

教育学研究

美国批判课程领导的理论向度及成长路径研究

傅敏, 陈效飞

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要:美国社会的整体“右倾”致使保守主义话语统驭着公立学校的课程实践。批判课程领导旨在揭露课程事件的社会、文化和政治意义,促进课程的民主生活实践。对批判课程领导的理解可以从课程意义的多元性和教育的批判立场两个向度进行。批判课程领导成长的内在机制在于其对其自我身份的不断探究和确证,通过营造宽容的学校文化氛围、推进生态课程的开发进程以及加强协作叙事的共同体创建,批判课程领导才得以发展成熟。中国语境下的课程领导在面对应试教育挑战的同时,要警惕课程工具化带来的效率危机,以批判的态度审视课程的种种不公平现象,推进课程与日常生活民主建设。

关键词:美国;批判课程领导;理论向度;成长路径

中图分类号:G510

文献标志码:A

文章编号:1005-6378(2013)01-0063-06

一、时代背景

20世纪80年代初迄今,美国政治和社会生活出现了整体“右倾”现象。保守主义以一轮又一轮的教育法案影响着公立学校的教育实践,实现政府对学校各个层面的规范和控制。如1983年发布的《国家处在危险之中》(A Nation at Risk)报告,强调政府应对提升学生学业肩负不可逃避的责任。2001年颁布的《不让一个孩子掉队》法案(No Child Left Behind Act)规定测验在学校生活中处于最优先地位,2009年实行的《力争上游》(Race to the Top)奖励计划,限定只有达到政府规定的学业标准的学校才享受资助。显然,在教育领域,“效率”“标准”和“问责制”成为主流的话语体系和行为方式。而这些一旦被张扬到极致,民主与公平的理念必然衰微,给美国教育和课程实践带来了种种危机。批判课程领导以批判的立场审视课程实践中的种种问题,既以教与学的质量提升为现实目标,又以披露课程领域存在的文化

政治霸权为终极旨趣。本文主要对美国批判课程领导的理论向度和成长路径作一系统梳理,寻求对我国课程领导实践的有益启示。

二、批判课程领导的理论向度

对批判课程领导的理解可以从两个向度进行。一是课程意义的多元性,要特别关注课程的文化政治意义以及课程意义的情境化建构;二是批判教育的批判立场,从对事件的批判性分析入手揭示其潜藏的任何不公平问题。

(一)课程意义的多元性

课程不仅仅被视为学科、官方标准、书面文字和相关教学活动,更为主要的应被看作意义的情境化建构、主体的多重有意和无意的交往实践以及师生和教育行政者合作共事的组织机构。“概念重建主义者”如威廉·F·派纳一再重申课程作为多个事件的“理解范式”,即课程是个历史文本、政治文本、种族文本、性别文本、现象学文本、解构文本、自传文本、神学文本、制度文本和国际文本

收稿日期:2012-11-22

基金项目:国家社会科学基金项目《西北少数民族地区青少年文化认同与区域和谐文化培育研究》(08XZX010);教育部人文社会科学规划项目《高中新课程教学设计的理论与实践研究》(08JJA880052)

作者简介:傅敏(1965-),男,甘肃甘谷人,西北师范大学教育学院教授,博士生导师,教育部西北师范大学基础教育课程研究中心主任,主要研究方向:课程与教学论。

等^[1]。也有学者提出课程是一种解构事件、后殖民事件和后现代事件^[2]。因此,受时代变迁和政治话语转变的影响,课程被赋予鲜活灵动的意义,不断地在时空维度上解构、建构和重构其存在的意义。

