

“阿普尔之问”的脉络发展及对课程理论的启示

● 徐诗雨

摘 要 迈克尔·阿普尔是批判教育研究的代表人物之一，其理论对教育界产生了重要影响。通过明晰“阿普尔之问”内涵，探寻该问题的形成脉络和研究发展，提出对当今课程理论创新的三点启示：一是形成批判反思的课程意识；二是掌握系统科学的分析方法；三是积极投身当下的课程实践。“阿普尔之问”的脉络发展为教育界再度提出有影响力的问题提供新的思考方向。

关键词 “阿普尔之问”；批判教育；课程理论

作 者 徐诗雨，北京师范大学课程与教学研究院（北京 100875）

“科学和知识的增长永远始于问题，终于问题。”^[1]问题对研究的意义不言而喻，能否提出一个好的问题也是检验教育者的标准之一。迈克尔·阿普尔（Michael W. Apple）指出“课程领域总是带有历史遗忘的特点，它总是忘记一些关键问题。在面对学校的现实处境以及课程政策和实践时，我们要提出有影响力的问题。”^[2]“提出有影响力的问题”是阿普尔对自身过去50年学术研究经历的一个总结，也是对课程领域研究者的号召。本文通过回顾“阿普尔之问”的内涵，探寻阿普尔之问的形成脉络，追溯问题后续的动态发展，为课程理论创新及再度提出“有影响力的问题”提供新的思考方向。

一、“阿普尔之问”的内涵

1970年，阿普尔在其博士论文中开始系统

反思知识属性，他指出：“这不仅仅是一种‘认知性的知识’，而且是具有规范、价值、情绪、技能等属性的‘知识’。”^[3]随着研究的深入，他以敏锐的洞察力号召人们追问“谁的知识最有价值”这个关键问题^[4]，即“阿普尔之问”。这次发问是阿普尔学术生涯的真正开端，也是其接下来50年学术实践的核心。他大胆质疑斯宾塞提出的“什么知识最有价值”，认为其过于简单化，同时反思当时20世纪以来学校课程的基本品格，唤醒人们意识到课程问题不再仅仅是一个“技术”问题，而更多的是一个“政治”问题，“教育工作者已经被卷入一项政治活动”当中。^[5]

从“斯宾塞之问”到“阿普尔之问”，是从知识本身转移到知识背景，重新拷问以往科学

理性视野下知识的客观价值属性。“谁的知识”彰显的是权力和阶级的特点，是将知识放置于广阔的社会历史和文化背景加以考量。阿普尔对知识进行分层。他提到，学校认为最重要并希望最大限度生产的知识是“技术/管理知识”，这类知识与经济生产结构密切联系，因此也被称为“高地位知识”，其地位价值从学校资金的分配便可了解，它们不仅经济效益大，而且内容确定、结构稳定。^[6]这些都让知识背后的权力者格外偏爱。在此基础上，文化内容（合法的或高地位的知识）被用作经济分化的工具或过滤器。^[7]学校加工“知识”，学校也加工“人”。知识与阶级的关系在学校、课程和所教授的知识当中有所展现。在经济不平等的基础上，学校再生产文化的不平等。这种不平等尽管不如经济分化般严重，但是其内在生长于人的头脑与血液当中，被认为是理所当然而甘愿接受。“知识的控制”相较于“肉体的控制”更具有隐蔽性、普遍性和威慑力。

“谁的知识最有价值”是阿普尔对知识和知识合法性的批判性反思。他不满足于当时课程研究中的工具理性方向，转向于知识研究的政治伦理方向，引导人们勇于揭开传统教育学遮蔽的东西，开启了批判教育学的新方向。

二、“阿普尔之问”的形成脉络

“阿普尔之问”是阿普尔生活、工作等成长积淀，运用了相关分析、阶级分析、历史分析和话语分析等合理的分析方法，彰显出阿普尔充满力量的价值取向。

（一）“阿普尔之问”的产生背景

一个问题的提出需要有文化底色、经验依托、学术修炼，而阿普尔则拥有了这三点。

从1942年出生至1962年的20年间，阿普尔在新泽西州帕特森市的贫民窟度过了他的童年、少年和青年早期。他曾说道：“我过去和现在之所以一直关注文化的政治问题并赋予它重

