

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编  
徐 辉 张斌贤

# 政治与教育政策制定

——政策社会学探索

斯蒂芬·鲍尔 著  
王玉秋 孙益 译  
袁振国 审校

Politics and Policy Making  
in Education  
Explorations in policy sociology



华东师范大学出版社

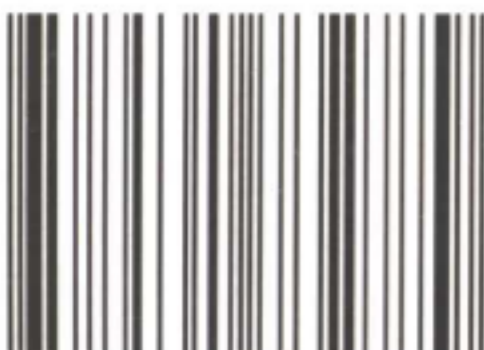


Politics and Policy Making  
in Education  
Explorations in policy sociology

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  
政治与教育政策制定——政策社会学探索

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  
斯蒂芬·鲍尔 著

ISBN 7-5617-3277-5



9 787561 732779 >

定价：27.00元

影响力教育理论译丛

政治与教育政策制定——政策社会学探索

袁振国 谢维和  
徐 辉 张斌贤

丛书主编

斯蒂芬·鲍尔 著  
王玉秋 孙益 译  
袁振国 审校

Politics and Policy Making  
in Education

Explorations in policy sociology

华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

政治与教育政策制定:政策社会学探索/(英)鲍尔著;王玉秋,孙益译. —上海:华东师范大学出版社, 2003. 4

ISBN 7-5617-3277-5

I. 政… II. ①鲍…②王…③孙… III. 教育政策-研究-英国 IV. G556.10

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 023926 号

影响力教育理论译丛

### 政治与教育政策制定——政策社会学探索

著者 斯蒂芬·鲍尔  
译者 王玉秋 孙益  
审校 袁振国  
丛书统筹 金勇  
责任编辑 施煜文  
责任校对 邱红穗  
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 江苏宜兴市德胜印刷有限公司  
开本 787×960 16开  
印张 17  
字数 231千字  
版次 2003年7月第一版  
印次 2003年7月第一次  
印数 6000  
书号 ISBN 7-5617-3277-5/G·1723  
定价 27.00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)



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，也较多集中于单科性作品，综合性较强的作品较少，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，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。虽然有些作品翻译难度较大，但我们将不避烦难，努力把这项工作做好。我们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。

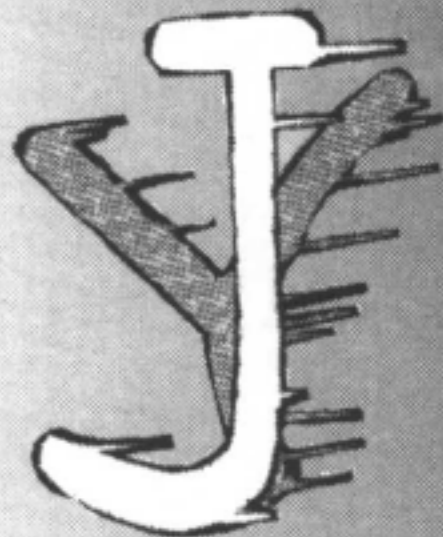
## 丛书主编

袁振国(华东师范大学)

谢维和(北京师范大学)

徐 辉(浙江师范大学)

张斌贤(北京师范大学)



# 译者前言

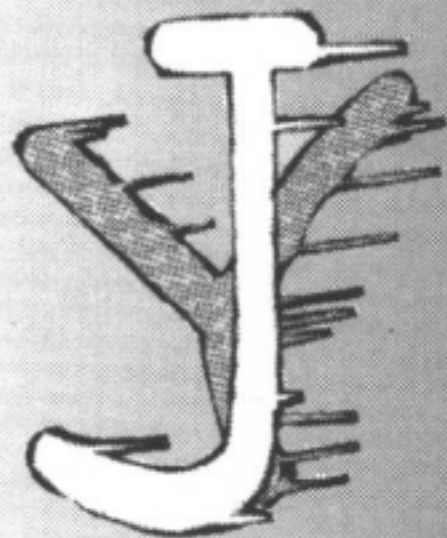
斯蒂芬·鲍尔 (Stephen Ball) 的这本书以对政策制定过程中一些关键人物的访谈为依据, 试图描绘出撒切尔夫人执政的十年间, 教育政策变迁及其形成过程的图像。斯蒂芬·鲍尔是伦敦大学国王学院教育研究中心的教育学教授。他用了 15 年的时间, 参与了不同教育领域内部的政治斗争研究。他以学校层面的政策制定为基础, 将讨论扩展到更加广阔的政治背景, 以研究国家教育政策制定的起源和过程。

阅读这本书可以有三方面的收获:

首先, 本书的焦点是英国 1988 年的《教育改革法》, 包括它的起源、目的及效果。通过这本书我们可以了解《教育改革法》的全貌, 洞悉英国政府在 20 世纪 80 年代后期, 也就是后工业社会特征日益深化、知识经济特征渐露端倪的背景下, 对教育的作用、功能的理解, 以及政府、市场和意识形态与教育变革的关系。

其次, 这是一项难得的教育政策分析的典型研究, 它显示了幕后对政策变化起着举足轻重作用的政治家、公务员及政府顾问所拥有的优先权。书中直接引述了影响政策制定方式的富有洞察力的分析资料, 这些资料由一些高级公务员、皇家督学以及三位前国务大臣提供。

本书集中反映了现实中各种政治力量的冲突, 研究了现代教育政策是如何与撒切尔主义所倡导的社会理想相关联的。它详细调查了新右翼政府顾问、智囊团以及产业界的游说团和教科部, 他们就全国统一课程、全国统一考试、城市技术学院等问题发表了各自的看法。斯蒂芬·鲍尔将这些重要的问题置于一个清晰的理论框架之中, 使整个政



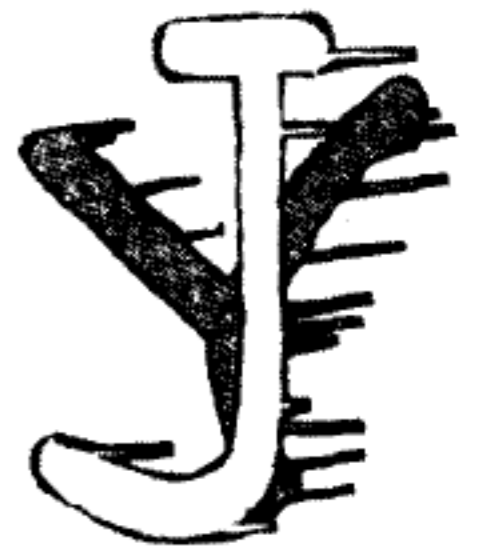
策制定过程透明透亮。

第三，从教育研究方法的角度说，这是一个定性研究或人种学研究的不可多得的教材。

本书不仅对教育研究人员、教育政策制定者和教育工作者有益，而且政策分析家以及政策科学家也会获益匪浅。

袁振国

2002年10月





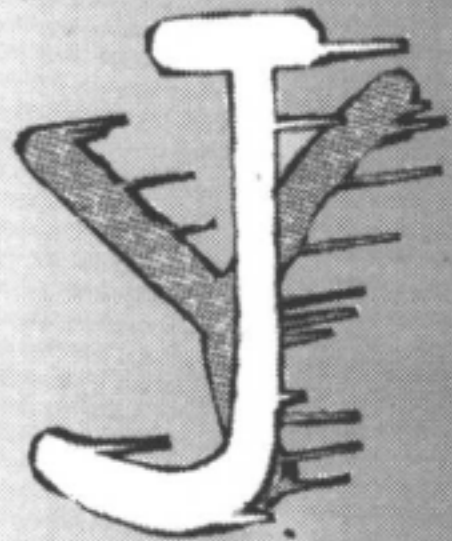
# 前 言

# 前

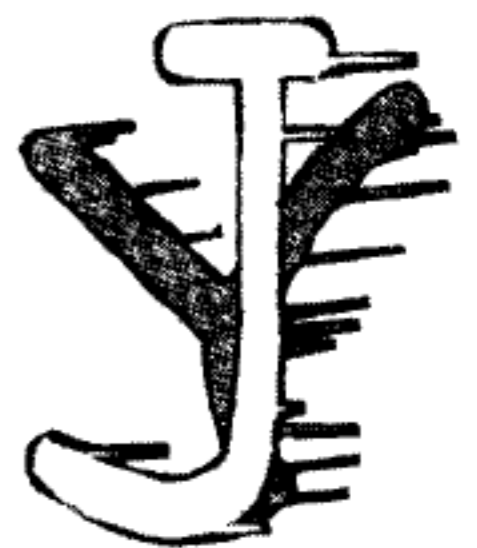
# 言

这本书写起来不容易，想搁笔也很难。为了使本书便于出版和阅读，我不得不对研究的视野、文章的篇幅、问题的焦点以及具体的事例诸方面做许多折衷处理。第一稿很长，但仍有许多要说的话没有表达出来，它在1200页的采访稿中仅占一小部分，许多我采访过的人根本不能被直接引出来，许多小但重要的事件和环节只能加些注解或一并忽略，有时只能保留分析的内容而去掉了原始资料，有时只能保留原始资料而略去了分析。有些删节和修改真的于心不忍，有些大家喜欢的段落和有趣的引证又不得不删除。

不过，假如没有众人的帮助、支持与合作，整个工作过程会变得更加困难。特里尼达德(Trinidad)自始至终对我的工作给予鼓励与批评；她修改了全稿，而且能够长时间耐心地听我谈论有关研究的情况；没有她就没有这本书。利兹·考德伦(Liz Cawdron)誊写了所有采访记录，并且做到了准确无误(伦敦大学中央研究基金为这项工作提供了经费)。让·纳托尔(Jean Nuttall)打印了给采访者的所有信件。我在国王学院(那是个工作的好地方)的同事们，特别是玛格丽特·布朗(Margaret Brown)，保罗·布莱克(Paul Black)，阿瑟·卢卡斯(Arthur Lucas)和理查德·鲍(Richard Bowe)对我的工作给予了很大的支持。我还要感谢以下诸位对我的研究所做的相关的评论和交谈：梅格·马圭尔(Meg Maguire)，菲尔·巴锡尔(Phil Bassill)，托尼·比彻(Tony Becher)，查尔斯·拉布(Charles Raab)，珍妮·奥兹加(Jenny Ozga)，纳兹·拉苏尔(Naz Rassool)，安·戈尔德(Ann Gold)，杰夫·惠蒂(Geoff Whitty)，查



尔斯·巴特森(Charles Batterson), 藤田裕行(Hiroyuki Fujita), 布赖恩·戴维斯(Brian Davies), 托尼·曼塞尔(Tony Mansell), 彼得·威尔比(Peter Wilby), 马克辛·奥弗雷迪(Maxine Offredy), 托尼·奈特(Tony Knight), 克里斯·希林(Chris Shilling)及朱迪斯·赖德(Judith Ryder)。





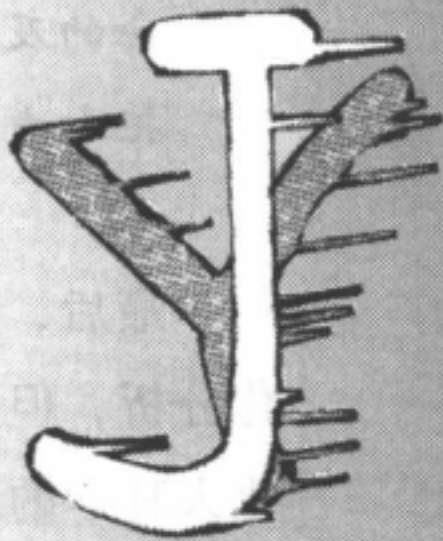
# 引 论

# 引 论

这本书既可以被看作是当代历史中的一次演练，也可以看成是对奥兹加(Ozga, 1987)关于“政策社会学”的一份贡献。政策社会学“植根于社会科学传统中，历史地研究问题，并且采用定性和阐释的技巧”(p. 144)。我即将描述和分析的是英格兰(不是苏格兰、北爱尔兰，也不是威尔士)自20世纪70年代即战后时期，到20世纪80年代后期即撒切尔主义时期教育政策制定过程中的一些变化。我还要特别追溯1988年《教育改革法》诸方面的来源、制定和执行情况——特别是与中学和学校课程有关的那些方面。后者——法案的中心，为前者——政策制定研究提供了一个“案例”、一个焦点。政策的理论化及其制定需要过程分析和案例分析的配合。在这方面，我非常理解巴勒克拉夫(Barraclough)关于什么才算得上是严肃的、有价值的研究的观点。他主张：

当代历史只有证实它所声明的规则是严肃的、理性的，而不是随意地、表面化地再现当代社会情景，它才可以着手去弄清楚构成现代世界的基本的结构性变化。这些变化是最基本的，因为它们设定了一个框架或结构，一切政治行为只能在这个框架内发生。(1967, p. 16)

本研究的定位是批判性和解构性的。我坚持莫里斯·科根(Maurice Kogan)的观点，他说：“我个人认为社会科学家的任务就是解





构。”(1979, p. 5)很可能这种解构会一直延伸到对政策可能或实际带来的社会后果进行评论。沃克(Walker, 1981, p. 225)进一步辩论说:“社会政策分析的任务是对现存政策和提议的广泛影响及其理论基础进行评价。”这也是我努力的方向。

从理论和概念上讲,这本书更可能是折衷主义的或实用主义的。2  
为了妥当起见,对“过程”和对“案例”的解释与分析交替进行。在这方面,我非常明白自己所提出的任务的复杂性,还有保持前后一致的问题。第一章概括论述了这种选择的理论基础及不同理论策略的运用。这样安排使各章节的文章读起来既自成体系又相互关联。

但是细心的读者可能还要问:“你的理论立场和政治立场是什么?”这个问题的前半部分不好回答。我肯定不是个多元论者,至少我认为自己不是。我可能是韦伯主义新多元论者,如果我是,我毫不动摇地坚持“双重政治”的信条。也就是说社会民主政治中有代表性的组织机构及其制度被资本主义固有的、显而易见的权力不均等所限制和歪曲。在维护公共利益政策幌子下有一个“畸形的多头政治”(Dunleavy and O'Leary, 1987)。“政府也对来自企业的经济压力做出直接、迅速、敏感的反应,这些压力有的是公开地或潜在地以经济力量表现出来的,有的是由在各种投资政策领域内存在的强大的国外势力对企业的影响所造成的。”其中有些在第五章谈及。至于问题的第二部分,最好是引用约翰·普朗蒂(John Prunty)给批判性政策分析所下的定义作答:

批判性政策分析家个人的价值观和政治行为(commitment)将受制于一种道德秩序的观念,在这种观念下,公正、平等和个人自由不会向少数人的贪婪妥协。批判分析家赞同这样的政治的、社会的及经济的共识:永远不要把人当作是达到目的的工具,而要把人看作是目的本身,这是人自身的权利。(1985, p. 136)

最后,这本书也是人种学研究的一种形式。尽管这里没有强调文化分析,但是访谈关键人物和参与政策制定过程,构成了精英政治文化人种学的基础(参见 Ball, 1989)。



# 目 录

# 目 录

总 序 / 1
译者前言 / 1
前 言 / 1
引 论 / 1

## 第一章 政策是关键! / 1

教育政府 / 17

## 第二章 规训与混乱:新右翼和嘲讽话语 / 19

新右翼和教育:开端 / 20

1969 / 21

1976 / 28

政治哲学和社会政策 / 31

## 第三章 新右翼和教育政策 / 41

课程 / 44

教师 / 48

评价和评估 / 51

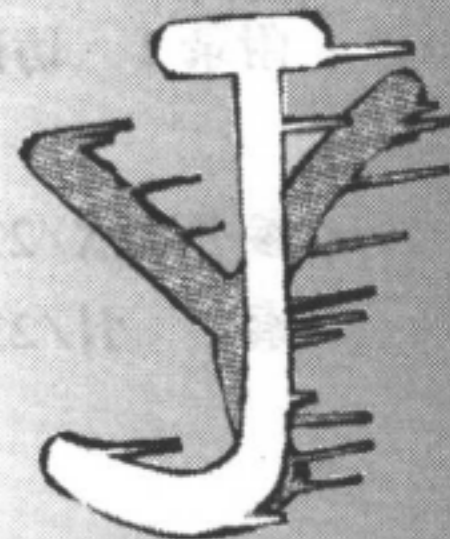
最新报告 / 53

教育市场 / 58

## 第四章 工业训练或新职业主义? 结构和话语 / 69

结构主义者方案 / 76

重新定位和重新建构 / 80



私有化/83

市场化/84

分化/89

职业主义/93

无产阶级化/96

## 第五章 走向后工业化的学校? /98

职业进步主义/99

城市技术学院/111

改革的形式和内容/118

后工业主义教育/123

作为道德技术的新管理主义/126

## 第六章 课程政策:教育改革法、政策、伙伴关系和学校课程/131

全国统一课程的漫长历史/135

公开还是禁止?/147

法庭上的对手?/158

## 第七章 各执一词:为全国统一课程而进行的斗争/172

国务大臣和学校课程/172

并肩战斗/185

评估和考试任务小组/187

数学是关键!/198

英语,谁的英语?/205

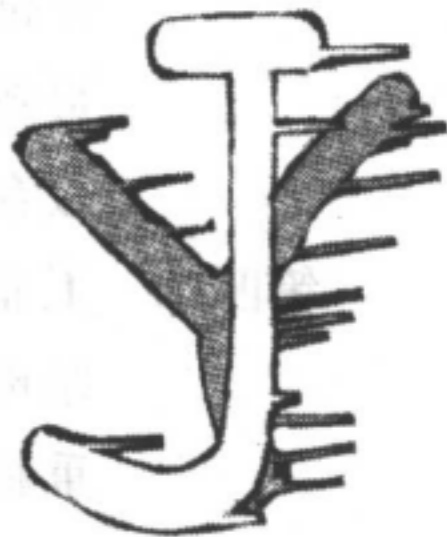
## 第八章 后记/211

附录1 缩略语目录/215

附录2 访谈者名单及访谈说明/218

参考文献/221

索引/239





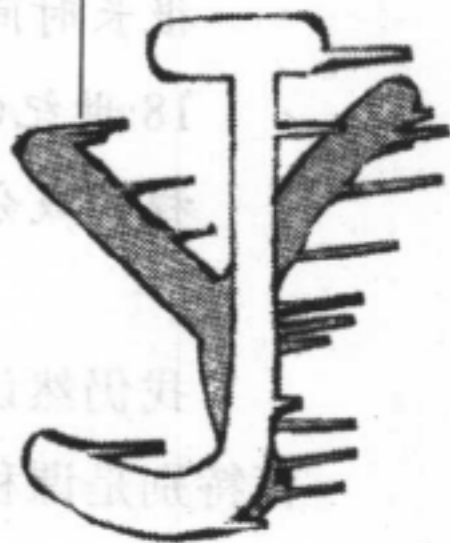
# 第一章

## 政策是关键!

政策明显是一件“对价值观进行权威性配置”的事情；政策是对价值观的可操作性表述，是“对法定意图的表述”(Kogan, 1975, p. 55)。但是价值观不是游离于社会背景之外的，我需要问一下在政策制定中谁的价值观是有效的，谁的是无效的。因此，“价值观的权威性配置把我们的注意力集中到了政策概念中权力和控制的中心上”(Prunty, 1985, p. 136)。政策突出对理想社会的构想(教育政策突出教育的真正含义)，我这里试图使当代教育政策与撒切尔主义所设想的社会理想相适应(就社会及经济政策而言，我将撒切尔主义视为一种明确的、稳定的思想体系)。那么，从逻辑上讲，政策与利益、冲突、专制或公正是分不开的。所有这些政策分析的方方面面都被纳入此项研究中。但是我不想将教育政策仅仅描述成撒切尔主义的一种必然延伸。

中断、妥协、忽略及排外也很重要。有时它们是最重要的。在英国这样一个现代的、复杂的多元社会，政策制定也是难以处理的、复杂的。不管政策制定者如何反对，政策制定经常是非科学、非理性的。特别是1988年的《教育改革法》包含大量的主观臆测，政策没有根据。教育政策不只是对上层利益做出直接的反应(见下文关于教育政府的讨论)，而最好被理解为“不是反映某一个社会阶层的利益(主要是企业中产阶级)，而是对一个复杂的、异类的、多种成分的组合体做出反应(包括残留的或新兴的，也包括当今占主流的意识形态)”(Svi Shapiro, 1980, p. 328)。

以上这些使我这项研究的整个分析过程有了一个思想主题。在教

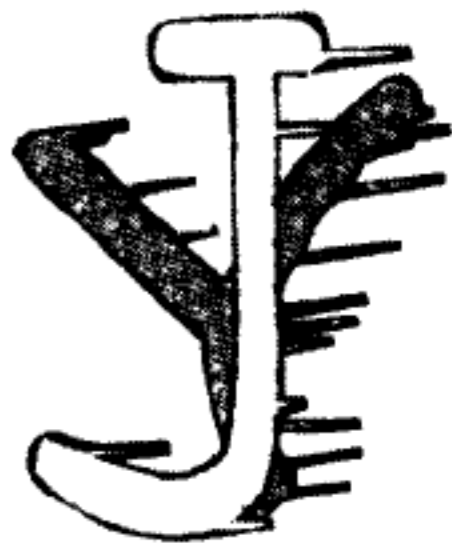


育意识形态这个层面上,我发现雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams, 1962)关于立场概念化的见解是有用的,与本研究有关。威廉姆斯确认了19世纪凸现出来的三类群体和意识形态流派“对教育的确切含义有影响”(p. 161)。将这三类区别开的分界线是“全民教育的观念和通识教育的定义”。前者又进一步被区分为相对应的两派观点,一派以“民主的增长”为论据,另一派则以“工业的繁荣”为经济论据。威廉姆斯认为后者导致19世纪国家基础教育新体系的出现,这使教育的定义考虑到未来成年人的劳动,相应地,教育也培养适应社会所需的性格——规则、自律、服从以及勤劳的习惯(p. 162)。然而,这种由威廉姆斯所称的“工业训练者”宣传的观点受到来自被威廉姆斯称作“旧人文主义”的改革派,以及被他称为“公共教育者”的民主派的攻击。旧人文主义者通常指“极力反对民主的那些人”,他们争论说:“人的精神健康依赖于一种教育,这种教育不仅仅是培养专门的职业技能。”(p. 162)公共教育者主张“受教育是天赋人权,任何好的社会都取决于其政府将恪守此法则视为自身的义务(p. 162)。威廉姆斯承认公共教育者必定引用旧人文教育的捍卫者的论据作为一种手段,避免使全民教育走进前工业教育体制的死胡同”(pp. 162—163)。

在20世纪描写从19世纪继承下来的争论时,威廉姆斯评论说:“从理论上讲,公共教育者所提倡的原则已经被接受……在实践中,这种体系依然深受其他原则的影响。”(p. 165)特别是在教育的中心,在课程方面,旧人文主义者的影响仍然很大。

教育课程,正如我们在过去各时期反复看到的,表现了新旧观念之间的一种调和。在历史的转折时期,这种调和甚至可能被耽搁很长时间,并且通常很模糊。我们现行的课程实际上基本是根据18世纪的模型在19世纪创立的,其中心附近还保留了中世纪课程的成分。(p. 172)

我仍然认为,威廉姆斯基本的定义分类是与理解当代围绕学校教育特别是课程的含义和目的所进行的争论有关的。我后面将讨论在20



世纪 80 年代,公共教育者处于思想混乱状态,教育政策制定领域笼罩着旧人文主义者和工业训练者的阴影。前者的典型代表一部分在保守派新右翼中,另一部分更谨慎地隐藏在教科部中。后者是由变化的、界限不太分明的,由商业及金融代表、政治家和课程开发者组成的联盟(例如,教科部内设的继续教育分部),他们有贸工部(贸易和工业部)作强大的后盾。

然而,这项研究使用的意识形态及意识形态类型的分类学和术语学是对威廉姆斯的三重分类法的诠释。在各种意识形态及其影响之间进行比较精确的匹配分析,对理解近期教育政策制定的复杂性是必要的。索尔特(Salter)和塔伯(Tapper, 1981)已经在这种分类学中加上了一种新的概念——“教育官僚”——尽管这种新的、强大的利益集团在意识形态中的作用还没弄清楚。正如我们后面将要看到的,在教科部的讨论中,索尔特和塔伯认为这些官僚主要关心的是控制及制度的有效性问题。这毫无疑问是适宜的,它不考虑教育事务及其影响,也不考虑对其自身的影响。由于对关于学校知识定义的控制权和讨论权都集中在教科部的教育官僚手中,他们很可能并且有能力直接影响教育的定义。下面我要提到作为旧人文主义改革家,并且与课程和教育学问题有关的一些官僚的立场。劳顿(Lawton, 1986, p. 35)进一步将教科部的权力细分为政治的、官僚的和专职的三种类型。他将潜在的、冲突的各派及其意识形态与各自权力的诸方面进行匹配分析(见图 1.1)。

### 信仰 价值观 取向

政治家	市场力量	选择的自由	独立学校
官僚 (教科部)	良好的行政机构 管理体制 维持	效率	中央控制 考试/测试
专职人员 (皇家督学)	专业主义 经验和实践	质量	凭印象评价

图 1.1 教育中的意识形态  
资料来源:劳顿, 1986, p. 35



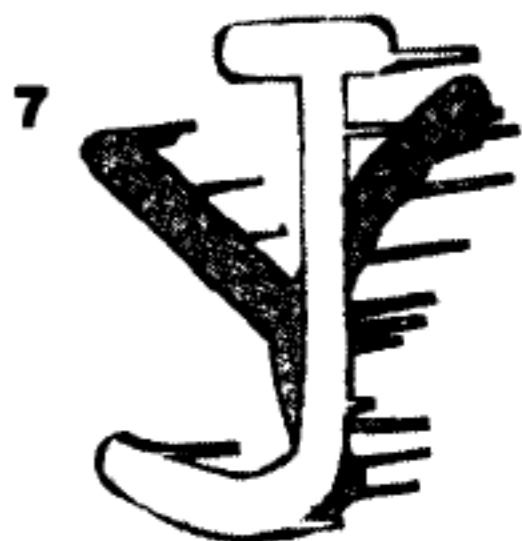


这一分类显然过于简单，它还需要考虑来自外界的其他有影响的人物和利益团体对这些制定政策的关键人物所起的作用。“工业训练者”就属这类影响。另一类，正如已经指出的，是顽固的新右翼旧人文主义者，我将他们称为文化复兴主义者。这种影响的效果对政治家最明显（新右翼意识形态和公务员之间的许多敌意在这里也将表现出来）。文化复兴主义与旧人文主义改革家之间的分歧看起来有一系列特点，事实的确如此。但无论如何，它们是重要的区分点。约翰逊(Johnson)1989年提出的教育中的撒切尔主义就是一个很好的代表，它与贝克主义相对立。约翰逊提出这样的问题：“那是一场现代化的改革运动，‘伟大的教育改革’吗？或者它是否回到了传统的教育‘标准’，即贝克所谓的教育复兴。”(p. 95)

最后，公共教育者观点的某些方面在当代教育政策制定过程中，通过“新进步主义者”——那些支持者，怯弱地表现出来，特别是在数学和科学领域中所表现出来的教学方法与评估方面的改革，诸如运用调查法和“应用数学”，注重过程和水平评估等(见第六、七章)。在数学方面，科克罗夫特(Cockcroft)的报告(1982)对此清楚地加以说明并提供了权威性的论据。

这些表达优美的对进步主义观点的赞赏受到各级教育者以及其他广泛领域人士的热情欢迎。这个报告有足够的权威性，批评数学教学以及成绩等级偏离了回归基础的要求。(欧尼斯特，1989，p. 2)

正如我们在第五章和第七章将要看到的，科克罗夫特报告是保守派极端右翼文化复兴主义者竭力批评的目标，但是从产业训练游说团那里得到了支持。正如威廉姆斯对19世纪的描述，公共教育者被夹在了其他有影响的意识形态之间。教科部以及皇家督学也处在两大游说团中间的不明显空间中。关于这个以及类似的问题，教科部总体上代表那种威廉姆斯所指的“在新旧之间持折衷态度”那一类(p. 172)。然而，皇家督学对实践和质量的重视明显地受到“新进步主义”的影响，这是



他们经常提到和倡导的。这个意识形态领域及其对教科部周围人员的影响在图 1.2 中表现出来。

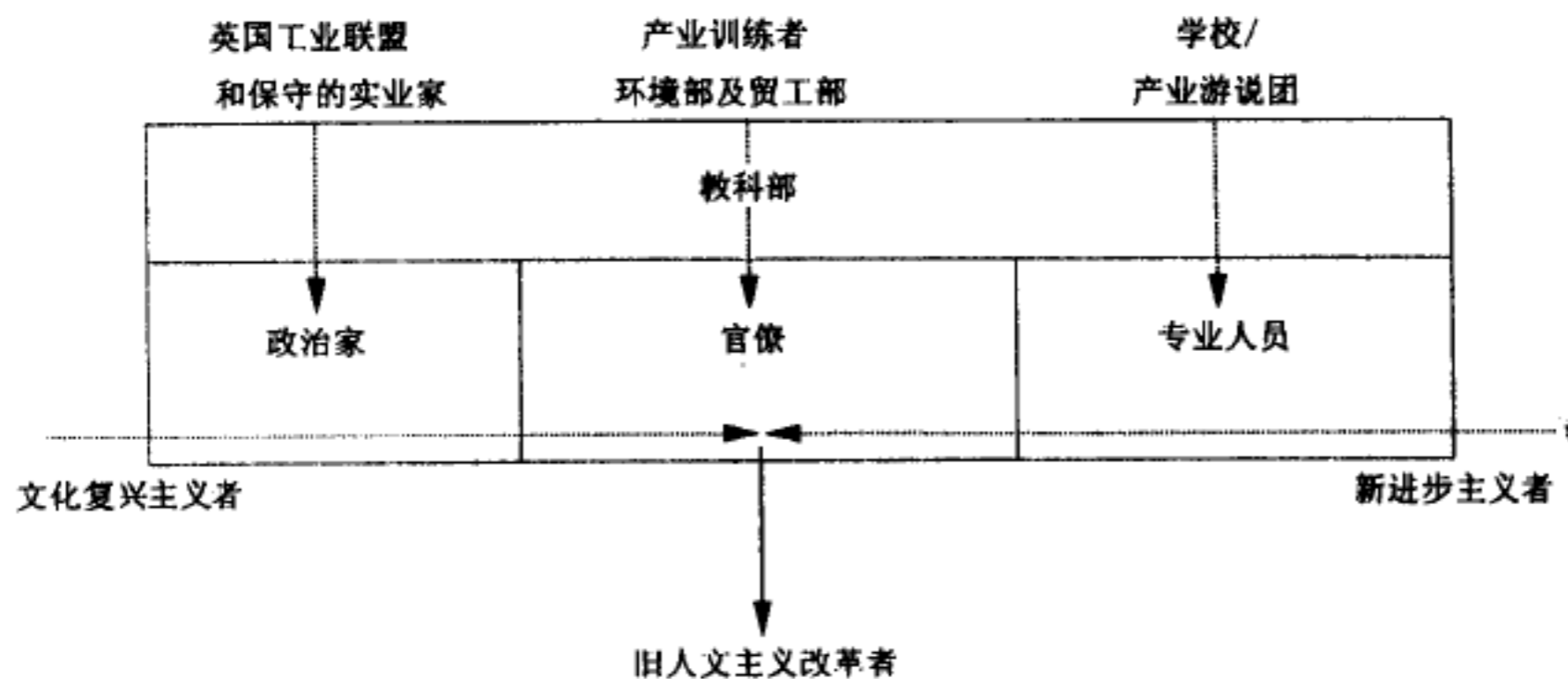


图 1.2 教育政策制定过程中的影响和意识形态

过去十年，教育政策制定过程的变化很大程度上超出了相关分析和概念化的发展。就经典的政策分析而言，到 20 世纪 70 年代中期教育政策制定可以被描述成一种“代理人”(clientist)制度 (Ashford, 1981)，教师联合会和地方教育当局游说团具有相当大的影响力。这些“代理人”团体与教科部一起构成了所谓的“三角张力”(Briault, 1976)。来自教科部的政策推动力至少可以说是微弱的：“教科部自身产生了动力和惰性”(Salter and Tapper, 1986, p. 24)。国务部分明是一潭政治死水，或者是一个新的或未来政治家的客栈。政策带有“杂乱的渐进主义”倾向 (Fowler *et al.*, 1973)。

然而，从 1976 年起，这种舒适的、控制松散的多元体制逐渐瓦解了。⑧ “三角张力”崩溃了。建立在渐变论基础上的进步主义观点不堪一击。学校及地方教育当局的自主权被冲突、竞争及要求加强中央集权的主张所取代。另外，要求在教育和产业之间建立更直接的关系的主张引起了整个职业和职前政策提案权的变化。撒切尔主义的教育政策对教育政治学意识形态范畴进行了全面修改，现在的教育政策方向对准了教育消费者——父母和企业家，产业游说者几乎全被排除在外。现任和前任国务大臣们在政策实施方面都很积极，基斯·约瑟夫 (Keith Joseph) 和肯尼斯·贝克 (Kenneth Baker) 扩大了他们办事处的直接权限。政策现在带有



更明显的政治性,新右翼有影响的组织网对保守党考虑教育问题冲击很大(还有社会福利的其他方面),而且证明他们自己特别讲求实用,并能适应游移的中间分子和平民支持党的利益。即使这样,也不应该过高地估计政府和有关教育政策制定政党之间的一致性。保守党教育联合会及其他一些保守的团体继续反对新右翼的过度行为。尽管保守党占多数,教育和科学特别委员会继续在一个代理人框架内工作,这种做法如果无效,人们将对教育中的政府管理保持独立的和批评的态度。新右翼自身的两翼——新自由党和新保守党在教育政策方向上存在着明显的分歧,特别是政府的应有地位问题(Belsey, 1986)。个别部及其部长(如教科部和贸工部)在政策方面也存在着明显分歧。

描述教育政策的基础已经发生了显著的变化,建立起来的概念范畴似乎很生硬并且不相关联,需要设立一套新的关键词和概念。

这里的目标不是对政策制定的组织加以说明,正如报告中伯纳德·克里克(Bernard Crick)所说的,“过多地强调政治机构就像性教育过多地强调解剖学一样”。我宁愿努力追寻一些与教育政策制定有关的专门的教育争论、冲突、压力和影响。

然后,需要做的一项基础性工作就是勾画出政策中不同意识形态、经济和政治参数的变化,并且将意识形态、政治、经济与政策争论和政策动力学及政策表达式联系起来。主要的问题在于使这些因素之间建立联系,同时将它们与政策制定联系起来。

我非常希望把这些固定联系建立起来,并且通过一条非常直接的途径找到政策的动因。对教育政策制定领域中关键人物的访谈是我解释教育政策主要的但不是唯一的基础。(“取样”和访谈方式在附录2中介绍)政策分析领域的主导方法是解释和评论,而不是研究。抽象的论述倾向于纯粹的理论,并且经常不能控制混乱的现实——制定政策过程中的影响力、压力、教条、急功近利、冲突、妥协、刚愎自用、抵抗、错误、反对以及实用主义等。简单化、条理化、表面化和粉饰这个难以应付的现实是容易的,难的是承认这些混乱和复杂的现实,并且具有敏锐的洞察力。但很明显,这种研究策略的选择需要一种理论上的保证(commitment)。我信赖机构和个体的意识形态分类。在下面要谈的部分内容中,我试图通过个

9





人和团体在其能左右的活动领域中实际做的和说的来解释政策的制定。我尽可能引用访谈中精选的内容。访谈要求人们对其所参与的政策制定过程进行解释和评论,并且说出他们对政策的忧虑。从分析的角度看,我对此可能比较满意。但事实上我不满意或者不很满意。我想在理论上可以更大胆一些,我想将教育政策的制定建立在运用大量不同的理论策略分析的基础上。这些选择的理论基础如下。

我这里将从教育政策制定的三种层次或三种维度去分析,每一种都通过适当的理论透析加以描述和报道。所运用的三维方法起源于阿尔蒂塞(Althusser, 1969)的著作及他对整个社会体系复杂性的分析。同样的分析也适用于这类教育和教育政策的任何子系统。这些复杂的、多层次的因素既可以看作是相互联系的,又可以看作是彼此独立的。

每一层次,是不同的层次,又是相对自主的(只是相对的,由于各层次必定受来自其他各层次的特殊影响,它们只能存在于一个统一体中,在这种情况下,完全的自主显然是不可能的)。(桑德斯, 1981, p. 183)

这样一种构想导致对教育政策的一种动力学分析,它考虑到教育政策中的政治、意识形态以及经济因素(见图 1.3)。

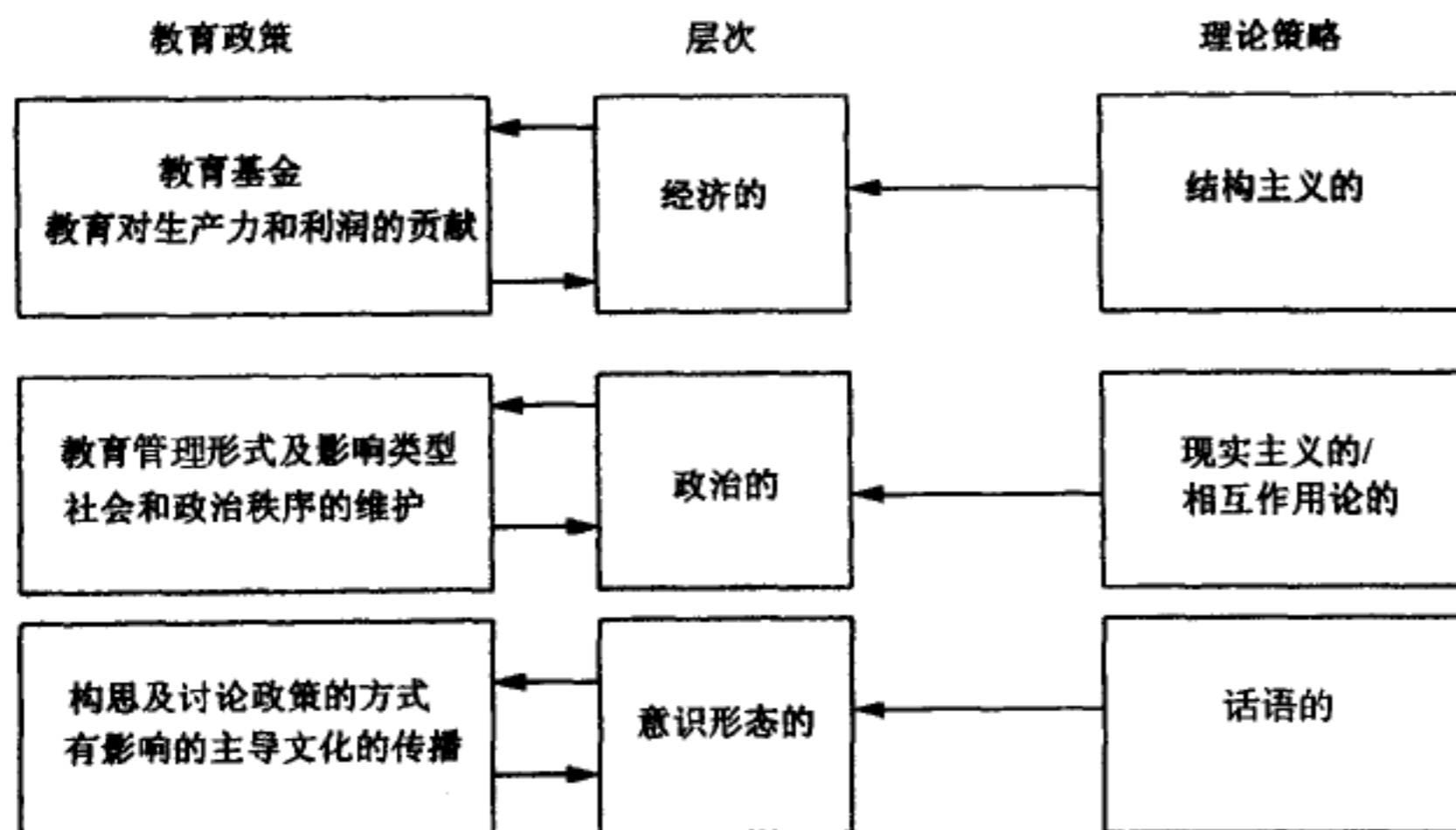


图 1.3 理论策略



如图所示,我们应该用自己的术语来考察各层次,也要揭示各层次之间的矛盾,在第四章中将探讨占优势的或决定性的经济层次问题。另外,在每个层次上适用于分析的理论策略也将不同;与经济的相对应的是结构主义的;与政治的相对应的是现实主义的或相互作用主义的;与意识形态的相对应的是话语的。对经济的考察导致对教育基金与教育为生产力所做贡献的关注,就是对教育与资本的关系进行定位(第四、五章)。对政治的考察导致对教育主权形式的思考——教育政治学——以及教育政府内部对政策制定过程有影响的团体和选民的角色和性质的变化(第六、七章)。对意识形态的考察导致对教育政策构思和讨论方式的思考——可能的极限——以及对教育在传播有影响的主流文化中角色的检验(Williams, 1973)(第二、三章)。

每一层次为教育政策制定提供了一种资源和信息,即每一层次各自都对政策的性质和潜在价值有影响。在各层次内部和相互之间的矛盾将引起变化。每一层次也为参与政策斗争的人提供词汇和话语,如:在经济领域,许多国家在20世纪80年代经历的所谓的“资本主义危机”对教育政策制定有着明显的影响,特别是导致对教育与生产之间关系的重新定位(见第四章)。同时,英国政府明显地面临着一种合法性危机,它通过社会的、产业的和政治方面的无序表现出来,这激发人们试图重新考虑学校课程和师生关系,更加强调学生的社会性和道德发展,并且强化了主要的社会和国家的价值观,与此同时,它也使学校课程非政治化(见第三章)。与这些危机有关,一种“教育危机”明显地被设计进了由所谓的新右翼发起的评论媒介中(见第二、三章)。特定的传统价值观及其教育意义岌岌可危,如标准、识字和继承遗产这类概念被教育中的“主义”所取代,如进步主义、人文主义、平等主义、多文化主义、多元主义、相对主义。

回顾教育政策分析领域已确立的关键词和分析报告,我们发现,在试图使战后教育政策概念化时,有两种奇怪的、棘手的欠缺需要考虑。一是社会政策文化主流中的教育政策参考资料几乎是零,社会政策在其他方面的“大浪费者”到处都是,医保、社会服务占了大量空间,就业和住房全包括了进去,但教育看起来不是社会政策分析家所关心的主



题；二是缺乏明晰的有关教育政策理论的文字资料，除了最近一些作品中提到的那些，如，戴尔（1988），索尔特和塔伯（1986），哈格里夫斯（Hargreaves）和雷诺兹（Reynolds, 1989）以及麦克弗森（McPherson）和拉布（Raab, 1988）。解释两种欠缺的一种方法是考查教育政策制定本身的性质和它的概念的特殊性。

正如上面表明的，在经典的政策分析术语中，到 20 世纪 70 年代中  
12  
期，教育政策制定被描述成“代理人”制度（Ashford, 1981）。在教科部中，政策制定大部分局限于与财政有关的决策策划或目标设定，对课程或地方条款组织的直接影响却考虑得非常少。“英国体制的一个传统特征是将决定学校课程的责任交给地方教育当局和教师，而不是交给中央部门。”（Pile, 1979, p. 35）一些评论员指出，这样做的结果是，在整个 20 世纪 60 年代或 70 年代早期，教科部因雄心受挫而愤怒（Salter and Tapper, 1986）。

据丹尼森（Dennison, 1984, p. 29）说，多元论方案实施的办法是：“当需要时，一个中立的政府在政策制定参与者之间依法判决。”他继续说：“是由地方教育当局资助的专业人员及考试董事会在宪法层面上代表主要立场：就全国范围看，地方当局联合会、教师联合会及教科部（作用有限）占主导。”丹尼森还指出，在多元论时期，政策制定基本上是错误的，它被固定在基于持续经济增长预期的供应扩张的框架内。政策的出台往往是对各类观点进行综合而做出的反应（见 Gerwitz and Ozga 1990 及 CCCS 1981 对这一时期的不同分析材料）。

那些政策参与者及他们所代表的利益群体（家长、教师、顾问等等）为进一步增加教育投入发起一次游说，从实践上看，这里（所举的）特定的教育压力只是众多压力中的一种，包括一些父母要求更新校舍或增加教师，以及全国范围内的运动，这些通常是前奏，紧接着必定出台重要的教育报告——普洛登（Plowden）关于小学教育的报告，罗宾斯（Robbins）关于高等教育的报告等。（丹尼森，1984, p. 32）





但是，丹尼森总结说，到20世纪80年代早期，多元论已不存在了。这一时期前后，从概念上说，我们进入了一场全新的球赛。从20世纪70年代后期的理论看，特别是“政府”的概念，开始在教育家关于教育政策制定的撰文中频繁出现。这种暴热使先前的欠缺变得更加错综复杂。（也许政府比较晚地涉足教育政策领域的一个原因是，有关政府理论的观点相对粗糙，国家机器概念的外延比较狭窄〔和具体化了〕，这在以前是可行的。）

尽管问题是能否在概念化语言和理论假设方面做一些调整——从多元论到新马克思主义——但它仅仅反映了政策制定本身性质的变化或者是一种独立的理论突变，这使我们看到了多元论概念的不恰当性和空想成分。如果后者是事实，那么多元论就降到了一种分析小说的地位。我们需要对战后教育政策史进行修正，这能提供一种更合适的理论说明（CCCS 1981 为此做了一些努力）。

然而，有办法可以解决（但不是消解）在多元论和那些新马克思主义理论之间存在的分歧，即政府扮演中心角色。为了使这个解决办法有进展，我们必须逐渐转向那些长期的、棘手的争论，它们栖身于下层，在政府理论的滋养下茁壮成长（或许表明要么是它们自身概念的丰富，要么是“养料”的充分供应），包括意志自由和宿命论的观点、经济的作用、阶级力量和阶级斗争、政府缩编、政治力量的平衡以及历史特殊性问题。我这里不再重复这些（见 Saunders, 1986; Dunleavy and O'Leary, 1987），而是大胆地指出，在所有的现代马克思主义和新马克思主义政府理论中，有一个基本的概念清晰可见：即相对自由，就是说“政治”、“意识形态”相对独立于“经济”。相对自由是一个臭名昭著的、不可捉摸的概念，但是哈格里夫斯（Hargreaves, 1983）借用赖特（Wright, 1979）和威廉姆斯（1978）的观点，将自由的概念与有限性联系起来，与决定性相对立。正如赖特指出的，认为结构的可能性是有限的，这与坚持这些结构的可能性是预先规定好的观点之间有一个重要的区别。

结构极限……对理解经济结构“最终”决定政治和意识形态结构这个论点是非常重要的。经济结构限制政治和意识形态结构的



可能形式,并且使其中的一些形式比其他的更合理,但是它们不是对任何政治和意识形态关系的既定形式用一种机械的方式强硬地做出决定。(赖特,1979,pp. 15—16)

在最近的很多教育理论分析中,教育的相对独立的确受到了强调。

正确解释英国教育的类型,不能参照一些由英国工业联盟制定的关于白兰地和香烟的重要的计划,也不能参照肃反政治家的做法,他们急于在自己的社会工程规划中,运用教育制度作为主要的机床。教育制度在整个世纪不断扩张,很少直接反映委托人、顾客或消费者对教育的要求。(戴尔,1979,p. 99) 14

问题的关键不是对教育形式、过程和内容没有约束(有许多),而是教育不能迅速、直接地从这些约束中产生。然而,在过去的15年里,这些约束的性质和影响可能已经改变了。这个主张是此项研究考虑的主要观点之一。

如果这样的概念分析是严肃的,它试图凭经验确定在政策制定中那些可能和实际发生的情况的性质,以及这种可能性的限度(因此,实际上是那些不可能性)。(它从某种程度上说是错误的,总是从不可能性开始。)20世纪80年代教育中政策制定的研究使这两者(可能性和有限性)结合得很成功。因此相对自主如同“神秘的祷文”无济于事(Hargreaves, 1983, p. 27),它必须增加一些分析的成分和经验的可靠性。

哈格里夫斯进一步找到另一个重要因素,用以分析这种可能与不可能的关系。根据威廉姆斯的分析,他一方面强调“机构”角色的重要性,这是“我们创造历史”的方式;另一方面,确定的、客观的“条件”(经济的)和“假设”(意识形态的),从“性质”上说,这又是对“机构”进行限制(政治的)。这样,“政治的”就占据了突出位置,“经济的”作为一个大的背景提供条件或制约,即有一系列限制。“意识形态的”是一种舞台灯



光,焦点对准明星,而幕后的活动都处在黑暗的阴影下,所以,要将我们的信念保持在情节的真实性上,并且将中心集中到主要活动上。我将尽量集中在关键处——“政治的”,但也要探寻它与意识形态、教育话语的关系,并且我还要涉足经济。因此,我不想毫无顾忌地去回避、忽略或讽刺“经济的”角色,它在我将讲的内容中扮演重要的角色。

一旦人们将自治、划界和机构的观念提上议事日程,那么由较粗糙的政府理论模式提供的许多教条就必定会被丢掉。我们必须接受由哈格里夫斯(1983, p. 49)提出的“多重因果关系、多元冲突、管理的复杂性以及历史的惯性”,在理解实际的政策制定过程中,理论和概念有相关性,资本主义生产方式的逻辑和发展也有相关性。教育冲突和斗争可能基于或形成于各种非经济的考虑,如,种族、性别、宗教和职业身份(Hargreaves, 1983, p. 32)。

然而,如果我们采纳了一个简单的结构限定模式,那么还存在一些关键问题,即,我们实际上怎样解释变化?限定本身对实践有何影响?怎样将新的实践带到现实中?在某些情况下,利用内部出现的革新作为变革的源头可能是有效的,但几乎不能对从社会民主派到撒切尔主义的教育模式、价值观和结构进行解释,除非我们对纯粹的政治原因感到满意。结构限定的观念只提供了一种无力的变化模式,它似乎不能告诉我们教育变革起源于哪里,什么是合适的而不是可能的,这种观念是怎样确立下来的。

根据上面我构思的基本框架,我在这项研究中要考虑三种可能性:

1. 变化的观点可以从政策制定中规范的政治的、管理的过程,以及利益群体与参与政策制定过程的政党之间的斗争和竞争去考虑。也就是说,教育政策变化可以追溯到意识形态的变化和保守党内部影响类型的变化、教科部制度上的雄心以及国务大臣及其部长们的影响和奉献。

2. 在教育和经济之间有一些“一致性”的观念,即,“在一个既定的时期内,在一个清晰的价值生产形式和一个清晰的制度形式之间,存在一个相对稳定的表达形式”(Bonefeld, 1987, p. 101)。这依据最近德国关于政府理论的论著,特别是赫什(Hirsh)的著作。论点是:一个联合体包





含一种特殊的资本积累策略、一种特殊的社会形式和阶级关系的匹配、一种特殊的霸权计划。这个联合是由增多的社会“分层结构”实现的(或试图达到)。社会再生产越来越政治化了。教育因此将受制于或部分受制于有着特定制度模式的机构以及特定的霸权计划。但是很明显,尽管这种观念强化了我对政治的关注(政府被看作为再生产职能中心)(Hirsh and Roth, 1986, p. 66,引自 Bonefeld, 1987)。对我来说,存在一个危险,这里的语言和概念自身具有一个关于社会再生产规律的基本假设:“过程没有主题”(Jessop, 1985)。尽管术语计划和策略让位于机构,主观地进行决策以及主观地采取行动,但还是强调结构的一致性(斗争和策略强调过程和不相容性)。剩下的就是策略和斗争(至少它们在那)。就像接受结构主义者关于社会繁殖的基本观点的多数理由一样,教育与积累之间的关系被认为是相当直接的。但教育与积累之间的关系到底密切到什么程度?从一般意义上看,教育的含义是什么?当然,我们必须设想并推论一下不同关系中教育含义的变化。这些关系或直接一些,或间接一些,或处于调和状态,或多或少地影响着不同的教育范畴。承认不同的教育范畴具有一定的战略意义。任何教育联合体,就其特定的制度模式来看都是不和谐的。(就必要性来看,这项研究内容中的教育采访是有限的;这里不能全面分析所有的关系类型。)如果我们为与主导性制度模式有关的霸权计划及积累策略留有足够的空间,后者就不存在概念上的问题了。方案和策略不能混为一谈。这与桑德斯(1981)提出的观点巧合,当时桑德斯把政府描写成一个机构系统,它受经济的影响是普遍的(制度的主导模式)、多种多样的,而不是个别的、一致的。在某些方面,这又使传统的多元论者、教育政策学的程序模式及改革了的结构主义有了用场。例如,科根(1982, p. 6)这样描述教育变化:

在官僚、经济和社会内部或相互之间需求冲突中进行协商,在一个愈加复杂的社会,团体的观念和支持这些观念的意识形态主要被用于建立有着自身发展逻辑的高度官僚化的制度。但变化不会自动产生。有时当情感、意识形态和权力的搭配一致时,变化会

16



意外地发生。

撒切尔主义的霸权计划也许就代表了这样一种搭配。但是变化所带来的后果还没有消失。因此我这里在努力奋斗,既不想“牺牲”唯物主义,也不想接受既定的、受法律支配的、规范的社会和教育变化模式。为了避免根据理论去创造历史的诱惑,以及分析现实中“异端邪说”的需要(Bonefeld, 1987),我们迫切需要找到社会再生不一致的原因,以及存在于撒切尔主义阵营中的“分歧、断裂和矛盾”(Holloway, 1987)。财政危机的现实、改变了的积累策略以及生产方式、相应的管理方式和政府角色的变化都不在考虑之中,但是它们对教育领域的影响不能没有(正如许多作者想做的)。

3. 话语的作用。权力影响话语,话语也影响权力,交谈能建立、维系或结束某种权力关系。“教育的重建暗含着政府如何通过‘真理’和‘知识’这类的教育产品去运用或强硬行使其权力。”(Donald, 1979)唐纳德建议有必要将关于教育的争论与政策及学校中的变化区别开来。“关于教育的争论经常被建构得远离预期描述的样子。然而,争论通过政策对教育制度自身产生真正的影响。”(Finn, Grant and Johnson, 1977, p. 148)

这里提出的话语概念来自米歇尔·福柯(Michel Foucault)的著作。“话语”是福柯关于权力和知识之间关系理论的关键概念。它指明了权力和知识之间的联系。福柯提出这样的观点:知识和权力是不可分的,权力类型深受知识的影响;知识类型又渗透着权力关系。

如果没有交流、记录、积累和替代系统,任何知识体系都无法形成。这个系统自身渗透着一种权力类型,并且这个系统的存在与功能也与其他权力类型有关。反之,如果没有对知识的精选、引用、传播和保存,权力也不能发挥作用。从这个角度看,不可能一边是知识,另一边是社会;或者,一边是政府,另一边是科学,而只存在知识/权力的基本类型……(福柯,1971, p. 66)



权力和知识是同一过程的两个方面。知识不反映权力关系而是蕴含在权力之中。因此话语是与能说出来和想出来的东西有关,也是与谁能说、什么时候说、在哪里说以及权威性的依据是什么有关。话语包括含义和社会关系,构成主观意义及权力关系。话语是“有条理地建构所谈论的客体的活动……话语不是关于客体的东西;话语并不认证客体是什么,而是建构客体并且在建构的实践过程中不加任何主观臆造”(Foucault, 1977, p. 49)。因此,含义、定义的潜在价值是通过社会和特定身份预先赋予的,话语由此而产生。词汇和命题的意义将根据具体的运用及运用者的身份而变化。知识是指人在自由交谈中能谈到的东西。因此,意义不是来源于语言而是来源于习惯用法、权力关系、社会地位。词和概念在不同的语言范畴内运用,其意义和效果是不同的。这是重要的,正如后面将看到的,像“自由”、“选择”这类术语是新右翼用的。即使在一种通用语言中也有话语冲突。

18

因此,话语建构着思维活动某些潜在价值。话语采用特殊方式对单词进行排列组合并排除或替换其他的搭配。不是我们说话语,而是话语说我们。然而,话语是由排除的和保留的、能不说的和能说的内容构成的,就此而言,它们与其他话语、其他潜在意义、其他要求、权利和地位保持着对抗关系。这就是福柯所谓的语言的“非一致律”。我们必须考虑到话语复杂的、不稳定的过程,就此而言,话语既是一种工具,也是一种权力的影响,但也是一个障碍、一个反驳的焦点以及对抗策略的起始点(Foucault 1981, p. 101)。根据佩舍(Pecheux, 1982)的观点,话语是通过斗争建立起来的,“意义在斗争中或获得或丧失,在斗争的紧要关头,所获得的往往比词和话语本身的意义要多得多”(Macdonell, 1986, p. 51)。当我们审视一下新右翼在20世纪70年代出现的教育话语以及由此建构的强有力的“嘲讽话语”,上面提到的又是重要的。正是通过这样的“自由过程”(佩舍这样称呼),特定的词有了特定的含义。另外,这种自由的话语不仅澄清并替换了一些特殊的词及意义,如,进步主义和综合主义(comprehensivism),而且也替换了使用这些词的人,那些“专家”、“高手”、“专业人员”,即“教育方面的权威”。这些特权发言人被挤走了,他们对意义的控制权丧失了,他们的职业爱好被抽象的机械主





义、技术主义的“真理”、“理性”所取代,如,父母自主选择、市场、效率和管理。一个新的松散的政权建立了,并且有它的新的权威形式。福柯说“话语看起来很少值得考虑,但是它所服从的禁律不久就显示出它与愿望和权力的关系”(1971, pp. 11—12)。

分析的领域变得更复杂,但我们现在可以有一套工具用来尝试解释事物(多元论者看起来只能描述事物);解释不容易,它们不会很简单或直截了当,我们的回答的确可以回避其他问题。

回到开始说的那点上,它可能是始于 20 世纪 70 年代晚期或 80 年代早期的一种新型的球赛,为了方便起见,我们就说是 1976 年吧。这种球赛帮助我们使教育政府的角色更加明显,并且使政府、教育系统和经济之间的关系更加真实(但复杂性并没降低)。社会民主时代所具有的社会改革特征(CCCS 1981)清楚地、明确地结束了。现在谈论教育用的术语非常不同。它将更加规范(加强了国家的干预和控制,中央集权加强),并且更加高效(资金重新配置,削减开支)。结果,由资本造成的教育需求之间的地区性紧张、教育对保证资本的进一步积累的技术贡献、教育在维护资本积累环境方面所起的作用、教育在意识形态领域的贡献也变得更加明显(这在第四章更全面地探讨)。或许更确切地说,资本是工商业的代表,现在能够在教育政策制定领域起直接的影响作用,但那种影响不只是预先决定的或者是公认的。政策界可能从根本上更换,但这个领域无论如何也还会开放。从某种意义上讲,社会民主多元论被精英多元论所取代。旧的、保守的(旧保守党)与新的、拥有金融资本的产业资本意见不一致,财政部与贸工部、新自由党与新保守党、温和派与冷酷派、伊丽莎白大厦与唐宁街 10 号、教科部自身内部、中央保守党与中部各郡之间意见不一致。

球赛可能是新的,球队也可能与从前不同,但是球队的数量可能一样多,或许更多。当我坐在拥挤的露天看台上,躲避着飞过来的球以及向人群中恶意的击球,这就是我要提供的球赛报道现场。我要看看各队过去的比赛、细察队员的体形、画出教练的轮廓并且对动作和比赛进行分析。



## 教育政府

我把政府看成是负责日常事务的、具有公共机构特征的实体,也是一个具有一组功能的实体。它通过某些特定机构和某些方面的个体可以识别出来。我将类似系统制度这类问题看成是通过有目的的研讨和个体行为的思考就可以解释的。政府不能有主观意图,除非这些意图是用社会机械论的术语来表达的。它是一种机器,它多少与自己的命运有关;它是管理主义的 (Saunders, 1979) 和官僚主义的,它极大地专注于短期的“危机管理”(Offe, 1984)。但这并不意味着有一个中立政府。当它与阶级关系脱离时,局部的利益明显地反映在它的政策中,或者由于直接代表的作用,或者是对政府有影响的举措的作用。尽管政府不是自主或独立的,它的独立性是受多种因素制约的,特别是它对私营经济和资本积累的信赖以及与它们之间的关系。如前所述,它是相对自主的。

20

教育政府是指与教育系统制度有关的办事处和组织机构的集合。但是:

如果教育政府被理解成不是单一的联合体,而是一套“有着自己的规章和财力并且经常有多种目标的办事机构、部门、科层和同僚”(McLennan *et al.*, 1984),那么,它不仅可以避免别有用心解释,而且可以找到不同历史时期政府行为的动因。政府是权力和支配的中心,但其表达方式及调和机构,随着社会政治的发展变化而变化。(格雷斯,1987,p. 196)

教育政府的这些办事处和组织机构包含并代表教育政策形成和争论中的竞争立场。格雷斯(Grace)进一步指出,政府的指示及部长的意愿总是面临着能源和技术难题,还要面临进入政府机构特权阶层、官僚政治的公务员的立场。中央政府经常发现自己与地方政府的规定存在冲突。通过教师联合会、雇员、地方当局和其他方面制定的进入政府与政府机构的政策很少能取得一致。贸工部、职业部、人力服务委员会、内



政部的教育政策及其重点可能与教科部的非常不同。在教科部内部,部长和官员与皇家督学之间有时也存在分歧。继续教育部与国务大臣发生过几次公开冲突。下面我们将要看到教科部和学校委员会、学校课程开发委员会之间的关系非常紧张。教育中的一些系统制度和系统管理实际上是由半官方的机构、指派的机构、中间机构,甚至在考试情况下,由半商业机构在执行。因此我们需要意识到在教育政府自身内部存在一个中心——外围关系。正如麦克伦南(McLennan)、赫尔德(Held)、霍尔(Hall)(1984, p. 3)所指出的:

关于政府的抽象论述通常是这种联合体的简称,并且必定与其动力学研究相一致……为了理解政府的关系、组建过程及在内部社会中的地位,我们必须掌握政府被纳入特定社会——经济体系中的途径……还有它作为政治商谈及冲突场所的性质。 21

因此,在整个研究中,我都强调在政府内部以及在组成政府的各类办事机构中普遍存在的冲突和混乱。这些冲突以广泛的和局部的辩论及斗争方式出现,这些争论和斗争是为控制教育的意义和概念所进行的。我这里要特别强调一下关于教育学、课程和评估(课程的三种信号系统)的争论,以及由此在新右翼成员、某些大的工商业改革派代表与教科部和皇家督学之间引起的关于受教育含义的争论。





# 第二章

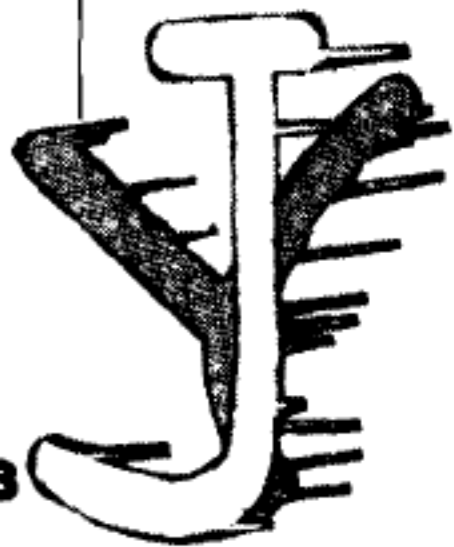
## 规训与混乱： 新右翼和嘲讽话语

在任何社会，话语产生后立即被大量的程序控制、选择、组织和重新分配。这些程序的作用是转移话语的权力及其危险，控制不可预测的事情。(福柯,1981,p. 53) **22**

在这一章及下面的章节里，我打算从两个不同但相互关联的方面来研究所谓的新右翼对教育政策的影响。我将通过话语的概念(见第一章)来介绍并讨论新右翼的主要观点。我将检验一下这些观点是否限制了政策和政策辩论。接下来在第三章我将从更专业化的角度来考虑新右翼对教育政策的影响。

话语为理解政策的形成过程提供了一个特定的、贴切的途径，因为政策是关于实践的正式声明——事物可能及应该如何(应然状态)——它们依据并来自于关于世界的表述——事物实际如何(实然状态)。它们试图为诊断出来的问题提供理想的解决方案。政策使声明具有权威性，它们引起社会实践并使之合法化，它们赋予特定观点和利益群体以特权，它们是同等重要的权力/知识构造。实际上，福柯指出有两个领域中的“禁止措施”——对话语的控制，是我们社会中最严格的，这两个领域是性和政治。“我们非常清楚我们任何人无论何时何地都没有言论的自由，简言之，不能随便说任何事情。”(Foucault, 1981, p. 62)

这里要呈现的是对 20 世纪 70 年代到 80 年代期间教育政策的一个话语的解释。它不是关于这类事件的详细解释，也不可能是彻底的解释，尽管我主张特定事件有它们特殊的话语意义。我相当关心政策辩论 **23**



中呈现的大量理论和重要论点,以及它们被清晰表达(articulation)的方式和效果。我也会特别注意这些呈现的话语是如何构建的,以及如何能规范某一领域的概念、清晰表明各自的身份,并因此暗中对教育政策的各种可能性加以限制。

