

實踐教育研究論者——谷德萊德

沈劍平

本文是對美國著名教育學家谷德萊德的專業生涯的個案研究，著重介紹他在不分級學校、課程研究、學校教育、師範教育、教育革新與研究等方面的見解。

關鍵字：谷德萊德、教育研究、教育實踐

Keywords: Goodlad、Educational Research、Educational Practice

壹、引言

約翰·I·谷德萊德(John I. Goodlad)教授是美國教育學界的知名學者。他先後在埃莫里大學(1950-1956)、芝加哥大學(1956-1960)、加州大學洛杉磯分校(1960-1985)、華盛頓大學(1985)任教授。在加州大學洛杉磯分校工作期間，谷氏曾任該校教育研究院院長達16年之久(1967-1983)。谷氏還曾擔任美國教育研究協會(AERA)和美國師範院校協會(AACTE)的主席。谷氏著述頗豐，撰字和編集了25本著作，為報刊、雜誌等撰寫了200多篇論文，為年鑒、百科全書等撰寫70多個條目。筆者來華盛頓大學學習後，曾在他主持的教育更新中心任助理研究員，他分配給我的第一項工作是閱讀、總結他所有的出版物，並為他準備他即將撰寫出版的教育研究經歷的著作鋪路。

由於我自己的學習和工作的經歷，我在完成這項科研任務期間，有一種強烈的慾望，要把谷氏的科研工作介紹給國內的同行。筆者把這項科研工作看作是對谷氏教育科學研究工作的一項個案研究。從該案研究中，我們不僅可以窺探作為谷氏個人在教育科學研究的演進軌跡，而且可以從中推斷美國教育研究界的某些特點。筆者希望這些窺探、推斷對中國的教育研究工作者，尤其是年輕的教育研究工作者，有所裨益。

筆者認為谷氏的研究生涯可分為兩個主要階段。第一階段是從40年代末到1966年合作學校聯盟的建立。在這個階段裏谷德萊德的工作經歷、研究項目和出版文獻主要集中在學校的組織和領導(尤其是不分級小學)、師範教育教學計劃、以及中小學及師範教育的連接上。合作學校聯盟是一個創新。該聯盟由南加州的19個學區、加州大學洛杉磯分校、以及教育活動發展研究所組成。合作學校聯盟旨在綜合對學校教育和師範教育所作的研究，檢驗建立中小學——大學伙伴聯繫以求教育更新的策略。

第二階段（60年代末至今）是在更高的層次、更大的規模上“複演”了第一階段的工作。在教育活動發展研究所的資助下，谷氏和他同事發表了《班級教學》（1970）《美國的小學教育》（1973）、《美國的幼兒教育》（1973）、以及《對人文化學校的探索》（1974）。從1976-1984，谷氏和他的同事對通過分層抽樣獲得的19組學校（每組學校由相互銜接的小學、初中和高中所組成）進行深入細緻的研究；這項研究的結晶——《一個叫做學校的地方》（1984），榮獲美國教育研究協會1985年傑出著作獎；他自己也因此被譽為研究美國學校教育的權威。1985-1990，他又完成了以29所師範院校為樣本的師範教育研究項目，其研究成果——《我們國家的教師》（1990）——與《霍姆斯報告》齊名，被評為美國師範院校協會1991年最佳著作獎。現在谷氏以1986年創建的全國教育更新網為依托，以師範教育改革為契機，努力尋求中小學與師範院校的同步更新。

在下文中，筆者將介紹谷氏在不分級學校、課程研究、學校的目的、目標和功能、師範教育、教育革新的策略等方面的研究和見解。

一、不分級學校

不分級學校是學校組織方面的創新。在不分級學校裏，年級的框框被打破，學生可以根據自己的實際情況進入新的學習階段。“不分級學校”這個概念的實質是要適應個別差異。

1939年9月，谷氏在加拿大英屬哥倫比亞省的一所鄉村小學裏面對著他要教的第一個班級——8年級，共34名學生，年齡最大的17歲，最小的還不滿6歲，在這個單班學校裏，谷氏痛苦地認識到分級學校的不合理：如果每個年級每天上7節課，他每天就要上56節課；升留級制度使得一個名叫厄內的13歲男孩，在學校度過了7個春秋，但仍被留在一年級學習。

