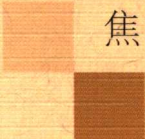


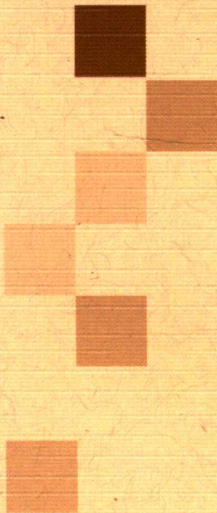


课程改革的政治学研究

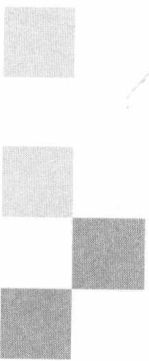
A Study on the Politics of Curriculum Reform



焦 炜◎著

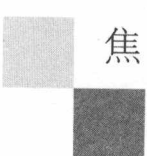


中国社会科学出版社

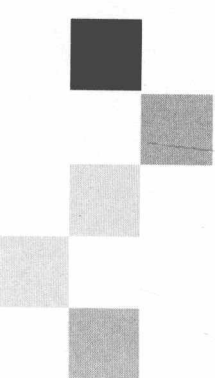


课程改革的政治学研究

A Study on the Politics of Curriculum Reform



焦 炜◎著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程改革的政治学研究 / 焦炜著. —北京: 中国社会科学出版社, 2015. 4

ISBN 978 - 7 - 5161 - 5823 - 4

I. ①课… II. ①焦… III. ①课程改革—政治学—研究
IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 060941 号

出 版 人 赵剑英

责任编辑 杨晓燕

责任校对 许晓徐

责任印制 王超

出 版

社 址

网 址

发 行 部

门 市 部

经 销

中国社会科学出版社

北京沙滩西大街 118 号 (邮编 100720)

http: //www. csspw. cn

中文域名: 中国社科网 010 - 64070619

010 - 84083685

010 - 84029450

新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司

装 订 廊坊市广阳区广增装订厂

版 次 2015 年 4 月第 1 版

印 次 2015 年 4 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16

印 张 16

插 页 2

字 数 271 千字

定 价 49.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社联系调换

电话: 010 - 84083683

版权所有 侵权必究

前言

随着课程研究的不断深入，特别是西方课程政治理论的发展，课程中立性的观点被打破，课程的政治意蕴日益引起人们的关注，课程被理解为一种政治文本。课程改革作为教育改革的核心内容之一，是促进课程、社会和人协调发展的一种社会实践活动，它既是政治与社会改革的焦点，也是影响社会发展的重要因素。因此，课程改革不仅仅是对课程本身的改革，而且是一定社会政治理想与价值的体现和一种政治运作的过程。教育发展的历史表明，教育改革及其方向、目标与规模的确定，取决于一定社会政治、经济和社会发展的客观需要。作为教育改革的有机组成部分和一种社会实践活动，课程改革受到各种利益关系的支配和制约，而各种利益关系的实质，是权力主宰之下资源的分配与占有。

课程改革是在国家和社会相互影响和相互作用的过程中促成的。其政治环境包括政府组织、政党、利益团体、权力体制和政策运作，其政治属性主要体现在课程制度、课程目标、课程政策、课程开发和课程评价等方面。国家作为推动课程改革的重要力量，总是以其所拥有政治权力介入课程决策之中并对课程改革产生重大影响。在任何时代，课程改革都无法超越特定的政治范畴。在实践哲学、结构功能主义、批判理论和后现代主义等理论视域中，课程改革的政治属性在权力运作、课程决策、资源分配、课程开发、课程实施、知识分类、知识传递、知识获得与评价等方面均有所体现；在课程改革的具体实践中，课程改革不但重视课程内容的调整，而且对于课程的本质、定义、理念、假设、主体、环境及权力关系等进行重新认识并有所重建。因此，课程改革并非是价值中立的，而是充满价值判断、具有明显政治属性与

意蕴的价值选择过程。

近40余年来,随着西方概念重建主义运动的发展,课程研究从一元化的标准走向多元的尊重,由知识的选择走向知识的诠释、理解与批判,并开始以新的研究视野,依据新的研究理念,运用新的研究方法探讨课程问题,其中从政治学的视角研究课程即是近年来西方课程研究领域出现的影响最大、成果最多的方法之一。基于政治学视角研究课程改革,对于厘清政治与课程改革之间的关系、扩展课程改革的研究视野、拓展与深化课程改革的研究内容以及促进课程理论建设具有十分重要的作用和意义。本书在全面分析西方课程政治学研究理论、方法和系统梳理国内外相关研究的基础上,试图构建基于政治学视野的课程改革理论研究框架,从宏观、中观和微观三个层面对政治与课程改革之间的基本关系、关联路径和作用机制等问题进行深入探讨和分析。

