

美国批判教育学的课程思想：解读与启示

傅敏，邱芳婷

(西北师范大学 教育学院，甘肃 兰州 730070)

[摘要] 批判教育学是一种“左”的理论思潮，在美国教育实践领域中有巨大的潜在影响力，历经“再生产理论”时期、“抵制理论”时期和多元理论时期三个阶段，以解放为教育的最终目标，强调教育的政治性和关注弱势群体的利益。批判教育学把课程理解为政治文本，课程目标强调学生批判意识的培养，课程设计以社会和社会问题为中心，课程实施强调教师的参与和学生的主动建构，课程评价关注课程活动背后的社会意义，它们为全方位思考我国基础教育课程改革提供新的视角和启示。

[关键词] 批判教育学；课程思想；批判意识

[中图分类号] G 423

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2015)05-0102-06

批判教育学是一种“左”的理论思潮，它游走于美国社会宏观政策的边缘地带，在美国教育实践领域中有巨大的潜在影响力。20世纪90年代以来，我国学者对批判教育学已有不少介绍，但对其课程思想的关注不多。梳理美国批判教育学的课程思想，能够为我国基础教育课程改革提供新的理论视角和实践策略。

一、美国批判教育学的发展脉络 及其主要观点

20世纪60年代，保罗·弗莱雷在《被压迫者教育学》中所提倡的解放教育思想不仅影响了第三世界国家教育理论和实践的发展，对包括美国在内的许多发达国家的教育及社会理论也产生了极大影响，被学界公认为批判教育学的直接起源。正如麦克拉伦所说，“弗莱雷的著作毫无争议地已经成为推动北美批判教育学形成的原动力”^[1] (P10)。受弗莱雷启发，吉鲁在他早期的代表作《理论与教育中的抵制》中第一次提出“批判教育学”的概念^[2] (PP. 192—220)。从此，批判教育学在美国成为新的教育理论流派备受人们关注。

(一) 美国批判教育学的发展脉络

批判教育学流派的形成，应归功于弗莱雷 (Paulo Freire)、阿普尔 (Michael W. Apple)、鲍尔斯 (Samuel Bowles)、金蒂斯 (Herbert Gintis)、格林 (Maxine Greene)、卡诺伊 (Martin Carnoy)、吉鲁 (Henry A. Grioux)、麦克拉伦 (Peter McLaren) 等学者的理论贡献。批判教育学在美国的发展大致历经了20世纪70年代的“再生产理论”时期、70年代末到80年代中期的“抵制理论”时期和80年代末至今的多元理论时期。

1、“再生产理论”时期

批判教育学源于对教育不平等和不公正的关注，在寻求消除不平等的方法过程中形成了“再生产理论”。伴随对造成不平等、不公正理由的解答，“再生产理论”出现三个分支：经济再生产模式、文化再生产模式和霸权—国家再生产模式。

经济再生产模式是批判教育理论的雏形，其代表人物鲍尔斯和金蒂斯借用马克思的“再生产”概念，指出学校教育的主要作用不仅是资本主义社会得以进行下去的劳动力分工的再生产，也是资产阶级统治思想、意识形态和文化价值的再生产。以布

[收稿日期] 2015-04-26

[基金项目] 全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题“美国批判教育学研究”(DAA120175)

[第一作者简介] 傅敏 (1965—)，男，甘肃甘谷人，教育学博士，西北师范大学教授，博士生导师，从事课程与教学论研究

迪厄 (Pierre Bourdieu) 为代表的文化再生产模式, 认为在教育与政治、经济之间并不存在直接的关系, 教育主要是传递文化的, 支配阶级的文化借着“霸权课程 (hegemony curriculum)”的方式强加给其他阶层的儿童, 使其达到社会化^[3] (P90)。以阿普尔为代表的霸权—国家再生产模式, 认为学校的性质和作用不只限于考察经济和文化的再生产过程。借用葛兰西 (Antonio Gramsci) 的“霸权”概念以揭示意识形态对社会、教育与课程统治的机制, 揭示国家对教育及其课程的干预作用, 以及学校教育对国家、阶级、经济、意识形态所发挥的功能^[4] (P5)。强调资产阶级通过国家对学校的干预作用, 使得他们的“文化霸权”得以有效运行。