當谷氏在芝加哥大學師從拉爾夫·泰勒(Ralph Tyler)攻讀博士學位時，他便以升級和留級對學生的影響為題做他的博士論文。他把學習成績很差的一年級學生進行配對，每對中的一個仍念一年級，另一個升入二年級。研究發現，升級的學生在個人適應和社會適應方面要優於留級的學生(Goodlad, 1952)。由此看來，留級並未達到人們所期望的“再提供一次機會”的作用。

在1955年的《廢除小學中的年級》一文中，谷氏從三方面為不分級學校這一概念辨護：(一)兒童不僅在體力、情感、社交方面有個別差異、而且其理智能力也有差異；(二)結果表明，留級有相當的負效應，年級制度對學習成績特別優異和特別差的學生尤為不適；(三)從歷史的角度來看，教育工作者以教材中心轉向兒童中心，現在是把關於兒童教材、學習過程等方面的知識整合進教學過程的時候了(Goodlad, 1954)。他所主張的不分級學校實際上是把年級分成許多小單元，以便學生根據自己的水平

不斷進入新的單元；不分級學校也允許學生在不同的學科上分頭進行。所以，不分級學校不僅重視個體間的差異；而且關注個體內的不同能力間的差異。

此後，谷氏一直致力於實施他的不分級學校的理想。50年代末60年初時，美國有許多小學校嘗試不分級制度。根據谷氏和他的同事於1962年作的一項不完全調查，當時美國有550所不分級學校。近年來，不分級學校這一概念又重新崛起。1992年5月，關於不分級學校的全國學術討論會在西雅圖召開，谷氏也被應邀作了報告。

在谷氏所描敘的不分級學校裏，學生仍處在一個有嚴格的學術標準的制度之中，但他們有更多的不斷進步的機會。不分級學校在理論上有許多獨到的見解，但在實施上有諸多的困難。班級授課制的“大量生產”確實是一個“高效率”的方式。不分級學校所要求的那種個別化現今仍難以實現。這恐怕也就是不分級學校所面臨的最大挑戰。

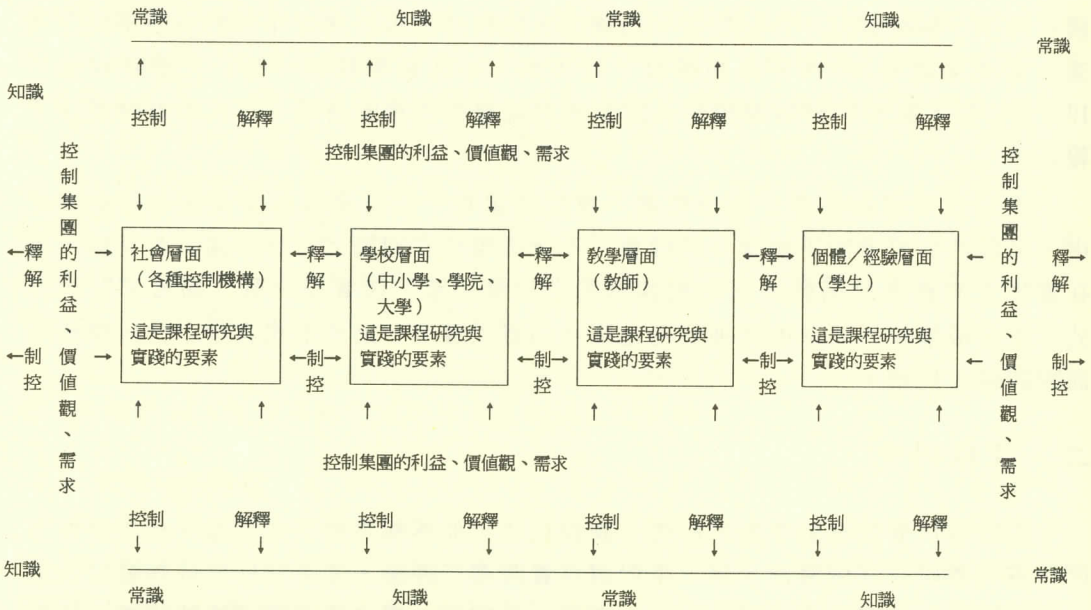
二、課程研究

由於谷氏受其導師泰勒的影響，課程也成了他感興趣的研究課題。他在課程方面的研究表現有三個層面。第一是對課程實踐進行評論，其中包括對蘇聯發射人造衛星後課程改革運動的反思，對核心課程的研究等。第二是為課程領域建立一個概念框架。第三是對課程作為一個研究領域進行反思。

