

阿普尔的批判教育哲学思想

能够使我们突破固有思维

重新审视和构建自己在教育生活中的

认识框架和行为模式

意识形态解蔽与教育批判

——阿普尔教育哲学思想研究

徐冰鸥 / 著

高等教育出版社

2000-2001

2000-2001

2000-2001

2000-2001

2000-2001

2000-2001

2000-2001

2000-2001

意识形态解蔽与教育批判

——阿普尔教育哲学思想研究

YISHI XINGTAI JIEBI YU JIAOYU PIPAN
——APUER JIAOYU ZHAXUE SIXIANG YANJIU

徐冰鸥 著

阿普尔的批判教育哲学思想

能够使我们突破固有思维

重新审视和构建自己在教育生活中的

认识框架和行为模式

高等教育出版社·北京

内容提要

阿普尔是美国当代批判教育研究的重要人物,近年来,他的著作被陆续译介到中国,受到教育界人士愈来愈多的重视,并逐渐成为学者重点关注的研究对象之一。本书基于对阿普尔思想文本的研读,在梳理阿普尔个人及学术历程的基础上,从教育中的意识形态及其遮蔽入手,论证了阿普尔教育批判的逻辑起点、具体路径,论述了阿普尔参与教育现实生活的实践指向,阐明了其意识形态解蔽与教育批判的最终目的。全书对阿普尔的教育思想进行了较为深入和系统的解读,力图为读者打开了解和理解阿普尔教育哲学思想的窗口。本书适于教育研究者及教育理论专业的研究生阅读。

图书在版编目(CIP)数据

意识形态解蔽与教育批判:阿普尔教育哲学思想研究 / 徐冰鸥著. --北京:高等教育出版社,2014.7
ISBN 978-7-04-039516-7

I. ①意… II. ①徐… III. ①阿普尔, M. W. -教育哲学-思想评论 IV. ①G40-097.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 065013 号

策划编辑 王玉衡

责任编辑 杨莉

封面设计 张楠

版式设计 王莹

责任校对 孟玲

责任印制 毛斯璐

出版发行 高等教育出版社
社址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100120
印刷 北京中科印刷有限公司
开本 787mm×960mm 1/16
印张 15.5
字数 245千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版次 2014年7月第1版
印次 2014年7月第1次印刷
定价 38.00元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 39516-00

本书的出版得到了“山西大学出版基金”的资助

作者简介

徐冰鸥 女,1971年5月生,山西省临汾市人。1988年考入山西师范大学中文系,先后获山西师范大学文学学士学位、西北师范大学教育学硕士学位、山西大学哲学博士学位。现为山西大学教育科学学院副教授、硕士生导师,兼中国教育学会中青年教育理论工作者分会理事。主要研究方向为教育基本理论、课程与教学理论等。

近年来,承担本科生和研究生多门课程的教学任务,主要讲授教育研究方法、教育调查、社会调查、质的研究、教育社会学以及教学艺术专题等课程。参与和承担国家哲学社会科学基金项目、教育部人文社会科学研究基金项目、全国教育科学规划重点课题以及山西省教育科学规划课题等。在《教育研究》、《西北师大学报》、《陕西师范大学学报》、《山西大学学报》、《中国大学教学》以及《教育理论与实践》等期刊上发表学术论文20余篇。

郑重声明

高等教育出版社依法对本书享有专有出版权。任何未经许可的复制、销售行为均违反《中华人民共和国著作权法》，其行为人将承担相应的民事责任和行政责任；构成犯罪的，将被依法追究刑事责任。为了维护市场秩序，保护读者的合法权益，避免读者误用盗版书造成不良后果，我社将配合行政执法部门和司法机关对违法犯罪的单位和个人进行严厉打击。社会各界人士如发现上述侵权行为，希望及时举报，本社将奖励举报有功人员。

