

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

未来的课程

麦克·扬 著
谢维和 等译
王晓阳

The Curriculum of
the Future



华东师范大学出版社

The Curriculum of
the Future

教育科学的基本概念——分析、批判和建议
环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究
学校社会学
被压迫者教育学
教育组织行为学
意识形态与课程
课堂管理技巧
跨越边界——文化工作者与教育政治学
知识与控制——教育社会学新探
高等教育与终身学习 (第三版)
优化学校教育——一种价值的观点
未来的课程

沃尔夫冈·布列钦卡 著
艾沃·F·古德森 著
玛丽·杜里-柏拉 著
保罗·弗莱雷 著
罗伯特·G·欧文斯 著
迈克尔·W·阿普尔 著
F·戴维 著
亨利·A·吉罗克斯 著
麦克·F·D·扬 主编
克里斯托弗·K·纳普尔 著
阿瑟·J·克罗普利 著
克里夫·贝克 著
麦克·扬 著

ISBN 7-5617-3282-1



9 787561 732823 >

定价：24.00元

影响力教育理论译丛

未来的课程

袁振国 谢维和
徐 辉 张斌贤

丛书主编

The Curriculum of
the Future

麦克·扬 著
谢维和 等译
王晓阳

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

未来的课程/(英)麦克·扬著;谢维和等译. —上海:华东师范大学出版社,2003.6

ISBN 7-5617-3282-1

I. 未... II. ①扬... ②谢... III. 课程-研究
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 026284 号

影响力教育理论译丛

未来的课程

著者 麦克·扬

译者 谢维和等
王晓阳

丛书统筹 金勇

责任编辑 刘雪峰

责任校对 乔惠文

封面设计 高山

版式设计 蒋克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

传真 021-62860410

门市(邮购)电话:021-62869887

门市地址 华东师大校内先锋路口

<http://www.ecnupress.com.cn>

社址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印刷者 扬中市印刷有限公司

开本 787×960 16开

印张 17.5

字数 201千字

版次 2003年6月第一版

印次 2003年6月第一次

印数 6000

书号 ISBN 7-5617-3282-1/G·1728

定价 24.00元

出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (以姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

The Curriculum of the Future

By Michael Young

Copyright © 1998 by RoutledgeFalmer Press

Translation Copyright © 2003 by East China Normal University Press

Authorised translation from English language edition published by

Falmer, a member of the Taylor & Francis Group.

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记图字:09-2002-231 号

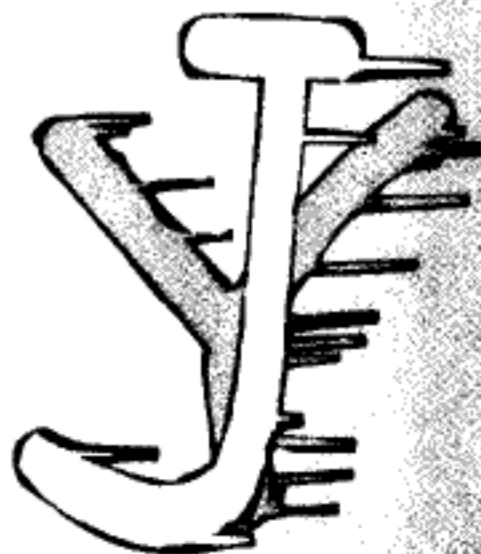
总序

总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来,我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作,这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但20世纪90年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱,在已有的教育理论翻译作品中,也较多地集中于单科性作品,综合性、思想性较强的作品较少,有也多为第二次世界大战以前的作品。20世纪90年代以后经常被人们引用的作品和作家,由于没有系统译介,以讹传讹的也不少。为此,我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强,学术覆盖面较广,较具原创性的作品,时间上以20世纪80年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大,但我们也希望不避烦难,做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展,为丛书出谋划策,推荐作品,参与翻译,不断提高这套丛书的质量。

丛书主编

- 袁振国 (华东师范大学)
 谢维和 (北京师范大学)
 徐 群 (浙江师范大学)
 张斌贤 (北京师范大学)

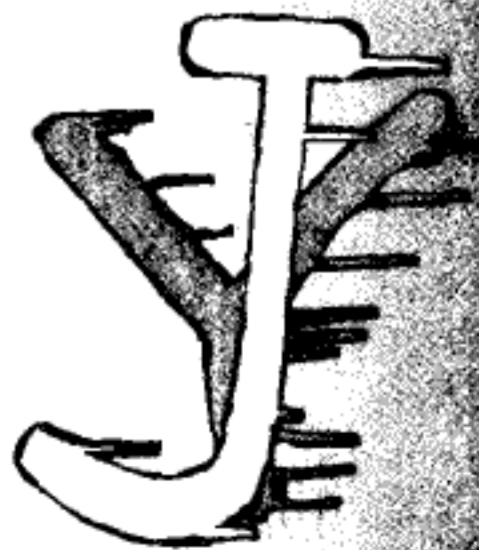


一种辩证的课程观

——《未来的课程》译者序

《未来的课程》是麦克·扬一本非常重要的著作，也是课程社会学的一本非常重要的著作，其中对于课程的社会建构、各种取向之间的冲突，以及对学习化社会中课程的设想与分析，对于我们深入理解和探讨课程是非常有价值的。对于我国新课程的建设，特别是课程理论的发展，也大有裨益。当然，对这本书的阅读和理解本身也应该像他自己在这本书的写作过程中所采取的态度一样，有一种建设性的批判态度。而且，英国及欧洲的情况与中国也不尽相同。这样一种非常哲学化的话语和评论，实际上也正是体现了扬的精神和理论风格。我在翻译、审读这本书的过程中，反复琢磨扬的内在思路以及字里行间背后的无字之书。正是扬自己对本书所讨论的未来课程的原则的说明，给予了我启发。正如他自己在导言中所说的那样，“未来课程的原则可以十分适当地表达为一种辩证的形式”。这里，我并不想用我的语言重新介绍扬的观点和本书的内容，也不打算具体说明扬如何在他的论述中体现和贯彻这种辩证的原则，因为，这些在《未来的课程》一书中已经有非常清楚的描述和反映。而我更加愿意在扬的启发下，大胆地提出一个新概念——“辩证的课程观”，作为我自己初步的翻译和阅读的一点体会和心得，并初步地阐述我对这种辩证的课程观的看法。

当我们读到和听到课程和知识的社会建构时，我们经常想到的是人们按照自己的价值观念和利益取向去选择不同的知识，或者是按照某种意识形态对各种知识进行加工、改造、传递和评价，仿佛这种建构只是一种知识的再生产。但是，实际上这种建构本身是一个非常复杂



的活动和过程,而且是一个社会不同方面和阶层共同参与的活动和过程,是一个充满矛盾冲突的活动和过程,是一个不断发展变化的动态的活动和过程。当每个人都从自己的立场和角度进行这种建构的时候,当每个不同的利益群体和社会阶层都在进行这种社会建构的时候,课程就成为了一个斗争的场域,也就成为了一个谈判的场域,一个“讨价还价”和“争权夺利”的场域。特别是在文化成为了一种资本,知识成为了现代社会非常重要的资源,并且,文化霸权在成为了一种争夺的对象,成为现代社会权力的象征,在教育进入了一个更加民主化的历史阶段以后,这种在课程和知识的社会建构中的矛盾和冲突则表现的更加激烈和尖锐。而从现实的课程而言,实际上作为一个完成的形态,任何课程往往都是一种不同的利益相关者之间彼此暂时的妥协、让步和“角斗”的结果。而从理论的形态上看,这个过程实际上是一个充满矛盾和辩证的过程和活动。在这种辩证活动与过程的展开中,我们可以看到这样几幅不同的画面。

在课程内容的选择和组织中,我们可以十分清楚地看到这样一种辩证的画面。这里,首先是不同文化在课程领域中的相互作用和影响。无疑,任何课程,包括它的内容和形式,都体现了一定的文化观念和取向。而不同的文化思潮也都总是希望作为国家和社会共有价值和思想的课程,能够反映自身文化的要求和特点。当然,这些不同文化对课程的要求和影响,以及它们之间的相互作用,往往并不是直接表现出来,而常常是通过不同的课程理论得到体现,例如,有的是从认识论的角度入手,有的则是从存在哲学的视野出发。按照台湾学者陈伯璋的观点,这里有所谓知识取向的课程理论,有实体取向的课程理论,还有价值取向的课程理论。而且,对于课程理论的功能也存在不同的看法,有的认为是推展课程实际应用和研究课程的指导体系,有的认为是课程与影响它的各种因素之间的关系的关系的说明,还有的认为课程理论是一种创造性的充满智慧的工作,它是讨论课程的方式,是改进和批判概念的体系。(陈伯璋著:《课程研究与教育革新》,台湾师大书苑有限公司出版,1987年)应该说,它们各自都有一定的道理,而实际的课程则往往是它

们的综合体现。没有知识的系统性、脱离实际,以及缺乏一定的价值观念的课程都是不可想象的。

在课程内容选择和组织的过程中,我们还可以听到不同利益相关者的“声音”。因为,由于知识本身已经成为了一种资本,决定和影响人们的社会地位,所以课程中所体现的知识取向和组织方式,实际上都是利益的反映和要求。于是,我们听到了百科全书派的观点,课程应该反映和包含社会中最普遍和最常见的知识,应该体现整个社会共同的文化要求和价值取向;而我们也可以同时听到要素主义观的声音,课程的内容应该选择这个社会和文化系统中最优秀的部分,而且,只有这些最优秀的知识和文化才应该得到传递和发扬光大(这里应该说明出处);而就在我自己参加主编的一套教材内容的讨论过程中,来自高等学校的专家和中小学的教师与教研人员便在内容选择上出现了不同的意见。这里,实际上也反映了不同利益相关者的分歧和矛盾关系。而从该教材形成的最终结果看,它恰恰是各种意见的综合,实际上也是课程编写专家们各种意见和观点相互争论和妥协的结果。但是,正是在这种争论、妥协和综合的过程中,各个方面的优点得到了完善和体现,而比较大地避免了各自的片面性。

在课程内容选择和组织的过程中,意识形态与非主流思想观念及各种思潮之间的相互作用和影响,也构成一种辩证的形态。无疑,社会中意识形态将主导学校中课程内容的选择与组织,并从根本上规定课程内容选择和组织的标准。但是,社会意识形态对课程内容的选择与组织的决定也受到了整个社会各种思想观念和思潮的制约和影响,是考虑了这种选择与组织对于社会其他方面,以及各种思想观念和思潮的可接受性而形成的。因为,意识形态对课程内容的选择与组织的决定必须获得一种普遍性和合法性的地位,它的实现也需要整个社会的“同意”。从占支配地位的阶级与被支配阶级的关系模式进行分析,支配地位的阶级及其意识形态对课程内容的选择与组织的决定,也常常受到被支配阶级的制约和影响。他们的主导作用往往需要获得被支配阶级的“认可”和“同意”才能够真正得到实现。所以,在现实的课程中,我们常常可以感受和发现这些被支配阶级和社会边缘地位的各种思潮

的“声音”。(参看姜添辉著:《资本社会中的社会流动与学校体系》,第5章,台湾高等教育文化事业有限公司,2002年)

如果说,在课程内容的选择和组织中所反映的辩证关系具有一种矛盾或矛盾的不同方面之间相互对立、相互依存和转化的特点,那么,在课程传递过程中所体现的辩证关系则反映了课程的不断发展与变化的特点。众所周知,按照泰勒的观点,任何课程都应该有一个非常具体和明确的目标,而所有的课程活动都是为了实现这个目标而展开的。从这个意义上说,课程的传递过程和活动是一个预定的过程和顺序。而且,按照这种课程理论和课程目标的观点,教师和学生在一定程度上都不过是实现这个目标的工具而已。但是,实际的课程传递活动和过程是非常复杂的,其中包含了非常大的变数和不确定性,是一个动态的过程。尽管在课程的设计中的确需要一定的目标,但这个目标常常也是不断变化的,是需要根据教学过程进行调整的。(这里可以举一个素质教育案例说明这个观点)。当然,造成这种变化和不确定性的原因是多方面的,但是,我个人认为,这里至少存在三个比较重要的因素。

第一,任何课程的传递过程和活动实际上都是教师与学校和教育管理人员之间相互对立和磨合的过程,也是他们之间相互争取在课程传递过程中的权力的矛盾过程。我记得我自己在某大学主管教学工作时,为了提高教学工作的地位,曾经提出了一个口号,要求“教学的管理要硬起来”,即要求有非常具体的规定和调控的措施。然而,就在这个口号提出不久,就有一位知名教授找我,非常担心地问我,这种“硬管理”是否要建立所有课程的题库,并按照题库中的问题进行考试?而且,他非常明确地反对在所有课程中建立这样的题库,认为它会扼杀教师在教学活动中的创造性。显然,按照学校和教学管理人员的要求,任何课程都应该按照统一的规定进行,包括教学计划,各个不同的教学环节,以及时间的安排,甚至是按照规定“题库”进行考试。总之他们希望所有的教学活动都能够是可以控制的。而从教师的角度看,教学和课堂则是属于他们自己的“领地”,是可以并且应该由教师自己进行控制的,是不容其他人干预和“染指”的,包括学校的领导和管理人员。如果

没有事先通知,贸然进入教师的课堂则意味着对教师权力的一种“侵犯”。而每一个教师的讲课都是不一样的。正是这样的矛盾和斗争,使得现实的课程传递的活动与过程呈现出非常不确定的现象,使得课程传递具有不断发展和变化的特点。

第二,任何课程的传递过程和活动实际上都是教师与学生之间相互斗争和磨合的过程,也是他们之间相互争取在课程传递过程中的权力的矛盾过程。课程在一定程度上也反映了教师和学生之间的“契约”关系和辩证过程。在 OECD 专门研究编写的《重新定义第三级教育》一书中,研究人员描述和分析了当前高等教育课程中的权力问题。在他们看来,“由于学生们日益认识到他们作为客户的权力,他们也对课程提出了要求……从学生的角度,课程变成了合同的文本”。(OECD 主编:《重新定义第三级教育》,谢维和等编译,高等教育出版社,第 75 页,2002 年)同样,在基础教育中,这种教师与学生之间的矛盾和斗争则表现为教师的价值观念与学生的生活经验之间的冲突,或者是教学过程中成熟原则与转化原则之间的冲突。特别是按照基础教育课程改革的要求,将学生的生活经验也作为一种非常重要的课程资源,实行一种主体的教育理念,那么,在课程传递过程中教师和学生关系将成为影响课程传递活动的一个非常重要的因素。

第三,课程形态的变化也使得课程传递的过程和活动中充满了相互矛盾的关系。显然,在单科课程中,传递过程的确定性程度是比较高的,因为,在这种课程中,教师具有比较大的权力,课程认同的基础也是比较专门化的。但是,在目前提倡和正在建设的综合课程中,这种权力关系就发生了非常大的变化。按照伯恩斯坦的观点,课程的综合化程度越高,即各种不同知识之间的界限越模糊,以及学校知识与社会日常知识之间的界限越模糊,学生在课程传递中的权力就越大。而且,更加重要的是,这种综合课程的建设同时也改变了传统的学习方式,它不仅注重知识的获得,而且非常强调学习的过程,包括在各种知识中间形成更加一般知识的探索过程。于是,课程的传递就不仅是一个实现预定目标的活动过程,而且同时也是一个不断发现和形成新的目标的活动过程。当然,这个发现过程的状况、水平和成果是由教师与学生共同决

定的。

写到这里,我想起了多尔在《后现代课程观》中的一个观点。他认为,在教育和课程的目标上,“存在着杜威和泰勒价值观的基本差异。杜威认为教育目的来自经验活动的过程之中,学习是活动的产品;泰勒则视教育目的先于经验,学习是特定意图的、指导和控制的结果——是可以测量的”。(E·多尔著:《后现代课程观》,教育科学出版社,第73页,2000年)按照我自己的解释和发挥,这里实际上反映了两种不同的课程传递理论,一种是实现的课程传递理论,它认为,课程的目标是预先选定的,并且是存在于课程传递活动之上,或者是处在这个活动之外的,因而也是非批判的,对于学习者来说,甚至是神秘的。而另一种则是所谓发现的课程传递理论。它主张课程目标应该是在学习过程中,由教师和学生共同发现和制定的,这个目标本身就存在于课程传递的活动中间,而且是可以批判和不断变化的。当然,这个过程本身应该是一个充满矛盾的过程,是一个辩证的过程。但是,正是在这个过程中,体现了一种探究的精神,反映了一种民主的精神。

从理论和实践上看,课程的评价也是一个辩证的活动和过程。而且,这种课程评价中所体现的辩证形式,往往更多地具有一种历史和现实的关系,以及共性与个性的矛盾统一。首先,课程评价的概念本身就是一个不同定义的综合,根据史特佛宾的观点,关于课程评价的定义至少有三种,即将课程评价看作是测验;或者看作是目标与表现一致程度的确认;或者是一种专业的判断。(黄政杰著:《课程评鉴》,台湾师大书苑有限公司出版,第17页,1990年)后来,人们又综合了前面各种概念的优点,形成了新的评价概念,主张课程的评价应该考虑对价值和优点的判断;应该包含对现象的质的描述和量的描述;不仅是为了评定绩效,而且是为了作出决定;同时,它可以是针对个人的,也可以是针对课程方案和行政措施的。且不论定义上的差异,就各种课程评价的范式本身也是五花八门,例如,有技术性的范式,有实用性的范式,有批判性的范式,等等,而且其中还包括许多的子范式。(钟启泉主编:《课程设计基础》,第十章,山东教育出版社,1998年)而实际上现实的课程评价

往往也是各种理论和范式的综合。按照有关专家的意见,“课程评价与其说是一种基于某种理论的研究实验性工作,不如说是需要综合考虑各方面利益冲突的平衡协调,求得统一的共识与合作的工程性工作,有时甚至需要一点政治上的利益识别与权衡能力”。(钟启泉主编:《课程设计基础》,山东教育出版社,第403页,1998年)其实,现代课程理论中的制度主义视角也非常重视和强调这种课程文化的普遍性。这种制度主义的观点认为,教育应该为共同的知识 and 共享的价值观念提供一个场所。而教育除了它的社会分层功能之外,重心是在建立共通的文化认同。而且,这种观点认为,直接利益或功能需求对于教育和课程来说是很不准确的预测机制,经济发展或利益的复杂化,或权力利益的局部建构变化都很难预测到教育的扩张和课程的建构。而且,这种观点指出,虽然全球的文化形式多种多样,教育和课程也屡有变化,但它们仍然是以某种同位结构的方式实现。世界各国在教学课目的设置和课时分配上渐趋一致。(参看伊丽莎白·H·麦克恩妮、约翰·W·梅厄:《课程的内容——一个制度主义者的视角》,见《教育社会学手册》)因而,它实际上是一种共性与个性的统一。

但是,我认为,课程评价同时也是一个现实与历史的辩证统一。从现实的角度看,由于社会和教育中各自不同利益和派别的观点,出于各种不同的出发点,人们都会提出各种不同的课程评价的观点和范式,就如同上面所列举的那样。然而,如果按照这样一种观点看,我们的确很难说,哪一种观点比其他的观点更好。对此麦克·扬在他的《知识与控制》一书的中文版序言中有一段非常重要的论述。他认为,“所有的课程都反映了某些社会群体的利益。然而,如果按照这种简单的方式理解这种观点,那么,我们就不可能以相对于其他课程形式来为某种课程形式的合理性进行辩护,因为它们都必然反映了某些社会群体的利益。这种相对主义长期以来一直是知识社会学的一个问题”。(麦克·扬主编,谢维和、朱旭东译:《知识与控制》,华东师范大学出版社,第2页,2002年)可是,课程评价又不能简单地归结为一种相对主义。从历史的角度看,它也是客观的。而这种课程评价的客观性则表现为课程工作者认知上的兴趣与追求在历史上的延续、发展和积累,以及由此所形

成的课程评价的内在规律与特点。而这种客观性的现实和外部表现则是各种不同的课程评价的定义与范式中的同一性,以及它们相互联系、相互综合的基础。关于这两个不同的方面,麦克·扬将它们看作是知识的社会起源的两种不同形式。他说道:“我发现,在对知识的社会起源进行理论分析时,区分两种特殊的分析方式是非常有用的。第一种方式涉及到所谓认知的兴趣——如研究团体成员中共享的某种理解,这些成员通过知识本身的生产而联系在一起。在学校课程的情况下,这些特殊群体的例子便是科学或历史教师。建构这并不意味着这种群体的观点可以超越社会变化的挑战,但正是这些特殊的团体使得知识具有了客观性。至于第二种兴趣或利益,我涉及到意识形态,以及某种知识概念和不同社会群体的权力(或者缺乏权力)的联系”(同上,第3页)。应该说明的是,上面这两段话,都是麦克·扬反思他在1971年出版的《知识与控制》中的观点时所进行的自我批评和对他的理论观点的修正。所以,课程评价实际上也是这种现实基础与历史逻辑的辩证统一。

当然,我们还可以从其他的方面和角度进行研究和分析,但是,上面的描述和分析已经足以说明课程本身所具有的辩证性质和特点。然而,需要进一步指出的是,课程所具有的这种辩证性质和特点,与一般的辩证理论是不同的。比较其他事物和活动的辩证特点,我认为,课程的辩证性质和特点常常具有主体际和反思性的特点。

辩证课程理论的主体际特点,体现在课程中所反映的矛盾和相互关系上,并不仅仅是主观与客观之间的矛盾与关系,而更多的是一种主体与主体之间的矛盾和关系。显然,课程的选择、传递和评价等活动决不仅仅是教师、学生与作为对象的课程的关系,它本身实际上就是教师、学生和教育管理者等各种利益相关者之间的关系和互动。所以,课程中所反映的这种主体际性的辩证关系,特别是它在课堂中所显现出来的主体际关系,往往更多地表现为一种主体际的对话,或者说,课程中的辩证关系具有一种在教育的各种利益相关者之间的话语关系。值得重视的是,这种课程中的对话和话语关系具有两个非常重要的特点。第一,这种对话和话语关系具有一种建构的功能,包括对课程内容的建

构、课程传递活动的建构,以及课程评价的建构。但更加重要的是,这种对话和话语的关系,建构了课程活动中各种利益相关者之间相互理解和接受的基础。著名的社会学家哈贝玛斯在说明商谈伦理学的普遍化原则时,又把它叫做“搭桥原则”,他这样说道:“我当然也赋予普遍化原则以一种限定,它排除以独白方式运用这一原则,这一原则只是调节不同参加者之间的讨论论证,它甚至包含对一切有关参加者某时可以参加的实在进行的讨论论证的考虑。”(转引自薛华著:《哈贝玛斯的商谈伦理学》,辽宁教育出版社,第15页,1988年)而哈贝玛斯所强调的相互性,特别是他将这种相互性看作是一种对话,以及同时将这种交往行动与语言结合起来,正是反映了课程建构活动的特点。按照薛华先生的观点,这种“相互性,是一切有关参与者的相互承认”。(同上,第15页)而多尔在批判利奥塔时,也是非常明确地认为,“哈贝玛斯的对话这一概念能够转变参与者以及所讨论的事物的潜在能量。这种开放的、互动的、共同的会话是建构后现代课程的关键”。(多尔著:《后现代课程观》,第11页)用我们比较通俗的话讲,课程活动中的主体际关系实际上就是教师、学生和其他利益相关者之间的讨论和对话,课程也正是在这种讨论和对话中形成的,而课程理论也就是指导和规范这些讨论和对话的重要规则。

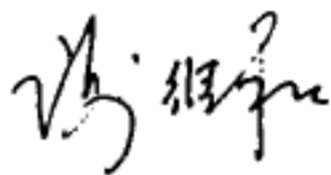
然而,课程活动中的主体际关系,以及体现这种主体际关系的对话和话语,与哈贝玛斯的商谈伦理学又是不同的。它并不是一种道德关系中的交往和对话,而是在一种文化权力关系中的交往和对话;因此,这种对话和话语关系不是以对话者的权力平等、机会均等为特点的,而是体现了一种不平等,甚至是控制与支配的关系。而这也就是课程中对话与话语的第二个特点,即这种对话和话语所遵循的不是一种简单的“语法规则”,而是一种比较复杂的“文化规则”。这也就是说,规范和决定这种对话和话语的不是单纯语法规则中的概念、判断、推理等原理。在这种文化规则中,支配与反支配、控制与反控制、霸权与反霸权等往往是非常主要的内涵。实际上,在课程活动中,我们所看到的又何尝不是这样一些关系,包括教育管理者与教师、教师与学生以及教师之间和学生之间等等。换句话说,如果我们仅仅按照一般的语法规则理

解课程活动中的对话与话语,就很难看到其中矛盾关系的实质,也无法真正理解课程活动中的对话和话语。其实,麦克·扬力求探讨的正是课程活动中的这种“文化规则”;而伯恩斯坦在他多卷本的《编码、阶级与控制》中所努力论证的也就是这样一种支配课程活动的“文化规则”。遗憾的是,我们对这种支配和影响课程活动的“文化规则”的了解和研究实在是非常不够的。

辩证课程理论的另一个特点是它的反思性。这是一种在对知识的反思过程中的辩证活动。当然,课程的建构中包含了反映自然和社会等方面的知识系统,体现了一定的主观与客观的关系,但是,课程建构更多的是知识本身的活动,冒昧地用一个尚未论证的概念,它体现的是一种“知识学”,或者是一种“知识的理解论”。在这种对于知识本身的反思中,思维的活动在理想和现实之间翱翔,探索徘徊于知识的本我与对象之间。但是,这种反思并不仅仅是一种精神的活动,它同时是一种实践活动。因为在这种对于知识的反思中,展现出来的是自我本身,是对自我的一种认识,是自我同一性的形成过程。因为,在这种对于自我的反思中,人们看到了自我的自由意志和精神,看到了这种自由意志与精神得以存在和发展的条件,以及它们所受到的限制,它们与这些限制的抗争。当然,在这种反思中,人们同时也看到了这种自由意志和精神在这种抗争中的胜利和喜悦、沮丧和萎靡不振;以及自我由于各种原因而扭曲、变形,甚至是蜕化,等等。而正是在对这些现象的认识过程中,自我对自己有了一定的认识,个体得到了成长,并且建构了自我同一性。也就是在这个意义上,课程真正地成为了青少年学生认识自己的过程和“通道”。就像多尔所说的那样,“课程不再被视为固定的、先验的‘跑道’,而成为达成个人转变的通道”。(《后现代课程观》,第6页)事实上,当我们说,教师和学生等利益相关者共同建构课程的时候,这种建构不仅是对课程知识的建构,更是对自我本身的建构。而当我们说学生真正地成为课程的主体时,它所包含的意义就在于此。大家读到这里时,一定会认为我是一个现象学主义者。是的,我接受了一些现象学理论的东西。因为,我也反对传统意义上的本体论,而主张一种弘扬人本的生存论;我不太赞同传统意义上的本质论,而比较喜欢对话和

交往；同时，我还希望能够超越传统意义上的认识论，用一种理解论去建构社会和生存的意义与价值。（刘少杰：《社会学的语言学转向》，见《社会学研究》，1999年4期）但是，我更是一个辩证唯物主义者，因为我认为这种生存论本身已经拓展和丰富了传统的本体论，这种对话和交往本身就是社会和人的本质，而理解则是突破了束缚传统认识论的主观与客观的简单二元对立。所有这些，就是课程反思性的意义和价值。

麦克·扬的观点是辩证的，而且他将这种辩证法作为未来课程的原则是非常有意义和启发的。但是，要想使辩证的课程观真正成为—种比较完整的课程理论，仍然需要大量的工作与实践。而我在这里的说明和论述更是非常初步的，也还是十分浅薄的。然而，我十分愿意从—种新的角度去认识现代社会和教育中课程的性质、特点和发展，也非常希望这种辩证的课程观能够对现代社会和教育中的课程建设有点滴贡献。



2003年6月4日

（作者系首都师范大学党委书记、北京师范大学教授）

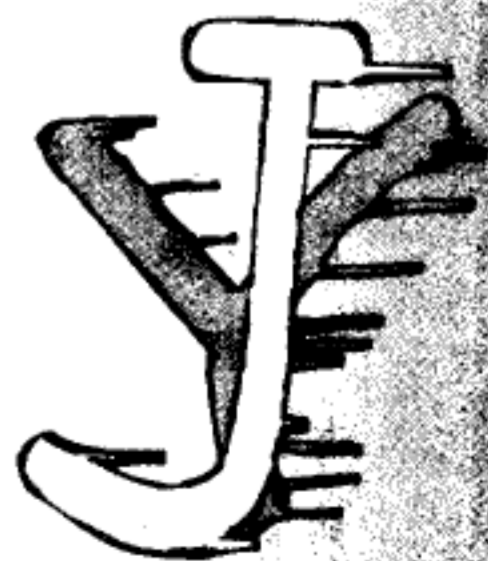
致

谢

致 谢

写书既是一种独立的行为,又是一种深刻的社会体验。这本书的写作尤其如此,因为它涉及了我相当大部分的学术生涯。要想对那些给予我各种影响的朋友表达自己的感谢几乎是不可能的。然而,如果我能够回到1960年代,那是我刚刚开始研究社会学的时候,那些在我的思想发展中特别重要的人物却常常历历在目。在他们中,有斯蒂芬(Stephen Cotgrove, Head of Sociology at Regent Street Polytechnic, and later Professor of Sociology at University of Bath. 当时,我只是一个半工半读的学生)、杰弗里(Geoffrey Hawthorn)、罗兰德(Roland Robertson)、德罗斯(Dorothy Smith) (University of Essex, 我在这所大学读硕士研究生)。在Essex,以及后来在教育学院,我从伯恩斯坦那里学到了许多最新的价值,特别是学到了课程社会学,尽管后来我们在学术观点上有所不同,但是,我发现我正在回归到他在1970年代初提出的,而且今天仍然在不断探讨的问题。

我在1971年编辑出版的《知识与控制》,更多的是一个合作的产物。编辑那本书的想法源自于1970年英国社会学学会的年会以后,我与伯恩斯坦和布迪厄的讨论,后来在教育学院学习教育社会学的硕士课程期间逐渐得到发展。如果没有G·伊思兰德(Geoff Esland)的见解和科迪(Nell Keddie)出色的研究,是不可能的。而“教室知识”也是本书中最受欢迎的章节。对于从事教育社会学教学的实习教师来说,1970年代是一个非常特别的时候,而且,我要特别感谢我的第一批学生,尤其是赫克托尔(Ian Hextall)、威廉姆斯(Ralph Williams)、威梯

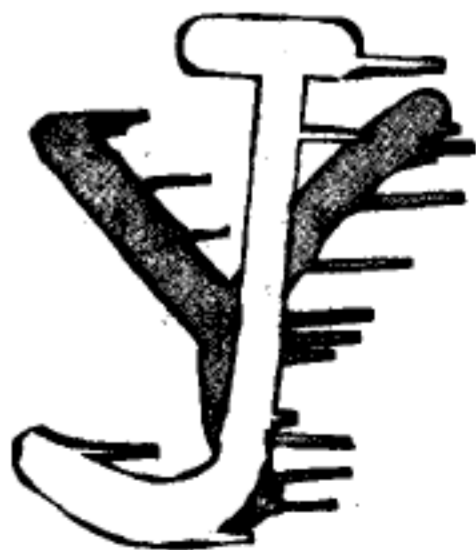


(Geoff Whitty)、贝克(John Beck)、温特(Richard Winter)、格利森(Denis Gleeson),以及其他的同学,他们对知识社会学所拓展的各种可能性充满了兴趣,而且在寻求超越相对主义危险的方式中共同分享了彼此的经验。在1970年代后期,通过与威梯在两本书上的合作,我也学到了许多东西,这两本书有力地拓展了社会学在课程研究方面的领域。

我还应该深深地感谢莱通(David Layton)对我的启发和支持,他现在是利兹大学科学教育的荣誉教授。正是他对英国学校科学起点的研究,即《大众科学》(Science for the People, 1973),帮助我将课程社会学与我早期(Young, 1973, 1976)作为一名科学教师的经验联系起来。与其他人相比,他更多地发现和证明了在科学和技术教育方面进行社会学研究的可行性。

正如人们常常所说的那样,1980年代对于教育社会学来说是一个艰难的年代,而且这的确给我留下了难忘的经验。由于受到了那个时代保守主义政府的影响,年轻的教师往往总是火气过盛,而且由于它自身的分歧和差异导致了教育社会学内部的瓦解。然而,到了1980年代中期,我才有机会从一种新的和更加富有实践性的视野——通过我作伦敦中心区金世威(Kingsway)继续教育学院的理事会主席的角色——思考课程的问题。非常幸运的是,当时这个学校的校长是F·佛劳尔(Fred Flower)。他作为一个出色的教育家,清醒地看到,将课程与工作世界联系起来在教育上的可能性能够大大地超越关于职业教育的狭隘规定。

有机会能够于1985年在教育学院建立16周之际,进而在这个学院开拓一个全新的研究与教学领域之时,我应该衷心地感谢D·劳顿(Denis Lawton)。作为教育学院的副院长,他不仅让我负责这个中心,后来在当了院长以后,更是给予我全力的支持,而且,他还将我推荐给T·多德,他作为政府就业部门的顾问,从1987年到1991年,一直非常慷慨地对这个中心给予支持,并且使K·史波斯(Ken Spours)、A·海顿(Annette Hayton)和A·格林(Andy Green)有可能获得职位。所有这些构成了对我的持续不断的智力支持的源泉。我和史波斯从

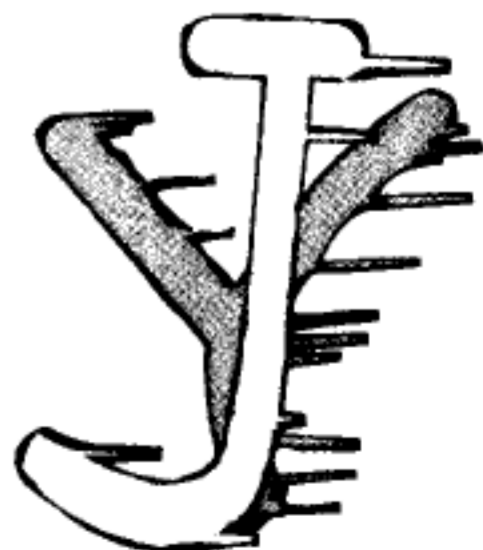


1988年开始所共同进行的关于14—19岁课程的研究工作,是非常重要的,而且它后来直接导致我们参加起草IPPR报告,即“一种英国的学士学位”,(Finegold et al., 1990)它一直为后义务教育课程的许多讨论提供了基本的话题。

在最近的十年中,我也曾经有机会与其他国家的研究人员建立和发展各种联系。这些联系也给了我许多很好的机会与他们分享有关的想法。他们中有南非的伯德(Adrienne Bird)、齐索姆(Linda Chisholm)、伽姆博(Jean Gamble)、哈里斯(Judy Harris)、卡拉威(Peter Kallaway)、克拉克(Andre Kraak)、穆勒(Joe Muller)和其他人,还有巴西的伯哈姆(Teresinha Froes Burnham)、卢德克(Menge Ludke)、莫雷拉(Flavio Moreira),还有芬兰的安迪卡内(Ari Antikainen)、海金内(Anya Heikkinnen)、拉索内(Johanna Lssonen)和西班牙的托姆(Amparo Tome)。

我还要非常感谢教育学院的同事们。16岁后教育中心的成员中不仅有那些已经提到过在中心刚刚成立时就加入的同事,而且还有巴内斯(Louise Baines)、卡尼海姆(Bryan Cunningham)、佳里(David Guile)、希尔(Mary Hill)、哈德森(Ann Hodgson)、詹姆斯(Vicky James)、勒尼(Tom Leney)、卢卡思(Norman Lucas)、麦克唐纳(Jeremy McDonald)、莫里斯(Andrew Morris)和沙佛(Alan Shaffer)。我还应该感谢教育学院其他部门的同事,如科文(Bob Cowen)、巴内特(Michael Baenet)、格雷斯(Gerald Grace)、克内斯(Gunther Kress)、雷纳德(Diana Leonard)、兰特(Ingrid Lunt)、诺威思(Brahm Norwich)、斯宾塞(Margaret Spencer)、安德哈特(Elaine Unterhalter)、威梯(Geoff Whitty)、沃尔夫(Alison Wolf)。现在的主任莫梯摩(Peter Mortimore),一直给予了我非常大的支持,特别是在这本书即将完稿的时候所提供的帮助。教育学院仍然是非常出色的机构,他们从事着一些令人兴奋的工作。虽然我们也常常抱怨,但是大家都非常热爱它,而且总是非常努力地工作。

我还要感谢英国其他大学的同事,他们中有爱丁堡大学教育社会学中心的拉佛(David Raffe)和荷威森(Cathy Howwieson),我曾经与



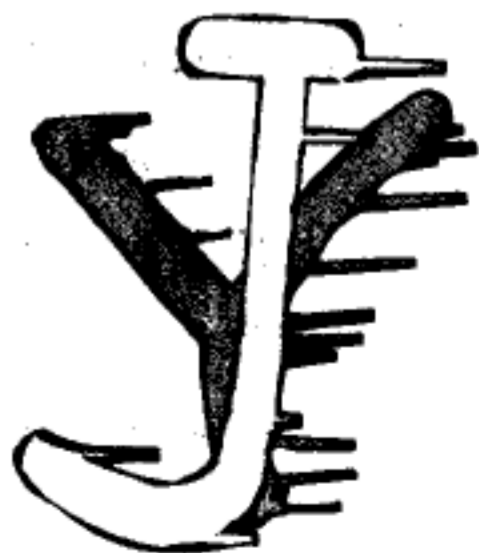
他们一起承担了 ESRC 基金会统一的学习项目；他们中还有利茨大学的巴特(Inge Bates)、曼彻斯特城市大学的贺德金森(Phi Hodgkinson)、高德史密斯学院的英曼(Sally Inman)、巴斯大学的加米森(Ian Jamieson)、沃威克大学的克普(Ewart Keep)、金斯顿大学的沙松(Anne Sassoon)、尼勒学院的兰伯德(Helen Rainbird)、伯里茅斯大学的西里弗尔(Harold Silver)以及谢利费尔德大学的安文(Lorna Unwin)和理查得松(William Richardson)。

书不仅是与其他同事共同工作的产物，同时也是友谊的结晶。它需要其他朋友的支持，有些虽然不是直接的，但却是非常重要的。像这样一种多年的朋友，我应该特别感谢查弥安(Charmian)、肯农(Cyril Cannon)、荷克斯托尔(Ian Hextall)、玛林森(Jack Mallinson)、芭芭拉(Barbara)和马塞尔(John Marshall)。

在完成这本书的过程中，我一直充满了希望和乐观，而这种希望和乐观主要来源于我的两个女儿，阿里思(Alice)和爱里若(Elinor)。作为父亲，我对教育有了更加深刻的认识 and 了解，甚至超过了我的想象。然而，仅仅有希望和乐观是不够的。为了写作一本书，个人还需要有自信。在对于自己的信任方面，以及其他更多方面的信心方面，我无法用文字来表达对格里弗斯(Toni Griffiths)的感谢；没有他，就没有这本书。

麦克·扬

伦敦 1998 年 1 月



目 录

目 录

总 序 / 1

一种辩证的课程观——《未来的课程》译者序 / 1

致 谢 / 1

导 言 / 1

第一部分 课程社会学的建构与重建

第一章 课程是社会组织的知识 / 11

第二章 课程变迁: 局限性与可能性 / 27

第三章 课程与“新教育社会学” / 41

第二部分 未来课程中学术/职业课程的分化

第四章 整合学术与职业的分离: 14—19 岁学生的课程 / 59

第五章 21 世纪课程的经济基础 / 73

第六章 义务教育后统一教育课程的模块化策略 / 89

第七章 14—19 岁课程中个人和社会教育的整合 / 102

第八章 学习社会的资格制度: 以迪尔英报告为基础 / 116

第九章 超越高级证书考试: 走向未来的高级水平课程 / 129

第三部分 知识、学习和学习化社会中的课程

第十章 学习化社会中的后义务教育 / 151



- 第十一章 一种新的教师教育课程 / 174
第十二章 从“新教育社会学”到批判学习理论 / 186

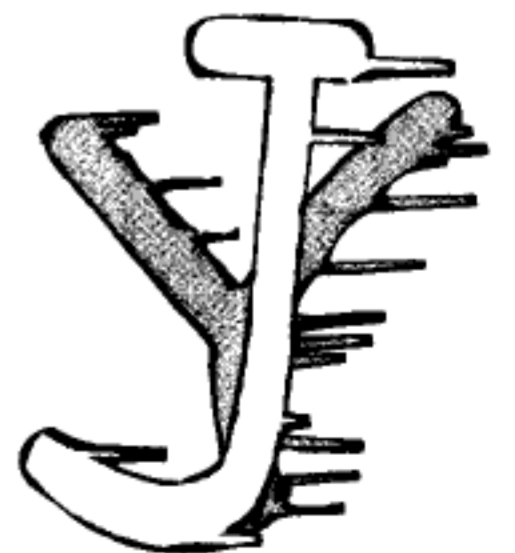
注释 / 204

参考文献 / 206

原始文献年表 / 223

索引 / 226

后记 / 253



导

言

导 言

这本书是批评课程理论中最初和最重要的一项研究。它根据的是过去 25 年间出版的一系列论文,虽然其中除了两篇文章以外,所有的文章实际上是在过去 10 年写作的,它们呈现给不同国家的读者,包括远至芬兰、澳大利亚、美国和智利,以及英国本土的读者。因此,在本书的出版中,它们都进行了较大修改。读者将会发现,其中许多主题是反复出现的,但是,我也希望读者们能够看到,这样做可以保证各个章节的具体内容依然如故,而且整个书的论述也能够得到加强。本书的三个部分反映了我在这段时间里工作的三个主要重点,第一部分尤其是我学术生涯的一个重要时期。

在第一部分的各个章节中,核心是中学课程以及教师教育和社会中的知识问题。社会学家的主张是,所有的知识都是在特定的环境中由于特定的目的而出现的社会产物,如今这种观点基本上是没有争议的。但是,这种看法是否意味着,在社会中被认为是知识的东西,以及那些在特定时期中被选择出来构成课程的东西,就是那些权力阶层对什么是知识而作出的决定呢?第一章提出了这个问题的有关例子,第二章和第三章则概括了由此提出的某些问题,并形成所谓 1970 年代早期的“新教育社会学”。

第二部分的各个章节首先讨论了工作组织和资历作用中的某些变化,以及自从 1980 年代以来它们如何影响和制约关于义务教育后课程的讨论。这个时期的英国,经济的变化迫使 16 岁年龄群体整个全新的部分接受全日制的教育,而且教育政策也越来越受到经济压力的影响,

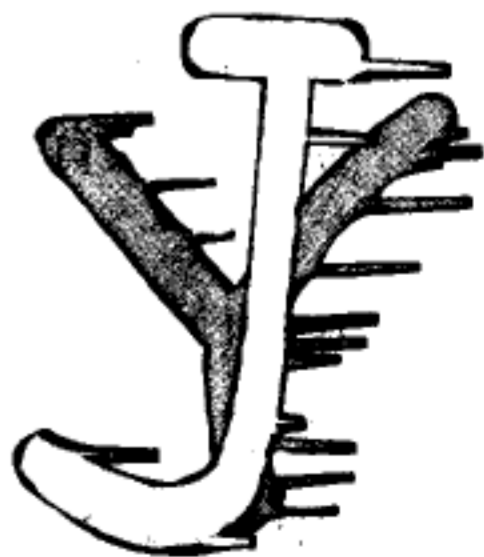


以至于使越来越多的人去获得资历和证书。当时的主张是,除了那些适应将来继续上大学的少数人(虽然现在是一个相当大的少数)的课程以外,其他人学习的课程必须尽可能地与学生未来的就业相联系,不管它们是否与现实的工作相联系。第二部分开头的一章所依据的是首先写于1988年的一篇文章,但是,中学里学术科目的教师都感到他们的角色正在受到了新的职业准备课程趋势的冲击。而这个部分其他章节则反映了一种长期的努力,它力求为将来发展一种义务教育后的课程模式,从而适应所有西方国家正在经历的大规模的经济变化。而且,自

从1980年代以来,整个教育就受到了连续的保守党政府政策的影响,它们力求维持学术与职业课程的差别,而且希望尽可能更多地引导年轻人进入职业教育和培训的课程,这样,实际上也就使他们在将来作为一个成人时,无法很好地理解越来越复杂和不确定的社会。

第三部分各个章节主要有这样一些论文,它们在最初发表时,在时间上与第二部分许多内容的根据是相联系的。然而,它们反映了许多我自己最近思考和兴趣的发展,因为,我已经试图将知识和课程的问题放在目前关于一个学习化社会的讨论中。这个部分开始的第十章有一个对学习化社会和它的课程内容的观念所进行的批判性分析。包含在这种学习化社会的观念中的三个相互联系的观点,贯穿在每一章中。第一,近来人们对终身学习和一种学习化社会的观念产生了极大的兴趣,虽然这些观念常常具有意识形态和修辞的特点(Strain and Field 1997),但却反映了一种现实的社会变化。第二,我们应该更加重视在职学习,以及通常的学校外和在成人生活中的学习,这意味着在教育政策和理论方面的这种转变中关键的内涵是学校学习和需要发展的非学校学习之间的新的联系。第三,这里的观点是,学习是非常重要的,它不能仅仅是那些学习理论工作者研究的事情,因为这些人常常有一种错误的假定,认为学习是一种个人行为,这种现象必须与现实的学习活动分离开来,以便于学习成为专门化的心理学研究的题目。第三部分的各个章节将讨论一种不同看法,即学习是一种社会性的过程,它发生在组织的环境中,以及更大范围的社会变化中。

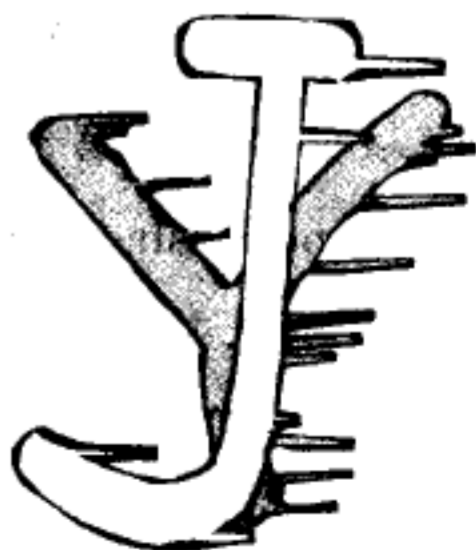
尽管在本书各个章节的目标上具有一定连贯性,但是,在它们的理



论根据上也有相当明显的变化。这些变化是对于早期工作进行批判性反思所形成的教训的结果,也是对于1970年代初以来工业社会所发生的现实社会变化的某些理解的发展的结果。第一部分各个章节所得出的观念告诉我们目前已经众所周知的“新教育社会学”。正如我在第三章所指出的那样,这些发展受到了一些理论观点的影响,当然,这些也只是后来者清。它们可以被看作是各种不同的社会建构主义,这些建构主义当时包括了社会现象学、符号互动主义、杜威的知识社会学,但是它现在也包括维果斯基的心理学和认知人类学。回想起来比较突出的,对于读者来说,也许最值得注意的是,这种教育社会学的传统除了有些激进,也对西方资本主义社会的不平等进行了比较抽象的批判之外,并没有清晰的社会理论或社会变化的理论。这也很可能就是1970年代晚期和1980年代早期马克思主义的教育社会学为什么能够具有生命力的原因,虽然在1980年代末期东欧社会主义制度崩溃时,它们也曾经受到了根本性的打击。

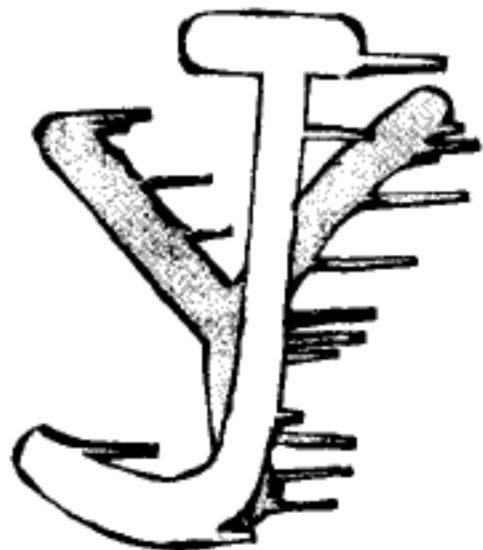
在第二部分的部分章节中对知识和课程的持续关注反映了在本书重点上两个根本性的变化。首先,构成这些章节的论文起初的写作是作为对1980年代后期和1990年代初期政策辩论的一种干预。与第一部分讨论的“新教育社会学”一样,它们开始并不是与其他学校同事之间辩论的一部分。这在一定程度上反映了我自己考虑问题的重点的变化,也在一定程度上反映了这样一个事实,即如果没有什么特别的例外,知识和课程的问题不再是教育社会学讨论的中心。因此,第二部分的各个章节则是对课程政策和实践各个方面的批判性分析,而不是对其他理论的挑战,至少这种挑战性是不明显的。其次,与以前的章节不同的是,第二部分的各个章节所根据的是一种社会的理论,或者更加准确地说,是一种社会变化的理论。这种说法看上去似乎是矛盾的,因为它们的写作具有一个更宽的学术和学科背景。然而,这些论文的目的是要去影响政策,如果没有某种关于推动社会变化的力量的理论,以及这种理论所指向的不同政策选择,人们就很难作出一种合理的政策决定。

那种说明第二部分各个章节,以及在第五章所明确概括的社会变



化的理论,与后福特主义的理论和具有弹性的专业主义具有非常密切的联系,而且,与皮尔雷(Piore)、萨博(Sabel)、莫雷(Murray)以及马修斯(Mathews)的社会经济观念中的理论具有一定的联系。所有这些作者都认为,西方资本主义社会并没有走向崩溃,而只是处在一个时代的结束而已,在这个时代,大规模的生产统治了经济生活的大多数方面。他们也并没有提出,正在出现的资本主义形态处在一种必然的良性循环,而是新的时代需要新的分析,以及建立新的机会来讨论有关的政策和实践。对于在后义务教育领域的这些工作来说,这些观念的意义在于,那种为这些研究者所认同的核心问题是一种变化,而且是在全球化竞争与由新的信息技术所提供的机会的双重压力下工作组织中的一种变化。根据专家的观点,这个结果是从物质资源到以人力资源为基础的生产和服务的逐渐的转变(Brown and Lauder, 1991)随着这些指向未来的观念由此而不断出现,这些理论倾向于过分强调这种新的生产和工作形式,即使传统的形式实际上仍然具有统治地位。然而,如果出现新的生产和工作概念,尽管是在特殊的条件下出现,但它们确实反映了未来的一种可能性(而且至少有一些事实证明它),那么,这种似乎是普通和毫无争议的提法,如资格、技能、知识以及学术与职业学习之间传统的分工,其含义也就可能与过去大不一样了。正是这些可能性在课程上的意义,以及对这些变化的抵制,在第二部分的各个章节中得到了说明。

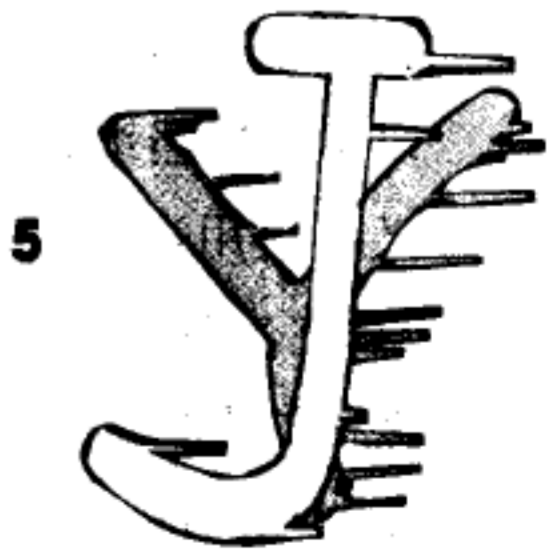
正如前面所说明的那样,第三部分的各个章节反映了理论重点上进一步的⁴变化。后福特主义和弹性化的专业主义的确是非常强有力的观念,但是,由于它们开始只是经济的理论,所以在教育的应用上也是有限制的。它们只能在一定意义上才能够处理知识、学习,以及像中学和大学这样教育组织的变化等问题。第三部分的这些章节,特别是第十一章和第十二章,利用了“反思的现代化”的观点(Beck, Giddens and Lash, 1994),作为一种方法,从理论上说明在工业社会中的这些变化,并由此证明为什么需要一个集中的场所进行学习,从而能够适应这些变化。这些作家认为,传统社会的前提和结构,以及与此相关的组织形式正在崩溃,而新的组织形式的“路径”以及机会也正在出现。他



们也认为,一种从“福利”生产到“风险”生产的转变也正在发生,而且,一旦现代社会和组织开始理解这些由他们生产的风险,他们也就有机会来反思他们自己,并且开始思考组织之间的学习关系以及各种组织的新的学习功能。第三部分的这些章节开始探讨这些观念的教育意义。这个导言的其余部分也将概括一种批判性的课程理论的含义,而这种课程理论与未来的课程是有关的。

作为批判性课程理论中的一个研究,关于这本书的各种说法起初并不是要来确定某些政治上的价值顺序和目标,也并不是要证实我自己某种理论的视野。在批判理论方面,人们常常会想到法兰克福学派和霍克海默尔的著作,但是,阿多诺和哈贝玛斯所主张的批判理论却逐渐与此分道扬镳;而且,某一种批判理论并不一定是好的理论。如同其他的理论一样,批判理论能否取得成功则取决于他们打算做些什么。正如我在第十二章开始说明的那样,批判课程理论与其他类型的课程理论所不同的是,它们是一种关于课程政策和实践的理论,而且这种实践的目标不仅是理解,同时还是变革。换言之,批判理论涉及到一种目的,因为他们的起点就是教育,而且这种教育是一种有目的的行动形式,同时,任何像教育这样有目的的活动,都不能仅仅简单地理解为单纯学习的科目。然而,理解后义务教育的课程是非常重要的,因为这种理解的目的是要通过不断扩大学习机会的质量和数量而改变它。而这样一种关于批判课程理论的观点,以及它与政策和实践的联系,便涉及到了与决策者、实际工作者,以及其他研究人员之间的对话。所以,它要求在大学的研究人员和政府、地方机构与学校的人员之间建立某种共享的目的,前者的角色是发展和提出理论,而后者则有权力来执行政策,而其他的人,包括雇佣者、父母、贸易工会等,则有责任为教育的辩论提供一个必要的环境。

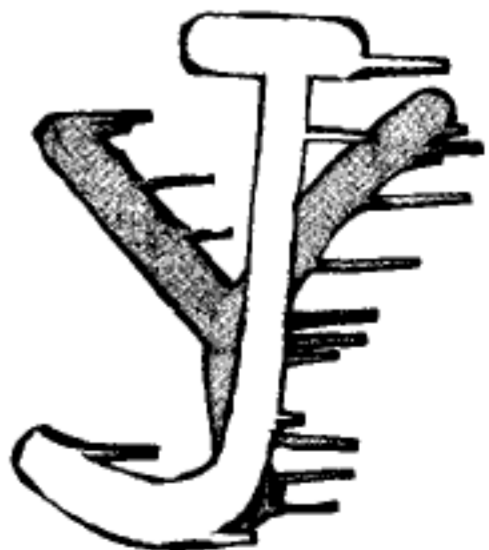
缺乏一种对多元化实施要求的认识,是在第一部分所讨论的“新教育社会学”的弱点之一。它建立了一种分析和批判,它挑战了决策者和实际工作者想当然的东西,而且它对课程的支配形式为什么总是“因为它过去就是这样”提供了解释。但是,尽管新教育社会学提倡一种建立在分层模糊的基础上的知识观,而且这种知识观认为各种学习类型都



是有价值的,可是,它没有能够提供各种现实的选择,而且,对于如何实施变革也缺乏见解;换言之,它并没有未来的课程模式。其结果是许多人拒绝整个新教育社会学理论的取向,而且一个十分重要的道理也被抛弃了,即课程知识是一种社会和历史的建构,它是不断变化的,个别教师所做的工作,更有甚者,教师们对知识的假定,也就是他们在课堂上所鼓励的学习。教师所取得的结果不仅受到了给定的知识结构的支配,以及受到巨大和非人的历史力量的控制;而且,至少在一定范围内,是教师在课堂上的作为所建构的,而且是在教师广泛的专业角色中建构的——当然,这也并不完全是由教师单独所造成的。

知识在社会和学校中是体现社会分层的,这种观念在第一章中已经有所介绍,而且是一种非常有力的观念,当然,我们也不能把它看成是课程起源和结构的全部描述,因为这样,这个观念就将成为幼稚的,并产生误导。我希望通过前面三章所进行的说明是非常简单的,而且在某种意义上,它也是十分明显的,即使常常忘记。尽管课程常常在一定程度上能够设计得使学生取得各种概念和理解的形式,并且学会将它们应用在不同的情况中,但是,课程也总是一种人为的组织,进而保护既得利益集团和维持同样的地位。未来课程的发展需要建立这样的见解。它要求经常地不断地追问,在何种程度上,课程总是建立在对既得利益集团的保护上,而不是为了提升人们的学习。它还需要不断地询问,某种特殊的课程组织形式,如建立在学校科目基础上的课程,是否为年轻人提供了有用的框架去认识他们所面对的世界的意义,以及在什么范围内,它基本上只是过去传统的一些遗存,而这些传统往往已经被认为是组织知识的唯一方式。那么,究竟什么才应该是未来课程的原则呢?

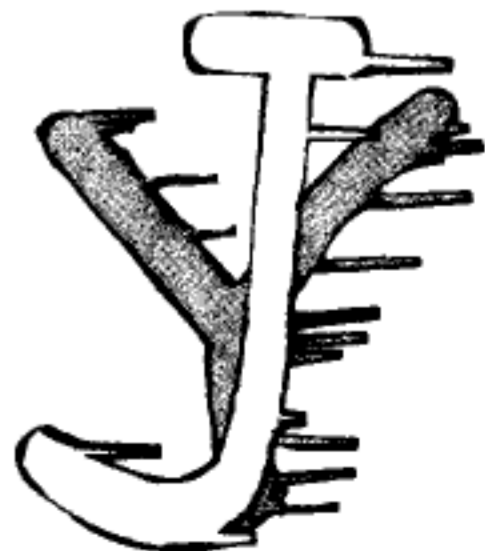
我在准备该书的出版时,已经非常清楚地看到,未来课程的原则可以十分恰当地表达为一种辩证的形式。我并不是在非常深奥的哲学意义上使用这个词,而是把它作为一种认识,即批判仅仅是分析的出发点,它本身并不是一种理论。这里,我有两个意思。第一,任何对盛行课程的批判,都必须认识到它将总是具体的冲突过程。对流行课程的任何批判都应该认识到,它总是体现了许多冲突的目标。而且它们或



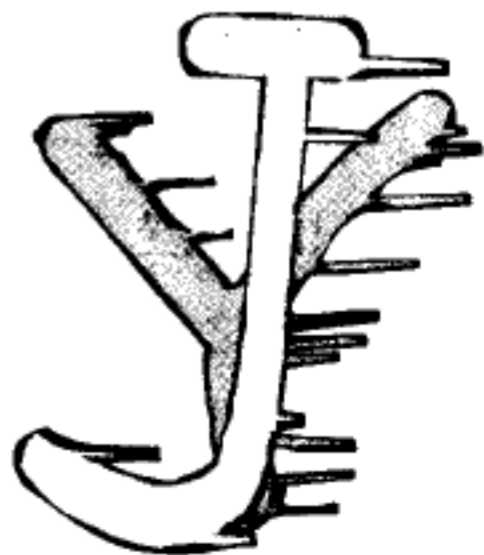
者采取向过去回归或者采取指向未来的可能性的形式。另一个同样重要的方面是,我们不能陷入激进主义的陷阱,简单地将过去等同于落后,而把未来等同于先进;这样非常容易成为某种保守主义的立场的简单对立面,甚至不堪一击。第二,批判仅仅是一个出发点,它意味着,对于所有我认为是不负责任的观点都加以拒绝,这些不负责任的观点常常认为,知识分子只能让所有人记住,这个社会的世界是由人类产生出来的,而且至少在原则上,“这个世界也可以是其他样子的”。这个观点的逻辑是,任何有计划的社会变革,由于各种偶然的因素,都是不可能的,各种惰性和利益都将妨碍这种有计划的变革。当然,要发现这些理论的原理是非常困难的,我们也很难看出为什么大家会遵循这样的观点,除了那种矛盾的立场,至少对于激进主义的批评“它从来就是这样”的观点,我们往往是不容易从理论上进行说明的。超越这些批判并不是要忽视它们,因为许多的描述和政策取向的教育研究形态常常就是这样做的。它只是希望证明,任何批判都应该说清楚它所包含的各种选择。这里,我并不是要求涉及具体的政策和实践,因为大学研究人员无意要具体地在这方面有所发展。我希望将这些不同的原则搞清楚,它们可以指明政策和实践方面的变化。

对未来课程的这些建议的核心原则实际上并不是要强调新的知识内容,虽然这些新的知识内容也应该得到发展。它所强调的是知识联系的新的形式。在整个这本书里出现的各个主题,都讨论了这个观念。它们涉及到不同科目和学科之间的联系,以及科目知识与非科目知识之间的联系;它们也关系到新的专业化形式,以及知识的专门化和社会中劳动分工的专门化之间的连接;它们还关系到理论的理解与它们的应用之间的新的关系,这些应用可以是将学术教育与职业教育分离开来的各种选择;当然,它们也涉及到学校学习和非学校学习之间的新的联系。在每一个分析中,批判都将是分析的出发点,包括现存课程中知识的分层、科目的狭隘、学术学习和职业学习的分离,和学校与非学校学习之间的分离。然而,这种未来课程的概念并不完全依靠批判,因为这些批判并不能成为系统知识与学习的根据。它涉及到一种未来社会的概念,以及建立和维持这种未来社会所需要的各种技能、知识和

6

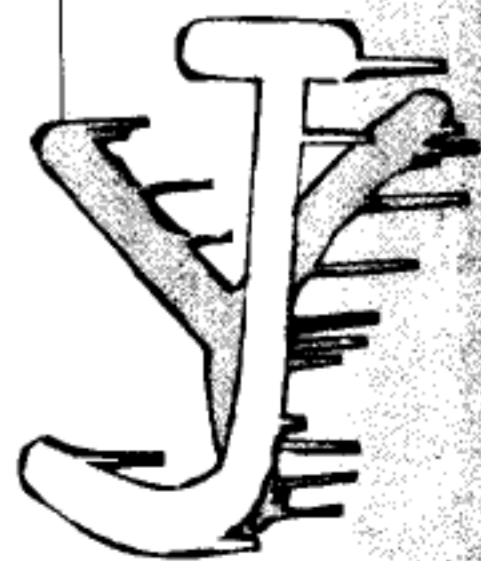


态度,当然,它也包括各种类型知识之间的联系、学术与职业学习之间的联系以及理论与实践和不同科目之间的联系,它们将会使这样一个现实的社会成为可能。它认为,联系性的原则应该规定不同科目与职业世界之间的关系,以及专业化和专家的知识形式,与日常生活和普通知识形式之间的关系。在各自的情况下,联系性的原则提出了反映这些联系的教育目标的问题。因此,课程的辩论实际上成为了关于不同目标的辩论,关于我们将在 21 世纪所看到的不同类型社会的辩论,以及关于这些不同的课程概念如何能够体现这些不同的社会观念的辩论。批判课程理论的作用就是要说清楚这些不同的目标(因为它们常常隐藏在特定的课程建议后面)使之植根于学校和学院中教师所面对的各种现实,并反映在一个相互依靠的世界中各个国家所面临的对教育的社会与政治要求。



第一部分

课程社会学的
建构与重建



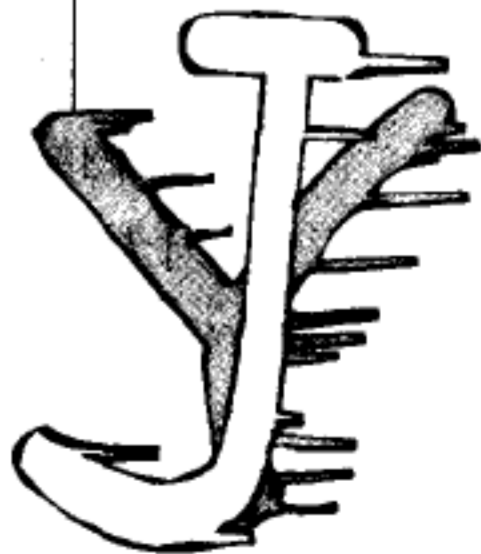
第一章

课程是社会组织知识

引言

人们在现代社会中所创造的历史、社会差异和各种对抗性的利益与价值体系,如同它们在现代社会的政府系统或职业结构中被表示出来的一样,也非常充分地反映在学校的课程中。同样,课程的争论,无论是暗示的还是明晰的,总是关于社会及其未来社会各种各样可供选择观点的争论。这些课程和社会之间的联系,为将在这一章中阐明的课程社会学方法,既提供了主题,又提供了理论基础。

这一章是基于1971年扬(Young, 1971)首次发表的一篇文章以及该文所不可避免要呈现的对时代背景的分析。这些特有的例子,大部分取自英格兰和威尔士的中学课程,它们首先将引起教育史学者的兴趣。因为,学术课程与职业课程之间难以克服的分划特性(Finegold, 1990)以及国际上对如何平等地对待学术学习和职业学习的关心,实际表明了考察课程中知识分层同更广泛的社会分化之间联系观念,与30年前存在的情况几乎是如出一辙。为了使读者能够从与目前相关的那些分析要素中,区分出对早期背景来说具有特殊意义的分析要素,本章的前两个部分是关于早期背景的。第一部分思考了1950—1970年间一系列的教育政策问题,第二部分通过对1971年前后英国教育社会学发展的分析,思考了那个时代的学术背景。第三部分通过知识分层的概念,形成了社会变化同课程之间相联系的理论框架。

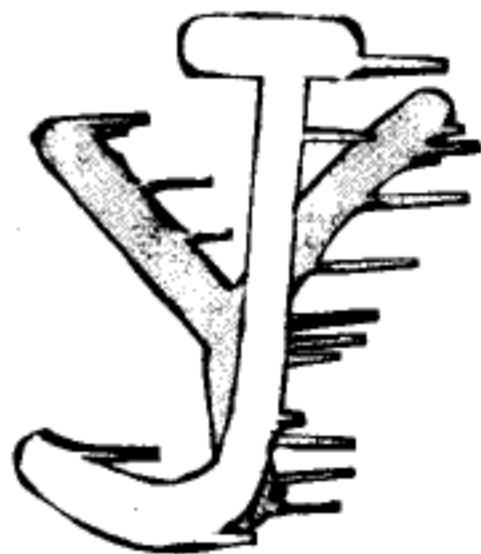


1950—1970 年间教育政策 主题背景下的中学课程

通过三个相互联系的主题,去追寻 1950—1970 年间英格兰和威尔士公众关于教育问题争论的三个阶段是完全可能的。三个相互联系的主题是:(1)机会平等;(2)中等教育机构和学生的选择;(3)课程。在第一个阶段,教育浪费的事实已被早期离校报告(Early Leaving Report, HMSO, 1953)和克劳塞报告(Crowther Report, MOE, 1959)用文件证明,而且,教育机会不同的社会阶级基础也被社会学家格拉斯(Glass, 1954)、佛罗德、赫尔西和马丁(Floud, Halsey, and Martin, 1957)等所证实。这些研究补充了公众议论的不足,并且两者都被后来的政府用来作为扩大中等教育和高等教育的正当理由。然而,这些研究也提出了一系列的问题,它们涉及到 11 岁考试(11+)的选择基础,并且反映了 11 岁考试不仅是一个教育过程而且同样是一个社会过程的事实。才能浪费的披露,特别是有能力的工人阶级子女才能浪费的披露,导致了从 1960 年代中期以来开始的大众讨论的第二阶段,并把批评集中在升入文法学校的 11 岁考试上。它导致了要求对当时分为三个部分的中等教育系统的全面改革。公众在第二阶段上的争论越来越具有政治的色彩,而且反映在各种政策的内容中,正如选择学校的废除,便直接威胁了社会上重要人物和权力者的利益。然而,11 岁考试明显的无效率性和它不甚明显的不公平性,使得它的废除对于那个时代的改革派政治家们来说,成为了一个现实的政治承诺。

直到 1960 年代末期,争论的焦点才从中等学校教育的组织问题移向教育的内容,也即课程本身。有必要简单说明的是这个转变的可能原因,因为它们设定了这样的环境,从而使得从 1970 年代起直到后来,政策的制订者们和研究者们明确地把焦点集中在课程的问题上。我们可以发现以下三个原因:

10



政府需要大批高水平的技术专家和科学家

这个问题牵涉到增加选修科学学科的学生数量问题,它的由来和含义在那个时代已被广泛地讨论过。尽管有些人对中学学生是否是“游离于科学之外”这一问题持怀疑态度(McPherson 1969, Blaug and Gannicott 1969, and Gorbutt 1970),然而,随着戴因顿(Dainton)报告的出版和各种不同解决方法的提出,“游离”问题已成为一个“官方”的问题。回想起来,那个时代很少引起人们注意的戴因顿报告中最有意义的建议是,如果不对学生要通过高级证书考试而被迫接受的学科专业化的狭窄形式进行某些变革,那么“游离于科学之外”的问题是不可能扭转过来的。(见第九章)

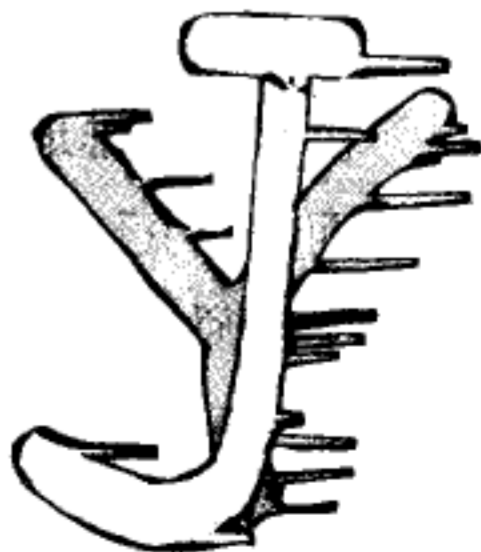
提高学生离校年龄的承诺

整个 1960 年代,有许多关于学生离校年龄应该提高到 16 岁的建议。事实上,这些建议直到 1973 年才付诸实施。学生在校学习年限可能是影响他们达到的成就水平唯一最重要的决定性因素,而这也正是人们提出这个建议的主要原因。然而,对所有学生来说,强制性的增加学习年限带来了许多新的课程问题,因为有很大一部分学生已经想要在 14 或 15 岁时离开学校。这样,学校建立了各种“更有意义的课程”供学生选择,还有评价新教师的国家考试和中等教育证书,这些为教师制定通向一种公共考试的课程计划提供了新的灵活性。对于编制新的 5 级和 6 级课程形式来说,课程的选择性是 1964 年建立的学校委员会一个主要的急务。同时,课程的选择性也为更多的关于课程和其他社会优先权之间的关系所产生的基本问题提供了政策背景。(扬,1972)

中等教育的综合改革

在 1965 年 10 月政府决定实施第二次改革之后,许多地方教育当局合并了文法学校和现代中学,创立了综合中学。这首先意味着,许多文法学校的教师在教学中被迫接受没有经过选择的学生。这样,那些多年来从具有很高选择性的学生群体中成功地培养出优秀学生的教师

11

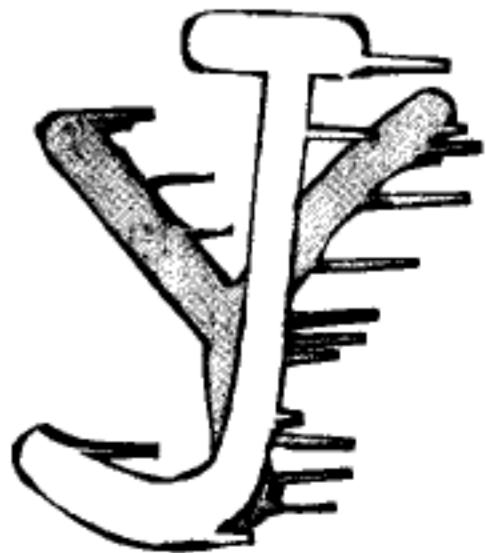


们,就要面对那些显然既不知道怎样学习学术课程也不想去学习学术课程的学生们。这就不可避免地产生了新的课程问题,而这一问题在过去按照现代中学、技术学校和文法学校分别有选择地招收学生时是没有出现过的。

1960年代有关课程问题上教育和政治的争论

在英国,1960年代公众关于课程问题的争论,随后发生在两个层面上,即“政治上的”和“教育上的”。在政治上,主要的角色是马克思主义的“左派”(安德森 Anderson, 1969)和保守的布莱克·培帕(Black Paper)的“右派”(考克斯和戴森 Cox and Dyson 1969a, 1969b)。“左派”批评当代课程“使学生困惑”和“分裂知识”。他们也声称,典型的高等教育课程剥夺了学生从“整体上”理解社会的机会,因此,它们充当了比机械的社会控制论更胜一筹的角色。保守的“右派”则批评进步的教学方法,各种各样的能力教学和各种各样被设计来扩大英语和历史教学的课程创新,以及所谓“软”社会科学的扩张。然而,“课程政治学”始终处于党派政治之外,而且,除去强制性宗教教育的要求之外,首席教师(Headteacher)在学校课程方面正式的自治没有受到质疑。当然,这种自治实际上受到了大学课程的限制,特别是在高中阶段的课程受限制更大,造成这种限制的原因包括大学的入学考试要求和高等学校对几乎所有学校考试委员会的支配。

当时关于课程问题的教育争论的三个特点也应该被提及。即强调了中学的课程、教育哲学家们的重要角色和社会学家们的边缘角色。事实上,在1960年代,所有课程争论的焦点都集中在实际上很少经历变化的中学课程上。小学课程领域中缺少关于变化的争论,似乎显示出具有基础地位的这部分教育系统在很大程度上的确享有自治。然而,人们已经比较清楚地看到,小学课程的这种相对自治不仅取决于小学教师社会地位的卑微,而且也依靠当时被理所当然地认为的,课程是政治家们“不能去碰”的东西的观念。但是,这种观念在后来的20年发生了很大的变化。



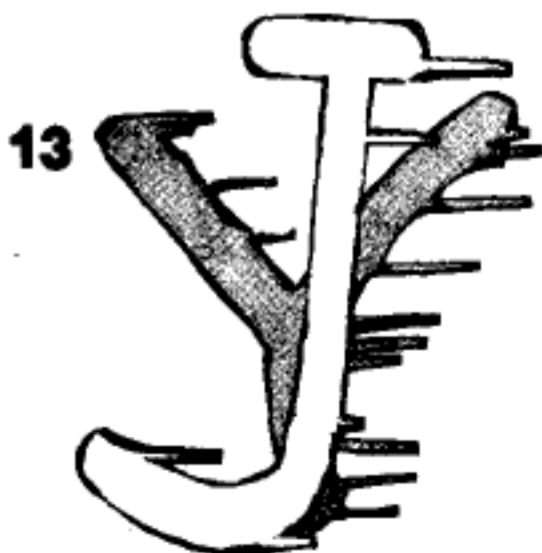
到 1960 年代末,教育哲学的方法特别是彼得斯和赫斯特(Peters and Hirst)在教育研究和教师教育的课程中建立了占支配地位的角色。这一角色对课程问题的争论造成了深刻的影响。可追溯到康德开始的知识观(赫斯特 Hirst 1969),他们批评了新的以课题为本位以及整合性的教学大纲,他们认为新的以课题为本位以及整合性的教学大纲忽略了基本的“知识形态”,因而使人们无法由此去理解这个世界的意义。按照赫斯特(Hirst)的观点,这种知识形态并不是**学科**,或者说教师组织知识的社会建构方式,而是**理解的形态**,他认为这种理解的形态不应该讨论和变革。然而,在以后的争论中,学校的学科与理解的形态之间的区别很容易就失去了,而教育哲学则与课程的社会历史观形成了对立(Pring, 1972; White and Young, 1974; 1975),并在当时限制了很多基本问题的争论。

尽管社会学家们在关于教育不平等和中等教育改革的争论中扮演了重要的角色,但在 1960 年代关于课程问题的争论中,他们的作用却很小。为了理解其中的原因,同时也为了这一章的后面部分提供研究课程开发的社会学方法之基础,更加仔细地了解当时的教育社会学是非常必要的。

教育社会学和 1950—1970 年间的课程

正如雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams 1961)唤起人们注意那样,教育总是一系列的文化选择,一些人意识到了这个问题,而另一些人则并未意识到。由此可以知道,课程总是某个特定时代各种现实知识的选择和组织。然而,至少到 1970 年代,教育社会学家们也没有认识到,他们的任务实际上是应该努力将课程中知识的选择和组织原则与广阔的社会结构联系起来。我想指出的是,通过审视当时教育社会学的思想体系和方法论假设,以及它自身发展的制度背景,这个问题或许可以得到解释。

在 1950 年代后期,英国的社会学从费边社会主义中获得了它政治上的优先权,从与布斯和劳特利(Booth and Rowntree)相联系的政治

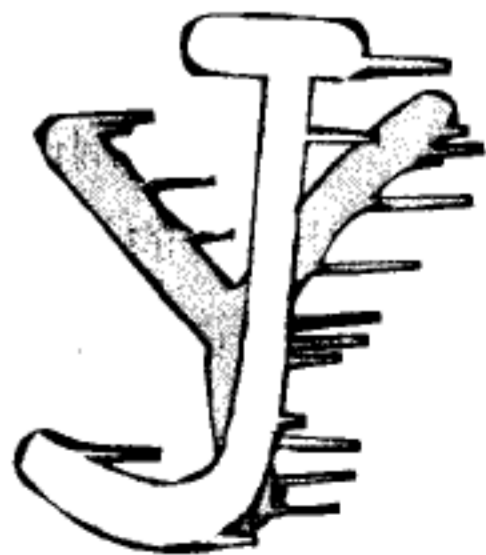


算术的研究传统中汲取了方法论。正如社会学家赫尔西和福劳德(Halsey and Floud)拓展了贫穷的定义,即从缺少收入到缺乏教育一样,他们也认定缺乏教育机会是工人阶级生活机会受到限制的一个重要的方面。然而,在他们力求扩大更多的机会平等时,这些早期的研究不仅提出了扩大受教育机会的需要,而且也指出要辨明那些失败者、过早离开学校者和学习掉队者们的特征。在一定程度上,由于他们想要说明扩大教育机会是合理的,所以他们对学校教育失败的解释往往集中在那些失败者本人接受教育的能力上,而不是集中分析那些导致他们失败的教育系统的特点。这种教育系统的课程有一个独特的而且是想当然的特点,即文法学校的教学方式是迫使学生从14岁左右起,开始接受10种不同的科目,这些科目相互之间很少有联系,而且与学生们以后的生活也缺乏关联,到这些学生16岁时,则仅仅学习3门课程,这些科目的选择通常是从一个狭窄的专业群中产生的。

当时的社会学研究力求表明,通过教育对生活机会的分配是如何成为阶级结构的一个方面。这不可避免地导致了一种过分机械的社会阶级概念,即把个人的社会阶级特征从他们教育经验的社会阶级内容中孤立出来。借助图表描述这一研究学校失败的解释模型,就可以澄清这一点。

假 设	自 变 量	因 变 量
教育成功标准——课程、教学方法和评价。在学校中,什么被认为是“知识和有知识的”。	成功群体和失败群体的社会特征。	依照参与和达到的水平,在不同阶段成功和失败的分配。

尽管上述呈现的是有些过于简单的图表,然而按照这一模型,我们也能看到,课程和教育的内容被认为是“给定的”,而并没有被认为是一个能用来进行调查研究的变量;而且,这个模型也不可避免地显示出成功是正常的,而教育的失败则是正常的一种“偏差”形式。依照被使用的标准和对成功的界定(Keddie, 1971),如此的模型是不能够用来思考和解释教育的成功和失败的不同比率到底是怎样



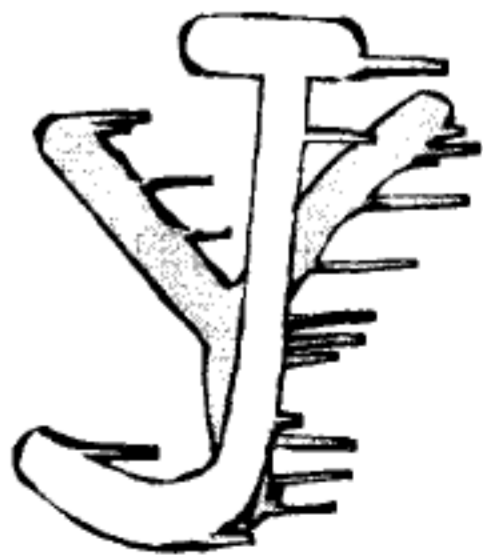
的。探讨这样的问题,就要考虑成功的界定是怎样产生的,以及成功的界定是怎样通过评价的方法、知识的选择和组织而被合法化的。然而,对待这样的界定,正如研究对象所提出的,并不仅仅是理论上的和方法论上的问题,它也提出了关于权力分配的政治问题以及那些界定什么被认为是教育成功的人的能力问题。而且,应该记得的是那个时代的教育社会学家们的改良主义任务,所以,也就很难看到会有什么对教育失败模型再次关注的政策会被提出来。这一点需要到第三章中去回答。

转向制度背景,1960年代在教师培训学院和大学的教育系,教育社会学的教学和研究已经扩大,这在以前是没有过的。新的专家们不得不使他们对教师教育的贡献合法化,同时也为他们特殊的专业知识领域作辩护——特别是当哲学家们把课程和知识界定为是“他们的研究领域”的时候。他们划出了一些以前在教育研究中未曾研究过的领域。他们从强调社会阶级、教育和经济之间的关系、职业结构和家庭的社会教育背景出发,走向把学校作为社会组织和学生亚文化群体的思考。至少在一段时间内,社会学家和非社会学家们似乎都认为课程不是社会学的研究领域,这样一种缄默共识的出现可能并不令人惊讶。

尽管这个讨论曾集中在英国的教育社会学上,但观点的普遍性却是广泛适用的。结构功能主义曾是大多数美国社会学家们的观点,它预先假定了一系列一致同意的社会价值观和目标,这些价值观和目标既限定了其他的事情,也限定了课程中知识的选择和组织。因此,美国教育社会学首先关心的是社会化,而且这种社会化被看作是人的“组织”和“加工”,当然,这里也存在一些值得注意的例外,例如阿普尔和韦克斯尔(Apple, 1979 and Wexler, 1983)的早期著作,仍然认为课程中知识的组织是理所当然的。

趋向作为社会组织知识的分析课程框架

前一个部分说明,正是由于1960年代教育社会学理所当然的假



设,才能够解释它对课程的忽略。这一章的下一节把批评转向一个积极的提出课程社会学问题的方案。这样做是通过下面的假设展开的,即那些位高权重的人将试图界定社会中哪些可以被认为是知识、知识是怎样被不同的群体所理解的,那些不同知识领域之间能被认可的关系是什么,以及那些有机会获得知识的人们与赋予这些知识价值的人们之间可以被认可的关系又是什么?正是对这些问题的考察,才成为后面谈及的作为社会组织知识的课程研究方法的基础。参考波恩斯坦(Bernstein)的思想,这种方法产生了三个相互联系的课程问题,涉及到知识的分层、知识范围的扩大(或专业化的程度)和知识领域之间的关系。

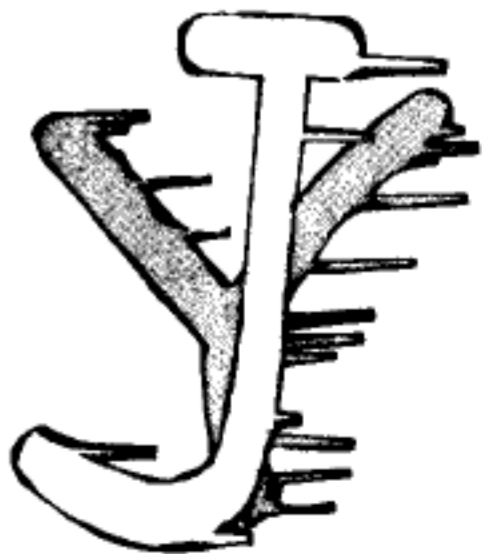
15

1. 一些人所具有的界定“有价值”的知识的权力,导向了解释知识是怎样分层的和依靠什么标准分层的问题。知识被分层的思想包括两个方面——即所谓知识的“声望”成分和“资产”成分。“声望”的不同与不同种类知识被评价的各种方式有关,例如,纯理论知识和应用知识、学术知识和职业知识、普通知识和特殊知识。知识分层概念的“资产”成分与知识的获取是怎样被控制的有关,在现代社会,这种控制主要是由专业人员和其他方面的专家所进行的。这样,分层方面的“资产”成分说明了在应用中知识的分配以及与之相关的回报结构。它表明在不同的社会,占支配地位的知识概念一般情况下很可能是同占支配地位的资产概念相联系的——无论这种资产是私人的、国家的还是公有的。

2. 对于特定的群体来说,限制他们获得某些领域的知识仍然是权力问题。它提出的涉及到课程的问题是,提供给不同群体的课程范围是什么?以及那些可能影响适应不同年龄不同学习者群体的专业化的程度和种类的因素。

3. 第三个问题指出了知识领域之间的关系和那些获得知识的人们之间的关系。知识领域之间的关系也同样是权力的表现;在这种情况下,一些权力维持或者打破知识的边界。知识领域之间的关系可被看作是一个连续体,一端是孤立,另一端是联系。

因此,依据这三个维度,我们能够对课程组织中的各种选择进行理



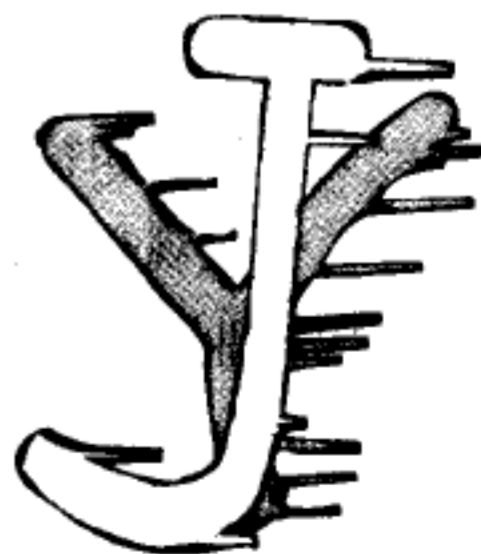
论概括,简单地说,这三个维度也能够被看作是一个连续统一体,包括(1)高度与低度的分层,(2)专业化程度的宽与窄,以及(3)知识领域之间的孤立与连接的关系。

在这一章中仅仅被暗示的,还有一个非常重要的问题,即由于知识的爆炸,知识是否必须要变成很多层次。通过知识不断的分化和专业化,知识量的增长和人们获得知识的可能性无疑应该是匹配的。知识分化的不断增加,使得一些群体获得了将他们的知识合法化为高人一等的条件——换句话说,知识的增长是知识更多分层的一个条件。一些知识的高价值通过学校、学院和大学的创造而使其制度化,并作为课程来传播,和作为研究来生产。尽管知识不同的社会评价通常是伴随着知识的分化而产生的,但这两个过程之间却没有必然的联系。各种知识分层的综合趋势平衡了知识的不断分化的趋势,在这种社会中,知识更大的分化能够同知识的进一步综合联系起来是完全可能的。第五章考察了现代社会的职业结构中近来这些变化相联系的可能性。我的观点是,社会评价的模式必须被解释,而且这些解释应该独立于分化的过程,它依据的只是某些群体所具有的权力,这些权力能够限制获得某种特定知识的机会、那些获得知识并使它的地位合法化的人们的机会以及他们所拥有的关于知识和社会之间关系的信仰。

本书后面的章节所要考察的是基于分析之上的一般假设,即一个从孤立的、狭窄专业化的和高度分层的“过去的课程”,转变为我所预言的需要连接的、拓宽的和更加综合的“未来的课程”。然而,正如将被指出的那样,这并不意味着任何简单的或顺利的发展变化的过程。后面的章节将对这些变化的许多障碍和它们所含有的矛盾进行考察。

这个假设框架显示出,焦点集中在知识的组织和选择的原则上,并且也暗示出在社会结构中这些内容怎样能够同变化联系起来。这里的假设是知识的组织与更广阔的社会之间最清晰的关系将是建立在知识分层的层面上。“反分层”的发展趋势,或者给予不同种类的知识以平等的价值,或者“再分层”(或使其他的评价标准合法化),将由于形成对现存权力结构的威胁,很可能是要遭到反对的。然而,对于这些一般的提议来说,我们应该证明它的合理性。在现代社会,权力是以一种铁板

16



一块的方式存在着,是不能够被分配的;在不同经济、政治、官僚机构、文化和教育利益的群体中,不可能有一个一致同意的知识的界定,除非是在一个很一般的水平上。例如,一个人可能会想象商业界和学术界的精英们,除非他们面对一个共同的威胁,否则他们将不会分享他们知识界定中的许多假设。在任何企图减少课程专业化的程度和使知识领域之间的关系更具连接性上,知识和权力之间关系的另一个方面将是非常明显的。这样的尝试很可能对暗含在更加专业化和孤立化形式中的社会关系模式提出威胁,这些尝试也同样将遭到反对。一个恰当的例子就是在长期尝试的历史过程中,加大高级证书考试的课程。(见第八章)

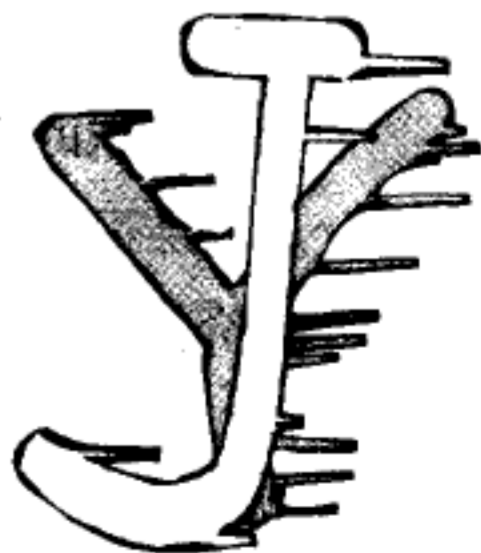
学术课程和知识的分层

在这一章的剩余部分,我想主要关注涉及中学高年级的学术课程,无论是私立中学还是国有中学,并作为对我所概括的理论框架的一个检验。这些课程无疑是一个强烈地抵制变化的课程领域,因此,我们需要提供证据来说明,那些主导性的价值观模式、报酬和权力的分配,以及知识的组织和知识分层概念的潜在原因之间的关系。

17

所有课程都包含这样的假设,即一些种类和一些领域的知识比其他种类和领域的知识更有价值。在英格兰和威尔士,学术课程是基于如下的假设,即学习应该尽可能早地高度专业化并且很少强调不同学科之间的关系。在这种学术课程中的变化,在理论上往往与一个分化程度低、专业化程度也比较低,但更加综合的知识组织相联系的。此外,正如我们所假定的一些社会关系的模式常常总是同某些课程相联系那样,一旦他们察觉到这些变化削弱了统治群体所拥有的价值观、相关的权力和特权,那么这些变化将会遭到反对。

在观察知识分层的更多细节之前,我愿意简要地提到以前曾谈及的专业化的范围和联系。通过提及专业化的程度,暗示我们应关心资源的分配(学生和教师的时间、书和资料)。^①这也就表明,尽管在过去的几十年里,政治家和其他人曾对课程综合性的重要性做出过许多口



头的声明,而且这种表态在新的工党政府那里达到了极点,为什么专业化的模式仍然如此牢固地存在着。

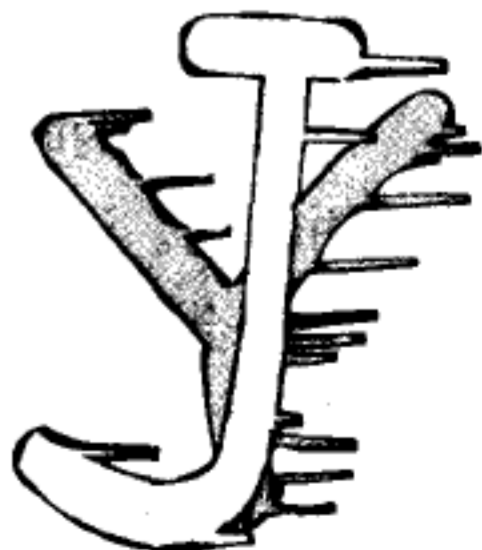
知识领域之间连接的问题,提出了关于知识领域怎样被界定以及涉及保持它们相分离的利益的基本问题。它也提出了一个社会用来理解它自身和物质世界意义的范畴这样更加基本的问题。一些学科,甚至像“艺术”和“科学”这样更大的学科领域,往往不能不看成是仿佛它们持续地独立于任何社会的变化之外(Gibbons et al., 1994)。

我现在回过来讨论的这一章的关键问题是学术课程中知识分层的思想。我认为,正是通过知识分层的概念,才导致我们考虑各种不同种类知识的社会基础,也才使得我们能够开始提出社会的权力结构与课程、获得知识和使知识合法化为“高地位”的机会之间关系的问题,以及在各种不同的社会中知识和它的功能之间关系的问题。

如果知识被高度地分层,那就需要清楚地界定什么知识应被取出作为标准,这些标准将决定什么知识应纳入课程,什么知识应被排除在课程之外。高度分层的课程模型很可能预先假定并使教师和教学内容之间僵硬的等级制度合法化,这是高度分层的课程模型的必然结果。吉本斯(Gibbons et al. 1994)最近已经考察了高等教育学术课程中,那些高度分层的模型中变化的含义。他们认为对大学的外部压力很快产生了很多有用的知识,而且这些压力正在削弱传统的学术等级制度的形式,特别是知识的生产者同消费者之间特殊的关系。

在教育界内外,知识的分层已经被如此多数的人想当然地接受,以至于设想某种课程仅仅是建立在知识的分化而不是知识分层的基础上是非常困难的。当一个人思考“教师”、“学生”和“考试”这些通常意义上所使用的术语在这样的课程内是否完全有意义时,这种观念的意义和特点是十分明显的。这个观念使人联想到知识的分层不仅深深地暗含在我们关于“教育是什么”和“教师是什么”的思想观念中,而且这些知识的分层原则上也是任何课程和任何教学的一个特点。然而,这种原则的接受并不否认这样的可能性,即:知识分层的程度是社会和历史的产物,而且是能够改变的。

18



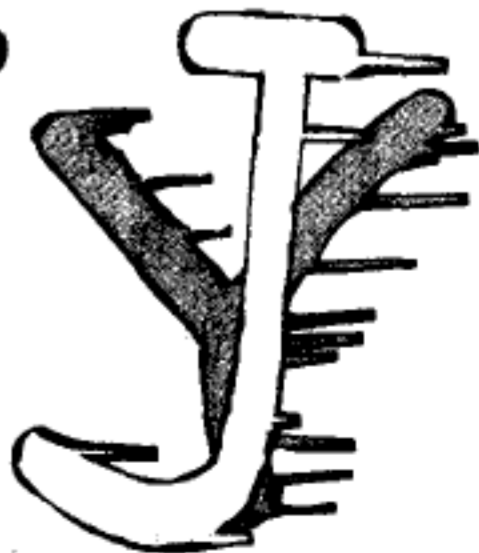
正如前面所指出的那样,当代英国的教育系统仍然受制于一种具有僵硬的知识分层的学术课程。因此,与正式评估和“最优秀的”孩子的课程相关的常常是高地位和高报酬,这并不使人感到惊讶。

这个观点将会导致一个相互矛盾的问题。如果课程的设计是以较低标准为基础,而不是以那些同高层次知识相联系的标准为基础,那么,低能学生的教学计划将成为课程设计的主要部分。在这一章中前面提到的一个例子,就是学校委员会在课程建设上为那些“年青的离校者”所做的早期工作。学校委员会接受了现存的知识分层,除此之外也提出了很多在地位低的知识领域进行改革的早期建议(Young, 1972)。有许多建议,如同为低能学生所设计的“大多数学生的数学”这样的建议,对高层次知识的标准虽不能形成任何的挑战,但却是以另一种形式对知识分层进行挑战。尽管存在后面这一事实,即在传统的数学课程中他们很少学到什么东西,但低能学生仍倾向于接受“什么是数学”的“学术”界定,同时他们也反对包含选择性的对数学知识界定的课程和教育学的创新;他们要“真正的数学”,例如分数知识(Spradberry, 1976)。

课程中知识分层的思想,能够通过对两个问题更加深入的探讨而展开。第一,通过什么标准,不同领域的、不同种类的知识以及获得知识的途径,和比较高的社会地位相联系?对于所有的学术课程来说,没有什么标准是普遍适用的:在特定的社会历史背景下它们将不可避免地发展和变化。然而,如果要分辨的话,它们可能涉及到社会、政治和经济组织的形式,在学术课程中它们可能是用来解释变化和抵制变化的基础。第二,我们能否将社会中知识分层的范围,以及这样的分层所依据^②的标准类型,与社会组织的特征联系起来?