谷氏認為，儘管蘇聯發射人造衛星是五六十年代那場課程改革的導火線，但其也有必然性。比如說，經濟的持續發展，使中產階級對通過教育提高社會地位抱有更大的希望；二次大戰後，美國的文化更強調適應和陶冶理智；知識急增使傳統的課程編制模式不再適應；如此等等。那場課程改革有其貢獻：人們認識到了學科結構的重要性；各學科的一流學者參加了那場課程改革；教育學者開始研究學生的學習策略；編出了許多新教材，其中有些質量很高；除了教材外，教學材料中還包括電影膠卷、程序練習題、標本等(Goodlad, 1954)。但是，那場課程改革運動也有其不足：改革的目標過於廣泛，“結構”、“探究”、“發現”等概念的內涵並不明確；新教材過於以學科為中心，其效果沒有得到很好的評估；那場改革還缺乏配套的改革，比如，配套的師範教育改革等(Goodlad, 1963, 1966b, 1966c)。

谷氏主張課程研究必須從基礎出發，這個基礎是描述課程實踐，並使這種描述理論化。在1960年一篇評論課程研究的文章中，他第一次區分了社會、學校、教學三個層面的課程實踐和研究(Goodlad, 1960)。1966年，谷氏與一組年輕的學者一起建構了一個描述課程和教學的概念框架(Goodlad & Richter, 1966d)。1979年，他又對該框架作了修改，新的框架如下(Goodlad, 1979a)：

決定課程的因素：政治和經濟的需要；大文化背景和小文化背景；教育消費者的需求；知識源；教育研究者群體；教師與管理人員的專業利益（引自施瓦布）



決定課程的因素：政治和經濟的需要；大文化背景和小文化背景；教育消費者的需求；知識源；教育研究者群體；教師與管理人員的專業利益（引自施瓦布）

圖一 指導課程實踐和研究的概念框架圖

以上這個框架描述了像美國這樣的工業化、地方分權國家裏的課程實踐的主要因素。該圖式描述了課程編制和實施過程中的動態因素，發展了泰勒基本原理。

谷氏還反思課程這一研究領域，並為提高該領域的地位提出建議。他認為課程作為一個研究領域是在20世紀逐漸出現的。工業化的發展使家庭的教育功能衰減，學校的教育功能上升。於是，學校所傳授的知識和這些知識所代表的價值觀引起了學者的關注。在美國，課程作為一個研究領域出現的標誌是1927年全國教育研究協會出版了一本年鑒，總結了當時課程編制方面的思想。

在1960年一篇評論課程研究的文章中，谷氏認為到目前為止，課程理論至多是一種抽象的臆想；課程研究是拼拼湊湊的經驗主義。在1969年的評論文章中，他認為課程研究的進展不大，課程理論幾乎沒有解釋能力和預測能力。他主張區分“應然”和“實然”的問題，描述各種課程實踐，並錘煉概念。這些是提高課程研究地位的途徑 (Goodlad, 1960,1969)。

谷氏的課程研究涉及三個層面，從對課程實踐的評論到對課程實踐的理論描述，再到對課程作為一個研究領域的反思。很少有學者能跨越這麼多的層面。他的關於提高課程研究地位的建議，不僅適用於課程研究，也適用於教育研究。

三、學校的目的、目標和功能

美國的學校改革計劃大多基於對一些具體問題的抨擊，頗有“頭痛醫頭，腳痛醫腳”之感。谷氏的學校改革計劃有兩個特點。第一是基於對學校整體的認知。在1976-84年的“對學校教育的研究”中，他和其同事通過問卷調查，訪談收集了有關學校的16個方面的資料；這些資料描繪出完整的學校生活，涉及個人（個體層面）、班級（教學層面）、學校（機構層面）和學校教育（社會層面）。第二，他的學校改革計劃建立在更深層的理论基礎上，他的計劃源於學校應該做什麼、學校被期望做什麼、以及學校在做什麼三者之間的張力。他把以上這三方面分別稱作學校的目的、目標和功能(Goodlad, 1979b)。