2、“抵制理论”时期

70年代末, 一些批判教育理论家开始向“再生产理论”挑战, 认为无论是经济、文化还是国家意义上的“再生产理论”, 虽说深刻地揭示了资本主义社会学校的部分现实, 但只是呈现了对现实的一种悲观和无奈的看法。因此, 吉鲁提出了关于学校教育“能为”的“抵制理论 (theory of resistance)”^[5] (PP. 97—121)。认为统治阶级在通过学校和相关机构再生产出自己的文化价值和意识形态的同时, 也再生产出其对立阶级和下层阶级的文化价值和意识形态^[6]。阿罗诺维茨 (Kate Aronowitz) 和麦克拉伦等学者的批判教育学思想在抵制理论中孕育并发展起来, 阿普尔也在自我批判的过程中实现了“再生产”与“抵制”的结合。

3、多元理论时期

阿普尔早期关注课程知识, 揭示课程作为一个微观领域与社会、政治、文化和经济结构之间的关系, “后期倾向于微观课程的解构性与宏观政策的结构性分析结合, 并尤为强调建构性的民主实践”^[7]。吉鲁的抵制理论一度被看作是批判教育学的后现代转向, 但他本人也认识到后现代主义的重解构轻建构, 解决不了批判教育学的实践问题。“于是, 在80年代中期, 吉鲁又转向了英国伯明翰文化研究中心的‘文化研究’理论”^[7]。“革命的批判教育学”学者彼得·麦克拉伦认为: 一方面, 批判教育学有助于教师形成一种特定的知识观和知识形态, 还可以帮助学生辩证地接触和了解世界; 另一方面, 批判教育学有助于我们揭示文化形态、社会关系、制度和其他的组织结构对课程设计、课

程评价、课堂教学的概念以及知识的社会建构的影响。^[8]马丁·卡诺伊 (Martin Carnoy)、列维 (Henry Levin) “用经济学的视角分别关注第三世界社会教育、劳动力市场与发达世界间的关系问题, 以及美国教育政策与社会教育族群差异问题。比琳丝 (Ladson-Billings) 的主要研究领域则是微观领域中的教育的‘文化相关’ (culturally relevant) 问题”^[7]。在“人们认为批判教育者的语言艰深, 晦涩难懂, 批判教育理论缺乏有力的实证材料的支撑”^[9]时, 贝瑞·康柏 (Barry Kanpol) 致力于务实的批判教育学, 一方面, 倡导批判教育学不仅是高等学术研究的问题, 更应该是教师和行政人员可以理解的实践; 另一方面, 改变其他批判教育学者对教育现实悲观的批判与解构的思想, 致力于在批判基础上积极乐观的建构。^[10]

(二) 美国批判教育学的主要观点

尽管不同的批判教育学者在具体的理论、方法、观点和立场上存在较大差异, 但他们也有共同点: 强调批判的目的在于通过教育推动社会进步、民主、公正和人的解放进程。

1、解放是教育的最终目标

“公民”和“解放”始终是批判教育学的两个核心主题。批判教育学者认为教育所培养的公民应该是具有批判性精神, 同时又具有强烈社会责任感和使命感的人。只有具有批判性思维、批判性意识和批判性能力的人, 才能摆脱权力的控制, 把自己从他人的操纵中解脱出来。也只有取得控制自己生活的权力, 才能成为具有民主性、积极性和主动性的公民, 并且参与社会、实现个人自治、走向社会行动, 这种公民才是真正意义上的公民。而以这种真正的公民本身所具有的文化来支撑的社会才是真正意义上的民主社会, 最终会实现人的解放和社会的解放。

