

464

G423

A11

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤
迈克尔·W·阿普尔 著
黄忠敬 译
袁振国 审校

意识形态与课程

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

意识形态与课程/(美)阿普尔著;黄忠敬译. —上海:华东师范大学出版社,2001.11

ISBN 7-5617-2771-2

I. 意... II. ①阿... ②黄... III. 教育学-研究
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 076583 号

影响力教育理论译丛

意识形态与课程

编者 迈克尔·W·阿普尔

译者 黄忠敬

审校 袁振国

丛书组稿 教育心理策划部

责任编辑 张捷

责任校对 邱红穗

封面设计 高山

版式设计 蒋克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

传真 021-62860410

http: //www. ecnupress. com. cn

社址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印刷者 江苏句容排印厂

开本 787×960 16开

印张 15.5

字数 216千字

版次 2001年11月第一版

印次 2001年11月第一次

印数 1-6000

书号 ISBN 7-5617-2771-2 /G·1350

定价 23.00元

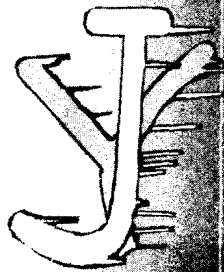
出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

序

迄今为止，我们对课程理论和课程实践的关注，基本上集中于工具理性的层面上，即集中于对怎样的课程是好课程，怎样设计、编排好课程，怎样制定和编写课程标准、课程大纲、教科书等的关注上。

我们知道，课程思想和课程实践的历史经过了两个大的发展阶段，一个是工业革命以前，一个是工业革命以后。工业革命以前，无论是东方还是西方，无论是孔子还是柏拉图，虽然不同文化的哲学理念和社会理想不同，但是他们都很关心教育的工作，都努力构建了一整套认为是最好的课程内容去影响下一代。在这过程中尽管政权不断更迭，具体内容也不断变化，但课程的本质特征是不变的：意识形态占主导地位，象征性的身份标识价值超过功用性的经济实用价值。工业革命以后，竞争与效率成为时代的主题，旧的文化价值受到了无情的挑战。从培根开始，实用的(科技)知识逐渐受到社会的追捧。及至19世纪的斯宾塞，终于提出了一个划时代的问题：“什么知识最有价值？”从此分类的科学和社会主流意识形态逐渐成为学校教育的课程核心和制定课程的根据。课程改革也就成为适应科学革命和社会意识形态而作出的种种变化。这种政治家、思想家和科学精英共同认可的课程内容构成了社会的强势文化。与这种强势文化相左或相异的文化都难登大雅之堂。这就出现了“文化霸权”现象。文化霸权的渗透力并不在于强势文化受到公开的推崇，尽管我们不能小看社会地位、经济利益、思想偏见、管理需要的巨大作用，而在于我们的内心深处已经全盘接受了它，习惯了它，内化了它，喜爱了它，会从思维上、语言上自觉不自觉地维护它。文化霸权的无孔不入并不在于有形力量对霸权的维护，

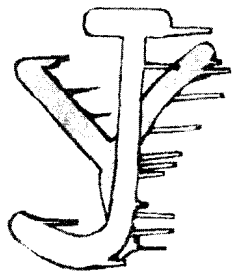


而在于无形力量对我们的思想和行为的控制，我们所使用的语言本身都已经有了特定的意义和价值特性，语言绝对不是随心所欲的思想工具，语言就是思想本身。当我们学会了使用一种语言的时候，就已经走进了特定思想的轨道。

但是，这种霸权显然并不是对所有人都有利的，并不是对人的生命力多方面发展都有利的，毫无疑问，并不是对人类的发展都有利的。什么才是有利的呢？课程内容如何超越这种霸权呢？《意识形态与课程》的作者阿普尔比照斯宾塞，提出了一个新问题：谁的知识最有价值。这能成为一个划时代的问题吗？

袁振国

2001年10月7日



第二版序言

第二版序言

当斯宾塞提醒教育者，我们应当对学校教育过程提出的最基本问题之一是“什么知识最有价值”时，他并没有错。然而，这是一个具有迷惑性的简单化问题，因为有关应当教什么的冲突是尖锐而深刻的。它不“仅仅”是一个教育的问题，而且从本质上讲也是一个意识形态和政治的问题。不论我们是否意识到这一点，在美国和世界上其他的国家里，课程和更普遍的一些教育问题总是陷于阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼。

