

埃伦·康德利夫·拉格曼 著

哈佛教育名著译丛

ELLEN CONDLIFFE LAGEMANN

AN
ELUSIVE
SCIENCE
The Troubling History
of Education Research

"It is uncommon to find 250 pages of text that can offer such a wealth of accessible and relevant information."—*Choice*

一门捉摸不定的科学： 困扰不断的教育研究的历史

AN ELUSIVE SCIENCE

The Troubling History of Education Research

Ellen Condliffe Lagemann

教育科学出版社

花海燕 梁小燕 许笛 严正 张斌贤 张延竑 译

严正 杨轶 审校

一门捉摸不定的科学： 困扰不断的教育研究的历史

埃伦·康德利夫·拉格曼 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾
版式设计 贾艳凤
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

一门捉摸不定的科学：困扰不断的教育研究的历史 /
(美) 拉格曼著；花海燕等译. —北京：教育科学出版社，2006. 6

(哈佛教育名著译丛 / 严正主编)

书名原文：AN ELUSIVE SCIENCE: The Troubling
History of Education Research
ISBN 7 - 5041 - 3310 - 8

I. 一... II. ①拉...②花... III. 教育史 - 研究 -
美国 IV. G571.29

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 001111 号

北京市版权局著作权合同登记 图字：01 - 2004 - 0600 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989422
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16		
印 张	23.75	版 次	2006 年 6 月第 1 版
字 数	332 千	印 次	2006 年 6 月第 1 次印刷
定 价	38.00 元	印 数	1—3 000 册

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

Original English title:

An Elusive Science: the Troubling History of Education Research

by Ellen Condliffe Lagemann

Copyright © 2000 by The University of Chicago. All Rights Reserved.

No part of the publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, or any information storage and retrieval system, without permission from publishers.

本书简体中文版由芝加哥大学出版社授权教育科学出版社独家翻译出版。未经允许，不得以任何方式复制或抄袭本书内容。

总 序

本“译丛”旨在翻译介绍哈佛大学教育研究生院指定或推荐研究生研读、深受师生欢迎、具有重大影响的当代教育名著。著作者以哈佛大学教育研究生院著名教授为主。翻译者与审校者以哈佛大学教育研究学院的博士、高级访问学者及获得博士候选人资格的博士生为主。

我们的愿望是，与教育科学出版社精诚合作，用5—10年时间，聚焦一所具有优秀学术精神的教育学院——哈佛大学教育研究生院，推出10—20本学术眼光深邃、开阔的教育著作，介绍一批受到良好学术训练的教育学者，并与工作在世界各大学从事教育研究的有志朋友们一起，携手推进中国的教育研究事业。

谨以此“译丛”献给我们的祖国、母校、恩师与亲友。

主 编 严 正
副主编 杨 轶

译者前言

从2002年开始，我们的母校哈佛大学教育研究生院在全校范围内开展了一个史无前例的读书活动。每年挑选几本书，全校的老师学生一起认真地阅读讨论，并邀请作者来哈佛答疑解惑。挑选的书要满足两个十分苛刻的条件。第一，必须是公认值得精读的好书。这确实很难办到，因为公认的真正的好书太少了。第二，必须不是本校教授写的书。这仍然很难办到，因为哈佛的教授们写的公认的真正的好书太多了。校学术内阁最后敲定了第一批四本书，其中的一本就是埃伦的《一门捉摸不定的科学》。巧的是不久埃伦就应聘为哈佛教育研究生院的第五任院长，害得教育研究生院一再公开解释，此书的选定是在她被聘为院长之前而不是之后。言下之意是：选择读她的书，绝不可能是因为她当了院长；选择她当院长，则很有可能是因为她的书。