反盗版举报电话 (010)58581897 58582371 58581879

反盗版举报传真 (010)82086060

反盗版举报邮箱 dd@hep.com.cn

通信地址 北京市西城区德外大街4号 高等教育出版社法务部

邮政编码 100120

目 录

导 论	1
一、研究缘起	1
二、阿普尔的教育学术生涯	6
三、已有研究成果述评	14
四、本书的理路	23
第一章 教育中的意识形态及其遮蔽	34
一、意识形态概念的梳理与再探	35
二、教育与意识形态的关系分析	50
三、阿普尔的意识形态观	58
第二章 意识形态解蔽的逻辑起点:拷问教育中的知识及其合法性	66
一、知识的伦理政治学拷问:谁的知识最有价值	68
二、对知识合法化的反思与追问	85
第三章 意识形态解蔽的具体路径:揭示教育中意识形态的运作机制	97
一、作为意识形态霸权机构的学校与再生产	98
二、教育中意识形态的改造及对霸权的抵制	113
第四章 意识形态解蔽的实践指向:参与教育的现实生活	126
一、“学者——活动家”:追求研究者身份的自觉转向	127
二、解决具体问题:对当代教育症候的准确感知与尖锐批判	135

三、走向现实的行动策略:开展全球化的民主教育行动与实践	158
第五章 意识形态解蔽的最终目的:重塑教育的社会使命	168
一、强调社会的正义与公平	169
二、实现人的自由与解放	171
三、推动民主教育的普及与深化	174
结 语	179
参考论著	187
附录 阿普尔学术成果年表	205
索引	230
后记	236

导 论

一、研究缘起

哲学,本质上是人类对自身所做的批判与自我批判的深化。“哲学的根本特点便是批判,正是这种特点使得它成为一种和科学不同的学问。”^①

作为教育学背景出身,且多年来研究领域与研究兴趣都集中在教育学范畴的研究者本人,最希望通过对哲学的学习与探究,解决自身在教育思考中的种种谜题,所以对于哲学问题的关注,几乎是本能地投射在对教育哲学领域的关注上。

哲学乃至教育哲学对于教育的意义何在?它们的价值又如何被体验和认识?美国教育哲学家奈勒(Kneller, G. F.)指出:“哲学解放了教师的想象力,同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源,从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考,致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者,可能是好的教育工作者,也可能是坏的教育工作者——但是好也好得有限,而坏则每况愈下。”^②普通的教育工作者离不开哲学的知识与思考,教育理论研究者更需要将哲学立场作为自身的研究基础。

在当下的中国,一系列关于教育的话题正日益成为社会讨论的热点与人民关注的焦点。比如:过度关注知识灌输、技能训练与使学生全面成

① 罗素. 哲学问题. 何兆武,译,北京:商务印书馆,1999:125.

② 陈友松,主编. 当代西方教育哲学. 北京:教育科学出版社,1982:135.

人的矛盾所引发的教育主体异化问题;人才培养难以满足国家、社会的需求与教育被异化为简单迎合经济、市场需要的矛盾所引发的教育适应性迷茫问题;择校现象、城乡差别、农民工子女及农村留守儿童教育等引发的教育公平面临挑战的问题;教育与就业之间日益严重的不协调折射出的教育实践能力、发展能力和创造能力缺失的问题;学校行政化、学术市场化、教育市场化带来的教育形象、教育尊严、教育影响力衰减的问题;教育乱收费、经费不足反映出的效率与财政问题等。

上述种种教育问题的显现与提出,归根结底都化为一个促使我们进一步反思的、既熟悉又略显陌生的、但却是最为基本的问题——“什么才是我们需要的真正的教育?”“当什么是真正的教育这个问题对于我们显得陌生或新鲜的时候,也正是有真正的问题从其中跳出来的时候,我们的时代把它笼统地称为教育危机。”^①面对危机,我们对“什么是教育”的追问,在思想理论和社会实践层面均仍有待澄清,教育已经成为许多社会问题争论和冲突的主题。作为社会性机构的学校,也不可避免地成为社会矛盾与冲突的焦点。为了寻求问题的解决方案,政府及各级专家相继推出大量的改革学校教育的建议与方案。“在这些改革建议背后所隐含的是人们对世界特性、人类生活以及社会发展问题的不同看法。通过对这些改革主张所依据的哲学思想的检测,我们无疑可以发现并解释为什么人们会有不同的教育选择。”^②要想回答上述问题,我们必须反复不断地进行“教育的教育”,而这无疑难以脱离哲学的导引与思索。