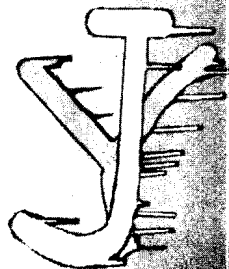
vii

正是由于这一点，解释这个问题的最好方式是突出教育争论的深刻的政治本质，也就是“谁的知识最有价值”。右翼分子对于学校的攻击，对审查制度的呼吁显然表明了这并非是一个简单的学术问题，对什么价值该教和什么价值不该教的争论就使课程如同一个政治足球被踢来踢去，这些事实使此问题更加显得一目了然。在许多国家，当有人向教育系统施加极大压力，以使商业和工业的目标成为学校教育的第一位目标（即便不是惟一的目标）时，问题就显得更加突出。

教育者们证实了一个巨大的尝试——已经取得不少的成功——试图通过将统治集团的实践和政策引入学校来解决经济和权威关系中出现的危机。如果教师和课程受到更严格的控制，更加紧密地适应商业和工业的需要，有更多的技术性取向，给传统价值和工场工作规范和部署以更多的压力，那么成就问题、失业问题、国际经济竞争问题、国内城市的瓦解问题等等都会在很大程度上消失^①。在我写第一版的《意识形态与课程》时，我就预言过这些保守势力快速增长的趋势。

可能任何一个作者看到他（或她）的预言准确时都会感到快乐，而我却

viii



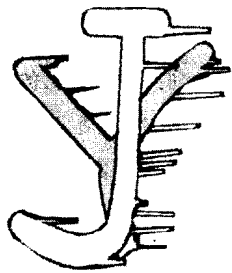
对谈到的这些事情没有感到丝毫的真正快乐，因为在其背后保守主义的抬头正在对许多人们产生不幸的影响，不仅仅包括美国人，还有其他国家的人们。

然而，这些变更和倾向确实帮助我们弄清楚了这样一件事，即对课堂中教什么、能教什么和应当教什么这些问题的讨论不能想当然地等同于一些无关紧要的论述。它们从根本上关系到数百万儿童、父母和教师们的希望、梦想、担忧和特定生活现实。如果这一点还不值得我们为之而奋斗的话，无论智力上还是实践上，那么再没有任何值得我们奋斗的事了。

作为一名政治活动分子、一名曾在初等和中等学校任教的教师、一名教师联合会的前任主席，我的这些努力越来越集中于对课程、教学以及普通教育政治本质的研究。《意识形态与课程》是这些政治问题的首要综述之一。在我当初写这本书的时候是这样，现在更是深信不疑，直到我们真正认识到现实生活中动荡的、不平等的权力关系控制着教育，否则我们将一直生活在脱离现实的世界中。教育中涉及的理论、政策和实践不是技术性问题，它们本质上是伦理性和政治性问题，并最终涉及到——一旦这一点被认可——马尔库斯·罗斯金 (Marcus Raskin) 所称之为“公共利益”(the common good)^②的热切的个人选择。

考虑到权力问题，我的意思是，阶级、种族和性别的不平等是如何通过学校对教师和学生以及课程内容和课程组织的控制来发挥作用——它基于许多帮助培养我们这些为更加民主化社会而工作的人们的努力。即使我认为从本质上说，同过去所做的工作相比，我们使这些问题更进一步的政治化。但是，本书中我所提出的问题仍深深地植根于长期以来的传统——植根于杜威和康茨界定民主教育的尝试，植根于过去民主的课程改革，植根于在学校教“我们所有的知识”而不仅仅是精华知识的努力^③，植根于休伯纳“我们不能从课程论述中清除个人、伦理和政治的因素”的雄辩主张，植根于格林内 (Greene) 我们作为教育者自身的“存在位置”的引人注目的主张，等等。我们必须有所选择，必须有所行动，除此之外我们别无选择^④。