要地位，其中的部分原因来自我的个人经历……工人阶级生活的现实压力所产生的不安全感与凝聚力及其政治、文化对我产生了重要的影响。”^[8]贫民窟的成长体验让他对底层文化有了深入了解，他能够切身体会到底层社群的生存现状，能够对被阶级压迫的工人的呐喊感同身受。阿普尔的外祖父和祖父都拥有红色政治信仰，其父亲是社会主义和毛泽东思想的坚定拥护者，母亲也是抱持共产主义信仰和热衷工人运动的政治活动家。家庭成员的信仰和家庭民主讨论的政治传统奠定了阿普尔作为左派学者的思想根基。

1962年到1966年4年间，阿普尔在新泽西州帕特森和皮特曼市小学和中学任教，这段教师经历开启了他对教育问题的学术思考。他曾在采访中指出，“当教师的这段经历让我对教师的职业生活及其生存状态有了更加真切而深刻的体验。薪酬微薄、为生存而劳作等情形是不可思议的。”^[9]阿普尔开始思考“究竟什么是好教师”，并对教师专业主义和教师教育实践持批判态度。在他看来，当教师教育脱离真实活动、远离贫困者的生活现实、没有脚踏实地时，教师教育将缺乏批判性思考，而只是为想象力提供发挥空间的空中楼阁。

1966年开始，阿普尔进入哥伦比亚师范学院进行学术修炼。求学的这段时光让他的思维得到了系统训练，也让他的学术研究步入正轨。起初，阿普尔在当代著名分析哲学家乔纳斯·索尔蒂斯（Jonas F. Soltis）引导下进行教育哲学的学习。随后，他又在哲学家小约翰·赫尔曼·兰德尔（John Herman Randall Jr.）的指导下学习“哲学史”。在博士阶段，阿普尔跟随其导师戴恩·休伯纳（Dwayne Huebner）进行课程社会学的研究，促使其对知识、课程和教育问题的思考转向“社会现象学”。最后在进行博士论文撰写时，阿普尔深受教育哲学家马可

欣·格林 (Maxine Greene) 写作风格的影响。格林富有诗意的文字让他意识到,富有诗意的力量才能更好地振奋人心。阿普尔在求学阶段还学习社会、历史、政治经济等其他学科的课程。虚心踏实的求学经历和开放多样的学科视角让阿普尔在面对问题时敢于呐喊、理性发声。

自身的文化底色、实践经验的依托以及学术上的刻苦修炼,使得阿普尔的思考不再局限于自身一介天地,而是在广大的社会文化背景下进行深度理性的思考,“阿普尔之问”是兼备人文情怀与理性精神的力量性问题。

(二)“阿普尔之问”的分析方法

阿普尔文章一个显著特点是善于提问,提问实则是批判性方法的展现。正如苏格拉底的产婆术一样,阿普尔在提问中不断对问题进行辨析。阿普尔的问题分析方法包括相关分析、阶级分析、历史分析和话语分析 4 种。^[10]

相关分析即以一种关系视角看待事物。前文指出,阿普尔研究初期以社会学为研究方向,而社会学大多数问题都围绕“关系”二字。与以往布鲁纳和泰勒等用心理学看待问题不同,阿普尔将教育问题放置于社会关系网络中,他强调所有事物都取决于一个复杂的、分层的、不平等的社会中的位置。^[11]“谁的知识最有价值”便是这种提问。

阶级分析指出了劳动力市场上以经验为主的意识形态思考方式,强调重新审视劳动的过程。^[12]教育作为劳动力再生产的过程,与意识形态紧密关联,必然要加入阶级分析。20 世纪 80 年代后,阿普尔的研究进入第二个阶段,他详细分析教育法律法规和学校实践中隐藏的阶级本质,指出只有利用阶级分析,才能清楚地看到统治阶级推行这些政策的真实意图,才能理解新右派改革的负面影响,才能采取积极的政治行动审视和改变当下推行的政策。