在宏观层面,本书从意识形态、政治体制等国家政治层面,对课程与意识形态、政治体制与课程政策制定的内在关系、影响机制及课程知识的选择与控制等问题进行了深入分析。其中第三章“课程改革与意识形态”在对意识形态和教育意识形态的内涵、特征与功能进行分析的基础上,对不同理论视域中的课程意识形态观、意识形态与课程的关系、教科书意识形态等问题进行了系统和深入的分析;第四章“政治体制与课程政策制定”在对政治体制及其基本类型、课程政策的含义与功能等问题进行分析的基础上,深入剖析了不同政治体制下课程政策制定的类型和模式,并对不同政治体制国家的课程政策进行了比较分析;第五章“课程知识的选择与控制”首先对知识的类型与功用、课程与知识的关系、课程知识的内涵与特征、课程知识选择的目等问题进行了系统分析,在此基础上对国家利益的基本内涵、现代西方国家的国家利益观、国家利益与课程知识的关系、国家课程知识选择的思想演变及其基本特征进行了深入解析,进而对课程知识的选择主体、课程知识选择标准、课程知识的生成与控制机制进行了深入探讨和分析。

在中观层面,本书第六章聚焦“课程改革的社会认同与阻抗”,以课程改革的合理性与正当性分析为切入点,从社会层面对课程改革社会认同的内涵、课程改革的政策认同、课程改革的价值认同、课程改革社会参与的类型、课程改革社会参与的途径与方式以及课程改革中的利益协调等问题进行了探讨和分析,并从社会政治、文化、心理和策略等方面,对影响课程改革社会认同与阻抗的基本因素进行了全面和深入的分析。

在微观层面,本书第七章聚焦教师权利,基于不同视角对课程改革与教师权利的关系进行了解析和阐释。一是在对不同理论视域中的教师角色进行梳理分析的基础上,对政治维度中教师作为政治人、社会代表者和社会道德诠释者的教师角色进行了深入解析;二是在对“教师权利”与“教师权力”的概念进行内涵辨析和关系解析的基础上,对课程改革中的教师参与权、话语权和教师的权利空间进行了深入剖析。在此基础上,本书从教师赋权的基本维度、主要途径与基本策略等方面,对课程改革中的教师赋权进行了深入探讨和分析。

本书第八章基于新中国成立以来的课程改革实践,以新中国课程改革的政治诉求与理想实现为研究内容和目标,对历次课程改革方案与政策进行了文本分析,并从课程改革机制、制度创新、教育公平、教师权利等方面探讨并提出了政治学视野下课程改革理想实现的基本途径和策略。

本书是在我的博士论文的基础上修改而成的。在付梓之际,首先要感谢我的导师徐继存教授。徐老师学识渊博、治学严谨、思维敏锐,无论为人还是为学莫不给我深刻影响。从硕士阶段开始,师从恩师已十余载,徐老师对我倾注了大量心血,尤其是在博士论文写作过程中,无论是选题、写作,还是修改、定稿,都渗透着老师对我的关怀和期待,令我在求学路上,不敢有丝毫懈怠,唯恐辜负他的良苦用心。感射兰州大学教育学院李硕豪院长及各位领导、同事在我求学期间所给予的关心和支持。本书能够出版,也得益于兰州大学教育学院的资助,在此表示衷心的感谢!最后,还要感谢我的家人。他们始终是我坚强的后盾和最温暖的港湾,他们的理解、支持与鼓励,是我最大的精神动力。

本书虽然从政治学视角构建了课程改革研究的新框架,但值得推敲的地方还不少,加之时间仓促,本人水平有限,书中不足之处在所难免,敬请读者批评指正!