尽管《一门捉摸不定的科学》在2000年出版

时埃伦已是世界著名的斯潘塞基金会的主席，大彻大悟的学界领袖，但作为尘世凡人又几乎天天跟学校打交道，我们常常很难想像研究教育会有多少捉摸不定的玄机。尽管美国当代科学技术研究成果累累，但作为一位历史学家，埃伦则认为美国当代的教育研究是一门“捉摸不定”的科学，美国当代的教育研究的历史是一段“困扰不断”的往事。历史的书难写，历史的书难读，但是所有读过这本书的人几乎没有一个人不被埃伦的开阔的视野、敏锐的洞察、细致的分析，尤其是对教育改革和教育研究的焦虑的情意所打动。我们当中的许多人是像当年读福尔摩斯的侦探故事或后来看金庸的武侠小说那样几乎是一口气读完《一门捉摸不定的科学》的。作了多年的教育研究，读了这本让人“捉摸不定”的好书，我们更加领悟到教育研究的复杂奇妙，正如教育本身的复杂奇妙一样，从而激发我们去继续共同探索这门捉摸不定的复杂的科学的奥秘，继续共同探索许多至今仍然令人困惑的复杂的教育现象。这也许是我们急于想把这本公认的、值得精读的、由一位本来不是哈佛教授而后来成为哈佛教育研究生院院长撰写的好书与倾情教育的读者分享的重要原因。更为令人仰天长叹的是，上任仅仅三年，一腔抱负、致力革新的埃伦突然辞去哈佛教育研究生院院长。与前几任院长一般任期十年相对照，作为任期最短的哈佛教育研究生院院长，埃伦的黯然离任给自己的这本研究美国教育改革与教育研究之困扰不断的历史的名著留下了一个意味深长、引人深思的注脚。

本书译校者的署名按姓氏拼音顺序排列。具体校译工作列述如下：英文版序，花海燕译，严正校；导言，严正译，张延竑校；第一部分导言，许笛译，严正校；第一章，许笛译，严正校；第二章，许笛译，严正校；第三章，张延竑译，严正校；第二部分导言，严正译，杨轶校；第四章，梁小燕译，许笛校；第五章，梁小燕译，许笛校；第三部分导言，严正译，杨轶校；第六章，严正译，张延竑校；第七章，严正译，张延竑校；第八章，张延竑译，严正校；结论，张斌贤译，严正与张延竑校。本书中文版序由严正译，译者前言由严正执笔。全书由严正与杨轶审校。

中文版序

我非常高兴地得知，我的《一门捉摸不定的科学：困扰不断的教育研究的历史》一书已经由哈佛大学教育研究生院的五位校友和一位访问学者花海燕、梁小燕、许笛、严正、张延竑、张斌贤六位博士翻译完成。与此同时，我也非常高兴地得知，我的这本书将作为“哈佛教育名著译丛”的第一本书在中国出版。主要由过去20年间中国在国外获得教育博士学位的年轻的中国学者翻译的这套“译丛”，旨在向中国读者介绍当代最新最好的教育研究著作。

中国有句古话，历史是一面镜子。我在5年前撰写的这本书从本质上说是从美国历史的角度来阐述与美国教育研究相联系的美现实问题。它集中论述一百年来美国教育研究的发展过程。我把这一教育研究的历史既看成是一门科学的历史，同时又看成是一段正在展开的美国文化和社会价值的故事。尽管这本书写的是美国教育，但我希望这本书

能够成为中国读者研究中国教育历史、改进中国教育现实的一面镜子。

这是一个短小的序言，但我想用它表达我的一个由衷的祝愿：希望中国读者将会从我的这本书以及由这本书开始的这套“译丛”中获得许多的收益。如今的世界已经变得更小，我们需要寻找尽可能多的机会来互相学习。我想，这是这套“译丛”之所以重要的原因。

埃伦·康德利夫·拉格曼

马萨诸塞州剑桥市

2005年1月18日

英文版序

ix

1891年1月出版的《教育评论》(*Educational Review*)创刊号的第一篇文章为哈佛大学哲学家乔赛亚·罗伊斯(Josiah Royce)所写。在这篇题为“教育是一门科学吗?”(“Is There a Science of Education?”)的文章里,罗伊斯建议教师“应该接受科学的训练以适应其工作需要”,他的意思是,教师应该有机会学会对自己的教育艺术进行反思。但是罗伊斯又主张,不应该要求教师去精通任何正规的教育理论系统,因为没有一种理论曾经是或有可能是完备的。根据罗伊斯的观点,生活中并不存在“普遍有效、发展成熟、适用于每一个教师和学生的教育科学”。罗伊斯承认自己“并不愿意将‘科学’这样一个自负而舒坦的字眼放在吃力而困惑的教育艺术头上”。他的这一态度经常得到引用和评论。^①直到今天,教育是否或者能否成为一门“科学”仍然争论不休。尽管这一争论长期存在,在19世纪末,教育成为了大学的一门学科,于是