历史分析是学术研究的关键,问题必然与

它的历史根源和未来发展相联系。在他看来,提出“有影响力的问题”需要清晰地了解美国教育史的内外结构。^[13]“谁的知识最有价值”便是历史演变的一个结果性问题。20 世纪外来人口不断涌进和城市化进程加速,使美国政治、经济和文化的属性与结构充满了多样性。随着时代的进步,作为“民族大熔炉”的美国需要共同的价值观念和实践规范,而“学校”便能很好地承担这个角色。阿普尔在提出“谁的知识最有价值”时,重点考察了美国学校的课程历史,更深刻地了解到为什么工人阶级、黑人、拉丁美洲等少数族裔和弱势群体的知识和文化难以进入学校。通过历史脉络的梳理,研究者才能更深刻地了解学校实际从事的工作和当前经济社会的关系。

话语分析是强调语言创造意义,以及在社会背景中应用语言的方法。阿普尔在研究中始终采用批判话语分析的方法。“谁的知识最有价值”不仅体现在选择上,还体现在实施过程中,因为语言便是教育教学的主要手段。借助语言,教育者能够将带有价值属性的知识渗透到受教育者头脑中。在这种看似中立科学的语言下,受教育者将自身的差异定位于智力差别,将一切原因归咎于自身因素。阿普尔在后期研究中指出,“许多批判性教育传统和当前的文学课程都对当前的修辞口号表示满意,但却很少去检查复杂和多重结构下的权力关系。”^[14]反思当前的话语,重建批判教育研究的话语体系,才能使研究问题更具力量而深入人心。

(三)“阿普尔之问”的价值取向

问题的提出不仅需要批判理性思考,还需要人文关怀的价值取向。本文认为,“阿普尔之问”包含现实主义的人文关怀、“有机知识分子”的批判行动以及“厚民主”的教育实践三个层面的价值取向。

现实主义的人文关怀基于现实社会背景,

阿普尔站在“弱者”一方，产生了伦理关怀与政治同情。阿普尔始终无法忘记自己在贫民窟结识的孩子的不幸遭遇以及美国历史上无数为民权而奋斗的活动家们的贡献。在当时“经济逻辑”占上风、“权力阶级”牢牢控制社会的美国，阿普尔批判质疑那些拥有权力和金钱群体的价值观念。“谁的知识最有价值”希望人们站在“那些最没有权力的人们的立场”^[15]看待教育改革中的问题，希望人们能重新审视学校背后的意识形态与教育背后的伦理政治。

“有机知识分子”的行动呼唤，是阿普尔在思想意识基础上对教育工作者的行动诉求。“教育者作为政治的存在”，面临着“我的立场是什么”“我现在能做什么”等诸如此类的挣扎与矛盾。在阿普尔看来，教育工作者需要成为像葛兰西所说“有机的知识分子”。理论来自实践又服务于实践，“谁的知识最有价值”以意识形态为出发点，更重要的是以批判行动为归宿。

阿普尔拒斥“冷眼旁观”的批判者，更反对“一味抱怨”社会而毫无建设性主张的解构主义者，他认为只有将“学者”的身份与“活动家”的社会使命相结合，教育工作者才能成为这个社会的“良心”所在。^[16]在这种背景下，学校才能发挥作用，使教育成为一种积极力量。

“厚民主”的教育实践是将教师、学生、家长、社会活动人员等众多教育利益相关者动员起来，积极、持续、有效地参与教育民主改革，让学校成为与人们日常政治、经济、文化体验密切联系的机构。^[17]“谁的知识最有价值”不能等到社会觉醒后解决，而要从学校内部开始行动。这种民主厚度体现在“责任感”和“行动”上。前者表明，批判的目的不仅在于批判性意识的塑造，还在于批判性“责任感”的养成，这种责任感使人们坚信通过实践可以将美好蓝图从“可喻的”变成“可行的”；后者表明，教育实践不仅仅是尝试性的改变，还应该

转变为一种教育变革，最终凝结为文化变革，从而影响整个社会变革。这才是“阿普尔之问”的真正目的，也是他日后研究的内心诉求和行动指南。

三、“阿普尔之问”的研究发展

“谁的知识最有价值”是阿普尔过去 50 多年来学术生涯的核心，也是其后续学术研究的出发点。在后续的批判性课程研究中，这一问题一直引导阿普尔思考课程领域中的价值选择与社会领域中政治意识的关系，也让他不断向自我和社会发问。有学者将阿普尔课程领域的研究分为三个阶段，即肇始阶段、统筹阶段和宰制阶段。^[18]本文根据阿普尔最新的理论成果，将其课程研究分为课程领域的意识批判、课程领域的社会思考、课程领域的民主实践三个阶段。