焦 炜

2014年12月

目 录

前 言	1
第一章 绪论	1
一 研究的缘由和意义	1
二 国内外相关研究综述	2
三 相关概念界定	16
四 研究的思路与方法	23
第二章 课程改革的政治属性	26
第一节 课程改革的影响因素	26
一 影响课程改革的外部因素	27
二 影响课程改革的内部因素	33
第二节 不同理论视域中的课程改革及其政治意蕴	35
一 实践哲学的课程改革观	35
二 结构功能主义的课程改革观	37
三 批判理论的课程改革观	38
四 后现代主义的课程改革观	42
第三节 课程改革政治属性的表现	44
一 课程制度	44
二 课程政策	46
三 课程目标	48

四 课程开发	51
五 课程评价	53
第三章 课程改革与意识形态	59
第一节 意识形态的内涵、特征与功能	60
一 意识形态的内涵	60
二 意识形态的性质与特征	65
三 意识形态的功能	67
四 教育意识形态的内涵、特征与功能	70
第二节 课程意识形态	73
一 不同理论视域中的课程意识形态观	74
二 意识形态与课程的关系	79
第三节 教科书意识形态透视	83
一 教科书性质分析	84
二 教科书意识形态的类型	87
三 教科书发展环节及其对教科书意识形态的影响	96
第四章 政治体制与课程政策制定	100
第一节 政治体制与课程政策概述	101
一 政治体制及其基本类型	101
二 课程政策的含义与功能	102
第二节 不同政治体制下课程政策制定的类型和模式分析	107
一 中央集权型课程政策的制定	107
二 地方分权型课程政策的制定	111
三 学校自主型课程政策的制定	114
第三节 不同政治体制国家课程政策的比较分析	117
一 课程决策主体比较	118
二 课程标准颁布机构比较	121
三 教科书制度比较	123
第五章 课程知识的选择与控制	128
第一节 课程知识选择的政治学分析	128

一	知识的类型与功用	128
二	课程与知识的关系	131
三	课程知识的内涵与特征	132
四	课程知识选择的目的	135
第二节	国家利益与课程知识选择	137
一	国家利益的基本内涵	137
二	现代西方国家的国家利益观	138
三	国家利益与课程知识的关系	141
四	国家课程知识选择的演变及其基本特征	142
第三节	课程知识的控制	146
一	课程知识选择主体的确立	146
二	课程知识选择标准的确定	148
三	课程知识的生成与控制机制	150
第六章	课程改革的社会认同与阻抗	155
第一节	课程改革的合理性与正当性分析	155
一	课程改革的合理性分析	156
二	课程改革的正当性分析	158
第二节	课程改革的社会认同与社会参与	161
一	社会的基本结构	161
二	课程改革社会认同的内涵	162
三	课程改革的社会参与	166
四	课程改革中的利益协调	169
第三节	影响课程改革社会认同与阻抗的基本因素	170
一	政治因素分析	171
二	文化因素分析	173
三	心理因素分析	175
四	策略因素分析	176
第七章	课程改革与教师权利	178
第一节	教师的角色定位与教师权利	179
一	教师的角色定位	179

二	“教师权利”与“教师权力”的概念辨析及其关系解析	187
第二节	课程改革中的教师权利分析	191
一	课程改革中的教师参与权	191
二	课程改革中的教师话语权	195
三	课程改革中教师的权利空间分析	197
第三节	课程改革中的教师赋权	200
一	教师赋权的基本维度	201
二	教师赋权的主要途径与策略	203
第八章	新中国课程改革的政治诉求与理想实现	210
第一节	新中国历次课程改革的文本分析	210
一	新中国成立初期的课程改革：政治格式化的凸显 (1949—1957)	210
二	“教育革命”与“文革”时期的课程改革：政治权力的 强化(1958—1976)	215
三	改革开放初期基础教育课程的重建：注重素质教育 (1977—1999)	220
四	世纪之交我国的基础教育课程改革：学习方式的 “主体化”重构(2000年以来)	223
第二节	课程改革的理想及其实现	225
一	确立以社会主义核心价值观为指导的课程改革价值取向	225
二	构建科学民主的课程改革文化	227
三	推进课程改革的制度创新	228
四	形成政府主导与学校自主相结合的课程改革机制	229
五	保障教师参与课程改革的基本权利	230
参考文献		232