一门新的学术领域开始出现。

教育研究产生于哲学、心理学、社会科学以及统计学等学科的不同组合，它既没有单一的研究重点，也没有统一的研究方法。这种多样性从一开始就成为教育学术的特点，再加上该领域没有能形成一个十分有力、自我调节的专业群体，这就意味着这个领域始终没有形成高度的内部协调。因此，本书主要讨论的教育研究会不完全切合严格意义上的科学（science）或研究（research），这是为什么我将把“教育学术”（educational scholarship）、“教育学习”（educational study）与“教育研究”（educational research）交互使用、不加区分的原因。例如，在教育中，课程的研究与课程的发展或课程评价之间一直没有清楚的界限。尤其是在教育学院和教育系创建初期，教育研究是为了理解教育而进行探索，而教育学习则是为了获得专业知识和文凭而进行学习，这两者在当时很难区分。不仅如此，从那时起，如何处理研究、设计、发展以及评价之间的恰当联系与相互交叉的问题一直存在各种各样的不同观点。因此，这种术语使用含混不清的表面现象实际上却反映了教育研究的真实现状。

我将在本书中力图阐述构成教育研究这一庞大散乱的领域的历史发展。我的重点将放在近一百年以来该领域的发展的具体过程与主要原因。我将考虑用各种方法来说明、改进，并在某种意义上宣传教育。教育学术的历史特点如何确定及如何发生变化？哪些传统、趋势、人物、事件和机构对建立和改变教育研究的核心特点至关重要？为什么教育研究这一学术领域的工作总是被看做一个后娘养的孩子，通常被学术界所鄙视并很少被政策决策者、实际工作者或普通公众所相信？最后但很重要的一点是，教育学术的历史究竟对教育研究的现状有什么样的启示？历史分析能否指出结构重组的积极方向，不仅能够更好地理解教育，而且能够通过研究来改进教育政策和教育实践？

与许多历史研究著作不同，本书针对与教育学术相联系的当今教育问题从历史的角度进行分析讨论。在本书写作中我一直有意识地注重分析解释而不是面面俱到。尽管我收集了大量的史料，这对研究这个极为庞杂的学术领

域的历史十分重要，但是其中的大部分史料并没有罗列在本书中。另外，我在这本书里力求有批判精神和改革精神，同时也完全承认，人们对大部分教育研究的历史可以有不同看法，而且大部分教育研究的历史仍然令人困惑不解，因此在这里简要表述我的想法也许是有益的。

一旦教育作为一门学科在大学建立后，它就开始一个新的转向，即转向“科学”。在本书此后的章节里，我将着重探讨人们如何定义“科学”，并如何把“科学”与教育的实践和发掘教育的文化社会意义的努力相联系。性别差异、教育职业化、组织机构间的冲突和竞争，以及对20世纪行为科学包括对教育影响巨大的定量分析方法所持的罗曼蒂克态度，将是本书探讨的重要部分。描述美国教育决策运作的权力下放所带来的马戏表演似的混乱不清也是本书的中心内容。本书也将重点讨论在教会对教育的期望与民众对教育及教育工作者的广泛批评之间的各种矛盾。这些矛盾是殖民时期以来影响教育历史的各个方面的的重要因素。

