

如何对待业已发现的隐蔽课程

简·马丁 著
杨为渝 译

在一篇非常有趣的文章结束时,有这样一句话:“将隐蔽课程隐蔽起来”, Elizabeth Vallance(伊丽莎白·瓦朗斯)提出了这样一个问题:既然我们业已发现了隐蔽课程,那么我们如何对待它呢?她说,我能够全心全意地利用它,接受它,或者我们能够努力设法全部一笔勾销,或者我们能够在这两种极端态度之间做点什么事情。瓦朗斯提出了这个问题,而我并不打算在此了结它;实际上,我无法肯定它是一个能够或应该解决的问题。然而,我很想对业已发现的隐蔽课程所能做的一些事情及其面临的困难进行一些研究。但是我们首先必须对它的特征了解得比现在更清楚一些。

使人误解的叫法

在我们谈论隐蔽课程时所使用的叫法大多数或者奇怪得让人摸不着头脑,或者非常容易使人误入歧途。正如人们经常称呼的那样,将隐蔽课程称为“隐藏的”或“潜在的”,倒不会产生危害,但是却不能增进我们的了解。将隐蔽课程称为“对人的正规学校教育”,“正规学校教育的副产物”或“正规学校教育的非学术成果”,可能看起来似乎能增进我们的了解,而实际上却将我们引入歧途。因为后三种叫法,和其他一些叫法,使之看起来似乎隐蔽课程必然依赖于学校和正规学校教育。我们的许多教育——以及我现在正在说到的正规教育和完全未谈及的,进入我们生活各个方面的非正规教育——许多这类教育通常是在校外进行的。早期,工匠盛行学徒资格。现在,医院有实习医生职位,工业界有管理培训计划,社会机构有现场调查工作安排;在基督教青年会(Y)有个人音乐课,团体空手道课,游泳计划;在军队有夏令营,幼童军,基本训练。假定学校设有一种隐蔽课程而在非学校环境的正规教育计划却没有,我认为没有道理。诸如“正规学校教育的副产品”或“对人的正规学校教育”之类的叫法,如果我们认识到它们指的是一种特殊种类的隐蔽课程,即学校的隐蔽课程,那么他们是没有危害的。然而,我们不必让它们来支配我们的思想,免得它们说我们看不到潜伏于其他环境中的隐蔽课程。

此外,这些叫法还以另一种方式使人产生误解,因为它们给人留下这样一种印象,即某一教育环境对人所做的每一件事都属于它的隐蔽课程。但是当隐蔽课程不一定依附于学校和正规学校教育时,隐蔽课程却无时无刻不与学习紧紧地联系在一起。学校和非学校教育环境为人们做了大量的事情——它们拥有各种各样的副产品。因而,必须强调的是,某一特定教育环境所做的事情只有一部分才构成了它的隐蔽课程。有些医院因为它们的位置而造成交通堵塞,有些游泳计划由于它们的游泳池而造成耳痛,以及有些学校由于它们的经费开支而产生税率升高,但是这些结果或结局并不属于上述教育环境的隐蔽课程。虽然它们发生了,但是它们并不是隐蔽课程,因为它们并不被学习。

况且,隐蔽课程谈话中所固有的是隐蔽课程与由于缺少一个更好的名称因而我们将其称为 curriculum proper(真正课程)的东西之间的一种差别,而这种差别按照其实际情况是难于加以定义的,哲学家和教育理论家对此长期存在争议,一些课程专家长期试图计划和发展这种差别。这种差别存在于学生公开打算学习的东西与虽然未公开打算但事实上他们在学习的东西之间。实际上,由那些一直被称为激进学校改革者的人所发动的,对当代正规学校教育的批判的一种重要推动力在于,真正课程是失败的而隐蔽课程却在茁壮成长:学生们并未学会阅读,他们不学习数学或科学或教育界各个团体所认可的任何其他学科和技能;他们学习的东西在于听话和服从,重竞争轻合作,扼杀他们的创造性冲动,以及相信伊凡·伊里奇(Ivan Illich)称之为“耗之不尽用之不竭的神话”的东西。因而,学校或非学校教育环境的一些成果或结果并

非是隐蔽课程的组成成分,因为它们并非个人通过学习所获得的状态:从这以后我将通过学习获得的状态称为学习状态(learning states)。其他结果也非隐蔽课程的组成成分,因为它们是公开计划中的学习状态,对于老师和学生都不是隐蔽的。在公开承认学生会讲法语的目标和为此目的提供课程的学校,讲法语的能力,如果已经获得,虽然它是一种学习状态,但也不是该校隐蔽课程的一部分。

我的意思并不是说,法语知识决不可能是某一隐蔽课程的一部分。人们可能很想将这种与真正课程的差别,象上述叫法中的一种那样,看成为学术和非学术学习状态之间的一种差别,但是这种想法却是一种错误想法。真正课程能够并且经常十分直接和公开地将目标对准通常被认为是非学术学习的东西,例如道德标准,宗教态度,政治选择权,或职业技能。我们如此习惯于考虑真正课程的学术方面,以致我们忽略了这种情况。而正如一种真正课程可能是非学术的一样,一种隐蔽课程也可能由通常被认为是学术学习的东西构成,例如科学理论或法语等的学习。诚然,至今所发现的当代公共正规学校教育的隐蔽课程是我们大多数人可能会称之为非学术的东西。但是却不能从这种发现推论得出,隐蔽课程不可能由学术性学习状态组成。象真正课程一样,隐蔽课程也有主题内容,但是正如每一种真正课程都没有或缺少特定主题内容一样,每一种隐蔽课程也没有特定主题内容。

总之,隐蔽课程是由学校或非学校环境的一些结果或副产物,特别是那些被学习的但是未公开表示学习的状态组成的。虽然隐蔽课程必须具有某种主题内容,但是却不存在随时随地都表示出隐蔽课程特定主题内容。也许应该强调的是,关于主题内容的这种中性特征不仅意味着隐蔽课程的学习状态可能是学术性的也可能是非学术性的;它还意味着其主题内容可能是重要的也可能是非重要的,可能是有价值的也可能是没有价值的。

