验课程"的中心，又是胡塞尔现象学的中心，它建立在布伦塔诺(Brentano)对作为意识基本结构的"意向性"的阐述之基础上。"意向性"说明，所有的意识都是对某些事物的意识，因此作为主体的主体，是通过合目的性的客体来获得自我。Grumet(1976a)指出：

主体的生活就是客观构成；自我的知识变成了作为世界之认知者的自我的知识，不是作为客观世界刺激的被动接受者，也不是作为潜在的主体性的表现者，而是作为这两个领域的桥梁和中介。教育经验的精华凝聚在每种思想之中。(p.38)

意识不是被动的。胡塞尔(1962,1964,1970)拒绝了决定论(determinism)，决定论加强了所谓的经验主义，把意识描述为感觉印象的被动接受者。胡塞尔也拒绝哲学观念论(Idealism)，观念论否认世界赐予人类知识，并用自我心智建构的确定性来安慰他们。相反，他希望去理解那些属于人类与世界发生际遇的事件。胡塞尔解释道：

当现象学考察意识的客体时——不管其任何形式，是真实的还是理想的——都绝对地把它们看做直接意识的客体。描述若要试图抓住思想之具体的、丰富的现象，就必须持续地从客体方面返回到意识方面，追寻普遍存在的联系。(Husserl, 1964, 引自 Grumet, 1976a, p.39)

胡塞尔坚信，确定性(certainty)只存在于即时的和集中的际遇中，"存在体验课程"从这种论述中寻求支撑，以关注体验。最后，为了达到这个目的，胡塞尔详细阐述了一种严格反思的系统，以评定这种必然性的丰富和圆满，这个系统旨在产生植根于主体之体验的知识。

体验。体验(lived experience)的特征是什么？胡塞尔提出了一系列"现时点"(now-points)，每一种都表示过去和未来的视域，逐渐转变成记忆和预兆。梅洛-庞蒂(1962, 1963)指出了"现时点"的"前反思的"变化过程：

回到事物本身就是回归世界，世界先于知识，并总为知识所论及，并且，在与世界的联系中，每一种科学的系统化组织都是抽象的、衍生出的符号语言(sign language)，就像在地理学和乡村的联系中，我们首先了解到什么是森林、草原和河流。(Merleau-Ponty, 1962, 引自 Grumet, 1976a, p.40)

与主流教育研究关注意识过程的最终结果相反，正像胡塞尔所描述的，我们把称之为概念、抽象、结论和概括的那些最终结果，在总的形式上，叫做知识。"存在体验课程"寻求越过这些最终结果和结构，走向作为其基础的"前概念的"体验。"存在体验课程"旨在充当现象学的"悬置"(*epoché*)，解开"那些把我们与世界附着在一起并因而把世界引向我们注意的'意向之线'"

(Merleau-Ponty, 1962, 引自 Grumet, 1976a, p.41)。

经验的距离化和即时性(distancing and immediacy)。通过"存在体验课程"方法的实践,研究者试图对主体和客体都进行现象学的描述,这需要作为世界的认知者的自我知识,尝试着追寻从前概念的经验到形式思维(formal intellection)的复杂轨迹。正如派纳和 Grumet(1976)所阐述和实践的那样,"存在体验课程"不是构成脱离世界的反思,而是加强与世界的融合。作为一种研究的方法论,"存在体验课程"已经采用了文献,把它作为研究者反思的陪衬。作为读者,研究重新创造作者所创造的东西,从而创造另一个世界,既来源于他或她的体验和想像的实质内容,又来源于文献本身。这种有意识的、明确的参与审美经验——变得如同考古学一样——证明了课程中师生体验的客观性和主观性之间的相互作用。这把艺术家的意识扩展到了学生和教师方面,即主观性会改变它试图描述的客观性。在这一方面,现象学和审美过程都远离日常生活和熟悉的事物,以便用一种"新鲜性"和"即时性"的眼光去看待它们,就像是第一次看到时那样。

现象学课程研究所产生的自传形式提出了与胡塞尔相似的问题。例如,反思,甚至"存在体验课程"的严格和严密的反思,在多大程度上能够改变经验,以适应预先存在的范畴?一般的现象学研究,尤其是"存在体验课程"方法需要对"距离化"进行长期而深刻的实践,这能否减缓使我们依附于具体、公共世界的义务和行动的束缚?反思性的自我与公共的、行动性的自我能否不再联系,而是相互分离开来?多元的社会角色能否用暂时性的线索把自我融入情境之中?

植根于情境之中。Grumet 提醒我们,定量的方法论回避了这些问题。实际上,通过生活情境原子化为可以量化的变量,或者通过一系列控制而创造出一个不真实的世界,并把它作为另一个不真实的变量的背景,就掩盖了这些问题。相反,"存在体验课程"植根于情境之中。"存在体验课程"的方法为研究个体的体验以及社会环境对这种体验的影响提供了机会。它寻求描述和反思性地理解社会环境和主体的过去对个体现时的教育体验所产生的影响。与传统教育研究的经验分析范式相比,"存在体验课程"回归个体的经验,寻找使他们不足以思考主流行为科学的那些特质:特殊的历史、前概念的和生活的基础、对环境的依赖性以及选择和行动中的自主能力与才智。

自我报告(self-report)的重要性。派纳和 Grumet 并不是仅有的把现象学与自传相联系的学者。例如,Ronald J. Silvers(1984)强调"自我报告"在现象学教学中的重要性。他把传记看做是"自我经验的集中地"(locus of experiences of self)。Silvers 认为,要讲授现象学的反思,必须理解此类反思的

下列特征:(1)它包括这样一种义务:为了追寻存在意义而进行非客观化的解释性分析。(2)通过传记性叙述,这种义务在个人经验和情感的描述过程中变得更加明显。(3)传记性叙述是反思我们的自我意识及其在语言中的融合度的起点。(4)对语言的反思引起个体关注自我话语,这是"反思性话语"(reflective discourse)的表现性运动。(5)在使最终的理论阐述超越传记性叙述的个体这个方向中,"前结构"(pre-structure)的缺乏和不确定性的存在使"反思性话语"成为可能。(6)参与自我反思是共同的交往活动,它在思考的辩证性中得以体现,即反思性思维的独立行动与交往的社会活动之间的张力(Silver, 1984)。

作为自传性"自我报告"的"存在体验课程"传达了个人的体验,因为它是社会化地定位、政治化地定向和推论性地形成的,而且不屈服于其中任一组织形式。在实质上,它具有现象学的特征。然而,它并不仅仅是现象学的。我们将在第 10 章中把"存在体验课程"作为自传理论进行考察。

三、课程语言:Huebner 和 Smith

教育活动能够表征教育者所感受和经验的意义。

(Dwayne E. Huebner, 1975b, p.227)

当他们注重解释教师的体验时,课程工作者实际上就是集中关注每一所学校实际操作的课程(the operating curriculum)。

(J. Timoty Leonard, 1983, pp.24 - 25)

我们已经提到,1967 年在俄亥俄州立大学(Ohio State University)举行的课程理论会议上,Dwayne Huebner 第一次把现象学引介到课程研究之中(参见第 3 章)。在早期的关于暂存性(temporality)的研究中,Huebner 考察了语言在这一领域中的重要作用(Huebner 对其进行了继续研究;参见 Huebner, 1993 和第 15 章;也可参见 Dobson, Dobson, & Koetting, 1987)。Huebner 认为,课程语言被嵌入其中的两种神秘事物所束缚:学习和目标。他把学习确认为教育心理学和心理分析传统;它由此就变成了控制的技术术语(Huebner, 1975b)。他追溯了学习在传统课程思想的课程概念化中的广泛应用。我们在第 3 章提到,泰勒认为课程问题仅仅包括以下四个方面:确定目标或目的、选择学习经验、组织学习经验及其评价。Huebner 认为,需要取代"学习"和"目标"或"目的":

必须抛弃旧有的学习和目标的语言，并提出新的问题。这样，课程研究者必须直面事实，而不是通过特定的语言系统进行认知观察。必须促使人们去追问："能够运用什么样的语言或语言系统去论述这些现象？"必须接受他的现实，而不是他的语言；因为可以运用多种语言系统来描述一个既定的现实。(Huebner, 1975b, p.221)

语言和现实、体验和前概念的经验之间的现象学区别是显而易见的。因而，Huebner运用下列事物来代替语言和目标："课程思想的核心概念是'有价值的活动'。所有的课程研究者都应努力确立和发展'有价值的教育活动'"(Huebner, 1975b, p.222)。

Huebner的五种价值体系。 Huebner详细阐述了五种"价值体系"，课程研究者也许可以用来评估特定教育活动的价值，即：技术、政治、科学、美学和伦理。他把技术同泰勒原理(Tyler Rationale)及其后继者相联系，把政治同科层制和政治共同体相联系(这预见了他最出色的学生Michael Apple的著作，参见第5章)，把科学同定量研究相联系。美学和伦理体系反映了初期的课程现象学形态。Huebner坚持认为，教育活动的美学价值具有三个维度。第一是精神距离的要素。美的事物远离日常生活和实践世界，只有远离它的时候才能够获得美的感觉。Huebner认为，它具有明显的自发性：

这种自发性在不断变化的世界中被吸引并逐渐迷失。由于美学距离，艺术事物(在这里是教育活动)就是生活的可能性，它逐渐被吸引、被提升，并且远离生产、消费和意向世界。艺术事物是一种美。教育活动也能够具有美的特质。(Huebner, 1975b, p.227)

第二种维度是完整性和计划性："可以从以下几种观念来评价教育活动，即完整性、平衡性、计划性和整合性以及和谐性或满意度"(Huebner, 1975b, p.227)。在这儿Huebner预见了Elliot Eisner的评价著作(参见第13章)。第三种维度是：

……象征意义。美学对象，实际上即指教育活动，可以通过它所揭示的含义对其进行评价，也可以通过它的真实性进行评价。教育者作为个体、作为男人和女人的代言人，教育活动是其意义的象征……如今，许多教育活动的乏味和陈旧，折射出机械主义世界秩序的毫无意义和墨守成规。兴奋、热

情和教育活动共同体只能象征着少数课堂的可能的生命活力和意义。教育活动能够表征教育者所感受和经验的意义。(Huebner, 1975b, p.227)

伦理维度。教育价值的伦理维度是指一种意义,即教育活动是人与人之间的际遇,要根据伦理范畴来判断这种际遇。因而,伦理上讲,"形而上学的和宗教语言变成了使教育活动合法化和思考教育活动的基本工具"(p.227)。运用现象学的语言,Huebner(1975b)观察说:

对于一些人来说,人与人的际遇被看做是生活的本质,这种际遇所采用的形式就是生活的意义。际遇并不用于产生变化、提高声誉、确定新知识,或是成为别的事物的象征。际遇就是际遇。在际遇之中就是生活的本质。在际遇之中,生活被揭示或体验。学生不被看做是一个客体,一个"它"(it);而是被看做人类的伙伴,另一个主体,一个"你"(thou),他生活在现在时刻或永远的现在的丰富性之中。从伦理的角度看,教育者际遇学生,不是作为具体化的角色和次要的范畴,而是作为人类的伙伴,需要基于友爱来接受他,而不仅仅是基于平等……教育活动的丰富性全在于此,即学生的相互际遇、与他们周围的世界和教师际遇。教育活动就是生活——生活的意义在课堂中被证实和体验。(pp.227-228)

走向课程语言的概念重建。第3、4章已经提到,在20世纪60年代,Dwayne Huebner对泰勒原理的支配地位及其广泛流传的反理论的(atheoretical)和反历史的(ahistorical)传统提出质疑。Huebner极力主张批判传统课程语言以导致产生新的语言,反过来这种新语言又导致产生新的课堂行为。这种批判在本质上是现象学的。Huebner赞同并引用了Kard Jaspers的观点:"我们意识到这样一种事实:在认知上,我们已经步入一些范畴,这些范畴甚至在总体上,就如同一件美丽的金丝饰品,通过它,我们把握了事物,与此同时也隐藏了事物"(Jaspers, 1959, pp.38, 79, 引自 Huebner, 1975b, p.233)。从这一认识来看,课程理论和课堂教师也许可以伦理地、审美地和技术地看待教育活动。Huebner(1975b)解释道:

现在的课堂语言由于受到太多的限制而不能去理解问题,说得更准确点,就是指不能理解语言的神秘和课堂的意义。教育者必须把自己从自我束缚的框架中解放出来,以便他能够重新聆听世界对其理性障碍的沉重撞击。必须彻底革新现有的支配课程思想的方法论。(p.235)

这些言论发表于1966年，它对70年代课程研究的概念重建做出了预想，其中一个主要成分就是现象学运动。这一运动实际上创造了一种新的语言，它把Huebner的海德格尔观点作为中心信条，认为言语就是人类聆听世界时所作出的回答。

实践(the practical)。Huebner为课程语言的现象学概念重建奠定了基础。修正传统课程语言的显著性标志是"实践"这个关键概念。在Huebner取得光辉业绩之后的20年里，史密斯(David G. Smith)采用胡塞尔的"本质"(eidetics)的概念，重新思考了实践的概念。重温施瓦布1969年对实践研究的呼唤(参见第3章和第4章)，史密斯坚持认为，实践研究并不意味着"呆板机械的关于盲目实践的技术知识"。引用施瓦布的观点，史密斯认为，实践是"一门……关于选择和行动的复杂学科"。施瓦布宣称，所需要的正是"一种全新的、广泛的课堂生活经验研究的形式，为开始了解我们正在做什么，我们没有在做什么及其影响奠定基础"(Schwab，引自Smith，1988a，pp.417－418)。基于现象学来理解，经验研究(empirical research)并不是定量研究。从词源学上理解，"经验"(empirical)(源于古希腊的*empeira*)意味着把个体的经验看做是知识的基础。经验是一个具有悠久历史的复杂术语。然而，从现象学来看，它是指被"体验的"(lived)事物，而不仅仅是可以被观察和测量的事物。从现象学上理解，经验研究"必须基于生活的完整性去理解一个完整的人，试图去理解处于整体性之中的他或她的经验"(Smith，1988a，p.418)。因此，对真理的呼吁往往是片面的和不完整的。它们的片面性(partiality)和不完整性(incompleteness)并不是责任问题，而是经验和知识的独特的、个体的特征。

史密斯(1988a)批判政治分析者太囿于自己的视野，他坚持认为，除了社会批判外，课程研究必须明确阐释日常生活(day-to-day life)的特征，就像日常生活经验和课堂中的体验。他认为，多数教育者对他们日常生活的具体特征视而不见，这种视而不见就等于无知："不公正的根源不是道德错误，而是盲目无知"(Gadamer，引自Smith，1988a，p.419)。课程研究必须重建视野，把知识带给天真无邪的人，为了使他们可以"爱"(love)(参见Noddings，1981；Pinar，1981a；Edgerton，1993a)。史密斯引用歌德(Goethe)的观点："我们所爱的，我们才能够理解"(p.420)。课程研究议程必须发展我们对日常生活特征的洞见，这种生活是我们活生生体验的。

自传和对话。派纳和Grumet(1976)的自传著作似乎提供了此类洞见。当极力颂扬这种学术思想"在揭示我们许多人所面临的各种个人冲突"中是"有所帮助的"时候，史密斯(1998)却批判"存在体验课程"过度关注对个体自

我的探究与描述，忽视对话和其他人的经验。其他的现象学者，如 Aoki (1998a)称赞自传研究是合法的现象学。Grumet 本人也详细论述了自传和现象学之间的联系，并写了一本现象学课程研究著作，这是迄今为止最复杂的、也是最精湛的此类著作之一(Grumet, 1976a, 1988a)。

在批判政治研究和自传研究的不充分性之后，史密斯构架了他自己的"经验本质"(experimental eidetic)的观点。他解释道，"文化表相"(*eidos*)源自柏拉图和胡塞尔，它是指"表象背后的存在，而且赋予表象以独特性、生动性和具体性"(p.421)。史密斯驳斥了柏拉图式的理想主义，证实了海德格尔的观点，即语言表达内隐的存在论。因此，史密斯 把概念、事件和所谓的事实看做是"使事物成为可能的对事物的某种独特表达，而非事物本身是终结的和分离的"(Smith, D., 1988a, p.421)。

现在作为过去和未来。海德格尔的学生，伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)(1960, 1976, 1980)接受了这种语言观，但使语言立足于历史。伽达默尔把"历史真实性"(historicity)看做是人类经验的基础。确切地讲，理解这种历史真实性先于理解我们自己。对伽达默尔和史密斯来说，理解在本质上是辩证的，需要解释过去、现在和未来。史密斯(1988a)写道："当我观察课堂情境时，我不是把它看做'现在'；我把它看做是'现在地'表达它的历史，与此同时也体现它自身对于未来的希望意义"(p.422)。根据史密斯的观点，当教师和其他人把传统课程专家的语言作为确定性的真理来接受，而不是用做解释时，这种希望在学校中常常被挫败。实证主义课程语言虚假的确定性特征排斥会话、对话和争论，允许"仅仅是盲目的、仪式性的活动，这种活动脱离其他人的心路历程……这是一种疯狂的形式"(p.422)。

从现象学意义上严肃思考课堂就是去描绘我们日常生活的独特性和具体性。这样，需要把日常生活在其本质属性上看做是诸如"别的事物"或它自己。海德格尔认为，日常生活对我们"说话"，指明了作为人的我们到底是谁和是什么。伽达默尔主张，我们的语言告诉我们：我们现在是谁，我们曾经是谁，我们希望成为谁。

史密斯试图通过描述英国哥伦比亚的五种社会研究阶层来阐释这些观念。在告诉我们阶级问题之后，史密斯 (1988a)概括了"把课程理解为现象学文本"的显著特质：

> ……在本质上，课程事业不仅仅是专家——那些教师、规划者或政治家——所执行的技术的、重要的、显性的和操作性的事业。因而，所有那些显性活动在本质上都是使之成为可能的隐性生活(invisible life)的显性表达。确切

地说，隐性生活是现象学描述的“诗的艺术”……关注我们总体的生活本质，就是试图把我们赖以存在的会话带入我们研究的中心，作为在当前时刻把我们的出发点和归宿协调起来的一种方式。这种会话将会“把我们带向”（get us）哪里？在某种意义上，它将不会“把我们带向”任何地方。（pp.434－435）

语言即“家”（home）。对海德格尔来说，常规的言语就如同聊天，它是对重要事件的一种回避。史密斯也同样地看待大多数教育语言。主流教学文献把语言描述为“交流的工具”、技能。这种观念不允许个体利用语言而使自己适应世界，实际上也就是发现“一个家”。和 Huebner 一样，史密斯认为，“把课程理解为制度文本”（如目标、能力）的传统语言，很少考虑儿童的体验，事实上也很少考虑教师的体验。他猜想，许多教师创造了一种“精神分裂症式的妥协”，校长和其他督导者在时，他们运用教育行话，但当他们重新进入课堂生活时，就把教育行话搁置在一边。史密斯认为教师的任务是重新塑造生活形式，尤其是语言形式，使他或她以更适合的方式融入儿童的生活。史密斯告诉我们，那些从来没有认识到正规的课程目标和仅具有现象学意义的目标之差异的教师是最可悲的。所谓“现象学意义”，即学会与别人一起生活在“存在的家”（the house of being）中，这种“存在的家”即语言本身（Smith，1983a）。

中间道路（the middle way）。这最后一部分源于海德格尔的主张：反思语言意味着把语言作为人类的栖身之地居住其中。史密斯（1983a）把“住所”（abode）理解为人们生活的场所；在早期的盎格鲁-萨克逊形式中，把它理解为要讲出的意义，这是为了寻找一个住所、一个家。这种讲话把我们置于“事物中间”（in the middle of things），那是一个作为生物的人与语言自身的声音之间的空间，即理性（*logos*）。史密斯和海德格尔都认为，语言是我们生活的场所，是我们的住所。真实的人类讲话是原创性的、不可复制的和未润饰的。史密斯（1983a）担忧，教育者的语言已经疏远了体验，一定程度上，听的艺术——即听取我们教学过程中所运用的富有意义的信息和呼唤——已经消失了。语言的异化把我们的讲话和行动简化为权力的协商，这使教师和学生都感到窒息。史密斯告诉我们，假如我们想要真正地生活，假如我们想去现象学地表达，我们必须学会如何让语言本身的声音通过我们表达出来。真实的表达象征着回归住所，在那儿我们教育者可以获得真正的重新体验。对史密斯而言，生活于语言中、生活于形成和塑造我们的那种语言力量中，就是惟一一种真实的生活。现象学教育学允许我们在存在的家中和年轻人一起生活。

Aoki 的《在不明确的主题话语之中：多元文化课程的设计》（*In the Midst of*

Slippery Theme-Words: Toward Designing Multicultural Curriculum)一书,对主流课程语言进行了现象学的重新系统阐述。传统的课程设计是为课程计划的科层化功能服务的伪科学术语(参见第 13 章),但是 Aoki 把课程设计问题置于诗意的语言之中,而不是科层化语言之中。Aoki(1993a)质疑道:

> 日裔加拿大人(Japanese Canadian)课程设计者……能够参与创造少数民族的课程语言吗,即是说只有少数民族的人才能够表达和理解的语言?我怀疑,这样的语言既不是主导文化的语言,也不是传统的日本语言,而是生长在二者之间的语言。(p.99)

在这儿这位伟大的现象学者正在转向后结构主义,尽管仍深深植根于生活世界。

很明显,现象学的研究就是采用一定的方式生活在语言之中,以便我们的日常生活世界的问题变成有差异的问题,课堂变成有差异性的实在。实际上,要进入现象学的语言,自身就要成为有差异性的实在。然而,现象学研究不仅改变了人自身,也改变了世界。在当代现象学研究中,解释学已经清楚地阐明了此类政治和社会问题。

四、解释学:Smith, Atkins, Reynolds, Martel 和 Peterat

> 我认为,赫耳墨斯(Hermes)和我发现了彼此,是由于我们都承认这一点:认同仅仅意味着一系列联系,并且,超越界限和差异去调解意义的能力可以界定我们当代的真正工作,无论那些界限和差异是否关系到性别、种族或思想观念。
>
> (David G. Smith, 1991a, p.203)

> 把"游戏"(play)和"解释学"联系起来……旨在表明:游戏现象与解释学理解的特征之间有着一种深刻的、自然的密切关系。
>
> (David W. Jardine, 1988d, p.23)

解释学(hermeneutics)包含了解释的方法论原则研究。它唤醒了希腊之神赫耳墨斯(Hermes),他是人类和上帝之间的解释者,因而也是人类和上帝之间的语言的创造者。"解释学者"(hermeneuticist)是这样一个使者:他或她为了我们现时的理解而致力于解释其他的文本,这些文本经常是古老的,有

时是宗教性的。解释学具有悠久的历史，尤其是在神学方面(参见第 12 章)。解释学问题吸引了哲学家和神学家；在 20 世纪，对于社会科学家、文学评论家和课程理论家来说，解释学已变得至关重要。在现象学课程研究中，解释学的功能旨在扩展现象学的努力，使其能够包容意义的社会协商，同时也包容个体对真理的调适。

例如，在他的《解释学探究：解释学想像和教育学文本》(Hermeneutic Inquiry: The Hermeneutic Imagination and the Pedagoyic Text)一文中，史密斯(1991a)把解释学置于社会之中，建议"社会问题与对解释的需要之间发生联系"(p.188)。解释学的任务不是技术性的，不是通过逻辑可以解决的；相反，它存在于人类的斗争之中，使我们能够去追问："是什么使我们依照自己的方式去表达、思考和行动成为可能？"史密斯认为，解释的目的不在于无限的回归或相互依存，"而是人类的自由，当人们的生活负担被呈现出来，在极其有限的看待事物的方式上去拥有他们的生活源泉时，就能在这短暂的时刻发现它的光亮、特征和尊严"(p.189)。进一步地讲，解释学想像的意义也许是"去质疑主流文化的霸权问题，从而变革性地从事这项工作"(p.195)。关于解释学的现象学话语中，现象学明显地具有政治性："教育学关心的是把学生的社会意识迁移到所谓的行动之中，即列举并根除时代的邪恶"。(p.196)

解释学研究意味着什么？史密斯(1991a)告诉我们，我们必须努力理解下列意义：语言是如何发挥作用的？其驱动力量是什么？从隐喻、类比、结构等方面来看，它的倾向性是什么？对历史和语言动力学的此类理解对于研究解释学想像十分必要，因为，在深层次的意义上，我们的语言包含作为人的"我们是谁"的故事："它反映了我们的渴望、遗憾和梦想；在它的缄默之中，它甚至告诉我们将会忘记什么"。(p.199)史密斯不把解释学理解为"其他话语的整体性之中的另一个不解自明的综合话语。更重要的是，它整体关注人类意义的问题，关注我们如何在前进的道路上来理解我们的生活意义"(p.200)。另外，依据他对"存在体验课程"的早期批判，史密斯(1991a)总结了一个简短的自传性论述，认为：

> 所有的写作在某种意义上都是自传性的……我认为，赫耳墨斯(Hermes)和我发现了彼此，是由于我们都承认这一点：认同仅仅意味着一系列联系，并且，超越界限和差异去调解意义的能力可以界定我们当代的真正工作，无论那些界限和差异是否关系到性别、种族或思想观念。(David G. Smith, 1991a, p.203)

我们的独特特征将永远并只是故事的一部分，他警告说，除非我们能够重新解释“他者”(Other)的存在，这种存在始终是“关于我们共同拥有的未来之故事”的一部分(p.203)。

Elaine Atkins(1988a)也从解释学的角度探讨了课程重建。她解释道：“解释学传统强调知识即对实在的处理，而不是对实在的映射，并把理解界定为‘实践理性’和‘实践知识’的一种形式。”(p.437)Atkins 指出，伽达默尔是海德格尔的最重要的继承者，罗蒂(Richard Rorty)(1979, 1989)和伯恩斯坦(Richard Bernstein)(1976)是这一传统中最具有影响力的两位美国解释学者，Atkins(1988a)总结道：

> 解释学的现象学依赖于这些观念：历史意识、实践智慧(phronesis)、对话、解释、共同体和语言。海德格尔，伽达默尔和罗蒂都相信人类生活和文化的历史真实性，相信真理、知识和道德植根于传统和社会实践。(p.438)

这样看来，“理解从来不能被悬置或剥离具体的社会文化情境”(p.438)，这种“悬置”或“剥离”正是定量社会科学试图做的。Atkins(1988a)继续说明，“目标不是寻求理论的一致性，用海德格尔的话来说，而是‘寻找根基’(finding a footing)，或者用维特根斯坦(Wittgenstein)的话来说，是‘发现个体的存在方式’(finding one's way about)”(p.438)。因而，人类的理解发生在真实的生活情境之中。理解要通过一种传统中的语言来进行：“在伽达默尔的叙述中，实践智慧是一种理性形式，它关注选择和审议(deliberation)。”(p.422)因此，对 Atkins 而言，解释学导致课程理论家向施瓦布回归，你将会回忆起来，施瓦布也受到解释学的影响。Atkins(1988a)宣称：“解释学引导我们基于实践、选择和审议来重建课程理论。”(p.477)Atkins(1988b)总结道：“对一个总是涉及道德选择、科学方法和美学敏感性的领域而言，旨在理解的实用主义—解释学方法可以提供很多帮助。”(p.83)

Brent Davis(1994a, 1994b)用解释学方法考察了数学教学，充分利用生物学、生态学思想以及数学和现象学。他把后达尔文主义(post-Darwinian)进化论的隐喻和象征作为出发点，来审视关于个人认知、社会互动和集体知识(collective knowledge)的那些理所当然的概念，这些概念为传统的数学教学提供了基本形态。Davis 的著作围绕“倾听数学教学”的观念进行发展，其核心部分是听的现象学(a phenomenology of listening)，它使人想起梅洛-庞蒂的“我们的双重体现”(double embodiment)的概念(即我们的身体是生物学结构，同时也是体验现象学的结构)，对建立在主体的孤立性和片断化概念基础上的

教学行为模式进行批判，同时也提供了可供选择的借鉴模式。

雷诺兹的现象学解释学。在另一个解释学研究中，雷诺兹（William M. Reynolds）（1989）分析了课程理论中保守的和批判的传统，采用了利科（Paul Ricoeur）（1981）提出的阅读书面文本（literary texts）的方法。雷诺兹选择的保守传统的文本是《国家处于危急之中》（Nation at Risk）（NCEE）和《派地亚建议》（The Paideia Proposal）（Adler，1983）。批判传统的两个范例是：派纳的《健全、疯狂与学校》（*Sanity*，*Madness*，*and the School*），Apple 的《课程形式与技术控制的逻辑》（Curricular Form and the Logic of Technical Control）（1982d）。雷诺兹的分析从天真的（naive）阅读迁移到解释和理解，遵循利科所建议的顺序。依赖于伽达默尔的思想，雷诺兹认为，在际遇文本时不能够消除带有偏见的理解，但读者应该愿意去倾听文本，从而决定什么是新颖的。

从天真的阅读开始，雷诺兹发展到解释阶段。依据构成、体裁和风格来解释文本（Reynolds，1989，pp.84－89）。这一阶段是天真的阅读和深刻的理解之间的关键阶段。文本的结构分析功能是客观的有效程序。阅读的第三个阶段是内化和自我理解的过程。只有协调才能使这个阶段成为可能，因为每一个读者都是不同的。雷诺兹认为，理论文本就像小说的语言一样，假定了一个可能的世界，自我能够被解释，读者可以融入其中。雷诺兹（1989）论述道：

> 真实的“我”或真正存在的“我”在本质上得到了澄清。通过对文本世界“非我”（not－I）的认可，通过对文本世界的“非我”与自我面貌之间的差异进行反思，我能够通过认可“非我”来进一步辨别真实的自我。（p.127）

雷诺兹总结了他的讨论隐喻性语言应用的研究。他认为，它有利于反思作为故事、神话或寓言的课程理论。语言和自我理解研究的起点以强调语言为结论，这指明了课程理论的新方向，这一方向不仅贯穿于 Aoki 的著作之中，而且与 Clandinin、Connelly 和 Goodson 对叙述的强调相融合（参见第 10 章）。

正如我们已提到的，雷诺兹的研究与利科的项目保持一致，是自我理解发展的详细记录，它产生于文本与视域的融合。对其著作的深刻评述概括了雷诺兹（1989）所阐述的重要问题。David Kennedy（1981）写道：

> 同样，（雷诺兹的书）是一本关于感觉敏锐的人之旅程的个人证据，其旅程经历了当代许多教育实践中荒凉的、困惑的和情感枯竭的领域，而课程理论的力量旨在帮助他理解这种旅程。文本的个人水平是作者对自我的寻求

的反映：寻求处于典型课堂上野蛮、扼杀心灵的约束之中的“自我”，他在这里花费了九年的时间；然后又寻求学术团体“强大的、具有吸引力的声音”之中的自我，他在这里和读者分享他为了不失去自己声音而进行的奋争。这是本书的一个主要潜台词……这是严肃的学术探求的经历，以发现他自己的批判声音，在发现他自己的批判声音之中，去发现他的特征。(p.160)

从解释学上来讲，发现个人自己的声音是一种公众的探索，涉及到理论和实践问题，即在现象学解释学中已经消失的“二元论”(dualism)。Aoki (1984a, 1989c)已经指向这种解释学的发展：

对“实践”(practice)的富有希望的再理解之一是把实践看做“反思性实践”(praxis)，在其中，甚至是理论的概念也需要再理解。这时，我注意到关于“反思性实践”的两种主要解释：一种与新马克思主义(neo-Marxist)流派的社会批判理论相一致；另一种是解释学的反思性实践，它似乎产生于海德格尔和伽达默尔的存在主义立场。我注意到，在这种敏锐的边缘，正在不断开展有力的研究。(1986a, p.4)

Aoki (1984a, 1989c)阐述了反思性实践的观点，为“充满行动的思考”(thought-full-of-action)和“充满思考的行动”(action-full-of-thought)提供了一种存在主义的观点。对于 Aoki 来说，反思需要透过语言和行动，洞悉它们背后的动机和假设：“反思不仅要通过揭示潜在的理论假设和意向来意识到无意识，而且它还要意味着行动，这些行动以新近获得的意识和批判性见解为指导。”(1984a, p.77)正如一名研究 Aoki 贡献的学者 Robert K. Brown(1991)所指出的：“对于 Aoki 而言，活着就要生活于张力之中。即意识到并乐于接受这种存在于探索新领域中的焦虑，并把张力看做与世界进行创造性互动的推动力量。”(p.71)

因此，我们能够认识到，作为解释性研究的解释学游弋于社会中的个体与文本中的世界之间。在课程中，解释学是致力于把课程理解为现象学文本的政治、社会和制度兴趣的场所。这种兴趣在其他一系列研究中也有所反映，其题目就阐述了这一“话语”的范围。例如，在《质疑课程实施：来自于会话的场景》(Questioning Curriculum Implementation: Scences From a Conversation)一文中，Terrance R. Carson(1992b)把课程实施作为解释学过程来研究。在家政学领域中，Francine Hultgren(1985)报告了此文：《解释学的方法：通过解释家政学领域中实习(student - teaching)的经验来反思课程意义》(雷诺兹，1993)探究

了同情的意义。Shigeru Asanuma(1986a)在课程理解中强调意向性、反思和交互主体性,认为现象学允许探究审美和伦理的维度。鉴于这种课程观,其他的现象学者已经开始关注社会和政治问题,包括种族(Barber, 1989, p.228)、拉丁美洲的流浪儿(Aptekar, 1989)、性别歧视(Martel & Peterat, 1988)。下面我们将考察这一主题。

性别歧视的两种研究强调了政治和女性主义理论与关注政治和性别问题的现象学—解释学学术思想之间的差异性。在他们的《无助的希望:处于学校边缘的女人特性》一文中,Angeline Martel 和 Linda Peterat(1988)写道:"妇女被边缘化了……边缘性是社会转型的希望"。(p.132)在关于这一主题的早期文章中,Martel 和 Pterat(1988)把性别歧视置于语言研究之中。正是语言塑造了意识,体现了我们独特的世界观。Martel 和 Pterat 对女性主义问题作了再认识:面对控制我们生活的语言的力量,我们应该做些什么?他们回答道:"行动是必须的,但是意识必须超前,越来越清晰的意识把我们的语言和存在重新结合起来。"(p.18)除了文本的解释之外,解释学已经成为当代现象学课程理论的社会和政治形式。

Dennis Carlson(参见第5章)在20世纪80年代早期就提出了此类现象学和解释学的议程:"学校教育包括学习存在于世界中的特殊形式,这一形式认可个体的基本传统观念,维系他或她与'大社会'的联系,维持而不是挑战现有的资本主义结构和社会关系。"(1982c,p.207)解释学现象学并不总与反对性别歧视和无家可归的斗争相联系。它最经常与什么范畴相联系呢?也许,教育或教学的观念是当代现象学中最著名的主题了。

五、教学:Aoki 和 van Manen

把对生活的馈赠及其可能性的感激融入生活中的那些人,能够运用会话去分享从孤独中获得的洞见,超越世俗和平庸,变得更富有爱心。

(Louise Berman, 1991, p.138)

教学从根本上说是一种存在方式。

(Tetsuo Aoki, 1986b, p.6)

现象学者坚持认为,教学是面向存在(being)的。从根本意义上说,这样的教学是一种"自我反思的参与"(engagement of self-reflection)。教师与他或她的学科内容之间的现象学关系不是与客观化的知识领域的关系,而是与学科

内容中固有的现象学认知之可能性的关系(Silvers, 1984)。教学作为"行动"(doing)和教学作为"存在"(being)之间的区别是分明可见的。对后者的关注准许教师去理解他或她是如何体验的,不仅包括学科内容,而且包括学生、同事,甚至他或她自己。在教学的体验过程中,学生与所有这些关系进行交流互动,并理解这些关系(Cunningham, 1979)。van Manen 坚持认为:"教育学既不是过程问题,也不是内容问题……(教育学)在二者之间持续有力地发挥作用"(van Manen, 1988, pp.444－446)。

有些教育者把"实践"的概念看做是"技术"的同义语,把"能力"(competence)与工具主义行为相联系,Aoki(1984a, 1984b, 1984c)对他们进行了批判。以效率为本位的课程世界中所丢失的就是教师和学生的生活世界。"课程即计划"(curriculum-as-plan)是教育管理者和课程设计者的世界。教师被看做行政官员。Aoki 坚持认为,这种观点忘记了"课堂的情境化世界中起作用的正是教师的'行动'如何从'他们是谁'中产生……教学从根本上说是一种存在方式"(1986b, p.8)。与"课程即计划"的观念相并列的是"课程即体验"(curriculum-as-lived-experience)的观念。Aoki 主张,对教师而言,处于这种状态之中就是处于"二者之间的领域"(1986b, p.9)。置身于课程即计划和课程即体验这两种视域之间,要求教师同时去聆听二者:"这是一种教师置身于其中的张力"(1986b, p.9)。Aoki 写道:

> 受过教育的人首先可以理解这一点:一个人的认知、思维和行为方式源于他是谁。这样的人知道一个真实的人不只是一个个体、他或她的独立存在,而是一个与其他人在一起的关系存在,他因而在本质上是一个伦理存在。(1988b, pp.8－9)

Aoki 继续道,受过教育的人"不仅警惕脱离实体的(disembodied)认知、思维和行为方式,这些方式把自我和他人还原为事物;而且努力寻求……使人类生活成为可能的具体化智慧(embodied thoughtfulness)"(1991a, p.114)。最后,受过教育的人进入一种教育学关系,他们谦逊地承认"这种风格:它允许教育者和受教育者共存于当前,既拥抱过去的经验,也接受未来的可能性"(1990a, p.114)。人必须"永远乐于接受真正成为人是什么样子的呼唤,并且留心这种呼唤,在生命之旅中与其他人同行"(1990a, p.114)。Aoki 对教学的感情深刻和富有洞见的唤醒使现象学学术思想达致顶峰。

成人和儿童的生活联系。另一位重要的现象学者,范梅南把研究的意义看做是使读者在教育学上面向儿童。荷兰的现象学者 Langeveld 把研究比做

是一个谜(puzzle),每一项研究报告都附带有插图说明:"你能发现儿童吗?"范梅南持赞成观点,但他又担忧许多研究切断了成人与儿童的"平常"联系。传统的研究倾向于把儿童客体化,把他们转化为范畴和术语。回归"平常的"(ordinary)或"生活的"(lived)联系是现象学研究的任务,范梅南说,这种联系可能包含"儿童经验的传记性视野(biographic seeing)"。例如,范梅南以这种方式描述了一个儿童的跳绳:

我看见一个儿童在街上跳绳,我停下来,微笑着。我看见了年轻生命的跳跃,领略了绳子的有规律的节奏——这也许是记忆。我欣赏这种韵律。时间没有发生改变。当孩子停下来的时候,我依然感到劈劈啪啪的声音在我的脚下流动。我心中充满了遗憾。我希望能够再次回到古老的学校操场。但是我苏醒过来了。我的儿童乐园遥不可及。我不可能像过去了解它时一样去再次看见它。我转身离开那个儿童,重新开始我前行的脚步。我看见了儿童、绳子和游戏。视觉与声音的混合使我感到绳子就在脚下。因而,我又感到了丝丝遗憾和缕缕乡愁。然后,我继续前行。(van Manen, 1986 in 1988, p.439)

范梅南的现象学描述。然而,传记性视野是不完全的,它忽略了儿童的经验。如何现象学地理解那种经验?现象学课程论者可能要描述:当他或她跳绳的时候,儿童的身体感觉如何,绳子的质地,对空气的感觉,跳跃歌曲的节奏,对地面的感觉,以及其他人跳绳和转动绳子的经验。教师将通过与他或她的教育学关系来看待学生。范梅南描述了一位教师的"眼睛",即一种现象学的教育学视野:

教师看见 Diane 在跳绳。他看到的不只是一个路人所看到的,因为他认识她不止一年了。她在远离其他儿童的地方跳绳,他疑惑 Diane 将采取什么样的行动加入他们当中。她是班级中学业成绩最好的学生,但是她的成绩不是无法抑制的原始智力的成果。Diane 用坚强的热情赢得了成绩,却使教师感到伤心。她有一个不同凡响的母亲,并确立了雄心勃勃的目标。Diane 的母亲想拥有一个才华横溢的女儿。Diane 遵从了母亲的意愿。她的老师认为,她以牺牲童年的幸福为代价赢得了她母亲的宠爱。当他看她跳绳的时候,与其他轻松愉悦地跳跃的孩子相比,他观察到了她的紧张。正是同样的紧张泄露了她对每一次作业、每一次考试的焦虑。Diane 在前进,而不是跳过绳子的环行部分。教师也注意到,Diane 的眼睛是如何转向那些正在一起合

跳一条大绳的六个女孩子的。其中的一个女孩子回应了她的目光，并招呼Diane过去。Diane立刻停下来。绳子绊到了她的脚，她转向了校门。教师看到了什么？一个孤独的女孩，只能通过不断以竞争的标准来衡量自己，才能够使自己与同学发生联系。要是她能够摆脱母亲的束缚，发展一些个人空间，为她自己培养和发展社会交往兴趣的空间那该多好啊。教师充满了希望，因为从Diane的目光中，他已经发现了渴望——一种被她的同学接纳的渴望。(van Manen, 1986 in 1988, p.440)

从特殊到一般、从一般到特殊。范梅南认为，沉浸于传统课程思想和研究中的研究生的研究，倾向于使敏感的教师远离上述考察中已经很明显的敏锐性和洞察力，远离具体认知，转向对"生活世界"的抽象和归类。范梅南质问道："(传统的对课程的研究中)与常常带有教育学兴趣的生活世界之连结点在哪儿?"(p.441)范梅南进而声称，实践的狂热(传统地理解为效率，而不是现象学者史密斯所描述的"实践")导致把可能的事物与渴望的事物相混淆。现象学的教育学理论从个别的案例开始，迁移到一般事物，然后再返回到特殊的案例。范梅南(1988)阐述了他所称做"教育学文本性"(pedagogical textuality)的四个必要条件，将要被描述为课程的事物对于那些试图去传授和学习它的人的生活世界来说是真实的。第一，文本(或课程)必须具有一定的取向。这是指，教育者必须自觉地考察他或她是如何"观察儿童、倾听儿童、与儿童相联系的"(p.449)。现象学教育者应该培养"反思性的"(reflexive)和"本体论的"(ontological)取向，这意味着理论研究与生活体验密不可分。van Manen强调，我们若是研究者，就必须是以一种教育学的方式面向课堂的研究者。第二，文本必须具有鲜明性(strong)。教育者把他的取向用做建构教育学理解的策略，他或她在教育和研究实践中强化这种策略。因此，教育者不把他的教学看做是许多方法中的一种。关于这一点，范梅南引用了尼采(Nietzsche)的观点："每一种鲜明的取向都是排它的"(引自 van Manen, 1988, p.450)。第三，文本必须具有丰富性。"以一种有力的方式面向真实儿童世界的教育者要培养对真实生活的迷恋"(p.450)。这种迷恋考虑和产生事件的丰富意义，并通过轶事、故事和现象学描述的其他形式，与儿童一起探究这些意义。第四，文本必须具有深刻性。范梅南引用梅洛-庞蒂的观点去阐明这一点："深刻性意味着事物必须保持独特状态，去保持事物本身，而不是我当前所看到的存在"(引自 van Manen, 1988, p.451)。丰富的描述揭露了"意义结构"(meaning structures)，这些结构超越了以感觉和直接方式所体验到的东西。

在最近的研究中，范梅南(1991)采用了“机智”(tact)的概念。在他的《教学机智：教育智慧的意蕴》(*The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*)一书中，范梅南(1991)列举了教育智慧的若干特征。例如，他告诉我们，现象学教育学对生活故事的情境很敏感。进而，它要求我们去反思儿童的生活。“机智”这一概念的含义是什么？他告诉我们，机智意味着指向他人的存在的实践；机智地存在就是去“接触”(touch)他人。他继续详细阐明道：机智维持儿童的空间，保护弱者，防止伤害，使破裂的事物走向完整，使好的更好，提高事物的独特性，促进个人的成长和学习。教育机智如何处理它所做的一切？他回答说，言语、沉默、目光、姿态、氛围和榜样等都可以生成机智。范梅南(1991)继续解释说，机智赋予出人意料的情境以新的和意外的形态，这样一来，便给儿童留下了深刻的印象。当他在早期的著作中没有发现这一点时，范梅南在最后一章增加了一节，即“教育学和政治的关系”，并写道：“因而，教育机智需要我们具有一定的世俗性，具有代表着我们所信仰的政治观的道德素质”。(p.213)(关于机智的讨论，参见 Rud,1993)

希望和稳定性。关于教学现象学研究的另一个主题就是希望(hope)和稳定性(Stability)。有一项研究告诉我们：

> 课程工作者需要理解教师生活世界的核心特征，即希望和稳定性之间的张力。它是理解教师能动作用(teacher agencg)如何完成课程创造的核心因素，这种创造在这一点上塑造了它们的潜能——课程创造(如计算机辅助教学)从抽象的外部世界引进到实践的内部社会特征。因此，希望和稳定性的观念是我们理解课程形态如何变革以及他们如何坚持的核心因素。(Parker, 1986a, p.30)

在另一项研究中，Margaret Olson(1989)讨论道：“使个体拥有课堂，即意味着寻求慰藉”(p.178)。现象学者不是寻求课堂资源的有效运用，而是探讨“教育学空间的本质”(p.178)。Olson(1989)解释道：

> 这是一个共享的空间。房间能够容纳所有居住其中的人的个体意义……教师和学生的存在弥漫于空间之中，他们不是作为孤立的个体，而是作为思想和行动的融合体，每个个体都依赖于他人而得到提高。(p.183)

生活意义。另一种现象学主题指向生活意义和植根于体验之中的教学。这意味着什么呢？Mikio Fujita(1987)回答说：

第一,体验具有即时性、生动性或现时性的特征,其中没有主体和客体之间的分离。第二,体验是一个整体的单位,它已经具有清晰的结构。第三,体验永远具有持久的重要性和意义。生活意义是其影响和重要性甚至在将来仍能够被生动记忆的东西,即使对原初经验的精确解释也许会随着时间而改变。(pp.4-5)

Fujita(1987)解释道:"生活意义是无声的声音,不能听见的呼喊,无法用言语表达的话语,没有形状的表现,它在个人的经验之中成长……对话是生活意义的土壤。"(p.15)这样看来,童年是什么?

童年不是发育不全的成人期,也许就像夏天不是未成熟的秋天……即使是在似乎"原始的"阶段培育我们自己和他人的生活意义,也远远比试图去追赶发展阶段的步伐来得重要。我希望把生活意义的这种研究称做是"半遗传学"(semiogenetics)。(Fujita,1987,p.18)

在他的教学研究中,David Jardine(1988c)指出了"等待、聆听和参与"的重要性(p.298)。这种教学观受到了海德格尔的影响(参见 Gotz,1983),Jardine(1988a)写道:

因此,我们身边的儿童,不是带有一定特征的既定客体,而是关于他们、与他们一起我们必须决定如何体验生活……这是实践理解(practical understanding)的领域,是我们与儿童一起体验生活的领域,是富有智慧地探问什么东西对于他们和我们都是最好的领域,是决定……我们应该做些什么呢?(p.185)

依据这种观点,如何看待主流教师教育?史密斯(1986b)评论说:

在关心儿童的名义下,当代北美教师教育最显著的事情也许就是……处于认知、发展和成就等理性主义的、抽象的话语覆盖之下,我们已经忘记了儿童。(p.175)

Basil Favaro 受到现象学的激发而去重新思考教师教育,他(1981)建议《从批判的观点重铸教师教育计划》(*Recasting a Program in Teacher Education*

from a Critical Perspective)。然而,Favaro 运用批判的概念并不是指马克思主义:"'批判'意味着从内隐的隐藏中回归,揭示通常被想当然看待的事物,使隐藏的事物显现重要意义。" Favaro(1981)运用了哈贝马斯(Habermas)的观点,但是他的建议"并不意味着摈弃客观主义的和解释学的标准"(p.1)。实际上,对于 Favaro 来说,批判就是现象学。

仪式、庆祝和氛围。我们已经提到,现象学者经常不关心想当然的科层化问题。事实上,有时现象学的主题似乎相当远离那些在传统上与学校相联系的事物。Otto Bollnow 的学术思想是一个例证。

在反思学校的仪式和庆典时,Otto Bollnow(1989d)认为:"仪式和庆典都不只是小事情;相反,他们证明了海德格尔的观点,即只有通过'纯粹的'(pure)心情才能从根本上发现世界的原始释放状态"(p.64)。(关于学校仪式的不同观点,参见 Lesko,1988a)什么样的仪式和庆典可能会给予纯粹的心情体验?Bollnow(1989d)解释道:"节日庆祝的典型特征就是奢侈和喧闹。人们感到他们摆脱了日常生活的限制性结构,并居于这一结构之上"。(p.72)一旦摆脱日常生活的想当然的限制,人们就可以自由地去探究:

> 假如漫游(wandering)能够拥有巨大的……教育学意义,那么,通过深刻的、长远的意识改变和更新,它被赋予这种意义,这种改变和更新是人们在漫游中体验到的,并且在一定程度上类似于节日庆祝的经验。(p.74)

Bollnow(1989a)已经描述了"教育学氛围"(pedagogical atmosphere)的概念,他是指"所有那些基本的情感状态和感觉敏锐的人类特性都存在于教育者和儿童之间,并形成了每一种教育学关系的基础"(p.5)。从教育者的观点来探讨教育学氛围,Bollnow(1989c)指出,他所谓的教育爱(educational love)(它既不是爱神,也不是慈善)这一概念融合了忍耐、希望、宁静、幽默,最后是善良:"善良不是通过降低要求来缓和情境;相反,它是通过严格的要求和敏锐的观察来陪伴他人,尤其是幼者和弱者"(p.62)。从儿童的观点来描述教育学氛围,Bollnow(1989b)指出,"儿童信任的冲动需要特殊和谨慎的关注,甚至当成人看来这些冲动是过度的时候,因为如果儿童要得到适当地发展,作为真正基础的这种信任就必须要存在"(p.15)。信任是教育过程的基本品质,"因为安全和欢乐的氛围具有持久的意义"(p.16)。Bollnow(1989b)告诉我们,在信任的教育学关系中,具有"清新"(morningness)的感觉(p.22)。他总结道:"正如歌德敏锐地看到,人的敬畏和尊重不是来自于内部,而是通过漫长的教育和社会化过程来谨慎地培育"(pp.34 – 35)。

教学的现象学学术之另一个有趣的事例是五个教育者之间关于《存在教育》(*Education for Being*)一书的谈话。Ted Aoki 在他所写的序言中(Berman et al.,1991),论述道,题目——"教育即存在"——已被载入德国海德伯格大学教育研究所的光辉史册。Aoki 写道:

> 对于我自己来说,这些意见不是混合于结论中;相反,他们具有开阔性,他们明显地抵制把其带到结论之中。我把这五种意见不是比做统一协调的交响乐,而是就像巴赫的某些赋格曲那样,把它比做处于对位法的交互影响和差异的张力之中的五线谱的复调音乐。(Aoki,引自 Berman et al.,1991,p.13)

其中,这本书的主题是:走向为了存在的课程;富有意义的个体;教育即旅程;语言即意义;个人建构的知识和教师即朝圣者。在参与者的对话中,解释的过程是显而易见的。Francine 告诉她的听众:"我存在的力量已经揭示了我的认知。"(p.16)Mary:"我不能彻底理解我所教的文本,但是似乎有一些不能被还原的东西:对自由的基本信仰,对优雅的渴望和对共同体的向往。"(p.67)Jessie:"我采用的下一步策略或我在其中发现的另一幅图画,无论具有什么样的特征,我肯定会感到音乐依然是一个伴侣,有助于把我生活的内在的(自我)和外在的(他人)方面融合为一体。"(p.91)Diane:"回顾我的经历,我总是在与其他人的联系之中发生转变……我是一个被限定在关系中的妇女;我注重关系,因而,关系组成了我。"(p.115)Louise:"把对生活的馈赠及其可能性的感激融入生活中的那些人,能够运用会话去分享从孤独中获得的洞见,超越世俗和平庸,变得更富有爱心。"(p.138)日益增加的现象学的政治敏感性在附言中是显而易见的:

> 我们拥有与海德格尔相关的伦理关注(本书经常引用)。在我们的探究过程中,我们注意到他的政治附属性和政治活动与他对存在的关注是互相矛盾的。我们憎恶他的政治。我们分享他所表达出的对存在的关注。这一问题证实了诸如我们这样的群体的价值,为我们思考人们生活中的张力创造了广阔空间。(p.190)

教学现象学的学术思想引邀你把教学作为与你自己、其他人和学科内容相联系的一种模式。默默的自我反思是需要的,正如上面引用段落所暗示的一样。在现象学世界中,理解课程与教学之努力的特征是存在的形式,而不

是系列行为技能，它具有致力于理解课程和教学的特征。不足为奇的是，现象学者已经探究了阅读和写作，把其作为世界中富有意义的存在形式，而不是一系列行为技能。我们接下来将探讨阅读和写作。

六、阅读和写作：Grumet，Hunsberger，van Manen

文本用展示我们如何存在于世界中的方式回我们说话。

（Max van Manen，1985，p.22）

在现象学中，所关心的是去理解……阅读（reading）在我们的生活中所产生的差异。

（Margaret Hunsberger，1988，p.211）

写作（writing）是教育的实质。

（Alan A. Block，1988，p.47）

阅读现象学需要把阅读活动回归到体现主体性的人身上（Greene，1974，1975b；Grumet，1988a）。Grumet 探究了梅洛-庞蒂的“身体主体”（body subject）的概念，把阅读从二元论和观念论的认识论中解救出来。“身体阅读”（bodyreading）是 Grumet 的体现阅读（embodied reading）的概念。这是一种需要利科所称做的“意义”（sense）和“参考”（reference）的行动，即人知道什么和人如何生活。“意义”是指文本的“什么”。“参考”是指“文本关于什么”。利科运用这些范畴去驳斥观念论，这是萨特（Sartre）用来描述世界的话语。我们处于“世界中”，受到情境的影响，反过来也影响情境。Grumet（1988a）解释道：“身体阅读把我们的真实情境与文本所指向的可能性这两个极端贯穿起来，而情境与我们的意向、假设和立场紧密相连。”（p.455）

主流阅读研究和教学是“偏离中心的”，犯有观念论的过失，沉迷于程序和规则，似乎没有认识到所有的符号系统，包括语言，都是生活世界的组成部分（参见 Heap，1980）。梅洛-庞蒂坚持认为：

词、元音和音素都是“歌唱”世界的丰富方式，它们的作用是去表征事物，不像幼稚的拟声理论那样是因为客观的相似性，而是因为它们努力地析取和实在地表达其情感精髓。（引自 Grumet，1988a，p.455）

和语言一样，课程是一种“不断变化的形式”，依据 Grumet(1988a)的看法，“课程被看做渴望、我们意向的对象和希望，在它的现实化时刻，它开始形成，并走向我们行动的基础”(p.455)。正是这种运动使梅洛-庞蒂和利科回归语言和阅读。

身体阅读：缺失的回归？ Grumet(1988a)认为，身体阅读带有一定的伤感。这一观念意味着失去的整合和具体化，这与海德格尔的现象学相一致。语言心理分析理论也认为，当他们描述理想时，这种观念是符号形成的先决条件。因而，从心理分析的角度来看，阅读、写作，甚至是表达和思考，都要承认缺失的存在。身体阅读也许是这样的概念：旨在重新发现缺失的事物；从现象学上理解，这也许就是阅读的使命。正如拉康(Jacques Lacan)认为，语言是疏远的信号，是理想的表达，而且都基于失去的东西。

Grumet 运用心理分析理论和女性主义理论，把对阅读的探讨置于语音学(phonics)和视觉语言(sight mords)之间。Grumet 认为，尽管语音学教学具有高度的组织结构性(反复操练的顺序)，它所需要的声音的诵读使人想起幼儿学语，即婴儿的模糊不清的言语。高度变调的、即时回应的前恋母情结的母子言语是“母语”，听起来像是在表达一种不带有指示意义的亲密感。Grumet (1988a)描述了男孩和女孩言语发展的不同阶段：

> 女孩被允许继续保持最初对母亲的认同，她们不需要抑制听觉和触觉，那是与世界联系的重要方式……实际上，成为男性就等于没有母亲，处于支配地位的早期认同感和感官形态都被压抑，以便能够获得对父亲的认司，与听觉和触觉相比，父亲的存在和关系更多依赖于视觉。放弃细枝末节部分，即触觉和听觉所提供的亲密感和特性，视觉为我们提供了一种视野，使抽象思维和理性思维的结构关系始终伴随着读写能力。(p.463)

世界即对身体问题的回答。 Grumet 赞成梅洛-庞蒂的观点，即世界是身体问题的答案：“一个人自己的身体是一种术语，总是在轮廓背景结构中被触觉地理解，每一种轮廓在外在和身体空间的双重视域中突出显现”(引自 Grumet, 1988a, p.465)。在这种现象学意义上，世界围绕我们真实和想像的希望、需要和可能性对自身进行安排。文本的意义是思维和行动之可能的现实基础；它是当读者阅读时对所发现的东西的解释。这种层次上的意义不在文本之中。

Grumet 引用了几个针对阅读经验的项目。“海湾区域写作项目”(The Bay Area Writing Project)及其相关项目似乎使教师参与到对写作经验的关注中。

写作能够使读者去挖掘隐藏或部分隐藏在文本中的疏漏、矛盾和偶然性。David Bleich(1978)的"读者反应"研究(reader-response research)阐述了学生如何从他们自己的联想贮存中获得资料,去建设性地阅读文本。在文学理论中,Terry Eagleton(1983)描述了"可写作的"(writable)文本,它以巴尔特(Barthes)的"双重符号"(double signs)为特征,揭示了它们的暂时性、物质性和历史性。Eagleton 解释道:

"可写作的文本"通常是现代主义的范畴,它没有确定的含义,没有固定的表达者(signifiers),而是多元的和分散的,是无穷无尽的表达者系列,是信号的完整编织或信号的片段,通过它,评论家也许会中断他错误的轨道。这里没有开始也没有结束,没有不可以颠倒的顺序,没有文本的"标准"的层次去告诉你什么更重要或什么不太重要。所有的文学文本都和其他的文本相交互,它们不是在传统的意义上去追溯"影响"的足迹,而是在更激进的方式上,每一个词、短语或片段都是其他写作的改造、它超过或围绕个体的工作。这里没有像文学"原创性"(originality)一样的事物,没有像"第一本"文学著作一样的事物:所有的文学作品都是交互文本。因此,具体的著作没有清楚地界定范围:它经常活跃于其周围的著作,产生多种多样的观点,然后缩减至一个"消失点"。著作不能通过诉诸作者而被中断、被决定性地描述,因为现代批判理论正在满怀信心地公开表明"作者的死亡"(death of the author)这个口号。(Eagleton,引自 Grumet,1988a,pp.467 – 468)

交互文本性。尽管考虑到主流英语教师的许多假设,这种观点似乎有点极端,但它在理论上确实促使文本返回到教师和学生。交互文本性(intertexuality)是探究多元文本的诱因,与评论和问题相互连接、相互交织,所有这些都构成了课程。交互文本性与文字加工者保持一致,不是"与本章末某些问题的图像版本相一致,而是一按删除按钮就能够立即消失的文本的表征"(Grumet,1988a,p.468)。在 Grumet 看来,德里达的研究也涉及到了阅读经验。解构主义(deconstructionism)(参见第 9 章)认为意义是一种"化名"(alias),是一种错误构建,旨在掩饰意义的多重性,这种多重性也是文本。对德里达来说,意义具有暂时性、生动性和变动性。就巴尔特(Roland Barthes)(1975)来说,意义是感觉的。文本是快乐的诱因,阅读是意向性的多元表现。

与我热爱的事物待在一起,并去思考其他一些事情:这就是我为什么具有最好的思想,我为什么能够创造工作中必须的东西。同样,对于文本而言,

假如它能够设法间接让人听到它的声音，它就能给我带来最大的快乐；假如阅读它，我就被引导着去经常倾听别的事物。我未必被快乐的文本所迷惑；它能够成为一种行动：这种行动是微小的、复杂的、精细的、几乎是思想不集中的：大脑的突然运动就像一只小鸟，它不能理解我们所听到的，我们也不能理解它所听到的。(Barthes，引自 Grumet 1988a，pp.468－469)

Margaret Hunsberger(1985a，1985b，1988，1989，1992)也许是最著名的阅读现象学者。在她的《文本的时间》(The Time of Texts)一文中，Hunsberger(1992)批判把时间看做是"片段化的、恒常的和线性的"主流概念(p.64)，指出，学校教育的时间未必与我们体验到的时间相一致。Hunsberger 同读者交谈时说，要在阅读的时候描述对时间的体验。通过这种交谈，她描述为"进入文本世界"。Hunsberger 总结道："阅读给我们提供了这样一种机会：以多样化的方式体验时间，去开始艰难的却又富有意义的思考，去浏览非时间的东西，去超越想像的局限性。"(p.91)在早期的研究中描述了重新阅读的经验，Hunsberger 告诉我们："重新阅读是促进我们前进、深化理解的一种方式"。(p.161)她认为，对阅读的反思及重新阅读的关键在于读者的互动和分享中，Grumet 和派纳也阐述了这种观点(1992)。在她的"学生和教科书"的研究中，Hunsberger 指出："文本的解释……从根本上关注读者与文本的关系"。(p.115)然而，阅读是一种基本的社会交往过程，并且"在解释的共同体中，教师被免除了永远正确这一负担"(p.125)；学生变得更加主动和投入。Robert K. Brown(1991)也研究了阅读，在 Aoki 和范梅南的一个主要研究背景中，他现象学地描绘了一个辅导阅读的计划。把英语教学作为第二语言，Angeline Martel(没注明出版日期)写道："也许英语作为第二语言(E.S.L.)不应该基于对公平的希望上，而应该建立在差异的基础上，努力地体现个体的独特性，同时也给予他或她生活于较大的共同体中的技能"。(p.10)(关于 E.S.L.的另一项重要研究，参见 Sauve，1991)从现象学上理解，阅读是一个与他人共处的、具体的"在世存在"(being-in-the-world)。

Dennis Sumara(1992a，1992b，1993，1994a，1994b，付印中)通过研究文学文本的分享阅读，为课程理论化开拓了新的领域。植根于解释学的现象学传统中，他的著作为学校环境中的阅读经验提供了解释。Sumara 希望能够显性地解释人类的/文本的/情境关系的主要隐性结构，这些关系来自于写作文本的存在所关注的领域。他的著作有助于反驳作为交互作用的(transaction)阅读观念，其中文学意义被概念化为存在于读者和文本之间的"第三种事情"(third thing)；相反，阅读被理解为"体现行动"(embodied action)的形式，由此课

程的所有组成部分，包括文学文本，通过它们与另一个文本的联系而“共同呈现”。Sumara 把这些具体化的课程关系描述为“我们与非我们”(us/not-us)之间持续发展的相互作用。

当阅读被这样理解时，就变得十分清晰，即文学文本不仅仅与已经存在的关系互换位置。相反，当文学文本被包容进课堂的“非我们”的世界时(其中学生和教师必须相互作用)，它就影响和改变所有的现存课程关系。此外，他认为，这些共享的文学关系的作用是作为文学人类学的一种类型，在那儿关于文学文本读者所要说的比文学文本所告诉读者的东西之味得多。因而，对于 Sumara 而言，与他人的阅读体验相联系的自我解释的解释学传统，成为理解不断发展的课程关系之复杂性的一种方式。

写作。写作同样在独特的现象学范围内被体验。范梅南(1989)在《轶事的观点》(By the Light of Anecdote)一文中，为轶事的现象学传统进行辩护，并把他的工作置于其中：“对有些人来说，例如 Strasser(1969)，乌特勒支学校(Utrecht School)的学生由于缺乏哲学的严密或复杂而遭受痛苦，因而产生现象学的柔弱的轶事形式”(p.233)。范梅南认为，轶事的力量涉及到它扩展人文科学文本的现象学和解释学性质的能力。他的核心兴趣是一种方法论观点，即把人文科学研究的过程看做是内在文本或写作活动(van Manen，1984a，1984b，1986，1989)。事实上，范梅南(1989)把“研究活动看做是一种写作形式”(p.237)。他回想起萨特，他所认为的一个现象学者，“他在社会和政治生活的喧嚣忙碌中存在和行动”。对范梅南而言，“写作[就是]思考……写作是自我生成的一种形式。写作就是去测量事物的深度，同样也意识到自我的深度”(p.238)。援引了这个例子，范梅南列举了写作的五个方面。第一，“写作把我们与我们所了解的事情相分离，然而它又使我们更加紧密地与我们所了解的事情相联系”(p.238)。第二，范梅南指出，现象学的写作“使我们远离生活世界，但它又使我们更加贴近生活世界”(p.239)。第三，范梅南认为，“写作使我们的思想脱离实践，但它又使我们的思想回归到反思性实践”(p.239)。第四，“写作使我们对世界的经验抽象化，但它又使我们对世界的理解具体化”(p.240)。最后，范梅南指出：

> 写作使我们的思想客观化地变成印刷品，然而它又使我们对那些真正吸引我们的事物的理解变得主观化……文本的写作是研究。写作锻炼观察能力……与技术相比，解释学现象学的方法论更多地是一种仔细培养的智慧。(pp.240－241)

为了进一步发展写作现象学智慧的观念，范梅南为轶事辩护道：

> 轶事可以被理解为人文科学中的一种方法论策略，以更去全面理解那些容易困惑我们的概念……它类似于运用隐喻。轶事是故事的一种特殊形式；它们像那些带有修辞性的小故事，它们一方面变得更加接近于格言和谚语，另一方面更加类似于诗意的片段。(p.243)

"滴雨蕴汪洋"(In the raindrop is the ocean)，这是一句古老的谚语，范梅南似乎从其智慧中分享到："轶事描述中悖论性的事情是指，当它真正所指的是普遍性的时候，讲述的却是特殊的事情"。(p.247)

现象学写作不能沉迷于纯粹的假设问题；它总是来源于世界，并回归到世界：

> 此外，由于研究对象的性质——教育学情境——现象学教育学研究不能沉迷于那些仅仅源于纯学术或纯理智好奇心的问题。教育学不只是想知道事情怎么样；教育学研究总是具有一种内在的实践意向，因为这种知识迟早都要去描述如何才能使人必须行动起来。(p.250)

最后，轶事的力量在于他们能够抵制逃离生活世界而进入抽象状态："同教育学情境一样，轶事总是具体和独特的"(van Manen, 1989, p.251)。

另一个把写作理解为非文字或非技术的现象学学术的例子是 Minerva Lopez-Caples(1989)，他认为"儿童首先是在游戏中虚构他们自己，其次是在口头的讲故事中，然后是在能够读写的团体中，最后是通过创造性的写作"。(p.101) Lopez-Caples(1989)相信，通过游戏、讲故事和写作，儿童能够整体性地重新体验他或她自己：

> 我相信，我们最初的儿童自我(childself)……是快乐的无意识的个体，被爱和被接受，被抚养，一贯地、可预见地、永远被看做中心和悉心照顾。当我们开始发现内在包含的实在与自我在世界中真正际遇的事情之间的矛盾时，忧虑和不确定性逐渐滋长……通过探求获得自我知识(self-knowledge)，我们发现可以解决[这种张力]……(p.103)

正是通过回归到原初状态，儿童才能够恢复自我："在自我虚构的想像活动中，儿童探究一种真理……最终，他或她可能发现……部分历史的个人记

忆。因而,将会出现这样的情况,即他或她将会仰望天空,观看太阳,再也不会如此害怕"。(p.104)因此,阅读和写作是交互主体性的、有层次的、文本化世界中自我创造、自我理解和自我表现的样式。这是一个世界,有时人们可以从中退却,去发现秘密的场所,在这个场所中,事物的范围与个体的私人世界更加一致。我们将会看到,秘密的场所不只是文字上的。一个人可以在群体和活动中间,同时仍然安全地隐藏在个人的秘密场所。

七、秘密的场所:Langeveld 和 Smith

操场也是一个理解儿童所发生的事情的场所。这是一个属于儿童的场所,一个能够像儿童一样表现的场所,能看到什么对儿童来说比较重要的场所。

(Stephen J. Smith, 1988, p.2)

在这一节,我们不仅要汇报 Langeveld 对于"秘密的场所"(secret place)的精彩说明,还要汇报其他现象学研究,它们试图去描述那些体验的秘密边缘,即通常无法进入的日常制度生活的技术世界。(关于这位有影响的荷兰教育理论家的其他信息,参见 van Manen,1980) Langeveld 注意到,儿童不是仅仅通过公共世界得以成长的,包括学校。他写道,他们在自己的世界中不断前进。要想创造这些世界,仅有正规课程是不够的:"他们还需要自由和开放,去召唤那些仍然不确定的事情。"那些暗中起作用的、不确定的和神秘的事物构成了"秘密的场所"。秘密的场所是一个物理空间,但是它的重要性在于它对于儿童的作用。这里,儿童能够摆脱他或她还不能理解的公众世界。这里,他或她能够思考世界,或是观察世界。

孤独和安全。秘密的场所以模糊的边界为特征。实际上,儿童也许会让他或她自己沉浸于对秘密场所的体验。Langeveld 赞成这种可能性,把它看做是具有系统化、明确性和秩序特征的公共世界的补充,尤其是学校。相比之下,秘密的场所由幻想和创造性的想像组成。它交织着被反复唤起的醒梦(waking dream)、心情和感觉这些特征,借以安慰这个秘密的场所的参观者和拥有者。语言通常是不必要的。在对自我和空间的前理解的深深沉默之中,出现了言语。声音的音调可以变得具有亲密感。在秘密的场所中,儿童发现孤独和安全。外部世界和内部世界之间的差异可以融合成儿童的单一独特的秘密世界。空间、空虚和黑暗存在于同一个领域;时间似乎保持静止,否则它就会消失:二者感觉都一样(Langeveld,1983a,1983b)。

Langeveld 坚持认为，我们孤独地存在于世界中。在世界的现实中，我们基本上创造了一种在家的感觉。在秘密的场所中，我们感到没有忧虑；所有一切都会受到保护。它代表着无知的状态，并与学校课堂里的严格性和客观性形成鲜明对比。在秘密的场所中，在生活的空间中，现象即时地呈现在儿童面前。这里，本质形象（eidetic image）、感觉的幻想和梦境中的图像与物质特征如"阁楼"（attic）混合在一起。身体感觉就像在家里，与成人的身体相比，不是太小；与成人的步伐和节奏相比，也不是太慢。空间是合适的范围，因为它是由秘密场所的拥有者创造的。Langeveld 认为，完整的成人维持着"秘密的场所"的感觉，因为这种感觉传达了人类在本质上是什么。然而，作为成人，秘密的场所不再如此秘密；通常情况下，它与被爱的事物共享：家庭、画室、工作室和附近的酒吧。教育者也必须分享对不确定场所的基本理解，也必须不能错误地把整个世界都看做学校制度。在"学校世界"（school - world）之外，人们还有许多要学习的东西（Langeveld，1983b）。

正如我们所显示的那样，"秘密的场所"既是一个比喻性的概念，又是一个文字上的概念。象征性地讲，另一个秘密的场所可能就是操场，处于通常的制度化课程、课堂中心之外。正如 Jardine（1988b）指出："游戏可以被理解为……对可能的意义世界的探究"（p.34）。可能的世界也许包含着伴随游戏而产生的潜在的危险和伤害。另一位现象学者（Fischer，1989）认为，伤害本身是一个研究的范畴。其他的人关注危险，而不是伤害。Stephen J. Smith（1988）探讨了操场上的危险性：

> 有些人认为儿童无足轻重，有些人过度关注成人问题、以至于对儿童很重要的事情对他们来说就是烦扰，有些人理所当然地看待儿童，并喜欢看到他们有效地撤离成人世界，他们都理所当然地忽视了这样一个事实：操场也是一个理解儿童所发生的事情的场所。这是一个属于儿童的场所，一个能够像儿童一样表现的场所，能看到什么对儿童来说比较重要的场所。（p.2）

Smith 回忆起邻居一个儿童敲他的门的事情，其敲门是为了寻找游戏伙伴，这促使他留心注意这个儿童。邻居的小男孩 Stephen 其实是在寻求：

> 一种回应——即不仅留心他面临的危险，而且也不忘记他是一个儿童、以及他是儿童这一事实所落在我这个成人身上的义务。我应该如何回答？无论我做些什么，我已经对他的生活中的危险特质负起责任。（p.5）

Smith如何定位他的责任？“我通过与他或她在一起这种方式来帮助儿童，使他能够看到危险；没有我的帮助，危险也许会潜伏着”。(p.9)从这种对儿童负责任的深深感触中，Smith迁移到操场的“秘密场所”：“我也许可以建议，教育的存在必须通过留心儿童是如何际遇世界的，来鼓励儿童。它必须以儿童看待危险的可能方式来看待危险”。(p.11)针对其他的教师，Smith(1988)说：

> 我们[必须]通过再次唤醒儿童看到的世界，来关注他们的活动的危险性质，尤其是他们的操场活动。帮助和鼓舞儿童的努力，注意操场活动是如何发生的，试图使这种活动成为共同的际遇(a common encounter)，这些都是教育学氛围的决定性因素。这些是我们对操场上儿童负责的有氛围的条件，是我们思考儿童如何才能学会对他们自己日常生活的危险性负责的一个维度。(pp.13－14)

在类似的研究中，Smith(1989)描述了危险，不是把它作为儿童操场活动的消极特征，而是更加积极地把它作为儿童能够主动作出反应的挑战和冒险：

> 危险是指儿童正在完成的某些事情，某一扩展他们的世界意识的预期活动……我们如何能够把潜在的安全感带给儿童对操场、对操场上可能考虑到的危险的感觉，对此我做出了一种理解。(Smith,1990,p.71)

在另一项研究中，Smith(1989)反思了他的正在接受心脏手术的孩子：“重要的事情在于我们注意到孩子的经验，并且，我们在反思性地参与到他的日常生活中学会了如何支持正在住院治疗的孩子”。(p.162)这种叙述以及Stephen Smith的广泛研究，使人回想起20世纪20年代儿童中心的进步主义。然而，它在语言的表述中传达了一种截然不同的世界观。Smith对于儿童的关注不是基于心理分析理论或发展心理学，而是植根于对亲子关系的力量的现象学认识，这种关系似乎既具有神秘的内容，又具有现象学的内容。

“秘密的场所”的概念不仅是指日常活动的忙乱中被忽视的事情，或儿童所去的实际场所，而且它能够成为创造隐性空间、创造秘密场所的创造性活动。反思儿童和青少年的“创造性的隐藏”(creative concealment)，Kenneth Stoddart(1989)宣称：“实际上，在自我的表现和隐藏中，所隐藏的事物同所揭示的事物一样重要。”(p.163)他继续说：“事实上，通过悬置他们对于隐藏的

事物的兴趣，通过表达他们选择的场所，它能够产生儿童进步成长为合格成人的乐观主义态度。"(p.168)有时，策略的运用创造出生成秘密场所的与世隔绝性。研究了"随身听与意义的原初世界"，Rainer Schonhammer(1989)建议：

在随身听使用者的"主体—世界—关系"中，变化的一个重要方面就是：生活空间失去了熟悉性，它不知何故地被分裂成两半。当听觉部分脱离于个体时，个体生活和居住的熟悉环境便呈现出一种陌生的特征……随身听的使用者同时既在场又不在场。(pp.133－134)

无论是秘密的场所，还是公共的空间，现象学研究者都能够敏锐地意识到时间。然而，时间不是被记载到钟表和手表上的事物。相反，与时间保持一致就是存在于个体的生活时间和生活空间之中，这是一种具体化的暂存性。

八、暂存性：Huebner 和 Lippitz

人类生活从来不是固定不变的，但是当过去和未来变成现在的视域时，它总是突然出现。

(Dwayne E. Huebner, 1975c, p.244)

暂存性(temporality)是一个基本的现象学概念，也被作为课程概念而得到详细阐述。1967 年，Dwayne Huebner 第一次确立并阐述了这一概念对于理解课程的意义。Huebner 依赖于海德格尔对这个概念的阐述。在驳斥了把"学习"作为重要的课程概念之后，Huebner 重新思考了课程领域对"教育目的"(purposes)、"教育目标"(goals)和"课程与教学目标"(objectives)方面的兴趣，并把它作为对暂存性的关注(Huebner, 1975c)。在阐明暂存性时，Huebner 提到了海德格尔的《存在与时间》(*Being and Time*)。就海德格尔而论，时间是此在(Dasein)的基本方面："此在作为关爱而存在的完整性意味着：作为实体在世界中际遇的共同存在，超越了自身已经在世界中的存在……'超越自身'(ahead-of-itself)是植根于未来。在'已经存在'(Being-already-in)中……'一直存在'(having-been)的特征众所周知。'同时存在'(Being-alongside)在生成当前中成为可能"(Heidegger，引自 Huebner, 1975c, p.243)。Huebner(1975c)解释道：

人不只是等待未来和回忆过去。真正的时间概念源于人的存在，它是一个即时的概念。未来是指人在于发自我存在潜能的期望中面对他自己。过去是指人发现他自己已经融入世界。正是“一直存在”(having – been)使他潜能的发挥成为可能。现在是视觉的瞬间，当此在发现他自己融入过去的情境时，他就能够发挥自我的存在潜能。人类生活是……由转化为当前的过去和未来组成的。人类生活从来不是固定不变的，但是当过去和未来转化为现在的视域时，它总是突然出现。教育承认并承担它对人类暂存性意识之影响的责任，并把这种影响最大化。(p.244)

就 Huebner 而言，这种责任或关注必须转化为课程形式，“当学生或那些对其负责的人使他发挥当前的存在潜能，因而试图使未来和过去转化为现在时，课程形式就使得视域的这些时刻成为可能”(Huebner, 1975c, p.246)。

派纳(1992b)在他的关于死亡和临终(death and dying)的现象学沉思中，运用了 Huebner 对暂存性的关注。他希望去“描写死亡，我们的死亡。死亡看起来如此遥远，但是它就近在眼前。实际上，死亡就在此时此地，就在希望和生活中间”(p.92)。接受了几个月前他父亲去世这样一个事实，派纳(1992b)回想起了那些过去曾参与到课程领域的人：

思维、领域和关系从来都不是仅仅属于我们；它同时是他们的。(拉格就在这里，在想像中。)“让我存在”(let me be)意味着允许拥有分离、独立和自由的空间，但是他们将不让我们完整地存在。我们不能、也不应该希望摆脱他们，因为他们是我们的祖先，他们的肉体就是我们的肉体；真正地摆脱他们，就是失去他们，同时也失去我们自己。让我存在，神圣的灵魂，但是不要离开我。(p.93)

派纳继续讲述了一个故事，这是 Ingmar Berman1972 年的电影，名字叫《哭喊和耳语》(Cries and Whispers)，其中一个面临死亡的妇女，主角名字叫 Agnes，在她死亡之后的夜里又复活了。派纳写道：

一个死亡的妇女重新点燃了我们的希望。经历了苦难、死亡和见证，Agnes……重新表达了希望和生活。这里有死亡，这里也有复活。生活中有无数的死亡和复活，具体的智者寻求对过去的超越，并投入到未来之中。我们能够从 Agnes 的描述死亡生活的故事中获得勇气和安慰。(p.98)

派纳(1992b)总结道：

正如那些死于我们之前的人在耳语和哭喊一样，我们在谈论我们的时间、空间和我们自己。那些还没有出现的和正在出现的——我们的儿童——在用我们的声音进行表达。我们的孩子挑起了我们对他们的养育之心，允许我们去重新体验我们的童年……儿童的事实证明了我们的死亡和他们的新生，并且为我们和他们之间的教育学联系提供紧迫性和即时性……

活着的死者的哭喊和耳语；死亡了又复活的人的哭喊和耳语，他的死证明了生。死亡的现象学也许……使我们能够矢志维护那些已经先于我们而去的人，像我们一样的那些面临死亡的人，以及那些把生命带给我们死亡的已经出生和没有出生的儿童，我们所有人，过去的、现在的和未来的，都由于生和死而变得圣洁。(p.100)

皮亚杰和 Langeveld 的时间观。关于暂存性的另一现象学研究中，德国的现象学者 Wilfried Lippitz(1983)把皮亚杰(Jean Piaget)的时间观与荷兰现象学者 Langeveld 对我们前面提到的“秘密的场所”概念的反思做了比较。Lippitz 发现，对于皮亚杰而言，儿童时间概念的发展是智力正常发展的一个特殊阶段。实际上，皮亚杰认为，对儿童而言，除了在动作中被体验之外，一直到运算智能阶段，才可以说时间概念存在。Lippitz 坚信，皮亚杰意识到了儿童对于时间的“前反思的”(prereflective)经验，但是没有把这种前反思的维度看做是世界中所有经验模式的基础。对于皮亚杰而言，只有当它期望得到理智的、认知的发展时，前反思的经验才是值得注意的。儿童的时间意识不属于他独特的表征活动领域。时间是一种智力结构，它无论何时、无论何处都是有效的，这种结构需要有测量工具的速度恒定的概念。然而，对于皮亚杰而言，时间就是“钟表”时间(Lippitz, 1983)。(我们在本章开始时总结了 Jardine 对皮亚杰的自我理解概念的分析。皮亚杰的学术水平和影响以及他的科学态度，使他吸引了现象学者的特别关注。)

对 Langeveld 而言，时间在本质上不是一个认知的结构。相反，时间是生活世界的基本结构。Langeveld 认为，在原初的现象学方式中，儿童的时间概念包括儿童使他或她自己去适应成人所建立的现时图式(temporal schema)的努力：时间最初的类似物是一种体验到的对未来发生事情的指向。这种时间经验与钟表几乎没有任何关系。在教育过程中，成人逐渐地而又无情地把时间的“卷尺”(measuring tape)强加给儿童的现象学经验。在成人的持续帮助下，幼小儿童的生活必须改变他或她自己以适应成人机械的现时图式。在早

期阶段，儿童体验成人被时间束缚的存在情境。因而，Langeveld 坚持认为，儿童用多种多样的方式深刻地体验时间。他确认了未来的经验、现在的经验和过去的经验。因此，从根本上讲，这里存在着持续的经验。生活时间的体验不能被缩减为钟表时间(Lippitz，1983)。

示范性事件(Exemplary incidents)。在描述体验(*gelebter*)时间和经验(*erlebter*)时间时，Langeveld(像 van Manen 一样)借助了轶事，在现象学观念中，轶事描述了"示范性"(exemplary)和"代表性"(typical)事件，其中时间是可以辨别的。然后，他把这些事件作为儿童理解时间的起因，并作为存在的基本结构。用现象学的方法理解生活世界的基本结构，例如时间、距离、事例和童年的记忆。记忆必须能够产生精确的观察和描述，通过与其他人的会话，二者都被交互主体性地检验。这种方法既避免了对生活世界过程的纯粹复制，又避免了根据"一致性知识"(consensual knowledge)重建因素对那些过程进行彻底改造。现象学者以生活情境为出发点，正像 Langeveld 把对轶事的运用作为解释儿童的时间的出发点。他不诉诸既定的、抽象的时间定义。实际上，现象学者致力于以具体作为出发点和归宿。但是，正如现象学的理解坚持具体性一样，在胡塞尔的方式上，它主张去表述这样一种一般性的理解：其中具体是一个事例，然而，它在本质上就是一个事例。Lippitz(1983)宣称，生活世界的结构具有前个人的(pre-personal)、前主体的(pre-subjective)的特征。它们在身体上和心灵上被个体化地体验和重建。同样，生活世界的一般结构，例如时间，原则上不能被概念所充分理解。这些结构先于语言。语言本身，包括现象学的描述，是植根于前论断的(pre-predicative)、无主题化的体验过程。

等待的方式。现象学研究中的另一个暂存性主题是等待(waiting)。反思这一主题，Mikio Fujita(1985)写道："等待在父母和教育者的经验中占据重要的位置……等待绝不是我们日常教育生活中的琐碎事情"(p.107)。Fujita 认为，等待有两个方面或特征："'等待什么'(其明确性可以改变)和'我们如何等待'(不管其类型和差异是什么)"(p.108)。我们能够看到，我们绝不是生活在机械的或钟表时间的世界里。相反，我们存在于生活世界中，时间是被生活的，即被体验的，而不是被计数的："认为等待只不过是无聊乏味的事情这种观念仅仅与机械的世界(the mechanical world)相关，而认为等待极其重要的观念仅仅与形成的世界(the world of becoming)有关"(p.113)。等待作为体验时间的一种手段，强调在现象学地理解生活世界时体验暂存性。

九、结论:走向后结构主义的推论性转变?

当胡塞尔不再关注现象学时,现象学就呈现出一片混乱状态,并且屈服于分裂式的思维。

(David Jardine, 1992b, p.129)

现象学不仅仅代表课程研究的另一种"方法"(approach),也不仅仅代表另一种取向或观点。人们不能去"尝试"现象学,或者是在特定的场合简单化地运用它。人们不能这样做是因为现象学不仅仅是另一种语言系统,它建议改变与语言本身的关系。现象学的任务是去体验,以便语言成为可见的,用海德格尔的术语来说,语言成为一个"透镜"(lens)。变得脱离语言以允许存在这样一种关系,这需要实现"本体论的"(ontological)转换,从日常生活和想当然的事情回归到前概念的理解和主体。有些学者指出了现象学和其他课程思想传统之间的交叉点,这些交叉点也许可以改进传统课程理论的狭隘性。在这一点上,Leigh Chiarelott(1983a)(和 Huebner 一样)认为,在传统的课程开发中:

我们在设计和开发课程时,不得不接受一种非常狭隘的经验观……下一主要步骤就是持续批判和分析经验理论,综合现象学和实用主义的观点。(p.39)

现象学研究的议项——其本身以及它与其他传统如杜威的实用主义的合作——强烈希望把课程作为体验文本来理解。同时,它使课程中守旧的研究者感到担忧,他们倾向于对深奥的语言和主题作出反应。然而,对于那些拥有理智勇气的人来说,现象学的轨道提供了与显而易见的危险相称的奖励,正如我们相信本章所描述的研究一样。现象学不仅给予课程改革以希望;现象学也为改变我们的生活方式提供了希望。

后结构主义与现象学之争。我们在下一章将会看到,后结构主义对现象学的本体论和认识论提出了质疑。例如,经验与语言、经验与概念化之间的二元论区别被否定了。现象学声称,概念领域依赖于、来自于前概念的、前论断的领域,后结构主义者对这个观点进行了驳斥。德里达坚持认为,描述的、甚至"沉默的"经验都变成了话语。经验的原初纯粹性不能被实现;然而,它是隐含的,它不是以文本的形式存在。它在开始时是肉体(flesh),但是肉体

又变成了语言。利奥塔(Lyotard)写道：

> 只要这种原初的生活世界是前论断的，所有的叙述、所有的话语都毫无疑问是内隐的，然而却是宽广的，并且什么也不说可能正是对它的表达。……胡塞尔的描述……是语言为了实现原创性而同自身展开的一种斗争。……在这种斗争中，哲学家和理性的失败得以确认，因为原创性一旦被描述出来，就再也不具有原创性了。(引自 Descombes, 1980, p.16)

利奥塔承认经验和语言是可以分辨的。他认为，就"沉默的"经验而言——在语言、眼神和姿势之中——它变成了话语。话语包括潜伏于经验中的意义，但是这种意义可能依然没有被清晰地阐述。

语言占据着分离的空间。然而，对于后结构主义者而言，意义是推论性的。意义仅能够表征接近于原初经验的东西。语言被认为占据着经验和词语或理性之间的空间。拉康(1977)把隐喻置于这样的位置，即"非意义"(non-meaning)产生意义。梅洛-庞蒂预见到这种观点："假如我们局限于谈论那些和我们一致的经验，我们将不会谈论到任何东西，这是真实的，因为言语已经分离……但是，在试图去进行交流的经验文本中，可以发现话语的原初意义"(1962, p.388)。作为言语或写作的话语占据着把我们隔离开来的空间，这个空间被称作"社会"。因此，"词语"(the word)无法脱离人类，无法摆脱政治，正如福柯在与疯狂、性、知识相联系的推论系统研究中所阐述的那样(Foucault, 1979, 1980a, 1980b)。梅洛-庞蒂也预料到这种观点："在运用我们的身体和感官中(只要它们在世界中容纳我们)，我们拥有理解我们的文化形态的手段，只要它在历史中容纳我们"(1962, p.82)。

胡塞尔的现象学试图通过"本质还原"(eidetic reduction)去规范和稳定经验的变动性，即悬置这种变动性，并辨别它的本质(Caputo, 1987)。海德格尔运用解构(deconstruction)来挑战日常的、想当然的领域，这些领域是我们建构和采用的，意在逃避我们衰落、我们面临死亡的本体论事实。在《存在与时间》(*Being and Time*)一书中，解构的作用是去分裂毫无意义的传统，因此又服务于存在的回归。解构在解释学范围内的作用是去释放原始的事物(Caputo, 1987)。在这一运动中，海德格尔为德里达奠定了基础。德里达使解构变得激进化，以至于解释学本身也被解构。对海德格尔而言，"理解"释放了被传统、偏见和逃避所掩盖的隐性观点。"解释"代表着面向这种理解的运动。就海德格尔和胡塞尔而言，现象学理解从原初的经验出发，通过语言然后再回到原初的经验。对海德格尔来说，原初的经验并不排斥语言　他把话语看做

是"那里"(there)的必要成分。解释是源于前存在理解的概念化研究,开始知道我们已经"知道"什么,尽管是含糊不清地知道。经验主义的"论据"(proofs)不能存在于解释学的理解中;现象学地认识就是允许去展开那些已经存在的、却还没有看到的事物(Caputo,1987)。

短暂性和偶然性。德里达驳斥了海德格尔的认识论;他对"回归"(homecoming)、"神秘"、"展开"和"存在"的语言不感兴趣。他把海德格尔的认识论看做是对过去时光的怀旧,而这种时光从来没有存在。德里达坚信,隐藏在怀旧之中的事物是秩序形而上学(a metaphysics of order),其中变化的现实是单调和扭曲的。他怀疑任何减缓运动、阻碍语言和经验之游戏的活动。Caputo 注意到,德里达更加忠实于尼采,而不是海德格尔,认为我们总是能够意识到思考和行动的短暂性和偶然性(Caputo, 1987)。David W. Jardine (1992a,1992b)的著作从现象学转向后结构主义,并且存在于二者之间。它运用解构的形式表达了现象学的主题,表明其面向后结构主义的新走向。在《用乏味的语言讲话》(Speaking with a Boneless Tongue)中,Jardine(1992b)幽默而又深刻地写道:"当胡塞尔不再关注现象学时,现象学就呈现出一片混乱状态,并且屈服于分裂式的思维"(p.129)。对 Jardine 而言,现象学既是具体化的,又是政治的:Jardine 在另一个场合告诉我们,"希望和失望都是殖民主义的心情"(p.162)。然而,他并没有被为了前进而渴望前进的后结构主义者所迷惑:"如果家庭一起被抛弃——如果我们都迷恋于'离开'——我们对更新和生产的环境、资源、亲密依赖性之关注和投入,也通通被抛弃。"(p.177) Jardine 存在于现象学的边缘,存在于后结构主义的边缘,现象学课程论的"大师"——Ted Aoki(1993a)——最近也已经移入这个空间。这些重要的名人纷纷依据后结构主义来重新思考现象学,这意味着这一部分可能很快经历急剧的推论性转变。

把课程理解为解构文本承认知识具有显著的历史性。然而,历史不是仅仅被理解为意识形态结构,而是作为一系列相互作用、相互交织的叙述,融合和分离的故事层而就像 Jackson Pollock 的油画中的颜色一样。我们在学校中讲述的、形成学科的故事,总是其他人的故事,总是表达了动机与反动机、梦想与梦魇。把课程理解为解构文本就是讲述从来没有结尾的故事,故事的倾听者、"讲述对象"(narratee)也许会变成一个主角或实际上的讲述者,其中,所有的结构都是暂时性的、即时性的,是流动的天空中一道闪烁的星光。第 9 章我们将要讲述这种流动。

第9章

把课程理解为后结构主义的、解构的、后现代的文本

然而我相信，我十分明白我所说的没有毁坏的含义，我不时地使用解构一词，它却与毁坏(destruction)无关。也就是说，它只是一个对应用、对我们所使用的语言的历史沉淀很敏感的问题(在这一词的经典意义方面，它具有批判的必要)——但却不是毁坏。

(Jacques Derrida, 1972, p.271)

我曾试图找到可变与不可变之间的通道，两者之间：不是由此及彼，而是绝对不同的通道，是死亡间的分延(*différance*)，两次都失败了。

(Jacques Daignault, 1992a, p.201)

[后现代课程是]迷人的想像王国(产生于上帝笑声的回音)。在这一王国中没有人拥有真理，但人人都有权被理解。

(William E. Doll, Jr, 1993a, p.151)

一、引言：语言、权利和欲望

过去20年，后结构主义、解构、后现代主义产生了"统治全世界文化和理性场景"的争论(Best & Kellner, 1991, p.1)。把课程理解为后结构主义的、解构的、后现代文本是采用认知模式(Pinar & Reynolds, 1992a)、批判与分析的方法(Cherryholmes, 1988b)，以及当代文化与历史(Jameson, 1991)的形式，这一切不仅挑战并扰乱了中心主题、组织隐喻(organizing metaphors)，以及构成西方思维、充实"启蒙"(Enlightenment)计划的推论性策略，而且挑战并搅乱了现代主义本身的一切，包括与现代主义有关的那些观点和文化结构。由于后结构主义、解构以及后现代主义是复杂的、包罗万象的运动，对此，初学课程的人

可能不熟悉，我们这一章的前四个部分将概述这些运动，然后介绍那些课程学者的研究，他们的学识受到这些运动的影响。

定义。虽然，后结构主义（poststructuralism）、解构（deconstruction）、后现代主义（postmodernism）这三个术语一直互换着使用（Sarup，1989），但起初，后结构主义指的是出现于法国的那些理论运动，他们摆脱继而反对结构主义和结构主义过去所挑战的人本主义（Descombes，1980）。解构起先是海德格尔（Heidegger）的一个概念，被德里达（Derrida）阐释为一种严格的分析方法，逐渐获得了明确的特性，成为"哲学话语理论"（theory of philosophical discourse）（Descombes，1980）和"一种评论形式"（Said，1990b）。它常常被解释为后结构主义中的许多分析方法之一，因而常常被归为后结构主义的术语。后结构主义开始指艺术、技术、科学中激进的变革（Best & Kellner，1991），最近，它已被用于指现代主义的知识与文化突破。在后现代主义的这种表达中，解构和后结构主义归入与后现代的文化逻辑相一致的理论与认知模式（Rosenau，1992；Flax，1990；Jameson，1991；Doll，W.，1993a，Willimsky，1991a，以后还有）。

虽然，"后结构主义"和"解构"这两个术语仍然指多样的、时而是冲突的话语与实践，但后现代主义已经成为包含其他两者的术语，并得到了希望同时论及学术科目的范式转换和新的文化景观的理论家们的频繁运用（如，Rorty，1989；Habermas，1981；Flax，1990），因此，后现代主义既指文化政治运动，也指历史时期。由于它的包容性，后现代主义的特征可能是有分歧的而不是一致的（Berube，1991），因此，从某种程度上说，它不仅是一个变化多端且空泛的范畴，而且，在逻辑上存在着将其用途转化为描述性术语的危险。但有人已经把某些作者和知识分子与这二个"运动"联系起来。虽然，其中许多人会反对给他们贴标签。后结构主义常常与福柯、拉康、Deleuze、Guattari、Kristeva 和德里达联系在一起。解构显然与德里达 和 De Man、Hartman 联系在一起。后现代主义常常与利奥塔（Lyotard）、罗蒂（Rorty），Baudrillard、Jameson 联系起来，它包括解构和后结构主义，这些作者与这两类术语都有关系。在讨论作为后结构主义、解构、后现代文本的课程时，我们汇报了课程理论家运用这些术语的各种方式，以及术语的组织力量所形成的现象领域，同时记住在术语及其使用之间有着区别。我们也建议读者记住导论性研究的固有的局限性，如这一研究，记住复杂的推论性文化运动的固有的局限性，该运动目前正显著地影响着课程领域（Pinar & Reynolds，1992a）。

概要。在我们的注意力转向那些将课程理解为后结构主义、解构、后现代文本的理论家的作品之前，概要地了解后结构主义、解构和后现代主义是有帮助的，尽管这并不全面。在呈现这种概要时，我们希望读者不仅为际遇

那些研究这些模式的课程学者作更充分的准备，而且也能受到鼓舞去研究后结构主义、解构、后现代主义提出的问题，迎接挑战。但重要的是注意这一点：目前形成阶段的课程理论只部分地提出并解决了这些理论、问题和挑战。在最一般的层面上，后结构主义、解构、后现代主义都摒弃了结构主义、人本主义和现代主义，抛弃了各种学术科目以"传统的方式"呈现它们对实在的表达方式。

后结构主义否认对基础的、超验的、普遍的真理或元叙述（metanarratives）的所有呼吁。有一种我们目前的历史情境构成对具有现代主义特征或启蒙特征的时期的根本性突破的意义。目前首要的一点是，有一种对语言、权力、欲望和作为推论性范畴的表征的关注。为了更充分地理解这些运动，我们一个一个地介绍它们。首先，侧重区别每一个运动的特点。通过研究后结构主义、解构、后现代主义对课程理论提出的问题和挑战，我们结束对它们的讨论。

二、后结构主义

我们相信只有整体的才是边缘的。

（Gilles Deleuze & Felix Guattari，1977，p.42）

在《现代法国哲学》一书中，Vincent Descombes（1980）将20世纪在法国出现的后结构主义定位于对巴黎的知识场景的反应。后结构主义这一名字就揭示了它与结构主义的联系，事实上，后结构主义是对那些旨在发现社会、人类精神、意识、历史和文化中不变结构的理论的回应。这样，后结构主义既是对结构主义的攻击、又是对它的扬弃。它继续了结构主义发动的对人本主义——包括现象学和存在主义——的攻击，以及结构主义中的某些主题的回声，例如，根据话语或推论系统对待语言的方式。

什么是结构主义？ 虽然，对结构主义定义有不同的意见[Culler（1976）表明任何下定义的企图都会导致失望]，许多学者都同意它是一种分析方法和哲学取向，使结构、体系或一系列关系凌驾于特定的现象之上，这些具体的现象出现于那些结构和一系列关系之中，由它们组成，并从中获得特性（Norris，C.1991；Cherryholmes，1988b；Martusewicz，1988；Eagleton，1983）。例如，结构主义者可能根据不变的、无论个体是谁都影响他们经验的基本结构来分析教育（例如，再生产理论），而现象学家可能将教育描写为个体学生或教师的体验。简而言之，结构主义寻求确定创造意义的"体系"（the system），而后结构

主义寻求否定、肢解、揭示"体系"的变化和偶然性。也许毫不奇怪,20世纪60年代是刚刚目睹了强调确定"体系"的政治运动尔后又在政治上肢解它的十年,它既是结构主义取得胜利的时代,又是开始让位于后结构主义的时代。在许多方面,结构主义是对存在主义和现象学的一种回应,但更一般地说,所有这一切都共享的问题是:什么是实在(reality)。

实在是怎样变得有意义的?对于存在主义来说,实在的意义是至高无上的意识自由地赋予它的;我正是选择了这一意义来赋予它。那么,意义起源于主体、个人意识或"我"。对于萨特(Sartre)来说,意识即"主体"自由地选择赋予"客体"——即不是意识——意义。既然我是意义之源,我对所选择的世界之实在负有责任,因而对世界负责。如果我选择去了解痛苦是存在的,我为那痛苦负责。

对存在主义的现象学批判。现象学家把存在主义看做是保持笛卡儿哲学在"为自己"(for-itself)和"自己本身"(in-itself)中主/客体的二元论,然后,在论述至高无上的意识的自由作为意义之源时偷运进的一种唯心主义。为了回应他们所看到的萨特哲学在主、客体上的二元论,他们提出一种计划,它会"精确地描绘'为自己'和'自己本身'、意识与客观事物、自由与自然之间存在的内容"(Descombes,1980,p.56)。为了获得这种描述,他们介绍了感觉的概念来代替意识的至高无上的自由。感觉指身体(body),随着身体这一概念的介绍,他们希望根据现实和意义是由什么来构成的这一问题来修复物质世界,这样就架起了意识与物质之间的桥梁。正如Grumet(1988a)提醒我们的,梅洛-庞蒂把世界看做是对身体问题的回答。随着身体概念的介绍,意识被说成是"有根据的",并总是情境化的。因为不像存在主义者宣称的意识是至高无上的自由,现象学的"我感知"是具体的,主体与客体是统一的。正如我们在前一章所评论的,现象学的任务是描述这种统一。

对于现象学来说,意义只能是"为自己"(for myself)。Descombes解释道:

> 用更一般的术语来说,现象学维护这样一种观点——"存在"(Being)对我自身所拥有的惟一意义是成为我自己。因此,我们必须根据我们对客体的界定,把能够使客体为我们所拥有的现实条件包含其中。正如到度假地的旅行是假期的一部分,到目的地的路途是目的地的一部分,这是现象学的基本原理。例如,感知不应被看做是把主体的观点附加到所感知到的客体身上,而是客体本身的特征。(Decombes, 1980,p.64)

当客体出现在身体/主体的感知中时,客体是"客体本身"。要描述事物

本身，按照现象学的要求，就是要回到物本身，就是要描述正在感知的主体所在的情境。对体验(lived experience)的描述，即"为自己"和"自己本身"或主体和客体暂时合成的意义必须是一种独特的描述，因为所描述的是以我在这个特定时刻、特定环境中的经历为根据的。因此，意义总是我自己的意义，虽然它是在感知者(即身体/主体或被体现的意识)与世界之间交织在一起的密不可分的关系中被赋予的。形成于主体和客体偶然合成之中的格式塔(完形)(gestalt)成为研究或反思的对象。这种反思通过"悬置"、或使人脱离常识性的描述、社会上已接受的解释、甚至是那些我们默默地拥有的假设来进行，通过全面地体验我们此处正经历的内容和方式来进行。正是这种反思使人们能描述构成现象学现象的统一性，这种统一性最终等于回到自我的意义。

让我们来举一个这一取向的例子。对于存在主义者来说，文本的意义就是我以我至高无上的自由来选择赋予它的意义。例如，正像 Jean Genet 将他罪恶的地位转换成一种神圣的形式那样，所以我选择了一个文本的意义，并为之负责。对于现象学家来说，至少是对于那些遵从梅洛-庞蒂传统的人，文本的意义是具体的此时此刻的产物，是去掉了文本想当然意义的产物。更为具体地说，我们说《红字》(*The Scarlet Letter*)中一章的意义是我对它的体验：闹钟的滴答声，一个关于赫丝特·普里尼(Hester Prynne)的句子唤起了孩提时的记忆，一个呵欠，想到考试时的紧张，对佩尔(Peorl)的苦境的悲伤，对自己孩子的内疚，侧头回忆要做的事，正在进行的解说引起公共世界和读者群体注意。文本与读者成为一个复杂的格式塔，其中，或文本或读者可以暂时处于显著地位，意义从这一格式塔中出现，现象学试图描述的正是这一意义，也正是这一意义构成了不再与主体相分离的客体的实质。

主体与客体之间。在现象学试图架起主体与客体之间的桥梁时，我们看到对存在主义未解决的两难问题的反应，以及人本主义深信不疑的主张——世界日益人性化的两难问题。由于世界日益人性化以及创造了更多的人类主观性，任何证实或断言这种主观性的客观方式都消失殆尽。主体在没有实质的情况下变得愈加焦虑和孤独。虽然萨特试图为这种至高无上的主体性抹上一缕英雄的光辉，但他在《存在主义和人本主义》中所描述的痛苦、失望、孤独是世界主观化或人性化所产生的状态。现象学试图既不在主体也不在客体中确定意义，而是在两者之间，在具体的格式塔中确定意义来解决这一两难问题，这一努力似乎阻止了世界退缩为自我中心主义，将主体扩大到理想主义中。

但是，现象学揭示了两个弱点，我们可以从下面引自梅洛-庞蒂的《感知现象》(*Phenomenology of Perception*)的一段话中略见一斑：

(如果)人在体验某事的同时知道他正体验的……那么我们必须听从疯子、梦想家或感知主体的话语,我们仅仅需要证实他们的语言事实上表达了他们正体验的一切。(引自 Descombes, 1980, p.79)

第一个弱点包含在体验的概念中,如果如现象学所断定的那样,存在和意义既不在意识中、也不在事物本身,既不在主体也不在客体中,而是存在于身体/主体的体验中,那么就产生了下面的一个问题:就如现象学坚持特殊性所表明的那样,现实的客体对于每一个感知者是不同的吗?或者,在感知之外,在身体/主体的体验之外,有无存在于其本身的现实?如果前者是正确的,那么现象学就被还原为一种身体化的唯心主义;如果后者是正确的,那么现象学仍旧是它试图沟通的主体—客体二元论。第二个弱点在梅洛-庞蒂那段话的"仅仅"这一词中显露出来,因为此处隐含的假设是:语言是一种简单呈现经验的透明媒介。结构主义和后结构主义将要探讨这些弱点。

结构主义对现象学的回应。许多方面,结构主义是对现象学隐含的唯心主义的回答。当然,正如 Descombes 所指出的(1980, p.71)现象学代表了改良后的唯心主义,因为它表明了具体的唯心主义,因而允许客体/感觉/感知的不完整性、片面性和偶然性的存在。然而,它仍然是唯心主义,结构主义对此作出了反应。

在梅洛-庞蒂的一些作品中,人们可以听到结构主义的旋律。例如,他写道:"脱离我们而存在于自然和社会的体系中的结构,以及以符号形式存在于我们之中的结构,指出了超越主体—客体相互关系的方式,这一方式,一直统治着从笛卡儿到黑格尔的哲学"(引自 Descombes, 1980, p.73)。这一评论表明,感知主体组织感觉和意义的方式,不是此时此地出现的独特情境的结果。相反,感觉与意义的组织是与共同体或社会体系拥有的某种结构相联系的,是内在于人类感觉的。由于客体的意义部分地由这些决定,现象的实在或实质不仅仅是在我特定的情境中向我呈现的内容。实在也可以是外在于我的结构的结果,或内在于我的不变的结构。在任何一种情况下,我的经验的特殊性常常被否定,或至少是被折中,正在感知的或已经体现的意识会被客观的结构所替代。这些是结构主义试图界定的结构,在这样做时,它向存在主义和现象学的人本主义提出了挑战。

不变的结构。如果说对于存在主义者而言,意义是由至高无上的主体意识所自由选择的,那么对于现象学家来说,意义是"我感知"的身体/主体世界的结果,对于结构主义者来说,意义存在于那些不变的结构、体系和一系列关

系中，它们据称构成了客体或有结构关系的内容。在人本主义中赋予主体的卓越性由于结构、体系和一系列关系的卓越性而遭到摒弃，它们"不是隐藏于其身后并与之相分离的某些不可言传的实在的结构"(Caws, 1988, p.28)。结构本身，构成了实在。Jean Hyppolite 把这一领域描述为"没有主体的超验领域"(引自 Descombes, 1980, p.77)，例如，存在主义者选择文本意义或现象学家在阅读文本时出现的意义，被文本中不变的结构(参见 Frye, 1957)或读者的认知结构(参见 Piaget, 1975)可能产生的意义所替代。意义的主体被"体系"(system)所替代。

结构主义的三种形式。 Descombes 区分了三种结构主义，第一种是结构分析法，它先于结构主义运动，可以在西方的许多论文中找到(如康德、马克思和弗洛伊德的论文中)，这些论文声称，要发现并解释人类心理、性质、社会以及实在本身的不变的结构和构成要素。这种结构主义形式把语言看做是透明的媒体，简单地揭示或反映"在那儿"(out there)或"在内心"(in the mind)发现的结构。Decombes 认为，第二种结构主义受惠于索绪尔的语言学，有时与符号学(符号理论)同时出现。根据 Descombes 的观点，正是这种结构主义：

> 阐明了：某种文化内容(家族体系或神话)是那种结构的"模式"(model)，或者正如众所周知的那样，是它的"表征"(representation)……这一内容与其他一些内容是同形的，"这样"，结构正是在两种内容之间的同形性中立稳脚跟的。(p.86)

换句话说，不同文化或不同领域的故事内容可能不同，但结构——如"勇敢的探索"——是不变的，并对那些混乱的、分散的、无意义的事件内容赋予意义。Descombes 区分的第三种结构主义，作为一种哲学取向，不仅与第二种结构主义一样批判现象学，而且批判符号学。它几乎未注意"结构"。就是这第三种结构主义可以看做是滑入了后结构主义。例如，解构把表达者(signifier，能指)从被表达者(the signified，所指)中松散开来的行为，或者对形态结构(construction of figures)的福柯式分析，如青少年，隐含了对结构主义和符号学的挑战。

但是一般来说，结构主义试图阻止主观性的血液流入世界。现实和意义不仅在不变的结构中发现，并由不变结构来建立，而且主体本身亦如此，一般地说，人类意识可以被解释为不变结构的产物。把结构主义运动区分开来的[此处我们指的是 Descombes 的第二种结构主义，例如那些采取"集体无意识"(collective unconscious)或对思维的康德式分类，或古典马克思主义的结构，或

古典行为范式或认知阶段的理论——所有这些理论都否认或限制主观性]不仅仅是结构的更为技术性的定义。此处重要的是结构主义转向作为媒介的语言,通过它结构揭示其本身。对于结构主义,语言成为研究的领域。

索绪尔。允许向语言转变的是索绪尔(Ferdinand de Saussure)的语言理论(1959)。当然,索绪尔对结构主义的影响是很广泛的。对我们而言,在结构主义和后结构主义演变中的作用,有4个重要概念值得重视。首先,索绪尔相信对语言进行共时研究而不是历时研究。也就是说,不是按照其历史而是根据其现存的结构来研究。其次,索绪尔认为语言是符号系统,它是由表达者和被表达者构成的。表达者是声音或口头语言,其次才是其书面表达。被表达者是表达者表达的概念,注意被表达者不是客体或外部的指示物。表达者与被表达者之间的关系是在文化上确定的,但也是任意的。第三,索绪尔认为,使相对较少的"语言要素来表示大量的可协商的意义"(Norris, 1982 p.25)成为可能的是差异。符号的使用者和接受者有能力区别表达者,意义的产生不是靠单词与事物之间的一一对应,或表达者与被表达者之间内在的或必需的对应,而是靠符号及表达者与其他符号及表达者之间的关系和差异(Caws, 1988)。正如索绪尔解释道:"符号主要是通过它们彼此间的区别来相互界定的……'The'和'this'只有与'a'和'that'相区别才有意义。"(1959, p.59)索绪尔在语言中发现的关系常常具有相反的二重性(如男/女、上/下、明/暗、缺席/出席)。他把这些解释为基本结构,这些基本结构有助于确定或构成差异,因而有助于确定或构成意义。

语言和言语。索绪尔区分了他所谓的"语言"(langue)与"言语"(parole)之间的区别。语言指的是构成任何自然语的符号总集合。例如,法语或英语,这一总集合使得交流成为可能,然而却不能被任何个体所拥有,Philip Thody (1977)把"语言"描述为"一种使交流得以产生的集合与事实上无名氏的珍宝,它只不过能潜在于任何实际说话者的语言之中"。(p.ix)。"言语"是"语言"的具体体现,是经验的实在。Peter Caws(1988)认为,"要不是语言,言语就会成为一系列无意义的噪音;要不是言语,语言就会成为一系列无声的抽象符号"(p.67)。因此,个体说话的内容是从"语言"中获得意义的,因为它不仅受到代码、规则、一系列关系以及"语言"中结构的限制,而且还从中获得意义,因此索绪尔可以说:

> 就表达者所代表的意义而言,虽然表面上是自由选择的,但就运用它的语言共同体(linguistic community)而言,表达者是固定的,不是自由的。事实上,大众没有发言权,被语言选择的表达者不能被替代。这一似乎表现为矛

盾的事实可以被通俗地称为“堆砌的甲板”，我们说……“选择！”，但我们又补充到“必须是这一符号而不是其他任何一个”。（Saussure，1959，p.71）

索绪尔的理论对结构主义的影响。索绪尔的语言理论对结构主义有几种影响。语言成为研究领域，符号学结构或符号体系成为意义的门户，其本身受到差异和可发现的结构的界定，最终，探索了表达知识（articulating knowledge）、历史和文化的传统方式以揭示深层结构，这些深层结构怀疑那些想当然的区别，如事实与虚构、合理性与不合理性、落后与文明、神话与理性。一些学者已注意到现实与语言的结构等式。Terry Eagleton 写道，在结构主义中“现实不是由语言反映的，而是由它产生的”（1983，p.108）。Eve Tavor Bannet 引用 Henri Lefebvre 的话断言：结构主义的核心教条是语言是“把社会界定为体系的一种体系，也是使之协调的思维形式。因为它产生了思维结构和社会结构”（1989，p.3）。也许在结构主义框架中的那些努力最好地表达了这一观点。拉康说无意识的结构像语言，他也陈述道，正是词汇世界创造了物质世界……事物起初在所有变化过程中此时此地是混乱的”（Lacan，1977，p.39）。或者，听听早期福柯对知识的讨论，“知识就是在松散的实践中能谈论的东西，是由事实来详细说明的”（福柯，1972，pp.182 – 183）。

为了更充分地理解语言与现实之间的等式，让我们回忆 Aldors Huxley 的一段话（1970）：

> 每个个体立即成为他土生土长的语言传统的受益者和受害者。所以受益，是由于语言使之接近别人的经验而积累的记录；所以受害，是由于语言使之坚信已被还原的意识是惟一的意识，因为它破坏了他的现实感，使他往往不把自己的概念作为信息，把他的语言作为真实的事物……大多数时间，多数人只知道被当地语言奉为真实的意识。（p.74）

语言编织的世界。由于结构主义与符号学相结合，它把语言“奉为真实”的世界当做它的领域，试图描绘那个一直是怎样的以及怎样被语言编织的世界。重要的是理解在将现实、思维和语言世界相提并论之后，符号学的结构主义调查了这一新的包罗万象的领域，以发现语言所揭示的、被当做是构成现实的结构或体系。主体、客体、意义被解释成来自于语言所揭示的结构和体系，并由它们所创造。语言最终被看做是符号代码体系，对它的解码只能揭示使代码成为可能的结构。由于世界、现实、意义和主体（即个体意识）的建构发生在语言代码中，发生在语言揭示的体系中，语言中被表达的主体代

替了表达的主体。代码、结构和体系代替了至高无上的意识和人本主义的身体/主体。

没有前概念的经验。现在我们回到现象学的第二个弱点。对于现象学来说，语言是表现性的(expressive)。身体/主体的体验、"事物本身"都用语言来表达。但这意味着语言只不过是我们意向的双翼，先于、后于、下于语言的现实已经不仅是用语言可以捕捉的，而且必须适合于语言。主体等待"正确的词汇"来表达其经验。然而对于结构主义者来说，索绪尔的教导是语言已经是系统化的、变成代码的、有结构的。现象学断言的、来自主体的意义，已被条件化、限制、划分，并最终被建构。不存在"前概念"的经验。

我们归因于经验的意义出现于语言并由语言来形成。在感觉、我们的感知与给予它意义的单词或符号之间总是存在小小的空白。我们将感觉不可言传的"虚无"与语言存在之间的黑暗或空白消除。但语言是一种体系，因而由它揭示的不变结构预先确定了出现的意义。现象学受到结构主义的反驳，它不仅反驳了唯心主义，也反驳了没有考虑到语言"牢狱"("prison house")的天真行为。

结构主义的任务是阐述语言与主体所揭示的不变结构，这一任务在性质上是比较性的，它向人本主义者和启蒙计划挑战，因为它们将历史看做是进展，将"人"置于创造的中心，将理性思维和西方文化置于神话和所谓的原始文化之上。正如我们所注意到的，结构主义者将历史看做是共时性的或与历史无关的，Norris(1982)解释道：

> 历史被看做一系列不断变化的结构模式，其"意义"随时间的推移更加难以把握……只有采用共时性的观点才可能获得历史的理解，"每一个年代的分类者修正一种自动的参照系"(p.78)。

拉康与偏离中心的主体。我们已经看到结构主义是怎样使主体、至高无上的意识以及作为原始意义的"人"偏离中心的。拉康解释作为语言和符号产品的无意识与有意识的思想，继续这种偏离。他认为，欲望和主观性一般只是由于语言严格的制约性而被排挤出去。我们可以说儿童具有普遍的对母爱、对抚养、对许多联系的不可言传的需要。这种"需要"只能作为要求用语言来表达，但永远也不能抓住这种依赖于感觉需要的真实性。当要开拓、关注、并清楚地表达这种需要时，就产生了"过分"(excess)，拉康称之为"欲望"。从本质上说，主体在语言中被取代、被疏远。

结构主义不仅抛弃了主体，而且也向想当然的区别，如事实/虚构、理性/

神话提出挑战。列维-斯特劳斯(Levi-Strauss)和 Michel Serres 揭示了这些使它们对立起来的二元论下面的深层结构。例如 Serres 指出了在 19 世纪从弗洛伊德和尼采到马克思和 Zola 的论文中,把蒸汽发动机当做结构的隐喻。要发现不同文本中通常用做分类范畴的相互表达结构(interexpressive structures),就是要抹去比如虚构的和非虚构的话语之间的差别(Decombes, 1980)。多种符号体系曾经被归入神话和理性,通过揭示这些符号体系的同形结构,结构主义认为实在不是理性的,它是既有理性,又具有神话性的,而且理性与神话这两者之间的想当然的区别本身是一种神话体系的一部分。如果归结到符号体系,"真理与谬误之间的对立,或者作为实证主义根源的科学与寓言之间的对立",在结构主义者体系化的分析之下,必定显得"粗糙"和"肤浅"(Descombes, 1980, p.91)。

后结构主义对结构主义的抨击。对主体、对人本主义、对启蒙计划的抨击构成了结构主义的基础,后结构主义接受了这一点。但结构主义中存在着更保守的方面,这些更保守的方面要受到后结构主义者的攻击,它抨击结构主义语言观的理想主义、非历史主义,最为重要的是对语言的误解。如果正如结构主义所维护的,基本结构构成了实在和意义,那么人类思维与意义体系之间的关系是什么?结构主义认为,人类思维本身是以顺应"外在"结构的某种方式构成的。

Descombes 注意到:

> 为了说明结构分析结束时出现的所有文化的统一性,列维-斯特劳斯告诉我们,我们得假定"人类思维的无意识活动"是必要的,这一活动存在于把结构运用到人类经验提供的丰富多彩的内容中。(Descombes, 1980, p.102)

后结构主义指控结构主义是新康德主义,只是部分地脱离人本主义,因为它再生产了一种不变的人性的人本主义概念。

由于结构主义选择了共时性地检验体系的方法,它被攻击为非历史的。后结构主义者,尤其是福柯(1970, 1972, 1973, 1978, 1979, 1980, 1986a, 1986b),认为结构主义试图"建立一些同质关系体系:获得使它们可能相互产生的一种因果关系网络,显示它们是怎样用符号代表彼此的,或它们都是怎样表达同一个中心(结构)的类比关系"(pp.9 - 10),但它们却没有考虑这些体系的社会政治结构。更重要的是,结构主义忽视了这样一个事实,即结构主义所阐述的基本体系本身也是用语言来表述的,无视其本身所包含的语言,是后结构主义对结构主义的最重要的抨击。后结构主义抨击结构主义未认真地

思考这样一种观点：语言之下别无他物。按照后结构主义者的观点，结构主义努力揭示的体系和结构本身是用语言表述的，与其他的东西一道存在于语言平面上，那么人们不能说，在这一平面之下，存在着语言中的例外。在索绪尔语言学中被表达的概念本身是用语言阐述的，并不比结构和体系具有更优先或更基础的地位。这样，对后结构主义者来说，表达者从被表达者中解放出来，成为一个自由存在的表达者，这只能由其他的表达者来界定。“概念”、“结构”、“体系”只是成为其他的表达者，从别的表达者那儿获得它们的意义。表达者挣扎着脱离被表达者的基础，不断循环，这一基础消失了。其结果之一是，如“意义”、“主体”、“客体”、“真实”等等词汇失去了默认的价值和内容，仅仅成为任意确定价值的术语，来组织意义链或话语（discourse），使之合法（或不合法）。

话语。下面我们侧重“话语”这一术语，它在后结构主义和这本教材的组织上是重要的术语。正如您可以从目录和第1章中注意到的，我们已经把课程学组织成话语。这一术语是怎样出现在后结构主义中的？根据福柯的观点，在最一般的层面上话语是推论性实践，其本身形成了它表达的客体。它是由口语和书面语构成的，根据某些规则组织其本身，这些规则是随着话语和使其存在成为可能的某些条件而设立的。对于福柯来说，话语是一个匿名领域，因为它的起源或发源地既不是至高无上的，也不是集体的意识，它存在于“据说”的层面上。它表明了某种限制性的观点，从这一观点出发，他写道：“人们可以说出在外形的展示中已经表达出来的内容”（Foucault，1972，p.122）。由于话语可以直接表示一般已被接受的统一体，如学术分类或学术著作，所以人们可以说比如心理学话语、医学话语、课程话语，或者，人们可以说有关疯狂或性的话语。话语不仅形成了它所表达的客体，也把至高无上的意识主体分散为各种主体观点。假设的意识的自我或“我”的统一体，成为一种附属于与之有关的话语的观点，而且这种观点与有关的话语相互形成。

如果把语言划分为话语听上去好像是结构主义，这并不奇怪。福柯的早期著作和许多后结构主义的作品确实与接踵而来的运动有关。不过，结构主义的一套关系、结构或体系与话语理论之间的不同之处在于：前者被看做是基本的、不变的，而后者表明话语是历史的和社会的偶然，对话语的分析必须处于表达者的层面上。要分析话语并不是说出它的内涵，而是调查它是怎样运作的，什么条件使之成为可能，它怎样与非推论性的实践相交叉重叠。

“青少年”。例如，在19世纪后期和20世纪早期，某些心理学的、法学的、医学的话语在某种社会条件下相交叉重叠，导致了一种话语，在这一话语中出现了青少年生理的成熟的现象，这一生理现象未出现于这些推论行为或

非推论行为之前。这一话语产生了它所表达的并将继续以不断增加的长篇大论表达的对象或生理。因此，对有关青少年的话语的分析会发展到重构话语的水平，这一话语构建了“青少年”的概念并调查了它们的形成。来自课程的例子是“天才”的社会结构，这是由测验和测量创造的分类，它部分是种族隔离的工具，尤其是在南部。

从“深处”到“表面”模式。后结构主义者从侧重话语或与被表达者脱钩的表达者时，就从深层次理解现象的模式转移到表面模式或水平模式。后结构主义者不是参与基本的意义或体系模式，而是研究推论形式是怎样形成的，怎样形成出现于他们之中的每个要素(figure)的。例如，通过现象学还原很难发现“游戏”的意义，在超文化体系中也不能发现，这一件事的不变结构是以“游戏”与“工作”之间的两重对立为基础的。相反“游戏”是通过多种推论形式和实践构建的，这些形式与实践插入到非推论的实践。不管“游戏的意义”是否定位于身体/主体之中或特定体系之中，它失去了某些真实的、先于话语的位置；被这样一种表面的或水平分析所代替：在特定条件下它是怎样以推论的方式形成的。

权力。向后结构分析发展的运动受多种因素的影响，但也许最重要的是有关权力的概念。传统上，权力等于知识。培根断言“知识就是力量(权力)”，但这一等式说明知识需要这样一个歪曲的观点，即现实是怎样的，知识被解释为真实的表征，是现实的“真实”表征。对于后结构主义者，包括知识的话语，并不表征现实，对于后结构主义者，话语构建现实，那么问题就从谁拥有知识/权力，转化为在什么条件下特定的话语是怎样逐渐影响现实的。这里，“同性恋”的概念很切题。福柯认为“同性恋”与“同性恋的”的人是各种话语相交叉重叠而推论性地产生的，涉及从医学到法律的范围。因而，“同性恋”的概念与相关的“异性恋”的概念成为真实的概念。对于性的完整表达，不是反映预先存在的现实而是创造了现实。有史以来，它毕竟是每个个体都可获得的表达。

没有起源，没有基础，没有总体化概念。如果权力正如后结构主义所表达的那样，是话语的功能，那么界定现象，使现象单一化或总体化的能力就是权力的行为，正如任何诉之于先验的表达者的元叙述(metanarrative)、基础或起源一样。为了说明这一点，福柯抨击了历史概念，如“时代精神”或“时代面貌”，奠定了阶段化历史(periodizing history)的基础。更广泛地说，福柯抨击“性”这一概念是超历史的、超文化的分类。Kristeva(1980)向拉康的观念提出挑战，拉康把男性生殖器当做是先验的表达者，它的存在与否强化了性别差异体系。Deleuze 对总体性以及元叙述的抨击从下面一段话中可见一斑：

我们相信只有在总体中才是边缘的。如果我们发现了这样的总体以及各种分离的部分，它就是这些具体部分的总体，但不是使它们总体化；它就是这些具体部分的统一，但不使之一致；相反，而是作为一个新的部分加入，单独地组织。(Deleuze & Guattari, 1977 p.42)

从这一段话中，我们清楚地看到了后结构运动，把现实看做是由话语构成和组织的，这些话语存在于无深度的表面的水平面上。

何谓黑色? 作为最后一个例子，种族问题常常被看做是固定的以"生物学"或"遗传学"为基础的，尤其是种族学家，其假设常常是："黑"或"白"指的是先天条件，常常是生物学的条件，这些条件表达了重要的性质，它们从不变的超越历史的体系中获得意义，用黑/白的双重对立胶合在一起。后结构主义者坚持"黑"与"白"的形象是推论性地形成的。他们认真地分析了 Jean Genets 对一个演员的回答，演员请他为一个真正的黑人演员写一出戏。Genet 回答道："确切地说黑人是什么？首先，他的颜色是什么?"(Genet, 1978, p.1)。后结构主义似乎都要把这段话看做是理解在特定的话语中"黑"是怎样构成的，这些话语是怎样被选择、被组织、被铭刻于具体社会的，正如我们在第 6 章所看到的，这一观点影响了有关课程和种族的话语。

那么，后结构主义把任何对统一、总体、起源、元叙述以及第一原则的注意，看做是推论策略，用于使权力的行使合法化，并可能将它伪装起来。在后结构主义最一般的层面上，它不仅抨击了本质论、普遍论、先验论和人本主义，而且抨击了西方逻各斯的理念。它的这种抨击达到了话语的高度，揭示了特定的推论性实践的压制，如关于性别和种族的话语。发散性与多样性取代了统一性和总体性。或者，换种方法表达，假定的结构的真理性被解构了。例如，人们并不会问"好"是什么，"真实"是什么，"美丽"是什么，或者"妇女"是什么，"自我"是什么，"同性恋"是什么。而是研究各种话语，这些话语通过把它们阐述为本质性的、普遍性的真理，从而创造它们中的每一个。我们可以看到一个从这一抨击中出现的"敌人"，在我转向与雅克斯·德里达名字相联系的解构时，它的特性变得非常清楚。这个"敌人"就是"西方思想"(Western thought)本身，赋予"推理"(reason)至高无上的位置作为理解实在和真理的一种方法。

如果正如列维纳斯(Levinas)所写的，"作为理解事物的真理的观念，必须在某处具有一些非隐喻的意义"(引自 Young, 1990, p.13)，那么可以把后结构主义看做是推论性的定位的一种尝试，即这种"某处"(somewhere)，或采用与

后结构主义有关的术语，这个“他者”(other)是怎样借助于推论性的实践和非推论性的实践来建构的，如监狱、学校、医院。这就留给了德里达和解构者这样一个任务：即直接呈现思维，这种思维的先验知识(a priori)是理性的真理。德里达向“西方思想”以及哲学所谓的理性的分配者(dispenser of reason)的优先地位提出挑战(Norris, 1982, p.18)。德里达确实向理性本身的优先地位提出了挑战。

三、解 构

不存在外在文本。

(Jacques Derrida, 1967 p.227)

在我们勾勒解构之前，我们将先表明它与后结构主义的区别，它常常属于哪一类。解构在许多方面体现了后结构主义的洞察力。在把现实与语言等同起来，在它对起源、总体性、普遍性和元叙述的抨击中，在它声称权力发挥功能的方式中，在它声称结构(这对结构主义十分重要)从来不是一个封闭的体系中，解构是后结构主义的一个例子。解构可能被认为与后结构主义不同的地方在于：它使后结构主义的洞察力变得激进，并纳入了某些现象学的观点。

对解释的解释。德里达也许比其他任何人更多地思考了表达者与被表达者的脱钩(Norris,1982)。对于如福柯之类的后结构主义者，这种脱钩解放了推论现象，这一现象可以根据形成了它们的那些话语来重新分析。但在描绘这些话语时，后结构主义者不得不对那些出现在这种描绘中的推论性领域进行划界，然后解释它们。正如福柯本人所说的，只存在着解释，以及对解释的解释，但要解释就是要产生意义，使事物有意义。要描述有关“青少年”的话语，除了当时再生产那个时期的所有词汇之外，还需要其他东西。必须包括选择和系统化，并以先验的假设(a priori assumptions)为基础：推论性结构内在于语言本身，这代表了向结构主义回归的运动；或者对后结构主义者而言，这些推论性结构出现在语言经验中，这代表了向现象学回归的运动。后结构主义不能适应这两个运动，因为它把自身看做是脱离结构主义和现象学的。

“不存在外在文本”。德里达的解构正是在这一点上插入的。如果表达者确实脱离了被表达者，就允许前者自由运动，而后者就只能变成另一个表达者，在一组表达者周围划定界限的任何运动、为推论性领域定位的任何运动都是任意的权力行为。这是未被承认的高人一等的作风，目的是推翻等级

制。尽管德里达运用了"话语"这一术语,但他在说"不存在外在文本"(Il n'y a pas de hors-texte)的那一时刻,就将注意转向了"文本"(1967, p.227,引自Whitson, 1991c, p.78),正如Whitson指出的,这可以精确地翻译为"不存在外在文本"(p.78)。实在本身是文本,是在文本间构成的,只存在着表达者的自由展示,这一展示被一时的过分要求(imposition of period)勒令停止,过分要求的安排(placement),将构成权力的行为和意义。那么如果意义不是要继续拖延的话,就总是"权力意志"的结果,它不能诉诸任何外在于其本身的东西,甚至推理也不行。

正如,几个学者已注意到(Descombes, 1980; Norris, 1982; Sarup, 1989)的,德里达玩了一个狡猾的花招,因为如果除了表达者的自由展示而别无他物的话,如果除了当权力与其未得到承认的先验知识(a priori)进行调和,意义总是延迟的话,我们怎样才能从语言的赫拉克里特流动(Heraclitean flux)中出现以使这一世界变得有意义?在我们看德里达怎样对这一问题作出回答之前,根据德里达的观点,从历史上来回忆一下是有必要的,这一问题一直是求助于推理来回答的,并且其本身就是推理——正如西方哲学已阐述的——这是德里达将试图推翻的。我们已经看到,结构主义声称推理不是真实或真理的同义词,因为,例如神话和梦想也揭示什么是真实和真理。但结构主义声称在推理、神话和梦想之下,存在着可以发现的结构,这并未推翻推理的至高无上的地位;而仅仅拓宽了其眼界。向推理挑战好像是一项不可能的任务,因为,正如德里达所注意到的:

> 只有针对其本身才能为它带来魅力;只有在其本身才能对它提出异议;在其自身的领域中,它未留给我们其他的依靠,除了计谋和策略……,它一出现就只能渗透到推理的内部,反对推理的革命仅拥有所谓的动荡(unrest)的有限范围——准确地说是在"内部"(Mininstry of the Interior)的语言中。(引自Descombes, 1980, p.138)

来自内部的抨击。然后德里达选择了从内部对推理进行攻击,但要这样做,他也必须用推理的语言**来**说话,同时与之保持一定的距离。德里达将从推理的内部继续指出其矛盾和盲点,包括西方哲学由命令使意义的多样性成为"一个"意义的方式,即"正确的"意义(Descombes, 1980 p.140)。而且,他将力图显示推理假设中的错误,其中,其本身的先验假设是存在与现实的同义词。但谈到谬误——对与错——又一次要诉之于推理。因此,德里达借助于包含了不同(difference)以及拖延(defer)涵义的"分延"(différance)这一术语,继

续指出了存在及其在推理中的表征之间的差异。一方面，他将指出，任何推理或逻辑与存在之间的区别，那种推理或逻辑，假冒了本身或其先验知识(a prioris)与真理、现实之间的同一性，而另一方面，他将拖延这些意义，这样他本身不会陷入推理所陷入的陷阱。例如，他抨击两两对立中隐藏的一个术语比另一术语更有优势的现象，如男性与女性并不是均等的对立。

缠结与拆散。正如 Allan Megill(1985)所表明的，德里达就像荷马史诗中的佩内洛普(Penelope)，他白天缠结绣帷，——德里达从理性中讲话——晚上拆散开来。德里达的作品说明了西方推理的歧义性(equivocity)和异源性(heterologicity)。德里达通过缠结与拆散话语，就将贯穿逻各斯中心或西方思想的绣帷的主线缠结与拆散开来。从解构的观点来说，意义就像一块扁平的石头掠过水面那样掠过语言的表面，留下的只有痕迹和涟漪。只有继续拖延意义，才有可能接近 Jame Joyce(1939)在《芬娜格的觉醒》(*Finnegan's Wake*)中所表明的意义。对于德里达来说，意义和感觉的发生是转瞬即逝的，除非它们是被强加的。正如他已观察到的："我正经历不意指任何东西的危险。"按照他的意思，这句话的意思可能是他不意指任何事物，或他意指某一事物。正是这一问题使我们回到前面提出的问题：假定表达者自由地展示，我们怎样理解意义？

首先，我们可以简单地说停止。我们可以简单地声称这会是粘结意义的定论(last words)。这就是权力的行使。后结构主义描绘出这种回答，而解构推翻这种回答。第二，我们可以向一种无限的意义扩散妥协，永不停息地使自己向一股符号流妥协，在这股符号流中，我们成了"流浪者"，在语言的荒野中受到欲望和紧张的牵引。这就是 Deleuze 表明的答案。或者第三，我们可以用一种激进现象学来回答，建议现象学声称的、先于语言的"存在"和"意义"被语言和唤起物所取代。我遇到的词汇已经是推论性文本，没有原始的意义，仅仅唤起了对它更进一步阐述的反应。例如，要读一本小说并不是要证实它的原始意义——这与前面提到的第一种反应相似——也不是在符号流中漂流。相反，而是弄清这一文本所唤起的东西，当要求陈述那些阐述的意义时，回答每一个审问，"我指的就是我说的"，文本化的世界不是意指而是唤起。

历史。解构对此提出挑战：意义要么是以圆的方式，要么是以直线方式运作，其结果是产生了最终的意义或真理。这种观点对历史有激进的意义，因为从历史上说、历史是我们给予过去经验的公认的意义，德里达评论到："'历史'这一词汇毫无疑问总是与存在展现的线性方案相联系的，这里，线按照直线或圆的方式将最终的存在与最初的存在联系起来。"(引自 Megill,

1985, pp.297 - 298)他继续道:"历史一直是形而上学的主要支持者,以其所有的形式,甚至于目的是以存在的形式获得、反映、重构、勾画或表达真实,重新呈现、再次呈现过去它呈现过的现在又呈现的呈现。"(转引自 Carroll, 1978, p.443)

那么历史被描绘成一项不可能实现的事业,去获得不可能获得的过去的、原初的实在。更重要的是,历史抑制了差异。对于德里达来说,历史之所以将总是从属于差异,就在于它不同于它所要表达或再呈现的东西,它的意义将总是必须被拖延。这种挑战没有导致否定历史,而是以意义的历史代替了历史的意义(Descombes, 1980; Young, 1990)。结果是我们现在必须谈论的是众多的历史(histories)而不是惟一的历史。

有关解构还有许多要说[如,它的假象(simulacrum)概念,书写(writing)的概念]。对于后结构主义也同样如此(如 Kristeva 和 Deleuze 著作的阐述)。但由于篇幅有限,我们只能概述这些"运动"对西方思维提出的主要挑战,包括我们将随时研究对课程理论的挑战。在了解后结构主义和解构后,很难(也许不可能)把自我、体系、结构的统一和自治,把现象学主张呈现前推论的实在,把人本主义的主张,把历史的真实性(马克思主义或其反对者),把传统地理解权力的方式,把最终的、或真实的、或本原意义的可能性,或者把以普遍性、基本性、本原性、绝对性或本质性为基础的思想,或者把设想了(posit)这一切的任何思想看做是理所当然的,或未考虑其自身的语言。对后结构主义有许多否定(Brodribb, 1988, 1992),但其影响的范围表明:它对课程论的影响仍然处于早期阶段。

四、后现代主义

[孩提时]我模仿了 Humphrey Bogart 的吻,但我并没有感觉到它。只是后来我才认识到或许 Bogart 也未感觉到它;他只是按照导演说他应该做的方式吻了。所以那时我在模仿一个从来不曾真实的吻。

(Jerry Marder, 1978, p.236)

在最后十年里,后结构主义和解构逐渐地被看做是一个更大的运动的分支,是一个被称做后现代主义的新历史时期的一部分。后现代主义阐述了后结构主义和解构阐述的许多主张,包括:主体的消亡、对实在深层模式的否定、元叙述、历史本身、语言通透性的幻想、任何最终意义的不可能性、代表并论述它所构建的客体的权力运动、理解世界的理性的失败、西方逻各斯的非

中心化及其"第一世界"、对进步的信仰的终结、对差异的颂扬。[在此,我们应注意还存在着"建设性后现代主义",它与后现代主义理论家联系在一起,如 David Ray Griffin(1988b,1989,1989,1990, 参见第12章,再参见 Jencks, 1987 和 Kung,1977,1981)。]与后结构主义与解构相联系的这些概念,与某些社会、文化条件以及在性质上被认为与现代主义不同的态度相交错重叠,它们逐渐地构成了后现代时代。

后现代时代概述。后现代特征的条件和态度可以概述如下:(1)电视与电子媒体以及影像业(包括广告和电影)巩固了它们表达世界的主导地位,导致了从印刷向影像文化的迅速发展;(2)信息爆炸的出现,以及与之相伴的信息技术的发展;(3)由于世界经济的影响,全球或跨国资本主义毫无阻碍地发展到显著的地位;(4)在世界彻底人性化的过程中,自然似乎消失了;(5)国家与经济增长更充分地整合起来;(6)如"讥讽的"、"愤世嫉俗的"、"片断化的"甚至"精神分裂的",这样一些术语逐渐地用于描述这一时代的社会心理学的基调;(7)支持如主体、时光、历史等后结构的、解构的概念的新技术得以引进;(8)高层文化与低层文化融合的概念以及美学品味的等级性概念被揭穿。如果我们与后现代主义联系起来回顾这些条件,我们就可以说其特征是"终结"。确实 Fredric Jameson 也这样说,他写道:

> 最后这几年一直以千禧年为标志,在这个时代里,对未来的预示,不管是灾难性的,还是赎罪的,都已被这或那的结束这种感觉所替代……总之,所有这些也许构成了被愈来愈多地称之为后现代主义的那种东西。(引自 Herron, 1987/88.p.61)

历史、意义和主体的结束,成为构成现代主义的认知或存在方式之激进变革的特征,现在它本身也被看成是结束。后结构主义和解构宣称代表了启蒙计划的结束,但在这种特定的后现代时刻,对我们生活于其中的经验表达所进行的那些理论运动是什么样的?后现代主义是以什么取代现代主义的?

只有现在。为了回答这些问题,让我们从1980年纽约西村墙上乱涂的一则标语开始,它写道:"曾经发生的一切现在正在发生!"乍一看,这句话显得荒唐可笑,我们知道昨天或一百年前发生的事不可能在现在发生。但如果我们从后结构主义的视角来想,我们可以从这句话中读出后现代敏感性的暗示,因为我们对过去的认知只能是那些存在于现在的东西,我们所认知的只能通过现在的表征才能被认知,例如,在我们读过、听过、看过有关美国内战的所有一切之后,如果我们"了解"它的一切是由我们能说出的有关它的一切

所构成的，那么我们所知的一切是已经用语言和表征问题所表达过的，而后结构主义和解构已说明它们是不能够表达"真实的"。在德里达的评论中加入一小段话：历史在重新呈现掩盖为过去的现在。只存在现在，一个扁平的现在(a flattened present)，在其中或其上，循环着多种其自身的形式。[对末世学[①](eschatology)的相关讨论，参见第12章。]

在这样一个现在，我们失去了道德和精神上的支柱，失去了对已发生的或正发生的感觉，似乎没人能把握"真正的正在进行的"东西，部分是因为确实正在发生的内容和许多形式，部分是因为任何进行元叙述(metanarrative)或总体化描述的企图都是值得怀疑的。我们的后现代不能把握住终极真理，这也许并不是一个重大损失。正如利奥塔(1989)观察到的：

> 19世纪和20世纪给了我们尽可能多的恐怖。我们对整体的及个体的怀旧情绪、对概念与感觉的调和、对可交流与不可交流的经验的调和已付出足够高的代价……让我们对总体发动进攻。(pp.81－82)

过量信息的影像世界。与后现代条件相联系的一个忧虑是我们对一切比以往有更多的信息。当然那些在中小学和大学中工作的人喜欢这种强大的压力来阅读和了解更多的信息。但是，这种感觉并不仅限于中小学校和大学，虽然这些地方更为强烈。信息爆炸本身的作用是破坏了我们及时控制、了解我们所处位置的感觉。首先，有那么多的信息，要"登高凌绝顶"是不可能的，但也许更为重要的是，信息本身日益取代了对它的传统理解。正如几个观察家已经注意到的(Postman，1985；Marder，1974；Jameson，1991；Hertzgaard，1989)，电视和报纸越来越多地呈现信息，但却未显得理解它，或甚至辨别它(Lasch，1984)。晚上的新闻广播迅速地从战争的陈述和画面到当地谋杀案，到名人的绯闻轶事，到股票市场的下跌，到尿布广告，到吸引观众注意其下一则信息。这样一种图像和信息流就像是自由运动，像德里达所描述的自由流动的表达者，在逻辑上没进行排列、概括和解释。

据说，不仅历史，而且对现在本身的表征都成为无意义的了。这种表征和历史的"危机"，由于对公众领导人清楚而令人信服地阐述正在发生的事件丧失信心而加剧。正如Hertzgaard(1989)所说，罗纳德·里根(Ronald Reagan)的成功大部分归功于他能对世界上所发生的事件清楚地表达抚慰和理解，虽然Hertzgaard继续表明里根所说的是由报界的共同努力和他手下人编撰的，但

① 末世学：宗教名词，研究死、末日、审判、天堂、地狱等。——译注

一个故事可能不是虚构的吗？后现代的回答表明：人们愈益认识到，仅有虚幻、虚构和现实的不同版本，这些版本声称除了代表它们自身之外，不代表任何其他事情。

模仿。现在成了永恒的现在，但除了 Jameson 运用“模仿”(pastiche)和“赝品”(simulacrum)这两个术语来描述的“死亡风格的模仿”(Sarup, 1989, p.133)之外，现在本身不能表征自己。Jameson 将“模仿”界定为滑稽剧(parody)，一种缺乏任何事先讽刺动机的滑稽剧，他写道，模仿是：

> 模仿某一特定的或独特的、诡异的风格，戴着语言的面具，用死亡的语言演说。但它是这种模仿的中性的实践，没有任何滑稽剧所隐藏的动机，截去了讽刺的冲动，缺乏笑声，缺乏任何说服力，在暂时借用反常语言的同时，还存在着一些健康的语言标准，模仿是空虚的滑稽剧。(Jameson, 1991, p.17)

一些模仿的例子可能有助于澄清这一概念。首先是复古时尚运动的流行风，在这股流行风中，流行式样本身是以模仿过去的流行式样为基础的，如，1992 年平底鞋的流行式样是对 70 年代的流行式样的回归，而 70 年代的流行式样是 40 年代的。或想一下怀旧影片，或返回到 60 年代的流行时尚，它们都剥夺了原初的式样所作的声明。再举一例，滑稽讽刺短剧《周六晚上的生活》中上映的电视片断，去掉了原剧的意义，它可能获得也可能失去了对其自身形式的批判，因此现在表征的只是一种空洞的形式，没有上下文。

赝品是“完全相同的拷贝，从不存在原创性”，它存在于这样一种文化中：“影像成了商品具体化的最终形式”(Jameson, 1991, p.18)。在这段评论中，我们可以看到后结构主义和解构对任何被表达者的否定，这个被表达者在转化为文化描述的表达者之后或之下。取代现在已不可信的表征“实在”的企图的，只是对其他表征的后现代表征，对这种后现代表征而言，不存在以前的现实。这样，我们在后现代时代看到了主题公园(theme parks)的激增，例如，它们重构了殖民村，或旧式历史和建筑风格的迪斯尼样式，或我们看到了“历史”剧(“historical”docu-drama)，它展示历史画面，除了以其他表达者或解释的形式存在，没有真正的被表达者为它而存在。或者举另一个例子，在 Jerry Mander (1974)对电视所作的重要批判中，他回忆道：“[孩提时]我模仿了 Humphrey Bogart 的吻，但我并未感觉到它，只是后来我才认识到也许 Bogart 也未感觉到它；他只是按照导演说他应该做的方式吻了，所以那时我在模仿一个从来不曾真实的吻。”(p.236)

只存在拷贝。在 Mander 的评论中我们可以分辨出模仿和赝品的概念，

这些概念渗透于 Jean Baudrillard(1988)的感觉中:我们生活于模仿的或过分真实的空间,例如,在这一空间中,模拟的环境比自然的风景更为逼真,"幻觉与其本身相似"(引自 Best & kellner, 1991, p.119)。Joe Kincheloe (1993b)指出:"电视机并未将世界搬入我们的家,而是将其观众带入了一个半虚构的地方——超现实"(p.84),一个"颂扬外观"的地方(p.88)。Feuerbach 1843 年在《基督教的实质》(*The Essence of Christianity*)一书中写道:"我们的时代更喜欢影像而不喜欢事物;更喜欢拷贝而不喜欢原创;更喜欢对现实的表征而不喜欢存在。"(引自 Sontag, 1978, p.153)今天"事物"、"原创"和"现实"本身不再作为基础,它们的拷贝可以与它们相比较。今天似乎只存在拷贝,按照 Guy DeBord (1990)的观点,只存在"场景社会"(the society of spectacle),其中历史与事件通过媒体而创造,在媒体停止报道时就不复存在。由于不间断的、无意义的影像表达者之流,我们变得飘忽不定,找不到方向或不知所措,正像 Jameson 所说的,"在这[后现代空间]里给自己定位,在认知上描绘它"(1987, p.33)。教室中录像机、录像带的激增可能表达在认知上描绘影像这一兴趣,也意味着这种描绘是不可能的。

主体的消失。在这种条件下,不仅历史和观点迷失了,而且单个的主体也迷失了,不仅对其他人,而且对他或她自己。例如,现代派自我理解的深层模式、弗洛伊德隐藏和外显内容的模式、存在主义真实与非真实的模式等,都被多种自我、多元智能、多种表面、片断所取代,以及用如"凉"、"热"、"下"、"上"、"高"、"低"、"平"这类术语来描述自己,而不是把主体的概念回忆为具有历史或情感的深度与实质的术语来描述自己。假设的、主体的统一性被多重身份和差异[例如,具体的性别、种族、阶级、性取向(sexual orientation)、体能]所取代,用各种生活方式、用顾客的多种多样的选择所代替。同时,媒体用"我们自己"的各种不断变化的表征向我们进攻。

我们的基础、"原创"的概念、固定不变的视角、单一自我的迷失,或用其他术语来说,历史、意义、主体经验、集体身份的迷失,在后现代时期被无穷的商品和消费抵消、取代、恶化了。就在这儿,我们可以开始理解几个作者(Baudrillard, 1988; Jameson, 1991; Lyotard, 1989; DeBord, 1990)描述的后现代文化、全球或跨国资本主义之间存在的关系,它主要取决于不同公众对新商品不断增长的胃口。在后现代主义中,这些商品以影像、信息并最终以文化本身的形式出现,正如 Jameson 指出,它不再是处于经济体系之外的领域:"我们必须……确认文化自治领域在社会范围的消融,从这一点上说,我们社会生活的一切……都可以说成是'文化的'"(p.48)。现在,历史、意义,甚至世界似乎成为信息和影像形式的文化商品,据说现在对文化商品的消费已构成

了我们在 Philip Wexler 和 Peter McLaren 著作中所看到的我们的自由与观点。

为了强调这一点，我们首先来回忆一下 Ferry Marder 的评论，他认为：

> 我们生活的环境已经完全被人的意向和创造性进行了重构……生活在人造的、重构的、任意的环境中，我们没办法确定我知道的什么是真实的、什么不是真实的，严格地说这一环境是人类概念的产物。我们已失去了背景和视野，我们所知道的是别人告诉我们的东西。(1978, pp.67 – 68)

在某种意义上说，这样一个世界表明了现代主义计划的胜利和完满。这一计划力图建立人类对自然与现实的控制。它也是一个由我们对它的表征而构建的世界。在一个由赝品构成的世界里，问题是：世界的这些缺乏原创性的拷贝是怎样向我们展示的。对后现代主义的描述宣称它们是由媒体和技术构成的，然后又完完全全地出售给我们。因此，常常听到的对风景的赞美："风景美如画"，表明不仅表达者变成了被表达者，而且我们购买的是一种经验的影像，除了这幅画这种经验本身是不存在的，这幅画是在经验之前给予的。正如 Mark Poster 评论的："'真实'是在'不真实'的媒介中构成的，在这一领域，不再有纯粹的行为，惟有语言转换的那些表征，它们是'行为'本身"(引自 Lather, 1991a, p.21)。在这种条件下，"真实"被建构、包装和出售，诸如真、善、美这类价值被可售性(marketability)和有效性所取代。在后现代主义中，甚至连谈论"市场"都成为不可能的，因为像"信仰"这类总体性的概念受到了人们的怀疑。正如我们已明白的，把可售性作为判断价值的标准这一转变是 Jameson 所谓的"资本主义晚期文化逻辑"的一部分(1991a)。至少根据利奥塔的观点，把效率当做合法价值的转变是后现代科学蜕变成技术的结果。

科学：许多叙述结构中的一种。对于利奥塔来说，后现代主义被描绘为不相信权威的叙述，接着把这一观点用于科学，并从中获得启示。他开始试探性地辨别叙述知识(narrative knowledge)与科学知识(scientific knowledge)之间的区别。他继续表明当人们面临真理与意义的明显消失时，人们借助的正是后者。根据利奥塔的观点，科学对于结构主义和解构是免疫的，这两者只运用于叙述知识。利奥塔沿用科学哲学家如费耶尔阿本德(Feyerabend)的观点，宣称科学知识不知道其本身是否正确，或除了诉诸叙述知识，不知道为自己声明正确的知识，它认为叙述知识根本就不是知识(Sarup, 1989, p.122)。科学在技术的产品中、在技术使之合法化的事物中找到了其真实性。例如，西方科学通过指出它已生产的技术，或指向其自身内部体系以提出正确主张，将自己凌驾于"巫术"之上。如果我们从后结构主义的角度质问是谁决定

了这一体系的真实性，“巫术”是不可信的，现在成为许多叙述结构中的一种。科学导致了技术效率的提高，这在现代成为最高价值之一。

另外，利奥塔声称在一个由计算机主宰的时代，知识本身成为可以贮存的信息，但正如 Bandrillard 指出的：“信息把意义和社会融合为一种模糊不清的状态，它不会导致过度的变革，恰恰相反，会导致总体的平均信息量”（Baudrillard，1983，p.100，引自 Best & Kellner，1981，p.118）。在后现代时代，信息本身成为一种主要的商品，它按照现在众所周知的“infotainment”或当做“原声摘要播出”（“sound bites”）的形式再卖给公众，或者贮存在信息或数据银行，只有富人和有权者才能获得（Lyotard，1989）。正如 Jamezon 提醒我们的，在信息社会，酬金是以简洁快速的认识为基础的，因此，效率和速度一同剥夺了意义和反思（Jameson，1991，p.146）。在技术信息与影像的激增中，我们不仅可以看到世界的日益增长的商品化（commodification），而且可以看到可售性及效率的标准代替了像真、善和有意义之类的价值。

兴趣还是厌烦？ 在后现代时期，传统的美或美学概念也是不可信的，不仅后结构主义和解构对它进行驳斥；而且现在逐渐包括一切的“大众文化”（mass culture）的巨大扩展也对它进行驳斥。而在现代主义阶段，艺术可能被解释为一种空间，从这一空间人们可以批判资产阶级或艺术的制度化，或在资本主义制度下作为生活残缺的一种补偿。在后现代主义艺术中呈现为“一种杂物包或杂物间，堆放解体了的业体系、杂乱的原始材料和各种刺激”（Jameson，1991，p.31）。现在艺术散开了，重新包装为可以被描述的大众文化的另一方面，取代美的讨论的是美学反应，如“兴趣”或“厌烦”，前者指唤起文本（an evocative text）的解构主义概念，后者指一种现在可以被阐述的逃避行为。

思考后现代主义以及表述它的话语（discourses）的另外一种方法，是回忆《共和国》（*The Republic*）一书中柏拉图的“洞穴的比喻”。在很深的地表之下坐着一群囚犯，戴着锁链，他们看着洞壁上反射的本头的影子，这恰恰相反地表征了洞外存在的现实。而这种现实只能被那些幸运地逃离这个洞穴的、凭借渐明的日光能看到真、善、美的人所知晓，因而受到了启蒙。后现代主义对这个洞穴的看法有些不同：不存在外面，我们在里面无目的地徘徊，没有方向，没有位置，仍然将模仿我们自己的影子当做是正在形成的历史、意义和主体，我们凝视着影子，确认我们的自由和个性，用越来越新的形式不断地消耗自己。

结论。 对于一些理论家来说，后现代主义、后结构主义、解构仅仅导致了对此刻的屈服，这是一个“自由展示”欲望，是对现在的歌颂（Bandrillard，

1988)。对于其他一些人来说,它们只能导致终结性的被动(Habermas, 1981, 1990)。对另外一些人来说,它们开启了批判那些对当代生活的残忍负有责任的理论、计划、机构和实践的可能。所有这些批判的共同之处在于:现代主义连同它对元叙述、科学、人本主义的探索处于末日的感觉。后结构主义、解构、后现代主义的挑战深深地动摇了我们理解自身和世界的方式。

我们概述了后结构主义、解构、后现代主义,希望读者作好充分的准备来理解运用这些理论与叙述的课程专家。要把课程理解为后结构主义、解构、后现代文本,就要迎接后结构主义、解构、后现代主义提出的挑战。显然理解课程的许多方式,如把它理解为现象学的、自传的、政治的、性别的、种族的文本,已经受到了我们在此概述的理论与描述的质疑。课程理论家首先的反应是概括出这些运动对传统课程概念的启示,其他理论家放弃了传统的逻辑,试图进入后结构主义的空间。在下一部分,我们来回顾这两种工作。

五、后结构主义与课程理论

> 教学提供了接近各种话语(discourse)形式的途径……使得个体以反抗国家对他们分类的方式来界定自己。从福柯派的利益来看,这种自我界定等于行使自由。
>
> (Aimee Howley & Richard Hartnett. 1992, p.281)

> 要生活就要阅读文本,但要活着就得写作文本,阅读是现实被消费的过程;写作就是现实的产物。
>
> (Alan A. Block, 1988, p.23)

欲望和身份:Peter Taubman

北美第一个把后结构主义介绍到课程领域的课程理论家是陶伯曼(Peter Taubman),陶伯曼的博士论文,其题目是《性别与课程:话语和性别的政治学》(*Gender and Curriculum: Discourse and the Politics of Sexuality*)。这篇论文是于1979年在罗切斯特大学(the University of Rochester)完成的;全文在《课程理论化杂志》(*The Journal of Curriculum Theorizing*)(1982)上刊出。在这篇论文中,陶伯曼不仅研究了有关性别和性的主要话语——这种推理构架形成了理所当然的"男人"、"女人"、"异性恋"、"同性恋"、"女同性恋"以及"性"本身的轮廓(figure)——而且研究了那些相反的或"性别政治"的话语,它们反对或力图肢解那一线索。为了进行这样的研究,他主要依靠福柯的著作。陶伯曼的中

心论点是:这些相反的话语在"女性主义"和"激进的同性恋分析"的标签下有多种划分,其本身与它们试图肢解的那些同样压抑的推论体系有着复杂的联系。他解释道:

> 在改变社会和个人以及抵制这种改变的两种运动中,在根据"性"的根源以及那些忽视"性"的根源来解释现象的分析中,任务是从最广义的、最具体的意义上分析已经生产与再生产、划分与再划分,采用与不采用"性"的方式,……我希望将这一研究定位于……广义的语言领域。(Taubman, 1979, p.40)

那么,毫不奇怪,要进行这一分析,陶伯曼转向了福柯的著作。在概述了福柯的著作,将他所有的著作都介绍到课程领域后,陶伯曼勾画了性别与性在历史上的建构方式,特别重视19世纪、20世纪心理分析和医学话语构成"女人"和"同性"形象的方式,以及20世纪社会学和心理学构建性别与性的方式,尤其是在压抑的甚至是危险的性作用和雌雄(androgyny)概念中。对于这一点,陶伯曼的工作代表了福柯《性史》(*History of Sexuality*)(第1卷)的拓展。但在论文的第二部分,他勾画了各种相反的论述,具体地、扼要地表达了它们各自有关"男人"、"女人"、"同性恋"、"女同性恋"和"性"的看法,因而它们带来的正是它们力求反对的线索,正是这种勾画构成了陶伯曼研究的创造性。

陶伯曼解构了女性主义假设的统一性,这一解构在后来后结构主义女性主义课程理论家的著作中得到了回应,他们代表的是"多种女性主义"(feminisms)而不是一种女性主义(feminism)。在研究了各种女性主义话语的不同之处后,他总结道:"理论的一致性与连续性不能被用做……建立'性政治学'(sexual politics)统一性的标准"(p.169)。为了怀疑"性政治学"、"女性主义"或"激进的同性恋"术语中任何假定的统一性,他解构了任何的原初传统观(any notion of original tradition),他指出这种假定的统一性本身是危险的,因为其功能是将"抵制与挑战的多样性和发散性转向性本身的原始构架,通过阐明下面这个问题来拓展它:除了这些抵制与挑战以外,性政治学是什么"(p.173)。

研究了这些相反的论述之后,陶伯曼在其中发现了乐观和失望的理由。一方面,他认为,他们使"男人"去中心化(decentered)并使之成为一个"他者"。他们被迫说明沉默的异性恋男性中心,在历史上,它围绕其自身组织"他者"。他们创造了一个空间,不用借助于静态的、基本的分类就可以阐述,他们再次阐述了在历史上被压抑的人物(figures),因而不断有机会积极构建女人、男人、女同性恋、同性恋和性。另一方面,陶伯曼担心,在具体的或必要的形象

中固着任何新话语都存在着内在的危险。他写道：

如果正直、智慧、公正、可靠以及精神力量的原则重新焕发生机是有必要的，如果重新阐述新的"自我"(selves)是重要的，如果要开启新的主体位置……那么把这种道德、这些原则、这些"自我"、这些位置与"女人"联系起来，把它们固着在"女人"之中就是用其他东西来取代一个特权中心，就是用其他方面来取代破坏性的男/女二元性，变成惟一方面，但那惟一的方面是以最终的差异为基础的。(1979, p.186)

按照福柯的观点，陶伯曼辩论道，在同性恋的解放运动中，被解放的性和被解放的"同性恋"者已经形成了构架，而这一构架是这些运动力求肢解的。

策略本质主义。陶伯曼至少暂时没有否认把新的话语固定于重新阐述的形象中的必要性。他声称"从推论领域切割固着点总会……偏离这一领域，这一推论领域是与性的传统组织相反的"(p.206)。换句话说，相反的性的话语主题和实践，会被拉回到传统上把它们假定为敌对位置的"各种话语中……在社会之中却没有将它们的批判集中于性的组织"(pp.206－207)。因为对"'女同性恋'、'同性恋'、'女人'、'异性恋'和'人'重新阐述的形象，被整合到对性的主要组织的肢解中，然而却保留那一组织的轮廓"(p.208)，这一矛盾在后面女性主义理论家的有关本质主义对建构主义的争论中要重新措辞。

陶伯曼没有提供这一矛盾的答案，但他指出了三条策略。第一条他称之为诗意的(poetical)，由德里达-德勒兹对总体性解构构成，预示了向后现代的转向。这里性是作为"紧张、扩散、流言蜚语、联系、相互交融、沟通、非性体(degendered bodies)与快乐的并置"(p.208)而出现的。第二种策略是由"当代对'女人'、'女同性恋'和'同性恋'形象的矫正"组成的(p.208)。这已预示了，例如 Spivak 的"策略本质主义"(strategic essentialism)(1989, 1990)。最后一种策略，陶伯曼称之为伦理的，指激进的唯名论(radical nominalism)，它存在于拒绝"强加总体性，拒绝将隐藏'真实'的解释强加于显性物上"。(p.208)

当教育，尤其是课程，由于性别而受到广泛的批判时，陶伯曼的学术构成了对性别的后结构主义分析。它不仅提出了后来课程领域中女性主义要解决的问题，而且凭借它对福柯的依赖，间接地向现象学的(phenomenological)、自传的(autobiographical)、新马克思主义学派提出了挑战，这些学派在那一时代主导了课程领域的概念重建。

陶伯曼完成了这一博士论文后，离开课程领域到纽约市学习表演，但

1985年他又返回到课程领域，自那时起他发表了4篇论文，继续从后结构主义的观点探讨课程和性别问题。在1986年对Culley和Portuge的《性别主体：女性主义教学的动力》(*Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*)一书的评论中，他辩论道：女性主义教育必须抵制本质主义和独立派的论点，而不是把按照后结构主义观点叙述的性别分析包括在内(Taubman, 1986)。然而，最清晰地返回后结构主义地理解课程的论文是《恰当距离的获得》(Achieving the Right Distance)(1990，重印，1992)。

恰当的距离。陶伯曼采用了拉康的理论，但也注意到其结构主义的假设，他提出对教师身份的分析。首先，描述了拉康对真实、想像和符号之间的区别。简而言之，真实是无法表达的，在主体之内，在主体之外竭力向前推进。想像是由声像图像组成的，形成自我及其客体。符号是推论体系，给自我和世界定位。对于拉康来说，初期阶段还是混乱的、片断的、动荡的、不成熟的领域，在凝视"他者"中凝固并发现统一体和自我。拉康所谓的"镜像阶段"(mirror stage)创造了一个自我，在底部是分离的，因为是由其他的东西捕获和给予形式的，由于介绍了符号，主体与自我一样坚固，一样有性别。真实跻身于想像，然后在符号中进一步压缩。自我这一部分与想像或符号不一样就被压抑，形成无意识，但它作为已有的结构而存在，就像语言。我们错误地将疏远的自我当做主体，而事实上，真正的主体存在于无意识之中。

陶伯曼认为，教师的身份与拉康的自我一样，最初是在其他人的凝视中形成的，作为教师有意、无意地对凝视者来说意味着什么，由此人们成了教师。那么当人们进入教学领域时，这种身份就凝缩在符号中。陶伯曼解释道：

> (教师)存在于复杂的动力中，他们最初作为教师的感觉是由别人给予的，已经是不真实的……嵌于假设的身份之中的常常是与最初命名者之关系留下的情感积淀，与术语本身相联系，嵌入了理想教师的形象。(1990, p.123)

根据陶伯曼的观点，这种想像的特性及其情感构成，是由符号按照规定的实践和要求的形式来介入而充实的：

> 这样我们看到隐退在他们的空间里的教师的立体形象，在教师不能用任何有意义的方式来清楚地阐述其观点的另一形象的后面，在重新塑造他们自己的被隐藏的实践最终形象的后面，这一实践在信息传达或传送的语言中，扮演着想像的角色——这就是学校的公共语言(1990, p.124)

陶伯曼指出：教师常常通过感情转移来扮演“想像”的角色。就像 Felman (1982)把拉康的观点运用到教育学中那样，他表明对于新教师，学生常常变成“他者”或者变成屏幕，屏幕上演着未意识到的感情和形象，其原型是与那个在其凝视中他们变成教师的人之间的最初关系。有时这种情感的转移反对“符号”，例如，当教师希望与学生成为朋友时。有时，它与“符号”相吻合，如当教师希望成为“大师”(Master)时，“符号”本身把师生关系建构成一种距离，一般来说，在大多数课堂中都是这种师生关系。

另外，陶伯曼是按照拉康对欲望的分析来看待教师的“欲望”的，这一分析我们前面已描述过。陶伯曼辩论道：一方面“被爱的需要——模仿的需要——成为与‘他者’一致的需要(在他的凝视中我们正好变成教师)以及成为‘他者’所希望成为的人的需要”可能与学校“符号”领域中表达为“课堂计划、目标和目的”的要求是一致的，但尽管如此却是疏远的(p.127)。而且：

> 当欲望从需要中分离出来时，它导致了移入欲望中的东西。如，成为“大师”的欲望、了解这一领域的欲望、或拥有答案的欲望。为了弥补未意识到的或永远不满足的需要，学生、知识和作为有知识者的特权位置被取代了……那么，“大师”的欲望是为了缺乏知识的学生，为了获得更多知识……为了更多的特权……存在的欲望，知识的欲望，占有的欲望是无穷的欲望，师生之间的距离增加了。(1990, p.127)

如果新教师或否认“大师”形象的教师，没有在“他者”的凝视中形成与“大师”一致的身份，那么这一需要可能变成一种要求，“表现为关心、帮助或鼓励学生”(p.127)。按照陶伯曼的观点，“当后者与前者相脱离时，导致的欲望是置于成为学生、了解学生、占有学生的欲望中”(1990, p.127。)陶伯曼认为，在成为“大师”或消除师生之间的所有距离的这两极之间的“恰当距离”，可以在拉康回到无意识地恢复“完整的演讲”和柏拉图式的哲学家在看到洞穴外的理想形式后成了大师这两者之间找到。为了达到“恰当距离”暂时的中点，陶伯曼的分析好像得益于拉康的结构主义方式，而不是得益于后结构主义方式。然而，陶伯曼结束他的研究时表明，拉康的无形的、无意识的理想与柏拉图的理想形式相似，他解构的正是拉康十简洁明白的陈述中所表示的那个结构。

然而，人们仍然能在陶伯曼的早期对话语(discourse)的讨论中和他最近对拉康的观点的应用中发现他的研究正向结构主义转变。但在他最后两篇

论文(1993a,1993b,见第6章)《标准的罪孽》(Canonical Sins)和《独立的身份,独立的生活》(Separate Identities, Separate Lives)中,都是处理多元文化主义的,他是采用后结构主义的方式进行研究的。在前一篇文章中,他既分析了传统的书面标准,又分析了反对派的标准,以揭示他们的推论形式。在后一篇文章中,他采用后结构主义的立场来平衡存在主义的观点和多元文化理论,这些理论在具体的身份中固定其话语。但他继续辩论道:必须采用这些身份和观点,以避免使后结构主义陷入到语言的理想主义中。

在自杀与谋杀之间:Jacques Daignault

要把课程理解为解构文本,即是说当人们从一种明确拒绝结构主义的任何暗示的角度来理解课程时,我们必须转向 Jacques Daignault。Daignault 是北美从事解构、后结构主义的课程理论家,不像其他学者,他不仅用后结构主义和解构提供的观点来进行研究,而且还置身于它们的语言和运动之中。当今时代,在这一领域中,他对拉康,福柯,德里达,Deleuze 和 Serres 等人的研究的理解是无可匹敌的。他自己的著作是理解后结构主义的证据。

要理解 Daignault 的全部著作需要相当多的当代法国哲学知识。他的著作依赖于引用其他后结构主义理论家的著作,参考了音乐理论、字谜、双关语、语言图案、新闻,对初学者来说是很难的。由于 Daignault 充满睿智地探索了语言、思想、主体以及我们看待自己及课程的方式与模式这许多空间、差距、"中介"和差异,有必要坚持不懈地理解他。他也试图阐述这些空间的通道以及这些差异间的联系。他写道:"我努力拯救差异本身……通道本身"(Daignault 1992a, p.196)。这一工作的意义十分巨大,因为 Daignault 试图阐述的正是思维本身的运动,认为自己处于教和学之间的关系中的运动。

恐怖主义和虚无主义。在我们开始讨论 Daignault 的著作时,我们先看看两个常出现的术语:恐怖主义和虚无主义。Daignault 根据 Serres(1983)的观点,认为"知道就是猎杀"(to know is to kill)(1992a, p.199),"追随严密的说明和论证就是狩猎:真正意义上的"(1992a,p.198)。他引用 Serres 的话道:"从柏拉图和持续整个古典时期的传统而言,知识就是狩猎,知道就是宣判死刑……知道就是猎杀,是依赖于死亡的……最强有力的推理是用自身进行的推理。西方人是科学之狼"(1992a,p.198)。后结构主义把知识理解为使差异成为同一,使众多成为单一,异质成为同质——知识是暴力,这种暴力源自意识形态之间或者教条之间的竞争,源自"存在的事物的激进变革,这些存在的事物与我们认为它们应该怎样的观念相一致"(引自 Hwu, 1993, p.132)。对于 Daignault,与对 Serres 一样,知道就是谋杀,是恐怖活动。虚无主义指放弃任

何知道的努力。这是一种“什么都可以”(anything goes)或“事物就是事物”(things are what they are)的态度,是一种放弃,是将理想转换成空洞的幻想或回忆,是不抱任何希望。Daignault(1983)要求我们置身于中间,置于既不是恐怖的又不是虚无的空间,置于既不是排除政治又不排除技术的空间。前者导致了恐怖主义,因为它主要把教育看做是获得权力的机会;后者导致技术操作,主要把教育看做是获得效率和操作的机会。

思维是一种通道(passage)。对于 Daignault,“思维仅仅发生在自杀与谋杀之间……在虚无主义与恐怖主义之间”(1992a, p.199)。这句话表明什么?思维是一种通道,这一通道总是处于被界定或被了解的危险之中,总是狼捕食的动物。正是思维或通道构成了被恐怖主义和虚无主义的二元论中“被排除的第三者或中间者”。Daignault 写道,“甚至中间者,吸引新一批人们,使他们致力于把问题缩减至知识的问题,缩减至新的认识论的支柱:狼的巢穴”(1992a,p.199)。惟一避免这一命运的是让思维来思考自身,是超越或瓦解二元论,是思考它们之间的不同。这是引入矛盾,不是停止界定,而是使定义多样化,是引起多种拼写,是试验,是使之成为问题。正如 Daignault 解释的:“我曾努力发现可变的与不可变的之间的通道,在两者之间:不是由此及彼,而是它们绝对不同的通道,是生与死之间的分延(différance)(此处他运用了德里达的术语),两次回避。”(p.201)他既开玩笑又十分严肃地写道:“别指望我知道自己正在这儿说什么,我正在努力思考,这就是我对作者创造性的最好贡献。”(p.4)

绝对速度的问题。Daignault 的工作包括许多描述思考“之间”与“思维差异”之间的努力,即阐述通道(passage)的努力。在这样的努力中,他追随 Deleuze,从解放差异到向总体化思维模式开战。Daignault 也追随了尼采:“以欢快的智慧与知识来理解生活,思考可能是”(1992a,p.202)。他不是表达总体化的知识,不是成为狼,而是“通过通道演示知识”(1983, pp.7 – 13),用有声的思维表演出来:“要有意义不是说出真理,而是成功地‘表演’”(引自 Hwu,1993,p.140)。如 Daignault 总结的理论思维不是指思维活动,或把思维转变成词语的一种过程,如科学家、逻辑学家可能认为的那样,反复强调这一点很重要。Daignault 坚持道,思维不是可以表达的,虽然“这并不是说不再需要词语来写,不再需要概念来思维!”(引自 Hwu, 1993, p.152)。相反,如 Marcel Proust 表明的那样,通过“用我们母语中的一种外语”来阐述词语与概念之间的空间(引自 Hwu, 1993, p.159)。他以一种赞同的口吻引用了 Virginia Woolf 的一段话,他希望“让(自己)像雾一样在最了解的人之间散开”(1987,p.27)。他引用了 Deleuze 的一段话,希望思考中间(the middle),“这种

与平均无关;既不是中央,也不是中庸的形式中间。相反,是一种绝对速度,任何从这种中间生长出来的东西被赋予了这样一种速度"(1987,p.27)。这种对中间的思考会是一道闪电,一种将"搬上舞台"的表演。

舞台表演。那么 Daignault 怎样把他对教育的思考搬上舞台的呢?首先,他论述道:"艺术史和科学史是对一个时代偏见和陈腔滥调的抗争,而教育史似乎是找寻最佳偏见和陈腔滥调的不可还原的抗争(an irreducible struggle)"(1992a,p.209)。这种"不可还原的抗争"是柏拉图式的抗争,它是指找到至佳或至真的复本,但 Daignault 根据德里达的观点清楚地了解到,只存在赝品痕迹的复本。什么是课程,或它应该是什么?Diagnault 注意到教育研究者和实践者常常是回答这一问题的人。在《研究的语言和实践的语言:非此非彼:教育学》(The Langnage of Research and the Language of Practice: Neither One Nor the Other: Pedagogy)(1988)中,Daignault 解决了这两类之间是否可能有对话的问题:"关注研究语言和实践语言之间的差异,就是关注共同语言的缺乏,然后关注对话的缺乏,合作的缺乏,参与的缺乏,最终关注教育中真正改善的缺乏"(1988,p.1,引自 Hwu, 1993, p.164)。

Daignault 相信可以有对话,但必须避免恐怖主义或虚无主义的陷阱。如果对话变成知识,那么就导致了恐怖主义;如果对话变成偏见和陈腔滥调,变成普遍的表达形式,证实那些对话试图针对的那些人所持的先验的知识,虚无主义就会产生。那么人们怎么才能说话,不是用研究者和实践者共同的语言,而是两者之间的不同语言,这种语言将破坏二元论本身,但却推崇两者之间的"表面差异"?他告诉我们:"在表面上,实践语言和研究语言之间的差异是不可简化的……但语言就是语言,在某种层面上,语言之间是无差异的。"(引自 Hwu,1993,p.166)

既不是恐怖主义又不是虚无主义的空间在哪里?Daignault 用类似于 Frank O'Hara 诗歌的方式回答了这一问题。在这首诗中,诗人拜访了他的朋友,一位画家。诗人注意到他朋友正在作的画是沙丁鱼。他说:"你在画沙丁鱼。""是的,那儿确实有些东西。"诗人离去了,但几天后他回来发现画上的沙丁鱼不见了。他又走了,回到家,想着橙子在构思。O'Hara 写道:"有一天我在想一种颜色:橙色,我写了一行关于橙色的诗。很快就写满了一页,没有诗行,然后又一页,没有橙色,没有词语,没有橙色是多么可怕,生活是多么可怕,却有那么多。日子过去了。它甚至成了散文,我成了真正的诗人。我的诗写完了,却还没提到橙色。总共 12 首诗,我称之为《橙色》。有一天我在画廊里见到迈克的画,叫做《沙丁鱼》。"(引自 Hwu, 1993, p.165)通过这一故事,Daignault 认为,我们可以以"教学"为题对教学、教师、教育写些东西,而不用

说出任何关于这些东西的话。这就是他所谓的教学(引自 Hwu, p.166),它是在实践与理论之间的空间中运作的,在实际是什么和应该是什么之间的空间中运作的,它是"被排除的第三者"

空隙(gap)即课程。同样,Daignault 探讨了理论与实践间的"间隙",他努力思考课程的"间隙",这种"思考将课程具体化为构思"(引自 Hwu, 1993, p.172)。Daignault 把课程表述为思考,暗示了他反对表象性思想(representational thought)中的任何具体化或信仰,因为课程作为思考总是运动的、多样化的,或者用德勒兹的术语来说,是"游牧性的"(nomadic),有点像 Joyce 的"河流(riverrun)"。课程并不是存在的,而是发生的。在《课程超越词语,运用词语》(Curriculum Beyond Words, with Words)中,Daignault 写道,"课程超越词语,这就是我所说的;运用词语,这就是我所做的(引自 Hwu,1993,p.143)。当然这是煽动性的(provocative)、难以理解的话。让我们回忆 Daignault 把课程作为构思的观点来理解它,这样做的时候先来检验 Daignault 采用的几个术语——即:"构思"(composition)、"注解"(note)、"可表达的"(expressibles)、"被表达的"(expresseds)、"在表达的"(expressings)——同时记住他参考的 O'Hara 那首关于诗人创作的称为《橙色》的诗。(引自 Hwu,1993,pp.170-171)

强度:从虚拟到实际。对于 Daignault 来说,"注释"是由"可表达"、"被表达"和"正表达的"构成的,他根据德勒兹的观点,将"可表达"与"虚拟"(virtual)等同起来,将"被表达"与"实际"(actual)等同起来。这里让我们来慢慢体会。"虚拟"与后结构主义者把柏拉图的超验性理念(transcendental idea)解构为赝品(不存在母本的复本)相类似。这些赝品或"虚拟"概念与"可表达"相等,严格地说,"可表达"是不存在的,而只是在感觉经验中、在意义经验中被感觉到。对于 5 种感官而言,它们可能显得很强烈。

"可表达"是多样的,但它们依靠身体对经验强度的敏感性和语言对意义强度的开放性使自己被感觉。回忆 O'Hara 的故事,"可表达的"是橙色或诗人对之很敏感的橙色,但严格地说,它们是不存在的,而是依附于(subsist)经验,存在于(insist)语言中的。"可表达的"除了在语言中之外,从来不"存在"(be)。它们采用"被表达"的形式,对于 Daignault 来说,"被表达"是"理念中的现实化"(引自 Hwu,1993,p.70)。它是"一切制度的象征"(p.170)。按照 O'Hara 的故事,被表达的可能是"橙色",在诗歌中用这一题目来表达。在语言中是对可表达的综合。由于可表达是对强度敏感性的结果,被表达就是对语言开放程度的结果。传统上,课程被处理为虚拟与实际之间可表达和被表达之间的线性关系,有一种可表达就有一种被表达。有理念,课程就是它的表征。这种方法会认为 O'Hara 的诗《橙色》是无意义的,因为这首诗根本没有

讨论橙色。这种方法实质上对可表达的强度不敏感,对语言是封闭的。这样一种方法成为表征错误的受害者(prey)。O'Hara 诗的构思大体上——只能是大体上——与 Daignault 构思的课程相似,即是说,可表达在对强度的敏感性中,在对语言是开放的被表达中被感知。不同之处在于 Daignault 的"在表达"概念。

煽动和诽谤。对于 Daignault 来说,正表达"只不过是分析者(analyzer)和综合者(synthesizer)的动力"(引自 Hwu,1993,p.171)。综合需要强度的综合,它们是在主体或意义的可表达中实现的。分析必须对被表达进行解构。这种分析可以采用煽动(provocation)或诽谤(scandal)的形式,或者它可以是"词语游戏——字谜、同音词、合成词(Portemanteau words),等等……它(被表达)动摇了,并常常释放了隐藏或被遗忘的意义"(引自 Hwu,1993,pp.171 - 172)。他也把在表达称之为"构思"(composing),它是综合和分析的闪光,是使可表达有"意义",阐述被表达,探讨被表达成为可表达的闪光。传统地理解课程的方式使这一过程慢下来,因此可表达是以具体的被表达的方式而被表达的,被看做是反映了具体的可表达。正如我们可以看到的,Daignault 的许多工作都试图解放可表达,正如 O'Hara 的故事可以看做是一种搅扰我们想当然的诗歌理念或橙色或写作的方式。

那么,课程就如同诗歌的橙色,是超越词语的,然而又立足于(insist)语言,依附于(subsist)语言:"课程超越词语,这就是我所说的"(引自 Hwu,1993,p.143)。它在词语中发挥"正表达(expressing)的作用","运用语言,这就是我所做的"(p.143)。把课程理解为"构思",使我们"参与"到"持续的创造"之中(p.171)。它是不及物动词,就像 Joyce 的"河流"(riverrun)。它也允许我们把主体的观念问题化,Daignault 把主体看做是存在于正表达和构思之间的边界(即个人风格)。他解释道,"教育主体通过这样一种构思过程,成长为自我的持续问题化"(continual problematization)。

在 Daignault(1992b)最近的论文中,他谈到了安宁(serenity)。Daignault 把安宁界定为内心的平和,他相信这种内心的平和也是一种对别人的关心。他写道:"安宁不是幸福,至少不是孩子的那种幸福,而是幸福的回归:不管遭受了多少苦难"(p.2)。他接着说:"安宁(是)对主动的激烈情感(憎恨及其显示)和被动的激烈情感(冷漠及其显示)的胜利。虽然是脆弱的胜利"(p.7)。安宁通过赋予特定意义,使特定苦难的独特性质与真实联系起来,帮助驱散苦难。安宁通过赋予优雅的(grace)意义,把苦难从沉重中解脱出来。Daignault 努力将他的学术性工作与对他人的关心交织在一起:"我亲自教学,摘录许多笔记,也让其他人摘录许多笔记,所以我十分理解这些笔记是怎样

向他人显示关心的，因而我对显示自己的笔记更感到舒坦。"(p.15)

在写这一概述时，我们苦于不能公正地对待 Jacques Daignault 全部著作中创造性的煽动(provocativeness)，这种煽动驳斥了想当然的理论与实践概念、主体以及我们构思课程和我们自己的方式。他的著作试图描绘出思维对其本身的思考，向我们提供了一种对课程和教学的理解，开启了多种意义，让我们打破凝固的思维方式，可以通过二元论，并在二元论之间进行思考，到达教育偏见和陈腔滥调的彼岸。Daignault 的著作发挥了确认创造性、活力性和独特性的作用。在此，我们仅仅讨论了庞大学术体系的一个片断，也许，从这一学术体系的观点来说，我们已转入了一个静止的"被表达"，剥夺了它的俏皮、娇嫩以及快乐的光芒。我们不希望这样。

Daignault(1992a)在快要结束《从不同地方发挥作用的痕迹》(*Traces at Work from Different Places*)一书时写道："我确实写作。我也教学。我试图思考我认识的教师，寻找可以掩盖其伤口的词。"(p.213)他找到的词常常省略，但当他在为我们思考时，他帮助我们构思我们自己既未完成的又未开始的诗，帮助我们阐述恐怖主义与虚无主义之间、谋杀与自杀之间的通道，帮助我们思考，或许吧。

对传统课程理论的后结构主义批判：Cleo Cherryholmes

由于 Daignault 和 Taubman(稍逊一筹)的工作对今天把课程理解为后结构主义文本的研究项目作出了主要贡献，80 年代后期、90 年代早期，其他研究人员努力使后结构主义、解构和后现代主义的观念对课程领域产生影响，其中最重要的是 Cleo Cherryholmes。在他的《权力与批判：后结构主义教育研究》(*Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*)(1988b)一书中，Cherryholmes 不仅以浅显易懂的方式概括了福柯、巴尔特、德里达及其他后结构主义者的主张，而且采用这些观点来批判几种传统的课程话语。

Cherryholmes 一开始就把结构主义定义为"研究方法"(p.16)，其关键因素是所有现象都以基本结构为特征[要对照结构的概念，参见先驱者 Manen (1979)和 Stone(1979)]。在教育中，结构主义除了影响几门学科之外，还在那些由秩序与理性构成并获得合法地位的建议、研究和计划中运作。Cherryholmes 确认了三个众所周知的教育论断具有结构主义性质：(1)泰勒著名的课程和教学原理；(2)布卢姆(Bloom)1956 年《教育目标分类学》(*Taxonomy of Educational Objectives*)一书中对教育目标的分类；(3)施瓦布 1983 年对泰勒基本原理的拓展和运用。(Cherryholmes, 1988b)

泰勒原理的结构主义。泰勒原理(参见第1章和第3章)的结构特征包括:

(1)课程的意义是由过程中各步骤之间的关系来决定的。(2)单个步骤离开了它们所处的系统就失去了教育意义。(3)设计过程的非历史性就在于目标的来源,学习经验和评价是根据直接的情境而不是历史来探讨和分析。(4)师生是偏离中心的(decentered),他们未处于意义和课程的中心,因为意义是由目标、学习经验及其组织和评价之间的关系来确定的。(5)设计过程在意识形态上显示出中立性。(6)课程设计的四个步骤界定并调节着课程——它们构成了其实在(reality)。(7)这些步骤决定着课程是怎样变迁的。(8)泰勒原理采用了一系列的二元区分:有目标/无目标、有组织/无组织、有评价/无评价、合法的教育目标/非法的教育目标、成绩责任制/非成绩责任制、连续性/非连续性、顺序性/非顺序性、整合性/非整合性。(Cherryholmes, 1988b, p.25)

Cherryholmes告诉我们——泰勒的"基本原理"对于这一领域是很有吸引力的,因为它们"预示了秩序、组织、理性、纠错、政治中立、专业知识和进步"。(p.26)

施瓦布的《实践4》的结构主义。施瓦布的《实践4》写于1983年,用施瓦布自己的话来说,是"关于实践的实践性论文"(Schwab, 1983, p.239.引自Cherryholmes, p.26)。施瓦布把课程界定为"由负责任的教师运用合适的材料和行动,成功地以不同的程度向不同学生传递的内容"(1983, p.240, 引自Cherryholmes, 1988b, p.26, 参见第4章)。他确认了教育中的4个因素:教师、学生、教学内容、教学环境(the milieu of teaching),这一问题成为课程的监控(monitoring),他建议建立课程委员会来评价和修正课程,以解决这一问题。关于施瓦布的建议,Cherryholmes写道:"施瓦布的《实践4》显然是追随了泰勒的主张,并受到泰勒本人的承认。"(Cherryholmes, 1988b, p.27)施瓦布著作中的结构因素是什么?Cherryholmes确认了如下几点:

1. 它(施瓦布的建议)在观察和修正课程中强调学生、教师、内容和环境之间的关系。

2. 师生是偏离中心的(decentered),因为课程是以关系为中心的,如外在于师生个人的法定知识(legitimated knowledge)、合适的行为和共同决策。

3. 除了明显地成为向学生系统传授的课程体系的一部分之外,课程并不

存在。

4. 课程分析和修正处理的是在既定点上什么是合时宜的，而对事物是怎样变成那样的历史分析则不处理。

5. 课程概念是根据二元区分来界定的：什么得到了成功传授/什么没得到成功传授，负责任的教师/不负责任的教师。

6. 课程及其评价和修正的过程在意识形态上是中立的，是一种基于专业知识和专业技能的专业训练。(pp.27 - 28)

Cherryholmes 总结道，施瓦布的论文"明显地显示出对 20 世纪 80 年代课程话语持续的结构影响。"(p.28)

布卢姆分类学的结构主义。布卢姆、Engelhart、Furst、Hill 以及 Krathwohl 的《教育目标分类学：认知领域》(*Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*)(1956)一书开篇就是给泰勒的献词。这部书力图构建教育目标分类学。什么是分类学？"分类学必须这样来构建：术语的秩序必须与现象中术语代表的某个'真实'的秩序相对应……(并且)在它试图理顺这一领域时，通过说明它与研究结果的理论观点相一致来证实其有效性。"(Bloom 等，1956，p.17，引自 Cherryholmes，1988b，p.27)布卢姆及其同事构建的分类包括：(1)知识；(2)领会；(3)应用；(4)分析；(5)综合；(6)评价。

分类学可以有什么样的用途？Cherryholmes 确认了 5 个"指导原则"(p.29)，这些原则表明可以采用这一分类：(1)分类表明了教师怎样区别学生行为；(2)它具有逻辑的和内在的一致性；(3)它传达了当代的心理学知识；(4)分类是描述性地、中性地表达教育目标的(Cherryholmes，1988b)。布卢姆等人的著作的结构特征是什么？Cherryholmes 列出：

1. 分类的特定形式是任意的(arbitrary)；

2. 每一教育目标的价值是由它与其他目标的关系及区别来确定的；

3. 它采用了一些二元区分：如领会/知识，应用/领会，分析/应用，综合/分析，评价/综合，隐含的学科中心学习/学生中心学习；

4. 师生是偏离中心的，因为教育价值和意义是权威性地存在于外在于个体的结构中的；

5. 它在意识形态上是中立的，设计成"纯描述性的方案，其中每种教育目标都可以用相对中立的形式表达出来"。(Bloom，et al，1956，p.14，引自 Cherryholmes，1988b，p.30)

然后，Cherryholmes 对比了这一领域中主要的结构主义主张，以“从后结构主义的角度来思考教育”。(p.31)

Cherryholmes 论福柯和德里达。Cherryholmes 聚焦于福柯和德里达，以对比后结构主义和结构主义。他注意到福柯否认了结构主义中假定的政治中立，而断言所有的知识生产企业都是政治性的。另外，不仅“真理”(truth)是政治性的，而且在历史上是相对的。Cherryholoms 继续认为德里达的著作更多地关注文本的构建。在描述德里达时，他写道：“(德里达)表明意义是发散的，是延迟的，修辞的观点常常是从逻辑论点中分离出来的。意义不断地展示……结构是虚幻的，因为它是历史和权力(福柯)的产物，在分析上是不稳定的(德里达)”(1988b, p.47)。Cherryholmes 带着这些观点总结道，泰勒、施瓦布、布卢姆等的研究是以不稳定的分类特征为基础的，其中嵌入了意识形态，同时否定了意识形态的内容，把非线性(non-linear)结构发展为线性结构，促使教育决策从伦理学中分离出来，忽视了所有论点的政治特征。从与后结构主义相联系的观点来看，他们的工作并未受到认真的对待。

怎样从后结构主义来看课程材料？从福柯的观点来看，教科书是政治的物质的产物，代表了看待现实的特定政治方式，代表了由支持教科书生产的那些人所处的政治和经济地位所显示的方式。(参见第 13 章和第 14 章对教科书的继续探讨，另参见第 5 章)从德里达的观点来看，教科书的结构、连贯性、理性的顺序以及意义都是虚构的。Cherryholmes 对照了两种传统：“结构主义表明意义是偏离中心的(decentered)，是外在于个体的。后结构主义表明意义是变化的、退缩的(receding)、破碎的、不完整的、发散的、延迟的”(p.61)。Cherryholmes 从这一观点来看待课程领域。在混乱中，这一领域似乎是后结构现象本身的某些东西。Cherryholmes 还将课程与其他学术科目进行了对比，发现以下的差异，这些差异解释了课程与其他教育领域之间、课程与艺术和科学学科之间稳定的表面上的不同：

> 从历史上说，课程既不存在于学术科目的传统，也不受具体情况的限制。需求的复杂性迫使课程的研究与实践对其松散性、不稳定性(thrashing about)、其矛盾、其缺乏中心、缺乏基础、缺乏根据作出贡献(Cherryholmes, 1988h, p.148)。

课程的规范是冲突和不稳定。然后 Cherryholmes 评论道，其他学科表明的稳定性只是表面的。Cherryholmes(1988b)引用了库恩关于范式转换的研究，指出：其他学科，尤其是科学学科受到外在于它们的政治、经济事件的攻

击，也许课程的复杂性并非如此不典型：

在课程中缺乏根据，比在学术科目中和其他专业教育领域中缺乏根据更为引人注意。那么课程的规范不是一致、稳定、对应(agreement)，而是冲突、不稳定、不对应，因为这一过程是建构的过程，伴随着建构的解构(by deconstruction by construction)。(p.149)

他预测，如果课程领域转向后结构的态度，实践者可能会避开虚假的希望、确定和稳定的目标。Cherryholmes 相信："这种(后结构)理解的可能性带来了增加自由度的希望……创造我们的社会和学校的更多权力的希望，而不是其他方法。"(p.149)

Cherryholmes 想将后结构主义的一些方面合并到他所谓的"批判实用主义"(critical pragmatism)中(1988b, p.150 ff)，他写道：在我们的选择出现危机感时，当我们的信仰、价值、指导文本、话语—实践本身的标准要求评价和再评价被接受时，就产生了批判实用主义(1988b, p.151)。这种课程理论与实践的观点来自于对"后结构洞见"的采用，这种实用主义不受保守的、传统的习俗束缚，而是"激进的、理想的、乌托邦式的"(p.151)。他的结论是：

如果我们在运用真、善、美的最佳洞见去建构、解构、建构……我们的生活方式以及共同建设共同区的方式中，能够持批判实用的观点，那么对我们周围发生的一切的非反思性的再生产，连同一些不公正，可能得到驯服并作出一些改变。(1988b, p.186)

在这一领域中，其他学者也对后结构主义的政治潜能进行了详细的阐述，这点我们已在第 5 章看到了，并在本章的最后一部分进行了回顾。Cherryholmes 的书将后结构主义与这一领域的传统联系起来，作出了有价值的研究。

关于身体(Body)的俏皮写法(arch-writing)：jan jagodzinski

6个美学层次。 jan jagodzinski(1992)的著名著作例示了后结构主义的几个特征，包括以影像的方式对单词重新排序，目的是向想当然的解码提出挑战。例如，jagozinski 采用小写字母来拼写他的姓名，来指代他自己("i")，把"妇女"拼成"wo(man)"，表明男人是始于母体的，用"gaia"一词代表地球，表明这一行星是生命的实体。jagodzinski 确定了 6 个层次，他称之为体现美学的

表面(aesthetically embodied skin),通过这6个层次可以感觉到课程。它们包括:(1)线条;(2)色彩;(3)造型;(4)大小;(5)质量;(6)空间。他认为,通过这6个美学层次对课程进行激进的重构,可以支持肢解男性统治和技术理性。(另参见第11章)

线条。至于"线条"(line),jagodzinski一开始就断言,伴随着运动的韵律是人类经验的基础。他继续写道:"'线条'的空间短暂的经验不断地得到主体从变得迷失到找到方向的信息。"(jagodzinski,1992,p.160)他写道,这种行程的特征是:"模棱两可的、矛盾的、总之是令人惊讶的"(pp.160,161)。线条成为"方向"(p.161),"由于女性和男性的在场而获得信息的十字交叉(crisscross)"(p.161)。不过,在制度环境中,例如,在课程的形式中,线条被用做定位图,这是被遗忘的事实。定位图成为现实:"把课程勾画为定位图是必要的起点。只有精确地设计出行程,课程才能成为压制方案(programs of repression)"(p.162),他总结了对线条的讨论,建议道:"从教育上说,我们必须认识到所有线条都是通向新方向的桥梁"(p.161)。

色彩、造型、大小、质量和空间。jagodsinski把色彩定义为"情绪体验"(lived experience of mood)(p.162)。他指出,在大的组织中许多色彩都是伪装的,"真正的色彩很少显现,它们是被压抑的"(p.164)。他继续说,造型"是与'事物'的对话,使得在亲切的氛围中把握基调"(p.165)。"造型"像皮肤一样构成,体现在其光泽中。就人类皮肤而言,即皱纹:"造型是对我们的消耗和衰退的理解"(p.166)。在学校,造型代表了"认识已出现的不同风格的需要"(p.167)。大小代表了"对规模的体验"(p.168),"包括设计和场面的问题,努力获得更多的观众"(p.168)。质量是"对重力的体验,是由重(永恒性)和轻(变化性)之间的二元对立获得信息的"(p.171)。jagodzinski告诉我们,课程可能会使其目前的结构变轻。空间被界定为"对宇宙的体验"(p.175),在这一意义上,课程代表了"文化的结构"(p.175)。jagodzinski通过对我们之外的身体的俏皮写法,他告诉我们:"一种新的理想主义的神话"(p.181)将产生。这一著作似乎反映了现象学的后现代主义,一种具体的但发散的主体,其基本经验是美学。这是值得纪念的贡献。

首先是一个语言问题:Clermont Gauthier

Clermont Gauthier以逻辑的方式探讨了理论、实践和研究问题,但似乎是来自于后结构主义空间的逻辑。从认识论上说,Gauthier是从后结构主义的角度来研究的,把概念看做是机械(*machinism*),"是独立的异质性要素之间的交汇和融合"(1986,p.25)。那是要素之间差异的话语。Gauthier像心理分析

家一样把传统的教育概念看做是基于"缺乏"(lack)(p.32)的。他宁愿把教育看做是"一种机器生产(*machinic* production),由中断和流动会合而形成的"(p.34)。与利奥塔和德勒兹一样,Gauthier想避免规定(prescription),即"口令"(watchword)(p.34)。不过,在口令中有通行权。他引用德勒兹和Guattari的话说:"在口令(watchword)中有通行语(pass-words)。像通道一样的词语,即通道的组成部分,在口令标志停止时,一层层堆积成有组织的成分。"(引自Gauthier, 1986, p.35)对于Gauthier来说,教育是一种"无限联结的过程"(p.37),是一系列的通道。

后结构主义的行动研究。我们已在前面评论了行动研究(参见第1章);这里我从后结构主义的角度来评论它。在Gauthier《水晶与烟雾之间:或怎样避开行动研究争论中的观点》(Between Crystal and Smoke: Or, How to Miss the Point in the Debate about Action Research)(1992)一文中,他告诉我们:在探讨理论与实践、思维和行动的二元对立中,"只存在理论问题"。与"行动研究"只在学校中出现的想当然的态度相对照,Gauthier断言:"[行动研究]可以在任何地方进行:在办公室,在头脑中"。另外一个对想当然的行动研究概念的探讨包括:"不存在如理论问题这样的事情……行动研究实际上与集体无关……(它)是基于意见(Opinions)的"(p.193)。Gauthier得出了一个最完美的后结构主义主张:"行动研究首先是语言问题"(Gauthier, 1992)。就像水晶与烟雾一样,Gauthier的分析是对称的、可控制的,同时又是不稳定的、不对称的、不可控制的。

在我们读后结构主义课程理论家,如Daignault, jagodzinski和Gauthier的著作时,我们面对的作品打乱了我们已逐渐把它看作为理性主义课程理论的、普通的线性逻辑,保守主义往往将这些学者的著作斥为废纸一堆,这是错误的。相反,我们也许应该把他们的作品当做一种诗歌理论来阅读。这些理论家力图解决、探索、解构课程研究想当然的具体化的形式,这些形式常常被错误地当做它们企图描述的教育经验的实在。

道教的联系:胡文松(Wen-Song Hwu)

在概述了结构主义、后结构主义及后结构主义课程理论,尤其是Jagoues Daignault的课程理论之后,胡文松(Wen-Song Hwu, 1993)描述了后结构主义、中国道教和禅宗之间的联系。例如,他指出,如同后结构主义一样,道教和禅宗在性质上是矛盾的。老子说"知者不言,言者不知"(引自Hwu, 1993, p.182)。禅宗好像是反对形而上学的,但禅宗大师的言论中常常含着浓厚的形而上学的内容。道教和禅宗大师们运用语言的方式不依赖于外部语言对

象,而依赖于内部语言的条件。胡文松告诉我们,孔夫子不得不运用语言来告诉我们"词语是不必要的"(words are unnecessary)(1993,p.185)。也就是说,语言不能穷尽意义,要求我们说"你知道我所指。"当然,语言作为一种矛盾物,作为一种涉及权力的东西,在后结构主义中是非常重要的。胡文松(1993)解释道:

对语言和话语(discourse)的反思,导致了福柯的语言、知识、权力之间的联系,导致了德里达对二元论的攻击和对逻各斯中心主义(logocentrism)的批判,导致了德勒兹的语言第四维度,导致了利奥塔有关"语言游戏"的评论,导致了 Serres 在信息社会的对话。知识分子不再受命于对大众扮演一种咨询者的角色和意识形态内容的批评家,而是变成一个能提供分析工具的人。(p.185)

胡文松引用了德勒兹的"锤炼"(hammering)的概念,以及 Daignault 的思想:关于用词语写课程,但超越词语来阐述在不同话语(discourse)之间摆动的通道。

实在的流动性在东西方传统中都很明显。胡文松(1993)告诉我们:"对于道教和解构,文本并不固定事物的状态;没有东西是固定的,每种解释都变换了读的视角"(p.187)。历史与意义不是由任何连续性原则构成的;而是"相反,它们在破裂与非连续性之上重新结合"(p.188)。用怀疑的态度,把任何秩序看做是权力的演示或有所偏重的武断的论述。这种力量的多样性或:

力量的多种存在,如道教所观察到的是"无为"——没有活动的行为。这些力量在内部深层(internal depth)的表面展开,然后在表面之下收拢;任何既定的视角只有回复到其他的视角才是有效的。(pp.188-189)

胡文松在指出存在的不确定性和不确定性的弥漫性时,他继续联系 Serres 的"骚动"(noise)概念与他的赫耳墨斯(Hermes[①])和"寄生物"(parasite),"骚动"的概念指生(birth),产生于混沌。"这一思想与老子'无'的概念相似,它是不可测量,是所有形式的无形基础。"(p.189)

胡文松指出,在后结构主义中同一(identity)的概念被差异(difference)的概念所取代,削弱了以真实自我为基础的自传(autobiographical)的学术研究。

① Hermes:又译海尔梅斯,希腊神话人物,为众神传信并掌管商业、道路等的神。——译注

这种观点只是自己向自己叙述自己的故事罢了，是由叙述创造的美学幻想。他用了德勒兹的一段叙述：

不再有要解释的行为、要解释的梦想或狂热，不再有要回忆的童年记忆，不再有要表达的词汇；取而代之的是色彩、声音、变化和紧张……不再有感觉、行动、回忆的"自我"，而是"色彩斑斓的雾，深黄色的霭"，它拥有的效果和经验的运动和速度。（引自 Hwu，1993，pp.195－196）

胡文松认为，虽然心理分析是虚假的，关于自我的叙述是虚幻的，但我们仍然活着，好像我们的经验是真实的。他继续道，关键在于戏谑地对待我们讲述的故事，回忆他们的虚幻的故事和神秘化的功能。在这一后结构主义的世界里，课程理论是什么？胡文松（1993）回答道：

因此，课程理论化的作用不是形成对意识形态代码的普遍分析。……课程的功能是要取代推论性实践（discursive practices），如自我形成（self-formation）、意义创造（sense-making）、历史意识……（并探索）那些片断和差异之间的可能联系……理论并不表达、转换或服务于应用实践；它就是实践。（p.198）

胡文松对后结构主义及其与某些东方传统的关系的解释是一种带有挑战性（provocative）的努力，拓展了我们的理解范围。

后结构主义对当代其他课程话语的影响

课程理论家将后结构主义、解构和后现代主义的某些方面包容在内的一些工作，是从课程领域中的其他理论视角和追随者（allegiances）来进行的（Weill，1992）。也许这些学者受到后结构主义思维方式的影响，重新思考了他们自己的假设，如"自我"（self）或许"种族"（race），因为这些统一的概念受到了后结构主义和解构的质疑。在前面其他文本中，我们已经回顾了一些这类研究，在此我们注意这种学术研究是因为它明显地受到后结构主义的影响。

解构的自传（autobiography）。在《自传和自我的建构》（Autobiography and Architecture of Self）一书中，派纳通过后结构主义的观点（1988e，1994）重新思考了真实性（authenticity）、自我（self）、自传（autobiography）本身的概念。派纳的自传实践大体上是试图从个体在"教育"和"受教育"时在学校采用的

僵化的和虚假的形式，来矫正真实的自我。这种矫正是通过“存在经验课程”（currere）的自传法（autobiographical method）（参见第8章和第10章）进行的，在很大程度上受惠于现象学、存在主义（existentialism）和心理分析学。要矫正真实的自我，要求从自传的角度来研究经验——教育经验。但根据后结构主义的观点，这一工作暗示了现象学提出的但又未能回答的所有问题。派纳的论文表达了对这些问题的再思考，他一开始就提出“有无真实的自我（an authentic self）?”这一问题（1988e，p.7；1994）。他读了尼采之后得出结论：只存在虚构的自我（fictive selves）。按照尼采的意义，自我是美学创造，规划和“建造”自我的手段是讲故事和编神话。然而，尼采并不试图破坏这些构想，只是“用酒神狄俄尼索斯（dionysian）的及时行乐的世界”来取代它们（p.15），尽管他也希望生活于那一世界。相反，派纳在此引用了 Allan Megill 的话：“尼采直觉的不是概念世界的毁灭，而是……它的解构——即转入了美学幻觉和游戏的领域。”（Megill，1985，引自 Pinar，1988e，p.16）

毁灭与解构之间的区别使我们想起早先对解构的转向、对 Daignault 既保持概念和二元论同时又考虑到它们的区别的讨论。派纳认为：“只有从通过解构才能开始重新阐述自我开始，这一自我在心理学上或社会学上不是僵化的、明显固定的，而是能够感知和加工新的信息，这些新信息是关于不断调整的现实、未来和过去的观点”（p.19）。但这一自我就是“真实的吗”？然后派纳又转向了福柯，根据他的观点，派纳认为：“推论性实践模糊和扭曲的不是真实的自我”。相反，正如我们已经知道的，“客体”和“形象”（figure），包括“自我”，是通过排除过程（processes of exclusions）以及构成这些力量的积极作用而推论性地形成的。学校构建和维持了物化的自我，排除了那些学校认为是处于边缘的自我。派纳认为留意“被排除的……以及悬置（suspension）、边缘化的要素……（可以）保持活力，活力指它们保持……生命力”（p.22）。然后派纳部分地建议，把自我与“可能性、排除性、压抑性”结合起来。（pp.22－23）

保持运动。人们还是必须解构物化或凝固的自我，派纳转向德里达来寻找方法。他写道：“德里达提供了构造自我的思维方法和参与方法，使得尼采的混沌变得复杂，秩序不断变化”（1988e，p.25）。这种方法的构建只是为了解构，它使人想起 Daignault 的分析与综合。关键在于保持运动：“自传认真地对待这一任务，因为这是自我形成的、变形的、学习与不学习的任务”（p.27）。保持运动的一个方法是理解我们讲述的故事，不管这故事是多么短暂，它总是排除其他故事，而那些故事也可能是真实的。简单地“讲述我们的故事”或者使我们的“传记主题”相关联是不够的。我们必须理解，这只是用“虚假的自我稳定性和统一性，来代替虚假的文本的统一性”（p.29）或“外在”的内容

(what is "out there")。派纳解释道:"与其说我们是我们讲述的故事,不如说我们是故事所暗示的我们与他人之间的关系模式(modes of relation),这种关系模式既受到我们删除的内容的暗示,也同样地受到我们包含的内容的暗示"(p.28)。如果我们能够执行这一过程,在我们自身找到什么是包括的,什么是排除的,我们也许能像尼采所说的,"完整地体验人类的历史,一如体验(我们自己的)历史"(引自 Pinar, 1988e, p.30)。在这篇文章中,派纳将后结构主义的洞见结合到他正在进行的自传研究项目中(autobiographical project)(1994)。但从后结构主义观点来看,基本问题仍然是:谁在操作自我结构的构建与解构?即,主体是谁?在哪里?身体是什么?