约翰·杜威在《教育科学的资源》（*The Sources of a Science of Education*, 1929）和他的其他著作中所阐述的科学的概念是高度结合具体实际的、整体直观的、十分社会化的、实用主义的。对于像我这样赞同杜威的观点的人来说，教育学术发展中的问题是令人困惑的。如果有人说，20世纪影响教育学术的最为强大的社会力量把这个领域推向令人遗憾的方向，即逃离与政策和实践的紧密接触，转向过分的量化与科学主义，我相信，这不会是不准确的。但是，教育学术并不是一个单一的世界。相反，如同我在其他地方论述过的，教育包含了一个多元的世界。^②如果有人说，哥伦比亚教师学院的心理学家爱德华·桑代克（Edward L. Thorndike）“赢了”，哲学家杜威“输了”，尽管这样说没错，但我相信，桑代克的胜利也并不是完全的。因此，尽管各种社会力量对教育研究的理解偏向于一种狭窄的个人主义的、行为主义为中心的、学科专业化的概念，在20世纪头几十年中盛极一时，从而把那些赞成更为宽泛的、反对技术中心论的、更讲究具体实际的、更为发展性的教育与教育研究的概念的人们推挤到舞台的边缘，但这种胜利也不是完全的。事实上，在20年代和30年代期间，许多属于更为进步主义阵营的

xi

学者们强烈地表达了他们的观点，一部分学者在一段时间里还获得了一批追随者。在60年代期间，这种现象再次发生。尽管教育学术的历史充满着不同学派和学者之间的竞争，但值得记住的是，这一段历史并不是两军对垒、你死我活。

xī 教育学术发展的多样性与不平衡本身使得教育学术的历史变得十分复杂。这段历史并不是一个走向衰退或者丧失机会的简单过程。不仅如此，另外两个因素使得历史的复杂性进一步增加。第一个因素是大多数（如果不是所有人的话）早期教育家们对教育领域形成的一种非常悲伤的狭窄化观念。无论这种观念怎样不幸，其动机是人为的，在当时的条件下也是可以理解的。这些早期教育家们急于把学校管理者提高到他们认为这些学校管理者应该得到的独立自主的地位，他们竭力仿效“硬”科学（或者说至少是更为发展的社会科学），并没有认识到，如果考虑科学的严格性与相关性在教育这个特殊的学术领域里的具体特点，他们的目标才能够得到更好的实现。此外，这些早期的教育家们接受和延续了在他们的时代十分常见的眼光短浅的观点，特别是在民族、宗族和性别方面的各种偏见。我相信，许多早期教育家们的看法有着重大错误，但我认为，说他们比其他领域的同行有更多的局限性，那也是不准确的。

造成教育学术的历史复杂性的第二个原因是，在教育学者中间存在着多重社会关系，而当时的社会又继续维系这种多重复杂关系。从事与研究教育被看作地位低下的工作，已经几乎不是一个秘密。对于这一现象，我将在此后的各章中进行更加详细的探讨。就许多方面而言，地位低下已经损害了教育学术领域发展强大有力的专业社团和富有创造力的学术传统的机会。缺少公众的支持兴趣与尊重，教育学术就难以从社会与私人机构那里获得充足的资助，难以发展显赫的地位及公众的尊重以取得认真持续的社会承认。这种情况就像鸡和蛋之间的关系。资金不足就影响研究质量，研究质量欠缺进而就得不到公众的承认，没有公众的承认又会进一步影响研究资助。不管怎样，我相信，低下的社会地位极大地影响了困扰不断的教育研究历史的发展。换句话说，我相信教育研究的许多缺陷，来源于一般美国民众对教育所

持的矛盾的、通常是缺少足够了解的态度。

正如理查德·霍夫施塔特 (Richard Hofstadter) 早在 40 年前就深刻指出的那样,反知识主义 (anti-intellectualism) 一直是美国生活的一个中心主题,而与此相关的反教育主义 (anti-educationism) 现象也一直是一个非常重要的主题。^③反教育主义是霍夫施塔特看到的反知识主义身上所有特性的混合体,尤其是反知识主义的人们对思想知识界的怀疑,对技术性和实用性知识的偏爱,对有目的的反思、推想和反复思考的反感。与此相似,反教育主义的理论假想是,教育学者们缺乏应有的知识、技术、事业心和能力。用乔治·萧伯纳 (George Bernard Shaw) 的话说,“有能者做事,无能者教书”。反教育主义的另一个理论假想是,教育过程是简单的、枯燥无味的,常常是与世无关的、毫无意义的。所以,反教育主义认为,即使对师资、研究、设备方面的投资有限,一个人仍然可以在教育里或者是通过教育取得成功。正像人们在教育学术的历史上所看到的,反教育主义长期以来损害了教育所有方面的有效性。考虑到美国社会把教育一直看成是一项核心社会政策,美国民众对教育重要性具有深入认识,各种反教育主义情绪的广泛存在的的确是令人惊愕的。