当然，我们并不生活在真空世界。教育被深深地卷入文化政治学之中这一现实使我们更加清楚这一点。毕竟，阐明某些群体的知识是

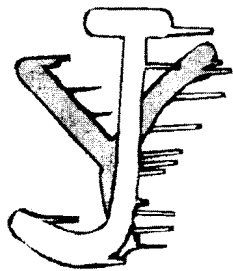


有价值的，可以传给下一代，而其他群体的文化和历史几乎不见天日，这种决定即显示了在社会上拥有权力的极端重要性。那些社会研究的课本中继续谈及“欧洲中世纪”，而不论述历史上更精确和极少种族歧视的“非洲和亚洲辉煌时期”。或者在书中把罗莎·帕克斯（Rosa Parks）只当作一个太累而不愿意回到贫民窟的美籍非洲人，而却不论及她在苏格兰高地民族学校（the Highlander Folk School）里组织的民主反抗。教学，尤其是初级学校的教学在很大程度上被认为是妇女的工作（几乎90%初级学校的教师 and 所有教师中超过65%的是女性），这一现实证明了教学与性别政治历史之间的联系^⑤。因而，不管我们是否喜欢，区别性的权力已经侵入到课程和教学的中心。

通过从关系论的角度来理解教育，把教育与更广泛社会的不平等联系起来，我自觉地把与自己与前面所提到过的目标为“公共利益”的计划结合在一起。这项批判性和更新的计划主张这样的原则，即“任何无情的行为都不应当被视为通向美好生活的捷径”，特别是任何社会计划的每一步都“将根据致使平等、共享、个人尊严、安全、自由和人道的可能性而做出判断”^⑥。这就意味着那些探索这项计划的人“必须……使他们确信他们服从、探究、分析的路线……将使人的生命更显尊严，认识到人们有趣和创造性的一面”，并不把其他人看作为客体，而将其作为“共同反应”的、涉及民主地考虑和建立他们所有机构的目的和手段的主体^⑦。

你们中的一些人或许知道，《意识形态与课程》是三部曲中的第一部，接下来的是《教育与权力》^⑧和《教师与文本》^⑨。同时，通过大量的修订卷，拓展了起初的问题并更深入地探讨由此而产生的其他问题，课程与教学的真实内容、组织和控制，以及学生和教师对这些问题所作的反应^⑩。然而，作为第一本书，《意识形态与课程》提出了问题，为所有后来的发展开辟了道路。

在写《意识形态与课程》一书时，我做了大量的工作。首先，我希望教育者，尤其是那些对课堂内发生的事情特别感兴趣的教育者，要批判性地检视他们所持有的对教育的假设。这些假设涉及到一些很稳固但却常常不被人意识到的，有关科学、人的本质和我们日常课程与教育学的理论与实践的理性和政治的预想。我过去和现在都十分确信，



完成这个批判性检视的主要方法就是要把我们的正规教育机构放回它们所在的更广泛和不平等的社会中去。

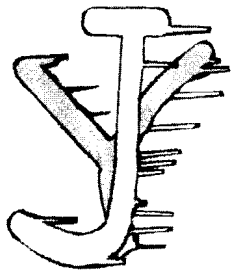
第二，我想以一种特殊的概念性、经验性和政治性方法来完成此项任务。此方法必须要阐述教育如何以重要的方式联系着现存社会关系的再生产。然而，同时它还必须避免以前对我们这种经济社会里学校教育研究中出现的一些错误。它必须批判和抵制那些只涉及经济控制和“决定”的趋势。它必须明确指出文化和意识形态的动力不能完全化约为经济关系，即使它们受到经济关系的显著影响。

最后，我感到有必要走进学校，并严格地审查控制课堂的真正课程，包括显在的和潜在的课程，然后将其与教育者所拥有的常识性假设进行比较。我的目标是综合、重构并超越以前我们广泛接受的对于教育理论和实践社会作用的研究。我的探讨吸收了“批判理论”观点，并吸纳了某些欧洲格外富有洞察力的批判性文化和社会学的工作，借以完善我和美国其他学者已经完成的工作。

所有这些问题之后仍有一系列的特殊问题。文化和经济的关系是什么？意识形态怎样发挥作用？然而，抽象地回答这些问题是不够的。由于人们关心教育，我们需要以与学校这个主要的机构的关系来回答这些问题。因而，我们必须严格审查课程的形式和内容，课堂内的社会关系和我们当前概念化这些事情的方式，作为特定时间、在特定机构中某些特殊群体的文化表征。

同时，我在《意识形态与课程》一书中要重点讨论的是，我们必须认识我们的教育机构确实对分配意识形态价值和知识产生作用，但并不全是它们在发挥作用。作为一种机构系统，它们最终也帮助生产某种类型的知识（作为一种商品），这种知识被用于维持现存社会统治的经济、政治和文化安排。我在此称之为“技术知识”，它是分配和生产之间的一种张力，可以部分地解释学校在使现存的经济和文化权力的分配合法化中所发挥作用的方式。