实际上,当人们谈到学习状态时,人们通常同时在谈到两件事情:一位学习者所处的某种状态(例如,认识或相信或关心或留意的某种状态),和可能被称为那种状态的客体对象的某种事情——假设“客体对象”作广义的解释,是以不仅包括物理客体而且还包括诸如相对论, David Copperfield, 自由企业制度和爱之类的事情。因而,一种学习状态并非是非是 $2+3=5$,但是要相信或记住 $2+3=5$;它本身不是自由企业制度,但是却致力于,也许坚决反对这种制度。当我刚才说不存在与隐蔽课程必然联系的特定主题内容时,我的意思是构成隐蔽课程的学习状态并不局限于一种客体对象。但是它们也并不局限于一种状态。隐蔽课程的学习状态可能是我们视作为品格特质的状态——例如,听话或顺从。它们还可能是一些认知状态,例如相信或知道,准备就绪或技能状态,情绪状态,态度状态,或那些其他各种状态的某种组合。

隐蔽课程

那些描述当代正规学校隐蔽课程的人谈到隐蔽课程,似乎只有或只可能有一种隐蔽课程,似乎隐蔽课程任何地方都是相同的。但是当然情况并非如此。隐蔽课程总是属于某种环境,并且没有理由假设不同的环境将具有同一种隐蔽课程。实际上,隐蔽课程不仅仅属于某种环境而且还处于某个时候;因而,我们甚至无法假定某一单独环境在不同的时候都将具有同样的隐蔽课程。环境变化了,就象一些新的学习状态出现一样,它们进行的某些学习状态则可能会消亡。

有时人们说,如果学习状态属于某种隐蔽课程,那么它们必须系统地出现。我并不能肯定意思就是如此。的确,它们必须是这种环境的一些结果。然而,就学习状态是批量产品——对于全部乃至大多数在该环境中的学习者而

言的学习状态——这种意义上说，一种隐蔽课程的学习状态用不着是系统的。作为某位教师将毕加索的绘画作品贴在教室墙上——该教师在这种情况下下意识使教室更有吸引力并未想到学习状态问题——的一种结果，如果约翰是他同班同学中逐渐开始欣赏好的艺术作品的唯一的一个，那么约翰的这种学习状态便属于他所在学校的隐蔽课程，至少对他来说是如此。与一种真正课程一样，一种隐蔽课程是对于某种环境，某个时候和某位学习者而言的。

由于这种背景的相对性，谈及这种隐蔽课程时通常省略掉“这种”。以这种方式说话的人通常却记得某一特定环境——经常并非总是记得美国的公共正规学校教育——并且他们还将通常为当前的某一特定时间记在心里。此外，从学习者的立场出发，隐蔽课程是一种抽象观念，因为它既不是任何一个人所获得的一组学习状态，尤其又不是由某一特定环境中的所有学习者所获得的一组学习状态。当描绘隐蔽课程的形象时，一些特殊的学习状态便被忽略掉，并且这样做是正确的，因为某一环境的隐蔽课程并不存在于在那里所获得的所有学习状态中，而是存在于主要的学习状态中。与对某一时代的历史的描述一样，对隐蔽课程的某种描述也是有选择性的。注意力放在贯穿于这些学习状态的共同主题上，大概是具有某种重要作用的主题。看起来似乎不重要的或者不容易适合一般格局的学习状态，将有意加以避开，即使它们实际上是由这种环境产生的。

就一些特殊状态被忽略掉这个意义上说，则某一环境的隐蔽课程的学习状态确实是系统出现的。但是被认为特殊的学习状态将视人们的兴趣而定。当某一环境的隐蔽课程是注意的中心时而合乎逻辑地省略的一些学习状态，可能需要注意到对于某些学习者的隐蔽课程是有争论的。假设这样一种情况是不可能的，即玛丽是在她所在的学校里最近20年中开始认识到作为其正规学校教育的一种非预期的结果：妇女不能成为博士的唯一的一个人。这种特殊学习状态当然就被那些试图确定玛丽所在学校的隐蔽课程的人所忽略。但是那些试图发现该校隐蔽课程的那些人如果没有认真地对待这件事，则他们可能是不负责任的，因为在玛丽的生活中它可能正好起着一种非常重要的作用。

由于我认为这种情况过于经常被人们所忽视，所以我在这里想要强调指出，我们的兴趣可能存在于学习者的以及一些环境的隐蔽课程之中。而正如某一环境的隐蔽课程从学习者的立场出发是一种抽象观念一样，对于某一学习者的隐蔽课程从环境的立场出发也是一种抽象观念。对于玛丽的隐蔽课程与环境相悖，因而为了发现这种情况，我们必须不仅仅去检查玛丽的正规学校教育，而是要检查具有隐蔽课程的其他环境，在这些环境的隐蔽课程中玛丽是一位参与者——也许或者只不过是一位不情愿的牺牲者。再说一遍，隐蔽课程是出自相关学习状态之中的一种选择；它是一组被认为对玛丽来说是主要的学习状态。

寻找隐蔽课程

隐蔽课程并非是人们正好发现的某种事情；人们必须去寻找它。因为隐蔽课程是一组学习状态，所以归根结底，作为组成某一特定环境的实践，过程，规则，结构以及物理特征的一种结果，人们必须查明所学习的东西。但是人们能够以发现学习状态并确保它们能被追溯到该环境作为开始，或者首先着手检查该环境的各个方面和发现它们产生的哪些学习状态。当然，这种搜寻的动机可能是不同的。有些调研者可能仅仅是想知道在学校所学习的是什么，另一些调研者则想要使他们的教学方法更为有效，而还有其他人将一心想揭示出教育与更大社会秩序之间的一些联系。但是无论这种动机可能是什么，一种完全成熟的课程理论也担负不起忽略寻找隐蔽课程所带来的后果，因为所寻找的目标在我们每个人的教育中起着一种重要的作用。

