

自启蒙运动以来，理性精神清扫了课程领域的一切经验理想。人的精神、自由、主观性、想象力等带有经验色彩的因素逐渐被诸如「确定」、「精确」、「程序」、「效率」、「速度」等传统课程的主流话语所埋葬，甚至舍弃。兴起于20世纪80年代末期的整体课程（Whole curriculum）是以扭转上述课程领域人的片面化生存状态为其出发点的。

课程与教学研究新观点丛书

主编 钟启泉

整体课程论

安桂清 著

整体课程以「联结、转变和超越」界定自身，主张通过谋求课程的统整、建构整体的教学，张扬艺术的价值，践行整体的语言和塑造整体的教师等措施抚育整体的儿童，从而为探索一条培养「整体的人」的课程之路作出了新的尝试。



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

整体课程论/安桂清著. —上海:华东师范大学出版社,
2007. 11

(课程与教学研究新视点丛书)

ISBN 978-7-5617-5561-7

I. 整… II. 安… III. 课程—理论 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 173941 号

整体课程论

著 者 安桂清
文字编辑 梁红京
责任校对 赵建军
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsabook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.25
字 数 200 千字
版 次 2007 年 11 月第 1 版
印 次 2007 年 11 月第 1 次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5561-7/G·3256
定 价 24.80 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)

总序 追寻课程与教学的本真意义

20世纪以来,人文学科的发展大抵是以反思启蒙运动以降日益膨胀的“技术理性”为其特征的。在课程与教学领域,技术理性的宰制也早已为人所诟病,以致20世纪70年代以来,该领域的研究重心逐步转向追寻课程与教学的本真意义。

技术理性对课程与教学领域的宰制是极具破坏性的。在由其程式化性格所构架的思想框架中,课程因被窄化为“公共的知识”和“预设的计划”屏蔽了儿童与其生活的交往;教学因被固化为知识传递的特定程序与步骤泯灭了师生的探究性和创造性;学习因被矮化为机械的接受和训练放弃了儿童应有的自主且负责任的创造性行为。概而言之,上述在我国课程与教学领域占据主流地位的概念框架的核心问题在于目中无“人”,无视教育对象——儿童的存在,呈现出典型的“见物不见人”的颠倒现象。更为可悲的是,技术理性强化了课程与教学的工具价值,漠视其内在价值,课程与教学由此被彻底功利化。一方面课程与教学失去其主动性和尊严性而沦为政治和经济的工具,另一方面,对实利知识和技能的专宠导致纯粹的才智作为精神的假象掩盖了人类精神的匮乏。人类尊严在课程与教学领域的悄然退隐,无可避免地导致工具性的曲解行为在现实中恣意妄为。课程与教学由此愈来愈远离教育的本真诉求。

课程与教学本真意义的回归唯有诉诸研究领域的转型方可成就。具体表现在:第一,从“教的课程”转型为“学的课程”,“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”,而是“学习经验的历程”,即存在于每一个学习者个人生活之中的学习经验的总体。课程实施因而不能不研究儿童和理解儿童,

2 · 整体课程论

不能不聚焦儿童的学习。第二,从“定型化的教学”转型为“情境化的教学”;教学不是拘泥于固定步骤和有限目标的日常操作,而是教师运用实践智慧赋予每一情境以教育意义的临场创造,“定型化”的追求对课堂教学现场的进步不具有任何积极的意义,因而是缺乏生命力的。唯有情境化教学才是教学发展的正途。第三,从“作为训练的学习”转型为“作为修炼的学习”。学习不是单纯的程序化、技术化的知识掌握和能力训练过程,它也是社会实践和自我修炼(人格修养)的过程。一味的强化训练无助于儿童智慧地知人认事和具备高尚的德行,“作为修炼的学习”蕴含着对儿童的整体性的尊重和对学习的内在价值的寻求,因而能够成为生命趣味盎然的泉源。综上所述,课程与教学本真意义的回归是以恢复课程、教学和学习概念框架中悄然退隐的人的尊严为前提的。

有鉴于此,我选取与本论题有关的、颇具学术前瞻性的几本优秀著作组成本套丛书。期望该丛书能够启迪教育研究人员和中小学教师以新的视点思考课程、教学和学习问题,进而促进我国课程理论的繁荣和课程实施的改善!