(二)批判立场

阿普尔(Apple)认为,学校的功能在于“文化再生产”,即向青少年复制上一代的社会关系和权力结构。国家的主导利益集团通过学校隐性课程施加强大的霸权力量,严格地控制着每一个人^[3]。文化再生产理论主要在于引发人们批判知识分配的公平性与否,以指向社会的平等和人类的自由。弗莱雷(Freire)的解放教育理论被视为是一种对文化再生产危机的可能性干预。他特别关注将经济社会地位低下的人群从工业化大生产的奴役状态中解放出来,强调教育的首要目标是实现被压迫者的自由,消除被压迫者的自我贬低、被动依赖和悲观宿命情绪。通过个体观察和集体审议创设基于社区的“生成性议题”,唤醒学生对自身被压迫地位的“批判意识”。学生不再被视为受动的客体,而以积极的主体身份出现在多元对话的舞台上,课程实践成为师生共享现实意义,指向“解放”的自信、自主、自由的活动^[4]。

三、批判课程领导的成长路径

批判课程领导以批判为分析工具,关注课程决策、开发、实施和评价等课程事件中潜藏的文化、政治和社会不平等对被压迫者的影响。一方面以民主的态度投入学生成长、社区发展和共同体建设之中,另一方面将课程决策扎根于多元的课程观和高效的学习理论中,以超越时代特点的解放立场为每一际遇对象增能赋权。

(一)自我身份探究

美国教育社会学家韦斯(Weis L.)在研究学校对自我身份形成的影响时提出了著名的“批判的临界”理论(Critical Moment of Critique),指出个人身份认同是对不同路径的抉择过程,期间经历着不断的情感冲突和艰难的行为趋避现象^[5]。批判课程领导在面对保守派的责任效率路线时,也同样经历着“批判的临界”过程。在保守思想影响下,官方课程提倡的学生培养和学业提升的一体化、标准化在实践中被推向极端。学校和师生的一切行为都以此为评价标准,各种教育质量保

障计划和培训项目向各州公立学校渗透,其大肆宣扬的经济市场规则屡屡取得“圆满成功”。以校长为首的课程领导虽然在实践中能感知责任效率带来的师生能力持续降低的问题以及一切培训工程到头来都是昙花一现的危机,但面对这种“霸权式”浪潮的一波又一波侵袭,尤其是传统形成的稳固的科层体制在短期内难以改变,传统的课程领导向批判课程领导的转变必然经历着痛苦的情感醒悟、情感冲突和情感抉择阶段,批判课程领导对自我身份认同的构建也相应地经历着迷茫、徘徊和探寻阶段。

在萌芽时期,批判课程领导几乎和传统课程领导一样,以对标准化测试政策的一味盲从来提升学生的学业表现。塔克(Tucker P.)认为,课程领导在转变之初,仍将大量的时间和精力投入到教学管理、监督和评价之中,这种责任驱动(accountability-driven)的课程领导强调考察师生对“官方”知识的忠实情况,监督被视为课程领导的第一重要角色^[6]。而当面对边远地区学校\薄弱学校或社会经济地位低下学生的学业失败问题时,课程领导逐渐学会了质疑标准化政策的恰当性,隐约觉察到标准化对师生的伤害,情感上逐渐偏离传统的效率路线,对自己是否能归属传统课程领导的阵营有些茫然和无法抉择。

在发展时期,课程领导不再盲目遵从标准化政策,开始质疑政策的合法性,对官方课程的实施能考虑到学校情境和学生的需求,并能识别出当前课程政策的文化政治霸权。格利克曼(Glickman C.)考察这一时期的课程领导在角色担当和身份认同时认为,传统标准的强大压力致使课程领导仍然主要依靠测试来提升学生的学业成绩,通过基于经验分享和监督指引师生对学业成绩提升的关注,以此重构自己的领导身份^[7]。反应到微观层面,课程领导对自己究竟采取何种课程观处于在徘徊中摸索前进的状态。有时面对经济社会低下学生在学业上的劣势,在情感上经历着公平和效率孰轻孰重难以选择的痛苦的斗争状态。

在成熟阶段,课程领导已逐渐以一种布迪厄所谓的公共知识分子应有的“政治或积极”身份出现,勇于质疑并批判性地分析课程政策的公平性,特别是对标准化带来的师生主体地位丧失的弊病深恶痛绝。情感上极为关注贫困儿童和薄弱学校学生的发展,以课程民主的维护者的身份出现在