第一个问题要求人们试图辨明学术课程的一些社会特点,同时显示在过去的的时间里,它们是怎样被那些有权力的人合法化为高地位的知识的。许多资料表明了其中的原委。首先,可以对前文字社会和文字社会进行比较研究。例如,米德(Mead, 1938)论述了文明社会中从强调“学”到强调“教”的正规教育的方式问题。她把拥有某种知识并认为自己优越的群体的思想同某种“经验文化观点的等级制度安排”的观

19

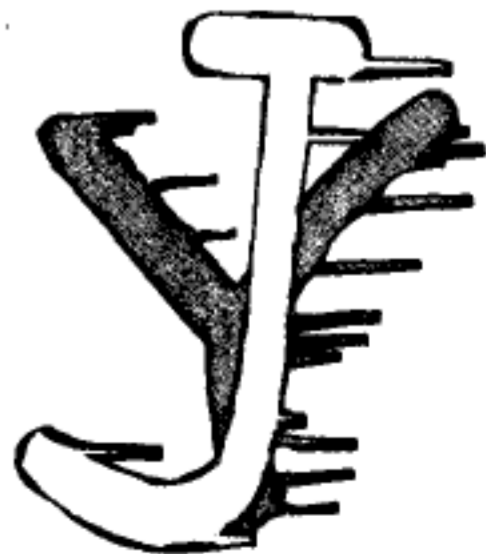


念联系起来,并且越来越强调改变学生入学时所具有的各种信仰、习惯、知识、观念和忠诚的重要性。第二,对当代文化所需要的读、写能力这些基本素质的研究中,古迪和沃特(Goody and Watt 1962)认为,在私人、家庭的口头传统与公共学校教育的文字传统之间,存在着巨大的不连续性,而公共学校教育中的“文字能力已经构成工业社会中分化的主要标准之一”。他们继续指出,读和写,这些占去年轻人大部分在校时间的活动,必然是单个人的活动,因此,与这种文字文化相伴随的必然是一种越来越强的个性化。这种课程的个性化在学校占支配地位的笔试评价模式中,被非常清楚地表现了出来。在比较识字人的文化与不识字人的文化的过程中,古德和瓦特(Goody and Watt 1962)认为,前者独特的特点是它们更加重视和强调抽象知识的价值和意义:

一种忽视个人社会经验的抽象……和一种各部分相互独立的知识,这种知识限制了个人能够建立和认可的同自然和社会世界的某种联系。

高地位知识标准的第三个来源,即现代教育系统中正规教育、考试同专家知识之间的连接是明显的(韦伯,Weber, 1952)。韦伯论述了他称之为“教育本性的科层化支配”的过程。他认为,在现代社会和课程中,对所谓知识的主要限制是某种知识和事物在实际上能否被客观地、量化地得到评价。苏格兰的物理学家劳得·科尔文(Lord Kelvin)曾说科学“当你不能用数字来表达它的时候,你的知识就是贫乏的,不能令人满意的”。这种观点与现在许多教育政策的前提是非常相似的,按照目前许多教育政策的看法,如果你不能够对某种事物进行检查或测试,那么,它就不值得知道。

通过对前面有关段落的总结,我们能够得到它的主要思想,进而提出高地位知识的基本特点以及它们怎样构成学术课程的组织原则的形式。它们是,文字能力(Literacy)——相对于口头交流而强调写作;个人主义——在学术学习的评价方式中,回避团队的工作与合作;不管学习者的知识背景如何,知识的抽象,以及它的结构和各个部分,与学习



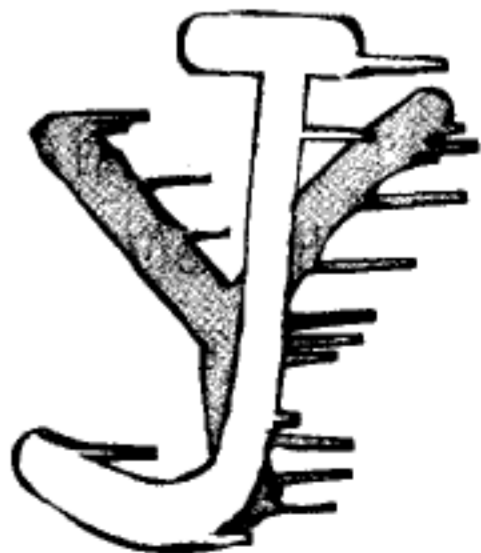
者个人的知识无关。^③最后,同知识的抽象相联系的是所谓学术课程的独立性,这个特点涉及到学术课程通常与日常生活和普通经验“不一致”的程度。

依照这些标准,如果高的地位是同知识相一致的,我们将期望学术课程在这些原则上被组织起来。换句话说,学术课程常常是抽象的、文字的、个人主义的和独立于非学校知识的。依照知识是分层的,因而课程也能依照分成四个维度的这些特征来划分等级。低地位的课程将按照口头表达、小组活动与评价、知识具体形态所包含的以及它同非学校知识的关系而被组织的程度从而获得自己的特征。在不同的程度上,这些标准是很多中等学校职业课程的典型特征。因此,学术和职业的划分,几乎能够被看作是一种知识的分层是怎样对维持广泛的社会划分和不平等而产生影响的例证。

20

了解学术课程这些特征的一个方法,是把它们视作历史的结果,即大众教育是如何建立在一个书本学习的模式上,这种书本学习的模式开始是为培养牧师而形成的,后来又扩大到律师和医生,并逐渐达到统治工业社会中所有成年人群体课程的程度。如果这些课程的特征存留下来,这大概不是因为它们是最有教学法效果的,而是因为它们是人们意识到的或没有意识到的文化选择,这种文化选择同一个特定时期占统治地位群体的价值观、信仰和利益是一致的。正是依据这些选择,才界定了教育的成功和失败。那么,为什么这些课程的特征能够存留下来呢?具有这些特征的学术课程存留的传统解释是在现代社会中它传播了重要职业所需要的专门化的知识。在这一章所形成的课程观里产生了一个可供选择的观点,即任何不同的文化选择,或者对这些文化选择所承诺的地位平等,由于它们实际上反映了不同的知识特征,因而将涉及到一种在政治上不可接受的,按照财富、声望和权力以及教育成功和失败的标定对报酬的重新分配。

后一种方法的三个重要的限制必须被提及。首先,在某种程度上,在对比课程的传统解释与课程的社会学解释中存在着一个危险,即不加批判地认为传统的解释同常识相同,因而界定为是次等的。在现实中,学术标准不仅仅是社会的或仅仅是占统治地位的世界观的表达;它

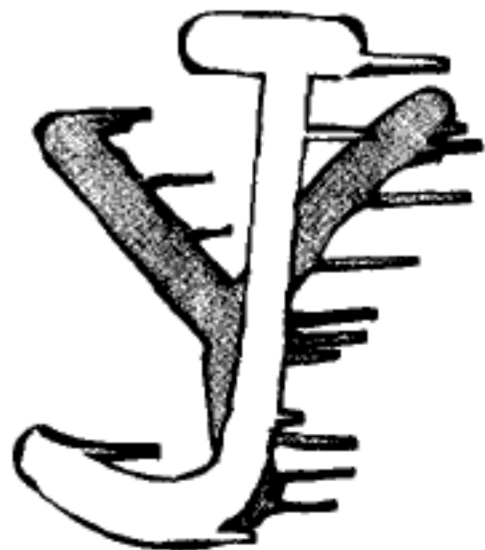


们也是在真实的世界中以及在学校的教室里起作用的传播和利用知识的途径。正是这种认识论的现实,加之在一个特定时期那些在政治上能够判断为可行的东西,才使得课程重新组织的可能性被限制到一定的程度。第二,对于描述学术课程来说,种类的认定是形式上的,它并不直接与课程的内容相联系。在对于各种课文、大纲、学生成绩报告单、考试问题、“分数”标准等课程构成因素的任何分析中,得到判定的并不是学生作业的“抽象”,而是特定的抽象的“学科”形式。无论是一个科学的规则或一个历史的解释,都以“学科”的形式呈现。第三,通过它对知识社会组织的主要强调,而不是对它社会功能的强调,这个方法并没有十分清楚地说明,某种类型知识的获得,同时也是潜在地创造新知识的可能性。然而,创造新知识是一个实践的活动,同时不可避免地也将是具体的、集体的、相互联系的和抽象的,而且很可能涉及到口头与书面的交流。它可能正是通过降低实际活动的价值,以及通过将知识从实际行动中分离开来,而提高“纯粹知识”的价值,而这些实际活动才是学术课程进行社会服务时最重要的功能。或许就是这种“真正有用的知识”,正如卡特斯特(Chartists)曾经提到它那样,涉及到了理论和实践的结合,以及某些很难通过学术课程而体验到的东西。

21

最后,让我们回过头来分析,我们如何能够说明包含在学术课程中对教育知识进行分层的各种方法里的标准问题。至少就欧洲来说,概要性地追溯从人们不识字社会到封建社会的一系列阶段是完全可能的。人们不识字社会是指没有分离的教育机构;封建社会是指在各种分离的机构中,正规教育大部分被限制在教士这样一个特权阶级,并且学校大部分不依赖于那个时代的经济和政治的力量而继续存在。逐渐地,由于中小学和学院变得可以区分,以及它们越来越依靠它们社会的经济,新的经济和政治阶级开始在决定知识的分层、知识领域怎样保持分离以及对于不同的群体来说界定专业化的程度方面扮演重要的角色。比较研究可以阐明这些关系,例如,为什么在英格兰和威尔士的中学,他们塑造了如此一个狭窄的课程专业化形式和孤立程度如此之高的知识领域。

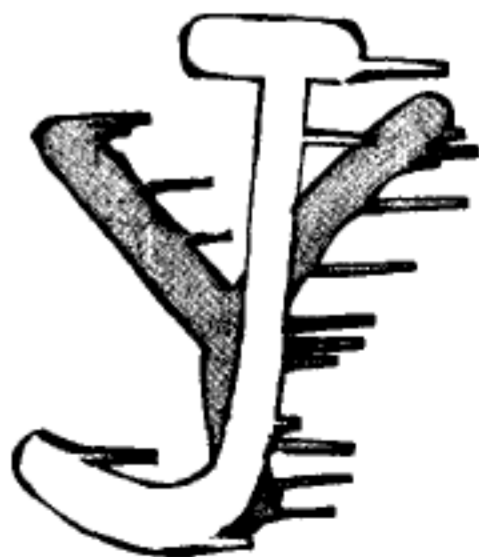
总之,这一章为课程中研究知识组织的社会学方法提供了一个框



架。它不可避免是纲要式的,它反映了那个时代人们所关心的事情和时代背景。然而,尽管社会和经济背景的变化已超出 1971 年以来人们的所有认识,但是当本章所基于的这篇论文第一次发表的时候,被认同的学术课程的很多特点仍然同我们在一起,并且在很大程度上仍然未受到质疑。构思真正课程选择性的部分困难来源于许多课程的假设很大一部分是我们认为世界是当然的。探讨课程作为社会组织知识是一种分析的工具,同时它也是一种概念化选择以及它所暗含意义的一种方式;它本身并不是规定一个新课程的基础。这一章试图要作的就是显示学术课程正如同历史上人们行动的众多产品一样,是另外一种社会的组织形式。它们不是给定的,在今天的语言中,它们也不代表永不变化的金本位。因此,它们也是能够被改变的。这里的问题是,现存课程究竟在多大程度上反映了一个我们能够认可的未來社会,或者一个我们想改变的传统社会,而这也是分析的目的之一。后面的章节将考察这种分析方式的潜力和它的局限。

注 释

- ① 英国教育系统的—个矛盾是那些似乎是最需要教育的人得到的却是最少。
- ② 通过比较美国、苏联和英国以及其他国家大学课程时可以看到,不同国家在知识分层方面的标准是非常不同的。
- ③ “抽象”这个词的使用是有问题的,因为它对什么是“抽象”假定了一些绝对的概念,而且,它否定了可以有不同方式的“抽象类型”,其中,某些使用不同“抽象”标准的人可能会给它们贴上具体的“标签”。(Horton, 1968)

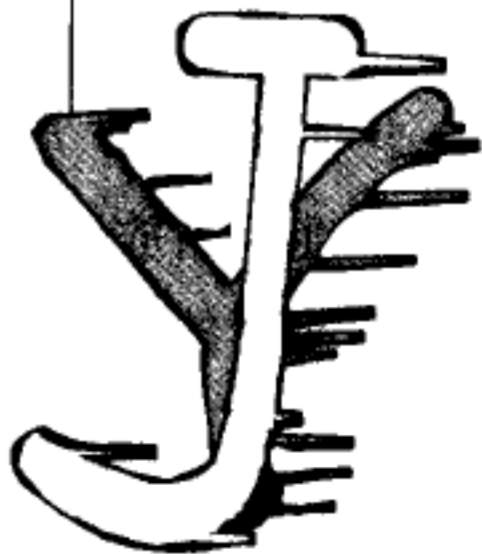


第二章

课程变迁：局限性与可能性

引言

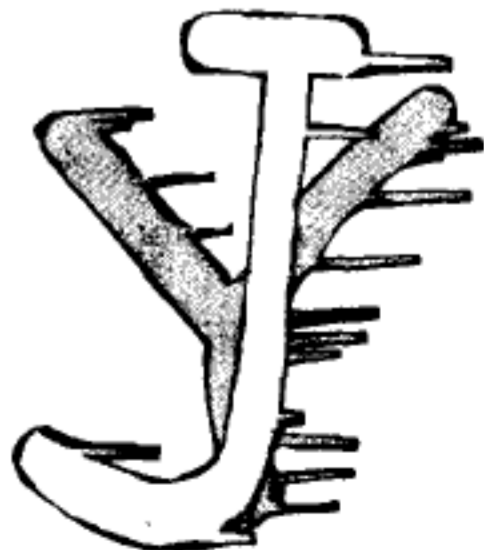
这一章主要讨论的是课程变革的问题,以及发展一种能够帮助教师在 22
学校层面上变化和改进课程的理论。这一章的根据是 1978 年的一
篇论文,那时国家课程还没有建立起来,单独的初级中学还有相当的
自由修改它们的课程。这篇论文是以一种谨慎的警告方式来写作的,
它针对的是关于教育现实是“在社会中建构的”这一思想的过分简单
的解释。在 1998 年,也就是国家课程成为法律以后的十年,这种讨论
的意义对于教师与其他人来说,很可能是非常不同的。就如第一章中
所说的,争论的焦点是知识的概念,而不是课程内容的具体特点,但这
种知识的概念却是各种不同课程观的基础。然而在提出一种新的知
识观时,我将它称为修改了的社会建构主义者的知识观,它强调,甚至
像国家课程那样的外部结构如何不得不经由教师解释才能成为学校
中的一种事实,而教师专业自主权的范围和需要也正是建立在这个解
释的过程中。这里更多的是解释课程而非建构课程,以及它在判定教
师解释国家课程指导方针的重要性中有何意义。这个讨论意味着,根
据 1998 年度对国家课程的反思,如果对学校的各种指令,至少是关键的
第四阶段,都要减少,那么,教师将需要一个更为复杂的关于知识和课
程的理论,而不是在许多教师培训课程中那样仅仅是应用它们,而且,
这些教师培训课程也主要集中在课程内容的特点上。这个分析认识到,
学生的学习经验大多数是在各个社区中形成的,在这些社区中,他们的生活



经验如同在教室里的学习一样重要,而且,它将对学校产生影响,以及对教师如何看待自己的角色形成一定的影响。它的根据是关于课程的两个相对概念的一个非常重要的考察,美国哲学家玛辛·格林斯(Maxine Greene, 1971)非常充分地表述了这个观点。她认为占主导地位的课程观是,“将知识看成是一种社会规定的结构,它外在于学习者并需要被掌握”,她继续将这一观点与自己对课程的现象学观点对比,即课程“对于学习者是一种可能性,这种学习者作为活生生的人,所关心是使他自己的生活世界具有意义”。后一种观点与第一章中所介绍的“课程是社会建构的”思想有密切的关系,这种观点通过1970年代舒尔茨、米德、伯格和勒克曼(Alfred Schutz, George Herbert Mead and Berger and Luckman)等在教育社会学方面的著述产生了强有力的影响。

鉴于本章的目的,我将以“作为事实的课程”和“作为实践的课程”来称呼这两种观点。巴西的弗莱雷(Paulo Freire, 1971)等一批激进的教育家们广泛地批评了这种“作为事实的课程”,认为它使学习过程神秘化,并由此失去了人性。弗莱雷教育哲学的出发点是男人和女人的目的和行动,而不是他所理解的由人类自己产生,但在经验上常常又外在于他们的知识结构。我将证明,这种观点只是对与学科、知识形式和学习目标相联系的课程概念的普遍性做出的一种过度反应,其本身也成为了一种神秘的形式。我还要指出的是,我们不仅需要将课程看作是强加于师生教室实践的某些东西,而是一种历史性的特殊社会现实,是教师的活动,并因而也是传递。

“作为事实的课程”的观点以许多方式被神秘化了。它所呈现的课程具有自身生命力,并且模糊了自己深植其中的社会情境;与此同时,它使课程成为一种外在的事实——既不可理解也不能变化。另一种概念“作为实践的课程”也可以被同样地神秘化。这种观点试图将师生重新放回到课程中去,它否定课程的外在现实性,过分强调师生的主观目的与行为,似乎他们实施的课程并不具有外部的现实性,也并不能超越他们自己。如果课程孤立地定位在师生的教室实践中,那么,我们就不能理解组织课程的独特方式,以及个别的教师和学校如何能够“制



造影响”，而这些都是历史的产物和现实。由于它限制了我们的历史地看待课程，所以，这种“作为实践的课程”的观点也限制了我们的认识其他看法的能力，使我们只能接受某些对传统课程的乌托邦式的拒绝，而这正是 20 世纪六七十年代的某些自由学校和非学校化的文献的观点。(Lister 1974)

在更详细地探究这些相对立的观点之前，我将用数学(几乎是最典范的学校课程)来说明潜藏在“作为事实的课程”和“作为实践的课程”的思想下的差异。为了说明这一点，我将运用布鲁尔(Bloor, 1973)的一篇文章，他在文章中引用哈迪(G. H. Hardy)的观点：

317 是质数，不仅因为我们这样想，或是因为我们的心智是以这样一种而不是另外一种方式形成，而是因为它就是如此，因为数学事实是按照这种途径建构的。

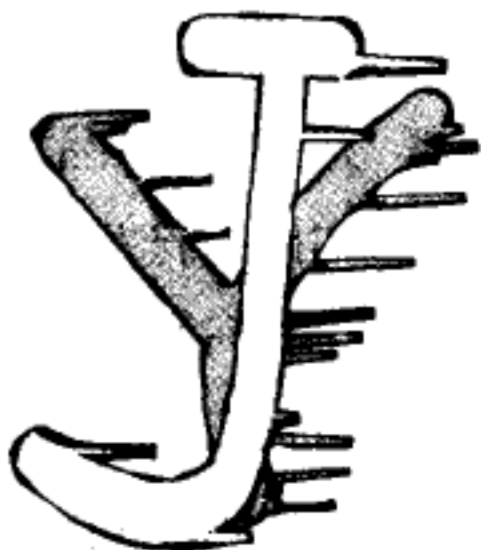
哈迪的陈述具体说明这样一种知识观，它假设了一个独立于人类之外，我们不得不去适应它的真理领域。这个理论暗示了我在“作为事实的课程”的观点中所谈到的。布鲁尔将哈迪和维特根斯坦(1967)的对数学观点作了对比，维特根斯坦讨论了包括简单数列的逻辑推理，他写到：**24**

无穷的实践和无情的精密性，这就是为什么它无情地坚持我们所有的人要在“1”后面说“2”，“2”后面说“3”及诸如此类的话。

在维特根斯坦看来，无情的是我们而非数学，如他所说：

我们的孩子不仅要练习计算，而且还要接受训练，从而在面对计算的错误时，采用一种特定的态度。

维特根斯坦的意思是，学生必须了解计算也具有一种自己的生命，即使他们作为计算者本身并不认同。这仿佛给我提供了更广阔的视野

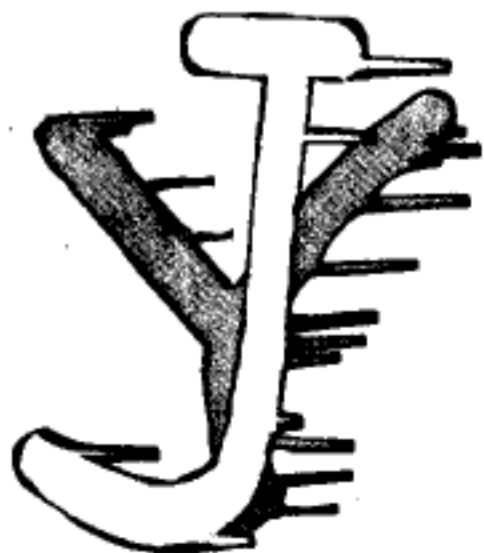


来深入我们的知识概念如何与教学理念相联系。正如布鲁尔所指出的,维特根斯坦没有否认数学事实,但将其看作社会的稀有物。他将数学看作一种发明而非发现,但如同所有的发明一样,它以自己的生命出现;换言之,它得到具体化,并且被认为是客观的。对于教师们来说,问题是课程具体化的特定方式为什么和如何出现与持续,以及他们应该利用何种途径去解释它们,以后我还将回过头来讨论这些问题。这些争论以下面两种方式中的哪一种来处理都不充分,即:像哈迪那样解决问题,或者像维特根斯坦那样将数学规则视为惯习。

带着这两种对立的数学观,下一部分将回到我的课程观中的第一个“作为事实的课程”。

作为事实的课程

大部分关注课程的论著和研究都不可避免地某些方面将其看作一个命题,从而确认其外部现实性,而不是把它当成社会的产物来加以解释。课程可以为那些优秀的学生而保留或加以更新,也可以为那些低能的学生而加以修订并使其更加具有适应性,并且为那些过早定向的人提供扩展和整合的课程模式,等等。我们也可以探求学校组织和行政管理的特点,它们也支持将课程作为研究、重组和分析的对象这种观念。例如,我们发现,课程主管、教授、期刊、学位、课程研究系,当然,以及其他一些性质不明的期末学术奖励活动,都试图发展课程“理论”。与此相应的是,我们发现诸如课程的社会学和心理学等分支领域也把这些学科自身的视野和方法论应用于课程研究。非常典型的是,社会学强调的是围绕不同知识领域的分层和整合问题,而心理学关注的是心智的发展和学习的阶段。我要指出的是,由于这种研究的出发点一直是作为“产品”的课程,而不是在师生更为广阔的社会情境中,通过师生实践所产生的课程,所以问题产生了,例如不同知识领域的分化和层级化,而这些是我们的理论和方法不能解决的。教育研究者可能比教师更加天真。课程作为一种现实和因果话语被呈现出来,它既可稳定,也可以变迁;我们经常可以看到标题为“课程如何变革”的文章,就好像课



程如同天气是变化无常的东西一样。有关课程的观点,与政治家和记者对“国家利益”和“经济”的评论,有相似之处,那就是一系列社会关系被当作一套对世界的信念。在课程的例子中,社会关系指的是:教师 and 所教知识之间的关系,以及课堂情景与更广阔的社会情景之间的关系,正是在社会情景中,课堂实践得以形成,并包含了关于知识和课程的假设。正是这种假设和实践可能被课程理论的话语所遮蔽。

“作为事实的课程”这一概念及其内在的知识观,将知识看成是外在于学习者,包括教师和学生,通过它在教学大纲和课本中的具体体现,已经被人们广泛地接受,并对我们的教与学的概念有着深刻的影响。当人们说“我教历史或者物理”时,常常意味着知识的实体从拥有知识的教师向没有知识的学生传递,无论是通过强记和测验,还是提问和布置作业来达到这个目的。正是教师和哲学家将教学看成是启蒙学生去从事“有价值”的活动。只要教育作为一种启蒙的观点,以及对关于知识和什么是值得的相关看法没有受到质疑,教育理论就仅仅说明的是每个教师和学生都已知的东西。教育理论所能提供的对学生学业失败的唯一可能的解释,就可以说成是“不良的教学”,或者是由学生带进学校和学院的社会或心理上的缺陷所致。凯迪(Keddie)很好地描述了在这样一种课程和教学观念中所包含的内容。她指出,为了在学校中取得学业成功,学生必须被引导进入到教师的知识形式中,而不能怀疑其根据。我想用12岁学生一堂科学课上的一个片段来说明“作为事实的课程”和“教学是知识的传递”这两种观点之间的联系,以及它们如何形成了师生互动。这一片段还将揭示,当这样一种知识的概念盛行的时候,在本案中,被动性就会强加于一个极不情愿的学生身上。

(师生面前放着一个装着一一条活蚯蚓的盘子)

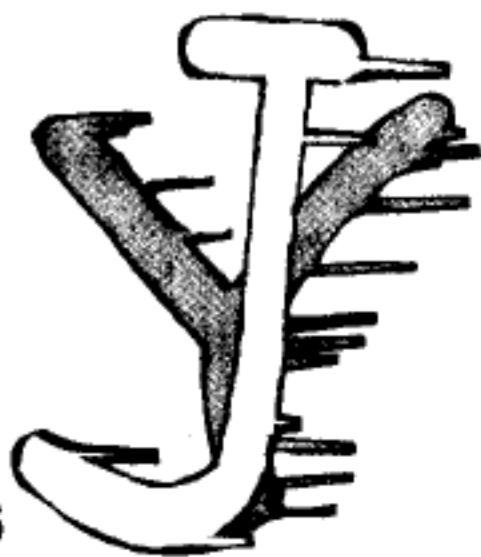
师:你们有没有看到过泥土什么时候形成的例子?

生:没有。

师:草地上的泥土呢?

生:没有,我只是看到过草地上的小洞。

师:你有没有看到过其他什么东西,从而能够使你知道草地上



有一条蚯蚓？

生：是的，就是刚才说过的，叫做它们做的小洞

师：你有没有看见过那些小堆的泥土粒？

生：泥土粒？

师：你有没有看见那些小堆的

生：树叶

师：在草地上的，小的

生：洞

师：啊？

生：小圆点

师：你见过，你去过……？

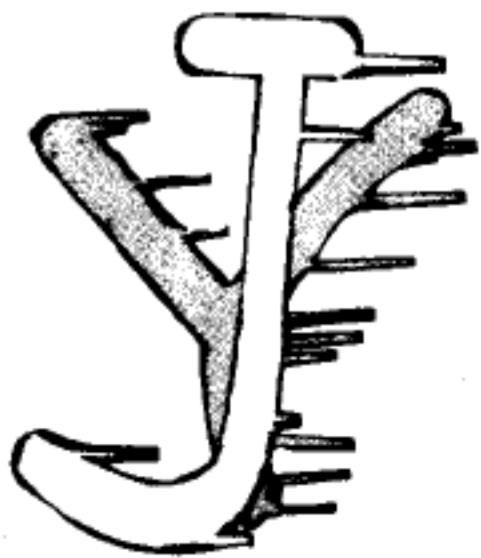
生：我见过小洞

师：你有没有听说过叫做模子的东西？

在此拿出这一片段的意义不在于列举一个“不良教学”的例子，而是展现这种有关教学的特定观点所造成的结果，这种教学的实施或多或少有一定的效果。那种将知识视为“外部的”、“被传递的”假设，可以被看作是“良好”而不是“不良”教学的一个特征；对师生而言，这些假设整合起来，使得他们形成这样一种感觉：学生是“无知”的，或者至少在教师确证他或她的知识之前，是“无知”的。

这种“作为事实的课程”的概念流传甚广，甚至在社会学中也是如此。从涂尔干到帕森斯的大多数社会学家都是将教育当作是社会化或者是特定知识、技能和价值观念获得的过程。因此，教师的问题就变成了如何设计更有效的传递技能和知识的方法，以传递给尽可能多的学生，而不论这些技能和知识是什么。从这样一个角度来看，所有研究所能做的只是提供一个解释范围，以解释学校为何一直有那么多不成功的学生。原因是各不相同的，从学生文化不足或基本能力缺乏，到“社会结构”的问题。在每一种解释中，课程都是不容置疑的。

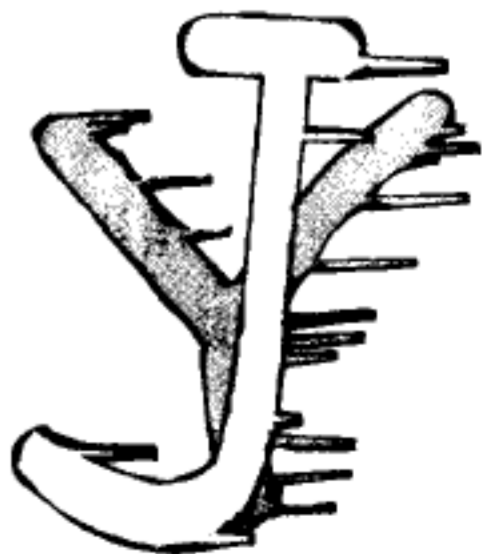
学校课程是作为进入成人世界的一系列关口而呈现的，尽管学校和非学校定义的知识 and 技能之间的关系是松散的。这是一个学科统治



的世界,即便采取了整合学习的形式也是如此。对学习者的而言,整合过的科学或人文科学与物理、化学或历史之间几乎没有差别。整合必然导致一种世界的秩序,学习者必须通过这种秩序去找到自己的方法,而不是要求学习者本人参与整合过程。如果学生对他们自己关于世界的知识与学校所要求世界成为学科和专题的方法之间所存在的不连续性表示拒绝,那么,他们就不可避免地被描述为能力不足或者非学术性。这样的描述依赖于他们对“作为事实的课程”观点的赞同,这样的情形便告诉我们“有能力的”和“学术性的”指的是什么。这种课程观不仅是关于学术课程的一种假设,也同样存在于职业课程中。区别在于,当知识仍然被看成是外在于师生的东西时,包含的就不仅是知识是什么的观念,还包括了知识怎样与不同的职业领域相联系的观点。更概括一些,我要指出:“作为事实的课程”的观念表现了师生之间的一种特定权力关系,在社会中,这种特定的权力关系被指定去生产那些在其他地方别人已经生产出来了的知识。

27

我们可以对这个部分进行小结。我已经指出,“作为事实的课程”的观点表现了教育实践者、教师和政策制定者的很多盛行的假设。通过接受相似的假设,课程理论不过是重新描述一下教师已知的世界,尽管有时是用他们所不熟悉的术语来表示的。而且它还使教师们相信:理论与学校中的实际变迁是不相关的,他们在这些变迁中扮演的是被动的角色。教师所具有的关于知识、教学和课程的理论,常常与课程“理论家”的观点极为相似,而且,我后面还要提到,教师的这些理论在课程的变迁或者稳定中起着重要的,尽管是无意识的作用。他们继续坚持这种观点,是因为他们与宏观社会中的课程观是一致的,而且,在一定程度上,教师们理解这种处境,是因为他们可以在其中找到自己。然而作为一种理论,“作为事实的课程”尽管在学术界、行政人员和教师中盛行,但根据开始我提到的标准,却是失败的。它不能提高教师的能力,使之意识到变迁的可能性,并理解自己的实践状况。“作为事实的课程”的观点将课程作为一件物品展现出来,这种观点遮蔽了教师、学生和课程政策制定者之间的社会关系,而正是他们历史地、关联地生产了课程。那么处于完全相反立场的“作为实践的课程”的观点又能提出



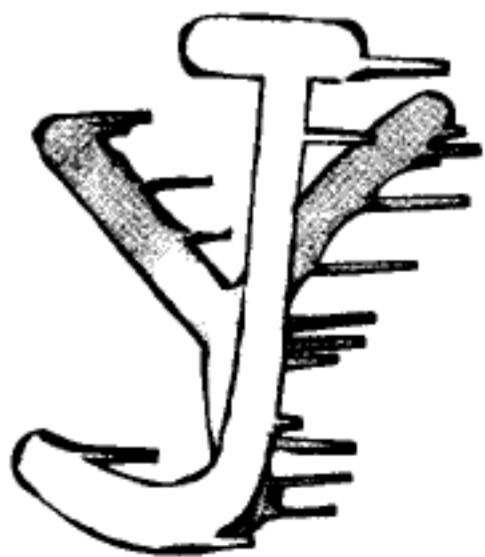
什么？

作为实践的课程

“作为实践的课程”观点的基本假设与“作为事实的课程”的假设相反，其出发点并非知识的结构，而是知识是如何被共同活动着的人们所生产。在教育中，这种观点一直关注的是师生的课堂实践，以及诸如学校的科目或者学生能力的分布等这样一些教育的现实（并非学生的外在结构和固有特征），这些实践的产物以及包含于实践中的关于知识、学习和教学的假设的产物。从这个观点来看，教师的实践在支持或者质疑盛行的有关课程和知识的观点时，起着至关重要的作用。课程因此不再与活动分离开来，通过这些活动，教师设计作业、打分、划分等级、区别科目，并鉴别学生的学业成就。这种观点的言下之意是，如果教师批判性地审视他们实践之下的假设，他们就会懂得怎样变革课程。

这样一种理论，在挑战“作为事实的课程”的观点并肯定学习活动中师生双方的积极作用时，是有价值的，但是它所主张的课程变迁的可能性主要存在于师生互动中的观点，却是理论和实践上的一种误导。“作为实践的课程”的概念给教师造成一种对他们权力、自主权的错觉，以为他们是独立于更广阔的情境的，而实际上，他们的工作就是其中的一部分。因此，这种观念并不能使教师们恰当地理解他们在变革课程中的失败，以至于将这种失败归咎于他们的个人不足。

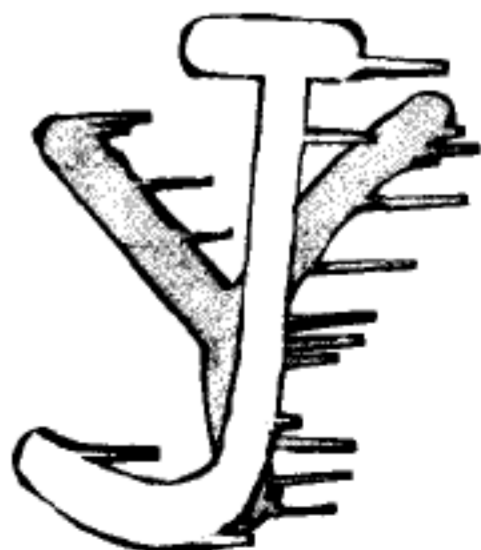
“作为实践的课程”的观点涉及一系列与数学家哈迪的观点极不相同的知识概念，哈迪的观点已经在本章开头提到过。知识不再被当作是为了让教师进行分配和传递，而从学术“发现者”处传递下来的私有财产。知识成为师生合作工作的产物。在理论上，这样的观点对现存对学校层级和教育组织有深远寓意。比如说，当我们像通常那样把教学看成是历史或科学知识的传递时，即使它涉及到某种学生的设想，那么，在把课程作为一种生成历史或科学的共同产物的空间时，其中涉及了哪些因素呢？问题不仅在于这样的可能性会使一些人激动不已，并



对另外的人形成威胁,而在于它们仅仅是“理论上”的可能性,它的产生则与把课程看成是教师实践的产物这个观点具有非常密切的联系。试图以这种“作为实践的课程”观点为根据进行激进的课程变迁,将很快面对这样的实际经验:课程远不只是师生实践的产物。它也是家长、雇主和行政人员等人对于教育是什么的观念的产物。如果教师群体开始批判性地审视并重新形成他们当前的实践,就会有两个相似的结果。或者是他们立刻去应付来自于管理机构(Governing Body)和当地权威的外部束缚,或者是通过努力去实行其他方案,他们将在实践中被引导跳出课堂情境,参与到与当地雇主和家长的讨论中。在没有任何理论指导的情况下,他们将被迫尝试和发展某种对自身处境更加恰当的理解,而不仅单纯依靠“作为实践的课程”这种观点的支持。

我要用取自于科学教育中的两个特例来说明这些对于“作为实践的课程”观点的评价。但是,我将表明,在这个学校科学教育的案例中实际所包含的观点与课程变迁的问题具有更加直接的相关性。六七十年代科学教育的革新的确是与纳菲尔德/学校校务委员会方案(Nuffield/School Council Project)同步进行的。尽管教育学上有很多实践性的革新,它们还是毫无例外的力图维持而不是挑战现存的学校科学的概念,并力求永久保持对“纯粹的”和“应用的”科学的分类(扬,1976)。1974年9月,杰文斯(Jevons)教授在英国协会(British Association)上的一次演说证明了纳菲尔德的这种见解,杰文斯教授声称,作为科学教师,“我们面临科学本身的认知结构里的内容”,因此,科学并不适合于“去满足那些更加激进的教育观念”。这里展示了一个很清楚的例子,反映了之前讨论过的“作为事实的课程”的观点中潜藏的一些理由。然而,如果我们退回一个世纪,我们可以看到,我们当代铭刻在教材、教学大纲和实验室中的将学校科学作为一种知识体的概念,逐渐表现出其他各种可能概念所不能比拟的优越性。雷顿(Layton, 1973)的著名研究通过描述学校科学教育早期运动的命运,以及被这场运动的奠基者里查德·达卫斯(Richard Dawes)称之为“普通事物的科学”,很好地说明了这个问题。在这场运动中,学生在家庭和日常生活中对自然世界所形成的日常经验构成了发展学校科学课程的基础。雷登所

29



举的一个特殊例子,是切西尔培训学院(Cheshire training college)的校长阿瑟·瑞格(Arthur Rigg)的“激进课程”,其中,重点主要放在科学和该地区相关的工场技能上,在该地区中,大多数人都受雇于棉纺工业。雷登指出,瑞格的实验为期不长,因为它忽略了教师与他们所教知识之间的分离现象;但是,这个实验让当时的学校督导感到恐惧,因为如果学生调查他们自己的工作环境,他们会过于挑剔地看待它。而且,能感觉到,像一位督导指出的那样,从这样的课程中训练出来的教师将成为“混乱的积极促成者”。戴维斯和瑞格都被看成是在力主“作为实践的课程”的观点,在这种观点中,学校和大学科学被视为师生共同活动的产物。然而,他们的建议被对手们觉察到,并当作是提出了远在课堂和学校实验室之外的令人不悦的政治问题。“普通事物的科学”运动的最终衰落,部分是因为其领导人观念的局限性,他们以为可以把外部经验引入学校,同时既不改变学校也不改变外部世界。虽然不太可能与今天的科学教育相提并论,但是这些例子还是强调了将课程作为实践的观点的局限性,以及社会历史根源的局限性,还强调了一些现在已经被带入了学校科学教育中的最基本假设里的那些政治特征。

我的第二个例子还是要说明“作为实践的课程”的局限性,而且要指出考试是如何维持了学校知识的特定理念的。例子来自于一个高级证书考试的科学教学大纲,其中,包含了一个设计,要求考生们设计和记录,并在期末考试中占一定的分数比例。在一个个案中,一个学生选择了调查流线型船只的问题,在学习过程中,她必须学习大量有关黏度的知识,这是当时大多数教学大纲里都有的专题。在学生设计的情境中,黏度问题成为一种对于理解和传递那些对她的校外世界——造船问题有着重要意义的事情。黏度不是因为出现在教学大纲里而必须去学的外在的知识体。在这里,教师的建议和学生的活动,从理论上和实践上都成为了学生科学教育的现实。然而,这种实践,作为师生物理课程的一个部分,被压缩到每周的一个下午,而余下的时间都用于为正式考试而生产知识所进行的“真正”的工作,而且这些知识占到85%的分数。因此,有可能“作为实践的课程”的有限的经验会维持而不是为师生挑战这样一个观点:关于黏度的知识,就像所有真正的知识一样,



是需要学习和再生产的,而不是理解和改变我们所在的世界的一种方法。换言之,“作为实践的科学”观点的边缘化维持了“作为事实的课程”的观点。

总结本部分,我已经指出:“作为实践的课程”的观点,对按照知识结构而规定的课程观念,并没有提供某种适当的选择。其缺陷在于实践概念的局限性。它用一种存在于教师课堂实践中的现实,取代了一种存在于知识结构中的理念。教师们为变革源于这种理论的课程所进行的寻找策略的努力将会面对这样的情形,即他们在课堂实践中所能做的是有限的。教师还将意识到这一理论的局限性,这种理论使他们不能理解这些局限性的根源,或者不能让他们看到:他们的课堂实践如何能够以某种有意义的方式,在一定程度上为学生塑造了课程的外部现实。

结 论

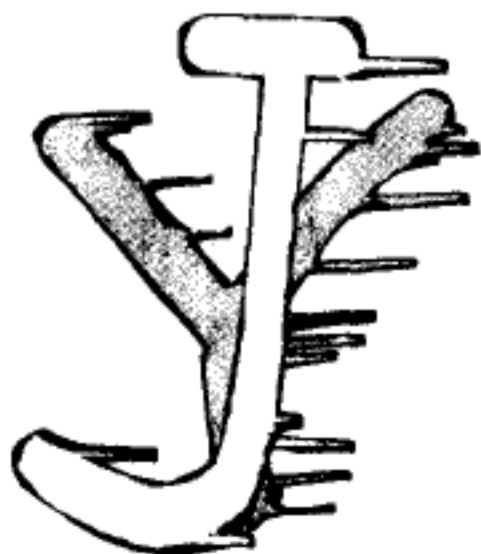
在结束本章时,我将对两种课程模式的批评与我最初的问题结合起来,即形成一种能够协助教师变换课程以便促进学生的学习经验的理论。“作为事实的课程”与它的教学、知识与能力的混合概念,想当然地将一种需要解释的理论作为自己的任务。建立在这种假设上的课程是如何起源的,它们又何以能够持续?由于不能解答这个问题,至少对发达的工业社会而言,这样一种理论假设不仅是学科中的知识组织在某种程度上是必须的或不可避免的,而且在解释课程的过程中教师没有建构课程。这种课程观的第一个产物是一种历史终结性的见解,在这种见解中,作为一种行动和兴趣动力的历史受到了遗忘,而它们恰恰是现在的起源。而将来的可能性被看作是某种普遍存在的继续。第二个产物是否认教师在形成课程时的建设性角色,同时保证一种高度机械化的课程观,视课程为某种可传递和检验的,公然无视许多近期在学习研究方面的成果(Prowat, 1993)。“作为事实的课程”的观点的可贵之处在于它并不仅是一种产生于学院的理论,而是我们建立教育系统组织的基础。换言之,它代表着环境的一部分,任何关注改变教育实践



的人都必须在其中工作。

然而,这样的观点不能被看作是纯粹的错误概念和象牙塔般的学院或科层课程的形成者们强加于教师的不相干的产物。这样做正是“作为实践的课程”的主要弱点。尽管它(作为实践的课程)挑战了流行的课程概念,但它却将课程视为对师生实践的专横干预来处理,其结果是它在变化的可能性上便误导了教师们。而且,在这样做的时候,它也直接地与赞成这种理论的人们的经验相冲突,并自相矛盾地促进了理论和实践的分离,而这种分离却似乎是它的批评对象。在强调流行的知识的传统时——即将知识分成学术的和非学术的,理论的和实践的,抽象的与具体的——它并未提供任何根据来理解特定的教育阶层为什么和如何产生于教育内外的社会关系中。将课程组织看作是一套惯例暗示着他们可以以另外的方式存在(这就像将学科知识等级与习俗相提并论)。它假设像数学这样的学校学科仅存在于习惯或习俗中,或仅因为那些当权者如何限定什么是应该被教而存在。一切都起始于对知识与学习者之分离的批评,终止于企求知识与社会地位之间最粗糙的机械联系。事实上,它没有提供什么,也没有提供任何改变的策略,这毫不令人惊讶。

一种能够说明课程变化的可能性的理论,既未从“作为事实的课程”中出现,也未从它的对立面——1970年代激进的教育理论家推荐的“作为实践的课程”中出现。前者通过一种从历史人物特别是师生中抽象出来的知识观开始,将教师仅仅作为在其他地方已经决定的知识的传递者,而不是其他任何角色。而后者则通过对作为变化中的自觉能动者的教师的关注,以及强调在所有情境中人类的潜能,以不同的方式,解脱了对教师经验的束缚,或具有讽刺意义的,也从他们建构学生学习的能力中被抽象了出来。“作为实践的课程”可能在理论上具有一定的可能性,但它们在实践上的可行性则被教师们看成是和乌托邦差不多的东西。一种关于知识和能力结构的必要性的理论在讨论班中可能会是令人激动的,但对在实践中真实地经历这种必要性的教师来说几乎没有用处。问题不是否定这些结构,也不是不加批判地接受它们,而是试图再将它们表示为集体成果和历史行动——使它们可以理解,

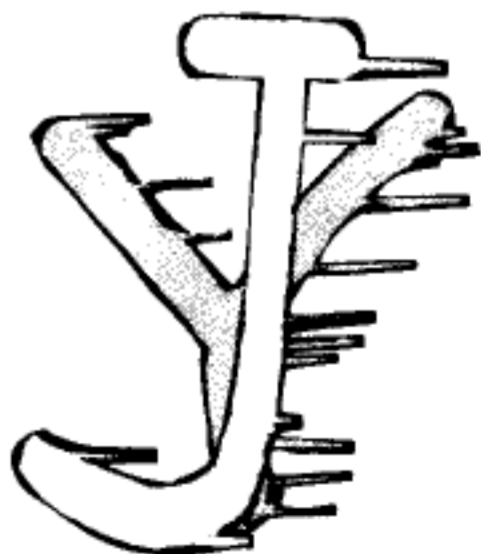


有变化和解释的可能性。这样,也就使我有可能会提出一系列建议,来超越了“作为事实的课程”和“作为实践的课程”的对立。

1. 这种以教师和学生实践,以及他们在日常实践中所涉及的理论为出发点的规定,本身可能仅仅停留为纯粹的理论。除非大学的“理论家”和他们的理论对象之间的联系发生了变化,否则以上情况将会如此。这不是一种反对理论的争辩,因为这能导致对任何最近在学校中被建立的和被政府限制的传统与习俗的不加批判的接受。“作为事实的课程”和“作为实践的课程”的思想都是起源于学术争论中保守和激进的思潮,正是这样的认识,在很大程度上脱离了教育的实践。然而,一方面,与“作为事实的课程”相联的思想,往往有助于专门的学科教师,因为他们正是想要证明自己正在做的事情,而它并没有为他们提供判断自己学科可能会具有什么样的新角色的方式。另一方面,尽管与“作为实践的课程”相联的存在主义思想对抵制科层形式的学校教育的教师有所触动,但在帮助教师定位时却没什么用处。

一个真实和基本的课程概念能够使教师有能力转变他们的实践,提高学生的能力,但这种课程概念并不能孤立地脱离实践而发展。尽管今天在教师教育中存在着一种十分明显的忽视理论重要性的趋势,但大学—中学合作的新形式也提供了可能性来建立“实践的社区”,这种新形式逐渐成为了教师教育的基础,这种“实践的社区”包括了教师和学术人员;它们能够提供一种环境,从而发展更有实践性的知识理论和更有理论性的知识实践。

2. 学校的学习经常被人们感到和认为是它仿佛与其他形式的学习相分离或隔绝。而且教育理论极少向这种分离挑战,也极少表明学校学习和非学校学习之间的相互联系。如果对课程及其内在相互联系的假定所进行的考察,打算要超越纯粹的质询,那么,教师和其他与教育有关的人员将不可避免地面临在不同学习种类和地点之间的联系中所存在的广泛“政治”问题。尽管有关课程与知识的流行观点被正式教育的实践和制度化的安排所支持,但并非仅仅依赖这种支持。一种更充分的课程理论的实践概念并不限于教师的实践,它在教师实践中所关注的也不仅限于教室中的活动。如果对各种学生中的大多数人来

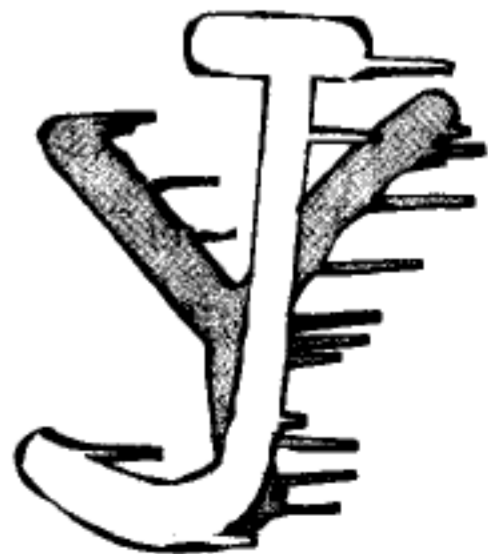


说,学校课程能够成为一种解放的体验,这就要求许多当前与学校没有直接联系的人的更多介入,包括父母和雇主,以及教师和学生的活动,它们不能仅仅限制在学校里,而且按照比较通俗的说法,也不能像通常那样,完全规定为是“教育的”活动。

3. 在这一章里,我曾提及的课程的两种观点都倾向于去模糊教育的政治和经济特征。这样,就像我曾讨论过的那样,作为变化的理论,它们的可能性便受到了限制。它们都缺乏一种历史感(这在许多教育作品中都很平常),或更一般地说,一种根据过去对现在的理解。一种重新表达的方式,而且,以及对特定内容的限制的潜在理解和超越,如同雷顿(Layton)关于学校科学历史中的例子那样,可以看到这种限制如何不是天生的或固定的,而是在历史中通过人们的相冲突的行动和兴趣而产生出来的。例如,20世纪初行业委员会和地方学校董事会的研究,便为工人阶层的父母介入孩子的教育提供了一种不同于1970年代教育优先地区(Lynch 1974)或1990年代末教育行动地区和作业俱乐部提出的显而易见的家长式作风的策略。

这些建议只是为了说明暗含在课程模式中的希望如何在实践中成为现实。实践中和社区中的学习,与教室中的学习之间究竟存在什么样的联系,仍然存在着争论。我相信,人们已经认识到,许多课程和学校的进步将不会必然地从学校开始,而那些教育工作者则需要了解年轻人所体验的更多学校之外的世界,应该更多地了解这种非学校生活如何与他们通过课程所体验的世界的差异,以及我们如何帮助他们加强这种联系。

33



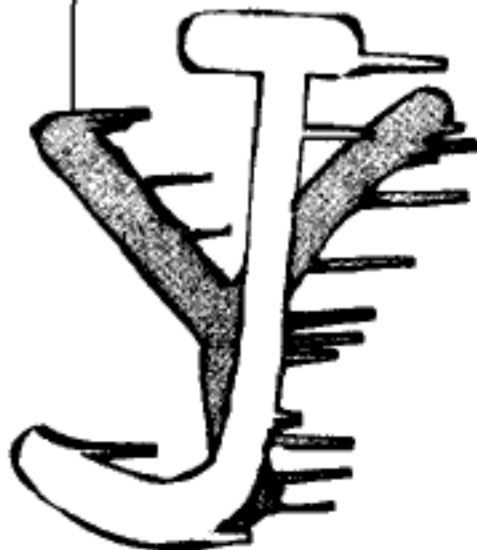
第三章

课程与“新教育社会学”

本章以在 1988 年美国教育研究联合会上的一篇《来自对新教育社会学批评性评论的经验与教训》的邀请性发言稿为蓝本。自那时起,英国的教育政策及实践有了许多相关改进,而此类改进在新的形势下也引起一些议题。这些议题在此篇发言中亦有所呈现。首先,中央政府介入了教育实践的微观部分,该介入始于 1988 年的国家课程,并在新工党政府进行的一系列学校改革中达到高潮。其次,地方政府的作用逐渐缩小,这就使得在国家规定更严格的情况下,个别学校反而有聘用教员,培训教员,自定开销及入学条件的权力。第三,由于多数权力为个别学校以教师培训处的形式接管,大学在培训教师和提高其专业技能方面的作用越发减少了。此类变化的发生基于以下两个前提:(1)政府不断施加压力要求所有教育部门削减开支,提高水平;(2)经济领域发生了显著的变化:半技术性 & 非技术性工种减少,而对高水平雇员的需求有所增加。我们还注意到,除了心理学以外,主要的教育学科都压缩了许多独特的研究和教学项目,而且,由于大学教育院系的生存需要,也增加了许多与中学和职业学校的合作。随着事态的发展,出现了两个与“未来的课程”这一贯穿本书始终的主题相关的议题。一个是专门关于教育社会学以及从某种程度上讲也关于其他教育科目的议题;另一个是关于以大学为基础的教育研究的未来作用的比较宽泛的问题。

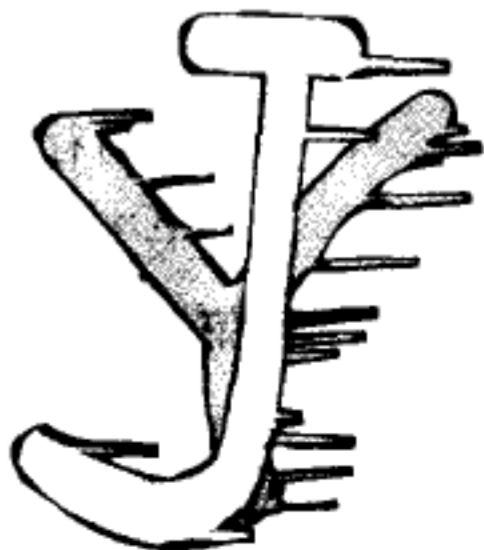
第一个议题是某一门诸如课程社会学之类的教育科目在未来是否会发挥作用,并以何种形式发挥作用。颇具悲观色彩的看法认为,作为 20 世纪六七十年代的一朵奇葩,教育社会学在很大程度上是那个时代

34



特定环境下而且特别是那种将英国学校的选择余地区别于欧洲其他国家的学校选择余地的自发主义的产物。据此看来,在这样一个国家对课程的管理越发加强的新时期里,人们会感到教育社会学不再如从前那样是大学教育系的(一门科目)而只是大学中主流社会学系的一个小分支,与教育实践将很难再有直接的联系。还有一种观点与本章乃至本书的总论点相同,即教育社会学所面临的危机不仅反映了1980年代充满变数的环境,特别反映了那个时期政府对社会学的敌视。这场危机至少部分是源于教育社会学反映了一种对教育研究中知识专门化的过时看法。从1960年代起,就有人设想,可以将英格兰和威尔士学术课程中比较突出的专门化体制作为所有新的知识类型的研究及教学的基础。教育社会学,以及它至少在1970年代脱离任何其他形式的教育探索而对自己本身进行规定的做法,正是这一过程非常鲜明的事例之一。要将教师教育的课程建立在6—7门不同的教育学科上,以及建立在学生自身专业的教学科目上,这种做法根本就不符合实际;再者,以专业学科的某一狭隘形式作为教育研究的基础也存在同样的问题。因此,这一章提出了另一个办法,这是一个通过对1970年代新教育社会学衰落的研究而得到的观点。其论点认为有必要对我们关于专业化的概念以及把我倾向于称之为连接的而非狭隘的专业化进行考察,这后一种专业化将成为教育研究的根据,而在这种研究中,教育社会学就能够具有一种新的、而不是狭隘的,同时又更多连接的角色。

在此,我还将略加提及一个比较宽泛的问题——通常作为大学基础科目的教学研究的未来。从1960年代末期起,教育社会学(从很小的范围讲,还有哲学和历史学)将自己诠释为批评性质疑的一种形式,其主要任务是揭露政府政策中的虚夸言辞和妥协以及该类政策在推行分化与不平等时——而他们一直在声称他们是在做相反的努力——所采取的方式。对政府、官僚机构以及任何教育中商务介入的提议的抵制是1970年代许多以大学为基础的教育研究人员谋求学术自由和诚实正直的主要准则。支持这种学术抵制的理论观点是多方面的,包括两种自由主义(liberalism and libertarianism)和马克思主义,以及更近期的后现代主义;自1980年代以来,后者时常与女权主义和反种族主

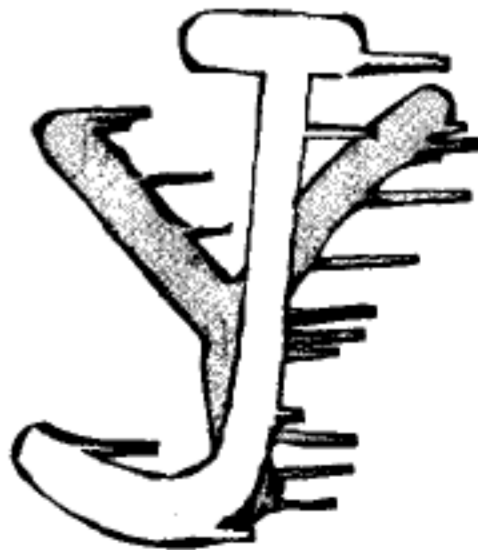


义的评论联系在一起。在对“新教育社会学”的看法上,各种理论观点一致的看法,以及我意欲质疑的观点是尽力抵制介入执行政策或任何其他类似的诸行动中。对于以大学为基础的教育研究来说,评论就足够了,而从事由学术研究提出的问题实践探索则是他人的责任。尽管制定和执行政策与研究和分析政策界限分明,而且无人试图将其搀和在一起,但他们并非一点联系都没有。我很同意卡尔(Carr)的观点,他认为教育责无旁贷是一种实践性活动,进而最重要的就是使研究促进理解;最终,研究只有在对变化着的实践有帮助时,其自身才具有意义。由此,批评性分析不可能彻底与政策或实践分离;研究需要从政策与实践之中求得其题目。该观点表明了教育研究中学科问询的作用以及大学与政策制定及实践方面之间的关系;在本章末我还将论及此类议题。

36

本章仅触及了我所提出的议题的几个方面并将视点缩小仅集中在教育社会学上,将其作为教育中学科科目研究的一个范例。进而,它审验了该领域中已为许多国家大量学术界与政治界争论对象的一个新事态,即“新教育社会学”在20世纪七八十年代的出现(与衰落)。正如我在第一章所谈到的,1970年代的社会学研究工作利用当时比较开放的政治和文化激进主义将涉及知识和课程以及他们与社会权力分配之间关系的问题第一次提上教育争论的日程。教育社会学使人们看到,对课程的批评性分析不仅仅是教育领域的争论点,而是整个社会的议论点。那么,作为一种学术乃至一种政治(至少可以这么讲)趋向,“新教育社会学”的存活为什么如此短暂呢?我将就与前一章主题相关的两个基本问题展开讨论。

首先,在致力于揭示现行学术课程的专断性及其社会排他性的过程中,“新教育社会学”至少可能,将同样未经过验证的关于大众意识或常识的观念作为其建立更平等且更民主课程的基准,以此取代了学术课程的确定性。我们可以也应该从1980年代法兰克福学派的批判著作中学到这样一课,那就是,“大众意识”不可能作为学术课程的基础。受小报新闻界的援助,平民主义的形态(forms)充斥了各个角落,与社会学兴起的激进目标以及1970年代其他形式的文化激进主义完全



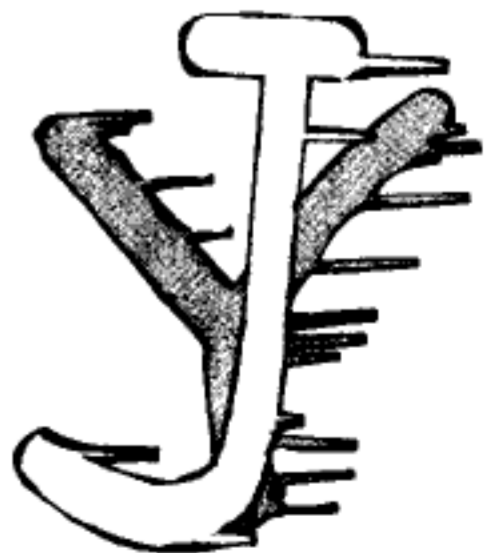
相悖。

在对“新教育社会学”以及第一章所持立场的某些局限性加以明确阐释时,本章不准备为现存学术课程及其自 20 世纪初以来就鲜有变更的设想进行辩解,而反要试图为课程社会理论营建更可靠的根基。学校科目相互区隔,这是知识系统化的特殊历史形式,超乎于经验与常识。其历史与 19 世纪时大众学校的早期形式的出现有关。当时,我们现今学术课程的主要特性被规定下来,而且被赋予了其制度化的基础。19 世纪的大众学校并不是面向所有人的普通学校,而是双轨的学校教育;学校科目是那个双轨结构的一部分。人们所需要的不是建立在常识基础上的课程或是斯图亚特·豪尔后来回忆时所称作的“生活课程”,而是要探究知识系统化的形式以及这些形式是如何展示那些与常识和大众经验有关且又超越于常识和大众经验的还很丰富的方法的。鼓励真正理解的课程总会与常识相悖。问题是怎样才能令绝大多数的学习者看到课程与常识性知识分离的价值,这种分离又将他们引向何处,而且怎样才能激起他们学习的动力,将其过去被压制到最小限度的献身精神和学习热情都释放出来。

本章的第二个却又密切相关的主题,试图使人们认识到,尽管表现为激进主义立场,“新教育社会学”对学术科目在教育研究中的作用十分轻视。无法预料的问题比本章的涉及的话题宽泛得多,既涉及了有关学术研究的社会基础问题,也涉及了社会学家和其他领域学者的作用问题。该类问题还涉及到系统化组织的知识所能够采取的不同形式,包括学校科目。在审验某一门子科目的消亡的时候,我们需要对该研究是否可能为某一批判性十分强的教育研究创建新的根基提出质疑。这种教育研究与教学科目研究联系十分密切,但又不为传统的诸教学科目及其跨学科竞争所束缚。

有些研究人士认为,知识生产的新模式已诞生,这将取代或至少会与传统的教育科目并驾齐驱(吉本斯,1994)。另有学者暗示,资本主义全球化的转变动摇了学术科目(不仅使艺术和社会科学,还有自然科学)作为知识生产主要社会组织形式的整个根基和可靠性。例如,韦克斯勒(Wexler, 1988)就暗示,在美国,大公司资本主义出于提高技术效

37



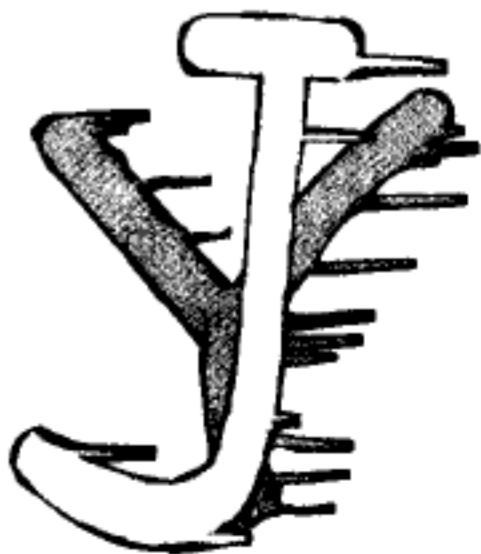
能和解决当前实际问题的需要,已经不再对那种典型的以大学为基础的知识组织形式感兴趣。在这个一切都会成为可能的时代里,新的研究机构开始涌现,这类机构不受各种学术文化的束缚,并吸引了越来越多的私人投资,以往这类投资都是流向大学的。在20世纪八九十年代,在美国,伴随这类机构出现的还有由政治引导的尽管规模要小得多的思想库(think tanks)。

我们可能正在进入这样一个时代,在该时代里那些极其秘密研究的价值和益处越来越为世人所见,并为之争相角逐。如果事实果真如此,那么我们就有必要重新评估诸如教育科目之类的学术研究的体制,并就这类教育科目关于独立性与客观性的传统设想是否仍旧适宜提出质疑。本章指出,教育中的学术研究不可避免地参与了社会变革的运动,并成为其变革力量(之一)。因此,其政治意图昭然若揭。而且,我还想指出,接受教育知识之政治本性并不如某些担忧带给人的痛苦大。首先,新工党政府的上台已经抛弃了“党派知识分子”(对艾尔文(Alvin Gouldner)的词组进行重新解释)的传统观点,并对它们进行质疑和否定。正如吉登斯(1994)所指出的那样,除非在极端角度上,否则左派与右派的界限越来越不清晰,而有关政治忠诚的问题亦是如此。许多曾按传统把自己看作左派人士的人们可能会发现自己是站在右派的立场上看一些政治问题的。其次,教育研究比较明确地确定其政治意图的一个良性结果就是,它不仅为时常缺乏方向和目的感的以科目为基础的研究确定了方向和目的,还使人们广泛意识到教育研究中学术科目的建设性贡献。正是基于此前提,我开始转向本章的特别话题,“新教育社会学”的浮沉以及在1970年代早期的起源。

38

“新教育社会学”的起源

“新教育社会学”这个术语本身有多种解释,并时常与“激进”教育社会学(莫尔,1988)和“批判”教育社会学(扬,1986,1987)这两个术语相重叠。在此,我把新教育社会学与两个关系密切的出版事件联系起来,从而非常确定地找出其主体内容。第一个事件是,《知识与控制》



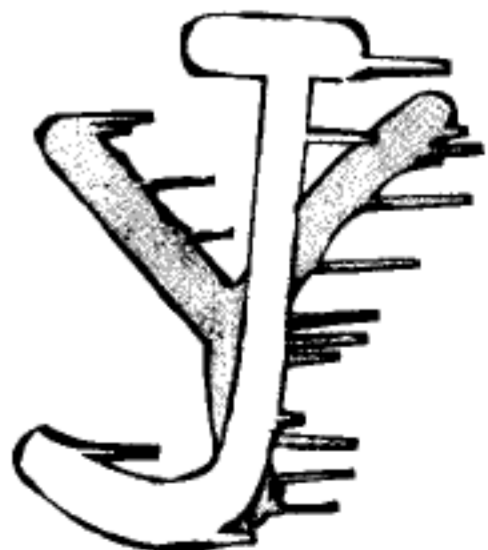
(扬,1971)一书的出版,副标题为“教育社会学新动向”。这本书的出版与1971年第一门教育社会学方面的公开大学(open university)课程——**学校与社会**的开设联系起来,它是该课程的指定课本。这不仅意味着申请学习该课程的几千名教师必买此书,还意味着这本书到处都有,且价格低廉,至少在英国是如此。这无疑为该书思想的早期传播起了主要作用。

但是,“新教育社会学”这个术语是在1973年才出现的,也是在那一年人们才将课程的社会学分析与教师作为彻底教育改革的可能发起者的作用联系起来(格尔布特 Gorbutt, 1973)。《知识与控制》一书的政治观点很含蓄,这一点我下面还将谈到。但是,该书意在为作为一种学术领域的教育社会学绘制一个新的发展思路。其目的是要为教育社会学划出一个清晰的研究范围,并与早期教育社会学很大程度上承袭社会阶级分层研究的传统脱离关系。在为此努力的同时,该书断言教育社会学研究的基本论题应该是作为社会过程的课程和教育学。正因如此,该书令英国和美国该领域的早期研究无出其右,那些研究一般都关注教育的投入和输出模式,而很少重视过程。它将教育社会学定义为一门研究学校知识的概念、传播等问题的学科。而正是这种尝试将多种甚或是理论截然相反的论文放在一起收集在《知识与控制》一书中。

39

这本书一经出版,人们可以清楚其撰稿人在理论上的不同。一方面,该书收录了伯恩斯坦和布迪厄对涂尔干主义的结构分析;另一方面,受赖特·米尔(1939, 1940)早期著作影响较大的反实证知识社会学也在引言和由埃斯兰德(Esland)、凯蒂(Keddie)和扬所著的篇章中有所呈现。当然,这种对比可能过于简单,但出于本章讨论的需要,这样做还是比较有益的。知识社会学的反实证传统十分重视课程研究,这在该书第一章有所体现。而且,这也是笔者欲鉴定为“新教育社会学”的东西。知识社会学的反实证传统的形成当然要归功于涂尔干传统。然而,尽管最近有人对这“二者”做了一些有趣的联系,但涂尔干传统的发展是非常独立的(莫尔,1988)。

作为一套思想,一种对研究人员和教师当前任务的描述,“新教育社会学”的生命十分短暂。这部分是由于其自身理论存在局限性,同时



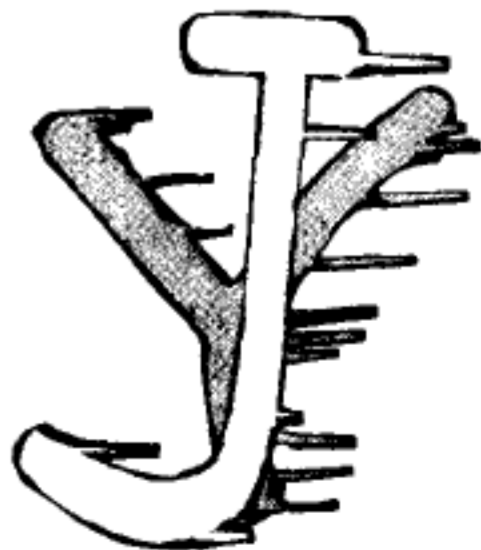
也是由于在比较广泛的政治、经济环境中发生了一些变革。这些变革意味着将焦点放在教师身上,将其作为变革施动者已越发不实际。威蒂(Witty)曾对其早期一些过分简单的表达形式,普及程度,特别是其对“社会结构”一概念的轻率抛弃做出了十分系统的评析(1974)。他的这一举措促使我们二人的合作。在我们两人合编的两本书(威蒂和扬,1976;扬和威蒂,1977)和他后来自己写的书(威蒂,1986)中对“新教育社会学”进行了重新定义。这两本编著标志了“新教育社会学”作为英国特色理论时代的结束,尽管它的一些观点后来被搞课程社会学的人们(古德逊,1987)以及其他国家的人以不同的方式(莱德辉格,1996;姆勒,1996)所采用。它曾被教育社会学领域一位资深教授贬低到最低点(凯莱贝尔和赫尔塞,1977),却又被美国课程理论领域——多见于阿普尔(Apple)、韦克斯勒(Wexler)、吉罗克斯(Giroux)的著作中——所采用并发展。有趣的是,很久以后,加拿大和法国的研究者突然冒出一些集注和述评来(佛群,1983;托蒂艾,1987)。

为什么在近20年后“新教育社会学”还值得人们如此关注呢?为什么我们一定要认为可以从理智激进主义的这种短暂发展中学到重要的东西呢?这种短暂成熟多半归因于来源于1960年代文化激进主义的天真的政治举动,而不是系统的研究和理论。本章余下部分将对此类问题做出解答。

早期的反映

40

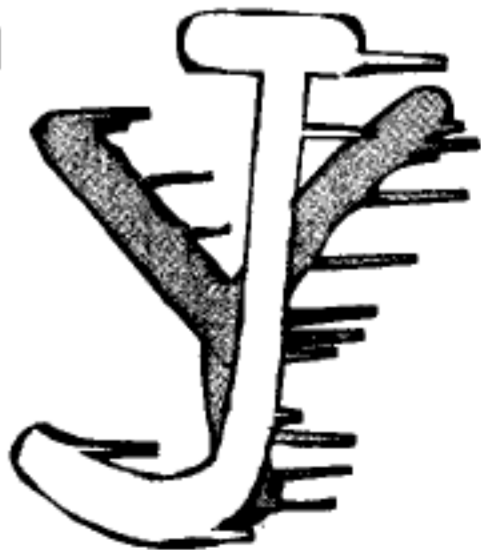
在试图做出更为系统的分析前,我想简单讨论一下1870年代人们对“新教育社会学”的各种不同反响。我永远忘不了的是1870年代早期那些不可能赞同任何其他东西的政治派系,对《知识与控制》做出了十分愤怒而有敌意的反应。我们先谈右派的反应,与1980年代初与1990年代早期不同,当时的英国右派的力量十分薄弱,是边缘学派,其影响力很小,与教育的关系尤为松懈。关于右派反响的较好例证就是1977年的一份报告的发表,其题目为《马克思主义者与激进渗透:对高等教育抨击》,它谈到血管中流淌着(《知识与控制》)思想的教师来到学



校,就是要“软化英国的青少年,达到托派分子的革命接管目的”。许多或开明或保守的哲学家,甚至有一些社会学家对此争论不多,但又不乏跃跃欲试者。这些人在报纸和期刊上发表了一些诸如“相对主义的深渊”与“不受控制的知识”之类的文章(普瑞 Pring, 1972)。他们警告说,将知识社会学的一些轻率想法,从关于知识论的讨论的安全而高尚的位置搬到课程决策制定的实践领域是十分危险的。

当然,限制将一些具有潜在颠覆性的观点灌输给社会中坚力量,历史上不乏类似之举,有些是教会所为,有些是政治家所为,还有一些是教育家所为。譬如,19世纪英国宗教领袖就曾十分成功地将地质学拒之于学校课程之外,理由是它可能颠覆青年人对上帝的信仰。在1970年代,已不存在对上帝的信仰,而是对西方文化存在争议。有人认为教育社会学^①向一些几乎很神圣的东西提出了挑战,因为它暗示,学术课程可能并不是对“文化中最精华”部分的一种良好选择,而是精英出于保全自己地位的利益角度所做出的一种特殊的知识选择。事后看来,比较令人不可思议的就是这种反响所引起的惊讶和所带来的创伤。我怀疑那些认同“新教育社会学”的人们是否就是历史上仅有的一个既想要破坏现存的教育体制,又想不受到指责的群体。这件令人意想不到的事,理所应当使大学等机构中工作的响当当的中等阶层激进分子的矛盾立场受到广泛争议。(雅可比 Jaccoby, 1997)

教育内部左翼人士,尤其与共产党有关的那些人的反应与右派的反应非常相似。对他们来讲,学术课程正是工人运动通过斗争为其子女所争得的某种机会。在至少是教育机会有所增长的时代里,人们认为:新教育社会学提出的质疑是对整个教育建设的左翼教育政治基础的一种威胁。期刊中出现了大量的文章,并在教师中广泛发行(例如:西蒙,1975)。这些文章都对“新教育社会学”进行攻击,原因是它暗示学术课程在社会阶层术语中受到有偏见的对待,因而不能作为真正综合教育的基础。他们声称,此类论点为将工人阶级子女排除在学术之外提供了合法性。有人断言,“新教育社会学”是在鼓励“教育隔离”。我还记得,有这样一个词组:“把工人阶级的子女培养成与农奴差不多的人物”。一些教师和师范教育工作者也做出了一些不太正式也不太

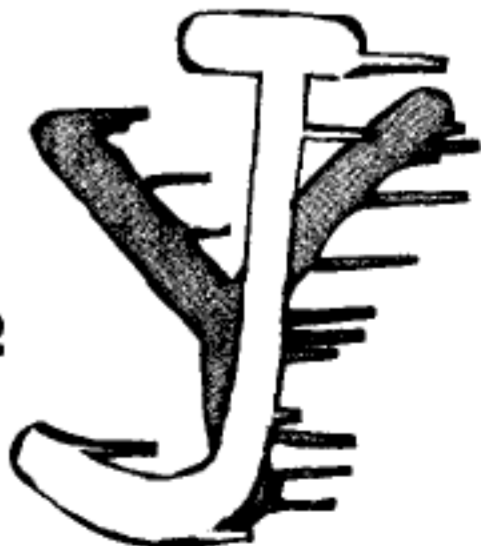


公开的反应。例如,有人写到:“它(《知识与控制》)使我有信心思考一些我直觉上感受到而没有勇气去表达的东西。”在给《卫报》的专栏《学者的乐事》的一篇近期来稿中,也表达了后一种感触。在这篇来稿中拉夫伯勒大学的物理教育教授约翰·伊凡斯称《知识与控制》一书“改变了我一生”。