身份不是虚构的:Grumet。另一些在自传方面进行研究的课程学者,反对把主体分散到话语中主体的位置之中。例如,Madeleine Grumet 指出:

> 在后结构主义的华盖之下,社会主义者以及……一些人本主义学者调整了自传话语的材料,消除了其作者的主观性。(他们)声称身份是虚构的,把我们的拙劣作品和幻想归于……代码的确定性。如果我拒绝承认在我们注意到的事物、我们选择来讲述的事物,以及我们是怎样和为什么讲述我们所做的一切之中受到的影响,那么我是天真的。然而,自传法(autobiographical method)要求我们与所有那些决定因素斗争。(1990b, p.324)

在另一处,Grument 在后结构主义中拿结构主义开了一个玩笑:

> (当代文本理论)用纯洁无瑕的概念的推论模式来代替马克思主义者的对应理论(correspondence theories),它们毋庸置疑地认为:词汇创造了意识。经验在我们漫步人生之路、叙述别人的故事时,缩减为一种体裁。(1990c, p.189)

通过参考福柯和拉康的著作,后结构主义确实出现于 Grumet 的著作中,但这种出现很大程度上归功于法国女性主义者对后结构主义的阐述。(参见第 10 章对 Grumet 自传理论的描述,参见第 7 章她的女性主义理论。)

从男性话语中矫正"妇女":Martusewicz。在 Rebecca Martusewicz(1992)的论文《后现代主体领域素描》(Mapping the Terrain of the Post-Modern Subject)中,她不仅概述了许多后结构主义理论,而且特别注意法国女性主义后结构主义者(French feminist poststructuralists),也特别注意从后结构角度进行研究的女性主义课程理论家。在她的论文中,她回顾了结构主义,包括与索绪尔、列

维-斯特劳斯、巴尔特、拉康以及早期福柯联系在一起的主要概念。她从结构主义转向了德里达的后结构主义理论，转向了拉康研究的后结构主义的启示。这为她讨论法国后结构主义女性主义搭建了舞台。Martusewicz 回顾了 Cixous, Irigaray 和 Kristeva 的观点，描述了从男性话语中矫正"妇女"，并将她置于欲望与差异之中的尝试。她告诉我们，"女性"不是"男性"(masculine)的反面。事实上，从后结构主义来说，它代表了对身份(identity)概念(生殖原则)的否认，以及对多样的、不确定的女性主体断言的否认。她写道："法国女性主义作家的写作兴趣是——'锻造反逻各斯(antilogos)的武器'；拆散占统治地位的男性话语，这些话语是根据男人对自己的影像来界定妇女的；用语言、通过语言来阐述妇女的差异。"(p.145) Martusewicz 继续表达了对法国女性主义后结构主义的一些批评，尤其批判了一些指控，如"对作为妇女受压抑之基础的语言的强调……不足充分地以物质现实为基础的"，还批判了这样的断言，如女性写作风格(écriture feminine)是本质主义。她把这些批评归因于误解，即归因于忽视了推论体系的物质现实，归因于对妇女的身体是"多样性和差异性的隐喻之源"缺乏认识(1992, p.145)。Martusewicz 在概述了福柯晚期作品之后，尤其他从女性主义角度来分析知识、权力和性别理解之后，转向了 Valerie Walkerdine (1985, 1988)、Jennifer Gore (1989)和 Nancy Lesko (1988a, 1988b)，他们都在研究中结合了福柯的分析。在她论文的结束，她回答了自己的问题——一个受过教育的女人意味着什么？——她的回答回应了 Daignault 的论述。她写道："作为一个女性主义教育者的生活，就是生活于批判的理论空间与积极的政治空间之间的张力中。正是在这之间，在'别处'，我们必须寻求受过教育的妇女。"(p.155)

在后结构主义与后现代主义之间：whitson。我们通过简单地讨论 Tony Whitson (1991c)的《作为反霸权实践的后结构主义教育学(我们可以在洗澡水中找到婴儿吗？)》一文，来结束该部分把课程理解为解构文本的努力。在某种意义上，Whitson 的论文处于后结构主义与后现代主义之间，在批判后者的同时发现了前者的价值。Whitson 在一开始试图勾勒出什么是后现代主义，并引用 Giroux 的观察"后现代批判提供了反动与进步可能性的结合"(p.2)。但 Whitson 继续表明了几个作者——其中有 Giroux, Mclaren 和 Lather——在后现代主义中发现的作为进步的可能性，是从女性主义、后结构主义和反殖民主义(anticolonialism)中获得的真知灼见。那么，后现代主义增加的是什么？

Whitson 批判了常常被看做是典范的后现代理论家的利奥塔和罗蒂(Rorty)，因为他们与资本主义和现状相勾结。例如，他举了一个例证——罗蒂的论述"以我的观点，我们应该比现在更愿意来歌颂目前实施得最好的政

体:资本主义社会,同时对它与世界上许多人无关(原文)而感到遗憾"(引自Whitson,p.6)。Whitson也辩论道,后现代主义对元叙述(metanarratives)或宏大叙事(*grand récits*)——常常用于界定后现代主义——的攻击,在其自己的宏大叙事中偷梁换柱,将后现代主义换成贬义的概念。最后他辩论道,如罗蒂和利奥塔等后现代主义者一直"在霸权结构中积极地为自己谋求一席之地"(p.15),这一断言重现了霸权的一个方面是"在总的意识形态和社会政治结构中为其对立面(the opposition)确立一个位置,在这一位置上,对立面可能没有害处,甚至支持结构的可行性"这一论断(p.14)。[回忆第5章,Wexler/Whitson(1982)对霸权的阐述]总之,Whitson声称后现代主义——除去女性主义、后结构主义等——在关于真理、道德和政治的主张上,要么是无目的的术语,要么是"完全虚无主义的术语"(p.9)。如果,正如Giroux所言,后现代主义提供了进步与反动的可能性,它一定要么是从其自身之外引进的,用于反对霸权实践的原则;要么是在政治上与伦理上是中立的。

Whitson驳斥了这样的指控——后结构主义放弃了政治行动或道德判断的任何基础。相反,他在后结构主义中发现了一种认识,即"人类能动性的现象学和存在主义的(existential)结构与无人称的、宿命论的结构一样重要,他们把后一结构交织在一起,形成历史存在的文本经络(textual fabric)"(p.3)。他把这种"文本性"(textuality)看做是后结构分析的对象,这种文本性可以嵌入反霸权的实践中。也就是说,Whitson认为,反霸权实践不可能没有后结构理解的洞见,至少是暗默的。有趣的是注意到这一点——对Whitson所指的例子进行分析的是他所谓的"结构主义分析"。Whitson把后结构主义能够利用结构主义开发的分析技术,看做是它的一个优点。这些技术可以与后结构的"反思性实践"(praxis)一道运用,但在一些方面,如,破坏了变化的结构,也许用更令人满意的(美学上的、政治上的等等)结构取代了它们(Whitson,1993)。正如我们在第5章已经指出的,William B. Stanley(1992b)依靠Whitson的分析,主要通过坚持它们的一致性,试图从后结构主义提出的挑战中拯救政治理论。

我们把课程理解为解构文本的总结必然是不完整的;因为这一领域发展迅速,在写这一章到它出版的这一段时间里,可能又有重要的著作问世。有些学者把后结构主义纳入其研究中,我们把它归入其他的论述中,如Susan Edgerton的学术(参见第6章)。还有一些学者运用后结构主义理论扩展他们目前的研究,或者在他们的研究中包含了对后现代时代的文化描述,或假定我们正生活在后现代时代,我们将简要地评论这些人的学术观点。"后现代"的术语常常在他们的著作中出现,正如我们将看到的,这些学者常常关心现

代主义及其构成。在这一部分的结尾，Whitson 的论文占据这些篇幅，它指出了后结构主义和后现代主义之间的差异，并力图论述其政治潜能。

六、后现代主义及课程理论：William E. Doll, Jr. 的研究

在课程新概念之巅，将出现一种对教育秩序的新感觉，以及师生之间的新关系。

（William E. Doll, Jr., 1993a, p.3）

我们对把课程理解为后现代文本的研究始于多尔（William E. Doll, Jr.），他的学术生涯始于对进步主义（Progressivism）（1983a）的研究，然后转向皮亚杰（1980, 1983a, 1983b），最后，在第三阶段，转入后现代主义（1988, 1989, 1993a）及其对学校课程的启示。多尔正期待着他最近著作的问世，十年前（1983a）他写道：

[进步主义]正不断地努力使工业—技术专家统治模式（industrial-technocratic model）的更为严厉的方面软化或人本化。最后可以看到它可能包含了新教育模式的种子，这种模式不是在工业主义（industrialism），而是在后工业主义（postindustrialism）之下繁荣起来的，这种模式不是用机械的术语，而是用生物的、活的有机体的术语来思考人类。（p.167）

多尔在"新科学"中，尤其是在普利高津（Ilya Prigogine）数学的混沌理论中发现了这一模式，普利高津的混沌理论使得多尔（1986）想像出转变性的课程（transformative curriculum）。在多尔最近的综合性著作《后现代课程观》中（*A Post-Modern Perspetive on Curriculum*）（1993a），他直截了当地说出了现代主义与后现代主义的区别，同时十分有用地概括了后现代主义的意义。另外，多尔的书追溯了 20 世纪科学中后现代主义发展的历程，其他课程理论家尚无如此完整的阐述。在这一章的结束，我们将讨论的一些学者的书也讨论了现代主义与后现代主义之间的区别，但他们是从政治忠诚优先的角度来进行的。多尔感兴趣于系统地阐述后现代课程的同时，其他学者——我们认为有 Giroux、Mclaren 和 Lather——更关注的是将后现代主义的观点纳入他们已经发展了的批判教育学概念之中，在 Lather 那里，是女性主义理论。

大范式变化（megaparadigmatic changes）。多尔在介绍他的计划时指出：后现代主义带给所有学科的"大范式"（megaparadigmatic）变化将显著地影

响课程这一许多学科的集合物，达到如此程度——“在课程新概念之巅，将出现一种对教育秩序的新感觉，以及师生之间的新关系”(Doll, 1993a, p.3)。这种新秩序将更加复杂、多样、不可预测。在这种秩序中，师生“在对相关问题的共同探索中，出现个体的相互作用”(p.4)；传统的评价方式将过时，取而代之的是对对话与探究特性的关注。他写道：“最后，课程将不再被看做是一种凝固的(set)、先验的(a priori)跑道(course to run)，而是个人转变的轨道。”(p.4)

多尔为了解释这种转变，详细地概述了后现代主义范式“在过去三四百年的发展”(p.4)。他侧重于科学，把科学看做是后现代范式将开发的关键学科。然后转向“后现代特点在课程上的隐喻作用”(p.12)，向“现在主宰课程话语的‘机械’的和生产性”(machine and productivity)语言提出挑战，以“发展的、对话的、探究的、转变的”语言取而代之(p.13)。他将杜威、皮亚杰和布鲁纳的著作与人后现代课程观中，最后，提出了他的课程观，在替代泰勒原理时例证了后现代范式。

前现代、现代、后现代。多尔运用科学作为一个组织框架，把西方思想史分为三个大范式(megaparadigms)：前现代、现代、后现代。他认为前现代一直存在到17—18世纪，其特征是：封闭的、停滞的(stasis)，相信宇宙和谐，相信有活力的宇宙万物，平衡感和比例感(作为美的标准)，害怕无限的过程，相信个体就等同于他或她的作用，只应该发挥那一作用。在17—18世纪，这种宇宙学让位于一种新的数学和机械宇宙学——科学宇宙学——始于像哥白尼、巴赫、开普勒、伽利略等人(p.20)。这一宇宙学的特征是：寻求控制、预测数学的和机械的模式，相信进步，把宇宙看做是由死亡微粒(dead particles)组成的观点，洛克(Lockean)关于思维的观点，激进地将客观实在与主观实在分开来，把个人与大众分开来。在一个层面上，多尔告诫道，现代范式不是封闭的观点，因为它在政治上根据人权、在物质上根据物质享受，主张不断进步的信仰：

> 但从更深层面来说，这一观点是封闭的。笛卡儿关于正确推理的方法论与它所取代的学术观点一样确定和教条，牛顿的机械力学预言了稳定的、统一的、宇宙的秩序。这种观点的最重要部分、由数学方法测量的因果决定论取决于封闭的、不变的、线性发展的宇宙。(p.21)

多尔认为，最后一种大范式(megaparadigmatic)变化——后现代主义发生于20世纪，其特征是：开放的体系、不确定性、不相信“元叙述”

(metanarratives)、侧重于过程。多尔继续批判笛卡儿,认为他"给现代思维遗留一种发现预先存在的世界的方法,而不是处理突发的变革的方法"(p.32)。多尔运用 Serres 的观点(我们在前面评论了他的作品,已经知道他对 Daignault 的影响),表明笛卡儿和其他现代主义理论家把科学的理性主义(scientific rationalism)定位为"不谐和音"(the wolf),因为其外在的推理的存在无助于人们探求真理。另外的批判是针对牛顿的世界观,它将实在看做是简单的、有秩序的、可观察的。

> 虽然牛顿形而上学的真正"独特"的地方在于……我们全盘接受它,作为宇宙的"自然"秩序,我们把混沌的或复杂的秩序、不确定性、转变性、内在的方向或自我生成(self-generation)看做是不寻常的……因为它们违反了我们"自然"地接受牛顿的世界观……正是牛顿的形而上学和宇宙观……主宰了现代思想这么长的时间,为因果预测性、线性秩序以及封闭的方法论奠定了社会科学的基础。这些是科学课程编制的概念支持……(p.34)

抽象一致的秩序概念是现代范式的主要组织原则,产生了如下看法:(1)变化是统一的、递增的,并且按照线性顺序;(2)对于每种影响都有一种先验的原因,因为我们生活于一个封闭的、机械的宇宙之中;(3)时间是累积的、线性的、有顺序的;(4)单个原子以线性秩序排列,形成更大的构成单元(building blocks)。多尔认为,现代主义由于它对"正确理由"的强调及其具体地体现在工业化中,从而产生了直至最近一直主宰教育的课程观点,他批判了这些观点的技术理性(techno-rationality)和科学主义(scientism),尤其是泰勒、博比特及其他概述现代主义范式的学者。许多批判与 Cherryholmes 的批判相似,虽然多尔针对的是现代主义,Cherryholmes 针对的是结构主义。

多尔认为,要用后现代范式来代替现代主义范式,现代主义范式的科学经典模式是物理学,而后现代范式把生物学的"复杂性概念……网状关系"(p.67),尤其是普利高津提出的混沌理论,诺贝尔奖获得者的热量守恒(irreversible thermodynamics)理论,用做课程思想和开发的富有启发性的隐喻。多尔采用了皮亚杰的生物学建构主义(biological constructivism)[不是他的阶段理论]作为理论的例子,它特别重视可调整的(open-ended)过程,重视打破结构、交互作用论(interactionism)、非线性变化以及自我生成(self-generation)中的混乱不安的作用。通过普利高津,他论证了混沌的"多产性"(fecundity),普利高津的"混沌理论"是一种在秩序上无序的理论。正如 Katherine Hayles (1990)已注意到的:

它可以一般地被理解为对复杂体系的研究,在这一体系中非线性的问题按照它们自身的正确性来考虑……混沌被看做是秩序的先兆和伙伴……侧重点在于自组织(self-organization)从混沌中自然出现。(p.9)

图案(Pattern)不是出现于行动或运动之中的,而是出现于它们抽象为"阶段空间"(phase space)的图,它"使运动变量相互关联为单一点,经过一段时间来看这些点……正是在这些抽象的关系中图案出现了"(Doll, 1993a, p.91)。运动是不可预测的,创造是连续的,测量这些运动的模式本身是相对的。举后一观点的一个例子,如果我们按照英里来测量英国的海岸线,就比我们用码或英寸来测量要短,海岸线总是变化的(Hayles, 1990)。多尔按照普利高津的观点论证道:"创造性是由混沌与秩序之间的相互作用而产生的,是在自由的想像与受过训练的技能之间产生的"(Doll, 1993a, p.88)。我们在此看到了与陶伯曼的教师在拉康和柏拉图之间的某处创造了他或她自己的观点相似,与 Daignault"可表达的"(expressibles)、"被表达"(expresseds)和"正表达"(expressing)的观点相似。在陶伯曼、Daignault 和多尔的著作中,教学的时刻似乎采用了秩序与混沌之间、封闭与开放之间、形式与自由之间相互作用的形式。

在皮亚杰与普利高津的著作中发现的隐喻,使多尔将课程看做具有骚动、搅乱、创造和转变的特点。但他继续重新解释了布鲁纳、杜威和怀特海的著作,认为他们的著作中富有后现代教育观的隐喻,暗示了与现代主义的知识观、学习观的决裂,具有一种能被从它们之中分离出来的主体所把握的固定的普遍性。从他们的著作中得出课程的几点启示:在布鲁纳的论文中发现了人类往往是"叙述"地组织经验的,而不是逻辑地组织经验的,杜威强调把经验作为我们存在的首位,怀特海主张现实存在于过程本身(而不是过程之外的参照点)。多尔观察道:

泰勒、泰罗(Taylor)和行为运动并没有处理"骚乱"(ferment),而是否认、回避或忽略它,但在这种"骚乱"中,在 Schön 的"混乱"(messes)、普利高津的"混沌"(chaos)、杜威的"问题"(problem)、皮亚杰的"失衡"(disequilibrium)或在库恩的"紊乱"(anomalies)中,不仅存在着发展和变化的种子,而且存在着生活本身(p.148)。

在这里课程发展的前 50 年被重新概念化了,泰勒的现代主义被多尔的

后现代主义所代替。

在最后一部分，多尔表达了他受到罗蒂和 Milan Kundera 影响的后现代课程观，这一观点假定了“一个迷人的、想像的王国（产生于上帝笑声的回音），在这一领域中，没有人拥有真理，而每个人都有权利要求被理解”（p.151）。在这一领域中，创造性的隐喻的内容多于科学事实，多尔提出了取代泰勒原理的观点。多尔提出了“4R”，他说后现代课程应该是丰富的（rich）、回归性的（recursive）、关联性的（relational）和严密的（rigorous）。丰富性（richness）向课程提供了深度，创造了“意义层……多种可能性或解释……课程要恰当的不确定性、紊乱（anomaly）……混沌、不平衡、散乱（dissipation）、体验（lived experience）”（p.176）。他继续道：“通过对话、解释、假设的产生和论证、图案的展示来发展的丰富性的概念，可以应用于我们在课程中所做的一切”（p.177）。回归性（recursion）是对工作的反思过程——在不断变化的过程中“探究、讨论、研究作为意义创造者的我们自己以及文本本身”（p.178）：“回归性的目的是发展能力——组织、联合、探究、启发式地运用事物的能力”（p.178）。“关联性”（relations）有两个重点（foci）。从教育学上说，指的是课程结构中的联系，同时文化关系由此生长起来：

> 在解释学的宇宙论（hermeneutic cosmology）中——解释学的宇宙论强调叙述和对话，把它们当做解释的关键工具。叙述提出了历史……语言……地方……的概念。对话使这三者之间产生关系，向我们提供文化意识，这种文化意识局限于发源地（in origin），但在相互关系上是全球性的。（p.180）

我们必须注意文化关系，它们影响了我们观念的基础，因而脱离了个人从与其他人和生态系统的关系中解脱出来的现代主义特权。最后，严密性（rigor）指：“使转变性课程免于陷入‘声势浩大的（rampant）的相对论’或多愁善感（sentimental）的唯我主义”（p.181）之中，在后现代课程中被重新定义为不确定性与解释的混合物之中。在处理解释时，我们必须一直意识到“所有价值都取决于（常常被隐藏起来的）假设……严密性……意味着意识试图搜索出这些假设，这样对话可能是有意义的和转变性的”（p.183）。

在多尔最近的著作中，他（1993b）讨论了新范式中悖论（paradox）的意义，把对笛卡儿身—心（mind-body）分裂所提出的主、客体分裂的关注，转移到教师与学习者、文本与读者的再整合（reintegration）上来。他注意到这样一种悖论，“即两者都不是另一个，但两者都不能没有另一个。为了自身存在的意义，每一方都需要另一方”（1993b，p.286）。这种变化使课程转而强调后现代

观点中固有的“对话、协商(negotiating)、相互作用”(p.286)。他解释道:

这些是指(并运用)不确定性、开放性、自组织(self - oragization)的词汇。它们是转变性课程的词汇,是存在经验课程(a *currere* oriented curriculum)的词汇,这种课程不强调跑道的外部特征,而是强调围绕跑道跑的过程,强调与自我和他人进行协商的过程。(p.286)

这种观点也鼓励了课堂中游戏(playfullness)的作用,尤其是学生创造意义(making meaning)的过程:“游戏涉及的不是在场的(present)和基础的,而是涉及不在场的(absent)和可能的。正是它的性质引入了对话、解释和相互作用。其自由奔放(free-flowing)的形式鼓励参与。所有这些活动对于创造意义都是很重要的”(p.286)。游戏成了变革的代理人(an agent):“一旦人们适应了游戏的性质,游戏的优点就是,它的自由让我们向非敌对的(non-hostile)、非威胁(non-threatening)的方式提出挑战,并进行探索”。(p.287)

多尔在一部正在写的著作中,探讨了未经验证的控制假设,它目前在现代主义课程中发挥作用。他用于讨论控制是怎样自现代一开始就发挥作用的隐喻是魔鬼——出没于课程的魔鬼。“控制实际上从它一开始用于教育就体现在课程概念之中”,“控制不仅是课程钟表中的魔鬼——运用现代主义流行的机械的隐喻——而且实际上是课程钟表运转的魔鬼,是该让这一魔鬼休息的时候了,让它平静地退隐到‘没有归途的地方’,是解放课程、让课程过上自己的生活的时候了”(Doll,正在写的著作)。为了驱逐这一魔鬼,多尔提出了课程中解释学的影响,用共同体(community)的概念提供了多角度强调的方法(multi-focused),这些新的复杂理论为在后现代时代开发课程奠定了积极的基础。

在多尔(1993a)的《后现代课程观》一书中,我们可以看到一种课程理论的崛起,它令人信服地结合了我们在本章一开始讨论的后现代主义的几种主要特点。在多尔的观点中,对线性时代、对作为最终可以表述的实在、对现代主义、对技术理性(techno-rationality)的批判都非常明显。我们也可以看到后现代强调流动性、随机性、多角度解释性、变化性、不确定性以及不确定关系。多尔不像其他学者,他把这些主要概念与后现代主义联系在一起,清晰地、易于理解地阐述了后现代课程理论。他的成就是巨大的。现在,泰勒不仅受到否定,而且他的基本原理也被取代了。

七、后现代主义、女性主义理论与政治学：Lather, Giroux, Kincheloe, Steinberg, McLaren

显然，后现代主义很容易就会沦落为另一种绝妙的叙述。

（Patti Lather, 1991b, p.165）

从现代主义怀旧的“失去有机整体”（lost organic whole）和批判—激进（critical-radical）教育者的“乌托邦”的框架，公共教育极其乐观的表征分别计划了统一的、分科的（恐怖主义阅读）体系和总体性，这很快就能联合起来，虽然目前分离（班级、性别和种族）仍占上风。

（Kiziltan, Bain, & Canizares, 1990, p.368）

知识分子的使命不再是扮演大众的顾问和意识形态内容批判者的角色，而是成为一种能够提供分析工具的人。

（Wen-Song Hwu, 1993, p.185）

正如我们在第5章中所注意到的，一些著名的政治学者从事后现代主义、后结构主义、解构的研究，并对它们的发展发表了各种观点。例如 Michael Apple（1982c, 1983, 1992a, 1992b）表明模棱两可时[虽然最近只表明了警告（alarm）]，而 Philip Wexler（1987）认为后结构主义本身应看做是当代政治实践。Joe Kincheloe（1993b）把后现代主义指定为进步的政治变革的工具。在第5章，我们的兴趣是后结构主义和后现代主义对政治理论的意义，这儿，我们注意的是政治理论对把课程理解为后现代的、后结构主义的、解构的文本的影响。

在 Patti Lather 的《变得聪明：用/在后现代进行女性主义的研究和教育》（*Gettign Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*）（1991a）一书中，她运用了女性主义、新马克思主义和后结构主义理论来研究我们生活的后现代时代，用她的话来说，这个时代的特征是“控制与监督的技术”（p.ix）；“利用权力关系网中固有的、稍纵即逝的抵制点”（p.ix）来努力开发一种批判社会学。Lather 的重点是研究和教学，更为具体地说，这些理论怎样才能有效地与统治关系抗衡。她论述道，她的三个目的是：发展批判社会学，对自由教育作出贡献，“探讨女性主义、新马克思主义和后结构主义对在人文科学中发展探究方法的启示”（p.xvii）。这一研究提出三个问题：首先，如果后

现代的特征是不相信元叙述(metanarratives),如果后结构主义和解构构成了对身份(identity)和主体概念的挑战,那么 Lather 是怎样运用马克思主义和女性主义的?第二,后现代自由教育学和批判性探索是什么样子的?第三,Lather 是怎样区别后现代主义和后结构主义的?我们先看看最后一个问题。

后现代的方面。与多尔一样,Lather 把历史分为前现代、现代和后现代。她简单地把现代的特征概述为世俗人文主义(secular humanism)、国家资本主义、科学理性、自由民主和"启蒙话语"(Englightenment Discourses)胜利的时代。她把后现代的特征描述为非线性的、循环的、不确定的、偶然的这样一种新的历史观。现在是在过去虚构的伪装之下被表述的。在后现代时代,个体是偏离中心的,是被打上文化烙印的,是被构建的,是有关系的,是被本身总是转变性的无意识取而代之的。从物质上说,后现代时代的特征是核能、微电子和全球资本主义。Lather 继续描述了后现代主义对权威与知识的影响的两个方面。其一,她认为是消极的,支持新尼采主义式的对意义的瓦解,支持虚无主义、精神分裂—犬儒主义(schizocynicism)、保护消费者利益主义。其二,是积极的方面,她将之描述为确认权威的参与性、对话性、多元性结构。它是非二元论的,非等级性的,支持多种场所(site)的建构,从这些场所中表明了世界。

Lather 想着后现代主义的这些特征,用以下的方式区分了后结构主义和后现代主义:"我有时用'后现代'来指后工业、后殖民时代更大规模的文化变革,用'后结构'指在……学术理论中整理(working out)那些变革。但我也互换着运用这两个术语"(p.4)。我们也许在此想起了 Whitson 的批判——针对现代主义的这些批判可以从现代主义本身之中做出,缺乏后结构主义的后现代主义是一个空洞的术语。Lather 接受了 Jameson 对后现代主义、文化逻辑的描述,但努力通过后结构主义的马克思主义和女性主义,在这一描述中发现与文化抗衡的方式。

后马克思主义空间。我们在第 5 章已看到 Lather 清楚地意识到:表述中的危机和对元叙述(metanarrative)的攻击,向马克思主义提出了挑战。她写道:"从建立'真实'转向我们所见的是怎样由我们对它的追求构建的,就是转向了'后马克思主义的空间'。"(p.25)她的观点是:偏离马克思主义并不是反马克思主义,而是把马克思主义作为一种话语(discourse),保存于许多话语之中。马克思主义的推论策略可以重新铭记于后现代分析之中。另外,Lather 表明女性主义可以与后现代主义进行对话,这于双方都有利。她写道,一方面,女性主义"从父辈们的场所取代了后现代主义的阐述,开启了以多样性和特殊性为先决条件的不同语言(heteroglot)阐述的可能性"(p.27)。她继续写

道，另一方面：

> 后现代主义向女性主义提供机会来避免教条主义以及单原因分析的还原主义(reductionism of single-cause analysis)来生产知识，从这些知识中把权力作为一种工具来行使和扩散，以利用权力关系网中固有的、稍纵即逝的抵制点。(p.39)

Lather 按照 Spivak(1989)和 Fuss(1989)的观点，把本质主义(essentialism)理解为可以被用做解构工具的策略。Lather 也未陷入到使后结构主义成为理论、女性主义成为实践的陷阱之中。她用 Kipnis(1988)的论述论证道，"在北美文化这一特定的历史时刻，女性主义是'后现代主义的范式话语，(discourse)'"(p.27)。对于 Lather 来说，马克思主义、女性主义和后结构主义最终能互相质疑(problematize)，在后基础(post-foundational)的环境中努力进行文化变革(p.31)。

妇女的自我知识。 Lather 反对把"自我"(self)的概念看做是稳定真实的本质，并以这样一种概念来取代它：即假设自我是由多样的推论性和非推论实践构建的，她努力理解和研究妇女自我知识(self-knowledge)和矜持(self-possession)的意义。她认为："去中心与其说是消灭主体，不如说是行为的多中心，是从主体中心的能动性(subject-centered agency)到意义的多样性和能动性的重新概念化"(p.120)。Lather 的许多书都设计了后现代主义的主线，因为这些主线是由女性主义、马克思主义和结构主义的相互推论的际遇(encounter)而形成的。她的著作的核心是，她得出的对研究和教育学的启示。作为 Lather 自己试图"从不同的角度来写科学"(p.123)，试图从事后现代自由研究的一个例子，她叙述了她处理"数据库"(data base)的方式，这一"数据库"是由"面试"、研究报告、杂志记录、我自己的洞见/沉思冥想构成的，这些都是在妇女研究导论课中，对学生抵制自由课程的三年探究过程中收集的"(p.123)。她的研究的发表被分成多层文本，是由以下几种叙述组成的：实在论的叙述(realist tale)，即假设地表达现实；批判叙述，即力图揭示对霸权话语(discourses)运作方式的反霸权知识；解构的叙述(deconstructionist tale)，它"突出了我们话语中未说的内容……编造了封闭它们建构意义的故事"(p.128)；反省叙述(reglexive tale)，它将"叙述者带回到叙述中，这一叙述体现、渴望、并投入到常常是矛盾的特权和斗争的多样性中"(p.129)。

Lather(1991b,1989)指出，所有的研究，甚至是解放性或批判性的研究，都代表了知识和话语形式，这些形式是杜撰的，在研究者之间相互流传。她坚

持道,所有的研究也代表了研究者自身的定义、范畴化(Categorizations)和分类(classification)。她断言,所有的研究形式,"引出了福柯的问题:发现有关我们自己的那些实践,是怎样影响我们的生活的?"(p.167)。指的是 Ellsworths(1989)的著作(见第5章和第7章),"我们逐步理解解放的话语(discourses of emancipation)与其说是福柯的'真理体系'(regimes of truth)的一部分,不如说不是其一部分"(pp.160-161)。指的是 Andrew Gitlin(Gitlin et al.,1998)的著作,Lather 辩论道,Andrew Gitlin 通过排除把他自己的教学作为研究的对象,界定他的作为"顾问和解决困难的人"的作用,再生产了 Gitlin 希望削弱的那种"对专门知识和技能的崇拜"(Cult of expertise)。Lather(1991b)总结道,"显然,后现代主义很容易就会沦落为另一种支配性的叙述"(p.165)。

一个马克思主义—女性主义者(Marxist-Feminist)批判 Lather 对后现代主义不加鉴别(Roman,1993),她的著作也受到一个政治理论家的驳斥。在最近的一部著作中,Giroux(1993b)指控 Lather 显露"种族主义和理论先锋主义"(theoretical vanguardism)的迹象(p.184)。由于在他的文本中未指出 Lather 的名字,但在引言的脚注(#23)里他写道:

> 二元论证可以使某一作者陷入到最为肤浅的论证之中,这可以在 Patti Lather 最近的著作中看到。这一文本的不同寻常之处在于它对公开、偏袒和多视角的要求受到了二元论的严重削弱,这一二元论构成了它的论证。[参见 Patti Lather:《变得聪明》,(New York, Routledge, 1991)(Giroux, 1993b. p.188)]

对于 Lather 的著作是怎样遭受这些攻击的,未详细说明。

Lather 对后现代主义的理解显得十分深刻。首先,研究是多层面的解释,不是基本实在,而是各种解释。第二,每种叙述(tale)都向下一种叙述质疑(Problematic),因此,研究的对象和研究人员本身都散见于整个文本。没有人说"概括起来"。第三,各种话语,妇女研究过程本身的女性主义话语、对批判叙述(critical tale)的马克思主义和女性主义话语、对解构叙述(deconstructionist tale)的后结构主义话语、反省叙述(reflexive tale)的自传话语,都揭示了每种话语的模棱两可性和相互之间的复杂性。第四,其目的是更有效地理解怎样创造反霸权话语。最后,通过承认我们在社会中形成的多种方式,这种研究力图证实公认的差异。由于 Lather 的著作没有直接研究后现代文化的景观,但这种景观在她参考监督技术、对象的电子媒介构建、媒体宣传的影响以及后女性主义和热门的保护消费者利益主义(consumerism)中总是非常明显的。

正是在 Giroux、Joe Kincheloe、Shirley Steinberg,尤其是在 Peter Mclaren 的最新著作中,我们可以看到成熟的关于后现代主义的政治理论,以及阐述教育和课程的后现代政治理论的努力。

后现代政治学。在 Giroux (1992a)的几篇论文和《跨越边界:文化工作者和教育政治学》(*Border crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*)一书中,他试图在现代主义中保留解放的潜力,并将它与后现代主义、女性主义、后殖民主义话语的一些方面结合起来,来拓展他早期(参见第 5 章对这一著作的评论)阐述批判的、自由的教育学的努力。正如他所说的:"后现代主义、女性主义、现代主义和后殖民主义的各种话语提供了多种多样的在理论上对教育人员和文化工作者建构相反的话语,具有启示的(provocative)、有价值的洞见。"(1992a, p.21)为了确认(identity)后现代话语的那些有价值的方面,Giroux 开始概括现代主义和后现代主义的特征。他把现代主义分为社会的、美学的和政治的。根据 Giroux 的观点,社会现代性的特征是进步学说,(doctrine of progress),相信科学和技术带来的有益的可能性,关心可以量化的时间、崇拜推理和实用主义。美学现代性具有二元性特征。一方面它提供了憎恶和反对中产阶级价值观的惯例;另一方面,它使"高雅文化"(high culture)凌驾于"流行文化"(popular culture)之上,并与之对抗。正是现代主义的这两个领域,受到了后现代和后殖民主义话语的攻击。对于 Giroux 来说,社会和美学的现代性联合起来,创造了欧洲中心的(Eurocentric)、现代主义的白人至上主义文化(white supremacist culture),这一文化施行的是"统治、依附(subordination)和不公平的原理"(1992a, p.22)。第三个现代性领域,他称之为"政治现代主义"(political modernism),他认为这一领域提供了民主革命的可能性,正如自由政治理论家们常常界说的那样,这最后一个领域保存了或依赖于理性、推理以及主体的能动性(agency of the subject)的某些理念;这些理念受到女性主义和后殖民主义理论的严厉批判。Giroux 对这一批判很敏感。他努力使自己的政治理论更多地包容了女性主义的话语,并纳入了非洲裔美国人,尤其是非洲裔美国妇女的声音。

正如 Giroux 希望在历史上保存与现代主义相联系的某些洞见和可能性,他希望确定后现代主义和女性主义在政治上进步的要素。他认为:

> 这里危险的是为了开发一种项目而试图提供一种政治和理论的话语,这种话语能超越后现代美学和女性主义的分裂主义,在这一项目中不同的政治学可以出现于公众民主生活共享的话语中(1992a, p.6)。

Giroux 为了确定后现代主义的进步要素，他诉之于公正、民主和人权的政治现代主义标准。Giroux 确定落后的那些后现代主义的要素或方面与 Lather 批判的非常相似：风行的保护消费者利益主义（consumerism），歌颂非政治的流行文化（apolitical popular culture），形成玩世不恭、愤世嫉妒的态度。他发现的那些进步方面包括："值得认真而游戏性考虑的"流行文化（p.127）；世界的"非自然化"（denaturalizing），这样我们就不能依赖一些自然的或基本的秩序或实在来测量我们社会的、文化的和政治话语；在推论性实践（discursive practices）中使实在的一些方面定位，那么，推论性实践，就会开放并因此面成为行动的场所；注意"权力与文化之间的关系"（p.23）；强调多样性和差异性，这样过去沉默的或被忽视的各种历史和声音都可以听见；最后，产生知识的新形式以对抗知识的现代主义建构。Giroux 区别了胜过本质主义（essentialism）和分裂主义（separatism）的女性主义，以及与后现代主义相互作用的女性主义，以使双方均受益。根据 Giroux 的观点，这些女性主义向"后现代主义提供了一种政治学"（p.33）。他并没有区别黑色女性主义理论（black feminist theory）中进步与落后的要素。他找到了一些理论家的著作如 bell hooks（原文如此）（1992a），这对于阐述批判教育学是十分重要的。

一项雄心勃勃的事业。 Giroux 在几篇论文和《跨越边界》一书中力图做的事情是：将现代主义政治思想、后现代女性主义思想、后现代批判（尤其是利奥塔和福柯的批判）、后殖民主义理论，尤其是由非裔美国女性主义者所阐述的理论等，这些不同的观点交织在一起。这是一项雄心勃勃的事业，因为它要求个人观念的不断转换。短暂性、过程和变迁都是 Giroux 成功地完成他的解放计划的关键。就教育学而言，Giroux 是根据"文化工作者"（cultural workers）来思考的，文化工作者运用 Giroux 交织了不同的理论观点而得出的洞见，必须努力"将自由、平等和公正的民主原则扩展为最可能的关系"（1992a，p.246）。

显然，Giroux 对后现代主义的兴趣在于它的政治潜能。正如 John Willinsky（1992b）在对 Aronowitz 和 Giroux 的《后现代教育》（*Postmodern Education*）一书的评论中指出的："Aronowitz 和 Giroux 只从后现代主义中拿来了可以服务于他们的激进民主教育概念的要素"（p.344）。而且，虽然 Giroux 将自己与以福柯、德里达、德勒兹为首的一些边缘小组（Marginalized groups）联合起来，但他却没有讨论那些身份（identities）的构建，也没有对他自己的话语进行解构（再参见 Ellsworth，1990b）。虽然有这些不足，但 Giroux 的著作仍具有意义，因为它号召教师研究后现代时期的文化，因为它致力于更民主、更公正的社会，这一社会可以通过包括来自女性主义、后现代主义、现代主义和后

殖民主义洞见的教育计划来实现。

后形式思维：Joe L. Kincheloe 和 Shirley R. Steinberg

我们已在第5章评论了 Joe Kincheloe 的后现代政治理论；在此，我们侧重 Shirley Steinberg 和 Kincheloe 阐述的后形式思维（post-formal thinking）理论，这一理论发表于《哈佛教育评论》（*Harvard Educational Review*）1993 年秋季一期。[这一期对于课程理论来说是值得注意的，因为它也包括了 William H. Watkins (1993)的《黑人课程取向初探》，参见第6章。]与 Kincheloe 的(1993b)《走向教师思维的批判政治学》(Toward a Critical Politics of Teacher Thinking)一样，Kincheloe 和 Steinberg 合著的论文将兴趣置于后现代主义在政治上是有用的。也与 Kincheloe 的书一样，这篇论文具有明显的概括性，由多种观点所充实，侧重于后现代政治理论和对认知理论的兴趣[再参见第13章，参考情境认知理论(situated cognitive theory)]。在此，我们将侧重后现代课程话语(discourse)本身是如何受到政治学(如 Giroux 的例子)以及发展认知理论(developmental and cognitive theory)的影响的。

Kincheloe 和 Steinberg(1993)一开始就阐述道：

> 我们已经寻找到中间地带(middle ground)，它力图把握现代主义的民主和进步特征，同时利用后现代主义提供的有关推理失败、宏大叙述(grand narratives)的专横、科学的局限性、在统治与附属的文化群体之间关系的重新安排的洞见。(p.296)

在这一张清单中，我们看到了后现代主义和后结构主义对当代几种课程话语的影响。Kincheloe 和 Steinberg 侧重于它们对他们所谓的“新的认知带(new zone of cognition)——后形式思维”(postformal thinking)的影响(p.297)。什么是后形式思维？

Kincheloe 和 Steinberg(1993)通过概述其前身(antecedent)，即形式思维(formal thinking)，回答了这一问题。他们把形式思维与皮亚杰和“笛卡儿—牛顿的机械世界观联系起来。笛卡儿—牛顿的机械世界观陷入了推理的因果、假设—推理体系之中”(p.297)。[在这一句子中，我们听见了多尔的(1993a)关于现代主义的特征。]Kincheloe 和 Steinberg(1993)继续强调在关于权力关系的形式思维(formal thinking)中缺少的想当然的假设，即：“事实”必须“适合”理论；矛盾必须被解决或消除；形式运算思维(formal operational thought)代表了人类认知的最高层次。他们引用了 Jean Lave (1988)和 Valerie Walkerdine(1984,

1988)的著作来叙述最近在阐述"后皮亚杰认识理论"(a post Piagetian cognitive theory)(p.297)上的努力。皮亚杰本人(Piaget & Garcia ,1989)期待着后形式思维(postformal thinking),虽然,停留在使认知政治化的"社会认知理论"上(p.297)。这种理论依赖并超越了加德纳(Howard Gardner)的研究。(Howard Gardner,1983,1989,1991)

凭借下面四点,后形式思维"能够改变学校的要旨和教学的未来"(Kincheloe & Steinberg, 1993,p.301):(1)支持对师生自我反思(self-reflection)的强调;(2)结束了"白种男人经验作为标准,用以测量所有其他的经验"这一特权(p.301);(3)否认想当然的"标准化测验和课程编制者的决定(pronouncements)"(p.301);(4)强调理解而不是死记硬背。后形式思维强调"知识的起源"(p.302),"对思维进行思考——探讨想像的、不确定的展示"(p.303),"提出独特的问题——问题探究(problem detection)"(p.304),"探讨深层次的模式和结构——揭示影响对世界感知的沉默的力量和隐藏的假设"(p.305),"看见表面不同事物之间的关系——隐喻认知(metaphoric cognition)"(p.307),"揭示思维与生态系统之间的各种层次的联系——揭示生命力量的更大的模式"(p.309),"解构——把世界看做是待读的文本"(p.310),"把逻辑与情感联系起来——到达意识的边缘"(p.311),"非线性整体论(non-linear holism)——超越简单的因果过程概念"(p.313),"情境化"(contextualization)或"关注情境"(p.314),"理解特殊性和普遍性之间的微妙的相互作用"(p.315),"揭示权力在影响世界的表达方式中的作用"(p.316)。Kincheloe 和 Steinberg 告诉我们:后形式思维者"能够理解权力塑造他们自己生活的方式"(p.317)。Kincheloe 和 Steinberg 在总结这一概括性很强的研究时,承认后形式思维这一概念本身是社会的结构,"因为它也是从特定的历史和社会场所中出现的"(p.317)。作为一种启发的方式,这一术语"在我们探寻理解的更高层次是由什么构成的"这一问题上,仅仅发挥了起点作用"(p.317)。

这里,我们可以看到后现代主义在这一领域中是怎样被其他推论性项目改变的,因为它结合了那些项目所关注的内容和主题。例如,在 Kincheloe 和 Steinberg的论文里,认知理论使后现代和后结构的兴趣在介于两者之间(marginality)、在历史上、在权力中重新具体化。在法国后结构主义(即解构)里,确实直接显示出后形式思维的几个特征,但事实上其他人可能会反对所有那些作品(整体论)。在这里,关键不是作这样的研究,以便在反对其他主题时使某些主题合法化;而是注意其他学科的学术传统在用于课程理论时,是如何重新结构化的。在第 15 章我们将对此作更多的阐述。

Peter McLaren 的后现代批判理论

正如我们在第 5 章看到的，在我们读到 Peter McLaren 的著作时，遇到了从政治视野来说对后现代主义的最为完整的回答。McLaren 不仅描述了后现代文化，而且还清楚地界定了一种后现代批判理论，这一理论可以驳斥他看做是美国后现代文化的“不完整性”(1993a, p.119)的东西。在 McLaren 的后现代特征中几乎没有积极之处：

> [我]正运用[后现代]来指代社会的物质和符号组织，主要关于……视觉文化(visual culture)和文化的同质性。也就是说，我指的是目前朝意义贫乏化(desubstantialized)或视觉的“字面性”(literalness)发展的趋势，在这种趋势中，学生似乎不能领悟被媒介夸张的事物表面以外的东西。(1991c, p.145)

对于 McLaren 来说，后现代的条件是病理条件(pathological condition)。我们已经被缩减至：“符号的孤儿，墨守消费者社会的弱点”(1991c, p.146)，这一社会的标志是：“对贪婪的热衷，不加抑制的、极度冲动的消费者意志，追随自我崇拜的洪流，严重的经济与种族上的不公平以及突出的社会偏执现象”(1993a, p.118)。生活于遗忘历史的状态，我们已失去了什么是民主的任何真实感。他痛苦地抱怨：“美国公众偏爱这样一种民主观：它是下面几者的混合物——周日烧烤的陈腐、美国斗士开玩笑的嗤鼻声(jocksniffery)、AMWAY 的企业意识以及预示‘新世界秩序’的辞令”(1993a, p.118)。电视场面以及其他场面的表述，成为我们决定公共事务与私人生活的基础。根据 McLaren 的观点，我们“媒介”或“影像”社会向我们提供了毫无深度的片断的表面，它只能被影像流统一起来，所有影像平等地消费，它们慢慢地排除任何真实的意义。在观众接受影像时，文化统治甚至未经过大脑就渗入他们的身体。对于 McLaren 来说，这“标志了信息技术在身体与心理上的渗透”(1991c, p.153)。(关于更早的对电视、视觉文化和深层的研究，参见 Mcluhan, 1962; Miel, 1962, pp.72 – 78。)

影像与现实的混淆。在《场景化的主体性：媒体知识和新世界秩序》(The Spectacularizing Subjectivity: Media Knowledge and the New World Order)一书中，McLaren 和 Hammer(1992)表明后现代的特征“是影像与现实的混淆，是每日历史的丢失，是个体道德的衰颓，或个体政治能动性的衰微，个体的主体性通过媒体不断地构建，并由媒体把历史的存在降至影像的拼贴画、机器与身体的共同联结(a symbiotic coupling of machine and body)以及对赝品的新的崇拜而不

断地构成。"(1992, p.58)。当人们在这些后现代特征中加入 McLaren 对社会和经济现实的描述时——贫困、无家可归、种族主义、男性至上主义、对同性恋的恐惧、日常生活的艰难——那么后现代时期出现的画面确实是非常凄凉的。McLaren 认为后现代理论提供了两种可能的回答。一种是按照 Teresa Ebert(1991)的观点,是"嬉戏的后现代主义"(ludic postmodernism)。这一特征是由德里达、利奥塔 和 Baudrillard 等理论家的理论描绘出的,McLaren 认为它们把政治学转变为文本实践,在嬉戏之中,破坏了任何政治行动。他断言:

> 由于嬉戏的后现代主义在试图解构权力在文化情境之中调度的方式时可能受到欢迎,它最终代表了非整体化的微观政治形式(a form of detotalising micropolitics)。在这一形式中,差异的情境特性(the contextual specificity of difference)依赖整体性的统治机器而建立起来。(1993a, p.124)

对于 McLaren(1991f)——以及其他主要的后现代政治理论家来说也一样(例如,参见 Kincheloe, 1993b, p.85)——嬉戏的后现代主义在政治变革的任何可能性上都妥协了,因为它"反省了……认识论的相对主义,这一相对主义要求容忍一定范围的意义而不提倡它们中的任何一个"(p.11)。McLaren 辩论道:伴随着后现代文化的嬉戏的后现代理论为发展政治权力提供了空间。由于这一权力主张真理、道德和统一文化,并诉之于怀旧的情感,它可以对后现代时刻的那些斗争提供一剂虚幻的止痛药。而且,由于嬉戏的后现代理论与更"整体"的批判相隔绝,它最终与消费者文化串通一气,生产出它将被消费的新的解释片断。

抵制后现代主义(A resistance postmodernism)。 McLaren 提出了"抵制"(resistence)后现代主义,以取代"嬉戏"的后现代理论。这一概念坚持认为:差异是存在于真实的社会和历史冲突中的,而不仅仅只是处于抽象的差异之上,或在符号学的矛盾之间(p.12)。McLaren 似乎在要求一种福柯式的分析,但这一分析更注意非推论性实践(nondiscursive practices)或推论性实践的物质条件。根据 Ebert 的观点,McLaren(1991f)写道:"把差异看做是简单的文本性(textuality),看做是正式的修辞空间,在这一空间中,表象叙述自己意义的轨道,这就是忽视差异的社会和历史维度"(p.12)。McLaren(1986a, p.392)坚持认为,政治活动家必须采用反抗的后现代主义。否则"就会有一种危险:即社会理论家将只能成为各种话语的评议员"(1986a, p.392)。

例如,McLaren 运用"抵制"后现代理论来分析媒介对海湾战争的报道,分析主体的构建,以及多元文化主义。对于海湾战争,McLaren 按照他的观点分

析了媒体是怎样不仅"出售"了战争,而且创造了愿意"买"它的特定的主观性。他与 Rhonda Hammer 辩论道:"美国有线新闻网络(CNN)对海湾战争场面的报道设法引导观众认为反对它就是'有偏见的',赞成它就是'客观的'。它的叙述仪器及其明显的现实主义……不仅重构了我们对过时的历史条件的感情,而且通过归纳策略和假情报也能刺激特定的经济影响"(McLaren & Hammer ,1992,p.53)。

媒体的读写能力和肉体享受(enfleshment)。 McLaren 和 Hammer 继续表明了对媒体的读写能力的需要,它能够将"抵制"后现代理论的洞见结合起来。这种媒体的读写能力将分析主观性的媒体构建和"客观"的现实,研究资本主义能够"通过各种媒体知识使自身潜入社会实践和个人感觉中"的方式(p.60),揭示民主的退隐(the withdrawal of a democracy),民主的影像后面(after-image)是场面壮观的电视。而且,他们认为:

> 批判的媒体读写能力认识到我们栖息于一种图像中心的、声音的和电视的文化中。在这种文化中,图片的增加和电子声像产品成为媒体问答教授法(media catechism)——永久的教学法——的一种形式,通过这种形式,个人例行公事地将他们在日常生活的各种推论性情境(discursive contexts)中所从事的事务变成代码并进行评价。(p.61)

在《学校教育和后现代身体》(Schooling and the Postmodern Body)一书中,McLaren(1991)将他的"抵制"后现代分析指向"由媒体、休闲活动、像家庭之类的机构、摇滚乐和音乐录像的文化形式"(p.165)构成的主观性。McLaren 把这种构造称为"肉体享受"(enfleshment)。他批判"嬉戏的"后现代主义,因为它将主体融解在文本中,他提出主体可以被理解为部分地由推论性实践构成的身体/主体(这儿出现了现象学语言),也可以由非推论性实践形成,如电视。另外,McLaren 为改造抵制主观性模式(modes of resistant subjectivity)作了辩护。这样,对他来说,主观性不仅作为主体的位置出现在话语之中,而且也作为一种自我意识的能动性(self-conscious agency)。他写道:"我们务必不能忘记我们可以无为而治"(1991c,p.162)。

McLaren 对身体/主体的运用,对梅洛-庞蒂的回忆,提出了经验的问题及其与语言的关系。McLaren 终究提出的是否为披着后现代外衣的现象学与马克思主义的混合物?在《批判教育学、后殖民政治学与赎罪的纪念》(Critical Pedagogy, Postcolonial Politics and Redemptive Remembrance)一文中,McLaren(1991d)论述道:语言是由主观性构成的,"经验是一种大体上由语言构成的

理解……没有哪种经验是无媒介的"(p.10)。McLaren 断言批判教育学的任务是:

向学生提供推论性……工具来理解他们的经验、内心深处的记忆、心理障碍和投入日常生活的感情的思想维度,并将它们与广泛的社会生活情境中运行的权力的物质与符号结构联系起来(p.10)。

这种对自我的考古分析的需求,使人记起了派纳的"自我构造"(architecture of the self)(1988e, 1994)。但是这两个概念之间的区别是:McLaren 的主要效忠的是对公共领域实施的政治计划,一个派纳担心已经过时的政治学概念。与 Giroux 不同,McLaren 对自己的话语质疑,在这样做时,推论性地说明了政治化的后现代主义。正如我们在第 5 章已经看到的,后现代的吸收将怎样在现代政治议程中发挥作用仍是个问题。

八、结论:后后结构主义吗?

Oscar Wilde 曾讽刺道:好的美国人死后去巴黎。我在巴黎想,好的理论失势之后去美国。

(Henry Louis Gates, Jr., 1992, p.186)

将课程理解为后结构主义、解构、后现代文本的努力自 20 世纪 80 年代起就登上了舞台,激起了这一领域中许多其他话语的回应。当然存在着许多问题,出现了几种方向,人们可以沿着这些方向来理解课程。例如:采用福柯式的分析来勾画当代课程的努力尚为数极少。Cherryholmes 在推论性地分析传统课程话语上已做了大量的工作,但尚无人从与推论分析相结合的观点来检验这一当代概念重建的领域。(由于我们在组织这本书时采用了如话语和文本这类后结构主义术语,但我们并不想从后结构主义的角度来描绘这一领域。)主体的问题、能动性的问题、叙述者或自传(autobiograry)的主体与这一自传文本之间的关系问题尚待进一步探讨。后现代主义的界定尚未结束。

如果现象学、自传、女性主义、多元文化主义、政治学和后结构主义的话语,都只不过是构建不同对象或研究"形式"(figure)的话语,那么它们之间都有些什么样的关系,在任何特定时刻,人们可以采用什么标准来选择其中的一个?后结构主义、解构和后现代主义可能已标志了某一特定历史时期的消亡,更确切地说,是特定的理解课程方式的消亡,这样,它们可能已经引人了

一个时代，在这一时代中，按照尚未构思好的方式来理解课程的可能性将以指数递增。尽管它具有启发的潜力，但我们必须谨慎，不能期望太多，或过于投入。正如 Henry Louis Gates, Jr. 所讽刺的："Oscar Wilde 曾讽刺道：好的美国人死后去巴黎。我在巴黎想，好的理论失势之后去美国"(Gates, Jr., 1992, p.186)。我们必须忠于我们的领域及其问题，而不要变成新法国圣约的门徒。

我们下面要描述的课程话语也很重视怀疑论。它的怀疑论并不只是针对后结构主义(虽然后结构主义在下一章也受到了认真的对待)，而是针对人们的所有学术经验。也许中心问题是：课程与我的生活有什么关系？把课程理解为自传/传记文本的研究探讨了这一问题以及可能的回答。

世界课程与教学新理论文库

理解课程（下）

Understanding Curriculum

[美]威廉 F.派纳　威廉 M.雷诺兹
帕特里克·斯莱特里　彼得 M.陶伯曼

文库主编　钟启泉　张　华

教育科学出版社

理解课程

本书是继拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》之后美国最重要、最详尽的课程论教科书。这是一幅宏伟的历史画卷——论述了美国课程理论近170年的发展(1828—1994)；这是一部充满时代气息的巨著——重点论述了美国课程领域经过“概念重建”之后的发展，对“政治课程理论”、“种族课程理论”、“性别课程理论”、“现象学课程理论”、“后现代课程理论”、“自传性课程理论”、“美学课程理论”、“神学课程理论”、“制度课程理论”、“国际课程理论”作了全面而透彻的剖析。关于课程开发实践的诸多问题，如“课程政策”、“课程规划、设计与组织”、“课程实施”、“课程评价”、“课程与教师”、“课程与学生”等等，本书亦作了别开生面的、前沿性的研究。在美国，本书被誉为课程理论的“圣经”，实当之无愧。

ESPH
责任编辑
韦 禾
葛 都
封面设计
一步设计·张国梁
ISBN 7-5041-2302-1/G·2279
定价：90.00元(上下册)
ISBN 7-5041-2302-1
9 787504 123022 >

世界课程与教学新理论文库

[美] 威廉 F. 派纳　威廉 M. 雷诺兹　帕特里克·斯莱特里
彼得 M. 陶伯曼　著　　张　华　等译
文库主编　钟启泉　张　华

理解课程——历史与当代课程话语研究导论（下）

UNDERSTANDING CURRICULUM
An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses

教育科学出版社
·北　京·

图书在版编目(CIP)数据

理解课程:历史与当代课程话语研究导论/(美)派纳等著;张华等译.—北京:教育科学出版社,2003.2
(世界课程与教学新理论文库/钟启泉,张华主编)
书名原文:Understanding Curriculum
ISBN 7-5041-2302-1

Ⅰ.理… Ⅱ.①派…②张… Ⅲ.课程-理论
Ⅳ.G423

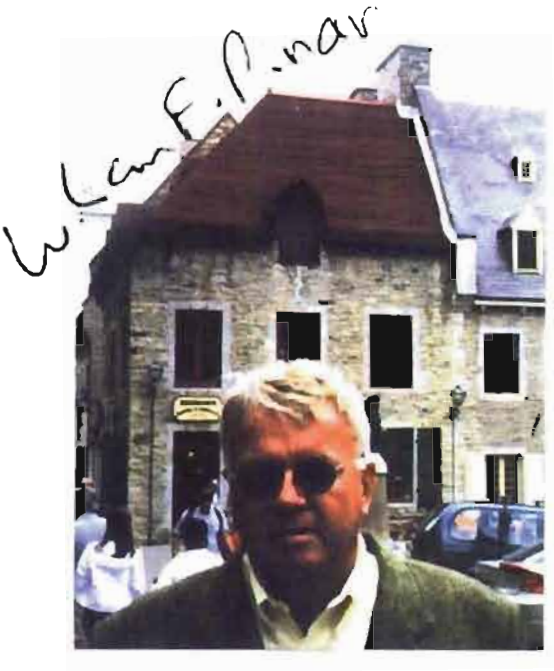
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 035755 号

北京市版权局著作权合同登记 图字:01-2000-1629 号

出版发行 教育科学出版社
社　　址 北京·北三环中路 46 号　　邮　　编 100088
电　　话 62003339　　传　　真 62013803
网　　址 www.esph.com.cn
经　　销 各地新华书店
印　　刷 北京中科印刷有限公司

开　　本 787 毫米×1092 毫米　1/16
印　　张 67.75　　版　　次 2003 年 2 月第 1 版
字　　数 1153 千　　印　　次 2003 年 2 月第 1 次印刷
定　　价 90.00 元　　印　　数 00 001-3 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)



作者简介

威廉 F. 派纳（William F. Pinar）、现为美国路易斯安那州立大学课程与教学系教授、课程理论项目主任、国际课程研究促进协会（IAACS）主席。作为20世纪70年代“概念重建”运动的发起人之一、派纳是当代美国课程领域最富有影响力的课程理论家之一，他对传统的“泰勒原理”提出了尖锐的批评、强调从个体生活经验的角度考察课程、倡导课程理论的多样化和跨学科性。他致力于从自传、种族、性别的角度理解课程，尤其侧重这些领域的跨学科探讨。除《理解课程》这部名著外、他还著有《奇特的水果》、《自传、政治与性别：课程理论论文集 1972－1992》（1994）、《课程：走向新的认同》（1998）、《Maxine Greene激情的思想》（1998）、《把课程理解为种族文本》（1993）、《把课程理解为现象学与解构文本》（与W.Reynolds 合编、1992）、《课程作为社会心理分析》（与

雷诺兹（William M. Reynolds）
美国课程理论家，现为南佐治亚大学教授。

斯莱特里（Patrick Slattery）
美国课程理论家，现为得克萨斯 A & M 大学教授。

陶伯曼（Peter M. Taubman）
美国课程理论家，现为纽约城市大学布鲁克林学院教授。

J.Kincheloe 合编，1991）、《当代课程话语》（1988）、《课程与教学：教育的其他方案》（与H.Giroux、A.Penna 合编，1981）、《走向贫乏的课程》（与M.Grumet 合编，1976）、《课程理论化：概念重建主义者》（1975）等等。他还创办了反映当代课程的杂志《课程理论化杂志》（JCT）。

世界课程与教学新理论文库

编　委　会

主　　编　钟启泉　张　华

编委会成员　钟启泉　高　文　张　华　李雁冰
崔允漷　孔企平　王红宇　郭洋生
李树英　欧用生(台湾)
罗厚辉(香港)

【美】派纳(William F. Pinar)
【美】多尔(William E. Doll, Jr.)
【英】劳顿(Denis Lawton)
【加】范梅南(Max van Manen)
【加】史密斯(David G. Smith)
【日】奥田真丈
【日】市川博

在东西方对话中寻求教育意义

——“世界课程与教学新理论文库”主编寄语

20世纪70年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”，走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。教学研究领域则走出仅作为教育心理学之应用学科的狭隘视域，开始运用多学科的话语来解读教学的无尽意义。于是，课程与教学研究领域“返魅”了：五彩缤纷的话语体系竞相追逐、璀璨夺目、魅力四射！

“返魅”后的西方课程与教学理论有一个饶有趣味的特点，那就是自觉地在东方文化中寻找课程与教学智慧，试图在课程与教学研究领域实现东西方文化的会通与整合。现象学的、存在主义的、解释学的、后现代的、全球化的课程与教学理论皆有这种特点。在这种背景下，我们不禁要问：中国课程与教学理论应怎样确立自己的生长点？答案是确定无疑的：立足中国课程与教学研究领域的现实问题，既扬弃中国古代课程与教学话语，又与世界其他文化体系中的课程与教学话语展开真正意义上的对话，在这种“扬弃”与“对话”中建构具有民族文化风格的课程与教学理论。

基于此种认识，我们选取20世纪70年代以来特别是90年代以后世界课程与教学理论名著加以译介，以为东西方课程与教学理论的对话提供一个“平台”。我们期盼着21世纪中国和世界课程与教学理论不断走向繁荣与辉煌！

钟启泉　张　华

1999年12月22日

译者前言

一

我最早接触派纳(William F. Pinar)的作品是在1995年。一个很偶然的机会我读到了他与H.Giroux, A. Penna共同主编的一本论文集《课程与教学:别样的教育》(*Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, Berkeley: McCutchan)(1981),立刻被其所蕴涵的内在张力所吸引。这本书把1981年以前的美国课程领域归结为三种范式:"传统主义者"(traditionalists)、"概念经验主义者"(conceptual-empiricists)、"概念重建主义者"(reconceptualists),阐述了三者之间的冲突与演化过程。通过这本书,我不仅熟悉了"概念重建主义者",而且也深深感到:尽管创建一个概念框架是有风险的,但一个好的概念框架确实能够创榛劈荆,指引一个领域的未来方向(派纳后来似乎放弃了这个框架,但我认为这个框架依然是有力量的)。此后,我开始频繁接触"概念重建主义者"的文献。

1997年,时在美国路易斯安那州立大学攻读学位的王红宇博士帮我邮购了派纳的最新力著《理解课程》。伴随着对本书的阅读,我深深悟到:如果说拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)1949年出版的《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)是传统课程领域的"圣经",那么46年后,派纳等人所出版的《理解课程》则是当代课程领域的"圣经"。在课程论发展史上,这两本书是只可超越不能跨越的经典之作。任何试图了解或进入课程领域的人都必须读这两本书。

二

如果不得不把《理解课程》洋洋130万言概括为一句话,那就是:从"课程开发"走向"课程理解"。派纳把1970年之前美国课程领域占主导地位的范式统称为课程开发范式。该范式把课程研究的使命视为寻找普遍的课程开

发的模式和程序。“泰勒原理”是其主要代表。在一次私人通信中，派纳称该范式具有“程序主义”(proceduralism)倾向。毫无疑问，课程开发范式是“技术理性”主宰人类社会进而主宰教育生活之后在课程领域的体现。历史地看，该范式首先具有进步意义：它推进了课程领域科学化的进程，使课程开发过程摆脱了主观臆断、盲目低效。辩证地看，该范式需要被超越：“技术理性”的极端化会使课程开发过程沦为单一的技术操作程序，课程工作者会蜕变为“课程技师”。当今北美课程领域早已走出了课程开发范式。派纳曾准确指出：课程开发，生于1918，卒于1969。

课程开发范式之后，是什么？课程理解范式。自1970年以来，特别是1980年之后，“课程理解”(understanding curriculum)成为北美尤其是美国课程领域的主旋律。何谓“理解”？德国哲学家伽达默尔曾说：“我们并不能在我们生产出某物并因此而把握住某物的地方经验到存在，而只能在产生出的某物被理解的地方经验到存在。”这意味着如果我们只是基于“技术理性”去控制事物、占有事物、把事物工具化，那么事物与我们永远彼此隔绝地对立着：我们对事物的控制愈剧，事物的存在离我们就愈远；我们愈把事物工具化，我们自身也就愈被工具化；我们愈封闭事物的存在，我们自身的存在也就愈被封闭。如果我们张开双臂、敞开心扉，以接受的态度与事物交往，事物的存在也同时向我们敞开；我们越“放任”事物，事物的存在也就越走进我们。事物的存在走进我们的过程，也就是事物为我们所理解的过程。伽达默尔曾说：“理解是属于被理解之物的存在”。即是说，理解因应了事物敞开自身的渴望。

因此，“理解课程”意味着：课程研究不是沿着“归纳—演绎”的路径发明课程开发的模式或程序并因而控制课程，而是从不同“视域”理解课程、建构课程的意义；课程理论不是被动依附于实践，而是把实践作为反思和解读的文本；课程不只是分门别类的“学校材料”，而是需要被理解和建构意义的“符号表征”。于是，课程领域便由同质化的“程序主义”的课程开发，转变为异质性的“多元主义”的课程理解：把课程理解为历史文本；把课程理解为政治文本；把课程理解为种族文本；把课程理解为性别文本；把课程理解为现象学文本；把课程理解为后结构主义、解构主义、后现代文本；把课程理解为自传性/传记性文本；把课程理解为美学文本；把课程理解为神学文本；把课程理解为制度文本；把课程理解为国际文本，如此等等。从而构成本书的主要内容。

历史地看，课程理解范式是对课程开发范式的超越。课程理解范式并不排斥课程实践，恰恰相反，它是在深层次上际遇实践的存在。课程开发范式表面上依附于实践，但在本质上却封闭实践的存在。伽达默尔曾说，哲学解

释学是一门现实的实践的学问，它本身蕴涵着“应用”(Applikation)。

这样看来，中国课程领域尽管没有发育出成熟的课程开发范式，但并不意味着中国要重复西方课程开发范式的发展过程。恰恰相反，中国应在一开始就基于课程理解范式与西方展开广泛而深入的“会话”，在会话中形成中国自己的课程理解。中国自己的课程理解的形成即是中国自己的课程实践的诞生。

三

翻译本书是一项浩大工程，它是集体合作的产物。各章译者如下：

中文版序、前言与致谢、第一章：张华译；第二章、第四章：赵慧译；第三章：李树培译；第五章、第六章：杜晓萍译；第七章：张华、周翔译；第八章：张华、姜美玲译；第九章、第十一章：周加仙译；第十章、第十五章：王红宇译；第十二章、第十四章：邱晓敏译；第十三章：杨明全译。全书由张华统校。

我的研究生李树培协助我统校初稿，付出了大量辛勤的劳动，甚至牺牲了寒假的休息时间。我的导师钟启泉教授自始至终关心着本书的翻译、出版过程。我的爱人李雁冰博士在我翻译、校对的过程中提供了难以计数的专业上、生活上的帮助，没有她的智慧和关爱，本书不可能如此快地与读者见面。还有本书的责任编辑，他们的敬业精神和专业素养使本书增色良多。对上述种种，深表谢忱！

张　华

2002 年 6 月 4 日识于华东师范大学

中文版序

《理解课程》一书已被译为中文，我深感荣幸。你将会看到，美国课程研究已被概念重建：从主要为课程开发制定原理和计划的制度努力，到旨在理解课程的学术努力。时下，历史和理论是当代美国课程领域进行学术性阐述和分析的主要方式。这并非意味着课程观点是仅被大学学者思考的艰深观点。确实，在美国，课程论争已变得非常公开，成为全国性会话的重要构成。这种会话是热烈的，有时是争吵性的，其内容涉及年轻一代的教育和国家身份的改造。这种身份是种族化的和性别化的，正如你将在第6章和第7章最明显地看到的那样。这两章报道了把课程理解为种族文本和性别文本的种种努力。

在这一方面，你可能会问，比如说，数学课程或物理课程怎么能被种族化或性别化？尽管有些学者会说这些领域本身（当它们被概念化的时候）是性别化和种族化的，课程学者倾向于指出，课堂——学生与教科书和教师发生作用的地方经常是非常性别化和种族化的。学生是如何与课程发生作用的？你将会在本书最后一章看到，我们当前对课程的理解是：课程即“复杂的会话”。“会话”这一概念也包括课堂上发生的会话。当然，教科书与教师的讲座和评论构成官方课程，但学生对他们所阅读的东西和被告知的东西的作用也非常重要。正如我们当前在美国所理解的那样，所有这些方面对课程概念作出贡献。

当然，在不同国家和地区，课程的理解是迥异的。没有一个国家的课程理解或课程“模式”是“可出口的”，至少在“出口”的时候不会不冒损害“进口”国的独特性的风险。每一个国家必须努力用自己的术语去理解：当课程被阐述并向年轻一代教授的时候，其紧迫问题是什么。我希望《理解课程》将会激发学生，学者也一样，去阐述中国课程的紧迫问题。毫无疑问，这个工程已经在进行。

相互学习可获益良多。我已经邀请人撰写一本中国课程研究的书在美

国出版，这样，美国学者可以知道中国课程领域在研究什么和如何被理论化。我已经支持出版了一本德国课程研究的书[Westbury, Ian, Hopmann, Stefan and Riquarts, Kurt (Eds.) (1999). *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. (《作为反思性实践的教学：德国教学论传统》) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.]，并且我非常希望来自其他国家的类似著作出版。现在，国际课程会话已经开始；最近的事件是2000年4月27日至30日在美国巴吞鲁日(Baton Rouge)市路易斯安那州立大学校园内召开的课程研究国际化会议(Conference on the Internationalization of Curriculum Studies)。下一次会议计划于2003年11月在上海召开，并且关于形成一种国际组织的会话已经开始[该组织已经于2001年12月正式形成，组织名称为"国际课程研究促进协会"(International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS)——译注]。第一本课程研究国际手册将于2002年出版。

我衷心感谢钟启泉教授，以及那些翻译本书的人。这些译者是：张华、王红宇、赵慧、周加仙、杜晓萍、杨明全、李树培、周翔、姜美玲。我要特别感谢张华教授。你们对本书感兴趣，我深感荣耀。向你们致以美好的祝愿。

派 纳

前言与致谢

这是一本超出常规的著作，一曲多种课程声音的不和谐的交响。这是事实，也是能够体现我们自己风格的目的所在。我们恰如走过了一条钢丝，并不想把每一个课程学者和课程话语的发展轨迹淹没于我们的叙述之中。这样做并非要创造一种“宏大”叙事。我们所试图做的是如实描写课程领域本身，而不是把该领域描写为我们所希望的样子，甚至也不描写为在我们看来它所像的样子。确实，我们对我们所做的贡献和承诺是相当明确的，读者可以在解释我们对课程领域所作的描写的过程中，进一步分析我们的贡献和承诺。

我们是如何确定对课程领域的描写的？即是说，我们是如何决定哪些课程学者、哪些课程话语是重要的？首先，让我们明确，我们并不是通过调查我们在公立和私立中小学工作的同事们所阅读的课程著作而做到这一点的。这可能是一桩有趣的调查，但却不能构成对课程领域的准确描写。如果认为通过这样的调查就构成了对课程领域的准确描写，这就暗示了这样的事实：通过调查政治家和选民们阅读了哪些政治学家的著作和哪些政治学理论研究的流派，就能够准确描述政治学领域本身；或者，通过调查居民的健康习惯就能够准确描写医学领域。课程理论家、政治学家和医学家，这三类人可能都希望去影响我们的民众。但是，却没有人宣称我们的民众所阅读的书籍、所做出的行为表现必然反映了我们各自的学术领域。

这样，我们如何确定对课程领域的描写、如何描绘这幅图像？答案可能是自明的：我们考察了由学术出版社所出版的课程著作以及由专业杂志所发表的课程文献。就专业杂志而言，我们仔细考察了《课程探究》（*Curriculum Inquiry*）、《课程研究杂志》（*Journal of Curriculum Studies*）、《课程展望》（*Curriculum Perspectives*）、《课程理论化杂志》（*Journal of Curriculum Theorizing*）〔该杂志现在更名为《JCT：课程研究的跨学科杂志》（*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*）〕，以及《课程与督导杂志》（*Journal of Curriculum*

and Supervision)。我们有选择地阅读了《哈佛教育评论》(*Harvard Educational Review*)、《哥伦比亚大学师范学院学报》(*Teachers College Record*)、《教育理论》(*Educational Theory*)、《美国教育杂志》(*American Journal of Education*)、《现象学与教育学》(*Phenomenology + Pedagogy*)、《教育思想杂志》(*Journal of Educational Thought*),以及《麦吉尔教育杂志》(*McGill Journal of Education*)。我们考察了学术会议项目,特别是"美国教育研究协会"(American Educational Research Association)的项目。

还有时间问题。特别是撰写第14章的时候,我们知道,假定国际课程理论发展如此迅速,我们不能等待从学术会议召开到会议论文出版之间惯常的两年时间。更有甚者,美国课程领域急速向前迈进。我们也担心,经过10年的研究,我们是否有信心能够相当清晰地认识今天的课程领域,然而课程学术领域可能早已不再是今天所呈现的样子。尽管存在这个"滞后"问题,但我们相信我们还是有了一个关于课程领域的可获承认的图像,甚至对我们的年轻一代的同事而言,也是可获承认的。然而,由于意识到学术领域所拥有的"滞后性"这个一般特征,我们还是以"献给下一代的附言"一章结束了本书。

还有一个如何获取不在我们所考察的杂志上发表的课程学术成就的问题。为了补偿,我于1987年给200个著名课程学者写了信,要求他们复印其论文,以防止遗漏那些不在我们所考察的杂志上发表的课程文献。许多课程学者慷慨作出反应。所有这些并没有使我们对课程领域的描绘达到毫无过失和令人满意的准确程度,但是,我们可以肯定,除某些例外(一种研究线索可能在某种程度上被过于强调了,另一种研究线索则可能强调不够),一般而言我们在这里提供了一幅课程领域的综合的、准确的图像。你将会读到的,是在一百年左右的历史中,尤其是最近20年间,课程领域正在说的或已经说的话。

课程领域经过一段时间的沉寂,现在已非常活跃。确实,该领域的学术文献已出现了一种名副其实的"爆炸"。而且,我们用以理解当代课程文献的主要范畴,在有些情况下呈现出日益增加的跨越学科边界的特性。承认课程领域这种一定程度的流动状态,我想我们就有了一张关于美国当前课程领域的适当的"速写"。把对课程领域的描写称之为"综合的"意味着我们相信我们已经囊括了该领域每一部分的基本学术成果和许多第二手的学术成果。这并不是说我们囊括了所有学术成果,为了保持一种叙述线索,我们删去了一些课程文献。我们敢于越来越使本书接近百科全书一般。毕竟我们把本书视为课程研究的一个导论。阅读本书的学生通过参考原始文献而进一步探究本书所介绍的理念,将会受到鼓励。对自己要求严格的学生将会这样去做。有人将会认为,本书太复杂了以至于不能起到一个导论的作用。我们的

回答是当今的课程领域是复杂的，我们已经竭尽全力负责任地对其描述作了简化。我们相信，高年级的大学生和低年级的研究生能够从对这个导论的研究中获益良多。通过假定他们学生的乏能，课程教授们已经对其学生庇护了太久的时间。比较其他领域（如物理学）大学生所学习的教科书，课程领域还是相当容易的。

在本书的写作过程中许多人惠予帮助，在此谨申谢忱。我们希望感谢 Janet L. Miller，她允许我们使用她和派纳合写的一篇论文的草稿（这篇论文从未完成过），这篇草稿成为第 7 章的起源；而且她还仔细阅读了第 7、8、10 章和第 11 章，并提出批评意见。我们要感谢 Madeleine R. Grumet，她对第 7、8、10 章和第 11 章提出了批评意见。我要感谢 Louis Castenell, Jr.、Cameron McCarthy 和 Susan Edgerton，他们对第 6 章提出了建议。我要感谢 Kim MacGregor，他在第 13 章“技术”一节对我提出了建议。我要感谢 Noreen Garman，他对第 13 章“督导”一节提出了建议。我要感谢 Tony Whitson，他帮助我们在一些章节中介绍他的作品。我要感谢 Karen Hamblen，他阅读了第 11 章。我还要感谢 Margo Figgins，他对第 11 章和第 15 章提出了建议。我们希望对 Bill Schubert 无可比拟的、慷慨的援助以及他对第 2 章所提的建议表示感谢。我们要特别感谢 Craig Kridel，他阅读了关于历史部分的章节。我们要对所有那些对派纳要求他们复印其作品的信函做出慷慨回复的人表示感谢。我们要对 Bill Doll 深致谢意，他阅读了第 7、9、10 章和第 14 章。还要感谢 Elizabeth Adam Langlinais，她打印了第 12 章和第 14 章的草稿。感谢 Cheryl Friberg Slattery，她检查了所有章节。感谢 Wendy Taylor、Celeste Brinkhaus、Wendy Hellenger 以及西南路易斯安那大学（University of Southwestern Louisiana）的研究生，他们对第 14 章的研究给予了援助。

我承认我对由 Philip Jackson 主编、麦克米兰（Macmillan）出版公司出版、受到美国教育研究协会资助的《课程研究手册》（*Handbook of Research on Curriculum*）一书的依赖，特别是第 13 章。我认为不论是本书中 Jackson 自己的论文，还是他对本书的编辑工作，都对课程领域做出了一项实质性的贡献。因为本书中各篇论文的质量是相当高的。比如，与 Noel Entwistle 主编的《教育理念与实践手册》（*Handbook of Educational Ideas and Practices*）〔罗特莱奇（Routledge）出版公司 1990 年出版〕一书中的肤浅的课程论文相比，《课程研究手册》中的论文质量是上乘的。我们建议课程领域中治学严格的学生要购买一本 Jackson 的书。学生们也不应当忽视最近出版的由 George Willis 等人主编的《美国课程文献史》（*The American Curriculum: A Documentary History*）一书〔格林伍德（Greenwood）出版公司 1993 年版〕。

尽管本书的理念和它的组织计划是我的，但这项工程却是合作的结果。

Bill Reynolds 起草了第 2、3、5 章，还提供了第 4 章和第 10 章的初步的资料。Peter Taubman 起草了第 7 章的第二遍草稿，大范围地重写了本章第一遍草稿。他还重写了我所写的第 6 章，并且利用我所写的第 9 章的某些部分而写出了第 9 章的第一遍草稿。Patrick Slattery 提供了第 12 章和第 14 章的第一遍草稿，以及第 13 章"督导"部分的一个草稿。我写了第 1、8、11 章和第 15 章的所有草稿，尽管 Bill、Peter 和 Patrick 对这些草稿进行了评论。我撰写了所有章节的最后定稿，尽管在第 9、12、14 章和第 7 章的某些部分中，许多语言原封未动。尽管我们每一个人在这个历程中以及对课程领域的分析中都表达了自己的观点，但本书中的错误却由我个人负责。

本书还牵涉一个特殊问题，那就是我如何处理对我自己的作品的报道与参照。在最近的学术研究中有一种引用自己的作品的倾向，有时甚至相当频繁。确实，所列参考书目清单有时用于对作者研究工作的文献介绍。更令人称奇的是，两本最近出的书(Giroux, 1992a; Apple, 1993)有几章甚至包含了对作者自己的访谈！既然有这些情况存在，我想我不应该对报道我自己的学术成就感到窘困。真实的情况是，我深深卷入了课程领域最近的发展中。为准确计，我不得不中止谦逊。我尽力仔细报道对我的学术工作的批评，部分原因是为了避免自我推销现象。与此相关的一个问题是，我并不胆怯报道我的朋友们的学术工作(至少我仔细去避免低估他们的贡献)，这也是真实情况。为公平计，我努力去充满欣赏之情地报道我的批评者们的学术工作，以及许多我并不熟悉或不了解他们的特殊历史的学者们的学术工作。意识到这些复杂性，我相信我最好地避免了仅从个人爱好出发的观点。最后但不是最不重要的一点是，十几个默默无闻的本书的评论者，他们的公正无私的负责任的工作提供了另外一种保障。当然，作者诸君必须善于判断我们是否成功地做到了公正无私。

我想感谢路易斯安那州立大学现在和以前的研究生们，他们在许多方面给我帮助。这些研究生包括：Margaret Sullivan（她既努力争取课程学者们的许可，又编辑文献目录，俄克拉荷马州立大学的博士生 Mark Bernu 协助她编辑文献目录）、Gregory Nixon、Susan Edgerton、John Stier、Yonghwan Lee、John St. Julien（他阅读了第 13 章的"技术"部分）、Douglas McKnight 和 Anne Pautz（他们阅读了第二遍草稿和最后的草稿，提了许多有用的意见；他们两人满怀信心地帮助编辑文献目录，Anne 为撰写第 9 章 Bill Doll 那一部分提供帮助，并致力于获得学者们的许可），以及 Wen-Song Hwu。我想特别感谢 Hwu 教授的友情和劳动。当 Bill Reynolds 在威斯康星—斯达特大学（University of Wisonsin-Stout）教书的时候，Hwu 教授通过 Bill 来到路易斯安那州立大学攻读

博士学位。在1992—1993学年中，Wen-Song对100多种期刊上的文章进行了总结，他的友情和广泛的帮助使我能够集中注意研究这个课题，而没有被如此浩繁的劳动搞得乱了方寸。谢谢你，Wen-Song。最后，我要感谢路易斯安那州立大学，正是1991年秋季学期的公休假使本书的许多工作得以完成。

我1981年开始从事这个课题。那时候我第一次意识到"概念重建"(Reconceptualization)运动已获成功。课程领域被重新构建：由本质上指向于(通过具体改善实践而)维持实践的制度目的，转向用一种批判的、解释学的视野而理解实践和经验的目的。后来，其他课题打断了该课题的进展。这包括我1985年担任路易斯安那州立大学系主任一职，1991年我辞掉了这一职位。这样，我只能逐步地完成这一课题。到20世纪80年代中期，我意识到如果没有帮助我将难以完成此课题。因此，我邀请Bill Reynolds加入我的课题。Bill在开始阶段与我紧密地工作在一起。我对他的投入和同事友情致以最崇高的谢意。

我对"概念重建"运动之后课程领域的描绘部分取自《当代课程话语》(*Contemporary Curriculum Discourses*)一书，该书于1988年出版。在某种意义上，该论文集体现了《课程理论化杂志》(*JCT*)的精华，因为该书中的大多数论文第一次出现于《课程理论化杂志》之中[该杂志起初名为《课程理论化杂志》(*The Journal of Curriculum Theorizing*)，现在更名为《课程理论化杂志：跨学科课程研究杂志》(*JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*)]。许多论文都曾被提交于《课程理论化杂志》资助的年度会议上。1979—1982年的会议于弗吉尼亚州的艾丽豪斯(Airlie House)召开。嗣后于俄亥俄州迪塘(Dayton)的伯哥默会议中心(Bergamo Conference Center)召开。[1994年的会议在加拿大阿尔伯塔省邦弗(Banff)的邦弗艺术中心召开。]在该论文集中，我根据不同论文的主题、来源和明显的志趣，把这些论文分为几个主要部分。这些课程话语包括历史地、政治地、美学地、现象学地，以及从女性主义观点理解课程的种种努力。部分是由于篇幅的原因，一些课程话语从该论文集中删掉了。这些课程话语在本书中清晰地凸显出来：种族的、自传/传记的、神学的、后现代主义/后结构主义的，以及国际化的课程观点。当然，这些部分彼此之间的边界是渗透性的，有些课程话语之间的渗透性要比其他课程话语来得高些。

随着概念重建主义运动的成功，它开始分崩离析。该运动在某种程度上是内在一致的，那就是对泰勒传统的反对把该运动团结在一起。一旦泰勒传统被替代之后，这种团结即被瓦解。现在，课程领域存在某种"巴尔干化"(分离割据)的倾向。每一种课程话语的学习者和实践者的行动表明，好像他或她的话语的构成和工作是最重要的。当然，存在这种倾向在某种程度上是

"自然的",但也是错误的。其问题在于导致在课程领域漠视对话、不能综合地教授课程理论的倾向。本书是纠正这种"巴尔干化"倾向的一种努力。我们希望本书标志着、也支持着课程领域一个紧密团结的时代的到来,所有课程话语都能够强调它们的文本间的互补性。一个攻读课程领域的博士学位的人,如果不熟悉该领域中的主要学术构成,那就应禁止授予其学位。仅仅把课程领域作为政治的和制度的文本来教授,这是不负责任的。

我的意思是,课程领域下一次"范式转换"所表征的将不是课程领域学术功能的变化——正像概念重建运动于20世纪70年代所表征的那样——而是转向致力于概念上更加自主、文本间更加复杂地理解课程。课程领域的现状表明课程话语相对靠近或依赖于这些话语的来源及其他领域的来源。比如,来源于后现代主义的理念被"应用"于或指向于课程观点。课程话语下一阶段的发展将相对远离其来源,虽然熟悉历史的学生将不会忘记这些来源。关于建立一种概念上自主的课程论学科的理念将在本书第15章勾勒出来。

我想感谢Michael Flamini的支持和他的编辑建议。很难想像一个编辑能有Michael这样的修养和智慧。我们特别感谢Joe L. Kincheloe和Shirley R. Steinberg。他们邀请我们把本书列入他们二人主编的重要丛书中,并给予我们充满远见卓识的建议和坚定的支持。他们是出色的学者、教师和朋友。

最后,我要感谢我的导师和朋友Paul R. Klohr。我于1969年夏天经Donald R. Bateman推荐结识了Paul。Don是我大学四年级时期的灵感的源泉,他当时教授一个指向于城市教育的实验项目。Bateman教会了我Freire、Mao和黑人激进主义。他将永远是我的导师和朋友。然而,我的重心已由英语教育转向课程理论。在这一方面,我想感谢Paul对我的影响。当我1972年开始在罗切斯特大学(University of Rochester)工作的时候,我对课程领域充满梦幻般的希望。正是Paul给我这种希望以影响。他帮我规划罗切斯特会议,一般认为该会议是对课程领域进行概念重建的起点。在我编辑《课程理论化:概念重建主义者》[*Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (1975d)]一书时,Paul给了我许多影响。Paul从来就不赞同我所做的事情。比如,他好像从来对自传就不感兴趣。Paul也不同意我对"实践"投入如此之少。毫无疑问,他对学校和实践的持续投入帮助我从学校教育制度中转移出来,从追求完美无缺中转移出来。尽管存在这些不一致的地方,Paul在这些年中一直惠予建议,我也一直热切地吸收这些建议。本书献给Paul。

威廉·F. 派纳(William F. Pinar)

1994年12月

目　　录

译者前言
中文版序
前言与致谢

第一部分　导　　论

第 1 章　理解课程：导论（3）

一、引言：从课程开发到理解课程（3）
二、纲领性文本：关于体裁的注释（11）
三、教科书："一项重要标记"（16）
四、课程概念与课程专家：Philip W. Jackson（24）
　　课程领域素描（28）
五、当代课程领域素描（40）
六、研究方法（51）
七、结论：范式之战（62）

第二部分　历史话语 1828 — 1979

第 2 章　把课程理解为历史文本：开创与变迁　1828—1927（69）

一、引言：历史的重要性（69）
二、19 世纪课程领域的萌芽：官能心理学和古典课程理论（70）
三、赫尔巴特学派（77）
四、走向儿童中心主义（82）
五、追求社会效率的科学主义课程设计（89）
六、进步主义改革运动（100）

七、结论:主要的回顾（118）

第3章　把课程理解为历史文本:危机、转换、危机　1928—1969（121）

一、引言:动荡的二三十年代（121）
二、八年研究（130）
三、纲领性文本（135）
四、40年代:中间路线的胜利（138）
五、50年代:批判、冲突、改革的十年（146）
六、60年代:扩张、冲突和收缩（153）
学科结构（154）
课程设计和报告（156）
七、60年代的课程理论（162）
八、结论:概念重建的初始阶段（170）

第4章　把课程理解为历史文本:课程领域的概念重建　1970—1979（179）

一、引言:范式巨变的十年（179）
二、大众出版物（180）
三、70年代的人本主义（183）
四、约瑟夫·施瓦布（186）
五、纲领性教科书和其他进展（190）
全国教育研究所:课程开发专门小组（200）
六、ASCD中的紧张气氛（201）
七、课程领域的概念重建（204）
现象学、政治学和神学话语:Dwayne E. Huebner的研究（206）
超越与政治:James B. Macdonald的研究（208）
八、研讨会（212）
九、争议（224）
十、结论:一个概念重建的领域（233）

第三部分　当代课程话语 1980 — 1994

第5章　把课程理解为政治文本（237）

一、引言:课程是有政治性的（237）

二、再生产理论：Apple 和 Giroux（238）
三、从再生产到抵制：Apple，Giroux，Goodman（248）
四、教育学与实践——阶级、种族与性别问题：Carlson、Freire，Simon，Apple（256）
五、批评与争论（264）
政治课程理论是人类中心的：C. A. Bowers（270）
政治课程理论是反动的(reactionary)：Philip Wexler（277）
政治课程理论是"嗜好窥人隐私的"(Voyeuristic)：Elizabeth Ellsworth（280）
能动性与抵制的问题（282）
六、政治课程理论中的推论性转变：McLaren，Ellsworth，Willinsky，Bowers（284）
七、女性主义、符号论、后结构主义与即将面临危机的政治课程理论（297）
课程的构造：James A. Whitson（301）
知识即社会实践：社会实践即推论性结构（308）
八、结论：政治课程理论分崩离析并消亡了吗？（321）

第6章　把课程理解为种族文本（323）
一、引言：种族理论是独立存在的（323）
二、黑人课程取向：William H. Watkins（329）
三、多元文化主义：Cameron McCarthy（333）
四、身份与压抑：Castenell and Pinar（338）
五、制度性实践的问题：Troyna，Hatcher，Sleeter（342）
六、种族的表征：Taubman，Edgerton，Whatley，P. Collins，Luttrell（347）
七、课程政治学：Young，Edelin，Gordon（361）
八、结论：种族的重要意义（375）

第7章　把课程理解为性别文本（377）
一、引言：占主导地位的性别制度（377）
二、历史背景（378）
三、最具公共性的革命（382）
改革主义者的立场（383）

激进主义的分析（384）
四、女性主义、性别分析与概念重建（388）
20世纪70年代晚期（389）
五、概念、矛盾与依附：Madeleine R. Grumet的学术思想（394）
六、创造空间与发现声音：Janet L. Miller的学术思想（399）
七、野蛮父权制中的教学：Jo Anne Pagano的学术思想（402）
八、女性主义教育学和政治学：综述（405）
九、性别分析与男性身份（414）
作为同性恋文本的课程：Jame T. Sears的学术思想（414）
亲女性主义的男性：Jesse Goodman的学术思想（417）
其他性别分析（419）
十、结论：隔离与影响（420）

第8章　把课程理解为现象学文本（423）
一、引言：诗性活动（423）
二、对主流社会科学的批判：Aoki，Grumet，Jardine（430）
存在体验课程（*Currere*）的现象学基础（433）
三、课程语言：Huebner和Smith（436）
四、解释学：Smith，Atkins，Reynolds，Martel和Peterat（442）
五、教学：Aoki和van Manen（447）
六、阅读和写作：Grumet，Hunsberger，van Manen（455）
七、秘密的场所：Langeveld和Smith（461）
八、暂存性：Huebner和Lippitz（464）
九、结论：走向后结构主义的推论性转变？（468）

第9章　把课程理解为后结构主义的、解构的、后现代的文本（471）
一、引言：语言、权利和欲望（471）
二、后结构主义（473）
三、解构（485）
四、后现代主义（488）
五、后结构主义与课程理论（495）
欲望和身份：Peter Taubman（495）
在自杀与谋杀之间：Jacques Daignault（500）

对传统课程理论的后结构主义批判：
Cleo Cherryholmes（505）
关于身体(Body)的俏皮写法(arch-writing)：
jan jagodzinski（509）
首先是一个语言问题：Clermont Gauthier（510）
道教的联系：胡文松(Wen-Song Hwu)（511）
后结构主义对当代其他课程话语的影响（513）
六、后现代主义及课程理论：William E. Doll, Jr.的研究（518）
七、后现代主义、女性主义理论与政治学：Lather, Giroux, Kincheloe, Steinberg, McLaren（524）
后形式思维：Joe L. Kincheloe 和 Shirley R. Steinberg（530）
Peter McLaren 的后现代批判理论（532）
八、结论：后后结构主义吗？（535）

第 10 章　把课程理解为自传/传记文本（537）
一、引言：三种学术流派（537）
二、自传理论与课堂实践（539）
存在体验课程(*Currere*)（540）
声音（548）
地方：Joe L. Kincheloe 和派纳（555）
自我为推论性的形成：后结构主义与自传（559）
梦、神话与想像力：Mary Aswell Doll（564）
三、女性自传理论（568）
中间通道：Grumet 与 Miller（572）
对自我的自传性开拓：Grumet 与 Reiniger（574）
四、研究教师的生活（576）
合作自传：Richard Butt 与 Danielle Raymond（577）
个人实践知识：F. Michael Connelly 与 D. Jean Clandinin（580）
教师学问：William Schubert 与 William Ayers（584）
传记研究：Ivor F. Goodson（585）
五、结论：不要从学科中切除（587）

第 11 章　把课程理解为美学文本（589）
一、引言：不是唱圣歌（589）

二、艺术的意义：Broudy，Beyer 和 Hamblen（591）
三、美学认识与探究：Rosario，Vallance 和 Barone（592）
四、20 世纪的艺术和课程理论：Ronald E. Padgham（598）
五、艺术与社会：Landon E. Beyer（600）
六、课程和教学的艺术：Eisner，Vallance 和 Figgins（603）
七、课程即戏剧：Grumet，Figgins，Norris 和 Steinberg（611）
存在体验课程（*currere*）中的比喻和现实（figure/ground）：1976 年罗切斯特大学戏剧节（613）
改造（621）
集体创造（623）
八、思想（Mind）、身体（Body）和后现代：jagodzinski，Hamblen，Sawada 和 Blumenfeld-Jones（623）
九、结论：想像和疑惑（627）

第 12 章　把课程理解为神学文本（629）
一、引言：历史背景（629）
二、当代忧患（635）
三、道德和伦理维度：Huebner，Purpel，Oliver 和 Gershman（650）
四、解释学（661）
五、解放神学：Kincheloe 和 Slattery（666）
六、末世论，宇宙论和女性主义神学：Slattery，Mitrano 和 Noddings（675）
七、结论：理想与现实之间（682）

第 13 章　把课程理解为制度文本（685）
第一节　课程开发（688）
一、课程政策：Elmore，Sykes，McNeil，Page 和 Shulman（689）
二、学校改革：Sizer 与 Cheney（695）
非集权化：Hans Weiler 和 David Tyack（699）
三、课程规划、设计和组织：Saylor，Alexander，Lewis，Egan 和 Noddings（708）
课程领域的转换：Kieran Egan（713）
关爱：Nel Noddings（717）
核心课程：Goodlad 和 Su（721）

四、课程实施：Snyder，Bolin，Zumwalt 和 Fullan（722）
三种主要的方法（723）
五、技术：Saettler，Bereiter，Scardamalia 和 Bowers（728）
视听教学（729）
程序教学（733）
技术教育（740）
六、监督：Sergiovanni，Smyth，Garman 和 Haggerson（743）
七、课程评价：Scriven，Stake 和 Eisner（755）
量化方法与质性方法（759）
学科基础（760）
艺术家作为课程评价者：Eisner（761）
结论（766）
第二节　课程与教师（767）
八、教育学：Doyle，Shulman，Jackson 和 Cuban（768）
九、职前教师教育：Holmes 小组（779）
十、在职教师教育：Aoki，Hargreaves，Fullan 和 Jackson（787）
教师学问：Schubert 和 Ayers（789）
研究教师的生活：Goodson（793）
教师思维和发展：Kincheloe，Smyth，Britzman 和 Carlson（794）
批判性思维运动：Ennis 和 L. Tanner（795）
十一、教科书：Venezky，Elson 和 Doyle（800）
第三节　课程与学生（805）
十二、学校午餐：Frederick Erickson 和 Jeffrey Shultz（806）
十三、成为其人：Philip Wexler 和 Nancy Lesko（810）
十四、课外课程：Laura Berk（813）
十五、结论（815）

第 14 章　把课程理解为国际文本（817）
一、引言：政治与研究（817）
二、教育结果（821）
三、全球教育（823）
四、日本（828）
五、德国（833）
六、中华人民共和国（837）

七、非洲（840）
八、拉丁美洲（848）
九、选定的当代话语：Carson，Willinsky，Gutek 和 Thelin（852）
十、结论：全球生存的教育（862）

第四部分　结论：附言

第 15 章　理解课程：给下一代的附言（867）
一、引言（867）
二、今日的课程领域：问题与可能性（869）
三、课程领域目前在说些什么？（875）
四、结论（881）
五、后记（885）

参考文献（887）

第 10 章

把课程理解为自传/传记文本

自传已经成为教学与研究的媒介，因为每一描述都表达了自传作者在他或她主体性的个别化与意义的主体间和公共性特点之间所达成的特定的和谐。

(Madeleine R. Grumet, 1990b, p.324)

教育既具有强烈的个人性又具有强烈的政治性。

(Jo Anne Pagano, 1990, p.xiv)

所有的经验都是世界特征和个人传记的产物。过去通过与现在交互作用对我们的经验产生影响。

(Eliot W. Eisner, 1985c, pp.25-26)

研究课程最好的方式莫过于研究我们自己。

(F.Michael Connelly & D. Jean Clandinin, 1988a, p.31)

一、引言：三种学术流派

从自传和传记文本的角度理解课程的系统尝试起源于 70 年代(参见第 4 章)，尤其以派纳的《存在体验课程：走向概念重建》(Pinar, 1974b, 1975e)一文的发表和派纳与 Grumet 合著的《贫困的课程探论》(*Toward a Poor Curriculum*)(Pinar & Grumet, 1976)一书的出版为标志。在本书中派纳和 Grumet 引入课程的自传理论，由课程的拉丁词根"*currere*"引发而来，寓指跑在跑道上的过程。派纳和 Grumet 将自传作为一种方法，旨在帮助课程领域的学生学习如何描述学校知识、生活史和思想发展之间的关系从而达成自我转变。尽管《贫困的课程探论》一书出版的时候没有受到广泛的关注，Graham(1991)最近称其为"精心杰作"。他写道："如果不能严格地称之为基本原理的话，此书对存在

体验课程(*currere*)进行的存在主义的、现象学的和心理分析的探索是思想上的杰作,对此应予以认真考虑"。(1991,p.129)但在1976年,本书的出版对传统的课程领域而言根本不算什么。

派纳和Grumet创建自传为主要的课程话语,这一理论在他们随后的著作中得以发展。(Pinar, 1975b, 1975c, 1978b, 1981b, 1988c, 1989, 1994; Pinar & Grumet, 1981, 1992; Grumet, 1978, 1981, 1988b, 1988c, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 1991, 1992)自传在其他人的有关著述中也有所体现。(Miller, 1979b, 1983a, 1988; 1990a, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b; Wallenstein, 1979b; Meath-Lang, 1980, 1981, 1990a, 1990b, 1992, 1993; Meath-Lang & Albertini, 1989; Reiniger, 1982; Butt, 1985a, 1986, 1989, 1990, 1991; Butt & Raymond, 1986, 1988, 1992; Butt, Raymond, & Yamagishi, 1987, 1988; Butt, Townsend, & Raymond, 1990; Clandininm 1985, 1986; Connelly & Clandinin, 1988a, 1988b, 1990, 1991; Goodson, 1981a, 1992a; Schubert & Ayers, 1992; Krall, 1988c; Daignault, 1987, 1992a; Nixon, 1992; Edgerton, 1991, 1992; McLaughlin & Tierney, 1993; LeCompte, 1993; Foster, 1993a; Rice, 1993)在某些情况下,存在体验课程的重要性没有得到足够的重视。自传的早期理论构建同步于自传学者与持政治导向的学者(参见第4章)和量化研究者的辩论(对此仍在论争,参见LeCompte, 1993; Lincon, 1993)。Beyers(1979b)批评David Bleich(1978)的自传或主观性批判观为忽视异化政治,便是典型的一例。倡导自传的学者也没有沉默。他们(例如,参见Pinar,1981b)指出,政治理论过于抽象,湮没了个体。(对此论争的英国人的看法,参见Wankowski & Ried, 1982。)在这一章我们主要讨论自传流派在80年代以后的发展。

三种主要的学术流派。传统课程学者还批评自传课程流派为"神秘的炼金术"以及"脱离研究"(Tanner & Tanner, 1979, 1981),最近又抨击它是"唯我的和纯粹个人化的"(Gibson, 1991, p.498)。在他们的攻击之下,从自传和传记文本的角度理解课程的努力已经成为一种主要的当代课程话语。目前我们可以看出,在自传和传记研究中有三个流派。当然正如水流一般,这些学者的工作不时地漫过河沿,有时也会与其他学者的主题、方法和志向相交融。基于上述认识,在指出界限的可渗透性的同时,我们界定下述三种流派。第一种流派为自传理论与实践。其主要概念为存在体验课程、合作、声音、对话日志、地方,对自我、经验、神话、梦与想像的后结构描述。第二种流派是女性主义自传,其主要概念包括共同体、中间通道、重建自我。最后一种流派是从传记和自传的角度理解教师,包括合作性传记、自传实践、教师的"个人实践知识"、教师学问和教师生活的传记研究。

在其他章节我们也有自传理论与实践的介绍。例如，第 11 章中 Friggins 将自传运用于戏剧与教师教育（Figgins，1992），第 6 章中陶伯曼（1993a，1993b）与 Edgerton（1993a）将自传运用于种族问题的研究。在第 13 章，我们还会看到自传最近运用于教师教育，包括职前与在职教育，在职教育似乎已经改名为教师发展。

当然，自传在历史上是有先例的。课程历史学家 Hamilton（1990；参见第 2 章）告诉我们，课程与生活历史之间的联系在加尔文主义者（Calvinists）那里就已经比较明显了，他们“已经喜欢运用课程一词来表达生活的历程或职业（vitae curriculum）”（p.28，参见 Daignault，1987）。最初发表于 1678 年（Hill，1988），Bunyan 的《天路历程》（*Pilgrim's Progress*）在某种程度上是从自传文本的角度理解课程的早期著述。Hamilton（1990）指出：

> 基督徒的进展（即他的旅程）呈现出加尔文式的模式，即跨越详细筹划的地域，最终走向预定的目的地（即加尔文主义者的命定说）。不过，基督徒的进展也是开放的旅程，或通过生活（简历）形成的开放的道路。（p.34）

教育旅程（educational journey）的概念在课程开发时期潜伏着，但在 70 年代的概念重建运动中得到重新阐述。［见 Abbs（1974）将自传运用于教育的英国的早期尝试，派纳所编的《课程理论化：概念重建主义者》（1975d）一书中每一位作者的自传性陈述——概念重建运动中运用自传的一个例子，尤其是 Huebner（1975a，1993）30 年以来对教育旅程这一概念的兴趣。］80 年代以来从自传和传记的角度理解课程的努力发展很快，通常与理解生活历史和教育经验之间的关系相交织。综述这一当代美国课程流派，我们从其源头谈起：罗切斯特大学 70 年代存在体验课程这一概念的发展。

二、自传理论与课堂实践

> 存在体验课程是一种反思性循环，其中思想向自身回转，从而恢复它的意志力。
>
> （Madeleine R. Grumet，1976b，pp.130－131）

> 教师在这些日志中努力寻找他们自己的声音，正如学生也同时寻找他们的声音一样。在写作中，教师和学生适宜并肩齐进。
>
> （Bonnie Meath-Lang，1990b，p.16）

像一个藏在门口的窃贼,潜意识溜过意识控制的缝隙而发挥作用。

(Mary Aswell Doll, 1982, p.198)

存在体验课程(*Currere*)

当代把课程理解为自传和传记文本的尝试来自70年代存在体验课程(*currere*)这一概念的提出(Pinar, 1974b; Pinar & Grumet, 1976, 参见 Pinar, 1944)。*Currere* 是"课程"的拉丁语的不定词,意味着:

跑在跑道上。于是 *currere* 是指制度结构的存在体验。*currere* 的方法宗旨在于设计揭示经验的策略,以便我可以看得更多、更清楚。通过这一视角我们可以达成对跑的过程更为深刻的理解,从而发挥更深刻的能动性。(Pinar & Grumet, 1976, p.vii)

对自传方法的最早兴趣可以追溯到派纳的《从自身出发着手工作》(Working from Within)一文(Pinar, 1972)。文中派纳引用抽象派表现主义画家 Pollock 的话,提议教师和学生从洞察和想像的内部源泉着手。追忆 Pollock, Pinar 写道:"像一些当代作家一样,我的学生和我觉得我们并不怎么需要外在于我们自己的学科内容。我们从不同于学科的源泉着手工作。我们从自身内部着手工作。"(Pinar, 1972, p.331)

健全、疯狂与学校。自传方法的早期著述似乎提议从公共世界的撤离是重新发现私人与公共世界的一个途径。这一策略来自派纳对学校使学生疯狂的分析(Pinar, 1975a)。在《健全、疯狂与学校》(Sanity, Madness, and the School)(写于1972年,发表于1975年)一文中,派纳界定了传统学校教育相互交叉的12种后果,其中包括:

1. 幻想生活的过度膨胀或萎缩;
2. 通过模仿他人而致使自我分裂,或迷失在他人之中;
3. 依赖他人,且自主性的发展受到禁锢;
4. 受他人批评,且自爱(self-love)丧失;
5. 附属性需要受到挫折;
6. 自我的疏离,且疏离的自我影响了个性化过程的进行;
7. 自我导向变为他人导向;
8. 自我迷失,且将外在自我内化;

9. 将压迫者内化:虚假自我体系的扩展;
10. 学校群体的非个性化导致真实的个性遭到异化;
11. 由于得不到肯定而使人格萎缩;
12. 审美知觉能力退化。(1975a)

派纳在结语中说:"我们毕业了,拿到了证书却没有清醒的头脑,知识渊博却只拥有人类可能性的碎片。"(p.381)课程研究的自传方法当时还没有出现。但在文章的最后一段派纳为这一方法的发展创造了条件:

对"内部"形式的强烈坚持,为更新策略的发展提供了基础。对个体主体性的这一忠诚必须采取哪一种结构,这一结构对教育过程的理论家们意味着什么尚不清楚。要回答这些问题我们必须做进一步的工作。(1975a, p.382)

自我更新这一问题从文化的角度在《意识提升、文化革命与课程理论》(*Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory*)的背景中得到了考察,它是1973年罗切斯特会议的主题(该会议的重要性参见第4章)和随后出版的会议记录的题目(1974c)。受到北美强调"高度的意识和文化革命"的亚文化运动的鼓励,派纳提出下两步的任务:

(1)不断地、更详细地研究文化革命与高度意识的现象……发展与相关学科之间的联系,部分地与心理分析和心理学相联系,也可以考虑文学和哲学;(2)设计和评价实验性的课程,旨在探索内部生活从而强调甚至帮助达成由外向内的本体性转变。这样的一个课程计划,尽管仍在形成之中,可以借鉴我关于心理社会性人文课程的概念,这种课程提供的机会广泛,包括深入的人际交流、独处,以及传统学科的学习:文学、音乐、舞蹈等等。(Pinar, 1974c, p.15)

寻找一种方法。在《贝内特先生和布朗夫人》(Mr. Benett and Mrs. Brown)一文中,派纳继续走向自传的方法。在此他批评课程领域为"停滞的",他随后于美国教育研究协会上关于课程领域的演讲中再一次重复这一批评。(Pinar, 1979c, 参见第4章)尽管历史上课程界一直强调"个体",派纳认为这只不过是一个标语,是不具备具体生活的一种抽象。他继续说,课程领域忘记了实实在在的个体。单单专注于公众世界、可见的世界、设计、序列化、实施、评价以及课程材料,课程领域忽视了个体对这些材料的体验:"并非是公

众世界——课程、教学、目标——不重要；只是为了更好地理解它们在教育过程中的作用，我们必须在一段时间里不再注意它们，而是要开始漫长的、系统的对内部经验的搜寻。"(Pinar, 1974a, p.3)这样的寻找要求有一种方法。

方法。派纳提出了寻求方法的框架，指出："我丧失在不是我创造的世界里，我丧失在不是我创造的个性中。那么如何构造已经构成了的事物?"(1978b, p.104)派纳提议，研究学校课程有助于回答这些问题。这样做就要求将注意力转移到特定事件的"传记功能"(biographic functions)。最初，他提出智力发展与"传记运动"(biographic movement)是并行的；后来他认为二者的关系更为复杂(1994)。识辨"传记功能"就像凝视黑暗一样。派纳说："盲点的概念与我对传记和思想运动步骤的体验有关。永远有下一步，尽管这一步骤可能被遮盖了。就像一个被照亮的黑点，一旦照亮之后，就可以采取下一步了。"(1978b, p.112)派纳的下一步就是建构方法。

派纳提出存在体验课程方法的四个步骤或环节，即回归、进步、分析和综合。这些步骤描绘了教育经验自传研究的时间性与反思性运动，并指出知者与被知者之间认知关联性的方式，这些方式可能代表了教育经验的结构(Pinar & Grumet, 1976; Pinar, 1994)。简单来说，存在经验课程试图理解学术研究对一个人理解他的或她的生活的作用。具有教育经验的学生假设在任一给定时刻他或她处于"传记情境"(biographic situation)，其中的意义结构源自过去的情境，但同时包括过去与现在的或许尚未清晰表达的矛盾，以及可能的未来的形象。不过在1975年他的工作仍限于从线性的角度来看待一个人的生活或传记。他说：

> 我可以看出这一步导向那一步；在那种情况下我作出那种选择，拒绝这一方案；我归属于那些人，然后脱离他们走向这些人；我对这一领域在思想上很感兴趣，然后是另一个领域；我思考这一问题，然后那个问题……我感觉要有连贯性、不一定是逻辑上的，而是活生生的、可感觉到的连贯性。连贯性的要点在于突出活生生的传记……主要的问题是：教育经验的特点曾是什么，现在是什么？(Pinar & Grumet, 1976, p.52)

在回归的步骤或环节，派纳假设一个人的生活或存在经验是"数据源"。为了生成"数据"，我们自由地联想，遵循心理分析的技巧，回忆过去，扩展——从而转变——我们的记忆。为此我们回顾："回归过去，抓住过去的瞬间，理解过去对现在的影响。"(1976, p.55)在进步这一步骤，派纳向前看，期待现在尚未存在的。他注意到未来——像过去一样——居住于现在之中。

通过冥想，存在体验课程的学生想像可能的未来。在分析阶段，学生考察过去与现在。从词源上看，*ana* 意味着“向上、贯穿”，*lysis* 意味着“放开”。存在体验课程的分析正如现象学上的保持距离一样；一个人与自己的过去与未来保持距离，从而给予现在更多的自由。他问道：“未来如何存在于过去之中，过去如何存在于未来之中，以及现在如何存在于过去与未来之中？”(Pinar & Grumet, 1976, p.60)这一时间纬度的复杂性如何影响我看待我的现在？在综合环节——词源上 *syn* 意味着“一起”；*tithenai* 意味着“放置”——我们重新进入生机勃勃的现在。意识到自己的活力，我们会问“那是谁？”认真地倾听自己的声音我们会问：现在的意义何在？派纳总结说：

> 将它联成一体。所有的一切——智力、情绪、行为——通过身体并在身体内发生。正如身体是一个具体的整体，在身体内和通过身体发生的一切也应该成为一体，有意义地统合在一起……适当地运用头脑，我形成当前情境的概念。我成为一体的。综合。(Pinar & Grumet, 1976, p.61)

Robert Graham 的《阅读与书写自我》(1991)考察了存在体验课程的提出所带来的影响。其中浅沼茂于 1983 年提出与存在体验课程相似的概念，产生于第二次世界大战前日本的政治迫害，意味着记录一个人的生活经验。浅沼茂指出：“它与派纳提出的自传方法的基本构成相近。”(p.11)后来浅沼茂(1986a)还研究了日本社会研究教育的自传方法以及(1986b)自传流派与现象学课程理论的关系。不过在 70 年代，派纳和 Grumet 追溯了存在体验课程的现象学(参见第 8 章)和心理分析的根源。

存在体验课程的心理分析基础。 Modeleine R. Grumet 视存在体验课程为一种尝试，用以“揭示历史(集体的和个人的历史)与希望弥漫于我们当前瞬间的方式，通过讲述教育经验的故事而进行研究”(Grumet, 1981, p.118)。进一步来讲，存在体验课程的方法代表了对个体经验的斟酌：“结构主义和系统理论鼎盛期主导社会科学甚至文学解释的匿名性与概括化，在此让位于特定个人的经验。”(Grumet, 1981, p.116)Grumet 对存在体验课程的心理分析的、现象学的、存在主义的基础进行了研究(1976b, 1992)。这一流派明确地显示出自传表面上的简单性——运用于存在体验课程的方法中——只是表面上的。从心理分析的角度而言，存在体验课程作为对经验的解释涉及外显与潜在意义，语言的意识与潜意识内容，以及这些反思与解释的政治含义。从这一角度而言，Grumet 说存在体验课程“是个体对课程的作用，通过课程的社会、智力、体力结构积极地重构他与课程之间的通道”(1976b, p.111)。为此，

存在体验课程在命名旧结构的过程中发现新的结构。不过，存在体验课程并不是心理治疗：

存在体验课程不是用于处理症状的治疗方法。它运用自我反思，不能达到心理分析促使主体从客体化的枷锁中解放出来的程度，心理分析则可以将个体从潜意识冲动、防御或重复性强制所决定的行为中解放出来。哈贝马斯相信在分析情境中，对一个人生活历史因果联系的理解自身可以解脱这些联系。自我作为这一历史的客体通过自我形成的过程重新获得主体的地位。尽管存在体验课程不能分享这一声称的宏大性，通过将经验的结构带入意识，它却可以运用这一发展目标和方法论假设，这样个体便强化了指导自我发展过程的能力。(1976b, p.115)

Grumet 认为，要点不在于仅仅谈论教育；而是要强化对教育的体验。

服务于自我的回归。从心理分析的角度而言，存在体验课程代表直接过程和间接过程之间的转换，前者是不加调节的经验，后者是对同一经验的再构。这代表着通过自我(ego)与非自我(nonego)之间的会话达成“自我结构”的扩展。非自我在此既涉及外在的(包括学校课程)和内在的(包括个人的和荣格体系中的集体无意识)。在存在体验课程的实践中，自我考察不如在心理分析情境中那般放松。不过，主体仍然可以在相对放松的情境中思考，正如 Kris(1952)所提出的服务于自我的回归概念。Grumet 认为存在体验课程呼应了哈贝马斯的声称，即公共语言促使概念和冲动失去了其秩序性，而进入梦与无意识的破碎的语言。任何真正意义上的公共政治反抗都要求在品格和认同感上的政治斗争。从这一角度而言，Grumet 认为存在体验课程具有家长性的功能：

即便在小学，存在体验课程的功能也是强化家庭与学校间的辩证关系。通过关注学生对课程的经验，存在体验课程重复了 Frankenstein(1966)所说的母性和父性原则……存在体验课程在承认学生经验的同时，鼓励学生对这一经验保持距离，可见它在重复始于婴儿早期客体关系的自我发展的模式。(1976b, p.128)

存在体验课程提醒儿童，他或她不同于非自我：课程。当然我们的意图并不在于在学校与儿童之间建立对立的关系，而是要在二者之间建立足够的距离，这样儿童不会归类于学校，也不会被自己的经验所淹没。学校和学科

的结构与学生有很大不同,但它们与学生的生活经验息息相关,"为此我们要鼓励学生利用这些经验同时又不会因之放弃自我"(1976b,p.129)。存在体验课程倡导一种转换性的韵律以达成自我对非自我的吸收,同时自我与向内投射的内容之间保持一定的距离。Grumet 总结说:"存在体验课程是一种反思性循环(a reflexive cycle),其中思想向自身回转,从而恢复它的意志力。"(pp.130-131)Graham(1989)指出:"自传从心理分析可以学到任何东西。"(p.101)

派纳自己实践存在体验课程,而 Grumet 则将存在体验课程运用于教师培训研讨会(见本章)、管理(1979a)、戏剧创作室(见第 11 章)。与心理分析不同,Grumet 不鼓励友谊迁移;从一开始学生就要学习成为自己的镜子。另外,在心理分析中,分析者可以要求被分析人抵抗自由联想的障碍,在存在体验课程中则不试图从学生的抵抗中搜集材料。而且存在体验课程也不运用心理分析过程的移情和反移情。Grumet 指出:

> 尽管声称移情不存在于存在体验课程实践的写作和反应中或有关的教学情境中是不可能的,注意到这一现象可能会阻碍它的发展……反应者——存在体验课程如果不是心理分析的主体——对反移情的投射和阻碍的敏感性会提高。(p.139)

Grumet 提醒她的读者,存在体验课程并不致力于改变基本的人格倾向;它只是提供给学生和教师一种方法,用以达到对学校的生活经验的更多理解(Pinar & Grumet, 1976)。Grumet 对存在体验课程的理论化和运用强调它的社会性特点与政治性潜力。

合作。存在体验课程看起来像独自进行的活动,事实上可以如此。派纳认为这是必须的,至少是间或如此。存在体验课程的这个特点导致一些人误以为自传工作是唯我的和非社会性的:

> 这一关于课程(*currere*)的观点很有趣,但就学校的理想化的公民使命而言——这一使命是杜威所致力要完成的,对自我交流的如此重视似乎放弃了杜威所倡导的集体交流。(Hlebowitsh, 1992, p.76)

派纳也承认个体是一种社会性过程,个体认同感是,用 Grumet(1990b)的话来说,"合唱"。其他学者也强调自传、传记研究的合作特点,如 Noddings(1986)、Miller(1990a, 1992e)、Butt 和 Raymond(1992)的工作。Noddings 视这一

研究的所有参与者都是共同体的一员。她说:“通过为人师表、对话、练习和相互承认,我们与那些我们所教的人共同生活在一个相互关心的共同体里,为达到我们的目标而努力。”(p.502)Miller同意与教师的关系是合作性的,“这一关系还应该持久,从而考虑到那些试图揭开各种尚未认识到的压迫的人,以及他们所受到的复杂的限制”(Miller, 1990a, p.153)。通过自传日志的运用和理解生活经验的合作努力,Miller表明了合作的必要性和自传研究的社会性特点。谈到她与研究生的合作性工作时,Miller解释道:

> 这一描述试图将教师的声音带入对话和辩论的核心,辩论涉及当前教育改革、教师教育重构的努力以及关于教师知识的研究。我们小组对合作与互动研究作为“恢复我们自己的可能性”方式的探索是这一记述的核心。(Miller, 1990a, p.10)

她对合作性研究小组(包括学校心理学家、一年级教师、系主任、特殊教育人员、科学教师和教授)的描述,生动地表明了自传性教师研究的特点。创造发现、表达与解释生活经验的解释性共同体的过程,用她的话来说,是“创作空间”的过程。这种空间必须与把课程理解为自传文本的努力相结合。

Miller(1992a)对合作性自传的兴趣在她讨论自己与Katherine的关系中也得以体现,Katherine是《创造空间与寻求声音》一书中提到的教师——学者研究小组中的一年级教师。Miller强调她们的共同努力,从女性主义的角度考察和分析早期儿童教育中存在的对养育与关心的偏见。Miller讨论了Katherine如何帮助她在保持养育和联系性的同时,对本质化的女性作为教师的概念提出挑战。在另一篇文章中,Miller对她自己成为英语教师的培养方式进行了反思,当时的培训对教师角色及其内容的性别性、种族性和阶级性没有什么认识。

公众与私人。在Miller早期著作中占重要地位的公众与私人的分类,在她关于教师研究的工作中也有所反映。她说,在公众与私人之间的裂缝是“人工的界限,将我们与自己以及与关于自我和世界的知识脱离开来”(Miller, 1990a, p.172)。诸如Miller等人所描述的合作性努力,为建立公众与私人之间的通道提供可能性;这些通道为教师及其有关人员设想和分享可能的世界提供了机会(Miller, 1990a)。声音(voice)成为把课程理解为自传和传记文本的一个重要概念,在女性主义和政治理论中也是如此(Ellsworth, 1989)(参见第5章和第7章)。如Miller的获奖书的名字所表明的那样——《创造空间与寻求声音》(*Creating Spaces and Finding Voices*)(1990a)。“声音”也是自传文学

的主要概念。Miller、Noddings 和 Hogan 都同意时间、关系、空间和声音是合作性工作的前提条件(Connelly & Clandinin, 1990)。Britzman 解释道:

> 声音是存在于个人之内的意义,促使个人参与共同体的活动……努力发出声音始于一个人试图将意义传递给其他人。寻找适当的词汇、代表自己说话以及感到别人听到了自己的声音都是这一过程的一部分……声音指向关系:个体与自己的经验意义的关系,从而与语言发生关系、与他人发生关系,因为理解是社会性的过程。(引自 Connelly & Clandinin, 1990, p.4; 也可参见 Apple, 1988b)

在本章的下一部分我们将讨论 Grumet 对声音概念的保留。对 Miller (1990a)而言,这一概念也是有问题的。她反对关于声音的固定的概念,即声音一旦发现,一个人总是能够说明自己,说明自己的认同感,从而被听见:

> 为了公开地面对出现强制的可能性,以及呈现每个人所拥有的多种声音、多种定位和变化的观点,我试图指出我们每个人在形成与不断再构我们的合作过程中共享的方式……我们开始在持续合作中听到多种声音,从而意识到"发现声音"不是界定性的活动而是持续的关系性的过程。(p.x-xi)

要进行那些鼓励发出声音的研究,要求合作性研究方案和关联性的共同体(Pagano, 1990),以及为教师表达自己的声音提供一个活跃的空间(Miller, 1990a)。如 Britzman(1991)指出的:

> 没有任何心理测验可以测量研究者与教师之间的距离。事实上描述与解释他人的话,并且明确地表明他们自己的理解过程是研究者的任务。这类知识生产要求研究者对代表那些体验教育生活为知识来源的人的声音有足够的敏感,同时致力于保持他们的尊严和斗争。

正如 Ayers(1990)——学生声音的研究者(以及教学的研究者;参见 Ayers, 1993)——所言:"生活历史永远是合作的、协调的、共同建构的。"(p.274)在教师—研究者合作的情境下,Miller(1992a, 1992b)继续讨论课程话语之间的张力、教师的日常生活、她自己的日常生活和作为课程理论家的任务,以及从这些张力之间可能产生的行动和理论。

声 音

我们已经看到，声音的概念在自传和传记的几个流派中都很重要。Miller、Clandinin、Connelly都强调声音的概念。Grumet对这一概念有所保留。她承认"利用声音作为女性主义理论和教学艺术的隐喻"这一做法不是很舒服(1990a, 277)。在70年代"声音"的概念有助于Grumet"将我的工作与男性的工作区别开来，将我的文本与男性文本区别开来"(Grumet, 1990a, p.278)。Grumet提出："与来自身体并与性别相关，声音打破了中性讲话者的神化，因为通过声音我们可以识别韵律、关系、声响、故事和风格，从中辨别男性或女性。"(Grumet, 1990a, p.278)

不过，这是有限制的。声音不仅仅表达自我确定、自我分化的女性的声音。事实上，在男性客体化的注视下，声音可能成为防御性的。根据Grumet的观察：

> 如果声音是投射意义的途径，那么女性作为意义创作者的作用则由于视觉上将她的身体作为展览和欲望的客体而削弱了……如果他以起诉者或审问者的身份投射注视，当她收到这一信息时，我猜想，她将利用话语对此予以转移。于是教师的讲话成为防御性的运动，旨在面对客体化的注视而维护自己的主体性。(Grumet, 1990a, p.279)

Grumet将这一防御性定位于客体化的想像之中，这一客体化的转向与重新组织成为母性的投射。声音可能代表男性对女性潜力的限制，将自由简化为社会角色。她对此表示关切："背负着怀旧的担子，教育话语中的母性声音可能成为感伤和将母性旋律交付给想像的观众的牺牲品，不管这一想像多么诱人。"(Grumet, 1990a, p.281)女性能够逃避男性主体性将女性还原为"妇女"(woman)的客体化注视吗？Grumet建议，一条出路可能就处在同一位置，"声音"，不过是采取多重声音的角度。她宣称："体现我们自己声音的合唱是一条出路……我们不必为了承认它是合唱的而不是独唱的表演，而解除认同感。"(Grumet, 1990a, p.281)

关于声音的一个更为复杂的概念。Grumet提出一个更为复杂的声音概念。她界定了教育声音的三要素或组成部分：情境、描述与解释。她解释说：

> 第一要素——情境——表明我们讲故事是一种演讲活动，涉及到社会的、文化的和政治的关系。描述，或者多种描述——我更倾向于用后者，向我

们讲话的象征和符号含义所能提供的特别性、存在与能量开放。而解释则提供另一种声音，一种反思的和更有距离感的声音……没有任何事物拥有任何特权。(Grumet, 1990a, pp.281－282)

Grumet对声音的阐明具有丰富的启发性。理解自传的声音为社会的、文化的和政治的场所——这一场所可以反思性地通过对声音的解释而得以重新构建——为女性主义的声音概念提供了政治纲领和教育过程。(也可参见Munro,印刷中。)

儿童的声音。Ayers认为："在研究文献中缺少的是危机的体验，即内部人员的观点。"(Ayers, 1990, p.271)对Ayers来说，内部人员是指学生，尤其是城市的小学生。Ayers想要了解儿童如何理解他们的情境。其他问题包括："他们如何生存，如何构建有意义的宇宙，如何具有尊严或至少具有一定的个人价值感地生活？他们的目标是什么以及如何随时间的推移而改变？他们注意什么声音？"(Ayers, 1990, p.271)Ayers坚持说，学术研究中缺少的是"从内部理解情境"(Ayers, 1990, p.272)。(关于学生经验研究的最近一个评论支持了Ayers的论点；参见Erickson & Shultz, 1992,以及第13章)为了弥补这一缺失，Ayers提议：学者应该与儿童共同工作，"从而以他们表现生活的方式传递他们的生活，以他们看到的直接性描绘世界，以这些年轻人作为自觉合作者创造意义为焦点而创作专题文章"(Ayers, 1990, p.272)。Ayers注意到："这促使我们走向把自传作为讲故事。"(p.272)利用自传传达儿童的生活经验存在的基本问题是："如何表达个人生活与集体设计、地方细节与一般结构、个人正义感与社会领域等的观念。"(p.274)他继续说："探讨这些问题的价值在于自传是自我创造和具有转变性潜能的行为。"(Ayers, 1990, p.274)

Ayers指出，把课程理解为自传文本的听众有两种。第一是儿童和他们的家庭。第二是教育工作者、政策制定者以及学校中的其他利益共享者。这两种听众可能要求不同的形式：为学者和感兴趣的教育工作者提供专题文章，为10岁的儿童提供儿童自传。Ayers总结说：

自传是扩展学校中儿童自然历史的一种方式。它可能成为枯燥研究和空洞诺言的抗生素。它能够提供更多的细节、更多的例子和更多的案例。达成整体性是它自己最终的奖励。它必须始于谦卑性和一定的惊奇性。(Ayers, 1990, p.275)

Ayers的工作为我们理解课程如何为那些日常生活于其中的人所体验作

出了贡献。Salvio也以大一些的学生为对象开展了类似的工作。

本科生的声音。Paula Salvio在1989年汇报了她与25名本科女生进行的自传工作。她要求学生写了一系列关于他们视之为艺术性教育经验的自传性描述。Salvio发现,这些描述表明学生拒绝她们生活中的审美经验。她观察到:"正如艺术在学校中处于边缘地位……艺术的、政治的和认识论的意义也被边缘化了。"(Salvio, 1990, p.283)她将审美体验与下述联系起来:

> 通过亲密的社会关系而生成的意义。在这种关系中,如在审美经验中,眼光、接触、我们彼此之间以及与界定我们生活的客体之间的距离都是有意义的,而这种意义在瞬间可以领会。(Salvio, 1990, p.284)

换言之,Salvio认为通过审美经验获得的知识可以提供对内心生活的理解。

要像她和他。对内心生活的理解可以从一个学生的日志中反映出来。她的名字是Mary,专业为物理学,她说:

> 尽管我想要得到父亲拥有的权力,我无法逃避对母亲的爱与尊重。一部分的我希望像她一样。如果我能像她一样拥有美丽和表现力,而同时能够获得父亲的科学、自由与权力该多好。(Salvio, 1990, p.286)

将学术兴趣界定于生活历史和与父母的关系之中,可以帮助一个人理解学术工作是一项复杂的心理劳作。具有自传导向的教师扶持这一过程的意识。Salvio(1990)评论道:

> 在此,Mary把她的个性与她的母亲分化开来的试图,表达为逃避对母亲的爱和尊重的愿望。她思索超越母性知识的可能性,以便获得在父亲领域所流通的权力、知识和自由。(p.286)

批判性地阅读文本。Salvio认为,学术自传的教育挑战在于创造一种情境,在其中学生可以界定然后探讨奠基他们的描述的认识论假设。她写道:"当我要求学生'批判性阅读'文本时,我邀请他们超越表面上明显的似乎合理的意义,从而揭示那些通常为常规所遮盖的教育的、政治的和认识论意义。"(Salvio, 1990, p.287)Salvio用"界限性自传"(threshold autobiography)一词来描绘这种学生自传,"因为作者将她形成性的过程镶嵌于课程之中"

(p.288)。这种自传:

> 将自我知识的旅程中的问题、生活故事、痛苦和欲望塑造为抓住生活感受的表现性形式。女性主义研究的背景下,学生自传是作者寻求自我知识以及她超越性地获取这一知识的认识论形式的暂时性象征。(Salvio, 1990, p.288)

Salvio敏锐的教育工作表现了自传理解的重要因素,其中包括自我与知识之间可渗透的界限、强化教育过程的自我反思性的能量。

女教师的声音。除了对声音的理论研究,以及对儿童和本科生声音的报告,学者们还致力于报道女性的声音。(Miller, 1990a; Grumet, 1990a; Munro, 1992; Ellsworth, 1993; Pagano, 1988a, 1990; Reiniger, 1982)其中Casey的研究很重要(1990),她报告了四组女教师的描述。第一组由非宗教的犹太女教师组成,她们曾加入旧左派或新左派的活动,在城市公立学校中教过书。第二组由信仰天主教的女教师组成,她们在教区学校教过书,并参加过与社会正义有关的传教活动。第三组由退休的欧裔美国女教师组成,她们上过师范学校,婚前教过书,等到她们的孩子离家独立之时回到大学读学位再到公立学校执教。她们对许多政治事业作出了"不引人注意的"贡献。第四组由黑人女教师组成,她们终身献身于黑人社区,在城市公立学校中任教。Casey认为她们的声音在研究文献中得不到充分的反映。这些声音反映了教学的"活生生的"特性,在她看来表现了很大的心理复杂性。一位女教师说:

> 我在一生中从来没有喜欢过这一视我为孩子一般的学校系统。从一开始我便感到极大的愤怒,因学校对待我的方式而愤怒。我第一次获取证书的时候,总管向我大喊大叫,我不得不拿着尿样进去,我指的是整个过程中对待教师的方式是非人性的和贬损性的。这令我愤怒。(引自Casey, 1990, p.306,着重号为原著所加。)

下面的描述则是对女教师幼稚化的反思:

> 就整体而言,小学教师没有多少团结性。她们对校长私下有很多抱怨,但如果我在大家都参加的会议上提出,她们从来不给我公开的支持。她们很容易退回到自视为儿童的思考方式。她是妈妈。或是爸爸。(引自Casey, 1990, p.306)

其他女教师则表达了与学生团结起来的意愿：

我离开那个学校的原因是我不同意其中的许多哲学。我相信学校是人们走到一起形成共同体的一个地方，但不是一座监狱，如果它像任何事物，它更像一个家庭而不是一所监狱。而我在那所学校的经历更像是在一所监狱里面。而我对监狱性的事务不感兴趣，所以我决定要离开那里。（引自 Casey，1990，p.308，着重号为原著所加。）

另外一个女教师无法忍受男性化学校对儿童的误解：

我离开了教学因为我已经厌倦了试图改变体制的努力。你知道我无法做到这一点。而且我不想再为此进行斗争。我无法旁观对待儿童的不公正，我感到存在很多压迫。对待儿童的压迫。正因为如此，我想留在学校里，从而至少有一些声音——和我共同工作的教师有一些十分出色——为儿童说话。在教学行业中却不为儿童服务对我而言是不可思议的。学校是等级制的地方，我是说教育系统中的行政人员根本不清楚这些儿童是谁。（引自 Casey，1990，pp.308－309，着重号为原著所加。）

Casey 给予每一个女性以“空间”和“声音”。一个女教师描述了在监狱中教文化的状况：

进监狱不是出于一个原因。这些人存在基本的严重的问题。他们不仅仅是抢了钱包或进行武装抢劫的人。这些人存在学习问题。他们需要的是妈妈。他们需要的是温柔的充满爱心的关切，而这些却是无法给予他们的。他们处于需要之中。他们需要许多东西。（引自 Casey，1990，p.316）

在上述教师们的描述中，教师作为母亲这一声音是明显的。Casey（1990）总结说：

我试图表现普通的教师如何积极地从自己的生活经验中构建意义。我希望这一课程理论化（theorizing）能够激励其他教育工作者对诸如养育、权威和从属等重要问题进行反思。（p.319）

这些问题的确是重要的，Casey 的研究通过描绘普通女教师的生活，对此进行了探讨。这是很大的成就，对课程领域而言作出了重要的贡献。在第 7 章我们已经看到 Grumet 视养育(nurture)为理解女性与教学的一个核心问题。在同一章我们也看到，Pagano 发展了关于权威和从属的女性主义理解。Casey 的研究为这些问题提供了由女教师的生活和汇报所描绘的生动观点。

对话与学术日志。尽管其他人在这一领域也有研究(Roderick，1984)，通过日志在课堂上运用自传的著名课程学者是 Meath-Lang(1980，1981；Meath-Lang，Caccamise，& Albertini，1982)。Meath-Lang(1992)认为，以生活经验为基础的课程研究面临流行文化的冲击在教育学意义上尤为重要，因为流行文化忽视生活故事，并对此通过小报式的冲动和政治上的不诚实而予以运用。认识到 70 年代课程领域的概念重建运动，Meath-Lang(1992)认真对待返回到运用“生活材料”(life material)的呼吁，这些材料是与学校教育的社会和语言方面有关的研究问题的数据库。在全国聋人技术研究院工作时，Meath-Lang(1990b)对聋人和第二语言的学生运用对话性的日志。她认为对话日志(dialogue journals)与概念重建课程理论相辅相成，尤其与自传方法和政治理念相吻合：

> 在日志中教师与学生一起寻找他们自己的声音。在写作中，教师和学生适宜并肩齐进。在路上——根据这些文本所呈现的——师生都可以发现，更好的控制、复杂的结构化和真正的流利出现了；这些是有人假设聋人和非母语说话者无法达到的成就。(p.16)

在学生们通过学术日志所写的传记中，Meath-Lang(1992)发现学生们对描述的方式具有越来越强的敏感力，对课堂背景中和流行文学中的传记语言具有越来越强的批判力。为了支持集体性的批判力，Meath-Lang(印刷中)尝试形成写作团体：“我认为，通过对话性日志形成写作团体可以带来对课程的再认识；因为学生和教师写作——以及写作行为——成为课程。”(p.5)她对语言课运用对话日志提出了两条理由：1. 对话日志鼓励学生运用更多种的语言功能，即运用语言为不同的目的和观众服务；2. 鼓励学生用自己的语言达到成功的交流，并对此承担更多的责任(Albertini & Meath-Lang，1986)。就 Meath-Lang 和 Albertini 的经验而言，对话日志创造了活动、回顾和反省的会话性课程(conversant curriculum)：“课程理论与语言研究的结合自身是一个对话，这只是一个起点，那些迷惑的勇敢的人们的声音——有些是沉默的声音——在结构上对此提供支持。”(p.198)

Meath-Lang在对话日志方面的工作，促使她相信我们应该重新考虑机会(access)这一概念。在《边缘外写作的危险：重新考察机会的概念》一文中，她说："我们开始改变机构从而扩展机会的概念，促使机会成为更具有包容性的词是十分必要的——包括处于边缘的学生的教育机会，以及处于边缘的学生能够提供的经验。"(1993，p.378)Lang和Meath-Lang考察了聋人在中学之后的环境中学习的三个主题：(1)承认学习和对学习进行研究的反思的和现象学的导向；(2)关于青年人如何构建知识的女性主义探究的影响；(3)更加仔细地考察社会、政治意识在思想发展中的角色。这种导向在90年代更为重要：

> 尽管随着技术进步、社会变革、对单独进行手语交流及其与口头/听觉组合进行交流的日益增加的认可，盲人的孤立性仍然存在，尤其对处于压力较大的主流环境中的学习者而言。因此，在中学之后的项目中，教师和其他辅助人员需要从更充分的教育意义上理解耳聋，与聋人的言行进行互动。(p.84)

Meath-Lang(1990)提醒我们："孤独的、悲哀的和边缘化的人们习惯于沉默。用Aoki的隐喻来说，这是他们许多经验的居留地。"(p.12)Meath-Lang并不是暗示感伤或庇护。女性主义理论家(也可参见Wear，1993)认为沉默(silence)可以提供面对自我和自我养育的机会：

> 而且，在学校里应该培养对真实沉默的尊重，在一定的意义上，沉默可以表达对顽固的不赞成，美学上的欣赏，以及可以分享的移情……为了在课堂上建立具有探究精神的团体，我们无法避免生活问题，它们是引起痛苦、困惑和隔离的来源。有些政治力量宁愿将这些问题从课程中隔离出来，认为对生命和死亡的探索会分散对家庭主导、基本技能和内容掌握的注意力。不过，我们通常所关注的是他人的挑战、悲哀和愿望，寻找自己的声音同时倾听他人过去的回音。我们的学生对这些同样关注。学习如何反应和选择对生、死、伤残和丧失(loss)作出反应是最基本的技巧。(pp.15－16)

对话日志如何支持人类的基本的探索和技能？Meath-Lang和Albertini(1989)建议：

> 对话日志应该有选择地运用，在伙伴和课堂之间形成关于责任、相互性

和公开性等的理解和默契。对话日志也可以作为对话课堂的策略，课堂上不再具有集中化的权威，每个学生以自己真实的、批判性的观点对课堂共同体作出独特的贡献。(p.11)

这些日志支持的对话不是完全开放的对话，当然更不是没有目的。真实性、明晰性、对学术问题的探索与自我界定是对话日志教育学的特点：

要成为真正的教师/作家，我们必须考察、表达、留意并且不断地澄清我们自己的声音。学生在写作中发出的声音必须得到完全的和最好意义上批判性的阐明、讨论和尊重。在我们与耳聋学生一起工作时，声音必须得到界定和重新界定——甚至可界定为从学生的角度而言与学生同在。完成这些任务必须冒一定的风险和下很大的决心。(p.13)

Meath-Lang 在对话日志上的工作是目前自传理论和实践方面最有创见的一个。

地方：Joe L. Kincheloe 和派纳

除了声音、社区和性别，“地方”(place)这一概念也成为从自传和传记的角度理解课程的重要概念。[参见 John S. Lofty(1992)的《写作的时间》(*Time to Write*)一文对时空之于学习写作的影响力的描述]在 Kincheloe 和派纳所编的文集《从社会心理分析的角度理解课程：地方的意义》(*Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place*)一书中，对有关地方的问题进行了讨论。在第 5 章我们已经从政治的角度上对此简要讨论过了。这里我们要从自传的角度对此予以考察。在《从社会心理分析的角度理解课程》一书中，七位作者考察了与“地方”尤其是美国南方有关的课程问题。(也可参见 Adams, 1992)引用南方作家 Eudora Welty 的话，Kincheloe 和派纳指出地方和人类感情相互交织。当事件发生时，它们获得了特别性和具体性；充溢着感情。小说——长篇小说、短故事——表达了人类日常经验，情境化于具体的地方与特定的人物。Kincheloe 和派纳(1991)写道：“地方是小说的生命力所在，是情境的十字路口，剧情演变的表演场地。”(p.4)地方与时间是交织在一起的：“只有在历史的陪伴中地方才成为地方。”(p.8)

移置。 Edgerton(1991；也可参见第 6 章)自传性地描述了她在路易斯安那北部的童年时代。通过阅读 Maya Angelou 的自传，她将南方作为自己生活历史中的一个地方来理解(Angelou, 1969, 1976; O'Neale, 1984)。尽管她们

有种族上的不同，Edgerton 与 Angelou 同样有移置(displacement)与"他人性"(otherness)的基本体验。她喜欢南方经验中某些积极的因素："自然、气味、冒险与音乐。"(p.96)通过区分异化和苦闷，Edgerton 将自己的经历与 Angelou 的经历区别开来。Edgerton 解释道：

> 异化是一种隔离，一种失去联系的感觉，一种地方移置的感觉。苦闷更多的是对联系的不满而不是失去联系的结果……我想异化的人更容易感到造成异化情境的社会构建性。很明显 Angelou 体会到的是异化……尽管我对南方的一些消极体验与异化有关——不满于南方的性别歧视、种族主义和原教旨主义——我最基本的经验……更接近于苦闷……我们的不同像衬底一样迫使我回归自身。(pp.96－97)

Bennett 在她的"阿巴拉契亚的学校教育"课程中也运用自传。通过自传性地阅读阿巴拉契亚小说和作品，Bennett 传授了强化的地方感和自我感。一个学生在期末论文中探讨了自我认同的这些方面：

> 我在教学上的背景与我的阿巴拉契亚背景一样强烈……我祖母对戏剧的热爱在我的身上得以再造；我母亲的热心与决心传给了我；我伯伯对解决问题的实用态度也开始对我发生影响。我是一个阿巴拉契亚人，生来如此，养成也是如此。(引自 Bennett，1991，p.119)

Willie Morris 与南方幽灵。 Kincheloe(1991)运用 Willie Morris 的自传，称他的"敏感性具有单纯的现象学特点，他诗意地对待萦绕他的思想和身体的南方幽灵"(p.123)。Kincheloe 称 Morris 为南方传统的学生，不断地将他的生活历史与地方的历史联系起来。关于地方的南方感是强烈的，在下述的密西西比年轻人与哈佛学生之间的对话中可以体现出来，这段对话出自 Morris 的《心的疆域》(*Terrains of the Heart*)：

> 你从哪儿来？密西西比人问。
> 什么意思？
> 喔，你从哪儿来？你在哪儿上的高中？
> 那人说了一所东部预科学校的名字。
> 但你在哪里长大的？你的父母在哪儿？
> 喔，我想我父亲在瑞士，我母亲在隔壁睡觉。

(Morris, 1981, pp.30 - 31, 引自 Kincheloe, 1991b. p.132)

那个密西西比人认识到:"有生以来第一次,我意识到不是所有的美国人都来自某一地方。"(引自 Kincheloe, 1991b, p.132, 着重号为原著所加。)

Kincheloe 对 Morris 关于南方的自传作了总结。第一,Morris 重新描述了儿时在密西西比存在的没有头脑的种族主义以及伴随而来的种族暴力。第二,Morris 报告了学校教师和主日学校教师的宗教专制,他们将基督教的原教旨主义通过恐惧和机械记忆强加给学生。第三,Morris 描绘了南方的性别歧视,尤其是试图成为"好男孩"的挣扎。第四,Morris 阐明中小学教育过于形式化,致使关于"外部"世界的知识被压抑了。第五,Morris 分析了"主导文化"的形式如何通过交流成为进入中产阶级的前提条件。最后,Kincheloe 告诉我们 Morris 感到——尽管有不公正和专制——与密西西比的亚祖联系如此紧密,逃跑似乎是不可能的(Kincheloe, 1991b)。Morris 后来确实离开了,当他回来的时候却感到陌生:

我向后看,看到我的父亲坐在那里一动不动目视前方;在台上我朋友的父亲们点着头彼此交谈着。我迫切地想要离开。这些人是谁?我问自己。我在这里做什么?这就是我在其中长大而不想离开的地方吗?在那一瞬间,在学校报告厅里的一群人中,我明白在得克萨斯的三年不知不觉之中已经将我不可逆转地带离了家。(Morris, 1967, pp.179 - 180, 引自 Kincheloe, 1991b, p.142, 着重号为原著所加。)

Kincheloe 总结说,没有自传的追忆,Morris 可能不会意识到密西西比如何保存在他的灵魂里:

没有自我理解,他无法看到自己与密西西比之间的联系;他必须超越它才能够发现它。他必须超越它才能发现自己。南方的课程必须运用社会心理分析方法来面对现代异化的来源。(p.145)

南方研究。派纳(1991)运用文学理论家和历史学家 Simpson(1983)的著述研究"地方",他指出,南方因否定作为"奴隶的花园"这一身份而压制了许多记忆和历史。派纳指出,20 世纪初期南方文学复兴的成就现在应该在南方大众文化中再现,恢复南方的记忆和历史从而历史地和文化地理解南方。他提议设立对南方的科际研究项目,以种族、阶级、性别为主题组织,并运用自

传,从而:

> 提供对……现在主义、唯我主义、政治被动性和民族相对主义的有趣研究。南方研究的科际项目旨在重新体验过去中被否定的成分,将这些成分批判性地重新统合起来可能有助于提供一种社会义务的心理学,以及消除发展智力的"障碍"……既然南方偏爱描述和地方感,南方的政治和文化历史可以有益而和谐地界定于个体学生的生活历史中……个体自传的工作需要集体过程的补充。(Pinar, 1991, p.180)

一个将生活历史界定于南方文化背景中的例子,是斯莱特里和 Daigle (1992)的研究:他们通过 20 世纪路易斯安那小说探讨了"课程是骚动的地方"。Ernest Gaines(1972)《Jane Pittman 小姐的自传》(*The Autobiography of Miss Jane Pittman*)中的 Jane Pittman,与 Walker Percy(1987)《死亡症状》(*The Thanatos Syndrome*)中的 Tom More 两个人的生活历史明显不同,将二者并列起来,斯莱特里和 Daigle 试图摆脱南方社会界限的束缚。他们提出,将 Jane 的奴隶制世界和 Tom 的贵族世界的不适隔离开来的密西西比河屏障正是将他们联合起来的力量。他们做出结论:

> 在两部小说中,我们看到的是当前关于课程开发的辩论的隐喻。Tom 和 Jane 在各自的地方和历史度过骚乱时,都克服了标准化分化结构的强制和自负。我们可以听到那些困惑的心灵中流出的故事,没有堤坝也不上锁的,与密西西比河的界定和限制形成对比。正如密西西比河使 Jane 在种族争斗中得到升华,将 Tom 从不适中解放出来,希望学校课程的经验也能够解放那些漫游走过教育场所的人们。(1992, p.41)

"地方"是一个对美国和世界其他地区的学者也具有启发性的概念。它已成为自传、传记研究一个重要的焦点,促使这些研究不仅具体化于"文化"之中而且界定于特定的地方。例如,Florence R. Krall (1982, 1988a)写过远离城市的"地方"。她提出:"最后也许是荒野的地方掌握着创造性的自我意识和生命和谐。从'粗糙'的经验我们可能走向……意义。"(p.77)正如"秘密的地方"对现象学家来说是一个形象的以及文字的概念,对自传作家而言,"地方"的概念享有多重意义,文字的和符号的意义。

自我为推论性的形成:后结构主义与自传

在他创新性地把课程体现为解构文本的尝试中(参见第 9 章),Jacques Daignault (1992a) 从非线性自传的角度描绘经验。这一研究本身是一系列其他更长的研究的"痕迹",起始于自传。他记得拍板的声音,小学教师用来迫使满屋的孩子们安静下来的方法:

我还没有习惯学校操场上孩子们叫喊、大笑和哭闹所带来的困惑,没有习惯走廊上和水磨石楼梯上短促的和不规则的脚步声带来的喧嚣,以及桌椅碰撞不断加强的声量,但是我已经开始害怕和厌恶学校:用来约束人的"拍板"的声音。或许我并没有听到这一声音。随后的沉默是急剧的,然而它的回声比制成拍板的乌木或橡木更加干更加硬。更加无法忍受的沉默,我第一位教师手中的纪律权威所投出的无法忘记的严肃的目光。(1992a, p.195)

喧闹声与沉默。 Daignault 描述的场景抓住了沉默通过压抑身体、儿童的身体而带来的窒息,用拍板声迫使儿童沉默,迫使他们服从。然而儿童在操场上的尖声喊叫并不是一个更好的选择; Daignault 的短文提醒我们:学校通过喧闹声和沉默创造了令人无法接受的场景。学校的社会构建将许多儿童带入成人的世界,进入强制性的位置,将儿童逼至过度的反叛或不像儿童的服从。Daignault 用身体来反对压迫:

我不得不打破那一沉默。5 岁的时候,我想不出比气喘病的喘息声更有效的办法。这带来了渴望的暂缓。我房间里的和平。很高兴待在那儿,我觉得时间停止了,当我不再受其控制时,学校的管辖消失了……我非常高兴。(1992a, p.195)

当然完美的高兴没有继续下去。Daignault 告诉我们:

但进步是无法停止的。医疗上的成就破坏了我的逃避机制。进步不可避免地将我带回到生活的现实中:学校……我不得不去适应学校的常规。我逐渐学会了如何补偿学校带来的乏味。练习音乐器械使我听到韵律和休息、时间和沉默的新艺术。我不会忘记弹吉他时的触觉快乐,也不会忘记上下划动弦时发出的低语。(1992a, p.195)

"我与语言的联系"。我们看到一个5岁男孩已经成为几近中年的人，对他来说，身体是经验留下的痕迹，那个在学校操场上大喊大叫以及为了逃避学校乏味的常规而气喘的同一个身体。他的房间的安详、独处的和平与快乐，将他带回到起源，带回到母亲的身体，带回到世界，流动与永恒的世界。教育的规划从一定意义上而言不存在于学校操场上，也不存在于学校教室里，而是存在于他的房间里，安安静静地。Daignault 写道：

> 现在我不再气喘也不再弹吉他，我已经知道另外一种休息：无声的低语和永恒的颤动。经过子宫过滤的世界的胎儿回忆。我侧耳倾听我的无知的来源：对存在的问题，答案是处于不断的流动之中。气喘和低语移动进入我的灵魂无形的"表达性"。我在我的皮肤里发现一个新的身体，用我的耳朵发现一个新的灵魂：我的听触觉的身体是我的灵魂，我的教育的永恒的痕迹。我在语言中的联系处于转变之中。我有信心。下一个世纪是我们的。(1992a, p.196)

解构推论性自我。Daignault 的断言揭示的是从解构文本的角度理解课程涉及自我的再构——一些后结构主义者则提出自我的移置。Daignault 的信心(下一个世纪是我们的)不是世代性的，也不是马克思意义上的历史性。而是通过自传痕迹，Daignault 认识到西方——有人会愿意加上"男性"——自我的静态可以得以改变或超越。这一"解构"的过程，分析性描绘自我结构的过程，能够促使个体再组这些结构，从而从当前的文化危机中——也是自我的危机中——以肯定生活的方式出现。不过是通过语言，像 Daignault 这样的解构主义者才发现了他的"通道"。重申他的断言："我在语言中的联系不断地变换。我有信心。"(p.196)在这篇文章中，Daignault 是通过自传回忆而变移单词性地(anagrammatically)描绘移动，这涉及他回忆自己博士论文的出版过程中信件越洋穿梭的移动。在此重要的是要理解对语言的既游戏性的又严肃性的重构，旨在将参与者移到新的"地点"考察现实的再构(对解构的更详细的解释，参阅第9章)。因为对后结构主义者而言，现实是推论性的，现实的变革也是推论性的，这一观点受到至少一位主要的自传理论家的质疑，我们一会儿便对此予以讨论。Daignault 的出色的论文表现了这些后结构主义观点和主题，他在自己的工作和生活中逐步形成这些主要观点不是采取线性的方式，而是用回归的方式不断地消解所重复的轨迹。Daignault 说："个体实际上是有裂痕的我与消解的我之间的会面。"(p.209)这样一种会面可以成为一个人写作的风格。在《风格的自传》(Autobiography of a Style)一文中，Daignault

(1987)建议"风格是一个人在自己的文本中的呈现"(p.7)。他继续说:"假设我指的风格是我自己的,那么我自己的风格的传记成为'风格的自传'。"(p.8)他进一步说:"风格总是自传的和自我教育的。我无法想像在风格上下功夫……而不成为另外一个人。"(p.18)

自我的建构。我们在第9章已经提到,派纳在《自传与自我的构建》(Autobiography and the Architecture of Self)(1988e)一文中,从后结构主义的边缘来讨论自传中的一个核心问题:有没有一个真正的自我?在考察了现象学和心理分析对此的回答之后,他转向福柯的观点,自我的"考古"。在这一观点中,如罗素(Bertrand Russell)所言:"一个人说出来的都是想说其他话的不成功的尝试。"(Pinar, 1988e, p.13)即一个人的所说与所是"包含着"没有说出来的和所不是的。自我的建构既表达同时也隐藏一个人的某些成分。一个人如何判断自我的建构依赖于历史时刻。运用Christopher Lasch(1984)关于西方当前危机(自我跌回到自身,与公共领域相脱节)的引人争辩的描述,派纳建议:

> 作为过度决意的公共(男性)自我解构的一个环节或一系列环节,这一海德格尔式的回归趋向与本原的前个体、前恋母情结式的融合,从发展的角度而言是有益的甚至是必须的。只有通过瓦解错误的自我,才能揭示被掩藏的真实的自我。按照Lasch的理解,在某些情况下,崩溃甚至发疯可能代表走向清醒的必要途径。对自我的建构而言,如果他判断目前建构的大厦基础模糊致使他不了解自己,他就应该进行这样的研究。对已经崩溃的开展另一类工作则是适当的。(1988e, p.21)

受到后结构主义的影响,自我的结构观乐于接受改变尤其是写作带来的改变。派纳建议:"写作……成为一种建构,利用空间与中介的运动给无形带来有形。"(1988e, p.27)同意德里达的观点,即写作促使个体脱离在说话中存在的与情境融合的倾向,脱离对呈现(presence)的过度依赖,派纳观察到:"说话,如同诗歌与音乐,在接近海德格尔意义上的'存在的基地'上盘旋,但写作尤其是自传的技艺则可高飞,从高处观察新的风景、新的构造,尤其是那些被政府、州与学校宣言所排除的景致。"(1988e, p.27)

镜子中的注视。在1992年一篇研究认同感(identity)与教学的文章中(作为后结构主义我们在第9章中回顾过了),陶伯曼(1992)回忆他向母亲——她自己是教师——请教如何教学。作为第一步,她建议他在学校开学的前几周在大厅的镜子前面练习上课的内容。他描述这些练习为自己教师认同感

的起点：

我站在那里听自己谈论句子和时态、动名词和分词，听自己提问，调节和表演自己的声音。我站在那里看镜子里的自己微笑与点头、作手势与停顿，根据反射的形象调整自己。在我后面起居室的阴影里，同时我可以在镜子里看到我的母亲，安静地坐在那里，点头和提醒。正是在那些秋季的晚上，在镜子之前，我作为教师的初步感觉出现了。(1992, p.217)

陶伯曼告诉我们，从拉康理论来看，在镜子阶段认同感作为统一的"我"由流动状态转为凝固，即在"他人"的面前看自己，这个他人尤其是主要的照顾者，通常是母亲。因为"我"形成于他人的存在和反思中，认同感与他人紧密相连。还不存在一个私自的"我"。

认同感被异化。陶伯曼同意拉康(Lacan)，提出他始于母亲注视的教师认同感其实是"异化的"，即与"他人"相连。他解释说："我是一个教师，这意味着我自觉地和无意识地假设和同化母亲自觉的和无意识的关于教学的看法，以及其他教师自觉的和无意识的意见。"(p.218)特别地，对陶伯曼来说，成为一个教师意味着失去他的长发作为与教学合同的交换(1969)。陶伯曼记得在他的教学生涯中那些特别的片断，即教师认同感在"知道"的公共官员与有想像和欲求的私人之间的流动。认同感的这两极一方面将个体拉向机构，另一方面拉向学生。他提议：

教师有两个选择，即有关师生的距离或紧密联系的两个极端。一个人可以成为大师却被阉割，永远与学习者脱离，与自身和学生异化，迷失在镜子的房间里。一个人也可以逃离教师认同感，陷入无法言说的无意识的领域，永远迷失在他者之中并否认任何距离。(1992, p.223)

陶伯曼试图在两极之间寻找"中间点"，他称之为"辩证法……其终点应得到注意但不能被服从"(p.232)。师生相会于亲密与距离、公共利益与私人欲望之间的十字路口。

这三个研究都运用推论性实践式的自传通过语言描绘认同感。事实上，自传所传递的自我是推论性的自我。作为推论性的自我，主体的位置则需要予以质疑：

自我反思不仅是可能的而且是必要的，因为后结构主义观点的核心寓意

是一个人可以发表言论而不质疑自己的话语的特权位置是不存在的。(Elbaz & Elbaz, 1988, pp.127 - 128)

从这一角度而言,自传性理解课程的努力成为一系列推论性运动,不仅对过去的语义和生活结构也对现在的结构化予以再组。

"文化巨兽"。 Grumet 批评将认同感视为推论的观点——通常与福柯的理论相联系——以及教育经验的分析必须侧重语言而不是自传者经验的观点。这位伟大的自传学者抱怨道:

> 现在视所有的写作为某种文化巨兽的印记风行一时,跨过意识、文学或批评走向一个若不确定则会引人入胜的目的地。根据这一解构,当我们在日记上草草书写或眯着眼看文字处理机时,我们只是在想像我们正在创作具有原创性的词从而将一种新的思想表达出来。所有的语言是社会性的,所有的思想是历史性的,所有的形式是预定的,所有的创作是共享的,所有的意图是破坏的。(Grumet, 1990b. p.321)

Grumet 描述她自己记日志的经验,强调日常生活的特点从而反驳后结构主义的观点。这一写作"既是内在的也是外在的,既是个人的也是公共的,既是自发的也是深思的,既是思想的也是身体的"(p.322)。它总是与真实的或想像的会话有关。记日志将每日经验带入生活。Grumet 告诉我们:"我的日志是关于……我想要留下的存在于世界中的瞬间。"(p.322)她回忆运用日志与师范生研究教育经验的经历:"我们转向自传发现教育研究中的人类感情和动机,这些在当前成为无名的和量化的了。"(p.322)

认同感是虚构的吗? Grumet 反对后结构主义的观点,即经验是推论性的构成。她觉得视经验为语言性的推论观过于宿命论:"在后结构主义的标牌下,与一些人文学者一样,我必须承认,社会学家认为以抹杀作者主体性的方式阅读自传描述是合理的。宣称认同感是虚构的,后现代主义者认为风格和规则决定我们的随笔和想像。如果我拒绝承认这对我们注意到什么、我们选择什么来讲、我们如何以及为什么说出我们所做的具有影响,我过于天真了。但是,自传方法邀请我们与这些决定性进行斗争。正是通过这种斗争和以超越他人为我们构建认同感的方式来发展自我的决心将自传与教育紧密地联系起来。"(1990b, p.324)在自传与政治理论中,后结构主义使当代课程研究的认识基础变得不稳定。

梦、神话与想像力：Mary Aswell Doll

在母校剑桥学院（马萨诸塞）结业典礼的演讲中——她的儿子 Will 和（当时的）丈夫 Bill（参见第 9 章）坐在听众席中（Will 将要毕业了）——Mary Aswell Doll 告诉她的听众："今天早上我想谈一谈圆、内心的神与女神。圆的形状是柔软的、回归性的；它曲线地绕回到自身。它处于不断的运动中；因此是动态的，运用自身的能量向内旋转通向反思。"（1991，p. 1）这一段话用简化的语言反映了 Mary Doll 15 年来对梦、内在自我与想像力的研究。尽管这些主题早就引起了课程领域学生的兴趣（例如 Rugg，1963），Mary Doll 通过自传和访谈对此进行研究。

儿童的梦。在 1988 年发表的研究中，Doll 汇总了在 90 个儿童（4—12 岁）的梦中发现的主题。这些梦的一大半中都有"妖怪"（monster）的形象。通常半身为蔬菜、半身为动物，妖怪在梦中会突然出现。并不危险但出现的身材和突然性引人注意。事实上，儿童从未因妖怪的呈现而处于危险之中。Doll（1988a）解释说：

> 我们对梦中妖怪的隐喻意义应认真对待……不是因为妖怪是可怕的，而是因为它引起惊奇；不是因为它是令人疑问的，而是因为它将形象赋予思想。而且它的呈现将思想引向记忆和想像的源泉。（p. 88）

她得出结论："对儿童而言，妖怪似乎是将儿童传送到另一个世界的代理人，感到回去了或下去了或在其中。"（p. 87，着重号为原文所加。）

Doll 注意到妖怪的形象具有神话的意义，她引用了神话中著名的妖怪（及其对抗者）如 Beowulf 和 Grendel、Hercules 和 Nemean 狮子、David 和 Goliath。但 Doll 观察到在这些儿童的梦中，一种不同的非对抗性的遭遇发生了。在这些梦中妖怪邀请儿童陪伴它回到它的"地方"。Doll 对此进行分析：

> 将儿童带到它自己的地方，妖怪允许儿童体验原初的思想，接触到原创性的隐喻。而儿童不情愿杀害野兽似乎表达了一种对潜藏的、创造性思想的能量的开放性……没有一个梦里儿童杀了妖怪。（pp. 88，90）

从语源学的角度而言，法语妖怪的词根是"monere"，意味着警告和提醒。由此出发妖怪暗示着对日常生活中被遗忘之事的提醒。妖怪的拉丁词根——"monstrum"——意味着坏兆头、预示、奇迹，暗示与这种提醒相关的危险。

最后，Doll 指出，这些儿童梦中的地点大多在这个世界里，包括学校。为此 Doll 说："文明，正如弗洛伊德所熟悉的，是恐怖的滋生地。"(p.93)她补充道："像藏在门口的窃贼，无意识溜过意识控制的缝隙。"(Doll, M., 1982, p.198)

对 Doll 而言，梦呈现了"与原初思维的对话"(p.98)。描述他们的梦时，儿童：

> 赋予心中所想的、藏在头脑之后的事物以特点。作为家长和教师，我们应该鼓励这一点……通过图画和绘画将形象表现出来是反映恐惧的一种方式，这样恐惧就不会在思想中得以不良的投射。因为怪物的访问说明可怕之物也可以得到转变。(p.98)

对 Doll 而言，教育不仅要"引向外部"(*educare*)，也要"引向内部"(1992, p.201)。这一想像的教育要求更加深入地梦想，从而发现或恢复一个人的内部世界(Doll, 1990)。(当然也要求记忆，参见 Nixon, 1992)

一个疏远的女儿。 Doll 相信想像的领域或许比日常经验还要真实。培育想像力，她写到，一个人必须在自己与所谓的"文字上"的自我之间拉开距离。尽管看起来很奇怪，自传性写作可能有助于取得这一距离。Doll 的学术与她的生活之间的相互交织——在母校毕业典礼的发言中得以体现——在 1990 年的一项研究中表现得尤为明显，在研究中她运用了对母亲与父亲的自传性回顾。在美国文学历史上她的父母都占据了重要的地位：

> 我是通过自传得到这一课题的。我是一个疏远的女儿，只是在母亲 82 岁而我已经 42 岁的时候才了解我母亲。母亲是 40 和 50 年代非凡的编辑，在文学界很受爱戴。她曾在巴黎倾听 Ezra Pound 读艾略特(Eliot)的《荒原》(*The Wasteland*)，住在 Truman Capote 的楼下——当她完成第一部小说《别人的声音别人的房间》(*Other Voices Other Rooms*)之时，她还是 Eudroa Welty 的第一任编辑之一，同时又是 *Harper's Bazaar* 杂志的小说编辑，也曾与 Jean Stafford 在缅因的熊岛上裸泳。(p.3)

当她母亲欣赏她的艺术家同事时，她没有多少时间留给 Mary：

> 事实上我与母亲并不住在一起。在我出生后不久她就出现过一次精神崩溃……我与父亲和兄弟一起长大，和兄弟一起轮流在周末坐班车去看我们的编辑母亲……周末时我与 Truman[Capote]在比克曼塔的附近喝可乐，和

Eudroa[Welty]一起去看 Danny Kaye 的电影……我讲这个故事是为了将其情境化于我的无意识网络之中：情境化于我的母亲，我的母校之中。我热爱那些周末，同时也憎恨那些周末。(pp.2,3)

在这一自传的回忆中她将自己情境化于"我自己的无意识的网络，我从中成长的母体。"(p.13)

尽管 Mary Doll 与父亲生活在一起，他或许比母亲更加显得疏远。他与女儿的距离可能来自他与自己之间、与梦中的生活之间、与自己的无意识之间的距离。Doll 告诉我们，成年男子可能曾经与自己的无意识思想如成年女子和儿童一样具有紧密的关系，他们可以自由地梦想。Doll 谈到比荷马史诗还要古老、比圣经文本还要早的 Gilgamesh 传说。这一传说讲述了一个冒险家英雄通过梦获得营养的故事，暗示了梦想家英雄是一个原型，表达外部友好的、文明的自我与内部的狂野的自我之间存在的双重的关系。Doll 评论说："用荣格的话来说，这一早期史诗的伟大智慧在于表达个体化的过程，其中人与他相反的原初他性(primal other)通过梦中的材料联系起来，从而促使半个人成为整体。"(1990, pp.10－11) Doll 随后转向对父亲的记忆：

通过阅读这一古代史诗，我开始理解我的编辑父亲与他最著名的作家 Thomas Wolfe 之间的关系。这两个人在许多方面正好相反——我的父亲(南方人，生于 1900 年 10 月初，受过哈佛教育，母亲主导性人格；编辑；保守)和 Wolfe(南方人，生于 1900 年 10 月初，受过哈佛教育，母亲主导性人格；作家、酗酒者、追求女色的人)……Gilgamesh 史诗的第二部分讲述的故事其实是绝望的悲哀与绝望的、不现实的寻找。Wolfe 于 1938 年去世之后，我的父亲成了一个逐渐消失的人，当时他们相遇才不过几个月，在我出生的两年前。我伴随着父亲的悲伤而长大。在我与父亲一起的有生之年，他一直专注地寻找失去了的同伴——他自己的更加完整的另一半，没能够接受失去了他的重影这一事实。(1990, p.12)

梦想与想像的教育。这种对完全的寻找—— Doll 在此通过对父母的记忆来进行——是自传课程的主要成分。梦也就成为这一课程的主要因素。Doll(1988b)告诉我们："运用梦的课程提供了学习自我与文化的新的实施方法。"(p.1)在另外一篇著述中，她对梦的工作的热切更加强烈："梦可以治疗、预言、弥补、照亮。梦的能量是巨大的……梦可以提醒我们什么是应该带回到脑中的。如果我们要培育想像，还有什么是比向前梦想更好的呢。"(1990,

pp.12, 13)

在1988年对教学的一项研究中,Doll将梦、家庭、教学与死亡编织起来,当时她的兄弟患艾滋病濒临死亡。她儿子的旷课突出了这一时期的紧张度,一个时常跨越国家旅行从而与她兄弟在一起的时期(当时她家住在加州)。用一种抒情的声音,Doll描述了她自己在这一时期的体验,从而将我们更紧密地带入死亡与临死的经验之中。讲述故事促使Will将悲伤转变为对生活的积极态度。对Doll而言,一个梦为穿越这一情绪的迷宫提供了通道。谈到这一个梦与Will的故事,Doll观察到:

作为教师,我们似乎羞于享有转变性经验,似乎生活中重要的不是主体,根本就不是主体。但这一个梦似乎是旅程作业的完美的文本……正如Will的故事,这个梦是解放思想的礼物,通过这一解放,关注痛苦从而在风格上、语调上和声音上更加真实。(1988b, p.11)

这一真实性,我们猜测,只能通过安居在一个人的经验中既享有死亡也享有生活,才能出现。Doll居于兄弟死亡的经验之中带给她如下的理解:

死亡事实上突出生活。生活的组织不像固定的课程希望我们所相信的那样。死亡也不是我们所害怕的终点。我们都处于征程之中,目的地未知。什么能是比写作他们所经历的死亡更好地促使学生思考生活的机会呢?……在我们的生命中需要死亡从而界定我们的生活。(pp.13-14)

"好好安眠"。在剑桥学院的毕业典礼上Doll提到她从前也站到过那里。我们已经说过她是剑桥的毕业生,她的儿子也是剑桥的学生。她和儿子在同一个宿舍房间里住过,中间隔了一代人。她对听众说:"我今天站在你们面前这一事实本身便是一个重复。我第一年在剑桥住在白庄,正如Will。住在二楼,正如Will。在大厅楼梯上房间的第一个,与Will一样。住在楼梯左侧的房间里,与Will一样。"(1991, p.3)重复是自传地理解教育的重要特点。主题是重复的,有时出现的形式不同;梦重复"问题",直到做梦者试图"解决"问题,穿越问题。Doll邀请她的听众从循环的角度来思考他们的生活:

我提议,生活可以是线性的也可以是循环的。我邀请你们这些毕业生视即将登上的行程——离开学校走向世界——不仅是线性的冒险即单独的点指向外部——而且是一个圆,点从内部动态地旋转而出:你外部的旅程圆状

地与你内在自我——你的存在的中心喷泉——的螺旋相联系。(1991, p.2)

总结她的毕业典礼发言,Doll 以概括的方式重复了对自己学术的总结。提醒听众梦代表了生活的现实,而生活是循环的,主题是重复的,通道是可揭示的。Doll 与他们道别:"那么,亲爱的毕业生们,我向你们道别,好好上路,好好安眠,记住 Eliot 的诗句:'我们不能停止探索,探索的终点/达到的地方是我们出发的起点/但如同第一次了解这同一个地方。'"(引自 Doll, 1991, p.7)

三、女性自传理论

[教育经验的故事]帮助我们协调个体与共同体之间的张力,一个由于差异永远无法解决的张力,事实上是所有教育性描述副本的张力。

(Jo Anne Pagano, 1990, p.12)

我们对共同体的描述包括多重描述,[代表]对我们的故事通常反映非历史性的和本质化的自我这一倾向进行挑战的一种方式。

(Janet L. Miller, 1990a, p.7)