日常课程领导实践中。以批判者和友爱者的角色要求自己,使学生获得全纳性的课程体验,发展学生的民主性情,对当前盛行的教育市场化、课程工具化观点展开旗帜鲜明的抵制,为未来社会培养完满发展的民主公民^[8]。批判课程领导出于对自身职业的投入和对学生完满发展的关爱以及对民主社会的向往,以批判的眼光向人们揭示传统课程潜藏的不平等因素,唤醒教师、学生和社区成员的课程民主意识,激励人们为自由作出不懈的努力。

(二)学校文化营造

虽然传统课程领导应时代的需求,受效率和责任运动的影响,对愈加拉大的学业成绩差异深表同情,但其在实践中一再坚持和强化学术核心课程的教学,对学生的兴趣、课程的文化逻辑以及社会的不公现象关照不够,表现出与批判课程领导截然不同的发展向度。比较而言,批判课程领导在自身专业身份认同过程中不光能清醒认识到测验成绩对学生发展的重要性,而且能深刻剖析测验造成学生发展的不公平问题,对课程目标的正当性始终保持敏锐的感知和反思意识。因此,批判课程领导的培育首要的应强调人们对习以为常的自明性课程事件展开情境性分析,在特定的学校文化和政治场域中,建构一套符合当下当地的价值规则。

文化因其自身以及外部影响因素的复杂性,往往难以统一其定义。美国教育文化学者迪尔(Deal T.)将学校文化解释为学校“信念、态度和规范的内在真实”(inner reality)^[9],学校文化深刻影响着发生在学校场域中的任何事件。无论是学校的显性文化还是隐性文化,均与外部的社会文化背景、课程改革和其他政策趋向有着难以言说的辨证的联系,需要批判的分析和审慎的考量。

宽松而批判的学校文化是批判课程领导形成的天然温床。因为此种学校文化支持校长和教师领导者对保守派的课程哲学及实践展开有理有据的批判,以宽松的心态揭露出传统课程理论和实践下隐含的不平等现象。教师在日常工作实践中通过开放有序的真实性对话,不断地解读课程相关事件,解决不同主体间的冲突。宽松和谐的校园文化允许校长和教师在实践中持不同的课程观或相异的生活方式,在交往和对话实践中,正视和支持不同观点和生活方式的碰撞,实现互适、互调和融通。其次,创建有利时机,批判分析当前的课

程政策和责任运动趋向,与社区人员交流课程信息,公开课程的决策过程,尤其是对边缘化或经济社会低下家庭子女的标准化测试补救问题,更需要得到校外人士的广泛支持。以此收集的校内外课程信息可以使“听不到的声音”清晰起来,有效地提升不同背景学生的学业成绩,促进教育民主化进程和社会公正理想的实现^[10]。

(三)课程开发实践

与传统课程领导思想上沿袭旧有的“回归基础”路线和实践上盲从偏执的标准化测验不同,批判课程领导以批判教育为思想武器和课程的多元理解为实践纲领,引发人们的课程领导常识的改变,鼓励人们投入到轰轰烈烈的民主教育和新进步教育运动中。克利伯德(Kliebard H.)从课程实践的角度多次强调,若排除课程开发过程的场域,批判课程领导的形成就变为虚无缥缈的“镜中花”“水中月”^[11]。课程开发可唤醒课程领导对文化政治的批判意识,进一步影响着学校的教学和社区的生活实践。

当前,美国公立学校的主流话语仍然是标准化、一体化和备考论。受“不让一个孩子掉队”和“力争上游”法案的影响,保守主义一统天下的局面始终难以打破,持进步教育理念的教师虽然位数不少,但在实践中处于受挤压地位的“沉默”状态,“进步”的声音很难跃升至教育舞台的中央。课程开发实践不断遭遇“官方知识”的不平等传播以及学校“文化再生产”的侵袭,社会、文化和政治对平等与正直的呼吁不断凸显,从而培育了批判课程领导形成与发展的沃土。