我对这些问题的解决在本书中仅仅是一个开始，在《教育与权力》和《教师与文本》中有相当大的拓展。但是我希望读者能充分地理解，学校在意识形态、文化和经济上的行为是相当复杂的，使用任何一种单一的模式都不能得到充分的理解。学校内的正规与非正规知识和更

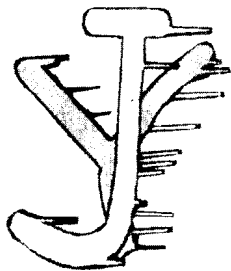


广泛社会的不平等之间有紧密的联系。但是由于统治集团的压力和要求得到教育机构内部历史的高度调停，也得到实际在其中工作的人们 xi 的需要和意识形态的调停，所以目标和结果常常也会发生矛盾。然而，不管有什么样的目标和结果，在这些机构内都会有真实的一些人受到帮助或被伤害。只有愿望和不去面对教育系统的一些更有力的影响将无益于解决该问题。

《意识形态与课程》问世以来的许多年，对于它所取得的效果我一直感到很高兴。它已经被翻译成许多种语言，被视为一本具有开创性的书。对这本书的广泛阅读雄辩地说明，许多教育者、社会科学家、政策制定者、文化和政治积极分子以及其他人和我一样都能真诚和开明地处理他们的任务。同样重要的是，它也证明了这些人们的不懈斗争，质疑目前状况并使之可以用更加负责的方式行动。不进行这样不断的质疑就等于取消了人们对在学校度过多年的成千上万学生的当前和未来生活的责任。自我反思和社会反思在这里融合。

在本书中你读到的大部分观点是关于意识形态再生产的影响力。没有详细论述的是一系列涉及被称之为对这些意识形态影响力的矛盾倾向、反抗和冲突等问题。也就是说，文化和经济再生产并不全是发生在我们教育机构的内部。即使《意识形态与课程》很大程度上关注的是一个更广泛历史过程的一个阶段——统治阶级的政治学——我不清楚我们怎样才能开始理解“如果没有潜在的、积极的反抗，无论是物质的或符号的统治关系怎么可能运作”^①。经常会有些人，要么单独要么组成群体，现在也行动起来为“反对霸权”的工作提供重要的基础，这使我们有理由感到乐观，在我后面的书中对这样的乐观（没有幻想）有所描述和发展。然而，对于这种“反对霸权”工作的认可就意味着分析顽固的保守主义利益的运作方式更加重要，以使我们能更好地理解在此状况下教育的运作和改变这些状况的可能性。

在这个序言中还需要声明另外一点，本书不仅非常关注教育再生产的形式，而且也倾向于强调阶级关系。阶级动力学极其重要，不能被忽视。无论如何，我越来越确信性别关系以及那些在美国和在其他许多国家都很重要的种族问题在理解教育的社会效果是什么，以及课程与教学是如何和为什么被组织和控制的等方面同等重要。这些言论在

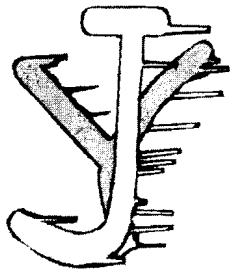


其他地方也进行过较为详细的阐述^⑩。我认为这里只要提出《意识形态与课程》首先设立的问题怎样被明显地扩展到性别、种族和阶级在教育机构内以其复杂的方式运作的矛盾动力,以及它们如何引领前进而不只是倒退的方向,这就足够了。

这里的部分言论基于对自由主义的批判,以此作为社会政策、教育理论与实践的框架。由于这些对自由主义的批判本质上是正确的,自由主义本身也受到了来自右翼、新保守主义联盟、“经济现代化者”和按照自己原则建立新共识的新右翼集团的共同攻击。接下来的一种策略最好称之为“独裁的民粹主义”(authoritarian populism),这个联盟是“自由市场规范”与民粹主义者政治的结合,结果部分地解除了较大程度上使工人阶级、有色人种和妇女受益的社会民主政策(这些群体很显然并不互相排斥)。政府和资本主义经济之间建立了更紧密的关系,机构内政治性民主的力量急剧下降,并企图减少过去曾获得的自由。所有这些都联系着许多集团内人们的需要、恐惧和希望,他们由于在一段时期内感到经济、权威关系、家庭和其他地方的危机而觉得受到威胁^⑪。