教育部人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所所长、教授
钟启泉
2006年10月

目 录

1	………引言
3	一、整体教育的源起与发展
10	二、整体教育的基本概念
10	(一) 整体主义
12	(二) 整体教育
14	三、整体教育的基本原则
24	四、整体课程的研究思路
27	………第一章 整体课程的兴起
27	一、整体课程的兴起背景
27	(一) 整体范式的诞生
32	(二) 课程领域的危机
36	二、整体课程的基本界定
37	(一) 联结(connection)
39	(二) 转变(transformation)
44	(三) 灵性(spirituality)
49	………第二章 整体课程的历史考察
49	一、整体课程思想的先驱者
50	(一) 苏格拉底与柏拉图的整体课程观
52	(二) 卢梭的整体课程观

2 · 整体课程论

- 56 二、现代整体课程发展的里程碑
- 57 (一) 杜威的整体课程观
- 65 (二) 斯坦纳的整体课程观
- 72 三、20 世纪下半叶整体课程的发展图景
- 73 (一) 尼尔的整体课程观
- 78 (二) 马斯洛和罗杰斯的整体课程观

- 89 ……………**第三章 整体课程的理论基础**
- 89 一、整体课程的哲学基础
- 89 (一) 永恒主义哲学
- 93 (二) 怀特海的有机哲学
- 96 二、整体课程的心理学基础
- 96 (一) 超个人心理学
- 106 (二) 灵商理论
- 112 三、整体课程的社会学基础
- 112 (一) 深生态学
- 115 (二) 女性主义思想
- 117 (三) 土著世界观

- 119 ……………**第四章 整体课程的具体主张**
- 119 一、尊重整体的儿童
- 119 (一) 整体儿童的肖像
- 121 (二) 整体儿童的抚育
- 123 二、谋求课程的统整
- 123 (一) 背景统整模式
- 130 (二) 故事统整模式
- 135 三、建构整体的教学
- 136 (一) 教学目的的再概念化
- 137 (二) 教学内容的地方性

138	(三) 学习品质的整体性
142	(四) 教师身份的建构性
144	四、张扬艺术的价值
144	(一) 艺术的作用
146	(二) 艺术的改造
148	五、践行整体的语言
148	(一) 整体语言的历史发展
151	(二) 整体语言的概念界定
153	(三) 整体语言的基本原则
157	(四) 整体语言的组织方式
161	六、塑造整体的教师
162	(一) 整体教师的特征
164	(二) 整体教师的培养
168	……………第五章 整体课程研究的评价
168	一、整体课程研究的突破
169	(一) 抵抗实利主义,转向对课程意义的寻求
170	(二) 抵抗分离,彰显课程的泛关系性特征
170	(三) 抵抗机械化,赋予课程创造的品格
171	(四) 抵抗唯理性,恢复课程的超验品质
172	二、整体课程研究的局限
172	(一) 理论边界不周延,缺乏存在的完整感
174	(二) 以“主义”的方式定义自身,有陷入孤立的危险
174	(三) 理论的理想色彩浓重,带有救世主式的品质
176	(四) 缺乏与当代其他课程理论的深入交流,理论拓展的动力不足

4 · 整体课程论

177	·····第六章 东方的整体观及其课程意义
178	一、儒家整体观与课程
178	(一) 儒家整体观
179	(二) 儒家整体观的课程意义
180	二、道家整体观与课程
180	(一) 道家整体观
182	(二) 道家整体观的课程意义
184	三、佛家整体观与课程
184	(一) 佛家整体观
185	(二) 佛家整体观的课程意义
195	·····结语
197	·····参考文献
204	·····后记