实践结果

我想将此类评论与对《知识与控制》引起的反响的最后一个观点联系起来。人们认为“新教育社会学”既与对学术课程做为一种主导形式的批评有关,又与对教育学的无等级形式,以学生而非以科目为中心的学习似的支持和学校知识与非学校知识的障碍的消除有关。在1980年代的复杂政治气候中,此种批评或其他的评论在英国的教育政策中都有所体现,只不过背景不同,或者由于那些寄以同样希望的人提出或表达了与“新教育社会学”有关人士的愿望。早在1976年起,就有评论认为英国的学术课程是导致英国工业衰退的原因之一。理由是它将优等生导离他们在高技术工业中的美好未来,并使落后生学不到谋职时所需要的某种实践技能(巴内特,1987)。与此同时,我们却发现一种无等级(No hierarchical)教育学(表达了“协商课程”和后来以学生为中心的课程的观点)。它构成了为落后者和失业青年制定的课程的一部分。这些课程被非常委婉地称为职前教育。但无疑,所有这些课程都不能培养学员的职业或学术水平(兰森 Ranson, 1984; 格林,1984; 斯波尔 Spours; 扬,1988)。这一问题还将在本书第四章做进一步讨论。

正是这些由《知识与控制》所引起的反响,包括来自左派和右派的共同的愤怒,来自自由学者的焦虑,以及一些教师的解脱感,使我认识到,对社会角度的学术课程批评的一些设想做一次更具有批评性的审验,以下事实的存在增加了此次审验的迫切性。该事实就是:高度分化的职业课程中渗入了这种角度的评论所隐含的选择。我要说的是,“新教育社会学”的评论者们在重要方面还是正确的,这决不是要否认由“新教育社会学”构建起来的课程知识的概念和社会权力分配之间的关



系中确有一些东西得到解放；也不会否认如果要研究其他课程方式，摆脱其弱点的知识社会理论(social theory of.knowledge)还是很重要的。故在下一部分中，我将回顾一下“新教育社会学”的两点主张。

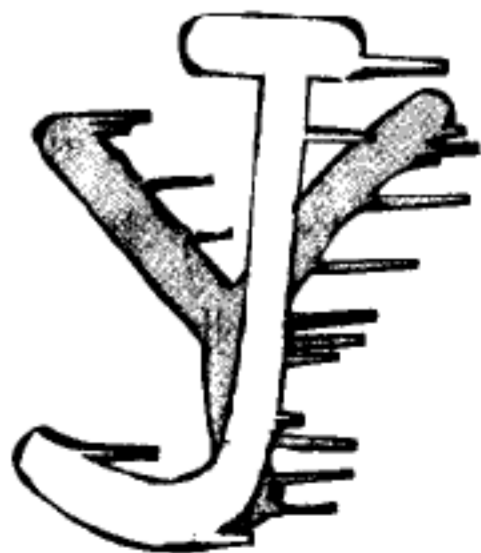
“新教育社会学”中哪些东西是新的？

新教育社会学的主张可以为人们提供新思路，我想就其关注的三个论题展开来谈。

1. 教育机会不均等问题。
2. 将课程优先作为教育社会学的论题。
3. 强调教师和教师教育者作为变革的主导力量。

当时人们并未意识到而后来回顾时又令人震惊的“新教育社会学”拥护者的政治兴趣与著作受到“新教育社会学”批判的人们(阿·赫耳塞；简·福拉德；J·W·B·道格拉斯和大卫·道格拉斯就是很好的例证)的政治兴趣有很多相似的地方。对这两派来说，英格兰和威尔士地区的教育方面的基本政治难题就是社会各阶层不平等状况的长期存在。此外，就“新教育社会学”方面的研究对社会阶层做出了十分清晰的解释这一点来说，它是承袭了被早期社会学家用来区分中产阶级和工人阶级的、体力职业与非体力职业方面的划分标准。同时，“新教育社会学”吸收诸如雷蒙·威廉斯等一些作家对阶级不平等所做的更为清晰的文化上的阐述，并把重点放在将该解释与早期传统相分离的理论和方法的研究上。因此，“新教育社会学”对需要检审的教育中学术研究的本质与作用问题做出了一些假设。这些假设尽管在当时还很不清晰，但却确实存在。

至少回顾过程中，我会感到，在“新教育社会学”的立场中存在一些专业内部而且甚至是世代相传的对抗因素。这些因素使“新教育社会学”强调本学科理论上的不同之处，而不是政治上的相似之处。当政府，当然是西欧的政府为使学术界协调一致而制定了一系列从说服到贿赂的方针的时候，“新教育社会学”的观点似乎很快就站不稳阵脚了。这种观点将学术研究视为教育影响和专家评价几乎独立的源泉。如果

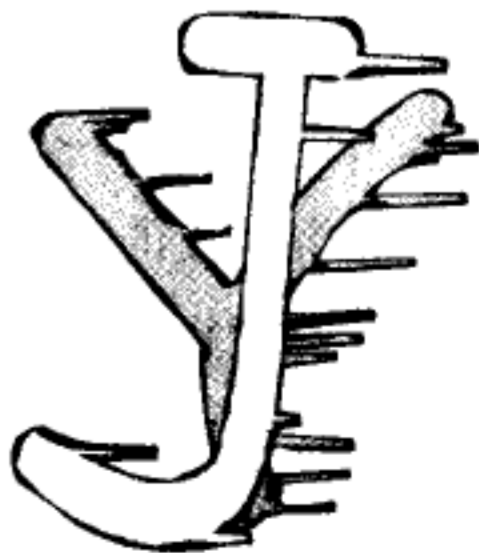


“新教育社会学”曾强调克服教育不平等的政治重要性而非其理论特色,它就会寻求与教育社会学早期传统中的政治上有同情心的观察家的联盟,而不是把他们视为一些“老卫士”或行内对立派。这里,还有一点我无法做出判断。可能有人会说,新教育社会学是想用一种尽管还不成熟但却激进的“文化”政治取代围绕社会阶层不平等而展开的改革家的政治观。但是,由于他们二者都忽视了性别和种族问题(艾克,1981),因此,就不奇怪,为何新旧教育社会学都不能比较周全地处理教育不平等问题。

新教育社会学的最突出且对我来说仍是最重要的贡献是:它使知识在课堂中和广阔的社会环境中的筛选过程成为教育社会学的中心论题。关于可以通过展示课堂互动过程来体现师生与广大社会之间的关系的观点不仅十分重要,而且在当时也很新颖。但是,当时有这样一种趋势,即:将这种筛选过程视为教育社会学唯一合法的关注点,从而忽视了早期研究者对支配学生获得选择教育的宽泛程序的关注。如果将这样一项研究——筛选学生入学(和参加学校中的能力小组)的方式与课程中的筛选过程联系起来——加以深入,那么课程的社会学分析无疑早就会得以强化了。

所谓的“新”“旧”教育社会学的最后一点差异在于他们对其拥护者的印象。早期的研究遵循以政治研究为中心的传统。它假设政治家和教育管理者都是那种依据研究结果认真行事的人们,而且他们与研究家们一样关心不平等现象。这一点在该传统后期一个个案研究中得到详实的体现(赫尔西 Halsey, 哈斯 Heath, 瑞治 Ridge, 1980)。而“新教育社会学”却决不相信这类人是教育社会的一部分。它除了将其视点转向教师本人,也转向其他学者,尤其是教师教育者。因此,变革的拥护者或施动者被更换。没人试着去分析国家的作用以及处于其中的不同角色之间的关系,更没有人去探究教师们是否真的对新教育社会学的思想表示赞同。并且,如果他们确实表示赞同,那么他们又是如何成为独立于管理者之外甚至与之相对立的变革的施动者的。

尽管其政治观点很激进,但“新教育社会学”也很保守,至少在某些方面是如此。“新教育社会学”设想,在切断自己与教育政策制定者的

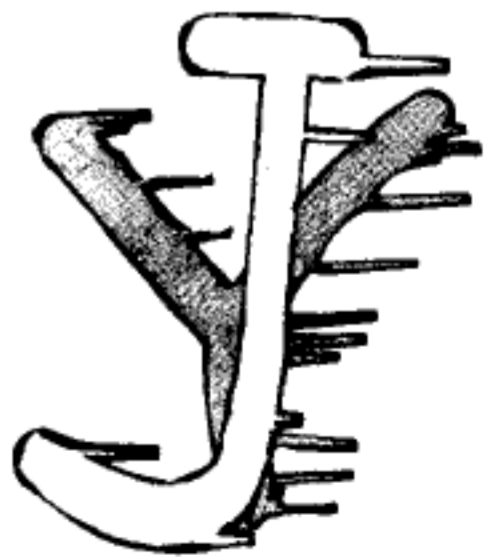


联系后,仍可以将这种学术自由的思想作为自己自治的基础,而且如早些时候提到的那样,容忍其作为激进改革的施动者。在下一部分我会拿出许多事例来阐述一些在以下情况出现的问题。这种情况是:带有进步意图的学术研究更多地强调自己作为一门科目的独立作用,而未意识到自己在政治力量均衡情况下的处境。

新教育社会学与课程

“新教育社会学”的最突出特征既是它对学校课程的重视,而且正如上面所提到的,也正是这一点才引起其评论者的许多焦虑。之所以对课程十分重视,是因为它一直想对劳工子弟学业失败的原因做出一个与早期社会学不同的解释。后者审视了可教育性的概念。该概念将学业落后的劳工子弟的文化背景中的一系列随机因素收集起来,以简单的方式提供了几种解决方法,如:(a)教育延续,(b)补偿文化劣势。而教育供给的文化形式似乎未起任何作用。与此理论相左,“新教育社会学”径直把学术课程的选择性特征视为教育机会不平等的主要祸源。如笔者在第一章所谈到的,由于学术课程中的众多科目彼此分离,自成一体,有价值的知识成等级排列,课外知识受到排挤,它被“新教育社会学”视为社会阶级排斥的工具。学术课程的意识形态威力在于它能成功地使人深信它是能使学生培养学术能力的唯一知识组成方式。因此,它就使人们理所当然地认为那些按其方法亦不能成功的人实际是不可教育的。

作为一种思想框架,新教育社会学角度的课程评论引起大量对课程合法性方面的经验主义角度的研究。而这种研究对其主张给予了一定的支持(如:扬,1972;佛利密 Vulliamy, 1976)。该评论的弱点在于它本应是一种关于课程实践方面的分析性观点,却成了与课程实际情况相反的“对立性描述”。这就给人这样一种感觉:即学术课程仅具有有意识形态力量。换句话说,就是关注点仅限于研究课程是如何证明社会中存在的权力分配不均现象的。这意味着,作为真正理解源泉的课程文化权力已为人们所忽视。而这种文化权力尽管有其“意识形态

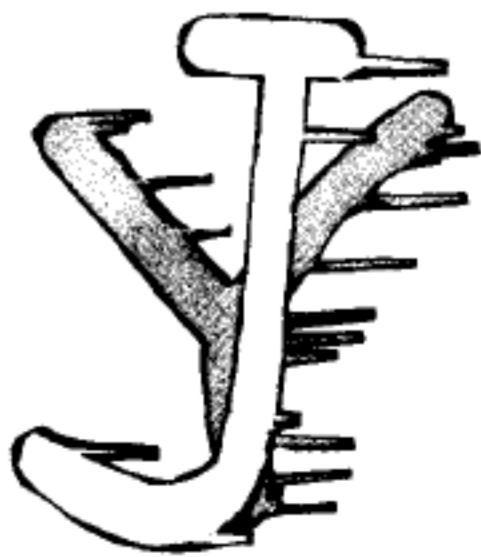


包装”作用,却至少使一些学生能够有所理解并控制这个他们不得不生存于内的世界。将新教育社会学角度的课程分析作为分析意识形态力量的一种形式,意味着唯一的抉择就是不要课程(一种反学校教育)或只要以经验为基础的课程模式,这种概念在前一章提过,还受到赫尔(Hall, 1983)的猛烈抨击。许多社会学家试图通过借用以“真正有用知识”为基础的劳工课程的观点(Cohen, 1984; Whitty, 1986)——一种来自 19 世纪早期的宪章主义者的观点(约翰逊,1980)——来解决课程中意识形态与文化的关系问题。那种认为知识也存在于特殊社会阶层中的观点在宪章主义者那段特殊而短暂的经历中确有几分道理,因为当时的技术工匠尽管无生产资料却拥有生产手段。但是,正如约翰逊自己提出的:“真正有用知识”的概念在一个世纪后是否还具有意义就很难讲了(约翰逊,1980)。在 20 世纪工作场所的决定权越来越不掌握在所有者的手里,而是被越来越多地从生产中心搬到很多时候甚至都不在一个国家的研究和计划中心去了。

45

为完成我们一些人的心愿或消除他人的疑虑,我想总结在我看来造成“新教育社会学”失败的三点不足之处。第一,没有从政治的角度去分析学术研究的作用。这意味着他倾向过分强调教育科目内部的争论,而在方法甚至理论上与其他教育研究者无法建立起联系,看法不同,但在价值观和目的上却无异议。他倾向于过分强调教育研究在教育变革中的重大贡献;因此可以不无讽刺地讲,与那些叫嚷着要在政治与实践中寻求教育研究的独立性的人们境遇相似。“新教育社会学”也收场了。第二,在一面强调课程如何通过学术排斥的过程来使教育不平等永存,一面忽视了组织结构作用的时候(同时),它(新教育社会学)赋予作为课程变革的施动者的教师一种有诱导性质的自主权,同时,却忽略了课程知识的社会阶级基础与学生选拔的社会阶级基础之间的联系。第三,在无法区分课程在确立筛选合法地位中的意识形态威力和它在提供接近有效的思想机会中的文化威力的同时,它没有发展评价其他课程方面的标准。

在 1997 年的著作中,我指出:在对学术课程的客观性和自主性提出质疑,并指出其社会—历史特征的同时,“新教育社会学”触及了一个

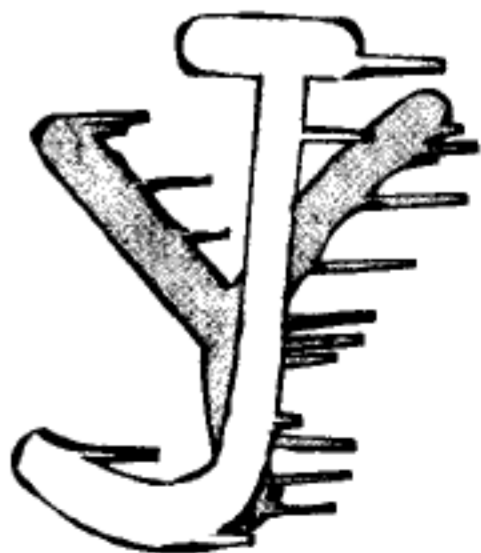


无论今天还是 25 年前都一样重要的议题。但是,它并未特别关注课程中知识组织的社会特征如何加以定义。1960 年代和 1970 年代是教育在所有西方大国大拓延的时期,而且在教育上追求更大平等的目标也广泛为政界所认同。这一时期也是文化激进主义的形式被视为理所当然(至少在某些学术圈内如此)出现的特殊时期之一。正是在这种背景下,“新教育社会学”还和哲学、心理学能够提出诸如:现代工业社会中的教育应是什么样的教育以及这样的社会对自己的定位又是什么样的这些切中要害的基本问题。类似的问题曾被处于左派萌芽状态的群体提出过,也曾在几乎每个学术科目中出现过。帕特曼(Pateman, 1971)对于教育社会学来说,问题是如果我们关于知识的观点不发生某些重大变化,我们能否得到更大的平等,这种平等曾受到广泛支持,但在课程中又应如何设置这种平等。我在本章开始提到的政治反响既是在即便承认这类变化的情况,也感受到了威胁的那种利益团体的一种暗示(至于这些反响是否会成为实际行动只能悉听尊便)。对课程的社会学评论,从其试图将权力从专家手里转移到社团手里这一点来讲,是比较民主,至少在理论上如此。但是,它缺乏来自教师及师范教育者这类小群体之外的大众支持,而且由于它既缺乏战略又缺乏其他实践方式,它无法从开明进步的管理者或其他学者那里获得拥护。它恰好展现了可能被称为“没有选择方式的评论”的研究范式的局限性。本书第五章及以后章节将谈到的在 1990 年代早期对后义务教育课程的激进分析所赢得的高度专业支持(芬尼格德, Finegold, al, 1990)足以说明这一点。《英国的学士》(Finegold, al, 1990)不仅仅是评论,而是提供了另外一种选择,虽然这种选择即使在 8 年后的今天也仍未实现。

46

结 论

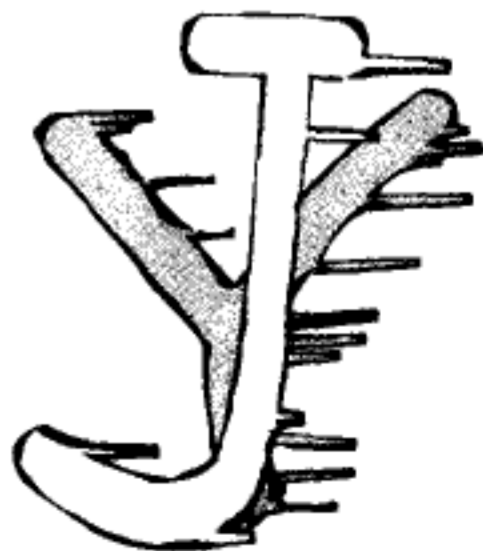
本章只是将焦点投在英国教育学研究史上一个相当小的事件上。但是,我想说,本章所提出关于“新教育社会学”命运的议题,不仅可以为大学为基础的教育研究者的广泛作用,也为教育研究和课程提供更宽泛的暗示。最后,我想对今天仍与我有很大关联的前面分析的暗示



之一做一番思考,这与反进步主义者对知识的观点有联系,新教育社会学及其他群体在当时甚至在今天都持有此观点。尽管“新教育社会学”与似乎是那些对教育社会学更为透彻的评论反映了他对社会建构主义的清晰定义。它试图将知识与社会权力结构、课堂与社会互动联系起来(凯迪,1971)。它因此好像为激进变革的战略方针提供了基础。实际上,当结构主义教育社会学与反结构主义教育社会学相互反对对方,而任何将这两种观点合在一起的实际或政策性的暗示瞬间消失时,研究知识与权力关系的两种观点也分道扬镳了。问题依然存在:即对于知识的结构主义观点和建构主义观点之间的联系——这是新教育社会学最初研究的一部分——为何被截断,而且这种分割是否是导致“新教育社会学”衰落的原因。有许多可能性。第一,这两种理论本质上就不相容,而且各自拥护者就像过去探寻不同的学术路线,与政治或实践直接联系甚少一样。换句话说,与大多数其他学术科目不同,教育理论以实践为基础,因此在某种程度上无法避免用实践突破建构和结构。

47

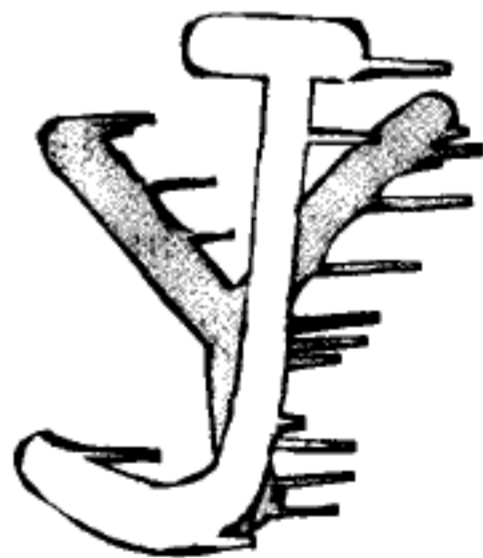
第二个可能是社会建构主义对知识的观点只能(除了在最微观的程度上)导致相对主义和所有判断的任意性。从这一点来看,对此类理论的政策和实践意义很小,最多与学术生活边际有联系,旧知识社会学的情况也是如此。无论实践上还是理论上,我都不能同意此观点。因为,在实践上,它削弱了大学中教育研究的任何理论基础;在理论上,它比其批判的客观主义者知识观点的镜中映像好不到哪里去。出于特定的目的,强有力的观念一般都是在特殊的情境下建立的。但即使是这样的—一个事实也并未使这些观念的作用削弱。在自然科学领域即使是经过严格检验的理论也含有一些决定其应用方式的有关来龙去脉的因素。第三个可能是知识与控制的原始理论不是很完善,或者充其量不过是对特定联系重要性的强调。我不认为这种结论是精确的,反认为其本身有很多不完善;它只会使人采取失当的方式寻觅更好的理论,似乎教育和自然科学一样。在某些方面,取代早期教育社会学中社会建构主义形式的后现代思想将知识与权力之间建立结构与互动联系。从这一点讲,后现代思想的面比较广,也是比较“理想”的理论。但是,后现代思想所涉及的内容远不止弥补理论和政策以及与实践之间的差



距。它们走得比为之所取代的思想远得多。最后一个可能是新教育社会学在知识与课程研究方法方面的问题并不仅仅在于它理论上有许多不完善,也在于它受制于那些脱离理论与实践的大学毕业者的立场。因此,在本书最后一章我将不仅再次讨论是否应确立何种新知识理论的问题,而且还会谈到,作为知识发源地的诸大学与政策与实践的实施地(教育观点能够在其中形成却难付诸于实践)之间应建立何种联系的问题。只有做出这种双重关注,才有可能避免标志“新教育社会学”衰落的断层,也才有可能使左派的激进观点避免成为仅仅是学术争论。

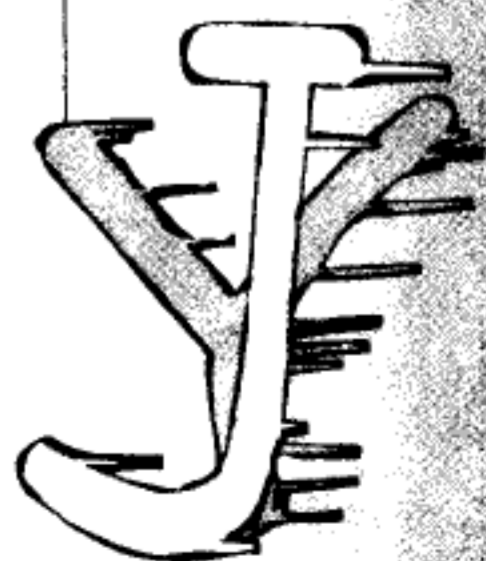
注 释

- ① Frosky:苏联 Frosky 集团领袖,十月革命后历任外交人民委员会,革命军事委员会主席,后被开除出党(1927),逐出苏联(1929),组建第四国际(1938),在 MEXICO 被暗杀,著有《不断的革命》等。Frosky st international:在巴黎成立(1938)反对斯大林的国际组织(第四国际)。



第二部分

未来课程中学术/
职业课程的分化



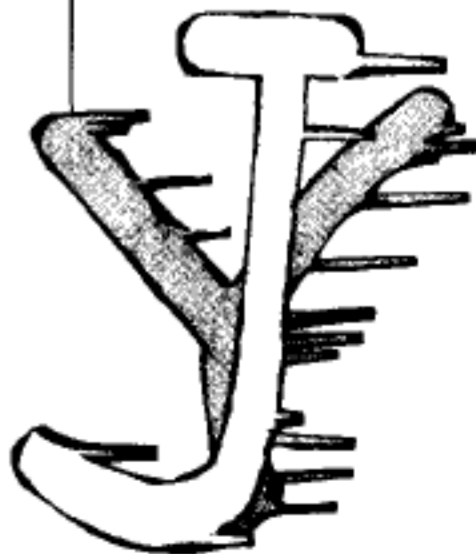
第四章

整合学术与职业的分 离： 14—19 岁学生的课程

51

本书第一章表明,中学课程可以根据“知识的分层”来分析;并且课程中的知识分层与更广大社会中的不平等的模式、权力的分配存在着联系。表明课程和社会分层之间关系的一个重要例子是学术与职业的分离,这种分离表现在学科课程教育与工作技能训练之间的分离,这种分离又反映了劳动的组织特别是脑力劳动和体力劳动的分离。与此有关的政治议题是(虽然除了左翼杂志之外很少有人讨论)这些分离是否反映了人群智力的分布,或者它们只不过是历史上留传下来的特定的社会组织形式,而教育分离只是确认这种社会组织形式。

1980 年代以前,至少在英国,学术与职业课程几乎是完全彼此隔离的。尽管这种分离对学生未来生活机遇产生很大影响,由此产生的问题并没有得到广泛的讨论。中学课程中最显而易见的分离是文法中学与现代中学之间的留传已久的划分,这种划分仍然是 20 世纪六七十年代新的综合中学课程的一个特征。这种分离体现在以学科课程为主的“强势”的“文法学校”传统与“弱势”的现代中学传统。这些现代中学开设很少的学科课程,辅之以木工、金工以及家政学的内容。说这些学校是“职业性的”,是因为这些学校的课程传达一种明确无误的信息,它期待学习这些课程的学生从事某些种类的工作。前面的章节我们曾经讨论过,是否可以有一种替代学科课程的课程,这种课程更多地考虑大多数学生的日常经验,或者说是“实用”课程的现代版本。但是,另一方面,只有少数 16 岁学生学习职业课程,许多中学也不开设这样的课程,他们大多数是部分时间学习,并且与工作场所的学徒

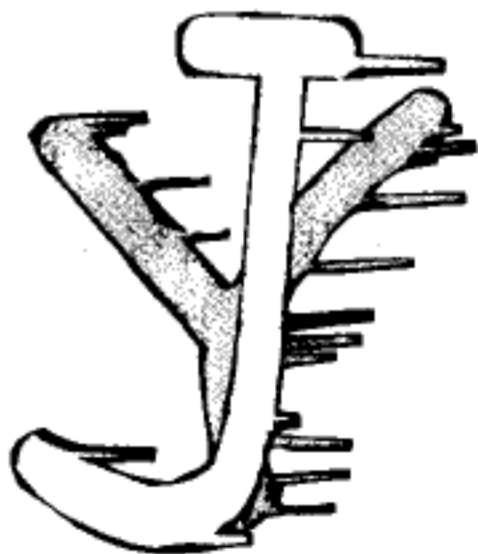


经验相联系。

到 1988 年,当本章(Spours and Young, 1988)内容引以为基础的文章写就的时候,(在英国)很少有工作不需要接受教育的资格证明的。年轻人要么继续上中学或大学,要么经过一定的培训参加工作。政府为“继续上学”的年轻人考虑,要求中学为学生未来的就业作准备。随即采取了一系列措施,使得中等教育职业化,在 1983 年颁布“技术与职业教育行动计划”(TVEI)时达到最高潮。正是中学与大学职业预备教育计划的增加,使得中等教育中的学术与职业的分离及其存在的问题变得更加明显。虽然经常受到学生的欢迎(特别是当计划包括一些工作经验的时候),但这些计划却加重了它们本来打算要予以解决的问题。由于这些计划主要由中学或大学来执行,因此不可能提供多少真正的工作技能训练,虽然也提供了某种工作机会。另一方面,设计这些新计划是为了替代原来的学科课程计划的,因此没有为学生的升级或升入大学做好知识准备。教师对新计划的反映差别较大。有些教师认为,由于 16 岁以后继续接受教育的学生人数的增加,高中课程的分化是不可避免的,因此接受新计划。有些教师认为新计划是“反教育的”,因为它们剥夺了学生(而且大多数是来自工人阶级家庭的学生)接受学术课程中“真正知识”教育的机会。还有一些教师与社会批判理论对学科课程的基本观点相同(见第一章),认为新计划为 14—19 岁年龄组的学生提供了一种更加综合性的课程。

然而哪种观点都没有提出这样的问题:即无论划分成高要求或低要求的学科课程,还是划分成学科课程和职业课程,可能都不能够适应 21 世纪对年轻人知识和技能的需要。本章开始讨论这一问题,并从历史教师的观点出发来加以讨论。因为这些教师在 1980 年代备受冷落:一方面,14 岁学生选择历史课程的人数下降;另一方面,政府总的课程政策是鼓励更多的职业课程。作者认为,工作组织的变革,特别是职业结构中体力劳动和脑力劳动之间界限的打破,使得以学科课程和职业课程划分为基础的 14—19 岁学生的课程设置很可能不能满足需要,因为为学生就业做准备的课程项目与学科课程项目是分开的。与新的职业课程的考虑相反,作者认为,学科课程不但不应该减少(即使只对某

52



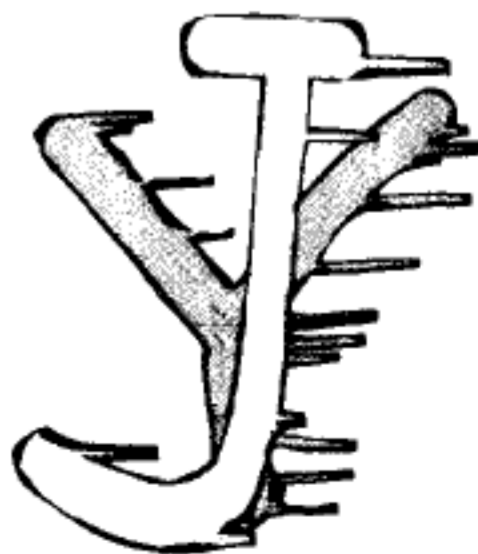
些学生而言),而且应该面向所有学生,并与对劳动世界的理解和经验相结合。

学校学科课程是提供历史上积累起来的知识和概念的途径。然而,如果孤立地传授,并以自身为目的,就不能成为14—19岁学生面向未来课程的基础。10年前我写与本章内容有关的一篇文章时提出的一个观点,应该说至今仍然是适用的:14—19岁学生的课程目的,应该是掌握学科知识与理解社会中各种工作性质的变化相结合。在重新估价课程和工作之间关系的同时,本章首先简单介绍了1980年代末计划颁布全国性课程以及要求所有中学实施“技术与职业教育行动计划”(TVEI)的政策背景。接下来的篇幅中简短引用杜威和葛兰西(Gramsci)的观点,讨论了看待“职业化”(Vocationalism)意义的不同方式。这导致整合学术科目与工作世界之间分离的一种途径,这种途径就是开发学术科目的“职业层面”。接着讨论了与这一途径有关的一系列问题;使得学校科目更有“关联性”(Connective);使得14—19岁学生的课程与工作经验相结合;教师面临的困境等。本章以发展1988年提出的两个观点做为总结。第一个观点是关于各种科目的作用,另一个观点是关于资格证书(Qualifications)在决定课程选择时的关键作用。

1980年代末中学课程改革的指导思想

80年代末保守党政府对中学课程主要提出了两种批评意见。第一种意见可以追溯到1976年科拉根(Callaghan)先生的拉斯金演说(Ruskin),他在演说中认为英国中学课程不能适应工商业发展的需要。另外一种批评意见是:学校选择课程的自由是导致大多数学生成绩较差特别是数学和自然科学课程成绩差的主要原因。两种批评意见都可以看成是对学科课程不断加深的危机的反映。这些课程的结构自从20世纪初以来一直很少有变化。

从这些批评中以及与经济上更成功的国家例如德国、日本的教育成就的比较中产生了两种不同的、表面上是相互矛盾的主张。从1981年开始的第一种主张是,中学课程应该职业化,使得学生离开学校时更



容易就业。这种职业化的主张就体现在“技术与职业教育行动计划(TVEI)”、职业预备教育证书等政策举措之中,并在1990年代达到顶峰,其表现是由中学提供各种“全国普通职业资格证书”(GNVQs)。

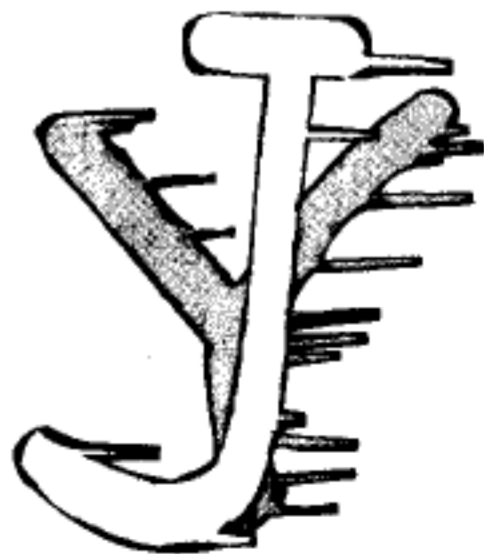
第二种主张是,在1987年的大选中,保守党提出的竞选主张,在传统的学术科目方面设立全国性课程,并设立7、11、14、16岁考试。虽然公开意图不是出于职业的考虑,但全国性课程意在限制教师的自由,非常强调雇主所要求的基本的读写算技能。 **54**

虽然在政府看来两种改革主张是一致的,但在教师看来,全国性课程的主张与TVEI职业教育的主张是完全不同的。因为后者引起一系列教学改革,例如重视工作经验、活动教学方法、模块化评估等。后来,两种改革的目标变得明显地不一致,以致不得不对TVEI的目标加以较大的限制,以便与全国性课程相协调。

对传统学科课程的上述改革尝试,目的是克服这些课程对成绩较差学生的不适应性,而并不对这些课程加以根本改变,以适应成绩较好的学生的需要。第一次全国性课程改革方案继续把学生视为被动的知识学习者,并坚持理论知识与实践应用相分离、以科目本身为目的的传统观点。另一方面,新的职业预备教育项目强调积极学习与“真实生活情境”,是专门为对学科课程不感兴趣的学生设计的。然而,由于没有与学科知识建立联系,自然造成了新的分离。以后我还会回到这个问题上来。本章余下部分将表明,这两种“职业化”的趋势(一种是强调与工作联系的TVEI项目,另一种是强调学科课程的全国性课程)是如何逐步合流的。首先,将简要评论两位很不同的教育家——美国自由主义哲学家杜威和意大利马克思主义知识分子葛兰西是如何考虑教育和工作之间的关系的。

重构工作和教育之间的关系

为了整合“学术教育”与“职业教育”之间的关系,首先需要讨论这两个术语在教育及政策讨论中的含义(扬,1997)。这就要考察自从建立国民教育制度以来,每当遇到经济危机时,“职业化”教育是怎样一次



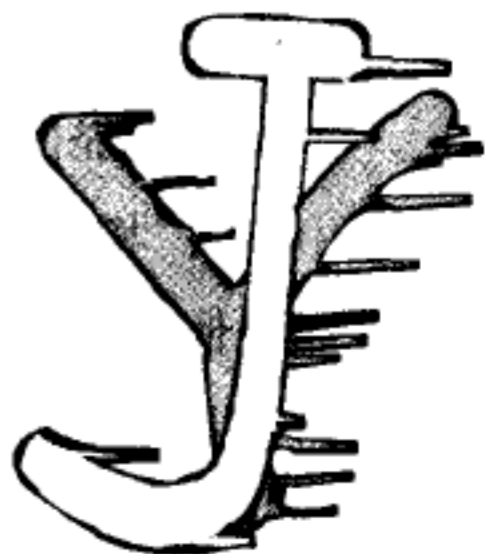
又一次地被加以强调的(里德,1979)。这一趋势并不是这个国家所特有的。然而,自从19世纪中叶以来,在英格兰,“职业”被视为是与“自由职业”一样的独特的概念,与职业教育是相分离的。而职业教育是为从事低水平的行业做准备的方式。在这个意义上,职业不可避免是与“技术”连在一起的,正如在TVEI项目中那样。而职业课程总是被视为比学术课程地位要低。更有甚者,它们还是与能力低的学生联系在一起,以社会阶级的术语来看,它们是适应与进入牛津、剑桥的学生不同的“没有代表性”的学生群体的需要。

55

可以认为,从1980年代初以来,“职业化”一词更准确地说是指“行业化”。^⑤“行业化”这个词可以有两种含义。它可以指为年轻人从事特定行业的工作做准备,而不是为“职业”或一般成人生活做准备。可是,它也可以指用以调节教育的“生产意识”,而不是“服务于生产的教育意识”^⑥,正像在“行为的行业化”一词中的含义那样。“行为的行业化”形成如下概念的基础:可迁移技能、技能所有权以及全国职业资格证书(NVQs)所要求的行动能力定义。

教育分离的社会起源是很清楚的;在英格兰中产阶级眼中,职业(VOCATION)是“天职”(Calling)的意思,而职业教育是为年轻人从事熟练与半熟练工作做准备,两者是不同的。然而,本章一开始提到的经济的变化开始打破旧的体力和非体力工作的划分,从而要求重新反思“从事一份天职”和职业教育之间的传统分离,以及与之相联系的学术与职业之间的分离,这种分离在英国的历史和文化中是那样的根深蒂固。现在我们来考察来自非常不同的文化传统中的两种职业化观点。

第一种观点被西尔佛和布里南(Silver and Brennan, 1988)称为“自由职业观”。他们引用杜威的职业概念,既把职业看成是对工作意义和目的的一种定义,也看成是课程的组织原则。它基于杜威的一种信念,即:最好的自由教育是职业的、而最好的职业教育是“自由”的;因为两者都是为年轻人的成人生活做准备的互补的观点。另外一种观点一表面上看起来更加政治味一是意大利马克思主义者葛兰西的观点。葛兰西的出发点是:一方面,工作可以成为一种教育原则;另一方面,产



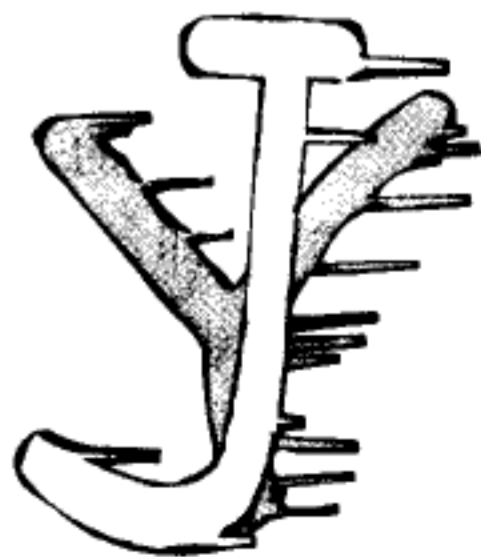
业工人是“未来的统治阶级”，因此需要理解他们的工作环境以及他们的工作技能的经济、社会和文化意义；在这两者之间存在某种联系。他拓展了职业的概念，使这一概念从它的个人化的“天职”的含义转变为面向所有人的含义；至少在原则上，表述为对工作的一种承诺、对工作意义的认识以及认识到如果组织发生变化意味着什么。因此，在葛兰西看来，从事一种职业，或者一种职业教育，意味着：

不仅要掌握称职地完成一项工业或专业任务所需要的技术技能和知识，而且应该理解其道德义务、重视这份工作和劳动的政治、经济意义，并且常常会欣赏生产的美学价值。

56

除开他们的政治立场的不同以及所在国家的不同——一个是美国著名大学的教授，一个是意大利都灵共产党的组织者——杜威和葛兰西关于职业教育的观点有相似之处，它们都反映了所处时代的特点，以及两人共同的乐观主义，他们都对工业和经济的变化的前景感到乐观。杜威观点的问题是：虽然他了解他那个时代总的社会不平等，但他认为工业资本主义基本上是一种民主力量，社会的变化会带给所有人有价值的工作。因此他没有认识到实际上只有少数职业能够成为他所认为的“自由职业”。另一方面，葛兰西虽然比杜威更了解工业资本主义的矛盾，但坚持马克思主义的观点，认为产业工人阶级以及产业工作本身可以是一种历史的解放力量，因此能成为一种教育原则。葛兰西去世后半个世纪，工业资本主义的前途已经变得更加不确定，很少有迹象表明会朝着他或杜威希望的方向发展。

因此，可以认为，无论是杜威关于职业的观点，还是葛兰西关于工作和职业的观点，本身都不能提供学术和职业课程整合的基础。然而，由于他们提出了替代日益过时的“自由教育”的新的概念，并克服了“自由教育”和工作世界相脱离的缺陷，因此他们确实指出了继续前进的方向。他们没有以职业或工作的概念取代自由教育的知识基础，而是认为这两个概念可以相互结合，也许可以称为“批判的职业化主张(critical vocationalism)”，能够成为 14—19 岁学生课程的双重原则。批判



的职业化的原则要求首先要考虑的是,年轻人能够以哪些方式将知识与工作联系起来?怎样在学科知识、生活经验以及对工作的理解的基础上,形成自己对未来的看法。凭借学术科目,使学生了解社会分工以及当代工作组织的变化;凭借学生的工作经验,赋予学科知识以意义和背景。基于“学校—工业运动”的经验,特别是亚米森、米勒和沃特斯(Jamieson、Miller、Watts, 1988)等人的工作,他们认识到学生理解经济变化的原因的重要性,这种理解需要更加活跃的与工作经验相联系的教学形式。

学校科目与工作:整合学术与职业的分离

虽然传统的以学科为基础的课程的**57**教学以科目本身为目的,这并不意味着它们与学生未来的职业生活没有某种联系。不但学生在学术科目上的好成绩总是被视为一般知识和技能的重要指标,而且数学、自然科学和外语一直是进入许多职业的关键必备条件。本章将要加以论证的使学校科目的职业层面更加清晰的方式是:这些科目不但可以使**57**学生接触概念和思想,而且应该使学生理解成人工作世界的变化。这一方式基于如下五个原则:

(1) 面向所有 14—19 岁学生的课程应该建立学校科目和工作性质的变化之间的清晰的联系。

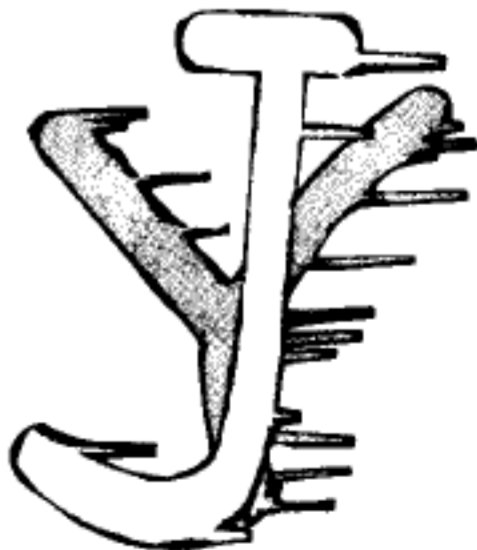
(2) 对经济和技术理解应该成为所有 14—19 岁学生课程的核心内容的一部分。

(3) 学校科目既可以是知识体系,因为知识自身及其概念而需要学习;也可以是理解框架,会发生变化,能够使学生反思自己的经验以及未来的学习和工作志向。

(4) 关于工作性质变化的讨论应该是所有 14—19 岁学生课程的中心,并以适当的方式反映到所有科目的大纲中。

(5) 工作经验应该是所有 14—19 岁学生课程的有机组成部分。

虽然制订这种方式是为了克服 1980 年代末的课程政策导致的分离现象,它也反映了一种认识,即:为了适应西方资本主义国家经济上



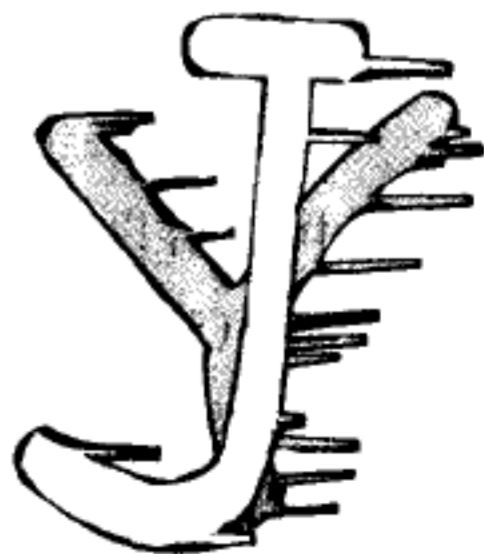
更根本的变化,即所谓“后福特主义”(Brown and Lauder, 1991)的出现,需要对课程进行改革。这些变化包括大家所熟悉的许多层面,诸如:由于新技术的开发、服务产业的增长,导致大规模制造业份额的减小;专业和技术职业原有的技能藩篱和分割的打破;核心和边缘工人的新的分离的产生;资本主义日益被称为全球化经济融合而达到新的水平。正是这些变化,会导致非熟练和半熟练工作的减少以及 1980 年代年轻人劳动力市场的消失,并且需要在教育和工作之间建立新的、更灵活的关系。因此,正是这些变化,要求要让学生认识到学校科目和工作世界之间的新关系。

以上描述的经济变化对教育系统提出了相互矛盾的要求。他们开辟了新的可能性,也提出了新的问题。以技术为基础的大公司日益需要一种受到更好教育的、灵活的和具有高度技能的劳动力(BT, 1993)。然而在同时,其他跨国公司,特别是服务部门的公司,例如麦当劳、伯格金(Burger King)的连锁店,提供新的需要很少训练的服务工作。技术现代化过程与经济现代化的过程,虽然不一定会内在地分离,不可避免地具有那种可能性。14—19 岁学生的新课程的一个主要教育目标必须是,形成学生对工作组织的这些变化的更高水平的理解和认识的基础。

本章建议的方法打破了在自由教育概念中个人发展目标和经济目标的传统分离。与把教育看成是“为了个人发展”、或者教育是“为了就业(或训练)”的看法不同,我的看法是:自从 1980 年代初以来,无论是在现实中还是在人们的想象中,个人经验和经济变化都已经深深地交织在一起。与以前相比,现在处在学龄期的年轻人接触到更多关于经济生活和工作的信息。1970 年代末和 1980 年代初的经济衰退,以及撒切尔夫人第二个第三个政府任期经济的调整,提高了人们对“生活机会”的一般认识。在学生们还未形成对生产者的认识之前,他们已开始把自己看成是受市场引导的消费者。

个人发展目标和就业目标的相互交织,形成了学术科目的智力需求和工作性质变化的实际需求之间的紧张关系。两者都要处于 14—19 岁学生课程的中心以及成为相互联系的基础。从教师和课程设计

58



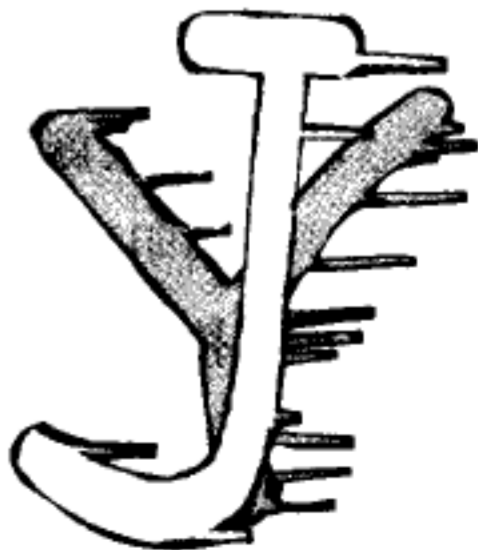
者的观点来看,这种紧张关系反映在许多困境中:诸如工作经验和职业指导在课程中的作用,以及把工作作为一种课程的新的途径等(这一点将在第七章中进一步讨论)。

教师建立教育和工作联系的困境

教师面临的第一种困境来自一个众所周知的情况:那就是许多学生,特别是那些在学科课程中失败或对学科课程失去兴趣的学生对工作实践反映积极。另一方面,他们不可避免地把工作经验看作与学校学习无关。换句话说,学生积极参与工作实践可能对学校课程学习产生消极的影响。从这个困境中产生了两个问题:第一是怎样使得成绩较低的学生在积极参与工作实践的同时,认识到学校科目的相关性。第二是怎样把这一目标落实到学校的整个课程目标中去。教师面临的第二种困境是,怎样拓展学生对工作性质变化的理解——而这种理解必然要求学生重视那些本来被他们中许多人视为无关的学术科目。第三种困境来自于要克服一些课程专家的阻力,他们反对把课程与工作或经济相联系;这在多大程度上反映了传统的封闭的学校课程观?多大程度上反映了工作实践在课程中的重要性的狭隘职业观?由于明显的政治原因,职业课程中几乎总是强调就业能力或职业准备。这些目标总是受到教育机构的支持,在工作经验与职业教育之间建立起密切联系。这些狭隘的联系被许多教师的如下假设进一步加深了:大多数工作实践都是低水平的工作,对学生的智力要求不高。如果“工作经验和理解”要成为14—19岁学生课程的教育原则之一,就必须包括更宽的范围:应该包括各种专业的、科学的和管理的职业以及朝这些职业方向进步的机会(Guile, 1995)。

从大多数学生的观点来看,理解工作不可避免地至少部分地要考虑自己将来的就业并为此做准备,更不用说,关于未来职业的想法是所有14—19岁年轻人经验和期望的一部分。然而,如果“工作”要成为面向所有学生的一个教育原则,职业课程就不只要阐明工作性质的变化对人们生活的影响。它还必须使学生了解经济、技术和劳动过程的发

59



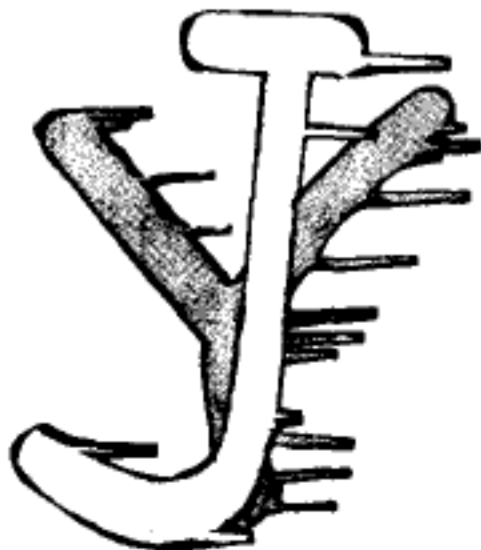
展,以及它们怎样影响就业机会。此外,工作和闲暇、工作和家务之间的关系就如同教育和职业的关系一样重要。要建立这些广泛的联系,就要拓宽工作的概念,使其远不只包括有报酬的工作。它也意味着人文、社会科学要在关于“工作的经验与未来”的课程中发挥关键的作用。需要一种课程框架,考虑到所有工作形式,使其成为发展知识(历史、社会、科学与技术知识)和技能(智力、技术、实践和交流技能)的基础之一。

学科、工作与课程

学术科目与工作知识相分离是基于两个假设的。第一个假设是,学术科目代表着全人培养的目标;第二个假设是,学术科目是经过长期演变形成的知识组织形式,目的是使学生接触关键的概念和思想。因此,不管是雇主所要求的能力的术语,还是普通百姓受大众传媒影响形成的看法,都不能简单地用这种“真实生活”来取代学术科目。也不能把学术科目强加到与工作有关的问题上去。

但是,像学术学科一样,学校的学习科目远不像它们所呈现的那样固定不变,也并非与广大的经济和社会变革毫无关系。本章提出的课程组织方式试图说明,科目都是有历史的,也并非以自身为目的,而是更广大背景的组成部分。对学校科目知识的这种观点,如果被用来考察学生在“参与工作体验”时所碰到的问题及所处的困境,就会对学生充满意义。此外,科目的这种作用可以成为使学生认识到科目相关性的基础,而本来学生对科目是毫无感情的。像学术学科一样,学校科目有两种主要优点:它们既是知识体系,又是探究的方法。将这两种属性与学生的真实生活经验相联系,与学生对未来的成人、雇员、公民的了解相联系,就能形成所有 14—19 岁学生的课程的基础。

阐明学校科目和工作性质变化之间的联系也会影响到科目专家和其他教师之间的关系。学科教师不再能把自身的作用完全视为为学生上大学开辟途径,而应该承担更广泛的责任。作为科目专家,他们是所属学科共同体的成员,与其他中学或高等教育机构的成员相联系。然



而,他们也应该与其他教师建立联系,并与校外的雇主、家长等建立联系。这一思想在以后的章节中会进行更加深入的讨论,并形成“联系的专业化(connective specialization)”、教师是“联系的专家(connective specialist)”的概念和思想。

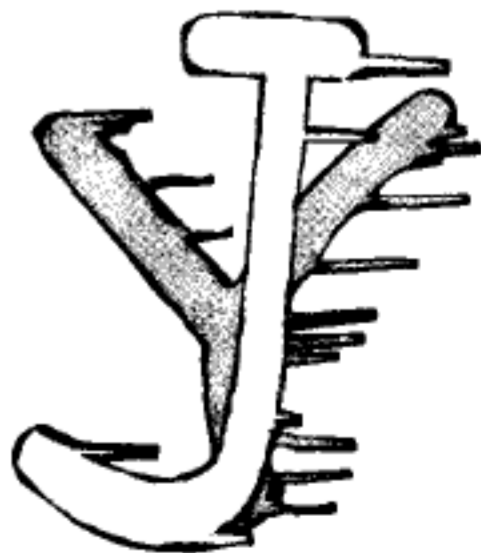
扩展 14—19 岁学生学术课程的作用

我们认为,教师不能听任学术科目和职业科目的分离,而应该帮助学生利用学术科目来思考工作世界中的问题,以此扩展学术科目的相关性及其对学生的意义。以下开始讨论这一建议意味着什么。

每一科目都表现一整套不断变化的自身的实践模式、传统及概念,以及隐含的与其他科目的关系。以物理为例,随着新课题例如电子学的引入,以及 16 岁以上学生人数的增加,日益成为综合科学的一部分,而不是独立的一个科目。尽管技术的变化对物理这样的科目产生了显著的影响,14—19 岁学生的课程却很少利用这些变化带来的机会,把不同学科的专家召集到一起来,集思广益以改革课程。如果学科专家清楚地意识到自己的学科与 14—19 岁学生课程总体目标的联系,物理课程教师也就会愿意与经济、历史课程教师一起开发共同课程。这种课程既会阐明科学在经济和工业变革中的作用,也会告诉学生各种工业过程怎样影响到物理研究。

学术科目的作用之一应该是使学生认识到工作性质的变化,这就要求这些科目与其他科目的关系以及这些科目自身作相应的变化。尽管以分开设科为主,学术科目彼此之间总是有某种关联。虽然通常大都限于人们熟悉的分组:例如人文课程、自然科学课程、语言课程等。在学科知识与工作生活的性质变化之间建立联系,意味着在学科与教育学的革新方法之间建立新型关系。而这在现有的学科传统中是没有先例的,并且常常难以得到中学和大学日程安排的支持。做出这种尝试的一个例子是 1980 年代末北伦敦哈令地区的赫里克斯计划,该计划受到 TVEI 的资助,但维持时间不长。他们把自然科学、食品技术、文化研究、印刷等领域的学科专家、职业专家以及雇主召集到一起来,开

61



发出一系列的综合项目。这些项目整合了传统学术科目与职业科目例如文化研究与印刷业、生物科学与食品技术等之间的分离,形成了许多高水平的学术和职业资格要求。导致这一计划夭折的原因并非课程原则存在缺陷,而是由于 TVEI 资助的终止,以及 1992 年大选以后制订的新的普通国家职业资格要求(GNVQs)过于严格。本章结束时我还会回到这个问题上来。

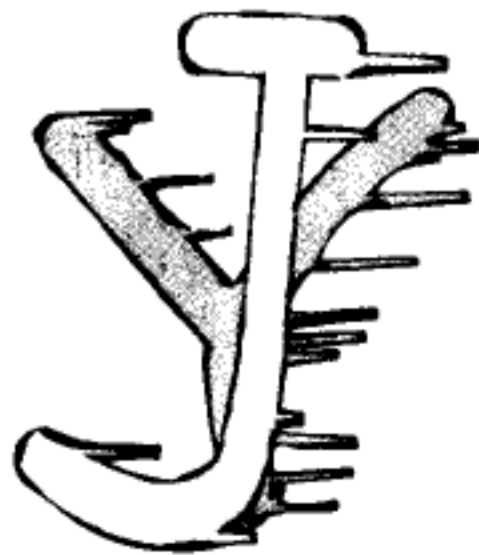
工作、教育和资格的作用

本章讨论建立教育和工作的联系的方式是为了回应经济的变化以及由于 1980 年代末以来 14—19 岁学生课程改革而引起的学术课程与职业课程之间的新的分离的问题。为此针对 14—19 岁学生课程提出了建议,背景是由于可以对 TVEI 计划的框架进行创造性的应用。本章简单介绍的课程改革方式是:力求澄清学术科目的职业层面,一方面作为就业的资格,另一方面通过概念来说明工作组织变化的意义。然而,由于是从 TVEI 项目发展来的而具有一种欠缺。像 TVEI 一样,它没有考虑到资格制度对所倡导的课程革新的影响,特别是学术资格与职业资格的区分的影响。

62

由于政府资格政策的强有力影响,1980 年代事情的发展很不同于本章的建议。试图整合科目知识和工作理解之间的项目例如前面提到的赫里克斯项目由于 TVEI 资助的终止没有继续下去。通过引入新的资格制度例如 GNVQs,试图更根本地对课程实行职业化。虽然这些课程改革确实在响应成绩较低的学生们的需要,但实际提供的进步机会有多少则不清楚(Spours, 1995)。

尽管 1988 年文章的原则没有问题,这些发展说明需要对这些方式进行重新估价。最近的证据表明(Hodgson and Spours, 1997),至少在英格兰,我们面对一个受资格驱动的 14—19 岁教育的制度,任何课程改革方案如果不考虑到这一点就注定要失败。第八章我们会对怎样的资格改革才能有利于以工作和科目知识为基础的课程进行讨论。本章的第二个变化是比 1988 年的论文更加强调学校科目的积极教育作



用。这一变化具有理论和实践基础。从理论上来说,本章指出了这样一个事实——虽然学校科目具有第一章中所说的意识形态的作用,即体现为一种社会选拔的过程,并体现为某种世界观,但同时具有一种教育作用,即提供新概念、新思想及其有机联系的框架。实际上,我们已经有了全国普通职业资格要求 GNVQs (Spours, 1987) 早期实践情况的证据,那些按照职业资格要求接受培训的学生遇到了问题,他们忽略了学术科目和内容,只看重过程评价。^⑦

结 论

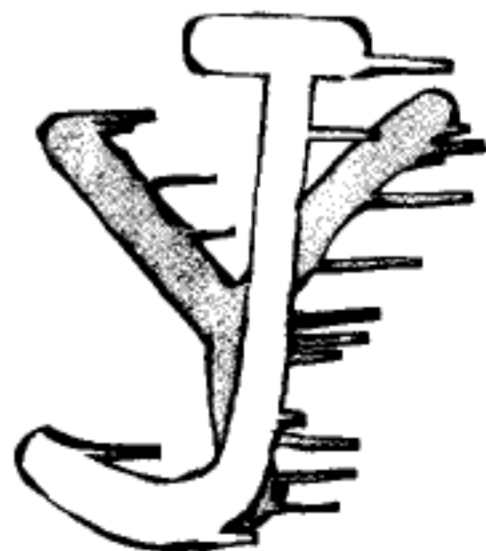
学术学习与职业学习的分离反映了体力劳动和脑力劳动分离的持续的社会功能,并再生了更广大社会的差别。虽然没有经济文化和政治方面的改革努力,课程改革本身并不能单独带来广大社会的变革,但它应该成为这种广大范围变革的一个必须的部分,而且至少能够提供更具有开放性的学习机会,而不至于只是简单再生脑力劳动和体力劳动的分离。

本章自始至终强调了 1980 年代末课程改革的矛盾性质,以及这次改革所创造的进行新的改革的潜在空间。但是,国际研究的证据表明 (Lasonen and Young, 1998),无论是在教育上或工作场所,克服脑力劳动和体力劳动分离的改革建议不可避免地会碰到严重的障碍,这种障碍不仅仅是政府的保守。尽管由于工作组织发生了显著的变化,因此需要克服学术学习和职业学习的分离,但这种分离对于维持现有的社会秩序仍然具有重要的作用。本章开始写作的那十年持续不断地进行了各种各样这样那样的改革,尽管如此,仍然很少有迹象表明在沟通学术与职业分离方面取得了多大的进步,实际上,许多改革不是带来新的灵活性,而是带来新的严格的界限。此外,科目专家教师持传统的保守态度,两党任何一党的政府都不愿意改变现有的学术资格制度,加上由于越来越多的学生选择高级证书考试的课程(A-levels)而形成一种赶时髦的学习潮流,尽管失败率一直很高,但还是要“随大流”。为进行本章讨论建议的改革,需要克服上述这些障碍;本书后面部分将会讨论

63



克服这些障碍的可能性,特别是资格制度的关键作用,这一点在 1980 年代人们还认识得不那么清楚。但是,由于 14—19 岁学生课程中的学术轨在输送学生上大学方面发挥关键作用,因此总是抵抗内部的变革。在其他一些欧洲国家,学术轨被称为“阳关大道(*le route royale*)”不是偶然的。然而,有时也许要通过外部压力来产生变革。终身学习对于任何国家的经济竞争力日益增加的重要性、学术科目封闭性的专门化以及传统的职业教育方式与终身学习要求的不相适应,也许就是这种压力。



第五章

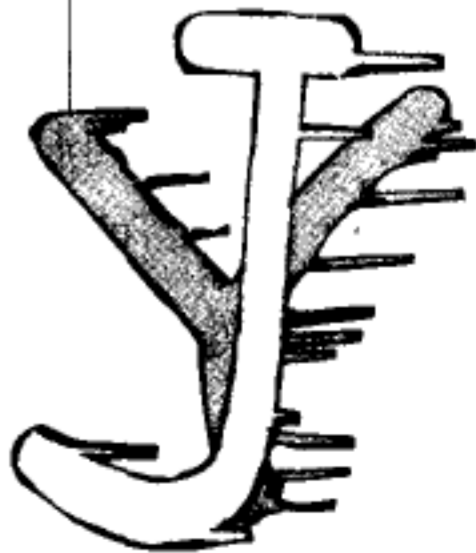
21 世纪课程的经济基础

引言

本章的目的是制订适应 21 世纪需要的义务教育后教育课程的原则(Finegold, 1990)。这里有两个问题:一个是定量的问题,即义务教育后教育的参与程度;另一个是定性的问题,即课程的内容和学习的质量问题。定量问题的实质是:以前,15 岁以上年龄组的人至多只有 20%继续接受教育,而现在期望至少有 80%的人学习到 18 岁,以前的课程现在是否还会适用(目前仅仅 40%的人达到这个目标)。定性问题的实质是:假如以现有课程为基础扩大学生的就学率是可能的,提供给学生的技能和知识是否适应 21 世纪的需要。本章将探讨这些情形及其对课程的影响。 64

从英格兰和威尔士的义务教育后教育和培训说起具有一定理由,因为它们的制度可以被视为“最坏”的情况。这是一个高度工业化的国家,但只有很低的就学率、很深的社会阶级鸿沟,而他们的课程半个多世纪以来几乎没有什么变化。具有讽刺意义的是,正是英格兰和威尔士教育制度的落后能够提供给我们洞察力,而在欧洲其他一些国家更加先进的制度中则很难进行这样直接的观察(Lasonen and Young, 1998)。

为了比较的目的,假设我们来考虑社会差别没有英国那么大的两个国家的情况。其中一个国家的教育制度是分化的(我想荷兰可能是一个合适的例子),但并不是植根于有很深的分化的社会阶级结构之



中。在这种情况下,教育分化不会像在英格兰和威尔士那样对就学率产生影响。换句话说,即使教育制度继续保持学术与职业之间的分隔,也可以扩大就学率和提高学生成绩。

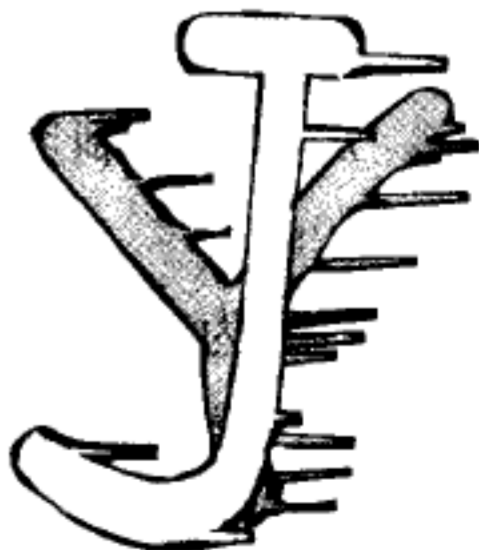
另外一个国家(这里我以日本为例)的学术课程并不比英格兰和威尔士发挥的作用小,但是,选拔的过程推迟到中学毕业。在日本,实际上所有学生都一直在全日制学校学习,直到 18 或 19 岁,而传统的学术课程一直没有根本的变化。

上面的两个例子的可能性对英格兰和威尔士都不存在。这里的特点是持续的社会阶级分化,具有很分化的资格制度,以及狭隘的为精英服务的学术课程。正是由于不可能改革现有的制度,才导致了一种更为激进的分析研究并得到支持(Finegold et al., 1990; Young and Watson, 1992)。此外,正是由于讨论学术和职业的分隔以及由此涉及到课程与职业结构变化之间的关系,才使得我们得以洞察 21 世纪所需要的课程。下面我就转向这种分析。

资格的分化、课程的分化

公共政策研究所研究报告《英国的学士》(Finegold et al., 1990)已经出版八年了,但它仍然是关于英格兰和威尔士义务教育后教育的最全面的研究。这一报告在两方面比 1980 年代的其他报告要出色。它一开始就指出引起广泛批评的学术轨的狭隘性和排他性——仅有 30% 的同龄人走这一途径,而且大多数人只选择 2—3 门高级证书考试(平均 2、3 门)科目,而职业轨的质量很差、可选择性较少(获得高级证书的学生人数是获得与之相当的职业资格的学生人数的两倍)。但是,该报告认为,造成这些缺陷的原因不仅在于不同轨道数量的不足,而且在于分化的制度本身。换句话说,首先是由于学术轨和职业轨的分离,造成不同的资格制度,因此造成这样的结果。该报告因此开出解决问题的处方:建立统一的资格制度,结束教育与培训之间的分离。其次,该报告不仅考虑结构问题,对分化的和统一的资格制度进行了区分,而且讨论了统一的资格制度对课程政策和实践的影响。

65



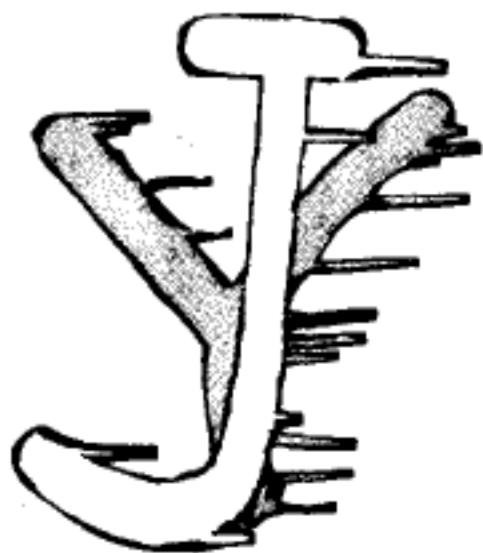
该报告首先回顾了 1980 年代一系列学术轨和职业轨改革尝试的失败。其中包括向其他国家“借鉴”来的两种改革策略。第一种策略是试图使学术轨高级证书考试(A-levels)多样化,从而产生更广泛的吸引力,并减少其排他性,可称之为“法国方式”。第二种策略是增强职业教育的地位和内容,可称之为“德国方式”。该报告得出结论认为,在英国,这样的改革策略不可避免地会遇到分化的体制的障碍,这种体制的基本假设是,14—16 岁学生可以分成两组,学术上有才华的学生(至少相对而言是如此)以及其他学生。

英国高级证书考试(A-levels)多样化的尝试受到学术轨两个基本特性的限制。首先,它是用于选拔前 30%的最好学生;尽管最近引入标准化参照的成分做了修正,它的规范性参照的评测模式还是服务于这一目的。对于在高级水平考试中取得更高分数的学生人数逐年增加的现象,一些人认为这表明评分标准在下降,而不是整个系统表现水平的改善。高级证书考试的第二个特点是,它们不是像法国学士那样的能够进行改革和修正的课程框架。他们由各自独立的拥有各自规则和传统的科目组成。

加强职业教育的地位和内容的尝试遇到的障碍也不比高级证书考试的改革遇到的障碍容易克服。与高级证书考试中的考试委员会的竞争、对取得进步的路径不清楚等问题不同的是,职业资格证书面临的问题是,不管它们的内容是什么,它们总是被雇主、大学招生官员和学生认为是低人一等。直到 1998 年,尽管考试委员会进行了合理化改革,出现了 GNVQs 作为重要的全日制职业教育途径,这种情况仍然没有什么改变。

公共政策研究报告(IPPR)指出了英格兰和威尔士分化的制度的六个主要缺点:

- (1) 它基于从 19 世纪开始而现在受到挑战的一项假设:工业经济需要脑力劳动和体力劳动的分离,因而学术和职业的分隔也是正当的。
- (2) 该制度的主要特点是“选拔”,而现在和将来面临的问题是怎样增加 16 岁以后学生的数量,提高学习质量。
- (3) 由于把学生分成学术轨和职业轨,使得在这两种途径之间的



移动和转移极其困难,缺乏灵活性。

(4) 它阻碍了跨越学术和职业教育边界的理论与实践相结合的创新性学习。

(5) 它夸大了具有较高与较低学术声望学校之间的差别,强化了教育分层的过程,导致职业教育和训练的进一步贬值。

(6) 加上劳动力市场鼓励学生较早离开学校的独特结构,使得这个国家处于一种技能水平比较低的平衡状态。 **67**

最后,该报告重点分析了资格制度对于教育机会的全局性决定作用,而分化的资格制度必定导致把学生分成继续接受高等教育或就业的两种选择。主要起挑选作用的资格制度,限制了学生的参与水平及成绩,也限制了创新性课程改革的开展。同时,保守党政府 1991 年颁布白皮书《21 世纪的教育与培训》,建议建立现代资格制度,但决定仍然坚持分化的制度。因此,毫不奇怪,IPPR 报告建议建立统一的资格制度,引起了公众很大的兴趣。该报告的主要建议如下:

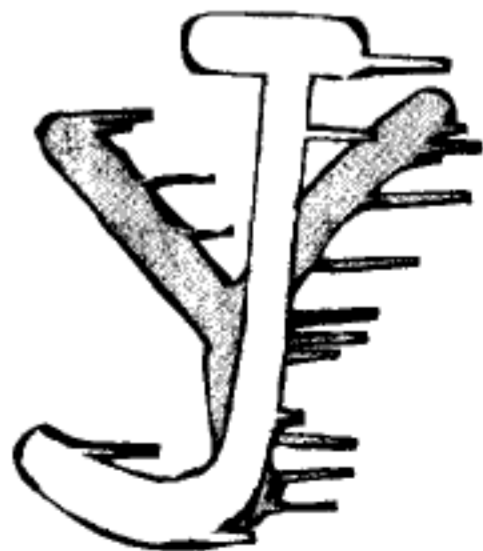
(1) 建立全国统一的资格考试机构,以取代目前分开的两个机构,即学校课程和测验机构与全国职业资格委员会。

(2) 建立统一的综合文凭,学生一般在 18 岁取得这种文凭,以取代目前的两种选择:即要么获得几门高级证书考试的成绩(有时准高级水平);要么获得几门职业资格课程证书(16 岁以后学生可以获得这种证书)。

有趣的是,八年以后第一个建议实现了,即成立了单一的调节机构——资格和课程局。但第二个建议即建立一种高级文凭或框架性证书的建议[1996 年的 SCAA(见第八章)的迪尔英报告以及 1997 年新政府的咨询文件 DFEE“胜任成功”也提出这一建议]却远未实现。

在以前的分析中对于资格制度和课程的相互依赖关系重视得不够,例如本书第四章对 14—19 岁学生课程的讨论就很少注意资格制度的作用。1990 年的上述报告(FINEGOLD 等,第 14 页)认为:

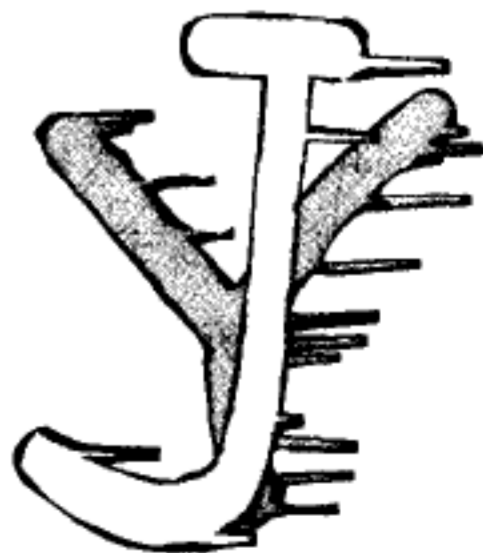
资格制度的差异是决定义务教育后教育较高或较低的参与率的关键因素。



报告指出:资格制度的不同还影响到,选择过程的优先重点不同、设置标准的不同、学生自主学习的能力不同。报告表明英格兰和威尔士资格制度的特点是:主要体现一种选拔功能、运用排他性作为维持标准的主要手段,从而解释了一直维持较低的参与率和成绩的情况。该报告还认为,考试特别是终结性考试对于英格兰和威尔士义务教育后教育起着决定性作用(Wolf, 1992)。由于缺少国家的直接干预,那些大多是私人慈善机构或大学附属机构的考试委员会施加相当大的影响。它们是资格制度的关键,对于课程产生束缚作用。因此 IPPR 建立统一的资格制度及 18 岁以上学生单一的文凭的主张不仅仅涉及到课程改革,还涉及机构的改革,对于一些主要群体的利益产生威胁,不仅仅是考试委员会,还涉及到私立中学,他们对于家长的主要吸引力在于考试的成功。在那些政府对于课程施加更直接控制的国家,资格制度自身的重要性相对降低。在英格兰和威尔士 5—16 岁的义务教育阶段,由于既有考试委员会,又有全国性课程,资格制度的重要性也相对降低。很可能新成立的资格和课程局的强有力调节作用会减少考试委员会对于 16 岁以上学生课程的影响和自主权。

正如本章一开始提出的,IPPR 报告讨论的课程问题不仅涉及怎样提高义务教育后教育的参与率问题,而且关注学习的内容和质量问题。报告表明,无论是基于特定职业技能的课程,还是传统的高级水平学术课程,都不能满足在 21 世纪就业的年轻学生的学习需要。因此,以下我将重点讨论新课程的社会和经济基础问题。

IPPR 报告的建议都来自建立统一的资格制度的看法。与现在分化的学术和职业课程不同的是,未来的义务教育后教育课程由一系列理论和应用模块组成一个统一的系统。学生根据自己的兴趣和志向以及以前的学习成绩从许多途径中进行选择。但是,取代学术和职业分轨课程的统一模块课程不仅仅是课程组织的新方式,就像以跨学科主题取代学校科目那样。学术和职业课程的分化根源于一种文化,在这种文化中,体力劳动与较低的社会地位联系在一起,在经济上脑力劳动和体力劳动相分离。另一方面,统一的课程不仅为年轻人的就业做准备,而且为他们成为民主社会的公民做准备。这种课程也表明,一种与



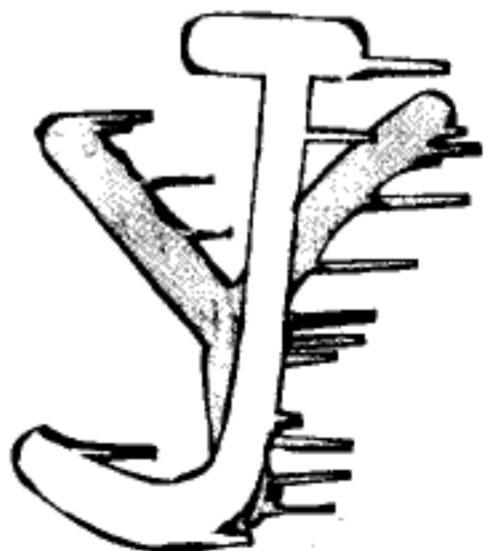
过去世纪工业社会很不同的经济形式正在出现。

在讨论这样一种课程的依据及其具体形式时,有必要考察目前分化的学术和职业教育的经济基础以及它们正在发生变化的迹象。我将引用许多国家日益增加的研究,这些研究表明,我们正处于以大规模生产和服务生产为特征的工业社会的后期。有证据表明,新的生产形式正在出现,人们用“后福特主义”、“柔性制造”等不同的词汇来描述(Piore and Sabel, 1984; Mathews, 1989; Murray, 1988)。所有这些学者认识到,他们描述的这些变化并非必然不可避免,它们既具有经济意义,也具有政治意义。但是,从本章的观点来看,重要的是,他们都认为正在出现教育和经济之间的一种新型关系。在大规模生产的条件下,经济对教育的发展施加严格的限制,而基于柔性专业化的经济则依赖于前期的教育和政治改革。正如瑞克(Reich, 1991)所指出的,我们正在进入一个教育起引导作用的时期,或者更广义地说,人力资源引导经济增长。未来一个国家的命运将取决于这个国家的教育和培训制度而不是经济制度。

课程的专业化:超越专业和通识的界限

长期以来,早期、狭隘的专业化一直被视为英格兰和威尔士义务后教育的鲜明特点,而且越来越被视为(甚至在官方的报告中)一种主要弱点(DES, 1988)。这种狭隘性表现在大多数16岁以上的学术轨的学生把学习局限于自然科学、数学或人文、语言课程。而国际上包括苏格兰高中以及欧洲大多数地方的义务教育后教育都提供范围更加广泛的课程。在职业资格课程范围方面,英国同样比其他欧洲国家更为狭窄。尽管英格兰和威尔士的职业资格并没有把学生的视野局限于特定的职业领域,但欧洲模式采取职业教育和通识教育相结合的“学士学位型”的方式,范围更加广泛。

英格兰和威尔士的专业化常常被看成是缺乏某种框架的结果;如果有“学士学位型”的框架,就可能补偿其独特的狭隘性以及单一高级水平科目的排他性。实际上其他每个国家都有18岁以上学生的某种



形式的“学位形式”或“大学入学凭证”。但是,这里讨论的只是英格兰和威尔士的独特之处,而忽视了并不局限于英格兰和威尔士的专业化的第二个方面,即由于持续的学术、职业分离,导致知识与应用的脱节。此外,只关注科目及职业的专业化容易导致忽视学术及职业的分离,因为这种分离本身是一种形式的专业化。而我们假设统一的课程必然会减少专业化。

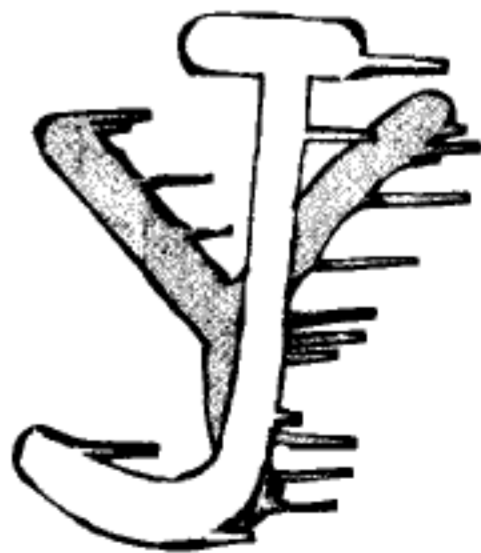
我们认识到,改变科目和职业的专业化状况的压力来自于专业化形式的深刻变化,这种压力不仅反映在课程中,而且反映在社会的劳动和职业结构的更广泛的分化中。故此本章采取了变通的做法。IPPR建议建立统一课程并非不要专业化,而是转向更为综合或联系的专业化,这种专业化既不是基于孤立的学科科目也不是基于学术与职业的分离。用课程的术语来说,联系的专业化既强调在不同条件下运用所学知识的能力以及革新能力,又强调培养新型的跨学科技能与理解。瑞克(Reich, 1991)把这种技能和知识称为“符号分析”,而祖波夫(Zuboff, 1988)的观点稍微有些不同,称之为“智力技能”。一些前沿的公司(例如英国电讯,1993)早就提出了这样的教育重点要求,但没有指明怎样才可以体现在课程之中。在探讨未来课程的可能形式之前,有必要先来讨论一下为什么专业化成为义务教育后教育的关键问题。

专业化是现代经济的内在属性

职业的高度专业化是现代社会国家和经济的内在属性,也是这些社会在广泛的领域更有生产能力的因素。专业化的第一次迅速发展发生在19世纪末的最后十年,那时现代国家不断涌现。随着20世纪大规模生产的发展与工业经济的扩张,专业化得到进一步发展。正如皮奥瑞与萨贝尔指出的(Piore and Sabel, 1984年):

大规模生产中劳动分工的广泛发展具有两个特点:第一是对任务的认识和执行的分离,第二是几乎所有生产工作都高度专业化。

大众化教育系统的出现产生了两种结果。由于知识的快速发展,新的科目和职业领域不断分化和增长,课程专业化随之加速。在大众



化教育发展的同时,以学校为基础的教育与以工作为基础的培训也日益分离。这使得生产系统依靠两种独立的机构培训雇员:正规教育系统和公司自己。正规教育系统提供生产和产品的抽象知识,而公司训练技术工人(Piore and Sabel, 1984 年)。

因此建立了所谓“分化的专业化”,学术科目的分化,教育和培训的分化。

大规模生产与分化的专业化的发展

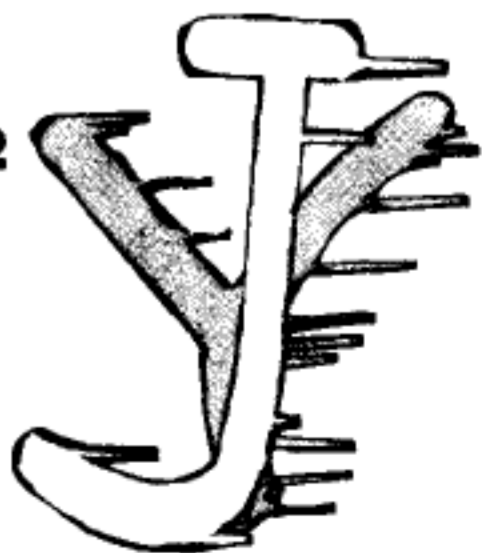
在工业社会中,教育和经济的关系总是有点脆弱。教育受到许多种历史因素而不是经济因素或领先的生产过程的调节和影响。在大规模生产时代,经济组织和课程之间的平行关系可能较少与经济的直接影响有关,而较多与文化和政治历史因素的影响有关(Green, 1990)。

19 世纪初,英格兰和威尔士出现了经理和工厂工人的社会分化,当时的环境在文化和政治上仍受到封建贵族的控制,在新的工厂中,则受到控制工具和新机器的工匠的控制。工匠的教育几乎完全采取学徒的方式,与大众化的小学教育的发展毫不相干。因此,学术性的学习与职业教育在儿童早期明显地分化,成为英格兰和威尔士课程专业化独特的分化形式的基础。19 世纪末 20 世纪初工业和服务业的发展与教育制度的关系受到分化的资格制度的调节,这种资格制度由分开的双轨组成。其中的学术轨体现为科目的专业化以及终结性考试,而职业轨则由以工作为基础的学徒制度组成。这种选拔制度也使得大多数人仅仅接受小学教育,而没有机会获得任何种类的资格。

直到 1980 年代,英国政府决定使职业资格制度合理化,以使得大多数劳动人口都获得某种资格。全国职业资格委员会(NCVQ)采取的方法是对不同职业所需要的能力进行精确的定义。具有讽刺意义的是,当国家职业资格委员会(NCVQ)成立时,基于严格的工作定义而使生产率最大化的生产制度越来越受到怀疑。因此毫不奇怪,在 1990 年代末,义务教育后教育的资格制度和课程出现了矛盾。一些力量(主要是政治力量)想继续维持分化的制度及其有力的选拔和限制功能,而也

71

72



有越来越多的人(主要是工业和专业人员)要求拓宽课程面,为教育的发展打下基础。持后一种观点的人越来越认识到,教育在已有的分化的制度内是不可能发展的。

这些矛盾观点不仅反映了发展带来的问题,以及选择性的课程安排要推进参与率遇到的困难,它们也提出了这样的问题:即分化的课程是否能够传授 21 世纪这个国家的经济具有竞争力所需要的技能和知识。为了了解需要什么样的新的技能和知识,有必要简短评论一下有关目前经济变化的观点,以及它们怎样反映到专业化形式的变化。然后我们才有可能更仔细地考察它们对课程的意义。

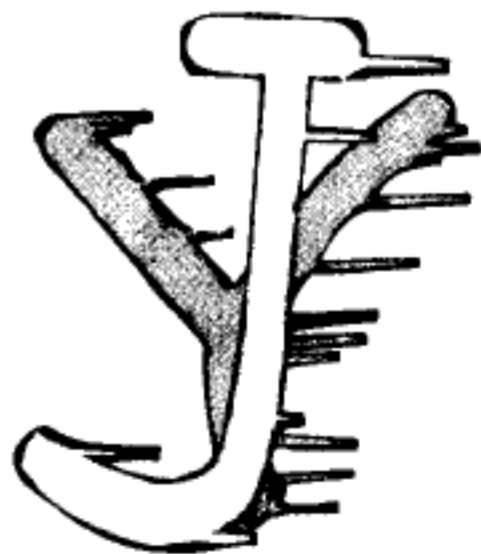
经济与教育专业化的新概念

“我们处于新经济时代的开始”的观点受到很多的争论,其可能形式和结果还远远没有搞清楚。不同的分析强调文化与经济变化的不同层面。本章主要讨论经济变化,特别是工作组织和职业结构的变化。在发达的资本主义国家经济体系中,“后福特主义”的现象得到广泛的评论。虽然这是一个能够唤起人们注意的词汇,但却是一个相当宽泛的词汇,指称许多种工业革新,例如灵活的专业化的生产、以信息为基础的新技术的使用、扁平的管理结构、更强调团队工作等。马修斯、霍尔及史密斯是这样描述这些变化的:

20 世纪占主导地位的工业制度——这种制度以大规模生产、大规模消费、泰勒主义的工作片段化和去技能化为特征——显而易见正在逐渐走向完结,并且产生了经济混沌,从而将被迫退出历史舞台。一种新的工业制度正在产生,这种制度以微电子技术、新材料、智能化生产、以人为中心的组织、工人的责任与技能多样化为标志……

实际上,经济中专业化的形式在变化。大规模生产的概念被颠覆了,引入了“灵活专业化”的过程。

灵活专业化要求用于一般目的的主要设备和具有适应能



力的熟练工人的结合,从而生产变化多样的“半定制的”产品。灵活制造与市场反映相结合,使公司能够根据销售趋向来决定产出,使产品适应消费者需求,从而开辟新的市场份额。

这种趋势会发展到什么程度?在特定国家会达到什么程度?它们的社会后果怎样?这都是一些没有定论的问题。但没有疑问的是,从大规模生产制度到灵活专业化制度的变化对所有层次的雇员提出了全新的智力要求。卡斯特尔斯较好地认识到新生产力的社会、智力和教育基础(Castells, 1989),他说:

73

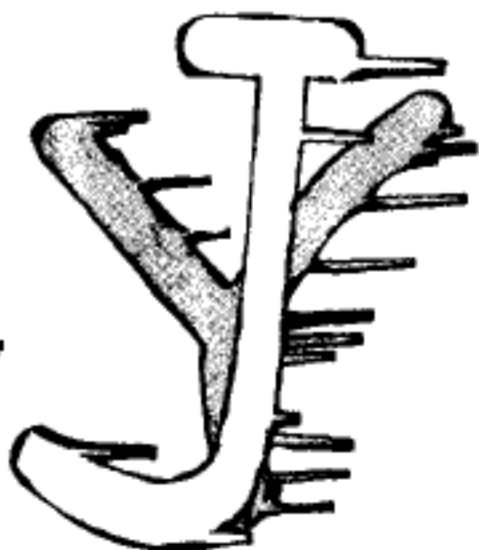
结构决定的处理信息和创造知识的劳动能力,是生产力的物质基础,是现代经济增长的源泉。然而这种符号化的能力不是一种个人特性,而必须经过教育培养……

此外,……社会制度……以及整个社会结构将成为培养或阻碍这种新的生产力的关键要素。一个社会越是促进信息交流、信息生产和分布分散化,这个社会的集体符号能力也越大。

但是这个论点可以进一步引申。与高技能的生产体系相联系的高参与率的教育体系,需要与之相适应的课程体系。换句话说,它也应该具有灵活专业化的特点。希科克斯与莫尔(Hickox and Moore, 1991)指出:只有在“后福特”时代,为了提高生产率,对工业资本主义的压力大为增长,我们才可以实际地谈论教育与经济之间的联系。他们指出,未来的经理必须了解到,他们的生产率的唯一新的来源是雇员潜在的智力才能。

与灵活专业化相联系的新的工作组织形式要求建立新的课程标准。与学术、职业分离的传统筛选功能所不同的是,现在的重点必须落在种种全新的联系——即不同形式的专业化学习与面向所有学生的普通知识技能学习之间的相互联系上。值得讨论的是,尽管这种标准起源于新职业的需要,它们是否可以说成是普通教育的现代版本或者职业教育的高级形式?