他認為學校的目的是培養理性的人；理性的人能超越自我，具有學識和信念。這種理性的人不以自我為中心，他們使自己的潛能得到最大程度的發展並為人類作出貢獻。學校的目的是一種理想狀態；但學校並非存在於真空，社會和政治力量對學校目的發生作用。政府、家長和利益團體常常表述他們對學校的願望——用谷氏的話來說，這是學校的目標。

以歷史的角度來看，谷氏發現學術方面的期望是以17世紀的最基本的學問發展到19世紀的包羅萬象的知識。與此同時，培養公民和職業能力的要求也提出了。到了20世紀，學校不僅被期望培養有責任心的家長、公民和勞動者，而且要發展自我。基於州政府和校董會的文獻，谷氏歸納出了學校目標的11個方面：掌握基本知識和技能、職業教育、發展理智、社會化、人際關係、自治、社會意識、審美能力和創造力、自知、健康的身體和情感、道德品質(Goodlad, 1979)。後來，谷氏又把這11個方面歸納成四個業別：(1)學術目標，包括各種領域的知識和理智技能；(2)職業目標，為加入勞動大軍，承擔經濟責任作準備；(3)社會目標，為進入複雜的社會作準備；(4)個人目標，發展個體的才能、培養個人的責任心(Goodlad, 1984)。

在一項對18000名學生、8600位家長和1350個教師所作的問卷調查中，這四個目標都被認為是“非常主要的”或“最基本的”(Goodlad, 1985)。正因為如此，谷氏把《一個叫做學校的地方》中專論學校目標的一章取名為“我們什麼都要”。學校目標方面的問題主要表現在兩方面：第一，學校被期望完成它不可能完成的任務；第二，學校被期望在短期內完成長期目標。

谷氏經過細緻的研究發現，回歸基礎運動的許多主張，正是學校一直在做的；

也就是說，回歸基礎運動並不是建立在對學校功能的準確把握上。於是他就提出了這樣一個常識性的，卻為人忽視的命題：學校改革計劃必須建立在對教育實際的認識的基礎上。谷氏在這方面做了大量的研究工作。《班級教學》和《一個叫做學校的地方》是對美國中小學教育現狀詳盡的描繪，限於篇幅，筆者不一一列舉。

根據教育目的和功能在教育改革計劃中不同的比例，谷氏提出了學校改革的兩個範式。第一個範式是“改進我們現有的學校”（《一個叫做學校的地方》第九章）。這個範式是對現有學校進行改良。第二個範式是“超越現有的學校”（上書第10章）。這種範式基於學校目的（即一種理想）和教育功能。谷氏的理想是：第一，每一所學校都要盡可能為平等地獲得知識技能掃除障礙，要儘可能促進學生個體的發展。第二，社區裏的所有資源都要為學校教育服務，學校教育要融合進教育化的社區。

谷氏區分了教育目的、目標和功能，為我們思考學校改革方面的問題提供了一個概念框架。他的學校改革計劃是建立在對學校實踐的深入了解的基礎上的。他堅信學校教育能提高人類的生存條件；他懷有個人應得到發展、並為人類服務的理想。

四、師範教育

在谷氏早年的專業生涯中，他積極投身於師範教育。他曾任亞特蘭大地區師範教育計劃課程顧問(1947-49)、埃莫里大學師範教育部主任(1950-56)、芝加哥大學師範教育中心主任(1956-60)。60年代初，他還參加了科南特的師範教育研究項目，在這些早期的經歷中，他的興趣主要集中在師範教育管理制度和師範教育教學計劃上。他認為沒有一個單獨的科系能獨立承擔培養教師的任務。他建議在文理學院裏建立一個師範教育中心；該中心可以利用各科系的資源，設計、協調、實施師範教育教學計劃。

