西方课程批判理论的发展与走向

焦 炜^{1,2}

(1. 兰州大学 教育学院, 甘肃 兰州 730000;

2. 山东师范大学 课程与教学研究中心, 山东 济南 250014)

[摘要] 课程批判理论是在西方社会批判思潮日渐兴起和相关理论蓬勃发展的背景下, 课程研究领域对社会批判思潮的响应, 是不同理论视域中课程批判思想的集成和发展。课程批判理论本身并非一种单一而统一的理论, 不同理论基于不同视角和方法对课程研究领域不同问题的解析和批判, 体现了课程批判理论不断丰富和发展的过程。加强课堂研究、建立知识和学习的批判现实主义新立场以及关注当代社会的辨识作用正在成为课程批判理论研究的新趋向。

[关键词] 批判理论; 课程批判理论; 课程发展

[中图分类号] G 423

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2014)01-0111-06

课程批判理论是西方社会批判思潮的产物, 强调课程的“批判性实践”(critical praxis)与“解放立论”(emancipatory theorizing), 认为课程的任务在于揭示课程背后的意识形态性, 课程的价值在于促进意识觉醒及社会正义, 课程的主要目标在于批判意识的树立。作为一种新的课程研究视角, 课程批判理论在课程理论发展历程中具有极为重要的意义, 极大推动了课程理论研究的多元化发展。在课程研究范式不断发展的当代, 课程批判研究仍旧是课程研究领域的重要范式之一。

一、西方课程批判理论的发展背景

西方课程批判研究是在20世纪70年代资本主义社会批判思潮日渐兴起的背景下逐渐兴起和发展的。工业革命以来, 科学技术的迅猛发展给人类社会带来了深刻的变化, 为人类社会提供了前所未有的物质财富和高质量的物质生活条件。然而, 科技的高度发展不但没有带来人的全面自由和解放, 反而使人在现代技术世界中受制于自己的造物, 丧失了超越的维度。在唯科学主义文化泛滥、社会公正衰微以及人的意识日益虚假化的背景下^[1], 当代资本主义社会批判思潮开始兴起, 其中以德国法兰克福学派的社会批判理论最具代表性。法兰克福学

派的代表人物众多, 其思想主要包括对实证主义的反驳、对工具理性的贬低、对人类解放主旨的弘扬、对知识批判功能的推崇、对意识形态的讨伐以及对交往理性的重建等方面^[2]。这一学派的思想不仅引发了20世纪中期关于认识论的哲学大辩论, 也对整个社会科学产生了重大影响。20世纪70—80年代, 在西方学术界, 欣赏法兰克福学派批判理论的学者们对占正统地位的经验主义及由它所代表的学术本身展开了质疑, 并由此掀起了一场理论发展史上罕见的“批判风暴”。

在课程研究领域, 1970年代之前, 以美国为主的课程研究以客观中立的科学主义为主流代表, 课程研究主要采用科学的活动分析法, 强调以社会效率为着眼点来进行课程设计。施瓦布(J. Schwab, 1969)指出^[3]: 课程研究领域一方面在试图建构课程和教学本身的理论, 另一方面则从教育领域之外借用理论, 并将这些理论视为当然原则, 企图从中演绎出合乎学校教育的目标与形式。由于对理论的这种错误依赖, 已使课程领域发展到令人不满的地步。施瓦布对课程研究的批判, 受到当时许多课程学者的追捧。他们认为, 传统课程过于重视课程编制的技术与程序, 无视实际情境的多变性以及伦理、美学等方面的问题, 指出课程研究

[收稿日期] 2013-10-21

[基金项目] 教育部人文社会科学基金项目“新型城镇化背景下西部偏远山区义务教育布局调整研究”(13YJC880032)