第一章

绪 论

一 研究的缘由和意义

随着课程研究的不断深入，特别是西方课程政治理论的发展，课程的中立性遭受质疑，课程的政治意蕴日益引起人们的关注，课程被理解为一种政治文本。作为教育改革核心的课程改革，不但是教育人员关心的议题，更是政治与社会改革的焦点，在深受政治、经济、文化等环境因素影响的同时，也在积极影响着社会的发展。从近年来国际课程改革的理论与实践来看，课程改革不但重视课程内容的调整，而且对于课程的本质、定义、理念、假设、课程的主体与环境及课程改革背后蕴含的深层权力关系等，都重新加以认识并进行重建。从国际课程改革的进程来看，课程改革所反映的也不仅仅是教育或课程领域的改革，更是各方所关切的重要社会议题。课程改革都是在国家和社会的相互影响和相互作用中促成的，在这种作用下，每一时代的课程改革都反映了该时代政治社会体制内、外诸多势力及思想观念的变革，改革除了象征社会的变迁与知识的更新，更表现了当代权力更迭与体制变迁之间的竞争关系。尤以国家层次的课程改革而言，更是在迎合社会变迁与创新知识之外，兼具补足国家正当性基础的作用，因此，课程改革从来不只是“课程的”改革（张佳琳，2002）。随着近三四十年来西方概念重建主义运动的发展，以新教育社会学、新马克思主义为理论基础，课程研究从一元化的标准走向多元的尊重，由知识的选择走向知识的诠释、理解与批判，并开始从新的研究视野，依据新的研究理念，运用新的研究方法探讨课程问题。其中，

从政治学的视角研究课程即是近年来西方课程研究领域出现的影响最大、成果最多的方法之一，其研究的焦点是对课程本质及其基本问题的处理与揭露，如知识的选择、分配、评价与权力结构、意识形态的关系以及学习中环境的潜在影响，这对于探讨当代社会政治对课程改革冲击背后的因果关系、拓展课程改革研究视野、深化课程研究内容以及促进课程理论建设具有十分重要的作用。

就我国课程改革研究的实际情况来看，近 30 多年来，伴随着我国教育事业的蓬勃发展，国内有关课程改革研究的理论成果日益增多，研究内容逐渐拓展，课程研究在思维方式、理论体系构建、学科建设和研究方法论体系构建等方面取得了显著的成就，已基本确立了符合时代发展、社会发展和教育发展需要的我国课程研究的方向性架构。然而，比较我国与西方发达国家在课程研究领域的理论研究成果，不难发现我国在课程研究领域特别是在课程政治学的研究方面仍远远滞后于西方发达国家，新兴的研究议题在理论建构方面的贡献或改进实践层面的影响，都不尽理想。西方国家业已广泛运用并已产生大量学术成果的课程政治学的研究视角与方法，在国内课程研究领域尚不多见，研究方法的单一以及研究思维的局限，在很大程度上制约了我国学者开展课程研究的学术视野，影响了我国课程研究水平的提升。因此，在课程社会学研究、文化学研究成果的基础上，全面系统地考察、梳理和分析西方课程政治学的研究，认真思考相关研究议题，并且重新检视我国的课程研究方法，对于拓展我国课程研究的学术视野、丰富课程研究的方法论体系、深化课程理论研究、促进课程理论之间的对话以及促进我国课程改革的发展具有极为重要的理论意义和实践价值。

二 国内外相关研究综述

（一）国外相关研究综述

国外课程变革研究兴起于 1930 年代，自 1950 年代以来逐渐兴盛。20 世纪中期以前，西方国家的课程改革是散乱的，主要是从教育学、教学论角度出发来考虑课程发展，课程改革仅仅局限于学校管理、教材编写和教学等领域（T. Rülcker，1992）^①。1950 年代以来，面对来自各个方面的压力和挑战，