隐蔽课程与环境，时间和学习者的相对性所带来的一个后果在于，从来也不会对它进行调查研究工作。具有其自己的隐蔽课程的一个新的环境经常不断地在产生，而旧的环境又常常不断地在变化着。昨天所收集到的关于某一特定环境的隐蔽课程的信息，今天可能就不能准确地描述出该环境的隐蔽课程。因而，寻找隐蔽课程的范围必须超出学校扩大到非学校环境，并且同时搜寻工作者必须不断地走回头路，原路返回重新搜寻。

即使隐蔽课程一直没有变化，但是也应该重访原来去过的地方，因为在任何时候收集到的信息决不是完整的描述。不管环境或时间如何，在我们调查隐蔽课程时我们所发现的情况只是我们所寻找的东西和我们所观察的东西的一个功能。20世纪60年代末出版的，介绍美国公共正规学校教育的隐蔽课程的文献，给我们提供了一个这方面的有趣实例。它使我们注意到具有阶级和种族色彩的学习状态，但是它却忽略了具有性别歧视暗示的学习状态。可是，在看过电影《中学（High School）》或阅读过《And Jill Came Tumbling After》文章的代表作品的人中，全部会相信20世纪60年代的美国公共正规学校教育包括各种各样的性别歧视惯例，并且它的隐蔽课程包括有性别歧视信念、看法和标准如果性别歧视学习状态没有被人们发现，那么这并不是因为它们不存在，而是因为它们没有被注意到或者——如果它们被注意到——则

因为它们没有被人们认识到它们到底是什么。

今天撰写出的20世纪60年代（或者70年代）公共正规教育隐蔽课程的一种介绍文章，最有可能将我们的注意力引向性别歧视成分。但是有谁知道这种文章可能忽略了其他哪些成分呢？基督教教义？异性恋倾向？物种歧视？对隐蔽课程的寻找必须回过头重新搜寻一遍，因为即使隐蔽课程一直并未改变，但是我们变了。我们的兴趣转移了，我们对世界的认识扩大了，我们的意识提高了，因而我们开始注意到和关心隐蔽课程中的一些事情，而以前我们却不予关心，实际上也许未能注意到那些事情。

确定我们是否忽略了隐蔽课程的某些重要组成部分的一种方法在于，检查某一相关环境或一些相关环境的组成要素的各个方面，以了解它们所产生的学习状态。换句话说，要超越学习状态深入到来源。由于各种各样的探索，其中许多是Vallance在她的文章中列举出的，因而我们对学校隐蔽课程的重要组成要素的一些来源有了一定的了解。例如，Vallance提到，课堂的社会结构，教师行使权力，支配着师生之间关系的规则。一些标准的学习活动也是来源。有谁忘记Jules Henry（朱尔斯·亨利）对拼写棒球的课堂游戏的描述或John Holt（约翰·霍尔特）对20个问题的报道呢？以一种多少有点不一样的方式，Joanne Bronars（乔安妮·布朗阿斯）已使我们注意到解剖青蛙和捕捉昆虫。隐蔽课程的另一个来源是教师对语言的运用。当然，还有教科书和视听教具，装饰和建筑风格，纪律措施，时间表，跟踪系统，以及课程性质。

注意来源中有一个问题是，组成隐蔽课程的学习状态来源的清单没有明显清楚的结尾，因为随着一些新的实践，过程，环境等等被引入到教育环境中，它们便成为隐蔽课程的潜在创造者。是否谁都可能怀疑，这种作为无学习能力的新类别和伴随其发生的实践将会产生一种隐蔽课程，更确切地说一种隐蔽课程的要素呢？随着袖珍计算器开始用于教学和自然科学课，它们是否将会产生一些隐蔽学习状态呢？正如对于可能组成隐蔽课程的学习结果的主题内容没有限制一样，我认为我们必然推断出，对于可能是那些学习状态来源的教育环境的要素或各个方面也不存在限制条件。

当然，我们有正当的理由注意来源和认识到当将一些限制施加于能够产生隐蔽课程要素的某一环境范围内的各种事情上时，它们是任意的。如果我们所关心的事不仅仅是发现隐蔽课程，而是要对它作一些改进，那么我们必须弄清楚，某一特定环境的哪些要素或哪些方面，有助于导致产生那种环境的隐蔽课程的哪些组成成分。因为如果我们并不了解属于某一隐蔽课程的学习状态的来源，那么我们必须不管该隐蔽课程如何，只好听其自然，或者摆脱掉整个环境。但是很明显有些隐蔽课程或该环境的一些组成部分不应被置之不理听其自然；而另一方面，如果我们抛弃掉整个环境，那么我们便可能在抛弃掉总的来说产生合乎需要的学习结果的实践，程序，物理环境等等。

合理的介入要求我们了解来源。它还要求我们恢复我们介入的现场，确保我们所造成的危害不会超过带来的好处。当我们改变某一教育环境，以便抛弃掉其隐蔽课程中我们发现令人讨厌的一部分时，并不能保证我们将会获得成功；实际上，如果我们不小心注意的话，我们所进行的这些改变还可能会产生我们试图消除的那些学习状态，说实在的，那些学习状态甚至更令人讨厌。无学习能力运动号称要努力设法结束标志学生的惯例，因为隐蔽课程便是起因于这种惯例，但是人们对于该运动事实上是否就不会促进它自称要抛弃的那些学习状态却感到怀疑。

一旦我们认识到，某一教育环境的任何一个方面都能具有并未公开打算的学习状态，一些环境中的变化能够产生这样一些状态，由某一环境产生的学习状态可能对于每一位学习者来说都是不同的，以及新学习者持续不断地进入教育环境，那么我认为我们必须承认，对于任何一种特定环境而言，隐蔽课程是无法避免的。我们能够摆脱掉某一环境的一种特殊隐蔽课程，但是原则上我们却无法避开一些或另一些隐蔽课程，除非我们消除掉这种环境本身。我之所以强调这一点，因为教育工作经常假定，如果他们的改革付诸实践，那么我们将决不会再次不得不为隐蔽课程担名。正如纪录片《Infants School（幼儿园）》无意中证实的那样，这种想法是一个可怕的错误，因为大多数摆脱偏见的实践都能使他们想起一种讨厌的隐蔽课程。在许多方面，该影片的美国幼儿园都是学校改革的一个样板，可是如果人们仔细观察，那么就会看到正在传送出一些传统性角色和性成见。我们不能满足于在教育环境方面已取得的成就。要摆脱掉所有的隐蔽课程是不可能的；因而，对于任何一种特定环境来说，我们都必须总是保持警惕。