自传与女性主义理论之间的关系在几个重要的女性主义学者的著述中有明显的反映。(参见 Grumet, 1978, 1980, 1981, 1987, 1988b, 1991; Krall, 1982, 1988a; Miller, 1979b, 1980, 1982a, 1983a, 1987a, 1987b, 1987c, 1990a; Pagano, 1988a, 1990; Reiniger, 1989; Witherell & Noddings, 1991; Benstock, 1988; 也有种族理论,参见 Williams, 1991; Gates, 1992, p.42)女性主义课程理论不仅包括对自传和教育实践的讨论;它还运用自传作为研究工具。一些学者(Grumet, 1988b; Miller, 1988; Pagano, 1988a, 1990)分享他们彼此对学校和大学的体验,对学习过程的体验,并对其予以自传式的报道。这些描绘具有主体间的特点而不是孤单的;这些报道组成了"交往的话语"(discourse of affiliation)。(Pagano, 1990, p.11)在女性主义自传理论中信息(message)和方法、公共和私人、机构与个体、抽象与具体都是相互联系的。(女性主义和性别是第 7 章的主题;我们在这里讨论女性主义理论,是看它对把课程理解为自传或传记文本的努力所产生的影响。)

在公共与私人之间。在 1988 年的一项研究中,Grumet(1988b)视公共与私人之间的通道为一个重要的主题。她写道:

关于数据信息我们运用教育经验的自传描述。关于分析方法我们运用心理分析、现象学和女性理论。在我们研究自己经验的形式时，我们不仅寻找限制我们的外部力量的证明，而且要恢复我们自己的可能性。我们努力回忆、想像与实现各种认知与存在的方式，从而跨越我们公共与私人经验之间的裂痕。(Grumet, 1988b, p.xv)

在 Grumet 的著述中我们可以发现她将自传与心理分析、现象学和女性主义精致地编织起来。

尽管她的学术研究具有如此的精致性——或许就是因为这种精致性——她在自传方面的研究受到了批评。她回忆道：

70 年代早期，当我刚开始运用描述的时候，我忙于向心理测量学者说明其合理性。随这一辩护的完备，我又转向与马克思主义者的辩论，他们视自传为资产阶级的个人主义，是向内在性的退却，这种退却是由那些不愿穿上皮夹克，也不会对路障大发雷霆，或至少不会对通用电力公司心有戒备的人作出的。(Grumet, 1991, p.67)

Grumet 的理论使她在 80 年代末期成为女性主义和自传学术研究的一个主要的——或许是最主要的——人物[Grumet, 1988b; Pinar, 1988f;《剑桥教育杂志》(*Cambridge Journal of Education*), 1990]。将近 20 年以前，她的第一个项目是将自传从"与自我的联系"中解救出来，"主体性的化名自我是一个坏名字"(Grumet, 1981, p.16)。她艰难地力图说明自我的社会特点和反省性结构。

在《个人知识的政治》("The Politics of Personal Knowledge")中(本文最初是安大略研究所 1985 年举行的关于教师个人知识的班级研究研讨会上提交的论文)，Grumet 对故事在自传中的作用予以明确说明。她说，故事必须予以反省性的理解。她引用社会现象学家 Schutz 的话来说明这一概念："意义并没有存在于经验之中。只有对这些经验进行反省才能成为有意义的。意义是自我处理经验的方式。意义存在于自我对待意识流已经通过的那部分的态度。"(Schutz，引自 Grumet, 1991, pp.69 - 70)讲故事是重要的，而倾听的方法也是必要的："接受故事的方法在讲故事的自我，故事所讲的自我与倾听故事的自我之间存在的空间中进行调节：一种将故事回转给讲述者的方法，通过回转，故事既是她的，也不是她的，她也就有了良伴。"(Grumet, 1991, p.70)为

了促进自我反省的故事讲述，Grumet 鼓励她的学生——通常是在岗的实践教师——写出一个教育经验的多重描述。通常她要求三种描述从而"破坏单一叙述的教条"(Grumet, 1991, p.72)。在同一经验的多重描述中，写作者对传统的或许是限制性的解释类别以及对经验的"信以为真"的理解进行质疑。Grumet 警告说讲故事是"一件冒险的事"。自我暴露具有危险性，而将我们的故事讲述给研究者或/和教师听，促使彼此的关系更为复杂。这一复杂性可能是自传方法的一个弱点(Graham, 1991)。

安全的地方。自传不仅仅是"对生活经验的解释"(Schubert, 1986a, p.33)。自传无法摆脱社会性和政治性。Grumet(1988b)说："知识在人类关系中形成"(p.xix)，这一观点 Miller(1990a)和 Pagano(1990)都同意。知识在共同体成员的会话中得以发展。这一过程涉及"创造空间与寻求声音"(Miller, 1990a)。自传理解的性别维度在这一学术研究中很明显：

> 我们需要重新创造安全的地方，甚至在学校中也是如此，其中教师可以集中注意，可以关注他们对儿童和世界的经历。我们需要创造表达与共享这一经验的共同体空间。创造这些空间的过程与空间自身一样重要。(Grumet, 1988b, p.90)

这一过程具有政治性的特点。

空间的概念是女性主义的概念，与 Woolf 著名的关于"拥有自己的房间"的观点相联系。即女性主义的自我理解和转变需要能够弱化甚至避免厌女症的生活空间。这样一个空间不必是孤独的，如 Woolf 的观念所寓意的。事实上集体过程(group process)是 60 年代以来女性运动中"提高意识"的一个重要特点。Miller(1990a)描绘了这种空间对于教育者和研究者对现状进行挑战的意义：

> 于是，我们对共同体的描述包括对我们个体与集体在教育背景中成为挑战者的过程的多重描绘。这些多重片断是我们对我们的故事通常反映非历史性的和本质化的自我这一倾向进行挑战的一种方式；这是一种减少我们通常注入故事的一贯性和逻辑发展的方式。(p.7)

交往话语。与此相关，Pagano 将女性共同体描绘为流亡者的共同体，在"交往话语"中讨论女性经验的故事(Pagano, 1990, p.11)。在这种背景中自传的力量是不容忽视的：

描述具有神话性的教化作用，教育经验的故事、课堂上我们生活所形成的文本，教育我们作为认知的动物意味着什么，认识我们自己意味着什么。它们教育我们认知与情绪之间、理性与激情之间、头脑与身体之间、认识论与政治之间的关系。最后，它们帮助我们协调个体与共同体之间的张力，一个由于差异永远无法解决的张力，事实上是所有教育描述副本的张力。(Pagano, 1990, pp.11 - 12)

从某种意义上说，Pagano 在描绘认同感的女性主义和自传观，在第 6 章我们已经看到这一概念对课程领域而言越来越重要。

例如，研究实践自身已经表现出自传与女性主义学术思想的影响。这一影响在 Deborah Britzman(1992b)的观察中得以体现，她写道：

研究方法演变至今，要求学生研究他们的传记和实践。如果我们可以将这一观点延伸到认同感的模糊的世界，为师范生提供空间重新思考他们对教师的建构对于生活经验所具有的意义，那么我认为学生……将具有更好的能力从政治的角度对知道自我这一重大问题进行理论化……学生可能会逐渐认识到知道自我是一种构建，最终成为具有社会解放性的时机。(p.43)

我们将在第 13 章看到自传话语也对教师教育产生了影响。

创造意义的共同体。 Witherell 和 Noddings(1991)强调共同体对分享个体经验的重要性。她们的教育描述模式包括几个要素：

我们在解释性的或创造意义的共同体中生活和成长；故事帮助我们在世界里发现我们的位置；教育情境中的人与人之间——学生、教师、行政管理人员之间——关切的相互尊重的对话对我们理解自我、他人与生活赋予的可能性都是重要的。(Witherell & Noddings, 1991, p.10)

可见自传具有内在的社会性。尤其对于那些从女性主义理论的角度理解课程为传记和自传文本的人来说，共同体的存在的确是非常重要的。其他也运用自传但不强调性别意义的学者如 Richard Butt 与 Danielle Raymond 也注重自传的社会性，我们在后面可以看到。从社会性角度而言，自传可以被理解为在自我和非自我之间创造空间，并表现二者的交叉点。这一空间也许需要独处。用一种自传的声音 Miller(1993a)说，作为一个学者和女性，独处要

同时承认和促使她参与自己与他人的关系，以及自己与将这些关系信号化的学术工作之间的关系。

中间通道：Grumet 与 Miller

在 1978 年发表的论文中，Grumet 探讨了自传、存在体验课程与课程批评（或评价）之间的关系。Grumet 批判主流课程实践的语言，这一语言运用“社会化”、“知识学科”和“学习环境”等词汇。这些概念“倡导普遍性而抹杀个人性。美国的课程工作侧重外部忽视内部”（1978，p.278）。与 Huebner1976 年的格言对立，即课程所存有的惟一功能是“将内容呈现给学生”（引自 Grumet，1978，p.278），Grumet 则认为“是人通过与课程的接触而得以呈现”（Grumet，1978，p.278）。对她来说课程是人形成自我的过程。自传是可以运用课程的一种方式（Grumet，1978）。Grumet 运用形象与背景的概念来表达理解经验的技术和美学方式。将二者区别开来的是“成果—形象—产生于其中的情境—背景之间的关系”（Grumet，1978，p.279）。Grumet 提议，课程的美学功能“应以启示取代技术功能的改良”（p.280）。

于是在经验之中，意义存在于情境与行动之间的关系中。Grumet 指出，是课程为学术提供新的经验，以日常经验为背景，不仅揭示而且转变日常经验。新经验倾向于“渗透于日常经验的背景中”，创造一种新的然而又是熟悉的情境。由此而言，课程成为“中间通道或方式”，其中从熟悉到不熟悉、隔离然后到转变了的情境的运用成为可能。课程以体验情境的方式导向转变。Grumet 承认这一运动是无法得以保证的，对此她描述了一个复杂的课程事件为例子进行说明（1976 年 Rochester 大学戏剧节，细节详见第 11 章）。

中间方式。在《苦涩的奶：女性与教学》（*Bitter Milk: Women and Teaching*）（1988b）中，Grumet 将自传与女性主义理论结合起来形成一种高度复杂的课程理论。在探讨“教学对女性意味着什么”（Grumet，1988b，p.xi）时，Grumet 将教学与课程描述为公共与私人之间的中间方式：

> 她们[女性]在家庭经验与教学经验之间、自己的孩子与他人的孩子之间、自己母亲的孩子与他人母亲孩子的老师之间、感觉与形式之间、家庭与同事之间走来走去。（p.xv）

通过自传 Grumet 详细描写这些运动，以及女性作为女性、母亲和教师的生活经验。自传成为展示课程话语所排斥的女性的经验。它促使生活经验得以揭示与表现，不像主流教育研究因对测量的迷恋而消除主体性。

公共与私人、分离与联系。在《阅读女性自传:对认识予以重构》("Reading Women's Autobiographies: A Map of Reconstructed Knowing")一文中,Helle在讨论分离的和联系的认识时描述了公共的和私人的之间的区别,她的研究以Carol Gilligan(1982)的工作为基础。在分离的认识中发言人表达的是公共的语言。发言时"他们面对的不是自己,也不是亲密的朋友,而是以相对而言的陌生人作为听众"(Gilligan,引自Helle,1991,p.54)。与此不同的是联系的认识。根据Helle,这一形式的认识"倾向于在所谓的自我反思的私人语言与公共演讲的正式设计之间创造连续性"(p.54)。在此存在性别的因素:尽管联系的认识不限于女性的观点,Gilligan(1982)认为更多的女性倾向于联系的认识。男性则倾向于分离的认识。(Helle,1991)在这一背景中Helle讨论女性的自传写作。阅读边缘化女性的自传,要求对多重差异具有更为敏锐的协调(Helle,1991)。这一阅读通过鼓励联系性与多重性,可能扶持女性主义教学观。对某些女性主义理论家而言,写作和阅读自传提供了以多种方式将公共领域与私人领域联系起来的途径。成为创造适合女性生活空间的一部分(Pagano,1990)。

Miller的通道(passage)概念表现了女性主义与自传的双重特点。她曾自传性地描述一个女学者在学术界的斗争,显示了学派内部的困扰、挫败和紧张(1983a)。在最近的一个研究中,Miller(1992a)考察了她曾在的六年级课堂及其老师,重构和反思她作为年轻学生的认同感。她还反思了这些对她成为女教师后工作的影响。在此,自传提供了对女学者如何克服男权的生动描述。Miller(1990a)还描述了五个课堂教师和她们的大学教授一起对合作性教育探究的可能性和困境进行的探讨,这在第7章已有所介绍。在这一研究中Miller的自传描述清晰地表达了个体教师多重的和变化的声音。与Grumet一样,Miller也视其为发现通道或中间方式(middle way)的合作过程。Miller在这一研究的总结中说:"我们现在视合作性研究为调节性的,是一个平衡台,由此发起我们下一步的质疑,与持续的中断进行抗衡,并且探索新的不谐和音。"(p.147)

这一研究的根源在Miller 10年前的工作中就有所体现。在1979年的论文《女性:演变的教育意识》(Women: The Evolving Educational Consciousness)中,Miller(1979b)讨论了她所说的公共与私人之间的二元论(她称之为专业的与私人的自我)。这一研究中存在着对这两个领域进行沟通的意图。Miller提议教师教育可以受益于私人与公共世界之间建立联系。然后她进一步寻求构建一种促成这种联系的课程理论,这一寻求引导她形成《创造空间和寻求声音》(*Creating Spaces and Finding Voices*)(1990a)的重要论断。

打破沉默的声音。在《打破沉默的声音:女性主义教学观与课程理论》(The Sound of Silence Breaking: Feminist Pedagogy and Curriculum Theory)(1982a)中,Miller总结了女性主义课程思想并对未来的发展方向提出了建议。与本章焦点有关的是她对个人与公共的关注:"教学观关注师生在一起共同生活的真实概念,这就要求对认同感予以表达,同时还要表达内在于个人与公共表达之中的问题。"(p.10)这一私人与公共之间、自传与女性主义课程理论之间的运动,在Miller的《女学者的反抗:一个自传的描述》(The Resistance of Women Academics: An Autobiographical Account)(1983a)中得以继续。运用具有激发性的自传的声音,Miller谈到学术界中的女性所遇到的困境。这一困境既是政治的也是心理的,是关于私人与公共的困境。学术工作的男性特点迫使女性走向自我异化。Miller明确指出:教育经验的自我反思性研究有助于女性主义研究穿过大学的心理政治性迷宫,在鼓励自主、独立和批判性态度的同时保持女学者和教师的养育能力:"在教学情境中我仍然奉献我自己,但我的奉献基于自己对教师功能的认识,而不是视其为他人试图说服我接受的职责。"(Miller, 1983a, pp.106－107)

Miller表明:自传反思和洞察对促成女性在学校中的反抗与解放都有贡献。因此在女性主义理论中,自传是寻找私人与公共之间通道的一种途径,是表达与学者共同体共享知识的一种方式。Miller的工作对研究者与被研究者之间的传统关系提出疑问。从女性主义的关注出发,考虑到研究过程中构建与解释他人认同感时可能存在的强制性和等级性,Miller的《创造空间与寻求声音》指出了内在于合作研究之中的不平等权力关系所带来的问题与争议。由此Miller的工作代表了自传性理解课程的一个重要尝试。

对自我的自传性开拓:Grumet与Reiniger

在《女性主义和熟悉性的现象学》(Feminism and the Phenomenology of the Familiar)(1988b)中,Grumet讨论了自传作为理解课程的一种方式。她讨论了早期与派纳一起做的工作和70年代初构建自传方法的最初努力。Grumet关注那些用来理解教育经验的解释方法,这是她的工作中不断出现的一个主题。在上述论文中,她运用女性主义的视界解释学生的自传性写作:

> 在此我们追求的是教学经验的阴影,希望如果我们能够窥见其变形及其形成的基础,将人类形象与教学经验之阴影的根源、分化、局限性和困境混合起来,我们就能够说出在教学的自传描述中所掩盖的东西。因为许多教师是女教师,她们工作在公共机构和知识学科的阴影之中,我阅读她们的描述是

为了将我们的生活世界从昏暗之中解脱出来，从而将这些经验用于对男权性的描写，这些描写构成了我们关于认识、养育、思考与成功意味着什么的观念。(Grumet, 1988b, p.61)

她提醒那些教学旨在实现更加完全的人类可能性与能动性的女教师，"通过阅读故事的阴影从而恢复其意图"(p.74)。在此寓指的是要深度地理解课程与教学必须自传性地予以理解。研究课程的学生不仅要写下她们对教育经验的描述，而且要采取女性主义的视界，永远寻求经验的阴影。

女性/生态学。运用女性主义理论解释自传的另一个例子，是 Reiniger 的《自传性寻求女性/生态学：在女性学校教育中的厌女症痕迹》(Autobiographical Search for Gyn/Ecology: Traces of Misogyny in Women's Schooling)(1989)。在此 Reiniger 争辩说，要理解课程与学校教育，我们必须对此予以自传性的理解并采取女性主义观点。Reiniger 所倡导和运用的女性主义观点是 Daly 的，尤其是她的《女性/生态学：激进女性主义的元伦理》(*Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*)(1978)："我拿到数据。对此的分析将给予我洞察力，从而在男性设计的存在中发现女性界定的自我。男权制一旦被揭露，它的权力可能便会失去。"(Reiniger, 1989, p.9)如 Grumet 和 Miller 一样，Reiniger 宣称自传方法可以帮助女性重新界定自我，通过"抛弃我们看待世界的将女性客体化的男性视界，抛弃男性思想"(Reiniger, 1989, p.11)。

Reiniger 在研究中运用日志写作。她认为仅仅是记录教育经验是不够的；自传写作必须予以分享(Pinar & Grumet, 1976; Grumet, 1978; Miller, 1990a)。这一对共同体的呼吁是贯穿课程自传理论的一个共同的和重要的主题。Reiniger 相信，在日志写作中蕴含着反抗派纳称之为学校非人性化的可能性，派纳(1975a)说："也许日志可能为个体的肯定提供一个领域，在此教师拥有时间和空间给'一个人的存在提供真正的回应'。"(Pinar, 1975a; Reiniger, 1989, p.26)在她的研究中，Reiniger 将日志写作、自传与女性主义理论结合起来。她建议"日志写作成为个人发现和思想挑战的一种方法，同时它是对我们过去的分析和对我们未来的综合"(Reiniger, 1989, p.26)。Reiniger 运用日志写作时，体现了存在体验课程方法的回归和综合步骤。

发现(性别)自我。为了理解学校中的厌女症，Reiniger 不仅运用女学生的日志而且运用自己的自传写作。这些写作代表了旨在从厌女症世界的专制中解放女性的双重过程。根据 Daly (1978)，这一两步过程是寻求与分享。自传支持这两个步骤。自传回忆中的回归时刻鼓励对失去经验的寻找；组成共同体的读者促使分享经验成为可能。Reiniger 对 Daly 理论的运用使我们想

起 Miller 女性主义工作的心理政治性维度(1983a)。Reiniger 总结说,自传的过程是在课程中发现(性别)自我的过程:"写作可以提供一个与自己独处的避风港。对自我的寻求是女性/生态学的课程。"(Reiniger, 1989, p.81)

自传成为女性主义研究与理论的重要方法。同时,女性主义理论扩展了我们对自传理论与实践的知识,包括共同体、合作、声音与中间通道的意义。自传工作与女性主义理论和政治实践具有深刻的一致性。

四、研究教师的生活

我们需要……更多地了解教师的生活。

(Ivor F. Goodson, 1989a, p.138)

这一工作的教育意义在于将关于人类生活特点的理论观点随着生活带入生活中的教育经验。

(F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin, 1990, p.3)

教学的秘密在教师的具体特点和日常生活中可以发现;教师可以是认识教学的最丰富和最有用的来源;希望理解教学的人必须在某一时刻转向教师自身。

(William Ayers, 1992, p.v)

传记将经验、思想、行动、理论、实践、研究开发与自我教育带到一起的方式,促使内部人与外部人之间的研究关系更为合作的方式,赋予作为认识论出现的传记以巨大的统合、协同和解放的潜能。

(Richard Butt, Danielle Raymond, & L. Yamagishi, 1987, p.88)

这一部分的自传与传记研究由四个流派构成:教师的合作传记(Butt & Raymond)、个人的实践知识(Clandinin & Connelly)、教师学问(Schubert & Ayers)与研究教师的生活(Goodson)。对教师生活和生活经验的兴趣近几年越来越强烈。(Abbs, 1974; Butt, 1984, 1985b, 1990, 1991; Butt & Raymond, 1986, 1987, 1988, 1992; Butt et al., 1986, 1988, 1992; Clandinin, 1985, 1986; Clandinin & Connelly, 1987a, 1987b, 1988, 1990, 1992; Connelly & Clandinin, 1987, 1988a, 1988b, 1990, 1991; Diamond, 1991; Elbaz, 1981, 1983, 1991; Goodson, 1981a, 1983, 1992a; Goodson & Cole, 1993; Miller, 1990a; Schubert, 1991b; Schubert &

Ayers, 1992; McDonald, 1992)对教师发展、教师思考与教师知识的自传研究(也可参见第13章),似乎体现了Barone(1992b)对这一领域曾有的呼吁:"现在到了写作反映学校和有关人员的可行的、有吸引力的和道德上令人信服的故事书的时候了……教育研究者应承担使这一文献精致的任务,而不是把它放弃给聪明的非教育新闻人士。"(p.20)在他的历史性研究中,Jackson(1992a)引用了Connelly与Clandinin的研究作为例子,说明在当前课程领域中向实践者移动的倾向,这一运动部分地由支持教师声音的兴趣所激发。

"从内部看教学"。Elbaz在《研究教师的知识:一种话语的演变》(Research on Teachers' Knowledge: The Evolution of a Discourse)一文中,将这一对教师知识的长篇研究置于理解课程为自传文本的背景中。从整体而言,Elbaz宣称这一研究的主要焦点在于"从内部看教学"(Elbaz, 1991, p.2)。我们在研究教师生活的四个流派中都可以看出这一焦点。例如关于教师学问的新兴文献中(Schubert, 1987, 1991a),内在焦点也很明显。Schubert(1991)解释说:

> 我们运用学问(lore)特定地勾勒那些在教师生活和工作中具有指导意义的知识。我们正在试图超越仅仅将知识视为概念的观点而将其扩展到指导教师日常工作的价值、信念与形象(经验知识的普遍性概念)。(Schubert, 1991b, p.224)

关于教师学问和个人实践知识的研究,要求教师从自传的角度汇报他们的经验。Goodson(1992a)关于教师生活的研究和Butt与Raymond关于合作自传的共同研究,也表现了对生活历史与经验的兴趣。显然,在此自传的和传记的研究是相互交织的。我们现在介绍一下这四个流派,看看自传/传记研究如何促使我们重新理解教师与教学。

合作自传:Richard Butt与Danielle Raymond

Butt诸多重要的著述(1983, 1984, 1985a, 1985b, 1989, 1990, 1991),代表了通过传记和自传理解教师思想的一个主要努力。Butt的工作与Connelly和Clandinin(1987)关于个人实践知识的研究有交叉之处;但也有区别(Elbaz, 1991)。

Butt试图把传记与自传理解为教育实践。一个主题是个人经验在学校中的作用;第二个主题是:重要的是不仅仅写下这一个人的经验,而且有必要将这一自传工作与他人分享。我们可以看出:在这一流派的自传工作中对共同体作用的强调,在自传研究的女性主义观点中也是重要的。Butt运用自传

帮助教师考察他们对于课程的体验(Butt & Raymond, 1987, 1988, 1992)。

在《倡导运用定性方法理解教师思想的理由:传记的案例》(Arguments for Using Qualitative Approaches in Understanding Teacher Thinking: The Case for Biogrophy)(1987)中, Butt 与 Raymond 讨论了传记作为我们更为完全地理解教师如何思考、感觉和行动的方式予以运用的潜力。引用 Berk 对教育传记的仔细研究,Butt 与 Raymond 将传记界定为"以他们的过去为背景解释一个人的思想行为的训练方法"(Berk, 1980, Butt & Raymond, 1987, p.63)。Butt 与 Raymond 断言,与理解我们的生活有关之事必须包括在这一理解教师思想的努力之中,Goodson 也这样认为,我们一会儿就会看到。

在此还存在一个概念,即如果要理解我们的生活和对课程的体验,我们必须解释和分享这一经验。"集体传记"(collective biography)这一概念的形成,旨在报告和分析教师分享的或共同的经验。Butt 与 Raymond 宣称,在解释个体和集体传记的过程中,教育经验的定性与定量的方面可以结合起来:

> 在我看来,具有讽刺意义的是集体传记以其适度的形式表现了运用定性与定量方法的协同性与互补性。这存在于对个体经验特点的彻底调查之中,它支持对个体生活之间明显的共同性进行确证的定量分析。(Butt & Raymeond, 1987, pp.64-65)

自传和传记实践中的合作在 Butt 看来是很重要的。搜集经验数据的研究者必须通过"与教师紧密与持续的合作"开展工作(p.69)。应该视教师为"课堂的合作研究者与开发者"(p.70)。这一合作和视教师为合作研究者的观念,也是其他在这一领域的主要学者的共识,包括 Miller(1990a), Connelly 与 Clandinin(1988a, 1988b, 1990), Schubert(1987), Ayers(1992)。Butt 与 Raymond 强调合作的重要性,将其与"非合作的自传"进行比较。传记的数据包括"对话、访谈、观察、录像与录音、实地笔记、回忆、'意识流'日志与日记"(p.82)。对数据的解释是有争议的,我们在前面可以看出,这一点女性主义课程理论者也同意(Grumet, 1988b; Miller, 1983a; Pagano, 1990)。

传记胜于现象学。Butt 与 Raymond 认为,传记理解比现象学理解更为重要。原因有三个:(1)关于现象学的讨论已经趋于尾声;(2)在正统现象学中传记理解通常被忽略;(3)传记的独特特点更适合于理解教学与课程。(Butt & Raymond, 1987)传记强调"意识与无意识,强调过去胜于现在"(Butt & Raymond, 1987, p.76),与现象学"专注于现在"(Butt & Raymond, 1987, p.76)形成对比。Butt 与 Raymond 在总结这一传记研究时重申:这一课程研究的角

度与方式允许在定性与定量方法的"中间"开展研究：

除了教学，传记（尤其是集体传记）可以利用辅助性定量方法来探求真理。传记将经验、思想、行动、理论、实践、研究开发与自我教育带到一起的方式，促使内部人与外部人之间的研究关系更为合作的方式，赋予作为认识论出现的传记以巨大的统合、协同和解放的潜能。（Butt & Raymond，1987，p.88）

自传实践与个人实践知识。在第二项重要的陈述中，Butt，Raymond，以及 Yamagishi（1988）将自传实践与 Connelly 和 Clandinin（1987，1988a，1988b）开展的个人实践知识区别开来。主要的区别在于广度的概念。Butt 等人（1988）认为："通过整个生态背景与生活、工作与行动的意向性的交互作用，教师独特的经验表达于现在之中。"（p.102）在自传实践中，我们可以观察到对经验一体化的寻求。这样一种完全的描述要"包括整个的故事，而不仅仅是行动中最为明显的片断"（p.117）。Butt，Raymond 和 Yamagishi 认为，应包括个人所经历的一切，即自我的所有方面。他们宣称，人类经验在个人实践知识的研究中被简化了。在自传的工作中一体性发生在"现在，随着一个人带来过去的经验赋予现在的行为以意义"（Elbaz，1991，p.4）。像 Goodson 一样，Butt 和他的合作者认为，对"实践知识"的强调似乎排挤了对"个人"的强调。

对 Butt 而言，自传传递了教师知识如何获得、形成以及如何对此予以研究与理解的过程。自传实践（autobiographic praxis）是指教师知识的概念化。实践学（praxeology）指人类行为的意义和理解。Butt 将他的方法论（由此他研究教师的知识）界定为自传实践学（autobiographic praxeology）。这一方法论允许研究者研究教师的知识，包括"它如何被完善的过程，通过自传探究它如何得以表达的过程"（Butt 等，1988，p.120）。Butt 提出四个基本的问题："我工作现实的性质是什么？我在那一情境中如何思考和行动，为什么？我如何因自己的工作经验的个人历史而形成那一方式？在我的专业未来中我希望成为什么样的人？"（Butt 等，1990，p.257）

Butt 在解释经验时再一次回到合作的重要性。Butt 视教师为合作研究者，提供对"他们拥有和运用的专业知识的性质、来源和演变"的强化而理解（Butt 等，1988，p.150）。那些理解通过与教师合作在自传实践学中取得，从而促使我们开始从教师经验的角度来理解课程。Butt 的成就部分在于他构建和完善了生成教师经验自传"数据"的方法论，这一方法论的认识基础在这之前他便提出了（1983）。Butt（1991）相信在解释和重构我们的过去、现在和

未来时，我们通过行动而超越我们以前的思想。通过实际的行动来探讨这些概念，我们能够排演转变的可能性。

个人实践知识：F. Michael Connelly 与 D. Jean Clandinin

Clandinin，Connelly 与 Elbaz 的研究（Clandinin，1985，1986；Clandinin & Connelly，1987a，1987b；Connelly & Clandinin，1987，1988a，1988b，1990，1991；Elbaz，1981，1983，1991），呈现了存在于真正教师"头脑"中的知识与理论观（Britzman，1991，p.50）。这一工作在《课程探究》（*Curriculum Inquiry*）杂志（Connelly 是编辑）中得到特别的关注，出了"个人实践知识系列"。新闻信札《教师之间：经验与探究》（*Among Teachers: Experience and Inquiry*）则是安大略教育研究所教师发展中心与阿尔伯塔大学教育学院联合创办的。（我们在第8章已经看到阿尔伯塔大学的中等教育系是北美现象学研究的中心。Clandinin 任职于该学院初等教育系。）Clandinin、Connelly 与 Elbaz 提出，教师在他们日常课堂活动中常规地构建教与学的理论。这些理论也许是潜在的；它们构成"个人的实践知识"。个人实践知识是产生于生活经验的实践知识与理论的结合。Britzman（1991）称这一知识为"情境化的、感情性的、界定性的、灵活的和动态的、审美的、主体间的和基于身体的"（Britzman，1991，p.50）。Clandinin 如此界定这一概念：

> "个人实践知识"的"知识"是指从经验中出现的……和个人行动中表现出来的有意识或无意识的信念体。有疑问的行动是那些构成教学实践包括其规划与评价的行为。个人实践知识是浸透构成一个人的存在的所有经验的知识。它的意义来自一个人的经验历史——包括专业与个人历史——并为其所理解。（Clandinin，1985，p.362）

最后一个声称似乎是对 Butt 与 Goodson 批评的一个反抗，他们的批评是"个人实践知识"的研究没有聚焦于个人。

多样的方法。 由 Clandinin、Connelly 与 Elbaz 开展的个人实践知识的研究，提供了教师生活经验的描述。描述被定义为"通过反思的过程从个人经验中创造意义，其中讲故事成为重要的成分，隐喻与民间知识发挥各自的作用"（Connelly & Clandinin，1988b，p.16）。描述勾勒了教师如何逐步理解他们在课堂上的生活。他们相信，教师艰辛地工作是为了获得意义与理解。他们劳作以理解他们的世界。为了做到这一点，他们通过各种方法回报自己的经验，包括日志记录、访谈文稿、观察、讲故事、写信、自传写作、课堂计划、新闻

信札和其他写作(Connelly & Clandinin, 1990, p.5)。描述被界定为"经验的再构"(p.245)。三个重要的词为"合作研究、参与的伦理和协商的概念。我们最初视其在功能上是各自独立的,我们现在视其为相互连接——通过描述协商这一概念……关系通过……我们生活的描述一体性而联系起来"(Clandinin & Connelly, 1988, p.281)。讨论了"个人实践知识"与派纳和 Grumet(1976)、Berk(1980)以及 Butt(1984)理论的相似之处和差异,Connelly 与 Clandinin (1987)解释说:

> 对课堂个人知识的强调是描述(narrative)与传记之间最主要的区别之一。自传和传记的主要焦点……是方法……方法的目的在于对个体的揭示……与此不同,描述,至少在个人实践知识的研究中,强调的是人们如何了解课堂。方法是次要的。(p.136)

时间与地点。研究者如何组织这数据?引用 Welty 的话,Connelly 与 Clandinin 指出:时间和地点是小说组织经验的两个参考点,一种在描述经验的写作中也可以发现的组织方式。他们注意到:"时间和地点通过情节和场景的形式成为写作的构建。时间和地点、情节和场景一起发挥作用创造描述的经验性特点。"(1990, p.8)场景与情节和解释不同;它们是组织"事情自身"的参考点(p.8)。Connelly 与 Clandinin 解释他们如何开展工作:

> 在我们的工作中,尤其是教学但也包括研究,我们在一开始并不要求人们写描述而是鼓励他们写年表。因为同样的原因,我们避免让他们一开始就写传记和自传。开始探讨对自己的描述进行写作的人们通常发现年表是一个可行的任务,而写作一个完全的自传或描述——当强调情节、意义、解释和分析时——可能是令人困惑的和沮丧的……当然写作的名称最终并不具有真正的理论意义,因为就一个人追求描述、回忆和重构新的事件以及进一步地创造意义来看,所有的记事都是初始的描述,而所有的描述都可以简化为记事。对探究而言重要的是,对一个人生活事件的诚心记录或对生活的研究记录并不能确保其价值、意义或目的。(1990, p.9)

Connelly 与 Clandinin 注意到,描述记录看起来似乎使经验凝固,但对描述的研究表明当故事得以重新讲述时,理解便会产生变化。自传的研究者在描述中发现了"多重的我",即自我具有"多元声音"(Barnieh, 1989, Connelly & Clandinin, 1990, p.9)。他们说:"在描述的写作中,重要的是在我们写'我'的

时候找出谁的声音占主导。"(p.9)例如,在合作中描述研究者的"我"变得不清晰;在写作的过程中它得以重新确定:

当我们过着合作性研究生活并讲述和重新讲述它的故事之时,我们关注的是合作、信任和关系的问题,而谁是研究者谁是教师的问题就显得不那么重要了……研究者从生动的故事中走出,与他人一起讲述另一个故事。(Connelly & Clandinin, 1990, p.10)

Connelly 与 Clandinin 补充说,在写作的全过程中他们与参与者共同工作,以便描述探究的过程一直是合作的。

教师的经验作为课程话语。Clandinin 与 Connelly(1990)强调他们自己的描述探究的实践特点:

我们自己的工作,或许具有更为马赛克式的(prosaically)"实践性",从描述探究的角度重新思考课程与教学,这一探究运用课堂听课和对实际的参与性观察,同时以故事、访谈、规则、原则、形象和隐喻的形式呈现个人经验。(p.245)

他们为聚焦于教师进行辩护,写道:

我们假定在课程事件中,是教师复制或变革社会结构,交流或重新解释课程情境,以及与学生合作或反对他们的提议。简而言之,我们提议在课程话语中以教师为主题并享有其效果。(p.246)

我们在本章的前面已经看到,其他自传、传记学者(例如 Grumet、Ayers 与 Salvio)不仅注重教师而且注重学生。

Connelly 与 Clandinin 将他们的研究项目与其他更理论化的努力,以及理解课程为政治文本的努力(参见第 5 章)区别开来。他们强调实践性,抨击政治文本过于意识形态化。他们坚持说:"重要的不在于理论与意识形态,而在于研究如何促进实践以及研究者如何与实践者形成有效的联系。"(1990, p.12)引用 Eisner,Connelly 与 Clandinin 断言,描述探究是研究者"走回学校与教师共同工作,而不是采取突击行动"这一运动的一部分(Eisner, 1988, p.19)。这一点上有趣的是 Connelly 与 Clandinin 都是芝加哥大学的哲学博士,而我们还记得,这一大学是施瓦布提倡实践艺术的地方(见第 4 章)。

Connelly 与 Clandinin(1991)称他们的领域为"描述学"(narratology)(p.121),并观察到:"因其强调人类经验,或者因为它是人类经验的一个基本结构,或者因为它具有整体的特点,描述正在快速地进入其他学科。"(p.121)因为描述探究"从社会学的角度而言关注的是群体与共同体的形成"(p.122),Connelly 与 Clandinin(1991)引用 Goodson(1988b)关于教师生活历史的工作,但希望"在传记/自传与生活历史之间保持界限"(p.122)。他们提出探究已经从"一个人受教育意味着什么?"这一问题转向"人们如何受教育"(p.123)? 他们相信个体心理学已经移置了,派纳与 Grumet 所建立的传统也随之移置了。

描述探究移向构建"关切的共同体:当研究者和实践者讲述研究关系的故事时,这些故事有可能成为解放性的故事"(p.126)。能够为共享的观点作出贡献的,包括"共享经验的实地笔录"、"日志记录"、"访谈"、"写信"、"讲故事"以及"自传与传记写作"(pp.128 – 132)。"好的"描述必须超越信度、效度与一般性:"一个'似乎可能的'描述倾向于是'真实的'……因此当想像在虚构的描述中或许是受欢迎的成分,在经验性描述中可能性发挥更有力的作用"(p.136)。场景与情节仍然是描述的重要成分,但更重要的是他们称之为"描述的重述(restorying)特点"(p.139)。这一特点"要表达的是描述是没有终点的,故事可以得到重新的叙述,生活可以通过新的方式重新进行……"(p.139)。在关于"冒险、危险和描述的滥用"的部分(pp.141 – 142),他们注意到"描述的主体间特点"(p.141)需要得到足够的强调:"不考虑探究中的个人性与主体间批判,就要冒自恋与唯我的危险。"(p.141)这又导向第二个警告,即"好莱坞情节"及其大团圆结局(p.142)。描述必须面向未来,这是重新讲述故事的另一个要素,"第三要素与随后而来的故事有关。个人回到现在与未来的考虑,探讨事件对这些考虑的意义,以及这些考虑如何创造自我的新故事从而改变事件的意义,对它的描述及其对这个人试图尝试的更广阔的生活故事"(p.144)。这一阶段听起来与派纳关于自传实践的综合步骤相似(1994; Pinar & Grumet, 1976)。

评论。个人实践知识激起了很多评论。Mark Johnson(1989)视个人实践知识为正在形成的一个导向,侧重探讨教师对世界的理解如何影响他们构建课堂经验以及与学生、家长、同事、管理人员交互作用的方式。Johnson 认为,个人实践知识的研究对探讨认知、意义、理解和知识的模式作出了重大的贡献。这些模式代表意义的非命题性、前反思性的方面,强调时空维度、感知互动和身体移动。考察经验的这些方面要求反思的新模式,而个人实践知识则代表了课程探究的这一新领域。

Willinsky(1989)——我们在第5、6章和第14章考察了他的思想——在评

论个人实践知识时表达了他的担忧，即个人实践知识“不必要地将教师与他们自己个人对事态的感觉和责任分离开来。教学的行为是非制度化的”(p.256)。个人实践知识“试图恢复和重构一种我们可以称之为自我迷失的统一体这一浪漫的概念”(p.257)。Willinsky进一步提出他的顾虑：

> 个人实践知识冒着自满的危险……可能变得越来越具有治疗性与放松性而非诊断性或批判性……我认为重要的是关于教育系统中权力的个人的与实践的意识形态现实之中重新加入教师的作用，从而发挥研究者对合作过程的贡献。我认为学科应更为动态如果不是更为一贯的话，从而通过课堂的社会性构成创造生活。(p.262)

我们怀疑，Willinsky的批评可能会被Connelly与Clandinin视为过于注重意识形态而不予考虑。

教师学问：William Schubert与William Ayers

Schubert(1991b)是这一研究流派的主要作者。在芝加哥的伊利诺伊大学的教师学问项目部分，由芝加哥地区学校有效性委员会(CASEC)资助。Schubert将教师学问(teacher lore)定义为：

> 是对教师的知识、想法、观点与理解的研究。部分地它是对指导教师工作的信念、价值与形象的探究。从这一角度而言，它构成了了解教师从他们的经验中学到了什么的尝试。(Schubert，1991b，p.207)

像Butt一样，Schubert运用实践(praxis)的概念来表达教师工作中内在的理论与实践的结合。教师学问的研究旨在发现“指导教学的经验知识或关于教师实际经验的故事”(Schubert，1991b，p.208)。从这一定义来看，教师学问与Clandinin和Connelly所研究的“个人实践知识”非常相近。

Schubert界定了教师学问的两个基本来源。第一个与课程开发有关(见第13章)。Schubert认为，课程的开发是在“教师与学生的日常互动中进行的……当教师的经验性洞察得到重视时，对它会有更好的理解”(Schubert，1991b，p.210)。[你会注意到，在这里Schubert关于课程开发的观点与Jackson(1992a)的观点很相近，Jackson认为在过去的70年里课程开发的空间已经从公共的领域移向私人的领域。]教师学问的第二个来源在于对经验性洞察的研究，包括个人构建与行动理论。Schubert将这一领域作为课程中尚

未研究的领域，尽管它与“个人实践知识”的研究具有明显的相似之处。Schubert 将教师学问项目界定于杜威传统之中，特别引用了杜威的《民主主义与教育》(1916)和《教育科学的资源》(1929)。Schubert 指出，杜威视教师为“知识和理论的创造者，而理论可以促进对课程、教学和教育过程的理解”(p.214)。为此 Schubert 提出，对教师学问研究重要的是：与教师的反思性会话、分析认识的过程、教学作为道德的艺术的观念(Tom，1984)、教师作为鉴赏家(Eisner，1985a，1985b)、教师的推理、实践的政治障碍，以及教学的精神特点(见第 12 章)。这些问题——及其杜威原理——构成了教师学问项目的理论基础。[Clandinin 与 Connelly 也提出杜威为描述探究的先锋(Clandinin & Connelly，1990)。Graham(1991)视杜威为所有自传工作的基础。]

Schubert 将教师学问项目的发现分为两种类型。第一种为文献评论，评论有关的知识从而发现“对教师故事的洞察、经验知识、日常探究的方式，以及意义与方向的来源”(p.219)。第二种类型包括他所说的主要研究，即通过访谈和观察与教师直接进行的研究。许多探讨教师学问的哲学博士学位论文就是在芝加哥的伊利诺伊大学完成的。(Melnick，1988，Hulsebosch，1988，1992；Millies，1989；Jagla，1989；Koerner，1989)研究成果发表的有 Schubert、Weston、Ponticell 与 Melnick 合著的书(1987)，Ponticell 等人著的书(1987)，还有汇报教师学问项目第一个三年研究的书(Schubert & Ayers，1992)。Schubert (1991b)强调“交往性共同体”(community of affiliation)的必要性：

> 通过这些努力，我们想要提倡的是持续地考虑反思过程与教师经验库的背景，经验库是由赋予教师工作以意义和方向的知识和价值构成。我们也希望教师学问更加成为教育探究的一个合理方式，促成教师、学者与有关方面合作地解释实践，没有严肃的对话、会话和共享，这是不可能的。(p.223)

自传研究的这一分支因其对反省性和生活经验的强调，与 Clandinin、Connelly、Goodson、Butt 和 Raymond 的工作一样都强调教师的生活经验。与他们的工作一样，Schubert 和 Ayers 的工作继续引起学者和实践者的关注。我们将在第 13 章介绍教师发展(在职教师教育)的部分报告教师学问的例子。

传记研究：Ivor F. Goodson

早在 1981 年，Goodson(1981a)就提倡运用生活历史作为研究学校教育的来源与方法。在生活历史中，Goodson 看到了“教学大纲、教育学、金融、资源、选择、经济等等因素之间相互联系的动态的模式”(p.176)。这一解释的模式

可以在"规划和互动的水平上"揭示活动(p.177),这是对1967年俄亥俄州课程理论会议上Duncan/Frymier发言的明显的但没有引用的参考。10年后,在与Walker合著的书中,Goodson(1991)重新表明了对教育研究运用生活历史和描述的热情。生活历史和描述构成了教育研究的根本再构,可以表达"教师声音"的研究(p.139)。教育研究的核心是交流教师声音的重要性,以便"大声地、流畅地听到这一声音"(1991, p.139)。这一工作以"教师为研究者"的观点为基础,尤其是以John Elliott和Clem Adelman在英国东安杰拉大学(University of East Anglia)1973年到1975年间提出的观点为据。

对Goodson,如同对Butt、Raymond、Schubert、Ayers、Connelly与Clandinin而言,表达教师的生活对于理解教师实践是很重要的。Goodson(Goodson & Walker, 1991)争辩说:"我们将我们的'自我'投入教学、经验和背景的程度有多少,我们就在多大程度上界定我们的实践。"(p.144)尽管阶级、性别和民族是重要的,但教师的生活具有独特的特点,无法将其简化为宽广的社会力量。Goodson(Goodson & Walker, 1991)将自己对生活历史的兴趣与Clandinin和Connelly的"个人实践知识"进行了比较。他认为他们的努力是"具有创新性"和"有趣的"(p.140)。而且将"个人性"包括在"实践知识"之中表明了"传记观点"的重要性。不过,Goodson仍有所保留:

> 但是个人与实践不可避免地相连。似乎教师就是她或他的实践。对教师教育工作者来说,这一特定的焦点是可以理解的,但我希望指出——一个更广阔的观点可以取得更大的成绩……简而言之,我所要说的是在逻辑上和心理上都无法得出结论说——为了提高实践我们必须在一开始就立即聚焦于实践。事实上,我……的观点正好相反。(p.141)

Goodson进一步提议,将教师的课堂实践置于行动研究的核心,强调了"教师世界中在检查与协调的核心处最突出的和最有争议的方面"(p.141)。就政治与个人策略而言,Goodson相信这样做是一个错误。他断言:"一个更有价值和较少薄弱的起点应该是在教师生活的背景中考察教师的工作。"而为什么教师的私人生活可以使教师更少地具有脆弱性,更少地感到被暴露,他没有明确地解释。Grumet、派纳、Butt与Raymond可能会同意Goodson师生的生活是研究教育经验的关键,但他们都没有从策略的基础上予以提议。不过所有理解课程为自传/传记的学者都可能同意Goodson的观察:"这一领域的工作开始促成教师发展模式的概念重建。我们教师发展的起点是从教师作为实践(teacher-as-practice)走向教师作为个人(teacher-as-person)。"(Goodson

& Walker, 1991, p.145)显然,Goodson 的工作和其他自传学者对我们实现如何研究教师和教学的概念重建作出了贡献。

五、结论:不要从学科中切除

> 当描述的研究从自身所植根的历史、哲学与文学的人文学科中切除而嫁接在倡导普遍性叙述、类型学和预示的社会科学学科上时,我就变得很紧张。(Madeleine R. Grumet, 1990b, p.324)

把课程理解为自传和传记文本的努力,在 70 年代作为不同于概念 - 经验的和量化社会科学研究的方案而出现。这一工作承受了来自心理测量学家和马克思主义者的攻击,而成为当代课程思想的一个主要分支。自传性理解课程的努力带来了重要的课程探究,例如对话日志和自传的与传记的教师研究。女性理论也以富有激发性的和洞察力的方式运用这一研究。

我们在第 4 章已经看到,在 70 年代政治与自传理论者之间存在矛盾。两个阵营在 80 年代一般而言彼此忽视,Clandinin 与 Connelly 最近则对他们称之为社会政治分析的方法予以批评,指出这一争端仍然潜伏着。他们写到他们的描述探究倡导从"向上"(upward)回归到"整体"(whole),一个"从技术理性主义者还原了的技能实践世界"的回归(Clandinin & Connelly, 1990, p.243)。技术主义不是惟一"向下"逃避"整体"的倾向。不过,根据 Clandinin 与 Connelly,把课程理解为政治文本的努力也是如此:

> 另外还有一个故事重新讲述范式性的社会政治分析,也是对整体的向下的脱离。正如还原论(reductionism)关注将整体分为更小的部分,社会和政治分析也可以通过抽象与形式主义分解整体。(1990, p.243)

另外,Clandinin 与 Connelly 还批评把课程理解为政治文本的努力"将教师视为不平等社会结构的无意识的复制者"(p.246)。

也许多数自传/传记学者都会同意,把课程理解为政治文本的努力,在迷恋"文化再生产"等抽象化的同时抹杀了个体及其经验。他们还会同意,文化再生产的确是发生的,但只有通过存在着的个体的具体生活才能对此予以最好的理解。因此自传/传记学派声称,它也将课程理解为政治文本。(McLaughlin & Tierney, 1993)在此不存在不是/就是的选择:个体是社会性的而社会由个体组成。从这一角度出发,Grumet(1990b)说:

教育经验的描述向读者和作者提出挑战，要求他们在文本中同时寻找个体性与社会性，存在、历史与可能性。目前抛弃个体与社会的简单两极化而写作、阅读和从事学术工作的教育工作者，是一批勇敢的人。这对女性主义提出的挑战意味着：对有意义的生活关系的体系和观念予以解译的同时不能放弃知识的学科。对教师的挑战是倾听故事并在学术知识的遥远合奏之中听出和音。这还邀请我们所有的人，不论我们有多醒悟，注意到存在如何超越绝望，而带给我们快乐。（p.323）

对于自传/传记学派的快速发展，Grumet 关注自传可能会从与其相互交织的学科中脱离出来。另外，她还担心对体验的过度普遍化，以及同时存在的对分析这一体验的拒绝情绪。对 Grumet 来说，自传是一种中间的方式。

随着教育研究者和政策制定者开始对教师的经验感兴趣，开始关注这给自己的专长带来的启发以及强化他们在教育决策中的声音，自传写作包括在许多项目和研究中。尽管这一写作不能由一个特定的学科或学科群来主导，当描述的研究从自身所植根的历史、哲学与文学的人文学科中切除，而嫁接在倡导普遍性叙述、类型学和预示的社会科学学科上时，我就变得很紧张。我害怕诸如宗旨在调查“教师思维”的研究因其将思考的功能保留给研究者，而滥用思想的创造性和变革性特点。另一方面不能超越庆祝与总括而对自传文本进行分析的做法，导致保护性情绪。它将教师的故事视为神话，好听但处于边缘地位，因为这不是促成真正行动的话语的一部分。（Grumet，1990b，p.324）

自传工作是致力于变革的政治性、思想性项目，变革不仅是领域的也是参与者的。一些学者强调这一工作的变革意义。在指出种族、阶级、性别与自传回忆的交叉性时，Normi Norquay 提醒学者这一工作的要点不在于知识积累，而在于变革：“这便对生活历史研究仅仅运用经验的记忆来解释课程实践，而没有探索运用记忆作为变革跳板的可能性提出了质疑。”（Norquay，1990，p.292）在 70 年代早期出现的探索知者与被知者关系的孤独的工作，现在已经迅速发展为研究学生、教师以及重建他们生活经验的课程的多维度的研究。这是当代思想令人激动和富有活力的流派。当然这一努力并不是单独的。课程领域先于从自传的角度研究课程的，是把课程理解为美学文本的尝试。我们在下一章转向这一重要的话语。

第11章

把课程理解为美学文本

课程的美学功能用启示取代了技术修正功能。

(Madeleine R. Grumet, 1978, p.280)

批评家的任务是很好地完成神秘的业绩:把绘画、戏剧、小说、诗歌、课堂或学校、或教与学的行为的性质,转化为公共的形式来说明、解释和评价已经体验过的性质。

(Eiliot W. Eisner, 1991a, p.86)

在我们与洗礼作斗争时,如果艺术美学的独特性能被重新确认,如果我们能考虑将来,陈旧的非此即彼(either/ors)或许会消失,我们可以使观点的多元论、现实的多样化成为可能,我们可以使我们教的那些人反叛。

(Maxine Greene, 1998b, p.295)

一、引言:不是唱圣歌

值得考虑的学术成就支持了这样一种观念,即课程是美学文本。但在学校中,课程的美学维度往往受到了轻视。从历史上说一直如此,例如,在19世纪的美国,除了唱圣歌外,音乐被引入学校时,引起了强烈的反对,反对者说音乐会占用"读写算"(three R's)的时间(Tanner & Tanner, 1990),艺术的边缘位置一直持续到现在(Egan, 1985)。甚至在教育研究中它也受到了轻视,虽然承认它的重要性,课堂研究也是如此(Uhrmacher, 1989; Hunter, 1993)。

Susan W. Stinson (1985b)反省了儿童舞蹈后,得出了一个更为普遍的结论:"课程,只有当它涉及到人时才存在。"(p.17)对于 Stinson,以及其他努力把课程理解为美学文本的学者来说,这是美学的实现,而不是自传的实现。即课程逐步像艺术那样形成,像复杂中介和经验的重构那样形成。在这一方面,课程可以与任何艺术形式相媲美,如,包括舞蹈在内(Stinson, 1986),课程

思想和行动的美学模式依赖于发展着的经验的原则："要点不是去除大量的原则、规则和秘诀，而是反思性地通过将它们与发展着的经验联系起来，以改变我们对它们的运用。"(Knitter, 1986. p.265)

从美学方面来理解课程的基础是什么？著名的教育哲学家，Maxine Greene(1988b)，在这方面写道："正如我已经表明的那样，美学经验使我们成为追求意义的存在"(p.293)。她继续道："如果艺术和美学的独特性能被重新确认……陈旧的非此即彼(either/ors)或许会消失。我们可以使观点的多元论、现实的多样化成为可能，我们可以使我们教的那些人反叛。"(p.295) Greene 多次(1973, 1975b, 1988a, 1988b, 1991a, 1991b)令人难忘地提到(made the case)艺术向空洞的形式主义、教导主义(didacticism)和精英主义挑战。与艺术的际遇(encounters)可以激发人们意识的那些震撼，使我们不至于沉溺于每日，而是更可能多地思考、质疑。一位重要的艺术教育家，Karen Hamblen (1986)解释道，对艺术的研究——就它表明普遍的联系和关系来说——揭示了在特定的时间和场所作为人的意义。Hamblen 认为："我们现在居住于一个全球性的美学村"(p.41)。

由于这一章中所叙述的内容与艺术教育的学术成就有关，这儿强调的不是艺术的教学方法，也不是其他与艺术教学特别有联系的学术领域：例如，艺术历史、艺术哲学(关于艺术教育的最近发展史参见 Efland, 1993)。在这一章，会向读者介绍采用艺术来理解课程的研究和学术成就。我们不是更有效地、更恰当地、更创造性地强调艺术教学，而是强调概括地说明课程美学维度的学术成就，这种区别并不总是清晰明了的，您将研究其著述的那些学者有时在艺术教育中也享有声誉。由于这里的研究与真正意义上的艺术教育研究有重复，我们这一章的兴趣是呈现有助于把课程理解为美学文本的著述。

学术成就流派。大约在 30 年前 Dwayne E. Huebner 把美学语言确定为可以替换当时占主流地位的泰勒学说的一种重要语言(Huebner, 1966b)。美学语言在 Huebner 的论文发表后的 30 年里得到了相当广泛的发展。目前，理解课程美学特征的努力有好几种流派。第一，艺术对普通课程(general curriculum)的意义受到质疑。这一流派部分地顺应了把课程划分为泾渭分明的学科，这一现象的影响是将艺术置于边缘地位。在经济困难时期，其结果是特别不幸的，其实，艺术课程常常是预算紧缩的第一个受害者。这一学术领域努力将艺术置于课程的中心。在这一流派中，Harry Broudy 的著述非常重要。第二，为了表明理解课程的框架——与那些与主流社会和行为科学有联系的框架相对照的框架——已经阐明知识获得的美学概念和思维的美学概念，在这一部分——美学的知识和探究——José Rosario、Elizabeth Vallance

和 Thomas Barone 的学术成就是重要的。由这些艺术家自己解释的 20 世纪的艺术概念一直与课程概念联系着，在下一部分我们来验证这些。Ronald Padgham 的著述在这一分类中作出了主要的贡献。第三，研究艺术与社会的关系来为课程提供美学议程，以阐明艺术政治学。这里以 Landon Beyer 的学术成就为主。第四，利用与艺术相关联的观念；为理解教学和课程提供概念工具。这些领域的最重要的工作是由 Elliot W. Eisner, Elizabeth Vallance 和 Margo Figgins 做的。第五，我们评论了阐明戏剧和课程之间关系的学术著作，侧重 Madeline R. Grumet 和 Margo Figgins 的著述。最后，我们质疑了把课程当做美学文本的后现代课程观念的学术著作，这儿指的是 jan jagodzinski（原文），Daiyo Sawada 和 Karen A. Hamblen 的著述。

二、艺术的意义：Broudy，Beyer 和 Hamblen

[艺术]截获了在客体中发现的点滴表现，命令它们呈现出新的生活的经验。

(John Dewey, 1934b, p.104)

最近的研究说明了将艺术包容在学校课程中的基本原则。在一个以诸如“回到基础”(back to the basics)和“最低能力”(minimum competencies)的口号决定了学校计划内容的时代，艺术被看做是边缘性的信息，在博物馆里教与学比学校更恰当。真正意义上的艺术教学——音乐、绘画等——在校外更经济，或者许多预算紧缩的委员会也这样建议。当代关于艺术重要性的原理说明了这两种有争议的原理。相反，它侧重于想像对美学经验的重要性，以及在想像、语言、思维和情感之间的必然关系。(Langer, 1957; Egan, 1992)著名的教育哲学家 Harry Broudy(1988)从历史上和神学上论证道，想像的材料——影像——先于“词汇”即：概念。这样，运用现象学的认识论，Broudy 表明智力(intellect)——产生、分析、合成概念的能力——的培养必须要求培养想像力。例如，语言是符号系统，在特征上常常是想像的。没有贮存丰富影像的孩子在概念解码、阐述感知的能力上是有欠缺的。这样可以认为审美素养(aesthetic literacies)对语言(linguistic literacies)是非常重要的。它们也是社会智力的基础(Greene, 1978b)。

影像的历史/文化首要位置。由于语言与思维是交叉的分类，Broudy 辩论道，解码美学线索的能力——影像要素——是思维能力的中心，尤其是在一个“实在”完全是想像的历史时期。其他学者也得出了这一普遍的论点。

例如，Edward Milner(1987)将视觉感知与语言描述联结在“异性服装怪癖”(transvestite)这一概念之中。社会与文化历史学家 Christopher Lasch(1984)引证了21世纪发达社会中影像的首要位置。对于 Lasch 来说，这种首要位置的确归功于个体的自我的剥蚀(或“最小化”)，使学术(以及任何公共的)成就在心理学上成问题(Lasch, 1984; Pinar, 1988b)。Broudy 详细研究了影像的政治运用和教育学生对这种用途进行解码的迫切性。部分地说，这一问题是从虚假中区别真实的问题，使得他讨论了影像与人类情感的问题。Broudy 辩论道，艺术中的教育能让学生在理解影像时获得分析能力和鉴别能力，对影像情感的精确性和操纵性更敏感。

Landon Beyer(1985)同意艺术表现道德和政治，艺术客体通过其他的表达秩序接近不可表达的实在。确实，某些实在可能在政治上受到压抑，它们的美学表达和随之而来的解码表明把课程理解为美学文本的重要方面。杜威(1934b)表达了艺术这种“启示性”(revelatory)功能的另一方面：

> 艺术摆脱了将表现经历过的事物隐藏起来的掩体，它通过不同的性质与形式，让我们发现自己在经历我们周围的世界的喜悦中，让我们从对常规的懈怠中活跃起来，使我们忘却自己。它截获了在客体中发现的点滴表现，命令它们呈现出新的生活经验。(p.104)

Karen Hamblen (1990)注意到提倡文化素养的学者，如 E. D. Hirch 和 William Bennet[里根的教育秘书(Secretary of Education)]认为文化是单维的、单一标准的，排除了其他文化可能的合法性，如果不是其他文化合法性存在的话。Hamblen 验证了文化素养(cultural literacy)怎样才能指某一特定的美学素养(aesthetic literacy)，那一素养怎样被理性化的。依靠批判理论(参见第5章)，Hamblen 表明，文化素养(culture literacy)应采用艺术与文化的种族美学研究(ethnoaesthetic studies)的形式，在这种研究形式中不同美学体系的价值体系都受到了检验、分析和对比。按照这种观点，艺术在文化和历史上是情境化的(contextualized)。Hamblen 相信种族美学的方法(ethnoaesthetic approaches)与美学意义的批判意识的手段和目标最为相似。

三、美学认识与探究：Rosario, Vallance 和 Barone

> [美学探究]几乎不能帮助我们预言对其他课程事件的反应，而是侧重于特定的方面，正是部分地由于这种不去寻求可以概括化的规则，对教育研究

领域中不打烙印的同一性(identity)作出了贡献。

(Elizabeth Vallance, 1991, p.162)

想像是一种把事物思考成可能是这样的能力……它与理性没什么区别,但它是一种极大的丰富理性思维的能力。

(Kieran Egan, 1992, p.43)

美学认识论。艺术课程不仅向学生提供了一种对于在想像的世界中发展思维和情感十分重要的美学素养(aesthetic literacy)。它提供了与主流教育心理学有关的那些理论背道而驰的知识理论,也与杜威的著述以及现在在某种程度上与施瓦布、Reid 和 Walker (参见第 2 章和第 3 章)的著述有关的某种实用主义(pragmatism)流派背道而驰。Jose Rosario(1988)详细地阐述了拉格(Harold Rugg)(参见第 2 章)的美学认识理论,并把它与杜威的相比较和对照。后者的经典阐述出现在《我们怎样思维》(*How We Think*)(Dewey, 1910)一书中。[杜威更完整的美学理论,参见 Dewey, 1934b, 或者他的诗歌之中(Jackson, 1989)]在 1910 年的那本著作中,理性思维(rational deliberation)是由 5 个连续的认知步骤构成的,它们是:

1. 暗示,在这里,思维跃向一种可能的解决方法;
2. 已感觉到的(直接体会到的)理智化的困难或困惑,成了一个待解决的问题、一个必须找到答案的问题;
3. 用一个又一个的暗示,作为主要的观念或假设,以在搜集事实材料中启发并引导观察及其他的心理活动;
4. 使观念或假设本身的含义在心智上精致化(推理,意指推论的一部分,不是推论的全部);
5. 在外显的或想像的行动中检验假设。(引自 Rosario, 1988, p.344)

拉格对杜威的挑战。Rosario 认为拉格是第一个向杜威的论述挑战的人。作为一个社会改造主义者(social reconstructionist),拉格致力于学校重建美国的社会秩序。在这一努力中,他让美学发挥重要的作用,在 20 世纪 40 年代写道:"自 1890 年发现的美国美学前沿(esthetic frontier)"一定包括了即将到来的"20 世纪中叶的学校的生活和计划"(Rugg,引自 Rosario, 1988, p.344)。这些"发现"不是由那些研究创造过程的社会和行为科学家做出的,而是由实践艺术家们自己阐述的美学经验。这些经验中最令人注目的结论是:

最终证实了一个假设:除了实验的认知方法外,还有其他人类反应方式。[的确]心理学对理智、解决问题的思维行为与习惯的强调,长期以来封闭了我们的心灵、人的表现行为的真实作用。(Rugg引自 Rosario, 1988, p.345)

后来拉格用确定无疑的美学方式(20世纪的工艺美术方式[①])(fine arts mode),重新阐述了杜威的5步思维和认知模式:

首先,激发创造——模糊的、不具体的,它可能作为一种模糊的焦虑显现。第二,顿悟的启示性的闪光,它突然向艺术家昭示他正在探索的意义概念,也许这概念是不确定的。第三,掌握必要的技术。第四,整合过程本身是一项长期的艰苦的事业——在工作的进展中紧紧地抓住必要技术的应用、改造和再改造这一工作。第五,毫不留情地自我批判。随着工作的进展,从严格意义上对它感到不满意;严格坚持正确和精确;不断地修正和改变。(Rugg,引自 Rosario, 1988,p.345)。

沉思默想的性质。Rosario确定了拉格的阐述中"沉思默想"的性质(a "meditative" quality),而这正是1910年杜威对问题解决的描述中所缺乏的。Rosario发现杜威的概念"过分精确",要求个体对问题的许多变量进行意识控制,相比之下,拉格的观点"暗示使自己专心,静静地等待……重要的意义出现并被感知"(Rosario, 1988, p.346)。有一个阶段意识控制暂停了,精确性没有了,拉格相信这一过程对于科学和艺术来说都是描述性的。由于我们不知道拉格是否知道海德格尔的著述(参见第8章),拉格的理论承认海德格尔欣赏认知中"沉思默想"的时刻。(其他学者已强调了美学经验的"共同维度"。参见 Stinson,1988。)

拉格的认知美学理论会形成"适合于革命性文化"的课程理论框架,他相信:

我们生活于思想史中的一个循环之中,在这一思想史中,许多旧的概念已经发挥了它们暂时的作用,过时了,有些实际上已受到反驳。在我们面前隐隐约约地呈现出新的地平线,与开普勒、伽利略和牛顿所面对的可以相比,现在我们倾听着新的物理理论家、新的行为理论家和新的表现艺术家的声

① 指诗歌、音乐、绘画、雕塑、建筑等。——译注

音。(Rugg,引自 Rosario,1988, p.350)

拉格的观点中也预示那些当代的课程理论家的观点,包括 Apple、Giroux 和 Wexler 的政治兴趣(参见第 5 章)和 Landon Beyer 的观点,他坚持将艺术作为政治文本放在首要地位(参见 Beyer, 1987,1988a, 1988b; jagodzinski, 1979, 1992; Stinson, 1985a, 1985b)。拉格的观点也预示了目前对由多尔(William E. Doll, Jr.)(1988,1993a)、Ronald E. Padgham (1983,1988a, 1988b)展示的物理学和其他学科所阐述的"新范式"的兴趣。(正如我们在第 9 章所看见的,多尔通过皮亚杰逐渐理解了"范式"的变化。Padgham 通过 20 世纪"现代主义"画家,逐渐形成了自己的观点,这一点在本章中可以看到)。

Rosario 勾画了拉格的美学对课程组织的应用。他认为拉格的著述表明传统的课程领域会通过想像和美学知识的首要地位相互交织起来,目前课程组织成具体的学科,而未注意到它们之间在方法论上的相似性,使得孩子们相信美学知识和美学经验一般只存在于艺术和人文科学中。在所有学科形式的知识中确定和探索美学时刻(aesthetic moment),会强调知识生产与获得中共同的原因和过程。(另参见 Franklin E., 1989)

美学探究。Elizabeth Vallance(1991)扩充了她 1977 年发表的著述(我们将在本章的后面评论),用一种更少历史但更概括的方式,讨论了美学探究的特征。作为一位与 Elliot Eisner 一道在斯坦福大学学习的博士生,Vallance 从 Huebner(1966b)、Greene (1967,1968)和 Eisner (1967,1969)的著述中追寻教育美学的线索,但她告诉我们,是 Eisner (1977,1985a,1985b) 把美学探究发展"为理解课程问题的常规工具"(p.157)。她注意到,几乎没有研究者采用"美学探究"(aesthetic inquiry)这一术语,但大家"至少都默指了研究者对(课程)事件的美学反应"(p.158)。将美学探究与定量研究相对照,Vallance 得出了两个条件:

(1)美学探究与传统的实验研究有相同的目的,它试图帮助研究者——和其他人——看到课程的性质,这一性质有助于解释学生与教育者对它的反应;(2)但在今天的教育氛围中,美学探究既不必要也不充分,而是非常值得期望的(pp.160 - 161)。

Vallance 继续道,美学探究"几乎不能帮助我们预测我们对其他课程事件的反应,而是侧重于特定的课程事件。正是部分地由于没有寻求概括化的规则,才促成了它在教育研究界特定的身份"(Vallance,1991,p.162)。

Vallance (1991)列出了艺术与课程之间10项可比之处:(1)两者都是人类教育的产物;(2)两者都是创造者(课程开发者或艺术家)与观众(学生或去博物馆参观的人)之间的交流手段;(3)两者都是知识的转换;(4)两者都是问题解决过程的产物;(5)两者都将它们的意义取决于与观察的际遇(encounter);(6)两者都提供了情境,在此情境中观众被要求和命令作出反应;(7)两者都对观众的经验提供了范围;(8)两者都能激发激烈的反应;(9)两者都能置身于历史与风格的传统;(10)两者都要求批判和评价。

由于已经制定了实验教育研究的标准,"我们并不期望任何两个艺术评论家,在一个艺术展中看到相同的事情,并且实际上如果是这样的话,他们会感到受到了欺骗——我们期望不同的批评家产生不同的洞见,来帮助我们用尽可能多的有益方式理解这一作品"(p.167)。当然有艺术批判的标准,Vallance把它们描述为"结构的确证性"(structural corroboration)(p.167),即这一结构必须支持解释。第二是参照物的恰当性(referential adequacy):"批判必须在叙述这一作品时判断'真实'"(p.168),她要求"清新的不用行话的语言","流畅的写作",既有大图画的大视野,又有"叙述细节的敏感性"(pp.168-169)。Vallance的论文是将课程理解为美学文本的有益的导言。

批判性的故事叙述。在这一领域中另一位重要的学者是Thomas E. Barone,他在对关于叙事性的和批判的故事叙述(storytelling)的研究中纳入了课程的美学概念。Barone曾担心,课程学者将自己孤立于这一领域中各种各样的人,实践者、普通大众,正如我们在第5章中看到的,Jesse Goodman也同样关心这点。Barone (1992a, 1992b, 1992c) 想提出另外一种说、读、写的方式——他将此称为教育探索中的"批判性的故事叙述"——目的是列出更多的同盟来支持那些在学校工作的人。这种努力意味着"获得了共同的声音",证实了实践者的叙述。Barone(1993a, 1993b)争论道,教育改革必须始于课程专家解构他们自己的文本,Barone (1993b)告诉我们:

> 当我们是、当我们可以是热心的读者时,我们参与解构作者加给读者的等级,这曾是德里达悲叹的。的确,正如Agger写道:"热心的阅读最像写作,因而也像政治实践,在此,读者是作者自己(作者阅读),这两个实践是不可分的:一个人的写作总是默默对话,而一个人的阅读目的是开始并展开对话,因而形成共同体。"Agger (1990)的推论性共同体(discursive community)的概念,对我来说似乎比Barthe(1975)把文学作品界定为有其自身的"表达者群体"(galaxy of signifiers)意义的封闭体系更有活力,更有生命力。那种交际是更弱的,更有限制的,也许偶然也"很美"或"有美学价值"(这些术语的经典意义),

却没有多少起伏性和变化性。(pp.1－2)

Barone想从封闭体系的领域中将改革的争论移到推论性很强的领域，在这里，课程将既具有"起伏性"又具有"变化性"。Barone(1993a)特别坚持道，必须授权给学生参与这一过程，他要求通过把"新一代的美国学生"创造为"有影响的诗人"来打破"教育的固定模式"。在Barone的学术观点中，我们看到了把课程理解为制度的、政治的、美学的文本的多种努力。

有影响的诗人参与批判性的故事叙述。Barone为了更进一步解释他的观点，他把批判性的故事叙述与其他两种叙述作了对照。第一种是传统的话语(discourse)，它尊重生产者强加于大众媒介、流行杂志、贸易书籍和杂志等的消费者之上的等级。Barone(1993b)辩论道：

这种话语大部分是现代主义的，在它的侧重点上是狭窄的、实用的，甚至在展示哈贝马斯所谓的"理解性"(comprehensibility)和"真诚"(sincerity)时也是如此。一般来说，它是易于理解的……然而，这种话语是被权力和意识形态"扭曲的"(Habermas)，它毫不批判地接受关于学校怎样运作的流行假设(p.3)。

第二种是由Barone提出的"作为普遍教育话语(discourse)的批判理论"。他对这种无形的权力格局发出了悲叹，许多教育文献中的标准、价值和兴趣与后结构主义者一道支持分析的和理论的语言，这些语言试图解构这种格局。Barone提供了第三种方法，他的"批判性的故事叙述"，在这种故事叙述中，师生的声音通过叙述找到了公众的支持。事实上，Barone(1993)在试图"搅乱"这一领域的时候，宣布他要休假"来放弃理论，目的是为了公共成员形成关于学校人员的生活故事，这些故事将邀请学校人员来扩充会话。即，我想强化对更广泛的有关教育事务共同体的理解"(p.5)。

Barone向这一领域中的一些学者提出了挑战，这些学者努力从行为和对批判理论的掌握中来恢复课程理论，这些理论孤立了师生而不是授权给师生。按照Barone的观点，这将通过努力达到"萨特叙述微弱而不清晰的故事的目标"(p.5)来完成，如果Barone在这方面的早期努力(参见*Phi Delta Kapppan*, October, 1989)表明了批判性故事叙述的潜能，他提出的将叙述结合到对课程进行美学理解的建议，对于这一领域是十分有意义的。忽视叙述的另一选择是扰乱(Barone, 1989)，他警告道：

以这种方式向师(生)授权,可能要求的资源多于我们这个社会所愿意提供的。我们将必须重新教育教师,减轻他们的工作量,获得资源将当地社区与更大的社区联系起来。迄今为止,我们一直缺乏人或事物以及承担这一努力所需的资源的意愿,相反,我们有时采用一些花招来哄骗孩子返校。在佛罗里达的一些学校,提供比萨饼来吸引学生上学。在肯塔基的一个学区,用抽奖法向出勤率高的学生出售非常可爱的小汽车作为奖品。但这种贿赂是否成功地使教室里坐满了学生?处于危险之中的这个国家,不再使其青年人失望并浪费了其青年人的智慧吗?我认为是否定的。(p.151)

Barone的学术成就不仅说明了将美学分类运用于构架课程问题,在政治上和制度上,它也是为数不多的让学者用美学的概念工具进行工作的例子。它对把课程理解为美学文本的努力做出了非常有启示性的贡献。

四、20世纪的艺术和课程理论:Ronald E. Padgham

如果一名教师只运用他在教师培训学院学到的方法,除了向学生传授当局制定的大纲外,不向学生传授其他东西,这样的教师就如同按照处方配药的药剂师,永远不会成为一名真正的医生。

(Johannes Itten, 引自 Padgham, 1988a, p.369)

20世纪,艺术(尤其是绘画),从对现实的逼真描绘转向对想像现实的描绘。对于一位学者来说,这一运用对课程理论产生了重要的影响。Ronald Padgham (1988a)观察到拉格过去已经注意到的认识论上的转变。20世纪的实在观强调联系,而不是个体与世界互不相关的二元论的世界观。确实,艺术历史学家 Werner Haftman 断言,客观实在是人类意识的构建。一些当代艺术家对客观世界的无关联单元已失去了兴趣,正如 Haftmann 所述,艺术家不再对静止的实在概念感兴趣,静止的实在概念是名词,如树、花、溪流。现在艺术家探讨"它们(这些名词)后面的能动的动词(dynamic verbs):种植、开花、流动"(Haftmann,引自 Padgham,1988a, pp.360-361)。同样,作为美学家的课程专家所专注的感觉是:课程是动词而不是名词(Mann,1975)。

Padgham总结道,当代艺术家不再依靠他的感觉来理解和复制"外在"的现实。相反,现实是在艺术家本身内部的基本感觉中创造的。这样,现实就是被感知、被感觉、被记忆的合成物,是过去、现在和将来的整合。Padgham (1988a)勾画了这种世界观和在当代课程理论中所表达的内容之间的对应。

例如，他注意到 Maxine Greene 解释了知识与意义不是以任何简单的行为获得的静止概念；而是根据学生的优势点不断变化的能动概念。Padgham 比较这种观点与 20 世纪早期的艺术运动、立体主义艺术流派中所体现的观点，在这种艺术流派中，绘画对象的现实只能从多视角的画法中描绘出来，只能通过多视角的表现手法来理解。

时间。 Padgham 认为，立体主义艺术流派的暂存性的方面即过去、现在和将来的融合，与 Huebner(1967)对时间与课程的研究是相对应的。Huebner 写道："正是时间的概念产生于人显现出来的存在……人类的生活是由带入此刻的过去和未来构成的现在"(引自 Padgham，1988a，p.362)。(参见第 8 章对 Huebner 有关暂存性的课程概念的评论)课程学家必须通过设计一些课程来尊重(honor)这种时间观点，这些课程"鼓励想像的时刻，此时过去和未来成为个体当下的视域，这样他自身存在的潜能就能被把握住"。这种课程明显地是多视角的，鼓励学生意识到对自己超越自身和世界的能力(Huebner，1967，引自 Padgham，1988a，pp.362－363)。

像立体流派艺术家一样，未来主义者也从多视角来描绘客体，既从空间视角，也从时间视角。未来主义者声明，通过艺术人能超越历史与文化；从这一意义上来说，他们等同于"现代主义者"。他们的艺术将为那些欣赏者生产一种现实的最高境界，鼓励他们在思考客体时回忆和重新体验他们所记得、感觉到、听到、看到、想像到及思考到的一切。这样经验就以多种感觉的方式被强调了。Padgham 注意到 Maxine Greene 以同样的方式辩论道，课程必须激励"感知、判断、信仰、记忆、想像"活动(Greene，引自 Padgham，1988a，p.364)，以使学生发展他或她的认知和感知能力。

自我的意义。 在课程中强调"自我"概念的问题上，Padgham 观察到了 20 世纪艺术与当代课程理论之间的对应关系。Herbert Read 在自我的意识发展上看到了文化复兴的基础。教育家、建筑师 Walter Gropius 强调自我的意义是艺术家教育的起点。Gropius 描述了德国 Bauhaus 的课程，写道，入门学程(preliminary course)的主要功能是"打破传统的思维模式，让位于能使(学生)看到自己的潜能和局限性的个人经验和发现来解放个体"(Gropius，引自 Padgham，1988a，p.369)。Johannes Itten 负责 Gropius 描述的入门学程，他强调课程中固有的两种主要的可能，一个是师生自我探索和自我发现的可能性，另一个是支持将直觉和自发性作为教学方法和学习方式的核心。Itten 坚持道：

在师生关系中，教师进入学生的内心深处，成功点燃他智慧的火花，这一

最宝贵的时刻是永远都不能重复的……对我来说，人类天生的知识——人类天生的直觉知识——似乎是对于成为真正的教育家的非常重要的天赋，真正的教育家必须认识到并能够发展他职责范围内那些人的自然才能和禀赋。如果一个教师只运用他在教师培训学院学到的方法、除了向学生传授当局制定的大纲外，不向学生传授其他东西，这种教师就如同按照处方配药的药剂师，永远都不会成为一名真正的医生。(Itten，引自 Padgham，1988a，p.369)。

自传法。Padgham 比较了派纳与在 Bauhaus 的 Gropius 和 Itten 关于自传的研究。派纳早期的学校观点(1972—1977)强调传统"客观主义"的和机械主义课程的自我异化(self-alienating)和自我分裂(self-tragmenting)的影响，这种课程几乎没有对话、自我探索和自发性的机会。正如我们已经看到的，派纳提出了自传法——回归的、进步的、分析的、综合的方法——通过这一方法，成熟的学生可以确定目前他或她的兴趣在生活历史中的地位，运用这一方法进行研究，学生可以希望更完整地发现自己，因而使自己的智慧生活富有朝气。这一方法预示着描绘"知者与被知者"、学生、教师和课程之间关系的复杂性，这种课程被重新概念化了：从"学程"(course of study)到存在体验课程(currere)即"跑的过程"。运用存在体验课程(currere)的方法，学生重新经历他或她的过去，想像他或她的未来，分析地确定这两种叙述在他或她现在的位置，多视角地、暂时地拓展它。Padgham 断言，这样，派纳的课程方法和理论与立体主义和未来主义的课程方法和理论相似。

由 Itten 为 Bauhaus 开发的《基础学程》提供了几种方法，学生可以运用这几种方法进行探索，更充分地意识到他们的经验。这种方法之一是在绘画课前、在其他事情之前运用体育运动，Itten 认为这些事情可以帮助学生更完整地经历现在，包括现在自己身体的存在。这种方法之二是在绘画一开始运用沉思(meditation)，这使人想起拉格对这类活动的教育潜力的兴趣。Padgham 将 Bauhaus 课程这些方面与 Grumet 在阐释派纳的存在体验课程(currere)方法时运用的舞蹈和戏剧的这些方面进行了比较(参见本章的后一部分)。Padgham(1988a)的总结表明"形式"和"内容"融合在当代绘画中。他断言，在"传统"的课程理论中，形式与内容是分离的，正如现代范式中自我与世界是分离的一样。在当代课程理论的自传观点中内容与形式是联合在一起的。

五、艺术与社会：Landon E. Beyer

正是看到了美学经验转化体验(lived experience)、转化既定社会的相互作

用和意义、转化政治意识的事实的能力，革命化的教育与社会生活才变得可能。

（Landon Beyer，1985，p.397）

艺术以及将课程理解为美学文本的努力具有社会和政治维度。这些维度暗示了对所谓美学经验的"态度理论"的批判。在这些理论中，艺术被看做是自治的领地，与兴趣、参与和奉献完全不同。艺术评论家 Clive Bell 简洁地表达了这一普遍的观点，他写道：

欣赏一幅艺术作品，我们不需要生活中的一切，没有关于它的观点、事物的知识，不熟悉它的情感。艺术向我们传递着从人类活动的世界到美学升华的世界的信息。有时，我们被拒于人类兴趣的门外，我们的期望和记忆被捕捉，我们被提升到生活之流的上方。（Bell，引自 Beyer，1988b，p.382）

批判理论的反应是什么？Philip Wexler 和 Tony Whitson（1982）写道：

高层文化收集了沉默性、非完整性以及社会关系的矛盾性和它们所产生的挫折，然后把它们划分为分离的、界限分明的现实的间隔。日常生活中被压抑和未实现的东西，被转入特殊的领域，在这里挫折和矛盾被解决——象征性地。（p.35）

作为政治文本的艺术。 Landon Beyer（1988b）也批判了 Bell 的观点，主张（1）从可能与美学经验有关的个人、社会和政治事件中抽象出的美学经验，使美学经验贫乏；（2）产生于"无内容的"经验的态度理论，仅仅强调艺术对象和作品的表现特征；（3）当只有形式的、表面的特征（如阴影、运笔、对称）构成了分析的合法内容时，对艺术对象的评价是有限的。Beyer 在卡尔·马克思的美学理论中，发现了另一种令人注目的美学理论，它是由 Bell 阐述的。马克思对美学的兴趣是由他反对检查体系所使然，对于马克思来说，这一问题提出了更普遍、更复杂的问题，即文学（及艺术）在资产阶级社会中的地位问题。在资本主义经济中，文学屈尊于商品的地位，作家成为商人，写作成为经济生存的手段。为了保留对美学性质的忠诚，马克思坚持道，文学必须"有机地"（organically）写作，而不是成为资本积累的手段。马克思把普鲁士政府 1842 年试图重新实施并强化国家检查体系的做法看做是阶级斗争（class warfare），他把政府看做是代表统治阶级的，把新闻界（the press）看做是代表人民大众

的。马克思嘲笑政府在检查上的做法，因为它会导致风格的迟钝麻木。他写道：

> 阳光中的每一滴露珠都闪烁出五彩缤纷的光芒，但思想的光芒只有一种；只有官方的色彩，不管是在多少人中，不管是在什么物体上，它都会被折射。思想的重要形式是明亮和光线，但你们想遮盖它惟一正当的显示方式，只有用黑色才能将它掩盖，但却不存在黑色的花朵。思想的实质本身总是真实的，那么你们用什么来制作它的实质呢？约束。歌德(Goethe)说，只有废物才能约束，但你们愿意让思想成为废物吗？(Marx，引自 Beyer, 1988b, p.385)

根据马克思的观点，在自由的社会，文学确定并表示了时代的基本历史和社会趋势，在这样做时用的是使得现实的物质条件栩栩如生的方式。Beyer概述了马克思的这种美学对课程的启示。

课程变革。 Beyer(1988b)批判了《Paideia 建议》(*The Paideia Proposal*)和《国家处于危急之中》(*A Nation at Risk*)两本书再生产了美学欣赏的阶级的和社会上非情境化的观点(decontextualized view)，他把美学经验看做是物质生产和体验(lived experience)，要求在教育机构中进行一些课程改革。首先，Beyer认为在"美术"(fine arts)和"大众艺术"(或工艺)之间的区别是伪造的。将前者隔离到博物馆和美术馆，强化了艺术脱离日常生活。与此相关的是，工艺生产往往被看做是非艺术的，当然也就不是"高雅艺术"(high art)。第二，将艺术隔离于学校，它们作为选择和装饰的特征就不复存在了。第三，Beyer(1988b)要求注意艺术的交往意义："由于艺术作品是从许多优点来看待的，如果我们要实现它们的社会和种族含义，传达某一特定观点、价值观或最明显的世界观就是它的能力"(p.395)。第四，美学对象的社会内容必须被阐述。学生必须学会破译体现在特定艺术对象中的种族、阶级和性别问题，他们必须学会用美学生产来表达这些问题的更具种族性的观点。第五，Beyer重新确认了拉格对美学经验与美学认知的基本性质和多学科性质的兴趣。他要求研究语言艺术、人文科学、社会研究和自然科学的美学向度(aesthetic dimensions)。最后，Beyer(1988b)要求更加重视教学与评价的美学向度，承认Elliot Eisner 和 Maxine Greene 作出的贡献。他把这些建议的目的看做为：

> 将美学重新整合到社会生活中，恢复美学想像的活力，这样，社会、种族和政治的输入就可以变得很明显……最终，这种过程将需要并有助于发展改革了的教育和社会的秩序，在这种秩序中，艺术——也许是作为人类成就的

最高形式——可以繁荣起来(pp.396－397)。

这似乎不是已主持(但不是发动,Eisner,1990b,p.425)过学校艺术课程重要改革的 Getty 基金会(Getty Foundation)的观点。在那场改革中,确定了艺术的四个分类:艺术产生、艺术历史、艺术批判和美学,它是所谓的基于学科的艺术教育(disciplined-based art education)。Kerry Freedman 和 Thomas Popkewitz (1988)认为,Getty 的工作结果是提出了社会实践的技术概念,这种概念扭曲了艺术,因为:"艺术教育和课程只能通过学校历史和对社会、经济、文化和知识历史的关注,它们之间的相互关系才能理解"(p.403),然而,使艺术成为技术不只是 Getty 主持的工作中的问题(Arnstine, 1990,其他的看法参见 Broudy, 1990; Eisner, 1990b; Swanger, 1990),例如,Robert Bullrugh, Jr., Stanley L. Goldstein 和 Ladd Holt (1984)考察了"艺术是根本"的项目(Art is Elementary),他们发现这一计划忽视了艺术的独特性,而试图使它适合技术课程模式。这种课程模式似乎过多呈现了特定学科或领域的特点,Beyer 是否会同意,我们表示怀疑。

六、课程和教学的艺术:Eisner, Vallance 和 Figgins

批判是揭示鉴赏所感知到的事件或对象的性质的艺术。批判是鉴赏的公开方面。人们没有批判技能也可以成为鉴赏家,但人们没有鉴赏技能就不可能成为批评家。

(Elliot W. Eisner, 1985a, p.223)

也许,最著名的阐述艺术和美学知识对课程和教学之意义的是 Elliot W. Eisner(1967, 1969, 1971a, 1971b, 1972a, 1972b, 1975, 1976, 1977, 1979, 1984, 1985a, 1985b, 1988, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b, 1993)。尤其是 Eisner 将美学概念运用于教学和评价引起了世界的关注(Knitter, 1986)。(Eiener 的作品已被翻译成日语、西班牙语和挪威语,它出现于欧洲、南美洲和非洲的一些国家。)在此我们回顾和讨论他有关教学艺术(对 Eisner 来说,课程和教学之间的区别是模糊的)以及他著名的课程评价观点的想像力与认识论。在第 13 章我们会更全面地描述和讨论 Eisner 的课程评价程序。

Eisner(1985b)从四个意义上确定了教学可以被看做一门艺术:第一,教师在他或她的职业中已颇有造诣,对于师生来说,课堂是一种美学经验。第二,教师——与画家、舞蹈家等一样——在教学过程中教师根据在过程中了解的

质量作出判断。教学的质量特征如进度、基调和速度(tempo)由教师在"读"或理解学生的反应时进行选择和再选择。第三,教学的艺术要求教师规定的常规或技能(repertoires)。Eisner 确认了自动性(automaticity)与创造力(inventiveness)之间的紧张和平衡。第四,教学和艺术成就一样,有时在一开始就未预料地结束了、但它是需要的,甚至是受欢迎的。Eisner 区分了工艺(craft)与艺术(art),前者是运用技术来获得预定结果的过程,后者是在过程中利用技能通过行为来发现目标。教师艺术家对未预期到的、创造性的内涵留有余地,避免将他们的"教学智慧"(pedagogical intelligence)凝结成机械的、常规化的行为。(Eisner, 1985b)

鉴赏。鉴赏家(connoisseur)与鉴赏(connoisseurship)是与艺术相关的术语(在艺术中它们被检验,参见 Greene, 1973, p. 291)。杜威的传记作家 Robert Westbrook(1991)写道:"欣赏艺术要求培养品味……批评家有权培养在艺术与欣赏者之间进行交流的优先权,但杜威抱怨,他们多半将它据为己有"(p. 395),Grumet(1989a)承认她一直担心"Eisner 的鉴赏标准对于精英者的解释和应用是脆弱的"(p.225),虽然这些危险被承认了,但 Eisner 在课程、教学和评价的行为主义的和科层化的概念语境中运用这些术语,看来是不容置疑的进步。

Eisner 借用了鉴赏家和鉴赏的术语来设计教育批判的概念。鉴赏概念来自于拉丁语"*cognoscere*",意思是认知(to know)。Eisner(1991a)写道,在视觉艺术中认知要求看见的能力,而不仅仅是看。批判指的是使他人看见鉴赏家能看见的那些艺术性质的过程。因此,批判是这些情境的公开展示;根据 Eisner 的观点,它展示了三个方面:描述性的,解释性的和评价性的方面。(Eisner, 1985a, 1986b)

鉴赏表明了质性的认知(qualitative knowing),或知识性的看见(epistemic seeing)的例子,即,通过洞察获得了知识的秩序。Eisner(1991a)解释道:"我对看见的强调应该被看做是指对所有的感官以及它们所敏感的那些性质的一个速记方式"(p.68)。他进一步区分了初级的知识性的看(primary epistemic seeing)和次级的知识性的看(secondary epistemic seeing),前者依赖于对特殊性的意识,后者指将特殊性看做是更大分类中的一员。鉴赏家被说成是欣赏杰作的人,这就是说:"体验构成每一事物(例如葡萄酒、书或学校)的性质,理解有关它们的某些方面。这也包括了对它们的价值作出判断。"(1991a, p.69)

Eisner(1991a)运用了生态学的概念来表明教育鉴赏家可能考虑的教育各方面之间的相互关系,他列出了 5 个方面或维度:(1)意向维度,指目标或目的;(2)学校的结构或组织特征;(3)课程维度;(4)教学维度;(5)评价维度。

教育鉴赏通过直接观察教师和课堂生活，通过面试、检查教育材料、学生作业、教师出的测验、学校管理人员良好的公告、家庭作业等等来研究教育的这5个维度。Esiner(1991a)指出：

> 然而我的主要目的不是为教育鉴赏家列出详细的、可能的数据来源，而是强调这一观点：更精确地看见，或更深入地理解有关的一切是可以据理力争的(fair game)。(p.82)

教育批判。鉴赏是欣赏的个人行为(private act)，当鉴赏家成为批评家时，他或她公开这一个人行为：

> 批评家的任务是很好地执行一个神秘的业绩：把绘画、戏剧、小说、诗歌、课堂或学校、或教与学的行为的性质，转变为公开的形式来说明、解释、评价已经体验过的性质。(Eisner, 1991a, p.86)

在这一意义上，批判是对这种体验的再构行为；它成为一种"辩论过的叙事"(p.86)。这样，就总是有其他的解释。在教育批判与它力图阐释的事件或体验之间没有一一对应的关系。Eisner(1991a)阐述了教育批判的四个维度：描述、解释、评价和主题(thematics)。前三者是不言而喻的，最后一个术语可能需要进一步的说明。主题指在特定的情境中确定更宽泛的主题或观念的教育批判任务："体现在特定情境中的主题，超越了情境自身"(1991a, p.103)。在第13章我们汇报了有关Eisner的批判概念的其他学术成果(例如参见Uhrmacher, 1989)，尤其是涉及课程评价的学术成果。

理论问题。一个支持Eisner方法的学者注意到移情(empathy)——欣赏教育情境的一个部分——可能既是内隐的，又是外显的(Pinar, 1988c)。可以把移情看做是理解其他目的的前提。它要求人们参与到那些意图之中，这类意图可以发挥自我理性化(self-rationalizing)、自我宽恕(self-forgiving)，甚至自我欺骗的观念的功能。对他人产生移情作用如果意味着失去了彼此间的距离，失去了对批判锋芒的感觉，可能就会导致冲突。派纳表明，教育批评家可能要谨慎，在进行移情理解时不要失去了自己的批判距离。

派纳强调了Eisner在描述教育批评家作品时的想像力。Eisner把这一作品描述为"将构成艺术作品的那些在实质上不可言传的性质，变成帮助他人更深入地理解作品的语言。在这一意义上，批评家的任务是发挥感知的助产婆的作用"(Eisner, 1979, p.19)。派纳认为产婆的想像指存在(用类比的方法

来理解，是想像中未出生的孩子），可以辨别却看不见，尚未有形式，尚未出生。这种对看不见的存在的想像性理解，在前面的一个句子（在上面的引文中）用"不可言传"一词来表达。派纳表明，不可言传在意指不能描述、不能用词语来表达时，表示了一种夸张。如果 Eisner 的不可言传指字面意义，批评家的工作就是不可能的。也许派纳推测，Eisner 指的是这一词的第二个更不常用的意义。这第二个意义的定义是：不可言传——不表达出来，就像禁忌一样。这种定义是非常具有煽动作用的，因为它表明了教育批判的政治维度。

"与理解一道变得完整、明晰和深刻"。派纳怀疑 Eisner 把鉴赏家定义为"用专注的、敏感的和有意识的方式关注教育生活中发生的一切"的人是不完整的。派纳问道：人们怎样获得这种专注性、敏感性和意识？他认为，自传性实践可能有帮助：

> 但从另一种意义上说，自传性工作因为侧重于自身及其历史，减缓运动，使之驻留，所以它变得更明显，它的细节可以辨别。从摄影的意义上说，它就像是放大。Virginia Woolf 的《年华》（*The Years*）一书中的一个人物，也同样看到了这一点："此时此地，一定有另一种生活"，她反复说。这太简短，太支离破碎，我们一无所知，甚至对我们自己。她认为，我们处处只是开始理解，崇敬地举起双手，感觉想要拥有现在和未来，直到它与理解一道变得完整、明晰和深刻。（Pinar，1998c，p.151，Woolf 引自 Pinar，1988c，p.151）

应用。Elizabeth Vallance（1977）构思我们前面概述的 1991 年的那篇论文时，确定了美学批判对课程研究的 7 种用途。（Vallance 把绘画看做是艺术的范例。）首先，课程和艺术都代表了人类建构的过程，用 Vallance 的话来说，它们是"人工制品"（artifactual）。第二，课程和艺术都可以看做是课程开发者或艺术家与读者之间进行交流的模式。第三，两者都代表了把知识和课程开发者与艺术家的观点转化为读者可以感知的形式。第四，课程和艺术是问题解决过程的产品，在这一意义上与继施瓦布之后的 Walker（1971）和 Reid（1978）所阐明的"审议"（deliberation）相似。第五，两者的意义寄居于读者与作品之间的际遇（encounter）里。第六，课程和艺术的形式建构了环绕读者经验的界线与框架。第七，课程与艺术寄居于特定的历史与文体传统之中。第八，课程与艺术引出判断和批判。（Vallance，1977）

现象学的回应。Vallance 的论文激起了来自加拿大的学者 Walter Werner 深思熟虑的回应，他是阿尔伯塔（Alberta）大学的博士毕业生。Werner（1980）

考察了课程分析中与 Eisner 教育批判概念有关的编辑的批判(editorial criticism)。他从现象学角度写道:

krisis 是批判(criticism)一词的希腊语词根,意思是"判断"。这种判断是"基础"(radical)意义上的——"与这一词根有关的意义"(拉丁语 *radix*)。换句话说,基础批判是某物的根源或基础的判断。(p.143)

Werner 引用了 Vallance(1977)的话:"艺术批判的语言是交流这些体验的工具,是感知作品的评论家与读者之间的桥梁。最终起作用的是材料的经验性,而不是语言本身,正是材料的经验性使学生与它们的际遇(encounter)变得丰富多彩。"他驳斥了这种观点,写道:

编辑的批判(editorial criticism)与 Vallance 的方法的不同在于侧重点和形式,可能有益于扩大作出课程判断的基础。Vallance 强调一系列材料可能提供给学生的经验,她运用启发性的绘画,力图澄清读者对这些经验的印象。相对照而言,编辑批评家(editorial critic)梳理出材料中嵌入的假设和价值,来描绘作者的编辑的观点。(p.145)

然后 Werner 转向 Hugh Munby 的观点,他称之为"深刻的、(更广泛的)批判",这解决了这样一个问题:"课程应由什么构成?"(1979, p. 246) Munby (1979)写道:

在这一方面,我相信批评家的作用应被拓宽,正如 Vallance 所构思的那样,这样我们承担更多的责任,而不仅仅只是揭示显著特征,提供分析。当材料证明这一点时,批评家应该赞成或谴责,并同时说明他们判断的基础,他们也应参与实践者的判断,在适当的时候驳斥或支持他们。(p.249)

Werner(1980)在引用了 Munby 的话之后,转向确立编辑批判的功能:

首先,最为重要的是,批判的目的是揭示体现在课程现象中的基本观点,揭示常常隐藏在学校日常生活中的"深层结构"。其次,批判的目的是揭示文献与社会情境之间的基本关系。第三,批判力图确定这些基本观点和关系对课堂的启示。(pp.148 - 149)

最后，Werner(1980)解释道："编辑批判是一种关于课程的解释性论述的深思熟虑的努力。它的成功至少可以根据我们自己在作出诸如此类的论断、在开发和执行我们的课程批判中自我意识的程度，来部分地测量。"(p.154)

奇怪的是，Vallance(1980a)用指出 Werner 是个理论家作为回答，绕开了 Werner 提出的重要问题：

> 我已观察到，课程专家似乎是在两个营地里接受培训的。第一个营地(更普遍)是实践思维营地……实践型的课程专家用"怎样做"的技能来工作……第二个营地主要侧重于理论——其学者担心课程的概念基础，教育的社会和哲学基础，目前课程实践所隐含的研究问题，各种评价模式的优势，理论与实践的关系。理论家更难定位，但他们似乎出现于研究型研究生院，有时出现于联邦资助的智囊团中，由于理论家目前集中于赠地机构(a land-grant institution)，我发现两种观点之间的对比是显而易见的、不间断的。(p.155)

这里 Vallance 暗示 Werner 的观点只有理论家感兴趣。正如我们已经看到的，在当代的这一领域中实践是理论性的。

对艺术的倡导采取多种形式。最近《哈佛教育评论》刊登了一组题为"艺术即教育"(Art as Education)的文章(*Harvard Educational Review*. Vol. 61, No.1. 1991, pp.25－87)。Maxine Greene(1991a)介绍了这一专题，从题目中就可以看出它侧重于课堂教学和特色教师。Karen Gallas 描述了《作为认识论的艺术：使孩子们知道他们所知的》；Judith Wolinsky Steinbergh(1991)写道：《到达另一个世界：诗歌、语言的发展和文化》；Victor Cockburn(1991)建议《在课堂中运用民乐和歌词写作》；V.A. Howard(1991)承认《实践使我疯狂，或操作很辛苦》。其他学者试图将艺术和创造性融入课程中(Poole, 1980)，阐明"教育者内部特征与个人对公众的、社会的特征和专业责任的信念"之间的概念的一致性(Shuchat-Shaw, 1980, p.178)。

Freinet。Krystyna Nowak-Fabrykowksi 描述了 Celestin Freinet(1896—1996)的著作。Freinet 是法国的教育家，是基于学生的创造性作品的教学方法与技术的创始人。除了理论工作，Freinet 于 1928 年在坎内(法国东南部一港埠)创建了"世俗教育合作协会"(Cooperative of Secular Education)，将愿意在教育实践中推广他的技术的教师组织起来。1935 年开办了一所实验学校，在威尼斯这所学校仍然存在。"采用 Freinet 法的教师"应认识到儿童的个体价值和潜能，并以此为基础进行教学。另外，采用 Freinet 教学法的教师要认识到与学生情感相联系的需要，创造机会让儿童表现他们最强烈的观点。与 20 世纪

20年代的以儿童为中心的美国进步主义相似，采用 Freinet 教学法的教师们的课程以儿童活动为基础，设计学生可以实验的情境。总之，采用 Freinet 教学法的教师没有采用常规教学。在20世纪20年代第一次出现之后的50年里，Freinet 的理论在38个国家仍然被采用。1966年，在加拿大的魁北克发起了“Freinet 运动”。但由于组织方面的问题，10年后，这一运动消失了。但在魁北克仍有一些教师运用此法。Nowak-Fabrykowksi(1992)告诉我们，Freinet 的主要观点是学校应给予儿童创作的机会，强化儿童个性的积极特征。

尽情诉说。最近也许关于教学作为艺术的最有创造性的工作，是由弗吉尼亚大学的 Margo A. Figgins 和 Michael Ebeling 所做的，他们将创造行为看做是批判教育学的核心(Figgins & Ebeling，1991)。在《走向尽情诉说的话语：把电子会议看做是创造的手段，把对课堂的反思看做是文本》(*Toward a Discourse of Hardtalk: The Electronic Conference as a Means of Creating and Reflecting on Class as a Text*)一书中，他们描述了 Figgins 所教的语言教学课上学生之间持续的对话，这一对话出现在为这一课程而创设的私人在线的电子会议(electronic conference)的情况下。这一会议的名字和概念“尽情诉说”(Talkhard)是从最近一部名为《扩充体积》(*Pump Up the Volume*)的电影中得来的。作为一个传授者，Figgins 对影片中私人无线电节目的故事很感兴趣，匿名的圆盘操纵者运用无线电波的隐秘性使他自己和无线电交流者“尽情交谈”(talk hard)他们在各自中学中所受的欺骗和不公。Figgins 受到这一观念的影响，她将电子会议(electronic conference)看做是能使他自己的学生尽情诉说的类似工具。这一过程是：学生在学期初每次加入谈话时都以化名的角色与其他同样以化名的角色的班上同学进行交谈。假定通过虚构的身份进行交谈，学生能充满想像力地、诚实地、因而具有更大可能性地与其他人进行交流，他们这样做的同时，共同创造了一个文本，他们会在将来推敲其意义，挖掘其美学的性质。

这种持续的研究构成了研究与教学的完美结合，这里，学生的心声有助于详细地计划课程，为班级提供存在文本(existential texts)。学生的文本表明了电子会议(electronic conference)作为特许学生畅谈心声、产生意义过程的一种工具的可能性与局限性。对话的范围涉及单个学生的自我表白[“我可以(采取一种观点)来乔装改变、论证这一观点，但在我冰冷的幼小的心灵中，我真的对万物的对与错不置可否，我是虚无主义者”]；涉及学生对攻击的约束(regulatory castigation)，我认为我们习惯于它时，我们通过每个人都有畅所欲言的机会来获得一些伟大的洞见……我希望我们能尊重彼此的隐私，不进行个人攻击(我认为那样会达不到我们的目的)；涉及学生有关提高班级讨论水

平的建议("我想向 Mango 和 Michael 建议,让我们看看我们在讨论中'停顿'的过程,只需 5 分钟左右的时间。我们的目标应该是……开始谈论语言,停止为谈论而谈论!")(Figgins & Ebeling,1991,p.12)。

通过尽情诉说而发展的故事、争论、思考的丰富性,说明了 Figgins 的教学和研究流派所植根的美的愉悦,她认为这一因素对学生愿意从事持续性的、坚定不移地审视他们自身经验的意义是非常重要的。正如 Figgins 所说:"投入自身的痛苦是非常难的"(引自 Ebeling, 1992,p.165)。当学生采用化名的形式"尽情交谈"时,自我表白的痛苦受到了愉悦甚至快乐的平衡,例如,创作戏剧脚本或写诗,这种快乐和愉悦保证了参与和创作——Figgins 将这一过程描述为既有趣又成问题。始于愉悦,发展为紧张和斗争,最终导致发现。

也许与教学/研究本身几乎一样显著的,是这一工作的会议发言(conference presentation),其中操作是非常具有艺术性的。这一成就隐含在他们书写的文本之中:

> 我们把波格马会议(Bergamo conference)看做是"尽情交谈"发展为批判教育学的技术和工具的下一步。我们在脑海里呈现了一幅画面,代表了尽情诉说空间的困扰、诱惑、偶像的幻灭和不平静——这是一个杂乱的、痛苦的、充满希望的地方。可以有不恭敬,学生要说话时不需要权衡传统课堂中的权力关系。这种表达方式的意图是反复地参与这种论坛的可能性,我们请您来监听,想像您自己参与到谈话中,思考这一空间的意义,对您和您的学生的意义。(Figgins & Ebeling,1991,p.1)

尽情诉说及戏剧性的、教育性的表现,追随了 Figgins 早些时候有关诗歌作为英语教学中的美学形式的重要性的理论研究。在那一研究中,Figgins (1987)肯定了诗歌在培养个体主观性和想像力方面的重要性,她认为,个体的主观性和想像力不断地被大众传媒技术所破坏。Figgins 运用从事教学的诗人的作品,对于他们来说,诗歌是认识自我和世界的重要方式。

这样产生的教学模式基于两个前提:诗歌体现了内心独白(未说出的言语)和逻辑论证(正规的修辞模式)这两者的特征,诗歌借助把特殊与一般相结合,比其他的话语模式包含了更多的自我与世界。这一模式表述了四个层次的研究:(1)诗意的探索和欣赏;(2)对诗歌的语言和诗歌艺术的研究(声音、节奏/韵律、故事、想像/描述性语言,隐喻/比喻性语言、句法和诗行),即增加诗歌非推论特征的那些元素,丰富了人们对诗歌阅读与写作,也赋予人们用其他话语(discourse)模式进行语言想像的能力;(3)与其他文学类型和流

派相遇，此时诗歌发挥桥梁的作用，沟通学生词语/世界与常常是不熟悉的、因而也是很难达到的其他文学中所表征的词语/世界；(4)在整个话语(discourse)范围内用不同的模式写作。最后用在1966年的达特毛斯(Dartmouth)会议上建议的语言的目的和个人成长的模式，来评价(Figgins, 1987)这一以诗歌作为其组织中心的模式。

显然，这一研究将课程的重点转移到无意识的思维过程，以及交织在学生认知观点(cognitive assertion)中的感情上来。学科逻辑让位于对不确定性的高度欣赏，这些不确定性释放并形成新的意义，其结果是赋权于学生，使他们成为语言和文学的创造者。两个标准——经验和理论——在这一工作中相交织，它包括通过"弗吉尼亚教育艺术家计划"工作来研究真正由学生写的诗，观察教师对诗歌阅读和写作的指导。在她的研究中她推导出语言和个人成长模式中固有的那个过程，并运用它来批判现存的范式，她的研究使她发现了学生与外部世界之间迷失了的联系：诗歌。[Edward Milner也赞成课程理论中诗意重要性的观点(1980, 1981, 1982a)，他的诗对许多课程都有启发作用，从专业会议到有关天才和残疾儿童的课程问题。]Figgins的研究令人兴奋地、精致地说明将课程理解为美学文本的努力。

七、课程即戏剧：Grumet, Figgins, Norris和Steinberg

戏剧应在课程领域发挥重要作用。

(Robert Donmoyer, 1991a, p.91)

与诗歌一样，一些学者把戏剧(theater)看做是课程的重要隐喻(Simon & Dippo, 1980; Willis & Schubert, 1991; Starratt, 1990; Craig, 1984; Potter- Tomfohr, 1993; Doyle, 1993)。Robert Donmoyer(1991a)认为："影像是思维的原始材料。……戏剧和电影为思考教育现象和问题提供了非常丰富的原始材料"(p.99)。Madeleine R. Grumet也许比其他理论工作者更为广泛地将课程与戏剧交织在一起，利用波兰戏剧导演和理论家Jerzy Grotowski的作品来说明课程是戏剧的重要意义。Grotowski领导波兰戏剧实验室(这是他1959年创办的研究所)，他把20世纪的戏剧看做是死亡的传统和空虚形式的壮丽陵墓。在他的《走向贫穷的戏剧》(*Toward a Poor Theater*)一书中，他(1968)把演员的教育描述为"*via negativa*"，即消除心理障碍。Grotowski采用物理的、非语言的练习来训练演员克服他们对经验的抵制和封锁。一旦去掉"生活面具"或角色，演员能以充分的意识来修正它，知道它所要达到的目的和隐藏的东西。

(Pinar & Grumet, 1976)

对隐性课程的自传性研究。Grumet 将这一点比做 Apple(Michael Apple)在他的"隐性课程"研究中所要求的仔细研究(参见第 4 章)。Apple 建议,为了符合学生在学校中所戴的面具,他们应该研究自己在学校中的经验。他写道:

> 考虑让学生忙于形成和发展他们学校日常生活的活动范式(paradigms of activity)可能是聪明的,这种参与能使学生逐渐掌握和扩大对自己的条件和自由的洞察力。(Apple,引自 Grumet, 1976c, p.70)

Grumet 指出,"存在体验课程"(currere)方法的目的是向这种参与提供机会,自传性的反思可以暴露师生假设的起源和常识性的态度,这一方法的分析时刻即"悬置"(bracketing)过程,并没有将学生从学校中排除,而是使他或她更接近生活。悬置使人们透过"客观性"结构看到了它们赖以存在的前客观(preobjective)和前反思(prereflective)领域。这一工作的要点是两面的:栩栩如生地揭示了教育经验,在这样做的时候又掩盖了自传讲述者的意图(Grumet, 1976c)。

行动的意识体现。这种恢复意向性的兴趣并不限于"存在体验课程"方法的自传性反思,Grumet 采用戏剧,尤其是即兴舞蹈、行为训练和现场创作,将学生带回到对他们自己的身体、情感、思维和语言的有意识的感觉中去,根据 Grotowski 的观点,演员的训练将人们从先入之见和习惯反应中带出来,这样人们可以更充分地展现,更充分地意识到自己的语言和言外之意。这样来表达,演员或学生就是被自己的意向性所指引,意识到自己行动于其中的具体环境。Grumet 对比了戏剧和自传,认为"由于自传是后反思(postreflection),是反思性的自我表达的继续反思,戏剧是前反思,先于行为的反思性自我表达,要求立即的非语言的反应"(Grumet, 1976, p.80)。

教学即行动。Grotowski 的训练要求演员向那些与"自我即客体"(self - as - object)相联系的限制进行挑战。因而,他的戏剧对于阻止自己的倾向,超越自己的爱好,或将自己的身份融进作品中的那些演员来说是残忍的戏剧。戏剧的创作是学科形成的形式,正是这种物质创作防止 Grotowski 的训练恶化为一种受虐性的自我放纵。同样,Grumet 采用现场创作,以使对"自我即客体"的挑战可以在物理形式的创造中找到正当理由。后来,Grumet 叫她的学生检验他们参与学术科目,尤其检验他们用同样的形式来教他们的努力。

Grumet(1976c)采用的另一类行为训练是转换练习,在这类练习中,一个

人从另一个人那里接到手势或声音，然后用某种方式反映出来。这样，这一手势就扩展开来，变成了他自己的手势，接着又传给另外一个人。这种练习要求感觉并专心于另一个人的意向和动作，在反映所接受的动作并把它转换成自己的动作时都承认别人的独特性。在 Grumet 运用这一练习时，学生们参与到现象学行为中，与师生在课堂中试图彼此说话时的心理动力学相似。在学生反映彼此的动作时，他们相互模仿动作，陷入彼此的视野和意向之中。在动作扩展转换到另一个人时，其核心特征是扩大和强化，在转化一个动作时，学生明确了自己的意向，意识到自己的倾向。如果转化发生在动作传递之时，转化反映了动作发出者和接受者之间的特殊关系，由于动作是无言的，这种关系的现象学一览无遗。正如 Grumet 所言，学生在这样做时，开始看到"戏剧和教育的辩证法：一个和多个，主动和被动，领导和被领导，自由和统一，抽象和具体，自我和他人，给予和获取，同化和顺应。"（Grumet，1976c，p.82）。

强度、自发性、真实性和限制性（discipline）。 Grumet 争论道，教学方法与技术的思考和演练是一种毫无希望的假设，因为它们缺乏时空的确切性。戏剧练习就像转换，指的是自身而不是想像的时空，它们是呈现性的（presentational）而不是表征性的符号（representational symbols）。它们并不代表某地、某人，与目前相隔离和疏远。相反，它们所指的是参与学生生活的直接经验。Grumet（1976c）注意到："在这种直接性中，自我作为空间是现时的、可以感知的，是先于自我作为客体或能动性（agent）的"（p.83）。正像 Grotowski 的演员，Grumet 的教师努力来确定和解决阻碍"他的（原文）抵制、他的沉默寡言、他掩藏在面具之后的倾向、他的兴趣索然、他的身体和智力对创造行为的阻碍、他的习惯甚至他的有礼貌的行为"（Grotowshi，引自 Grumet，1976c，p.83）。如果这一努力成功了，就获得了自发性。即使这样，表达被限制在学校的教学结构和社会传统中。Grumet 的教师并不是被训练成（disciplined）表演"一系列的恶作剧"，而是保持"一种闲散的准备状态，一种被动的可利用性"，这使她适应学生，适应主题，准备顺应两者。为了"贫困的课程"，即为了强度、自发性、真实性和限制性的课程，而培训教师必须培训他们研究自身。在这一点上，课程作为戏剧文本是"存在体验课程"的一个变种。

存在体验课程（*currere*）中的比喻和现实（figure/ground）：1976 年罗切斯特大学戏剧节

Grumet 在"存在体验课程"（*currere*）与 1976 年罗切斯特大学戏剧节的研究中，探索了课程作为美学文本的另一方面。从理论上来说，Grumet 的兴趣

是研究课程中体现的比喻和现实(figure/ground)的关系。她(1978)写道:"我打算考察课程作为一种运动的形式,在它渐变成比喻、行为的目的和目标时,在它变成行为的现实时理解它。"(p.227)Grumet(1978, p.276)引用萨特(Jean-Paul Sartre)(1964)的小说《恶心》(*Nausea*)中主人公的话来导入这一研究:

这些天的某些时候,
你会甜蜜地思念我。

Roquentin听着带刮痕的唱片中这些句子,在一家丑陋的咖啡厅等待歌手唱歌,萨克斯管吹奏者开始演奏,他杯中的啤酒温热,曲调适中,对于Roquentin来说,感兴趣之处与其说是这音乐,不如说是它与这一环境的关系:

我思念一个胡子刮得很干净的美国人,他长着浓密的黑眉毛,在纽约一个摩天大厦的21层上被火窒息,纽约上空一片通红,天空的蓝色在燃烧,巨大的黄色火焰舔噬着屋顶;布鲁克林的孩子们将穿上浴衣在消防带喷射的水中玩耍。21层楼上的黑房间在高压中焖煮。黑眉毛的美国人叹息,喘气,汗水流下面颊,他穿着长袖衬衫,坐在钢琴前,已闻到烟味,头脑里模糊地出现一支曲子,"这些天的某些时候"。(Sartre, 引自 Grumet, 1978, pp.276 - 277)

比喻变成现实。歌曲和比喻映衬着纽约夏日的炎热,现在回到现实中来,即虚构的鲍威尔城市,变成Roquentin行动的基础。"这些天的某些时候"——过去的比喻并不是仅以理想的方式改变Roquentin的处境。它不限于Roquentin为了小说而抛弃历史的决定,它是感觉得到的,是实实在在的:"我感到有东西轻轻地刷着我,我不敢动,我怕它会走掉……我就像一个走过雪地、完全冻僵的人突然来到一个温暖的房间"(Sartre, 引自 Grumet, 1978, p.277)。Roquentin的反应表达了萨特的存在主义美学:"对我们而言,人类的首要特征是超越情境,成功地创造他所被创造的意义——即使他从来没有意识到自己处于客体化中"(Sartre, 引自 Grumet, 1978, p.277)。

旁观者的课程? Grumet在1976年对美国教育研究协会B部的讲话中,提到Dwayne Huebner"要求课程学家澄清流派,致力于学程(the course of study)"(引自 Grumet, 1978, p.278)。学程指大纲和环境。但是,参与的学生是"迷惑的旁观者"。Huebner总结道:"如果课程对今天有任何意义的话,就在于,对于人们来说课程内容的确认和呈现上"(Huebner, 引自 Grumet 1978,

p.278)。Grumet 回答道:"恐怕在 Heubner 热切地改造小溪时,他已经将游泳者和海藻拉上来,让他们在岸边坐等课程的到来"(Grumet,1978,p.278)。相对照之下,作为美学文本的课程是一种媒介,通过它使人们在场(present),按照 Grotowskian 的观点:"课程是人们接近形式而不是内容的过程。"课程的内容主要在于"理想化的孤立",学生的"凝视"超越了大纲的表面,深入到学生对情境印象的反思。正是使学生及其经验在场,而不是大纲。Grumet 论证道:"学生对课程的反映揭示了他在特定的经验领域——自然、社会、美学——的可能行动,这些领域中课程作为内容体现出来"(1978,pp.278-279)。

屈从于现有的;想像(还)没有的。把课程看做既是比喻,又是现实(ground),这样就出现了第三种形式:这两者之间的关系。这种形式是用人类的行动来充实的。萨特写道:"最基本的行动的确定既要与限定它的真实和现实因素有关,也要与某种客体有关,它力图使这种不断出现的客体成为现实"(Sartre,引自 Grumet,1978,p.279)。这第三种形式——Grumet 称之为双重视角——表明了课程同时具有美学和技术的结构。她注意到两种兴趣都与制造事物有关。这两者之间的区别相当于产品与从中获得(现实)的环境之间的关系。Grumet 坚持认为,技术产品包括将技术扩展到课程中——泰勒原理及其产物——都是旨在适应现存环境的要求:

> 目前,编制课程使之满足环境需要的(课程)理论的改进方式,从其迫切解决现实问题方面来看,是屈从于技术的意图,而生产出最为适合整体的零件。(Grumet, 1978,p.280)

相比之下,由于美学的兴趣要求工艺品注意原创的或现存的情境,其产品的功能是重新创造情境或情境重新概念化。美学兴趣不仅满足了现存情境的要求,而且提出了新的情境和新的人物,从它们的统一性上可以与旧的格式塔相区别,杜威(1934b)将它们的统一性称为"弥漫性"(pervasive quality)。课程作为美学文本发挥了揭示的能动功能,向学生揭示新的可能,也就是它们日常经验中未流行的东西。正是这种转换的可能性使课程作为美学文本从课程作为技术文本中区别出来。

杜威、皮亚杰、萨特。Grumet(1978)追溯了美学兴趣的最近的发展历程。她注意到,杜威从社会生态学上把探究构思为生物有机体与环境之间的复杂的交互作用,更具体地说,对于杜威,探究是对不确定环境的反应,是一种不平衡的状态。要使环境平衡,需要解决的方法。杜威写道:

探究在解决有机体与环境不平衡的关系(这种关系界定了疑问)时,不仅通过诉之于先前适应性的整合去除疑问。它创立了新的环境条件,引起新的问题。有机体在这一过程中所学的东西产生新的力量,对环境产生新的要求。简而言之,随着特定问题的解决,新的问题又在环境中出现,没有最终的解决方案,每一个解决方案都引入了新的不确定因素的条件。(杜威, 引自 Grumet, 1978, p.281)

和皮亚杰一样,杜威将不平衡归于自然的任意性。直到美学理论发展后,杜威才将不平衡当做是一个属于文化秩序(the cultural order)的理论,而不是自然秩序(the natural order)的理论。和萨特一样,杜威在这一问题上承认文化秩序——Grumet 提醒我们文化秩序就是课程秩序——不能还原为或衰变为自然秩序。美学产品,不像自然或技术产品,并不只是根据外部自然需要的规格来定型的,而是既包括了新的比喻(figure)、新的现实(ground)。在"自然状态中",用杜威的话来说,人类"像其他东西一样被拉、被推、被打击、被摔成碎片、被推到浪尖"(杜威, 引自 Grumet, 1978, p.282)。自然的状态正是在《恶心》中令 Roquentin 恶心的东西。鲍威尔是大地,栗子树的根是"多节的、怠惰的、无名的"(Sartre, 引自 Grumet, 1978, p.283)。

Grumet 提出了这样一个理论:由于意义不能在自然秩序中找到,在可能领域的任何不言自明的方式中都不能够找到。她指出,Roquentin 在逃避自然秩序和资产阶级的"信仰危机"时,没有通过写一个 17 世纪的贵族的自传来创造意义。他不能通过替换别人的故事来创造意义。要"发现"或创造意义,存在必须与可能的东西结合起来。杜威说:

那么,首先,艺术是一个将自然的、一般的、反复的、命令的、确定的方面,与不完整的、持续的、因而仍然是不确定的、偶然的、新颖的、具体的方面融合、联合……这一联合是必须的、自由的,是多与一的和谐,是感觉与理想的和谐。(引自 Grumet, 1978, p.284)

技术与美学,现实与可能。Grumet 概述了课程作为"存在美学"(existential aethetic)文本的 3 个要素:

(1)课程是美学产品,也是技术产品,既属于文化秩序,又属于自然秩序。作为美学活动,它创造并包含了比喻(figure),又包括了现实(ground)。(2)课程,通过提供新的格式塔,在日常经验的现实中凸显出来,既揭示又转换了

它。(3)课程一旦呈现,往往陷入日常经验之中,与之交织,与自然秩序相混合。这种美学批判要求我们承认课程是意义的世界,这一意义世界是我们设计的,作为师生,我们为它、为它所承认的行为承担责任。(Grumet, 1978, p.286)

Grumet 注意到,这一观点与认为美学是脱离日常经验而形成的"理想观点"是相反的。(在这一方面她的观点与 Beyer 的观点有相似之处)她指出,萨特要求文化揭示日常经验中意义和行动的可能性。例如,Roquentin 从小说到小说产生的原型来想像他的读者:"Roquentin 写道,一个红头发的人踯躅于咖啡厅。"这是相同的参照过程,它代表了他对《这些天的某些时候》(*Some of These Days*)这首歌的经验。Rosario(也参照本章,Rosario, 1988)承认他在讨论海德格尔的美学时是这种比喻/现实(figure/ground)的关系:"已经创造的客体阐明了它发端和依赖的世界,展示在艺术世界的真实是在'开放领域'中公开的本体(entity)和隐藏的背景之间的紧张和冲突"(Rosario,引自 Grumet, 1978, p.287)。检查课程时,就寻到了差异,"不适合水壶的盖子让一些水汽飘出来,告诉我们里面煮的是什么"。Grumet 表明,"差异是经验从熟悉到陌生运动的结果,以及随之而来的我们对两者之间关系的意识"(Grumet, 1978, p.287)。[这一概念与 Maxine Greene(1973)在《教师作为陌生人》(*Teacher As Stranger*)中所阐述的相似]

Grumet(1978)将存在体验课程(*currere*)当做是主张真实情境的需要。Roquentin 在 Bouville 时,也这样主张。他关注自己的情境,包括咖啡馆镜子中的污迹,烟草的气味,事情的真相产生的恶心。Grumet 注意到:

陌生依赖于熟悉。我们不能与我们从来不知道的东西疏远。为了割裂潜伏在我们课程形式中的封闭性,我们必须在我们熟悉的、日常经验中来要求它们,并使我们与它们疏远。(Grumet, 1978, p.288)

存在体验课程(*currere*)断言,情境既有深度,也有广度。比喻/现实(figure/ground)的类比要求第三种视角,这一视角产生于时间和(生活)(lived)空间。存在体验课程(*currere*)的方法研究了比喻和现实(figure/ground)、主体和客体、学生和课程之间的关系。不像自我陶醉和具体化,Grumet 通过命名知者与被知者、学生与其学习之间的关系,放松这一结构框架而不是强化它,将价值澄清、自我概念、认知或学习方式研究、存在体验课程(*currere*)联系在一起。由于这一原因,Grumet 决定与学生一道在 1976 年罗切斯特大学的戏

剧节上采用存在体验课程(*currere*)。

作为既包括比喻又包括现实(ground)的课程。Grumet 与罗切斯特大学的戏剧主任 Stefan Rudnicki 一道工作。与 Grotowski 一样,Rudnicki 并不满足于制作仅仅娱乐观众的戏剧。与 Grotowski 一样,他想让他的戏剧向观众的"公共的神话"(communal myths)挑战。他在运用自传向学生的个人神话进行挑战时,赞扬了 Grumet 的兴趣。Grumet 解释道:

> 在整个戏剧节,不管是莎士比亚的里查德三世、笑剧工作室,还是研讨会,首先被看做是一面批判的镜子,反映学生自然和文化秩序的经验,然后在任意一个领域中或两个领域中作为他的行动的基础。(Grumet,1978,p.290)

这种教学和课程的关系与 Grotowski 关于戏剧和戏剧文学的关系这一概念相似:

> 巨著的力量实际上在于它们的促进效果:它们为我们敞开门,发动我们的自我意识的机器。对于制片者和演员来说,作者的文本是解剖刀,使我们解剖自己,超越自己,发现我们内部所潜藏的东西……对于我,一个戏剧的创造者来说,重要的不是语言,而是我们用语言所做的,而是给死气沉沉的文本注入的生命力,而是将它们变成"词语"(the Word)。(Grotowski,引自 Grumet,1978,pp.290-291)

存在体验课程(*currere*)的自传向学生提供了获得和检验自己的语言和他人的语言所表达的经验,要求他们承认并发展他们对那些语言的反映。

形式和经验的关系。Rudinicki 和 Grumet 将戏剧构思为一种形式。教学论的任务是发现形式和节日参与者的经验之间的关系,这种关系既是共有的又是个体的。那一关系构成了"第三"种形式,它包括了比喻和现实——课程和参与者的经验。为期一周的研讨会专门讨论了小组与戏剧的联系。教育人员也介绍了其他的联系,例如,来自 McCarthy 意见听取会(hearings)的 Eric Bentley 的手稿,对于里查德三世起了情境的作用。这些东西的呈现并不是为了强行一致,而是强调小组的联系。Grumet(1978)说:"我认为情境的这种统一性是经验沿着横轴的聚集,是小组共同享有的社会和文化经验中主体之间的联系"(p.293)。

与小组努力熟悉文本相对照的是存在体验课程(*currere*)的方法,旨在将戏剧和研讨会定位于生活历史和节日参与者呈现的体验。Grumet(1978)认

为:“我把自传过程看做是沿着教育经验的纵轴而显现的,我努力培养的正是这种过程”(p.293)。Grumet 告诉我们,课程的推广就是为了保护学生、使他们离开课程。像其他学生一样,这些学生可能迷失在戏剧的形式和角色中。而且,作为一个教育者,人们希望学生回到自己的形式,而不是被别人确定的形式,不管是虚构的还是真实的。

变形的批判反思。Grumet 表明,自传性的写作不是为了揭示令人惊异的情节。人们假定对学术经验的自传性描述会是平凡的,只是偶尔非同寻常。这一点在解释平凡事件时可以发现,在描绘和分析事件时,出现了意义。目的不是为了迎合喜好猎奇的读者,而是揭示或改变目前的假设和读者的意向。存在体验课程(*currere*)的目的是向学生提供批判反思的过程和工具,这是他们为了有意义地改变自己的环境必须拥有的,不管那些环境可能是什么。这样,学生可能从客体的变异中创造另一个客体。Brecht 对戏剧所持的就是同样的抱负:“在剧院,观众将被接受为伟大的‘变革者’,他能干预自然过程和社会过程,他不再接受世界,而是掌握世界。”(Brecht, 引自 Grumet, 1978, p.298)

身体的知识。Grumet(1978)利用笑剧对“存在体验课程的书面的反思性工作提供物理的、前反思的类比”(p.305)。笑剧的姿势和动作不仅是复制。Grumet 表明:“物理世界的给定性(givens),地板的坚硬性……我们身体的给定性,它们扭转、延伸、平衡的能力都被我们的意向融入有意义的行动中”(p.305)。没有意向的运动和感情是无生命的、枯燥的,有意向的姿势是不严密的,有时是令人迷惑的。Grumet 注意到与存在体验课程(*currere*)的联系:

> 如果存在体验课程是要揭示我们的概念倾向、智能和感情习惯,笑剧就会揭示我们手中拥有的知识。这种知识是从我们与世界的前概念对话中收集的,先于我们的表达和我们的故事。(Grumet, 1978, p.305)

Grumet 报告说,演笑剧对学生似乎是重要的。其物质上的困难以及所需要的学科、实践和专心向戏剧研讨会的参与者提出了挑战。从学生记录中摘录的话,说明了他们的体验:

> 今天,在做热身运动时,我像鲍勃(笑剧老师)一样认识到,这次必须运用哪一学科的知识,我已经改编了其他体育运动,但这种伸展和紧张真的吃力。
>
> 我想找到一种方法来正确地运用我的身体,却没有效果。
>
> 今晚演笑剧时,有人告诉我有一个练习做得很好,但练下去却一点也不

好。突然我的脑海里闪过一个念头——我是在复制而不是再创造。

上周五晚,灵感真的来了,当时,鲍勃让我们练习走,向前栽去又站稳,有一会儿,我真的很投入,突然我感觉我在演笑剧,我不知道演得怎样,但肯定感觉很棒。然后我引来了一阵阵欢笑,我作了许多推测,把它归为一个想法,就按照它去做。

停下!你在哪儿?抓住一点。绕着它旋转,感觉、看它、抓住。在那儿!

扮演老虎……坐下,闭眼,思考,回到旧电影,动物园。(摄影机)渐进,看见它的呼吸,感觉到它呼出的热气扑到我脸上,感觉到它的皮毛的纹理以及它的动作方式,(摄影机)再近一些,旋转,看见它所看到的,我的脚麻利地换成了它的脚,接着是我的腿,躯干和胳膊,只有头是分开的,一只两个头的老虎……一个人。最后,我们的眼睛合并了,我们用我们扩张了的黑鼻孔共同呼吸。但难道这就是我的日常生活吗?

在某种意义上,这样扮演一个笑剧或者成为一个演员是可怕的,年复一年在痛苦中,很难思考,总是让身体比上次多做一点,甚至痛苦巨大,也要继续下去,当然这是自律,现在我仍然需要人高高在上,在我想停下来时,叫我继续。

早上,我没起来。早上、清晨的阳光、黎明是我的力量,节日是黛利拉(Delilah)[①],笑剧是剪刀,我是参孙(Samson)。(引自 Grumet,1978,pp.306-307)

在 Grumet 的回答中,告诫学生不要在笑剧中、在笑剧教师鲍勃·贝克面前迷失自己。在一个记录中,Grumet 回答到:"如果你有机会,进一步思考你与贝克老师的关系对你有什么影响,可能会有用。你怎样做他为你自己做的一切?"(p.308)在笑剧的这一例子中,当学生沉浸在课程中时,Grumet 引入一个疏远的空间来说明她的答复。

她将"疏远"(estrangement)与现象学的"距离"(distance)或"画括号"(bracketing)区别开来。后两个概念说明悬置(suspending)"自然态度"、对其他人和事的习惯的、常识性的经验,以确定地理解现实的现象学实践。Grumet 回忆海德格尔与胡塞尔的论争,前者的论点是胡塞尔的现象学反思往往带有理想主义的色彩,过于远离"体验"。Grumet 注意到现象学通过可能的方法对了解现实发挥了距离的功能:"当想像剥夺了其偶然的特征,只剩下对于其身份来说是实质性的东西时,现象的实质形式(eidos),不管是恐惧的情感还是

① 《圣经》中,黛利拉(Delilah)是迷惑大力士参孙(Samson)之妖妇。——译注

窗外的树，都是可以达到的"(1978, p.308)。

教师的脆弱性。 Grumet(1978)继续对比道："疏远"研究的是可能性而不是现实，发挥着将主体从沉浸在现实中解脱出来的作用，这样就可能在目前的活动中实现可能性。在通过强调疏远来悬置熟悉这一意义上，存在体验课程的过程利用了疏远。在戏剧节中存在体验课程在熟悉与陌生之间创造了张力，有时，一些学生抵制它。Grumet 将这两者之间的空间确定为发展和生长的土壤，但她注意到，抵制可能是"占领"那土壤的第一时刻。她承认她易受学生抵制的脆弱性："尽管我常常希望我能将'这些天的某些时候'放在留声机里，将它的局限性归于录音的刮痕、针头的单调、爵士乐史讲座，并将它留在那儿"(p.313)。Grumet 详细写道：

> 学生对存在体验课程的反映是我的 Bouville。它是我的情境，为了改变它，我也必须得到它；为了创造新的课程，我要疏远它。存在体验课程的个案研究是那一过程的一部分，是用 Roquentin 的热望投资的，是他在等待将他从 Bouville 带到巴黎的火车时发出的声音，他想在巴黎写他的书："一本书。自然它只会是烦恼，是辛苦，它不会阻止我的存在或感觉到我存在。但在写书时，在它落后于我时，一个时代会到来，我认为这可能理解我的过去"。(Grumet, 1978, p.314, Sartre 引自 Grumet, 1978, p.314)

Grumet 对存在体验课程和戏剧的研究，代表了这一领域中最有启发的研究。由于理论上非常复杂，Grumet 的著作也说明了所谓行动研究的主要因素，即使师生主动行动的研究，同时包括向学术界汇报的自我反思策略。Grumet(1978)的著作代表了当代将课程理解为美学文本研究的一个范例。

改　造

Margo Figgins 迥然不同地、创造性地运用戏剧，我们在本章的前面谈到了他的尽情诉说(*Talkhard*)教育学，他和他的学生合作共同编演了自传计划的教育剧。这一计划将一个艺术家的自传性文本与学生自己的传记情境结合起来，创造了一种辩证法，暴露紧张点和联系点，进行戏剧性的探索。这种工作的一个例子是《改造》(*Reclamations*)，一部原创剧，1989 年 10 月 21 日在俄亥俄州的代顿(Dayton)举行的波格马(Bergamo)课程理论和课堂实践会议上演出过。这部剧的脚本最初以日志的形式存在，它是从派纳在《课程理论化的抽象与具体》(*The Abstract and the Concrete in Curriculum Theorizing*)(Pinar, 1981b, 1994)一文中描述的一种反应过程发展而来的，Figgins 将这一过程进行

修改，让学生根据他们作为课堂教师的实践而主动地改造自我的生活意义。

在这场优美动人的演出中，Figgins 和他的学生用这种办法来描述改造过程：

表现性的写作，特别是日志和诗歌的写作，具有解放一种非常特别的能量的效果——自我的能量。那种能量怎样才能被用于保持人们在学与教之间必须保持的微妙平衡？我们已将自传、自我的话语与日志结合起来，为教学关系创造一种工具。自传性文本的"我"……实习教师的"我"已进入了对话关系，作为一种方式，让师范生从事非常重要的自我工作，从中获得这种平衡……我们的问题是：怎样培养关于我们自己的诚实和意识，有助于我们接近没有像我们一样被我们的文化解放的学生，在我们寻求一种解放自我以发现其本身的声音、创造其本身意义的教育时共同支持我们……看了我们的节目后，我们请你评论，希望我们能拓展改造自我的过程，使我们周围的人都投入其中。我们的信念是：这就是所有学习开始的地方——在自我的创造行为中。（Figgins，1989，p.3）

一年以后，Figgins 在波格马会议上展示了另一部原创剧，题目为《在笼子中，与野兽做爱：探究第一世界批判教育学的感知和经验的戏剧表演》（Ebeling & Figgins，1990）。这个戏剧描述了学生和教师的多种现实，他们表达了他们在语言教育学课程中都享有的不同经验。这些经验包括学生不信任同学（"我认为班上的同学没有批判地评价文本和哲学……他们是在真空中操作的"），包括学生需要明确地建立权威和知识之源（"Margo 是老师，她知道得比我多，我希望她知道得更多……我需要她指导我，证实我所做的、我所说的是正确的"），包括发现能够塑造他的经验的强有力的声音（"得到机会按照我以前的方式去写，利用在传统课堂里不常利用的感情……是很有趣的。我第一次感到我接触到我自己的一个不同部分"）。在展示节目时，Figgins 和 Ebeling 把这种戏剧事件描述为：

试图通过经验的内容来整理批判理论，给人们带来"第一世界"批判教育学的声音，全面展示它们的害怕、挫折和热情。这是一张展望研究和理解批判教育学行为新模式的请柬——和我们一起到笼子里去。（Ebeling & Figgins，1990，p.3）

对于 Figgins，野兽的隐喻是用来描述需要改造的自我的部分——描述抵

制教化，因而仍然能够使自我的习惯行为感到新奇并破坏它。那么，对于Figgins来说，戏剧是显著地唤起自我的一种方法，用她的话来说，“自我的声音是分裂的、不尊敬的、不一致的，这种声音创造了矛盾的情感并要求回答，我们需要听这种声音来抵制下面的小小的死亡，这种死亡来自于我们专注于一直存在的东西”（Ebeling & Figgins, 1992, p.2）。

集体创造

Figgins的戏剧片段展示了“集体创造”（collective creation）的许多特点，据说这种戏剧流派处于创造戏剧和表演之间。参与的演员可能有也可能没有戏剧背景，他们一起工作来探讨有关教育问题的社会和自传性的假设。这些学生演员在研究理论文本、他们自己的生活历史以及其他人的生活历史时，写下了他们自己的脚本。当参与者相互协商情境的意义时，通过将理论和历史转换成戏剧形式，参与者创造了机会来重新思考他们目前的看法。当参与者从传统的“适当行为”的限制中解放出来并探讨在“假定的角色”的保护下他们的人格的要素时，这一工作通过即兴的角色扮演而得到加强。其潜在作用在于这种教育戏剧可以引导参与者审视他们扮演的角色所创造的反应，并辨别常常未被注意到的自我的那些反应（Norris, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 1991a, 1991b, 1992, 1993a, 1993b, 1993c）。

过去10年中，Joe Norris在初中、高中和大学从事这类研究。这一过程可以被描述为心理戏剧（psychodrama）和社会戏剧（sociodrama），在这些领域中许多观点都可以拿到面上进行质疑。这一工作允许参与者说出他们的体验，也许通过表演使那些体验社会化。在《在集体创造生产中作为合作者的一些权威》（*Some Authorities as CoAuthors in a Collective Creation Produltion*）一书中，Norris（1989）描述了强调教师或导演与学生之间，以及学生与学生之间的政治关系。附录的录像带录制了正在工作的师生和他们集体创作的戏剧产品。

Steinberg让观众打破沉默，参与到表演中来，拓展戏剧集体，发展了社会戏剧的共同体概念，因而在每次制作片段之时，改变了戏剧经验课程。Steinberg（Steinberg & Berry, 1995）的《集体过程中》（*In Process Collective*）一书，是流动性的、模糊的、尝试性的，表达了当代努力理解课程的中心主题。

八、思想（Mind）、身体（Body）和后现代：jagodzinski, Hamblen, Sawada 和 Blumenfeld-Jones

创造性的发展是“制造心灵”，因为它是用来展示制造我们的上帝之殿的

所有观点。

(Ronald E. Padgham, 1988b, pp.143 - 144)

什么构成了批判后现代(a critique postmodern)? Wanda T. May(1989)回答道,当意义在符号系统中发散并延迟出现时就是批判后现代。他总结道,"书面文本——一如课程指南——欺骗我们,让我们相信意义是固定的、稳定的"(p.9)。jagodzinski 的研究——我们在第 9 章也注意到——是合格的。他在 18 世纪的艺术中确定了思维和身体的分歧。在路易十四的专制统治时期,伴随着"艺术是为艺术之缘故"的口号,"艺术家"取代了"工匠"。对于 jagodzinski 来说,自那时起,感觉知识与身体相分离,并归入艺术中,反对在珍藏画廊中展示出来。他告诉我们,艺术被割离萌芽的土壤,被研究、被分类、被从远处审视。他致力于修复感情(身体)、思想(认知)、心灵(精神)的融合,这些关系在现代主义的发展中以及资产阶级的崛起中被分离了(jagodzinski, 1992)。这样来理解,美学问题不限于艺术的内部争论,而是作为整体延伸至课程。

身体对存在的回想。学校课程继续受到启蒙运动遗产的影响,这是一种男性主宰的观点,认为思想与身体、男性与女性、思维和感情之间的分歧导致了后者的消失,前者的扭曲。jagodzinski(1989)认为美学维度,正如他所阐述的那样,可能会提供一种知识源,构成超越当代父系知识的人类学的先验知识。他从理论上阐明了 6 层美学经验,既有人类学的根源,又有生理学的根源,可以构成后启蒙运动的(美学)存在状态。他认为这 6 层是对身体的诙谐写法的一部分,也是身体对存在的回忆的一部分。它们是经验所渗透的身体状态。他认识到存在主义在这样一种假设中的危险:他坚持道,他的分类是由历史和体验构成的,这些层次(我们在第 9 章更详细地介绍了),或正如他反复描述的,是"存在论的王国"(ontological realms),它们与课程的关系如下:

1. 线条:直接的体验——构成了等级(making the Grade)
2. 色彩:情感的体验——周期(the Period)
3. 构造:家庭(home room)的体验——熟悉
4. 大小:规模的体验
5. 质量:重力的体验
6. 空间:宇宙的体验(参见第 9 章)

美学感情的这6个维度通过身体和思维显现出来。它们可以被看做是依靠世界的姿态,或手势,又由那一世界所充实。每一领域或阶段向教师展示了伦理的和政治的选择。对于 jagodzinski 来说,美学的、伦理的和政治的是交织在一起的。课程作为美学文本代表了政治和道德义务不断地与实在(reality)对抗。在他的出色的学识中,美学经验变成了重新评价,要求采取行动。

其他后现代学术研究关注当代艺术和现代之间的关系。Karen A. Hamblen(1983)认为,现代美术(modern fine art)是理解西方现代主义的工具:"它具有许多现代美术的反社会的、自我参照的特征,使得它成为社会的相当一部分,社会赋予非情境化的经验以合法性"(p.10)。和 Beyer 一样,Hamblen(1983)把艺术看做是社会经验:

现代美术作为合成的、自我参照的语言系统,是更大的信息社会的一部分……对现代艺术的理解要求专业知识……在现代艺术中,现代性的价值被夸大了……学科专业化、经验与情境的分离、对学科语言代码的信任、强调改革和个人自由等等,都是现代社会合法结构的不可分割的一部分。(p.14)

也许 Daiyo Sawada(1989)的一篇论文说明了 Hamblen 关于艺术植根于社会的观点,题目为《后现代教育中的美学:日本的 Shibusa 概念》(Aesthetics in a Post-Modern Education: The Japanese Concept of Shibusa),Sawada 写道:

形式的不规则、对自然的开放性、组织的粗糙、日常生活的自然性,都是 shibusa 的各个方面,它的形容词是 shibui……可以把 shibusa 描绘为有7个性质:简单、内隐、谦虚、安静、自然、粗糙以及常态(p.2)。

Sawada 解释道:"在 shibui 教育中,学科不可以为了个人的赞美而分离出去,知识可以构成每日学生日常经验的日常认识论,学生每日走进学校时并没有将生活抛在后面"(p.9)。

在 jagodzinski、Hamblen 和 Sawada 的学术著作中,我们看到了偏离笛卡儿式的强调思想的运动以及相伴随的偏离感觉经验的运动。这一运动似乎是走向身体的,我们可以看到身体在 Grumet 和 Figgins 的戏剧著作中受到重视。在 Donald Blumenfeld-Jones 的著作中也成了明显的中心。

舞蹈。 Donald Blumenfeld-Jones 的工作始于在格林斯博罗(Greensboro)的北卡罗来纳大学,他在那里获得了舞蹈硕士学位(M.F.A.)和课程理论的博

士学位。[你回忆一下就知道,格林斯博罗的北卡罗来纳大学在课程领域是非常有名的:70年代 James B. Macdonald 在那儿开始了开拓性的工作(参见第4章),David Purpel 和 Svi Shapiro 作了重要的道德和价值的研究(参见第12章),Kathleen Casey 在这里写了关于女性主义理论和自传的著作。] Donald Blumenfeld-Jones 与 Susan Stinson 和 J. an Dyke(1990)合作,将舞蹈和课程理论整合起来,表达了年轻女舞蹈学生的心声。由于这一工作和最近的工作,他提出了创造性舞蹈课程的三个目的:

(1)理解和批判这种课程是怎样将创造和控制的关系概念化的,(2)批判控制的一般教育价值,(3)开发探讨课程语言是怎样揭示和隐藏教育价值的方法。(p.1)

我们可以补充道,舞蹈课程(dance curriculum),课程作为舞蹈(curriculum as dance),指明了摆脱当前学校实践中明显陷于控制、预测结果的状态的一种方法。他评论道,Margery Turner(1957)的《高中和大学的现代舞蹈》(*Modern Dance for High School and College*)赞成这样一些人文价值,如民主、个性、创造性。Turner(1957)写道:"[舞蹈中]通过协调和强化训练常常强调的是身体控制,这些练习本身并没有什么表现性的价值"(p.167)。Donald Blumenfeld-Jones 在用自传方法回顾他在舞蹈教育的经验时,引用了 Turner 的书。他写道:

我自己在舞蹈中的经验证实了这种缺乏信任。作为一个舞蹈学生,老师常常叫我发现自己对表演动作的能力和运用身体的能力上的不满意。让我怀疑我身体上的偏好,据说,这些偏好充满了错误的理解……让我……将自己与身体分开,把它变成一个可以安装的物体……由于这种控制,大多数舞蹈演员都变成干巴巴的,我认为,这是因为自己与身体的结合尚不能抵制教师的教学。在某种意义上,巧妙控制的价值成为一个陷阱,阻止了创造力的发展。(付印中,a,pp.16-19)

Donald Blumenfeld-Jones 认为,控制和创造力是辩证地对立的。和 Turner (1957)不一样,在培养创造力中,他认为控制没有教育作用。创造力要求自由,自由意味着共同体和合作。他总结道,创造力是在交流中,而不是通过控制得以丰富的。对于 Donald Blumenfeld-Jones 来说,把课程理解为美学文本要求我们致力于教育实践中的创造性、交流和合作。

九、结论:想像和疑惑

这样,我评论的目的是把美学形式从惟一的艺术领域中解放出来,认识到它存在于人类的所有形成性的活动中。

(Elliot W. Eisner, 1985c, p.28)

理解想像在发展智力中的作用,培养美学的认识能力,理解教师及其工作的固有的美:这些都是将课程理解为美学文本的学术研究的热望。这一努力的目的不是降低不确定性,获得普适的真理。相反,正如杜威提醒我们的:"艺术与已经理解的东西相分离,终结于疑惑"(引自 Westbrook, 1991, p.395)。

和艺术一样,这种课程理论允许师生与他们的日常功能性的存在(everyday functional existence)相分离,这样的距离引起了美学的改变,使得对知识和世界的想当然的、自然化的理解非神秘化(Marcuse, 1978)。Greene 正确地观察道,与艺术的际遇本身并不保证这种"广泛的觉醒"(wide-awakeness)(Greene, 1978, 1988a, 1988b)。但是,与艺术的际遇打开了要求反思和再形成的空间。艺术与在美学上所经历的课程,挑起了一些疑问,这些疑问支持了意义的生成(sense-making)以及对存在于世界上是什么样子的理解(Greene, 1978)。用 Greene 的话来说,这一事业必须允许回转到意识流,回转到人们经验的内容,回转到批判地掌握和改变这一时刻。任务是把每一次看到颜色都作为是第一次。任务是把"颜色"(color)作为动词而不是名词来体验。对于教师来说,任务是动词而不是名词,是向学生表达这样一种感知和感情的激情。把课程理解为美学文本,质疑了日常的、传统的东西,要求我们从多种角度来看待知识、教与学,要求我们从深陷的感知中爬出来,好像是第一次看到它。

PDG

第12章

把课程理解为神学文本

教育是一门不能空谈的学科:我们的问题引出了社会、经济、金融、政治等其他方面的问题。并且其中所承载的有关问题甚至比这些问题更为根本:要弄清我们在教育方面需要什么,就必须弄清我们总的需要什么;我们的教育理论源于我们的生活哲学。这一问题最终是一个宗教问题。

(T. S. Eliot, 1952, p.132)

然而,今天忽视神学语言就是忽视了一种更加令人振奋、更加充满活力的语言共同体。

(Dwayne E. Huebner, 1975d, p.259)

一、引言:历史背景

美国的教育历史与宗教运动、宗教论战紧密相关。从殖民时期到现在,许多不同的教会影响着有关美国教育的论争。尽管教会和国家在制度上是相互独立的,不同的州高等法院对其概念有不同的理解,但课程对与宗教有关的事宜有着相当浓厚的兴趣。围绕道德这一概念的教育问题更是吸引了家长、学生和教育工作者。当然,教师、学生和行政人员并未在进入学校时就丢弃了他们的个人信仰和价值观。然而,传统的课程理论容易忽略这些主题[参见 Richards & Short (1981)的简要评论]。Kathleen Casey 观察道:

教育的伦理、道德和宗教维度(广义上),从未并且也的确无法,被排除于我们的学校之外。但是,美国许多教育理论、政策和实践不是去弄清我们异质社会所特有的对道德有尖锐冲突的解释,而是对此保持缄默。(Casey, 1991, p.23)

通过回顾把课程理解为神学文本方面的努力,我们冲破了这种缄默。该

主题比教会与学校的关系更加广泛和复杂，它包括对道德、伦理、价值观、(圣经)解释学、宇宙学和宗教信仰的讨论。我们将神学概念作为一个概括和简化该主题复杂性、能够包罗万象的术语。

从"新世界"学校的最早修建开始，宗教团体和教会就扮演了关键性角色。当然，一些移民是为了逃避欧洲的宗教迫害而来到北美的。曾经就在这儿，几个因素促进了地方宗教参与到学校中。Guthrie 和 Reed(1986)说明了导致这种参与的5个原因。首先，州取得了控制教育的法律权威。第二，对极权化权威的抵制，意味着对教育的责任开始转移到地方，这使得相对较小的团体可以对地方机构施加影响。第三，在18世纪以及19世纪的大部分时间里，交通和运输既慢又乏味，这加剧了地区间的差异。第四，学校是由私人收费和社区税收资助的(直到19世纪公立制度建立起来，税收成为学校财政支持的主要并且通常是惟一的来源)。最后，因为流动是有限的，经济组织也都是地方性的(而不像现在是国家性的或跨国的)，所以大多数学生在他们所在的家乡社区工作，支持着代与代之间的连续性。正因为许多殖民者逃脱了欧洲的宗教迫害，带有很深的宗教性，所以地方教会构成了早期美国社区生活中一个不可或缺的、并且通常是中心的元素。

殖民教育。早期殖民者对教育的看法基于这样一个前提：家庭承担教育。因为主流的殖民文化是英国的，所以都铎王朝(the House of Tudor)的社会政策——它强调家庭在教育孩子方面的作用——成为了标准。亨利八世的皇家法令(1536)要求父亲、母亲、主人和管理者要"教给他们的孩子和仆人，甚至从孩提时代，知识或一些其他可靠的练习、职业或农事技能"(引自Guthrie & Reed, 1986, p.21)。在殖民时期家庭对教育的主导与宗教意见是和谐一致的。美国第一个教育法令由马萨诸塞立法机关，后来称为总法院，于1642年颁布。这些法令重申了在对呼吁进行读写能力教学和职业培训时家庭应负的主要责任。如果家庭无法做到这一点，公众就有责任让孩子参加一个更为合适的学徒见习。随后，所有的新英格兰和中大西洋殖民地颁布了类似的义务教育法律(Cremin, 1970)。

"古老的蛊惑者撒旦法律"。1964年，马萨诸塞总法院颁布了第一个有关教育的法律。该法律要求所有包含50个及以上家庭的城镇要有一个阅读教师；那些有一百个家庭的城镇则必须有一个拉丁文法学校。该立法就是人们所知的"古老的蛊惑者撒旦法律"(Old Deluder Satan Law)，因为它明确的目的就是确保联邦内的每个人能够阅读和理解宗教和重要的法律原则，从而与精神邪恶和社会不安作斗争。虽然像"古老的蛊惑者撒旦法律"这样的事例表明了早期美国教育中的宗教特征，但后来立法将教会对学校的控制转向了地

方政府科层机构和非宗教的董事会。无宗教信仰的人们开始加入教会对教育实践的监督中。这种对教育的控制从教会向州转移得很慢，但相对而言比较明显。例如，1789 年，马萨诸塞总法院将许多该州形成的教育实践编成法律。谈到对学校的控制和监督时，该立法声明：

这是传播福音的牧师以及市镇管理委员会成员（或者其他每个城镇或地区为此目的而专门选定的此类人员）的职责，他们可以利用自己的影响力和最大努力使各个城镇、地区的青年人能够真正地定期去指定的学校……并且至少是每半年一次……以及访问和检查各自城镇、地区的几个学校。（Cremin，1951，p.130）

虽然 1789 年的立法说明了教会领导在早期美国教育中的显著地位，但它同时表明了非宗教官员也参与了对学校的管理。事实上，教师资格认证是“市镇管理委员会成员”而不单单是教会官员的责任。Madeleine Grumet（1988b）认为，“古老的蛊惑者撒旦法律”弥补了宗教狂热和献身的明显衰退。她提到美国学校经常与盛行的社会趋势相矛盾。例如，Grumet 引用了美国教育的思想体系，即民主、平等以及社会和经济流动中上升的途径，这与中、上阶层通过一个保守的学校体系来维持阶级特权的努力相矛盾。种族融合与支持反面的种族敌对、隔离主义的社会抗衡着；William Bennett（1987）的《詹姆斯·麦迪逊中学》（*James Madison High School*）和其他“名著”（great books）课程与我们转瞬即逝的文化、影像和不断变化的技术相抵触。

宗教多元论和课程领域的争斗。尽管新英格兰教育中有一定的宗教基础，但非宗教和政府对学校的影响力正在逐渐强大起来。在新英格兰之外，宗教信仰的多元化防止了出现与马萨诸塞清教徒拥有统一影响相同的秩序。日益壮大的非宗教控制和宗教多元化也共同避免了国家课程或国家公共学校的设立。强大的宗教影响仍然是殖民教育的典型特征，这与文化和政府的情况刚好相反。学校课程领域的争斗直到今天仍在继续。Herbert Kliebard（1986）观察道：

美国课程领域争斗的结果是一种未公开的、几乎是无意识的关系缓和。同时，20 世纪的课程已经开始能够合理真实地反映我们文化的知识起源及其反知识倾向；它可以用以解放人类的精神但同时也限制了人类的精神；它与孩子和青年人的身心健康相协调，但同时也导致了他们的不满和与社会主流生活的疏远；它是社会和政治改革的传播媒介也是维持现存阶级结构和产生

社会不平等的动力。(pp.269－270)

这种争斗是植根于殖民时期的,在该时期,不同的宗教团体为学校课程的性质不仅相互之间竞争,而且还与日益壮大的非宗教政府进行竞争。

尽管不同的宗教团体为殖民学校的控制进行争斗,但到19世纪初一种宗教霸权已经发展起来。基督教,更确切一点是新教多数派(及不同的宗派表达),占优势地位。在盎格鲁新教文化占优势之外,还有对此无法容忍的少数派,包括罗马天主教、犹太教和土著宗教等。如此无法容忍的一个后果是产生了宗派学校,而其中最大的是天主教的教会学校系统。

本土主义者的反应。18世纪晚期和19世纪早期,爱尔兰天主教、犹太教和其他外来宗教的大量涌入,在"本土"主流文化中激起了强烈的反应,例如那些先于这些团体到来的移民对此反应很大。对罗马天主教的抵制,包括恐惧,尤为有声有色。1837年,纽约华盛顿郡97位选民的请愿书被送交国会,要求通过法律来限制新来的公民。请愿书写道:

> 你们的请愿者带着深深的忧虑看到大量来自欧洲不同国家的罗马天主教徒涌入我们的国家,并且他们坚持着自己的原则被接纳为公民,这显然威胁到我们的公民和宗教自由。罗马天主教……为政治服务,准备破坏人们的思想——它是一个迷信的制度,而该制度是国内暴政的最坚实基础——它是一个以迫害、血腥和侵略为本质精神的宗教。作为人,我们对罗马天主教没有敌意。我们没有要求攻击性或防御性的立法来反对罗马天主教;我们将教育和宗教机构作为适当的武器与其斗争;但是,为了反对与他们的宗教交织在一起的政治原则,我们确实要求立法上的保护。(Haynes,1990,p.79)

尽管存在这种敌意,罗马天主教徒的人数到1820年时,从3万增加到30万。由此产生的恐惧是这些"国外出生"的人会带来欧洲的反民主和"专制主义"的观念,包括对教皇的绝对忠诚。令人担心的是这种忠诚会超越对美国政府的忠诚(Haynes,1990)。具有讽刺意味的是,在许多情况下其他国外出生的人对这种"国外出生"的人的恐惧在美国人身上根本不存在。总统John Adams反映了宗教多数派的观点,他在1821年写道:"一个自由的政府和罗马天主教永远无法在任何一个国家共存"(在Leonard & Parmet,1971, p.24)。非理性的反天主教情绪一直延续了整个19和20世纪,并且到20世纪60年代肯尼迪(John F. Kennedy)的总统竞选仍清晰可见。

新教的美德,天主教的罪恶。著名的发明家Samuel F. B. Morse在他《反

对美国自由的国外同谋》(*Foreign Conspiracy Against the Liberties of the United States*)(*1835*)一书中,以及杰出的新教牧师 *Lyman Beecher* 在他《为西部的辩解》(*A Plea for the West*)(1834)一书中,都反映了"本土主义者"(the"nativist")害怕天主教在美国西部赢得地盘。Beecher 忠告美国人要为新教主义而"拯救西部"并抵制他所担心的,即西部会成为天主教控制的教会和州的联合(Haynes,1990)。20 世纪天主教历史学家将 19 世纪的反天主教运动看做是导致天主教教会教育的主要因素。Harold A. Buetow 的《天主教学校:它的根源、身份和未来》(*The Catholic School: Its Roots, Identity and Future*)(1988)是对此的一个全面历史描述。他对 19 世纪反天主教主义的评论如下:

> 国内战争之前的几十年里,清教徒对地球上上帝王国的普遍期望导致了改革的愿望。改革的一个领域就是教育。当时最耀眼的改革者是贺拉斯·曼(Horace Mann)(1796—1859)。他致力于从政府学校中消除褊狭的宗教,他同样相信学校必须灌输历史的新教美德。William H. McGuffey(1800—1873)通过阅读上百万本书,在打造教育和新教美德之间更紧密的联系上,帮助形成了国家精神。同样的东西还会在两位新英格兰部长所写的非常受欢迎的教学著作中读到,他们是 Samuel G. Goodrich(1793—1860),也就是 Peter Parlet 和多产的 Jacob Abbot。这些著作的大多数包含着反天主教的偏见。(Buetow, 1988, p.23)

在 19 世纪美国社会的政治氛围下,天主教等级体系就其被控诉所作出的反应,对天主教教会学校系统的形成至关重要。天主教主教认为,美国社会及其公立学校对天主教充满了敌意。Eliot 学校的论战(1859)强调了该观点。这个案例与一个天主教家庭有关,他们反对公立学校规定要求他们的儿子参加新教仪式并阅读新教版的《圣经》。家长控告了学校但最后败诉了。直到 Edgerton-Wisconsin 决议(1890)允许天主教学生可以不参加公立学校的新教仪式时,Eliot 决议才结束。

贺拉斯·曼对 Orestes Brownson。在定义宗教在美国教育中的角色时,也许早期争斗的代表是 19 世纪 40 年代惟一神教派教徒、马萨诸塞公立学校的督学和公共学校的辩护者贺拉斯·曼,与《波士顿评论季刊》(*Boston Quarterly Review*)的编辑和公共学校的反对者、天主教徒 Orestes Brownson 之间的争论。曼倡导"非宗派"的公立学校,但他的意图是宣扬基于非教派基督教精神的道德。曼(1848)写道:"在这个时代,对我来说,看来没有一位历史学生,或人类观察家能够对基督教的规诫和教义有敌意,或者反对任何解释和体

现他们的制度"(p.102)。在《道德、宗教和公立学校》中,Joseph Newman(1980)认为,曼天真地相信宗教和课程问题的答案是从学校祛除特定的宗教教条同时保留一个共同的、非教派的基督信条作为道义的基础。Brownson 和其他天主教徒反对该观点,因为宗教教义将会掌握在地方多数派的手中,从而威胁到少数派的宗教信仰。Brownson 又提议,公共基金应该用于支持教会学校,其实行在公共学校产生以前被广泛接受。Newman(1991)总结了这一争论:

> Brownson 公众资助宗派学校的想法,与曼有关道德和宗教共同特性的想法相冲突。曼认为宗派学校能制造分裂。……当其他有关共同特性的争论爆发时,曼变得警觉起来,实现的可能性看来的确遥远。(p.134)

曼和 Brownson 之间的争论从来就没有解决,并且播下了我们这个时代继续辩论的种子。

巴尔的摩委员会。从 1829 年开始,反天主教情绪被天主教教会的巴尔的摩委员会解决。1837 年发表的一封牧师的信描述了这种情绪,但它劝告天主教要忍耐,保持对政府的忠诚并尽到宗教的职责。该信呼吁天主教出版物和天主教高等教育的拓展。然而,直到巴尔的摩委员会第一次全体会议(1852),天主教主教才敦促建立教会学校。到 1884 年巴尔的摩委员会召开第三次和最后全体会议时,美国的天主教教会每年增加了将近两百万名成员。委员会再次敦促建立教会学校和创建天主教大学。(Notre Dame 大学建于 1842 年,是一所私立天主教大学;美国天主教大学 40 多年后建立,是一所教会的高等教育机构。)此外,一套为教会学校的学生和公立学校的天主教孩子准备的天主教教理问答(《巴尔的摩教理问答》)也应运而生。主教设置了一个目标:让每一位天主教孩子进入天主教学校。这些政策指示表明了保护对处于敌意社会的天主教青年人进行宗教教育的努力。这促进了天主教学校的大量增加,其巅峰时期是 1965 年 13 000 所学校招收了近 6 000 000 名学生(Convey,1992,p.53)。到 1984 年,数目有所下降但仍然惊人:7 937 所小学,1 464所中学,225 所学院和大学,200 所神学院,4 000 000 名学生和 160 000 位教师(McBride,1984)。1990 年,天主教小学和中学 8 719 所共招收了 2 500 000 名学生。这个数字占了美国私立学校招收人数的 50%(Convey,1992, p.53)。

非美国化? 天主教经常被指控为分离主义(separatism)和非美国主义(un Americanism)是其教育成功的后果。例如,1922 年俄勒冈州通过了立法取缔非公立学校,因为他们是非民主的。美国保护协会,一个地方组织,和三 K 党游说赞同该立法,它将取消天主教学校。1925 年,以圣子和圣母的圣名,修女

就该立法起诉了俄勒冈州。在 Pierce v. 修女协会[268 U.S. 510; 455 S. Ct. 571 (1925)]高等法院判修女胜诉并允许继续办非公立学校。还有其他法院的两个判例表明了一直以来对天主教学校的抵制，它们是：在 Evenson v. 教育董事会[300U.S. 1;67 S. Ct. 504(1947)]，新泽西州被授权为教会学校提供公共汽车接送，在 Aguilar v. Felton [473 U.S. 402, 87 L. Ed. 2d 290 (1985)]联邦补充教育计划被重新构建；但是，他们继续为私立学校的学生提供指导。

二、当 代 忧 患

我非常害怕学校会最终成为通向地狱的大门，除非他们能够竭尽全力地致力于解释圣经，并使青年人在心中铭记它。

(Martin Lurther, 引自 Reese, 1982, p.9)

学校里没有祈祷。在美国 20 世纪的后半部分，反天主教的情绪有所衰退，有关私立和教区教育的讨论有所扩大。虽然天主教学校的招生人数在最近几十年里下降了，但 80 年代私立学校总的招生人数已经增加到全国中、小学学生人数的 11%。Joseph W. Newman(1990)报告道："80 年代招生的趋势是流向私立学校，私立学校所希望的趋势将仍然继续"。(p.278)非宗派学院和非教派基督学校成长迅速，其中许多学校是对南方联邦命令废止种族隔离的回应。许多新教徒——几十年以前指控天主教分离主义——现在争着要建立自己的独立学校。除种族主义外，许多独立的宗教学院建立起来，以回应公立学校取消祈祷和其他宗教活动。1962 年，在 Engle v. Vitale[370 U.S. 421 (1962)]案例中，高等法院认定，纽约公立学校的日常课堂吟诵上所用的由州政府编写的非教派祈祷，触犯了美国宪法的制订条款。第二年，在 Abington 校区 Township v. Schempp [374 U.S. 203(1963)]案例中，高等法院认定，宾夕法尼亚要求每个学校日开始时至少不加评论地大声向学生读 10 句圣经诗句的法律不符合宪法，这次仍在制订条款之下。同样，巴尔的摩要求每个学校日开始时吟诵上帝祈祷的政策也是不符合宪法的。

Lemon 测试。在后面的两个案例中，最终的判决是基于法院用来判断与公立学校中宗教有关的法律、政策和实践是否符合宪法的三部分测试。虽然直到 1971 年在 Lemon v. Kurtzman[403 U.S. 602(1971)]案例中才正式敲定出来，但是法院规定：如果迎合所有以下三部分的测试，那么政府的法律或实践就是符合宪法的：(1)政府有关宗教的法案必须反映非宗教的目的，(2)它可以不把促进或阻碍宗教作为其主要的效果，(3)它必须避免政府对宗教的过

分干预。该测试(即所谓的 Lemon 测试,来自案例的名字)是法院检查课程中宗教活动的指导。从该测试在 Engle(1962)案例中首次运用,到 Lemon(1971)案例中的正式制订,它不仅影响了特定的法律判决,而且也影响了对美国公立教育的一个更普遍的理解。极端右翼分子和正统派基督教团体有理由认为,他们对公立学校的宗教影响力已被这些案例有所削弱(Provenzo,1990)。

其他原教旨主义的担忧。正如我们已经看到的,非公立学校和其他另类教育项目(比如家庭教育)数目的增加,可能与公立学校中宗教实践的立法和政府发展紧密相连。学校中有关祈祷的问题已成为一种强大的推动力;性别教育则证明是另一回事。原教旨主义对该问题的立场,在 Barbara Morris 的《改变学校里的代理人》(*Change Agents in the School*)一书中得以说明。Morris 宣称:"性别教育的目的是传播与性别活动有关的基督教价值观和基督教行为规范,以取代人本主义的价值观和行为规范"(Morris,1979, p.143)。同样 Tim LaHaye(1983)的《为公立学校而战》(*The Battle for the Public School*)一书也说明了这一点,它论证了性别教育从基督教的视角来看,是一个灾难性的失败。该问题已经被几个法院所解决,包括公民的家长权利 v. San Mateo 教育董事会[124 Cal. Reptr. 68(1968)]案例,在案例中家长反对性别教育课,他们认为自己的孩子被迫非正式地上了这些课程,因此侵犯了他们的宗教自由。低等法院裁决:"对公立学校系统中所教课程的个人意见不同,并不能引发公民个人控制知识呈现之宪法权利的产生"(引自 Provenzo,1990,p.70)。

像公民的家长权利等法院裁决,突出说明了公立学校课程和其学生的价值观,尤其是宗教价值观之间的冲突仍在继续。已经有上百个法院案例与学校的祷告、性别教育、创世科学(creation science)和检查制度有关。也许在 80 年代报道最多的系列案例,是围绕亚拉巴马州 Mobile 展开的。开始于 Mobile v. Bolden [466 U.S. 55(1980)]的投票权案,接着是 Wallace v. Jaffree [472 U.S. 38 (1985)] 的学校祈祷案,最后是 Smith v. 学校委员董事会(1987)世俗人本主义教材案,美国课程领域——尤其是宗教在课程中的角色——的争斗相当明显。Joseph Newman(1991)在他的《Mobile 亚拉巴马公立学校有组织的祈祷和世俗人本主义》(Organized Prayer and Secular Humanism in Mobile, Alabama's Public Schools)一书中,表明了地方文化、政治领导、宗教传统和社会道德如何共同有助于检验教会和国家之间宪法上的分离。原教旨主义在这一问题上的立场很明确;两者之间没有分离。例如,Henry Morris 写道:"在精神真理和世俗真理之间没有界限或分裂;所有的东西都由上帝创造并由他来维持"。(Morris,1978, p.10)以下 Onalee McGraw 在她《教育中的家庭选择》(*Family Choice in Education*)中所写的,也非常具有代表性:

无价值判断的学校教育是不可能的，因为最终所有的教育努力一定来自一种世界观，它要么是超验的要么是人本主义的。所有有关知识的含义以及什么值得了解的概念，一定必然源于宗教和哲学信仰。(Provenzo, 1990, p.94)

显然，现在宗教团体就其所深嵌的价值观对学校课程进行着仔细的研究。特别提到的是，省略美国历史中犹太—基督传统的教科书，含有非判断性道德描述的文学著作，以及鼓励批判性思维和反省而不是"相信上帝"的课程，都受到了攻击。一些宗教团体认为，这些价值观表现了一种称为"世俗人本主义"(secular humanism)的宗教信仰系统。圣经和/或教会教义被视为理解宗教真理的惟一可靠来源，并且对原教旨主义者来说，还包括政治、经济和社会真理。Joseph Newman(1991)概括了该立场："公共教育对学生的累积效应是细微而又有力的，原教旨主义者总结道。公立学校通过使学生相信他们控制着自己的命运，正倡导着世俗人本主义的宗教。按照原教旨主义者的观点，教授顺从于上帝意愿的基督教学校会提供另外一种清晰的选择。"(p.285)

专制主义的，褊狭的，排外的？ 80年代，人们逐渐认识到价值中立的课程概念会被大多数美国人所否定，尽管法院裁决和美国宪法如此认为。从19世纪的天主教到20世纪的正统派基督教，许多美国人坚持认为他们孩子的教育应该是信奉宗教的。为了避免公共领域内的共同衰退或公立学校里有争议科目(比如性别教育)的完全取消，通情达理的反思型教育者已致力于达到公正、包容和宗教自由之间的平衡。基督教会就公立学校课程中价值观内容的担忧是合理的；对他们宗教信仰自由的担忧也是可以理解的。原教旨主义者在批评学校教材没有充分表现宗教在美国人生活中的重要意义方面是正确的(Provenzo, 1990)。宗教团体受美国宪法第一修正案的保护。但是，在表达他们的担忧和保护他们的自由方面，这些团体没有宪法或教育权利将他们的宗教观点强加于他人。历史学家 Eugene Provenzo 写道：

公立学校不应该将极端原教旨主义者作为是对公共教育的威胁，但只能将其作为文化中的另一特殊利益集团。顺应、妥协和同情对两方面都是必要的。在对待极端原教旨主义者的视角时，我们必须避免走向极端原教旨主义者视角的另一个极端，即专制主义的、褊狭的和排外的视角。极端原教旨主义者有权宣扬他们的信仰并维护他们的权利，但不能将他们的文化和教育观念强加于大多数美国在校学生的身上。(1990, p.98)

Provenzo 平衡的观念很难继续下去，因为 90 年代宗教冲突和敌对加剧了私立、教区和公立学校间的竞争。

国家宗教和公共教育委员会。一个倡导宗教和公共教育这一充满争论的领域内关系应该缓和的组织，是国家宗教和公共教育委员会。成立于 1971 年的国家宗教和公共教育委员会（NCRPE）已经为公立学校的宗教教学提供了大量符合宪法要求并在学术上可靠的材料。国家宗教和公共教育委员会（NCRPE）通过传播与公共教育宗教研究有关的课程材料，包括一份期刊《宗教和公共教育》（*Religion and Public Education*），来帮助教师和学校迎接该学科的挑战。最近的出版物都有特色主题，比如“学校里不同宗教信仰的学生”（春季/夏季 1989），“高等法院对公立学校宗教俱乐部的裁决”（冬季，1990），“世俗的人本主义”（夏季，1988），“妇女、宗教和教育”（夏季，1987），以及“学校课程的神学维度”（春季，1993）。

其他致力于宗教包容和教育的项目与出版物包括：国家人文学科资助捐款赞助的面向中小学的宗教课程单元（1976—1977）。样本课程包括“黑人部落的非洲宗教”、“俄罗斯肖像学”、“悉达多：简介佛教和印度教的昨天和今天”和“家庭的特殊时代”。最大的课程专业组织，课程开发与督导协会（ASCD；参见第 3 章和第 4 章）在其月刊《教育领导》（*Educational Leadership*）1987 年第 5 期中，讨论了有关公立学校里宗教的问题。编辑 Ron Brandt 为了使公共教育免受他称之为“新清教徒”的攻击，阐明了他的立场为其辩护。Brandt 提醒教育者，教条主义与教育最基本的信条是无法协调的。他认为，必须公正地教授宗教，这样才能保护学生精神上的自由。在这一期《教育领导》中讨论的要点是教会和国家的分离、宗教信仰自由和教材中有争议的地方（Brandt，1987）。人们一致公认，“正是课堂教师承担了课程选择的重担。教师将不得不成为业余的神学家来判断什么可能冒犯了学生的信仰”（Hulsizer，1987，p.16）。国家宗教和公共教育委员会（NCRPE）、国家人文学科资助捐款（NEH）、课程开发与督导协会（ASCD），都表现出对公立学校课程中以一种避免宗教偏见和嫉妒的方式来教授宗教和价值观的兴趣。

我们最深刻的差异。前美国教育委员会委员、卡内基教学促进基金会会长，欧内斯特 L. 博耶（Ernest L. Boyer）领导了一些教育工作者，与 Williamsburg 宪章基金会（1988）一道，开发了一个渴望回避宗教和公共教育这一充满争议的雷区的综合课程（a comprehensive curriculum）。该课程，其特性具有历史性，被称为“忍受我们最深刻的差异：多元化社会里的宗教自由”（Boyer，1991）。课程开发与督导协会（ASCD）也出版了一个有些类似的名为

"美国历史中的宗教：教什么与怎么教"(Haynes, 1990)的课程。课程开发与督导协会(ASCD)的课程利用历史文献来演示宗教在美国历史中所扮演的重要角色。以下表明了该课程的观点：

> 美国已经从18世纪主要是新教的多元化，向现在包括不同信仰以及日益增多的无宗教偏好人士的多元化转移了。假如我们要继续在一个有许多信仰的国家共同生活下去，那么有些紧迫的是：学生应该有义务坚持第一修正案宗教自由的原则，并清楚地理解宗教在历史和社会中所起的作用。(Haynes, 1990, p. x)

课程开发与督导协会(ASCD)用来交流这种理解的文献有：总统乔治·华盛顿(George Washington)给犹太教圣会的信(1790)；总统托马斯·杰斐逊(Thowos Jefferson)给Danbury浸信者协会的信(1802)；一个美国黑人教会给自由民办公署的一封信(1867)；总统西奥多·罗斯福(Theodore Roosdvet)有关宗教歧视的新闻发布(1908)；以及William O. Douglas致Hugo黑人关于学习祈祷的一个备忘录(1962)。该课程还包括美国学校行政人员协会(AASA)的建议。这些建议有提倡教师培训的，有增加对该领域的敏锐性的，也包括理解第一修正案的有关设想，及注意课程材料设计——尤其是顺序——的开发问题(Haynes, 1990)。

比起其他学校课堂的任何课程材料，教科书更能代表面向许多家长和其他非宗教观察者，比如政治家的学校课程的整体性(详细观点参见第13章关于教科书的部分)。当然，太多的教师和行政人员将他们的课程概念局限于教科书中所印的资讯。在这种课程与教科书概念相互重合的情况下，公立学校课堂上有关宗教的争论集中在教科书方面，就不那么令人惊讶了。关于教科书的争论就是关于权力的争论(Apple & Christian-Smith, 1991)；塑造课程宗教维度的努力也是政治权力的争斗。

Mozert v. Hawkins郡，田纳西。被大肆报道的田纳西教科书案例[Mozert v. Hawkins郡，765(1985)]表明了该焦点，这个案例解决了这一问题：学校董事会有权规定课程与家长有权保护他们的孩子免受他们所认为是违背宗教的书和理念的影响之间适当平衡的问题。Mozert案例中的家长断言，他们不参加宗教活动的第一修正案权利，因他们的孩子必须阅读那些表达他们认为违背自己宗教信仰的理念和价值观的教科书而受到侵犯。他们反对的理念和价值观有：(1)倡导人本主义的道德价值观，(2)反基督教的偏见，(3)宣扬一个世界性的政府，(4)有关死亡的错误观念，及(5)相对于女性传统角色的

概念更倾向于女性主义观点。在作判决时，地区法官没有准予原告认为学校董事会应该为另类阅读课提供不同教科书的要求，因为据判断，这样的指令会给学校系统强加过分的教育和行政管理上的困难。如此的指令可能也会因修改阅读教学以适应原告的宗教信仰而违背法律条款。在协调原告的权利和学校董事会的利益时，法官判决原告的孩子应该有选择的权利，即留在标准的阅读课里或者不上这些阅读课而在公立学校之外自己学习阅读(Sendor，1988)。

倡导世俗信仰? 美国上诉法院第六轮推翻了区法院法官的裁决。然而，该法院也同意这样的观点，不参加宗教活动的条款保护了公民不会被迫肯定与他们自己价值观相冲突的观点。但是，法院也裁定不参加宗教活动的条款并不能保护人们不会接触这样的信仰。孩子被命令返回公立学校接受阅读教学(Sendor，1988)。在《宗教和公共教育的法律指导》(*Legal Guide to Religion and Public Education*)(1988)中，Benjamin Sendor 总结了关于教科书的争论：

> 虽然大多数关于材料或方法宗教异议的诉讼，仅仅涉及到不参加宗教活动这一条款，但两个有趣的案例表现了一些学生和家长运用的不同策略：根据一定的法律条款质疑某些材料或方法。在这些案例中，质疑者认为材料或方法的问题在于通过宣扬世俗的人本主义信仰而违背了法律条款(Sendor，1988，p.40)。

尽管法院里有大量关于教科书的案件，但加利福尼亚州教育董事会 1990 年批准了被许多种族和宗教团体反对的社会科的教科书。新教科书(Houghton Mifflin 公司的 K－8 教科书，Holt、Rinehart 和 Winston 的 8 年级教科书)里包括对世界宗教的深入讨论。《教育周》(*Education Week*)报道说，少数派宗教团体的代言人抱怨教科书的删减、错误和误传。前加利福尼亚州教学主管人 Bill Honig 总结道："最重要的事就是我们有坚挺的教科书。我们在一个多元化的州里，有许多猛烈的政治攻击，我们依然能够采纳坚挺的教科书"(Viadero，1990，p.18)。从某种意义上说，最近的这些争议是对公立学校课程中宗教的全国性辩论的微观体现。教科书成为了争论聚焦的一个最显眼对象。

宗教与公民教育。 在倡导民主化的价值观中，公立或公共学校的角色已经被教育和政治领导人认可了一百多年。支持将宗教纳入美国历史课堂中的人也认为社会科课程是进行公民价值观教育的一个中心地带。持赞成态度的组织有公民教育中心(the Center for Civic Education，CCE)和公民素质提高

委员会(the Council for the Advancement of Citizenship, CAC),两者都提供课程材料。这两个组织都坚持认为,公民教育涉及道德的学习。该观点可以从下面《宗教与公共教育》(*Religion and Public Education*)中的声明窥见一斑:

> 最近,公共哲学,我们认同的并将我们联系在一起成为一个人类整体的道德观念,如此多种多样,远远超过了一个,已经被冲淡了许多,这样的发展情况反过来影响了公立学校的道德教育。于是,情况已经严重到了今天美国的道德教育存在问题这样的地步,这导致了公立学校中的"价值观问题"。(美国天主教会议,1987, p.338)

该声明被1987年的美国天主教会议采纳,这表明了19世纪被排斥的天主教少数派到20世纪80年代成为了美国社会的主流。

公民教育中心(CCE)和公民素质提高委员会(CAC)就学校课程的公民价值观教学提供了一些建议。课程必须基于所有人,包括不同种族、信念和肤色所认同的人性的共同纽带。教师被视为我们文化传奇和遗产的传达者。由学生、教师、行政人员、职员和家长组成的学校共同体,构成了一个能够觉察到他们相互影响的道德共同体。在他们看来,学校课程的一个主要目标就是建立一个献身于传统的民主价值观和公民责任的共同体。在谈到种族划分的时候,Arthur Schlesinger, Jr.表达了这样一个普遍的看法:

> 美国人口的日益多元化使得拥有一个共同的理想和文化变得更加紧迫。在一个被人种和种族敌对野蛮撕碎的世界里,美国必须继续保持一个高度分化的社会如何保持自身完整的典范。(Schlesinger, Jr., 1991a, p.21)

三个"C"。正如我们已经看到的,前美国教育部长William Bennett是一位公共核心课程(a common core curriculum)的坚决支持者。在80年代,他敦促美国学校要重视三个"C":品格(character)、内容(content)和选择(choice)。根据Bennett的看法:"共同文化——共同的价值观、共同的知识、共同的语言——是拥有共同的梦想和讨论差异所必需的。有一些事情我们必须共同一起学习"。(Bennett, 1986, p.23)对谁来说是共同的,Bennett并未回答。

其他保守人士赞同核心课程的概念,认为这样的课程是实现一个共同政治远景的先决条件(Finn, Ravitch, et al., 1985)。在《文化素养》(*Cultural Literacy*)中,E. D. Hirsch(1987)认为,美国的读写能力(literacy)问题来源于学生忽视我们的共同文化,而不是来自无法学到阅读技能。Hirsch和Bennett都相

信:基于事实的公民课程会再现一个共同的美国文化,并且它会在经济领域内产生更大的生产力。教育部副部长 Gary Bauer 的看法更进了一步:

我相信我们公立学校必须教授的最重要价值观是作为我们自由社会和民主政府基础的基本原则。在我们努力弄清哪些价值观能够在公立学校中教授的过程中,我们应该尝试发现一种能够为维持和加强献身于我们国家这一目的服务的种族知识的共同体,即使它有宗教起源。(Bauer, 1986, p.26)

一种公民宗教? 于是,毫不令人惊讶的是:公共课程(a common curriculum)的概念因其有宗教暗示而使一些人大为震惊。例如,Christine Shea 将核心课程的提议形容为一种新形式的公民宗教(civic religion)。她认为:

在共同核心课程的这些呼吁声中,有一种细微的呼声是要求新的公民宗教——这种公民宗教想来是将犹太—基督教的道德规范、对传统民主信仰的爱国主义狂热与一个基于事实的、以技能为主导的课程混合起来。(Shea, Kahane, & Sola, 1989, p.21)。

显然,旨在通过一个核心课程宣扬公民意识和责任的教育,有它自己的怀疑者。就像原教旨主义者依据他们的判断,谴责没有传统的宗教价值观和其替代就是"世俗的人本主义"一样,许多核心或共同文化课程的批判者将那些做法看做是树立一种公民宗教。

要求公民、道德和价值观教育来纠正社会谴责和精神骚动这一话题,政治左翼和右翼都在争论。例如,呼吁课程的内聚性和共同价值观,被左翼课程理论学家认为是对种族、性别和宗教少数派继续压迫的媒介。如此的批判者指出,政府官员和教育机构官僚提倡的"核心"是为经济生产力服务的,并不是为受压迫团体的解放服务。该观点在一部 Christin Shea, Ernest Kahane 和 Peter Sola(1989)编辑的,名为《权力的新仆人》(*The New Servants of Power*)的文集中有所体现。Maxine Greene 在她的前言中总结了该文集:

[该书]因批判了 70 年代末期到 80 年代末期的教育改革运动而在许多方面相当独特。[它]毫无辩驳地冲破了改革试图调和平等和卓越这一故弄玄虚的声称。有关不同精英之间差异的迷人材料被呈现出来:那些对军事控制心驰神往的人与对全球经济的三边管理关心的人;那些对运用学校来修正性格缺陷感兴趣的人与对运用学校来提高能力和技巧感兴趣的人。[该书]

让我们重新认识到，有时可能是耸人听闻的，当说到学会学习将来无出路的工作所要求的必备条件和最低技能时，改革报告所隐含的也许是我们青年人中的大多数。（Greene，引自 Shea，1989，pp. ix-x）

Greene 继续提出了一个关键性问题：所谓的道德教育共识究竟源自哪儿？对某些人来说，它内含于民主和传统宗教价值观的永恒真理中。其他人并不同意。Stuart A. McAninch（1989）否认学校课程通过把青年人培养成"有责任感的"公民来维持和宣扬一个内聚的政治共同体。如此保守的课程使那些会与美国社会的不公平和压迫做斗争的人丧失了这样做的能力。一个真正的核心课程，他认为，会损害个人的自由，然后侵蚀民主和宗教的价值观（McAninch，1989）。

选择学校——一个恰当的替代？ 关于公立学校课程里宗教的辩论强烈而又复杂，这使某些人得出一个结论："选择"可能是该问题及公共教育中更大危机的惟一解决途径。许多州和地方学校正在尝试着"选择"。所谓的"磁性"（magnet）学校已建立起来，有些对所有学生开放，其他则对符合一定先决条件的学生开放。一些"磁性"学校是与学科紧密联系的，比如艺术学校或科学和数学学校；其他的学校则向优秀的学生开放。几个州已经开始了代金券计划（voucher plan）和学费税收信贷（tuition tax credits）的试验，这样教育服务的资金资助直接通过每个学生的家庭指向了对学校的选择（Fiske，1991）。一些学区已经开始与私有公司和私立学校签署合约提供教育服务，例如 Wilwaukee 公立学校。

在公共学校时代以前，政府对私立和教会学校的财政支持就成了争论的话题。在 80 年代，里根政府提议用学费税收信贷来降低家庭联邦收入税的征收，它是根据家庭里上私立中小学孩子的数目，并且适用该政策的家庭年收入上限是 50 000 美金。一些州，例如路易斯安那，已经通过立法为所有学龄儿童提供州收入税信贷的优惠政策。支持学费税收信贷的人认为，那些进私立和宗教学校孩子的父母肩负着双重的税收负担，因为他们既支付学费又支付了支持公立学校的税收。就像贺拉斯·曼，反对者认为，所有公民都从公共教育中受益。此外，税收信贷只适用于那些现在将孩子送进私立学校中的人，因此就减少了对进入公立学校的大多数孩子的资金支持。支持者反驳道，如果没有像税收信贷这样的激励机制，私立和教会学校学生的家庭会更加不愿意为公立学校提供额外的资金支持，也许会在政治领域内树起一道栅栏。对该问题更为全面的分析，可以在 Thomas James 和 Henry Levin（1983）所著的《私立学校的公共资金：学费税收信贷案例》（*Public Dollars for Private*

Schools: The Case of Tuition Tax Credits)中看到。

一些选择的概念为学生和家长提供了限于公立学校内的选择机会。甚至那些认为特定利益集团的价值观体系因选择的机会而被不恰当地宣扬的人,也带着点怀疑地欢迎这些计划。1990年,课程开发与督导协会(ASCD)出版了《对公立学校的选择》(*Public Schools of Choice*)一书,该书设法阐明了就不同选择计划的争论。选择的三个总的理由被区分开来。一个是"对现今的反应"。这一类选择的支持者指出,学生的成绩不理想、科层化的反应迟钝和过去改革的失败是家长选择的理由。另一类理由是选择是"废止种族隔离学校的一种方式"。该类理由的支持者认为,选择权利使得贫穷一些的家庭能够选择那些富裕家庭现在通过搬家到好学校的附近或付费送孩子到声誉高的私立学校来选择的学校。推测起来,代金券计划允许少数父母能够选择这些替代学校,这曾经只有中上阶层和富人才能够这么做。反对者反驳这样的计划已经导致了过去的种族隔离。课程开发与督导协会(ASCD)研究中的第三类理由是"选择作为改变的催化剂"。这些支持者坚持认为,多样性、选择机会、自我引导、灵活性和反应性将是选择的主要益处。选择权利会以一种更快、反应更灵敏的方式满足个人和家庭的需求。课程开发与督导协会(ASCD)总结了其立场:

> 课程开发与督导协会(ASCD)的任务就是发展面向所有学生的质量教育。我们的价值观包括课程的平衡、自我引导、公平和文化多元化,这些都直接与公立学校的选择有关。再者,我们许多成员受州或地方选择权利政策的影响。他们正面临着是否实施选择权利,以及假如实施如何达到公平这样的问题。(ASCD 1990a, p. vii)

在一个排斥上帝的体系中受骗? 因为选择权的概念对一个民主社会的理念和一个自由市场经济来说都是必要的,也因为选择权隐含着一种权力、自由、多样性和质量的意味,所以很可能这一概念会继续成为90年代学校改革的焦点。许多拥护此概念的人将选择权视为一种不可剥夺的权利和道德问题。对某些人来说,复兴一个垂死的公立学校体系的科层努力(参见第13章中关于学校改革的部分)对另外一些人来说,则是宗教自由的一个制度问题。许多家长将宗教看做是他们生活极为重要的特征,他们会认为选择权是一种让他们能够跟随自己良知的方法。一位基督教学校的校长代表了许多原教旨主义者的观念,他为在公立学校体系之外寻求选择权的家长提供了一个原则:

在一个排斥上帝的体系中孩子受到欺骗。在法律条款的规定下，公立学校不可能教授生活的所有真理；并且，教材出版公司和教师联合会通过深思熟虑的设计已将上帝从课文和课程计划中排除出去……圣经是清晰的。公立学校对基督教教师和行政人员来说，是一个传道的领域，但对家长信仰基督教的孩子来说则不是一个合适的教育环境。(Wackes, 1991, p.2)