## 新右翼和教育: 开端

福柯将开端与起源进行区别。后者提供一个基础,由此可以展现因果关系并对其进行分析。起源一旦被发现,经常被用来解释事物;通常它们也是事物进化和发展的起点。相反,前者(开始)所关心的不是重现过去而是试图使过去可以理解。

我认为开端在时间上不是一个点而事实上是两个。第一个是1969年,第一份黑皮书发行的日子(Cox and Dyson, 1969),一系列右翼平民主义的小册子对进步主义和人文主义教育的各个方面进行了明确的评析。第二个是1976年,工党副首相詹姆斯·卡拉汉(James Callaghan)在牛津拉斯金学院发表非常著名演讲的日子。在那个演讲中,他采纳了黑皮书批评主义的基本方面并且开创了教育大辩论的先河。开始和起源之间的区别在以下由斯图尔特·塞克斯顿(Stuart Sexton)组织的面谈评论中得到阐明。

转折点(不光是教育方面)是从心理健康的保守主义转向重新强调个人自由和市场,即,如果你让人们自主选择,而不是官僚主义等等,情况会好些。那的确是由撒切尔夫人当选为本党领袖时所提倡和鼓励的。

当人们宣称1976年卡拉汉在拉斯金的演讲是个转折点时,我被激怒了,因为它实际上不是,当时的工党试图重新取得已经属于我们的一些立法提案权。诺曼·圣约翰·斯特瓦斯(Norman St John Stevas)在斯托克波特(Stockport)发表的《查尔特父母》演讲在头一年更重要。它没有受到广泛关注,是因为它不是詹姆斯·卡拉汉的演讲。卡拉汉所讲的没有什么新鲜内容,但因为是工党所说



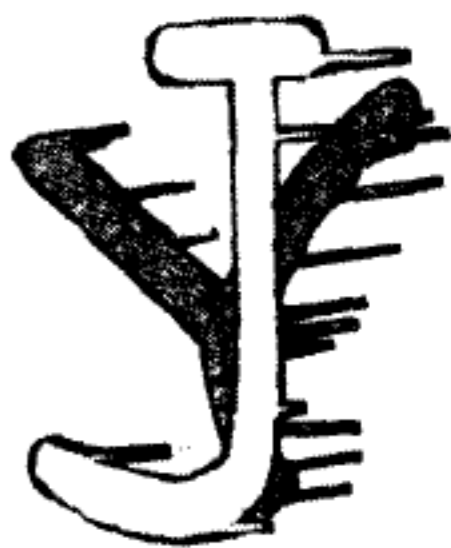
的，并且是支持胜利在望的候选人。他们那时在雪莉·威廉姆斯 (Shirley Williams) 的影响下，采用不好的老办法进行，如果你看看 1976 年的教育法……

然而，像我的许多其他响应者一样，塞克斯顿认为拉斯金的演讲具有重要的话语的特征。演讲人、背景以及文本的性质(见第六章)共同为界定教育问题及其可能性的概念提供了合法的依据，并授权特定派别及其选民来对教育发表权威性的演说以排斥其他派别的意见。 24

## 1969

第一份关于教育的黑皮书(Cox and Dyson, 1969)主要是与高等教育和学生涉入 1968 年政治事件有关。许多文章的作者认为，学生动乱的原因是对传统权威(课本权威和制度权威)的蔑视与挑战；事实上，这种评论起源于学术界内部。典型的是莫厄特(C. L. Mowat) 的评论：“在危机时，我们忘记了中世纪大学起源于类似于工匠的行会，在那里，主人、帮工和学徒都是同业人员，然而并非所有的人都是平等的。”(Cox and Dyson, 1969, p. 13) 这个评论的基点在于威廉姆斯所谓的“旧人文主义”传统。它包括对精英文化和人文课程的抵御以及对进步主义不稳定效果的攻击。这里所进行的评论将教育与传统的社会和政治的价值观以及社会秩序联系起来。其他一系列的批评都特别集中到了学校尤其是综合学校、《教科部周刊》1965 年第 10 期的文章、进步主义小学及《普洛登报告》的结果等。但无论评论的目标有何不同，其含义基本是一样的。处于危机中的教育在“自动化传说”(Levitas, 1986, p. 8) 的影响下，形成了新的理想。国家教育被描述成已经瓦解并陷入混乱，并且对危机和混乱产生了幻觉。黑皮书的作者及时提供了他们的解决方案，号召回到以前人文、进步主义教育的形式和方法(重现传统或文化复兴)，以及采取新方法对教育施加纪律限制。

在“机会均等”的名义下，平等主义者一心想取消或歪曲那些



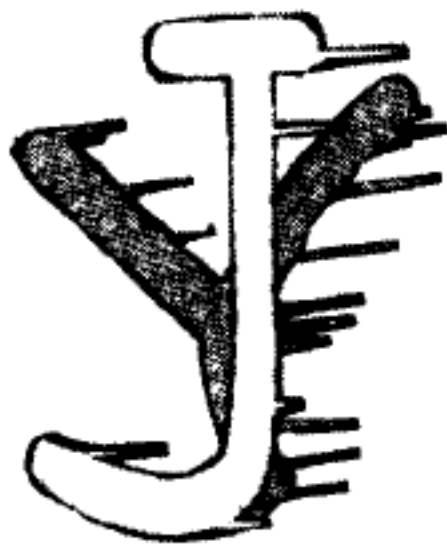


努力把天才儿童培养成最优秀人才的学校。平等主义者不耐烦地在选择课程时将水平从高降到普通中等程度。这使他贬低了学术水平和纪律的重要性——事实上还有学习本身。(莫德, 1969, p. 6)

通过黑皮书,三种主要的基本主题作为一个整体被重申,其中每个主题直接涉及对人文主义和进步主义教育的批评。首先是学术标准下降,特别是语文和算数。对许多评论员来说,国家不再需要进一步解释英国经济滑坡的原因。石油价格上涨(1973年和1974年),伴随着世界贸易危机,英国的经济滑坡使综合学校、进步主义的小学教育以及不称职的教师受到了指责,尽管缺乏一个水平明显下降的证据,甚至有相反的没有下降的证据(Bullock, 1975),另外,比以往更多的小学生考试及格后离开了学校(Wright, 1977)。重要的是,作为一个复杂的、不相关的评论话语,这种抑制大部分保持不受到否证的影响。它同意了被普遍接受的“我们都了解学校”的观点,精确地说是由于它与话语中其他主题的选择复杂的相互依赖性。通过这种方式,话语自我生成、自我加强。它构成了一个“被迫接受的现实”(Baudrillard, 1988)——与所代表的事物相反却又真实发生的事情开始消解。符号有了它们自己的生命、自己的周期。公开辩论中的学校是“想象出来的”,理智的判断和评论变得不可能。第二和第三主题具有同样的不可靠的经验主义的特征,但是它们合到一起就能发挥强大的政治和意识形态的作用,有效地解构综合学校渺茫的前景。

第二个主题是危险的、被政治动机驱动的教师,他们宣传革命、社会主义、平等主义、女权主义和性犯罪。这里是指综合学校与社会无序之间有关联。英语教师,民族语言的守护者,在这方面受到强烈的指控。极少部分教师努力将劳动阶级文化的一些方面带进学校课程,而且将发展学生基本的读写能力看成是极大的犯罪。索恩伯里(Thornbary, 1978, pp. 136—137)在描述伦敦英语教师时,抓住了意识形态错误这个基本点。

年轻的英语教师在20世纪60年代复兴了19世纪“热情主



义”的浪漫思想,鼓励劳动阶级的子女保持原始文明——许多新英语教师向自己所教班级灌输这类态度:反对警察、反对地方政府当局、反对工业及老板。他们在学生的作文中或在班级讨论中毫不犹豫地鼓励这种思想——英语教师的一个新的趋势是倾向于综合学校、非线性课程、学科综合及小组教学。

26

布赖恩·考克斯 (Brian Cox) 在 1980 年重新选择这一主题更加广泛地攻击说, 20 世纪 60 年代以来的教育政策一直被左翼教育家所控制, “他们的目标是革命, 不是靠武装推翻政府, 而是靠内部的制度变革”(1981, p. 5)。

重要的是, 教育在 20 世纪 70 年代不再被孤立地作为一个政治怀疑的目标; 这种分析在保守党对社会主义、贸易联合主义及对 20 世纪 70 年代早期形成的平等主义进行普遍攻击的背景中清晰地存在着。1970 年在塞斯顿公园 (Selsdon Park) 的秘密内阁会议产生了一个选举策略, 焦点是法律和秩序问题, 并且目标是助长国家由于“国家处于危机中”的观念所造成的不安。

黑皮书对传统权威失去合法性做出了适当的反应, 包括在 20 世纪 60 年代后期越来越明显的国家权威 (哈贝马斯 1976 年所谓的“合法化危机”)。各种已经建立的价值观受到了挑战。这直接导致了《黑皮书》的第三次教育主题——即无纪律。综合学校和进步主义小学又一次被视为标准在下降, 这次是行为标准。综合和开放活动 (open-plan) 小学的教室被描述为缺乏秩序和纪律, 教师不能或不愿意对学生加以约束。据说学校受着无知和恶意行为的支配。班级缺乏控制, 学生到处乱跑甚至跑到街道上。青少年犯罪水平的上升, 特别是街头犯罪, 部分是出自综合学校的学生 (另一个“流行”的解释将最近这类犯罪看成是“暴徒”, 看成是邪恶青年的基本犯罪, 见 Hall *et al.*, 1978)。教师和邪恶青年成了相对不受欢迎和好感情用事的群体 (通过非常不同的方式), 他们成为一般社会问题的特殊替罪羊。街道和教室不再是安全的地方。“道德恐慌”形成了, 并且成了媒体的热点, 教师被“视为”并且被赋予“民间魔王”的角色 (Cohen, 1980)。



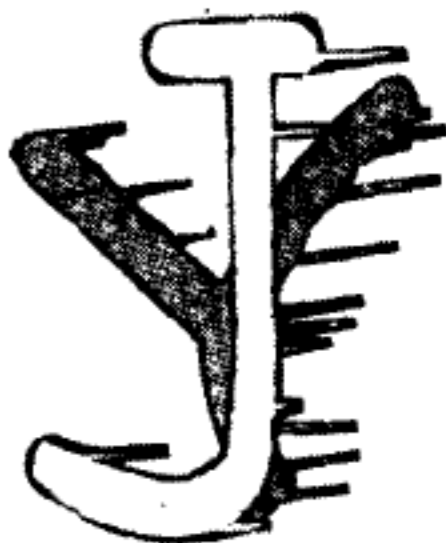
这为一个强大而有效的“象征性的改革运动”、一个“道德的事业”提供了基础,在那里,个人可以在兴趣的基础上发起并运用宣传的技巧来赢得可依靠的组织的支持(Cohen, 1980, p. 112)。在这方面,黑皮书的作者拥有合法的价值观、事业心和权力,这是科恩在1980年提出的道德事业成功的必要基础。改革是为了拯救未来,通过回归传统来拯救学校制度。很清楚,人们不再相信教师能够教育本国的儿童。综合学校里进步主义的所有方面——课程、教学方法和社会关系——在黑皮书的评论性文章中被彻底揭穿。然而,如果没有大部分媒体对这些文化复兴者的教育计划给予舆论支持,进步主义的影响将是不可思议的。《每日邮报》及最近的《太阳》和《星星日报》在一个持久的“攻击教师”的运动中扮演着特别重要的角色(CCCS 1981)。另外,大量的重要事件对评论话语的周密性给予了特别的关注。

特别值得一提的是,威廉·廷代尔小学(William Tyndale primary school)发生的事件使黑皮书的三个主题联系起来成为可能。一些有政治动机的教师,不努力教授传统的基本技能,故意逃脱对学生进行约束和控制的责任。这表明教师对他们的团体和雇主是不负责任的。

这也表明“教师能通过教育与教育制度所赖以建立的、被大家普遍接受的假设明显对立的方式办学。教师每天都能够有效地控制学校,他们采取多种不受学校管理者或资助当局欢迎的方式控制学校”。(戴尔,1979, p. 96)

在右翼主义者的教育话语中,廷代尔的教训是显而易见的——教师要更加负责任,他们要更严格管理和控制。从内维尔·贝内特(Neville Bennett)的畅销报告《教学风格和学生的进步》(1976)中我们可以得到类似的信息。来自不同小学教室的资料分析可能表明,正规教室管理下的儿童不一定从整体上比非正规教室管理下的儿童明显地好些。特别有意义的是,根据这本书制作的英国广播公司的《地平线》节目,标题是《给教师的忠告》,教师再一次被告知他们的教育是错误的。

还有许多其他的例子可供选择,如标题、文章和热门的电视节目,





这些电视节目重播了一系列简单的神话、标语、无声电影、刻板印象。它们都指向教育所出现的危机及学校的失控。在这个自由的领域只有一点甚至一点也没有其他解释的余地,有的只是责备。许多父母为孩子的前途担忧,准备接受一种分析,这种分析明显倾向于教育远离教师控制的转变。这不是一种令人失望的评论,因为责备也能形成解决的办法(这一点下面我将谈到)。由于有其他文化进步主义的术语,文化复兴主义者强调继承名著及有价值的东西,对新的和困难的知识明显的、普遍的不信任表示赞同。这样,文艺、文学、音乐和教育的精英概念实际上被当作流行事物而接受。文化资本传统的分配方式因此得到加强。

28

用更普通的术语来说,黑皮书期望并对当代保守政治或对所谓的撒切尔主义的两个主要方面做出贡献。首先,在文化政治学方面,它们为反进步主义的合法性提供了一个智力基础(不仅在教育方面,而且在艺术、音乐和歌剧方面)。进步主义被毫不含糊地(但是错误地)认为是平等主义(最近进步主义的方法在职业教育计划中的综合体现,表明了进步主义和解放运动之间不存在什么必然的联系〔Bernstein, 1975〕)。这又一次表明词和概念从一种话语的集合中被艰难地抽出来,并在另一种话语中采取完全不同的换喻关系而重新汇集在一起。进步主义也与传统价值观的衰败以及相应的导致社会不安的潜在因素有关。它也普遍地与撒切尔主义的随意批评有关。

第二个主要方面指向传统价值观念的丧失与道德败坏之间的关系,道德败坏也与家庭观念的淡化有关,从家庭可以扩大到整个国家。这里一套神圣的目标、声明和概念明显地被整合成一个强大的规则。种族政策(及移民法)保证重新建立一个国家(狭隘的爱国主义所产生的效果及福克兰群岛战争所获得的利益为国家的建立奠定了坚实的基础)。这些依次明确表达了对贸易联邦主义和学生激进主义的攻击(“内部有敌人”)。整个计划都与极力反对性放纵、色情描写、堕胎和同性恋的传统家庭美德有关。话语内部的这些倾向性引起并激发了广泛的恐怖和关注。撒切尔主义中大量的民众主义在这个阵营中有它的根基。话语通过撒切尔主义的风格和实践来实现,这种风格被霍尔(Hall)和雅克(Jacques, 1983)描写成“权威民粹主义”的一种形式。基斯·约瑟夫

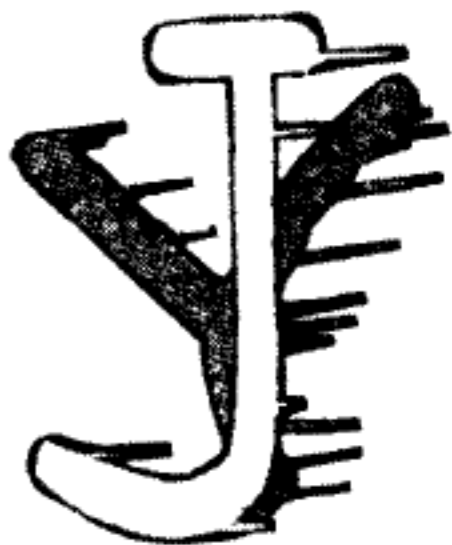


(Keith Joseph)对平民主义和话语的一揽子计划进行了恰当分析。

我们被教导说犯罪、打妻子、打孩子是贫穷的结果,消灭贫穷, 29  
它们终将会被消灭……到现在为止,我们正处于凭经验检验所有这些精致理论的阶段……每个人的真正收入已超过了上代任何人的梦想;教育预算和福利预算也与日俱增;可玩忽职守、逃学、破坏、流氓、文盲以及教育水平的下降也同样如此。我们城市的一些中学被向低年级学生威吓敲诈的团伙所控制。十几岁的青少年怀孕率上升;酗酒、性犯罪和虐待犯罪等也一样呈上升趋势……堕落正在蔓延。我们知道一些大学被迫降低它们的标准,招收综合学校的学生,歧视更聪明的学生,由于他们来自文法学校或私立学校等。如果追求教育中的平等以牺牲质量为代价,那么产生出来的毒素怎样才能被过滤? (《泰晤士报》,1974年10月21日)

回到教育,特别是麦克唐纳(Macdonell)所主张的“任何话语都与特定的客体有关,并且提出以特定的概念替代其他概念”(1986,p.3)。所以,在所涉及的领域新出现的优势话语中,考虑排除哪些或替换哪些是明智的。换句话说哪些先前是可能的,现在变得不可能了?例如,被干涉的综合学校和黑皮书。我们究竟失去了怎样的世界?

通过极端的夸张对紧缩和重建做出反应,这在意识形态斗争领域,像教育领域,简直是太容易了,然而,充满信心地对英国近期教育史上被描述为综合学校的黄金时代进行评价是困难的。当代文化研究中心(1981)对20世纪60年代教育政策的回顾使这一点变得清晰:综合学校的出现对教育改革带来的“意见”与教育实践的真实变化经常是不相配的。评论者还争论说,由于20世纪60年代,在政策公式化的表述中,有一个清晰的社会民主“时刻”,它总是在非常关键的时刻被困(p.11)。并且他们强调政策的不连续性,这一阶段进行的改革,不容易前后衔接,经常不和谐并且被模糊的主题词松散地拼凑在一起。在执行1965年第十号通告期间(1964—1970年的工党对地方当局的第一要求是重新组织综合学校,直到1976年才有为这类重组而设的法



律框架),他们对20世纪60年代的结论是“鼓励了一场全国性综合学校的运动……从此运动永远再没有了激进的含义”(p. 129)。经过短暂的所谓进步主义一致的阶段(1965—1969年),综合学校的含义和实践仍然是冲突和迟疑不决的焦点。改革的话语被支解了,不连续并且经常相互矛盾。几种意识形态类型,从效果上来说是一套对抗性的话语,被运用到学校实践及政策形成领域的各个方面(见 Ball, 1981)。

无论教师联合会还是教科部,或地方教育当局,或工党都很清楚他们是支持还是对综合学校抱有幻想。政治上有意义的公共团体没有活动的空间,因而综合教育的话语也含糊不清。所以话语的失败导致了理论和实践的失败。

从某种意义上说,缺少定义上的连续性和正面的引导使政策有了一定的自由度。这种自由度给了基层改革者一定的管理空间,它也给大批的保守党或怀疑者比以前是更多或更少的活动空间。将1965年综合教育的引入视为英国教育史的一个突破点,这种倾向会使前后实践之间的连续性变得模糊。政策自由度比任何其他方面都容易使人们想象如何将文法学校课程坚实地、毫无问题地建立在最广泛的基础上(Ball, 1981, Riseborough, 1981; Reynolds and Sullivan, 1987)。当新政府的政策评论在很大程度上带着一种懊悔和失落感回顾前一阶段历史时,少数学校的改革努力部分地失败了,也许更重要的是大部分人没能意识到变革的潜在意义,这是20世纪60年代后期的情形。

一般说来,初期的、零乱的、争辩性的综合教育话语不受父母和雇主的理解与欢迎。当然工党不会努力将全国性的广泛的政治话语装扮成自然适合综合教育的形式。的确,威尔逊时代的工党非常希望但又不能宣传个人对文法学校的信仰,这种学校为聪明的工人阶级子女提供了提高社会地位的最好途径。这进一步破坏了对综合教育牢固的阶级支持的任何可能性,文法学校的霸权地位和普通水平的课程从来没有受到成功的挑战(除非在一小部分学校诸如斯坦顿堡、沃克斯霍尔庄园、萨顿中心的康特斯索普学院),这类即将从工党那里得到的支持用传统的费边式的(谨慎的)词语清楚地表达,就是一项为进入更好社会阶层的计划,它很少有或根本没有对意识形态形式及所提供的教育内

30

31





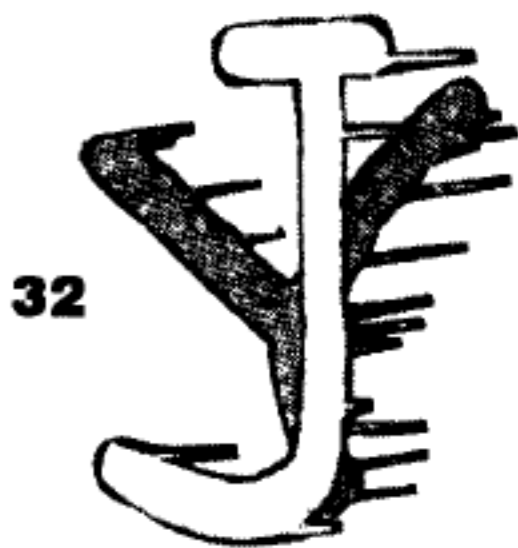
容进行检验和重建的意向——这都被看成是受过教育的。因此,综合教育的话语是一种异想天开的、不肯定的、具有两极性的话语,包容它从最激进到最实用(许多经济事务机构的保守党准许立即在成本—效益基础上建立或重组综合学校)。从效果上来看,综合学校运动没能带来一个有意义的话语形式。对综合教育发表演说时零乱的陈述武断而且混乱,缺乏话语形式形成的规则(存在的条件)。公共教育者的声音总是很微弱并且有些不协调,因此在政策辩论中显得很沉默。

相对于这种话语背景,当20世纪初期政治、经济条件开始发生变化时,综合教育为保守主义的评论提供了一个软目标。但是,辩论中充满着嘲讽,这是因为危机、混乱和猛烈不间断变化的特征,是因为这些比以前更取决于环境和显得更不真实。它们建立在少数例外的基础上。综合主义的激烈争论很少源于实践和表现于实践并很容易被评论掩盖。

虽然右翼对综合教育的攻击从整体上看十分不同,但从话语的意义上来说却有许多相关的方面和基础。与综合运动成为对照的是,保守派成功地进行了联合而维持下去,并努力克服他们评论性的教育话语中的明显矛盾和不连续性。事实上,话语的不同方面对战胜可能出现的对抗发挥了更好的作用。

## 1976

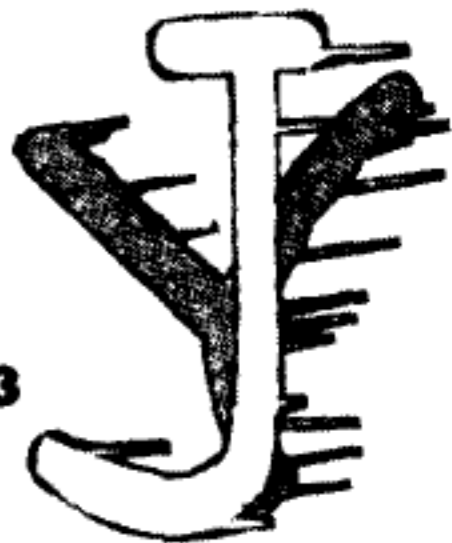
我从1976年开始对教育政策进行大量的分析,其中有许多象征性的、实践的和实用的原因。主要的象征性的原因是,那年詹姆斯·卡拉汉在拉斯金发表演讲,紧接着出现了一场大辩论。正如所见到的,大量的评论员对演讲及其所产生的影响的政治和教育意义发表评论。不管卡拉汉的意图如何,演讲极大地鼓舞了人们,并给黑皮书策划好的“嘲讽话语”增添了合法性。在话语的意义上,它标志着对综合教育和进步教育不可能再有任何严肃的、公开的对抗。它为右翼从强调批评的解构向强调激进的重建转变清除了障碍。人文教育的理论和实践在课程、评估和教育学领域不稳固的大厦现在能够因为不纯而被拆除。人文主义



的捍卫者反对变化，现在他们可以作为损害儿童和国家二者利益的危险分子被剔除出来。极端保守主义者不理智地坚持旧的、不光彩的方式。就政策而言，可说的、不可说的从那以后被认真地区分开。在疯狂和理智之间建立了典型的分界线：平均主义、社会工程学和教育民主主义反对传统理性、纪律和权威。疯狂话语被排除在政策领域之外。1976年以来，只有特定政策是可行的，也只有特定政策是明智的、理性的。因此，在政策制定的地方只有特定概念、设想、建议和请求是能够说出来或至少是可听的。事实上，只有特定的利益群体才有权去说、去请求或被倾听。一些旧的利益集团和游说者现在被坚决地排除在外，众多的低水平的教师和教师联合会是这样一种群体，而教师教育者和大学教授属另一类，地方教育联盟不久就成为第三类。相反，在权力的通道中听到另一种新的声音，特别是来自企业的声音，卡拉汉的大辩论赋予它特别的信誉，还有现在不断增强的来自右翼的组织得很好的清晰的声音。社会事业处的新右翼主任迪格比·安德森(Digby Anderson)解释说：

我们一心想得到那些被另眼看待的事物并设法为它做些什么，20世纪70年代后期，明显出现了一种正统的教育观念，要知道从哪里找到各种有趣的事情并引起一场激烈的辩论是不困难的。并且我认为任何人都不会否认教育辩论的范围已经扩展了。我们已经把界线推回到什么是可以说的，有许多事情十年前是不可说的，现在可以说了。

黑皮书或新右翼话语对解构的或重建的推动力，在不同的水平上产生一系列“肯定和否定的两极对立”(Kenway, 1987, p. 42)。这些对立关系中有两个是最基本的，整个评论体系以及对教育政策制定进行攻击的反应都以此为基础。一个是专业知识背景反对常识性知识。大家普遍认为专家的知识和研究的角色比政治直觉和人们普通需要的常识更具有独立性。另一个是肯韦所谓的“人民力量团体”：“力量小的个体与一个自我服务、有来无往的官僚政治相抗衡。”(p. 42)(我后面将更详细



地研究这些抗衡的对立关系)

有趣和重要的是,这些基础代表了在教育政策中权力或知识对立关系的观念。肯韦还指出,这类两极对立的效果与它们所产生的分歧有关——父母反对教师、学术研究反对大众传媒,及它们组成的联盟——父母作为同类的一个群体、教师也作为同类的一个群体。所有父母的利益都作为同类放到了一起;所有应受处罚的教师作为同类构成一组。“不同种类的、矛盾的利益被激活,又在某一共同的基础上构成了一个整体。”(Kenway, 1987, p. 43)从效果上说,黑皮书话语在教育政策领域构成了一个新的社会学科,这个学科在20世纪80年代开始的新右翼政策的发展中至关重要——关心孩子的父母;父母成了教育消费者。通过并围绕这个新学科,另一个关键的控制的对立关系建立了起来——专业控制对抗负责任。从威廉·廷代尔的《教学风格和学生进步》及《布洛克报告》的灰烬中涅槃出父母选择的凤凰。

这样,权力/知识在其中确立了教育政策的整体效果,三角紧张关系(教师联合会、教科部和经济事务学会)被极大地分割了。关心孩子的父母又一次被作为一个理智的、精神健全的人走出来,反对疯狂的实验和心不在焉的教师(像威廉·廷代尔之流)的异端邪说以及像内伦敦教育当局的布伦特(Brent)和海伦格(Haringey)“极左”权威。正如霍尔所解释的“……进行意识形态斗争的工作因此赞同于话语工作,这种话语工作与它们先前在意识形态领域的安全地位相互关联/彼此脱节”(1980, p. 174)。但很清楚,关心孩子的父母的话语不孤立存在于新右翼的意识形态工作中。它位于一系列相互渗透的话语的中心,并且相互影响。例如,关于标准和优秀的话语主题与角色及关心孩子的父母的担忧直接相关,这是从撒切尔主义的一般政治话语的基本要素来看的,即占有欲强的个人主义和个人进取心。因此,关心孩子的父母目的是想为他或她的孩子尽最大努力,让他们面对竞争世界的严酷现实。孩子需要一种正统的教育和好的资格,这将使他或她提高社会地位。强调个人的自我完善和竞争。父母的义务是保证为孩子选择最好的教育,即使那意味着其他孩子将得到差一些的教育。在这种筛选过程中,优秀者是通过竞争获得的,它是一种区分、比较的形式。教育因此脱离它的政治和集体





背景,在这种事态下,集体的概念或公共学校教育不再扮演一种令人信服的或合乎理性的角色。关心孩子的父母因此被吸收为撒切尔主义话语主题。如果家长做出不正确的选择,那就是他们自己的问题。

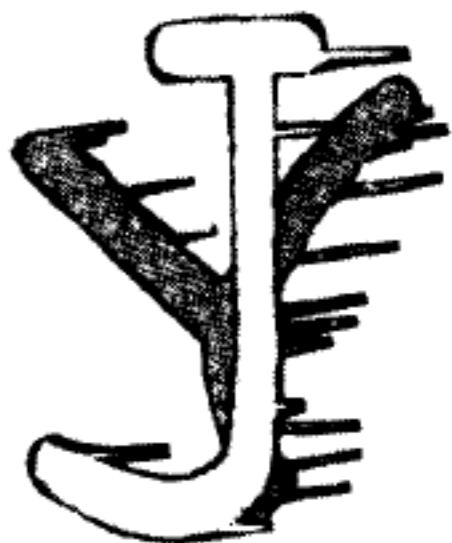
用经典的福柯主义者的术语来说,由这种话语综合体提供的“分任实践”既使社会学科浑然一体,又为关心孩子的父母提供了个性化的教育选择。所有的父母都反对教育中的自由化改革,但他们的孩子却为了在教育中取得成功、获得一点儿奖赏而进行个人竞争。

我们应注意到这些教育和政治话语的更有意义的成分。这些话语的集合中有许多重要的因素——个人主义、选择、竞争等,由于最近重新出现的保守哲学,特别是新自由主义而变得错综复杂。新自由主义,我们将简短而更认真地考察一下,主要在于自由选择的概念、市场力量及竞争的性质(与质量的价值和潜在价值完全对立)。优秀和标准以及对实践的推崇,像线型课程、体罚和标准考试的采用,都是黑皮书执着追求的,也与新保守主义传统、权威、秩序和课堂等基础概念相一致。

## 政治哲学和社会政策

最后的黑皮书是 1977 年出版的。从话语的观点来看,冒犯保守主义教育的棍棒由各种相关的和重叠的新右翼机构和群体掌管,这些机构和群体包括政策研究中心、国家教育标准委员会和社会事务处及经济事务协会和亚当·斯密协会。它们的组织和策略散布的程度及复杂性使它们明显不同于非正规出版的黑皮书(见《劳动研究》1987 年 76 卷,第十期和 Bosanquet, 1983),并且它们的评论和建议由新自由主义和新保守主义哲学从理论上予以加工。当代文化研究中心(CCCS)持这样的观点:

从内战时期到 20 世纪 60 年代早期,保守党教育“思想”的特点没有什么可说的。整个观念都是自相矛盾的。托尼(Tawney)是极端的右翼分子(埃里奥特[Eliot]的作品远离常规,班托克



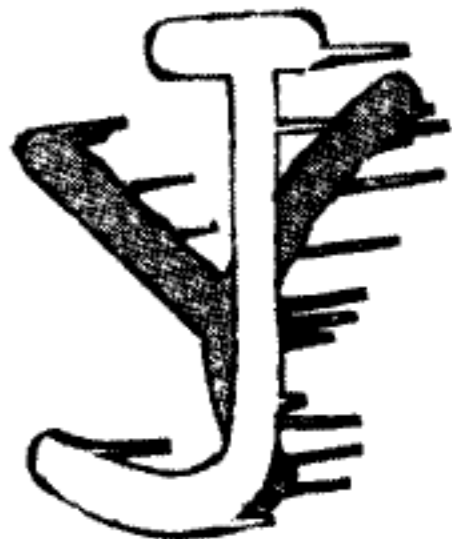
[Bantock]的也从未得到共鸣),然而,整个社会政策领域除了勉强 **35**  
觉得有必要,没有什么重要性可言。(CCCS 1981, p. 191)

到 20 世纪 80 年代,激进新右翼对改革运动的介入改变了一切。新自由课程,特别是哈耶克(Hayek)的著作,以及像弗里德曼(Friedman)的那些货币主义理论,自吹是社会和经济政策制定的基础。并且,新自由和新保守哲学家像亚当·斯密(Adam Smith)和埃德蒙·伯克(Edmund Burke)又被当代保守主义知识分子像罗格·斯克拉顿(Roger Scruton)和彼得·昆顿(Peter Quinton)等重新研究并发挥作用(见《索尔斯堡周刊》)。

我想非常简明扼要地勾画一下新自由主义和新保守主义主要的理论原则,然后再来特别关注一下这些理论话语与教育政策之间的关系。

无论这些经济的、哲学的还是社会的理论的集合都不是一个整体。它们每一个都包含着从地位到观点的独立范畴。例如,新保守主义被用作类的概念包含了弗里德曼的经济自由主义、诺奇克(Nozick)的自由意志论(赞成少数),以及哈耶克(Hayek)的奥地利经济。对我们的目的来说,哈耶克是最中肯的、最有影响的,诺奇克即使在这些包围中也在一定程度上被认为是极端主义者。他争论说国家除了保护生命和财产之外,不应干涉其他事务,因此才有市场的绝对自由。

哈耶克的研究是基于对社会主义的、国家主义的以及凯恩斯主义的批判。他反对贸易联盟,主张政策干预经济和国家福利。他辩论说,以上每一种都歪曲并占据了市场的自由、高效的功能。贸易联盟人为地将工资提高到高于自由市场确立的标准。它们还给一些在强大工会中的工人好处,并因此损害其他不加入工会或在势力不强的工会中的人的利益。根据哈耶克“在民主中激起的政治感情从不断增长的公共消费和中央集权来看会有一些的实际结果”的观点,民主本身是其中的主要问题(Bosanquet, 1983, p. 14)。国家福利是一种浪费,它会抑制竞争及内在动机(就是说没有国家福利,失业工人会被刺激去接受低薪工作并因此降低了整个工资水平)。实际上,哈耶克主张集体主义对道德被扭曲



有影响,民族性格会被践踏(1986, p. 159)。另外,福利也包括那些国家对市场输出判断的替代品。国家判断不可避免地存在偏差,市场则不然。再者,根据哈耶克的观点,福利支付的款项基于收入在个体之间强行的转换。政策介入经济也是不公平和低效的。并且一旦开始就很难停止。它导致社会主义及哈耶克描绘的所谓“通向奴役之路”。从这一点看,撒切尔夫人是一个非常正统的哈耶克派。她说:“我总是把消灭英国的社会主义视为我工作的一部分,请不要从任何自负的角度来考虑它。”(《金融时报》,1985年11月14日)根据哈耶克的观点,政策失败比经济失败更普遍、可能性更大。市场包含较大的合理性。政府一旦开始社会的或经济的消费项目,就易受到要求更多或新的消费项目的利益群体和当事人群体压力的影响。并且选举是不完善的公开选择机制,鼓励政府努力购买民众的支持。

36

哈耶克对集体主义弊端的分析大多集中于凯恩斯经济的反例。凯恩斯主义被认同为政治化的经济,这类经济决策是由公共机构制定的,并且其采取的经济策略严重依靠政府消费,并因此依赖高税收和高水平的公开的分区购买。结果是通货膨胀及政府负担过重,或所谓的“政府无能”(King, 1975)。这也与弗里德曼的“官僚政治替换理论”有关;这个理论主张“消费增长将像经济世界的‘黑洞’一样,同时吸纳资源并因‘释放’产品而萎缩”(Friedman and Fridman, 1980, p. 155)。(国家教育标准委员会花费了大量时间和精力试图证明这句格言)这都会导致公众信心的下降及国家合法性的丧失。因此,“通过把凯恩斯主义作为一个臭名昭著的、失败的理论进行攻击,新右翼经济学家试图使战后经济干预所依赖的关键因素彻底崩溃”(Gamble, 1986, p. 40)。

哈耶克辩论说,必须在为自由市场和为个人自由这二者之间选择一个。根据哈耶克的观点,在对付社会 and 技术的迅猛变化及不稳定性方面,市场要比中央计划当局做得更好,它可以不断调节以适应难以预料的变化。分权化的市场也可能将创造性的企业增加到最大限度,即,寻找创造利润的新途径。“通过追求个人目标,个体通常将引导自己去牺牲公众利益,有组织团体的集体行动几乎不可避免地 with 公众利益相反”(Hayek, 1976, p. 138)。另外,市场是无原则的,它不允许存在分配类型

37





方面的道德优先权。它不可能产生平等,的确,从市场的角度来看,平等是无益的,但是公平的。“由于不平等起源于无数个体优先权的产生,如果这些优先权本身是邪恶的,不平等也就会是邪恶的。”(Joseph and Sumption, 1979, p. 78)它产生了一个自然经济秩序和贫困阶层——市场中的失败者,从总体上来说,这个贫困阶层将从社会的进步中受益。市场效果与主观意愿无关,不可能有像制度上的种族歧视这类事情发生——那将是武断的、无效的。市场是自发的。没有人指责失败,而是失败自己惩罚自己。过错一定在于文化、家庭或个体。对哈耶克来说,就像对撒切尔夫人一样,社会是一个无目的、无意义的集合体。关于需要或价值可能没有一致同意的社会定义,所以对公正的努力总是有失偏颇和不公的,因为只能选择部分人受益。这类选择由政府裁决,要求权力的集中,所以略有极权主义的味道。这些都是自由的敌人。

哈耶克关于自由的定义非常精确也非常狭隘。它与其说是“对”什么的自由,不如说是“摆脱”什么的自由,即摆脱高压政治。因此,它与战后自由的概念本质上不同,它建立在公民权利观念的基础上。它唯独是个体控制自己行为的自由,消除人与人之间的紧张与束缚。它也是选择的自由。即便选择是在饥饿和剥削劳动之间进行,对哈耶克来说,这才是一个真正的自主选择。它是真正的自由。如果你想挨饿,你就会挨饿。市场中总是存在自主选择。

在竞争的社会,机遇对穷人比对富人受到更多的限制,这一事实使一种情况变得不真实,那就是在这样一个社会,穷人比在另一个不同类型的社会里拥有更多物质舒适的人更自由。(哈耶克, 1986, pp. 76—77)

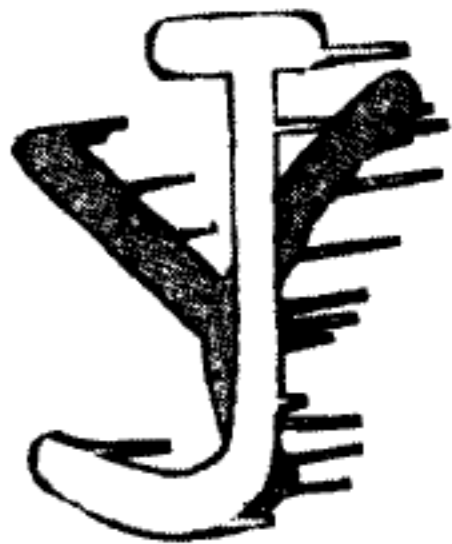
因此,自由是市场的自由,是“在自行车上”(on yer bike)的泰比主义(Tebbitism)的基础。国家干预只能减少自由,因此从哈耶克的观点看,国家的功能一定要限制在维护那些财产权益和立法措施的范围内,这为市场运作提供必要的条件。其他所有的——医保、抚恤金、教育等都留给市场。很清楚,在撒切尔主义早期的语言中出现了“取消国家”的



概念，并且后期的私有化运动以个人自由和市场自由这对孪生的前提为基础。财产权而不是人权受到颂扬。然而，新右翼对经济政策的影响是语言的而不是意识形态的，它一定会为在社会安全、健康和教育所有各类社会政策制定方面提供推动力，目标是摧毁战后政治一致的基础。这是可以争论的。我这里的一般论点是新右翼的功能，还有它对一些领域中政策的直接影响，这个论点是话语的，那就是说，它促使对政策的可能性和可接受性的自由修正。以前一致性的一些方面曾是毫无疑问的，现在却疑窦丛生，并且在20年前看起来像野蛮经济的政策现在看起来正确适当。

表 2.1 剥夺公民权：凯恩斯经济学批判

1. 经济的国家和公共干预，特别是试图通过政府消费控制失业率导致经济政治化，这可能限制竞争并引起通货膨胀。
2. 根据妒忌政治学 (politics of envy)，社会主义是返祖现象。所有政府决定不可能不通过市场自我调节而发挥作用。
3. 国家干预和公共消费鼓励群体压力参与政策制定，各利益群体要求政府消费提高和扩大分红。
4. 建立在通过公共消费解决经济问题基础上的政策鼓励契约民主制度，运用消费契约影响投票人。
5. 社会公正或再分配的观念是政治谎言，因为他们所做的都是依靠由一个党派控制的对商品价格和价值的规定。
6. 福利和公民身份权利依赖于个体间收入的强制性转移，这是不公平的，例如高税收。
7. 高税收和收入的转移降低了首创性、激励性、创造性和个人责任感，产生了依赖感，扭曲了民族性格。
8. 国家的服务供应根绝自由选择 and 竞争，降低效率，窒息革新并且剥夺了个人的自由。
9. 国家职员是一个低效的、自我服务的阶层，注定了维持有限的市场准入，限制实践，抵制革新。
10. 贸易联盟由于人为地把工资提到高于市场的真实水平从而扭



曲了市场和竞争,并且通过损害一些工人的利益使其他人得到好处,这是不公平的。

11. 执行政治化的经济和社会公正再分配的政策,需要大政府权力集中,引起经济和金融失控。

表 2.2 市场规则

1. 分权的市场机制使企业的创造性最大化,并且善于应对不稳定性和社会及技术的迅速变化——确保进步和文明。

2. 市场不允许制定道德上的优先权或做出公正的声明,它是中立的——一种自然秩序。

3. 不平等是公平的,因为市场是无规则的,它的影响是无意识的,没有经过深思熟虑,因此也没有种族主义和性别歧视。

4. 不平等是不可避免的、可以接受的——的确也是必要的。不平等能激发内在动机。

5. 这提供了最大限度的自由。自由不用强制,不用千方百计地控制自己的行为,也不存在人与人之间的(摆脱什么的)束缚。这使我们能真正地自由选择,即便是处于被剥削工资和饥饿之间,我们也能做出自己的选择。

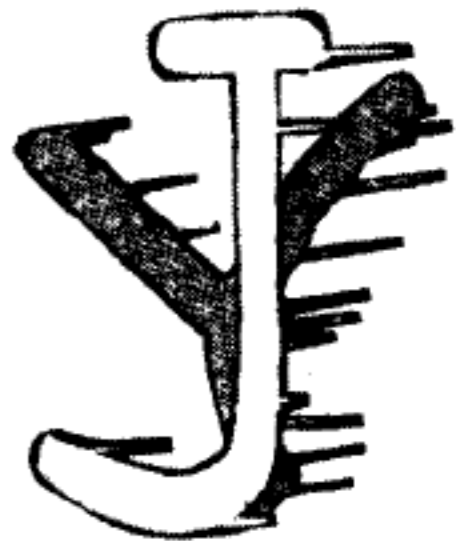
6. 关键是市场竞争建立在经济的个人主义基础之上。这种对所有服务的私有化的条款给个体消费选择带来效益和选择的自由(这会激发更进一步的消费)。

7. 国家应对维护财产权、维护市场的法律框架及维护国家的安全承担最小的责任。

8. 自由确保知识的创造和传播。市场中的自由选择鼓励追求新观念和新方法。

9. 市场关系的扩展和私有化就是自由的扩展。因此对国家福利和工会权利的攻击被视为一场道德圣战。

那些强调撒切尔主义的政治标准的人只从特定意义上说是正确的,但只是因为他们没有注意到这些更深远的变化——如何从昨





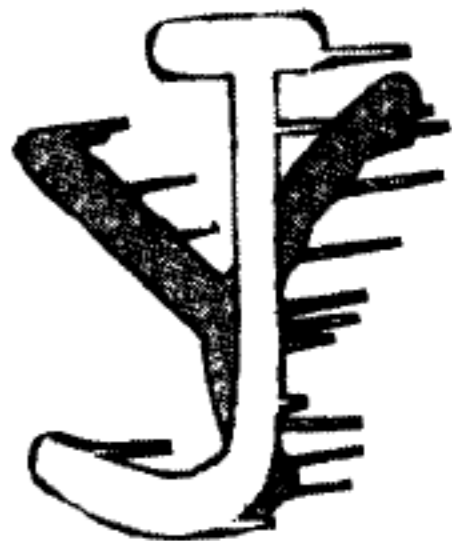
天的不法行为转变为明天的正常行为,以及不久前还是不可思议的事情今天如何变成了绿皮书及将来的政策。(斯瓦茨,1987,p. 125)

但很清楚,新右翼,即撒切尔主义,不是根据经济的标准和抽象的政府来决定始终。实际上新右翼的许多方面对国家的作用表达了一种非常不同的观点,它强调社会的而不是经济的标准;新保守主义强调经济的标准。

从新保守主义新的理论来看,自由是一个核心概念,但也是一个狭义的概念。它通过与一套像国家、权威和人性等其他概念的关系,运用换喻的方法进行定义。特别是,自由被看作是对国家的一种自愿隶属关系。因此,根据罗格·斯克拉顿(Roger Scruton)的观点,“个人自由的价值不是绝对的,但隶属于另一个更高的价值体系——已经建立的政府权威”(1980,p. 19)或者如沃索恩(Peregrine Worsthorne)所谓的“在当代保守主义看来,社会的规则是一个比个人自由更富有成效的主题”(1978,p. 150)。新自由党把社会看成是建立在经济关系基础上的,而新保守党则把它视为建立在源于共同文化和民族认同感的社会联合的基础上,它们结合在一起,必要时由强大的政府来巩固。因此,这里所指明的社会秩序的本质既不是个人主义也不是社会的相互关系和集体特征,而是国家。在这里没有社会这个概念,只有个体和国家。公民不是就自主选择而是就公民义务提出质询。新保守党的社会主题是忠诚的、在法律上永远不变的家庭男主人(或家庭主妇/母亲),他们拥有并信仰传统价值观和朴实的善德。在这种理想的公民/父母之上或在其对立面有一个非主流的主题:外国价值观和外国文化的携带者、鼓吹者/贸易联合主义者、性变态者或职业单身母亲、放纵的/自由的及进步主义的教师——换句话说“内部的敌人”,叛徒。

在所有这类家庭和国家,道德和法律构成一个话语的统一体。传统家庭的“自然性”、固定性别角色“正常”性行为的“自然性”、对家庭的忠诚和拥戴的“自然性”,与忠于国家、秩序、领土及历史遗产的“自然性”恰恰是一致的。从中产生一种对“外域人”的“自然的”恐惧和怀疑,并拒绝阴谋破坏民族凝聚力的外国的价值观。

40



没有思想的人有一种自然的本能，通过行为接受和赞同他出生地的习俗和惯例。这种本能植根于人性中。（斯克拉顿，1980，p. 119）

因此，文化变成了一个社会“问题”，一种对保持民族统一性的威胁。种族主义只是一种防御机制，一种自然的反应；但这种种族主义不是基于先天优势的假设而是基于文化差异和内含的文化优势的假设。结果，新保守主义猛烈攻击国际主义（像欧洲共同体的观念）和多元文化主义，这是不足为奇的。

敌人，“多元文化主义者”，以纯粹否定的术语成为激进分子和鼓动者的代表。他们“破坏”，促使“猛烈攻击”，“净化”，“消毒”，并被指控为犯“多元文化主义攻击”罪。他们也（热情地）辩论，“阻止”，“拥护”，“坚持”并“发布指导方针”。他们是感情用事的而不是理智的，并且根据联盟及所假定的政治态度判断是越轨的。（塞德尔，1986，p. 118）

41

力量和忠诚、国家和文化、自然和正常的整合，经常被时事评论家描述为撒切尔主义的“极权的大众主义”（Hall, 1983）。撒切尔主义的这些方面清晰可见，沙文主义的一些流行偏见和基本形式通过街头小报得以滋长，并且传统秩序、标准和义务主题得到大家的共鸣。正如已经注意到的，撒切尔主义从常识性角度通过这些主题运作，设立如下对立面：用正常对不正常、秩序对混乱、勤劳对骗取、自律对腐败、自然对意识形态。

……撒切尔主义从意识形态紧要关头的成功转变——平息、规整极权主义的大潮——走得很远，尤其是关于种族、法律、秩序（规范的、相当明智的自由可能被贴上不忠的标签）以及家庭和性生活的问题。的确，这种文化转变力量的一个标志恰恰就是这样一个事实，它迅速地步入正轨……（斯瓦茨，1987，p. 145）



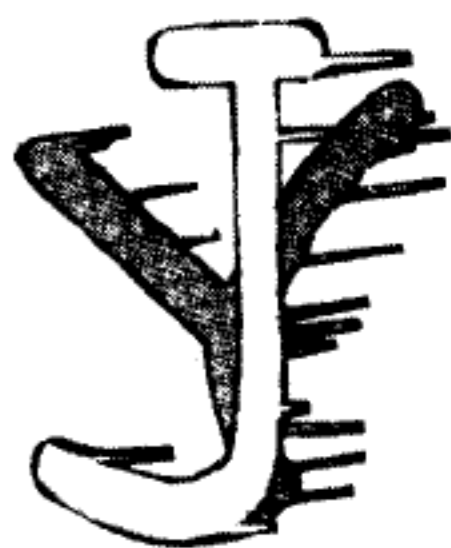
很清楚,正如我们可以看到的,新右翼的新自由主义和新保守主义要素暴露了许多重要的矛盾。这些矛盾的存在必须对任何当代政策分析者敲响一系列警钟。首先,固守通常所指的新右翼的松散集体是相当危险的。第二,试图直接从哲学话语转向政治行动是危险的。撒切尔主义代表这些哲学话语的混合物并且是从中选择的部分,很明显,保守党政策内部所强调的重点从1979年以来已经改变了几次。因此,杰索普(Jessop)等人(1984)建议“不要把撒切尔主义仅仅看成是由一些分散力量围绕着一个自相矛盾的纲领建立起来的一个联盟”(p. 38)。另外,实用主义、私利及所谓的直觉在伪造一套有特色的、政府内部的政治话语方面都发挥着作用。持不同意见的部长和公务员的反对、顾问们的矛盾建议以及偶然“流行”的异议(如 over NHS cuts)都调解并中断哲学与政策之间的关系。撒切尔主义不一定与保守主义同源。迪米特里·科里顿(Dimitri Coryton),保守党教育联盟的主席指出:

她(撒切尔夫人)的确是个局外人,她没有经历过众议院建立同盟的那30年,所以当她真正执政时,她实际上拉拢了一些相当离奇古怪的个体,那些非主流部分的人,并且在教育方面通常没有真正受过良好的教育。其基础是意识形态而不是实践经验,并且他们有思想家普渡众生的热情。专家因为有既定的兴趣领域而被解雇,非内行的理论工作者占领了这个领域。

42

国会议员艾伦·黑兹尔赫斯特(Alan Hazelhurst)是马克·卡莱尔(Mark Carlisle)的国会私人秘书,他指出:

伴随着撒切尔夫人的当选以及因为“荒野”年代的“失败”而产生的不满情绪,国家发生了许多相当重要的变化。我们中的那些在1970年最初作为政党的支持者进国会的议员,后来又做了政党的领袖,现在都黯然失色。人们都在寻找刚上任的新官并问道:“你真的是新系统中的成员吗?”当你在政府工作时,特别是现在,也许一切都由上层来领导,我认为你从出现在宣言中的内容里得到一两

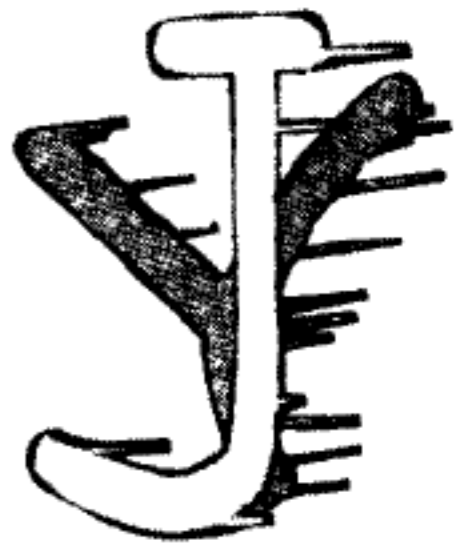




条并且会真正为你的发现感到吃惊。

在党内或党外的新右翼知识分子不只是拥护者，他们也是反对者——用他们的术语（像我们将看到的“全国统一课程”）来反对那些被认为在意识形态上不正确的政策。保守党内部的政策长期争论不休，尽管争论有时是令人不愉快的、相当复杂的。“当前在保守党内持不同意见相当困难。如果你持不同意见，你就会受到猛烈攻击，不管你是谁”（Alan Hazelhurst）；在其他因素中，意识形态的纯洁性、权宜之计、职业晋升是最重要因素，它们在特定政策斗争中发挥作用。

还有一些途径，不同的哲学论点共同有效地发挥作用，或者通过影响不同的政府政策领域，或者通过互相强化而发挥作用，如通过与公民自由权或为维持市场自由的强大的国家干预角色的相互联系而发挥作用（见 Levitas, 1986, p. 103）。下一章我将重点研究一下新右翼教育政策的构成要素，这些要素一直被新右翼有关教育和社会政策解构、重建的话语的一般特征所掩盖。



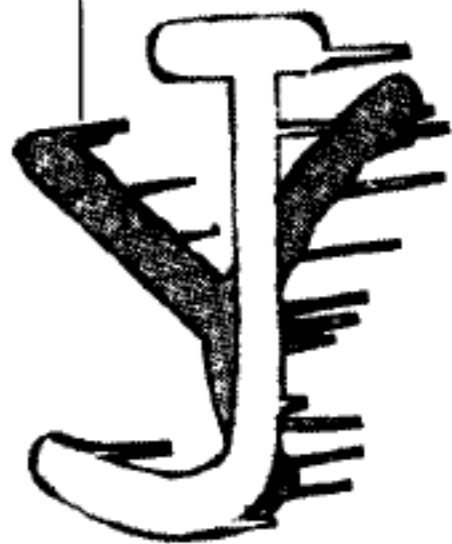
# 第三章

## 新右翼和教育政策

教育领域的撒切尔主义,就像在政策形成的其他领域一样,是一种融合,是各种紧张关系的融合,是对新生矛盾的一种处理方式。但重要的是,根据分析,教育不再与社会和经济政策的其他领域隔离开,也不再是政策的阻力。它现在是撒切尔主义政治理想和政策的主流。 **43**

然而,当我们试图确认新右翼对教育政策的影响时,被确认的分歧和紧张关系必须认真地牢记于心间。教育政策无论如何也不能只根据任何类型的新右翼哲学话语来表述。但是,《教育改革法》在各种条款中确实暴露出大量的新右翼痕迹。(新右翼对1988年的《教育改革法》及保守教育政策的其他方面产生的直接影响的事实或程度后来被接受)

我要从研究两个特定的文本开始,可以说它们(大致上)代表了教育领域中的新自由和新保守思想。前者我指的是斯图尔特·塞克斯顿(Stuart Sexton)1987年从教育处经济事务协会发的小册子《我们的学校——一项根本政策》(塞克斯顿是诺曼·圣约翰·斯特瓦斯、马克·卡莱尔和基斯·约瑟夫的政治顾问),后者指的是希尔盖特集团的小册子《英国教育改革》(1987年)。塞克斯顿的小册子在《教育改革法》提案发行之前就写出来了,并且是以一份为基斯·约瑟夫先生准备的私人报纸为依据的。这份希尔盖特文件是对这些提案的一种反应形式,但是从早先一份标题为《谁的学校?》的文件中选取的主题。这份早期文件的标题与塞克斯顿文件的标题相似,这表明两个派别所关心的基本问题是一致的。双方关心的基本点是学校教育的“所有权”问题——谁来定义和控制学校和教育的含义?两者的答案明显是一样的,用新右翼简



单的话来说是消费者或父母。

我们相信,其目标是向所有人提供可以自主选择的教育,方法是向父母提供为其子女选择最合适教育的权力,目前只有富人才享有这种权力。(希尔盖特,p. 1) **44**

为了能带来我们所期望的教育质量和自主选择,为了改善我们的学校,我们需要改变教育基金发放及管理的方式。使教育事业充分满足父母的选择和学生的需要,供需双方建立直接的金融关系,是改善办学水平的途径,也是一种比行政性的补助和政治上的动员好得多的方法。(塞克斯顿,p. 2)

(后面我将重新来讨论这些声明的主要分歧)

在每一种情况中,一些相互依赖的关键性观念先展开使用,后又走向复杂的融合。政策和改革由一种观念逻辑地联系起来或产生联想,用它们所赖以产生的政治理论术语来说,政策和改革与其他观念和相伴随的理论是相互联系的。巴罗内斯·考克斯(Baroness Cox)(希尔盖特集团、政策研究中心、国际教育标准委员会等组织的成员)在访谈中非常中肯地表达了这一点:

自由是指选择的自由、责任、现实可靠的信息,因为你必须有消息灵通的选择,而责任也包含着信息。多样性的供给又意味着你有选择的机会,你可以在真正可供选择的事物之间做出选择。选择意味着差异。所以我们努力考虑如何从政策条款中去履行保守主义基本的价值观。我认为那些价值观是在政策提案及《大教育改革法》中得以发展的。如果与新右翼思维没有共同之处就令人吃惊了。那些思想是观念变化和政治变化大气候的一部分。很明显许多分支都融合到这一大潮中来。

基于这一点,两个文件都沿着自己的路线自由地发展下去,采用了许多简单的分歧和对立事例为论据来攻击关于学校教育根本性和支节





性改革的一系列争论。正如上面所提到的,这类对立主要来自理智与疯狂、常识与教条的对立。因此,父母及其选择首先是抵制那些深受社会主义者思维方式影响的“强大的官僚利益群体”的控制(Hillgate, p. 1)。利益群体代表“‘社会公正’名义下的平庸之辈”,反对“功绩、标准和成就”。同样,塞克斯顿预言他的为了“父母权力”的提案“注定冒犯大量既得的利益,即大批公务员的利益,包括地方的和中央的,他们现在热衷于办教育”。这些关于真假两极性的解释及对善恶的鉴别,或罪恶的目的继续在这两个文件中出现,表 3.1 对此进行了概括归纳。

45

表 3.1 新右翼两极性分析

神圣	衰渎
父母的选择	政策制定者控制
责任	教育权威
文化继承	新学科
传统	多元文化主义/实用性/少数民族语言
政治联盟	政治化的课程
家庭	个人的、社会的和健康教育
拉丁语和希腊语	社会学科/和平研究
O 和 A 等级	中等教育普通证书
定期的笔试	不定期的课程评估
私人化的考试	教师教育/专业化
文法学校	综合学校
选拔	不考虑能力差异
学生权利	极权主义
市场力量/选择退出	教师联盟/地方教育当局
	服务/在职教育
退出的/独立的学校	地方教育当局(特别是内伦敦教育局)

现在,从前一章已经讨论过的内容以及黑皮书和新右翼的哲学话语中可知,大量的这类矛盾关系及其匹配的内容是可以预测的:支持文



法学校就是反对综合学校；强调传统和文化继承就是反对新的知识形式；要求学校对公民负责就是反对教育当局的控制；多元文化和反种族主义教育与支持以保证金的形式维护学生权利是一致的。塞克斯顿在他的文件中非常详细地分析了教育保证金计划的启动。

但有一些新内容展开并详细说明了黑皮书的主题或毫不含糊地抓住了新右翼理论家作品的要点。另外，通过比较原文，发现在强调与课程有关的问题和强调学校内部管理事务之间存在明显差异。塞克斯顿喜欢将自己限定在相当正统的哈耶克主义关于自由市场理论的范围  
46  
内——自由选择、保证金、对比测试、公布结果、废除教师联合会及固定的工资等级，还有地方教育局业务私营化。这点我后面还会谈到。实际上，希尔盖特集团与所有这些新自由哲学非常吻合，同时又超越了它们。他们不仅仅满足于根据父母选择来规定市场控制的形式；他们也希望通过禁止学校课程的某些内容，保留其他方面，来规范并约束自由选择。特别明显，他们的意图是使学校成为新保守主义国家建设议程的具体体现，维护传统的分等及精英主义，排除少数民族或“外域”文化形式。

我将更详细地研究话语所涉及的三个领域，它们将影响到以上所提到的各种两极性：课程、教师及测量与评估的形式。

## 课 程

这是黑皮书发起的主题连续的辩论领域之一。新右翼主张的中心是关于学校课程内容的有效性和真实性或课程标准问题：实用主义及多元文化主义反对传统和文化继承；“政治化的”学科反对中立学科，或简单地说真知识反对假知识。

因此，学校课程的实用性、课程与学生“情感反应”相适应意味着“课程的更难、更持久有用的部分经常被置之度外”（Hillgate, p. 3）。一些特定的能力因此受到“国家有责任使它们持续发展”的威胁。否则，“我们社会赖以建立的知识、技能和文化”可能有“不可挽救的损失”（p. 3）。知识、技能和文化将为“固执的模糊观念”做出牺牲。像生存技



能、和平研究及多元文化教育的努力被视为会产生有害的效果。至于后者,它向“西方社会的传统价值观提出了挑战……欧洲文化的全球化和开放性是我们传递的最好理由”(p. 3)。欧洲文化的全球化和开放性反对“希望将少数民族限制在他们自己的语言和习俗范围内的愿望”(p. 3)。其任务是放弃“误导的相对主义”并“使我们的少数民族重新和好,把他们融合进民族文化中,确保共同的政治上的忠诚”(p. 4)。多元文化主义教育受到蔑视的待遇,“在一个‘多元文化主义’的氛围中,机会首先被用来教授少数民族的语言,将它作为第一现代语言,减少法语、德语、意大利语、西班牙语、俄语和阿拉伯语,这些与我们的民族文化和民族利益有直接关系”(p. 17)。这类主张的自由辩论功能是巨大的,不仅是非欧洲文化没有价值,而且在文化保持方面的努力也损害了少数民族自身,这与政治上的破坏是同等的。

47

有关学校课程政策已成为新右翼教育家在 20 世纪 80 年代关心的问题之一,并且被希尔盖特集团和其他小组在各种新右翼组织或“政治阵线”所制作的出版物所采用:社会事务所(O'keeffe, 1986),教育研究中心(Scruton *et al.*, 1985),舍伍德通讯社(Palmer, 1986),欧洲防御和策略研究院(Scruton, 1986)。这类作品大多集中在最近的课程发展领域中的不可靠的政治偏见问题,诸如和平研究、城市研究、世界研究及健康教育,黑皮书关于破坏性教师主题的转变等。所以,在《世界研究:教育或教化》(1986)中,斯克拉顿指出世界研究是“作为一种‘限制’的虚假现象,它的目标是对人类不同文化和不同条件有一个开放的胸襟”,但是,“在现实中,它的目标是非常不同的。它被设计成使儿童的头脑除了狭隘的极端情感以外拒绝任何其他事物”。《教育和教化》(Scruton *et al.*, 1985)中类似的主张都指向不断增长的“学科政治化”问题。

首先,学科中较难的和较规范的部分都被取消了或降低了难度,致使教育的成就不再能代表对知识体系的掌握。第二,课文和学科的选择不再是因为它们对发展学生智力和表达能力的作用,也不是因为它们对提高学生掌握知识的能力的作用,而是根据其





中传递的政治态度，并且老师告诉学生要把习得这类态度作为教育成功的真正标志。(pp. 8—9)

斯克拉顿等人主张将政治化的态度与政治的态度区别开来。前者被视为目标—导向的，即所有的行动和组织生活都指向压倒一切的政治事务。这在追求无法解释的“社会公正”方面会导致偏狭、“不停的争斗”和“急剧的变化”，这被引证为一种教化的教育学。后者把政策看成是一个过程，复杂和矛盾“借由分歧被认识，并且如果可能，被调和或解决”。不仅仅是这种观点认为“新兴”学科不可避免地被“政治化”，而且一些已经建立起来的学科也可能被退化的自由主义、马克思主义和进步主义的观点所腐蚀 (Barcan, 1986)。反种族主义收到了类似的评论 (Palmer, 1986)。

反种族主义课程，像所有的“反对主义”一样，据说是对文化继承的诋毁，因此也是对宽容政策的反对，这种政策允许对现有英国制度进行激进的评论。它是反教育的和气度狭窄的。(奎克, 1988, p. 10)

正如话语主体其他地方所谈论的，新的研究和学科问题被认为是政治的并且有偏见的，而传统的规范和内容无疑被看成是中立的、客观的；新的被用来体现态度，而旧的只传递不受行为或态度规则约束的知识。如果不是左翼策划，政治化被视为一个过程的一个阶段，这个策划在社会中对威胁国家核心的价值观、道德素质和安全有影响。

教育政治化的含义超出了学校和学院，蔓延到社会更广泛的空间并影响到未来。我们谈及和平学习的影响暗示着加强国防的意愿。其他影响包括“渗透性的”影响，是一种对热爱、忠诚于、有益于我们国家的态度的普遍侵蚀，它们存在于我们的文化遗产中、我们的传统价值观中以及我们的道德标准中。并且在成人的教育中，从某些方面存在一种“煽动者的效果”，精心地将犯错误



的马克思主义者调换到像教学、社会工作、贸易联盟、媒体和地方政府等关键岗位上。(巴罗内斯·考克斯 1986 年 2 月 5 日在上议院辩论大会就《教育应避免政治化》发表的演说,《政策研究联盟》, p. 15)