两类隐蔽性

对于任何一个特定环境，某种或其他种类隐蔽课程是不可避免的，这一事实不应当作为维持教育现状的理由。

我们说某种隐蔽课程或其他种类隐蔽课程对于任何一种特定环境来说是不可避免的，并不是说存在于我们称为讨厌的学习状态中的某一隐蔽课程也是不可避免的。我们必须预防用一种更糟糕的隐蔽课程来取代一种不适宜

的隐蔽课程,但是虽然总是存在着以一种更糟糕的隐蔽课程作为结局的可能性,但是这里并不存在必然性。而且总是存在着我们以一种更好的隐蔽课程作为结局的可能性。

我认识到,Illich的非学校化社会(Desschooling Society)信息的一个重要部分在于,不可能通过环境的变化来改变当代公共正规学校教育的隐蔽课程——至少不可能变好。因此需要非学校化。Illich因此而受到站在教育范围方面一些完全不同观点上讲话的批评家的攻击。然而,不公正地评价他的主张实在是太容易了。他确实没有说,当代公共正规学校教育所产生的隐蔽学习状态之中无论哪一种都不能被排除,或者通过环境中的变化不能产生任何好转。他对于公共正规学校教育的隐蔽课程的见解具有高度选择性,并且他关于公共正规学校教育抵制起真正作用的改革的断言,必须作为仅仅适用于他所关心的学习结果来加以理解。上述看法到底确切意思是什么和他的这些看法是否正确则是另一种场合的一个题目。但是无论他是否正确;在他的评论中确实没有什么东西表明,对隐蔽课程的改革总的来说是不可能的。他的主张只适合于学校环境,他首先指出了非学校环境也有隐蔽课程。有些非学校环境可能与他所说的学校一样抵制真正的改革,但是假定所有的非学校环境都会是这样却是没有道理的。

不可避免性这个论点并非是劝告人们不采取行动。事实上,当我们发现一种隐蔽课程却不知道我们应该如何对待它时,不采取行动是一种可行的选择方案。我[已经]指出,我们可能不得不在我们发现某一隐蔽课程时对它置之不理听其自然,因为我们不知道它的确切来源。然而,我们应该清楚,即使我们知道它的来源,我们也仍然能够选择不取消它们乃至不以任何方式改变它们。然而,可能令人感到奇怪的是,如果某一隐蔽课程一旦被发现有能听任其自然发展。一旦我们发现某一隐蔽课程,如果不去触动它,仍让其保持隐蔽,那么因此它就仍然是一种隐蔽课程吗?

我们的讨论很长时间都一直在避开属于某一隐蔽课程的学习状态隐蔽性的问题。假定一位社会学家研究一个学校或学校系统并发现其隐蔽课程的一些要素。那么该校的隐蔽课程仅仅是由于被这位社会学家知道了,它就不再是一种隐蔽课程了吗?当然不。隐蔽,如同北方一样,是一种关系。正如波士顿是迈阿密的北方而不是蒙特利尔的北方一样,某件事情可能也是对某个人或某一群体是隐蔽的而对另一个人或另一个群众却不是隐蔽的。此外,当我们把某件事情说成是隐蔽的时,我们通常将与我们作出隐蔽性判断有关的某一背景牢记心中。在捉迷藏游戏中,只要捉的人没有发现他或她,那么他或她就是隐蔽好的,没有被看见;虽然其他人知道这位躲藏者藏在什么地方,从游戏的观点的看,这对这位躲藏者的隐蔽性却不产生影响;而当躲藏者被发现时,不知道该躲藏者躲藏地点的其他人也与该躲藏者的隐蔽性无关。

教育并非游戏,但是尽管如此,某一隐蔽课程在这一点上仍然象捉迷藏游戏中的躲藏者。一旦在某一环境中的学习者知道他们正在获得的或被认为要获得的学习状态,这些学习结果就不再属于该环境的隐蔽课程了。实际上,一旦学习状态被分开确认,以致于学习者能够很快地知道它们,即使他们尚未知道,那么这些学习状态可能就不再被认为是隐蔽的了。然而,学习状态被确认或学习者知道它们之前,即使社会学家,行政官员和教师全都知道它们,它们也仍然是隐蔽的。因而,一种隐蔽课程可能被发现有仍然是隐蔽的,因为发现是一回事而公开出来则是另一回事。

实际上,存在着两类隐蔽性,并且对隐蔽课程的描述必须慢慢习惯这两类隐蔽性。某件事物能够被隐蔽起来,有两种意义,一种意义与一种癌症治疗方法未被发现的意义相同,而另一种意义则与在游戏中将一个便士藏起来则这个便士是隐蔽的意义一样。调查当今公共正规学校教育的隐蔽课程的学者,和公开批评隐蔽课程的激进的学校改革者,他们都对这个问题拿不定主意。有些人的说法听起来似乎一种隐蔽课程是由某人或某个群体以小孩游戏中藏便士的方式给隐蔽了起来。另一些人似乎认为某一隐蔽课程的学习状态并不是由任何人隐蔽起来的——它们刚好碰巧是我们不知道的,这很象治病方法目前是我们还不知道的这种情况。

无论我们是否试图解释,为什么某一特定环境的隐蔽课程是那样的或者如何去改变某一隐蔽课程,我们都必须在隐蔽课程的概念中考虑到这种基本的歧义。对任何一组使我们感兴趣的隐蔽学习状态而言,我们都必须努力设法澄清有无意识的问题。借助于一种阴谋论来解释某一隐蔽课程是讲不通的,正如指出美国公共正规学校教育的隐蔽课程是为资本主义服务的某些作者所做的那样,并且还同时将其学习状态说成是正规学校教育无意识的副产物。如果说隐蔽课程的确是有意目的产物,那么为了摆脱掉某一特定隐蔽课程,而仅仅将学校实践和程序马马虎虎摆弄一番也是讲不通的。