74

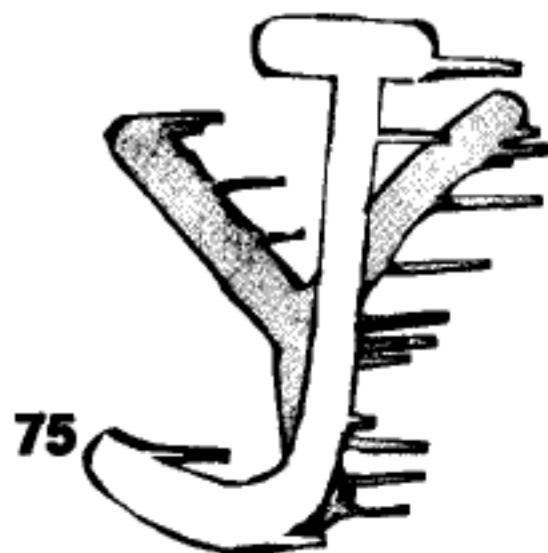


从课程的观点来看,有两个关键问题:增加灵活性,为每个学生提供选择的机会以及以新的方式进行各种不同的学习的机会;改善一致性,学生应具备清醒的意识,知道自己需要学习什么,什么课程或课程模块能达到目的等。IPPR 报告的结论是,假设具备许多清晰的路径或通道供学生选择,通过模块课程可以实现灵活性与一致性的结合。这种课程模块与新的网络组织形式很相似,在这种网络组织中,各种职员团队被赋予最大的自主权,以完成清楚规定的主要目标(Morgan, 1988)。第六章我们将进一步讨论这种相似性。

由于最近的教育越来越强调一般问题的解决,打破课程之间的壁垒(Brown and Lauder, 1991),因此毫不奇怪,这种新教育被称为“反专门化”。但是,正像前面提到的那样,这是不正确的。变化并非远离专业化,而是朝向新的形式,至少在原则上,能够把专业化与选拔、隔离的过程区分开来。**专业化与课程的分化、隔离作用的脱钩,是区分过去课程和未来课程的关键基础。**这是本章的主要观点,以后我还会回到这个观点上来。

在工业经济的变化对于新课程的基础性影响方面,新型专业化是中心问题。直到 20 世纪中叶,工业生产率取决于一个词,叫“分化的专业化”,或者增加脑力劳动与体力劳动之间的分工。至少到 1970 年代,专业工程师和经理设计生产系统,这些生产系统越来越不依赖于大多数工人的知识和技能(Noble, 1979)。这种系统是目前所知道的世界最多产的系统。当知识不断增长时,专业化遵循科学管理的原则,运用到越来越多的制造业以及服务业部门。正是这种生产系统及其占主导地位的“分离的专业化”形式受到新的系统的挑战,这种新系统取决于竭尽所有雇员的创造性贡献(Prospect Centre, 1991; NEC, 1992)。这种变化的起源有两个方面:即经济的全球化以及与之相联系的大规模竞争的增加;以信息为基础的技术的生产潜力。

一种工作组织形式要最大程度地发挥所有雇员的智力潜力,就不能依靠限制性的课程,只向一小部分人提供高度专业化的知识,而同时却忽略了大多数人的成绩水平。皮奥瑞和萨贝尔(Piore and Sabel, 1984)在谈到以灵活专业化为基础的生产系统时指出:



设计者们必须具备多方面的能力,能够将产品与生产联系起来考虑,而这只靠书本知识是不够的……

生产工人必须具备多方面的技能……能够与工程师合作解决生产中不可避免会出现的问题。

换句话说:生产组织必须成为一种新的范式的一部分。这种范式将增加选择范围,个人灵活性和绩效高度,使绝大多数人能够在一种不断变化的世界中作出创新性的贡献。这种形式的“灵活的”或“联系的”专业化与“分离的专业化”、学术与职业的分离形成鲜明的对照。在把“联系的专业化”作为一种课程概念加以进一步探讨之前,必须先来考察一下“分离的专业化”占主导地位时的课程的意义。

分离的专业化及其课程意义

伴随学术与职业途径深刻分化的制度的一种情况是:缺少任何能够联系知识与技能的关键概念。由于缺少这种概念,要以课程术语表述灵活专业化概念就很困难了。将英国与法国、德国的相应术语例如“形成”、“资格”、“修养”进行比较会发现惊人的差别。在英国讨论教育和训练的大多数术语和概念虽然从来都没有精确的定义,但具有有限的并且常常是高度分化的意义。这些概念术语产生于19世纪后半叶的讨论,并得到制度化,至今仍然充满效力。可以举例如下:

知识(Knowledge)——常常仅指学术科目

科学(Science)——与德国不同,仅指自然科学

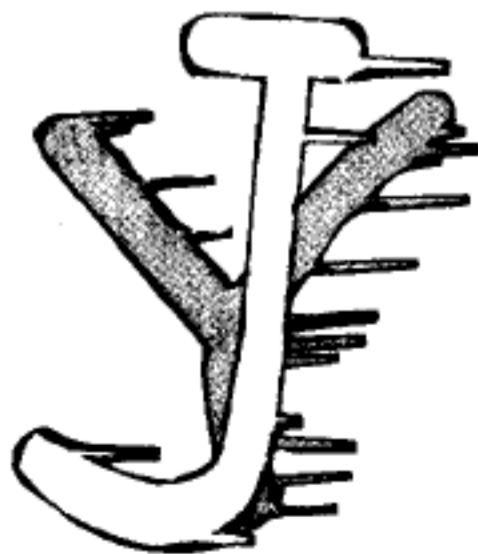
技术(Technical)——英国的技术教育总是与体力劳动、低等职业联系在一起

学术(Academic)——意味着保持距离(但具有高的声望)

职业(Vocational)——是学术的反义词,意指为特定的行业作准备

技能(Skills)——与工匠的体力活动联系在一起

能力(Competencies)——根据可以观察到的表现来定义



这是一些表征深刻分化的制度的词汇。也是深深植根于过去社会的词汇。很少有容量来反映变化。甚至难以与现实相协调,更不用说迎接未来的变化了。

作为专业化的一种主要形式,英国学术与职业分离的另外一种后果是:高级证书考试的严格标准与学生的个人教育和社会教育相脱节,与为年轻人未来就业作准备的要求相脱节。而职业课程的目标似乎是与学术失败者的需要联系在一起。严格标准的测验与学术科目的联系,从以下的例子就可以看得出来:最近试图通过引入外部设置的标准测验来给予全国普通职业教育资格(GNVQ)同等的声誉。未来课程应该综合严格要求、(与社会的)相关性、个人成长等目标,引入新的更综合形式的测验,而这些在分化的课程中是无法实现的。

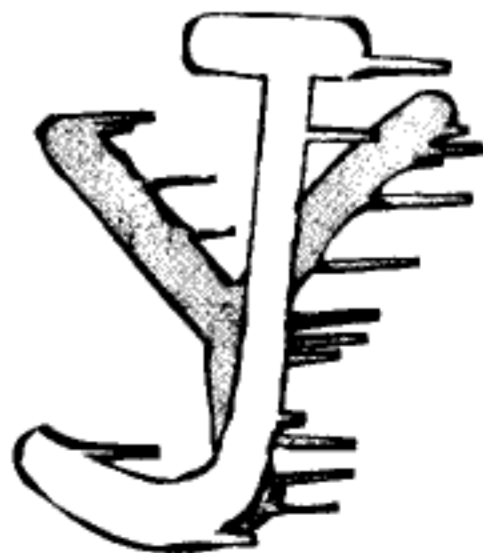
虽然在英国很难找到“联系的专业化”的例子,但这并不意味着专业化的过程没有变化(尽管是在分化的形式中)。我将以“片段的”、“总合”的分化的专业化形式来描述这些变化。后者指职业群内部或之间的横向和纵向的发展。我将把这些发展与联系的专业化的可能性放在一起考虑。

专业化的形式及其课程意义

分化的专业化的片段形式是指:为了适应情况的变化,某一职业领域的专业人员和工匠团体常常认同他们的同行专业人员或工匠,并形成协会(与行业联盟)。在课程的术语中,它指的是学术或职业科目专家的协会,这些协会大都建立于20世纪初。夸张的科目专业化是分化的课程的特点,在英格兰和威尔士的制度中科目协会组织特别强大。

片段形式的分化的专业化的课程重点是专门强调特定的课程内容。但是,这并非科目专家或工艺教师行为的必然特点。它仅指历史上形成的分化的课程的封闭的组织形式。在未来课程的更广阔的教育目标意识的背景下,科目与职业领域的认同能够形成“联系的专家”团队。

总合的专业化(Corporate Specialization)体现在经济和教育的许多发展中,表现为有限的纵向的融合。在工业中它指一个公司中各种



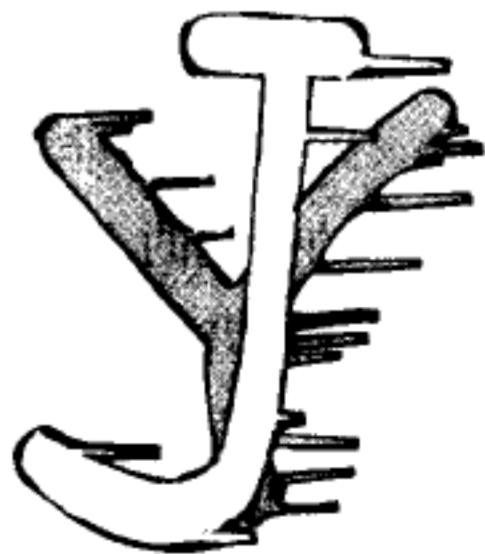
不同的专家团体(包括工匠和专业人员)、雇员及高级经理在面临外来威胁(即全球性或国家性竞争)的情况下,超越他们的局部利益,认同共同目标。在英国以外的国家常常可以见到总合的专业化,例如人们常常引用在瑞典、德国工会与雇主共同决策的例子。英国之所以缺乏总合的专业化,部分原因是因为在过去雇主和工会常常是对手关系。最近由于政府的新自由经济政策,这种关系的敌对程度降低了。

总合的专业化形式的两个主要课程重点是:通过各种学科专家的联系,实现自然科学和社会科学的综合,建立这种广泛的综合观念;超越与补充特定职业技能或科目知识的“可迁移技能”或“核心技能”的概念。正如前面讨论过的那样,由于政府决定维持高级水平考试的单独分科的形式及其选拔功能,综合化的发展受到很大限制。^⑧核心技能的概念则一直受到工商业和政府的广泛支持,被视为教育与工业合作的基础。正像科目综合的形式那样,核心技能的实施受到分离的资格制度的极大限制。

分化的专业化的总合形式可以被视为代表了一种过渡性质甚至是矛盾性质的阶段。之所以说它是过渡性质,是因为它的课程重点强调宽度以及核心技能的概念,从而超越了分化的专业化的传统形式。之所以说它是矛盾的,是因为所要求的广泛技能主要是一些技术领先的公司(英国电讯,1993)对其潜在员工的要求,而这很不同于国家职业资格制度(NVQs)所定义的狭隘的工作概念,甚至不同于全国普通职业资格制度(GNVQs)提出的雇主所要求的读写算技能。

为了发展“灵活的专业化”的概念,皮奥里与萨贝尔写道:“能够将产品与生产联系起来考虑。”为了讨论课程问题,我宁愿使用“联系的专业化”这个术语,因为它清楚表明了不同专家之间的相互依赖关系,与传统科目专家相互隔绝的状态形成对照。它强调不同的专家,不管是物理学家、课程设计者或领导人,都要形成某种整体意识,即意识到他们的专业化和整个课程的关系。换句话说,鉴于分化的专家从他们自己科目的观点来看课程,联系的专家需要从课程的观点来看他们的科目。联系的专业化的概念赋予课程以新的重要性,来反映教育目的的要求。

因此,联系的专业化在这里的意义是指在课程中建立知识和技能



的联系,并使课程与更广泛的教育民主和社会目标相联系。对个人而言,它指需要形成对任何知识、技能的社会、文化、政治和经济背景意义的理解。通过这样一种课程,学生既能够学习特定的技能和知识,又能够培养创新能力和承担责任的能力,而无论他从事的具体职业或地位是什么。

在英格兰和威尔士这样一种深刻分化的课程中,毫不奇怪难以找到联系的专业化的证据。作为一种概念,它指的是课程内容、过程和组织之间的相互依存关系。作为教育目的的一种定义,它力图超越“做人的教育”与“做事的教育”的传统分裂,这种分裂确立两种分离的课程轨的目标。如果试着给联系的专业化一种更为详细的定义,它应当包括:以科学、技术与创新时代的需要为基础,包括数学、科学和技术等基本要素。

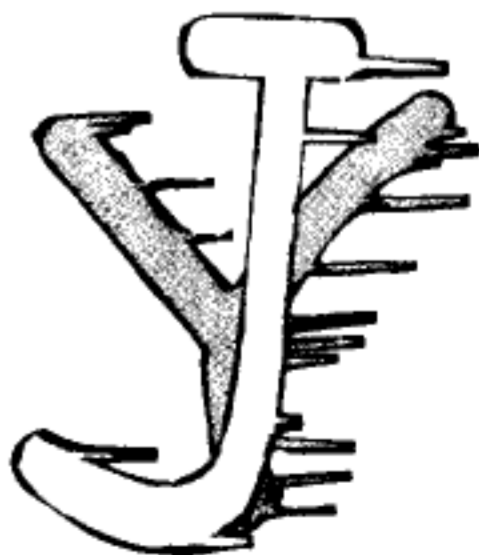
目的是培养:全面发展的具有技术知识的公民,他们能够理解科学技术的发展过程;并有能力和愿望不断回到学校提高自己的知识、技能水平。(Mathews, Hall and Smith 1988)

除此以外:作为活跃的民主社会成员,应该理解经济、政治和社会。掌握现代语言,并能把它作为国际了解的工具。具备审美能力和文化修养,成为称职的文化继承者。(Hurd and Connell 1988)

怎样具体表述“联系的专业化”取决于国情和历史背景。在英格兰和威尔士,由于分离的专业化仍然占统治地位,很少有构建要素联系的尝试,只有最近才有一些地方尝试建立“综合框架和网络”。其中包括:建立学分制,以便于学生的升级和转学;中学、继续教育学院与雇主之间,继续教育学院和高等教育之间加强联系;不同的教师团体走到一起,在共同的课程目标下,合作撰写模块课程,开发学习资源(Young, et al, 1994)。尽管这些变化还受到分离的资格制度的限制,以上做法还是体现了组织内部及组织之间的联系的专业化的目标。然而,有迹象表明,工业界正在改变他们的传统立场,要求一种更为综合的资格制度。

总结和结论:面向未来的课程?

本章的目的是考察工作组织和经济的变化,从而表明出现了一种



克服学术与职业分离的新基础,这种分离一直统治着英格兰和威尔士的义务教育后教育。一开始讨论了英格兰和威尔士的狭隘的、排他性的课程专业化形式,接着重点分析了专业化的概念,以及经济和课程专业化形式的变化之间的相互依赖关系。

本章证明了,目前的经济变化提供了面向未来的新型课程的基础。这样一种课程应该建立在下列原则的基础之上:

具有宽广的知识面和灵活性;

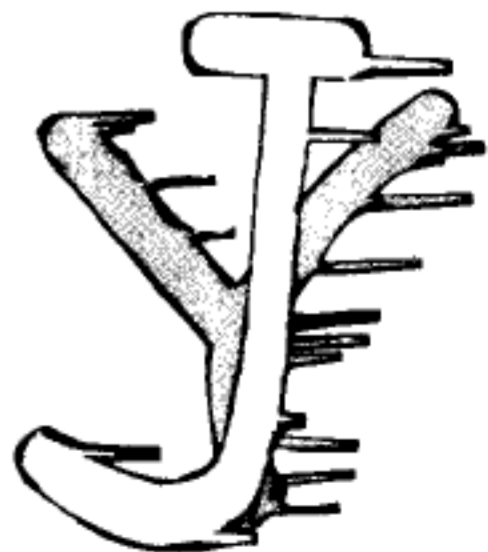
建立核心内容和专业学习、普通(学术)学习与应用(职业)学习之间的联系;

提供个人进步和学分转移的机会;

对课程总体目标的清晰认识;

IPPR 报告“英国的学士学位”最早也提到过这些原则。

皮埃尔和萨贝尔(1984)在他们著作的结尾写道:未来社会是建立在大规模生产的基础之上,还是建立在灵活专业化的基础之上,将部分取决于一个国家及其社会各阶级对他们所想要的未来的预见能力。本章扩展了他们的这一观点,认为:如果英国要建立一种以灵活专业化为基础的未来经济,就必须开发设计一种面向那种未来的课程。在英国,尽管 1997 年五月的大选结果已经揭晓,这样的未来看起来仍然很遥远。我们应该记住,未来是创造出来的,而不是自发产生的。正如葛兰西所指出的:“未来应该有的样子是具体的:它是被创造的历史,被创造的哲学,被创造的政治。”



第六章

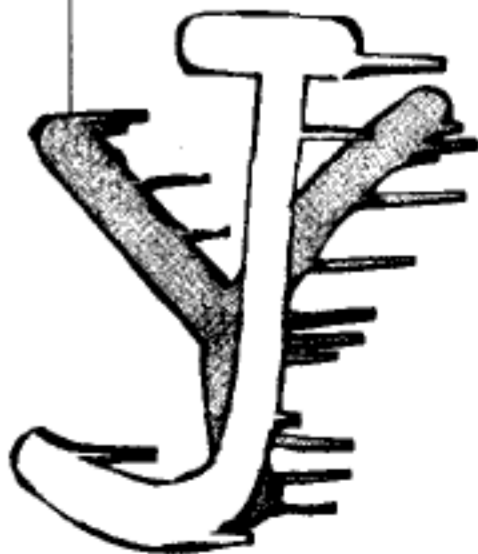
义务教育后统一教育 课程的模块化策略

引 论

本章我将考察两种相关的课程策略：以结果来定义课程的方式以及模块化的方式。所谓模块化方式，是指灵活地把课程分成多个小的学习单元，这些单元可以用不同的方式结合在一起。我将考虑怎样结合这些策略，来达到统一义务教育后课程的广泛目的。我在分析中采用的标准来自 1988 年费恩科德与索斯基的首次讨论，讨论中他们认为：英国的教育与培训制度通过所谓的“低技能平衡”与经济相联系。第五章已经考察了教育与经济变化的某些联系。本章考察的重点则是为了偏离“低技能平衡”在教育上应该采取的措施。第五章的分析始自这样的假设，即只有高技能人才支持下的经济才能在竞争中取得有利地位，也才能成为下一世纪稳定的民主制度的基础。这里我想提出的问题是：模块化方式与根据学习结果定义课程的方式相结合，能够在多大程度上促成走向高参与率、高成功率的义务教育后教育。这种结合策略有两种目标：第一，它需要提出一些方法，来克服目前制度下的分离、片段化、刻板以及低期望状况。第二，它需要提供一种框架，来实现知识和技能的新结合，并促使教师开发新的学习策略、促使学生产生取得高水平成就的动机。

教育创新总是在特定的政治、经济背景下进行，并受到其影响 (Raffe, 1984; Young, 1993b)。课程的模块化、结果定义课程的方法也不例外。在英国，制订 14—19 岁学生模块课程最早是 1980 年代初

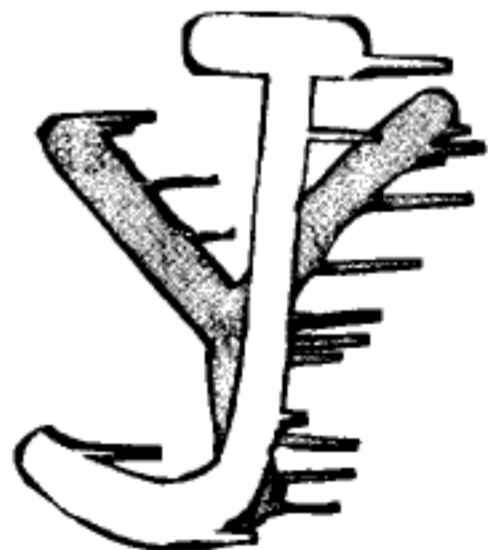
80



地方教师的自发行动(Wilmott, 1983)。相反,以结果定义课程的方法是在相近的时间由就业部发起的青年培训计划最先采用(Jessup, 1991)。我将考察这些不同的背景,及其对两种不同方法的实质的影响。为了做到这一点,区分教育改革的两种不同的逻辑是有益的:其一是作为教育改革的内在逻辑——它们想要达到什么;其二是制度逻辑——组织的限制——实际影响到教育改革的实施(Raffe, 1992ad)。

从制度逻辑的观点看,作为一种地方性的而没有受到国家支持的创新努力,模块化方法可以被视为整个20世纪英国教育和培训制度片段化和民办特征的体现。另一方面,结果定义课程的方法最初是与青年培训计划设置职业资格联系在一起的。不奇怪的是,尽管这种方法是英国政府发起的,但由于英国教育制度的另外一个特点,即职业教育特别是职业培训的社会地位比较低,这种方法也就成为一种牺牲品。因此,两种策略可以被视为“低技能均衡”的一部分,而不是走出这种困境的途径。但是,把这些发展置于它们的制度逻辑中去考察,并不因此抵消它们的内在逻辑(即增加灵活性、学习机会并赋予学生学习自主权),通过这些内在逻辑,它们可以成为高技能、高成就教育制度的组成部分(至少在理论上)。制度逻辑与内在逻辑的区分,对于解释上述两种方法雄心勃勃的目标在实际上为什么难以实现是有益的。但是,这些逻辑本身并不能说明怎样才能克服制度逻辑的局限性。我将在本章最后一部分回到这个问题上来。

本章一开始将考察:模块化、结果化方法的应用既受到它们自身作为改革策略的局限性的影响(至少孤立地看是如此),又受到更广泛社会、政治背景的影响。在此我超越了这两种方法作为一般课程策略的传统用法,认为把他们视为取决于背景的发生性的策略,可以根据不同情况采取不同的形式。然后我将把“学习者中心”作为这两种方法的关键的、矛盾的假设,并考察在“反专业化”政治文化的时代与之有关的一些问题。本章还将讨论两种方法对学习机会、参与率的影响,并考虑占据优势地位的高度选拔性的学科课程对它们的极为不利的影响。最后,我将把以上分析与第五章的观点(即“联系”或“联系的专业化”应该是未来义务教育后教育的主要特征)相联系,而模块化和结果方法应该



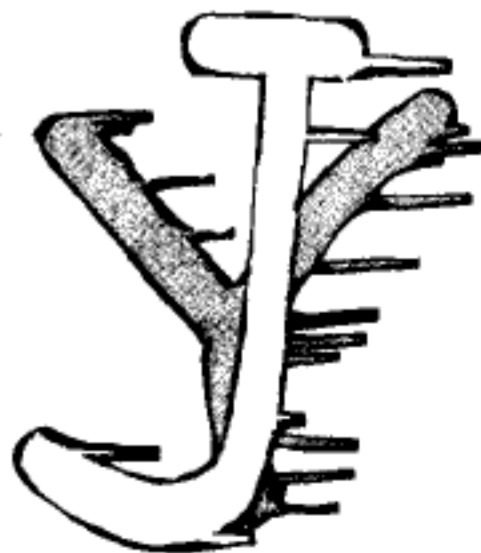
是这样一种课程的要素。我想指出：虽然未来课程必须是更广泛的政治、工业、经济策略的组成部分的观念尚未被认可，但联系的要素已经体现在最近一系列地方性的和全国性的改革举措和发展之中。

1980 年代初以来英国的模块化和结果方法

模块方法、结果方法课程的不同起源和目标，本身是英国的教育和培训片段化性质的反映。如前所述，模块方法是一系列地方性行动的产物；而结果方法起源于就业部以及后来 1980 年代中期的全国职业资格委员会(NCVQ)制订的全国性的培训政策(Jessup, 1991)。采用结果方法进行 YTS 证书以及后来的 NVQs 测验，表明了政府的一种决心，即从“供给方主导”(或教师主导)的职业教育课程转变为“学习者主导”的课程，在这种课程中，消费者的利益或雇主的利益被置于优先地位。但是，正如基普(Keep, 1997)等所指出的，雇主最优先的需要是降低培训成本，而年轻人想要不经培训就得到工作。因此，雇主中心的政策意味着使标准变得很容易，进一步导致“低技能平衡”。从教师的观点来看，结果方法与 NCVQ 的密切联系，以及早期 NVQs 水平 1、水平 2 狭隘的能力范围，意味着结果方法易于被视为是“反教育”的，至多也只是代表一种非常有限的职业教育观点。

82

尽管两种策略都声称能够提高教育与培训质量及学习机会，两种方法不同的起源不仅是学术与职业分离的反映，而且反映了地方增加课程灵活性的努力与政府使课程合理化、标准化的努力之间的一种紧张关系。另一方面，还有另外两种发展，虽然由于政府热衷于外部测验及对老师不信任而范围有限，至少表明两种策略能够用于整合学术与职业的分离，并成为一种统一的教育制度的基础。我指的是，第一，全国性课程虽然是以科目为基础的，但不是模块化的，而是根据学习结果来定义的。第二，全国普通职业资格(GNVQs)也是根据广泛的学习结果来定义的。尽管国家课程和 GNVQs 都具体确定所要达到的结果，但正如杰苏普(Jessup, 1991)指出的，根据学习结果确定的资格制度可能允许各种类型的学习。在本章余下部分，我将分别考察模块方法、



结果方法所采取的各种形式。

模 块 化

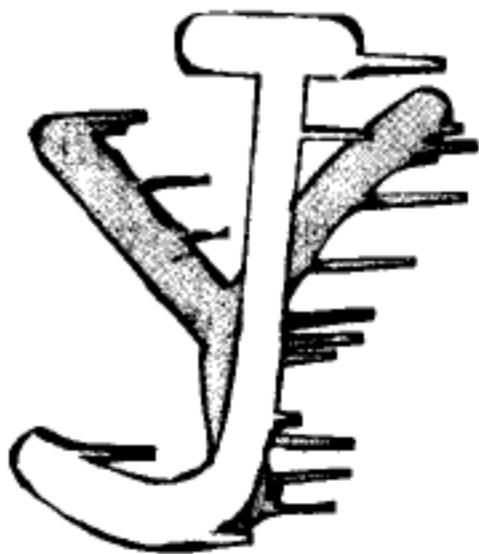
作为一种一般性策略,我将“模块”方法定义为:把课程分成一些相对独立的、较短的学习经验模块。这些模块也许有、也许没有单独的学习目标和测验要求。我将回顾英国模块方法发展的历程,然后讨论其对提高学习成绩的可能作用。为此,我将区分三种模块化形式,即:内部、外部和联系的形式,每种形式都体现在最近的发展之中。

83

一开始,中学课程的模块化有两种目的。首先,设计这种课程是为了适应 TVEI 所鼓励的新型学习,而在传统的学科课程分类内是没有办法进行这种学习的。其次,在每个模块后的测验可以更直接地与学生的学习经验相联系,比传统的终结性测验更能提高学生的成绩。斯波斯(1989)认为:这些尝试最好是描述为“模块式发展”,而不是“模块化”,因为它们仅仅是特定资格制度内的模块。为了本章的目的,我将把资格制度内的模块式发展称为“内在模块化”过程。^⑨

1980 年代普通中等教育证书(GCSEs)的模块采用了 1970 年代模式 3 普通水平教师测验的某些特征。由于模块方法能够给那些被传统途径排除在外的学生提供入学机会,从而被视为适合能力较低的学生,因此可能会放松标准。在保持标准与外部评分的终结性测验相联系的政治气候中,正是这种背景(为低能力学生设计低水平课程)对内容的影响(模块化过程)(Raffe, 1984),导致在 1990 年代为 16 岁以前学生的课程模块化的停止。

由于 1980 年代末开始实施的 TVEI 计划对 16 岁以后学生的课程产生了影响,中学和大学越来越认识到升级问题以及令人迷惑的那么多的证书不可比较的问题。内在模块化不能解决这种问题,中学和大学开始采用集合的模块化策略(Raffe, 1992a),而在本章我将称之为不同资格之间的外在的模块化。外在模块化的最好的例子是所谓的 Y 模式:为 16 岁学生开设共同的一年级课程,然后学生或者选择两年高级水平课程,或者选择两年的 BTEC 职业资格课程。由于学生在第一



年完成的课程模块可以通向任何一种资格,学分在不同机构之间是可以互认的。但是 Gloucester 艺术与技术学院的实践表明实际上很少有学生转学,对这些发展成功与否也还很少进行研究,这再一次表明了分离的资格制度的力量,可以极大地影响到本来设计要减小分离效果的改革。

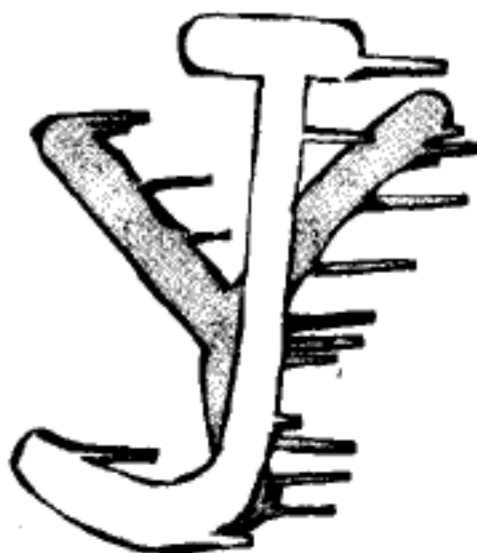
剑桥大学高级证书考试方案(UCLES)与其他方案之间存在着重要的差别。学生可以选择不同的模块组合,达到不同的资格。我上面提到的外部模块化就是一个清楚的例子。另一方面,AEB/ Wessex 方案是中学、大学以及考试委员会三方合作的结果。这一方案不仅将课程模块化,它还提供义务教育后教育的一整套全新方式,包括选课指导、课程准备、学习辅助等等,只有这样学生才能更好地利用模块化方案提供的选择机会。Wessex 方案的模块化设计考虑了学习指导、对课程总目标的了解,任命了跨科目协调员,体现了后面我要谈到的“联系的模块化”的许多特点。

尽管专业人士对模块化方法寄予很大兴趣,认为这种方法能够沟通学术与职业资格(Richardson, 1995),中学、大学与考试委员会一起合作试图跨越学术与职业区分时还是遇到了困难;由于它们的测验方式不同,因此他们的努力很少有成功的。但是,由于最近学术考试委员会与职业考试委员会合并为单一委员会,这一情况也许有望改变。模块化方法的发展受到的另外一个限制是上届政府对“以教师为基础的模块化测验(DfEE, 1997)”的怀疑态度,这次大选以后,新政府的态度变得更灵活了。模块化方法在教育上的优点是对学生提供定期的反馈,但如果大多数测验在课程末尾进行而不是在每个模块后面进行,这种优点就丧失了。

结果方法

根据结果确定课程的方法也是一种一般性策略。如同模块化策略一样,可以采取许多种形式。我把结果方法定义为:课程能够并且也应该根据可测量的学习结果来表达。它与传统课程形成鲜明的对比:传

84



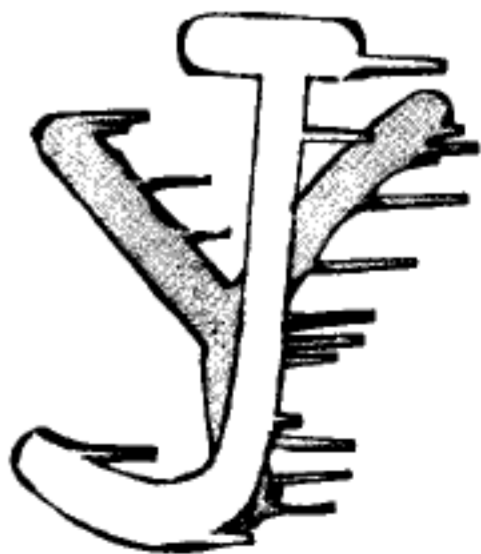
统课程常常根据输入(例如班级接触时间、教学大纲)来表达。原则上讲,结果方法可以指任何种类的教育结果,而不仅仅是与国家职业资格(NVQs)相联系的各种技能。

如同把模块化方法分成三种类型一样,我把结果方法也分成三种类型:单元类、整合类与联系类。

单元类结果方法指那些用于 NVQs 测验中的方法,每个单元就自身进行测验,没有总体的课程目标,来考察单元间的联系或学生的进步。整合类结果方法的范例是 GNVQs 以及全国课程,结果都放在一起,形成一种资格。整合类结果方法也可以作为高级水平模块课程的基础。联系类结果方法是指:各种结果既可以与特定的资格相联系,又可以与学习者学习课程的总目标相联系。

正如模块化方法一样,结果方法采取的形式及其效果将取决于其实际背景。例如,当雇主具有培训和投资的战略方案,当行业联合会把培训视为他们的谈判的重要项目,整合的或联系的结果方法用于以工作为基础的培训才有可能。拿全国性课程来说,其官方目标是在核心和基础课程方面达到更高的标准。但是,由于对结果的规定过于详细,而很少与教师或家长协商,导致所设计的课程尽管能够影响学生成绩,但很少能够使得教师有动机在提高学生成绩方面承担更多责任。至于 NVQs 的情况是,由于结果与学习过程的分离,使得大学与雇主只关注测验,而不愿意花时间设计新的教学策略。

任何形式的以结果设计课程的方法与传统方法最大的不同在于,对教与学的联系形成挑战。这种挑战可以从学生、教师以及学校的观点来看。从学生的观点来看,结果提供标准,使得他们表明自己已经合格,不再需要进行某一课程的学习。此外,如果学生想学一门课,“结果”可以提供给他们清晰的标准,来做出选择和判断教学效果。从教师的观点来看,结果方法可以创造条件,来改善自己的专业行为,可以根据他们期待学生要达到的结果来检查自己的教学实践。从学校的观点看,结果方法并没有预先规定学习的时间或方法。这是否能够使得学校主动承担更大的责任以达到结果,取决于该学校的整个课程策略以及资助制度提供的开发这种策略的动机。



由于结果方法将结果与过程相分离,提前的学习可以得到承认,这种方法看起来更适合于成年人而不是年轻人。但是,结果方法的两个广泛原则对任何年龄的学习者都是重要的。首先,课程要根据中学或大学期待学生要达到的结果来确定;其次,中学或大学有义务确定自己对学习者的责任。所有结果方法的局限性就是它们仅仅考虑结果,因此它们永远也不能成为完整的课程策略的基础。学校也必须做出有关投入重点的决定,例如在师生接触时间、自由学习时间之间的平衡,正式教学时间与学习支持时间之间的平衡。

86

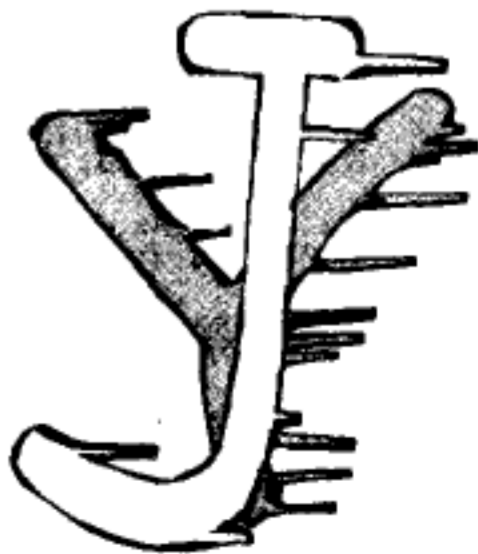
上面我已经论证,无论是模块化方法采取的形式,还是结果方法的种类,都既取决于创新的内容,也取决于实施的背景。看起来模块方法、结果方法都没有什么内在因素是与低水平的学习项目或低技能联系在一起。但是,实施这些方法的方式有两个特点,第一是忽视学习过程;第二是倾向于轻视教师的专业能力。这反映了一种政治背景,即在资格问题上,消费者比提供者具有了更多的发言权,这就使得这两种方法实际上都与低标准联系在一起。因此,在下一部分,我将讨论两种方法的一个共同的关键点,即强调学习者的中心地位。

“以学生为中心”观念的问题

虽然模块方法和结果方法是从不同观点出发的,但都是“学生中心”的课程模式。结果方法首先描述期望学生能够达到的结果,或者确定标准,对已经达到的学习结果予以承认。而模块方法强调把学生看作自己学习的管理者,需要有反馈作为基础来改进自己的学习策略,并充当决策者和学习计划的选择者。

“积极的学习者”的概念是一个有吸引力的概念,它强调学生对自己的学习负责,并重视以内容为中心的传统教育模式容易忽视的方面。但是,实际上,学生中心思想伴随某些根本性的问题,这些问题在政府不信任教师群体的专业能力的政治背景下被放大了。

越是以学生为中心的课程,越是要求给予学生更多的机会自己做出学习决定。但是,做出学习决定的能力是与能够达到的学习水平联



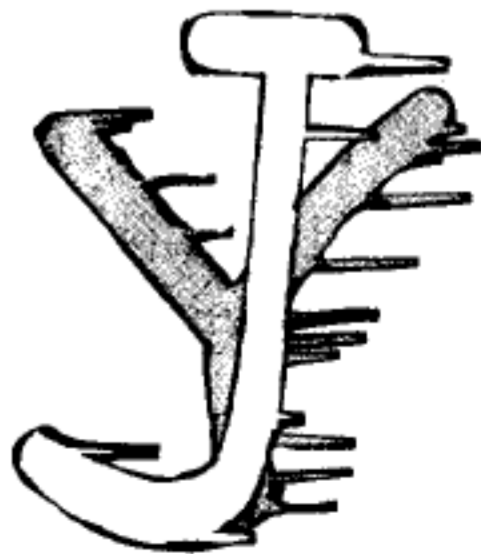
系在一起的。做出学习决定的能力本身是某种需要学习的东西,用一个时髦的词来概括叫做“学会学习”。要提高整体成绩水准,就要增强那些过去缺乏学习动机和学习能力的学生的能力。这就提出这样的问题,如果以学生为中心的方法要解决低学习成绩学生的问题,就不能只关心学习机会和选择问题,它必须提出新的教学方法、新的师生关系、新的学习策略。换句话说,即使以学生为中心的方法一开始把过程与结果分开,也必须重视学生需要教师的某种支持。这当然包括许多种活动,例如学习指导、诊断性测验,这些在过去没有被视为教师的中心工作(Shackleton, 1988)。

放弃教师的某些传统责任并不意味着减轻教师的责任而是增加责任。把教师中心与学生中心相对立,特别是在结果方法中过于强调测验,常常导致忽视制定以学生为中心的教学策略。

我对学生中心课程的批评主要是,由于过于强调学生的积极作用而带来的局限性。它们忽视了教师和培训者需要承担新的角色。主张学生或受训人自己学习,取消各种限制例如在特定的时间到大学上课,学生中心的鼓吹者可能寻求到一种古老的学徒制度——“从做中学”的现代翻版。不过,在学徒制度中,学徒从经验中学习还能得到某些机构的支持,而新的学习模式则完全仰仗学习者个人。以结果为基础资格制度能够提供的只是测量能力或成绩的标准。

如果主要目标是减少教师的作用和成本,学生中心的课程看起来是很有吸引力的。然而,问题仍然是,如果越来越不依赖教学,资格制度的价值究竟是什么?我们很难看出,学生中心的方法自身怎么能够鼓励学生从尝试错误中学习。这似乎不能够成为提高学习成绩水平的基础,或者为年轻人的工作世界做准备,在这个工作世界中,越来越多的工作可能需要理论知识和技能,而这仅仅从工作中是学不到的。

本节主要讨论了模块方法和结果方法的一个主要特点,即从教师中心向学生中心课程的转变。学生中心方法的局限性是,在更大的政治背景力图减少教师和专业教育者的影响的氛围下,它们忽视了对新的教育方法的需要,以及对教师的新的专业能力的需要。下一节转向学生中心课程所忽视的另外一个方面——它的内容。



模块方式、结果方式及课程内容： 课程组织的新方式

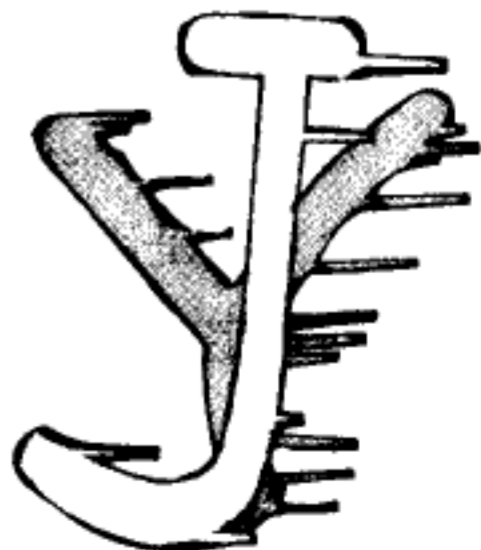
上一节我提出一个观点，即模块方式和结果方式把学生中心和教师中心对立起来了。本节我将讨论另外一种对立，即课程内容例如教学大纲、教科书、知识体系等与具体的学习目标之间的对立。由于把学生中心与教师中心对立起来了，教学方式的问题仍然悬而未决。相类似的，当结果导向的课程取代内容导向的课程时，留给我们的问题是，什么样的知识组织能够取代根据学科目标或职业领域要求构建的传统课程内容。

88

考察学校科目不能脱离英国教育的其他特征，例如义务教育后教育比较低的参与率、高年级学生狭隘的专业分化，忽视一般知识与技能，缺少任何形式的通识教育。但是，尽管有这么多的弱点，学科课程一直是14—19岁学生课程的主要组织形式。因此，在本节以下部分，我将讨论基于学习结果的模块课程的知识组织的不同方式，也许能克服这些弱点。

学 习 动 机

IPPR 报告认为，由于高级证书考试的选拔性以及职业轨的较低的地位，使得义务教育后教育的参与率和成绩较低。这里要讨论的是，在以学习结果为基础设计的模块课程中，学生的动机究竟有多少不同？1992年拉夫对参加苏格兰国家文凭考试（一种模块化的以结果为基础的职业资格）的学生的调查表明，尽管学生欢迎这种考试的更大的灵活性，但他们的参与或成绩并没有增加。拉夫认为原因是：尽管模块化确实增加了选择和灵活性，它并不能够（或单独不能够）创造获取更高成绩的动机。他认为这种动机存在于制度的或更广泛的社会背景中。以苏格兰国家文凭为例，这种背景就是，职业资格至今被视为失败而不是成功的标志。因此，如果模块化要促进学习者的动机，就必须成为较少



分离的制度的一部分,并需要促进高等教育部门以及雇主对职业资格的认识。

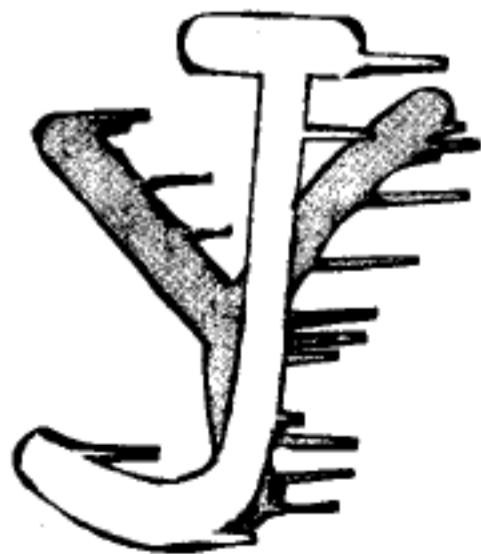
拓宽 16 岁以后的学习

英格兰和威尔士的义务教育后教育课程过于专业化的性质从 1968 年丹顿报告以来已经得到广泛的关注。问题的结构性原因是现存资格制度的规模,特别是与第六学级学院学习时间有关的高级证书考试及全国普通职业资格考试的规模。如果把资格制度要求分成 30 或 40 个小时单元(Rainbow, 1993),模块化课程就能满足更广泛的课程计划开发所需要的灵活性。但是,单凭模块化并不能实现这一目标。课程的覆盖面(Breadth)是一种集合性质,而模块化则是一种分解策略。需要根据模块结合的规则以及平衡专业的和拓宽的学习的标准,来具体确定课程的覆盖面(Young & Barnett, 1992)。如果没有这种考虑,学生的选择及学校提供的课程模块就会受到大学招生官员和雇主要求的影响,以及他们自己单独不可避免地会做出的不明智判断的影响。

89

一般知识和技能

英国 16 岁以后学科课程专业化的封闭形式限制了学生接触任何形式的非学科性质的知识和技能的机会。这些新型的一般知识和技能被称为综合能力(Overarching Capabilities; Prospect Center, 1991)或符号分析的能力(Reich, 1991)。两种说法都表达了一个思想,即应用知识的能力和知识本身一样重要,学科交叉知识有时比学科知识更重要。而模块课程能够提供这种可能性,允许不同学科知识和应用的组合。但是,一般知识和技能的开发要求对其内容、背景和过程做出明确的规定(例如工业经验、团队工作),因此需要建立一种超出全国性课程的课程,一种超出根据结果要求确定的课程(因为结果课程仅仅与个别模块相联系)。



连 贯 性

目前的 16 岁以后课程的连贯性在两个方面受到限制：首先，它仅适用于某些学习者——那些学习一组高级水平课程或明确定向的职业课程的人。其次，在一种以科目为基础的分化的课程体系中，科目之间的联系以及学科科目和职业领域之间的联系是非常有限的。而模块课程至少在原则上提供了一系列的可能性。但是，如果缺少模块化结合的原则，共同的学分制度，清晰的途径及综合的指导制度，模块之间很容易导致片断化，而不是成为更广泛的、包容性的连贯性的形式。

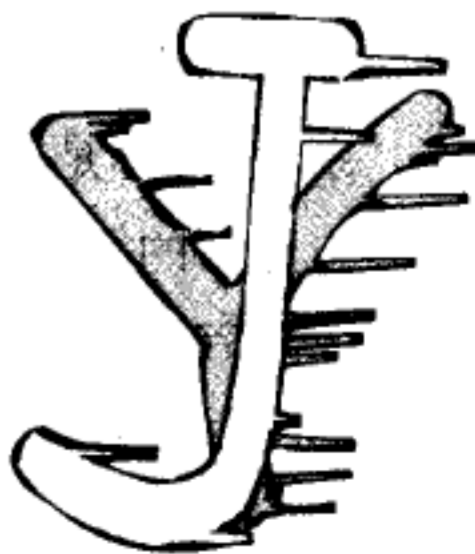
这些例子说明了本章的主题。确定课程内容的模块化方式及结果方式本身并不是替代现有教育知识组织的足够基础。还有待做出关于课程内容和过程的关键性决定。只要这种决定不是根据一种新的课程策略来做出，旧的选拔倾向及以学科为基础的课程的分化就仍然会占据主导地位。因此，在最后一节我将考察更广泛的课程策略的组成要素，模块方式与结果方式都是这种要素。

90

建立课程的联系

模块课程与根据结果方式定义的课程都对现有的课程提出了激烈的批评。但是，他们独自不能提供一种替代框架。把课程分成各种模块对知识科目的组织提出了挑战，但至多是为课程的重组提供了半个答案。它既没有提出模块分割的标准也没有提出模块组合的标准，而这是在课程重组过程中必然要涉及到的。需要一种新的课程组织方式，将模块课程、结果课程与学习者的志向和需要、和系统的整体目标联系起来。为了做到这一点，我把“联系的模块”和“联系的结果”概念与“未来课程”的概念连在一起来考虑(Young, 1994)。

课程的模块化、根据结果定义模块是设计能够让学习者介入的课程的起始步骤，正是因为提供了学习者介入的可能性，才使得它们成为联系的课程策略的关键部分。但是，无论是列举一系列的结果，还是模



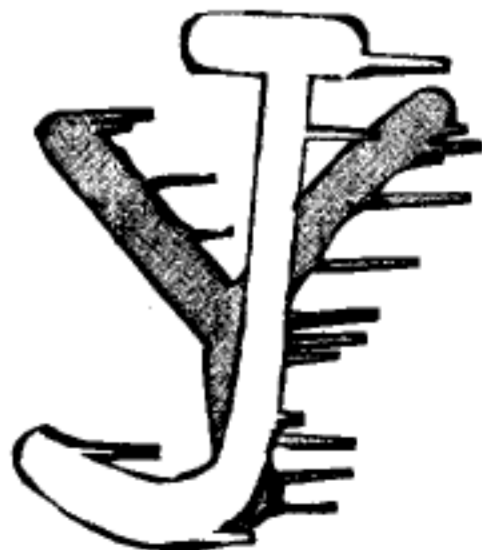
块库都不能构成一种课程。它们把学习看作像在超级市场购物一样。但是在超级市场购物不需要和商家建立什么联系(除了在收银台以外),但学习则要建立联系甚至是一系列的联系。“联系”概念首先认识到,学习是一种有目的性的社会过程,这种过程有意无意地是在与其他学习者一起建立的共同体的条件下发生的(lave&wengler, 1994)。它强调需要把学生和教师的目的和活动联系在一起,并与更广大的社会的发展联系起来。教师可以根据自己和学生的知识经验,在社会科学与技术科学方面设计特定的模块。但是,开发什么模块也要取决于现存的工业政策,这种政策能够促进新型建筑材料的开发、使用和营销,或者取决于鼓励社区服务的新方式的福利政策。

因此,“联系”并不意味着特定的课程模式,而是怎样使得学校或学院的课程目标体现在它的所有活动中,并使得这些活动共同指向每个学习者的目标。换句话说,“联系”的要求强调学校或学院整个课程及其组成要素的相互依赖,这些要素包括:学术科目和职业计划、学习者支持与指导、与更广大社会发展的关系等等。

结语与评论

在本章我已经论证了,尽管模块方式与结果方式具有很大的潜力,但作为课程策略仍有其很大的局限性。在考察开发这种课程时的背景,以及试图孤立引入这种课程存在的问题时,这种局限性可以看得很明显。为了达到提高成绩水平或者拓宽课程范围的目标,这两种方式至多是工具而不是策略。为了说明这种策略,我引申了摩根关于“作为一种大脑的组织”(Morgan, 1988)的概念,使用了“联系”的概念,把它引入课程问题。这是为了表达这样一种意思,即未来课程必须是一种系统,尽管是一种新型开放系统。联系的课程与传统的课程模式有三点显著的不同:第一,由于它们的目的是根据未来的需要以及关于未来的不同观点来确定的,因此这种目的就不是固定的或肯定的;第二,它们强调课程目标和学习者需要之间的反馈,联系的课程不仅影响着学习者的目的,而且被学习者的目的所影响;第三,课程目的概念既超越

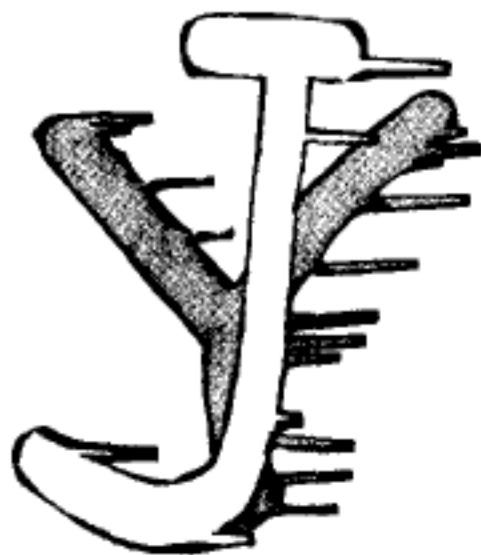
91



各种课程要素,又是课程各种要素例如学术科目、职业知识及其之间的关系的有机组成部分,它并不外在于这些部分。

在以联系的专业化为基础的课程框架内,模块化提供了学生选择的可能性,以及建立新的学习组合,使学生的目的和未来社会的机会相互结合。同时,结果也不只是一种确定课程内容的方式,学生们可以据以做出学习什么的决定,它们也表达了学校和学院的知识与未来的就业机会和继续学习之间的关系。

联系是关于未来课程的远景,但不仅是一种远景。它也为教师指示了各种特定的策略,例如设计课程模块,为学生评分,或者评价自己的工作策略。它也表明了,需要澄清学校的日常活动是怎样与更广大的制度背景联系在一起的,以及怎样与关于未来社会的观点联系在一起的。



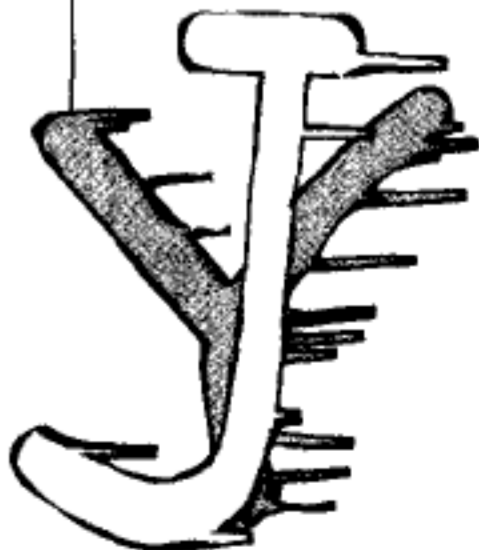
第七章

14—19 岁课程中个人 和社会教育的整合

引 言

本章既有一个实际目的又有一个理论目的。在实际方面,对于 14—19 岁学生课程的个人教育、社会教育目标的争论是一个贡献 (Inman&Buck, 1995)。在理论方面,我提出一个观点,如果个人教育和社会教育是 14—19 岁学生课程的核心,学术科目和整个课程的关系就要重新定义了。作为给予这种定义的一种方式,本章引用了第五章第六章讨论过的“联系”及“联系的专业化”的概念。并从两个前提假设开始。第一个前提假设是,中等教育不只是让学生接触各种基本的专业知识领域,也不是学习适应特定工作的知识和技能(在其比较后期的阶段),它也十分注重培养学生作为未来的成年人和公民的个人教育和社会教育。第二个前提假设是,如果个人教育和社会教育不只是一种华丽的词藻,就需要对课程进行改革,以改变个人发展目标、学校科目教育目标及整个学校课程目标之间的关系。这种课程改革不能仅仅依赖于全国性课程本身的变化,第四阶段全国性必修课程的狭隘性、偏见及刻板性至今很成问题,并成为这里分析的对象。虽然这里主要分析个别学校的情况,但也适用于全国性课程的改革。这里的关键问题是每个学校怎样确定自己的课程目标,而每个学科的教学怎样与学校总体的课程目标相互结合。这就要求对目前的习惯来一个 180 度的大转弯,即改变学科教学目标左右学校其他目标的状况。至少在短期内,本章的建议似乎是与政府的压力背道而驰的,因为政府要求提高 GCSE

92



和高级水平考试的成绩,并建立学校目标。这些建议则要求学校了解学校的所有活动与其整体课程目标的关系。学校要发展自己的集体智慧(Brown and Lauder, 1995),以指导学校内部全校性的活动例如给

93

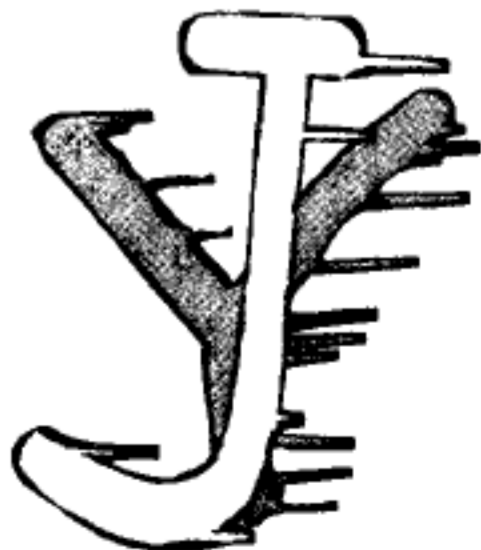
整合课程的科层模式和联系模式

为了使得所需要的变化更加易于理解,我想区别课程组织的两种整合方式,即**科层方式**和**联系方式**。科层方式的特点是不可避免地把个人和社会成长置于学校课程重点的边缘。而联系方式则要求将学生的个人和社会发展作为它的核心原则之一。我将指出,有各种外部和内部压力要维持科层模式,但有强有力的理由要进行变革。即使是在科层模式内部也有迹象表明,出现了一些过渡性的策略,表现了联系的整合方式的某些特征。

科层制整合

首先,需要简要说明课程的**科层制整合**的含义。它描述传统的中学课程的主要特征,这清楚地体现在早期的全国性课程中,但在容·迪尔英引入的修订方案中则并非完全如此。这种课程以相对自主的科目为基础,由各个科目的教师讲授,由一名主任教师及其助手们管理,他们常常把学习日程控制与课外纪律管理的责任分开,一旦这样一种课程的日程被确定下来,不同科目教师需要共同讨论的问题就很少了。所有的事情都是在各学科教研组一级决定的。换句话说,这是一种集中决定的课程,教学责任被分配到每个学科教研组。在形式上它有点像第二次世界大战后的年代里许多工厂里的生产组织形式。

随着“技术和职业教育计划”的实施以及1980年代许多课程改革项目的开展,设置了许多跨教研组的岗位责任例如评价、生涯规划、成绩档案、职业教育等,科层制模式受到挑战。在大多数情况下,



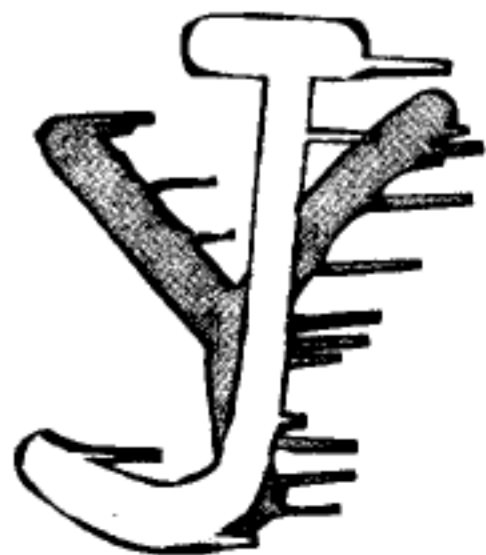
这些新的活动被增加到科目为主的课程中去,严格地说,整体是各个部分之和,而没有更多。毫不奇怪,许多学科教师把学习指导及其他非特定学科类的活动视为对“真正学习时间”的侵犯。同样不足为奇的是,整个学习支持活动,及其他个人发展辅导的活动,总是与成绩较差学生的课程联系在一起。中学里出现新的分化,个人和社会教育被归并到面向大龄学生的所谓“前职业教育”课程中去。有些科目的教师设想大多数学生缺乏专业学习的能力和意向。另一方面,那些积极主张个人发展课程思想的人常常认为学术科目“排斥能力比较低的学生”。因此,科层整合方式是中学教育中个性发展课程与科目课程之间的分化的组织基础,可以被视为16岁以后课程的学术/职业分化的前奏。迪尔英对第四阶段建议的主要问题是,为了给予学校更多的自由,减少了对14岁学生的必修核心课程以及全国普通职业资格教育(GNVQ)第一部分的要求,因此可能导致更严重的、更早期的分化。

94

课程整合的科层模式对个人和社会教育有几个方面的影响。首先,由于科目教学仍然占主导地位,个人和社会教育作为特定的课程目标可能受到忽视。另外的可能性是,这些目标要么是边缘性的点缀,取决于某个教师的偶然的参与;要么是以面向低成就学生的社会和生活技能教育的形式重新出现,是把他们排除在外的主流课程的替代品。

学校不可能处于现代化的潮流之外。有迹象表明,科层模式已经走到了它的尽头。由于全国性目标和排名制度的建立,学校受到越来越大的压力,要做到更加有效,即增加取得资格证书的学生人数和成绩水平。由于把学校的办学效果作为重点,某些学科部门的自主权受到一定的削弱,鼓励各学科教师指导学生的学习,并跨学科辅导学生的个性发展(Spours and Young, 1994)。这种发展表明科层模式的某些特征已经发生了变化,更加强调学校的整体风气、分享的目标的整合作用,而减少了对旧的等级制的、委托式的责任结构的依赖。

提高学校工作效率的大多数方式的局限性之一是,管理部门声称



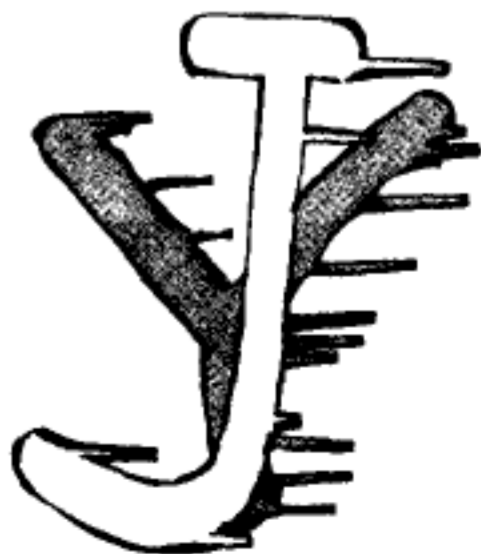
的是一套,实际做的是另外一套。他们对学校风气的看法是侧重组织层面而不是课程层面。^⑩使得课程内容、教学方法、课程之间的关系还维持原状没有改变。此外,自上而下的提高学校效率的方法可能会受到教师的憎恨甚至抵抗,很可能只是间接地影响到作为学习者的学生。这种方式力求使得现存的组织结构运转得更加有效,因此不会触及到组织结构本身的问题。旧有的科层整合的模式与传统的等级和分化联系在一起,维护学校内部的社会秩序。它是在学校的外部环境相对稳定、可以预期的情况下产生的,这时对学校改革、提高成绩水平的要求还比较少。学校现在发现自己处在一个新的很不相同的竞争性的环境中,要求他们提高所有学生的成绩,使学生参与到管理自己的学习的活动中来,而这与科层整合优先考虑的事情是直接矛盾的。也许正是从外部要求和内部结构的这种矛盾中,我们可以发现变化的根源,以及引入新的严肃对待个人和社会教育目标的课程。

95

但是,存在另外一个以后我还会进一步讨论的影响因素。要在学生和教师中创造积极变革的动机,就要使得他们认识到未来新的可能性,从而树立一种目标观念。当前的政策假定,个人目标可以依赖个人的选择,学校的目标可以依赖市场选择以及对竞争的恐惧。但是,企业基于市场观念取得成功,取决于对人们未来需求的远见,只有具备这种远见,才能改进生产率和销售。因此,除非教师和学生感受到这种远见,否则学校的变革就不可能成功。

联系的整合

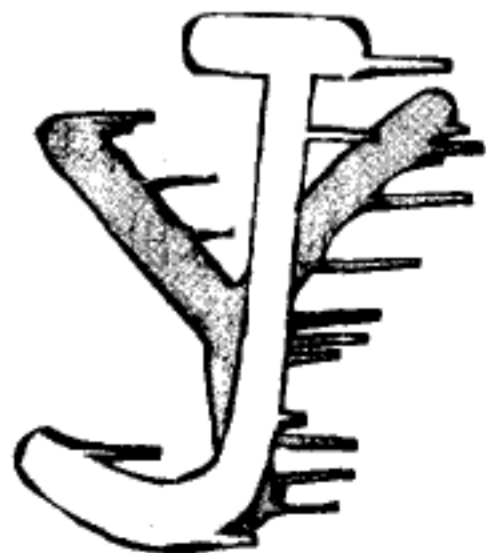
本章一开始我就指出,为了把个人和社会发展目标整合到课程中去,就要根本改变目前的许多做法。课程整合的联系模式以两种方式达到这一目的。首先,它不从具体的科目开始,而是从更广泛的课程目标开始,并考虑这些科目怎样实现这些目标。其次,它不从全国性课程的要求出发,而是先考虑每个学校怎样确定课程目标,并考虑他们怎样才能达到全国性课程目标的要求。学校为了确立目标,要考虑自己学校的学生类型,期望他们成为怎样的成人、工人、市民、家长?要让学生与自己的父母以及当地社区的其他人一起讨论,想要他们的子女成为



什么样的人,以及当他们离开学校时,需要什么样的知识、技能。他们并不感到全国性课程是强加于他们的,而是觉得要把它解释为一种对课程内容的宽泛的规定,以使得学生学到的知识超越某个特定学校的课程和背景的限制。这里我要指出的一点是,在一种联系的课程整合模式中,个人和社会教育目标是学校用来解释全国性课程规则,在GCSE, A-LEVEL和职业课程之间选择考试机构,以及在关键的第四阶段对此做出判断的标准之一。

对每个学校而言,为了向联系的模式转变,其中有一个步骤十分关键。即所有教职工都要认同这个标准,并在自己的科目教学或其他责任范围贯彻这个标准。之所以说是联系的模式,其意义在于,第一,需要科目专家(教师)把他们的科目教学与学校总的课程目标联系起来;第二,把自己科目的教学与其他科目贡献于学校整体课程标准的方式联系起来。需要以四种方式来明确科目的作用:第一,确定科目专家能够传授的技能和知识;第二,表明特定学科的特定技能和知识可以如何贡献于学校整体的课程目标,例如通过与其他科目专家的合作实现个人和社会教育的目标;第三,明确不同科目在提高整体成绩水平中能够作出的贡献;第四,明确科目专家在发展学校的外部联系例如与雇主、社区及其他层次的学校(小学、大学)的联系中的作用。

为了实施联系整合的课程,学校管理模式必须是以课程为导向,而不是以组织为导向,必须基于全体员工共同确定和认同的目标。实施结果将很不同于等级制和委托制为特征的科层模式。此外,在教师和职工之间也将建立很不相同的关系,他们传统上分离为课程教学和监护双重功能。使科目专家接受个人和社会教育目标的要求,并把这种要求体现到课程中去是一件很不容易的事情。因为实际的科目教学总是以自身为目的。为了使科目服从于整体课程目标,而不只是自身目标,需要一种为年轻人的未来做准备的远见,在这种远见的指导下制订课程大纲。全国课程标准、大多数的普通教育证书(GCSE)课程以及高级水平科目的教学大纲基本上都是基于对过去的看法。如果把1998年对全国课程的回顾与当前对16—19岁资格制度的咨询结合起来,也许是采用一种不同方式的机会。

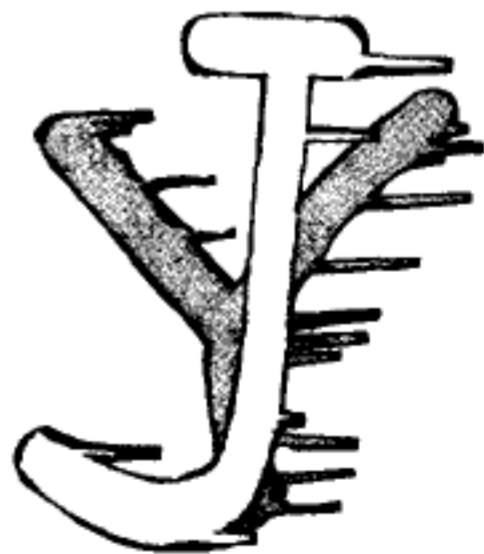


从科层整合到联系整合

那么,是什么外部力量能够给予学校助力来实现从科层整合到联系整合的课程组织变革呢?学校受到巨大的压力,要他们更加注重绩效,用更少的资源做更多的事情,使学生得到更好的测验成绩。在大多数情况下,这是一种从上到下的要求,并常常被视为“把过时的企业准则强加到学校头上”的错误企图。我已经指出了这些要求和学校现行组织方式之间的紧张关系,特别是这会对作为专业人员的教师发生影响。教师当然也希望有更多的学生达到更高的成绩水平,并普遍提高成绩标准。他们也知道,学生越感到需要对自己的学习负责,就越有可能从课程中取得更大的收获。正是由于这个原因,教师们积极支持建立学生成绩档案、个人行动计划以及 ASDAN 青年奖励计划等革新措施。所有这些发展都来自于教师们寻求新的方式来支持学生学习的行动。它们表明科层模式受到了挑战。此外,也有证据表明,出现了过渡性的课程整合方式,学校运用这种方式制定跨学科教研组的制度,来帮助学生改善学习成绩。但是,科层模式发生的这种变化仍然是以传统的课程观和教学观为基础的。认为学校的任务是把固定的知识体系传授给基本上是被动的学生。知识体系的内容和形式还是现行的全国性课程。现行全国性课程的特点是学科划分严格、跨学科课题较少、给予教师的自主权较少。这种课程巩固了科层模式,并可以理解地使教师持一种防范性的姿态,不愿意冒险尝试任何新的或未经检验的事情 (Rowe, and Whitty, 1993)。

最近一份报告描述了在第六年级与一组老师一起制定“增值策略”的试验,表明了这种过渡所要采取的步骤。其中得到的经验之一是这种策略导致学生能够更好地管理自己的学习。正是这种学生参与,而不是增值策略的记录或统计数据,使得科目专家们和负责学生个性养成教育的教师们能够走到一起,使科目专家认识到全校性的或联系的课程方式的价值。把增值策略与学校改进要求联系起来的一个积极结果是 (Hodgson, 1997), 由于注重学习结果,导致教师们更加具体地探

97



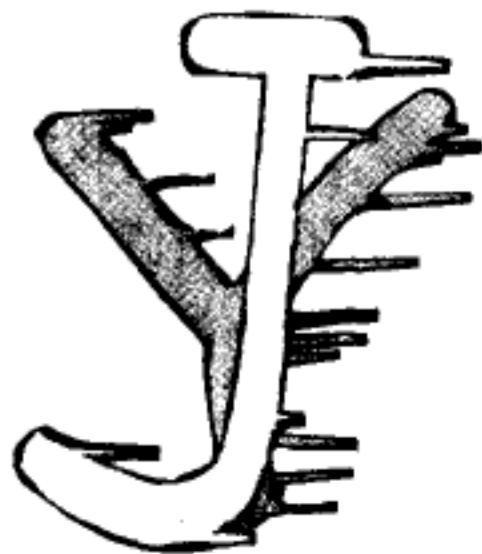
讨动机问题及其学习内容问题,因此能够把个人和社会成长的目标看成是更广泛的课程目标的有机组成部分。

课程变革及其教师角色的转变: 从孤立的专家到联系的专家

为了使个人和社会发展目标成为课程重点,需要向学校的高级管理者和学科教师们提出新的要求。对管理者(主任教师及其助手)来说,要求他们超越对教师伦理的组织定义,确定全校性的学习目标。换句话说,主任教师们应该承担起领导课程的责任,与学科带头人及教研组长讨论课程问题。个人和社会教育的全校性策略要求任课教师学习新的技能和知识。也许更根本性的是,它向学科教师的专业身份的基础提出了挑战。因为传统上是根据孤立的科目知识相对固定的边界来确定教师责任的。因此,向联系的课程模式的转变也意味着教师角色的转变,按照前面章节使用过的说法,就是从孤立的专家向联系的专家的转变。许多学科教师反抗转变的部分原因在于,他们担心学科教学的内容和深度受到损害。此外,教师们也总是能够很容易地指出非学科计划例如社会教育计划、前职业课程(CPVE&GNVQs)等之中的概念和知识内涵不清楚,这一点在第四章曾经提到。

有许多方式可以克服教师们的抵抗:例如学科教师培训的方式;学校的专业发展计划;学科教师参与全校性课程中的个人和社会发展计划标准的制定。本章我将仅仅讨论最后一种方式。但是,在讨论之前,需要回顾一下在前面章节曾经提出过的一个观点。教师角色从孤立的专家向联系的专家的转变,并不是离开学科教学的目标而是转变认识学科的方式。传统的孤立的学科专家倾向于把课程看成是以学科本身为最终目的。他们把一门学科的个人和社会教育目标看成是含混的,因此认为拿出时间来进行个性教育,就是从学科教学中瓜分时间,而学科教学本身总是负担过重。只有学科专家建立了整体的课程模式,才有可能讨论个别科目怎样才可以对某个具体的整体课程目标例如个人和社会发展目标作出贡献。这样做并不是要减损一位教师的专业知

98

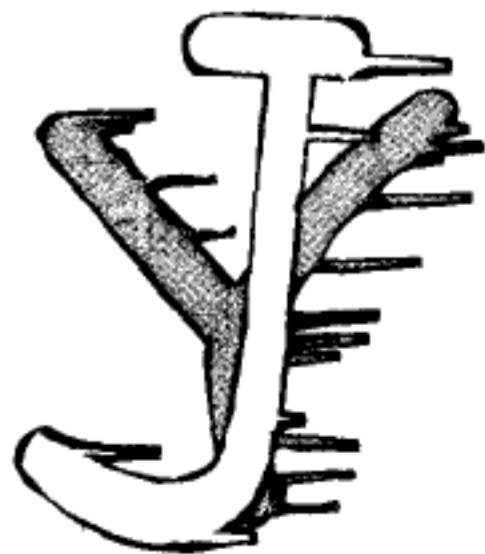


识,而是重新定义专业教师的角色以及科目的作用。以前的教师的专业知识都是根据他与别人不同的学科来确定的,而联系的学科专家则不仅拥有某一科目的专业技能,而且了解自己的科目与其他科目的联系、与整个课程目标的联系。从科层制的整合转变为联系的整合可以被视为基层学校专业的民主化,这与第五章概述的更广大社会的变化是一致的。此外,它可以增强和拓宽学科教师的教育目标、拓宽学生的学习以及学生能够接触到的专业知识的范围。

16 岁以后课程的连续性与不连续性： 赋予 14—19 岁学生权利

关于义务教育后教育阶段的个人和社会教育的研究还很少见。但是,随着 16 岁以后仍然继续全时学习的人数不再增加,越来越有必要把 16 岁以前或 16 岁以后的教育视为一个连续的整体。直到 1980 年代,对 16 岁以上学生的教育组织仍然假设这种教育是面向少数人的。一开始这部分少数人是参加“第六学级”考试的学生以及继续教育学院夜校的学生。在 1970 年代末,开始包括新的第六学级的学生(一年制的),以及新的部分时间制学生;有些人重新参加 GCSE 考试,也有些人参加职业预备教育计划。16 岁以后学生的个人和社会发展教育一直是特别的、非正式的。这种教育在学院里(第六学级学院除外)几乎不存在。在第六学级学校里,包括一些体育活动、学生干部制度、学校组织的旅行、各种协会、课程中的普通教育或自由教育活动、辩论活动等。在公学中这种教育采取更精英一些的形式,个人和社会教育被更严肃地视为“培养未来领导人的课程”,由于学生住校,课外的社会教育可能性大为增加。因此,公学能够补偿高级水平课程的狭隘的一面,而不必像欧洲其他国家的高中那样开设很宽的正式的课程。

16 岁以上的全时学生现在占到了同龄人的 70%。他们大致平均分布在中学、继续教育学院与第六学级学院;大多数人分布在以下三个轨道之一:学术轨、普通职业轨、以某种工作为基础的职业轨等。由于学院仅仅因为开展与资格相关的教育活动而受到资助,以前为 16 岁以

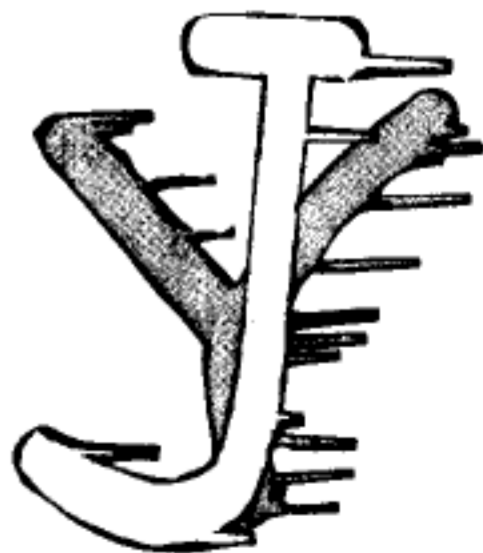


上学生特别提供的个人发展课程正在渐渐消失。高级水平考试对个人和社会发展没有任何要求,全国普通职业资格考试(GNVQ)所要求的核心技能限于数字计算、交流、信息技术的使用。因此没有适应于所有16岁以上学生的跨学科课题或共同核心课程。有些学校试图通过辅导制度,维持一定的个人和社会发展课程,还有些学校参加青年奖励计划或开放学院网络。

这种局面与欧洲其他地方的情况形成鲜明的对照。无论是在法国或北欧国家(在那里学生全时学习),还是在德国(一部分学生在完全中学和其他类型的学校学习,另一部分学生在以雇主为基础的职业教育和培训体系——双元制中学习),都为18岁或19岁以前的学生开设了明确的公民和社会教育课程。这种情况似乎表明,欧洲其他地方的学校认为学生在16岁以后个人和社会发展还在继续,而英格兰和威尔士的学校则假设学生到16岁已经完成了他们的个人和社会发展。英国的假设是:未来领导人的社会教育像过去一样可以通过高级水平课程得到继续;其他人则通过职业课程或培训方案为未来的雇员生活做准备。

正如英格兰和威尔士教育制度面临的其他许多重要问题一样,对于面向所有18岁以前的人的平衡课程的需要(其中个人和社会教育应该作为其中一个核心要素),人们要么是有意避而不谈,要么是根本没有考虑过。的确出现了像TVEI那样的项目,强调了14—19岁学生课程的连续性,并产生了像“赋予学生权利”和“学院宪章”等思想。另一方面,最近的政策重点是鼓励学生选择、学校竞争以及市场化而不是连续性。如果没有一个有关14—19岁学生课程的框架,清晰规定面向所有人的核心课程要求,也没有鼓励学校合作的资助策略,以克服学校和学院之间的不连续性,那就很难弄明白增加学生的选择究竟意味着什么,更不用说每个学校和学院能够保证学生在个人和社会教育方面存在任何的连续性了。

1995年,学校课程和考试授权机构废除了14—19岁委员会,从那以后产生了关于16—19岁学生的迪尔英报告(见第八章)、本届政府关于16—19岁学生资格制度的咨询报告以及1998年全国课程报告。然而很少有迹象表明,大家认识到需要一种新的14—19岁学生

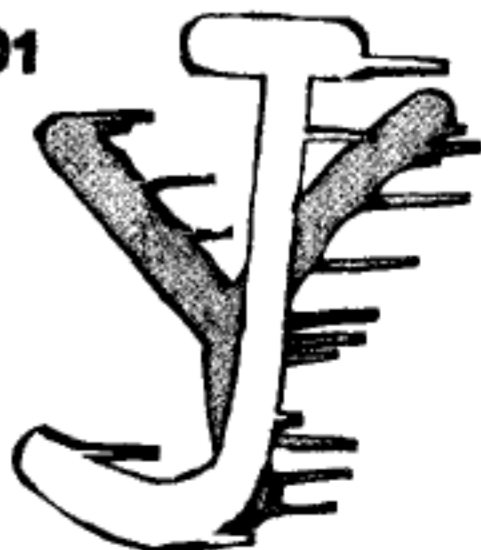


的课程,这种课程应该包括些什么更是没有人开始进行讨论。但是,由于受到课程项目日益增加的片断化的压力,并认识到学校不能只是年轻人进入劳动力市场之前的储存仓库,有关未来16岁以上学生课程的概念正在出现(Richardson et al., 1997)。可能正是由于青年人劳动力市场的快速消失(1980年有63%的16岁的年轻人得到工作,而到1993年这个百分比已经下降到9%),以及16岁以上的年轻人继续呆在劳动力市场的人数增加不快,使得义务教育后教育部门的政策制定者认识到,我们处在一个新的教育时代,在这个时代年轻人需要有一个可靠的普通教育,以作为以后专业化的基础。因此,个人和社会发展既可以和学生作出选择的重要性联系起来,也可以和他们不得不从中作出选择的机会联系起来,以及和他们选择的结果联系起来。本章的下一节将考察下一个十年更广大范围的社会和经济的变化,这些变化很可能将影响到14—19岁学生课程的个人和社会发展目标。

个人和社会发展与国家经济的未来

自从1976年科拉根(Callaghan)发表拉斯金演讲(Ruskin)以来,教育的经济作用毫无疑问被得到优先考虑,至少在政策制定者和政治家的心目中是如此,这种作用被置于年轻人的个人和心智发展的作用之上。本章的目的之一是,探讨与那种倾向相反的课程的意义。这种探讨的重要性不仅在于被忽略的教育目的的内在重要性,而且因为它可以提醒我们,教育的经济作用远不是那么清楚,目前还没有达到把教育与经济需求紧密联系起来的毫不含糊的认识。事实上,那些要求更多的经济取向的课程的人,最终表明他们真正实际关心的是政治和意识形态的结果(McCulloch, 1995)。此外,把生产率的危机、高失业率归结为劳动力缺乏劳动技能总是更容易一些,而讨论投资、规划以及经济管理等复杂问题总是更困难一些。但是,从14—19岁学生的观点来看,我们不能对工作世界视而不见。正像鲍尔斯(Bowles)和金蒂斯很久以前所认为的那样(1976),如果我们不在显性课程中清晰地认识到

101

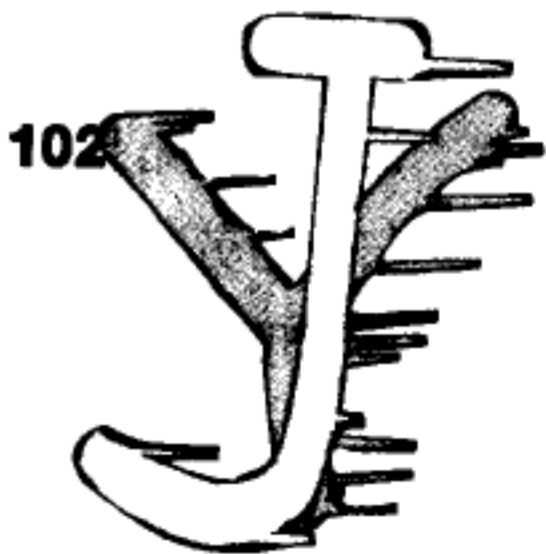


经济问题所在,它就会在隐蔽课程中不断地打搅我们。但是,本章的这最后一节我想提出稍微有些不同的问题,即经济全球化与年轻人思考他们的未来的依据之间的联系问题。

在工业社会,大多数年轻人在14—19岁之间的某个时间开始考虑他们在未来的工作。他们可能依靠阅读、或者从学校的职业指导中取得经验、或者从兼职工作中得到经验、或者从父母、朋友处得到经验等。在这个国家的某些地区,向父母学习可能意味着了解到大多数成年人没有工作,而且很可能永远得不到工作。在另一些地区,可能经历到突然失业或倒闭、或突然开工建设。也许过去十年的一个更大变化是,这些经济不稳定的现象开始从夕阳工业(例如矿山和钢铁行业)蔓延成为一种更广泛的现象,可以同样容易地影响到那些在银行、大学或医院工作的人们。因此,似乎经济的变化(常常是全球性的规模)将越来越影响到年轻人的成长,以及他们长大成人、成为父母、公民的过程,还影响到他们的性别角色、文化身份的形成。因此结论是,如果个人和社会教育要对年轻人有意义,就不能与他们对经济变化的理解以及这种变化对他们的生活的影响相分离。

在考虑上述观点对14—19岁学生课程的意义之前,我想从这样一种观点出发,即个人和社会发展是指:“对现在和未来世界的理解、把握及其相应的技能”(Buck and Inman, 1995),接着讨论影响学生个人和社会发展的经济变化的三种方式:第一,由于生产和企业的形式的变化,引起道德基础的可能变化;第二,全球化对经济和文化的影响;第三,柔性制造概念可能成为未来的经济重心。

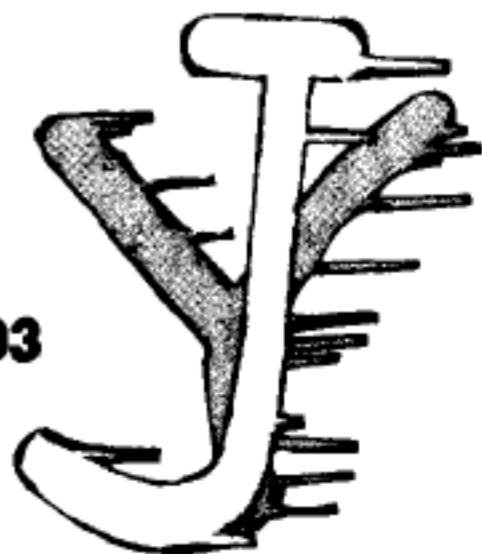
考察现代生产的道德问题可以有多种不同的观点。其中一种观点是亚当·斯密研究所的观点(虽然不一定是亚当·斯密本人的观点),即企业是道德的而且是“好的标准”的来源。因此利润最大化总是好的,企业原则应该运用到所有各种场合中去。这一观点对教育的意义在于,企业原则应该像正义、真理、关心他人等原则一样,成为任何个人发展框架的一部分。一种更加传统的教育观认为:企业必然是与恶行连在一起的,与尊重真理的教育要求是根本不同的。在这种观点看来,企业也许是必需的,但其自身并非好的。这种观