2、凸显教育的政治性

麦克拉伦指出: “所有的批判教育实践都具有指令性和政治性, 有其偏好和天性”^[11]。批判教育学者认为, “统治集团是通过政治社会与市民社会的控制来行使其权力。相对政治社会的权力即是‘政治霸权’, 相对市民社会的权力即为‘文化霸权’”^[12]。而学校教育是统治集团的文化霸权的重要形式, 它通过教育实践、教育结构与教育形式的一致性构成统治集团对社会的控制。教育的文化霸

权主要表现为统治阶级通过教育培养全体人与其文化相一致的道德体系与智力的倾向。批判教育学质疑传统教育将教育视为价值中立实质上是为了掩饰国家机器对教育掌控的事实，也因为强调价值中立导致教育往往被局限在琐碎技术和工具的传递上。因此，从批判教育学的观点看，教育不可能是价值中立的，“应该”并且“原本”就是政治的。“教师们也同意批判教育学者所认为的感知、文化压迫涵盖公共和私人生活的所有领域这一观点”^[13]。

3、关注弱势群体在教育中的利益

批判教育学强调教育的政治性，从而“对谁的文化应该呈现在教育中、具有多大程度的合法性提出疑问目的就是使社会更加民主”^[14]。而这种民主就应该体现在教育过程中，尽管不同的学者对学校的功能看法不完全相同，如阿普尔将学校视为文化再生产的场所，吉鲁认为学校不仅是文化再生产的场所，而且是单一文化进行阻抗、争论、挑战的场所，但这并不阻碍他们关于教育中充满着不平等和压迫的看法，以及共同关注弱势群体在教育中的利益。正如阿普尔所说，“教育研究者要站到那些遭受经济、文化和政治霸权和压迫的人一边，站在那些因为保守主义的复活而失去了他们多年来所追求的人一边，即妇女、劳工、有色人种等的一边”^[15]（P133）。倡导非权利阶层和阻抗群体通过教育获取自己的利益。

二、美国批判教育学的课程思想

批判教育学很少研究具体的课程教学问题，即使保罗·弗莱雷的对话教学法，也只是针对成人教育提出的。通过分析批判教育学主要代表人物的课程理念，从中可以概括出美国批判教育学课程思想的基本轮廓。

（一）把课程理解为政治文本

20世纪70年代，阿普尔主张把课程理解为政治文本。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：一个是吉鲁的《教育中的理论与抵制：一种对抗教育学》一书，另一个则是阿普尔和洛伊丝·韦斯（Lois Weis）的《意识形态与学校教育实践》一书^[16]（P250）。虽说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，但也有其共性：把美国社会视为充斥着贫穷、种族主义和政治压迫的社会，并且常常把这些问题归罪

于美国资本主义的经济制度，也认为学校参与了这个不公正的、令人痛苦的总制度^[16]（P238）。

阿普尔在他的《意识形态与课程》中明确指出：“课程是主流阶级的权力、意志、价值观念、意识形态的体现和象征，它实际上是一种官方知识，是一种法定文化”^[17]。吉鲁针对传统的课程提出“反文本”的概念。“文本（text）是后现代主义和后结构主义常用的一个术语，概指一切文化符号。批判教育学认为，一切文本都有其历史的及文化上的局限性，其‘话语’都或多或少地与一个社会的特定文化有关。学校中文本的主要表现形式——教材往往体现的是社会的主流文化，忽视了其它文化”^[18]。“反文本”意味着在学生社会化的过程中必须了解文本的特定文化背景和局限性。

