

影响力教育理论译丛

意识形态与课程

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

华东师范大学出版社

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

影响力教育理论译丛

意识形态与课程

华东师范大学出版社

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇
袁振国 徐 辉 谢维和

Ideology And Curriculum

By Michael Apple

Second Edition Copyright(c) 1990 Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Translation Copyright(c)2001 by East China Normal University

Press

Simplified Chinese language edition published by arrangement with Taylor & Francis, Inc.

All rights reserved

上海市版权局著作权合同登记 图字:09-2001-415

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)

中文版序言

对于社会中不平等权力再生产方式的任何分析必须涉及到教育问题，教育机构提供了一个主要的机制，通过此机制，权力得以维持并接受挑战。这些机构与它们被组织与控制的方式都与特殊人群获得经济、文化资源与权力的方式有关。然而，由于教育通常被国家控制，所以它也是冲突的发生地，因为是否以大多数公民受益的方式来组织国家，在许多地方还存在不少严重的问题。

当然，还有另外一些同等重要的问题，教育也是各类知识与应当传授知识之间冲突的发源地，是谁的知识是“法定的”和谁有传授知识的法定权之间冲突的发源地。因而，一个真正的、批判性的教育研究需要的不仅仅涉及“我们怎样有效地去传授”这一技术问题，而这通常是教育者所提问的主要或惟一问题。它必须批判性地思考教育与经济、政治与文化权力之间的联系。

三十多年来，我一直寻求揭示教育中知识与权力之间的复杂关系，我曾经指出，在社会中拥有经济、政治和文化权力的人们与思考、组织和评估教育的方式之间有一系列真正的关系。《意识形态与课程》是我阐述这些问题的系列丛书中的第一部，在很大程度上它所关注的是意识形态控制的动力学。后面的几本书则更多地关注反抗控制斗争的现实以及当前权力正在运作的新型表达方式。《意识形态与课程》一书已经被选为西方教育通史中最重要的著作之一，这对我来说有很重要的意义，我认为这要归因于许多国家的人们长期以来一直为了更加民主的教育而进行不懈斗争的历史。也就是说，这本书本身就反映了在相当多的国家中那些数以百万计的、被剥夺了真正享受自由民主的学校教育基本人权的人们的期望。而中国人民为了平等所进行的长期斗争在这些国际性的运动中发挥了重要的作用。

然而，这本书也反映了许多教育界学者的信念，即要使教育研究领域充满更多的活力就必须要有新的和具有社会性批判的观点，很重要的一点是要认识到“真正的教育研究是建构性的”。对于那

些有能力强化这些的人们来说，学术边缘本身产生于文化并常常导致复杂的“管制”行动。这种“管制”行动包括宣布什么是或不是“合法”探究的学科、什么是或不是“合法”理解其方法的权力。然而，正如我在《意识形态与课程》中所说，也正如法国社会学家皮埃尔·布尔迪厄所提醒我们的，恰恰是这种“侵犯”的能力使我们有了理解上的主要收获。

一个领域的不断发展，尤其是像教育这样多变的领域，通常要依赖于认识论和概念性的“突破”。其中先前的传统被打破、被取代，并在新的问题领域下进行重组，这些突破往往改变了所提问题以及提出问题的方式。《意识形态与课程》的突破集中体现在能使我们比以前更诚实地理解课程、教学与评估真正作用的一系列批判性理论工具和文化与政治分析的发展与使用，这些工具基于两个主要概念：意识形态与霸权。它们在西方教育学术中的使用历史并不很长。

正如我所强调的，写这些书是为了让你们能够阅读，所以我尽量提炼这些概念和它们的使用，然而，这些概念仍然为“合法”和“不合法”知识政治学的批判性分析提供了本质的构件。当然，需要说明的是，我在这里的论述是基于对许多特殊国家的理解。因而，它们不可能自动传播到具有不同历史的国家。如果本书确实能够帮助你们更认真地思考你们国家教育政治的局限与可能性，并继续形成批判性教育研究的优良传统，那么它就较好地达到了原有目的。

迈克尔·W·阿普尔

麦迪逊，威斯康星大学

课程、教学和教育政策研究系教授

Preface to the Chinese Edition of Ideology and Curriculum

Any analysis of the ways in which unequal power is reproduced in society must deal with education. Educational institutions provide one of the major mechanisms through which power is maintained and challenged. These institutions and the manner in which they are organized and controlled are integrally related to the ways in which specific people get access to economic and cultural resources and power. Yet, because education is often regulated by the state, it is also a site of conflict, since in many nations there are serious questions about whether the state is organized in ways that benefit the majority of its citizens.

These are other, equally important issues that can be raised, of course. Education is also a site of conflict about the kind of knowledge that is and should be taught, about whose knowledge is “official” and about who has the right to decide what is to be taught. Thus, a truly critical study of education needs to not simply deal with technical issues of how we teach efficiently and effectively—too often the dominant or only questions educators ask. It must think critically about education's relationship to economic, political, and cultural power.

For more than three decades I have sought to uncover the complicated connections between knowledge and power in education. I have argued that there is a very real set of relationships between those who have economic, political, and cultural power in society on the one hand and the ways

in which education is thought about, organized, and evaluated on the other. *Ideology and Curriculum* is the first volume of a long series of books that I have written about these issues. It is largely concerned with the dynamics of ideological domination. Later books devote more attention to the realities of struggles against dominance and to the ways in which new articulations of power are now operating. It is very interesting to me that *Ideology and Curriculum* has been selected as one of the most important books in the entire history of Western education. I believe that this is due to the long history of groups who have struggled for more democratic education in so many nations. That is, the book itself responds to the desires of millions of people in a considerable number of nations who believe that they have been denied the basic human right of a truly free and democratic process of schooling. The extremely long history of struggles for equality in China has played a major role in these movements internationally.

But the book also responds to the beliefs among many scholars in education that new and more socially critical perspectives were necessary to give the field of educational research more vitality. It is important to remember that what actually counts as educational research is a construction. Academic boundaries are themselves culturally produced and are often the results of complex “policing” actions on the part of those who have the power to enforce them. This “policing” action involves the power to declare what is or is not the subject of “legitimate” inquiry or what is or is not a “legitimate” approach to understand it. Yet, as I say in *Ideology and Curriculum* and as the French sociologist

Pierre Bourdieu reminds us , it is the ability to “ trespass ” that may lead to major gains in our understanding.

The continued development of a field—especially one as diverse as education — is often dependent on epistemological and conceptual “ breaks ” in which previous traditions are disrupted, displaced, and regrouped under new problemations. It is these breaks that tend to transform the questions to be asked and the manner in which they are answered. The “ break ” that Ideology and Curriculum provided centered around the development and use of a set of critical theoretical tools and cultural and political analyses that enabled us to understand the real functioning of curriculum, teaching, and evaluation much more honestly than before. These tools were based on two major concepts—ideology and hegemony—that had not had a long history of use in Western educational scholarship.

As I noted, over the course of writing the many books that followed the one you are about to read, I have refined both these concepts and their use. However, the concepts still have provided essential building blocks for critical analyses of the politics of “ legitimate ” and “ illegitimate ” knowledge. Of course, it needs to be said my arguments here are based on an understanding of a particular set of countries. Thus , they cannot be automatically transferred to countries with different histories. If this book does assist you in thinking more rigorously about limits and possibilities of the politics of education in your own nation and to continue to build a rich tradition of critical educational research, then it will have served its purpose well.

Michael W. Apple
John Bascom Professor of
Curriculum and Instruction
and
Educational Policy Studies
University of Wisconsin, Madison

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

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。

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事实，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到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用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