XIII

能改变这些情况吗?正如我在本书的最后几章里建议的,我希望事情是可以改变的,我相信最近的新发展给我们带来了少许希望。实际上从 1950 年开始,特别是自从 1960 年代以来,教育政策研究有了显著的发展。另外,认知科学所带来的思想观念及其在课堂教学中的应用,以及人们对文化的差异影响课堂交流的途径的进一步理解,这些都给有效的学校教育打开了新的潜在空间。尽管有这些乐观主义的理由,但是我认为有一点很清楚,那就是任何改革都是要狠下功夫的。事实上,这样看待教育研究的历史能谨慎地概括长期阻碍教育学术发展的主要困难。只有克服这些困难,才有可能完成重要持久的改革。然而,我们希望,随着我们对阻碍严格可靠与进步有用的各种教育学术的问题得到广泛深入的理解,我们会有更多的机会加强教育研究,推动新的富有前途的教育发展。事实上,我对教育的重要性充满着乐观和信心。我写这本书的目的也是希望这本书将有助于我们进一步发展教育学

术，进一步提高我们对教育的理解，进一步发展我们进行合理的、具有广泛甚至普遍意义的决策和实践的能力。

如上所述，大家可以清楚地看出，我不认为教育学术的历史仅仅是一个孤立的知识领域的历史，而是一个持续不断、充满着各种各样社会价值和思想观点的过程。这些社会价值和思想观点在对教育以及教育研究的争论中最清楚地表现出来。尽管我把我将要广泛论述的问题看成是美国文化的和社会政策的中心问题，但我仍然把这本书看作是一门专业学科的历史，下面我将解释这样做的原因。

各种学科是划分不同的知识内容以及相关的大学院系和专业协会的知识领域。这些学科是在一定社会条件下建立起来的，并随着时间的变化而变化；它们的产生是人为的而不是自然的。正如科学历史学家罗伯特·科勒（Robert Kohler）曾经说到的，学科历史研究的是“为什么世界上的知识是这样划分的，或者说知识的划分是如何形成的”^④。通过对学术领域和专业领域提出问题，学科历史力求重建知识领域的形成过程。学科历史强调日常的知识结构并不一定存在于过去年代里人们所熟悉的形式中间，因而重视研究冲突、协调以及历史选择与历史机遇的特点。^⑤

学科历史注重研究人类知识不断变化的社会生态环境以及政治生态环境。我将采用这种研究方法来理解教育研究的历史和现状，并始终感到从学科历史的角度考察教育研究是非常有用的。当然，我十分清楚，许多人认为教育本身并不是一门学科。的确，教育既没有独特的研究方法，也没有明确划定的专业知识内容，且从来没有被视为是一种分析其他科目的工具。就这一点而言，我或许倾向于予以同意。但是，我把教育看成是一门受到其他许多学科和跨学科的影响的一个研究领域与一门专业领域。此外，我主要研究的关键问题有：在过去的一百年里，影响教育研究的主要因素是什么；自成一体的独特的教育学院和教育系的建立与运行如何影响学院与系内外所开展的教育研究；教育学术的历史能告诉我们什么，对今天美国的教育又有什么影响。这些问题就是学科历史研究所要做的事情。

以这种方式来研究教育学术的历史是复杂困难的，但我认为有两个值得

去挑战的原因。第一，尽管教育早已是大学的教学与研究中规模最大的专业领域之一，但是近来在一些谈到大學及其研究的文章著作中，教育学术研究则一直受到极大的忽略。^⑥教育历史学家一直关注教育政策史、学校管理史、近来的教师和教学史，而对社会思想史感兴趣的历史学家主要研究社会学、心理学和其他一些专业，特别是医学，但没有人研究过教育研究的历史。所以我的一个希望就是能够开始填补历史学研究中的一个空白，增进对教育、教育研究和大学的了解。