^① 江山野主编：《简明国际教育百科全书课程》，教育科学出版社 1991 年版，第 13 页。

课程改革在各国受到高度重视,并形成了20世纪50—70年代的课程改革运动。在此阶段,在西方国家特别是美国,课程领域进行了独特的和专业化的改革,并被教育界人士视为最根本的甚至是革命性的变革。这一课程变革注意到了与其他社会体系,尤其是职业体系、政治体系和教育体系的相互作用,并产生了包括结构主义理论、建构主义理论、后现代主义等大量的课程理论。作为对压力和挑战的积极应答,各国的课程经过改革都具有了新的面貌并形成了“科学与技术占主导地位”、“人文科学与自然科学并重”、“道德价值观念重新受到重视”等一些共同的特征。进入1990年代以来,课程改革在全球范围广泛展开。世界许多大国推出了多种课程改革方案,致力于重建自己的教育系统,以适应社会、政治和文化的变化。这些变革反映在国家的课程改革理念、教育政策和课程框架上。追求教育民主、国际理解、回归生活、关爱自然、个性发展成为主导国际课程改革的理念和价值追求。通过检索国外相关文献资料发现,国外有关课程变革(改革)研究的文献较为丰富,主要集中在课程变革的本质与模式、课程变革的领导、课程变革的话语、课程变革中对教师专业成长的支持和关注、课程改革与教师发展、课程改革与教科书、信息技术与课程、校本评估改革、课程改革对学生学习的影响、学校结构变革、课程变革的阻碍因素(限制条件)以及课程变革的社会历史过程等方面(Fullan, 1982; House, 1980; Sarah, 2001; Peers, Diezmann et al., 2003; Goodson, 2005, 2007; Stillman, 2007; Rosenmund, 2007; Jacqueline Kin - Sang Chan, 2010; Timothy, et al., 2012)。

国外基于政治学视角的课程变革研究始于20世纪70年代。1970年代以来,在国际环境、社会历史、文化学术以及西方各国政制变动等复杂的背景下,西方政治学理论思潮迅速兴盛,新自由主义、新保守主义、存在主义、新马克思主义、民主社会主义、新黑格尔主义、民族主义、生态主义、女权主义、批判理论、后现代主义等一大批理论相继产生。与此同时,新政治经济学、政治社会学、政治管理学、政府经济学、政治心理学、政治地理学、发展政治学、民族政治学、生态行政学、教育政治学等一批交叉学科快速发展,政治理论的研究方法和体系日益多样化。

国外政治学思潮的兴盛对课程研究领域产生了重大的影响,也极大地推动了课程的政治学研究。此后,西方学者基于多种视角,对课程的意识形态、教育与权力、官方知识、国家与知识政治等问题进行了大量研究,提出了“非学校论”、“符应理论”、“再生产理论”、“批判理论”、“霸权理论”、“抵

制理论”(resistance)等理论(Illich, 1970; Petrovsky, 1976; Wexler, Whitson & Moskowitz, 1981; Frey, 1979; Willis, 1981, Apple, 1975, 1979, 1981, 1982, 1987, 1990; Apple & Weis, 1983; Giroux, Althusser, 1970; Hameyer et al. 1983; Young, Williams, Freire, Anyon, 1979)。1990年代以后,受后现代主义及后结构主义的影响,西方学术界开始关注“话语”对文化权力影响的研究,指出知识与权力具有不可分割的关系(Pinar & Bowers, 1992)。受西方课程政治学研究的巨大冲击和影响,西方学者也开始了基于政治学视角的课程变革研究。研究主要集中在课程(课程改革)与政治关系、课程改革的权力、考试政策与绩效责任、课程的中央集权化或课程的国家化、课程知识控制、课程决策等方面。

(1) 在课程性质的研究方面,西方研究者主要提出了以下几种观点:①课程本质上是一种社会的建构,也是一种社会控制的手段,它强烈地体现了一种主流阶级的意识形态,体现了社会对阶级、种族、性别与特权的思考,体现了一种“选择性传统”和社会控制的形式。②课程具有价值性和意识形态性。如阿普尔指出,“教育知识(课程知识)不仅仅是一个分析的问题(什么应被解释为知识),也不是一个简单的技术问题(我们怎样组织和储存知识以使孩子们能够获得和掌握它),它也不是一个纯粹的心理学问题(我们怎样让学生学会知识)”,他进而指出,“研究教育知识(课程知识)就是研究意识形态,即研究在特定的历史时期、特殊的机构中、特定的社会群体和阶级把什么知识看作是合法性知识”的问题^①。③课程是政治的、经济的和文化活动的产物,是不同阶级、种族、性别和宗教群体之间权力斗争和妥协的结果。课程知识的选择和分配是社会权势者依据某一选择或组织原理而做出的意识形态上的抉择,被纳入和被排除的内容体现了雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)所说的“选择性传统”,它赋予某个群体以文化资本而剥夺了另一个群体的文化资本。某阶级能够接近其他阶级分配不到的知识,某些团体只能接近其他团体分配剩余的知识。这样,知识被不均匀地分配给不同的阶级、职业团体、年龄阶层和拥有不同权力的人。“某类知识的缺乏表示此群体在社会中某些政治和经济权力的缺乏。”^②