在所有这些谈论中优质教育的典范是语法学校、直接拨款学校和独立学校,“因为它们提供一个可见的质量差距并且保留了传统道德、传统价值观、传统教育的标准。在一个有序的世界,最基本的是要有能激励他人的、形象高大的榜样”(Salter and Tapper, 1985, p. 176)。文化复兴主义者的使命是很清楚的。

在其他地方,话语的效果和潜在价值通过评论所根据的事实的性质、所引用的人物(无论何种身份)、所进行的争论等来实现。然而没有对依靠证据、事例、逻辑合理性或统计精确性的真正需要,往往就依靠“镶嵌在‘英国人的人格’中及民族文化意义中的社会烙印”(Quicke, 1988, p. 18)。一些组织和一些人的话语被引用;出版物的创办也将发挥它们应有的作用。话语背后组织的意义是产生了一个联合声明体系——一个规则的联合。“声明的形式”(Cousins and Hussain, 1984, p. 88)在这里非常重要。新右翼创办的组织,目的是为制度找个支点从而有可能使声明以权威方式发布。撒切尔夫人兴致勃勃地开始了复兴计划。她在 1987 年的保守党会议上所发表的讲话中指出:

我们的孩子经常得不到他们所需要的教育——他们应该得到的教育。在市中心——孩子如果想有一个美好的未来必须受到正统的教育——那个机会经常被极左教育权威和激进的教师剥夺。需要学习基础算术知识的孩子正在学习反种族主义数学——不管它是何种数学。需要能用英语清楚表达自己思想的孩子被教一些政治口号。需要教授尊重传统道德观念的孩子反被教授为了自己的享乐不能让与他人的观念。(布赖顿保守党会议, 1987 年 10 月 9 日)

49



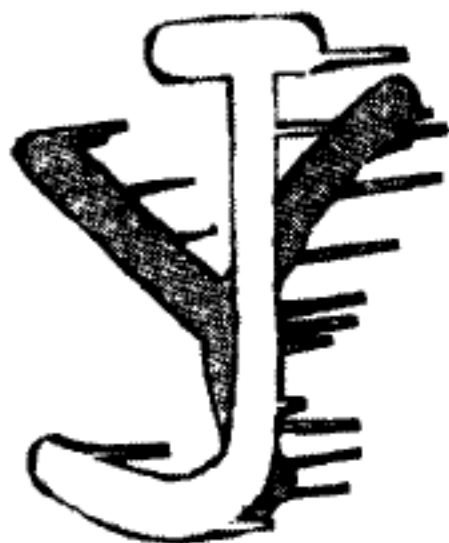
## 教 师

我已经对解构主义的、教师攻击的行为做了一些说明,它们是由保守主义教育进攻势力对已经建立的教师专业化和教师自治的观念所进行的攻击。从某种程度上讲,希尔盖特集团和塞克斯顿在我们列举的文本中继续这种攻击。对二者来说,上面所提及的许多问题都与教师的利益有关并服务于教师的利益,尽管对于“如何”和“为什么”永远也不能弄清楚(见 Demaine, 1988)。希尔盖特集团直言道:“我们对教育政府没有信心,它充当了不同意识形态领域的利益团体,并且不可能促进政府为所有人提供真正的教育目标的实现。”(p. 10)二者明显不重视教师培训和在职教育:“为什么认为地方当局顾问和在职培训一定受欢迎?”(Hillgate, p. 30)(一个人很想问“为什么不”呢。)塞克斯顿指出:“据说,一些综合性大学和非综合性大学的教育系非常不受欢迎,应该关闭。”(p. 20)这是谁说的、为什么这样说,他没有告诉读者,只是“据说是”!他极力主张“要有一些新的措施使教育培训课程针对如何教而增加一些实践性的培训”(p. 20)以及“教育理论需要向实践转化”(p. 21)。对教师培训的反感在社会事务办公室的文件《查出差学校:健全父母指南》(再请注意“健全”的用法)中达到了令人难以置信以及轻蔑的程度(Anderson, 1982):

计算机维护教育专业(Cert Ed)的教师报名后三年学了些无用的知识。那些学了三四年商业和经济专业(BEd)的教师、那些拥有研究生教育资格证书(PGCE)的教师在教了一门合适的学科后一年没休息又学习了一些无用的知识。还有那些受过经济管理(MEd)和高级外交事务教育(AdvDipEd)的教师也回去学习高深的无用知识。(p. 11)

一方面,反对教师培训的运动是对进步主义和人文主义代言人的致命攻击。贬低这些代言人、剥夺他们演说的权利就是要揭露他们所发表

50





的话语的真面具。在黑皮书或新右翼的多数分析中到处可见的正直的愤怒感、真实的批评及应有的报应都指向了教师，这种感觉在巴罗内斯·考克斯的访谈中，当她谈到1985—1986年的“工业大辩论”时表达出来：

教师的质量很成问题，教师应该好好审视一下自己的道德良知，但就职业而言，我认为这是个悲剧，谁如此对待儿童，儿童就会长期受其折磨，事实上全国各地大量的教师都是这样做的。不仅仅在“内伦敦教师联合会”和曼彻斯特是这样。恐怕教师不得不自食其果。我恰好认识一些有责任心的教师，他们努力在充满敌意的环境中继续从事教学工作，他们受尽了恐吓与胁迫。如果你允许这类事情在一个行业中发生，你就得为此付出代价。

但也有重建的势头，形成一个新的“次专业化的”教师。例如，希尔盖特和塞克斯顿都指出：“没有正式教学资格的职员（头脑没有被如今许多教师培训课程中所教的内容填满的人）也可以被聘用。”（Hillgate, p. 27）这显然是为肯尼斯·贝克1989年提出的“教师资格证书计划”打基础，尽管教师短缺的迫切问题又火上加油。用哈耶克的话来说，塞克斯顿极力主张引进“一种‘自由市场’来代替对国家所得税法定的控制”（Sexton, p. 18）。这将意味着“完善教师在好工种中的好形象并缴纳适当的所得税”（p. 18），不同地区、不同国民、不同业绩缴纳不同的所得税。（亚当·斯密学院的《结算报告》〔1984〕及“右翼保守党成员国会议员中的“顽固派”〔1986〕也提出类似的方案。）现在这又导致由肯尼斯·贝克建立的用以取代“伯纳姆委员会”提出的收入议价制度的“教师收入及工作条件顾问委员会”已经开始进行收入随地区不同而不同的实验，并且1988年《教育改革法》规定的“地方学校管理条款”无疑将鼓励收入差别的制度化。另外，塞克斯顿主张教师聘用应基于合同明确规定的“预期的义务和责任”（Sexton, p. 19）并且“应向每个教师公开合同（其中包括职业身份的假设并因此避免罢工）”（p. 19）。他继续主张：



这将受到真正专业化教师的欢迎,如果同意了这类合同,教师就有了一个新的、被认可的职业身份,也许是“教师协会的会员”。雇主难免给予这类合同制的专职教师一些优先权和额外收入,并且那些不愿意接受这类职业责任的教师很快就自动被淘汰。(p. 19)

这些新的专业人员不再到学院接受培训,但要实习或签约实习。不管怎样,“教学能力是一种天赋,正式的职业资格对发展教师能力不起多大作用”(Hillgate, p. 36)。这又是自然主义的观点。

教学的这种新特征和新的职业主义的特征仍然不明显,但以前可能与教师有关的所有关于课程、教育学和评估的决策制定领域,现在由其他领域提出的决策先占有。哈耶克理论的反联盟势头是很明显的。新职业的榜样来自商业,而不是公共服务业——收入由个别协商议付。重点在于根据“目标性”指标或通过评估、检验所测量的“产量”业绩大小来决定。事实上从这些方面来看,全国统一考试往往被看成是对教师的检验。国会议员罗兹·博伊森(Rhodes Boyson)爵士(黑皮书的作者、编辑及许多新右翼提议的政治“导火线”)在访谈时将此描绘成他最初所关心的问题之一,而教科部一个下级大臣主张要使教师更可信赖、更自律。他支持由《教育改革法》规定的全国统一考试,理由如下:

我坚信这是一种责任,父母必须时刻明白他的孩子在学校和国家中的位置。我不明白,为什么在任何人都要接受测试的情况下,教师不接受测试。他们可能争辩说教师不易测试,可是测试还是来了。对此,我坚持了数年,我胜了。这是对教师真的测试。我们知道比起日本来,福特公司的汽车产量少了40%,其他的少了10%。任何进过学校的人都知道,不管从事什么工作的人被测试都是教师的两倍。如果一个孩子进了A班而不是B班,他将表现得更好。就是差的教师也知道或想到这一点。教师并不希望测试是有效的,但父母希望。尝试和测试教师太复杂了,在美国的很多地方进行过这种尝试,但我还是希望要测试教师。如果你测试教师,你



就可以放开学生,他们会将孩子塑造得更好。

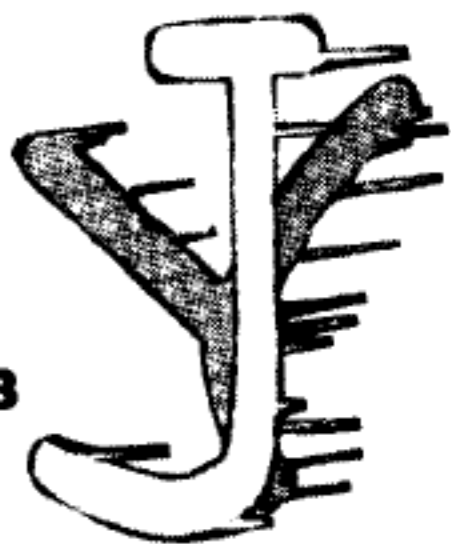
这恰好引出了测试和评估的一般问题。

## 评价和评估

在新右翼话语中,评估的作用,或更准确地说,测试的作用是在新自由党和新保守党之间搭起了桥梁。新自由党主张自由市场,在学校之间和教师之间进行比较,从而使有见识的父母更好地为其子女选择学校;新保守党不相信教师和新的以教师为基础的评估形式。塞克斯顿强调前者,但他主张将考试看成是“摆脱政府控制”(p. 26)。希尔盖特集团强调后者。他们将测试、公布考试结果看成是一种对学校负责和控制学校的有效形式(pp. 14—15),“关于成就的信息在评估教学效果方面起着关键性作用”(p. 15)。这又在新右翼作品中找到了很好位置。这与对传统的 O 和 A 等级形式考试优越性的信仰有关,也与考试私人化的介入有关,这种考试由“老板、大学和其他有关机构凑在一起来组织,他们希望学生通过,而不喜欢那些由与学术无关的劳工和工业领域设计的考试”(p. 20)。

尽管考试是市场比较和消费者选择的基础,但它不容易被严格的新自由党接受。当新自由主义者的价值观不同时,全国统一考试可以被当成处理学校不一致性的一个途径。塞克斯顿在访谈中认识到这是个问题:

考试,奇怪得很,你可以说这里有一个矛盾,但罗兹·博伊森和我早在 1978 年给一家报纸撰文时就谈到了评估的必要性。如果你希望这样的话,考试可以为教师和父母提供一个工具看看他们的孩子在一生的某些时刻做得如何。如果他们的表现不尽如人意,考试可以成为采取补救措施的工具。我们认为一些被全民认可的标准比较理想,所以一个具备六级阅读水平的人就像小约翰尼(Johnny)一样几乎不会说话,他实际上在那个年龄应该达到八级



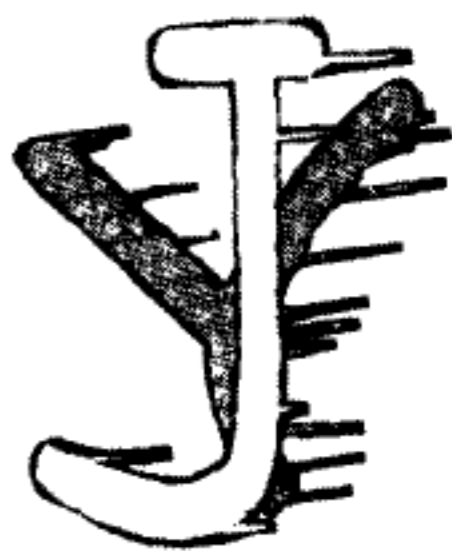


水平,我们现在只考虑了阅读、写作和算数。你现在所见到的是看起来片面夸大能力、技巧和知识的观点。(他指的是“评估和考试任务小组”的提案)似乎在你整个求学生涯中要进行几次公开考试。现在这不是罗兹和我所期望的或想要的,并且我非常怀疑在实践中我们能够达到他们所期望的目标。如果他们将标准限制在一个普遍可以接受的七岁儿童应该达到的文学理解水平上,那将是向前迈出了很大的一步。如果他们再关心一下11岁儿童的文学和算数水平,那将更好。如果他们要取得比那更详细的资料,他们将遇到真正的麻烦。考试和课程是分不开的,即便根据我刚才说的,我将规定课程应达到的程度,孩子应该知道如何阅读,但那是最低的要求,多数父母都会同意,并且孩子应该进行推理计算,当然他们应该会。一方面,市场要求在基本技能方面应该有一个可接受的能力标准,我现在想定义一下什么是“可以接受的能力”。

这些评价也表明了其他方面对政策制定过程的影响和干预程度,以及新右翼知识分子作为政策评论者和制定者的作用。

这些偏爱也与对由基斯·约瑟夫爵士引入的新的“中等教育普通证书”考试的明显敌意相权衡。“……中等普通证书考试信度很低——它是由那些地地道道的教育权威设计的,用来反对政府现在被迫接受的合法标准”(Hillgate, p. 19)(又见 North〔1987〕和 Worthen〔1987〕为新右翼所写的对中等教育证书的批判文章)。对这些作者而言,中等教育证书存在的实质性的问题是,它允许通过使用持续的评估,对教师的考察施加过多的控制。而且许多教学大纲的指导“受到了政治化的态度、对价值观和差异的敌视以及平等主义倾向的影响,这些东西曾经把国家的教育体制带到了现在的拙劣境地”(Hillgate, p. 20)。另外,对所有学生采用一种考试的理论与实践也受到怀疑。新右翼赞同的是在学校教育的所有方面能力的分化。

在访谈中,塞克斯顿将这种由国家制定的单一考试制度看作是对父母自由和自由市场选择的限制:



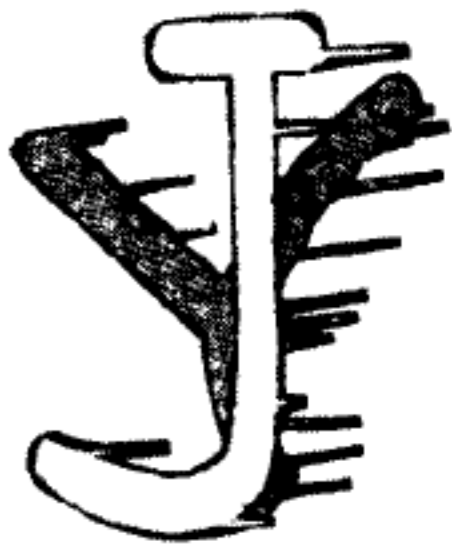
我将法案的第五条和第十二条配合起来，这些规定使国务大臣有权力让你参加这些公共考试而不参加其他的考试。因此如果我想在一个公立学校获得“国际毕业证书”，这是不允许的。对于许多像“中等教育普通证书”是否可靠的疑虑，我会说不可靠。但根据这个新法案，不管我们是否同意让孩子选择苏格兰 O 标准或不选择，贝克都会竭力让我们的孩子拿到“中等教育普通证书”。

这里所提倡的是考试中的自由市场而不是国家控制和划定考试范围，就像 1988 年《教育改革法》中所规定的那样。

## 最新报告

1989 年夏天政府宣布其决定，废除完全根据课程进行评估的“中等普通证书考试”。从 1994 年起所有的“中等普通证书考试”都将改成期终在“控制条件下”的“定时和无监督”考试。政府也否决了“学校评估委员会”的提议并决定限定“中等普通证书考试”的范围，只覆盖《全国统一课程》的 4—6 级水平的内容。《泰晤士报教育副刊》（1989 年 9 月 22 日，第 2 页）报道了安杰拉·朗博尔德（Angela Rumbold）夫人（下级教育部长）向“中等普通证书联盟”发表的讲话，并评论说朗博尔德夫人的讲话没能消除对后者将“导致重建双重评估制度”的担忧。文化复兴主义者发起对现代评估技术的批评，原因是对教师评估及对中学普通证书根本的不信任。这些批评看起来找到了它们的缺陷。

让我再来看一下在希尔盖特文件中提出的两个更深入的问题，这有益于理解新右翼的教育计划和它的理论基础。首先，文件中强烈支持在最初的《大教育改革法》中谈到的允许伦敦市代表从“内伦敦教育局”退出。（修订条款后来被政府接受了，实际上废除了内伦敦教育局。）有趣的是对希尔盖特报告的反应又是新自由主义和新保守主义根本信仰的融合——内伦敦教育局被看成是挥霍浪费、低效无能以及政治上具

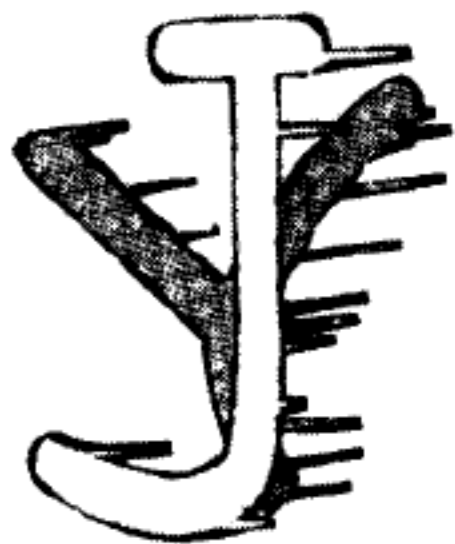


有破坏性的部门。

内伦敦教育局带来过多的花费；它表明了公立学校整体水平低下；它容忍甚至鼓励政治化的课程及使用政治化的职务和教师；最后，已经站稳脚跟的共产主义者和新共产主义者控制了“内伦敦教师联合会(ILTA)”，结果继续高标准的军训活动，迫使民主党尽其所能来破坏联合会的权力基地。(p. 26) **55**

这个宣判一开始就引起由希尔盖特报告撰写人所进行的大量研究，他们打的是“国家教育标准委员会”的旗号(Marks *et al.*, 1983)，“国家教育标准委员会”试图将教育消费水平与教育质量(通常由公共考试及格率决定)联系起来。争论的焦点是教育政府开支的增多并没有带来更高的及格率，并且好的教学而不是开支是考试成功的基础。从一些角度来看，这种观点似乎承认二者之间存在负相关，花费越少，学得越多。从这个或其他方面来看，劳工党控制的内伦敦教育局是一个高消费机构，是批评的主要目标。为特殊的教育需求和教育问题投入很少。并且对“内伦敦教育局”的攻击又再一次引起政治上具有破坏力的教师的强烈情绪。安德森(1982)指出“教师不是特定的政治人物”，但他接着说，“而是那些禁闭的托洛茨基分子(Trotskyites)和改变宗教信仰的女同性恋者。”(p. 21)他劝告父母在为孩子选择学校时要“从教师自己的布告板上寻找这种倾向性”(p. 21)。

第二点重要的是对“内伦敦教育局”长期的攻击是有证据的。“内伦敦教育局”为批评提供了一些重要的例证——成绩差、教学职位不合适、政治化的学科、平均主义计划。它成了非理性主义、极端主义、疯狂及邪恶的象征。媒体经常报道内伦敦教育局的情况。它成了反对进步主义和人文主义的一个联结点；它成了英国教育所有失误的集中表现。它是所有学校、所有教师错误的缩影。反对内伦敦教育局代表着教育中有理性。这类的论点强调事物的必然性——内伦敦教育局必须取消——选自一本“保守主义政治中心”的小册子，这本小册子是由国会议员约翰·鲍伊斯(John Bowis)在1988年写的《内伦敦教育局——终结时





期》。他说：

我从没有诅咒“内伦敦教育局”该死。但无论你想多么公正，无论内伦敦教育局的一些地方的工作做得多好，无论“内伦敦教育局”过去的宣传多么有效，结论是毫无疑问的——制度没有赢得孩子、父母及社会的赞同。(p. 7)

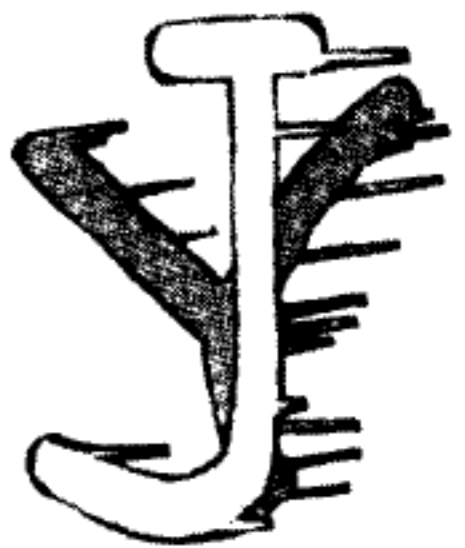
“内伦敦教育局”被看作是“左翼游说团”(p. 6)。它的身份是被选举的机构——左翼或其他——似乎在这类评估中不起作用，左翼比民主的选举更重要。鲍伊斯引用了反“内伦敦教育局”的文章——《伦敦衰退标准》(*London Evening Standard*)，并予以肯定；

56

现在普遍认为教育当局是以人均最大的消费取得最差的结果，使用所有教育支出的8%，仅仅教育全国4%的儿童，并且它的管理费用比过去八年的实际花费上升了20%，尽管伦敦实际的学生人数减少了，但造成了不可挽回的低效和浪费。(p. 37)

在教育事务中“内伦敦教育局”似乎扮演了一个与经济政策事务中大伦敦政务院和大都市当局类似的傀儡式的角色。即，“内伦敦教育局”关于保守党知识分子的论点代表了一种选择 (Duncan and Goodwin, 1985)。从话语的意义上来说，它是一个反文本(counter-text)，它代表那些新右翼话语中没被考虑到的部分。它表现为一种不认同非一致形式和一整套“支持或反对流行观点的政治的和意识形态的实践”(Macdonell, 1986, p. 40)。

最后，我想简单评价一下塞克斯顿的和希尔盖特的报告对全国统一课程的反应。谈到希尔盖特报告，它是一种相当矛盾和冲突的反应。在新自由党和新保守党观念之间可能出现的分歧是清晰可见的。在新自由主义潮流中，希尔盖特集团的成员是犹豫不决的；全国统一课程是“与英国教育传统不相融的”(p. 10)并且“权力过分集中于政府中心控制”(p. 11)，但“纠正不等同于削弱政府的权力，而是使它更有说服力”



(p. 11)。它们明显是被困在极端主义和强大的国家身份之间的某个地方；在父母选择和“国家职责”之间(p. 3)；在自由市场多样性和固守“真正”知识绝对正确之间；在信任和不信任自主的教师之间；在信任和不信任父母或消费者之间。与反对派清晰的观点相比，希尔盖特报告是非常不清楚和混乱的。然而，报告引证的有效性、它所引发的运动以及报告对政策形成的影响，似乎表明对信息的传递比信息本身更重要（见 Bernstein, 1985; Wexler and Grabiner, 1986）。

塞克斯顿反对在简单的自由市场基础上设置详细的全国统一课程的观点。他在访谈中清楚地概括了哈耶克派在全国统一课程中的立场：

全国统一课程是极其错误的。如果你在教育和学校中有真正的自由市场，我指的是客户、父母和儿童可以从各种类型的学校中进行选择，当然那样做的必然结果是学校必须有对不同市场需求做出反应，转变管理方式，所有那些都是整套计划的部分。实际上，如果你研究一下私立学校，你就会发现在各类私立学校课程之间有明显的相似性，因为那正是客户所需要的。由考试来决定、由公司来决定或由任何你喜欢的事物来决定。但他们所提供的是客户所需要的。所以，如果政府有力量和信心努力迫使移交管理权，那么他们将欣然同意根据家长和学生的需要来设计课程，这是一种观点。恰恰相反的做法是集权化，我们所说的集权化是指由15人组成的委员会，他们很了不起、很优秀，正如人们所说的一样，他们将详细规定本应由市场决定的事情。所以我反对全国统一课程的第二个论点是他们在决定以下问题时的效果和效率都很差——我们应该学习法语还是德语，或者孩子应该既学法语又学德语，或者学俄语更合适，或者现在我们应该开始学汉语。那就是要求“全国统一课程委员会”做出的详尽决定。所以你是间接犯错误的人，或者就是他们15人中的一个，或者是由他们做顾问的“部长”，用他们的决定来取代通过自由选择可以得到的多样性。

第三个论点是他们无论在1988年做出何种决定都将不可避免地使课程变得陈旧；政府就是政府，公务员就是公务员，等他们

57

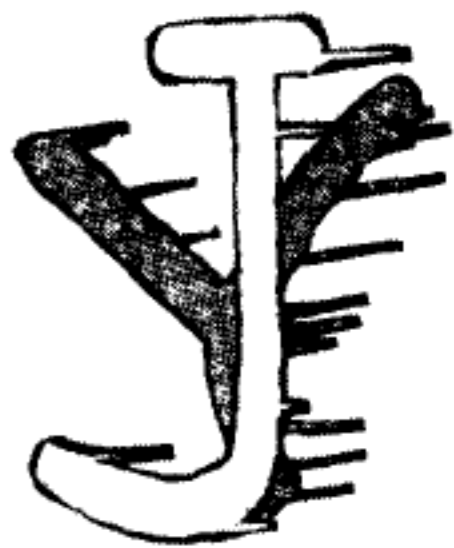


醒悟还需要五年,那时他们会说我们应该学计算机等等。计算机由谁开始引进的?不可能是公立学校——是由阿伦德尔(Arundel)引进的,那是第一所说我们这儿应该有一台计算机的学校。所以有几个论点表明,全国统一课程不会设计出好的课程,实际上会使他们所选择的内容变得陈旧僵化而缺乏灵活性。它试图推出适合所有儿童的课程,当然儿童存在很大的个体差异,那就是为什么人们会选择不同的学校,因为这些学校适合一部分人而不适合另一部分人。当然由法律来决定儿童应该学什么,并暗示不能学别的,这是蒙骗人的集权化,是难以令人信服的。 58

这是经典的哈耶克主义的观点,用自发秩序、不断适应、效率及市场自由选择来反对不公正的、无效的、不可靠的国家集权化的做法。课程应该根据父母的要求及事业性学校根据所依靠的条件的变化来决定。移交管理权的问题,是这个总体规划的一部分,它被后面的条款吸收。

很清楚,新右翼计划特别是黑皮书或希尔盖特攻击的重点,是致力于解决关于教育实践所争论的中心问题,以及由许多父母在与学校打交道过程中所经历的大量真正的对立情绪。内容的连贯性在于它重申了由中产阶级、自由人文主义者组织整理的在探讨教育问题时所选择的术语。由于将人文主义和进步主义术语看成是越轨的、非理性的,新右翼试图将先前占主导的、深信不疑的教育概念“重新自然化”。他们是韦克斯勒(Wexler)和格拉宾纳(Grabiner)(1986)所谓的“文化复兴主义者”,试图重新评价传统的教育形式。根据解构或重建策略来看,学校教育的三个信息传递渠道:课程、教学与评价,是环环紧扣、密切关联的。但对这个方案的重申也是至关重要的。新右翼对控制、管理教育问题又有了一整套新的特色。正如我们所看到的,控制是重新建立在课程的国家集权、考试和教师中心与自由市场、父母自由选择双重基础上的。这些规则模式试图保证社会和政治两方面的稳定性,尽可能地孤立和消除主张公共教育的改革家——平等主义者的影响。

新右翼话语在某些方面具有示范性。从它所引起的变化以及它所





开辟和封闭的领域中,可以引出主题。用特殊的可替代的和独一无二的术语来阐述,他们所谈及和解决的目标是清晰易懂的。那就是说,话语的意义在于它们的失误和应受到的惩罚,所以他们的反应、他们的苦恼、他们的愤怒都可以放在一边,因为“他们会说他们不愿意那样做”。正如我们所看到的,他们所制定的切实可行的政策完全代表了撒切尔主义者的呼声,“没有选择的自由”,选择被完全排除并且是不可靠的。话语通过一些机制代替了团体(利益的联合):效果的中立性、市场的力量、选择的自由、由个体父母或消费者所做出的决定,这是一个方面;测量技术的应用、考试、管理、评价是另一方面。教师因此在严格但很差的成就标准和公共声誉中得以再造。有趣的是,这两个方面——技术的、理性的组织和个人选择都带有实用主义的味道,这在福柯关于现代社会机构的出现的分析中早就使用了——监狱、医院、工厂、学校。这里合理化的政策明显取代了政治化和意识形态化的政策——效率代替了社会公正。新右翼话语因此有效地使教育非政治化。

另外一个所强调的重点是自然,自然主义又一次强调事物的必然性,降低理论作为政策制定基础的作用。这里关于理论的论点,新右翼的理论基础是,理论为一种政治话语的建设提供了证据。一种理论可以用来推翻或反对另一种“不可靠的”理论。话语引用并阐发了理论,通过支持它们也证明自己是正确的,但无论如何话语也不可能只由它们来组织或控制。因此,继续提出逻辑矛盾的问题是政策本身的不相关性,或至少只是在实践水平上相关,而不是在理论水平上的相关。对话语的检验是它的有效性,不是它的连贯性:是它所做的而不是它所说的。政策制定的“度”已经被这种话语所控制,并且通过这种话语最后出现一个经验主义的问题。尽管这一点很明显,但正如我们所见到的,《教育改革法》从很大程度上展示了这类影响。然而,新右翼在教育政策竞争过程中不构成唯一的话语,这一点我们将会看到。

## 教育市场

在这一章的最后我想研究一下《教育改革法》的一个方面,它最清



楚地打上了新右翼话语的烙印——“地方学校管理”。《教育改革法》的这个方面被许多评论员看成是一种法律上认可的措施，全国统一课程受到了极大的关注引起了大量的争论，我认为“地方学校管理”提案是《教育改革法》中最重要的条款，当然也是最明显的意识形态条款，也可能是对学校教育形式和内容具有最深刻、最长远影响的条款。

《教育改革法》很明显是不容易看懂的——它是复杂的、多方面的，是几种不同利益和影响类型的产物。对大多数教师和家长来说，法案的意义在于它对课堂教学及对孩子前途直接的和即时的影响。法案，甚至那些与学校有着特殊联系的条款，也被当作不重要的东西被中断或做出消极的回应。但它的设想和目的不是成为一个无足轻重的法案。在法案的中心试图建立起教育市场的基点。法案的关键性条款中，用市场分化规则取代了所有人平等接受教育的规则。为了支持《教育改革法》规定的教育市场赖以建立的方式，法案的几个条款必须结合起来并与以前的保守党教育政策相互联系。这个市场的要素是：自由选择、竞争、多样性、资金和组织。（见图 3.1）

1980年、1986年和1988年的《教育法》

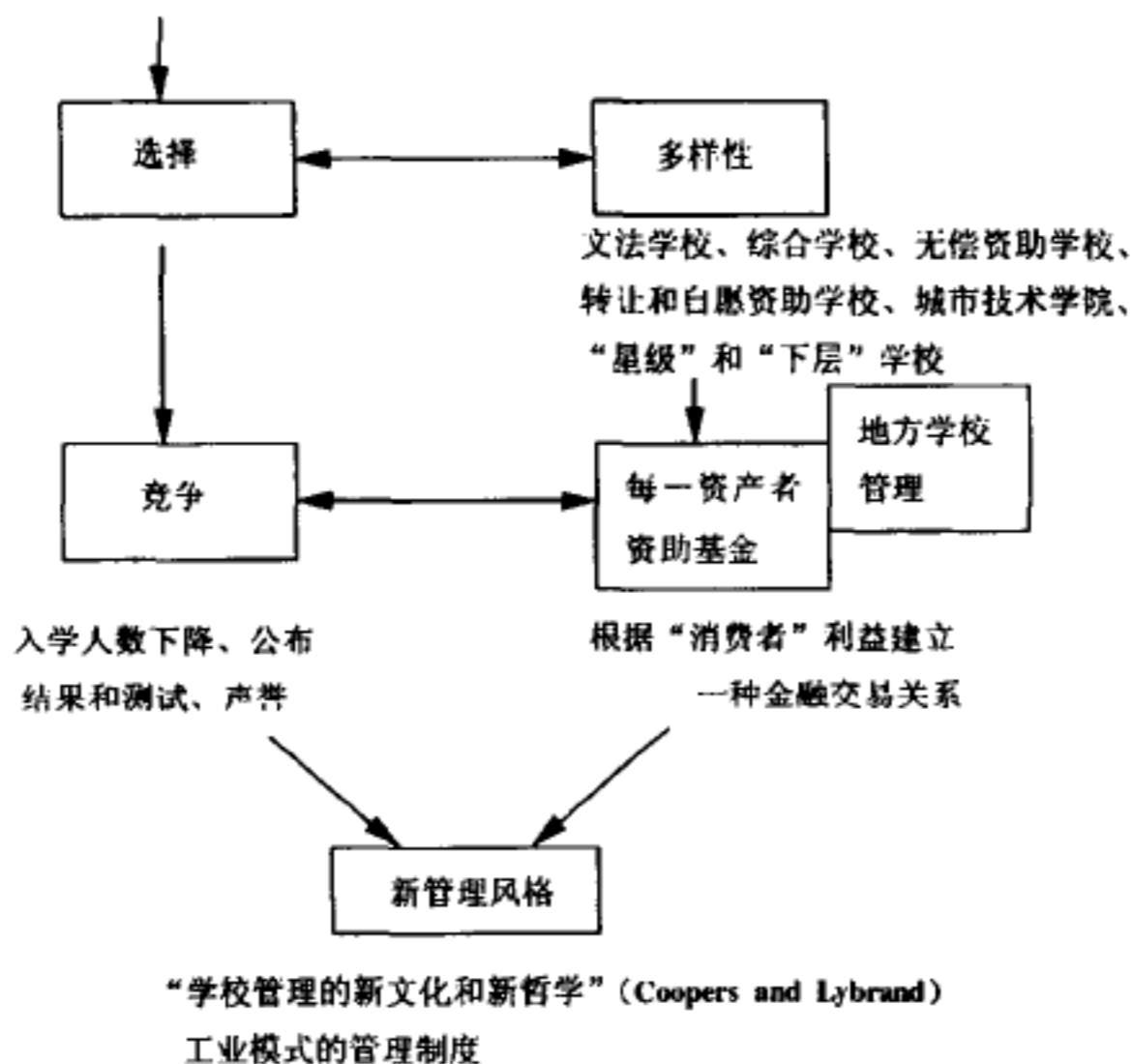
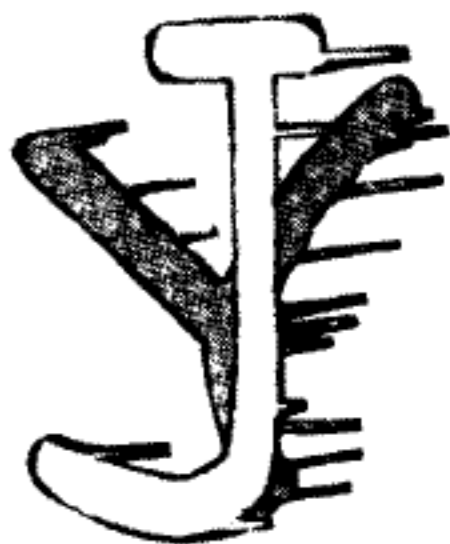


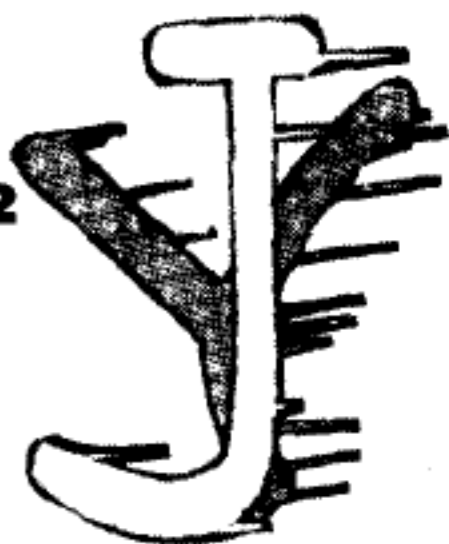
图 3.1 教育市场



父母自主选择是保守党自 1979 年以来基本的教育政策之一(见诺曼·圣约翰·斯特瓦斯的《父母的特权》)。在那里,保守党大臣主张父母应该能够把自己的孩子送到他们认为的最好的学校。地方当局控制着学校人数,父母的选择局限在 1980 年以来的几个立法条款所规定的范围内,《教育改革法》允许所有的学校增加入学人数,达到 1979 年确定的标准人数。因此,除了 1979 年的标准人数外,对入学人数不再有限制了。地方教育局再也不能够制定计划使学校之间保持入学人数的平衡,或者保护学校不受报名人数下降的影响。

接下来谈谈第二个规则——竞争。《教育改革法》又一次建立在先前立法的基础上并将其扩展;1980 年的《教育法》要求学校公布考试结果并义务开办夜校。结果许多学校开始参与发展并保护它们的公众形象和声誉。浮夸的小册子印了出来;一些学校招聘公共关系顾问;花费一定代价保证邀请地方报刊来报道学校活动等。由《教育改革法》规定的公开注册人数将加剧这种竞争,特别是在仍然有余力的地区。除了那些捐款超额的学校,在入学人数缩减或下降的地区的所有学校,现在要进行竞争将人数提高到 1979 年的水平。换句话说,它们将努力吸引学生离开它们当地的其他学校。从哈耶克的观点来看,学校之间的竞争不仅最好地服务于消费者、父母,而且为了确保“不断适应”而进行的调整也有益于国家。在这背后还隐藏着竞争对削弱生产者和教师的权力的作用。“有组织的生产者的利益因此总是与社会所有个体成员的长远利益相反。”(Hayek, 1979, p. 151)但哈耶克理论的一个市场规则建立在多样性的基础上。从他的观点看,如果有多种产品供选择,自由选择才是真实的。如果所有学校都是综合学校,而且它们都提供同样的服务,那么就不存在选择。任何欲使学校教育向所有人提供平等的、同样的教育的企图都会破坏教育市场。因此对学校供应的控制和裁决必须从政府手中夺回来交给市场:

占主导地位的自由民主的机构模式,其中同类的、有代表性的机构制定规则指挥和引导政府,这必定导致将一个自由社会、自发秩序逐渐转变为由一些有组织的利益团体联盟引导的极权主义体制。(哈耶克,1973,p. 2)





对基斯·约瑟夫来讲，教育制度的基本问题——其他所有困难的根源，就在于它是国家制度、是强制性的制度。

我们有一个该死的国家制度，我希望我们没有。我希望在1970年选择了不同的路线。我们的国家干预太多。我不想要它。我认为我们不知道如何处理它。当然我认为国务大臣对它毫不了解。但我们与它相伴。如果我们能够退回到1970年，我将选择不同的路线。我们有义务教育，它为骇人听闻的重要性承担责任，我们虐待孩子，迫使他们做不喜欢做的事情，我们不会有好结果的。

《教育改革法》将许多学校纳入整个教育系统，打破了地方教育局对国家学校教育的独占。现在出现了“直接拨款公立学校”(GMS)，那些学校已经摆脱地方当局控制并直接由教科部资助。城市技术学院从理论上讲是由企业资助的，实际上，则由教科部签署的大批经费直接资助。已经生效的竞争和选择的过程也有加大地方教育局管辖的学校之间以及综合学校之间差距的趋势。一些学校名声比较好，一些则较差。在一些情况下，这种名声基于先前的学校历史，或不良的新闻报道，或无根据的流言蜚语和谣言，或故意的诽谤。但所有这一切都有一种影响。即便在1988年的法案之前，当然那时还没有普通的学校教育制度，仍然有200所文法学校；6%的适龄儿童进入私立学校。这些学校部分是由教科部根据“辅助学额计划”(APU)资助的；在一些教育局，像布罗姆利(Bromley)教育局，设有综合学校并且是一流的综合学校；一些教育局仍然为一些聪明学生付款上私立学校，并且在许多地区无偿资助和自愿资助的教会学校被一些家长看成是比地方教育局管辖的同类学校更加平等。关键点在于保守党的政策是不是支持并鼓励学校之间的这些差别，《教育改革法》甚至将更多的差异性引入教育市场。

用玛格丽特·撒切尔的话说，“我把保护消费者利益带到学校”。我不是指地将学校看成像超级市场一样，然而从效果上看，她所说的如同购物，父母有权利去他们认为合适的商店购物，因此谈



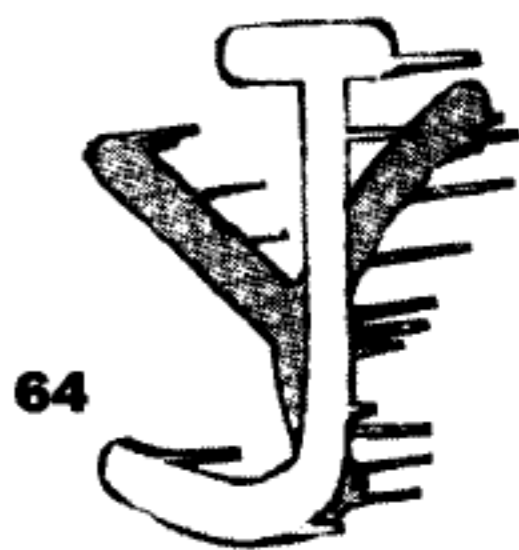
到孩子的教育他们有权利把孩子送到他们认为合适的学校去上学。这是他们能够做到的。(戴维·哈特：国家校长联合会秘书长)

尽管这是教育中原始市场的基础，但有一个基本的因素正从这种情形中消逝，这意味着它还不是真正的市场。即，消费者的选择没有直接影响到消费者的收入或福利；换句话说，没有发生货币交换。一个真正的市场由奖励和失败所驱动。根据熊彼得（Schumpeter）的观点（1979），建立在“对现有公司利益和产出不是产生次要影响，而是威胁着他们的根基和生命的竞争”基础上的市场体系必定是残酷的、激烈的（p. 84）。换句话说，如果市场开始运作，它必须直接影响生产者。基斯·约瑟夫公开承认自己是哈耶克派的追随者，他说出了自己的想法：

我认为国家机构想成为经营者游说团，就像国有化企业一样。私有化的一个主要优点是引入了破产的意识和破产的潜在性。那就是我想退出的原因，当然我需要保证金。因为你一下子又从经营者的角色转变成消费者，我不是说所有的客户都是明智的，事实上也不可能是，但有一些现在不能进行自主选择的客户，将来能做到。

正如基斯·约瑟夫所指出的，政府内部或周围的新右翼顾问已设法通过建立保证金制度来补救由于缺乏破产意识而带来的损失。这里的观点是所有的父母都会得到一笔保证金，根据他们孩子的年龄来支付，这些在任何教育系统都可以用来买到教育服务——包括私立学校，如果父母能够备足保证金来支付私立学校的学费。

“保证金将通过赋予父母购买力来复活市场流通。教育保证金制度将成为向‘纳税人将收入用于教育’这个最终政策的过渡。”（Seldon, 1977, pp. 68—69）政府将通过向学校支付现金的方式偿还保证金。这个计划在肯特市的部分地区进行试点，教科部的公务员说服基斯·约瑟夫爵士，全国性的规划是行不通的并且费用太高，也许对保守党内部许多人来说这太激进。



我是一个对保证金制度持悲观态度的支持者，我接受保证金制度主要出于政治原因，它是行不通的。你可能有一个非常靠不住的立法条款，要用三年才能付诸实施，这会使我的政党解体，其他政党也都充满敌意。它不像壮观的综合化运动，它是壮观的自由运动。（基斯·约瑟夫）

所以在《教育改革法》中没有保证金条款，但有一个仅次于最好的选择。从效果上看，有一个通过资本基金方式引入的用现金购买教育服务的制度。从1990年4月起，几乎所有的学校（除了一些小型的小学）将开始面临这样的形势，他们的多数基金将根据他们所招收的学生人数和类型而定（地方教育局75%的大宗补助金将根据这个进行分配）。每个进入学校大门的学生都得带着一份现金赞助款，学校所需要的职工工资、材料、仪器设备费用将通过这种集资的方式支付。

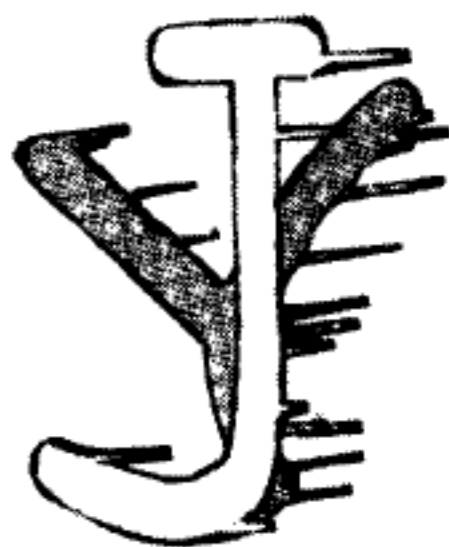
我认为，政府在新右翼的劝说下已经设计了一个由学生驱动的规则，基于这样的观念，除少数例外情形，如果学生到校报到，他随身必须带着钱。这很接近保证金制度。（戴维·哈特）

来自一个地方教育局的有关各年龄组的学生实际交款数额，如表3.2所示：

表 3.2 学生投资的基金形式，伦敦豪恩斯洛自治市(Hounslow)

种类	价格
托儿所	997
接待班	965
幼儿学校 2+3 年	648
小学	671
初中	886
高中	1243
第六学级第一年	1576
第六学级第二年	1576

资料来源：《咨询草案》伦敦豪恩斯洛自治市教育委员会，1989年4月





这意味着学校之间现在出现了真正的竞争。学校吸引学生的能力将影响师资的水平及整个教育水平。一位负责这个地区的公务员(D)解释说：

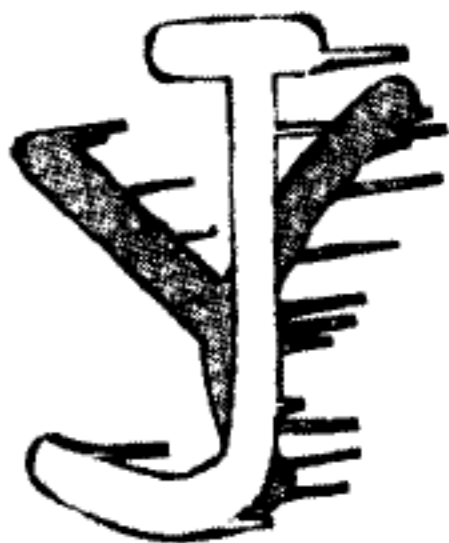
……当然，政府很清楚它要从中制造差异供父母选择，并且感到问心无愧。当然，即便地方学校管理，也有一种逻辑关系，当学生人数流向学校又从学校流出，钱也是流向学校又从学校流出。所以你给学校一个经济刺激来吸引学生并留住学生……这将激励他们满足父母的期望。

这也被视为向废除公共学校教育条款的方向迈进。

它打破了公有部门运营与私人部门运营之间的明显界限。最终缩小了部门之间的差别。

与相邻学校相比，人数相对少些的学校，无论如何，都会受到地方教育局基金的保护，如果调整预算，它们立即就会失去现款。拥有更多学生的学校将得到资金，结果学生人数又会发生相应变化，当学校或多或少地成功地将人数维持在或增加到 1979 年的标准水平，将相应地得到或失去现金。在一些地区，当有余力的学校试图通过彼此的直接竞争将他们的教育服务努力推向市场时，学校教育将变成一个残酷无情的行业。很明显教科部希望一些学校在市场中不能生存下去，它们将面临“破产”。结果，“弱者将消亡”，一些学校学生人数将减少到不能使学校存活的地步，一些学校将关闭。保守党在第一任期运用于英国制造业的同一规则也将适合于学校。这个进程部分与自由选择的理想相联系，但市场销售也要根据与全国统一课程相伴随的标准的提高来进行。

……它们代表了为保证高水平而制定的一系列政策的两个方面……一方面，试图建立全国共同标准，另一方面，将改变加强地方的控制和竞争的机制看成是实现高标准的主要的，



或许是最有效的途径。加强地方控制和竞争是现任政府的宗旨……大概这两种不同的策略中包含着两难的哲学困境，但我认为那并不意味着它们必定是不相融的或不连贯的。（教科部公务员 F） **66**

市场因此被当作一种规范机制。通过找出无效性、通过对大规模的改革运动做出回应以及通过奖励成功的学校，市场会淘汰质量差的学校。

当然这是在法案通过期间向部长们及教科部提出的关于公开招生议案咨询的极具说服力的论点。这个论点的另一方面是，地方当局说这样做将使地方管理教育的任务更加艰巨，因为他们将发现他们自己很难为学生人数不多的差学校做出补偿。另一方面，我猜想部长们会说全国各地的学校还有充足的食宿条件……当局还没有完全意识到取消一些学校的潜在意义，并且部长们会说如果父母通过选择学校表现出来对学校有某些看法，这可以帮助政府做出有必要关闭学校的艰难选择，尽管这可能是痛苦的，但那实际上是有益的。（教科部公务员 F）

这就是哈耶克所描述的市场短期的“创造性的解构”。因此，从很大程度上，计划裁决将被置之度外。如果在某个时刻 1979 年的标准人数限制被解除，在 20 世纪 90 年代入学人数开始回升是不成问题的，那些在教育市场中成功的学校甚至能够开始它们自己的建设规划或企图兼并它们弱小的对手。然而在接受大量移民的地区，因为学校很少，目前市场没有开始运作。但一些地区可能发现他们自身和学校一起都不景气。最易受损失的是那些较穷的城市中心地区，那里的学校比较旧，设备比较差。那些有钱、有时间和有能力的父母会把他们的孩子送到环境优美的郊区学校。那些工作时间较长又没有汽车的父母，他们不想让孩子长途乘坐既花钱、班次又少且不安全的公交车，当他们毫无选择余地的时候将只能选择城里较差的学校。在丹地和爱丁堡进行的父母公开



择校方案的研究发现,有这种事情发生。苏格兰研究人员报告说:

大多数失去生源的学校位于最不繁荣的居民区,而多数生源充足的学校位于城市中心综合区。因此,不像在类似地区的小学之间的转学,在中学之间频繁转学需要在具有不同社会特色的大区域中进行。另外,在这两个城市中,拥有最多学生的学校都是可以被预先选择的学校。(奥尔德和拉布,1988,p. 176)

67

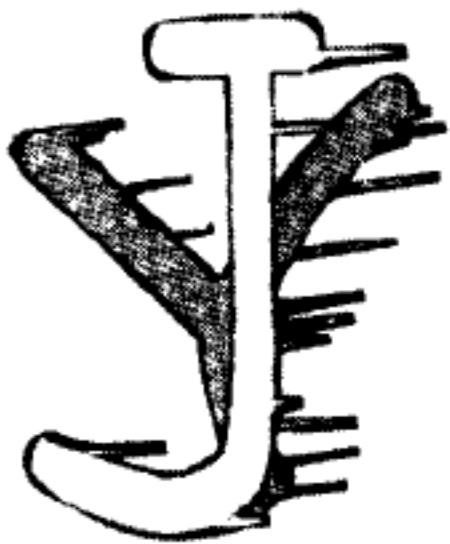
研究者还指出:

在某种程度上,父母的选择使一些学生能够上更“有效的”学校,这样做是期望学生能够从中受益。然而,学生大量涌入“有效的”学校可能降低其“有效性”,就像大量学生从“无效率的”学校涌出一样,也可能进一步降低其“有效性”。(p. 176)

最后一点之所以重要是因为它强化了一点,至少在短期内,几乎所有学校的动机都是尽可能多地吸引学生,目的是增加收入。增加人数的其他后果看起来似乎不重要。

以上所分析的教育市场的最后一个因素是组织,随着根据学生人数做预算的启动,预算权开始下移。那就是说,从1990年4月开始,越来越多的学校又能直接控制自己的预算。学校将得到并使用这笔钱;它们将聘用和解聘教师或其他学校职工;它们要购买设备、支付维修、取暖和照明等费用,它们必须使自己的预算收支平衡。预算将成为学校董事会的最大责任,由校长管理学校,这“与反映管理机构管理政策的《管理条例》相一致。他或她在帮助董事会制定管理计划和保证教职工参与方面将起关键作用”(豪恩斯洛地方学校管理机构)。《教育改革法》所包含的管理模式是明显的:董事会作为指导者,校长作为首席执行官。校长在《教育改革法》改革中作为关键人物出现。

国务大臣当然需要校长。他们是整个系统中的关键性人物,如





果没有校长他就不能发动改革。他必须尽快从工资条款及我们所商谈的教育权利和条件的条款中意识到那一点……另一方面,《教育改革法》向我们的职工提出了挑战。因为我不肯定国家制度会不会失败。我不同意政府关于想取消地方教育局并创办27个或500个自治机构的疯狂和可怕的想法。但新右翼中当然有人愿意转向保证金制度。地方学校管理制度与你想得到的保证金制度最接近。新右翼中有人愿意看到废除地方教育局。如果我们要阻止这些对国家制度的持续攻击,一种做法就是使《教育改革法》生效……我不是指直接拨款公立学校或城市技术学院,我指的是法案的动力源,全国统一课程。(戴维·哈特)

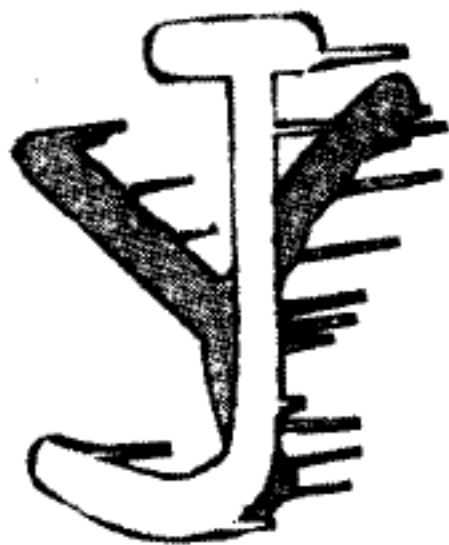
68

学校将要变成商业,像商业一样运营和管理,主要关心利润和亏损额。在教科部委托的对“地方学校管理”的调查报告中,会计师库柏斯(Coopers)和莱布兰德(Lybrand)(1988)指出新的预算控制将要求“一个新的学校组织文化和哲学”(p. 2)。父母现在是客户,学生从效果上是产品。那些生产劣质产品的学校,必定会失去客户。似乎在政府看来劣质品意味着在全国统一考试中成绩差。伴随着教育市场供给而出现的全国统一考试为父母提供了一个简单、粗糙但直观的对学校进行比较的标准。因此,人们也要求学校提供一个稳定的全国统一课程,力图多少改善一下商业模式,将教育市场看成是一种联营制度,这被一名作者称作“肯德基油炸学校”(Hargreaves, 1989, p. 10)。

课程也可能是全国性的,但现在真正负有责任的是地方。学校自身也有义务成功地完成任务。

政客们总是善于转嫁批评,这是一条法案,不仅国家,而且地方政客也会将批评转嫁到学校教育水平上来。地方政客将来会转变态度,说:“不要责备我们,预算给了学校,我们给了他们充分的自主权。”(戴维·哈特)

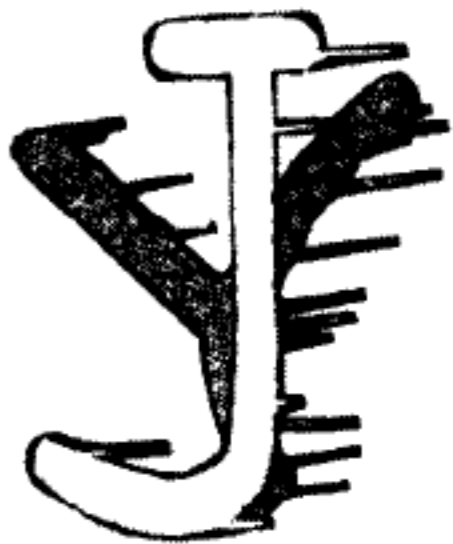
从这些方面来看,教育市场的建立与其说是受全国统一课程和全



国统一考试的牵制,不如说是与它们保持一种张力。《教育改革法》中的二元论——中央集权主义和引入市场力量,还有另外一个与政府社会和经济政策的一般目标相关联的效果——它进一步削弱了地方当局的规划和预算权力。一位前任教科部高级公务员(B)评论说:

我认为法案不是很想为父母提供更多的选择机会和选择权力。法案无疑是关于课程的,这一点是肯定的,这实际上是法案的中心。但另外我认为,法案是想削弱地方当局的权力,这就是法案的意图。一些权力归到了国务大臣,一些归到了董事会和校长那里,还给父母一点权力。这又是法案的意图。假设你把“那就是法案的真正目标”当成前提,那么你将看到朝向那个目标的任何措施都将是受欢迎的。事实上,即使这样,它对其他方面只能起到一点点的推动作用。

所有这些都包含着一个理所当然的假设:商业方法和市场力量是规划和实现教育期望最好的、最合适的途径。几乎没有人争论教育是否能够被看成是一种产品或生活用品,就像小汽车、巧克力棒或假发一样。《教育改革法》所做的是把政治理想当成常识一样来对待。“地方学校管理”规划是一项庞大的社会性实践(这些问题的一些方面在下一章还会论述)。



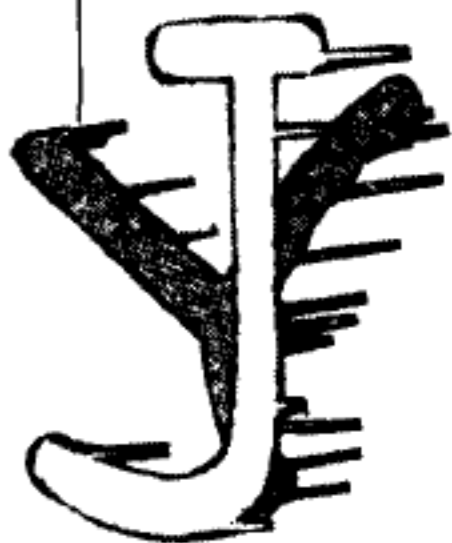
# 第四章

## 工业训练或新职业主义？ 结构和话语

詹姆斯·卡拉汉的自传中记录了他 1976 年在拉斯金学院的讲话，**70**  
并将他所关注的一些问题和论点进行了总结：

我认为教师必须有学生家长的支持。资方人员抱怨说一些毕业生缺乏基本的工作能力，甚至从综合性大学和工业学校毕业的受过最好训练的学生也不想到工厂工作。为什么会这样？为什么在综合性大学和工业学校有三万个科学和工程学科的名额空缺，而人文课程则人满为患？我们是不是在以牺牲课程的完整性和深刻性来换取广泛性和多样性？我赞同按照大学标准设置的基础课程。“基本的工具性学科，包括基础阅读、写作和算术；理解如何与他人共同生活和工作；尊重他人，尊重个体。这意味着要获得基本的知识、技能和推理能力，发展生动活泼的好奇心和持续一生的求知欲”。教育的目标是“使学生具有适应未来社会中建设性岗位和工作的最佳能力”，并且我所强调的“不是其中一个或另一个，而是两者都强调”。在当今社会，那些没有一技之长的人找到工作的机会是很少的，通过要求学生在辩论中做出我所期待的积极反应而不是采取防御性的态度，我得出了这样的结论。（Callaghan, 1987, p. 411）

我在前面几章中已经说明拉斯金的讲话是如何利用并促使新右翼支持父母自主择校的。在第六章里，我将从教科部和皇家督学的官方话



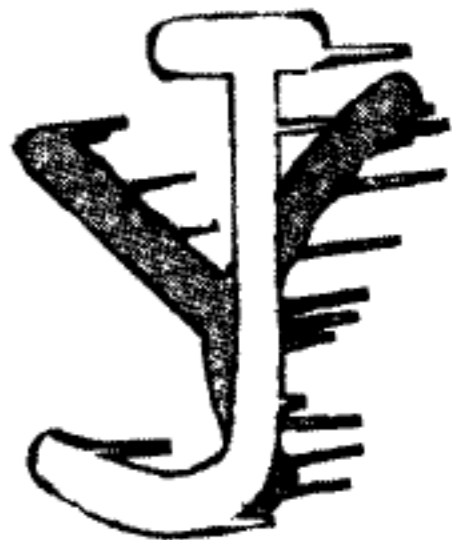


语中选择课程问题加以论述。在这里我想特别研究一下通过和围绕这个讲话发起的各种职业话语,以及它们关于教育和经济之间关系的论述。这个讲话没有创造这些话语,但它给了这些话语在教育“政策领域”以合法性。 71

根据詹姆斯·唐纳德(James Donald, 1979)在拉斯金的讲话、紧接着的大辩论以及政府绿皮书、1977年7月出版的《学校中的教育》等,所有这些都“创造和实施一个‘新的协议’来代替教育中旧有的一致性中,发挥着积极的作用”(p. 107)。这种解读/重建过程(如第二章所概括的)部分是通过讲话、辩论和文件这些文本中所展示的逻辑来实现的。这些文本唤起了一种共识和对学校教育的真正意义的理解,其目的是“通过民主主义的经验论使现有知识发挥作用”(p. 106)。讲话的随机性策略与那些黑皮书中所运用的有相似之处,但从某种程度上说,如果讲话的公开论调带有批评性,对制度建设来说就更有益。绿皮书同时也采取一种中立的、不偏不倚的、漠不关心的态度,根据宣言、报道的事实及友好条约,它也是“一种精致的政治的和认识论的策略,为社会民主话语的基本变化提供一种原理”(Donald, p. 106)。文本的成功在于它们的信度。唐纳德在描述国家教师联合会对绿皮书的反应时说:“不能对绿皮书的真实性提出挑战,当要求你读时你就读,教师联合会的话语从政治上来说是无效的,因为它已经变得过时了”(p. 107)。唐纳德继续指出理解这些文本以及它们的功能和效果也包括关注它们与“政治和经济实践领域的相关性”,那就是说在整个历史背景中,“使这种而不是那种话语‘发生’的制度条件”(p. 108)。这在本章的第二部分将论述。

现在我想按年代排列并分析由这三个文本所提供的“新职业主义者”的动力。从这种观点开始是重要的,即这些文本和许多其他紧随其后的内容不能清晰地传递一个直截了当的职业信息。许多有关学校和学校毕业生的职业不适应性的批评正在升温(见 Dale, 1985)。

1. 学校,特别是那些认同进步主义意识形态的学校,不能向学生传授习惯、态度和自我约束,这些正是雇主对员工的要求。他们不鼓励并培养好的工人(或者也许更确切地说,是好的雇员)。(然而,在职业主



义者的作品中，对什么是合适的习惯和态度仍然有大量的不一致意见。)

2. 学校，特别是那些认同进步主义意识形态的学校，忽视基本技能并教授其他不适宜的内容，这意味着学校毕业生对工厂的技术要求没有准备。

72

3. 学校一般保留并永远存在一种对学术的偏爱而反对实用的、职业的或工业的内容，因此鼓励学生远离工程师或工厂中的职业生涯。这种观点经常与科瑞利·巴尼特 (Corelli Barnett, 1972) 及马丁·威纳 (Martin Wiener, 1981) 的观点一致，并且继续发展。例如，1986 年的《工业年鉴》:

我们都需要工业，但我们意识不到它对社会的有价值的贡献。我们是一个工业国家，但有着反工业的文化，正如最近的态度调查所显示的。这是(我所强调的)我们经济衰退的根本原因，这是《工业年鉴》主要关注的目标。(1986 年《工业年鉴》)

在这个例子中值得注意的另一点是，教育和文化中的态度认同是解释工业和经济衰退的主要因素。政治和经济因素被认为不太重要。

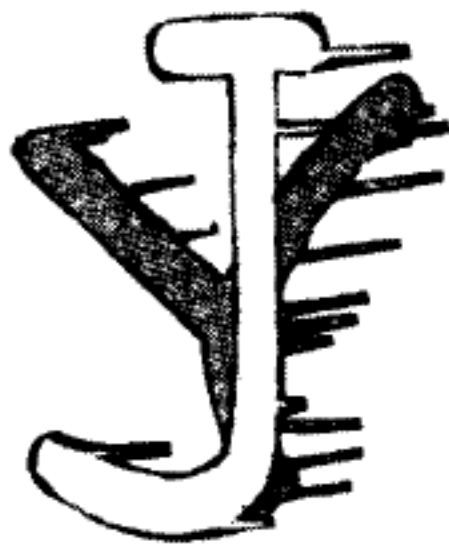
4. 与上述相关，一般说来，学校因没有教学生有关劳动领域或社会中工业的经济价值而受到指责，也就是说他们没能使学生意识到资本主义社会中创造财富的源泉。

后来对这些指责的补充与新自由主义和撒切尔主义意识形态联系更直接。

5. 那类学校不能发展学生的技能或对企事业的积极定位。

很清楚，在学校或工业话语中存在矛盾冲突，例如，在鼓励过分自信的和独立自主的企业家之间就存在矛盾，他们会发现他们自己的事情，反对培养一个机构内部未来雇员的服从态度。贾米森 (Jamieson, 1986, p. 26) 指出:

描述学校/工业运动是困难的，困难有两方面。首先，它不是



静止不动的。小组、组织和政府机构的数目是不断增加的。其次，没有关注的焦点，如果它想从这个或另外一个途径改变教育体制。

然而，话语的多价性(polyvalency)是它的巨大力量之一。它发展成为**73**一个对复杂工业危机的实际的政治反应（基本上是资本主义工业利润危机），并且指向危机的不同水平和方面。它部分是对英国工业管理的失败和弱点的一个反应，需要培养一支新的有技术的、热情的经理骨干队伍。它也与撒切尔主义相信小型商业能为工业复兴奠定基础并因此真正持久地控制失业有关。但它也是对20世纪70年代高度工业动荡的反应，从“一周工作三天”到“不满足的冬天”。另外，它向生产率低下提出了抗议，这在20世纪70年代抗议英国出口缺乏竞争力中发挥了作用。并且这是对雇主抱怨年轻职工不遵守纪律且对工作毫无技术准备的非常直接的反应。最后，学校/工业运动是针对年轻人高失业率全社会多方努力加强管理的一部分。

由这些文章所引发的特定批评许多是直接指向教师的。在许多情况下，人们认为过错在于教师的态度、缺乏理解、政治倾向或不能胜任工作。这在“大辩论”到来之前的几个月，在一篇由“普通教育证书”主席阿诺德·温斯托克(Arnold Weinstock)所写的标题为《我谴责教师》的文章中最有力地提出来。

教师在社会上发挥了一个基础作用，但是他们自己不愿意进入工业领域，他们经常故意地或更多时候是无意识地，向学生灌输一种类似的偏见……这非常不同于一个局外人接受的尽管无法用数量表示但强烈的观念，教师职业远远超出公平地分享人们积极参与政治来推翻自由的制度，民主的或非民主的意愿。(温斯托克，1976)

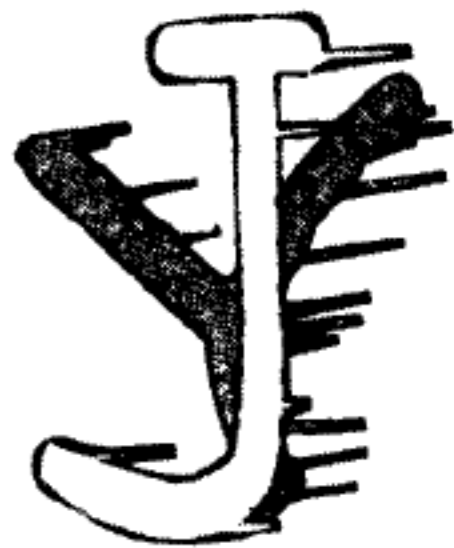
简而言之，这类攻击与当代黑皮书对人文主义和进步主义教育批评的话语的趋势有着密切的关联；它也是一种嘲讽话语。类似的一种明智的分析与教师中反对极端主义的明智的要求相一致，这是毫不奇怪



的。贯穿在各种学校/工业计划中的线索之一是试图影响和改变教师，主要是通过使他们在工业方面花时间，使他们处于严峻的工作现实的影响之下。误入歧途的学校和松散的左翼教师为英国在 20 世纪 70 年代晚期可怕的经济条件提供了权威性的、有影响的解释。在向国际货币基金请求经济援助中出现的民族谦卑感能被取代。 **74**

新职业主义和新自由主义理论之间存在一些关系，特别是它们都共同强调个人努力的重要性。新职业主义分析的复杂性的中心是有缺陷的个体——学校毕业生。对英国经济倒退和缺乏竞争力的解释是缺乏个人动机和技能。因此根据环境部/教科部(1986)的白皮书《教育和训练共同起作用》中的观点，“动机是非常重要的，以至于人们改变态度、产生学习的愿望、形成学习习惯以及获得学习技能”(1.4)。调查分析和解决办法看起来简单，对许多评论员来说太简单——逐渐灌输动机，发展正确的态度和习惯，经济恢复就能够实现。正如斯特罗纳克(Stonach, 1988)所指出的，“在职业主义那里，个体在历史面前赤裸裸地出现”(p. 57)。在哈耶克和亚当·斯密的观点中，个人的努力提供了资本主义的秩序和利润，不是政府的计划和干预。“在所有二流和低等的职业中，真正的稳定的职业能力加入到慎重的、正当的形式和节制的行为很少有不成功的”(Smith, 1976, p. 119)。然而，尽管在他们的学校标准中有一些话语的相似性，新右翼和工业训练者在他们对学校教育的过错和可能性的分析中无论如何也不能是完全相同的。

尽管如此，新职业主义者的话语又是围绕着一系列相反的两极，即一系列问题和解决办法组织起来的。缺乏动机与动机相对，缺乏技能与获得技能相对，错误态度与正确态度相对，坏习惯与好习惯相对，对工作缺乏准备与有准备相对。正如斯特罗纳克(1988, p. 60)所指出的，“经济竞争(有动机、有技能)的个人化提供复苏的经济学和一种责备的方式(如果你受过职业训练或有工作的动机，我们就不会到今天的地步)”。的确，斯特罗纳克对新职业主义提供了一个原始的和相关的分析。像许多其他人一样，他抛弃了一些基本声明的简单性和鲁莽性，即认为个体的属性与国家经济好坏直接相关，相反，他认为新职业主义最好能被理解成一种例行公事。“认为这些发起者基本是对‘问题’做出反





应而不是解决的办法,这并不悲观。”(p. 66)他们对这个问题“发表讲话”。“我们的职业教育的开始也是当代一个戏剧性事件,它使年轻人惯例性地参与到解决经济滑坡问题的政策制定中来。”(p. 66)“作为惯例,职业主义用来对强有力者做出保证,正如它试图蒙蔽弱者一样。”(p. 67)斯特罗纳克说,职业主义是“古代复兴”、再生的一种形式,它使社会回归到“神话传统”,回归到工人了解其工作岗位、了解其工作的时代,回归到资本主义繁荣的时代。

以上所列的每一个评论领域,都曾植根于多数党的政治理想中,在大辩论中被大量的讨论所丰富,并最终承担了政治后果。学校/企业和新职业主义很快成为一种拥有自主权的企业,无数的计划、项目被启动和持续启动。它们中的一部分被列于表 3. 1。它们中的每一个倡议都为相关的和亏损的一个或多个领域提供了反应和解决办法。

然而,正如已经指出的,职业动力的简单性和共同性或高或低表现出一定程度的不和谐和错位。当然,工业本身不是完全一样的。大的和小的、生产的和金融的,地方的、民族的和多民族的,传统的、服务的和高技术的行业不会是一样的。工业者或那些为他们辩护的人不一定都持同一种观点。那些支持工业的人不总是正确的。

这场运动是一些工人和贸易联盟群体各阶层的一场汇合,特别是定型的和准教育“工程”,政府声明和规章——所有这些都是用来对教育系统施加压力,使其改变教学内容及教学方法、教学评估和考试手段。(贾米森,1986年,p. 1)

然而,至少在一定程度上,只要关系到政策制定,话语的关键就是要具有好的代表性——也就是说当新职业主义的话语不从纯粹意义上服务于或体现工业的呼声时,它就会在现实的意义上体现工业的呼声。那就是说,在一个较短的时期内,商业界的人士在对教育政策的各个方面做出决定和提出建议的能力方面具有很强的代表性。他们的出现使得来自工业各方面的呼声再一次被听见,这表明他们已经做了一些事情。工业者被任命为董事长和顾问,他们将经验和利益转变为专门



知识(Miliband, 1973)。职业主义给一些利益集团——商业——支持和权威,而抑制其他方面。这既包括从形式上控制,也包括内容上控制。

在拉斯金,从一开始就一直是一套政治话语。从策略上看,各种职业议案在重新支配教育和改变政策制定的可能性方面起了关键作用。76  
“技术和职业教育试点”(TVEI)提供了一个潜在的范例。“技术和职业试点是作为一个执行教育政策和改革的样板出现的。”(Gleeson, 1987, p. 1)正如戴尔(1985)所说的,技术和职业试点在改革学校教育的内容和方向方面起了主要作用,但在这个过程中改革学校教育的方法和手段也随之改变了。

技术和职业教育试点不允许这三个主要的途径中的任何一个给英国带来重大教育变革,无论是教育目标的性质还是教育方法都不允许变革。它既不是一个由实际教育工作者起草和商谈的项目,目标是改进内容或分配学校课程的部分(学校委员会模型),也不是普洛登,顾问委员会模式,在那里,一个广泛的利益群体代表加入“伟大和优秀”者队伍,仔细检查和评价一系列或多或少的变化;也不是追随立法变革的模式,例如,它鼓励综合学校教育,或延缓毕业年龄。可能还会有争论说,它允许一种商业模式,当现有的模式证明是无效的,就将资源转移到一个新的“线路”上,它的中心目标是改善对特定用户群体的服务——用户和消费者——它不寻求改变对那些已经被认为是提供很好服务的客户的服务。它的经营模式与其说是立法性质的或顾问性质的,倒不如说是执行性质的。(戴尔,1985, p. 43)

回顾一下,技术和职业教育试点可以被看成是明确基金形式种类不断增长的预兆:来自中心、教科部及人力服务委员会有引导的付款,这些都特别指定专款专用并且恰恰忽视了地方当局关于教育支出所做出的决定。正如戴尔所建议的人力服务委员会发起了一项新的政策制定方式及新的政策评估形式。技术和职业教育试点执行的速度以及地方教育当局显得相对平静,当让他们对一个防御系统迅速的、基本的、



彻底的改革进行可行性分析时，他们表现得漠不关心，士气低落，经费缩减。人力服务委员会（及环境部和贸工部）在先前由教科部、地方教育当局和教师联合会控制的影响方面的干预进一步缩减和削弱了教育中旧的一致性的制度基础。新的呼声现在在教育政策制定中有了合法地位。这种商业中的新话语的中心清楚地表明工业训练者出现的原因，并且有一个可追溯到 19 世纪的漫长历史（见 Reeder, 1979; McCullough, 1986）。

比克 (Beck, 1983) 回顾大辩论的结果时指出：“也许对卡拉汉政府有关将教育实践与工业重振联系在一起的政策最有害的教育立法就是赋予教育实践形式以合法性，这代替了公开教育的政治社会化。” (p. 229)

正如前面已经指出的，我们能够在这种话语的社会实践中确认一个关键的风格要素。教师和学校会发现他们自己与人力服务委员会签订合同，分配技术和职业教育试点课程、系科或学校，并且当局都在竞争稀少的经费，不得不投票并且开发利用有效捐赠。资本主义的逻辑开始深深地侵蚀着学校教育过程。

## 结构主义者方案

我们简要地回顾了一下新职业主义者话语的一些方面，现在我想将那种话语放进一种非话语的、经济的背景下考察。这将使我们能够更密切地关注撒切尔主义的经济政策，并且看看这些政策是如何影响教育的。我将通过观察经济和社会政策的变化努力使教育与资本联系起来。因此，我们能够将教育置于一个更广阔的视界中去追求其目标。重要的论点是：如果我们试图用结构主义的术语及相关性分析来解读过去十年的教育政策，也就是考虑到 20 世纪 70 年代中期国家的、国际的资本主义危机，以及相伴的国家财政危机，我们应如何看待过去十年的教育政策？那就是“在发达资本主义国家，由于消费的社会化和利润的私有化这样的历史进程，公共财政领域中出现了不断增长的财政赤字” (Castells, 1977, p. 415)。



这里的意思是指特定政策观念及执行中的政策有其存在的某种经济条件,当后者发生了变化或被认为发生了变化时,现存政策的所有部分都要解体,然后一种可能的、包括新要素的政策将被制定出来。

结构主义者的争论一般都是这样进行的:在经济增长时期,就业率高和生产力被充分使用,从资本利润中所得的税收使国家能够提供福利性服务,并且满足工人日益增长的生活水平的需要。有几件事情可以做到:

1. 政策优惠保持社会稳定并且抑制潜在的冲突。从效果上看,不满可以用金钱消除。社会工资的增长——提供公共健康、教育、住房、交通服务和社会福利——减轻了向雇主要求增加工资的压力。

2. 国家为资本无组织带来的影响承担责任(例如,失业、健康状况下降和环境破坏)。

3. 国家能够承受资本主义再生产的压力,因此通过提供公共住房、公共医疗、教育及培训来缩减费用。

4. 当社会性需要不导致消费性需求时,例如,娱乐、住房和教育,国家往往取代工业的地位(那就是,当他们认为私营企业无利可图时)。

在这些条件下生产领域(工业/商业)以及再生产领域(社会福利/教育)是明显分开的。社会福利和公共服务牢牢地处于再生产领域。

20世纪70年代中期,在英国和许多其他西方工业社会,由于1973—1975年的石油价格上涨,这些社会民主政策的经济基础急剧地开始发生戏剧性的变化。具体表现为:

1. 经济增长速度严重下滑。
2. 通货膨胀大规模扩展。
3. 失业率迅速上升。
4. 货币不稳定。

这些经济条件中的变化对国家和经济政策产生严重致命的影响。利润下跌意味着税收下降。为了提高纯利润,资方迫使国家降低税收(例如企业税,工人的国家保险分担额)。国家从两方面失去了财政输入。资方需要国家进一步控制再生产消费(例如学徒和训练、抚恤金和





健康计划):要求公共经费以补助金、支援边区、出口赊欠、建立企业开发区等形式对资方进行直接资助。减轻发展控制的需要——企业开发区、发展公司、停止计划控制——使资方的需求支持或反对地方社区的需要。国家注重实效的、积极的反应是在诸如社会福利领域削减公共开支,因此减少社会工资。国家和资方削减开支及投资导致失业的进一步增加。进入国家供给的利益领域有来自资方的压力——私有化——它扩展了商品流通的作用。

需要首先强调的是公共开支和社会福利花费问题。在撒切尔保守政府的领导下,公共开支需要根据这类开支和借贷需求(这类税率)之间的关系,以及政府对国家的经济和社会角色的理想期待这两方面进行认真的调查研究。“……目前的保守党领导的经济策略及政治哲学公开削减公共开支并且把国家新开辟的领域的价格压回到标准水平再补充以最高的优先权。”(Grant and Nath, 1984, p. 157)然而,事实上,考虑到与社会政策消费有关的保守党的政策,削减经费的想法的确是不成熟的、有局限性的途径。与削减经费效果一样重要的是组织的新政权和社会福利系统所需的评估的影响。福利和公共服务开支与有效性的新标准相关联。因此,基于社会分配规则的政策不断地被忽视和嘲笑。不平等问题和公正问题不再被看成是政策制定的有价值的基础。“在要求利润优先权的资本规则和要求社会需求的优先权的社会公正规则之间有一个基本的矛盾。”(Harvey, p. 104, 1984)然而,从一定程度上讲,缩减公共开支的全部影响通过使社会福利供应(集体消费)的逻辑更靠近资方的需求而得以避免。

从效果上看,考虑到上面所列的政策种类,我想说社会福利已经明显地被重新建构和重新调整了,这是对资本积累中出现的危机的反应。在教育中我们能够看到这种重构和调整通过撒切尔主义政策的三个方面发生作用。

1. 对消费和缩减开支进行控制并重定方向。
2. 试图重定方向并重新定义教育自身的含义“什么是真正的教育”。
3. 控制教育专业人员的新形式。



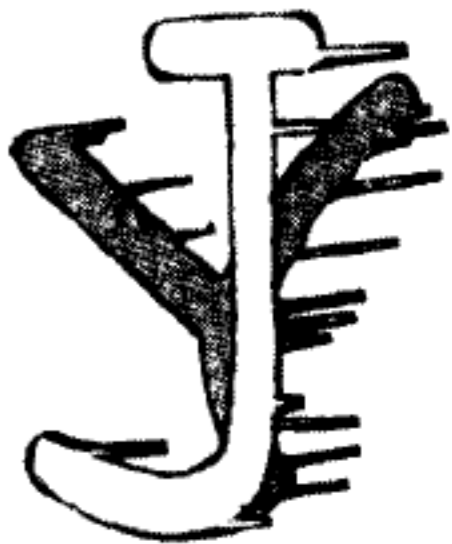
教育方面的政策和意识形态工作的结果或影响从三个方面改变了教育,使之摆脱了在再生产领域的坚实地位,与生产领域关系更密切。消费被看作是对资本利润的损耗,它可以作为一个结果体现直接增加的利润。伯恩斯坦认为,教育和生产之间存在着强大的分级,这“为教育相对自主创造了条件,在那些生产领域和文化生产领域(教育)”(1977, p. 175)中人的劳动差别大大地缩小了。

80

我不主张在这里详细讨论削减教育开支,部分是由于这种削减很难精确规定(有限的增加必须抵偿通货膨胀所带来的影响),正如前面已经表明的,部分是由于强调削减经费只说明教育重建的部分经历。那些钱被花费与那些钱不被花费是一样重要的。仔细研读一下《政府关于公共开支的白皮书》能够明白。梅斯(Mace, 1986)在讨论 1984/1985 年白皮书时指出,和示意削减经费一样,白皮书也给政府工作提供指导,那些领域被标出来受到专门保护或增加开支。这里有两个值得注意的方面,一个是《继续教育》中职业供给的扩展,另一个是科学预算的增长。梅斯写道:

讲到外在效益,政府明显认为只要提供合适的教育,教育就能够促进经济发展。政府强调职业和科学定向的教学,这表明它认识到教育系统能够很好地满足经济的需要。(p. 126)

进一步的观点需要对“削减经费”进行分析。教育供给的性质自身不会招致消费领域迅速的、全面的变化。有限增长的作用,在通货膨胀水平以下,具有缓慢的积累效应。教育供给的连续性自身不会招致激烈的经费削减。也就是说,不像建设工程,教育活动没有明显的开端或结束。教育变革需要事先计划好。另外,每年教育支出中不足 5% 的经费用于资本物资。大规模的经费削减需要大量减少劳动力。即使这样,减少教育支出还是可以得到认同的,并且要找到特别的项目或领域,使这类削减具有重要影响——幼儿园的供给、成人教育、学校伙食供给等。但很明显,这些经费方面总的变化不能解释或说明对教育政策的普遍冲击或影响教育政策的方向。更重要的是体系内消费赖以变动的方式,



在一些供给种类方面削减的方式与其他方面的增长相抗衡，经费控制的方式也改变了（特别是直接的、专项拨款以及不同机构之间的支出转换）。不同机构花在同一领域内的钱可能有非常不同的影响和效果。同样，一般说来，削减经费的风气有其自身的效果。预算控制是一种维护规则和带来变化的途径。因此，货币价值的观点、有效性和可靠性在20世纪70年代进入教育领域并且在80年代超出了仅仅为了很好地处理内务的机械主义做法，它们预示着教育意义和教育管理方式发生了话语转换。金融纲领能够为重新定位和重新建构与生产领域有关的教育工作提供强有力的主题词汇。

## 重新定位和重新建构

重要的是，教育的重新定位和重新建构需要改变它的相对自主的性质，“规格的‘相对性’，正如相对自主，从性质上看，是指一种特殊的关系”（Fritzell, 1987, p. 24）。我特别想指出，这种重新定位需要将商品形式的各个方面，即“在资本主义社会交换的主要的组织原则”（offe 1984, p. 39）扩展到教育领域中，即先前非商业的教育分配方式改变了。教育更加从属于或很少独立于商品形式，它的相对自主性因此也发生了变化。用弗里泽尔（Fritzell）的话说，自主的潜在因素被作为积累的“实用规则”封锁了，这种潜在因素深入到学校教育的形式、内容和分配等方面——包括教学的和组织的。我主张这种变化是多方面的并且影响到学生、教师和父母的经验。（弗里泽尔自己的讨论只局限于学生的经验）正如我将试图表明的，这种变化不是没有争议的，也不是不受限制的。

正如弗里泽尔建议的，教育中的相对自主性在于“有效积累的功能和合法性之间”产生的张力（p. 27）；或者换言之，教育所享有的相对自主性植根于它实现社会经济基础再生产的功能的特定方式中。弗里泽尔对这种自主性概括出两种样式。

第一是积极的一致性。这里学校教育的结构既包括结构也包括功能，它们直接并和谐地与积累和合法性联系在一起。（结构的自主性与





重要特性的一致性)及这里所指的教育和经济系统之间的内在关系相关联。功能自主性与根据系统之间的社会后果所做的调整相关联。简单地说,结构自主性是形式和过程相似的问题;功能自主性是输出的问题。广义上讲前者与社会生产有关,后者与技术有关。)从积极的一致性来看,学校是一个竞争的、正规的和分级的过程,知识和社会角色是混合在一起的,教学是标准化的并且导致正规的考试。这为奥菲(1976)所谓的“成就原理”提供了一个框架。考试被用来为进入特定职业提供个人的合格证书。优胜劣汰观念使得凭个体的能力而进入某一职业具有了合法性。

82

相对自主的第二个样式是消极的一致性。这“与功能的贡献有关,通过排除危险趋势和避免破坏发生两种途经来实现”(Fritzell, 1987, p. 30)。这里学校教育的过程远离了商品形式;学校从功能上看继续与经济需要联系在一起,但从结构上看学校可能是自治的。社会教育和人格发展以及学生的个体能力得到强调。与强调认知能力一样,进入劳动力市场作为一种社会能力而得以重视。

在后一种情况下教育与商品形式关系的特性发生了变化,尽管它不一定与基本的商品形式缺乏一致性或更具破坏性。弗里泽尔(1987)提出以下重要观点:

当现代资本主义制度下的学校教育系统试图调整其内部结构去适应不同形式一致性的充分结合时,从自由到发达的资本主义一般的发展趋势是与一致性消极形式的相关性不断增加。从传统意义上看,也就是说,资本主义国家的学校教育制度似乎在追求它与外部商品形式积极一致性占主导地位的有效积累和合法化相关的功能。然而,随着资本主义社会的发展,这种内部建构的形式越来越难以作为一条一般原理维持下去。这里只指出几点相关的方面,发展包括劳动的社会分工不断增加、服务产业的发展趋势、国家的扩张以及其干预方式的改变。(p. 32)

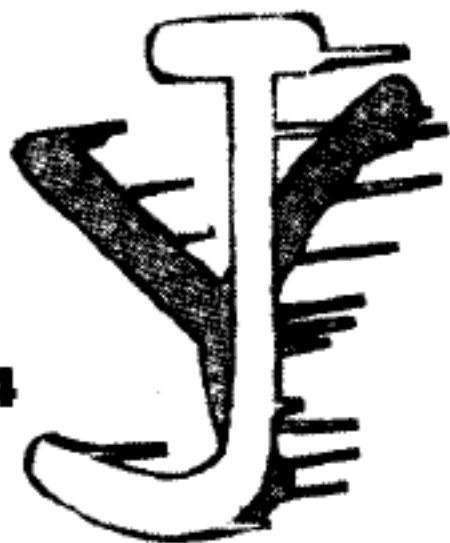
事实上,消极的一致性可能是资本内部各方面重新建构的反映,并





且出现了新的工作形式和工作关系、新的劳动期望和年轻人高的失业率的调整,以及年轻人中突出人物“工作和非工作之间的身份地位”的准备(Pollard *et al.*, 1988, p. 5)。也就是说,消极的一致性可能被证明是一点儿也不消极的,而是商品交换、特殊服务和信息提供的新形式保持一致性的方式。它也可能与资本内部为了持续变革的目标需要正相关。

消极的一致性在新职业主义教育计划中非常清楚和直接地被意识到。很明显,新职业主义最近几年通过技术和职业试点、职前教育资格证书以及采纳“城市行会以及商业技工教育委员会”的课程使它在对学龄儿童教育方面的影响有了很大的进展。然而,有两个重要的必然结果得加到这些一般的评论中。首先,从某种意义上看,消极的一致性的影响是普遍的。例如,成绩记录运动使许多学校都有了很大的进展,地方教育当局在基斯·约瑟夫担任国务大臣期间从他那里得到了强大的支持。新的“中等教育普通证书”考试的一些方面可以被看成是朝着更有动力作用的学习和评估形式的方向转变的开始。个人、社会和健康教育课程的增长以及“主动的辅导工作”表明学校“拟具体”活动的传播——课程,即赞成自我实现和自我觉醒,但显示了“缺少兴趣和对个体在社会环境中发展更深层次结构的意识,特别是忽视了个体对经济结构的依赖”(Fritzell, 1987)。第二,消极一致性的产生目标特别指向三分之二的的能力较低的群体。像“职前教育资格证书”课程、“技术和职业教育试点”课程(无论人力服务委员会的意图如何)、“城市和行会”的365款以及商业和技工教育委员会的头等奖励基本是提供给在学校传统课程中一定程度上学习失败的学生——无论是什么原因。这样做部分可以看作在一致性方面是有效的——这类学生可能最先进入劳动市场,他们失业期间是最易受影响的;他们需要为断断续续的职业生涯做好充分的准备——然而这种消极一致性形式的专业化也可以被看成是歪曲。新职业主义的渗透由各种与学校和工业关系及职业准备有联系的团体和机构赞助,它从许多大商业代表、职业训练者那里得到了强大的支持。但消极一致性的影响是遭到反对的,特别是与高能力学生有关的,支持传统的、专制主义者的课程形式、教育学、评估和文化复兴主义者



的人。考虑到利用新职业主义观念扩展中的局限性,在教育政策内部这种对立的结果是明显的(见第五章)。记住,我主张推广到弗里泽尔自己的争论之外,学校教育过程内部结构的变化只是商品形式渗透到教育中的一个方面。父母和教师的经验也需要考虑在内(见下面)。

我想从政策的五个方面来更详细地讨论重建的过程和消极反应的发展,这五个方面已经并且正在对教育系统内部或整个教育系统施加影响,它们分别是:私有化、市场化、分化、职业主义和无产阶级化。

## 私有化

以出售固定资产和国有工业为形式的私有化是撒切尔经济政策的主要特征。在教育方面私有化的影响一直是非常细小和零碎的。

1. 如果不是理想化的,在经济中有各种各样的渠道对教育的私有部门提供国家帮助,这些条款是不正当的——提供场所计划是其中之一,地方教育当局和武装力量收买私立学校地盘是其中之二。为满足儿童特殊教育需求的私立学校也要收费。从保守党政府的观点来看私立部门的存在提供了一个教育中市场形式存在的可能性的例子,私立学校也提供一个强有力的优秀基准,激励国有部门去追求(Robson and Walford, 1989)。

2. 国有学校对父母捐助的依赖增强了,这既表现为像音乐课、游泳课、学校旅行(现在称作收费政策学科)以及额外的课程活动等需要收费,也表现为通过契约、家庭教师协会经费筹集等方式增加父母捐款。普林格(Pring, 1986, p. 72)举了以下例子。

(1) 工业部向地方教育局主管的学校提供计算机资助的比例是50:50,但当局坚持让父母支付50%及运行费用。

(2) 爱舍尔第六学级学院(Esher Six - Form College)为购买计算机和图书向家长筹集两万英镑的资金。

(3) 彻齐尔学校的家长(Parents of Churchill School)爱娃(Avon)保证四年投资六万英镑,建立慈善资金的管理处,负责对诸如图书馆和课本这类“额外项目”以及科学和实验设备的花费进行管理。



3. 私人管理机构采用的根据雇员的利益制定的“青年培训计划”课程是基于政府对私营企业的偏爱。在一些情况下,私人企业的经理需要拿到合同裁定书,否则就要到继续教育学院去学习。私人企业是被用来鼓励竞争并且推动国家拨款朝着更高效的方向发展的。在由“人力服务委员会”提供的继续教育课程分配中越来越多的企业使用短期合同,是想获得同样的激励效果。

4. 与以上相似的是免去学校清洁卫生和其他服务项目的投标。私人企业又被用来打破由地方当局提供的直接劳动。政策的、经济的、政治的和意识形态的目的在这里是密切相关的。

5. 利用工业赞助以及试图吸引商业捐款在不断增加,例如在“城市技术学院”的基金中(见第五章)。诸如“城市技术学院”计划、合同以及“伦敦商业伙伴关系”等部分是想从商业得到直接资助,无论是现金还是仪器设备,资助国有学校一些特殊项目,同时也增加商业界在教育活动中的影响。

6. 在1987年《教育改革法》公布前的酝酿阶段,教科部首相鲍勃·丹(Bob Dunn)推行被他称作“皇冠学校”和“公司学校”的想法。前者在《教育改革法》中体现出来,名义上是直接拨款公立学校,摆脱地方教育当局的控制并且直接由教科部来资助。后者还没有出现在正式的政策议案中,但是,正如丹所规划的,由税收救济所鼓励的公司愿意承包“完整的”学校,而且五年后,它们的结果将与其他仍旧在地方教育当局控制下的学校进行比较。教师的工资将通过公开投标来确定并且与成绩评估(即考试结果)相关联。这些可能性都开始出现在“国务大臣顾问委员会”关于“教师工资和条件”的建议中。

## 市 场 化

这里介绍的是进入教育中的市场力量。

1. 1980年以来的一系列措施强化了父母选择的可能性,也强化了学校之间为生源而进行竞争的重要性。这始于对学校公布考试结果的要求并且在1988年《教育改革法》“公开招生”条款中达到了顶峰。开拓





教育市场已经在第三章比较详细地讨论过了,但是要重申的是,地方教育当局不再能够保护少数学校。学校有能力招收标准数额的学生,达到1979年的招生数量。教科部认为一些学校的关闭是不可避免的。

是的,政府将会意识到这一点并且说,好,顺其自然吧,就该如此,如果一所学校培养的学生成绩的确很差,也许学校会失去生源最后不得不关闭。(高级公务员D)

学校要根据其声誉及未来的客户决定能否生存下去。客户将根据提供给他们“产品”的“产量标准”进行测量。这也暗含着学校教师劳动的性质(见下文)。希尔盖特集团在他们的小册子《英国教育改革》中强调:

英国督学的角色应该重新定义,分配给视察员的主要责任是监督那些低于国家要求标准的学校或地方当局。他们应该更充分地利用过去可以或将来可能的质量指标。(p. 18)

在1988年《教育改革法》条款下,地方当局督学将扮演更直接的指导角色。

2. 《教育改革法》公布学生数额的条例由于与按人口平均计算的基金配置相联系而受到指责。学校将主要根据他们的学生数得到资助:学生越多,钱越多;学生越少,钱越少。这里又一次暗示了教育供给的重新建立并根据商品形式提供资金。一种非常简单的输入—输出制度被引入学校教育过程。结果学生变成一种父母和学校之间的交换形式:“在交换中一种产品的特定质量与另一种产品的特定质量进行交换。”(Bottomore *et al.*, 1983, p. 86) 这里是一种人与物之间关系混乱的观点,马克思称之为“商品崇拜主义”(Marx, 1968, 第一章第四节)。教师和父母的关系以及教师和学生关系看起来就像招生数量、教师人均收入和考试结果的关系。教育过程是模糊的。另外,商品意识形态、社会关系与交换关系的混乱,以撒切尔主义哲学和文化为基础,通过引入到人





类发展的基本方面而再次被确认。通过这些交换关系建构起来的社会角色也反作用于父母和教师——前者被确认为一个消费者，后者更接近于经典的工薪劳动者。

3. 我们能够给《教育改革法》增加其他一些重建的方面，即地方学校管理。通过使学校成为独立的消费单位从而对他们自己的财政有更大的控制权，能够实现一些目标。首先有多样化的可能性——新右翼教育市场概念的重要基础是增强的。通过这种方式他们对资源的利用做出选择，在全国统一课程的限制范围内，学校之间的差别可能增加。其次，相应地，共同的或普遍的教育供给观念被打破了。第三，预算权力下放可能导致教师工资中制度变量和区域变量的引入以及基于供不应求（短缺学科教师工资更高）和工作绩效（价值奖励的使用）变量的引入。二者在 1986 年的审计调查报告《为了更好的中等教育管理》中标明，报告也指出：“地方缺乏责任感，调查团同意政府的观点。地方有效地负责是使经济安全、高效及政府对资源利用的有效的关键。”可能是为了维护市场的灵活性学校将被诱导增加与职员签订临时性合同。第四，这使得学校管理模式更接近于工业组织，校长是首席执行官而董事会是指导者。因此好的管理直接关系到营利还是亏损的严肃问题。学校作为一个组织与管理与利润话语所描绘的积累组织具有结构上的一致性（见下文的无产阶级化）。

综上所述，从观念上看，有一个纯粹的、强有力的程序包重新修改教育过程的含义，将教育改造成与市场交换基本商品形式的结构相关联。

4. 正如前面已经讨论的，这些程序的进一步的、逻辑的扩展就是保证金的引入。争论及寻找保证金最早出现在黑皮书中（Boyson, 1975），并且从那时起就在保守党教育政策中经常存在。罗兹·博伊森、阿瑟·塞尔登和斯达特·塞克斯顿曾经是主要的支持者，并且在基斯·约瑟夫担任国务大臣期间引进保证金的努力被证明是行不通的。保证金是商业化教育及哈耶克国家新自由市场经济的具体表现。斯达特·塞克斯顿在早期的面谈中讨论教育法时概括了新自由主义对保证金的观点：



这个法案只是这条路上的一步,无论如何都不是终点。我试图在《我们的学校》中勾勒出下面的步骤,并且我仍然认为那就是我们要选择的途径。我们所做的是我们通向理想的最初的小小步骤。我的理想是制定一种由学校督学和领导独立管理学校的制度。在这种制度中我们要用纳税人交的钱支付人均教育费用。现在那是否一定能被称为保证金或是否一定是税收制度所做的事情是个学术性的问题,但我们为之工作的原则是这样一种学校,基金是与父母对那所学校的选择直接有关,就像独立部门一样。唯一的区别是公立学校不能确定收费标准,它是由政府根据纳税人的利益决定的。因此永远都不会有完全的自由。我们在谈论10年或15年后的事情。

罗兹·博伊森在描述他担任国家教科部部长期间时也抱怨采用保证金制度的失败,并将这与基斯·约瑟夫试图引进高校学生贷款计划(1988年有争议地重新出现)联系起来。他回顾自己担任初级职员时的成功与失败时说道:

那是你所做的和你被禁止做的。首先是父母选择的增长加上“辅助学额”计划,那是好的。然后我转向其他两个领域。我转向保证金和贷款并且制定了一个巨大的贷款计划。在这方面,我访问了所有有关的国家。我现在仍然认为如果你要为所有的人提供教育,那就必须引入贷款计划,在这方面我非常激进。我制定了一个计划,它还被束之高阁,我认为这是最好的。它失败了,政党还没准备好,在内阁薄弱层失败了。它消失了,花了我六个月的时间。现在基斯正在研究保证金制度,但对我而言,显然是什么事也没有发生。接着,除了鼓励学校做明智的事情,再也没有更激进的事情可以做了,并且我也不再花时间了。你明白,这不是有意攻击好人,我知道贷款制度以后,它就像“宇宙大爆炸”一样失败了,没有必要拼命地苦干。我意识到一个人必须回头讨论这种观点。到那时我们就胜了综合学校。我们的胜利还不能使他们收回挑选出来的学校。但至少



他们知道政党还没认识到在某处肯定有更好的东西，是件不好的事情。它转向父母的选择。我没有得到保证金，但我有父母的自由选择以及自由的扩展，肯特看到了这可能带来的结果。但这还没有为保证金做好准备。我们每个人一旦变成政治者而不是在局外狂热地呼叫者，我们就受到一种氛围的制约。这种氛围还没有就绪。

这里，父母的选择、有选择的学校教育、学科和保证金再次紧密联系在一起，形成一个有条理的、强大的观念程序包。

5. 最后，在这里我想将政策、发展和可能性以及有效性研究工作和“有效的学校运动”综合起来。有效性研究所做的意识形态领域的工作，与责任感、学校评估和学校改进等观念有关，对此不应该低估。另外这些概念是基于工业的理论及实践并在观念上与效率和价格等关键性概念联系在一起。这些术语在商品形式输入—输出逻辑中起判决性作用，并且代替和排除其他判断标准。关于责任不明确的现象在黑皮书上出现，“大辩论”导致出现监督和控制的想法，这些适合职业主义倾向的教师话语。结果教师被诱使通过自我表扬、学校改进和制度发展计划，为他们自我约束承担责任。的确，教师被鼓励相信他们涉入这类过程将使他们更加专业化。因此，扬（Young, 1985）在学校教育管理有效性研究中得出的结论认为：

这些研究和在这一章其他地方重点引用的研究具有相当大的自主性，为个体教师存在，在一些情况下达不到已知和赞成的目标。他们也强调需要有效的校长确保学校作为一个群体功能的一致性，那种被认识并同意的目标要保证所有人满意。（p. 185）

这里控制教师被看作是主要问题和主要论点——学校需要教师证明。另外这里强调的是对好的办学质量和好的教学达成明确共识的可能性的假设。关于教育职业的辩论集中在“我们普遍认为什么是最好的”或者“什么管理决定”。

有效的研究者既提出一个无效的或差的学校的概念，又利用非常





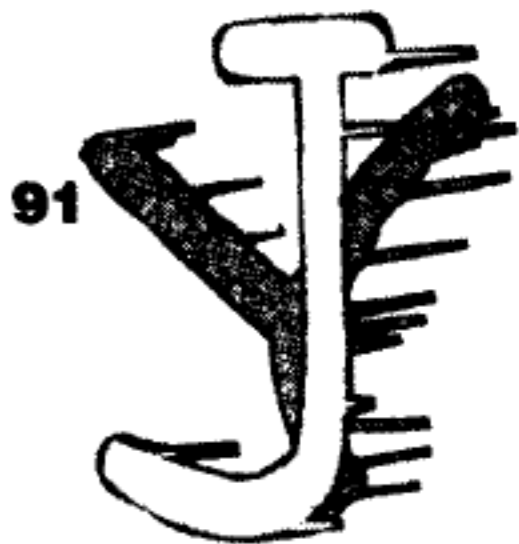
坦诚的技术(允许犯规并有改过的惯例)作为一种机制回到健康或体面状态。学校将为它的失调和自救承担责任。规定“是一个话语程序所谈的主题也是声明的主题”(Cousins and Hussain, 1984, p. 212)。世俗的信念建立在常规的观念之上,反对宗教罪恶和虔诚之间非常规的转换(Foucault, 1978)。

根据一致性的观念对效率的推进是对正常教育可能范围的限制。这类标准一旦确立就能用来比较、区分和批评。当正常化的评价涉及整个学校,每所学校马上就进入了一个比较的天地。这又一次将教育的商品形式和教育市场联系起来。这里安排了一个人为的秩序,“一个由自由和可观察的过程决定的秩序”(Foucault, 1979, p. 179)。行为的定义和根植于秩序与标准中的成绩是“在好与坏两个相反的价值观的基础上”实现的(p. 180)。因此,哪里有问题,哪里就有解决办法,这是有效实践的模型。如果自我测试失败了,专家、政府当局、顾问、能明辨是非的纪律检查者马上就会干预。在这个方面科学和道德牢牢地纠缠在一起。从效果上看,根据管理的逻辑,无效被认为是理智混乱,这样就可以使用适当的组织技术来治愈它;或者,如果所有办法都行不通的话,市场就会实施其评判的功能,差学校就会倒闭。市场规则产生了双重的、矛盾的以及相伴随的影响——与竞争有关的多样性和与比较有关的一致性。那么这里学术性的研究用的是市场的话语和商品的形式。

## 分 化

简单地说,与上述相关的是,通过将不同的政策综合到一起,可能确认保守党在当前政策中起作用的意识形态的更深层面,那就是根据能力和专业引起的分化。分化是多样性的基础。主要问题在前面章节中已经谈及。

1. 私立学校为成为教育系统中其他学校的一个示范而开办,如上所述,它已经从国家那里直接或间接地得到相当的经济援助。私立学校在关于标准和市场的话语中有一个观念上的意义,允许忽略真正意义上的独立问题。“辅助学额”计划使私立学校中的选择和特权观念有了





分歧,它为高能力学生提供一个从公立学校逃避的途径。这些学生从综合学校中被挤出来了。

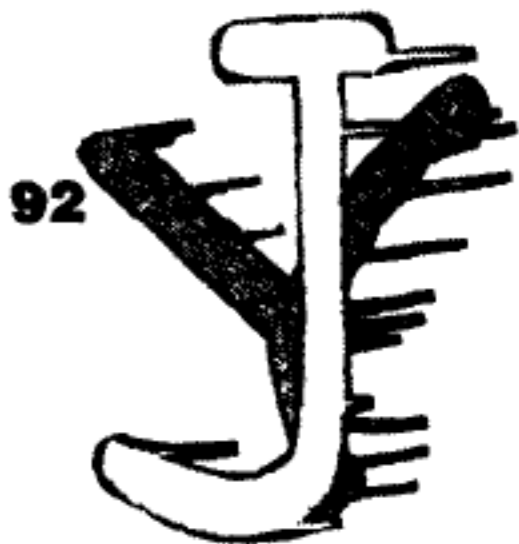
为扩大父母选择,为许多在必须关注各种能力学生的学校中不能完全得到关注的儿童提供学习机会,以及为保护那些儿童和国家的天才资源避免受到由于综合性的改组而造成的低水平教育的影响,我们调整了计划。(费兹等,1986, p. XX)

2. 选择退出学校的直接拨款资助的身份又增加了多样性的因素。这些学校(有 29 所在 1990 年 2 月被确认)直接由教科部资助作为半自主的单位。他们不再受制于地方教育当局策略性计划决定,并且从他们的新角色中获得显著的财政优势,从教科部得到建设和仪器的资助,这比地方教育局可能给予的资助平均每人要多五倍。多数受资助的学校因此非常赞同退出而不受地方学校重组计划的影响。

3. 在分化中出现的第二层次的学校将成为地方教育当局所属的学校中的明星学校,能享受更多资助并且有足够的生源、状态稳定或预算增长。这使一些“下层的学校”(sink schools)——那些不出名并且得到资助少的学校在等级中处于它们的下层。一些过头的宣传包围着父母选择的过程,并且它对学校的影响经常隐含着标准提高机制,但我们所见到的前景是一些学校将转向。

“下层”学校将招收一些从明星学校转出来的学生,并且也将有一些被学校控制的学生数量,这些学生的父母不能或不愿意面对安排差旅的要求和费用。他们甚至可能在教育市场中选择一个能够生存的策略,也就是说,根据学习困难学生的需要去分类。报道奥尔德和拉布在爱丁堡和丹地所做的一项关于父母选择的研究成果表明:

在一些情况下,学生大量外流与学生报名数量下降以及学区小、生源少是联系在一起的,并与级别低、考试成绩差相伴随,这只能使这些学校所面临的问题恶化并且使它们更加低效。总而言之,在爱丁堡和丹地的研究结果表明,父母持有政府发给的代金券正



在导致出现大量的“磁性”学校和“下层”学校并因此增加了教育供应中的不平等。(pp. 176—177)

另外，一些政府当局，特别是旺兹沃思 (Wandsworth) 和布拉德福 (Bradford) 的当局，正建议引进美国式的“磁性”学校——专家学校，职员是专家，课程特地为对科学、语言和表演艺术感兴趣的学生开设。关于布拉德福计划的报告《观察家》(1989年6月20日)表明布拉福德城市委员会正“计划用国家教育现金资助成立一个竞争学校集团，然后争取更多额外的经费”(p. 4)。文章继续指出：“贝克先生，新保守党主席最近就概念问题与布拉德福的领导进行了私人谈话。在这背后贝克也支持一个与旺兹沃思委员会类似的方案。”(p. 4)伦敦旺兹沃思自治区《教育计划草案》内容如下：

(原文) 由于教育和财政两方面的原因，长期过剩的校舍被从郡县系统中转移出去，这一点很重要。在最后做出财政决定之前，大量的不同类型的学校和学院以及教育模式将接受检查，加上现存类型，包括城市技术学院、学校管理模式、第六学级、第三级和社区学院，包括成人教育工作和磁性学校——被大力鼓励专门化的学校，同时继续提供全国统一课程。所有的学校、学院和联合电气工业公司将有机会看到，他们在按照这个规则和意图行动的制度中是如何在培养优秀生及所取得的成就中成为有吸引力的中心的。(旺兹沃思, 1988, p. II)

4. 在这种成层模式中，城市技术学院出现了，尽管看起来是数量不多。部分由于文法学校的宣传效应以及城市内部为高能力学生提供受教育机会，部分也模仿美国磁性学校的制度，部分是一个混合物，是一种商业导向，是对工业者抱怨缺少技术熟练工人的反应。城市技术学院数量的意义远远小于其象征性意义。另外他们还从综合学校人才库以及正常的国家教育基金库中捞取好处。在1989—1992年期间，教科部预计在城市技术学院方面投资126.6万英镑（由于赞助商享受条款



规定的减免税, 财政部的花费更高) (《独立报》1989年6月20日)。他们的组织、工作条件和风气都故意染上了工业模式的特色。教师联合会不被承认, 职员不得不签署合同同意不再罢工。这些独立学校不采用“全国统一课程”, 学生每天在校时间更长。他们想由工业直接资助, 但没有结果, 这再一次削弱了福利教育的原则。

综合起来, 学校分层的出现不仅基于学校之间的竞争, 也为学生之间大规模转向竞争学校创造了基础。家庭有竞争性的个人利益受到重视, 而撒切尔工业主义的逻辑在教育系统中影响广泛。教育市场倾向于削弱社会联系 (综合教育社会管理规划是与保守主义思想格格不入的), 并且鼓励排除异己策略及社会性封闭; 那是地位等级界限的时代。

5. 最后, 值得指出的是 (但不能过高估计) 各学校内部路线的分化。有一点在多年以后变得更清晰, 那就是日益显著的两条路线出现了, 生活机会和职业选择的早期分化成为可能。技术和职业教育试点、职前教育合格证书和青年培训计划勾勒出一个工人—学生、职前/职后的线索, 可以从14岁开始, 从学术的、以学科为基础的、从中等教育普通证书A等再到高等教育这条路线中分化出来。一些研究证据已经存在, 它们分析了工人阶级学生选择职前课程、专业阶层子女选择学术性课程的趋势 (Dean and Steeds, 1981)。加勒比黑人学生在职前课程方面也可能具有典型的代表性 (Atkins, 1982)。阿特金斯 (1986) 也指出: “那些选择职前课程的学生会把这个过程看作是个人不适合学术性课程的反映, 并且是被他们在学校考试和测验中差的表现‘证明’了的。” (p. 48) 这里有一个带讽刺意味的颠倒现象, 与反工业主义的条款有关, 在保守主义教育攻势中一直非常强烈, 人力服务委员会在“技术和职业教育试点”课程中试图避免的一种本末倒置的现象——即将职前教育路线与失败等同, 那些沿着学术路线不能持续进步的学生的二流选择。(由声势浩大的文化复兴主义者及教科部) 进行的对学术课程的保护继续削减实践性、应用性知识和技能, 将其降低到次要地位, 并且职前证书继续根据现有的由父母、教师、雇主认可的学术标准来衡量。



## 职业主义

根据这一章开始勾勒的发展规划以及这部分所提出的一些观点,可能如我们所期望的,在教育重建中需要认同一个重要的职业要素。正如前面已经指出的,使社会消费具有生产力的过程的基本方面是在根据社会需要的消费和工业需要的消费之间建立直接联系。因此,教育方向开始从基本的集体消费向保证离校学生更好地适应工作角色改变。这就是弗里泽尔(1987)所谓的**功能一致性**。这种一致性在不同学校、不同的教育水平通过不同方式运作。归纳如下:技术训练或知道如何做、教授技能或通晓劳动过程;培养特定的态度和行为举止——敬重、守时、服从等;教授关于创造财富的知识、鼓励成为企业家和学习商业技能。

1. 职业主义的一个部分是普遍发展生产和创造财富技能、培养生产和创造财富的积极的态度。政策的整个领域以及实施程度都是相关的。技术和职业教育试点以及职前教育合格证书,它们的职业因素和工作经验合成,很明显是相关的;更广泛的工作安置计划也是如此。但是学校计划中的小型企业是这种发展的一个特殊例子。

与基于教授职业课程中很普遍的工业知识的课堂形成对比的是,学校规划中的小型企业需要学生参加实际生产劳动并且意识到生产的价值,尽管学生活动还以学校为基础,他们被带到市场去销售产品(希林,1989,p. 115)

“经济意识”计划、“学校课程工业伙伴”、“理解英国工业”计划是态度和认知社会化双重策略的另外的例子。因此,建立学校与工业联系的过程一部分是培养热爱工作的观念以及对工业和企业的积极态度。然而,态度、知识和技能在这些议案的每一条中是非常不同地被配置和作为目标的。有时这些不同的关注实际上可能是冲突的。例如,议案的发展、决策的制定和市场化技能看起来与很多只需要一般劳动常规性重





复的工作有很小的相关性。这里在小型企业的工作可能在未来工人能力与雇主的需要之间造成不协调。在分析企业教育发展运动时，里斯(Rees, 1988)指出：

有大量的事例表明，职业道德在年轻工人中是存在的并且是好的。当前国家所关注的，工业部门和社会团体将要改变像工人一样投入地工作的这种期望。各种工作的特定模式因推广者的不同而变化。由于国家不断介入，自谋职业以及小商业形式、资本模式将被其他行业排斥。(p. 16)

问题的关键在于有许多不同的工作形式和背景，工作不是单一的种类。

2. 在以学校为基础的职前课程范围内，相当强调评估形式，其目的在于激发学生的动机，同时提供他们素质和能力的主要曲线图(Profiles)——包括认知的、情感的、社会的和心理动力的。积极地看，通过讨论和调查学生使学生更全面地参与决定他们自己的教育需求，这类素质能赋予学术领域以外的成就和质量一些地位。然而对学生来说这些素质可能用工具主义的方面来证实——找工作——他们也满足雇主挑选工作的需要以及为工人上岗做准备的需要。全部学生都要接受评估和监督。正如哈格里夫斯(1987)所指出的，他们能“被用作社会控制的工具，就像取得与制度一致的方式，开始前去掉异常举止，审查并追踪对学校可能带来破坏性后果的情感和感觉”(p. 22)。这类评估中考察的是人而不是成绩，并据此寻求就业。失败是人格化的和个体化的。这永远表明劳动力调节的重点在于个体。下面进一步讨论动机的作用。

3. 像技术和职业教育试点、职前教育合格证书这类的职前课程也带有学习的信息，一些雇主认为与高技术工业(自我雇用)的现实需要更好地协调起来——灵活性和适应性。继续教育实业部门，其工作是为选择提供基础，并是职前教育合格证书的基础，一致赞成灵活性的假设。但在了解这些因素在职前教育中的作用时，不是所有的评价者都认



为这些与工业生涯的实际相联系。

技术和职业教育试点目标是传播掌握可以转换的技能的观念，使学生习惯技术变化的观念，这要求他们在不同的职业领域转换工作，并且在他们的职业生涯中不停地转换工作。这些可能是理想的目标，但我想假设英国的雇主和雇员应该学习一些态度，防止他们毕业后在英国发生显著的技术变化。（森克，1986，p. 298）

人们也怀疑国家职业培训政策和职业生涯需求，以及多数工人的期待之间到底有多大程度的一致性（见 Rees *et al.*, 1989）。如果不匹配非常严重，那么将强化这个观点，即教育成了另外一些失败种类的替罪羊，教育与生产关系的规范和重建具有另外的目的，例如那些由斯特罗纳克提出的例子。

4. 尽管不同的机构和体制对工作经验的作用持不同的观点，但很可能学校与工业之间最共同的特征是根据工作经验定职业。工作经验被教科部（1984a）描绘成“对工作世界的透视”、“教育课程的组成部分”，而人力服务委员会则视之为学校和工厂之间“早期”和“永久的桥梁”（人力服务委员会，1984），因此工作经验也被看作是提供技能和熟悉职业生活，开始进入“真实”的工作（Stronach, 1988）。但目的设想又可能不被付诸实践，一些结果可能真正是低生产率的。希林（1987）指出一个重要的观点：“像人力服务委员会对工作经验的重要性的看法在许多学校和工业中存在着，经常与学生工作期间所经历的实践之间有一种令人怀疑的、矛盾的关系。”（p. 419）对多数学生来说，起初进入工作环境，工作经验是令人失望的、人际关系是冷漠的或者有时是不友好的。合同方案的实施是这种学校与工业关系协调得相当进步的形式。

5. 教育中的控制及政策制定现在更明显地和直接地受商业社会的影响。现在这样做很正常，政府推荐工业代表进入关键委员会并且制定决策及分配与教育有关的机构。大量的工业者也被指派到教育机构中的重要岗位。



## 无产阶级化

正如前面已经提到的，将商品形式引进教育中不仅仅限于学生的经验，教师也与新的生产关系相关。学校作为一个组织、一个职业部门的性质逐渐在改变。

1. 教科部明确地将工业管理形式看成是学校组织的必要的和适当的方法。大量的经费被用于首脑和副职的管理培训，这些培训是由地方“插入计划”（INSET Schemes）和布里斯托尔大学国家培训中心的建立来实施的。一个专家式的学校管理队伍正在形成。正如上面所指出的，人们正在根据总经理角色塑造领导类型。

2. 建立在与执行分开的政策基础上的管理技术，对进一步解除教师的专业化角色有效，并且还想鼓励发展“他们和我们”的态度，类似于工业中的态度。后者由于《教育改革法》中“地方学校管理”条例规定教师的聘用权由地方教育局移交到学校而得到加强。地方教育局的聘任政策不再被使用。学校不能受机会平等政策的约束，或者出现为了保护教师工作的安排造成的人员多余。没有重新安置的条款保护教师不受学生数量减少带来的不稳定或出人意料的结果的影响。

在不久的将来，学校也能够选择聘用有着不同工作和培训经历的不同类型的教师。雇用持有许可证的或合同式的教师比找受过完整训练的、具备多种素质的教师可能要便宜些。的确，在一些情况下，学校可能认为选择固定的资本花费、微处理网络或新的实验设备比承担额外的工资更合算。

与专业的、有洞察力的、有责任感的教师不同，雇员进一步强调由正式服务合同规定的固定工作时间（由1987年8月制定的《教师工资和条件法案》硬性规定的）。工资及晋升是不断地与成绩连在一起的。这些发展也与教师评估方案的引入有关。

3. 《教育改革法》中“地方学校管理”条例也带有改变学校风气的含义。我已经谈到在教育中建立一个市场的关键因素是将竞争与奖金联系起来。学校被置于这样一种地位，它们对维持或扩大市场份额——招



生数量必须做出策略性的计划决策。时间、努力和金钱将被用于预算移交和政策分析与决策的运作上——多数大规模的中学每年要投入100万英镑。学校要么得花钱雇用出纳或会计类的人员,要么有职工必须承担起这类工作。无论学校中的决策如何,高级职员的角色可能要经历相当大的变化。与以往任何时候相比,正职和副职人员要从事更多的商业性活动。他们每天都得负责预算和管理职员。教师群体与高级管理群体之间的鸿沟又可能加大。学校董事会也可能开始考虑雇用执行校长,他不是也从未做过教师,但是个好的管理者。换言之,人们可以从最近的“医保”改革中看到这类的发展。

消费和责任的问题也扩展到市场营销领域。一些学校也开始任命教师或提供一些承担市场责任的岗位。一些教师将花大量的时间开发或保持他们学校在市场中的形象。大家将争先恐后地为学校活动提供赞助或商业支持。

在所有这些方式中,教师工作的性质正在发生变化并有紧张感。需要补充的一点是全国统一课程和全国统一考试的引入以及教师所需的决策制定范围受到了限制。教师在决定教什么、什么时候教以及如何教等方面承担的责任更小了。

总而言之,这些变化给劳动过程、教学风气和教学工作条件方面带来了显著的变化,即无产阶级化的过程。我们所拥有的是一个庞大的、相互联系的政策集合,一个方案、议案、计划、机构、规则和法规的混合体,这推动教育沿着新的方向发展并且影响教师工作的方式、学校运营和组织方式、学校课程的性质及传授。这个结合不总是连贯的和协调的。学校事务与劳动界的实际关系不总是清晰的或必然的。资助的意图在实践中不总是能够实现的,实际上可能是冲突的。学校、工业(不同学校、不同工业)以及国家(国家不同部门)所关注的问题很少毫无疑问地聚合起来。因此,重建的效果是大概的、片断的而不是精确的、完整的。进一步说,因为资本本身是变化的,职业主义对资本和经济的复杂关系是复杂的。然而,与生产相关的教育的一般性重建与重新配置和“工作的需求”是引人注目的。





# 第五章

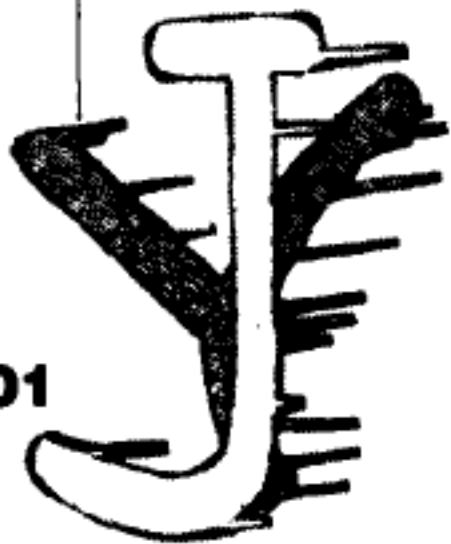
## 走向后工业化的学校？

前一章中所出现的结构主义者的论述是抽象的和唯物主义的，并且基于对理论体系的认同，逻辑上与社会因素联系在一起并将其合并到一个社会整体中。在因果关系上它优先于经济。然而资本重建的过程“有经济的、政治的和意识形态的多种维度，每一种对资本与劳动之间基本关系都有重要的意义”（Sharp, 1980, p. 169）。追溯经济领域内危机的产生和意识形态领域内意识的变化之间联系的逻辑是可能的。促进变化并且使之合法化的重建机制和政策实际上是由各种特定人与群体的行动和相互作用引起的。但在社会行为这一水平上，这些机制以及政策形成和执行既不顺利也不简单。

100

重要的是，正如我在别处谈到的，教育是一个话语和实践的领域，是一个竞技场和奋斗的目标。什么是真正的教育，这一特殊定义的传播是职业动力的中心，这正是我们这里要考虑的。很清楚职业概念是用来反对其他“回归的”教育定义（见 Dale, 1985; Gleeson, 1989; Jamieson, 1986）。但正如已经指出的，职业主义话语自身不完全是连贯的，也不一定与政府内部其他有影响的话语结盟。出于这一考虑，我将重申威廉姆斯（1962）对旧人文主义和工业训练者之间的区分，以及我自己对旧人文主义改革者和保守主义、文化复兴主义者之间的辅助性划分。意识到新进步主义在教育制度内的出现也是有必要的（见第六章）。在问题的整个领域，工业训练者（至少那些参与或影响教育政策制定的人）支持并鼓励教育机构内部发生的变化，这些变化受到新右翼文化复兴者的强烈反对（像中等教育普通证书的引入）。的确，新右翼评论者已经指

101

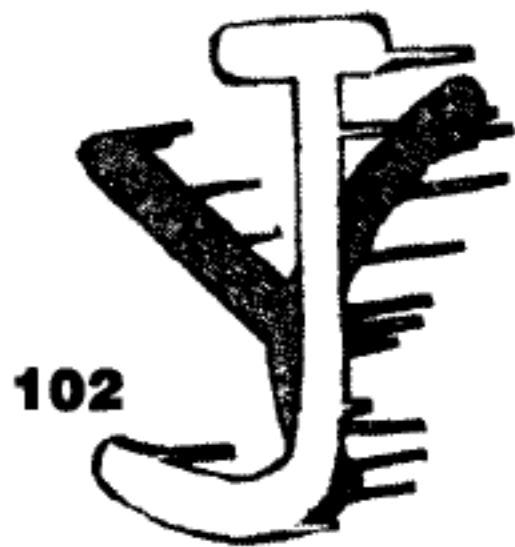


出，技术和职业教育议案及人力服务委员会教育方面的人士被左派自由的教育机构“俘虏”过(North, 1987)。职业主义和新进步主义都与传统为敌；在一些问题上，像大众教育对精英教育制度，工业训练者热情支持公共教育家的观点。另外，在政策的一些特殊方面(像城市技术学院)，大量的工业训练者，特别是那些代表多数多民族主义者，拒绝政府试图要做的事情。有一点也很明显，在强调学校课程的性质、范围和内容方面，工业训练者和教科部课程设计者(旧人文主义改革者)之间存在显著差异。有大量的工业游说团，把教科部所关心的问题看作是学校/工业运动的对立面。

换言之，我想在单纯考虑以上所规划的重建意见时介绍一些不和谐音。这时可以解决一整套特殊的事情，但有两个问题需要特别关注。第一，我想更严格地检查工业训练者关于学校课程、教育和评估的观点，我将其称之为职业进步主义。这也将提供一个途径考虑《教育改革法》，特别是它的“全国统一考试和全国统一课程”条例中对工业训练者的评估。第二，这引起一个城市技术学院的问题和精英对大众化教育问题。再仔细研究一下这些特殊的问题，将能够确认重建技术的一些方面。但这些问题也用来强调一点，这里处于危机中的是资本和劳动之间的基本关系。

## 职业进步主义

最近许多新职业主义的论述，是建立在反对将学校经验与劳动世界联系起来，以及对这种想法的负面影响进行分析的基础上的。政治纲领和工业者的特殊要求二者的结合，存在于学校/工业运动的许多议案的背后，并且一些对国家教育和教师有投票权的工业者的明显敌意，已经激起了怀疑和愤怒，这是可以理解的。因此，毛瑞斯·霍尔特(Maurice Holt)在1982年的作品中将技术和职业教育议案描述成可能产生“使维多利亚时代对知识和社会阶层的认识永远存在的分科课程”(p. 11)。尽管很显然进步主义总是教育思想复杂化和自相矛盾的一种表现形式，但是在对教育政策制定的政治分析中，用职业进步主义的话



来描述学校/工业运动,这是不对的。(见 Sharp and Green, 1975)。我使用这个术语在某种程度上是一些马克思主义作家提到的资本主义的进步作用的方式。在这里采用这个术语有几种目的。它突出了职业主义对自由人文主义者的挑战、对中学课程的学术控制。它也指明了存在于一些工业游说团成员与新进步主义者之间的关于课程结构、评估和教学方面的共同目标的基础。这里重要的是,教师加盟到工业者队伍中,声称“现实世界”的问题不能直接导致学术性学科划分(Jamieson, 1986, p. 37)。但戴尔(1988)主张采取谨慎的态度,他说:“肤浅进步主义的观点(在职业主义那里)掩盖了粗糙工业主义的观点。”(p. 57)这一点被工业主义者对使自身适应生产和商业的现实教育需求的关心所证实。那么这里的观点是职业主义的一些形式的可能性或效果有时尽管是先辈的意图,但还是进步的。因此,“学校/工业运动的效果就是彻底改变一些学校的教学方法”(Jamieson, 1986, p. 37)。并且,在讨论技术和职业教育试点中,格利森(1989, p. 100)指出:“当然有课程改革、教学风格变化的可能,从而更好地适应中学和学院许多年轻人的需要。”

很显然,学校/工业运动不能简单地退到提倡狭窄分裂的职业训练形式的地位。在几个方面,并且很明显在强调个人利益的精神下,工业游说团供养着、支持着、保护着学校和“继续教育”中的一系列革新,“继续教育”是对19世纪以来,狭窄的、抽象的、学术的、精英性质的知识和教学形式控制着英国中小学这一现状所做出的反应。我们处于这样的情景中,改革的努力起源于特殊的学习理论和知识哲学(我称之为新进步主义),目的是想加强学习经验,提高学生的动机,正好与工业中的技术变化巧合,影响劳动过程及生产模式,它要求工人具有新型的态度和能力。这不是简单粗糙的“回到基础”的简化论。菲利浦实验室研究部主任、全国统一课程数学工作组成员雷·皮科克(Ray Peacock)博士,把进步主义的地位摆得非常清楚,并且指出与新右翼文化复兴主义者的一些基本的分歧。

没有人曾经做长除法。我觉得很可笑……我的儿子不懂16进制。任何人想了解16进制的唯一的原因是由于某个傻瓜发明



了盎司和英镑。没有其他需要 16 进制的理由。现在我要你立即回想……我要人们说出 9 的 7 次方，我没发现在大量的有关冗长的乘法、除法、开平方根等重复性死记硬背练习中有多大价值，……因为你永远也不会指责它。我认为这就有点像当人们说：“我知道你是用计算器做的，但如果电池用完了怎么办。”这也有点像争论你必须学会骑马，以免你的车没油了一样。你不学骑马，你呆在车里，是不是？所有“下降的水平”看起来是基于那类的测验……如果你能乘六位普通的分数，并且能做正确，那么又有谁愿意这样做呢？

然而，我从教育中要求的其他极少的东西看来一定能得到改善。我所需要的，我认为孩子在现代社会中也非常需要，当然这是非常灵活的，因为我不了解任何工作，不管你是在旅行社或是在商店工作，或者你是在工业总部工作或者不管在哪里，你现在所做的就是你五年前正在做的。旅行社不再从书中查找信息，而是把信息输入计算机，并且通过数据库整理出来。你的推销员可以开车出去，但是夜里通过电话线在家里的屏幕上就得到他所需要的信息……这里在知识和能力之间有一个区别。许多人认为知识是他们所需要的，但我不那样认为，因为知识更新是相当快的。我不想雇用知识仓库式的人，我想雇用能实际做事或解决问题的人，知识仓库来自书本。所以我需要灵活性和持续不断地学习能力。在中小学或大学，在你整个的求学生涯中，你是作为个体而接受评估的，并且无论你是否是在 15 岁毕业或在 24 岁获得博士学位……你遇到的第一件事是到你将去工作的地方报到，他们会说，顺便说一下，你在这个组工作。没有人管你是否擅长在一个组工作。在工厂里永远也没有人告诉你谁是谁非，所以我们问一些很傻的问题，例如，你们组织监工吗？并且试图找到答案。所以，我需要适应能力并且需要团队工作。团队工作的一部分是交往，当然，我认为年轻人比以往更擅长交往。当他们被教授问到如何交往时，多数人只是谈到传递……而交往中有一个约定，传递就能够得到……