[作者简介] 焦炜(1974—)女, 甘肃秦安人, 兰州大学副教授, 山东师范大学博士研究生, 主要从事课程与教学论研究

领域的问题并不是理论的过度运用,而是理论本身的不足、单一与不完整^[4](PP. 16—35)。要弥补科学实证时期的课程研究的缺失,不是停止理论的研究,也不是转向眼前课程问题的解决,而是揭露课程本质,处理知识的选择、分配、评价与社会权力结构及意识形态的关系等基本问题,并将课程的焦点转移到人的自主性、师生互动的意义上,从一元化的标准走向多元的尊重,由知识的传递走向知识的诠释、理解与批判。施瓦布对课程研究的批判,引导了1970年代课程研究的新方向,并引发了挑战课程研究传统的概念重建主义运动。

作为概念重建主义运动中的两个主要派别之一,“批判取向的课程研究”强调批判意识与解放的重要性,认为课程研究应注重个体与情境的关联,重视课程中意义和价值的形成与创造,关注社会意识形态的批判与社会公正的建立,解析与批判课程中所隐含的意识形态,分析社会结构对意识形态形成的影响。在方法论方面,批判课程学者指出,实证主义所持的工具理性的片面性,忽略了“假设—演绎”之外的非量化或无法检验的知识,认为“人文取向”应作为改进课程研究的基本依据。由于概念重建主义学派所建立的新的研究工具与研究语言极富人文主义色彩,因此被称为“课程研究的第三势力”^[5]。

二、西方课程批判理论的发展

课程批判理论是在西方社会批判思潮日渐兴起和相关理论蓬勃发展的背景下,课程研究领域对社会批判思潮的响应,是不同理论视域中课程批判思想的集成和发展。不同理论基于不同视角和方法对课程研究领域不同问题的解析和批判,体现了课程批判理论不断丰富和发展的过程。

(一) 不同理论视域中的课程批判思想

1. 知识社会学

1970年代,以“研究思想、意识形态与社会文化之间的联系”为核心内容的知识社会学的发展,强化了课程研究领域对课程意识形态及其重要性的认识,进而对课程批判理论的发展产生重大影响。1970年代初,英国教育社会学者麦克·扬(M. F. D. Young)的《知识与控制:教育社会学的新方向》(Young, 1971)问世,促成了“新教育社会学”的兴起及其在英美等国的发展。麦克·扬认为,课程是不同社会脉络下组织而成的知识,课程社会学最核心的问题就是从社会学的角度

考察课程。他指出:“知识的选择和组织包含了有意识和无意识的社会意识形态抉择。课程学者的主要工作就是把这些知识选择和组织的原则,联结到学校的制度化与互动化情境,然后再与学校周边更广大的制度结合在一起”^[6](P24)。学校课程的安排,无论是正式的或非正式的,都是将某一特定时间所有可能的社会知识加以挑选和组织,其中的选择和组织过程就反映了现有的权力结构及其代表的意识形态的操纵。

美国批判课程论的核心人物迈克尔·阿普尔一贯反对用实证主义方式来解释学校课程,反对把课程作为孤立的存在。阿普尔指出:“课程不是某种抽象过程的产物,而是通过各种可以识别的社会运动和社会群体的冲突、妥协及联盟得以产生的”。阿普尔也十分重视知识社会学对知识社会性质的微观研究,被认为是把宏观研究(结构研究)与微观研究(过程研究)结合起来对课程进行探究的典范。西方知识社会学的发展,不仅动摇了向来被视为理所当然的学校知识(课程)的合法性,更对教育内容的选择、组织及其背后的意识形态进行大力批判。在此背景下,围绕知识分化类型以及不同群体学生面对知识“范围”而产生的诸多问题,课程研究领域展开了一场激烈的辩论,并对“特定知识的选择和评价方式为谁的利益服务”这一课程问题进行了深入探讨,由此开启了课程研究的新时代^[7]。