① [美] 迈克尔·W. 阿普尔:《意识形态与课程》,黄忠敬译,华东师范大学出版社2001年版,第53页。

② 同上书,第16页。

(2) 在课程(课程改革)与政治的关系的研究方面,持批判理论思想的西方研究者普遍认为,课程本身是一种政治形式,课程问题本质上是一个意识形态和政治的问题,学校也不是中立的,它是政治的场所,课程改革必须被理解作为一种政治措施,在传统意义和文化意义上都是政治的。如阿普尔(Apple, 1979)指出:“我坚决认为教育并非一个价值中立的事业,就教育制度的本质而言,无论教育工作者是否意识得到,他们已经被卷入了一项政治活动。”^①“课程问题不仅仅是一个教育和技术的问题,也不是一项中立的事业,它本质上是一个意识形态和政治的问题,课程总是陷入阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼之中。”^②作为一种政治形式,课程实质上是一种“官方知识”和“法定文化”,它是一种文化资本、一种控制形式,是社会主流意志的表达,也是多种政治讨价还价的结果。此外,课程内部也隐含着阶级、种族、性别等问题,隐含着对弱势群体、少数民族和女性的歧视。所以,课程在很大程度上再生产了社会的不平等^③。波克维茨(Popkewitz, 1991)指出,教育改革理念的产生与实践,是在特定的政治社会时空背景下形成的,它是一种社会建构并打上政治烙印的过程。^④罗森蒙得(Rosenmund, 2006)认为,课程改革不能简单地被视为一种以计划来提高教育系统生产力为目的的技术改革,它也必须被理解作为一种政治措施,它重塑了个人、机构和国家之间的关系。^⑤古德等人(Good et al., 1997)指出,课程改革的政治学受广泛且分歧的意识形态的驱动,更具体地说,是受政治、经济或其他既得利益

① [美] 迈克尔·W. 阿普尔:《意识形态与课程》,黄忠敬译,华东师范大学出版社2001年版,第1页。

② 同上书,第二版序。

③ 具体参见:[美] 迈克尔·W. 阿普尔:《意识形态与课程》,黄忠敬译,华东师范大学出版社2001年版;[美] 迈克尔·W. 阿普尔:《官方知识》,曲因因、刘明堂译,华东师范大学出版社2004年版;[美] 迈克尔·W. 阿普尔:《国家与知识政治》,黄忠敬译,华东师范大学出版社2007年版,第7页;[美] 亨利·吉罗克斯:《跨越边界:文化工作者与教育政治学》,刘惠珍等译,华东师范大学出版社2002年版。

④ Popkewitz, S. T., *A Political Sociology of Educational Reform*, New York & London: Teachers College Press, Columbia University, 1991, p. 38.

⑤ Rosenmund, M., “The current discourse on curriculum change: A comparative analysis of national reports on education”, in Benavot, A., Braslavsky, C., and Truong, N. (eds.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2006, pp. 173 - 194.

者的驱动。^① 霍普曼 (Hopmann, 2003) 也认为, 课程改革不仅在传统意义上是政治的, 在深层的文化意义上也是政治的。但显而易见的是, 课程改革将会受到一个激励性的政治源 (a motivating political source) 的驱动, 它具有相应的议程, 并对现存的权力关系产生影响。^② 也有研究者认为, 课程改革的核心是一种文化过程, 具有明显的文化政治学的特性 (Gilbert, 2010)。皮切特 (Paechter, 2003) 认为, 性别、权力和主体地位之间的关系, 影响着改革的进程。在课程改革的过程中, 不同的主体地位与其获得的不同权力和影响力有关。^③ 持新马克思主义观点的学者认为, 课程的产生与实施是一连串复杂的政治过程, 这一政治过程就是不同意识形态和社会利益博弈的过程。他们认为课程研究应着眼于这种权力斗争 (contested)、调解 (mediated) 与协商 (negotiated) 的过程, 并考察课程改革背后的政治影响。如阿普尔指出, 重要的是要问“谁的知识最有价值”的知识社会学问题, 而不是“什么知识最有价值”之类的科学中立问题 (参见 Apple, 1979, 1985)^④。持后结构主义观点的学者考察了政治社会对课程改革的影响和课程改革的政治社会含义后指出, 课程改革并非只是简单地对教育理念和实施进行变革的问题, 而是卷入到复杂的权力/知识关系之中。他们认为, 社会权力结构关系的改变影响着教育知识的产生。换句话说, 新的教育改革理念的产生, 是一种社会建构和政治植入 (political embedded) 的知识。它不是实证主义所宣称的那种可凭借科学中立的研究方法获得, 也不是单纯的政治斗争的产物, 而是在权力结构关系重组之下, 某些原本隐性或被忽视的教育改革理念在这一特定的时空架构下成为可能。历史、知识和权力的交叉影响成为这一派学者探讨课程改革的起点与重心。^⑤