谷氏認為師範教育教學計劃必須由非教育專業的各學科學者、教育學家、教育臨床專業人員共設計和實施。與其他學者相比，谷氏非常重視讓師範生了解教育的社會功能、獲得教學經驗。他以為通過教育基本原理學科的教學，能使未來的教師懂得教育目的和學校在社會中的作用。他建議：未來的小學教師應該至少實習8週，每天教課3個小時；在這8週中，在指導老師和臨床教授的指導下，獨立帶班必須達到3週(Conant & Goodlad, 1963)。

如果說他以上關於師範教育的見解是對日常工作的反思，那麼他的歷時5年的師範教育研究則是對師範教育的系統、深入的研究。50年代以來，美國的教育改革一直被作為一種工具，為國家安全、社會平等，經濟發展服務；國家安全、社會平等和經濟發展成為三項改革浪潮的口號。師範教育改革也不例外，許多師範教育

改革計劃是對眼前的計劃壓力所作出的反應；這些計劃並沒有真正地考慮到師範教育的歷史和現狀。

在師範教育研究中，谷氏和他的同事對樣本中的不同類型的29所師範院校的歷史作了個案研究，出版了《培養教師的地方》一書。他發現美國的師範教育源於師範學校。因為這種師範學校不是高等教育機構，以及作教師主要是婦女的職業，所以，師範教育從她誕生起就有先天缺陷，不受人尊崇。隨著學校的升格和發展，師範學校依次演進為師範學院、州立大學；每一次升格都使大學更朝著綜合性的方向發展；而隨著綜合性的增加，師範教育也就愈來愈不受重視了。

就師範教育的現狀而言，谷氏發現了以下問題：許多大學，尤其是以科研為主的大學，不把師範教育作為重點來抓；師範教育的目標不明確；教育學院的教師也以科研為主，即使是在教育學院裏，師範教育也不是重點；師範生沒有得到較好的專業社會化，他們中許多人認為教學是一種個人的活動，師範生間橫向聯繫很少；師範教育教學計劃缺乏連貫性，教育基本原理被忽視，師範生被訓練成維持現狀而非勇於革新的人(Goodlad, 1990)。

與把教學技術化或把教學還原成具體動作的趨向相對，谷氏極重視教學中道德的層面。他認為在教學過程中，要促進學生的社會化，提供平等獲得知識的機會，建立良好的師生關係，引導學生品德的發展。

正是在對師範教育的歷史、現狀和理論探究的基礎上，谷氏提出了辦好師範教育的19條基本要求。這19條要求指明師範院校應該把師範教育作為學校的頭等大事來看待，要從經費、師資配備與晉升、課程設置等方面保證師範教育的質量。這些基本要求是從規範的角度來入手的，它們並不具體規定要做什麼。這些基本要求是必要的，但不一定充分；成功的師範教育有待於個人和學校的獨創性。谷氏的這一師範教育改革取向，與《霍姆斯報告》等不同，獨樹一幟。他現在正積極投身於實施他的師範教育改革主張。

五、教育革新的策略

對教育革新的策略研究，在谷氏的專業生涯中，有獨特的地位。它不僅是一項獨立而主要的研究，也是連接研究和實踐的橋樑。谷氏畢生研究中小學教育和師範教育，正是教育革新的策略把這兩個方面結合起來。