（二）课程目标强调学生批判意识的培养

阿普尔继斯宾塞（Herbert Spencer）的“什么知识最有价值”之后提出了“谁的知识最有价值”，也就意味着课程知识并不是客观的、普遍的真理，而是代表了“谁”的利益。应该关注课程的背后究竟隐藏着什么样的知识与权力的关系。批判教育学者批评当今的课程目标信奉系统、确定性和控制的理念，是一种惟理性主义的体现，忽视了课程知识背后的思想意识和价值。正如吉鲁认为，“课程学家编制的目标应强调对学科内容进行批判性分析的重要性，强调知识的政治意义。具有这种理论结构将使学生更好地汲取信息、选择事实、考虑现实、确定问题和寻找解决问题的途径”^[16]（P306）。“批判教育学的任务不仅要揭示这些课程背后的意识形态性，还要从更广泛的意义上（例如，工具理性和大众文化）来进行批判，从而把人从这种蔽见中解放出来，成为使用自己理性的个体，并改善社会”^[19]。因此，批判教育学者强调发挥学生的主动性，提倡把学生的经验带入课堂，把不同的文化引进课程等，反对课程中的一切普遍性、统一性、整体性，突出对学生批判意识的培养。

（三）课程设计以社会和社会问题为中心

批判教育学者认为当前的社会不公平，权力没有得到公平分配，但他们相信教育者可以通过课程来实现社会改革，从而形成一个更趋公平的社会。因此，他们对课程与社会政治、经济发展的关系非常关注，其课程设计取向为“社会问题和改造主义

设计”。如阿普尔主张一种强调种族、性别和贫穷问题的课程，他认为所设计的课程应使社会不公平现象不再出现^[20]（P282）；阿普尔十分关注公开的显在课程，还强调对潜在课程进行研究。这里的潜在课程是指“学校里传授的、教师的目的或目标陈述中并不经常谈到的、暗含的但有效的规范和价值观”^[21]（P85）。这些课程在学生的社会化方面比显在课程的作用更大。同时，课程设计也要考虑到文化差异，特别是相对于主流文化的亚文化和边缘文化。

（四）课程实施强调教师的参与和学生的主动建构

批判教育学认为“右翼”从上而下的课程设置，只是试图在“标准化”名义下把白人中心主义文化凌驾于其他文化之上，实现他们文化和意识形态的霸权。因此，他们强调要成功地实施新课程，课程设计者必须认识到教师和学生的需要。教师是课程实施的中心人物。吉鲁指出，教师要善于思考并能积极有效地参与课程编制和实施^[20]（P333），强调教师是“智力改造者”，认为教师要有能力重新考虑“社会秩序与学校教育之间的联系”^[27]。批判教育学者批评主流意识形态支配和控制的课程，使学生成为“合法化知识”的接受者，缺乏主动性和创造性。吉鲁提出把与主流文化相异的价值、观念、思想（附属文本）引进课程领域，打破学科界限，形成多学科结合的“后学科（postdisciplinary）”，使学生超越规定教材的意义和价值，依靠自己的经验建构知识，创造自己的“文本”^[6]。

（五）课程评价关注课程活动背后的社会意义

批判教育学没有“固化”自己的课程评价模式，但明确指出：“课程评价者的基本观点强烈地受到他们所属集体的主流价值和所处的社会情形的影响”^[21]（P168）。批判教育学者关注课程知识的背后的意义和价值，从政治、文化和社会学角度来观察和评价课程，不仅了解课程内容，还揭示其隐蕴的社会意义，同时还特别关注课程评价赋予的社会道德寓意。阿普尔就认为“右翼”所提出的国家课程和全国考试议程只是其试图以高质量、高标准的名义实现它的文化霸权的一种手段，他“反对全国性的考试，希望地方和老师能够得到更多的权力”^[23]，认为“现在的考试体制缺乏公平性，理想