2. 文化再生产理论

20世纪中后期,西方发达国家步入了后工业社会,文化大规模渗透到政治、经济、生活等各领域,促进了社会结构和日常生活的美学化和文化化。因此,社会学研究的视域也随之拓展到整个以文化为底色的社会背景之中。1970年代,以法国社会学家布迪厄(P. Bourdieu)和英国教育社会学家伯恩斯坦(B. Bernstein)为代表的文化再生产理论的创立和发展,为构建揭示现代学校教育不平等问题社会学分析框架奠定了理论基础,对课程批判理论的发展也产生了广泛和深刻的影响。文化再生产理论认为,统治阶级的“文化资本”一直被视为最合法化的知识,这种知识以其繁复的过程形成一种机制。通过这个机制,所有阶级、种族和性别关系的经济与文化生产得以达成。因此,学校中有关特定教材内容的选择以及授受之间特定方式的抉择,都与既存关系或努力寻求改变这些既存关系的权力斗争有关^[8](PP. 158—159)。布迪厄认

为，教育系统是当代社会中控制社会阶层与社会特权地位的主要机构，学校为生产、消费以及各种形式的文化资本的积累提供了基本的结构性背景，扮演了再生产社会权力分配不平等的角色^[9]（P4）。他指出，学校教育不是一种铲除社会不平等的制度，而是一个以“遗传”的方式生产和再生产社会不平等并使此类不平等正当化和永久化的重要手段。潜藏在学校中的文化资本（cultural capital），其实是一种再生产阶层化社会的有效过滤工具。精英课程再生产的是社会精英，因为通过课程和考试制度，它已经塑造了非精英群体的缄默品性和精英教育的发展方向。学校通过看似中立的选择和教学过程，再生产了大社会中一部分的经济与社会阶层。在布迪厄看来，学生的低学业成就与学校课程的安排有关，课程问题实际上是经济、文化以及社会控制的整合性产物，而在诸多因素中，文化起到了至关重要的作用。伯恩斯坦的研究着眼于社会阶层之间的关系，如语言的分化模式、身份认同（identity）与家庭社会化、学校的课程经验以及学校的社会结构类型等。他强调学校教育对个人意识形成的影响，并运用编码概念来彰显知识生产和认知方式的发展，认为社会形态通过教育形成了个人的“精神结构”，这些精神结构决定了个人的思想、语言与行为类型^[10]（P35）。在他看来，学校课程是社会与文化再生产的工具，它影响了受教者的观念与行为。文化再生产理论揭示了隐藏在平等性幻想之下的社会不平等现象，在文化和教育领域内产生了强烈反响。

3. 抵制理论

早期新教育社会学流派和新马克思主义批判理论流派的许多著作和观点，几乎都集中地揭示和批判了国家对课程的控制，这对重新反思课程的客观性和中立性等提供了新的视角。但随着研究的不断深入，人们开始越来越清晰地认识到：这种“控制”的研究取向其实已经走向了极端，即此时的研究在批判课程完全“客观中立”和“价值无涉”的基础上确实非常深刻而精辟地集中揭示了课程的价值倾向和社会属性，但将教育完全看作是再生产的手段，将课程完全看作是单向介入和控制的结果，这实质上走向了极端，它忽视了课程形成和实施中的多元介入，忽视了社会控制背后的斗争和反抗，忽视了社会各种力量追求和行使课程权利的努力，也忽视了目前世界各国在不断追求民主和平等的整体趋势下完全让课程成为社会控制的工具