课程开发在阿普尔看来是一项政治事件,深受文化政治运动、教育传统以及经济体制的影响。以课程的政治理解来关照批判课程领导的形成和发展,首要的是批判课程领导须有能力揭示课程斑驳陆离表象下的种种预设和假定,其次要能开发出促进进步教育和推动社会民主运动的课程方案。前者要求批判课程领导对美国学校特别是少数族裔和贫穷学生较多的学校中盛行的高风险标准化测验有清醒认识。揭露这些学校奉行的“测题全部合法”主张的偏狭性,对将课程理解为备考和测验的行为和理念作一公开批判,唤醒人们对课程民主和社会公平的认识^[12]。后者要求批判课程领导在一系列课程事件中关注民主生活的长远目标。教师任职要考虑社区和学生的种族问题,可以选聘一定比例的少数族裔教师满足社区和学

校文化多样性的需求,避免因种族比例问题造成某方面的负面影响。在学区课程委员的选拔中,要吸纳不同知识背景和持不同话语的“草根”人士参与,以促进课程决策多元化和民主化进程的实现。在课程开发的具体实践中,课程领导要以教师为课程开发的领路“先锋”,因为只有教师更为贴近课程,具有评价课程是否正义和有效的先天条件。课程开发应关注社区的生存状态,提倡基于社区、面向社区和为了社区的课程开发,此外需照顾到社区不同人士,包括家长和学生的利益,开发出适应多方主体生存的良好生态课程。

(四) 共同体创建

批判课程领导深谙社会文化群体、政治利益集团对课程事件的影响,单打独斗、孤军作战不符合其批判的思维方式。霍伊(Hoy W.)认为传统课程领导的封闭性与现时代的开放性和全球化品质格格不入,新型的批判课程领导形态为教育和课程革新争取更多的资源,主动积极地和学生家长以及外部组织机构建立稳固和谐的联系^[13]。在社区共同体建设中,充斥着不同利益群体间的交往冲突,而正是在这一复杂关系的处理中,批判课程领导才得以发展壮大、日益成熟。

课程实施作为学校的“核心技术”(core technology)事件,深深根植于社会的土壤。批判课程领导的有效在于其无限延伸自己的实践空间,课程决策、实施和评价都合理地与外部社会组织建立积极的工作关系。赖斯伍德(Leithwood K.)强调批判课程领导要注重和社区建立友好的协作关系,共同致力于课程实施和学业提升的持续进程^[14]。协作叙事的和谐共同体的创建对于课程领导优秀品质的提炼、责任感的增强以及相关培训计划的完善实施均起到了反哺功能,为学校效能的提升和社区民主进程的推进提供了重要组织保障。

在共同体建设的初期,批判课程领导需要敏锐的课程意识,与社区成员一起,携手教师和相关专业人员,共创课程愿景,将不同组织机构和“草根”阶层的多层次利益考虑周全,以集体性知识和行为为基础,采取集结式的团体作战形式投入到课程决策、实施和革新的浪潮中。可以说,批判课程领导能否在课程实践中有所作为,依赖于是否能有效激励社区和学校人员广泛地参与到共同体建设中去。

由此,可以对共同体成员进行相对公正地权

力赋予和能力建设,以消弭来自不同背景的主体间的权力失衡和失控问题。批判课程领导认为,共同体成员间民主关系的形成和维持依赖于成员间展开的真实性对话,关于不同主题如课程决策、实施和评价等方面的对话实践给参与人员提供了事实分享的机会。教育不再是一种压迫和失败,学校和社区的生活实践朝向民主和平等迈进。从某种意义上说,杜威一再提倡的教育改进社会的“玫瑰梦”在批判课程领导的实践中得到一定程度上的实现。协作叙事的共同体建设因其主体的多元化、对话的多样性以及愿景的真实性,必然赋予其自身具有一种自组织和自教育能力,在共同体成员间的民主交流和合作实践中,共同体通过对学校课程民主的推进不断地将批判课程领导推向成熟和完善。