引 言

兴起于 20 世纪 80 年代末期的整体课程(holistic curriculum)是以对现有学科课程体系的超越为其出发点的。作为 18 世纪启蒙运动的产物,学科课程体系在 19 世纪后半叶随着学校课程的制度化逐渐成为学校课程体系的主体与核心。两个世纪以来,对理性知识的顶礼与对科学世界的独尊,深刻影响了课程领域的发展。“确定”、“精确”、“程序”、“效率”、“速度”等词成为传统课程的主流话语。人的精神、自由、主观性、想象力等带有超验色彩的词语逐渐被主流话语所埋葬,甚至否弃。理性精神清扫了课程领域的一切超验理想。人的精神世界远遁了,人的整体性消亡了。人沦陷在片面化的生存状态中难以自拔。试看今天有多少教师和学生面对课程艰涩的“理性”结构感到沮丧,有多少教师成为流行的课程材料的疲惫不堪的消费者,有多少学生失去了对学习生活的探究热情,教育的欢乐何在?传统课程体系用“理性”抽象和切割了“生活”,最终造成了学生原本作为整体的生活的支离破碎和人格的片段化(fragmented)。

一个多世纪以来,课程领域的发展见证了对人的整体性的诉求。20 世纪初,杜威(John Dewey)试图通过对“相互作用”(interaction)的强调实现儿童与课程(心理经验与逻辑经验)的统一。但不幸的是,由于对科学的过度崇拜,杜威同时赋予“相互作用”一套固定的探究程序和科学方法,学生仅仅被视为“问题解决者”(problem solver)而面临新的控制。杜威最终无法摆脱“工具理性”的窠臼。随后,博比特(Franklin Bobbitt)的“课程工学模式”,以及“现代课程理论之父”泰勒(Ralph W. Tyler)对学习经验的系统化所作的努力潜在地加剧了课程体系的机械化。20 世纪五六十年代的“学科结构运

2 · 整体课程论

动”虽然尊重儿童对学科结构的理解,但把学术知识作为课程内容的唯一来源,最终导致非学术知识的边缘化。20世纪60年代末,施瓦布(Joseph J. Schwab)提出“实践性课程”,把课程看作是教师、学生、教材、环境四要素间持续的相互作用,从而确立起学生在课程开发中的主体地位,但以“集体审议”达成一致的课程开发方法的理想色彩远多于其现实意义。随后,20世纪60年代末70年代初,声势浩大的概念重建运动在课程领域全面展开。概念重建运动试图突破“工具理性”或“技术理性”对课程领域的控制,由课程开发的论争转向对课程意义的理解与寻求。但这种课程理解只关注赋予课程事件以意义,不问如何实现这种意义,对现实的课程开发而言,无异于一座空中楼阁,虚幻且不切实际。课程领域期待以“非二元论”的观点看待课程理解与课程开发。20世纪70年代,人本主义教育思潮兴起,以马斯洛(Abraham H. Maslow)和罗杰斯(Carl R. Rogers)为代表的人本主义教育家从学生作为完整的人(whole person)的成长和潜能的实现出发,要求在过分偏重智力的传统课程中给予情感教育一席之地。但人本化课程在长期的实践中效果并不理想。20世纪70年代末,北美的一些教育学者承袭了人本主义的教育理论,将之发展为“整体教育”(holistic education),并逐渐形成一种新的人文主义教育思潮。20世纪80年代末期以来,基于整体教育的课程理论——整体课程(holistic curriculum)影响日益广泛。整体课程以完整的人的存在为参照点和理论的内在框架,对整体课程的研究无疑有助于扭转课程领域的面貌,为探索一条培养整体的人的课程之路作出新的尝试。