这样一种角度表达了教育选择权是一种宗教理念和道德需要。

私立学校更好一些？ 在《公立和私立学校》(*Public and Private Schools*)中，一般来说指的是《Coleman 报告》(*Coleman Report*)，James Coleman 与其同事(1981)作了总结：私立学校——并且大多数是宗教学校——比公立学校更接近于美国公共学校的理想模式。在比较学校制度时，Coleman 解释说私立学校的教师看来更效忠于看到学生学习、花更多的时间在学业上，要求更严格的纪律，批改更多的作业，得到来自家长更多的支持，并且他们虽然不像公立学校的教师那样细心地保护学生的权利，但学生自己感到受到了更为公平的对待。Coleman 的原始报告以及《高中的成就：公立、天主教和私立学校之比较》(*High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*)(Coleman et al., 1982)因其全面而权威的研究受到好评；它同样也招致了相当多的批判，尤其是有关私立学校的学生比公立学校的学生表现更为出色这一发现结果。另一研究发现私立学校的毕业生，包括天主教或其他教会学校，更有可能进入大学(Falsey & Heyns, 1984)。在《Coleman 结论的有效性有多少?》(How Valid Are Coleman's Conclusions)中，Donald Erickson(1985)认为，公立和私立学校的学生属于不可比较的群体；因此，Coleman 的结论是无效的。他质疑了 Coleman，将未来的研究引向了确保所有学生的质量和平等这一更重要的问题。

共同体的影响。 James Coleman, Thomas Hoffer 和 Sally Kilgore(1981, 1982)将几个新元素引入了宗教和教育的争论中。特别提到的是，他们认为"功能性共同体"是由天主教和其他宗教学校创建的。即使学生未必要住在同一地区，但家庭一代一代地在教会和学校共同体中传递着相似的价值观。Coleman(1981)承认，一些公立学校能够建立由"具有相似的教育和孩子培养的价值观的人"组成的"价值观共同体"，"但这不是一个功能性的共同体"(p. 10)。然而，他总结说，大多数公立学校根本就不是建立在共同体的基础之上，并且任意参与的地带影响了功能性或价值观共同体的发展。的确，大多数公立学校已经失去了社区支持的基础(Coleman, 1981, 1982)。

Coleman在1987年名为《公立和私立高中:共同体的影响》(*Public and Private High Schools: The Impact of Communities*)的出版物中,回应了批判他的人,该出版物报道了对其早期报告中1 105所高中的跟踪研究。在这里他为了解释天主教和其他私立学校,大多数是宗教学校里学生的优越表现,将重点放在了学校—社区关系的作用上。为什么宗教学校——显然性质上并不平等——如此有效?Coleman总结道:

> 该书呈现的证据表明,代际中断的功能性共同体构成了对高中学生来说具有广泛价值的社会资本。并且,证据还表明,这种社会资本对那些来自父母的社会资本或人力资本相当贫乏这样家庭的青年人而言更有价值。(Coleman,1987,p.231)。

Coleman(1987)继续下去,他认为天主教学校在增加"人力资本"方面最有效,经济学家将"人力资本"(human capital)定义为使人们从事生产的技巧和能力。天主教移民从贫困进入美国生活的主流也是基于这样的原理。Joseph W. Newman(1990)对Coleman的结论作了评论:

> 有些学生来自人力资本缺乏的家庭——他们的父母也许受过的教育较少并且失业在家。但一些人力资本缺乏的家庭也许有很丰富的社会资本(social capital),这"存在于人与人的关系中"。有社会资本的家庭其成员之间是亲密的……当然,有些家庭人力资本和社会资本都缺乏,而有些家庭则两者皆有。还有一些家庭有人力资本没有社会资本。例如家长受过良好的教育,但很少花时间和孩子们在一起。Coleman指出社会资本存在于社区也存在于家庭中。(p.282)

从以上观点出发,信仰同样的教会或同样宗教价值观的家庭、个人更能够相互维系。这引出了这样一个结论:围绕天主教学校和其他宗教学校的功能性共同体,能够为家里缺乏社会资本的学生提供社会资本。

社会资本。Coleman承认先前的研究与他的结论相矛盾。于是,他问,他如何得出这一结论——社会资本,尤其对处于不利地位的学生而言,是私立学校中的一个积极因素?为什么在他的研究中天主教学校与先前理论立场上的不平等性质相矛盾?Coleman暗示道:"我们的推测是基于宗教协会一个单一维度的功能性共同体,仅仅考虑到那些与不平等有关的方面,与包含社会和经济生活全方位的功能性共同体是有区别的"(1987,p.232)。他的结论

一部分是由宗教本身的平等伦理而起，一部分是由从社会和经济生活的总体结构中剥离出一个单独的活动舞台而起的。这种剥离使得学生可以逃离基于其所有活动整体的家庭的统计学影响。Coleman 将其视为现代社会生活中"角色分割"的一个事例，这一点对阻碍孩子继承父母的地位来说是相当重要的。因此，宗教学校共同体的社会资本成为了促进宗教学校中私立学校学生，尤其是那些来自不利背景的学生，取得更大成功的独特因素。Coleman 希望所有学校的督导人员和校长能够采用他的发现结果，来增加学生的社会资本，特别的原因在于孩子能够从校外得到的社会资本在最近几年里受到了腐蚀。当家庭没有什么变化，社区显示出广泛的社会资本时，公共教育才能很好地进行下去。但是，对于处于不利地位的学生而言，Coleman 发现私立宗教学校具有更高的成功率。社会资本这一因素是关键所在。

原教旨主义学校。除了神学问题外，学校之外的社会和经济力量有时也是 80 年代宗教[特别是新教]学校里一个大家颇感兴趣的所在。Susan D. Rose 提出，社会不稳定和经济衰退强化了一定集团在社会稳定和神学确定性中的利益。她报道了对福音派及其学校两个团体的人种学研究，它们是 Lakehaven，一个工人阶级原教旨主义浸信会，和 Covenant，一个中产阶级独立的神赐力量的(Charismatic)团体。Rose(1988)解释道：

> Covenant 和 Lakehaven 的人员致力于一个象征性的改革运动中。他们奋力在一个看来混乱、不可预知的世界里达到更高意义上的个人和社会内聚……他们希望基督教能对当代社会产生更有力的影响。它再也不是一个明确命运的问题，也不是如何向其他国家传播基督教的问题，而主要是如何将美国恢复成一个基督教国家的问题。(p.170)

在 Rose 的见解中，基督教学校运动代表了一个"文化生产还有社会再生产的实验"(p.203)。也就是说，从文化意义上看，这些基督教学校是这些团体为不确定世界提供一个避难所，以及向年轻一代传递保守的基督教价值观等努力的表示。然而，Rose 暗示这些团体及其学校也同样在建立自己的社群时，毫无察觉地复制着美国的社会结构。Rose 总结道，虽然 Lakehaven 和 Covenant 团体的社会排外性存在问题，但这些教会或学校共同体也许暗含着理解学校和社会之间社会关系的基础。对年轻一代的教育必须在伴随有共同体创建的社会背景下进行。

地狱之门。William Reese(1982)指出，特别是福音派新教一直对国家的公立学校体系产生相当大的影响：

从殖民时期的大觉醒，到19世纪复兴主义的崛起，再到现代美国的宗教运动，福音派新教总是将个人拯救、社会秩序和国家命运与公共教育的命运联系在一起。(p.9)

他(1982)将宗教、社会和国家的关系置于新教的改革中：

"我非常害怕，"16世纪的马丁·路德(Martin Luther)写道，"学校会成为通向地狱的大门，除非他们能够孜孜不倦地解释圣经，并使青年人的心中铭记圣经。我忠告大家不要将孩子置于圣经无关紧要的环境中"。(引自 Reese, 1982, p.9)

福音派和原教旨主义者将路德的担忧牢记在心。

在对基督教私立学校运动的研究中，David C. Lisman(1991)反省了基督教原教旨主义的崛起(也可参见 Peshkin, 1983)。在18岁和18岁以上的美国人中，大约有22%认为自己是"再生的基督教信徒"。这些人相信圣经是上帝确实可靠的话。在80年代中期，由"国家英语教师委员会的检查委员会"发起的对全国学校系统中图书馆员的调查，揭示了地方对学校批评的明显增加。Lisman(1991)承认道："现在，基督教学校运动代表了100万儿童，占私立学校人数的20%……虽然这在学校总人数中所占的比重较小，但该运动的象征意义无法被忽略"(p.378)。

John Willinsky(1989)观察到，鉴于学校和图书馆所持续面临的挑战，即有人呼吁严格要求青年人文学课程的道德基础，重要的是回想公共教育中关于把文学当做课程中心元素的原始论证，这些论证以文学塑造灵魂、恢复失落的共同体能力为转移。

家庭教育的成长突飞猛进，很大一部分是认为公立学校忽视或实际上对其价值观和权利有敌意的"新右翼基督教信徒"激励的结果(Kincheloe, 1993b, pp.50－51)。在全国各地，拥护家庭教育的人在对州立法机构施压，并使其通过家庭教育法方面取得了巨大的成功。虽然对一些人而言，经济看来是一个决定家庭教育的因素——有些父母担负不起私立学校的学费，也不想把孩子送进公立学校中——但其他人则宁肯自己教育孩子(Garland, 1991)。

Waldorf 学校。其他宗教学校所基于的传统，原教旨主义学校截然不同的另一个例子是 Waldorf 学校。1919年，由 Waldorf Astoria 公司的经理 Emil Molt 建立于德国的 Stuttart，这些学校是对第一次世界大战后中欧遭受蹂躏担

优的产物。Molt设想了能使欧洲人超越那些导致大众毁灭及混乱的社会和政治潮流的思想的新形式。他的愿望是发展儿童能够像大人一样改变社会的能力。为了发展能够支持其设想的教育模式，Molt谋求到了Rudolf Steiner的支持。Steiner的第一本著作《自由哲学》(*The Philosophy of Freedom*)于1894年问世，并奠定了其世界观即其所谓的人智学(anthroposophy)的基础。人智学被定义为一种能力，它不仅能够传递技术知识，而且能够传递帮助学生学习生活本身的理解力。

当代Waldorf学校的课程强调儿童的内在发展，所有知识分支的整体性，以及教育作为支持人，包括精神、身体和灵魂在内整体发展的艺术。Waldorf学校的精神维度表达了渴望超越当代生活的劫掠，包括因现代工业社会人类精神和自然环境而遭受的破坏："20世纪Waldorf教育的迅速传播不仅仅是一个社会事实；它证明了理想的力量，也证明了为人类进步、社会转型和地球复兴而不懈奋斗所作的努力"(Trostli, 1988, p. 51)。Waldorf学校运动是作为神学文本理解课程的又一典型事例。

未来？ 在"为美国课程而作的斗争"中，宗教扮演了一个相当重要的角色(Kliebard, 1986)。课程学者或者未来及现在的教育工作者不能忽视这种角色。虽然历史上宗教是美国教育中的一股分裂力量，但也许它并不一定如此。出现于21世纪的作为神学文本理解课程肯定与牢守原教旨主义的信仰谱系截然不同，这些信仰根深蒂固因为它们要求通常与历史和科学相矛盾的超自然揭露。如今的课程也许也与自由的神学视角不同，这种视角避免了与当代历史和科学知识相抵触，但通常又在人类经验的世俗虚无主义和相对论观念上笼罩上一定的宗教色彩。20世纪神学经常被人们忽略，因为无论是前现代保守的还是现代自由的方法，看来都与当代世界的社会、历史和科学没有联系。现在仍在发展的关于作为神学文本理解课程的学术型项目，也许会通过物质进步和科学技术，一种受生态限制威胁的拯救，挑战现代的拯救世界观(worldview of salvation)(Lasch, 1991)。对反科学独裁主义的要求不会完成如此的挑战。在理解课程中，宗教以及对其研究的神学经常被人们忽视，部分原因是该领域内对"科学管理"的坚持(参见第2章和第3章)，还有最近对马克思主义的偏好(参见第5章)。也许作为神学文本理解课程能够导致宗教教学中新的一致意见，一种观念，在这种观念下不同的宗教团体、无神论者和不可知论者都会发现自己的信仰受到保护和尊重。在这种情况下，学术上的成就已经有所表现；我们下面就介绍一下。

三、道德和伦理维度:Huebner,Purpel,Oliver 和 Gershman

如果教育与宗教在真正意义上际遇(就像教育反对将宗教塞进学校课程中一样),教育就会呈现出具有我所称谓的根深叶茂和虔敬特质的各种各样形式。

(Gabriel Moran, 1981, p.162)

虽然20世纪的最后25年不是道德上的最好时期……但它一定是研究道德教育的黄金时期。

(Barry Chazan, 1992, p.3)

20世纪最后几十年的一大忧患,道德和精神的价值观错位了。就连其焦点也是不恰当的,因为它假定有些特别的东西能够被看做是道德的或精神的。这种假定是错误的。学校里及为学校活动做准备而做的每一件事都已经渗透着精神的东西。

(Dwayne Huebner, 1993, p.11)

70年代几个课程理论家的著作奠定了90年代对教育中道德和伦理重新感兴趣的基础(Dixon,1980;Jarrett,1980)。James Macdonald 和 Dwayne Huebner 可以被看做是概念重建初期课程神学和精神维度的先锋(参见第3章和第4章)。Huebner认为,教育的伦理和美学语言是有限的、不连贯的,并且比起其他话语更加没有优先权。他痛惜道:

当神秘的文献强调当前和让未来关心自身时,人们如何通过行为目标来规划教育的未来?……我确信课程人(curriculum person)对科学思想模式的依赖……已经打破了它与东、西方其他伟大重要的知识传统之间的联系,该传统对教育实践方面的谈论有深刻的影响。(1975a,p.215)

Huebner预见了这些被(课程领域)遗忘的传统方面的未来研究。他写道:"因其被抬高的技术有效性而具有社会重大意义的课堂活动可能有更大的个人意义……如果运用美学和伦理范畴来评价活动……旨在深入寻求和最终研究的活动"(1975b,p.228)。Huebner倡导包含"伦理理性"(ethical rationality)的教育的道德远见,而在"伦理理性"中,存在于学生和教师、学生和

世界上其他存在以及学生与现象世界的美之间的人类状况被视为是主要的。James Macdonald(1975b)也驳斥了排斥教育伦理维度的课程研究的传统结构。70年代,Macdonald开始从一种"追求公平、平等和公正的乌托邦式的冲动"出发探索课程。他写道:

> 教育[是]一项道德事业,而不是简单的可以在令人满意的概念框架中解决的一堆技术问题……因此,争取个人统整、教育完整和社会公平的斗争仍在继续,这使得对个人自身、个人工作和个人世界的不断重新评价成为必需——满怀着这样一个希望:不管一个人有什么样的创造性天赋都会引向我们所共享的更好的东西。(p.4)

除了 Huebner 和 Macdonald、Philip Phenix(1975)因其在超越性和课程方面的探索为道德话语做出了重要贡献。同样,派纳 1975 年将课程的后批判学术成就描述成从对现状过多批判向关心超越性和觉悟,创建尊重精神性、神学和自传的新秩序迈进的一步,这对 90 年代的道德话语起了帮助作用。Cleo Cherryholmes(1988b)批判了结构主义伦理与行动的割裂,在这一章中我们描述有关将伦理和道德与理解课程相联系方面所作的努力。

柯尔伯格(Lawrence Kohlberg)(1981)的《道德发展文集》(*Essays on Moral Development*)及其早期关于教育和道德发展的作品,以及 Carol Gilligan(1982)对柯尔伯格框架颇有影响的修订,都广泛地被课程实践者和研究者阅读,这些著作对道德话语产生了巨大的影响。柯尔伯格的道德发展体系从前习俗水平通过习俗水平发展到后习俗水平,加上皮亚杰和艾里克森设想的几个人类发展阶段,深远地影响了被许多人视为宗教心理学的中心人物 James Fowler。在《信任的阶段:人类发展心理学和寻求意义》(*Stages of Faith: The Psychlolgy of Human Development and the Quest for Meaning*)中,Fowler(1981)提出了描述寻求意义的生命历程中的 6 个阶段:(1)儿童时期的直觉性和模仿性信任,(2)虚构的—真实的信任,(3)综合的—习俗性信任,(4)个性化—反思性信任,(5)联系性信任,及(6)普遍化的、超越自我的、完全成熟的信任。Fowler 与基督教信徒、犹太人、不可知论者和无神论者进行面谈,作为自己社会学、神学和人种史学术研究成就的一部分。使人联想起杜威对宗教的研究,Fowler 的著作并未将信任和道德与早期的宗教等同起来。相反,它将"人类信任"看做是学习和构建生命深意的一种途径。与课程研究中的概念"存在体验课程"(*currere*)类似,Fowler 写道:"比起名词来,信任更像是一个动词,它是由指导人生的印象、价值观及承诺组成的动态系统。因此它具有普遍

性;选择生存下去的任何人都运用着一些基本信任"(1981,p.1)。

Gabriel Moran的伦理学。教育者、神学家 Gabriel Moran(1981),和其他学者一道(Noddings,1989)提出了有关柯尔伯格和 Fowler 发展模式的几点担心(包括方法论上的偏见和神学上的天真,p.88)。Moran(1981)在《相互作用:关于宗教和教育的一个理论》(*Interplay: A Theory of Religion and Education*)中认为,道德教育必须超越发展理论上升到植根于公平和伦理的整体模式。针对全球伦理的两难境地,Moran 提出了包含四部分的解决方法,即通过注重生成性的、意义深远的作业,共同拥有团结世界的愿望的家庭和社区,关心饥饿成灾的粮食问题,以及最终复兴和改变地球的生态远见这一宗教教育的过程(pp.145 - 154)。Moran(1981)写道:

> 如果教育与宗教在真正意义上际遇(就像教育反对将宗教塞进学校课程中一样),教育就会呈现出具有我所称谓的根深叶茂和虔敬特质的各种各样形式。……教育能够概念重建以包含家庭生活、日常工作和沉思式的安静。教育会集中在人们如何生存,教育也会关心改进人们学习生存艺术的主要形式。(p.162)

政治道德。Moran 和 Fowler 是道德教育中神学和心理学维度的学者代表,同时政治学学者也支持着道德远见。正如我们在第 4 章中所看到的,Michael Apple(1975b)认为"教育最终是一种道德活动,也正因如此,不求助于公正和对他人负责的伦理准则和义务就无法理解教育,教育也因此对这些准则和义务有说明的责任"(p.89)。Alex Molnar(1975)还研究了精神在道德和伦理问题中的重要意义:"和许多分析偏好马克思列宁主义一样,(学生权利的政治重点)无法说明人类所有事宜中精神维度的重要性"(p.166)。

我们在第 4 章中看到,70 年代是课程理论领域繁荣的时代。进入该领域的学者代表了支持从道德和伦理视点来理解课程的不同声音。接着,我们将探索道德教育方面更多最近的学术成就,这些学术成就涌现于由 Macdonald, Huebner, Phenix, Pinar, Kohlberg, Gilligan, Fowler, Moran, Apple 和 Molnar 在 70 年代确立的从道德上和伦理上理解课程。

当代话语。耶路撒冷希伯来大学的教育哲学家、《道德教育的当代途径:分析可供选择的理论》(*Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*)的作者 Barry Chazan(1985)指出,70 年代以前道德教育被哲学界和教育界所忽视,导致了伦理上的相对论和萎靡不振。然而,80 年代出现了大量道德教育的理论和计划,这些都开始于 70 年代[正如 Chazan(1973)

及卓越的教育哲学家 Jonas Soltis 在其早期作品《道德教育》(*Moral Education*)中记载的]。两本著作的作者比较了道德教育的主要理论,包括(1)社会和个人之间的张力,(2)道德原理,(3)伦理方面的原因,(4)内容和形式,(5)行动/反思性实践,(6)道德上受过教育的人的定义,(7)道德教育的"灌输",(8)教师的角色,(9)教育学。Chazan 和 Soltis 从法国社会学家涂尔干(Emile Durkheim)的视角出发,确立了道德教育的基础,涂尔干建议教育者既不应该布道也不应该灌输。相反,道德教育应该是作为道德生活的指导。但是,Chazan 也承认许多教育者反对道德教育。他写道:

> 反道德教育的传统包含了大量我们在古典和当代思想中发现的关于道德本质的观点。于是,一些观点完全从个人主义的角度看待道德,而社会主义者则从与涂尔干和杜威极其接近的社会前提来考虑。Tolstoy 假设了宗教和道德之间的内在联系,而 Ferrer 不承认两者之间任何这种联系……因此,没有人勾画出能够界定伦理历史和道德教育的道德概念。(Chazan, 1985, pp.100 - 101)

Chazan 总结道,反道德教育运动,加上道德教育倡导者采用的不同途径,表明了道德论战的复杂性。当代教育的任务不仅仅是学术上的,他提醒道,而是:"20 世纪的道德失败和当代年轻人的道德争斗很明显地表明了道德教育的问题远未解决"(p.119)。在全球社会,道德是在个人和社会背景、教师和学生相互作用的情境中发展的。为了展现一个更为清醒的视角来观察这种全球社会道德和伦理的挑战,在其书的结尾处 Chazen 转向了杜威(1975)(p.104)。杜威的著作,以及柯尔伯格和涂尔干,对 Chazan 的启示是有希望"更好地将我们的年轻人引入神秘而又崇高的道德王国"(p.119)。

什么会刺激未来的道德教育? Chazan(1992)写道:

> 在未来的几年里,道德教育的理论……将会因世界的道德困境和道德监狱而得到促进。其中一些道德监狱会定期开放,有些道德上受压迫的人会被释放出来。但是直到世界上所有的道德监狱都开放,所有被围困的人都被释放,道德教育的任务才刚刚开始。(p.22)

Macdonald, Purpel, Shapiro。神学和道德方面最重要的工作已经并且现在正在格林斯伯勒(Greensboro)的北卡罗来纳大学进行。这其中受 James B. Macdonald 的影响不小,他在 1983 年逝世之前一直在该大学执教。H. Svi

Shapiro 和 David E. Purpel 编辑出一本有用的文集《美国教育的批判性社会问题：面向 21 世纪》(*Critical Social Issues in American Education: Toward the 21st Century*)(1993)。此外，Purpel 还写了一本名为《教育的道德和精神危机：为了教育公正和同情的课程》(*The Moral and Spritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and compassion in Education*)(1989)的书。Shapiro 的博士研究生 Sue Books，现在是 Knox 学院(伊利诺伊)的一名教授，她的《作为教育批判的文学新闻学：有关分类(Triage)的话语》(1991b)也为道德教育的对话做出了贡献。这三位学者的著作也许对正在涌现的道德教育话语具有建设性意义。Shapiro 的社会道德视角，Purpel 的道德和精神观念及 Books 源自课程整体视角的分类(triage)概念都是 90 年代有关话语的精华所在。我们现在简要回顾一下这些著作。

David Purpel(1989)的著作《教育的道德和精神危机：为了教育公正和同情的课程》说明了教育理论中两种相对抗的声音：现时代的大量文化、政治和经济危机，与所有领域内挑战现存标准并提议新范式的日益增多的学术成就。他尝试着开发一种考虑社会、文化和教育之间关系的解放性话语，以降低社会灾难发生的可能性。此外，他还尝试从强调赋予权力的批判性教育学向道德和宗教话语的转移。Purpel 告诉我们，不仅有批判的紧迫性，而且有寻求确认、信奉和拥护的紧迫性，该观点就像派纳在《课程理论化：概念重建主义者》(*Curriculum Theorizing: The Reconce ptualists*)中所描述的"后批判"类型(参见第 4 章)。Purpel 在这里反映了所有从事理论问题研究的理论家的视角，促使课程领域为了增进我们深刻地理解课程的人性和精神方面而探索神学话语。

在头两章，Pupel 细查了他所谓的"美国反理智主义"，呼吁教育话语中应包含道德和宗教维度。他提出了一个道德和宗教的框架，它是：

> 一个谈到意义、目的和终极性的设想。它是借助于苏格拉底哲学和穆罕默德哲学两个古代传统，及解放神学和创世神学两个当下运动的框架。然而，主要的重点是预言，它在 Walter Brueggemann 的短语中被概念化为结合了"能量和批判"及一种 Abraham Heschel 认为的"有能力使上帝和我们保持同一种思想"的声音。预言使我们恪守内心最深的承诺，当违反时它会谴责我们，而当我们认为自己无法实现时它会给我们以希望。(引自 Purpel，1989，p. xi)

为了用同情来促进"爱、公正、共同体和欢乐"，Purpel 在书的结尾处将该设想应用到课程上。他敦促这些主题应该"渗透到教育活动的整个领域——

隐形的、公开的、有意的、含蓄的或其他什么"(p.123),他还坚持认为,学校应该被看做是所有人在教育共同体中增长知识和成长的机会。

Purpel 支持建立于学校中的民主共同体,就像曾经在其文本中写引言的 Henry Giroux 和弗莱雷的著作。Purpel(1989)写道:

> 许多文化教给我们的不是建立共同体的技能而是人与人之间竞争的技能。我们知道民主共同体不会简单地出现,它的成长肯定也不是必然的。民主共同体需要长久的维护,需要我们注意保持它的活力和敏锐反应……教育者有责任来判断出那些对我们政治和道德共同体的防御和壮大至关重要的实践技能。(pp.127 – 128)

然后,Purpel 呼吁教育者大声说出专业技术方面的不足以及文化习俗的欠缺,从而担负起"清楚地声明各种教育政策和实践的道德和精神维度"这一责任(p.130)。

批判 Purpel 的人,包括 Paula M. Salvio(1992)(参见第 10 章)认为,宗教应该是一种社会现象而不是一种超自然现象。Salvio 担心的是 Purpel 采用宗教框架将对意义和道德的研究还原为一种"无法把握语言、传统、情感、想像和记忆之间复杂的相互作用的"单子的、理性的追求(p.90)。虽然 Salvio 也许是对的,但她的批判引发了那些试图将宗教语言和神学融入研究中的学者所面临的一个问题:那就是假设对宗法、理性和经院方法论的不加批判的接受是神学对话所固有的。Purpel 抛弃了这种非批判态度。但是,宗教和教育变化无常的历史,我们在本章一开始就讨论过,通常妨碍了大家了解从神学角度进行的当代批判性分析。

Henry Giroux 和弗莱雷在为 Purpel 的书所写的引言中承认了这样的争论。他们写道:"社会理论中有这样一个动辄引起的论战:什么构成了知识、权力、愿望和主体性之间的关系"(见 Purpel, 1989, p. xiii)。Giroux 和弗莱雷支持 Purpel 在该争论中的道德和精神视角。他们批判了后现代社会理论和后结构主义(参见第 9 章)并未解决在不同的道德经历和关系中如何建构身份和主体性这一中心问题。他们认为,批判也没有发展"一种独立存在的伦理话语和公共道德,而这对于克服掠夺和征服的现有形式是必需的"(p.xiv)。在支持 Purpel 的道德话语中,Giroux 和弗莱雷希望:因 William Bennett 和 Chester Finn, Jr. 等保守派占优势而强调品格教育和道德原教旨主义的关于美国公共学校教育改革,会转向民主共同体和社会责任的新原则。

社会责任。复兴道德教育的需求可以在 Alasdair MacIntyre(1981)的《追寻

美德》(*After Virtue*)中对当代道德哲学的评论,以及在 Allan Bloom(1987)的《美国人心灵的封闭》(*The Closing of the American Mind*)中对美国社会中理智和道德相互混淆的评论中发现。课程学者们回应了这些评论,他们要求共同体、团结和社会责任,正如 Henry Giroux(1992c)(参见第 5 章)的"教育领导和民主政府的危机"、John P. Miller(1988)的《整体主义课程》(*The Holistic Curriculum*)、Alex Molnar(1987)的《社会问题和教育:挑战与责任》(*Social Issues and Education: Challenges and Responsibility*),以及 Svi Shapiro 和 David Purpel(1993)的《美国教育的批判性社会问题》(*Critical Social Issues in American Education*)。我们在这些著作中所看到的是一种对教育远景的普遍关注,这样的远景能够塑造一个植根于公正、社会责任、创新性、相互依赖、多元文化和社群团结的民主社会。课程研究的道德必要性得到清晰的表达。

Svi Shapiro 和 David Purpel(1993)名为《美国教育的批判性社会问题》的论文选集,将道德神学的对话提升到对教育伦理维度的关切,书中写道:

> 在社会情境中考虑教育的焦点……面临着许多批判性的,有时是灾难性的问题,比如贫困、加剧的社会不公正、种族主义和性别主义,以及排外的其他形式;社会政治生活的非人性化;文化中的道德和精神沦丧;地球的生态恶化。(p. xiii)

课程的道德必要性因此不仅仅提出了这些问题,而且还超越了学校课程对这些问题的狭隘,有时是表面的论述。Shapiro 和 Purpel(1993)坚持道:"要将教育变成一项人性上至关重要、伦理上可靠的行动,并且融入对民主价值观的严肃承诺,我们必须理解它与[这些]迫在眉睫的问题之间的联系"(p. xiii)。但是,教育者要面对一种传统:假定的政治冷淡和伦理中立。Shapiro 和 Purpel(1993)写道:

> 我们教过的许多学生发现我们故意将教师的工作与伦理上忠诚、政治上充满感情的教学联系起来令人烦扰,甚至是震惊。与这种联系相对的是许多教师对教学内容的道德中立性和教师的不偏不倚角色的最自由的本能。(p. xiv)

Shapiro 和 Purpel 对该问题的回应是:指出了大量强调课程是一项道德、社会、精神和政治事业这一观点的作品。就整个文化而言,虽然有许多相互抵触的需求和价值观:"自由的市场经济与民主、平等的价值观;主张文化差

异与共同体;社会公正和责任与个人自由;道德信奉与真理或知识"(p.xv)。对课程领域和教师专业来说,Shapiro 和 Purpel 作品中相当明显的是充满超越道德中立这一幻想的挑战。

在《分类的话语》(*Discourse on Triage*)中,Sue Books(1992b)引用了 Tracy Kidder(1989)的《学生之间》(*Among Schoolchildren*)和 Samuel Freedman(1990)的《小胜利》(*Small Victories*)来说明承认下列观点的教育含义:世界是"非法操纵的"(rigged),有些学生总会成为"成功者"而另外一些则永远是"失败者"。Books 专心致力于教育实践的神学基础,这使得我们跳出了意识形态的华丽辞藻。她使用了军事和医学概念分类——通过给那些最有可能从战地伤亡中幸存下来的人完全的医务治疗,而不是将有限的医疗设施和人员用于那些不大可能幸存的人,以获取最大收益的一种制度——作为对美国教育现状的一种隐喻。在参考记录不平等的统计数据时,Books(1992a)断言:"我将这些数据看做是危险的社会达尔文主义意识,这种意识想当然地认为有些人可能,也许是应该被遗忘、被抛弃或者被毁灭——因为他们就是不行"(p.3)。Books 要求尤其是批判的教育者应该跳出有限的政治和美学语言,而转向有希望的神学话语。她总结道:

> 虽然这儿[美国]的激进批评家经常同样相信弗莱雷肯定的改革可能性,但维持这种信念的更大叙述正在消失。美国激进的教育理论和批判并没有丧失理想,但那些理想大多是用政治或美学语言而不是宗教或精神语言表达的,我相信这留给我们的是对希望的相当肤浅的话语。(1992a,pp.20-21)

Sue Books 强有力地论证了在道德宗教传统的王国里用神学来建构一种更为全面和深刻的希望语言。

过程教育的道德基础。 Donald Oliver 和 Kathleen Gershman 从不同的视角调查了教与学的道德和精神维度,这属于过程哲学(process philosophy)和过程神学(process theology)。Oliver 和 Gershman(1989)在他们的《教育、现代性和破碎的意义:走向教与学的过程理论》(*Education, Modernity, and Fractured Meaning: Toward a Process Theory of Teaching and Learning*)中指出,将人从他已是其中一部分的场景中分离出来在道德上是极其危险的。过程神学隐含了亲密、共同体、平衡和联系的道德景观。虽然该观点与 Purpel 呼吁共同体及 Books 对分类的厌恶有些类似,但 Oliver 和 Gershman 将道德共同体加以扩展,它包含了教育者作为一部分的场景的深刻介入。他们抛弃了等级制度和"由原则、辩证法、人格及客体组成的一种道德,[因为]它们本质上从道德角度而

言是危险的"(p.152)。他们继续道:"当我们与思想、行动,以及我们事实上就是其中一部分的冲动相疏远和分离时,不道德的内核就产生了"(p.152)。Oliver 和 Gershman 坚持认为,我们无法理解我们身处其中的环境,除非我们克服机构中尤其是学校和课堂中等级制度和分隔的危险的不道德。他们最后说道:"过程道德建议我们:应该在某种程度上共享人性的多元化和我们自然环境的多样性,在这种环境中我们具有共同的存在"(p.153)。

Goodlad 教学的道德维度。我们可以从 John I. Goodlad(1990b)的《教学的道德维度》(*The Moral Dimensions of Teaching*)中,看到课程神学方面的关注与传统的课程关注之间的交叉。Goodlad(参见第 3 章、第 4 章和第 13 章)将教育改革与道德问题联系起来——与为该文集作出贡献的其他人一起——论证了教育改革的所有问题都是植根于道德问题的。

> 民主社会的公立学校为了什么?在义务教育制度中谁的利益得到了保护并且谁的利益应该得到保护?个人利益、家庭利益、社群利益、国家利益和社会利益之间的关系怎样?对于这些类似的问题是否有合乎逻辑的答案,或者每一个仅仅有像"好的"或其他的价值取向分类?或者从另一方面说,是不是没有基本的规范立场是源自于为恰当回答这些关键性教育问题打基础的道德伦理论证?我们都同意最后一个问题的答案是肯定的,总体说来,对于这些问题的论证编织出标准相互纠缠之网,从教学专业主义的概念重建和改造,到美国公共教育正确的角色和功能,到教育者和被教育者之间固有的道德和伦理关系。(Goodlad, 1990b, p.xi)

在一些人最近关于重新在伦理上和道德上理解课程方面的努力中,对这些问题的答案的探询也是相当明显的——许多是保守的(Jeffcoate, 1981; Wynne & Ryan, 1993; Snarey & Pavkov, 1992; Johnston, 1992; Lickona, 1992; Swartz, 1992; Strom, Sleeper, & Johnson, 1992; Beedy, 1992; Mosher, 1992; Howard & Kenny, 1992; Power & Higgins, 1992; Sadowsky, 1992; Farrell, 1987; Howe & Miramontes, 1992, Sockett, 1993; Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993)。

一个总体化的公共领域?历史上,有关课程和宗教的话语一般被局限在特定的宗派对诸如学校祈祷、性别教育、审查制度等课程问题的关注,以及诸如对教会学校资金支持的方案、代金券和选择计划等组织问题,还有关于教会和国家分离的一般宪法问题等的关注。历史上,这些争论被视为构成争取对学校课程政治控制的意识形态上的纷争(Arons, 1983; Whitson, 1988b; Newman, 1991)。在右翼方面,有些人试图将教会与国家的分离作为支持宗

派或特定利益集团影响的合理理由。该观点的表述如下：

因为学校和国家没有完全分离，美国教育的管理过程已经日益受到无法调和的价值观冲突与个人信仰和言论自由的破坏，政治参与已经受到阻碍……当政府强制推行学校教育内容时，它也同样成为了起抑制作用的消音剂，而宪法的制定者正是要从中解放自己。(Arons, 1983, p.189)

在左翼方面，该观点遭到了否定。James Anthony Whitson(参见第5章)把Arons的看法形容成"垄断中的一桩投机买卖……只有在Arons的教条仙境中，自由王国才被限制在受垄断的、总体化的公共领域威胁的一个私有部分"(Whitson, 1988b, p.106)。他得出的结论是Arons沉浸在"一种原始的社会达尔文主义"中。

时间、地点和声音。虽然历史上有关将课程作为神学文本的话语以充满了辩论和纷争为特点，但主流的课程学者——Whitson是一个例外——倾向于从另一个方面来看待它。在1984年(1988年出版)名为《时间、地点和声音》(Time, Place, and Voice)的论文中，派纳哀叹右翼在宗教和道德的笼罩下束缚了自己。在成功地依靠超验原理(transcendent rationales)弄清其政治起因中，右翼——到1984年里根以压倒性胜利再次当选美国总统时——也成功地破坏了对教会与国家分离的传统理解。他认为，左翼已经倾向于世俗经验，并因其种族主义、性别主义、军事主义和殖民主义的历史而忽略了教会。派纳指出，在基督教教会内部各种运动风起云涌——例如，黑人解放运动和女性主义神学运动——这些运动质疑了基督教的遗产，并且总的说来与左翼的议程相一致，比如关注社会、种族、性别和经济的公正。他继续深入下去，认为原教旨主义者误解了基督精神，并且进步的教育者必须与进步的教会人员，包括神学者一道来抵制来自右翼的长久威胁。他写道：

在我们的时代里，关于教会与国家分离的传统论证已经垮掉了。也许这永远仅仅是片面的描述。然而，现在不会弄错了，宗教团体——大多数是右翼的和极端右翼的——积极地参与到重新定义国家及总的公共领域的性质。除非那些懂神学的人大声反对电视说教者和自我推销者，反对伪装成说教者的煽动政客，关于公共领域性质的争论会深受右翼和极端右翼的影响。(Pinar, 1988b, p.275)

激发了派纳1984年的关注的状况一直持续到90年代。极端右翼依然活

跃。例如,1993 年 9 月 11 日在与"共和党人基督教联合"的一位听众谈话时,Patrick Buchanan 猛烈抨击了"多元文化主义"并且批评了主张世界各文化是平等的那些人。Buchanan 宣称:"我们的文化是优越的。我们文化优越的原因是我们的宗教信仰是基督教,它是能够使人类自由的真理。"(Buchanan, 1993, p. A7)

作为神学文本的课程。派纳在其 1984 年的论文中发现,说教工作的某些部分——布道式教学——与课程研究的某些部分,所谓的自传方面、女性主义方面和政治方面,是一致的。就像成功的布道是布道者"智慧"和全体教徒信仰相结合的产物一样,作为神学文本理解的课程也可以被看做是作为个人的教师和作为集体的班级相结合的产物。派纳解释道:

> 结合的力量(blended force)这一观念暗示着"个人智慧"源于一定时间和地点的共同经验,人和神都赋予其活力的经验,该观念使自我从过分的自我关注中解放出来进入社会和公共领域……要在我们自己之间在场,不是作为为个人利益而分裂的、贪婪的个人,而是作为通过我们的言语和行动奉献出共享经验的形式和实在的个性化的人,要变得如此在场,自我会使其周围延伸到自我的过去和哲学上超验的东西。(Pinar, 1988b, p. 271)

对派纳而言,自传是达到自我的"拓展"意义的一种方法,它促使教师走出教学的机械概念和课程的信息意味,向有真正宗教方面的教育经验转移。

结论。我们在这一部分已经看到,理解课程项目的一个必要方面是:理解课程也是一项道德和伦理项目,以神学为基础。极端右翼已经放弃了道德和伦理问题;而这些问题对理解课程的概念重建化的努力是必不可少的,而这个项目在承认其政治、神学、实践和精神维度方面属解释学的项目。在中世纪,神学被喻为"科学的女王"。从那一顶峰时期开始,它被从文科课程中删除了,转进了神学院。有名望的学术界人士不会将神学话语融入主流的学术成就中,这是启蒙运动真理和信念、知识和伦理、思想和行动之间分歧的牺牲品。在当代课程理论中,这些极端相反的方面又重新成为一个整体。探索这些问题的人仍然走着充满危险的小路。正如 Slattery(1993)所提到的,使用道德、精神和神学话语的课程学者面对的是来自世俗评论家和传统的学究气神学者两方面的敌意。最后,激进评论者拒绝神学对话,这也是启蒙运动认识论的受害者,Bowers 已经表明了这一点。然而,他们自己挽救公共领域,同时挽救教育的项目可能也需要神学上的合法化。当代伦理学、宇宙论、解放神学和解释学的进展,正如我们将会在下文中看到的,都有助于神学在当代

课程话语中的合法化。

四、解 释 学

生命回归到其原始困境中是向一种活的词语(Word)可能性的回归。这是向人类生命必要生成性的回归,这是一种总也说不完的生命意义,带着这种生成性所必然包含的所有困难、危险和模糊。因此解释学的探索关注生命本身的模糊特质。

(David W. Jardine, 1992a, p.119)

如我们在第8章中看到的,解释学起源于现象学哲学家马丁·海德格尔(Martin Heidegger)和埃德蒙·胡塞尔(Edmund Husserl),它承认话语是文本理解的必要组成部分。理解将层层传统、偏见甚至是有意回避隐藏的东西从表象中解放出来。对海德格尔而言,解释学解释正向这种理解迈进。第8章中解释学传统的影响在于把课程理解为现象学文本的努力的发展,而在这里,我们的焦点是解释学的相关神学基础和解释学传统中有关当代课程话语的发展。

从广义上说,解释学是解释口头传统、其他口头交流、书面文本和美学产物的理论。神学上它指的是为了确立规范的宗教和法律的共同体的实践而定的文本解释的标准。希腊文 *Hermeneuein*(解释)源于希腊诸神的信使Hermes,他向人类解释神的旨意。再专门一点,解释学研究的是理解宗教文本、教规经文,以及它们所处的历史、文化和社会环境中的非教规作品。这种解释任务的难度是巨大的,有些将是不可能的,因为当代社会的世界观与原始文本产生的古老宇宙哲学相差甚远。于是,解释学表现出对理解文本意义过程的担忧。

圣经解释学。早期的希腊和犹太思想家关心的是恰当解释"希伯来圣经"的律法、预言书及充满智慧的作品。讽喻的手法被用于理解经文的语言和语法部分,以在更广的时代精神框架下借用这种意义(Jeanrond, 1988)。Werner Jeanrond (1988)解释道:"Alexandria 的 Philo 结合了犹太和希腊的解释学传统并发展成命题,即解释应该在解释文本字面意思的基础上揭示出文本的精神意义"(p.462)。解释学的这一概念伴随着试图巩固对救世主耶稣(Jesus Christ)信仰的基督教解释员的影响而流传开来。"希伯来圣经"是根据基督教对耶稣的信仰来解释的,它声称给以色列人的许诺实现了:

第一位重要的基督教解释学家 Origen 强调文本解释需要的两种方式：历史的、合乎文法的（字面的）意思和精神意义（在道德应用和讽喻、神秘的评估中更加突出）需要为每一位圣经的解释者所理解。（Jeanrond，1988，p.462）

在 Origen 之后，奥古斯丁（Augustine）发展了语言的哲学，其中“符号”（sign）指向“物”（thing）。《神学大全》的作者阿奎那（Thomas Aquinas）成了文本解释的当然权威。自从 13 世纪，阿奎那被认为是支持字面解释是神学真理的准确载体的人。Jeanrond（1988）附和几个世纪的托马斯主义神学（Thomistic theology），他写道：

根据阿奎那，当解释的中心在于将文本用于神学理解这一纯粹哲学性任务时，恰当的解释是教条神学的任务。自从塔兰托议会（1545—1563）以来，关于圣经解释的标准和其结果有效性的最终判断仍然是罗马天主教教会教学办公室的特权（教权）。（p.463）

阿奎那的最近修订。有关托马斯主义解释学地位的主要争论发生在 90 年代。一位多米尼加牧师 Matthew Fox（直到 1993 年他移居他国）是阿奎那的追随者，他于 1992 年出版了一本名为《纯粹的欢乐：与阿奎那有关创世精神性的对话》（*Sheer Joy: Conversations With Thomas Aquinas on Creation Spirituality*）的书，对阿奎那著作进行重新解释。在该书出版之前，罗马要 Fox 沉默了一年，主要是因为 Fox 与红衣主教 Joseph Ratzinger 就其“创世（creation）精神性”和“原始的祈福”教义的纯粹性尚有争论。在他的著作中，Fox 强调道，基督的宇宙哲学维度和本性善良的人类（而非邪恶）是主要的。Fox（1992）依靠对希伯来和基督教圣经的大量释经学解释来支持他的神学。现在，随着《纯粹的欢乐》的出版，Fox 完成了一项解释学叙事研究，它重新评价了，也许替代了已有 7 个世纪的托马斯主义传统基督教解释学。

Fox 一开始就宣称阿奎那不是一位托马斯主义者。Fox（1992）断言：“通过对他的访谈，阿奎那不再那么经院化了……我……问了他我们的问题，并且让他在精神性上明白了我们这些紧迫的问题。这很重要，因为他们 13 世纪考虑的问题当然与我们现在关心的不总是一样的”（p.2）。Fox 解释说，他访谈的方法旨在揭示“分析性头脑背后的人”（p.2），从而为当代社会解释诸如“上帝”或“道德生活”等哲学范畴的含义。为了跳出阿奎那其他作品典型的经院方法，Fox 提供了阿奎那圣经注解的新解释。Fox（1992）写道：“紧跟圣经的内在逻辑，他（阿奎那）自由地进行着各种联系，自由地让他富有创造性

的伟大著作，让他的内心还有头脑说话。在这儿，他的激情经常翻滚出来——尤其当他谈到他偏好的爱、智慧时"(p.3)。

Fox 正努力超越现时代释经学解释是机械的和现实主义的这一困境："几个世纪以来，启蒙运动的偏见经常被用于解释阿奎那"(p.7)。从建构而非解构的意义而言，Fox 将他的人类精神性称为"后现代的"(p.7)。他继续用解释学方法来恢复内嵌于托马斯·阿奎那 13 世纪所写的圣经条文中的前现代智慧，并且将那些真知灼见带进当代的、后现代的宇宙哲学中来。Fox(1992)总结道：

> 虽然一些托马斯主义者在论证中频繁地抛弃笛卡儿和现代哲学的许多东西，但实际上他们在努力证明具有"科学性"和体面的理性时通常有理性主义的倾向。正因如此，他们把自己局限于经院文本和经院主义的线性思维中。我相信阿奎那值得——并且我们今天需要阿奎那——我们为其思想令人惊讶的神秘和智慧开一个非线性的庆祝会。(p.12)

作为学习课程的学生，我们能够从 Matthew Fox 对阿奎那圣经注解的解释中看到一个试图重新评价经院神学的解释学过程。解释学是一把双刃剑，它为一些人提供了面目一新的洞见，但对另外一些人来说则是焦虑。不考虑今后几年里学者判断 Matthew Fox 作品的方法，他已经加剧了关于圣经解释的争论。对学习课程的学生而言，Fox 的著作提供了具有建设性的与文本解释问题相似的东西，并且要特别指出的是，它勾画出解释学的宗教起源和当今用途。

新教改革。虽然在托马斯主义经院传统中解释圣经的现实主义实践通过新教改革仍然占优势，但改革以圣经为重点通过信徒个人而不是教会官员促进了对圣经的阅读和理解。于是，新教改革使得罗马教权对圣经的解释变得不再重要。启蒙运动后，施莱尔马赫(Friedrich Schleiermacher)(1768—1834)重新评价了解释学，他将所有正式的、超文本的权威看做是对个人理解行为的不合理强加而加以抛弃。施莱尔马赫的著作推翻了专门的神学或法律解释学：

> 的确，每一个书面文本都必须根据个人意义(心理理解)和获取该意义的语言程序(文法理解)两方面来理解。现在解释学被看做是理解文本意义的一门艺术。排除了讽喻式的解释，必须让文本为自己说话。(引自 Jeanrond, 1988, p.463)

施莱尔马赫的著作为当代解释学理解的发展铺平了道路。

保尔·利科(Paul Ricoeur)(1981)认为,非区域化运动(a movement of deregionalization)开始于从每次要使用不同文本的解释活动中分离出一个普遍性问题的尝试,"洞察到这一中心而又独特的问题是施莱尔马赫的功劳"(p.45)。在施莱尔马赫之前,对经典文本的语言学研究(历史语言研究)和对圣经的现实主义诠释(批判性分析)占优势地位。施莱尔马赫之后,很显然的是解释学过程需要每个解释者必须弄清解释学两种传统分支语言学和诠释共同的操作方式。

解释学循环。注重历史条件逐渐在19世纪支配着解释学理解。人们现在意识到解释者要在包含文本解释中特定历史条件的解释学循环里工作。20世纪,伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)唤起了人们对支撑解释的前理解(preunderstandings)的注意。伽达默尔将解释者的条件和视角比作他们的"视域"(horizons),将理解文本意义的行为比作"地平线的融合"(the fusion of horizons)。通过视域的融合,解释者进入文本的传统中,并且参与到文本对真理的特定表现中。主要因为"伽达默尔在解释过程中拒绝了方法论上的控制",其解释学受到了批判(Jeanrond,1988, p.463)。

在其重要的作品《解释学和人文科学》(*Hermenentics and the Human Science*)中,保尔·利科(1981)认为,对文本意义的第一次理解必须通过一些确保文本意义的解释程序才能有效。利科还认为,从结构主义科学到结构主义哲学的转移注定要失败。利科的翻译 John Thompson(Ricoeur,1981)解释说:"因为结构主义排除了反省的可能性,它永远不可能将自己变成一门哲学。'在我头脑里,假定为无意识的秩序只能是由自己从自身理解中抽象分割出的一个阶段;自身的秩序想来也是建立于自身之外的'"(Ricoeur,1981, p.x)。然而,一门真正反思型的哲学必须易于接受结构主义的方法,并将其有效性定义为理解自身和存在的一个抽象和客观瞬间。这形成了利科最近有关语言和解释的著作的主要指导纲要。

利科的兴趣,部分起源于30年代在Sorbonne大学和Gabriel Marcel一道做研究生时努力要创立一种融合自由、限定和希望的具体的本体论(Marcel,1963,1967)。但是,利科更专心地去寻找比他在Marcel那儿发现的更为严密、更为系统化的方法。埃德蒙·胡塞尔的现象学提供了这样的方法,反过来促进了揭露理解人类存在的真实主体性的反思性哲学。同时,利科确信必然和自由是存在的必要方面。最后,他转向了语言问题,在这儿他使用了解释学。利科解释道:

我打算围绕5个主题组织这个问题[人类经验及在距离之内和通过距离交往的历史性]:(1)语言作为一种话语的实现;(2)话语作为结构化作品的实现;(3)话语中和话语的作品中说和写的关系;(4)话语的作品作为世界的投射;(5)话语与话语的作品作为自我理解的调节。总的说来,这些特征构成了文本性(textuality)的衡量标准。(p.132)

利科将解释学过程从神学理解提升到了一个更为普遍的人类理解的水平。他的著作影响了一大批当代的课程学者,包括雷诺兹(William Reynolds)(1989)(参见第8章)。

当代德国哲学家哈贝马斯(1970)认为,利科有关解释学理解的理论在政治上是幼稚的。哈贝马斯坚持认为,"只有对解释持一种批判的、自我批评的态度,才能揭示出人类交往中可能的系统性扭曲及其对我们解释活动的影响"(引自 Jeanrond,1988, p.463)。解释学在其当代形式中涉及三种相关的方面:理解、解释和批判性评定。后者暗示着解释者必须揭示意识形态上的曲解、有限的"客观性"解释和对文本的文本性的分析。19和20世纪解释学从施莱尔马赫和狄尔泰,到海德格尔和胡塞尔,再到伽达默尔和利科,以及最近的哈贝马斯的发展,使神学者们面临着一种两难的境地:要么让哲学家参与关于相互批判性关系中解释学特质的辩论(正如 David Tracy 提议的,1981),要么继续忠于神的灵感或教会权威直接提供的一种形式主义的、超文本的释经学。其他神学者建议与哲学家对话来利用解释学的哲学发展,以改善圣经和宗教注解,包括识别和纠正基督教信条理解中意识形态上的可能扭曲,尤其是如果方法论中包含了大量促进复兴教会信仰实践(faith-praxis)发展的因素。

就像神学面临挑战要走入"解释学循环"并要对新方法论开放一样,课程领域也面临着相似的挑战。这使今天的课程专家尝试着回归到传统权威中去,也就是回归到使课程开发范式合法化的安全的课程教权(curricular magesterium)中去(Helbowitsh, 1993)。解释学已经影响了那些试图从现象学角度理解课程的人,以及其他探索政治和自传理解的人。原来解释学只限定于对圣经的注解,现在涉及了所有与理解有关的活动。例如,该传统在最近关于课程探索的一本书中有所探讨。在研究利科,伽达默尔和海德格尔的哲学解释学时,Nelson Haggerson(Haggerson & Bowman,1993)致力于恢复神学解释学(主要是他所谓的神话诗歌、宇宙哲学和叙事的领域)。Haggerson 的学术成就加深了80年代质性研究和解释性研究的重要性,并且看来在90年代这也

是领域内使对解释学的兴趣更加浓厚的部分原因。Haggerson 和 Bowman (1993)为当代的课程争论注入了 Tracy(1981)为神学所注入的东西:从神学的多个角度出发,解释学作为理解、解释和批判性评定与人文科学之间的一种相互批判性关系。

五、解放神学:Kincheloe 和 Slattery

如果信仰是对上帝和人类的一种承诺,那么没有对解放过程的承诺,人就不可能在当今这个世界中生存。

(Gustavo Gutierrez, 1968, p.64)

课程和神学的概念重建是一个觉醒和解放的过程;它是一个自传的历程,一种精神上的实践智慧。

(Patrick Slattery, 1992b, p.21)

拉丁美洲的一个运动。当代神学一个最为重要、最富有争议的发展是 60 年代开始于拉丁美洲的解放神学运动(the Liberation Theology movement)(参见第 14 章)。与该运动有联系的是——一些人会说该运动归功于——保罗·弗莱雷和其他在拉丁美洲工作的教育者(参见第 5 章和第 14 章)。它是对南美和中美地区大规模贫困、殖民时期当地人所受的压迫,以及现时代贫苦人民和处于社会边缘的人民所遭受的社会—经济镇压的回应。解放神学表明了"贫苦人民的一种优先选择权",并且它在关于实在的基督教视野里提出了影响贫苦人民的社会问题,尤其是诸如《*Gaudium et Spes*》(Flannery, 1975)等梵蒂冈文件、从 1968 年哥伦比亚的 Medellin 到 1992 年多米尼加共和国的 Santo Domingo 召开的拉丁美洲主教大会,以及圣经预言书的必然性等等,所宣传的罗马天主教传统——社会公正。一些学者比如乌拉圭人耶稣会士 Juan Luis Segundo(1973),巴西人圣方济会修道士 Leonardo Boff(1979),萨尔瓦多巴斯克人耶稣会士 Jon Sobrino(1985)和最负盛名的解放神学家、《一门解放的神学:历史、政治和拯救》(*A Theology of Liberation : History, Politics and Salvation*)的作者秘鲁人 Gustavo Gutierrez 的神学研究,都为解放神学的发展做出了贡献。Gutierrez 和其他神学者的著作受到罗马教廷中许多人、政府中的右翼分子和拉丁美洲有钱的地主的质疑和谴责。

历史上的情况总是如此,当新的神学发展导致了对教会机构世界观(*Sitz im Laben*)的挑战时,几位解放神学者受到了镇压。此外,积极支持 70 年代解

放神学的主教之一、萨尔瓦多大主教 Oscar Romero 在 1980 年遭到了暗杀。然而，对解放运动的镇压，无论是用教皇敕书还是用子弹，都只是加强了基层的教会社群（*Communautes de base*）的决心。从左翼到右翼的大量出版物上，就解放神学的神学和社会基础的争论清晰可见。Gustavo Gutierrez 的学术成就和梵蒂冈圣会的回应，揭露了与现今批判型学者和那些墨守科层化的或"储蓄式的"（banking）（Freire，1968）教育模式的人之间争论类似的情况。

解放和概念重建。1992 年关于课程理论和课堂实践的 Bergamo 大会，是迈向把解放神学与课程的概念重建领域相联系的重要一步。Joe Kincheloe（1992b）和斯莱特里（Patrick Slattery）（1992b）分别提交了有关解放神学的论文［《解放神学和确立意义的解放系统的努力》（Liberation Theology and the Attempt to Establish an Emancipatory System of Meaning）和《解放神学和后现代教育学》（Liberation Theology and Postmodern Pedagogy）］。此外，Peter McLaren 和 Thomas Oldenski 用批判教育学的观点回应了这些论文。McLaren 报道了他在拉丁美洲的旅行经历，Oldenski 回顾了他对伊利诺伊州 East St. Louis 内陆城市天主教学校的研究。Oldenski 的研究让人回想起 Jonathan Kozol（1991）在其《野蛮的不平等》（*Savage Inequalities*）中对 East St. Louis 公立学校经济和社会困境的记录。但是，Oldenski 的著作试图通过细查宗教学校用解放神学的方法论（参见下文）来体现神学的维度。

Kincheloe 的解放研究。Joe Kincheloe 通过指出神学能够作为教育伦理中批判体系的基础，介绍了解放神学可能给后现代教育学和解放研究方法论带来活力。Kincheloe（1992）认为：

> 因为解放神学攻击了对客观主义的现代主义崇拜，所以它为批判教育学置于其上的意义解放体系提供了基础。解放神学拒绝接受只记录盛行之事物的历史，即只记录已确立和成功事物——解放神学揭露了被征服和被打败者在历史文献中只占很小的部分，以及平民未实现的梦想在"官方故事"中没有一席之地的事实。在教育学上，这种排斥加剧了压迫，因为来自底层的学生接受的是主流社会的科学文化教育，而这些知识并未经基于历史的自我意识的过滤。（p.1）

斯莱特里和自传。帕特里克·斯莱特里将 Kincheloe 基于历史的自我意识和解放神学，与派纳（Pinar & Grumet，1976）在《贫困的课程探论》（*Toward a Poor Curriculum*）（1992b）中描述的四个自传时刻联系起来。斯莱特里（1992b）解释了这种联系：

源于对公正和人性化的承诺的个人和世界拯救是解放神学的预期景观。它提供了对时间、历史和希望的理解，这种理解与诸如威廉·派纳创立的存在体验课程(*currere*)方法等当代课程话语相似。有趣的是派纳，和 Gutierrez 一样，通过解释弗莱雷（1968)的《被压迫者教育学》(*Pedagogy of the Oppressed*)开始了对存在体验课程(*currere*)的注解。弗莱雷，派纳和 Gutierrez 坚持认为，人类的天职是人性化(humanization)；教育学的视野是与学生之间的对话关系；教育学的目标是培养反思性实践中的思想和行为。派纳(Pinar & Grumet, 1976)认为："存在体验课程(Currere)的方法，即过程中的回归—进步—分析—综合，是一个……揭示个人生命历史和历史运动的系统化尝试。因为它的动机和目的是人性化，所以我认为它与弗莱雷的教育学是协调一致的，是对政治上明确努力的补充"。(pp.106 - 107)在解放神学中，人类生命整体上被看做是与上帝救世式恩赐的际遇。在这种际遇中有一个回归的时候：历史上耶稣死时的洗礼，此时他可以进入过去、思考历史，并将自己浸入历史之中，但没有在其消沉中迷失。在进步运动中，未来进入历史的现在，显示出复生的光芒。分析运动是这样一种意识：宗教实践也是我的反思性实践。于是，永恒(过去、现在和未来)通过恩赐(grace)渐渐内嵌于人的存在之中。最后，在综合阶段，时间的完整性为人们所认识和赞美。因此，精神性(spirituality)成为可以让个人亲历人类共享体验的自传运动。(pp.20 - 21)

解放神学对后现代教育学的挑战是：人们要认识到现在对社会和教育问题的解决无法在其与过去和未来之间自传性关系这种情境之外实现。派纳(1988b)解释道：

通过一直结合个人的过去并同时延伸至上帝的体验，也许是毫无所知的，人能够完全亲历此时此处的感觉，而不是疏远这种感觉，藏匿于为提防他人而扮演的"角色"背后(p.275)。

在这里，派纳像 Moltmann，Gutierrez 和其他神学家一样，解释了未来进入现在并改造过去的预期体验、对人类的发展、真实的反思性实践、社会改革及最终的超越体验(an experience of transendence)来说是必要的。这同样是斯莱特里建构后现代教育学以及 Kincheloe 提出的自我意识发展的基础。斯莱特里(1992b)总结认为："课程和神学的概念重建是一个觉醒和解放的过程；它是一个自传的历程和精神上的实践智慧"(p.21)。

解放神学能够拓展与一些人的对话，这些人相信批判性教育学从神学中盗用了权力赋予、希望和末世论的语言，将其与其精神的、宇宙论的和自传的原则分裂开来，并将批判性理论变成了空洞的政治意识形态。天主教教会的梵蒂冈教廷得出结论：解放神学通过把信仰还原为马克思主义革命和唯物主义，所以也导致了同样结果。批判教育学和解放神学的这种还原主义观点是课程理论和神学中的传统主义者普遍批评的对象。

分析的5个框架。正如斯莱特里(1992b)所详述的，有5个参考框架渗透到解放神学和后现代教育学中。首先，解放神学出现于一百多年来罗马天主教社会通谕(social encyclicals)的情境，开始于1891年使神学对社会公正问题的反思合法化的 *Rerum Novarum*。解放神学绝对不能被简单地误解为一种政治或社会意识形态。相反，它植根于一种势不可挡的宗教对公正的体验。20世纪的教皇通谕促使全球社群去探索社会的公正和自由问题。教皇 Leo xiii 1891年的通谕解决了劳动力状况和人类尊严的政治含义，也解决了工业化和对工人压迫的迫在眉睫的问题。然而，对解放神学最有影响的教皇通谕是1965年梵蒂冈二号文件 *Gaudium et Spes*，它描述了处于世界关系中的教会。该文件定义了社会意义的人类生存，并提到了一个相当有意义的神学说明——罪恶的社会维度。

有些人会认为，社会通谕源于制度化宗教的罪恶，因为宗教几个世纪以来与当地文化压迫的串通关系。更甚者，最近一位 Guatemalan 主教的牧师信中这样写道"[当]基督教化与西方化混淆时，天主教教会犯下了严重的错误和罪行"(印度牧师，1992)。其他人则认为教皇通谕表达了对社会公正的真实承诺。当然，单单教皇通谕无法解释20世纪罗马天主教教会对社会公正所持立场的全部历史：例如，教皇职位与墨索里尼的关系，1929年拉特兰和约，1931年的协约，1914年 Pius XI 对行为特权的谴责(1926年出版)，天主教工人运动的崛起，第二次世界大战期间教会对希特勒的反应，教皇 John Paul II 对解放神学和神学家 Leonardo Boff 保持缄默的批判，全球范围里牧师被迫搬出政治办公室，所有这些为理解天主教教会对社会公正问题所持的复杂的，有时是充满争议的立场提供了其他视角。

第二框架。虽然诸如德国耶稣会士 Karl Rahner 和德国路德教会的 Jurgen Moltmann 等欧洲神学家的影响，尤其在复兴末世论方面，对理解解放神学是相当重要的，但拉丁美洲的情况在该运动的发展中最为重要。神学家认为，在基督教的历史中有两次重要的转型：第一次是2世纪教会不再是犹太教的一个宗派，并开始发展成为一个欧洲的教会；第二次是20世纪60年代伴随着第二届梵蒂冈委员会对一个"世界性教会"的认识，神学不再以欧洲为

中心而开始培养一种全球意识。全球性教会的出现促进了解放神学的产生。

第三框架。解放神学家对"贫苦人们优先选择权"的承诺，与保罗·弗莱雷的批判教育学紧密相关，这一点尤其在他的《觉醒作为解放的途径》(1971)中有所表现。神学与教育学之间的关系指导了批判性后现代学者，并帮助平息自我中心的争夺理智领域的主导地位的意识形态斗争。真正尊重植根于独特的社会历史和文化环境中人类经验的神学，可以避免意识形态上的陷阱。根据 Rosemary Radford Ruether 在《基督论和拉丁美洲解放神学》所述，占优势的理论和神学在意识形态方面的破坏有两种方式。Ruether(1983a)解释说：

> 一种[破坏方式]是通过用[现行]制度的社会等级制度来定义基督教和教会，并使上帝成为其创造者和辩护者。第二种方式是间接的，通过将宗教与生命、身体和灵魂以及基督教希望与人类希望分离来实现。正是如此，解放的概念被疏远，到了一个恒星之外的偏远地方，对世界没有什么实质性的含义。(1983a, p.26)

根据 Ruether 和其他神学家的观点，解放神学的基础——"贫苦人们的优先选择权"一定不能成为任何意识形态祭坛上的祭品。

第四框架。梵蒂冈对解放神学家著作的回应，反映了其不顾一切地尝试让宗教机构中神职人员去依靠传统的、以欧洲为中心的、系统化的神学。但是，这同样也反映了梵蒂冈对其他人的担心，即基督教圣经作为传播自由和解放的载体，不应该局限于一种世俗的唯物主义。虽然梵蒂冈文件《关于"解放神学"一定方面的指导》(*Instructions on Certain Aspects of the "Theology of Liberation"*)(圣会，1984)的一些特征表明了其过度地担忧马克思主义思想对解放神学发展的影响，但它的确作了以下方面的澄清：

> 这一[有关马克思主义思想的]警告决不应该被解释为对那些想宽容地回应"贫苦人们的优先选择权"并对其怀有真正的福音派热情的人的否定。它根本就不应该成为那些面对人类不幸和不公正的紧要悲惨问题仍保持中立和漠不关心的态度的借口。相反，它为一种信念所用，即确信警告中所指出的意识形态方面严重的背离必然会导致背叛贫苦人们的事业……教会前所未有地更想去谴责弊端、不公正和反自由的攻击……尤其是为了穷苦人。(圣会，1984，pp.4－5)

第五框架。梵蒂冈对解放神学的反应为课程专业的学生提供了一个机会，去反思教育官僚、右翼政客和自由慈善家的抵制。这种反思在普遍意义上能够更新和促进我们对课程的理解，狭隘一些则是更新和促进对政治的理解。此外，它可以指向包含神学的任何有关课程的全面理解。解放神学也为概念重建领域开创了更为广阔的接受基础，即整个公众，使美国更有可能进行真正的民主教育改革。这与包括 Jon Sobrino(1985)在内的解放神学家的希望相似。Sobrino 在其《解放的精神性：走向政治神圣》(*Spirituality of Liberation: Toward Political Holiness*)中写道：

> 我谈到了"政治神圣"和"用精神解放"。直觉是相同的。精神和实践必须结合起来。没有精神，实践永远是退步的。没有实践，精神会一直处于含糊、偏颇和疏离之中。[这]应该足以减少对[解放]神学的怀疑……谁也无法诚实地否认拉丁美洲的神学关注精神性，[将其作为]神学的一个基本维度。确切地说是理论到实践的应用。(1985, pp. ix - x)

从这种角度来考虑，值得注意的是课程理论学家 James B. Macdonald 的总结："理论化的行为就是一种信仰行为、一种宗教行为……课程理论是一种虔诚的行为"(引自 Schubert, 1992a, p. 60)。怀特海(Alfred North Whitehead)(1929)也坚持认为"教育的本质在于它是宗教的"(p. 14)。对解放神学和批判性后现代理论而言，正是这种对解放的精神性和实践的承诺，才是其致力于社会、教会和学校中"贫苦人们的优先选择权"必不可少的部分。

解放神学的方法论。虽然解放神学不是一个统一的领域，但 Gutierrez 的方法论好比是将这一织锦连在一起的纱线。他的早期作品分析了拉丁美洲的人类条件，并为了根据拉丁美洲文化中的贫困和压迫情况重新评价基督教的要旨，而探索了能够在该种条件下应用的神学和圣经教学。他的方法论包含了一些社会科学：经济学、历史、社会学和政治理论。这样做不仅仅是要解释拉丁美洲的社会环境，而且要使对社会不公正之回应的伦理上的后果具体化。从更深的结构层次来看，Gutierrez 挑战了先前无法解决社会压迫的神学理解。特别指出的是，他强调了罪恶和拯救不能局限于个人的现实，而同样应该在社会结构的范畴内(Gutierrez, 1973, pp. 36 - 37)。像所有的解放神学家一样，Gutierez 通过呼吁解放穷苦人们的社会行动揭示了对他们的明确承诺。他坚持认为实践是教会全部责任的核心。社会理论来源于实践，在神学的情境中产生。最后，Gutierrez 宣称，他的方法论只是偶尔与马克思主义有关，这并不是本质上的。一些神学家用到了马克思主义，但并非所有的神学家都这

样。他们与欧洲和北美的一些社会科学家一样都将其作为分析社会的媒介。虽然有些神学家用到了马克思主义的语言,但一位学者总结道:"没有一位神学家采纳马克思主义对实在的完整设想,这与基督教的信仰是矛盾的"(Haight, 1988, p.573)。还要强调的是,解放神学和马克思主义之间的联系不是本质性的;这种联系源于拉丁美洲的贫困和压迫状况,这刚好也是马克思主义一开始及教会现在要解决的事情。

Gutierrez的评论。 Gutierrez(1968)在《走向一种解放的神学》(Toward A Theology of Liberation)中反思了解放神学,他写道:

> 考虑到基督教在人性发展及信仰之外生活中的位置,神学是一种……对历史的存在主义……承诺的进步性、连贯性理解,它关心基督教在人性发展和没有信仰的生活中的地位。神学是一种反思,是行动之后的反思。神学不是第一位的,承诺是第一位的……因此,神学会伴随着教会的传教活动,即全世界教堂的出现而发展……如果信仰是一种对上帝和人类的承诺,那么没有对解放过程的承诺,在当今这个世界生存是不可能的。(pp.63 – 64)

梵蒂冈的回应。 1983年,梵蒂冈信仰教旨圣会对 Gustavo Gutierrez 的神学发起了尖刻的攻击,包括以下控诉:

> 对拉丁美洲民众丑闻的过分注意,以及对该形势下神学的不加批判地接受,很好地解释了 Gustavo Gutierrez 神学的吸引力……因为其"科学"的特质,Gutierrez 接受了马克思主义对历史的定义:这是一个冲突的历史,它围绕着阶级斗争而构建,在被压迫阶级为解放进行斗争的过程中它需要代表该阶级的承诺……作为消除任何有可能的"二元论"的理由,作者提出了解放拯救与解放政治两者之间的辩证关系。他陷入了一种暂时的对救世主的信仰中,并把上帝统治的加强还原为公正的增多,虽然他并未承认这一点……无论是在对真理的理解还是在神学这一概念上,马克思主义的影响都相当明显。正统的观念(orthodoxy)被正当的行为(orthopraxy)所代替,因为真理只存在于反思性实践中,即革命的实现过程……因此,其目的是为了将基督教作为革命动员的方法。通过马克思主义的有关论述,该神学会曲解福音的感召:为穷苦人带来觉悟和希望。(Hennelly, 1990, pp.349 – 350)

这些说法是以一个前提为基础的:神学没有政治功能,知识和宗教教条也没有社会性的建构。在梵蒂冈的声明中,神学者应该认识到神的启示是与

社会环境相分离的。梵蒂冈的控诉并不是没有回音。著名的神学家 Karl Rahner 于 1984 年写了一封信给秘鲁利马的主教 Juan Richketts，为 Gutierrez 辩解。Rahner 为 Gutierrez 神学的正统性作了辩护，他认为社会科学是必需的，但并不合乎神学发展的规范(Hennelly，1990，p.351)。

Gutierrez 扩大了对话。 1984 年 9 月 14 日在接受秘鲁报纸 *La Republica* 的访谈时，Gutierrez 回应梵蒂冈的论调表明了对公正的承诺，及其态度的明朗。

> 我相信，作为今天拉丁美洲的一位基督教信徒，意味着要在行动和言辞上表明生命的要义——更精确一点是在面对该大洲有那么多人过早、不公平地死去这一事实……这还意味着要有勇气弄清导致这些令人痛苦的、难以置信的暴力的根本原因，而这些暴力就在我们周围……我承认这[解放神学中马克思主义分析]是批判的中心之一。在这一点上保持十分清晰的态度是必要的：要解决我们国家绝大多数人的贫困——非人道的贫困，要用教义来阐明，我们必须最准确地理解如此情形下贫困的原因。在神学领域内，必须批判地运用当代的社会科学，就像任何有用的工具一样……神学必须追寻自己的源头，但同时应该摆脱其信仰的基础。神学不应鄙视任何能够使其更充分地了解教义必须宣告的形势。(引自 Hennelly，1990，pp.419－420)

问题。 现今有关解放神学的不断发展的话语以及 Gustavo Gutierrez 和梵蒂冈之间的对话，提出了以下问题：解放神学起初是一个政治工程吗？它起初是一项宗教运动吗？一种革命评论？一种挑战经济界限的意识形态的构建？一次社会与宗教文献的战斗？解放神学是一项与宗教拯救毫无联系的存在主义的工程吗，或者在争取公正的斗争中它导致了一种有关永恒的末世论意味？解放神学能够指导当代的课程理论吗，或者它只是空洞的、教派的宗教修辞，注定要使课程学者和贫苦民众失望？当然，最后的问题是我们关注的中心，并且几位学者已经肯定了解放神学在课程话语中的角色(比较 Purpel，Shapiro，Books，Slattery，Kincheloe，Oldenski，和 McLaren，以及其他)。的确，20 世纪 90 年代的学术成果做出这样的结论：如果解放神学在解放实践的发展中展示出一种全面的全球世界观，那么它能够指导和丰富我们对课程的批判性理解。最终，解放神学是对通向反思性实践的希望的承诺。同样，概念重建的课程理论也是对希望的承诺——一种植根于民主改革、社会公正和解放实践的希望。

一种新的宇宙论。 解放神学展现了历史、时间和希望的一种远景，承认

宇宙产生于自由并被赋予了恩惠。解放神学承认生存、死亡和复生之间的连续性。拯救既不是通过蜕变为一种死后的超世俗的体验而与现实脱离，也没有在有形的唯物主义中得到具体化。这种唯物主义拒绝承认走向超验的未来的诱惑性。诚然，拯救被理解为一种预期的事件，此时过去和未来在保持它们各自独特性的同时，作为一个整体内嵌于当前的经验中。解放神学的这一维度是其对解放的社会历史神学最重要的贡献：一个让那些已经被剥夺了生来就应该拥有的自由和希望的权利、处于社会边缘的人们可以触摸到的未来。解放神学认为，人类的行为必须有益于事物的最终结果，否则具有创造性的人类自由，甚至人类当今的生存最终会变得毫无意义。此外，解放神学坚持认为，人类自由的运用建立了拉丁美洲关于社会公正的价值观与最终的拯救相互之间的连续。Gutierrez(1968)写道："我强调建设地球的劳动并不是先前的阶段，也不是一块踏脚石，而已经是拯救的过程了"(p.71)。他还确立了创世和拯救之间的关系，"创世包含于拯救的过程中，这是上帝的自我沟通"(p.71)。对 Gutierrez 和解放神学者而言，这种自我沟通是恩惠，它有力量在个人和社会之间转换，不像现代基础神学那样，因为恩惠只是一个保护信徒抵御自然邪恶的盾牌而将个人与世界割裂开来。相反，Gutierrez(1968)总结道：

> 要努力改变这个世界就要拯救这个世界。正如马克思已经看到的，劳动作为一种人性化的因素，一般通过这种自然的转型逐渐地构建一个更为公正、更值得人类拥有的社会……任何过错、任何羞辱、任何人类劳动的异化都是拯救的障碍。(p.72)

"已经"和"尚未"。就像大多数课程理论家现在了解的那样，概念重建已经开始，因此那么多神学者认为解放神学已经成为所有神学的规范。尽管教皇保尔(John Paul)二世保守的观念以及80、90年代他在访问拉丁美洲时对解放神学的警告，他们仍然坚持认为这种情况是真实的。仔细阅读最近梵蒂冈的通谕，分析一下教皇在其祖国波兰团结运动中以及欧洲共产主义的陨落中所起的作用，还有教皇全世界旅行都表明了解放神学的强有力影响，这种影响甚至波及到了诸如保尔二世这样直言不讳的批评者。耶稣会士神学家 Roger Haight(1988)认为：

> 这体现了梵蒂冈二世一轮统治的完整，即为了在外围地方性的教堂内传教，以及[今天]在中心，例如通过梵蒂冈重新运用已学的东西。现在解放神

学是罗马天主教会的通用神学。(p.576)

在神学和课程理论这两个领域内,概念重建已经开始。前者的概念重建反映在解放神学是一种社会神学这一事实上:对 Ernst Bloch(1970)提出的"已经"(already)和"尚未"(not yet)充分的预期理解,加上 Jurgen Moltmann(1967,1969)所解释的上帝用未来吸引我们"向前"(ahead)而不是"向上"(upward),将社会与神学连在一起。它植根于东方宗教传统的一些古老讽喻中,一个人想要找到宁静、和睦、自由,就必须丢弃生命或者空乏其身,用西方的术语就是拯救。

有关解放神学的前述讨论展现了概念重建的课程理论与神学可能有的一种联系。传统上美国教会和国家的分离,使得神学方面的考虑都在课程理论之外,对有关道德的争论而言,效果是其宗教基础转向了右翼的原教旨主义者。在神学和政治的联系中,解放神学可以与概念重建主义课程理论的其他重要因素相提并论,并且将来可能会对这些因素产生深远的影响。

六、末世论,宇宙论和女性主义神学:Slattery,Mitrano 和 Noddings

本体论知识的性质的进一步充实,需要我们能在文化中找到大量生动的隐喻——不仅包括在现代范式里占优势的机器隐喻,而且还包括有机生命和超验舞蹈的隐喻。

(Donald W. Oliver & Kathleen W. Gershman, 1989, p.3)

一种末世论课程。传统上,神学已经转向对最终或末日事件的研究——末世论——来尝试着解释解构、衰退和死亡这些现象。面对自然世界的罪恶和无法挽救的不幸,神学者求助于天堂这样一种理念,来证明活着时所遭遇的一切是合理的。马克思主义的分析抨击这种神学纵容了压迫,并导致了不公正能够一直持续下去。延迟公正就是拒绝公正。杜威也质疑了传统的神学;他在《一个共同的信仰》(*A Common Faith*)(1934a)中将"宗教"(religion)和"宗教性"(religious)区分开来,批判教会不再发出先知的声音。[事实上,在1908年一篇名为《宗教与我们的学校》(Religions and Our Schools)的文章中,杜威呼吁暂缓宗教教学,除非抛弃狭隘的超自然主义,参见 Westbrook, 1991, p.418。]未来和乌托邦远景的概念居于这些对传统末世论的批判的核心。斯莱特里(Patrick Slattery)运用末世论最近的发展成果,来重新思考将课程作为

神学文本这一想法，解决杜威和其他批判理论家所关注的问题。斯莱特里报告说，当代的末世论丢弃了现世和来世中时间和空间之间的分化，并将未来作为现在的导向性特征来重新思考："未来作为一种导向性的、有说服力的动因进入现在，鼓励人们克服不幸……在该框架下，先知的末世论在尘世间的不幸中为人们提供了希望和解放"(Slattery, 1989, p. xii)。

在《走向末世论的课程理论》(*Toward an Eschatological Curriculum Theory*)一书中，斯莱特里(1989)提出了当代神学和课程理论之间重要的相似之处。他发现两个领域都存在有关转变、解放、相关性和暂存性的主题。被困困在可测量的时间和空间内，无法建立真正的充满关怀和亲密的关系，无法影响未来，这就是现代概念中的孤立个人，而这已经让位于心理分析(Pinar, 1991)和后现代理论(Lather, 1991; Pinar & Reynolds, 1992a; Doll, 1993a)中将过去作为现在的观念。斯莱特里勾画出一种后现代的图景：与意义深远的过去和即将到来的未来联系着，与他人相关联的个人，对于社会变迁、地球幸存是非常必要的(Slattery, 1989, 1992a, 1992b)。

一种解放和希望的图景。斯莱特里(1992b)从末世神学的框架中发现有许多主题与课程研究的概念重建相似。斯莱特里总结道，当代神学对转变和解放的过程、相关性和时间的强调，为当代——及概念重建——课程研究的一定趋势提供了重要的支撑。过去的经验是当今现实的有机组成，该观点表明了在这两个领域内都偏转了现代主义视角的现实主义(presentism)。后者将个人从可计量的时间和空间中分离出来，无法建立关系，没有能力影响未来。相反，后现代观念认为，个人处于与他人的关系之中，与意义深远的过去和即将到来的未来都联系着，能够影响的不仅仅是个人的转变，还有社会变革和世界生存。斯莱特里的末世课程理论激发了课程学家们去超越泰勒主义对课程的理解，即将课程作为制度方案的开发来理解；同时超越传统的末世论，即将其仅作为末世最终事件的启示性理解。他对课程领域提出挑战：使课程向植根于解放和末世希望的新观念转变。

过程哲学。末世维度在一些学者的著作中也相当明显，这些学者从与怀特海(Alfred North Whitehead)，Charles Hartshorne 和柏格森(Henri Bergson)密不可分的过程哲学角度来进行课程研究。一个全国性的组织，教育过程哲学协会(the Association of Process Philosophy of Education, APPE)，每两年集会一次来研究过程问题和课程。此外，南加州 Claremont 学院神学学校中过程研究中心还发行期刊《过程研究》(*Process Studies*)。正如末世论所研究的那样，教育过程哲学提出时间是持续的(Bergson, 1946; Huebner, 1967; Heidegger, 1962)，是可预知的(Whitehead, 1929, 1933; Slattery, 1989, 1992a)，是宇宙性的

(Davies, 1990; Oliver & Gershman, 1989; Doll, 1993a)。持续的时间对过程视角而言是必要的,这种视角是寻求重新整合支离破碎的课程,并且逐渐变得具有改革能力(LePage, 1987)。怀特海(1929)写到了在理解教育的目的时尊敬(reverence)的重要性,他还总结说"尊敬的基础是这样一种感知:现在在其自身内包容着完整的存在、向后的延伸、向前的延伸,即永恒在时间上所包含的宽泛"(p.14)。弄清时间和永恒的概念是过程哲学和神学的中心任务。

前现代神学倡导将对生命的拯救推迟到死后的未来派末世论。这种推崇"延期的来世"的神学,引起了杜威(1934a)的特别关注。杜威相信,这种对未来的提法导致教会丧失了对社会的先知呼吁。现代对来世的回应是抛弃了宗教和精神性,这种宗教和精神性赞成实现派末世论(a realized eschatology),即将所有希望置于当今的体验中,从而脱离任何意义深远的过去或无处不在的未来。马克思主义哲学和批判理论,正确地认清了依附前现代末世论所产生的经济和社会弊端,但马克思主义干脆就经常遗弃所有的神学视角。Ernst Bloch(1968,1970,1986)试图调和马克思主义与末世论,当代的课程理论家们也从多个角度去寻找希望。

然而,正是预知末世论和过程哲学,尤其像 Jurgen Moltmann 和 Carl Peter 的神学,怀特海, Charles Hartshorne, Ernst Bloch, 杜威,柏格森和弗洛姆(Eric Fromm)的哲学,James B. Macdonald, Dwayne E. Huebner 和斯莱特里的课程理论中所描述的,揭示了未来派和实现派末世论的无用。过程哲学和末世论意识到过去、现在和未来之间的必然关系,也意识到若没有联系着现在的未来,任何希望都是不可能的。怀特海(1933)评论道:

> 过去的场景在未来时刻呈无处不在,未来与过去是相对而言的,这一问题的讨论已经足够多了……过去客观地存在于现在,现在超越了自身存在于未来。从主体—客体的经验结构出发,能否说未来存在于它之前的时刻,并且现时场景之间也是相互存在的,这种意义还不是那么明显。首先集中考虑未来与现在的相关性会简单一些。(Chapter XII, Section Ⅰ, p.191)

怀特海通过解释未来存在于与现在的关联中,坚持了当代社会大众文化中早已丢失的这一概念。当学生毕业时被告知他们是"世界的未来",这一点尤其明显。

神学中延期的来世成为教育、职业选择和民主生活中的主导隐喻。这显然是导致支离破碎(fragmentation)的一个主要因素,这种支离破碎深深地内嵌于主流心理学中。怀特海警告说:"与未来割裂,现在就会沦陷,丧失其固有

的内容。即时的存在需要未来插入现在的缝隙"(Chapter XII, Section Ⅰ)。[在《最小的自我:困难时代里精神的生存》(The Minimal Self: Psychic Survival in Troubled Times)中,Christopher Lasch (1984) 从一个不同的传统出发表明了相似的观点。]未来在哪种意义上内嵌于现在?怀特海解释道,未来在现在无处不在是因为这样一个事实:现在在其本质上就包含着它会在未来表现的关系。现在"因此在本质上包含着未来必须遵守的必要条件。未来就在现在内,这是事物本性的一个普遍事实"(1933, Chapter XII, Section Ⅲ, p.x)。正如我们所看到的,"事物本性"的神学维度在理解课程方面有重要的意义。

女性主义神学和课程。 Barbara Mitrano(1979b, 1979c)在1979年写道(参见第7章),女性主义神学家和课程理论家们有很多相似之处。两者都对体验和社会变迁,以及不该剥离其精神内容的概念感兴趣。Mitrano(1979c)解释说:

> 我相信女性主义的声音需要在课程理论里更响亮一些的其他原因是:它能够给精神性和共同体领域带来真知灼见。女性主义的实例已经表明了与自我相联系的确是一个精神的、教育的体验,它会导致社会共同体和社会行为。妇女学程中的女性主义经验,为女性主义者和概念重建主义者共同关心的问题带来了新的见解;课程的内容应该与那些构成其意义的体验相一致。因为女性在那么长的时间里因其与自我的脱离而保持沉默,所以她们对支离和疯狂的理解就很深刻。(p.219)

Mitrano呼吁女性主义神学与课程理论的相互联系,这一点在其他人诸如Mary Daly(1973, 1978)的作品中也体现得相当明显,Denise Lardner Carmody(1991)也呼吁女性主义、宗教和教育的联合。此外,Mary Elizabeth Moore(1989)在她的著作《发自内心的教学艺术:问题的核心》(*The Art of Teaching from the Heart: The Heart of the Matter*)中包含了一种女性主义的视角,她倡导用过程取向的方法进行植根于尊敬关系的教学。

Nel Noddings(参见第7章和第13章)的重要学术成果(1981, 1984, 1985, 1986, 1989, 1992a, 1992b)也谈到了女性主义神学方面的担忧。在《关爱:伦理和道德教育的一种女性方法》(*Caring : A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*)中,Noddings(1984)提出了一种基于以接受性(receptivity)、关联性(relatedness)和反应性(responsiveness)为根基的关爱的伦理观。Noddings的方法与传统的理性的伦理观不同,与那些传统的人性本恶的神学概念不同。在这种意义上,Noddings的关爱与前面讨论的Matthew Fox的创世精神性有相似

之处。Noddings认为,道德教育应该从关心他人而不是理性开始,这也是其他女性主义神学家一致同意的观念。但是,Noddings警告说她的教育哲学仅仅在一定意义上是女性主义的,即"所有人都能分享女性伦理"。她逐步展开:

> 在伦理自身的发展过程中,我将避免使用一些通常与道德教育相关的术语。我不会……讨论道德发展的"阶段"……我不会详述道德推理。那么我的看法是"情感主义的"(affectivist)吗?我会丢掉那个标签,虽然无论是伦理还是道德教育要求的建议都是以情感关系为基础的。我丢弃这个标签的原因是它是过分简单化的结果,并且它还会产生一种观点,即一个人如果要坚持弄清道德的情感基础就必须尽可能地减少认知活动的作用。人无法将思维和推理与道德行为相隔离,我没有这样做。这是有关重点和起源的问题。当我搞清了富有情感的"我必须"时,我必须有效地想一想在回应他人时我应该做什么。我不会出于盲目的情感来回应,但我会为了伦理情感(the ethical affect)而最好地去思考。假如排除了认知,我会陷入无味可怜的多愁善感中;假如丢弃了情感,或者仅将它作为陪衬,我就会冒着陷入自私或冷酷的理性化……但除非我们理解我所描述的女性中有所有的人性,否则我不会接受"女性"这个标签。(pp.171-172)

在最近名为《女性与邪恶》(*Women and Evil*)的著作中,Noddings(1989)研究了对女性和邪恶之间关系传统的神学方面和心理学方面的理解。植根于女性经验,Noddings描述了她的项目:"通过一些例子,我试图找出我们面临邪恶的情形的逻辑性,探求我们面临邪恶的经验中深层次的共同点。我们将会发现的是一种对痛苦、分离和无助的普遍恐惧"(1989,p.3)。Noddings坚持认为,必须从现象学的角度而不是透过传统的道学声明来细查邪恶,传统道学经常给女性打上邪恶的烙印或者怀疑女性是邪恶的。具有讽刺意味的是,女性也被赞美富有母性,并经常被勾画为圣母或女神。Noddings解释说:"当我们意识到对女性邪恶(因为她在肉欲上的吸引力)和善良(因为她的同情心和哺育后代)的二分看法是用来作为控制的手段,这种似是而非的说法就迎刃而解了"(p.3)。当女性过着顺从、劳务性的生活,她们就感到自己很好,这种心理使女性更加容易接受家长制度下的教育。

Noddings在开篇就解决了神学的中心问题,她设想了自然神学的困境:如果上帝能够阻止邪恶但他没有这样做,那么上帝就是有恶意的;如果上帝想要阻止邪恶但他无法这样做,那么上帝是无能的;如果上帝不能并且也不想这样做,那么为什么叫"上帝"呢?(p.17)当代其他神学家也研究了这个问

题，并像 Noddings 一样通过质疑传统的亚里士多德教义、奥古斯丁教义和托马斯主义对神的看法来探索这种困境。值得注意的还有《性别歧视及与上帝交谈：面向女性神学》(*Sexism and God-Talk : Toward a Feminist Theology*)的作者 Rosemary Radford Ruether(1983b)，《上帝、权力和邪恶》(*God, Power, and Evil*)的作者 David Ray Griffin(1976)，和《上帝和人类痛苦》(*God and Human Anguish*)的作者 S. Paul Schilling(1977)。正如斯莱特里(1989)在《走向末世论的课程理论》(*Toward an Eschatological Curriculum Theory*)中所承认的："假如有了一种新的体面的人类生存方式，假如接受了教育的解放观念，假如理解并同化了课程的后现代观念，那么邪恶和人类苦难的问题就必须解决"(p.76)。

一种将邪恶置于"上帝拥有有限的权力、无限的爱"(Schilling, 1977)这样的情境中考虑的新自然哲学(a new theodicy)，在当代许多致力于把课程理解为神学文本的理论家的作品中显而易见。此外，像其他学者一样，Noddings 提出：被传统神学压制了几个世纪的看待邪恶的女性视角，很好地支持了这种新自然哲学。Noddings 总结说：

> 教育一直——至少在现时代——被乐观主义和进步的观点(我认为这些观点是相当男性的)引导着。也许我们现在应该考虑一种由悲惨的生命意义来引导教育，这种观念并不要求战胜邪恶(怎么都比祛除尘埃更甚)，但仅要求我们能够敏感地尽可能地不把它当回事来忍受。即使这样写，我仍然意识到"悲惨的生命意义"这一表达并不是十分适用。它一直被用来描述男性的体验，它指那些男性英雄勇敢地与神做斗争——一个邪恶或善良的神但经常冷漠无情或漫不经心。悲伤的意义正确一些，但它的回应是错误的。它包含了利科赞成的观点："人是因为恐惧不是爱而进入伦理世界的。"我们无法否认恐惧激发了某些伦理思考，但爱也可以。想成为一位充满爱心的父母的愿望是走向伦理生活的一个强有力的推动，想处于爱的怀抱中的愿望也是一种推动力。女性的观念需要找到一种新的语言或者至少要改一下原有的语言来表达。它不应该仅仅被说成是一种相反的观念，而应是人类生存的一种积极计划。从该角度出发，与那些采纳一种悲惨的生命意义的人相一致，生命实际上是令人悲伤的。这就是所有我们能够相互给予和享受快乐的更多原因。(pp.244－245)

Noddings(1989)认为，在悲惨的世界里应该有爱和快乐，这是一种女性主义理论的有力声明，它充分地拓展了我们将课程作为神学文本的理解。

课程与宇宙论。当代的宇宙论包括三个组成要素：(1)科学，起源的故

事,通过神话和科学数据来揭示;(2)神秘主义,对宇宙惊愕和敬畏的反应;(3)艺术,对宇宙回应的表达,它指导并改变了我们的文化制度包括教育和宗教(Gentry-Akin, 1990)。传统的科学宇宙论将宇宙理解为由盲目的自然力控制的微粒的自由组合。普利高津(Ilya Prigogine)将这种传统的宇宙论形容为一个上帝仅仅是档案保管员的系统,上帝翻着已经由机械力写好的一本宇宙历史书。当代的宇宙论赋予人类以尊严,如果万象在宇宙中都是偶然事件的话,这种尊严就是人类所缺乏的(Davies, 1990)。

前面在我们讨论过程教育的道德基础时所提到的著作中,Donald W. Oliver 和 Kathleen Waldron Gershman(1989)提议将当代宇宙论作为课程的基础。他们写道,一个"比较的宇宙论课程"(comparative cosmological curriculum)不可避免地要与深邃的直喻(images)和隐喻(metaphors)联系在一起,这些直喻和隐喻不仅影响着我们如何描述世界,甚至影响着我们实际所理解、感知到的一切,产生有意识的表达。Oliver 和 Gershman (1989)解释说:

> 技术性的了解(knowing)是指适应性的、舆论上可迁移的资讯或技能;本体论上的了解是指一种对实在更为广布的理解,具有礼拜式的或者艺术性的特征。在后一种情况下,参与了重要的新时刻的诞生,我们就会逐渐了解了自己整个身体,这些时刻从想像、计划到批判性的自我定义,到满足,最后过渡到死亡和新人。本体论知识的进一步充实需要我们能在文化中找到大量生动的隐喻——不仅包括在现代范式里占优势的机器隐喻,而且还包括有机生命和超验舞蹈的隐喻。(p.3)

在这种观点下,教学变成了一种参与者(教师和学生)、知识(课程)、与乐章(环境)共同在一个超验的场景里的舞蹈。

生态生物(Ecozoic)时代。新奥尔良 Xavier 大学的一位教授 Angela Lydon 是另一位致力于宇宙论方面研究的课程理论家。在她的研究《宇宙论与课程:生态生物时代的图景》(*Cosmology and Curriculum: A Vision for on Ecozoic Age*)中,Lydon(1992)将宇宙论和课程联系在一起,强调生态学和神话—诗歌式的想像,后一个概念与 James B. Macdonald 和 Nelson Haggerson 的著作密不可分。Lydon 使用了生态生物时代这一概念,她将其定义为一个即将到来的人类和地球之间总的关系会很和睦的地质时期。无论是生态意义上还是教育意义上,Lydon 相信,地球正在面临着一个充满创造力的时期,这种创造力超越了当代对控制、生存和争斗的表述。Thomas Berry,一位杰出的文化历史学家影响了 Lydon 的作品。Lydon 像 Berry 一样提出了理论("洞见")和实践

("创造性行为")相结合的瞬间,这种瞬间被融入"人地"(human-earth)相关的图景中。Lydon 著作里一个颇有趣味的特征是分析了接受早期儿童教育的学生的艺术作品,这些艺术作品很有创造性。在 Lydon 的研究中,老师向学生大声阅读宇宙诗歌和故事,并将其作为语言艺术课程的一部分。学生创作的艺术作品展示了他们对 Lydon 所提出的生态生物宇宙论的本能理解。

七、结论:理想与现实之间

> 我只把理想和现实之间的主动关系叫做"上帝"。
>
> (John Dewey, 1934a, 1968, p.51)

那些将课程作为神学文本来理解的人认为,教育与人类心灵和灵魂的最深刻问题紧密相连。后现代神学家格里芬(David Ray Griffin)把这些定义为"人类自身、历史意义和对应真理(truth as correspondence)"(Griffin, 1989, p. xiii)。其他神学问题包括那些将生命的起源、邪恶世界里道德的性质编织在一起的神秘生态方面的故事,以及那些人类精神上虚构想像的渴望。作为神学文本的课程要求学生去探索"神的实在性、宇宙意义和附魅的自然"(Griffin, 1989, p.xiii)。后现代神学没有强加宗派上细化的教条,它试图揭示神秘经验、个人洞见与万物和睦的层次关系。作为后现代神学文本的课程理解认为,原教旨主义的宗派教条在抑制创造性的社会能力时试图消除疑惑、不定和斗争。即使是科学领域内的理论学科比如物理学,也认为我们生活在一个无法完全预知的世界(Hawking, 1988; Davies, 1988, 1992; Doll, 1993a)。作为后现代神学文本的课程要求我们去追寻真理,虽然我们的终点是未知的。

课程问题。因为伦理和道德问题开始让学术界那些认为他们的工作是没有价值取向的人士关注起来,所以神学和宗教学科可能会重新被重视。医学和商务是两个最近将伦理和道德融入它们课程的领域。对神学和宗教感兴趣的人担心这些科目不会被当做世俗主题来教授。例如,Maureen Muldoon (1990)观察道:

> 看来,商务伦理学正在制定一个议程,该议程并没有以有意义的方式运用宗教研究……[宗教研究]能够对人们如何理解自己和他人终极价值起十分重要的帮助作用……它为商务的日常实践提供更大的框架。(p.252)

Clive Beck(1985)说出了一些教育者在介绍宗教话题时可能遇到的不情

愿，他认为学校必须非常谨慎地尊敬人们的宗教信仰。宗教教育的作用是发展学生的宗教和精神生活，而不是重新引导他。课程“应该帮助人们找到适合于自己、家人和社会的宗教真理”(p.269)。Leonard J. Waks(1985)将 Beck (1985)的立场看做是“机能主义者”，并认为宗教的目标必须用特定的宗教术语来构思。他坚持道：

> 我们需要能够肯定有利于联系神秘与生活的宗教实践，这种生活是源于神秘的生命的生活，它超越了狭隘的私人、社会、宗教和国家的界限，也超越了唯物主义价值观，如贪婪和主导。这些要求确立了现时代宗教和宗教教育的问题和优先权。(p.276)

在《美式宗教：一个后基督教国家的浮现》(*The American Religion: The Emergence of a Post-Christian Nation*)一书中，Harold Bloom (1992)谈到有一种美式宗教将自己掩饰为新教基督教，但它已经不是基督教了。这种基督教本质上是经验的，倡导了解而不是相信，实现孤独中的自由。Bloom 提到，Ralph Waldo Emerson 是该美式宗教的神学家。尽管有争议(或者也许要归因于这些争议)，E. Wayne Ross (1992)是相信公立学校的宗教教学应该得到鼓励的人之一，他说：“假如我们要在一个日益多元化的社会里向民主的设想迈进的同时，防止对公民宗教的盲目热情以及宗教权利的专制主义，就必须保护加强这种对话”(p.214)。根据《纽约时代周刊》的报道，实际上学校正在往课程里添加宗教学习，无论是自由主义者还是保守主义者都支持这种做法(1989 年 3 月 19 日)。一项课程规则也许就是：“如果要保护宗教自由，那么就必须保护少数人和多数人的自由，保护所有宗教团体——包括那些没有宗教信仰的人——的良心自由”(Green, 1992, p.223)。

正如课程思想史可以被描述成充满了创造、危机和转变的喧嚣的各种运动，所以作为神学文本理解课程的努力也可以被形容成一项身体、思想和精神在出生、死亡和复活的轮回中不断前进的运动。该仪式的重要意义内在于美国土著印第安人的经验中。Santiago Rosetta，一位印第安人村落的牧师、宗派首脑，建议道：“精神”在人的健康和疾病中所起的作用与思想和身体起的作用一样重要。作为一名医科学生，Carl Hammerschlag 回忆了与 Santiago 在 Santa Fé 印第安人医院相遇的情景。Hammerschlag 写道：

> Santiago 努力教我如果你要跳舞，你就不得不动起来。你不能观看舞蹈，不能听或看。你必须通过自己跳来了解舞蹈。他告诉我他可以教给我舞步，

但是我还是要倾听自己的音乐。(Hammerschlag, 1988, p.10)

从该视角出发,身体、思想和精神是相互关联的。该观点的"整体性"(wholeness)与现代经验中的支离破碎和孤立刚好相反,它展现了探索课程的一种新的神学视角。

第13章

把课程理解为制度文本

通过把教育标准化、把教育决策权委托给专家以及使有差异性的人口美国化，规章制度、科层化和集权化使教育得以公平。

（David Tyack，1993，p.3）

在制度层面上，课程话语主要用于界定学校教育或使学校教育典型化。

（Walter Doyle，1992，p.486）

[课程开发的]方法几乎完全是科层化的。

（David Pratt，1987b，p.28）

我非常欣赏这样一些教师，他们抛弃所有的废话，坚持用诗歌或数学来激发学生，通过知识和学问的魅力让其着迷，将其注意力固定在科学和其他方式的探求上，激励、培养其想像力并使其批判地对待有价值的学科内容。

（Robin Barrow，1990，p.158）

教学本身就是科层化的一个牺牲品。

（William Ayers，1992，p.260）

当代许多的课程话语都在关注着学校。努力把课程理解为制度文本的独特之处是什么呢？把课程理解为制度文本，意味着在课程的官僚化运作中理解它（参见 Kliebard，1975b）。这一话语中的问题包括：课程能发挥作用吗？它如何与制度相适应？学校能更顺利、更有效地运作吗？我们怎样对成功进行测量？把课程理解为制度文本，从根本上来讲，是一种与制度的日常运作明确地联系在一起的改良方法。在传统领域中，课程开发的要点在于逐渐地

取得进步。但是，在概念重建领域，课程开发所关注的学问和研究在某些方面是有差别的。现在，课程的理解也成为一个问题。但是，一般说来，制度的维持或改进仍然是解释这一类型课程的一个极为重要的原因。即使这样，概念重建在传统领域中发生的程度也是极为显著的。在某种程度上，70年代以前我们并没有观察到这一点，即关于课程开发的许多当代研究都旨在理解课程而不是科层化的改革。

在传统的教材(synoptic texts)中，构成本章的范畴曾是一整本书的内容。把这些范畴包括在一章中，这反映了20世纪70年代以来课程开发的范式转变。正如Jackson(1992a)和Tanner夫妇(1990)所指出的，课程开发能够发生的空间已经萎缩。对于学科专家来说，尤其是对于数学和科学的学科专家来说，机会仍然保留着。但是，对于那些责任在于参与整个课程开发，包括单门学科之间的关系以及课程与社会和个人的关系的通才来说，机会的制度化领地实际上已经萎缩。但是，该领地的相当大一部分仍继续把其存在价值界定为服务于学校和那些必须生活于其中的人们，即使这一关系也已经被重新界定。“专家”们的传统角色暗含了一种把“理论”移入“实践”的关系，这种传统角色已转变为更小的、更为谦虚的顾问角色，正如我们在第1章中探讨的那样(也参见Jackson，1992a)。顾问并不去告诉他的顾客课程应该是什么，他只是对顾客们自己不能清晰表达的困惑和问题作出答复。顾问努力与顾客一起工作，这种工作是基于顾客的，是在谈判和合作中进行的，而不是规定顾客怎么样，甚至可以通过政府机构进行(Cushman，1992)。教师参与，甚至“授权”(empowerment)，是受到鼓励的。即使那些参与当代教育改革的商业界领导也认识到，20世纪60年代产生于国家课程改革运动的“防教师”(teacher-proof)的思想是空洞的。例如，布什政府的助理教育秘书、施乐复印公司(Xreox Cooporation)的前执行总裁David Kearns，在很大程度上也承认这一点。在一次由日本的一家公司、洛杉矶、加利福尼亚、商行议院等资助的关于学校改革的会议上，他说：“你不能建构一套新体制并且使现有体制中的人们停止运作(end-run)”(引自加利福尼亚公共事务论坛，1991b，p.34)。

我们并不是说该领域的制度化功能不重要，尽管其位置在不断萎缩。它仍将继续作为课程学问的一个重要领域而存在。但正如Jackson(1992)所指出的，如果它影响学校的机会继续减少以及公共学校制度变得越来越囿于政治、商业和政府之间利益冲突的枷锁，该领域也许会变得不再重要。这并不意味着我们会认为大学专家应该遭受对学校里课程的影响不断减小的痛苦。相反，我们认为课程专家应该在学校实践中发挥更大的影响力。也许在未来，在某种程度上我们将参与经济、商业、法律以及其他领域，根据已熟知的

教育领域的实践而提出政策建议，这在当前还不太可能。至于现在，政治家们致力于控制教育，而作为学者，我们的任务在于理解我们所观察到的东西。我们应该清楚：观察和理解并不仅仅是更广阔的、更真实的、实践取向的领域的"保留地"。实际上，我们在学校实践中失去影响的原因之一正在于，该领域在过去是过于以实践为取向的，并没有充分基于学者的思考和研究。结果只能是反历史的、反理论的东西和时尚的花言巧语(Kliebard, 1970)。毫无疑问，前面提及的领域——例如经济——是具备深厚的研究基础的，当然并不是这些研究基础已经"解决"了经济生活中不断出现的问题。尽管如此，广博、精深的研究对于智慧地干预公共领域而言是绝对必要的。

尽管前几章的描述回避或至少努力去回避制度化问题，我们必须痛苦地认识到，理论正是根据制度化和科层化而对自身进行划分的。进一步说，一些当代的学问并不是制度化的，这并不是因为它不想去制度化，而是因为它代表了出于某一代人利益的政治观点。譬如，如果社会学家或女性主义者或艺术家被允许涌进联邦政府的办公室，毫无疑问，很多拥有相应话语的人将冲向华盛顿特区，聚集在教育署，通过他们所能获得的任何制度化手段去寻求规定学校生活中的课程问题。

对包括作为制度文本理解课程的这些领域的研究，在过去的 20 年里发生了重大的变化，这几乎是该领域概念重建的大致阶段。尽管在这一章中我们所描述的学问领域的兴趣趋向于仍然关注作为制度的学校，兴趣的主题和形式有时与理论家感兴趣的各种主题是相一致的。当然，在这里提到的那些著作的作者既是理论家也是实践者取向的，例如，课程评价领域的 Elliot W. Eisner。正如我们在第 3 章中所指出，Eisner 关于行为主义和课程开发的泰勒体系的怀疑论代表了打破泰勒原理范式的一个重要的理论因素。然而，Eisner 的兴趣很久以来就一直集中在学校，其次才集中于他工作领域的本质特点。正如我们所看到的，他的影响在评价领域更大，这不是根据学校里发生了什么(尽管有改变的迹象)，而是根据他影响了评价领域的学术话语。Eisner 是一位不平凡的致力于制度改进和理论发展的学者。在智力和一般领域方面，Eisner 一方面关注传统的课程开发范式，另一方面关注理论领域的概念重建。

本章的范畴与作为制度的学校密切结合。课程开发作为一种概念和活动用以界定整个课程领域，其各个方面已经得到了详细的阐述。即使今天，人们逐渐不再阶层化而是更加合作化地思考着课程开发的概念本质。最近的研究似乎较少关注阐述新的"怎样进行"课程开发的问题，而是更加关注对课程开发进行描述或使其顺应新的问题(Longstreet & Shane, 1993)，新的思想

(Pratt, 1982)或研究(Klein, 1983),或使其能够为偏远地区所获得(Pratt, 1983)。在本章,我们稍稍跟随泰勒原理的顺序,只是出于组织性目的而假设政策决定了目标(在研究中我们发现,未必如此),在此之后,是课程计划与设计并实施课程,包括其在物质和技术里面的体现,最后是课程监督和评价。在这一顺序中,教学趋向于萎缩到只是执行。我们还联系课程对教学进行了讨论,关注教师教育(职前教育和在职教育,后者现在称为"教师的发展")以及学校教科书。在教育学的评论之后是对课程与学生的简单讨论。最后本章对课外课程(extracurriculum)进行了简单评论。课外课程是一种被忽视的领域,与作为制度的学校紧密结合,尽管其有前缀。从当今课程理论的角度我们对所有的领域都进行了评论。

本章内容围绕一般范畴进行组织。作为一般范畴的课程开发被理解为包括如下几个方面:(1)课程政策;(2)学校改革;(3)课程计划、设计和组织;(4)课程实施;(5)课程技术;(6)课程监督;(7)课程评价。第二种一般范畴是教师和教学,与课程相关,包括:(1)教学;(2)职前教师教育;(3)教师发展;(4)教科书。本章的结束部分是关于两个传统领域的报告:课程和学生,包括课外课程。

这些范畴反映了对制度化、科层化的思考。同时也展示了对生活史、政治、学校中人们的体验或现象学经验的兴趣——这些是概念重建的遗产——但它们是为制度兴趣服务的,如教师发展、教师的职业准备、方案的评价,等等。独立于制度化思考的思想研究,如我们在前几章描述的关于复杂的人类对意义的渴望、兴奋和欢乐的研究——尽管有时给予一种带有修辞色彩的承认——在作为制度文本理解课程中趋于消失。对传统主义者而言,课程的制度化维度包括整个课程领域,正如我们在第1章中所讲的,在传统的几本主要教科书中包括了整个课程领域。我们的努力取决于课程学术的其他部分,我们并没有试图掩饰这一点。然而在综合性的名义下,我们会在空间允许的情况下努力把课程作为制度文本来理解。

第一节 课程开发

基本上,我们所需要的是一种理解方式,即把制度理解为课程审议和课程行动所必需的情境。

(William A. Reid, 1988, p.15)

课程开发者之所以成为课程开发者,不仅在于他们在完成课程开发任务

中表现出来的专长，更在于一种极度有意识的敏感性，即拥有在某种深层意义上承认每一教学情境独特性的开发者的风格(touch)、机智(tact)和适应性(attunement)意味着什么。……把课程计划从技术观点的泥潭中提升出来，对于今天的课程开发者来说是一个主要的挑战。

(T. Aoki, 1986b, p.10)

正如我们指出的，课程开发是一个普遍术语，它包括课程政策、设计、实施、技术、监督和评价。借用 Walker(1979)的话，我们可以这样说：

"课程开发"这一术语至少涵盖三个突出的要素：一是课程政策的制订(curriculum policy making)，指确立界限、标准、纲要等课程必须遵从的东西，而不是开发学生和教师实际使用的计划和材料；二是普适性课程开发(generic curriculum development)，指既定的教师和学生可能潜在应用的课程计划和材料的准备；三是个别性课程开发(site-specific curriculum development)，指特定学校或学区为给本地带来课程变革而采取的措施。(p.269)

许多学者关注课程开发的普适性，尽管如我们已经看到的，这一概念在该领域已极为衰败。课程开发的主要分支将汇报 Walker 所界定的三个领域的研究：课程政策、课程规划与设计(普适性课程开发)和课程实施(个别性课程开发)，尽管三者的界限模糊不清。还有，我们将简要汇报 Walker 所忽略的课程开发的各个方面，包括课程中的技术、课程评价和监督。在理论以及实践上，这些维度在程序上或概念上并不是完全可识别的。

一、课程政策：Elmore，Sykes，McNeil，Page 和 Shulman

改革所能遗留下的只是官方的政策声明。

(William Lowe Boyd, 1979, p.122)

在他们最近关于课程政策的研究评论中，Richard Elmore 和 Gary Sykes (1992)指出，这种研究"并不是一种组织良好的、独特的探究领域"(p.185)，政府参与课程工作是以"在主题上和概念上都是组织松散的"为特征(p.185)。他们鉴定了课程政策研究的三个来源：(1)应用于课程的学科研究，尤其是社会学、历史和政治科学等领域；(2)对被认为有课程意义的政府干预的评价；(3)关注课程问题的公共政策研究。课程理论自身专注于政策问题，如

Whitson(1991a)的关于最高法院个案的重要研究影响了审查制度和相关的课程问题(参见第5章)。

政策跟随结果也超前于结果。Elmore 和 Sykes(1992)把课程政策界定为"法律和规则的正规实体,它涉及的是学校中应该教授什么"(p.186)。课程政策的研究要调查合乎规章的事件是如何发生的,包括这些事件对课程有什么要求。他们指出,政策经常跟随于干预之后而不是之前,因为它们要遵循理性的模式。事实上,政策经常起到这样一种作用:成为已经作出的政治干预的原理。

课程政策作为权威的组织在多种层面上发挥功能。例如,政策为政府——联邦、州和地方——建立标准和程序来处理相互关系以及与学校的关系。政策规定了各种利益集团之间的关系,如学校董事会、行政人员和教师之间的合同法和契约谈判。政策规定或至少建构了"顾客"和学校之间的关系,比如确立家长参与学校政策制订的机制,或确立家长参与撰写选择学校指南的机制。政策功能的另一层面是经济的和组织的,如为小学和中学、社区学院和中学后职业学校、州立学院和大学在经济和政府方面的监督(Elmore & Sykes, 1992)。课程政策趋向于更关注学校科目的内容问题,以及对"什么知识最有价值"这一传统课程问题在意识形态方面的回应。(参见第2章, Spencer, 1860)

两个概念。在政策的所有这些层面和领域中,两个概念是有效的。一个是从工具的角度把政策看做一种目标指向的行为,旨在达到预定目的。这种观点主导着政策分析方面的研究文献,以及规定课程领域有效决策制订协议的课程政策的研究(Walker, 1990)。除了这种工具性观点,也可以把政策看做是各种支持者政治磋商的结果。政策的这种概念,有时以"垃圾桶"(garbage can)观点为特点,将政策研究看做是一览无余地躺在课程决策政治之上(Boyd, 1979; Kirst & Walker, 1971)。这两个概念似乎都把相当的合理性归因于政策制定过程(Elmore & Sykes, 1992)。

一幅更为模糊的图景。在政策制定方面最近的研究中出现了可以代替这两种概念的选择。这第三种观点包括前两种概念的某些因素,尽管如此它传递了一幅更为模糊的图景。这里政策制定由一系列问题、结论、各种支持者、资源基础还有更为确定的各种推论所组成。这种观点几乎不把政策制定描述成一个理性的过程,也不是工具干预或分析性磋商。实际上,"问题和结论在或多或少相互独立的流派中发展变化,而且它们经常以随机的方式会聚于批判性事件的周围"(Elmore & Sykes, 1992, p.190)。

根据 John Kingdon 的观点,政策制定被认为是由三种"过程流"(process

streams)组成：

第一，各种问题会吸引政府内部或政府周围人们的注意……第二，社会上存在政策专家共同体——官员的(规划人员、评价人员、预算分析专家、法律人员)、学术的、利益集团的、研究者的——他们都关注提出建议。他们都有自己所宠信的思想和操作工具；他们任其思想漂流，他们的思想在政策共同体周围飘荡……第三，政治之流是由譬如国家情绪、公众的各种观点、选择的结果、行政变革、党派转变或(决策制定的)思想分享、利益集团压力运动等因素构成。(Kingdon，1984，pp.92－93，引自 Elmore & Sykes，1992，p.190)

这种观点——Kingdon 用一个术语"政策原锅汤"(policy primeval soup)(1984，p.122)来表述它——反应了一种熟悉的关于政策在当前美国是如何制定的图像。

当前政策。Elmore 和 Sykes(1992)认为，"要理解课程政策，则包括理解一种平衡过程，通过这种平衡过程在教学实践中政策和课程得到阐释"(p.192)。他们坚持认为，最简单的模式是"自上而下"(top-down)的，在这种模式中，权威性资源通过学校媒体流向课程，包括教学实践模式、对学生影响的特定结果。政策分析提供一种对政策"流"的多元解释。尽管一些分析专家把政策作为影响实践的重要途径，其他人则认为它趋向于在日常学校生活中产生较小的影响。一些分析专家认为政策命令对于学校生活带来好的秩序；其他人则认为政策具有消极影响。对于政策—实践关系的研究产生了一幅混合的图画(Elmore & Sykes，1992)。我们简单看一下四种观点：一种认为政策对实践产生重要影响；第二种认为政策的影响是自相矛盾的；第三种认为政策是非秩序性的；第四种认为教师公正地影响政策的实施。第一种观点，即认为政策对课程实践产生重要影响，被赋予一个术语"超理性"(hyperrationalization)。

超理性。政策对实践的影响不断增强的观点是与 Arthur Wise(1979)的著作联系在一起的。Wise 认为这种影响是消极的，因为它是控制的因而在所谓的效率和效益名义下约束了教师的选择。学校不断增强的控制性被描述如下：

超理性……是一种努力：它使超越于知识界限的东西变得理性，包括强加一些方式，这些方式并不能导致达到目的，也不能导致设定不能达到的目的，假使有了可利用的方式——一方面也会强加一些未加证实的技术，另一

方面则给予非现实的期望。(Wise, 1979, p.65)

Elmore 和 Sykes 对这种观点进行了归纳:"当政策基于逻辑但脱离于教学的实际的时候……超理性就会产生结果"(1992, p.193)。这种观点忽略了教学的复杂性和不确定性(Jackson, 1968, 1986, 1992c)。在 Wise 看来,政策的行使对于课程与教学影响深远,如果不幸的话(Elmore & Sykes, 1992)。

控制的矛盾。政策实践关系的第二种观点在 Linda McNeil(1986)的著作中有所体现。在《控制的矛盾》(*Contradictions of Control*)中,她认为那些跟社会效率相联系的目标(以分流和等级为例证)与更为宽广的教育目标(它从社会意义上来讲具有包容性)之间存在矛盾,公共学校正处于二者之间的矛盾中。她把这种基本矛盾看做是学校系统被要求为民主生活以及在一个复杂、成层的经济中为技术角色培养公民的结果。她把最近考试分数下降和其他虚假的质量措施归因于社会效率观点的胜利,而这种胜利使课程变得浅薄。而且,最近的学校改革浪潮——充斥着诸如考试分数和教师证书等问题——没有认识到美国学校的基本矛盾,这样做下来,就会增加使学生异化的压力(McNeil, 1986; Elmore & Sykes, 1992)。McNeil 的研究揭露了植根于政治意识形态(这里可以共和党的保守议程为例)的政策没有考虑到美国公立学校的历史和特点,这种政策加剧了而不是改善了美国当前的教育危机。

政策产生的影响极小? 第三种观点认为,政策对于教学实践和课程产生的影响极小。由于各种各样的、不同来源的限制,教师必须修正其接受到的政策要求以适应所处的环境。Elmore 和 Sykes(1992)认为:

> 根据刻板印象对顾客进行划分,与他们相互作用而求得更好的管理……例行公事与简化……就是公众所接受的政策。教师根据学术能力对学生进行划分,极大地影响到学生所接受的知识的种类。对于那些学生来说,教师的处理机制构成了控制获得知识的政策。(p.194)

联系 Michael Lipsky(1980)的著作,课程政策的要求对于很多学生的日常生活几乎没有什么影响。教师沉重的工作负担导致课程政策的重大调整,目的是适应工作场所的条件,如教室。

政策 = 法律;教师 = 法官? 主流观点是,教师理所当然地对于课程政策的实施行使一些支配权。传统的、被忽略的学术自由的观点明确认为,教师必须享受一些教学权利,以他们认为合适的途径教授他们认为重要的东西。尽管假定大学教授在不同程度上享有这种自由,这种自由并没有趋向于主导

有关教学的文献。Lee Shulman(1983)针对这一复杂的事情简洁地表述了他的一种看法：

> 政策正如法律而教师正如法官。教育体制的组织是为了允许政策的设计及其在课堂中的相互作用。教师必须理解他们在时间、精力和投入方面相互竞争的需要之根由。他们必须能够做出自由选择，为了学生、社会和人类的利益而公正地积累这种选择。(pp.501－502)

这是一种关于政策—实践关系的平衡的观点，这种观点假定教师拥有相当的支配权，但它认识到教师对各种支持者负有责任。

一个课程政策问题：分流(tracking)。课程政策问题的一个例子是分流。从效率和不断增加的学术生产力的观点看来，有一种普遍意义上的观点，认为学生需要根据其学术成就和能力而不断地进行分流。然而，一个关于分流的重要研究表明，这种课程政策和设计问题被认为比在一般意义上所揭示的问题复杂得多。

Reba Page(1991)研究了两所高中来详细理解课程差别，即分流是如何影响教师和学生的。Page 于 1991 年开始了研究，并指出，传统的课程差别的研究揭示了一些相互矛盾的发现：

> 即使对于最经常考虑的因变量学术成就而言，分流的影响也是不可定论的。依据所参考的研究，它的影响也许是积极的……也许是无意义的……或二者混合的……在其他结果变量譬如自尊或生活机会中，分流的影响同样是相互矛盾的。(p.9)

那么，在解释分流在人们经历过的学校生活中是如何运行方面，经验研究是失败的。Page 把她的研究定位于解释性的、质性的研究传统。

Page 的问题。Page 提出了以下问题。在指定为低水平分流的课堂中，作为一名教师或学生意味着什么？在低水平分流的课堂中，所教和所学的学校课程的特征是什么？教师和学生的角色是如何区别于那些称为常规班级中的教师和学生的？还有，“个体在班级中产生的特定意义如何与其社会意义的稳定的差异观相联系？这种基于学术能力、年龄、种族或社会阶级的差异观是民主学校应予以改进的。”(p.11)Page 的结论是什么？她把分流放在美国的文化和民主生活中来考察：

分流是一种文化闪电棒(lightning rod)。研究文献中持久的震动,善辩的、花言巧语的政策,以及普遍深入的、矛盾的、过于频繁的消极的课程版本显示,这个问题一直在我们是谁和我们怎样生活在一起方面作着严肃复杂的斗争……询问学校是(或否)应该区分课程是一个错误的问题;为无可反驳的判断力寻找研究结果也是步入歧途的期待。提倡普遍的政策和标准并没有考虑人类的多义性、学校的中介性影响以及我们作为能够做出有意义选择的人的特权和责任。(1991,p.252)

Page的观点根源于努力把课程作为制度文本去理解,这种制度文本把学校、个人经验和公众生活联系在一起。尽管在这里Page的兴趣在于理解,但其结论中暗含了对McNeil称之为公民性的目标的偏好,该目标与学校教育的社会效率目标相对。Page(1990c)在一项关于某高中的低水平分流(lower-track)课程的研究中发现,低水平分流课程把有关标准、规则和补救课程与学校更为典型的自由常规分流(regular-track)课程结合起来。这种结合正像一种选择的游戏:它提供并使琐碎的、在猜测中知道的学校知识合法化,学术上的成功或失败主要是一个运气问题。正因如此,Page(1990c)总结道,这种低分流课程传达了这样一种观点:"学校和社会中的失败……不是'任何人的错'——还有,也不是任何人的责任"(p.277)。

Page认为,在分流中,我们看到的是美国文化的两难选择、自相矛盾与含糊不清,譬如,个人和社会不是对立的,而是相互依赖的。它们相互构成。当课程区别的特定表述——如分流——得以考虑时,我们可以看到我们跟社区、个人和文化相联系的复杂性是如何具体体现于特定的制度化实践的。告别对异类与同类分组做简单评价,Page重新把分流的概念界定为一种复杂的、自相矛盾的文化需求的制度化表征。她相信,只有通过审议,教育者才能接受分流问题的复杂性并能为其决策负责。

在Page(1989,1990a,1990b,1990c,1991)并没有认可有关分流的同类分组或异类分组的某种做法的同时,其他人却表现出明确的立场。例如,由Theodore Sizer领导的以布朗大学(Brown University)为中心的精华学校联合会(the Coalition of Essential)学校改革,就倡导异类分组。我们将在下一部分的学校改革中对联合会的著作做出评论。据该联合会的发言人Kathleen Cushman的判断,现在可以说,"异类分组……是联合会的远景之关键"(Cushman,1992 b,p.1)。

二、学校改革:Sizer 与 Cheney

历史健忘症使得课程重构以课程革命的面目呈现。

(Ivor F. Goodson, 1989a, p.137)

人们将听到教师讲述的关于科层化和每天面对的非专业化待遇的故事。当他们这样时,教育的右翼大厦将倾倒。

(Joe L. Kincheloe, 1992a, p.231)

80年代的教育改革报告体现了强烈的国家主义、一种不可动摇的千年见解、一种关于拥有个人主义的持续设想和一种对于市场效率的坚定信念。

(Thomas S. Popkewitz, 1991, p.164)

现代国家,由于不得不承担对现存权力和地位分配秩序中的结构性义务,基本上不能进行根本的改革。

(H. Weiler, 1989, p.304)

课程政策作为工具行为的一个重要例子是学校改革的保守议程。也许,公开的迸发是出版于1982年的《派地亚建议》(*paidea Proposal*),随后1983年颁布《国家处于危急之中》(*A Nation at Risk*)的报告。这些报告指控美国学校的衰败、缺少见解甚至无所作为。当时,这种警戒并非像1957年那样来自军事竞争(参见第3章),而是来自经济上受到的日本和德国的强有力的挑战(参见第14章)。随后,Allan Bloom 和 E.D.Hirsch 于1987年提出稳健的课程改革建议。这些保守的建议趋向于诬蔑课程理论的历史。例如,Herbert Kliebard(1987)认为,Hirsch 误解了杜威,把课程缩减为目录。除了误解,80年代无论在政府还是在教育界都是一个保守的年代。除了重申在大学推行欧洲中心的课程外,还认为美国的中小学应更像美国的商业那样。在国家、州和地方水平上,各种商业—学校联合会纷纷成立。Hudson 研究所(Hudson Institute)的高级研究员 Denis P. Doyle 对这种观点作了阐述。他宣称:"在这方面做得成功的是美国商业社团。他们是利益共享者,由于美国低劣的学校而获得最多,失去的也最多"(1991,p.18)。

我们从一开始就观察到了美国学校的商业投机(参见第2章和第3章)。派纳(1992a,1994)认为,这是一个伪问题,公众试图把批评的矛头从政治和社

团转向教育。其他研究者也指出了商业/教育联合的政治色彩(Shea, Kahane, & Sola, 1989)。就提高商业生产力来说,保守的教育改革集中于使学校对其人为"基础设施"的依赖最小化。据此,Linda Darling Hammond(1988)把70年代开始的教育改革的特点称为试图使课程"防范教师"(teacher proof)。并非没有联系,80年代许多州要求的课程改革反映了州立法的态度,它认为,教学作为一系列技术标准能够应用到任何人、任何地方(Tanner & Tanner, 1990)。正如加拿大课程理论家 Terry Carson 所认为的,保守党的趋势是通过重提旧的已衰退的价值和标准来满足新的挑战。保守主义者把社会和文化问题归结于学校,而学校并不能包容或控制这些经济、社会和政治危机。Carson(1990c)提醒我们,"但是,居住在学校里的具有无限多样性和可能性的儿童和教师,是一些希望为拥有高质量的使社会改观的教育而奋斗的人们"(p.25)。

发生于右翼/商业模式之外的学校改革实验有很多,例如印第安纳州布卢明顿市的 Harmony 学校(Goodman, 1992),芝加哥公立学校实验(Ayers, 1992),以及作为城市社区学校的 Alex Taylor 社区学校(Hart, 1992; Ramsankar & Hart, 1992)。也许,最著名的与右翼政治没有联系的学校改革的例子是精华学校联合会(CES),坐落于布朗大学内。Theodore Sizer 是这一全国性运动的缔造者。这一运动获得了 Walter Annenberg 赠予公共教育的5亿美元中的5千万美元的资助[《纽约时报》(*New York Times*), 1993]。精华学校联合会的《再学习》(*Re: Learning*)把精华学校联合会和州教育委员会联合在一起,与教育系统的几个部分的人们一起工作。50所学校支持精华学校联合会的价值原则,把这些原则作为地方学校重新设计的新框架。这些学校重新设计的原则包括:(1)关注智力,(2)简化目标(学生应该掌握有限数量的基本技能和知识领域),(3)普遍目标(目标应适用于所有学生;对学校实践进行适当调整以满足每组学生群体的需要),(4)个性化,(5)形成学生作为工作者(student-as-worker)的概念,(6)通过"展示"(exhibition)授予文凭,(7)风气(tone)(公正、没有焦虑的期望),(8)员工(教师作为通才),(9)预算(每个教师负担全体学生中的80个或更少一些,充足的时间用于集体员工计划,使员工工资形成竞争)(Sizer, 1989)。联合精华学校的出版物也暗示了这项改革的特点。具代表性的联合会出版物包括 Patricia A. Wasley(1990a)《相信孩子和他们的声音:变化中的人文学科教师》(Trusting Kids and their Voices: A Humanities Teacher in the Midst of Change),她的(1990b)《尊重差异的模式》(A Formula for Making a Difference),以及她的(1990c)《激起的粉笔灰》(Stirring the Chalkdust);Joseph P. McDonald(1991a)的《展览中的三幅画》(Three Pictures of an Exhibition),他的

(1991b)《计划返回的两难选择》(Dilemmas of Planning Backwards),他的(1991c)《展览:面向外界,指向内部》(Exhibitions: Facing Outward, Pointing Inward),以及他的(1991d)《计划返回的步骤》(Steps in Planning Backwards);Jody Brown Podl 和 Margaret Metzger(1992)的《一个展览的剖析》(Anatomy of an Exhibition);Marshall A. Cohen(1991)的《一个美国教师对英国评价实践的看法》(*An American Teacher's View of British Assessment Practices*)。出版物中这些都是非正式甚至是开玩笑式的文体,但强调了精华学校联合会改革的非官僚化、创新和理性的特点。

Cheney 的建议。最近保守的学校改革的一个例子(参见 Ravitch & Finn, 1987)是布什政府前国家慈善捐赠基金主任 Lynne Cheney 的报告(1987)。她对于教育建制的攻击是宽泛的,她的攻击也是研究课程史的学者所熟悉的。从攻击教师教育到攻击教科书,Cheney 挑战了美国研究性大学对于研究的强调,谴责它们对作为劳动分工的教学的忽视。她指出,社区学院的教师获得的薪金要比研究性大学的教授低,即使前者在课堂中花费了更多的时间。Cheney 认可学校选择,坦率地认为在择校这种方案里"那些不成功的学校没有人想进入,它们将进行调整或被迫关闭"(1990, p.21)。她的政策建议如下:

- 父母应该能够为其子女选择入学的学校。
- 未来教师应该能够选择不同的有别于传统的获得教师证书的途径。
- 学校教师应该拥有充足的机会来学习其从事教学的学科。尤其是在职进修应提供学习从学科科目中独立出来的教学法的可选择性途径。
- 应该提供教科书选编的可选择性途径,超越一般所用的教科书选编的机械性标准。应该启动教科书审议制度,由该领域的学者和教师主持并做出选择。应该鼓励学校有选择地使用教科书:故事、演讲、文件和其他真实性材料。
- 我们也需要可选择的 SAT……来告诉我们学生知道什么、能做什么以及我们的学校是如何运行的。(1990, pp.50, 51)

尽管商业社团和大部分教育专业社团都认为所有这些建议或大部分建议是合理的,但仍有非常消极的反应。Henry A. Giroux & Peter McLaren 就是后者的一个例子(参见第 5 章,第 6 章和第 9 章)。Giroux & McLaren(1992)关注前总统布什的《美国 2000 年目标》(*America 2000*)这一计划,把它作为对稳健的

学校改革建议的解释。

《美国2000年目标》。布什总统的教育改革称为《美国2000年目标》,其中所列举的目标包括"每一个儿童为进入学校学习做准备;高中毕业率将提高到90%;4、8和12年级的学生要在5门核心科目中证明其具备相应的能力;在数学和科学方面美国学生应该居于世界首位;每一个美国成人都具备读写算能力、都是有责任的公民;每一所学校都要远离毒品和暴力"(《美国2000年目标》,1991,转引自 Giroux & McLaren,1992,p.99)。Giroux 和 McLaren (1992)批评这些目标"过于普遍化"(p.99)。"具体说来,"他们继续道:

> 《美国2000年目标》可以被理解为保守党的一个更为宽泛的意识形态和政治尝试,为了私人部门的利益而对政府服务机构进行剥夺,巩固富裕集团的财富并建构私人化的市场体系,这种市场体系是铭记个人主义的,是自我帮助、管理和消费的,是以公众生活中反映出的伦理、社会性和文明至上的价值为代价的。(Giroux & McLaren,1992,p.100)

他们指出,著名的保守者如 E.D.Hirsch 和 Chester Finn 是与《美国2000年目标》联系在一起的;他们压迫学校系统采用国家课程。在他们看来,最坏的也许是,《美国2000年目标》:

> 植根于教育学的一个信条,这个信条预先假定美国学校问题的答案在于相关的管理和效率领域,而不是在于价值和政治领域。同样,教师们不断地被要求采纳由技术、工具、"什么最有效"(what works)和测量的命令所统治的教学模式。(Giroux & McLaren,1992,p.104)

《美国2000年目标》以多数人同意的一致性语言"代表了一种对于文化差别问题的直接攻击"(p.106)。

意见一致:改组(restructure)。然而,无论右翼还是左翼都在要求做出重大变革方面,或者以当时的行话来说,在"改组"方面达成一致意见。改组和非集权化都源于有效的学校研究(Common,1983)。什么是改组?

> 改组指的是学校内特定的变革(例如,在学校中为一些教师和一组学生尽可能长时间地相处而作出的分块时间安排)或者系统变革(例如,删除主要的中心办公室单元或把原有集权化的功能私人化,比如教员开发课程的传递)。(Hill & Bonan,1991,p.6)

对一些人来说，改组也许指的是“以校为本的管理”(school-based management，简称 SBM)，它是 80 年代的另一场改革。

什么是以校为本的管理？简单的界定是，SBM 是一个政府计划，在这一计划中，个体学校运行的权利和义务由中心办公室和学校办公室分担、办公室人员都是专业人员、合作伙伴而不是监督人员或下属(Clift, Veal, Johnson, & Holland, 1990)。也有一种观点认为，改组后的学校应对教师教育负有更多的责任而致力于以实践为基础的研究(Levine, 1992)。根据 Linquist & Mauriel (1989)的观点，SBM 的三个基本要素是非集权化、决策的合作性和学区的拥护。一般说来，该模式是从社团部门的发展趋势借用过来的(Peters & Waterman, 1982)。然而，它与被称为“第二次浪潮”(80 年代)的改革运动相联系的学校改革是协调一致的：

> [它]不是因为年代而突出，而是因为令人兴奋的、显著的不同议程而著名，包括：个体学校作为决策制订单元；在学生和员工之间发展一种同行参与的环境；有弹性地利用时间；学校环境个性化，创造充满信任、高期望、公正氛围的学校环境；关注学生理解其所学东西的课程——知道“为什么”和“怎么做”；强调所有学生的高层次思维技能。(Michaels, 1988, p.3)

第一次浪潮关注提高标准，增加责任，延长学校日，并普遍加强学校实践的严厉程度(Michaels, 1988)。对第二次浪潮的可能性功效的看法多种多样——尤其是 SBM——有人把它看做是难捉摸的、循环的、很大程度上是象征性的姿态(Malen et al., 1990)，也有人把它看做真正改革的惟一现实希望(Shanker, 1990)。除非保留一个历史的观点，第三次浪潮也只不过是重演了早期的错误。正如 Daniel & Laurel Tanner(1990)所指出的：

> 每一组新的改革者在推动课程改进时，都把自己要解决的问题当做是过去从没有被认识到的。结果往往没有以过去的课程工作为基础。过去和现在之间的连续性往往演绎着不断重复的错误的故事。(p.30)

非集权化：Hans Weiler 和 David Tyack

课程的非集权化吸引了全世界的注意(Silva, 1993; Pinar, 1993b; Han, 1993)。1993 年，非集权化是一个由联合国教科文组织赞助、在智利首都圣地

亚哥举行的国际研讨会的主题，由 Juan Casassus 做主席。Hans Weiler(1993)是当时最负盛望的研究非集权化(和一般学校改革)的学者之一，认为非集权化的倡导者一般采取如下三种观点之一种：重新分配观点，指权力分享；效率观点，相信教育体制耗费效率，通过对资源更有效地分配和管理而提高教育系统的效率；第三种是文化学习的观点，指向于教育内容的非集权化。

三种观点。考察第一种观点——政府权力的分享——Weiler(1993)认为这种状况在美国比在其他国家更为复杂，因为有三种矛盾同时发展。第一，在州水平上权力要大规模集中(经常以牺牲地方水平的权力集中为代价)，这在过去十几年间一直存在，主要作为教育经济资助方面的功能转变。第二，从里根到布什政府，联邦政府在教育政策方面表现更为软弱，尤其就资源分配而言。第三，在政府的学校管理方面，似乎一直存在不断非集权化发展的趋势。伴随非集权化运动的是国家课程和标准化国家成就测试运动。(Weiler, 1993)

就第二个观点(或效率观点)，Weiler 把这一问题理解为关于更好的交易的计算，这种交易一方面是经济等级的失落，另一方面是增加利用资源的效率(可假定根据官衔级别)。Weiler 相信存在最初的证据，说明这种平衡是为更非集权化的结构而出现的(Weiler, 1993, p.63)。

第三种观点包括地方文化与课程结构、内容和传播之间的一致性。正如后现代政治理论家 Joe Kincheloe(1993b)所认为的："对差异的这一后现代评价的一个方面表现为不断增长的对地方文化的欣赏，这种地方文化具有人类模式的不同方式"(p.69)。语言、种族和地区差异可以被认识到，有些人还会说，对教育——以及对 Weiler——而言，适当的州立法目的也可以被认识到。(参见 Tierney, 1993, pp. 140 - 141，为文化分裂主义而写的评论；还可参考 Kincheloe & Pinar, 1991)

Weiler(1993)提供了他创造的一个非集权化讨论中使用的术语"间歇评价"(interim assessment)：

1. 作为权力再分配的非集权化的观念似乎与现代国家的利益显然不相容，因为现代国家的利益在于保持有效控制并根据经济生产力和资本积累履行其主要功能。

2. 作为提高教育控制效率的非集权化，不管是通过产生额外的教育资源还是更有效地利用已有的资源，似乎都颇有潜力，尤其是在利用有关资源方面。但也显现出依赖于一个前提：权力的真正分割，但这又是难以实现的。

3. 作为认识和调和社会中不同文化环境的差异性和重要性手段的学习

内容的非集权化，一般来说被认为是有意义的、有效的。然而同时，它也际遇了不同知识概念间的冲突，这种冲突与一种涉及国家和国际上普遍的现代技术传播体系适合于特定文化情景的学习形成了鲜明对比。(p.66)

怀疑论。其他人则在忧虑，非集权化的结构和程序并没有引起足够的重视。例如，Dan Lewis(1993)认为，教育私有化(他把教育私有化与其他形式的私有化如教养院联系起来)挟带着一种在热烈讨论中变得模糊了的危险。Lewis写道：

> 改革者……推动抵制性的官僚机构以及受到保护的政治家以打开统治过程的大门，但是他们并没有探索新的分配是如何运行的。我们必须使我们关于学校改革的思维非制度化。(p.99)

Martin Carnoy(1993)认为，社会的不公正在私有化和非集权化的情况下只能是不断恶化。在非集权化机构中补偿性的努力等于"一场美梦"(p.189)。经济学家 Clair Brown 表达了他的怀疑："作为教育上的主要策略，非集权化不应该被期望对学习有直接的影响，尽管它也许对教师的工作条件有直接的影响"(p.228)。Brown 的怀疑更为广泛，认为在教育质量和经济增长之间进行的一般性争论可能被夸大了："由中学带来的教育上的进步并不能自行加强虚弱的劳动力市场，也不能提高中学毕业生在学校教育上投资的回报率"(Brown, 1993, p.229)。

历史的观点。著名的教育史学家 David Tyack 提供了一种历史的观点。Tyack(1993)认为，有关"改组"、"选择"和"国家标准"的讨论是发生在当前的一段历史的插曲，但可追溯到一个半世纪以前的很长一段时间。尽管有这一持续兴趣，Tyack(1993)坚持认为，我们很少知道各个时期政府对作为教育核心的班级课程的管理有多大差异性。他害怕政府并不是不言自明地与课堂相联系。其他一些人也同样持这一观点(Elmore, 1993; Brown, 1993)。

Tyack 提醒我们，"举例来说，在进步主义年代，商业领导者想对学校进行集权化管理，仿效公司的大规模合并；今天，他们渴望改组或非集权化，每次都援引商业作为学校改革的先导"(Tyack, 1993, pp.1－2)。Tyack 指出，在19世纪期间，公立学校——被称为"普通学校"(common schools)——是非集权化的主要机构，尤其在美国乡村；由地方支持并控制。在20世纪早期的几十年里，教育改革者认为，权力的集中和专家的利用会支持教育的标准化，它在更为分割的、地方化的体制中是缺少的。Tyack(1993)总结道："规则、官僚和集

权通过使教育标准化、授予专家决策权，以及使有差异性的人口'美国化'而实现教育公平"(p.3)。这里，Tyack 认识到，官僚机构部分地服务于同质文化(cultural homogeneity)。今天，我们发现非集权化论争被美国边缘群体所利用——譬如非洲后裔的美国人和右翼基督教教徒[Tyack 把那些基督教学校称为"一般民众的机构范例"(p. 10)]——用以确认异质文化(culture heterogeneity)，正如 Weiler(1993)所认为的那样。

对于 Tyack 来说，集权化/非集权化争论的根本问题最终将定位于他们所表述的教育视野之中。他提醒我们，美国伟大的教育哲学家"杜威认为学校的原型是家庭而不是公司"(Tyack，1993，p.14)。Tyack 总结道：

> 与先前的意识形态相比，作为当前许多美国教育改革之基础的信仰系统似乎已经枯竭，似乎是不完善的。正如 Mann、杜威和 King 所觉察到的，像《国家处于危急之中》和《美国 2000 年目标》(美国教育部，1991)之类的这些声明既缩小了目的意义又缩小了美国教育成功的尺度。这些最近的声明在行动中已经暴露出偏离了基础深厚的民主公民的概念传统。它们取代了经济竞争的目的，并由高的考试分数来鉴定。从对教育政策的讨论和限制普通学校的历史观来看，这种狭隘的目的忽略了许多有价值的东西。竞争的意识形态在最近的观点倡导者中产生了共鸣，并且使公众产生一种暂时性的危机感。但是，它是一种持久的、普遍概念上的教育目的吗？(pp.25－26)

许多人相信，公立学校是过于官僚化的、过于集权化的、进行大规模教育改革的能力是脆弱的。在美国，非集权化主要是(但绝对不是排外的)一种依照当前的共和党(里根和布什总统统治下的)政策的保守的意识形态运动，该时期的政策是使一些制度设施部门私有化，如教养院。不是关注地方控制的民主特点，或者与边缘人群和社会群体[包括男同性恋者、女同性恋者和其他女性、无家可归者和非洲后裔的美国人，以及其他边缘性人种人群(参见 Foster，1993b)]的文化和政治目的相一致，非集权化的花言巧语关注假定从独立学校间的竞争中所获得的利益，而独立学校也假定将更加服务于不同人口的利益。很明显，非集权化是一场政治运动，具有多元的(有时是相反的)动机，也许还有对教育和课程基本原理不充分的阐明。正如 Weiler(1993)所观察的：

> 集权化和非集权化最终与权力的行使有关，并且往往有一种可能，非集权化一只手所放弃的，评价可能会用另一只手又把它收回。二者的调和将是

一场矛盾运动。(p.78)

作为有关非集权化的新论文集的编辑，Jane Hannaway 和 Martin Carnoy (1993)强调了不同的观点："关键在于对于任何致力于改进教学的改革来说，它最终必须关注教学并影响教学"(p.233)。政策分析家 Richar Elmore 认为："事实上，美国教育中关于集权化和非集权化的研究，以结构性改革和课堂教学或学生学习之间的毫不相干为特点"(p.35)。还说："关于集权化和非集权化的讨论不可能对学校教育带来任何进步"(Elmore, 1993, p.50)。正如我们在本部分的结论中所看到的那样，关于非集权化的怀疑论趋向于扩展到一般学校改革方面，至少在 Hans Weiler 看来是这样。

改组学校中的课程：D. Tanner, McNeil, Cuban, Kirst 与 Meister, Weiler

改组学校中学校课程的特点是什么？与更大的课程差异如更为同质的分流(homogeneous tracking)相反，至少有一个当代学校改革运动的学者认为将来的课程"以更复杂、更具凝聚力为特点"(Murphy, 1991, p.25)。Murphy (1991)预言有 7 种课程变革和 6 条弹性化组织课程的"思路"，其中的一条使人回忆起 Cheney(1990)的保守建议。7 种课程变革包括：

(1)核心课程的扩展性应用，(2)内容的跨学科性不断增长，(3)强调覆盖的深度，(4)应用更为原始的资源材料，(5)进一步强调高层次思维技能，(6)扩展评价学生的方法，(7)额外的教师选择机会。(Murphy, 1991, pp.52－53)

6 条课程组织的"思路"包括：

(1)空间的弹性化使用，(2)减少课程安排的编组模式，(3)班级内非传统的分组模式，(4)更为弹性的教学安排，(5)较少强调单独课堂(self-contained classroom)，(6)更少采用年龄分组模式。(p.67)

成功的改组将最终以大学入学要求与中学课程的分离为转移。也就是说，真实的课程改革可以要求课程在中学和大学、学院之间分离。回想一下，学院和中学课程的联系最初是在 1893 年由十人委员会(the Committee of Ten)所创立(参见第 2 章)。当 30 所进步主义学校被允许进行与学院入学要求无关的课程实验时，学生是明显受益的(来自对八年研究的评论，参见第 3 章)。改组要求再次提出这一问题(Westbury, 1988)——以及相关的一项使命

(Reynolds, 1990)。其他人看到了在文化背景下学校改革的基本问题。通过研究一所城市中学中的政治，Michelle Fine(1991)认为，改革表征了来自公共领域的重新声明。她号召一种公共领域的图像，一种学校的图像——"充满能量、复杂性和矛盾；具有丰富的机构、声音和批评；充满张力的沸腾；创造力高涨；是通过民主进行组织的——一个高度民主的领域"(p.228)。尽管基本同意有必要进行学校改革，但第二次浪潮也许已经结束。观察这次改革可以看到，"1986年是改革的顶峰，1987年则第一次看到偏离教育改革的迹象"(Westbury, 1988 p.293)。1993年12月Walter Annenberg提供5亿美元的捐赠，看来他的判断是不成熟的。

选择学校。各种支持学校选择的计划都被讨论过了，从允许家长在公立学校系统内选择学校，到允许家长选择公立或私立学校的代金券体制(参见第12章有关选择计划的讨论)。在一项关于可选择性学校的研究中(负责人把它们看做是仿效而不是复制的榜样)，Mary Anne Raywid(1983)认为："最终，它们(可选择性学校)反映了一种唤醒教育者和公众意识的信息：美国将拥有教育选择。如果公共部门不提供教育选择，他们将到其他地方去寻找"(p.196)。跟Raywid的结论打赌的一个计划是Christopher Whittle的爱迪生计划(Edison Project)，由前耶鲁大学校长Benno Schmidt主持(同时也参与该计划的是Chester Finn，教育部长William Bennett的前任助理)。爱迪公司计划创造一系列1000所赢利性(for-profit)的幼儿园至12年级的学校。他对学校的改组表示怀疑："努力改革学校就像试图去装修一所你仍然居住在其中的房子一样"(引自Tompkins, 1993)。Whittle已经开发了第一频道(Channel One)，一个全国范围内每天对40万个班级的学生播出的12分钟的时事节目，它被批评为也播放有糖果和网球鞋广告的内容。Whittle传播公司声称已经从第一频道获利1亿美元。

学校仍旧是老样子吗？大约在20年之前Eisner写过关于中学前途的文章，他(1975)认为："今天所提供的很多新东西都是一些装在新瓶里的旧酒"(p.137)。除了伴随着教育改革的花言巧语的反教育的学校情绪外，这些变革中的许多在某些时刻已经在某一领域被大片段地倡导过。Joseph Murphy认为，这次学校改革浪潮跟先前的改革浪潮一样面临同一制度情境。他认为："今天的学校教育与过去看起来很相似。考虑到当前组织设施和学校的政治文化，教育具有巨大的能力(和需要)去偏转改进的努力，并以一种时尚仪式来回应某种变革"(1992, p.94)。100年之前自从公立学校普及以来，商业就一直被当做学校的榜样。也许，今天的商业在保证学生学术成功方面已经不再有效，即使商业顾问成为联邦政府受欢迎的一种角色。教育选择股份

有限公司(Education Alternative Inc.)主席兼执行总裁 John T. Golle 建议,"联邦政府工作人员必须推进资金分配的公正性"(1992, p.31)。Mruphy(1991)警告道,要反对学校一般没有批判地采纳商业实践的做法。

Daniel Tanner 的课程改革观点。一位著名的课程史学家对 20 世纪 60 年代后的改革氛围作出判断,断定比早先时期更糟:"在最近的社会政治年代,美国公立中小学教育的消极主义与中世纪占主导的积极、乐观的态度形成强烈的对比……70 年代是一个意味着倒退的年代"(Tanner, D., 1984, p.13)。他担心,当今的委员会和小组似乎太愿意丢弃综合中学(Tanner, D., 1979)。左倾和右倾的改革者忽视了什么是合理的美国教育:"带着其所有缺点的美国学校在为所有人们制造社会机会方面,要比其他社会机构有成就得多"(Tanner, D., 1974, p.225)。而且,"没有另外的国家使其如此大比率的青年人能够享受高等教育"(Tanner, D., 1982, p.613)。

尽管 Daniel Tanner 有时承受着右翼批评家的名声,这并不准确。例如,他反对把成绩合约(performance contracting)(60 年代和 70 年代早期的一种课程时尚)看做"工业—政府—教育的联合体的发明"(Tanner, D., 1973),认为假设商业和工业技巧可以用来解决教育问题的观点是错误的。事实上,Daniel Tanner 可以被看做是一位公民或公众的智者,一位课程领域的公众发言人,因为他在数量众多的非专业化杂志上发表了文章。他是一位居于中间位置的战士,避免他所认为的过左和过右。

改革的矛盾。教师一方面对于个体的差异性表示关心,另一方面,至少在异质班级,他们在教学中却忽视这种差异性的存在或认为其没有意义,Linda McNeil(1987)对此表示担心。她说:

> 最近美国教育改革的大多数报告似乎在强化教学的集合模式……这篇文章为一种研究方法提出一种模式,这种方法可帮助说明教师在教学中遇到的学生的差异性。(p.105)

她认为,这种模式属于人种学方法,人种学这种工具非常有助于打开"教育家背后的"行话并把学校活生生的文化打开,因为这种文化与教师对待班级不同学生的态度相关(p.120)。为什么这对学校改革来说是重要的呢? McNeil (1987)回答道:"学生的异化往往是由各种教学方法的集合模式造成的,这些模式分配给学生的是被动角色,它极少注意学生的差异性。这些模式需要的改革并不是旨在获得更大程度的标准化"(p.120)。

课程变革和稳定的决定因素。Larry Cuban(1979)列出了许多决定课程变

革的因素。它们包括:广泛的社会、经济和政治运动、工业主义共同体、进步主义、冷战和国家防御、政治—法律决策、州和联邦法律、法院决策、重要集团、出版商、基础机构、教授、专业团体、内部团体、个人的影响(如杜威、Harris、Thorndike、Bobbitt、Tyler)。课程稳定的决定因素包括:外部因素如学校教育的社会功能、认定和测试机构、教科书、州和联邦法律及机构等,内部因素如组织原理和松散的联合(例如一项课程指南不会在课堂内公布出来;当公布出来时学生也许是不会听的)。Cuban 把教师看做既是课程变革的资源也是课程稳定的资源。这些变革和稳定的决定因素处于均匀的平衡状态。变革能够发生吗?

持续进行的改革;没有持续进行的改革。考虑到学校具有保守的特点,课程,更广泛地说是学校改革,在多大程度上是可能的?在 1985 年的一项研究中,两位研究学校改革的学者列出了持续进行的教育改革,以及没有持续进行的教育改革。这些改革包括:(1)学校分年级;(2)乡村小学的合并;(3)废除学校监护董事会,削减保管人在中心城市董事会的位置;(4)卡内基学分;(5)减小班级规模;(6)提高对教师培训的要求;(7)学校午餐方案;(8)在中学推出职业课程和分流;(9)智力测试和其他形式的标准化测试;(10)顾问指导;(11)在学校员工中增加其他专家;(12)活动课桌;(13)教师助手(Kirst & Meister, 1985, p. 181)。在这一列表中,我们应该增加跳级(advanced placement),它是从苏联人造地球卫星时代就保留下来的惟一的改革[其他特定的理科课程如生物科学课程研究(Biological Sciences Curriculum Study)则没有保留下来]。

在这些改革中没有持续的有:(1)课堂中播出电视;(2)个别规定教学(IPI);(3)新数学;(4)弹性课表;(5)协同教学;(6)管理和预算系统,如项目规划和预算体制(PPBS);(7)计算机辅助教学;(8)州要求的教师评价系统;(9)奖金和区别聘用教员法;(10)程序教学(Kirst & Meister, 1985, p. 181)。然而,有迹象表明,广播电视系统、计算机辅助教学和州要求的教师评价系统可能会再次出现。

80 年代后期最为明显的保守的改革实验之一,就是波士顿大学接管马萨诸塞州切尔西公立学校(Chelsea public schools)。波士顿大学校长、最近竞选马萨诸塞州州长没有成功的右翼候选人 John Sibler,一直是"教育机构"(education establishment)的批评家。他尤其在美国课程领域著称,十几年之前他个人干预了政治理论家 Henry Giroux 的提升和终身任期案(Jacoby, 1987)。波士顿大学接管切尔西公立学校,被作为城市教育改革榜样而列入议案,但 3 年后人们对其评价则很低(Marcus, 1992)。学术性向测验成绩下降,教师旷课

率上升，学生辍学率仍然超过50%。大学官员谴责因为某些挫折而削减预算，认为学生的进步不应根据考试分数来作出判断。事实上，John Silber对于关注考试分数的做法也颇感愤慨，他称这种合作关系为"一次巨大的成功。某些人应该来到教室，看一看正在发生了什么，感受一下他们的孩子是多么的兴奋"(Marcus, 1992, p. A - 8)。当然，课程专家几十年来一直担心过于依赖考试分数来决定任一具体学校方案的教育价值。

考虑到当今学校改革的保守性格和身在其中的困难的经济环境，我们应该预计在将来的几年里进行什么样的改革是最好的选择？Kirst和Meister有如下看法：

> 学校资助环境将更具竞争力。因而，低耗费的改革得到实施的可能性将更大。对于被实施的改革，有两种改革可能持续更长久：第一，创造新的组织结构和新的支持者的改革；第二，服从于简单管理又受耗费约束的改革。(1985, p. 184)

那么，政策似乎由经济状况来驱动，当经济状况与政治议程、制度的复杂性混合起来的时候，其结果似乎是导致制度产生惯性或使制度更为僵化。似乎变革无能为力，因为变革面临的反对横流是多元的，有时带有交叉目的。除此之外，内部的、科层化的东西也抵制变革，我们面对的是Seymour Sarason (1990)所说的"教育改革中学校的难驾驭性"(p. 147)。这样看来，课程专家使课程规划、设计和组织成为一种理性的、有秩序的过程之努力，实际上似乎是补偿性的。

有关学校改革的一项最有趣、最具煽动性的研究具有国际性的焦点。在以法国和联邦德国为个案进行研究的基础上，Hans Weiler(1989)报告说：

> 进入高度工业化社会的国家具有一种最大化攫取政治利润的倾向，这种倾向似乎受到设计、实施教育改革的推动；同时最大限度地缩小将教育改革进行下去的政治耗费……因而，改革政策的政治性计算的一个重要组成部分，在于以尽可能小地威胁国家权力的方式包容和处理这些冲突。(p. 291)

换句话说，国家忙碌于花言巧语的学校改革、学校改革的政策形式和改革实践，很少注意实现这种改革，除非做出承诺，声称对于其投资者有积极的政治回报。Weiler(1989)认为，国家通过仅仅在表面上推行学校改革而享受最大利润：

这一解释可以成为继续前进的阶梯，前提是现代国家由于必须处理其对于权力和地位分配的现存秩序的结构性许诺，而基本上不能实施重大的改革。(p.304)

这一结论使教育者很是愤世嫉俗起来，怀疑任何来自政治、来自国家的学校改革都必须像它默许的——如果不是直率说明的——那样推动巩固国家自身的政治支持。教育改革仅仅是一种致力于加强国家的政治地位的工具而已。

如果国家在从事有意义的学校改革方面得不到信任，那么什么地方才能进行这样的改革呢？也许，教育变革必须在课堂水平上进行，排除在更广阔的社会舞台上与政治的再结盟，使教育者对学校课程改革产生直接影响。即使当改革对于制度本身来说是有限的时候，它仍是保守的、自我服务的。例如，Robert Bullough 和 Andrew Gitlin(1985)认为，“学校改革趋向于自上而下”(p.219)。理论家的花言巧语是没有帮助的，他们认为：“Giroux 之流满怀激情的恳求往往仅仅是灵感的间歇，肯定会引起共鸣，但远离了价值尺度。教师们能从这些人的号召中听到什么呢？”(p.221)Bullough 和 Gitlin(1985)相信，有意义的学校改革可以“自下而上”地发生。这就是说，学校改革“在我们看来是有特定语境的……问题是……双重的，既获得新的视野又建立新的角色，二者都不能过早或过快地到来”(p.235)。根据这种微观意义上的改革，其他研究者指出了其所忽略的一些思考。例如，Charles Bruckerhoff(1988)在针对中学教员的一项研究中指出：“课程理论家所持的观点是，教员文化是中学隐性课程的一个重要因素，如果不是强有力的因素的话”(p.58)。当忽视了对课程改革产生作用的教员时，改革者修订课程就没什么用。

三、课程规划、设计和组织：Saylor，Alexander，Lewis，Egan 和 Noddings

课程计划应该被看做为实现学习打开了种种可能性，而不是对预期结果的管理。

(Terrance R. Carson，1989，p.55)

课程计划(不能)与人类的、社会的、经济的和宗教的情境相分离。

(James B. Macdonald & David E. Purpel，1987，p.192)

非常简单，我们不能把课程设计看做应用科学……课程设计是一个微不足道的概念。

(Robin Barrow, 1984b, pp.66 – 67)

一般假定课程政策已先于课程的规划与设计而制订下来，当实施时，课程计划和设计将使课程政策制度化。尽管课程设计的历史是漫长的(参见Short 的课程简史，1986，以及 Kliebard 关于设计的隐喻根源的简述，1975d)，也许最为人知的课程规划和设计的传统观点是 J. Galen Saylor、William Alexander 和 Arthur Lewis 的思想(1981)。这一主题如此古老，足以使那些致力于重新界定传统类别的学者四处忙碌(Macagnoni, 1981; Macdonald & Purpel, 1987)。对于 Saylor、Alexander 和 Lewis 来说，规划和设计过程是理性的、有秩序的和官僚化的过程。正如在其《为了更好地教与学的课程规划》(*Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*)(1984，第 4 版)一书的目录中显示的那样，它包括关注过程和角色、搜集数据并将其转化为目的和目标。确立目标之后，课程计划者接下来要对合适的课程设计做出选择。该书的目录暴露了高度官僚化、原理化和有秩序的课程开发草案，列出了如下章节：(1)课程规划：概述；(2)课程规划的过程和角色；(3)课程规划的数据；(4)目的和目标的界定；(5)选择合适的课程设计；(6)规划课程实施：教学；(7)课程评价；(8)课程规划及其未来。(Saylor, Alexander, Lewis, 1981)

课程设计。 Saylor、Alexander 和 Lewis 提出了典型的课程设计方案(1981，p.206)。其表 5 – 1 描述了每一种课程设计是如何赋予某一目标次序以特权的，从学习学校科目和学术学科排为设计的第一位，到培养个体的兴趣，这种设计使我们把它与儿童中心的进步主义教育运动联系起来(参见第 3 章和第 4 章)。设计的第四步可以与进步主义运动的左翼政治联系起来(参见第 3 章)。正如 Saylor、Alexander 和 Lewis 所指出的，没有一种设计在教育方面全部是综合的。[这可以预料到，考虑到有“两种矛盾的趋向——具体与整合”(Vars, 1982, p.215)。]在第 2 列和第 3 列中列出了目标的主要来源，以及在实施阶段与教学组织的联系。

哪一种设计占主导？ 在当今时代，美国学校中占主导的课程设计是什么？正如我们在第 3 章中所看到的，自从 60 年代以来，学术学科设计想当然地是学校课程的组织。Saylor, Alexander 和 Lewis(1981)引用了颇具吸引力的一般的学术学科设计：

J. Galen Saylor, William Alexander, Arthur Lewis (1981)

表 5-1 课程设计

课程设计	目的和目标数据的主要来源	组织教学的一般途径
1. 学科内容/学科	1. 要学习的学科内容	1. 通过学科(例如,化学)
2. 特殊能力/技能	2. 要获得的能力	2. 通过教学设计(如学习模块)
3. 人类特质/过程	3. 学习者将发展的人类特质	3. 通过规划程序(如价值澄清训练)
4. 社会功能/活动	4. 社会需要	4. 通过社区活动或上述的1、2、3[如"选举"(get out the vote)运动]
5. 个体需要和兴趣/活动	5. 学习者的需要和兴趣	5. 通过独立的学习活动或上述1、2、3(如学习绘画)

学科内容/学科设计的最具特色和最易理解的特点是该模式的相对的秩序性。课程计划表现为被整齐地划分为学科,学科本身又是根据学校年级甚至分数和(学生成绩)报告的阶段再次划分的。卡内基学分制度保护了这种设计以及中学相关的课表,使用的还是最初界定的(1909)学分,即中学某门学科在一学年中每天都学习一段时间作为一个学分。(pp.206-207)

Goodlad 和 Su(1992)认为,是政治条件而不是内在的秩序支持课程设计的学科方法。他们认为:"当国家的福利因为人们感知到的学校条件而似乎处于危险之中时,人们更欢迎与学术学科相接近的组织安排"(Goodlad & Su, 1992, p.327)。

课程设计的学术学科方法还有具体做法(Goodlad & Su, 1992)。第一是单学科模式(single-subject),强调各学术学科的逻辑组织,并不强调不同学科的相互关系(Hunkins, 1980)。第二种有关学科的课程组织方式被称为相关学科设计(correlational-subject design)。设计这种构造是用于在多个学科领域建立联系。然而,它强调个体学术学科或学校科目的身份。一位学者把这种设计描述为"多学科"(multidisplinary)(Klein, 1985)。像相关学科模式一样,设计融合课程(fused curriculum)是为了在两门或多门单独学科之间建立联系。但是,在融合设计中,个体学术学科的身份趋向于混合。最后一种是课程组织的广域模式(broad-field pattern),它在知识的更广范围内创造了一种联合性的设计。在这种设计中,独立的科目在学术学科中消失,不同来源的学科科目得以统合。对这种方法局限性的一般认识是,它可能涉及的学科知识很肤浅(Hunkins, 1980)。

影响学校教育的其他课程设计。除了这些主导的课程设计，图表中也列出了其他的设计，尽管有时是为了服务于学术学科设计。例如，在设计2中，特殊能力受到了影响，尤其在教学组织中，尽管其功能是在服务于学习学术学科中发挥出来的。今天，课堂中的能力/技术设计得到了不加批判的技术热情的支持，尤其得到了计算机的支持。（我们在本章随后的部分将考察技术和课程的关系）这种设计在该领域中拥有悠久的传统，其先辈可以追溯到20世纪20年代Bobbitt和Charters的课程即活动的观点（参见第2章）。Saylor，Alexander和Lewis（1981）对20年代的社会效率观和最近的课程表述作了明显的区别：

> 20年代Bobbitt和Charters的特殊能力设计与60年之后其支持者的观点之间存在很大的差别，在这些支持者中，Popham（1975）是立场最清晰的、多产的作家。然而，两种理论都强调把目标界定为课程开发的第一步……但是Bobbitt和Charters要比今天能力本位的课程倡导者在更一般的意义上去看待表现。（p.219）

课程的科层化模式不太引人注目的另一个例子是《课程材料的评价和选择手册》（Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials），作者是Meredith Damien Gall（1981）。Gall提出课程材料选择的4个程序。（1）获得：寻找材料以满足特定的需要；（2）分析：分解和描述特定材料系列的成分；（3）评估：评价材料的质量和效果；（4）采纳：选取并购买。比较而言，其他课程学者也会在更广意义上思考课程设计问题。例如，在其设计即课程矩阵的概念之中，Foshay认为，设计者在更广的意义上进行思考的时间到了。其他人把技术或官僚化与广泛的人类问题联合起来。例如，Pratt（1987a）把课程设计看做是一种人文主义的技术："我认为这些问题可以看做是一个人在教育技术方面受过教育，但信奉的却是人文主义教育信条"（p.150）。他指出"设计一词……是从拉丁语 *designare* 发展而来，即做出标记……因而设计一词是有切割的锋利边缘的，可回归到原始人制作的第一块石头工具。在其最综合的意义上，它包含着几乎所有的人类智力活动"（p.152）。Pratt担心过分依赖于课程技术将会导致出现他称之为"认知还原主义"的偏差（p.153）。他在结尾处号召两个阵营在课程设计问题上走到一起：

> 两种立场的（人文主义的和技术的）有责任的教育者愿意进行一场早已开始了的虚心开明的对话，为课程领域提供了最美好的前途，也为标有"实践

能力和专业艺术性质"(Schon, 1983, p. vii)的学校评价带来了最好的希望。(p.160)

(要想更为详细地了解反思性实践,参见 Schon 1991 年的著作。)

Connelly, Dukacz 和 Quinlan(1980)在其《课堂中的课程规划》(*Curriculum Planning for the Classroom*)一书中写道:"[该书]是为那些教师而写的——他们在课程计划并将其付诸实践中想扮演更有力的、更直接的角色"(p.1)。关注教师的背后,是 Connelly 在随后的十几年里发展的一种"个人实践知识"的概念(在第 10 章中我们将予以介绍)。该书的三个部分为:1. 估价你自己;2. 估价其他人;3. 努力工作。这种简洁、常识性地组织问题的方式是典型的为教师而写的。Robert S. Zais(1986)把有关设计的主要问题看做是一种对抗性的封装(encapsulation)。学生和教师囿于自己有限的视野之内——这就是他所认为的封装——课程设计就是为了"从封装之中解放学生"而组织知识和经验(p.19)。他解释道:

> 封装是由大量意识不到的观念交织在一起构成的,这些观念歪曲了我们现实的概念……[课程]阐述封装并传递有关"什么是真实的"信息……关键因素是教师对待知识、与学生相处的方式。(p.22)

这种观点为传统的课程计划和设计的常规体系提供了一种比照。

对行为主义影响的保留。除了其高度原理化和官僚化的体系,Saylor, Alexander 和 Lewis 也表明了对高度强调行为主义课程实施(如 Popham, 1975)的看法持保留意见,他们质问:"教育制度能够在完整的教育的两个方面——即学习新行为和发展人类特质上都同样有效吗?"(p.169)Saylor, Alexander 和 Lewis 对这一问题的回答似乎是否定的,但仅仅是暗示性的,正如他们赞许性地引用 John Goodlad 的观点:"在最近的几年里,我们忙碌地沉浸于充其量仅仅是学校目标一半的行为主义目标,而几乎不再顾及其他目标"(Goodland, 1978, p.276, 引自 Saylor, et., p.219)。对其最伟大成就即几乎完全把课程等同于制度化表述和形式的做法持保留意见,在 70 年代作为"概念重建"课程领域的"种子"而发挥其功能。

关于设计和规划的新领域是非常复杂的。例如,在现象学的视角看来,Aoki(1986b)解释道:"课程即计划……(忽视了)教学从根本上说是一种存在的方式,[以及课程]即体验的观点"(p.8)。实施的问题并没有被看做官僚化执行的问题,而是一个场所问题:"居住于课程即计划和课程即体验之间的地

域内，并不是一个克服紧张感的事情，而是一个要正确地居于场所的事情"(Aoki，1986b，p.9)。Esther Zaret(1986)也认可"现象学的课程规划"(p.49)，她相信"由局外人来完成(课程规划)这一任务是一种误导"(p.51)。Wanda May(1986)认为，很多可选择的、合理的途径存在于教师的规划中。May 号召对"课程规划是什么以及能够是什么做出重新界定。这将帮助专业人员——新手和经验丰富者——发展其应有的能动性(sense of agency)"(May，1986，p.12)。

未来派和课程设计：Engle 和 Longstreet。Saylor，Alexander 和 Lewis 似乎欣赏未来派的兴趣，这种兴趣在 70 年代得以加强(参见 Miel，1969)。他们认为，由 Shirley H. Engle 和 Wilma Longstreet(1978)发展的观点的特点是"一种用于预测未来的重要的课程变革"。对于 Engle 和 Longstreet 而言，课程开发必须基于以下假设：

> 当前加速变化的历史性环境、多媒体信息、日新月异的技术产品已经脱离了我们崇尚的民主社会的控制，也威胁着其生存……重新获得控制要通过系统地应用逻辑分析、理性的反思以及不断增加的文化适应的独立性，这种控制必须先于学校教育所具有的其他所有可能功能。(1978，pp.234－235)

Engle 和 Longstreet 在他们课程的"价值标准"(四个中的一个)中提出了一种"双层面的剧本"。这说明了他们课程开发和设计方法的本质。要求学生在收集数据的基础上写出预测社会未来的剧本。完成这种剧本后，其中包括对事件发生的可能性的预测，学生根据他们自己的生活来重新开发剧本："这对于我的生活、对于我所珍爱的、对于我的理想来说意味着什么？进而，价值问题、社会及个人应用、对变化的预测由学生来探索。"(1978，p.255)在《21 世纪的课程》(Curriculum for the 21st century)中，David Pratt(1983)表达了其忧虑：尽管教育者应使青年人为 21 世纪做准备，但他们仍教导青年人要像成人一样。未来派的兴趣正是倾注在这一领域。Longstreet 把它作为核心的元素而应用到她(和 Harold Shane 合著)新的教材中，题目是《新千年的课程》(*Curriculum for a New Millennium*)(Longstreet & Shane，1993)。

课程领域的转换：Kieran Egan

课程设计也被阐明为一种理论的结果(Egan，1990a)。Kieran Egan 为中间学校年龄段的学生苦心经营的课程设计是基于"浪漫的理解"的。它表达了 Egan 的观点，认为故事应代表教育的主旨(Egan，1986)。[Egan 是在康奈尔大

学跟著名教育哲学家 Kenneth A. Strike 一起获得博士学位的，他们于 1978 年一起编写了《伦理学与教育政策》(*Ethics and Education Policy*)，该书收录在英国教育哲学家 R.S. Peters 编撰的文集里，收藏在国际哲学教育图书馆中(参见第 4 章)。]Egan 的设计与传统科层制概念化了的课程规划和设计之间存在着重大分歧。

人们记得，Saylor，Alexander 和 Lewis 的著作第一版出现于 1954 年，其概念化迅速变得引人注目。公立学校在数量上仍然在增长；在教科书生产集权化的情况下，课程开发并没有充分地标准化。在 1957 年苏联人造卫星事件的冲击下，教育专家也没有被学科专家取代，随后 60 年代拨巨资资助大学，支持科学家作为课程开发者。课程专业的毕业生可能成为一名教师并被鼓励成为系主任或课程与教学的助理主管。对于角色和群体程序的关注显示了 Saylor，Alexander 和 Lewis 所设想的：其学生为充当行政角色做准备，这种角色负有重大责任来进行课程规划，包括有差异的选区。这种高度原理化和程序化的体系将在偏离特定的利益集团、在构建一致或虚幻的一致时发挥重要功能，这对于官僚化组织的顺利运转起重要作用。

Egan 的书反映了该领域在过去 45 年间的一种转换。尽管主管助理——实际的或期望去做的——仍然在课程专业的毕业课业中注册，他或她研究的领域现在是一个关于观念的、不是关于制度角色和程序的领域。尽管 Egan 的书指向于制度实践和特定的课程设计，它仍然是一本高度理论化的著作，带有设计结论的一种当前课程理论的老练的例证。因为这本书代表了课程设计概念的一次重要转换，我们将具体对其观点做出评论。(想要进一步研究 Egan 的理论，参见 Egan，1988，1992。)

浪漫主义的界定。浪漫主义往往与 19 世纪联系起来(把浪漫主义与课程理论联系起来的其他研究，参见 Willinsky，1987，1990b，1990d；Karier，1990；Martin，1990；Van Manen，1990；Friedenberg，1990；Grumet，1990c；Butt，1990；Egan，1990b)。美国的 Ralph Waldo Emerson，英国的诗人 William Wordsworth 和 Lord Byron，德国的 Friedrich Nietzsche，都展示了浪漫主义的特点。Egan(1990a)把浪漫主义界定为：

> 欣赏奇异，强调个人主义，反抗常规，强调想像力的重要性，陶醉于大自然的崇高，强烈要求自我，抵制秩序与理性，对人类的卓越品质备感荣耀。(p.1)

Egan 认为，中学年龄是儿童发展浪漫主义理解的最合适的阶段。Egan 告

诉我们，基础的浪漫主义理解是恰当的，因为中学的学生在各个方面展示了这种特点。很多儿童处于将自己与家庭区别开来、确立自己的身份、探索家庭以外的外部世界的过程中。然而，Egan 的原理并不仅仅建立于发展的便利性基础之上。与 Alfred North Whitehead 一起，Egan 认为，“在教育过程中学生应该跨过一个浪漫的阶段”（p.16）。Egan（1990a，p.204）指出，在“教育的节奏”中 Whitehead（1967）讨论了“浪漫阶段”，这一阶段从大约 8 岁持续到 12 岁。Whitehead 写道：“浪漫阶段是理解的第一个阶段。学科内容应是生动的故事……面对头脑中混乱的激发元素，教育在本质上必须是一个有秩序的布景”（Whitehead，1967，1929，pp.17－18）。Whitehead 的过程哲学不仅影响了 Egan的课程设计，也影响了其他课程理论家的工作。（参见 Doll，W，1993a；Oliver & Gershman，1989，参见第 9 章和第 12 章。）

并不仅仅是欧洲人关注浪漫主义对于青少年发展的重要性。美国人 George Herbert Mead 认为，浪漫主义不仅是一个自我发现的过程，也是自我意识从在世界上扮演的角色中分离出来的过程。在这种观点之下，“发现”“公共的”自我，也就是发现人们要扮演和要成为的新角色（Egan，1990a）。这种自我发现包含着为想像自由的神话和幻想的浪漫所吸引，与日常生活、物质现实的特定细节的兴趣相匹配。浪漫生活的核心特点就在于一种使日常生活返魅（re－enchant），给平凡的世界带来神话般意义的能力。

神话的理解。 Egan 认为，教育的过程“经常以从 X 发展到 Y 那样的措辞进行描述”：

> 从具体的到形式的操作、从简单到复杂、从无知到智慧，“从社会和人类中心到更为客观的智力组织方案”（Dewey，1938）……这种浪漫（方案）的基础原则是，我们没有留下什么……那么，浪漫主义理解应该被看成包容更广的神话的理解。（1990a，p.92）

这种理解暗示了一种学习强度的秩序，这种秩序有时人们能从具有强迫性习惯的人身上观察到。伴随于这种学习的是一种敬畏感和迷惑。Egan 仔细地认识到，这种浪漫的理解可以导致“空虚的敬畏”（p.172）和“犬儒主义”（cynicism）（p.173）。然而，因为浪漫主义是如此的重要以至这种危险是可以接受的。Egan 告诉我们，“浪漫是发酵剂，离开这种兴奋学习就将发生障碍”。它是“一种精神能力，我们可用来使世界充满生机、更富有朝气和意义”（p.115）。

浪漫主义理解的课程设计。 浪漫主义理解的教育采取的课程方式是什么？Egan 认为，“浪漫主义的”课程设计应该建立在叙事和讲故事的基础上。

这种浪漫的框架在他提供的课程计划中有明显的例证。尽管奇怪的是他的计划草案具有泰勒原理的性格，但他的组织概念仍是浪漫主义的而不是行为主义的。[在其他地方，Egan(1988)偶尔会评论和重申对泰勒式的基于目标的课程开发程序的种种异议，并以另一种可选择的基于故事的程序做结论。]

一个浪漫主义的计划框架

1. 采用浪漫主义取向：当看到题目时最强烈关注的是什么样的浪漫的想像？在浪漫主义传送给学生的人类品质中哪些是最为突出、最能够达到的？

2. 把内容组织为故事的形式：

(1) 提供入门：什么内容是主题的浪漫品质的例证，通过这种内容学生能做出最生动的联想？

(2) 组织单元/课：运用浪漫主义的原理，什么样的内容可以把主题清晰地发展为故事的形式？

(3) 追求细节和情境：什么样的内容可以允许学生追求主题的一些具体方面？什么样的视角允许学生在更为宽广的情境下审视主题？

3. 结论：解决单元/课中固有的浪漫主义的压力的最佳途径是什么？一个人如何令人满意地终止该主题的浪漫主义的重要内容以面对下一个主题？

4. 评价：一个人如何知道主题是否已经被理解，恰当的浪漫主义能力是否被激起和发展？(Egan, 1990a, p.257)

一个星期。Egan 提供了一个星期的基于浪漫主义理解的课程设计的模板。设计这一个星期的活动是用来讲授中世纪的城堡的，设计者是一位名叫 Sandy Chamberlain 的教师。

Egan 通过发出疑问而结束了他的课程计划和设计理论："一个人如何保持头脑清醒而不至于沉浸于无情无义的睡眠？……这一同样的问题(Wordsworth)表述得更为生动：习俗沉重地隐藏于你的身上，沉重如霜冻，深沉如生命！"(引自 Egan, 1990a, p.286) Egan 认识到，教育的社会化使我们在社会中相对顺利地继续前进：

(然而)如果我们不仔细的话，沉重如霜冻的习俗和习惯就会渗透于我们整个生活，我们称之为独特的西方事业的教育在开始时就冻结，不能充分地运行下去。我所引用的 Wordsworth 和浪漫主义的解答，是针对中学的特定的有活力的理解类型而言的，它通过浪漫的想像而开始建设理性的思考。(1990a, p.286)

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
历史 ——中世纪早期城堡的发展；目的；对社会需要和标准的反应。 数学 ——城堡建筑的几何原理，防火机制等。 语言 ——关于城堡的民间传说；城堡生活对我们语言的影响。 过去和现在的人们 ——城堡发展过程中的著名人物；重要的设计者和建筑者。 科学 ——筑墙；弹弓和其他武器的使用。	艺术 ——城堡中的艺术，学习和实践。 音乐 ——与上面的艺术混合并贯穿于一周。 过去和现在的人们 ——国王、男爵、吟游诗人、小丑的阶层等。 历史 ——随着攻击技术的升级，城堡日趋复杂。 熟悉事物中的技术 ——车轮及其在城堡中的应用；吊桥设备等。 思想 ——中世纪城堡中的公正。	动植物生活 ——在城堡周围的动植物，野兔和疾病。 香草与治疗； ——香草园。 逻辑 ——城堡中的侵略和屏障；城堡中占统治地位的社团。 语言 ——中世纪城堡中的游戏和押韵诗。 过去和现在的人们 ——城堡生活中的官员，维持生活的工作。 科学 吊桥、护城河的动力及其维修。 熟悉事物中的技术 吃饭器皿及其发展；盥洗室。	历史 ——处于权力顶峰的城堡；欧洲城堡的数量和位置。 艺术和音乐 ——扩展到星期四的作业；世界吟游诗人，歌曲和乐器。 过去和现在的人们 ——吟游诗人和艺术家。 历史 ——城堡周围的城市和村庄的增长。 科学 ——城堡中计量时间的仪器。	科学 ——城堡城墙遭破坏的物理现象。 历史 ——城堡的衰败以及为在其周围建设城市而使城堡遭受的破坏。 语言 ——口头语言和文献对于城堡文化生活的影响。 过去和现在的人们 ——城堡中的工具制造者。 思想 ——封建保护主义。 庆祝 ——典型的城堡的建构，中世纪歌曲和游戏。(Egan，1990a，pp. 246－247)

Making and doing: *construction of a model castle continues through the week*

Egan 深思熟虑的课程设计经营是基于浪漫主义理解的，它是理论驱动的课程设计的一个有力范例。

关爱：Nel Noddings

另一种有思想深度的、有理论启发意义的课程设计，题目为《学校中关爱

的挑战：教育的可供选择的途径》(*The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*)，作者是 Nel Noddings(1992b)，我们在第 7 章和第 12 章中已经接触了其女性主义的理论。在这本书中，Noddings 对于建构课程设计的概念做出了很大的贡献。她首先把她的观点同占主导的强调学术学科的课程设计作了区分。她解释道：

我反对博雅教育并不是抱怨文学、历史、物理科学、数学或其他学科。第一，我反对控制的思想，它强迫学生学习既定的、狭窄的、缺乏他们真正关心的内容的课程。第二，我更尊重现在学校已经大部分忽视了的人类的奇妙能力。第三，我反对持续低估与女性有关的技能、态度和能力的传统。(p.12)

她非常戏剧性地重新思考了设计问题。除了询问有关学术学科、有关社会、有关发展心理的问题之外，Noddings 还建议如下课程：

我们假定，我们有大量异质家庭需要培养和教育……我们怎样教育他们呢？……我认为教育最好以关爱为中心来组织：关爱自己、关爱亲近的人、关爱有联系的/熟悉的人、关爱远方的人、关爱不属于人类的动物、关爱植物和物理环境、关爱物体和设备的人造世界、关爱思想。(p.13)

重要的是，课程设计者不是官僚，甚至不是理论家；她是一位母亲：

大部分时间我都像一位异质家庭真正的母亲那样在说话，我将自由地以我个人的经验来说明我的观点。事实上，我的一个观点是，我们没法把教育同个人经验分离开来。我们是谁、我们与谁联系、我们如何把所有的事件放在我们学到的东西中、我们所珍重的是什么、我们如何接近理智的和道德的生活。(p.13)

确立她的设计视角后，Noddings 继续批评那种渐进的改革："我认为，课程标准是徒劳的，但激烈的变化也许有助于学校新环境的诞生"(p.3)。接着，她拒绝了一般学习的刚硬观点，坚称："有一些事情学生应该知道，学生应该拒绝一些材料以追求其他的他们付诸热情的主题。关爱的教师要倾听并对学生做出不同的反应"(p.19)。在关爱的概念上她倾注了 15 年的努力，关爱这一概念部分地定位于现象学的传统：

最后，我们必须考虑 Heidegger 之关爱的最深层意义。作为人类，我们关爱发生于身边的事……对于青少年来说这是一些迫切的问题：我是谁？我将是什么样的人？谁将爱我？别人是如何看我的？但是，学校在二次方程式上花费的时间要比在这些本质问题上花费的时间多得多。(p.20)

如果关爱作为设计的核心要素确立起来，母亲经验的首要性就很明显了："女性学会了把所有人类的际遇看成是潜在的关爱机会"(p.24)。Noddings 引用 Ellsworth(1989)、Grumet(1988b)和 Martin(1984,1985)的著作来批评马克思主义者："越来越多的女性主义者指出：试图重新分配货币财富或文化财富而不去触及巩固统治的邪恶的价值结构是荒谬的"(p.33)。

Noddings 认为存在关爱和关怀的中心，所有的人都应分享、所有的儿童都应该发展该方面能力。还有，教育应该培养所有儿童的特殊的认知能力或"智能"，由此使用由 Howard Gardner(1983)提出的多元智能方案。接下来，她强调要关注关爱的中心和这种能力的发展：

这些关注的焦点必须通过考虑与种族、性别、民族和宗教相连的差异来实现。最后，我的观点……也接近母性的兴趣……我们家长的兴趣不可避免地左右着我们在其他方面所作出的选择，事实上也决定着其他方面。(p.62)

Noddings 赞同地引用 Sizer(1984)的建议，认为应转换到跨学科的研究，由此学生可以集中注意力于问题而不是集中于生硬地划分了的科目或学科。总结其设计理论的是"在学校中起程"那一部分，其中她写道：

我们需要放弃那种受过教育的人的观点，而代之以多样性的设计模式来包容学生的多元能力和兴趣。我们需要认识到多元身份……教育应该被看做是围绕关爱主题而不是围绕传统的学科进行组织。(Noddings, 1992a, p.173)

Noddings 的著作体现了当前作为女权主义的、现象学的、制度的文本来理解课程的努力，开创了吸引人的、新奇的课程设计。

Noddings 有关关爱的概念在理论上是高度发展的。同时也颇具公众吸引力。例如，在《纽约时报》上有一个叫做"Rochester 请教老师'额外英里'(Extra Mile)的故事"(1988 年 2 月 19 日)，据报道，某一学校的所有教师和管理人员都要在几年里对 20 个左右的学生负个人的责任，这与 Noddings 所倡导的观

念很接近。报道说：

> 增加个人责任的因素，可以帮助学校成功地教育贫穷的来自市中心贫民区的学生。这个在学生、教师和管理人员之间长时间建立联系的方案似乎与关爱导向结成了同盟。（Johnston，1992，p.83）

似乎是一种时尚，Dobson，Dobson & Koetting（1983）认为，必须根据“个人爱的能力所达到的程度”（p.39）对课程作出判断。在主题上与 Noddings 学校里父母关怀的观点相联系的，是 George Willis（1989）的“对成就、教育学和父母性的反思”。Robert Starratt（我们在第 4 章和第 11 章介绍过他的著作）也对这种关爱的核心性发表过看法：

> 学生是通过学习一种同情的课程而取得进步的，学习的发生要从认识、欣赏同伴同学到分享、庆祝自己的学校文化背景，到欣赏那些不同于自己家庭背景的多种文化差异，到反思、体验人类家庭的意义，再到关爱那些处境贫困的人们。（Starratt，1989，p.279）

那么，一些学者把关爱看做是课程设计的理论要素。但是，没有哪一位学者像 Noddings 那样如此深刻地理解关爱（1992a）。

课程组织的类型。无论课程规划是为了关爱还是为了商业效益，课程设计和组织都是交叉的术语。Skilbeck 关于（课程）组织的定义可能要比设计含义要广。他写道，课程组织是：

> 一种方式，其中构成教育体系或制度中的课程要素得到安排、关联和排序。这些要素包含诸如教学计划和方案、学习材料、设备和设施、教学队伍的专业技能，以及评价和考试机构的要求等一般因素。（1985，p.129）

Goodlad 和 Su（1992）总结了课程设计和组织的传统因素，包括：（1）范围；（2）连续性；（3）顺序；（4）统合。范围是指课程的宽度，就是说，课程被看做在横向上是“交叉的，例如，中学为一定年级或一定学生群体所提供的课程的排列”（p.330）。与此相对照，连续性和顺序被称为纵向组织的原则，例如，学校或学生的课程随时间的流逝而不断受到评议，也许贯穿于幼儿园到 12 年级的学校经验中。连续性于是被称为“保证学生对主题或技能进行重访；顺序，建立在前面的东西之上”（Goodlad & Su，1992，p.330）。顺序不只是指一个主

题或技能的重复(如连续性),而是指"主题或技能的深化,由此每一个成功的际遇都建立在先前的基础之上"(Goodlad & Su, 1992, p.330; Leonard, 1950)。

课程顺序的概念。经典的有关顺序的论述跟 Smith Stanley 和 Shores (1950)联系了起来(参见第 3 章)。他们鉴定出四种课程设计和组织的顺序性方法:(1)从简单到复杂;(2)对前提要求的连续鉴定;(3)从局部到整体进行教学;(4)按年代顺序排列。在一个相关的方案中,Leonard(1950)鉴定了下列的顺序安排:(1)时间或年代顺序;(2)逻辑顺序;(3)难度;(4)地理跨度;(5)儿童发展的潜力。在最近的一项研究中,Armstrong(1989)总结了四种最一般的方法:(1)年代方法,事件和其他课程元素按从过去到现在或从现在到过去的顺序排列。历史和英语文学类课程一般是按照年代方法安排的。(2)主题方法,事实材料按主题排列,教学顺序也如此。Armstrong 列出了小学语言艺术课作为学校科目教学主题的例子。其他的科目可以包括戏剧、创造性写作和诗歌。(3)从局部到整体的方法,主题和单元是按照简单的概念和操作放在复杂的概念和操作之前的顺序排列的。数学和外语一般是按这种顺序排列的。(4)从整体到局部的方法,一般性的信息呈现在前,提供学习材料的预览。掌握了预览后,呈现说明一般原理的更具体的信息。地理是以这种方法进行安排的学校科目。最后一种传统的课程设计和组织的方法是整合。这种课程原理的功能是把课程元素如概念、技能、价值等交织在一起以使其相互加强(Goodlad & Su, 1992; Aceland, 1967)。当然,最终的整合要定位于个体学生,使学生从学习自传和传记领域展翅飞翔到描绘个体对课程经验的整合上(参见第 10 章)。

核心课程:Goodlad 和 Su

经久不衰的课程设计之一是核心课程的概念。Goodlad 和 Su(1992)把核心课程界定为"一种被认为对学生来说是关键的那些领域(一般适合于大学入学要求)的特定课程,经常指数学、科学、英语和社会科"(p.338)。他们指出,当前许多关于中学课程的讨论强调了这样一个问题,即对于所有学生来说这些核心课程应该要求多少(Adler, 1982; Powell, Farrar, & Cohen, 1985; Sizer, 1984; Goodlad & Su, 1992)。

尽管当前核心课程的概念定位是把学术学科处于课程的中心,但在 40 年代和 50 年代则把课程的核心定位于学生的需要和社会问题之上(Alberty, 1947; Harap, 1952; Goodlad & Su, 1992)。在选择了兴趣的"组织中心"之后学生再考虑学术学科,在这一过程中往往是学生的选择起主要作用(Bossing, 1949; Goodlad & Su, 1992)。Goodlad 和 Su(1992, p.339)列出了一系列引用的