第二，我写教育学术的学科史是因为我深信，美国今天存在的许多最为棘手的教育问题与大学如何认识和组织教育研究有密切联系。许多大学里的教育质量问题的就是一个典型的例子。近些年来，人们经常听到对教学质量的抱怨，有的大学开始把教学提高到和研究一样的地位来评估教师的专业成就。暂时不谈这样做的困难有多大，毫无疑问，教育的地位和大学教育人员所处的孤独地位跟今天的教育状况并不是没有关系的。大学的学术地位与影响使得许多非教育学科的学者对教育学不感兴趣，促使他们优先考虑研究而不是教学。

不需要举更多的例子了，我想要表达的观点简单说来就是：为了持续地改进教育，我们必须加强教育研究，要做到这一点，我们必须改变在历史上曾经阻碍教育研究发展的各种状况。研究型大学在近百年的历史上一一直是知识、权威和地位的极其重要的来源，我们还需要拭目以待，在今后一百年中，这些大学是否能继续保持这样的中心位置。无论发展结果怎样，在不久的将来，教育的定义、组织、研究以及在大学里的地位将帮助决定教育在大学与全国的公立学校的发展机遇。历史可以提供有力的途径来思索现实。我非常希望这本书能够强化这样的发展机遇，加深我们对 20 世纪的美 国教育和文化的理解。

这本书的写作过程十分漫长，有许多个人和组织我要感谢。早在 1991—1992 年，我在斯坦福大学行为科学高级研究中心（Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences）的时候就开始为此书作初步研究。该“中心”对我个人来说是一个神奇的地方。我非常感激菲尔·康弗斯（Phil

Converse) 和琼·康弗斯 (Jean Converse)、鲍勃·斯科特 (Bob Scott)、加德纳·林赛 (Gardner Lindsey) 和中心的许多职员, 特别是和我一起研究的研究员们。我们共同度过了美好的一年, 有过非常有益的讨论。在“中心”期间以及从那之后, 我的研究工作得到斯潘塞基金会 (Spencer Foundation) 的慷慨的和极其耐心的支持, 对此我有不尽的感激。后来, 约翰·温伯格基金会 (John L. Weinberg Foundation) 给了我一笔资助, 使我能自由地从事我的研究。在这里我向约翰·温伯格 (John Weinberg) 和休·安·温伯格 (Sue Ann Weinberg) 表示衷心的感谢。在我完成这本书的修改任务时, 我正在位于加州的门洛帕克 (Menlo Park) 的卡内基教学促进基金会 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) 做访问学者。这个基金会致力于研究、改进和尊重教学工作的各种努力。基金会召集了一批积极肯干的研究人员, 他们提出的深刻的问题和思想对我的研究有深入的影响。我非常感激李·舒尔曼 (Lee Shulman)、约翰·巴克罗夫特 (John Barcroft) 及他们的同事们所提供的舒适友好的学习环境。

纽约大学和其他一些同行对全书或章节进行审读与评论。我要特别感谢纽约大学的同行们, 特别是新的教育学院的人文和社会科学系的同事们。甚至在该系成立前, 许多人和我参加过非正式的讨论小组, 让我有机会谈论这本书的章节。他们是格特·布里格 (Gert Brieger)、琼·塞内德拉 (Joan Cenedella)、戴维·科恩 (David Cohen)、拉里·库班 (Larry Cuban)、汤姆·埃利希 (Tom Ehrlich)、霍华德·加德纳 (Howard Gardner)、赫伯特·金斯伯格 (Herbert Ginsberg)、帕特·格雷厄姆 (Pat Graham)、卡尔·克斯特尔 (Carl Kaestle)、李·舒尔曼、戴维·泰亚克 (David Tyack)、安德列亚·沃尔顿 (Andrea Walton)、乔尔·韦斯特海默 (Joel Westheimer)、乔纳森·齐默尔曼 (Jonathan Zimmerman), 尤其是弗里茨·莫舍 (Fritz Mosher), 远远超过职责或友情, 帮助阅读书中的章节, 提出意见, 甚至与我讨论长达多年之久。他们不断鼓舞着我前进。在每年一度的美国教育研究协会的年会上, 芝加哥大学出版社的约翰·特里内斯基 (John Tryneski) 常常询问我的写作进程, 这也在不断地鼓舞着我, 在此书修改的