课程领域的意识批判阶段主要处于 20 世纪 60—90 年代，即强调课程受经济、政治、文化等统治权力和意识形态影响。该阶段三部著作《意识形态与课程》（1979）、《教育与权力》（1982）及《教师与文本》（1986）紧密相联，阿普尔将课程知识放置于更大的经济、政治和文化语境中考量，从教育外部剖析被政权控制的课程价值和立场。在这个阶段，阿普尔围绕“什么知识最有价值”引申出“这是谁的文化？这是什么群体的知识？什么是学校知识或者仅仅是我的知识？”“隐性课程有什么另外一面？”等有影响力的问题。

课程领域的社会反思主要处于 20 世纪 90 年代到 21 世纪 10 年代，即强调社会意识形态霸权如何渗透到课程中，潜移默化地使特定群体的知识“合法化”的过程。该阶段相关著作有《官方知识》（1993）、《文化政治与教育》（1996）、《教育的“正确”之路》（2001）等。在该阶段，阿普尔不再仅仅从外部世界或者情感层面讨伐政权统治课程的现状，而是转向从

内部世界理性分析意识形态与课程之间的关系，反思“谁应该成为官方知识的合法主人？这究竟是谁的课程？这到底是谁的故事？”“谁受益？这是谁的改革？你站在谁的一边？”“《不让一个孩子掉队法案》把谁丢在后面了？”等有关课程与意识形态之间的关系。

课程领域的民主实践主要处于 21 世纪 10 年代至今，强调充分调动课程、教师、学校等多方力量进行民主化实践，达到解决教育问题的目的。该阶段相关著作有《民主学校》（2007）、《教育能改变社会吗？》（2012）、《为教育民主而进行的斗争——社会现实的启示》（2018）、《亚洲批判教育研究》（2019）。《民主学校》中讲述一些拥有能动性的教师在贫苦的地方奋力反抗的真人真事。《教育能改变社会吗？》开始挑战以前处于支配和从属地位的格局。《为教育民主而进行的斗争——社会现实的启示》每个章节都介绍一个学校或教育机构进行的相关民主化运动。

值得注意的是，《亚洲批判教育研究》围绕亚洲独特的社会背景和意识形态，对一些新出现的学校运动进行了深入剖析，如“新自由主义的全球集合——中国公立国际高中项目”，就对中国国际高中进行了批判性解读。^[19]这些运动不仅让世界看到了批判理论实践的可能性，也让批判教育者看到了开展批判性教育的希望与胜利。

四、“阿普尔之问”对课程理论的启示

“阿普尔之问”看似简单的发问，却凝结着研究者的生活历程、学术思考与未来方向。阿普尔指出：“发问是很重要的，但对于简单的发问和夸张的答案要保持谨慎。这不意味着我要求他们不发言或者不作为，而是希望他们注意问题的复杂性和矛盾性，注意事物背后隐藏的相互关系和相关影响。”^[20]通过对“阿普尔之问”形成脉络的梳理，研究者在思考课程理论

创新方面可以有章可循，从而开拓新的方向。具体启示如下：

（一）形成批判反思的课程意识

作为批判教育的代表人物，阿普尔强调教育工作者要具有批判反思的课程意识，要敢于质疑课程理论。受工具理性的影响，课程论从诞生起便倾向于追求效率与科学、准确与稳定。“谁的知识最有价值”之前，“什么知识最有价值”一直是教育学界思考的重点。教育理论与实践工作者一直抱持着科学理性、客观公正以及效率第一等观点，投入大量精力进行学术研究和教育实践，只为达到“官方的要求”。阿普尔之问是对意识形态的批判，也是对科技理性的反思。正如波普尔所提出的：“批判态度，也即自由讨论理论以发现其弱点并加以改善的传统，是合理的和理性的态度。”^[21]课程理论的创新需要研究者敢于对课程领域中那些“不成问题”、习以为常、理所当然或不证自明的问题发问。不断地发问也意味着分析课程问题的深入。教育工作者通过重塑自身的批判反思意识，形成敏锐的目光，才能捕捉课程的核心问题，展现课程的本质面貌，才可能不被外界因素所蒙蔽，从而找到教育的真正答案。