有些读者可能无疑会更喜欢我完全按照无意识学习状态来说明隐蔽课程。他们会说,采用有意识学习状态将把水搅混。可是我并不认为我们对此有任何选择。它并不仅仅在于最关心隐蔽课程的那些作者在两类隐蔽性之间来回摇摆不定。对于意图目的的相关研究完全没有进行过。我们可以假设,至今所发现的隐蔽课程的所有组成要素均不是故意的,但是我们当然并不确定它们到底是

怎样的。对于可能要求我们在借口他们所描述的学习状态是故意的而拒绝某种隐蔽课程(虽然我们并不知道这种情况)作证时的那种特征描述来说,人们无疑更喜欢适合于我们目前对隐蔽课程所作描述的一种特征描述。

最初我是按照未公开打算的学习状态来系统阐述隐蔽课程的。那种消极系统阐述的要点在于适合于两类隐蔽性。然而,那种特征描述并未考虑到学习者的观点看法。虽然某一环境的一种学习状态并非是公开打算的,但是学习者可能会知道这种情况,在这时对于学习者来讲这种学习状态将不属于那种环境的隐蔽课程。因而,我最初的特征描述必须加以修改。一种隐蔽课程是由某一环境的那些学习状态组成的,而那些学习状态或者非故意的或者是有意但是对于该环境中的学习者来说并未公开予以确认,除非学习者察觉到它们。

跳出油锅

一旦我们已发现某一隐蔽课程,那时我们又能如何对待它呢?当然,这取决于“我们”是谁。假设我们是某一环境中的教育工作者并且已发现了隐蔽课程和来源,则我们将面临着许多可供选择的方案。

1. 我们可以什么也不干;我们可以听其自然而不试图改变这个环境;在这种情况下,这些相关的学习状态逐渐被我们预见到,而先前它们并不被知道,但是它们不会按另一种方式发生变化;特别是,其隐蔽课程仍然保持隐蔽状态。这种作法看起来可能是令人扫兴的选择方案,但是情况并不一定就是那样,因为可能会有一些隐蔽课程,或者它们的组成要素,对于它们来说我们是中立的——我们既不积极地评价它们,我们也不认为它们是讨厌的。对于这类学习状态,什么也不做是一种比较好的方案。

2. 在致力于根除我们认为讨厌的学习状态的过程中,我们可以改变我们的实践,程序,环境等等。那种被称之为开放教育的激进的学校改革运动一直在努力设法做到这一点。这种运动反对按学生成绩分组、分级和考试,改变课堂的物理环境,引进新的学习活动和教育资料,并试图改变教师—学生和學生—學生关系,以便避开当代公共正规学校教育的隐蔽课程。这种私立学校运动,在其细节方面不同于开放教育的同时,以这种相同的角度来看是能够被理解的。

3. 不去改变某种环境,我们可直接取消它。当然,这是在非学校运动中所建议的那种方案。我说“直接”取消,但是对于某些教育环境,特别是现代工业社会的公共学校系统,取消并非一件简单的事情。然而,取消某一环境保证其环境的隐蔽课程的取消,但是并非所有的隐蔽课程都像这种隐蔽课程。

4. 总有可能我们将想加强而不是取消我们所发现的隐蔽课程。当今有许多人都赞成归因于我们公共学校的隐蔽课程的整洁和竞争性,听话和服从权威这样一些学习状态。实际上它们有两种方案:(a)他们可公开承认这些学习状态,借此将它们从隐蔽课程转变为真正课程,或者(b)他们可预定这些学校状态但不是公开地进行,在这种情况下,他们仍保留下这种隐蔽课程的一部分。

当我们发现某种隐蔽课程时,我们应如何对待它呢?这个问题的重要性是我们所发现的隐蔽课程质量的一个功能。如果某一隐蔽课程是无害的,那么我们如何对待它都将不是十分重要的。正是当我们所发现的隐蔽课程不是无害的时——当它灌输讨厌的信念,看法,标准,或行为模式时——我们的问题才具有紧迫性。而学习状态越令人讨厌,这个问题就变得越加紧迫。可能没有人会怀疑,当我们所发现的隐蔽课程包含有害的学习状态时,我们必须努力设法将它们根除掉。但是这件事有时说起来容易做起来难。一位教师可以停止将拼写棒球游戏用作作为一种学习活动,但是这只是朝着根除诸如竞争,自憎以及对匹敌者的敌意等学习状态迈出的一小步。上述态度和品质很少具有一种单独的,易于隔绝的来源;实际上,那些最令人讨厌的态度和品质,由于非常基本,因而有可能成为一组复杂的相互联系和根深蒂固的实践和结构的产物。要戒除或更改这些讨厌的态度和品质中的一种都可能很少有机会获得成功。

如果要取消某种隐蔽课程或者它的某一主要部分,那么进行大规模的改变,或许甚至整个破坏掉,可能是必不可少的。当然,这就是激进的学校改革运动在其所有的变革中已经动手做的事情。美国当代公共正规学校教育的隐蔽课程一直被认为是令人讨厌的——而情况正是这样。如果将要排除它的高度令人讨厌的和根深蒂固的学习结果,那么一些激烈重大的变化——在我看来又是正确的——便被看作为唯一的希望。这里并不是适合于记载或评价那些建议的场合,虽然必须对它们按照某种方式进行尚未进行过的评价。然而,我想将注意力集中到,任何一个试图显著地改变或完全取消某一教育环境以便摆脱掉它的隐蔽课程的人所面临的一个问题上——这是太多激进的学校改革者一直忽视的一个问题。

教育环境方面的某些改变涉及到有意地将该环境的学生置于其他环境中,以便打破该环境与“现实”世界之间的障碍,同时加强学习。例如,因此便鼓励一些学校将学生置于非学校环境中,在那里他们将通过工匠师傅当徒弟,通过从事一项工作,通过帮助其他人干工作,或者也许仅仅通过观看和观察来学习。在教育环境方面的其他一些涉及到限制它的作用,以便减少其超