文献来说明在核心课程之前的概念。

强调联合的学习方案的开发……导致了一种内容从人类生活经验中抽象出来的一般核心经验的组织，这是一种不考虑学科科目的课程，它只是对所有学生真实生活的一般性要求。(Brown, 1938, p.210)

核心方案是由那些被认为对于每一位民主生活的公民都至关重要的经验组成的。学生和教师并没有考虑到学科内容本身是重要的。只有当它帮助团体解决学生所选择的问题时才有意义。(MacConnell, 1940, p.25)

核心表征了青年人的所有问题和青年人所遇到的重大社会问题。其存在与学科科目没有联系，而且是围绕问题组织的。(Smith, 1945, p.164)

核心这一术语在现代教育中逐渐被应用于那些被认为是所有学习者都需要的经验类型之中，目的是发展特定的被认为是我们民主社会中有效生活所必需的行为能力。(Bossing, 1949, p.394)

真正的核心课程致力于解决所有青年人的一般问题。它是一种功能性的方法，一方面是青年人所关心的，另一方面是社会的需要，它对二者进行协调且不会不恰当地强调一方或忽视另一方。(Burnett, 1951, p.97)

核心课程可以被看做是一些学习经验，它们对于所有的作为民主社区中胜任的公民的学习者来说都是基本的，因为它们是从一般个体和社会需要中抽取出来的。(Kessler, 1956, p.43)

Goodlad 和 Su 评论道：

所有这些建议反映了在《国家处于危急之中》(国家优质教育委员会，1983)出版之后为中学生开设核心课程的急切需要：对自然科学领域的核心课程、社会科、数学和英语这些大学入学所要求的课程的需要。(1992, p.339)

正如 Goodlad 和 Su 所指出的，在觉察到国家危机之时，课程组织趋向于传统的学术学科设计。即使颇具生命力的"核心课程"也被重塑为以学校科目为中心的设计。

四、课程实施：Snyder，Bolin，Zumwalt 和 Fullan

变革是一个过程，而不是一个事件。

(Michael Fullan, 1982, p.41)

庄严的事实是，目前课程实施的一些尝试只不过是一个小小的计划，起草时考虑了详细的细节，就像对待火箭计划一样，但是并没有服务于任何可辨别的教育目的。

（Robin Barrow，1984b，p.225）

三种主要的方法

在最近课程实施的一些论述中，Snyder，Bolin & Zumwalt（1992）列举了三种主要的方法。第一，可能是最一般的方法，称为“忠实取向”，指对如下方面的关注：（1）测量一项改革相对于计划所实施的水平；（2）鉴定促进或阻碍课程按计划实施的因素（p.404）。这里的假设是：成功的课程实施的特点在于忠实于计划。这也是传统课程实施的概念。一个相关的例子是，以前，Mauritz Johnson（1974）曾阐述过“一种称为 PIE 的技术模式：规划（planning），实施（implementation），评价（evaluation）”（p.375）。除了忠实于课程计划的“科学”阐释外，Johnson 承认：

一些与课程相关的决策在本质上是政治的，经常遵守一种“脱节的增长主义”（disjointed incrementalism），而不是这里讨论的模式所暗示的理性的、正式的方法。但是政治决策没有必要缺乏理性。（Johnson，1974，p.384）

Louise Berman（1988）也认识到课程实施的策略，他倡导标准化课程探究（NIC）。与一种主要的分析方法相比照，标准化课程探究强调的是价值和伦理。标准化方法仍然会遇到课程实施的困难：“在很多团体中教师拥有很大的决策权……在做跟标准化课程探究有关的艰巨工作时，也许我们会开发与民主社会生活的问题本质相协调的课程”（Berman，1988，p.292）。不管是标准化地工作还是分析性地工作，课程实施的忠实取向都趋向于限制我们把教学欣赏为创造性的自主活动领域。

忠实取向。 Snyder，Bolin & Zumwalt（1992）列出了课程实施的忠实取向的假设性基础。第一，假定课程由课堂之外的专家来开发。第二，变革被看成是一个线性的过程，在这一过程中，教师实施由专家开发的课程。第三，课程评价就是对课程目标是否达到做出决定。当教师按照规定的课程计划操作时课程实施才被看做是成功的。典型地，开发实施等级或检查清单的目的在于评价实施的程度。根据 Fullan 和 Pomfret 1977 年的研究，忠实取向是最一般的课程实施取向。从忠实取向对课程实施做出说明的有 Gross，Giacquinta

和 Bernstein(1971)在市中心贫民区小学对实施的研究,以及 Hall 和 Loucks(1976)的著作[被 Fullan 和 Pomfret 称为"最复杂、最明白的概念"(p.335)],还有,在最近,国家传播网络(the National Diffusion Network)的研究是一种典型的大幅度修改的"研究、开发和传播"(RD & D)方法(Crandall et al;, 1983; Huberman, 1983; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992)。

相互适应取向。课程实施的第二种主要取向被称为"相互适应取向"。这种取向被界定为"课程开发者和那些在学校或课堂情境中真正使用课程的人对课程进行调整的过程。对于设计者和实践者来说,相互适应取向暗含了一定的磋商和弹性"(Snyder, Bolin & Zusswalt, 1992, p.410)。正如 Fullan 所指出的,"变革是一个过程,而不是一个事件"(1982, p.41)。

术语"相互适应"出现于 70 年代由 Berman 和 McLaughlin 主持的兰德研究(Rand Study)。McLaughlin 认为,项目的本质要求实施应是一个顾客和机构之间相互适应的过程,例如特殊的项目目标必须随着时间的流逝而由参与者来具体化(McLaughlin, 1976)。其他在课程实施方面的说明性研究调查了一所空间开放的学校,其教员被要求提升个别化和人性化(Smith & Keith, 1971)。一项最近的研究(Popkewitz, Tabachnick, & Wehlage, 1981)调查了意识形态基础对课程实施的影响。

影响课程实施的因素。利用 Fullan 的学说(1982)作为框架,Snyder, Bolin 和 Zumwalt(1992)列出了影响课程实施的 15 个因素:

前4个与变革的特征有关:

1. 变革的需要和迫切性,包括实施者认识到的需要。认识到的变革的需要越大,实施的可能性越大。
2. 课程变革目标的明确性。再次,对目标和对变革带来的东西理解得越透彻,实施的水平越高。
3. 复杂性,指变革所需要的困难和范围:"各种因素不断增加、变革的复杂性越大,实施的程度越高。"(Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992, p.416)
4. 质量和可行性,指材料的质量和可获得性。

6个因素指向于学区层面的特征:

5. 学区试图变革的历史。如果学区先前的历史是受欢迎的,未来的项目就越有可能实施。
6. 采纳过程,认为计划的质量越高,实施成功的可能性越大。

7. 地方行政支持。支持越大，实施成功的可能性越大。
8. 教员发展与参与。再次，可预言的关系可能会发生。
9. 时间系列和信息系统(评价)。当事件的发生时间被对实施过程的分享性理解所引导时，实施成功的可能性越大。
10. 董事会和社区的特点，再次，可预言的关系可能会发生。

下面3个学校层面的因素也是相关的：

11. 校长的角色，认为校长的支持越大，实施成功的可能性越大。
12. 教师与教师之间的关系，认为教师之间的同事关系、信任和公开交流的程度越高，实施成功的可能性越大。
13. 教师的性格和取向，认为教师的功效水平越高，实施的程度就越大。

最后，2个外部因素也会产生影响：

14. 政府机构，认为地方需要、改革因素和客观现实之间的一致性越大，实施水平越高。
15. 外部支持，认为与地方学区的整合性越大，实施的可能性越大。(Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992, pp.416 – 417)

第三种取向：课程创生(curriculum enactment)。课程实施的第三种取向是以课程创生为特点的，这种方法使用的要比忠实和相互适应取向少。从这种取向来看：

处于忠实和相互适应取向中心的外部创造的课程材料和程序化的教学策略，被看做是学生和教师使用的在课堂中建构经验的工具。(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, p.418)

Snyder, Bolin 和 Zumwalt(1992)引用了 Denver 课程方案(Denver Curriculum Project)(参见第2章)作为早期的课程实施创生取向的例证。此外，他们还讨论了三种解释性研究：(1)八年研究(Aikin, 1942)；(2)超越表层课程(Bussis, Chittenden & Amarel, 1976)；(3)课程变革情境：冲突与和谐(Paris, 1989)。

八年研究。八年研究是人们最熟悉的曾经在中学水平进行的课程改革。(关于对八年研究的评述，参见第3章)在课程实施的背景下，可以充分地说

明有两点发现是很有价值的：

（1）更为有效的学校的重要特点是：寻求有效目标的意愿；组织课程和技术并付诸行动以实现目标；最后通过合适的评价工具评价课程的效果和技术。这是基本的程序；已经证明可以应用到任何类型的学校（Chamberlin, et al., 1942, p.182，引自 Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992, p.422）。（2）学校实践中没有必要，也不想要实现统一化。（Aikin, 1942, 引自 Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992, p.422）

超越表层课程。和 Connelly 与 Clandinin（1991）一样，Bussis, Chittenden & Amarel（1976）也承认，教师——连同儿童——是课程开发的中心角色。他们认为，教育变革如果要发生，那么教师的思维也必须变革："离开个人对它们的解释，无论刺激因素还是课程都不能产生心理上的联系"（p.13）。实施变成了以教师思维的变革为特点，因而，研究"主要强调的应在于对教师的理解进行理论分析"（p.3）。

个体层面上的变革。Michael Fullan（1985）认为在个体层面上发生变革是很必要的。尽管以下的一些特点与前面列出的影响实施的一般因素相重叠，关注个体教师改变其思维的变革过程（Bussis、Chittendent 和 Amarel 似乎也同意该观点）对于成功的课程实施来说是必需的。Fullan（1985）写道：

总之，个体层面上的变革是一个个体转变其思考和行动的过程（例如，教学）：（1）变革随时间的流逝而发生；（2）重大变革的最初阶段往往充满焦虑和不确定性；（3）技术支持和心理辅导支持对于处理焦虑问题是重要的；（4）变革包括通过实践和反馈来学习新的技能——它是发展的、渐进的；（5）当人们认知性地理解关于"为什么这种新思路更好"的基础概念和原理时，最根本性的突破才能发生；（6）学校内的组织情况（同伴规范、行政领导）以及与学校有关的事物（例如外部的行政支持和技术帮助）使实施的过程更成功或相反；（7）成功的变革包含有压力，这种压力是在与同伴和其他技术、行政领导的相互作用中产生的。（p.396）

Fullan 的观点似乎与 Diane L. Common（1983）的观点一致，Common 认为：

课程决策的集权与不断增加的学校运作的官僚化，使这种（主导的）模式典型化，[造成]教师成为课程思想和材料的使用者而不是创造者……结果，

课程变革的实施成为一场争夺课堂实践决定权的斗争。(p.29)

使这种权力民主化可能是变革的先行要求。权威的课程变革要求对"参与者的语言以及对如何运用这种语言以表达学校实践的新概念"进行研究。(Olson, 1982, p.95)

冲突与和谐。 Cynthia Paris(1989)提出"创生取向"。她的假定——与一般的概念重建主义课程理论相一致——包括:

1. 课程知识包括情境化的知识,是教师在课堂教与学的持续实践过程中创造出来的。

2. 课程变革是一个个体在实践和思维方面生长和变革的过程,而不是有组织地设计和实施的程序。

3. 不管是创造、调整自己的课程,还是对其他人创造、强加的课程作出反应,教师在课程方面的工作都是在他们对感知到的情境作出反应中形成的。(1989, pp.2-3)

Paris的观点与那些把课程理解为现象学文本(参见第8章)和把课程理解为自传文本(参见第10章)的人倡导的研究一致,并与重新建构教师发展的在职进修(参见本章的下一部分)的人倡导的研究一致。

"变革"代替"实施"。 从这三个假设看来,Paris(1989)从人种学的角度研究课程变革而不是课程实施(课程实施暗含的是忠实取向)。她用两年的时间研究5位小学教师如何创造、调整有关文字处理的课程。Paris把课程变革定位于"多元的、经常冲突的情境,包括实践、历史以及组织的和个人的主导的意识形态,并从参与的有意义角度来解释这些情境的影响"(Paris, 1989, p.23)。在这一研究中,课程变革包括了学区层面的行政管理小组采纳的课程实施的忠实取向,与教师所分享的课程变革的课程创生取向之间的冲突与一致。在这一个案中,校长偏移了学区行政小组的取向,允许教师从他们的创生取向开展工作。然而,这两种视角是冲突的,导致时间、力量和资源的浪费。Paris写道:

在冲突的地方,教师的力量没必要浪费在"努力"在约束和冲突中推进其工作、"努力"处理造成的悲愤与挫折。努力受到了阻碍,思想牺牲了,在冲突之处目标不得不妥协,不能进行下去,或用教师的话说,"不能传播出去"。(1989, p.2)

除了这种冲突，Pairs 还指出，项目中 5 位教师能够创造他们自己的服务于教学过程的课程，包括应用文字处理来拓展正在进行的课程（paris，1989；Snyder，Bolin & Zumwalt，1992）。

变革的另一种模式是在 Austin 的得克萨斯大学开发出来的，它似乎是创生取向的一个例子。这一研究被称为关心本位的适应模式（Concerns-Based Adoption Model，CBAM），它总结了如下几点：(1)变革是一个过程，而不是一个事件（Fullan 等，1982，p.41）；(2)变革由个人来完成；(3)变革是一种高度个人化的经验；(4)变革包含了发展和生长；(5)最好以操作术语来理解变革；(6)在推进变革方面应关注个人、关注改革和情境（Hord，Rutherfod，Huling-Austin & Hall，1987）。

决策。在课堂范围内，当教师进行决策时课程实施和变革就会发生。例如，决策可以作为社会科课程的核心，也是课程整体的中心（Engle，1960；Engle & Longstreet，1972）。从忠实取向来看，教师决策一般处于“怎样做”的范围中，例如，如何在课堂中把课程有效、充分地传递给学生。从相互适应取向来看，教师的角色扩大了，其决策被理解为对已经计划好的课程根据当地课堂情境进行重新塑造。从课程创生取向来看，教师的决策是必要的，因为课程处处存在，正是课程创生使课程无处不在（Snyder，Bolin & Zumwalt，1992）。实施统一体的两极之间的区别——忠实作为一极，创生作为另一极——与 Caswell 在 30 年代对课程编制和课程开发所作出的区别很相像（参见第 3 章）。课程开发在于使“课程思想在课堂中变得生动活泼”（Foshay，1989），要求磋商（Common，1983）。那么，在 Casewell 的意义上，课程实施的忠实取向代表了课程开发（Snyder，Bolin & Zumwalt，1992）。

五、技术：Saettler，Bereiter，Scardamalia 和 Bowers

> 教育技术的根本任务……在于关注学习者是如何应用其知识和结构来理解其所学到的东西的。
>
> （Paul Saettler，1990，p.319）

> 我们的观点是，教学计算机的使用领域仍然年轻、仍在发展之中。除了教师、书本和其他教学媒体之外，计算机也在教学中扮演着重要角色。
>
> （Stephen Alessi & Stanley Trollip，1991，pp.2－3）

技术创造了直接的成功，基于此，我们的眼睛才能看到今天和这里的一切。

（Ellis A. Joseph, 1983, p.64）

技术在希腊语中为 techne，可翻译为艺术、工艺或技能。柏拉图把 techne 和 episteme（翻译为系统的或科学的知识）看做是密切相连的。对于亚里士多德来说，techne 是为了人类的智力行为而对知识的系统应用。那么，广义地理解，技术指任何实践知识体系；它不局限于对硬件的使用。最近的一个定义认为，技术是"一些系统化了的实践性知识，它基于实验和/或科学理论，而实验和/或科学理论提高了社会生产商品和提供服务的能力，并体现于生产技能、组织或机械化之中"（Ely, 1983, p.2）。

技术影响着课程，尤其影响着教学设计。硬件的开发和应用相对于技术在方案和学习中的应用来说是第二位的。行为主义心理学在 60 年代概括了教育的技术观点，但很快，在 70 年代被皮亚杰的发展心理学所超越，皮亚杰的发展心理学又被认知心理学和认知科学所超越。在最近，对于行为和发展阶段的强调（在行为主义和皮亚杰的方法中是明显的）已经被对另一种强调所取代："强调组织、程序和学习者的知识储存……从认知的观点看来，教育技术应该关注在教学过程中刺激适当的学习策略而不是仅仅促进行为反应"（Saettler, 1990, p.14）。Bereiter 和 Scardamalia（1992）指出，与人们普遍的看法相反，认知科学家不认为计算机是一种恰当的心智模式。

最近的非传统观点体现了认知心理学领域和认知科学领域之外的观点。心理技术包括了对学生心理过程的管理和控制，很多都利用了生物反馈、冥想、音乐和瑜珈（yoga）等方法。该领域的其他学者开始探索课程理论家所熟知的领域，如质性研究和解释学（参见第 8 章和第 12 章）（Messer, et al., 1988; Hlynka & Belland, 1991）。对于技术影响的全面评论已经超出了本书的介绍范围。要想了解教育技术的历史，可以参考 Paul Saetter 的《美国教育技术的进展》一书（1990）。在这一部分，我们将简要评述教育技术历史的主要方面，并列出当前的发展，以及对一些课程学者不加批判地信奉教育技术所持的保留意见。

视听教学

对视听课程的兴趣以及在教学呈现中融入新兴视听技术——例如电影、幻灯、交互录像、超文本、录像课——可以说是具有明显的历史阶段的。第一是学校博物馆运动。第二是幻灯图书馆的组织。再者是教育电影的发展，随

后是在过去20年中计算机的应用。

学校博物馆运动。美国的博物馆并不仅仅作为孤立的储藏室而存在,它还担当起教学的角色。博物馆邀请教育专家用教学的眼光来组织展览是很普遍的,而不是对物体的随意收藏。[例如,Elizabeth Vallance就曾在圣路易斯艺术博物馆(St. Louis Art Museum)工作过,其著作我们已经在第1章和第11章中评述过。]博物馆的教育主管者对范围广泛的学校博物馆和一般公共教育活动负责,包括有向导带领的参观、报告、与公立或私立学校的合作项目,以及把单个的标本暂借给图书馆、学校、个人和其他博物馆。

学校博物馆的历史悠久;1880年大都会博物馆(Metropolitan Museum)在纽约市开放的时候,博物馆的特点是为了美国民众的社会进步和教育进步(Saettler,1990)。在美国教育长官William Torrey Harris的推动下(他是圣路易斯地区学校的前主管)(参见第2章和第7章),圣路易斯博物馆在1905年成为美国公立学校系统教学媒体的第一个行政单位。30年前,在他的年度报告中,Harris写道:"每一堂课都应该以这种方式来上:通过引导他们反思所看到的或对面前的物体进行分析,来发展学生的知觉能力"(Harris, 1875, p.164)。里丁博物馆(the Reading Museum,在宾夕法尼亚州)和克利夫兰教育博物馆(the Cleveland Education Museum,在俄亥俄州)是第二和第三个学校博物馆,分别建立于1908和1909年。

视听教学原理。在最开始时,视听教学的原理依赖于这样的观点:视听材料的功能在于言辞矫正。对于该原理的第一次说明是1886年由全美教育协会(National Education Association, NEA)所提出的:

> 教学中使用的思想实体是真实实体,它是与感觉,或清晰地存在于意识中的精神实体相联系的;模型,代表了固体、形式、颜色、大小和物体的各部分的相对位置;图像,不完美地表征了实体的位置、形式、颜色、大小和物体的各部分的相对位置等外观;图表,表征了对实体的部分观察到的表面;实验,显示了物理力量的行为和效果;语言,是思想的实体,表现为词语的形式……书,如何阅读并应用书籍。(NEA,1886,p.274)

这个百年之久的有关认知与教学的具体—抽象连续体的论述一次又一次地不断露面。

对这一具体—抽象观点的说明是William G. Bagley的陈述(参见第2章),他为1906年第一版的《视听教育》(*Visual Education*)写了导言部分。他的论述标题为"教育中的具体",声称"最有效的教育类型是——学习者面对

面地与真实的情境相对",在一般意义上"通过立体投影仪呈现的图像、通过移动图像、通过立体图片,可以更为密切地使教育有真实感"(Bagley, 1906, pp.9 - 10)。

这种具体—抽象连续体的观点在20世纪的下半叶由Edgar Dale进行重新论述(1954),他开发了一种"经验之塔"(Cone of Experience)。塔的底部是"直接有目的的经验",假定为经验的最具体形式,在塔的最顶部是"口头符号"。中间部分的类型,从具体到抽象依次为"设计的经验、演戏的经验、示范、学习旅行、展览、动画、静画、录音、视觉符号"。正如我们所指出的,这种具体—抽象的观点也受到皮亚杰的一些影响,其关于认知发展的著作影响了致力于早期和中期儿童教育的两代人。皮亚杰的阶段理论就是从具体运算到形式或抽象运算的。除了在现象学中,直接、未加修饰的经验是优越于抽象形式的经验的,现象学的认识论似乎也秉持了一种相似的观点。(参见第8章)。

教育广播。利用教育广播的公立学校体系中的先辈包括克利夫兰、芝加哥、底特律、巴夫勒、罗切斯特等地区的学校。例如,在罗切斯特,开发出一种公共机构间的集合,包括罗切斯特市民音乐协会、罗切斯特公共图书馆、罗切斯特艺术和科学博物馆。高等院校也参与了利用广播进行教育的探索,包括威斯康星大学、堪萨斯大学、密歇根大学、明尼苏达大学以及俄勒冈州立大学(Saettler, 1990)。由于大有前途的技术发展,广播在教育技术史中将享有一个短暂的历史。

说明了广播的教育应用的是俄亥俄州空中学校(Ohio State School of the Air),由该州政府、私人基金会(Payne基金);辛辛那提的WLW电台以及个人提供资助等。该学校在1929年1月7日吉祥地开张,成立不到10年就被撤销(Saettler, 1990)。第一周的课表是这样的:

周 课 表

星期一: 故事剧、押韵诗和健康,可选择。
时事。
历史剧朗诵。

星期二: 特别节目、问题与解答阶段。
艺术欣赏。
公民政府,及由谁统治。

星期三: 小学低年级文学。
中年级文学。

高年级文学。

星期四： 中学文学的戏剧改编。

地理。

星期五： 考虑到 Damrosch 音乐课而不再开设节目(Damrosch，纽约管弦交响乐的指挥)。

(Saettler，1990，p.199)

国家空中学校。国家空中学校也建立起来。第一所是 RCA 教育时间(RCA Education Hour)，于 1928 年 10 月 26 日开播，1942 年停止播出。第二所国家空中学校由哥伦比亚广播公司赞助(CBS)于 1930 年 2 月 4 日开播。被称为美国空中学校的该节目，直到 1940 年才停播。空中国际学校由广播工程师 Walter Lemmon 创立，他曾在威尔逊(Woodrow Wilson)总统的和平号船上工作过。通过与麻省理工学院、曼特霍勒奥克学院、波士顿大学、哈佛大学、布朗大学、坦夫斯大学和韦尔兹利学院等的合作，该节目于 1937 年才开始播出。除了促进广播在教育中的应用的这些努力之外，教育者对这种方式的教育技术并没有表现出长时间的兴趣(Saettler，1990)。

教育电影。在微型电子计算机出现之前，教育技术的主要项目是电影。1910 年教育电影第一次在学校中应用。当纽约教育董事会由于经费而拒绝把电影合并到课程中，波士顿学校由于伴随于早期电影放映机的火灾的威胁而拒绝使用电影时，罗切斯特、纽约公立学校系统第一次采用电影作为正规的教学应用，这也许是由于伊斯曼·柯达公司(the Eastman Kodak Company)在罗切斯特的出现。事实上，20 年之后，伊斯曼·柯达公司组建成伊斯曼教学图片公司，该公司生产地理、一般科学和健康领域的无声教育电影。1944 年该公司这方面的生意开始收缩(Saettler，1990)。

教育电视。早在 1945 年，阿莫斯的依阿华州学院(现在升格为大学)向联邦传播委员会(FCC)提出申请，允许其进行教育电视研究。1950 年 2 月 21 日，WOI－TV 开始播放。专门为教育保留的第一个教育电视频道始于 1953 年。KUHT，在休斯敦大学、休斯敦教育委员会注册，成为第一个非商业性电视台(WIO 刊登广告但是非赢利性的)，1953 年 5 月 12 日开始播放。在第一个电视台的开幕式之后，其他电视台随后发展起来。在 1955 年中期已有 16 个教育电视频道开播。其中，有匹兹堡的 13 频道的 WQED 电台、旧金山的 9 频道的 KQED 电台、波士顿第 2 频道的 WGBH 电台、芝加哥第 11 频道的 WTTW 电台(Saettler，1990)。现在以公共电视、非赢利(non-profit)电视为特点、仍然发挥着重要的教育功能的教育电视，在美国随处可见。

教育电视指各种类型的为服务目的而播放的录像节目，教学电视则是指开放或封闭线路的播放教学科目的录像节目。第一个电视教学程序于20世纪30年代在依阿华大学开发出来。50年代中期，教学电视已经很普遍，尤其是州立大学的所有学生都必修的大规模的、入门性质的课程。教学电视在小学和中学也得到了广泛的应用，在小学水平上的应用比中学水平的应用还要广泛(Saettler，1990)。最近，教育电视的商业努力，如第1频道(由Whittle传播公司开发)，也出现了。电视节目在世界各地都正在进行，美国的"想一想"(ThinkAbout)和"自由风格"(Freestyle)，前者由美国的州与加拿大的省联合开发；加拿大的"找到了!"(Eureka)，由安大略电视台开发，以及英国的"风景"(Scene)，由英国广播系统开发。"找到了!"展示了对学校课程的密切适合；"想一想"通过介绍问题解决的技能而扩展了学校课程；"自由风格"试图教授社会问题；"风景"代表了与任何特定的课程大纲或方案不相关的方案杂记(Rockman & Burke，1991)。除了对这些事业和教学电视之可能性的热情之外，也有一些告诫：

> 电视不是整体教学的媒介，它也不应该被用做通过扩大师生比而减少教育费用的自动设备。电视应该用于提供在常规课堂教学条件下不可能得到的学习经验。(Tanner，D.，1961，pp.320－321)

关于教育电视的未来，至少有一位学者是持保留意见的："当教学电视历史的最后一章写完时，可能的是，正如幻灯机、电影、收音机和教学机器那样，作为教学媒体电视也将注定要废弃"(Saettler，1990，p.388)。

程序教学

B. F. Skinner。教育技术依赖心理学的行为主义流派，发展到了程序教学。B.F.Skinner在这一领域是最受瞩目的。1954年，在匹兹堡大学的一次会议上，Skinner演示了一台可以教授拼写和数学的机器(Skinner，1954)。这一项工作至少在25年之前就已经开始。俄亥俄州州立大学的心理学家Sidney L. Pressey，在1925年美国心理学协会会议上展览了一种设备，该设备预示了现代教学机器。然而，程序教学运动是短命的，到1964年Skinner表达了一种观点：教学机器没有被广泛地理解(Skinner，1965)。到70年代，大部分出版商也放弃了程序教科书的生意(Saettler，1990)。代替它的是其他行为主义的教学设施，现在则进行了调整以"适应个别差异"。个别化教学的典型方法包括Keller(Skinner的同事)计划(Keller Plan)、个别规定教学(Individually

Prescribed Instruction)、与需求一致的学习方案(program for Learning in Accordance with Needs),以及个别指导教育(Individually Guided Education)。然而到70年代中期,个别化教学作为一个运动开始衰败(Saettler,1990)。取代它的是以计算机为基础的教学。

以计算机为基础的教学(CBI)。一般说来,计算机应用可以分为管理(例如分年级、生产安排、通信、记录保持)、关于计算机的教学和通过计算机进行的教学。这三者都与计算机的教学(计算机素养、计算机科学教学)相联系、与利用计算机教授其他学科领域相联系(Alessi & Trollip, 1991)。其中有:

CAI——计算机辅助教学(computer-assisted instruction)
CBE——以计算机为基础的教育(computer-based education)
CAL——计算机辅助学习(computer-assisted learning)
IAC——计算机的教学应用(instructional applications of computers)

五种主要的以计算机为基础的教学方案是:(1)指导;(2)练习;(3)模拟;(4)游戏;(5)测试。指导的目的有:(1)信息已被提供或技能已被示范;(2)通过最初的对信息或技能的应用而使学生得到指导;(3)学生为达到巩固与流畅而进行实践;(4)学生的学习受到评价。练习的应用主要是为了教学过程的第三方面,提供实践。模拟通过模仿和复制来教授世界的一些方面。模拟区别于相互指导,它通过提供信息和运用选择的问题一解答技巧辅助学生学习。在模拟中,学生通过操作一定的与现实情境相似的情境中将要学习的活动而进行学习。模拟可以应用到教学之四个阶段的任一阶段。教学游戏的概念广泛,包括诸如"十进制投标枪"这样的游戏,这一游戏教学生数字线上的小数点;"西方是如何赢的——三乘以四"游戏,是一个棋盘类游戏,描述了马车与火车的赛跑;"刽子手的折磨"是一个词汇游戏。所有的游戏都包含了以下因素:目的、规则、竞争、挑战、趣味、安全和娱乐。最后,计算机可用来设计和管理考试或测验。以计算机为基础的教学包含了些什么呢?首先是准备,然后是设计,随后是绘制图表,接着是情节串联图板、程序和支持材料,最后是评价。传统的以计算机为基础的教学是指导、练习、模拟或游戏,趋向于把课的内容嵌入教学。在特定内容的课堂中可以选择并联合具体的教学技术(Aleasi & Trollip, 1991)。

计算机辅助教学(CAI)。很多计算机辅助教学的早期工作是由国际商用机器公司(IBM)于50年代来做的。最初的工作始于60年代程序教学衰败时期,当时有数百万美元的联邦资金支持其开发。然而,由于过高的期望,CAI

开始衰败。CAI得到了联邦政府追加的来自国家科学基金(NSF)的资金援助而得以推进。1971年联邦政府拨款1000万美元用以资助控制数据公司(CDC)和麦特(Mitre)公司,让其制造一个CAI的国家系统。以IBM的工作为基础,从这一项目中产生了两种CAI方法:PLATO,1959年由Don Bitzer开发,以及TICCIT,开发于1979年(Saettler,1990)。PLATO使以计算机为基础的教学能够把文本与图表统合起来;它为教师提供了最早的以计算机为基础的教学的程序环境之一。TICCIT的知名度要比PLATO小一些,它是由MITRE的研究者和得克萨斯的研究者开发出来的,其中最著名的是Victor Bunderson,(他后来到布里其曼扬大学工作)(MacGregor,1992)。TICCIT项目把以计算机为基础的教学引介到微型机算计领域(Alessi & Trollip,1991)。

练习与实践。这种方法出现于Richard Atkinson和Pattrick Suppes的开创性工作之后,他们与IBM合作开发了早期的CAI应用。1963年一个练习—实践系统开始在小学数学和阅读中使用。行为主义心理学的影响在Suppes对教学程序的描述中很明显:呈现练习(或模拟)并强化学生的反应。行为主义的草案很简单:告诉学生他们是正确的;然后提供一个新的练习。可选择的是,告诉他们是错误的;告诉他们正确的答案,然后重新呈现练习。教师(计算机假定为教师)的工作在于呈现不断增加难度的练习,每一个问题基于先前的经验,引导他们最终知道特定的信息实体(引自Solomon,1986,p.8)。Suppes,Atkinson和William Estes在1967年建立了计算机课程公司(Computer Curriculum Corporation,CCC)来推进CAI的练习—实践材料的开发(Saettler,1990)。

PLATO和TICCIT。PLATO是第二个与CAI相关的练习—实践策略的例子。尽管Suppes和他的同事在斯坦福大学工作,PLATO(比TICCIT还著名)第一次却是在控制数据公司开发的,然后是在伊利诺伊大学。该项目承担着开发可以广泛应用于学校的硬件和软件的综合系统。反映练习—实践的第三个项目是TICCIT(时间共享的、交互作用的、计算机控制的信息电视)。该项目开始关注小学课程,但是在70年代后期重新关注为社区学院的数学和英语提供CAI。这些项目成功吗?Saettler(1990)判断道:

> 很明显,国家科学基金(NSF)资助的PLATO和TICCIT从其自身的标准来看可以说是失败的,换句话说,它们在商业上获得了利益。它们对技术性硬件的强调是错误的,它们并没有解决提供有效的教学硬件的基本问题。(p.310)

人工智能与专家系统(artificial intelligence and expert systems)。在1956年，Allan Newell 和 Herbert A. Simon 发表了关于计算机程序的描述，解决了模拟推理或逻辑的问题。当计算机程序模拟人类推理过程的时候，这一程序就被称为人工智能(artificial intelligence, AI)。AI利用前程序(pre-programmed)的数据库解决问题，这些数据库由人类专家如内科医师和医学人员可以利用的知识组成，这就是专家系统的一个例子。CAI系统被称为学者(SCHOLAR)，它是关于南美地理教学的交互专家系统，是开发模拟人类教师工作的指导系统的第一次努力(Saetler, 1990)。

在斯坦福大学，从1976年开始，E. A. Feigenbaum 及其同事就在几个领域中开发人工智能程序。PUFF 诊断肺部紊乱；MYCIN 诊断血液感染并开出适当的治疗方案；DENDRAL 使化学家根据分子结构和未知的化合物做出精确猜测；METADENDRAL 的设计是用来编写自身的规则以解释基础数据部分。1979年，利用 MYCIN 项目开发了一个教学方案，称为 GUIDON。另一个计算机辅助教学方案是 SOPHIE，用来教授工程师问题解决的技能。

模型构建与微型世界(Model building and microworld)。LOGO 项目基于皮亚杰的心理学而不是行为主义的心理学，旨在为青少年提供微观世界，由此他们可以更好地学习数学。这一微观世界称为数学大陆(mathland)，由 Seymour Papert(1980)所开发。LOGO 项目可以指向更为思辨的计算机辅助教学系统，在其中，计算机可以用于人类的教育传统。除了这些发展，计算机辅助教学的困难仍然存在。O'Shea 和 Self(1983)指出了四点：(1)所包含的因素的反作用；(2)设计得不够好的材料；(3)技术问题，例如费用和可靠性；(4)评价，试图决定已经做到的是否有教育价值(O'Shea & Self, 1983, pp. 217 – 218)。Clancey(1987)的 GUIDON 项目在与学习者的相互作用方面也许是现存项目中最先进的一个，他认为，"也许在另一个5年的时间里，有关人工智能为基础的教学方案的彻底性、有用性和可靠性问题仍是有意义的"(p. 245)。现在5年已经过去了还没有结论。

最近，计算机在课堂内的应用已经超越了计算机辅助教学作为指导者的功能。人们对于交互媒体颇感兴趣，交互媒体是通过外围的高质量的视听材料的呈现而扩大了的以计算机为基础的教学。交互媒体、人工智能和计算机管理教学是以计算机为基础的教学的三个方面，在未来其应用将进一步扩大(Alessi & Trollip, 1991)。人们对于把计算机统合到主流课程中去的兴趣也在不断增长。这种统合是怎样完成的呢？Salomon(1991)认为："课程的设计者[必须]考虑到计算机应用的独特的可能性，但是计算机的应用逐渐服务于课程而不是其自身目的"(p. 89)。例子之一就是生态学的学习，现在就可以把

其各种变量间的相互关系呈现出来，这应归功于计算机(Salomon，1991)。

人工智能与计算机辅助教学的合并。Bereiter 和 Scardamalia(1992)指出，把人工智能合并到计算机辅助教学中去表征了一种更为复杂的转变。他们认为，把人工智能合并到计算机辅助教学中去表征了的转变是从储存答案的程序到真正代表练习所需知识的练习程序的转变(Clancey，1987)。在传统的或模拟"练习—实践"的计算机辅助教学中，不能说程序"了解"它意欲教授的科目(就像不能说几何教科书了解几何一样)(Bereiter & Scardamalia，1992)。人工智能为基础的或称为智能指导系统，如 SCHOLAR，可以被说成是"了解"的。Bereiter 和 Scardamalia 引用 Anderson 的几何指导程序(Aderson，Boyle，& Yost，1985；Glaser & Bassock，1989)，他们声称这一程序是"了解"教学科目的，因为它呈现原理和程序，使其能证明先前没有呈现给它的定理法则。智能指导系统使计算机在教育过程中成为高度活跃的代理人(Bereiter & Scardamalia，1992)。

这一领域的其他发展还包括一个项目，该项目旨在开发、实施和评价计算机辅助的中学水平的思维技能课程，由 S. Kim MacGregor(1990)对其作出了说明。对该项目在第一年的评价结果表明，它在批判性思维、社会科成绩、自尊、对学校的态度方面产生了积极的结果。在她的评论中有这样的话"课程原理：把计算机活动统合到现存课程中去；消除课程内容领域的界限；提供学生之间的合作"(MacGregor，1990，p.127)。尽管有这种潜力，制度性回报的政治必须是起促进作用的，否则变革就会遭受破坏(Olson，1989a)。另一项相关的研究发现，除非教育研究者和参与者拥有适当的、必要的支持，微型计算机才能以传统的方式应用到课堂之中(Sirotnik，Goldenberg，& Oakes，1986)。

问题。把计算机融入课程中涉及到几个问题。一个是很简单的计算机的可获得性。它们的费用意味着很难遍布各地，经济的变化意味着计算机为基础的教学的功能可能使富裕学生与贫穷学生之间的差距拉大(passow，1987)。当学校能够购买计算机时，能够得到的钱通常来说是很少的；它们往往被投放到一个核心的实验室中。尽管单个教室缺乏物资设备，仍希望教师把计算机应用于教学。当计算机被固定在另一个不同的房间时，课程与计算机的联合尤其变得困难，必须事先排好时间表，而且往往计算机数量太少而难以容纳整个班级的学生。第二个是课件问题，购买到的课件往往是在学区水平上的。但是熟悉的程序经常阐明得不好，而且花钱购买教师不用或不能用的课件也是常见的。第三个是有关计算机素养的问题。很多教师自己都不会使用计算机。即使是有计算机素养的教师也会发现课件是很有限的。例如，IBM 的中学计算机教育项目和苹果未来课堂方案共有的消极方面是，

为学校提供充足的硬件已成为当务之急。不能给课件开发提供充足的资金或投入。也许,最严重的问题在于,计算机改变了对传统的学术技能的需要以及由此对教师角色造成了影响。最后,计算机为基础的教学冒着耗费巨大却提供劣质的教学之危险。反过来看,计算机为基础的教学在提供更有效的教学方面仍拥有很大的潜力(Alessi & Trollip,1991)。

问题的提出。一般地,教育者没有放弃在计算机和课程方面的兴趣。通过专业组织他们可以获得信息(例如,参见 Grady & Gawronski, 1983)。然而,这方面很多有见地的观察者对人们过度热衷于计算机表达了他们的忧虑。例如,Douglas Sloan 指出,当前在学校中应用计算机的浪潮是不加批判的。他认为:

> 美国的教育者没有做出一致的努力去质问这样的问题:在什么水平、为了什么目的、以什么方式计算机的教育应用才是合适的或不合适的,我们期望计算机以什么方式或针对谁而带来利益或危害。事实上,所有的画面只是:教育者在思考新方法以求以各种方式、在教育的任何水平上应用计算机方面都想胜过别人。人们更多需要的是专业责任。(Sloan,1985,p.1)

C. A. Bowers(1988,1993)(参见第 5 章)认为,人类的经验可能受到歪曲以与计算机的能力相一致,而不是利用计算机扩大与增强人类的智力与能力。Bowers(1988)认为:

> 事实上,20 世纪的知识观包括了教师和学生把微型计算机作为有力的、合法的工具来使用。但是这应该意味着把这种机器作为复杂的人类经验的从属工具,而不是扩大那些仅仅适合于这种机器的逻辑方面的经验。(1988,p.46)

在最近的一本著作中,Bowers(1993)指出,在计算机体现的设计专家的概念框架(及其随后的意识形态)中,技术本身可以被看做是特定意识形态取向的再生产。进而,Bowers 相信,这种意识形态是建立在一些基本的误解之基础上的,这些误解是关于个体的本性、认知(包括智力)的本性以及更具体而言个人赋权如何与社会的进步发生关联方面的。更一般地,Bowers 关心"信息时代"这一隐喻,他认为"信息时代"是对这种意识形态取向的最近陈述,其功能是隐藏了生态危机的道德与精神特点,其他学者也表达了这种关心,在第 12 章中已经评述过。Bowers 继续认为,教育计算机化的支持者把博雅原

则中的本质元素带入"未来即现在"的论断中,它包括:(1)个体自主和理性授权是依赖于数据的;(2)变化是线性的、发展性的;(3)天真的人类中心说;(4)通过把它们与现代化等同,而使自由主义的假想普遍化的趋势。Bowers 还担心人工智能所描绘的思维模式。他指出思维的隐喻性特点,这显示了新经验在自己的条件下不能被理解。然而他认为,人工智能从常规来说依赖于新思维。此外,他还指出录像游戏的暴力性。Bowers(1993)总结道,我们时代的真正危机并不是缺乏数据或计算机素养,而是缺乏考虑到生命相互依存的道德和精神发展,早在 20 年前 James B. Macdonald(1974)就开始为这种观点大声疾呼。

Chen 和 Oren 表达了一种关于一般技术和更具体一点的计算机之影响的更乐观的观点(1991,参见 Hlynka, 1989)。这是一个 Sloan 和 Bowers 也许会赞同的观点:

> 课程作为公共知识和学习者之间动态的中介交互界面,其结果是将以非线性的模式来表征知识。知识的表征将变得灵活多样,在学习过程中也有责任去改变认知负荷。知识将通过多媒体设施得以传播,组织将被标准化并通过字节、结构和槽(slots)进行界定,而教学则被持续地监控着。(p.136)

以这种观点来看,一位计算机专家断言:"计算机是可以修改的、是'我们中枢神经系统'的非线性扩展,计算机的应用可以产生非线性的结果"(Zamora, 1983, p.6)。与此相对照,Salomon 认为:"考虑到计算机的差异性,显然不管计算机本身还是其内部或应用软件都不可能以任何复杂的方式影响学习"(1991, p.89)。其他人对 CAI 和一般软件开发的看法较为乐观(Kamil, 1991)。Parker Rossman(1992)预言,计算机网络、知识的电子化组织、电子教材和学生学习的无数途径,都可以应用计算机和相关的技术来提升他们的教育经验。其中心论点是,认为将出现世界范围的电子大学,在大学中,学生、教师和研究型图书馆可以在各大洲之间进行电子化联系。但是,很明显,在这一点上计算机在课堂中应用的可能性呈现出一幅复杂的图景。

未来是什么? Landauer(1988)认为:"到 2020 年,现在由人来完成的认知任务的一大部分可以由机器来完成"(p.19)。这一预言要求很大的技术进步,至少我们应考虑到 Stefik 对当前人工智能技术成就的冷静判断。Stefik(1986)判断道:"现存的人工智能并没有发挥作为我们社会的知识媒体之重要途径的功能,它对于创造力的培养微不足道,对知识的传播不如法国的第二通道"(secondary roads)(p.40)。然而在未来,他看到"一种为知识的生产、

分配和消费提供半自动化服务的信息网络"(pp.34 – 35)。在其效果上这有点像高速公路系统。这种信息网络可以支持文化扩散,并通过不断加强的知识流动和相互作用,而刺激各种无法预料的变革发生(Bereiter & Scardamalia, 1992)。

总结。两位学者认为,既然技术如此重要并可以应用到教育中去,它所留下的是未经验证的"什么知识最有价值"的经典课程问题。相反,它所关注的是知识的组织和学习怎么样才有价值:

> 课程作为技术……是关注过程的。它关心技术,通过技术知识得以传播,学习得以促进。再者,它更加关注教育"怎么样"而不是教育"是什么"。课程的功能在于找到有效的途径,以达到一系列预先限定的、通常都很简单的目的。焦点在于有效地包容并给学习者呈现材料这样一个实践问题,而不是关注学习者的个性或内容。技术专家声称在开发一种价值中立的系统。(Goodlad & Su, 1992, p.335)

Bowers(1988,1993)以及其他人(Aoki, 1987b)对技术专家的观点提出质疑,认为计算机编程者的价值观以及程序内在的思维模式,都呈现出强有力的有关教育本质的价值观。

技术教育

工艺(industrial arts)。对技术教育的其中一种当代表述源于工艺教育。在过去大约15年左右,工艺课程被设想为技术。事实上,短语"工艺"或"工作室"(shop)很快从中学课程中消失。对于这一转变的说明是Jackson举办的Mill工艺课程讨论会(*Mill Industrial Arts Curriculum Symposium*),在美国于1979—1981年期间召开。其成员试图把关于工业教育之未来的讨论引入当代课程设计中去。讨论会决定通过把技术规定为工艺教育方案的两个核心目标之一——工业作为另一个目标——而决定为技术拨出专用款项(Fensham, 1992)。一个关于技术和工艺的官方声明说道:"人类致力于制造和使用工具、技巧、资源和系统来控制人造环境和自然环境,来开发人类的潜能、把握个人之间的相互关系、促进社会和文明的进步,技术就是对人类在这方面所作的努力的了解和研究"(Hales & Snyderm, 1982)。这种从工艺到技术的转变反映在工艺专业协会的新名称上,现在称为国际技术教育协会(International Technology Education Association)(Fensham)(1992)。重新构想为技术教育,可能是:"从这里(为工艺保留的课程空间)看来,技术思想可以鼓

舞课程的其他部分"(Lewis & Gagel, 1992, p. 136)。

Scriven & Layton 的建议。技术教育的第二个模式并非源于工艺,而是源于哲学和历史。Michael Scriven(1987)主张技术教育从科学中分离出来,这是基于历史、认识论和教学法的。Peter J. Fensham(1992)指出,Scriven 把对技术的应用、调整和评价看做技术教育的核心目标,在这方面他比其他学者深入得多。Scriven 认为,大多数公民所需要的是知识、信心和广泛应用现代技术的经验、将其适应自己特定目的的能力,以及对声称是相似任务竞争者的技术进行对比的能力。另一个建议建基于技术和科学的历史(Layton, 1987; Fensham, 1992)。这一技术教育的建议是,存在独一无二的技术知识,且正好与具体实践有密切联系。现在技术被称为人类的中心行为,以至于 Layton 认为道德因素是技术教育课程的本质因素。Fensham(1992)指出,"2061 计划技术小组"的报告列举了 Layton 关于技术自治的声明(Rutherford & Ahlgren, 1990)。

有关技术的课程。技术课程的一个样板是纽约州所规定的 8 年级结束后开设的课程(Todd, 1987; Fensham, 1992)。7 年级或 8 年级使用的 10 个课程模块如下:(1)认识技术;(2)技术要求什么;(3)人们是如何应用技术解决问题的;(4)关于系统和子系统必须知道些什么;(5)技术如何影响人类和环境;(6)为技术系统选择适当的资源;(7)技术系统是如何加工资源的;(8)技术系统的控制;(9)利用技术系统解决问题;(10)你与技术:兴趣、决策和选择(Todd, 1987; Fensham, 1992)。

职业教育领域最近努力把技术和学术内容与职业准备联合起来,最近由国家职业教育研究中心在西伊利诺伊大学出版的一本书就是例证(Grubb, Norton, Davis, Lum, Plihal & Morgaine, 1991)。来自这一课程开发著作的课程建议是"2+2 技术准备",其目的是为"被忽视的大多数"提供机会。方案的题目是指中学的最后两年再加上在社区学院学习两年获得副学位(associate degree)。"2+2 技术准备"通过把中学、中学后教育(社区学院和大学)与商业、工业联合起来,旨在为学生提供学术、技术和/或为了工作职业的专业准备(Molina, 1992)。

2061 计划。关于这一领域的其他发展,美国科学促进协会(AAAS)开发了"2061 计划"来支持学校中的科学教育。2061 计划技术小组声称,技术素养是科学素养的下位概念。小组提出如下问题:技术素养的目标能否通过独立的技术教学达到,或通过反映学校科目中的技术而达到?他们的回答是,技术素养必须在普通课程或核心课程本质不断变化的情境中进行考察,并在一般意义上改变素养的本质与内容。

科学—技术—社会(STS)。这些问题与被称为科学教育的科学—技术—社会(Science/Technology/Society, STS)运动相联系(参见 DeBoer, 1991, pp.178-179)。源于 James Gallagher 的"科学教学要有更宽广的基础"的号召,科学教育中的科学—技术—社会运动挑战了60年代的学科结构方法,该方法成功地削弱了强调单一学科的课程理论。科学—技术—社会强调科学与技术中的社会意义。Gallagher(1971)认为:"对于未来民主社会的公民而言,理解科学、技术与社会的相互关系也许像理解科学的概念和过程一样重要"(p.337)。[其他与科学—技术—社会相关的学者有 Roger Bybee(1979, 1985a, 1985b); Bybee & Welch(972); Bybee, Harms, Ward & Yager(1980); Paul Hurd (1970, 1986); Robert Yager(1984, 1986, 1987)。]

10年之后,Hofstein 和 Yager(1982)把科学课程的组织(包括那些与公民个人需要相关的科学问题)放在社会问题中进行考察:

> 信息在有争议的领域中是必需的,如堕胎和计划生育、家庭能源的使用、适当的食物准备和利用的计划、身体的关爱与保健、压力与精神健康、生活方式及其对他人的影响、污染的权利与责任、疾病的预防与治疗。(p.545)

(还有些人主张在科学教学中纳入科学哲学与科学历史,参见 Matthews,1991; Wandersee, 1990a。)

科学教育领域中的反对者反对围绕社会问题对课程进行重组。例如 Kromhout 和 Good(1983)并不反对在科学中教授社会问题,尤其是当这些问题能够鼓励学生学习科学本身的时候。但是,他们的确担心对科学课程进行根本重组,正如科学—技术—社会的倡导者所期望的那样,代表了对科学的逃避,从而不得不进行抵制。来自课程理论方面的反应一直很有限,且混合在一起(Wraga & Hlebowitsh, 1991; Cummins, Good, & Pinar, 1989)。

技术教育的现状:流动性。很明显,技术在课堂中的应用和技术教育已经得到普遍性的急剧发展,就如同教育类广播、电影、幻灯、电视出现时此类应用也得以迅速发展一样。计算机在课堂中的应用提供了许多可能性同时也带来了许多问题。有人认为,技术把课程理论从"内生的、封闭的系统"中营救出来(pratt, 1978, p.149)。也许,Peter J. Fensham(1992)最好地总结了当前技术教育的状况:"技术教育作为课程的一个成分还过于新鲜,以至于不能以某种恰当的方式鉴定出其主要影响。……现在技术教育的状况仍然是流动性的"(p.815)。毫无疑问,学者们必须继续对技术的实践和潜力进行评价。正如 Shirley Grundy(1991)所认为的:"计算机可以丰富学生的学习经验,

[但]它并没有证明这种学习是比传统的以印刷为基础的学习更有价值"(p.54)。很明显,课程中的技术必须要经受批判性的评价,而不是不加批判地信奉。作为课程开发过程的一个特定构成要素,评价代表了努力作为制度文本理解课程的另一个重要领域。在考察评价的文献之前,让我们来评论一下传统上的核心领域。这种专业性及其地位在课程开发与督导协会(ASCD)这种传统专业协会的名字中就有所体现。

六、监督:Sergiovanni,Smyth,Garman 和 Haggerson

在世纪之交,教育行政开始热切地发展时,使这一领域的领导者社会化的"备受尊重的源泉",可以说是我们的新教神学,它使人们思考超越世俗的问题,关心本质而不是关心偶然性,瞄准中心而不是周围。

(Ellis A. Joseph, 1988, p.50)

后现代主义所呼吁的是,教育工作者(教师、顾问或行政管理人员)应该是"表演艺术家",而不是学校组织的特定文本的"讲述者"。

(Spencer J. Maxcy, 1991, p.134)

监督仅仅服务于帮助教师成为其自己工作的研究者。

(Madeleine R. Grumet, 1979a, p.255)

我们很快就能够摒弃监督这个概念。

(Richard L. Butt, 1985a, p.21)

监督和课程之间不断发展的关系在几本教科书中已经确立起来,这些书包括:《监督模式初探:人类的视角》(*Emerging Patterns of Supervision : Human Perspectives*)(Sergiovanni & Starratt, 1971)、《旨在改善教学的监督》(*Supervision for Improved Instruction*)(Lewis & Miel, 1972)、《教育中的监督:问题与实践》(*Supervision in Education : Problems and Practices*)(Tanner & Tanner, 1987)、《今日学校之监督》(*Supervision for Today's Schools*)(Oliva, 1989)以及《课程与教学中心办公室视导员:为成功创造条件》(*The Central Office Supervisor of Curriculum and Instruction : Setting the Stage for Success*)(Pajak, 1989)。正如 Common 和 Grimmet(1992)所认为的:

课程与监督之间的关系是脆弱的;其对话可以从行使合乎法理性的权威和程序上的正确性开始进行下去,或通过共同反思和重建而进行下去。前者导致疏远,而后者导致亲善。这由我们做出选择,研究者和实践者也同样如此。(p.225)

作为课程开发工具的监督之功能已经成为几十年来监督类教科书不可或缺的部分。例如,在指导课程实践中对监督者领导角色的强调,可以在《监督:实践指南》(*Supervision: A Guide to Practice*)(Wiles & Bondi, 1980)一书中找到。这一领域的传统观点是,对胜任的监督人员的需要就像对胜任的专业人员的需要一样;"教育的未来依赖于成功的、监督良好的实习方案(student teaching programme)"(Anderson, Major, & Mitchell, 1992, p.152)。其他人也同意:"监督对于教师教育来说是很重要的"(Zimpher & Howey, 1987, p.126)。正如 ASCD 的历史所显示的,课程与监督之间的政治关系往往并不简单(参见第 4 章)。相对比较新的 ASCD《课程与监督杂志》(Journal of Curriculum and Supervision)试图在二者之间架起一座桥梁。

什么是监督呢? Acheson 和 Gall(1987)解释道:

课程监督是一个过程,其突出风格是与教师相联系。如果这一过程要有效,临床的监督人员的头脑、情感和行为都必须协同工作以实现临床监督的基本目标:职前或在职教师的专业发展。(pp.3-4)

临床监督人员要对职前或在职教师进行观察、支持和指导。这需要经过三个阶段:规划会议、课堂听课和反馈会议(参见 Acheson & Gall, 1987, pp.13,3-4)。

历史记录。在有关监督的历史回顾中(Bolin, 1987),Tanner 夫妇(1987)和 Jeffrey Glanz(1990)的观点是经常被提到的。Daniel 和 Laurel Tanner(1987)追溯监督至殖民时代的外行评价,当时由"市镇管理委员会成员"(selectmen)进行、后来由州主管(superintendent)进行,最值得一提的第一位专业监督者是 Horace Mann(参见第 2 章和第 12 章)。19 世纪末,教师证书和教师培训方案强化了人们在教学监督方面的兴趣,最终它导致 20 世纪现代专业监督的出现,中心办公室视导员和地方校长被任命为教学领导。Daniel 和 Laurel Tanner(1987)总结道,监督者角色的演进往往和课程与教学的教育领导连在一起:

监督随着整个美国教育系统的演进而演进，包括教师教育和学校专业行政管理。优秀的教学是理想的公立学校的中心……进入20世纪监督者的主要责任是进行教师培训。(p.26)

课程与教学的专业监督人员出现于20世纪，Daniel 和 Laurel Tanner (1987)鉴定了指导当代监督领域发展的两个基本原理：提高教与学的质量，以及把监督和课程开发作为一个互补的过程而整合起来。他们认为 Hilda Taba(1962)的成就是：对关于监督和课程开发之间的传统关系做出了明确论述，由此促起了学科领域专家的戏剧性扩张，以及监督人员培训方案的激增。Daniel 和 Laurel Tanner 提高了科学方法在教师日常工作所遇到的问题中的应用程度，这样，在课程开发的三个遗留障碍仍然存在的情况下，专业监督人员和学科领域专家可以克服他们所看到的问题，这三个遗留障碍是：(1)缺乏监督时间；(2)教师对监督的消极态度；(3)影响学校的不恰当的商业管理模式。为了克服这些障碍，为了课程设计和开发，最终为了评价学校的进步，出现了一项说明性计划，那就是当前 Tanner 夫妇有关监督的著作中的重点。然而，他们的监督方法的建议也受到批评，认为没有为教师提供合作、民主参与的机会。Daniel 和 Laurel Tanner(1987)认为：

仅仅关注从课程中分离出来的教学是不能解决教育问题的。然而课程与教学之间二元论前提的缺陷已经在检查监督、生产监督，还有最近的临床监督中显露开来。结果，教师的责任主要在于传递教学并与高层判断水平上的预定课程相联系。与把教学从课程中分离出来的部分模式相比，监督的整体的问题解决模式是……教育改善的最有效途径。(p.185)

Jeffrey Glanz(1990)在写《超越科层体制：20世纪初公立学校监督的专业化札记》时是学校的校长，他似乎认为监督并不像 Tanner 夫妇所认为的那样良好："作为学校科层体制的一个不可缺少的因素，监督使科层化训令永恒化，例如使课程标准化与控制教师行为"(1990, p.151)。他写道，在1900年之前，主管作为监督者。在本世纪初的十几年内，学校系统的发展和科层化意味着监督人员的戏剧性增长。在1906年到1910年之间，监督人员增长了68.8%，而教师的数量只增长了18.1%(Glanz, 1990, p.154)。首次代替主管作为监督人员的是校长，然后是行政干部，即专业管理人员。尽管有人为不断增加的监督辩护，认为它提高了专业化，Glanz 引用 Crowin(1970)的话来区别科层化和专业化："在本质上，科层化要求高度标准化，强调规则与执行的

统一……然而,专业化的特点则是标准化程度较低"。(Glanz, 1990, p. 162)

评价是监督的一个重要方面:Oliva。响应 Tanner 夫妇课程与监督统合模式的是 Peter F. Oliva(1989)的模式,在《今日学校之监督》(*Supervision for Today's Schools*)中提出,该书现在已经出了第三版。与 Daniel 和 Laurel Tanner 一样,Oliva 坚持认为,监督者的主要角色是在三个相关计划中提供领导作用:改进教学、课程开发以及教员发展。在 Oliva 看来,只有当广泛的形成性过程首先被用于改进教学与开发课程时,教师评价的总结维度,例如评价工具、职业阶梯、绩效责任程序、教师测验以及行政人员和监督人员的综合评价才是可站得住脚的。否则,教学评价就会简化为一种管理功能和人事功能。Oliva 简洁地对课程教学的监督与员工评价联系在一起时所固有的问题进行了评论。揭露了一些缺点之后,他仍总结道:

> 行政管理人员[必须]对教师的等级划分尽可能地公平客观。如果发现教师在某些方面是有缺陷的,那么,行政人员(和监督人员)有责任推荐并监控一些措施以辅助教师克服这些缺陷。(1989, p. 542)

尽管对管理性评价作了批判性分析,Oliva 总结道,总结性评价对于课程与教学监督来说是必不可少的。这是一个在监督这门课程所用的许多教材中不断出现的主题。

戏剧类比。Edward Pajak(1989)主张,中心办公室监督者必须把总结性评价的重担转移给以地方为基础的行政管理者,这样就不会在课程开发和教学改进中折中监督者与教师的非正式工作关系。Pajak(1989)应用了戏剧导演的隐喻——这一隐喻与第 11 章的教学有联系——来描述监督者的角色,他写道:

> 从戏剧的角度,课程开发是尤其有趣味的,因为它除了包括写与重写"剧本"之外再也没有别的了,随后是教师在其课堂中的操作。这种实践包括教师在该过程中把"作者"的功能分配给"演员",这有助于提高角色驱动的教学质量。于是,作为"导演"的监督者被允许接近"后台",并帮助教师个人和集体,把他们的课"剧本"化并"舞台"化。(p. 207)

"想像—行为—反馈"模式。Pajak 试图重新思考课程与教学中心监督者的角色,这样就可以减少对于正式课堂监督与评价的强调。他提出了"想像—行为—反馈"模式("Image-Behavior-Feedback" model)(Hill, 1968),这种模式

超越了传统临床监督的前期会议、听课和后期会议的模式(Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; Hunter, 1980),因为"想像—行为—反馈"模式允许教师在课堂中建构意义。在这种模式中,对于成长和变革的需要并不是由监督者强加的。Pajak(1989)写道:

"想像—行为—反馈"监督与后台监督的隐喻是协调一致的,因为它强调教师对一种计划的想像的建构,并且监督者的角色在于帮助教师去成功地执行它。事实上,监督者帮助教师去解释教师为特定一堂课所写的剧本,并使之充满生命活力……这与戏剧导演的功能相似。(pp.210-211)

Pajak关于监督者像戏剧导演的观点,试图超越Tanner夫妇的课程与教学监督的统合模式以及Oliva的监督技巧普遍应用的概念性模式。

这三本书(Tanner夫妇,1987;Oliva,1989;Pajak,1989)提供了当代课程与教学监督的方法。尽管三本书中对于监督目的的观点各不相同,中心监督办公室的功能和各种参与者的角色分配对于每一位学者的观点来说都是必不可少的。此外,监督与课程之间的联系在全部监督文献中都很明显。

变迁中的监督。90年代在监督学者中有一场运动,抵制"自上而下"的监督方法,并超越当时很多文献中提出的监督标准与结构。1992年的ASCD年鉴标题为《变迁中的监督》(*Supervision in Transition*)(Glickman, 1992),认为教育领导与监督权必须分享、非集权化,并分配给教师,这样才能有效发挥作用。年鉴的作者致力于提升同伴训练、教师指导、学院支持和同伴辅助的监督模式,并明确建议教师承担决策领导人的角色。Glickman(1992)写道:

当教育体系在"调整"和组织转换中挣扎的时候,原有的科层化作风的监督则在变迁。最终作为课程与教学专家的教师,必须参与教学的计划与传递。他们是有效教学策略的最好裁判。(p. 5)

这些话强调了课堂教师在监督中的领导角色,这表征了一个趋向于检查、生产和临床监督模式的戏剧性转变。

临床监督。临床监督(clinical supervision)是一种监督课程与教学的方法,自从50年代Morris Cogan首次倡导以来它一直占主导,后来由Robert Goldhammer(1969)于60年代发展起来。教师的专业地位几十年来与这种监督模式联系密切(参见Garman, 1986a)。一项研究发现,当前由Madeline Hungter所改编的临床监督已经被宾夕法尼亚的大部分学区所采纳(Garman,

1987)[至少有一位学者否认它与临床监督的精神有任何相似之处(Smyth, 1991)]。Noreen Garman 和 Helen Hazi(1988)描述了许多教师所经历的挫折,他们抱怨被学区所"追猎"(Hunterized)。他们写道:

> 我们不能对宾夕法尼亚教师的评论中所包含的坏结果视而不见。为了获得资源、特权和报酬,人们首先必须具合作精神,遵从学区发起的方案。人们必须情愿被追猎。在被追猎地区的教师没有机会遵从其职业兴趣或参加一般项目小组。很明显,资源和报酬是与 MH/CS 模式息息相关的。而且,如果教师选择另一个方向,他或她将冒着被贴上持不同政见者的标签之危险——或者更为严重的是,被贴上不正常的反抗者的标签。对这个教师的评价将最终是痛苦的结局。没有教师愿意去冒这种危险……他们把评价看做是对于顺从的回报。(Garman & Hazi, 1988, p.672)

临床监督旨在允许监督人员与教师之间的交互作用、计划和合作。但是,Garman 和 Hazi 的研究证明,临床模式经常强化了科层化和检查性监督程序,这给创造性教学带来了压力:"'研究说明'(research says)是一个行政人员发现的一个咒语,它劝诱教师采纳特定的教学模式以达到使其评价合法化的目的"(Garman & Hazi, 1988, p.27)。而且,只有当他或她领略到"当省略了重要的选择时,教师—监督者关系代表了伦理的行为……当他或她……能够……从微不足道的东西中挑选出重要的东西,以赋予教育努力以意义的时候",他或她才能够被称为临床监督者(Garman, 1982, p.52)。权威监督的特点包括:(1)听课的探究方法(例如,教学没有特定模式);(2)作为决策部分的自我对抗;(3)一致性(合作)。一句话,监督者应该努力赋权给教师(Graman, 1986a)。赋权成为监督文献中的重要概念,Noreen Garman 成为这一运动的领导者。

同伴教练/认知教练。在努力体现临床监督的合作维度、克服其评价功能的局限中,20 世纪 90 年代出现了新的模式,它强调教师"赋权"。在同伴教练模式中,鼓励相互的支持关系,这种模式的出现是为了解决三个问题:(1)许多教师极力反对临床监督;(2)减少可获得的监督资源;(3)转变中央监督官员的工作责任。参与—民主的教育模式也有助于强调课程与教学的同伴教导和教练。

Wanda May 和 Nancy Zimpher(1986)在监督中假设了三种立场:实证主义、现象学和批判理论。他们宣称:"我们需要一种实践的理论"(p.97),他们指的是折中的理论:"减少这种复杂性使之成为一个单一的参考框架,或超越道

德认知来掩盖我们的事业，都会危害我们任务的丰富性和严肃性"（p.99）。Sergiovanni（1987）也认为需要"实践模式"。他指出，当前监督和教学中知识产生和模式建构的状况是模仿物理科学的（就是 May 和 Zimpher 所说的实证主义），但是，事实上，更恰当地说，这些领域属于"文化科学的范畴"（p.221）。Sergiovanni（1987）并不想摒弃科学，"只是使它改变方向"（p.222）。在另一项研究中，Sergiovanni（1989）鉴定出对监督和教学进行学术研究的两个危险："诗化主义"（poetism）的危险（p.93）和"科学主义"（scientism）的危险（p.95）。监督要前进，就"需要一种新的隐喻"（p.103）。他相信，"工艺"（craft）的观念就足够了：

> 工艺的隐喻以一种把科学和诗化两个维度结合起来的方式，可以帮助我们思考教学和学习，同时减小流于科学主义或诗化主义的危险（Sergiovanni，1989，p.104）。

Pajak（1989）指出了另一个方向，指向于当前对于心理分析的兴趣："总之，当前心理分析家对自我形成过程及其与教学和监督的关系的兴趣，可以帮助我们更好地理解个人以及个人之间活动中的活力……由自我心理学所引导的教学即监督的隐喻，突出了生长和发展而不是控制或补救"（Pajak，1989，p.131）。在另一项研究中，Lawrence Stenhouse（1983）回忆了他所做的英国人文学科课程项目，1967—1972［在其 1971 年的文章中报道过（Stenhouse，1971）］，认为，课程开发工作走过了 25 年的历程之后，"需要管理上和研究上的支持，［尽管］它们从属于教师和学生的发展，由此也从属于教师和学生的判断"（p.211）。在一定程度上，Stenhouse 的结论似乎传达了当前监督领域中的主流智慧。

有效的学校。教师赋权和自主也被那些感兴趣于提升"有效的学校"的人所认可。据研究，在这种学校中，惟一重要的因素是要有一位"强有力的"校长。然而，这种强有力的领导必须支持教师自主：

> 由校长实施的强有力的、支持性的学校领导是有效学校诸因素中的最重要部分。强有力的文化允许校长认识到有效学校的主要关注点，同时允许很多的教师自主。有效的校长提升强有力的文化，但是也扮演着教学领导、内部变革代理人、方案推动者和问题的系统解决者的角色。（Downer，1991，p.323）

有些人可能会看到,在"强有力的校长"和教师赋权之间存在张力,但在"有效的学校"运动中不存在这种现象。

赋权和声音。横向的评价是一种对课程监督"赋权方法"的注解。"交流分析"、"历史视角"和"挑战声明"被使用,同时还思考了在教师间扩大、加深对话的可选择性实践。Gitlin 和 Price(1992)指出:"在传统的行政管理评价中,教师在决定什么是好的教学的标准中,很少或没有发言权;事实上,他们被迫以一种最好只是反映一条好的教学信条的方式去行动"(p.63)。他们认为,教师赋权是当前学校督导和管理监督以及评价当前的官僚仪式的一个必要方面.在官僚仪式中,教师"展示表演"(put on a show)以获得积极的评价。教师需要一起工作以评价情境,并思考大量的问题、热点和加强课程的可选择性策略。在这种横向模式下,教师"参与了至少三种评价'圈',每一种圈子允许参与者既作为观察者又作为教师"(Gitlin & Price, 1992,p.68)。教师赋权拓展了监督的观念,使其包括了声音的观念(参见第 5 章,第 7 章和第 10 章),尤其是对于那些认为监督部分地是性别划分过程的人:"教师这种扩展了的角色包括了一种道德话语,它关注教育目的,并对抗经常把教学视为妇女的职业这一历史限制"(Gitlin & Price, 1992,p.73)。尽管传统的监督教科书如 Oliva(1989)的著作中,并没有讨论教师赋权和声音的概念,但它们倾向于被认为处于正在出现的模式中监督过程的核心(Glickman, 1992)。另一种正出现的模式可以包括话语分析。Patricia Holland(1989)评论了过去 20 年里的监督会议文献,总结道,关于监督会议的假设仍然很突出地在这一阶段是一致的。Holland 相信,监督领域由于太多的理论却没有足够的研究而承受着痛苦,尽管她确实引用"话语分析"作为希望的曙光。

后现代的转变? 1992 年 ASCD 年鉴的几位编撰者主张,当前在监督模式方面的变化反映了该领域的一种后现代转变。他们似乎还认为,教学监督这一术语本身的有用性甚至已经消亡。Glickman(1992)总结道:

> 在过去的 10 年中,学校监督一直处于旋涡和变迁的观点之中。监督的一种观点——作为以学区为基础的、由理解有效教学过程的监督者推行的检查类型的功能——已经获得了支配地位。监督即学校本位的同僚权力平等的过程,这种基于反思、不确定性和问题解决的变化着的监督观,已经在那些重铸教师之角色和责任的学校中得到接纳。这些观点的更深领域已从强调教学法转向强调内容(学科知识)与教学的互动。这种监督的变迁带来了不稳定问题,拖曳着人们专业生活的安全性,并改变了先前的组织结构。(pp.2-3)

这种变化着的监督概念包括了对很多该领域传统方法论的挑战。例如，它们挑战了很多州在20世纪80年代进行的教师就职和评价的行为主义方法(Fewnch et al, 1990)。这些观点采纳了低推论的评价工具，它只要求观察和为达到客观而记录特殊的行为。(例如，参见由 Darling-Hammond 描述的佛罗里达新教师方案，1992。)Darling-Hammond(1992)主张，“当以这种方式使评价‘不受评价者影响’(evaluator-proof)时，监督者的工作得以简化，因为监督可以只关注寻求那些行为及行为的产生”(p. 16)。Sergiovanni(1984)以及其他一些州掌管的监督方案的批评者主张，这种方法是一种还原主义的典型，是“原始科学主义网络”(web of primitive scientism)的象征，在其中，教育监督受到限制：

> 教学监督和评价中还原主义的例子是，把人类复杂的交互作用模式简化为数据集合表，并把学生对教学作出的反应现象简化为特定学生任务行为的定时(timing)。(1984, p. 335)

把这种监督方法(也是课程研究，参见第1章)称为客观的数据收集是一种讽刺，其讽刺意味在于，它确立了自己预先构想的方法论的偏见，具有其自己内部的一些缺陷。例如，在一种学习环境中发现是有效的行为，当用于不同的环境时也许反而达不到目标。Griffin(1985)、Darling Hammond(1986)、Peterson、Kauchak(1982)等对于文献的增长做出的贡献，对监督的这种客观数据收集的方法提出了挑战。在“教育领导的认知观”方面，人们的兴趣越来越大(Hallinger, Leithwood, & Murphy, 1993)。

监督人员是商业管理者吗？ 监督领域主流方法的另一个挑战来自围绕这样一个提议而持续进行着的论争：课程监督应该模仿在保险业中使用的商业管理系统(Duffy, 1990)。Duffy 建议，监督人员应该像经理一样去行动，这样在教育市场中才能提高效益。很多学者对这一建议持赞同态度(Glickman, 1990; Hazi, 1990; Pajak, 1990)。其他学者通过在监督领域扩展了商业管理模式并批判了新出现的研究方法论，继续了 Duffy 所发起的这场讨论。例如，Jean Hills (1991) 对于“Garman, Grimmett, Crehan, Blumburg, Sergiovanni 和 Holland”的著作中明显的含糊性提出了批判(p. 1)。Hills 认为：

> 所有这些作者都抵制科学……认为科学要么是错误放置的、不恰当的，要么对于研究人类一般的互动和具体的监督行为是徒然的——他们也许会

抵制其中的一部分。[然而,]他们通过诉诸所抛弃的科学特定形式的某些方面而证明了其反理性主义的立场。(pp.3-4)

Hills 总结道,尽管不是要怀疑阐释学与解释研究,也不能抛弃监督的理性—科学方法。

迅速的安装? Nelson Haggerson 提出了关于监督本质的一个重要问题。尤其在评价中,监督者的角色是什么?我们如何改进教学?最具有争议的是,由谁来决定如何改进教学?Haggerson 指出了论争中的三个利益共享者:大学学者、企业家和专业监督者。他批评企业家给监督问题提供了一种"迅速的安装"(quick fix),其产品被许诺为"科学的"和"基于研究的"。该领域的实践者则倾向于接纳企业家,尽管学者质疑其所谓的科学研究的效度。为回应 Hills 对于这些学者如上所说的批评,Haggerson 解释道:

这里所讨论的大多数学者都认为,教学监督并不是一门科学;而是一种实践。把教学监督看做一种实践的解释性探究,有别于把教学监督看做一门科学的认知—技术—理性的探究……总体上说来,[他们]已决定,解释性探究对于说明和理解实践来说是最合适的。(p.15)

随后,Haggerson 提出了在当前教育实践中理解监督角色的一个解释学过程,激励教育者去发展一种整体意识。当监督者和研究者应用故事、意识流日志、档案袋和诗歌去表征知识和理解时,才能实现这一点。Haggerson 对于监督的冲突性概念,以及提升专业成长与更新进行了论争(Garman, Glickman, Hunter, & Haggerson, 1987)。

基于解释学和现象学的监督。也许,没有其他的学者比 Noreen Garman (1990)对解释学与监督的意义思考得更为仔细的了。依赖 Husserl 和 Ricoeur 的思想,Garman 勾勒出"想当然的临床监督事件中所体现的理论"(p.212)。她指出,需要"教学语言"(1984)来"说明监督实践"(p.212)。她指出,当前许多监督实践,"都是为了满足行政便利,以'科学主义'而不是以基于道德理念的监督实践来表述"(p.212)。Garman 的解释学方法要求悬置行政兴趣,因为这样才能"引发解释学知识"(p.212)。她观察道:

如果"临床"是应用于一定时间和地点的教学模式,在这里人们实践(或练习)变得在其工作中更有技术和学者风度,那么,在这一特定的阶段,参与者同意成为学习者——以悬置临床监督的经验,这样事件就可以在具体情景

下受到评论、探求并受到关注……我们许诺给予时间，许诺以一种非凡的敏感关注平常的事物，许诺暂时地放飞自我和平衡，许诺采纳与反思和探究相联系的特定方法和行为。(Garman, 1990, pp.212－213)

Garman 应用解释学作为监督探究和实践的基础，应用它作为监督的基本道德观，也许这就是她对于监督领域的最大贡献。这一点也许会挑战 Thomas Sergiovanni 和 John Smyth 的重要地位，这两位学者往往被看做是监督领域的最重要人物。

女性主义理论对监督如是说。 James Joseph Scheurich 和 Patti Lather(1991)通过倡导一种监督的观点来回应 Jean Hills，这种观点体现了女性主义者、批判理论者、批判后现代主义者和倡导文化认识论者的声音。Scheurich 和 Lather 批评 Hills 对于主流科学的认可，批评他强调研究者—学科之间的分离、经验主义的论证和因—果的序列关系。他们在监督领域对此进行了挑战，以超越那些主流观点以及对他们来说那些不可信的观点，他们跟 Garman 一起建议把基于解释学、建构主义和现象学的解释模式作为替代。他们写道：

关于监督的学术水平很高的著作，试图在下面两者间做出划分：那些错误地试图创建一门科学(不管应用与否)，以及那些正确地试图创建界定松散的实践理论的人们。那些不处于这两者任何一个立场的人，或者企图做一些假定不同的事情的人，都并不存在。(1991，p.27)

例如，关于监督的话语中排斥了女性主义理论，这就忽视了学校中的性别成层问题，其中包括了性别问题对监督关系的影响。他们认为，解释主义和实证主义都不能从性别考虑中解放出来。Scheurich 和 Lather(1991)总结道：

因此，实证主义和解释主义二元分离的范式之图像并不清白。事实上，遵从(John H.)Stanfield 的观点(他认为白人可以忘记他们是白人，而黑人不会忘记他们是黑人)，这种排外的二分法本身是那些绘图者特权的功能。由于他们的社会特权的位置，他们可以忘记或不知道他们现实的图画使得一些群体和位置从视线中消失，这种建构出来的消失产生出更广泛的社会权利、资源分配不公以及由于阶级、种族和性别带来的痛苦。我们在回应[Hills]时的强迫行动是要重新描绘图画，但是，往往是暂时性的，重绘该范式的领地以包括那些在我们社会中处于边缘的、被剥削的和被压迫的群体和立场。(pp.29－30)

Scheurich 和 Lather 的著作对当前的学术进行了说明——有一些是从课程理论中引进的——这一切都挑战监督领域要体现政治、种族和性别话语。这部著作导致产生一些临床监督和主流监督的问题。这一些新的问题使监督与教师赋权结成了联盟：

> 临床监督实践能够多大程度上公正地认为教师有能力充分参与决定自己的命运？临床监督实践过程在多大程度上能切实可行地使教师通过行动而发现其自己的教学方面？临床监督在多大程度上能够实现认识学校和班级生活的本质？（Smyth，1991，pp.347－348）

90年代大量学者继续挑战并修订监督的生产、检查和临床模式，他们利用所谓的赋权模式（如同伴教练）作为可能的替代。Spencer Maxcy（1991）勾勒了后现代行政人员的概念：

> 在后现代的舞台上，教育者（如教师、顾问或行政人员）将被称为“表演艺术家”，而不是一个学校组织的特定文本的“讲述者”……后现代主义剥夺了主观性自我，并引发了虚无主义和权威主义之间的一种张力。（p.134）

也许，监督上的学术话语正在受到概念重建，其方式类似于当前的课程理论。

在他们的《文化应答教学与监督：教员发展手册》（*Culturally Responsive Teaching and Supervision: Handbook for Staff Development*）一书中，C.A.Bowers 和 David J.Flinders（1991）认为，传统的监督建立在旧的工业社会模式之上。而且，它基于错误的关于人们如何最好地一起工作的假设，忽视了文化传统对于保持一种群体意识和个人身份的重要性。他们提出的文化应答模式认识到，生态危机处于当今我们一切教育努力的核心。监督必须认识到在理解的基本领域里所发生的变化，如认识到语言是隐喻性的而不是狭隘的表征和文字。我们不应把课堂看做复杂的机器，应该“认为课堂是语言和文化模式的生态系统”（p.13）。对 Madeleine Grumet（1979a，1989a）来说，监督问题更多的是自传性的而不是文化的。Grumet 认为，教师成为他或她自己的监督者：“能够批判性地对待自己假设的教师，将欢迎其学生经验的差异性而不是自卫或拒绝”（1989a，p.21）。

在英国。作为英国的一名研究者，Shaw（1987）认为，管理研究（其下一级为监督研究）在作为制度文本理解课程的努力之下呈上升态势。他认为：

我的论点是,课程研究和管理研究是把教育心理学和社会学从它们所占据的主导位置上移开,稳步向本科阶段、博士生阶段和在职进修阶段的教师培训课程的中心发展。(p.205)

当他把课程与 Hirst、Peters 和 White 的著作联系起来的时候(参见第 4 章),Shaw 的英国立场是很明显的,他们都是课程哲学家,在美国没有多少影响。对于英国课程模式同样真实的,而且唤起的概念更多的是与 Schwab 相联系,Shaw 总结道:"简言之,审议的因素处于管理的核心,就像处于课程编制的核心一样"(p.212)。他很感激 William A. Reid(参见第 4 章),他写道:"关注实践以及关于理论如何与其行动相关联的修订了的观点是课程和管理领域的主导特征:理论作为工具和探究,不是理想化的实践或特定行动的指南。两者都寻求通过行动来解决自己的问题"(p.216)。

七、课程评价:Scriven,Stake 和 Eisner

课程,不管它论述的是工作的本质、时间、隐喻性思维、贫穷还是认知的方式,都应该部分地在这样的基础上作出判断:它是否帮助学生理解内容领域是如何与更为宽广的、至关重要的文化信念系统相联系,这一系统影响到现存的、日常生活过程中面对的问题。

(C.A.Bowers, 1984, p.80)

人们极大地高估了正规评价的行使。如果把用于评价的一半的时间和精力投入到思考课程上,我们也许会走得更远。

(Robin Barrow, 1984b, p.251)

评价的界定。自 20 世纪 60 年代以来, George F. Madaus 和 Thomas Kellaghan(1992)告诉我们,课程评价已经经历了巨大的发展,就像学校课堂中的评价一样。正如课程领域的所有主要术语一样,人们对评价的界定是多元的(Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983; Murphy & Torrance, 1987; Stufflebeam & Shinkfield, 1985; Worthen & Sanders, 1987; English, 1988; Weiss, 1989),但是,Madaus 和 Kellaghan 指出,只有拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)于 1949 年作出的定义(参见第 3 章)能够"影响广泛"(1992, p.120):"评价的过程本质上是考察课程与教学的方案在多大程度上真正实现教育目标的过程"(Tyler, 1949,

pp.105 - 106; Maduas & Kellaghan, 1992, p.120)。在20世纪70年代,对泰勒定义的不满导致了各种评价方法的出现。事实上,1981年教育评价标准联合委员会(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)宽泛地把评价界定为"对一些对象(方案、项目或材料)的价值或优点的系统调查"(p.12)。评价(evaluation)是一种宽泛的范畴,而评定(assessment)是评价的下位概念。在评定之内是测量(measurement),它是评价的最狭窄形式或子概念。

尽管有多种评价方法,但就美国和世界教育的进展而言(参见第14章, Fuhrman & Malen, 1991),该术语在政治论争中变得不断重要起来。术语"教育指标"(educational indicator)(发明该术语旨在与既存的一些术语相对应,如"经济指标"和"社会指标")已得到使用,以总结当前全国范围内教育系统的状况(Johnstone, 1981; Oakes, 1986)。从假设上讲,它检查并报告单科领域内学生成就的弱点和进步。这种评价报告有望变得更加重要,就像在国家政治压力之下提高美国学生的测验分数一样(Madaus & Kellaghan, 1992)。使用标准化测验获得的基于学生成就的特殊信息被存于国家教育统计中心(1985)。政府官员将不断使用这些数据,他们利用对教育的衰退或进步的测量去推进自己的议程。

早期历史。Madaus和Kellaghan(1992)指出,第一次有记录的评价的例子发生于1444年的欧洲,当时在城镇官员和城镇学校校长之间达成了一项契约。这一契约保证,学校校长的薪水应该根据该校学生的成就而做出变动,而学生成就来自一次口头考试。根据对评价工具(例如考试)的使用来评价教师的成绩,这一契约是最早的(除了中国的科举考试,参见第14章)。这种把学生成就跟教师报酬挂钩的概念变成了一种持久的东西,在18世纪的爱尔兰(Burton, 1979)、在19世纪的大不列颠(Bowler, 1983; Montgomery, 1967; Sutherland, 1973)、爱尔兰(Coolahan, 1975; Madaus, 1979)、澳大利亚(Hearn, 1872)和牙买加(Gordon, 1968)重新露面。当前的各种观念包括了1960年代的成绩—契约运动(performance-contracting movement, Levine, 1971)、现今把奖金跟学生考试分数挂钩的做法(Lerner, 1981),以及对那些获得高分的学生给予一定奖励的建议(Hughes, 1979; Laffer, 1982)。尽管有一些批评,譬如Matthew Arnold在19世纪的英国提出的批评(Madaus & Kellaghan, 1992),那种认为学习是一种在经济上得到回报之劳动的观念还一直延续着。今天,这一观念是一种根据结果进行付款的方式(Bowler, 1983; Barone, 1989, 参见第11章)。

20世纪。一般的评价和具体意义上的测验随着该领域的社会效率运动的出现而出现(参见第3章)。很多学校系统开始对开支率、辍学率、提升率

和各种基本技能领域的成就测验(如数学、拼写和写作)进行调查(Madaus & Stufflebeam, 1984)。这些测验也发挥着像课程评价一样的功能,尽管在20年代发生了一种转变,从利用测验来评价课程到应用测验来评价教师和整体学校系统(Madaus & Kellaghan, 1992)。十几年后发生了另一个转变,测验主要用于评估个体学生的进步,包括分配年级、诊断学习问题以及分流(参见本章课程政策部分的课程差异)(Cronbach, 1983)。二战后,标准化测验变得更加有效,更频繁地用于测量学生的进步。也是在这期间,泰勒有关目标的观点和实践流行起来(Madaus & Stufflebeam, 1989; Tyler, 1949)(参见第3章)。在二战之后,分类学的方法得以发展,旨在帮助教育工作者撰写目标(Bloom, et al., 1956; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964)(参见第3章)。此时课程开发的泰勒原理提出了三个教育着眼点——目标、学习经验、评价——到60年代它成为测验编制的原理(Bloom, 1950, 1966, 1969; Bloom, Hastings & Maduas, 1971; Madaus, & Kellaghan, 1992)。尽管泰勒认为评价是从课程目标中推导出来的,但到60年代很多人认为是测验本身决定了课程(Travers, 1983)。

尽管历史前辈们都很重要,尤其是泰勒原理原创性的影响(Walberg, 1970),但是,当前课程评价领域有时追溯至1967年,当时Michael Scriven出版了《教育评价的面貌》(The Countenance of Educational Evaluation)(Popham, 1975)。(这是同一个Scriven,他接受的是科学哲学教育,其技术教育方面的建议前面部分我们已经介绍过。)Popham所追溯的时间看起来与注释的参考书目一致(Fraser, 1989);列出的39本书目都出版于1967年之后。为什么在60年代后期该领域得到迅速扩展?大多数评论家将其与政府评价大量课程项目的需要联系起来,这些课程项目与60年代初由肯尼迪政府发起的"课程改革运动"有关。(Fraser, 1989)(参见第3章)

形成性的和总结性的(评价),描述和判断。Barry Fraser(1989)列出了60年代后期在课程开发评价方面比较重要的三篇论文。除了我们上面提到的Scriven的论文,Robert Stake(1972)和Elliot Eisner(1967)的论文被证明影响力很持久。Guba和Lincoln(1981)称Scriven的论文特点为"迄今为止在评价方面最有影响的论文"(p.9)。该领域的另一项研究指出,Scriven的论文被引用了不下160次(Smith, 1980)。这一论文的哪些地方这么重要?在论文中,Scriven阐述了"形成性"和"总结性"评价之间的区别,前一种评价认为,评价是为了告知在实践中进行哪些修正;后者指的只是判断,就是说,针对人事档案。Scriven认为,对于评价过程来说,前者跟后者一样重要。此外,他认为课程目标的内在价值必须得到检查,而不是简单地想当然。他似乎暗示,必须追求课程目标的内在价值,不管其目标实现得有多好。在随后的论文中,

Scriven(1973)主张一种不受课程目标束缚的评价，如目标游离(goal-free)的评价，在这种评价中所有的课程结果都应该进行调查，而不光是那些撰写目标的人所预期的结果。在这种模式下，评价的概念得到了扩展，包括了交互记录、履历和偶发事件(Fraser, 1989)。Robert Stake 于 1967 年写的论文，其功能也在于通过批评主流评价专家而扩展评价的概念，这些评价专家以"微观的视角而不是全景的探视镜"看待教育过程(p. 536)。而且，Stake 区别了描述和判断，把它们作为两个"基本的评价行为"(1967, p.525)。

Eisner。正如我们早就指出的(参见第 3 章)，Elliot Eisner(参见第 1 章，第 4 章和第 11 章)在为 70 年代概念重建运动创造条件中扮演着有影响力的角色，他挑战了主流课程开发的所谓"科学"思想。他同时也对主流的评价思想进行了挑战。在两篇广泛传阅的论文中(1967, 1969)，Eisner 批评了课程开发评价中目标的角色。1967 年的论文标题为《教育目标：帮助还是阻碍》(Educational Objectives: Help or Hindrance)，在文献中被引用了 52 次(Smith, 1980)。Eisner 所批评的是，通常所构想的目标没有考虑几个最有教育意义的目的，例如好奇心和创造性。如果这种目的以目标的方式表述，可以隐喻性地写出来，而不是行为性地或操作性地表述出来。此外，Eisner(1969)介绍了"表现性"(expressive)目标的概念，以表征那些在教育上很重要的结果，这些结果没有预先说明。表现性目标指那些际遇，在这些际遇中，学生不仅仅学习一些简单的"做"的行为(Eisner, 1969, 1971a; Fraser, 1989)。Eisner 对评价的贡献是巨大的，我们将马上阐述他在 70 年代后期和 80 年代关于教育批评的著作。

20 世纪 70 年代和 80 年代。评价的学术著作在这 20 年中获得了戏剧性的增长。不去报告大量的个人贡献，我们将强调的是两个组织主题。这些主题是：(1)评价的质性方法和量化方法之间的差别；(2)巩固特定评价模式和评价方法的学科。在这 20 年间，很多文献认为，质性方法应该包含在量化方法之中(Willis, 1978)，从 90 年代早期的观点看来，这种观点似乎是流行的，正如我们在第 1 章和第 4 章中看到的那样(Gage, 1989)。在这 20 年间，其他主要类型的文献关注奠定特定评价模式基础的学科，例如科学和社会科学(方法包括统计和控制组)，以及非科学学科(例如法律、艺术、新闻业、文学评论等)(Fraser, 1989)。例如，对于后实证主义评价来说(Donnmoyer, 1991b)，课程评价被看做是意义的协商(Donnmoyer, 1990b)，其中，认识论问题是极为重要的(Donnmoyer, 1985)。Jon Nixon(1990)写道："新的范式根本上是关注价值观问题的"(p.645)。也许，Louis Berman(1986)总结了这种转变。她认为：

对于测量到的课程的关注……不断地排除了很多不可测量的人类经验的教学……为了对待抱负、希望和两难选择，学生需要一个丰富的、鼓舞人心的和问题情境的课程。这种不可测量的课程能够帮助学生更好地处理生活中的不可测量因素。(p.45)

量化方法与质性方法

除了这些概念的一般界定(如果不是含糊不清的话)及其作为便利的无所不包的术语之功能外，人们已经在文献中广为接受量化方法和质性方法的概念。在1979年，人们对量化方法和质性方法以如下方式作了区别。量化研究指对于随机实验、准实验、多变量统计分析、样本调查等技术的使用。与此相对照，质性方法包括人种学、个案研究、深入调查和参与观察等。在70年代，方法论上的宽容是一种观念，不是现实。在新杂志《教育季刊》(*Educational Quarterly*)的主题问题中，Rossi 和 Wright(1977)断言："在评价研究者中间有一种几乎普遍的认同，随机控制实验是评价的理想模式……如果评价领域有一部《圣经》(Bible)，那么其手稿已经由 Campbell 和 Stanley 写成"。(p.13)

对量化方法的批评。除了 Eisner 对占主导的量化方法和"科学"的思想方式进行批评(1971)之外，Hamilton(1976)提出了对量化评价的五项批评。第一，量化评价使人们的注意偏离了教育方案的不容易测量的重要方面，对这一点 Eisner 颇感兴趣。第二，Hamilton 指出，当评价者通过不鼓励主流方案的重新开发而加强实验控制时，评价者和课程开发者的兴趣会发生冲突。第三，量化评价趋向于强调行政人员和研究者的兴趣，而不是教师对实践问题的兴趣。第四，为了预期结果而忽视了非预定的结果。最后，量化评价趋向于忽视了不可能对课程目的达成一致意见这一问题(Hamilton，1976；Fraser，1989)。

英国学者一直致力于批评量化评价。重要的著作包括：Parlett 和 Hamilton(1972)的著作、Jenkins 等人(1979)的著作和 Hamilton 等人(1976)的著作。用什么来完善或代替量化模式呢？英国的学者提出了称为解释性评价(illuminative evaluation)(Parlett & Hamilton，1972)的术语，以及个案研究方法(MacDonal & Walker，1975；Norris，1977；Simons，1980)。在美国，Eisner(1979)和 George Willis(1978)都提出了教育批评。Robert Stake(1972，1975)提出了应答性评价(responsive evaluation)，Egon Guba (1978)与 Yvonna Lincoln(1981)提出了自然评价(naturalistic evaluation)，Smith(1978)和 Stake 及 Easley(1978)倡导个案研究方法。应该说行动研究是在这一阶段形成的(Russell，1993)。

例证了这些质性方法的是解释性评价，由 Parlett 与 Hamilton 所开发。从他们对这一概念的描述中，我们可以看到一些质性研究者对教育经验的形态进行调查感兴趣，这些教育经验是不易测量的。他们写道：

> 解释性评价的目的在于研究创新性的方案：它是如何操作的；它是如何受到各种它所应用的学校情境的影响的；它所直接关心的方面中有哪些被认为是有利的，哪些是不利的；学生的智力是如何发展的以及它是如何影响学术经验的。它试图发现并记录，参与到方案中后它将是什么样子，不管是教师还是学生；此外还要辨别、讨论创新的意义特征、不断发生的伴随物以及批判性过程。（paelett & Hamilton，1972，p.9）

到 20 世纪 90 年代，一般的质性探究和具体而言的质性课程评价在该领域获得合法性。负责任的学者不久就会宣称，量化方法不是惟一合法的评价形式。从量化到质性的转变是明显的（Eisner & Peshkin，1990）。该领域的一位评论者说道："现在评价更少地关心对预定问题的反应，而更多地发现并阐明实践者所感到有压力的问题。"（Nixon，1990，p.644）当前转变的另一种评价形式关心教师取向的评价，该评价的实施"类似于从独裁主义转变到进步主义课堂"（Beattie，1986，p.70）。在评价领域以及更广一点的课程领域，概念重建已经出现。

学科基础

评价领域的几位学者在 20 世纪 70 年代末到 80 年代早期指出，量化评价的方法排外地依赖于科学主义的方法，而其他领域、其他学科——例如法律、艺术、新闻业等——也许是开发评价模式和方法的合适资源（Smith，1978；Worthen，1978；Fraser，1989）。在 70 年代末，西北教育实验地区展开了一项研究并出版了两本书，对课程评价的非科学性学科基础进行了探索。这两本书是：《评价的隐喻：新方法的来源》（*Metaphors for Evaluation: Sources for New Methods*）（Smith，1981a）和《评价的新技术》（*New Techniques for Evaluation*）（Smith，1981b）。

法律作为课程评价的学科基础。在 20 世纪 70 年代，几位学者倡导了他们所称的对手（adversary）模式或司法模式，这以作为隐喻的法律为基础（Owens，1973；Wolf，1979）。在法律实践中，可以发现几种也许有益于课程评价的方法。其中，有对专家证明、广域考试以及权衡冲突证据等方法的应用（Fraser，1989）。司法评价的一个优点是：

作为一个隐喻，法律提供了许多重要的概念（事实的寻找、记录程序、广域考试、证据规则和程序、结构性审议等）……这些概念增加了一个传统社会探究形式中所缺少的特定维度。与更"科学"的、一般排除人类证据和判断的方法相对照……"司法"模式对证据的形式颇感赞赏。（Wolf，1979，p.21）

当然，法律与课程评价并不是极度相似的。法庭的社会礼仪似乎是仪式主义的，不太恰当。把课程看做"受到控诉"的东西这种模式也不妥当。Fraser补充道："拥有原告和被告两方可能会导致过度的两极化，可能会使注意力偏离达成共识的问题和中间立场。"（1989，p. 124）Popham 和 Carlson（1977）对这个问题也很敏感，他们建议在某一具体案例中感兴趣的各方人士应参与到原告、被告双方中去。

新闻业作为课程评价的学科基础。 Egan Guba（1979，1981）建议，应该把调查性报告看做是课程评价的模式。如果提供了一幅有破坏性的课程图画，课程评价者可能会像记者一样被要求为报道辩护；或者，评价者可能会面对道德两难，因为有时候主题抑制信息或错误地呈现情境，或者有时候记者受到诱惑而违背道德原则以保护必要的信息。像记者一样，面谈也许是课程评价中的一个核心事件，因为某一主题的陈述也许对于理解特定的课程事件并作出判断是至关重要的；并且，评价者也许利用法律途径要求不情愿的主体提供证词。最后，像记者一样，课程评价专家认识到，一项调查的结果必须采取良好的讲故事的方式，并要热切地关注故事的听众（Guba，1979，1981；Fraser，1989）。

艺术作为课程评价的学科基础。 对当前课程评价来说，第三种主要的学科基础是艺术。这种方法的首要代言人是 Elliot W. Eisner。Eisner 关于课程评价的思想在70年代早期就开始萌芽，至少在本书的写作过程中达到顶峰，此时出版了第二版的《教育想像：关于学校方案的设计和评价》（*The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*）（1985a）和《开启了的眼睛》（*The Enlightened Eye*）（1991a）。因为 Eisner 的著作很具影响力，我们将单独探讨他的贡献。

艺术家作为课程评价者：Eisner

Elliot W. Eisner 是斯坦福大学的艺术学教授和教育学教授，他从艺术中借用了"鉴赏力"（connoisseurship）和"批评"（criticism）的概念，来拓展、调整课

程评价的概念和实践。这两个概念紧密地相互关联着，正如我们在第11章以缩略的形式指出的那样。Eisner解释道："一般的界定是，鉴赏力是欣赏的艺术。它对于批评是必要的，因为若没有能力去感知什么是敏感的和重要的，批评也许会变得肤浅甚至空洞"（1985a，p.219）。这两个概念之间的区别在于其功能：做鉴赏家就是去欣赏；做批评家就是去揭露。Eisner进一步解释道："鉴赏力是一种私人的行为……它不需要公共判断或公共描述"（1985a，p.219）。

教育鉴赏家。教育鉴赏家就像好酒的鉴赏家或歌剧的鉴赏家一样，必须进行多年的研究和鉴赏。而且，Eisner提醒我们，仅仅多次进行课堂听课还不足以保证能够做出有洞见的判断。同样需要的是，第一，"能够以一种集中的、敏感的和有意识的方式去注意教育生活中发生的事件"（1985a，p.221）。第二，教育鉴赏家必须能够把他或她所看到的东西与过去看到的东西进行比较，"去讨论他看到了什么，这样能够精炼感觉，去鉴定以前没有感知到的事件，去整合、赞美所看到的一切"（1985a，p.221）。Eisner说，在斯坦福大学，这种工作通过直接的课堂听课和仔细的录音评论而进行下去。他发现：

> 一次又一次，当学生努力把握所发生事情的本质时，描述性语言变得不再机械化，变得更加深刻，不断地文学化或诗意。当然，在观察教育事件中探讨本质与意义不仅要求对于不断出现的课堂生活的特征具有敏感性，而且还要具备一系列的思想、理论或模式，这些东西能够使人把意义从琐碎中区别出来，能够把他所看到的东西放置到可明白易懂的情境中去……感知的本质在于它是选择性的；不存在价值无涉地看待事物的模式。（1985a，pp.221－222）

就像品尝数百种白酒或参加众多音乐演出一样，教育鉴赏家跟其他鉴赏家一起感知、讨论他或她的感觉，以提炼感知并将这些感知放置到一个相关的情境中去。对于课堂听课，这种情境也许包括把特定的课堂跟其他拥有相同年龄水平的学生、教授相同学科的班级进行比较。更为精细的是，这种情境化也许包括理解教师和学生试图去做些什么，并欣赏根据自己的条件课堂取得成功的程度。或者，如果判断为失败，鉴赏者将探索它是否是一次有趣的失败。正如在艺术中，一次有趣的失败比无味的成功更受到人们的关注与欣赏。

在教育批评中鉴赏者要描述这种判断。批评家的作用是什么？他们的批评建立在什么样的基础之上？Eisner通过界定术语而回答了这些问题：

批评是一种揭露鉴赏力感知到的事件或物体的本质的艺术。批评是鉴赏力的公共一面。一个人可以成为鉴赏家而不具备批评的技巧，但是他不能离开鉴赏技能而成为批评家。(1985a, p.223)

这里所要求的是把一个人所观察到的东西、视觉符号，以一种发散的形式转换成语言。Eisner 确立了描述(rendering)的概念以传递批评的过程，该过程的观点类似于与现象学相联系的认识论立场，该观点也是后结构主义所反对的。Eisner 写道："批评家做的事或应该努力做的事……(是)创造一个情境、事件或物体的描述，它将为有意义的情境、事件或物体的一些方面提供指示"(p.224)。教育批评通过利用语言来描述这些意义，而使我们欣赏特定教育事件中重要的东西。

教育批评的评价方面。Eisner 指出，教育批评的要点在于改进教育过程。他提醒我们，教育过程的改进要求我们认识到"什么是重要的东西"。对于 Eisner 来说，下列问题是一些需要解答的重要问题：

儿童所体验的教学方式对于他们来说是有帮助的还是起阻碍作用的？他们是否获得了导致进一步发展的思维习惯，还是说这些习惯会损害进一步的发展？……诸如此类的问题要求使用教育批评。社会科学家没有专业义务去评估文化或小组的教育价值，而这种义务却是批评家之工作的一部分。(1985a, pp.235 - 236)

教育批评家要回答这三个或其他问题，必须注意教育批评的三个方面：描述、解释和评价(1985a, p.237)

教育批评的例子。Eisner(1985a)在下列作品中总结了教育批评的一些例子，题目有：Barbara Porro 的《游戏学校制度：低成就者的游戏》(Playing the School System: The Low Achiever's Game)；Thomas Barone 的：《有用的东西和美丽的东西：斯温农村中学艺术方案的故事》(Things of Use and Things of Beauty: The Story of the Swain County High School Arts Program)；James Marshall 的：《荣誉：教育批评》(Honors: An Educational Criticism)；Lorna Catford 的：《一次陶器课的描述：精巧平衡中的控制与自由》(Portrait of a Ceramics Class: Control and Freedom in a Delicate Balance)，以及 Stuart J. Cohen 的《一位教育心理学家来到医学校》(An Educational Psychologist Goes to Medical School)。还出现了其他一些例子。例如，Dorothy Huenecke(1992)推行了"从写到读"(Writing to Read)的

"艺术批评",这是一个针对幼儿园和一年级学生的 IBM 方案,她对此做出了积极的评价。Thomas E. Barone 对于教育批评的过程进行了反思(1982;1987b, 1990a, 1990b);在另一项研究中,他使用了教育批评来评价一个黑人小学的美艺术方案(Barone, 1987a)。Gail McCutcheon 是教育批评的早期倡导者(1979;1982)。Lobert Donmoyer(1980)也对这些文献做出了贡献。在 1979 年版的《教育想像》(*The Educational Imagination*)中收录了 Donmoyer 对希尔小姐(Miss Hill)的四年级课堂的教育批评。Donmoyer 有趣的批评暗示着,移情问题居于 Eisner 式教育批评的核心。

在他的题为《再访学校和社会:希尔小姐的四年级课堂的教育批评》(School and Society Revisited: An Educational Criticism of Miss Hill's Fourth Grade Classroom)(引自 Eisner, 1979, pp. 229 - 240)的批评中,Donmoyer 报告道,最初,这位教师使他想起电视人物"Mary Hartmann"(对于那些不熟悉 70 年代电视人物的人来说,这是一个令人不快的对比)。当他了解了她之后,他把她的机械的、循规蹈矩的教学更看做是这个学校的功能。课堂之外,Donmoyer 发现了她天然的仁慈。对他来说她变成了一位 Jekyll - and - Hyde 的人物(Donmoyer in Eisner, 1979)。这里存在一个难题,正如派纳(1988c)在他对鉴赏力的分析中指出的那样。假设移情是必要的,目的是理解其他人的意愿。然而,移情邀请观察者投身于这些意愿中,这一过程可能以理性化、模糊化的方式发挥作用。没有意识到的是,这种危险导致批评家与其他人的合法性甚至错觉同谋。正如 Eisner 在她对助产士的想像中所建议的那样,批评家绝对不能放弃她的独立判断,即使她移情了。因为当移情被展示出来时,它也能够隐藏起来(pinar, 1988c)。

准神秘的? 派纳显然很欣赏 Eisner 的方法。但是,其他批评家并非如此赞同(Sadler, 1985; Alexander, 1986; Pagano & Dolan, 1980)。1980 年,Jo Anne Pagano 和 Lawrence Dolan 抱怨道:

> 他(Eisner)含糊性的讲演以及被描述为"鉴赏力"的几乎半神秘化的特点,没有留给我们公共论坛,来讨论对鉴赏者的观察以及随后的赞扬或抱怨之效度进行判决……这种批评带有与准经验主义方法相同的意识形态的帝国主义风味。(1980. p.347)

其他人坚持认为,Eisner 模式的主要假设本身有问题。这些假设包括:(1)教育就像精美的艺术;(2)因此,教育评价就像艺术批评;(3)使用艺术语言的教育评价应该是有力的和相对来说错误无涉(error-free)的(Alexander,

1986)。尽管有这样的批评,Eisner课程评价的模式和实践在该领域仍然受到高度尊敬,并有很大的启发性。最近一项关于课程评价研究的评论(Madaus & Kellaghan, 1992)列举了 Eisner 的方法,作为质性评价的五种主要方法之一。

Eisner(1985b)把他的观点描述为"教育评价的个人的、自传的观点"(p.1)。(对于 Eisner 关于艺术的自传反思,参见 Eisner, 1991b。) Eisner 坚持认为,教育评价是一项教育的事业,而主要不是行政的事业。它把课堂生活作为其关注的焦点。"简言之", Eisner(1985b)告诉我们:

> 在对教育途径(课程)的建构和对其结果的评价中,教师都应该成为一名艺术家,因为当达到一定高度时,批评本身就是艺术。对于我来说,这是一种维度,一种课程理论某一天会针对的维度。(p.37)

很显然,人们已经重新思考课程理论了,这部分地应该感谢 Eisner 以及他的学生(如 Barone、Donmoyer、McCutcheon、Vallance 等)的著作。他们很有说服力地认为,通过直接考察所颁发的课程是什么样子,还有很多关于课堂、教学和学生作业的特点的东西要了解。这种解释应该由"鉴赏家"来写作,鉴赏家的文学散文说明了其精细度。教育批评可以通过这些方法得到补充:阅读学生在标准化测验中获得的分数,或由公正的观察者打勾的听课表而使教师得到的分数。Eisner(1985b)承认:"没有一种单一形式的表征能够公正地评判一切"(p.252)。

在最近的著作中,Eisner(1993)认为,"评价"(evaluation)这一术语已经过时,应该用"评定"(assessment)来代替它。在他早期的著作中,Eisner(1993)开发了五项标准,他认为,这五项标准对于创建和评估真实性评定是合适的:

> (1)用于评定学生知道些什么和能做些什么的那些任务,需要反映他们将在校外世界中遇到的任务,而不仅仅是局限于学校本身。(2)用于评定的任务应该揭示学生是如何解决问题的,不仅仅是他们所形成的结果。(3)评定的任务应该反映知识分子共同体的价值观,而这些任务就源自这些价值观。(4)评定的任务不能局限于个人表演。(5)新的评定任务应该使得某一问题可能有不止一个可接受的解决方法或答案。(6)评定的任务应该与课程相关,但是不能局限于讲授的课程。(7)评定的任务应该要求学生展现出对结构或整体的灵敏性,而不仅仅对离散的成分具有敏感性。(8)评定的任务应该允许学生选择他或她的表征形式以展现他们学到了些什么。(pp.226 - 231)

Eisner 相信，这些标准认识到了对“一般经验”的反应的差异性(p.232)。事实上，他继续道：“正是在反应的差异性中……我们的文化生活才得到丰富”(p.232)。他指出，这种解释性的评估不容易被数量化，因而也许对于公众来说很难接受。Eisner(1993)总结道：“我只能希望，在负责任的和清晰的解释说明之下，大多数公众会理解并珍视这种真实性评价。如果是这样，评价不仅有助于为儿童提供更好的学校教育，而且它将有助于一个更为宽广的、更有生机的教育概念自身”(p.232)。

结　论

评价的批判方法。另外一个课程评价的主要方法在这里值得提出来，Madaus 和 Kellaghan(1992)将这部分学术刻画为“批判/解放”(参见第 5 章)。批判方法被称作是从主流传统的课程评价中最激进的叛离(Cormer, 1986)。Gitlin and Goldstein(1987)倡导一种对话方法，在这种方法中他们问道：“我们如何鼓励产生一些条件，这些条件是教师进入一种旨在理解的对话所必需的?”(p.27)在他们看来，理解变成了“评价的目的”(Gitlin & Goldstein, 1987, p.18)。正如 Gitlin 和 Goldstein 所设想的那样，认识到大多数方案试图控制教师的行为，横向的评价试图“通过授权教师而提升变革。教师们被赋予机会去重新体验普通的实践，于是致力于一种批评性的对于实践的说明，以超越习惯为目的”(Gitlin, 1989, p.322)。在其他也许能代表这一类型的作品中，Greenfield 勾画出一种无政府主义的组织理论，这种理论认识到个体是社会现实的基础(fundamental building block)。Madaus 和 Kellaghan 指出，与 Jurgen Habermas 和批判理论(参见第 5 章)的著作相联系的这种方法是十足边缘化的，其他质性研究的调查没有包括它(Smith, 1987; Jacob, 1987)。这种忽略本身是政治性的。正如我们在第 1 章所指出的，理解已经成为“范式战争”的一次伤亡。批判/解放方法出现在 1988 年斯坦福大学质性教育探究会议上，由师范学院出版社资助并出版(Eisner & Peshkin, 1990)。与一般课程领域一样，质性方法甚至在课程评价领域已越来越为人们所接受，至少是在理论范围内如此。在理论上，后现代主义在课程评价中也出现了(Russell & Willinsky, 1993)，正如在监督管理中出现一样。

当然，实践是另一回事。实证主义者并没有从该领域彻底消失。Madaus 和 Kellaghan 指出：

不能从我们对质性方法的注意上做出这样的结论：它们现在主导着评价

的阵地。事实远非如此。仍然有一种很强的观点，认为来自物理科学并在教育研究中广为应用的方法，为利用因—果关系的推论提供了最坚实的基础。(1992, p.134)

逃避科层化的考试权力。量化方法是不胜任的，也许在建立课程、教学和学习间的因—果关系中永远不会胜任(参见第1章和第8章中对于相关问题的评论)，因而课程评价的新模式也许就要出现。Madaus 和 Kellaghan (1992)的态度并不乐观：

但是，新的评价和评定模式极其需要逃离科层化的考试权力。如果新的模式被用于与它们旨在取代的系统一样的目的，不去注意诸如学生低成就这样的问题之根本体制原因，很可能新方法将最终以旧方法所具有的方式向腐败开放。(pp.147 – 148)

作为制度文本理解课程意味着，要认识到教育实践的特定形式发挥着维护制度的功能，也许需要渐进的改善，但是所有的一切都是在维护制度的名义下进行的。除了 Eisner 在其书中表达的评价的许诺，课程评价的主流实践似乎主要发挥着科层化的功能，例如，旨在维护制度的保守的社会实践。当然政客所使用的修辞是不同的。这种"修辞"是关于"变化"的，正如我们在本章的课程政策部分看到的那样。但是政客们大都一贯忽略该领域已经发展起来的最有趣的取向，例如 Eisner 的鉴赏力，这暗示了关于学校改革的政治修辞仅仅是政治修辞。

第二节 课程与教师

如果教学要成为一项好的工作，我们必须能够超越简单性、防教师(teacher-proof)的课程、标准化评价，以及我们经常读到的所谓的优秀。

(Shirley Steinberg, 1992a, p.72)

在课程对话中，教师在哪里？

(Terrance R. Carson, 1990c, p.21)

教学并不能造就人(原文如此)。

(Robert McClintock, 1971, p.205)

在开发了课程之后，也就是说，在课程的决策、规划、设计、实施、课程以材料的形式体现出来(包括印刷品和/或技术的形式)，随后是课程监督和评价阶段之后，在作为制度文本理解课程的努力中仍然缺少什么呢？那就是教学和学习的经验。在课堂中，教师和学生遇到已被开发的材料，就是在这种际遇中课程变为媒体化的和符号化的社会经验。正像 Philip Wexler 所说的，在课堂中，课程变成了一项社会实践。为了描述课程与教师之间的关系，我们转到对教育学作一番简单的讨论，然后阐述教师教育的选择性话语及其发展，最后对教科书进行简单的评论，因为教科书是教师和学生的际遇发生的主要媒介之一。

八、教育学：Doyle，Shulman，Jackson 和 Cuban

教师们往往认为自己是相当自治的——控制着教什么和怎样教——但是，当面对真正的实践时，他们趋向于很少从单一方法中脱离出来：站在班级的前面——说教、解释或讲演。

(Daniel & Laurel Tanner, 1990, p.308)

但是有一件事是确定的：并没有在任何具体、连贯、有价值的意义上出现某一教学理论的足够数据。

(Robin Barrow, 1984b, p.134)

教学并不是充分的；它为人类的质疑、探究、不确定性和对自身的寻求留下的空间太少。

(Robert McClintock, 1971, pp.171－172)

如果教学是一个文本，那么它将是一种快速的、转瞬即逝的文本，它被一分钟又一分钟地连续创作着。

(Joseph P. McDonald, 1992, p.17)

各自独立又相互关联。 Walter Doyle(1992)对课程与教育学的交叉领域已经研究了一段时间(Doyle & Carter, 1984)，在他对该领域的评论中，他认为这两个领域的特点是"各自独立但又相互关联"的(p.486)。Doyle 把教育学界定为学校教育"如何"进行，"人类的交互作用发生在真实的教学情节中"

(p.486)。教育学的主题包括了动机、交流、反馈和可获得性。Doyle 继续道：

> 考虑到这些区别，两者的每一领域都有大量的工作在继续着，似乎另一个领域并不存在，这并不奇怪。同时，课程意欲框定或指导教学实践，离开教学就不能实现这一愿望。同样，教学总是要涉及一些事物，因而不能离开课程，教学实践本身暗含着课程的假设和结果。于是，当一个人试图理解教学时，回避课程方面的一些问题是困难的，或者当一个人审议课程时评论教育学也是困难的。(p.486)

从制度上进行理解，课程与教育学的确是两个独立的领域，它们之间的关系经常被解释为线性的(Doyle, 1992)。从制度上来看，课程界定了要教授的知识；教育学被认为是传递系统(Beauchamp, 1961; Foshay & Foshay, 1980)。这种观点有一定的历史(Kliebard, 1986)。正如我们在实施部分看到的，教学的特点一般被认为是一种手段，通过这种手段课程得以实施。教学作为对美国青少年教育的行政控制手段而发挥功能。与课程领域的历史相对比，教学作为一个领域仍然更加与心理学相接近。这意味着，在 30 年代，对于教学的研究充斥着 Thorndike 和 Judd(参见第 3 章)的行为主义心理学。教学研究分享了心理学的威望，它被作为教育研究的核心学科看待。到 80 年代，教学研究发现的成果成为权威资源，从而从课程中独立出来以描述和控制教学实践的质量(Doyle, 1992)。坦率地讲，很多教学研究关注的是如何让教师做那些其他人(经常是行政人员)想要让他们做的事情(Richardson, 1990)。在很大程度上教学被看做是约束与控制学生的过程，这样他们就可以学到专家所规定的东西(Doyle, 1992)。在这种制度化的教学观点中，课程变成了无形的东西(Dunkin & Biddle, 1974; Doyle, 1992)。

教学的去心理学化(depsychologizing)。但是，在最近的几年，这种观点已经改变了。教学已不再被专门看做心理学的应用学科。教学的“去心理学化”(depsychologizing)已应用于多学科的研究，包括基于人种学、社会学和语言学的研究(Cazden, 1986; Doyle, 1978; Erickson, 1986)。一些人试图阐释基于批判理论的教育学和学习的观点，尤其是 Jurgen Habermas 的作品(Young, 1988)。此外，课程趋向于被看做是教学的一个重要方面(Shulman, 1986a)。Ben－Peretz(1990)把这两者作为不可分割的两个部分而连接起来：“一言以蔽之：鼓励教师认识到自己在参与课程开发中的主要角色，作为见多识广和创造性的解释者，他们已做出准备反思其课程并重建之”(p.15)。但是，其他人并不同意这种观点：“教学并不像课程开发”(Martin-Kniep & Uhrmacher, 1992,

p.262)。

关于教学的另一种观点来自那些把课程作为解构文本来理解的学者。Clermont Gauthier(1992)并没有把教育学看做是科学或艺术。而是认为,把教学作为一种说服力方面的训练才能更好地理解它,这种训练旨在获得学生的同意以赢得学习。这种教学处于科学和艺术方式的中间,意味着"当我们关注教育学时,我们写作的方式将极大地不同于当我们关注科学或艺术时的写作方式"(Gauthier, 1991, p.246)。政治理论也影响教学的研究。隐性课程的概念(参见第5章)在教学文献中有类似的提法,如隐性教育学,正处于争论之中(Denscombe, 1982; Hatton, 1987; 参见第5章)。

学习的情境性。Doyle(1992)对教学研究的两个重要领域的作品进行了评论:所谓的学科教学(content pedagogy)和学科教学知识(pedagogical content knowledge)。学科知识(content knowledge)是指"认知科学家理解不同学科领域的知识表征和理解过程的尝试"(Doyle, 1992, p.497)。当注意到学习者的观点或"范式"时会发现这种企图,因为学习者的观点或"范式"与特定学科内容单元的理解有关(Marton, 1989)。Doyle告诉我们:"最终的目的在于引发产生关于人们如何处理特定内容的理论,而不是产生能够应用于跨内容领域的一般心理学理论"(1992, p.497)。这种研究趋向于欣赏学习的"情境性"(situatedness)(Lave, 1988; Lave & Wagner, 1991; Whitson, 1992b; Kincheloe & Steinberg, 1993),他们认为:

> 被看做情境性活动的学习具有过程性,这是其核心特征,我们称之为合法的外围参与。这样,我们的意思是要注意这一点:学习者必然参与到实践者群体中,知识和技能的掌握要求新来者朝完全参与到某一社群的社会文化的实践方向发展。(Lave & Wagner, 1991, p.29)

或者,相对地,"情境被认为是通过活动而共同生成知识"(Borwn, Collins & Duguid, 1989, p.32)。学习的情境性在一项有关儿童表征能力的研究中是很明显的,这项研究显示,"同样,成人也是发展过程的一部分"(Jardine & Morgan, 1987, p.217)。[对于"情境性"的强调代替了早期对于诸如概念形成(concept formation)的强调,参见 Vygotsky, 1962; Miel, 1962, p.82,学徒(apprentice)的观点在20年之前由 Robert McClintock(1971, p.190 ff)所发展。]

在有关学科教学的研究中,Doyle(1992)总结道:

> 它反映了教育心理学的传统,因为有关心理过程的知识被用做思考和设

计教学程序以及教学内容心理学化的基础。[但是]今天的教学工作反映了更加丰富的学科概念。(pp.497-498)

作为向课程研究转变的结果,心理学不再是一个作为教师研究基础的专门学科;语言学、哲学、人种学、认知科学和其他学科都是相关的。但是,认识到了这些发展,Doyle 仍然判断这类研究为"主要是教学的,而不是课程的"(p.498)。他指出,在这项研究中同样明显的是,"几乎是彻底地缺乏课堂视角"(p.498)。

学科教学知识。Doyle(1992)评论的教学研究的第二种主要类型是"学科教学知识"。Lee Shulman 是这一领域最有影响的研究者,他专注于教师的学科内容,更具体来讲是专注于教师把学科传授给学生所需要的知识。Shulman 界定了学科教学知识,即:它是一种教师"把他或她拥有的学科知识转化为一种形式,这种形式有教学的力量并适应学生所表现的各种能力和背景"(1987, p.15)。在这种观点下,Shulman 写道,一位教师必须:

理解学科的结构、理解概念组织的原理和探究的原理,这有助于回答每一领域的两类问题:在这一领域中什么是重要的思想和技能?该领域生产知识的人是如何增加新思想、如何抛弃不足的知识的?这就是说,好的学问或探究的规则和程序是什么?(1987,p.9)

对于成功的课堂来说,仅仅知道物理或历史并不是充分的,还要求知道其他知识。这些其他知识的特点是学科教学知识,这个概念与"教师学问"(teacher lore)(Schubert & Ayers, 1992)和"个人实践知识"(personal practical knowledge)的概念彼此交叉(Clandinin & Connelly, 1992)。所有这三个概念似乎暗示,除了知道某一学科或学校科目外,还要知道其他知识:

还需要的是表征这些思想的最有用方式的知识、最有力的类推、图解、例子、解说和证明——一言以蔽之,表征和系统阐释学科以使其他人理解的方式……学科教学知识还包括理解什么使得特定主题的学习变得容易或困难:不同年龄阶段和不同背景的学生在学习那些经常讲授的主题和课业时带有的概念和前概念。(Shulman, 1986b, pp.9-10)

那么,学科教学知识被理解为一种允许教师"最终从文本和材料中提升课程[并]使其独立存在"的知识(Doyle, 1992, p.499)。正如前面谈到的学科

教学研究，对学科教学知识的研究表明，在可以预料到的未来，教学研究将日益立足于课堂经验（Doyle，1992）。其他研究者指向教师带进课堂的知识："似乎促使我们对教师角色的理解惟一最有力量的因素，是有关教师知识（teachers' knowledge）的观念"。（Elbaz，1983，p.11）

Shulman的模式。学科教学知识的概念体现在大量教师教育的观点及其知识基础中。Shulman对教师教育的知识基础作了如下分类：（1）学科知识（如学术学科）；（2）一般教育学知识，特指那些超越学科内容的、课堂管理和组织的一般原理及策略；（3）Shulman所提出的课程知识（curriculum knowledge）的术语，以及作为"交换的工具"（tools of the trade）而服务于教师的材料与方案的特定知识；（4）学科教学知识，是学科内容和教育学的特殊混合，是教师的独特领地，是教师自己的特定的专业理解方式，包括：（1）学习者及其特点的知识；（2）教育情境的知识，范围从小组或班级工作、学区的管辖和财政支持，到社区和文化的特点；（3）教育目的、目标和价值及其哲学和历史基础的知识。

Shulman引用了四种主要资源来支持他所提出的教学知识基础的术语：（1）内容（学术）学科的学问与研究；（2）制度化教育过程的材料和背景（如学校课程、教科书、学校组织与财政、教师职业结构等）；（3）对于影响教师行为的学校教育、社会组织、学习、教学与人的发展、以及其他社会和文化因素的研究；（4）"实践本身的智慧"（p.8）。利用Fenstermacher（1978）的理论，Shulman认为，"教师教育的目的……并不是教导或训练教师以既定的方式去行动，而是教育教师理性地看待教学和操作技能"（p.13）。我们在这里对Shulman的教育性推理与行为模式作一下介绍（1987，p.15）。

教育性推理与行为模式

理　解

理解目标，教材结构，学科内外的思想。

转　变

准备：对于文本、结构与划分、课程项目开发和目的的明确性进行批判性解释与分析。

表征：能够应用表征的技能，包括类推、隐喻、例子、证明、阐释等。

选择：从教学性技能中做出选择，包括教学模式、组织、管理和排列。

根据学生特点进行调整和裁剪：思考概念、前概念、错误概念、困难、语言、文化、动机、社会阶级、性别、年龄、能力、态度、兴趣、自我概念和注意。

教　学

管理、讲述、相互活动、小组活动、纪律、幽默、质疑和其他方面、或者活动教学、发现或探究教学以及可观察的课堂教学形式。

评　价

在互动教学中检查学生的理解。

在一节课或一个学习单元结束时对学生理解情况进行考核。

对自己的成就进行评价并做出经验性调整。

反　思

评论、重构、重新制订和批判性分析自己和班级的成就，并根据证据进行解释。

新的理解：理解目的、学科内容、学生、教学和自我。巩固来自经验的新的理解和学习。

Shulman(1987)总结了他的学科教学知识模式，指出：

对于学科教学知识的强调将渗透到师资培养的课程中去……我们必须达到标准，但不需要标准化。我们必须小心，以知识为基础(knowledge-base)的方法不要产生教学的全面技术图像，那是一种失去灵魂的科学事业。(p.20)

Shulman的著作尽管在教师教育领域得到广泛认可，但还是受到了几位课程专家的批评(Henderson，1988)。显然是对Shulman教师教育基础知识方案的批评，William Ayers(1988)提出了"选择性教师教育方案"的框架，鉴定了五个基础领域：(1)自传；(2)探究；(3)反思；(4)批评；(5)社区。其他学者赞扬Shulman的著作，我们将在下一部分介绍之(Beyer，Feinberg，Pagano，Whitson，1989)。

教学实践。关于教学特征的另一个主要观点来自Philip Jackson(1986)，他对"教学实践"进行了仔细反思。教学比一般认为的更要复杂，这是他主要的观点之一。他通过质疑公共的假设而开始他的研究，这个假设是：每一个

人知道如何去教学，只要了解学科内容。他指出，知道教什么和知道怎样教是很不相同的两码事。根据杜威的观点，Jackson(1986)承认，有一些教师工作很出色，但并不遵守任何特定的方法："有人问我们是否相信，这些具有天赋的教师没有接受正式的培训甚至也能超过他人"(p.9)。这种个体的存在提出了这样的问题：是否有一些正式的教学规律或规则？他指出，公正、不偏袒、细心是好教师的常识性的品性。但是，常识并不充分：

> 在这里必须指出另一种观点。从必然性上来讲，常识也未必总是一种声音。它告诉我们要谨慎小心，但它也建议我们趁热打铁。它告诉我们在对待年轻人时要温柔，但它同时警告我们不要吝惜惩罚，以免宠坏了孩子。(p.12)

很明显，超越常识是很必要的，要做到这一点需要对教师的存在环境有一个更为复杂的理解。他寻求"认识超结构"(epistemic superstructure)(p.17)，在"认识超结构"中会发生以及如何发生一些事情。

Jackson(1986)描述了三种教学行为的假设：(1)公众的假设，(2)无知的假设，(3)共享身份的假设(p.24)。Jackson 相信，教师对这些假设也从未感到不确定，第三种假定尤其危险。他总结道，只有个体教师能够决定他们能从教师教育方案中获得些什么："在最后的分析中，教师自己必须作出判断"(p.30)。Jackson 表达了对个人教学结果缺乏确定性的忧虑。他评论了他称之为"'古典'策略四重奏"(quartet of 'classic' strategies)的术语，教师利用这些术语来发现学生们已经知道或还不知道什么：(1)观察学生以寻求参与的视觉和听觉信号，(2)安排学生报告所感知到的困难，(3)实地质疑寻求理解的证据，(4)教学结束后或当暂时悬置时在教学间歇考核对知识和技能的掌握和巩固程度。随着时间的推移，知识在个体内形成，形成的每一种形式都是独特的："那里有着那些教学者的命运——从此时到永远，有丰富的不确定性"(p.72)。

面对这种不确定性，我们如何判断什么是"真正的教学"(real teaching)？他提出了三种结论：第一，他坚持认为没有诸如教学的行为定义，永远也不可能有。第二点与第一点联系密切：我们试图说出当某人在教学或不在教学往往是一种解释的行为，这种观点与 Eisner 的观点相似。第三点来自第一点和第二点，他否认这样一种可能性：我们曾经达到一种持久的或普遍的"关于教学意味着什么"的定义。认识到这一点，Jackson 鉴定了三种基本的教学方法："通用性的(generic)，知识性的(epistemic)和协商性的(consensual)"(p.89)。他

对每一种方法进行了检验，并丢弃了每一种方法，尽管他似乎欣赏协商性的教学。Jackson(1986)认为："简捷地说，没有'真正的教学'。只有人们能够教的行为，这种行为可以从各种批判性视角进行评论"(p.95)。这样，也许有人会问：设想教学中的进步有意义吗？Jackson 回答道，是有意义的，很有意义。Jackson 拒绝采纳进步主义的或传统的立场：

总之，真正像人们称呼他们的那样，所有的教师必须在外表上部分是保守的，部分是自由的。尽管该职业的历史漂泊，至少在最近几年，似乎仅在一个方向发展——迈向一个更为自由的教学解释——健康的和有希望的教学发展依赖于大部分教师在教育学的手段和结果之间保持一种平衡的观点。(p.114)

Jackson(1986)的确看到了"思考教育的两种明显不同的方式"(p.116)：模仿的和转变的，前者通过模拟而学习，后者改变了学习者的感觉和感知。在苏格拉底的传统之中，教师被看做是艺术家或创造者。没有公式，但 Jackson 提到了(1)个体的模范，(2)"软"的劝告，(3)叙事的使用。他偶尔也谈到，苏格拉底本人更多的是"内容取向"(content-oriented)的，而不是一般所理解的。转变，类似于精神分析，经常遇到"熟悉的意外结果(unintended consequences)的现象"(p.128)。由于科学的力量(基于技术的支撑)，包括教育心理学，模仿传统占有优势。今天，教师们发现他们在巨大的"科层技术统治"(bureautechnocracy)之下沦为数据信息(p.142)。

1990 年秋天，Jackson 在哥伦比亚大学教育学院发表了罗莎·萨克斯(Rosa Sachs)纪念演讲，Jackson(1992d)把注意力转向"没有讲授的课"(untaught lessons)，也就是说，教师给予其学生的影响正如教学给予教师的影响一样。在这些演讲中，Jackson 运用了自传、文学批评和人种学来探索教学的影响："我认为，当一个人反思其先前的教学，并试图指出他从教学中学习到了或仍然没有学到什么时，过去、现在和将来的这种同步混合，正好是所发生的"(1992d, pp.92 - 93)。派纳认为其特点是自传反思的回归时刻。Jackson (1992c)指出：

我们转变了过去的关于教学的思想……在这样做的过程中，我们重新创造了教学。通过挖掘长期占据头脑的记忆，我们还不时地为此所震惊，尽管这么长久了，这些记忆似乎还是崭新的。也许有人会说，以这种方式我们继续刷新过去，认识过去。(p.93)

有大量的文献是关于教学的，但很少有一些像 Jackson 的作品那样经过深思熟虑的。事实上，以 Jackson 的术语来说，很多文献是“官僚技术统治的”。这些研究者把他们的工作特点界定为“科学”。例如，Rosenshine 和 Stenvens(1986)总结道，人们已经了解系统教学的功能或构成要素。尽管 Nathan Gage 和 Madeline，Hunter 分享了这种“科学”的教学概念所表现出的自信，但他们“利用了艺术以填充隔阂”(Zahorik，1987，p.277)。在概念重建课程领域流行的教学观点是，教学即艺术与转变。由“科学的”社团所带来的制度化的全部技能，从标准化测验到官僚压制的教学模式，再到防教师的课程，“所有这一切都阻碍着教师利用或展示一种更为和谐的教与学观点的能力……在最后的分析中，是教师自己的技能和洞察力仲裁着教什么和如何教”。(Hlebowitsh，1990，p.159)

正如我们在第 11 章所看到的，把教学阐述为艺术的著作主要来自 Eisner 和其他人，包括：Louis Rubin(1985，1991)；Alan Tom(1984)，他强调教学作为道德工艺；Lawrence Stenhouse(1988)以及 Nelson Haggerson(1985；Haggerson & Bowman，1993)。例如，Stenhouse(1988)观察道：“艺术家是研究者，他的探究表达了他或她的艺术成就而不是(或不像)一个研究报告……教育知识存在于它的表现中，并在表现中得以证明或伪造”(p.51)。在《课程即比喻性语言：通过诗歌提升教与学》(*Curriculum as Figurative language: Exalting Teaching and Learning Through Poetry*)一书中，Haggerson(1985)敦促我们要探索个体的意义。“反思性实践者”的提法也逐渐使那些研究教学问题的人感兴趣，这是一个可以与 James B.Macdonald，Henderson(1988)的早期作品以及 Donald Schon (1983，1991)的作品相联系的概念。承认对 Nel Noddings 和 Eisner 的感激，James G.Henderson(1992)鉴定了反思性实践的三个核心特征：(1)关爱的道德，(2)教学的建构主义的方法，(3)有艺术性的问题解决，这只有当[教师们]理解了素质教育(quality education)包括判断、想像和弹性的时候才能达到。Henderson 对他称之为建构主义教学的术语进行了描述，这一术语提出了如下问题：(1)在教师试图传授的与学生原有的经验之间是什么关系，(2)在教师试图传授的与学生个人的目标之间是什么样的关系？对一些人来说，像 Jackson(1986)和 Sergiovanni(1984，1987)对于管理的表述，他们更喜欢一些科学与艺术的混合。很多人认为，这种综合的模式：“似乎有更好的机会去改进教学”(Zahorik，1987，p.284)。

其他人强调因素之间的相互联系：

> 当我们把教学看做动态的、范围宽广的信念和假设的复合体时，该系统任何一部分的变化都会影响系统的其他部分，同时也会受到其他部分的影响。那么，成功地帮助教师实现转变必须考虑整个的教学观。(Trumbull, 1987, p.60)

相关地，Kaufman(1988)要求我们关注"学生、同事和专业的生态学情境"(p.85)。在寻求一种与教师职业专业化一致的复杂实践中，许多人强调了实践的重要性(Gideonse, 1988)、大学之间相互作用的重要性(Flinders, 1988)、形成一个知识分子和学校实践者共同体的重要性(Sockett, 1989)。

在一种更为现象学的风格之下，William Reinsmith(1992)认为教学是一种在场(presence)和际遇(encounter)。参阅了现象学教育哲学家 David Denton (1974)的研究，Reinsmith(1992)指出，教学就是存在于世界中的一种方式："更具体地说，教学是一种呈现给学生的方式，如果学生接受，这种方式将建立一种特定的约定"(p.12)。Reinsmith 继续提供教学的模式和样式，从教师中心转向学生中心。例如，第一种是呈现模式(教师作为传播者/传递者，讲演者/导演)。第二种模式他称为启蒙模式(教师作为指导者/劝告者；探究者/促进者)。第三种模式为对话模式(教师作为对话者)。迈向一种学生中心的结果系列，他描述了一种教学的引导模式(教师作为促进者/指导者；作为现场的目击者/容忍者)，最后是一种否定模式，其中教师变成了学生。教师作为学生也许会避免教师作为专家的问题(Welker, 1991)。后一种教育学的概念已经在教学历史上经受住了长久的考验。

教学的历史。 Larry Cuban(1983)曾问道，教师是如何教学的，他所提供的答案是一种历史性的回答(参见 Grumet, 1988b)。通过咨询 1200 个班级和 6000 名教师，Cuban 能够提出主流教学的一种在过去一个世纪各个阶段的、合成性的框架。"在世纪之交，教学的主导形式是教师中心的……课堂以整个小组进行授课。在授课期间，教师的口头表达占据了主导"(1983, p.163)。在下一个阶段——20 世纪 20 年代和 30 年代——在诸如丹佛、纽约和华盛顿等城市的城市学校以及全国范围内的农村学校，人们发现大部分小学教师继续使用一种教育学实践，这种实践强调大组教学、背诵、课堂作业，学生很少有流动性。他指出，有大量的教师(尤其是在纽约城市，在这里，1934—1941 年期间曾推行过活动课程，还有丹佛，在这里连续几任学校行政人员培养了进步主义的方法，但是其他地方也如此)实验着这些做法：重新排放教室中的家具，把儿童分成各种小组进行教学，并使用一种鼓励学生表现自己、能够在教室里随意走动的方法。Cuban 发现有的学校使用了一些进步主义的实践，

而另一些学校没有使用，这说明在城市学校和乡村学校都没有一种可以预见的模式。尽管 Cuban 报告说，进步主义教师的确在他研究的各种环境下从来都不占多数，这些教师在不同学区却确实代表了数量巨大的少数。那么，在中学 Cuban 发现了些什么呢？“如果似乎在小学课堂中还发生了适度的变化，但在中学水平却并不是这么回事……在大部分中学课堂中所发生的，仅仅是进步主义实践的痕迹”(Cuban，1983，p.164)。

进步主义教学。Cuban(1983)的确发现了一些例外，考虑到八年研究(the Eight-Year Study，1933 - 1941)的影响，这正如我们期望的。例如，丹佛的五所高中参与了八年研究，并在参与的每一学校中建立了实验班级。Cuban 认为，不超过四分之一的学生和教师参加了这些进步主义的教育实验；这些班级隔离在大楼的独立一翼。在丹佛，在八年研究中成长起来的课程变革的最后的痕迹于 1954 年消失，当时“生活适应运动”(life adjustment movement)受到了保守主义者如 Bestor 的攻击(参见第 3 章)。

Cuban 告诉我们，到第二次世界大战开始时，一般的教学模式包括如下几种：(1)把整个班级作为主要教学媒介，(2)使用问题—回答方式，(3)教师垄断课堂的谈话，(4)普遍依赖教科书。这些模式基本上没有受到干扰，除了前面提到的进步主义实验外。

1965 年之后的教学。Cuban 转向了 1965 年之后的教学研究，当时另一个改革的冲动导致全国范围内公立学校产生了新的思想、追加的经费和新的面孔。非正规教育、开放课堂和选择性学校是试图改变不同地区入学范围的革新中的一些举措。结果是什么？这些革新的努力：

> 产生了一种学校教学的合成图像，它不像先前的那样：教师的大部分时间对整个课堂进行讲授、倾听学生、指定一部分课文作为家庭作业——这是一种肉加马铃薯式(meat-and-potatoes)的教学。(1983，p.164)

对于最后阶段、也就是当前阶段的调查，Cuban 从 1975 年开始。他报道说，从那时起，占主导的模式仍然是教师中心的教学，很小比例的小学教师对 20 年之前被称为是开放课堂的做法进行走了样的翻版。在中学的课堂中，很难看到对占主导的教学模式有什么改变。Cuban(1983)总结道：

> 自从本世纪初，无论是在小学还是中学的课堂，占主导的教学实践的核心在延续着。这些实践(教授全体学生、依赖教科书、排列整齐的课桌、以问题—回答的公式推进对话，等等)在不同的情境中坚持了太长的时间，尽管教

师教育有一些变化，尽管有学生带到学校和主要的社会文化运动中去的知识变革。(p.175)

总之，教学的制度化实践在一百年内变化很小。

九、职前教师教育：Holmes 小组

在专业教师教育中，对技术知识和技能的依赖，没有良好地培养师范生以一种情境敏感和社会建构的方式去思考学校教育，据此连续地执行他们的教学实践。

(Andreas Dick, 1992b, p.365)

如果批判反思型教师教育在于做出一些变革，它必须帮助师范生不仅看到和理解当前的社会和教育动力学，而且还要通过把道德许诺和行为作为教学的关注核心去重新界定教学，来帮助他们理解如何克服它们。

(Landon E. Beyer, 1991, p.214)

一种教师教育课程的重建必须挑战师范生去调查社区权力的轨迹并揭示社会关系。

(James T. Sears, 1985, p.69)

很多年来，对师范教育感兴趣的那些人已经很好地意识到学校的保守权力以及职前经验的重要性，以使未来教师能够批判性地从事既定的教师实践(Dewey, 1904; Rugg, 1952)。学校课程的质量极大地依赖于教师的质量，教师的质量又极大地依赖于他们的职前教育经验的质量(Borrowman, 1965; Koerner, 1963; Conant, 1963)。John Goodlad(1990a)认为，教师教育必须高度享受国家的优先权。依赖于 Herbert Kliebard(1986)的学识，Kenneth Zeichner 和 Daniel Liston(1990)鉴定了美国教师教育改革的四种传统：学术的、社会效率的、发展的和重新建构的。他们认识到，现存的大部分教师教育方案都代表了这四种传统的某种混合："我们希望鼓励在特定传统之间和传统之内的对话"(p.16)。例如，当前花言巧语的教师教育改革断然地是一种发展模式(参见 Darling-Hammond, Griffin, Wise, 1992)。但是，这种发展主义是以学术优秀和社会效能的名义得以证明的，这可能产生重建美国社会的后果。

你也许会猜想，教师教育对于整个教育的意义不仅是在美国受到重视。

全球性地，人们继续认为师资培养对于一个国家的富裕至关重要(Foshay, in Leavitt, 1992, p.13)。在全球视野内对教师教育进行考察之后，Leavitt(1992)在教师教育领域鉴定了七个主要问题：(1)招收；(2)职前教师教育方案的内容；(3)管理与质量控制(地方与中央)；(4)研究；(5)专业化；(6)理论教师教育计划与应用教师教育计划；(7)在职教育。在全球化趋势下，Leavitt(1992)对美国教师教育的鉴定如下：(1)除了很少的例外，教师教育不断被置于大学的控制之下；(2)不断增加的异质学生群体使得教学更为复杂；(3)教师的招聘是一个世界性的问题；(4)较少从国外移植教师教育模式，更强调地方文化的本土化；(5)革新及其他修订受到支持，包括技术上的改革。

Robin Barrow对于主流教育实践的总结性批判可以应用于传统教师教育。事实上，我们可以说，正是对于许多(如果不是全部的话)这些批评的接纳，为重新思考师资培养创造了条件。Barrow(1990)的批评包括：(1)没有注意对教员心理学信条的承诺(参见第2章)；(2)认为智力品质是一些技能的一种假设；(3)思想在与其历史和文化情境相脱离的情况下也可以被理解的一种假设；(4)支持物质和技术价值的假设；(5)认为价值是相对的一种假设；(6)认为科学模式是开发最充分的模式和最好的探究模式的一种假设。

人们也认识到，传统教师教育方案对于培养教师来说是不充分的，尤其是在城市情境中："工薪阶层尤其是下层家庭的学生在教育上是处于劣势的……我们[必须]提供改进了的培养方案以帮助教师学会如何处理(关于教授这些学生的)问题"(Ornstein & Levine, 1989, p.22)。为了重新提出这些不足并使教师教育更充满生机，一些证书机构开发出"教师教育知识基础框架"。这些标准包括如下方面：(1)它必须包括源于所有相关的学术传统的知识，(2)它必须呈现教学和学校教育的竞争观；(3)它必须展现教学的技术和标准化方面的关系；(4)对于实践者来说它必须是有用的和可以获得的，(5)它必须鼓励反思性实践(Valli & Tom, 1988)。把这些标准应用到由美国教师教育学院协会AACTE(American Association of Colleges for Teacher Education)、全国教师教育标准鉴定委员会NCATE(National Council for Accreditation of Teacher Education Standards)、州教师教育和证书主任全国协会NASDTEC(National Association of State Directors of Teacher Education & Certification)制定的文件中，应用到威斯康星州大学和密歇根州大学的教师培养方案中，应用到Shulman的知识基础的概念中，Valli和Tom(1988)发现，在某种程度上，根据上述的标准判断，所有的一切都是不充分的。很多改革建议关注教师教育，认为教师教育是更大的学校改革项目的本质之所在(Sizer, 1984; Goodlad, 1984; Boyer, p.983)。依赖于他的"多元智能"的概念，Howard Gardner(1991)强调教

师成为内省的、富有弹性的和自律的教师。当前重新考察和重新界定教师教育的努力，引起了人们意识到教师课程知识基础的重要性(Ariav, 1991)。

与此相对比，保守主义者趋向于把教师教育问题定位在“教育建筑”(education establishment)上。毫不奇怪，他们的建议呼吁减小这种“建筑”的体积，包括创建流线型林阴大道以进入教室，这种林阴大道应该绕过传统教师教育要求(Cheney, 1990)。Zumwalt(1991)描述并比较了三种选择性证书方案，一个是 Los Aangeles 方案，另一个是 New Jersey 方案，第三个是 Connecticut 方案。这些方案旨在根据教师证书制度化的规则而提供一条聘用教师的“捷径”。专业教师教育者表达了对于这些“捷径”的保留意见。关于 New Jersey 计划和其他“快速”方案，Judith Shulman(1989)警告道：“教学的选择性途径……不是蓝色的高速公路，而是‘蓝色的自由之路’。它们试图以最快的可能进度达到其目的。这种途径的设计者应该仔细导航；在这种路上高速行驶将是危险的”(p.7)。Shulman 相信，对于那些在大学里直接进入课堂而没有通过教师教育方案者来说，指导老师尤其重要。

Holmes 小组。教师教育机构自己建议对教师教育进行基本重构。对于教师教育改革的一些主要建议是由 Holmes 小组提出的。Holmes 小组是受邀的研究大学社团，由密歇根州立大学的 Judith E. Lanier 领导。简言之，Holmes 小组的目标如下：

1. 巩固教师教育的智力基础。
2. 认识到教师的知识、技能和义务的差异，认识到在他们所接受的教育、他们的证书和工作中表现出的差异。如果教师们成为更为有效的专业人员，我们必须对新手和有能力的专业成员以及高水平的专业领导者进行区分。
3. 建立进入该专业的标准——考试和教育要求——这些是与专业相关的，并保障智力水平的。
4. 把我们自己的学院(研究大学)跟学校连接起来。
5. 使学校成为更好的工作场所。(Holmes Group, 1986, p.4)

一定数量的大学采纳了这些目标，在这些大学中本科教育课程出现滑坡。在艺术和科学的相关领域要求学士学位；教育课程移到第五年，即硕士学位那一年。聘用一批临床教员，他们的大部分时间在学校里度过，与新任教师一起工作并对学校课程做出修订。那些经过选择的、与研究大学的教育学院密切联系的学校被命名为“专业发展学校”(professional development

schools)。在这种修订的、扩展了的学校与大学之间的关系之中,也许会包含拓展了的"实习"教学或内在经验,这是克服有效教学实践之最普遍障碍的一种尝试,这些障碍表现为师范生缺乏解决个人教学问题的机会,由于没有很好地界定辅助教师或监督教师的监督角色,这一问题变得颇为复杂。

教师教育的概念重建? Holmes 小组的建议引发了一些评论。一位很著名的学者认为,Holmes 小组报告的特点是"一种过于自信的、防御性的反应"(Popkewitz, 1991)。教育上的左翼人士担心,对于硕士生的强调将更加减少师资培养中少数民族师范生的数量,尽管 Holmes 小组正式地否认了这种指控(Holmes Group, 1990)。其他课程专家做出了更为复杂的反应(参见 Grumet, 1989b; Shaker & Kridel, 1989; Beyer, 1989; Schubert, 1989b)。一位理论家表达了一种对 Holmes 小组建议有所保留的认可,他对少数民族招生以及参与概念重建领域的学者所持有的理论信奉比较敏感。派纳(1989)提醒那些 70 年代在课程领域开展概念重建工作的人们:"现在理论仪器已为教师教育课程的概念重建做好了准备。如果学校要成为概念重建的'第二场所',教师教育将是重要的途径"(p.9)。事实上,人们已经开发出利用与 70 年代该领域概念重建相联系的特定思想框架,并发现传统的本科水平的教师教育方案已经变得较弱(Mulder, 1983)。

对于传统的教师教育,Holmes 小组的建议是一种改进吗? 派纳(1989)提醒该领域的批判者,Holmes 小组建议可能要取代的传统教师教育之特点是伪科学。声称是"实践取向"的这种方案强调一种狭隘的职业主义,而不是培养专业判断或严肃思考课程问题(Ginsburg, 1986)。假如教师教育方案是基于艺术、人文学科、科学和课程理论方面的深入研究之上,派纳认为专业判断和"智慧"是对未来教师的合适期望。派纳认为,在如下的来自密歇根大学法律学校公告的声明中,人们对学术与职业或技术课程做出了很好的区别:

> 法律学校是一个专业学校。但它显然不是一个职业学校。在学校里,并没有培训学生去执行一些或大部分要求其毕业生作为律师要做的任务,在毕业之际,也不希望学生为提供一种宽泛的法律服务做好充分准备。学生可能获得或开始发展一些实践性的或技术性的技能,并获得一种能够作为律师而执行任务的自信。但是,我们的实践取向的课程和实习,仅仅提供一种对于技能和实践框架的介绍,这些东西只有通过多年的体验才能得以界定。我们大部分的毕业生进入了法律公司,在那里存在大量的机会使他们在有经验的实践者的监督之下发展技能,这些监督者与新手在提供的服务质量方面分享共同的责任。跟其他法律学校相比,密歇根大学法律学校更加寻求为学生提

供智力的和理论的背景，借助这种背景，律师能够执行一些更为反思的和具有回报性的实践。已经感觉到，没有律师行为所发生的宽广的和批判的框架这种观念，过急或过多强调职业技能将会带来培训技师而不是专业人员的危险。（引自 Pinar, 1989, p.15, 着重号由作者所加。）

跨学科的重要性。派纳（1989）认识到，对于一些人来说，Holmes 小组的建议暗含着在本科阶段的文科与研究生师资培养方案之间有一个明显的裂痕。派纳同意，不能把本科阶段的文科课程与教育方面的研究生学习割裂开来。相反，第五年和研究生学习的那一年必须扩大并超越经验和理解，这些经验和理解在本科期间学生们已经积累起来。派纳担心，Holmes 小组的课程也许只是简单地重申传统课程中的普通学术科目，如教育心理学、社会学、哲学等，这些科目从"方法"和课程中剥离出来。Holmes 小组的研究生课程应该是跨学科的，而不是学科的。例如，取代一门典型的儿童发展和心理学课程的，也许是一种跨学科的关于"儿童期的经验"的课程，并且提供一些阅读，从儿童历史和现象学、小说（也可参见 Wear, 1989）、家庭的政治分析、儿童、学校教育到发展心理学。派纳坚持认为，必须包括一些来自于边缘阶层和群体的非欧洲（non-European）知识和材料，以取代传统的"社会工程学"（social engineering）或泰勒式的强调。

自传体的因素？为提供一种整合第五年阅读和经验的机会，师范生应该保留一份杂志以提出讨论现象学的以及与性别相关的经验（Grumet, 1988b），这份杂志将被学生的"指导老师"阅读。这位指导教师受过自传和杂志工作的训练，将帮助师范生反思并分析他或她的经验（Meath-Lang, 1990a, 1990b, 参见第 10 章；Figgins & Ebelling, 1991，参见第 11 章）。针对整合到 Holmes 小组方案的大学和学校之间更密切的工作关系，派纳（1989）提醒道：

> 应该批判性地看待与学校的更紧密联系。学校所面临的日常生活的强有力的压力，会作为一种"黑洞"而发挥作用，在"黑洞"里面理论消亡……尽管我们与学校里的同行是朋友……我们还是必须与他们保持一定的距离。我们不能建议或教导那些跟我们关系密切的人们。对于教师教育者来说，学校必须仍是研究的对象以及寻求成功的场所。（1989, p.11）

派纳和 Grumet 在教师教育课程中开辟自传体的一块场地、远离对于 Holmes 小组建议的讨论方面并非单枪匹马。还有其他学者指出，体验和声音的自传性问题应该作为教师教育过程的中心（最近的观点请参见 Elbaz,

1991)。在发展"理解职前和新任教师的自传模式"中，J. Gary Knowles(1992)指出，教师角色认同是一个在教师发展中很重要的但是传统上受到忽略的概念。在教师培养方案中没能够成功地提出生活历史，教师们经常根据他们所受的教育而教学。在提出生活历史问题方面，D. Jean Clandinin(1989)认为，对新任教师的支持"必须允许对新手经验叙事进行反思性重建"(p. 139)。(参见 Clandinin et al.，对于教师教育中叙述和合作的附加研究，1993。)

相关地，Deborah Britzman(1989)强调，"教师教育者[必须]重新规划课程、教学和学习的边界以包容不同声音的论争"(p. 160)。Britzman 相信，人种学能够作为一种手段而得到应用，使职前教师成为其自己教学经验的批判者(Britzman, 1989)。其他人指出，通过考察一个人自己的文本，他可以走向自我反思：

> 通过对我们语言的仔细分析，我们将逐渐意识到对我们思维的一些精微的影响……我们将认识到，不能满足于希望解决我们提出的这些问题，我们必须学会适应这种没有意识到的问题之不确定性的张力，这是反思性实践的本质。(Oberg & Artz, 1992, pp. 154－155)

现象学家 Terry Carson 是这样认识这一问题的：

> 教师教育中的反思意味着，我们希望师范生会意识到他们将成为教师。当他们记录和回忆成为教师的困难时，他们逐渐接受了这样一个事实：在这次旅行中有很多途径可走，而且这次旅行是没有尽头的。作为教师教育者，我们有责任在他们处于困难时给予支持，途径是鼓励他们会话并帮助他们在课堂中构建一种支持性情境。(Carson, 1991, p. 142)

正如我们在第 10 章中看到的那样，自我反思的过程并不总是单独的；事实上，它经常是合作的(Trousdale & Henkin, 1991; Bennison, Jungck, Kantor & Marshall, 1989)，并与政治、性别和种族问题有着千丝万缕的联系(Foster, 1993a; McLaughlin, 1993a, 1993b; Gumport, 1993; Tierney, 1993b)。

有一种迹象表明，Holmes 运动丧失了一些动力，尤其是一些研究性大学，它们拒绝把师资培养提高到硕士水平。尽管如此，Holmes 小组建议的推行绝对还是一种进步。例如，已经出现一些文献，开始探讨所谓的"专业发展学校"的建立将使大学的教授与学校的教师和学生更加密切地在一起工作。例如，参见 Winitzky、Stoddart 和 O'Keefe(1992)的《良好的愿望：专业发展学校的

出现》，Rushcamp and Roehler(1992)的《专业发展学校的有特色的支撑性变革》，Dixon and Ishler(1992)的《专业发展学校：合作的阶段》，Clark and LaLonde(1992)的《有关中学教师教育以系为本的专业发展场所的个案》以及Abdal-Haqq(1992)的《专业发展学校：对选自ERIC的一些资料的评论集》。最后的这一文献与最近由Linda Darling-Hammond(1994)出版的论文集，应该是对Holmes小组提升"专业发展学校"感兴趣的学生学习的起点。除了关于Holmes议程这方面不断增加的文献，正如Holmes小组建议的那样，教师教育基本改革面临的将是混合的前景(Weiler, 1993)。

要记述Holmes专业发展学校中的学生的经验，最适合的方式是仔细的个案研究(Shulman, J., 1992a, 1992b)。例如，Robert V. Bullough, Jr., et al (1991)追踪了六位新教师，关注其作为经验出发点的教学的隐喻。Bullough和他的同事发现，有三位新教师受到挫折后离开了学校，另外的三位适应了这种制度性的条件，重新考察了他们的隐喻。对教师教育方案中的未来教师与其职前经验之间的连续性和间断性研究，使关于理论与实践关系的理论探讨更具体化。(对于教师教育方案评价的评论性参考书目，参见Ayers & Beney, 1990。)

教师作为专家。在《教师作为专家》(Teachers as Professionals)中，Landon Beyer、Walter Feinberg、Jo Anne Pagano和James A. Whitson(1989)主张"教育研究是一个道德行为领域"这样一个概念(p. 1989)。他们指出，正如卡内基(Carnegie)和其他建议一样，Holmes小组的建议假定，提高教学的质量必然将导致教育质量的提高。在Holmes小组建议中，艺术和科学专业的本科教育改革的地位是什么？他们回答道："学术专业本身是好的，但无济于事；然而，对于教学研究来说它是一个必要的基础"(p.4)。关于本科专业的这种概念表征了在文科学科(liberal studies)和专业学科(professional studies)之间的分歧：

> 考虑到实践的本质，这种隔离依赖的是一种错误……处于我们项目的中心的……是开发一种实践的信条，在这一信条中，文科学科和专业学科是同一既存项目的组成部分，这种实践的信条并非依附于理论，它本身就是基础的和派生的。(p.6)

Beyer、Feinberg、Pagano和Whitson指出，Lee Shulman的著作逃避了这种简单化的理论与实践之概念。他们认为，他的观点是把教学描述为一种理性的、探究一定知识深度的活动。在Shulman的框架之下，这种知识进行着持续的转变，成为自身反思的对象。Shulman坚决拒绝在思想和行动之间的强制

性分离，以及保留在大部分改革建议中的内容与方法之间的分离。Beyer、Feinberg、Pagano 和 Whitson(1989)认为："教学在本质上是社会的、道德的和政治的……在专业教育中，目的是一种我们将称之为实践能力的东西"(p.19)。这意味着什么呢？他们希望把对话性的思想和行动以及内容和方法、理论和实践联系起来。在这种观点之下，文科学科本身是一个专业，而不仅仅是在第五年专业教师培养中被忘记了的基础教育。在解释学的启发下，他们确认出一种实践判断和行动的独特能力["实践智慧"(phronesis)(作为技术或工具主义的对立)]。教师作为专业者必须展示这种能力，以在进步的反思性实践中，促进对学生的设计和兴趣进行重新解释。反思性实践指社会生活行为，在复杂的政治和道德维度之中的行为，"是一种认知的方式，在这种方式中，认知是一种社会行为，是社会关系的演绎"(p.18)。对于 Beyer、Feinberg、Pagano 和 Whitson 来说(1989)，"教育是一种文科学科"(p.20)。

后形式(postformal)思维。 Joe Kincheloe(1993b)和 Shirley R. Steinberg (Kincheloe & Steinberg, 1993; Kincheloe, Steinberg, & Tippins, 1992)提出了"探究取向的教师教育的后形式拓展"(Kincheloe, 1993b, p.197)，这是一种受政治理论和批判性后现代主义所启发的观点(参见第5章和第9章)。Kincheloe 鉴定了这种观点的四种特征：(1)教师教育者能深刻意识到教学和专业教育所有范围内的权力角色；(2)他们努力"发现塑造教育和社会的深层结构"(p.197)；(3)他们"鼓励通过意识形态的反镶嵌而去社会化(desocialization)"(p.197)，也就是说，要阐明超现实是如何塑造学生和教师的生活的(参见第9章)；(4)他们支持以社区为本的小组，去与受到保护的政治和商业精英竞争。Kincheloe(1993b)认为："基于在被压迫者和被排除者之间进行联合的一个概念，教师教育寻求与民主组织建立联系，这种民主组织致力于对文化政治进行解放性变革"(p.196)。在这里，Kincheloe 与 Giroux 和 McLaren 的密切联系是清晰可见的。

Kincheloe(1993b)也关注教师教育方案中的学生。他列举了六项原则，"后形式"的教师教育正是建立在这六项原则之上的：(1)未来教师将发展一种设计情境的能力，在这种情境中学生通过他们自己的努力而学习世界；(2)未来教师将学会理解批判性建构主义，也就是说，"世界是通过人类的活动或相互活动而社会性地建构和塑造起来的"(p.210)；(3)学生将在与世界的关系中看待自己，并思考如何把这种关系传递给他们的学生；(4)未来教师将致力于"改写世界，致力于书写新的历史篇章，致力于复兴由后现代条件所驱散的民主"(p.210)；(5)学生将面对并质疑一种抑制他们及其未来学生的神话；(6)未来教师学会译解世界，成为"后形式的思考者和批判反思的实践者"

(p.21)。Kincheloe 的概要的和建议性的著作,说明了当前课程理论是如何重塑传统的制度关怀之主题轮廓(如职前教师培训)的。

十、在职教师教育:Aoki, Hargreaves, Fullan 和 Jackson

> 改进教育实践的最好的希望是,把教师提升为自主的和反思的人。
>
> (Nel Noddings & D. Scott Enright, 1983, p.182)

传统上被称为"教员发展"(Griffin, 1983; Beegle & Edelfelt, 1977),在职教师教育表征的是一种一线教师继续发展的机会(Miel, 1986b)。一个例子是,北卡罗来纳促进教学中心,它举办了一些研讨班,这些研讨班"旨在为参与的教师提供重新考察和界定、有时是重建现存哲学世界观的手段"(Shea, 1992, p.15)。今天,在职教育似乎认识到,"理解教师如何看待世界是很重要的"(Munby, 1986, p.197; 也可参见 Russell & Munby, 1991)。而且,正如 Duckworth(1986)建议的那样,现在很多学者认为,在理论和教育学的关于人类学习之本质和发展的讨论中,教师是很重要的参与者。在最近由不列颠哥伦比亚教师联盟出版的《教学的声音》(*Voilos of Teeching*)一书中,教师们反思了他们作为教师的经验,Aoki(n.d)指出:

> 我们的学者很当心我们把教学职业作为工作来理解的习惯性方式……[这些教师]寻求一种允许他们即使是细微地去倾听召唤的协调方式。[他们]提供给我们有关教学经验某些时刻的叙述,由此他们进入活生生的教学意义。(p.1)

与这种现象学的教学观形成了鲜明的对比,传统的教员发展趋向于关注教学技能和策略。当前的著作——许多人称之为教师发展——更为广泛地关注教师的生活:

> 教师以一定的方式教学,不是因为他们学到了或没有学到某种技能。他们教学的方式还建立在他们的背景、他们的自传以及他们所成为的教师类型之上……教师发展、教师职业、教师与其同事的关系、地位状况、他们在工作中获得的回报和所受的领导——所有这一切都影响着他们在课堂中的质量。(Hargreavs & Fullan, 1992, pp.9-10)

Hargreaves 和 Fullan(1992)鉴定了教师发展的三个主要领域:(1)知识和技能的发展;(2)自我理解;(3)生态学的变化,包括同伴教练和合作变革。对于一些学者来说,对性别的考虑无视所有这三个领域(Robertson, 1992)。有人说,教师发展学问的所有主要部分都认识到教师工作的复杂性(Lieberman & Miller, 1992)。一位教师发展方面的学生观察道:事实上,一种成功的实践根本上依赖于解释、问题解决和反思,而不是仅仅是掌握教学技能的分类,在这一意义上,教学不断地被看做是智力行为(Carter, 1992, p.121)。另一个人写道:

> 构成其基础的一般观点是,教师对其教学任务的解释(就是他们当前的框架)似乎建立在处理制度规则的策略之基础上,这是一种更为有力的策略,因为它被分享。如果教学变革要发生,教师的框架必须变革。(Barnes, 1992, p.31)

几乎所有的人都认为,教师的专业选择受到众多因素的影响,但课堂是改革成功与否的场所(Hawthorne, 1992)。

Jackson的"艺术的途径"。 Philip Jackson(1992b)列举了对教师发展有贡献的4条途径,他的《教学实践》(*The Practice of Teaching*)(1986)一书我们在前面已经考察过。他描述的第一条途径是"知道如何"技术,简单地告诉教师如何去教学,或如果他们早就知道,那么告诉他们如何更有效地教学。第二条是改进教师工作的环境,包括支持教师作为专家的独立性或自主性。第三条途径包括帮助教师与教学需求达成协议,Jackson认为其特点是"角色适应的途径"(the way of role accommodation)(1992b, p.65)。他指出,这些途径包括:"使用杂志、自传和日记……以及学校内的'支持团体'和一种使有经验的教师与新手教师结成对子的'伙伴'体制"(1992b, p.65)。第四条途径Jackson称为"艺术的途径"(p.66),因为这种"发展的模式……与人们遇到一项艺术工作并深受其影响时所发生的情境极为类似"(1992b, p.66)。在这种经验中,"我们说,我们的视野被拓宽,我们的意识被拓展。与以前相比,我们看到了更多的东西"(1992, p.66)。这种经验的秩序允许教师更为深刻地理解他们在做什么(Jakson, 1992b)。

教师发展的概念。 其他对教师发展感兴趣的学者强调"在自主的专业发展中教师即设计者"(Clark, 1992)、"以课堂为本的教师发展"(Thiessen, 1989, 1992)、生命与职业圈研究(Huberman, 1992)、经验的重新组织(Russell & Munby, 1991)、合作研究(Louden, 1992; Miller, 1990a; Butt, Raymond, McCue

& Yamagishi, 1992; Shannon & Meathlang, 1992; Erickson, 1991; see Ladwig, 1991,寻求一个关于合作的不同主张)、审议(Mulder, 1991; Zeuli & Buchmann, 1988)、建构理论(Oberg, 1987)、"教学文化"(Hargreaves, 1992)和教师的生活与经验(Goodson, 1992a; Butt, Townsend & Raymond, 1990; Oberg & Underwood, 1992),包括教师的身份(Britzman, 1992b)。自传也许最适合于解释教师和学生之观点这种目的(Solas, 1992)。Clandinin 和 Connelly(1987a, 1987b)认为重要的,正是后一种教师发展,不仅对于一般意义上的教师发展努力,而且对于更具体地理解教师的思维都是很重要的。主要类型的教师发展主流,根植于努力把课程理解为自传的和传记体的文本,我们将在下面论述。

教师学问:Schubert 和 Ayers

与 Richard Butt 和 Danielle Raymond(1992)的"合作性自传"有概念性联系的,是 D. Jean Clandinin 和 F. Michael Connelly(1987a)的"个人实践知识"工程,而与 Ivor F. Goodson(1992a)的著作有关的呼吁对教师生活进行研究的,是在芝加哥的伊利诺伊州大学发起的教师学问工程(Schubert, 1989c, 1991b),在第 10 章中把教师学问描述为自传体的实践(1992b)。Schubert 把教师学问界定为包括"在自己的教学中从其他教师那里获得的和从自己的经验中为其他教师所能提供的东西"(p. 9)。这一工程作为其基础的假设,正如 William Ayers 所指出的:

> 我们将在局部的细节上和教师的日常生活中发现教学的秘密;教师可以作为教学知识的最丰富、最有用的资源;那些希望理解教学的人必须在某些方面转向教师自身。(Schubert & Ayers, 1992, p. 5)

Schubert 和 Ayers 把他们的工作与其术语"启发性行动研究"联系起来(1992, p. 12),这一研究与 Ann Lieberman、Stephen Kemmis 和 Ronin McTaggart 有关,也与 Lawrence Stenhouse 在英国发起的"教师作为研究者"运动而著称的教师取向的研究主线有关。第三条研究主线是 Schon 和 Zeichner(1992, p. 13)提出的,这条主线"明确把教师尊重为在实践中反思的人们"(1992, p. 13),Schubert 和 Ayers 认为这条主线产生了教师学问工程。Schubert 和 Ayers 也承认 Eisner 及其学生的著作(参见本章的评价部分,还有第 1、3、4 和 11 章)。他们也认识到,Connelly 和 Clandinin 最近开始在教师中通过一封标题为《在教师中》(Among Teachers)的新闻公开信而倡导故事与思想的分享,例如"个人实践知识"(1992, p. 13)。最后,他们也承认了 Madeleine Grumet、派纳和 Richard

Butt 的作品(p.13)。Schubert 和 Ayers 指出,教师学问工程"首先在主流或传统中,有时与二者的某些方面相重叠,从很多方面获得洞察力,并充满希望地以某些方式促进了二者中的每一个"(1992, p.13)。

问题。由那些对教师学问感兴趣的人们提出的问题包括:"为什么教师总是甚至在他们自己的世界中也是默默无闻呢?……有什么能够给予教师的生活以意义和指导?"(1992, p.9)Schubert 和 Ayers 确信"尽职尽责的教师总是严肃地反思自己的工作"(p.9)。教师学问是如何界定的呢? Schubert (1992b)这样写道:

> 我对于教师学问的流动性想像非常满意。我反对那种通常的期望:学术总应开发出一个理论框架。我担心,这种框架会过于深入地探究一个教学计划对于教学所起的作用——就是说,把学习与自发性相分离。(1992b, p.9)

我们在第7章、第10章评论过 Janet L. Miller 的自传性和合作性理论。她认为这一工程尤其感兴趣于教学的"首创性、形式、自发性和客观性"维度(Miller, 1992a, p.14)。她写道:"我们知道,学问就是我们知道的教学经验中类似的东西,正如我们讲述自己的故事来指出我们之间的差别"。(Miller, 1992a, p.14)

Alice 和"特殊时刻"。说明教师学问工程的是一项由 Palma Millies(1992)主持的对教师生活和教学之间关系的研究。Millies 报道了 Alice 的反思,Alice 是一位60岁的教师,对她来说,时间是一个核心的主题。对于 Alice,生命中的"特殊时刻"变得很重要,当她教学时,她经常指向文献中的这些"时刻",尤其是诗歌中的。这种时刻作为她教学的焦点而发挥作用。Alice 观察道:

> 我真诚地感到,生命由美丽的时刻构成。但不是庄严宏伟的事件。在生活中等待这些美丽的时刻,你将等待很久。但是如果你发现一点点的中断……它只是一些在明天支持你的东西,那么你会经常用必要的手段去处理任何到来的事情。(Millies, 1992, p.30)

同时,Millies 报道说,Alice 感到对于她而言,时间变得难以捉摸。Alice 反思道:

> 时间以有滋味的事情欺骗我们;我们可以体验它但我们不能品尝它。一种儿童的或少女的或成熟的体验。你不能品味什么;甚至在你意识到它时它

已经溜走……回头并品味，真实地享受它，我想这是很多女人的普遍的怨恨，但我不知道男人的情况。女人都有这种压力；我们经常会听到她们说，“我需要一些自己的时间；一些有质量的时间”。一天中没有多少时间是有质量的。（引自 Millies，1992，p.32）

Millies 相信，Alice 的“学问”并不是僵硬的和不变的。她的生命对时间感兴趣，尤其对重要的时刻感兴趣，在其教学中表达出来。Millies 报道说，“通过 Alice，我看到了在教师的精神生活和课程之间的紧密联系”（1992，p.40）。她更一般地总结道：“反思是教师们在自我发展中认真地、创造性地参与的一种手段”。（Millies，1992，p.40）

第二项说明教师学问的研究是 Mari E. Koerner（1992）的《教师的想像：自身的反思》（Teachers' Images: Reflections of Themselves）。Koerner 说，一位叫 Sophie 的教师反思了她的课堂社区，认为最好的教学是：

在课堂中相互作用，获得兴趣、兴奋、交流反馈……这不是走向了过于松散的、每一个人都乱说并流传的一个极端。在这里，我们能够相互尊重。他们尊重我……我尊重他们。我们拥有美妙的健康的交流。他们知道他们到这里是学习的。他们知道我到这里是教学的——正像这样。这是美好的。（Koerner，1992，p.48）

Koerner 报道了另一位叫 Toni 的教师所描述的在课堂中她称为“流”（flow）的术语：

我认为教学是一项令人兴奋的工作，因为我可以进入教室，当我真正低落的时候……我不得不使自己激动……这些天，我既愉悦又吃惊，因为突然这里有一种流。你和儿童们朝向一个共同的远景走去。我甚至不愿说目标，它似乎是一种远景。我们都处于同一种精神状态……这就是每次最纯净的感觉。我爱这种流的感觉，在那些天，所有的一切都拥抱在一起。（Koerner，1992，p.49）

是什么带给教师“坏”的一天？Koerner 报道了一位叫 Bob 的教师的事情：

有很多……外来的事情使一天变坏……像防火训练。人们按响火警，事情发生了。你试图开始，但为时已晚。孩子们已经进来了，然后……在下一

课中会出现危机，一个孩子进来，扭伤了脚踝、有人吸毒……似乎你从来就不能正常工作……我想：当阻止奇妙的、美好的事情发生的情境出现时，这就是坏的一天。（Koerner，1992，pp.50－51）

为什么许多公众如此不敬重教师？Koerner跟一些教师一起探讨了这个问题。她说，一位叫Bill的教师相信，教师们不受敬重是因为他们的工作被认为是低优先权（low-priority）的。为什么教学被认为是低优先权呢？Bill相信，这是由于社会对儿童和妇女的价值贬低。另一位教师叫Judy，已经有25年的教龄，他相信在美国教育不享受高优先权。Judy观察道：

我们没有资金去获得我们需要的物质。我们没有资金建立我们应有的教育。我感觉到，美国人非常清楚应该拥有一个世界上最好的学校体制之一。但我们所做的更多的是对儿童的伤害。我花了很长的时间才认识到，教育儿童并不是第一位的。有时，教育也许是第二，或第三，或第四。（Koerner，1992，p.53）

另一位叫Liz的教师指出：

他们为成人用很小的棍棒击球而付费，而且付了成千上万的美元……我猜想这里面有一种技能。但是他们获得了很多金钱。然后你才有教育你的孩子的教师。作为教师，我们可以付出如此大的代价。但是我们的回报如此之少……对资深教师来说，［教师的］低报酬太让人恼火、让人泄气了。（Koerner，1992，p.54）

教师学问的这种积累是如何重要呢？Koerner总结道："教师需要意识到自己的思想和知觉、自己的教学想像以及其他人对教师的想像，如果他们要塑造一个比今天更加全面、更有希望的未来的话"（1992，p.59）。Virginia Jagla（1992）告诉我们，她对教师学问的研究使她相信：

只有通过充满感情地与学生、学科内容和环境融合在一起，我们才能形成理想的教学。教师每天应用想像和直觉对引导的（*educare*）、真实的教学来说是必要的。真正的教育把人们从黑暗引向光明，它是与直觉的灿烂的火苗相伴随的，是与想像的热情的火焰相伴随的，是与和蔼的关爱相伴随的，是与容光焕发的爱的火焰相伴随的。（p.78）

研究教师的生活:Goodson

除了教师学问工程,对于教师生活的研究还有很多方式。有对于教师个性的研究(Smith, Kleine, Prunty & Dwyer, 1992),对教师历史的研究,以及对教师的生(Munro, 1992; Casey, 1992; 也参见第10章)与死(Nelson, 1992)的研究。"在过去的10年间,基于生命历史方法的研究有所复兴"(Measor & Sikes, 1992, p.20)。这种引人注目的现象之荣誉部分应该给予 Ivor F. Goodson,在第10章中我们已经介绍过,他有力地促进了对教师生活的研究。在最近关于这一方案的问题的理论说明中,Goodson(1992a)指出:

> 教师的生活在很多交叉点上展开。第一、生活中个性的交叉点有两个层面……表面和深层……第二,教师的生活在情境的交叉点上展开,正如在种族和性别的问题上那样。第三,教师的生活在作为经验的生活和作为文本的生活的交叉点上展开……应该以一种方式进行生活的描述,这种方式能尽可能地在这三种层面上达成一种和谐。(pp.263-237)

随后 Goodson 鉴定了他的术语"层面"(levels),在"层面"上能够收集生活历史的数据信息:

> (1)从教师自己的描述来看,同时还从更为分散的研究来看,很明显,教师原先的生活经验和背景帮助他们形成其教学的观点和其实践中本质的要素。(2)教师在学校内外的生活方式(life style)和他或她的潜在的身份和文化影响着教学观和实践观。(3)教师的生活圈(life circle)是专业生活和发展中很重要的一个方面。(4)教师的职业阶段是很重要的一个研究焦点。(5)在主要职业阶段之外,在教师的生活中尤其是工作中,有一些关键的偶发事件,它们可能至关重要地影响着其理解和实践。(6)教师生活的研究应该允许我们[看到历史情境中的个人]。(pp.243-244)

Goodson 可能会赞同 Andreas Dick(1992a)的观点,Dick 写道:"自传在目的上是人种学的,它意欲考察现在而不是发现过去"(p.2)。Dick(1992a)继续道,"要旨在于:对师范生和资深教师的研究——在人种学的过程中共同体验到教学的课程和日常的教育学——必须根植于教学事件,以及教学课程和教育学的自传之中"(p.10)。

教师教育中的案例方法。对教师生活的研究使人们听到了教师的声音。应用自传体/传记体的研究使用了案例方法，案例方法是一种在当前被 Judith 和 Lee Shulman(Shulman, J., 1992b)所阐明的方法。(也可参见 Shulman, J., 1991; Carter & Unklesbay, 1989; Yonemura, 1991)Lee Shulman 解释道，以第三人称描述的案例研究，是从以第一人称描述的案例报告中抽取出数据信息的。这些第一人称的描述是"日记、私人信件、学生作业的样本、录音带、观察者的记录"(Shulman, L.1992, p.19)。他继续解释道，"教学案例是一些原始说明、案例报告，或为教学目的而撰写、编辑的个案研究"(Shulman, L.1992, p.19)。

根据 Shulman 的观点，这种研究材料的顺序存在不足。他认为，这种方法：(1)投资大，花费时间多，并且"要求现场考试"；(2)很难教好；(3)没有效率；(4)很短暂，没有连续性；(5)容易过于普遍化(Shulman, L.1992, pp.26-27)。尽管有这些缺陷，Lee Shulman 赞同 Judith Shulman："我认为，教师写出的个案能够而且应该作为职前、在职和研究生教师教育课程的重要部分而发挥作用，它是一种从'内在的'(insider's)视角理解实践智慧的方式"(Shulman, J., 1992a, p.132)。

教师思维和发展：Kincheloe, Smyth, Britzman 和 Carlson

正如我们前面所看到的，Joe Kincheloe(1993b)讨论了由政治理论和批判后现代主义所形成的一种教师思维观。Kincheloe 的观点表征了另一种在职教师教育或专业发展的概念重建。(在本章前面部分我们评论了 Kincheloe 的后形式思维理论对在职教师教育的启示。)他称这种教师为"后形式实践者"(p.201)，这种实践者从事的思考为：(1)探究取向，(2)社会情境化和权力意识，(3)致力于重塑社会，(4)致力于即兴创作的艺术，(5)献身于普遍参与，(6)关注批判性自我反思和社会分析，(7)致力于民主的自主教育，(8)对于多元主义很敏感，(9)致力于行动，(10)留心情感维度(Kincheloe, 1993b, pp.201-203)。在过去的几十年里，主流教师教育改革并没有体现这些因素，对此 Kincheloe 颇为伤感。

在有些与应用生活史和批判理论相关的著作中，Smyth(1989)形成了他的术语"课堂实践的批判教育学"。Smyth 一开始就针对很多在职教师教育强调教学技巧这个特点展开了批评。Smyth 认为自己著作的特点是"开发政治性交互话语的一种尝试"(p.484)。他提出了三个问题：(1)描述：我做什么？(2)告知：我教学的背后意味着什么？(3)面对：我是如何变成这个样子？(4)重建：我如何以不同的方式做事？(p.486)他相信：

质疑建设学校的明显常识性的科层化方式，以及在其位置上以更民主、丰富的方式去思考和工作，这是可能的……通过探索一种批判教育学的信条，我试图提供一个原理和一些一般原则，通过它们，教师自己能够超越技术能力的问题，由此挑战教学所发生于其中的规则、角色和结构。(Smyth, 1989, p.499)

迈向什么样的理想？ 不管其方法如何，教师专业发展致力于提高教学。迈向什么样的理想？Gary Griffin(1987)相信，“理想的教师是有见识、有组织、和谐的课堂领导者，他与学生、同事和赞助者有意义地、有效地相互作用”(p.255)。为了提高教学，实现这个或那个理想，什么是必要的呢？Deborah Britzman(1992a)鉴定了能够提供好的教学的四种条件：“第一，教师需要机会，以超越与他人隔离、与他们社区隔离的状态”(Britzman, 1992a, p.78)。他继续道：“第二个条件是教师拥有时间和空间以他们自己决定的方式继续接受教育”(p.79)。第三个条件是“以一种尊重新手和资深教师之贡献的方式，仔细把那些进入本专业的人与那些已经在这里的人联系起来”(p.79)。第四个条件“包括拓展现存的学与教的疆域”(p.79)。Dennis Carlson(1992a)将把这些条件与社会和政治组织的形式联系起来，他希望：

如果那些基本技能改革没有赋权的各种组织(以与阶级、性别和种族相关的方式)提出各自关注的不同问题，并把这些问题作为挑战教育中科层化话语和实践之普遍运动的一部分，那么有可能形成一种新的民主—进步的“声音”，有可能进行一些变革，以超越危机管理和管理不善，走向解除危机。(p.272)

似乎在总结这些问题，Linda Darling-Hammond 认为，“今天的美国教育所面临的最严重问题是教学专业化问题。专业化不仅包括赋予某一职业成员的地位和报酬，它还包括某一职业成员所拥有的对其工作内容的控制程度，以及社会对该职业工作的尊重程度”(p.205)。通过由这些当代理论(这些理论著作我们已经评论过)提出的各种方式来研究教师的生活，将大大有助于实现专业化。

批判性思维运动：Ennis 和 L. Tanner

批判性思维研究所。 在最近几年，出现了一场把批判性思维纳入教与学

的运动，它在制度上来自新泽西州蒙特克莱学院（Montclair State College）的批判性思维研究所（the Institute for Critical Thinking）（建立于 1986 年）。本书在写作时，Wendy Oxman-Michelli 是主任，Mark Weinstein 是副主任。每年一次的研讨会受到赞助，发行的杂志《探究：跨学科的批判性思维》（*Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines*）也受到赞助。来自各学科如人文学科、社会科学、科学和艺术的学者，确立了批判性思维的理论和实践，这些理论与实践要进行跨学科的讲授。批判性思维被总结为："引导学生欣赏自己思维中好的理性之作用，无论是在其大学课程的专业化情境中，还是应用于未来的学习和作为公民的角色中"（Siegel，1988；Weinstein & Oxman-Michelli，1989）。在蒙特克莱学院校园定期举办研讨班和讨论会，包括在 1991 年 9 月举办的超过 200 个大学教员参加的讨论会。有代表性的教员工作室和研讨会的名称有：全球教育中的批判性思维，数学、科学和计算机科学课堂中的创造性写作，男人与阳性，批判性思维教育学（Institute for Critical Thinking，1991）。

说明了该研究所的《探究》杂志所发表的学术的，是 John A. White（1992）的阐释：《辩证逻辑：教育中讨论的角色》（*Dialectic : The Role of Discussion in Education*）。在这一论文中，White 从古希腊开始追踪了"讨论"一词的历史，指出辩证逻辑作为教育的一种方法跟独白一样没有效果，起码在道德方面如此。White 坚持认为："辩证逻辑不能保证伦理。历史上很有名的坏人可以像好人那样有力与成功地据理力争"（1992，p.22）。《探究》中发表的另一篇论文考察了问题并提出质疑，作者是 Matthew Lipman（1992），他是儿童哲学促进研究所的奠基人和主任，也在蒙特克莱学院。（现在这两所研究所已经合并）Lipman（1992）指出，必须仔细组织问题以激发批判性思维。

在蒙特克莱州研究所的附属中心，已经成立了优质批判性思维全国委员会（National Council for Excellence in Critical Thinking，NCECT）。相关的组织是批判性思维基地，它是位于加利福尼亚圣罗莎的非赢利性社团。批判思维基地与加利福尼亚的 Sonoma 州大学的批判性思维和道德批评中心、优质批判性思维教学全国委员会、PBS 成人学习卫星服务、大学董事会和其他研究中心、研究所和公共机构开展合作性研究，出版并传播各种批判性思维的资料。由该基地支持的出版物中有《批判性思维：塑造 21 世纪的心灵》（Critical Thinking：Shaping the Mind of the 21st Century）（1992），由该基地与批判性思维和道德批评中心联合出版。在《批判性思维》中出现了《批判性思维、问题解决和交流技能论文测试》（Critical Thinking，Problem Solving and Communication Skills Essag Exam）（p.13），我们在下面提供出来，以进一步说明他们的著作。

说　明

本测试旨在评价你的批判思维、问题解决和交流技能。你的答案将根据其清晰性、相关性、持续性、逻辑、深度、一致性和公正性而作出判断。更具体而言，被试将回答如下问题：

1. 争论中的问题陈述得很好吗？
2. 作者引用了相关的证据、经验和/或相关的、对于该问题必要的信息吗？
3. 作者在必要的时候说清楚了核心的概念吗？
4. 作者是否对于他或她所假定的或认为想当然的东西表现出敏感性？
5. 作者是否开发出明确的推理思路，很好地解释他或她是如何得出结论的？
6. 作者的推理有很好的支撑吗？
7. 作者是否对可供选择的观点或推理思路有一种敏感性？
8. 作者是否对他或她所持的立场的含义或结果表现出一种敏感性？

问题 1#　生态学
问题 2#　政治
问题 3#　道德。(Foundation, 1992, p.13)

批判性思维运动的理论家。人们通常认为，著名的教育哲学家 Robert Ennis 激起了当前对批判性思维的兴趣，那是在 1962 年他为《哈佛教育评论》(Harvard Educational Review)所撰写的一篇论文《批判性思维的概念》(A Concept of Crieical Thinking)。在论文中，他最初把批判性思维定义为"对于陈述的正确评价"(p.8; quoted in Thayer-Bacon, 1992, p.3)。1985 年 Ennis 修改了他的这一定义，以回应批判主义，定义为"强调对相信什么或做什么做出决定的合理的反思性思维"(Ennis, 1987, p.10，引自 Thayer-Bacon, 1992, p.4)。Barbara Thayer-Bacon(1992)告诉我们，对于该运动的另一位主要理论家 John McPeck 来说，批判性思维是理性思维的下位概念。理性思维是"为了解决某个问题而理智地运用所有可获得的证据"(McPeck, 1981, p.12，引自 Thayer-Bacon, 1992, p.4)。Harvey Sigel(1988)认为，为了寻求理性，人们必须使自己认识并遵从原则，因为人们需要原则以决定理性的相关性和力量。Ennis (1962, 1987)强调技能，Siegel(1988)关注原理，McPeck 指出，批判性思维是具体的领域而不是一般可应用的。Richard Paul 呼吁人们关注批判思维的层次或水平的可能性。Thayer-Bacon(1992)认为她对于批判性思维的兴趣与别人

有些不同:“我的愿望是鼓励自我意识作为开发批判性思维技能的一部分”(p.7)。Thayer-Bacon 把关爱的观点(Noddings, 1984)与批判性思维联系起来(Thayer-Bacon, 1993)。Richard Paul(1992)对批判性思维的观点做出了如下总结:

> 作为一种教育理念,批判性思维大大超越了它作为一门学习课程的概念,甚至超越了被看做是一系列技能和安排的概念。作为一种教育理念,批判性思维是对教育结果的一种想像:学生是理性的、自主的,他们能在其学习课程中运用批判性思维,并且能作为社会和政治团体的成员而在生活中运用它。对于这一思想的探究包括一些基本问题、如理性的本质、教育的形式,以及对有思想的教与学发生于其中的社会和历史情境进行分析。(p.1)

该领域的有些人强调了情境问题:

> 致力于批判性思维的教育必须关注特定内容和情境的开发,而不仅仅是关注技能。(批判性思维)本身不是一个智力和社会生活的伦理中立的概念。批判性思维的充分实现依赖于探究者团体的存在以及这一团体内外的真诚、坦率的交流。(Hostetler, 1991, p.11)

其他人也认可批判性思维的情境化观点(Blatz, 1989),Robin Barrow(1990)提出了不同的主张:

> 关于批判性思维的文献趋向于忽视了这样一个问题:哪些固有因素可能是成为批判性思维者所必需的前提条件,趋向于强调这样一个问题:我们能够做些什么来发展批判性思维……错误之处在于没有看到批判性思维是有情境性限制的。(pp.80-81)

此外,Barrow 对于一般的普遍化为批判性思维的东西持怀疑态度。他写道:“(对于批判性思维)我们必须避免这样一种言论:似乎有某些单一技能,这种技能就像使用铁锹一样单一,它必须获得或者发展,然后应用于各种情境之中”(1984b, p.131)。(关于批判性思维运动中论争的有用评论,可参见 Weinstein, 1993)

批判性思维运动的批判。Robin Barrow 并不是惟一一位对批判性思维提出批评的人(可参见 Kaplan, 1991)。例如, Laurel Tanner 指出了“批判性思

维"运动之时髦、缺乏历史根据的特点，他引用了两位该运动代言人的话："也许在教育实践历史上，从来没有这样大的推动力，去教儿童批判性地思考"(Sternberg, 1985, p.194，引自 Tanner L., 1985, p.417)，还有，"批判性思维领域从来就没有像今天这样震动过"(Norris, 1985, p.40, 引自 Tanner L., 1985, p.417)。引用 Hudgin 和 Edelman(1986)对批判性思维的定义："即这样一种意向——提供证据以支持自己的结论，并在接受他人的结论之前提出质疑"(p.333，引自 Tanner L., 1985, p.472)，Tanner(1985)认识到，批判性思维受到如此广泛地思考，应该是有价值的。但是，它不应该等同于杜威的反思过程的概念，在反思过程中，思维导致解决问题的行动计划，包括根据改善实际条件这个目标而对计划进行实际检验。与杜威的思维概念相对照，Laurel Tanner(1985)认为，当前的批判思维运动已经受到约束和制约。

逻辑游戏？ Tanner(1985)认为，在当前批判性思维的观点中，典型的问题是预先决定的，而不是从真实的情境中提出问题，因此批判性思维更与逻辑而不是与行为相接近。她赞同地引用 Alder(1986)的观点："现在到处都在倡导的批判性思维项目是很微小的、相对于我在大学讲授的远为有生机的逻辑课来说是过于简单化的。它们是没有效率的……它们也不能培养教师去批判性地思考问题"(p.10，引自 Tanner L., 1985, p.417)。Tanner(1985)暗示道，批判性思维运动的一些方面没有脱离商业刺激。她指出，Sternberg(1986)坚持问题解决可以通过"操作能力"——问题解决任务——如编码、制图(在更高的秩序规则上把一个角色跟另一个角色相关联)、应用等来教授。她认为，"Sternberg 在分析推理上的兴趣并不奇怪，因为他是关于如何通过 Miller 分析测验的手册的作者"(Tanner L., 1985, p.473)。