并且我认为年轻人很擅长的第三点，尽管有些杂凑，但还是持





久耐用的。因为教育的任务通常是在45分钟之内、5分钟之内、甚至30秒之内完成的……但你去任何部门做任何工作……任务不是45分钟做完，通常是三周或一天的期限，等等，年轻人谁中断了，就请他回家，你不需要这类人。所以工作需要灵活性、团队工作、交流和绝对的坚持性。我认为青少年从大学毕业时，要比20年前对此更擅长。

这里体现了对中小学和大学的期望，这种期望反映了对学校成为死记硬背和以事实为基础的学习、个体之间的竞争以及高度分化的、以学科为基础的学习组织的批评。学生所需要的是一整套社会技能和可以转换的能力。正如皮科克博士所看到的，学校正在对这些期待做出有效的反应，并且在这些方面所达到的水平比以前更高。当然，可能皮科克博士已经被“兼并到教育队伍中”（Jamieson, 1986, p. 36）。用教育学的术语说，在重心转移的背后，是从重视教转向重视学。这一点被乔治·托利（George Tolley）博士所强调，他曾经是人力服务委员会质量科的负责人。

我认为教育中正在进行的大部分内容是教，并且或许教师处于支配地位，根据这种情况，教育过程是一种知识转移和填充的过程而不是学习者对学习施加影响的过程。一天结束后教育的效果应该根据学习者学习的结果来定，而不是根据教师灌输的来定。我认为正是受考试制度的支持，教育才会由教和教师占主导地位，考试多是考知识而不是考能力。在某种程度上，作为市场一部分的工业和作为服务业一部分的教育之间的分离，也是造成教育由教和教师控制的原因。多年来我一直从事的教育研究可以尝试回答“什么是有效的学习”这一问题。……我们在考虑学习方式时，应当与现在所谓的市场相联系。几年前我们不会称之为市场，我们不会谈论经纪人、客户及特殊的关系网。一个人能在供需双方之间有效地合作，那么他就更可能为那些实际上从供应者转向消费者的人们带来有效的结果。这里我看到了一个循环，几年来我变得越来越愤



怒,并且深深地怀疑考试制度中存在大量问题,因为它对我来说一点也不像学习评估,也不像职业领域评估与个体学生或研究生自身所需要的东西明显相关的结果。它与客户所需要的没有多大相关,这里说的客户就像工厂中的工人一样。

这里托利博士指出了教育中的变化以及与之相伴的评估模式的变化。但托利博士的评论也使职业进步主义运作中的那种体制清晰明朗:它处于市场、供需体制内。工业被认为是教育产品的消费者,在这种情况下消费者引导并干预市场以确保得到他们所需要的产品。在市场中灵活性再一次受到格外的重视。

事实是你将在16岁或18岁步入工作,从白天起你就不能只是绑在一台机器上,或者是坐在一台打字机旁,即使我们正在谈论的就是那种水平的工作。16岁的人消费很大。你当然要比德国16岁的人花费要多。雇主想出高价雇用十几岁的童工。我认为现在的情况就是如此,并且许多人也关注这个问题。教育系统中的人关心雇主是否真正培训工人或只是抬高工资使人不停地工作,这一点显然是对灵活性的合理关注。我不认为雇主还会与以前一样粗暴地使用年轻工人,当然伴随着人口统计,这枚定时炸弹开始爆炸了,年轻人开始受到重视,他们的技能也将在他们的工作环境中真正得到高度发展,他们必须有灵活的思维模式从而适应工作岗位而不仅仅是基础的读、写、记。(罗伯特·乔伊,雇用研究董事会主任协会)

106

适应能力以及对变化预先感知的能力要以基本技能为基础。劳动市场培训的需要和教育的产物又紧密地联系在一起。

在对工业代表的访谈中,职前教育合格证书和技术与职业教育试点经常被用作变化种类提供模型,考虑到教学方法和学生的动机,进步的职业教育者将在整个教育系统内推广——特别是对学习、教育和新的评估模式的强调而不是对内容的强调。



所有那些都是有关方法的,你认为,他们是不是“职前教育合格证书”所带来的常规的管理、复习、访问、材料等方法。是,它带来一种新的课程,但实际将带来的是方法。因为你知道,对继续呆在学校的16岁的少年来说,他们通常得坐下来听某种把他们引向A级或者也许是O级的路径,然而现在却是一种摆脱我们教他们的方法,这非常令人兴奋。(谢拉尔·安德鲁斯,《工业社会》)

作为补充,技术和职业教育试点最近在科学(源自《中学科学评论》)和数学(源自《科克罗夫特报告》)教学方面的发展被认为是学校工作与现实的工厂工作之间建立各种新关系的关键。科学和数学的新方法也被认为是给人热情的,因此能留住更多的科学和数学的学生。

我是说我的确也看到了一些年轻人,实际上它都是关于动机的。这里我能说出我的偏见,因为我的背景是个科学家。作为一个科学家我的确知道许多科学分支是什么。我自己的孩子非常喜欢数学和物理,但他们不想继续学数学和物理,他们都进入了商业管理领域。物理学是一门纯粹的分支学科。它是令人兴奋的,它是让人学习材料……透镜……一个U加上V等于一个F型材料。这时看一下所缺少的技能,我们需要吸收更多的人继续接受高等教育。在五年或六年时间内给他们提供一份工作是不利的。他们进来的时候就得被激活。(布雷恩·金顿,国际商业机械公司,公共事务经理)

正如我已经指出的,教学方法的变化以及激发学生动机的方法的变化是与新的评估形式,特别是与操行评语、成绩记录和等级评估技术是密切相关的。这部分也与工业产品种类有关。狭隘的学术性评估不再被认为是适宜的或合适的。

如果它不是你想要测量的内容,那么我看不到测量的任何价值,因为你能准确地做出来。现在我想测量的是非常没价值的也是



不精确的。但无论如何工业必须对它做出评估。当一个年轻人来找工作,他将加入到你的推销行列,你得判断他是否适合在这个行列工作,他是否有坚持性等等。我希望人们来完成一份材料表格,就像一个集成电路输出一份材料单一样,告诉我这个年轻人愿意干什么。(雷·皮科克博士)

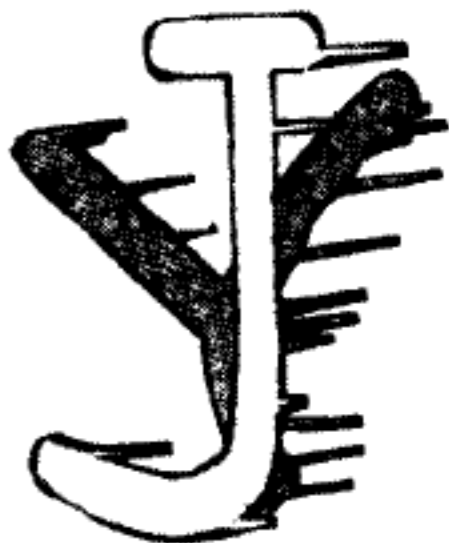
现在正在进行一场大的关于如何真正用一种公正的方式测量的辩论。我又一次认为英国工业联盟没完全卷入其中,我们试图做的是确定这种体制下应该能够生产出来的产品规格。我认为我们对政府政策的估计是基于这一点,改革将可能使那些产品成就更大吗?(托尼·韦布,英国工业联盟,教育主任)

新的评估模式提供信息并且反映大工业所需要的能力发展的种类。特别是普通中等教育证书的引入,它强调过程和计划工作,得到了那些支持工业的人的一致赞同:

如果你在16岁进行一次期末考试,在那种情况下,我认为普通中等教育证书考试是非常好的考试,当然比它以前的好。我认为一旦他们习惯了,雇主将更容易理解一元制(中央集权制)。我认为双元制存在许多问题,并且从一种价值观转向另一种价值观对雇主来说是困难的,所以我认为一元制的观念具有更多的企业所需要的技能和能力类型。我是指它不是纯学术性学习,例如在历史学习中,更多的是以规划和研究为基础的并且实际上是一个发现的问题。我是说我对历史非常感兴趣,我学习历史,但我们只是读书并在考试时将答案再现出来。当地的历史和事件对我处理工作中遇到的其他问题的方法论意义更大。从那种观点出发我认为我们都会渐渐喜欢它。(罗伯特·乔伊)

同样,西格森报告(建议改革A级考试)没有被采纳,这使人们产生一种失望感。

将课程和评估发展与动机问题联系起来本身是很重要的。哈格里





夫斯(1989)看到了教育中的“动机危机”，以及教育与就业和失业之间的关系是“刺激教育政策改革”的一个关键因素，这一点从学生的评语和学业成绩记录的变化中看得很清楚(p. 55)。当然关于动机的讨论将相关的教师、雇主及政治方面所关心的问题都综合起来了。教师在课堂教学中的任务是当学生有了良好的动机时去进一步促进他；雇主们欢迎在学校受到很好激励的毕业生，并且只要动机是对混乱的一种选择，犯罪及社会混乱问题就会减少。因此各种利益将围绕这一观念融合为一体。然而从这些方面看，等级评估、评语等的教育收益不太明显。哈格里夫斯谈道：

在这样的情况下，学生动机的增进从对积极倾向性的教育加工向学习有价值的知识转化，向适应经济危机现状、调整就业利益的社会政治的、国家管理的过程转化。那种动机从教育的激励过程转向社会危机管理的策略。(pp. 56—57)

可以将这种观点再发展一步。很明显，支持教与学评估导向的产业游说团内部的热情不能仅仅根据所出现的效果来加以说明，也就是根据失业来进行的调整；这基本上是一个政治问题。雇主对这些发展的观点建立在根据就业而确立的动机的积极效果上。以评估为导向的教育改革为普遍确立新的社会规范模式提供了一个教育内部的反馈（见下）。

然而，正如以上所指出的，这些课程和评估发展不是毫无疑问的。对工业游说团内部一些人来说，全国统一课程看起来强调了学校知识更重视传统学科的观点，从某种程度上反对由技术与职业教育试点和职前教育证书所引起的变化。全国统一课程的原则是受到被采访者的普遍支持的，可以提供教育的共同体系以及在系统中迅速占据主导地位的一套测验标准。然而，举例说，托利博士对全国统一课程和职业课程看法不一致。

我认为 16 项附加条款中缺乏连贯性具有相当大的危害，我认



为人们能看到它们在全国统一课程中出现的一些事情以及职业课程中出现的一些事情之间是不匹配的。当人们试图将职业素质从学校中挤出时，就能够从那些看起来几乎是深思熟虑的政策中看到这一点……原因是各种各样的。

我发现几乎没有对课程关系的最基本的重新考虑的途径，这一点是令人失望的。人们希望有某些新途径，也许这样，也许那样，重新来规定内容。但结果仍然保留了其中一些不理想的方面，基于这种态度“我们得保持学科的一定的纯洁性”，那就从一定程度上成了判断课程性质的标准。

在一些特殊情况下，面对全国统一课程，革新者明显感到他们的工作贬值了。

小型企业不是全国统一课程的一部分，我们的确非常失望。作为一个组织，我们的目标是向工党大量施加压力以争取加盟。如果最坏的到了一起，我们的目标是占用课程中一些保留的时间以免被国家中心课程占用。（希拉·霍尔特，学校规划中的小型企业副主任，引自希林，1988）

很明显，学校课程中的非核心部分将被激烈地竞争，像要求空间的竞争的提出，在这场斗争中职业方面失去了基础。

然而很明显，即使在这短短的酝酿期，全国统一课程的分科教学被削弱了，至少从一定程度上是这样。教科部咨询文件最初的提议（红皮书）看来对职业课程不够重视。但杰克·佩弗斯（Jack Peffers）看到了从商议过程中出现的显著变化。

我认为回到红皮书是很有意思的，它几乎没有提及技术和职业教育试点，几乎没有提及跨学科的工作以及经济意识等等。只是看到了学科中心课程将占95%的时间，向着我们现在从科学和数学的终结报告中看到的这样一种形势发展，强调灌输工业领域的



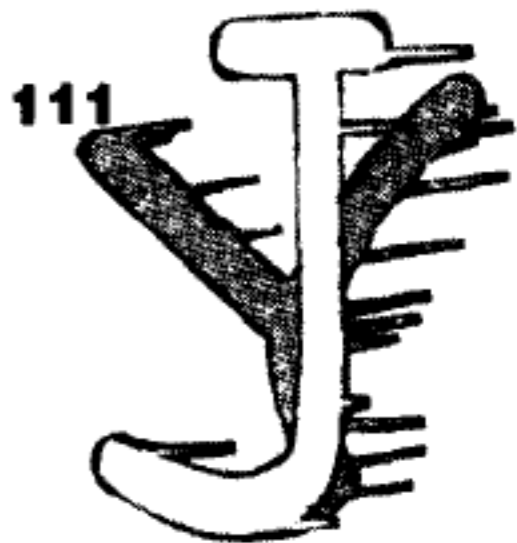
课程。我们现在看到向着 30% 跨学科的时间转移,包括跨学科的主题,像工业和经济意识,像个体社会化教育,像职业生涯教育。按标准执行全国统一课程当然不会出现任何障碍,达到的目标就在那里,学习的程序也在那里,但传播能够令人信服地在由工业领域灌输的标准的整个范围内进行。许多学校是否要沿着那条路走则另当别论,但依我看,有希望制定一个标准课程,学科中有希望出现工业范畴,有希望将工业的和经济的意识作为一个跨文化的主题。

对已提出的全国统一课程强有力的学科基础做出反应出自各种原因。学校课程发展委员会制定学科的标准,是基于它对咨询文件的反应的主要冲击。这是对抗性话语之间的对立。

首先和最重要的是,全国统一课程的专门化是根据整个 5—16 年的传统学科而进行的对学习项目的建议将成为学科工作组的责任。相反,最近几年人们认识到传统学科自身不是传递即将在 20 世纪最后几年和 21 世纪早期生活和工作的学生所需要的知识、观念、技能和态度的合适的工具。全国统一课程专业化的后果,与其说是在现在所熟悉的学习和经验领域或者说在广域课程的目标中,不如说是在学科中,这是学校课程发展委员会做出反应的一个周期性的主题。(学校课程开发委员会,1987,p. 1)

英国工业联盟也对学科中心提出了自己的疑问,但总体上是支持全国统一课程的。

我们对经济意识以及它是学科中心课程这一事实产生很多疑问。这是否意味着技术和职业教育试点所清楚解释的主题以及类似的议案,特别是经济意识的问题将会失去?我们被告知:“不,这将贯穿整个课程。”我认为这很难达到,它要求许多教师以及校长保证它的实现。我认为,理想地看,我们主张课程中有某个要素,作



为一个独立的学科,与经济意识有关。但是我们的确相信全国统一课程以及相关的部分——中等教育普通证书考试中将出现一些不可估价的利润。因为它将确定标准,并将提供考试,考试不仅为学生提供,其中暗示着也测验教师。这一起必然带来更高的标准,提供一些标准让教师去参照从而提高教师的道德水平,我希望这在明年或后年将能做到。(托尼·韦布)

继续教育实业部门的一个成员在访谈中也对咨询文件中提出的全国统一课程的重点和明晰度提出质疑:

我们主要关心的是过程。我们不反对全国统一课程的概念,但是像多数的课程机构,我们相当关心教科部无论提供什么样的管理机制也不会只是局限于破坏学习过程的质量。很显然我们感兴趣的是综合课程以及新的教与学的方法。表面上看,文件似乎……提倡某种程度的旧式课程方法。在目标和内容之间有一点模糊。有一些非常模糊的句子,内容是否将从课程目标的角度来描述或是否要从大纲内容的角度来描述,这一点不很清楚。我认为人们所担心的是……全国范围的评估对学习过程的效果将如何。例如,评估是否能既具有诊断性又具有规范性。我们猜想,如果你不能在考试中实际实现这两个目标,在漫长的过程中实际强调的将是什么?(见第七章)(教科部/继续教育部,公务员 G)

难以回答的问题是,是否像在发布的《教育法》中所讲的一样,学科地位的削弱是争论力量的结果还是所带来的更直接的压力的结果。一个回应者支持后者。

我认为那不是教科部和教科部的公务员工作所带来的结果, 112  
而是来自劳动就业部和贸工部政治压力的结果。

然而,教科部的观点虽然是对“明显的”省略内容的曲解。一





个公务员(E)解释说:

我只能说我认为技术和职业教育试点不是唯一的。我是指其中(全国统一课程)一点也没有涉及职业生涯问题,并且我不肯定其中是否涉及经济意识。不,我认为有许多事情,如果我们意识到人们能够针对明显省略的目标及对他们有太多的曲解的方式,当加上一两个段落,它可能成为有价值的第三学校的内容。我认为他们恰恰没有意识到跨学科的主题可能产生它所产生的利益。

提出这—问题是合理的,正如一些回应者所说的,相对说来没有太多谈及学科课程和它们的效果(在起草时,全国统一课程咨询报告有关跨学科主题已经列入计划),跨学科课程的理念是否是适宜的理由?

教科部对职业教育要做什么不知所措。当它开始观望并且人们开始为技术和职业教育议案唱赞歌时,技术和职业教育议案是所有人关注的全部问题。它有一套松散的规则,但实践是从一个主题转向另一个主题。那不是对职业教育的普遍观点,所以我不知道职业教育是什么。政府最近五年来所强调的,关于增加对职业教育的理解……其中对我来说特别缺乏的是我们不理解职业教育是什么、它的位置在哪里、应该在哪里这一事实。我在考虑这样一个事实,即如果我考察一下伊丽莎白大厦下达的关于全国统一课程的方针,会发现其中没有谈到职业课程。所以我得出这样的结论,伊丽莎白大厦对职业教育没有予以考虑。所以我才说到底发生了什么、职业教育的地位在哪里。(艾伦·安斯沃斯,职工人事经理、继续教育部主席及英国工业联盟委员会成员)

这个观点受到贾米森(Jamieson)和沃兹(Watts)的赞同(《泰晤士报教育副刊》,1987年12月18日):

近几年全国统一课程一统天下的性质似乎在暗中破坏这个趋



势,朝着在学校更多地采用主动学习的方向发展。学校与工业之间的联系是推动这类学习的一个强大势力。另外,有效学习最强大的资源是工作经验、工作影响、长久课程以及社会性活动。全国统一课程没有提供此类课程。(p. 11) **113**

他们继续将这种批评与保守党政府内部的政策斗争联系起来。

政府以及它的顾问是根据一套连贯的改革团结在一起的,这种观点是错误的。为高级政策的斗争看起来是在两个小派系之间进行的。第一派——与人力服务委员会及贸工部的青年党领袖密切相关——关心发展企业文化,让年轻人为成年及工作生涯做准备,并且推出以技能为基础的课程,重点强调做而不是知。第二派——特别与黑皮书相连的团体有关,他们最近表明自己是希尔盖特集团的人——先采用学术“标准”,后来又回到以传统的学科为基础的学习上。这时,希尔盖特集团看起来是要胜利了。(p. 11)

这重申了存在于文化复兴与工业训练者之间的、学术与应用、精英与大众之间基本的冲突。一是能力方面,对课程所包含的内容和变化做出反应;另一个是敏感性方面,涉及课程以外的内容及固定的标准和质量。这些所强调和关注的不同方面在表 5.1 中予以概括。我不想详细论述哪种是职业教育,而是打算在一个实际教育层面上分析重建经济与教育之间联系的机制,以及这种重建引起的政策冲突和教育政府内部控制权之间的斗争。

## 城市技术学院

城市技术学院最初是在 1986 年“保守党会议”上宣布设立的。这些学院目的是为中学提供“新的选择机会”,以响应“在发达工业社会成人及工作生涯不断变化的需要”(教科部,1986b),城市技术学院的设立是



依据部长和任何着手建立并保持这类学校的人之间的协议。他们从法律上是平等的,这样,他们就不必受全国统一课程的限制。表面上这类建议看起来带有保守党政府介入学校与工业之间的关系的明显迹象。这里有机会使工业直接进入教育投资以便提供以技术为导向的教育。肯尼斯·贝克决定开始执行他在会议上的讲话,在英国工业联盟的总部开始设立城市技术学院。艾伦·安斯沃斯(Alan Ainsworth)对发生的情景进行了描述。

两年前的这个时候开始设立城市技术学院。如果我没有记错的话,它们开始创办时,第一份宣言是由贝克在保守党会议上宣布的……并且在保守党会议与官方着手开办之间,官方着手开办的学院恰恰是在英国工业联盟总部,英国工业联盟总部不能召开我所谓的命令式会议,但能够尽可能地强调让人们参加这个会议,我是指特别强调参加这种特殊的创建过程。基本上是这样一批人,他们多年来参与与英国工业联盟有关的教育和职业培训问题的讨论,并且我们都处于这样一种地位,看在上帝的分上,你把我们大家带到这里来,你告诉我们贝克将着手筹建这件事,你说过让我们站起来支持吗?因为如果你那样说,你就得不到支持了。并且我们与贝克的见面也很奇怪,因为我们认为贝克是被误导相信他会有一大批朋友,他们可能向他提出许多正面问题并向媒体报道,事实上他得到更多的是反面的评价而不是正面的评价。接下来的一周时间是英国工业联盟开会讨论英国工业联盟在其中的地位,换言之,那些被认为是提出这个观点的人都持否定意见。英国工业联盟没有准备消极性地适应,它理想中是想向它的成员发出这样的信息,“支持这个提议”。依我看,我们是非常成功的,我们使英国工业联盟进入这种境地,据说它不会再提出任何建议。它将处于中立立场。给它权力,它采纳了中立路线并且坚持住了。它不会给公司提出这种建议,诸如他们是否应该支持或不支持这个计划。

很明显,部长和顾问是打错了算盘。大工业一般对城市技术学院很



少或根本不感兴趣。总体上看,在教育工程上投资的那些大企业没有看到将大笔钱投向一两所榜样学院会带来巨大利益。国际商业机械公司的布雷恩·金顿解释说:

实际上乔治·劳尔(George Lowe),大约18个月以前在《教育》**115**上非常简明地提出了我们的地位。我们有一个构建好的教育项目,部分说来是以钱为基础,但仅仅是少量的钱,并且部分是设备捐款,但最重要的是基于地方人们的参与。我们的捐款大部分没有中心。对城市技术学院的完全支持应该做到,应该意味着所有的财政资源,除非是额外的,都应该或者说更多地应该进入一所学校。我们应该有个基地,像斯托克盆地、南安普敦、毛斯港等等,但是那个地区所发生的其他事情得由董事会决定。所有在格林克的人将会说“你们为什么把钱都投向汉普郡?”为了政策的原因我们说不是,我们支持他们,我们愿意支持他们,就像我们愿意支持任何其他的有工作经验、能提出创业建议、能演说和进行职员培训的学校一样,因为我们那样做也为了其他学校。

这个观点明显得到教科部一位接受访谈的公务员(E)的理解与支持。

我认为从企业的观点来看有一种感觉,也许最好不要明确宣布并坚持自己的主张。不容易发现什么是最合适的,并且作为一个雇主、作为一个企业,你认为它怎么做才是最好的。我是说城市技术学院只是众多选择之一,但它是几种选择之一并且我认为这里的任何人都不愿意指示企业应该做什么。你愿投入多少随你的便。你不用将几万英镑投入城市技术学院,你可以与地方中小学建立起广泛的联系。

《泰晤士报教育副刊》(1987年6月27日)在头版头条刊登了英国化学工业公司拒绝参加城市技术学院的开办会的消息。





以英联邦为基础的多民族集体每年投资教育工程 500 多万英镑,并且,用克利夫兰首席教育官员艾伦·伽德伍德(Alan Calderwood)先生的话说,它是“对我们来说极其少有的好事之一”。教育大臣肯尼斯·贝克先生、在教科部工作的高级公务员大卫·汉科克爵士一直在劝说企业的总经理,如果得不到它的支持,将会感到非常失望。

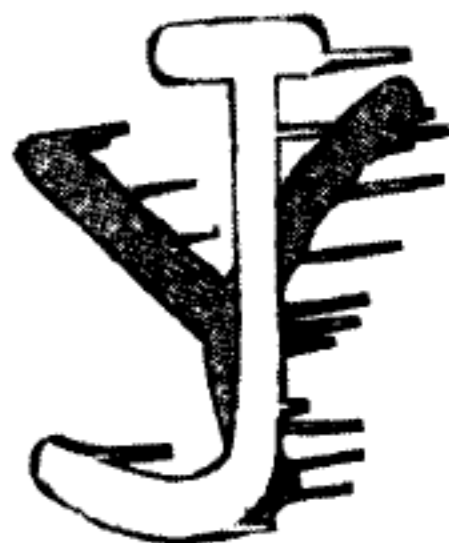
1800 多家公司前来赞助城市技术学院,但只有七家资助者被提名。几个商业巨头,包括马克思和斯宾塞超市集团、英国 BP 石油公司和森斯伯格超市连锁店,都拒绝帮助。

116

但大工业的反应不只是一个不感兴趣或矛盾的心理。很明显有一个强大的思想潮流将城市技术学院看成是反生产力的并且具有潜在的破坏性。艾伦·安斯沃斯解释说:

英国工业联盟的观点有这方面的倾向。它看到了最近十年间,在教育与工业之间整个的联系领域发生的巨大变化。它不接受这个观点,教育实业部门现在远离工业和商业。各种机构——学校课程工业合作机构、技术和职业教育试点,这整个影响使双方有更好的理解。你有多数组织从事大量的对个别中小学的教育支持工作。我在考虑在克利夫兰郡的英国化学工业公司、在艾塞克斯郡和剑桥郡的 BP 石油公司。他们是真正重大思想产生的组织。他们都说他们是在支持国家教育制度,我们有许多疑问,在这样的大气候中,它是否会敏感地选择另外的途径。所有的反对者都冲出来,说,如果你们要把技术学院建在城市内部地区,如果说有开放性的选择,在这些特殊学校就没有候选人。许多人将把它们视为与文法学校是一样的,并且人们将在此基础上选择学校。它们将剥夺紧缺教学人员(如工业、设计和技术专业)的国家组织制度。你将支付工资差额,因为你要得到支持。

有几点还在争论中。首先,城市技术学院没有从整体上认识到学



校/工业运动在整个教育系统中的成功所在。它是一个明显的、政治的策略,没有与基层的变革联系起来。第二,城市技术学院威胁到教育的供给、基金以及系统的其他方面的问题。第三,一般说来,城市技术学院目标是从工业弄到钱、向国家制度引入更多的种类和选择性,与强调完善和发展大众教育而不是鼓励专门化和精英教育的许多工业者的观点相反。乔治·托利在比较基斯·约瑟夫和肯尼斯·贝克之间所关心的问题时表达了这种观点。

我认为两者中基斯·约瑟夫真正是更重要、更自由的人物。我是指,对我来说,基斯·约瑟夫所关心的是试图开放教育系统,引进新观念,影响并努力提高系统效率,但不是寻找简单的方法来确定我认为贝克在寻求的效率。并且我认为贝克也在追求的是过去的质量标准 and 过去坚持的学术价值。它不是真正好的,坦率地说,从质量的角度看,因为我的意思是我們关心国际的而不是国家的质量标准,没有什么让我们确信这个国家最好的教育和别的遥远国家最好的教育一样。我认为原地不动是很难受的。并且从一定程度上讲我们将坚持过去的质量标准,在学术方面,我们实际上可能落后于其他国家,因为他们在我们前面发现的是在教育领域,你不得不具备相当广泛的基础,来应付你所有能力范围的需要。

我愿意这样想,来自就业领域的影响和供给将带来对改革根基的需求。不仅仅是来自工业的需求认为我们需要更好的毕业生,而且大量的其他过程也依赖于我们 85% 劳动力的质量。他们的教育水平太低了。我认为那是不断出现的信息中的一条,并且被从工业到学校管理机构的总督感觉到。

英国工业联盟的托尼·韦布 (Tony Webb) 在评论他的成员之间的观点不同时,也强调了这一点。

有两个非常坚固的阵营,一方认为城市技术学院是一个很好的教育实验机会并保证我们能获得基本的技能,另一方坚决认为



国家应该为教育负责,国家对所有学校应该一视同仁,如果城市技术学校是件好事,那么所有的学校都应该成为城市技术学院。

SJB:所以,从效果上看是支持了一个综合原则。

TW:所以支持综合原则受改革的限制,这场改革由《教育改革法》推动。

SJB:那两个阵营最后平了还是一个占了上风?

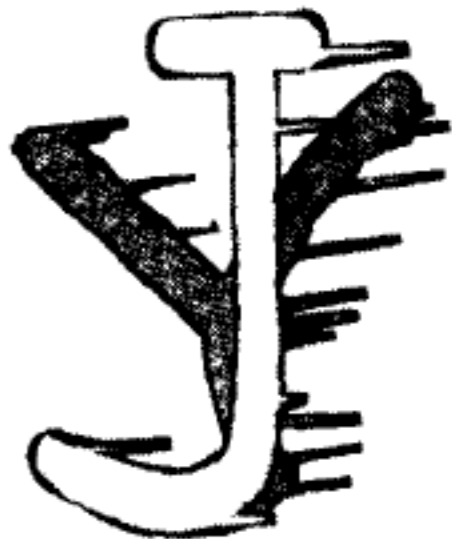
TW:我们从没做过全面调查,但很明显有一些观点很固执的人,并且当给会员提出建议时,我们在英国工业联盟所做的是,说这些是为能够加入而进行的争论,这些是为不能加入而进行的争论,但决定权在你手中。这不是一个由我们决定持赞成或反对立场的问题。

118

《工业社会》的谢拉尔·安德鲁斯(Sherrall Andrews)进一步阐明了这一点。城市技术学院被看成是从学校与工业联系的主要事务中不必要的转移,并作为一项政治事务而不是明智的教育政策。

对雇主为什么投资教育有一个误解。有这样一种观点,他们就像是维多利亚时代的杰出人物,因为商业在大力发展并且创造额外的利润。你总是想让狡猾的工业者将钱投向学校,但那不是一件天经地义的事。像理查德·布兰森(Richard Branson),他想把钱投向表演艺术,太好了,但事情一般的发展过程是非常曲折的。依我看,对城市技术学院整个的攻击,否认了技术和职业教育议案中、职前教育合格证书中所做的所有有益的事情,我们应该肯定它。

正如瑞曼德·威廉姆斯所指出的,大家对教育的支持是19世纪工业训练者的一个基本关注点,但“导致对教育的定义要考虑到未来成人的劳动”(1962, p. 162)。在职业的进步主义话语中,这种观点又被提出来,这又是针对由旧人文主义者改造的知识精英概念。城市技术学院为斗争提供了一个领域。在这类斗争中,教育政府内部存在着对教育的内



容、形式、目的及课程分配等不同的概念。在文化之间以及在政治优先权和政策问题之间,这里也有一个对立面。政策制定的经济、政治、意识形态方面具有一定的张力。解决这种紧张的一种方法是改变政治和经济之间关系的影响和压力的正常方向。政府或者副总理以及部长试图向潜在的支持工业者施加压力,向城市技术学院提供人力和财力支援。没有记录的评论指的是一次在唐宁街 10 号举行的会议,在那里“目标转移了”。一位工业者评论说:

从它的错误中我知道我们的企业固定了。因为主席是撒切尔夫人的支持者之一,他是坚定的。他的决心是基于支付 100 万英镑的良好意愿,并且不是靠说服而是靠我所谓的一些工业者需要勉强说出保证贝克不会一败涂地。我认为事情进展的速度明显是证明没有大量出现对这些制度的支持的依据。

119

另一个人补充说:

作为一个企业在这个领域内是引人注目的并且也是高技术的,当然关于它的所有问题是高技术问题。我是指基斯·约瑟夫写给我们领导的私人信件,我们得仔细考虑一下我们要说什么,并且我们从泰勒那里学到了一些方法,我们向他解释了我们的职位是什么,因为很明显它有极高的优先权,特别是如果贝克进来,会有更大的优先权。我是指,我们不想把问题弄糟,重要的是我们在做出影响我们做其他事情的决定。

最后一句话抓住了工业者在这个问题上左右为难的另一方面。

肯尼斯·贝克和他的顾问也在和诸如伦敦制服公司的可能赞助人兜圈子。这个特别议案可能为将位于南伦敦哈伯德郡的阿斯卡学校改建成城市技术学院的建议提供基础。尽管做出一些努力,资助的重头现在已经大量从工业资助中移走,即使是在那些已经动工的城市技术学院中。教科部现在提供资金资助这些新学校的大笔开销。朱迪斯·祖德





(Judith Judd)在《观察家》(1989年1月22日)的报道中说:

政府上周答应坐落在伦敦东南部的路厄森(Lewisham)男子服饰学校,如果家长和政府同意把学校改建成技术学院,那么政府就拨款400万英镑。一位家长反对这项计划,并将这个承诺描述成“贿赂”。

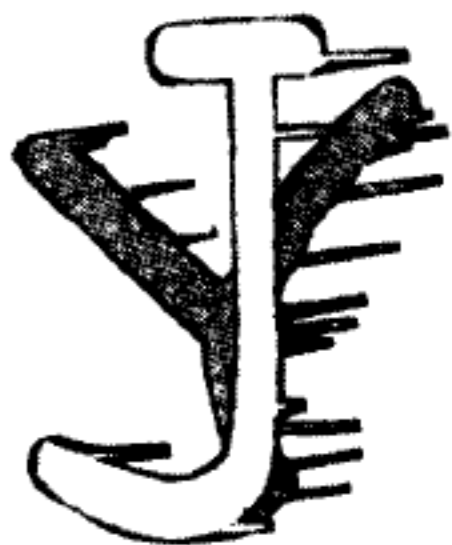
罗斯·伍德豪斯(Rosie Waterhouse)在1989年6月29日的《独立报》上对此做了补充,标题是“贝克领路成本的上升”(Mounting Costs of Baker's Beacons, p. 19),其中讲到:

14位主要的被提名的赞助人中许多人是保守党支持者:汉森信托公司、路卡斯企业、福特信托大厦、阿格里集团以及维也拉斜纹绒公司,一起宣布在1981年和1988年间向保守党捐款超过1100万英镑。

## 改革的形式和内容

120

在分析教育中的新进步职业主义的影响的复杂性时,我们的注意力明显集中在它对学生的影响上。然而,职业的推动力对教师和学校组织也有重大的意义。正如在前一章所指出的,在学校和工业之间建立直接的往来联系的推动也在这一层面运作。商业价值观的渗透在这里也有影响。几个事先确认的主要的关键性的自由概念重新发生作用。市场和竞争明显被确认为需求和刺激向更大效益和更多消费导向计划的方向前进。这些也与质量控制的观念相联系,这具有对教师评估的意义。地方财政管理也被视为要求领导和资深教师具有新的管理技能。在这些规定中也包含着使钱增值的观念。换言之,学校不断被看成是商业生产部门,所以,相应的观念是学校可以而且必须向企业学习。董事协会的教师工作追随计划明显包含这种因素。罗伯特·乔伊解释说:



他们认为那是一个为他们自己提供管理的机会。假期过后他们中的一些人就没有工作过，那时他们在攻读学位并且他们的确想知道商业世界到底是什么样子的。或者他们中一些人非常需要一些特殊的东西，他们想看看会议是怎样召开的。他们中一个人想知道决定是怎么被采纳和执行的。所以，我认为那很有趣，一些要求非常特别。但主要的，他们将它视为发展的机会，我认为他们对此有很大的热情。我是指所有的教师出现了，并且有一半商业人士，所以那反映了这样一个事实，商人不是如……我不是说他们没有热情，但他们可能没有想到有和教师一样多的东西需要学习。

他还概括出在学校竞争市场份额的需求和良好的管理需求之间存在一种清晰的关系。

如果你把权力给消费者，父母和学生很显然就会做出选择，那可能是选择过程的结果之一……因此，校长需要以这种方式来看待所有这一切，即他们不想让学校失败并且他们将进行必要的管理防止其发生，学校的声誉将比以往变得更加重要。当然学校的声誉是与雇主们联系在一起。

121

没有良好管理的学校被视为是低效的。重要的是，良好的管理是与成功革新的能力以及有效竞争的能力和使市场份额最大化的能力联系在一起。

从经营管理的意义上讲，如果你真正领导某项工作，我认为这些能够做到。也许全国有90%的学校不是这样。如果我们诚实地说，他们没有经营道德。我们试图引进一种文化，这种文化以前在学校中是不存在的，因此完成这些事情而不加大投入是非常困难的。毫无疑问，贝克为此投资了，但如果他想使它运作得像劳斯莱斯(Rolls Royce)运作的一样成功，它必须投入更多的钱。我总是认为他试图在这件事上少花钱……那正是困扰我的事情，因为我认



为企业家、企业领导、好的管理者、能团结职员的人，他们将这样做。但周围很少有这样的人。他们就像砂金一样稀少。大多数人是袖手旁观的，“噢，天啊！我太可怜了！我现在要干什么？”当然那样他们是得不到报酬的，他们只有能对付挑战才能得到报酬。

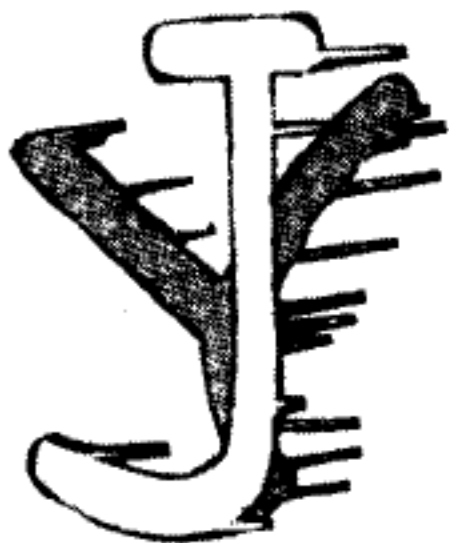
管理和企业家在这里是紧密联系在一起的，他们要选择、革新、创造价值，管理被看成是一种执行改革的有效工具，特别是执行《教育改革法》。在描述工业社会与学校的工作时，谢拉尔·安德鲁斯将改革的因素都归纳到了一起。

我们做的另一件事是将观念从工业转移到教育。我们现在正处在一些人所描述的管理者的时代，事实上评估是一个大问题，《教育改革法》中充满了一些类似地方学校管理这类的事情，管理自己的财政预算以及所有的财产继承权和学校的形象。如果你要退出，你必须想象出人们将把他们的孩子送到哪一所学校……所以我们所做的实际上是在观看工业中发生了什么，并且说：“我们能将两者联系起来吗？”（我们不是说它们必须联系起来），最好的合作的例子是什么？很明显，评估起源于工业。现在有了可怕的评估制度，我们承认它们很可怕。但有类似的评估体系像是大约15年以前英国化学工业公司开发研制的。

试图将教育领域从商业领域分化出来的观点被认为是不真实的。

122

它们与外界太隔绝了……不仅仅是与商业界，它们也太远离生活实际了。情况在发生变化，我们过去习惯于与一些学校就评估观念或领导观念进行艰苦的斗争。他们会说：“你不能将学校与制造饼干相比。我们不是在烘面团，我们从事的是开发人的智力。”我们会说：“是的，好，就这样。”有人说：“你无法测量它。”我们说：“你的确在测量它，你进行考试、测验，你让他们通过各种评估以发现他们吸收了多少。”然而人们就像一种膝跳式的防御一样反对它，



认为你不能测量我在做什么，它太纯粹了、太哲学思辨性了，他们在自卫时总是把那搬出来。

管理很明显并且无疑是代表学校管理和竞争的最好途径。基于共同掌权和责任感的管理的其他类型在这种学校视界下是没有地位的。校长在管理领域是主要人物，讲课的教师变成了被管理者，经常指与评估方案有关者——被评估者。

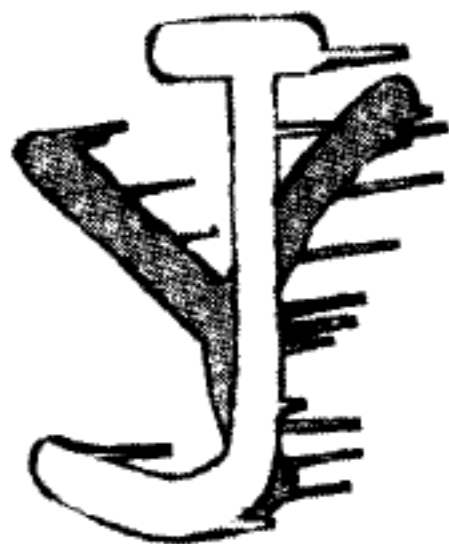
如果你真的继续认为这个被称为领导或校长的人是被期望像那个机构的经理一样行为，那么就让他像经理那样做，并且让他选择是否需要一些顾问或他是否愿意自己也参与到评估中去。我听本汉姆（Banham，英国工业联盟总主任）说，他希望那些寻求立法的人用自己的条款。我能理解那是一个可能的模式，你不能说那不可能。如果你从我们所处的位置移到那种模式，那么你就得接受为那些机构的领导所设置的该死的教育、培训及管理，因为他们还没有适应。（谢拉尔·安德鲁斯）

校长需要接受管理培训；相应地，教师必须学会被管理。

管理机构具有一个独立的功能，需要独特的专门技术和责任感，极大地需要整个企业的效益都可以依赖的权力，这种权力是控制劳动力的重要的第一步。因为一旦这种管理的概念被工人接受了，实际上他们已经放弃了他们所支配的许多方面的问题或者加以抵制。（利特勒和塞拉曼，1982，p. 259）

正如已经指出的《教育改革法》明显建立了一个管理控制的模型，董事和校长有了新的责任，等同于许多商业机构的首席执行官和董事会。这一点教科部 1988 年第七号通告《教育改革法：地方学校管理》讲得很清楚。

123





地方管理将给校长与所承担的责任相当的权力。校长已经是管理者，国务大臣希望在与地方管理有关的整个决策中管理机构将咨询并且采纳校长的建议。校长在帮助管理机构形成学校管理方案中发挥关键作用，并且确保其执行过程得到全体教师的大力支持。(p. 6)

进一步讲，从经典的管理意义上讲，政策和执行是分开的。在这种分离的结构中，对学校定义的影响被大大地从教师手中转移到管理者的手中。价值观也转移了，这包含组织的含义，这种变化的总体效果是重建教师与工作的关系、他们狭窄的技能以及认为自己是专业人员这种自我感觉。罗伯特·乔伊指出在商业社会中地方学校管理受到普遍支持。

那是我们欢迎的变化，因为这的确给职员带来一种商业现实，这一点你通过其他途径是无法带到学校的。再多的工业者的采访也不会像认识到你超过了预算这样有益，因为你花了太多的钱买体育器材，这些你本应该花在其他事情上。那些管理现实非常重要，如果你真正能给他们支配自己预算的权力，你只会改变人们的态度。商业人士对此会支持的。

最基本的感觉是学校将合并成资本主义的逻辑及撒切尔主义的逻辑——流行的资本主义的扩张，但我们必须将这些发展看成是适应资本主义内部特殊发展类型的特殊种类。学校作为一台工业机器；作为大量生产的共同的教育经验，作为标明权威关系以及集中计划和严格管理，它是这些变革的错误想象类型。《教育改革法》包括非常不同的观念类型（至少在地方学校管理条款中），“强调从等级向广度转移、从消费向质量转移。组织根据市场反馈加以调整而不是规范市场”（Murray, 1988, p. 12）。这是后工业学校。正如杰索普等人（1988, p. 142）所指出的：

124



后工业积累模式轻视广大个体和集体消费并对更分化的产品和健康、教育、运输和住房配给施加压力。

这里关键的一点是生产中，也许随后在教育中主要的管理模式从工业向后工业转变。

## 后工业主义教育

那么我们怎样理解英国教育中的工业游说团？职业进步主义话语的简短陈述是如何阐明前面所概括的重建过程？我们将尽力首先考虑职业的推动力的范围。实际上，所进行的是一项通过学校四种主要的信息渠道（伯恩斯坦提出三个，贝茨提出一个）——课程、教学、评估和管理，来实现正规教育知识整个的重建工作。的确，其中蕴含的形成课程、教学、评估和管理的规则是学校/工业运动所提倡和追求的。这个变化过程的中心是另一种变化，即，在社会控制的原则内，现代资本主义社会的社会再生产过程中所包含的规则模式。规则模式是指“立法形式、网络以及保证在资本积累体制下市场行为的兼容性的清晰或不清晰的标准的集合”（Lipietz, 1985, pp. XIV - XVII）。正如我们所见到的，这样一个集合是在阐明工业游说团——市场、动机、灵活性和管理的关键但零散的概念中被认识到的。从效果上看，学校教育过程从属于经济领域中提供组织和社会控制这条规则。用鲍尔斯（Bowles）和金蒂斯（Gintis）（1975）以及弗里泽尔（1987）的话说，在学校教育管理模式与经济管理

125

模式之间建立起或试图建立起一致性。我认为那种管理模式是后工业的（这里仍然认为经济和资本实际上不是一体的，没有单一的占统治地位的管理模式，下面我将谈到这种一致性分析）。

然而，我们应该认识到后工业理论包含两个明显的要素。首先，后工业主义的使用更多是限制在生产和消费的变化上。变化是从大规模生产、大市场、机器大生产体系的工业主义向专门化的、奢侈的市场物品生产转化，并且生产体制依据“微电子学和信息技术在公司生产中的应用。这种结果有时被称为‘灵活的专门化’——是设计、货物控制、行

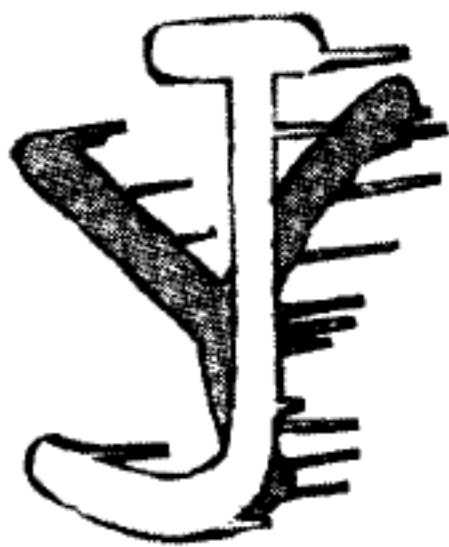


销和零售等小规模生产的联合”(Jessop *et al.*, 1988, p. 128)。问题是这种消费中的变化,灵活的专门化,以及在生产中灵活的自动化描述了经济中真实的、大规模的、相对持久的变化。或者是在有限的资本领域局部的辅助性的调整。第二种后工业主义的用法集中于经济增长和社会冲突的制度管理。这里要描述的是:

集体议价的范围和效率下降;从福利消费的私人向个体化形式转换;国家在保证传统的社会民主的或广泛民族的目标方面的地位下降;在不同职业、不同地区、不同种族以及不同性别方面,人口中出现两极分化的增长;相互排斥的事物走向融合,或两个民族、大多数人形式的联合。(杰索普等,1988,p. 129)

(在第三章)我已经指出,这种控制及分化形式通过开创教育市场引入教育消费中。在经济和工业变革以及学校教育过程变革之间的关系中至少有两种更进一步的迹象。首先,它试图根据新的、个体化(一般化的)的消费导向来看待诸如等级评估和写评语技术的应用。教育中的消费关系是,消费关系被扩展到师生关系的各个方面并且学生习得了消费的习惯和价值观。第二,正如我们所见到的,灵活性明显在那些参与政策过程的工业代表的教育话语中扮演重要角色。他们参与描述一种关系、在教与学过程和劳动过程之间的一种一致性(或至少在工业的某些部门)。从政策角度看,像在职前教育证书、技术和职业教育试点中所规定的课程和革新实践中,这种一致性是真实存在的。

学习在后工业主义生产中起关键作用,“后工业主义将劳动看成是现代生产的重要资产——机器变成了一种成本,劳动成了固定资产”(Murray, 1988, p. 12)。生产依赖于具有多种技能的工人,能够进行技术革新及改善产品和加工过程。“工人不再是可交换使用的。他们积累某方面的经验。”(p. 11)因此,“教育需要高教学质量;培训和研究具有促进“进步主义现代化的功能”(Rustin, 1989, p. 64)。后工业管理也打上了非正式的网络化的社会关系以及单一的官僚等级制度的烙印。在这里技能、知识和态度在后工业主义工人构成中是紧密联系在一起的正



如已经指出的，合作式的、问题解决式的、以企业为基础的方法，强调能力——知道怎样做而不仅仅知道是什么 (Jamieson, 1986)，为学校与新工作之间的适应提供了最好的途径。激励动机——内在的和外在的——导向持续的、积极的学习是后工业主义协议的基础，它反过来为灵活性提供了保障 (Murray, 1988, p. 13)。

现在对学校教育信息系统变化的详细论述及其内涵不是我们这里所探讨的政策制定过程的范畴。这些变化的基础在以上引用的评论中从一般意义上清楚地阐明了。我想简单地从更理论化的意义上重申一下关键的因素。这些因素都隐含在伯恩斯坦关于教育知识编码的著作中，这是他的原始分析，为这种论述提供了框架 (页码指 1971 年版)。对伯恩斯坦分析的应用也指向教育的进步主义与职业的进步主义之间融合与一致性的程度。根据伯恩斯坦的观点，关键是在学校知识的组织和关系方面从一个集合向集成码转换。

1. 职业课程中隐含的教育知识码的组织主要不是由知识的状态提供的，而是由“认知的方法”决定的；评估也强调后者 (p. 57)。

2. 内容之间界限的保持程度、学科的地位削弱了，跨学科主题、开放式的调查、问题解决以及“经验领域”占了优势 (p. 54)。

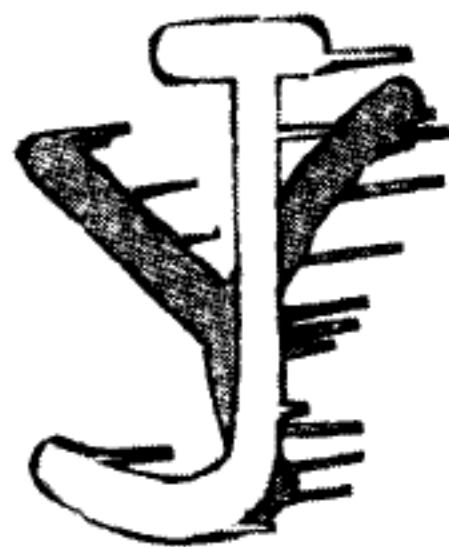
3. 学科和特殊领域的重要性降低了，提倡一般技能和能力 (p. 55)。 **127**

4. 职业的课程“将要求不同学科的教师进入彼此的社会关系，不只是出自非任务领域，但处于一个共享的、合作的、教育的任务” (p. 62)。

5. 在教育关系中，教师所拥有的控制权和学生所拥有的选择、管理以及传授和接受知识的步伐方面的决定权在朝着学生一方转移。强调学生的学习而不是教师的教 (p. 50)。

6. 职业课程中所采用的教育和评估的形式 (评语、等级评估、过程评估和成绩记录) 很大程度上允许公开学生的行为举止并与评估有关 (p. 65)。

7. 贝茨 (1983, p. 71) 行政部门提供了第四条学校教育信息系统，“学校中心信息系统的行政控制，确信紧张存在于通过学校产生的文化的定义中”。学校教育中的行政管理和文化明显是从学院的和专业的形式向管理的形式转化 (Ball, 1987)。





## 作为道德技术的新管理主义

伯恩斯坦(Bernstein)主张管理的模式,或者用他的话说,支撑职业课程的社会控制的原则是遵从而不是屈从。这与职业主义者强调灵活性的需要是有直接联系的。

劳动分工中的变化产生了不同的技能概念。整个技能种类的内在退化降低了与背景相互关联的操作的意义而增加一般原则的意义,从中能够取得各种不同的操作。通俗地说,即19世纪需要绝对服从的、不灵活的人,而21世纪需要既遵从又灵活的人。(伯恩斯坦,1971,p. 67)

另外,伯恩斯坦也指向动机的关键,它以过去的、从属的控制形式的衰退为前提,要求新的、遵从的形式;变革的推一拉关系。

我认为从聚集向集成码转化的趋势象征着社会的基本分类与结构中存在着一种危机,所以在它的权力结构和控制原则中也存在着危机。从这一点看,这种趋势代表一种解密的企图并因此改变权力结构和控制原则;通过这样做来融化知识的建构并改变意识的界限。从这一点看,集成码是道德危机的象征而不是教育系统的终极状态。(1971,p. 67)

我这里主张的是,根据伯恩斯坦的观点,教育原则与工作原则之间关键的联合——伯恩斯坦在1975年写到,他认为这种联合是不可能的。

在西方社会不能有这种联合……因为工作反映阶级关系……的确,从工作中抽取出教育,自由教育的特点,或教育与闲暇的联系,掩盖了这一严酷的事实,阶级社会中,工作和教育不能在社会原则的层次上整合。(1975,p. 135)

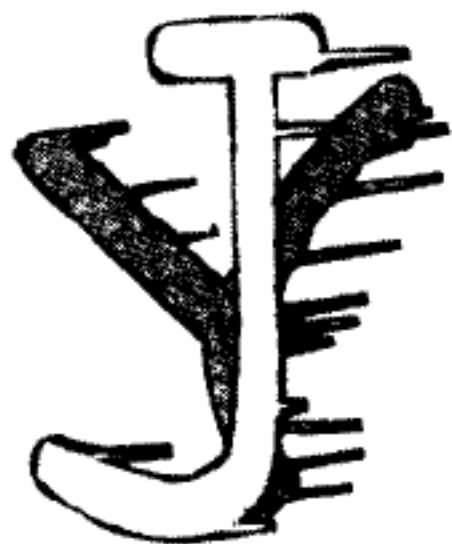
128



关键一点是，以上所概括的变化是根据工作性质和阶级关系性质的关键性变化断言的。这一点伯恩斯坦没有断言，但伯恩斯坦的分析使这一变化和可能的变化领域更具复杂性。伯恩斯坦的开放学校(1967)以及他的“看不见的教育学”可以根据简单提供新的、更精细的社会控制的规则来阅读，或作为一个更开放、更自由的教育形式的基础来阅读，或许也像他所打算的，作为包含两种可能性的阅读。很明显，一些由新职业主义者倡导和发展的革新，正如已经指出的，为积极的变革开辟空间，并引进新的社会控制的模式(Gleeson, 1987 和 1989)。

从政策的角度看，像新右翼这样的工业游说团想把教育条款中的决策权力从生产者、教师那里转向消费者，但这样他们自己就成了雇主和消费者。正如我们所看到的，上面引用的雇主代表倡导大规模的共同的教育体制，不是后工业主义者的观点。这样，当他们都面临由学校教育的选择、竞争体制造成的一热一冷的困境的影响时，许多教师的利益和许多雇主的利益就一致了(Hopper, 1971)。父母和雇主双方都被《教育改革法》的条款限制到了一定程度。地方商业代表在学校管理机构中正襟危坐。选择和准备的话语都被追求，作为可供撒切尔政府选择的政策规划。政策辩论的结果是不到位、不连贯的，特别是在针对教师的期望和批评中。教师被卡在它们之间，一方面受到文化复兴主义者的批评，抛弃传统的练习和价值观，赞同进步主义的方法和学科，放弃学术性（这里的压力又回到文法学校教育质量的标准观上）；另一方面受到工业训练者的批评，说它太注重学术性、太守旧、太局限于传统的学校练习和根深蒂固的反工业偏见，不愿意适应技术变化和革新。这里的压力是面向高科技、学校教育的艺术状态，像高效率的商业一样运作，对市场需求变化做出迅速的反应。从某种程度上讲，这两种话语的解决办法在于城市技术学院——标志是高科技、高标准、高效率，（从理论上讲）由私人投资。一部分城市技术学院的存在，以及它们已引起的注意为政府提供了他们所希望大规模采纳的政策意象。但城市技术学院的象征性角色强调了在大众和精英教育观之间的紧张关系。几乎没有技术学院和工业游说团将其视为昂贵的枝节问题；太多学院追求多样性、标准、挑选，而失去了选择性。

129

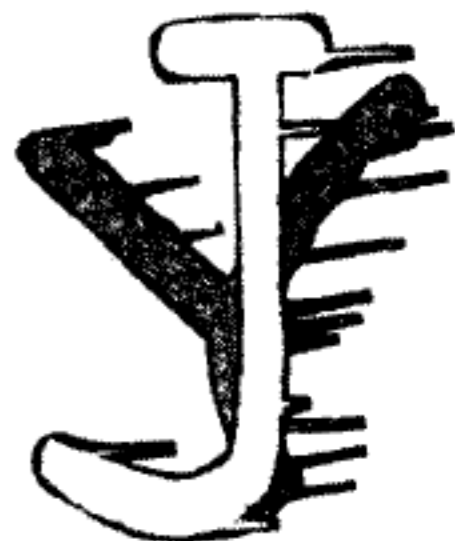


现在让我们试图将有关结构性危机的讨论与前一章对工业游说团的话语的考虑联系起来。新职业主义的兴起(不是起源)是根源于20世纪60年代后期到70年代后期的社会再生产的结构性危机,这些危机从性质上来说有政治的也有经济的,两者紧密地、有机地交织在一起。回顾一下,70年代是经济和社会秩序发展方面的分水岭。危机和混乱产生了关于正在失去的与可能实现的主张和对一些观念的澄清。旧人文主义者的观点(新右翼中的新自由和新保守因素,取得的方式是不同的)回顾了19世纪、维多利亚时代的价值观,放任自由的经济,道德的、国家的课程以及权威、标准和秩序。相反,工业训练者的观点是面向21世纪,面向精英教育、变化以及聪明、自主、自我激励的劳动者,是对动机做出反应,而不是对秩序,是对技术的有制定权的和诱导的课程做出反应,不是固定的学科。这些是选择性的霸权计划。相反的关于什么才算是受过教育的教育观点转向了经济和政治结构中的差别。简言之,他们关注的是工业政府的危机(Bonefeld, 1987)和战后干涉主义的垮台、福利一致性和社会化劳动反抗地方资本的机构化的阶级斗争。旧人文主义者想回到前工业时代以公立学校、语法学校和荐举流动为基础的田园生活中去(Turner, 1960)。工业训练者是面向后工业主义、试图建立一种与非社会化生产、现实劳动的个体化、灵活性工作实践、工资和劳动市场相匹配的教育体制。然而,也有一些观点主张将两者合并起来,特别是反政府主义和对个人责任的强调。为政策影响所作的斗争包括并反映了理想社会的竞争观念(Prunty, 1985)(见表5.1)。

130

表 5.1 “什么是受过教育?”