從1966年在南加州建立合作學校聯盟到1986年在西雅圖建立全國教育更新網，谷氏積極投身於教育革新的實踐和研究。他總結出了教育革新的四項策略：

(一)學校是教育革新的基本單元。這是因為學校是一個有機整體，它擁有變革單元的所有因素。社區結構所支持的有機整體是每所學校；每所學校是醞釀、實施、評

價變革的最理想場所。

- (二)校長是學校變革的關鍵。在通過合作學校聯盟進行教育改革時，谷氏認識到對校長的投資是最有收益的。在校長積極投入教育革新的學校裏，改革的成效要好一些。在“對學校教育的研究”中，他發現校長比任何人都能為一所學校建立目標意識、創造氛圍。
- (三)建立中小學和大學的伙伴關係。學校屬於大系統中的一個子系統；學校改革成功與否在很大程度上取決於學校是否與大學建立伙伴關係。谷氏說：“為了改進學校，學校必須有更好的教師；為了培養出更好的教師（以及諮詢人員、特殊教育工作者、管理人員），大學必須能與最好的中小學建立聯繫。為了能有最好的實踐，中小學必須能獲得新的觀念和知識。這一切表明，大學和中小學是休戚相關的”（Goodlad, 1986）。
- (四)建立教育更新網（即伙伴關係網）伙伴關係是建立在中小學和大學間的一種互助互惠、跨機構的關係。教育更新網是把這些伙伴關係連繫起來，以便交流信息、獲得更多的資源、建立更為廣大的支持系統、產多更大的社會影響。全國教育更新網建立時，包括散佈在10個州的10個伙伴關係，現在已發展到14個州的14個伙伴關係。

除了以上四條策略外，谷氏在教育革新的過程這一問題上也持有獨特的見解。傳統的教育革新採用RDDE模式（即“研究、發展、推廣、評價”模式，RDDE分別是這四個詞的英文第一個字母）。RDDE模式源於美國的農業改革。它適用於革新對象相對穩定和單一的情景。對教育改革來說，這種模式未免過於簡單和理想化。谷氏認為學校是以生存和活動為定向的，它只是在一定的程度上以目標為定向。RDDE的模式會使人們的注意力放在一些可以測量的因素上，從而忽視教育活動的質量。RDDE模式沒有考慮到教育活動中人的因素，它把人看作簡單的被動者。

谷氏提出了DDAE模式（即“對話、決策、行動、評價”模式）。他以為教育革新的建議不能僅來自於校外；每所學校要成為自我更新的學校。也就是說，學校的成員要不斷地發現問題，提出解決問題的方法，把這種方法付諸實踐，並評價這種實踐的效果。只有在一種實施DDAE模式的學校裏，RDDE模式才能發揮作用。DDAE是內化外部影響的契機（Goodlad, 1974）。

DDAE模式是非線性的方法，它鼓勵學校成員進行探究，發現和解決問題。DDAE是學校的一種理想模式，它能促進學校不斷地自我更新。

六、對教育研究的反思

谷氏於1968年、1989年兩度應邀為美國教育研究協會年會作教育研究方法論的報告。報告題目分別為《思維、革新和研究在提高教育研究水平中的作用》和《研究學校是為了改進學校：熱情、範式和困惑》。他還撰寫了兩篇反思自己的教育研究的論文：《理論、研究和實踐面面觀》和《對學校的反思：在混沌的世界澄清自己的思想》。他對教育研究的反思主要集中在教育理論的性質、教育研究的功能、生態學的研究方法，以及教育研究實踐的關係等問題上。

關於教育理論的性質，有學者持“科學性”的一端，也有學者執“規範性”的另一端。谷氏認為教育理論具有科學性和規範性這兩重要性。他既探究“學校究竟為了什麼”等問題，又深入研究美國中小學教育、師範教育的現狀。他的可貴之處在於把這兩方面的研究結合起來；他在這理想與現實的張力中，提出了教育改革的建議。

他認為教育研究的功能是認識和改進實踐。通過研究所獲得的認識可以增加我們用於決策的智慧。那種以為認識是研究者的責任、改進是實踐者的任務的觀點是錯誤的。在這方面，谷氏深受杜威的影響。認識和改進教育實踐不僅是教育研究的功能，也是評價研究的標準。他說：“對教育研究的檢驗有兩方面：揭示教育實踐的規律程度和這些規律與改良社會的關係”（Goodlad, 1989）。因為谷氏非常重視改進教育實踐，所以“教育革新的策略”成了他的一個重要的研究主題。

谷氏認為每所學校是教育改革的基本單元。因此，每所學校也應成為研究的基本單元。谷氏曾多次引用約瑟夫·施瓦布（Joseph Schwab）的觀點，批判心理學的以個體為定向的研究範式對教育研究的侵蝕。谷氏並不否認以個體為研究對象的重要性，但他懷有一個信念，個體只有在一定的環境中才能自我更新。而ATI模式（aptitude-treatment interaction）正好忽視了環境中諸多因素的交互作用。所以為了改進實踐，他主張以個體的學校為研究單元。為了研究個體的學校，他主張超越各學派在研究方法上的局限性，採用生態學的研究法——即採用所能適用的所有研究方法，研究學校這一生態裏的變量間交互作用關係。