(3) 在课程改革的权力研究方面, 国外多数学者认为, 权力与知识、利

① Good, T., Clark, S., and Clark, D., “Reform efforts in American schools: Will faddism continue to impede meaningful change?” In Biddle, B., Good, T., and Goodson, I. (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Dordrecht: Kluwer, 1997, pp. 1387–1427.

② Hopmann, S., “On the evaluation of curriculum reforms”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35, No. 4, 2003.

③ Paechter, C., “Power/knowledge, gender and curriculum change”, *Journal of Educational Change*, Vol. , Iss. 2, June 2003,

④ Apple, M. W., *Ideology and Curriculum*, New York and London: Routledge, 1979; Apple, M. W., *Education and Power*, Boston: ARK, 1985.

⑤ Popkewitz, S. T., *A Political Sociology of Educational Reform*, New York & London: Teachers College Press, Columbia University, 1991, p. 4.

益是一种共生关系。课程改革的知识往往对权力自身所建构的特殊利益具有合理化的作用, 权力、知识、利益往往是相互运作的。福柯 (Foucault, 1980, 1991) 指出, 权力关系所要探讨的核心问题是权力如何行使而非谁拥有权力, 权力行使的技术 (technologies of power) 才是问题的关键所在。权力是借着话语 (discourse) 进入个体的知识库存, 从而建构了行动个体的行动意义。^① 因此, 个体的行动并非是其绝对主观意识的呈现, 而是受到权力关系的制约, 是一种社会建构。福柯 (Foucault, 1977) 认为, 权力是生产性的 (productive), 它形成了知识以及各种社会关系。任何知识都是预先假定的或是构成权力关系的。^② 麦克·扬等人认为, 权力主宰知识的分配与阶层化、传播意识形态、再生产主流文化价值、维持霸权的支配关系, 并且创造社会科学知识的真理来建构权力, 形成一种知识与权力的共生关系 (Young, 1999; Bourdieu, 1992; Giroux, 1981; Apple, 1993; Foucault, 1978)。波克维茨 (Thomas S. Popkewitz) 将福柯的权力、知识概念用于分析课程改革, 成为不同于新马克思主义课程观点的批判教育学研究者。^③ 他指出, 课程改革离不开权力与知识的共生关系。而依附在权力与知识之上的利益更使这种权力与知识共生的关系结构变得复杂化 (Popkewitz, 2000)^④。因此, 任何课程改革理念的产生, 都处于福柯所言的权力与知识的共生关系之中。某一课程改革理念的形成以及实际改革方案的产生, 都无法脱离某种特定的权力配置关系; 相反, 如果没有这种权力配置关系作为基础, 就无法产生此种课程改革的知识。同样, 若将课程内容与形式当作是一种知识的话, 则此种知识的产生与存在就是在某种权力关系的基础上经过社会建构的、带有政治烙印的知识。权力关系制约了课程知识的产生, 也限定了知识选择的范围; 而权力的行使也都必然伴随着知识机器的生产 (正如学校课程知识的生产)。这就是一种不断循环的权力与知识的共生关系。^⑤

① Foucault, M., *The History of Sexuality: An Introduction*, Vol. 1, New York: Vintage Books, 1991; Foucault, M., "Politics and the Study of Discourse", in G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect*, Chicago: The University of Chicago Press, 1980, pp. 53 - 72.

② Foucault, M., *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Pantheon, 1977, pp. 27 - 28.

③ Popkewitz, S. T. & Brennan, M., "Restructuring of Social and Political Theory in Education; Foucault and a Social Epistemology of School Practices", *Educational Theory*, vol. 47, No. 3, 1997.

④ Popkewitz, T. S., "Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul", in B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*, New York & London: Teacher College Press, 2000, pp. 75 - 99.

⑤ 卯静儒:《台湾近十年来课程改革之政治社会学分析》,《台湾教育社会学研究》2001年第1期。