我们先将审视的目光转向哲学。20世纪末,哲学发生了巨大的转向,甚至产生了革命性的变革^③。首先,哲学由“大写”向“小写”转向。美国当代哲学家罗蒂(Rorty, R.)主张,哲学已不再是“文化之王”、“时代精神的精华”,它已跌入“知识公民”的行列;哲学知识同样需要接受质

① 林晖.阿普尔教育哲学思想中的“合法知识”与“意识形态”问题.马克思主义与现实,2007(3): 43-47.

② 杰拉尔德·古特克.哲学与意识形态视野中的教育.陈晓端,主译.北京:北京师范大学出版社,2008:11.

③ 参见石中英.教育哲学导论.北京:北京师范大学出版社,2004:23-28.

疑;哲学家只是有着广泛兴趣的知识分子;哲学活动仅仅是在特定的语言、文化、民族与政治情境下的普通智力活动,它的目的不再是“发现”或“揭示”永恒的、普遍的“真理”或“本质”;哲学活动获得的知识也不再是绝对的而是相对的。^① 其次,哲学主题由“认识”向“存在”转向。德国哲学家雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)认为,从对象上说,哲学的对象是整个存在,与作为人的人密切相联,而科学总是与特定的对象相关联;从知识性质上说,哲学追求一种“内在的确定性”,是一个人整个的存在所参与的,科学则追求一种“外在的确定性”(如客观性、科学性等);从知识的增长来说,科学知识是“向前进展的”,而哲学知识则没有这个特征;作为一种思想过程,哲学意味着永无休止的追寻,以领悟人的现实境况中的那个实在;哲学根植于缺乏交流的危难中、对真实交流的追寻中以及充满善意的争辩中;威胁哲学的力量包括宗教、集权和世俗的功利主义。^② 再次,哲学由“规范的”向“解放的”转向。福柯主张把人从原初认识和行为的依据中解放出来,使人免于陈规的束缚,能够不断自我反省。“解放的哲学”具有亲和力,不强迫他人接受自己的观点,信任个人的理智与判断,它鼓励多元、尊重差异、开发歧见、提倡对话与交流。最后,哲学由“抽象”向“具体”转向。哲学不再急于构建概念、范畴与体系,而是将它的触角伸向生活中具体而现实的问题,具体的事物、事件开始被集中关注;理性不再是至高的标准;知识见解不再是先知的语言,而是卷入政治斗争的漩涡;哲学的学习与思考不再是特殊人群的专利,而成为人人必需、必要和可能的精神技能。

随着哲学的转向,教育哲学也随之凸显出新的个性特征^③:

首先,重塑实践性,重新把“教育实践”视为教育哲学认识与分析的基点。在19世纪中叶,马克思主义就提出哲学不应单纯思考抽象的问题,而应针对现实问题展开思考,为行为和社会的改变探求知识。教育与

① 罗蒂.后哲学文化.黄勇,编译.上海:上海译文出版社,1992:4-15.

② 雅斯贝尔斯.智慧之路.柯锦华,范进,译.北京:中国国际广播出版社,1988:1-8.

③ 参见石中英.教育哲学导论.北京:北京师范大学出版社,2004:32-39.