重读杜威。 该运动这种反历史的特点怎样才能修正，并改变 Tanner 所判断的该运动的批判思维概念之过分逻辑化特点？她写道：

> 有一种教学方法在等待之中——等待着被用于教授批判性思维……可以在一本古老的著作中找到它：杜威的《民主主义与教育》(1916)。如果我们追随杜威的观点，那么批判性思维是由一个问题所激起的。它必须是一个真实的问题——学生自己的问题。意欲帮助学生在推理上表现出色的模仿问题或实践问题，都是无效的。(Tanner, L., 1985, p.47)

Tanner 强调，重要的一点是，杜威批判性思维的概念要求课程应基于实际上解决问题的方式，而且是通过科学的方法，而不是玩文字游戏如逻辑等。杜威坚持认为，当解决实际问题时，在真实情境中就出现了批判性思维：

在本世纪早期的进步主义课程改革中，批判性思维是一个占支配地位的主题之一。当前在教授批判性思维方面的改革中所遇到的困难在于经常采用机械分割的方法——似乎思维可以作为独立的技能来传授，而不是在扩展整个课程的关系中来传授。(Tanner & Tanner, 1990. p.46)

十一、教科书：Venezky，Elson 和 Doyle

创造性课程材料的主要功能在于增强教师的技能而不是约束之。
(Elliot W. Eisner, 1990a, p.64)

在最近有关教科书研究的观点中，Richard L. Venezky(1992)提出了如下教科书研究的框架。他指出，教材既作为文化人造物(cultural artifact)又作为课程的代理(surrogate curriculum)而发挥作用。他使用了术语"互文本性"(intertextuality)来指代教科书与以前的教科书的关系，用术语"确认"(validation)来指代合法化的历程。从历史上来看，Venezky 鉴定了三种主要的研究教科书的一般特征及其在学校中使用的做法。第一种出现在全国教育研究学会 30 年年鉴中，它仅仅关注教科书的准备与选择(Whipple, 1931; Venezky, 1992)。一般来说，在这种早期的出版物中教科书是受到赞扬的(Venezky, 1992)。第二种努力是在伊利诺伊大学的 Lee Cronbach 的领导之下作出的，称为文本材料研究，总结在《现代社会中的文本材料》(*Text Materials in Modern Society*)中(Cronbach, 1955)。在第三种努力之下出版了《教科书与美国学校教育》(*Textbooks and Schooling in the United States*)(Elliott & Woodward, 1990)。从加利福尼亚教材联盟那里，我们可以获得一种双月刊的公告，在公告中对教科书进行评论(1992, 1993)。

对教科书内容的控制。Venezky(1992)引用了控制教科书内容的三种来源：(1)联邦和州政府；(2)出版商；(3)社会。Venezky 认为，联邦政府与州政府的影响相对来说较为微弱。他写道："几乎是由于疏忽，对于教材内容的影响主要留给了两种群体：出版商和社会，二者既代表了广泛的社会运动也代表了特定的直接对学校和出版商施加影响的利益集团"(Venezky, 1992, p.444)。教科书是有利润的，每年的利润增长 20 亿美元(Squire & Morgan, 1990)。提出的问题是，作为教育利益的对立面，教科书应发挥商业功能到什么程度。Goodlad(1979)认为，商业上的操作发挥着强有力的影响："事实上，课程的目的与手段取决于出版商而不是选举出来的人民代表，这种说法是很

公正的，尽管这是一个循环的过程，还有鉴定到底谁在发挥着影响作用是相当困难的"(Goodland, 1979, p.34)。关于教科书商业是如何操作的，这一点人们知道很少，除了猜想(Apple, 1986; Luke, 1988; Venezky, 1992)。一位知名的课程理论家表达了对有关课程商业开发的极大关注：

> 方案被看成比人重要，在这一点上出版商和教育者似乎陷于课程的官僚化之中。也就是说，对于方案的强调[代表了]以一种不恰当的、无效的手段来理解、回应存在于学校师生中个体差异性的多元现实。(Frymier, 1987, p.151)

在整个美国历史上，教科书反应了主流和保守的政治利益，这确实如此(Venezky, 1992)。例如，20年代典型的教科书反应了仇外情绪，甚至是种族主义，这在该阶段保守的主流政治家中是非常普遍的(Selden, 1988)。《美国历史上的第一本书》这样告诉读者：

> 来自北部欧洲的移民是一个很好的市民阶层……但是自从"继位之战"(the War of Succession)之后，大部分来到本国的移民来自欧洲的东部和南部，他们带来了很多问题。大部分人是文盲……他们不尊重法律或政府。事实上，他们中很多人希望能看到美国政府的垮台。(引自 Venezky, 1992, p.445)

这一例子说明，在这一阶段不仅道德、种族和宗教偏狭在美国的教科书中找到了其出路，而且没有正确的手段在教科书的表达中阻止这种偏狭。还特别地提供文件证明了种族偏见(Bierstedt, 1995; Banks, 1969; FitzGreald, 1979)。

历史教科书。历史教科书处于仔细地审查之下。例如，阶级问题在很多教科书中受到歪曲。Jean Anyon(1979)考察了17所美国中学的历史教科书，发现，大多数历史教科书对劳工运动不抱有同情态度。工人的处境被忽视，一般人们对劳工持有否定的态度。除了阶级之外，本世纪在很多历史教科书中也没有批判性地论述国家主义问题(American Council on Education, 1949; Bagley & Rugg, 1916; Bierstedt, 1955; Walworth, 1938; Venezky, 1992)。FitzGerald(1979)认为："没有污染源，只有我们所与之奋战的污染。以及我所称的历史的自然灾害理论"(p.55)。但是在最近，在历史教科书中出现了一个进步，并且公正地提了出来：

我们高兴地指出，出现了削弱学校历史之明显趋势的一种逆转……美国被所有的教科书研究推向积极的光亮之中。同时，这些教科书并没有趋向于模糊我们国家持续进步的历史中那些可以鉴别的污点。(Davis, Ponder, Burlbaw, Garza-Lubeck & Moss, 1986, p.9)

市民行动团体。往往在政治上处于右翼的特殊利益集团对教科书的意识形态内容产生影响。他们的成功说明了学校在政治压力之下的脆弱(Sieber, 1968; Venezky, 1992)。Tony Whitson(1988a, 1991a, 1991b)对宪法问题，包括最高法院的有关教科书，尤其是审查问题的决议进行了仔细地报告和分析。最著名的案件之一发生在西弗吉尼亚的 Kanawha 县在这里保守的父母进行抗争，为把"人道主义"、"社会主义"和其他对他们的根本信仰构成威胁的内容剔除出教科书(Moffett, 1988; England, 1988; Watras, 1983)。他们的胜利以及其他类似的胜利，在早已是保守的教科书产业中更是加强了保守主义的影响。评论到另一个问题(即学校改革)时，一个专业协会指出："当少数集团把其信仰侵略性地施加到睡梦中的——或受到误导的——大多数人身上时，危险就会出现"。(Willis, S., 1992, p.4)

右翼的攻击。一些组织推行更为系统化的游说，如 Norma 和 Mel Gabler 的"教育研究分析家"，其工作就是在全国范围内反对宽泛的他们所认为要反对的东西，包括亵渎、性参考书、非标准化的英语、非家庭角色的妇女、社会主义、美国的批判主义(尤其是其建立者)以及宗教批判(Delfattore, 1986; Venezky, 1992; Whitson, 1988b)。这种攻击有其历史根源，也许最突出的一点是 Harold Rugg 的例子(参见第 2 章和第 3 章)，他基于社会公正而撰写了社会科教科书。Richard Venezky(1992)讲了这样一个故事：

在 20 年代中期，他(Rugg)与 Ginn & Co. 签署了一项社会科教科书系列的合同，这一教科书系列将从他的调查和评价工作中开发出来。从第一卷的《人类及其变化的社会》(Man and His Changing Society)出版(1929)开始直到 1939 年，已经卖出了 1 317 960 份各种文本的复印件，还有 2 687 000 本书(Kliebard, 1986)。这一教科书系列第一次论述诸如奴隶贸易、城市的不良影响以及贫穷等主题，但是它对自由事业体制的限制性论述，导致全国制造业联合会和赫斯特(Hearst)报业集团进行了全国范围的反对运动。主要通过这些团体的努力，这一教科书系列在 40 年代早期被赶出学校(Tanner, 1988)。Rugg 于 1941 年对这一教材系列进行辩护，但来得太晚了，很少人读到这个辩护，以致不能克服已经造成的损害。(Rugg, 1941; Venezky, 1992, p.447)

另一套社会科教科书《建设美国》(*Building America*)处于 *Paul Hanna* 的领导之下,也由于被右翼的谴责而销声匿迹。他们指控说,这种教科书是非美国化的和对共产主义持同情态度(Tanner, 1988; Venezky, 1992),并且反对基督教。

生物教科书的论争。1895 年的一本生物教科书第一次提到进化论,但很多教科书忽略了这一主题(Skoog, 1979, 1984; Rosenthal & Bybee, 1987; Venezky, 1992)。在 20 世纪 20 年代,俄克拉何马州宣布那些提到进化论的教科书为不合法的,很快,田纳西州禁止教授一般进化论(Venezky, 1992)。紧随这一法律之后的是 1925 年在田纳西州的 Dayton 举行的著名的 Scopes 审判(Scops trial)。John Thomas Scopes 是一位中学教师,他同意对田纳西州取缔教授进化论的法律进行检验。三次作为竞选总统的民主党候选人 Willam Jennings Bryan 支持田纳西州法令,而 Clarence Darrow 则为 Scopes 进行辩护。诉讼人胜了这场官司,结果只是在州法院的技术性细节上撤消了这一决议。在书中,仍然保留着禁止传授进化论的法令(Venezky, 1992)。

其他州禁止传授进化论。Scopes 审判案之后不久,密西西比州和阿肯色州通过了类似的法律,禁止进化论的教学。例如称为 Rotenberry 法案的阿肯色州法律在 1968 年到达了最高法院,这时,在公立学校和大学禁止传授进化论是反宪法的(De Camp, 1969)。田纳西州在 1973 年通过了一项法律而做出了反应,要求给予这种创造人类的起源观以同等的教学时间。加利福尼亚教育署在 1969 年采取了类似的立场。关于"同等时间"的田纳西法律被宣布为反宪法的,并于 1975 年被废止。加利福尼亚教育署也改弦易辙了(Venezky, 1992)。当前,反对教授进化论的人主要不是阿巴拉契亚州的居民(如西弗吉尼亚的 Kanawha 镇),而是一些诸如南加利福尼亚和得克萨斯城市等地区的居民(Nelkin, 1976)。自从 1968 年理查德·尼克松当选总统以来,很大程度上没有中断右翼影响的增长,教科书系列——例如 MACOS(一种基于人类学的社会科课程;参见第 3、4 章)——由于对右翼的特定意识形态利益缺乏足够的敏感,而处于不利地位(Conlon & Dow, 1975)。

右翼游说集团(如遗产基金、拯救儿童、关爱的父母、关注美国妇女等)受到一些主要的左翼集团的攻击,左翼集团为公平地对待教科书的内容而进行游说。美国方式支持者(the People for the American Way)、全国有色人种高级联合会(NAACP)、全国妇女组织(NOW)和美国市民工会(ACLU)在各种关于学校教科书内容方面的权力争斗中都很活跃(Venezky, 1992)。

核心趋势理论。有一种主要的教科书分析的类型,Venezky 称其特点为

"核心趋势理论"(central tendency theory),他认为这与 Ruth Elson 的著作很有关联。在其对于 19 世纪教科书的研究中,Elson 评论了在各种学校科目中从 1 年级到 8 年级的 1000 多种教科书。她写道:

学校的书本[给美国儿童]描绘了一幅理想的有关自己和历史的图景,这一图景生产出被认可的美国形态。它们是当时普遍接受的思想概略,并提供了对于 19 世纪的美国来说被认为是"恰当"的概念索引。(Elson, 1964, p.12)

因为 19 世纪的教材并没有同电视、电影和其他 20 世纪的流行文化形式进行竞争,它们更多地反思了主流态度,并且在强化这些态度和信念方面很有影响。Cremin 也认为,革命后的一个世纪期间,教材"在阐明和塑造美国人民的态度、价值、品味和敏感性中发挥了重大作用"(p.70)。

在其他有关 19 世纪教科书的研究方面,有的是由 Garfinkle(1954)进行的,他研究在 1783 年(Webster 拼写教科书的出版)到 1860 年期间出版的教科书;有的是由 Mosier(1947)进行的,他研究著名的 McGuffey Readers(1830—1879)。这两项研究都总结说,1840 年之后,读者反思商人和工业家的保守利益。教育被看做是社会控制的手段,这是一种由 20 世纪 70 年代和 80 年代的学者所推进的思想(Franklin, 1988a, 1988b)。在评论对早期教科书的这些研究发现中,Venezky(1992)指出了当前的教科书及其描绘的景象:

总之,从 17 世纪中期以来直到 19 世纪的最后十几年,教科书的潜在内容被社会关于自身的理想图景所规定,包括其期望的未来及其高贵的过去,当然也有一些背离的情况。但是,这种图景主要是白人的、新教民族的,其中,男人们是强壮的、高贵的,妇女是支持性的、富有关爱的……随着为了理解而转向默读,随着儿童心理转向培养的观点,社会成人的图景升华到关注儿童的需要和利益……随着对 20 世纪具有文化差异性的文献的介绍,关于美国成人社会以及处于其中的儿童角色的清晰图景不再能够获得,再也不会出现。(Venezky, 1992, pp.451 – 452)

Walter Doyle(1992)观察到,除了历史研究,当前对于教科书的研究趋向于关注教科书所得以产生的经济和政治状况(Cherryholmes, 1988a; Apple, 1986, 1990a; FitzgGerald, 1979; Willinsky, 1990a)、它们的语言与教学特点(Anderson & Armbuster, 1984; Beck & McCaslin, 1978; Beck, McKeown, and Gromoll, 1989; Durkin, 1981; Meyer, Greer, & Crummy, 1987; Osborn, 1984;

Westbury, 1990)，以及它们与考试和评价的关系(Armbruster, Stevens, & Rosenshine, 1977; Freeman, rt al., 1983)。尽管对教科书有种种影响，Doyle(1992)指出，教师仍然在课堂中对教科书的使用产生着巨大影响。他写道："教师……似乎对颁发的课程有着独立的控制，这种控制是通过使用文本和其他选择的材料而服务于教师自己的课程"(p.496)。

一项在中西部的一所大学中进行的关于师资培养的纵向研究总结道，强有力的教师避免亦步亦趋地跟随教科书，而是仅仅依赖于教师指南。他认为，强有力的教学也许意味着创造自己的课程和材料(Ball & Feiman-Nemser, 1988)。这意味着为了融合所选的文本、情节和杂志而偶尔地抛开单一的学科教科书。强有力的教学也许还意味着抵制对相关材料进行审查的压力。据此，James Moffett(1990)指出了两种有力的压制文本的力量：一是宗教，二是商贸。他同样观察到，学校也通过控制学生的读和写而进行审查。他认为，审查制度是一种不想让人知道某些东西的做法——失认(agnosis)——这在个体内和整个文化中都起作用。我们必须反对的正是这种力量："只有那种超越自身的文化才能使自己生存"(Moffett, 1990, p. 15；也可参见 Van Brummelen, 1991)。教科书问题尤其重要，因为，正如 Jack Frymier(1986)所观察的：

> 学校教育的本质以年轻人在学校中的所作所为为中心。一般来说，他们所做的大部分是学习课程材料——时时刻刻，日日夜夜。这种材料是学校教育的实质。我们想努力提高学校生活的质量吗？如果这样，我们必须增加(课程材料的)数量并提高学生每天学习的课程材料的质量。[我们应该]……帮助学生发展和生长而不是控制其行为。(p.63)

第三节 课程与学生

> 总之，事实上没有一种研究能够把学生的经验作为其关注的中心。
>
> (Frederick Erickson & Shultz, 1992, p.467)

> 如果我们想教授学生，我们必须知道学生如何看待他们的世界。
>
> (William H. Schubert & Ann Lynn Lopez Schubert, 1981, p.249)

学生构成了课程学术几个部分的研究主题，尤其是在现象学和自传性/传记性的传统中(第 8 章和第 10 章)。但是，在最近的有关"课程中的学生经

验"的系统回顾中，Frederick Erickson 和 Jeffrey Shultz(1992)指出："无论是在概念工作还是经验研究中，还是在传统的实践智慧和话语中，学生的主观经验都没有像在学习中那样以任何中心的方式出现过"(p.466)。也许不是以中心的方式，但学生在课程话语中从一开始就占据了重要"位置"。正如 Erickson 和 Shultz 所指出的，这种"位置"趋向于是被动的，就像他们把课程描绘为"学校午餐"所说明的那样。

十二、学校午餐：Frederick Erickson 和 Jeffrey Shultz

在教师行为和学生成就之间没有确定的关系。

(R. Heath & M. Nielsen, 1974, p.483)

[学生]试图相信什么是最真实的，除了有时似乎无法抵抗的使其内心世界沉寂的一些预谋外。

(John M. Rankin, 1992, p.43)

Frederick Erickson 和 Jeffrey Shultz(1992)用"学校午餐"这一比喻来传递他们所认为的与学生相关的课程和教育学的主流观点。在这一比喻中，教师的工作在于从冰箱(既有的课程)中提出"思想食品"的包裹，解冻并做出准备(教学)，监督学生用餐，直到食物吃完(课堂管理，以充分利用花费在任务上的时间)(Erickson & Shultz, 1992)。当前教育中这种学生角色的观点与 Freire 的观点类似，在他的观点中，学生被看做是银行存储(如信息)的仓库。在这两种比喻中，学生都是被动的，教师的角色也受到很大的限制。Erickson 和 Shultz(1992)指出：

对于准备和提供午餐的强调似乎在于刺激消化并监督其短期的营养效果，这种效果被称为结果。如果某些学生不断地拒绝吃正常的午餐，或吃得很慢，就提供给他们特别包装的、却是同样的食物，最后吃一点点(补救教学)(remedial instruction)……如果学生继续很慢地消化他们的午餐或彻底拒绝它，那么他们被带到另一间餐厅(特殊教育)。(p.467)

传统上人们对学生的教育兴趣似乎只是局限于他们的考试成绩。

课程参与(curriculum engagement)。 Erickson 和 Shultz(1992)认为，至少有两个方面在参与课堂任务时起作用，用他们的术语来说，一个是"社会关系

方面”，另一个是“学科内容方面”(p.468)。除了主要由认知心理学家进行的研究，这种研究提供了对于学生在完成给定的任务时所需要的逻辑操作的分析，Erickson 和 Shultz 所认为的“问题空间”(p.468)，即所感知到的任务的认知结构仍然是缺失的(Posner, 1982a, 1982b; Erickson & Shultz, 1992)。从认知结构中分离并对其施加影响的，是“社会关系和社会意义”的那一方面(Erickson & Shultz, 1992, p.468)。包含在后一种类的是这样一些方面的考虑：诸如师生关系、观察学生作业者的同伴关系，以及学生任务在“学生学习目的轨道”之中的“定位”(p.468)，这种定位被看做是派纳(1994)关于“传记功能”观点的较为狭隘的视角。Erickson 和 Shultz(1992)总结道：

> 依赖于下面这些因素：学习者的目的、跟场景内其他人之关系的情感内容、口头话语常规的文化认同(通过它们，课堂任务变得简单明白)，以及可以促进成功地完成课堂任务的社会关系之无数的其他特征，课堂任务本身变成了依赖于其社会关系情境的一个根本不同的实体。(p.469)

这里，情境的意义突出出来。似乎是，人们不能理解行为，除非它是情境的、在情境中形成的，课程理论家已经敏锐地意识到这种观点。

给予学生参与课程的机会。对于 Erickson 和 Shultz(1992)来说，要理解学生经验，就要考虑学习的本质社会特征。根据 Jackson(1968)的观点，他们指出“要给予学生参与课程任务的机会”(p.469)。凝视其他学生可以鼓励竞争和发展能力，或回避与被动，以及二者之间的所有东西。教师的潜在注意切割为多个方面，有时鼓励，有时亲近，经常以凝视其他学生作为中介，而这又使教师带有支持性、鼓励性的凝视变成一个被拒绝的机会。Erickson 和 Shultz (1992)写道：

> 教师的注意只是课堂中很多基本过程中的一种，这些过程能够影响学生的教育经验。另一种过程是同样普遍的，就是课堂信任和合理的社会与文化组织。这是有关学生之间关系的一个问题，似乎它也是教师和学生之间关系的一个特别根本的问题。(p.470)

Erickson 和 Shultz(1992)汇报了一些人类学和教育史方面的研究。他们指出，在传统的社会中，常规形式往往是个别教学而不是群体教学。在这种社会中，强调的是学习而不是教授。为了解释这些观点，Erickson 和 Shultz 采纳了 Okakok(1989)对阿拉斯加州北坡(North Slope)的 Inupiat 这个地方的学习

的描述：

父母经常站到后面去，让孩子们探索、体验事物，观察孩子的倾向。如果孩子显示了父母没有的技能的倾向，他们会安排孩子跟专家在一起来度过一段时间，或跟一位要求参与孩子学习的成人在一起。这样，社区中的很多成人在教育儿童中都承担了一定的角色。（Okakok，1989，p.414；Erickson & Shultz，1992，p.471）

Erickson 和 Shultz 指出，Inupiat 的学习发生在日常生活之中，而不是在特定的场所如学校之中。此外，教给儿童什么、鼓励儿童学习什么，都适应了儿童的特定天赋和能力。引用了几个历史研究（Hogan，1988；Katz，1987；Katznelson & Weir，1985；Zelizer，1985），Erickson 和 Shultz（1992）评论道，很多因素能够解释我们教育生活的特点。

Erickson 和 Shultz 区分了两个方面的研究：关于学生对所谓的显性课程的参与、以及学生对隐性课程的参与。关于前者，他们汇报了 Vivien Johnston（1987）的研究，他调查了学生对课程内容的反映：

一个无确定答案的问题要求学生反思：自己认为使用电脑时学到了些什么。几乎三分之一（31%）的学生不能评论学习的结果，可能是因为他们很少有意识地把这些结果向他们自己或他人表达出来，因为他们既不习惯于控制自己的学习活动，也没有随后评论自己所做的和所获得的。（Johnston，1987，p.50；Erickson & Shultz，1992，p.474）

对于学生反应的另一种主要研究是关于科学教育领域的，它关注学生的科学和科学现象的“错误概念”（Shymansky & Kyle，1988）。但是，这种研究对于学生的经验感兴趣，并把这种经验作为改善科学教学的手段。因而，这种研究并没有被判断为尤其“启发学生关于学科内容的经验”（Erickson & Shultz，1992，p.474）。

抵制理论与学生。Erickson 和 Shultz（1992）阐述了抵制理论（参见第 5 章），并把它作为研究学生对课程的反应的另一个例子。但是，在这一类型的学识中，较之于对社会关系的协商，学生参与特定的学科内容是第二位的，尤其是在关系到阶级、性别和种族的情况下。正如我们所看到的，抵制理论认为，学生（以及教师）操纵着学校的社会系统以实现自己的目标。对于 Erickson 和 Shultz 来说，这种研究代表了一个更大系列研究的一个子集，这一

系列研究关注学生对学校的疏远。在关注这一问题的人中有 Giroux(1983a)和派纳(1975a)。Peter R. Grahame 和 David W. Jardine(1990)通过探索玩耍和顽皮的"捣乱行为"(disruptive behavior)而考察了"偏常"和"抵制"的现象:我们也认为它在把无数被虚饰的行为看做是"抵制"方面,与以自己独特的组织来实践是同样丰富有效的。它们也可以被看做是知识构成(knowledge-constitutive)的实践,或知识回避(knowledge-avoidance)的实践"(p.301)。

其他学者在教学和研究中,试图解决疏远和抵制的问题。例如,在 Margo Figgins 和 Michael Ebeling 的论文《走向一种尽情诉说的话语:电子会议是一种把课堂作为文本来创造和反思的手段》中,他们描述了 Figgins 在弗吉尼亚大学教授的一堂语言教学课上学生间的持续的对话。Ebeling 和 Figgins 提供了一个空间,在其中,学生能够充满想像地讲话并对其他人作出反应,这是一种可能的、坦率的、真诚的感觉。(Figgins & Ebeling, 1991,参阅第 11 章)

"异化"(alienation)的人类学研究。异化也是学校中人类学研究的一个主题。在研究中,Erickson 和 Shultz(1992)告诉我们,这类研究有:Delgado-Gaitan(1988),他发现学生辍学是由于学校课业的枯燥无味并受到教员的辱骂;Gibson(1982),他研究对于男生和女生不同的性别期望而导致的不同的成功率;Rueda 和 Mehan(1986),他们研究有学习障碍的学生用以构建认同感所使用的策略,以告诉别人他们自己是有能力的;Fordham(1988),研究许多学生对于在学术上很出色而且讲标准英语的非裔美国同伴的消极反应;Deyhle(1986a, 1986b)和 Gilmore(1983),他们研究学生所进行的未经学校认可的活动,以补偿他们在学术上的失败。

社会语言研究。Erickson 和 Shultz 也告诉我们一些社会语言研究,它们强调学生的经验在文化上是多变的[Cazden(1988)和 Hymes(1972)进行了这一领域的调查]。他们发现,夏威夷的小学生在允许其以适当的文化方式相互作用时,会取得更快的进步,如在允许以同时进行(overlapping)的方式而不是在"每次一人"的传统规则之下发言时(Au, 1980)。美国本土的学生及其教师会发现令人尴尬的公众对个体学生行为的强化,这些学生反感与其他人进行对比,在这种情况下甚至教师的表扬也成了一种不舒服的体验(Dumont, 1972; Erickson & Mohatt, 1982; Philips, 1983)。Erickson 和 Shultz 总结道:

> [社会语言研究]增大了这些可能性:对于一些学生,尤其是对于那些根据当前标准实践来看遭遇不好的学生来说,具有文化交互作用风格的媒体强烈地暗含在学科科目内容的信息之中、暗含在个人的身份性作业(personal identity work)的信息之中,这种身份性作业是学生在日常生活的基础上体验

学校和课堂而得以阐释并表明的。(1992,p.475,参见第6章)

十三、成为其人:Philip Wexler 和 Nancy Lesko

每一位学生通过他所进行的相互作用之努力而促进其自我成长(self-production)。

(philip Wexler, 1992, p.10)

当前对于学生经验的一项很有启发性的研究是 Philip Wexler(1992)推行的对于学校生活和身份的人种志研究,其标题为《成为其人》(*Becoming Somebody*)。(参见第5章对于 Wexler 参与的把课程理解为政治文本之努力的评论)在 Warren Crichlow、June Kern 和 Rebecca Martusewicz 的帮助之下,Wexler (1992)表征了"不同的生活世界和……动态组织经济,它们在纽约州北部地区的三所中学引发并保持了不同的理解和期望"(p.8)。Wexler 观察道:"每一位学生通过他所进行的相互作用之努力而促进其自我成长"(p.10)。一所学校是城市学校;一所是中产阶级的;一所是工人阶级的。

工人阶级的中学:没有人关心。 Wexler 在工人阶级的中学进行了研究,他发现了与学生身份相关的"训练工具"(disciplinary apparatus)(p.21)。一个学生告诉我们:

这是一个恶性循环,因为一旦孩子们开始冲撞教师或课程,或任何什么东西,那么他们就会逃课(skip classes),或其他方式,然后教师会更加严厉地惩罚他们,这使得孩子们更加憎恨教师,这又使教师一次比一次更严厉地惩罚孩子们,很快,就会失去控制。这就是每天有两百人被责骂要进行转诊介绍的原因。(p.21)

Wexler 总结道,"这种'恶性循环'被训练工具证明为否定性或'激进身份'(rad identity)"(p.21),例如,学校人员开始假定,这些学生是一些"制造混乱者"。其他学生的身份如苏格兰佬(jocks)也既是自我产生的也是被别人所授予的。在 Wexler 看来,这种集体身份形式,如"激进分子"(rads)和"苏格兰佬"等,"是对缺乏相互作用关系的一种补偿"(p.34,着重号为原文所加)。因为"真实的、有机的相互作用过程"(p.34)屈从于"制度化"的相互作用模式,工人阶级学生的经验"没有人关心"(p.35)。不能在简单意义上谴责教师,因为他们也陷于自己的自我成长和身份的制度化扭曲之中。Wexler(1992)指

出:"教师看管着学生群体,想像着使其成为什么人物。他们从他们历史的优势、从自己获得自信的抗争、在发展的训练工具之中来看待学生"(p.38)。所有这一切概括起来就是 Wexler 所提出的术语"同样原理"(Likewise principle)(p.40)。他引用了一个学生的话:"那么,那是同样的。教师并不想教授那些不想学习的孩子们。孩子们不想学习因为他们不喜欢他们的教师"(p.40)。

专业中产阶级:离开社会的成功。 Wexler 认为一些中学的特点是"专业中产阶级"(professional middle class),在这种阶层中,他发现,社会控制也是一个主要的问题。但是,在这种定位之下,社会控制主要被认为是"自控制"(self-control)。自控制是在与大学密切联系的学校里成功的先决条件,在这里很多学生希望进入常青藤名牌(Ivy-league)院校。很明显他们的父母希望其能进入大学。所有这些都成为一种压力,这种压力帮助产生出关于力量和身份的特定看法。一个学生告诉我们:

> 当我说很强的个性时——我的意思是你必须有很强的个性,这样才能够处理压力,因为有时的确是很紧张的……经常有一种压力环绕着你,你必须这样才能进入大学,你必须那样才能进入大学。(p.56)

Wexler 观察到,成功的压力对于一些学生来说导致一种"失败和不胜任"感(p.63)。它也导致缺少一种"社会中心"(p.65),就是说没有社会意识或集体事业的意识。这种匮乏使中产阶级更容易专门为了个人成功而奋斗。他总结道:"当不再创作(penbroke)时专业精神(professionalism)才能实现,但是要以专业精神必须体现于其中的社会为代价"(Wexler, 1992, p.73)。

城市下层社会:我是个人物。 根据 Wexler 的研究,城市下层社会中学的学生体验到的最好的是,"在自己决定的基础上进行考试"(p.76),最坏的是,"防御……针对自己的攻击的战役"(p.76)。Wexler 认为在这种中学,从同伴关系到与教师和行政人员的相互作用,整个相互作用的生活"由自我价值的纤细的特点……—种来自脆弱和不确定性的自我敏感"所塑造(p.76)。一个学生告诉我们:

> 我以全速前行,我不愿看到我什么也没有留下。不管我留下了什么——不要理它。我不愿向后看。我想朝未来前进,在那里我可以让事情发生,获得崭新的事物。你必须为获得你所需要的东西而抗争。(p.78)

Wexler 认为,这种抗争的感觉非常普遍;它往往是自我证明的或自我贬

低的。在无数的途径中尊重是可能的，从学术成就，到穿衣、跳舞和打仗。Wexler坚持认为"自尊是……是受到抨击的"(p.80)。

Wexler总结道，在他所调查的三所中学中，自我都以不同的方式受到抨击，自我是"宏观结构历史和社会经济过程"的组成部分，这些过程在制度上成为学校生活的组织，"作为为了人口控制而控制和抑制自我表达的动力"(p.126)。对于学生来说，Wexler把这种过程看做是"自我的社会性清空"(social emptying of the self)，学生反对的就是这一点(p.126)。学生采取的一个"策略"就是从官方学校生活和那种激烈化的同伴经验中撤退。但是，这种"策略"注定要失败。Wexler总结道："自我抗争刺激了强有力的和表现性的同伴网，它使自我非中心化，这是好的，尽管具有讽刺意味，使自我防御的自我挫败形式非中心化"(Wexler, 1992, p.127)。

Wexler的研究富有说服力地、发人深思地论述了学生由于阶级不同而对当代学校课程的不同体验。这也是一个有理论根据的人种志研究的优秀例子，对学生的现象学经验进行了理论解释。该研究不仅对于我们理解课程和学生有重大意义，而且对于我们理解人种志研究形式本身也有重大意义。

符号和身份：Nancy Lesko。另一项关于学生经验的人种志研究是Nancy Lesko(1988a)的《符号化社会：一所天主教高中里的故事、习俗和结构》(*Symbolizing Society: Stories, Rites and Structure in a Catholic High School*)，对这一研究Wexler(1988b)(在威斯康星州时是她的博士导师)在介绍时说道"它是教育中社会分析的新类型的最新一种。它是后批判性的"(p.9)。在这一研究中，Lesko(1988a)认为"我们必须重新思考公众和私人之间的关系……必须提出一种新的观点来思考不可分割地联系在一起的个体和社会"(p.9)。在对一所天主教高中——圣·安尼中学——的研究中，Lesko发现，"宗教传统同时包括独裁主义、解放的和平等主义的潜力"(p.17)。为了描述他们学校的经验，Lesko利用了文化和符号人类学中的结构主义传统，强调思维的方式、礼仪与神话："在采纳结构主义来分析学校中，我试图通过对社会关系和个体行为、个体情感之情境中的文化结构进行考察，来使抽象趋于最小化并使结构具体化"(p.29)。例如，她鉴定了关爱的主题以及它的局限(表述为对偏爱的担心)。在学生之中，她鉴定了"富者和受欢迎者"、"被抛弃者"和"冷漠无情者"。(有时这些基本的分组有下一级的划分；例如，"冷漠无情者"包括"老练者"。)"富者和受欢迎者"被认为是"什么事都行"，结果，与Wexler的专业中产阶级中学的学生一样，他们遭受着不完整的自我和不完整的朋友之苦。Lesko(1988a)寻求各种张力的组织性"解决方法"，例如寻求关爱/竞争矛盾的解决方法。在圣·安尼的学校生活中，她发现，特定的礼仪是有帮助的，例如校友

返校节准备(homecoming preparation)(Court Day)、校友返校节的集体精神,所有的学校:

天主教学校中有意识的集体礼仪和意识形态保持了结构性冲突,并为学生提供了机会,以探索"公众"利益和个体发展之间的富有成效的对话。学校的礼仪、行为准则、相关的解释性原则,这些原则与学生在友谊、性别和学校成员方面的行为准则交互作用,所有这一切都使"公共性"保持为一种理想和现实(p.138)。

Lesko(1988a)总结道:

在研究和实践的每一水平上,我们都必须努力把学校构想为创造超越表面的有意义、有深度的人类行为的场所。我们必须解释学校,而不是仅仅报告表面的特点,我们必须把学校的各个方面与其他的各个方面结合起来进行考察,与社会和文化构造结合起来进行考察……我们必须把学校作为生成身份、作为培训及竞争的场所来思考……学校的竞争和关爱观都需要保留;在两者之间的张力是生产性的,正如公共和个人福利之间的张力。这正是圣·安尼私立学校为公共教育和学校教育的学识所提供的教益。(pp.147-148)

也许,考虑到我们在这里已经报告了的重要研究,关于学生课程经验之研究中的理论不足和投资不足也要接近尾声了。此外,William Schubert 拓展了他对"教师学问"的兴趣,还包括了"学生学问"。为了支持该领域的研究,纽约大学出版社推出了一套丛书。从说明中我们看到:"学生学问:学生在学校和社会中的教育经验"将出版"非学校经验(如在家庭、从童子军的活动到街道伙伴的非学校组织、同伴文化、大众传媒、职业和副业等)塑造年轻人经验的方式之描述"。我们希望他们能汇报出该丛书的理论,这些理论将产生于传记/自传的、人种志的、经验主义和解释学的、批判主义和现象学的资料和故事。

十四、课外课程:Laura Berk

在学术和职业俱乐部中,领导或成员都不会与生俱来地带有同样的知名度和社会声望。在学校和社区周围,领导和成员产生于参与体育运动,毫无疑问,这一点有助于诱惑对体育运动的追求,在对中学社会生活的研究中,人

们会不断发现这一点。

(Laura Berk, 1992, p.1007)

[迈克尔·乔丹(Michael Jordan)的]庞大黝黑的身躯——幽雅而又有力,端庄而又模糊——……仍然是那种渴望超越种族和文化的限制和障碍的运动者的象征,他是一个运动的流动性隐喻,已经上升到被天才和工业所保证的优秀的高度。

(Michael Eric Dyson, 1994, p.126)

课外活动(Extracurricular activities)。一般说来,课外课程(extracurriculum)指那些由学校发起的活动和事件,这些活动和事件发生在正规的学校课程之外。课外课程机会包括运动、音乐(如进行曲、管弦乐和合唱)、学生出版物(如报纸和年鉴)、戏剧、辩论、学生管理机构、学生俱乐部(如未来农民、未来教师等)以及集会。有时,这些活动被看做是消极的,或被看做与学术课程无关。已经开发出一些更为中立的术语系列,包括第三课程(the third curriculum)、非正规课程(the informal curriculum),以及最近的联合课程活动(cocurricular activities)等(Berk, 1992)。最后的这一术语被一些教育者、课程专业的学生和实践者所采纳,他们认为,这些活动是学校经验的本质方面。

更为社会性而不是认知的。一般地,在中学教育领域,课外活动明显区别于主流课程活动。在本质上,课外课程趋向于更为社会性而不是认知的,更多地由学生而不是教师去组织,除了体育运动方面。此外,课外课程趋向于发生在正规课时之外,学生的参与——不像学校科目中那样——趋向于自愿(Berk, 1992)。人们趋向于认为,课外活动是20世纪早期最持久的革新之一,其他还有综合高中(comprehensive high school)、职业教育、义务学校入学等(Spring, 1986; Violas, 1978)。这些革新——往往与1918年的《中等教育的主要原则》(*Cardinal Principles of Secondary Education*)(参见第2章)相联系——表征了学校课程的一种差异性,更关心学生的社会需要以及高等院校的学术要求。

课外课程在日本的发展。不仅美国人对课外活动的发展感兴趣。在20世纪中期,日本的教育家开始对课外活动(after-school activities)感兴趣。第二次世界大战之后,人们日益认为课外活动对于发展民主感是极为重要的。但是,一位学者认为,在当前,日本的课外活动中仍然存在战前的独裁倾向(Rohlen, 1983)。此外,日本提供的课外活动趋向于教员很少参与,而美国有很多教员参与,在学生的参与方面也同样如此,也许,这是由于很多日本学生

要面对准备大学入学考试的压力(Rohlen, 1983; Berk, 1992)。(要了解有关日本教育的更多讨论,参见第14章。)

体育运动的重要性。在与课外课程相关的研究的评论中,Laura Berk(1992)告诉我们,在参与课外活动的所有学生中,有超过一半的人参与了运动种类,此外还有3%—4%的学生通过参加拉拉队和俱乐部而间接地参与了体育活动。更少有学生参加与学校学科相关的活动,尽管存在这样一个事实:与学校学科相关的活动数量多于与非学校学科相关的活动数量。Berk(1992)总结道:

> 在学术和职业俱乐部中,领导或成员都不会与生俱来地带有同样的知名度和社会声望。在学校和社区周围,领导和成员产生于参与体育运动,毫无疑问,这一点有助于诱惑对体育运动的追求,在对中学社会生活的研究中,人们会不断发现这一点。(p.1007)

也许,人们把体育成就作为一种文化形象的形式来研究,这并不奇怪(Dyson, 1994)。

对课外课程的研究不够。Berk报告了1985年所进行的民意调查,调查了对于公立学校生活的公众态度。被调查的人中有80%对课外活动持有赞赏的观点,这与十几年之前的一次民意调查结果相同。在1978年的民意调查中,当人们被问到"你在中学时所学的或体验的哪些学科对你后来的生活最有用?"时,课外活动排在英语、数学和商业如簿记、打字等学科之后,位居第四(Gallup, 1987, 引自 Berk, 1992, p.1023)。很明显,对于课外活动的学术注意并没有与公众支持的水平相平衡。如果发现学生对运动的参与与法院记录的犯罪案件的低发生率相关,与高水平的自尊和认同发展相关,与政治参与美国体制的可能的良好态度相关,课程领域的学者也许会希望对这一研究不足的领域倾注更多的关注。

十五、结 论

> 只有当理论与实践之间的联系是活生生的时候,才是最佳的……我们的挑战就是要创造一种教育我们所有人的社区,教育那些在大学和在学校中的人,这是一个拓展我们与其他人的关系、由此拓展我们的知识和效率的社区。
>
> (Ann Lieberman, 1992, p.11)

在根源上，科学技术思维(technocratic thinking)是由控制观点和标准化观点驱动的。

(David Hamilton, 1989, p.153)

通过我们对课程开发和教育学领域学术的回顾，很显然，这些领域已经进行了概念重建。这种转变部分地是主题性的，部分地是功能性的。本章中我们所汇报的工作仍然关注学校中的课程，也就是说，作为制度现象的课程。但是，与传统领域的排外地关注设计主题以提高课程开发的过程相对照，当前很多学术努力都致力于理解课程是如何开发的，从政策领域，到规划和实施、到教学、再到评价和监督。因而，重新给这部分学术命名是合适的。传统的"课程开发"这一名称已经不再能够舒适地应用了。相反，现在可以认为该领域学术的特点是致力于把课程理解为制度文本。正如本章的篇幅所清晰描述的，这一工作对于很多学者来说仍然是重要的。该部分是否在将来几十年里继续缩减，这部分地取决于学校改革的政治。艺术和科学教师的角色会改变吗？课程理论能否获得足够的威信以在实践和政策中扮演强有力的角色？对于这些问题的回答在很大程度上将决定这部分课程学术的未来。就算课程专家重返有影响力的立场，也许制度性兴趣还是一个基本的错误。这似乎是加拿大课程理论家 Robin Barrow 所暗示的：

事实上，我的观点从来都不是这样的：跟学校董事会、行政人员或研究者相比教师是更有智慧的、更值得信赖的。教育的本质在于，人们错误地考虑了作为课程与决策之基础的研究，其结果是造成误导，课堂中做些什么最好极大地依赖于特定的情境和人，不能在一般规则上预先强调……但是，一旦我们同意，我们将以特定的方式教授文学，一些诸如是否阅读《绿色山墙》(*Anne of Green Gables*)或《柳树之风》(*The Wind in the Willows*)，或采用讲授还是讨论法之类的细节，最好留给个人根据他们对自己、对他们课堂的孩子和对特定学校所发生的其他事情的了解来决定。我不仅怀疑那种"我们知道大量有关好的教学原则的具体东西"的说法，而不是知道我们可通过推理确立起来的东西，而且也怀疑那种认为"有很多此类有待了解的规则"的观点。(Barrow, 1990, p.157)

在总结理解课程的旅程之前，我们暂时离开美国学校课堂，作一次快速的世界旅行。

第14章

把课程理解为国际文本

国际化[是]……等同于全球伦理和团结。

(Bengt Thelin, 1992, p.10)

一、引言:政治与研究

虽然许多学者(例如 Schubert, 1991a; Rogan & Luckowski, 1990)呼吁要注意课程研究的国际维度,但在有关著作中没有一本纲领性的教科书(synoptic textbook)将这一主题列为一章。这种忽略多少是可以理解的,因为在教科书中将从国际上理解课程作为一个项目来综合调查实在是太大、太复杂了。尽管如此,关注这些问题是必需的。显然,我们领域内对此怀着浓厚的兴趣。例如,由对国际问题感兴趣的课程专家组成的一个专业联合会:世界课程与教学委员会(the World Council for Curriculum and Instruction)(Overly, 1988),感兴趣的学生也希望加入其中。我们写这一章的目的就是介绍理解课程项目中的这些重要元素,回顾卓有成效的课程开发,还包括对将来研究有用的资源的评价。从国际上理解课程不能简化为国家开发和计划的概述,因为该问题本身广泛而又复杂,足以列为单独的几卷。

当然,课程开发不会被密封于一个国别的范围内。就像经济、政治和生态现象逐渐忽略国界一样,教育问题也是如此。例如,最近,在美国,通过以体验和探索而不是练习为重点的课程,将语言艺术和阅读相结合的"完整语言"(whole language)项目正逐渐开展起来。"完整语言"这一方法来源于新西兰的语言艺术课程,在那里孩子们在阅读的情境中解码文字(Burns, 1991)。20世纪,全世界的学校课程或多或少地变得标准化了,这表明了当代社会的一个单一概念可能正逐渐在全球范围里盛行。课程相似性这一现象并不仅

仅局限于有一定程度标准化的发达国家。发展中和发达国家之间课程上的差别并不像人们想像得那么大(Raymond, 1991),特别在所谓的发展中国家,雇佣外籍教师对这一现象起了一定的支持作用(Abdulmalik & Chapman, 1992)。

以下对一些国家课程开发的简要概述只是提示性的。那些想深究该主题的学生,请参阅更全面的研究,比如《课程国际百科全书》(Lewy, 1991),《比较教育评论》对国际教育大事的年度调查(例如,参见 1991 年 5 月 35 卷 2 号),《欧洲课程研究》(Hameyer, Frey, Haft, & Kuebart, 1986),《为了发展的亚洲教育改革计划》(APEID, 1980),《东亚课程开发》(Marsh & Morris, 1991),《非洲课程组织》(ACO, 1983)和《比较教育和国别教育制度百科全书》(Postlethwaite, 1988)。还有《课程视角》和《教育思想杂志》中分别有关于澳大利亚和加拿大课程问题的评论。

我们同时推荐 Falmer 出版社 Ivor F. Goodson 有关学校科目历史的系列丛书。这些研究并不是专门的国际研究,但它清晰地表明了学校科目如何与它所在国的政治、社会和知识历史密不可分。正如 Goodson(1992b)所解释的那样:

> 研究学校科目为我们开启了一扇了解一个国家更广意义上的教育和政治文化的窗口。这样的研究积累也有助于全球文化的比较研究:实际上,它们是比较研究的必要先行。我们需要去详细研究地方上和历史上普通科目的标签如何跨越不同模式的知识形成和制度化实践。(p.25)

Goodson 的系列丛书和学术成就对我们理解这些问题有很大的帮助。

研究视角和范式。从国际上研究课程有七种不同的研究传统:(1)描述性研究,它能勾画出教育系统的组成及其相互关系(例如,对美洲中部非正规课程组织结构的研究);(2)分析性研究,它不仅描述了教育系统的组成,还同时探求组成因素之间的因果关系,也就是判断系统为什么如此运作(例如,对太平洋岛国地区殖民主义教育残余的研究);(3)解释性研究,它试图揭示以前没发现的关系(例如一个将洪堡和杜威的教育理论与德国学校的发展相联系的研究);(4)评价性研究,它评估正式的目标以及教育系统达到这些目标的情况(例如对几个国家学生数学成绩的研究);(5)预见性研究,它在对未来可能发生的预见中包括了对原因要素的描述和分析、对过去和现在趋势的评估(比如研究油价变化对阿拉伯国家教育的扩展所产生的预期影响);(6)计划模式或组织方案,它说明了一个预期教育行动的重要元素(例如设计发展

中国家的读写纲要);(7)理论研究,它根据课程的政治、经济、种族、性别、历史或社会影响等来分析课程(例如研究阿根廷学生接受高等教育的社会阶层竞争)(Thomas,1990, pp.9 – 12,也可参见 Raissiguier,1993)。研究取向和主题的多样性说明从国际上理解课程相当复杂。

国际比较的政治用途。许多教育规划者、咨询人员、教授和学生对课程的国际维度感兴趣。全球工业实体、传教和宗教组织、政治学家、国外援助机构以及与国际贸易利益有关的商务都体现了国际教育的发展。政治家和政府官员利用教育问题和趋势在他们自己的势力范围内宣传特定的议程。例如,美国《国家在危急中:教育改革势在必行》(NCEE,1983)报告的发表,使进取的教育改革变得十分合理,这也是基于美国学生在与其他国家,尤其是基于与日本和德国这样的经济竞争国相比较时,学习成效有缺陷这一论据之上的。这种国际比较促进了美国 10 年的政治修辞和教育改革。(正如我们在第 3 章看到的,这样的论据以前也用过:1957 年人造卫星事件促进了 60 年代的国家课程改革。)教育制度在法律上不管是非集权化的(尽管国家化的影响力比如考试和资金资助趋向于破坏地方的自主),就像美国或英国,还是高度集权化的(尽管地方适应趋向于破坏中央制定的目标),就像墨西哥、希腊和法国,关于课程和教育其他方面的资讯为教育领域的不同利益共享者所重视。

原始资源。当学者们在进行揭示能够说明全球课程项目的著作和教科书的研究时,他们强调了原始资源的重要性。美国培养的外国学者在研究美国和他们国家的关系时,有时避免使用原始的母语材料。他们经常只依赖二手的英文材料(Schoonover,1991,1992)。该现象的两个例子有 Geri Lundestad 的《美国、斯堪的纳维亚与冷战:1945—1949》(1980),以及 Alex Roberto Hybel 的《领导如何推理:美国干涉加勒比盆地地区和拉丁美洲》(1990)。讲英语的学者将自己国家的研究局限在二手的英文材料,并且拒绝接受国外的研究职位和基金,这时问题就变得尖锐了。同时许多第三世界国家鼓励学生进入欧洲和美国的大学深造,而第一世界国家的学生去国外学习的却很少。为了扭转这一趋势,有些国家最近已制定专门的计划来吸引北美和英国的学生(例如,参见日本为此所作的努力,引自 Shive,1991)。这也说明了第一世界国家,尤其是讲英语的国家有民族优越感的倾向。在教育的国际研究中一定要强调使用原始资源的重要性。

非洲中心论。除了使用原始来源的材料来探索教育的国际趋势和问题外,原始来源的材料还应强调美国文化的国际起源和特征。例如,正如我们在第 6 章所看到的,在美国,重新评价非洲历史及其对西方,尤其是对美国历

史的影响的运动，日益壮大起来(Keita,1991；Asante,1987)。许多人相信："500年来，非洲人民以欧洲的知识术语为生。非洲视角终于成了正餐"(Begley, Chideya,& Wison,1991, p.42)。其他人包括像 Arthur Schlesinger,Jr 的自由主义者(1991a,1991b)，则反对这种重新评价："我认为黑人是美国文化的一部分，而不是非洲文化"(引自 Begley,et al.,1991, p.44)。根据对非洲历史及其对西方影响的重新欣赏，一些美国学校的课程正在作某些修改(Newsweek, 1991 年 9 月 23 日)。非洲历史总的重要性和美国人口的国际特征，说明了从国际上研究课程的重要性。

教科书的政治学。在第三世界国家，学校课程日益国际化的特征很明显。在资源有限的国家，纷纷采用为主要市场——欧洲和北美——而制定的教科书。这样的教科书不大可能反映使用国的文化和历史。然而，在许多贫穷的国家，国外的教科书已成为主要的课程材料。这一现象可以被认为是殖民和新殖民统治的某种象征(Altbach & Kelly,1988)。全世界所用的教科书也逐渐采用主要的世界性语言来编写(英语、法语、德语、俄语和西班牙语)，并由主要的跨国出版商出版(英国、美国、德国和法国的)。在印度和中国，外围(peripheral)工业提供了那些国家的国内出版社；像墨西哥和埃及一些国家出版有限数量的教科书，出口到他们所在地区的第三世界小国(Altbach,1991)。

外围(peripheral)国家并不一定都在第三世界。例如，加拿大已开始关注其文化的自治性，担忧其教科书中的"加拿大内容"。尽管加拿大已采取措施来保护其知识的整体性，但它仍容易受主要来自美国、英国以及法国的国外影响。《1988 年加拿大—美国自由贸易条约》(与 1992 年在西欧实行的协定相似，而后者的影响更为深远)和 1993 年《北美(加拿大、墨西哥和美国)自由贸易协议》(NAFTA)对加拿大的人才市场而言将同样具有深远的意义(Altbach,1991)。显然，教科书有时影响着国家文化在其起源国之外的生产。

有关进口的课程材料，尤其是电影和通过卫星全球能接收到的其他媒体，以及正开始跨越国界的流行文化(特别是音乐、衣着和生活方式)，对其影响的争论在许多国家如火如荼。(参见第 5 章对流行文化的讨论)伊斯兰世界对西方媒体和流行文化的反应有特殊的意味，就和 1989 年在沙特阿拉伯、伊拉克和科威特的军事行动一样那么明显。那儿的冲突并不仅仅是政治和军事的，它也是宗教、文化、性别和经济的冲突。媒体对伊拉克—科威特战争的实况转播增强了全球融合及国际差异的感觉(参见 McLaren & Hammer, 1992；第 9 章)。

二、教育结果

因为学校一直以来都是为科层体制提供职员的传统来源，所以学校自身开始引入考试，至少部分地是将其作为学生为官方考试做准备的途径。

（W. Cummings，1990，p.91）

世界范围的考试。作为国际文本理解课程的一个核心问题是比较教育评价（Comparative educational evaluation），尤其是国际比较中考试的效度和信度。尽管存在理论上的反对意见，考试和量化评价继续在全球风行，因为国际教育研究的每一方面都或多或少地与评价有联系。从国际上研究课程的另一个方法（除了一个国家一个国家地细读课程话语外）是跨国研究一个教育主题。在以下的章节中，我们将建议一个通过简要地了解考试而进行的研究。我们的问题包括：考试和评价如何在课程计划和教育政策中变得如此中心？评价程序的国家变量是什么？作为评判教育成就的主要手段，评价和考试的可靠性的含义是什么？

考试的起源。正如我们在第13章中看到的，考试和教育评价一直以来是制度化课程中必不可少的方面。评价教育成就的固定形式被认为是最先由中国隋朝皇帝为了控制已确立的贵族制度，于589—613CE［是AD的新形式，例如区别于BC/AD；学者和神学者现在用“公共纪元前”（BCE）和“公共纪元”（CE）］发展起来的（Miyazaki，1981）。隋朝的官员认识到儒家文化遗产的威望，于是他们决定考一下应试政府职位的考生这一方面的知识。他们认为，该方法能够使那些有能力的人享受和贵族一样的平等机会。中国考试的重点是书写，这与古希腊和犹太—希伯来传统中知识通过有训练的对话和论辩而获得形成了对照（Nakayama，1984）。例如，在柏拉图的对话中，证据衡量的标准是它是否能够成功地使同伴小组确信特定观点的有效性（Cummings，1990）。国际上，关注这两种评价一般途径的相对有效性的争论今天仍在继续（Boorstin，1983）。例如，国家考试系统在不同年龄限定教育成就是很普遍的。美国已提议将国家考试作为《美国2000》的一部分，英国则将其作为新国家课程的一部分。与此宏观趋势形成对比的是，一些项目仍然强调“名著”和对话，比如St. John's学院（马里兰和新墨西哥州）。

西方的考试。最先在早期希腊和地中海地区发展的修辞传统产生了口试的许多形式。在欧洲，大多数最终的学校考试包括一个口试。面试是英国著名大学录取过程的一个主要方面，美国的著名大学和学院也是如此。的

确，纵观17世纪，西方的评价几乎完全依赖口试(Cummings，1990)。

据说普鲁士是最早采用笔试来选择公共官员的欧洲国家，这是在19世纪(Amano，1990)。另一说法(Montgomery，1967)认为英国东印度公司非常崇拜中国的考试制度，以至于决定引入一个相似的考试程序来选择人才。Cummings (1990)补充道：

> 尤其从这一时期[19世纪]，进入专业领域的考试变得更为僵化，并且通常州在考试的执行中起着一些作用。因为学校一直以来都是为科层体制提供职员的传统来源，所以学校自身开始引入考试，至少部分地是将其作为学生为官方考试做准备的途径。(p.91)

许多当代考试的程序和模式能够追溯到这些19世纪的发展。考试的国际性重点也强调了从国际上理解课程的重要性。这种强调可能夸大了世界范围课程标准化的趋势，因为它隐含着文化同质和科层主义(bureaucratism)。

在有关著作中，依赖标准化考试的含义被广泛地讨论(例如，参见Kellaghan & Madaus，1991；Binkley，et al.，1991)。尤其要提到的是每个国家在衡量学生成绩所采用的方法上差异很大，其中包括使用考试的类型、考试的年级等级和抽样考试组的综合性。Ornstein 和 Levine(1993)报告说，同样，国家"在多大程度上用考试来判断学生的最终定位和职业生涯，以及在怎样一个层面上将改善考试作为改革教育的一种方法，这两个方面上都存在差异"(p.590)。Ornstein 和 Levine(1993)回顾了一组分析家对17个工业国家学生考试实践进行调查的报告，并判断把考试收集的数据用做国际比较的有效性。他们报告说："团队成员总结认为，评估的实际情况差异很大，以至于得出的数据大多数无法作比较"(p.590，也可参见 Westbury，1992，这一章的以后部分)。在90年代，考试及其得出的国际比较数据的有效性和可比性并没被人们广泛接受。然而，考试依旧繁荣，在许多国家考试结果驱动着课程政策和实践。

Kellaghan 和 Madaus (1991)意识到与国家考试或跨学区、跨国实行的"外部考试"相关的几个潜在问题：(1)外部考试限制了课程；没有被考到的目标和材料有可能会在教学中被省掉或忽略掉；(2)有关实际操作和口语技巧的考试费用之高使其容易被排除于考试之外；(3)如果有可能准备确定性地评估学生的表现，诸如在执行项目时的决心和适应能力等方面的外部考试，那也是相当困难的；(4)外部考试实际上决定了课程的大部分，并限制了教师的专业角色(p.89；也引自 Ornstein & Levine，1993，p.592)。现在，Kellaghan 和

Madaus(1991)正在研究英格兰和威尔士的考试实践,在那里通过国家考试制度进行部分评估的国家课程已经确立起来。起初,据报告说明,考试制度对制定和交流国家课程标准有积极作用。但是,Kellaghan 和 Madaus 也报告了教师所面临的"眼花缭乱"的挑战(引自 Ornstein & Levine,1993, p.592)。

英国国家课程。在美国教育研究协会的年会(1992)上,英国东 Anglia 大学教育应用研究中心的 Maggie MacLure 和 John Elliot,报告了英国在制定国家课程时所作的努力。在一篇名为《包装小学课程:教科书与英国国家课程》的论文中,他们分析了小学在英格兰和威尔士趋向极权化国家课程的运动中的数学和科学教科书方案。MacLure 和 Elliot(1992)写道:

> 在许多教师的专业生活中,国家课程的引入本质上已成为一种痛苦……新的课程分割了知识,将每个学科分解成一系列部分(components)和亚部分(subcomponents),它被描述为十个"等级"旨在分割学生在 5—16 岁 11 年义务教育中每个学科的发展进程。(p.1)

他们认为,国家课程会产生消除教师职业、支持回归"基础"的作用,以及出版者作为"新课程技术员"角色的出现(1992,p.12)。MacLure 和 Elliot 展示了科层化课程循环是如何展开的:从考试,到国家课程,到教师的专业地位,再到为学生考试而准备的教科书和课程材料的编写。这是一个科层化而非解释性的循环。

三、全球教育

> 今天,我们正在目睹人类历史上前所未有的文明的诞生——这种文明建立在科学、技术和机器的基础上,拥有最超然的力量,并且能迅速地将整个世界变成一个伟大的社会。
>
> (George S. Counts, 1932, p.9)

> 一个进化的新阶段看来正向我们走来,这与哥白尼的革新相似——说起来,是一种认识:世界不是为人类而创造的,但人类,在还未完全搞清楚的宇宙进化过程中,作为地球本身的生动、敏锐、积极的单元被创造出来。我们正在逐渐发现整个地球是一个生动的球体,一个活着的星球,我们是其亲密的一部分,而非独立和分离的。
>
> (Robert Mullr, 1989, p.286)

历史先例。罗马皇帝和哲学家 Marcus Aureliusk(161—180CE)坚持认为，他是世界的公民，而不仅仅是罗马的公民(Ozmon & Craver, 1990)。这种观点在许多当代教育作家的著作中也可以发现，包括康茨(George S. Counts)(1889—1974)(参见第3章)和布拉梅尔德(Theodore Brameld, 1904—1987)。康茨的主要著作《学校敢于建立新的社会秩序吗?》是在1930年从苏联回到美国后写的。因为康茨见证了伴随着大萧条(他认为是一种不可辩解的情形)日益加剧的社会危机，他致力于唤醒教育者投身于社会和文化的改造中。正如我们在第3章中看到的，康茨的中心论题是现代科学、技术和工业化已经导致产生了教育必须要努力修正的社会不平等。他主张，对他的同事而言在进步教育运动中这一政治议程的首要性在于：

> 假如进步教育是真正的进步，它必须从该阶层[中上阶层]的影响中解放自己，勇敢地直面每一个社会问题，与生活所有的僵化现实做斗争，在公众中建立一种有机的联系，发展一种现实的、综合的福利理论，创建一个富有魅力和挑战性的人类命运的远景，以及在强加和灌输的妖魔前比今天更勇敢……今天，我们正在目睹人类历史上前所未有的文明的诞生——这种文明建立在科学、技术和机器的基础上，拥有最超然的力量，并且能迅速地将整个世界变成一个伟大的社会。(Counts, 1932, p.9；也引自 Ozmon & Craver, 1990, p.167, p.191)

教育哲学家和改造主义者布拉梅尔德也表达了相似的观点：

> 我们必须放弃狭隘的民族主义偏见，从整个世界的意义出发拥抱公众。这将包括世界性的政府和世界性的文明，在此所有种族、所有国家、所有肤色和所有信仰的人们在国际秩序的旗帜下为一个和平世界的共同目的团结在一起。(引自 Ozmon & Craver, 1991, p.168)

现今全球的教育运动有着同样的理念。

全球模式。全球教育界交流了那些跨越国界的问题和议题。全球教育者尤其感兴趣的是系统间——生态、经济、政治、技术、宗教、文化和教育——的相互联系。能够广泛接受全球教育概念的人认为："全球教育与视角有关：通过他人的眼睛和头脑看待事物——这意味着要认识到不同的个人和团体可能对生活的看法不同，但他们有同样的需求和愿望"(Hanvey，引自 Tye, 1991, p.5)。像康茨和布拉梅尔德，Robert Hanvey 和 Kenneth Tye 都鼓励一种

重视时事、全球关怀、跨文化交流、合作性项目和国际秩序的跨学科方法。

在美国，一个最为人们广泛认识的全球教育项目是依阿华州全球教育联合会(IGEA)，它诞生于70年代早期的联合国模范项目和80年代全球教育者在新墨西哥Las Palomas de Taos召开的会议。其成果是《依阿华联合》(一个全球教育者的简报)和《通过课程整合全球教育指南》的出版(Svengalis，1989)。依阿华全球教育课程建议了五个基本主题：(1)全球的相互依赖性；(2)人力资源、价值观和文化；(3)全球环境和自然资源；(4)全球和平和冲突控制；(5)变革和可供选择的前景。Anita DeKock和Craig Paul在《教育领导》中评论了这个依阿华项目(1989)，他们热情地赞成全球教育在依阿华州公立学校中的实行。

联合国的课程。联合国也参与了70、80年代国际课程的论述，并在许多国家政治和教育领导的影响下，于1982年开发并出版了《世界核心课程》(Muller，1984)。世界核心课程是70年代全球危机以及人们担忧学校课程能否解决当今紧迫的国际问题的产物。正如Robert Muller(1989)所报道的，该课程有四个部分：

> 简单说来，它的目标就是给孩子(1)一幅他们出生家园的完美图画，(2)一幅他们出生家园的正确图画——所谓的具有自然和文化一般特征及无限多样性，即相当多元化的人类大家庭，(3)一幅他们出生时代的精确图画，(4)一种在这个具有自然、精神、感情和灵魂特质的奇妙宇宙中他们的生命是重要的、个人的、奇迹般的感觉，以及他们在地球上的有生之年间促进人性进步所能够扮演的角色。(p.284)

联合国的课程在看待人类社群中个人和团体的地位时，显示了一种独特的全球视角。

因为教学时间的不足经常被认为是将全球教育融入传统学校课程中的障碍，所以全球教育与学校现今科目的整合是一种典型的途径。文学和语言艺术课被认为是相当适合于此类课程的整合。传统的体育、家政学、艺术和社会科能够通过将重点放在国际烹饪、艺术、体育和风俗上而国际化(Tye，1991)。[其他学者担忧"食品和节日"这一重点使人想起第一世界的殖民主义，正如我们立刻将看到的(Willinsky，1993b，付印中)。]其目标在于加深国际理解与合作，这将最终引向文化和社会的重新构建：

> 我的看法是深思熟虑、有意识地致力于实行全球教育会缓解国际战争，

促进全球理解。人们容易害怕、攻击他们不理解的事物。加深国际理解和资讯共享将更有可能维护世界和平。(Hellinger, 1991, p.4)

地球村。随着许多第一世界国家移民孩子的增多,南非、东欧和苏联的共和国教育机会的增加,将英语作为第二语言(ESL)教学在美国的繁荣,以及大众传媒对日益"衰退"的世界社群的影响,国际课堂是一个现实,无论我们是否打算或了解这一点。全球教育试图从促进合作和进步的教育角度,提供世界文化相互联系、相互依赖和相互关联的典范。

颇受争议的教育历史学家 Diane Ravitch 断言:"通过学习其他文化,我们会有许多要获取的……通过学习我们的文化,他们也会有许多要获取的。学习他人的东西并不要求我们抛弃自己的价值观。"(Ravitch, 1989, pp.20 - 21)其他人(例如,参见 Kenneth Tye, 1991)认为,教育计划、州指导纲要和教科书的变革应更着重强调世界文化、世界历史和地理。Tye 声称,很少的计划"能够以一种弄清日本实业家所谓的'无国界的世界经济'或者诸如臭氧层空洞、酸雨、海洋污染等的全球环境热点的方式,来处理全球系统的概念"(1991, p.73)。

Angene Hopkins Wilson(1993)在她的《国际经验对学校的含义》中,对那些想在课程中采用全球或国际视角的学校建议了以下指导纲要:(1)学校的任务声明应包括使学生获得一种全球视角,并将其作为 21 世纪公民素质教育目标的必需部分;(2)督导和行政管理人员,包括校长和课程监督员的领导是必需的;(3)雇佣政策应鼓励有国际经验的人应聘学校的所有职位,人事政策应鼓励夏季和休息日的学习——旅行和交流(参见 Burn, 1993,留学机构个案研究);(4)每年 10%的高中学生应该参与国际交流;(5)一个国际研究吸引力学校或项目,以及至少一门有别于传统的法语、德语或西班牙语的外语应该在每所中型和大型的学校系统中教授,否则以地区或州为基础进行教授;(6)课外(extracurricular)和跨课程(cocurricular)活动应该让所有有国际经历或没有国际经历的学生参与到论题和服务中(Wilson, 1993, pp.132 - 134)。

全球教育的批评家。国际合作和全球联盟并未被大家广泛接受,不管是在左翼(cf. Willinsky)那儿,或者是在原教旨主义的宗教领导和持孤立主义观点的保守政治家那儿。也许这些批评家的典型是《全球职业之路:一位高级政府联络官披露世界统一的秘密日程》(1991)的作者 Gary H. Kah。在这本详尽、参考广泛的著作中,Kah 宣称,全球教育是以经济、政治和宗教为动机创建"新世界秩序"的玄妙阴谋的一部分。Kah 还宣称,可确认的共谋者有互济会(Freemasons)、新世纪宗教和哲学团体、世界宪法和议会联合会(WCPA)、三

边委员会、联合国及其所属世界银行和国际法庭。在美国影子政府的支持下，据 Kah 称，这些组织正准备消除地缘政治的界限，创建一个新的世界政府。Kah 和类似的国际教育批评家认为，全球教育支持创建一个新的世界秩序，该秩序对美国及其盟国，比如英国来说可能是毁灭性的。

这些全球教育的批评家成功地质疑了 80 年代末 90 年代初几个州的课程材料。例如，在明尼苏达，圣路易斯公园的律师和家长 Katherine Kerstein 准备了一份全面的报告，指控明尼苏达州全球教育项目中对中美洲有偏见的观点。课程开发与督导协会(ASCD)报告说："她指控明尼苏达州根据一个激进的左翼团体的观点……为学校提供有关中美洲问题的教师培训和材料"(O'Neil, 1989, p.5)。国家人文学科资助机构的领导者 Lynne Cheney 支持 Kerstein 的看法(参见第 13 章)。全球学习资源中心的领导者 Bob Erickson 作了辩护，他认为该项目是平衡的，因为资源中心的材料包含大量不同的意识形态视角，其中也有美国州部门的文件。

1989 年，类似的争论在科罗拉多的几处学区发生过。国家社会科学教师委员会(NCTSS)不理会科罗拉多的攻击，并将其看做"仅从几篇教学材料概括总体"(O'Neil, 1989, p.4)。然而，NCTSS 的报告无法使如作家 Andre Ryerson 之类的批评家们信服。Ryerson (引自 O'Neil, 1989)声称："在美国的历史上，公立学校从来就没有被构想为一个政治团体改变其他政治团体的孩子的合法工具。"(p.4)马萨诸塞州坎布里奇社会责任教育者的执行领导 Susan Alexander 反驳道，Ryerson 评论的材料是"已绝版的，并且不经修改是不会再出版的"(O'Neil, 1989, p.4)。毫无疑问，如此的争论还会继续下去。

物种幸存。尽管科罗拉多和明尼苏达州的批评家，还有像 Gary Kah 和 Andre Ryerson 这样个人作家的反对，全球教育项目和世界历史、世界文化及地理作为课程的中心部分，其实行已经开始。全球教育者声称，该观点不仅对于一个成熟的课程，而且对于人类自身的生存而言都显得十分重要。全球各群体间的生态、经济、政治和社会相互依赖性，导致了在学校实行国际课程的一种紧迫感。Bobert Muller(1989)以特有的方式描述了该情形：

> 一个进化的新阶段看来正向我们走来，这与哥白尼的革新相似——说起来，是一种认识：世界不是为人类而创造的，但人类，在还未完全搞清楚的宇宙进化过程中，作为地球本身的生动、敏锐、积极的单元被创造出来。我们正在逐渐发现整个地球是一个生动的球体，一个活着的星球，我们是其亲密的一部分，而非独立和分离的。(p.286)

超越对外国文化和意识形态的传统恐惧以鼓励全球理解是实现国际化课程的第一步。在头脑中有了这样一种视角，我们现在转向具体的国家来关注他们的国际课程开发。

四、日 本

如果每当一位日本教师向我描述她的实践提到约翰·杜威时，我得到1 000美金，那么我会成为一位非常富有的人。

（C. Lewis，引自 Chira，1992，p.E5）

我们从日本开始回顾——正如我们在开始时提到的，我们强调的是建设性和能够给人留下深刻印象，而非综合性[参见 Beauchamp（1991）的一个介绍]。在美国存在一种将美国教育和日本教育作比较的狂热（Feinberg，1993）。国家优异教育委员会（NCEE）1983 年的报告《国家在危急中》，加强了这种强调国际项目比较分析的趋势。例如，报告提醒道，在许多工业化国家"对于高中生来说一天在学校待 8 个小时、每年待 220 天是很寻常的"（NCEE，1983，p.5）。报告继续将日本、英国和其他国家的典型学校日与美国典型的 180 天 6 小时学校日做了比较。这些比较的原则是支持美国的国际经济竞争力，虽然美国学校日和学年的时间长度看来并没负面地影响到更早、更繁荣时期（1945—1970）美国的经济。但报告断言：

市民们直觉地了解到一些最专业的经济学家在他们的研究中所表明的东西，教育是一个社会机体的主要引擎之一。市民们也从骨子里知道在今天和明天，美国的安全也主要依赖于一个自信的民族的智慧、技能和精神。（NCEE，1983，p.4）

一位敏锐的学者已指出，美国为他们自己的政治目的进行的日—美教育比较相当保守（Feinberg，1993）。

日本教育。美国与日本教育的比较经常会在大量的教育期刊和流行文学上看到。一篇路易斯安那的报纸社论相当具有代表性：

去年夏季，盖勒普的一项调查发现，路易斯安那 58%的回复者赞同学生在学校的时间更长一些。Lafayette Parish 学校董事会的一些官员认为将学年增加 20 天是一个好主意。其他人不同意。那些赞同比现今 180 天更长学年

的人指出了这种竞争：日本的学年是243天，西德是226—240天，韩国是220天。这些国家的学生远远超过了他们的美国同伴。实际上，美国在教育的质量和数量上排名非常靠后。（*Lafayette Sunday Advertiser*，1991，p.6）

如此的比较证明了并给人们留下了一个普遍的印象：正如我们前面提到的，教育制度通过比较量化的结果可以评估。尽管有许多教育问题与这种比较紧密相连，但到90年代早期人们对它的兴趣已相当高了。

这种兴趣在学术期刊中也很明显。对美国和日本教育的比较研究会定期进行。对我们而言，Ian Westbury（曾和 Neil Wilkof 一道编辑了施瓦布的文集，参见第4章）的《比较美国和日本的成就：美国真的差吗?》是很有趣的。Westbury(1992)认为，强调以跨国成绩研究（例如来自国际教育成绩评价协会和国际教育进展评估的数据）为基础来比较国家标准可能会激发政治和公众兴趣；然而，对比较分析来说，这些数据不能被认为是有效的。Westbury还说以无区别的"国家"变量为重点作为分析的单元是不可靠的；其他更重要的因素必须考虑进去，这使人对现今比较分析的状况产生怀疑。Westbury对两个国家学生在7、8年级代数和12年级计算的成绩及课程的翔实分析，表明了美国学生成绩差显然是美国课程与考试配合不好的结果。然而，当日本和美国的课程就评估工具而言是可比的时候，两个国家学生的成绩也是可比的。Westbury(1992)的研究说明了比较教育分析的复杂性，它也说明了考试对课程的影响。（例如有关 Westbury 研究的一个讨论，参见 Baker，1993a，1993b；Westbury，1993。）

日本制度优越吗? 另一个典型的日美制度比较是在《国家评论》上发表的名为《为什么约翰尼不会阅读，而 Yoshio 会?》的文章(Lynn，1988)。这篇社论抱怨说，人们期望美国的学校能加强种族间的融合、发展社会进步以及使孩子远离街道，但日本的学校则是教学。成绩考试的结果再次总结出日本的教育制度优于美国和欧洲的教育制度。社论的作者 Richard Lynn 总结道：

毫无疑问，美国学校与日本学校相比很差。后者不存在诸如纪律差、暴力或逃学的严重问题；日本孩子看重学校并学习刻苦。日本的教育标准很高，文盲实际上还没有发现。（1988，p.40）

日本教育的负面评估占少数，但确实存在(Schoolland，1990)。

促使日本教育成功的因素主要有三个：中央政府规定了一个强大的国家课程，学生的强烈动机，以及学校间竞争的激发作用。Lynn 提到日本的课程

是国家课程，由文部省开发。其中包括日语和文学、数学、科学、社会科学、音乐、德育和体育。文部省定期向教学专业、工业界和工会的代表寻求有关课程的建议。大纲是用于详细说明每个年级要教授的科目情况。这些大纲是发给学校校长的，他们负责确保学校实行规定的课程(Lynn，1988)。

然而，一些人相信日本学校的成功，乃至整个亚洲的学校成功，是"美国制造"。Susan Chira(1992)报告说：

> 越来越多的学者……表明……[亚洲学校]是依赖美国教育者赞同的但通常无法实行的原则而运转的。他们报告说，中国和日本的小学生比起他们的美国同伴练习更少，玩乐的时间更多，并且有更多的机会去创造性地解决问题。(p.E5)

严格控制在亚洲中学的应用是真实的，而小学则是另一回事。美国政治家和商界领导仍然回避的约翰·杜威在东方确实被人们记着："如果每当一位日本教师向我描述她的实践提到约翰·杜威时，我得到1 000美金，那么我会成为一个非常富有的人"，加利福尼亚大学旧金山分校的 Catherine C. Lewis 如是说(引自 Chira，1992，p.E5)。当然，日本和亚洲教学的制度条件更有利一些。亚洲教师一天教学很少超过 4 小时，他们留下充足的时间商讨上课计划、与学生单独见面和批改作业。此外，日本教师的薪水比国家平均收入高 2.4 倍，比较而言美国高 1.7 倍。在 Chira(1992)的报告中，其他两项会使美国人惊讶：亚洲孩子报告说他们感觉比美国学生的压力小。孩子更放松，注意力更集中，也许部分是因为他们每堂课后的休息时间短。第二，亚洲孩子并不典型地分为高或低能力小组，能力分组在美国受到广泛的指责，因为它注定使孩子走向低期望值的低轨道(同样参见 Page 和 McNeil 对这一主题的研究，在第 13 章有介绍)。

礼貌与改革。其他作者指出了我们感觉到的日本教育优越的其他因素。《日本的教育挑战》(1987)的作者 Merry White 认为，日本文化和对孩子的培养支持了高水平的学习和表现。根据 White 的观点，在一个面积相对较小、人口相对密集的国家(每平方英里平均 800 多人)，为了在如此拥挤的条件中生存，礼貌行为的传统是必需的。日本孩子被期望要遵守社会习俗、在学校表现优秀(White，1987)。White 在书的结尾建议美国的学校必须实行更严格的标准，进行改革和将学校课程集权化，提高教师的薪水和工作条件，并且最终将教育置于优先地位，优先考虑改善孩子的生活。

日本避免了庞大的军事开支。自从第二次世界大战结束后，日本禁止核

武器并拒绝为国际争端提供军事力量。直到1991年，军事再次武装的问题才引起国会的注意。日本已在制造、技术和教育方面进行了大量的投资。当其他第一(和第三)世界国家正在武器研究和军事防御上花费大部分的国民生产总值(GNP)时，日本则将其投资于非军事的经济部分，并一跃成为全球经济(政治方面稍微欠缺一些)的领导。日美教育投入的对比表明了国家投资的不同方式："日本投入了其国民生产总值的10%；美国投入了6.8%，并且还正忙着减小这个数字"(Troy，1985，p.469)。

日本教育的简缩史。在过去的150年里，日本教育目标的两个主要变化是西方文化和军事入侵的结果。第一个变化发生在西方进入时，日本政治、经济和文化孤立主义政策结束的19世纪中期。19世纪中期之前的200多年，日本一直是幕府将军及其武士统治的封建时代。统治者和平民的儿子进入不同的学校，而女孩则留在家里学习家政。武士统治阶级的学校课程包括中国儒家文化、书法、历史、自律和武术。平民学校教授阅读、书写、算盘计算和道德准则。虽然正式教育分布较广，但远未普及(文部省，1980)。

普及的初等教育。1867年，当德川幕府时代结束后天皇再次成为政府元首时，新的领导人开始向西方寻求帮助以革新日本的军事、经济和教育。一个委员会提议基于欧洲和北美的教育体系进行激进的教育改革。明治政府认为学校的功能应从儒家学识向更实用的知识和技能转变。计划包括为男孩和女孩提供普及的初等教育，以及为中学生提供更广泛的机会。到19世纪90年代，46%的学龄儿童在学校接受教育。到1906年，这个数字已上升到97%，1916年则是99%。(文部省，1980)

二战前。第二次世界大战前，日本教育的目标是指向加强民族认同感、增加工业产出和增强军事能力的。R. Murray Thomas(1990)描述了这些目标：

> 通过这些年，民族自豪感和抱负心在日本的教育目标中日益明显。1890年发表的《教育敕令》(Imperial Rescript on Educotion)把发展民族认同感确认为主要教育目标。1923年《有关提高民族精神的敕令》(Royal Message on the Enhancement of National Spirit)敦促树立有活力的民族荣耀精神，开拓建立在工业生产基础上的前景，以及培养强健的战士。(p.35)

到20世纪20年代，日本的小学课程包括日语、算术、地理、道德培养、绘画、音乐、体育和手工。到20世纪30年代，更加强调中学的公民素质和职业培训，再加上公民美德和工业艺术(industrial arts)的必修课。一些人认为，学校课程是二次世界大战前左右政府政策的军事领导达到其政治目的的必要

工具。这个目的是构建大东亚共荣圈，建立日本统治下从朝鲜到印度尼西亚所有地区的巨大商业帝国。这个梦伴随着1945年日本的战败而破灭，那时民族主义的课程被美国的临时政府从学校课程中剔除出去了。当1952年美国军事占领结束时，战后一些课程革新仍保留着、而其他则替换了。最明显的是道德和民族认同感的课程被恢复了，这反映了教育理想深深植根于文化价值观中，这是军事占领消灭不了的(Thomas，1990)。

到20世纪60年代早期，每周的道德操行课在所有义务学校中是必需，由文部省颁发的一本包含强调道德品质的文章和故事的手册来指导该课程。许多日本人警觉地看待这一运动。一位观察家写道：

> 许多知识分子警觉地看待这些事件，并批评文部省的行为是后退到日本将道德观作为向青年人灌输沙文主义和专制主义价值观的一门课的极端右倾的过去。然而，大多数日本人并不害怕，相反，看起来他们感到日本青年人需要学校更多的帮助来培养其更坚强的性格。他们同样看到学校需要帮助来扭转青年犯罪的上升趋势。(Kobayaski，1968，p.112)

课程受更广的社会—政治历史和文化价值观情境的影响，日本的经历是一个明显的例子。课程几乎不可能是孤立于更大社会和政治情境之外的一个人造产物。在日本的例子中，我们观察到一个社会150年前自愿地从西方引进教育目标以加速其工业化和现代化的进程。20世纪，政治领导人更加重视爱国主义、民族认同感和国家的自身利益。军事战败给日本的课程带来了不受欢迎的变化，这些变化随着50年代美国人的离开而消逝。

日本和美国的比较研究。在许多美国和日本教育的比较研究中，Robert D. Hess和Hiroshi Azuma的研究(1991)也许具有代表性。正如许多研究者所做的，Hess和Azuma揭示了两个国家的教育在文化支撑上的重要差别。采用发展期望(Developmental Expectations)调查问卷(Hess，Kashiwagi，Azuma，Price，& Dickson，1980)来衡量家长对学龄前儿童的期望，研究者发现，日本父母倾向于强调学生对学校适应性意向的发展，而美国父母则试图将学习体验变得更加吸引人。Hess和Azuma认为：

> 教师能够通过改善适应性意向来处理教育固有的不利条件，或通过采用使学生参与和使学习环境更吸引人的技巧来缓和这些不利条件的影响，或两者同时使用。一些文化(在该讨论中是日本)看来尤其关注发展学生的适应性意向。其他文化更重视改变课堂环境。我们认为，成绩的国际差异部分源

于这些策略重点的相对不同。(1991, p.2)

看来学生个性和教师策略的相互作用创造了不同的课堂气氛和有差别的学术成绩等级。

虽然日本和美国的教育研究通常是由于两国间的经济竞争,但比较教育研究决不仅仅局限于日本。Dogan 和 Pellassy (1984), Ragan (1987), Theisen (1984), Postlethwaite (1988),以及 Arnove (1980),还有其他人都报告了多国制度的比较研究。这些研究表明比较研究仍继续影响着美国的教育政策和实践。下面,我们转向另一个已引起我们注意并为一些美国政治和教育领导人所嫉妒的国家的教育制度。

五、德 国

要获取德国大学的精髓,从德国人民是在自己的国度了解自己的人民的精神的历史使命这种意义来说,就是获取科学。就在获取精髓时,科学和德国的命运一定能同时获得力量。

(Martin Heidegger, 1933, p.7)

他们的余生不会再自由了。

(Adolph Hitler, 1938 年 12 月 4 日)

美国与德国的教育和经济竞争仅次于同日本的竞争。1991 年东、西德统一之前,比较研究集中于联邦德国(西德)。在讲德语的国家里(奥地利、瑞士、列支敦士登和德国)从 17 世纪到 20 世纪中期,有关教育目的、内容、方法和材料的问题集中于教授法(didactics)的概念。德国 *didaktiken* 的概念强调学科知识是课程开发的主要资源。在讲德语的国家里,教学理论比学习方案的系统计划和评价更会被优先考虑。随着 20 世纪中期课程概念的引入(及具体化的目标和评价标准),对系统化开发的学习辅助的兴趣油然而生。虽然术语"课程"和"教授法"有时互换使用,但历史形成的重点在于什么值得教而非教学的目标(Frey, 1986; Klafki, 1971)。90 年代,教学和课程理论深刻地影响着讲德语国家的教育规划(Wulf, 1991)。

早期的德国理论家。德国的课程理论可追溯到 17 世纪理论家拉特克(Wolfgang Ratke, 1571 – 1635)和夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592 – 1670)的著作,他们都认为教任何人任何事是不可能的。在《大教学论》(*Didacitica*

Magna)中,夸美纽斯坚持认为,课程内容和目的可从一个预先制定的完美计划(*ordo rerum*)中得出。他的课程和教学策略是用来映射完美计划的原理的。根据夸美纽斯的观点,学习(就像美国的"掌握教学";参见 Hunter,1982)是以学生能力表明的速度有顺序地进行。这是教学焦点第一次转向了个人(Schaller,1962)。

启蒙时代伴随着看待世界的新方式的诞生,其中包括德国课程理论的演变。法国哲学家卢梭(Jean-Jacques Rousseau,1712 – 1778)在德国和法国产生了一定影响,他将教育理论集中于青年人的"自然"需求和爱好倾向。卢梭以学生个体及其所处的社会环境为重点[在《爱弥儿》(*Emile*)中],该重点延伸到了德国教育哲学家赫尔巴特(Johann Fredrich Herbart,1776 – 1841)和洪堡(Wilhelm von Humboldt,1777 – 1835)的著作中,他们不仅在德国及整个欧洲而且在美国都具有影响力(参见第 2 章)。柏林大学的创建人洪堡鼓励一流的普通教育,以使个人能够独立于其社会环境的限制。赫尔巴特发展了一套基于"教学即教育"(instruction as education)(Erziehender Unterricht)观念的教育和课程理论,这一观念是植根于道德的。赫尔巴特学说的目的是以历史上伟大人物的道德行为为例向青年人介绍那些道德准则。赫尔巴特学说中,教育的正式阶段有教育分析、综合、联系、系统和方法。在 19 世纪,这些阶段作为组织课程单元和教学计划的方式被广为接受。一位作者认为,这些标准在当代的课程开发中仍可以看到,因为它的重点在于目的、分析和评价(Asmus,1968/1970)。正如我们在第 2 章中所提到的,许多美国人在 19 世纪到德国去学习赫尔巴特学说,然后回来将其介绍给美国的教育工作者。

20 世纪的发展。德国 20 世纪早期的欧洲教育改革运动(Reform Padagogik)再次回到了卢梭以儿童为中心的哲学,抛弃了赫尔巴特的课程理论。僵化的赫尔巴特原理也让位于几个改革运动:(1)以作业(work)为导向的教育运动(*Arbeitsschulbewegung*),(2)以体验为导向的教育运动(*Erlebnispadagogik*),(3)以小组和项目为导向的教育运动(*Gruppen-und Projektpadagogik*)。总而言之,与欧洲教育改革运动紧密相连的不同运动,促进了课程规划过程中更加重视儿童个体的需求(Rohrs,1980)。

民族社会主义。在希特勒的民族社会主义期间,教育改革崩溃了。一位分析家这样形容该时期:

> 在民族社会主义期间,课程开发和课堂方法主要是作为灌输民族社会主义意识形态的工具。战后,教育和课程理论回到了思维的道路上,这先前是由魏玛共和国确立的。(Wulf,1991, p.232)

在第三帝国时期(1933—1945),德国青年人在教育灌输中遭受了完全控制,希特勒的话就是一个很好的例证:"他们的余生不会再自由了"(Hitler,在Reichenberg的演讲,1938年12月4日,引自Burleigh和Wippermann,1991,p.207)。德国的整个一代人被迫遵行希特勒强加的课程政策,例如,法定所有学生每天要接受几个小时的身体训练。Burleigh和Wippermann(1991)报道说:

希特勒为他的[体育]政策给予了正当的理由,"过分强调纯智力发展而忽略体育……导致了性想像的开始"(Mein Kampf, p.277)。早熟的"感官满足"相当危险,因为它会使青年人与妓女交往,从此冒着得梅毒的风险。根据希特勒的观点,这实在太糟了,与"梅毒及其病因——卖淫做斗争,是人类面临的最重要的任务"。但更糟的是,所有最危险的是在卖淫和梅毒背后潜伏着"犹太人"这一"事实"(p.199)。

在民族社会主义时期,课程由帝国教育科学部部长领导,这一职位由前文法学校教师Bernhard Rust担任。Burleigh和Wippermann(1991)评论道:

在[许多]有关哪些能力领域能表现政权特色的斗争中,Rust成功地减弱了希特勒青年会(Hitler Youth)在学校的影响。后者威胁不仅要削弱教师的权威——该政权自身宣传的伪尼采哲学反理智主义不经意地鼓励了这一潮流——而且要削弱雇主对受过良好教育的劳动力的要求。(p.208)

希特勒命令进行的许多课程变革要花好几年的时间,在某些情况下新科目像"种族科学",从未制定出一致或完整的教材和其他材料来替代1933年销毁的教材。因此,直到1945年民族社会主义完结也未得到全面的实施。文科方面比如德语或历史,问题少一些,因为这些科目早已弥漫着民族主义—民族优越论和反民主的论调。将体育和种族科学作为普通课程的重视及其课时时间的戏剧性增加,的确导致了严重的困境。Burligh和Wippermann(1991)观察到以下情况:

体育得"5"分(德国的得分标准是1到5)并非意味着可以参加升大学的考试。1933年9月13日必修科目"种族科学"的引入因没有该科目合适的教材及其所教内容的明显不合逻辑而难以处理。教师只能自己来做:从Hans F.K."Rassen"Gunther的著作中作些摘录,并将头盖骨的测量引入课堂。因为

最杰出的"种族科学家"经常互相驳斥，所以该领域的错误是难以避免的。柏林的一所文法学校 Zehlendorf 自豪地报告说在"种族学习"中，它教授了"种族的概念、种族的起源、德国种族构成中不同种族的身体特征和起源"(Wipperman, Das Berliner Schulwesen, p.65)，这所学校正招致种族—意识形态的灾难。一些科目(比如数学)中的问题也能用做潜意识地向青年人头脑灌输政权的种族—社会目标。(pp.213 - 214)

当代发展。在德国，到 20 世纪 60 年代中期，课程思想的三个主要流派已发展起来。信息理论的立场(*Informationstheoretische Position*)是将学习看做管理和控制信息的过程。学习过程被看做是信息的输入、储存、处理和检索。虽然许多人认为这一见解对课程开发有用，但它对联邦德国教育制度的影响很小。第二个主要课程立场是学习理论的立场(*Lerntheoretische Position*)，它将注意力放在了课堂教学从而识别社会文化和人类学变量(所谓的情境变量)及诸如目的、目标、主题、方法和媒介的变量(所谓的决策变量)。这些变量将会指导课程单元的开发(Heimann, et al., 1972)。

德国最具影响力的当代理念是教育理论立场(*Bildungstheoretische Position*)，它由 Herman Nohn(1879—1960) 和 Erich Weniger(1894—1961)确立，并在 70 年代由 Wolfgang Klafki 继续下去。该立场的两个主要部分是内容(或主题适切性)和教学方法。"教育理论立场"的支持者强调在决定课程内容时社会力量、政府行政、政党、宗教团体、协会和学习中心的重要性。该立场号召调和社会教育要求和个人需求之间的差异。Klafki 抛弃了所有只以内容为主导的教育理论，而这些理论坚持教育仅是一个传授知识的过程。Klafki 也抛弃了以过程为主导的教育理论，这些理论坚持学习只有通过技巧和技能的习得才能发生。Klafki 表明他赞同"*Kategoriale Bildung*"，这是一个说明学习目的、内容和过程的标准的整合，如此的课堂计划旨在创造向个人开放的环境现实和向其环境现实开放的个人(1964)。Klafki 著作的重点在于社会和政治力量，它与和法兰克福学派紧密相连的批判理论有关(参见第 5 章)。

趋势和问题。90 年代，西欧国家包括德国在内，在欧洲委员会内组成了一个名为文化合作委员会(the Council for Cultural Cooperation)的联盟。看来成员国普遍同意教育改革应该向确保广泛的普通教育迈进，这包括掌握母语、一两门其他外语、数学、历史、地理、公民学、科学和技术(Tarrow, 1991)。此外，欧洲国家一个 5 年的外语项目(LINGUA)从 1990 年到 1994 年受到资助。该项目强调外语教师和教育交流学生的在职培训。大多数西欧国家正向从学前直到大学教育的更加民主化，包括拓宽入学的途径迈进。Tarrow 报告

说,因为德语地区选择了分轨(tracking),所以关于全面的中等教育对多元的中等学校教育的对话多起来了。有人强烈反对早期选择以及试图使职业教育具有更高的社会声望(Tarrow,1991)。这些争论,加上其他有关德国教育的争论,都会受到与德国统一相联系的经济和政治问题的影响,还有 LINGUA 和其他语言项目、欧洲委员会的行动和文化合作委员会,欧洲共同市场,1992 年一些德国青年人中新纳粹的出现,以及其他 90 年代欧洲地缘政治和经济发展也在这些争论中起作用。

六、中华人民共和国

我们对中国艺术、中国文学和中国生活哲学的了解越多,我们就越崇拜其文明所达到的高度。

(Alfred North Whitehead, 1925, p.6)

中国文明在全世界受到尊敬甚至敬畏。有些人将其归因于庞大的人口,大多数人则将其归因于多少世纪以来中国人民作出的感人贡献。怀特海(Alfred North Whitehead)简洁地总结了这种尊敬:

我们对中国艺术、中国文学和中国生活哲学的了解越多,我们就越崇拜其文明所达到的高度。几千年来,中国有许多敏锐、博学的男人[和女人]孜孜以求,一生致力于研究。就时间的跨度以及有关的人口而言,中国创造了规模最大的举世瞩目的文明。(1925,p.6)

我们对当代中国课程的最简要回顾,一定要在意识到几千年来中国文明作出的巨大贡献的背景下进行,并且这种贡献今天还在继续。

中华人民共和国当代教育的方向是在从 1934—1935 年长征队伍胜利到达陕西省,到 1949 年中国共产党解放中国大陆的 14 年期间确立的。延安政府表述了有关适合中国的课程的三个独特见解:(1)课程应该满足大众社会的需求;(2)课程应该渗透反映马克思列宁主义毛泽东思想的政治教育;(3)课程应该强调教育和生产劳动的联系。(Connell & Lizhong,1991)

中国当代课程的发展可分为三个阶段:(1)50 和 60 年代的课程重组;(2)1966—1976 年文化大革命时期的课程加强;(3)1977—1990 年文化大革命后的现代化。今天(1993)中国官方的课程仍对植根于社会主义、支持人民民主专政、中国共产党的领导和马克思列宁主义毛泽东思想的持久影响力(有时

称"四项基本原则")的政治教育有浓厚的兴趣。然而,并非所有的学生接受官方的课程。我们将简要地回顾每一阶段的显著特点。

50和60年代的课程重组。1949年前,两个政治派别争夺着对中国的控制权:国民党和中国共产党。1949年国民党在对中国共产党的军事彻底失败后撤退到了台湾岛。共产党人在大陆建立起人民共和国,并实施起培养彻底献身马克思主义的拥护者和技能高超、勤劳的工人(又红又专)的教育目标(参见T.H.Chen,1981,pp.121-152)。其次的教育目标,比如对占10岁以上人口80%的文盲进行扫盲,也经常用来促进主要的政治目的。例如,将相当多的精力花在简化(和政治化)小学所用的阅读材料及推广简化的语音系统。

在"1949年解放"之后的时期里,整个学校课程逐步地在所有年级删除传统元素,为技能和贸易课程留出空间。数学和科学受到了重视,并且中国于1954年与苏联签订了有关科学和文化合作的协议。随后的6年,苏联的教材和方法影响着中国的教育。俄语与英语相互竞争,成为中学里最流行的外语。集中精力扩大生产和专业化,也就是"大跃进",其目的是培养"又红又专"的人才。重要的教学时间让给了生产工作,一些学校甚至建起了小工厂。一位观察家这样描述该时期:

> 从1949年到60年代中期,中国官员在所有正规和非正规教育项目的红和专两个方面之间不时地改变着重点……显然有这样一个要求,为实施中国的社会主义现代化培养熟练的科学家和工程师,因此教育系统的重点在于培养专家。但是,对政治狂热消退的担忧导致了1958年的大跃进,还有教育领域里随后向"红"的方面的转变。在大跃进中,经济问题加剧了[并]导致了紧衣缩食,于是60年代教育系统又将重点转向了"专"的方面。(Thomas,1990,p.41)

虽然50年代毛泽东在中华人民共和国发起了改革,并且变革的重点是又红又专的公民,但有证据表明,在许多学校那些没受重组影响的教师仍继续着传统的实践(Thomas,1990)。正是后来的文化大革命开始了中国教育制度上意义更为重大的剧变。

1966—1976年的文化大革命。1966年,毛泽东发起了旨在根除反革命修正主义成分的无产阶级文化革命,革命在学校里广泛流传,甚至已经危及到由农民和工人管理的无阶级社会的马克思主义理想。在该时期,高等院校被关闭了,课程被缩短了;知识分子受到歧视,办公室里的脑力劳动者被送到乡下与农民一起劳动;因为共产党联合(connections)而并非学术性向决定着

教育的晋升，所以正式的入学考试被取消了，国家用了大量精力来提高农民和工人的教育水准以使其更容易接受高等教育。初等和中等教育的学校课程都包含一个均衡的普通教育，语言、数学、社会科学、艺术、体育和生产劳动。普通教育的目标是培养忠实于党和人民、没有个人野心、有阶级觉悟、愿意进行阶级斗争、具有科学知识和勤劳态度的新社会主义者（参见毛泽东，1967）。

总之，课程体现了1949年革命的目标和热望，就是在现代化时期寻求一种适合于中国大众社会而不是发展少数社会有产阶级和知识精英的教育。最终，目的是确保社会主义意识会遍布整个中华人民共和国。但是几年后，甚至中国共产党中央委员会都谴责文化大革命"给党、国家和整个人民带来了国内混乱和灾难"（Kwong，1988，p.1）。1976年毛泽东逝世后，人们重新评价了文化大革命的政治议程及其产生的70年代社会、教育和经济动乱。

文化大革命之后。毛泽东逝世和"四人帮"被推翻后，当文化大革命逐步被批判时许多教育政策和实践开始出台（或重新出台）。例如，正式考试，尤其是高等教育入学考试重新恢复。对职业教育和工厂生产的重视也减弱了。精英"重点"学校（包括小学和中学）建立起来，并导致了对现存机构如"重点"大学和技术学院的认定。专业化的技术中学建立起来。文凭和学术称号也恢复了。理论和实践研究成为了课程中的一部分。邓小平（1979）勾画出教育的原则：

> [必须]通过将我们的科学文化提升到更高的水平，来坚持知识的更高标准，必须[坚持教育要紧跟中国现代化的步伐]，紧跟国家经济发展的需求，进而提高教育的质量。（p.10）

这一讲话标志着现今关于经济和教育之间关系的讨论的开始，这与发达国家已有的情况相似。

在邓小平时代，通过发布1978—1979年新的中小学国家教学大纲和教科书，科学和数学受到了重视。观察家指出：

> 80年代，教育被更多地认为与生产和经济发展相联系，但其目标的达到则是通过强调对发展科学和技术理解的需求，以及必须培养能够将自己的学识应用到国家技术的进步中的知识型干部。因此，"重点"学校的发展得到了优先考虑，并且其新的重点是寻找人才和专门培养知识分子。（Connell & Lizhong，1991，p.230）

于是,90年代中国的课程对政治教育保持着生气勃勃的兴趣,但中国正慢慢地实验着将科学和技术应用到一定学校内。"红"和"专"之间的张力控制着中华人民共和国的教育政策和实践,但对经济的考虑已开始影响着当代课程的重点。这在一位业内人士对1978年经济改革后中国教育的发展和问题的看法中有所记录,即Jing lin(1993)的《毛泽东后中国的教育》。这一最近的研究调查了通过课程进行政治社会化的问题,并比较了文化大革命时所用的课程和80年代整个中国所用的课程。(一位美国人认为联系了批判性教育学,参见Epstein,1989)。中国课程实践的历史有剧变也有重组。此外,美中关系对教育的影响会有潜在的重大意义,尤其是在交流项目上。先前从1949年直到70年代实行开放政策,中美敌对不仅阻碍了外交关系,而且还阻碍了教育和文化联系。Gerald Gutek (1993)报告说"自从支持民主的运动粉碎后,重新强调意识形态上的顺从"(p.20)。由此可见,课程开发是以教科书为主导的、自上而下的、科层化的(Lai,1991)。于是,共产党的意识形态责任和在全球社会中培养中国现代化的专家之间的张力,继续成为90年代中国课程的中心特征。

七、非 洲

在南非,人民的教育这一观念已获得了广泛的政治传播。对一般的南非黑人来说,它描绘了一种承诺从劣等、无能的教育制度中的解放。

(Johan Muller, 1987, p.1)

南非的任何事都可简化为黑人和白人。

(Frank Smith, 1993, p.5)

非洲大陆国家教育、社会和文化的多元化,加上不时改变地缘政治景观的政治动荡,让人乍一看起来就觉得非洲国家的课程开发和话语是不可能的。此外,正当20世纪即将结束之际,非洲——尤其是次撒哈拉地区国家——正与一些问题做着斗争(这些问题在工业化的北部国家已得到了部分解决和一定程度的缓解):遍布四处的饥饿、膨胀的人口、土地分配的争端、激烈的种族敌对、宗教冲突、长期干旱、贫困潦倒的游牧部落和种族隔离。1992年,这些问题在索马里变得相当明显,这也促成了联合国和美国1992年12月的干预。特别悲惨的是几个世纪殖民征服造成的经济停滞,这些殖民征服

有:葡萄牙在冈比亚和莫桑比克,德国在南非联盟(现在是共和国)和纳米比亚,意大利在埃塞俄比亚和利比亚,英国在加纳(黄金海岸)、津巴布韦和赞比亚(原先是罗德西亚)、乌干达、肯尼亚和坦桑尼亚,法国在几内亚、象牙海岸、摩洛哥和尼日尔,比利时在扎伊尔(比属刚果)。非洲大陆上有关殖民主义、政治动乱、独立、国内战争、经济崩溃和饥饿的论述是数不胜数。而且,这仅仅是非洲故事的一部分。

古代文明。殖民统治几个世纪以前,多种多样的非洲文化相当繁荣。这些文化在艺术、建筑(比如埃及的金字塔)、农业(尼罗河和刚果河沿岸的灌溉)、考古(在坦桑尼亚发现的化石、在埃塞俄比亚发现的"露西"类人骨架和埃及的墓穴)、文化(突尼斯迦太基帝国的腓尼基人、阿尔及利亚的摩尔人及安哥拉和津巴布韦的班图人)、历史(所罗门和埃塞俄比亚的示巴女王)、狩猎(博茨瓦纳的类布须曼人)、宗教(4世纪埃及的科普特人的基督教堂及游牧社会的部落仪式和神话)和高等教育上(摩洛哥最古老的大学 El Karaocrine)都取得了成就。古代非洲文明无可辩驳地为全球社会和世界文化做出了重大贡献。

值得注意的是,在托勒密二世统治时期(前265—前246),埃及的亚历山大大图书馆保留着西方文化,尤其是希腊文化。Boorstin(1992)这样描述该时期:

> 一位狡猾、好战的帝王,[托勒密二世]将他父亲的王国扩展到尼罗河,沿着红海直到北部阿拉伯……根据传说,亚历山大大帝设想在以他名字命名的城市里建造一所大图书馆。托勒密家族将他的想法变成了现实,这所皇家图书馆成为西方文学遗产的第一座丰富宝库……该图书馆将保存每本希腊文著作的可靠文本以及其他语言的有代表性的文集。(pp.47-48)

虽然亚历山大大帝和他的子孙,托勒密家族,是非洲大陆早期的征服者,但也正是在那儿希腊文化得以保存并成为古希腊文化复兴的温床。在这儿,希伯来圣经被翻译成希腊文(the Septuagint)。Boorstin(1992)的结论是:希腊文化最终能够相互混合,并融入更广的基督教精神潮流,在很大程度上是亚历山大城建立图书馆、博物馆和研究中心的结果。

殖民主义的教育影响。在分析过去200年里非洲文化的大量消亡和该大陆文盲问题的过程中(参见 Thomas,1990, p.229),几个教育学者联系了当代非洲在教育上与殖民主义所作的斗争(Hellinger,1991)。例如,埃及可以被形容成具有13世纪精神和20世纪技术相互交融的氛围的国家。不足5%的

埃及成年人能够达到大学录取的教育水平，所以不难理解学校教育得不到大多数埃及公民的支持。多于60%的埃及成年人不会阅读和书写；许多父母宁愿他们的孩子去工作也不愿他们去学校浪费时间(Heiinger, 1991)。尽管古埃及拥有高尚而又辉煌的历史和灿烂的文明，但许多埃及现代人生活在贫困中。也非常有趣的是殖民势力在过去的200年里挖走了埃及的艺术和工艺品。英国和美国的博物馆成了埃及文化作品出口的主要受益者。几位教育批评家认为，殖民统治不仅掠夺和摧毁了埃及及其他非洲文明，并且还剥夺了这些文化重建和教育他们公众的能力(Hellinger, 1991; Thomas, 1990)。R. Murray Thomas (1990)描述了60年代东非国家肯尼亚和坦桑尼亚(原先的Tanganyika 和 Zanzibar)在他们独立后教育机会的抑制：

> 这些新独立的东非国家反映了英国议会和私营工业最初的政治和经济愿望。在殖民主义时期，他们教育系统的运作主要是为了殖民统治者而不是非洲人的利益。在带有殖民主义色彩的座右铭"主人的孩子将会是政府的主人"的指导下，殖民统治者决定非洲人应接受教育的水平和类型。英国政府制定的教育制度是将欧洲人当做管理者和领导来培养、将非洲人当做仆人和体力劳动者来培养，这清晰地反映了种族主义、种族隔离政策。(Cheru, 1987, p.34; Kahama, et al., 1986, p.177; Thomas, 1990, p.244)

虽然教会学校的确存在，但它们与政府学校几乎没有什么差别，因为二者与全面的非洲发展或当地文化的促进都毫无联系。的确，许多非洲人相信，教会学校事实上通过提供旨在迫使非洲人进入体力劳动者角色的二流教育与欧洲移民是相互合作的。在一些国中之国，这一点最明显，例如被南非共和国包围的莱索托，培养体力劳动者是为了开矿(Andambi, 1984; Cheru, 1987; Rono, 1988; UNESCO, 1987; Holmes, 1985)。1966年莱索托从英国的统治中独立出来，到1980年国家已经开始取得经济和教育上的一定进步，这部分是因为首相 Chief Leabua Jonathan 的领导。然而，到1980年"至少150 000名莱索托公民在南非的矿井做矿工，这几乎占了整个劳动力的四分之一。其他50 000名则受雇于南非的工厂和农场"(Buns, 1980, p.F-2)。

东部非洲。批评家认为，东部非洲教育努力的局限通常是将北部国家的特征直接拿来就用的结果，而这些特征并不适合非洲的环境。这在东部非洲社会对北部国家的经济依赖上体现得特别明显。如果东部非洲要取得教育进步，那么有必要改变这种依赖关系，取而代之的是经济、社会和政治上相互依赖的关系。Thomas 提到：

因为肯尼亚和坦桑尼亚仍处于国家经济和教育发展的状态中，所以将来它们能够从缜密考察培育了不平等的西方教育特质中受益，然后更自愿地避免这些特质。对东部非洲传统和现今教育目的和实践的再次考察，会为我们提供新的范式，这一范式会在社会经济条件和教育制度之间构建起通向公平大道的桥梁。(Thomas，1990，p.220)

研究东非教育实践和生活的一种方式是要阅读许多曾志愿在一些国家诸如埃塞俄比亚、索马里、肯尼亚和坦桑尼亚工作的西方和北部教师的报告。例如，1991年一位美国传教教育者从埃塞俄比亚的Meki写下了如下的报道：

Meki没有长期固定的乞丐，这与Addis Ababa的首府形成了鲜明的对比，在那儿，街上都是一窝蜂一窝蜂的贫困、残障、失明和无家可归的战争受害者在你周围。看到这么多受残害的人辛苦地以施舍物为生，你的心都要碎了。尤其令人悲伤的是孩子，许多受伤了、残废了或失明了，并且全都是衣衫褴褛、肮脏不堪。17年的国内战争留下了一代被遗弃的、居无定所、无助的人们，他们在一座工作少、政府不确定、前途渺茫的城市里竭力维持着在街道中生存。这些加起来就是那里悲惨的状况。(Porter，1991，p.1)

这位传教士讲述了他在埃塞俄比亚学校里的一堂课：

大约2000位母亲带着婴儿来到了我们的营养中心。我们将她们分为小组并为每个小组留出一天，这样我们能够每30天全部看一遍。她们大多数是走着来的(很少有骑驴来)，有些还是从8—10英里远的地方赶来。过一会儿，她们必须回家，不仅背着她们的婴儿而且还要带上谷物、豆子等供应品，有时还有植物油。在她们还没有拿到配给之前，我们就进行教学。以下是这个月课程的要点：(1)动物能传播细菌，不应该让它们住在房子里。如果它们是住在房子里，就应该每天清扫粪便。(2)食具在用之前要清洗。(3)坏的食物不要扔在地板上。(4)许多疾病来自粪便。不要让孩子把地板当做厕所……我喜欢我正在做的事情，但我无法确定它有任何伟大的价值……我们只是希望营养中心的人员、艾滋病教育者、或者学校的一位教师[会做出点什么]。(Poter，1991，p.3)

在讨论非洲学校的课程时，重要的一点是回想起这些：在许多情况下教

师和传教士所能提供最多的仅是基本的营养、健康和医疗指导。David Court (1989)提醒了我们非洲课程的突出特征，他报告说甚至在非洲大陆某些地方所取得的教育进步中，"记住那些到处都是诸如苏丹和埃塞俄比亚的饥饿的儿童，或者难民营中逃离莫桑比克和安哥拉的战争肆虐、动荡不安地区的儿童仍是有益的。对这些儿童来说，物质生存是惟一的头号问题，任何类型的教育只不过是一个遥远的志向"。(p.183)

高等教育的领导。尽管非洲大陆人民面临可怕的经济和社会问题，朝着全面教育进步的发展还在继续，这部分是由该大陆杰出的研究型大学领导的。这些大学为现今的教育改革进程做出了贡献。例如，Dar Es Salaam 大学和 Brandeis 大学于 1988 年创立了为师资做准备的创新科学营。此外，博茨瓦纳大学于 1989 年发起了一个有关南部非洲教育研究的国际性专题讨论会。在南非，种族间教育机会不平等这一长期存在的问题仍然清晰可见，但在讲英语的开普敦，Natal，Rhodes 和 Witwatersrand 大学，种族间的相互融合慢慢地有了些起色，估计这四所大学招收的黑人学生占全体学生人数的 20%—25%(Dorsey，1990)。但在某些情况下，进展充满了争议。例如 1989 年，津巴布韦大学在其 32 年的历史上第一次因学生抗议和学校财产的破坏而关闭。在非洲高等教育中，教育政策颇有争议的特点一直延续到 90 年代。

世界银行报告。1988 年世界银行对非洲教育的报告(名称是《次撒哈拉非洲的教育：调整、复兴和拓展的政策》)提议进行广泛的教育变革。David Court (1989)报告道，提议包括以下部分：(1)增加的"费用共付"(cost sharing)会找到资助初等教育后教育的新方法，及增加对初等教育的资金投入；(2)高等教育的扩展和多元化；(3)认识到单个国家不再期望提供所有的正规教育，以及发生在国家系统内外的教育是同等重要的；(4)革新科学教育和提高基础理科能力，这样非洲能够走进一个科技独立的新时代(Court，1989)。

许多观察家认为，非洲国家在接纳世界银行的报告和实施提议方面已经做出了成绩。据报道，微型计算机的使用大幅增加了，初等和中等教育的重构已经开始，有关农业的本科和研究生项目得以加强。例如，Paul-Albert Emoungu (1991)报道说：

> 许多国家已建立工作小组(Cote d'Ivoire)，委托现有的教育机构(Kenya)或创立专门委员会(Madagascar，Congo)，作为准备国家调整政策和策略的论坛以在[世界]银行推荐的框架下实施。在该框架内，非洲的决策人正在解决资源从高等教育到初等教育转移这一难题，并已提出像费用共付这样的有效措施。(p.385)

此外，像博茨瓦纳和津巴布韦这样的国家已开始制定更强调获取科学、技术和农业知识的课程变革，正如世界银行所推荐的那样。津巴布韦大学教育基础系报告说："这些变革是想使离校者离校后更有资格在经济的正式部门中任职，或者发展能够使他们将来成为自我雇佣者的企业技能"（Dorsey，1990，p.289）。这一点导致了对九年普通课程后职业专门化的更加重视。许多国家希望课程改革会帮助缓解失业、发展工业和科技以及复兴农业。

教育的回报率。不同地区的教育回报率是许多学者广泛争论的经济和政治问题（例如，参见 Cohn & Geske，1990）。谈到教育的回报率时，回顾经验性证据在这里并不适合。然而，根据这一问题在国际上的重要性，并且因为世界银行的报告也讲到该问题，所以我们提到了以下几点。首先，教育的大多数回报率很高，并能很好地与大多数可供选择的投资方式进行比较。尤其考虑到非洲，Psacharopoulous（1985）表达了他的看法，"投资不足的情况存在于所有等级的教育中，尤其是在非洲。支持该观点的证据是地区的教育社会回报远远高于用于项目评价的任何合理的社会折扣率"（p.591）。另外，很清楚的是世界银行有关非洲教育的报告所推荐费用共付的初等教育，其回报率是最高的。最后，私立教育的回报率明显高于公立教育的回报率。这种差别在非洲的发展中国家尤其突出。在支持世界银行的推荐时，Psacharopoulous（1985）建议全面降低对高等教育的政府资助，然后节省资源加大对初等教育的投资。

未来前景：尼日利亚个案。在继续对非洲大陆教育发展的印象主义回顾时，我们将从一个国家的优点谈起，来展望未来。尼日利亚的课程历史与其社会和政治历史的联系难解难分。其各不相同的人们作为没有地缘政治边界和共同民族性的独立种族群体，也作为西非大帝国的一员生活了几个世纪。今天尼日利亚所使用的种族语言有 250 多种。伊斯兰教、基督教和本地社群创造了一个多元文化的社会，这促成了尼日利亚学校课程的复杂性。

16 世纪以前，传统的尼日利亚课程是非正式的、功能性的，用于帮助个人为社群生活和社会互动作准备。西非的课程强调通过仪式、舞蹈、表演、入会和典礼等进行文化的口头传播。科目包括耕作、钓鱼、烹饪、编织和舞蹈这些实践技能。当地的历史、传说、诗歌、谚语和故事也是社会化课程必不可少的一部分。

公元 8 世纪伊斯兰教的传入，带来了一个围绕解释伊斯兰教律的原则和规则而设计的新课程。《古兰经》学校在尼日利亚广布开来，并逐步将逻辑、算术、代数、修辞、法律和神学融入到课程中。基督教的宗教和教育传统是在

公元16世纪伴随着商人(特别是来自葡萄牙的商人)的到来传入尼日利亚的。W.H.Watkins 和 Y.Byo(1991)回顾了该时期的课程并进行了总结:

300年来,传教士在尼日利亚建立起基督教教育的前哨。他们的课程旨在培养能传播基督教精神的教师。尼日利亚毁于奴隶贸易、原材料掠夺、贫穷和僵化的社会关系,遭受着欧洲殖民主义的蹂躏。在该时期,教育系统在商业劫掠的脚下停滞不前。(p.237)

1960年政治独立后,一场创立尼日利亚本土课程的运动开始了。新政府强调现代化,并尝试制定一个支持技术进步的课程。课程包括诸如数学、历史、英语、地理、音乐、艺术、体育锻炼、宗教指导和自然学习等科目。到60年代中期,尼日利亚将科学和技术列入了课程中。中小学课程开发的几个例子有西方机构资助的一些课程项目,比如"Entebbe 数学"项目、"Nuffield 数学"项目(英国的)和"综合社会科"(Integrated Social Studies)项目。

1969年尼日利亚召开了由来自社会各个阶层的代表参加的全国课程大会。经过几年的准备,一本《国家教育政策》(1977)出版了。其中的目标有"一个自由民主的社会;一个公平平等的社会;一个团结、强大、自立的国家;有活力的经济;和为全体公民提供光明、充分机会的土地"(Watkins & Byo, 1991, p.238)。尼日利亚,以及其他非洲国家面临的挑战是制定能够帮助它们达到这些目标的课程和教育制度。尼日利亚的经济困难和种族不和使这项工作成为有伟大纪念意义的任务(Ezeomah,1986)。

此外,尼日利亚面临着一个紊乱的问题,即未完成的期望。1960年的独立创造了一个令人兴奋的氛围,国家规划者相信在这种氛围中正规教育的力量能够促进经济增长和发展。虽然正规学校教育为国家发展做出了重大贡献,根据 Gerald Gutek (1993)的看法,其步伐是不平衡的。他观察道:

完成中等和高等教育的学生超过了经济所能吸纳的人数。这导致了"受教育者失业"的问题,完成中等甚至高等教育的个人无法找到工作……"受教育者失业"的问题因70年代同时发生的通货膨胀和经济萧条而更加恶化,这一幕可能会在90年代重演。(p.214)

Gutek(1993)得出的结论是:尼日利亚应该采用国家课程计划和教育基础设施改进,来迎合国家独立后日益增加的人口渴望更多教育机会的要求。然而,社会和经济问题限制了尼日利亚有效满足民众经济和教育需求的能力。

南非。在这个种族隔离的国家，变化不能发生得太快。南非种族主义的白人政府坚持教育的种族隔离，虽然有证据表明政治情况正在改变，教育种族隔离将会消除。Beverly Lindsay (1992)写道：

> 假如教育种族隔离要消除，那么必须采取具体的革新政策和实践——而不是使南非白人政府立法和教育政策所特有的停滞不前的灵巧办法永存下去。这使得对宪法变革的清醒认识成为必需，变革会产生一个具有对所有学生而言机会均等的整体性教育制度的新政府。在过渡时期，地方学校行政人员和机构能够在走向后种族隔离时期有效教育的进程中发挥关键性作用。(p.86)

Jonan Muller(1987)描述了一个消除现行制度的运动，该运动是在索韦托(Soweto)家长的发起下开始的。它发生在索韦托起义 10 年后的"纪念年"(Year of Remembrance)：

> 在南非，人民的教育这一观念已得到了广泛的政治传播。对一般的南非黑人来说，它描绘了一种承诺从劣等、无能的教育制度中的解放。相反，国家将其视为对法律和秩序的一种威胁而必须消除……对国家教育危机委员会(NECC)而言，其资助组织，这已成为一项充满争论和挑战的日益复杂的策略的焦点。(Muller, 1987, p.1)

对许多人来说，该运动的演化可以被理解为一种从"先解放，后教育"到"教育为了解放"的转变(p.6)。在该过渡时期，城市黑人教育退步了，而此时乡村地区的教育正突飞猛进。这是一种独特的情形，与其他大众教育运动已经成功的国家差别很大。例如，几内亚比绍和津巴布韦乡下都有大量未受过教育的农民，"相反的现象不久会在南非变成现实"(p.7)。Muller(1987)告诉我们，教育运动是一种真正的基层运动：

> 在人民教育的内容中，最强大的要素可能是坚持"过程"(process)。政治上，这意味着强调学生和青年人群体及市民和街道委员会的基层参与。学术界和大学也需要在制度上向该过程融入更多……进一步实施以过程为焦点就是教学包(teaching packages)应该是即使没有博学的教师或导师的看管仍能使用的、学习者驱动的"学习包"。(p.9)

Muller(1987)总结道:"国家教育危机委员会(NECC)在1987年一定还会继续争论国家约束的限制,国家一定还会继续努力掩盖大众的积极性。有可能对要求人民权力的人民教育进行严厉的考验"。(p.10)我们在开始时,即对在动乱和变革中的非洲课程作了一个简短的回顾总结。[一位北美人对有关南非权力和语言问题的论述,参见 Frank Smith(1993)的《谁的语言?什么权力?》]当然,这样的问题不是仅仅局限于非洲。前进中,在全球教育的社群里,我们会继续遭遇危机。

八、拉丁美洲

在该地区[拉丁美洲]的正规课程中,新的主题已经出现。对环境的担忧,从亚马逊雨林到玻利维亚干旱困扰的高原,已被看成是重要的课程议题,正如对毒品使用及其生产之政治学的担忧。

(T. O'Connor, 1991, p.395)

拉丁美洲的课程历史总的说来与非洲,具体而言与南非和尼日利亚有许多共同之处。贫困、殖民主义、战争、种族灭绝、政治动乱、革命和经济混乱,从南美的阿根廷到哥伦比亚,从中美洲的巴拿马到墨西哥,从加勒比地区的海地到古巴,都相当普遍。正如我们将会看到的,拉丁美洲的社会变动对其课程话语和发展产生了重大的影响。1991年,Terence O'Connor 报道说:

[拉丁美洲的]教育趋势仍然由政治、经济和社会状况驱动着。教育研究、主要会议和实验性项目仍在整个地区进行;但是,这些努力因政治和经济重构产生的日益增大的压力而被压制,这种重构最近几年在每个拉丁美洲国家都有。在1989和1990年,重构的压力迫使教育工作者面临政府对国家教育政策职责的变化。每个层次的教育工作者被迫重新研究诸如学校的公众支持、教师的立场、识字的目的、大学奖学金的未来等基本问题。最后一年(1990)看到的是拉丁美洲向可能深刻的过渡时期走得更深入了。(O'Connor, 1991, p.393)

拉丁美洲当前的过渡时期是影响全球共同体中该地区课程发展和话语的主要因素(Silva,1993)。

保罗·弗莱雷。世界上最杰出的当代领导人之一——保罗·弗莱雷(Paulo Freire),是才华横溢、享誉世界的巴西教育理论家(参见第5章他对美

国政治理论家的影响)。从一个植根于解放神学(参见第 12 章)、马克思主义(参见第 5 章)和现象学(参见第 8 章)的复杂视角研究,弗莱雷认为教育问题与政治、社会和经济问题是分不开的。他的一部有创意并广受称赞的著作,《被压迫者教育学》(*Pedagogy of the Oppressed*)(1968,1970),呈现了一种"提问式"教育学(a "problem-posing" pedagogy)以替代盛行的"储蓄式教育学"(banking pedagogy)。弗莱雷的教育学在帮助巴西农民阅读时最有效,并且对全世界的教师和理论家而言也非常有益(Nunes,1992;也可参见 Lima,1992)。在巴西,他的读写项目不仅教会了人们阅读和书写,而且教会了他们译解自己和他们在政治现状中的"淹没"。农民们批判地研究了形势,在此他们发现了自己,并且受到鼓舞参与到改变那种社会现实,即曾经否认他们有意义的公民参与的行动中去。

弗莱雷的入狱和流放。批判理论家比如弗莱雷的著作因其与马克思主义的知识联系,以及提议进行激进的社会变革遭到政治保守主义者的攻击。温和主义者也怀疑地看待这部著作,因为他们相信教育探求和实践应该游离于意识形态和价值观之外。他们坚持理论和实践应该保持在科学探索的王国之内,安全地绝缘于社会冲突和政治归顺之外。保罗·弗莱雷和巴西农民的协作对保守的政治机构来说那么具有威胁性,以至于 1964 年军事政变后不久他被捕入狱。释放后,他被迫离开了祖国。他首先到了美国,在哈佛大学任教;然后,他在瑞士定居。80 年代早期民主恢复后,他回到了巴西。绕了整整一圈,1988 年工人党在圣保罗竞选胜利后,弗莱雷被任命为圣保罗省——巴西人口最多的省份——的教育大臣。毫无疑问,保罗·弗莱雷是我们时代的伟大人物之一。(McLaren & Leonard,1993)

文盲的政治学。弗莱雷最近的著作——和 Donald Macedo 一道写的——解释了文盲高层次的含义。在他们的《读写能力:阅读文字和读懂世界》(*Literacy: Reading Word and Reading the World*)(1987)中,弗莱雷和 Macedo 表明,文盲不仅代表了一种课程问题,而且代表了社会公平的问题。拉丁美洲的文盲危机,还有在全球社会的许多地方,它破坏了民主制度和社会进步,因为文盲的公民有时会缺乏促进他们自己经济和政治事业的技能。弗莱雷总结认为,文盲问题通过破坏公平和民主的原则威胁着社会的结构。

虽然弗莱雷的著作很难得到普遍的接受——尤其是巴西的有产阶级和优势政党对其持批评态度——但它使当代拉丁美洲的社会危机成为国际课程对话的核心。他的"提问"教学法在拉丁美洲的学校、农业合作和天主教堂的宗教"Communautes de base"(基层社群)中广为流传。解放神学,一个拉丁美洲天主教神学家和非宗教领导人中的宗教运动(Hennelly,1990),受益于保

罗·弗莱雷的著作(参见第12章)。弗莱雷的手稿《觉悟启蒙是解放的一种途径》(1971),被视为解放神学的重要哲学基础(参见 Hennelly, 1990, pp. 1 - 5)。弗莱雷强调反思性实践——即行动与反思——已影响到拉丁美洲以外公众的思维。这一点在比较教育著作中很明显。例如,最近 Cyril Poster(英国)和 Jurgen Zimmer(德国)合作的名为《第三世界的社区教育》(1992)通篇采用了弗莱雷反思性实践的观点。在发展和支持读写能力、正义和社会变革的社区教育中,弗莱雷的影响可以追踪到墨西哥、哥斯达黎加、中美洲和南美洲,还有几个非洲国家。例如在非洲,"animation rurale"在塞内加尔和尼日尔应用了20多年,来建立地方教育、经济和政治发展的组织机构(Moulton, 1983)。

民主化。部分由于如保罗·弗莱雷这样的批判理论家、解放神学家和教育者30多年的影响,拉丁美洲国家已迈向更广泛的民主化。大多数观察家同意,最近几年看到的是日益加强的言论自由和政策争论中更为积极的公众参与。这一点在阿根廷、巴西、智利、哥伦比亚和尼加拉瓜(1989年后)尤为明显。不幸的是,这些最近的政治改革并未触及隐藏在整个地区动荡之下的大多数诱发因素。在所有拉丁美洲国家里,少数精英和劳苦大众的隔阂仍然突出。精英享受着奢华和特权,包括进入私立院校和国外合作学校的教育机会,而大多数人被拒之门外。

拉丁美洲现在不平等的模式早在几百年前欧洲对该地区的殖民化时期就已确立起来。主要的殖民势力是西班牙,当然还有葡萄牙、荷兰、英国和法国。公元16世纪欧洲人到来之前,不同的土著居民生活在后来成为拉丁美洲的地方,其中包括印加人,他们发达的文明在现在的厄瓜多尔、秘鲁和玻利维亚十分繁荣。大部分的当地人口要么在殖民时期消失了,要么与西班牙—葡萄牙人口通婚产生了所谓的混血儿。西班牙、其他欧洲人、混血儿、非洲奴隶和土著人的后裔形成了90年代拉丁美洲独特的文化。

人口中财富分配的巨大不平等,导致了整个拉丁美洲马克思主义运动的涌现。该现象在古巴和尼加拉瓜尤其明显,这些国家尝试建立更平等的经济制度并取得了不同程度的成功。此外,农民、农场主,甚至政府已转向有利可图的毒品贸易,可卡因已成为从秘鲁到玻利维亚到哥伦比亚成千上万人收入的主要来源。

"乱砍滥伐和焚烧"。拉丁美洲经济、社会和政治开发的不良后果是对生态的损害。"乱砍滥伐和焚烧"对巴西雨林的破坏是一个众所周知的例子。巴西的极端贫困——因无法忍受的国外债务而更加恶化——加剧了因农业和其他经济目的而改变亚马逊雨林的狂热。国际公众惊恐于大面积的森林砍伐,这是一种破坏所有民族相互联系的行为。这一事实并没被巴西人和其

他拉丁美洲人忽略。一位观察家报告说："在该地区(拉丁美洲)的正规课程中,新的主题已经出现。对环境的担忧,从亚马逊雨林到玻利维亚干旱困扰的高原,已被看成是重要的课程议题,正如对毒品使用及其生产之政治学的担忧"(O'Connor,1991, p.395)。1992 年,规模最大的国际性联合国会议在巴西的里约热内卢召开,以讨论全球共同体所面临的生态危机。这一"地球峰会"——来自 180 个国家的外交官参加了会议——号召人们注意全球日益恶化的生态状况。峰会批准了几个课程提议,要求世界教育界加强全球危机意识。

非正规教育。Coombs 和 Ahmed(1974)定义了系统化教与学的三种教育模式:正规(formal)、不正规(informal)和非正规(nonformal)教育。正规教育的特点是它是制度化的、按时间顺序排列的、并有等级结构的教育系统。不正规教育是指人们从日常经验中获得知识和自我理解的终身过程。Coombs 和 Ahmed 将非正规教育定义为正规学校系统框架之外的、旨在为任何年龄特定人群提供选择性教育机会的任何组织化、系统化的教育活动。第三种模式在拉丁美洲广为接受。非正规教育开始于 70 年代,它致力于为那些正规学校系统无法服务或服务不到位的青年人和成年人提供教育机会。非正规教育在回应与健康、营养、失业和食品生产有关的社会问题时显示出相当的作用。对许多拉丁美洲人来说,非正规教育是他们所能得到的工作培训、健康和安全指导、社区组织和社会发展的惟一途径(Nunes,1992)。

国与国之间非正规教育是有差别的。例如,古巴在卡斯特罗(Fidel Castro)的领导下,智利在皮诺切特(Augusto Pinochet)的统治下,将非正规教育项目限制于那些能提高国家政治目标的范围里(Thomas,1990)。R. Murray Thomas 告诉我们:

> 既然这样的控制那么强大,学校和非正规教育项目之间趋向于相互补充。即使国家并未垄断非正规教育,但它可能是该活动的一个主要赞助者,因此政府的影响力得以扩展超越了正规学校。这种补充可以培养全社会共同的生活方式,政治意识形态,以及民族主义,这些对于作为整体的社会福利而言是重要的价值观。例如,在美国,像童子军(Boy Scouts)和棒球小联盟(Little League)这样的组织是在国家国会明显的支持和认可下运作,是国家努力的结果(Thomas,1990, p.153)。

虽然集权体制可以限制非正规教育而禁止与其对抗的文化、政治或经济学说[例如,80 年代的智利、南非、罗马尼亚、古巴和苏联(Thomas,1990, p.153)],

但非正规教育同样能够向无法进入正规教育系统的人口提供基础学习的重要机会。这些国家的非文盲率通常高于邻近的国家。

结论。正如我们开始时所警告的，前面对全球共同体中几个选定地区教育制度和课程实践的描述，只提供了一个非常有限的介绍性视图。我们有必要意识到，没有单个或整体的方案或者"宏大叙述"(master narrative)能够概括任何指定国家的课程。当然，我们对美国课程话语的回顾，指出了甚至理解一个国家的课程的复杂性。然而，如果不熟知我们与全球人民生态上、政治上、精神上、经济上和教育上的相互联系，对美国课程景观的研究就不可能完成。我们希望这些描绘会鼓励您将国际研究作为您课程研究的一个必要部分。

当然，同时认识到第三世界特有的贫穷和教育极端问题并不仅仅局限在第三世界也是很重要的。正如 Jonathan Kozol(1991)在其《野蛮的不平等：美国学校里的孩子》中提醒我们的那样，美国内陆城市的状况接近第三世界。此外，对美国课程专业的学生而言，有必要理解并欣赏第三世界国家产生的重大技术、文化和教育进步，例如拉丁美洲的非正规教育(Lewy，1991)和当代文学(Bonzales Echeuarria，1985)。所有国家和地区要相互学习的东西有很多。几个霸权国家高高在上的日子一去不复返了。21 世纪的课程将会日益反映出课程的国际化及更有前景的全球合作和尊重(Blumenfeld-Jones，出版中 a，b)。在这一章的最后部分我们将回顾一些选定的话语，它们表明如此一种全球视角的确正在浮现。

九、选定的当代话语：Carson，Willinsky，Gutek 和 Thelin

> 这本新的苏联历史文本不再称赞斯大林是苏联人民的英雄，但它告诉我们斯大林命令建立的劳动营、进行的大清洗及其对两千万自己人民的死应负的责任。读这一文本的[俄罗斯]学生发现共产党的作用消失了。
>
> (G. Gutek，1993，p.124)

在该部分，为了初步了解课程理论、探索和实践的日益国际化，我们着重描述了所选择的国际教育界出现的当代话语。在以下选择的课程研究的回顾中，对课程的关注超越了国家、地理和文化界限这一现象变得十分清晰。全球共同体中有一个正在崛起的革命，它在教育研究还有政治动乱中表露出来。有些人将现在的时期形容成走向后现代世界的划时代转变(参见第 9 章，还有 Jencks，1987；Griffin，1988a，1988b；Giroux，1991；Aronowitz & Giroux，

1991, Doll, W., 1993a)。正在演化的全球共同体被视为是多层次、多元化的。Jencks(1987)将后现代世界描绘为从批量生产向分段生产,从中央集权向分权化多元主义,从较少的风格向多风格,从一致的模式向万花筒式的情感,从排外向包容的转变。后现代主义的折中多元主义渴望将现代全球社会的非连续世界编织成一个复杂的整体。因此,这些我们在这里回顾的国际课程话语的折中特性,也试图将国家课程实践明显不相联系的系统变成有时和谐、有时不和谐的一个整体。虽然后现代主义的理念对以下话语来说并非是本质的(的确,后现代主义的某些方面被许多学者所抛弃),但它确实能让我们觉察到文化传统间的相互联系,跨国研究的用途及当代课程理论和实践间的相互关系。

改革策略的全球化。我们第一个国际课程话语的例子来自美国教育研究协会在旧金山召开的 1992 年会议。在一个名为"一个改革策略的全球化:市场在学校改革中的角色"的专题讨论会上,Geoff Whitty(伦敦大学)和 Tony Edwards(纽卡斯尔大学)提交了一篇名为《英国和美国学校的选择政策:它们的起源和意义》的论文。这些学者提出对横跨大西洋的教育改革之比较有浓厚的兴趣。他们讨论了英国和美国学校系统所面临问题的明显集中,社会参照框架的作用和两国提议的实际解决方法。此外,他们揭示了通过共享政策网络,两国间进行直接政策交流的依据,并主张对政策网络的微观政治(即地方的)与政策变化的宏观(即国家的)解释之间的关系进行更清晰的界定(Whitty & Edwards, 1992)。

Whitty 和 Edwards 研究的焦点集中于撒切尔政府解除地方教育当局(LEAs)对家长选择计划的限制的 1980 年和 1986 年教育法案。《1988 年教育改革法案》用自 1944 年以来英国大多数教育政策特有的所谓"社会民主一致"(social democratic consensus)继续着这一决定性突破。Whitty 和 Edwards 论证道,到 90 年代中期,强调"标准、自由和选择"的英国《1988 年教育改革法案》将使正规教育的现在结构变得面目全非。支持 1988 年法案的人推测课程会遵循结构的多元化,因为"垄断"的规定压制了消费者的需求并创造出千篇一律的平庸学校。家长的选择,包括派系学校(sectarian schools)的建立,被看做是 1988 年法案中产生更专门化、差别化学校及机会平等的关键要素。然而,Michael Barber(1992)断言:"人们已经接受了政府构想的拙劣的国家课程和评定计划正在失败的事实。我们必须做些别的"(p.454)。

一个社会市场。Whitty 和 Edwards 细查了英国教育法案和那些同时期(80 年代)美国教育改革提议间的相似之处。虽然这种明显的相似要部分地归因于玛格丽特·撒切尔和罗纳德·里根分别执政下的英国和美国"新右派"

(new right)短时期内占优势,但这些学者更倾向于将这种相似归因于一个社会市场。他们引用 Steven(1991)的著作,该著作通过详细说明澳大利亚、新西兰、东欧和日本不同意识形态的政府所实行的相似政策而支持了这一概念。从狭隘的国家工业基础向跨国的、基于金融的世界经济的明显转变,可能会在全球范围内支持这样的提议。

Whitty 和 Edwards 并没发现来自美国的"新右派"、黑人社群、觉醒的白人自由主义者和 60 年代前极端分子(Moore,1990),以及英国的白人少数民族和撒切尔政府(Phillips,1988)对学校选择计划的多方面支持是不合理的。如此的联盟乍一看来可能有些自相矛盾,但如果将后现代的背景看做是部分有差别的社会秩序的一个多元主义、实用主义和不安分的组合,那么情况就会好些(Whitty & Edwards,1992,p.5)。有些人会认为这是一个抛弃"宏大叙述"的例子,不管他们是保守主义者、自由主义者还是马克思主义者。Whitty 和 Edwards 谨慎地分析了该结论,并提倡一个崇尚"差异"(difference)和"异质"(heterogeneity)而不是"区分"(distinction)和"等级"(hierarchy)的后现代。他们指出,英国实施国家课程与对市场力量和选择的依赖是相互抵触的:"国家课程的话语,尤其是像历史这样的科目,本质上属于欧洲启蒙运动——一种在等级基础上区分文化并在很大程度上依据欧洲文化的同化来看待社会进步的宏大叙述"(Whitty & Edwards,1992, p.6)。最后,尽管建立了联盟,但在选择计划的支持者中仍存在着张力。另外,大量此类计划的实施可以在不同国家看到。

Geoff Whitty 和 Tony Edwards 研究的贡献不仅在于考察了英国和美国学校选择计划的问题,而且有助于正在出现的全球教育改革论争。正像他们提到的,80 年代撒切尔—里根的提议在澳大利亚、新西兰、日本和其他欧洲国家也能感觉到(例如,参见 Dale,1992,有对该现象更深入的讨论)。看来不仅生态问题渗出了国界,课程问题也是如此。

课程与国际领导。在另一项比较研究中,国际天主教学校(东京)比较教育教授和教育学院研究生教员主席 Benjamin C. Duke(1991)评述了塑造未来领导人的教育方法和环境,以及态度、领悟力(perceptions)影响国家、地区和作为一个整体的国际社群政治和经济之未来的方式。Duke 吸取了他所研究的三个国家内最重要的比较教育学者的专家意见:Joseph Lauwerys(伦敦大学),George Bereday(哥伦比亚大学师范学院)和 Masunori Hiratsuk(国家教育研究所所长,东京)。Duke 调查了 3000 多名日本、英国和美国中学生来记录国家教育方法,并判断不同课程方法想要塑造的价值观、性格特点和领悟力。他报道了他所认为的更创新一些的英国和美国课程模式与强调为考试做准备、更

传统一些、僵化的日本方法之间的惊人差别。Duke 总结道，日本正在教育鼓励和谐、一致，但没有大胆、创新领导能力的领导人，而这是处理超级大国责任所必需的。根据 Duke 的看法，日本课程不太鼓励活跃的学生参与教育过程。具有讽刺意味的是，美国和英国的改革致力于效法日本通过实施国家课程强调测验和考试，忽略实行创新领导能力的培养。

东欧的教育自由。在与美国教育研究和进步办公室的合约之下，Charles L. Glenn 于 1992 年完成了有关最近东欧教育发展的报告。90 年代早期东欧令人震惊的政治发展像是一个遥远的梦，当时波兰教育者 Wojciech Starzynski 写道："打破共产主义者对教育的垄断该会有多好啊"（引自 Glenn，1992，p.1）。Glenn 追述了不同东欧国家共产主义教育制度的性质。他记录了有关反抗国家教育和正在出现的打破国家垄断的行动的材料。在回顾完政府对新教育行动的回应后，Glenn 提出了这些新独立东欧学校的性质问题。他详细地描述了这些学校。在 90 年代早期的波兰，伴随着共产主义控制的崩溃，新学校和可供选择的课程范式的出现例证了 Glenn 的研究。

Glenn 发现，从 1990 年到 1992 年有 200 多所新独立学校（new independent schools）在波兰建立起来。这些学校为了提供区别于共产党建立的国立学校的其他可供选择的教育形式，其规模有意地较小（130 所新建立的学校招生少于 100 名）。在 Glenn 的研究中，只有 9 所学校的学生超过 200 名。这些小独立学校是由受过良好教育（但并不一定富有）的家长，并通常在天主教教堂的支持下建立的。然而，新独立学校的学习不像美国传统的教区学校。Glenn 发现，对波兰——在那里文明社会与天主教教堂有着密切的关系（还因为 80 年代团结运动的成功在许多方面受益于教堂）——宗教等级制度的教育兴趣之目标在于国立学校中的宗教教学，而不是单独的天主教学校系统机构中的宗教教育。（参见第 12 章将该情况与美国天主教学校系统的早期发展进行对照，在美国，罗马天主教是一个不受欢迎的、贫穷的少数派。）

Glenn 通过和波兰教育者比如 Julian Radziewicz 的谈话，了解了波兰新出现的独立学校的课程。Julian Radziewicz 描述了这些学校的目的：

> [在新独立学校里]每个班级有 10—15 名孩子。这些孩子及他们的教师应该比国立学校班级人数是 40 名的学生和教师更幸福。他们应该不那么累，不那么紧张，不那么集体化，也不那么麻木。这些孩子将会根据基督教原则来培养。原来习惯于一大堆嘈杂孩子的教师突然惊奇地发现没过几天他们就对每个孩子了解了那么多，以至于能够和每个孩子单独地相处。虽然他们是根据国家的小学课程来工作，但不久后就不得不制定出新的……教学方

法，这些方法是进行大规模教学的系统所不了解的。(Radziewicz, 1990, p.9; 也引自 Glenn, 1992, p.72)

这些学校的另一个特征是日益感兴趣于建立具有波兰特色的课程，包括支持集体内的团结和包容差异性。这些学校的课程不能说是千篇一律或者管制极严的。例如，Glenn 报道说，华沙的第一市民中学重构了课程，将传统的科目组织成四大综合板块：人文学科、自然科学、数学/物理及身体/心理发展。此外，要求四个小时的运动，还有外语和计算机科学的选修课。同样值得注意的是学生不间断地每天集中于一个综合板块的学习(Glenn, 1992)。

Charles Glenn 报告说，第一市民中学的课程模式不是国家的法定计划。诚然，它是迎合一个特定的教育社群而设计的。Torun 哥白尼大学教学研究所的心理教授 Aleksander Nalaskowski(1990)开发了一个非常不同的课程计划。Nalaskowski 创立了一所"创新"(Inventic)中学，并将其描述了一番：

[创新中学的重点在于]教师在其自身发展中，从而也是在学生的发展中的创新，学生在塑造自己的生活和与他人的关系中的创新……我们只是不应该接受没有创造力的教育思想。没有创造力的发展可能吗……一个传统的学校教授了如何运用已存在的事物并为其工作。但是，真正的创造力意味着寻找并不存在的事物。(Nalaskowski, 1990, p.13; 也引自 Glenn, 1992, p.75)

Nalaskowski 的"创新"课程与第一市民中学综合课程板块的对比，还有 Charles Glenn 报道的其他模式，都表明了东欧，尤其波兰正在出现的教育自由。共产党对教育的垄断确实被打破了，可能的自由和机会也已来到。虽然共产主义政治体制的影响在波兰和其他东欧国家的课程上留下了印记，但变革显然正在发生。像 Charles Glenn 这样的研究人员通过描述出现的后现代、后共产主义东欧国家的活力、斗争、创造力和不确定，对我们理解欧洲的学校课程做出了有益的贡献。

独立国家联合体。1991 年苏联转型为独立国家联合体(15 个苏联共和国中的 11 个构成的松散的联盟)是 20 世纪最令人震惊的政治事件。苏联总统戈尔巴乔夫于 80 年代引入的 Glasnost(开放)、Perestroika(重构)和 novoe myshlenie(新外交政策)为 1992 年他的"接班人"俄罗斯总统叶利钦继续进行的民主改革提供了支撑。今天，独联体的成员国正经受着社会、政治和经济深刻变革的剧痛，任何对当代教育改革的分析必须有条件地、慎重地报道。戈尔巴乔夫的开放政策使苏联教育、政治和社会的许多前提必须根据新资讯

重新评价。为了更精确地描绘从1917年列宁布尔什维克革命后共产党掌握政权，直到80年代开放这一时期的苏联，一本名为《苏联的历史》的苏联教科书于1990年出版了。Gerald Gutek(1993)描述了该书：

这本新的苏联历史文本不再称赞斯大林是苏联人民的英雄，但它告诉我们斯大林命令建立的劳动营、进行的大清洗及其对两千万自己人民的死应负的责任。读这一文本的[俄罗斯]学生发现共产党的作用消失了。苏联决定向阿富汗战争派遣军队，在那儿15 000人牺牲了，被解释为"很大程度上损害了苏联及其和平目的的可信度"。(p.124)

这本1990年的教科书戏剧性地详细说明了苏联教育特有的意识形态划一受到了挑战。90年代将是一个判断这些挑战是否能继续支持更进一步改革和民主化的时代。

苏联教育研究。康茨(George S.Counts)(1957,1959)对苏联教育进行了分析，揭示了意识形态构成的完整体系。在他的著作中，他断言共产党中央委员会是实际的教育决策者，政府科层机构只是实施党的决定。在更近的俄罗斯革命历史中，Richard Pipes(1990)分析了布尔什维克试图用意识形态来重塑人的天性。康茨和Pipes的著作都提醒了我们20世纪课程与苏联马克思—列宁主义政府的政治意识形态之间的相互关系。Gutek(1993)确认了苏联政权的五个主要教育目标：

反映了一个统一的教育目的，普通教育的目标(obshchcee vospitanie)是学生五个主要领域的全面、和谐发展：智力[一个科学的唯物主义世界观]、道德[根除宗教传统的价值观、资产阶级情调和家庭忠贞以树立一种新觉悟：工人阶级一定会建立一个马克思辩证法描绘的新社会]、多种技艺[灌输一种对社会有用的技术劳动感]、审美[利用媒体和艺术作为支撑苏联意识形态的非正规教育]和身体[一个能完成教育意识形态目的的健康体魄]。(p.128)

在《教育领导》发表的一篇访谈中，一位俄罗斯历史教授Robert F.Byrnes与Gutek、康茨和Pipes产生了共鸣。他认为共产党领导人对教育的控制是绝对的："他们看待教育就像看待可以巩固制度的军队、出版社或苏联社会中任何其他机构一样。共产党领导人于是努力提高苏联人口的技巧和技术能力，从而使他们的经济更强劲、军事更强大"。(1989, p.87)尤其在学校课程方面，Byrnes提供了一个中央委员会控制的事例："我与教育部长谈话，他说就

在那个时刻，全苏联每个四年级学生都在学习地理，并且可能是同一本教材的第27页。"(p.87)

当代问题。根据对苏联教育的非常简短的介绍，也许我们现在可以开始欣赏新共和国出现的话语。后共产主义时代学术成就的一个例子是 Grigory Dmitriyev(1991)的著作，在1991年11月于芝加哥大学召开的民主与教育大会上，他提交了一篇名为《戈尔巴乔夫领导下教育发生的民主变革》的论文。在这次会议上，Dmitriyev 报告了以下民主改革的结果：

> 共产党对教育控制的废止；学校管理的分权化；教师、家长和学生在制定学校决策过程中的参与；可供学生(从课程类型、体育馆、公立中学)选择的大量学校，以及开办教区学校的自由。(p.1)

显然，这些变化在以前是不可能的。Dmitriyev(1991)还表示赞同这些民主改革。他说明了变革的阻力："保守派和民主派"之间的激烈政治交锋，从中央计划经济向市场经济转变导致的财政紧缩，政治民主经验的缺乏，不同派系间无法对话，这些都是教育进步和变革的主要障碍。尽管苏联经济和政治体制进行了改革，但他总结认为"学校民主化进程中实施得很少"(p.3)。有趣的是，Dmitriyev 将那些苏联的加盟共和国为教育民主改革所作的奋争与西方国家的类似问题相联系："(英国)伯明翰大学的教授 Roland Meighan 在由联合国教科文组织和葡萄牙教育部主办的第二届学校民主化欧洲大会上(1990年2月)作了发言，他讨论了他所在国家公众对学校独裁气氛的日益不满"(p.2)。此外，Dmitriyev(1991)报道说，参加1990年美苏学校民主化和社会责任夏季研究所的美国人也同样表示了对"校长的粗暴等级权力和学生缺乏对学校的选择余地"的担忧(p.2)。1990年，Dmitriyev 和其他美苏研究所(虽然根据这儿的说法，研究所的未来还不确定)的参与者同意，在所有国家获得民主技能和行为的最好发展途径是促进学校课程中以下内容的国际化：批判性思维、决策、合作性学习、模仿，以及解决冲突。这些能力和活动并没提议作为单独的课程，而是作为所有课程的必要元素。Dmitriyev 的文章让我们窥见了后苏联教育的问题，对西方国家而言它也是一种鞭策：在民主化进程中要加倍努力。

国际课堂：加拿大与世界。阿尔伯塔大学的课程学者 Terrance Carson 的著作在前面的章节中我们已有所探讨，他为我们提供了另一个国际课程研究的实例。Carson 写了大量有关教师教育(1990c，1991，1992a，1992b，1992c)、和平教育(参见第5章)和现象学主题(参见第8章)的东西。这里我们要谈的

是《国际课堂》(The International Classroom)的研究(1990b)。Carson 认为,加拿大的课堂已经是国际性的了,这并不是因为任何计划而是现时代的环境所致。加拿大课堂国际化的几个原因是:电视将全球事件带入了加拿大的家庭和课堂中,来自越南、萨尔瓦多、罗马尼亚和黎巴嫩的不讲加拿大官方语言(英语和法语)的新移民的涌入,以及随后 ESL(英语作为第二语言)项目在加拿大繁荣起来。Carson 提出了两个意义重大的有关国际课堂的问题:我们如何回应已经是我们当中一员的文化上的"他人",以及处于转型时期的我们将如何学会在世界上有人情味地生活?这个关于课堂上的全球和全球内的课堂之双重问题,揭示了这样一个事实:地方学校成为国际课程经验的焦点。Carson 认为,教师教育计划必须鼓励教育者根据他们自己课堂的日常现实来解释和行动,而不是永远地过分依赖于与现代时代相连的权威发言。他在研究的结尾处将两个东西进行了并列对照:通过发展一个大同的、生态的和平文化,进而从差别向认同转变的后现代课堂(a postmodern classroom);以及通过发展一个"自我逻辑"的战争文化,进而从差别向标准化转变的现代课堂。他断言:

> 将全球和本土联系起来使教育有助于开创一个公正、和平的未来这一希望成为可能……在我们中间理解全球预示着在尊严和团结基础上的跨文化交流成为可能。在开创一个共同未来的情境中了解过去和现在,给建立一个人道的国际秩序带来了希望。(p.14)

Carson 呼吁将理解过去与现在的全球控制和不公平关系带入课堂,以帮助建立一个人道的国际未来秩序,这是一个挑战,并且在其他加拿大教育者中间产生了共鸣。例如,Lethbrige 大学的 David G. Smith(1991b)号召一种"国际叙述实践"(international narrative practice),即鼓励开发讲述世界文化故事的课程,这样教师和学生能够逐渐更清楚地认识到他们共通的全球人性。(有些类似的课程挑战,请参见第 12 章有关末世论和解放神学的讨论。)

然而,加拿大主流的学校改革可能会忽视这些重要学者的推荐。Ken Osborne(1992)在他名为"加拿大中学出现的议程"的讨论中告诉我们,加拿大学校因为与美国学校有太多相同的地方而受到批评,两者有相似的改革议程,例如回归基础和全国性的考试:

> 本质上,新议程首先包括给予学校更多使其不适的东西……新议程……打算从无到依靠控制和法定修订版。加拿大教育政策的制定有分权和分散

的特性，在此情况下新议程会成功到什么程度我们将拭目以待。(p.378)

后殖民课程？ John Willinsky 写下了《有关加拿大的读写能力和课程》，他认为，加拿大的读写教育"应该不仅为青年人提供掌握阅读和书写的方法，而且还提供掌握探索和参与文本世界的方法"(p.278)。Willinsky 最近的学术成就(付印中)展示了后现代的影响力，这在他最近的呼吁"后殖民补充，即旨在从课程中留出一点空间，来回想五个世纪全球帝国主义的启示"中相当明显(p.3)。他形容旅游者的立场是西方人殖民注视的暗示；他希望"考虑一些可能性，即从打破这种注视，从使它转向内部，向能够表现自己和他人的方式转变"(p.3)。为了能够这样去做，Willinsky 在指出后殖民主义不像后结构主义，即"它并不会那么轻易地隐含于现今将后现代企业结构和摇滚乐录像带联系在一起的商业化生产价值观中，也不会陷入后结构意味的不确定中"(p.3)时，参考了 Said(1990a，1990b)、Spivak(1990)和 Bhahba(1990a，1990b)的著作。Willinsky(付印中)继续说："因为我会在教育环境中培育它，所以后殖民补充可以用来开发批判性的、具有历史敏感性、关于课程及其教科书如何继续在全球思想结构内起作用的阅读材料"(p.3)。Willinsky 承认 Roger Simon 1992 年的特性描写是一个"非殖民化事件"(1992b，1993)，并批评《国家地理》杂志是一个"殖民化图像"(p.4)，他(付印中)呼吁一种打破旅游者殖民性、偷窥性注视的"表征道德的经济"(p.5，着重号为原文所加)。"教育者和学生补充的第一步"是将他们的"注意力从提问'他们是谁？''他们是什么意思？'转向'我们是谁？''进行该学习我们的意思是什么？'"(p.5)(这个行动就像 Walter Feinberg 所提倡的，他研究了有关日美教育的争论来修正美国人的认同感。)这样的话，我们必须大声说出"隐藏在我们每个人心底沉寂的多重声音"(p.8)。与此相关联的是，"我们需要问一下我们想要怎样被他人了解，以及我们逐渐了解他人后又会怎样"(p.15)。(有关后殖民主义和课程的另一声明参见 Giroux，1993b)

Willinsky(1992c)认为，太平洋地区教育的基本问题与殖民主义和多元文化主义问题紧密相连。例如，太平洋文化的读写能力与 Hirsch 对读写能力的提法不可相比，Willinsky 将其看做民族主义。与 Hirsch 的民族主义相对照的是，太平洋文化的读写能力显示了一种"后殖民的、全球的视角"(p.10)。他建议道："太平洋文化读写能力的前景是将该地区作为教育合作、想像、探索和交流的新世界的一部分"(p.10)。美国读者也许会问为什么加拿大的学者——比如 Carson，Smith 和 Willinsky——在作为国际文本理解课程中处于领导地位？

Terrance Carson 把加拿大课程研究中国际人道主义的主题归因于这样一个事实：加拿大人长期以来因为生活在一个爱好和平、包容的国家里而自豪。然而，Carson 承认，1990 年夏季发生在 Meech Lack 和 Oka 与土著人的军事冲突提醒了所有加拿大人：当全球转型影响加拿大时，他们无法依旧洋洋得意。Carson 提议创建一个后现代、大同和生态的和平文化，这需要在加拿大的课堂上实施大胆的课程行动以及在加拿大的大学里实行新的教师教育计划。其他国家在实现这一国际课程的愿望中，跟随加拿大人的脚步将是十分稳妥的。

当然，加拿大人长久以来一直与美国的文化殖民做斗争。正如加拿大课程历史学家 George Tomkins(1981)所提到的：

> 自从 50 年代以来加拿大课程的相当美国化，一个渐渐破坏加拿大说英语地区旧的帝国课程的过程，激发了一种以要求更多加拿大内容为形式的反应……同时，加拿大课程还在继续表明其传统的依赖和派生的特征。(p.165)

Carson，Smith 和 Willinsky 的建议指向了一个可能与加拿大课程历史非常不同的时代。

一个生态课程。我们在第 5 章提到了生态关怀(ecological concerns)。有越来越多的学术成就坚持认为，全球的教育必须解决人类活动对该星球土壤、空气和水的灾害性影响。由美国副总统戈尔(Albert Gore)(1992)写的一本畅销书《平衡中的地球：生态与人文精神》，将世界上的国家与共同遭受的生态危机这一"战略性"事件联系起来。与地方或地区污染问题所不同的是，戈尔认为一定的生态事件会威胁全球所有居民的生存。这些生态危机，像国际政治和军事冲突一样，对全球共同体而言具有战略性意义。戈尔的书和 1991 年在里约热内卢召开的联合国地球峰会表明，有关生态的争论已经上升到了国家性和国际性论坛，并导致了开发适当教育材料的紧迫性。

Gerald L. Gutek(1993)在他的《全球社会中的美国教育：国际化教师教育》一书中，提出了一个有趣的计划。虽然这本书的中心主题是要求开创教师教育计划的一个国际性维度，以解决教育、全球经济、多元文化问题、国家安全和地方主义(regionalism)的产生之间的关系，但 Gutek 用关于国际课程中生物圈的重要性的一章总结了该书。他写道："人类活动，尤其是与工业生产和能源利用有关的活动，是在如此大的范围里进行以至于影响着我们生物圈的生态、气候和环境……作为一个生物系统的地球正遭受着巨大的压力"(1993，

p.255)。Gutek 列举了国际课程必须包含和所有国家决策者必须解决的七个问题:(1)臭氧层空洞,(2)可能发展的全球变暖趋势,(3)空气污染,(4)酸雨,(5)有害废弃物的运输和处理,(6)热带雨林的砍伐,(7)濒临物种的保护。和其他许多教育者一样,Gutek 号召整个国际应共同致力于利用学校课程作为提升意识的重点来解决这些严重的问题。他认为:"提升意识,一个许多教育计划的目标,在我们与环境的关系中尤为重要。最终,这种意识会逐渐影响到人类在该星球上的继续生存。当下,它决定着生活的质量"(1993,p.257)。听起来与宇宙学家的主题相似,Gutek 提议将国家空间的概念扩展到包括由植物、动物、自然资源和人类共享行为组成的一个国际环境。而与康茨这样的改造主义者不同,Gutek(1993)提议了一种"拓展了的对公民身份的看法,即包含了一种使个人感兴趣并愿意为他自己国家保护……环境的法律及其实施而工作的拥护感"(p.258)。生态问题变成了教育问题;课程也是"生物圈的"——一个可以想像和计划解决方法的地方。在 Gerald Gutek 和许多其他学者诸如 C.A.Bowers(1993)的以国际为焦点的生态提议中,课程被提升到了一个具有全球战略重要性的高度。

十、结论:全球生存的教育

> 与经常刻画美国教育的可怕描述相反,一份新报道发现:与其他工业化国家相比,美国在教育其公民和指导他们为工作做好准备方面的确做得相当好。
>
> (《旧金山编年史》,1993 年 12 月 9 日,p.A-1)

我们用瑞典国家教育事业委员会(the Swedish National Board of Education)前教育主管 Bengt Thelin 的一个口号来总结这些对当代国际话语的印象派描绘,教育要承担解决全球生存问题的全责。在最近的一篇论文中,Thelin(1992)倡导一个能解决诸如生态、和平与战争、人口过剩、难民等全球问题的课程。他从瑞典的角度调查了这些情况,瑞典也正在经历着对教育有影响的人口变化。例如,Thelin 报告说现在 10%的人口是移民,在有些社区会上升到 50%的学校学生来自至少有一位移民家长的家庭(p.1)。当瑞典于 90 年代早期申请加入欧洲共同市场时,瑞典在全球政治问题上的政治中立成为争论的话题。Thelin 就此评论道:"成为[欧洲共同市场的]成员国可能隐含着以后的政治和军事承诺。从一个传统的瑞典观念来看,这是一个真正的决定性问题!"(1992,p.2)同样,Thelin 报道了瑞典的教育政策正在进行回顾。虽然

自从第二次世界大战结束瑞典已经进行了几次改革运动，但在瑞典普遍存在着政治上的一致看法：教育制度会为所有个人提供平等的机会，于是导致了一个由政府公布课程的非常集权化的教育管理体制。1992年，Thelin报道说，一个分权化运动(a decentralization movement)正在开始浮现。

从瑞典独特的文化、社会和教育环境出发，Bengt Thelin论证了教育着重强调关注人类未来和命运的主题。他分析了将他的观念融入瑞典课程的几种模式和策略。他回顾了80年代他自己关于开发和平教育计划的著作。国家教育事业委员会(NBE)采纳了和平教育的一个"积极的概念"，即将和平定义为不仅没有公开的、武装的暴力，而且没有结构上的暴力(即经济、文化和政治压迫)。Thelin报告说："这个和平的积极概念在很大程度上与瑞典中央公布的课程目标和指导相一致，虽然它们之间并不存在任何偶然的联系"(p.7)。瑞典和平教育课程的开发也许对一个不结盟国家而言是不必要的。Thelin论述了由于瑞典临近进行核储备的苏联和东欧，再加上对核灾难的担忧，而鼓励了被形容为一种"国家外交政策的微小变体"的和平教育的发展(p.7)。

该和平教育的课程于1985年公布(英文译本是1986年)并主要用于师资培养。Thelin认为，该课程的公布为这一原先未知的科目增添了官方的权威的声音。为了加强该行动，与国际人道主义组织比如国际大赦、联合国儿童基金会、挽救儿童、红十字会、联合国等的合作也在进行。瑞典这一成功课程的又一产物是1988年教育事业委员会发表了《教育国际化的一个行动计划》。它包括更加普遍地重视课程中诸如和平、人权和环境等问题。Thelin总结道："国际化这个术语用起来或多或少地等同于全球伦理和团结"(1992, p.10)。

瑞典的Bengt Thelin和其他教育工作者在开发和平教育课程中的著作，加上加拿大Carson, Smith, Willinsky和其他人的著作，表明了90年代课程正日益走向国际化。在现今历史时期，课程专业的学生在奋力理解课程时必须仔细考虑国际问题，这一点日渐清晰。然而，把课程理解为国际文本之所以重要，不仅仅是因为它可能功利地应用到美国的课程问题中(参见Feinberg, 1993)。研究国际问题本质上是很重要的。它绝对不能被简化为美国民族主义和新殖民主义的学术版。也不能将国际研究仅仅用于解释国内政治，正如许多人已经做过的那样来批评美国的学校教育。毕竟，一项最近的研究发现，美国的学校系统比起其他国家要好(《旧金山编年史》，1993)。正如Westbury所表明的，国际比较做起来相当难。我们只是希望前面对国家体系和当代国际话语的勾勒，能够引导学生探索国际课程研究中出现的文献，并将该领域的研究作为他们本科和研究生课程学习的必要的一部分。

PDG

第四部分

结论：附言

PDG

第15章

理解课程:给下一代的附言

课程领域不再是垂死的了;课程领域不再是停滞的了。现在它充溢着骚动。

(William F. Pinar & Janet L. Miller, 1982, p.222)

当前的情绪是一种邀请,一种谦卑,一种首先是对自己,其次是对[人类]生命起源的深刻探索。

(Ross L. Mooney, 1967, p.211)

启迪……课程的后现代建议的一个必要部分便在于对许多环境——身体的、心理的、社会的、精神的环境——的意识与敏感。

(Patrick Slattery, 1989, p.156)

课程改革的时机到了。处于充满危机与抱怨的时代,我们要谨慎地持有乐观与满怀希望的态度。

(William E. Doll, Jr., 1983, p.109)

下一个世纪是我们的。

(Jacques Daignault, 1992a, p.196)

一、引 言

你们回来了。前面的14章是一个漫长的旅程。我们向你们介绍了复杂的观点。你们听到许多不同的个体声音。这些观点与声音要求你们多次地改变立场,了解这些观点是什么,这些声音说的是什么以及为什么。以前你可能以为课程是学区办公室要求你教的,或者州教育部在范围与序列指导书

中发布的。如果你尚未执教的话,课程是你要读的一系列的书籍。现在你知道课程尽管包括这些文字的与制度的意义,但绝不局限于此。现在你知道课程是一个高度象征性的概念。它是老一代人选择性地告诉年轻一代的内容。如此理解,课程具有强烈的历史性、政治性、种族性、性别性、现象性、自传性、美学性、神学性与国际性。课程成为一代人努力界定自我与世界的场所。

课程是非常复杂的会话(complicated coversation)。作为制度文本,课程是会话正规的与抽象的侧面,而会话一词则表示没有定论的、高度个人化的以及受兴趣驱动的人们在其中彼此际遇的事件。现在课程如此正规化,脱离了日常意义上的会话,深刻地表现出课程的制度化与科层化。不是运用他人的会话来丰富自己的会话,我们"教授"学生去参加他人的——如教科书作者的——会话,利用他人的词汇服务于他人的目的。这种社会异化是把课程等同于学术科目的不可避免的结果,这些学科在过去的100年里得以高度的制度化与科层化。过去的20年里美国课程领域试图将课程从科层体制的手中"夺回来",促使课程领域自身成为一种会话从而对理解课程作出努力。我们邀请你们参与到这一会话之中。

我们在第1章就指出不要把本书作为一种手册来记忆与背诵。我们希望你们对待这本书就像课程领域中正在形成的对待学校课程的态度一样:视之为一种挑战,促使我们批判性地反思与思考自己、家庭与社会。学校课程的宗旨不在于促使我们成为学术科目的专家。学校课程的宗旨不在于培养能在测验中取得高分的人,从而促使美国在标准化测试中获得比日本或德国更高的分数。学校课程的宗旨在于促使我们关切自己与他人,帮助我们在公共领域成为致力于建设民主社会的公民,在私人领域成为对他人负责的个体,运用智力、敏感与勇气去思考和行动。如女性主义理论所表明的,公共与私人领域只在概念上是可区分的。一旦我们将课程的宗旨从服务于他人的制度的、经济的与政治的目的转移出来,一旦我们把它"夺了回来",我们就要将课程作为历史性事件予以探索。一旦我们视课程为自己作为公民、作为个人的机会,课程便随我们的反思、探究与行动而变化,走向我们理念与梦想的实现。课程不再是一个事物,也不仅是一个过程。它成为一个动词,一种行动,一种社会实践,一种私人的意义,一种公共的希望。课程不只是我们劳作的场所,也是我们劳作的成果,在转变我们的同时也转变自身。

从某种角度而言,这是一本回顾的书。我们的目的便在于此。我们试图将现在存在的领域与过去存在的领域联系起来。课程领域正经受着认同感危机,我们想要通过指出传统领域与概念重建领域之间的连续性与不连续性来解决一种危机。我们希望我们取得了一定的成功。我们希望你们学生能

够了解复杂的、有时也是高度理论化的现存领域,是如何从20年前存在的更为实用的与科层化的领域之中演变出来的。我们还希望通过强调这一领域的历史与当代课程话语的历史,你们能够逐步认识到所有的研究领域都具有历史性,都处于演变之中,都经受"范式"转变,都随着献身于这些领域的人们的贡献而沿着不曾预期的方向前行。我们希望你们认识到美国课程领域不是一个事物;它还尚未结束。相反,课程领域,像其他学术科目一样,是一种会话。我们希望你们会考虑加入到这一会话之中。作为总结,我们应如何概括今日的会话?

二、今日的课程领域:问题与可能性

我们很少有人有勇气能不管我们的思想引向哪里都予以跟从。我们都对置身其中的黑暗感到恐惧。

(Philip W. Jackson, 1994, p.24)

欧洲中心的分析是线性的。根植于经验主义、理性主义、科学方法与实证主义,它的宗旨在于预测与控制……非洲认识论则是循环的……寻求解释、表现与理解而不专注于证实。

(William H. Watkins, 1993, p.331)

这种语言将是……从中间成长出来的语言。

(Ted Aoki, 1993, p.99)

从范式统一体转向个别主义。我们已经看到课程领域如何从范式统一体——泰勒原理(Tylerian rationale)——转向个别主义(particularism)——各种当代话语。今天的情境是个别化的,甚至是分裂化的(balkanized),但并不是像20世纪20、30年代社会效率观与进步主义之间斗争之后所产生的那种平淡的折中主义。话语的大量产生可以追溯到泰勒原理垮台之后造成的真空。在这一真空之中学者们走向其他领域寻求新理论的来源。这一脱离把课程作为制度文本的努力带来的是令人惊奇的成功。施瓦布、Huebner与派纳从1969年到1978年称之为垂死的病人因其他领域重要观点的输入而得以复活。但随着病人的复活又出现另外一个问题:我们如何将病人扶下吊瓶(IV)?即我们如何鼓励自主性与自足性,这并非意味着新的隔离主义或自视过高。如强大的经济一样,要改变形象,这一领域必须引入——并输出——

重要的观点以保持其动态性。在70年代,为了"启动"课程研究这一"经济",从欧洲输入重要的观点。既然"经济"已经复苏,开发国内观点的时机便到了,但不要走向保护主义。来自课程的观点同时也输出到其他领域,如(下述领域只是建议性的而不是综合性的)早期儿童教育(Jardine, 1988a; Swadener & Kessler, 1991; Kessler, 1991; Charlesworth 等,付印中)、教育管理(Giroux, 1992b; Maxcy, 1991)、科学教育(Jacknicke & Rowell, 1984; Good, 1992; Roscoe & Jacknicke, 1993)、数学教育(Frankenstein, 1983; Gordon, 1983)、危机学生(at-risk student)(Donmoyer & Kos, 1993)、特殊教育(Warner, 1991, 1992; Szepkouski, 1993)、教师教育(Giroux & McLaren, 1986; Gordon, 1986; Beyer, 1989, Grumet, 1989b; Pinar, 1989; Shaker & Kridel, 1989; Schubert, 1989b; Beyer, Feinberg, Pagano, & Whiston, 1989; Block, 1993)、课程评价(Eisner, 1985a, 1985b, 1991a)、英语教育(Giroux, 1992c; Hurlbert & Totten, 1992)、社会科教育(Stanley, 1992b)、语言教育(Edelshy, 1991; Walsh, 1991)、阅读(Block, 即将出版; Grumet, 1988a, 1988b; Hunsberger, 1988, 1992)、高等教育(Tierney, 1993a)、教师发展(Hargreaves & Fullan, 1992),以及人文学科如文化研究(Grossberg, 1993; Edgerton, 1992; Giroux & McLaren, 1993)和文学理论(Leitch, 1992;特别参见第8章对 Birmingham 大学当代文化研究中心的历史回顾)。

与学校保持一定的距离。目前对更接近实际工作者的兴趣可能是我们离开实践(即程序性实际工作)有多远的一个标志。事实上,当70年代派纳提倡课程领域与学校和教师保持一定的距离时,在一定的意义上他只不过是根据他的观察承认现实而已——即教育学教授远离教师。一般而言,教师对教育学教授的怀疑在70年代便已经表现得很明显。传统课程领域中的专家—客户式的关系已经失败了。对许多人而言,本科在职前培训的课程最好的意义上来说是智力上不具有挑战性——最糟的意义上则是愚蠢和傲慢。根据派纳的观察,少数的研究生课程对学生而言是可以忍受的,更少的课程还可以说是激动人心的。但即便在70年代便显而易见的是许多教师并不视我们为朋友,当然更不会为专家。说课程领域离开学校机构只不过是承认事实而已。

如果说曾存在教师—教授关系的"天堂的失落"(20世纪第一个十年)的话,无疑失落的是客户—专家式的关系。直到我们重新确定自己的角色为顾问与合作者,如今天许多工作在教师发展领域的人所努力做的那样,这种不平等与随之而来的不信任和误解的隔离性后果才会减轻。杜威希望专家发挥"顾问的作用",这是民主教育所要求的。杜威还进一步坚持专门知识必须

服从于"充分参与的、慎重的、民主的政治"(Westbrook, 1991, p. 188),这使我们想起当代领域施瓦布一派对"审议"观点的强调。如果说教师怀疑教育学教授对学校改良所做的贡献的话,人文与科学领域的同事、许多政治家甚至公众有时则明白无误地表示他们的蔑视。尽管我们教育学教授其实对学校危机负有比教师还要少的责任。正如学生的成绩(或缺欠)不能完全归因于公立学校教师的水平,教师的失败也不能归罪于大学师范教育工作者。我们教师——任一层级上的教师——并不对学生如何变化负主要责任;教育的过程,与家庭、与历史、与文化相互交织,过于复杂,无法依据线性一因果方式归因于某一特定的群体。而且,如 Philip Wexler 所言,"符号社会"(semiotic society)中的认同感的形成主要发生在校外,不同于以印刷品为基础的学校,校外的大众文化是意象性的(imagistic)。如果 Wexler 所言是正确的,即教育在真实的意义上发生在学校之外,只是偶尔发生在校内,那么教育工作者的责任就进一步缩小了。

在大学里。如此一来,课程理论家的地位在哪里?我们被留在了大学里,一个开展学术和教学的地方,不必为我们失去的对学校的影响以及被教师和政策制定者所拒绝而扼腕叹息,我们可致力于理解课程的现在、过去与未来。值得重复指出的是这并不意味着"逃避"实践,背弃教师,如一些教育基础理论教授过去所做的那样,假装如人文和科学的教授一般。我们课程理论家必须仍然做教师的朋友与同事;应教师的要求(以及情况的需要)我们必须为他们提供专业知识(以及应情境所允许能够提供和接受的)。我们可向政治家和政策制定者提供专业知识,但如果他们拒绝采纳的话,我们也不必奇怪,当然也不必泄气。实质上他们对教育的兴趣不一定是教育意义上的,而更多的是政治与经济意义上的。我们课程理论家必须坚持我们不对公立学校的弊端负责,尤其是在我们关于如何提高并转变学校的建议通常受到忽视的情况下。正如不能因美国经济制度的弊端而责怪经济领域,正如政治科学领域不必对美国政治制度的不良状况负责,课程领域也不对学校的情况负主要的责任。或者如 Bruce Kimball(1986)谈到师范教育项目的责任时所言:"如果要艺术或音乐系……对美国大众文化的美学敏感性负责,将会怎样?"但这并不是说我们大学教师对解决当前困境不能尽一份力,通过教师教育(包括职前与在职的)我们可以作出贡献,但这不是我们全部的功能。

为了前进。进一步而言,如果我们坚持我们必须解决学校的问题(考虑到当前的政治与经济状况以及政治家不允许我们进行尝试,这些问题是无法解决的),我们就丧失了发展复杂的理解从而提供重要的帮助的惟一途径(如果学校和政治家曾经注意过我们的建议的话)。这一理解必须奠基于教育经

验(不一定限于学校教育),但不能仅此而已。像物理学或人文学科一样,只有当其中的一部分人致力于探讨少有人理解与欣赏的现象与观点之时,课程作为一个领域才能进步。除非我们支持多数人起初无法理解的理论的发展——如 Jacques Daignault 的著作——课程领域才能突破原初的发展阶段。设想一下如果学者的工作限于初学者能够理解的水平,物理学如何进步。设想一下如果舞蹈与绘画不突破多数人认可的形式,艺术如何发展。任何领域都必须有一部分先锋性工作,否则便无法前进。

当然,一个领域的理论一翼不能够假装自己的工作内在地优于制度性的(或"应用性的"、如果我们置理论一实践关系于常规的连续体之上的话)工作,但也不能受"改良学校"或"提高实践"等反思想性演说的影响(参见 Sears, 1992)。不能忽视课程领域的理论一翼,但有些纲领性的教科书却这样做。声称对课程领域予以考查的书籍忽视理论部分的做法是不负责任的。如果存在课程学者的专业协会的话,这种书的作者应予以开除。当然,这并不是说著书不能否定某一理论观点,而是说不能忽视理论观点。

近期展望。课程领域近期将如何发展?我们会说,"差不多还是那样"。将课程作为制度文本的那部分可能还是过大,但它将逐渐缩小。可以想见它不会全部消失。课程理论不能瓦解为话语。理解教育经验要求我们生活在政治的、种族的、美学的、精神的、性别的、全球的以及现象的世界里。还要继续扩展到学校机构的工作,尽管这一工作通常是徒劳的,像西绪弗斯不断地推石那样(Sisyphus-like)。不过,课程学术发展的下一代可能脱离"母"学科的来源,诸如现象学与后结构主义,脱离学校,走向课程内在概念的探讨,独立于制度性议程。

走向自主。但是,下一代脱离当前来源从而发展概念与方法自主性的走向,并不是为了模仿其他学科,也不是仅仅为了被称为"成熟的"学科,好像这一名称是荣誉性的称呼一样。课程领域走向概念与方法自主性,是因为接近来源使我们停留在"应用"或"对课程的借鉴意义"的水平上。要进一步理解课程,我们必须抓住其内部的动态过程,即教育经验的运动,以便课程不再与观念相脱离。这一工作并不否定从其他学科那里借鉴的观点,而是意味着不能采取从来源到应用的线性的、因果性的方式。相反,我们借鉴来源的工作反映了教育经验所体现的中介与转变的特点。

过渡性的当代话语。就课程发展的下一步而言,本书介绍的许多著述具有过渡性的特点。拒绝泰勒时代的狭隘的工具性,课程领域走向理论化,运用了当代所提供的最新和最复杂的理论,如社会理论、现象学、女性主义理论等等。这一阶段尚未结束,但随着探究的大量产生而接近尾声,这些探究在

概念结构上与他们的来源相似。概念"平面"的"跳跃"或转变可能就要来临,不仅主题而且概念结构都将发生变化,我们认为这一"混合性"理论将通过杂交而产生。

在此介绍的课程理论流派已经体现出边界的可渗透性。例如,女性主义理论家坚持认为他们的工作具有深刻的政治性,著名的政治性理论学者也迅速地从阶级分析进入种族与性别分析。当前存在的边界来自具有界定性的母学科。而对母学科的忠诚则可能是不成熟运用的伴随物。这些流派的过渡性特点以及即将来临的混合性,由我们在此介绍的流派之边界的瓦解体现出来,尽管这一趋势仍处于早期阶段。例如,Giroux(1992)边界超越的概念,即在原先设有海关关卡的边界之间轻易地来回移动,便是一个例子。不过要达到真正的混合性,旅行者的认同感必须与那些同他或她一起旅行和拜访的人相互融合。

Giroux 的著述可以反映这一点。可以说他从排外性的政治性侧重,转向关注课程为种族的和性别的文本,但后者在他的作品中看起来像是"加上去"的。基本的主题如"可能性语言"(language of possibility)、为更为民主的公共领域奋斗、反抗现状等等并没有改变。Giroux 在他最近的著述中似乎只是把种族、性别和后现代主义的关注"加上去","批判性教育学"的核心主题并没有改变。我们指出这一点并非意在批评 Giroux——他对课程领域的重要性和贡献是无可非议的——而只是举例说明 Giroux 一代人的工作,即促成 70 年代概念重建的工作,可能不会将我们带到学术发展的下一代。尽管 Giroux 这一代人可能带领课程领域走过范式转变,一个处于这一代人之中的我们引以自豪的贡献,但我们不大可能是将课程领域引向下一步的人。下一步可能不会构成另一个范式转变,但将是脱离母学科,在概念上和方法上走向独立与自主的成熟阶段。

下一阶段的例子可以从思考理论和人种志中得到启发。对许多主流学者而言,理论似乎与学校相脱离。90 年代早期,即便在主流学者中也很流行的人种志宣称能够描述在学校中发生的事件。对这些主流学者而言,理论脱离了实践,而人种志则脱离了理论。我们许多人不认为这种观点是正确的,但在表面上这一二元对立具有常识性的吸引力。我们的观点是在课程领域发展的下一阶段,我们可能会看到理论更多地体现在学校生活的描述之中,在理论中可能会看到学校生活的直接描述。Wexler(1992)的《成为什么人》(见第 13 章)一书以及 Margo Figgins 的著述(见第 11 章,也可参见 Ebeling,1992)是向这一方向转移的当前实例。

如我们在第 1 章指出的,Philip Jackson 认为课程领域目前正向两个方向

发展,其一是指向实践工作者,其二是离开实践工作者。当然这并非"非此即彼"式的选择。事实上,如本书明确表明的,当代课程领域正同时走向两个方向。如我们在前面所指出的,更接近实际工作者的走向可能是补偿性的,但却是重要的,需要得以支持。在下一代的工作中,这一走向将与理论性工作的一些趋向相融合。从某种角度而言,当代领域内的这种倾向代表了概念重建运动的"第二浪潮"(Pinar,1988f,p.13),不论它行动与干预的计划如何谦恭。

历史是重要的。当前对课程发展历史越来越多的强调是重要的;我们希望这一趋势将得以继续与强化。课程历史学家 Craig Kridel(1989)、Herbert Kliebard(1986,1992)、Larry Cuban(1984/1993)、Daniel 和 Laurel Tanner(1990)、Daniel Tanner(1991)、Ivor Goodson(1983)以及 O.L.Davis(1976,1986)的最新著述都突出了当代领域的这一侧重。课程历史研究学会(the Society for the Study of Curriculum History)等组织为这一兴趣的制度化做出了重要的贡献。课程与教学系除了有理论家之外至少还应该有一个历史学家,与面向学校的学者一起工作。应该成立美国课程研究学会来管理这一领域的专业兴趣,从而为进行课程历史与理论研究取得适当的制度性支持。

制度部分撤退。综合地理解课程要求把课程作为制度文本予以理解。由于这一部分的课程和功能是 70 年代概念重建运动的对立面,完全公正地对其予以评述有些困难。对我们自己的研究、理论观点,与课程领域的当前内容,以及我们认为领域应该向何方发展等这些方面予以区分是重要的。首先我们觉得领域的制度方面将永远存在,如 Goodlad 和 Su(1992)所指出的,课程开发、设计与评价的概念是经得起时间的考验的。但与 Goodlad 和 Su 不同的是,我们认为,概念重建之后不能简单地重新肯定传统的观点。课程作为制度文本占据的"空间"比原来要小;相当大的地域让位于当代话语,正如本书篇幅的分配所说明的那样。

制度性地理解课程还经历了第二个改变。在相当程度上,这部分研究的性质改变了,改变的方式与概念重建后领域的主题和方案或者紧密协调,或者相互认同。例如,Elliot Eisner 提出的课程评价模式不再具有先前方案的科层性与假科学性。如他自己所承认的,"教育批评"与"鉴赏"的概念来源于杜威与施瓦布传统,是两个相互交织又有所不同的话语。Lee Shulman 具有突破性的著作也表明了这一转变,还有 F. Michael Connelly 和 D. Jean Clandinin 的著作,他们认真对待教师和学生对知识的复杂运用,并提出在课程与学校实践中对此予以承认与支持的策略。

相互重叠的努力。课程领域的下一阶段要求学者不仅熟悉自己的话语,

包括新近材料,而且要阅读其他流派的材料。本书细心的读者会注意到几种话语之间的相互重叠。例如,在自传或传记话语中,发展"个人实践知识"、"教师学问"和"合作性自传"的努力相互重叠。解释学对课程研究的几种话语都是重要的,尤其是现象学与神学话语。话语之间相互重叠的例子有Shulman的"学科教学知识"、Daignault的"通道",以及Grumet的"中间途径"。对政治性分析而言,后结构主义就像病毒一样破坏着它现有的结构与功能。种族分析与政治的、女性主义的、现象学的、后结构主义的、美学的、神学的以及国际的要素重新组合成为复杂的、自主的课程理论。重要的是要在原有的基础上建构新理论。处于课程领域发展的当前阶段,我们冒着分裂化的危险,即各自建立自己的封地,而无视"共同信念"或课程领域整体的发展。也许我们需要建立一个学术流派的"联合国"来促进跨越话语边界的对话。

三、课程领域目前在说些什么?

犯罪和暴力是不能足够深刻地生活的一种表现……在20世纪末期我们处于边缘性状态。我们或者转变自己,或者保持原状。

(Mary Aswell Doll, 1994, p.15)

解放性教育学旨在解放我们的头脑去探索遍及世界的非裔美国人的本质与影响,以及将这一信息作为基础传递下去的能力。

(Beverly M. Gordon, 1993, p.278)

解放性教育能够帮助我们创造一种跨越差异性的对话。

(Elizabeth Ellsworth, 1990, p.12)

用概括性的方式来回答这一问题是不可能的。试图作此概括便要冒撰写"元叙述"(masternarrative)的危险,创造出一种错觉,即我们或任何观察者可以站在领域之外的位置上,能够将复杂的话语蒸馏为单一的描述。理论并不是这样一种描述。在重新构建的领域中,理论旨在瓦解这种趋向确定性与普遍性的假饰。Bowers的观察是正确的:"在自由派—技术派教育工作者的手中,理论成为在决策过程中集中权威,以及提高控制与预见的效率的法宝。我们都清楚'客观的'立场在原则上是不可能的"(Bowers, 1984, pp.14 – 15)。意识到这种"立场性"的基础上,我们认为对概念重建后的领域做出一般性的陈述是可能的。

不再是受困的。在总结之始,我们可以说课程领域不再处于困境。施瓦布于 1969 年、Huebner 于 1975 年,以及派纳于 1978 年分别做出课程领域是垂死的以及处于困境的宣称时,传统的课程领域占主导。但泰勒范式正处于崩溃之中,这不仅是由于 Kliebard、Huebner、Eisner、Macdonald 等人于 60 和 70 年代明确指出的内部困境,而且由于 60 年代全国课程改革运动的外部发展,以及学校与教育部门政治情况的变化,我们在第 3 章和第 4 章对此有所描述。一代教授所致力的范式的崩溃给课程领域带来了危机。当然这一代人不会说:"哦,已经结束了,是吗?好吧,把话筒拿走吧。"我们这些造反者——革命者——也不会礼貌地请求话筒。或许在任何范式转变中,情绪激化与夸大其词是难免的,我们在第 4 章对此已有描述。

相当迅速的转变。尽管有过激行为,课程领域还是经过了相当迅速的概念重建(我们估计这一转变发生的时间大概是 10 年),但如本书所表明的,被广泛称之为"传统派"的主要学者的声誉保持不变(参见 Hlebowitsh,1992)。即便泰勒自己——他并没有得到完全公平的对待——仍是一个重要的人物,他的影子至今仍然存在。自然今日的课程领域难以成为"一个快乐的家庭"。即便在所谓的"规范科学"时期,当一个范式处于稳定阶段,没有来自内部的不可克服的挑战,也没有来自外部的不稳定因素的影响,观点上的不同也会带来张力甚至尖刻的辩论,如政治流派(第 5 章)或神学流派(第 12 章)内部的争论。其他辩论则跨越话语边界,如女性主义对政治流派与后结构主义的批判。有的流派相对地没有受到来自内部或外部的实质上的批判,如现象学流派。有迹象表明现象学运动正在超越自己的边界而影响其他流派,如 Aoki 关于教师声音的研究(参见第 13 章)、Carson 关于课程实施的现象学修订(参见第 8 章)、他促进和平教育的政治努力(参见第 5 章),以及他对国际与全球教育的兴趣(第 14 章)。神学与国际分析通常被忽视。那么,在一般的意义上而言,这一动态的情境告诉我们些什么?

我们并不希望同化各个话语的个别性。例如,持政治性分析的学者会提倡行动主义。不过在尊重各个话语的"极端性"的同时,我们必须认识到没有一种话语可以为课程问题提供最后的答案。我们或许希望形成课程的综合理论,但它不能成为"极权式"的理论。如果我们认识到这种综合性的理论,用 McCarthy(1990)的话来说,是非同步的,那么我们便可以避免极权倾向,非同步意味着不是单纯的相加,如两部分为政治的,两部分为种族的,一部分为神学的。相反,我们意识到,应根据时间、地点与声音——包括个别的机构情境——运用综合观点的不同要素,并以杜威的风格,促进实际情境的发展。与 Lasch(1991)所持的观点不同,我们相信进步是可能的,尽管进步常常呈现

出错觉性、争议性,尽管伦理的、道德的以及政治的困境通常与之相联系,并存在技术上的危险。我们相信并接受人类的道德观的神学基础,这一道德观肯定了人类研究、教学与理解的重要性。

我们现在对课程的理解比我们的前人更为复杂,当然,比政治家或许多人文学科同事的认识要远为复杂。从这个角度而言,我们处于一个奇特的地位上,即我们比其他与课程有关的群体更了解课程,但我们却是在政治上最没有权力的群体,无法根据我们对课程的知识采取行动。也许这就是理解的一个代价,尽管我们不希望如此,因为在教育机构中工作的人为此承受得最多。

教科书是起点。课程不只是那些由专家或教科书作者所编写的材料;教科书只是起点。这听起来似乎很傲慢。当然,在书本中和计算机磁盘上记录的人类知识具有很大的重要性。这是毫无疑问的。问题的关键在于重建后的课程领域所研究的内容是什么:在我们当今重大的政治、种族、美学与性别问题的背景中,为了达到我们的目的,我们曾经如何运用、正在如何运用以及我们可能如何运用人类知识?当我们运用简单的和科层化的"教科书"一词时,我们并没有贬低"传统"的作用。传统和教科书是我们进行与促进课程研究的基础。现在生活的我们与在我们之后生活的人们是这一格式塔中的人物。于是,课程问题成为:我们如何运用这一知识,即我们如何创造世界,如何创造自我?

