

Editorial: The Curriculum of Narcissism?

In describing what he characterizes as the culture of narcissism in North America, Christopher Lasch (1979) argues that we have become a society enfeebled by conceit. Rather than the 1960s and 1970s being decades of enlightenment, social renewal, and spiritual emancipation, as they were so often represented to be, according to Lasch they were a time of self-satisfaction, self-delusion, and self-limitation. As a result, mid-twentieth century man has become enamored with himself and with little else.

Turning to what he calls "the democratization of education" during this period, Lasch writes:

It [education] has neither improved popular understanding of modern society, raised the quality of popular culture, nor reduced the gap between wealth and poverty, which remains as wide as ever. On the other hand, it has contributed to the decline of critical thought and the erosion of intellectual standards, forcing us to consider the possibility that mass education, as conservatives have argued all along, is intrinsically incompatible with the maintenance of educational quality. (p. 125)

Lasch's condemnation of North American society and the educational system that our society has produced is frightening. Certainly the curriculum of our schools — what we consider important for children to learn — is the essence of our educational system. It is also a mirror of our society; it reflects back our image of ourselves and what we hope to become. The reflection Lasch sees is one of unbridled self-worship. He raises the spectre of a curriculum without promise or potential for the development of the individual beyond the ever-confining limits of his egocentricity.

Must the curriculum stand thus condemned? Perhaps, and perhaps not. While the pursuit of an answer to this question is alluring, the articles in this issue do not attempt to provide one. But together they do provide what may be taken as a sign of hope. In various ways, they represent the curriculum in a state of ferment — of an almost frantic backing and fro-ing in an effort to evaluate, change, refine, and develop. Both Hodder and Ayim look at specific subjects within the curriculum: Hodder at art education as an agent of change in the development of a more refined sense of humanness, and Ayim at the need to teach philosophy in schools as a means toward the development of cognitive skills children need for successful learning in other areas of the curriculum. Allen and White

describe and rationalize a procedure for ensuring that curricular objectives are linked to specific modes of learning. In their separate articles, Hughes and Ben-Peretz investigate the critical role of teachers in curriculum development and implementation, while Hobbs and Erickson describe how one provincial ministry has assessed the teaching of science in its jurisdiction.

Perhaps we can make too much of narcissism as a controlling idea to explain our times and the curriculum of our schools. Are we really as short sighted as this would imply, or are we able to look beyond ourselves to conceive the curriculum as the major instrument for social progress and the encouragement of excellence in education? These are good questions to which we do not seem to have good answers. But one thing is certain: We are going to have to continue to look for the answers.

W.J.H.

REFERENCE

Lasch, C. *The culture of narcissism*. New York: W. W. Norton, 1979.

Editorial: Programmes scolaires du Narcissisme?

Décrivant ce qu'il qualifie de culture du narcissisme en Amérique du Nord, Christopher Lasch (1979) soutient que notre société s'est affaiblie par sa prétention. Selon Lasch, les années 1960 et 1970, plutôt que d'être des décennies de lumières, de renouvellement social et d'émancipation spirituelle, telles qu'on les a souvent représentées, furent une époque de contentement de soi, d'illusion et de restriction personnelle. En conséquence, l'homme du milieu du vingtième siècle ne s'est épris de rien d'autre que de lui-même.

A propos de ce qu'il appelle "la démocratisation de l'enseignement" durant cette période, Lasch dit:

It [education] has neither improved popular understanding of modern society, raised the quality of popular culture, nor reduced the gap between wealth and poverty, which remains as wide as ever. On the other hand, it has contributed to the decline of critical thought and the erosion of intellectual standards, forcing us to consider the possibility that mass education, as conservatives have argued all along, is intrinsically incompatible with the maintenance of educational quality. (p. 125)

Il est effrayant de voir condamner par Lasch la société nord-américaine et le système d'éducation qu'elle a développé. Il est certain que les programmes de nos écoles — ce que nous considérons qu'il est important que les enfants apprennent — constituent l'essentiel de notre système d'enseignement. Ce sont aussi des miroirs de notre société, réfléchissant l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et de ce que nous espérons devenir. Lasch y voit le reflet d'une adoration démesurée de nous-mêmes. Il évoque le spectre de programmes dépourvus de promesse ou de possibilité de développer l'individu au-delà des limites toujours restreintes de son égocentrisme.

Faut-il condamner les programmes de cette manière? Peut-être que oui, peut-être que non. Alors que la recherche d'une réponse à cette question est attrayante, les articles de ce numéro n'essayent pas d'en trouver une. Mais, ensemble, ils offrent ce que l'on peut considérer comme un signe d'espoir. De différentes manières, ils représentent les programmes scolaires dans un état d'effervescence — un état presque frénétique de va-et-vient en une tentative d'évaluation, de changement, de raffinement et de développement. Hodder et Ayim examinent tous deux des matières particulières

à ces programmes: Pour Hodder c'est l'enseignement des lettres afin d'exercer des changements dans le développement d'une perception plus raffinée des qualités humaines; pour Ayim, la nécessité d'enseigner la philosophie dans les écoles afin de développer chez l'enfant la capacité du raisonnement nécessaire à la réussite dans d'autres études du programme. Allen et White décrivent d'une manière rationnelle un moyen de s'assurer que les objectifs des programmes soient liés à des méthodes d'étude précises. Dans leurs articles respectifs, Hughes et Ben-Peretz examinent le rôle des maîtres qui doivent critiquer le développement des programmes et l'application de ceux-ci, tandis que Hobbs et Erickson décrivent comment un ministère provincial a évalué l'enseignement des sciences dans sa juridiction.

Peut-être attribuons-nous trop d'importance au narcissisme en tant qu'idée maîtresse pour expliquer notre époque et les programmes de nos écoles. Manquons-nous réellement de perspicacité ainsi qu'on tendrait à le suggérer, ou bien sommes-nous capables d'une plus grande ouverture d'esprit pour concevoir les programmes scolaires comme l'instrument principal du progrès social et aussi comme un encouragement à l'excellence de l'enseignement? Voici de bonnes questions pour lesquelles nous n'avons pas, semble-t-il, de bonnes réponses. Pourtant une chose est certaine: il va nous falloir continuer à travailler sur les réponses.

W.J.H.

REFERENCE

Lasch, C. *The culture of narcissism*. New York: W. W. Norton, 1979.