人类个体和整体的利益联系在一起,是人类存在和发展的紧要之务。研究教育的教育哲学,旨在揭示教育存在的意义、建构教育实践的精神,自然不能把自己打扮成貌似高深的学问。那样的教育哲学与教育实践者是没有关系的,也就逐渐变成了历史的弃儿。如若想发挥自身对教育实践的引导价值,教育哲学就需要把注意力转向实践,为教育实践的清醒进行必要的价值澄清,为教育实践的发展进行深刻的思想批判。这样,教育哲学回到了“实践唯物主义”的轨道,把哲学的使命从对实践的“解释”转变为对实践的“改变”。正如英国教育哲学家卡尔所言:“今后讨论教育哲学时,应首先讨论什么是实践活动,而非什么是哲学。此意指教育哲学为一种实践哲学;同时,实践一词之概念已为教育提供了基本定义。”^①

其次,强调反思性。意为:一方面,强调教育哲学的研究不可能是价值中立的,也不应该是追求价值中立的。真正的教育哲学还应该将研究者及其所研究问题涉及的价值立场视为教育哲学研究的重要前提。另一方面,教育哲学的知识必须是反思性的知识,这样的知识与研究者的价值立场是联系在一起的。反思性的知识可以让人的意识摆脱程式化生活的禁锢进而不再麻木,可以让人对自己的思想和行为方式做重新的审视,从而为有意义的生活构想提供思想的基础。为了提高教育者感受、理解和判断教育生活的能力,教育哲学在关注教育现实时,不仅要参照研究者的价值立场,还要在更为宏大的社会 and 知识背景中对教育现实进行分析。

再次,突出批判性。走出书斋的教育哲学研究,要服务于教育及社会的进步和发展。为此,它需要彰显从哲学母体那里承接的批判性格,对教育实践的知识和价值基础进行检视,对这种知识和价值的形成过程以及条件进行分析。用这样的方式不断修正教育者的精神结构,促使他们在认清教育的同时唤起自己知识的和价值的自觉。千千万万的教育者接受着常识和陈规的支配,他们的教育实践很难走出某种怪圈,客观上需求教育哲学批判功能的发挥,以澄清他们对实践的认识和明了自身的价值前提。教育哲学的批判性还包括克服狭隘的派别之见,发展一种建立在批

^① 卡尔·新教育学·温明丽,译.台北:台湾师大书苑,1998:115.

判基础上的交流、对话和宽容精神,将不同流派教育哲学的研究成果融合起来,开辟教育哲学思考和发展的新空间。

最后,重视价值性。明确教育哲学的知识必然包含一定的价值理想追求。教育哲学研究未开始时,一整套来自历史的价值系统已经存在。因而教育哲学研究者根本不可能,也没必要显示所谓的客观中立,如果那样,反而实际上对众人实施了欺骗。在表达自己的观点时,研究者有必要向不在场的公众说明自己的个人价值倾向和个性的生活经验,这样才能让公众彻底理解一种观点,并自觉地意识到价值观之于认识的意义,公众对于知识的把握和评价能力也能逐渐提升。

这些新鲜的变化与特性的凸显,预示着教育哲学思维的转向与认识的深化,同时提醒我们应该转换另一个视角,在更为多元开放、更具实践基础和现实意义的立场上寻求教育哲学的新突破。

正是基于此,笔者开始沿着这条线索展开阅读与搜寻,以期寻找、发现一种以实践性为目的,以实用性、策略性、反思性为方法,探究教育与个人生活、社会生活的复杂联系,能够使人们突破固有思维,重新审视和构建自己在教育生活中的认识框架和行为模式,立足于当下的社会现实,批判性地看待教育生活中原有的知识基础和价值观念,忠实于自身生活历史、坚持自身价值立场,敏锐地感知和应对现实的教育危机,同时又能高度关注弱势群体教育利益的教育哲学。在广泛阅读与浏览的基础上,美国当代教育哲学家、西方马克思主义教育理论家、批判教育研究领军人物之一——迈克尔·阿普尔(Michael W. Apple)及其教育哲学“进入”了笔者的视线。

正像福柯所言:“我们往往从认为是真理的东西中分离出来,追寻其他的规则,这就是哲学。把思维的框架移位或变形,改变既定的价值形态,用其他方式去思维,做别的事情,把自己变成自己不是的那种东西,这也是哲学。”^①迈克尔·阿普尔继19世纪斯宾塞提出“什么知识最有价值”之后,在人人司空见惯、习以为常的领域独辟蹊径,勇敢发问:“谁的

① 包亚明,主编.权力的眼睛——福柯访谈录.严锋,译.上海:上海人民出版社,1997:108.