对整体课程的研究同样具有重要的实践意义。首先,近年来,世界范围内新一轮的课程改革运动确认了整体主义的(holistic)课程取向,强调学生心智、情感、心理和精神等向度的平衡。1999年,台湾教育改革审议会在《迈向二十一世纪的教育愿景》中强调中小学以达成“全人教育”(holistic education,即整体教育)为最终目标。2000年,香港教育统筹委员会把“终身学习,全人发展”作为新世纪课程改革的基本理念。中国大陆正在进行的基础教育课程改革,是以倡导全人教育、扭转课程过分注重知识传承和技能训练的倾向为特征的。整体课程理论能够为我国转变单一的课程功能,走

向整体的课程功能的发挥提供借鉴。其次,为使学生获得整体的生活经验,寻得生活的意义,各国在课程结构上的突破主要表现为对课程综合化(curriculum integration,即课程统整)的强调。目前课程综合化的主要途径是设置综合课程,而且在很大程度上体现的是知识的综合和教育者的意愿,学生最终所习得的知识和经验是否是综合的、完整的,这一问题在不断受到质疑。整体课程在这方面的一些探索有助于拓展课程综合化的实现途径,进而提升我国课程综合化的实践层次。再次,综合实践活动的设置是我国基础教育课程改革的一大特色。从整体主义出发所建构的这门课程,可以看作是整体课程的一种现实形态。整体课程的研究有助于深化人们对综合实践活动的认识。期望本书能为在课程领域导入一种整体意识和整体思维方式,以及为学校课程文化的重建作出贡献。

一、整体教育的源起与发展

从20世纪70年代兴起至今,整体教育理论一直都在形塑(shaping)当中。正如整体教育学者道格拉斯·斯隆(Douglas Sloan)所言“整体教育尚处在一个开始而且易碎的阶段”,^①整体教育最著名的提倡者罗恩·米勒(Ron Miller)也认为“整体教育运动还在理论初创(theoretical foundations)阶段”。^②尽管多数学者尝试致力于整体教育的落实,像卡罗·弗雷克(Carol L. Flake)在编辑《整体教育:原理、观点与实践》一书时所做的那样,努力寻求整体教育课程的可能性,但整体课程的思想依然非常单薄。除约翰·米勒(John P. Miller,有时称Jack Miller)所著的《整体课程》外,有关整体课程的其他论述多散落于整体教育的研究文献中。因此从总体上说,整体教育的研究状况可以反映出整体课程的发展概况。

^① Sloan, D. (1993), Introduction, in Miller, R. (1993), *The Renewal of Meaning in Education*. Brandon: Holistic Education Press, p. 9.

^② Miller, R. (1993), *The Renewal of Meaning in Education*. Brandon: Holistic Education Press, p. 9.

4 · 整体课程论

20世纪70年代,北美某些教育理论学派延续人本教育学派的理论,并借用生态学、神话学、系统论、西方精神理论传统等的部分概念,包括冥想、绿色教育(环保及和平教育)、在家教育、体制外教育(alternative schools education)等,发展出“以人的完整发展”为目标的整体教育理论。从20世纪80年代开始,以罗恩·米勒为核心的一批整体主义教育者逐渐崭露头角。他们将整体教育理论的根源追溯至18世纪的卢梭(Jean-Jacques Rousseau),19世纪的瑞士人文学者裴斯塔洛齐(Johann H. Pestalozzi),美国的梭罗(Henry D. Thoreau)、爱默生(Ralph W. Emerson)、阿尔克特(William A. Alcott)、杜威(John Dewey),意大利的蒙台梭利(Maria Montessori),德国的斯坦纳(Rudolf Steiner)等近代或当代思想家与教育家的思想。

20世纪80年代以来,随着《整体教育评论》(*Holistic Education Review*,简称HER)的创刊和一批颇有影响的学术著作的问世,整体教育理论开始受到人们的关注。