所面临的风险^[11]。1980年代以来，西方批判课程论者逐渐意识到了“再生产理论”的局限性，指出“再生产理论”的“机械论”和“决定论”色彩，把学校教育及其课程视为资本主义制度的“抬桥人”，被动地、亦步亦趋地适应资本主义国家政治、经济和文化需要。因此，批判课程论者开始关注学校教育及其课程的相对自主性、教师和学生的能动性以及学校文化中的矛盾和冲突，从而转向“抵制理论”。阿普尔认为，学校也有部分自主的文化动力在起作用，这种文化动力未必可以归纳为资本积累过程中的结果和压力。他指出，学生和教师在学校文化中，在阶级、国家和意识形态的“霸权”面前具有能动作用，学生和教师具有创造课程的能力，是自己课程的主体。“抵制理论”的集大成者吉鲁指出：将“抵制理论”运用于学校教育，必须使“解放”理念成为“抵制”的主导旨趣。“抵制”概念既包含对统治的批判，也包含为社会和自我解放而进行的自我反思和斗争，“抵制”的教育学价值在于在结构与人的能动作用之间、文化与人的自我形成过程之间建立起联系^[12]。“抵制理论”表征了一种理解学校教育过程的新的理论框架，该理论框架将教育知识、价值和社会关系置于对抗性关系的背景之中，并在主导学校文化与附属学校文化的相互作用之中检验它们。

4. 女性主义和批判种族理论

1970年代以来，女性主义和批判种族理论对西方课程批判理论发展的影响逐渐显现，对课程理论与实践产生了广泛和深刻的影响。女性主义理论根植于女性认识论及女性伦理学，重视性别特质和利益的平等均衡，反对传统的科学分析和客观知识，扩展和强化了对主流利益课程的批判。女性主义理论认为，求知的主体受到情感、政治、关系和身体等多种因素的影响，课程是传递性别不平等和女性从属地位的工具，过程、直觉、协同、合作和支持是女性经历的思考和行动模式。基于女性主义理论，女性主义课程理论不仅主张课程要更切合女性需求，还期望课程充分反映人性本质，让情感、直觉、身体及关怀占有一席之地。在西方课程批判理论的发展过程中，种族理论主要揭露课程中的种族主义与种族边缘化现象，关注多元文化、种族认同、文化压制与文化认同等课程问题，认为课程是再生产种族和民族意识形态的工具^[13]（PP. 494—498），主张通过课程唤醒人的意识，谋求种族平等和社会公平。弗雷泽（Fraser, 1997）指出，“分

配”和“识别”是理解社会政治正义的两种路径^[14]。“分配”除了关注阶级的不平等和贫困之外，还关注学校课程和评估方式对不同社会群体的影响，而“识别”则可能转化为辨识某一群体是否平等或能否被一定社会政治方式所代表和承认，这是学校课程性别歧视或种族歧视分析方面重要的研究议题。西方女性主义和批判种族理论对存在于教科书之中的性别歧视和种族歧视的批判，对再生产社会歧视的机制与过程、什么是权力与从属地位等问题的关注与探讨，引起了课程研究领域对课程所包含的主流意识形态或支配阶级的关注，启发、引导并改变着批判理论可能的思考方式。

5. 后结构主义理论

20世纪70年代中期，后结构主义出现并开始流行，它是继结构主义之后，在批判结构主义理论的过程中形成的新的理论思潮。其主要代表人物有德里达（Derrida）、福柯（M. Foucault）、利奥塔（Lyotard）等人。作为一场思想解放运动，后结构主义对文学批评、政治理论、文化研究等各个领域都有着深远的影响，深刻地改变了人们的世界观和思维方式。作为后结构主义的主要代表人物之一，福柯的研究揭示了隐藏在知识背后的深层结构——权力关系。他认为，任何时代的任何话语，都不是个人创造和想象力的结果，而是权力的产物^[15]（P149）。作为北美第一位将后结构主义引入课程领域的课程学家，陶布曼认为，知识和课程的呈现及组织的方式遮蔽了潜在的具有选择性的政治面目。课程作为选择、分配、阐释的结果，不仅象征着享有特权的“正式的”或真正的知识，而且象征着从事赋予知识以权力的推理性实践的条件^[16]。加拿大课程理论家詹克斯·戴格瑙特依据福柯、德里达、德卢兹等人的后结构主义观点，分析和说明了后结构主义在教学上的涵义，并就课程学未来的可能性提出了问题。戴格瑙特认为^[17]，课程不单单是知识的传递或者价值的传递，也不是对于方法的掌握，而是一种把知识沿着“通道”“推向前台”的“方式”，而这通道就是要变换一种方式来思考。指出课程研究领域的基本问题一直是寻找身份一定义的问题，强调课程是一个具有悖论性和变动性的客体，总在不停地变动。胡文森继承与发展了戴格瑙特的课程研究成果，指出现代主义的“决定论的和系统论的课程规划造成了令人窒息的束缚，它扼杀了教师和社会现实和他们富有意义的生活经验，普遍流行的以结构主义为指导思想的课程思