点,有时是其极端形式,受到 1976 年拉斯金报告以及最近政府政策的反对。1994 年查尔斯·汉迪(Handy)提出另外一种观点,认为所有最好的企业都把利润看作是一种必要的背景,在这种背景下做值得做的事情,以满足人们的各种需要。关于资本主义社会工作道德意义的所有这些支持和反对的观点表明,1990 年代末我们要年轻人为之做准备的世界是多么复杂、含混。有关全球经济变化的分析给予我们的重要教训是,要把经济问题与道德问题分开是越来越困难了。这可以联系另外两个在讨论个人和社会教育课程时常常争论的问题(这种争论常常没有与经济的变化联系起来)来加以说明。我指的是宽容、承认文化的多样性、学会信任他人的重要性。这些问题不再是次要问题,学校要帮助学生学会面对真实世界的压力。现代企业界也开始重视这些问题。20 世纪五六十年代,美国和欧洲的公司把各种廉价商品倾销到世界各地,而不管它们是不是受欢迎,只要有一部分商品被人买走就行了。由于现在企业面临国内和国际更多的竞争,那种做法变得越来越不可能了。英国的公司要想在世界的其他国家获得成功,就要与当地的文化相适应,就像在一个多文化的社区中,需要学会相互了解一样。换句话说,学会了解其他文化和价值不仅成为学生作为未来公民的个人发展的重要组成部分,而且也可能成为增加他受雇用机会的潜在基础。

另外一个例子反映新的高级生产的形式,例如在斯德普工厂(Stepper factories),在那儿生产新的制造电子机器的机器,每种产品都是独特的,不存在规定的生产程序或确定的技能(Kress, 1995)。生产工人必须学会互相信任,在决策错误时担当风险、互相支持。换句话说,个人发展与受雇的可能性不再能够分开。要在新型工厂当一个工人,就必须学会举止得体、宽容、尊敬他人。

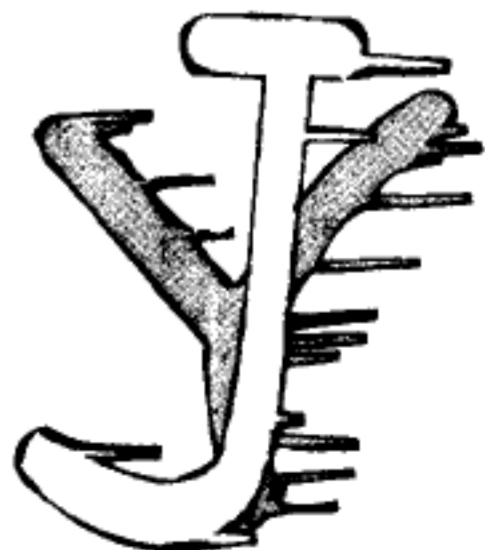
运用这些例子并不是想证明资本主义突然变得仁慈起来了;而是要说明未来的经济发展和年轻人自身生活一样要求年轻人要具备某些技能、知识和态度。如果 21 世纪的成功企业是那些听取雇员和顾客意见的企业,那么重要的是,年轻人要理解为什么是这样,并据以设计自己的生活。



结 论

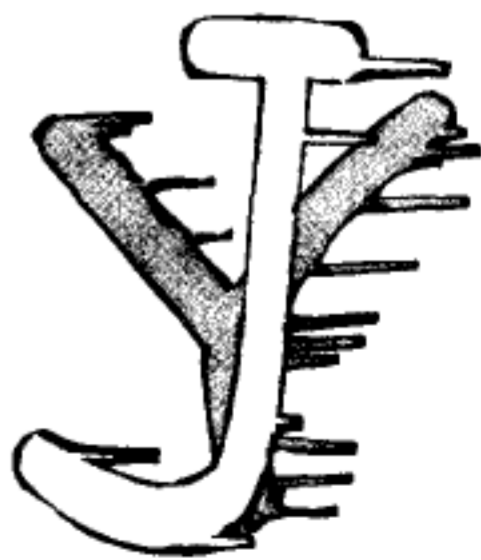
本章的目的是重申个人和社会发展的重要意义,探讨它对 14—19 岁学生课程的意义。为此我首先考察了学校应该制定的课程目标,以及这种目标要求科目教师做出的改变。我的分析表明,需要改变传统的课程观,即从由各个科目确定课程目的的所谓科层整合,转变为由课程目的确定各个科目的作用及其限度的联系的整合。在考察这种变革的可能性时,我指出在目前的实践中存在一种过渡模式,这种模式具备了某些联系的要素,但仍在作为科层整合的全国课程模式中起着作用。我进一步指出,在制定提高成绩水准的全校性政策的时候,学校受到基于科目的科层整合模式的课程组织形式的限制。其次,我考察了经济全球化对 14—19 岁学生的影响。我的分析结论认为,不论学生以后选择什么学习途径,应该制定一种面向所有 14 岁以上学生的范围较广的核心课程。这可能成为克服 16 岁以上学生的课程不连续性以及目前对 16 岁以上学生缺乏核心要求问题的一种框架基础。有关怎样用课程的术语来表达这种核心要求的问题,一些学者提出了许多种不同方式。例如克罗姆比·怀特等(1995);斯鲍尔斯与扬(1995)。但是,如果不根本改变现行的资格制度,这些方案都是行不通的。我还指出,如果离开了对经济和技术变革的理解,任何有关 14—18 岁学生的个人和社会发展的概念都是不完全的。

过去几年的教育政策的最欠缺的一个方面是缺乏远见和目标。也许这种欠缺是政治家和教育家都缺乏想象力的结果。也许是因为今天的教育家相信一种被后现代理论和市场经济学所削弱的远见。而 30 年前、40 年前或 50 年前写作伟大的教育报告的那些作者们则不同,他们尽管有家长制作风,但不缺乏远见。无论上述记述的哪一点接近真理,从有关个人和社会教育的课程问题的讨论中可以得到两点最终结论:第一,虽然全国每所中学、学院和大学都有责任为下一代学生提供一种远见,但这种责任不仅是单独每个院校的责任。当我们考虑总体课程问题时,我们不仅需要全国每所学校都具备一种远见,而且需要一



种关于全国性教育目标的定义；这种定义要超越具体的标准，体现在经过民主讨论的全国性课程中，并适用于所有 18 岁以前的学生，而不论他们是在上中学、学院或其他某种类型的学校。第二个结论是，虽然学生的个人和社会教育是重要的，并且常常是被忽略的课程重点，它本身不能成为 14—19 岁学生的课程基础，因为那样只会使得它继续与更广大社会的文化和经济的背景相脱离。第九章讨论面向未来的高级水平课程的时候，我将指出哪种课程能够构成个人和社会教育的基础。

104



第八章

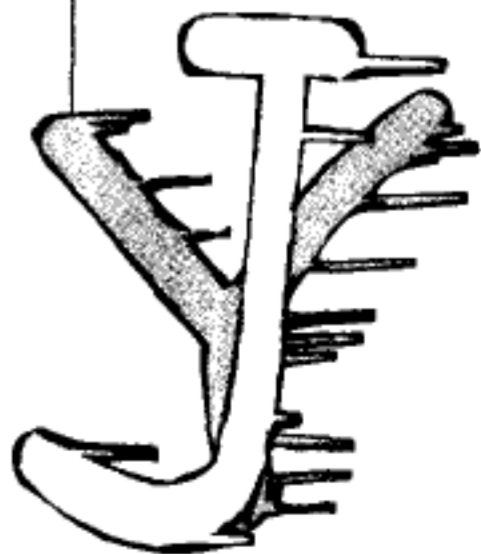
学习社会的资格制度： 以迪尔英报告为基础

引 言

1996年容·迪尔英爵士发表最终报告,标志着英格兰和威尔士的16—19岁学生的资格制度到达了一个新的阶段。报告建议,建立四种全国性的资格等级,并设置一种新的面向18岁以后学生的准学士文凭。报告的建议在许多方面是含混不清的;也许是故意如此,因为显然要满足许多不同的教育和政治利益的需要。报告引起的反响差别也很大,从一开始的热情回应——“伟大的规划者又一次做出了规划”,到审慎的批评的各种意见都有。因为人们逐渐看清楚了,报告的许多建议缺乏细节,可以有各种不同的解释。

105

从本书的观点来看,就这份报告可以提出两个有关问题:第一,迪尔英报告作为促进资格制度现代化、提供未来课程基础的重要尝试,是否意味着真正的进步,如果取得了这种进步,它意味着什么样的资格制度改革模式。第二个问题是,报告对资格和课程之间的关系的性质的看法是怎样的。报告强烈支持使三种资格途径更加清晰,这表明其目的之一是使过去十年中这三种途径逐渐融合的趋势得到逆转。因此就这三种途径之间的关系的变化而言,报告的建议是后退一步使三种途径变得更加具有特殊性,而不是变得更加具有灵活性和走向更统一的课程。另一方面,报告还提出了许多具体建议,例如:将全国职业资格委员会(NCVQ)和中学课程与考试委员会(SCAA)合并为单一的调节机构;建议基于四种知识领域设立一种高级文凭;把全国普通职业资格



(GNVQs)分成六种或三种单元模块,从而为建立一种更统一的、更灵活的课程奠定基础。因此,事实是,报告既有走向统一课程的建议,又有更加分离课程的建议,所以说报告并不必然使得我们的学校向更加统一的制度迈进。

本章分成三个部分,第一部分概述迪尔英报告的主要建议。第二部分考察这些建议及其四种观点来源:报告引用的参考材料的观点;1991年发表白皮书(ED/ DfE/ WO1991)以来系统背景发生的变化;报告的假设框架;不同的专业人士和雇主利益的可能影响。第三部分根据有关资格变化的不同理论考察报告的可能结果,例如对制定未来更加统一的课程的影响(这在前面几章已经论述到),以及对未来学习社会中课程与资格制度之间的新的关系的影响。

106

第一部分:迪尔英报告的主要建议

该报告提出了198条建议。但是,它的中心议题无疑是“需要建立一种更为统一的全国性资格制度框架”。报告认为,这种框架主要应包括如下一些要素:

三种特点分明的途径:即学术途径、普通职业教育的途径以及特定职业途径;

设立各种级别的全国证书,在第三级设立国家文凭,以认证核心技能;

四种水平的学术与职业资格制度(包括新的入门水平);

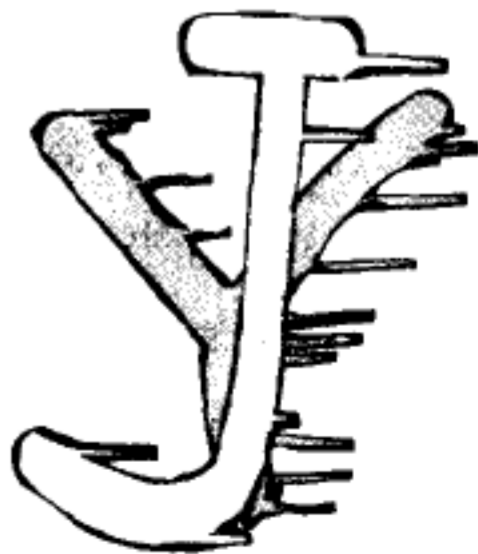
建立一种新的准高级水平(AS)的考试,在第一年学习结束时进行,相当于高级水平一半的工作量;

重新设置高级水平的全国普通职业资格,分成六组或三组;

将全国职业资格委员会(NCVQ)和中学课程与考试委员会(SCAA)合并为单一的调节机构;

鼓励现有的学术考试或认证机构与职业考试或认证机构的合并;

与面向16—19岁学生的在工作场所实施的现代学徒制度相联系,建立新的全国性的培训制度框架。



总之,报告在如下两方面的建议是大致平衡的,即一方面加强现有的资格制度,即高级证书考试制度;另一方面,制定一些可选择的框架,学生可以从不止一种资格证书中进行选择。它与现行资格制度的主要连续性是强调学生的自愿,把学生在16—19岁时期的教育基本上看成是个人的选择。

第二部分:合并还是改革? 迪尔英报告的调查范围

给迪尔英报告确定的调查范围的主题词是合并。很清楚,这是针对1991年白皮书的建议而言的;该白皮书建议以高级水平证书、全国普通职业资格证书(GNVQs)以及全国职业资格证书(NVQs)为基础,建立三轨资格制度。合并主题的重要性是由国务秘书提出来的,他要求调查报告要:

保持高级证书考试的活力;

以现行的全国普通职业资格证书(GNVQs)以及全国职业资格证书(NVQs)为基础;

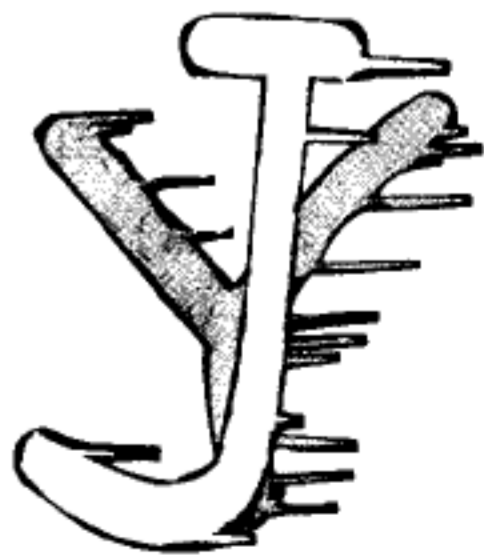
但是,也要求报告要强调:

增加参与和成绩,把浪费减少到最低限度;

并决定是否16岁以后的课程能有更大的一致性和学习广度,而又不至于降低标准;是否应考虑对更多的16—19岁学生的学习提出核心技能的要求(SCAA, 1996, p. 1);

因此,即使就授权调查范围而言,合并和改革之间的矛盾也是明显的。虽然授权调查范围是清楚的,矛盾的来源却是更广泛的。可以用三个例子来解释这一点。调查目的之一是了解颁布新的“全国目标”以来取得的成绩(SCAA, 1996, p. 2),而对16—19岁学生的新的主要目标之一是,到2000年,要求每个年龄组的60%的人都能获得一门高级水平证书,也就是在五年内要提高42%。这一目标与加强高级证书考试的要求是相抵触的,因为从数字上来看,高级证书考试主要是针对16—19岁学生的三级水平的资格,而事实上目前有30%的学生流失率或失败率(Spours, 1995)。第二个例子是对课程宽度和深度要求之间

107



存在的紧张关系；要求报告要在强调保持高级水平课程的活力的前提下寻求加大课程宽度的可能性；而为了要保持这种活力，就要求对少数几门课程进行深入学习。

改革的改革和合并要求之间矛盾的第三个例子是“授权调查范围”中提出，要寻求：

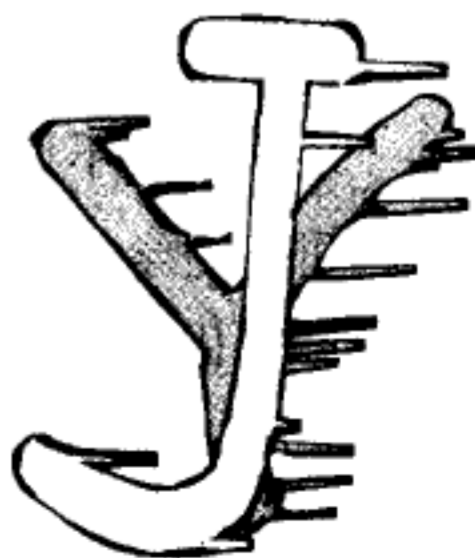
达到更大一致性的措施……进一步加强资格制度的框架。
(SCAA, 1996, p. 1)

在报告中，至少以两种方式表现出了一致性。首先，表现在高度强调四种层次的全国性资格制度；也表现在报告对政府机构的合并的支持（教育部与就业部合并成教育与就业部），以及对 SCAA 与 NCVQ 的合并的支持，以及鼓励学术和职业考试、认证机构的合并。当这些要求与“高级证书考试、GNVQs 应该保持与加强其独特性，使高级证书考试与高能力的学生更加紧密地联系起来”的要求相互抵触时，矛盾就产生了。如果我们来看报告的一些具体建议，合并与改革之间的紧张关系就更加明显了。这一点稍后将加以展开。首先我将转到报告产生的政策背景，特别是 1991 年白皮书发表以来的发展变化，该白皮书是政府最近有关 16—19 岁学生资格制度的除迪尔英报告以外的最重要的宣示。

政策背景

1991 年的白皮书是在走向统一的资格制度的强大的改革运动刚刚开始出现的时候发表的。高级水平课程在内容上以及测验方式上都被拓宽了（见第九章），有迹象表明学术和更宽范围的职业资格之间会走向合并；在一些地方，开始尝试模块化方法（见第六章）。同时，发表了一系列的报告（例如 Finegold et al., 1990；皇家协会，1991），这些报告第一次开始讨论统一的资格制度以及废除或逐步淘汰高级证书考试的问题。白皮书建议建立一种三轨的资格制度，把参加高级证书考试的课程测验的人数比例减少到 20%，白皮书很清楚的意图是，反对走向“统一”的趋势，限制高级证书考试的持续扩展和多样化。其建议的意图是引导 16 岁以上的学生扩大对 GNVQs 考试的参与，这种考试与

108



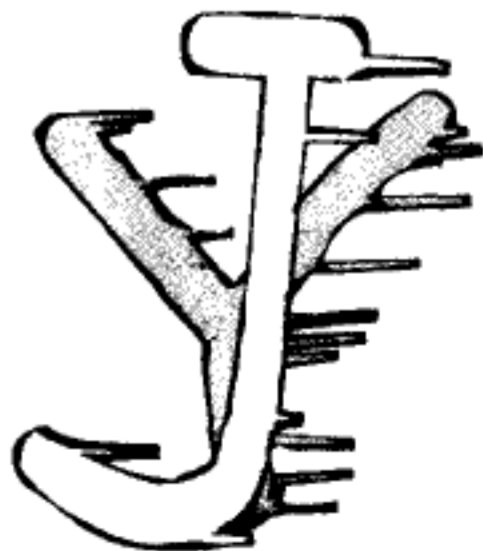
高级证书考试设计得很不一样。但是,尽管对课程测验加以限制,高级证书考试的通过率持续增加,并应用了越来越多的新的高级证书考试的形式。对模块化高级证书考试大纲的需求也持续增长;正如迪尔英报告所指出的:有些人担心模块化大纲会逐渐取代传统的线性的高级证书考试大纲。此外,GNVQs 的实施也远非一帆风顺。它们不仅遭到教师们以及学术界的批评,而且也受到来自政府的视察员的批评。有证据表明,学生的完成率、升级率降低了(Spours, 1997)。因此,1995年决定要对16—19岁的资格制度进行评估,并在授权调查范围中强调合并,表明政府认识到,事情的进展没有朝政府希望的方向发展,也就是白皮书所规划的方向发展。

迪尔英报告的假设框架

任何关于教育政策的报告都会牵涉到公众关于教育问题的争论,迪尔英报告也不例外。最明显的例子是报告对现行核心技能的支持,以及反对重新设计GNVQs 资格制度,以及对模块化、线性高级证书考试方式的优点、缺点的详细讨论。最令人吃惊的是,有一件在公众中讨论很广泛而报告中很少讨论的事情,即课程测验在高级证书考试中的作用问题。但是,报告在深层次上有一些假设,可能对报告的最终建议产生显著的影响。

如果把报告对16—19岁学生教育的观点与其他可比的欧洲国家义务教育的观点作一对比,我所指的那种假设就清楚了。报告把16—19岁的教育看成是“多样化的(pluralist)”——随着这个国家不同地区需要的不同而会有很大的不同;“分离的(divided)”——学术与职业计划将保持清晰的分别,适合于不同类型的学生;“自愿的(voluntarist)”——没有提出对所有16—19岁学生或所有学校的共同课程要求。这些不仅是教育管理的特征,也是与多样性相联系的价值观:认为可以把学生分成“学术的”或“职业的”类型,认为选择自由可以是高度个人化的。正是这些价值取向,虽然没有明确提出,体现在报告之中,不可避免地影响到它的建议。

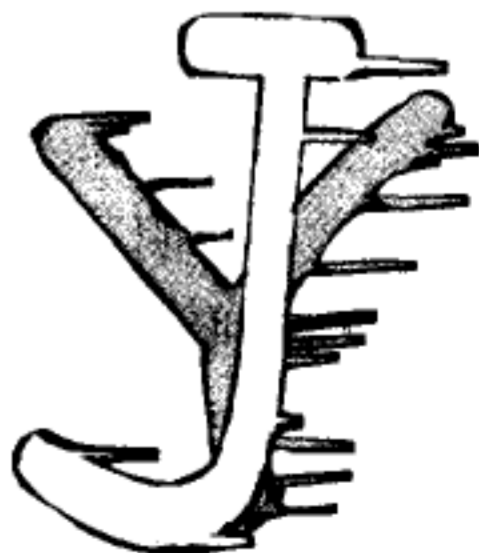
但是,注意到报告要求的保守性(因为报告捍卫上述价值)与改革



派立场(为了回应整个系统的压力而表现得更灵活、更有效率以及结果导向)之间的紧张关系仍然是有益的。这种紧张关系表现在许多方面。我可以举出三个例子:第一个例子有关报告对高级水平标准的讨论,尽管有证据支持相反的观点,报告却很认真地坚持这样一种观点:更高的高级水平通过率可能意味着更低的标准,而不是更专注的教学以及学生更努力的学习。因此,提出了许多建议要求增大高级证书考试的难度。这一建议的一个可能后果是:学习较慢的学生将被迫转向普通的职业轨。换句话说,这一假设回到了英国教育历史的早期,即认为普通(或学术)教育仅仅是面向精英阶层的。相类似的,虽然认识到缺乏证据,该报告支持这样一种观点:即模块化大纲目的是导致更高的通过率,而不强调在一门课程结束时对知识的综合和记忆,因此可能也会导致标准的降低。报告建议“所有的高级证书考试大纲应该既包括部分模块模式,也包括部分线性模式”应该可以被视为是一种妥协。它企图弥补保守派观点(认为应保留传统的线性的高级证书考试方式,这种方式受到大学和雇主的尊重,SCAA,1996)与改革派观点(认为模块化大纲对于促进学习提高成功率是更有效率的工具)之间的分歧。传统的高级证书考试大纲隐含的心理学假设是:高能力组的学生人数是有限的,设计3小时闭卷笔试测验正是为了发现这个学生组。相反,模块化方法认为,同一能力组的学生人数是可以扩大的,它的规模受到测验形式、教师技能以及学生的动机、学习技能等的显著影响。正是这种改革派假设(即认为某个年龄人口中的能力组人数不是固定的)成为进步的全国性目标的思想基础。像政府政策一样,这一报告不能解决这一矛盾。它反映了远远超出模块化大纲本身的假设之间的矛盾。在东南亚以及其他许多欧洲国家,这件事情基本上是根据改革派的观点来解决的,即认为有强大的经济理由,来反驳“一个国家的人力资源具有某种‘自然’的限度”的假设。

在讨论对知识的宽度的要求问题时,报告回到克劳塞报告(MoE, 1959)的观点,捍卫一种奇怪的英国式观点:即学生专门学习2—3门高级水平的科目可以达到最好的思维训练效果。虽然迪尔英报告也认识到在40年以后的今天,这一观点也许不再适用了,但报告认为应该保

110



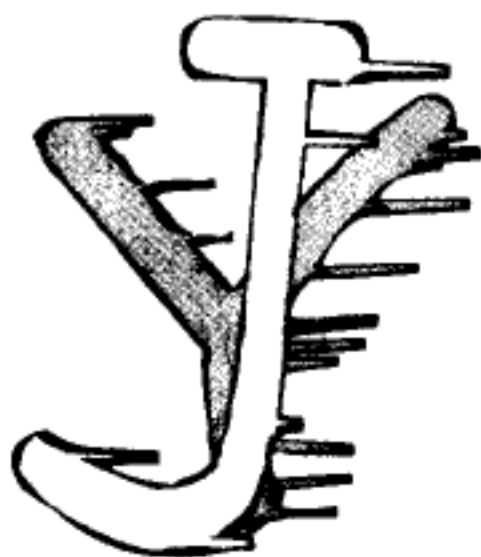
留高级证书考试的目前形式,因此并未直接挑战这一观点。此外,还建议除了高级证书考试外,设立一种新的国家文凭。该文凭要求学生除了学习核心技能以外,还学习四个学科领域的知识,虽然那些想学习某个单科的高级水平课程的学生还可以继续学习。因此,我们在官方的政府报告中第一次见到了准学士学位的要求。

本节讨论了迪尔英报告的建议中除表面目的之外的深层假设。他怀疑全国性课程要求的作用,认为应该把16—19岁课程的选择权交给学生。类似地,他高度看重多样性,而忽视了更大的多样性也容易成为新的不平等的基础。

专业界及其他方面对迪尔英报告的影响

为了准备这份报告,迪尔英进行了广泛的咨询,既包括专业团体又包括雇主,并收到许多组织的书面意见。似乎获得专业界广泛支持的政策包括两种:一种是迪尔英报告的建议中包括了的;另外一种是该报告的建议中没有包括的。在需要建立一种单一的资格制度、将SCAA和NCVQ整合、将学术与职业的考试认证机构合并的政策问题上,几乎取得了完全一致的意见。在一些方面,被咨询者比迪尔英报告走得更远。例如,被咨询者广泛支持这样一种意见:即在全国性资格制度框架的每一个水平或层次,将所有考试单元化、资格模块化,以提供更广泛的学习计划和机会,既以一种灵活的方式建立一种义务教育后教育核心课程(超过现行核心技能的定义),又能够建立一种全国性的学分累计制度和学分转移制度。

报告相当重视雇主的意见,迪尔英在调查一开始就咨询了他们的意见。如报告中总结的,他们的意见有三个特点值得在此提及:首先,雇主们关注的往往是一般性的而不是特定的技能,没有就特定资格的要求进行深入的思考;其次,他们强烈要求任何新的资格制度框架都应该简单明了;第三,他们认为应该把改进核心技能当作首先要考虑的事情。报告对雇主观点的最令人吃惊的忽略是:没有就资格制度提出对更广泛的核心技能的强调要求,例如人际关系技能、学习管理能力、问题解决能力等。虽然雇主们关于核心技能的观点受到报告的热情支



持,但报告提到的正式测验要求只限于三种“关键技能”:即运用数字的技能、交流技能以及运用信息技术的技能。雇主们对更广泛的核心技能的呼吁似乎与授权调查范围的要求相互抵触,该授权只要求对现行的资格制度进行合并而不是改变。

第三部分:迪尔英报告以及资格变化的过程

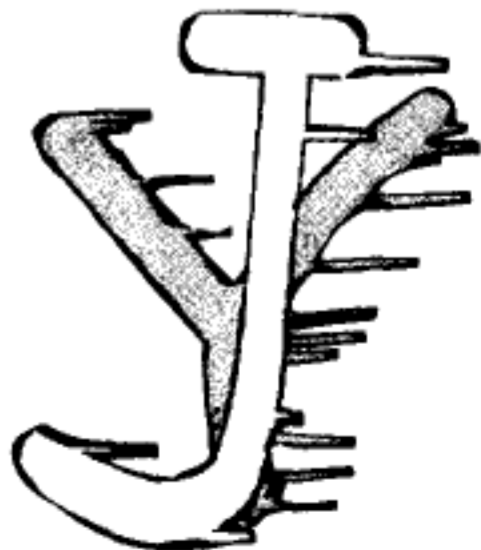
评价一份像迪尔英这样的报告,不仅需要把它看成是调查授权范围、它的假设以及报告产生的背景的产物,而且也应该把它看成是有关资格变化的模式、资格制度如何与课程相互联系以及与更广大的社会经济变化相互联系的建议。因此,本节将考察迪尔英报告的三个方面,即有关资格变化的渐进方法、报告隐含地认为义务教育后教育系统具有多元性质以及学校和更广大的社会经济背景因素会影响着任何有关改革资格制度的建议的结果。

渐进方法

在这里我想对两种不同的变革方式加以区别(在第九章中我将用来分析高级证书考试的改革),即不触动原有制度的渐进方法以及对制度本身加以改变的结构方法。迪尔英报告建议采用渐进方法来改革资格制度。可以把它和要求建立统一的资格制度的结构方法(Finegold et al., 1990)加以对比,以及其他的渐进方法例如学院联合会的共同宣言(AfC et al., 1994)、面向未来的学习计划中提出的“分阶段和步骤”方法(Richardson et al., 1995)等加以对比。

112

面向未来的学习计划中提出的“分阶段和步骤”的方法是基于建立统一的制度的长期目标。它认识到资格制度变化的过程远不是一劳永逸的事情,而早期提出的一些方法就是想一下子从分离的资格制度转变到统一的资格制度(Finegold et al., 1990)。它也考虑了1990年代以来人们提出的一些建议,这些建议不容易被归类为分离的模式或统一的模式,但或许可以被视为代表着走向统一的资格制度的一个步骤。学院联合会的共同宣言提出:



所有的资格制度都应该被置于单一的框架之内……在一个通俗的标题之下(AfC et al. , 1994, para. 3.2)。

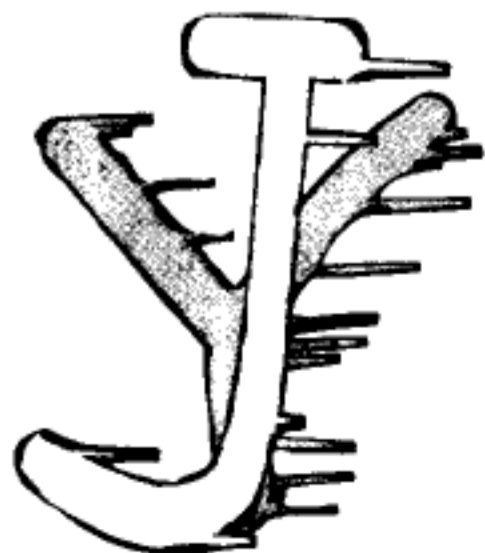
可以被视为这种方法的一个例子。它允许而不是说明现行的资格应该继续使用。但是,毫无疑问的是,如果实施联合会的建议,会导致从一个完全分离的资格制度体系走向所有资格都逐渐成为一个共同框架的一部分。迪尔英报告建议形成全国性的框架,也是一种渐进式的,但是在一种更弱的含义上来说的。他没有提出:“把现行的所有资格制度都置于一种单一的框架之内……在一个共同的标题之下。”

因此我们有三种略微不同的资格制度改革的渐进方式的例子。学院联合会的建议和面向未来的学习项目所主张的“分阶段和步骤”的方法也许可以被称为进步的、演进的方式。他们主张在现行体制内开辟更灵活的机会。由于给渐进改革确定了一个明确的目标,即从长远来说要达到一个统一的体制,“面向未来的学习计划”是这两种方式中更激进的一种方式。相反,迪尔英报告所主张的方式可以被描述为实用的和演进的方式。它对未来没有一种明确的洞见,它所主张的细枝末节的改革大多是为了回应对现存体制的压力。所有这些渐进方法的缺点是,倾向于低估了那些可能成为渐进改革的障碍的真实的政治利益。迪尔英报告尤其如此,由于担心会遇到可能的反对意见,它没有提供一个整体解释框架,来说明为什么必须实施它所建议的渐进改革,以及这种改革会引向何方。

考虑到对迪尔英的要求就是对“合并现行的资格制度”提出建议,他也就很难做另外的什么事情了。但是,越来越清楚的是,虽然新政府对于合并现行的资格制度所应采取的优先步骤的看法与迪尔英报告并不一样,其咨询文件“胜任成功”(DfEE, 1997)表明新政府与迪尔英处于同样的境地:即提出了渐进改革的建议,但对于改革的走向没有任何远见。

资格制度的多种层面

人们认识到,资格变化是一个多层面的过程(Raffe et al. , 1997),



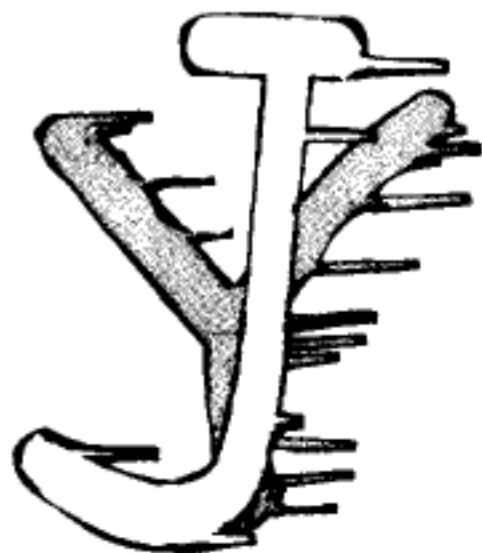
因为资格制度包括许多层面。因此,要给整个制度带来渐进的变化,通过一系列的步骤和阶段仅仅是一种可能性。资格制度可能在某些层面变化,而在其他层面没有变化。例如,资格调节机构也许可以合并,而资格仍然是分开的。

可以把资格制度变化的过程看成是由一系列相互关联的层面组成。一开始可以区别出五种层面:政府(government)、条例(regulation)、认证(validation)、证书(certification)及测验(assessment),这些层面都有着上下级的关联关系,而每一个层面又有着某种独立性。^⑩这一观点与前面讨论的迪尔英报告的看法略有不同。迪尔英报告建议建立只有一位资格主任的单一的政府教育和培训部、单一的调节机构以取代现行的 SCAA 和 NCVQ、并鼓励将现行的学术与职业测验和认证机构合并,所有步骤都是为了创造条件以建立更加统一的制度,并要求到 1997 年底完成合并。当然,这并不意味着管理上更加统一的机构必然会运作一种更加统一的认证制度和证书制度。在证书和测验方面,迪尔英报告建议维持一种分离的制度。但是,由于越来越多的学生参加资格制度考试,经济逻辑可能会带来更加共同的制度出现,而中学、学院与单一的测验机构打交道的好处也可能促进其他的合并。在将来更加合理化的制度的形成过程中,一方面是经济和政治的压力、另一方面是实施方面的压力,会影响到资格变化的未来方向。以下我将要讨论的正是这样的背景问题。

背景方法

虽然政府资助的研究总是脱离更广大的社会背景来看待资格问题,任何资格改革建议都不应该避免考察它们的社会经济背景。在背景方面看来,资格制度传统上被看成要么是筛选装置和选拔机制,要么是

114



是一个社会经济概念,也是一个教育概念。作为一个社会经济概念,它是公司“智能化生产”在社会上要达到的必然结果。公司所有雇员的智力能力是一种资源,可以改进公司的产品或服务的质量。作为一个教育概念,学习化社会概念代表了教育重点的深刻转变以及关于资格制度的作用的的思想的转变。它强调从一个人前 20 年的准备和学习到终身学习的转变,从强调学校学习到每种生活和工作场所的学习的转变。

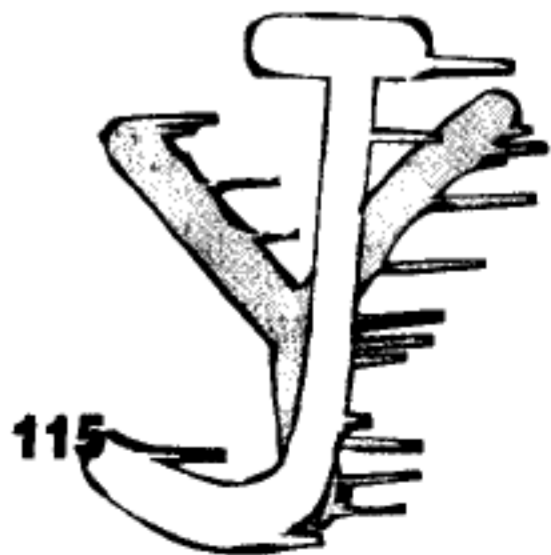
因此,学习化社会的概念对于资格制度的意义具有深刻的影响,这一点在迪尔英报告中很少有体现。与资格制度主要是作为一种选拔手段(无论是进入继续教育部门、高等教育还是就业的选拔手段)所不同的是,它们已经成为促进终身学习的一种手段。表达这种变化的一种方式是从把资格制度看成是一种学习的结果的标志转变到把它看成是能够胜任持续学习过程的标志。迪尔英报告的第七章标题是:“改进工作技能与终身学习”,指某家经理研究所的调查表明:几乎所有人都支持终身学习(IOD, 1991)。但是,报告中没有提到:为了使终身学习成为现实,需要重新设计资格制度。

结论:迪尔英报告:迈开走向未来的资格制度的一步了吗?

本章根据迪尔英报告的政策背景、报告自身隐含的假设以及它对各种压力和利益群体观点的反映,考察了迪尔英报告的建议。接着指出了报告建议的资格变革方式的三个缺陷:它的渐进变革建议缺乏有关变革未来的远见;它没有认识到资格制度的不同层面的相互依赖关系;它忽略了影响到未来资格制度发挥新的作用的背景的变化。每个缺陷都能够给予我们某种线索,来认识报告的建议是怎样形成的。以下将以三种方式来对此加以考察作为本章的结束。

一种更强的框架和观点

本章证明了,除非迪尔英报告能够说明其变革的前景,否则其渐进改革方式不太可能成功。迪尔英报告缺乏远见的状况正好反映在其



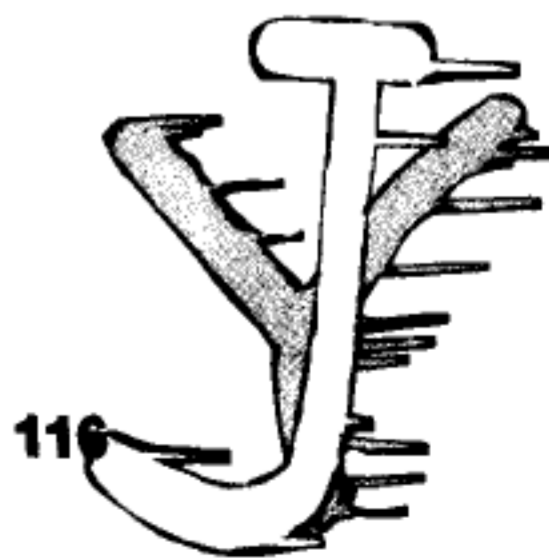
“全国资格框架”这一很软弱的概念中,这一概念仅仅根据分轨和水平的状况来加以表述。一种可能性是:像已经有人提出来的(IoE, 1997),在18岁以上学生中建立一种总的证书,作为体现未来资格制度特点并有助于达到那种目的的一种方式。这就要求更加共同性的测验方式;建立三个单元模块(或短课程)作为证书的基本组成部分;发展核心技能或关键技能的概念,以培养未来所有年轻人都需要的广泛的个人智力技能。

扩大层面

我们注意到,迪尔英报告建议或赞成的某些管理层面的变革已经发生:例如一种单一的政府部门、单一的调节机构、单一的测验和认证机构。这些变革创造了在其他层面进行变革的可能性。例如建立学术和职业资格的共同的测验和评分制度,整合全时学生和参加工作培训计划的学生之间的分离。单一的测验机构将会在一种较少竞争性的环境中,探索与中学和学院之间的新型关系,因为学术和职业证书都由这同一个机构来颁布。

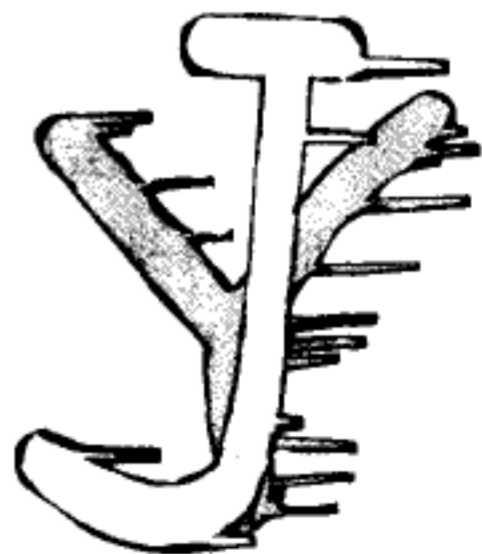
重塑学习社会的资格制度

由于迪尔英报告忽略了影响到未来资格制度发挥新的作用的背景的变化,其建议基本上显得是“保守”的。本章证明了,原来对待资格制度作用的文凭主义观点——主要是把人分配到不同的工作岗位——在未来社会是越来越过时了,在未来社会资格是鼓励人们终身学习的手段。如果资格是作为促进学习的手段,那么全国性框架就不应该在水平4就结束了。迪尔英报告的四种水平应该与高等教育的进一步提高水平联系起来,并成为鼓励人们在横向涉猎不同的领域、在纵向寻找新的职业机会的手段。以课程的单元化为基础,学分转移、学分累积,在面向终身学习的资格框架中会变得更加重要。目前的资格制度是以知识体系的相对稳定为基础(对学术资格而言)或者以职业种类的相对稳定为基础(对职业资格而言)。如果知识体系之间的关系(Gibbons et al., 1994)以及职业之间的关系变得更加具有变动性(Reich, 1991),



个别资格之间的平衡以及整体资格框架需要从弱的框架、强的资格向强的框架转移,每种资格起着保证学习连续性的作用,而不是通向就业的门坎作用。学习者们日益依赖于成绩记录的更新而不是企图得到新的资格。资格作为文凭的作用还将继续保持,雇主和大学将继续使用某种底线资格作为雇用和入学的标准。但是资格也具有身份建构的功能,人们越来越通过得到某种资格来证明自己是什么样的人。然而当资格制度变得越来越有变动性,资格作为反映一种持续胜利过程的更大重要性,每种资格的身份支持作用有可能会减弱,人们需要通过新的方式例如建立网络和机构之间的联系的方式来建立自己的身份(Beck, Giddens and Lash, 1994; Guile and Young, 1997a)。

由于经济的变化迫使越来越多的人明白,胜任某种资格是要终身为之的事情,而不是一蹴而就的事情,因此迪尔英报告关于资格的观点显得静止和保守,从而令人失望。但是,他屡次声明他的报告是一个议程而不是一种政策。本章要做的就是试图表明可以怎样拓宽这种议程,寻找新的方式以开发新的资格制度,促进新型的学习。资格制度仅仅是手段,目的是社会的学习目标、以及怎样拓宽这种目标。



第九章

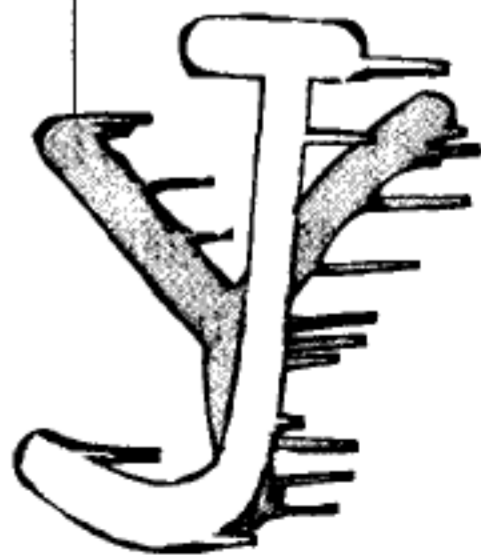
超越高级证书考试：走向未来的高级水平课程

引言

在第一章中，作者根据知识的社会分层理论对英国学术课程作了一个总的社会学分析。但是，正如在第三章中指出的，这种方法可能过分强调了学术课程在维持社会不平等方面的作用，低估了这种课程在某种程度上也提供了年轻人继续学习和就业所需要的知识体系、概念和智力技能。第二部分前面几章的分析重点从放在学术课程本身转移到考察 1980 年代、1990 年代的新的经济背景：不仅学术课程受到质疑，而且整个义务教育后教育和培训制度，由于受到学术和职业资格的持续分离的影响也受到质疑。尽管进行了这些讨论和分析，高级水平课程仍然是学术课程的范式，继续决定着有关义务教育后课程的讨论；从定性上决定着知识组织的科目模式，从定量上作为大多数 16—19 岁学生要学习的课程。因此，本章集中讨论高级水平课程，它们对变化的抵制，以及可能的替代方式。

117

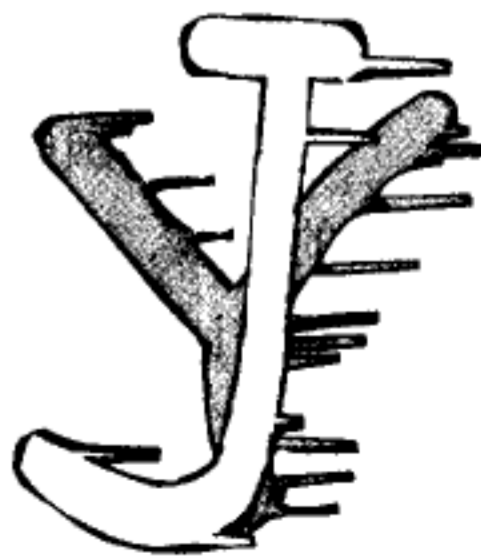
如果高级水平课程的定义是为 16—19 岁学生上大学的学习作准备，那么至今在英格兰和威尔士占统治地位的高级水平课程在很大程度上和法国的学士学位差不多。此外，高级证书考试仍然是这种制度的关键，它仅仅允许三分之一的学生学习任何形式的高级水平课程。这一比例仅仅只有法国达到类似水平学生人数的一半多一点。同时，经济正在变化，未来的工作除非是临时的和部分时间的，否则至少需要一种高级水平的资格。1951 年高级证书考试刚建立时，同龄人中只有



3%的人能够达到高级水平。在剩下的人中,几乎所有的人在18岁前离开学校,其中10%—15%的人进入办公室或其他的服务工作,另外10%—15%的人在16岁时参加技术或手工学徒训练,剩下的人得到非熟练工作,离开学校时没有得到任何资格。高级证书考试与其他国家类似考试相比具有很不同的特性,但这种特殊性在1950年代还不要紧。每个年龄组中只有一小部分人受到影响。事实上,高级证书考试与大学单科荣誉学位候选人的选拔是紧密相联系的,但这也不是一个问题,更不用说因为在那时大多数学位都是单科的。此外,虽然许多参加高级证书考试的人失败了或退出来了,他们仍然能够应用普通水平证书找到办公室的工作或者成为护士或教师。

在考虑高级证书考试对当代的影响时,我们不再是在讨论同一年龄组中四分之一或五分之一的人的教育问题,而是十分之七的人在16岁以后还继续接受全时教育的问题。他们所有人的前途都以某种方式被高级证书考试所决定。16岁以后还继续学习的人数稳定地下降,包括那些参与高级水平课程的部分人。学习高级水平课程的人近30%在18岁时最终没有取得任何资格(Spours, 1995)。但是,与1950年代所不同的是,没有学习高级水平课程的人很少能够得到办公室工作、护士工作或教师培训,当然,当学徒的机会也更少了。从那些在高级证书考试中取得好分数的人中间产生了狭隘的专家,他们常常必须在不同的科目中间作出武断的选择,而这些科目他们还要继续学习。另外一些人试图学习更加平衡的课程,但结果也是奇异的组合比如西班牙语、经济学和生物学。成绩较差的学生在16岁以后或者冒着在18岁时失败的危险,参加高级水平课程的学习,或者选择全国普通职业资格课程的学习或培训,而这种课程和高级水平课程一样面很窄。因此,与20世纪七八十年代的争论所不同的是,不再是高级证书考试的未来的问题了,而是整个16—19岁教育的未来的问题,这个问题受到高级证书考试的很大影响。

从1951年设立高级证书考试以来,不仅经济情况改变了,也不仅是16岁以后全时教育的参与率大大增加了,政治背景也不同了。1997年选出大约20年来第一届工党政府。与以前政府把高级证书考试当



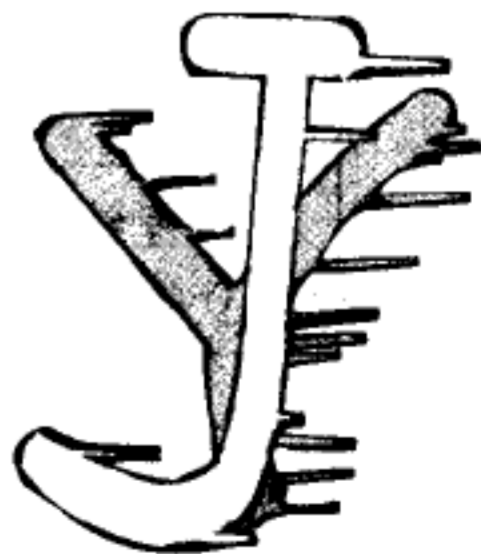
作黄金律一样不可改变所不同的是,新政府在其咨询文件《胜任成功》(DfEE, 1997)中至少在某种程度上承认高级证书考试需要改革。但是,正如教育研究所对《胜任成功》所作出的评论中指出的那样,政府远没有搞清楚改革到底意味着什么。在有可能改革但更加谨慎、不确定的新的背景下,把高级证书考试批评为精英主义和过于狭隘已经不够了。更深入的分析导致一个更清晰的思想:需要一种新的高级水平课程。这意味着开始理解到高级证书考试履行的不同功能,理解到它是由中学、学院、大学、测验机构等密不可分联系在一起组成的复杂系统的一部分。

迪尔英报告(见第八章)认为,高级证书考试已经达到了同年龄组的人能够从中受益的人数比例的极限。如果这指的是高级证书考试的现行形式,大多数人也会同意的。事实上,那些仅仅取得一门或两门高级证书的人能够从中受益多少还是有疑问的。迪尔英报告接着认为,那些在高级证书考试中失败或表现不佳的人参加职业课程会更好。但是,这等于假设所有学得较慢的学生应该学习职业课程,而不是继续学习普通教育课程。把学生的选择限于高级水平或职业课程只有在高级水平定义 16 岁以后的普通教育的情况下才是必须的。本章将证明,高级水平课程不再是 16 岁以后学生普通教育的足够形式,如果它要面向 16 岁以后接受全时教育的大多数学生的话。本章将提出一种新型的高级水平课程,以及实现这种课程的策略。为此,将继续采用在以前章节曾经使用过的联系的专业化的概念。但是,首先我们应该弄清楚现行的高级水平课程究竟哪些方面需要改革?它发挥什么样的功能?为什么它抵触变革?

119

高级水平课程是什么?它所服务的目的是什么?

高级水平是指学科测验,测验机构只是测验学科科目,而不是课程。对于测验机构来说,没有所谓高级水平课程。“高级水平课程”这一术语指的是以高级水平学科测验为基础,中学或学院能够开设、学生能够选择的学习项目。高级水平课程是每所中学或学院的责任,课程



形式因学校而异。尽管在过去的十年中政府不断干预,这一情形并没有改变。随着地方教育当局被取消大部分的权力,每所中学或学院对16—19岁学生的课程比以前要承担更大的责任。在过去,中学或学院欢迎这种自主权(应该加上一个附加条件,他们认为确定高级水平课程的大多数权力是在大学的招生导师手中);但是,随着选择的可能范围的增加,中学开始说,他们面临的选择太多了,又没有足够的信息来评价这些选择的意义,或者帮助搞清楚政府是怎样看未来的义务教育后课程的(Spours and Young, 1996)。

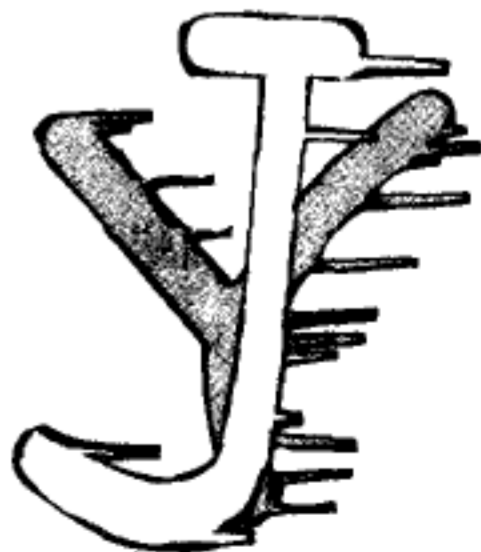
中学和学院在决定16岁以后课程方面的自主权也显示着一种不平等,这一点在过去十年变得更加显著了。虽然学生得到的高级水平分数受到同样的对待,而不管他们是在哪里上学,但是他们学习的高级水平课程却远非是到处一样的。HMC公学能够比任何国立中学或学院提供水平高得多的高级水平课程,因此毫不奇怪他们取得这么多好的成绩;他们目前有80%以上的人得到三门高级水平证书(Walden, 1996)。

为了了解英格兰和威尔士高级水平课程到底是怎么回事,可以把它和其他欧洲国家为16—19岁学生开设的类似课程进行对比。这两种课程的特点对比如下表:

120

英格兰和威尔士与欧洲国家高级水平课程比较表

英格兰和威尔士的高级水平课程	其他欧洲国家的典型高级水平课程
1. 学习2—4门科目	学习5、6门以上科目
2. 选修,学生自由选择科目	学生在必修核心课程要求的前提下选择
3. 没有整体的课程标准	有整体标准,确定学生应该学习什么内容
4. 课程结束时进行外部控制和评分的测验	有些课没有书面测验,有些课仅仅使用教师测验
5. 科目之间没有关系	有些有知识论课程,鼓励学生将不同的科目联系起来学习



(续表)

英格兰和威尔士的高级水平课程	其他欧洲国家的典型高级水平课程
6. 每所中学或学院负责高级水平课程	国家确定面向所有中学和学院的课程要求
7. 任何学生都无权只根据高级证书考试的分数上大学;入学选拔标准由各大学自定	如果通过国家考试,学生依法定权力进入大学
8. 结果的可靠性取决于测验机构的独立性及其程序	可靠性取决于国家测验或者公众对教师的信任(瑞典和德国)
9. 测验由教高级水平课程的教师执行,接受测验机构的监督,大学教师的协调	测验有时由教师自己执行
10. 线性和模块化的大纲	大多数大纲不是模块化的

注:这些标准是典型情况;它们并不是其他欧洲国家所有高级水平测验的情况

在46年的历史生涯中,高级证书考试变化很小,持续作为高度选拔性的、狭隘的高级水平课程的基础。高级证书考试体系的社会组织的四个相互交织的特点使得它们抵触变化。这些特点是:1. 缺少全权负责16—19岁课程的全国性机构;2. 中学和学院在开设高级水平课程方面的自主权;3. 学生自由选择学习什么学科;4. 大学自由决定自己的选拔标准。即使一个政府想改变这个体系也无从下手。高级证书考试体系抵触变化的另一个特征是:在测验机构、大学讲师(常常担任学科测验机构的主席)、参加评分的教师之间存在相互依赖关系。正是这种体系成为公众对高级证书考试的信任基础,并使得它们抵触任何变化。此外,这种体系是高级水平课程的任课教师所熟悉的,相对也是他们可以预期的。无论有多少教育上的理由,任何变革都有可能被视为既威胁到大学招生导师的需要,他们面临录取最好的学生的压力,也威胁到中学老师的需要,他们也受到让更多学生取得高分数的压力。有趣的是,英国的体系一方面给予中学和大学招生导师最大的自主权,另一方面给予中学老师个人的信任则比其他国家要少。好像有一种担心,如果英格兰和威尔士的许多老师在测验方面被给予更大的责任(例如瑞

121

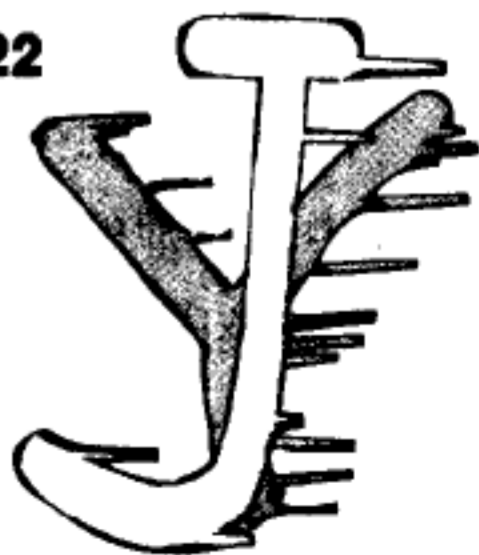


典和德国的情况),他们就会忘掉自己的专业职责,给自己的学生更高的分数,从而降低标准。

在简要指出高级水平课程的主要特点之后,我现在转向讨论它的更广泛的功能;我将依据在第三章中阐述过的意识形态功能和教育功能的区别进行讨论。过去和目前的大多数讨论集中在高级证书考试的政治和意识形态功能上。例如,它们被指责为精英主义,给予公学的学生不公平的好处。当然,确实,高级证书考试是精英主义的。但是作为选拔学生进大学的主要基础,任何高级水平的课程都在某种程度上是精英主义的。关键的问题是:高级证书考试在多大程度上是精英主义的?除了选拔功能以外,高级水平课程还有其他什么功能?在法国,直到1980年代,学生通过学士考试的人数少于通过高级证书考试的人数,到1990年代末,得到新的三轨的法国学士学位的人数是通过2门或2门以上的高级证书考试的人数的两倍多(Watson, 1991)。换句话说,由于高级证书考试的排他性,其结果是贬低其他资格,因此高级证书考试是英国16岁以上学生的保留率低的原因之一。高级水平课程的强大的选拔作用限制了它们为同年龄组中的大多数人提供普通教育的程度。

但是,高级证书考试不仅充当进大学的门坎的选择功能。它也具有教育功能。如果忘却了高级证书考试的教育功能,不仅否定了参加高级证书考试的学生的真实的学习,而且在那些批评它们过于精英化的人们看来,唯一的选择要么是废除这种考试,要么是让更多的学生通过这种考试。而后者不可避免地会导致降低标准的指责。

高级水平课程的教育作用,是提供学生接触专业知识、概念、技能的途径。但是,从上面的对比表可以看出,英格兰和威尔士的高级水平课程和其他欧洲国家的类似资格课程代表了对专业知识的非常不同的观点。其他欧洲国家的典型高级水平课程力图提供给学生在主要的知识领域的广泛的知识,同时给予学生进行某种专业学习的机会。而英格兰和威尔士高级水平课程不提供广泛的教育,仅仅包括一小组科目。学生除了根据自己毕业时的打算决定选什么科目外,课程本身没有预先规定学生应该选什么科目。开设高级水平课



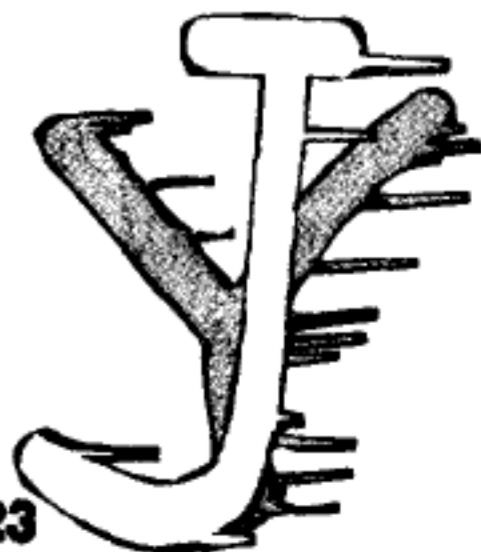
程的目的不是培养任何特定的能力；其基本假设是，大学认可的任何科目都有益于心智训练。但是，因为无论是支持者还是反对者都把高级证书考试的教育和意识形态作用混为一谈，因此也就没有人研究学习高级水平课程究竟达到了什么样的心智训练，也没有人研究其宽度和专门化程度可以怎样搭配才能增强而不是降低标准。有关高级水平课程的争论也因此限于批评其面过窄及其精英化的特点，普遍的看法是：一方面，高级水平课程的面应该更宽；另一方面，这些课程代表了旧的标准。

从1979年以来，政府的政策一直把高级证书考试视为黄金标准。很少实际关注到高级证书考试也许可以以多种方式来加以拓宽。政治议题中也从来没有讨论过要用某种别的方式来取代高级证书考试。前面已经指出，现在至少有一届政府认识到要对高级证书考试进行改革，尽管他们不知道从何下手。这种情况有两种可能的危险：其一是任何新的建议都有可能成为媒体捍卫高级证书考试的牺牲品；其二是采纳一系列未经深思熟虑的建议，结果使大家深感失望，并因为一些技术细节而陷入困境，就像20世纪六七十年代学校委员会建议的处境一样。

毫无疑问，关键的改革课题将围绕着课程的宽度和深度的问题，或者专业化的程度问题。因此第一项任务是开发替代性课程模式，能够将宽度和专门化程度联系起来作为改革的基础。这是六七十年代改革高级水平课程时没有做到的事情。他们想当然地认为：任何比高级水平课程不那么专门化的事情都是一种改进，而不问为什么有改进、有什么改进。但是，从这些早期的改革尝试中可以学到有价值的教训。以下先简短回顾早期改革的历程，看看有哪些教训可以吸取。

改革高级水平课程的过去尝试的教训

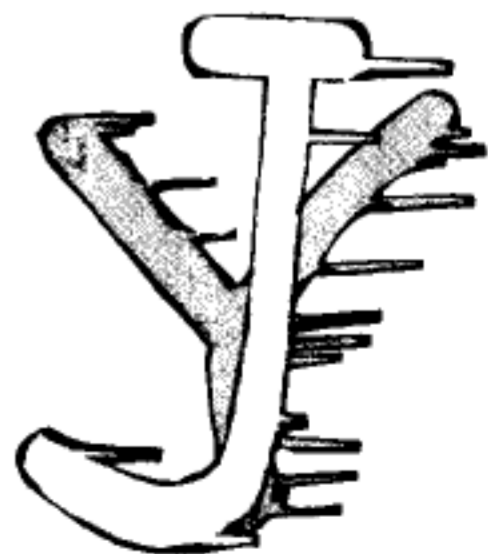
在考察高级证书考试改革的历史之前，我想先做两种区分：第一是关于变革的动力学，即个别高级证书考试的渐进变化和整个高级证书考试体系的结构变化的区别。渐进变化的例子有：1. 科目大纲内容的



变化;2. 引进新的科目;3. 新的测验形式,从线性大纲到模块化大纲。这一类的渐进改革至少在一开始很少遇到来自政界或专业界的反对。结构性变化涉及到科目之间的关系、科目在学生整个课程中的地位以及建立高级水平课程大纲和测验的标准方式与非标准的方式之间的平衡。对高级水平课程而言,所谓标准大纲指在内容编排上是线性的而不是模块化的,常常在传统的文法学校和公学的第六学级的科目中使用,测验方式是在课程末尾由外部进行评分测验。

渐进变化与结构变化彼此并非完全独立。两者之间的联系很好的例子之一是:1980年代初制订模块化大纲与测验方案,规定50%的课程由教师来测验评分。一开始,这些变化不引人注目。但是,到1980年代末1990年代初,政治上反对教师给高级水平课程评分的意见变得很明显,同时,主要由教师进行评分的模块化大纲的比例继续增加。在1980年代末新的政治背景下,这些大纲被认为是对高级证书考试体系的威胁,模块化大纲开始被取消。看起来,只要不影响到高级证书考试的关键的选拔功能,渐进变化就可以被吸纳进这种考试体系中去。

要做的另外一种区分是:对过去的高级证书考试改革作时间上的分期,把不同类型改革的命运与政治背景的变化联系起来。可以把高级证书考试的改革分为三个时期,并在下一部分进行详细讨论。第一个时期是1951—1979年,是进入高级证书考试的人数的扩张期,以及学校委员会一连串改革尝试遭到失败。在这一时期,讨论主要限于在专业教育界的圈子内进行。第二个时期是从1979—1991年,高级证书考试人数继续扩张,并进行了许多渐进的变革。仅仅在这段时间的末尾,高级证书考试体系的前途问题成为一个政治议题。一方面是右翼反对渐进的改革,另一方面左翼开始考虑把高级水平课程转变为统一课程的可能性(Finegold et al., 1990)。最后的第三个时期从1991—1997年,从1991年的白皮书开始,包括迪尔英报告(SCAA, 1996)以及新政府的咨询文件《胜任成功》(DfEE, 1997)。在这一时期,围绕高级证书考试的专业的和政治的分歧更加表面化。关于高级证书考试的讨论变成了关于未来整个16—19岁教育的更



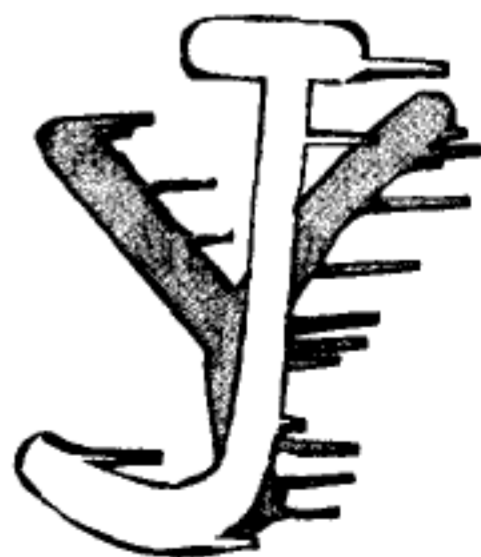
广泛的讨论的一部分。

第一阶段:1951—1979 年的高级证书 考试改革——提出建议但没有改革

第一次开始对高级证书考试进行评价的是 1959 年关于 15—18 岁教育的克劳塞报告(MoE, 1959)。但是,失去了这次机会。克劳塞委员会的观点是:有能力的学生是有学科学习头脑的学生。因此对于在 16—19 岁继续呆在学校学习的大多数学生来说,高级水平课程是理想的课程形式。由于认为高级证书考试不需要变革,克劳塞唯一做到的是希望中学不要把高级水平课程的教学占用第六学级课程的所有时间。他建议不要超过学生时间表的三分之二,但他没有说明是怎样得出这一比例的。

马歇森(1992)回顾了克劳塞报告之后试图克服高级水平课程过于专门化缺陷的一系列不成功的尝试。首先是 1966 年学校委员会计划引入“主修”和“辅修”科目。但中学和大学都反对这个建议,认为辅修科目不会被认真对待。到 1960 年代末,正如在第一章中已经提到过的,反映缺乏科学家问题的戴顿报告建议拓宽第六学级课程,认为这是增加 16 岁以后继续学习科学的学生人数的最好的方式。但很少有人关注到这个建议。1973 年,学校委员会又建议把高级水平分成正常水平和继续水平,每种水平分别学习 2 年。来自教师联合会和大学的反映又是消极的。他们认为:如果低学习成就者能够学到正常水平,正常水平就会被视为降低高成就者课程水平的机制。1979 年,新的保守党政府宣布,继续保留高级证书考试体系,没有表现任何的质疑。

从这一时期可以得到两个教训。第一是中学和大学比人们预想的更加牢固地束缚在高级证书考试体系中。第二是除非能够表明拓宽的学习能够增强专门化的学习,否则总是被视为以深度为代价,与低的标准联系在一起。



第二阶段：1979—1991 年分轨体系中的渐进变革

1980 年代,参加高级证书考试的人数大大增加,科目范围也多样化。主要发生了四种类型的渐进变革:引入新的科目;半个科目的思想(AS 考试);模块化大纲以及课程测验与核心技能的扩展。以下进行简要的讨论。

新科目

改变科目大纲或引入新的高级水平科目是最不激进的高级水平课程改革形式,它不触动高级证书考试体系。因此毫不奇怪,当 1980 年代 TVEI 支持 14 岁以上的课程改革项目时,引入许多新的高级水平科目大纲。一开始相当多的注意力投入到作为拓宽高级水平课程的一种方式

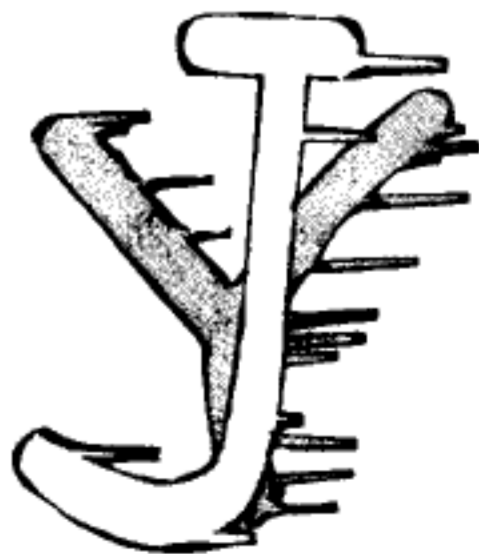
125

的“普通研究”上面(Smithers and Robinson, 1993);尽管参加学生人数增加很快,但大多数大学不把普通教育高级证书考试成绩作为入学的要求。

在六七十年代,高级水平科目的多样化主要发生在社会科目方面(例如经济学、商业研究、社会学和心理学)。但是,到 1980 年代,在 TVEI 的影响下,制订了更多的 16 岁以后的应用性课程,对这些课程不颁发文凭。诸如闲暇研究、摄影、会计等科目就是适应这种需要而引入高级水平科目的。对新科目只要在大纲设计和测验方面符合规定标准,很少有其他内容标准。当然,像普通研究的情形一样,这并不意味着新科目就必然被所有大学所接受。

新的半科目

与为满足中学和学院的需要引入新科目不同,1987 年引入 AS 考试是由政府发起的,希望满足增加宽度和灵活性的需要。但是,在一种学生自由选择学习科目的自愿性的体系中间,任何改革的成功就不仅取决于政府的意图。它不仅取决于学生而且取决于教师以及高等学校招生导师的选择和决定。AS 考试看来不太受欢迎。它从来没有达到



所有高级证书考试报名比例的7%以上。大学招生导师更愿使用高级证书考试成绩,学生认为A/AS组合的考试比三门高级证书考试的要求还更高。

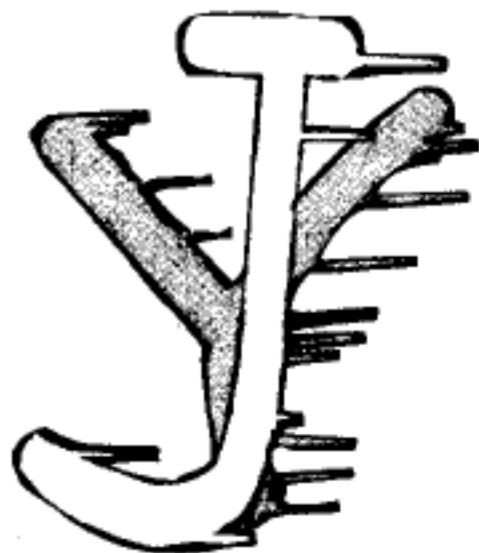
AS考试的命运是一个极好的例子,既说明了不触动体系的渐进变革的局限性,又说明渐进变革至少潜在地会对整个高级证书考试体系的结构产生影响。只要AS考试继续作为高级水平课程的补充,而且只有少数学生选择这种考试,就很少有人对它感兴趣。只要表明更小型的AS考试能够取代高级证书考试作为主要的学术资格,使得整个体系面更宽、更灵活,就会遇到反对意见。1991年,学校考试和测验协会委员会建议把高级证书考试与AS考试的地位关系反过来,他们建议学生在第一年可以参加5—6门的AS考试,在第二年继续学习2—3门科目作为高级水平。这被HMC视为会威胁到高级水平体系(Mathieson, 1992)。HMC影响力如此之大,这样的建议立即被否定,被认为是废除高级证书考试的迂回策略。

模块化的课程大纲和课程工作的评估

尽管事实是,以课程工作为基础的测验方式和模块化是两回事情,这两种变化被放在一起考虑。但是,两者都代表了教师方面的努力,即努力使得留在第六级学校以及学院的大多数学生都能学习高级水平课程。

自从建立高级证书考试以来,每门课程末尾为期三小时的笔试是其主要特征之一。它把它们与单科荣誉学位的最终测验紧密地联系在一起。但是,在1980年代,高级水平大纲开始包括教师测验的课程部分。比例从25%—100%不等。直到1990年代初,大纲设计以及测验方面的这些变化没有受到挑战。在新的更加意识形态化的政治气候之中,对模块化课程和教师中心的测验的批评成为政府对教师的攻击的一部分,认为是他们降低了标准。虽然没有实际证据表明模块化大纲或课程测验导致了标准的降低,但是由于这时候的高级证书考试通过率以及取得高分的人数在稳步上升,有些右翼思想库成员(例如Pilkington, 1991)不愿意相信有这么多学生能够通过高级证书考试,

126



更不用说取得高分了；如果情况是这样，那一定是测验体系使得他们容易得到高分，或者新的高级水平科目比老的科目要容易。从那时起，课程测验以及模块化成为政治议题，而不仅是专家中间专业讨论的技术问题。

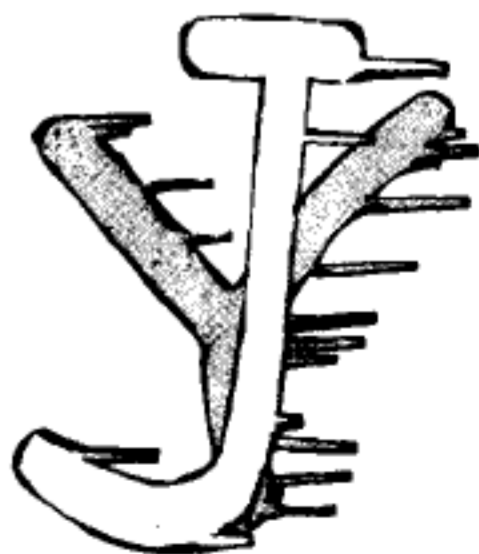
核心技能

1990年提出的核心技能不是针对具体科目的：它是作为拓宽高级水平、甚至是统一学术和职业资格的方式。但是，随着国务秘书的更替，试图在高级水平课程中反映核心技能要求的尝试也几乎是立即终止了(Mathieson, 1992)。诚然，部分是由于核心技能到底意味着什么的概念不清引起的混乱，部分是由于担心为所有高级水平科目设计共同的测验体系可能引起不确定性，存在着实施的技术困难。但是，远比技术因素重要的是意识形态的问题。有两种不同的意见：一种意见认为高级证书考试是黄金标准，另外一种意见认为即使那些有高级水平证书的人也可能缺乏核心技能(CBI, 1993)，这两种意见很难调和。现在回过头来看，核心技能的改革顶多是使得高级证书考试更加“相关”而不是改变。不可避免地，高级水平体系及其选择功能取得胜利。

希金森(Higginson)委员会的建议

希金森报告(DES, 1988)建议对高级水平体系进行结构性的改革，从而显得与这一时期的其他发展很不相同。委员会认为，应该拓宽高级水平课程，并建议一种五个科目的高级水平学习者测验，科目大纲相对较小。尽管他们的建议显得很激进，却仍然与高级水平的传统相妥协。五个科目组的资格与高级水平的选修课程相比无疑是个突破。但是，与高级水平课程的传统相一致的是，委员会拒绝规定学生应该学哪些科目，而是把这个责任留给中学和学院，让他们帮助学生选择。也可以说，报告代表了与过去的一种连续性。它假定更宽的课程是一件好事情，而这意味着学习更多的科目。报告没有考虑宽度的不同形式，或者应该拓宽到什么程度，才能增强或者削弱学生的专门化学习。但是，从1970年代以来，专业界对高级证书考试的态度和气氛已经有了

127



变化,实际上,希金森报告获得了一致的支持。这一建议最终被政府拒绝的事实表明,如果实际执行了这些建议,这种支持未必能够继续保持。

以上回顾了从1979—1991年间渐进的高级证书考试改革的主要例子。可以得到三个结论:首先,新的高级水平科目的内容标准是灵活的;但高级水平体系抵触变革。其次,一开始渐进变革不引人注目,但后来集聚起来的压力使得它们被视为是对高级水平体系本身的挑战。第三个结论是,与七八十年代不同的是,从1980年代末开始,有关高级证书考试的争论变得极端化和政治化了。其效果是降低了专业的、技术的争论的声音,模糊了教育界内部的差别。

第三阶段(1991—1997):在一种框架 取向内的高级水平改革

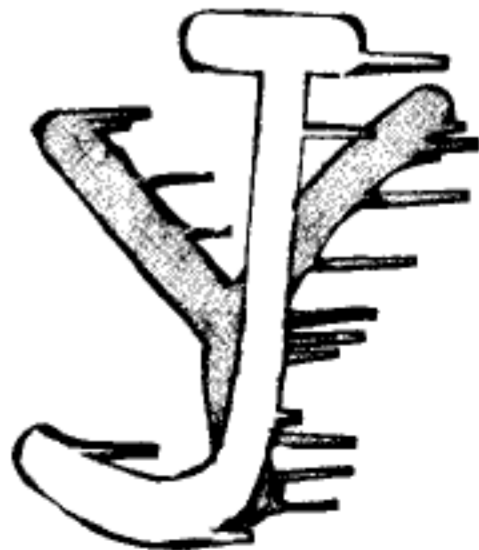
这一时期一开始,1991年保守党政府发表白皮书,使得三轨的资格体系:学术的、普通职业的以及基于工作的资格体系正规化了。而其最后是1997年新的工党政府发表咨询文件《胜任成功》(DfEE, 1997)。这一时期的大多数改革试图建立某种框架以涵盖所有的资格,以调和三轨体系的分歧,而不改变资格本身。保守党政府首先提出了有关包括高级证书考试的文凭框架的两种建议,但很快又抛弃了。其他的建议包括:继续教育单位的学分框架计划(FEU, 1992),联合声明(AfC et al., 1994),CBI的总体文凭计划(1993)以及迪尔英报告等。

128

迪尔英的高级证书考试的策略

本章最初考察了迪尔英报告认可高级证书考试的为人熟知的性质:孤立科目的集合;强调终结性考试的严格标准以及偏爱线性的而不是模块化的大纲。他的高级证书考试改革方案是使得它们更加有特点,并为那些想学习更广泛课程的学生建立一种高级文凭框架,同时保持高级证书考试不变。

该报告断言:有难的、平均的以及容易的高级水平科目。然后考察

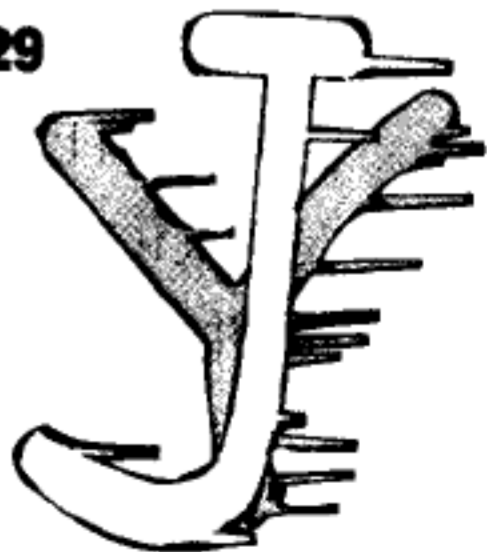


了怎样使得容易的科目变得更难一些,而这可能会使得选修的学生人数减少,或者更高的失败率。报告建议引导可能会在高级水平科目中失败的学生转到 GNVQ 课程或者现代学徒制的途径,在那儿他们有更好的机会取得同等水平的资格。由于没能考虑对高级证书考试进行任何结构性的改革,报告陷入了为人熟知的、英国特色的假设:较慢的学生更适合于学习职业性课程。

迪尔英加强高级水平课程的第二种方案是,考虑高级水平科目与 GNVQs 科目的重叠问题。他的观点是,从学生做选择的观点以及雇主评价资格证书的观点来看,使得高级水平证书和 GNVQs 职业资格证书分得越清越好。迪尔英把高级水平资格的特征与科目的内容联系起来。他建议考试机构重新考虑例如“科学”这样的科目的资格类型,他认为这种科目是高级水平而不是 GNVQ;而像媒体研究、摄影等科目在他看来是应用性的,因此应该是 GNVQs,而不是高级水平。如果按字面理解,他的建议将排除目前占 12% 的大多数应用性的高级水平科目。

迪尔英的第二种策略是有关拓宽高级水平科目的问题。但是,他不是考虑怎样拓宽高级水平科目,而是高级水平的学生怎样在现行的高级水平科目基础上拓宽他们的课程。他的建议分两个部分:一个是重新设计为期一年的 AS 课程(作为高级水平的第一部分),另一个是四个领域的高级文凭。为了获得高级文凭,考生必须参加四个领域的其中两个领域的高级证书考试,而参加另外两个领域的 AS 考试,就其核心技能进行测验。这种文凭并不是替代高级水平证书,而是像 AS 考试一样,是对高级证书考试的补充。迪尔英建议把是否提供这种文凭的决定权力交给中学和学院。

与早期的尝试例如希金森的“五门高级水平科目”的建议相比,迪尔英关于设立高级文凭的建议具有实用的优点。他使用现行的高级证书考试来组成新的文凭,而不改变高级证书考试本身。但是,高级证书考试不是为一种具有广泛基础的总的资格证书而设计的。它们过于严格而缺少灵活性。以高级证书考试和 AS 考试为基础的几个科目的考试的建议对于要具体执行的中学和学院来说显得不切实际。可能的情

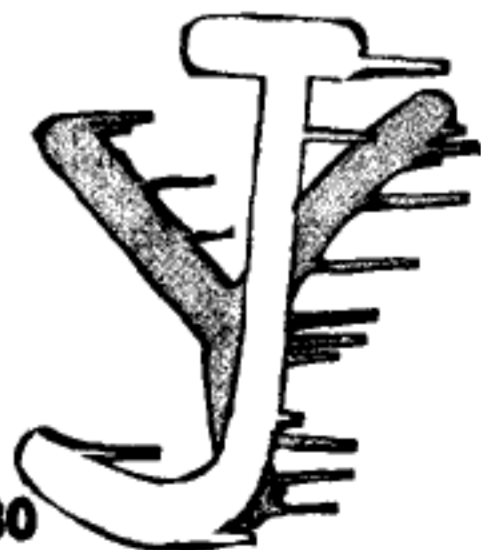


况是,如果以自愿的原则来实行,至多会被一些高级证书考试成功率很高的少数具有创新性的中学和学院采纳实行。有证据表明,虽然中学喜欢高级文凭的主意,但他们需要从大学获得坚决保证,即与三门高级证书考试成绩相比,大学更愿意接受持有高级文凭的学生。对于大学招生导师而言,关键的问题可能也是:这一文凭是否是自愿的;如果是,他们还是宁可按照和学位有关的科目的高级证书考试的成绩为基础进行选拔,而不管考生是否得到高级文凭。

撇开其建议的可能前景不论,迪尔英的高级文凭建议提出了有关高级水平资格的许多新的重要的问题。首先,它确实试图把课程的宽度与高学习成绩联系起来;其次,它是第一次由官方来对以内容为基础的宽度进行定义;第三,它提出了这样一个问题(虽然是隐含的意思),比高级证书考试更宽的资格不可避免地要求更多的教学时间、学生花更多的学习时间。但是,如果这种文凭是以自愿为基础引入的,传达给中学和学院要求重视宽度的信息很可能不是足够强,能够平衡开设更宽的课程所需要的额外资源和风险。此外,它没有考虑高级证书考试是把中学、学院、大学以及测验机构捆绑在一起的相互依存的体系,这种考试对于大学来说是可靠的选拔工具,对于中学和学院来说是进入大学的可靠的门坎。

胜任成功

1997年工党政府发表的咨询文件《胜任成功》采纳了迪尔英报告的许多建议(DfEE, 1997),尽管在报告发表时(1997年秋),迪尔英的一些建议例如进行关键技能的AS考试、使得职业轨和学术轨的区别更加分明等已经被抛弃。在与高级证书考试有关的问题上,《胜任成功》完全保持了迪尔英的框架和方法,尽管对一些重要的问题例如课程测验的作用、模块化大纲以及对高级证书考试和职业资格考试进行联合评分等采取了更为开放的态度。它试探性地建议设立一种总的证书,从而拓宽高级证书考试的范围,但是很谨慎地没有提出实施这一建议的具体的时间表。它认识到,这样的证书不能只是一种成绩的记录,应该有一些清晰的规则来规范其组成部分之间的联系。但是,从短期



来看,它可能会使得高级证书考试还保留它的现行形式。

框架和高级证书考试改革:一些教训

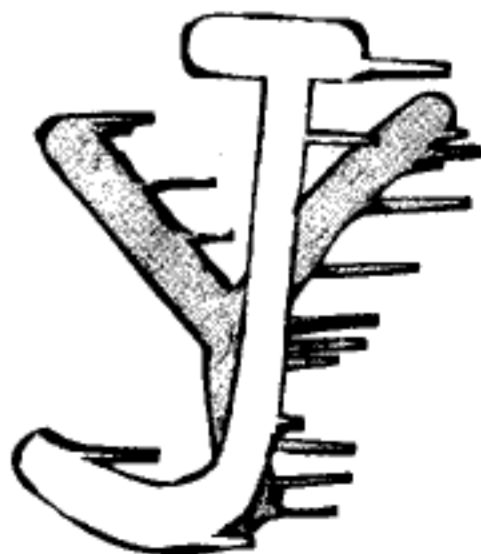
无论是迪尔英建立高级文凭的建议,还是《胜任成功》提出的设立总体证书的观点,都是试图在强分轨的资格体系中间建立一种弱的总体框架(Spours and Young, 1996; IoE, 1997)。在两种情况下,现行的高级证书考试可能还是会在总的体系中保持主导作用。大多数学生参加新的总体资格考试的主要障碍是它以自愿为基础,是否提供和参加这种考试完全取决于中学和学生。

两个报告的拓宽高级证书考试的建议显示了自愿性的框架方法的弱点,这种框架不打算对所有资格课程进行模块化,也不制订共同的测验方式。它们既缺乏对未来所需要的高级水平课程的长期观点,也缺乏到达那种未来的“阶段和步骤”。

面向未来的高级水平课程的构想

前面回顾了高级证书考试改革的分轨方案以及框架方案。它们表明了渐进的变革如果被认为威胁到高级证书考试体系,就会遇到怎样的抵制;而框架建议从好的方面讲,是把高级证书考试聚在一起的方式,从坏的方面讲,是避免改革的方式。为了制订面向未来的高级水平课程的架构,有必要回到最基本的原则,考虑下一世纪的高级水平课程的目的是什么。

根据前面几章的分析,可以提出三个目的。首先,面向未来的高级水平课程必须教给学生在下一世纪所需要的知识和技能;换句话说,必须强调其教育作用。这意味着它需要包括面向所有学生的核心项目,提供使他们成为成功的市民、工人及父母所需要的教育。其次,它必须使得学生能够获得专门领域的知识、兴趣,并提供把学生的专门化学习与课程总体目标联系起来的方式。第三,为了实现这些目的,新的高级水平课程需要建立在现行的高级水平课程的力量基础之上。我把高级水平课程的教育作用看成是使得学生接触专门化的知识体系及其概

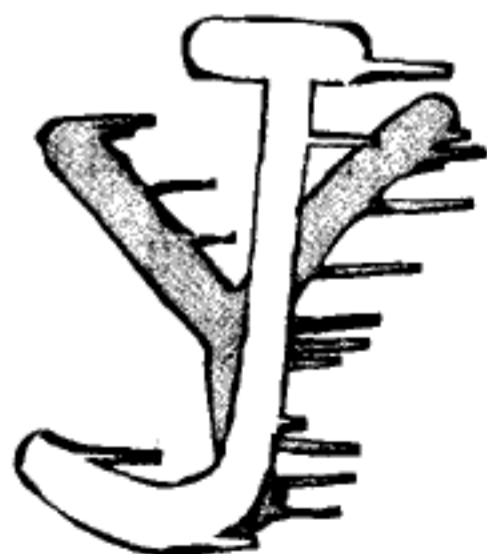


念。根据他们所选择的科目的不同,高级水平课程的学生或者学会解决复杂、抽象的数学和科学问题,或者以流畅的文笔处理大量的人文、社会科学方面的材料。但是,由于现行的高级水平课程执行了意识形态方面的职能,它们就需要付出相应的代价。它们在社会意义上、智力意义上是选拔性的,它们的学习和知识概念是面向过去的——已经知道什么以及过去的知识是怎样产生的,而不是面向未来——需要知道什么,以及未来的知识会怎样产生出来。