运动。从不同的传统走向不同的目的,当代话语的每一派别都从运动甚至可以说是速度的角度来理解课程,知识激发的问题将学生(包括学生、教师以及学者在内的意义广阔的概念)从一个"地点"移向另一个地点,作为教育工作者的我们希望那是思想上更复杂,发展水平上更成熟,更具有激情,更具有同情心的地点。这一运动像是在事实、普遍推论、理论的冰面上滑冰,但它创造了一种思想空间感,这一空间得以开拓、扩大与增长从而使智力自身也得到增长与"尖锐化"。从这一观点来看,课程不仅是穿越空间的粒子,而且是粒子在其中运动的空间,是运动的速度与强度。通道是思想的,也是身体的,它们具有关联的、性别的、种族的、政治的以及现象学的特点。有些人将这一运动界定为宇宙论的(cosmological)(Oliver & Gershman)。当课程受意识形态、政治以及制度的科层化所包裹之时,"表达者的自由游戏"(free play of the signifier)即观念的自由运动便缩小了,于是速度与强度也就减小了,宇宙观随之变得模糊不清。课程再生产或抵制现状,"脱离"其通道,在思想中造出裂口,制造减缓运动的常规与仪式,生产不真实的认知和静态的、官方的知识。与此相类似,为了测试而进行的教学颠覆了课程运动,再现了19世纪官

能心理学与古典课程记诵模式。

这并不是说速度与强度隐含着教与学的无政府主义,尽管"混沌"作为一个概念在课程中取得了合理性(Doll, W., 1993a)。但它的确指出,问题在于课程的组织设计只是表面地存在于我们所阅读的书、我们所做的讲座以及我们所参加的小组讨论之中。课程的组织应发生在教育工作者与学生的生活之中,涉及政治的、种族的、性别的、现象学的、自传的、美学的、神学的、国际性的结构以及制度特点。学校课程是反映知识暂时性、历史性和条件性的事实与感情的推论性构型。课程设计与组织有点儿像万花筒式的结构,像我们所忘记与压抑的痕迹,通过生活史、大众文化的回声与阴影得以传播,充溢着愿望。换言之,Bowers(1984)说:

> 与个体获得的符号编码的复杂性相对应,生活的选择随之得以扩展。一个复杂的符号世界为选择解释方案以及想像不同方案的未来可能性提供了途径……不能想像到的就不能被选定。(p.47)

过去与现在。像杜威一样,波德(1927)谈到学科的心理(与逻辑相对立)组织。波德令人信服地(如果不是"随意地"的话)(Bullough, Jr., 1981, p.4)为杜威的进步主义予以辩护。当时是课程建设的高潮期——20年代末期与30年代。在波德的《现代教育理论》一书1927年版的导言中巴格莱谈到学校对课程编制的专业观念(即来自大学的观念)的接受性问题。在某种程度上,他提出的问题仍然是关于什么知识最有价值的问题,但他在学科内容的组织、课程编制之中寻找答案。当时这种做法是理所当然的。在大的公共层次上存在这样的机会。

今天机会的定位已经不同了。不再存在当年杜威、博比特和波德所争论的那种范围与意义上的课程编制。今天的公共课程编制由多国教科书集团、州教科书采用委员会、学区课程指南等来定位。由地方来编制课程材料的时期已经结束了,尤其是在中学水平上。现在课程编制的地点是在课堂"生活空间"之中,在学生与教师的体验之中。在这一空间与这一经验之中,从事认知活动的教师与学生可以在给定的信息与可能创造的事物之间寻求通道,在严格遵循事实与即兴参与之间寻找"中间途径",在混沌和亲密的特定性和自发性与科层化的可预测的形式主义之间寻求"中间点"。通道、中间途径与中间点可以通过一个自知的(self-knowing)教师的"学科教学知识"而得以讨论,这样的教师知道她或他的教育责任不在于传递别人的邮件(尤其是"废物"邮件),而是与学生们一起撰写自己的信件(Figgins & Pinar, 1993),采用教科书

出版商和学区课程指南颁布的知识为主题。

Huebner的复归。关于课程领域历史性转变的另一观点,由 Huebner 在最近一篇重要的文章中提出来(1993,参见第 3 章和第 4 章)。离开哥伦比亚大学师范学院和课程领域、进入耶鲁大学神学院和宗教教育领域 15 年之后,70 岁的 Huebner 以一篇关于课程中的灵性的文章重返课程理论界。他的文章为在新奥尔良召开的关于灵性(spirituality)与课程的研讨会而作,这一研讨会由附近的三所大学发起,由多尔主持。在文章中,Huebner 再一次探讨许多他——以及课程领域—— 一直关注的主题。Huebner 认为课程领域的问题是语言的问题:

> 人们如何探讨教育特别是课程的同时也探讨灵性?问题的关键在于语言……感谢 Macdonald、派纳、Apple 和其他以他们的工作为基础的课程学者,技术性语言(主要依赖于学习理论和目的—手段结构)不再在教育讨论中占据霸权地位。(p.1)

Huebner 承认技术性语言尽管不在学术界占主导地位,但仍体现在学校中。从某种角度而言,他将教育工作者的现存困境归罪于课程领域,视课程迷失于不仅消除灵性而且消除想像力的合法化的科层体制的技术性、假科学语言之中。用"我们"一词指教育工作者尤其是教育心理学家,他提醒我们说:"我们已经忘记了或压制了想像力是世界的基础这一要点。"(1993,p.1)他运用 20 年前使用的教育旅途的概念,再一次批判教育心理学尤其是学习理论的语言:"'学习'是谈论自我旅程的价值不大的方式"(p.4)。正是这一假科学的和歪曲性的语言,促使 Huebner 对主流研究持怀疑态度:"几年之后,我开始对教育工作者依赖于研究事业提出质疑。"(p.1)应驳斥的是行为科学与社会科学领域伪装的确定性。意识到在我们知识之外存在着"一种超越"(a beyond),这是神学的起点:"当我们走到认知的边缘和尽头时,'更多性'(moreness)会令人惊奇地出现在我们的眼前。"(p.2)根据 30 年来的回顾,技术性语言还带来了哪些危害?运用类似于 McClintock 在 1971 年《师范学院学报》(参见第 4 章,也可参见 McClintock,1971;Jennings,1971)中发表的关于学习的文章所使用的语言,Huebner(1993)说:

> 同样地,"学习"一词的意义被破坏了。学生们根据他人的要求而学习,而不是为了自己的转变、自己的旅程、自己灵性的斗争、超越自身的他者性(the otherness)而学习。正如治疗是一种工作——艰辛的工作——但它对摆

脱旧的枷锁与发现新自我是必不可少的;教育作为学习也应该被看做这样一种工作。(p.8)

从学生和学习出发,Huebner转向探讨教师与教学。运用神学和现象学的语言(cf. Aoki, 1992a, 1992b; Aoki & Shamsher, 1993),Huebner(1993)提醒我们:"教学是一种天职……天职是一种呼唤。"(p.8)他继续说,教学的天职涉及三个方面:"教师倾听三种声音的呼唤,承受来自三方的要求。因此教学内在地便是一种矛盾的生活方式。教师受到学生、教育内容与教师生活于其中的机构的呼唤……灵性的斗争内在于所有的天职。"(1993, p.9)考虑到这一呼唤的复杂性,Huebner说:"教师无法对一些学生的呼唤做出回答,这种痛苦过于沉重,于是他们通过硬起心肠来寻求解脱。"(1993, p.10)教师如何回应专业的要求?Huebner告诉我们说:

这对我而言也很清楚,除非教师维持某种形式的灵性训导(spiritual discipline),否则希望他们意识到教育中的灵性问题是无效的。这需要两方面的训导。考虑到教学内在的矛盾性,以及教学天职内在的脆弱性,教师需要寻求拥有信念、爱与希望的共同体……第二种训导是思想的训导,并非是在所有教育研究与文献中领先的意义上,而是在发展培养灵性的想像力的意义上而言。于是,当你观望教育风景时,不仅看到显现出来的景致,意识到要求你用爱、真理与正义做出回答的呼唤;而且还能在所有理所当然的形式与事件的背后看出隐含的权力与能量、理念与灵性可能。(p.11)

在此,Huebner指出了理解课程尤其是理解课程为神学文本的核心。他促使我们认识到:我们与他人、与上帝一起教与学的努力最终在于劳动与训导的呼唤,并通过信念、爱与希望得以维系。理解课程为神学文本的努力不是一个孤立的学术流派;它是道德地、超越地与他人一起生活的呼唤:"我们需要做的不是视道德与灵性价值为外在于常规课程与学习活动的附加物,而是要更深入地探索到教育风景之中,以便揭示出道德与灵性如何被忽视。"(Huebner, 1993, p.11)通过考察道德如何被忽视,我们可以得到如何实现道德价值的启发。

Huebner于1993年11月20日在新奥尔良的Loyola大学重返课程领域,其实他从来没有离开过我们。本书对他的工作的简约描述表明,他和其他一些人——如他的朋友与同事James B. Macdonald——创造了我们现在继承的世界,作为教育工作者与理论家,他们努力进行再创造。他的生成性的影响

体现在许多话语之中,包括政治的、现象学的、美学的以及神学的话语。Huebner离开课程领域部分是由于对学校活动的失望,部分是由于无法在形成之中的学术领域中——他的工作使它的形成成为可能——找到安慰。他自己的旅程是卓著的,对他的思想予以全面研究将是有价值的。Huebner于1994年退休,他是课程领域至今尤为重要的人物之一。

变化与不变。从这些观点中,我们可以看到课程领域如何发生变化同时又如何保持不变。我们不再通过建构课程材料来寻求对课程根本问题——什么知识最有价值——的回答。我们通过与学生一起开展的以及自身的推论性"运动"来回答这一问题。课程领域体现出运动的复杂性,但它们是脱离作为文字、机构和官方律令而出现的课程的通道。这些运动是政治的、种族的、性别的、自传的、现象学的、美学的、神学的运动,是解构的运动,是脱离美国的局限性而走向全球与国际理解的运动。概念重建后的领域寻求对根本问题——包括什么知识最有价值?——的回答。从特定的角度而言,70年代概念重建主义者努力重新界定被忘记了的过去。通过对这些根本问题的解答,课程开发作为范式性组织概念和活动大体上被丢弃了。课程领域仍然支持它在学校中作为一个构成成分出现,以及在政府中以更小的范围出现,但崛起的主要是重建领域的另一部分,如称之为"教师学问"、"个人实践知识"和"合作性自传"的项目。课程领域还创造了理论一翼,以确保它不会再次瓦解于现存科层体制的表面之上,从而避免构成传统领域的博比特与泰勒模式占主导时所发生的情况。

四、结 论

棱镜挂在我书房的玻璃上,随着春风轻轻摇荡。随着它的转动,我看到新的模型出现在水晶平面上,盛开的连翘融入绿色的枝叶之中。我发现我不能以一种完全的或恒定的方式转动棱镜,正如我无法看到随它的运动所呈现的所有颜色模式。我努力讲述自己的教学故事,知道这只能是故事的一部分,就是这一部分也只是折射的风景,只是教学过程与关于课程思考的细微片断。不过,一些学生在结束课程时,仍谈到他们从来不能够再次以同样的方式对课程进行思考。

(Janet L. Miller, 1990, p.95)

理论是我们志愿于创造一个我们能够理解的世界之结果。

(Elliot W. Eisner, 1985, p.29)

我们描述了今天的课程领域,一个新近得以重建和激发的领域,一个回荡着千种声音的领域。它是一个生机勃勃的领域,不像学术性心理学那样成为一个平顺而井然的整体。如 William A. Reid(1992)反思 70 年代时所言:"然而,15 年之后,看起来人们仍对'重建的'领域是什么样子缺乏一致的意见"(p.193)。的确如此。的确缺乏一致的意见。Cherryholmes(1988)认为将不会形成一致的意见,因为课程的特点便是争议性。不过我们并不视其为可怕的问题。

我们认为,一个更严重的问题在于各流派之间无法沟通,无法从各自的"角落"中走出而进入一个独立的"中介区",以便与其他学科来源保持一定的距离从而发展关于课程的文献。学科来源与课程领域自主性的问题并不是新问题。15 年前派纳便写道:

> 对概念重建主义者来说重要的是……记住这些[欧洲]传统只是概念重建的来源。我们必须利用它们创造自己的理论。我们是美国人而不是欧洲人;我们是课程学家而不是哲学家或心理分析家。我们必须避免将这些传统"应用"于我们当代教育课题的企图。这种工作在定义上是派生性的、歪曲性的,将复杂的问题简化为在其他时期、于其他土壤上、为其他目的而创造的概念系统。首先成为现象学或马克思主义学者,其次成为课程学家的做法是违背历史的呼唤的。这些来源是重要的,我并不贬低它们。但它们仅是来源而已,我们必须做的是创造我们自己的思想与实际学科,独立于来源之外,对我们的现在具有敏感性,并且顺应我们的现在。(1979,pp.97-98)

对我们的现在具有敏感性且顺应现在,是对教育工作者提出的一个典型性的挑战,它邀请我们根据当代课程话语的布局开展教育工作。随着这一工作可能带来的成就我们将走向独立。派纳写道:

> 我们必须认真对待我们面临当今教育课题的责任,包括它们表面上的形式以及更深层的我们必须予以界定的理论意义。这意味着愿意说出我们自己的声音,运用与已有的理论传统相连但严格说来不属于任一学科的词汇。由此,我们必须愿意尝试我们的前人以及当代人曾经希望但从未取得的理想。我们必须促使课程研究……成为一个自主的学科,具有自己独特的研究方法与理论重点。当然这些方法与重点将与它们渊源的传统具有重要的联系。但它们之间并不具有同一性,也不能将其简化为这些传统。(p.99)

出于对来源的忠诚,当代概念重建领域因当代话语的"个别主义"与"地方主义"而可能面临分离的危险,这与90年代早期国际政治中的国家主义不无相似之处。马克思主义者可能促使这一领域走向极左;女性主义理论家可能过于狭隘地侧重性别问题;现象学家可能过于侧重现象学教育学;神学学者可能过于专注西方犹太—基督教传统;理解课程为美学文本的学者可能过于珍重艺术,以及自传学家可能排外性地注重生活史。下一代人可能探索的是对课程的政治性现象学理解,融会性别分析与自传理论,并国际性地界定于多种族的地球村之中。这并不是提议一种乏味的折中主义,即理解课程为政治的、种族的等等。课程的各种侧面不是作为平行的方面而是非同步地相互联系起来。(McCarthy,1990,参见第6章)

认为"课程本质上具有公共性与制度性"(p.172),William Reid(1992)问道:"课程探究是否能将概念重建主义者的新人本主义,与他们试图取代的传统派所强调的课程即学科内容的公共性特点重新结合起来?"我们相信对这一问题的回答是肯定的,一种有保留的肯定。但我们并不同意Reid认为"课程在本质上以及历史上都是制度性的概念"(p.174)的观点。历史上是这样,本质上并非如此。有的工作——如自传——与制度性兴趣并不同一。我们同意Reid(1992)的观点,即"那些对课程探究感兴趣的人在90年代应该注意过去20年来的成就,也要注意失败之处。'传统'方法的局限性已经被揭示出来了"(p.177)。但我们不同意"另一方面,我们尚未获得适当的标准从而理解我们现在进行的各种试验如何与原有的思想要素相结合,以便赋予课程探究'重构的'传统以明确的和一贯的特点"(p.177)。

我们相信,本书已经表明课程领域的演变体现了"明确的和一贯的特点"。与教育中的其他专业不同,受到人文学科与社会理论的影响,课程成为一个集理论、研究与制度实践于一体的混合性跨学科领域。的确它有些分裂化和个别化;存在跨越话语的交流问题。但当代课程领域是明确的和一贯的,问题在于如何巩固,Reid(1992)对这一点是清楚的。我们在本书一开始便引用了他对90年代提出的问题,在结束之际我们再一次引用他的话:"90年代能否成为以广阔的人本主义观点为基础的对课程领域予以巩固与整合的阶段……仍需拭目以待。这将是一个有价值的计划。"(p.177)我们对此表示同意。

Peter S. Hlebowitsh的工作是巩固与整合的一个努力,他从概念重建的角度重新考查泰勒原理(见第4章)。在另一篇文章中,他提议杜威的思想可以在传统领域与概念重建领域之间提供一条主题连续性的线索。对这一线索的重新评价(Schubert,1987)有助于协调当代领域分离的认同感,从而对巩固

与整合予以支持。Hlebowitsh(1992)认为,程序(与博比特相连)和方法(与杜威相连)的区别是将概念重建领域与传统领域的某些侧面联系起来的主题线。他说:

> 课程中程序与方法的区别就是博比特与杜威的区别;博比特与其他"传统主义者"包括泰勒、Taba 和 Tanner 夫妇的区别(课程学者的三代人)。方法具有杜威实用主义的精神;它是课程理论分离的特点可能开始得到改善的线索。(Hlebowitsh,1992,p.82,着重号为引者所加)

[Hlebowitsh(1993)最新的著作却似乎放弃了这一改良的计划。]

理解课程。我们教师和学生如何利用上述理论,在很大程度上取决于我们是否愿意对本书呈现的各种话语中隐含的问题予以探索。正如教师遵循只将知识体系与技能传递给学生的教学模式是不够的,正如学生单单视学习为复制这些内容与技能是不够的,课程学者视研究对象为等待描述与表征的静态事物,从而为教师提供模式和处方也是远远不够的。我们所需要的是更为深刻的对课程的理解。理解课程并非意味着最终明确地表征已经存在的等待适当的词汇来描述的事物。也不是说教育经验可以瓦解为话语,仅仅作为我们实践的对象而出现。相反,理解课程意味着对经验及其推论性表征予以重新编制,以便我们能更清晰地考察过去与现在,以及探讨这一考察将我们引向何处。感谢政治理论帮助我们清楚地意识到课程是一种意识形态的文件,既表现也要求奠基于权力生产之上的特定劳动形式。我们认识到,在政治上予以抵抗意味着将课程形式与更大的社会、与"选择性传统"的分析、与区别性分配给不同人群的文化资本联系起来。政治性地理解课程引导我们进行种族的和性别的考察(这一考察又引导我们回到政治),它们是两套旨在区别性分配知识与权力的表征。现象学的、美学的、自传的与神学的经验在表现政治特权的同时又对它予以破坏。对课程的国际理解帮助我们质疑信以为真的观点。概念重建领域提供的对课程的文本间理解,引导我们以更大的复杂性与深度提出传统的课程问题:什么知识最有价值?我们如何对待给予我们的世界,以及我们如何重新创造自我以便创造新的社会秩序?杜威关于哲学的声称适用于当代课程领域:

> 意识到自己的事务与界限的[课程理论],将会察知它是一种思想的愿望,一个需要经过理性检验的志向,一个简化为行动计划的社会希望,一种对未来的预知,但要经过认真的思考与知识的训导。(Dewey,引自 Westbrook,

1991, p. 147)

在此杜威将自我实现与社会(Westbrook, 1991)——当代课程理论的两大主要潮流——联系起来。一个表现为社会实践的思想愿望,经过完全的理论化,经受严密的批判,旨在重构愿望并重新表现为实践:一种运动的形式,这便是今天的理解课程。

五、后 记

课程是我们对古老意图的纪念。对与世界的从前关系予以回忆、再信号化和考察……课程理论所试图回归的是存在与创造之中的反思性时刻。

(Madeleine R. Grumet, 1990c, p. 193)

对课程改革的任何讨论都必须面对表征的问题以及学校之外物质资源与权力不平等分配的问题。

(Cameron McCarthy, 1993b, p. 291)

这就是本书的结束?的确,对涉及3 200本参考书目的书作总结,要求相当的抽象水平,而这一总结只能在过程中进行。这一工作很难做好,不是吗?即便求助于杜威的幽灵也没有多少用处。(我们并不是试图发掘出杜威的思想,以用于20世纪90年代;例如参见 Paringer, 1990; Doll, W., 1993b)为什么?因为 Charles Ives 听起来不像 Aaron Copeland。与大峡谷不同,课程不是自然的事物而是文化性的。[Kieran Egan(1992)提醒我们:"我们的文化就是我们的自然。"(p. 118, 着重号为引者所加)]而文化是争议性的。而且,我们对告诉儿童什么(以及不告诉他们什么)也要进行争论。我们正在重新创造世界,尽管我们在学校里通常像呈现博物馆馆藏一样呈现知识给学生,要求他们尊重或记住这些知识。在本书中我们呈现的是打破沉默的声音(用 Janet Miller 的值得注意的术语来说,1982a),是每个人走进同一间房子的嘈杂的声音。任何单一的曲调——无论多么抽象、多么悦耳——都不能抓住其多重性、矛盾性、争议性。我们的志向是谦和的,但我们发现我们所在的领域中,许多人以为只有他们自己的话语是值得研究的。现在既然每个人都来到了同一房间,下一步该怎么办?

既然课程领域或许永远都是多种声音的交响,我们认为课程学者应该选择更加友好地相处,更为经常地以及更加尊重地承认彼此的存在。你们可以

看出,许多人探讨的是类似的问题,受类似的传统的激发,有志于相似的目的。没有什么理由促使这些人不能更多地一起工作。有人已经指出,课程领域是一个学科共同体(disciplinary community)(Pagano, 1981),如果我们更像一个共同体一样采取行动,那么会有更大的收获。女性主义理论可以说代表了真正协作的模式。

当然我们并不是提议课程领域需要更多的秩序,也不是说它的分化成为一个问题。相反,我们提倡的是协作、会话与学科自主,以便提高领域的复杂性。我们同意 Henry Louis Gates Jr. 在讨论非裔美国人研究领域时对批判性探究的支持:"我们是学者。为了我们的领域能够得以发展,我们需要鼓励观念与方法的多样化,而不是寻求统一性与顺应性。"(1992, p. 126)像 Gates 一样,我们也寻求发展与多样化。我们希望本书能够扶持这一运动。

你们可以看出课程领域是一种会话,尽管有些人假装别人并不存在。它是一个邀请你加入的会话。不像更为成熟的领域,课程理论相对而言保持开放。你不必寻求适当的位置,不必寻求尚未探索的某一地点。课程理论的新的概念重建领域——当代领域——尚只经历了一代人,探索的前沿随处都是。你或许发现这很有吸引力。它是一个你可以追求自己兴趣的领域。从我们的观点来看,进入一个领域的重要动机便是它要有吸引力,一个人的兴趣在其中能够得到支持与发展。

也许最激动人心的领域是本书尚未发现的课题。它们可能是从现有流派中演变出来的、跨越话语的、我们此时尚未察知的焦点与专业领域——交叉领域。因为课程领域还很年轻,有些不稳定,具有开放性,这样的开拓工作可能会受到比更为保守和定型的领域更为热烈的欢迎。你们已经看到,这一领域的会话在 20 年前发生了剧烈的转变,转变可能会再次发生,向我们此时无法预测的方向发展。这是在课程领域工作的激动人心之处。我们认为,正是这种激动人心的承诺而非谨慎小心应成为你们选择研究生教育专业方向的标准。我们邀请你们加入我们的行列。下一个时刻是你们的。

参 考 文 献

Abbs, P. (1974). *Autobiography in education*. London, England: Heinemann.

Abdal-Haqq, I. (1992). Professional development schools: An annotated bibliography of selected ERIC resources. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 42 – 45.

Abdulmalik, H. & Chapman, D. (1992). *Teacher nationality and classroom practice in the Republic of Yemen*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Aceland, R. (1967). *A move to the integrated curriculum*. Exeter, England: University of Exeter.

Acheson, K. & Gall, M. (1980, 1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and in-service applications*. [2nd edition: 1987.] New York: Longman.

Adams, N. (1992). *Redefining Scarlett: Making meaning from the myths*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished paper.

Adler, M. (1982). *The paideia proposal*. New York: Macmillan.

Adler, M. (1986, March). Critical thinking programs: Why they won't work. *Education Digest*, 9 – 11; originally published in *Education Week*, 6(September 17), 28.

African Curriculum Organization(ACO). (1983). *Aspects of education and curriculum development*. Ibadan: Institute of Education.

Aggleton, P. (1987). *Rebels without a cause? Middle-class youth and the transition from school to work*. London: Falmer.

Agger, B. (1990). *The decline of discourse*. New York: Falmer.

Aikin, W. (1942). *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*. New York: Harper & Brothers.

Albertini, J. & Meath-Lang, B. (1986). An analysis of student-teacher exchanges in dialogue journal writing. *JCT*, 7(1), 153 – 201.

Alberty, E. (1967). Toward a framework for curriculum development. *Theory into Practice*, 6(4), 204 – 208.

Alberty, H. (1947, 1953). *Reorganizing the high school curriculum*. New York: Macmillan.

Alberty, H. & Alberty, E. (1962). *Reorganizing the high school curriculum*. New York: Macmil-

lan.

Alcoff, L. (1988). Cultural feminism vs. poststructuralism: The identity crisis in feminist theory. *SIGNS: A Journal of Women in Culture and Society*, 13, 405 – 436.

Alcoff, L. & Porter, E. (Eds.). (1993). *Feminist epistemologies*. New York: Routledge.

Alcott, L. (1896, 1930). *Little women*. New York: Grosset & Dunlap.

Alessi, S. & Trollip, S. (1991). *Computer-based instruction: Methods and development*. [2nd edition]. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Alexander, H. (1986). Eisner's aesthetic theory of evaluation. *Educational Theory*, 36(3), 269 – 270.

Alexander, W. (1964). *Changing curriculum content*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Alexander, W. (1967). *The changing secondary school curriculum*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Allan, K. & Miller, M. (1990, Summer). Teacher-researcher collaboratives: Cooperative professional development. *Theory into Practice*. XXIX (3), 196 – 202.

Allen, D. (1992). *Schools for a new century: A conservative approach to radical school reform*. New York: Praeger.

Allen, J., Bonner, K., & Moore, M. (1984). The child prodigy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (3), 319 – 334.

Allen, R. (Ed). (1987). *Channels of discourse: Television and contemporary criticism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Allen, W. (1993). Response to a "white discourse on white racism." *Educational Researcher*, 22 (8), 11 – 13.

Allgeier, E, & Allgeier, A. (1984). *Sexual interactions*. Lexington, MA: D. C. Health.

Altbach, P. (1991). Textbooks: The international dimensions. In M. Apple & L. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (242 – 258). New York: Routledge.

Altbach, P., & Kelly, G. (Eds.). (1988). *Textbooks in the third world*. New York: Garland.

Altbach, P., Kelly G., & Weis, L. (Eds.)(1985). *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. [Trans. B. Brewser] New York: Monthly Review Press.

Amano, I. (1990). *Education and examinations in modern Japan*, Tokyo, Japan: University of Tokyo Press.

American Association of Colleges for Teacher Education (1973). No one model. *Journal of Teacher Education*. 24, 264 – 265.

American Council on Education (1949). *Intergroup relations in teaching materials: A survey and appraisal*. Washington, DC: American Council on Education.

American Council on Education, American Youth Commission (1940). *What the high schools ought to teach: The report of a special committee on the secondary school curriculum*. Washington, DC: The Council.

Ammons, M. (1969). Communication: A curriculum focus. In A. Frazier (Ed.), *A curriculum for children* (105 – 122). Washington, D. C.: ASCD. [Also reprinted in R. Hyman (Ed.) (1973), *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.]

Andambi, M. (1984). *The launching of the 8 – 4 – 4 educational system*. Nairobi, Kenya: Kenyatta University College, Bureau of Educational Research.

Anderson, D., Major, R., & Mitchell, R. (1992). *Teacher supervision that works: A guide for university supervisors*. New York: Praeger.

Anderson, J. (1978, Winter). Northern foundations and the shaping of Southern Black rural education, 1902 – 1935. *History of Education Quarterly*, 371 – 396.

Anderson, J. (1988). *The education of Blacks in the South 1860 – 1935*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Anderson, J., Boyle, C., & Yost, G. (1985). The geometry tutor. In A. Joshi (Ed.), *Proceedings of the ninth international conference on artificial intelligence* (1 – 7). Los Altos, CA: Morgan Kaufman.

Anderson, T. & Armbruster, B. (1984). Content area textbooks. In R. Anderson, J. Osborn, & R. Tierney (Eds.), *Learning to Read in American schools: Readers and Content Texts* (193 – 226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, V. (1965). *Principles and procedures of curriculum improvement*. New York: Ronald Press.

Angelou, M. (1969). *I know why the caged bird sings*. New York: Random House.

Angelou, M. (1976). *Singin' and swingin' and gettin' merry like Christmas*. New York: Bantam Books.

Angus, D. (1981). A note on the occupational backgrounds of public high school students prior to 1940. *Journal of the Midwest History of Education Society*, 9, 158 – 183.

Angus, D. (1988). Conflict, class, and the nineteenth – century public high school in the cities of the Midwest. *Curriculum Inquiry*, 18(1), 7 – 31.

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49 (3), 361 – 386.

Anyon, J. (1988). Schools as agencies of social legitimation. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (175 – 200). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Anyon, J. (1992). *The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern theories in education*. Newark, NJ: Rutgers University, Department of Education, unpublished manuscript, 38 pp.

Aoki, T. (1974). A response [to W. James Popham's "Curriculum design: The problem of specifying intended learning outcomes"]. In J. Blaney, I. Housego, & G. McIntosh (Eds.),

Program Development in Education. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Centre for Continuing Education, Publications Division.

Aoki, T. (1977a). On being and becoming a teacher in Alberta: A Japanese – Canadian experience. *RIKKA* (Toronto), (4).

Aoki, T. (1977b). Theoretic dimensions of curriculum. *Canadian Journal of Education*, (2)1.

Aoki, T. (1978). Curriculum approaches to Canadian ethnic histories in the context of citizenship education. *The History and Social Science Teacher*, (13)2.

Aoki, T. (1979). *Toward a curriculum in a new key*. Curriculum, Media, and Instruction Occasional Paper No. 2. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Aoki, T. (Ed.). (1981). *Rethinking education: Modes of enquiry in the human sciences*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Aoki, T. (1983a). Experiencing ethnicity as a Japanese – Canadian teacher: Reflections on a personal curriculum. *Curriculum Inquiry*, (13), 3.

Aoki, T. (1983b). Curriculum implementation as instrumental action and practical action. *Curriculum in Canada, Volume IV*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Aoki, T. (1984a). Competence in teaching as instrumental and practical action: A critical analysis. In E. Short (Ed.), *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* (71 – 79). Landham, MD: University Press of America.

Aoki, T. (1984b). *Understanding situational meanings of curricula in – service acts: Implementing, consulting, in – servicing*. Monograph No. 9. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Aoki, T. (1984c). Toward a reconceptualization of curriculum implementation. In D. Hopkins & M. Wideen (Eds.), *Alternative perspectives on school improvement*. London, England: Falmer.

Aoki, T. (1984d). Whose culture? Whose heritage? Ethnicity within Canadian social studies curriculum. In J. Mallea & J. Young (Eds.), *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations*. Ottawa, Ontario, Canada: Carleton University Press.

Aoki, T. (1986a). Interests, knowledge, and evaluation: Alternative approaches to curriculum evaluation. *JCT*, 6(4), 27 – 44.

Aoki, T. (1986b, April/May). Teaching as in – dwelling between two curriculum worlds. *The B. C. Teacher*, 8 – 10.

Aoki, T. (1987a). In receiving, a giving: A response to the panelists' gifts. *JCT*, 7(3), 67 – 88.

Aoki, T. (1987b). Toward understanding "computer application." *JCT*, 7 (2), 61 – 71.

Aoki, T. (1987c). The educated person. Vancouver, British Columbia, Canada: *The BC Teacher*, 67, 1.

Aoki, T. (1987d). Principals as managers. Vancouver, British Columbia, Canada: *The BC Teacher*, (66), 3.

Aoki, T. (1987e). The dialectic of mother language and second language: A curriculum exploration. *Canadian Literature: A Quarterly of Criticism and Review*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia.

Aoki, T. (1988a). Toward a dialectic between the conceptual world and the lived world. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (402 – 416). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Aoki, T. (1988b). *What is it to be educated?* Paper presented at Convocation I. Lethbridge, Alberta, Canada: University of Lethbridge.

Aoki, T. (1988c). *Bridges that rim the Pacific*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Aoki, T. (1988d). What is to ask: What is critical in curricular scholarship? *Elements: A Journal of Elementary Education*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Elementary Education.

Aoki, T. (1989a). Thoughts from the threshold. In F. Hultgren & D. Coomer (Eds.), *Alternative modes of inquiry in home economics research* (315 – 321). Peoria, IL: Glencoe Publishing Co.

Aoki, T. (1989b). The ear and the eye: Beyond the metaphor of disembodied seeing in curriculum talk. In B. Hanley & G. King (Eds.), *Rethinking music education in British Columbia* (1 – 7). Victoria, BC: Department of Arts in Education, University of Victoria.

Aoki, T. (1989c, March). *Layered understandings of curriculum and pedagogy: Challenges to curriculum developers*. Presented at the symposium Empowering Teachers as Curriculum Developers, sponsored by the Alberta Teachers Association, Edmonton.

Aoki, T. (1989d). Revisiting the notions of leadership and identity. In C. Kobayashi & R. Miki (Eds.), *Spirit of redress: Japanese – Canadians in conference*. Vancouver, British Columbia, Canada: JC Publications.

Aoki, T. (1989/1990). Beyond the half – life of curriculum and pedagogy. Alberta Teachers Association, *FINE*.

Aoki, T. (1990a). Themes of teaching curriculum. In J. T. Sears & J. D. Marshall (eds.), *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiries* (111 – 114). New York: Teachers College Press.

Aoki, T. (1990b). The sound of pedagogy in the silence of the morning calm: Toward post – metaphysical pedagogy. In *Korean studies, cross – cultural perspectives, papers of the sixth international conference*. Seoul, Korea: Academy of Korean Studies.

Aoki, T. (1990c, January/February). Inspiriting the curriculum. *The ATA Magazine*, 37 – 42.

Aoki, T. (1990d.) Sonare and videre: Questioning the primacy of the eye in curriculum talk. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding*

curriculum and teaching through the arts (182 – 189). Albany, NY: State University of New York Press.

Aoki, T. (1991a). *Inspiriting curriculum and pedagogy: Talks to teachers*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Publication Services.

Aoki, T. (1991b). Layered understandings of orientations in social studies program evaluation. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Aoki, T. (1991c). Five curriculum memos and a note for the next half-century. *Phenomenology + Pedagogy*, (9). [Special issue, 50th anniversary of the Faculty of Education, University of Alberta.]

Aoki, T. (1992a). *Teachers narrating/narratives teaching*. Victoria, British Columbia, Canada: Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights, Province of British Columbia.

Aoki, T. (1992b). Layered understandings of teaching: The uncannily correct and the elusively true. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (17 – 27). New York: Teachers College Press.

Aoki, T. (1993a) In the midst of slippery theme-words: Toward designing multicultural curriculum. In T. Aoki & M. Shamsher (Eds.), *The call of teaching* (87 – 100). Vancouver, British Columbia, Canada: British Columbia Teachers' Federation.

Aoki, T. (1993b). The child-centered curriculum: Where is the social in pedocentrism? In T. Aoki & M. Shamsher (Eds.), *The call of teaching* (67 – 76). Vancouver, British Columbia, Canada: British Columbia Teachers' Federation.

Aoki, T. (1993c). Legitimating lived curriculum: Toward a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255 – 268.

Aoki, T. (Ed.). (n. d.). *Voices of teaching*. Monograph, Volume 1. Program for Quality Teaching. Vancouver, British Columbia, Canada: British Columbia Teachers' Federation.

Aoki, T. & et al. (Eds.). (1985). *Understanding curriculum as lived: Curriculum Canada VII*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum & Instruction.

Aoki, T. & Werner, W. (Eds.). (1978). *Identifying evaluation tasks: A case study of the Amerindianization project*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Aoki, T. et al. (Eds.). (1978). Canadian ethnicity: The politics of meaning. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Aoki, T. & Shamsher, M. (Eds.). (1991). *Voices of teaching*. Volume 2. Program for Quality Teaching. Vancouver, British Columbia, Canada: British Columbia Teachers' Federation.

Aoki, T. & Shamsher, M. (Eds.). (1993). *The call of teaching*. Vancouver, British Columbia, Canada: British Columbia Teachers' Federation.

Appel, S. (1992). *Psychoanalysis and the "new" sociology of education: Positioning subjects*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished Ph. D. dissertation.

Appiah, A. (1985). The uncompleted argument: Du Bois and the illusion of race. *Critical Inquiry*, 12(1), 21 – 37.

Appiah, K. (1992). *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. New York: Oxford University Press.

Apple, M. (1975a). The hidden curriculum and the nature of conflict. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (95 – 119). Berkeley, CA: McCutchan.

Apple, M. (1975b). Autobiographical statement. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (89 – 93). Berkeley, CA: McCutchan.

Apple, M. (1979a). Curriculum and reproduction. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 231 – 252.

Apple, M. (1979b). *Ideology and curriculum*. London, England: Routledge.

Apple, M. (1979c). On analyzing hegemony. *JCT*, 1(1), 10 – 27.

Apple, M. (1980). Analyzing determinations: Understanding and evaluating the production of social outcomes in the schools. *Curriculum Inquiry*, 10(1), 55 – 76.

Apple, M. (1981). Reproduction, contestation and curriculum: An essay in self-criticism. *Interchange*, 12(2 – 3), 27 – 46.

Apple, M. (1982a). *Education and power*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (Ed.). (1982b). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology, and the state*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1982c). *Work, gender, and teaching*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 22. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Apple, M. (1982d). Curriculum form and the logic of technical control. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education: Essays in class, ideology, and the state* (247 – 274). London: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. (1983). *Teaching and women's work: A comparative historical and ideological analysis*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 25.

Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Apple, M. (1985a). There is a river: James B. Macdonald and curricular tradition. *JCT*, 6(3), 9 – 18.

Apple, M. (1985b). Old humanists and new curricula: Politics and culture in the *Paideia Proposal*. *Curriculum Inquiry*, 15(1), 91 – 106.

参考文献

Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1987a). Producing inequality: Ideology and economy in the national reports on education. *Educational Studies*, 18(2), 195 – 220.

Apple, M. (1987b). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? *Teachers College Record*, 88 (3). 330 – 337.

Apple, M. (1988a). Social crisis and curriculum accords. *Educational Theory*, 38(2), 191 – 201.

Apple, M. (1988b). The politics of pedagogy and the building of community. *JCT* 8(4), 7 – 22.

Apple, M. (1989). Regulating the text: The socio/historical roots of state control. *Educational Policy*, 3, 107 – 123.

Apple, M. (1990a). *Ideology and curriculum* (2nd. ed.). New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1990b). The text and cultural politics. *The Journal of Educational Thought*, 24(3a), 17 – 33.

Apple, M. (1990c). The politics of pedagogy and the building of community. *JCT*, 8(4), 7 – 22.

Apple, M. (1992a). Education, culture, and class power: Basil Bernstein and the neo-Marxist sociology of education. *Educational Theory*, 42(2) 127 – 145.

Apple, M. (1992b, October). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21 (7) 4 – 11.

Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

Apple, M. & Christian-Smith, L. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. London, England: Routledge.

Apple, M. & Jungck, S. (1990, Summer). You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit: Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227 – 251.

Apple, M. & Ladwig, J. (1989, December 20). Educators reel from decade of right-wing attacks. *The Guardian*, p. 9.

Apple, M. & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 177 – 184.

Apple, M. & Weis, L. (Eds.). (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Apple, M. & Wexler, P. (1978, Winter). Cultural capital and educational transmissions. *Educational Theory*, 28, 34 – 43.

Aptekar, L. (1989). Picaresque tragedies: The "abandoned" children of Columbia. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 79 – 92.

Arac, J. (Ed.) (1986). *Postmodernism and politics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183 – 200.

Armbruster, B., Stevens, R., & Rosenshine, B. (1977). *Analyzing content coverage and emphasis: A study of three curricula and two tests*. Technical Report No. 26. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armstrong, D. (1989). *Developing and documenting the curriculum*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Arnove, R. (1980). Comparative education and world system analysis. *Comparative Education Review*, 31(1), 48 – 62.

Arnstine, D. (1990). Art, aesthetics, and the pitfalls of discipline-based art education. *Educational Theory*, 40(4), 415 – 422.

Aronowitz, S. (1989). Working-class identity and celluloid fantasy. In H. Giroux & R. Simon (Eds.), *Popular culture: Schooling and everyday life* (197 – 218). Granby, MA: Bergin & Garvey.

Aronowitz, S. (1990). *The crisis in historical materialism: Class, politics, and culture in Marxist theory*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Aronowitz, S. (1993). Paulo Freire's radical democratic humanism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (8 – 24). London & New York: Routledge.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. [2nd edition published in 1993 as *Education still under siege*.]

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1987). Ideologies about schooling: Rethinking the nature of educational reform. *JCT*, 7(1), 7 – 38.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Arons, S. (1983). *Compelling belief: The culture of American schooling*. New York: McGraw Hill.

Asante, M. (1987). *The Afrocentric idea*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Asanuma, S. (1983). *The autobiographical method in Japanese education: The writing project and its application to social studies*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, October 19, Dayton, OH.

Asanuma, S. (1986a). The autobiographical method in Japanese education: The writing projects and its application to social studies. *JCT*, 6(4), 5 – 26.

Asanuma, S. (1986b). *Phenomenological curriculum theories in North America*. Madison, WI: University of Wisconsin, School of Education, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Asian Programme of Education Innovation for Development (APEID). (1980). *National strategies for curriculum design and development*. Bangkok: UNESCO/APEID.

Asmus, W. (1968/1970). *Johan Friedrich Herbart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1961). *Balance in the curriculum*. [1961 yearbook]. Washington, DC: ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1962). *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*. [1962 Yearbook]. Washington, DC: ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1964). *Individualizing instruction*. [1964 yearbook]. Washington, DC: ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1987a). *Religion in the curriculum*. Alexandria, VA: ASCD Press.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1987b, May). Religion in the public schools. *Educational Leadership*, 44(8), 3 - 32.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1990). *Public schools of choice*. Alexandra, VA: ASCD Press.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1993, January). Chicago conference in '69 seen as a turning point. *ASCD Update*, 4 - 5.

Assor, A. & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hiddencurriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329 - 339.

Astin, H. & Bayer, A. (1973). Sex discrimination in academe. In A. Rossi & A. Calderwood (Eds.), *Academic women on the move*. New York: Russell Sage Foundation.

Atkins, E. (1988a). Reframing curriculum theory in terms of interpretation and practice: A hermeneutical approach. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (5), 437 - 448.

Atkins, E. (1988b). The relationship of metatheoretical principles in the philosophy of science to metatheoretical explorations in curriculum. *JCT*, 8(4), 69 - 86.

Atkins, E. (1991). Solitude and irony: A private vision and public position. In J. Erdman & J. Henderson (Eds.), *Critical Discourse on Current Curriculum Issues* (188 - 204). Chicago, IL: Mid - West Center for Curriculum Studies.

Atkinson, T. (1974). *Amazonian odyssey*. New York: Music Sales Corporation.

Au, K. (1980) Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instruction event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91 - 115.

Ausubel, D. (1959). Viewpoints from related disciplines: Human growth and development. *Teachers College Record*, 60, 245 - 254.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ayers, J. & Berney, M. (1990). *Teacher education program evaluation: An annotated bibliography and guide to research*. New York & London, England: Garland Publishing, Inc.

Ayers, W. (1988). Fact or fancy: The knowledge base quest in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIX(5), 24 - 31.

Ayers, W. (1990). Small heroes: In and out of school with 10 - year - old city kids. *Cambridge*

Journal of Education, 20(3), 269 – 278.

Ayers, W. (1992, Summer). The shifting ground of curriculum thought and everyday practice. *Theory Into Practice*, XXXI (3), 259 – 263.

Ayers, W. (1993). *To teach: The journey of a teacher*. [Foreword by H. Kohl.] New York: Teachers College Press.

Bagley, W. (1905). *The educative process*. New York: Macmillan.

Bagley, W. (1906). Concreteness in education. *Visual Education*. Meadville, PA: Keystone View Co.

Bagley, W. & Kyte, G. (1926). *The California curriculum study*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bagley, W. & Rugg, H. (1916). *The content of history as taught in the seventh and eighth grades: An analysis of typical school textbooks*. Champaign, IL: University of Illinois School of Education Bulletin, (16), 5 – 59.

Baker, D. (1993a). Compared to Japan, the U. S. is a lower achiever... really: New evidence and comment on Westbury. *Educational Researcher*, 22(3), 18 – 20.

Baker, D. (1993b). A rejoinder. *Educational Researcher*, 22(3), 25.

Baker, E. & J. Popham (1973). *Expanding dimensions of instructional objectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. [Edited and translated by V. McGee, et al.] Austin, TX: University of Texas Press.

Baldwin, J. (1956/1988). *Giovanni's room*. New York: Laurel.

Baldwin, J. (1971). Author's notes, Blues for Mister Charlies. In Glassner, J. & Barnes, C. (Eds.), *Best American plays*. New York: Crown.

Baldwin, J. (1985). The fire next time. In James Baldwin, *Price of the ticket*. New York: St. Martin's/Marek.

Ball, D. & Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401 – 423.

Banks, J. (1969). A content analysis of the American Blacks in textbooks. *Social Education*, 33, 954 – 957, 963.

Banks, J. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (1987). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (1991). Social studies, ethnic diversity, and social change. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (129 – 147). New York: Auburn House.

Banks, J. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4 – 14.

Barbanel, J. (1993, January 25). Syracuse U. plans link to new high school. *The New York Times*,

B12.

Barber, M. (1989). Edmund Perry, the distribution of knowledge, and the looking glass of race. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 218 - 231.

Barber, M. (1992, September/October). An entitlement curriculum: A strategy for the nineties. *Journal of Curriculum Studies*, 24(5), 449 - 455.

Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell & H. Munby (Eds.) *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (9 - 32). London, England: Falmer.

Barnes, H. (1987). Conceptual basis for thematic teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 13 - 18.

Barnieh, Z. (1989). *Understanding playwriting for children*. Calgary, Alberta, Canada: University of Calgary.

Baron, D. (1979). A case study of praxis. *JCT*, 1 (2), 46 - 53.

Barone, T. (1982). The Meadowhurst experience: Phases in the process of educational criticism. *JCT*, 4(1), 156 - 170.

Barone, T. (1987a). On equality, visibility, and the fine arts program in a Black elementary school: An example of educational criticism. *Curriculum Inquiry*, 17 (4), 421 - 446.

Barone, T. (1987b). Educational platforms, teacher selection, and school reform: Issues emanating from a biographical case study. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 12 - 17.

Barone, T. (1989). Ways of being at risk: The case of Billy Charles Barnett. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 147 - 151.

Barone, T. (1990a). Using the narrative text as an occasion for conspiracy. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (395 - 326). New York: Teachers College Press.

Barone, T. (1990b). Response to the commentary by Miles and Huberman. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (358 - 363). New York: Teachers College Press.

Barone, T. (1992a). On the demise of subjectivity in educational inquiry. *Curriculum Inquiry*, 22 (1), 25 - 38.

Barone, T. (1992b). A narrative of enhanced professionalism: Educational researchers and popular storybooks about schoolpeople. *Educational Researcher*, 21(9), 15 - 24.

Barone, T. (1992c). Interview, November 25, 1992. Researcher urges colleagues to use "story-telling" techniques: A conversation with Thomas E. Barone, *Education Week*, 12(12), 6 - 7.

Barone, T. (1992d). Beyond theory and method: A case of critical storytelling. *Theory into Practice*, 31 (2), 142 - 146.

Barone, T. (1993a, in press). Breaking the mold: The new American student as strong poet. *Theory into Practice*, 32(3).

Barone, T. (1993b, in press). Acquiring a public voice: Curriculum specialists, critical story-telling, and educational reform. *JCT*, 10(1).

Barone, T. (1993c, in press). Curriculum, control, and creativity: An examination of curricular language and educational values. *JCT*.

Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). Analyzing phenomenological descriptions. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 1 – 17.

Barrow, R. (with R. Woods). (1975). *Introduction to philosophy of education*. London, England: Methuen.

Barrow, R. (1976a). *Common sense and the curriculum*. Hamden, CT: Linnet Books.

Barrow, R. (1976b). *Plato and education*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Barrow, R. (1978a). *Radical education*. Oxford, England: Martin Robertson.

Barrow, R. (1978b). *The Canadian curriculum*. London, Ontario, Canada: University of Western Ontario.

Barrow, R. (1980). *Happiness*. Oxford, England: Martin Robertson.

Barrow, R. (1981a). *The philosophy of schooling*. Brighton, England: Wheatsheaf.

Barrow, R. (1981b). *Educational and curriculum theory*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia.

Barrow, R. (1982a). *Injustice, inequality, and ethics*. Brighton, England: Wheatsheaf.

Barrow, R. (1982b). *Language and thought*. London, Ontario, Canada: University of Western Ontario.

Barrow, R. (1984a). Does the question "what is education?" make sense? *Educational Theory*, 33 (3 & 4), 191 – 196.

Barrow, R. (1984b). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Totowa, NJ: Barnes & Noble.

Barrow, R. (1990). *Understanding skills: Thinking, feeling, and caring*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press, University of Western Ontario, Faculty of Education.

Barrow, R. & Milburn, G. (1986). *A critical dictionary of educational concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*. New York: St. Martin's Press.

Barth, F. (Ed.). (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of cultural difference*. London, England: George Allen & Unwin.

Barth, R. (1972). Open education. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (424 – 454). Berkeley, CA: McCutchan.

Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text*. [Trans. By R. Miller]. New York: Hill & Wang.

Barton, L. & Walker, S. (Eds.). (1981). *Schools, teachers, and teaching*. London, England: Falmer.

Barton, L. & Walker, S. (Eds.). (1984). *Social crisis and educational research*. Dover, NH: Croom Helm Ltd.

Barton, L., Meighan, R., & Walker, S. (Eds.). (1980). *Schooling, ideology, and the curriculum*. Sussex, England: The Falmer Press.

Bateman, D. (1974). The politics of curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (54 – 68). Berkeley, CA: McCutchan.

Bath, S. (1987). Emancipatory evaluation: Themes of Ted Aoki's orientation to curricular evaluation. *JCT*, 7(3), 51 – 66.

Bath, S. (1988). *Justice in evaluation: Participatory case study evaluation*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Baudrillard, J. (1981). *For a critique of the political economy of the sign*. St. Louis, MO: Telos Press.

Baudrillard, J. (1983). *In the shadow of the silent majorities*. Semiotext(e).

Baudrillard, J. (1988). *Jean Baudrillard: Selected writings*. [Edited by M. Poster (Ed.) Stanford, CA: Stanford University Press.

Bauer, C. (1986, Fall). The moral of the story: How to teach values in the nation's classrooms. *Policy Review*, 24 – 27.

Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science*. New York: Columbia University Press.

Beattie, C. (1986). The case for teacher directed curriculum evaluation. *JCT*, 6(4), 56 – 73.

Beattie, C. (1989). Action research: A practice in need of theory? In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (110 – 120). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Beauchamp, E. (Ed.). (1991). *Windows on Japanese education*. New York: Greenwood Press.

Beauchamp, G. (1961). *Curriculum theory: Meaning, development, and use*. Wilmette, IL: The Kagg Press.

Beauchamp, G. & Beauchamp, K. (1967). *Comparative analysis of curriculum systems*. Wilmette, IL: The Kagg Press.

Beauchamp, L. & Parsons, J. (1989). The curriculum of student teacher evaluation. *JCT*, 9(1), 125 – 171.

Beck, C., Berneier, N., Macdonald, J., Walton, T., & Willers, J. (1968). *Education for relevance: The schools and social change*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Beck, C. (1985). Religion and education. *Teachers College Record*, 87(2), 259 – 270.

Beck, F. (1992). *Women and community*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Beck, I. & McCaslin, E. (1978). *An analysis of dimensions that affect the development code-breaking ability in eight beginning reading programs*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, School of Education, Learning Research and Development Center.

Beck, I., McKeown, M., & Gromoll, E. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*. 6(2), 99 – 158.

Beck, R., Cook, W., & Kearney, N. (1973). *Curriculum in the modern elementary school*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beecher, L. (1834, 1977). *A plea for the West*. New York: Arno Press.

Beedy, J. (1992). Athletic development and personal growth. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (154 – 176). Westport, CT: Praeger.

Beegle, C. (1974). Reactions of a group leader. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (138 – 142). Berkeley, CA: McCutchan.

Beegle, C. & Edefelt, R. (Eds.). (1977). *Staff development, staff liberation: A report of a conference*. Alexandria, VA: ASCD.

Beegle, C., Bentley, M., & Bash, J. (1987). Beyond 1986: Education for survival. *JCT*, 7 (2), 126 – 146.

Begley, S., Chideya, F., & Wilson, L. (1991, September 23). African dreams. *Newsweek*, CXVIII (13), 42 – 50.

Behar, L. (1994). *The knowledge base of curriculum: An empirical analysis*. Lanham, MD: University Press of America.

Beineke, J. (1989). A progressive at the pinnacl: William Heard Kilpatrick's final years at Teachers College Columbia University. *Educational Theory*, 39 (2), 139 – 149.

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberg, N., & Tarule, J. (1988). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.

Bell, D. (1973). *The coming of postindustrial society*. New York: Basic Books.

Bell, R. (Ed.). (1971). *Thinking about the curriculum*. Bletchley, Bucks, England: The Open University Press.

Bellack, A. & Kliebard, H. (Eds.) (1977). *Curriculum and evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan. [Sponsored and prepared by the American Educational Research Association.]

Bem, S. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 634 – 643.

Benham, B. (1981). Curriculum theory in the 1970s: The reconceptualist movement. *JCT*, 3(1), 162 – 170.

Bennett, K. (1991). Wrenched from the earth. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place* (99 – 120). Albany, NY: State University of New York Press.

Bennett, W. (1986). *What works: Research about teaching and learning*. Washington, DC: U. S. Department of Education.

Bennett, W. (1987). *James Madison high school: A curriculum for American students*. Washington,

DC: U. S. Department of Education.

Bennison, A., Jungck, S., Kantor, K., & Marshall, D. (1989). Teachers' voices in curriculum inquiry: A conversation among teacher educators. *JCT*, 9(1), 71 – 106.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY: State University of New York Press.

Benstock, S. (Ed.). (1988). *The private self : Theory and practice of women's autobiographical writing*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (517 – 542). New York: Macmillan.

Berger, C. (1985, April). The erosion of professional schools: The right blend in a time of decline. *The Journal of Educational Thought*, 19(1), 24 – 28.

Bergson, H. (1946). *The creative mind : An introduction to metaphysics*. New York: Philosophical Library.

Bergson, H. (1955). *An introduction to metaphysics*. New York: Macmillan.

Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *JCT*, 2(2), 88 – 154.

Berk, L. (1992). The extracurriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (1002 – 1044). New York: Macmillan.

Berlak, A. (1989). *Dilemmas of schooling*. New York: Routledge, Chapman & Hall.

Berlak, A. (1994). Antiracist pedagogy in a college classroom: Mutual recognition and a logic of paradox. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out : Contemporary critical perspectives in education* (37 – 60). New York: St. Martin's Press.

Berliner, D. (1984), The half-filled glass: A review of research on teaching. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (57 – 77), Alexandria, VA: ASCD.

Berlowitz, M. (1984). Multicultural education: Fallacies and alternatives. In M. Berlowitz & R. Edari (Eds.), *Racism and the denial of human rights: Beyond ethnicity* (129 – 136). Minneapolis, MN: Marxism Educational Press.

Berlowitz, M. & Edari, R. (Eds.). (1984). *Racism and the denial of human rights: Beyond ethnicity*. Minneapolis, MN: MEP Publications.

Berman, E. (1980). Educational colonialism in Africa: The role of American foundations 1910 – 1945. In R. Arnove (Ed.), *Philanthropy and cultural imperialism: The foundations at home and abroad* (179 – 201). Boston, MA: G. K. Hall.

Berman, L. (Ed.). (1967). *The humanities and the curriculum*. Washington, DC: ASCD.

Berman, L. (1968). *New priorities in the curriculum*. Columbus, OH: Merrill.

Berman, L. (1985). Perspectives and imperatives: Researching, rethinking, and reordering curriculum priorities. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(1), 66 – 71.

Berman, L. (1986). Perception, paradox, and passion: Curriculum for community. *Theory Into*

Practice, XXV(1), 41 - 45.

Berman, L. (1988). Problematic curriculum development: Normative inquiry in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(4), 271 - 295.

Berman, L. (1990). Toward a continuing dialogue. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (280 - 286). New York: Teachers College Press.

Berman, L. (1991). Louise's voice. In L. Berman, F. Hultgren, D. Lee, M. Rivkin, S. Roderick, *Toward curriculum for being: Voices of educators* (137 - 138). [In conversation with Ted Aoki. Foreword by C. Stimpson.] Albany, NY: State University of New York Press.

Berman, L., Hultgren, F., Lee, D., Rivkin, M., Roderick, S. (1991). *Toward curriculum for being: Voices of educators*. [In conversation with Ted Aoki. Foreword by C. Stimpson.] Albany, NY: State University of New York Press.

Berman, P. & McLaughlin, M. (1976). Implementation of educational innovation. *Educational Forum*, 40(3), 324 - 370.

Bernal, M. (1991). *Black Athena*. New Brunswick, NJ: Rugters University Press.

Bernstein, B. (1975, 1977). *Class, codes, and control: Towards a theory of educational transmissions*. (2nd edition, volume 3). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, R. (1976). *Restructuring of social and political theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bérubé, M. (1991, October). Just the fax, ma'm: Or, postmodernism journey to decenter. *Village Literary Supplement*, 99, 13 - 17.

Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory*. New York: Guilford Press.

Bestor, A. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Beyer, L. (1979a). Aesthetic theory and the ideology of education institutions. *Curriculum Inquiry*, 9(1), 13 - 26.

Beyer, L. (1979b). Cultural forms as therapeutic encounters. *Curriculum Inquiry*, 9(4), 349 - 359.

Beyer, L. (1983). Philosophical work, practical theorizing, and the nature of schooling. *JCT*, 5 (1), 73 - 91.

Beyer, L. (1985). Aesthetic experience for teacher preparation and social change. *Educational Theory*, 35(4), 385 - 397.

Beyer, L. (1986a). The reconstruction of knowledge and educational studies. *Journal of Education*, 168(2), 113 - 135.

Beyer, L. (1986b). The parameters of educational inquiry: A review of understanding education by Walter Feinberg. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 87 - 114.

Beyer, L. (1986c). Critical theory and the art of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 1(3), 221 - 232.

Beyer, L. (1987). Art and society: Toward new directions in aesthetic education. *JCT*, 7(2), 72 - 98.

Beyer, L. (1988a). *Knowing and acting: Inquiry, ideology, and educational studies*. London, England: Falmer Press.

Beyer, L. (1988b). Art and society. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (380 - 399). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Beyer, L. (1989). Reconceptualizing teacher preparation: Institutions and ideologies. *Journal of Teacher Education*, XXXX (1), 22 - 26.

Beyer, L. (1990). Curriculum deliberation: Value choices and political possibilities. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (121 - 137). New York: Teachers College Press.

Beyer, L. (1991). Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 205 - 215.

Beyer, L. & Apple, M. (1988). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.

Beyer, L. & Wood, G. (1986). Critical inquiry and moral action in education. *Educational Theory*, 36(1), 1 - 8.

Beyer, L., Feinberg, W., Pagano, J., & Whitson, J. (1989). *Preparing teachers as professionals: The role of educational studies and other liberal disciplines*. New York: Teachers College Press.

Bhabha, H. (1990a). DissemiNation: Time, narrative, and the margins of the modern nation. In H. Bhabha (Ed.), *Nation and narration*. New York: Routledge.

Bhabha, H. (1990b). Interrogating identity. In L. Appignanesi (Ed.), *The real me: Postmodernism and the question of identity*. London, England: Institute of Contemporary Arts, ICA Documents 6.

Bierstedt, R. (1955). The writers of textbooks. In L. Cronbach (Ed.), *Text Materials in Modern Education* (96 - 126). Champaign, IL: University of Illinois Press.

Billett, R. O. (1970). *Improving the secondary school curriculum: Guide to effective curriculum planning*. New York: Atherton Press.

Binkley, M., Guthrie, J., & Wyatt, T. (1991). *A survey of national assessment and examination practices in OECD countries*. Lugano, Switzerland: OECD Press.

Birney, C. (1885). *Sarah and Angelina Grimke*. Boston, MA: Lee & Shepard.

Bishop, L. (1967). *Collective negotiation in curriculum and instruction*. Washington, DC: ASCD.

Blackburn, R. & Mann, M. (1979). *The working class in the labor market*. London, England: Macmillan.

Blackham, H. (1965). *Reality, man, and existence*. New York: Bantam.

Blatz, C. (1989). Contextualism and critical thinking: Programmatic investigations. *Educational*

Theory, 39(2), 107 - 119.

Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Bleich, D. (1988). *The double perspectives: Langunge, literacy, and social relations*. New York: Oxford University Press.

Bleth, M. (1993). *Metaphor and thinking: The college experience*. [Edited by G. Johansen.] Landham, MD: University Press of America.

Bloch, E. (1970). *A philosophy of the future*. New York: Herder & Herder.

Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Oxford, England: Blackwell.

Block, A. (1988). The answer is blowin' in the wind: A deconstructive reading of the school text. *JCT*, 8(4), 23 - 52.

Block, A. (1992). *Anonymous toil: A reevaluation of the American radical novel in the twentieth century*. Lanham, MD: University Press of America.

Block, A. (1993, June 27 - July 1). *My Lord I have not the skill: On the relation between theory and practice*. Paper presented to the International Conference on Teacher Education. Tel-Aviv, Israel.

Block, A. (1994). Marxism and education. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education*(61 - 78). New York: St. Martin's Press.

Bolck, A. (forthcoming). *Occupied reading*. New York: Garland.

Block, A. & Reynolds, W. (1991). *I was lost, but now am found: Curriculum as grace*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.

Bloom, B. (1950). *Problem-solving processes of college students*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bloom, B., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Bloom, B. (1966). The role of the educational sciences in curriculum development. *International Journal of Educational Sciences* 1(1), 5 - 16.

Bloom, B. (Ed.) (1969). *Taxonomy of educational objectives*. New York: D. McKay Co. Inc.

Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.

Bloom, B., Hastings, T., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, T. (1981). *Evaluation to improve student learning*. New York: McGraw-Hill.

Bloom, H. (1992). *The American religion: The emergence of the post-Christian nation*. New York: Simon & Schuster.

Bloom, L. & Munro, P. (1993a, April). *Conflicts of selves: Interpretation and women's personal*

narratives. Paper read to the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Bloom, L. & Munro, P. (1993b). *Conflicts of selves: Nonunitary subjectivity in women's life history narratives*. Ames, IA: Iowa State University, College of Education, unpublished manuscript.

Blumenfeld-Jones, D. (in press, a). Curriculum, control, and creativity: An examination of curricular language and educational values. *JCT*.

Blumenfeld-Jones, D. (in press, b). Democracy education and human rights. *Education in Asia*.

Blumenfeld-Jones, D., Stinson, S., & Van Dyke, J. (1990). An interpretive study of meaning in dance: Voices of young women dance students. *Dance Research Journal*, 22(2), 13 – 22.

Blundell, V., Shepherd, J., & Taylor, I. (Eds.). (1993). *Relocating cultural studies: Developments in theory and research*. London & New York: Routledge.

Boals, K. (1976). The politics of cultural liberation: Male-female relations in Algeria. In B. Carroll(Ed.), *Liberating women's history: Theoretical and critical essays*. Champaign, IL: University of Illinois Press.

Boateng, F. (1990). Combating deculturalization of the African-American child in the public school system: A multicultural approach. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience*(73 – 84). Albany, NY: State University of New York Press.

Bobbitt, F. (1911, November). A city school as a community art and musical center. *Elementary School Teacher*, 12(3), 119 – 126.

Bobbitt, F. (1912, February). The elimination of waste in education. *Elementary School Teacher*, 12(6), 259 – 271.

Bobbitt, F. (1915a). High school costs. *School Review*, 23(8), 505 – 534.

Bobbitt, F. (1915b). *What the schools teach and might teach*. Philadelphia, PA: William F. Feel Company.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1922). *Curriculum making in Los Angeles*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1926). *Curriculum investigations*. Chicago, IL: University of Chicago Press. [Reprinted 1927]

Bobbitt, F. (1934). Questionable recommendations of the commission on the social studies. *School and Society*, 40, 201 – 108.

Bode, B. (1927). *Modern educational theories*. New York: Macmillan.

Bode, B. (1938). *Progressive education at the crossroads*. New York: Newson & Company.

Boff, L. (1979). *Jesus Christ liberator: A critical Christology for our time*. [Trans. by Patrick Hughes.] Maryknoll, NY: Orbis.

Bolin, F. (1985). Dialogue or antidialogue. *JCT*, 6(2), 80 – 116.

Bolin, F. (1987). On defining supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 368 –

380.

Bollnow, O. (1989a). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5 – 11.

Bollnow, O. (1989b). The pedagogical atmosphere: The perspective of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 12 – 36.

Bollnow, O. (1989c). The pedagogical atmosphere: The perspective of the educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 37 – 63.

Bollnow, O. (1989d). Ceremonies and festive celebrations in the school. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 64 – 78.

Bond, H. (1934). *The education of the Negro in the American social order*. New York: Prentice Hall.

Bond, H. (1939). *Negro education in Alabama: A study in cotton and steel*. Washington, DC: Associated Publishers.

Bond, H. (1959). *The search for talent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bond, H. (1972). *Black American scholars: A study of their beginnings*. Detroit, MI: Balamp Publishing.

Bond, H. (1976). *Education for freedom: A history of Lincoln University*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Books, S. (1992a, October). *Critical authority as a terrain of struggle: What is gained and what is lost in the struggle on this terrain?* A paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Practice, Dayton, OH.

Books, S. (1992b). Literary journalism as educational criticism: A discourse on triage. *Holistic Education Review*, 5(3), 41 – 51.

Boorstin, D. (1983). *The discoverers*. New York: Random House.

Boorstin, D. (1992). *The creators: A history of the heroes of the imagination*. New York: Random House.

Boostrom, R., Jackson, P., & Hansen, D. (1993, Fall). Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the "research/ practice gap." *Teachers College Record*, 95(1), 35 – 44.

Borrowman, M. (Ed.). (1965). *Teacher education in America: A documentary history*. New York: Teachers College Press.

Bossing, N. (1949). *Principles of secondary education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bowers, C. (1969). *The progressive educator and the depression: The radical years*. New York: Random House.

Bowers, C. (1980). Curriculum as cultural reproduction: An examination of the metaphor as carrier of ideology. *Teachers College Record*, 82(2) 267 – 290.

Bowers, C. (1981). Orthodoxy in Marxist educational theory. *Discourse*, 1(2) 54 – 63.

Bowers, C. (1984). *The promise of theory: Education and the politics of cultural change*. New

York: Longman.

Bowers, C. (1986). The dialectic of nihilism and the state: Implications for an emancipatory theory of education. *Educational Theory*, 36(3), 225 - 232.

Bowers, C. (1987). *Elements of a postliberal theory of education*. New York: Teachers College Press.

Bowers, C. (1988). Teaching a nineteenth-century mode of thinking through a twentieth-century machine. *Educational Theory*, 38(1), 41 - 46.

Bowers, C. (1991a). Some questions about the anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 239 - 252.

Bowers, C. (1991b). Critical pedagogy and the "arch of social dreaming:" A response to the criticisms of Peter McLaren. *Curriculum Inquiry*, 21(4), 479 - 487.

Bowers, C. (1993). *Against the grain: Critical essays on education, modernity, and the recovery of the ecological imperative*. New York: Teachers College Press.

Bowers, C. & Flinders, D. (1991). *Culturally responsive teaching and supervision: A handbook for staff development*. New York: Teachers College Press.

Bowers, C., Housego, I., & Dyke, D. (Eds.). (1970). *Education and social policy* (169 - 179). New York: Random House.

Bowler, R. (1983). *Payment by results: A study in achievement accountability*. Boston, MA: Boston College, unpublished doctoral dissertation.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Bowles, S. & Gintis, H. (1980). Contradiction and reproduction in educational theory. In L. Barton, R. Meigham, & S. Walker(Eds.), *Schooling, ideology, and the curriculum*(51 - 65). London, England: Falmer.

Bowman, A. & Haggerson, N. (1990). Empowering educators through the processes of enfolding and unfolding curriculum. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum*(48 - 60). New York: Teachers College Press.

Boyd, W. (1979). The changing politics of curriculum policymaking for American schools. In J. Schaffarsick & G. Sykes (Eds.), *Value Conflicts and Curriculum Issues* (73 - 138). Berkeley, CA: McCutchan.

Boyer, E. (1983), for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *High school: A report on secondary education in America*. New York: Harper & Row.

Boyer, E. (1991). *Living with our deepest differences: Religious liberty in a pluralistic society*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy: Divergence and convergence in culturological perspective*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Brandt, R. (1987, May). Defending public education from the new puritans. *Educational Leader-*

ship, 44(8).

Brannon, R. & David, D. (Eds.). (1976). *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Co.

Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.

Bridges, T. (1991). Multiculturalism as a postmodernist project. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 7(4). 3 - 7.

Brimelow, P. (1985). Competition for public schools. In B. Gross & R. Gross (Eds.) *The great school debate: Which way for American education?* (345 - 353). New York: Simon & Schuster.

Brinkhaus, C. (1991). *Education systems in Europe*. Lafayette, LA: University of Southwestern Louisiana, College of Education, unpublished manuscript.

Britzman, D. (1989). Who has the floor? Curriculum, teaching, and the English student teacher's struggle for voice. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143 - 162.

Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Britzman, D. (1992a). Teachers under suspicion: Is it true that teachers aren't as good as they used to be? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (73 - 80). New York: Peter Lang.

Britzman, D. (1992b). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *JCT*, 9(3), 23 - 46.

Britzman, D. (1994). *Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight*. North York, Ontario, Canada: York University, Faculty of Education, unpublished paper.

Britzman, D., et al. (1993). Slips that show and tell: Fashioning multiculture as a problem of representation. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (188 - 200). New York: Routledge.

Brod, H. (1990, March 21). Scholarly studies of men: The new field is an essential complement to women's studies. *Chronicle of Higher Education*, B2 - B3.

Brodkey, L. & Fine, M. (1988). Presence of body, absence of mind. *Journal of Education*, 170 (3), 84 - 99.

Brodribb, S. (1988). *Nothing matters: A critique of poststructuralism's epistemology*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto, unpublished doctoral dissertation.

Brodribb, S. (1992). *Nothing matters: A feminist critique of postmodernism*. North Melbourne, Australia: Spinifex Press.

Brooks, J. & Brooks, M. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Broudy, H. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum*

discourses(332 – 342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Broudy, H. (1990). DABE: Complaints, reminiscences, and response. *Educational Theory*, 40 (4), 431 – 435.

Broudy, H. (1991). The role of art education in the public school. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (60 – 73). Albany, NY: State University of New York Press.

Broudy, H., Smith, B., & Burnett, J. (1964). *Democracy and excellence in American secondary education*. Chicago, IL: Rand McNally.

Broverman, I., et al. (1970). Sex role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 1 – 7.

Brown, C. (1993). Employee involvement in industrial decision-making: Lessons for public schools. In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (202 – 231). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32 – 42.

Brown, R. (1973). *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education*. London, England: Tavistock Publications.

Brown, R. (1991). *Toward a phenomenology of curriculum: The work of Max Van Manen and T. Tetsuo Aoki*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Brown, T. (1988). How fields change: A critique of the "Kuhnian" view, In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (16 – 30). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Brown, W. (1938, May). The core is not all of the curriculum. *Curriculum Journal*, 9, 210.

Brubaker, D. & Brookbank, G. (1986). James B. Macdonald: A bibliography. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(3), 215 – 220.

Bruce K. (1986) *Orators and philosophers: A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College Press.

Bruckerhoff, C. (1988). Escape from the classroom routine: How collegial relations sponsor relief for teachers. *JCT*, 8(2), 43 – 59.

Bruckerhoff, C. (1994). School routines and the failure of curriculum reform. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (79 – 98). New York: St. Martin's Press.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vantage.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.

Bruner, J. (1971, September). The process of education revisited. *Phi Delta Kappan*, 53, 18 – 21.

Bruner, J. (1983). *In search of mind: Essays in autobiography*. New York: Harper & Row.

Bruner, J. (1986). *Acts of meaning*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bruner, J. & Weisser, S. (1991). The invention of self: Autobiography and its forms. In D. Olson & H. Torrance (Eds.), *Literacy and orality* (129 – 148). Cambridge, England & New York: Cambridge University Press.

Bryson, M. & de Castell, S. (1993a). Engendering equity: On some paradoxical consequences of institutionalized programs of emancipation. *Educational Theory*, 43(3), 341 – 355.

Bryson, M. & de Castell, S. (1993b). Queer pedagogy: Praxis makes perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 285 – 305.

BSCS(1993). *Developing biological literacy: A guide to developing secondary and postsecondary biology curricula*. Colorado, CO: BSCS[Biological Sciences Curriculum Study].

Buchanan, P. (1993, September 12). Speech to the Christian coalition in Washington, D. C. Reported by the Associated Press in "Buchanan defends antiabortion stance." *Lafayette Sunday Advertiser*, A7.

Buetow, H. (1988). *The Catholic school*. New York: Crossroads.

Buhle, M. & Gordon, A. (1976). Sex and class in colonial and nineteenthcentury America. In B. Carroll (Ed.), *Liberating women's history: Theoretical critical essays*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Bulhan, H. (1985). *Frantz Fanon and the psychology of oppression*. New York: Plenum Press.

Bull, J. (1974). High school women: Oppression and liberation. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Bullock, H. (1967). *A history of Negro education in the South: From 1619 to present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bullough, Jr., R. (1979a). Curriculum theory: A brief sketch of three historical strands. *Impact*, 14(3), 5 – 9.

Bullough, Jr., R. (1979b). Persons-centered history and the field of curriculum. *JCT*, 1(1), 123 – 135.

Bullough, Jr., R. (1981). *Democracy in education-Boyd H. Bode*. Bayside, NY: General Hall, Inc., Publishers.

Bullough, Jr., R. (1982). Teachers and teaching in the nineteenth century: St. George, Utah. *JCT*, 4(2), 199 – 206.

Bullough, Jr., R. (1988). *The forgotten dream of American public education*. Ames, IA: Iowa State University Press.

Bullough, Jr., R. & Gitlin, A. (1985). Schooling and change: A view from the lower rung. *Teachers College Record*, 87(2)219 – 237.

Bullough, Jr., R., Goldstein, S., and Holt, L. (1981). *Human interests in the curriculum: Teaching and learning in a technological society*. New York: Teachers College Press.

Bullough, Jr., R., Goldstein, S., & Holt, L. (1982). Rational curriculum: Teachers and alienation. *JCT*, 4(2), 132 - 143.

Bullough, Jr., R., Goldstein, S., & Holt, L. (1984). Technical curriculum form and American elementary school art education. *Journal of Curriculum Studies*, 16(2), 143 - 154.

Bullough, Jr., R., Knowles, J., & Crow, N. (1991). *Emerging as teacher*. New York: Routledge.

Burch, R. (1989). On phenomenology and its practices. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 187 - 217.

Burke, M. (1985). The personal and professional journey of James B. Macdonald. *JCT*, 6(3), 84 - 119.

Burleigh, M. & Wipperman, W. (1991). *The racial state: Germany 1933 - 1945*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Burnett, L. (1951, February). Core programs in Washington State junior high schools. *School Review*, 59, 97 - 100.

Burn, B. (Ed.). (1993). *Integrating study abroad into the undergraduate liberal arts curriculum: Eight institutional case studies*. Westport, CT: Greenwood Press.

Burns, B. (1991, December 2). In New Zealand, good reading and writing come "naturally." *Newsweek*, 53.

Burns, J. (1980, July 19). Life and times of 2 African ministates. *San Francisco Chronicle*, F - 2.

Burns, R. & Brooks, G. (Eds.). (1970). *Curriculum design in a changing society*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publishers.

Burt, E. (1985). *Curriculum and resistance in the public sphere: Language, community, and responsibility*. Curriculum Praxis Monograph Series, No. 6. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Burton, E. (1979). Richard Lowell Edgeworth's Education Bill of 1779: A missing chapter in the history of Irish education. *Irish Journal of Education*, 13(1), 24 - 33.

Burton, W. (1974). *Personal correspondence*. [Cited in Miller, J., 1979a.]

Bussis, A., Chittenden, E., & Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum: An interview study of teachers' understandings*. Boulder, CO: Westview Press.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London, England: Routledge, Chapman & Hall.

Butt, R. (1980). Against the flight from theory: But toward the practical. *JCT*, 2(2), 5 - 11.

Butt, R. (1983). *The illucidatory potential of autobiography and biography and understanding teachers' thoughts and actions*. Paper presented to the Bergamo Conference (Ohio, U. S. A.) and to the First International Symposium of the International Study Association on Teacher Thinking, Tilburg University (Holland).

Butt, R. (1984). Arguments for using biography in understanding teacher thinking. In R. Halkes &

J. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education* (95 – 103). Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger.

Butt, R. (1985a). Appropriate multicultural pedagogy and its implementation in the high school. A paper presented at an Invitational Symposium "Teaching Methods for a Multicultural Society," Queens University, Kingston, Ontario, Canada, May 1 – 4.

Butt, R. (1985b). Curriculum: Metatheoretical horizons and emancipatory action. *JCT*, 6(2), 7 – 24.

Butt, R. (1986). Preface. In T. Aoki & K. Jacknicke (Eds.), *Curriculum Canada VI: Understanding curriculum-as-lived*. Vancouver, British Columbia, Canada: Canadian Association of Curriculum Studies and the Centre for Curriculum and Instruction.

Butt, R. (1988). *Educating ourselves beyond racism*. A brief submitted to Alberta's Multicultural Commission. Lethbridge, Alberta, Canada: University of Lethbridge, unpublished manuscript.

Butt, R. (1989). An integrative function for teachers' biographies. In G. Milburn, I. Goodson & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (146 – 159). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Butt, R. (1990). Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (257 – 286). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Butt, R. (1991). In the spotlight of life: Dramatic expression as emancipatory pedagogy. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of curriculum inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (267 – 276). Albany, NY: State University of New York Press.

Butt, R. & Cremin, L. (1953). *A history of education in American culture*. New York: Henry Holt & Company.

Butt, R. & Raymond, D., (1986) Personal, practical, and perspective: Influences on a teacher's thoughts and actions. In J. Lowyck (Ed.), *Teacher thinking and professional action* (306 – 327). Leuven, Belgium: University of Leuven.

Butt, R. & Raymond, D. (1987). Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: The case for biography. *JCT*, 7(1), 63 – 69.

Butt, R. & Raymond, D. (1988). Biographical and contextual influences on an "ordinary" teacher's thoughts and actions. In J. Lowyck, C. Clarke, & R. Halkes (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger.

Butt, R. & Raymond, D. (1992). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 402 – 449.

Butt, R. & Raymond, D. (forthcoming). Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: the case for biography. In I. Goodson, (Ed.), *Understanding teachers'*

lives. London, England: Routledge.

Butt, R., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1987). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *JCT*, 7(4), 87 – 164.

Butt, R., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge (notes 1 & 2). *JCT*, 7(4), 87 – 164.

Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1986). Individual and collective interpretations of teachers' biographies. *Resources in education* (E. R. I. C. microfiche; ED 269853).

Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teachers' voice. In Ivor F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (51 – 98). New York: Teachers College Press.

Butt, R., Townsend, D., & Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 255 – 268.

Bybee, R. (1979). Science education and the emerging ecological society. *Science Education*, 63, 95 – 109.

Bybee, R. (1985a). The restoration of confidence in science and technology education. *School Science and Mathematics*, 85, 95 – 108.

Bybee, R. (1985b). the Sisyphean question in science education: What should the scientifically and technologically literate person know, value, and do – as a citizen? In R. Bybee (Ed.), *Science/technology/society* (79 – 93). Washington, DC: National Science Teachers Association.

Bybee, R. & Welch, D. (1972). The third force: Humanistic psychology and science education. *The Science Teacher*, 39(8), 18 – 22.

Bybee, R., Harms, N., Ward, B., & Yager, R. (1980). Science, society, and science education. *Science Education*, 64, 377 – 395.

Byrnes, R. (1989, December/January). Contemporary education in the U. S. S. R.: A conversation with Robert F. Byrnes. [Harold G. Shane, interviewer]. *Educational Leadership*, 46(4), 86 – 88.

California Public Affairs Forum (1991a). *Rebuilding America's Education Foundation*. Sponsored by the California Chamber of Commerce, Bay Area Council, and Hitachi, Ltd.

California Public Affairs Forum (1991b). *Education Reform: America's New Frontier*. Sponsored by the California Chamber of Commerce, the Los Angeles Area Chamber of Commerce, and Hitachi, Ltd.

California Textbook League (1992, 1993). *The textbook letter: A national report on schoolbooks and schoolbook affairs*. Sausalito, CA (PO Box 51): California Textbook League.

Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Callan, E. (1982). Dewey's conception of education as growth. *Educational Theory*, 32(1), 19 –

27.

Cambridge Journal of Education (1990). Special issue: *Biography and Life History in Education*, 20 (3).

Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.

Caputo, J. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Carby, H. (1989, Winter). The canon: Civil war and reconstruction. *Michigan Quarterly*, 35 – 43.

Carby, H. (1993). Encoding white resentment: Grand Canyon-A narrative. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation* (236 – 247). New York: Routledge.

Carlson, D. (1982a, October). *Formulating a critical ethnographic account of school culture and everyday life*. Paper presented at the fourth annual Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Airlie, Virginia.

Carlson, D. (1982b). Updating individualism and the work ethic: Corporate logic in the classroom. *Curriculum Inquiry*, 12(2), 125 – 160.

Carlson, D. (1982c). An ontological grounding for curriculum: Learning to be in-the-world. *JCT*, 4(2), 207 – 215.

Carlson, D. (1986). Teachers, class culture, and the politics of schooling. *Interchange*, 17(4), 17 – 36.

Carlson, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis of schooling. *Harvard Educational Review*, 57(3), 283 – 307.

Carlson, D. (1991). *Alternative discourses in multicultural education: Toward a critical reconstruction of a curricular field*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Carlson, D. (1992a). Education as a political issue: What's missing in the public conversation about education? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (263 – 274). New York: Peter Lang.

Carlson, D. (1992b). *Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture*. New York & London, England: Routledge.

Carlson, D. (1992c). Ideological conflict and change in the sexuality curriculum. In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum* (34 – 58). New York: Teachers College Press.

Carlson, R. (1972). Understanding women: Implications for personality theory and research. *Journal of Social Issues*, 28, 17 – 32.

Carmody, D. (1991). *The good alliance: Feminism, religion, and education*. Lanham, MD: University Press of America.

Carnoy, M. (1993). School improvement: Is privatization the answer? In J. Hannaway & M.

Carnoy(Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (163 – 201). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London, England: Falmer.

Carroll, B. (Ed.). (1976). *Liberating women's history: Theoretical and critical essays*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Carroll, D. (1978). A review of *Of Grammatology by Jacques Derrida*. *Clio*, 7(3).

Carroll, J. (1963, May). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723 – 733.

Carson, T. (1984). *A hermeneutic investigation of the meaning of curriculum implementation for consultants and teachers*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Carson, T. (1987). Teaching as curriculum scholarship: Honoring Professor Ted Tetsuo Aoki. *JCT*, 7(3), 7 – 10.

Carson, T. (Ed.). (1988). *Toward a renaissance of humanity: Rethinking curriculum and instruction*. Edmonton, Alberta, Canada: World Council for Curriculum & Instruction.

Carson, T. (1989, May/June). Beyond curriculum management. *The ATA Magazine*, 52 – 56.

Carson, T. (1990a). What kind of knowing is critical action research? *Theory into Practice*, XXIX (3), 167 – 173.

Carson, T. (1990b, September). *The international classroom*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Educational Association, St. John's Brunswick.

Carson, T. (1990c, January/February). Hearing the voices of teachers. *The ATA Magazine*, 21 – 25.

Carson, T. (1991). Pedagogical reflections on reflective practice in teacher education. *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 132 – 142.

Carson, T. (1992a). Remembering forward. In W. Pinar and W. Reynolds (Eds.). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (102 – 115). New York: Teachers College Press.

Carson, T. (1992b). Questioning curriculum implementation: Scenes from a conversation. *JCT*, 9 (3), 71 – 96.

Carson, T. (1992c, May/June). Revisioning the nineties: Some thoughts on the urgency for educational change. *The ATA Magazine*, 20 – 22.

Carson, T., Connors, B., Ripley, D., & Smits, H. (n. d.). *Creating possibilities: An action research handbook*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Carter, K. (1992). Creating cases for the development of teacher knowledge. In T. Russell & H.

Munby (Eds.). *Teachers and teaching. From classroom to reflection* (109 – 123). London, England: Falmer.

Carter, K. & Unklesbay, R. (1989). Cases in teaching law. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), 527 – 536.

Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301 – 320.

Casey, K. (1991). Teachers and values: The progressive use of religion in education. *JCT*, 9(1), 23 – 69.

Casey, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching: Theory, methodology, and politics in life-history research. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers lives* (187 – 208). New York: Teachers College Press.

Casteel, J. & Stahl, R. (1975). *Value clarification in the classroom: A primer*. Pacific Palisades, CA: Goodyear Publishing Co., Inc.

Castenell, Jr., L. (1990). The new South as curriculum: Implications for understanding Southern race relations. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place* (155 – 166). Albany, NY: State University of New York Press.

Castenell, Jr., L. (1992). Introduction: Politics and the schools. *Educational Foundations*, 6(2), 3 – 5.

Castenell, Jr., L. & Pinar, W. (1993). Introduction. In L. Castenell, Jr., & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (1 – 30). Albany, NY: State University of New York Press.

Caswell, H. (1934). Practical application of mechanistic and organismic psychologies to curriculum making. *Journal of Education Research*, 23(1), 16 – 24.

Caswell, H. (1978, November). Persistent curriculum problems. *The Educational Forum*, 43, 99 – 110.

Caswell, H. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.

Caswell, H. & Campbell, D. (Eds.). (1937). *Readings in curriculum development*. New York: American Book Company.

Caswell, H. (1950). *Curriculum improvement in the public schools*. New York: Teachers College Press.

Caws, P. (1988). *Structuralism: The art of the intelligible*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International, Inc.

Cazden, C. (1983). Can ethnographic research go beyond the status quo? *Anthropology and Education Quarterly*, 14, 33 – 41.

Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (432 – 463). [Third edition.] New York: Macmillan.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cazden, C., John, V., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press. [Reprinted by Waveland Press, 1982.]

Celis 3rd, W. (1992, September 2). Schools reopen in town that made them close. *The New York Times*, A8.

Chamberlin, D., Chamberlin, E., Drought, N., & Scott, W. (1942). *Adventures in American education. Vol. IV: Did they succeed in college?* New York: Harper & Brothers.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., & DeWolf, M. (in press). *Advances in early education and day care*.

Charters, W. (1909). *Methods of teaching developed from a functional standpoint*. Chicago, IL: Row, Peterson & Company.

Charters, W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.

Chazan, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education: Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.

Chazan, B. (1992). The state of moral education theory. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (3 - 24). Westport, CT: Praeger.

Chazan, B. & Soltis, J. (Eds.). (1973). *Moral education*. New York: Teachers College Press.

Chen, D. & Oren, A. (1991). Knowledge technology and curriculum theory. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (131 - 137). Oxford, England: Pergamon Press.

Chen, T. (1981). *Chinese education since 1949 - academic and revolutionary models*. New York: Pergamon.

Cheney, L. (1987). *American memory: A report on the humanities in the nation's public schools*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.

Cheney, L. (1990). *Tyrannical machines: A report on educational practices gone wrong and our best hopes for setting them right*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.

Cherryholmes, C. (1980). Social knowledge and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 115 - 142.

Cherryholmes, C. (1988a). An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 1 - 21.

Cherryholmes, C. (1988b). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.

Cheru, F. (1987). *Independence, underdevelopment, and unemployment in Kenya*. Lanham, MD: University Press of America.

Chesler, P. (1978). *About men*. New York: Simon & Schuster.

Chiarelott, L. (1983a). The role of experience in the curriculum: An analysis of Dewey's theory of experience. *JCT*, 5(3), 29 - 40.

Chiarelott, L. (1983b). The role of experience in the curriculum: Application of Dewey's theory of experience. *JCT*, 5(4), 22 – 37.

Childs, J. (1931). *Education and the philosophy of experimentalism*. New York: The Century Co.

Childs, J. (1938, November). Dr. Bode on "authentic democracy." *Social Frontier*, 15(39), 40 – 43.

Chinese Education (1984, Summer). China's keypoint school controversy 1978 – 1982. 17(2).

Chira, S. (1992, April 26). Made in America: Asia's school success. New York: *The New York Times*, E5.

Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of Mothering*. Berkeley, CA: University of California Press.

Chodorow, N. (1979). Feminism and difference: Gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective. *Socialist Review*, 9(4), 51 – 69.

Christian-Smith, L. (1987). Gender, popular culture, and curriculum: Adolescent romantic novels as gender text. *Curriculum Inquiry*, 17(4), 365 – 406.

Christian-Smith, L. (1988). Romancing the girl: Adolescent romance novels and the construction of femininity. In L. Roman & L. Christian-Smith, *Becoming Feminine* (76 – 101). Philadelphia, PA: Falmer.

Ciardi, J. (1960). *How does a poem mean?* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cixous, H. (1976). The laugh of the Medusa. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1 (4). 875 – 893.

Cixous, H. (1986). *Inside*. [Trans, by C. Barko.]New York: Schocken Books.

Cixous, H. & Clement, C. (1986). *Neuly born woman*. [Trans, by B. Wing.]Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Clancey, W. (1987). *Knowledge-based tutoring: The GUIDON program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*. 15(4), 361 – 385.

Clandinin, J. (1986). *Classroom practice: Teachers images in action*. London, England: Falmer.

Clandinin, J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121 – 141.

Clandinin, J., Davies, A., Hogan, P., & Kennard, B. (Eds.). (1993). *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1987a). Teachers' personal practical knowledge: What counts as "personal" is studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487 – 500.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1987b). Inquiry into schooling: Diverse perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 295 – 313.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1988). Study teachers' knowledge of classrooms: Collaborative re-

search, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 269 – 282.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1990). Narrative, experience, and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 241 – 254.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Schon (Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (258 – 281). New York: Teachers College Press.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (363 – 401). New York: Macmillan.

Clark, C. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.

Clark, R. & Lalonde, D. (1992). A case for department-based professional development sites for secondary teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 35 – 41.

Cleaver, E. (1968). *Soul on ice*. New York: McGraw-Hill.

Clement, J. (1923). *Curriculum Making in the secondary schools*. New York: Henry Holt & Company.

Clifford, G. (Ed.). (1962). *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike*. New York: Teachers College Press.

Clifford, G. (1968). *The sane positivist: A biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Clifford, G. (1987). Gender expectations and American teachers. *Teacher Education Quarterly*, 14 (2), 6 – 1.

Clift, R., Veal, M., Johnson, M., & Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52 – 62.

Cockburn, V. (1991). The uses of folk music and songwriting in the classroom. *Harvard Educational Review*, 61(1), 71 – 79.

Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cohen, M. (1991). An American teacher's view of British assessment practices. Studies on Exhibitions, No. 2. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Cohen, S. (Ed.). (1974). *Education in the United States: A documentary history*. (Vols. 1 – 5). New York: Random House.

Cohn, E. (1979). *The economics of education*. Cambridge, England: Ballinger.

Cohn, E. & Geske, T. (1990). *The economics of education*. [Third edition.] New York: Pergamon Press.

Coleman, J. (1976). Athletics in high school. In R. Brannon & D. David (Eds.), *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Reading, MA: Addison Wesley.

Coleman, J. (1989, November). Schools and communities. *Chicago Studies*, 28(3), 232 - 244.

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1981). *Public and private schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Coleman, J. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

Coleman, J., Kilgore, S., & Hoffer, T. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools*. New York: Basic Books.

Collins, P. (1993). It's in our hands: Breaking the silence on gender in African-American studies. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (127 - 142). Albany, NY: State University of New York Press.

Collins, R. (1993). Responding to cultural diversity in our schools. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.). *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (195 - 208). Albany, NY: State University of New York Press.

Collins, S. (1974). *A different heaven and earth*. Valley Forge, PA: Judson Press.

Comer, J. & Haynes, N. (1990). Helping Black children succeed: The significance of some social factors. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (212), Albany, NY: State University of New York Press.

Comer, J. & Haynes, N. (1991). Meeting the needs of Black children in public school: A school reform challenge. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (67 - 71). New York: Auburn House.

Common, D. (1983). Power: The missing concept in the dominant model of school change. *Theory Into Practice*, XXII(3), 203 - 210.

Common, D. & Grimmett, P. (1992). Beyond the war of the worlds: A consideration of the estrangement between curriculum and supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 209 - 225.

Conant, J. (1959). *The American high school today*. New York: McGraw-Hill.

Conant, J. (1963). *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.

Conlon, J. & Dow, P. (1975). Pro/con forum: The MACOS controversy. *Social Education*, 39, 388 - 396.

Connell, W. & Lizhong, Z. (1991). People's Republic of China. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (228 - 230). New York: Pergamon.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1987). On narrative method, biography, and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 130 - 139.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1988a). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1988b). Narrative meaning: Focus on teacher education, *Elements*,

19(2), 15 – 18.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4), 2 – 14.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (121 – 154). Albany, NY: State University of New York Press.

Connelly, M., Dukacz, A., & Quinlan, F. (Eds.) (1980). *Curriculum planning for the classroom*. Toronto, Ontario, Canada: OSIE Press.

Convey, J. (1992). *Catholic schools make a difference: Twenty-five years of research*. Washington, DC: National Catholic Educational Association.

Cook, R. & Doll, R. (1973). *The elementary school curriculum*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.

Cook, T. & Reichardt, C. (Eds.). (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Coolahan, J. (1975). *The origins of the payment by results policy in education and the experience of it in the national and intermediate schools of Ireland*. Dublin, Ireland: Trinity College, Dublin, unpublished masters thesis.

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Coomer, D. (1986). Reformulating the evaluation process. In K. Sirotnik & J. Oakes (Eds.), *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling* (163 – 204). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Cornbleth, C. (1991). *Curriculum in context*. London, England: Falmer.

Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*.

Cornett, J. (1990, Summer). Utilizing action research in graduate curriculum courses. *Theory into Practice*, XXIX (3), 185 – 195.

Corrigan, P. (1989). State formation and classroom practice: Once again "on moral regulation." In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (64 – 84). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Cortes, C. (1986). The education of language minority students: A contextual interaction model. In California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (3 – 33). Los Angeles, CA: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.

Corwin, R. (1970). *Militant professionalism: A study of organizational craft in high schools*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Cottrell, D. (1987). The instructional climate at Teachers College, 1930 – 1945. *Teaching Education*, 1(2), 25 – 26.

Counts, G. (1922). *The selective character of American secondary education*. Chicago, IL: Universi-

ty of Chicago Press.

Counts, G. (1926). *The senior high school curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Counts, G. (1927). *The social composition of boards of education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Counts, G. (1930). *The American road to culture: A social interpretation of education*. New York: John Day Co.

Counts, G. (1932). *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day Co.

Counts, G. (1934). *The social foundations of education*. New York: Scribners.

Counts, G. (1957). *The challenge of Soviet education*. New York: McGraw-Hill.

Counts, G. (1959). *Krushchev and the Central Committee speak on education*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Court, D. (1989). Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 33(2), 282 – 283.

Courtney, R. (1986). Islands of remorse: Amerindian education in the contemporary world. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 43 – 64.

Cousins, N. (1987). T. C. in the thirties. *Teaching Education*, 1(2), 22 – 24. Reprinted from W. First (Ed.), (1969), *University on the heights*. New York: Doubleday.

Coward, R., Jr. (n. d.). Cultural collision in urban schools. In M. Belok & R. Shoub (Eds.), *Sex, Race, Ethnicity, and Education*, 1(1, 2), 208 – 215.

Craig, T. (1984). *The experience of active imaging. The Jungian and the dramatic perspectives*. Curriculum Praxis, Occasional Paper No. 29. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Crandall, D. et al. (1983). *People, policies, and practices: Examining the chain of school improvement*. Andover, MA: The Network.

Crary, R. (1969). *Humanizing the school: Curriculum development and theory*. New York: Alfred A. Knopf.

Cremin, L. (1951). *The American common school*. New York: Teachers College Press.

Cremin, L. (1955, March). The revolution in American secondary education, 1893 – 1918. *Teachers College Record*, 56, 295 – 308.

Cremin, L. (1961, 1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education 1876 – 1957*. New York: Vintage.

Cremin, L. (1965). *The genius of American education*. New York: Random House.

Cremin, L. (Ed.). (1969). *The national Herbart society yearbooks 1 – 5, 1895 – 1899*. New York: Arno Press.

Cremin, L. (1970). *American education: The colonial experience 1607 – 1786*. New York: Harper & Row.

Cremin, L. (1971). Curriculum making in the United States. *Teachers College Record*, 73(2), 207 – 220. Reprinted with Cremin's autobiographical statement in W. Pinar (Ed.) (1975),

Curriculum theorizing: The reconceptualists (19 – 35). Berkeley, CA: McCutchan.

Cremin, L. (1976). *Public education*. New York: Basic Books.

Cremin, L. (1980). *American education: The national experience 1783 – 1876*. New York: Harper Colophon Books.

Cremin, L. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876 – 1980*. New York: Harper & Row.

Crichlow, W. (1985). *Urban crisis, schooling, and Black youth unemployment: A case study*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished manuscript.

Crichlow, W. (1990, October). *Theories of representation: Implications for understanding race in the multicultural curriculum*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Crittenden, B. (1991). Comparing liberal and Marxist theorists. *Curriculum Inquiry*, 21 (3), 387 – 392.

Cronbach, L. (1955). *Text materials in modern education*. Champaign, IL: University of Illinois Press.

Cronbach, L. (1983). Course improvement through evaluation. In G. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on education and human services evaluation* (101 – 115). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Crowley, S. (1989). *Deconstruction*. Champaign, IL: NCTC.

Cuban, L. (1979). Determinants of curriculum change and stability, 1870 – 1970. In J. Schaffarzick & G. Sykes, (Eds.). *Values conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (139 – 196). Berkeley, CA: McCutchan.

Cuban, L. (1982). Persistence of the inevitable: The teacher-centered classroom. *Education and Urban Society*, 1 (26 – 41).

Cuban, L. (1983, Summer). How did teachers teach, 1890 – 1980. *Theory into Practice*, XXII (3), 159 – 165.

Cuban, L. (1984/1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890 – 1980*. New York: Longman.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19, 3 – 13.

Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (216 – 247). New York: Macmillan.

Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.

Cubberley, E. (1934). *Public education in the United States*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Culler, J. (1976). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Culley, M. & Portuges, C. (Eds.) (1985). *Gender subjects: The dynamics of feminist teaching*. New York: Routledge.

Cummins, C., Good, R., & Pinar, W. (1989). *The hidden curriculum with the teaching of science and its relationship to current science education goals*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Cummings, W. (1990). Evaluation and examination. In R. Thomas (Ed.), *International comparative education* (87 – 106). Oxford, England: Pergamon.

Cunningham, B. (1979). *Teaching as being: The right to personhood*. Occasional paper no. 6. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Curtis, B. (1989). Curricular change and the "Red Readers:" History and theory. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (41 – 63). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Cushman, K. (1992a, March). Essential schools and state systems: How is the climate changing? *Horace*, 8(4), 1 – 8.

Cushman, K. (1992b). Essential schools' "universal goals:" How can heterogeneous grouping help? *Horace*, 8(5), 1 – 8.

Daignault, J. (1983). Curriculum and action-research: An artistic activity in a perverse way. *JCT*, 5(3), 4 – 28.

Daignault, J. (1984). *Curriculum: Beyond words with words*. Rimouski, Québec, Canada: University of Québec, unpublished manuscript.

Daignault, J. (1986). *Semiotics of educational expression*. Rimouski, Québec, Canada: University of Québec, unpublished manuscript.

Daignault, J. (1987, October). *Autobiography of a style*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Daignault, J. (1988). *The language of research and the language of practice: Neither one nor the other: Pedagogy*. Rimouski, Québec, Canada: University of Québec, unpublished manuscript.

Daignault, J. (1989). *Curriculum as composition: Who is the composer?* Rimouski, Québec, Canada: University of Québec, unpublished manuscript.

Daignault, J. (1992a). Traces at work from different places. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (195 – 215). New York: Teachers College Press.

Daignault, J. (1992b, October). *Serenity*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Daignault, J. & Gauthier, C. (1982). The indecent curriculum machine. *JCT*, 4(1), 177 – 196.

Dale, E. (1954). *Audiovisual methods in teaching*. [Rev. ed.]New York: Dryden Press.

Dale, M. (1986). Stalking a conceptual chameleon: Ideology in Marxist studies of education. *Educational Theory*, 36(3), 241 – 257.

Dale, R. et al. (Eds.). (1976). *Schooling and capitalism*. London, England: Routledge & Kegan

Paul.

Dale, R. (1992). *National reform, economic crisis and "New Right" theory: A New Zealand perspective*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Daly, M. (1973). *Beyond God the father: Toward a philosophy of women's liberation*. Boston: Beacon Press.

Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The metaethics of radical feminism*. Boston, MA: Beacon Press.

Daniels, A. (1975). Feminist perspectives in sociological research. In M. Millman & R. Kanter (Eds.), *Another voice: Feminist perspectives on social life and social science*. Garden City, NY: Anchor Press, Doubleday.

Daniel, D. (1991). *Teaching as hermeneutics*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Educational Psychology, unpublished Ph. D. dissertation.

Darling-Hammond, L. (1985). Valuing teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87(2), 205 – 218.

Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *Elementary School Journal*, 86(4), 531 – 551.

Darling-Hammond, L. (1988). Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, 12 (4), 8 – 13, 38 – 43.

Darling-Hammond, L. with Sclan, E. (1992). Policy and supervision. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition*. Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L. (Ed.). (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (1992). Curriculum studies the traditions of inquiry: The scientific tradition. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (41 – 78). New York: Macmillan.

Darling-Hammond, L., Griffin, G., & Wise, A. (1992). *Excellence in teacher education: Helping teachers develop learner-centered schools*. Washington, DC: National Education Association.

da Silva, T. & McLaren, P. (1993). Knowledge under siege: The Brazilian debate. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (36 – 46). London & New York: Routledge.

Davies, P. (1988). *The cosmic blueprint: New discoveries in nature's creative ability to order the universe*. New York: Simon & Schuster.

Davies, P. (1990, May/June). Cosmogenesis. *Creation*, 6(3), 10 – 13.

Davies, P. (1992). *The mind of God*. New York: Simon & Schuster.

Davis, B. (1994a). Mathematics teaching: Moving from telling to listening. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(3), 262 – 283.

Davis, B. (1994b). *Listening to reason: An inquiry into mathematics teaching*. Edmonton, Alberta,

Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Davis, Jr., O. (Ed.). (1976). *Perspectives on curriculum development* 1776 - 1976. Washington, DC: ASCD.

Davis, Jr., O. (1986). ASCD and curriculum development: The later years. In W. van Til (Ed.), *ASCD in retrospect: Contributions to the history of the Association for Supervision and Curriculum Development* (83 - 93). Alexandria, VA: ASCD.

Davis, Jr., O., Ponder, G., Burlbaw, L., Garza-Lubeck, M., & Moss, A. (1986). *Looking at history: A review of major U. S. history textbooks*. Washington, DC: People for the American Way.

Davis, T. (n. d.) *Beyond the scared and the profane: Landscape photography and the sense of place*. Austin, TX: University of Texas at Austin, American Civilization Program, unpublished manuscript.

de Beaugrande, R. (1988). In search of feminist discourse: The "difficult" case of Luce Irigaray. *College English*, 50, 253 - 272.

de Beauvoir, S. (1974). *The second sex*. New York: Vintage Books.

DeBoer, G. (1991). *A history of ideas in science education*. New York: Teachers College Press.

DeBoer, P., et al. (1993). *Educating Christian teachers for responsive discipleship*. Landham, MD: University Press of America.

Debord, G. (1990). *Comments on the society of the spectacle*. New York & London: Verso.

De Camp, L. (1969). End of the monkey war. *Scientific American* 200, 15 - 21.

de Castenell, S. (1988). Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education: A review. *Educational Studies*, 19(3 - 4), 338 - 349.

Deem, R. (Ed.). (1980). *Schooling for women's work*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Deever, B. (1991, April 2 - 3). *The Panopticon of tracking: Desegregation and curriculum change in a Southern school, 1968 - 1972*. Paper presented to the Society for the Study of Curriculum History Annual Conference, Chicago, IL.

DeGarmo, C. (1895). *Herbart and the Herbartians*. London: Heinemann.

DeKock, A. & Paul, C. (1989, September). One district's commitment to global education. *Educational Leadership*, 47(1), 46 - 49.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Anti-oedipus: Capitalism and schizophrenia*. New York: Viking.

DelFattore, J. (1986). Contemporary censorship pressures and their effects on literature textbooks. *ADE Bulletin* 83, 35 - 50.

Delgado-Gaitan, C. (1988). The value of conformity: Learning to stay in school. *Anthropology and Education Quarterly*, 19(4), 354 - 381.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment*. New York: Falmer.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 38(3), 280 – 298.

DeMocker, S. (1986). *A trail of desire: Aspects of relationship with nature*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Deng Xiaoping. (1979). Speech at the national educational work conference. *Chinese Education*, 12 (1), 5 – 10.

Denscombe, M. (1982). The "hidden pedagogy" and its implications for teacher training. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 249 – 265.

Dentler, R. (1991). School desegregation since Gunnar Myrdal's *American dilemma*. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed(Eds.), *The education of African-Americans*(27 – 50). New York: Auburn House.

Denton, D. (Ed.). (1974). *Existentialism and phenomenology in education*. New York: Teachers College Press.

Derman-Sparks, L. (1989). *Antibias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derrida, J. (1972). Discussion: Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences. In R. Macksey & E. Donato (Eds.), *The structuralist controversy* (247 – 272). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Derrida, J. (1976, 1967). *Of grammatology*. [Trans. by G. Spivak.] Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. [Originally published in French, 1967.]

Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Derrida, J. (1986). The last word in racism. In H. Gates, Jr. (Ed.), *Race, writing, and difference*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

de Saussure, F. (1959). *A course in general Linguistics*. New York: McGraw-Hill.

Descombes, V. (1980). *Modern French philosophy*. New York: Cambridge University Press.

Deutelbaum, W. & Morris, A. (1983). The antipedagogical pedagogues. *JCT*, 5(3), 143 – 147.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77 – 80.

Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, *The relation of theory to practice in the education of teachers*(9 – 30). Bloomington, IN: Public School Publishing Co.

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan Company. [Reprinted 1966, the Free Press].

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.

Dewey, J. (1931). *The way out of educational confusion*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dewey, J. (1934a, 1968). *A common faith*. New Haven, CT: Yale University Press.

Dewey, J. (1934b). *Art as experience*. New York: Minton Balch.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1939). *Intelligence in the modern world: John Dewey's philosophy*. [Edited by J. Ratner.] New York: Random House.

Dewey, J. (1959). *Dewey on education: Selections*. [Edited by M. Dworkin.] New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1964). *John Dewey on Education: Selected Writings*. [Edited by R. Archambault.] Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton.

Deyhle, D. (1986a). Break dancing and breaking out: Angloe, Utes, and Navajos in a border reservation high school. *Anthropology and Education Quarterly*, 17(2), 111 – 127.

Deyhle, D. (1986b). Success and failure: A microethnographic comparison of Navajo and Anglo students' perceptions of testing. *Curriculum Inquiry*, 16(4), 365 – 390.

Diamond, C. (1991). *Teacher education as transformation*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Diawara, M. (1993). Black studies, cultural studies, performative acts. In C. McCarthy & W. Crichlow(Eds.), *Race, identity, and education* (262 – 267). New York & London, England: Routledge.

Dick, A. (1992a, April). *Ethnography of biography: Student teachers reflecting on "life-stories" of experienced teachers*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Dick, A. (1992b). Putting reflectivity back into the teaching equation. In F. Oser, A. Dick, & J-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (365 – 382). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Dicker, M. (1990, Summer). Using action research to navigate an unfamiliar teaching assignment. *Theory into Practice*, XXIX(3), 203 – 208.

Diop, C. (1991). *Civilization or barbarism*. Brooklyn, NY: Lawrence Hill Books.

Diorio, J. (1985). Contraception, copulating domination, and the theoretical barrenness of sex education literature. *Educational Theory*, 35(3), 239 – 254.

Dixon, G. (1980). Taking moral education seriously. *JCT*, 2(1), 203 – 208.

Dixon, P. & Ishler, R. (1992). Professional development schools: Stages in collaboration. *Journal*

of Teacher Education, 43(1), 28 – 34.

Dmitriyev, G. (1991, November). *Democratic changes in education under Gorbachev*. Paper presented to the Conference on Democracy and Education, University of Chicago, Chicago, IL.

Dobson, R., Dobson, J., & Koetting, J. (1983). Toward a process definitioo of curriculum: Human existence to formative evaluation. *Journal of Humanistic Education*, VII(2), 37 – 40.

Dobson, R., Dobson, J., & Koetting, J. (1987). Looking at, talking about, and living with children. *JCT*, 7(2), 11 – 125.

Dogan, M. & Pellassy, D. (1984). *How to compare nations*. Chatham, NJ: Chatham House.

Doll, M. (1982, Winter). Beyond the window: Dreams and learning. *JCT*, 4(1), 197 – 201.

Doll, M. (1986). The monster in children's dreams: Night alchemies. *Journal of Mental Imagery*, 10(2), 53 – 60.

Doll, M. (1988a, Spring). The monster in children's dreams. *JCT*, 8(4), 89 – 99.

Doll, M. (1988b, October). Connections and disconnections in the classroom: Night thoughts. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Doll, M. (1990, October). *Educating the imagination: A curriculum proposal*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Doll, M. (1991, June). *Dancing the circle*. Commencement Address, The Cambridge School, Cambridge, MA.

Doll, M. (1992, October). *Teaching as erotic activity*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Doll, M. (1994, April). *My body, my self: The alma materia of knowing*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Doll, R. (1989). *Curriculum improvement: Decision-making and process*. Boston, MA: Allyn & Bacon. (Previous editions: 1986, 1982, 1978, 1974, 1970, 1964).

Doll, Jr., W. (1980). Play and mastery: A structuralist view. *JCT*, 2(1), 209 – 226.

Doll, Jr., W. (1983a, Summer). A revisioning of progressive education. *Theory into Practice*, XXII(3), 166 – 173.

Doll, Jr., W. (1983b). Curriculum and change. *JCT*, 5(2), 4 – 61.

Doll, Jr., W. (1983c). Practicalizing Piaget. *JCT*, 5(4), 92 – 110.

Doll, Jr., W. (1986). Prigogine: A new sense of order, a new curriculum. *Theory Into Practice*, XXV(1), 10 – 16.

Doll, Jr., W. (1988). Curriculum beyond stability: Schon, Prigogine, Piaget. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (114 – 133). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Doll, Jr., W. (1989). Foundations of a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243 – 253.

Doll, Jr., W. (1990). Teaching a postmodern curriculum. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (39 – 47). New York: Teachers College Press.

Doll, Jr., W. (1993a). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.

Doll, Jr., W. (1993b). Curriculum possibilities in a "postfuture." *Journal of Curriculum Supervision*, 8(4), 277 – 292.

Doll, Jr., W. (in preparation). Ghosts and the curriculum. In W. Doll, Jr., N. Gough, & W. Schubert (Eds.), *Curricular visions*. New York: Teachers College Press.

Donmoyer, R. (1980). The evaluator as artist. *JCT*, 2(2), 12 – 26.

Donmoyer, R. (1985, December). The rescue from relativism: Two failed attempts and an alternative strategy. *Educational Researcher*, 13 – 20.

Donmoyer, R. (1987a). Why case studies? Reflections on Hord and Hall's three images. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 91 – 101.

Donmoyer, R. (1987b). Beyond Thorndike/beyond melodrama. *Curriculum Inquiry*, 17(4), 353 – 363.

Donmoyer, R. (1989, Spring). Theory, practice, and the double-edged problem of idiosyncrasy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(3), 257 – 270.

Donmoyer, R. (1990a). Generalizability and the single-case study. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative Research in Education* (175 – 200). New York: Teachers College Press.

Donmoyer, R. (1990b, March). Curriculum evaluation and the negotiation of meaning. *Language Arts*, 67(3), 274 – 286.

Donmoyer, R. (1990c). Curriculum, community, and culture: Reflections and pedagogical possibilities. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (154 – 171). New York: Teachers College Press.

Donmoyer, R. (1991a). The first glamourizer of thought: Theoretical and autobiographical ruminations on drama and education. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (90 – 106). Albany, NY: State University of New York Press.

Donmoyer, R. (1991b, August). Postpositivist evaluation: Give me a forinstance. *Education Administration Quarterly*, 27(3), 265 – 296.

Donmoyer, R. & Kos, R. (1993). *At-Risk students: Portraits, policies, programs, and practices*. Albany, NY: State University of New York Press.

Dorsey, M. (1990). Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 34(2), 289 – 290.

Doty, A. (1993). *Making things perfectly queer*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Douglas, A. (1988). *The feminization of American culture*. Garden City, NY: Doubleday.

Downer, D. (1991). Review of research on effective schools. *McGill Journal of Education*, 26(3) (Fall), 323 – 331.

Doyle, C. (1993). *Raising the curtains on education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Doyle, D. (1991). *Rebuilding America's Education Foundation*, a forum organized by the California

Public Affairs Forum, sponsored by the California Chamber of Commerce, Bay Area Council, and Hitachi, Ltd. Quoted on p. 18.

Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. Shulman(Ed.), *Review of Research in Education*, 5(163 – 198). Itasca, IL: Peacock.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum*(486 – 516). New York: Macmillan.

Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129 – 149.

Draper, E. (1936). *Principles and techniques of curriculum making*. New York: D. Appleton-Century Company.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111 – 124.

DuBois, W. (1903). *The souls of Black folk*. New York: Signet.

DuBois, W. (1919). Opinion of W. E. B. DuBois. *Crises*, 18, 9.

Duckworth, E. (1986). Teaching as research. *Harvard Educational Review*, 56(4), 481 – 495.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas and other essays*. New York: Teachers College Press.

Duckworth, E. (1991). Twenty-four, forty-two, and I love you: Keeping it complex. *Harvard Educational Review*, 61, 1 – 24.

Duffy, F. (1990). Supervising for results: A case study from the business world. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 31 – 38.

Duke, B. (1991). *Education and leadership for the twenty-first century: Japan, America, Britain*. New York: Praeger.

Dumont, Jr., R. (1972). Learning English and how to be silent: Studies in Sioux and Cherokee classrooms. In C. Casen, V. John, & D. Humes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*(344 – 369). New York: Teachers College Press. [Reprinted by Waveland Press, 1985].

Duncan, J. & Frymier, J. (1967). Explorations in the systematic study of curriculum. *Theory into Practice*, VI(4), 180 – 199.

Dunkel, H. (1969a), *Herbart and education*. New York: Random House.

Dunkel, H. (1969b). What is at stake: Value conflicts and crises. In A. Frazier (Ed.), *A curriculum for children*(58 – 71). Washington, DC: ASCD.

Dunkel, H. (1970). *Herbart and Herbartianism: An educational ghost story*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The nature of teaching*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Duquette, C. (1991, Fall). The evaluation of practice teaching: A revised approach. *McGill Jour-*

nal of Education, 26(3), 345 - 355.

Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16(4), 515 - 544.

Duroche, L. (1989). Gender, class, and power in the academy: Reflections on antisexist male gender studies and its institutional obstacles. *Men's Studies Review*, 6(4), 1 - 9.

Dyson, F. (1988). *Infinite in all directions*. New York: Harper & Row.

Dyson, M. (1994). Be like Mike? Michael Jordan and the pedagogy of desire. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (119 - 126). New York: Routledge.

Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Eakin, P. (1985). *Fictions in autobiography: Studies in the art of self-invention*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Earle, W. (1972). *Autobiographical consciousness*. Chicago, IL: Quadrangle.

Ebeling, M. & Figgins, M. (1990, October). *Inside the cage, making love with the beast: A dramatic performance of research into perceptions and experience of first world critical pedagogy*. Presentation to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Ebeling, M. & Figgins, M. (1992, October). *Knowing-in-action: An interactive inquiry into first world critical pedagogy and beyond*. Presentation to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Ebeling, M. (1992). *Knowing-in-action: A naturalistic inquiry into first world critical pedagogy*. Charlottesville, VA: University of Virginia, Curry School of Education, unpublished doctoral dissertation.

Ebert, T. (1991). Writing in the political: Resistance (post) modernism. *Legal Studies Forum*, *XV*(4), 291 - 303.

Edelfelt, R. & Smith, E. (1978) (Ed.). *Breakaway to multidimensional approaches: Integrating curriculum development and in-service education*. Washington, DC: Association of Teacher Educators.

Edelin, R. (1989). Curriculum and cultural identity. In *Infusion of African and African-American content in the school curriculum*: Proceedings of the First National Conference.

Edelsky, C. (1991). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. London, England: Falmer.

Edgerton, S. (1991). Particularities of "otherness:" Autobiography, Maya Angelou, and me. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place* (77 - 97). Albany, NY: State University of New York Press.

Edgerton, S. (1992). *Cultural studies and the multicultural curriculum*. Baton Rouge, LA:

Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Edgerton, S. (1993a). Love in the margins. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (1993) (Eds.) *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (55 – 82). Albany, NY: State University of New York Press.

Edgerton, S. (1993b). Toni Morrison teaching the interminable. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (220 – 235). New York: Routledge.

Edgerton, S. (1993c). *Remembering the mother tongue(s): Toni Morrison, Julie Dash, and the language of poetry*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Edsall, T. & Edsall, M. (1991, May). Race. *Atlantic Monthly*, 53 – 86.

Edwards, R. (1991, Fall). Theory, history, and practice of education: Fin de siécle and a new beginning. *McGill Journal of Education*, 26(3), 237 – 266.

Efland, A. (1993). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65 – 72.

Egan, K. (1982). On the possibility of theories of educational practice. *Journal of Curriculum Studies*, 14(2).

Egan, K. (1985). Imagination and learning. *Teachers College Record*, 87(2), 155 – 166.

Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. London & New York: Routledge.

Egan, K. (1990a). *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8 – 15*. New York & London, England: Routledge.

Egan, K. (1990b). Recapitulating romanticism in education. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (287 – 305). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago, IL: University of Chicago Press. [Published in Canada by the Althouse Press, London, Ontario. References are to this edition.]

Eisner, E. (1967). Educational objectives: Help or hindrance. *School Review*, 75, 250 – 260.

Eisner, E. (1969). Instructional and expressive objectives: Their formulation and use in curriculum. In W. Popham, E. Eisner, H. Sullivan, & L. Tyler (Eds.), *Instructional objectives. A. E. R. A. monograph series on curriculum evaluation, no. 3*. Chicago, IL: Rand McNally.

Eisner, E. (1971a, May). How can you measure a rainbow? *Art Education*, 24, 36 – 39.

Eisner, E. (Ed.). (1971b). *Confronting curriculum reform*. Boston, MA: Little, Brown & Co.

Eisner, E. (1972a). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (1972b). Emerging models for educational evaluation. *School Review*, 80, 573 - 590.

Eisner, E. (1975). The future of the secondary school: A viewpoint. *Curriculum Theory Network*, 5 (2), 127 - 138.

Eisner, E. (Ed.). (1976). *The arts, human development, and education*. Berkeley, CA: McCutchan.

Eisner, E. (1977). Implications of the new educational conservatism for the future of the arts in education. In E. Eisner (Ed.), *The arts, human development, and education* (213 - 226). Berkeley, CA: McCutchan.

Eisner, E. (1979, 1985a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201 - 210.

Eisner, E. (1985b). *The art of educational evaluation: A personal view*. London, England: Flamer.

Eisner, E. (1985c). Aesthetic modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (23 - 36). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Eisner, E. (1988, June/July). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5), 15 - 20.

Eisner, E. (1990a, Fall). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62 - 73.

Eisner, E. (1990b). Discipline-based art education: Conceptions and misconceptions. *Educational Theory*, 40(4), 423 - 430.

Eisner, E. (1991a). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (1991b). What the arts taught me about education. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (34 - 48). Albany, NY: State University of New York Press.

Eisner, E. (1992a). Objectivity in educational research. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 9 - 15.

Eisner, E. (1992b). Are all causal claims positivistic? A reply to Francis Shrag. *Educational Researcher*, 21(5), 8 - 9.

Eisner, E. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 219 - 233.

Eisner, E. & Peshkin, A. (Eds.)(1990). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. & Vallance, E. (Eds.)(1974). *Conflicting concept ions of curriculum*. Berkeley, CA:

McCutchan.

Elam, S. (Ed.). (1964). *Education and the structure of knowledge*. Chicago, IL: Rand McNally.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43 – 71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, England: Croom Helm.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1 – 19.

Elbaz, F. & Elbaz, R. (1988). Curriculum and textuality *JCT*, 8(2), 107 – 131.

Eliot, T. (1952). Modern education and the class. In *Social Criticism*. London, England: Penguin.

Elliott, D. & Woodward, A. (Eds.)(1990). *Textbooks and Schooling in the United States. Eighty-Ninth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Ellison, R. (1952). *Invisible man*. New York: Vintage.

Ellsworth, E. (1984). Incorporation of feminist meanings in media texts. *Humanities in Society*, 7 (1&2), 65 – 75.

Ellsworth, E. (1986). Elicit pleasures: Feminist spectators and *Personal Best*. *Wide Angle*, 8(2), 45 – 58.

Ellsworth, E. (1987a). Educational films against critical pedagogy. *Journal of Education*, 169, (3), 32 – 47.

Ellsworth, E. (1987b). Media interpretation is a social and political act. *Journal of Visual Literacy*, 8(2), 27 – 38.

Ellsworth, E. (1987c). The place of video in social change: At the edge of making sense. *Frame/Work*, 1(2), 26 – 34.

Ellsworth, E. (1987d). Fiction as proof: Critical analysis of the form, style, and ideology of educational dramatization films. *Proceedings of selected research paper presentations at the* 1987 *convention of the Association for Educational Communications and Technology, sponsored by the research and theory division*. Atlanta, GA.

Ellsworth, E. (1988). Educational media, ideology, and the presentation of knowledge through popular cultural forms. *Curriculum and Teaching*, 3(1&2), 19 – 31.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297 – 324.

Ellsworth, E. (1990a). Educational films against critical pedagogy. In E. Ellsworth & M. Whatley (Eds.), *The ideology of images in educational media*(10 – 26). New York: Teachers College Press.

Ellsworth, E. (1990b, August). The question remains: How will you hold awareness of the limits of

your knowledge. *Harvard Educational Review*, 297 – 324.

Ellsworth, E. (1991). I pledge allegiance: The politics of reading and using educational films. *Curriculum Inquiry*, 21(1), 41 – 64. Reprinted in C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (201 – 219). New York & London, England: Routledge.

Ellsworth, E. (1992, February). Teaching to support unassimilated difference. *Radical Teacher*.

Ellsworth, E. (1993). Claiming the tenured body. In D. Wear (Ed.), *The center of the web: Women and solitude* (63 – 74). Albany, NY: State University of New York Press.

Ellsworth, E. (1994). Representation, Self-representation, and the meanings of difference: Questions for educators. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (99 – 108). New York: St. Martin's Press.

Ellsworth, E. & Miller, J. (1992). *Working difference in education*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Ellsworth, E. & Whatley, M. (Eds.)(1990). *The ideology of educational media: Hidden curriculum in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Elmore, R. (1993). School decentralization: Who gains? who loses? In J. Hannaway. & M. Carnoy (Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (33 – 55). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Elmore, R. & Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (185 – 215). New York: Macmillan.

Elshtain, J. (1981). *Public man, private woman: Women in social and political thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Elson, R. (1964). *Guardians of tradition: American schoolbooks of the nineteenth century*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Ely, D. (1983, Spring). The definition of educational technology: An emerging stability. *Educational Leadership*, 10, 2 – 4.

Emoungu, P. (1991). Africa. *Comparative Education Review*, 35(2), 385 – 386.

England, D. (1988). A case study – of censorship? Or of the censored? *JCT*, 8(3), 205 – 211.

Engle, S. (1960). Decision-making: The heart of social studies instruction. *Social Education*, 24, 301 – 306.

Engle, S. & Longstreet, W. (1971). Exploring the meaning of the social studies. *Social Education*, 35, 280 – 288.

Engle, S. & Longstreet, W. (1978). Education for a changing society. In J. Jelinek (Ed.), *Improving the human condition: A curricular response to critical realities*. Washington, DC: ASCD.

Engle, S. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decisionmaking in the social studies*. New York: Teachers College Press.

English, F. (1988). *Curriculum auditing*. Lancaster, PA: Technomic Pub. Co., Inc.

Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81 – 111.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9 – 26). New York: W. H. Freeman.

Entwistle, N. (Ed.) (1990). *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.

Epstein, I. (1989). Critical pedagogy and Chinese education. *JCT*, 9(2), 69 – 98.

Erdman, J. (1990). Curriculum and community: A feminist perspective. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (172 – 186). New York: Teachers College Press.

Erickson, D., Sullivan, D., & Thomas, G. (1985). How valid are Coleman's conclusions? In B. Gross & R. Gross (Ed.), *The great school debate: Which way American education?* (462 – 465). New York: Simon & Schuster.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (119 – 161). [Third edition.] New York: Macmillan.

Erickson, F. (1992) Why the clinical trial doesn't work as a metaphor for educational research. *Educational Researcher*, 21(4), 9 – 11.

Erickson, F. & Mohatt, G. (1982). The cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (132 – 174). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Erickson, F. & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (465 – 485). New York: Macmillan.

Erickson, G. (1991). Collaborative in inquiry and the professional development of science teachers. *The Journal of Educational Thought*, 25(3), 228 – 243.

Essien-Udom, E. (1962). *Black nationalism: A search for an identity in America*. New York: Dell.

Estrada, K. & McLaren, P. (1993). A dialogue on multiculturalism and democratic culture. *Educational Researcher*, 22(3), 27 – 33.

Evans, M. (Ed.). (1993). *Schooling for the postmodern world*. Belle Meade, NJ: Apple.

Ezeomah, C. (1986). The development of a special type of curriculum for the nomads of Nigeria. *JCT*, 6(4), 45 – 55.

Fafunwa, A. (1974). *History of education in Nigeria*. London, England: Allen & Unwin.

Fahlman, L. (1984). *Toward understanding the lived-world of Lebanese Muslim students and their teachers*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Falsey, B. & Heyns, B. (1984, April). The college channel: Private and public schools reconsidered. *Sociology of Education*, 57, 111 – 122.

Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. New York: Grove Press.

Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.

Fanon, F. (1970). *A dying colonialism*. Harmondsworth, England: Pelican.

Farrell, J. (1987). Cultural differences and curriculum inquiry. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 1 – 8.

Favaro, B. (1981). *Recasting a program in teacher education from a critical perspective*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No 19. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Favaro, B. (1982). *Researching the meaning of consulting in continuing teacher education through phenomenological and critical inquiry orientations*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Featherstone, J. (1968, March 2). A new kind of schooling. *The New Republic*, 158(9).

Featherstone, W. (1950). *A functional curriculum for youth*. New York: American Book Company.

Federbush, M. (1974). The sex problems of school math books. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Feinberg, P. (1985). Four curriculum theorists: A critique in light of Martin Buber's philosophy of education. *JCT*, 6(1), 5 – 164.

Feinberg, W. (1983). *Understanding education*. New York: Cambridge University Press.

Feinberg, W. (1993). *Japan and the pursuit of a new American identity*. New York: Routlege.

Felman, S. (1982). Psychoanalysis and education: Teaching terminable and interminable. In B. Johnson (Ed.), *The pedagogical imperative: Teaching as literary genre* (21 – 44). New Haven, CT: Yale University Press.

Fensham, P. (1992). Science and technology. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (789 – 829). New York: Macmillan.

Fenstermacher, G. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L. Shulman(Ed.), *Review of research in education, vol.* 6(157 – 185). Itasca, IL: Peacock.

Fenstermacher, G. (1980). The nature of science and its uses for education: Remarks on the philosophical import of Schwab. *Curriculum Inquiry*, 2(2), 191 – 206.

Feyereisen, K., Fiorino, A., & Nowak, A. (1970). *Supervision and curriculum renewal: A systems approach*. New York: Appleton Century-Crofts.

Figgins, M. (1987). *A center that will hold: A rationale and model for placing the poem at the center of the secondary English curriculum*. Charlottesville, VA: University of Virginia, Curry School of Education, unpublished doctoral dissertation.

Figgins, M. (1989, October). *Reclamations*. An original theater piece presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Figgins, M. (1992). *Autobiography in teacher education: An act of reclamation*. Charlottesville, VA: University of Virginia, Curry Memorial School of Education, unpublished manuscript.

Figgins, M. & Ebeling, M. (1991, October). *Toward a discourse of hard talk: The electronic conference as a means of creating and reflecting on class as a text*. Presentation to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Figgins, M. & Pinar, W. (1993, October). *Dancing behind the mirror: A Performance of letters*. Presentation to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Fillmore, L. & Meyer, L. (1992). The curriculum and linguistic minorities. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (626 – 658). New York: Macmillan.

Finkelstein, J. & Williams, R. (1979, October). Letter to the editor. *Educational Researcher*, 8 (9), 24 – 25.

Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. Albany, NY: State University of New York Press.

Finn, C., Ravitch, D., & Roberts, R. (Eds.). (1985). *Challenges to the humanities*. New York: Holmes & Meier.

Firestone, S. (1972). *The dialectic of sex*. New York: Bantam.

Firth, G. (1986). ASCD and supervision: The later years. In W. van Til (Ed.), *ASCD in retrospect: Contributions to the history of the Association for Supervision and Curriculum Development* (69 – 79). Alexandria, VA: ASCD.

Firth, G. & Kimpston, R. (1973). *The curricular continuum in perspective*. Itasca, IL: F. E. Peacock.

Fischer, C. (1989). The child's world of play and pain. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 106 – 114.

Fisher, E. (1974) Children's books: The second sex, junior division. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Fiske, E. (1991). *Smart schools, smart kids*. New York: Simon & Schuster.

FitzGerald, F. (1979). *America revised: What history textbooks have taught our children about their country, and how and why these textbooks have changed in different decades*. New York: Vintage.

Flannery, O. P., A. (Ed.). (1975). Gaudium et spes: Pstorla constitution on the church in the modern world, 1965. In *Vatican Council II: The conciliar and post conciliar documents (study edition)* (903 – 1001). New York: Costello Pub. Co.

Flax, J. (1990). *Teaching fragments: Psychoanalysis, feminism, and postmodernism in the contemporary West*. Berkeley, CA: University of California Press.

Flexner, A. (1923). *A modern college and a modern school*. New York: Doubleday.

Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 317 – 329.

Flinders, D., Noddings, N., & Thornton, S. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33 – 42.

Fonow, M. & Marty, D. (1992). Teaching college students about sexual identity from feminist perspectives. In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum* (157 – 170). New York: Teachers College Press.

Ford, G. & Pugno, L. (1964). *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago, IL: Rand McNally.

Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in Black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54 – 84.

Foshay A. (1970). *Curriculum for the seventies: An agenda invention*. Washington, DC: National Education Association(CSI).

Foshay, A. (1987). Hollis Leland Caswell: An appreciation. *Teaching Education*, 1(1), 76 – 79.

Foshay, A. (1989). Hollis Caswell: The legacy. *Curriculum Studies Newsletter* (3 – 4). AERA: Division B and the George Washington University.

Foshay, A. (1991). Foreword. In D. Tanner, *Crusade for democracy: Progressive education at the crosuroads* (ix-x). Albany, NY: State University of New York Press.

Foshay, A. & Foshay, A. (1980). Curriculum development and instructional development. *Educational Leadership*, 38(8), 621 – 626.

Foster, M. (1993a). Self-portraits of Black teachers: Narratives of individual and collective struggle against racism. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (155 – 175). New York: Routledge.

Foster, M. (1993b). *Savage inequalities*: Where have we come from? Where are we going? *Educational Theory*, 43(1),23 – 32.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. [Trans. M. Smith.]New York: Pantheon.

Foucault, M. (1973). *Madness and civilization: A history of insanity in the Age of Reason*. [Trans. by R. Howard.]New York: Vintage.

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Vol. 1. An introduction*. [Trans. R. Hurley.] New York: Vintage.

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. [Trans. A. Sheridan.]New York: Pantheon.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1986a). *The history of sexuality: Vol. 2. The use of pleasure*. [Trans. R. Hurley.] New York: Pantheon.

Foucault, M. (1986b). *The history of sexuality: Vol. 3. The care of the self*. [Trans. R. Hurley.]New York Pantheon.

Foundation for Critical Thinking (1992, Fall). *Critical Thinking: Shaping the Mind of the 21st Century*. Sonoma, California: The Foundation for Critical Thinking and the Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1(1).

Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper and Row.

Fox, M. (1992). *Sheer joy: Conversations with Thomas Aquinas on creation spirituality*. San Francisco, CA: Harper.

Frankenstein, C. (1966). *The roots of the ego: A phenomenology of dynamics and structure*. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education*, 163(4), 315 - 339.

Franklin, B. (1977). Career Education and self concept: A Meadian perspective. *Teachers College Record*, 78, 285 - 297.

Franklin, B. (1979). Self control and the psychology of school discipline. *JCT*, 1(2), 238 - 254.

Franklin, B. (1980). From backwardness to L. D.: Behaviorism, systems theory, and the learning disabilities field historically reconsidered. *Journal of Education*, 162(4), 5 - 22.

Franklin, B. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for control*. Philadelphia, PA & London, England: Falmer.

Franklin, B. (1988a). Self control and the psychology of school discipline. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (31 - 49). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Franklin, B. (1988b). Whatever happened to social control? The muting of coercive authority in curriculum discourse. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (80 - 90). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Franklin, B. (1989, Spring). On the death of Hollis Caswell. *Curriculum Studies Newsletter*, AERA, Division B, 1 - 2.

Franklin, E. (1989). Thinking and feeling in art: Developing aesthetic perspectives of preservice teachers. *JCT*, 9(2), 55 - 68.

Fraser, B. (1982). *Annotated bibliography of curriculum evaluation literature*. [In collaboration with K. Houghton.] Jerusalem: Israel Center, Ministry of Education and Culture.

Fraser, B. (1989). An historical look at curriculum evaluation. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum History* (114 - 128). Landham, MD: University Press of America.

Fraser, D. (Ed.). (1962). *Current curriculum studies in academic subjects*. Washington, DC: National Education Association.

Fraser, N. (1994). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (74 - 98). New York: Routledge.

Frasher, R. & Walker, A. (1975). Sex roles in early reading textbooks. In E. Maccia, M. Estep,

& T. Shiel (Eds.), *Women and education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Frazier, A. (1957). Organization and management of the research process. In A. Foshay & J. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (228 – 248). Washington, DC: ASCD.

Frazier, A. (Ed.). (1963). *New insights and the curriculum*. [1963 yearbook.] Washington, DC: ASCD.

Frazier, A. (Ed.). (1969). *A curriculum for children*. Washington, DC: ASCD.

Frazier, A. (1970). Here and now: Points of decision for a new curriculum. In R. Leeper (Ed.), *A man for tomorrow's world* (28 – 44). Washington, DC: ASCD.

Frazier, A. (1976). *Adventuring, mastering, associating*. Washington, DC: ASCD.

Frazier, N. & Sadlek, M. (1973). *Sexism in school and society*. New York: Harper & Row.

Freedman, K. & Popkewitz, T. (1988). Art education and social interests in the development of American schooling: Idelological origins of curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 20(5), 287 – 405.

Freedman, S. (1990). *Small victories: The real world of teachers*. New York: Harper & Row.

Freeman, D., et al. (1983). Do textbooks and tests define a national curriculum in elementary school mathematics? *Elementary School Journal*, 83(5), 501 – 513.

Freire, P. (1968, 1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.

Freire, P. (1971, March). Conscientizing as a way of liberating. *Contacto*. [Also in A. Hennelly (Ed.), (1990), *Liberation Theology*. Maryknoll, NY: Orbis Books.].

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. [D. Macedo. trans.] South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1993). Foreword. [Trans. D. Macedo.] In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (ix-xii). London & New York: Routledge.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and reading the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Freire, P. & Macedo, D. (1993). A dialogue with Paulo Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (169 – 176). London & New York: Routledge.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues for transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

French, R., Holdzkom, D., & Kuligowski, B. (1990, April). *Teacher evaluation in SREB states. Stage I: Analysis and comparison of evaluation systems*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Frey, K. (1986). European traditions of curriculum research. In U. Hameyer, K. Frey, & F. Kuebart (Eds.), *Curriculum research in Europe* (11 – 16). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Friedan, B. (1963/1981). *The feminine mystique*. New York: Dell.

Friedenberg, E. (1962). *The vanishing adolescent*. New York: Dell.

Friedenberg, E. (1965). *Coming of age in America*. New York: Vintage.

Friedenberg, E. (1990). Romanticism and alternatives in schooling. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (175 – 187). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Friedman, M. (1993). *Taking control: Visualizing education*. Westport, CT: Praeger.

Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Frymier, J. (Ed.)(1973). *A school for tomorrow*. Berkeley, CA: McCutchan.

Frymier, J. (1977). *Annehurst curriculum classification system*. W. Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Frymier, J. (1986). After thirty years of thinking about curriculum. *Theory Into Practice*, XXV (1), 58 – 63.

Frymier, J. (1987). A study of children's interests in words. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 128 – 151.

Frymier, J. & Hawn, H. (1970). *Curriculum improvement for better schools*. Worthington, OH: Charles A. Jones.

Frymier, J., Wilhour, J. & Rasp, A. (1973). In J. Frymier (Ed.), *A school for tomorrow* (87 – 128). Berkeley, CA: McCutchan.

Fuhrman, S. & Malen, B. (Eds.). (1991). *The politics of curriculum and testing*. London, England: Falmer.

Fujita, M. (1985). Modes of waiting. *Phenomenology + Pedagogy*, 3(2), 107 – 115.

Fujita, M. (1987, October). *Dialogical approach to lived meaning*. Paper presented at the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Fulbright, E. & Bolmeier, E. (1964). *Courts and the curriculum*. Cincinnati, OH: W. H. Anderson Company.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391 – 420.

Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335 – 397.

Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature, and difference*. New York: Routledge.

Gadamer, H-G. (1960/1975). *Truth and method*. New York: Crossroad.

Gadamer, H-G. (1976). *Hegel's dialectic*. [Trans. P. Smith.]New Haven, CT: Yale University Press.

Gadamer, H-G. (1980). *Dialogue and dialectic: Eight hermeneutic studies on Plato*. [Trans. P. Smith.]New Haven, CT: Yale University Press.

Gage, N. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.

Gage, N. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education*. Palo Alto, CA: Pacific Books.

Gage, N. (1989, October). The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*,

4 – 10.

Gagné, R. (1965). *The conditions of learning*. [Second edition, 1977]. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Gagné, R. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, IL: Dryden Press.

Gagné, R. & Briggs, L. (1974). *Principles of instructional design*. [Second edition]. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gaines, E. (1972). *The autobiography of Miss Jane Pittman*. New York: Bantam.

Gall, M. (1981). *Handbook for evaluating and selecting curriculum materials*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gallagher, J. (1971). A broader base for science teaching. *Science Education*, 55, 329 – 338.

Gallas, K. (1991). Arts as epistemology: Enabling children to know what they know. *Harvard Educational Review*, 61(1), 40 – 50.

Gallup, G. (1978, September). The 17th annual Gallup Poll of the public's attitude toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 67, 33 – 45.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1989). *To open minds*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Garfinkle, N. (1954). Conservatism in American textbooks, 1800 – 1860. *New York History*, 35, 49 – 63.

Garibaldi, A. (1991a). Blacks in college. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (93 – 99). New York: Auburn House.

Garibaldi, A. (1991b). Abating the shortage of teachers. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (148 – 158). New York: Auburn House.

Garland, G. (1991, September 29). Home schooling highlights. Baton Rouge, LA: *Sunday Advocate*, 8A.

Garman, N. (1982). The clinical approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching* (35 – 52). Alexandria, VA: ASCD.

Garman, N. (1984). *Languages of teaching for supervisory practice*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, School of Education, unpublished manuscript.

Garman, N. (1986a). Clinical supervision: Quackery or remedy for professional development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(2), 148 – 157.

Garman, N. (1986b). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 1 – 24.

Garman, N. (1987). *Madeline Hunter / clinical supervision survey of Pennsylvania's 500 school districts*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, School of Education, unpublished manuscript.

Garman, N. (1990). Theories embedded in the events of clinical supervision: A hermeneutic approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(3), 201 - 213.

Garman, N. & Hazi, H. (1988, May). Teachers ask: Is there life after Madeline Hunter? *Phi Delta Kappan*, 669 - 672.

Garman, N., Glickman, C., Hunter, M., & Haggerson, N. (1987). Conflicting conceptions of supervision and the enhancement of professional growth and renewal: Point and counterpoint. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 152 - 177.

Garrod, A. (Ed.). (1992). *Learning for life: Moral education theory and practice*. Westport, CT: Praeger.

Gaskell, J. (1986). The changing organization of business education in the high school: Teachers respond to school and work. *Curriculum Inquiry*, 16(4), 417 - 437.

Gates, Jr., H. (1985). Introduction to "race," writing, and difference. *Critical Inquiry*, 12(1), 1 - 20.

Gates, Jr., H. (1990). Critical remarks. In D. Goldberg, (Ed.), *Anatomy of Racism* (319 - 332). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Gates, Jr., H. (1992). *Loose canons: Notes on the culture wars*. New York: Oxford University Press.

Gauthier, C. (1986, October). *Postmodernism, desire, and education*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Gauthier, C. (1991). Science, pédagogie et art: Des ressemblances et des différences. *The Journal of Educational Thought*, 25(3), 246 - 274.

Gauthier, C. (1992). Between crystal and smoke: Or, how to miss the point in the debate about action research. In W. Pinar & W. Reynolds(Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (184 - 194). New York: Teachers College Press.

Geer, J., Heiman, J., & Leitenberg, H. (1984). *Human sexuality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Genet, J. (1978). *The Blacks: A clown show*. New York: Grove Press.

Gentry-Akin, D. (1990, May-June). Cosmology: A context for living. *Creation*, 6(3), 4 - 5.

Gergen, K. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.

Gibson, M. (1982). Reputation and respectability: How competing cultural systems affect students' performance in school. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(1), 3 - 28.

Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London: Hodder and Stroughton.

Gibson, R. (1991). Curriculum criticism: Misconceived theory, ill-advised practice. In D. Hlynka & J. Belland (Eds.), *Paradigms regained: The uses of illuminative, semiotic and postmodern criticism as modes of inquiry in educational technology*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Gideonse, H. (1988). Practice-oriented inquiry and teachers: Justifications and implications for

school structure. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 65 – 76.

Gilchrist, R. (1963). *Using current curriculum developments: A report*. Washington, DC: ASCD.

Giles, H., McCutchen, S., & Zechiel, A. (1942). *Exploring the curriculum*. New York: Harper & Brothers.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilmore, P. (1983). Spelling "Mississippi": Recontextualizing a literacy-related speech event. *Anthropology and Education*, 14(4), 235 – 236.

Ginsburg, M. (1986). Reproduction, contradictions, and conceptions of curriculum in preservice teacher education. *Curriculum Inquiry*, 16(3), 283 – 309.

Giroux, H. (1980a). Beyond the correspondence theory: Notes on the dynamics of educational reproduction and transformation. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 225 – 248.

Giroux, H. (1980b). Dialectics of curriculum theory. *JCT*, 2(2), 27 – 36.

Giroux, H. (1981a). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Giroux, H. (1981b). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2 – 3), 3 – 26.

Giroux, H. (1981c). Toward a new sociology of curriculum. In H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (98 – 108). Berkeley, CA: McCutchan.

Giroux, H. (1981d). Pedagogy, pessimism, and the politics of conformity: A reply to Linda McNeil. *Curriculum Inquiry*, 11(3), 211 – 222.

Giroux, H. (1983a). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1983b). Theories of reproduction and resisitance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 261 – 293.

Giroux, H. (1985a). Toward a critical theory of education: beyond a Marxism with guarantees-A response to Daniel Liston. *Educational Theory*, 35(3), 313 – 319.

Giroux, H. (1985b). Thunder on the right: Education and the ideology of the quick-fix. *Curriculum Inquiry*, 15(1), 57 – 62.

Giroux, H. (1986, Spring). Radical pedagogy and the politics of student voice. *Interchange*, 17(1), 48 – 69.

Giroux, H. (1987). Liberal arts, public philosophy, and the politics of civic courage. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 331 – 335.

Giroux, H. (1988a). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Giroux, H. (1988b). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South

Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1988c). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education*, 170(3), 162 – 181.

Giroux, H. (1988d). Liberal arts, teaching, and critical literacy: Toward a definition of school as a form of cultural politics. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (243 – 263). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Giroux, H. (1989). Rethinking education reform in the age of George Bush. *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 728 – 730.

Giroux, H. (Ed.). (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany, NY: State University of New York Press.

Giroux, H. (1992a). *Border crossings*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1992b). *Educational leadership and the crisis of democratic culture*. University Park, PA: Pennsylvania State University, University Council of Educational Administration(UCEA).

Giroux, H. (1992c). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4 – 11.

Giroux, H. (1992d). Textual authority and the role of teachers as public intellectuals. In M. Hurlbert & S. Totten(Eds.), *Social issues in the English classroom* (304 – 321). Urbana, IL: NCTE.

Giroux, H. (1993a). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.

Giroux, H. (1993b). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (177 – 188). London & New York: Routledge.

Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213 – 238.

Giroux, H. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.

Giroux, H. & McLaren, P. (1992, April). America 2000 and the politics of erasure: Democracy and cultural difference under siege. *International Journal of Educational Reform*, 1(2), 99 – 110.

Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.

Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.). (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Berkeley, CA: McCutchan.

Giroux, H., Simon, R., et al. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H., Penna, A., & Pinar, W. (Eds.). (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in education*. Berkeley, CA: McCutchan.

Gitlin, A. (1989). Educative school change: Lived experiences in horizontal evaluation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 322 – 339.

Gitlin, A. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 443 – 466.

Gitlin, A. & Goldstein, S. (1987). A dialogical approach to understanding: Horizontal evaluation. *Educational Theory*, 37(1), 17 – 27.

Gitlin, A. & Myers, B. (1993). Beth's story: The search for the mother/teacher. In D. McLaughlin & W. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (51 – 69). New York: Routledge.

Gitlin, A. & Price, K. (1992). Teacher empowerment and the development of voice. In C. Glickman(Ed.), *Supervision in transition*(61 – 74). Alexandria, VA: ASCD.

Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1988). *Purpose and method: Rethinking the use of ethnography of the educational left*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Glanz, J. (1990). Beyond bureaucracy: Notes on the professionalization of public school supervision in the early 20th century. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(2), 150 – 170.

Glaser, R. & Bassock, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631 – 666.

Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

Glatthorn, A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: ASCD.

Glazer, N. & Moynihan, D.(Eds.). (1975). *Ethnicity: Theory and experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glenn, C. (1992). *Educational freedom in Eastern Europe*[first draft]. Report prepared under contract(43 3J47 000875) with the Research Division, Office of Educational Research and Improvements/Programs for the Improvement of Practice.

Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Glickman, C. (1990). Right question, wrong extrapolation: A response to Duffy's "Supervising for Results." *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 39 – 40.

Glickman, C. (Ed.). (1992). *Supervision in transition: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: ASCD.

Goldberg, D. (Ed.). (1990). *Anatomy of racism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Goldman, R., Weber, W., & Noah, H. (1971). Some economic models of curriculum structure. *Teachers College Record*, 73(2), 285 – 303.

Golle, J. (1991). *Rebuilding America's education foundation*, a forum organized by the California Public Affairs Forum, sponsored by the California Chamber of Commerce, Bay Area Council, and Hitachi, Ltd.

Gomez, J. (1993). Black women heroes: Here's reality, where's the fiction? In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text* (143 – 152). Albany, NY: State University of New York Press. Also (1986), *The Black Scholar* (March/April), 8 – 13.

Gonzales-Echeuarria, R. (1985). *The voice of the masters: Writing and authority in modern Latin American literature*. Austin, TX: University of Texas Press.

Good, R. (1991, October). *Constructivism's many faces*. Paper presented at the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Good, R. (1992, September). Notes from Bergamo. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (7), 635 – 636.

Goodlad, J. (1964). *School curriculum reform in the United States*. New York: Fund for the Advancement of Education.

Goodlad, J. (1966). *School, curriculum, and the individual*. Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company.

Goodlad, J. (1975). *The dynamics of educational change: Toward responsive schools*. [Introduction by Samuel G. Sava.] New York: McGraw Hill.

Goodlad, J. (1978, March). On the cultivation and corruption of education. *The Educational Forum*, 22, 276.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodlad, J. (1984). *A place called school*. Highstown, NJ: McGraw-Hill.

Goodlad, J. (1990a). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goodlad, J. (1990b) *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goodlad, J. & Klein, F. (1974). *Looking behind the classroom door*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Co.

Goodlad, J. & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (327 – 344). New York: Macmillan.

Goodlad, J., Von Stoephasius, R. & Klein, M. (1965). *The changing school reform*. New York: Fund for the Advancement of Education.

Goodman, J. (1987). Masculinity, feminism, and the male elementary school teacher. *JCT*, 7 (2), 30 – 60.

Goodman, J. (1988). The disenfranchisement of elementary teachers and strategies for resistance. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(3), 201 – 220.

Goodman, J. (1991a). Critical curriculum theorizing: Toward a discourse of imagery. In J. Erdman & J. Henderson (Eds.), *Critical discourse on current curriculum issues* (47 – 76). Chicago,

IL: The Mid-West Center for Curriculum Studies.

Goodman, J. (1991b). Redirecting sexuality education for young adolescents. *Curriculum and Teaching*, 6(1), 12 – 22.

Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY: State University of New York.

Goodman, J. & Kelly, T. (1988). Out of the mainstream: Issues confronting the male profeminist elementary schoolteacher. *Interchange*, 19(2), 1 – 14.

Goodson, I. (1981a). Life history and the study of schooling, *Interchange*, 11(4).

Goodson, I. (1981b). Becoming an academic subject: Patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 163 – 180.

Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change*. London, England: Falmer. [2nd edition: 1987; 3rd edition: 1993, with foreword by Peter McLaren.]

Goodson, I. (1984). Subjects for study: Toward a social history of curriculum. In I. Goodson & S. Ball (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (25 – 44). London, England: Falmer.

Goodson, I. (1988a). *International perspectives in curriculum, history*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Goodson, I. (1988b). *The making of curriculum: Collected essays*. Philadelphia, PA: Falmer.

Goodson, I. (1989a). Curriculum reform and curriculum theory: A case of historical amnesia. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 131 – 141.

Goodson, I. (1989b). "Chariots of fire": Etymologies, epistemologies, and the emergence of curriculum. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.). *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (13 – 25). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Goodson, I. (1991). Teachers' lives and educational research. In I. Goodson & R. Walker (Eds.), *Biography, identity, and schooling* (137 – 149). London, England: Falmer.

Goodson, I. (1992a). Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (110 – 121). New York: Teachers College Press.

Goodson, I. (1992b). Study school subjects. *Curriculum Perspectives*, 12(1), 23 – 26.

Goodson, I. & Cole, A. (1993). Exploring the teacher's professional knowledge. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (71 – 94). New York: Routledge.

Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research*. London, England: Falmer.

Gordon, B. (1986). The use of emancipatory pedagogy in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 20(2), 59 – 65.

Gordon, B. (1993, 1985). Toward emancipation in citizenship education: The case of African-

American cultural knowledge. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (263 – 284). Albany, NY: State University of New York Press. [Also (1985) in *Theory and Research in Social Education*, 12(4), 1 – 23.]

Gordon, D. (1988). Education as text: The varieties of educational hiddenness. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 425 – 449.

Gordon, I. (Ed.). (1968). *Theories of Instruction*. Washington, DC: ASCD.

Gordon, M. (1983). Conflict and liberation: Personal aspects of the mathematics experience. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (361 – 383). Berkeley, CA: McCutchan.

Gordon, M. & Weingarten, I. (1979). Communication or communiqué: Toward a theory of practice. *JCT*, 1(2), 65 – 77.

Gordon, S. (1968). *Reports and repercussions in West Indian education 1835 – 1933*. London, England: Ginn.

Gore, A. (1992). *Earth in the balance: Ecology and the human spirit*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gore, J. (1989, October). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as "regimes of truth."* Paper presented at the Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Gore, J. (1990). Pedagogy as "text" in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. In D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum, and culture: Critical studies in the contemporary crisis* (101 – 138). London, England: Falmer.

Gore, J. (1991). On silent regulations: Emancipatory action research in preservice teacher education. *Curriculum Perspectives*, 11(4), 47 – 51.

Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.

Gore, J. (1994). Enticing challenges: An introduction to Foucault and educational discourses. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (109 – 120). New York: St. Martin's Press.

Gotz, I. (1983). Heidegger and the art of teaching. *Educational Theory*, 33(1), 1 – 9.

Gotz, I. (1987). Camus and the art of teaching. *Educational Theory*, 37(3), 265 – 276.

Gough, N. (1989a). *Becoming ecopolitical: Some mythic links in curriculum renewal*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Gough, N. (1989b). From epistemology to ecopolitics: Renewing a paradigm for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 225 – 242.

Gough, N. (1991). Narrative and nature: Unsustainable fictions in environmental education.

Australian Journal of Environmental Education, 7, 31 – 42.

Gough, N. (1993). Environmental education, narrative complexity and postmodern science/fiction. *International Journal of Science Education*, 15(5), 607 – 625.

Gough, N. (1993). *Laboratories in fiction: Science education and popular media*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: Aspects of fiction in educational inquiry. *Australian Educational Researcher*, 21(3), 1 – 18.

Gough, N. (1994). Playing at catastrophe: Ecopolitical education after poststructuralism. *Educational Theory*, 44(2), 189 – 210.

Gouldner, A. (1970). *The coming crisis of Western sociology*. New York: Basic Books.

Grabiner, G. (1983). Juridical subjectivism and juridical equivocation in the Bakke decision. *JCT*, 5(3), 55 – 73.

Grabiner, G. & Grabiner, V. (1987) The self-determined educator and the expansion of the "labor-education" thesis. *JCT*, 7(1), 39 – 61.

Grady, M. & Gawronski, J. (Eds.). (1983). *Computers in curriculum and instruction*. Alexandria, VA: ASCD.

Grafton, A. & Jardine, L. (1986). *From humanism to the humanities: Education and the liberal arts in fifteenth and sixteenth-century Europe*. London, England: Duckworth.

Graham, P. (1967). *Progressive education from arcaddy to academe: A history of the progressive movement*. New York: Teachers College Press.

Graham, R. (1989). Autobiography and education. *Journal of Educational Thought*, 23(2), 92 – 105.

Graham, R. (1991). *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Graham, R. (1992). *Currere and reconceptualism*: The progress of the pilgrimage 1975 – 1990. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 27 – 42.

Grahame, P. & Jardine, D. (1990). Deviance, resistance, and play: A study in the communicative organization of trouble in class. *Curriculum Inquiry*, 20(3), 283 – 304.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antionio Gramsci*. [Edited and trans. Q. Hoard & G. Smith.]New York: International Publishers.

Gramsci, A. (1975). *Selections from cultural writings*. [Edited D. Forgacs & G. Smith; trans. W. Boelhomer.]London, England: Lawrence & Wishart.

Grannis, J. (1972). The school as a model of society. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (146 – 165). Berkeley, CA: McCutchan.

Grant, C. & Sleeter, C. (1986). *After the school bell rings*. Philadelphia, PA: Falmer.

Grant, G. (1988). *The world we created at Hamilton high*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grant, L. (1984, April). Black females'"place" in desegregated classrooms. *Sociology of Education*, *57*, *98 – 111*.

Gray, D. (1985). An old humanist's reply to Apple. *Curriculum Inquiry*, 15(3), 320 – 323.

Green, G. (1922). *Psychoanalysis in the classroom*. [Introduction by W. McDougall.] New York & London: G. P. Putnam's Sons, the Knicker-bocker Press.

Green, Jr., R. (1992). Religion and education: What role should religion play in the public schools? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (215 – 224). New York: Peter Lang.

Greenberg, J., Bruess, C., & Sands, D. (1986). *Sexuality: Insights and issues*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

Greenall-Gough, A. (1991). Greening the future for education: Changing curriculum content and school organization. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 559 – 571.

Greenall-Gough, A. & Robottom, I. (1993). Toward a socially critical environmental education: Water quality studies in a coastal school. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 301 – 316.

Greene, J. (1991, October 13). This school is out. *The New York Times Magazine*, 32 – 69.

Greene, J. (1992). The practitioner's perspective. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 39 – 45.

Greene, M. (1965a). *The public school and the private vision: A search for American in education and literature*. New York: Random House.

Greene, M. (1965b, February). Real toads and imaginary gardens. *Teachers College Record*, 66, 416 – 424.

Greene, M. (1967). Higher dignity. *Teachers College Record*, 69, 271 – 276.

Greene, M. (1968). Art, technique, and the indifferent gods. *Teachers College Record*, 70, 256 – 261.

Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253 – 269. [See also Greene, 1975b.]

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.

Greene, M. (1974). Cognition, consciousness, and curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (69 – 84). Berkeley, CA: McCutchan.

Greene, M. (1975a). Autobiographical statement. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (295 – 298). Berkeley, CA: McCutchan.

Greene, M. (1975b). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (299 – 317). Berkeley, CA: McCutchan.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.

Greene, M. (1979, October). Letter to the editor. *Educational Researcher*, 8(9, 25).

Greene, M. (1980). Response to P. Jackson. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 172 – 175.

Greene, M. (1988a). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.

Greene, M. (1988b). The artistic-aesthetic and curriculum. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 283 – 296.

Greene, M. (1991a). Texts and margins. *Harvard Educational Review*, 61(1), 27 – 39.

Greene, M. (1991b). Blue guitars and the search for curriculum. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching throuht the arts* (107 – 122). Albany, NY: State University of New York Press.

Greene, N. (1990). *Pier Paolo Pasolini: Cinema as heresy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall: Discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Education Administration Quarterly*, 16(3), 26 – 59.

Greenfield, T. (1982). Against group mind: An anarchistic theory of education. *McGill Journal of Education*, 17(1), 3 – 11.

Greenfield, T. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57 – 80.

Greer, G. (1970). *The female eunuch*. London, England: MacGibbon & Kee.

Greer, C. (1972). *The great school legend*. New York: Viking.

Gress, J. & Purpel, D. (Eds.). (1978). *Curriculum: An introduction to the field*. Berkeley, CA: Mutchan.

Gress, J. (Ed.). (1988). *Curriculum: An introduction to the field*. Berkeley, CA: McCutchan.

Griffin, A. (1993). *Romanticism reconsidered: The implications of organicism in educational reform*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Griffin, D. (1976). *God, Power, and evil*. Philadelphia, PA: Westminister Press.

Griffin, D. (1988a). (Ed.). *The reenchantment of science: Postmodern proposals*. Albany, NY: State University of New York Press.

Griffin, D. (1988b). *Spirituality and society: Postmodern visions*. Albany, NY: State University of New York Press.

Griffin, D. (1989). *Varieties of postmodern theology*. Albany, NY: State University of New York Press.

Griffin, D. (1990). *Sacred interconnections: Postmodern spirituality, political economy, and art*. Albany, NY: State University of New York Press.

Griffin, G. (Ed.). (1983). *Staff development: Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Griffin, G. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42 – 46.

Griffin, G. (1987). Clinical teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 248 – 274.

Grinberg, J. (1994). From the margin to the center: Teachers' emerging voices through inquiry. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (121 – 137). New York: St. Martin's Press.

Gross, N., Giacquinta, J., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.

Grossberg, L. (1993). The formations of cultural studies: An American in Birmingham. In V. Blundell, J. Shepherd, & I. Taylor (Eds.), *Relocating cultural studies: Developments in theory and research* (21 – 66). London & New York: Routledge.

Grotowski, J. (1968). *Toward a poor theater*. New York: Simon & Schuster.

Grubb, W., et al. (1991). *"The cunning hand, the cultured mind": Models for integrating vocational and academic education*. Macomb, IL: Western Illinois University, National Center for Research in Vocational Education, Materials Distribution Service.

Grumet, M. (1976a). Existential and phenomenological foundations. In W. Pinar & M. Grumet, *Toward a poor curriculum* (31 – 50). Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

Grumet, M. (1976b). Psychoanalytic foundations. In W. Pinar & M. Grumet, *Toward a poor curriculum* (111 – 146). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Grumet, M. (1976c). Toward a poor curriculum. In W. Pinar & M. Grumet, *Toward a poor curriculum* (67 – 88). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Grumet, M. (1978). Songs and situations. In G. Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (274 – 315), Berkeley, CA: McCutchan.

Grumet, M. (1979a). Supervision and situation: A methodology of self-report in teacher education. *JCT*, 1(1), 191 – 257.

Grumet, M. (1979b). *Conception, contradiction, and curriculum*. Paper presented to the Airlie Conference, Virginia. [Also, *JCT*, 1981, 3(1), 287 – 298.]

Grumet, M. (1980). Autobiography and reconceptualization. *JCT*, 2(2), 155 – 158.

Grumet, M. (1981). Restitution and reconstruction of educational experience: An autobiographical method for curriculum theory. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies*. London, England: Croom Helm.

Grumet, M. (1983). My face in thine eye, thine in mine appears: The look of parenting and pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 45 – 57.

Grumet, M. (1985). The work of James B. Macdonald: Theory fierce with reality. *JCT*, 6(3), 19 – 27.

Grumet, M. (1987). The politics of personal knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 319 – 329.

Grumet, M. (1988a). Bodyreading. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourse* (453 – 473). Scottsdale. AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Grumet, M. (1988b). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Grumet, M. (1988c). Women and teaching: Homeless at home. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (531 – 540). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Grumet, M. (1989a). Word worlds: The literary reference of curriculum criticism. *JCT*, 9(1), 7 – 23.

Grumet, M. (1989b, January-February). Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 13 – 18.

Grumet, M. (1989c). Feminism and the phenomenology of the familiar. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (87 – 101). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Grumet, M. (1990a). Voice: The search for a feminist rhetoric for educational studies. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 277 – 282.

Grumet, M. (1990b). Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 321 – 326.

Grumet, M. (1990c). The theory of the subject in contemporary curriculum thought. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (189 – 209). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Grumet, M. (1990d). On the daffodils that come before the swallow dares. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (101 – 120). New York: Teachers College Press.

Grumet, M. (1991). Curriculum and the art of daily life. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (74 – 89), Albany, NY: State University of New York Press.

Grumet, M. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical method. In W. Pinar & W. Reynolds, *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (28 – 43). New York: Teachers College Press.

Grumet, M. & Pinar, W. (1992, December). *Double reading*. Paper presented to the annual meeting of the Modern Language Association, New York.

Grundy, S. (1991). A computer adventure game as a worthwhile educational experience. *Interchange*, 22(4), 41 – 55.

Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles, CA: University of California, Center for the Study of Evaluation.

Guba, E. (1979). *Investigative reporting*. Research on evaluation program paper and report series. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Guba, E. (1981). Investigative reporting. In N. Smith (Ed.), *New techniques for evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Guba, E. (1992). Relativism. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 17 – 22.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results*

through responsive and naturalistic approaches. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gundem, B. (1992). Notes on the development of Nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 61 – 70.

Gumpon, P. (1993). Fired faculty: Reflections on marginalization and academic identity. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (135 – 154). New York: Routledge.

Gunn, J. (1982). *Autobiography: Toward a poetics of experience*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Gusdorf, G. (1980). Conditions and limits of autobiography. In J. Olney (Ed.), *Autobiography: Essays, theoretical and critical*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gutek, G. (1993). *American education in a global society: Internationalizing teacher education*. New York: Longman.

Guthrie, J. & Reed, R. (1986). *Educational administration and policy: Effective leadership for American education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gutierrez, G. (1968). Toward a theology of liberation. In A. Hennelly (Ed.), *Liberation theology: A documentary history* (62 – 76). Maryknoll, NY: Orbis.

Gutierrez, G. (1973). *A theology of liberation: History, politics, salvation*. Maryknoll, NY: Orbis Books.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Guttchen, R. & Bandman, B. (Eds.). (1969). *Philosophical essays on curriculum*. New York: J. B. Lippincott.

Gwynn, J. (1943, 1950, 1960). *Curriculum principles and social trends*. New York: Macmillan.

Gwynn, J. & Chase, J. (1969). *Curriculum principles and social trends*. New York: Macmillan.

Habermas, J. (1970). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon.

Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. [T. McCarthy, trans.] Boston, MA: Beacon Press.

Habermas, J. (1981). Modernity versus postmodernity. *New German Critique* (22), 3 – 14.

Habermas, J. (1990). Remarks on the discussion. *Theory, Culture, and Society*, 7(4), 127 – 132.

Hacker, A. (1990, November 22). Trans-national America. *New York Review of Books*, 37(22), 19 – 24.

Hacker, A. (1992). *Two nations: Black and white, separate, hostile, unequal*. New York: Scribners.

Haggerson, N. (1985). Curriculum as figurative language: Exalting teaching and learning through poetry. *Illinois School Research and Development*, 22(1), 10 – 17.

Haggerson, N. (1986). Reconceptualizing professional literature: An aesthetic self-study. *JCT*, 6(4), 74 – 97.

Haggerson, N. (1988). Reconceptualizing inquiry in curriculum: Using multiple research paradigms to enhance the study of curriculum. *JCT*, 8(1), 81 – 102.

Haggerson, N. (1991). Another contribution to the discussion: A response to Hills' "Issues in research on instructional supervision." *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 13 – 25.

Haggerson, N. & Bowman, A. (Eds.). (1993). *Informing educational policy and practice through interpretive inquiry*. Lancaster, PA: Technomic Publishers.

Haight, R. (1988). Liberation theology. In J. Komonchak, M. Collins, & D. Lane (Eds.), *The new dictionary of theology* (570 – 576). Wilmington, DE: Michael Glazier.

Hale-Benson, J. (1990). Visions for Children: Education Black children in the context of their culture. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (212), Albany, NY: State University of New York Press.

Hales, J. & Snyder, J. (1982, Feb. 6 – 10 & March 6 – 10). Jackson's Mill industrial arts curriculum theory: A base for curriculum derivation. Parts 1 & 2. *Man, society, technology*.

Hall, B. (1973). *Value clarification as learning process: A guidebook of learning strategies*. New York: Paulist Press.

Hall, J. & Lewis, A. (1925). The Denver program. *National Education Association: Addresses and Proceedings*. Washington, DC: National Education Association.

Hall, S. (1883). The contents of the children's minds. *Princeton Review*, 11, 249 – 272.

Hall, S. (1923). *Life and confessions of a psychologist*. New York: D. Appleton.

Hall, S. & Loucks, S. (1976). *A developmental model for determining whether or not the treatment really is implemented*. Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

Hallinger, P., Leithwood, K., & Murphy, J. (Eds.). (1993). *Cognitive perspectives on educational leadership*. New York: Teachers College Press.

Hamblen, K. (1983). Modern fine art: A vehicle for understanding Western modernity. *The Bulletin of the Caucus on Social Theory and Art Education*, 3, 9 – 16.

Hamblen, K. (1986). Artistic commonalities and differences: Educational occasions for universal-relative dialectics. *Visual Arts Research*, 12(2), 41 – 51.

Hamblen, K. (1990). Beyond the aesthetic of cash-culture literacy. *Studies in Art Education*, 31(4), 216 – 225.

Hamerow, T. (1993). Disturbing echoes of old arguments about ethnic experience. *The Chronicle of Higher Education*. XXXIX(48), A36.

Hameyer, U., Frey, K., Haft, H., & Kuebart, F. (Eds.). (1986). *Curriculum research in Europe*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Hamilton, D. (1976). *Curriculum evaluation*. London, England: Open Books.

Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London, England: Falmer.

Hamilton, D. (1990). *Curriculum history*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Hamilton, D., et al. (Eds.). (1976). *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*. London: Macmillan.

Hamner, R. & McLaren, P. (1991). Rethinking the dialectic: A social semiotic perspective for educators. *Educational Theory*, 41(1), 23 – 46.

Hammer, R. & McLaren, P. (1992). The spectacularization of subjectivity: Media knowledge, global citizenry, and the new world order. *Polygraph*, 5, 46 – 66.

Hammerschlag, C. (1988). *The dancing healers: A doctor's journey of healing with Native Americans*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Hampden-Turner, C. (1968). *Radical man*. Garden City, NY: Anchor Books, Doubleday.

Han, Jong-Ha (1993, November). Curriculum and decentralization in Korea. Paper presented to the International Seminar on Curriculum and Decentralization, Santiago, Chile.

Hannaway, J. (1993). Decentralization in two school districts: Challenging the standard paradigm. In J. Hannaway, & M Carnoy (Eds.), *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (135 – 162). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Hannaway, J. & Carnoy, M. (Eds.). (1993). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Harvey, R. (1976). *An attainable global perspective*. Denver, CO: Center for Teaching International Relations.

Harap, H. (Ed.). (1937). *The changing curriculum*. New York: D. Appleton-Century Company.

Harap, H. (1952). *Social living in the curriculum: A critical study of the core in action in grades one through twelve*. Nashville, TN: George Peabody College for Teachers.

Harbo, T. (1983). The curriculum field today: A Scandinavian view. *Theory Into Practice*, XXII (3), 231 – 234.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (216 – 240). New York: Teachers College Press & Cassell(U. K.).

Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.). (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press & Cassell(U. K.).

Harlan, L. (1983). *Booker T. Washington: The wizard of Tuskegee 1901 – 1915*. New York: Oxford University Press.

Harmon, W. (1972). The nature of our changing society: Implications for schools. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (4 – 63). Berkeley, CA: McCutchan.

Harré, R. & Secord, P. (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford, UK: Basil Blackwell & Mott.

Harris, A. (1970). The second sex in academe. *American Association of University Professors Bulletin*, 56, 283 – 295.

Harris, W. (1875). *Twenty-first annual report of the board of directors of the St. Louis Public*

Schools. St. Louis, MO: St. Louis Public Schools.

Harris, W. (1989). *Psychological foundations of education: An attempt to show the genesis of the higher faculties of the mind*. New York: D. Appleton.

Harris, W. (1969). *Report on the committee of fifteen on elementary education*. New York: Arno Press.

Harrison, E. (1984). *Social worlds: British Columbia social studies curriculum unit "developing the tropical world" as reflected through the writings of George Herbert Mead and Alfred Schutz*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education. unpublished Ph. D. dissertation.

Hart, C. (1992). An introduction to Steven Ramsankar of the Alex Taylor Community School. *Journal of Curriculum Supervision*, 7(4), 327 – 333.

Hartnett, A. & Naish, M. (1987). Multicultural education. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 361 – 370.

Hartshorne, C. (1937). *Beyond humanism: Essays in the philosophy of nature*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Harvard University, Committee on the Objectives of General Education in a free Society. (1945). *General education in a free society: Report of the Harvard committee*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Haskell, M. (1974). *From reverence to rape: The treatment of women in the movies*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hass, G. (Ed.). (1977). *Curriculum planning: A new approach*. [Second edition.] Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hass, G., Bondi, J., & Wiles, J. (Eds.). (1974). *Curriculum planning: A new approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hatfield, B. (1991). *A critical film study of racial representations and social identities embedded in two contrasting films used in a health and family living curriculum on the subject of AIDS*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Hatfield, B. (1993). 'Til the death do us part: AIDS, race, and representation. In L. Castenell, Jr., & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (107 – 123). Albany, NY: State University of New York Press.

Hatton, E. (1987). Hidden pedagogy as an account of pedagogical conservatism. *Journal of Curriculum Studies*, 19(5), 457 – 470.

Haubrich, V. & Apple, M. (Eds.). (1975). *Schooling and the rights of children*. Berkeley, CA: McCutchan.

Hayles, K. (1990). *Chaos bound: Orderly disorder in contemporary literature and science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Haynes, C. (1990). *Religion in American history: What to teach and how*. Alexandria, VA: ASCD.

Hawking, S. (1988). *A brief history of time: From the big bang to black holes*. New York: Bantam.

Hawthorne, R. (1992). *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience*. New York: Teachers College Press.

Hazi, H. (1990). The lure of the business world: A response to Duffy's "Supervising for results." *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 49 – 51.

Hazlett, S. (1979) Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 129 – 135.

Heap, J. (1980). What counts as reading: Limits to certainty in assessment. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 265 – 292.

Hearn, W. (1872). *Payment by results in primary education*. Melbourne, Australia: Stellwell & Knight.

Heath, R. (Ed.). (1964). *New curricula*. New York: Harper & Row.

Heath, R. & Nielsen, M. (1974). The research basis for performance-based teacher education. *Review of Educational Research*, 44, 463 – 484.

Heath, S. (1982). Ethnography in education: Defining the essentials. In P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.), *Ethnography and education* (33 – 55). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in community and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Heath, S. (1986). Sociocultural contexts of language development. In California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (143 – 186). Los Angeles, CA: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.

Heidegger, M. (1933, 1985). The self-assertion of the German University: Address, delivered on the solemn assumption of the rectorate of the University Freiburg. [Trans. by K. Harries.] *Review of Metaphysics*, (38), 467 – 502. [Reference is to French translation by G. Granel, quoted by J. Derrida (1989, Winter). Of spirit. *Critical Inquiry*, (15), 456 – 474.]

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. [Trans. J. Macquarrie & E. Robinson.] New York: Harper & Row.

Heimann, P., Otto, G., & Schultz, W. (1972). *Unterricht: Analyse und planung*. [*Instruction: Analysis and planning*]. Hanover, Germany: Schrodel.

Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.

Helle, A. (1991). Reading women's autobiographies: A map of reconstructed knowing. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New

York: Teachers College Press.

Hellinger, W. (1991). *Global education: Educational systems in Syria, Egypt, Israel, and American Jewish schools*. Lafayette, LA: University of Southwestern Louisiana, College of Education, unpublished manuscript.

Henderson, J. (1988). A comprehensive hermeneutic of professional growth: Normative referent and reflective interplay. *JCT*, 8(3), 147 – 167.

Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: Becoming an educator*. [Foreword by N. Noddings.] New York: Macmillan.

Hennelly, A. (1990). *Liberation theology: A documentary history*. Maryknoll, NY: Orbis Books.

Herbart, J. (1895). *The science of education: Its general principles deducted from its aims*. Boston, MA: D. C. Heath & Company.

Herbart, J. (1901). *Outlines of educational doctrine*. [A. F. Lange, trans.] New York: Macmillan Company.

Herrick, V. (1965). *Strategies for curriculum development: The works of Virgil Herrick*. [Edited J. Macdonald, et al.] Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Herrick, V. & Harris, C. (1957). Handling data. In A. Foshay & J. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (83 – 118). Washington, DC: ASCD.

Herrick, V. & Tyler, R. (Eds.) (1950). *Toward improved curriculum theory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Herron, J. (1987 – 88, Winter). Detroit: Postmodernism ground zero. *Social Text*, 61 – 79.

Hertzgaard, M. (1989). *On bended knee: The press and the Reagan presidency*. New York: Schocken Books.

Hess, R. et al. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15(4), 259 – 271.

Hess, R., & Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: Contrasts between Japan and the United States. *Educational Researcher*, 20(9), 2 – 8, 12.

Heyser, H. (1992, May 3). Fight begins on how – or if – schools should teach about gays. Baton Rouge, LA: *Sunday Advocate*, 10E.

Hicks, E. (1981). Cultural Marxism: Nonsynchrony and feminist practice. In L. Sargent (Ed.), *Women and Revolution* (219 – 238). Boston, MA: South End Press.

Hicks, W., Houston, W., Cheney, B., & Marquard, R. (1970). *The new elementary school curriculum*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

Hill, C. (1988). *A turbulent, seditious, and factious people: John Bunyan and his church 1628 – 1688*. Oxford, England: Clarendon Press.

Hill, P. & Bonan, J. (1991). *Decentralization and accountability in public education*. Santa Monica, CA: Rand.

Hill, W. (1968). I-B-F supervision: A technique for changing teacher behavior. *The Clearing*

House, 43(3), 180 – 183.

Hilliard, A., Payton-Stewart, L., & Williams, L. (Eds.). (1990). *Infusions of African and African American content in the school curriculum: Proceedings of the First National Conference, October 1989*. Morristown, NJ: Aaron Press.

Hills, J. (1991). Issues in research on instructional supervision: A contribution to the discussion. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 1 – 12.

Hinkel, R. (1993). *Mything and making it*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Hirsch, E. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Hirst, P. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Hirst, P. (1980). The logic of curriculum development. In M. Galton (Ed.), *Curriculum change*. Leicester, England: University of Leicester.

Hitler, A. (1973). *Mein Kampf*. [Trans. R. Manheim. Intro. by D. Watt.] Boston, MA; Houghton Mifflin.

Hlebowitsh, P. (1990). The teacher technician: Causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24(3), 147 – 160.

Hlebowitsh, P. (1991). Amid behavioral and behavioristic objectives: Reappraising the appraisal of the Tyler Rationale. In J. Erdman & J. Henderson (Eds.), *Critical discourse on current curriculum issues* (80 – 103). Chicago, IL: The Mid-West Center for Curriculum Studies.

Hlebowitsh, P. (1992, Winter). Critical theory versus curriculum theory: Reconsidering the dialogue on Dewey. *Educational Theory*, 42(1), 69 – 82.

Hlebowitsh, P. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. New York: Teachers College Press.

Hlebowitsh, P. & Wraga, W. (1989). The reemergence of the National Science Foundation in American education: Perspectives and problems. *Science Education*, 74, 405 – 418.

Hlynka, D. (1989). Making waves with educational technology: A deconstructionist reading of Ted Aoki. *JCT*, 9(2), 27 – 38.

Hlynka, D. & Belland, J. (Eds.). (1991). *Paradigms regained: The uses of illuminative, semiotic and postmodern criticism as modes of inquiry in educational technology*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Hochschild, A. (1975). Inside the clockwork of male careers. In F. Howe (Ed.), *Women and the power to change*. New York: McGraw Hill.

Hocquenghem. G. (1978). *Homosexual desire*. London: Villiers Publications.

Hofstadter, R. (1963). *Anti-intellectualism in America*. New York: Knopf.

Hofstein, A. & Yager, R. (1982). Societal issues as organizers for science education in the'80s. *School Science and Mathematics*, 82, 539 – 547.

Hogan, D. (1988). The market revolution and disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system. *History of Education Quarterly*, 29(3), 381 – 417.

Holland, P. (1989). Implicit assumptions about the supervisory conference: A review and analysis of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 362 – 397.

Holland, P. & Garman, N. (1992). Macdonald and the mythopoetic. *JCT*, 9(4), 45 – 72.

Hollingsworth, S. & Miller, J. (1994). Rewriting "gender equity" in teacher research. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's Schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.

Holmes, B. (1985). *Equality and freedom in education: A comparative study*. London, England: Allen & Unwin.

Holt, J. (1969). *The underachieving school*. New York: Pitman.

Holt, M. (1978). *The common curriculum: Its structure and style in the comprehensive school*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

hooks, b. (1992). *Black looks*. Boston, MA: South End Press.

hooks, b. (1993). bell hooks speaking about Paulo Freire – The man, his work. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (146 – 154). London & New York: Routledge.

Hopkins, L. (1929). *Curriculum principles and practices*. New York: Benjamin H. Sanborn & Company.

Hopkins, L. (1937). *Integration: Its meaning and application*. New York: D. Appleton-Century.

Hopkins, L. (1941). *Interaction: The democratic process*. Boston, MA: D. C. Heath.

Hopkins, L. (1970). *The emerging self in school and home*. New York: Greenwood Press.

Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: ASCD.

Hostetler, K. (1991). Community and neutrality in critical thought: A nonobjectivist view on the conduct and teaching of critical thinking. *Educational Theory*, 41(1), 1 – 12.

Howard, R. & Kenny, R. (1992). Education for democracy: Promoting citizenship and critical reasoning through school governance. In A. Garrod (Eds.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (210 – 227). Westport, CT: Praeger.

Howard, V. (1991). And practice drives me mad; or the drudgery of drill. *Harvard Educational Review*, 61(1), 80 – 87.

Howard, V. (1992). *Learning by all means: Lessons from the arts*. New York: Peter Lang.

Howe, F. (Ed.). (1975). *Women and the power to change*. New York: McGraw-Hill.

Howe, K. & Miramontes, O. (1992). *The ethics of special education*. New York: Teachers College Press.

Howley, A. & Hartnett, R. (1992). Pastoral power and the contemporary university: A Foucaldian analysis. *Educational Theory*, 42(3), 271 – 283.

Huber, M. (1981). The renewal of curriculum theory in the 1970s: An historical study. *JCT*, 3(1), 14 – 84.

Huberman, A. & Miles, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.

Huberman, M. (1983). School improvement strategies that work: Some scenarios. *Educational Leadership*. 41(3), 23 – 27.

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (122 – 142). New York: Teachers College Press.

Hudak, G. (1993). Technologies of marginality: Strategies of stardom and displacement in adolescent life. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (172 – 187). New York: Routledge.

Hudgins, B. & Edleman, S. (1986, July/August). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small-group discussions. *Journal of Educational Research*, 79, 333 – 342.

Huebner, D. (1962). Politics and the curriculum. In A. Passow (Ed.), *Curriculum crossroads* (87 – 95). New York: Teachers College Press.

Huebner, D. (1963). New modes of man's relationship to man. In A. Frazier (Ed.), *New insights and the curriculum* (144 – 164). Washington, DC: ASCD.

Huebner, D. (1966a). Curriculum as a field of study. In H. Robison (Ed.), *Precedents and promise in the curriculum field* (94 – 112). New York: Teachers College Press.

Huebner, D. (1966b). Curricular language and classroom meanings. In J. Macdonald & R. Leeper (Eds.), *Language and meaning* (8 – 26). Washington, DC: ASCD.

Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory into Practice*, 6(4), 172 – 179. Reprinted in W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (237 – 249). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1968). Implications of psychological thought for the curriculum. In G. Unruh & R. Leeper (Eds.), *Influences in curriculum change* (28 – 38). Washington, DC: ASCD.

Huebner, D. (1969, February). Language and teaching: Reflections in light of Heidegger's writing about language. Paper presented at the Union Theological Seminary, New York.

Huebner, D. (1970). Status and identity: A reply. In C. Bowers, I. Housego & D. Dyke (Eds.), *Education and social policy* (169 – 179). New York: Random House.

Huebner, D. (1974). Toward a remaking of curricular language. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (36 – 53). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1975a). Autobiographical statement. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (213 – 215). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1975b). Curricular language and classroom meanings. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (217 – 237). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1975c). Curriculum as concern for man's temporality. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (237 – 249). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1975d). The tasks of the curricular theorist. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The Reconceptualists* (250 – 270). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1975e). Poetry and power: The politics of curricular development. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (271 – 280). Berkeley, CA: McCutchan.

Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153 – 167.

Huebner, D. (1985). The redemption of schooling: The work of James B. Macdonald. *JCT*, 6(3), 28 – 34.

Huebner, D. (1991, 1963). Notes toward a curriculum inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(2), 145 – 160.

Huebner, D. (1993, November 20). *Education and spirituality*. New Haven, CT: Yale University, The Divinity School, unpublished manuscript. [Presented to the Seminar on Spirituality and Curriculum, November 20, 1993, on the campus of Loyola University in New Orleans, sponsored by Louisiana State, Loyola, and Xaiver Universities.]

Huenecke, D. (1992). An artistic criticism of *Writing to Read*, a computerbased program for beginning readers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 170 – 179.

Hughes, R. (1979, March 15). Education could pay. New York: *The New York Times*.

Hulsebosch, P. (1988). *Significant others: Teachers' perspectives on relationships with parents*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Hulsebosch, P. (1992). Significant others: Teachers' perspectives on relationships with parents. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore* (107 – 132). New York: Longman.

Hulsizer, D. (1987, May). Public education on trial. *Educational Leadership*, 44(8), 12 – 13.

Hultgren, F. (1985). A hermeneutic approach: Reflecting on the meaning of curriculum through interpretation of student-teaching experiences in home economics. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 3(1), 32 – 55.

Hunkins, F. (1980). *Curriculum development: Program improvement*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Hunsberger, M. (1985a). The experience of rereading. *Phenomenology + Pedagogy*, 3(3), 161 – 166.

Hunsberger, M. (1985b). When child and curriculum meet in reading class. *Reading-Canada-*

Lecture, 3(2), 101 – 108.

Hunsberger, M. (1988). Teaching reading methods. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 209 – 218.

Hunsberger, M. (1989). Students and textbooks: Which is to be the master? *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 115 – 126.

Hunsberger, M. (1992). The time of texts. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (64 – 91). New York: Teachers College Press.

Hunter, A. (1991). Review essay of *Social analysis of education: After the new sociololgy*. *Educational Theory*, 41(4), 411 – 420.

Hunter, M. (1980, February). Six types of supervisory conferences. *Educational Leadership*, 37(5), 408 – 412.

Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. El Segundo, CA: TIP Publications.

Hunter, W. (Ed.). (1993). A bucket of words: Creative writing about teaching and learning. Special issue of *Journal of Educational Thought*, 27(1). Calgary, Alberta, Canada: University of Calgary, Faculty of Education.

Hur, S. (1986). *Understanding the meaning of teacher competence: An interpretative study of a teacher-education curriculum in Korea*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Hurd, P. (1970). *New directions in teaching secondary school science*. Chicago, IL: Rand McNally.

Hurd, P. (1986). A rationale for a science, technology, and society theme in science education. In R. Bybee (Ed.), *Science/technology/society* (94 – 101). Washington, DC: National Science Teachers Association.

Hurlbert, M. & Totten, S. (Eds.). (1992). *Social issues in the English classroom*. Urbana, IL: NCTE.

Husserl, E. (1962). *Ideas*. [Trans. W. Gibson.] New York: Collier.

Husserl, E. (1964). *The Paris lectures*. [Trans. P. Koesterbaum] The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (1970). *Cartesian meditations*. [Trans. D. Cairns] The Hague, Netherlands: Martinus Nujhoff.

Hutchins, R. (1936). *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press.

Huxley, A. (1970). *The doors of perception*. New York: Harper & Row.

Hwu, W. (1992, October). *Fording a river without Wetting the feet: Displacing the self*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Hwu, W. (1993). *Toward understanding poststructuralism and curriculum*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Hybel, A. (1990). *How leaders reason: U. S. intervention in the caribbean and Latin AMerica*. Cambridge, MA: Blackwell.

Hybel, A. (1993). *Power over rationality: The Bush administration and the gulf crisis*. Albany, NY: SUNY Press.

Hyman, R. (Ed.). (1973). *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Imber, M. (1982). Toward a theory of curriculum reform: An analysis of the first campaign for sex education. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 339 - 362.

Indian Pastorals (1992, October). Pastoral letter of the Guatemalan bishops. In the *National Catholic Reporter*, 12.

Inlow, G. (1966, 1973). *The emergent in curriculum*. [Second edition: 1973.] New York: John Wiley & Sons, Inc.

Institute for Critical Thinking (1991). *Announcement*. Montclair, NJ: Montclair State College, Institute for Critical Thinking.

Irigaray, L. (1985a). *Speculum of the other woman*. [Trans. C. Gill.] Ithaca, NY: Cornell Univeraity Press.

Irigaray, I. (1985b). *The sex is not one*. [Trans. C. Porter.] Ithaca, NY: Cornell University Press.

Iverson, B. & Waxman, H. (1981). Perspectives on mentorship. *JCT*, 3(1), 193 - 201.

Jacknicke, K. (1987). Educational administration as praxiological act. *JCT*, 7(3), 34 - 42.

Jacknicke, K. & Rowell, P. (1984). *Reaching for possibilities in science education*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 33. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Jacknicke, K. & Rowell, P. (1987, March). Alternative orientations for educational research. *Alberta Journal of Educational Research*, XXXIII(1), 62 - 72.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Jackson, P. (1970). The consequences of schooling. In N. Overly (Ed.), *The Unstudied curriculum*(1 - 15). Washington, DC: ASCD, NEA.

Jackson, P. (1980a). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, (1), 28 - 43. Reprinted in H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.)(1981), *Curriculum and instruction: Alternatives in Education*(367 - 381). Berkeley, CA: McCutchan.

Jackson, P. (1980b). Response to Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 175 - 177.

Jackson, P. (1983). The daily grind. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education*(28 - 60). Berkeley, CA: McCutchan.

Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.

Jackson, P. (1989). John Dewey's poetry. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history*(99 - 113). Landham, MD: University Press of America.

Jackson, P. (1990, October). The functions of educational research. *Educational Researcher*,

19(7), 3 - 9.

Jackson, P. (1992a). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (3 - 40). New York: Macmillan.

Jackson, P. (1992b). Helping teachers develop. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (62 - 74). New York: Teachers College Press.