安德森(Anderson G.)的新近研究表明,以学业提升为目标的传统课程领导往往在少数族裔学校和低收入地区学校里四处碰壁,责任效率运动面对实践的丰富性和学生的多样性逐渐失去其合法地位^[15]。课程的文化政治意义逐渐成为课程领导关注的焦点,经过不同阶段的自我身份探寻,批判校园文化为其提供了萌芽的土壤,课程开发提供了发展的场域,共同体建设提供了成熟的保障,经此种种历练,批判课程领导终得以发展壮大,成为美国一种全新的课程领导形态。

四、启示

美国批判课程领导以批判教育学派的批判分析和课程意义的多元理解为基础,在美国社会整体“右倾”的社会背景下,能兼顾学业效率和课程公平,以批判和慎思的态度,推动课程、教育和社会的不同层面向民主、平等和公正迈进。其最典型的特征是其旗帜鲜明、有序高效地从日常课程教学事件的公平性入手,推进整个社会的民主化建设进程。这是一种新型的课程领导态势,实现了与效率取向的传统课程领导分道扬镳。批判课程领导的理论向度和成长路径对中国当下的课程领导实践有着诸多有益启示。

批判课程领导的理论向度坚持以揭露课程事件中隐含的社会政治意义为核心使命。这一观点对美国社会警惕过度“右倾”,摆脱课程教学为备考、应试而实施“工程化”的知识传递危机,关注课程和教学公平有重要意义。当前,我国新一轮课

程改革在应对社会性甄别选拔和淘汰的公共性制度时一再妥协退让。在中、高考等评价标准的压力下,一切课程事件不得不沦落为应试的奴役。死记硬背、高效学习、辅导培训成为学生生活的全部,知识传递、教学大赛、向课堂45分钟要效益让教师不堪重负,学习和教学被机械化、效率化、技巧化和市场化。无论是教还是学的比较都变相为条件的比较、关系的比较和工具的比较,学习不再是学习,教学不再是教学。教和学都沦为物的工具,外直中空,其本意丧失殆尽。以上种种课程实践弊病理应成为当下课程领导亟需关注和解决的难题。

首先,课程领导要从公平和民主的理想出发,批判地审视当下的课程决策、开发、实施和评价等系列事件。能清醒地觉知不同课程事件潜在的不公正和不平等现象,对不同区域下课程资源的分布和实施的效率和公平有敏锐的意识,对不发达地区、发达地区的薄弱学校、少数民族地区学校要给予特别的关注。制定适当的补救措施来满足贫困生、学困生和问题生的个性化需求,促进他们的完满发展。其次,在课程内容筛选、课程实施和评价的过程中,照顾来自边远地区、农村地区和民族地区学生的差异,通过加强学科内容和学生生活的联系,使城乡差异、经济鸿沟、社会阶层差异导致的不平等现象减少到最低,以取得相对的教育公平,加强课程民主建设,使每个学生获得适合自己的全面发展,推动当下和未来的社会民主和政治生活建设。

传统课程领导信奉的应试教育给校长、教师、学生、社区以及整个社会带来了严重灾难,而批判课程领导引领人们走向自由和解放,是指向未来的明智选择。因此,对批判课程领导的成长规律要给予充分关注。美国的经验启示我们,批判课程领导的形成和发展有着特殊的国情和独特的地域特征。批判课程领导成长的内在机理在于校长或教师课程领导能对课程实践中的自我身份进行不断探究和确证。面对应试教育带来的日益拔高的淘汰以及贫困生的学业失败和精神无助现象,课程领导的身份认同不断地在效率盲从者和公平提倡者之间徘徊,在两难境地之间的抉择往往冲破人类承受的底线。而批判课程领导能兼顾效率和公平,这是课程领导水平的最高境界,需要在对课程事件的长期处理中不断得以锤炼方可形成。