1988年,美国第一个以整体教育为主题的期刊——《整体教育评论》于佛蒙特州布兰登市(Brandon)创刊,创刊者是致力于推广全人教育思想的罗恩·米勒博士。这一期刊的宗旨是“为处于现代教育边缘的、体制之外的、以人为中心的教育运动提供一个论坛”。^①该杂志于1997年改名为《交汇——寻求生命意义与社会正义的教育》(*Encounter: Education For Meaning and Social Justice*)。这标志着整体教育提倡者思想与行动的激进化,逐渐走向一种社会或文化改造运动,有人称之为“整体教育运动”^②。同年,整体教育的另一重要领导者、加拿大多伦多大学课程与教学系的教授约翰·米勒(John P. Miller)出版了《整体课程》一书。该书对整体主义关照下的课程理论与实践策略作了初步探索。美国佛蒙特州布兰登市及加拿大多伦多市由此成为整体教育运动的重镇。

1990年6月,第一届整体教育国际会议在芝加哥召开。来自7个国家

^① Miller, R. (1991), *New Directions in Education*. Brandon: Holistic Education Press, p. 1.

^② Miller, R. (1993), *The Renewal of Meaning in Education*. Brandon: Holistic Education Press, p. 10.

的 80 名支持整体教育的学者云集芝加哥,经过讨论发表了《芝加哥宣言》。以宣言的发表为契机,“全球教育改革联盟”(The Global Alliance for Transforming Education, 简称 GATE)应运而生,费尔·江(Phil Gang)当选为该联盟的领导者。1991 年 6 月,第二届整体教育国际会议在科罗拉多召开,会议签署了《教育 2000: 一种整体的观点》(*Education 2000: A Holistic Perspective*)这一文件,其中明确提出了整体教育的十大原则。20 世纪 90 年代以来,罗恩·米勒以《整体教育评论》为基础,组建了整体教育出版社(Holistic Education Press)、教育复兴基金会(The Foundation for Educational Renewal)、学习资源中心(The Paths of Learning Resource Center)等机构。以上期刊与机构在整体教育理论的发展中起到了重要的推动作用。目前,出版的主要著作有:

罗恩·米勒的专著《学校为什么存在:整体教育与美国文化》(*What are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press 1992.),1997 年已出版至第三版。在本书中米勒简明地概括了美国公立学校教育的历史,指出美国文化中的关键主题影响了现代教育制度的目的、结构和方法。他解释了现代世界观是如何与资本主义和科学的还原主义联合,并且成为学校、教学和学习惯常的假设的。随后米勒证明,建立在全然不同的世界观基础之上的整体主义教育对教育和学校持有完全不同的假设。此外,罗恩·米勒还编辑了四本与整体教育相关的论文集:

1. 《教育的新方向:整体教育评论论文精选》(Ron Miller, ed. 1991. *New Directions in Education: Selections From Holistic Education Review*. Brandon: Holistic Education Press.)

2. 《教育的复兴:当前文化与生态危机的因应之道》(Ron Miller, ed. 1993. *The Renewal of Meaning in Education: Responses to the Cultural and Ecological Crisis of Our Times*. Brandon: Holistic Education Press.)

3. 《民主社会的教育自由:评述国家教育目标、标准及课程》(Ron Miller, ed. 1995. *Educational Freedom For a Democratic Society: A Critique of National Goals, Standards, and Curriculum*. Brandon:

Resource Center For Redesigning Education.)

4. 《抚育每一个新生命:整体教育论文集》(Ron Miller. 2000. *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Brandon: Foundation for Educational Renewal)

前两册论文集为《整体教育评论》的论文选集,第三册是教育学者对美国官方发表的《目标 2000》(*Goals 2000*)中教育主张的批判;第四册为米勒个人 1991 年以后已发表论文的论文集。

除罗恩·米勒的著作外,上述出版社出版的主要著作还有:

1. 卡罗·弗雷克编辑的《整体教育:原则、观点及实践》(Carol L. Flake. 1993, *Holistic Education: Principles, Perspectives and Practice*. Brandon: Holistic Education Press.),该书是对《教育 2000:一种整体的观点》这一文件所确立的十个原则(为人的发展而教、尊重作为个体的学生、承认经验的关键作用、以整体观为切入点的教育、教育者的新角色、选择的自由、为共享的民主而教、为文化多样性和全球公民身份而教、为地球生态素养而教、灵性与教育)的详细解读。