	工业训练者	文化复兴者
分析的形式:	学校太安静,太注重学术性、反对工业主义。国家经济利益受到威胁。	学校具有进步主义色彩,有价值的民族文化遗产和学术标准受到威胁。
教育的概念:	工业和经济的需求。应用方面的知识、灵活性技能、正确的态度和物质的敏感性。	学术需求,文学和审美感受性的培养、文化遗产的继承,道德归属感。



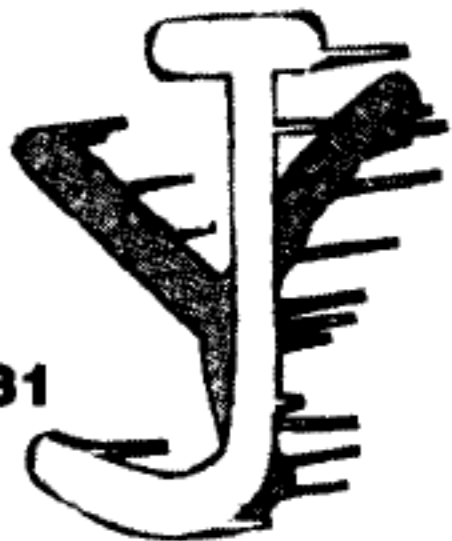
(续表)

	工业训练者	文化复兴者
控制模式:	消费者控制/影响教育, 工业起重要的影响作用。学校必须对市场需求做出反应。	强有力的国家控制和指定课程。“从文化中选择”的概念。反对非学科教学和“政治化”课程。
实践类型:	革新, 从强调教向强调学转变。根据等级相关技术和档案进行形成性评估。学校教育更多是依据普通标准。合作、小组作业以及强调过程、社会技能和获得知识的方法。	教师和学生之间传统的、正式的关系。通过考试进行的终结性评估以及根据与不同标准相关的学术能力进行选拔。竞争的个人主义以及强调认识技能和知识自身的目的。

在分析当代政策及政策制定过程中,我们必须注意产业游说团的影响极限以及国家和教育政府之间的分歧和不同。一方面,重建必须被看成是一个合成的过程,是几种明显政策和政治攻击的结果。工业游说团不一定转向政策。然而政府的社会合成保证赞成资本的利益,政府也对其他利益做出反应,并且有其他考虑。这里,在政治和经济之间没有绝对的关系:政府发展和追求自己独立的目标。特别是撒切尔主义的教育政策以意识形态、注重技术、注重实效和流行等特征的综合为标志。政策的不同组织要素也反映了政府不同部门的不同利益。因此来自贸工部内部和环境部的教育政策与教科部的教育政策所强调的内容是非常不同的。教科部与工业游说团关系疏远,但与教育实业部门关系比较密切。这又把我们带回到第一章中所讲到的政府的概念,以及双重政治主题的地位。这里重要的一点是国家的观念,它可以包括“主要经济利益的盛行和一些弱势团体的实际影响”。很明显,政策形成的结果是根据经验以及个体有目的的行为做出解释的。政府本身不是具有自己意图的实体。我们需要开发:

一种分析的模式,能够认识到人类机构在形成国家政策中的关键性作用……但也认识到政府不同部门中不同团体的不同需

131

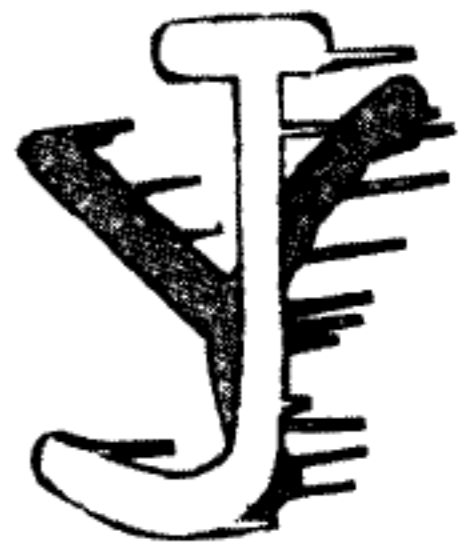




求、利益和偏好的潜力和局限性。(桑德斯,1986,pp. 217—218)

重建和重新配置教育与经济关系的过程是复杂的,在某些方面是混乱的,有时是不连贯的。新职业主义的内容和动力需要通过精细的而不是粗糙的术语来阅读,并且对抗经济内部变革的背景。职业主义与资本和经济的复杂关系是复杂的;资本本身是变化的并且是多种多样的。在职业主义者的作品中存在重大的变化:一些观点可以看成是有活力的和进步的,另一些可以看成是过时的(Stonach,1988)。

132



# 第六章

## 课程政策：教育改革法、政策、伙伴关系和学校课程

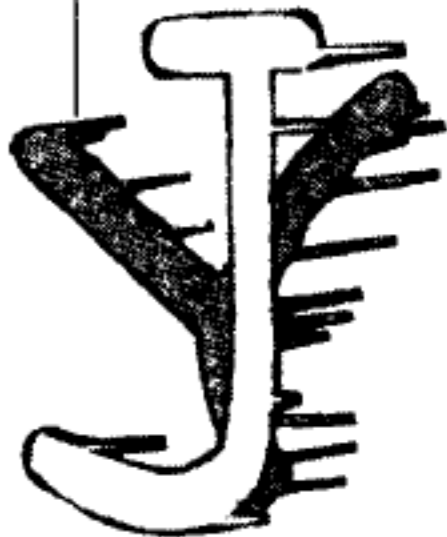
我已经为分析课程政策的制定提供了一些基础。在第二章和第三章中我关注了新右翼对课程政策讨论的影响；在第四章和第五章中我又关注了工业训练者的影响。在以下的章节中我将讨论教科部、皇家督学、国务大臣等国家官僚阶层的作用，以及它们与教育权威之间的关系。

133

《教育改革法》是一系列复杂的妥协和强行干预的产物，并且它的定型、起草、修订以及后面的执行，都成为辩论和冲突的领域，人们在其中竞相进行解释和控制。这种冲突和妥协的过程已司空见惯，特别是当你注意学校课程时。下面我将论述一下学校课程，特别是课程的评估问题，这在教育政策领域已经是一个长期引起关注和斗争的问题了。

作为一项大规模的教育革新运动，《教育改革法》的制定是一个社会性的过程，是社会和政治交互作用的产物。它的论证分析和贯彻执行，都是通过像教科部和全国统一课程委员会、学校考试评估委员会和地方教育局以及学校这样的机构进行的，并且过去和现在都是不确定的或不可预知的。那些对法案抱有幻想、为之鼓舞或不安的人不一定对它的正式形成产生影响。贝茨(Bates, 1989)指出：

中央集权化的课程在一个明显的“合作的”情境中发生变化。这个术语用来指参与新学科开发、成果和新课程的运用的不同工作情境。课程的成果不仅涉及对立的“意识形态”与“实践”，这一点有时是潜在的，但是社会是分层的，包括多种多样的相互矛盾的关



系。(p. 221)

全国统一课程委员会的主席邓肯·格雷厄姆(Duncan Graham)在伦敦大学国王学院的一次谈话中评论说：“(全国统一课程)可能是由那些怀旧的人建立的，但它却揭开了一个相当不同的潘德拉女神的盒子。”换言之，从某种程度上说法案的执行受到各方面人士的控制，他们对“什么才算是教育”有着非常不同的看法。下面我将给出一些在政策分析中出现的斗争的例子。就像我在研究法案的前身时试图说明的，从某些方面看，法案具有内在的不连贯性和矛盾性。作为一种折衷，目的是使政策领域中各种利益群体的需求都得到满足，并且考虑到教育领域的不同问题，法案很明显有一些内容是随便地拼凑在一起的。邓肯·格雷厄姆(Duncan Graham)评论说：“全国统一课程与地方学校管理在一些方式上是很难一致的。”

在由“全国统一课程委员会”和“学校考试评估委员会”控制的贯彻执行新课程的初始阶段（即在向全国统一课程框架填充内容和针对全国统一考试要求不明确而做一些补充的过程中），对全国统一课程的三个信息系统——知识、教学和评估的斗争变得相对公开化了。在各个层次的斗争都呈现出白热化局面。

1. 一些部门对框架本身还存在争议。对一些特殊学科的取舍问题一直争论不休，有些人提倡保留那些被排除的或具有激励作用的学科，例如考古学、舞蹈、戏剧，并为此提供论据。另外，邓肯·格雷厄姆非常幽默地评论说：“人们在起草法案时没有把它们写进去是因为以前的学校中没有这些学科。”

2. 学科的性质和概念也是争论的焦点。历史是什么？数学是什么？教育内部或其他领域中的群体和利益集团之间竞争的基础又是什么呢？由国务大臣设立的“全国统一课程工作小组”是这些基础性争论的一个论坛或集中地。在一些情况下，这种半公开化的形式创造了机会，允许替换已建立起来的概念和迄今为止少数派的主张。但是也应当看到，对这些群体来说，解释的自由度是非常有限的。

3. 与上述密切相关的是一些更具体的知识内容和学科范围，这些



都与在“全国统一课程工作小组”中正式形成的“成就目标”和“学习项目”紧密联系。

4. 密切相关的还有每一学科的时间分配问题以及不同学生小组的达标情况。这些问题逐渐集中到了质量和可行性问题上。首先是全国统一课程是否照顾到每一个人。其次是师资的问题以及学校是否有能力向所有学生传授所有学科的问题。这里还涉及到反对学科之间的交叉的问题；“技术工作小组”的报告是最明显的不以学科为基础的极端例子。这部分是受了邓肯·格雷厄姆所指的“潘德拉女神盒子”的影响。

135

要明确一点，我这里不是说《教育改革法》以及全国统一课程的影响都是进步的或有益的。但从一定程度上讲，围绕条例和法案执行所进行的讨论沿着可能是法案创始人或拟定者难以预料的方向运转。特别是全国统一课程委员会的几个工作小组的机构重新为教育实业部门建立起了一个影响基地，更为甚者，允许对什么是所谓的新进步主义进行语义分析。当然任命保罗·布莱克为评估和考试任务小组委员会的主席以及全国统一课程的执行主席是具有重大意义的。他曾经在决策的关键场合成为支持进步主义观点的重要立法者以及促进者。在他被任命为“评估和考试任务小组”主席之前，他长期参与新的评估形式及课程开发和研究工作。他解释说：

我是作为“纳菲尔德 A 级理科考试”的主考官参与其中的，这个考试是完成我作为“纳菲尔德高等物理计划”的组织者之一正在从事工作的一部分，我执行那种考试任务大约有 12 年了……并且还有其他事情。我也作为“入学考试联合董事会”的一个成员以及研究委员会的一个成员参与工作……与此相关的另外一点是“学生成绩评估”计划与“等级评估计划”（内伦敦教育局）一起发挥作用，这导致了关于对学生整个评估事宜不同观点的发展，并且将评估与课程开发及相当新的一些方法联系起来，如对学生实行信用积累式的开放式等级评估，以便于他们不用通过期终考试而只是根据他们所取得的最后水平，在各阶段都能获得“中等教育普通



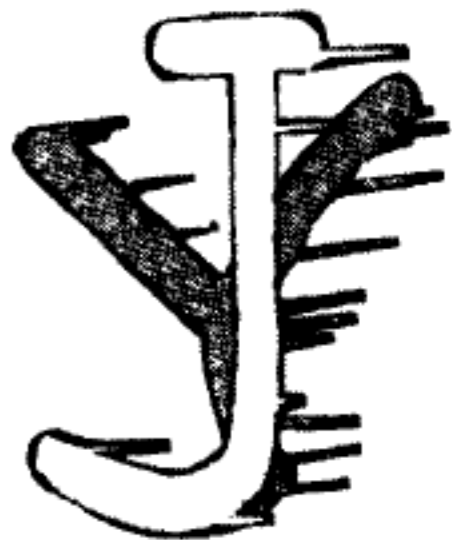


证书”。

很明显,从新右翼的观点来看,文化复兴主义者——保罗·布莱克与其他和他一样在科学和数学教育领域工作的人——只能带来一些问题而不是使问题得到解决。他们的工作向课程、教学和评估的传统形式提出了严峻的挑战。

在继续讨论之前,让我试着阐明新进步主义的地位和意义。用威廉姆斯的话说(1962),这可以被看成是对“教育的准确概念”的一种影响(p. 161)以及与“公共教育者”所关注的基本问题相关,即,为所有人争取“受教育的自然权利”。但新进步主义也涉及并表达了新的观点,它与我所谓的进步职业主义有着密切的关系。在20世纪80年代新进步主义话语就被数学和科学教育领域用来清晰地阐明问题,尽管它采用了早期小学教育和英语教学中所采用的方法和观点,尽管它不完全统一、连贯,它强调技能、过程和方法重于内容,并且应用和解决实际问题重于抽象的知识;教师是促进者而不仅仅是教导者。新进步主义也热衷于学习理论和心理学的一些内容。强调以学习者为中心以及知识的自我建构(学生过一段时间用自己独特的方式根据已有的知识建构自己的概念和观念知识体系)。强调学生积极主动的意义建构,其中,动机也是关键的方面。等级评估特别与建构主义和动机相关,向学生和教师提供经常性的、积极的、诊断性的反馈。强调问题解决、调查和应用的作法可以追溯到杜威的著作。科学和数学中的新进步主义也向分科课程提出了挑战。实践作业和调查强调运用跨学科边界的技能和概念。在调查中注重过程、实际运用和小组作业并且对学生动机的关注,使人们不难确认与“进步主义”对等的以信息为基础的生产方式、纵向等级以及与后工业主义相联系的横向比较方式。新进步主义尽管采用小组作业活动,但基本上是根据等级评估标准决定个体的成就和奖励,而不是大规模考试、群体班组授课这种自由的人文主义传统方法。

这一章涉及的内容包括我所谓的课程控制的历史、简短且概括地说明了对中学课程立法和发布的关注以及斗争的变化类型。在这段历史中有大量关键性的时刻,一些特定的意义以描述性、分析性的简评形



式出现。特别是教科部、皇家督学和国务大臣在执行《教育改革法》中对学校课程的相对影响和控制必须予以考虑。在下面的章节里将出现更多系列的得意简评，目的是把握全国统一课程和全国统一考试条例正文和执行等方面的内容。

137

## 全国统一课程的漫长历史

这里有两个相互关联的论点：首先，教科部和分管教育的国务大臣对学校课程的内容和发布问题的关注是不断变化的；其次，教科部和国务大臣的目的是对学校课程拥有更大的影响力和控制权。认识到以下两方面是重要的——教科部自身也不是一个统一体，而是由经常变动的特别公务员和检查员组成的混合体。因此当我写到教科部所关心的问题 and 野心时，我是指高级官员和检查员的动机和信念，以及特殊部门和小组的立场。应该假设教科部内部思想是一致的；有一些迹象表明围绕着一些特定问题形成一些小派别，像全国统一课程的观点（Ranson, 1985）。另外，当下面所描述的斗争和野心孤立地出现时，它们存在于明显的政治和经济利害关系及前面章节所概括的“解决”方法之中并且受其影响。

索尔特和塔伯（1985）认为教科部是受“官僚动机”驱动，它是一个“有野心的官僚阶层”，并且“教科部为了在教育系统中得到更大的效益，在扩大其对政策形成的控制力方面是成功的”。（p. 24）但索尔特和塔伯（写于1984年）也将教科部看成是在政策影响方面输给了更具活力、更灵活的政治上流社会——人力服务委员会。“在经济快速变化的时期，当对新型知识、新的组织知识的方式以及新的证书形式的需求几乎每天都在出现时，教科部已经应付不了了。”（p. 25）事件发生后变得明智些是容易做到的，但很明显，从1990年的观点看，索尔特和塔伯的结论太草率了。由于现在人力服务委员会不再具有以前的权力，教科部掌握着全国统一课程以及全国统一考试计划。但索尔特和塔伯的分析不仅仅太草率，而且太强调技术性和短期行为。从我的观点看，教科部的野心不仅仅是被官僚阶层对效率和权力的追求所驱动，而且也被教



育的理想——什么才算是“优质”教育，特别是什么才算是适当的课程的理念所驱使，即洛奇和布莱克斯通(1982)所称的“教科部雷打不动的传统”。教科部的“成功”，根据控制的规则，的确植根于对标准和质量的批评和重视之中。索尔特和塔伯对20世纪80年代早期政策背景——经济和失业方面的分析感到困惑，他们几乎全部忽视了教科部和皇家督学积极主动地参与了对主流学科课程的评论和辩论，只考虑到皇家督学迟缓的讨论。当他们谈到由大辩论开辟的意识形态领域时，他们只是考虑到对职业教育及学校/工业运动所带来的冲击。

正如我所试图阐明的，詹姆斯·卡拉汉在拉斯金的演讲以及大辩论的后果，远远超出了学校教育对工业的影响问题。例如，责任的观念以及给予父母选举权，让他们作为一个群体在政策制定中“可以为他们的利益发言”，这在大辩论中都会呈现出来。学校委员会和地方教育局所关心的课程的基本问题在这一时期也明朗化了。

下面我们谈谈责任问题。我认为一些人是在胡说八道——卡拉汉为保守分子准备了一条出路。我们希望通过一种真诚的方式整顿一下议院的秩序，注重服务，以便使保守党不会有任何地位做任何事情，因为服务无效，所以他们才得到了应有的惩罚……普通父母的观点是，学校应该是为学生开办的，就像是为教师开办的或为地方教育局开办的一样。学校应该有一些责任，应该有一些让父母参与评论的条款，并且要运用一些标准，那些不履行职责的教师应该调离岗位。没有任何理由让学生忍受不合格教师的折磨，并且那还将继续下去。(洛德·多纳休，詹姆斯·卡拉汉的政治顾问)

至关重要的是，这个演讲以及紧接着的大辩论使我们可以公开地用更一般的术语谈论学校课程和课程控制问题。关于课程由哪里来控制 and 由谁来决定就成了棘手的问题。一位教科部的前任官员(B)明确指出决策方式已经改变了，这是演讲所带来的效果。特别是部长的角色从此变得对课程更主动和更有影响力。拉斯金演讲和座谈会为其进行行政干预提供了委任权。

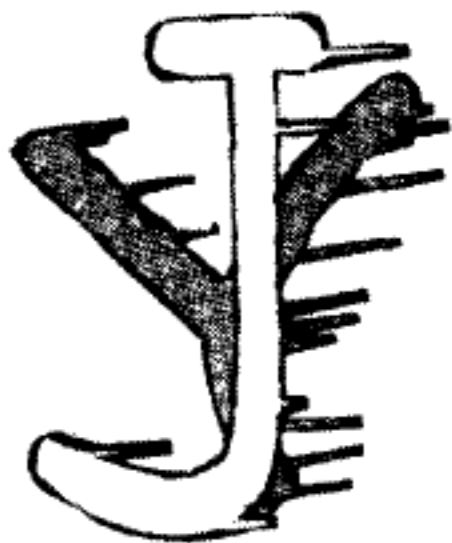




卡拉汉说，引起一些教师和教育专家义愤的事情应该引起所有人的义愤。这一观点得到了其他人的认同，因为(a)它是合理的，并且(b)公众实际上认为政府已经解决了这些问题。英国公众不明白至今课程还是由学校来决定的。我们中有人与非常聪明、很有教养、受过很好教育的人进行交谈，他们的确认为有标准化课本。人们几乎不去设想如何才能让课程更好些，还像过去一样，有很大的随意性。一旦部长说课程需要如何修订，他们就不断地发表自己的观点，接着就试图让人们采纳他的观点，与教师合作或者与教师对抗。非常明显的是保守党部长对学校应该教什么都有自己的构思。他们没有一个人如此愚蠢或如此自大地说“我可以准确地告诉你应该教什么”。他们都应该意识到有一些东西他们也不明白。但是我认为他们都会说：“如果没有其他人能告诉你学校里应该教什么，我认为我能告诉你。应该这样或应该那样。总体上讲我不愿意那样做而愿意这样做。我非常希望善意的、有教养的、有思想的、职业性的专业人士把事情做得很好……”我从来没有听他们这样说过但是我认为他们会说：“平心而论，对于什么是好的课程我们有自己的信念。”如果你长时间抱着那种信念，如果你在进行考试改革，你已经着手努力使你的课程观建立在这个体系中。其他人顺水推舟地跟着做。我认为撒切尔政府支持全国统一课程最大的问题是政治的阻力、哲学上的阻力。行使这种权力是中央政府的事吗？害怕中央集权。但是我认为他们只不过是给自己打气——我认为他们对政府也是出于无奈这个事实不会感到高兴，而是想把苦水往自己肚子里咽。

正如这次面谈摘要所表明的，解释、野心、个人利益、国务大臣的人格和参与感在课程决策中将变得越来越重要，这一点我下面将重新谈及。但他也意识到保守党政府涉入课程的国家化时意识形态的紧张。新自由党、政策研究中心甚至基斯·约瑟夫也反对完全固定的全国统一课程。波利安·佩里(Pauline Perry, 前皇家督学高级官员), 对此进一步说明，并且也指出从一定程度上讲教科部官员和皇家督学热衷于利用

139





在拉斯金开放的机会之窗。

实际上,开始公共辩论活动是非常重要的——现在《教育改革法》中所发生的许多事情,我相信是直接指向拉斯金的,所有消化的阶段,我实际认为对人们消化的时间应该是足够长了,但现在看来不是,因为他们还在喊一切来得太快了。但如果他们现在喊,想一想他们会喊得多厉害,如果卡拉汉所做的,不是发表那场演讲,而是派雪莉·威廉姆斯去进行这场大辩论,那么将在那一年出现《教育改革法》。也许实际上会更好,相反的结论没有机会去实验,我是指与这种观念、专业的相反面。但是我的确看到了它是沿着一条直线发展。

140

波利安·佩里也解释为什么皇家督学最初设想在教科部内部发挥正面的积极作用。这是皇家督学急于承担的。

一旦课程不再是一个秘密的领域,我们也不再是一支神秘的队伍,从拉斯金演讲开始,两派政府转向关于学校内部真正发生了什么的辩论主题。我在1970年进入的教科部是一个非常被动的集权机构。当我于1975年1月提升到教科部,实际上是到这座大楼里办公,我成了一个专职督学,我对此非常沮丧,我们称之为“与我们无关”的综合病征。无论出现什么主题,部长要问,教科部的官员要说,“噢,那不是我们,而是地方教育当局的毛病”,或者说,“那不是我们,而是认证机构的事”。那时情况运转的事实是教科部只关注教育中的结构性问题,学校的结构。重要的是在1965年建立起来的工艺学校,它们是典型的外部结构,没有人能超越它。地方培训组织关心教师的质量,质量认证机构关心高等教育中的课程质量;地方教育局负责地方学校的课程等等。拉斯金称那是对所有问题的中断,并且说出了人们真正关注的问题不是结构,而是当他们的孩子上学时所发生的事情,诸如此类。大辩论第一次将那些问题带到教科部,雪莉·威廉姆斯和戈登·奥克斯(Gordon Oakes)以



及那一批开始从国家的其他地方带到教科部的人们或者至少政府的其他部门真的改变了工作领域,当然这样做,他们将工作转移到了皇家督学的领域内。我猜想教科部内部所患的综合病征“与我们无关”总是可以概括为“让他们(皇家督学)去为此担忧吧”。他们关心课程。他们关心学校中发生的质量问题,他们关心教学质量。结果,我们的工作与政策分离。现在,我认为当政策转向到那些领域,对于将发生什么,皇家督学内的人而不是行政官员知道其答案。部长现在关心的问题是皇家督学能够回答的问题,而政府官员却无法回答。

141

这里出现两个重要的观点。首先,课程将变成政策条文,以往课程不属于政策考虑的范围。第二,皇家督学的热心主要是基于大量的忧虑和对教育现状的关注——皇家督学的观点是,现在并非万事大吉了,还有一些事情需要做。伯纳德·多纳休(Bernard Donaghue),詹姆斯·卡拉汉的顾问,以及拉斯金报告的合作者,反映了政府内部普遍存在的忧虑。从这一点看,许多政治家、官员和皇家督学、教师就成了问题的中心。

我们不应该有共同的国家统一课程,因为你的学校和教师应该想教那些东西,并且我非常希望有一个灵活的课程,比现在法案中规定的课程具有更强的地方适应性,因为教师和校长是唯一的真正知道学生最适合学什么的人。但我们达成这样的共识,删除比较难的科目,不是因为学生不想学,而是因为教师要么没受过训练,要么太懒惰不愿教,我从我的孩子那里看到一些。当自律不管用时,你才去寻找他律。人们对那些职业一点也没有同情心。如果他们不把自己的工作做好,当别人替他们做时,他们不应该喊叫。集权也好不了多少,这是生活的自然本质。集权的规则永远好不了多少。

波利安·佩里又说道:

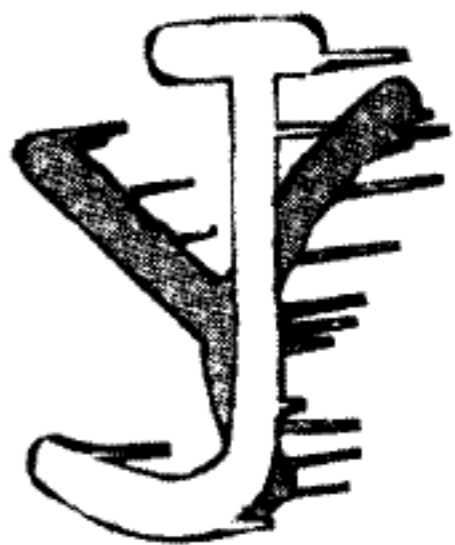
在我们的报告出版之前,督学的意见是——不容易看出来,但



我们的观点是,丹麦政府腐败,也就是说,教育体制问题严重。当然从1976年以前一直是这样。我将追溯到1973年、1974年,这时督学的观点开始清晰明了,并且认识到需要关注的领域。所以当部长最后决定,因为不管政治和经济的原因,我的意思是说我不认为他们会听10号督学团的,并且说:“我的上帝,我们必须对教育采取一些措施。”我认为如果他们这样做了就错了。我认为从一定意义上讲,国家政策不应该由一群专家来决定。我认为首相这样说是对的,“是国家错了,我们将越走越坏,我们赶不上我们的邻居。我要为工业和运输做些事情,在整个过程中我需要为教育做一些事情”。从那一点看,他们在寻找认同他们的观点的人,愿意拾起接力棒拿着跑,我认为督学得意洋洋,并且继续得意洋洋,因为我们以及身边的许多人愿意拾起接力棒拿着跑并且做一些事情。我们当然处于应付地位。

这里考虑的另一种观点是,波利安·佩里认为教育危机和教育变革起源于公共辩论和政治、经济环境而不是来自教育政府自身。我认为全国统一课程的开发最初起源于这一不安定时期,但用现在的观点重写或重新解释历史是危险的。然而很明显对于已经讨论过的一些指定课程(毕竟雪莉·威廉姆斯1977年的绿皮书《学校中的教育》[教科部,1977a]为学校提出了一个核心课程)其中所考虑的是小的修补而不是重要的改革。

课程不再是指令性的或者是全国统一的。因为当你达到政府目前的程度时,它一方面时间太长,另一方面又不够用。它还不包括可能出现的课程,并且是非常理想的课程,在三年内我们将开始使用。可以这样说,国务大臣应该采纳但没有采纳。所以我们对课程的观点基本上必须包括数学、科学和文学,我是指那的确是我们应该教的。我不知道会出现什么情况,因为我认为起草无足轻重的文件不是唐宁街10号的工作,策划工作应该归我们管。让事情按照正确的轨道运行,然后满怀希望地——专家部门接着着手使之



生效,然而他们没有。所以我不知道会发生什么。(伯纳德·多纳休)

有关这些最初论点的另一个关键事件是 20 世纪 70 年代后期同时在保守党教育政策改革中发生的辩论。辩论的论点真正给詹姆斯·卡拉汉、雪莉·威廉姆斯和皇家督学的观点蒙上了一层阴影。但这些讨论又用含糊的、变化的术语来表达。那时,不安没有导致坚定的政策构想。下院议员基斯·汉普森(Keith Hampson)解释说:

143

我认为雪莉和吉姆只在玩弄全国统一课程问题。也就是说不应该如此广泛、无所不包,它不应该如此按法定程序强制执行——这实际上是在逃避。我的意思是当雪莉开始大辩论时,第一批生效的文件,就像罗兹(博伊森)是我们学校的代言人,而我是高等和继续教育的负责人时,我们所做的那样,重视英语、数学和科学等核心课程以及 7 岁、11 岁和 14 岁考试。我的意思是我们的确进行了一个循环,雪莉回到开始讨论的文件,它开始用比较模糊的术语勾勒出教育过去是什么、现在的定义又是什么,这立刻就将你所设想所传递的内容扩展到文明的传递、继承。我的意思是,你是通过历史来透视现实。而雪莉却主张局限在一定地理范围内来考察,当然这也是巡视员和教科部的传统所致。

关于全国统一课程究竟发挥了什么作用一直存在两种观点,我是指罗兹过去是那样,现在的确也一样,并且我认为首相的观点是你正在谈论的一个核心内容,即阅读、写作、算术——三“R”,在野内阁为此在进行着非常荒唐的辩论,最后以诺曼(圣约翰·史蒂维斯)提出的第四“R”告终,第四“R”是宗教。但他对所学科目的具体细节一窍不通,尽管学了七年。因为首相对此很感兴趣,所以我们就有了第四个“R”,并且我想说现在我们都完全接受了,法案中第 77、78 条规定学校每天都要集中做礼拜。我感到失望,因为的确不能让他们喜欢这份工作,直到基斯(约瑟夫)来帮忙,并且认为我必须接受广泛的职业训练。但是当我试图说学校里要加大职业课





程时,首相——当时和她当年一样是反对党的领袖,对此恰恰不感兴趣。这是教育的虚华外衣,这些家伙是寄生虫,他们没有进行真正基础学科的教学,回到基础。为什么在这些职业教师身上浪费钱财?所以主流总是回到基础,并且给父母更多发言权。回到基础是父母所期望的。 144

这里又有了早期关于全国统一课程的辩论迹象,认为到20世纪80年代后期全国统一课程将被取消(见以下章节中的“并肩战斗”),从詹姆斯·卡拉汉的拉斯金演讲中发出了另外一种战争号角的回音,“回到基础”并且更多的是替父母说话(泰勒报告《学校新的伙伴关系》1977年版,建议学校管理机构中应该包括教师、父母、工人和地方社区代表)。换个角度来看,卡拉汉的报告实际上是想从黑皮书或对保守党教育的攻击中窃取评论。当然罗兹·博伊森表达了自己对拉斯金首创精神的满意态度。

十年来我一直倡导回归标准。各地的父母及黑皮书的作者会因此而松口气。让我说我们不介意哪个政府来完成此项工作,并且我欢迎卡拉汉先生的提议。(引自 CCCS 1981)

拉斯金演讲中认同的另外一个主要的课程条款主张“为工作而做准备”,并且被绿皮书采用。的确,当代文化研究中心(1981)从某种程度上讲戏剧性地声称“绿皮书正式将学校—工作结合看成是学校教育的基本原理:学校教育服务于工业需求是无条件的”(p. 225)。然而,在教科部内部或周围关于课程的辩论是不要专注于为工作做准备;的确,正如我在前一章所讨论的,对学校或工业课程的热情相对少了。这是对以上引用的伯纳德·多纳休评论的一个特殊之处:“专家部愿意开始使它生效,但却没有做到。教科部内部焦点几乎无一例外地集中在自由—人文教育主流上。教科部高级官员 B 又说:

我认为你将发现基斯·约瑟夫和肯尼斯·贝克都不是实用技



术专家。他们很快就同意了白皮书《把学校办得更好》的三条建议，即教育的目标是：(1)开发个人潜力，(2)为培养公民的教育，(3)为了工作的教育。以上三点都包括在内，但顺序不一样。如果你听到英国政府一些疯狂发言人的讲话，你将认为教育只是为了工作。我认为这类非常实用主义的观点——为工作而准备，为什么没有完全获胜，有两个原因，尽管我注意到教育界主张全国统一课程也一样没有成功。但约瑟夫和贝克从不隐瞒这一事实——他们也是典型的人文主义者。他们的确认为两方面应该结合起来，如果你不能同时具备历史、文学、艺术以及科学，当然包括数学和技术等学科的知识，你就不能成为一个现代人。贝克非常热衷于技术，比基斯·约瑟夫有过之而无不及。我认为这是其中的一个原因。另一个原因是这种极端的观点没有得到工业界的认可。如果你问制造齿轮的工人，他只会说：“我想要能够制造齿轮的人。”但如果你问一个处理复杂问题的较大一点的公司，无论是奥廷托铝业公司(RTZ)、联合利华公司(UNILEVER)或者是石油公司，或者是马克思和斯宾塞超市集团，他们都会说：“不，我们想要具有适应能力，可以训练培养的人。我们不希望他有什么特殊技能，那些我们可以给他，但是我们希望他有基本的数学知识，懂得基本的交往，我们希望他具备所有的基本美德。”你什么时候具备了这种观点，你就理解了19世纪的教育。他们相信这样做会给他们提供更好的劳动力。他们当然是对的，因为这种劳动力正是他们的竞争对手所拥有的。德国、法国、荷兰及瑞士的劳动力是由那些受过非常全面教育的人构成的，他们并没有在12岁或13岁或14岁就接受职业教育。

145

还有类似的争论，赞同普通的或宽泛的教育。正如我们将看到的，教科部或皇家督学从拉斯金演讲以来的近十年所出现的主要文件都坚持这个立场。

争论还涉及到教科部，特别是追随拉斯金的皇家督学过于武断的课程主张，但是清楚其性质以及声明的实质是重要的。至少在最初的十年——从1976年到1986年，基本上都强调这一观点，在这个新的干涉



主义的/积极行为的时代,关于课程改革、课程政策以及课程控制的假设仍然植根于伙伴关系的成功话语。教科部、皇家督学以及国务大臣正在努力做的是为了更有影响力。教科部里可能有更贪婪的人,但是他们被那时教育执行中政策制定的话语的性质所限制。所以,这些政策的伸缩性在那时并不是畅通无阻的,并且反对者的意见,或者一些意见有时你不得不听。但是反对也必须根据教科部里补充的新的更持久的意见(特别是在20世纪80年代,那些从人力资源部招收的官员)。经典的伙伴关系话语开始消解。基斯·汉普森反映了这一时期的思想。

146

还有其他人传说是有一些强烈的干预分子。教科部有一个底层就是公务员,我认为他们当时喜欢黄皮书(见下文),大概是有关助理秘书水平测验的书,他们尤其要靠着皇家督学以及他们关于学校所发表的讲话而生存。他们想进入教科部知道一些秘密情况(课程),并且我认为这可能是一贯的传统,是少数人的习惯,想插手这类事情。但是教科部主流的传统却不是这样做,分裂一直存在,但很明显有所变化。在上一届工党执政期间,大约是1976年、1977年,有一整套皇家督学的报告,对我来说看起来有此种迹象。教科部突然热衷于颁发皇家督学报告,突然出现了一大批有关课程思想的书籍,以前从未这样。并且他们突然想把这些想法付诸实施,因为他们都参与了使气候突然发生变化的事务,我认为那是实际发生的情况,整个气候都发生了变化。但是从这一点来看也存在很大的敌意,工会、地方当局、主要官员,每个人都反对它。那是一件非常有趣的事情,整个知识界气候都发生了变化,15年,实际上是20年,用了比实际应该用的时间延长了十年,这就是问题之所在。

有两点需要明确。首先,从1976年到1986年,这一时期的特点是教科部和皇家督学对课程主动干预的程度逐渐增强。干预的可能性逐渐变为一般的政策制定话语,尤其是1979年以后,保守党在贯彻意识形态驱动的立法中更加自信和武断。第二,1986年左右,有一个决定性



的变化。教科部内部的话语从注重影响的一致性向注重干预和立法需要转变。复杂、缓慢、艰难的努力通过直接的方法(见 Campell 1989)创造课程新的一致性的过程被明确的、致力于在学校推行全国统一课程所取代。

现在我这里通过一些直接参与其中的一些人的反映和回忆提供一种关于课程政策制定的最新发展史的分析。其中有两点需要特别谨慎。(1)不可能有一个绝对权威性的理由;每一种都是从一个局部的自己感兴趣的视角对事件加以解释。联系的、相互参照的、一般性的描述是重要的。这里各种观点(更多的没有引出来)都要摆出来并且相互对照。(2)卷入的团体中的个人利益以及引用的个体对他们的陈述有几种影响,丝毫没有从理性的、利他的角度强调他们自己的影响以及表现他们自己动机的倾向。

147

回顾一下从 1976 年以来的这段时间可以看成是一系列准备阶段,每一步都建立在一种更强有力、定义更清楚更明确的课程的基础上。在准备阶段的每一个转折点都要努力动员大家接受,这是氛围形成的过程。一名教科部公务员(F)对这些变化做了如下解释:

与地方当局合作是教科部的传统,与他们的工作性质相伴随,但是比它在此方向上又前进了一步,试图鼓励落后者通过皇家咨询文件追上来。正如我当时回忆的,它就有点像是在启航的大船前,但是我们在考虑继续出版一系列皇家督学有关课程的文件,作为一种鼓励当局朝着更好的实践努力的方式,建立在所存在的好的实践基础上。我的意思是我已经从事有关课程的工作,开始又停止了,并且在我早期职业生涯的某一阶段我对 1977 年第 14 号通告的答复做了分析。在那一阶段,当局实际上要为大部分地区制定他们的课程政策,以能够回应第 14 号通告。我的印象是通过与那个地区的断断续续的联系,拉斯金学院的工作以及大辩论还有第 14 号通告——我的意思是所有的都以一种非常低效、不经济的方式运作——引起许多工作在地方当局、讨论小组等中进行,我们操作的机器是非常典型的海斯·鲁滨逊(Heath Robison)类型。但是,





依我看,那样称呼它并不是看不起它,因为那实际上可以成为你真正需要的一种使人们参与改革的方式,目的是为了让她在学校中发生。无论如何那就是我们当时运作的方式。我认为那一点也不是组织管理严密,即使在那些当时比现在更好的学校也是如此。在《把学校办得更好》中,沃尔特·乌尔里希(Walter Ulrich),当时的责任副秘书长,持这种观点,即需要一定程度的稳定课程,这也是我们努力支持的。如果你在谈论此事,你希望用一种能让尽可能多的人接受的方式来谈论,那么你就被迫退回到传统学科中,尽管你得做各种有关课程描述的说明,不一定是课程进度的说明。无论如何

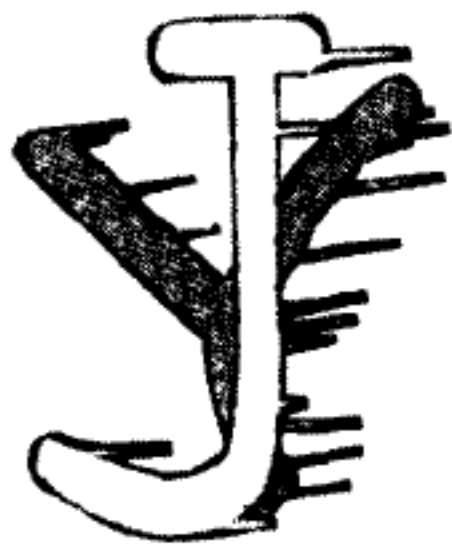
148

我们得到关于课程和课程诸方面的大量宣传,但有趣的是在我所参加的有外界人士出席的会议中,《教育法》中全国统一课程提议得到讨论,人们将《把学校办得更好》看成是一种合民意以及关于课程立场的典范,并且与政府最近的提议进行有利的对比。

我直接参与了《把学校办得更好》方案的起草工作。我起草了有关课程的那一章。我是指,在那个阶段,我们不特地思考课程的立法问题,因此,从那种意义上讲在当前的方案与我认为从1975—1976年开始非常连贯的内容之间有一个分水岭,就政府的政策而言,尽管政府变了,但在全国统一课程政策中没有很大分歧,因此存在不连续性。虽然如此,人们可以说新提议吸收了大量先前的内容。因此,从我的观点看,可能从《教育法》中所有的条款中可以看出,全国统一课程有深刻的根源。

《教育法》其他方面的一些内容具有如此长的历史记录,我对此不很清楚。我认为财政代授权是政府一贯感兴趣的事情,并且他们一直密切注视着其他当局中发生的事情,因此,有这样一个例证,课程的历史实际上不是发生在中央政府内部,而是中央政府在审视外部所发生的情况后在文件中加以运用。但是至于像国家拨款学校之类的事情和内伦敦教育局的政策,你需要咨询一下政客更多的关于它的前因。

这里有三个关键点:(1)根据教科部的观点,学校课程主要是由学



科构成的。(2)从现存的课程政策的观点看,《教育改革法》是一个决定性的转折。(3)发言者将《教育改革法》中政治的与非政治的方面区别开来,那些植根于教科部中的正统性、思想和方法以及那些不在其中的——换言之,属于教科部的和不属于教科部的条款。这里也有一个企图使全国统一课程根据新的伙伴关系和新的一致性来考虑,再次强调连续性。肯尼斯·贝克的继承人,约翰·麦格雷格(John MacGregor)在这种一致性建设和安心工作方面做了很大努力。他在“中学校长联合会”的发言(1989年2月10日)中声称:

我知道许多教师确信全国统一课程不会成为过去课程的分界。至今所出版的所有课程表明其根源深深植于现存的实践中。我们

149

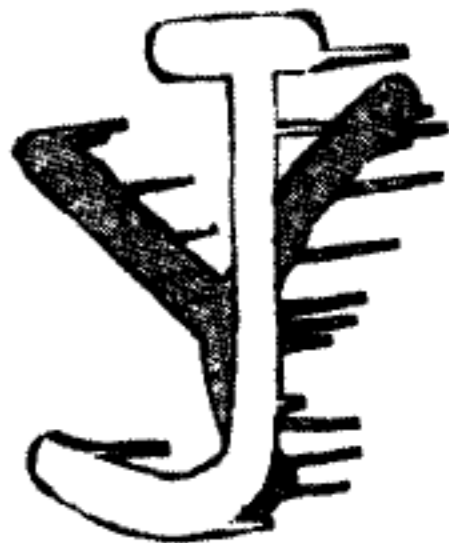
知道可以取得很大的成就,因为我们已经看到这种情形发生在最成功的学校中。

然而,把目光集中于教科部和皇家督学,回想起他们过去和现在都不是唯一的试图决定课程的机构,这一点很重要。教科部与学校委员会、学校课程开发委员会、新右翼智囊团以及后来与全国统一课程开发委员会的关系也需要从检验课程政策方面加以考虑。这些都是课程领域的对手。因此需要列出简单年代表或简史:一是追溯教科部或皇家督学从1976—1986年期间一系列有关课程的出版物或公文以及有关反馈信息和其他集中在教科部或皇家督学和他们的一部分对手之间的冲突。在这里没有足够的地方来讲述历史,当然也不可能是孤立的历史。

### 公开还是禁止?

20世纪70年代中期以来,教科部的出版物主要但不是全部由皇家督学把持的,皇家督学职务上分散的角色对理解这些文件的影响有着特别的意义。麦克卢尔(McClure,1988)建议:

毫无疑问,教科部在20世纪70年代中期为了争取主动地位,



而被迫谨慎行事,教科部对因此而出现的机会做出了反应。威廉·派尔(William Pile)爵士,1970年到1976年的常任秘书,开始为加强督查力度以及为吸收友好建议而打开方便之门做准备。(p. 158)

索尔特和塔伯(1981)又增加了一个观点,从一定程度上讲,督学在一个时期代替了咨询委员会的角色,并且这样做密切了与教科部其他部门的联系。但劳顿和戈登(1987)小心地说出了以下方式:

皇家督学对课程问题的观点与教科部的非常不同。我们认为这不是观点偶然的,而是教育中与官僚价值观对立的基本的问题。在一般所指的中央当局或教科部内有三种并存的意识形态。(p. 113)(见表 1.1)

教科部和皇家督学从1977年开始给公共印刷业突然带来了兴盛,这是他们的新决断吸引人的、非凡的表现。督学在学校课程方面的问题确立自己的权威,清楚明白地说明一些复杂的但是根源于自由人文传统的课程论述。用一种理性的、深思熟虑的、适宜的、平和的话语,皇家督学为明智的、可接受的课程问题的讨论很快建立了一套限制和可能条件。这个过程是经典福柯主义的“关于课程精选的、合适的分配和保留”(Foucault, 1981)的知识,是根据他们从检查活动中获取的、关于学校实践看法的主张并且转换成一种权威中心化的过程——谈论关于课程的权威,“不仅仅是一种表达或掩盖愿望的话语——也是愿望的目标”(1981, p. 52)。波利安·佩里:

能够回答这个问题的是皇家督学而不是管理者。部长现在问的问题是我们能够回答而管理者自己却无法回答的问题。现在新教育培养出来的一代管理者迅速成长起来,我的意思是说他们是很聪明很有智慧的一代人,他们应该开始自己教育自己,但他们却大部分靠我们来教育。我们突然在学校里到处牵着他们而不是偶尔对他们提出的某个问题做出反应。并且我认为中心都集中在督

150



学正在做和正在说的事情上，当然大的变化是当我们的报告开始公开发布，我猜想这意味着当问题被发现时才采取行动。

皇家督学能够提供“某种真实的话语经济”(Foucault, 1978, p. 93)。

在这里权力和话语就是政策。坎贝尔(Campbell, 1989)说：“根据我对形势的理解，皇家督学在政策形成中扮演了直接干预的角色，不顾他们的法律地位和无视在他们写作中所采用的谨慎语言。”(p. 165)辩论的可能性和决心，用真实的、符合实际的语言来说，被拉到了中心。在这些事情方面其他可能的权利来源，地方教育当局、教师联合会以及学校委员会被关心和执著“尊重真理的愿望”所淹没。关于课程真理的权威表述与其他新右翼的意见相伴随，正如在第二章里所描述的。在学校课程方面建立分权的过程部分在于揭示暴露其他概念和权威的假定的可能性——从学校委员会到课堂(这是全国统一课程、民族一致性反对地方变化效果的一个重要前奏)。因此，在官方的以及某种程度上来说不可思议的时尚中，皇家督学也开始了嘲笑和声明活动。正如莫(Maw)在1988年所指出的：

151

在向中心化发展的过程中，一个重新组织的和更软弱的政府皇家督学将通过纯粹的专业人士提供起辩护作用的信息以及通过发布正确的课程信息来充当教科部立法中心主要的活跃知识分子。(p. 55)

文件不仅为课程而且为虚假的控制讲话。我问波利安·佩里：

SJB：你会看到全国统一课程出现在那些早期的皇家督学的文件中吗？

PP：的确是这样。如果你认为雪莉·威廉姆斯所做的就是这样，她的确就发布了1977年第14号通告。她开始变动了——所有那些都是必要的。我们多数人感到，尽管他们有些沮丧并且希望它发生，他们总是告诉自己“我们一直处于中心，我们一直在做此事，





我们在辩论,我们在出版原始资料,它们对我们来说看起来像是旧帽子,体制到底为什么不能明天做?”但是我们会提醒自己那是中心,但是信息提取到外部需要更长的时间并且我们认为不错,雪莉不是愚蠢的,她在给他们时间吸收思想等等,那是一个软化过程。正如你们所知,伴随着卡拉汉演讲,教育界出现了一股震惊波。接着,伴随着大辩论人们意识到他们被追逼到了角落,他们必须做一些事情。发布1977年第14号通告是非常必要的基础工作,因为传说地方教育当局“对课程”尽了一切努力,他们把它掌握在手中,当然结果显示他们并没有真正控制它。英国教育体系中没有课程,也没有课程哲学,没有课程理论,地方教育当局甚至不知道学校正在使用什么课程。

这里我们发现所有的随意变化及话语管理的因素。皇家督学想填补哲学、理论和政策的空缺。他们在表达一项使命,一个专业目标,通过课程改革的雄心的形式来表达 (Bucher and Strauss, 1961; Goodson, 1983)。教科部官员,如波利安·佩里所表明的,在20世纪70年代中期没有发挥先导作用;“不是我们”的综合征仍然很明显。正如一位公务员C所解释的,他们的所作所为仅仅微弱的影响方式,官员发现很难对课程发生兴趣。 **152**

SJB:教科部在课程方面的热望可以追溯到雪莉·威廉姆斯的绿皮书吗?

C:我认为不是。我认为直到最近仍然是政客在起主导作用。例如,我的分部,包括整个学校课程,过去只有一个助理秘书,只差我一个级别,却完成了我现在完成的所有事情,还附加一两件其他事情。那是部里给他的重担。没有个人野心。直到最近,教科部很希望回去并且说我们是一个小的政策部门,那是地方教育当局的责任。我们认为我们出伟大的思想,我们起指导作用,据说部长希望如此,但是我们没有一个协调机制使之发生。现在情况发生了变化,一旦开始立法,你一开始对批准特殊问题行使权力,整个游戏



的基础就会发生变化。教科部管理员开始对课程感兴趣并且对课程采取主动的立场。但是那只是在过去的六年中,教科部管理员开始对课程感兴趣,在那以前是皇家督学自己的事,课程内容体系是我们开始考虑课程的第一步,与走出去到学校中去考察正好相反。这只是最近的进展,从20世纪70年代后期开始。由皇家督学开始,管理员紧跟其后。像科克罗夫特报告和1985年的科学政策公告,那是表明教科部开始行动的首要的两件事情,并且显示了他们对此的兴趣。课程内容也是皇家督学关于5—16岁课程的基本主张,我认为也是1985年,所以公开声明也是最近几年的事。那时有消息传到地方教育当局,说:“看,我们不应该试着给课程带来一些标准化的内容吗?”那是《把学校办得更好》之后,兴趣开始显示的另一一些例子。所以我不认为它回到了黑暗时代,而是20世纪80年代的现象。

153

这个过程最早是从所谓的黄皮书(1976)以及教科部在拉斯金学院演讲之前为首相办公室所写的简短的报告(《泰晤士报教育副刊》,1976年10月15日)和1977年的绿皮书开始的。在绿皮书中关于课程问题主导的意见涉及到如下四个主要的方面:

1. 课程内容太多,课程表负担太重,基本内容处于危机中。
2. 学生从一个地区转到另一个地区会受到伤害,因为不同的学校在课程教学法也各不相同。
3. 即使学生不转学,学校与学校之间的差异也会增加机会的不平等。
4. 许多学校的课程与现代社会的生活非常不匹配。

即使部长雪莉·威廉姆斯从来也没有进一步考虑过这些所谈到的论点,但是这些论点奠定了某种全国统一课程辩论的基础。麦克卢尔在谈到绿皮书时说:“它总结了管理员对它所带来的重建教育的方法,通过从20世纪60年代到80年代的反馈环节”(1988,p. 158)。很明显,绿皮书也提供了一个机会重申国务大臣在决定和控制课程中的作用。绿皮书的作用部分是重新解释清楚责任层次:地方教育当局的责任主要



是评论所属学校的课程，教科部的责任是接受、分析和清晰说明这些评论的结果，最后国务大臣的责任是提供合适的建议。尽管语言已经经过反复推敲，但是还需要做大量的修改工作。

福勒(1988)说：“从教科部和皇家督学发出的信号是以一种概括的激励的形式出现的，但是检查团的一个工作组同时开发一个更详细的文件，它的题目为《11—16岁课程》。”(教科部, 1977c, p. 41)文件的导言，一系列关于个别学科问题的工作报告，再次讨论共同课程问题。拉斯金报告和绿皮书中无序的主题和难以接受的变化被挑出来并得以详细说明。突出的问题是混乱和缺乏权威的观念。学校和教师根据自己的理论和做法得出的理念没有被考虑，而他们却被看成是孤立的并且从他们自己的错误中学习。自治被作为一个问题提出来并且用以对付“课程计划中的伙伴关系”(教科部, 1977c, p. 2)。答案是明确的、理性的、不可否认的，“某种假设的一般框架是需要的”(p. 2)。根据用自己的术语给问题下定义，文件也能够用自己的术语定义结论。

有人提出一个公共核心学校课程，它将占用学生75%的时间。但最重要的是这个文件沿着两个从拉斯金和绿皮书引出的非常有意义的方向发展。术语的细微变化从一个“共同的核心”(core which is common)变为“共同核心”(common core)(p. 3)；前一个核心是中性的概念，皇家督学将其公共课程描述为“广泛的准时做出充分的声明”(p. 5)。另外，现在有一个强迫的核心被看成是自身不合适的，共同课程的内容和目标也需要，“作为技能、概念、态度和知识的整体”定义(p. 7)。用策略的术语讲，这可以被看成是一个非常有趣的花招，由于用于建构这种理想课程的争论不是政治的而基本上是教育的，它镀上了一层理论的光泽。皇家督学声称不只是用定位的术语来谈论课程，而是从一个概念争论的基础来谈论。然而，课文也有“强有力”的发言权；它争论并且也提出建议。根据福勒(1988)的观点，这些课程文件是课程辩论中的一个标志，“标志着向全国统一课程目标迈进的相当的一步”(p. 48)。全国统一课程的理念深深地植根于公共政策领域。

然而我们这里需要另一种分析的说明。尽管以上这些评论所描述的不只是愿望史，也不是进步史，我不是在概括对全国统一课程的毫无



疑问的愿望断言或者是无法阻挡的进步。然而教科部中毫无疑问有一些人主张在权力领域更多地规定和干预关键因素，不是微小地和策略性地控制历史。我问希拉·布朗尼(Sheila Browne,前首席皇家督学)：

SJB：将公共过程的(1976年)开始看成是《教育改革法》的起源有点牵强吗？是权力转移过程的开始以及对教科部和皇家督学课程影响的开始吗？ **155**

SB：不是，我不认为我们曾经考虑过那将是结果或是理想的……我永远也不会想到我所做的会产生像改革法案粗糙的公式化的表达。

然而，课程话语的产生，实际上任何话语的产生都是权力的表现。在全部作品中“权力的影响”存在于课文中真理、客观性、理智的渗透。因此，学校知识和学校课程的一些代表作是被批准的，而其他的被阻止或被压制。以完全公正的方式操作的文件以及未声明的与皇家督学课程内容有关的知识技能的主张，在这里是非常重要的。文件的影响效果是转移辩论的基地并且有重新确立谈话者和听者在课程内容方面的角色和关系的效果。教师是听众，而教科部和皇家督学是讲解者。全国统一课程的潜力隐藏在这些出版物中。

这个话语的过程也是累积的和有历史根据的。它不只是局限于几个关键要素的意图和野心。无论是什么来源，每一份贡献交错并清楚说明存在的相关问题和假设。从某种意义上讲，话语替自己说话，政策是自己制定的，就像新文件加到全部作品中一样。它不是一个好的策略性的、政治控制的过程。

1980年和1981年颁发了四个关键性文件，那是撒切尔保守党执政的早期阶段。这四个文件是《学校课程的基本框架：一份咨询报告》(教科部，1980a)，《一种课程观：皇家督学的讨论资料》(教科部，1986b)，《实用课程》(学校委员会，1980)以及《学校课程：一项推荐的方案》(教科部，1981a)。关于这些文件还有两个基本点。首先，他们代表政府用干预和声明的语言进一步调整。其次，它们从某些方面来说是具有





竞争性的文件并且代表了课程领域三个竞争性机构申明自己的权利：教科部、皇家督学和学校委员会。我将在以下简短的历史中重新阐明这个观点(p. 160)。

《框架》很明显将由拉斯金和绿皮书发起的争论的边界扩展了。它强调中央和地方之间在学校课程方面不同的责任，并且重申了地方教育当局应该根据学校提供的课程制定清晰明了的政策。文件也将“核心”的讨论扩展了：

与核心概念的应用相联系的困难和不确定性并不意味着在关于课程的公开辩论中它是次要的，辩论的焦点是它的结果能给学校带来实际利益。(p. 2)

156

共同核心的基础超出了辩论在实际需要阶段的观点。问题和缺陷都被清除了，一点选择的余地也没有留下。

《框架》(教科部, 1980a)从另一种意义上转移了实用的辩论基础；不仅仅是课程的内容被规定了，而且每天的时间分配也给规定了。福勒(1988)谈到《框架》问题时说：“中央集权主义者一统天下的思想毒害蔓延到后期的文件中，国务大臣认为所有学生应该花一定时间学习共同核心学科”(p. 60)。全国统一课程的另一个基本原则受到重视。

《框架》中提到了皇家督学的文件《观点》(教科部, 1980b)。《观点》重申了对不顺利的多样性以及强调“理解和经验重要领域”的“主要教育目标”的基础的考虑(p. 1)。“建议需要重新检查课程的基本原理和组织结构又会有给许多中学带来不安”。(p. 2)有人建议科学和现代语言应成为所有学生义务教育的核心内容，这将导致更大的义务教育内容。

教科部《学校课程》巧妙地跨越这些文件所表达的实质性影响的分水岭。“教育主要目标”的概念又一次被概括出来，但是具体学校的原则是“为每个学生而重建课程”(p. 4)，“无论是政府还是地方当局都不应该详细规定学校应该教什么”(p. 5)，这一点在前言中也包括了。然而，重要的是学校管理者的作用被强调，也许表明“学校”的定义发生了变



化并且出现了课程计划“推荐途径”。科克罗夫特委员会的工作(1982)在这个影响宣言中也有重大意义。委员会处于来自教科部制作的权威性的数学核心课程的重压下并且实际上大体规定了基础课程,对此有很少的异议,原则或内容被制定出来。这个后来成了数学“普通教育证书国家标准”的一部分。

奇蒂(Chitty, 1988)看清楚了明显存在于这些和其他文件中教科部与皇家督学课程版本的主要区别——那是皇家督学“专业共同课程”,它“反映了对教学过程的质量和个别儿童需要的真正关心”以及“试图打破传统学科界限和通过学科教学实现更高的目标”(p. 34)(这个版本事先征求了一名有着良好动机,受过良好训练的熟练的诊断性教师的意见),并且教科部“官僚等级核心课程”关心“整个体系的有效性和需要得到准确的信息论证其有效性”(p. 35)(这里所做的修改是来自负责的教师的)。后一个版本有时还存在于自由一人文主义的概念内容中,表明教科部内部以评估为导向的课程开发和课程控制的深远意义。

157

这里最后考虑的文件也使整个气候进一步发生变化,并且非常清楚地说明下一届部长基斯·约瑟夫爵士(1981—1986)对此特别关心。基斯爵士改变了课程话语的负责范围——从命题和报道到注重标准和质量,从以内容为导向的趋势向以评估为导向变化。基斯爵士从他在1984年1月北英格兰会议上的演讲和教科部3月份的白皮书《把学校办得更好》(教科部,1985b),主张保守政府的双重目标就是提高学校教育的水平,包括各个层次的能力,并且确保有可能从投入教育的资源中收取回来。这些在他的访谈中居于首要地位,也表明他对公务员中关于这些事情缺少紧迫感的沮丧:

我认为我能主张取得的成就是从强调数量向强调质量转变,并且我认为整个下议院现在已接受了此观点。当我到达教科部时,我发现可敬的、勤劳的公务员很少有时间考虑质量问题,因为他们头脑都被许多20世纪50年代到70年代儿童人口增长中存在的问题充斥着,我认为我得理解。但是我发现几乎没有什么不同——不,那是不公平的——几乎没有意识到关心质量的紧迫性。在一定



程度上我改变了那种思想，并且我在下议院与对手的争论达成了某种一致性，即质量上整个议程的首要问题……毫无疑问对质量问题动真格了。她对此充满热情。肯尼斯·贝克也是这样。我也许不同意法案的每一方面，但我高兴我们将尝试着为它做一些事情。上帝知道我们将如何做，因为我为国家教育的全部困难所感动，并且我在所强调的内容中犯了许多重大的错误。

158

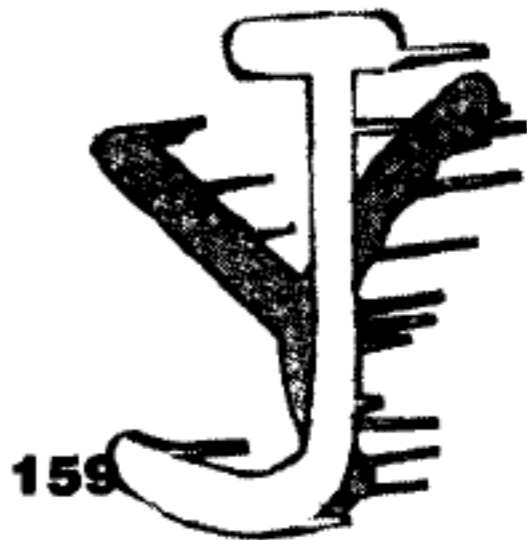
在北英格兰演讲时，他宣布了一个计划，确定从11岁到16岁所有学生的成绩水平，将16岁考试变成成就的标准参考测量，并且使80%—90%的学生达到现有16岁考试的平均成绩水平。他提供了各种成就目标的例子，从学科的范围来看。在白皮书中声明共同课程的基础，占用每一个学生80%—90%的时间，得到了广泛的赞同，引起关注的是“5岁到16岁课程需要作为一个连续的前后一致的整体建设和分配，其中小学阶段为初中阶段做准备，后者建立在前者的基础上(p. 1)。

正如福勒(1988)所说：

白皮书中的许多课程争论被认为有着相同的基础：然而必须注意到，也许中央政府的全部态度都在发生变化，也许有增加权威性的不祥征兆。(p. 78)

的确《把学校办得更好》的许多方面都符合1986年的《教育法》，但是重要的是法案仍然规定决定和组织学校课程的责任依然属于校长，尽管法案也支持校长的作用并且改变学校的管理者队伍。校长必须得到管理者根据课程政策内容所给予的支持。

基斯爵士没有看到一个法定的全国统一课程，实际上他的政治哲学使他不赞成这一观点。但很明显，基斯爵士并不反对采取直接干预形式，支持学校普通证书考试标准。很明显根据他对中学课程的考虑，他打算用同样的方法干预小学课程，又是采用成就目标（在《把学校办得更好》中介绍的）。成就目标作为规定课程和评估的一个机制，将变成全



国统一课程的基本要素。麦克·威廉姆斯，学校课程开发委员会首席执行官提出了自己关于这一时期的观点：

但是你明白我的确不认为全国统一课程能得到很多支持，直到约瑟夫离去。从那些情况中我了解了基斯·约瑟夫，并且我们在那个时候花了很多时间见面，他长期不能接受那个决定。它需要机敏的贝克给教科部在执行任务时开绿灯。我确信，在伊丽莎白大厦内部有人那样考虑。我不认为基斯·约瑟夫那时在那里，那是很偶然的。只要有人看一眼奇形怪状的事情，一些公务员就可能谈论此事。

国会议员基斯·汉普森支持这个观点：

我认为当你看看官方，即皇家督学一方时，论据都强调需要全国统一课程。实际上论据只是关于课程在多大程度上应该是法定的，在多大程度上能在自愿的基础上执行。基斯在他任国务大臣时，采纳了后一种观点，但是我认为他一直没有能够下定决心也是应该责备的，所以我认为他现在面对既成事实突然下定决心是莫大的讽刺，但是我不认为那是一个基础的论点。我认为如果你希望得到一个基础课程，你不得不使它成为法定的，我的意思是英国教育发挥作用的方式的整个性质将使这一个愿望落空。那并不是说我们这些年仍然拥有和我们过去所拥有的一样强有力的主要官员。但是他们中一些人现在仍然非常不自由……我认为我们将最终把教育视为中心的权利，它将是特殊的，并且很可能走以前的老路，不是为了一般的目的和当局的财政，但是直接指向教育本身，多多少少和过去的制度一样，但是有一定程度的独立性……在里兹(Leeds)，地方政客操纵着教育服务而不是强大的有独立思想的主要官员。所以在那个新的领域中希望自愿地应和政府导向是可笑的。那将出现大量的摩擦。





基斯·汉普森再次将课程问题视为与控制教育的一般内容联系在一起，特别是与中央和地方政府之间的关系。对那些参与其中的人来说，《教育改革法》的思想只是随着肯尼斯·贝克成为国务大臣才变为事实。一名公务员(F)说：

教科部对许多问题都采取了肯定的立场，这与他个人的到来有关。从我个人立场出发，我感到很难过于强调这是肯尼斯·贝克的法案。我将说他可能比任何人，教科部中任何一个公务员都了解整个的法案的内容。因为我是指高级公务员明显站在中小学或高等教育一方承担责任，他们对此了如指掌，贝克通过董事会参与了所有的细节，他有能力干预内容的细节并且参与其中。

160

下一章我将回到部长的角色以及《教育改革法》的起源。

## 法庭上的对手？

通过一条路线到达了1988年《教育改革法》出台的前夕，我现在想从某一意义上撤退，并且通过不同的途径——第二简史，来达到同一目的。这里我想考虑在教育政策竞争对手之间的变化关系和他们为争取发言权以及为课程内容中的影响而进行的斗争。这主要涉及到教科部和部长之间的关系，教科部、皇家督学和学校委员会之间以及学校课程开发委员会之间的关系，并且从一定意义上讲还涉及新右翼智囊团和顾问之间的关系。重要的是地方教育当局和教师联合会的代表，到目前为止，除了以学校委员会办公室和学校课程开发委员会的身份活动外，在法庭上他们几乎是唯一的缺席者，尽管我希望涉及课程开发委员会和教师们的“问题”。这里如果有地方，我将非常概括地谈谈这些关系，其分析是简要的而不是详细的（这里只有小部分相关资料实际上可以引用）。谈到课程政策，这里谈到的关键的问题不是哪一种课程占上风而是谁的课程占上风。

很长一段时间，教科部在英国政府里被公务员和部长都看成是最



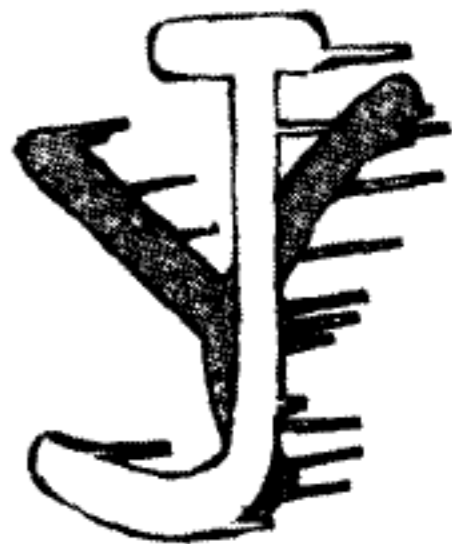
没有权威的、最没有意思的部门(见 Hennessey, 1989, p. 427)。在 1975 年经合组织 (OECD) 关于教科部的报告中对教科部的工作作风和有效性给予了高度评价,认为教科部的形象看起来像是“将教育的作用转化成革新和社会进步的可能性的机构”(《泰晤士报高等教育副刊》, 1978 年 5 月 9 日 p. 10)。然而报告也评论了教科部中的一种倾向,即想“尽量削弱对政府在决定教育政策的未来走向中的作用,甚至从一般公众的观点来看将它最小化”。利用教科部的地位以及策略性运用高级官员间接影响和操纵而进行的精明的管理经常被低估了。科根(1975)主张“教科部能自己作为一个利益群体而起作用(行使)决定性的权威和更大的权力”(p. 169)。伙伴关系和多数派想支持在政策辩论中比实际情况具有更大弹性和开放性的设想(见 Gerwitz and Ozga, 1990)。洛奇和布莱克斯通(1982)评论说:“顾问的广告和解释类型意味着这个过程可以由教科部控制,可以从调和的角度通过保护‘部门观点’的途径来实现。”(p. 25)他们继续说:“无疑,教科部在寻求一种策略,这种策略旨在牵制和支配外部压力所造成的影响。”正如索尔特和塔伯所谈论的(1985):

161

像所有的机构一样,教科部早就开发了自己的动力和惰性,这意味着它按照特定政策规定行使教育权。然而,一方面教科部在扩大教育体制对政策形成的控制方面是成功的,另一方面表明教科部能够适应教育革新新的压力。(p. 24)

与扩大控制权力相关连的冲突紧张的公开现象,通过 1980 年出版的文件暴露出来,指的是上面所谈到的《观点》和《框架》。当然他们可作为普通条例来阅读,但是他们的相对政策身份、他们的影响主张至少是不明确的。教科部对学校课程的“发言权”第一次被直接听到,这时它与皇家督学相互分离。根据所有的理由,这些文件是独立准备的。劳顿和戈登(1987)争论说:

关于课程中心化的问题,教科部和皇家督学之间很快出现了



明显的分歧。当教科部的《学校课程框架》在 1980 年出现时,没有受到皇家督学课程专家的注意和评论,这主要是一个由教科部造成的技术性错误。两个对抗性文件代替了一个联合的中心课程权威的前一个文件。(p. 110)

用更普通的术语评论,保罗·布莱克(Paul Black, 评估和考试任务小组主席)说:

我要使这一事实有意义,皇家督学谈论课程的方式与教科部的非常不同。皇家督学考虑整个课程计划、主要课程目标以及后来学科如何自我调整等方面的途径非常不同。对教科部来说学科是最好的证据,你将它们取消,然后考虑哪些内容没被包括进去。那些是另外的两极,并且在 20 世纪 80 年代早期出现的所有文件中的区别是明显的。

162

这又表明教科部对学科课程的观点是有意义的。

1980 年的文件中,学校委员会也参与到这种混杂的声音中来,也选择撰写和出版有关学校课程的一般性文件即《实用课程》。雪莉·布朗评论说:

我永远也不会理解为什么学校委员会感到自己是被迫那样做。我们被要求写《一种课程观》,我们写了。有趣的是皇家督学也有人请他们这样做。正如我所记得的,起初教科部没有这样做。但因为与部长的关系,教科部感觉需要写。但学校委员会永远不能替政治系统写。

无论教科部官员和督学之间潜在的或公开的冲突达到什么程度,两者都把学校委员会看成是软弱者,在对课程发表有影响的、有权威的意见方面是不必要的、不讲道理的。对伊莉莎白大厦的一些人来说,学校委员会明显是一个花钱的、低效率的、令人失望的机构;对其他人来



说,当其影响在任何政策制定领域不断地不受欢迎时,它是贸易联盟和地方当局影响的一个权力基地。无论对从20世纪70年代中期以来的委员会做何分析,都将受到来自官员和检查员越来越大的压力和批评。教科部1976年的黄皮书将学校委员会描述成“平庸者”,“因为这以及教师联合会的影响导致了不断增加的政治味道——用最难听的话说,最老谋深算……”这激起了当时的主席亚里克斯·史密斯(Alex Smith)爵士的激烈反应,他在一封给首相的信中表达了他的不满。然而,部长雪莉在1978年修改了学校委员会制度,减少了教师联合会的有效影响并且赋予教科部和地方教育当局代表以经济控制权。在80年代早期,教科部在基斯·约瑟夫那里发现一个部长和学校委员会一样充满敌意。

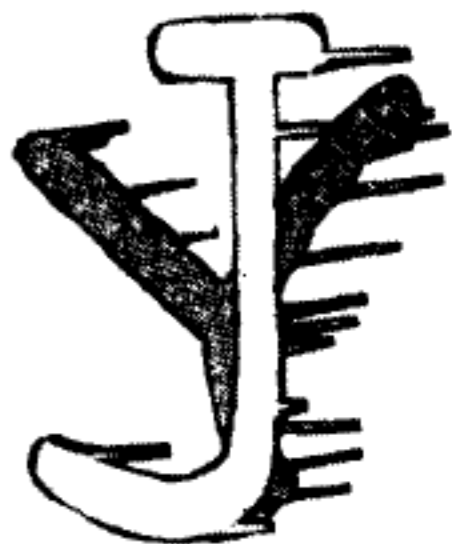
教科部开始了一项咨询,教科部的官员向其提供案例,报道一些消极面(见Plaskow, 1985),但是建议学校委员会扩建。基斯·约瑟夫没有接受咨询建议,并且委员会于1984年被取消了,取而代之的是学校课程开发委员会和学校考试委员会,其成员由部长直接任命。

这一点毫不奇怪,学校委员会中的两派想看看导致学校委员会被废除的采用不同语言所进行的批评:一方面是合乎逻辑的、理性的、有理由的;另一方面是恶意的、干预的、有预谋的。

国家教师联合会的教育官员艾伦·伊文思(Alan Evans)持有后一种观点,他认为教科部高级官员们尽力制定审慎、详细的策略来决定委员会的位置。

他们赞成废除学校委员会,因为他们认为教师联合会是蛮横的、恶毒的,而且他们打算说谎。他们告诉基斯·约瑟夫,必须取消学校委员会的理由是教师联合会特别不可靠。他们是一种破坏力量。有一个人断送委员会命运方面起的作用比其他任何人都大,他是精明的、致命的、爱玩恶作剧的宣传者。他非常不体面。他认为让教科部自己去决定课程结构是一项政治活动或宣传活动。在20世纪70年代中期有一两个人,后来人数增多了。但是他们没有专业技能。我是指他们在1979年拟定的草案《学校课程框架》是可怜