批判课程领导成长的外在环境取决于宽容而

批判的学校文化氛围、生态课程的开发实践以及协作叙事的共同体建设。宽容而批判的学校文化有利于课程领导远离应试教育带来的高度紧张,无须在这种隐性制度化的潜规则中隐忍地生存,从而便于课程领导将更多的精力投入到对弱势群体学生和特殊需求学生的关爱中,保障他们与优等生一样享有“兜底”的成就机会。可以预期,以校长或优秀教师为代表的课程领导在课程实践中若能满足了不同群体学生的需求,我国的基础教育优质均衡发展会取得重要进展。生态课程的开发实践要求课程领导对不同利益主体的需求给予关照,以社区为基点来实现对课程内容的筛选,加强学生具象生活经验和抽象学科知识的联系。最为主要的是让教师和学生参与课程开发实践,不断建构出不同意义的课程,在课程的民主生活中体验到精神的自由和解放的幸福。协作叙事的课程共同体建设为课程领导提供了组织支持。吸纳不同知识、兴趣和能力的主体参与到共同体建设中,以集体对话的形式实现信息的沟通和资料的分享,有利于课程领导走向成熟和完善。同时,课程领导为参与者赋权增能,通过协作叙事,推进课程日常生活民主建设,实现社会的公平、公正与和谐发展。

[参考文献]

- [1] 威廉·F·派纳,等. 理解课程——历史与当代课程话语研究导论(上)[M]. 张华,等,译. 北京:教育科学出版社,2003:1-7.
- [2] COLIN JMA RSH. Key Concepts for Understanding Curriculum (third edition) [M]. OX: Routledge, 2004:223-226.
- [3] 迈克尔·W·阿普尔. 文化政治与教育[M]. 阎光才,等,译. 北京:教育科学出版社,2005:7.
- [4] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2001:49.
- [5] WEIS L. Working Class Without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy[M]. NY: Routledge, 1990:120-131.
- [6] TUCKER P, HEINECHE W. The Principalsip: Renewed Call for Instructional Leadership[M]//In C. Duke, M. Grogan, P. Tucker, & W. Heineche (Eds.), Educational leadership in an age of accountability: The Virginia experience. NY: SUNY Press, 2003:61-79.
- [7] GLICKMAN C, GORDON S, ROSS-GORDON J. Supervision and Instructional Leadership: A developmental approach (8th ed. [M]. NJ: Prentice-Hall. 2009:56.
- [8] ROSE M Y. Critical Curriculum Leadership: A

- Framework for Progressive Education[M]. NY:Routledge, 2011:55.
- [9] DEAL T, PETERSON K. The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools[M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994:6.
- [10] DANTLEY M. African American Spirituality and Cornel West's Notions of Prophetic Pragmatism: Restructuring Educational Leadership in American Urban schools [J]. Educational Administration Quarterly, 2005(4):651 - 674.
- [11] KLIEBARD H. Forging the American Curriculum [M]. NY: Routledge, 1992:36.
- [12] AU W. Unequal by design: High Stakes Testing and School Organizations[M]. London: Methuen, 2008: 118.
- [13] HOY W, MISKELC. Educational Administration: Theory, Research, and Practice[M], NY: McGraw-Hill, 2007:52.
- [14] LEITHWOOD K, MASCALL B. Collective Leadership Efficacy Effects on Student Achievement[J]. Educational Administration Quarterly, 2008(4):529 - 561.
- [15] ANDERSON G. Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda in Education [M], NY: Routledge, 2009:160.

[责任编辑 侯翠环]

American Critical Curriculum Leadership: Theoretical Basis and Development Routes

FU Min, CHEN Xiao-fei

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou ,Gansu 730070, China)

Abstract: Right Wing in American society leads the Conservative discourse to control the curriculum practice in public school. Critical curriculum leaders aim to expose social, cultural and political implication of different curriculum events, in order to promote democratic curriculum lives. From the perspectives of multi level meanings of curriculum and critical thinking of critical pedagogy, critical curriculum leaders can be fully understood. The inner mechanism of critical curriculum leader development is the never-ending exploration and affirmation of its identity. Through the creation of loose school culture atmosphere, improvement of ecological curriculum development and the creation of collaborate community, critical curriculum leader can be perfect. Chinese curriculum leader not only meets the need of the challenge from examination-oriented education, but also pays special attention to efficiency crisis. Curriculum leader should try to adopt critical attitude toward any unjust curriculum events, and propel the process of democracy construction in the society.

Key words: U. S ; Critical Curriculum leader ; theoretical basis ; development routes