Jackson, P. (Ed.). (1992c). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.

Jackson, P. (1992d). *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Press.

Jackson, P. (1994). *Stopping, yet again, to consider Frost's evening traveler*. Chicago, IL: University of Chicago, Department of Education, unpublished manuscript.

Jackson, P., Boostrom, R., & Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1 - 50.

Jacobs, M. (1991). *Diary of an ambivalent daughter: A feminist revisioning of Maxine Greene's discursive landscapes*. College Park, MD: University of Maryland, College of Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Jacoby, R. (1987). *The last intellectuals*. New York: Basic Books.

Jaggar, A. (1977). Political philosophies of women's liberation. In M. Vetterling-Braggin, F. Elliston, & J. English (Eds.), *Feminism and philosophy*. Totowa, NJ: Littlefield Adams & Co.

Jagla, V. (1989). *In pursuit of the elusive image: An inquiry into teachers' everyday use of imagination and intuition*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Jagla, V. (1992). Teachers' everyday imagination and intuition. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore* (61 - 79). New York: Longman.

jagodzinski, j. (1979). *Toward a New Aesthetic*. Occasional Paper No. 12. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

jagodzinski, j. (1989). *Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: The arch-writing on the body*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished manuscript.

jagodzinski, j. (1992). Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: The arch-writing on the body. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (159 - 183). New York: Teachers College Press.

James, T. & Levin, H. (1983). *Public dollars for private schools: The Case for tuition tax credits*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

James, W. (1985). *The varieties of religious experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jameson, F. (1981). *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act*. Ithaca, NY:

Cornell University Press.

Jameson, F. (1987, Fall). Regarding postmodernism-A conversation with Fredric Jameson. *Social Text*, 29 – 55.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism and the cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.

Jardine, D. (1987, April). Reflection and self-understanding in Piagetian theory: A phenomenological critique. *The Journal of Educational Thought*, 21(1), 10 – 19.

Jardine, D. (1988a). "There are children all around us." *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 178 – 186.

Jardine, D. (1988b). Reflections on phenomenology, pedagogy, and *Phenomenology + Pedagogy*. *Phenomenology + Pedagogy*, 6(3), 158 – 160.

Jardine, D. (1988c). Piaget's clay and Descartes' wax. *Educational Theory*, 38(3), 287 – 298.

Jardine, D. (1988d). Play and hermeneutics: An exploration of the bipolarities of mutual understanding. *JCT*, 8(2), 23 – 41.

Jardine, D. (1990). On the humility of mathematical language. *Educational Theory*, 40(2), 181 – 192.

Jardine, D. (1992a). Reflections on education, hermeneutics, and ambiguity. In W. Pinar & W. Reynolds(Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*(116 – 127). New York: Teachers College Press.

Jardine, D. (1992b). *Speaking with a boneless tongue*. Bragg Creek, Alberta, Canada: Makyo Press.

Jardine, D. & Morgan, G. (1987). Analogy as a model for the development of representation abilities in children. *Educational Theory*, 37(3), 209 – 217.

Jarrett, J. (1980). Another kind of bias in moral education. *JCT*, 2(1), 227 – 237.

Jaspers, K. (1959). *Truth and symbol*. [Trans. J. Wilde, W. Kluback & W. Kimmel.] New York: Twayne.

Jeanrond, W. (1988). Hermeneutics. In J. Komonchak, M. Collins, & D. Lane(Eds.), *The new dictionary of theology*(462 – 464). Wilmington, DE: Michael Glazier, Inc.

Jeffcoate, R. (1981). Evaluating the multicultural curriculum: Students' perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 1 – 15.

Jencks, C. (1987). *What is postmodernism*? New York: St. Martin's Press.

Jenkins, D., Kemmis, S., MacDonald, B., & Verma, G. (1979). Racism and educational evaluation. In G. Verma & C. Bagley(Eds.), *Race, education, and identity*. London, England: Macmillan.

Jennings, F. (Ed.). (1971). Curriculum: Interdisciplinary insights. Special issue of *Teachers College Record*, 73(2).

Jervis, K. & Montag, C. (Eds.). (1991). *Progressive education for the 1990s: Trans forming*

practice. New York: Teachers College Press.

Jickling, B. (1988). Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner. *Interchange*, 19(2), 41 – 40.

Jing, L. (1993). *Education in post-Mao China*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

Jipson, J. et. al. (in press). *Positions on imposition: Multiple cultural realities*. Albany, NY: State University of New York Press.

Joffee, C. (1974). As the twig is bent. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels(Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Johnson, L. & Pinar, W. (1980). Aspects of gender analysis in recent feminist psychological thought and their implications for curriculum. *Journal of Education*, 162(4), 113 ~ 126.

Johnson, M. L. (1974). *Thirty years with an idea*. University, AL: University of Alabama Press.

Johnson, M. (1967, April). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127 – 140.

Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361 – 377.

Johnson, N. (1990). Understanding and administering educational organizations: The contribution of Greenfield's "alternative theory." *Journal of Educational Thought*, 24(1), 28 – 38.

Johnston, J. (1974). *Lesbian nation: The feminist solution*. New York: Touchstone Books, Simon & Shuster.

Johnston, K. (1992). Two moral orientations: How teachers think and act in the classroom. In A. Garrod(Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice*(71 – 85). Westport, CT: Praeger.

Johnston, V. (1987). Attitudes toward microcomputers in learning: 1. Pubils and software for language development. *Educational Research*, 29(1), 47 – 55.

Johnstone, J. (1981). *Indicators of education systems*. Paris: UNESCO.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation(1981). *Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.

Jones-Wilson, F. (1991). School improvement among Blacks: Implications for excellence and equity. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed(Eds.), *The education of African-Americans*(72 – 78). New York: Auburn House.

Jordan, W. (1971). *White over Black: American attitudes toward the Negro 1500 – 1812*. New York: Penguin Books.

Joseph, E. (1983). On the separation of the humanities and technology from each other: A triadic explanation. *JCT*, 5(4), 58 – 67.

Joseph, E. (1988). Contributions of theology in educational administration. *JCT*, 8(1), 37 – 54.

Joseph, E. (1989). The perfectibility of means and the disregard of ends. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 18 – 21.

Joyce, B. (1966, 1972, 1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Joyce, J. (1939). *Finnegan's wake*. New York: Viking.

Judd, C. (1918). *Introduction to the scientific study of education*. New York: Ginn & Company.

Jung, C. G. (1966). *The spirit in man, art, and literature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1968). *Alchemical studies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969). *The structure and dynamics of the psyche*. [Trans. R. F. C. Hull.] Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kah, G. (1991). *En route to global occupation: A high-ranking government liaison exposes the secret agenda for world unification*. Lafayette, LA: Hunting House Publishers.

Kahama, C., Maliyamkono, T., & Wells, S. (1986). *The challenge for Tanzania's economy*. London, England: James Curry.

Kallos, D. & Lundgren, U. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Stockholm, Sweden: Liberlaromedel Lund.

Kamil, M. (1991). Computer software for curriculum. In A. Lewy(Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*(90 – 92). Oxford, England: Pergamon Press.

Kanpol, B. (1991, August). Teacher group formation as emancipatory critique: Necessary conditions for teacher resistance. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 134 – 149.

Kanpol, B. (1992). *Toward a theory and practice of teacher cultural politics: Continuing the postmodern debate*. New Jersey: Ablex.

Kanpol, B. (1993). The pragmatic curriculum: Teacher reskilling as cultural politics. *Journal of Educational Thought*, 27(2), 200 – 215.

Kantner, R. (1975). Women and the structure of organizations: Explorations in theory and behavior. In M. Millman & R. Kantner(Eds.), *Another voice: Feminist perspectives on social life and social science*. Garden City, N. Y.: Anchor Books, Doubleday.

Kantor, K. (1983, Summer). The English curriculum and the structure of the disciplines. *Theory into Practice*, XXII, 3, 174 – 181.

Kantor, D. (1990). Both sides now: Teaching English, teaching curriculum. In J. Sears & D. Marshall(Eds.), *Teaching and thinking about curriculum*(61 – 74). New York: Teachers College Press.

Kapferer, J. (1986). Curricula and the reproduction of structured social inequalities. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 5 – 29.

Kaplan, L. (1991). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. *Educational Theory*, 41(4), 361 – 370.

Karabel, J. & Halsey, A. (Eds.). (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Karatheodoris, S. (1984). Language, the unconscious and the formation of a children's joke. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(3), 285 – 295.

Karier, C. (1967). *Man, society, and education*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Karier, C. (1990). Nineteenth-century romantic and neo-romantic thought and some disturbing twentieth-century applications. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (93 – 113). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Katz, M. (1971). *Class, bureaucracy, and the schools: The illusion of educational change in America*. New York: Praeger.

Katz, M. (1987). *Reconstructing American education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Katznelson, I. & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. New York: Basic Books.

Kaufman, B. (1988). Ecology of teacher development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 77 – 85.

Kaufman, B. & Kaufman, G. (1980). Reconstructing child development for curriculum studies: Critical and feminist perspectives. *JCT*, 2(2), 245 – 268.

Keita, L. (1991). Universal science, technology and critical thinking: An exploration of its possibility in modern Africa. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 7(4), 14 – 17.

Kellaghan, T. & Madaus, G. (1991, November). National testing: Lessons for Americans from Europe. *Educational Leadership*, 87 – 90.

Kelly, A. (1977). *The curriculum: Theory and practice*. London: Harper & Row.

Kelpin, V. (1985). *Ear on the belly: A question of fetal monitors*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 38. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Kennedy, D. (1991, August). Review essay. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 160 – 162.

Kennedy, K. & Hopmann, S. (1992, April). *Curriculum policy structures in federal systems of government: The cases of Australia and Germany*. A paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Kerr, S. (1990, October). Will Glasnost lead to Perestroika? Directors of educational reform in the U. S. S. R. *Educational Researcher*, 19(7), 26 – 31.

Kessler, H. (1956, September). Why a core curriculum for a democratic community? *High Points*, 38, 43.

Kessler, S. (1991). Early childhood education as development: Critique of the metaphor. *Early Education and Development*, (2)2, 137 – 152.

Kessler, S. & Swadner, B. (Eds.). (1992). *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teachers College Press.

Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America 1790 to present*. New York: Basic Books.

Kickbusch, K. (1986). Curriculum-in-use and the emergence of practical ideology: A comparative study of secondary classrooms. *JCT*, 6(4), 98 – 143.

Kickbusch, K. & Everhart, R. (1985). Curriculum, practical ideology, and class contradiction. *Curriculum Inquiry*, 15(3), 281 – 317.

Kidder, T. (1989). *Among schoolchildren*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319 – 335.

Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.

Kilpatrick, W. (1936). *Remaking the curriculum*. New York: Newson & Company.

Kimball, B. (1986). The training of teachers, the study of education, and the liberal traditions. *Educational Theory*, 36, (1), 15 – 22.

Kimpston, R. & Rogers, K. (1986). A framework for curriculum research. *Curriculum Inquiry*, 16(4), 463 – 474.

Kincheloe, J. (1991a). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London, England: Falmer.

Kincheloe, J. (1991b). Willis Morris and the Southern curriculum: Emancipating the Southern ghosts. In J. Kincheloe & W. Pinar(Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*(123 – 154). Albany, NY: State Unviersity of New York Press.

Kincheloe, J. (1992a). Educational reform: What have been the effects of the attempts to improve education over the last decade? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (227 – 232). New York: Peter Lang.

Kincheloe, J. (1992b, October). *Liberation theology and the attempt to establish an emancipatory system of meaning*. A paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Kincheloe, J. (1993a). The politics of race, history, and curriculum. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*(249 – 262). Albany, NY: State University of New York Press.

Kincheloe, J. (1993b). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Kincheloe, J. & Pinar, W. (Eds.). (1991). *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: State University of New York Press.

Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1992). *Thirteen questions*. New York: Peter Lang.

Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1993). A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63(3), 296 – 320.

Kincheloe, J., Steinberg, S., & Tippins, D. (1992). *The stigma of genius: Einstein and beyond modern education*. Wakefield, NH: Hollowbrook.

Kincheloe, J., Pinar, W., & Slattery, P. (in press). A last dying chord? Educational and cultural renewal in the American South. *Curriculum Inquiry*.

King, A. & Brownell, J. (1966) *The curriculum and the disciplines of knowledge: A theory of curriculum practice*. New York: John Wiley.

参考文献

King, J. (1981). Methodological pluralism and curriculum inquiry. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 167 – 174.

King, K. (1971). *Pan Africanism and education: A study of race, philanthropy, and education in the Southern states of America and East Africa*. Oxford, England: Clarendon Press.

King, N. (1986). Recontextualizing the curriculum. *Theory Into Practice*, XXV(1), 36 – 40.

Kingdon, J. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston, MA: Little, Brown.

Kipnis, L. (1988). Feminism: The political conscience of postmodernism? In A. Ross (Ed.), *Universal abandon: The politics of postmodernism* (149 – 166). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kirk, D. (1988). Ideology and school-centered innovation: A case study and a critique. *Journal of Curriculum Studies*, 20(5), 449 – 464.

Kirst, M. & Meister, G. (1985). Turbulence in American secondary schools: What reforms last? *Curriculum Inquiry*, 15(2), 169 – 186.

Kirst, M., & Walker, D. (1971). An analysis of curriculum policymaking. *Review of Educational Research*, 41(4), 479 – 509.

Kiziltan, M., Bain, W., & Canizares, A. (1990). Postmodern conditions: Rethinking public education. *Educational Theory*, 40(3), 351 – 369.

Klafki, W. (1964). *Das padagogische problem des elementaren und die theorie der kategorialen bildund*. [*The pedagogical problem of the elementary school and the theory of instructional categories*]. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1971). Didaktic. In Groothoof, H.-H., & Stallmann, M. (Eds.), *Neues padagogisches lexikon*. Kreutz: Stuttgart.

Klein, F. (1983). The use of a research model to guide curriculum development. *Theory Into Practice*, XXII(3), 198 – 202.

Klein, F. (1985). Curriculum design. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (1163 – 1170). Oxford, England: Pergamon.

Klein, F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory Into Practice*, 25(1), 31 – 35.

Klein, F. (1989). *Curriculum reform in the elementary school: Creating your own agenda*. New York: Teachers College Press.

Klein, F. (1990). Approaches to curriculum theory and practice. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (3 – 14). New York: Teachers College Press.

Kliebard, H. (1970). Persistent issues in historical perspective. *Educational Comment*, 31 – 41. Also in W. Pinar (Ed.) (1975a), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (39 – 50). Berkeley: McCutchan.

Kliebard, H. (1975b). Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (51 – 69). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. (1975c). Reappraisal: The Tyler Rationale. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (70 – 83). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. (1975d). Metaphorical roots of curriculum design. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (84 – 85). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. (1977). Curriculum theory: Give me a "for instance." *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257 – 269.

Kliebard, H. (1979). Systematic curriculum development, 1890 – 1959. In J. Schaffarzick & G. Sykes, (Eds.). *Values conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (197 – 236). Berkeley, CA: McCutchan.

Kliebard, H. (1981). Dewey and the Herbartians: The genesis of a theory of curriculum. *JCT*, 3(1), 154 – 161. Reprinted in W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (66 – 79). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Kliebard, H. (1982, January). Education at the turn of the century: A crucible for curriculum change. *Educational Researcher*, 16 – 24.

Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893 – 1958*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Kliebard, H. (1987). A century of growing antagonism in high school-college relations. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(1), 61 – 70.

Kliebard, H. (1988). Dewey and the Herbartians: The genesis of a theory of curriculum. In W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (66 – 79). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Kliebard, H. (1989). Cultural literacy or the curate's egg. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 61 – 70.

Kliebard, H. (1992a). *Forging the American curriculum*. New York: Routledge.

Kliebard, H. (1992b). Constructing a history of the American curriculum. In P. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum* (157 – 184). New York: Macmillan.

Kliebard, H. & Franklin, B. (1983). The course of the course of study: History of curriculum. In J. Best(Ed.), *Historical inquiry in education: A research agenda* (138 – 157). Washington, DC: American Educational Research Association.

Klohr, P. (1965, October). Use of the design element in curriculum change. *Educational Leadership*, 23(1), 25 – 28.

Klohr, P. (1967a). Problems in curriculum theory development. *Theory into Practice*, 6(4), 200 – 203.

Klohr, P. (1967b). This issue. *Theory into Practice*, 6(4), 165.

Klohr, P. (Ed.). (1967c). Curriculum theory development: Work-in-progress. *Theory into Practice*, 6(4), 6 – 11.

Klohr, P. (1969a, January). Curriculum workers in a bind. *Educational Leadership*, 26, 323 –

325.

Klohr, P. (1969b). Seeking new design alternatives. In A. Frazier(Ed.), *A curriculum for children* (91 – 104). Washington, DC: ASCD.

Klohr, P. (1974a). *Curriculum theory: The state of the field*. Columbus, OH: Ohio State University, College of Education, unpublished manuscript.

Klohr, P. (1974b). Reflections on the conference. In W. Pinar(Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (166 – 173). Berkeley, CA: McCutchan.

Klohr, P. (1980, October). The curriculum theory field-gritty and ragged. *Curriculum Perspectives*, 1(1), 1 – 7.

Klohr, P. (1989a). Conversations with Pinar, February 10 – 13, in Baton Rouge, LA.

Klohr, P. (1989b). Personal papers sent to authors.

Klohr, P. (1992). *The history of the curriculum field: Remarks at Indiana University*. Bloomington, IN: Indiana University, School of Education, unpublished manuscript.

Knitter, W. (1986). Aesthetic experience as a model for curricular thought and action. *Journal of Curriculum Studies*, 18(3), 257 – 266.

Knowles, G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies. In I. Goodson(Ed.), *Studying teachers' lives* (99 – 152). New York: Teachers College Press.

Kobayaski, V. (1968). Japan under American occupation. In R. Thomas, L. Sands, D. Brubaker (Eds.) *Strategies for curriculum change: Cases from 13 nations*. Scranton, PA: International Textbook Company.

Koerner, J. (1963). *The miseducation of American teachers*. Baltimore, MD: Penguin.

Koerner, M. (1989). *Teachers' images of their work: A descriptive study*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Koerner, M. (1992). Teachers' images: Reflections of themselves. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore* (44 – 60). New York: Longman.

Kohl, H. (1974). *Half the house*. New York: Dutton.

Kohl, H. (1976). *On teaching*. New York: Schocken.

Kohl, H. (1988). *Thirty-six children*. New York: Plume.

Kohlberg, L. (1966, 1972). Moral education in the schools: A developmental view. *School Review*, 74(1). [Also in D. Purpel & M. Belanger(Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (455 – 478). Berkeley, CA: McCutchan.]

Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the Platonic view. *In moral education: Five lectures* (37 – 83). [Introduced by N. & T. Sizer.] Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Kohler Ⅲ, J. (1982). The confluence of new left and old right persistent criticism of progressive

education. *Educational Theory*, 32(1), 1 – 8.

Konopak, J. (1989). *Reinventing the public sphere*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Kovel, J. (1971). *White racism: A psychohistory*. New York: Vintage Books.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Crown.

Krall, F. (1979). Living metaphors: The real curriculum in environmental education. *JCT*, 1(1), 180 – 185.

Krall, F. (1981), Navajo tapestry, a curriculum for ethnoecological perspectives. *JCT*, 3(2), 165 – 209.

Krall, F. (1982). Indwellings: Reconceptualizing Pan. *JCT*, 4(1), 217 – 249.

Krall, F. (1988a). Behind the chairperson's door: Reconceptualizing woman's work. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (495 – 513). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Krall, F. (1988b). Flesh of the earth, voice of the earth: Educational perspectives on "deep ecology." *JCT*, 8(1), 55 – 80.

Krall, F. (1988c). From inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), 467 – 479.

Krall, F. (1989, October). *Images and messages from the great goddess*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Krall, F. (1990). The faceless goddess: Paths to the feminine source. Dedicated to the memory of Ronald Padgham. *Contemporary Philosophy*, XIII(1), 32.

Krall, F. et al. (n. d.). *Telling our stories, finding our place*. Salt Lake City, UT: University of Utah, Department of Educational Studies, unpublished manuscript.

Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: McKay.

Kridel, C. (1979). Castiglione and Elyot: Early curriculum theorists. *JCT*, 1(2), 89 – 99.

Kridel, C. (1983). A way of life revisited. *JCT*, 5(1), 92 – 95.

Kridel, C. (Ed.). (1989). *Curriculum history: Conference presentations from the society for the study of curriculum history*. Landham, MD: University Press of America.

Kridel, C. (1990a). *The Paul R. Klohr professional papers*. [Compiled by C. Kridel.] Columbia, SC: University of South Carolina, McKissick Museum, the Museum of Education.

Kridel, C. (1990b). Teaching curriculum through an historical-biographical perspective. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (243 – 258). New York: Teachers College Press.

Kridel, C. (1991). Biographical and archival research in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 100 – 109.

Kridel, C. (in press). Reconsiderations: The story of the *Eight-Year Study*. *Educational Studies*.

Kridel, C. & Tanner, L. (1987). The uncompleted past: The Society for the Study of Curriculum

History celebrates its tenth anniversary. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(1), 71 – 74.

Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International Press.

Kristeva, J. (1977). *About Chinese women*. New York: Urizen Books.

Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1986). *The Kristeva reader*. [Edited by T. Moi]. New York: Columbia University Press.

Kromhout, R. & Good, R. (1983). Beware of societal issues as organizers for science education. *School Science and Mathematics*, 83, 468 – 476.

Krug, E. (1960). *The secondary school curriculum*. New York: Harper.

Krug, E. (Ed.). (1961). *Charles W. Eliot and popular education*. New York: Teachers College Press.

Krug, E. (1964). *The shaping of the American high school*. New York: Harper & Row.

Krug, E. (1966). *Salient dates in American education*. New York: Harper & Row.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kundera, M. (1988). *The art of the novel*. [Linda Asher, trans.] New York: Grove Press. [Original work published in 1986].

Kung, H. (1979). *Freud and the problem of God*. [Trans. E. Quinn.] New Haven, CT: Yale University Press.

Kung, H. (1981). *Kung in conflict*. [Edited and trans. L. Swidler.] Garden City, NY: Doubleday.

Kurth-Schai, R. (1992). Ecology and equity: Toward the rational reenchantment of schools and society. *Educational Theory*, 42(2), 47 – 164.

Kwong, J. (1988). *Cultural revolution in China's schools: May 1966-April 1969*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Lacan, J. (1977). *Ecrits: A selection*. London, England: Tavistock.

Ladwig, J. (1991). Is collaborative research exploitative? *Educational Theory*, 41(2), 111 – 120.

Lafayette Sunday Advertiser (1991, March 24). Does parish need longer school year? Lafayette, LA: *Lafayette Sunday Advertiser*, 6.

Leffer, A. (1982, June 9). For better schools, pay achievers. *Education Week*.

LaHaye, T. (1983). *The battle for the public schools*. Old Tappan, NJ: Fleming H. Revel.

Lai, A. (1991). Curriculum dissemination in the People's Republic of China. In C. Marsh & P. Morris (Eds.), *Curriculum development in East Asia* (82 – 105). London, England: Falmer.

Laird, S. (1988). Performing "women's true profession:" A case for "feminist pedagogy" in teacher education? *Harvard Educational Review*, 58, 449 – 463.

Laird, S. (1991). The ideal of the educated teacher—"reclaiming a conversation" with Louisa May

Alcott. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 271 – 298.

Lang, H. & Meath-Lang, B. (1991). The deaf learner. In S. Foster & G. G. Walter (Eds.), *Deaf Students in Postsecondary Education* (67 – 89). London, England: Routledge.

Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods, and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451 – 463.

Lamm, Z. (1972). The state of knowledge in the radical concept of education. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (124 – 142). Berkeley, CA: McCutchan.

Landauer, T. (1988). Education in a world of omnipotent and omniscient technology. In R. Nickerson & P. Zodhiates (Eds.), *Technology in education: Looking toward 2020*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Langer, S. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.

Langeveld, M. (1983a). The stillness of the secret place. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 11 – 17.

Langeveld, M. (1983b). The secret place in the life of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181 – 191.

Lankshear, C. (1993). Functional literacy from a Freirean point of view. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (90 – 118). London & New York: Routledge.

La Noue, G. (1971). The politics of education. *Teachers College Record*, 73(2), 304 – 319.

Larson, E. (1974). Report on the discussions of group F. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (161 – 165). Berkeley, CA: McCutchan.

Larson, R. (1957). Bibliography on curriculum research. In A. Foshay & J. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (279 – 305). Washington, DC: ASCD.

Lasch, C. (1977). *Haven in a heartless world*. New York: Basic Books.

Lasch, C. (1984). *The minimal self: Psychic survival in troubled times*. New York: Norton.

Lasch, C. (1991). *The true and only heaven: Progress and its critics*. New York: Norton.

Lather, P. (1986a). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257 – 277.

Lather, P. (1986b). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a hard place. *Interchange*, 17(4), 63 – 84.

Lather, P. (1987). The absent Presence: Patriarchy, capitalism, and the nature of teacher work. *Teacher Education Quarterly*, 14(2), 25 – 38.

Lather, P. (1989). Ideology and methodological attitude. *JCT*, 9(2), 7 – 26.

Lather, P. (1991a). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London, England: Routledge.

Lather, P. (1991b). Deconstructing/deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational Theory*, 41(2), 153 – 173.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wagner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lawn, M. (1987). The spur and the bridle: Changing the mode of curriculum control. *Journal of Curriculum Studies*, 19(3), 227 – 236.

Lawn, M. & Barton, L. (1980). Curriculum studies: Reconceptualism or reconstruction. *JCT*, 2(1), 47 – 56.

Lawton, D., et al. (1978). *Theory and practice of curriculum studies*. London, England: Routledge.

Layton, Jr., E., (1987). Through the looking glass from Lake Mirror Image. *Technology and Culture*, 23(3), 594 – 607.

Leach, M. (1990). Toward writing feminist scholarship into the history of education. *Educational Theory*, 40(4), 453 – 462.

Leavitt, H. (Ed.). (1992). *Issues and problems in teachers education: An international handbook*. [Foreword by A. Foshay.] New York: Greenwood Press.

LeCompte, M. (1993). A framework for hearing silence: What does telling stories mean when we are supposed to be doing science? In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (9 – 27). New York: Routledge.

Lee, J. & Lee, D. (1960, 1972). *The child and his curriculum*. New York: Appleton-Century. [Previous editions: 1950, 1940].

Leeper, R. (Ed.). (1965a). *Assessing and using curriculum content*. Washington, DC: ASCD.

Leeper, R. (Ed.). (1965b). *Strategy for curriculum change*. Washington, DC: ASCD.

Lehne, G. (1976). Homophobia among men. In R. Brannon & D. David (Eds.), *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Reading, MA: Addison Wesley.

Leitch, V. (1992). *Cultural criticism, literary theory, poststructuralism*. New York: Columbia University Press.

Leonard, I. & Parmet, R. (1971). *American nativism, 1830 – 1860*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Leonard, J. (1950). Some reflections on the meaning of sequence. In V. Herrick & R. Tyler (Eds.), *Toward improved curriculum theory* (70 – 79). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Leonard, J. (1953). *Developing the secondary school curriculum*. [Rev. ed.] New York: Holt, Rinehart & Winston.

Leonard, J. (1983). Mystery and myth: Curriculum as the illumination of lived experience. *JCT*, 5(1), 17 – 25.

Leonard, P. (1993). Critical pedagogy and state welfare: Intellectual encounters with Freire and Gramsci, 1974 – 86. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*

(155 – 168). London & New York: Routledge.

LePage, A. (1987). *Transforming education: The new 3 Rs*. Oakland: Oakmore House.

Lerner, B. (1981). The minimum competency testing movement: Social, scientific, and legal implications. *American Psychologist*, 13(10), 1057 – 1066.

Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy*. New York: Oxford University Press.

Lesko, N. (1988a). *Symbolizing society: Stories, rites, and structure in a Catholic high school*. New York: Falmer.

Lesko, N. (1988b). The curriculum of the body: Lessons from a Catholic high school. In L. Roman, L. Christian-Smith, & E. Ellsworth (Eds.), *Becoming feminine: The politics of popular culture* (123 – 142). Barcombe-Lewes, England: Falmer.

Lesko, N. (1994). The social construction of "the problem of teenage pregnancy." In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (139 – 150). New York: St. Martin's Press.

Levine, D. (Ed.). (1971). *Performance contracting in education. An appraisal: Toward a balanced perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Levine, M. (1992). *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform*. New York: Teachers College Press.

Levinson, S. (1982). Law as literature. *Texas Law Review*, 60(3), 373 – 403.

Levinson, S. & Mailloux, S. (Eds.). (1988). *Interpreting law and literature*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Levi-Strauss, C. (1972). *Structural anthropology*. [Trans. C. Jacobson & B. Schoepf.] Hammondsworth, England: Penguin.

Lewis, A. & Miel, A. (1972). *Supervision for improved instruction: New challenges, new responses*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., Inc.

Lewis, D. (1993). Deinstitutionalization and school decentralization: Making the same mistake twice. In J. Hannaway, & M. Carnoy (Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (84 – 101). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Lewis, M. (1988). The construction of femininity embraced in the work of caring for children-caught between aspirations and reality. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 259 – 268.

Lewis, M. (1990). Interrupting patriarchy: Politics, resistance, and transformation in the feminist classroom. *Harvard Educational Review*, 60(4), 467 – 488.

Lewis, T. & Gagel, C. (1992). Technological literacy: A critical analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 117 – 138.

Lewy, A. (Ed.). (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon Press.

Lickona, T. (1992). Schools and families: Partners or adversaries in moral education? In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (89 – 106). Westport, CT:

Praeger.

Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5 - 12.

Lieberman, A. & Miller, L. (1992). *Teachers-their world and their work: Implications for school improvement*. New York: Teachers College Press.

Lima, E. (1992, April). *The form and function of qualitative research in Brazil*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Lincoln, Y. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (41 - 78). New York: Macmillan.

Lincoln, Y. (1993). I and thou: Method, voice, and roles. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (9 - 27). New York: Routledge.

Lindsay, B. (1992). Dismantling educational apartheid: Case studies from South Africa. *Educational Foundations*, 6(2), 71 - 87.

Linn, E., Stein, N., Young, J. with S. Davis (1992). Bitter lessons for all: Sexual harassment in schools. In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum* (106 - 123). New York: Teachers College Press.

Linquist, K. & Mauriel, J. (1989, August). School-based management. *Education and Urban Society*, 21(4), 403 - 416.

Lipman, M. (1991, May). Squaring Soviet theory with American practice. *Educational Leadership*, 48(8), 72 - 75.

Lipman, M. (1992). About questions and questioning. *Inquiry*, 9(2), 10 - 11.

Lippitz, W. (1983). The child's understanding of time. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 172 - 180.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.

Lisman, D. (1991). The Christian private school movement. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 376 - 385.

Liston, D. (1986). On fact and values: An analysis of radical curriculum studies. *Educational Theory*, 36(2), 137 - 152.

Liston, D. (1988). *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Littleford, M. (1979). Vico and curriculum studies. *JCT*, 1(2), 54 - 64.

Littleford, M. (1980). Vico and Dewey: Toward a humanistic foundation for curriculum studies. *JCT*, 2(1). 57 - 70.

Littleford, M. (1982). Curriculum theorizing and the possibilities and conditions for social action toward democratic community and education. *JCT*, 4(2), 144 - 152.

Littleford, M. (1983). Censorship, academic freedom, and the public schoolteacher. *JCT*, 5(3),

98 – 131.

Livingston, D. & contributors(1987). *Critical pedagogy and cultural power*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Lobdell, P. (1984). *The Marietta Johnson school of organic education: An historical study*. Auburn, AL: Auburn University, unpublished doctoral dissertation.

Lofstedt, J-I. (1980). *Chinese educational policy*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell.

Lofty, J. (1992). *Time to write: The influence of time and culture on learning to write*. Albany, NY: State University of New Press.

Lomotey, K. (1989). *African-American principals: School leadership and success*. Westport, CT: Greenwood Press.

Lomotey, K. (Ed.). (1990a). *Going to school: The African-American experience*. Albany, NY: State University of New Press.

Lomotey, K. (1990b). An interview with Booker Peek. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American Experience*(13 – 30). Albany, NY: State University of New York Press.

Lomotey, K. (1990c). Qualities shared by African-American principals in effective schools: A preliminary analysis. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American Experience* (181 – 195). Albany, NY: State University of New York Press.

Longstreet, W. & Shane, H. (1993). *Curriculum for the new millennium*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lopez-Caples, M. (1989). Brief stories and the fictionalization of the self. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 93 – 105.

Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In A. Hargreaves & M. Fullan(Eds.), *Understanding teacher development*(178 – 215). New York: Teachers College Press.

Lowe, W. (1969). *Structure and the social studies*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Lowe, W. (1974). Some reactions. In W. Pinar(Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*(143 – 150). Berkeley, CA: McCutchan.

Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60(3), 315 – 340.

Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks, and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. London, England: Falmer.

Lundestad, G. (1980). *America, Scandinavia, and the Cold War: 1945 – 1949*. New York: Columbia University Press.

Lundgren, U. (1979). *School curricula: Content and structure in their effects as educational and occupational careers*. Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education, Department of

Educational Research, Reports on Education and Psychology, No. 2.

Lundgren, U. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Luttrell, W. (1993). Working-class women's ways of knowing: Effects of gender, race, and class. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*(153 – 178). Albany, NY: State University of New York Press. [Also (1989), *Sociology of Education*, 62(January), 33 – 46.]

Lydon, A. (1992). *Cosmology and curriculum*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Lynn, R. (1988, October 28). Why Johnny can't read, but Yoshio can. *National Review*, 40 – 42.

Lyotard, J-F. (1989). *The postmodern condition: Report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Macagnoni, V. (1981). Zones of potentiality contributing to consciousness: Thrust for curriculum design. *JCT*, 3(1), 222 – 231.

MacConnell, C., et al. (1940, March). The core curriculum. *Educational Trends*, 8, 25.

Macdonald, B. & Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2 – 11.

Macdonald, J. (1964). An image of man: The learner himself. In R. Doll (Ed.), *Individualizing Instruction*(29 – 49). Washington, DC: ASCD.

Macdonald, J. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice*, 6(4), 166 – 171.

Macdonald, J. (1974). A transcendental developmental ideology of education. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*(85 – 116). Berkeley, CA: McCutchan.

Macdonald, J. (1975a). Autobiographical statement. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*(3 – 4). Berkeley, CA: McCutchan.

Macdonald, J. (1975b). Curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*(5 – 13). Berkeley, CA: McCutchan.

Macdonald, J. (1975c). Curriculum and human interests. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*(283 – 294). Berkeley, CA: McCutchan.

Macdonald, J. (1981). Theory, practice, and the hermeneutic circle. *JCT*, 3(2), 130 – 138.

Macdonald, J. (1986). The domain of curriculum. [Foreword by D. Huencke.] *Journal of Curriculum Supervision*. (1)3, 205 – 214.

Macdonald, J. (1988). Curriculum, consciousness, and social change. In W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses*(156 – 174). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Macdonald, J. & Leeper, R. (Eds.). (1966). *Language and meaning*. Washington, DC: ASCD.

Macdonald, J. & Leeper, R. (Eds.). (1968). *Theories of instruction*. Columbus, OH: Charles

Merrill.

Macdonald, J. & Macdonald, S. (1988). Gender, values, and curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (476 - 485). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Macdonald, J. & Purpel, D. (1987). Curriculum and planning: Visions and metaphors. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 178 - 192.

Macdonald, J. & Wolfson, B. (1970). A case against behavioral objectives. *Elementary School Journal* (Dec), 119 - 128.

Macdonald, J. & Zaret, E. (Eds.). (1975). *Schools in search of meaning*. [1975 yearbook.] Washington, DC: ASCD.

Macdonald, J., Anderson, D., & May, F. (Eds.). (1965). *Strategies for curriculum development: The works of Virgil Herrick*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

MacGregor, K. (1990). Computer-assisted thinking skills instruction: Curriculum principles, teacher preparation, and student outcomes. In A. McDougall & C. Dowling (Eds.), *Computers in education*. North-Holland: Elsevier Science Publishers.

MacGregor, K. (1992). Personal correspondence.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Mackenzie, G. (1964). Curricular change: Participants, power, and processes. In M. Miles (Ed.), *Innovation in education*. New York: Teachers College Press.

MacLure, M. & Elliot, J. (1992, April). *Packaging the primary curriculum: Textbooks and the English national curriculum*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Madaus, G. (1979). Testing and funding: Measurement and policy issues. *New directions for testing measurement*, 1, 53 - 62.

Madaus, G. (1989). The Irish study revisited. In B. Gifford (Ed.), *Test policy and test performance: Education, Language, and culture* (63 - 89). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Madaus, G. & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (119 - 154). New York: Macmillan.

Madaus, G. & Stufflebeam, D. (1984). Educational evaluation and accountability: A review of quality assurance. *American Behavioral Scientist*, 27(5), 649 - 672.

Madaus, G. & Stufflebeam, D. (Eds.). (1989). *Educational evaluation: The classic works of Ralph W. Tyler*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Madaus, G., Scriven, M., & Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human service evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.

Magnusson, K. & Osborne, J. (1990). The rise of competency-based education: A deconstructionist analysis. *Journal of Educational Thought*, 24(1), 5 - 13.

Malen, G., Ogawa, R., & Kranz, J. (1990). What do we know about schoolbased management?

A case study of the literature-a call for research. In W. Clune & J. Witte (Eds.), *Choice and control in American education: Volume 2. The practice of choice, decentralization and school restructuring* (289 – 342). Philadelphia, PA: Falmer.

Mander, J. (1978). *Four arguments for the elimination of television*. New York: Morrow.

Mandle, J. (1978, Winter). The economic underdevelopment of the postbellum South. *Marxist Perspectives*, 1(4), 68 – 79.

Mann, H. (1848, 1957). Twelfth annual report of the [Massachusetts] board of education. In L. Cremin (Ed.), *The republic and the school: Horace Mann and the education of free men*. New York: Teachers College Press.

Mann, J. (1975). Curriculum criticism. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (133 – 148). Berkeley, CA: McCutchan.

Mann, J. & Molnar, A. (1975). On student rights. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (167 – 172). Berkeley, CA: McCutchan.

Mao Zedong (1967). *Mao Zedong selected works*. Peking, China: Foreign Language Press.

Marable, M. (1986). *W. E. B. DuBois: Black radical democrat*. Boston, MA: Twayne.

Marcel, G. (1963). *Existential background of human dignity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marcel, G. (1967). *Problematic man*. [Trans. B. Thompson.] New York: Herder & Herder.

Marcus, J. (1992, September). Scholastic reform under fire. New Orleans, LA: *New Orleans Times-Picayune*, A-8.

Marcuse, H. (1966). *One-dimensional man: Studies in the sociology of advanced industrial society*. Boston, MA: Beacon Press.

Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension*. Boston, MA: Beacon Press.

Marshall, D. & Sears, J. (1990). An evolutionary and metaphorical journey into teaching and thinking about curriculum. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (15 – 32). New York: Teachers College Press.

Marsh, C. (1987). Curriculum theorizing in Australia. *JCT*, 7(2), 7 – 29.

Marsh, C. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London, England: Falmer.

Marsh, C. & Morris, P. (Eds.). (1991). *Curriculum development in east Asia*. London, England: Falmer.

Martel, A. (n. d.). *On becoming bilingual: Reflections in education*. Curriculum Praxis Monograph Series, No. 4. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Martel, A. (1987). Ethnicity, language, and culture in the teachings of Professor Ted Aoki: Or, the celebration of double-vision. *JCT*, 7(3), 43 – 50.

Martel, A. & Peterat, L. (1988). A hope for helplessness: Womanness at the margin in schools. *JCT*, 8(1), 103 – 136.

Martel, A. & Peterat, L. (1994). Margins of exclusion, margins of transformation: The place of women in education. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (151 – 166). New York: St. Martin's Press.

Martin, J. (1972). The disciplines and the curriculum. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (100 – 123). Berkeley, CA: McCutchan.

Martin, J. (1984). Bring women into educational thought. *Educational Theory*, 34(4), 341 – 354.

Martin, J. (1985). *Reclaiming a conversation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Martin, J. (1990). Romanticism domesticated: Maria Montessori and the Casa dei Bambini. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (159 – 174). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Martin-Kniep, G. & Uhrmacher, B. (1992). Teachers as curriculum developers. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 261 – 272.

Marton, F. (1989). Toward a pedagogy of content. *Educational Psychologist*, 24(1), 1 – 23.

Martusewicz, R. (1988). *The will to reason: An archaeology of womanhood and education*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Martusewicz, R. (1992). Mapping the terrain of the postmodern subject: Poststructuralism and the educated woman. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (131 – 158). New York: Teachers College Press.

Martusewicz, R. (1994). Guardians of childhood. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (167 – 182). New York: St. Martin's Press.

Martusewicz, R. & Reynolds, W. (Eds.). (1994). *Inside out: Contemporary critical perspectives in education*. New York: St. Martin's Press.

Marx, K. & Engels, F. (1974). *Karl Marx and F. Engels on literature and art: A selection of writings*. [L. Baxandall & S. Morawski, Eds.] New York: International General.

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Matthews, M. (Ed.). (1991). *History, philosophy, and science teaching*. Toronto, Ontario, Canada and New York: OSIE and Teachers College Press.

Maxcy, S. (1991). *Educational leadership: A critical, pragmatic perspective*. New York: Bergin & Garvey.

May, W. (1986). Teaching students how to plan: The dominant model and alternatives. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 6 – 12.

May, W. (1989). *What makes a critique of art education "postmodern"?* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA.

May, W. & Zimpher, N. (1986, Winter). An examination of three theoretical perspectives on supervision: Perceptions of preservice field supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*,

2(2), 83 - 99.

Mayhew, K. & Edwards, C. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago 1896 - 1903*. New York: D. Appleton Century. [Reprinted in 1965; New York: Ahterton Press.]

Mazza, K. (1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *JCT*, 4(2), 5 - 89.

McAninch, S. (1989). Civic education reform and the quest for a unified society: A critique of R. Freeman Butt's agenda for civic education. In C. Shea, E. Kahane, & P. Sola (Eds.), *The new servants of power* (137 - 144). New York: Greenwood Press.

McBride, A. (1984, August). Why go to a Catholic school? *St. Anthony's Messenger*, (1 - 4).

McCall, A. (1989). Care and nurturance in teaching: A case study. *Journal of Teacher Education*, 40(1). 39 - 44.

McCarthy, C. (1988a, August). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58(3). 265 - 279.

McCarthy, C. (1988b). Slowly, slowly, slowly, the dumb speaks: Third world popular culture and the sociology for the third world. *JCT*, 8(2), 7 - 21.

McCarthy, C. (1990). *Race and curriculum*. London, England: Falmer.

McCarthy, C. (1993a). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. In L. Castenell & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (225 - 246). Albany, NY: State University of New York Press.

McCarthy, C. (1993b). After the canon: Knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform. In C. McCarthy & W. Crichlow(Eds.), *Race, identity, and representation in education* (289 - 305). New York & London, England: Routledge.

McCarthy, C. & Apple, M. (1988). Race, class, and gender in American education: Toward a nonsynchronous parallelist position. In L. Weis (Ed.), *Class, race, and gender in American education* (3 - 39). Albany, NY: State University of New York Press.

McCarthy, C. & Crichlow, W. (Eds.). (1993). *Race, identity, and representation in education*. New York & London, England: Routledge.

McCleary, D. (1993). *The logic of imaginative education*. New York: Teachers College Press.

McClintock, R. (1971). Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73(20), 161 - 205.

McCormack, M. (1994). Margaret A. Haley, 1861 - 1939: A timeless mentor. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.). *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (1183 - 1200). New York: St. Martin's Press.

McCutcheon, G. (1979). Educational criticism: Methods and applications. *JCT*, 1(2), 5 - 25.

McCutcheon, G. (Ed.). (1982, winter). Theory into Practice: Curriculum Theory. *Theory into Practice*, XXI(1).

McCutcheon, G. (1982). Educational criticism: Reflections and reconsiderations. *JCT*, 4(1), 171 - 177.

McCutcheon, G. & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, XXIX(3), 46 - 153.

McDermott, H. (1977, May). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 198 - 213.

McDonald, J. (1991a). *Three pictures of an exhibition*. Studies on Exhibitions, No. 1. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

McDonald, J. (1991b). *Dilemmas of planning backwards*. Studies on Exhibitions, No. 3. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

McDonald, J. (1991c). *Exhibitions: Facing outward, pointing inward*. Studies on Exhibitions, No. 4. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

McDonald, J. (1991d). *Steps in planning backwards*. Studies on Exhibitions, No. 5. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

McDonald, J. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.

McElroy, L. (1990, Summer). Becoming real: An ethic at the heart of action research. *Theory into Practice*, XXIX(3), 209 - 213.

McEwan, H. (1992, Winter). Teaching and the interpretation of texts. *Educational Theory*, 42(1), 59 - 68.

McEwen, N. (1980). Phenomenology and the curriculum: The case of secondary-school geography. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 323 - 340.

McGee, P. (1993). Decolonization and the curriculum of English. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (280 - 288). New York & London, England: Routledge.

McHoul, A. & Luke, A. (1988). Epistemological groundings of educational studies: A critique. *The Journal of Educational Thought*, 22(3), 178 - 189.

McIntosh, P. (1986). *Interactive phases of curricular revision: A feminist perspective*. Working Papers Series No. 124. Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.

McKim, M. (1957). Curriculum research in historical perspective. In A. Foshay & J. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (14 - 40). Washington, DC: ASCD.

McKinney, L. & Westbury, I. (1975). Stability and change: The public schools of Gary, Indiana, 1940 - 1970. In W. Reid & D. Walker (Eds.), *Case studies in curriculum change: Great Britain and the United States* (1 - 53). London, England: Routledge & Kegan Paul.

McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84 - 97.

McLaren, P. (1986a). Postmodernity and the death of politics: A Brazilian reprieve. *Educational*

Theory, 36(4), 389 – 401.

McLaren, P. (1986b). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

McLaren, P. (1987a). The anthropological roots of pedagogy: The teacher as liminal servant. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 12, 75 – 85.

McLaren, P. (1987b). Ideology, science, and the politics of Marxian orthodoxy: A response to Michael Dale. *Educational Theory*, 37(3), 301 – 326.

McLaren, P. (1987c). Schooling for salvation: Christian fundamentalism's ideology weapons of death. *Journal of Education*, 169(2), 132 – 139.

McLaren, P. (1987d). Education as counterdiscourse. *Review of Education*, 3(1), 58 – 68.

McLaren, P. (1988a). The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. *Language Arts*, 65(2), 164 – 179.

McLaren, P. (1988b). No light but rather darkness visible: Language the politics of criticism. *Curriculum Inquiry*, 18(3), 313 – 320.

McLaren, P. (1988c). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of education. *Social Text*, 19/20, 153 – 185.

McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

McLaren, P. (1990). *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling, a review*. Oxford, OH: Miami University, School of Education, unpublished manuscript.

McLaren, P. (1991a). Decentering culture: Postmodernism, resistance, and critical pedagogy. In N. Wyner (Ed.), *Current perspectives on the culture of schools* (231 – 257). Boston, MA: Brookline Books.

McLaren, P. (1991b). Field relations and the discourse of the other. In W. Shaffir & R. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research* (149 – 163). Newbury Park, CA: Sage.

McLaren, P. (1991c). Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. In H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics* (144 – 173). Albany, NY: State University of New York Press.

McLaren, P. (1991d). Critical pedagogy, postcolonial politics, and redemptive remembrance. *In learner factors / teacher factors: Issues in literacy and instruction*. [Fortieth Yearbook, National Reading Conference.] Chicago, IL: National Reading Conference, Inc.

McLaren, P. (1991e). The emptiness of nothingness: Criticism as imperial antipolitics. *Curriculum Inquiry*, 21(4), 459 – 477.

McLaren, P. (1991f). Critical pedagogy: Constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. *Journal of Education*, 173(1), 9 – 34.

McLaren, P. (1992a). Collisions with otherness: "Traveling" theory, postcolonial criticism, and the

politics of ethnographic practice - the mission of the wounded ethnographer. *Qualitative Studies in Education*, 5(1), 77 - 92.

McLaren, P. (1992b). Collisions with otherness: Multiculturalism, the politics of difference, and the ethnographer as nomad. *The American Journal of Semiotics*, 9(2 - 3), 121 - 148.

McLaren, P. (1993a, January). Multiculturalism and the postmodern critique: Toward a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*, 7(1), 118 - 146.

McLaren, P. (1993b). Border disputes: Multicultural narrative, identity formation, and critical pedagogy in postmodern America. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (201 - 235). New York: Routledge.

McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. [2nd edition]. New York: Longman.

McLaren, P. & Dantley, M. (1990). Leadership and a critical pedagogy of race: Cornel West, Stuart Hall, and the prophetic tradition. *Journal of Negro Education*, 59(1), 29 - 44.

McLaren, P. & da Silva, T. (1993). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance, and the politics of memory. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (47 - 89). London & New York: Routledge.

McLaren, P. & Hammer, R. (1989, Fall). Critical pedagogy and the postmodern challenge: Toward a critical postmodernist pedagogy of liberation. *Educational Foundations*, 29 - 62.

McLaren, P. & Hammer, R. (1992). Specularizing subjectivity: Media knowledges and the new world order. *Polygraph*(5), 46 - 66.

McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.). (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. New York: Routledge.

McLaren, P. & Smith, R. (1989). Televangelism as pedagogy and cultural politics. In H. Giroux & R. Simon, et al., *Popular culture, schooling, and everyday life*. So. Hadley, MA: Bergin & Garvey.

McLaughlin, D. (1993a). Personal narratives for school change in Navajo settings. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (95 - 117). New York: Routledge.

McLaughlin, D. (1993b). Coda: Toward the pathway of a true human being. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (237 - 239). New York: Routledge.

McLaughlin, D. & Tierney, W. (Eds.). (1993). *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change*. New York: Routledge.

McLaughlin, M. (1976). Implementation of ESEA Title I: A problem of compliance. *Teachers College Record*, 80(1), 69 - 94.

McLuhan, M. (1962). We need a new picture of knowledge. In A. Frazier (Ed.), *New insights*

and the curriculum (55 – 70). Washington, DC: ASCD.

McMurry, C. (1903). *The elements of general method*. [Rev. ed.] New York: Macmillan.

McMurry, C. & McMurry, F. (1897). *The method of the recitation*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

McNeil, J. (1976). *Designing curriculum: Self-instructional modules*. Boston, MA: Little, Brown.

McNeil, J. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. [2nd edition: 1985]. Boston, MA: Little, Brown.

McNeil, J. (1978). Curriculum-a field shaped by different faces. *Educational Researcher*, 7(8), 19 – 23.

McNeil, L. (1981). On the possibility of teacher as the source of an emancipatory pedagogy: A response to Henry Giroux. *Curriculum Inquiry*, 11(3), 205 – 210.

McNeil, L. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.

McNeil, L. (1987). Talking about differences: Teaching to sameness. *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 105 – 122.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.

Mead, G. (1936). *Movement of thought in the nineteenth century*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mead, G. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Measor, L. & Sikes, P. (1992). Visiting lives: Ethics and methodology in life history. In I. Goodson (Ed.), *Study teachers' lives* (209 – 233). New York: Teachers College Press.

Meath-Lang, B. (1980). *Deaf students' perceptions of their English language learning: Rationale for an experience-based curriculum model*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Meath-Lang, B. (1981). "All the things I might not be..." Issues in communication for curricularists. *JCT*, 3(1), 232 – 238.

Meath-Lang, B. (1990a, October). *Teachers responding to the voices of others*. Paper presented at the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Meath-Lang, B. (1990b). The dialogue journal: Reconceiving curriculum and teaching. In J. Kreeft-Peton (Ed.), *Students and teachers writing together* (3 – 16). Alexandria, VA: TESOL Publications.

Meath-Lang, B. (1992, October). *Other people's mirrors: Distortion, reflection, and reclamation in biographical curriculum work*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Meath-Lang, B. (1993). The risk of writing outside the margins: A reexamination of the notion of access. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At-risk students: Portraits, policies, programs, and practices* (365 – 378). Albany, NY: State University of New York Press.

Meath-Lang, B. (in press). A lesser loneliness: Marginalization and the formation of writing communities. *JCT*.

Meath-Lang, B. & Albertini, J. (1989). Authenticity in writing: A reflection on voice, imagination, deafness, and teaching. In A. Martel(Ed.), *To pedagogy and what matters: Texts on authenticity*(7 – 13). Curriculum Praxis Series, No. 13. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education.

Meath-Lang, B., Caccamise, F., & Albertini, J. (1982). Deaf students' views of their English language learning. In H. Hoemann & R. Wilbur (Eds.), *Interpersonal communication and deaf people* (295 – 329). Washington, DC: Gallaudet College.

Meehan, B. (1993). *Holy women of Russia*. San Francisco, CA: HarperSanFrancisco.

Meeks, L. & Heit, P. (1982). *Human sexuality: Making responsible decisions*. Philadelphia, PA: Saunders.

Megill, A. (1985). *Prophets of extremity*. Berkeley, CA: University of California Press.

Mehan, H. (1978, February). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32 – 64.

Melnick, C. (1988). *A search for teachers' knowledge of the out-of-school curriculum of students' lives*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Melvin, A. (1936). *The activity program*. New York: Reynal & Hitchcock.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1963). *The structure of behavior*. [Trans. A. Fisher.]Boston, MA: Beacon.

Messer, S., et al. (1988). *Hermeneutics and psychological theory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Meyer, L., Greer E., & Crummey, L. (1987). An analysis of decoding, comprehension, and story-text comprehensibility in four first-grade reading programs. *Journal of Reading Behavior*, 19 (1), 69 – 98.

Michaels, K. (1988). Caution: Second-wave reform taking place. *Educational Leadership*, 45(5), 3.

Michalko, R. (1984). The metaphor of adolescence. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(3), 296 – 311.

Michener, J. (1987). Reflections on teaching. *Teaching Education*, 1(1), 10.

Miel, A. (1952). *Cooperative procedures in learning*. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications.

Miel, A. (1962). Knowledge & the curriculum. In A. Frazier(Ed.), *New insights and the curriculum*(71 – 104). Washington, DC: ASCD.

Miel, A. (1968a). Curriculum design and materials-pressure or release? *Childhood Education*,

44(7).

Miel, A. (1968b). New patterns of in-service education of elementary teachers. In A. Frazier (Ed.), *The new elementary school*. Washington, DC: ASCD.

Miel, A. (1969). Elements and structure: A design for continuous progress. In A. Frazier (Ed.), *A curriculum for children* (123 – 136). Washington, DC: ASCD.

Miel, A. & Brogan, P. (1957). *More than social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mieli, M. (1977). *Homosexuality and liberation: Elements of a gay critique*. London, England: Gay Men's Press.

Milburn, G. (1989). How much life is there in life history? In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (160 – 180). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Milburn, G. (1992). Do curriculum studies have a future? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 302 – 318.

Miles, M. (1957). Human relations in cooperative research. In A. Foshay & J. Hall(Eds.), *Research for curriculum improvement* (187 – 226). Washington, DC: ASCD.

Miller, B. (1993). *The arts and the basis of education*. Lanham, MD: University Press of America.

Miller, J. (1986). Transformation as an aim of education. *JCT*, 7(1), 94 – 152.

Miller, J. (1988). *The holistic curriculum*. Toronto, Ontario, Canada: OSIE Press.

Miller, J. & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.

Miller, J. L. (1977). *Curriculum theory of Maxine Greene: A reconceptualization of foundations in English education*. Columbus, OH: Ohio State University, College of Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Miller, J. L. (1979a). Curriculum theory: A recent history. *JCT*, 1(1), 28 – 43.

Miller, J. L. (1979b). Women and education: The dichotomous self. *Impact*, 14(3), 24 – 28.

Miller, J. L. (1980). Women: The evolving educational consciousness. *JCT*, 2(1), 238 – 247.

Miller, J. L. (1982a). The sound of silence breaking: Feminist pedagogy and curriculum theory. *JCT*, 4(1), 5 – 11.

Miller, J. L. (1982b). Reflections and reciprocal remembrances: A case study of self-concept and the composing process. *Arizona English Bulletin*, 25(1), 194 – 203.

Miller, J. L. (1982c). Writing and the teaching of writing: Case studies of selfconcept and the composing process. *Writing Process of College Students*, 2. Fairfax, VA: George Mason University.

Miller, J. L. (1983a). The resistance of women academics: An autobiographical account. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3(2), 101 – 109.

Miller, J. L. (1983b). A search for congruence: Influence of past and present in preparing future teachers of writing. *English Journal*, 15(1), 5 – 11.

Miller, J. L. (1986, Winter). Women as teachers: Enlarging conversations on issues of gender and self-concept. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(2), 111 – 121.

Miller, J. L. (1987a). Folded memories and future dialogues: Teaching language arts. *Teaching Education*, *1*(1), *16 – 18*.

Miller, J. L. (1987b). Teachers' emerging texts: The empowering potential of writing in-service. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (193 – 205). London, England: Falmer Press.

Miller, J. L. (1987c). Women as teachers/researchers: Gaining a sense of ourselves. *Teacher Education Quarterly*, 14(2), 52 – 58.

Miller, J. L. (1988). The resistance of women academics: An autobiographical account. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (486 – 494). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Miller, J. L. (1990a). *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany, NY: State University of New York Press.

Miller, J. L. (1990b). Teachers as curriculum creators. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (85 – 96). New York: Teachers College Press.

Miller, J. L. (1992a) Teachers' spaces: A personal evolution of teacher lore. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore: Learning from our experience* (11 – 22). New York: Longman.

Miller, J. L. (1992b). Women and education: In what ways does gender affect the educational process? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (151 – 158). New York: Peter Lang.

Miller, J. L. (1992c). Teachers, autobiography, and curriculum: Critical and feminist perspectives. In S. Kessler & B. Swadner (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (103 – 122). New York: Teachers College Press.

Miller, J. L. (1992d). Gender and teachers. In N. McCracken & B. Appleby (Eds.), *Gender issues in the teaching of English* (174 – 190). Portsmouth, NH: Heinemann-Boynton/Cook Publishers.

Miller, J. L. (1992e). Shifting the boundaries: Teachers challenge contemporary thought. *Theory into Practice*, 31(3), 245 – 251.

Miller, J. L. (1993a). Solitary spaces: Women, curriculum, and teaching. In D. Wear (Ed.), *The center of the web: Women and solitude* (245 – 252). Albany, NY: State University of New York Press.

Miller, J. L. (1993b). Construction of curriculum and gender. In S. Biklin & D. Pollard (Eds.), *Gender and education* (43 – 63). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Miller, J. L. (1994). Solitary spaces: Women, teaching, and curriculum. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (201 – 208). New York: St. Martin's Press.

Miller, J. L. & Pinar, W. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field,

1982. *Journal of Educational Thought*, 16(3), 217 - 224.

Miller, J. (1979). *History and human existence: From Marx to Merleau-Ponty*. Berkeley, CA: University of California Press.

Millett, K. (1971). *Sexual politics*. New York: Avon Books.

Millies, P. (1989). *The mental lives of teachers*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Millies, P. (1992). The relationship between a teacher's life and teaching. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore: Learning from our experience*(25 - 42). New York: Longman.

Millman, M. (1975). She did it all for love: A feminist view of the sociology of deviance. In M. Millman & R. Kantner(Eds.), *Another voice: Feminist perspectives on social life and social science*. Garden City, NY: Anchor Press, Doubleday.

Milner, E. (1980). Airlie: Sacrality, paradigms and the axis mundi. *JCT*, 2(2), 274.

Milner, E. (1981). Airlie: The ontological bridge. *JCT*, 3(2), 228.

Milner, E. (1982a). Airlie, 1981. *JCT*, 4(1), 208.

Milner, E. (1982b). A full curriculum for the gifted handicapped. *JCT*, 4(2), 216 - 227.

Milner, E. (1987). Transvestite's return: The syntax exchange of the visual and verbal arts. *JCT*, 7(2), 99 - 110.

Ministry of Education (1979). Code of conduct. *Chinese Education*(102 - 103), 13(3 - 4).

Ministry of Education(1980). *Japan's Modern Educational System*. Tokyo, Japan: Ministry of Education, Science, and Culture.

Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, (4)415 - 442.

Mitchell, J. (1971). *Woman's estate*. New York: Pantheon Books.

Mitrano, B. (1979a). *Feminism and curriculum theory: Implications for teacher education*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Mitrano, B. (1979b). Self in feminist theology and curriculum theory. *Impact*, 14(3), 19 - 23.

Mitrano, B. (1979c, Fall). Feminist theology and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), 211 - 220.

Mitrano, B. (1981). Feminism and curriculum theory: Implications for teacher education. *JCT*, 3(2),5 - 85.

Miyazaki, I. (1981). *China's examination hell: The civil service examination of imperial China*. [Trans. C. Schirokaur.] New Haven, CT: Yale University Press.

Moffett, J. (1988). *Storm in the mountains: A case study of censorship, conflict, and consciousness*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Moffett, J. (1990). Varieties of censorship. *The Journal of Educational Thought*, 24(3A), 5 - 16.

Mohr, R. (1989). Gay studies as moral vision. *Educational Theory*, 39(2), 121 - 132.

Molina, A. (1991). *Spades, players, and senators: An ethnography of Black subcultures in a community college*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Molina, A. (1992, April). 2 + 2 tech prep addressed access for "neglected majority." *South Louisiana College News*, 10.

Molnar, A. (1975). Autobiographical statement. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (165 – 166). Berkeley, CA: McCutchan.

Molnar, A. (1985). Tomorrow the shadow on the wall will be that of another. *JCT*, 6(3), 35 – 42.

Molnar, A. (Ed.). (1987). *Social Issues and Education: Challenge and Responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.

Molnar, A. & Zahorik, J. (Eds.). (1977). *Curriculum theory*. Washington, DC: ASCD.

Moltmann, J. (1967). *The theology of hope*. London, England: S. C. M. Press.

Moltmann, J. (1969). *Religion, revolution, and the future*. New York: Charles Scribner's Sons.

Montgomery, R. (1967). *Examinations: An account of their evolution as administrative devices in England*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Mooney, R. (1957) The researcher himself. In *Research for curriculum improvement* (154 – 186). [1957 ASCD Yearbook.] Washington, DC: ASCD.

Mooney, R. (1961). Creation and communication. In M. F. Andrews (Ed.), *Creativity and psychological health* (37 – 54). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Mooney, R. (1963). Creation and teaching. In W. P. Street (Ed.), *Creativity and college teaching* (45 – 62). Lexington, KY: University of Kentucky Press.

Mooney, R. (1965). Nurturing the educational researcher as creative artist. In E. Guba & S. Elam (Eds.), *The training and nurture of educational researchers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Mooney, R. (1966). Creative integration. *Theory into Practice*, 5 (1), 174 – 178.

Mooney, R. (1967a, Summer). Creation: Contemporary culture and renaissance. *The Journal of Creative Behavior*, 1, 259 – 281.

Mooney, R. (1967b). Perspectives on ourselves. *Theory into Practice*, 6(1), 200 – 211.

Mooney, R. (1969). Three moments in crisis. *Theory into Practice*, 8:2, 310 – 311.

Moore, D. (1990). Voice and choice in Chicago. In W. Clune & J. Witte (Eds.), *Choice and control in American education* [Vol. 2]. Basingstoke, England: Falmer.

Moore, M. (1984). Loyalty and education: Principle and practice. *Pedagogy and Phenomenology*, 1(3), 312 – 318.

Moore, M. (1989, October 15). The art of teaching from the heart: The heart of the matter. Paper presented to the School of Theology at the Claremont College, Claremont, CA.

Moran, G. (1981). *Interplay: A theory of religion and education*. Winona, MN: St. Mary's Press.

Morgan, R. (1970). *Sisterhood is powerful: An anthology of writings from the women's liberation movement*. New York: Random House.

Morley, F. (1973). *A modern guide to effect K-12 curriculum planning*. West Nyack, NY: Parker Publishing.

Morris, B. (1979). *Change agents in the schools*. Upland, CA: Barbara Morris Report.

Morris, H. (1978). *Education for the real world*. San Diego, CA: Creation Life Publishers.

Morris, W. (1967). *North toward home*. Oxford, MS: Yoknapatawpha Press.

Morris, W. (1981). *Terrains of the heart*. Oxford, MS: Yoknapatawpha Press.

Morrison, H. (1934). *Basic principles in education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Morrison, T. (1987). *Beloved*. New York: Knopf.

Morrison, T. (1989, Winter). Unspeakable things unspoken: The Afro-American presence in American literature. *Michigan Quarterly*, 1 – 34.

Morrison, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Morris, P. (1986). A matrix of describing alternative strategies of curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*. 18(4), 445 – 448.

Morse, S. (1835). *Foreign conspiracy against the liberties of the United States*. New York: Arno Press [reprinted in 1977].

Mosher, R. (1992). The adolescent as a citizen. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (179 – 209). Westport, CT: Praeger.

Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.

Mosier, R. (1947). *Making the American mind: Social and moral ideas in the McGuffey readers*. New York: King's Crown Press.

Moulton, J. (1983). Development through training. Animation rurale. In J. Bock & G. Papagiannis (Eds.), *Nonformal education and national development* (25 – 91). New York: Praeger.

Mulder, M. (1991). Deliberation in curriculum conferences. *Journal of Curriculum and Supervision*. 6(4), 325 – 339.

Mulder, R. (1983). *A framework for examining reconceptualism and deriving its possible implications for undergraduate liberal arts teacher education*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Muldoon, M. (1990). Religious studies and the teaching of business ethics. *McGill Journal of Education*, 25(2), 245 – 253.

Muller, J. (1987). People's education and the NECC: The choreography of education struggle. *South African Review* 4, 1 – 10.

Muller, J. (1989). *Social analysis of education: After the new sociology* by P. Wexler: A review. *Perspectives in Education*, 11(1), 73 – 79.

Muller, R. (1984). *New genesis*. New York: Doubleday.

Muller, R. (1989). A world core curriculum. *Social Education*, 53(5), 284 - 286.

Munby, H. (1979, Fall). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 229 - 249.

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197 - 210.

Munby, H. (1987, April). *Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Munro, P. (1991). Supervision: What's imposition got to do with it? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 77 - 89.

Munro, P. (1992, April). Teaching as "women's work": A century of resistant voices. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Munro, P. (in press). Continuing dilemmas of life-history research. In D. Flinders & G. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research: Perspectives from the field*. New York: Teachers College Press.

Munro, P. & Elliot, J. (1987). Instructional growth through peer coaching. *Journal of Staff Development*. 8(1), 25 - 28.

Munro, P. & Jipson, J. (1991). Fictions of the maternal/What's real: The deconstruction of life history as curricular text. In Erdman, J. & Henderson, J. (Eds.), *Critical discourse on curriculum issues* (140 - 165). Chicago, IL: The Mid-West Center for Curriculum Studies.

Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.

Murphy, L. & Livingstone, J. (1993). Racism and limits of radical feminism. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (179 - 190). Albany, NY: State University of New York Press. [Also (1985), *Race and Class*, XXVI (4), 61 - 70.]

Murphy, R. & Torrance, H. (Eds.). (1987). *Evaluating education: Issues and methods*. London, England: Harper & Row.

Musgrave, P. (1979). *Society and the curriculum in Australia*. Winchester, MA: Allen & Unwin, Inc.

Nakayama, S. (1984). *Science in Japan, China, and the West*. [J. Dusenbury, trans.] New Haven, CT: Yale University Press.

Nalaskowski, A. (1990, January/February). Toward the Inventic school. *Education Now*, 7, 13.

Narvaez, A. (1990, January 20). M. Horton, 84, head of school in South that defied racial bias. New York: *The New York Times*, 12.

National Center for Education Statistics(1985). *Indicators of education, status, and trends*. Washington, DC: United States Department of Education.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: United States Department of Education.

National Education Association (NEA) (1886). Reports of committees and discussions. *Proceedings of the National Education Association*. Washington, DC: NEA.

National Education Association(NEA) Committee of Fifteen Report. (1895). *Address and Proceedings*. [Chaired by W. Harris.] Washington, DC: NEA.

National Education Association, Committee of Ten on Secondary School Studies. (1893). *Report*. [Chaired by C. Eliot.] Washington, DC: United States Government Printing Office.

National Education Association. (NEA)(1918). *Cardinal principles of secondary education: A report of the commission on the reorganization of secondary education*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

National League for Nursing(1977). *Criteria for the appraisal of baccalaureate and higher degree programs in nursing*. New York: National League for Nursing.

National Society for the Study of Education (NSSE). (1927a). *Curriculum making past and present*. Twenty-sixth yearbook, Part I. [Whipple, editor.] Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

National Society for the Study of Education (NSSE). (1927b). *The foundation of curriculum making*. Twenty-sixth yearbook, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

National Society for the Study of Education(NSSE). (1945). *American education in the postwar period: Curriculum reconstructions*. Forty-fourth yearbook, part 1. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Nelkin, D. (1976). The science-textbook controversies. *Scientific American*, 234, 33 - 39.

Nelson, M. (1992). Using oral histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont 1900 - 50. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (167 - 186). New York: Teachers College Press.

Nelson, R. & Watras, J. (1981, Spring). The scientific movement: American education and the emergence of the technological society. *The Journal of Thought*, 16(1), 49 - 72.

Newell, A. & Simon, H. (1956). The logic theory machine. *IRE Transactions on Information Theory*, IT - 2, 61 - 69.

Newlon, J. (1923a). *Twentieth annual report of school district number one in the city and county of Denver and state of Colorado*. Denver, CO: Denver School Press.

Newlon, J. (1923b). Attitude of the teachers toward supervision. *NEA Proceedings*. Washington, DC: National Education Association.

Newman, J. (1980, Winter). Morality, religion, and the public schools' quest for commonality. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 4, 18 - 32.

Newman, J. (1990). *America's teachers: An introduction to education*. New York: Longman.

Newman, J. (1991). Organized prayer and secular humanism in Mobile, Alabama's public schools. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place* (45 - 76). Albany, NY: State University of New York Press.

Newmann, F. & Oliver, D. (1967, 1972). Education and community. *Harvard Educational Review*, 37 (Winter), 61 - 106. [Also in D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (205 - 252). Berkeley, CA: McCutchan.]

The New York Times. (1993, December 21). A private gift for public education. New York: *The New York Times*, A - 14.

Ng, R. (1993). Racism, sexism, and nation-building in Canada. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (50 - 59). New York: Routledge.

Niece, R. & Viechnicki, K. (1987). Recounting Counts: A review of George S. Counts' challenge and the reactions to "Dare Progressive Education Be Progressive?" *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 149 - 154.

Nixon, G. (1992). *Autobiographical amnesia*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Nixon, J. (1990). Curriculum evaluation: Old and new paradigms. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices* (637 - 647). New York: Routledge.

Nkomo, M. (1984). *Student culture and activism in Black South African universities*. New York: Greenwood Press.

Noble, D. (1992, April). New American schools and the new world order. Paper presented at the annual meeting, American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Noddings, N. (1974). Competence theories and the science of education. *Educational Theory*, 24 (4), 356 - 364.

Noddings, N. (1979). NIE's national curriculum development conference. In J. Schaffarzick & G. Sykes, (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (291 - 312). Berkeley, CA: McCutchan.

Noddings, N. (1981). Caring. *JCT*, 3(2), 139 - 148.

Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley, CA: University of California Press.

Noddings, N. (1985). In search of the feminine. *Teachers College Record*, 87(2), 195 - 204.

Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496 - 510.

Noddings, N. (1989). *Women and evil*. Berkeley, CA: University of California Press.

Noddings, N. (1992a). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1992b). Shaping an acceptable child. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (47 - 70). Westport, CT: Praeger.

Noddings, N. & Enright, S. (1983). The promise of open education. *Theory Into Practice*, XXII (3), 182 - 189.

Norquay, N. (1990). Life history research: Memory, schooling, and social difference. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 291 - 300.

Norris, C. (1982). *Deconstruction: Theory and practice*. London, England: Routledge.

Norris, C. (1991). *What's wrong with postmodernism: Critical theory and the ends of philosophy*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Norris, J. (1989). *Some authorities as coauthors in a collective creation production*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Norris, J. (1990a). An example of collective creation process. [Videotape.] Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Instructional Technology Centre.

Norris, J. (1990b). *(Re) visions of old voices: A glance at some research on student authorship*. A paper presented to the American Alliance for Theatre and Education, Minneapolis, MN.

Norris, J. (1990c). *Examples of some dramatic forms used in the collective creation process*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Instructional Technology Centre.

Norris, J. (1990d). *Examples of the exploration stage of the collective creation process*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Instructional Technology Centre.

Norris, J. (1991a). *Snapshots of playing together*. [Director and coauthor with student company.] Paper/performance presented at the Western Canadian Association for Student Teaching, Regina, Saskatchewan.

Norris, J. (1991b). *Making sense of teaching through drama*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Norris, J. (1992). *Paradise lost*. [Director and coauthor with the company No Spare Time.] Paper/performance presented at the Western Canadian Association for Student Teaching, Edmonton, Alberta.

Norris, J. (1993a). *Student teaching: The first frontier*. [Director and coauthor with student company.] Paper/performance at the Western Canadian Association for Student Teaching, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.

Norris, J. (1993b). Personal correspondence.

Norris, J. (1993c). *Research skills for drama teachers*. Paper presented to the American Alliance for Theatre and Education, Boston, MA.

Norris, N. (Ed.). (1977). *SAFARI: Theory into practice*. Occasional Publication No. 4. Norwich, England: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.

Norris, S. (1985, May). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42, 40 - 45.

Novak, J. (1991). Clarifying with concept maps. *Science Teacher*, 58(7), 44 - 49.

Nowak-Fabrykowksi, K. (1992, Winter). Freinet's concept of teachers and theory of teaching.

McGill Journal of Education, 27(1), 61 – 68.

Nunes, M. (1992). *Alternative education and social change in Brazil*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University. Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Oakes, J. (1986). *Educational indicators: A guide for policymakers*. Santa Monica, CA: Rand.

Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1991). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (570 – 609). New York: Macmillan.

Oberg, A. (1987). Using construct theory as a basis for research into teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1), 55 – 65.

Oberg, A. (1990, Summer). Methods and meanings in action research: The action research journal. *Theory into Practice*, XXIX(3), 214 – 221.

Oberg, A. & Artz, S. (1992). Teaching for reflection: Being reflective. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (138 – 155). London, England: Falmer.

Oberg, A. & Underwood, S. (1992). Facilitating teacher development. In A. Hargreaves (Ed.), *Understanding teacher development* (162 – 177). New York: Teachers College Press.

O'Brien, E. (1989, November 23). Debates over curriculum expansion continues. *Black Issues in Higher Education*, 6 – 18, 1 – 26.

O'Brien, M. (1979). *The idea of the American South*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

O'Connor, T. (1991). Latin America. *Comparative Education Review*, 35(2), 393 – 395.

Ogbu, J. (1990). Literacy and schooling in subordinate cultures: The case of Black Americans. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (113 – 131). Albany, NY: State University of New York Press.

Ogbu, J. (1992, November). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5 – 14.

Ogbu, J. & Matute-Bianchi, M. (1986). Understanding sociocultural factors in education: Knowledge, identity, and school adjustment. In California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (73 – 142). Los Angeles, CA: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.

Oh, M-S. (1986). *The meaning of morality and moral education: An interpretative study of the moral education curriculum in Korea*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Okakok, L. (1989). Serving the purpose of the education. *Harvard Educational Review*, 59(4),

405 – 422.

Oliva, P. (1982). *Developing the curriculum*. Boston, MA: Little, Brown.

Oliva, P. (1989). *Supervision for today's schools*. [Third edition.] New York: Longman.

Oliver, A. (1965, 1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and processes*. [Second edition.] New York: Harper & Row.

Oliver, D. & Gershman, K. (1989). *Education, modernity, and fractured meaning: Toward a process theory of teaching and learning*. Albany, NY: State University of New York Press.

Olney, J. (1972). *Metaphors of self: The meaning of autobiography*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Olney, J. (Ed.). (1980). *Autobiography: Essays, theoretical and critical*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Olson, J. (1982). Three approaches to curriculum change: Balancing the accounts. *JCT*, 4(2), 90 – 96.

Olson, J. (1989a). Surviving innovation: Reflection on the pitfalls of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 503 – 508.

Olson, J. (1989b). The persistence of technical rationality. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (102 – 109). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Olson, M. (1989). Room for learning. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 173 – 186.

Olson, P. (Ed). (1981). Rethinking social reproduction. [Theme issue.] *Interchange*, 12(2 – 3).

Omi, M. & Winant, H. (1983). By the rivers of Babylon: Race in the United States. *Socialist Review*, 13(5), 31 – 65.

Omi, M. & Winant, H. (1986). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. New York: Routledge.

O'Neale, S. (1984). Reconstruction of the composite self: New images of Black women in Maya Angelou's continuing autobiography. In M. Evans (Ed.), *Black women writers 1950 – 1980: A critical evaluation* (25 – 36). Garden City, NY: Anchros Press/Doubleday.

O'Neil, J. (1989). Global education: Controversy remains but support growing. *Curriculum Update* N1. Alexandria, VA: ASCD.

Ornstein, A. & Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New York: Prentice Hall.

Ornstein, A. & Levine, D. (1983). *Foundations of Education*. [Fifth ed.] New York: Houghton Mifflin.

Ornstein, A. & Levine, D. (1989). Social class, race, and school achievement: Problems and prospects. *Journal of Teacher Education*, XXXX(5), 17 – 23.

Osajima, K. (1992). Speaking silence. *JCT*, 9(4), 89 – 96.

Osborn, J. (1984). The purposes, uses, and contents of workbooks and some guidelines for publishers. In R. Anderson, J. Osborn, & R. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Readers and content texts*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Osborn, R. (1974). An all-American small group in search of an electric Kool-Aid acid theory of curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (131 – 137). Berkeley, CA: McCutchan.

Osborne, K., (1992, May-June). The emerging agenda for Canadian high schools. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 371 – 379.

O'Shea, J. (1985). A journey to the midway: Ralph Winfred Tyler. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 447 – 459.

O'Shea, T. & Self, J. (1983). *Learning and teaching with computers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Out (1993, September). Dr. "Sodomite." p. 12.

Overly, N. (1970). *The unstudied curriculum: Its impact on children*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], Elementary Education Council.

Overly, N. (1988). WCCI research call. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 168 – 171.

Owens, T. (1973). Educational evaluation by adversary proceedings. In E. House (Ed.), *School Evaluation: The Politics and the Process*. Berkeley, CA: McCutchan.

Oxford English Dictionary (OED). Oxford, England: Oxford University Press.

Ozmon, H. & Craver, S. (1990). *Philosophical foundations of education*. [Fourth edition]. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Padgham, R. (1983). The holographic paradigm and postcritical reconceptualist curriculum theory. *JCT*, 5(3), 132 – 142.

Padgham, R. (1988a). Correspondences: Contemporary curriculum theory and twentieth-century art. In W. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourses* (359 – 379). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Padgham, R. (1988b). Thoughts about the implications of archetypal psychology for curriculum theory. *JCT*, 8(3), 123 – 146.

Pagano, J. (1981). The curriculum field: Emergence of a discipline. *JCT*, 3(1), 171 – 184.

Pagano, J. (1988a). The claim of philia. In W. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourses* (514 – 530). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pagano, J. (1988b). The nature and sources of teacher authority. *JCT*, 7(4), 7 – 26.

Pagano, J. (1990). *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness*. Albany, NY: State University of New York Press.

Pagano, J. (1992). Women and education: In what ways does gender affect the educational process? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (143 – 150). New York: Peter Lang.

Pagano, J. & Dolan, L. (1980). Foundations for a unified approach to evaluation research. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 367 – 381.

Page, R. (1987a). Teachers' perceptions of students: A link between classrooms, school cultures, and the social order. *Anthropology and Education Quarterly*, (18), 77 – 99.

Page, R. (1987b). Lower-track classes at a college-preparatory high school: A caricature of educational encounters. In G. & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (447 – 472). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Page, R. (1989). The lower-track curriculum at a "heavenly" high school: "Cycles of prejudice." *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 197 – 221.

Page, R. (1990a). Cultures and curricula: Differences between and within schools. *Educational Foundations*, 4(1), 49 – 76.

Page, R. (1990b). A "revelant" lesson: Defining the lower-track student. In R. Page & L. Valli (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U. S. secondary schools* (17 – 44), Albany, NY: State University of New York Press.

Page, R. (1990c). Games of chance: The lower-track curriculum in a college preparatory high school. *Curriculum Inquiry*, 20(3), 249 – 282.

Page, R. (1991). *Lower-track classroom: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.

Page, R. (1993). For teachers: Some sketches of curriculum. In P. Phelan & A. Davidson (Eds.). *Renegotiating cultural diversity in American schools*. New York: Teachers College Press.

Page, R. & Valli, L. (Eds.). (1990). *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U. S. secondary schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Pajak, E. (1989). *The central office supervisor of curriculum and instruction: Setting the stage for success*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Pajak, E. (1990). Do we need "comparative" supervision? A response to Duffy's "Supervising for Results." *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 41 – 44.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Harper.

Paringer, W. (1990). *John Dewey and the paradox of liberal reform*. Albany, NY: State University of New York Press.

Paris, C. (1989). *Contexts of curriculum change: Conflict and consonance*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Parker, C. & Rubin, L. (1966). *Process and content: Curriculum design and the application of knowledge*. Chicago, IL: Rand McNally.

Parker, F. (1883). *Talks on teaching*. New York: Kellog's Teachers Library.

Parker, F. (1894). *Talks on pedagogics*. New York: E. L. Kellog.

Parker, W. (1986a). Dorothy's and Mary's mediation of a curriculum invention. *Phenomenology +*

Pedagogy, 4(1), 20 – 31.

Parker, W. (1986b, Fall). Justice, social studies, and the subjectivity/structure problem. *Theory and Research in Social Education*, XIV(4), 277 – 293.

Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Introduction to illuminative evaluation: A new approach to the study of innovatory programs*. Occasional Paper No. 9. Edinburgh, Scotland: Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh.

Parrett, W. (1983). Alaska's rural schools: A unique challenge for responsible curricular development. *JCT*, 5(3), 41 – 54.

Passow, H. (Ed.). (1962). *Curriculum crossroads*. New York: Teachers College Press.

Passow, H. (Ed.). (1964). *Nurturing individual potential*. Washington, DC: ASCD.

Passow, H. (1987). *Closing the achievement gap between educationally disadvantaged and other populations*. ERIC document ED282847.

Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs in a rapidly changing world*. Sonoma, CA: Sonoma State University.

Pearson, Jr., W. (1991). Black participation and performance in science, mathematics, and technical education. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (3 – 6). New York: Auburn House.

Percy, W. (1987). *The thanatos syndrome*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.

Pereira, P. (1984). Deliberation and the arts of perception. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 347 – 366.

Perez, L. (1993). Opposition and the education of Chicana/os. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and education* (268 – 279). New York & London, England: Routledge.

Peshkin, A. (1983). *Fundamentalist Christian schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.

Peterat, L. (1983). *Researching the teachers' perspective of curriculum: A case study of piloting a home economics curriculum*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Peter, C. (1974, January). Metaphysical finalism in Christian eschatology. *The Thomist*, 38, 125 – 145.

Peters, R. (1966). *Ethics and education*. London, England: Allen & Unwin.

Peters, R. (Ed.). (1967). *The concept of education*. London, England: Allen & Unwin.

Peters, R. (1975). Education and the educated man. In R. Dearden, P. Hirst & R. Peters (Eds.), *A critique of current educational aims* (1 – 15). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In search of excellence*. New York: Harper & Row.

Peterson, K. & Kauchak, D. (1982). *Teacher evaluation: Perspectives, practices, and promises*.

Salt Lake City, UT: University of Utah.

Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw-Hill.

Phenix, P. (1971, 1975). Transcendence and the curriculum. *Teachers College Record*, 73(2), 271 – 283. [Reprinted in W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (321 – 337). Berkeley, CA: McCutchan.]

Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in the classroom and community on the Warm Spring Indian reservation*. New York: Longman.

Phillips, D. (1983, May). After the wake: Postpositivistic educational thought. *Educational Researcher*, 12(5), 4 – 12.

Phillips, M. (1988, September 9). Why Black people are backing Baker. *The Guardian*, 9.

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. [Trans. C. Maschler.] New York: Harper & Row.

Piaget, J. (1975). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. [Trans. A. Rosin.] New York: Viking.

Piaget, J. & Garcia, R. (1989). *Psychogenesis and the history of science*. [Trans. H. Feider.] New York: Columbia University Press.

Pierce, C. (1992). *Reasoning and the logic of things: The Cambridge conference lectures of 1898*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pilder, W. (1974). In the stillness is the dancing. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (117 – 129). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1972). Working from within. *Educational Leadership*, 29(4), 329 – 331.

Pinar, W. (1974a). Mr. Bennett and Mrs. Brown. *The Humanities Journal*, 8(1), 2 – 3.

Pinar, W. (1974b). *Currere*: Toward reconceptualization. In J. Jelinek (Ed.), *Basic problems in modern education* (147 – 171). Tempe, AZ: Arizona State University, College of Education.

Pinar, W. (Ed.). (1974c). *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*. Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1974d). *Reply to Burton*. Columbia, SC: University of South Carolina, Museum of Education.

Pinar, W. (1975a). Sanity, madness, and the school. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (359 – 383). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1975b). The analysis of educational experience. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (384 – 395). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1975c). Search for a method. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (415 – 424). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (Ed.) (1975d). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: Mc-

Cutchan.

Pinar, W. (1975e). *Currere*: Toward reconceptualization. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing*: *The reconceptualists*(396 – 414). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1978a). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205 – 214. [Reprinted in H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction*: *Alternatives in education*(87 – 97). Berkeley, CA: McCutchan.]

Pinar, W. (1978b). *Currere*: A Case Study. In G. Willis(Ed.), *Qualitative Evaluation*(316 – 342). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1978c). Life history and curriculum theorizing. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 3(1), 92 – 118.

Pinar, W. (1979a). What is the reconceptualization? *JCT*, 1(1), 93 – 104.

Pinar, W. (1979b, October). Letter to the editor. *Educational Researcher*, 8(9), 6.

Pinar, W. (1979c). Notes on the curriculum field 1978. *Educational Researcher*, 7(8), 5 – 12.

Pinar, W. (1980a). The field and its journals. *JCT*, 2(1), 7 – 11.

Pinar, W. (1980b). The voyage out: Curriculum as the relationship between the knower and the known. *JCT*, 2(1), 71 – 92.

Pinar, W. (1980c). Life history and educational experience. *JCT*, 2(2), 159 – 212.

Pinar, W. (1980d, Summer). A reply to my critics. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 199 – 205. [Reprinted in H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.)(1981), *Curriculum and Instruction*: *Alternatives in education*(392 – 399). Berkeley, CA: McCutchan.]

Pinar, W. (1981a). Caring: Gender considerations. *JCT*, 3(2), 149 – 151.

Pinar, W. (1981b). The abstract and concrete in curriculum theorizing. In H. Giroux, A. Penna, W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction*: *Alternatives in education*(431 – 454). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1981c). Life history and educational experience: Part II. *JCT*, 3(1), 259 – 286.

Pinar, W. (1981d). The reconceptualization of curriculum studies. In H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction*: *Alternatives in education*(87 – 97). Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (1981e). "Whole, bright, deep with understanding." Issues in autobiographical method and qualitative research. *Journal of Curriculum Studies*, 13(3), 173 – 188.

Pinar, W. (1982). Gender, sexuality, and curriculum studies: The beginning of the debate. *McGill Journal of Education*, 2(3), 305 – 316.

Pinar, W. (1983a). Curriculum as gender text: Notes on reproduction, resistance, and male-male relations. *JCT*, 5(1), 26 – 52.

Pinar, W. (1983b). The corporate production of feminism and the case of Boy George. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education, unpublished manuscript. [Reprinted in *Autobiography, politics, and sexuality*, Peter Lang Publishing, Inc., in 1994.]

Pinar, W. (1984). *Teaching the text*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education Monograph Series.

Pinar, W. (1985). A prayerful act: The work of James B. Macdonald. *JCT*, 6(3), 43 - 53.

Pinar, W. (1987). "Unwanted strangers in our own homeland": Notes on the work of T. Aoki. *JCT*, 7(3), 11 - 21.

Pinar, W. (Ed.). (1988a). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. (1988b). Time, place, and voice: Curriculum theory and the historical moment. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (264 - 278). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. (1988c). "Whole, bright, deep with understanding." Issues in qualitative research and autobiographical method. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (134 - 153). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. (1988d). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: A personal retrospective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 157 - 167.

Pinar, W. (1988e). Autobiography and the architecture of self. *JCT*, 8(1), 7 - 36.

Pinar, W. (1988f). Introduction. *Contemporary curriculum discourses* (1 - 13). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. (1989, January/February). A reconceptualization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 9 - 12.

Pinar, W. (1990). Impartiality and comprehensiveness in teaching curriculum theory. In J. Sears & J. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (259 - 264). New York: Teachers College Press.

Pinar, W. (1991). Curriculum as social psychoanalysis: On the significance of place. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: Essays on the significance of place* (167 - 186). Albany, NY: State University of New York Press.

Pinar, W. (1992a, Summer). "Dreamt into existence by others." Curriculum theory and school reform. *Theory Into Practice*, 31(3), 228 - 235.

Pinar, W. (1992b). Cries and whispers. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (92 - 101). New York: Teachers College Press.

Pinar, W. (1993a). Notes on understanding curriculum as a racial text. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (60 - 70). New York & London, England: Routledge.

Pinar, W. (1993b, November). *Curriculum development in the USA: Decentralization and the Politics of School Reform*. Paper presented to the International Seminar on Curriculum and Decentralization, Santiago, Chile.

Pinar, W. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972 – 1992*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. & Bowers, C. (1992). Politics of curriculum: Origins, controversies, and significance of critical perspectives. In G. Grant(Ed.). *Review of Research in Education*(163 – 190). Washington, DC: American Educational Research Association.

Pinar, W. & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Pinar, W. & Grumet, M. (1981). Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies*(20 – 42). London, England: Croom Helm.

Pinar, W. & Grumet, M. (1988). Socratic *coesura* and the theory-practice relationship. In W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses*(92 – 100). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. & Johnson, L. (1980). Aspects of gender analysis in recent feminist psychological thought and their implications for curriculum. *Journal of Education*, 162(4), 113 – 126.

Pinar, W. & McKnight, D. (in press). The uses of curriculum knowledge: Notes on hermeneutics. *International Journal of Educational Research*.

Pinar, W. & Miller, J. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field. *Journal of Educational Thought*, (16)3, 217 – 224.

Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.). (1992a). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press.

Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.). (1992b). Appendix, section two: Genealogical notes on poststructuralism in curriculum studies. *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*(244 – 259). New York: Teachers College Press.

Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.). (1992c). Appendix, section one: Genealogical notes on the history of phenomenology in curriculum studies. *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*(237 – 244). New York: Teachers College Press.

Pink, W. (1990). Implementing curriculum inquiry: Theoretical and practical implications. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum*(138 – 153). New York: Teachers College Press.

Pipes, R. (1990). *The Russian revolution*. New York: Knopf.

Plantinga, D. (1985). *Duayne Huebner's curricular language model revisited*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished master's thesis.

Pleck, J. & Sawyer, J. (1974). *Men and masculinity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Podl, J. & Metzger, M. (1992). *Anatomy of an exhibition*. Studies on Exhibitions, No. 6. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Podl, J., et al. (1992). *The process of planning backward*. Studies on Exhibitions, No. 7. Provi-

dence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Polakow, V. (1984). Reflections on pedagogy, research, and praxis. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 1984, 29 – 35.

Ponder, G. (Ed.). (1990). Special theme: School culture. *Kappa Delta Pi Record*, 26(4).

Ponticell, J., Griffin, G., Schubert, W., Henderson, J., Fowler, R., Bacdon, C., & Richardson, O. (1987). *A voice for teachers: Foundational and policy concerns of teachers in an era of educational reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Poole, M. (1980). *Creativity across the curriculum*. Sydney, Australia: George Allen & Unwin.

Popham, J. (1970). Probing the validity of arguments against behavioral goals. In R. Kibler, L. Barker, & D. Miles (Eds.), *Behavioral objectives and instruction* (115 – 124). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Popham, J. (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Popham, J. & Baker, E. (1973). *Classroom instruction tactics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Popham, J. & Carlson, D. (1977). Deep dark deficits of the adversary evaluation model. *Educational Researcher*, 6(6), 3 – 6.

Popkewitz, T. (1988). What's in a research project: Some thoughts on the intersection of history, social structure, and biography. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 379 – 400.

Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.

Popkewitz, T. (1992). Cartesian anxiety, linguistic communism, and reading texts. *Educational Researcher*, 21(5), 11 – 15.

Popkewitz, T. (Ed.). (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Philadelphia, PA: Falmer.

Popkewitz, T., Tabachnick, B., & Wehlage, G. (1981). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Portelli, J. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum Supervision*, 2(4), 354 – 367.

Porter, J., FSC. (1991, December 24). *Brothers: Christian Brothers of the New Orleans-Santa Fé District Newsletter*. XLIII(4). Lafayette, LA: Christian Brothers Press.

Portland Public Schools. *African-American Baseline Essays*. Portland, OR: Portland Public Schools.

Portuges, C. & Culley, M. (Eds.)(1985), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*. Boston, MA: Routledge & Kean Paul.

Posner, G. (1979). Curriculum research: Domains of the field. *JCT*, 1(1), 80 – 92.

Posner, G. (1982a). A cognitive science conception of curriculum and instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 343 – 351.

Posner, G. (1982b). Cognitive science and a conceptual change epistemology: A new approach to curricular research. *JCT*, 4(1), 106 – 126.

Posner, G. (1989). Making sense of diversity: The current state of curriculum research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 340 – 361.

Posner, G. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.

Posner, G. & Strike, K. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46(4), 665 – 690.

Posner, G. & Rudnitsky, A. (1986). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. [Third edition; first edition: 1978.] New York: Longman.

Poster, C. & J. Zimmer(1992). *Community and education in the third world*. New York: Routledge, Chapman, & Hall.

Postlethwaite, T. (Ed.). (1988). *Encyclopedia of comparative education and national systems of education*. Oxford, England: Pergamon Press.

Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin.

Potter-Tomfohr, J. (1993). *Teacher fear of sexuality and its impact on drama in the classroom*. Menomonie, WI: University of Wisconsin-Stout, the Graduate College, unpublished M. S. thesis.

Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Power, C. & Higgins, A. (1992). The just community approach to classroom participation. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice*(228 – 245). Westport, CT: Praeger.

Pratt, D. (1978). Systems theory, systems technology, and curriculum design. *The Journal of Educational Thought*, 12(2), 131 – 152.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Pratt, D. (1982). A cybernetic model for curriculum development. *Instructional Science*, (11), 1 – 12.

Pratt, D. (1983, Winter). Curriculum for the 21st century. *Education Canada*, 41 – 47.

Pratt, D. (1987a, December). Canadian curricula. *OPSTF News*, 26 – 28.

Pratt, D. (1987b). Curriculum design as humanistic technology. *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 149 – 162.

Prettyman, V. (1915). Ideals of the Horace Mann School for boys. *Teachers College Record*, 16(1), 11 – 15.

Prigogine, I. (1980). *From being to becoming: Time and complexity in the physical sciences*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Pritscher, C. (1982a). A demonstration of making existence explicit and simultaneously monitoring

it. *JCT*, 4(1), 250 – 256.

Pritscher, C. (1982b). Time as a horizon for a curriculum. *JCT*. 4(2), 228 – 235.

Pritscher, C. (1988). Creating new concepts to clarify what is worthy of the name "education." *JCT*, 8(2), 61 – 76.

Pritzkau. P. (1959). *Dynamics of curriculum improvement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Proctor, S. (1970). Education for genuine community. In R. Leeper (Ed.), *A man for tomorrow's world*(3 – 11). Washington, DC: ASCD.

Pronger. B. (1990). *The arena of masculinity: Sports, homosexuality, and the meaning of sex*. New York: St. Martin's Press.

Provenzo, E. (1990). *Religious fundamentalism and American education: The battle for the public schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Psacharopoulous, G. (1985). Returns to education: A further international update and implications. *Journal of Human Resources*, XX(4), 583 – 604.

Purpel, D. (1981). Humor in the great scheme of things: A response to Elizabeth Vallance. *Curriculum Inquiry*, 11(3). 231 – 237.

Purpel, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Purpel, D. & Belanger, M. (Eds.). (1972a). *Curriculum and cultural revolution*. Berkeley, CA: McCutchan.

Purpel, D. & Belanger, M. (1972b). Toward humanistic curriculum theory. In. D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution*(64 – 73). Berkeley, CA: McCutchan.

Purpel. D. & Ryan, K. (Eds.). (1976). *Moral education: It comes with the territory*. Berkeley, CA: McCutchan.

Radziewicz, J. (1990, December). Finding a place for children. *Education and Dialogue*, 9.

Raffel. S. (1984). Parental uncertainty as pain. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(3), 335 – 345.

Ragan. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, CA: University of California Press.

Raissiguier, C. (1993). Negotiating work, identity, and desire: The adolescent dilemmas of working-class girls of French and Algerian descent in a vocational high school. In C. McCarthy & W. Crichlow(Eds.), *Race, identity, and representation in education*(140 – 156). New York & London, England: Routledge.

Ramsankar, S. & Hart, C. (1992). Creative curriculum for an inner city: A case study of Alex Taylor Community School. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(4), 334 – 348.

Rankin, J. (1992). Objects on the shelf: Transitional objects in a secondary school curriculum. *JCT*, 9(4), 29 – 43.

Ratner, J. (1939). *Intelligence in the modern world: John Dewey's philosophy*. New York: Random House.

Ratteray, J. (1990). African-American achievement: A research agenda emphasizing independent schools. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (197 – 207). Albany, NY: State University of New York Press.

Ravitch, D. (1989). International studies in the California framework. *Access*, 86 – 87, 20 – 21. New York: The American Forum for Global Education.

Ravitch, D. & Finn, C. (1987). *What do our 17-year-olds know? A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.

Raymond, C. (1991, March 6). New study finds convergence of school curricula worldwide. *Chronicle of Higher Education*, A8.

Raymond, J. (1979 – 80, Fall/Winter). Women's studies: A knowledge of one's own. *Union Seminary Quarterly Review*, 39 – 48.

Raymond, J. (1979). *The transsexual empire: The making of the she-male*. Boston, MA: Beacon Press.

Raywid, M. (1983). Alternative schools as a model for public education. *Theory Into Practice*, XXII(3), 190 – 197.

Read, H. (1958). *Education through art*. London, England: Faber & Faber.

Redefer, F. (1948, May). What has happened to progressive education? *School and Society*, LXVIII, 345 – 349.

Reese, W. (1982). The public schools and the great gates of hell. *Educational Theory*, 32(1), 9 – 17.

Reichardt, C. & Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. Cook & C. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Reid, T. (1993). *Toward creative teaching: The life and career of Laura Zirbes*. Columbia, SC: University of South Carolina, College of Education, unpublished doctoral dissertation.

Reid, W. (1975). The changing curriculum: Theory and practice. In W. Reid & D. Walker (Eds.), *Case studies in curriculum change* (240 – 259). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Reid, W. (1978). *Thinking about the curriculum*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Reid, W. (1980a). A curriculum journal and its field: A question of genre. *JCT*, 2(1), 12 – 19.

Reid, W. (1980b). Rationalism or humanism? The future of curriculum studies. *JCT*, 2(1), 93 – 108.

Reid, W. (1984). Curriculum, community, and liberal education: A response to the Practical 4. *Curriculum Inquiry*, 14(1), 103 – 111.

Reid, W. (1986). Curriculum theory and curriculum change: What can we learn from history? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 159 – 166.

Reid, W. (1988). The institutional context of curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and*

Supervision, 4(1), 3 – 16.

Reid, W. (1992). The state of curriculum inquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 165 – 178.

Reid, W. & Walker, D. (Eds.). (1975). *Case studies in curriculum change*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Reinhold, R. (1991, September 29). Class struggle. New York: *The New York Times Magazine*, section 6, 26 – 29, 46 – 47, 52.

Reiniger, M. (1982). *Autobiographical search for gyn/ecology: Traces of misogyny in women's schooling*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Reiniger, M. (1989). Autobiographical search for Gyn/Ecology: Traces of misogyny in women's schooling. *JCT*, 8(3), 7 – 88.

Reinsmith, W. (1992). *Archetypal forms in teaching*. New York: Greenwood Press.

Reynolds, W. (1981). *English teaching and ideology*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished manuscript.

Reynolds, W. (1983, October). *Curriculum theory, epistemes, formula, and familiarity: A critique of the present discourse in curriculum theory*. Paper presented at the Bergamo Conference on the Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Reynolds, W. (1988). Freedom from control: Toward an abolition of teacher materials and minimum competence tests. *JCT*, 7(4), 65 – 86.

Reynolds, W. (1989). *Reading curriculum theory: The development of a new hermeneutic*. New York: Peter Lang.

Reynolds, W. (1990). The mission of schools: Participation and empowerment. *Teaching and Learning*, 5(1), 27 – 37.

Reynolds, W. (1993). *The curriculum of curiosity or a curriculum of compassion: Bait fishing or shadow casting*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Reynolds, W. & Block, A. (1994). Curriculum as making do. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (209 – 221). New York: St. Martin's Press.

Reynolds, W. & Martusewicz, R. (1994). The practice of freedom: A historical analysis of critical perspectives in the social foundations. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (223 – 238). New York: St. Martin's Press.

Rice, J. (1893a). *The public school system of the United States*. New York: Century. [Reprinted in 1969: New York: Arno Press.]

Rice, J. (1893b). The public schools of Chicago and St. Paul. *The Forum*, 15, 200 – 215.

Rice, J. (1912). *Scientific management in education*. New York: Hinds, Noble & Elredge.

Rice, S. (1993). Teaching and learning through story and dialogue. *Educational Theory*, 43(1), 85 – 97.

Rich, A. (1975). Toward a women-centered university. In F. Howe (Ed.), *Women and the power to change*. New York: McGraw-Hill.

Rich, A. (1976). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. New York: Norton.

Richards, R. & Short, E. (1981). Curriculum inquiry from a religious perspective: Two views. *JCT*, 3(2), 209 – 222.

Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10 – 18.

Rickover, H. (1959). *Education and freedom*. New York: E. P. Dutton.

Rickover, H. (1963). *American education-a national failure: The problem of our schools and what we can learn from England*. New York: E. P. Dutton.

Ricoeur, P. (1974). *The conflict of interpretations: Essays in hermeneutics*. [Edited D. Ide.] Evanston, IL: Northwestern University Press.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. [Trans. & edited J. Thompson.] Cambridge, England: Cambridge University Press.

Rippa, S. (1988). *Education in a free society: An American history*. [Sixth edition.] New York: Longman.

Rizvi, F. (1993). Children and the grammar of popular racism. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (126 – 139). New York: Routledge.

Robertson, H. (1992). Teacher development and gender equity. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (43 – 61). New York: Teachers College Press.

Robinson, F. & Hedge, H. (1982). *Curriculum design for improved learning: A systematic approach*. St. Catherines, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, Niagara Centre-Curriculum Process Centre.

Robinson, F., Ross, J., & White, F. (1985). *Curriculum development for improved instruction*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Robison, H. (Ed.). (1966). *Precedents and promise in the curriculum field*. Washington, DC: ASCD.

Roby, P. (1973). Institutional barriers to women students in higher education. In A. Rossi & A. Calderwood (Eds.), *Academic women on the move*. New York: Russell Sage.

Rockman, S. & Burke, R. (1991). Television: Classroom use. In A. Lewy (Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum* (93 – 101). Oxford, England: Pergamon Press.

Roderick, J. (1984). *Perspectives on self as teacher: Cracks in the technocratic*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 28. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Rogan, J. (1991). Curriculum texts: The portrayal of the field. Part II. *Journal of Curriculum*

Studies, 23(1), 55 - 70.

Rogan, J. & Luckowski, J. (1990). Curriculum texts: The portrayal of the field. Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 17 - 39.

Rogers, C. (1972). Interpersonal relationships: U. S. A. 2000. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (411 - 423). Berkeley, CA: McCutchan.

Rogers, D., Noblit, G., & Ferrell, P. (1990, Summer). Action research as an agent for developing teachers' communicative competence. *Theory Into Practice*, XXIX, (3), 179 - 184.

Rohlen, T. (1983). *Japan's high schools*. Berkeley, CA: University of California Press.

Rohrs, H. (1980). *Die Reformpadagogik: Ursprung und verlauf in Europa*. [*Pedagogical reform: Origin and Courses in Europe*]. Hanover, Germany: Schrodel Hermann.

Roman, L. (1993). White is a color! White defensiveness, postmodernism, and antiracist pedagogy. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (71 - 88). New York: Routledge.

Roman, L. & Christian-Smith, L. (Eds.). (1988). *Feminism and the politics of popular culture*. London, England: Falmer.

Roman, L. & Apple, M. (1990). Is Naturalism a Move Away from Positivism? Materialist and Feminist Approaches to Subjectivity in Ethnographic Research. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate* (38 - 73). New York: Teachers College Press.

Romer, N. (1992). Building campus community to challenge bigotry and support multiculturalism. *JCT*, 9(4), 97 - 103.

Rono, P. (1988, March). *Education reforms in Kenya in the independence period*. Paper presented at the annual conference of Comparative and International Education Society, Atlanta, GA.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. New York: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1991, May 20). A paradigm for intellectuals: A review of Robert B. Westbrook's *John Dewey and American Democracy*. *The New Leader*, 13 - 15.

Rosario, J. (1979). Aesthetics and the curriculum: Persistency, traditional modes, and a different perspective. *JCT*, 1(1), 136 - 154.

Rosario, J. (1988). Harold Rugg on how we came to know: A view of his aesthetics. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (343 - 358). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Roscoe, K. & Jacknicke, K. (1993). *An experience of curriculum change: Science, technology, and society*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Rose, S. (1988). *Keeping them out of the hands of Satan: Evangelical schooling in America*. New York: Routledge.

Rosenau, P. (1992). *Postmodernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*.

Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration: The transactional theory of literary work*. New York: Appleton-Century.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (376 – 391). New York: Macmillan.

Rosenstock, S. (1984). *The educational contributions of W. W. Charters*. Columbus, OH: The Ohio State University, College of Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Rosenthal, D. & Bybee, R. (1987). Emergence of the biology curriculum: A science of life or a science of living? In T. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects* (123 – 144). New York: Falmer.

Ross, E. (1992). Religion and education: What role should religion play in the public schools? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (209 – 214). New York: Peter Lang.

Rossi, P. & Wright, S. (1977). Evaluation research: An assessment of theory, practice, and policies. *Evaluation Quarterly*, 1, 5 – 51.

Roesman, P. (1992). *The emerging worldwide electronic university: Information age global higher education*. Westport, CT: Greenwood Press.

Roszak, T. (1970). Educating contra naturam. In R. Leeper (Ed.), *A man for tomorrow's world* (12 – 27). Washington, DC: ASCD.

Rousseau, J. (1955). *Emile*. [Trans. by B. Foxley.] New York: Dutton.

Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the "political economy" of sex. In R. Reiter (Ed.), *Towards an anthropology of women*. (157 – 210). New York: Monthly Review Press.

Rubin, L. (Ed.). (1977). *Curriculum handbook: The disciplines, current movements, and instructional methodology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Rubin, L. (1985). *Artistry in teaching*. New York: Random House.

Rubin, L. (1991). The arts and an artistic curriculum. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (49 – 59). Albany, NY: State University of New York Press.

Rud, Jr., A. (1993). Breaking the egg crate. *Educational Theory*, 43(1), 71 – 83.

Rud, Jr., A. & Oldendorf, W. (Eds.). (1992). *A place for teacher renewal: Challenging the intellect, creating educational reform*. [Foreword by M. Greene.] New York: Teachers College Press.

Rueda, R. & Mehan, H. (1986). Metacognition and passing: Strategic interactions in the lives of students with learning disabilities. *Anthropology and Education Quarterly*, 17(3), 145 – 165.

Ruether, R. (1983a). Christology and the Latin American liberation theology. In *To change the world: Christianity and cultural criticism* (25 – 26). New York: Crossroads.

Ruether, R. (1983b). *Sexism and God-talk: Toward a feminist theology*. Boston, MA: Beacon Press.

Rugg, H. (1929 – 1932). *Man and his changing society*. [The Rugg social science series of the elementary school course, vols. 1 – 6.] Boston, MA: Ginn.

Rugg, H. (1941). *That men may understand: An American in the long armistice*. New York: Doubleday, Doran.

Rugg, H. (1952). *The education of teachers*. New York: Harper & Brothers.

Rugg, H. (1963). *Imagination*. New York: Harper & Row.

Rugg, H. & Schumaker, A. (1928). *The child-centered school: An appraisal of the new education*. New York: World Book Company.

Rugg, H. & Withers, W. (1955). *Social foundations of education*. New York: Prentice-Hall.

Rushcamp, S. & Roehler, L. (1992). Characteristics supporting change in a professional development school. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 19 – 27.

Russell, N. (1993). *Personal correspondence*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Russell, N. & Willinsky, J. (1993). *Fourth generation educational evaluation: Pushing a postmodern paradigm*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum & Instruction, unpublished manuscript.

Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. Schon(Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*(164 – 189). New York: Teachers College Press.

Rutherford, F.J. & Ahlgren, A. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.

Ryan, J. (1989). Disciplining the Inuit: Normalization, characterization, and schooling. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 379 – 403.

Sacred Congregation for the Doctrine of the Faith(1984). *Instructions on certain aspects of the "theology of liberation."* Boston, MA: Daughters of St. Paul Publishers.

Sadler, D. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory*, 35(3), 285 – 297.

Sadowsky, E. (1992). Taking part: Democracy in the elementary school. In A. Garrod(Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice*(246 – 258). Westport, CT: Praeger.

Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Said, E. (1990a). Yeats and decolonization. In T. Eagleton, F. Jameson, and E. Said (Eds.), *Nationalism, colonialism, and literature*(69 – 98). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Said, E. (1990b). In the shadow of the West: Edward Said. In R. Ferguson, W. Olander, M. Tucker, & K. Fiss(Eds.), *Discourses: Conversations in postmodern art and culture*(93 –

104). [P. Mariani & J. Crary, interviewers.] Cambridge, MA: MIT Press.

Said, E. (1993). The politics of knowledge. In. C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and education* (306 – 314). New York & London, England: Routledge.

Salomon, G. (1991). Computers in the classroom. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (88 – 90). Oxford, England: Pergamon Press.

Salvio, P. (1990). Transgressive daughters: Student autobiography and the project of self-creation. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 283 – 290.

Salvio, P. (1992). Review of *The moral and spiritual crisis in education*. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 89 – 91.

Sand, O. (1958). *Curriculum study in basic nursing*. New York: Putnam.

San Francisco Chronicle (1993, December 9). U. S. earns fair marks in education: Report says it compares favorably with other nations (pp. A1, A23). San Francisco, CA: *San Francisco Chronicle*.

Sanger, J. (1990, Summer). Awakening a scream of consciousness: The critical group in action research. *Theory into Practice*, XXIX(3), 174 – 178.

Sapon-Shevin, M. & Goodman, J. (1992). Learning to be the opposite sex: Sexuality education and sexual scripting in early adolescence. In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum* (89 – 105). New York: Teachers College Press.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Sartre, J-P. (1964). *Nausea*. New York: New Directions.

Sartre, J-P. (1965). *What is literature?* [Trans. B. Frechtman.] New York: Harper & Row.

Sartre, J-P. (1968). *Search for a method*. New York: Vintage.

Sartre, J-P. (1972). The artist and his conscience. In B. Lang & F. Williams (Eds.), *Marxism and art*. New York: David McKay.

Sartre, J. -P. (1980). Existentialism and humanism. In B. Porter (Ed.), *Philosophy: A literary and conceptual approach* (481 – 492). New York: Harcourt Brace.

Sarup, M. (1989). *An introductory guide to poststructuralism and postmodernism*. Athens, GA: University of Georgia Press.

Sauvé, V. (1991). *Windows of meaning in Adult E. S. L.: Teacher meanings in a special basic E. S. L. program for adult immigrants with little formal education*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Sawada, D. (1989, April). *Aesthetics in a postmodern education: The Japanese concept of shibusa*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Sawhill, I., Reich, R., & Thurow, L. (1991, October). *Lectures*. Recall C-Span.

Saylor, G. & Alexander, W. (1954, 1966, 1974). *Curriculum planning for schools*. New York:

Holt, Rinehart, & Winston.

Saylor, G., Alexander, W., & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. [Fourth edition. Previous editions: 1954, 1966, 1974]. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schaffarzick, J. (1979). Federal curriculum reform: A crucible for value conflict. In J. Schaffarsick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues* (1 - 24). Berkeley, CA: McCutchan.

Schaffarzik, J. & Hampson, D. (Eds.)(1975). *Strategies for curriculum development*. Berkeley, CA: McCutchan.

Schaffarsick, J. & Sykes, G. (Eds.). (1979). *Value conflicts and curriculum issues*. Berkeley, CA: McCutchan.

Schaller, K. (1962). *Die padagogik des Johan Amos Comenius und der anafang des padagogischen realismus im 17 Jahrhundert*. [*The pedagogy of Johan Amos Comenius and the rise of the pedagogy of realism in the 17th century*]. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.

Scheffler, I. (1974). *Four Pragmatists*. New York: Humanities Press. [Also published in 1986 by Routledge in New York.]

Scheler, M. (1980). *Problems of a sociology of knowledge*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Scheurich, J. (1993a). Toward a white discourse on white racism. *Educational Researcher*, 22(8), 5 - 10.

Scheurich, J. (1993b). A difficult, confusing, painful problem that requires many voices, many perspectives. *Educational Researcher*, 22(8), 15 - 16.

Scheurich, J. & Lather, P. (1991). Paradigmatic compulsions: A response to Hills' "issues in research on instructional supervision." *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 26 - 30.

Schilling, (1986). Knowledge of liberal education: A critique of Paul Hirst. *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 1 - 16.

Schilling, P. (1977). *God and human anguish*. Nashville, TN: Abingdon.

Schlesinger, Jr., A. (1991a, July 8). The cult of ethnicity, good and bad. *Time*, 138(1), 12 - 24.

Schlesinger, Jr., A. (1991b). *The disuniting of America*. New York: Whittle Direct Books.

Schmitt, E. (1993, September 2). Arms for jobs and country. *The New York Times*, A 1.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (Ed.). (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Schonhammer, R. (1989). The Walkman and the primary world of the senses. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 127 - 144.

Schoolland, K. (1990). *Shogun's ghost: The dark side of Japanese education*. South Hadley, MA:

Bergin & Garvey.

Schoonover, T. (1991, October). *It's not what we say, it's what we do*. Paper presented at the symposium Rethinking the Cold War Conference, University of Wisconsin, Madison.

Schoonover, T. (1992, February). An analysis of Alex Hybel's social theory. Review of *How leaders reason: U. S. intervention in the Caribbean Basin and Latin America*. *International History Review*, XIV(1), 139 – 143.

Schrag, F. (1992a). In defense of positivist research paradigms. *Educational Researcher*, 21(5), 5 – 8.

Schrag, F. (1992b). Is there light at the end of this tunnel? *Educational Researcher*, 21, (5), 16 – 17.

Schubert, W. (1980a). *Curriculum books: The first eighty years*. Landham, MD: University Press of America.

Schubert, W. (1980b). Recalibrating educational research: Toward a focus on practice. *Educational Researcher*, 9(1), 17 – 24.

Schubert, W. (1981c, January). Knowledge about out-of-school curriculum. *Educational Forum*, 185 – 198.

Schubert, W. (1986a). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.

Schubert, W. (1986b). *Curriculum research controversy*: A special case of a general problem. *Journal of Curriculum and Supervision*. (1)2, 132 – 147.

Schubert, W. (1986c). *The synoptic character of curriculum knowledge*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 40. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Schubert, W. (1987, Fall). Educationally recovering Dewey in the curriculum. *Current Issues in Education* 7, 1 – 32.

Schubert, W. (1989a). Thoughts on the future of the Society for the Study of Curriculum History. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history* (19 – 23). Landham, MD: University Press of America.

Schubert, W. (1989b). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 27 – 32.

Schubert, W. (1989c). Teacher lore: A neglected basis for understanding curriculum and supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(3), 282 – 285.

Schubert, W. (1990). The question of worth as central to curricular empowerment. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (211 – 227). New York: Teachers College Press.

Schubert, W. (1991a). National systems of education. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon Press.

Schubert, W. (1991b). Teacher lore: A basis for understanding praxis. In C. Witherell & N. Nod-

dings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

Schubert, W. (1992a). On mentorship: Examples from J. Harlan Shores and others through lenses provided by James B. Macdonald. *JCT*, 9(3), 47 – 69.

Schubert, W. (1992b). Our journeys into teaching: Remembering the past. In W. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore*(3 – 10). New York: Longman.

Schubert, W. & Ayers, W. (Eds.). (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. New York: Longman.

Schubert, W. & Posner, G. (1980). Origins of the curriculum field based on a study of mentor-student relationships. *JCT*, 2(2), 37 – 67.

Schubert, W. & Schubert, A. (1981). Toward curricula that are of, by, and therefore for students. *JCT*, 3(1), 239 – 251.

Schubert, W. & Schubert, A. (1982). Teaching curriculum theory. *JCT*, 4(2), 97 – 111.

Schubert, W, Schubert, A. & Herzog, L. (1986, April). *Curriculum books, 1980-86: Bibliography and discussion*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Schubert, W., Schubert, A., & Schubert, H. (1986, Summer). Familial theorizing and "literatures" that facilitate it. *Journal of Thought*, 21(2), 61 – 73.

Schubert, W., Weston, N., Ponticell, J., & Melnick, C. (1987). *Teacher lore project: The first year*. Panel presentation to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Schubert, W., Lopez-Schubert, A., Herzog, L., Posner, G., & Kridel, C. (1988). A genealogy of curriculum researchers. *JCT*, 8(1), 137 – 184.

Schuster, M. & van Dyne, S. (1985). *Women's place in the academy: Transforming the liberal arts curriculum*. Totowa, NJ: Rowan & Allanheld.

Schultz, D. (1984). *Human sexuality*. [Second edition]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. [Trans. G. Walsh & F. Lehnert. Introduction by G. Walsh.] Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schwab, J. (1964a). Problems, topics, and issues. In S. Elam (Ed.), *Education and the structure of knowledge*(4 – 47). Chicago, IL: Rand McNally.

Schwab, J. (1964b). Structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum*(1 – 30). Chicago, IL: Rand McNally.

Schwab, J. (1964c). The structure of the natural sciences. In G. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum*(31 – 49) Chicago, IL: Rand McNally.

Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association. [Also(1969) University of Chicago *School Review*; in (1972) in D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution*(79 – 99); in (1977) in A. Bellack

& H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (26 – 45). Berkeley, CA: McCutchan. Citations here are to Bellack & Kliebard reprint.]

Schwab, J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays, Joseph J. Schwab*. [Edited I. Westbury & N. Wilkof.] Chicago, IL: University of Chicago Press.

Schwab, J. (1983, Fall). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239 – 266.

Schwager, S. (1987, Winter). Educating women in America. *Signs*, 12(2), 333 – 373.

Schwartz, B. & Disch, R. (1970). *White racism*. New York: Dell.

Schwartz, E. (1991, September 22). The radicalism of a liberal: A review of Robert B. Westbrook's *John Dewey and American democracy*. New York: *The New York Times*, Section 7, 48 – 49.

Schwartz, J. (1979a). Review of Carbone's *The Social and educational thought of Harold Rugg*. *JCT*, 1(1), 258 – 262.

Schwartz, J. (1979b). The world of Harold Rugg and the question of objectivity. *JCT*, 1(2), 100 – 238.

Scobey, M. & Graham, G. (Eds.). (1970). *To nurture humaneness: A commitment for the 70s*. Washington, DC: ASCD.

Scott, J. (1991, September 11). Liberal historians: A unitary vision. *Chronicle of Higher Education*, XXXVIII(3), B1 – B2.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. A. E. R. A. monograph series on curriculum evaluation, no. 1. Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M. (1972). Education for survival. In D. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and cultural revolution* (166 – 204). Berkeley, CA: McCutchan.

Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In E. House (Ed.), *School evaluation: The politics and the process*. Berkeley, CA: McCutchan.

Scriven, M. (1987). *The rights of technology in education: The need for consciousness raising*. A paper for the Education and Technology Task Force. Adelaide, South Australia, Australia: Ministry of Education and Technology.

Seamon, D. (1989). Phenomenology + Pedagogy: A "Repository for the Romantic and the Nostalgic?" *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 257 – 262.

Searles, W. (1982). A substantiation of Macdonald's models in science curriculum development. *JCT*, 4(1), 127 – 155.

Sears, J. (1983, Spring). Sexuality: Taking off the masks. *Changing Schools*, 11, 12 – 13.

Sears, J. (1985). Rethinking teacher education: Dare we work toward a new social order. *JCT*, 6(2), 24 – 79.

Sears, J. (1987a). Peering into the well of loneliness: The responsibility of educators to gay and les-

bian youth. In A. Molnar (Ed.)., *Social Issues and Education* (79 – 100). Alexandria, VA: ASCD.

Sears, J. (1987b). *Developing a Sense of Difference among Gay and Lesbian Children in the Deep South: The Difference between Being Queer and Being Different*. Paper presented at the 1987 Bergamo Conference, Dayton, OH.

Sears, J. (1988a, Fall). Growing up gay: Is anyone there to listen? *American School Counselors Newsletter*, 26, 8 – 9.

Sears, J. (1988b, April 7). *Attitudes, experiences, and feelings of guidance counselors in working with homosexual students: A report on the quality of school life for Southern gay and lesbian students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 296 – 210.]

Sears, J. (1989a, Fall/Winter). Playing out our feelings: The use of reader's theater in antioppression work. *Empathy*, 2, 33 – 37.

Sears, J. (1989b). *Personal professional and feelings of prospective teachers toward homosexuality and homosexual students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 222.]

Sears, J. (1989c, Spring). The impact of gender and race on growing up lesbian and gay in the South. *NWSA Journal*, 1(3), 421 – 456.

Sears, J. (1990a). *Growing up gay in the South*. New York & London, England: Haworth Press.

Sears, J. (1990b, April). *On conducting homosexual research*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Boston, MA.

Sears, J. (Ed.). (1992a). *Sexuality and the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Sears, J. (1992b, Summer). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass-bead game. *Theory into Practice*, XXXI(3), 210 – 218.

Sears, J. & Marshall, D. (Eds.). (1990). *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiries*. [Foreword by N. Noddings]. New York: Teachers College Press.

Sears, P. & Feldman, D. (1974). Teacher interactions with boys and with girls. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Segal, L. (1990). *Slow motion: Changing masculinities, changing men*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Seguel, M. (1966). *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press.

Selden, S. (1985). Education policy and biological science: Genetics, eugenics, and the college textbook, c. 1908 – 1931. *Teachers College Record*, 87(1), 35 – 51.

Selden, S. (1988). Biological determinism and the normal school curriculum: Helen Putnam & the N. E. A. Committee on Racial Well-Being, 1910 – 1922. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (50 – 65). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Senese, G. (1991). Warnings on resistance and the language of possibility: Gramsci and a pedagogy from the surreal. *Educational Theory*, 41(1), 13 – 22.

Sendor, B. (1988). *A legal guide to religion and public education*. Topeka, KS: National Organization on Legal Problems of Education.

Serbin, L. & O'Leary, K. (1975). How nursery schools teach girls to shut up. *Psychology Today*, 9, 56 – 58.

Sergiovanni, T. (1976). Toward a theory of clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9(22), 20 – 29.

Sergiovanni, T. (1984). Expanding conceptions of inquiry and practice in supervision and evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(4), 355 – 365.

Sergiovanni, T. (1987). The metaphorical use of theories and models in supervision: Building a science. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 221 – 232.

Sergiovanni, T. (1989). Science and scientism in supervision and teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 93 – 105.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1971). *Emerging patterns of supervision: Human perspectives*. [Later editions: 1979, 1983, 1988]. New York: McGraw-Hill.

Segundo, J. (1973). *The shift within Latin American theology*. Toronto, Ontario, Canada: Regis College Press.

Serres, M. (1983). *Hermes: Literature, science, philosophy*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Sewall, G. (1983). *Necessary lessons: Decline and renewal in American schools*. New York: The Free Press.

Shaker, P. (1990). Foundations of education as a curriculum laboratory. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (228 – 242). New York: Teachers College Press.

Shaker, P. & Kridel, C. (1989). The return to experience: A reconceptualist call. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 2 – 8.

Shane, H. (1977). *Curriculum change: Toward the 21st century*. Washington, DC: National Education Association.

Shanker, A. (1986, October 26). Power vs. knowledge in St. Louis: Professionals under fire. *The New York Times*.

Shanker, A. (1990). The end of the traditional model of schooling-and a proposal for using incentives to restructure our public schools. *Phi Delta Kappan*, 71(5), 244 – 357.

Shannon, N. & Meath-Lang, B. (1992). Collaborative language teaching: A coinvestigation. In D. Nunan(Ed.), *Collaborative Language Teaching and Learning* (120 – 140). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shapiro, H. (1981). Functionalism, the state, and education: Toward a new analysis. *Social Prax-*

is, 98(3/4), 5 - 24.

Shapiro, H. (1982a). Shaping the educational imagination: Class, culture, and the contradictions of the dominant ideology. *JCT*, 4(2), 153 - 165.

Shapiro, H. (1982b). The making of conservative educational policy: Middleclass anxieties and corporate profitability in the 1980s. *Urban Education*, 17(2), 233 - 252.

Shapiro, H. (1983a). Class, ideology, and the basic skills movement: A study in the sociology of educational reform. *Interchange*, 14(2), 14 - 24.

Shapiro, H. (1983b). Schools, work, and consumption: Education and the cultural contradictions of capitalism. *The Journal of Educational Thought*, 17(3), 209 - 220.

Shapiro, H. (1984a). Choosing our educational legacy: Disempowerment or emancipation. *Issues in Education*, II(1), 11 - 22.

Shapiro, H. (1984b). Crisis of legitimation: Schools, society, and the declining faith in education. *Interchange*, 15(4), 26 - 39.

Shapiro, H. (1986a). Curriculum alternatives in a survivalist culture: Basic skills and the "minimal self." *New Education*, 8(2), 3 - 14.

Shapiro, H. (1986b). Schooling and the left: Policy alternatives for education and the economy in the 80s. *The Journal of Educational Thought*, 20(2), 77 - 89.

Shapiro, H. (1987). Educational theory and recent political discourse: A new agenda for the left. *Teachers College Record*, 89(2), 171 - 200.

Shapiro, H. (1988a). Beyond the sociology of education: Culture, politics, and the promise of educational change. *Educational Theory*, 38(4), 415 - 430.

Shapiro, H. (1988b). Education and democracy: Constituting a counterhegemonic discourse of educational change. *JCT*, 8(3), 89 - 122.

Shapiro, H. (1988c). Education and the language of politics: Toward an agenda for radical change. *Educational Policy*, 2(3), 251 - 263.

Shapiro, H. (1989). *Pedagogy in a time of uncertainty: Postmodernism and the struggle for community*. Greensboro, NC: University of North Carolina at Greensboro, School of Education, unpublished manuscript.

Shapiro, H. (1990). *The end of radical hope? Postmodernism and the challenge to radical pedagogy*. Greensboro, NC: University of North Carolina at Greensboro, School of Education.

Shapiro, H. & Purpel, D. (Eds.)(1993). *Critical social issues in American education: Toward the 21st century*. New York: Longman.

Sharp, R. (1980). *Knowledge, ideology, and the politics of schooling: Towards a Marxist analysis of education*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Shaw, K. (1987). Curriculum, management and the improvement of education: Forging a practical alliance. *Journal of Curriculum Studies*, *19*(3), 203 - 218.

Shea, C. (1992). NCCAT's search for a teacher renewal philosophy: An historical account. In A.

Rud, Jr. & W. Oldendorf, (Eds.), *A place for teacher renewal: Challenging the intellect, creating educational reform* (1 – 24). [Foreword by M. Greene.] New York: Teachers College Press.

Shea, C., Kahane, E., & Sola, P. (1989). *The new servants of power: A critique of the 1980s school reform movement*. New York: Greenwood Press.

Shive, G. (1991). East Asia survey of events, 1990. *Comparative Education Review*, 35(2), 386 – 389.

Shor, I. (1986). *Culture wars: School and society in the conservative restoration 1969 – 1984*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Shor, I. (1987a). *Critical teaching and everyday life*. [Third printing]. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shor, I. (Ed.). (1987b). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (25 – 35). London & New York: Routledge.

Shor, I. & Freire, P. (1987a). *A pedagogy for liberation: Dialogues for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Shor, I. & Freire, P. (1987b). What is the dialogical method of teaching? *Journal of Education*, 169, 11 – 31.

Short, E. (1973). Knowledge production and utilization in curriculum. *Review of Educational Research*, 43(3), 237 – 301.

Short, E. (1985). Organizing what we know about curriculum. *Curriculum Inquiry*, 15(3), 237 – 243.

Short, E. (1986). A historical look at curriculum design. *Theory Into Practice*, XXV(1), 3 – 9.

Short, E. (1990). Challenging the trivialization of curriculum through research. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (138 – 153). New York: Teachers College Press.

Short, E. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press.

Short, E. (1992). Beginning the conversation: Critical analysis of the 1992 handbook of research on curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 1.

Short, E., Willis, G., & Schubert, W. (1985). *Toward excellence in curriculum inquiry: The story of the AERA special interest group on creation and utilization of curriculum knowledge: 1970 – 1984*. State College, PA: Nittany Press.

Showalter, E. (1990). *Sexual anarchy: Gender and culture at the fin de siecle*. New York: Viking.

Shuchat-Shaw, F. (1974). The listeners. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural*

revolution, and curriculum theory. The proceedings of the Rochester conference (156 - 160). Berkeley, CA: McCutchan.

Shuchat-Shaw, F. (1979). Congruence: The relation of curriculum to instruction. *Impact*, 14(3), 15 - 18.

Shuchat-Shaw, F. (1980). The meanings of congruence. *JCT*, 2(1), 178 - 202.

Shulman, J. (1989). Blue freeways: Traveling the alternative route with bigcity teacher trainees. *Journal of Teacher Education*. XXXX(5), 2 - 8.

Shulman, J. (1991). Revealing the mysteries of teacher-written cases: Opening the black box. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 250 - 262.

Shulman, J. (1992a). Teacher-written cases with commentaries: A teacherresearcher collaboration. In J. Shulman(Ed.). *Case methods in teacher education* (131 - 154). New York: Teachers College Press.

Shulman, J. (Ed.). (1992b). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Shulman, L. (1983). Autonomy and obligation: The remote control of teaching. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*(484 - 504). New York: Longman.

Shulman, L. (1984). The practical and the eclectic: A deliberation on teaching and educational research. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 183 - 200.

Shulman, L. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 - 36). [Third edition.]New York: Macmillan.

Shulman , L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 - 14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 - 22.

Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed), *Case methods in teacher education*(1 - 32). New York: Teachers College Press.

Shymansky, J. & Kyle, Jr., W. (1988). A summary of research in science education-1986. *Science Education*, 72(3), 249 - 402.

Sieber, S. (1968). Organizational influences on innovative roles. In T. Eidell & J. Kitchel (Eds.), *Knowledge production and utilization in educational administration* (120 - 142). Eugene, OR: Center for Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.

Siegel, H. (1988). *Educating reason*. London, England: Routledge.

Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.

Silin, J. (1992). School-based HIV/AIDS education: Is there safety in safer sex? In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum*(267 - 283). New York: Teachers College Press.

Silva, E. (1993, November 3 – 5). *Trends and challenges on curriculum decentralization in Latin America*. Santiago, Chile: Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean [OREALC], UNESCO.

Silvers, R. (1984). Teaching phenomenology. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 18 – 31.

Simon, R. (1987, April). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64(4).

Simon, R. (1992a). *Teaching against the grain*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Simon, R. (1992b, 1993). *Forms of insurgency in the production of popular memories: The Columbus Quincentenary and the pedagogy of countercommemoration*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, unpublished paper. Published in 1993 in H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (127 – 142). New York: Routledge.

Simon, R. & Dippo, D. (1980). Dramatic analysis: Interpretive inquiry for the transformation of social settings. *JCT*, 2(1), 109 – 134.

Simon, R. & Dippo, D. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology and Education Quarterly*, 17(4), 195 – 202.

Simons, H. (Ed.). (1980). *Toward a science of the singular*. Occasional Publication No. 10. Norwich (U. K.): Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.

Simpson, E. (1986). A values-clarification retrospective. *Educational Theory*, 36(3), 271 – 287.

Simpson, L. (1983). *The dispossessed garden*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Sirotnik, K., Goldenberg, C., & Oakes, J. (1986). Teachers meeting technology: Computer courseware authoring in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(4), 316 – 330.

Sizemore, B. (1990). The Madison elementary school: A turnaround case. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (155 – 180). Albany, NY: State University of New York Press.

Sizer, T. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston, MA: Hougton Mifflin.

Sizer, T. (1989). Diverse practices, shared ideas: The essential school. In H. Walberg & J. Lane (Eds.), *Organizing for learning: Toward the 21st century*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Skilbeck, M. (1985). Curriculum organization. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (1229 – 1233). Oxford, England: Pergamon.

Skinner, B. (1954, Spring). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86 – 97.

Skinner, B. (1965, July). Review lecture: The technology of teaching. *Proceedings of the Royal Society* 162, 427 – 443.

Sklar, K. (1976). *Catherine Beecher: A study in American domesticity*. New York: Norton.

Skoog, G. (1979). Topic of evolution in secondary school textbooks 1900 – 1977. *Science Educa-*

tion, 63(5), 621 – 640.

Skoog, G. (1984). The coverage of evolution in high school biology textbooks published in the 1980s. *Science Education*, 68(2), 117 – 128.

Slattery, P. (1989). *Toward an eschatological curriculum theory*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Slattery, P. (1992a). Toward an eschatological curriculum theory. *JCT*, 9(3), 7 – 22.

Slattery, P. (1992b, October 17). *Liberation theology and postmodern pedagogy: Lessons from the debate between Gustavo Gutierrez and the Vatican Congregation for the Doctrine of Faith*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Slattery, P. (1993). Postmodern schooling, curriculum, and the theological text. In M. Evans (Ed.), *Schooling for the Postmodern World*. Bellemead, NJ: Appe.

Slattery, P. (in press). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.

Slattery, P. & Daigle, K. (1992, October). *Curriculum as a place of turmoil: Uncovering the source of anguish in Ernest Gaines' Pointe Coupee and Walker Percey's Feliciana*. Paper presented to the Bergamo Conference, Dayton, OH.

Sleeter, C. (1992a). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*. London, England: Falmer.

Sleeter, C. (1992b). Resisting racial awareness: How teachers understand the social order from their racial, gender, and social class locations. *Educational Foundations*, 6(2), 7 – 32.

Sleeter, C. (1993a). How white teachers construct race. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (157 – 171). New York: Routledge.

Sleeter, C. (1993b). Advancing a white discourse: A response to Scheurich. *Educational Researcher*, 22(8), 13 – 15.

Sleeter, C. (1994). Resisting racial awareness: How teachers understand the social order from their racial, gender, and social class locations. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (239 – 264). New York: St. Martin's Press.

Sleeter, C. & Grant, C. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Merrill.

Sleeter, C., Gutierrez, W., New, C., & Takata, S. (1992). Race and education: In what ways does race affect the educational process? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (173 – 182). New York: Peter Lang.

Sloan, D. (1971). Harmony, chaos, and consensus: The American college curriculum. *Teachers College Record*, 73(2), 221 – 251.

Sloan, D. (Ed.). (1985). *The computer in education*. New York: Teachers College Press.

Sloane, D. & Sloane, B. (1990). AIDS in schools: A comprehensive initiative. *McGill Journal of Education*, 25(2), 205 – 228.

Smith, B., Stanley, W., & Shores, H. (1950, 1957). *Fundamentals of curriculum development*. New York: World Book Co. [1957 revised edition published by Harcourt Brace and World.]

Smith, B. & Orlosky, D. (1975). *Socialization and schooling*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Smith, D. (1983a). Learning to live in the home of language: Hearing the pedagogic voice as poetic. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 29 – 35.

Smith, D. (1983b). *The meaning of children in the lives of adults: A hermeneutic study*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Smith, D. (1988a). Experimental eidetics as a way of entering curriculum language from the ground up. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (417 – 436). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Smith, D. (1988b). Children and the gods of war. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 173 – 177. [Reprinted from *Elements*, 19(1).]

Smith, D. (1991a). Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (187 – 209). Albany, NY: State University of New York Press.

Smith, D. (1991b). *Pedagogy as an international narrative practice*. Lethbridge, Alberta: University of Lethbridge, Faculty of Education, unpublished manuscript.

Smith, D. (1993). *African-American students' perceptions of mandatory participation in a remedial program at a historically Black university in the South*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Smith, E. & Tyler, R. (1942). *Adventures in American education, III: Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Brothers.

Smith, F. (1993). *Whose language? What power? A universal conflict in a South African setting*. New York: Teachers College Press.

Smith, L. & Keith, P. (1971). *Anatomy of an educational innovation: An organizational analysis of an elementary school*. New York: Wiley.

Smith, L., Kleine, P., Prunty, J., & Dwyer, D. (1992). School improvement and educator personality. In I. Goodson(Ed.), *Studying Teachers Lives* (153 – 166). New York: Teachers College Press.

Smith, M. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173 – 183.

Smith, N. (1945, April). The core program. *Social Studies*, 36, 164 – 168.

Smith, N. (1978). *The development of new evaluation methodologies*. Portland, OR: Research on Evaluation Program Paper and Report Series, Northwest Regional Educational Laboratory.

Smith, N. (1980). Classic 1960s articles in educational evaluation. *Paper and Report Series of Northwest Regional Educational Laboratory*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab-

oratory.

Smith, N. (1981a). *Metaphors for evaluation: Sources for new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Smith, N. (1981b). *New techniques for evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Smith, P. (1988). *Decentering the subject*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Smith, S. (1988, April). *Risk and the playground*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Smith, S. (1989). Operating on a child's heart: A pedagogical view of hospitalization. *Phenomenology + Pedagogy*. 7, 145 – 162.

Smith, S. (1990). The riskiness of the playground. *The Journal of Educational Thought*, 24(2), 71 – 87.

Smyth, J. (Ed.). (1986). *Learning about teaching through clinical supervision*. London, England: Croom & Held.

Smyth, J. (1989). A critical pedagogy of classroom practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 483 – 502.

Smyth, J. (1991). Problematising teaching through a "critical" approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321 – 352.

Smyth, J. & Garman, N. (1989, Winter). Supervision as school reform: A critical pedagogical perspective. *Journal of Education Policy*, 4.

Snarey, J. & Pavkov, T. (1992). Moral character education in the United States: Beyond socialization versus development. In A. Garrod(Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice*(25 – 46). Westport, CT: Praeger.

Snedden, D. (1921). *Sociological determination of objectives in education*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott Company.

Snedden, D. (1923). "Case group" methods of determining flexibility of general curricula in high schools. *School and Society*, 17, 287 – 292.

Snedden, D. (1924). Junior high school offerings. *School and Society*, 20, 740 – 744.

Snedden, D. (1925). Planning curriculum research. *School and Society*, 22, 259 – 265, 287 – 293, 319 – 328.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*(402 – 435). New York: Macmillan.

Sobrino, J. (1985). *Spirituality of liberation: Toward political holiness*. Maryknoll, NY: Orbis.

Sockett, H. (1989). Research, practice and professional aspiration within teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 97 – 112.

Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Solas, J. (1992). Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid. *Review of Educational Research*, 62(2), 205 – 225.

Solomon, C. (1986). *Computer environments for children*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sontag, S. (1966). *Against interpretation*. New York: Octagon Books.

Sontag, S. (1978). *On photography*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.

Spears, H. (1951). *The teacher and curriculum planning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spencer, H. (1860). What knowledge is of most worth? Chapter 1 in *Education*. New York: Appleton.

Spivak, G. (1989). Who claims alterity? In B. Kruger & P. Mariani (Eds.), *Remaking history* (269 – 292). Seattle, WA: Bay Press.

Spivak, G. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. [Edited S. Harasym.] New York: Routledge.

Spodek, B. (1985). Reflections in early childhood education. *JCT*, 6(3), 54 – 64.

Spring, J. (1972). *Education and the rise of the corporate state*. Boston, MA: Beacon Press.

Spring, J. (1986). *The American high school 1642 – 1985: Varieties of historical interpretation and development of American education*. New York: Longman.

Spring, J. (1989). *The sorting machine revisited: National educational policy since 1945*. New York: Longman.

Squire, J. & Morgan, R. (1990). The elementary and high school textbook market today. In D. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Eighty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (107 – 126). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523 – 540.

Stake, R. (1972). *Responsive evaluation*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, College of Education.

Stake, R. (Ed.). (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.

Stake, R. & Easley, Jr., J. (1978). *Case studies in science education*. Urbana, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois.

Stanley, W. (1987). Christopher Lasch as social educator. *Educational Theory*, 37(3), 229 – 250.

Stanley, W. (1992a). Socioeconomic class and education: In what ways does class affect the educational process? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (197 – 206). New York: Peter Lang.

Stanley, W. (1992b). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY: State University of New York Press.

Stanley, W. & Nelson, J. (1994). The foundations of social education in historical context. In R. Martusewicz & W. Reynolds (Eds.), *Inside out: Contemporary critical perspectives in education* (265 – 284). New York: St. Martin's Press.

Starratt, R. (1974). Curriculum theory: Controversy, challenge, and future concerns. In W. Pinar

(Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (16 – 35). Berkeley, CA: McCutchan.

Starratt, R. (1989). Knowing at the level of sympathy: A curriculum challenge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(3), 271 – 281.

Starratt, R. (1990). *The drama of schooling/the schooling of drama*. London, England: Falmer.

Steffere, B. (1975). Run, mama, run: Women workers in elementary readers. In E. Maccia, M. Estep, & T. Shiel (Eds.), *Women and education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Stefik, M. (1986). The next knowledge medium. *AI Magazine*, 7(2), 34 – 46.

Steinberg, S. (1992a). Teachers under suspicion: Is it true that teachers aren't as good as they used to be? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen questions* (67 – 72). New York: Peter Lang.

Steinberg, S. (1992b). Critical multiculturalism and democratic schooling: An interview with Peter McLaren and Joe Kincheloe. *International Journal of Educational Reform*, 1(4), 392 – 405.

Steinberg, S. & Berry, K. (1995). *Reacting: Drama as an agent for change*. New York: Garland.

Steinbergh, J. (1991). To arrive in another world: Poetry, language development, and culture. *Harvard Educational Review*, 61(1), 51 – 70.

Steiner, R. (1894). *The philosophy of freedom*. [*Die philosophie der freiheit: Grundzuge einer modernen weltanschaung*. Berlin, Germany: E. Felber.]

Stelly, L. (1991). *Multicultural perspectives: The analysis of an urban school district's systemic process*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Stenhouse, L. (1971). The humanities project: The rationale. *Theory Into Practice* 10, 154 – 162.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, England: Heineman.

Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. London, England: Heinemann Educational Books.

Stenhouse, L. (1983). *Authority, education, and emancipation*. London, England: Heinemann.

Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43 – 51.

Sternberg, R. (1985, November). Teaching critical thinking, part 1: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 194 – 198.

Sternberg, R. (1986). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Stevens, M. (1991). *Japan and education*. London, England: Macmillan.

Stewart, J. (1984). The legacy of W. E. B. DuBois for contemporary Black studies. *Journal of Negro Education*, 53(4), 296 – 311.

Stewart, J. (1991). The field and function of Black studies. In C. Willie, A. Garibaldi, & W.

Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (159 – 169). New York: Auburn House.

Stinson, S. (1985a) The social/moral context of the arts curriculum: A critique. *Resources in education*, 20, 170. [ERIC documents reproduction service No. ED 256674.]

Stinson, S. (1985b). Curriculum and the morality of aesthetics. *JCT*, 6(3), 66 – 83.

Stinson, S. (1986). Planning the dance curriculum: A process of dialogue. *Drama/Dance*, 5, 36 – 46, 51 – 53.

Stinson, S. (1988). Inner process vs. outer result. *Musical America*, 107, 12 – 13, 52 – 55.

St. Julien, J. (1992). *Explaining learning: The research trajectory of situated cognition and the implications of connectionism*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

St. Maurice, H. (1987). Clinical supervision and power: Regimes of instructional management. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory, and practice*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Stoddart, K. (1989). Unpacking the stash: A preliminary note on creative concealment among children and adolescents. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 163 – 172.

Stone, J. (1979). Structures and systems. *JCT*, 1(2), 37 – 45.

Strasser, S. (1969). *The idea of a dialogic phenomenology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Stratemeyer, F., Forkner, H., McKim, M., & Passow, A. (1957). *Developing a curriculum for modern living*. [Second edition.] New York: Teachers College Press.

Strickland, C. & Burgess, C. (Eds.). (1965). *Health, growth and heredity: G. Stanley Hall and natural education*. New York: Teachers College Press.

Strickland, D. & Ascher, C. (1992). Low income African-American children and public schooling. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (609 – 625). New York: Macmillan.

Strike, K. (1985). A field guide of censors: Toward a concept of censorship in public schools. *Teachers College Record*, 87(2), 230 – 258.

Strike, K. (1989). *Liberal justice and the Marxist critique of education*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Strike, K. & Egan, K. (Eds.). (1978). *Ethics and educational policy*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Strom, M., Sleeper, M., & Johnson, M. (1992). Facing history and ourselves: A synthesis of history and ethics in effective history education. In A. Garrod (Ed.), *Learning for life: Moral education theory and practice* (131 – 153). Westport, CT: Praeger.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1985). *Systematic evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Sturrock, J. (1977). The new model autobiographer. *New Literary History*, 1, 51 – 64.

Sufrin, S. (1963). *Administering the national defense education act*. Syracuse, NY: Syracuse Uni-

versity Press.

Sullivan, C. (1980). *Clinical supervision: A state-of-the-art review*. Alexandria, VA: ASCD.

Sumara, D. (1992a). Teacher as director: Spotlighting students in whole language classrooms. *Reflections on Canadian Literacy*, 9(3, 4), 189 - 194.

Sumara, D. (1992b). Bringing life to writing: Katherine Pateson's weird little kid. *Reflections on Canadian Literacy*, 10(2, 3), 73 - 79.

Sumara, D. (1993). Gay and lesbian voices in literature: Making room on the shelf. *English Quarterly*, 25(1), 30 - 34.

Sumara, D. (1994a). *The importance of unmasking: The literary text and the curriculum*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Sumara, D. (1994b). A path laid down while walking: Curriculum development in high school English programs. In T. Gambell & M-C Courtland (Eds.), *Curriculum planning in the language arts K-12*. North York, Ontario, Canada: Captus Press.

Sumara, D. (in press). Of seagulls and glass roses: Teachers' relationships with literary texts as transformation space. *JCT*.

Sumara, D. & Walker, L. (1991). The teacher's role in whole language. *Language Arts*, 68, 276 - 286.

Sumara, D. & Luce-Kapler, R. (1993). Action research as a writerly text: Locating colaboring in collaboration. *Journal of Educational Action Research*, 1, 387 - 396.

Sung, Il Je(1986). *A critical understanding of technology and educational development: A case study of the Korean Educational Development Institute*. Edmonton. Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Sutherland, G. (1973). *Elementary education in the nineteenth century*. London, England: London Historical Association.

Sutherland, H. (1909). Health conditions of the Negro in the South: With special reference to tuberculosis. *Journal of the Southern Medical Association*, (6), 405.

Svengalis, C. (Ed.). (1989). *A guide for integrating global education across the curriculum*. Des Moines, IA: State Department of Education.

Swadener, B. & Kessler, S. (1991). Introduction to special issue: Reconceptualizing early childhood education. *Early Education and Development*(2)2, 85 - 94.

Swanger, D. (1990). Discipline-based art education: Heat and light. *Educational Theory*, 40(4), 437 - 442.

Swartz, E. (1992). Cultural diversity and the school curriculum: Content and practice. *JCT*, 9(4), 73 - 88.

Swartz, R. (1992). Teaching moral reasoning in the standard curriculum. In A. Garrod(Ed.),

Learning for life: Moral education theory and practice (107 – 130). Westport, CT: Praeger.

Swiderski, R. (1993). *Teaching language, Learning culture*. Greenwood, CT: Bergin & Harvey.

Swinerton, E. (1991). *Philippine higher education: Toward the twenty-first century*. New York: Praeger Publishers.

Sykes, G. (1979). Government intervention in the school curriculum: Floating like a bee, stinging like butterfly. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (313 – 330). Berkeley, CA: McCutchan.

Szepkouski, G. (1993). "I'm my own boss!" In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (177 – 197). New York: Routledge.

Taba, H. (1957). Problem identification. In A. Foshay & J. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (42 – 71). Washington, DC: ASCD.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Talley, W. (1991). Teaching school in the 1890s. *McGill Journal of Education*, 26(3)(Fall), 267 – 275.

Talmage, H. (Ed.). (1975). *Systems of individualized instruction*. Berkeley, CA: McCutchan.

Tanner, D. (1961). Needed research in instructional television. *School Review*, 69(3), 311 – 321.

Tanner, D. (1966). Curriculum theory: Knowledge and content. *Review of Educational Research*, XXXVI(3), 362 – 372.

Tanner, D. (1971a). Evaluation of modification of the comprehensive curriculum. *The High School Journal*, 545(5), 312 – 320.

Tanner, D. (1971b). *Secondary education: Theory and development*. New York: Macmillan.

Tanner, D. (1972). *Secondary education: Perspectives and prospects*. New York: Macmillan.

Tanner, D. (1973, March). Performance contracting: Contrivance of the industrial-governmental-educational complex. *Intellect*, 361 – 365.

Tanner, D. (1979, October). Splitting up the school system: Are comprehensive high schools doomed? *Phi Delta Kappan*, 92 – 97.

Tanner, D. (1982). Curriculum history. In *Encyclopedia of educational research*. [H. Mitzel, Ed.] New York: Macmillan & Free Press.

Tanner, D. (1983). Knowledge divided against itself. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 39(3), 34 – 38.

Tanner, D. (1984). The American high school at the crossroads. *Educational Leadership*, 41(6), 4 – 13.

Tanner, D. (1988). The textbook controversies. In L. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum, part I, eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (122 – 147). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Tanner, D. (1991). *Crusade for democracy: Progressive education at the crossroads*. Albany, NY: State University of New York Press.

Tanner, D. & Tanner, L. (1975, 1980). *Curriculum development: Theory into Practice*. [Second edition: 1980.] New York: Macmillan.

Tanner, D. & Tanner, L. (1979, June; 1981). Emancipation from research: The reconceptualists' prescription. *Educational Researcher*, 8(6), 8 – 12. [Reprinted in H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar(Eds.), (1981), *Curriculum and instruction: Alternatives in education*(382 – 391). Berkeley, CA: McCutchan.]

Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education: Problems and practices*. New York: Macmillan.

Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.

Tanner, L. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405 – 412.

Tanner, L. (1985). The path not taken: Dewey's model of inquiry. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 471 – 479.

Tanner, L. & Tanner, D. (1987). Environmentalism in American pedagogy: The legacy of Lester Ward. *Teachers College Record*, 88(4), 537 – 547.

Tarrow, N. (1991). Western Europe survey of events: 1990. *Comparative Education Review*, 35(2). 397 – 399.

Taubman, P. (1979). *Gender and curriculum: Discourse and the politics of sexuality*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Taubman, P. (1982). Gender and curriculum: Discourse and the politics of sexuality. *JCT*, 4(1), 12 – 87.

Taubman, P. (1986). Gendered texts: A review of gendered subjects: The Dynamics of Feminist Teaching. *Phenomenology + Pedagogy*.

Taubman, P. (1987, April 9.). *Notes on James Baldwin, a native son*. Miles M. Kastendieck Chair of English Address. Brooklyn, NY: Polytechnic Preparatory Country Day School.

Taubman, P. (1990, 1992). Achieving the right distance. *Educational Theory*, 40(1), 121 – 133. [Reprinted in W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*(216 – 233). New York: Teachers College Press.]

Taubman, P. (1993a). Canonical sins. In L. Castenell & W. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*(35 – 52). Albany, NY: State University of New York Press.

Taubman, P. (1993b). Separate identities, separate lives: Diversity in the curriculum. In L. Castenell & W. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*(287 – 306). Albany, NY: State University of New York Press.

Taxel, J. (1981). The outsiders of the American revolution: The selective tradition in children's fiction. *Interchange*, 12(2 - 3), 206 - 229.

Taxel, J. (1986). The Black experience in children's fiction: Controversies surrounding award-winning books. *Curriculum Inquiry*, 16(3), 245 - 281.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper.

Taylor, P. (1982). Metaphor and meaning in the curriculum: On opening windows on the not-yet-seen. *JCT*, 4(1), 209 - 216.

Taylor, P. & Richards, C. (1979). *An introduction to curriculum studies*. Windsor, England: NFER Publishing Co.

Taylor, W. (1991). *The effects of politics and economics on nonformal educational systems in Argentina, Cuba, Mexico, and Nicaragua*. Lafayette, LA: University of Southwestern Louisiana, College of Education, unpublished manuscript.

Temnov, D. (1976). *Psychotherapy: The hazardous care*. Garden City, NY: Anchor Press, Doubleday.

Tetreault, M. (1985, July/August). Feminist phase theory. *Journal of Higher Education*, 56, 363 - 384.

Thayer-Bacon, B. (1992, September). Is modern critical thinking theory sexist? *Inquiry*, 10(1), 3 - 7.

Thayer-Bacon, B. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, 43 (3), 323 - 340.

Theisen, G. (1984, March). *Comparative educational analysis: The measurement of meaning and the meaning of measurement*. Paper presented at the meeting of the Comparative and International Educational Society, Houston, TX.

Thelen, H. (1960). *Education and the human quest*. New York: Harper & Row.

Thelin, B. (1992, April). *Education for global survival: Reflections based on some Swedish experiences and examples*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Theobald, P. & Snauwaert, D. (n. d.). *The educational philosophy of Wendell Berry*. Unpublished manuscript.

Theobald, P. (n. d.). *Country school and governance: The one-room school experience in the Midwest to 1918*. Unpublished ms.

Thiessen, D. (1989). Teachers and their curriculum-change orientations. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (132 - 145). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Thiessen, D. (1992). Classroom based teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan

(Ed.), *Understanding teacher development* (55 – 109). New York: Teachers College Press.

Thody, P. (1977). *Roland Barthes: A conservative estimate*. London, England: Macmillan.

Thomas, A. & Sillen, S. (1979). *Racism and psychiatry*. NJ: The Citadel Press.

Thomas, R. (Ed.). (1990). *International comparative education: Practices, issues, and prospects*. Oxford, England: Pergamon Press.

Thomas, R., Sands, L., & Brubaker, D. (Eds.). (1968). *Strategies for curriculum change: Cases from 13 nations* (90 – 99). Scranton, PA: International Textbook Company.

Thompkins, G. (1993, January 4). Plan to privatize public education draws debate. New Orleans, LA: *New Orleans Times-Picayune*, A – 1, A – 7.

Thorndike, E. (1904). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. New York: Teachers College Press.

Thorndike, E. (1913). *Educational psychology vol. 2: The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.

Thorndike, E. (1922). Measurement in Education. In *Twenty-First Yearbook of National Society for the Study of Education*. Bloomington, IL: Public School Publishing.

Thorndike, E. (1962). *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike*. [Edited G. Joncich.] New York: Teachers College Press.

Tierney, W. (1993a). *Building communities of difference*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Tierney, W. (1993b). Self and identity in a postmodern world: A life story. In D. McLaughlin & W. Tierny (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (119 – 134). New York: Routledge.

Tittle, C. (1974). The use and abuse of vocational tests. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Todd, R. (1987). Technology education in the United States: A case study of a state in transition. In K. Riquarts (Ed.), *Science and technology education and the quality of life*. Kiel, Germany: FDR-IPN.

Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. New York: Bantam.

Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.

Tomkins, G. (1981). Foreign influences on curriculum and curriculum policymaking in Canada. *Curriculum Inquiry*, 11(2), 79 – 88.

Tomkins, G. (1986). *A common countenance: Stability and change in the Canadian curriculum*. Toronto, Ontario, Canada: Prentice-Hall.

Torres, C. (1993). From the *pedagogy of the oppressed* to *a luta continua*: The political pedagogy of Paulo Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (119 – 145). London & New York: Routledge.

Tracy, D. (1981). *The analogical imagination*. New York: Crossroads.

Travers, R. (1983). *How research has changed American schools: A history from 1840 to the present*. *Kalamazoo, MI: Mythos Press*.

Travers, R. (1987). Apprentice to Thorndike. *Teaching Education*, 1(1), 46 – 49.

Trecker. J. (1975). Women in U. S. history high school textbooks. In E. Maccia. M. Estep, & T. Shiel (Eds.), *Women and education*. Springfield. IL: Charles C. Thomas.

Tripp. D. (1990, Summer). Socially critical action research. *Theory Into Practice*, XXIX(3), 158 – 166.

Trostli, R. (1988, Spring). Educating as an art: The Waldorf approach. *Holistic Education Review*, 1(1), 44 – 51.

Trousdale, A. & Henkin, R. (1991). Reflection on negotiating curriculum: Praxis in the language arts classrooms. *Teaching Education*, 4(1), 175 – 180.

Troy, F. (1985). The day the schools died. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate: Which way for American education?* (466 – 470). New York: Simon & Schuster.

Troyna, B. (1984). Multicultural education: Emancipation or containment? In L. Baronton & S. Walker (Eds.). *Social crisis and educational research* (75 – 97). London, England: Croom Helm.

Troyna, B. & Williams, J. (1986). *Racism, education, and the state*. London, England: Croom Helm.

Troyna, B. & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainlywhite primary schools*. London & New York: Routledge.

Troyna, B. & Williams. J. (1986). Multicultural education: Emancipation or containment? In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social crisis and educational research* (75 – 97). London, England: Croom Helm.

Trumbull, D. (1987). On changing perspective: An examination of teachers' dilemmas. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(1), 45 – 60.

Trumbull, D. (1990). Evolving conceptions of teaching: Reflections of one teacher. *Curriculum Inquiry*, 20(2), 161 – 182.

Trump, J. & Miller, D. (1972, 1979). *Secondary school curriculum improvement: Meeting the challenges of the times*. [Third edition]. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Turner, J. (1971). *Making new schools: The liberation of learning*. New York: David McKay Co.

Turner, L. (1984). *Toward understanding the lived world of three beginning teachers of young children*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Turner, M. (1957). *Modern dance for school and college*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D. (1993). School governance in the United States: Historical puzzles and anomalies. In J.

Hannaway. & M. Carnoy (Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (1 – 32). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Tyack, D. & Hansot, E. (1990). *Learning together: A history of coeducation in American schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tye, K. (1991)(Ed.). *Global education: From thought to action*. Alexandria, VA: ASCD.

Tyler, L. (1986). Meaning and schooling. *Theory Into Practice*, XXV(1). 53 – 57.

Tyler, R. (1934). *Constructing achievement tests*. Columbus, OH: Ohio State University.

Tyler, R.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tyler, R. (1979). Educational improvements best served by curriculum development. In J. Schaffarzick & G. Sykes, (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (237 – 262). Berkeley, CA: McCutchan.

Tyler, R. (1987). Charles Hubbard Judd: As I came to know him. *Teaching Education*, 1(1), 19 – 24.

U'Ren, M. (1971). The image of woman in textbooks. In V. Gornick & B. Moran (Eds.), *Woman in sexist society*. New York: Basic Books.

Uhrmacher, B. (1989). Visions and versions of life in classrooms. *JCT*, 9(1), 107 – 116.

UNESCO(1987). *World education at a glance*. Paris: UNESCO Office of Statistics.

United States Catholic Conference(1987, Fall). Values and virtue: Moral education in the public schools. In *Religion and Public Education*, 16(3), 337 – 340.

United States Office of Education(1948). *Life adjustment education for every youth*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Unruh, G. (Ed.). (1965). *New curriculum developments*. Washington, DC: ASCD.

Unruh, G. (1975). *Responsive curriculum development: Theory and action*. Berkeley, CA: McCutchan.

Unruh, G. & Leeper, R. (Eds.). (1968). *Influences in curriculum change*. Washington, DC: ASCD.

Urban, W. (1989). The graduate education of a Black scholar: Horace Mann Bond and the University of Chicago. In C. Kridel(Ed.), *Curriculum history* (72 – 88). Lanham, MD: University Press of America.

Urban, W. (1992). *Black scholar: Horace Mann Bond, 1904 – 1972*. Athens, GA: University of Georgia Press.

Vallance, E. (1977, Summer). The landscape of the "Great Plains Experience": An application of curriculum criticism. *Curriculum Inquiry*, 7:2, 87 – 105.

Vallance, E. (1980a). Backward-looking criticism as a forward-looking concept: Response to Walter Werner. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 155 – 158.

Vallance, E. (1980b). A deadpan look at humor in curriculum discourse. *Curriculum Inquiry*,

10(2), 179 - 180.

Vallance, E. (1986). A second look at *Conflicting Conceptions of Curriculum*. *Theory Into Practice*, Vol. XXV(1), 24 - 30.

Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (155 ~ 172). Albany, NY: State University of New York Press.

Valli, L. (1983). Becoming clerical workers: Business education and the culture of femininity. In M. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (213 - 234). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Valli, L. (1986). *Becoming clerical workers*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Valli, L. & Tom, A. (1988). How adequate are the knowledge-base frameworks in teacher education? *Journal of Teacher Education*, XXXIX(5), 5 - 12.

van Brummelen, H. (1991). The world portrayed in texts: An analysis of the content of elementary school textbooks. *The Journal of Educational Thought*, 25(3), 202 ~ 221.

van Damme, J. (1985). *Curriculum orientation within religious education programs for Catholic secondary schools*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

van den Berghe, P. (1976). Academic gamesmanship. In R. Brannon & D. David (Eds.), *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Reading, MA: Addison Wesley.

van den Berghe, P. (1981). *The ethnic phenomenon*. New York: Elsevier.

van Geel, T. (1979). The new law of the curriculum. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (25 - 71). Berkeley, CA: McCutchan.

van Manen, M. (1973). *Toward a cybernetic phenomenology of instruction*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

van Manen, M. (1979). Objective inquiry in the structures of subjectivity. *JCT*, 1(1), 44 - 64.

van Manen, M. (1980). An interview with a Dutch pedagogue. *JCT*, 2(2), 68 - 72.

van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283 - 299.

van Manen, M. (1984a). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2:1, 36 - 69.

van Manen, M. (1984b). *"Doing" phenomenological research and writing: An introduction*. Curriculum Praxis Monograph Series, Monograph No. 7. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

van Manen, M. (1984c). *Action research as theory of the unique: From pedagogic thoughtfulness to pedagogic tactfulness*. Curriculum Praxis Series, Occasional Paper No. 32. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

van Manen, M. (1985). *The tissue of the text: A subtle pedagogy*. Curriculum Praxis Series, Occa-

sional Paper No. 31. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

van Manen, M. (1986). *The tone of teaching*. Richmond Hill, Ontario, Canada: Scholastic-TAB Publications.

van Manen, M. (1988). The relation between research and pedagogy. in W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (437 - 452). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

van Manen, M. (1989). By the light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232 - 256.

van Manen, M. (1990). Romantic roots of human science in education. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (115 - 139). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.

van Sertima, I. (1990). Future directions for African and African-American content in the school curriculum. In A. Hilliard, et. al. (Eds.), *Infusion of African and African-American content in the school curriculum: Proceedings of the First National Conference* (87 - 109). Morristown, NJ: Aaron Press.

van Til, W. (Ed.). (1971). *Curriculum: Quest for relevance*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Vars, G. (1982). Designs for general education: Alternative approaches to curriculum integration. *Journal of Higher Education*, 53(2), 216 - 226.

Venable, T. (1967). *Philosophical foundations of the curriculum*. Chicago, IL: Rand McNally.

Venezky, R. (1992). Textbooks in school and society. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (436 - 461). New York: Macmillan.

Viadero, D. (1990, October 24). Over protests, California board adopts history textbooks. *Education Week*, p. 18.

Violas, P. (1978). *The training of the urban working class: A history of twentiethcentury American education*. Chicago, IL: Rand McNally.

Voege, H. (1975). The diffusion of Keynesian macroeconomics through American high school textbooks, 1936 - 70. In W. Reid & D. Walker (Eds.), *Case studies in curriculum change* (208 - 239). London: Routledge & Kegan Paul.

Vygotsky, L. (1962, 1934). *Thought and language*. [Edited & trans. E. Hanfamann & G. Vakar.] New York & London, England: MIT Press & John Wiley & Sons.

Wackes, K. (1991, April). Which school for your child? *Focus on the Family*, 15(4), 2 - 5.

Waks, L. (1985). Fundamentalism and the autonomy of religion. *Teachers College Record*, 87(2), 271 - 276.

Walberg, H. (1970). Curriculum evaluation: Problems and guidelines. *Teachers College Record*, 71, 557 - 570.

Walberg, H. (Ed.). (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and pro-*

ductivity. Berkeley, CA: McCutchan, 1979.

Walker, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51 – 65.

Walker, D. (1973). What curriculum research? *Journal of Curriculum Studies*, 5, 58 – 72.

Walker, D. (1975). The curriculum field in formation: A review of the twentysixth yearbook of the National Society for the Study of Education. *Curriculum Theory Network*, 4(4), 263 – 283.

Walker, D. (1976). Toward comprehension of curricular realities. In L. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (4). Itasca, IL: Peacock.

Walker, D. (1979). Approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues* (263 – 290). Berkeley, CA: McCutchan.

Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Walker, D. & Soltis, J. (1986). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press.

Walker, R. & Fisher, R. (1990). Stations. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 223 – 240.

Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject* (153 – 202). New York: Methuen.

Walkerdine, V. (1985). Science and the female mind: The burden of proof. *PsychCritique*, 1(1), 1 – 20.

Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Walkerdine, V. (1992). *Redefining the subject in situated cognition theory*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Wallenstein, S. (1979a). Notes toward a feminist curriculum theory. *JCT*, 1(1), 186 – 190.

Wallenstein, S. (1979b). *The reflexive method in curriculum theory: An autobiographical case study*. Rochester, NY: University of Rochester, Graduate School of Education and Human Development, unpublished doctoral dissertation.

Wallenstein, S. (1980). Images of the evolving curriculum. *JCT*, 2(2), 269 – 273.

Wallerstein, N. (1988). Interdisciplinary approaches to Paulo Freire's educational theory. *JCT*, 8(4), 53 – 68.

Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey.

Walum, L. (1977). *The dynamics of sex and gender: A sociological perspective*. Chicago, IL: Rand McNally.

Walworth, A. (1938). *School histories at war*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wandersee, J. (1990a). On the value and use of the history of science in teaching today's science: Constructing historical vignettes. In D. Herget (Ed.), *More history and philosophy of science in science teaching* (277 – 283).

Wandersee, J. (1990b). Concept mapping and the cartography of cognition. *Journal of Research in*

Science Teaching, 27(10), 923 – 936.

Wankowski, J. & Reid, W. (1982). The psychology of curriculum theorizing: A conversation. *JCT*, 4(2), 112 – 131.

Ward, L. (1883). *Dynamic sociology*. New York: D. Appleton.

Ward, L. (1930). *The substance of the sociology of Lester Frank Ward*. New York: Vanguard Press.

Warner, M. (1991). *Objectivity and emancipation in learning disabilities: Holism from the perspective of critical realism*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Warner, M. (1992, April). *Metatheory in special education: Critical pragmatism from the perspective of critical realism*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Warner, N. (1992). *From their perspective: Issues of schooling and family culture of four African-American first generation college students*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Department of Curriculum and Instruction, unpublished Ph. D. dissertation.

Wasley, P. (1990a). *Trusting kids and their voices: A humanities teacher in the midst of change*. Studies on Teacher Change, No. 2. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Wasley, P. (1990b). *A formula for making a difference*. Studies on Teacher Change, No. 3. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Wasley, P. (1990c). *Stirring the chalkdust*. Studies on Teacher Change, No. 4. Providence, RI: Brown University, Coalition for Essential Schools.

Watkins, W. (1989a). *W. E. B. Dubois: Black social reconstructionist*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Watkins, W. (1989b). Black studies. In T. Husen & T. Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education: Supplementary volume one*(107 – 110). London, England: Pergamon.

Watkins, W. (1989c). On accommodationist education: Booker T. Washington goes to Africa. *International Third World Studies Journal and Review*, 1, 137 – 143.

Watkins, W. (1990a). *On the foundations of social reconstructionism: The empiricism of John L. Childs*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Watkins, W. (1990b). Teaching and learning in the Black colleges: A 130-year retrospective. *Teaching Education*, 3(1), 10 – 25.

Watkins, W. (1990c). The social reconstructionists. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Supplementary volume two*(589 – 592). London, England: Pergamon Press.

Watkins, W. (1990d). W. E. B. DuBois versus Thomas Jesse Jones: The forgotten skirmishes.

Journal of the Midwest History of Education Society, 18. 305 – 328.

Watkins, W. (1991). *A curriculum for colored people: The social and educational ideas of Franklin H. Giddings*. Paper presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.

Watkins, W. (1993). Black curriculum orientations: A preliminary inquiry. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321 – 338.

Watkins, W. & Byo, Y. (1991). Nigeria. In A. Lewy(Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*(236 – 238). New York: Pergamon Press.

Watney, S. (1994). School's out. In H. Giroux & P. McLaren(Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*(167 – 179). New York: Routledge.

Watras, J. (1983). Problems in multicultural education: The textbook controversy in Kanawha County, West Virginia. *JCT*, 5(1), 4 – 16.

Watson, J., et al. (1917). *Suggestions of modern science concerning education*. New York: Macmillan.

Wear, D. (1989). What literature says to pre-service teachers and educators. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 51 – 55.

Wear, D. (1991). A reconnection to self: Women and solitude. In J. Erdman & J. Henderson (Eds.), *Critical discourse on current curriculum issues*(168 – 184). Chicago, IL: The Mid-West Center for Curriculum Studies.

Wear, D. (Ed.). (1993). *The center of the web: Women and solitude*. Albany, NY: State University of New York.

Weber, S. (1990). The teacher educator's experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum Inquiry*, 20(2), 141 – 159.

Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructural theory*. Oxford, England & New York: Blackwell.

Weiler, H. (1989). Why reform fail: The politics of education in France and the Federal Republic of Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 291 – 306.

Weiler, H. (1993). Control versus legitimation: The politics of ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.). *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (55 – 83). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Weill, L. (1992). The primacy of the Bachelardian image in the arts and humanities. *JCT*, 9(3), 97 – 121.

Weinberg, M. (1991). The civil rights movement and educational change. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans*(3 – 6). New York: Auburn House.

Weinstein, G. & Fantini, M. (1970). *Toward a humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger.

Weinstein, M. (1993). Critical thinking: The great debate. *Educational Theory*, 43(1), 99 – 117.

Weinstein, M. & Oxman-Michelli, W. (1989, November). The faculty development program of the Institute for Critical Thinking. *Inquiry*, 9 – 13.

Weintraub, K. (1978). *The value of the individual: Self and circumstance in autobiography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Weis, L. (1983). Schooling and cultural production: A comparison of Black and white lived culture. In M. Apple & L. Weis, *Ideology and Practice in Schooling* (235 – 261). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Weis, L. (1985). *Between two worlds*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Weis, L. (Ed.). (1988). *Class, race, and gender in American education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Weis, L. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrialized economy*. New York: Routledge.

Weis, L. & Fine, M. (1993). *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Weis, L., et al. (Eds.)(1989a). *Dropouts from school: Issues, dilemmas, and solutions*. Albany, NY: State University of New York Press.

Weis, L., et al. (Eds.)(1989b). Crisis in teaching: Perspectives on current reforms. Albany: State University of New York Press.

Weis, L., Altbach, P., Kelly, G., Petrie, H., & Slaughter, S. (1989). *Crisis in teaching: Perspectives on current reforms*. Albany, NY: State University of New York Press.

Weiss, J. (1989). Evaluation as subversive activity. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (121 – 131). London, Ontario, Canada: The Althouse Press.

Weisstein, N. (1971). Psychology constructs the female. In V. Gornick & B. Moran (Eds.), *Woman in sexist society*. New York: Basic Books.

Weldon, J. (1970). *The evolution of curriculum development in the United States as revealed through selected writings*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.

Welker, R. (1991). Expertise and the teacher as expert: Rethinking a questionable metaphor. *American Educational Research Journal*, 28(1), 19 – 35.

Welty, E. (1977). *The eye of the story: Selected essays and reviews*. New York: Vintage Books.

Werner, W. (1977). *A study of perspective in social studies*. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education, unpublished Ph. D. dissertation.

Werner, W. (1980). Editorial criticism in curricular analysis. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 143 – 154.

Werner, W. (1987). The text and tradition of an interpretive pedagogy. *JCT*, 7(3), 22 – 33.

Werner, W. & Rothe, P. (n. d.). *Doing school ethnography*. Monograph Series No. 2. Edmon-

ton, Alberta, Canada: University of Alberta, Department of Secondary Education.

West, C. (1988). Marxist theory and the specificity of Afro-American oppression. In C. Nelson & L. Grossberg(Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*(17 - 33). Urbana, IL: University of Illinois Press.

West, C. (1990). The new cultural politics of difference. *October*, 53, 93 - 109. Reprinted in C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), (1993), *Race, identity, and representation in education* (11 - 23). New York and London, England: Routledge.

West, C. (1993). Preface. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*(xiii-xiv). London & New York: Routledge.

Westbrook, R. (1991) *John Dewey and American philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Westbury, I. (1988). How should we be judging the American high school? *Journal of Curriculum Studies*, 20(4), 291 - 315.

Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. In. D. Elliott & A. Woodward(Eds.), *Textbooks and schooling in the United States: The Eighty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*(1 - 22). Chicago, IL: NSSE.

Westbury, I. (1992, June-July). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a lower achiever? *Educational Researcher*, 21(5), 18 - 24.

Westbury, I. (1993). American and Japanese achievement.... Again: A response to Baker. *Educational Researcher*, 22(3), 21 - 25.

Westbury, I. & Wilkof, N. (1978). Introduction. In J. Schwab, *Science, curriculum, and education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wexler, P. (1976). *The sociology of education: Beyond equality*. Indianapolis, IN: Bobbs, Merrill.

Wexler, P. (1981). Change: Social, cultural, and educational. *JCT*, 3(2), 157 - 164.

Wexler, P. (1982a). Ideology and education: From critique to class action. *Interchange*, 13(3), 53 - 68.

Wexler, P. (1982b). Structure, text, and subject: A critical sociology of school knowledge. In M. Apple (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*(275 - 303). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Wexler, P. (1983). *Critical social psychology*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Wexler, P. (1988a). Body and soul: Sources of social change and strategies of education. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (201 - 222). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scariabrick.

Wexler, P. (1988b). Foreword to N. Lesko, *Symbolizing society: Stories, rites, and structure in a Catholic high school*. New York: Falmer.

Wexler, P. (1990). Cultural change, science, and the university. *Artikkeleita*, 21(2), 80 – 90.

Wexler, P. (1992). *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*. [With the assistance of W. Crichlow, J. Kern, & R. Martusewicz.] London, England: Falmer Press.

Wexler, P. & Whitson, J. (1982). Hegemony and education. *Psychology and Social Theory*(3), 31 – 42.

Whatley, M. (1988, 1993). Photographic images of Blacks in sexuality texts. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 137 – 155. [Reprinted in L. Castenell, Jr. & W. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text*(83 – 106). Albany, NY: State University of New York Press.]

Whipple, G. (Ed.). (1931). *The textbook in American education: The thirtieth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Bloomington, IL: Public School Co.

White, J. (1973) *Toward a compulsory curriculum*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

White, J. (1992). Dialectic: The role of discussion in education. *Inquiry*, 9(2), 1, 18 – 22.

White, K. (1980). The work of Dwayne Huebner: A summary and response. *JCT*, 2(2), 73 – 87.

White, M. (1987). *The Japanese educational challenge: A commitment to children*. New York: The Free Press.

Whitehead, A. (1925). *Science and the modern world*. New York: Free Press.

Whitehead, A. (1929, 1967). *The aims of education*. New York: Free Press. London, England: Macmillan.

Whitehead, A. (1933). *Adventures of ideas*. New York: Macmillan.

Whitson, J. (1988a). The politics of "nonpolitical" curriculum: Heteroglossia and the discourse of "choice" and "effectiveness." In W. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses*(279 – 331). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Whitson, J. (1988b, Summer). Adventures in monopolis: The wonderland of schooling in Arons' compelling belief. *JCT*, 7(3), 101 – 108.

Whitson, J. (1991a). *Constitution and curriculum*. London, England: Falmer.

Whitson, J. (1991b). Defining and confining the curriculum theories of curriculum and instruction from the Supreme Court. In J. Erdman & J. Henderon, *Critical discourse on current curriculum issues*(107 – 121). Chicago, IL: The Mid-West Center for Curriculum Studies.

Whitson, J. (1991c). Poststructuralist pedagogy as counterhegemonic praxis(Can we find the baby in the bathwater?). *Education and Society*, 9(1), 73 – 86). [Page numbers listed in references to this Whitson essay are to the prepublished manuscript.]

Whitson, J. (1992a). Sexuality and censorship in the curriculum: Beyond formalistic legal analysis. In J. Sears(Ed.), *Sexuality and the curriculum*(59 – 77). New York: Teachers College Press.

Whitson, J. (1992b). *Cognition as a semiotic process: Grounding, mediation, and critical reflective transcendence*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Whitson, J. (1993). Correspondence with W. Pinar.

Whitt, J. (1981). Social action, self-reflection, and curriculum theory. *JCT*, 3(1), 202 – 210.

Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research, and politics*. London, England: Metheun.

Whitty, G. & Young, M. (Eds.). (1976). *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, England: Nafferton Books.

Whitty, G. & Edwards, T. (1992, April). *School choice policies in Britain and the U. S. A.: Their origins and significance*. A paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Wiedar, A. (1988). Possibilities, lost possibilities, no possibilities: Images of middle-class children and lower-class adults. *Qualitative Studies in Education*, 1(3), 225 – 238.

Wieder, A. (1992). Afrocentrism: Capitalist, democratic, and liberationist portraits. *Educational Foundations*, 6(2), 33 – 43.

Wilcox, B. et al. (1984). *The preparation for life curriculum*. London, England: Croom Helm.

Wiles, J. & Bondi, J. (1980). *Supervision: A guide to practice*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Wiles, J. & Bondi, J. (1989, 1984, 1979). *Curriculum development: A guide to practice*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Wiles, K. (1963). *The changing curriculum of the American high school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wiles, K. (1965). Proposals of Strategies: A Summary. In R. Leeper(Ed.), *Strategy for Curriculum Change*. Washington, DC: ASCD.

Williams, P. (1991). *The alchemy of race and rights*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.

Williams, R. (1982). *John Dewey: Recollections*. Landham, MD: University Press of America. [Reprinted in *Teaching Education*, 1(1), 11].

Willie, C. (1991a). The social and historical context: A case study of philanthropic assistance. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (7 – 26). New York: Auburn House.

Willie, C. (1991b). The future of school desegregation. In C. Willie, A. Garibaldi, & W. Reed (Eds.), *The education of African-Americans* (51 – 66). New York: Auburn House.

Willie, C., Garibaldi, A., & Reed, W. (1991). *The education of African-Americans*. New York: Auburn House.

Willinsky, J. (1984). *The well-tempered tongue*. New York: Peter Lang.

Willinsky, J. (1987). The seldom-spoken roots of the curriculum: Romanticism and the new literacy. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 267 – 291.

Willinsky, J. (1989). Getting personal and practical with personal practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 247 – 264.

Willinsky, J. (1990a). Intellectual property rights and responsibilities: The state of the text. *The Journal of Educational Thought*, 24(3A), 68 – 82.

Willinsky, J. (Ed.). (1990b). *The educational legacy of romanticism*. Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Willinksy, J. (1990c). *The new literacy*. New York: Routledge.

Willinsky, J. (1990d). Lessons from the Wordsworth and the domestic scene of writing. In J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (33 – 53). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Willinsky, J. (1991a). Postmodern literacy: A primer. *Interchange*, 22(4), 56 – 76.

Willinsky, J. (1991b). *The triumph of literature / the fate of literacy*. New York: Teachers College Press.

Willinsky, J. (1992a, May-June). Of literacy and the curriculum in Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 273 – 280.

Willinsky, J. (1992b). The politics of the postmodern. *Review of Education*, 14, 343 – 351.

Willinsky, J. (1992c). Toward a Pacific cultural literacy. *Pacific-Asian Education*, 4(1), 1 – 10.

Willinsky, J. (1993a). Lessons from the literacy before schooling 1800 – 1850. In B. Green (Ed.). *The insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorizing* (58 – 74). London, England: Falmer.

Willinsky, J. (1993b). *Race, nation, science: (I'm Chinese)*. Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction, unpublished manuscript.

Willinsky, J. (in press). After 1492 – 1992: A postcolonial supplement for the Canadian curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.

Willis, G. (1974). Reactions to the conference. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference* (151 – 155). Berkeley, CA: McCutchan.

Willis, G. (Ed.). (1978). *Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism*. Berkeley, CA: McCutchan.

Willis, G. (1979). Phenomenological methodologies in curriculum. *JCT*, 1(1), 65 – 79.

Willis, G. (1981). A reconceptualist perspective on curriculum evaluation. *JCT*, 3(1), 185 – 192.

Willis, G. (1989). Reflections on performance, pedagogy, and parenting. *JCT*, 9(1), 117 – 123.

Willis, G. (1991). Phenomenological inquiry: Life-world perceptions. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (173 – 186). Albany, NY: State University of New York Press.

Willis, G. & Allen, A. (1978). Patterns of phenomenological response to curricula: Implications. In G. Willis (Ed.), *Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism* (34 – 71). Berkeley, CA: McCutchan.

Willis, G. & Schubert, W. (Eds.). (1991). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Albany, NY: State University of New York Press.

Willis, G., Schubert, W., Bullough, R., Kridel, C., & Holton, J. (Eds.). (1993). *The American curriculum: A documentary history*. Westport, CT: Greenwood.

Willis, P. (1981, 1977). *Learning to labor*. Hampshire, England: Gower. [1977 edition published by Saxon House in Farnborough, England.]

Willis, S. (1990, Spring). I want the Black one: Is there a place for Afro-American culture in commodity culture? *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*, 10, 77 – 98.

Willis, S. (1992, September). Restructuring under fire: Pressure groups object to new practices. *ASCD Update*, 34(7), 1, 4 – 5.

Wilson, A. (1993). *The meaning of international experience for schools*. Westport, CT: Praeger.

Wilson, D. (1979). *A critical analysis of teacher education from the perspective of curriculum*. Curriculum, Media, and Instruction Series, Occasional Paper No. 19. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta, Faculty of Education, Department of Secondary Education.

Wilson, J. (1969). *Moral education and the curriculum: A guide for teachers and research workers*. New York: Pergamon Press.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245 – 265.

Winitzky, N., Stoddart, T., & O'Keefe, P. (1992). Great expectations: Emergent professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 3 – 18.

Wipperman, W. (1989). Das Berliner Schulwesen in der NS-zeit. Fragen, Thesen und methodische Berner Kungen(57 – 73). [The Berlin School System.] In Schmidt, Benno, *Schule in Berlin*. Gestern und heute. Berlin, Germany.

Wisconsin Department of Public Instruction(1986). *A guide to curriculum planning in social studies*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

Wise, A. (1979). *Legislated learning*. Berkeley, CA: University of California Press.

Witherell, C. & Noddings, N. (Eds.). (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

Witherspoon, R. (1987). The problems of Black education. *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 155 – 161.

Witt, P. (Ed.). (1968). *Technology and the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office: An ethnography*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wolcott, H. (1975, Summer). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organization*, 34(2), 111 – 127.

Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Wolf, R. (1979). The use of judicial evaluation methods in the formulation of educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(3), 19 – 28.

Wolfson, B. (1985a). Preface: Special issue in commemoration of James B. Macdonald, 1925 – 1983. *JCT*, 6(3), 5 – 7.

Wolfson, B. (1985b). Closing remarks. *JCT*, 6(3), 65.

Women on Words and Images. (1974). Look, Jane, look. See sex stereotypes. In J. Stacey, S. Bereaud, & J. Daniels (Eds.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.

Wood, G. (1983). Beyond educational cynicism. *Educational Theory*, 32(2), 55 – 71.

Wood, G. (1984). Schooling in a democracy: Transformation or reproduction. *Educational Theory*, 34(3), 219 – 239.

Wood, G. (1986). Action for democratic education. *Issues in Education*, IV(3), 287 – 300.

Wood, G. (1988a). Education in Appalachia: Power, powerlessness, and the school curriculum. *JCT*, 7(4), 27 – 64.

Wood, G. (1988b). Democracy and the curriculum. In L. Beyer & M. Apple(Eds.), *The curriculum: Problems, politics and possibilities* (166 – 190). Albany, NY: State University of New York Press.

Woods, P. & Hammersley, M. (Eds.). (1993). *Gender ethnicity in schools: Ethnographic accounts*. London & New York: Routledge and the Open University.

Woolf, V. (1938, 1966). *Three Guineas*. New York: Harcourt, Brace.

Worthen, B. (1978). *Metaphors and methodologies for evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Ontario, Canada.

Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation, alternative approaches, and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.

Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (1991). STS education and the curriculum field. *School Science and Mathematics*, 91(2), 54 – 58.

Wulf, C. (1991). Federal Republic of Germany. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (230 – 233). New York: Pergamon Press.

Wynne, E. & Ryan, R. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching, character, academics, and discipline*. [Foreward by James S. Coleman.]New York: Merill(Macmillan).

Yager, R. (1984). The major crisis in science education. *School Science and Mathematics*, 84, 189 – 198.

Yager, R. (1986). What's wrong with school science? *The Science Teacher*, 53(1), 145 – 147.

Yager, R. (1987). Problem-solving: The STS advantage. *Curriculum Review*, 26(3), 19 – 21.

Yale Report(1828). Original papers in relation to a course of liberal education. *American Journal of Science and Arts*, XV(2), 297 – 340.

Yat-Ming, J. (1991). Curriculum development in the People's Republic of China. In C. Marsh &

P. Morris (Eds.), *Curriculum development in East Asia* (61 – 81). London, England: Falmer.

Yellin, D. & Koetting, R. (1988). Literacy instruction and children raised in poverty: A theoretical discussion. *JCT*, 8(4), 101 – 114.

Yonemura, M. (1991). Glimpses of becoming an early childhood teacher: A teacher educator's perspective. *Curriculum Inquiry*, 21(4), 397 – 418.

Young, A. (1993). Toward an understanding of African-American ethnicity. In L. Castenell, Jr. & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (209 – 222). Albany, NY: State University of New York Press.

Young, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, England: Collier-Macmillan.

Young, R. (1988). Critical teaching and learning. *Educational Theory*, 38(1), 47 – 59.

Young, R. (Ed.). (1990). *White mythologies: Writing history and the West*. New York: Routledge.

Zahorik, J. (1987). Teaching: Rules, research, beauty, and creation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 275 – 284.

Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Thomas Y. Cromwell.

Zais, R. (1980). In one era and out another: Antischool polemics and the sociology of curriculum change. *NASSP Bulletin*, 64, 9 – 19.

Zais, R. (1986). Confronting encapsulation as a theme in curriculum design. *Theory into Practice*, 25(1), 17 – 23.

Zamora, R. (1983). Computer and other literacies. In M. Grady & J. Gawronski (Eds.), *Computers in curriculum and instruction* (6 – 11). Alexandria, VA: ASCD.

Zaret, E. (1986). The uncertainty principle in curriculum planning. *Theory Into Practice*, XXV (1), 46 – 52.

Zeichner, K. & Liston, D. (1990). Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3 – 20.

Zelizer, V. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. New York: Basic Books.

Zeuli, J. & Buchmann, M. (1988). Implementation and teacher-thinking research as curriculum deliberation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 141 – 154.

Zimpher, N. & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101 – 127.

Zirbes, L. (1935). *Curriculum trends: A preliminary report and a challenge*. Washington, DC: Association for Childhood Education.

Zirbes, L. (1959). *Spurs to creative teaching*. New York: Putnam.

Zukav, G. (1986). *The dancing wu li masters: An overview of the new physics*. New York: Bantam Books.

Zumwalt, K. (1988). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. Reynolds(Ed.), *Knowledge base for the beginning teachers* (173 – 184). Oxford, England: Pergamon.

Zumwalt, K. (1991). Alternative routes to teaching: Three alternative approaches. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 83 – 92.