163





的。我送给它一个称号“课程内部的会计师”，一些17岁的人写作时会用到这个术语。这是令人可怕的。他们的学校课程文件更好些的原因是皇家督学写了其中大部分内容。

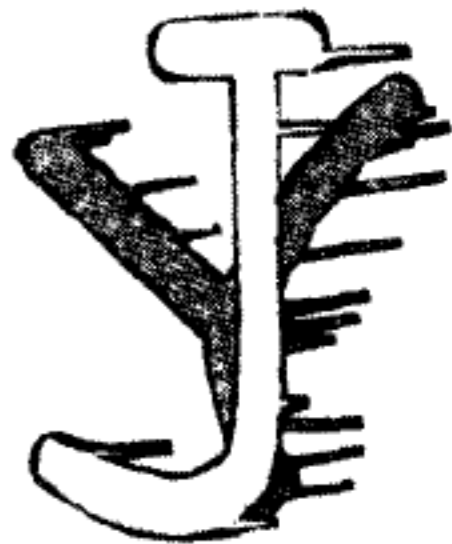
基斯·麦克威廉姆斯(Keith McWilliams)是学校委员会和学校课程开发委员会的执行主任，他们处在一个特殊的位置上见证一个机构没落和另一个机构兴起。

我在一个即将创立的机构做了四个月的执行主任，监督一个即将关闭的机构的最后仪式。学校委员会寿终正寝。因为事情发生在充满痛苦、讽刺和争论的气氛中，所以情况变得更糟。学校委员会并没有倒闭而只是静静地退了回去。教师联合会尤其感觉很强大，并且在地方当局联合会中有一些非常强烈的观点。有相当的不信任感，并且感到一个新机构——学校课程开发委员会将成为基斯·约瑟夫控制的狮子狗，这个术语你可能听说了。因此气氛是非常严峻的。在机构内部所有的人都感到受到威胁，不知道自己是否会失业，因为学校课程开发委员会将成为一个更小的并且不同的组织。它不是自主的、自明的，你可以从学校委员会中任命人选。的确，如果说那是不可取的要承受许多政治压力。学校课程开发委员会被看成是不同的，这不仅仅是教科部和国务大臣的观点，从一定程度上讲也是地方当局联盟的观点。因此，确认学校课程开发委员会中谁将胜任此项工作，谁不能胜任，做出这个决定是不容易的。

164

学校课程开发委员会对于制定学校课程的政策明显是重要的。所以教科部也想以严格的简章来约束委员会。

在一个很早的会议上，罗杰(布林-斯托尔)(学校课程开发委员会主席)、我与基斯·约瑟夫一起去参加并且谈论了关于学校课程开发委员会的工作，沃尔特·乌尔里希(代理秘书)也在那。他阐明了这样一项政策，委员会的工作是查漏补缺，并且不要为课程的



主要目标担忧。这不是基斯·约瑟夫亲口说的而是乌尔里希说的，我认为乌尔里希对学校课程开发委员会是不会采取积极肯定态度的。我应该想到他是在忍耐，并且我认为他看到了一些明智的、理性的事情。依我看，1983年所发生的情况的一个原因是需要启动中等教育普通证书考试。教科部的人对学校考试委员会感到困惑。他们有一名非常有威望的主席和首席执行官并且资金也投向那里。现在凭回忆，人们可以看到我们放低姿态并且和新职员一起工作，所以如果我们不做什么愚蠢的事，就会成为像乌尔里希这样的人热切关注的中心。（基斯·麦克威廉姆斯）

课程变化和控制的评价导向模式中又有教科部利益的明显例子。现在正处于这样一个时期，从效果上看，教科部和皇家督学坚决主张对学校课程的单独或双重权威。免除了学校委员会，出现了另一种不同的声音，对国务大臣提出不一致的建议，或者利用他的权力造成混乱。学校课程开发委员会主席罗杰·布林-斯托尔（Roger Blin - Stoye）解释说：

开始有疑惑或一定的敌意，因为我们用的是学校委员会的计划，教科部也非常害怕机构有一定的独立性，并且我们是独立的。我们有来自地方当局的部分成员和部分资金，这是非常重要的一点。所以我们要非常小心地摆脱教科部和地方教育当局的控制并且我们与教科部的关系也非常敏感。他们非常害怕有一个机构和他们唱反调。例如在第一次会议上我们决定必须把课程看成是一个整体并且对此提出自己的观点。

165

用基斯·麦克威廉姆斯的话说，学校课程开发委员会“影响有限”。

正如基斯·约瑟夫清楚说过的，我们开始意识到，我们的作用就是干众所周知的查漏补缺的工作——我们需要做的是填补残存



的脱节。我们与课程政策无关,制定课程政策是教科部的责任,所以整个课程条例都被从议程上取消,我们集中精力做些小事。我们不准备介入整个课程……我清楚地记得在第一次董事会上公务员不停地来警告董事会将那些一般性的主要课程目标从议程中取消,结果很坏。特别是与仍然聪明的地方当局合作时效果很坏,他们没有看成是法定的合作伙伴。他们没有看到这个新机构应该受到限制。从课程的意义上看,你如何知道每个部门都需要分到课程的一小部分,除非你能够在头脑中理解并描绘出整个课程。你完不成任务,并且你有一个课程的概念,罗杰·布林-斯托尔当然接受这个观点。所以那是早期出现的紧张的一个方面,我认为我们在不使事态扩大方面非常内行,因为如果事态扩大了我们就会被镇压。教科部现在毕竟越来越有一种革命的味道……不奇怪,你早期会感到紧张气氛,因为你的人希望保持自主、自由、独立的美德,正如学校课程委员会把他们视为与中央政府对立的,中央政府在统治地位起牵引作用并且希望有更多的直属机构。所以尽管学校课程开发委员会被认为是独立的,只要与教科部部长有关,它就成不了大气候……所以我认为如果我们从一个低起点、低期待开始,并且限制自由,我们所取得的是好的,从那个意义上讲我认为它是成功的。我相信学校课程开发委员会的贡献远远超过人们开始想象的,并且引起的争论也比人们希望的多得多。

结果到 1984 年为止,教科部和皇家督学成功地为其自由控制教育政策领域扫清了障碍,他们使教师联合会和地方教育当局的意见不起作用。随着学校委员会的废除,他们在课程内容方面没有了权威地位。事实上整个政策形成领域的各种通道都被堵塞了。艾伦·伊文思又说:

在作风上非常明显的变化是由基斯·约瑟夫带来的。他们一直努力在做两件事:剥夺地方当局的权力和影响力;剥夺教师的权力和影响力。这从 1980 年的《教育法》开始,这份文件表明地方当局的权力被剥夺并且将其移交给父母。接着在 1981 年得到了教科

166



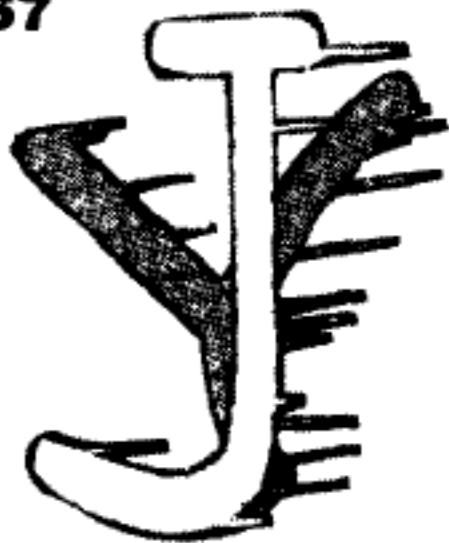
部的课程资料《学校课程》和希拉·布朗尼的资料《一种课程观》，后者是一个更好的、更专业化的文件。因此那个过程开始了，尽管我们还需要大量的咨询，我们还有学校委员会，学生成绩评估协会还经常开会等等。接着，基斯·约瑟夫来了并且废除了学校委员会……现在其人员分散到各机构中。教师教育鉴定委员会，成绩达标促进小组建立在“个人能力”的基础上。在基斯·约瑟夫的领导下，它独立工作，缩小教师联合会的影响权力。当然教师联合会因不能建立自己的课程机构而受他们的控制。地方教育协会应该说：“对，好，我们也自己做。”

艾伦·伊文思认为教师联合会和地方教育局不是要建立自己的课程组织，即一个可用来替自己说话的地方，这是一个错误的看法。

最新报告：早期的迹象表明，教科部和课程委员会及学校考试评估委员会之间的关系存在一些问题。课程和评估方面责任和权力的分散至少带来了一定程度的紧张。特别是对全国统一课程委员会来说，问题是“谁给部长提建议”。全国统一课程委员会的官员推辞说，“单独向部长就有关课程问题提供专业性建议”可以被看成是对部长和官员之间传统关系的干预。全国统一课程委员会高级官员对他们所见到教科部试图“调和”他们的建议感到不满。这被解释为由教科部特定官员试图在全国统一课程委员会活动中造成的紧张。实际上教科部继续努力推行以学科为基础的方法并且怀疑全国统一课程委员会在跨课程主题方面所做的工作。《泰晤士报教育副刊》（1989年10月29日，p. 4）报道说：

由公务员和全国统一课程委员会高级官员参与的紧张战斗在这一年的早期进行，内容是关于谁应该在引进新课程方面起关键性作用。

教育大臣肯尼斯·贝克先生被认为是本来喜欢这个报告，但受公务员控制没有将其公开，因为这将削弱这一政策，即将全国统一课程看成是由十个基础学科组成的。



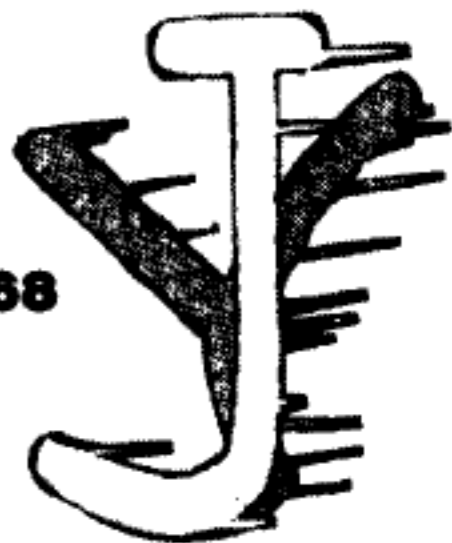


守口如瓶的全国统一课程委员会的官员在本周开始的年度报告会上表示延期是因为技术问题,出版指日可待。委员会将此看成是在长期的争取出版不受公务员干预的战斗中取得的重要的胜利。教科部高级官员声称,委员会不会被允许在报告问题上起举足轻重的作用,除非他们被撤消公务员身份。

从政治方面来看,将教师联合会和地方教育当局从教育领域排除,至少部分反映了保守党插手市场经济以及市场规则进入公共领域。教科部一名高级官员(B)当然这样认为:

在高级部长中有一种不信任和不喜欢地方政府的倾向,当你看看左翼或明显的左翼当局时,这种倾向最明显。但是他们不一定很好地安排地方政府,即使是保守党执政。举一个例子,整个的内城政策,即有意与私人企业合作,那显然是明智的,但是尽可能地将地方政府排除在外的做法是建立在一定偏见基础上的。这需要理智的分析,如果你希望从地方政府那里夺取权力和影响,你得问问你自己,是否所有的权力和影响都转到了私人领域,或者如果那时它必须转到中央政府,是否需要保留在政府中。《教育改革法》从两头挤压地方政府。我的意思是他们毫无疑问在授权方面损失很多,并且当那在教育界发挥作用时情况就不同了。他们无疑是将一些机构让给了中央政府。尽管地方政府迟迟才会看到自己对课程也负有责任,但是他们只是非常懈怠地开始承担那方面的责任,而且这个责任现在突然从他们手中被夺走了。英格兰最终模仿英国其他地方包括苏格兰的做法……我怀疑当你作为一名历史学家回顾这一问题时,这只不过是独行其道的英国人向欧洲的实践稍微接近了一步而已。

很清楚,教科部内部公务员中也有长时间的沮丧,起因是他们无能力引导教育消费。大量助学金到了教育政策领域就成了不灵的工具。一名前副秘书长(A)解释说:



那纯粹是白痴，没有权力使助学金从教科部那里转移到地方当局那里……我们不能资助任何实验引导计划，我们完全无能为力，人们非常失望。

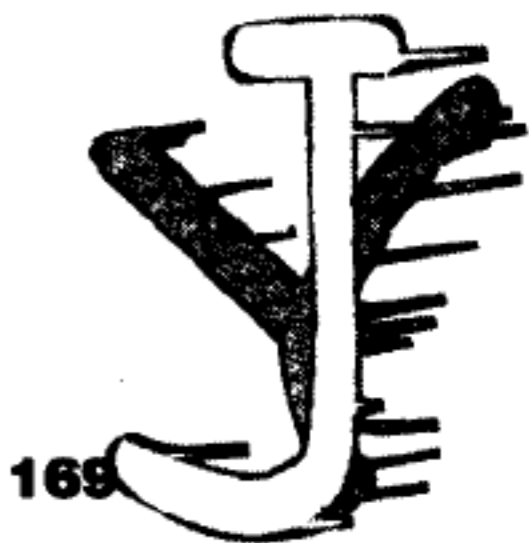
威尔弗德·科克罗夫特（Wilfred Cockcroft）爵士从一般意义上将《教育改革法》看成是这种沮丧的产物。

法案的背景是沮丧的一个方面。我认为它通过许多不同的途径令人沮丧。因为不知道如何判断一所学校而引起的沮丧，你能够肯定地方当局知道如何做吗？在经费方面与地方政府相对的中央政府的沮丧更严重，但是从此那些沮丧都一直存在，那么你可以回到哈罗德·威尔逊（Harold Wilson）那里。

在教育中，对设想缺点“指责”的解释确认了教学和地方管理质量是根本原因，这种指责是建立在卡拉汉的拉斯金演讲和大辩论的话语之上的。这样一个解释既可以使教科部和皇家督学免受责难，也使他们主张拥有更多的干预和影响力具有合法性。地方当局教育管理的质量和机制受到批评。

然而 1988 年《教育改革法》的许多条款正在剥夺地方教育当局对学校教育过程的大部分责任，这可以被看成是源自更普遍的保守主义对地方当局势力的进攻。然而，美国管理协会的秘书艾伦·格鲁诺（Alan Grunow），放弃了中央政府对地方当局“进攻”的观点，他当然将《教育改革法》的条款看成是不公平的。

把它描述成一种攻击是使用了政治家的语言而我试图不使用它。我认为政府所做的是挑战对地方政府的角色和地位的大量假定。我肯定政府这样做的动机包括他们所见到的一些情况所带来的讨厌、恐惧，尽管我必须说他们所引用的许多事情是发生在伦敦，并且的确使北方的政客生气……中央政府将地方政府看成是在国家统治中拥有一席之地，并且那是一个比以前可能接受的更



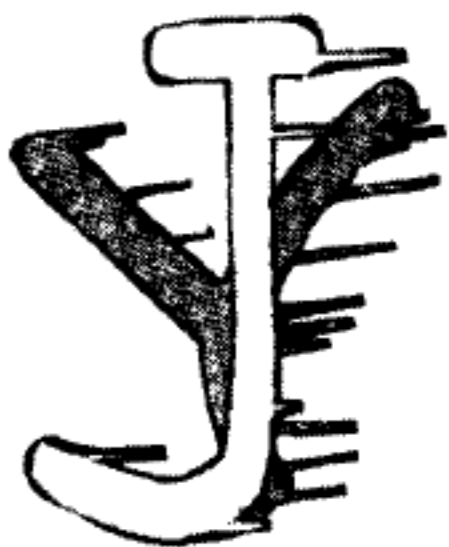
缺乏判断力的地方，他们将辩论说决定权与政府保证基本服务的责任不是一致的。有能力的人能提供的服务比服务员所提供的服务大概多得多。这与竞争和选择退出提议是相一致的。

他继续说：

选择退出一事，与分权或私有化无关。我认为提案指责地方教育局不合格是一种价值偏见。或者国务大臣发现地方教育局的作用比他设想的要低，但他实际上并没有试图说明作用的不同之处。我的意思是如果他们能够很好反映社会在其他各种服务中的需要，对教育来说什么是如此神圣的？我认为《教育改革法》让地方教育当局搞得太糟糕了。

《教育改革法》对地方当局控制和国家协调的问题提供了一个解决办法，并且政策制定也随之发生了相应的改变。但是这不是由基斯·约瑟夫设想的解决办法。菲利浦·梅里戴尔(Phillip Merridale)是汉普郡教育委员会的主席及保守党工人小组的领袖，他在伯纳姆谈判会议(关于教师工资的谈判直到1987年才取消)上解释说：

当然那些天没有人梦想到目前的贝克法案，基斯·约瑟夫完全是一个立宪主义者，并且依我看，他永远都不会预料到目前的《教育改革法》。但是你试图做的是引起这样的事态，其中在伙伴关系的概念范围内，你真正能使我们与你合作。我们现在必须做的是找到一条能够使之合理化的途径，他对此的观点是我们应该制定一套协议。他产生了制定全国统一课程的念头，我们都将同意。他想制定一个协议牵住地方政府，教学将限定在全国统一课程框架内，如果他们不照办，皇家督学就得让他们说出理由。他认为我们应该为了教学专业的组织而组织起来——多少人应该得到培训等等——我们应该就学校应该如何管理、通过什么方式控制辍学问题以及其他各类问题达成一致。所有的管理问题都可以通过主动



合作的中央政府一方和作为实际执行的地方政府一方之间达成的协议来解决。

170

现在我向他解释说,当他向我提出他的主张,真正的困难是这就像是与神圣罗马帝国谈判。你可以让皇帝,那就是我来签署条约,但是当他来告诉所有的竞选者,如,公爵等等,那就是他们将做的,他们将伸出两个手指并且告诉他不行,因为他对他们没有进行控制,因此我们遇到一个地方当局自主权的问题。如果他能够通过这项协议带来可强行实施的正式的协议,我怀疑我们是否能够沿着这条路线走他想走的距离,因为将有独立的君主统治权威。你可以很容易地就想到几个,他们将说:“不,那不是为我们的。”他认为我们可能沿着这条路找到一条好路线。当然在这个过程中他这样做的机会被国家政治中的左派和右翼之间强大的政治紧张所剥夺了。

实际上这是在 1985—1986 年间最后一次努力解释战后伙伴关系框架内的教育政策制定问题。地方教育当局被政府看成是不可靠的合作者。正如艾伦·格鲁诺所解释的,《教育改革法》对地方政府、保守党以及工党为所欲为。中央政府现在是课程政策的中心。

从一定程度上讲,至少这种变化应该从定义和概念两方面看作是与教师在 1984—1986 年间的工业行动以及基斯·约瑟夫与教师和地方政府的个人的、政治关系的激化有关。这个行动明显地超出增加工资的意义(见 Pietrasik, 1987; Ball, 1988),将劳动力管理作为一项生产力的努力提议的引入(1984 年 11 月)可能与朝课程管理方向变化的伴随物相联系。教师作为工人的角色与他们在课程建设和传递方面的不明确性程度有很大的关系(Jamous and Peloille, 1970)。全国统一课程一些形式的引进将大大减少这种不确定性。菲利浦·梅里戴尔(Phillip Merridale)清楚地指出工资争论的细节和教育政策领域更普遍问题之间的联系。

我认为我们没有能力从结构上永远解决这两个基本的缺陷,





对此我们没有耐心，这两个问题是管理——中介机构或伙伴关系——以及工资问题。那就是说，你如何提供一个协议，一个对专业人员切实可行的协议，如果他想在工作中成功他必须热心？你如何在工资协议中为热情立法？这两个悖论处于困难的中心，以至于内阁这样说：“我们不能继续这样做。肯定有对这个问题更关键的解决办法。”因此你得到了教育法，这仍然表明基斯·约瑟夫工作充满生机的迹象……全国统一课程呼吁质量，寻找短缺学科的教师……法案所有部分的方式明显表明基斯·约瑟夫在为全面解决这个问题的工作中所做的工作是基础性的工作，但是将它覆盖并且对公众更清晰可见是结构性的、契约性的变化。

讲清楚菲利浦·梅里戴尔的第一个观点，问题是控制教师和他们的工作。他们应该被看成是自主的合作者吗？他们在管理工作中或课堂中能做出关键性决定吗？或者他们必须被限制在由其他部门制定的政策机构中吗？菲利浦·梅里戴尔将1985—1986年的工业辩论看成是从前者陷入后者的变化。这是《教育改革法》的形成和执行的基础，它基于一个新的对教师角色的概念化。我们这里有上面谈到的政府咨询的框架和资料的副本。这里分析的政策过程的部分变化是方式的变化，也是结果的变化；是一个新角色和新的控制形式的问题，也是教育的一个新定义。用菲利浦·梅里戴尔的话说，教师在政策形成中不再是伙伴而变成了由其他部门制定的政策的代理人。另外，教师的新定义部分是一套新的规范性的期待和工作条件——一项契约、一个修订过的工资结构和评估体系。基斯·约瑟夫对《教师质量》的关心（《教师质量》是1984年白皮书的标题〔教科部，1984d〕），以及对评估的赞助和学校管理的新形式可以被看成是长期的为反对教师自主而发动的政治斗争的顶点。波利安·佩里又说：

基斯·约瑟夫坚信，所有挽救教育危机的努力都在于使教师队伍恢复正常。我同意这个观点。你可以改革考试制度，你可以改革课程结构，你可以改革学校结构，但是你如果还是让一些不合格



的教师站在讲台前,或者环视教室,无论他们在做什么,你不会真正完全对学生施加影响。把你自己暂时放在决策的位置上。如果你明天成为国家部长你将希望做一些事情来帮助国家的儿童,你将如何做?如何得到更好的教师?

你可以为教师的选择做些事情,你可以多付工资,你花钱对课程进行评估,你可以花钱让教师在职进修,你可以改进初级培训质量,用奖金激励或者轻而易举地就能解雇他们;所有的控制杠杆都用上了,但几种方法结合起来用,可能使情况变得更糟糕而不是更好。我认为约瑟夫一定是把那看成是教育的中心问题。我想他一定深信把那些规则运用好了是至关重要的。并且他愿意付更多的钱,他的确认为多付些钱是取得平衡的重要部分。但是他决定除非有质量承诺,否则他不会多付钱的,那就是使你陷入三年对峙等深渊中的原因(教师的工业行动 1984—1986 年),然而这是正确的。

因此,贯彻了《教育改革法》就等于是改革和替换了教师职业。《教育改革法》使政府与教师之间建立起一种全新的关系。菲利浦·梅里戴尔也做了重要的评论,开始从事重要立法的决定是在内阁中进行的。教师的工业行动,对教师质量的关注,对地方政府敌视的态度,新右翼批评的影响以及教科部内部的沮丧似乎是一种强大的推动力。新部长肯尼斯·贝克将着手特殊的任务使教育处于他们控制之下。它也明确规定教育将成为 1987 年大选的一个主要内容。

我试图追溯到《教育改革法》制定的前夕,教科部和皇家督学在课程政策制定中的角色变化。但是正如已经多次提到的,在这一时期课程政策变化中,其他的角色也需要考虑。其中越来越重要的一个是国家部长,另一个是新右翼,第三是教育专家,特别是那些我确认为新进步主义的教育专家(这些在下一章讨论)。



# 第七章

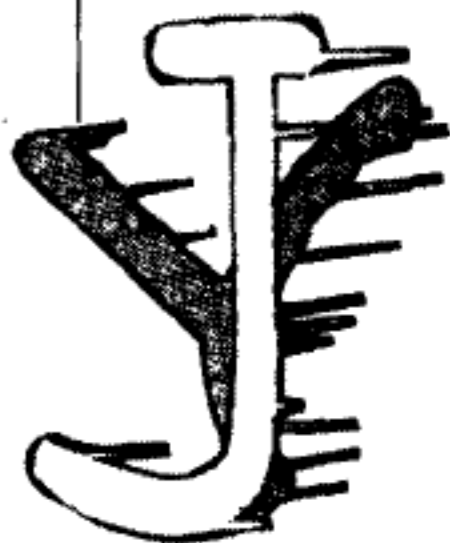
## 各执一词：为全国统一课程而进行的斗争

关于全国统一课程的起源和构成有一种流行的观点，即认为全国统一课程本身以及全国统一课程形成的过程是政治意识形态向学科知识的简单转换。事实并非那样简单，所以我希望在这里对此加以分析。 173

### 国务大臣和学校课程

如前所述，在 20 世纪 80 年代，国务大臣（和他们各自的部长们）开始在课程政策领域扮演越来越重要的角色。这里我想对那个新角色的某些方面加以分析，特别想比较一下基斯·约瑟夫和肯尼斯·贝克对课程内容的关注和干预。我将借此机会重新考察一下通过立法引入全国统一课程的决定——意识形态和政治的交互作用是错综复杂的。

课程政策在 20 世纪 80 年代很显然成了政治问题，但在那时它越来越与部长个人的偏好和信念有关。然而基斯·约瑟夫在下一阶段大大地改变了立场，我所采访的人都把他看成是全国统一课程观念的倡导者。但有一点要说明，基斯·约瑟夫关于教育政策的观点是有强烈的价值导向的。他对自己在教科部工作的反映以及对教科部官员和皇家督学的态度表明了他所关心的几个关键性问题：他的正统的新自由主义的追求——最小限度的政府干预和实行非义务教育，以及由生产者游说团非正当控制的相应的政策评论；怀疑义务教育的不良后果；他相信课程标准和学术性，特别是相信英语教学中语法的作用，并且相信需要一种分类课程——要有一种适应“能力弱者”的相应课程。他在访谈



中说：

是的，我相信我应该那样做。我本应该比实际所做的更多地解决学生普遍能力低的问题……我认为我尽力了，但是你是如何进入这个以培养生产者为导向的世界的？就皇家督学来说，我认为作为标准化课程的维护者，他们只是稍微提高了一下成绩。他们为自己所创立的制度所束缚——一种不重视动机的制度。你逼孩子上学，就像对待犯人一样，如果他们逃学，情况就更糟糕。既然制度这样规定，教科部必须执行。他们不可能说“让我们扔掉所有的制度”，到那种身份地位的政客不可能主动去说“让我们回到1870年”。那时人们只能做自己能做的事。非常有限。我想通过考试改革的途径摆脱那种紧张局面，如果你能……就需要在分类基础上建立标准，你这样做对那些不主张学术性课程的人是公平的，另一方面你既扩展了学术性学科，也适当地扩展了非学术性学科。扩展是我最喜欢用的词。我断定如果你那样做，还会有其他更多的收获。那正是我的一些政府官员鼓励我设想一下我将要取得的成就。我首创了“中等教育普通证书”制度，我提出了分类课程。我说我只同意将两类考试结合起来，只需有确定的分类标准，现在我无意中发现，我一直极力支持教师评估。我的错误……部长们能看得很清楚……因此我的做法并不是无懈可击的。如果你的考试制度有问题并且还要强制儿童学，你就不能既保证效益又保证成绩。

174

基斯·约瑟夫个人保证了16岁后统一考试以及中等教育普通证书考试的最终引入，并直接参与了全国统一考试标准的制定，这是明智的。学校考试委员会主席威尔弗雷德·科克罗夫特爵士，对此做出了解释并表明了教科部部长对学校课程具体内容直接参与的程度。

联合委员会将以草案的形式制定标准。他们已退出了，并且做了顾问，教科部也有一种观点，这种观点明显在我们创立之前很长一段时期就形成了。很明显这是督学的观点，基斯·约瑟夫当时对





应该怎样做有自己的观点,他见证了历史中情感渗透的作用。当你想到四位部长和一位国务大臣坐下来考虑一个科学课程纲要,而他们中又没有一位是科学家时,你头脑中会产生一些怀疑。当国务大臣坐下来考虑这一问题时,那就是个人感情开始在历史中起作用,而社会责任感开始消失。

政客对课程内容研究的深入程度以及卷入程度预示着基斯爵士的继承人对课程内容细节的预见。但是基斯·约瑟夫的意识形态角色使他与他的《教育改革法》的一些方面有明显的区别。特别是,他自己也反对共同的标准化全国统一课程。

看,中等教育普通证书创立的最重要的词是“分类”,这个词并没有被广泛理解。也就是说你是根据人们的潜力来判断他们,而不是根据共同的标准。因为那个原因一定要有分类的试卷和分类的问题。这一点你是知道的。现在我相信全国统一课程中“全国统一”这个词,因为我想呼吸新鲜空气,正如我所说的呼吸更多的空气,更多样性,但是你会发现我既不维护自己也不维护保守党,但是我认识到我们都一起制造了一团混乱。这伤害了大多数脆弱的人。

后来在国会上议院,基斯·约瑟夫使自己在这些意识形态的基础上与他的继承人的观点相反。他与工党莫里斯·佩斯通(Maurice Peston)合作对以前的法案进行修正,大大缩小全国统一课程的范围。按照哈耶克的教育市场的观点,宽泛的固定课程观念一定站不住脚。

一名公务员(C)评论说:

他(基斯·约瑟夫)还希望有适应所有学生的广域课程,但同时他希望他们都能有一定的适应性,在中学第四年和第五年做点别的事情。并且我认为他意识到这是一个不一致的、站不住脚的观点。他试图不用立法的而是激励的方式,这是他在白皮书《把学校办得更好》中的内容。他受到了政策研究中心的指责,并且那也从



制止修订中被戳穿——“让我们只要核心课程”，接着又继续进行修订——“让我们加上历史、设计和技术”，因为他受到了其他人的攻击。

基斯·约瑟夫在任国务大臣期间出现了大量自相矛盾的事情。不仅仅取消了正规考试，代之以学校教育普通考试中的作业评估，而且他的管理机构通过其他方式为教育中的进步主义新浪潮提供了官方确认。结果，由拉斯金的牵强附会的常识引起了排除教育界的知识分子和对新右翼的彻底批判，随着学校委员会的关闭，其所达到的顶峰开始降温。那些被我称为新进步主义者在课程政策制定中有了发言权。一名发言人解释说：

176

基斯·约瑟夫完全相信，你必须激励年轻人，你们得教他们正确应用……一次性考试不是最好的办法，所以我不知道是谁和他谈这个观点的。他和教科部以外的许多人交谈过，并且自己动脑子思考……我认为政治关系网总是把他向那个方向推，因为我的印象是他面对着许多压力仍坚持一些纯学术性的活动。当然《中等教育研究》就在眼前，他的确阅读了，并且说到在后来的中学课程中浪费时间痛苦的事情……但是我当然是指菲利普·哈尔西(Philip Halsey)，当他在任现职(学校教育评估委员会主席)之前四处碰壁时，他带来了许多学校知识，实际上就像……当然像科克罗夫特，科克罗夫特委员会重新强调了它。有趣的是他们超过了他们的支持者，因为他们说工业不需要算数，或者只需要某种特定形式的算数。

基斯·约瑟夫推行课程改革的方法，是基于劝告而不是立法，无论可能与否，他的内阁同僚和首相明显不赞同他的做法。即使这样，白皮书《把学校办得更好》(1985b)继续坚持对课程控制的传统原则。希拉·布朗尼和波利安·佩里解释说：



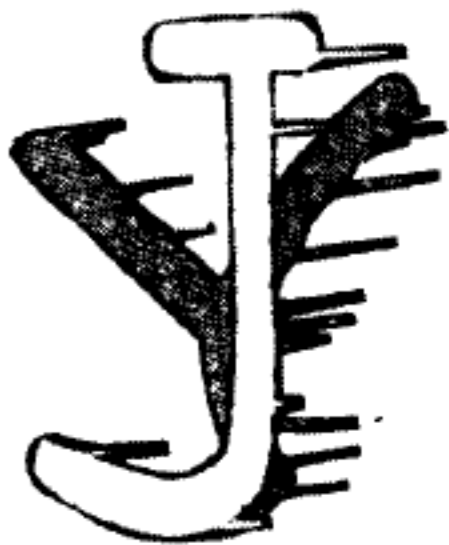
SJB:《把学校办得更好》标准有些下降,是不是?我的意思是指《教育改革法》和《把学校办得更好》之间有很大的差距……我认为这不是目的不同……只不过是手段不同而已。

PP:是他开创了全国统一课程。是基斯·约瑟夫说,我们要有全国统一课程并且着手行动。这就是《把学校办得更好》所说的:“我们将有一种全国统一课程”,并且描述了全国统一课程将是什么样的。是他开始提出了有关全国统一课程的讨论方案并且说:“我们将有一个关于课程每一板块的讨论方案。”我认为尽管他现在相信由于干预了上议院所以犯了错误,他和贝克之间基本的不同是,他准备用术语而不是用学科来表达这八个课程的建筑板块,而贝克却不是。我认为那是一个意识形态领域的问题,可能区分他们(约瑟夫和贝克)两人看问题的许多不同方式。

177

关于基斯·约瑟夫当部长的最后一点又与已经提到的从基于感化的教育改革向基于立法的激进变革转化的观点有关。几位被采访者提出这样的观点,《教育改革法》的大部分都建立在1987年大选酝酿期之前的政策大辩论的范围内,但是把这些合并起来成为一条单独的法律条文是没有经过认真考虑的。如果约瑟夫打下思想基础,贝克就会下决心通过政治途径将其付诸实施,并且提出自己的一些观点。波利安·佩里评论说:

这些事情对贝克来说并不新鲜。教科部投了许多钱在剑桥郡和克林顿等地进行试验,进行学校财政开发。也许它做得不像贝克做的一样显而易见和明目张胆,因为现在它在法案中已有规定,但如果没有那些问题,法案也不可能做出相应规定。法案中除了对选择退出没有做出规定,其他事情都做了规定。选择退出是贝克自己的事情。在约瑟夫执政期间从没谈到选择退出的问题。当然有保证金,保证金制度就写在基斯·约瑟夫的议程上,根据办学质量全部进行选择,每一所学校都要被选择。所以从那个意义上说,与约瑟夫相比,贝克还不算极端。



一位与基斯·约瑟夫工作联系很密切的公务员(B)说：

我认为对考试和课程所做的（毕竟中等教育普通证书是一种课程改革方式），对教师培训和教师工资所做的，以及在基斯·约瑟夫时代所做的大量的其他事情是不间断的，并且我们能够肯定这些将持续下去。我们还不知道《教育改革法》会进展得如何，但是对一个历史学家来说，我会认为证据相当明显，约瑟夫与《教育改革法》关系不大。

尽管为教师的工业训练者身份进行辩论付出了辛苦并且学校委员会已关闭，基斯·约瑟夫的改革理想仍植根于伙伴关系的最后残余中。

那时，对基斯·约瑟夫来说，还集中体现了这样一种观点，教育仍然是一种伙伴关系。中央和地方政府以及学校还有教师仍然是一种伙伴关系并且仍然有课程需求，这不是一种过时的观念。从那个角度看，缩小隔阂的原则不是全部错误的，如果你能确认一些需求，那么你还需要一些进行课程开发的方式。那仍然是全国统一课程委员会坚定不移的主张。（基斯·麦克威廉姆斯）

178

与基斯·约瑟夫办公室相关的教科部公务员(D)也解释说：

如果你看看《把学校办得更好》，你就会明白我的观点，我认为它不是作为一个文件通过，而是教科部想得到一个权力基地。我认为它作为一个文件通过，是试图回到1944年法案的伙伴的平衡，但是由于各种原因国务大臣的角色永远不可能是1944年法案最初设想的样子。我认为《把学校办得更好》正在寻求开始填补一个真空并且建立国务大臣和教科部，我不想将二者分开，而是重新回到伙伴关系。我认为我看到了一种可以说服政客的观点，中央政府的确想就课程问题发表自己的观点，并且往往是从1944年的法案开始，人们认识到它的确要起到某种作用，并且渐进地感觉到发挥作用的途径。





当肯尼斯·贝克替代了基斯·约瑟夫时,戏剧般的变化发生了。贝克在担任新国务大臣的短暂几年间明显开始准备一个主要的教育法案。艾伦·伊文思将这种变革看成是对保守党中极端右翼的直接关注并且可能成为直接到达首相那里的建议的结果。

如果你在大选前的四五个月看看《把学校办得更好》并且看看保守党的政策,它是与《把学校办得更好》同等的,然后看看声明,发生了政变。中央政府、撒切尔政府等地发生政变,因为社会市场以及全国统一课程与社会市场整套措施的之间的矛盾冲突没有与《把学校办得更好》相联系。如果你看一看“课程应该归地方政府管”等等术语,其中有许多关键性词语。这是一场政变,这些政策起源于极端右翼。

它们不是起源于公务员,也不是起源于保守党主流……假设如果你从根本上削弱了地方当局,并且学校有权任命和开除,校长成为管理主任和雇主代理人,地方教育当局和教师联合会都没有权力控制学校,在中央政府和学校之间有某种血缘关系,这比从前的协议更有助于《教育改革法》和《保守党宣言》的基本原理和结构。

179

拉斐尔·威尔金斯(Raphael Wilkins)是下院委员会的特别教育、科学和艺术顾问,他也对这种变革加以阐明:

从某种意义上来说,这是一种选拔委员会处于孤立无援地位的情况。它在1983—1986年国会工作期间的大部分工作,都沿着这样的方向进行,旧的一致性仍然起作用:中央政府和地方政府是合作伙伴,教育游说团、教师联盟、利益群体等等的确站在了同一边,在这里发现了最好的实践以及通过渐进方式的最好的政策。政府完全不理睬这个运动。直到近1987年国会结束,极端右翼对部长的影响一直没有显露。我认为直到设立城市技术学院,我们才第一次发现这个观点开始起作用,开始影响首相和国务大臣。单是从



特别委员会的观点来看,那种影响的范围直到 1987 年春天才显现出来,当时它的工作或多或少地完成了。当然特别委员会自身从来也没有被极端右翼分子游说过。

很明显,当比较不同的国务大臣领导下的政策制定时,过分详细论述个性差异的意义是错误的,但是其作风、政治立场和个人对当权者的关注对理解政策制定和执行的方式的变化作用越来越重要。政治意识形态对在每一个案例中都占支配地位的影响和控制形式合理化也是重要的。

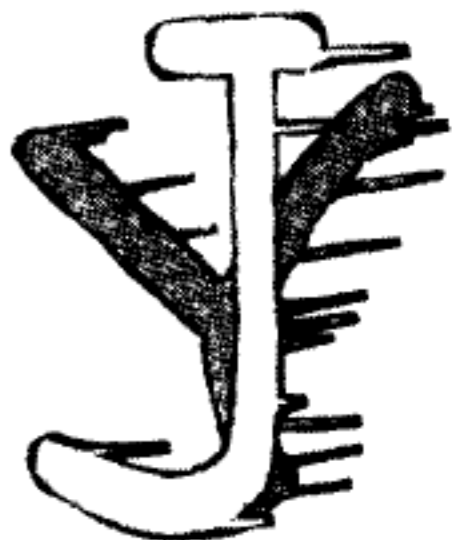
一位前高级公务员(B)通过下列方式对约瑟夫和贝克(以及马克·卡莱尔)进行了比较。

我认为他们有一个共同点是他们认为自己负责。他们都不是在我们国家以前曾经担任过部长的人的类型,毫无疑问,他们又都是如此软弱、如此优柔寡断、兴趣如此狭隘的部长,因此政策真空出现了,官员们四处奔跑,最后以政策制定或允许根据事件来制定政策而告终。卡莱尔不是一个像基斯·约瑟夫和贝克一样盛气凌人的人,也不是一个地位显赫的政客。实际上他只不过在内阁工作。他与其他两人相比,从更大程度上来说来自一致性的传统。尽管如此,但是到 1979 年他进内阁工作时保守党部长们和他们的前辈观点已非常不同了。然而我认为他所关心的主要不是彻底变革制度,他的起点不是“多么可怕的制度,我们能有一个不同的制度吗?我们能使新制度非常不同吗?”我认为其他两人正如他们的行为所表明的,只要他们能够做到,就准备采用不同制度。我认为那是最大的区别。

另一位公务员(C)做了如下比较。

是的,所变化的是政治环境,教育在其中成为了一件非常重要的事情。你将得到那种在政策领域中非常宽松的关系,政府基本上

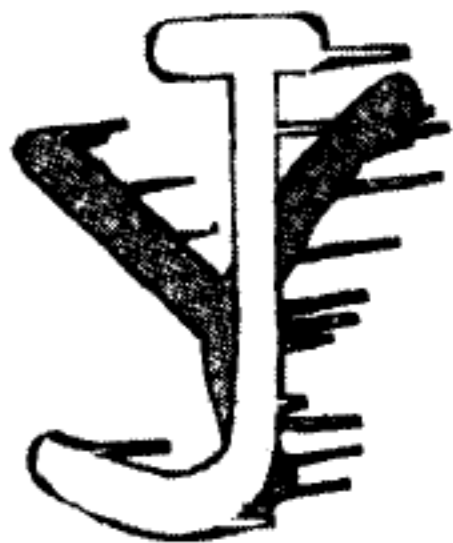
180



不太干预所发生的事情。只要他们给予它任何一种优先权,或只要他们关注一下削减开支等等,你就不会这样做。所以从那个观点来看,整个环境发生了变化,从侧面反映了教育在全国范围内,投入了大量资金,人们怀疑所投入的资金的價值并且教育实际上被看作是经济发展的一个重要方面(例如西格·普锐斯教授的著作[1985年和1987年]——见下,列举了那两种推动力),你将采取来自大臣们更多的干预政策。如果来一个勇往直前的国务大臣,情况也会大大不同。永远不要低估某个部长对某个部和某个部的政策的影响力……肯尼斯·贝克是一个地地道道的政客而不是一个学者,那并不是说他不是一个聪明人,他是。约瑟夫没有取得那种进步,如果你认为那种进步是约瑟夫取得的,主要是因为他进行了大量的讨论而没有做出足够的决定……或因为他下了决心,却花费了好长时间去落实,他那时不是一个有能力出面为之奋斗的人——像他的同事以及其他领域的人,如肯尼斯·贝克那样。他们是两个风格非常不同的政客,你可以就两种风格进行争论,如果你采取这种观点——如果你永远争论,你就永远得不到实践的机会,任何决定比起其他决定只是从某一方面来说正确一些。换言之……没有绝对的正确。

因此肯尼斯·贝克放弃了怀疑、担忧和犹豫,并且推行大规模的、彻底的、改革的《教育改革法》。一位公务员说:“他来的时候心情很沉重……他不可能100%地正确,只能是80%地正确,但是我们要将它整理一下。”另一个公务员评论说:

贝克的工作风格也是撒切尔政府的工作风格,我不是说考虑到右翼或无论是什么,都让我们奋力前进,因为它本身将产生另外的有益的结果。这就是他的风格。他大体上知道他要到达的目标,不是非常具体的细节,不用为非常具体的细节担忧,让我们奋力前进,到达目的地。你如果不行动永远也不会达到目标。



肯尼斯·贝克的继承人,约翰·麦格雷戈(John MacGregor)也追求相似的做法。

不平稳的进步是所关心的重要问题。更担心的是这一观念——我们整体上做得不如其他国家所做的好。和欧洲其他类似的国家以及日本相比,有事例表明我们没能将中等和中等以下能力的学生培养成优秀学生……(在中学校长联合会上的讲话,1989年10月2日)

很明显,教科部以外的其他人相信1985—1986年的立法需要。一位教科部下级秘书(C)在以下的交流中回忆了立法的前期情况。

(C):两年前在保守党内开始讨论全国统一课程。我认为它一段时间都在准备中。它的开始在20世纪70年代得到证明,并且实际上从基斯·约瑟夫那里也产生一些特定的思想,记住在1985年有一份白皮书——《把学校办得更好》,实际上它说的大多是课程问题以及课程的性质,我认为那不可避免地导致考虑全国统一课程。所以大约在我到达的时候开始讲座并且那是第一次公开发布,我猜想那是一月初。在1987年,国务大臣去和北英格兰议会谈判并且说他期望有立法。

SJB:你认为到那个时候都会放弃这种观点——向着全国统一课程发展是不可避免的或者仍然有一些怀疑的可能性吗?

(C):我认为考虑到以下两点,需要使课程明确化——与其他事情相反,立法是不可避免的,这是其中的一个要点……全国统一课程要采取相应的形式,也是不可避免的,这是另一个要点。

我认为不可避免地要有一种强化、一种中心推动力,课程可以据此来编制,那是一个非常明确的愿望,是一个由《把学校办得更好》导向的必然结果。无论是否应该立法或是否可以通过其他方式实现,我认为在1986年秋天没有得到根本解决,当然它的性质无

182





论如何也不可能得到解决。顺便提一下全国统一课程,我认为有必要明确一点,我们不仅仅是在讨论制定一个每个人都必须学习的学科目录,而且在讨论评估问题。那是考虑的一部分,并且的确从某些方面看它是来自政策研究中心的推动力……评估或测试必须是某种你必须有的手段,并且从这里特别是从国务大臣那里出来的附加的内容是“看,如果你有评估,你实际上就需要知道课程的目标是什么,而不仅仅是凭空评估”,这是政府以往一贯的做法,结果非常惨痛。我认为其他主要的因素是有一个新的国务大臣,他希望做事积极主动并且希望更广泛地立法,希望给课程更深的影  
响。所以那是很大的推动力,他当然在1986年的5—6月达成了类似的协议。

最后的法案是来自教科部内外的各种影响、各种主张、各种利益的混合物。它包括妥协、武断和一些幻想。特别是政策借用的效果和影响是明显的。基斯·约瑟夫和肯尼斯·贝克一直热衷于学习和吸取别国的教育经验——尤其是法国、德国和美国。最后,将全国统一考试与全国统一课程联合起来似乎使这种方式稳固下来。下面是公务员(C)对这种大杂烩式的影响所做的评论。

C: 基于美国经验的测验得到了有力的推广……这是切斯特·辛(Chester Thin)的风格,这种风格的人以及威廉·贝内特(William Bennett)说我们必须找出那些孩子知道并且能够做事情,因为他们离开学校时是一批不合格的毕业生。如果这样,那就是一种政治市场。我想在1986年发生的另一件有意义的事情是皇家督学参观了德国,就联邦德国所发生的事情写了一份报告,特别关注了他们的评估形式,以及评估与指定课程之间的关系(见Prais and Wagner, 1985)。我是指称之为“全国统一”课程是不正确的,因为德国是联邦体制。

但是评估与指定课程之间的关系是清晰的目标以及广域的课程。它不仅仅是指每一门学科都要有目标,而且指年满16岁的儿



重要学习更广泛的课程,所有的学校、所有的学生都一样,这一点比英国好,并且那与评估和测试密切联系在一起。所以,我认为课程的推动的确是来自一个独立的地方,来自评估和测试的推动,尽管也有一个核心课程与全国统一课程运动相对,核心课程必须保证每个人至少在数学、英语、语文和算数方面能够胜任,在此基础上,聪明的再加上科学,更聪明的开始加上其他学科,这就是为什么我说关于课程、全国统一课程的性质的争论与1986年秋天的非常不同,实际上在后一年对它进行了彻底讨论。

SJB: 所以,根据测试和全国统一课程立法可以推测,实际上,可以这样说,由于不同的人持不同的立场和目标,在教科部内部那些不同的观点一直在相互撞击。

C: 是的,不仅仅是在教科部内部,还包括在政策研究中心、10号政策单元和内阁内部以及所有参与政策形成的普通人……这与正式的政策形成相比没有什么不正常的,没有什么不同的。

但是,正如我在第三章所强调的,由于法案是一个合成物,它也是可读的并且制定者期望它作为一个系统的整体是可读的。测试的主要部分、课程、选择退出以及开放入学,使得消费者自主选择 and 中央政府控制之间取得了均匀的、有效的平衡。正如公务员(C)所解释的:

有一种关系,我认为不是暗地里进行的,而是公开的、明确的……政府一直在辩论:“看,如果我们对应该教什么设置一个基本框架,换言之就是要有全国统一课程,那么地方管理就有了更大的空间——无论是从财政管理方面还是在摆脱地方教育联盟控制让父母自主选择方面,因为我们设置了一个固定的课程框架,其中渗透着许多我们的期望……”并且这都是公开的。我认为第二件公开化的事情是采纳全国统一课程和评估,你为父母提供了一个教学内容的基础,帮助父母了解学校里都发生了什么,这又是公开的而不是暗地里进行的,这一方面有助于决定是否应该选择退出,另一



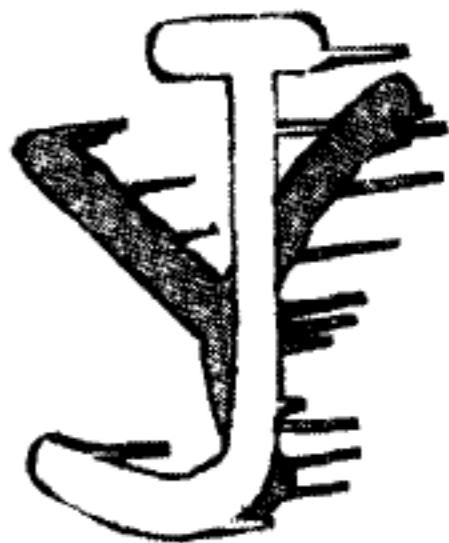
方面有助于决定是否应该开放入学以及父母究竟要把孩子送到哪所学校。换言之,他们能够看到学校是如何做的并且将他们的选择建立在这个基础之上。所以这与开放入学以及选择退出都是紧密关联的。

这里限于篇幅,不能够叙述《教育改革法》在议会上通过的过程。在上议院和下议院有一些重大的辩论,在委员会里还有一些有趣的、详细的研究,但政府几乎没有通过或采纳修订案。只有一些利益集团在法案通过期间花大量的时间和精力到处游说。全国校长联合会雇用专职游说员,大都市当局联合会部署了他们的国会官员,助教联合会花了一个研究助理一半的价钱雇用了自由教育发言人帕蒂·阿什当(Paddy Ashdown),全国教师联盟、全国继续教育教师联合会、国家教育运动、父母—教师联合会国家委员会和全国学校管理者联合会也经常在游说中抛头露面,对游说团体所做的大部分努力是由上议院而不是下议院主宰的,下议院只做一些修订。达米安·韦尔法尔(Damian Welfare)国会官员评论说:

假如你想看一看真正的变化,往往发生在上议院。我特别将下议院委员会看成是竭力巴结上议院但毫无结果,因为有人在研究这些辩论,看看政府对这些特定的忧虑是如何解释的,看看是真的担心还是假的担心,如果现在是真的担心,则过去也是。那么当你带着这些问题到了上议院,你就会知道双方情感的强弱。

事实上,给学校带来影响的法案的重大变化来自政府一方,并且处于法案关心的主要问题的边缘——下议院泰比/海斯特修正案废除了内伦敦教育局,解除了来自桑尼克罗夫特(Thornycroft)和巴罗内斯·考克斯的压力,他们在法案中坚决主张重视学校中的宗教崇拜的作用(前者在第二章讨论)。

我想开始讨论《教育改革法》发展的另一个不同方面。正如一位公务员解释的“《教育改革法》是一个有待填充的基本框架”。我将研究一



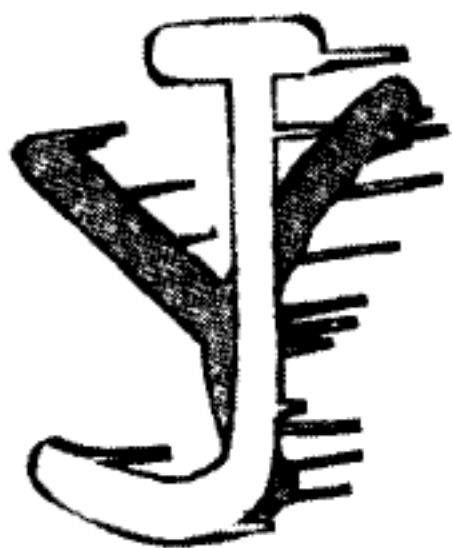
下这个填充的过程,即从法定的基本框架,特别是与学校课程有关的框架,转变成一套适合学校的更详细的需求。我特别想研究一下教育权威影响全国统一课程确立过程的新右翼文化复兴主义者和新进步主义的各种尝试。国务大臣的作用仍然很重要。我也将关注一下全国统一课程委员会的出现以及与教科部的关系。

## 并肩战斗

正如我前面已经提到的,我这里不是想把政策看成是这样的事情:发生了,接着又结束了并且固定下来。我宁愿将政策观念作为一种话语来考虑,一种与知识和实践有关的可能性与不可能性的建构。话语的控制以及它的可能性是政策形成和执行领域的基本斗争。文本、政策与各种阅读材料有关,它们对不同群体和不同读者的有效性是不同的:“读者会思考文本本身及文本以外的意义,即使相似的文本,由于不同的读者有不同的知识、不同的先入之见以及不同的阻力,他们也会有不同的理解。”(Whitty, 1985, p. 43)可以插入一些特定的阅读材料并且文本的选择也为了特定的利益。结果,《教育改革法》是半书面文本,一个故事梗概;它的具体内容、意义及应用存在于持久的斗争中,这些斗争与对法案主要内容的解释有关。

这里我想研究一下关于构成全国统一课程的所有文件的具体内容的一些争论。在这个探讨中政策作为文本的政策复杂性是显而易见的。全国统一课程最初作为一个教育实体不是从《教育改革法》开始的,而是起源于报道全国统一课程中核心学科和基础学科的各种工作小组的各项活动,以及后来由全国统一课程委员会所做的解释、组织和评论工作。全国统一课程委员会和威尔士课程委员会是于1988年8月16日由官方正式批准成立的。

当他于1988年8月建立全国统一课程委员会时,分管教育和科学的国务大臣给主席和执行官发了一封信,安排了一些任务,希望全国统一课程委员会在第一年着手进行。课程委员会与教育科





学部、皇家督学、学校考试和评估委员会以及地方教育局共同商讨。课程委员会对学校课程独立提出一些专业性的建议。课程委员会要对整个课程负责,而不仅仅是负责全国统一课程。(全国统一课程委员会,1989a)

全国统一课程委员会一旦建立并且开始运行,全国统一课程各学科建设的完整过程如图 7.1 所示。

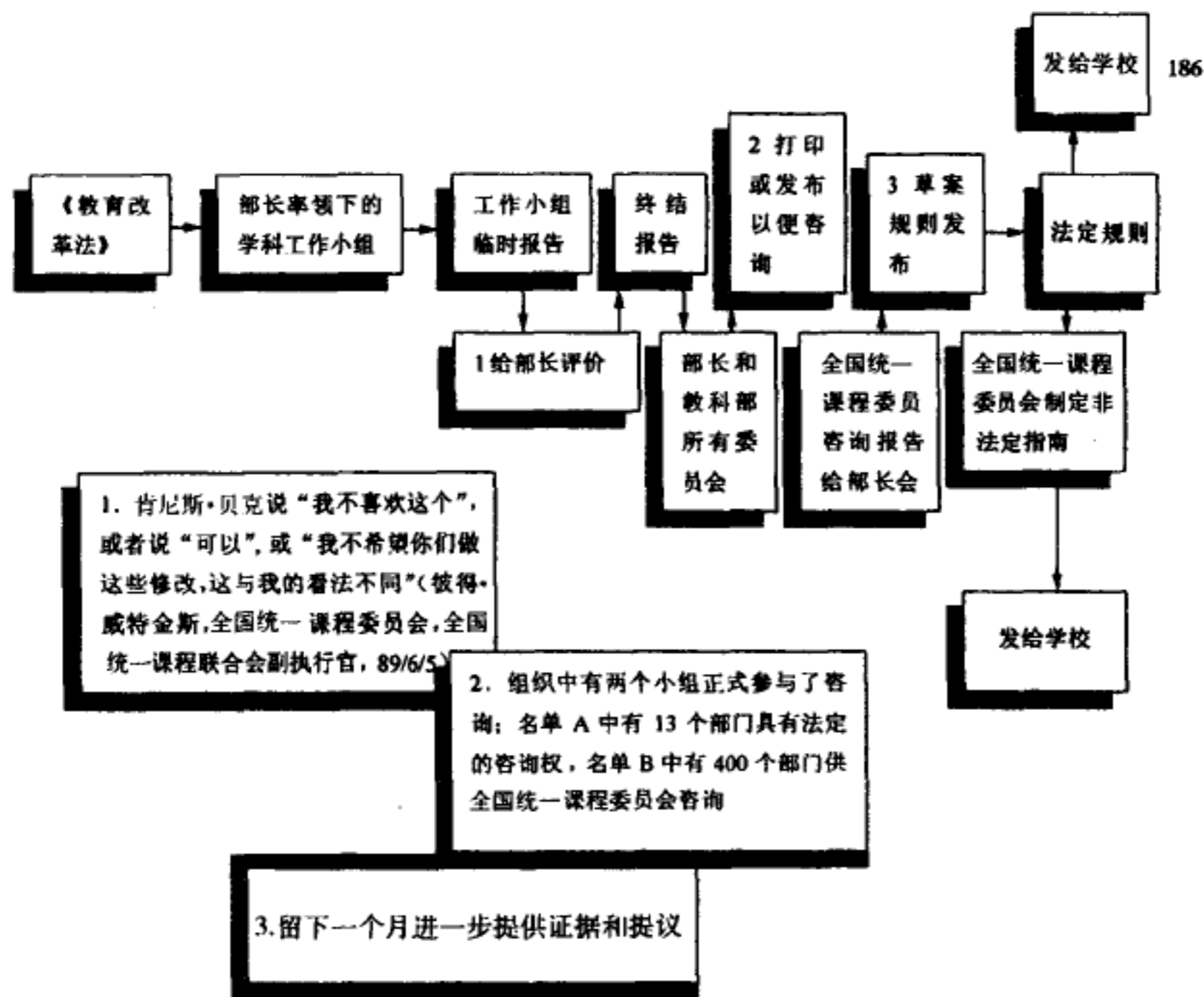


图 7.1 全国统一课程学科的建构

部长在整个咨询过程中起关键作用。他确立了工作小组的成员资格,直接对他们的临时报告和终结报告进行评论,接受全国统一课程委员会的咨询报告并且审批法定规则(指定成就目标和研究程序)。很明显,在实际运用中,这些方面的许多细节是由公务员来做的,但正如我们将看到的,国务大臣经常以个人的名义参与到对早期报告的具体研究和修改中。在任何一种情况下,权力的中心仍然属于教科部,尽管



基础学科的内容是由工作小组研究决定的。然而,全国统一课程委员会在咨询解释中,在每一次正式程序结束时,在提供权威性的解释方面,以及对学校阅读的法律规定——非法令性指导,都起关键的作用。非法令性指导是由学科专家和教师控制的,而不是由政客和公务员控制的,尽管皇家督学也参与了法案的起草。例如,对数学的非指令性指导当然包括“对法定规则的进步主义的解释,强调问题解决,主张让学生用计算器,开放的任务以及尊重学生自己的计算方法”——所有这些都是后科克罗夫特主义的数学观点。

## 评估和考试任务小组

由工作小组和任务小组进行的一系列填补全国统一课程的概念框架大部分是由工作团体以及评估和考试任务小组的报告确立的(由保罗·布莱克教授担任的主席)。评估和考试任务小组报告提供一个将全国统一课程学科与提出的国家考试制度联系起来的结构。整套方案包括四个主要部分。

### 1. 成就目标和结构框架

这些包括知识、技能和理解,不同能力和成熟水平的学生在每个学科领域都要达到。

### 2. 成就等级

十个成就等级,每个成就目标反映与学生能力相关的不同的成就。等级决定成绩进步的阶梯,不受年龄限制。《教育改革法》描述了学生在义务教育时期的四个主要阶段,最后必须进行评估。主要阶段包括1〔5—7岁〕、2〔8—11岁〕、3〔12—14岁〕、4〔15—16岁〕)

### 3. 成绩报告书

这些是每一个广域成就目标内的更精确的目标。一般说来,十个等级中每一个都有成绩说明,规定学生为达到成就目标规定的等级,学生应该知道的、理解的以及会应用的内容。

### 4. 学习项目

188



这些是在每一个主要等级，必须教给不同能力和不同成熟水平的学生的常识、技能和程序，目的是让他们达到在成就目标中所规定的目标。学习项目是具体的但没有直接规定特殊的学习材料和教学方法。从理论上说，课程目标同时应该为教师工作计划提供基础。

值得注意的是1和4是由《教育改革法》规定的，2是由评估和考试任务小组规定的，3是由评估和考试任务小组和早期的学科工作小组联合规定的。正如已经指出的成就目标在基斯·约瑟夫执政时期就出现了，他试图引入以目标为基础的课程框架相关的标准参照评估。“成就目标”这个词早就出现在《把学校办得更好》中。但是“学习项目”的出处不太明确。有了成就目标，教师的自主权就更小了。布朗(1989)提出“学习项目”：

看起来似乎包括在新右翼压力群体的要求中，当时他们非常积极地通过中央决策部门，告诉首相我们缺乏工业竞争力是由于学生的数学成绩太差(例如，Prais and Wagner, 1985; Prais, 1987)。学校课程分权的性质与中央集权形成了鲜明的对照，特别是在日本。(p. 2)

我这里不想专门考虑这个框架的实质，但是理解语言和结构对使以下谈到的一些斗争合理化是重要的。评估和考试任务小组自身在建立评估导向的通向全国统一课程学科规划和概念化途径中也是重要的。评估和考试任务小组的制度的导向在指导专业教育者进入政策制定的正式渠道方面意义是重大的。同时，其他代表特别是新右翼的代表被部长拒斥，评估和考试任务小组复杂的报告代表了一位教育家对由《教育改革法》提出的对全国统一课程和全国统一考试的要求和需求的解释。下面引用了一段与评估和考试任务小组主席保罗·布莱克面谈时的一段内容，表明了 in 商议中任务小组具有相对独立性的高水平。

我认为在这个报告的成功中有许多欺骗性。我怀疑，除非在非



常一般的意义上讲,教科部有自己的策略,我去适应那个策略。他们希望一些有档案记录的优秀人物在教育中受到尊敬,并且打算积极主动地、富有创造性地考虑这一机遇……从那个意义上讲他们可能选择我,因为当他们与我谈论评估问题时,我产生了一些想法,对他们来说可能比他们知道的其他人更能使它合理化;但所有那些都是假设。我认为他们不会产生这样的想法,评估和考试任务小组会比我们中的其他人有更多的思想……并且我认为大家的感觉是国务大臣对此也不清楚,我记得在小组正式成立前与他最初的讨论,他的确提出了几个问题并且表达了一些自己所关注的问题,但是他们在许多方面都不是处于中心地位,也没有表明自己想拥有更大权力的愿望。我的确有这样一种印象,他希望这个能站得住脚,实际上也给了它许多自由。当然,那与任务小组相处融洽中的那类人是一致的,正如与学科工作小组相处融洽的那类人一样。他们想将那交给专业人员。他的唯一担忧是后方的问题——我们必须在新年初就得到答复,因为学科工作小组需要评估方案。教科部有许多关心教育的人,不相信他们对教育有充分的理解并且能控制教育,或者教育领域以外的所有事情都是废品需要用一些简单化的公式重新加以塑造。我认为教科部将抵抗所有那些事情并且意识到如果你请专家参与并与你一起工作,你就能真正带来变化。所以,所发生的是专家之间的紧张,或直接一点说,强迫他们

190

在新的制约下工作,正如我所见到的,前者是策略性的。你被迫承担公共义务以及其他的约束并且说:“要让那种交易合理化。你是专家,大家认为你知道如何做,能使那运作得更好。”那对我来说是合理的策略。它造成紧张局面,当然尤其是当你考虑到问题的细节。我是指所有事情都由政府决定,对职业现状缺乏理解可能使最后的法案草案中出现一些废话,但是一般的问题在那种情况下看起来似乎都很清晰了。

我不知道在评估和考试任务小组活动期间,我们是怎样以及在多大程度上受他们干预,并且我们在多大程度上引起注意和被依靠并且被告知:“他不喜欢事情进展的方式”,他被召见来和部长





及其他人谈话。几乎一点也没有那种迹象。有一些压力但不是直接的，多数是通过皇家督学这个途径施加的压力，皇家督学中有一些引人关注的问题，但是那些是我们能够开玩笑并且到处谈论的问题，从政治方面讲没有一点压力……很明显，当我们写出这个报告时，可能有关于内阁中任何一个人的政治问题。我们很少想到会发生什么或者是人们将如何去接受他，我们知道我向贝克描述的一些模糊轮廓和再讨论中向他提出的特殊要点，这些对他来说是合理的，但是那与展现整个重要的计划是非常不同的。当然，教科部官员一直在向他简要叙述事情是如何进展的，所以他应该能看到它的出现。缺少强制性反馈可能一方面是对自身的角色有节制，另一方面仅仅反映这样一个事实他们愿意并且高兴与他们融洽相处。我假定所有的都被报道。但是当这件事第一次被完整写出来并且交给部长，我们三个人必须向部长呈报并且对它进行详细解释和回答许多问题。最后，我们最担心的事情是对于公开发布我们将说些什么。

那么，从这个理由来看，没有来自国务大臣或教科部官员的压力或干预的迹象，也没有固定的限制。如果需要全国统一考试的某种形式，首先至少要决定它的形式，这个决定权给了由教育权威人士组成的一个小组。这些“请勿插手”的做法，其目标可能是减少来自教师的担心——由测试所带来的压制性的、麻烦的效果——“把刺拔出来”，正如一位公务员所说的（见下）。然而，很明显，后来特别是数学、科学和历史课程工作小组从属于强有力的“指导”和来自教科部官员的压力。这些小组当然没有独立的地位。他们在政治的和官僚的制约下运作。但是国务大臣看起来在决定公开发布之前没有在内阁中讨论评估和考试任务小组报告（如果事先讨论了，考虑到相关的事件，迅速发布将不太可能）。在下议院《教育改革法》委员会讨论阶段，他可能会将报告搁置起来。