这些攻击和某些收益的减少已经造成与社会民主的“自由主义”恢复部分的友好关系。由于自由主义政策常常掩盖了我们在教育、经济和其他一些问题上的深度,这些政策确实常常包括一些实质性的收益。正因为如此,我们对待自由主义的方式要更加微妙。我们的任务就是保护在社会民主旗帜下获得的部分利益和权利,并把它们扩展和超越到一个更加民主化的经济、政治和文化之中^⑫。因而,尽管在这本书里我仍然赞同自由主义终将衰弱的分析,但背景已经改变。甚至在自由主义的政策和权利也受到威胁的背景下,我们需要把我们的注意力更多地集中到来自于右翼权威性民粹主义的威胁。

请允许我进一步论述这一点。保守主义的复兴就是企图重新获得受到妇女、有色人种和其他一些人威胁的霸权。人们只要读一读前任美国教育部长威廉姆·贝纳特(William Bennett)的声明——强调基于“我们”西方传统的文化,强调过去所有学生坐下来内化“我们的”价值的传奇时光——就能理解当前迫切需要重新对什么是合法性知识达成共识的要求是多么强烈^⑬。围绕什么是合法性的知识,并对企图形



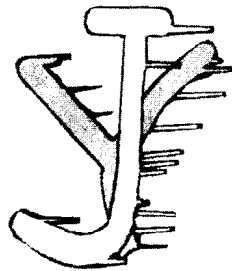
成一种错误文化和政治舆论的分析是本书的中心。这就使许多有关意识形态的讨论在今天比当初写作时显得更加重要。

当前呼吁“回归”“共同文化”，要求向所有学生灌输某个特殊集团的价值观——通常是统治集团的价值观——与我头脑中的共同文化完全不同。这样的方法对所涉及的政治问题几乎只是浅尝辄止。共同文化从来不可能普遍扩展到少数群体中每个人的所思所想。而且，更关键的是，它不要求列出契约和概念使我们所有人都成为“有文化者”，而是要求创造条件，使所有人可以参与意义和价值的创造和再造。它要求一个民主的过程，在这个过程中所有的人——而不仅仅是“西方传统”的知识卫道士——能够参与商议什么是重要的。不用说这使消除真正的物质障碍（不平等权力、财富、反馈时间）成为必需，这些妨碍了参与的过程^⑥。正如威廉姆斯所说：

共同文化的观念决不仅仅是简单的赞同社会，当然也不只是服从社会的观念。[它包括]所有人的对意义的共同决定，有时以个体、有时以群体形式活动，在这个过程中没有特殊的终结，它从来不会被视为最终实现了自我而变得完美。在这样一个共同的过程中，惟一的绝对将是要保持交往的渠道和机构通畅，以使所有人都能做出贡献，并在贡献中受益。^⑦

因而，在谈到共同文化时，我们不应当总是谈论统一性，谈论所有人都服从的东西。相反，我们应当提问的恰恰是“在创造意义和价值时的自由、贡献和共同参与过程”^⑧。我们的正规教育机构对这个过程的阻碍和它在现实中的负面影响，正是我希望在《意识形态与课程》中得到解决的。

当前的论述谈及这个过程应当如何被重新界定。我们被界定为消费者，而不是参与斗争建立和重建教育、政治和经济关系的参与者。这真是一个特别的概念，因为它把人们大体上视为胃或者炉子之类的东西^⑨。认为我们只会使用和消耗，而不会创造，别人也是如此。这已经够让人困扰的了，但在教育中它确实存在障碍。这个问题留给那些传统的卫道士、效率和责任专家、“真正知识”的拥有者们去处理吧。

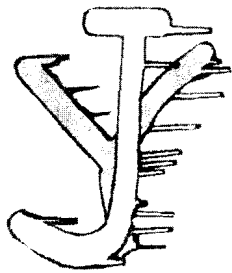


在本书中我阐明了把这个问题留给这些人处理要冒极大的风险，尤其对于那些已经被统治机构剥夺了经济和文化的权力的学生来说，更是如此。

我过去和现在一直关注文化的政治问题并赋予它重要地位的部分原因是由于我的个人经历。我出身于一个穷人家庭(但只就经济而言),在美国东北部新泽西州一个没落的工业城市帕特森(Paterson)附近。工人阶级生活的真实斗争和不安全感、面对这种情形的团结形式和政治与文化等,所有这些对我都产生了极其重要的影响。我有太多关于这种丰富的文化在媒体、教育机构或其他地方被降级的记忆。我清楚地认识到无论我自己如何,我的行为都根植于周围人们的情感、知觉和丰富的背景意义之中,对只注重利润计算而不顾人们生活的经济系统,和对依然疏离那些认为教育极其重要的数百万儿童的教育系统感到满意——尽管在其中工作的劳动者很难并极少受到尊重。