2. 爱德华·克拉克的《综合课程的设计与实施:以学生为中心的综合方式》(Edward T. Clark. 1997. *Designing and Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*. Brandon: Holistic Education Press.),在这本引人注目的书中,克拉克分析了系统理论和生态科学的革命性洞见,并将之转化为 21 世纪特殊的教育议程。克拉克检视了支撑传统教育设计的假设,提议采用一种综合的、生态的和以学习者为中心的方式对教育进行系统重构。

3. 道格拉斯·斯隆的《洞察力—想象力:思维的解放与现代世界》(Douglas Sloan. 1993. *Insight-Imagination: The Emancipation of Thought and The Modern World*. Brandon: Resource Center For Redesigning Education.),作为研究教育之文化、认识论和灵性基础的领衔思想家,斯隆深刻批判了现代科学主义世界观的影响,证明占主导地位的认识世界的“技工”(technicist)方式只能导致异化和破坏,而洞察力—想象力则能够使我们与我们的生态和灵性之源重新建立联结。为了人类和文化的

健康发展,斯隆在书中建议通过感觉、想象和与世界的沉思性际遇培养一种整体主义的认知方式。

2000年教育复兴基金会(The Foundation for Educational Renewal)于佛蒙特州布兰登市(Brandon)成立,该基金会设立整体教育基金,资助出版整体教育理论与实践方法论的专刊,今已发行六册相关书籍:

第一册为前面提到的罗恩·米勒的《抚育每一个新生命:整体教育论文集》(Ron Miller, 2000. *Caring New Life: Essays on Holistic Education.*),该书收集了罗恩·米勒有关整体教育的论文。米勒关注全球协同时代学习的标准化和窄化,批判了意识形态和传统权威影响下的教育策略,指出在政治和经济力量把教育界定为为竞争市场提供消费者、工人和管理者的过程时,整体教育寻求重新恢复人性的丰富性。

第二册为中川吉晴的《教育的觉醒:整体教育的东方途径》(Yoshiharu Nakagawa, 2000. *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education.*),中川吉晴探讨了以东方观点,特别是日本佛教为基础的整体哲学,指出人的真实存在是多维的,从客体的存在(objective reality),到社群的存在(social reality),到宇宙的存在(cosmic reality),到终极存在(infinite reality),再到全体的存在(universal reality)。而西方类型的还原主义只关注了前两个层面的存在。西方整体主义虽然强调了第三层次的存在,却忽视了东方哲学中更深层次的存在。因此他尝试对西方整体教育哲学较弱的一环——终极存在(infinite reality)与全体存在(universal reality)实践的可能性进行探索。

第三册为大卫·查丁的《在晦涩的古老星空下:生态教学法论文集》(David Jardine, 2000. *Under the Tough Old Stars: Ecopedagogical Essays.*),这本书为我们提供了更为深刻的理解教育目的的方式。查丁以生态学的视角考察世界,把世界视为非凡的、彼此连接的生命共同体。其中多数论文是对传统教学如何转化为生态教学的深入思考。他认为大多数的教育实践是浅薄的、无意义的和以消费者为基础的,而生态教学法或扎根于生态意识的教育提供了另一种可供选择的途径。

第四册为布兰特·霍金等编辑的《舒展个体的身体与灵魂:通过教育达

成的可能性》(Brent Hocking, Johnna Haskell and Warren Linds, 2000. *Unfolding Bodymind: Exploring Possibility Through Education.*),处在当代教育思想和实践前沿的21位教育家在本书中表达了他们勇敢而又迷人的教育经验。他们批判了学习是如何沉溺于世界并仅仅通过有目的的行为和动态的关系发生的。他们指出思想在本质上是浸渍在感情、渴望和感觉中的,因此教育的任务是“重新唤醒我们的感觉”。这本书为整体理解认知、教学和学习建构了坚实的哲学基础。