知识最有价值?”这是西方教育哲学史上的再一个世纪之问,它为教育学和教育哲学的研究开辟了一个全新的领域。

迈克尔·阿普尔致力于阐释课程和教育与文化、社会、政治之间的隐秘联系,揭示教育与权力、教育与意识形态霸权等的关系,并努力把它们运用到各种经验领域。他还致力于对支配性权势集团及其文化(意识形态)进行批判,关注社会中弱势群体的利益,解构精英主义教育概念,并批判、揭穿这个概念在再生产阶段与其他不平等社会现实中的真实含义与作用,并遵循走向现实的行动策略,力图对美国乃至全球的当代教育症候做出敏锐感知和尖锐批判。他从来不标榜价值中立,相反,他的“斗争精神”常常给人留下深刻的印象。

他的教育哲学活动,是当代哲学由“大写”向“小写”、由“认识”向“存在”、由“规范”向“解放”、由“抽象”向“具体”转向的生动演绎;他的哲学思想,是实践性、反思性、批判性、价值性特征鲜明的具体呈现。这引起了笔者极大的研究兴趣与学术好奇心,进而逐步坚定了对其教育哲学思想择其要点深入探究的决心。

二、阿普尔的教育学术生涯^①

迈克尔·阿普尔,20世纪教育领域最具影响力的50位思想家之一,最早在美国倡导批判教育研究,是20世纪70年代美国新马克思主义教

^① 参见黄忠敬. 迈克尔·阿普尔专访. 见阿普尔. 教育的“正确”之路. 黄忠敬, 吴晋婷, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2008; 王占魁. 价值选择与教育政治——阿普尔批判教育研究的实践逻辑. 北京师范大学博士论文, 2011; 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么?——100位思想家论教育. 任钟印, 诸慧芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008; 卯静儒. 个人的/政治的: 艾波的权利、知识与教育. 见苏峰山. 意识、权力与教育: 教育社会学理论导论(第2版). 嘉义: 南华大学教育社会学研究所, 2005; 阿普尔. 文化政治与教育. 阎光才, 译. 北京: 教育科学出版社, 2005, 译者序、前言; 卡洛斯·托雷斯和雷蒙德·莫罗对阿普尔的访谈. 见阿普尔. 官方知识: 保守时代的民主教育(第二版). 曲囡囡, 刘明堂, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004; 阿普尔. 国家权力和法定知识的政治学(作者简介). 华东师范大学学报(教育科学版), 1992(2); 卡洛斯·托里斯. 教育、权力与个人经历: 当代西方批判教育家访谈录. 原青林, 王云, 译. 济南: 山东教育出版社, 2011; 洪志忠(2011, 2), 周文叶和兰璇(2009, 12; 2010, 1), 刘丽玲(2007, 3)发表于《全球教育展望》上的“阿普尔教授访谈”等。

育理论的创立者之一。除了见证和参与了40年来美国的教育改革,阿普尔还十分注重国际间广泛的学术交流与教育实践,其国际化的民主教育活动的足迹遍及南美洲、北美洲、欧洲、亚洲、大洋洲等洲的二十多个国家和地区,对当地的民主教育进程产生了重要影响。他的这些作为,在“学者”(scholar)身份之外,为其树立了“活动家”(activist)的形象。