我不能接受这样一个社会,在这个社会中每五个儿童中就有一个或更多出身于贫困家庭,这种状况每天都在恶化。我也不能接受那种正统的对教育的界定,认为我们的任务就要为学生容易在“商业”社会中发挥作用做准备。一个国家不等于一个公司^⑨。学校也不是公司的一部分,可以有效地生产出它所要求的“人力资本”。如果我们甚至从这些方面来考虑教育的梦想,就确实挫伤了对那种公共利益的感受。它贬低了教师的身份,造成了学校教育过程脱离了许许多多儿童的生活。

当然,这些问题都是相当复杂的,因为这一点,《意识形态与课程》中的部分内容引起了极大的争议。我有时使用了一些大家不熟悉的概念。我在最近完成的一本书——《教师和文本》中呼吁要更加注意写作的策略性,要更加注意使论述易于被读者所理解。然而,另一方面,认识到现实是相当复杂这一点很重要,就像统治者与其下属的关系一样去组织它。有时,理解这些关系就要求我们发展一种新的语言,这种语言可能在开始试用时感觉有点不舒服。学习怎样使用这套概念去重新看待我们的日常生活将是一项艰巨的工作,但是如果我们想在认识(不是我们通常的误认)教育在我们社会中发挥作用的矛盾方式方面



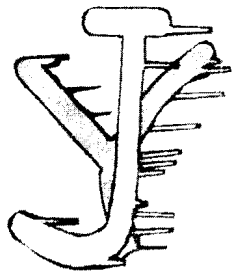
取得进步,就必须这样做。

《意识形态与课程》是我用了将近十年的长时间,努力理解教育现实的政治性的结果,它标明了我在概念、语言和分析上奋斗的足迹。即使在保守主义复兴时期^①——阿若那维兹和吉鲁 (Aronowitz and Giroux) 称之为“梦想破灭的时代”^②——它有许多方面仍然是正确的,它所考察的许多问题和疑问依然具有批判性。总而言之,我想它是按照其本来面目来写的。 XV

在《意识形态与课程》一书中,我寻求把一系列概念和观点整合到教育的论述中,我相信,它对于我们审视什么知识最有价值和谁的知识最有价值继续具有根本意义。作为一名活动家、研究者和教师,我已经花费了生命中大量的时间来设法划出一道政治与教育之间的人工界线,一方面是课程与教学,另一方面是文化、政治、经济权力的问题。布尔迪厄(Bourdieu, Pierre)认为这些界线是“学术再生产的纯粹产品”^③。如果我们以一种务实的态度来分析学校教育的政治现实,那么这些界线是不可靠地建立在概念基础之上的,是一种极大的障碍。因此,这里我的部分方法就是“侵入”(trespassing),使用批判理论、知识社会学、哲学等等工具,并把它们运用到我们这些教育者的日常思维和行动中去。又一次借用了布尔迪厄的说法:“侵入……是前进的先决条件。”^④

这种前进要求社会上已经产生的意义和价值系统——这个系统越来越受到私有化的“伦理规范”、分离的个人主义、贪婪和利润的支配——不得不受到各种方式的挑战。其中最重要的即持续不变的、详细的智力和教育工作^⑤。此项工作不易完成,毕竟大量的社会文化设施被组织起来了,使我们不能明晰表面现象下面隐藏的本质。单靠十秒钟的“新闻摘要”(news bites)和“广播摘要”(sound bites)也不能传达这一点。面对这种情况,更重要的是要做文化挖掘的工作,揭示权力的积极与消极作用,恢复到我们共同的记忆中去,即不同的文化权力在一个危机四伏的社会里究竟意味着什么。

当然,这样做有点冒险。批评总会使人们感到不舒服,而且批评也往往需要针对某个人。而且,对一些公认的政策和实践发表挑战性意见可能会对这个人的职业生涯产生不利影响,最近这样的事情对于一