第五册为雷蒙·加力格斯·那瓦著,马德琳·纽曼·雷瓦斯等译的《整体教育:全宇之爱教学法》(Ramon Gallegos Nava, 2000, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love.*),那瓦是墨西哥的一位年轻的社会学家,他为拉丁美洲的学者引进了整体主义的思维方式。这本书创造性地探索了正在浮现的整体观,认为这种观点集合了各个领域的人类的知识和思想。那瓦在其中以高度的热情透彻地说明了整体教育同传统教育的不同,简洁而又清晰地展示了整体教育的原则,并对其中的核心原则以及关键的概念与观点作了解释。

第六册为约翰·米勒和中川吉晴合作编辑的《抚育我们的整全性:灵性教育的观点》(John P. Miller and Yoshiharu Nakagawa, 2000. *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality in Education.*),这本书收入了北美和日本许多学者和教育者的原创性作品,这些作品探索了有关整体教育的各式各样的哲学、心理学和灵性途径,指出了我们在这样一个困境重重的时代面对教育的挑战可能作出的回应。

除上述著作外,最近几年出版的有关整体教育的著作主要有:

1. 罗恩·米勒所著的《自由的学校,自由的人民:20世纪60年代之后的教育与民主主义》(Ron Miller, 2002. *Free schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s.* State University of New York Press.),该书首次对自由学校运动作了历史记述,表明20世纪60年代数百个小型的、独立的自由学校的形成是美国教育的转折点。罗恩·米勒揭示了20世纪60年代这些学校形成背后的文化气候所激起的激进的民主教育的愿景。他重读并解释了那一时期浩特(John Holt)、尼尔(A. S. Neill)、

古德曼(Paul Goodman)和丹尼森(George Dennison)等人的主要作品。这些作者以及成千上万的教育者、父母和加入自由学校运动的年轻人激情洋溢地倡导学生智力上和心理上的自由,以及在一个愈益标准化的社会中他们的自治和个性。尽管20世纪70至80年代随着保守主义的复归,自由学校思想中断,曾经流行的作品也大多被忘却,但米勒列举众多理由证明,在今天的教育气候下,特别是在标准化运动、高风险测验、学校暴力与镇压盛行的情况下,激进的批评尤为必要。

2. 约翰·米勒等人主编的《整体学习与教育中的灵性》(John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr and Isabella Colalillo Kates, 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. State University of New York Press.),该书是在多伦多大学安大略教育研究院(OISE/UT)召开的几次整体教育会议上的论文选集。多伦多大学安大略教育研究院自1997年以来,每隔一年就召开一次有关整体教育的会议。在《整体学习与教育中的灵性》中,来自多个国家的学者探讨了整体教育的理论、实践与诗学。所涉及的主题主要包括:为灵魂而教、伙伴教育、滋养青少年的灵性、教学的愿望、被看作是灵魂劳作的个体创造性、同情教育以及沉思与有意义的生活等。

3. 约翰·米勒个人所著的《教导智慧与同情:为永恒的学习创造条件》(John P. Miller, 2005. *Educating for Wisdom and Compassion: Creating Conditions for Timeless Learning*. Corwin Press.),在书中,作者融合哲学、理论研究和三十多年的实践,对永恒的学习的基本法则,诸如注意力、沉思、联结、分享、责任、全体以及乐趣等展开讨论,今天的教育者如果能够将这些法则、模式和方法运用于他们的教学,定能在以下方面受益,包括:帮助学生发展深刻的乐趣、整体性、敬畏和惊奇以及目的感;改善学生的注意力、机敏性、理解力和记忆力;利用沉思和冥想减轻学生的压力和焦虑等。

从新世纪以来出版的作品看,整体教育关注的论题逐渐转移到精神更向内、更深沉的灵性领域,物质更向外、更广阔的生态、宇宙议题,这与当今人类所面临的灵性、生态危机有关。