下表对比了现行的高级水平课程在社会意义上、智力意义上的排他性质以及未来的可能的高级水平课程在社会意义上的接纳性质以及智力意义上的包容性质。

现行 A-level 课程	未来的高级水平课程
社会选拔	社会接纳
线性大纲	模块化大纲
终结性测验	持续性测验
智力排他	智力包容
学术(为知识本身的理由)	广泛的工具性(知识既为自身的理由也为特定的目的)
目的不清晰(科目是给定的)	目的清晰(是经过讨论的,学习科目会根据学习者的短期和长期目标以及未来社会的目标来选择)
优先考虑已有知识的再生产	既强调已有知识的再生产,也强调新知识的生产
学科知识的概念	跨学科和学科知识的概念
强调科目的分离	强调科目的相互依赖

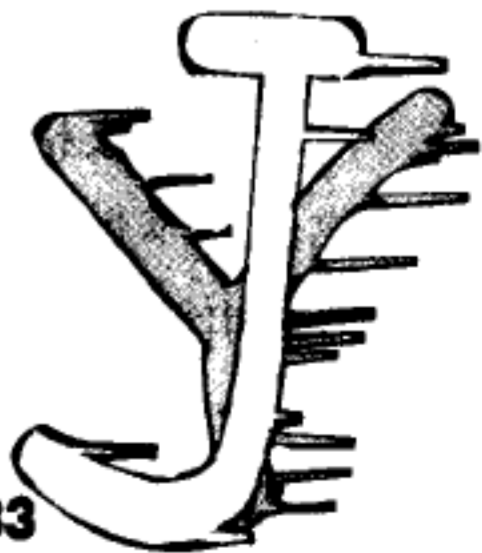
以上表格所列出的项目仅代表课程的模式。它们代表了从现行高级水平课程走向未来的高级水平课程原则上可能发生的种种变化。它们并非是非此即彼的模式;任何高级水平课程都会保留某种程度的选拔性质。第六章讨论过的从线性大纲走向模块化大纲、从终结性考试走向连续性考试对于未来课程实现社会包容性是至关重要的。但



是,在本章的最后,我想集中讨论一下从现行高级水平课程的智力排他性走向未来课程的智力包容性问题。

现行高级水平课程是一种高度孤立型的科目专门化形式,它使得学习者的注意力完全集中到个别科目,并分别对待。但是,正如第五、六章提到过的,新的知识越来越产生于科目和学科交界处,而不仅是彼此孤立的科目内部(Gibbons et al., 1994)。因此结论是,高级水平课程允许学生仅仅根据个人偏好来选择一组科目,这无论对于劳动就业还是攻读大学的跨学科学位都是准备不够的。需要的新型高级水平课程是,要像对待科目的内容一样重视对待科目之间的关系。在第五、六章中,我把这样的课程原则称作“联系的专业化”;以联系的专业化为基础的新型课程完全改变了科目和整个课程的关系。科目不再以自身为目的,并定义学生的学习目的,整个课程目的决定科目的目的。科目因此变成学习的工具(Holt, 1979)。未来的高级水平课程需要平衡专业化的学习包括以科目为基础的学习和应用的学习,所有学生都要学习共同的核心课程。核心课程会帮助把学生从特殊的兴趣和专业化引导到更广泛关注的问题,从而成为未来社会的合格公民。

因此,这种高级水平课程的基本要素包括:1. 一整套普通的和专业的课程目的和结果;2. 两种专业化的学习工具——第一,科目、学科和领域是接触各种专业化知识的方式;第二,联系的知识 and 技能,使得学生学会建立科目之间的联系,学会从一个科目转移到另外一个科目,并把科目知识应用到解决实际问题中去。以联系的专业化原则为基础的课程建构方式在别的地方已经有过讨论(Young and Spours, 1995)。它建议一种核心/专业化框架,作为一种在专业化学习与核心课程学习之间建立平衡的基础。现行高级水平课程和未来高级水平课程的根本差别表现在将核心学习(宽度)与专业化学习(深度)联系起来的标准上面以及科目的作用上面。直到现在,拓宽高级水平课程总是被视为要牺牲深度,因此失去“严格性”。此外,深度总是与学习个别科目联系在一起。未来的高级水平课程将超越这两种假设。它将假定严格性既可以表现在科目自身,也可以表现在科目之间的关系之中,以及能够解决实际问题的能力之中。专业化的学习将从拓宽的或与背景联系的学习

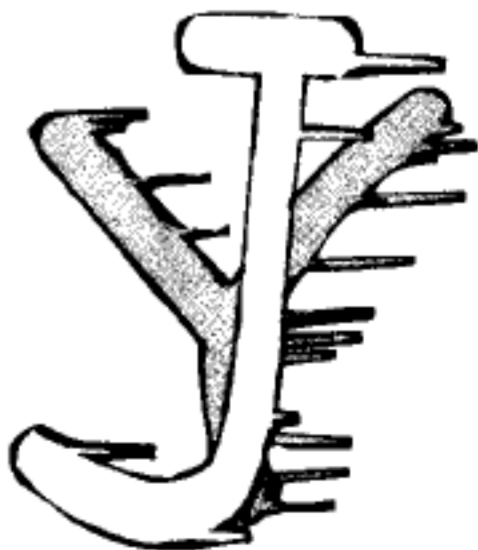


中得到增强。

结 论

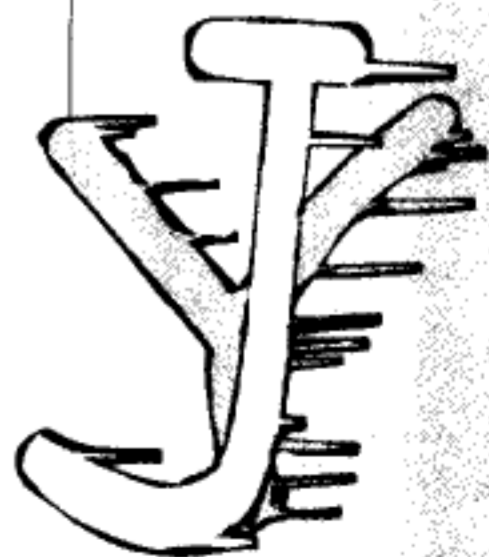
在以上讨论高级证书考试的替代方案的过程中,我强调了两种区别的重要意义。即高级证书考试的意识形态作用和教育作用的区别;两类专业化形式即孤立的和联系的专业化形式之间的区别。第一种区别提醒我们,任何改革都要建立在现行的高级水平课程的教育作用的基础之上,而不是取消这种作用;即使不再把高级证书考试视为黄金标准了,从现行高级水平课程到未来的高级水平课程的转变也是不容易的。专业界和家长们保留高级证书考试的愿望毫无疑问会变得更加明显,正像在1970年代改革似乎要变成现实的情形下遇到的情况那样。第二种区别——即孤立的专业化与联系的专业化,我指的是课程原则。联系的专业化要求专家型的知识组织形式例如科目需要体现整个高级水平课程的目的要求,并寻找建立彼此之间联系的方式。我认为它可能是未来的高级水平课程的组织原则,但这并不意味着高级水平课程的较小程度的专业化,而是这种课程项目要建立在一种新的专业化概念之上,这一概念与21世纪的新型学习需要更加协调。

六七十年代的高级水平课程改革的失败是因为那些从事改革的人士不清楚能够用什么来取代高级水平课程。1979年后改革的失败是因为历届政府都因为政治和意识形态的利益要保留高级水平课程。从1997年5月以来,新政府的重点是拓宽和增强而不只是保留高级水平课程。这为有关高级水平课程的讨论提供了一种新的背景:怎样才能使得现行的高级水平课程转变为面向未来的高级水平课程。这种讨论需要科目专家、课程研究者、大学教师以及雇主共同参加,这种讨论还几乎没有开始。



第三部分

知识、学习和学习化
社会中的课程



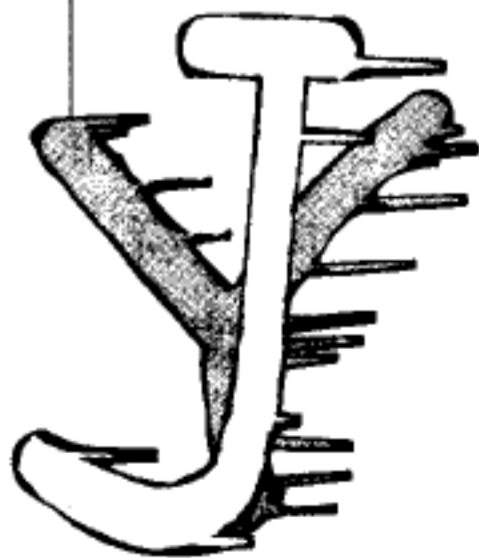
第十章

学习化社会中的后义务教育

英格兰和威尔士的后义务教育：一种双重危机

在所有的西欧国家中,后义务教育或者是像在英格兰和威尔士那样处于危机当中,或者是像在北欧国家和德国那样,成为日益被质疑和批评的对象。这种危机感表现在:几乎所有的国家都在力图增加课程中的灵活性,为学生提供日益增多的选择的机会,沟通学术学习和职业学习之间的传统上的分歧。求变的压力,尽管以教育术语来表达,但主要并不起源于教育,而是全球经济中两大发展的结果,更具体地说,它是新亚洲经济的制造业和商业成功发展的结果^②。第一个发展就是,青年劳动力市场的消失和随之而来的接受后义务教育的全日制学生的增多;第二个发展是,欧洲国家一直不能再恢复到25年前即1970年代初的充分就业的状态,即使是按传统的指标来看经济衰退已经结束的时候也是如此。尽管持续的高失业状况造成了劳动力的充足,以及至少在英国已经采用了限制工会作用的法规,但是欧洲在批量生产的产品中所蕴涵的劳动量的成本方面已渐渐地失去了与发达的新亚洲经济,或者甚至与更近的美国相匹敌的势力;另一方面,欧洲经济不能依靠“家庭集体主义”和“绝对忠诚”来发展,而“家庭集体主义”和“绝对忠诚”是与韩国和日本的经济联系在一起的,被很多人看作是韩国和日本等这些新亚洲经济在高增加值市场上(如电子消费市场上)成功的原因。西欧的文化,尤其是作为盎格鲁—撒克逊文化变体的英国文化,是与传统的个体主义和独立相连的,她崇尚创造和革新,尊重自我批判和

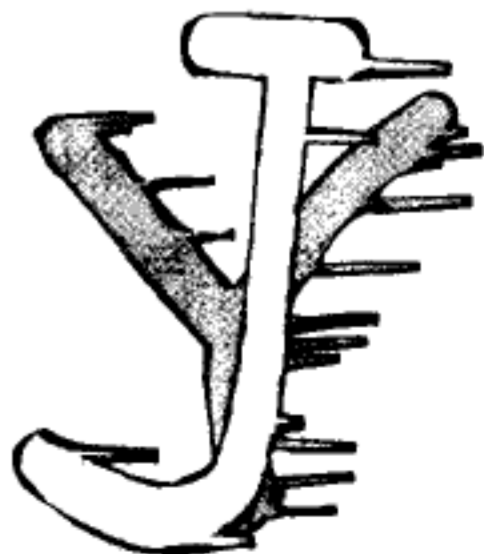
137



辩论。但是,这些东西仅是相对封闭、孤立的中产阶级文化的一部分而不是占主流的生产与服务的一部分,至少从制度层面上来说是这样,因而,要在与欧洲的科学、人文、艺术相结合的创造和革新思想,和把思想转化为产品和服务所需要的系统思考 and 实践之间建立联系,就为现在的欧洲提出了一个艰巨的文化、智力和教育上的挑战。后义务教育是最强烈地感受到这一挑战的部分,(因为)后义务教育有突出的学习者选择和专业化的特征并且与劳动力市场联系最为紧密。由于后义务教育与培训和师徒制有传统上的联系,所以人们希望后义务教育能提供解决劳动力市场与生产问题的方法就毫不令人奇怪了。

但英国的后义务教育(本文以下凡提到英国均指英格兰和威尔士,因为苏格兰与欧洲大陆具有更多的相似之处),同样遭到了它自己在历史上遗留下来的危机,即英国也同样面临着其他我所提到的所有欧洲国家所共同面临的经济和文化上的危机,然而,英国继承下来的义务教育体制是脆弱的(Green 和 Steadman, 1993),后义务教育部分的参与和成绩水平较低(除了私立部分),其课程又是过度专业化、极端分科的,它对可信度极低的职业教育提供零零碎碎的支持(Richardson et al., 1995)。在过去的 10 年中,出现了三种改革方案都宣称可以解决这些缺点。一个方案就是保守党政府的 1987—1992 年教育政策的一部分,另外两个起源于专家的讨论,这种讨论是对政府建议不足之处的回应。整个 1980 年代由政府提出的方案均着重于提供代替过分专业化、过度筛选性的学术之路的策略(academic track route)(A 级)。这方面的极致表现及结果就是 1991 年的“为了 21 世纪的教育和培训”白皮书的发表,这个白皮书澄清了政府策略的两个基本要素。第一,建立一个包容学术之路,全日制普通职业之路和以工作为基础的道路为一体的资格框架。在这个资格框架中,每一条道路都依一系列公认的水平层次为依据而被定义。政府的政策就是:这三条道路在提供接受教育的权利、机会方面享有平等的地位。第二个要素就是:引进一种方式,使拨款与机构的成就挂钩,鼓励(教育)机构之间的竞争以充分实现拨款的价值并提高(教育)标准。

从 1990 年代开始,两种替代政府策略的改革策略出现了。第一个

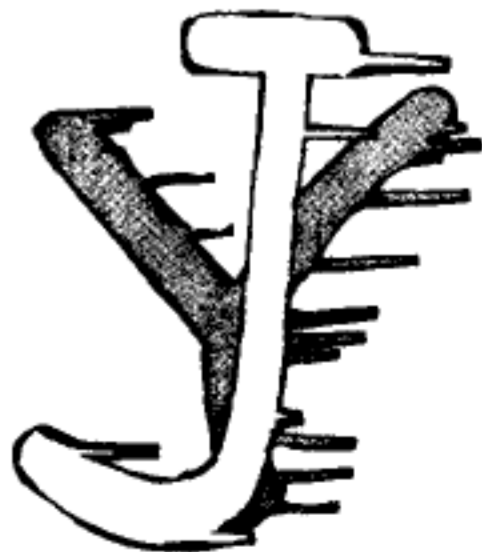


最先出现在 IPPR 报告中(Finegold et al., 1990),并于第五章中进行了详细的讨论,它强调了学术教育与职业教育在 16 岁就开始分开进行所造成的毁灭性后果,并要求建立一个统一的体制以连接资格和课程,并为所有的学生都提供一种高水平的普通教育;另一个替代模式很不容易界定,它把三种利益群体拉到了一起,它们分别是商业集团,它强调个人技能作为经济增长源泉的重要性(CBI, 1989; 1993);与前职业传统结合在一起的教育专家,它强调学术课程尤其是对弱势群体学生的疏远结果;还有具有成人教育背景的人士,他们强调指出,现存的资格拒绝了许多成人接受教育的机会,不承认成人们通过实践而发展起来的知识和技能(FEU, 1992);这些利益群体,当然没有必要在任何事情上都要达成一致,但他们都强调要增加接受教育方式的灵活性,改革课程、增加学分迁移的可能性和评价的统一性,而且他们都对这样一个分裂的资格体系所能提供的教育机会施加了强有力的影响(FEU, 1993; 1995)。

英国后义务教育存在的危机并不仅是政府政策的结果,或者是由精英人物们为使进入高等教育之路具有挑选性而决定保持一种狭隘的、孤立的学术课程所造成的,这种危机也反映了一个教育制度上的问题,即:16 岁以后的青年人成倍地进入全日制学校,比例可高达 70%,而这些学校的课程和其主要的组织结构——第六学级——本是为少数人设计的。那么问题就变成了是改变旧的课程以及吸纳新的学习者(这是一种在法国成功地处理他们的“三位一体”学士学位的做法,但在英国却遭到了抵制)还是撤下旧的第六级课程不动,而重新建立一种替代性课程(最近英国政府的策略),还是采用改革者们所主张的我上面所提到过的一种方法予以实施。

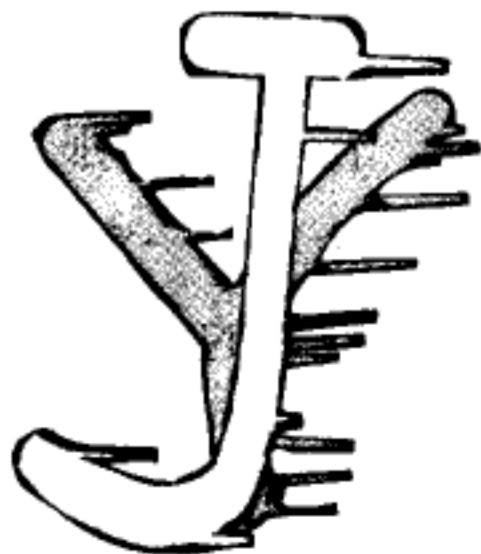
如果我们时刻记得后义务教育的危机虽然表现在教育中,但却起源于经济,那么任何评价重构方法的策略就不能仅仅关注教育机构,这个策略一定是一个从整体上在一个变动的社会中概念化教育——经济关系的策略,我们可以从下面几个策略中进行选择:第一个可能性,我们可以从 1970 年代以来就左右经济学家和教育社会学的观点开始,这个观点宣称:不管我们喜欢与否,经济确实决定教育制度。不管是从

139



它们的再生产的作用方面来讲(正如鲍尔斯、金蒂斯和阿尔都塞从马克思主义传统的角度讨论的那样)还是因为人从根本上说是经济利益的追逐者这方面来说均是如此,正如人力资本理论所认为的那样。把一种策略建立于这样的分析之上产生的问题就是,尽管他们都强调事情的重要性,但他们都很少讨论具体的经济与教育之间的关系是如何运作的,从而也不能为政策的转变提供多少帮助。第二个可能性就是由韦伯所提出的,而由柯林斯所发展的“追求地位的人”来代替理性的“经济人”模式(1979)。虽然科林斯提出了一种有用的,可能比传统的经济理论能更为精确的解释大众教育的发展的观点,但是他们的教育观仍然局限于把消费者需求看作是一个群体保持或者提升其相对地位的方式上,因而就像经济理论那样,他未能对未来教育政策的改变提出什么有益的见解。而且柯林斯先是大谈特谈了学历证书的膨胀现象而没有优先分析导致后义务教育危机的变化问题。第三个可能性是兰森(Ranson, 1992)所赞成的一种观点。他说,我们不能被那些认为经济的需要应是我们的教育优先考虑的决定要素这样的流行观点所迷惑。他断言,社会从根本上说是关于价值的社会,因而我们教育优先要考虑的应该是道德的和政治的东西,而不是经济的东西。这种观点对于评价英国新近的政策而言是很重要的,但是,这种观点的危险在于,尽管把现在的教育与经济之间的关系能正确地标定为工具性的关系,它并没有为整合个人发展和经济生活的教育观念提供基础。第四种可能性就是:不是如兰森所做的那样把教育与经济分开,而是去探索一种像在赖奇(Reich)这样的作家的作品中所描述的那样学习导向性经济的思想(1991)。赖奇强调了经济与教育的紧密联系,强调了保证高质量教育对于经济的重要性,他说,未来经济成功的一个条件就是把学习作为整个社会的一个突出特点,将学习作为优先考虑的事情,而且,这种学习并不仅仅指发生在像一般的学校、大学这样的专门化的学习机构中的学习。这样的分析也有问题,尤其是联系到像美国和英国这样的国家时更是如此。在这样的国家中,对货币学派经济学家(的观点)及市场作用的不加批判的接受已经阻碍了任何战略性工业政策的发展。这些方法或者以如 Noble (1993)所指出的那样,让教育去承受所有的对

140



于经济弊病的漫骂为结局,或者流于宽泛,如埃里(Ainley, 1994)所说的那样,仅重复一些人人皆知的“从某种程度上说,所有的社会都是学习化社会”的论调而已。但是,抛却这种分析的过分的简单化,一种学习导向性经济或者一种处处皆学习的学习化社会的思想,可以成为改革后义务教育的不同措施的标准,也可以成为一种重新概念化后义务教育阶段的教育框架,而后义务教育阶段的独特的特征就是社会各领域之间的相互连接。

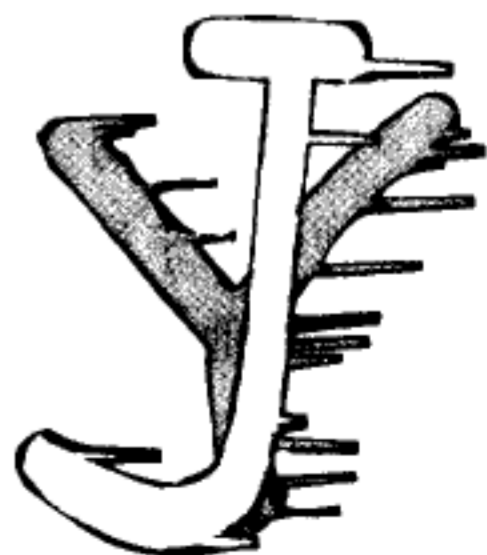
在本章,我想评价近来的教育改革策略以及从学习化社会的角度出发思考重构后义务教育的问题。这样做,有两个目的,第一,通过把现在的改革建议放置于一种学习化社会的分析中去,我想去确定一些评价不同改革策略的标准。第二,我想发展一种学习化社会的概念,使它的意义要超出运用至今的口号化的和修辞化的方式来使用的学习化社会的意义。我认为,一个更清楚的、理由更充分的学习化社会的概念会为未来的后义务教育课程提供标准,而于未来,后义务教育的课程会为学习者提供教育阶段之间的桥梁和一致性,而不是如现在这样,教育阶段之间是断裂的,不一致的。

作为一个有争议的概念的学习化社会的思想

对于学习化社会,有许多定义,埃里(1994)引用哈钦斯(Hutchins)(1970)关于学习化社会的定义如下:

除了为任何生命阶段的任何成人提供部分性成人教育外,学习化社会也已经转变了她对价值的看法,她认为学习、成功日益成为整个人类的事情,成为人类社会的目标,所有的机构组织都要以这个目标为指向。

141

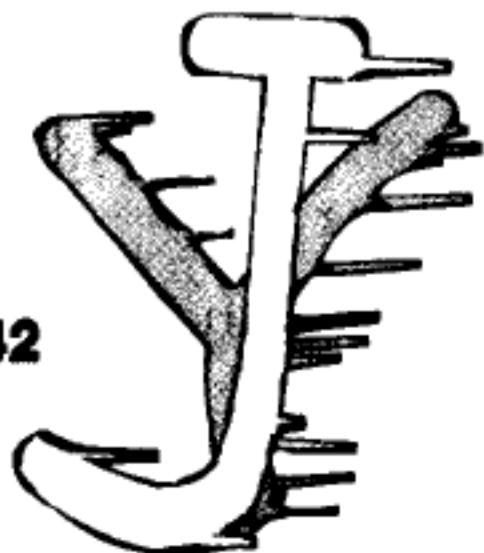


从某种程度上说,这种定义不过是教育者们所喜欢的另一种理想主义者的乌托邦而已。当实践者们脱离了要实现这种空想的压力时,在蕴藏于其中的各种矛盾和他们所运用的各种方式都不起多大作用

时,这种空想对于未来的普遍的看法才能于国际会议上得到赞同。但是,正如埃里(1994)所指出的那样,并不是处于偶然才使得在1990年代学习化社会的思想不仅被教育理论家所使用,而且,也被经济及管理专家和政府的左右派所使用。学习化社会的思想,可以说,是一个由空想变成意识形态的例子。

在把学习化社会的思想与技术的拥有和教育或训练市场相联系时,管理理论对社会的看法是:认为社会阶级已不存在,社会的分化也不再以财富和特权为基础了,而是以知识和技术的分配为基础,因而社会的财富就是知识和技术。这是一个强有力的观点,像所有的观点一样,它既可以成为一个概念,也可以成为一种意识形态,作为一种意识形态,它通过掩盖既基于人们的知识和技能,也同样基于日益增长的权力和财富的不平等上的现代社会的发展程度而为不平等提供了合法性(Adonis 和 Pollard, 1997)。作为一种概念,学习化社会的观念为终身教育、为教育民主化和扩大教育机会提供了一种理性。换句话说,赫钦斯和别的学者的空想之所以在它们第一次公布于众的20年里就被激进的教育家、商人和管理理论家所广泛采用是有现实原因的,学习化社会的思想以及与之相连的信息社会和技术革命的思想反映了经济上的真正的转变,这也是至少认识到了欧洲公司赢利的生产模式以及条件已经发生了变化的反映。龙头公司已不再是那些用技术替代和控制工人的公司,而是那些找到用技术去增加由工人所生产出的产品价值的方法的公司。在区分概念和意识形态的时候,关键性的问题就变成了:学习化社会是一种什么类型的社会?它为谁而存在?所以,我建议把学习化社会的思想看作是一个有争议的概念,不同的概念内涵不仅反映了不同的利益,也隐含了不同的未来观以及实现未来学习化社会的不同政策。

把学习化社会的思想作为一种概念,其优点就在于:它把学习明确地与未来社会的观念连接起来,它为评判我们现在社会中的很多工作及其他活动所需要的最少的学习量提供基础。当然不排除教育中的专门化领域。那么其缺点则在于:在众多的表述中,它忽视了令人犯难的权力问题,到目前为止,她只是为评论现行的各种规定提供了标准,而



这些标准是很一般化的。像当代教育话语中的许多术语中的伙伴关系和合作那样,学习化社会的思想也会有许多矛盾的解释。要审视和评判学习化社会的定义及解释,就要看其解释所依据的假设,看对其假设认同的群体,还要看它们在评估困扰后义务教育的问题的解决办法的优、缺点。我愿意提早地描述三种模式,对于这三种模式的区分,我可以根据它们对不同教育策略的强调的不同而实现。三种模式中都隐含了社会及经济发展的不同模式,埃因利(Ainley, 1994)已经很隐晦地在某种程度上讨论这一点。在这篇文章中,我主要是运用这三种模式来审视不同教育政策的优越性。在不同的国家中,这三种模式被不同的群体所赞同的程度和模式体现于政策争论中的程度将反映不同国家独特的历史及环境。第一个模式以作为学习化社会的一个特征的高度参与全日制后义务教育的标准问题为出发点,我把它叫做“学校教育模式”(schooling model)。第二个模式把一种观念,即:每个人,如果可能,都应该拥有一种表明他们的能力的资格作为学习化社会的特征或标准。我把这个模式叫做“学历主义模式”(credentialist model)。第三个模式关注的是个体的学习者以及他们能够学习的机会。下一部分中,我要对这三种与后义务教育的现在发展状况相关的模式进行分析。在分析中主要以英国为例子。从这些分析中,我要建立起第四种模式,我把它叫做学习化社会的机会模式(access model)。这个模式着重于学习的形式,以及特别是学习和我所要讨论的需要支撑未来课程的经济生活之间的关系。这种模式还会提供一种对于课程制订者和实施者而言有用的概念化学习化社会思想的方法。这种模式也同样建立于前面已经介绍过的关联性和联结性专门化的概念之上,并把这些概念与把学习作为一个整体上是一种社会进程而不仅是专门化的教育机构的特点的观念连接起来。

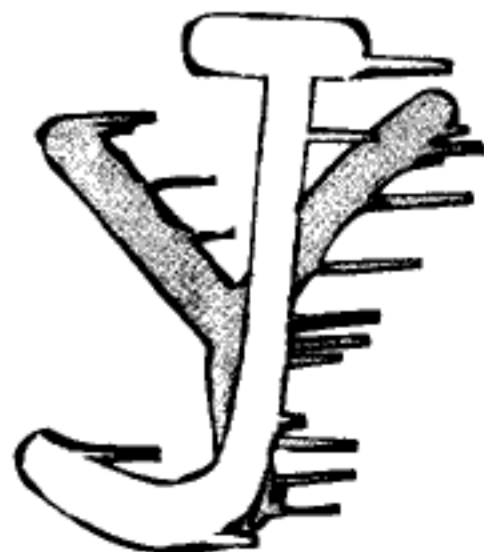
学校教育模式

学校教育模式强调大量的人口参与后义务教育是一种保证最大多数的人能尽可能地达到超过最低的教育水平的方式。北欧国家及一些



东南亚国家就是这个学校教育模式强文本(strong version),虽然在其他方面,这些社会是不同的。学校教育模式的弱文本(weak version)就是,虽然有了这种高度参与的理想,但还没有将它变成现实。这种情况从英国到第三世界国家都有,在英国,参与后义务教育的人数比例最高达到了70%(spours 1995a),而18岁人口的参与率却降到了35%,而第三世界国家中,义务教育之后的2—3年就有每一届学生的半数不再继续上学。学校教育模式能在19世纪的欧洲对教育的普遍要求中找到其民主的根源,也能于赢得独立后的前殖民地国家中有发展教育的压力中找到其民主的根源。这种模式为所有的国家设立了一个标准,而于瑞典表现出了其最高的形式。在瑞典,学校要为20岁以前的学生的学习和进步负责,即使这些学生不再是全日制学校的学生亦是如此。

近年来,拥有成功的学校教育模式的国家,诸如北欧国家,开始置疑这种作为未来学习化社会充分基础的模式了(Young, 1993c)。这部分地反映了经济的原因:一种拓展的学校教育模式是很贵的,而且,作为全球竞争和工业解放的结果,即使是北欧国家也已经开始审查公共部门的花费了。但是,这种挑战也反映了一种把正规教育以及知识、学习和经济、社区生活分离出来的模式的更主要的缺陷。在19世纪,发展最快的就业部门是在重工业中,由此而产生的工作是危险的而且对体力要求很多,但几乎不要求有专门的技术。很多这样的工作是不人道的,因而存在一种保护年轻人脱离这种工作的强硬的法规,而且认为,如果年轻人完全脱离工作,他们会学得更好。学校教育模式的起源有两个突出的特点,反映了其起源的历史状况。第一个特征是:这一模式以保护年轻人免受工业生产早期的消极影响的要求为基础。第二个特征是:这一模式中的学习和知识的观念是从中世纪的学术中归纳出来的。尽管(随着时间的推移)在生产领域中已发生了很大的变化,但作为学校教育模式基础的学术教育却仍然具有很大的诱惑力并已逐渐支配了众多国家中的教育政策。学术教育课程和普通教育课程继续增多,一些作家开始把这种“学术转向”(academic drift)看作是后义务教育中的关键问题(Tanguy, 1991)。“学术转向”是指学生选择入语法

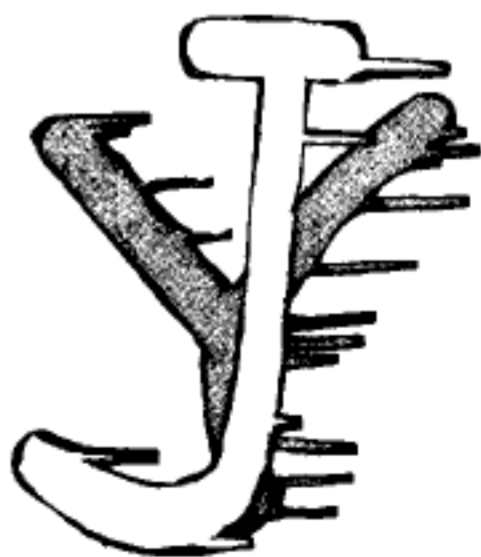


学校或高等学校作为他们的“富贵之路”的趋势,学生们认为语法学校或高等学校可以把他们带到接受高等教育或安全的就业渠道上去。而政府的两难困境就是政府越来越不愿意资助高教的扩展以满足这些来自于下层的要求。

但是,还存在一些别的甚至是学校教育模式的强文本也面临着的问题,尤其是从学习化社会的角度来看时更是如此。第一个问题:学校教育模式继续代表一种“本身即目的”的观点,因而,课程就倾向于反映生产者(教师和讲演者)的直接利益,而不是反映其所宣称的为之服务的多样性的利益。由此可以推出,学校教育模式的标准及价值日渐内在于学校教育体制中,成为隐含的东西而不是外在的、明确的东西。第二个问题:学校教育体制,如伊凡·伊里奇(Ivan Illich, 1971)指出的那样,是诱惑性的,它们诱使人产生一种要接受更多的学校教育的愿望和要求而不是为人提供离开学校后继续学习的机会。这样的例子体现于北欧国家中,这些国家的学生从高中毕业而不能进入大学时,不是去找工作就业,而是重新进入高中,再呆上两年或三年,希望能进入大学。第三个问题:学校教育模式是“前阶段武装”的模式而不是持续发展的模式,即认为:教育主要是一种与一个人一生中的前25年有关的准备性的活动而不是以某种形式贯穿于人的一生的什么东西。第四个问题:学校教育与其他形式的学习的脱节造成了两个消极性的后果,它使教师不再考虑学校学习与学习如何被应用之间的关系,并且它允许雇主(尤其在商业及制造业中)拒绝承担改善学校的责任并把雇员缺乏知识与技能的原因归咎于学校。

学校教育模式的强文本确实也表现了一个学习化社会所具有的一些特征。毫无疑问,它是一种“学习文化”的表达(学习文化表达了一种极为普遍的承诺,这种承诺是针对学校及大学的公共支持而言的),并且,它也为反对像在英国那样具有低参与度的脆弱体制做出了极好的示范。(然而)它是否为发展中国家(它们拥有有限的资源)提供一种合适的模式,其制度化的学习观念与全日制的学校及大学的学生相关联是否就是最好的连接教育和经济重构及发展的方式是更加令人怀疑的。这些问题在废除种族隔离之后的南非被简略地考虑过(Unterhal-

144



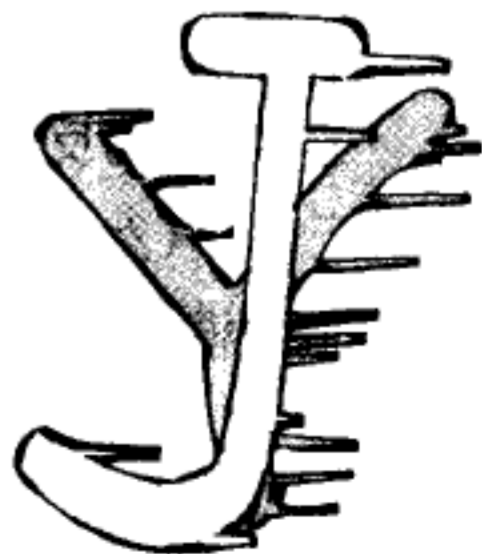
ter 和 Young, 1995)。学校教育模式还有它明显做不到的事情,那就是,说明学习的不同阶段及类型之间的相关性,而这种学习是指在工作场所、在社区、在专门的教育机构中的学习。关于这个问题,我会在以后的章节中谈论到。

学历主义模式

学历主义模式有着与学校教育模式一样长的历史。它注重的是:要保证大部分人都有资格或都有可以被证明为合格的知识和技能,并且,人们所赢得的资格与他们未来的就业相关。不像学校教育模式那样,学历主义模式允许存在除了通过全日制学习以外的方式来赢得这些资格的可能性,虽然实际上很少存在这种从别的方式可以达到高地位工作的资格的可能性。追随德国遗风的欧洲国家就是拥有这种学历主义模式的强文本(strong version),然而,别的国家,包括在1980年代力图创造一种新的青年培训制度的英国在内,在试图复制德国模式上遭到了失败,其结果就是,至少拿英国来说,它至多只能被描绘成一个具有学历主义模式的弱文本(weak version)。培训年轻人的计划只能导致少数人获得资格,资格与就业之间的联系并没有被建立起来,公共基金也只能是日益被用作一种刺激,以促使年青人去获得资格。换句话说,在德国的那种以就业为趋向的体制,在英国已经变成了一种政府引导的,追求资格的体制。它与就业根本就没有什么关系。政府机构力图使资格市场化,而这原本应该是雇主所拥有的责任。

学历主义模式的强文本强调,要优先考虑为了获得资格的学习,而这种资格则是为了谋取工作。而且,学历主义模式的强文本也包含了“专业对口”的规定,即:一定的职业要有与之相应的资格来匹配。它要求政府、雇主和工会之间的合作。尽管雇主组织,从培训其成员方面来说是在“监视着”他们,但是从发放工资方面来说,工会也承担着相似的任务。这样一种体制是于二战后出现的,在国家市场得到很好的控制的日益增长的经济环境中运作得很好。但是,正是在像英国这样的具有脆弱的教育体制与培训体制的国家中,当它们把它们的劳动力学历

145

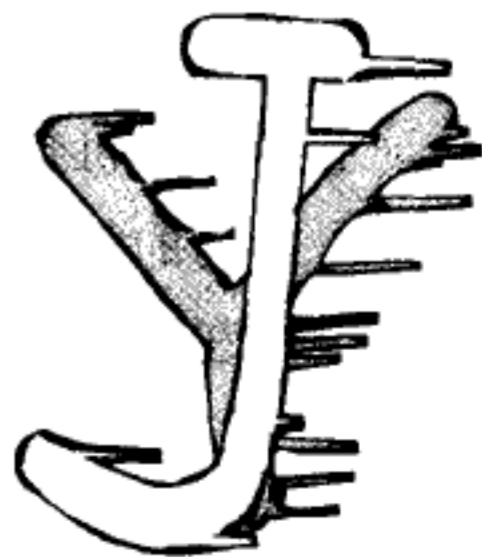


主义化时,学历主义模式在原来甚为成功的一些国家里却被质疑了,因为面临经济环境的改变。结果,作为一种学习化社会模式的许多更加基本的学历主义的缺点就变得更加明显了。

学历主义模式对于雇主和国家来说都是昂贵的,也是不可行的。随着大生产出现的一种现象就是:任何改变都会涉及到整个系统,都是一项不常进行的繁重的任务。学历主义模式把资格与具体的职业相关联,它依靠的是已经过了时的劳动分工和一个清晰的、相对具体的假设,即:知识和技术只能在职业至少是相对静止不变的时候才是可行的。这样就会产生一种结果,那就是,学历主义模式或者是倒向一种“职业惯性”形式——在工业及商业中,一些具体的技能已经有很长时间不再适用了,但这些技能却还在被教给学生,或者是倒向一种前面业已论述过的学校教育模式的一个特征——“学术转向”的结局。当学生们跳出职业性课程而去寻找通向高等教育的“富贵之路”的时候,职业资格或文凭就不得不增加它们的学术性内容以努力去吸引学生。正是在单个的例子中,诸如:与大众汽车公司有关的“学习者安排”计划和“学习和工作”计划的发展,大学和雇主之间的旧的以及相对封闭的关系才正在受到挑战(Birke et. , 1998)。

学历主义模式的更基本的问题与它们的资格观相连,而且与学校教育模式所存在的问题有很多相同之处,所以,它们都相似地起源于19世纪欧洲工业化的早期阶段就毫不令人奇怪了。尽管有这样的事实,即:即使与这些学历证书相对应的那些工作正在日益消亡,可越来越多的人却还在对这些学历证书孜孜以求,从来不怀疑这些学历证书的社会功能。在日益流动性的职业结构中,资格在职业选择的作用方面以及在成为学习动力的作用方面已经引人质疑。传统社会学的解释是:当已经延伸了的资格的等级性被发展而旧的、低水平的资格贬值的时候,资格需求的膨胀就导致了学历膨胀的过程(Dore, 1976; Collins, 1979)。这种解释在当时是有道理的,尽管它忽略了日益重要的学习化社会的基本观点:在一个学习化社会中,学习不仅需要与被职业选择的个人相关联,(这正是过去的做法),还要与个人有能力进行革新因而在变化的工作过程中发挥作用相关。为了学习计划的最终目的

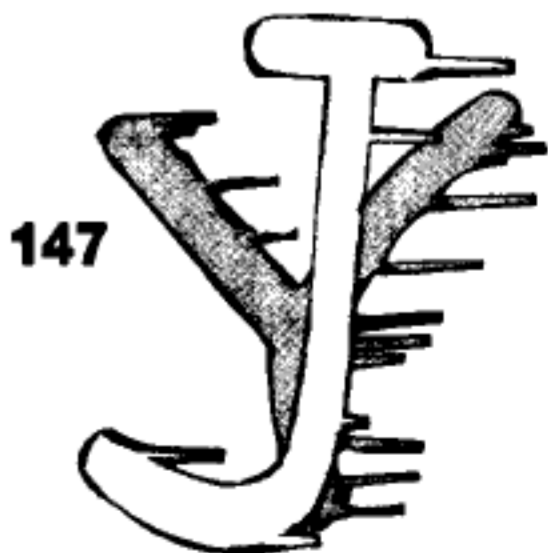
146



独特资格或作为通向工作大门的资格将要作为一个持续的终生的过程,但同时又鼓励合格的资格框架来代替。标准的设定,传统上被看作为资格的另一功能,如果它要把“合格”提升为一种学习的过程而不是作为选拔的基础,那么它也需要以新的方式而被制订出来。关于学习化社会中资格的作用问题以及传统的学历主义的作用改变问题会在本章的最后一部分予以讨论。

机会模式

机会模式代表了一种未来社会的观点,它认为义务教育阶段后的学习日益与专业化的教育机构如学校、学院、大学等脱离联系。它是一种学习化社会的观点,它认为,人,如果能自由地做到的话,那么当他们的需要随生命的不同阶段改变的时候,他们就会通过培养其知识和技能而在他们所处的环境中不断地学习。这种模式有复杂的并且经常是相互矛盾的政治与经济根源。它与新自由主义的思想有紧密联系。而新自由主义则对那些职业性的教育者表示怀疑。这些职业教育者不是被看作专业知识的源泉而是被看作一种利益集团,这种利益集团关注的是:坚持认为一些不合格的人具有“以前的资格”(prior qualifications)而把他们排除出学习的行列。而且,权利主义模式的新自由主义观还把这种批评与怀疑扩展到了所有的除了像私立学院那样由市场需求所驱动的教育机构之外的教育机构上。机会模式把基本的自由主义思想的个人选择提升为一个基本的原则,甚至是与学习相关的一个基本原则。但是,机会模式同样对那些激进的教育者有吸引力,尤其是与成人教育有联系的教育者有吸引力。他们花去了他们很多的工作时间围绕机构化教育所导致的障碍而寻找出路。机会模式的自由的和激进的观点都把脱离机构的学习尤其是专门的教育机构的学习与新技术所提供的可能联系起来,那就是,至少在理论上,新技术允许每个人都“在线”,都有接触学习工作站的机会。也许有点讽刺意味的是,某些人认为机会模式造成了基于机构的教育过度,并且导致了“虚拟学校”的产生,更具体地说,这种

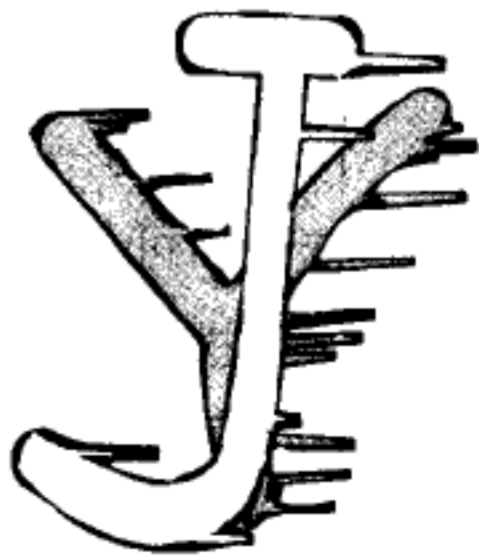


模式对义务教育后的大部分学习仍然需要专业教师并因而需要专业化的教育机构的观点表示怀疑。

尽管机会模式重视学习的途径和机会,但机会模式,如果推行至其逻辑后果的话,它就代表了正规教育发展的反向,而正规教育的大发展曾经是自19世纪以来已经实现现代化的任何一个社会的一个突出特征,但是,机会模式好像不可能吸引那些越来越多的富有的父母,他们愿意让他们的子女接受私立学校的教育,同样,机会模式也不能吸引那些中产阶级中比例为20%—30%的父母,他们有足够的文化资本以帮助其子女成功地度过现存的国立学校的生活。对于其余的教育机构,尤其是对学院来说,资金减少的压力正在导致出现更多的研究中心、远距离学习以及对需求的评价,导致学生很少有机会与其老师及同辈群体相接触和对话,而这正是真正的学习所依赖的。换句话说,机会模式本身不是一种别的什么东西,而只是一种使公立教育经费的削减获得其合法性的方式而已,并因而成为新的社会分工及不平等的基础。

机会模式发展了,诸如,提前学习的认定规划(APL),建立了以互联网为基础的开放性学习中心,从教学资源转到扩大职业指导以及“教师检查”学习材料的规划等,所有这些都要试图通过把学习者放到课程政策中心而解决学习方式的问题。此模式的支持者们评论说,教育机构,通过它们的入学政策、它们的时间表、学校学期的安排以及学术机构以及通过隐性课程的更加微妙的认识过程等,排除而不是包括进了新的,尤其是社会上那些相对而言处于劣势的学生。机会模式,另一方面,不仅认为人们有权利选择在哪儿、什么时候学习以及学习什么、什么时候被评价。它认为,如果越来越多的人有机会去选择,那么他们就会对他们自己的学习更负责任,而且,还能认识到他们的一生都需要学习。

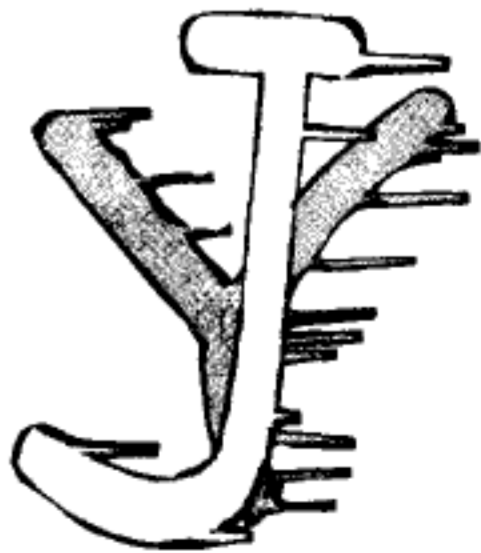
机会模式通过非制度化(de-institutionalization)促进了学习。尽管它的支持者们不一定赞同联合(association),但此模式确实与1970年代流行的激进的空想主义者伊万·伊立奇(Ivan Illich)(1971)的非学校化思想有许多相同的特征。在近来的一些实验中,年轻人被鼓励



采取以工作为基础的学习。在这些实验中,资格,因为被人们拿来与汉堡包的特许经营凭证一样而被市场化,因而,人们买学习就如同他们买超市货架上的任何东西一样,是满足人每天 24 小时的生活需要的。在使学习之于日常生活如同买东西一样平常的努力中,机会模式就表达了一种强烈的思想。第一,它说明了一个事实,即许多人在试图获得现在的机构所提供的教育过程中遭到了重要的障碍。第二,它重视帮助学习者处理他们自己的学习,而这一点很可能会成为达到学习化社会的策略的一部分。第三,机会模式,因强调文化多元和与所有制度性结构断裂而与现在流行但有争议的社会理论的后现代趋势有紧密联系(Green, 1994)。第四,不同于早期的 1970 年代的非制度化教育的观点,机会模式有极强的背后力量予以支持,它们是互联网及国家网格名义下的软件和通讯公司。它们把机会模式看作是为他们的产品开辟新的繁盛的市场的路子,而对于政府来说,机会模式就是消减公立教育经费的方式,同时也是一种削弱某些人所谓的职业或生产者利益的部门权力的方式。

另一方面,机会模式有两种缺陷,这些缺陷在英国被夸大了。这种模式关注的是学习者的选择以及对学习者先前经验的认识,这就使得成年人将其注意力转至学习上。但是,这种模式在 16—25 岁之间的学习者身上的扩展运用却广泛地受到了质疑,(因为)在这个年龄阶段,学习者只会发现他们在义务教育阶段的消极的学习经验,(所以)很难看清楚学习者面临的这样的问题是如何通过增加课程的灵活性以及给予学生更多的选择机会而得以解决的。或者,当这些学习者因为缺乏基本的技能而就要被排除出这些课程中去时,如何设计适合他们的课程来解决这样的问题也是不清楚的。

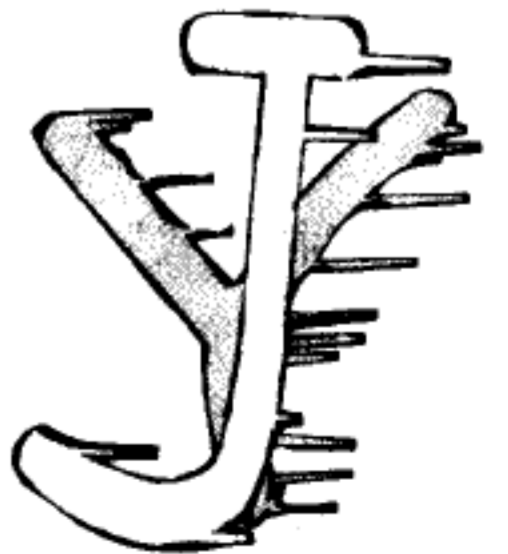
第二个问题对于机会模式来说是更加普遍的,在这里我仅想考虑两点:作为一种机构化学习模式的替代,以及一种致力于最大化学习者选择和可行性的模式,机会模式可以被看作是在课程模块化的道路上又前进了一步,而且,此过程已在第六章予以讨论过。但是,课程模块化的国际性经验,尤其是在美国已经成为了后义务教育的标准(Robertson, 1993),那就是:如果课程多由学习者选择的话,就会导致学习



的零碎化,限制学生的智力发展。(当然不否认)一个人的智力发展确实依赖于他是否培养起了对自己学习的责任感,但是智力发展还需要建立一致性的课程大纲、计划等以促进学习连续性的建立,其中当然也包括学习者的自治和选择的限制。实际上,机会模式(表现之一是模块化课程的设立)把学习的计划与整合的主要责任给予了学习者,而学习者却又是一个对于这种责任最少有准备的人,所以机会模式在欧洲其他地方发现很少有支持者就既不令人奇怪也不意味着对于(课程)模块化可能的拒绝了。

机会模式的第二个问题就是学习是如何与现代生产和服务工作的模式相连的。一些研究者们,如莱齐(Reich, 1991),祖波夫(Zuboff, 1988),斯巴科斯(Sparkes, 1995)强调在制造业、传媒业和服务业新的生产模式的出现,还强调具体工作过程的组织是如何与真正的生产地点或传输地点相分离地被计划和设计的。因而,工作所需要的技能就越来越与直接的经验相去甚远,而越来越依赖于一种能力去创造新概念以理解具体的工作过程与工厂的生产策略之间关系。在许多诸如“相关技能”、“概念性技能”或“智力技能”等术语就是这些技能与知识新结合的体现。尽管还存在这些概念的实践的具体的意义还远不清楚的事实,但是人们认为它们已处于欧洲生产过程改进的中心。实际上,很可能这是一种学习化组织或学习化社会思想意识的反映,即它们的雇员需要新的技能与知识以刺激工厂的经济利益。然而,很难明白这些被生产和服务的高级形式所需要的新知识、新技能是如何在机会模式的基础上发展起来的,机会模式倾向于把以工作为基础的学习与从大学或其他专门化的教育机构中发展出来的概念革新的源泉区分开。概念化和其实施的结合需要计划,进步的学习任务的设计也要依靠生产管理人员和学院、大学及公司中专家的合作。机会模式关注学习者的选择,关注电子商务的便捷以及学分的迁移,从其本身来讲,只能导致所有的表示未来倾向的资料所显示的低水平常规技能的发展,以至于它们与“龙头公司”的生产的联系越来越少。而且,如果可能的话,通过这种以学习者为中心的方式所获得的资格并没有为学习者赢得工作机会方面的流通价值的话,那么就会培养传统上被排除出所有学习文

149



化领域的群体一种对学习价值的怀疑精神。

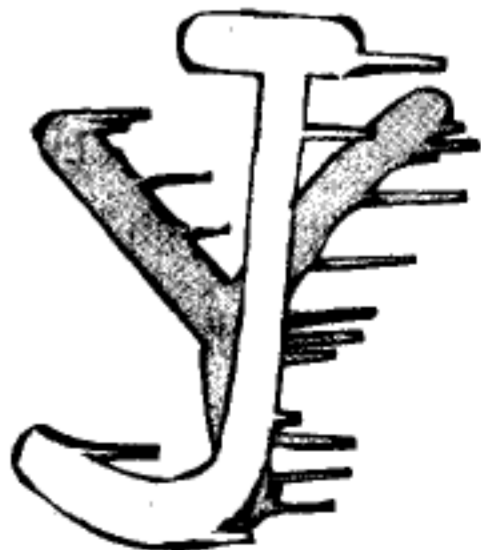
总结：学习化社会的三种模式

在前面的部分里,我把学习化社会的三种模式作了区分,并把它们与后义务教育改革的三种策略联系起来。我已经讨论过它们作为策略和表达方式的优、缺点,作为策略,它们促进整个后义务教育的发展,作为表达方式,它们拥有英格兰和威尔士后义务教育具体的缺点,而英格兰和威尔士的后义务教育具有社会分工特征和国家作用的唯意志主义观念。在文章的最后一部分,我想总结一下这些评论,提出学习化社会的第四种模式——有助于教育的模式或联接性模式,并说明这一模式对后义务教育改革的意义。

以学习化社会为目标的后义务教育： 指向一种联接模式

在所有的关于学习化社会的定义中蕴涵着一个共同的思想,即,优先考虑发展个人在其一生所参与的各种机构或社区的工作、学习或其他活动中的“学习联系”,但到目前为止,所讨论的三种模式的核心既没有放在学习关系上也没有放在学习过程上,而是放在参与机构、赢得资格以及个人获得学习机会的途径上。在每一个模式中的假设就是:另一种过程、参与、获得资格、选择、获得学习机会和过程就是学习的过程。与学校教育模式不同,教育或联接模式并不认为:有更多的人投入到全日制学习中去或由专业化的教育机构如学校和大学所提供的教育供给的增加会必然导致一个学习化社会的出现,也不像机会模式和学历主义模式那样,将学习削减到个人选择课程和获得一种资格上。这种“模式”指向一种学习地点的多样和相互联接,还指向一种教育专家的角色和定位的转变,他们与其他专家及各种生产工作之间的关系都以学习关系为基础。正是在这个意义上才是我所指的联接模式:在本章的最后一部分,这一学习化社会的联接模式思想的教育意义会被讨

150

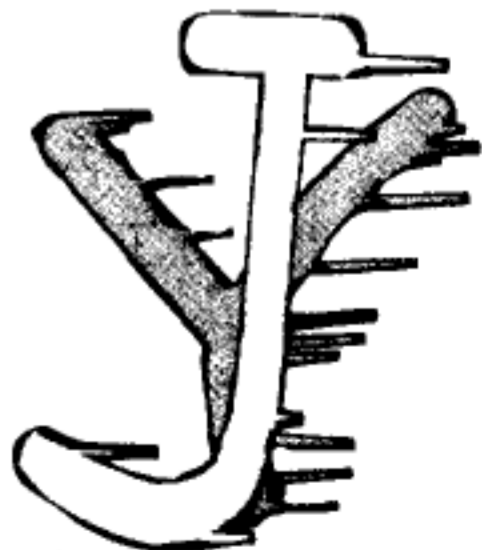


论到,尽管以一种很初浅的方式。在开始把学习化社会的联接模式概念化时,我想到了四个主题,并指明了它们对于改革后义务教育的意义。前三个主题与我的前面所提到的模式一脉相承,关注的需要如下:
a. 需要新的机构专业化和课程专业化的概念来代替学校与非学校的学习之间和学术课程与职业课程之间的分离;b. 需要一种新的获得资格的过程的概念来代替传统的学历主义和筛选模式;c. 重新概念化学习和生产之间的关系以解释 20 世纪末工作性质的改变。在最后一部分,我要凭借 Y·英格托姆(Engestrom)的扩展性学习来讨论重新概念化学习概念本身的必要性(Engestrom, 1991; 1994)。

学习化社会中机构的专业化和课程的专业化: 超越学校教育模式

学习化社会的概念就意味着所有的机构都要向“学习化组织”转变,因此,这就对学习主要与专门的教育机构相连(如学校与大学)的观点提出了挑战。这种“学习化组织”的特点就是:拥有研究的能力以使其发展出与其周围环境之间的学习关系(Morgan, 1988),还拥有一种人力资源发展战略,使其所有成员“连续重新专门化”与组织的基本目标相关联。这种社会的发展将会把越来越多的组织包括进不同的具有教育意义领域中去,但是,这样一个事实并不意味着作为专家讲授和学习组织的学校或大学既有作用的消失,或者是作为专门化研究和高级课程讲授的大学功能的丧失,而是一种对 19 世纪专业化功绩的反叛。它意味着一种内部组织关系的转变,因此学校及大学本身开始发展它们的研究策略和人力资源策略,同样也意味着当它们追求共同的目标和探索新的合作形式时,教育与其他机构之间的外部关系的转变。这种转变就是我在第五章中所提出的从封闭的(多数情况下是分裂的)、孤立的专业化到关联的专业化的转变,这种关联的专业化是建立在组织之间关于普遍目标及未来的协商性理解的基础上的。支持公立、私立的学校、大学和其他组织之间伙伴关系的可能未来概念的例子就是可持续增长的观点及国际合作的新形式,而这一点也许是单个的组织

151



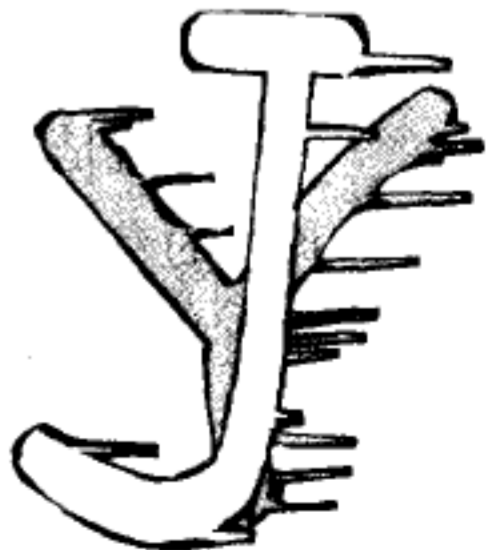
所不能做到的。这些共同的未来概念不仅形成学校、学院、大学与工业和服务业之间的外部联系,而且形成了不同研究领域及行业的不同专家教师之间的内部联系,因而,关联性专业化的概念成为了不同机构之间新关系及课程新模式的基础。

发源于从孤立性专业化到关联性专业化的转变的课程的可能性是非常深刻的,也是刚刚有所表现的。这方面的一个例子就是为瑞典高级中学设置的区分 16 个学习领域的新计划的方法,每个领域都使以学科为基础的知识与生产生活的某些方面建立联系,并包含核心的和专家研究领域。这些领域有很多需要以卷入到商业、社区或制造活动中去的学校和组织之间新的关系形式为基础。学习范围的广博与研究的新结合在这样一个模式中通过对所有学生的核心课程要求以及通过专家研究领域的设计而成为可能。当然,学术性学习与职业性学习之间旧的分离并不会突然消失,那些要进入大学的人还是集中于几个“学术”味比较浓的学习领域中,但是,这就为学习者在食品、建筑或商业管理领域中发展概念性技能和通过在自然或社会科学或人文领域发展概念性技能提供了同样多的机会和可能性。这些可能性是否能在瑞典成为现实要部分地依赖于这个社会从整体上达到一个学习化社会的程度。应用于英国的瑞典式的关联性专业化被史鲍尔和扬勾勒了出来 (Spours and Young, 1995)。

学习化社会中的资格:超越学历主义模式

学历主义模式中的资格自 19 世纪以来就一如既往地保持着它通往就业或未来学习的大门。因而它们主要是作为一种挑选机制而起作用,其次才是通过这样一种挑选过程从而作为标准的担保人而起作用。这样一种资格概念建立在一种静止的社会模式上,因为它认为,社会职业的分工只是一个渐变的过程。这种模式并没有显示出在人们去变换工作和几次去重新达标时,它与未来社会的关系。伴随者一种相对静止的经济,毫不令人奇怪,获得资格的机会的突然增多,就如同一个发展中国家从殖民地变为独立国时那样,会导致文凭的膨胀和资格的

152



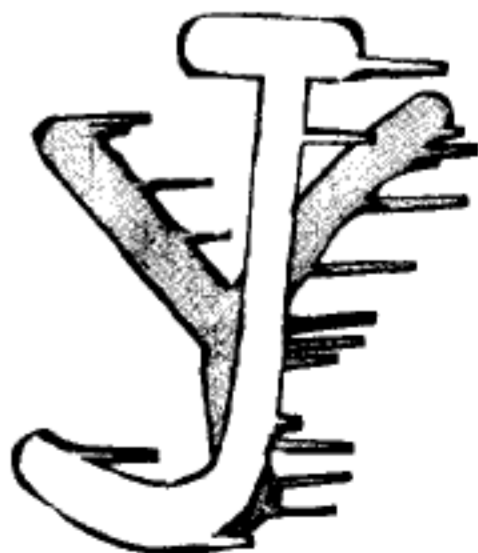
贬值。

学历主义模式中的矛盾就存在于劳动分工之上的基于少数人合格的资格挑选作用与学习化社会中大多数人要以新的可行的方式达到合格的要求之间。需要的转变是：a. 从一种结束合格过程的资格转变为达到合格本身成为一个连续的过程；b. 从一种证明已经达到某种标准的资格概念转到达到合格的过程与提高标准、培养新的技能和理解力有关这样的观念上。这样的转变会涉及到那些与课程设计和评价的调节有关的人以及运用资格的不同群体——雇员、雇主以及他们各自的组织——之间的新关系，还会涉及到新的质量保证的方法，关键性的变化要发生在各种各样的资格运用者和提供者以及新型的评价方法之间的新关系中，这些方法需要得到发展以保证标准的实施和支持这些人的发展。

学习化社会中的学习和生产

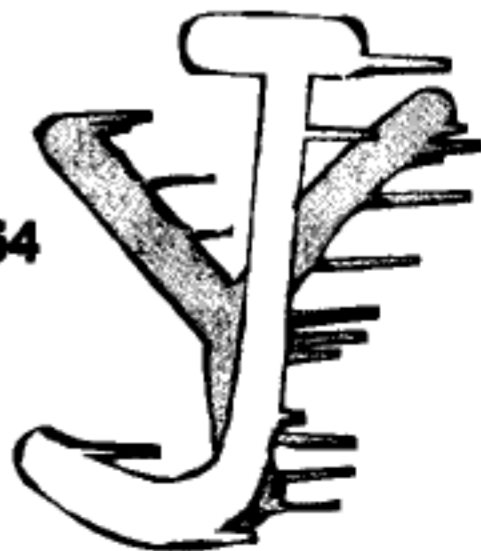
大多数概念化学习化社会的努力都有一个突出的缺陷，即他们总是把就业寄托于技能上，并且主要是商业利益而不是教育利益要求重视技能的拥有。但是这种典型的学习者从训练场上买到技能，又在劳动力市场上卖出技能观念(CBI, 1991; 1993)却是一个高度个体化的观念，它所遵循的逻辑是学习与具体的生产或工作过程是相分离的，而在未来生产或工作过程中，雇员“作为学习者”有可能需要具备创新能力。在一个技术归个人所有的模式中，学习与生产之间没有明确的相关。但实际上，生产过程是如何变化的，这些变化对于学生如何理解这些关于生产知识的意义，以及这些意义对于学生的参与生产过程中的知识和技术的形成来说都是很重要的。哈里斯(Hales, 1978)描写了与生产地点无关的“生产的前概念化”，这是由电子控制工程的日益精熟而造成的结果。但是，工作组织中的变化并不仅是指新技术的影响方面的，更普遍的情况是：随着生产过程变化的加快以及更少地与直接的经验相关，需要开拓新的途径来连接以工作经验为基础的学习与概念性的学习以此来代替传统的以工作为基础的学徒式学习(Young

153



和 Guile, 1994; Guile 和 Young, 1997)。学习与生产之间可能的新关系的例子在欧盟的一些新项目中得到了体现。这些新的项目的目的就是要支持那些雇主去找到改变工业衰退的方法。新关系还体现在福特(Ford UK EDAP)的计划中,此计划为工人们提供学分以使他们能继续他们所选择的任何一门课程。但是这样的教育与生产之间关联关系的事例还很少,并且大部分被限制在全日制就业环境中。

把学习与生产相关联可能对经理们产生了一个威胁,尤其是对那些于盎格鲁-撒克逊“命令”式传统文化中成长起来的经理们来说更是如此。这种状况已经在祖波夫所做的锯木厂的研究中得到了很清楚的描述,祖布佛描绘了那些经理们是如何反对工人们发展他们对于生产过程的概念性理解的。这种源于雇员们要了解公司运作的危险想法可能就是对于学习化社会的思想商业性热情的关键矛盾之所在。学习与工作之间可能的新关系的矛盾是后义务教育课程危机的核心,也是甚至最平等的社会在解决学术学习与职业学习之间的分隔时都会遇到的困难(见第五章和第六章)。过去十年里的教育文献中点缀着许多概念化超越分隔的学习形式——相关的技能与知识、智力技能、文化实践、批判职业主义、技术能力、符号分析和认知性学徒身份等都是这些努力的表现。正如我在第五章所提到的那样,法国和德国在深入讨论“建造”和“形成”的概念时有优势,对这两个单词,我们没有合适的英语单词予以翻译。建立学习与生产之间新的联系仍然是一个针对未来学习化社会而言还未解决的关键性问题。它是一个教育方面的问题,因为它要求教育者们要超越传统的工具理性与已经统治了全面发展教育话语的个人全面发展之间的界线;另一方面,它也不是一个单凭教育者就能解决的一个课程设计的问题。它同样还是一个生产方面的问题,涉及到正渐为人知的“智力生产”的意义及可行性以及这种生产模式所必需的工作与学习之间的新型关系。在英国的日本及韩国的工厂所反映的全球化趋势还没有以学习和生产之间新的联接方式为基础,它们依靠的是威尔士及英国东北部地区工人的软弱性(失业)以及最近15年来建立起来的严格的工会法规。但是,除非学习与生产之间的关系问题受到充分重视,否则就没有机会来发展这种成为将来生产基础的

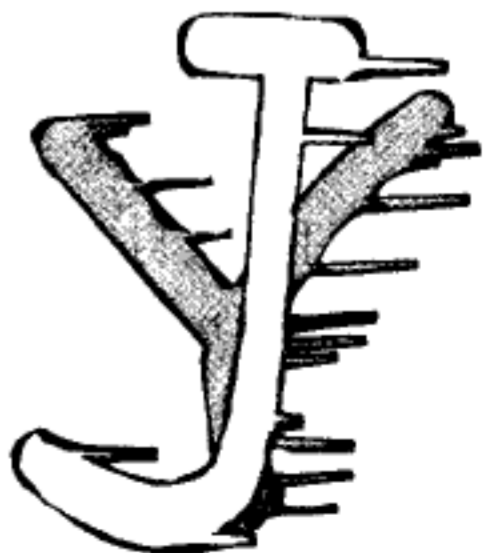


全球化的自主的可能性。

重新概念化学习

上述所有的这些学习化社会的模式都没有对学习本身提出任何质疑。在学校教育模式中,学习等同于参与;在学历主义模式中,学习等同于获得资格;在机会模式中,学习等同于个人的选择。仅有第三个模式即机会模式才对学习依靠作为传递知识的教学这种传统的旧观念提出了挑战。但是机会模式却是以一种根本不给教学任何存在空间的模式来代替一个教师占统治地位的模式而结束的。而且,机会模式以一种错误地表达学习过程本身的方式而将学习个体化。学习化社会的关联模式以两个假设为出发点。第一个假设就是:任何社会的主要功能都是教育性的功能;换句话说,正是通过成为社会中的一员,个体才能学习并形成了这个社会,由此可以推出,所有的社会生活都包括学习,不管是有意识的和有计划的还是没有意识的和无计划的;所有的学习都是社会性的,不管是明显的还是不明显的。第二个假设就是:从学习化社会的角度来说,区分不同类型的学习是关键,正是特定的占主导地位的学习形式才把学习化社会从其他所有具有教育作用的社会类型中区分出来。英格斯托姆(Engestrom, 1994)在适应性的、调查性的和扩展性的学习之间作了有用的区分。前工业社会以适应性学习为特征——学习是为了生存。而工业化的早期则以调查性学习为特征——把科学应用于广泛的、日益增多的问题的解决中去。扩展性学习意指:当学习者对引起学习成为第一需要的问题的起源质疑时所产生的学习就成为了学习化社会的中心,因而学习化社会的标准就是在学校以及其他学习环境中,学习的关注点、核心可以被扩展到多么远的程度。按照英格斯托姆的观点,他认为扩展性学习策略由学习场域(learning contexts)中的三个步骤组成:每个步骤都培养不同种类的高水平的技能,具体如下:

批判主义背景:其中学校的教学实践受到了挑战,表现就是:



课本中的从学校角度看世界与传媒及其他情境中的从别的角度来看世界之间存在矛盾被探究。

发现的背景:其中新的概念被发展起来并被运用。

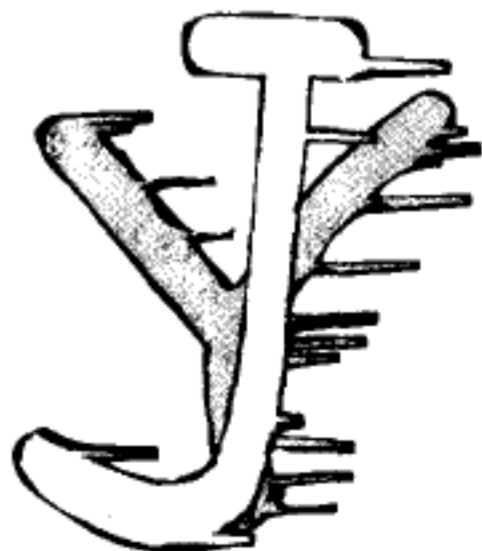
实际运用的背景:新的概念被应用于真实的世界之中。

这不是为了创造一个学习化社会而采用的另一个自上而下(top/down)的策略,那会引起术语上的矛盾。作为一个学习策略,不论是在学校中还是在大学中,或是在工厂或社会中,它只能从教师和学生开始。如果他们遵循学习策略的真正含义的话,英格斯托姆(1994)说,学校和大学中的教师或培训项目中的培训师就能使其学生和被培训者在他们的实践中出现危机的表征时能“设计和实现他们自己的未来”。

这一模式的生命力在于,如英格斯托姆所说,它是建立于现实实践活动的矛盾之上的,而不是建立在某种乌托邦之上的。其缺点则在于:虽然它宣称是以现实的矛盾为基础建立起来的,但在概念上它还是很抽象的。但是有一点毫无疑问,那就是,以这样的思想为基础建立起来的任何策略中的教师都要“尽其所能地去工作”,这一模式的含义又为教师的专业发展及教师、雇主和研究者之间的关系提出了新的问题。

结 束 语

在本章中,我开始评论大家都承认要亟需改革的英国后义务教育制度。我运用学习化社会的不同模式的分析以建立一些改革的标准。我所欣赏的学习化社会的模式是关联性模式,我认为它包括四套全新概念——专业化的形式、资格的性质、学习和工作的关系、学习概念自身。我希望这些概念在给予三种思想观点以现实根据方面有所帮助。第一个思想观点就是:未来社会要体现一种教育为导向的经济而不是以经济为导向的教育体制。第二个观点就是:未来课程需要由我们所应该正视的年轻人为未来21世纪成为成年人所需



要的学习需要来定义；第三个观点就是：在学习化社会中的工作，不再是为了保护年青人免受工作的危险而是像葛兰西所希望的那样，变成一个教育的原则。



第十一章

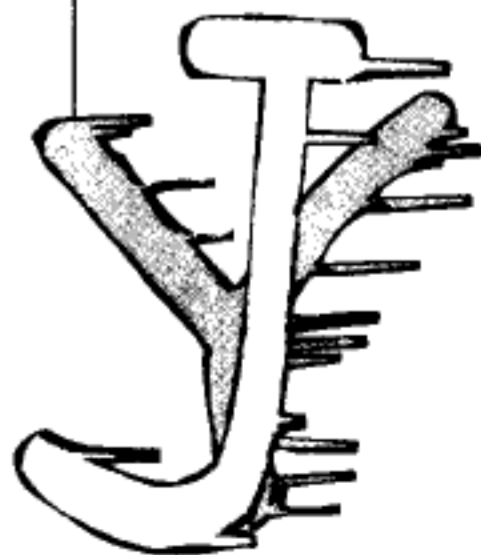
一种新的教师教育课程

引 言

1980年代到90年代期间,有两种趋势影响世界上几乎每一个国家的教育政策。第一种趋势是随着先前受到较好保护的各国经济所面临的国家竞争的加剧,出现了一系列新的经济条件。这种趋势对教育的影响不尽相同,当然这在某些程度上是由于政治原因。在许多国家,这种影响表现为新自由主义经济政策的实施,新政策试图通过提高教育的效率,谋求教育的经济目标而非社会或文化的目标,达到削减公众经费,使教育经费的经济效益最大化的目的。在美国的领导下,英国、澳大利亚、新西兰以及拉丁美洲的一些国家进一步推行了这项政策,而亚洲和其他一些欧洲国家却没有。然而,没有一个国家能够完全免于里根经济学和撒切尔主义政策的影响。

156

第二种趋势表现为一系列的基础教育改革,其中包括教师教育结构和内容的变化。既是这些教育改革的基础,又与第一种趋势相关的一个共同主题是将大众教育视为施行经济政策的一项工具。它假定这些改革将会以人均较低的费用培养具有较高技术的劳动力,其结果将会提高国民生产力,使国家更加兴旺,从而有能力参与全球市场的较量。在这一章,我将要讨论的是,尽管英国迫切要求教师教育改革,然而不断效仿其他国家制定的经济政策却很少反映全球经济变化的状况,它更多地反映出正在出现的右翼意识形态的影响。参与全球竞争不仅包括以低费用投资现存教育,还要求学习方法以及联系教育与经

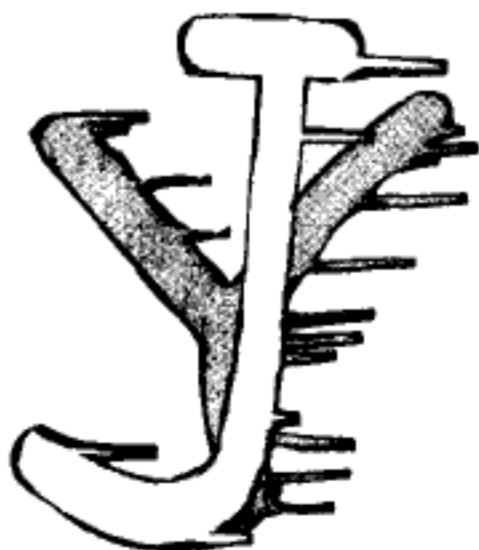


济方法的根本性转变。然而,实行新政策所导致的结果经常与一个国家主动适应新经济形势的需要相矛盾。造成这种情况的原因一方面是因为人们误解了全球化所表现出来的变化的重要性,另一方面由于意识形态的原因,英国政府在实现教师教育现代化的过程中使用了错误的模式。

本章分为四个部分。首先,对于正在出现的国际背景以及它们在何种程度上可用于解释教育政策的发展,我提出一些忠告;其次,我认为现代化的不同类型有助于分析全球经济变化与教师教育政策变化之间的联系。因此,作为一个解释近年来教师教育政策变革的分析框架,我区分了现代化的三种途径,也可以说是三个阶段。再次,我总结了英国教师教育的大量改革,它们反映了我所指的技术主义现代化趋向。第四,源于对技术主义现代化的批判,我认为,如果教师教育的目的是使教师作好准备以应付未来可能出现的需要的话,那么教师教育改革则需要以反省现代化而非技术主义现代化的原则为基础(贝克等,1994)。反省现代化源于人们对现代化过程的批判,它表现为一种公众学习过程的教育改革观(斯图尔特,1996)。我认为这一趋向将促使人们反思教师教育计划中四个核心的问题——学习的方法,教师教育课程中知识的作用,中小学和大学在教师教育方面的角色以及责任和标准问题。

全球背景

可以比较一下两种全球化观点。我认为第一种观点虽然时髦,却容易使人误解。第二种观点强调了各国所必须面对的,超越国界的新的现实情况(赫斯特和汤普森,1996)。第一种观点将全球化视为一股冲击着所有国家的无情的经济力量。这种观点认为这些力量削弱了国家政府的潜在职能,赋予那些谋求自身利益的跨国公司以特权。从这种观点看,全球化是有关全球市场的力量,任何国家、任何政策都不可能不受其影响。这一观点认为,国家政府可选择的唯一政策是在尽可能多的经济部门加快本国进入国际市场的步伐。它认为,可以通过减

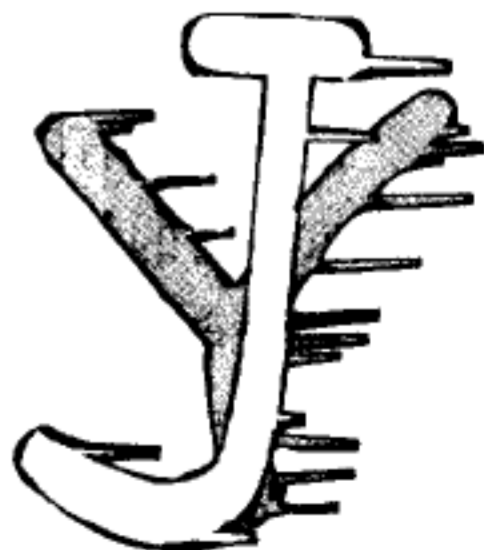


少对市场整体的管制,公共经费的削减,私人企业扩展到交通等以前属于公共性的领域以及将教育等公共服务领域推入市场(尽管是准市场)等方法实现这一点。这种观点具有普遍的影响,它不但得到了世界银行、国际货币基金组织等主要国际组织的响应,也得到了一些主要工业国家政府不同程度的支持。

然而,正如赫斯特和汤普森(Hirst and Thompson, 1996)鲜明指出的一样,尽管这种全球化观点听起来似乎是合理的,并得到大力提倡,但它与许多事实相矛盾;许多重要投资以及其他一些政策的决定权仍掌握在国家手里。虽然大部分国家面对共同的形势,甚至需要对这些形势进行共同的解释;然而,这并不意味着可以使这些形势成为独立的历史力量。这种全球化观点,可视为一种意识形态,它是政府,通常是右翼政府采取某一决策的借口。国际形势的日益复杂造成了人们在观点上越来越大的分歧,即使在经济学家内部,关于什么变化能够真正称之为全球的及其影响仍莫衷一是。自从1970年代以来出现的这些新情况,包括提供制造业产品的国际市场的增多,顾客需要的增长和多样化,新的通信技术的出现,航空业的发展(卡斯特尔,1996)以及“冷战”中意识形态分裂状况的结束,所有这些变化构成了新出现的国际背景的一部分,各国政府都会发现自己正置身于这些变化之中;这些变化所带来的影响以及对教育政策的意义有赖于政府和其他团体的决策,这些政策将受到以下三种因素的影响:(1)一个国家在世界秩序中的地位;(2)所讨论国家的民族传统;(3)特定政府的政策选择。

现代化和教师教育

政府对全球经济变化的反应将会在某种程度上反映它们对其体制现代化的看法。因此,我的观点是:英国之所以选取种种教育决策,其目的是使日益落后的体制现代化。然而,现代化是一个含义丰富且争议很大的概念。鉴于本章的目的,我将现代化作为一个属概念,从广义上讲,它是指理性的民主机构和决策方式取代家庭、血缘关系和遗传等传统机构和实施方式所引起的变化。近些年来,现代化概念因蒙蔽了



权力分配中的意识形态和不平等问题遭到社会学家的强烈谴责。一些人完全否定它。这里我希望保留现代化概念中的**观念权力**(conceptual power)以及进步的看法,但是同时我也要指出主流观点所产生的问题。鉴于这个目的,我借用贝克、吉丁斯、拉什的分析,区分了三种类型的现代化——进化的、技术主义的和反省的现代化。我用这种分类作为一种框架,分析英国近些年来的教师教育政策,从而得出一些更具普遍性的结论。对于这些著者来说,反省现代化既是解释工业化过程的一种新模式,也是揭示 20 世纪特定社会条件的一种尝试。接下来,我将对每一类型进行简要说明。

进化的现代化(Evolutionary Modernization)

进化的现代化始于欧洲 19 世纪早期的社会、政治和经济变化。它是西欧,以及后来的美国,日本和其他一些亚洲国家工业化和民主化进程的核心。它具有如下特征:(1)对科学和进步之间的关系持一种毫不怀疑的态度;(2)从技术问题到教育、健康等决策的方方面面都采用理性和科学方法;(3)专业性正规教育机构的增多;(4)职业的结构分化以及知识生产的日趋专业化。

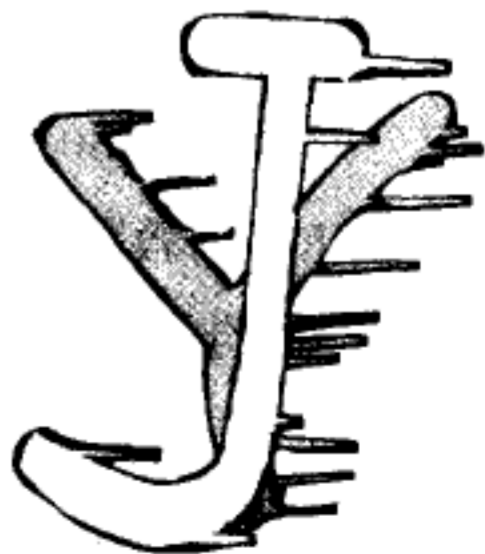
159

技术主义的现代化(Technocratic Modernization)

技术主义的现代化指西方和其他国家对七八十年代全球经济危机的反应以及对还按照过去的模式进行现代化已不再适应社会发展需要的意识。这种变化包括科学方法的广泛应用,更多的常规工作由计算机系统替代或控制,商业上的效率模式开始自觉引入教育等公共部门,评估、监督以及技能考核的推广。

反省的现代化(Reflexive Modernization)

在贝克、吉丁斯、拉什看来,反省现代化的出现反映出人们逐渐认



识到技术主义现代化造成了许多其自身无法解决的问题。他们认为科学应用于传统知识和社会组织这样的评论也需要用于科学方法应用过程本身。与后现代主义者不同,他们并不否认现代化或科学,却将科学批判作为科学自身进一步发展的需要。他们认为现代化只有通过反省或探寻其自身实施和合法性的依据,才能实现它一再宣称的解放的可能性。这种现代化具有社会组织的趋向,它充分表现为公众学习的形式。当技术主义现代化引发的危机已经众所周知,显而易见时,反省现代化就出现了。对这些危机反应的例子之一是用基因培植出来的农作物和新的风险管理模式。这些对专家知识的权威性构成挑战,人们开始建立专家和外行人之间新的对话形式。

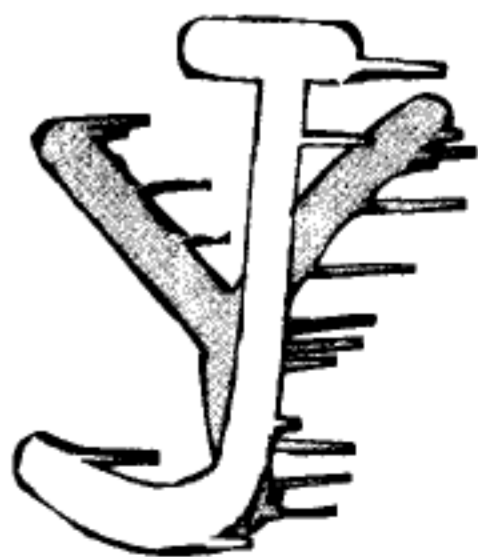
1980 年代以来英格兰 和威尔士的教师教育改革

英国 1980 年来实行的教师教育政策反映了进化现代化向技术主义现代化的转变,它被视为继任的保守党政府在试图提高体制效率和经费效益以及为解决城市学校学生辍学以及低学业成就等问题而采取的策略。然而,由于极力强调控制,技术主义现代化造成了教师道德水平下降等新问题,这可用来解释新任教师数量的减少,特别是物理和技术等学科教师严重短缺的问题。由教师教育的技术主义现代化导致的矛盾,在详细规定教师能力的努力与能力术语中并未明确规定教师承担的新的、更为广泛的责任这一紧张情形中,表现最明显。在这一部分,我要讨论四个特例,它们都来源于英国的经验。

160

从以学科为中心的课程到以教室问题为中心的课程

从 1960 年代到 1980 年代,教育学科特别是哲学、心理学、社会学在英国教师教育课程中一直占据统治地位。它基于这样一种假设,即这些学科可以提供一些概念框架,能帮助专业教师理解他们各自的职责,并为他们在学习中获取学位奠定基础。在提高学校教育水平新要求的压力下,有两个原因促使这种教师教育课程的学科基础在 1980 年



代消亡。第一个是实践的原因。教育学科必然抽离于真实的、生动的教学。因此,它们不能为实习教师理解课堂上遇到的问题提供足够的解释,在六七十年代,当教育学科占据教师教育的主导地位,并作为相互独立的课程传授时,实习教师总是被期望能设法融合各学科的观点,并与他们的教学实践相结合。另一个是政治原因。各学科,特别是社会学,被那个时代的政府视为批评性而非建设性的。它们揭露了体制上的问题,却没有提供教学方面的解决方法。