在理論與實踐的關係問題上，谷氏非常強調教育實踐對教育理論研究的作用。他認為研究教育革新是提高教育科學水準的契機，因為一種新的實踐代表著學校這一生態中的變量的一種新的組合；而揭示出這種組合，則豐富和發展了教育科學。這種見解與強調只有在理論的指導下才能革新的觀點正好相反。

貳、結語

拉爾夫·泰勒在為古德萊德1976年出版的《面向未來：教育與學校教育中的一些問題》撰寫前言時，對谷氏的研究作了如下的評價。筆者覺得這段話總結了谷氏

的特點；谷氏本人也這麼認為。泰勒是這麼寫的：

我不僅對谷氏的豐富知識和經驗留有深刻的印象，而且對他熟練地扮演三個角色感到驚訝。他表現出作為研究者的卓越才能，分析、檢驗和解釋關於教育實踐的信息……許多教育學者對教育實踐所知甚少，把他們自己從他人那裏得來的有限的經驗和印象錯作教育活動和教育結果的事實。

谷氏也給我們描繪了教育和學校教育應該是怎樣的藍圖。這幅藍圖非常引人注目、非常鼓舞人心。他的理想完整而全面，有可能最終被實現。在這方面，他實際上是個預言家。

谷氏的不斷改進教育的設計和行動策略，把他關於教育和學校教育實際的知識與理想聯繫了起來。這表現在他任教育活動發展研究所研究處主任時的成績和他的合作學校聯盟的工作之中。他已經明確表明了他作為一個教育實踐領導者的才能。一個人承擔三種角色——研究者、預言家和改革家——是難能可貴的(Tyler, 1972)。

參考書目

- Conant, J.B., & Goodlad, J.I. (1963). The education of elementary school teachers. In J.B. Conant, *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I. (1952). Research and theory regarding promotion and nonpromotion. *Elementary School Journal*, 53, 150-155.
- Goodlad, J.I. (1954). Some effects of promotion and nonpromotion upon the social and personal adjustment of children. *Journal of Experimental Education*, 22, 301-328.
- Goodlad, J.I. (1960). Curriculum: The state of the field. *Review of Educational Research*, 30, 185-198.
- Goodlad, J.I. (1963). Changing curriculum of America's schools. *Saturday Review*, 46, 65-67, 87-88.
- Goodlad, J.I. (1966a). Implications of current curricular change. *The North Central Association Quarterly*, 41, 179-183.
- Goodlad, J.I. (1966b). Directions of curriculum change. *NEA Journal*, 55, 33-37.
- Goodlad, J.I. et al. (1966c). *The changing school curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education.
- Goodlad, J.I., & Richter, M.N. Jr. (1966d). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles: University of California and Institute for Development of Educational Activities.
- Goodlad, J.I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of Educational Research*, 39, 367-375.
- Goodlad, J.I. (1974). Toward responsive schools: A strategy for educational change. In *Programs and practices for the exceptional individual, proceedings of the Second National Conference on Physical Activity* (pp. 19-24). Fullerton, California: Agape Typesetting and Design.

- Goodlad, J.I. (1978). On the cultivation and corruption of education. *The Educational Forum*, 42, 267-278.
- Goodlad, J.I. (1979a). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I. (1979b). *What schools are for?* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Goodlad, J.I. (1979c). Perspectives on theory, research and practice. In D.L. Duke (Ed.), *Classroom management* (pp. 391-412). Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodlad, J.I. (1984). A place called school. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I. (1985). The great American schooling experiment. *Phi Delta Kappan*, 67, 266-271.
- Goodlad, J.I. (1986). Toward more perfect union. *State Education Leader*, 5, 8-9.
- Goodlad, J.I. (1989). *Understanding schools to improve them: Passion, paradigm, paradox*. 1989 AERA invited address. San Francisco, March 28, 1989.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass. Tyler, R.W. (1972). Preface. In J.I. Goodlad, *Facing the future: issues in education and schooling*. New York: McGraw-Hill.

沈劍平，美國西密西根大學助理教授