（二）掌握系统科学的分析方法

阿普尔对工具理性和科学主义的批判并不是彻底地否定对课程进行“科学”的研究。科学的精神、原则和方法在课程研究中同样重要。无论是早期博比特的活动分析法、查特斯的工作分析法，还是后来著名的泰勒原理，掌握系统科学的分析方法是提出问题的关键。阿普尔采用的 4 种分析方法是将问题从“怎么做”转移到“为什么”。在真正实施某项教育计划时，教育工作者需要思考这项计划的实施动因、目标方向和所涉及的利益主体等。如，这项计划的实施原因是什么？这项计划想要培养什么样的人？这项计划涉及的利益主体有哪些？

课程理论的创新是建立在专业理论学习及系统科学的分析方法基础上的。通过掌握系统科学的分析方法,教育工作者才能建立起教育理论的批判方法论。只有通过科学系统的分析,研究者提出的问题才不仅仅是“口号”,而是具有科学精神和实践价值的行动纲领。

(三) 积极投身当下的课程实践

阿普尔在实践中获得的深厚文化底色让他能够敏锐地捕捉到教育的细节,切身感受到问题背后的本质。可见,课程理论的突破很难在固有的学术文化圈中找到方向,而应深入课程实践观察、倾听和思考。当深入课程实践时,视野会从课程、学校等相对独立的场域中打开,转向对经济、政治、文化等相关现实背景的思考,从而提出相关批判性问题。阿普尔提出的“重新定位自己”就是强调课程理论的研究要努力“从下往上看”,而不是居高临下地“从上往下看”,要努力“从内往外看”,而不是自以为是地“从外往内看”。

课程问题不能仅仅停留在提问阶段,进一步的实践行动才是课程理论创新价值的意义展现。阿普尔号召教育工作者成为“有机知识分子”、“学者活动家”。课程专家不仅需要在理论上阐明现有课程领域内的结构和关系,还需要将自身的学术研究与教育承担的社会使命相联系,确保我们思考、分析和追随的问题能够在行动上有质的影响,能够对个体的生命产生有影响力的作用。只有将课程理论与实践结合,那些庄严的价值、有机的文化和理想的生活才能成为现实,才能使理论富有生机和希望,使理论拥有实践的智慧与光芒。

参考文献:

[1][21][英]波普尔.猜想与反驳:科学知识的增长[M].傅季重,等译.上海:上海译文出版社,1986:318、72.

[2][3][14][20] Michael W. Apple. Critical Curriculum Studies and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice[J]. Journal of Curriculum Studies, 2018(6): 685、686、687、686.

[4][11] Michael W. Apple. Ideology, and Curriculum (Second Edition)[M]. New York: Routledge, 1990: Preface vii、3.

[5][6][7][美]迈克尔·W.阿普尔.意识形态与课程[M].黄忠敬,译.上海:华东师范大学出版社, 2001:1、40、41.

[8][16][17]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[M].北京:教育科学出版社, 2014: 57、234、232.

[9]杨跃.教师教育:一个充满斗争的政治场域——迈克·阿普尔教授访谈录[J].全球教育展望, 2014(09):4.

[10]辛治洋.论阿普尔教育理论的批判性[D].重庆:西南师范大学, 2003:33.

[12] Michael W. Apple. Education and Power (Second Edition)[M]. New York: Routledge, 1995: 65.

[13] Michael W. Apple. Relevance and Curriculum: a Study in Phenomenological Sociology of Knowledge[D]. New York: Columbia University, 1970:104.

[15] Michael W. Apple. Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality (Second Edition) [M]. New York: Routledge, 2006:229.

[18]张春草.阿普尔课程霸权论的演变路径及反思[J].上海教育科研, 2019(02):29.

[19] Leonel Lim, Michael W. Apple. Critical Studies of Education in Asia: Knowledge, Power and the Politics of Curriculum Reforms[M]. New York: Routledge, 2019:65.