中的考试应该更具灵活性，还应根据地区的不同添加区域性知识，也要保障其公平性；不赞成将教师工资与学生成绩挂钩的举措等等”^[24]。

三、美国批判教育学对我国基础教育课程改革的启示

我国新一轮基础教育课程改革已推行十多年，成效与问题并存。批判教育学的课程思想为人们认识我国基础教育课程改革面临的困境，以及寻求解决策略提供了新的视角。

（一）课程目标设计应关注学生批判意识的培养

学生批判意识的培养是批判教育学的最主要的教育目标，也是其课程设计最基本的指导思想。我国基础教育课程改革的三维目标：知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观，既体现了对学生主体意识的培养，也强调了学生自主性、合作探究能力和创新能力的培养，但对学生批判意识和能力的培养仍然关注不够。当今时代是一个呼唤有主体意识和批判反思能力人才的时代。没有批判意识，学生就不能深刻认识所学的知识及其背后所隐含的社会意义，很难去认识所学的知识与自身的成长和发展有什么必然的联系，更不能激发学生的积极性、主动性、紧迫感和使命感。

（二）课程实施中应发挥学校、教师和学生中的作用

新一轮基础教育课程改革是一次自上而下的全方位改革，强调国家、地方和学校的三级管理，但在课程实施过程中，学校、教师和学生表现出来的自主性并不强。从批判教育学的视角看，应从中国传统文化背景（如中央集权式的管理系统、精英教育的价值取向、师道尊严的教师观），政策制定者的价值理念，学校所处社会经济文化背景（社会转型期、价值观多元化、不同省区差异）等方面去分析上述问题，提出相应解决策略。学校作为课程实施的基本单位应发挥更大的作用，要认识到正是由于我国学校在课程决策和课程实施中过度依赖或被动地接受上级的指令，抑制了每个学校的个性和自主性，使学校丧失了课程实施主体的地位，导致课程改革的形式主义泛滥。教师作为核心人物在课程实施过程中不应该仅仅是一个忠实执行者，教师需要具备调适和创新能力，课程改革过程中需要有意

识培养教师反思、批判和探究的能力。学生作为课程实施的主要参与者，应该在已有知识和经验的基础上养成批判意识，积极建构自己的“文本”，学习过程应该是一个对知识、思想、权力等不断地去思考、去反思、去建构的过程。

（三）课程评价应重视课程实施过程中价值和意义的创造

课程评价是我国基础教育课程改革中的一个重要环节，也是一个薄弱和困难环节。《基础教育课程改革纲要（试行）》明确提出：改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。但在具体的课程评价中，依然过于讲求效率、效能的提升，这种对于课程功效的重视，只会抑制师生在课程实施过程中价值和意义的创造。从批判教育学的视角看，课程评价不能只停留在对课程内容的掌握程度上，应从政治、文化和社会学等视角评价课程，认识和揭示课程内容背后的社会意义。课程评价需要适应不同区域、不同教学实践和教学内容的特点，并留有足够的弹性空间。

（四）课程改革关注地区差异、城乡差异、民族差异

我国是个农业大国、人口大国，也是个多民族国家。因为地域、经济、文化条件的不同，其教育发展水平存在很大差异。课程改革应该正视明显存在的地区差异、城乡差异和民族差异问题。批判教育学启示我们在面对这些差异时更要关注社会边缘群体和弱势群体，需要特别关注在贫困地区和民族地区实施课程改革存在的资金投入严重不足，教师素质整体较低，课程资源严重缺乏和教师培训滞后等问题。也要关注在一些大城市存在的弱势群体，如打工子弟学校的课程改革问题，以及在一所学校内部学生不同群体之间的差异，努力实现教育公平。

总之，批判教育学蕴涵丰富的课程思想，它并没有告诉我们该如何做，也不是我们解决教育问题的灵丹妙药，但是它为人们思考基础教育课程改革走向深入提供了独特视角，促使我们全方位审视学校课程问题。

[参考文献]