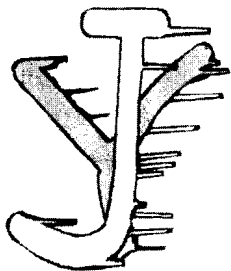
些大学和其他地方的批判性教育者来说,已经发生了许多次。

认真对待这些言论本身就是一种政治行为。有件事情清楚地证明了这一点,在有着压抑政体历史的亚洲的一个国家,有位教师因为在一本教师阅读的杂志上发表了一篇《意识形态与课程》的评论而被解雇。同样在这个国家里,当我被软禁并禁止与某些人们谈话时,这就更加昭然若揭了。观念就是武器(请你原谅我话语中的一些军国主义和大男子主义色彩),在专制背景中传播它们就是颠覆性的,有时是危险的,然而最终是必需的行为。

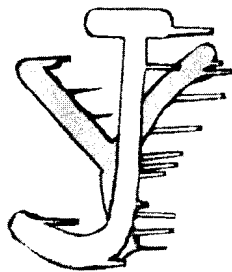
然而,作为教育者,我们能无所作为、无动于衷吗?我们的任务就是教和学;就是认真探究学科应有的价值;就是批判性地对待我们所敬仰并公开说出的内容;就是渴望我们能起来向自己的常识提出挑战并重新改造它们,就像我们要求别人——比方说作为读者的你——向自己提出挑战一样。我们正在从事的事业——威廉姆斯确切地称之为长期的革命^①——要求这样的挑战和重新改造。这是一个充满希望的事业,除非当我们社会的“真正的职责”结束的时候,我们面对的是一种平实的评价。对于教育者而言,民主不再是一个被呼吁的口号,除非一种建构性原则必须被整合进入我们的日常生活。《意识形态与课程》这本书——尽管它还有局限性和没有谈到的地方——是我走向文化民主之路的一部分。如果能对你有所帮助,我还奢望其他什么呢?

迈克尔·W·阿普尔
威斯康星大学,麦迪逊

-
- ① 参见,迈克尔·W·阿普尔,《教师与文本》(纽约:劳特利哥,1986)。
 ② 马尔库塞·罗斯金,《公共利益》(纽约:劳特利哥,1986)。
 ③ 参见,肯尼思·泰特巴姆,《论争与课程:美国社会主义者的成就,1900—1920》,兰德勒E·伯耶和迈克尔·W·阿普尔主编,《课程:问题、政治学与可能性》(奥尔巴尼:纽约州立大学出版社,1988),p. 32—35。
 ④ 对这一点更详细的讨论,参见,兰德勒E·伯耶和迈克尔·W·阿普尔,《课程中的价值与政治学》,伯耶和阿普尔主编,《课程》,p. 3—16。
 ⑤ 阿普尔,《教师与文本》。
 ⑥ 罗斯金,《公共利益》,p. 8。



- ⑦ 同上。
- ⑧ 迈克尔·W·阿普尔,《教育与权力》(波士顿:劳特利哥,ARK版,1985)。
- ⑨ 阿普尔,《教师与文本》。
- ⑩ 迈克尔·W·阿普尔主编,《教育中的文化与经济再生产》(波士顿:劳特利哥,1982),迈克尔·W·阿普尔与洛伊斯·威思主编,《学校教育中的意识形态与实践》(费城:特普尔大学出版社,1983)以及伯耶和阿普尔主编,《课程》。
- ⑪ 皮埃尔·布尔迪厄,引自劳伊J·D·华克特,《走向反思性社会学:皮埃尔·布尔迪厄的讨论会》,《社会理论(7)》(1989年,春),p.24。对这一点重新阐释的局限性的一些更详细的分析,请参见菲利普·韦克斯勒的《教育的社会分析》(纽约:劳特利哥,1987)。
- ⑫ 参见,阿普尔,《教育与权力》;阿普尔,《教师与文本》以及卡麦隆·麦卡锡和阿普尔,《美国教育研究中的阶级、种族和性别》,路易斯·威斯主编《美国教育中的阶级、种族和性别》(奥尔巴尼:纽约州立大学出版社,1988)p.9—39。
- ⑬ 在阿普尔的“重新解释平等”,《教育学院90年历程》(1988年冬),pp.167—184。
- ⑭ 参见,赫伯特·金蒂斯,“传播与政治学”,《社会主义评论(10)》(1980年,3/6月),pp.189—232。沙木尔·鲍尔斯与赫伯特·金蒂斯《民主主义与资本主义》(纽约:巴斯克·布克斯,1986),艾内斯图·拉克劳和蔡特尔·莫佛,《霸权与社会主义战略》(伦敦:维尔苏,1985)。
- ⑮ 威廉姆·贝纳特,《我们的儿童和我们的国家》(纽约:西蒙与休斯特,1988)。
- ⑯ 雷蒙德·威廉姆斯,《希望之源》(纽约:维尔苏,1989),p.35—36。
- ⑰ 同上,p.37—38。
- ⑱ 同上,p.38。
- ⑲ 同上,p.216。
- ⑳ 同上,p.14。
- ㉑ 参见,爱拉·萧尔,《文化战争》(纽约:劳特利哥,1986)。
- ㉒ 斯坦利·阿若那维兹和亨利·吉鲁,《在梦想破灭时代的学校教育、文化与扫盲》,《哈佛教育评论(58)》1988年,5月,p.172—194。
- ㉓ 皮埃尔·布尔迪厄,引自华克特,《走向反思性社会学》,p.46。
- ㉔ 同上。
- ㉕ 威廉姆斯,《希望之源》,p.XXI。
- ㉖ 雷蒙德·威廉姆斯,《长期革命》(伦敦:查图和威德斯,1961)。