维消除了学生和教师的活力，它使学生形成了只注重高学业成绩的虚假期望，忽视了课程本身和社会母体的密切联结……”^[18]。后结构主义课程理论以繁复和迷离的风格激发了一种新的思想方法，这一新的思想方法不是分析性的思考，也不是辩证性的思考，它激发出一种关于思考或者感觉的观念，极大地改变了关于主体、知识、课程与教学的立场，赋予它们以新的诠释和意义^[19]。

6. 课程行动研究

作为一种研究范式，行动研究出现在20世纪之后，体现在一些进步主义教育者的活动中，他们希望寻求一种对天才教师的工作进行分析的方法，以便从他们的工作中得到一些能让其他人学习的东西^[20]。20世纪40年代，约翰·科利尔（John Collier）和库特·勒温（Kurt Lewin）等人开始将行动研究方式应用于自己的研究。1970年代中期，教育变革的需要推动了行动研究在教育研究中的广泛运用，行动研究开始复兴，如英国的斯坦豪斯（Stenhouse, L.）领导的人文课程改革计划，埃里奥特（J. Elliott）主持的福特教学方案，澳大利亚的凯米斯（S. Kemmis）等在迪肯大学推行的研究都极力提倡行动研究方式。课程行动研究是在师生的协同合作下持续不断地识别问题、解决问题并反思这些问题的螺旋式循环。格伦迪（S. Grundy）指出，课程被视为“实践”本身就是一种社会过程，实践的发展是经由行动到反省的动态过程，课程不是画一张蓝图，而是通过实行动来建构，计划、实施与评鉴在课程发展过程中是相互关联且难以切割的^[21]。课程行动研究以人类思维的转向为前提和背景，是对理性主义教义特别是工具理性的反叛，是课程研究范式的创新和发展，有着足以与传统的实证主义抗衡的方法论动力。与课程研究的实验化、量化等实证取向不同，课程行动研究解释体验、承认互动、表现整体，它关心的不再是现象界的规律，而是一种本体论的求索与兴趣。

（二）课程批判理论的研究进展和新近趋向

纵观西方课程批判理论的发展历程，在过去的几十年里，课程批判理论已由最初对课程与意识形态、课程与权力关系等问题的关注，发展到对课程本质、文化资本、课程控制、课程评估、课程创造与课程主体等问题的剖析与批判。已从一个几乎完全集中于阶级或贫穷方面研究的时代，发展到性别与种族成为焦点问题的时期^[13]（PP. 494—498）。