过参与者的权力。例如,有人已经提出,将学校局限于提供基本技能训练。在这种情况下,即使该环境的参与者并未被有意地置于其他环境中,而他们逐渐自然地转到其他环境的可能性是很大的。当然,还存在着对某一环境的整个完全破坏、彻底废除,在这种情况下,其参与者可能只好被抛弃到其他环境。在全三种改革中,真正的风险在于那些处于犯罪学习状态接受端的学生将被从油锅中救出来,只不过又要将他们送入或让他们跳入火坑之中。

并不仅仅只有正规教育才有隐蔽课程。任何一种环境可能都有一种隐蔽课程并且大多数环境确实都有隐蔽课程。当我最初论证隐蔽课程可能存在于非学校环境时,我将这种讨论局限于一些正规教育环境,例如教学医院,私人钢琴课,以及武装部队的基本训练。但是学习状态却发生于一些通过完全不认为是教育的环境中。在IBM(国际商用机器公司)和贝尔电话公司,在一个人的当地加油站和市政厅,工人们学习的东西超过了他们的工作内容;看法,标准,以及行为模式正象正规教育环境的产物一样也是这些环境的产物。因而,我们清楚地认识到隐蔽课程能够在任何发现学习状态的地方被发现,这看起来似乎是符合逻辑而且在理论上也是重要的。IBM公司和贝尔电话公司也不能排除在外;两个公司不是附近街区,不是教室,或者加入国家读书俱乐部。而重要的是要记住,完全没有正当理由认为这些类似环境的隐蔽课程要比作为学校改革目标的隐蔽课程好得多。

激进的学校改革者被称之为浪漫主义者——不用说,这种叫法具有一些贬抑的含义。他们的浪漫主义的来源被认为存在于他们的那种小孩的看法中,这种作为天生幸福快乐、好奇、富于创造性以及善良本身的小孩却被学校毁灭了。也许一些激进的学校改革者将这个小孩浪漫化理想化了,但是大体上这却是他们的处境的一种夸张性的描绘。如果这些改革者是浪漫主义者,则这种浪漫主义不在他们关于人类本性的信念,而在于他们关于学校外部世界的信念。这种情况仿佛是他们开始对教育作理论上的推定,他们就包括进了他们对当代社会的批评。我确信他们象任何人一样意识到外部世界的可悲状况。实际上,他们可能在他们察觉学校的可悲状态之前很久就知道了外部世界的可悲状况。但是他们在发现当代公共正规学校教育的隐蔽课程的激动中却忘记了外部世界的可悲状况。他们认为将外部世界而非学校作为主要的教育环境,一切都好起来——似乎学样外部世界是一种温和宜人的环境,那里没有隐蔽课程,或者在那里只有真正有价值的课程繁荣兴旺。

我们全都往往会犯的一个错误——也许当我们想到我们自己的孩子时除外——是当重要的是对于某一特定个体或群体的隐蔽课程时,却将精力集中于某一特定的环境的隐蔽课程上。要摆脱掉由实践和结构组成的复杂网,而该网中的实践和结构在某一特定环境中产生十分讨厌的学习结果——假定这种情况是可能的,而且在某种程度上我认为是这样——可能会将这些学习状态交付给未改变的某个人。可能情况就是如此,因为我们真正的改革将一个人送入或让这个人自然地慢慢转入具有类似于我们一直试图废除的那类隐蔽课程的环境中。或者情况之所以可能是这样,因为上述学习状态始终是一个以上环境的结果。一些环境可能联合产生一些学习状态。而它们肯定会那样做。听话和依从,竞争和无休止的消耗这些学习状态,据说属于美国当今公共正规学校教育的隐蔽课程,它们肯定不单单是那种正规学校教育的产物。但是谁又会怀疑家庭,教堂,社区组织,工作场所,以及宣传媒体都一起联合起来产生它们呢?

我所讲的这个问题实在是两个问题,它们都取决于这个显而易见的观点,即各种不同的环境能够但是不必具有非常不同的隐蔽课程。其中一个问题是,专门设计来使我们摆脱掉讨厌的隐蔽课程的某些教育改革可能是自我拆台的,因为它们用于取代旧环境的一些新环境基本上还是产生同样的学习状态。而另一个问题则是,如果具有相同旧隐蔽课程的其他环境仍然存在,那么某一特定教育环境的改革则可能完全不是以进行这项工作。人们已经指出,激进的学校改革如果与激进的社会改革密切联系起来才能获得成功。一旦我们将我们的注意力从正规学校教育的隐蔽课程转移到那些正在受教育的人的隐蔽课程上,上述情况之所以是这样的原因就变得特别清楚了。因为并非仅仅是广泛的公共正规学校教育的基础改革——即,与其内部或旁边的一些小单位相反的整个系统的改革——没有随之而来的社会改革是不可能的。假如这种改革是可能的,那么如果在正在接受教育的那些人的生活中的其他主要教育环境仍然未变,则对于他们的隐蔽课程将得到实质性的改进也是完全不可能的。

知识能够成为力量

我对于激进的社会改革的前景并不象某些人那样持乐观主义态度。但是不管人们看不看好这些前景,当我们发现我们所厌恶的一种隐蔽课程时,存在着我们仍必须加以考虑的、展现在我们面前的两条行动路线。一条是许多激进学校改革计划中的重要部分。另一条则不是。