- [1] Stanley F. Steiner, H. Mark Krank etc. (2000). Freirean pedagogy, Praxis, and possibilities: Projects for the New Millennium [M]. New York: Falmer Press.
- [2] Michael Young, Geoff Whitty. (1977). Society, State and Schooling: Reading on Possibilities for Radical Education [M]. New York: Falmer Press.
- [3] Woods, S. (1983). Sociology and the School [M]. London: Croom Helm.
- [4] Apple, M. (1979). Ideology and Curriculum [M]. London: Routledge and Kegan Paul.
- [5] Paulo Freire. (2004). Pedagogy of Indignation [M]. Boulder: Paradigm Publisher.
- [6] 郑金洲. 美国批判教育学之批判 [J]. 比较教育研究, 1997, (5).
- [7] 阎光才. 批判教育研究的学术脉络与时代境遇 [J]. 教育研究, 2007, (8).
- [8] 辛治洋. 批判教育学解读 [J]. 比较教育研究, 2006, (7).
- [9] 辛治洋. 批判教育学的困境与出路 [J]. 比较教育研究, 2004, (9).
- [10] 孙启进. 致力于务实的批判教育学——贝瑞·康柏的批判教育学思想述评 [J]. 全球教育展望, 2008, (8).
- [11] 彼得·麦克拉伦. 革命的批判教育学：教师教育项目的解毒剂 [J]. 东北师大学报（哲学社会科学版）, 2009, (2).
- [12] 邓志伟. 后现代主义思潮与西方批判教育学 [J]. 外国教育资料, 1996, (4).
- [13] Tova Yaakoby. (2013). Teachers' Reflections on the Perceptions of Oppression and Liberation in Neo-Marxist Critical Pedagogies [J]. Educational Philosophy and Theory, 45 (10).
- [14] 陈香琴. 亨利·A·吉鲁及其批判教育学思想 [J]. 福建论坛（人文社会科学版）, 2007年专刊.
- [15] Michael W. Apple (1995). Education and Power [M]. New York: Routledge.
- [16] [美] 威廉 F. 派纳等著, 张华等译. 理解课程 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [17] 黄忠敬. 意识形态与课程 [J]. 外国教育研究, 2003, (5).
- [18] Giroux, H. (1991). Border Pedagogy and the politics of Modernism/Postmodernism [J]. Journal of Architectural Education, 44 (2).

- [19] 彭正梅. 启蒙的教育——德国批判教育学研究 [J]. 全球教育展望, 2002, (12).
- [20] [美] 艾伦·C. 奥恩斯坦, 弗朗西斯·P. 汉金斯 著. 课程: 基础、原理和问题 [M]. 柯森主译. 南京: 江苏教育出版社, 2002.
- [21] 迈克尔·W·阿普尔. 意识形态与课程 [M]. 黄忠敬译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [22] Giroux, H, Peter McLaren (1986). Teacher and the politics of engagement; the case of democratic schooling [J]. Harvard Education Review, 56 (3).
- [23] 洪志忠. 批判教育研究的原旨、演展和社会权力架构——美国威斯康星大学阿普尔教授访谈 [J]. 全球教育展望, 2011, (2).
- [24] 周文叶, 兰璇. 批判教育学视野中的美国教育政策——美国威斯康星大学阿普尔教授访谈 [J]. 全球教育展望, 2009, (12).

Curriculum Thoughts in the View of Critical Pedagogy: An Analysis and the Implications

FU Min, QIU Fang-ting

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

[Abstract] As the “left” theoretical thought in the American educational field, critical pedagogy has been potentially influential in the field of education practice. It experienced three stages: “theory of reproduction”period, “the theory of resistance”period, multiply theory period. It emphasized the political of education and focused on the benefits of vulnerable groups to realize the liberation of education. The reviews of curriculum thoughts in the critical pedagogy showed five characteristics: It considered the curriculum as a political text; Course objectives emphasized the development of students’ critical consciousness; Social problems were considered as the center of curriculum design; Curriculum implementation emphasized the active construction of teachers and students’ initiative construction; Curriculum evaluation concerned the activities of social significance of curriculum. These characteristics provided a new perspective and reference for our basic education curriculum reform.

[Key words] critical pedagogy; thoughts of curriculum; criticism

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)