在实践层面，西方批判理论家们在其研究中采取了广泛的立场，他们中的一些人几乎完全投身于批判性课程读物的生产，另一些人正在努力开发课程政策和教师教育的新方法，还有一些人正在开发合作性的批判行动研究和批判教育学^[13]（PP. 494—498）。此外，“语言、同一性和话语”在人文课程形成中的重要性、“课程代表谁的利益”、“青少年如何被塑造成适应新的社会形态（forms of society）的人”等问题也日益受到关注并显示出强劲的研究势头^[13]（PP. 494—498）。近年来，课程批判理论还表现出以下值得关注的研究趋向：第一，课堂研究受到再度关注。与以往不同，课堂研究结合了一些来自女性主义和批判种族研究的观点，尤其是中产阶级家庭在课程权力塑造方面的兴趣；第二，受社会学者的推动，课程批判理论的研究试图超越知识的社会建构，建立知识和学习的批判现实主义新立场^[22]；第三，课程批判理论开始关注当代社会的辨识作用。进入新世纪以来，课程批判理论开始强调证据和科学研究在政府政策制定中的基础性作用，如对课程的全球势力、教育测量、意识形态的国际来源和影响等问题的关注和研究，这一点在美国表现得尤为明显。此外，阿普尔（Apple, 2006）对保守的公共选民（public constituency）的研究，也是当代课程取向的批判分析的重要组成部分；第四，课程发展成为课程批判研究的重点。保持课程的批判视野是课程批判研究核心理念，为促进社会变革和构建更好的教育形式做出贡献，是课程批判研究的主要目的。因此，探讨特定的历史传统、目的和利益如何塑造特殊的课程构型，仍将是课程批判理论的研究重点。从事微观层面和地方层面的课程研究，重视特定环境下特定学生和教师群体如何自觉参与课程编制，也可能成为课程批判研究的重要内容^[13]。

三、西方课程批判理论的评价与反思

课程批判理论的产生和发展有其特定的时代和社会背景。课程批判理论的价值和意义在于：首先，课程批判理论对传统课程理论合理性的质疑和批判，体现了课程批判理论的反传统性质，给课程研究带来了一股新鲜空气，提供了新的研究视角；其次，批判课程学者提出的“符应原则”、“文化资本”、“符号暴力”、“意识形态”和“文化霸权”等一系列新的概念范畴，不仅是其理论创新的突破点

和主要标志，而且深化了课程研究领域对课程本质与内涵的认识；再次，课程批判理论提出的一系列新观点，如把教育置于政治与文化背景下进行考察、主张充分发挥学生的能动作用、将不同的文化引进课程领域等，不仅拓展了课程研究的视野，为课程编制提供了一种新的思路 and 选择，而且有助于深化对课程问题和课程研究的认识；最后，课程批判理论将学校课程置于广阔的社会背景下进行考察和分析，采用历史的、动态的、宏观与微观相结合的方法来揭示课程内外各种复杂的关系（如阿普尔的课程史研究与教科书分析等），无疑为课程研究开辟了新的方法论体系^[2]。然而，同任何课程理论一样，由于时代、社会和研究者本人的种种局限，课程批判理论自身也存在诸多缺陷与不足^[2]。一是课程批判学者虽然都研究课程，但彼此之间缺乏相互认同的核心概念和范畴，理论范畴芜杂且缺乏验证性；二是课程批判理论过于强调知识的社会性和相对性，忽略知识的客观性和真理性，认为知识完全受制于意识形态，因而在课程与意识形态关系的分析上走入极端；三是课程批判学者认为课程知识从选择、组织到传递方式和评价模式都是社会权力的反映，在强调社会学因素的同时忽视了课程知识自身发展的逻辑；四是课程批判学者在研究中往往将教育中的学科知识和用以组织这些学科知识的教育思想混为一谈，在学科知识与教育思想的区分和认识上产生谬误。

需要指出的是，尽管课程批判理论自身还存在诸多缺陷与不足，但批判课程学者清晰的主张和充满活力的批判精神，对推动课程研究和促进课程发展具有极为重要的理论意义和实践价值。一方面，不论未来的课程研究如何发展，但每一代课程研究者的努力与成果，都使课程研究的视野不断扩大，促使课程的研究范式、旨趣、焦点与方法不断突破和发展，深化和丰富对课程的理解；另一方面，尽管课程批判理论不一定就是好理论，况且批判也只是分析的开始，而非理论本身，但课程批判理论所致力到的不仅是对课程的预测与理解，它还具有强烈的社会改革的实践行动取向。因此，运用批判理论进行课程研究，事实上并没有真正的终点，它本质上就是课程研究本身自我更新的一种动态历程，更强调教育实践者“实践哲学”的行动观点^[23]。这也是课程批判理论有别于其他理论的地方和其核心价值的体现。