激进学校改革者并不是将学习者从油锅中解救出来然后却将他们送入火坑中煎熬,这些改革者并未想到外面还有火坑。那些拥护开放课堂的人和

那些处在私立学校运动中的人都试图为他们的学习者提供隔离,以便即使火将隔离烤焦也不让火烧伤学习者。他们通过鼓吹具有某种双重功能的实践和结构来进行这项工作:他们打算摆脱掉公共正规学校教育的隐蔽课程,同时用人们认为极好的看法和标准来取代那种隐蔽课程的看法和标准。因而,竞争将被合作取代,与此同时服从将被创造力和首创精神取代。由激进学校改革者所支持的看法和标准得到一些人的公开确认并得到另一些不是那样公开地接受。但是它们是激进学校改革的真正课程或它的隐蔽课程的一部分,据估计它们不仅在学习者在学校时并且直到毕业之前占主导地位,而且在非学校环境和生活中也将占主导地位。如果任何一种政策都能成功地保护学习者免于较大的未改建社会的隐蔽课程,无疑,培养与那种较大社会所培养的相冲突的学习状态的政策是能够获得成功的。

应该指出的是,有些激进学校改革者对改革运动的这种状况感到痛惜。在他们看来,学校应完全摆脱形成看法和标准的事务。然而,人们并不清楚学校能够摆脱这种事务。甚至一些通过改革将其功能修剪并减至最少的学校也将有隐蔽课程,隐蔽课程其本身就看法和标准而言可能或不可能是最小程度的。对于那些决定度弃当今公共正规学校教育的隐蔽课程人,可又想不用较好的看法和标准来取代被废弃的看法和标准,却以某种形式或者其他形式来保存学校,我担心他们将是不现实的。他们应该向那些试图将学习者与外面的大火隔开的那些人提出的问题,不是学校是否应该进行这种隔离,而是单单学校是否能够完成这样工作。如果这个较大的社会仍然保持现状不变,那么是否会学校去培养与周围惯例背道而驰的标准和看法呢?如果允许学校这样做的话,那么这些看法和标准是否将“产生”;它们是否将真正地提供所需要的保护?

我不知道如何回答这些问题,但是我的悲观情绪是以想到还有一件可能与隐蔽课程有关的事情,虽然它与刚刚讲到的行动路线无关,但是却与行动路线相容,并且实际上可以用来支持它。当我发现某一隐蔽课程时,我们能够将它展示给那些注定要成为它的接受者的人。如果你将接受它,那么就会提高意识,着眼于抵制我们目前没有能力改变或废除的一些环境的隐蔽课程。并不是说意识提高就能保证某人将不会屈服于某一隐蔽课程。但是此外,如果人们知道什么事情正在发生,那么人们仍可处于能够抵制的较为有利的地位上。要抵制人们不知道的事情,如果说不是不可能的话,那么也是十分困难的。

对于隐蔽课程的意识提高可采用许多不同的方法着手进行。它可能发生于非正式讨论会或正式专题讨论会中,并且可将其目标瞄准某一环境中的那些人,即将进入该环境的那些人,或者曾经处于该环境中的那些人。但是无论采取哪种形式,其目的都在于将某一环境的隐蔽课程的学习状态改造成为某人的真正课程的主题内容。我的意思并不是想通过这种方式,以公开地接受我们感到讨厌的隐蔽课程。恰恰相反。提高某一隐蔽课程意识的观点并不是培养而是防止获得属于该隐蔽课程的学习状态。预防的方法在于使这些学习状态本身成为一些新的和极其不同的学习状态的目标。

我们大多数人从未停下来考虑我们所编入的教学安排是否具有隐蔽课程,更不用说那些隐蔽课程可能是些什么内容了。一个提高意识的教学大纲的目的可能在于,认识到某一特定教学安排具有一种隐蔽课程,知道那种隐蔽课程到底是什么,了解这种教学安排的哪些实践负责其隐蔽课程的各种学习状态,以及弄清楚这些学习状态对于某人自己生活和较大社会的重要作用,这一目的十分简单,并非是一些明显的学习状态。该教学大纲的目的可能还不仅仅在于使某一教学安排的隐蔽课程成为认知状态的一个目标,而且还使之成为技能状态的一个目标,例如能够确定一种隐蔽课程,能够认识至今尚未知道的信息源,以及知道如何避免人们不想获得的学习结果。

拥有隐蔽课程的知识 and 技能,可能是对付未曾要求的学习状态冲击的一种自我防御形式。正如我对提高意识所了解的情况一样,而提高意识的目的也在于取得一些态度和价值观。如果一位正在开始逐渐了解关于现代社会中一些歧视妇女者实际情况的妇女也终于承认这些事实,那么妇女运动中的意识提高无疑不会被认为是成功的。如果那些接受隐蔽课程的人并不想拒绝这些事实,那么隐蔽课程的知识将不会提供一种对付这些事实的防御。

为了完成任务,关于隐蔽课程的意识提高必须倾向于态度和价值观以及感情,与此同时传递知识和技能。在这方面,它类似于那些想要用合作代替竞争和用创造代替服从的人们的教学大纲。但是如果它也属于形成态度和价值观的任务,那么便存在一点不同;对于在意识提高过程中,所获得的态度和价值观则是(或者至少假定是)学习者与隐蔽课程之间一种直接对抗的结果。看起来这种对抗是忽视隐蔽课程,想要抵制它,或许甚至想离开这个世界和试图改变它。由激进的学校改革家所承诺的态度和价值观也许被他们选择,因为他们本身与一种隐蔽课程相对抗,但是作为这种对抗的一种结果,将要获得这些态度和价值观的学生们却不会这样做。

我所提出的意识提高,可能看起来并不需要了解一种非学校教学安排的隐蔽课程,而这种教学安排在目前是无法获得的。那么我是否正在建议一种我们并未准备好的行动方式,一种可能需要不可能马上出现的基金和学术能量投