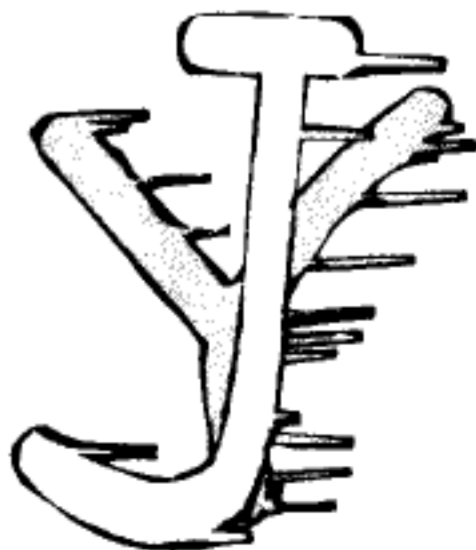
由于人们普遍认识到以学科为中心的课程存在缺陷,因此教师教育课程在1980年代进行了改革,这次改革的基础是实习教师遇到的以教室为中心的典型问题。这些问题包括学生纪律,课堂控制,如何对待学习有困难的学生以及管理来自不同文化和语言背景学生的班级。尽管教师教育课程发生了变革,实习教师仍带着他们在教学实习中不能解决的问题返回学校。因为他们重视“问题”,所以以大学为主的课程倾向于坚持学校教育的“社会病理学观点”;换言之,实习教师认识到学校的失败要么是因为学生缺乏动机或能力,要么是他们的老师不好。尽管实习教师很可能经历过以教室为主的学校失败问题,然而,如果一门教师教育课程认为产生这些问题的根源仅仅在教室那里,则显然是不够的。新出现的以问题为中心的课程不赞成师范学生学习概念,但正是通过这些概念,师范学生们才得以将他们的实践经验同其产生的广阔背景结合起来,理解他们遇到的种种问题,进而改进实践。

161

中小学对教师教育更多的控制

1990年代,英国政府试图削弱教师教育和大学之间的联系。这项政策最显著的例子是以学校为中心的教师职前培训(SCITT)的成立。它允许学校自主地授予学生教师资格证。尽管这项计划起初吸引了右翼政治家的注意,但它并没有得到成功推行,只有少数规定保留了下来。政府出台的这项新政策造成的普遍结果是建立了由大学和中小学共担教师教育计划的伙伴关系。

教师教育在英国和其他大多数国家的大学中总是处于一种不稳定的地位。教师教育大多通过一年的研究生教育完成,从传统上讲,它一



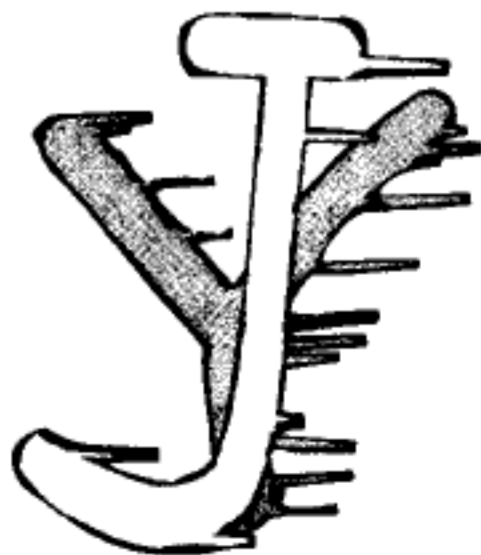
直是学校的“做中学”，教学专业学科的实习教学建议以及多种学科的教育理论之间的松散结合。削减大学在教师教育中职能的旨在给实习教师更多的权力，并要求大学多提供些专家的教学建议，少关心些“理论”。

1980年代，大学教育系，在政府看来，代表反对现代化，重自由教育轻专业技术的教育机构的既得利益。有关大学的这种观点当然在某些程度上是真实的；它认为大学几乎天生就是保守的。然而，低估“理论”的作用，代之以中小学为基础的学徒制，将教师培养成只具备技术的实习指导教师也造成了它自身的问题。学徒模式认为任何教师教育计划的核心都应该是在经验丰富的教师的指导下，掌握学校教学的经验。在教师教育计划中有一些学艺是重要的。然而自从1980年代以来，已经形成一种观点：(1)一所学校里的教学经验对于准备成为教师的人来说可能是一种充分的模式；(2)未来教师所需的知识可能主要依赖自己教学以及观摩和借鉴其他教师教学的经验。换言之，学会教基本上被视为一个反复练习和不断体验的过程；就可能涉及的任何一种理论而言，它都产生于实习教师对他们所从事的教学实践的反思。有关削减大学在教师教育中职能的政策所做的进一步假定是，低估了实习教师和专业教师普遍获得以大学为主的研究的重要性。两位教育家，剑桥大学教育系教授哈格里夫斯(Hargreaves)和学校督导伍德海德，推进了有关削弱大学与中小学联系的讨论。他们都认为由大学承担的许多教育研究基本上是无用的，建议目前用于大学教育研究的经费应直接拨给中小学。然而，如果用于大学的少量研究经费在所有中学间进行分配，那它基本上不会引起人们的注意。而且，一味削弱大学和中学之间的联系，而不寻求增进它们联系的途径，很可能使以大学为主的教育研究在改善教育实践的过程中越来越不能发挥作用。

162

教师能力评估责任的转移

直到1980年代的这段时期我称之为进化现代化。在这段时期中，授予教师资格证书的权力掌握在大学中。这种情况的通常表现是，当



一名学生获得大学颁发的证书时,他的合格教师地位也就得以确认了。然而,那个时代的政府越来越怀疑学术鉴定的可靠性,特别是在公众对年轻人读写算能力日渐担忧的情况下,这种情况尤甚。因此造成对大学教育系更多的控制。这种情况始于教师教育认证委员会(CATE)的成立,以及所有的职前教师培训课程都应受到皇家督学团(后来是 OFSTED)审查的要求,后来发展为负责教师供给和质量的教师培训机构(TTA)的成立。换言之,最初委托给大学的“合格教师地位”的授予权已经被新的检测和官僚控制形式所取代。

教师专业发展的分权政策

在六七十年代,教师在其工作生涯中,通过继续学习获得文凭和学位的机会大大增多。教师继续教育机会的增多是以典型的“**专业型模式**”(professional model)为基础的。个别教师可以向他们所在院校申请学习一门课,如果该申请得到学校的许可,校长的支持以及该校所属地方教育权威的同意,那么学习这门课的费用以及教师学习期间的薪金则大部分由中央政府支付。在这个过程中,学校的人力资源需求几乎不予考虑,专业发展的重点几乎全在个别教师身上。直到1980年代末,这种专业型模式被一种所谓的“**制度型模式**”(institutional model)取代。早先用于教师专业发展的资金被纳入了各个学校的财政预算,它包括教师工资、教科书、房屋以及生活费用。这就导致:(1)对于教师而言,毫无顾虑地进行脱产学习的机会实际上没有了;(2)通过半脱产学习获取学位的教师人数减少了;(3)那些从教育学科转向管理和行政等应用领域并获得文凭和硕士学位的人增多了;(4)某些学校为本校教师开设短期课程的数量大量增多。

在教师专业发展的供给方面,由“专业型”模式向“制度型”模式的转变具有许多与技术主义现代化讨论相关的特点。(1)它至少最先提出了联系教师专业发展和中小学人力资源需求的框架;(2)它可以被视为有关工业私营部门人力培训私有化和非规范化讨论的深入。换言之,学校同企业一样被认为最有权利决定他们自己的培训需要;(3)它

163



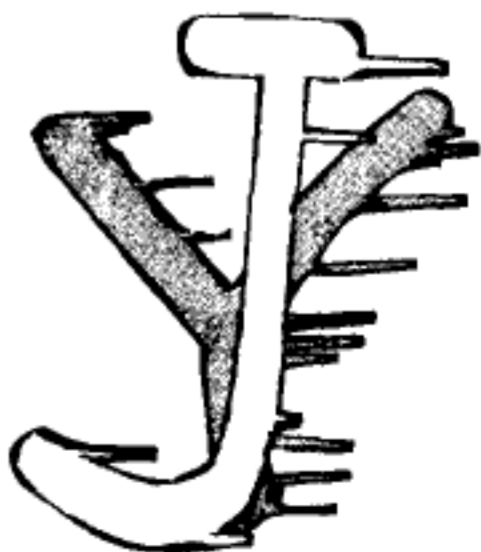
认为校长和学校的高层管理者有能力识别本校的人力资源需求,并将其视为他们的职责;(4)当学校面临换老师、换课本等短期培训所产生的压力时,它有赖于学校分配员工的职业培训费用。员工的继续职业教育必然被学校视为一个长期且并不紧迫的任务,因此,实际上它是容易被忽视的。

到目前为止,总结一下这一章,我认为1980年代以来的教师教育改革克服了旧体制的弊病,它可以被视为技术主义现代化的一个例子。确切而言,这些改革不但解决了许多问题,也引发了许多问题。这些改革当被视为与学校正在实行的大规模标准化管理和课程有关时,它们正陷于将教师培养成技术人员而非未来的专业教师的危险之中(扬和吉鲁,1996)。下一部分将讨论反省现代化是如何为另一种选择提供支持的。

教师教育的反省现代化

在本章的先前部分,我认为可根据不同时期政策的变化区分技术主义现代化和反省现代化。进化现代化时期的政策通过更精确的评估标准,技能测试和频繁的督察强调越来越多的控制,而反省现代化时期的政策强调在教育专业人员的内部以及教育专业人员和其他教育受益者,如选举人,雇主,家长之间扩展公众学习的过程。新政策包括师生之间,学校科层体制不同级别的人员之间,学校和它们的受益者包括家长、选举者或雇主之间,中小学和大学之间以及作为整体的教育行业和政府各种新型的反馈学习的发展。

这种现代化模式有许多特点。第一,它造成教育系统不同级别“群体智慧”的增长;这是仅仅强调控制的政策不能做到的。第二,它是使学习成为包括所有年轻人和教师在内的全体公民的第一需要这一政策的组成部分;因此,它为教育型社区成为学习化社会的组成部分,学校成为学习型组织提供了途径。第三,它指出了将教师教育的三个部分:教育和培训,在职学习和研究以及研究生学习从相互分离的状态联结成一个系统的重要性。教师教育取向的这种变化迫使人们重新思考教



师教育计划中的四个核心问题:学习的概念,教师教育课程中知识的组织,中小学和大学之间的关系及官方认可教师能力的义务和责任。下面将简要讨论每一个问题。

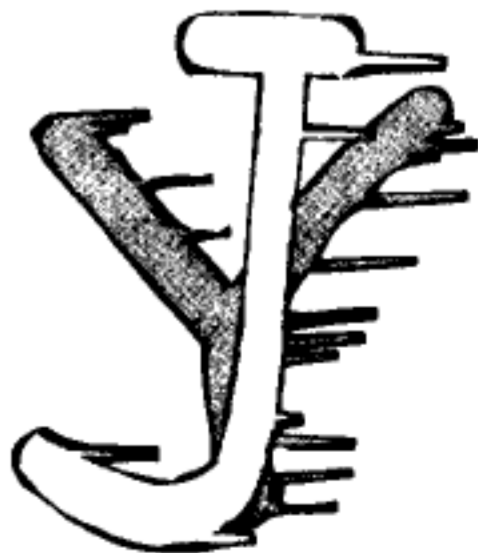
教师教育中学习的概念

教师教育的反省至少在三方面重新思考了教师教育中主要的学习概念。第一个方面涉及教师需要学什么以及他们的职前培训通过何种方式才能使他们认识到终身学习的提高是未来胜任教师角色的核心。如果要求教师将终身学习的观念传授给他们的学生,那么也必须要求他们将终身学习视为未来教师专业化的中心。第二个方面涉及教师教育中学习的形式、内容及其定位。这包括确认那些通过以学校为主的学徒制和经验反思所达到的学习目标以及要求实习教师获得系统的理论和研究的规定。学校日常活动所产生的实践知识是实习教师和专业教师学习的基础;然而,为了适应新的要求,使改变实践的方式观念化,他们也需要学习理论知识。除了例外的情况,这种知识不可能在中小学产生。换言之,专业学习的新方法要求中小学和大学之间建立新型联系。政府的职责是提供一个总体架构和多种鼓励,使这些学习和知识类型能够通过职前培训和教师继续教育联系起来。第三,从对技术主义现代化的批判中吸取的一个经验是,当教师和学生学习时,学习总是一个社会过程。其结果必然是,任何教师教育改革的主要目标是组建和拓展中小学内部,中小学之间,中小学和它们服务的社区间以及它们和大学之间的“**实践共同体**”(拉什和温格勒,1994)。如果教师将要从他们在校的经历中学习,学校自身必须在它们的学生和教职员工中倡导学习这一讨论也体现了上述观点。换言之,学校不但应该成为学习型组织,还应该和其他组织,无论是中小学和大学这样的专门学习型组织,还是地方服务、销售和经济生产部门等组织建立各种新型的学习关系。

165

知识和教师教育课程

以进化现代化有关的教师教育课程以指导性的学徒制包括教育学



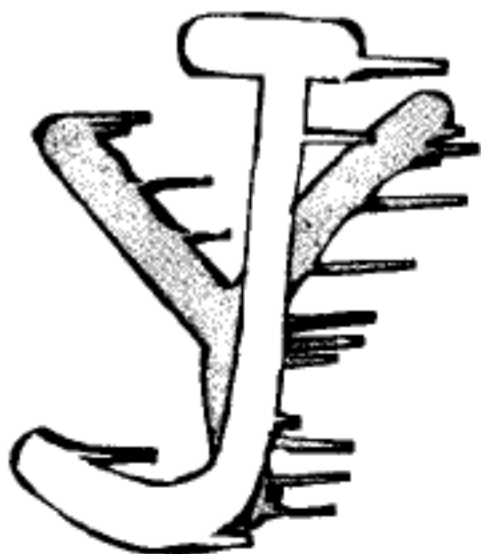
科和学科科目在内的双轨制为基础。这种双轨制被我在前面提到的改革所废除,教育学科也随之被传播和评估技术所取代。因此,教师在提高学生特定科目的成绩方面便更为有效。过去15年中16岁和18岁公众考试成绩的提高表明了这一点。然而,教师教育课程的这种狭隘性限制了教师开发智力以适应**重学科内容间的联系**而较少强调**学科内容的变化**。我认为,教师教育课程内部也需要进行一种从**封闭的专业化**向**联系的专业化**的相似转变,它与我在第九章提到的中小学和大学的后义务课程相联系。正如未来高级课程需要建立学校各学科之间以及它们与校外世界的新型关系一样,以联系专业化为基础的**教师教育课程**也必须建立在教育学科间以及它们与教师面对的现实问题间的新型关系上。正是通过与学科知识的重要联系,教师才能寻求他们的目标,发展使本学科与其他学科,整体课程及长远教育目标相关的概念。

中小学和大学的联系

进化现代化时期的教师进修学院和大学教育系等专门机构取代以中小学为基础的、非正式的、教师培训的早期形式——学徒制。由于中小学的效率高和控制权,技术主义现代化时期的政策企图给它们更大的权力。然而,当诸如制定目标之类的新压力使中小学与大学和社会这一广阔天地相脱离,以至它们很难为实习教师和专业教师掌握新技能和知识提供合适的学习内容时,后一种变化将会不时发生。反省现代化的逻辑是对教师的新要求及所需的新的学习形式与这种趋势相反,要求反省中小学与大学的新型伙伴关系。(吉鲁和扬,1997)。

认定教师能力的职责与义务

以大学为基础的**教师能力评估**越来越可能被通过国家考试检测教师教学技能的外部评估所取代。为获得更大的控制权,与旧模式认为教师必须像其他专业团体的成员一样做出决断并对其负责不同,新模式改变了与旧的“专业型”模式有关的**信赖制度**(the element of trust)。反省现代化认为两种模式都有缺点。旧的专业型信赖模式一直存在缺陷,因为它缺少对责任的说明,易于成为保护既得利益,阻碍变革的基

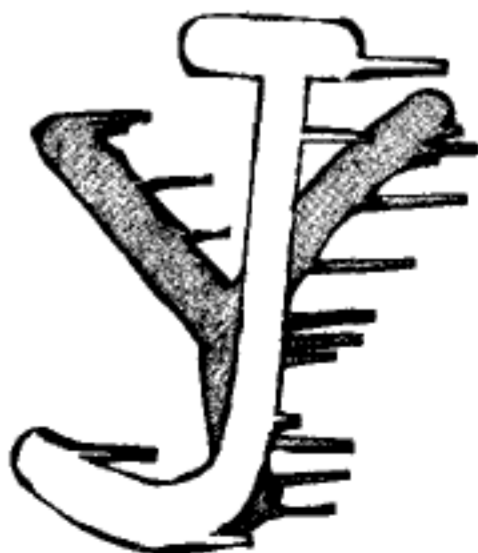


础;而且,它并未考虑到大学内部在评估教学实践方面相互矛盾的态度。资格证书不可避免地强调书面成果而不是教学技能。新的能力评估模式也因为各种各样的原因存在局限。在试图排除提高教师质量的信赖制度方面,新模式降低了教师教育人员和专业教师决断的程度。反省现代化模式对专业教师和以大学为主的教师教育人员具有以下影响:(1)建立普遍而非特殊的教学能力标准指导对教师能力的评估;(2)找到了通过教育雇佣者和使用者特别是商业团体和家长,扩大了负责教师资格认证的“实践共同体”的方法。这一政策为师范工作者和专业教师做出兼顾外行和专业人员利益的决策提供强大的社会基础。

167

结 论

从1980年代以来,英国教师教育的技术主义现代化已成为历届保守党政府新自由主义计划的组成部分。它造成了教师和大学教师教育人员士气的下降。根据已提高的教师效能,它只取得了有限的成效。新劳动党发起的这一变革是技术主义现代化发展的深入还是反省现代化产生的条件,至今还无定论。那些以大学为主的改革,其责任不仅仅是批判近来改革的官僚主义特征,还必须说明真正的选择是什么,以及它们是如何提高水准支持以学习为教师教育课程核心的教师专业化的。



第十二章

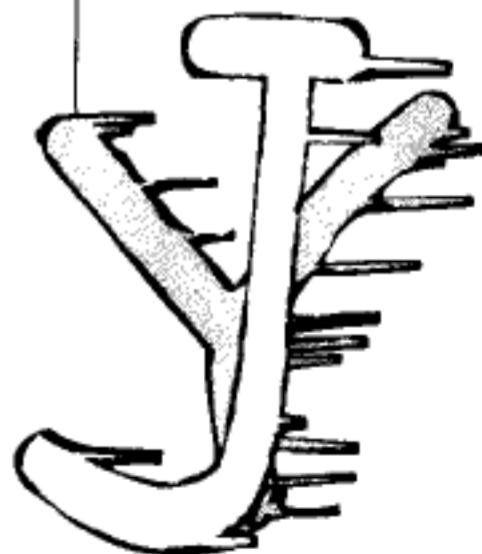
从“新教育社会学”到 批判学习理论

引 言

在研究中,社会科学家与自然科学家都须面对早已形成的(pre-shaped)现实,尽管这些现实所具有的形式迥然不同。对于自然科学家而言,这些业已成形的现实包括其同辈和前辈科学家用以比较自身物质世界和自然世界自身物质状态所用的概念系统;对社会科学家或教育科学家而言,社会和教育的现实是被同时代的研究者,但更主要的是由政策制定者及实践者们共同先行塑造的,他们的活动构成了正被研究的现实。它遵循着如下规则:尽管在自然科学和社会科学中,新知识的产生在研究者之间存在着一个有关外在于他们的现实的对话,但是在社会科学和教育科学那里,新知识的产生不可避免地同那些教育政策制定者与教育实践者们——他们也许会、也许不会受到教育研究者的影响——也存在着一个对话。因此,教育科学中的争论总是同辈研究者间专业差异的表述和教育实践工作者所面对的现实冲突和困境的表述,然而这两者在实践上可能相互分离。当实践不可避免地被置于教育研究的经验基础之核心地位时,我们听到许多教育研究对教育实践毫不相干的事情,这真是一种莫大的讽刺。

尽管自然科学与社会科学之间的这些不同常被看作是对教育研究的地位与权威的损害,然而它们也可以被认为是一种(增强教育研究地位与权威的)力量。对此,有三个理由:第一,教育研究者在试图完善他们的解释和探索变革现存的教育实践与政策之中,他们实际上不需

168

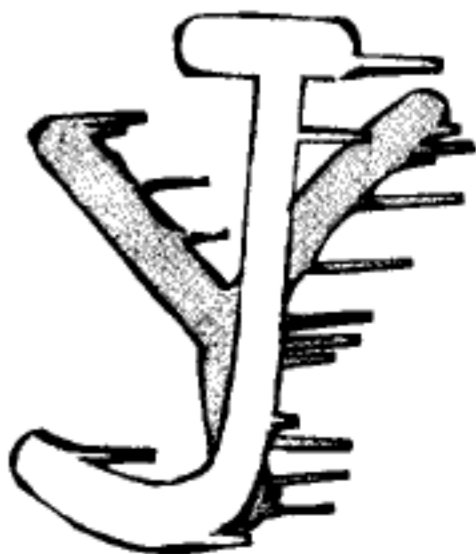


要,当然也不可能仅仅依赖于与同时代研究者的对话和辩论,就如不能依赖自然科学领域中他们的同伴一样。他们也可求助于用以建立其理论的数据和可供选择的理论来理解政策制定者和实践者本身。第二,社会研究者与教育研究者有与在诸于学校之类的教育机构之工作人员和学习人员共享教育工作经验的优势。第三,社会科学家或教育科学家不能囿于他们自己的思想检测标准来驳斥他们同伴的理论。那些思想是否有助于有关人员理清其面对的政策和实践之间的两难困惑,非常之重要。就教育研究者涉足变革政策或实践来说,他们的思想构成了其研究现实的一部分。

就是与实践及政策之间这种无可避免的关系,使得所有的教育研究都成为变革并理解实践(无论这是否能被从事这种研究的人员所认识还是不能被认识)的一种重要探索。教育社会学也不例外。然而,同其他次级研究领域相比,教育社会学在它与其特殊的制度情境——已经成为教育社会学研究的中心主题和研究场所——学校的联系中已面临着更多的困难。我认为,就是这些困难已经——至少是部分地导致了教育社会学目前角色与身份的危机状态。在1990年代,连续几届保守党政府试图使公共教育市场化,从而产生了诸多的矛盾和冲突。教育社会学家在揭示这些矛盾以及为更实际地参与各种不同的政策分析和评价时出现了分歧。七八十年代联系相对紧密的理论渊源关系,除了在后现代主义理论上所体现出来的碎片式和不连贯的联系形式之外已大部分消失殆尽(格林 Green, 1994)。我认为,考虑到作为一门子学科的教育社会学在制度情境中的兴起,这种危机就很好理解了。在英国,“二战”以后,国民学校教育迅速扩展,但是它却未能发展成一种民主的全民公共教育系统,教育社会学就是对此做出直接回应的结果。然而,教育社会学与大众教育业已成为现代化同一过程的组成部分;并且,尽管前者经常指向反平等主义的大众学校教育结果,但这是来自于那种在很大范围内已经支持学校教育持续扩展的观点。

教育社会学与大众教育都是作为未经批判就被接受了现代化理论的组成部分,针对两者之间的联系,我想集中讨论由贝克(Ulrich Beck, 1992)和其他人所发展起来的“反思现代化”的概念。他对反映

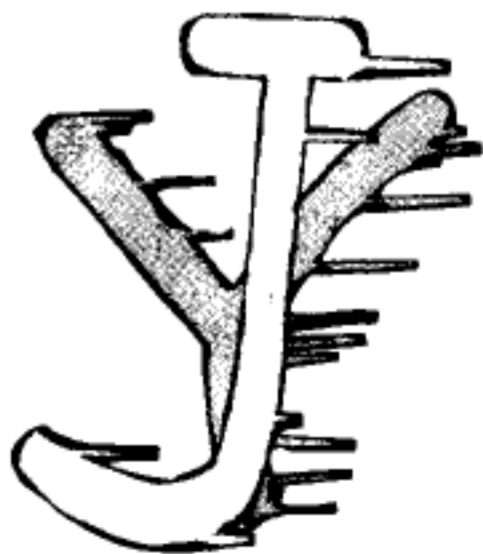
169



(reflection)与反思(reflexivity)两种不同的研究方法作了明确的区分,运用这两种不同的研究方法,批判理论就可以正视“现代化的基础……以及它的结果”。然而,对于贝克(Beck)来说,“反映”(reflection)描述了“关于现代化知识(以及他们对于现代化的影响)的增强”,“反思”(reflexivity)指的是对风险社会(也就是贝克所描述现代工业社会)的结果,特别是对它的“自发的现代化过程对它们自身的影响与危害视而不见、充耳不闻”自我反抗。

应用贝克对教育社会学的区分,那么反映的方法将描述这种支持,即教育社会学将有助于改进大众学校教育的假设。另一方面,反思的方法意味着“对工业社会系统内那些不能被处理和同化的风险社会结果的自我反抗”。根据教育社会学与大众学校教育两者的观点,反思的方法不得不通过对那些与大众学校教育相联系的问题的清醒认识而开始,这些问题不能单独通过改善学校教育——正如有时所假设的那样,如“学校效率运动——而得到解决。学校未能把重点优先置于学习条件上,不只是学校改善的一个问题。它只能在赋予社会所有领域与部门之间的学习关系以特权的学习化社会里才能被克服。

教育社会学的制度限界是其在制度情境中所处的地位的产物,也就是在已成为教育社会学的研究主题——“正规教育”中所处地位的产物。尽管在某种程度上说,教育社会学的地位从一开始并且仍旧是作为一种力量而存在,但是这种地位一直很弱。教育社会学之所以成为一种力量,是因为它已经产生了有关“教育制度是如何运作”的详尽知识;它之所以地位仍然很弱,是因为它对这种范围内的批判并没有比马克思主义教育社会学的政治论战提供更多(的东西),马克思主义教育社会学认为,在资本主义社会里,学校必定不可避免地会产生异化,会产生1970年代与非学校教育理论紧密结合在一起的教育上的论争或者1990年代理论上的悲观主义。后者被莫尔(Moore 1996)用来作为证明其观点的例子,他认为对创造有关“教育如何运作”的知识之“教育的社会学”(sociology of education)同他称之为“为教育的社会学”(sociology for education)进行区分非常重要。他把后者看作是过去自称为批判的或激进的许多方法中的一个特征,因为这些方法包含有教育



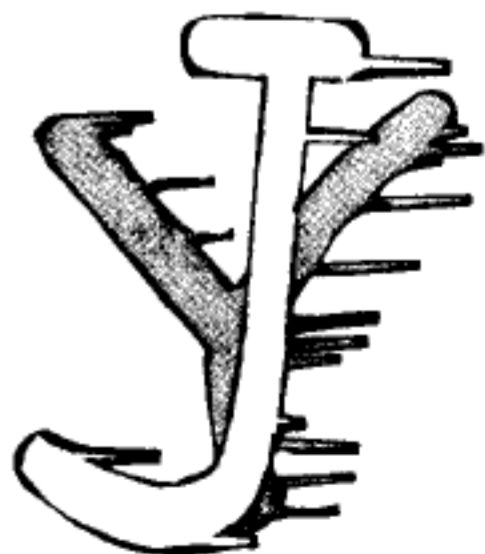
者的问题在内,所以“为教育的社会学”并没有比“在‘教育的社会学’理论中再生产出这些方法”做得更多。

莫尔(Moore)坚持认为,“对于教育社会学来说,支持学校最有效地做它们能做得最好的事情(作者的强调)是比较好的”。莫尔认为,有些教育社会学倾向于过高估计学校对社会变迁所作的贡献。然而,到1990年代后期为止,在生活的每一个领域,社会与经济变革的速度越来越快,确定什么事情是学校能做得最好就变得越来越困难。换句话说,他对学校的描述特别像一种历史而保守的方法,相当于承认教育社会学对教育实践者或政策制定者几乎不能提供什么帮助。

在提出贝克的反思概念可能提供一个可供选择的和具有建设性的方法时,我想发展两条论证的线索。一是回溯到作为一种对大众学校教育中的矛盾进行批判性回应的教育社会学所产生的条件。我认为,到1990年代末为止,大众学校教育的危机已从11岁、14岁或16岁的筛选问题——在某种程度上这种筛选问题能够通过扩展受教育的数量解决(如北欧一些国家)——转移到知识与学习的问题上来了。我的意思是,尽管中小学声称对年青人的学习具有某种程度上的垄断,但是他们自身却还远不是有效的学习组织。同样,大学对知识的产生也具有一种类似的垄断,然而他们发现要回应现代社会对知识的需求正变得越来越困难。我的论点是:怎样促进学习和怎样促进新知识的产生是紧密结合在一起的,它们远远不只是局限于学校和其他一些正规的教育机构,必须把教育社会学的未来作为批判理论的组成部分而建立起来。与莫尔不同,我的第二条论证的线索是:在某种意义上说,“为教育的社会学”替教师和其他教育实践者提供了一套概念系统,这套概念系统可以使教师和其他教育实践者变革他们的实践。它必定是发展一门“教育的社会学”之基础,它将对“教育如何运作”进行可靠的描述,而不只是对教育问题进行精细刻画。

171

我将探究这些论争,一是通过对英国教育政策最近的发展趋势,以及可能是促使这些教育政策诞生的深刻社会变化进行简要评述来进行;二是通过说明这些争论已经产生的新情况和危机对于教育社会学来说既是一种风险同时也是一种机会来进行。我将努力阐明,对这种



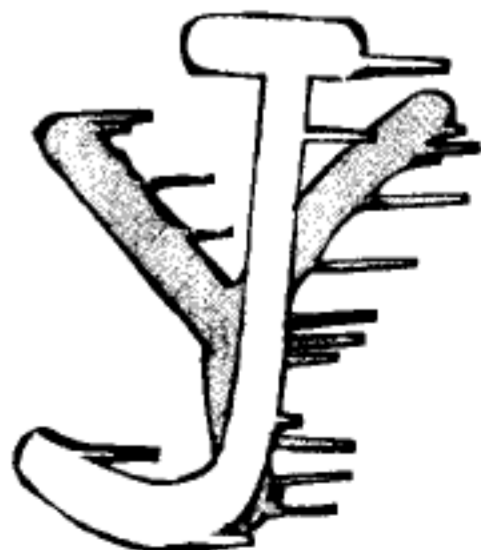
危机根源的探究是超越对声称是解释“教育如何运作”但却同教师的实践几乎没什么联系的教育社会学和已限于日复一日的专业事务的教育社会学进行区分的牢固基础。

学习的分化与统整

教育社会学是对结构分化过程的一种回应,这种分化导致了诸如中小学和社区学院等专门教育机构的大量扩展(Halsey, 1958),以及许多性质截然不同但又相互联系的紧张状态。这些紧张状态的典型例子有:不同教育部门(如中小学、社区学院和大学)在日益分化的教育系统中为争夺教育资源而进行的竞争;教育工作者意识到的其所在教育系统的需要和经济压力与不同的社会群体对于他们的要求之间的冲突。就是在分析这些紧张状态的过程中,教育社会学作为一门子学科而得以不断发展。它系统阐述了工业社会里教育机构的工具功能和广泛的再生产功能,国民教育的意识形态功能,众多评价、教学和课程策略以及学校对多种非学校文化回应中所持的偏好具有的社会选择与分化功能。然而,教育社会学一直是正规教育系统的产物,在很大程度上,它承认教育不可避免的扩展和教育机构的分化导致更多专门教育机构的出现,这种扩展与分化的过程是教育社会学产生的条件。

然而,就是学习的不断扩展和学习结构的分化而导致专门教育机

172



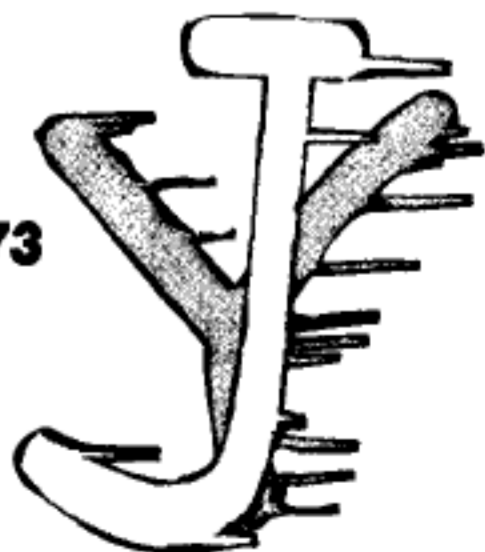
与知识生产的需要,在这些范围的场合,学习或知识生产不是其通常的功能(Gibbons et al., 1994; Young and Guile, 1996)(参看第十章)。

可以举出多种形式来说明专门教育机构从分化到整合的过程;我将提及三种。一是通过多种努力使教育机构私有化,或者强迫它们遵循某种“市场”或“企业”原则,来转移为消除教育机构的特点而兴起并持续高涨的热情。这种情况可以在一些“学校效率运动”中看到。“学校效率运动”认为中小学采用像企业一样的运作方法可能就会变得更富于责任,在“核心企业”和“教与学的核心技术”两种思想之间也可以进行类似的比较。这些方法存在两个问题。一,即使在企业领域里,“核心企业”的观点一直是一个争论的问题。有证据表明,成功的、长期存活的公司所具有的特色不是它们长期保持同样的核心企业,而是对任何企业都保持着一种有差别的对待方法。二,核心技术的观点暗含着这样一层思想,即教与学像其他技术一样,相对来说能很好地被理解与认同。当然,没有其他任何事情可能比这更远离事实了。

这种整合的趋势也表现在一系列教育政策之中,如技术和职业教育创新、企业协定、教育—企业合作以及高等教育中的企业,它们已被设计成能把教育与职业更紧密地结合在一起。从某种意义上说,我们可以把这些发展看作是英国正在采用的方法——英国本身所具有的特殊方法——与美国在很早以前就把企业思想引入公立学校的方法相结合的具体实例(Callaghan, 1972)。

一个更深刻的发展趋势是教育政策日益把重点放到了终身学习、在职学习以及经验学习上,(而)所有这些学习形式都发生在正规教育机构之外。我们发现,最成功的私营公司正在成为“学习型组织”;(社会)鼓励中小学与社区学院模仿这些私营公司,教育政策公文也强调以学习者为中心的学习和终身学习,创立学习化社会的研究计划向(全社会)公布。

所有这些发展变化都可以认为反映了扩大正规教育供给这种政策的转向,这种政策始于19世纪,二战以后,它作为一种遍及全球的现象在许多国家迅速发展。新近许多政策已包括限制专门教育机构的扩展和根据以结果为基础的成绩指标来努力使现有的专门教育机构“更富



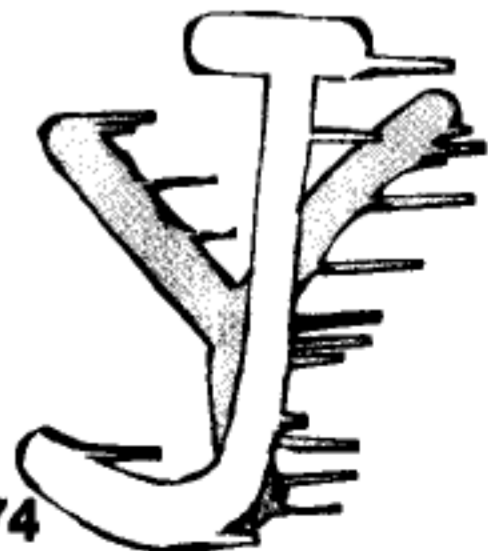
于效率”。与鼓励中小学与学院更富于效率紧密联系在一起的是提升有学习发生的非正规教育机构的教育潜能,这种措施对于政府来说不需要支付额外的费用。

这些“整合的过程”不是正规教育所独有的,在由保健部门的“社区关怀”政策(而建立起来的)精神病医院和其替代机构之间的紧密联系中也可以清楚地发现类似的过程。然而,由于篇幅有限,在此就不对这些类似的过程作进一步的探讨。一种反映可能是向这些新的政策提出挑战,(认为)他们所主张的结果极大可能导致新的不平等,并且认为需要废除这些新政策,学校教育的扩张主义方法应该继续下去。然而,毫无疑问,这将更加普遍承认大众学校教育的发展潜力以及社会机构的专门化过程仍将持续下去。在与我早先所谈到的作为一种对现代化的反思方法以及它与学校教育的联结保持一致(的基础上),我认为,用贝克的话说,这些“整合的过程”可能被看作是“面对”大众学校教育和它未来功能的一种机会。在进一步探讨这个观点之前,我想考虑一下其中一种整合趋势对教育社会学的影响——赋予中小学校在新教师培训和教师继续教育中以一种更大功能的行动(已在第十一章里讨论过)。

教育社会学在教育研究中的沉浮

在大学里,教育研究(领域)的拓展和(研究方向)的转变对教育社会学的发展来说是非常重要的,至少在英国是这样(Young, 1990)。教育研究开始成为培养未来教师的一个主要的约定俗成的和哲学的基础。1960年代是一个教育在各级水平上的扩展期和信仰的扩展期,这种扩展将由于社会科学的功能在职业教育领域的扩张而被推进。紧接着,从1960年代后期开始,一个主要以研究为定位的议事日程构成了教师教育计划的基础,教育社会学在教育研究领域中成长为此种发展之一部分。据卡罗贝尔(Karabel)和黑莱(Haley)(1977)的观点,这种发展是与教师职业教育相联系在一起的,教师的职业教育塑造了英国的教育社会学并赋予它以特殊的课程和教学上的相关问题。

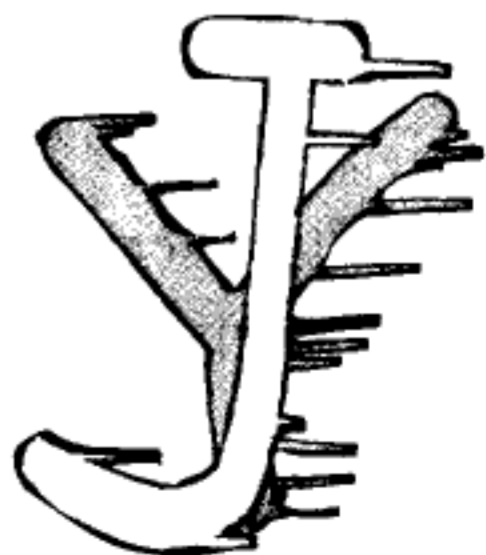
如果有人持这样一种观点,认为社会学在知识生产的学科模式里



能产生关于“教育如何运作”的相对“客观”的知识,那么,这种专业定位将作为一种限制性的因素而出现,并且很可能是迷惑而不是支持研究。另一方面,如果承认教师的观点、看法是“教育如何运作”中的一个主要因素的话,那么,教育社会学所生产的知识和教师所具有的知识与态度之间的关系就变得非常重要了,同专业背景相联系就不只是一种优势,相反却成为一个必不可少的东西。教育社会学在中小学和社区学院中介入到教育实践中——在教师培训计划中和通过教师把他们的职业经验带到他们更高层次的研究中两个方面——就意味着社会学有了一个把理论和实践结合起来的独一无二的机会。虽然在某些情况下,社会学家可能已经过于认同教师的专业和政治关怀是正确的,但是,如果把它看作是教育社会学家们在包括教师培训在内的教育机构中的定位或者他们介入教学实践问题的一种不可避免的结果,将是一种错误。

从1960年代后半期到80年代早期,教育社会学对这一时期教育领域里许多居于统治地位的概念提出了挑战(详见第三章)。一次回顾性的评价将提出这样一个问题,假设教育社会学与专业实践是紧密联系在一起,那么教育社会学在变革实践中所扮演的角色状况就很有发展前途,但是它所要发展的理论却是薄弱的。社会学对大众教育必须既批判同时又要支持,对这种矛盾把握上的失败就意味着教育社会学有可能滑入政治上的悲观主义,文化上的反对主义和相对主义等几种形式之中(依赖于理论的不同智力来源)。教育社会学未能发展出未来可能发生的事情之有关概念,这些概念可能成为(未来)真正的教育变革之智力基础(Young, 1994)。

从1980年代开始,教育社会学(进入)大学教育系的机会开始减少。这种过程反映了政府明显的偏见[撒切尔(Thatcher)女士的名言,“根本就不存在社会这样的东西”,因此,社会学或教育社会学当然就没有存在的需要],也反映了教师教育中更多是以实践的和技术取向的方法出现,以及教师教育这一门子学科本身所具有的内省(inward-looking)理论方法的出现。结果到1980年代末,教育社会学实际上已从最初的教师培训和深入的教师专业发展中消失了。在1990年代,一些教育社会学家已坚持用一种坦率思想与政府政策进行



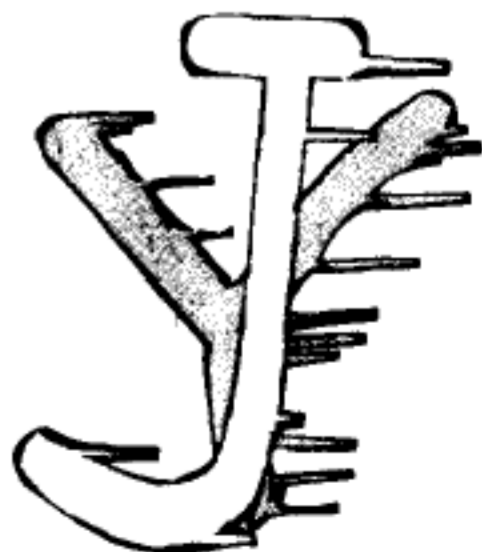
批判性对话,尤其是当这些政策涉及到“市场化”的时候;然而,另外一些教育社会学家已转入了学校效率研究之中或已陷于一种理论上的悲观主义,正如前文所言,这种理论上的悲观主义导致了与完全放弃教育社会学相类似的结果。

1980年代这场关于教育社会学命运的争论,与本章早先所提到的关于教育结构分化更加普遍的过程的论争极其相似。在社会科学的支持角色中,大众教育和公众信任这两个条件已不复存在。因此,我要说明的是,如果教育社会学要对教育批判理论做一番贡献的话,它就必须把在大众学校教育中存在的新危机以及对社会科学持更加怀疑的态度作为它最初(进行研究)之出发点,并且视这两者为在现代化过程中本身所具有的一种更为普遍的危机特征。在提出这种教育社会学可能包含(的内容)之前,对在1970年代背景下出现的这门分支学科(即教育社会学中的批判理论,译者所加)中所存在的分歧进行一番考察是有益的。它部分的是英国教育社会学在大学教育系里特殊定位的产物,以及这门学科的理论需要与教师在学校和课堂中对所面对的问题(进行研究)的相关理论和调查结果的实践需要之间的紧张状态的产物。这种分歧带来了理论“焦点”与政治“立场”上的不同形式以及理论“焦点”从政治“立场”中分离出来的趋势。

175

教育社会学的焦点差异和立场差异

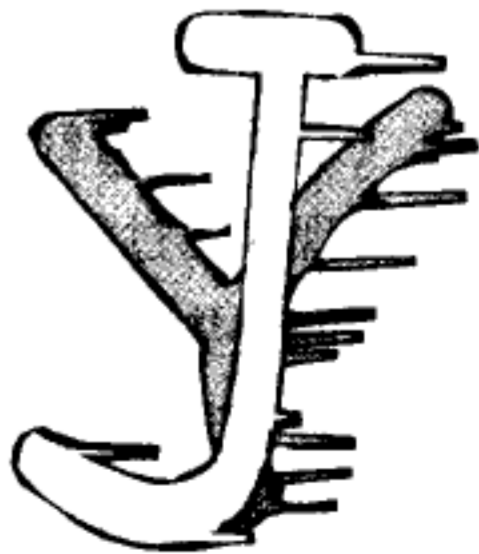
社会科学在一个仅仅由社会阶级关系所支配的教育系统中获得了飞速的发展,就是这种飞速发展作为英国的教育社会学在20世纪六七十年代的“起飞”提供了条件,这种“起飞”表现在教育社会学作为一个研究议程和作为教师最初的和深入的专业发展课程中成形之一部分这两方面。两种宽广的理论焦点在那个时候是能够被区分开来的;背景性的(contextual)理论聚集于课堂实践,这已在第三章“新教育社会学”的讨论中进行了描述,它把教师看作是教育变革的主要代表;而社会的(societal)理论聚焦于鲍尔斯和金蒂斯(Gintis)和其他一些人所进行的马克思主义分析中(1976),它是在更为广阔的社会(背景)中优先强调



阶级冲突。据事后的认识,很容易就会看出每种方法上的理论缺陷。例如,“新教育社会学”过分强调教师的解放角色,而忽视其他强有力的中间人物,如辅导员、管理员和校长,他们可能为课堂里的教师和更为广泛的政治权力之间提供联系的纽带。另一方面,马克思主义教育社会学的主要缺陷在于它对于资本主义矛盾的集中揭露上,以及它关于资本主义矛盾将导致资本主义崩溃的假设上;这就导致了马克思主义者忽视资本主义正在发生怎样的变化,以及这些变化又正如何变革着教育政策的争论和斗争的话语的。

大多数教育社会学家的定位不仅塑造了他们的理论焦点,而且也形塑了他们在工作中所扮演的政治角色的观点——我这儿所指的是他们的政治立场。霍顿(Horton 1968)曾用“知识分子”的立场和“政治家”的立场之间的差异,描述了社会人类学家之间的不同,它对区分教育社会学家的不同立场同样有用。1970年代,教育社会学家倾向于采用知识分子(*intellectualist*)的立场而不是政治家(*politician*)的立场来对待他们的研究。换言之,在作为子学科的教育社会学里,重点应置于赢得学科内部斗争的胜利(*winning battles*)上而不是置于他们所分析的更为广阔的政治意图上。这种给予社会学问题以特权的知识分子立场在那个时代是很重要的,特别是对于那些工作在大学教育系里的人们,在那里,知识分子文化常常成为高度规范性的(*highly prescriptive*)并且被关于教育是“好的”(good)这种毫无疑问的假设所构造。然而,毫无疑问,这种辩论限制了教育社会学在促进政策与实践的论争上更为广阔的功能发挥。并且,它也是那种视为当然的劳动的智力分化的一个案例,在这个案例中,它把教育社会学从其他的教育学科中分离出来。这种叙述所导致的问题是,在1990年代新的时代背景之下,这些各自分割的理论焦点和立场,是否能够又是怎样被整合于一个更为综合的批判教育理论之中的。在这一章的下一部分,我将提出,新的环境背景在最近的政策发展趋势中该如何来表达,而这些政策发展趋势是远离关于专业化的学习组织的理论焦点的,如中小学、社区学院和大学。

176

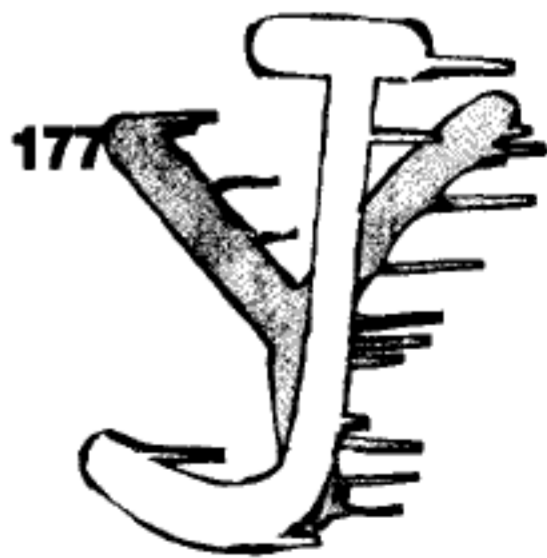


大众学校教育新危机：重建 21 世纪 批判教育理论之条件

本章将谈及当前教育政策上的两种发展趋势：近来把重点放到促进非正规学习情境(contexts)的发展政策，如在第十章讨论过的，并作为例子进行说明的日益流行的思想，如“学习组织”、学习化社会以及终身学习的思想；以及在教师的培养上，逐步扩大了中小学校自身功能的政策(第十一章)。紧接着的两部分，我将讨论这些远离有关教育专门化理论焦点的教育政策的发展趋势。

在本章的前面部分，我指出了教育社会学在现代化过程中的成因，特别是它与同大众学校教育的发展联系在一起之间的矛盾之间的关系。在英国，这种关系用来作为实例说明教育社会学所涉及的筛选学生以及稍后的选择课程知识的社会阶级基础，也用来说明这些筛选程序是怎样从社会阶级扩展到其他一些不公平的资源上，如性别和种族。尽管这些矛盾仍旧作为公共学校教育的特征而存在，但是它们所定位的条件已经发生了变化。公共教育本身的功能受到了挑战，如它们所具有的一套价值，自从 19 世纪已来就与科学、现代化、进步和大众学校教育紧密结合在一起。公共教育的投资正在减少，在促进个体选择的话语里，任何超过教育最基本供给的东西不能看作是一种“公众利益”，而应看作是这样的事情——如果人们有这种需要，就应当鼓励他们去购买(或不去购买)。扩展国家投资的教育不再认为是民主政治程序中一个没有异议的组成部分，即使劳工政府也是如此。

如果教育社会学要在未来的十年中扮演一个发展批判理论的角色，那么它就不得不在公共教育所面对的新的危机中，更主要的是要在现代化过程本身所面对的危机中来重新定位自己。我所谈到的“整合”的趋势可能有两种结果。一种可能是它们可能成为新的分层的一个基础，那些有权有势的人可以通过让他们的子女直接进入私立学校或半私立的学校来保证他们的未来，而其他一些人却不得不让他们的子女

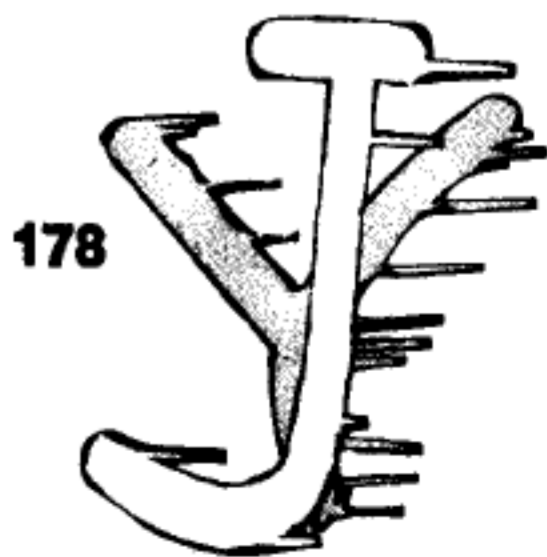


去上质量低劣的公立学校。这是哈特顿(Hutton)(1995)所称之为30:30:40的社会在教育上的翻版。在详细说明这种方案的替代方案的可能含义之前,我将简要讨论一下学习和知识生产的“整合”过程以及支撑它们的更为广泛的发展趋势。

超越专门学习组织

最近,对经验学习和以工作为基础的学习以及诸如企业这样的非专门学习组织的教育功能的兴趣反映了工业社会的深刻变化。从短期来看,它反映了随着受教育人数的增加,(政府)为找到降低公共教育日益增长的教育经费的方法所做的努力。从长期来看,它主要反映了面对日益全球化的经济竞争时,早期工业化社会所存在的两个问题。一个问题就是穆勒(Muller)所指的“知识的(作用)日益凸显”。这出现于当一个国家繁荣的主要决定因素逐渐从自然资源转到人力资源时;也出现于当新知识越来越成为持续创新过程的一部分,从而它的寿命日益短暂之时。于19世纪就已开始扩展的正规教育目前不能很好地适应知识的这种新“特点”(saliency)。正规教育的知识生产模式是以知识生产和它的使用相互分离为基础,以学术学科作为其象征,这种生产模式是缓慢的、排他的,并且不易适应迅速变化的外部需要。然而,“知识”问题与作为知识组织的主要形式——学科的未来是联系在一起的,学科自19世纪以来就已经成为科学发展的基本原则,并且成为世界上每一个国家大学与高级中学课程的突出特征之一。

吉本斯(Gibbons et al., 1994)和他的同事指出,最近出现了他们所谈及的模式2(或超学科知识),在这种模式里面,以学科为基础的科学家与企业 and 社区群体结成了伙伴关系来生产与特殊问题相联系的知识。超学科知识的出现,表明大学垄断知识生产的消亡,但是这种消亡产生了一系列新的矛盾与冲突。例如,“保守的”(conservative)学究们与那些政府和工商业中持工业现代化观念的人们之间所存在的矛盾和冲突,前者想要保存知识生产的学科模式和他們所依赖的(学术)自由(吉本斯的模式1),而后者想要驾驭知识生产以达到商业的、工业的或

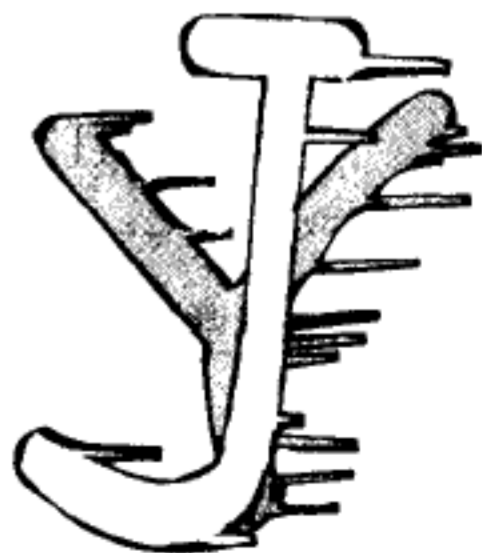


至少要达到政策定位的目的(吉本斯的模式2)。那么,模式2的知识生产运动是应当抵制呢,抑或应当鼓励?就是在提出这个问题中,批判教育社会学可以扮演一个重要的角色。这里先不对工业现代化观念持有者或其对立派的主张做取舍性抉择,而对于这两种主张的不足却需要先做一番分析。尽管工业现代化观念持有者好像愿意许可由公共基金支持的所有智力活动对工商业的需要负有责任,但是他们的反对者们却把学科——一种知识生产的特殊历史模式——看作是创造新知识的一个几乎普遍适用的条件。可供选择的方法是考虑这些原则,它们可以沟通(inform)学科的、超学科的和非学科知识之间的新的关系,以及它们同大学在关于教育优先权的公众争论中所应具有的更为广泛的教育功能之间的关系。

178

正像大学的一个基本目标是生产新的知识,它们也应和中小学与社区学院一样具有重要的教学功能;当然,它们是专攻系统化教和学的组织机构。然而,在19世纪,许多大学的教学计划在形式上几乎没发生什么变化,依然是以这样的假设为基础:即学习在很大程度上是一种个别化的传递知识的过程。而更根本的是,由于大学未能把它们的教学模式作为一个主要研究问题来看待,因而它们也就忽视了关于学习的新研究,这种新的研究已说明了学习基本上是一个社会过程。这就更为广泛地导致了大众教育危机下诸多问题的产生。

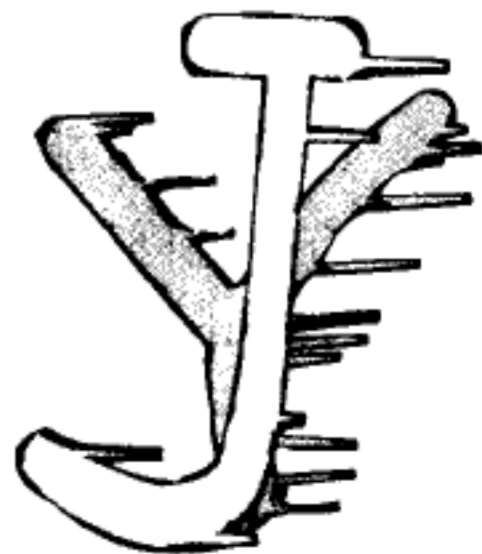
第一,因为学习的社会条件被忽视,所以越来越多的教育机构陷入了筛选的逻辑之中——换句话说,它们尽力筛选出那些它们认为会成功的学生。像法国的社会学家布迪厄(Pierre Bourdieu)已强有力地指出,学校对于那些学校不必要教他们怎样学习的学生来说是最成功的——这些学生是在其他地方发展他们的学习技能与习惯的,通常是在家里。大众学校教育的危机是学校不能依靠它们自己来解决所有学习者的问题,尽管政府期望它们这样做,也尽管现代社会需要它们的全体市民都成为学习者这样的事实存在。第二个问题——也与忽视学习的社会条件有关——是,尽管中小学和大学是专攻学生的学习,但是从最大限度地扩展它们的职员、教师、非教师的学习机会这个意义上来



说,它们本身却常常不是学习型组织。学校与其他专门学习组织努力提升学习所面临的第三个问题起源于它们与其环境之间孤立的关系。这种与外部环境隔绝的孤立状态的一个结果是,尽管大多数学生带着已改善的知识和额外的技能离开学校,然而,在他们离开中小学或社区学院之后,他们几乎没有继续学习所需要的那些技能与动机。第四,因为中小学与大学都缺乏一个明晰的学习理论,所以,教学与研究被认为是两种截然不同的活动,而研究活动又在很大程度上被视为限于大学进行。这种分离状态导致了两种后果:一是仅当什么事情被指定为“研究”时,它才被看作是通向新知识的生产;二是大学(和中小学——不用奇怪)在研究上没有向它们的两个主要活动——教和学——中任何一个直接投入任何资源。相反,大学却动用了它们所有的重要的智力资源来对新知识的生产施加压力,教与学被看作是毫无疑义的日常活动,只有很少的几个专家对它们进行研究。

基于学习是一个心理问题或至多只能算是一个社会心理问题的错误假设,传统上,学习一直被教育社会学家所忽视,除了那些(遵循)符号互动论传统的学者们。然而,这种假设的前提条件(its head)已受到美国社会人类学家勒温(Jean Lave)和其他一些人的攻击,他们已发展了一种方法,即把学习看作是参与“实践社区”(participation in a “community of practice”)的方法(Lave and Wenger, 1994)。从这样一个来自于人类学家研究的基本定义出发,其优点在于:它不再是“学校中心的”,从而避免了把学习自然而然地就与教学联系在一起。然而,它并没有否认有计划的教学和系统的有组织的课程能够帮助学习,它只是指出,任何成功的学习都内含一个基本的社会过程。有关学习的这样一个观点的另一优点在于,它优先把学习作为一种社会参与的形式,而不是以学校为中心的形式,也不是社会筛选(social selection)的形式。它的缺陷在于它可能有意降低了学习内容(what)的重要性,也即正规学校教育中的课程争论及其正当性的核心问题。因此,问题不是要极度区分出正规学习/非正规学习,或以学校为中心的学习/非学校中心的学习谁好谁不好,而这正是1970年代由反学校教育文献所挑起的辩论中的一个特征。它将探索和加强中小学、学院和大学学校

179



内外“实践社区”的不同形式,以及它们创造或限制英格斯乔姆(Yrjo Engestrom)所称之为“扩展学习”的机会(Engestrom, 1994)(详见第十章)。

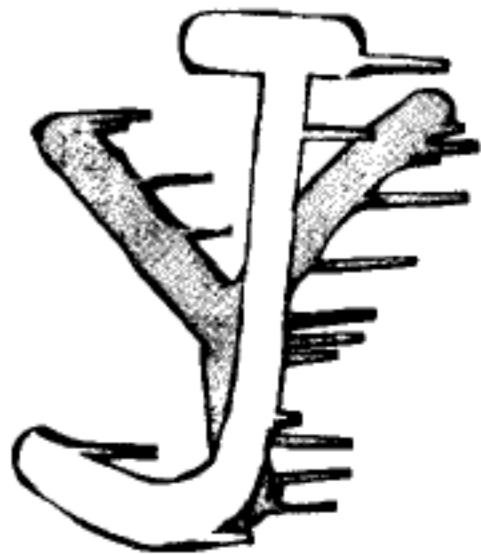
在讨论了知识与学习是当前学校教育危机中的主要问题之后,本章的下一部分就转到(讨论)大学和像教育社会学这样的学科知识的功能上,并把它作为教育批判理论的一个基础(提出来)。

批判理论和教师的再专业化

20世纪六七十年代,我们看到,英国的教师教育逐步提高了质量并延长了学习时间——从2年延长至3年和4年课程。越来越多的研究生专业和与日俱增的教师获得教育博士学位也示明了同一发展趋势。实习教师(student teachers)既被鼓励对教育制度进行批判,也被鼓励成为实践能手。但是,为什么这种整合迅速停止了?我认为,有两种发展趋势是重要的。第一,政府常常攻击各种(大学)专业人士是既得利益群体,教师,特别是大学教育系就成为这种攻击的受害者;第二,人们逐渐意识到,实习教师不是在发展他们所必需的知识与能力,以处理他们在课堂上所面临的日益增多的复杂问题。换句话说,大学在使教师能够发展出对当前政策进行批判的能力上比帮助他们发展其教学能力上能更好的展现自己。当教学能力被定义得日益狭隘时,职业发展的两个因素任何可能的整合在那个时代的政治环境中都是不可能的。

教师教育中,学科知识的消亡是因为在前文已讨论过的更为普遍需要的一部分,这种需要即是对更即时的和相关知识的需要;在此情况下,这种需要特别是与课堂实践(classroom practice)相联系的。然而,用技能代替知识的努力未能认识到,相关问题不只是内容的一方面的问题或关于技能方面的问题,也不只是知识的问题。它是大学和中小学之间的关系问题,和在此两个机构中生产不同种类的知识之间的关系问题。以大学为基础的研究,生产关于教育(about education)的知识,这些知识是与普遍的原理和趋势联系在一起的,而

180



不是与特殊原理与趋势相联系的,即使这些知识是来源于对课堂里所做的调查或研究。产生于职业经验的教育知识是同个体的学生和课程的方方面面联系在一起的,因为它们是在具体的学校中所体验到的,尽管它可能有更为广泛的关联性。解决这种相关问题,如20世纪八九十年代的政策,不是拒绝学科知识,而是要创造机会,以便从教师的职业知识的观点出发,对学科知识提出质疑,或者恰好相反。教育研究和教师职业教育是理论与实践之间的双向交流,尽管彼此带有不同的但却是相互补充的目的。

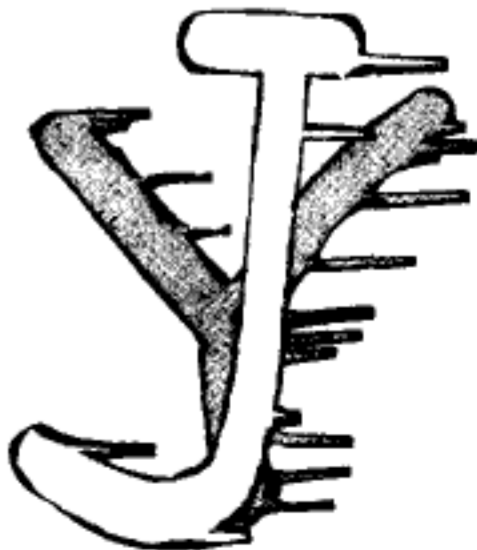
由于教师对学校负有更大的责任,因而,对教师的要求也就更宽广了,这就意味着他们最初的职业教育应该是宽广的,而不是狭隘的,中小学校将不得不把其重点放到教师继续教育和职业发展上。这并不意味着又回到繁荣于1970年代的教育学科的专家型高学位上。然而,要看到学校依赖于它们自己就能对知识问题和学习做出回应是很困难的。在这些发展中,教育社会学是否扮演一个角色将部分地依赖于它愿意把它先前狭隘的专家角色的界定降低到何种程度。

结论——走向批判学习理论

教育社会学始于批判理论的一种形式——关于现代社会主要制度之一——大众学校教育的问题。在英国,它认为,当大众学校教育发展到一定程度的时候,筛选和社会控制就超越了民主参与而取得了优先权。英国教育社会学的发展自1980年代以来已经衰落,这在很大程度上是由于越来越不合时宜的政治气候。然而,它自身内部的压力也扮演了一个很重要的角色,如它基本上未经批判就把教育知识的结构分化吸收到狭隘的教育学科范围中来。

在1990年代,我已指出,全球性的社会变革及其导致机构整合过程的出现已经产生了许多非常新的问题,对于这些问题,既不是正规教育机构用实践的话语,也不是现存的作为理论资源的教育学科所能做出合适回答的。我已把这些问题看作是整个人类学习的提升以及不被

181



传统知识生产模式所禁锢的新知识的生产。两者造成了专门学习组织如中小学校、学院和大学的困境,因为两者都意味着这些组织对有计划的学习和新知识生产的几近垄断状况的结束。专门学习组织没有选择余地,除非同其他类型的组织发展出新的关系。

通过把学习的概念与知识的生产紧密结合而不是与之分离;通过重新认识到,尽管学习是一个不受特殊制度情境所制约的社会过程,但是有些学习形式是需要专门学习机构的,前面几章所阐述的连续专门化的原则就表明了在一个日益以学习为定向的社会里,中小学和学院与非专门学习组织建立起多种关系的新的可能性。它遵循,是关于学习这一中心,而不是关于诸如学校、科目或课程这样的制度中心,必定成为未来批判教育理论的核心。这样一种理论将包括以下几个主要因素:

它有一个未来的概念和与洞察未来社会相联系的教育的概念;

它与由不同教育学科发展起来的概念与方法相联系而不是与之隔绝;

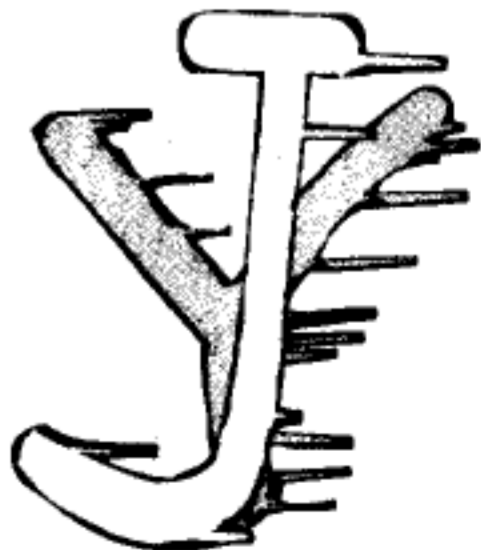
它把学习和新知识生产的问题置于首要地位;

它有一个与贯穿人的一生来实现所有人学习的自由潜能联系在一起的教育目标;

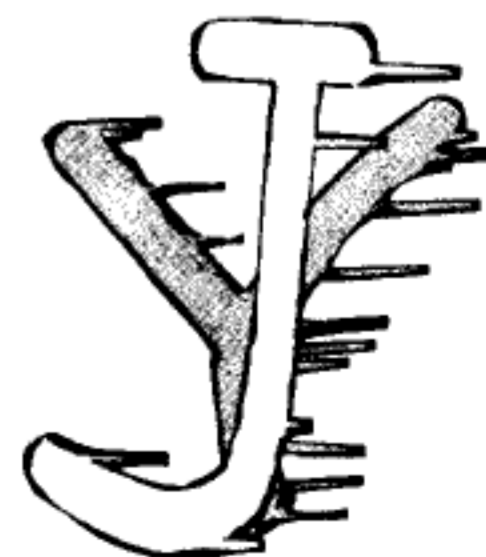
在涉及大众学校教育和正规教育的扩展上,它整体上是批判的,对于工作场所与社区学习局限性的扩展也是如此。

英国教育所面临的,也即这一理论不得不着手处理的挑战远比早期教育社会学所面临的大众学校教育的矛盾冲突要复杂的多;正是因为这个原因,在 20 世纪六七十年代所发展起来的狭隘的学科(理论)在未来的教育研究中将没有任何地位。一些挑战是:

发展融合不同学科研究方法关于学习的见识的标准;鉴别政策转移的可能结果即不再扩展正规学习的机会和它们可能产生的分层新模式;把“作为社会参与的学习”和“实践社区”的概念融入中小学、学院和大学以及它们与有学习发生的其他类型的组织之间的关系之中;探索学校学习与非学校学习和学科知识与非学科知识可能的相互联系和彼此增强的不同方法。

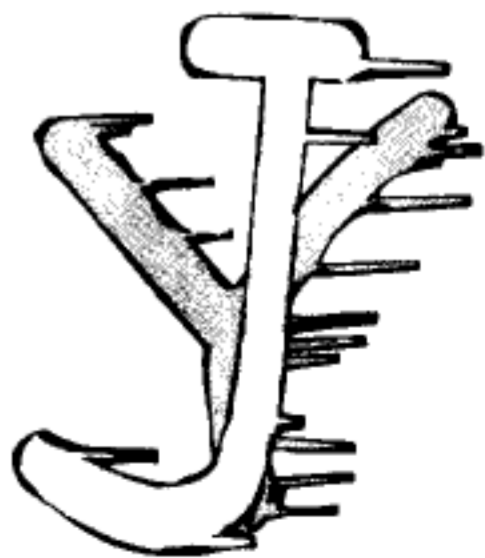


这是一些相当可观而有价值的研究课题,它有赖于赋予教育成为最高政治决策的优先权以一个崭新的含义。当然,20世纪末,所有社会所面临的教育问题都一样地非常可观而有价值。



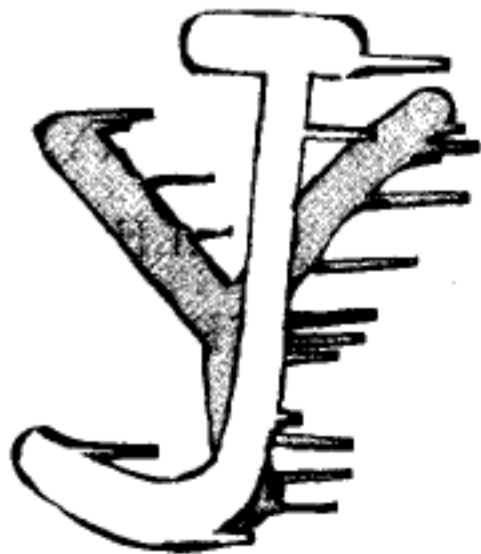
注 释

- ① 英国教育系统的一个两难就是那些看起来最需要教育的人们得到的教育却比较少。
- ② 比较美国、苏联、英国和其他国家的大学课程,可以看到,在不同的国家中,知识分层的标准具有广泛差异。
- ③ 在“抽象”这个概念的使用中存在一些问题,因为它能够假设某种“抽象”存在的绝对概念,而且也可能忽视人们形成不同“类型抽象”的方式,其中某些可能被那些拥有不同的“抽象”标准的人贴上具体的“标签”。(Horton, 1968)
- ④ 英国文学、英语、数学、法语、德语、拉丁语、历史、地理、物理、化学和生物。
- ⑤ 摩尔(Moore, 1988)曾经对作为“行为的行业化”的“新职业化”的概念进行了说明。
- ⑥ 摩尔(Moore, 1988)。
- ⑦ 对于英国职业资格的划分过程和改革的详细分析可以参见斯伯尔斯(Spours, 1988)的论述。
- ⑧ 在高等教育中已经出现了综合社会、自然科学和技术的某些最新的发展。这样,不仅选择性的压力比中小学的压力更小,而且学术自由的传统也限制了政府直接干预的范围。
- ⑨ 拉斐尔应用不同的术语描述了模块的各种用法,它并没有改变作为一种整合性策略的各种资格之间的联系,而且,在这种整合性策略中模块被看成是“一个适当的单元,由此形成各种不同的教育学的方式。例如,某个模块便可以建立在某种活动或者项目上,这些活



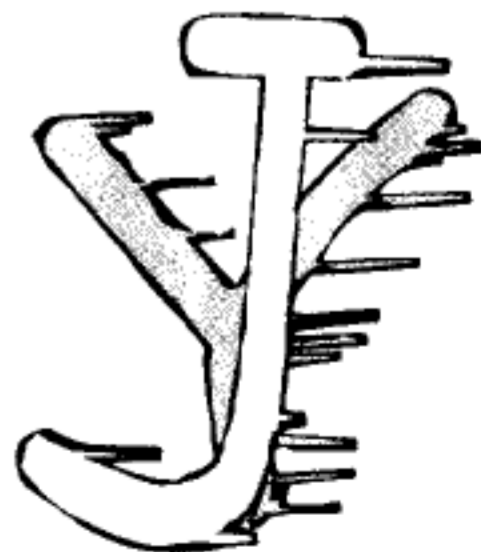
动和项目有助于形成某些特殊的技能或能力”。

- ⑩ 关于组织文化的观点,有一个非常有名的例子,而且,这个例子已经被 15 000 小时的作者(Rutter et al., 1979)所采用了。
- ⑪ 一个重要的研究课题是,在什么范围内,考试和认证机构的独立性能够通过最近将 NCVQ 和 SCAA 合并成为 QCA 的形式而得到减少或者是扩展。这个课题和资格变化的问题正在得到由 ESRC 资助的“一体化学习方案”的广泛研究,而且,这个课题得到了爱丁堡大学教育社会学中心的大卫·拉斐尔和本书作者的指导。[ESRC (L1235 1039)]
- ⑫ 在修改这一章的时候,亚洲金融机构危机的程度仍然是不清晰的,而且,它所产生的广泛影响也是不确定的。

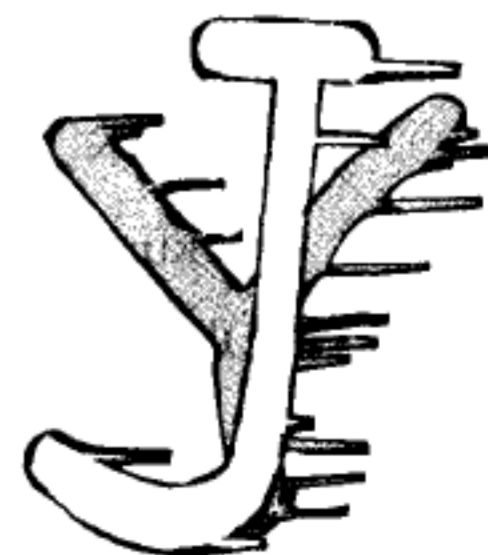


参 考 文 献

- ACKER, S. (1981) "No-woman's land: British sociology of education 1960—1979", *Socio-logical Review*, 29, 1.
- ADONIS, A. and POLLARD, S. (1997) *A Class Act*, London: Hamish Hamilton.
- AINLEY, P. (1994) "Two roads to modernisation: Two versions of a learning society", (unpublished mimeo; Post-16 Education Centre, Institute of Education).
- ANDERSON, P. (1969) "Patterns of national culture", in COCKBURN, A and ANDERSON, P. (eds.) *Student Power*, Harmondsworth: Penguin.
- ANTIKAJINEN, A., HOUTSEN, J., KAUPPILA, J. and HUOTELIN, H. (1996) *Living in a Learning Society*, London and Washington DC: Palmer Press.
- APPLE, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- ASSOCIATION FOR COLLEGES, THE GIRL'S SCHOOL ASSOCIATION, THE HEADMASTERS' CONFERENCE, THE SECONDARY HEADS ASSOCIATION, THE SIXTH FORM COLLEGES' ASSOCIATION, THE SOCIETY FOR HEADMASTERS AND HEADMISTRESSES IN INDEPENDENT SCHOOLS (1994)
- Post-compulsory Education and Training: A Joint Statement, Lon-



- don: Association of Colleges.
- BARNETT, C. (1987) *The Audit of War*, London: Macmillan.
- BARTHOLOMEW, J. (1977) "The schooling of teachers: The myth of the liberal college", in WHITTY, G. and YOUNG, M. (eds.) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.
- BECK, U. (1972) *Risk Society*, London: Sage.
- BECK, U., GIDDENS, A. and LASH, S. (1994) *Reflexive Modernisation*, Cambridge: Polity Press.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control Vol 1*, London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1973) "On the curriculum", in *Class, Codes and Control Vol 3*, London: Routledge.
- BIRKE, B., BLUMBERGER, W., BREMER, R. and HEIDEGGER, G. (1998) "Enhancing vocational programmes in Austria and Germany", in LASONEN, J. and YOUNG, M. (eds.) *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Secondary Education*, University of Jyvaskyla, Finland: Institute for Educational Research.
- BLAUG, M. and GANNICOTT, K. (1969) "Manpower forecasting since Robbins: A science lobby in action", *Higher Education Review*, Autumn, 2, 1.
- BLOOR, D. (1973) "Wittgenstein and Mannheim on the sociology of mathematics", *Studies in the History and Philosophy of Science*, 4.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976) *Schooling for Capitalist America*, New York: Basic Books.
- BRITISH TELECOM (1993) *Matching Skills: Report of a Collaborative Project*, London: British Telecom.
- BROWN, P. and LAUDER, H. (1991) (eds.) *Education and Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism*, London: Rout-



ledge.

PORQUIN, J. C. (1983) "La Nouvelle Sociologie d'éducation en Grand Bretagne: Orientations, apports théoriques, évolution (1970—1980)", *Rev. Fr. de Pédagogie*, Avril-Juin.

FRIERE, P. (1971) *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

FURTHER EDUCATION DEVELOPMENT AGENCY, INSTITUTE OF EDUCATION AND THE NUFFIELD

FOUNDATION (1997) *GNVQs (1993—1997) Final Report of a National Survey*, London: FEDA.

FURTHER EDUCATION UNIT (1992) *A Basis for Credit? Developing a Post-16 Credit Accumulation Transfer Framework*, London: FEU.

FURTHER EDUCATION UNIT (1993) *Discussing Credit: A Collection of Occasional Papers*, London: FEU.

FURTHER EDUCATION UNIT (1995) *A Framework for Credit Framework Guidelines: Levels, Credit Value and the Award of Credit*, London: FEU.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. and TROW, M. (1994) *The New Production of Knowledge*, London: Sage.

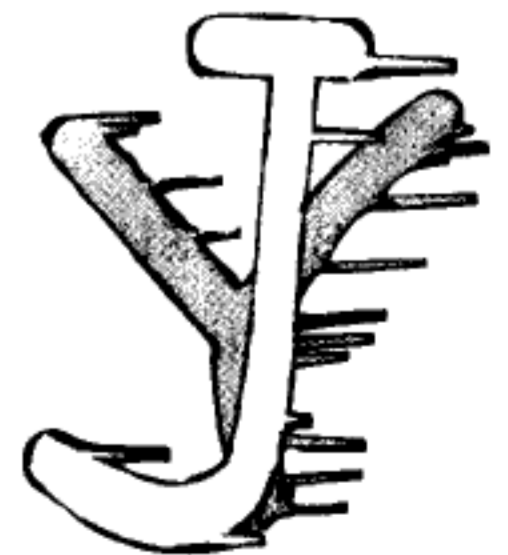
GIDDENS, A. (1994) *Beyond Left and Right*, Cambridge: Polity Press.

GLASS, D. (1954) *Social Mobility in Britain*, London: Routledge and Kegan Paul.

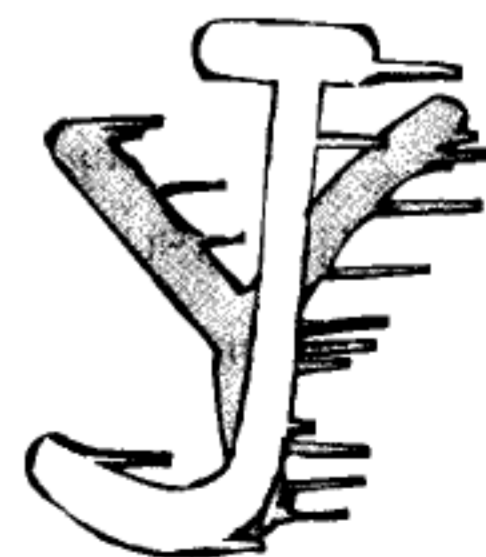
GLEESON, P. (1991) (ed.) *Training and Its Alternatives*, Buckingham: Open University Press.

GOODMAN, P. (1969) "The present moment in education", *New York Review of Books*, April.

GOODSON, I. (1987) *School Subjects and Curriculum Change*,



- Lewes: Palmer Press.
- GOODY, J. and WATT, I. (1962) "The consequences of literacy", *Comparative Studies in History and Society*, V. 3.
- GORBUTT, D. (1970) Subject choice and the "swing from science" a sociological critique, MA Thesis, University of London.
- GORBUTT, D. (1972) "The 'New sociology of education'", *Education for Teaching*, 89.
- GRAMSCI, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks* (Edited and Translated by Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith), London: Lawrence and Wishart.
- GREEN, A. (1984) "Education and training: Under new masters", in DONALD, J. and WoLpE, A. M. (eds.) *Is Anyone Here From Education?* London: Pluto.
- GREEN, A. (1990) *Education and State Formation*, Basingstoke: Macmillan.
- GREEN, A. (1991) *The Reform of Post-16 Education and Training*, Post-16 Education Centre, Working Paper II, Post-16 Education Centre London: Institute of Education, University of London.
- GREEN, A. (1993) *Educational Achievement in Britain, France, Germany and Japan: A Comparative Analysis*, Post-16 Education Working Paper 14, Post-16 Education Centre London: Institute of Education, University of London.
- GREEN, A. (1994) "Post modernism and state education", *Journal of Education Policy*, 9, 1 pp. 67—83.
- GREEN, A. and STEADMAN, H. (1993) *Educational Provision, Educational Attainment, and the Needs of Industry*, Report No. 5. National Institute for Economic and Social Research.
- GREENE, M. (1971) "Curriculum and consciousness", *The Record*, F3, 2.
- GUILE, D. (1995) *Work Related Learning and A Level Science*,



Post-16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London.

GUILE, D. and YOUNG, M. (1997a) *Reflexivity, knowledge and learning: The challenge for specialist and non-specialist learning organisations* (forthcoming).

GUILE, D. and YOUNG, M. (1997b) "The question of learning and learning organisations", in KELLEHER, M. (ed.) *Understanding Organisations*, Oak Tree Press.

HALES, M. (1978) *Living Thinkwork*, London: Conference of Socialist Economists Books.

HALL, S. (1983) "Education in crisis", in DONALD, J. and WOLPE, A. (eds.) *Is There Anyone Here From Education* London: Pluto.

HALSEY, A. H., RIDGE, I. M. and HEATH, A. F. (1980) *Origins and Destinations*, London: Clarendon.

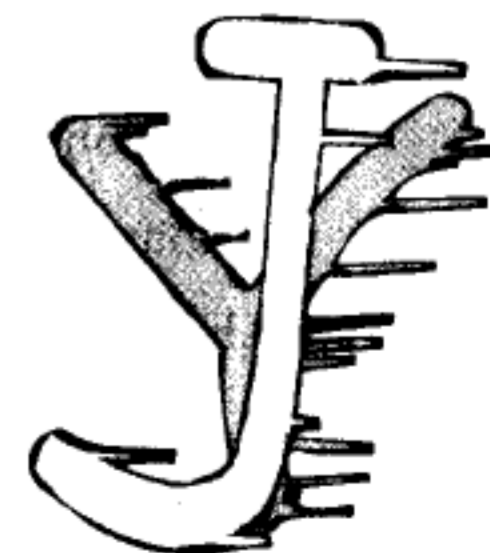
HALSEY, A. H. (1958) "Trend Report: Sociology of Education", *Current Sociology*, 6.

HANDY, C. (1994) *The Empty Raincoat*, London: Hutchinson.

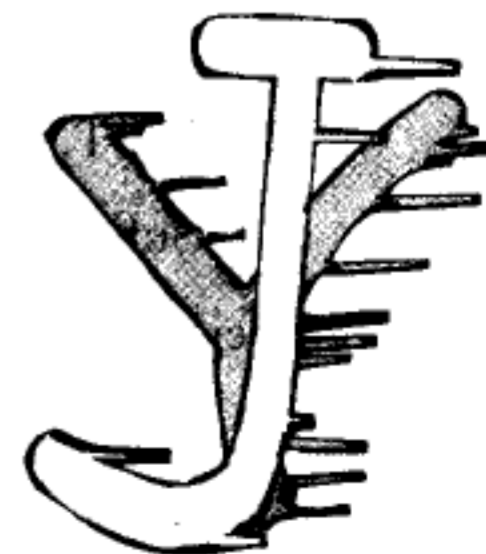
HICKOX, M. and MOORE, R. (1991) "Post Fordism and education", in BROWN, P. and LAUDER, H. (eds.) *Education and Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism*, London: Routledge.

HIRST, P. (1969) "The logic of the curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, May, HIRST, P. and THOMPSON, K. (1996) "Globalisation: Ten frequently asked questions and some surprising answers", *Soundings*, 4, pp. 47—67.

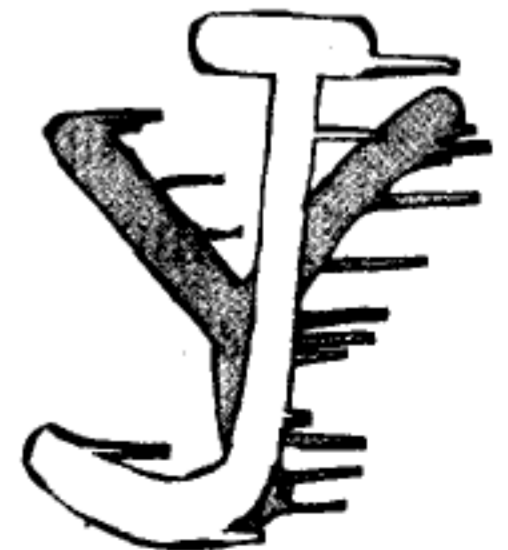
HODGSON, A. (1997) "Building institutional capability for the national reform: The case of the formative value-added system", in HODGSON, A. and SPOURS, K. (eds.) *Dealing and Beyond*, London: Kogan Page.



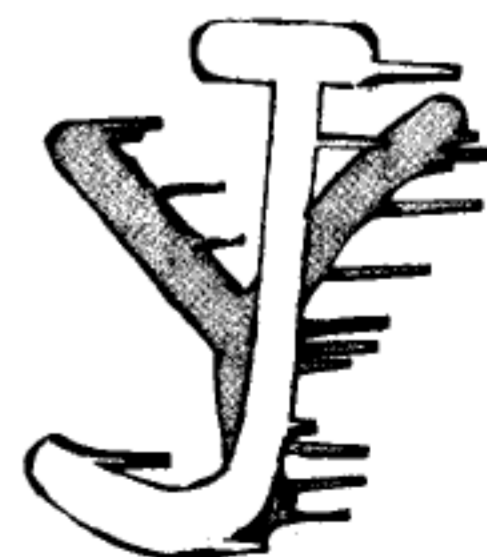
- HODGSON, A. and SPOURS, K. (eds.) (1997) *Bearing and Beyond*, London: Kogan Page.
- HOLT, M. (1979) "Why N and F had to die", *Education*, 6 July.
- HORTON, R. (1968) "Neo-Tylorism: Sound sense or sinister nonsense?" *MAN(NS)* 3.
- HURD, G. and CONNELL, I. (1988) *Media studies and the cultural industries*, unpublished manuscript.
- HUTCHINS, R. (1970) *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin.
- HUTTON, W. (1995) *The State We are IN*, London: Vintage Books.
- ILLICH, I. (1971) *Deschooling Society*, Harmondsworth: Penguin.
- INMAN, S. and BUCK, M. (1995) (eds.) *Adding Value? Schools Responsibility for Personal and Social Development*, Stoke on Trent: Trentham Books.
- INSTITUTE OF DIRECTORS (1991) *Performance and Potential, Education and Training for a Market Economy*, London: Institute of Directors.
- INSTITUTE OF EDUCATION (1997) *Response to Qualifying for Success*, London: Institute of Education, University of London.
- JAMIESON, I., MILLER, A. and WATTS, T. (1988) *Mirrors of Work: Workplace Simulations in Schools*, Lewes: Falmer Press.
- JESSUP, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Vocational Education and Training*, London: Palmer Press.
- JOHNSON, R. (1980) "Really useful knowledge", in CLARKE, J. et al. (eds.) *Working Class Culture*, London: Hutchison.
- KARABEL, J. and HALSEY, A. H. (1977) *Power and Ideology and Education*, Oxford: Oxford University Press.
- KEDDIE, N. (1971) "Classroom knowledge", in YOUNG, M. (ed.) *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan.