[参考文献]

- [1] 张华. 美国当代课程批判理论初探(上) [J]. 外国教育资料, 1998, (2).
- [2] 金玉梅. 社会课程批判理论研究 [D]. 西南大学, 2007.
- [3] Schwab, J. J. The practical; A language for curriculum [J]. School Review, 1969, (5).
- [4] Starratt, T. R. Curriculum theory: Controversy, challenge, and future concerns [A]. In W. F. Pinar (Ed.), Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory [C]. Berkeley, CA: McCutchan, 1974.
- [5] 陈伯璋. 新世纪的课程研究与发展 [J]. 国家政策季刊, 2003, (3).
- [6] Young, M. F. D. (ed.). Knowledge and Control [M]. London: Collier-Macmillan, 1971.
- [7] Pinar W. The reconceptualization of curriculum studies [J]. Journal of Curriculum Studies, 1974, (3).
- [8] Apple, M. W. The Culture and Commerce of the Textbook [A]. In Beyer, L. E. and, Apple, M. W. (eds.), The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities (2ed.) c [C]. Albany: State University of New York Press.
- [9] Dale, R., et al. (eds.). Schooling and Capitalism: A Sociological Reader [M]. London: Routledge & Kegan Paul. 1976.
- [10] 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.
- [11] 刘丽群. 从“控制”到“抵制”再到“博弈”——课程社会学研究取向的流变 [J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 2009, (3).
- [12] 张华. 美国当代课程批判理论初探(下) [J]. 外国教育资料, 1998, (3).
- [13] Yates, L. Curriculum and Critical Theory [M]. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010.
- [14] Fraser, N. Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition [M]. New York: Routledge, 1997.
- [15] Foucault, M. The Care of the Self [M]. New York: Pantheon Books, 1986.
- [16] Wen Song HWU. Toward Understanding Post-Structuralism [D]. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, 1993.
- [17] Daignault, J. Analogy in Education: Archaeology Without Subsoil [A]. Paper Presented at the 5th Conference on Curriculum Theorizing [C]. Dayton, OH, 1983.
- [18] 张文军. 后现代课程研究的新航线 [J]. 浙江大学学报(人文社会科学版), 2008, (3).
- [19] 汪霞. 后结构主义课程研究的发展与评价 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2004, (1).
- [20] 吕立杰, 马云鹏. 课程行动研究: 方法论视角的探讨 [J]. 外国教育研究, 2003, (3).
- [21] Grundy, S., Curriculum: Product or Praxis. London: The Falmer Press, 1987.
- [22] Young, M. F. D. The Curriculum of the Future: From the “New Sociology of Education” to a Critical Theory of Learning [M]. London: Falmer, 1998.

On the Development and Trends of Western Curriculum Critical Theory

JIAO Wei^{1,2}

(1. School of Education, Lanzhou University, Lanzhou, Gansu, 730000, PRC;

2. The Research Center for Curriculum and Instruction, Shandong Normal University, Jinan, Shandong, 250014, PRC)

[Abstract] Curriculum critical theory is a response of the field of curriculum research to the social critical thoughts and is an integration and development of different theoretical perspectives about curriculum critical thought under the background of the surging social critical thoughts and the rapidly growing related theories. Curriculum critical theory isn't single and unified itself, and the diverse theory, based on different perspectives and methods, can be used to analyze and critique the different problems in the field of curriculum research, which reflects the process of constant enrichment and development of critical theory. Strengthening the classroom research, establishing a new position of critical realism about knowledge and learning, and concerning the discriminatory effects of contemporary social identification are becoming the new trends to curriculum critical theory research.

[Key words] critical theory; curriculum critical theory; curriculum development

(责任编辑 王兆琛/校对 丁一)