总

序

总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来，我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作，这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但 20 世纪 90 年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱，在已有的教育理论翻译作品中，也较多地集中于单科性作品，综合性、思想性较强的作品较少，有也多为第二次世界大战以前的作品。20 世纪 90 年代以后经常被人们引用的作品和作家，由于没有系统译介，以讹传讹的也不少。为此，我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强，学术覆盖面较广，较具原创性的作品，时间上以 20 世纪 80 年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大，但我们也希望不避烦难，做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展，为丛书出谋划策，推荐作品，参与翻译，不断提高这套丛书的质量。

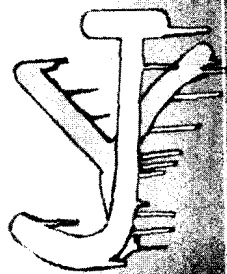
丛书主编

袁振国 (华东师范大学)

谢维和 (北京师范大学)

徐 辉 (浙江师范大学)

张斌贤 (北京师范大学)



鸣

谢

许多人对(我的)每本书,特别是对这本书提出了或争议或赞同的 xix
 观点,尽管并非每个人都赞同本书的全部论点,但是大家都会支持其
 中的某一方面。对于本书的写作,以下每位都曾教过我一些东西——
 有时尽管很小但常常影响却很大,他们是安·伯克(Ann Becker)、巴塞
 尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein)、荣格·戴尔(Roger Dale)、约翰·恩
 格尔斯坦(John Eggleston)、沃尔特·费恩伯格(Walter Feinberg)、迈
 克尔·佛鲁德(Michael Flude)、百莉·弗兰克林(Barry Franklin)、迈克
 斯恩·格林内(Maxine Greene)、戴那·休伯纳(Dwayne Huebner)、卡
 尔·卡斯特尔(Carl Kaestle)、戴涅尔·卡劳斯(Daniel Kallos)、南希·
 金(Nancy King)、赫伯特·克里巴德(Herbert Kliebard)、安兰·劳克武
 德(Alan Lockwood)、詹姆士·麦克唐纳(James Macdonald)、斯德温·
 曼恩(Steve Mann)、婉中·梅色曼(Vandra Masemann)、弗洛德·纽曼
 (Fred Newmann)、迈克尔·奥列克(Michael Olneck)、戴涅尔·拍卡斯
 盖(Daniel Pekarsky)、弗兰西斯·西瑞哥(Francis Schrag)、斯德温·塞
 顿(Steven Selden)、杰奈斯·少尔递斯(Jonas Soltis)、瑞伯特·塔巴奇
 里克(Robert Tabachnick)、盖丽·威雷哥(Gary Wehlage)、菲利普·韦
 克斯勒(Philip Wexler)、高夫·怀蒂(Geoff Whitty)和迈克尔·F·D·扬
 (Michael F. D. Young)。我也十分感激劳特利哥与基根·保罗有限公司
 (Routledge & Kegan Paul)的大卫·古德温(David Godwin)。感谢保
 尼·噶斯凯(Bonnie Garske)和巴巴拉·斯弗尔德(Barbara Seffrood)在
 打印手稿中表现出的智慧、友善和仁慈,他们不断地提出建议,对我的
 重新思考和修改不厌其烦。