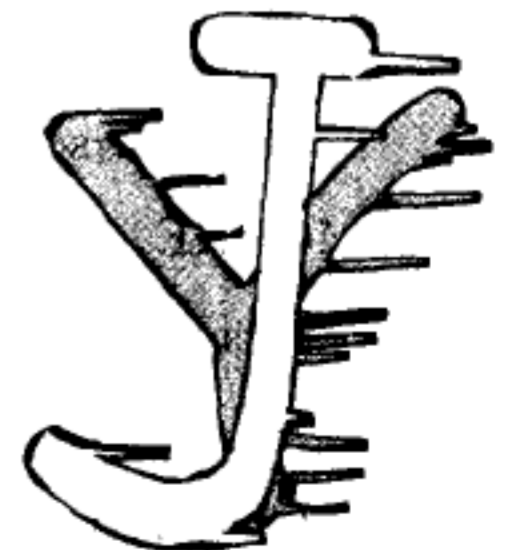
- KEDDIE, N. (1973) *Tinker... Tailor: The Myth of Cultural Deprivation*, Harmondsworth: Penguin.
- KIVINEN, O. and RINNE, R. (1992) *Educational Strategies in Finland in the 1990's*, University of Turku, Finland: Research Unit for the Sociology of Education.
- KRESS, G. (1995) *Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation*, Sheffield: NATE, LABOUR PARTY (1995) *Aiming Higher: Labour's Plans for Reform of the 14-19 Curriculum*, London: Labour Party.
- LADWIG, J. (1996) *Academic Distinctions*, London: Routledge.
- LASONEN, J. (ed.) (1996) *Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Countries*, University of Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research.
- LASONEN, J. and YOUNG, M. (1998) *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Secondary Education*, University of Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research.
- LAVE, J. (1993) "The practice of learning", in CHAIKLEN, S. and LAVE, J. (eds.) *Understanding Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVE, J. and WENGLER, E. (1994) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAY-TON, D. (1973) *Science for the People*, London: Alien and Unwin.
- LENEY, T. and SPOURS, K. (1996) *A Comparative Analysis of the Submissions and Responses of the Educational Professional Associations to the Dearing Review*, Mimeo, Post-16 Education Centre, London: Institute of Education, University of London.
- LISTER, I. (1974) *Deschooling: A Reader*, Cambridge: Cambridge



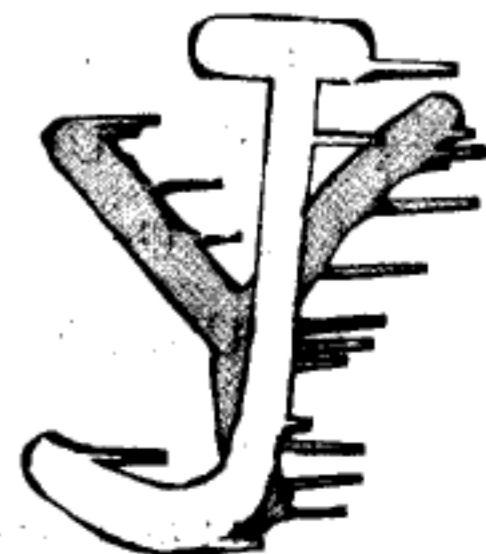
- University Press.
- LYNCH, G. (1974) *Ideology and the social organisation of educational knowledge in England and Scotland 1840—1920*, MA Dissertation, Institute of Education, University of London.
- MARSHALL, R. and TUCKER, M. (1993) *Thinking/or a Living: Education and the Wealth of Nations*, New York: Basic Books.
- MATHEWS, J. (1989) *Tools for Change: New Technology and the Democratisation of Work*, Sydney, Australia: Pluto Press.
- MATHEWS, J., HALL, G. and SMITH, H. (1988) "Towards flexible skill formation and technological literacy: Challenges facing the education system", *Economic and Industrial Democracy*, 9, 4.
- MATHIESON, M. (1992) "From Crowther to core skills", *Oxford Education Review*, 18, 3.
- MCCULLOCH, G. (1995) "From education to work: The case of technical schools", in BASH, L. and GREEN, A. (eds.) *Youth, Education and Work*, *World Yearbook of Education*, London: Kogan Page.
- MCPHERSON, A. (1969) "'Swing from science' retreat from reason?", *Universities Quarterly*, Winter.
- MEAD, M. (1938) "Our educational emphases in primitive perspective", *American Journal of Sociology*, 43.
- MILLS, C. W. (1939) "On the methodological consequences of the sociology of knowledge", *American Journal of Sociology*, XLVt, 3.
- MINISTRY OF EDUCATION (1959) 15 to 18: *Report of the Central Advisory Council for Education*, (Vol. 1), London: HMSO.
- MOORE, R. (1988) "The correspondence principle and the radical sociology of education", in COLE, M. (ed.) *Bowles and Gintis Revisited*, London: Falmer Press.
- MOORE, R. (1996) "Back to the future: The problem of change and



- the possibilities of advance in the sociology of education", *British Journal of the Sociology of Education*, 17, 2, pp. 145—61.
- MORGAN, G. (1988) *Images of Organisation*, London: Sage.
- MULLER, J. (1996) "The making of knowledge", Paper presented at a conference on the future of higher education in South Africa, Capetown, February.
- MURRAY, R. (1988) "Life after Henry (Ford)", *Marxism Today*, 3 October.
- NATIONAL EDUCATION COMMISSION (1992) *Towards a Well Qualified Workforce*, London; NCE.
- NOBLE, D. (1979) "Social choice in machine design: The case of numerically controlled machine tools", in ZIMBALIST, A. (ed.) *Case Studies in the Labour Process*, Monthly Review Press.
- NOBLE, D. (1993) *Let them eat skills: Essay review of Marshall and Tucker's Thinking for Living*. (Unpublished mimeo, University of Rochester, New York).
- OFSTED/AUDIT COMMISSION (1993) *Unfinished Business*, London: OFSTED/Audit Commission.
- PATEMAN, T. (1971) *Countercourse*, Harmondsworth; Penguin.
- PILKINGTON, P. (1991) *End Egalitarian Delusion*, London: Centre for Policy Studies.
- PIORE and SABEL, C. (1984) *The Second Industrial Divide: Possibilities/or Prosperity*, New York: Basic Books.
- POWER, S. (1991) "Pastoral care as curricular discourse: A study in the reformulation of 'academic' schooling", *ISSE*, 1, pp. 193—208.
- PRING, R. (1972) "Knowledge out of control", *Education for Teaching*, Autumn, 89.
- PROSPECT CENTRE (1991) *Growing an Innovative Workforce*, Kingston: Prospect Centre.

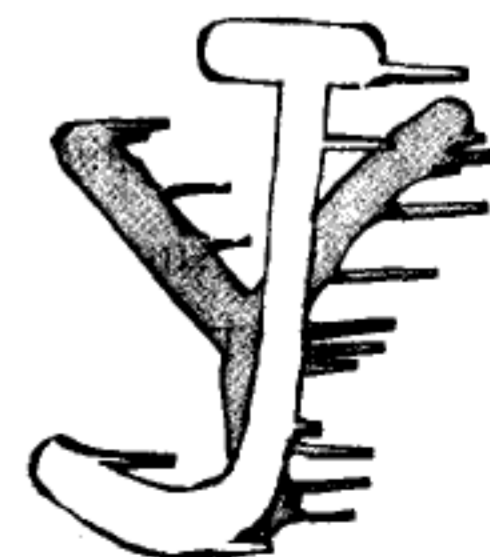


- RAFFE, D. (1984) "Education and training policy initiatives (14—18) content and context" in WATTS, A. G. (ed.) *Education and Training; Policy and Practice*, Cambridge, CRAC.
- RAFFE, D. (1992a) *Modular Strategies for Overcoming Academic/Vocational Divisions*, University of Jyvaskyla, Finland; Institute for Educational Research.
- RAFFE, D. (1992b) *The New Flexibility in Vocational Education*, Netherlands; University of Twente.
- RAFFE, D. et al. (1992) *Modularisation in Initial Vocational Training: Recent Developments in Six European Countries*, University of Edinburgh; Centre for Educational Sociology.
- RAFFE, D., HOWIESON, C., SPOURS, K. and YOUNG, M. (1997) "Unifying academic and vocational learning: English and Scottish Approaches", *British Journal of Education and Work*, 10, 1.
- RAINBOW, R. (1993) "Post-compulsory education and a national certificate and diploma framework", in TAIT, T. (ed.) *Discussing Credit*, London; FEU.
- RANSON, S. (1984) "Towards a new tertiary tripartism", in BROADFOOT, P.
- ROYAL SOCIETY (1991) *Beyond GCSE, A Report by a Working Group of the Royal Society's Education Committee*, London; The Royal Society.
- RUTTER, M. (1979) *75 000 Hours*, London. Open Books.
- SASSOON, A. (1988) *Gramsci's Politics*, London; Hutchinson.
- SCAA (1996) *Review of Qualifications for 16—19 Year Olds*, Sir Ron Dearing, London; School Curriculum and Assessment Authority.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (1994) *Higher Still: Opportunity for All*, Edinburgh; HMSO.
- SEAC/SCAA (1993) *SEAC Sets the Standard for Modular A-Lewls*,

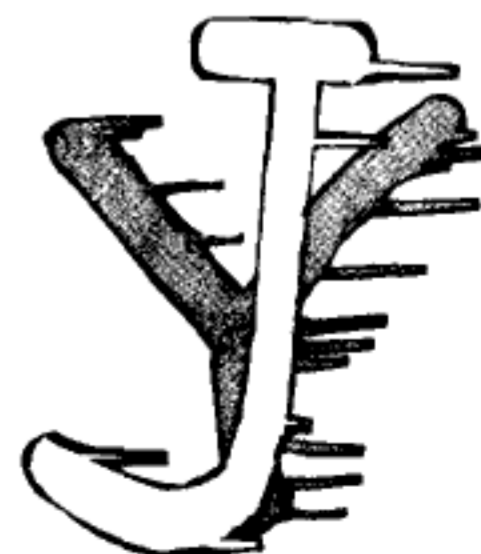


DFE Press Notice.

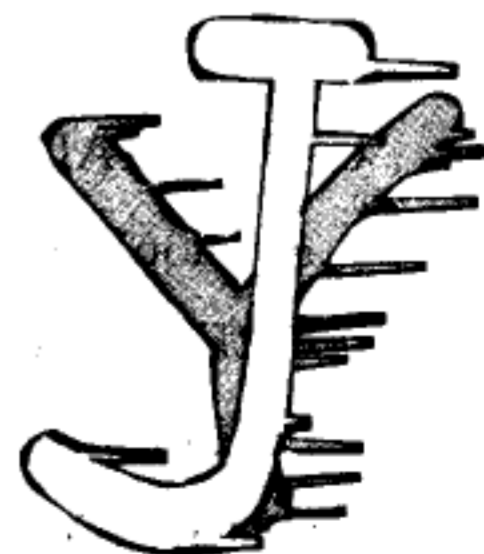
- SHACKLETON, J. (1988) "The professional role of the lecturer", in FEU. *Planning the FE Curriculum; Implications of the 1988 Education Reform Act*, London: FEU.
- SHARP, R. (1975) *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, London: Routledge and Kegan Paul.
- SILVER, H. and BRENNAN, J. (1988) *A Liberal Vocationalism*, London: Methuen.
- SIMON, J. (1975) "New direction sociology and comprehensive schooling", *Forum*, 7, 1, SMITHERS, A. (1994) "The paradox of A-Levels", *The Curriculum Journal*, 5, 3.
- SMITHERS, A. and ROBINSON, P. (1993) *General Studies: Breadth at A-Level*. London: Engineering Council.
- SPARKES, J. (1994) *The Education of Young People Aged 14—18 Years: Learning for Success*, London: Royal Academy of Engineering/National Commission on Education.
- SPOURS, K. (1992) *Recent Developments in Qualifications at 14+ Post-16 Education Centre Working Paper*, London: Institute of Education, University of London, London.
- SPOURS, K. (1995a) *Post-16 Participation, Attainment and Progression*, Post Education Centre Working Paper 17, London: Institute of Education; University of London.
- SPOURS, K. (1995b) *Post-Compulsory Education and Training: Statistical Trends*, (earning for the Future Working Paper 7, Post-16 Education Centre, London and Warwick: Institute of Education, University of London and Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- SPOURS, K. (1997) "GNVQs and the future of broad vocational qualifications", in HODGSON, A. and SPOURS, K. (eds.) *Dearing and Beyond*, London: Kogan Page.



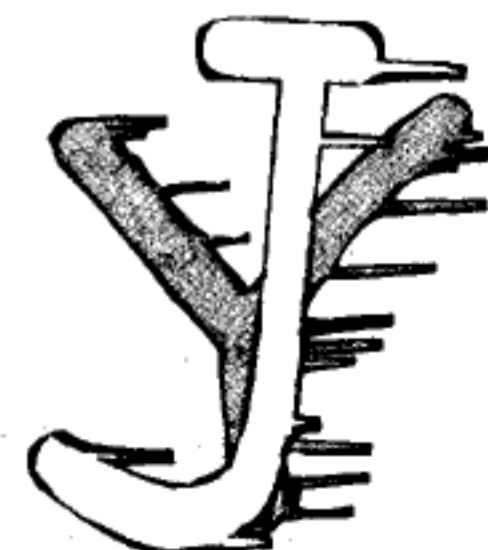
- SPOURS, K. and YOUNG, M. (1988) "Beyond vocationalism: A new perspective on the relationship between education and work", *British Journal of Education and Work*, January, 2, 2.
- SPOURS, K. and YOUNG, M. (1994) *Enhancing the Post 16 Curriculum: Value-Added Perspectives*, Centre Report 10, Post-16 Education Centre, London: Institute of Education, University of London, London.
- SPOURS, K. and YOUNG, M. (1996) *Institutional Responses to the Dearing report* (unpublished), Post-16 Education Centre, Institute of Education, University of London.
- SPRADBERRY, J. (1976) "Pupil resistance to curriculum change: The case of the mathematics for majority project", in WHITTY, G. and YOUNG, M. (eds.) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.
- STEWART, J. (1996) "Thinking collectively in the public domain", *Soundings*, 4, pp. 213—23.
- STRAIN, M. and FIELD, J. (1997) "On the myth of the learning society", *British Journal of Educational Studies*, 45, 2.
- TAIT, T. (ed.) (1993) *Discussing Credit*, London: Further Education Unit.
- TANGUY, L. (1991) *Quelle formation pour les Ouvriers et les Employees en France*, Paris: La Documentation Francais.
- TROTTIER, C. (1987) "La 'nouvelle' sociologie de l'education en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensee en voie de dissolution?" *Rev. Fr de Pedagogic*, 78.
- UNTERHALTER, E. and YOUNG, M. (1995) "Human resource development in post apartheid South Africa", in BASH, L. and GREEN, A. (eds.) *Youth, Education and Work World Year Book of Education*, London: Kogan Page.
- VULLIAMY, G. (1976) What counts as school music? in WHIT-



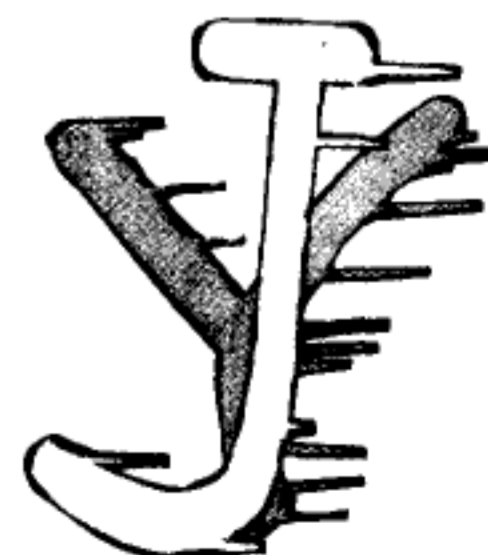
- TY, G. and YOUNG, M. *Explorations in the Politics of School, Knowledge*, Driffield; Nafferton Books.
- WALDEN, G. (1996) *We Should Know Better*, Fourth Estate.
- WATSON, J. (1991) *The French Baccalaureate Professionale*, Working Paper 9, Post 16 Education Centre, London and Warwick; University of London and the Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- WEBER, M. (1952) *Essays in Sociology*, Translated and edited by H. Gerth and C. W. Mills, London; Routledge.
- WEINER, M. (1980) *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850—1980*, Cambridge; Cambridge University Press.
- WEXLER, P. (1983) *Beyond Equality*, New York; Bobbs Merrill.
- WEXLER, P. (1988) unpublished paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans, USA, April.
- WHITE, J. and YOUNG, M. (1975) "The sociology of knowledge (Part 1)", *Education for Teaching*, 98.
- WHITE, J. and YOUNG, M. (1976) "The sociology of knowledge (Part 2)", *Education for Teaching*, 99.
- WHITTY, G. (1974) "Sociology and the problem of radical educational change", in FLUDE, M. and AHIER, J. *Educability, Schools and Ideology*, London; Croom Helm.
- WHITTY, G. (1986) *Sociology and School Knowledge*, London; Methuen.
- WHITTY, G., ROWE, G. and AGGLETON, P. (1994) "Subjects and themes in the secondary school curriculum", *Research Papers in Education*, 9, 2 pp. 159—81.
- WHITTY, G. and YOUNG, M. (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield; Nafferton Books.
- WILLIAMS, R. (1961) *The Long Revolution*, London; Chatto and Windus.



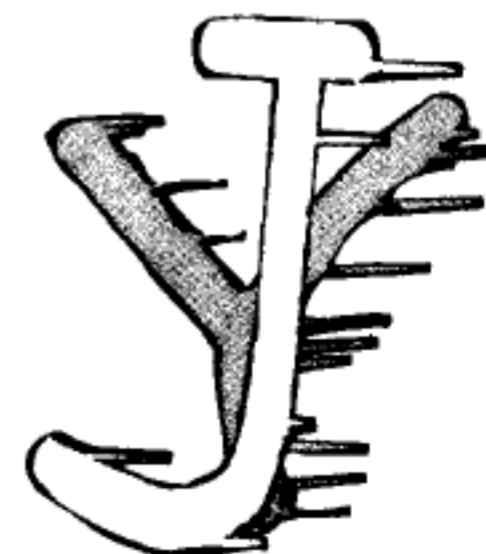
- WILMOTT, J. (1983) "The post-16 CAT framework and modular developments post-14", in FEU Discussing Credit, FEU Occasional Paper, London: FEU.
- WITTGENSTEIN, L. (1967) *Remarks on the Foundations of Mathematics*, Oxford: Basil Blackwell.
- WOLF, A. (1992) *An Assessment—Driven System: Education and Training in England and Wales*, ICRA Working Paper 3, London: Institute of Education, University of London.
- WOOD, D. (1993) *The Classroom of 2015*, National Commission Briefing Paper No: 20. YOUNG, M. (1971) (ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.
- YOUNG, M. (1972) "On the politics of educational knowledge", *Economy and Society*, 1.
- YOUNG, M. (1973) "Taking sides against the probable; Problems of relativism and commitment in teaching and the sociology of knowledge", *Educational Review*, 25.
- YOUNG, M. (1976) "The schooling of science", in WHITTY, G. and YOUNG, M. (eds.) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.
- YOUNG, M. (1986) "A proposito de uma sociologia critica de educacao", *Rev Bras. de Estus. Pedagogicos*, 67, 157.
- YOUNG, M. (1987) "Education", in WORSLEY, P. (ed.) *The New Introducing Sociology*, Harmondsworth: Penguin.
- YOUNG, M. (1990) "Bridging the theory/practice divide: An old problem in a new context", *Educational and Child Psychology*, 7, 3.
- YOUNG, M. (1991) *The Post-16 Core: Issues and Possibilities*, Centre Report 6, Post-16 Education Centre, London: Institute of Education, University of London.



- YOUNG, M. (1993a) "A curriculum for the 21st century: Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions", *British Journal of Educational Studies*, 41, 3.
- YOUNG, M. (1993b) *Recording and Recognising Achievement in a Unified System*, Working Paper 13, Post-16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London.
- YOUNG, M. (1993c) "Bridging the academic/vocational divide: Two Nordic case studies", *European Journal of Education*, 28, 2.
- YOUNG, M. (1994) "Modularisation and the outcomes approach: Towards a strategy for a curriculum of the future", in BURKE, J. (ed.) *Outcomes and the Curriculum*, London; Palmer Press.
- YOUNG, M. (1995) "Post-compulsory education for a learning society", *Australian and New Zealand Journal for Vocational Education Research*, 3, 1.
- YOUNG, M. and BARNETT, M. (1992) *The Technological Baccalaureate; Interim Evaluation Report of the Pilot Project*, Post-16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London.
- YOUNG, M. and GUILLE, D. (1994) *Work-based Learning and the Teacher/Trainer of the Future*, Report of a National Development Project, Post 16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London.
- YOUNG, M. and GUILLE, D. (1996) *Knowledge and learning in specialist and non-specialist learning organisations*, Paper presented to the ECLOS (European Conference of Learning Organisations) held in Copenhagen, May.
- YOUNG, M., HAY-TON, A., HODGSON, A. and MORRIS, A. (1994) "An interim approach to unifying the post-16 curriculum" in TOMLINSON, S. (ed.) *Educational Reform and its Consequences*, Rivers Oram Press.



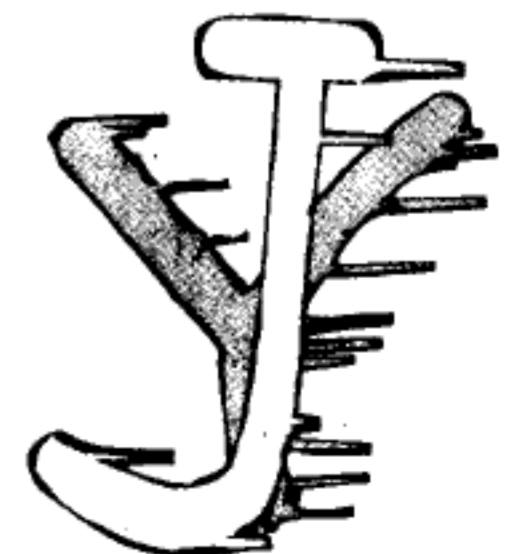
- YOUNG, M. , HAYTON, A. and LENEY, T. (1997) *Key Skills and the ASDAN Award Scheme, Post-16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London, London.*
- YOUNG, M. and LENEY, T. (1995) *A-Levels and the Post Compulsory Curriculum: Past, Present and Future, Working Paper 2, Post-16 Education Centre, London and Warwick University of London and the Centre for Education and Industry, University of Warwick.*
- YOUNG, M. , LENEY, T. and HODGSON, A. (1995) *Unifying the Post-compulsory Curriculum: Lessons from France and Scotland, Post-16 Education Centre, London; University of London.*
- YOUNG, M. and MCDONALD, J. (1997) *CILNTEC/SRB GNVQ Innovation and Development Project: Evaluation Report, Post-16 Education Centre, London; Institute of Education, University of London, London.*
- YOUNG, M. and SPOURS, K. (1992) *A Curriculum of the Future, Post-16 Education Centre, Discussion Paper.*
- YOUNG, M. and SPOURS, K. (1995) *Post-compulsory Curriculum and Qualifications: Options for Change, Learning for the Future Working Paper 6, Post-16 Education Centre, London and Warwick; University of London and the Centre for Education and Industry, University of Warwick.*
- YOUNG, M. and WATSON, J. (1992) *Beyond the White Paper: The Case for a Unified System at 16+, Post-16 Education Centre, Centre Report No 8, London; Institute of Education, University of London.*
- YOUNG, M. and WHITTY, G. (1977) *Society, State and Schooling, Lewes: Palmer Press.*
- YOUNG, M. with ARNMAN, G. and KUTSHKA, G. (1995) *Evaluation Report on the Experiments in Upper Secondary Educa-*



tion in Finland, Helsinki: Ministry of Education.

YOUNG, M. et al. (1994) "An interim approach to unifying the post-16 curriculum", in TOMLINSON, S. (ed.) Educational Reform and its Consequences, IPPR/Rivers Oram Press.

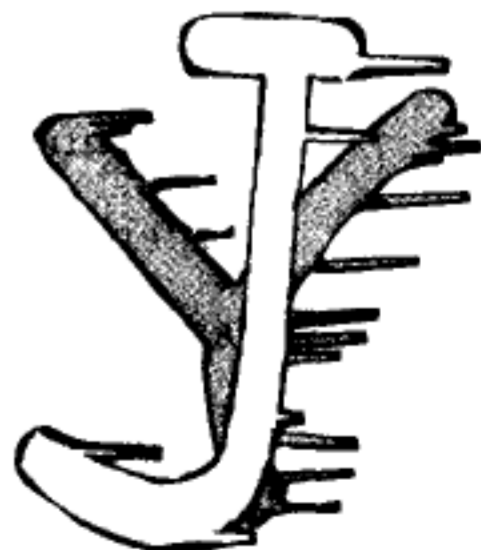
ZUBOFF, S. (1988) *In the Age of the Smart Machine*, London: Heinemann.



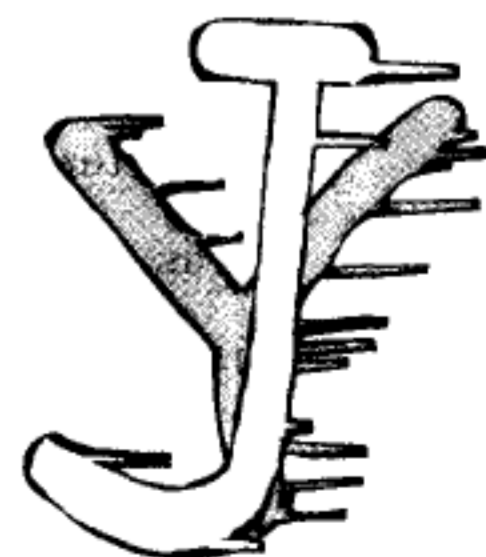
原始文献年表

All the chapters in this book are based on papers originally written for conferences or previously published. The sources are listed below for readers who may be interested.

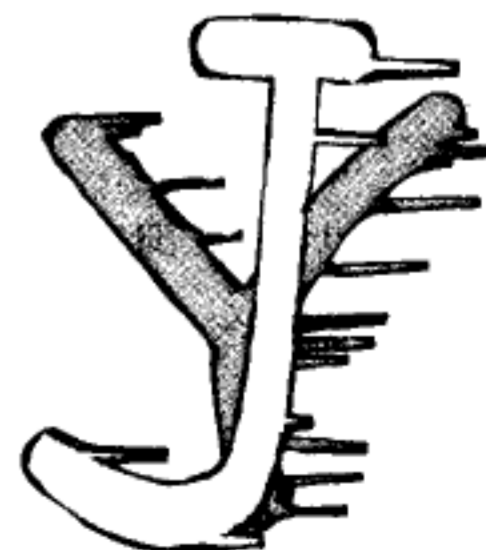
1. Chapter 1 is based on a paper presented to the Annual Conference of the British Sociological Association held in 1970. It was later published as *An approach to the curriculum as socially organised knowledge* as Chapter 1 of Young (1971).
2. Chapter 2 is based on my Doris Lee memorial lecture *Curriculum Change; Limits and Possibilities* which was published in *The Curriculum, Studies in Education*, Institute of Education 1975.
3. Chapter 3 is based on an invited address to the 1988 Annual Conference of American Educational Research Association, held in New Orleans. It was published as an *Occasional Paper* by the Post 16 Education Centre, Institute of Education, University of London with the title *Curriculum and Democracy* and later translated into Portuguese, French, Spanish and Finnish, in Brazil, Canada, Spain and Finland.
4. Chapter 4 is based on a paper co-authored with Ken Spours. It was originally written for *Clio*, the London History Teachers' journal and was later published in the *British Journal of Education and Work*, 1988, Vol 2, No. 2 as *Beyond vocationalism: A new approach to linking education and work*.



5. Chapter 5 is based on a paper presented to an international seminar at the University of Jyvaskyla, Finland and later published with the title *Towards a curriculum of the 21st century; A new basis for overcoming academic/vocational divisions* in the *British Journal of Educational Studies*, Vol 41, No. 3.
6. Chapter 6 is based on a paper given to a seminar organized by NCVQ and later published in *Outcomes and the Curriculum* edited by John Burke (Burke, J. 1994).
7. Chapter 7 is based on a paper *The future basis for 14—19 entitlement* written for a book titled *Added Value; Schools' Responsibility for Pupils' Personal Development*, edited by Sally Inman and Martin Buck (Trentham Books 1995).
8. Chapter 8 is based on a paper titled *The Dearing Review of 16—19 qualifications* and originally written for the book *Dearing and Beyond* (Hodgson and Spours 1997).
9. Chapter 9 is based on a paper written with Tom Leney and titled *A-levels and an advanced level curriculum of the future* and originally written for the book *Dearing and Beyond* (Hodgson and Spours).
10. Chapter 10 is based on a paper titled *Awr compulsory education for a learning society* which was originally published in the *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, Vol 3, No. 1 1995.
11. Chapter 11 is based on a paper *Globalisation and teacher education; Lessons from the English experience*. It was originally presented to an international conference in Santiago, Chile, where it was published in Spanish. In its earlier form the paper appeared as *Rethinking Teacher Education for a global future; lessons from the English Experience?* in the *Journal of Education for Teaching*, Vol 24, No. 1 1998.

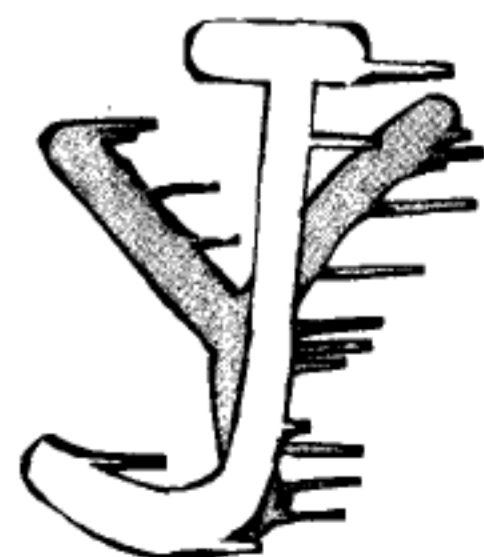


12. Chapter 12 is based on a paper titled *Towards a critical sociology of education* that was written for *Education and Sociology* (ed.) David Levinson, Alan Sadovnik and Peter Cookson (Taylor and Francis 1997).



索 引

- 英国的学士 A British Baccalaureat (IPPR Report),
46, 65-8, 70, 74, 79, 88, 138
- 高级证书考试 A-levels, 10, 65, 76;
白皮书 1991 White Paper, 108
超越 beyond, 117-33
剑桥大学高级证书考试方
案 Cambridge University scheme, 83-4
迪尔英报告 Dearing Report, 107, 109-10
多样化 diversification, 66
公共政策研究所 IPPR report, 88
随大流 popularity, 63
科学 science, 29-30
- 抽象 abstractness, 19-20
- 学术转向 academic drift, 143, 145
- 学术自由 academic freedom, 43-4
- 学习机会 access, 81
- 机会模式 access model, 142, 146-9
- 问责 accountability, 166-7
- 先前学习的认定 Accreditation of Prior Learning (APL),
147
- 成就 achievement, 86, 88
- 艾克 Acker, S., 43



- 行动计划
 活动教学方法
 亚当·斯密研究所
 适应性学习
 阿德尼斯
 高级文凭

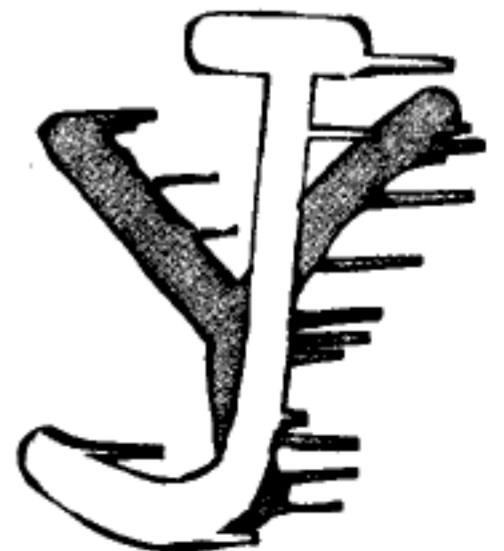
 高级水平课程

 集合的模块化
 埃里
 阿尔都塞
 美国教育研究
 联合会
 安德森
 反实证主义
 反专业化的文化
 反专门化

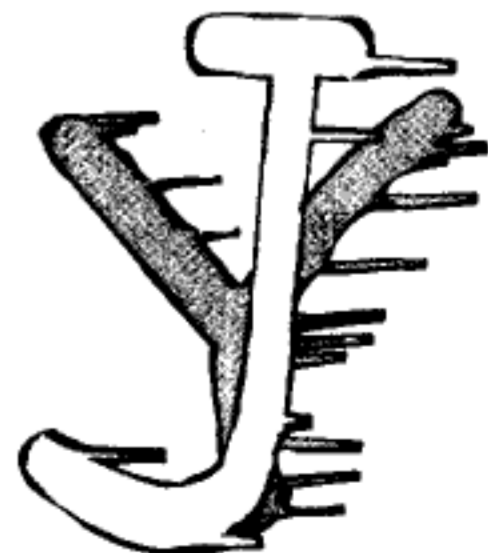
 阿普尔·M
 学徒制度
 学徒
 一种新的科目概念的考试，
 即所谓的“半科目”的考试
 艾斯登青年奖励计划
 亚洲

 自治
- Action Planning, 97
 activity-based methods, 53
 Adam Smith Institute, 101
 adaptive learning, 154
 Adonis, A. , 141
 Advanced Diploma, 67, 105, 128-9,
 130
 Advanced level curriculum, 117-33
 AEB/Wessex scheme, 84
 aggregative modularization, 83
 Ainley, P. , 140, 141, 142
 Althusser, L. , 139
 American Educational Research
 Association, 34
 Anderson, P. , 11
 anti-positivism, 39, 46
 anti-professional culture, 81
 anti-specialization, 74
 APL see Accreditation of Prior Learn-
 ing
 Apple, M. , 14, 39
 apprenticeship model, 87
 apprenticeships, 128, 153
 AS examinations, 124, 125, 129

 ASDAN Youth Award scheme, 97, 99
 Asia, 137
 Association for Colleges see JointAsso-
 ciations Statement
 autonomy, 11, 43-4, 119, 121



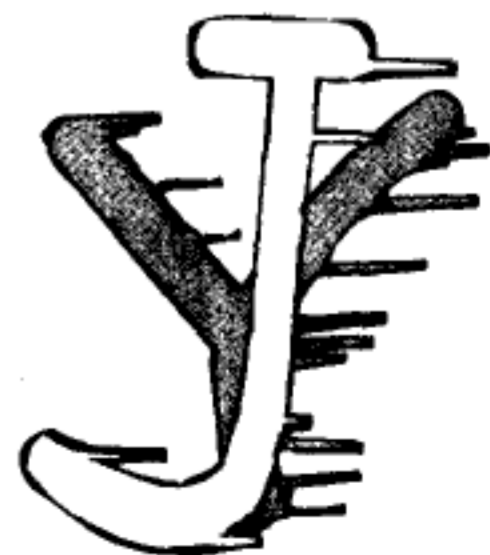
- 班内特·C
 贝克·U
 行为的行业化
 波恩斯坦·B
 伯克·B
 布劳格·M
 布鲁尔·D
 布斯
 布迪厄·P
 鲍尔斯·S
 覆盖
 布里南·J
 英国电信
 布朗·P
 巴克·M
 官僚主义统治
 科层制的整合
 企业协定
 科拉根·J
 科拉根·R
 资本主义
 卡尔·W
 卡斯特尔·M
 职业预备教育证书
- Barnett, C. , 41
 Beck, U. , 4, 116, 157, 158, 159,
 169, 170, 173
 behavioural occupationalism, 55
 Bernstein, B. , 14-15
 Birke, B. , 145
 Blaug, M. , 10
 Bloor, D. , 23-24
 Booth, 13
 Bourdieu, P. , 178
 Bowles, S. , 101, 139, 175
 breadth, 88-9, 128
 Brennan, J. , 55
 British Telecom, 58, 70, 77
 Brown, P. , 3, 57, 74, 92
 Buck, M. , 92, 101
 bureaucratic domination, 19
 bureaucratic integration, 93-5, 96-7,
 98, 103
 Business Compacts, 172
 Callaghan, J. , 53, 100
 Callaghan, R. , 172
 capitalism, 3, 37, 56, 74, 102, 170
 Carr, W. , 36
 Castells, M. , 73, 158
 CATE *see* Council for the Accreditation
 of Teacher Education
 CBI, 79, 126, 128, 152
 Certificate for Pre-vocational Educa-
 tion, 53



- 中等教育证书
Certificate of Secondary Education, 11
- 选择
choice, 88
- 通告
Circular 10/65, 11
- 以教室问题为中心的课程
classroom problem-based curricula,
160-1
- 科亨
Cohen, P. , 44
- 一致性
coherence, 74, 89-90, 107-8
- 合作
collaboration, 145
- 集体智慧
collective intelligence, 92, 164
- 科林斯·R
Collins, R. , 114, 139
- 常识的知识
common sense knowledge, 37
- 实践的社区
community of practice, 32, 167, 179
- 能力
competence, 55, 166-7
assessment, 162
- 综合学校
comprehensive schools, 11, 51
- 概念性技能
conceptual skills, 149
- 连接
connectedness, 17
- 联系的整合
connective integration, 93, 95, 103
- 联系的模式
connective model, 142, 149-55
- 联系的模块化
connective modularization, 83, 84, 90
- 联系的结果方法
connective outcome approaches, 84, 85
- 联系的关系
connective relations, 15
- 联系的技能
connective skills, 149
- 联系的专业人员
connective specialists, 98
- 联系的专门化
connective specialization, 35, 60, 70,
75, 76, 77-9, 151
advanced level curriculum, 119,
132, 133
modularization, 81
reconceptualization, 92
- 高级水平的课程
- 模块
- 重新定义



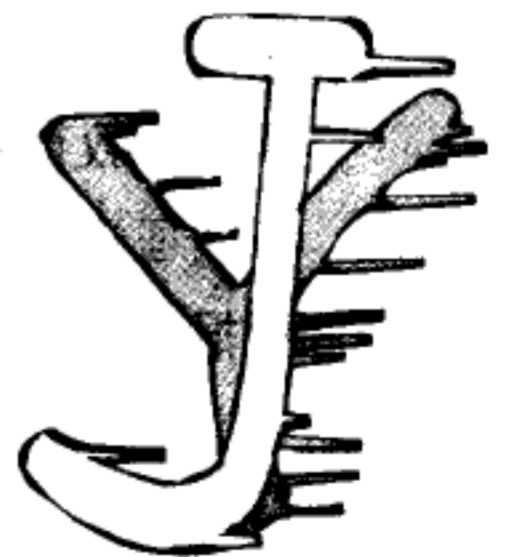
- 教师教育
 联系
 可连接性
 康纳尔·I
 保守政府
 保守党的竞选主张
 资格的合并
 建构主义
 消费者的要求
 内容
- 批判的背景
 发现的背景
 实际应用的背景
 背景方法
 背景性的理论焦点
 持续性的专业发展
- 连续性
 核心企业
 核心技能
 核心课程
 核心技术
 企业化的资本主义
 总合的专业化
 合作
 教师教育认证委员会
- 课程工作的评估
 考克斯·C·B
 teacher education, 166
 connectiveness, 73
 connectivity, 6, 90, 91, 92
 Connell, I., 78
 Conservative government, 67, 124
 Conservative manifesto, 54
 consolidation of qualifications, 106-7
 constructivism, 46-7
 consumer demand, 139
 content, 86, 87-8
 context
 of criticism, 154
 of discovery, 154-5
 of practical application, 155
 contextual approaches, 113-14
 contextual focus, 175
 continuing professional development,
 162-3
 continuity, 98-100
 core business, 172
 core skills, 77, 111, 126
 core studies, 132
 core technologies, 172
 corporate capitalism, 37
 corporate specialization, 76-7
 corporatism, 145
 Council for the Accreditation of Teach-
 er Education (CATE), 162
 course work assessment, 126
 Cox, C. B., 11



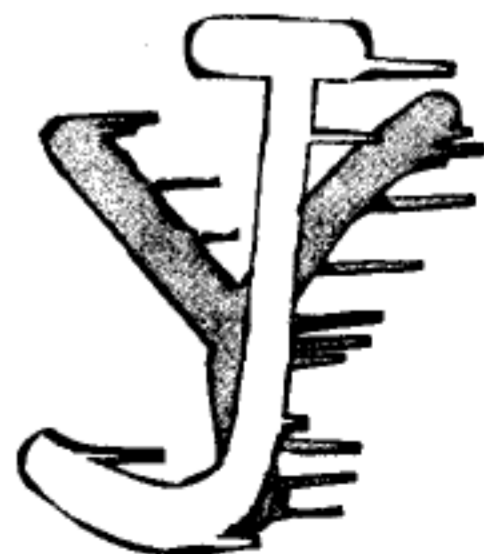
- 创造性
- 文凭主义
- 文凭主义的模式
- 学分累积
- 学分框架计划
- 学分框架
- 学分转移
- 标准化参照
- 批判性的课程理论
- 批判性的学习理论
- 批判性的职业主义
- 克罗姆比·怀特·R
- 跨科目的技能
- 克劳塞报告
- 文化差异
- 课程的专门化
- 课程
- 14—19 岁的课程
- 16—19 岁的课程
- 课程变化
- 作为事实的课程
- 生活的课程
- 课程政治学
- 作为实践的课程
- 课程的教育社会学
- 课程理论
- 丹顿报告
- 达卫斯·R
- 统整
- CPVE, 98
- creativity, 137
- credentialism, 115
- credentialist model, 142, 144-6, 152
- credit accumulation, 115
- Credit Framework Initiative, 128
- credit frameworks, 78
- credit transfer, 83, 115, 139
- criterion referencing, 66
- critical curriculum theories, 4
- critical theory of learning, 168-82
- critical vocationalism, 56
- Crombie White, R., 103.
- cross-subject skills, 70
- Crowther Report, 10, 110, 123-4
- cultural diversity, 102
- curricular specialization, 150-1
- curriculum, 10
- 14—19 years, 51-63, 92-104
- 16—19 years, 117-33
- change, 22-33
- as fact, 23-7, 30-1, 32
- of life, 37
- politics, 11-2
- as practice, 23, 27-30, 31, 32
- sociology of education, 12-14
- theory, 24, 25, 39
- Dainton Report, 10, 88, 124
- Dawes, R., 29
- de-differentiation, 171-3, 177, 181



- 非制度化
- 迪尔英报告第 4 阶段
- 迪尔英报告
- 分权
- 民主化
- 就业部, 青年培训计划
- 反学校教育
- 杜威·J
- 分化
- 文凭框架
- 学科制度
- 学科知识
- 学科本位的课程
- 间断
- 分化的专业化
- 多勒·R
- 道格拉斯·J·W·B
- 辍学
- 迪尔凯姆的传统
- 迪森·A·E
- 早期离校报告
- 经济人
- 经济
- 经济衰退
- 可教育性
- 教育行动地区
- de-institutionalization, 147
- Dearing Key Stage 4, 94
- Dearing Report, 67, 93, 100, 105-16,
118-9, 123, 128-9, 130
- decentralization, 162-3
- democratization, 98, 141, 159
- Department of Employment, Youth
Training Scheme, 80, 81
- deschooling, 44, 147, 170
- Dewey, J., 53, 54, 55, 56
- differentiation, 15-6, 19, 171-3
- Diploma frameworks, 127
- disciplinarity, 165
- disciplinary knowledge, 180
- discipline-based curricula, 160
- discontinuity, 98-100
- divisive specialization, 71-2, 74, 75-6,
77, 151
- Dore, R., 114, 146
- Douglas, J. W. B., 42
- drop-outs, 13
- Durkheimian tradition, 39
- Dyson, A. E., 11
- Early Leaving Report, 10
- economic man, 139
- economics, 1, 64-79, 100-3, 137, 138,
139-40, 156, 157-8
- recession, 58
- educability, 44
- Education Action Zones, 33



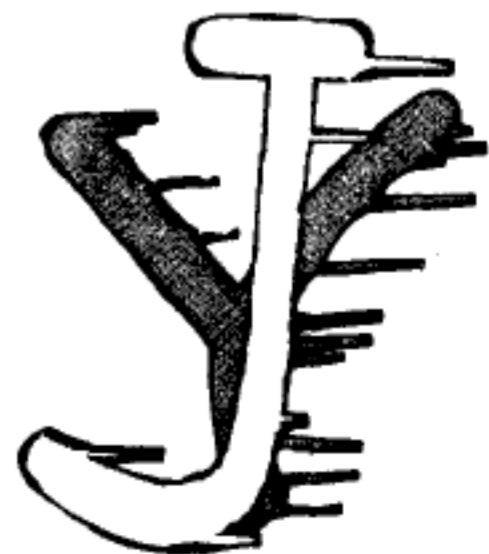
- 21 世纪的教育与培训
Education and Training/or the 21st Century, 67, 138
- 教育与企业的合作
Education-Business Partnerships, 172
- 教育优先地区
Educational Priority Areas, 33
- 教育研究
Educational Studies, 173
- 教育模式
educative model, 142, 149-55
- 11 岁考试
eleven plus test, 10
- 雇主, 迪尔英报告,
employers, Dearing Report, 111
- 学生的自主学习能力
empowerment, students, 67
- 英格托姆·Y
Engestrom, Y., 150, 154-5, 179
- 高等教育中的企业
Enterprise in Higher Education, 172
- 机会均等
equality of opportunity, 9
- 欧盟项目
European Union Programmes, 153
- 伊凡斯·J
Evans, J., 41
- 进化的现代化
evolutionary modernization, 158, 159, 165, 166
- 考试
examinations, 19, 68, 126
- 考试委员会
Examining Boards, 66, 68, 83-4, 115, 119, 121
- 学术排斥
Exclusion
academic, 45
- 知识的选择
of knowledge, 43
- 社会阶级的排斥
social class, 44
- 扩展性学习
expanded learning, 154, 179
- 经验
experience, 139, 147, 148, 172
- 经验性学习
experiential learning, 172
- 外部的模块化
external modularization, 83, 84
- 费边社会主义
Fabian socialism, 13
- 反馈式学习
feedback learning, 164
- 费尔德·J
Field, J., 2



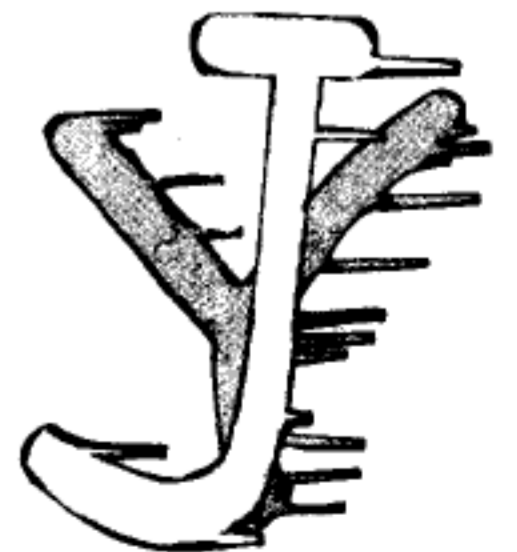
- 费拉格德·D
 高级证书考试
 学术与职业的划分
 低技能的平衡
 后义务教育课程
 弹性
 弹性的专业化
 佛罗德·J
 福特(英国)EDAP 计划
 佛群·J·C
 片断化
 框架取向
 法国
 法兰克福学派
 弗莱雷·P
 继续教育的单位
 甘尼科特·K
 普通中等教育证书
 普通国家职业资格
 评估
 迪尔英报告
 公共政策研究所的报告
 结果方法
 职业化
 普通教育
 一般方法
 一般知识
 一般策略
- Finegold, D. , 65, 79, 88, 112, 138
 A-levels, 108, 123
 academic/vocational divisions, 9
 low skills equilibrium, 67, 80
 post-compulsory curriculum, 46, 64
 flexibility, 74, 88
 flexible specialization, 3, 4, 69, 73, 75, 77, 79
 Floud, J. , 10, 13, 42
 Ford (UK) EDAP scheme, 153
 Forquin, J. C. , 39
 fragmentation, 81
 framework approach, A-levels, 127-30
 France, 66, 153
 Frankfurt School, 36
 Freire, P. , 23
 Further Education Unit, 128
 Gannicott, K. , 10
 GCSEs, 83
 General National Vocational Qualifications (GNVQs), 61, 77, 98
 assessment, 76
 Dearing Report, 105, 106, 108, 128
 IPPR report, 65
 outcomes approach, 82
 vocationalization, 53, 62
 General Studies, 125
 generic approach, 84
 generic knowledge 89
 generic strategies, 81, 82, 158



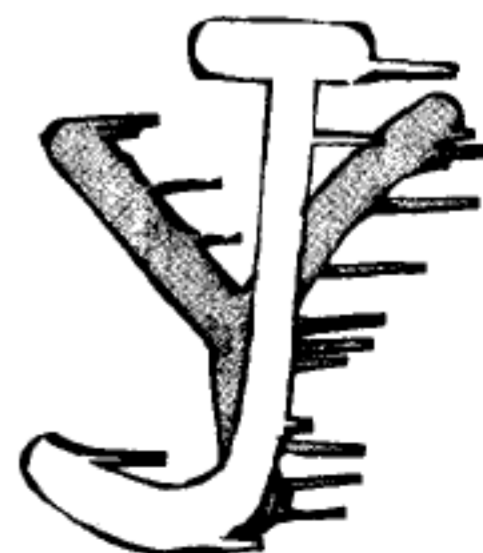
- 德国
吉本斯·M
吉登斯·A
金蒂斯·H
吉罗克斯·H
格拉斯·D
全球资本主义
全球经济
全球化
国家职业资格
- 古德曼·P
古德森·I
古迪·J
格尔布特·D
古德纳尔·A
文法学校
葛兰西·A
格林·A
格林·M
盖勒·D
- 哈里斯·M
半科目
赫尔·G
赫尔·S
赫尔西·A·H
汉迪·C
- Germany, 66, 77, 144-5, 153
Gibbons, M., 17, 37, 116, 132, 172, 177-8
Giddens, A., 4, 38, 116, 158, 159
Gintis, H., 101, 139, 175
Giroux, H., 39
Glass, D., 10, 42
global capitalism, 37
global economy, 57, 102, 137
globalization, 74, 153-4, 157-8
GNVQs see General National Vocational Qualifications
Goodman, P., 20
Goodson, I., 39
Goody, J., 19
Gorbutt, D., 10, 38
Gouldner, A., 38
grammar schools, 11, 51
Gramsci, A., 53, 54, 55-6, 79, 155
Green, A., 41, 71, 138, 148, 169
Green, M., 22
Guile, D., 59, 116, 153, 163, 165, 172
Hales, M., 153
half subjects, 125
Hall, G., 72-3, 78
Hall, S., 37, 44
Halsey, A. H., 10, 13, 39, 42, 43, 171
Handy, C., 102



- 哈迪·G·H
 哈格里夫斯·D
 海顿·A
 主任教师
 哈斯·A·F
 赫里克斯计划
 希科克斯·M
 等级
 希金森报告
 赫斯特·P
 历史
 赫德森·A
 赫尔特·M
 作业俱乐部
 霍顿·R
 人力资本理论
 哈德·G
 哈钦斯·R
 哈特顿·W
 意识形态的功能
 意识形态的角色
 伊里齐·I
 渐进方法
 渐进的变化
 个人主义
 工业资本主义
 工业化
 工业
 非正式学习
 信息社会
- Hardy, G. H. , 23-4
 Hargreaves, D. , 162
 Hayton, A. , 77
 Headteachers, 97, 163
 Heath, A. F. , 43
 Helix Project, 61, 62
 Hickox, M. , 73
 hierarchy, 19
 Higginson Report, 127
 Hirst, P. , 12, 157-8
 history, 52
 Hodgson, A. , 62, 97
 Holt, M. , 132
 Homework Clubs, 33
 Horton, R. , 175
 human capital theory, 139
 Hurd, G. , 78
 Hutchins, R. , 140-1
 Hutton, W. , 177
 ideological functions, 121
 ideological role, 133
 Illich, I. , 144, 147
 incremental approaches, 111-3, 115
 incremental changes, 122-3, 124-7
 individualism, 19-20
 industrial capitalism, 56, 74
 industrialization, 159
 industry, 53, 177-8
 informal learning, 171
 information society, 141

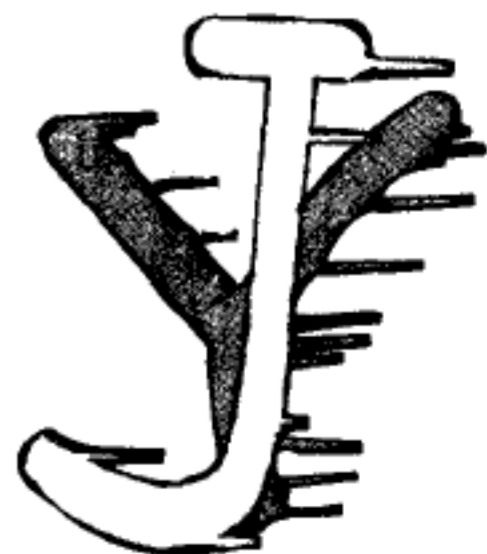


- 信息技术
以信息为根据的技术
因曼·S
创新
教育机构
公共政策研究报告
- 制度逻辑
制度模式
制度的专业化
孤立的专家
孤立的专业化
孤立的联系
孤立的专业化
隔离
整合的结果方法
综合的框架
智力技能
党派知识分子
知识分子的立场
智力生产
内在的模块化
因特网
解释
内在的逻辑
调查性学习
- 雅可比·R
- information technology, 172
information-based technologies, 74
Inman, S. , 92, 101
innovation, 137
Institute of Education, 118
Institute for Public Policy Research (IPPR) report, 65-8, 70, 74, 79, 88, 138
institutional logics, 81
institutional model, 163
institutional specialization, 150-1
insular specialists, 98
insular specialization, 35, 133
insulated relations, 15
insulated specialization, 151
insulation, 74
integrated outcome approaches, 84, 85
integrating frameworks, 78
intellective skills, 70, 149
Intellectual as Partisan, 38
intellectualist stance, 175
intelligent production, 153
internal modularization, 83
Internet, 147, 148
interpretation, 22
intrinsic logics, 81
investigative learning, 154
IPPR see Institute for Public Policy Research
Jaccoby, R. , 40



- 亚米森·I
 日本
 耶苏比·G
 杰文斯教授
 约翰森·R
 学院联合会
 卡拉伯·J
 科迪·N
 科尔文, 劳得
 知识与控制
 知识的分层
 克里斯·G
 工党政府
 拉德威西·J
 拉什·S
 拉松·J
 劳德·H
 拉伏·J
 雷顿·D
 学校排名制度
 学习动机
 学习者的选择
 以学习者为中心的课程
 学习者中心
 学习者安排

 适应性学习
 做中学
 学习的概念
 批判理论
- Jamieson, I. , 56
 Japan, 65
 Jessup, G. , 80, 82
 Jevons, Professor, 28-9
 Johnson, R. , 21, 45
 Joint Associations Statement, 112, 128
 Karabel, J. , 39, 173
 Keddie, N. , 13, 25, 46
 Kelvin, Lord, 19
 Knowledge and Control, 38-41, 47
 knowledge stratification, 15? 1
 Kress, G. , 102
 Labour government, 34, 38, 118, 129
 Ladwig, J. , 39
 Lash, S. , 4, 116, 158, 159
 Lasonen, J. , 9, 63, 64
 Lauder, H. , 3, 57, 74, 92
 Lave, J. , 90, 165, 179
 Layton, D. , 29, 33
 League Tables, 94
 leaning incentives, 88
 learner choice, 148
 learner-centred curriculum, 41
 learner-centredness, 81, 86-7
 learnerrangements, 145
 learning
 adaptive, 154
 by doing, 87, 161
 concept, 164-5
 critical theory, 168-82



- 决策
 扩展
 经验的
 反馈
 学习结果
 非正式
 调查的
 终身的
 学习目标
 组织

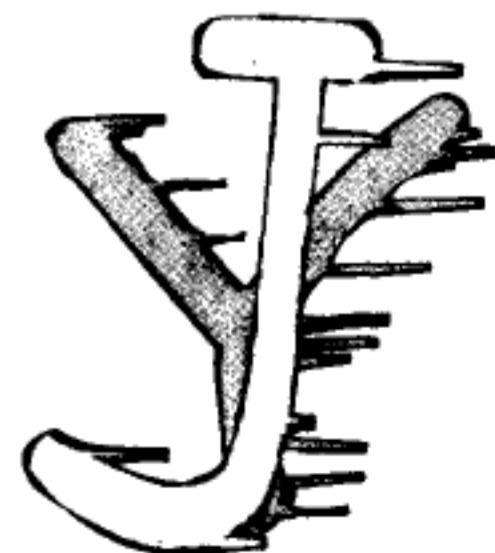
 公众学习
 联系
 社会
 学会学习
 职业的
 工作本位
 未来取向的学习

 学习导向型经济
 离校年龄
 勒尼·T
 自由职业
 自由职业观
 终身学习

 乌斯塔·I
 素质
 地方政府
 地方学校委员会
- decisions, 86
 expanded, 154, 179
 experiential, 172
 feedback, 164
 gain, 97
 informal, 171
 investigative, 154
 lifelong, 2, 141, 164, 172, 176
 objectives, 87-8, 164
 organizations, 150-1, 172, 176
 outcomes *see outcomes approach*
 public, 164
 relationships, 150
 society, 2, 105-16, 135-82
 to learn, 86
 vocational, 3
 work-based, 172
 Learning for the Future (LFTP) project, 112
 learning-led economy, 140
 leaving age, 10-11
 Leney, T., 77, 110
 liberal professions, 54
 liberal vocationalism, 55, 56
 lifelong learning, 2, 141, 164, 172, 176
 Uster, I., 23
 literacy, 19-20
 local government, 34
 Local Schools Boards, 33



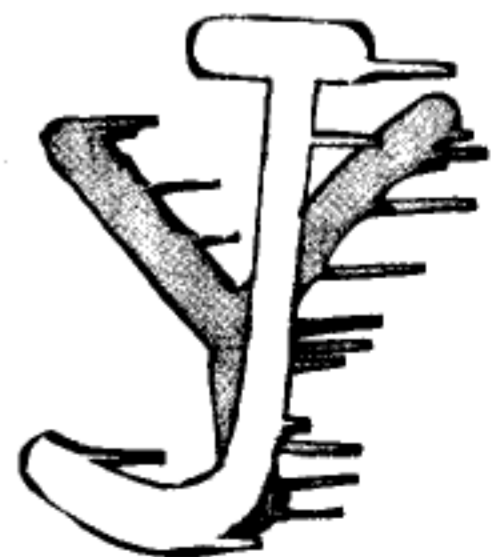
- 低技能的平衡
 莱齐·G
 麦克卡洛齐·G
 麦克唐纳·J
 麦克富森·A
 主修和辅修科目
 管理理论
 市场化
 马丁·F
 马克思主义
 马克思主义者与激进的渗透:对高等教育的抨击
 马克思主义社会学
 大众化教育
 大规模生产
 大众化学校教育
- 数学
 大多数学生的数学
 马修斯·J
 马特修斯·M
 米德·M
 米勒·A
 密尔斯·C·W
 吉本斯的模式1
 吉本斯的模式2
 现代化
- 模块评估
 模块课程
- low-skill equilibrium, 80, 81, 82, 86
 Lynch, G. , 33
 McCulloch, G. , 101
 McDonald, J. , 77
 McPherson, A. , 10
 major and minor subjects, 124
 management theory, 141
 marketization, 174
 Martin, F. , 10
 Marxism, 11, 139, 175
 Marxist and Radical Penetration: The Attack on Higher Education, 40
 Marxist sociology, 46
 mass education, 20, 169, 170
 mass production, 3, 70-1, 79, 145
 mass schooling, 37, 88, 175, 176-7, 178,
 mathematics, 23-4
 Mathematics for the Majority, 18
 Mathews, J. , 3, 69, 72-3, 78
 Mathieson, M. , 124, 125, 126
 Mead, M. , 19
 Miller, A. , 56
 Mills, C. W. , 39
 Mode 1, 177
 Mode 2, 177-8
 modernization, 157, 158-9, 164, 169, 176
 modular assessment, 53
 modular curriculum, 74



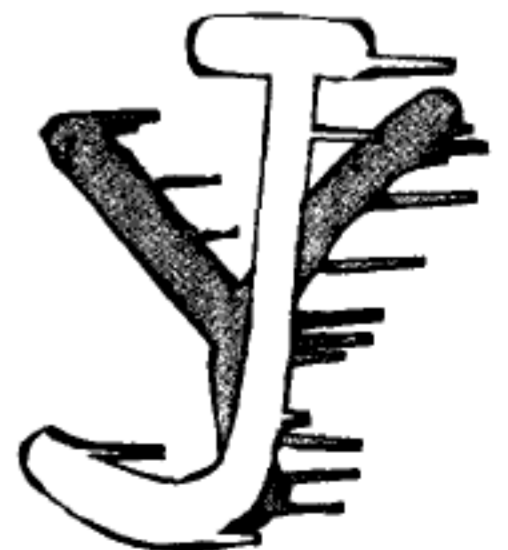
- 模块式发展
 模块教学大纲
 模块化系统
 模块化
 莫尔·R
 现代生产的道德
 摩尔根·G
 穆尔·J
 多元层面
 跨国公司
 莫雷·R
 神秘
 全国职业资格委员会
 迪尔英报告
 建立
 结果方法
 国家课程
 结果方法
 回顾
 国家文凭
 国家网络
 国家资格制度

 国家目标
 国家职业资格

 协商课程
- modular developments, 83
 modular syllabi, 123, 126
 modular system, 68
 modularization, 80-91, 110, 139, 148
 Moore, R., 38, 39, 73, 170
 morality, production, 101-2
 Morgan, G., 74, 91, 151
 Muller, J., 39, 177
 multi-dimensionality, 113
 multinational corporations, 58
 Murray, R., 3, 69
 mystification, 23
 National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), 67
 Dearing Report, 105, 106, 108
 establishment, 71-2
 outcomes approach, 82
 National Curriculum, 22, 53, 54, 82
 outcome approaches, 85
 review, 96, 100
 National Diploma, 110
 National Grid, 148
 National Qualifications Framework, 105, 106, 111, 112, 115
 National Targets, 94, 107, 110
 National Vocational Qualifications (NVQs) 55, 77, 82, 85
 NCVQ see National Council for Vocational Qualifications
 negotiated curriculum, 41



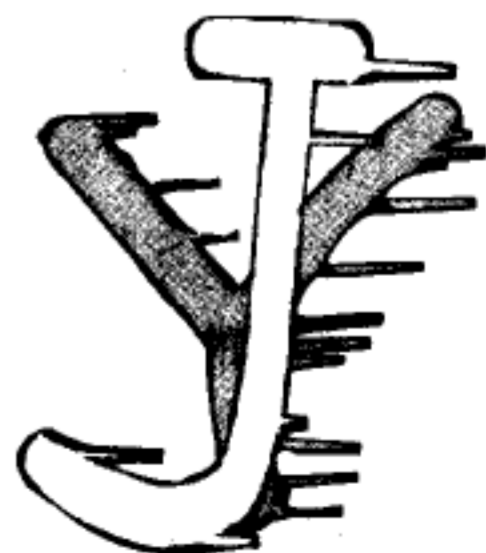
- 新自由主义
 荷兰
 网络组织
 网络
- 新教育社会学
- 洛伯·D
 无等级的教育学
 北欧国家
 纳非尔德/学校校务委员会
 方案
- 职业主义
- 开放的学院网络
 开放的学习中心
 开放的系统
 开放大学
 学生的组织
 结果方法
- 框架性证书
 帕特曼·T
 个人的教育整合
 彼得斯
 现象学
 教育哲学
 物理学
- neo-liberalism, 146, 156
 Netherlands, 64
 network organization, 74
 networks, 78
 New Labour see Labour government
 new sociology of education (NSOE),
 1, 2, 4-5, 34-47
 Noble, D., 74, 140
 non-hierarchical pedagogy, 41
 Nordic countries, 142, 143, 144, 170
 Nuffield/Schools Councils Projects,
 28-9
 NVQs see National Vocational Quali-
 fications
 occupationalism, 55
 OFSTED, 162
 Open College Network, 99
 Open Learning Centres, 147
 open system, 91
 Open University, 38
 organization, pupils, 9-10
 outcomes approach, 80, 81, 82-6, 90,
 91
 Overarching Certificate, 67, 128
 Pateman, T., 46
 personal education integration, 92-104
 Peters, 12
 phenomenology, 22
 philosophy of education, 12
 physics, 60-1



- 彼尔金顿·P
 皮尔雷·M
 政策取向的研究
 高级文凭考试的政治功能
 政治家的立场
 政治
 课程政治学
 新社会学
 波拉德·S
 大众意识
 平民主义
 后义务教育课程

 后义务教育
 后福特主义
 后现代主义
 贫穷
 权力
 权力关系
 鲍尔·S
 生产的前概念化

 业已成形
 前职业课程
 前职业教育课程
 威望
 普林·R
 解决问题
 生产
 大规模生产
- Pilkington, P. , 126
 Piore, M. , 3, 69, 70-1, 75, 77, 79
 policy-oriented research, 43
 political functions, A-levels, 121
 politician stance, 175
 politics, 38
 of the curriculum, 11-12
 new sociology, 43
 Pollard, S. , 141
 popular consciousness, 36
 populism, 36
 post-compulsory curriculum, 2, 4, 46, 64-79, 80-91
 post-compulsory education, 3, 137-55
 post-Fordism, 3, 4, 57, 69, 72, 73
 post-modernism, 46, 169
 poverty, 13
 power, 15, 16
 power relations, 43
 Power, S. , 94
 pre-conceptualization of production, 153
 pre-shaping, 168
 pre-vocational courses, 41, 52, 98
 pre-vocational curriculum, 94
 prestige, 15
 Pring, R. , 12, 40
 problem solving, 74
 production, 153
 mass, 3, 70-1, 79



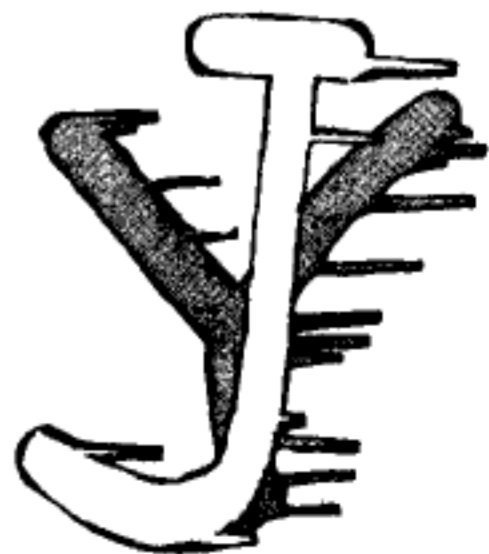
- 生产组织
 生产方式
 专业发展模式
 专业模式
 资产方面
 普罗沃特·R
 心理学
 公共学习
 公立学校
 学生
 学生组织
 学生的选择
 资格
 资格证书的模式
 公共政策研究所的报告
 资格与课程局

 合格教师的地位
 胜任成功

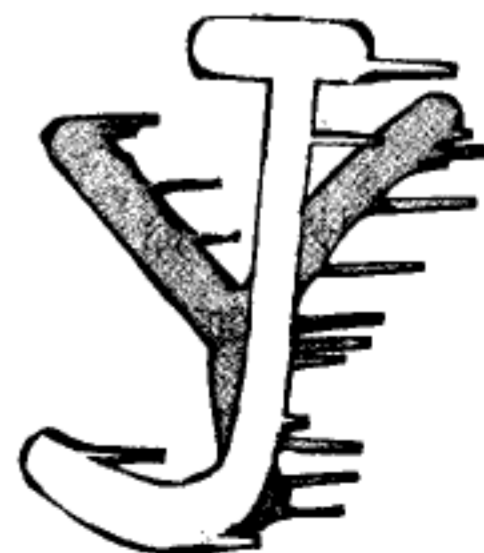
 定性的问题
 定量的问题
 激进课程
 激进主义
 拉菲尔·D
 朗保·R
 兰森·S
 教师的重新专业化

 里根经济学

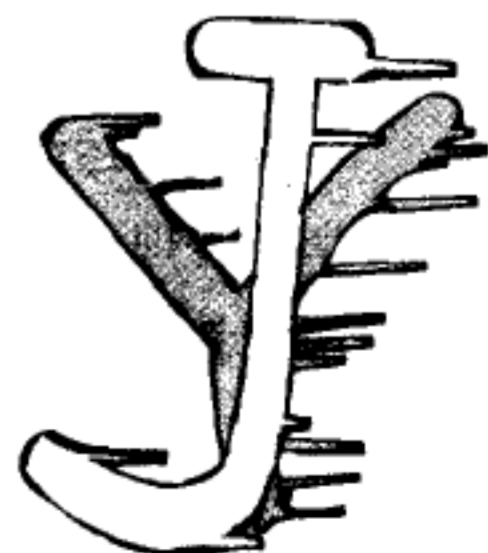
 organization, 75
 paradigms, 149
 professional development programmes,
 professional model, 163
 property aspect, 15
 Prowat, R., 30
 psychology, 24-5
 public learning, 164
 Public Schools, 99, 119
 Pupils
 organization, 9-10
 selection, 9-10
 qualifications, 1, 61-2, 105-16
 credentialist model, 152
 IPPR report, 65-8
 Qualifications and Curriculum Authority,
 67, 68
 Qualified Teacher Status (QTS), 162
 Qualifying for Success, 67, 113, 118,
 123, 129-30
 qualitative issues, 64
 quantitative issues, 64
 radical curriculum, 29
 radicalism, 39, 45
 Raffe, D., 80, 81, 83, 88, 113
 Rainbow, R., 88
 Ranson, S., 41, 139-40
 re-professionalization of teachers,
 179-80
 Reaganomics, 156



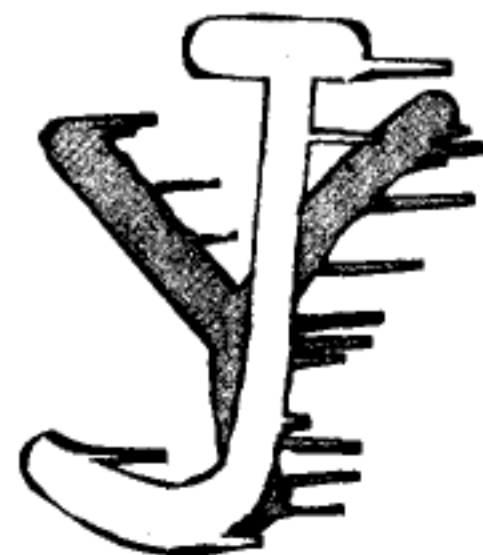
- “真正有用的知识”
 成绩档案
 里德·D
 反映
 反省的现代化
 反思
 瑞克·R
 相对主义
 资源配置
 责任性
 理查德森·W
 瑞治·I·M
 瑞齐·A
 风险生产
 罗伯特森·D
 罗宾森·P
 罗威·G
 劳特利·J
 拉斯金的演说
 萨博·C
 知识的凸显
 以学校为中心的教师培训
 学校控制
 学校效能运动
 学校管理
 学校教育模式
 校务委员会
- “really useful knowledge”, 21, 44-5
 Records of Achievement, 93, 97, 116
 Reeder, D. , 54
 reflection, 169
 reflexive modernization, 4, 157, 158,
 159, 164-7, 169
 reflexivity, 169, 170
 Reich, R. , 69, 70, 89, 116, 140, 149
 relativism, 47
 resources distribution, 17
 responsibility, 166-7
 Richardson, W. , 84, 100, 112, 138
 Ridge, I. M. , 43
 Rigg, A. , 29
 risk production, 4
 Robertson, D. , 148
 Robinson, P. , 125
 Rowe, G. , 97
 Rowntree, J. , 13
 Ruskin speech, 53, 100, 102
 Sabel, C, 3, 69, 70-1, 75, 77, 79
 saliency of knowledge, 177
 School Centred Initial Teacher Training
 (SCITT), 161
 school control, 161-2
 school effectiveness movement, 172
 school management, 96, 97
 schooling model, 142-4, 154
 Schools Council, 11, 18, 122, 123,
 124



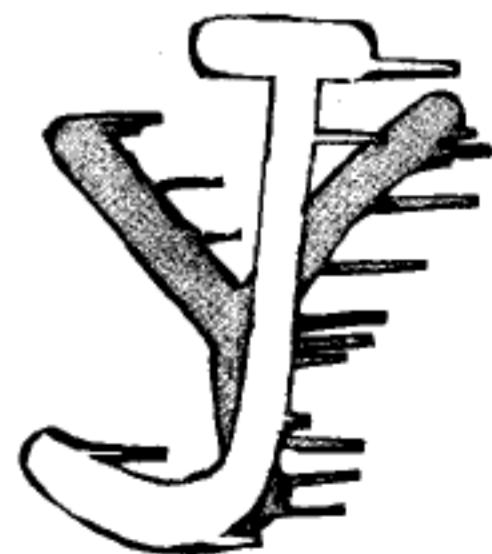
- 学校课程与测验机构
Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA), 67, 100, 105, 106, 108
- 学校考试与测验协会委员会
Schools Examination and Assessment Council Committee, 125
- 科学
science, 10, 19
 高级证书的科学大纲
 A-levels, 29-30
 普通事物的科学
 of common things, 29
 作为实践的课程的科学
 curriculum as practice, 28-30
- 苏格兰国家文凭
SCITT see School Centred Initial Teacher Training
- 中学课程
Scottish National Certificate, 88
- 现代中学
secondary curricula, 12
- 分工专业化的片断形式
secondary-modern schools, 11, 51
- 选择
sectional form of divisive specialization, 76
- 服务部门
selection, 9-10, 43, 67, 74
- 萨克莱顿·J
service sector, 58
- 萨普·R
Shackleton, J., 87
- 西尔佛·H
Sharp, R., 46
- 西蒙·J
Sliver, H., 55
- 技能
Simon, J., 40
- 技能取向的方法
skills, 89
 oriented approach, 174
- 技能所有权
ownership, 55, 141, 152
- 技术革命
revolution, 141
- 史密斯·H
Smith, H., 72-3, 78
- 史密斯尔·A
Smithers, A., 125
- 社会变化
social change, 3, 6, 17



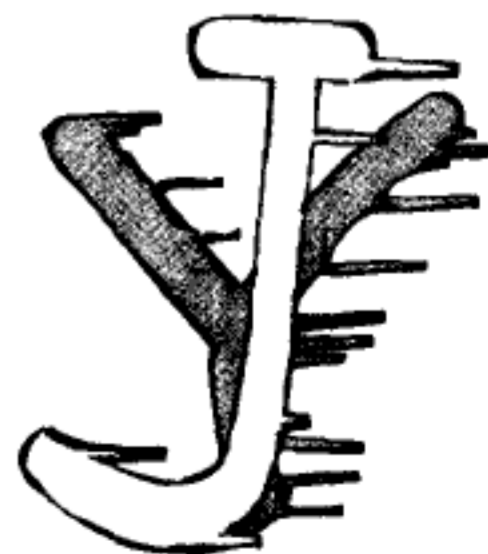
- 社会阶级 social class, 10, 13, 42, 44-5, 141, 175, 176
- 社会阶级的分化 divisions, 64-5
- 知识的社会阶级基础 knowledge, 45
- 社会建构主义 social constructivism, 2
- 社会建构 social constructs, 22, 23, 46-7
- 社会分化 social division, 20
- 社会的教育整合 social education integration, 92-104
- 社会组织 social organization, 20
- 社会参与 social participation, 179
- 社会病理学 social pathology, 161
- 社会选择 social selection, 179
- 社会分层 social stratification, 5
- 社会结构 social structure, 39
- 社会化 socialization, 14, 26
- 社会化组织的知识 socially organized knowledge, 9-21
- 社会的理论聚焦 societal focus, 175
- 社会经济 socio-economics, 114
- 教育社会学 sociology of education, 12-14, 24, 34-47, 168-82
- 索斯克斯·D Soskice, D., 80
- 南非 South Africa, 144
- 东南亚 South East Asia, 110, 142
- 苏维埃联盟 Soviet system, 3
- 斯巴科斯·J Sparkes, J., 149
- 专门化 specialization, 6, 15, 16, 17, 69-79, 89
- 高级证书考试的专门化 A-levels, 10, 124
- 专业的民主化 democratization, 98
- 社会学的专门化 sociology, 35



- 斯鲍尔斯·K
 高级证书考试
 成就
 自治
 联系的专业化
 迪尔英报告
 国家职业资格
 模块式发展
 前职业课程
 学校教育模式
 增值
- 斯布拉伯里·J
 标准
 模块化
 设置
 身份
 经济人
- 斯德曼·H
 斯德普工厂
 斯德华特·J
 斯特兰·M
 知识的分层
- 结构的方法
 结构的变化,高级证书考试
- 结构功能主义
 结构主义
 赋予学生权力
 学科内容
- Spours, K. , 52, 103
 A-levels, 107, 118
 attainment, 94
 autonomy, 119
 connective specialization, 132, 151
 Dearing Report, 110
 GNVQs, 62, 108
 modular developments, 83
 pre-vocational courses, 41
 schooling model, 143
 value-addedness, 97
- Spradberry, J. , 18
 standards, 76
 modularization, 83
 setting, 67
 status, 18-20
 status seeking man, 139
- Steadman, H. , 138
 stepper factories, 102
- Stewart, J. , 157
- Strain, M. , 2
 stratification of knowledge, 5, 9, 15-21
 structural approaches, 112
 structural changes, A-level reform, 122, 123
 structural-functionalism, 14
 structuralism, 46
 student empowerment, 67
 subject content, 165



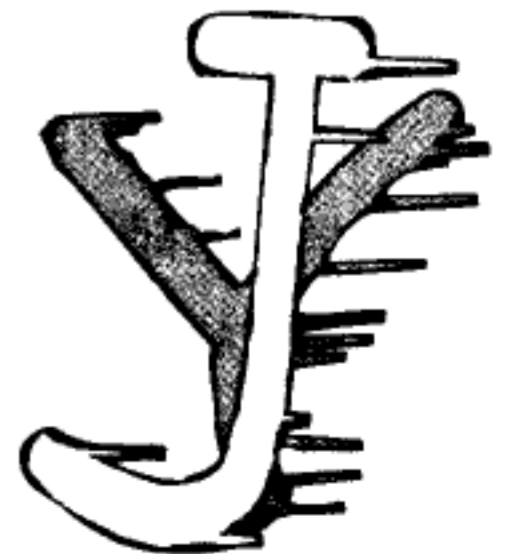
- 瑞典
 符号分析
 唐威·L
 教师培训机构
 教师中心
 教师的高级证书考试
 教师的角色变化
 教师的二难
 教师教育
 教师的重新专业化
 技术和职业教育行动计划
 高级证书考试的科目
 目标
 颁布
 技术主义现代化
 高技术公司
 技术
 撒切尔·M
 撒切尔主义
 思想库
 汤普森·K
 宽容
 分轨体系
 贸易委员会
 培训市场
 跨学科的知识
- Sweden, 77, 143, 151
 symbolic analysis, 70, 89
 Tanguy, L, 143
 Teacher Training Agency (TTA), 34, 162
 teacher-centredness, 87
 teachers A-levels, 121
 changing role, 97-8
 dilemmas, 58-9
 education, 156-67
 re-professionalization, 179-80
 Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), 53, 55, 61-2, 83, 100, 172
 A-level subjects, 125
 aims, 54
 launch, 52
 technocratic modernization, 157, 158, 159, 160, 166, 167
 technologically-based corporation 58
 technology 146-7
 Thatcher M. 58, 174
 Thatcherism, 156
 Think tanks, 37
 Thompson, K. , 157-8
 Tolerance, 102
 Tracked, system, 124-7
 Trades Councils, 33
 Training markets, 141
 Transdisciplinary, knowledge, 177-8



- 可迁移的技能
 过渡性的模式
 特罗蒂尔·C
 信任
- 技术与职业教育行动
- 失业
 单元类结果方法
 大学
- 高级证书考试
 社会学
 分层
 剑桥大学
 独立性
 安德哈特·E
 美国
 增殖策略
 虚拟学校
 职业课程
 职业的划分
 职业课程的分化
 职业标准
 职业的学习
 职业化
 职业化
 大众汽车公司
 自发主义
 佛利密·G
- Transferable skills, 55
 transitional approach, 97
 Trottier, C, 39
 Trust, 102
 TTA, see Teacher Training Agency
 TVEI, see Technical and Vocational
 Education Initiative
 Unemployment, 101, 137
 Unitized outcome approaches, 84
 Universities, 4, 34, 161, 162, 166,
 170, 177-8, 179, 180
 A-levels, 121
 Sociology, 35
 Stratification, 17
 University of Cambridge, 83-4
 Unrelatedness, 19-20
 Unterhalter, E, 144
 U S A, 14, 37, 153, 172
 Value-added strategies, 97
 Virtual college, 147
 Vocational courses, 119, 145
 Vocational divide, 20
 Vocational divisions, 49-133
 Vocational inertia, 145
 Vocational learning, 3
 Vocationalism, 52, 53, 54, 55
 Vocationalization, 52, 53, 54
 Volkswagen, 145
 Voluntarism, 34-5, 81
 Vulliamy, G., 44



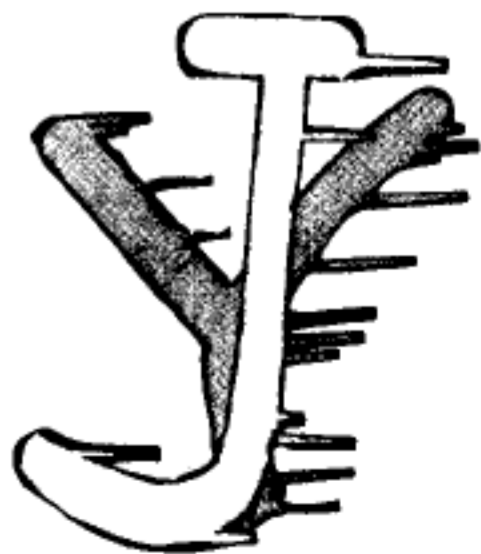
- 瓦登·G
Walden, G. , 119
- 浪费
Wastage, 10
- 沃特森·J
Watson, J. , 65, 69, 121
- 沃特·I
Watt, I. , 19
- 沃特斯·T
Watts, T. , 56
- 福利的生产
Wealth production, 4
- 韦伯·M
Weber, M. , 19
- 韦伯主义的传统
Weberian tradition, 130
- 温格勒·E
Wengler, E. , 90, 165, 179
- 韦克斯尔·P
Wexler, P. , 14, 37, 39
- 怀特·J
White, J. , 12
- 威蒂·G
Whitty, G. , 3, 39, 44, 97, 98
- 威廉姆斯·R
Williams, R. , 12, 42
- 威尔莫特·J
Wilmott, J. , 80
- 维特根斯坦·L
Wittgenstein, L. , 24
- 沃尔夫·A
Wolf, A. , 68
- 伍德赫特·C
Woodhead, C. , 162
- 工作
work, 101
- 工作变化
 changes, 3, 153
- 工作经验
 experience, 58-9
- 以工作为本位的学习
work-based learning, 172
- 与工作有关的技能
work-related skills, 51-63
- 工人阶级
working classes, 13, 33, 44, 52
- Y 模式
Y-models, 83
- 青年培训计划
Youth Training Scheme (YTS), 80,
81, 82, 144-5
- 祖波夫·S
Zuboff, S. , 70, 149, 153



后 记

《未来的课程》一书的翻译工作是许多学者和研究人员共同努力的结果,同时,它也是上海华东师范大学出版社的领导和编辑,尤其是金勇先生鼎力支持的结果。当然,它的出版还应该感谢 Michael Young 先生的帮助和他在 2002 年底来北京讲课时的进一步阐述。但是,在写这个后记时,我更想说的是,这个翻译的过程同时也是一个研究的过程,是我们这些翻译人员对课程理论和实践不断认识的过程。课程的问题现在已经成为教育理论与实践领域中一个非常核心的问题,而且它所涉及的方面又非常广泛。这些年有关课程理论的著作也非常多,如何把握课程理论发展的趋势,充分认识其中所包含的各种矛盾,以及它在实践中存在的各种问题,的确是我们面临的一个挑战。缺乏必要的研究基础是很难翻译的,而没有研究的翻译也不可能理解和展示原文的真正内涵。按照结构主义的观点,翻译本身也是一种创造,理解也是一个再生产的过程。而所有这些,都需要研究。所以,我们感到比较庆幸的是,通过这本书的翻译,我们对课程理论有了一点比较深入的认识和体会。它也将成为我们进一步思考和研究课程理论、参与课程改革实践的一个新的平台和参照系。

另外,我还要说的是,翻译是比较困难的,而翻译学术著作则更加困难。虽然我早在 80 年代就读于中国社会科学院研究生院时,就与同学一起翻译了有关维特根斯坦和马克斯·韦伯的著作,参与我导师组织的翻译卢卡奇的《理性的毁灭》的项目,但是,坦率地说,至今仍然感到翻译学术著作是非常困难的工作,甚至比自己独立撰写一本学术著作还要困难。所以,在交稿前,心里总是忐忑不安,似乎总有什么地方



不妥当和错误,以至于对读者形成误导。因此,我衷心地希望大家能够对这部译稿提出意见。而且,如果说其中有什么不对的地方,那也主要是我个人的过失,与其他译者没有关系。

本书各个章节的译者分别是:第一章,楚江亭;第二章,余艳、郭楠;第三章,刘丽玲;第四章,第五章,第六章,第七章,第八章,第九章,王晓阳;第十章,李慧敏;第十一章,郭向华;第十二章,李庆丰;其他部分,谢维和。另外,王晓阳审读了全稿。

谢维和

2003年5月26日