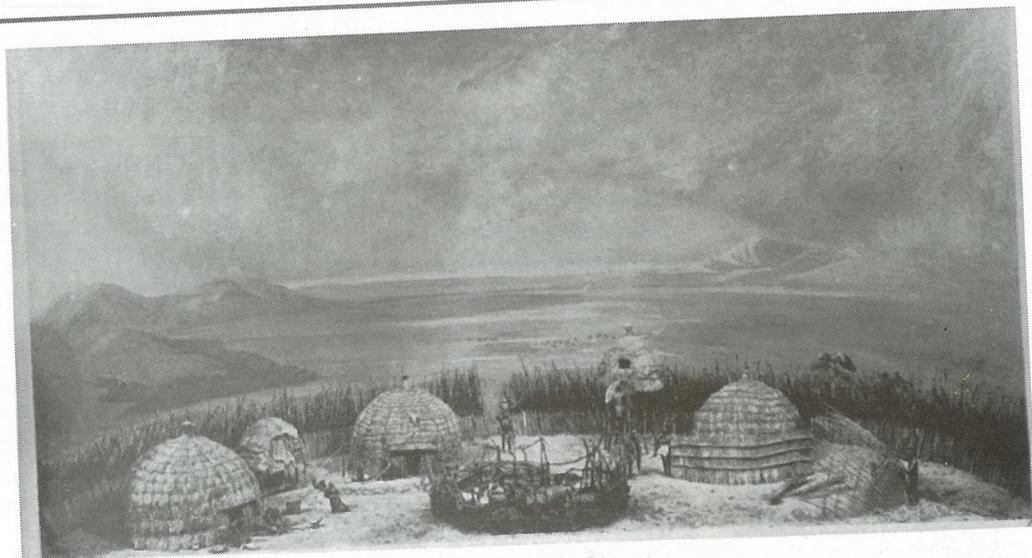
资的行动方式呢?此外,我们还必须注意我们模型的妇女运动中的意识提高。在很大程度上说,如果不是所有的、目前正在进行的对于妇女运动的重要研究,就肯定是意识提高的一种直接结果,那么甚至在依靠意识提高的同时也已经产生了知识。我可能期望我所建议的意识提高,对我们的知识产生类似的影响:即它可能会产生对隐蔽课程的研究,这种研究同样又产生出新的研究对象。因而,虽然非学校教学安排中隐蔽课程的知识肯定是需要的,但是意识提高能够让我们仅有一点点知识开始,预计我们不久就将拥有更多的知识。

为了不存在任何怀疑,我们的确为开始意识提高拥有某种基础——如果其他方面一无所有,那么在课程安排方面我们则拥有自己的经验。然而,我们目前可能拥有比我们所获得的更多的知识。我们关于学校隐蔽课程的知识主要有两个来源:那些一直在学校工作的人和那些已经对学校进行研究的人。为了发现其他公共机构的隐蔽课程,我们必须求助于那些研究它们的人:求助于医疗社会学家和家庭、教会、科学、运动、以及企业社会学家。我们还必须求助于那些学习和提供海湾地区管理培训课程的人,和那些管理电话公司总机的人。一些洞察力强的从业者并非完全垄断了学校。医院、企业、甚至市政厅也拥有为我们检查和记录隐蔽课程的 James Hermons 和 John Holts。

应由谁来进行这种意识提高呢?就学校将它们的学生送入非学校教学安排学习而言,人们可能希望他们会进行自己的意识提高:即医学院可能会为

未来的实习医师进行意识提高,社会工作学校为作现场调查的学生进行意识提高,教育学院为实习教师进行意识提高,以及中学校为那些派出在现场学习的学生进行意识提高。人们可能希望,试图废除自己的隐蔽课程同时又将学生关闭在校园内的学校,也会在更大的社会范围内进行关于隐蔽课程的意识提高会议。实际上,这样做的一些学校可能会成为社会机构评论的中心。我坚定地认为,学校应该为这种功能服务,但是也许只能乐观主义者才会认为只要学校仍然保持公共性质和社会仍然保持现状,那么学校就能够或者可能为这种功能服务。然而,就隐蔽课程而言,学校并非意识提高的唯一可能的论坛。就象妇女已经做的和黑人已经做的那样,某一特定隐蔽课程的牺牲者能够为他们自己这样做。

正如我已经谈到的一样,并不能保证意识提高将会成功地将我们隔离起来,不受我们不想要的和不应获得的学习状态的影响。肯定地说,我们不必将它看成为教育制度和社会改革的一种代用品。可是,正如妇女运动已经表明的那样,对于人们已经发生的或正在发生的情况加以了解,可能具有一些强有力的作用。可以说,我不会指望某个意识已私下提高的个体,去经受把他或她放进的一种教学安排的隐蔽课程。但是当分享知识和存在强有力的同事支持时,意识提高可能是经受隐蔽课程的个体所拥有的最好武器。



祖鲁人营地的主体仿真景

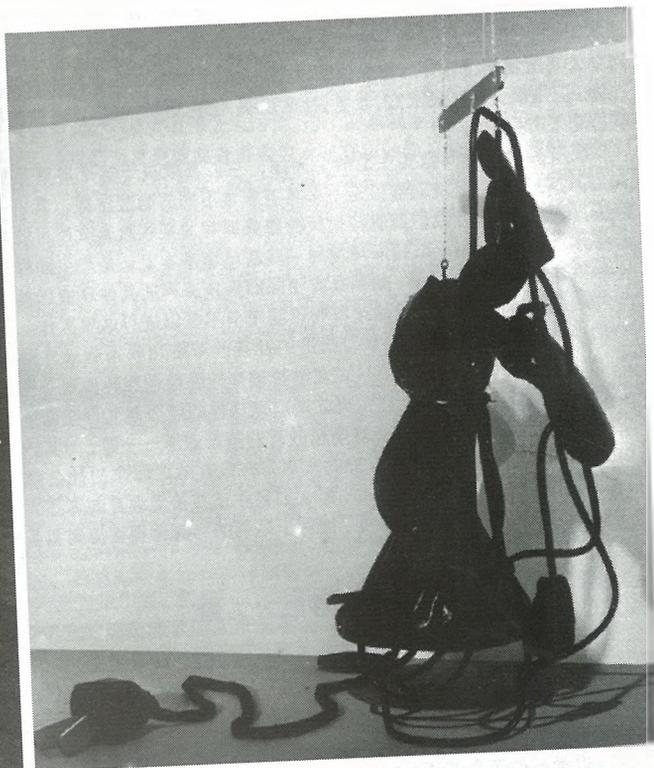
《艺术与人类学》插图选

唐英译



作色木制品

安迪·华霍尔 作



软体风扇巨人

克劳斯·奥顿伯格 作