1942年8月,阿普尔出生于美国东海岸新泽西州帕特森市一个俄裔犹太工人家庭。帕特森市是一座工业老城,是一个充满浓郁政治特色的城市,历史上美国共产党人第一次举行罢工的地方就在这里。阿普尔的父母虽然都没有上过大学,但却属于工人阶级中的知识分子,家庭成员均对政治特别感兴趣,他们热情地参与左翼政治。阿普尔的父亲是一个印刷工、教师及政治活动家,在政治上信仰社会主义和毛泽东思想,母亲则是政治上信仰共产主义的反种族主义运动领导人。阿普尔曾提及,回忆中最美的时光,就是与同为政治活跃分子的父母探讨现实存在的社会重大问题,并为建立一个更少剥削的社会共同努力。他在访谈中提到,母亲对他的影响尤甚,为他提供了坚定的反种族主义背景。

由于出生在贫民窟里的贫困家庭,受经济条件所限,阿普尔接受的是非正规教育。他必须半工半读,白天担任工会的印刷工人和卡车司机,晚上去两所规模很小的州立教师学院读书。劳工背景始终令阿普尔引以为傲,他承认这不仅激发了他的政治意识,也成为他日后学术发展与投身政治运动的原动力。

1961年,阿普尔被征召入伍。因为所在城市有一半人能够讲西班牙语,阿普尔也能讲一点西班牙语,因而成为了一名部队的教师,教人看罗盘和急救知识。部队给了他一个非法的教师资格证书,因为在当时要得到这个教师资格证书必须在大学里学习两年,而他却没有。在部队服役两年后,1962年他从军中退伍。

当时新泽西州帕特森市的公立学校教师奇缺,因为受过一点师范教育,再加上有在军队从教的经历,尽管没有学位,阿普尔还是被雇为专职代课教师。每天早晨六点四十五分他就会被告知今天要到哪一间学校去

代课。他通常被指派去下层居民的学校,尤其是非洲裔美国人和拉丁裔美国人的社区中那些族群多元的学校。在教城市里贫民窟孩子的经历中,他越来越对训练学生(尤其是工人阶级和穷人的孩子,主要是指黑人、棕色人种、非洲裔和拉丁裔学生)和教师的方式感到生气,于是他大量阅读,阅读了马克思大部分的著作。从1962年到1966年,他一边教书一边修大学学分,在这个过程中他对教育的政治性变得非常敏感。他埋头于教师的政治运动中,做了许多有关扫盲工作和反对美国种族歧视的事情,致力于为少数族裔的文化、学习权、教师权益和社会正义而奋斗。在这一过程中,阿普尔受到家庭广泛的政治传统熏陶,通过反省自己,在政治上对自己做出了甄别。在激进的和阶级的政治运动中所持的积极行动主义立场,使他成为种族平等大会(CORE)帕特森分会的创始人,并担任了一段时间的教师工会主席。他认为自己早期参与美国政治、文化与教育的运动经验,深深地影响了他后来的学术走向。

1967年阿普尔获得美国格拉斯保罗州立学院(Glassboro State College)教育学学士学位,出于对教师以及学生被训练的方式感到不满,也出于自身的政治责任感,他选择了去哥伦比亚大学攻读课程与教学专业的课程,并于1968年拿到课程和哲学专业硕士学位,1970年拿到课程与教学专业博士学位。哥伦比亚大学位于一个很大的黑人社区的中间,他在哥伦比亚大学读书时,正值美国越战时期,反战与反种族主义的政治与社会运动在大学校园中蓬勃发展。阿普尔曾经提到,他也是其中的反战积极分子。他认为这段在哥伦比亚大学读书的特殊岁月,造就了他的智慧与政治性。当时激进的政治与学术氛围,影响了他后来的学术取向与发展。原本有意专攻教育哲学的阿普尔,逐渐转向对批判教育社会学的深入研究,并试图结合现象学与非结构式的马克思主义,关注阶级(以及后来的种族、性别)与教育(特别是课程)的问题。

1970年拿到博士学位后,阿普尔前往威斯康星大学麦迪逊校区教育学院课程与教学系(Department of Curriculum and Instruction)任教,后来也受聘于教育政策研究学系(Department of Educational Policy Studies),