很明显，从保罗·布莱克的陈述中，委员会的成立以及报告的发布代表着由部长批准的一个政治委员会在全国统一课程开发中形成了一



种新的伙伴关系形式。这在政府或保守党其他地方不一定也能如此。很快就很清楚，首相个人对评估和考试任务小组报告不是很满意。在1988年3月10日一封来自撒切尔政府的信(1月21日)寄给了教科部的一位私人秘书，汤姆·杰弗雷，这封信被透露给了新闻界。

亲爱的汤姆：

#### 全国统一课程任务小组评估和考试报告

首相有幸详细地审查了由你的国务大臣上周公布的这份报告。尽管她同意你的国务大臣将报告作为主要框架，成就目标能够适应这个基本框架，但她还是发现了许多值得担忧的方面。

首先，委员会似乎设计出相当精致和复杂的体系。他们建议要为此设立两个新的强大的机构：学校考试委员会和全国统一课程委员会以及确立地方教育局新的角色。这有必要吗？报告中倡导的方法实际上在学校任何一个较大组织中按照设想的精细程度付诸实施了吗？

第二，首相注意到报告隐含的理论基础是考试只不过是评估的一部分，评估的主要目的是诊断性的和形成性的而不是终结性的。结果评估方法使教师对学生的判断和一般印象有了更重的责任。她也特别提到地方教育当局在执行此体制中的作用。

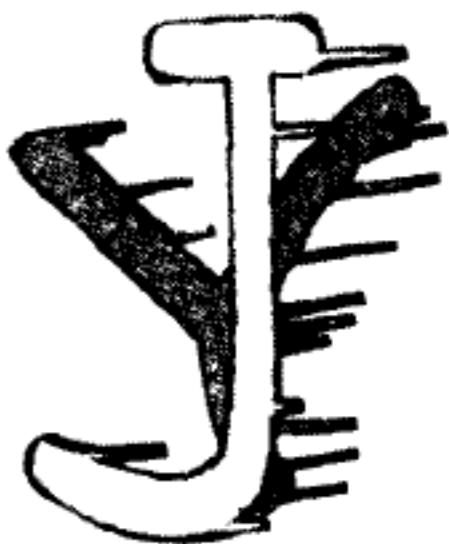
第三，报告没有将活动的全部开支都计算在内，但给人留下的一般印象是这些开支是巨大的。例如，首相想知道，根据第19条的建议，任务小组是否考虑到在实施方案之前用于教师培训的大体费用以及一旦这个体系开始运作教师通常每年所花的时间是多少。

第四，首相还注意到，假设作为提议的复杂性的结果，新的评估制度在五年内不能引进。尽管她意识到仔细准备和引进新的方案的重要性，但是她也担心这个过程可能花的时间太长。

如果你的国务大臣在未来的报告修订中能够将这些担忧考虑进去继续与任务小组进行对话，首相会不胜感激。

我将这封给她的私人秘书的信复印了一份给了伊丽莎白议会

192



的其他成员。

你的保罗。

保罗·格雷。

信中的主要几点展示了许多既定的政治忧虑，这些在 20 世纪 70 年代支撑着保守党教育政策的发展，尤其是对课程机构、对地方教育当局和教师的不信任，以及重视考试型的测验。在消息透露出的那天，《独立报》评论说：“争论的要点是，她想建立正式的全国统一的考试制度以适应某一年龄阶段的所有学生都可能达到的目标。实际上他们可能通过也可能不通过考试。”

对评估和考试任务小组的一个重要观点是国务大臣从关注年龄的制度——所有 8 岁儿童应该知道什么，向关注标准的制度转变。说服撒切尔夫人是另外一回事。《卫报》指出：“贝克先生的亲密同事承认，贝克先生面临的一项困难任务就是说服撒切尔夫人将布莱克的提议充分深入地展开下去。”

最新报告：根据从学校教育评估委员会到国务大臣对“全国统一课程评估方案”的一系列评论来考虑撒切尔夫人信件的观点是非常有趣的事情（1989 年 7 月 13 日信和文件）。文件指出：

“《教育改革法》，工作小组对个别学科的报告，全国统一课程委员会咨询报告以及由《法规》具体化的数学、科学和英语的成就目标，包括一些对彼此不一致性或评估和考试任务小组报告的细节特别强调的内容和特殊的建议，教科部提醒我们注意其中一些内容。这份报告提出这些问题。”(p. 2)

193

事实上，报告似乎从几个方面表明评估和考试任务小组的原则的重大变化。特别是教师评估从属于“标准化评估任务”——记录和报道学生的成就（或者更确切地说是对学生的评估）。“标准化评估任务”评估“偏重于”可能完成的“教师评估”，并且“根据 1990 年飞行员训练测试，我们建议‘标准化评估任务’的结果是可利用的，应该用于记录和报



道的目的以取代‘教师评估’，除非这会导致一个有偏差的结果，教师会对此质疑。”(p. 5)。评估的诊断性和形成性方面的作用因为强调这些方面而降低。《观察家》(1989年10月22日)就学校教育评估委员会报告评论如下：

首相与教育权威就如何根据新的全国统一课程对英国的700万学生进行测试展开了长期的斗争，结果首相获胜了。撒切尔夫人否定了政府任命专家的建议，她的前任教育大臣肯尼斯·贝克主张儿童要根据国家规定的考试来进行评估而不是根据教师自己定的考试进行评估……撒切尔夫人决定削弱教师的意见并且强制学校更多地依靠全国统一考试题库，这个决定现在看来似乎取得了成功。(p. 4)

《泰晤士报教育副刊》(1989年10月20日)：为全国统一考试进行规划的评估和考试任务小组的三个成员现在说今年夏天所采取的决定推翻了评估和考试任务小组的方案框架并且将损害全国统一课程的潜在利益(p. 6)。

一位批评家，前任小学主任督导员诺尔曼·托马斯(Norman Thomas)评论说：

如果给教师留下这样的印象，他们自己所进行的不间断的评估是没有价值的，那么就不能指望他们在这个过程中投入必要的时间和思考。他们甚至可能依赖以获利为目的的考试对教师进行评估。

杰克·阿兰森(Jack Allanson)教授就学校教育评估委员会报告中提出的集团制度发表意见说：“它摆脱了以标准为参照的评估和考试任务小组制度。无论你在独立的单元做得如何好都无关紧要，只要加权平均数结果不错就行。”认为这些评估和考试任务小组制度的“改写本”涉及到第三章讨论的新右翼的论点是非常有趣的。





然而正如保罗·布莱克所概括的,由于对第10号文件可能存在疑问,教育政策联合体中其他团体对报告的接受是肯定的并且起支持作用。在教育家中,对评估和考试任务小组的普遍感觉是一种解脱。普遍的观点是情况可能会更糟糕。非常有代表性地,在小学教育研究小组会议上的《泰晤士报教育副刊》报告指出:“对成就目标任务小组的复杂方法仍然有广泛的支持。但是也有一些担心,如果没有足够的时间和职员,所有的评估将加重教师的负担并且使教师的工作变得不正常”(1988年11月25日,p.8)。《泰晤士报教育副刊》的编辑,斯达特·麦克卢尔(Stuart MacClure),在会议上发言,他将报告描述成“愚弄双方的英明的方法,政客们有了自己的同盟军和来自市场的压力,同时承诺教师方案,保护教师提供优质教学的观点”(同上)。

尽管不一定,但有可能,在内阁中的分支委员会中,报告正式讨论,首相让肯尼斯·贝克做出大体的选择:“要么采用评估和考试任务小组报告,要么采用西格森报告(提出A级和第六学级教育的重大改革),但不能两者都用”。那时他选择了评估和考试任务小组的报告,没有选择西格森报告。

我认为故事的另外部分是在三月底提交的三份报告,使我们的工作告以终结,并且没有决议,我们不清楚对于国家评估有什么政策决定。我离开了一个月。当我回来时我发现什么也没解决,实际上整个四月和五月,什么事情都没有发生,除了一点越来越清楚,那就是采用一个不同的评估方案是非常困难的,因为科学和数学工作小组即将完成他们的工作,并且他们按照成就目标小组方案工作,这是上级指示他们这样做的。所以有一种非常奇怪的情形,内阁委员会决定不采用这个方案,这将延缓或导致对迅速变革的需要。为什么在作出决定之前耽搁了这么长时间是非常值得考虑的。没有确切的证据表明评估和考试任务小组的决定和西格森决定是同时被采纳的。但是当国务大臣在6月10日回答国会提问时,一切都清楚了,他接受了主要的原理,这一天我一直铭记心间。(保罗·布莱克,评估和考试任务小组主席)



接受采访的一位资深公务员(D)坚决放弃了这一观点,即西格森报告为评估和考试任务小组报告做出了牺牲。

他们同时出现,我看到分发给撒切尔夫人的新闻报道,说:“你可以选择其中之一而不能选择另一个。”真是废话;肯尼斯·贝克在给西格森的答复中已清楚表明他也非常支持机动的原则,但是他相信这个制度只能带来更多的骚乱并且他认为你可以通过五门学科达到广度,正如西格森所希望的,建立传统的八个阶段的A级和四个阶段的AS级板块。

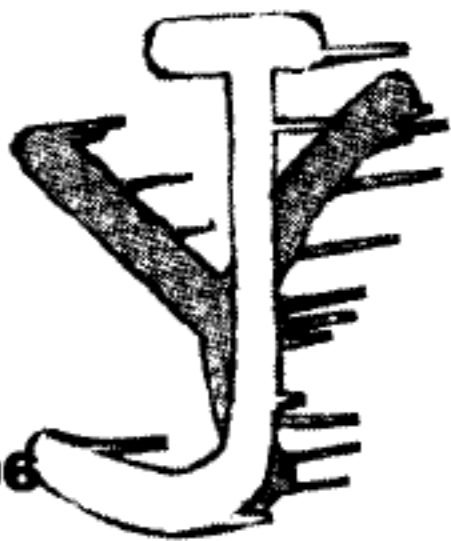
然而,资深公务员(C)认为那种轮流曾经发生过。

你知道,我们成立评估和考试任务小组,它提出了非常好的报告,成功地使两个会议和政府目标和谐起来,当然还有贝克先生的目标并且将许多教育界的观念痼疾清除掉。教育界比较有思想的人士说:“是的,我们能够接受此报告”。让大家在上面签字是非常重要的事情。敏锐的观察家会注意到对它的声明几乎与关于政府对西格森报告的反应是同时做出的,他们对根据那个采取哪种轮流能够得出自己的结论。

在废除西格森报告的新闻讨论中,一位英国广播公司(BBC)记者评论说:“政府热衷于保留A级并将其视为教育的黄金标准”(《同一个世界》,1989年11月22日)。在同一个栏目中,一位接受采访者安杰拉·朗博尔德(Angela Rumbold),下级教育部长,评论说:

政府对保持A级标准的重要性是很清楚的。我们必须考虑到社会中非常有能力的年轻人的需要。我担心所提出的大部分建议将在我们所提出的A级高标准中缓慢前进。

根据第三章中提出的文化复兴主义者的议程来考虑这个问题也是



非常有趣的。

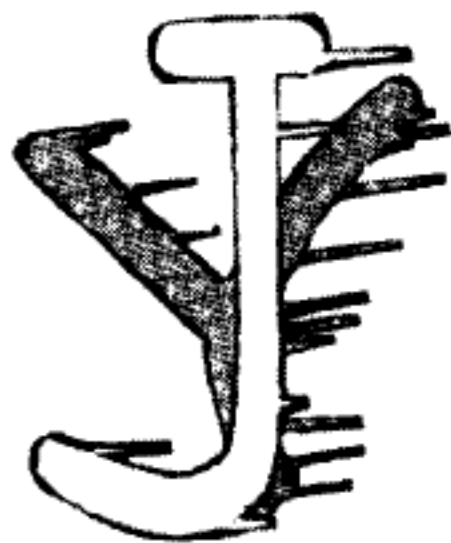
这种政治交流的观点自身与其说非常有趣不如说非常重要。被透露出来的信件和西格森报告的最初废弃至少表明对第十号条款关于教育家重返政策制定过程观点的怀疑。看来,考试不会直接提供管理学校的方式,并且重申了由文化复兴主义者强调的传统的教学方法。在一个政策研究中心对评估和考试任务小组及其他与全国统一课程(由希拉·罗勒于1988年准备的)相关的课程开发中,大家激烈地争论说:

政策研究中心核心课程设计了英语、数学和科学课程。为了确保学生在毕业时有一些语文、算数和少量的科学知识,不允许超出这三门核心学科向外扩展,也不允许超出基础知识和基本技能的最小标准。

非常遗憾,这些目标最近表明被那些负责制定和执行教育政策的人取消了。正如下文所示,官方委员会、教科部和皇家督学不再坚持这一信念,教师应该教学生一些简单的知识体系和一套简单技能。(p. 5)

这个文件一方面重申了对广泛、详细的全国统一课程是否明智的怀疑,另一方面批评它不进行教学方法和学科建设的改革(像科克罗夫特以及由基斯·约瑟夫提出的由皇家督学推动的以目标为基础的方法)。政策研究中心文件也表明对全国统一课程工作小组所提出的报告的深深担忧。

正如以上所指出的,最初打全国统一课程主意的是由国务大臣提名的学科委员会。科学、数学和英语委员会是最初建立和提出报告的三个委员会。对这些委员会工作的简单讨论以及为他们的报告举行的记者招待会将为《教育改革法》条款规定的新的课程政策制定过程提供见解。数学和科学小组于1987年六七月份成立。成员身份是根据教科部和皇家督学的官员推荐确定的,但是很明显国务大臣根据他们事先表现出来的“不支持全国统一课程和全国统一考试的态度”(小组成员)的证据来取消一两条建议。事实上,根据《独立报》上的报告(1988年

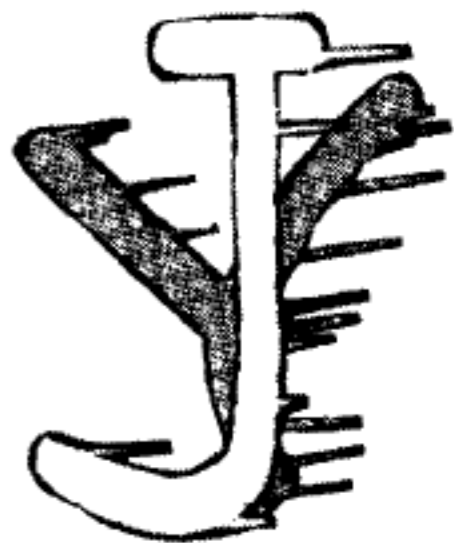


6月7日)：“撒切尔夫人要求向她汇报对工作小组和委员会的所有任命——她对教育非常关心，因为教科部是她作为首相所创立的唯一的——彼得·莫蒂莫尔〔Peter Mortimore〕教授和克里斯托弗·鲍尔〔Sir Christopher Ball〕爵士不包括在内)。工作小组的成员身份在标志全国统一课程活动的严肃性和合理性方面具有重要意义：严肃性是一个政治问题，向政党和首相证明全国统一课程是在他们控制之下进行的；合理性是一个教育问题，向教师说明教育要考虑的事情要超前，并且各群体不要成为“极端右翼”无节制行为的工具。文化复兴主义者认为如果他们的代表在工作小组、全国统一课程委员会和学校教育评估委员会中占支配地位，那么全国统一课程可以由教育权威很好地控制。

一位教科部的官员(C)解释说：

全国统一课程委员会和学校教育评估委员会是使专业人员、教育界的人士以及其他参与教育的两条途径。它们不仅仅是作为教育机构而建立并且其关系网也不仅仅局限于教育界，但是，如果你愿意它们可以是一个证据，那之外有许多该死的工作要做并且不是所有的都能由教科部来做。所以，是的，它是将权力从令人讨厌的皇家督学和教科部官员手中夺走，我们知道那些是人们所憎恨的。但是它看起来是一种非常合理的、符合逻辑的操作方式。能反映出教育权威中一些来自右翼的观点的事情是，这些机构建立的目的不是某一部门代表性的机构，而是反映各种不同利益的机构。换言之，它们不是根据教师联合会和地方教育当局的提名，它们是由部长提名的。现在有人认为那是非常有害的，而另外一些人却认为是非常合理的。我正好处在认为非常合理的那部分人中。对我来说如果你想追求效率就要使机构缩小……并且我的确认为选拔出来的部长的立法作用在于保守和任命各类官员……我认为这类机构中的确发生了很大变化。教科部与这两个机构之间的关系是如何处理的，权力的制衡点在哪里，每个人该做哪些事情，我的确不知道。我们将看看它是如何发展的。我所知道的是有

197





许多该死的工作要做并且我们要密切合作以使它发生变化。

新右翼“代表”被任命为数学和英语工作小组（和评估和考试任务小组）。国家经济和社会研究院的西格·普锐斯(Sig Prais)教授是数学小组的成员，黑皮书的创始人布莱恩·考克斯被任命为英语小组的主席。这似乎表明其严肃性大于合理性（见下面的新闻报道）。全国英语教学联合会拒绝官方代表加入。数学工作小组的一位成员评论说：

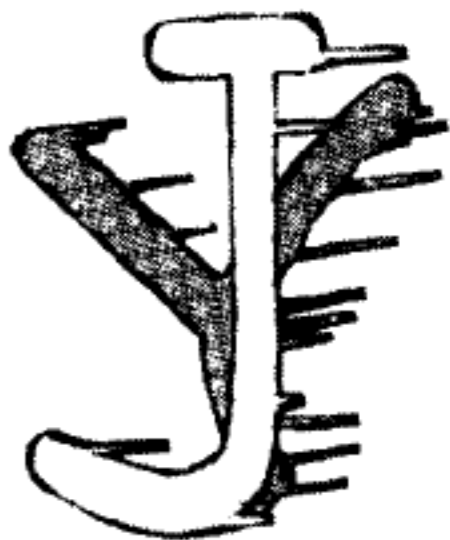
198

西格·普锐斯教授是那个小组的一员，他也是许多右翼压力群体的一员，包括政策研究中心。新闻广泛报道他迫切要求建立全国统一课程，因为他的研究指出这里的数学成绩与其他国家的相比相当低，并且他相信这是导致国家工厂衰退的原因。我们知道他与唐宁街10号中央政策单位的领导有关系，所以有关小组里所发生的事件的报道很快就反馈到了首相那里。他的一个来自国家经济和社会研究院的盟友也是评估和考试任务小组的成员，很明显这两个机构都联合起来了。

每一个工作小组都提供了教育机关内部关于学科知识的界定和控制的斗争的某一方面的情况。他们预示着一方面要重新改写政策过程，另一方面在这个过程中潜伏着混乱和冲突。

## 数学是关键！

工作小组的报告作为《法定通则》的主要基础将成为今后十年学校课程计划的基本来源。学习课程和成就目标如果不能完全决定课堂中学科的完成情况，至少也会起到一定的制约作用。从几个方面来看数学小组是早期工作小组中最有趣的，我将非常详细地讨论它的工作。它所考虑的中心议题，特别是在西格·普锐斯和其他成员之间的冲突中，是对学校数学的性质和目的的根本分歧。小组成员玛格列特·布朗解释了这些辩论的背景。



例如,普锐斯教授不停地为他的观点辩论,我们应该有为所有儿童准备的统一的课程,这种课程应建立在传统的数学技能的基础上,在每一个关键阶段结束时不能通过的儿童应该留级。委员会的其他人包括企业家非常反对这个观点,有两个原因。一个是他们

199

认为课程结构应该考虑到概念和技能的量的进展并不一定与年龄有关。儿童应该随着推理能力的发展而不断掌握知识结构。这不会拖聪明学生的后腿,也不会让后进学生感到进度太快而力不从心或者被留在低年级复读。第二个分歧的原因在于对数学性质的理解。教科部的其他人认为普锐斯教授推崇的常规的写作技能在计算器和计算机时代已经过时了,尽管儿童应该有良好的智力技能以及对机器应用的理解和破译能力。我们也主张制定更广泛的课程,其中包括空间和统计技能,特别是应用这些解决实际问题的能力。委员会中也有其他问题被讨论废除。

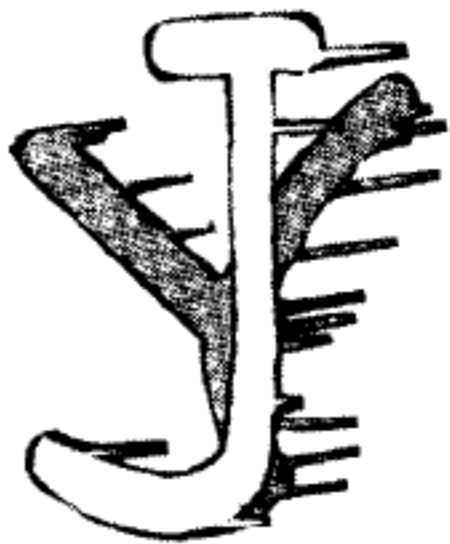
就在小组将过渡时期的报告提交给国务大臣时,小组的两位成员辞职了,两人都被他们参与的过程所影响,不同方式地受到了挫败。这两人就是主席罗杰·布林-斯托尔和西格·普锐斯;还有约翰·迪奇蒙特(John Dichmont)(一位小学校长),他也退出了小组的工作。

罗杰·布林-斯托尔将小组内存在的问题看成是根本性的。

所发生的事情是工作小组基本上在早期不能接受其参考意见,尽管它自己不能这样说,那就是说它不信任规定的7岁、11岁和14岁的成就目标。所以到时我们不得不提交临时报告,对此还有一些烦恼,那就是为什么报告没能达到肯尼斯·贝克所期待的目标。

根据新闻报道,普锐斯教授辞职了,并说“那种包括很长部分的句型操练和角色学习,是唯一的能使英语毕业生达到和德语、日语及法语同等的水平”(《观察家》,1988年8月14日,p.4)。

正如一位小组成员所解释的,临时报告没有被肯尼斯·贝克完全



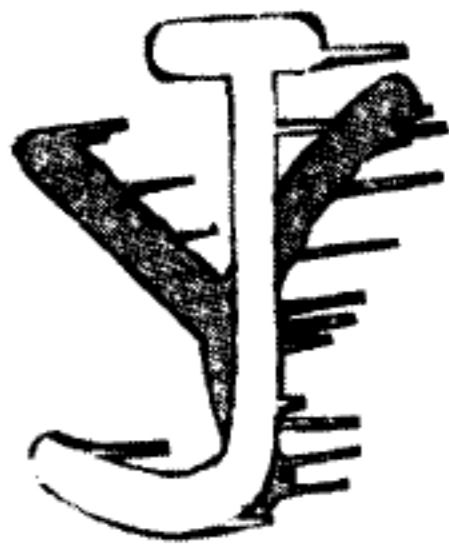
接受并且被不适宜地与科学小组的工作进行比较。

在接受报告时，部长说他觉得这是一种无用的努力，没有多少具体的内容。他将这份报告与更长一些的科学报告进行比较并且说他觉得他们已经做了太多的工作。就在这个时候他接受了主席的辞呈，也许并不令人吃惊，普锐斯教授也正式宣布辞去委员会中的职务。这是因为没有得到委员会的任何支持。所以继续留在委员会里明显是浪费他的时间。尽管如此，他还是将他的辞职最大范围地公布于众，并且再一次抓住时机阐明他的观点：工作小组不回归传统的写算技能是误入歧途的。他还指责委员会由皇家督学任命，这也许不完全是错误的。通常情况下工作小组应该有作为秘书的专职公务员，这实际上对其他两个小组也一样。因为教科部觉得缺少他们为我们在科学皇家督学中挑选的职员。这些专职公务员扮演了一个积极主动的角色，在一定程度上与皇家督学数学方面的职员保持着联系，他们在小组中也是活跃分子（尽管表面化看他们是旁观者）。他们都有一个很大的优势，他们是委员会中的专职人员，而我们其他的人还要做常规性的工作。这意味着一些应该由委员会自身更恰当处理的事情经常要交给他们办理。

200

在这一阶段小组“接近解散”。一位新任主席（非数学专业的）邓肯·格雷厄姆从现在成员中被挑选出来并被委以重任（后来成了全国统一课程委员会的主席），他起着更直接的作用，“他不仅非常热心于及时提交终结报告，而且确保这个报告能够被教科部和部长毫无疑问地接受”（小组成员）。他开始挑选一些新成员（来加强小组的力量）并且公务员开始列席会议。小组被成分支委员会，有具体的简单规定。现在是任务重于规则。

在这期间委员会在巨大的压力下工作。我们继续缺少时间讨论或重新起草分组的工作，并且在最后的草案中对一些部门有一些不均衡。特别让我伤心的不仅是没有机会去从事任何研究，或对我们希望提出的目标进行试验，而且的确没有足够的时间将已有



的研究成果付诸实施或者对这个领域的专家进行咨询。

另外,对一些关键问题的紧张冲突仍然存在。有一个激烈争论的焦点是关于重视笔纸运算还是重视实际问题解决和调查研究。小组中的进步主义者和企业成员,支持后者(并且提倡用计算器代替笔纸运算),他们反对委员会主席、教科部官员和部长的观点。正如一位来自企业的人士所评论的“没有人愿意做很长的除法……太愚蠢了……所有的水平下降看起来都与这种考试有关……如果你会6的普通分数乘法,那就足够了,但谁曾经这样做过?”(雷·皮科克罗夫特博士)这个辩论几乎“将小组解散”。

201

委员会中所有的专职人员和企业代表强烈反对在具备计算器的条件下还让儿童进行繁重的演算练习。但是这很难说服教科部和委员会主席,并且想说服部长也是困难的。我们需要强调用计算器的方法……并且能够动脑筋使用计算器并对结果进行解释……是最后的妥协使我们同意了终结性报告的措辞。

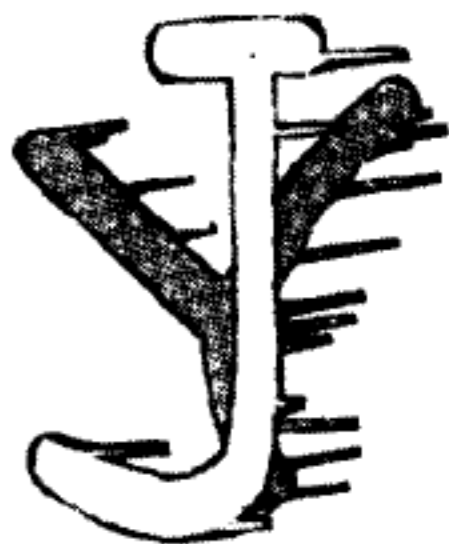
这里出现了关于“什么才算是学校数学”的相反定义。从工作小组的工作中出现的关键性的问题和论点,或者说教科部和内阁所采纳的观点,或者在全国统一课程委员会咨询活动中所发表的观点通过特定的方式共同构成了一个主题。所以关于运算问题,尽管做出了让步,但是报告发布后,“国务大臣坚持要保留运算内容”。

《观察家》(1988年11月11日)报道说:

本周将开始关于提倡现代数学还是传统数学的最新辩论,同时要发布政府工作小组报告,明确当全国统一课程被采纳后儿童应该学什么。

教育大臣肯尼斯·贝克想通过驳回小组关于让学生用计算器做很长的运算的建议从而控制现代数学的进展。

贝克先生得到首相和内阁教育委员会的支持,内阁教育委员





会上个月对报告予以了考虑，贝克先生认为报告的一些部分需要加强。

他还要更加强调技能和知识而很少强调数学的实际运用。  
(p. 4)

另外，当小组在报告中强调数学知识的运用和应用过程时，这个建议在全国统一课程委员会的咨询过程中销声匿迹。“实际上 80% 的被咨询者同意将数学知识的实际应用作为重要的组成部分。为了让国务大臣满意，这个建议只好被驳回了”(小组成员)。在访谈中是这样解释的：

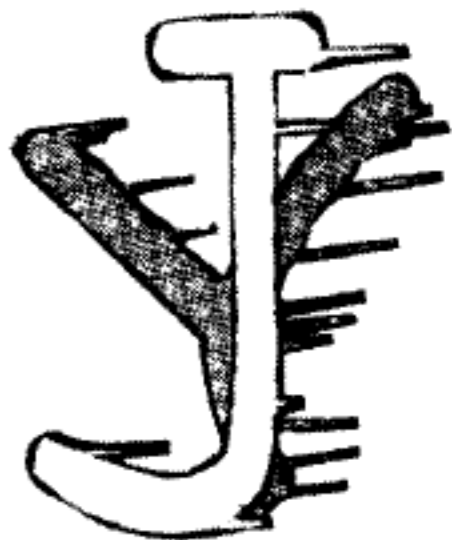
委员会里多数专业人员非常希望有一种评估能评估出儿童是如何应用数学知识的。和其他国家一样，英国的情况是，学生在数学运算方面受过很好的训练，但给他一个实际的问题，他就不会运用已有的数学知识。所以我们觉得在儿童的整个教育过程中让儿童有机会运用所学知识解决问题——有时是现实生活中的问题，有时是数学研究问题，这一点是非常重要的。然而很明显让学生进行数学研究不可能出现在议程上，因为这被看成是非常深奥的内容……所以数学研究被置于数学知识的实际应用的巨大保守伞之下，这听起来更现实、更实用些。

《泰晤士报教育副刊》(1988 年 11 月 9 日, p. 9)评论说：

全国统一课程中的数学方案被全面修订，尽管面对来自在咨询期间做出反应的 2286 人和组织的反对，但仍然更强调基础。

全国统一课程委员会本周很明显不愿对数学工作小组的终结报告做更改——因为根据这些修改，教育大臣肯尼斯·贝克先生在科学报告中提出了要求。

保罗·布莱克在对数学和科学小组的评价中解释说：



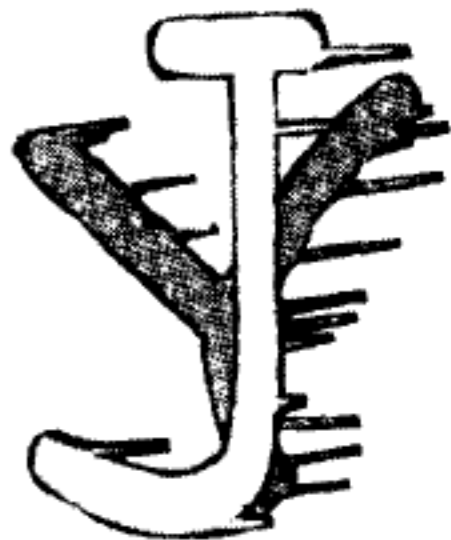
尽管所有的一般教育学的视角和哲学观点在科学和数学报告中都很完美,当他们涉及这个问题时,他们知道如何就知识和理解做些具体的工作(提出学习内容和成就目标),或者至少将其加强……不知道如何使它在新的领域(数学研究和实际应用)看起来很好……大体情况是这样,工作小组所做的还不足以使其站住脚。它不能够说服教科部和其他人。全国统一课程委员会要么得加强它,要么得取消它,并且他们过去是在强调数学中的三个主要组成部分,以及科学中的主要组成部分。他们成功地在科学学科中强调了它,根据他们的观点是可行的、持续的,并且他们可以提出自己的观点并知道它可能胜利,他们必须放弃数学,因为他们认为他们不会胜利。这是他们在开发评估或两个领域中的技术中所做大量工作的不同之处,数学没离得那么远,科学走得那么远并且能够填补空隙的原因是学生成绩评估协会的发展。

203

各小组在对他们所偏爱的特定学科的认识能力方面存在着差别。斗争的结果不一定能预料到或是必然的,尽管干预的可能性特别强调部长的意见。对于什么是或不是数学或科学,基本教育说的观点被采纳。总的说来,教科部官员和国务大臣对两个小组试图从牢固的“知识和理解”基础向学科的重大转移的做法持怀疑态度。然而从一定程度上能够接受详细说明的新教育。保罗·布莱克又说:

根据全面调查,我认为教科部从来都不会对科学中的组成部分担忧。他们的确要求加强它。他们觉得填充的一些关于小组工作的资料是不可靠的。不是因为偏见,从本质上说,他们认为它是所采用的一套不同的观念体系,这些观念不是科学的中心观念,也是不恰当的,当然也不能详细说明。但是如果恰当地处理,想采用也不是件困难的事情。

但是从几个方面看,国务大臣和内阁想重申数学教学的政策研究中心成本和效率研究的观点。关于《共同核心》的成本和效率研究文件



谈到数学教学的最新发展。

像其他的学科一样，数学从强调教给学生清楚的知识体系向现在的情况转变。与早期教授基础的算数不同，许多教师在近20年开始向学生介绍复杂的数学概念而无需充分的基础知识。(政策研究中心,1988,p. 30)

这里，在数学领域，新进步主义受到攻击。

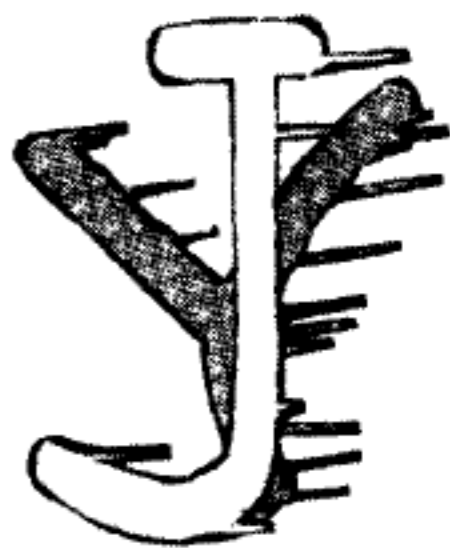
这里从小范围明显集中地反映出在第一章中所概括出来的一般意识形态的偏好和定义。皇家督学和教科部中的新进步主义者和改革中的旧人文主义者，在这种情况下支持“现代”数学，并受到政府中的文化复兴主义者和新右翼的反抗。

这些是在控制和解释的“关键性战场”围绕学科知识所展开的斗争。每一个阵营中都有一些不清楚的妥协和一些胜败。无论是新右翼还是新进步主义的观点都没有简单地转向全国统一课程。谈到数学所涉及的皇家督学明显追随科克罗夫特的观点，并且企业界代表强烈支持“进步主义的路线”。教科部，国务大臣和新任委员会的主席似乎采取了中间路线，一方面采纳了“新数学”的一些方面，但同时又与传统有着千丝万缕的联系，例如反对用计算器。在临时报告中出现的“分散数学”的命运是来自专业人士和企业人士双方论点局限性的一个有趣的例子。

委员会主席非常反对这一点因为他觉得他自己和国务大臣对它没有共同的认识，并且拒绝由委员会来安慰他们说大部分数学知识在工业应用中非常重要，包括计算机程序和工业计划中的应用逻辑。我相信如果我们对丢掉这个领域具有更多的政治敏感性，我们真正能在终结报告中为它树立更高的权威性。在这种情况下我们将这些观念更多地引向其他目标。(小组成员)

在政策制定的这个阶段，决策所在地牢固地置于教育政府内部，学

204



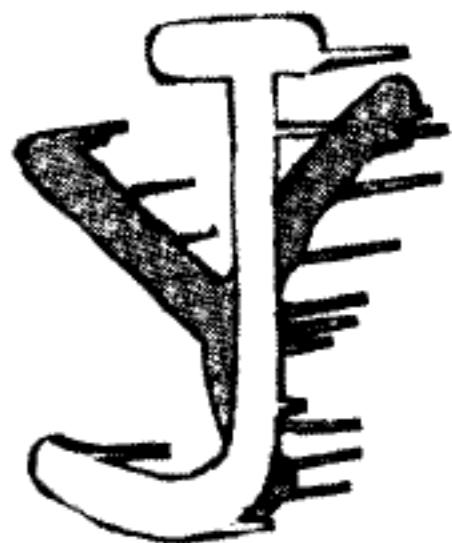
校数学的一些重要方面都在内阁分委员会中讨论。各部门的专家被挑选来给全国统一课程举行仪式并增加其可信度，这些专家都处在严格的控制之下。教育成了政治舞台的中心。因此我们又到了两难境地。一方面工作小组和全国统一课程委员会的成立允许教育家又能在政策联合体中发表自己的意见；另一方面政府和公务员控制、干预和操纵的程度达到了空前的水平。

## 英语，谁的英语？

英语工作小组在国内的工作比起数学小组少一些戏剧性的色彩，但是英语小组的报告引起了公众广泛的关注。英语从 19 世纪后期作为一门独立的学校学科出现以来，一直是各利益群体之间公共和政治辩论的最前沿学科。英语被认为是群众“政治教育”的重点学科（Ball, Kenny and Gardiner, 1989）。尤其是政府从各个方面试图干预英语教学领域，目的是约束“随意的”练习者并调整“不能接受的”背离符合占统治地位政治精英利益的英语观念。什么是有文化、什么是受过教育、读写技能的真正作用是什么，这些观点都被提到了议事日程。在全国统一课程背景中，肯尼斯·贝克对英语教学特别感兴趣，坚持认为它具有优先权，这一点也非常重要。考虑一下英语工作小组报告的新闻处理是相当有趣的。

正如上面提到的布莱恩·考克斯，黑皮书的创始人，被任命为英语工作小组的主席，这个小组提交了两个阶段的报告：5—11 岁和 11—16 岁。许多评论员都希望一些尖刻的报告要求回到英语教学的传统方法和内容。《卫报》（1988 年 5 月 10 日）提出这样的问题：“按照布莱恩·考克斯的观点英语的未来能够有保障吗？”但根据发布的 5—11 岁报告，《观察家》（1988 年 11 月 20 日）的标题为“布莱恩·考克斯教授曾经使‘进步主义’教师遭受苦难，作为臭名昭著的黑皮书的编辑，现在发现自己因放弃传统的教学方法——‘标准英语’而受到攻击”（p. 15）。同一份报纸（1989 年 6 月 18 日）在发布工作小组的 11—16 岁的报告时标题为“英语报告重新重视语法”（p. 4）。右翼评论员抗议的焦点是报告

205





明显放弃了标准化英语的首要地位及正式语法教学的需要。重点报告把标准化英语描述为“一个人在许多人中对话”，并且争论说语法不需要单独教授而需要在“情境中”教授。第二份报告没列举需要学习的语法条目，建议当儿童在接受 11 岁和 14 岁测试时应给予说和听与读和写同等重要的地位。另外，报告中没有规定学习时要有作者的名单以及一系列文学成就目标。“小组成员与教育大臣肯尼斯·贝克都不同意只能学习其他作家的作品（除莎士比亚以外）”（《观察家》1989 年 6 月 18 日）。《观察家》（1988 年 11 月 20 日）的评论又是针对布莱恩·考克斯，“60 人中那些独断专行的极端分子在这 80 人中还算是温和的”。

206

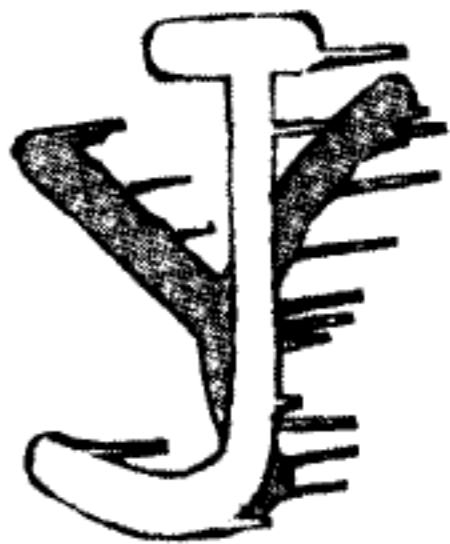
希拉·劳勒代表政策研究中心，反复指出了考克斯辩驳中的特点。报界说她指责考克斯小组：

不是真正相信标准英语。他们只是孩子般地给标准英语以称号，但从来不去明确应该教什么。

对那些在家里不说正确英语的儿童来说，这是非常不利的。你是在那些在家里说英语和不说正确英语的儿童之间进行社会分层。（《观察家》，1988 年 11 月 20 日）

这里从标准英语向“正确”英语的转变意义是重大的。至于在 11—16 岁报告中她被说成是“准备机智回答”，并且说：“在如何写信方面给一些孩子实际训练可能是合理的，但认为对许多孩子来说写作不是很好的训练，这可能是错误的。”（《观察家》，1989 年 6 月 18 日）然而，来自政府的反应更加减弱了，《观察家》又说：“来自白宫的消息说，格瑞夫斯（Griffiths）教授（唐宁街 10 号的撒切尔夫人政策小组主席）回复了来自 10 号街的报告并捎信说更强调语法将使首相满意。”（1989 年 11 月 20 日）

有可能看到在终结报告阶段和起草法定规则之间这个过程中所强调的内容再一次被加强。“稍微强调一下”正是国务大臣在向全国统一课程委员会提出他对 5—11 岁咨询报告的意见时所要求的。他在给邓



肯·格雷厄姆（全国统一课程委员会主席）的信中（1988年11月15日）说：

这个报告包括我们的评论将全文打印。一般说来它将成为提议的有用的基础。然而，我们在一些重要的方面修改了小组的提案并且要求小组做下一步的工作。

又是国务大臣在制定课程政策并且从最直接的意义上决定学校知识。他继续说：

记住我们对第一份写作成就目标的提议，委员会将建议加强学习内容，确保语法结构基本术语能够得到适当反映。

这种“稍微强调”正是全国统一课程委员会咨询报告在5—11岁报  
告中所提出的。邓肯·格雷厄姆在他给国务大臣的回信中提到，咨询报  
告是： **207**

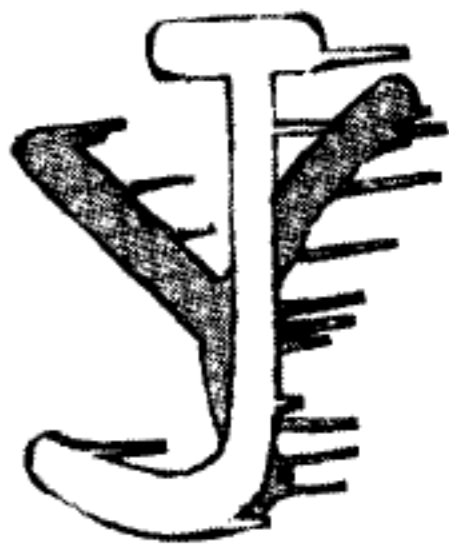
建议开设英语课程，这反映了委员会的观点，掌握语法结构与  
发展学生语言运用能力是相辅相成的。这通过强调语言在成就目  
标内的重要性而得到保证，成就目标也相应地得到加强和扩展。

报告中的反应总结如下：

委员会建议，在学习内容修订案及成就声明中，对包括语法在  
内的语言学习的强调，应该被一起写进《法定规则》草案中。（全国  
统一课程委员会，1989b, p. 21）

这个建议已经提出，尽管委员会注意到：

当多数响应者反对国务大臣更加强调掌握语法结构的愿望

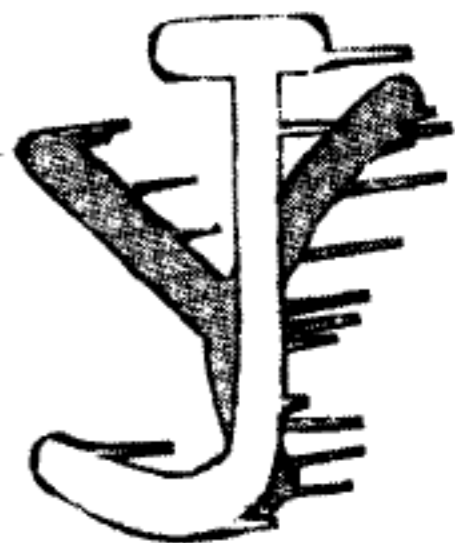


时,有一个成员还坚持这一观点,所有的学生都需要增加语言方面的知识。工作小组的报告中,标准英语和语言术语那一章肯定了这一论点。委员会也接受这一观点,学生需要增加语言方面的知识。(全国统一课程委员会,1989,p. 19)

这种不合逻辑的结论是非常有趣的,特别是他们试图掩盖这一事实,委员会正在和国务大臣及那些被咨询的大多数人站在一起。然而在至少一个其他的领域——赋予说、听、读、写各组成部分的相对重要性——委员会认可最初的报告而不是部长的修正报告。很明显,这里政治和教育权被让渡并且两者相互对抗。这些论点用于表明与工作小组的角色的一些实质性方面相对的一些标志和咨询过程。专家建议和咨询可以为全国统一课程提供可信性,但却被让渡,并且反对政治倾向性而保护课程政策过程中的旧人文主义。然而,这个过程的复杂性,特别是涉及到全国统一课程,不应该被低估。我不是说这个过程是假的——那些发生在所参与的小组和机构内部和之间的斗争是真的。教科部和国务大臣可能在问题的特定观点上与教育权威有所不同。特别是与那些被我称为新进步主义者不同,但他们也往往与10号街保守的文化复兴主义者及像政策研究中心那样有活力的小组不同。

这一点被一名资深公务员(C)所证实,他谈到在政府和教科部内部,全国统一课程和全国统一考试基地建立的途径。

我认为这种说法是公平的,根据最初的提案,设立十个学科,没有这么多的交易,与当初的设想相对,其中肯尼斯·贝克获胜。他坦率且简单扼要地说:“我们必须采用这种全国统一课程。”看一看和我们竞争的国家正在干什么,看一看最好的学校——独立学校,正在干什么。它从1987年的4月开始,当时他向选拔委员会发出声明,他将立法,他将为这类课程立法。他说包括十个学科;在保守党为那个夏天的宣言中没说是十个学科。但是听到四月份的声明,我们继续在那个基础上工作。在以后的阶段,由于受政策研究中心思路的影响,又试图将学科减少到类似于核心学科。当然有很



多关于在课程中那十门学科要花费多少时间的争论，这无论如何也不是我们立法的内容，这与许多人的观点相反。所以，那是一个难得的争论。我认为另一个进一步讨论的根源是评估和考试的性质。

学校课程开发委员会的罗杰·布林-斯托尔分析了全国统一课程这个政治过程的另一方面，“学科”的特殊重要性。

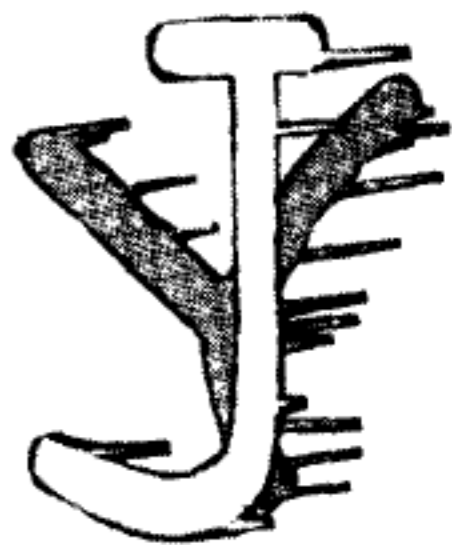
我轻率地认为，他对这些学科非常执着。但是我能看出肯尼斯·贝克存在的问题。如果你根据经验领域来提出意见，对那些不是教育权威的人来说是淡而无味的。多数下院议员当然不是，多数父母也不是。广大消费者明白英语、物理和化学究竟是什么。他们不很清楚“经验领域”究竟意味着什么。但是，在学校课程开发委员会中，我们认为全国统一课程文件中对学科报告强调得太多，很遗憾皇家督学的办法没有被采用。就个人来说，从苏格兰的经验中没

209

学到多少东西，对此我感到很遗憾。他们做了许多工作，在课程领域，英国是领先的，但教科部是白手起家的……政治联合体也会到这里来。我认为10号街是否愿意接受“经验领域”中规定的事情还值得考虑。很明显，他们喜欢传统学科——读、写、科学和数学——那将成为核心课程，其余的都被取消。

这里，新右翼是重要的参考点；作为一个意识形态的有活力的小组他们有时能为政策制定把握方向，但不能制定政策。教科部一位公务员(E)持这种观点：

我认为我分析问题的方法，是他们在保守党内创造了一种政治气氛，在这种气氛中，全国统一课程是可以接受的并且是可以立法的，这可能是过于天真了。部分是因为他们飘浮不定并且说当时情况很糟糕。但是他们对立法实际形成的影响以及对评估方案实际形成的影响是相当小了，悄无声息了。换言之，他们有理论但无





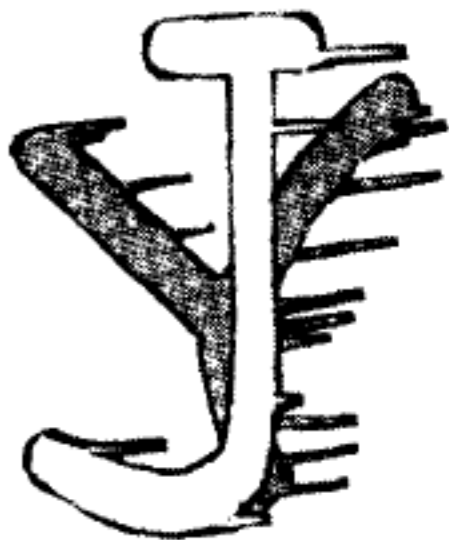
实践。

根据政策研究中心对全国统一课程工作小组的反应，这似乎是个恰当的观点。追求意识形态的纯粹性以及对党派的执着，应该放到公务员和部长将意识形态转化成政策的联合工作的情境中去考虑，并且与教科部和教育权威之间的协调有关系。教科部对政策过程的贡献是重大的并且可能与作为政策“中间人”的官员的课程观点有关。

SJB: 根据我刚才说有关教科部关于课程的观点，考虑一下教科部的观点或与部长不同的观点是不是很明智？

(C): 是的，我认为任何部门的政策都是这样或者任何一个具有长远目光（能推测事情发展的良好方向）的部门都是这样，是它们在推动事情的发展。如果你喜欢这样想，那是英国公务员制度的一个优点，你有一个不间断的课程或其中有长远考虑。这并不是说如果官员有部长支持，他们将要做此追求，他们所追求的道路正好与此相反。这意味着当部长们带来课程的基本框架并且说“我们要为课程立法”时，他们将提出自己的建议。现在部长们可能抛弃那些建议并且说“不，我们持不同的观点”，或者他们可能说“好，这看起来是个好主意”。那正是公务员/部长们习惯的工作方式。声明从各个方面来说总是轻描淡写的文件，任何政府官员或部长都不会说出经过深思熟虑的想法。所以公务员们长期以来就倾向于进来填补这个政策真空，但现在情况大不一样了。这是一个正常的反馈过程，这个反馈过程不仅吸收部长、政客和公务员的观点，而且也吸收从大量提供资料者那里得到的反馈信息，只要你一有一些荒唐的想法，他们马上就给你曝光。所以政策形成的整个过程是错综复杂的。

210



# 第八章

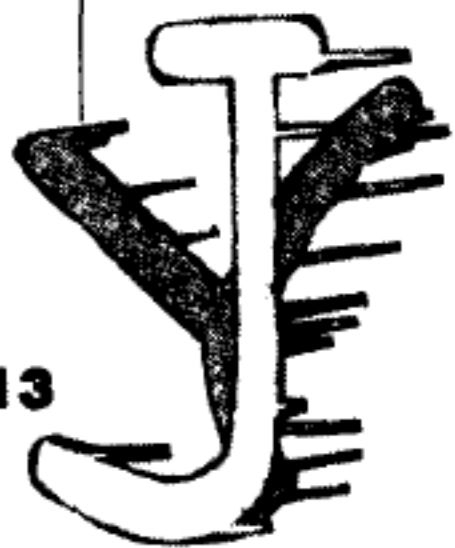
## 后记

综合性是这项研究的主要特征,也是我的总结性评论的基础。教育政策充满了经济、政治和意识形态的矛盾冲突;在这里所做的分析中,教育政策是作为“各利益群体为争取经济和社会声望霸权”的一个领域展开的(Collins, 1977, p. 3)。不是所有的问题都可以归结为生产的需要,也不能简单归结为政治意识形态运动。“意识形态范畴内的文化活动”,除了是一种“经济活动”,其政治的意义也很明显(Whitty, 1985, p. 34)。正如我试图分析的,课程是冲突和斗争的一个焦点。经济为教育改革提供了一个背景和“动力源”(vocabulary of motives)。教育的重整与重建全部与生产有关,这一点是很明显的。尽管利益争论之间的解决和妥协的确在不断变换主题。但就课程而言,无论出于职业的还是技术的初衷,经济仍处于边缘地位。

教科部愿意从特定意义上了解和研究将教育与经济需要之间联系起来有价值的争论,并且课程保留了所谓的旧人文主义改革者的立场。这里包含着对一系列教育真理的追求,如,在学科方面相信以评估为导向的管理效益,相信自主选择 and 课程分类的作用。但也包括将课程改革视为适应经济和技术改革的过程。在政策制定领域,这可以在与课程领域中其他三种观点对立的关系中加以定位:新右翼的文化复兴主义,学校/工业运动工业训练游说团以及贸易工业部,教育知识分子中的新进步主义。我们可以清楚地看到,在这个冲突领域,真正起作用的各部门的代表,试图对课程达成新的妥协,在各种完全不同的规则和利益之间寻求平衡(图 8.1 提供了教育内部各种有势力的争论的一种具

211

213



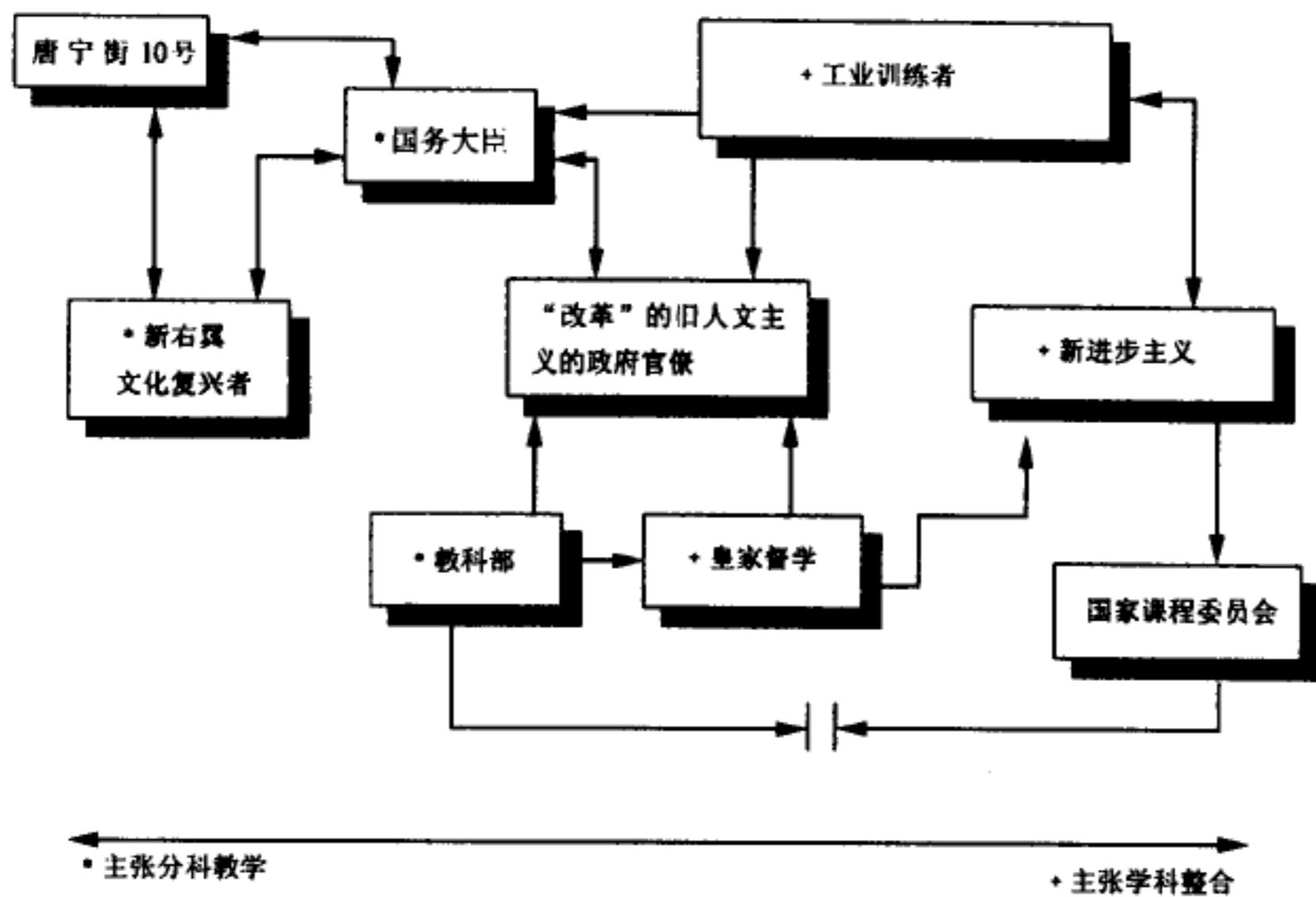


图 8.1 教育内部关于学校知识的斗争

有启发性的样式)。

这些新的妥协的一个方面是出现了一种新的伙伴关系的观点，根据这个观点，教师个人有权负责课程的传授，鼓励教师创立自己的课程体系。这是一种与 1976 年的教育政策中所采纳的观点非常不同的一种伙伴关系形式。教育“政策联合体”现在的构成方式非常不同。特定群体被边缘化或者干脆被取消。

课程冲突和变革的复杂性有时是令人吃惊的，所以派系之间的结盟难以使一种单纯的分析持续下去，这种分析减少了政治或意识形态的冲突，这些冲突直接影响资本主义生产的变革和矛盾。然而正如我在第四、第五章里所阐明的，资本主义生产的变革的确为教育改革提供了驱动力并且资本家代表是课程领域冲突的有势力的捐助者。这些代表的争论在政府的一些部门是不受一般法规制约的，但对教育的定义和教育目的斗争的结果不起决定性的影响。但是学校中的组织和课程变革的一般的、累积的效果，可能向着在特定资本家派系和特定学校教育形式之间建立一种新的一致性的方向变化。

另外，除了保守主义(新右翼)有组织的知识分子和经济需要之外，



教育的实用政治学也必须考虑实用主义的管理措施以及在此制度中进行改革的局限性与可能性。如果他们也需要合作才能使改革生效,那么教育权威的利益、事务和进步主义的驱动力,只能在一定程度上被忽略。根据希林的观点(1988),政策是辩证的过程并且其结果是受“学校作为‘前线组织’能够行使的潜在的权力”的约束(p. 11)。

这些教育政策中的一些紧张和冲突是撒切尔主义和保守党意识形态结构中更广泛的紧张和冲突的分化。撒切尔主义试图既代表现代化和进步又代表传统和稳定。新自由主义势力强调面向未来,不断地适应新的环境并且取消政府控制;新保守主义势力强调面向过去,重视传统价值观和对集体的忠诚。教育的作用因此受到来自保留权威和对资本主义发展的当代逻辑做出反应双方面的挑战。这些斗争内在的文化的和意识形态的原动力用于强调威廉姆斯的观点(1962),这在第一章中被引用为“教育课程,正如我们在过去一次又一次所看到的,表明了在接受传统利益和强调现代利益之间的一种妥协”(p. 172)。这些妥协的类型和结果在不同的历史时期是不同的。其结果不能简单地从其他事件中或结构中很快地读出。

214

但是《教育改革法》不只是对学校知识定义的控制。它是对教师和教师工作的控制。它根源于对教师根深蒂固的不信任感并且试图封闭许多以前他们能够自行决定的领域。这样做带来的是顽固不化的教育制度。全国统一课程和全国统一考试为中央控制提供了保障,市场提供了“一种胡萝卜加棍棒”的控制模式。所有这些都包含着关于“新教师”的混淆的和矛盾的观点——从需要不断革新和充满竞争的地位不高的职业到令人讨厌的、简单反应性的教学技能。地方学校管理从一些方面可能鼓励首席教师对待其他教师就像商品一样,可以与书本、设备、油画和新书桌等相互交换。

1988年的《教育改革法》也可以被看成是国家政府教育制度瓦解的标志。在学校保留的多样性有更大的可能性,但除此之外政府和私人部门之间的分界可能变得不很明显,并且新的投资者(城市技术学院和地方赞助者)在当前的政府政策中得到了正式确认。与此同时,法案的一些方面大大削弱了地方政府在教育供给和管理中的历史作用。





然而，对改革的呼声和热潮以及国家政策制定的分析仍然需要考虑在学校和课堂改革中能否贯彻执行和真正实现，认识到这一点是至关重要的。关于解释和调节的斗争仍在继续。



## 附录 1 缩略语目录

ACC	Association of County Councils	郡委员会联合会
AMA	Association Metropolitan Authorities	大都市当局联合会
AMMA	Assistant Masters and Mistresses Association	助教联合会
BTEC	Business and Technicians Education Council	商业和技工教育委员会
CASE	Campaign for State Education	国家教育运动
CATE	Council for Accreditation of Teacher Education	教师教育鉴定委员会
CBI	Confederation of British Industry	英国工业联盟
CEA	Conservative Education Association	保守党教育联合会
CPS	Centre for Policy Studies	政策研究中心
CPVE	Certificate of Pre - Vocational Education	职前教育证书
CSE	Certificate of Secondary Education	中等教育证书
CTC	City Technology College	城市技术学院



DES	Department of Education and Science	教育和科学部
DOE	Department of the Environment	环境部
DTI	Department of Trade and Industry	贸易和工业部
ERA	Education Reform Act(1988)	1988年《教育改革法》
FEU	Further Education Unit	继续教育部门
GCE	General Certificate of Education (O and A levels)	O和A级普通教育证书
GCSE	General Certificate of Secondary Education	中等教育普通证书
HMI	Her Majesty's Inspectorate	皇家督学
IEA	Institute of Economic Affairs	经济协会
ILEA	Inner London Education Authority	内伦敦教育局
ILTA	Inner London Teachers' Association	内伦敦教师联合会
IoD	Institute of Directors	董事协会
LEA	Local Education Authority	地方教育局
LMS	Local Management of Schools	地方学校管理
MESP	Mini - Enterprises in Schools Project	学校规划中的小型企业
MSC	Manpower Services Commission	人力服务委员会
NAGAM	National Association of school Governors and Managers	全国学校行政和管理者联合会
NAHT	National Association of Head Teachers	全国校长联合会
NATFHE	National Association of	全国继续和高等教育教师联



	Teachers in Further and Higher Education	合会
NC	National Curriculum	全国统一课程
NCC	National Curriculum Council	全国统一课程委员会
NCES	National Council of Educational Standards	国家教育标准委员会
NCPTA	National Council of Parent - Teacher Association	父母—教师联合会国家委员会
NSG	Non - Statutory Guidance	非法规性指南
NT	National Testing	全国统一测验
NUT	National Union of Teachers	全国教师联盟
PSHE	Personal, Social and Health Education	个性、社会性和健康教育
SAT	Standard Assessment Task	标准评估任务
SAU	Social Affairs Unit	社会事务处
SCDC	Schools Curriculum Development Committee	学校课程开发委员会
SCIP	Schools Curriculum Industry Partnership	学校课程工业伙伴关系
SEAC	Schools Examination and Assessment Committee	学校考试和评估委员会
SEC	Schools Examination Committee	学校考试委员会
TA	Teacher Assessment	教师评估
TGAT	Task Group on Assessment and Testing	评估和考试任务小组
TES	Times Education Supplement	《泰晤士报教育副刊》
TVEI	Technical and Vocational Education Initiative	技术和职业教育试点
YTS	Youth Training Scheme	青年培训计划



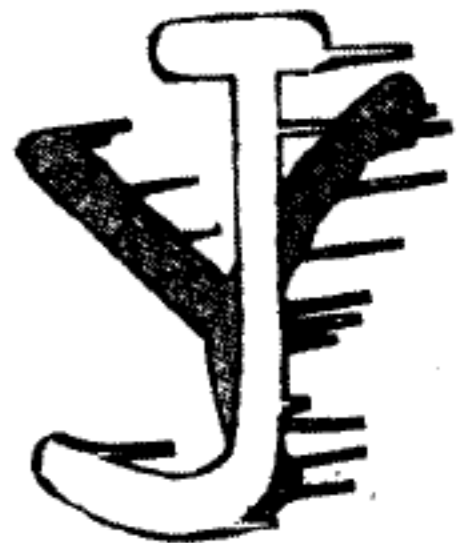


## 附录 2 访谈者名单及访谈说明

艾伦·安斯沃斯(Alan Ainsworth)	帝国烟草/英国工业联盟教育委员会人事部门经理
迪格比·安德森(Digby Anderson)	社会事务处
谢拉尔·安德鲁斯 (Sherrall Andrews)	《工业社会》
德里克·贝茨(Derek Betts)	全国继续和高等教育教师联合会
保罗·布莱克教授 (Prof. Paul Black)	全国统一课程委员会代表, 评估和考试委员会主席
罗杰·布林-斯托尔教授(Prof. Roger Blin - Stoyle)	学校课程开发委员会主席
迈克尔·博克斯霍尔 (Michael Boxhall)	Tesco/职前教育证书董事会主席
罗兹·博伊森爵士, 国会议员 (Sir Rhodes Boyson)	前教育部长
玛格列特·布朗博士 (Dr Margaret Brown)	数学工作组
希拉·布朗尼(Sheila Browne)	皇家督学会前任主席
威尔弗雷德·科克罗夫特爵士 (Sir Wilfred Cockcroft)	学校考试委员会主席
季米特里·科里顿 (Dimitri Coryton)	保守党教育联合会主席



- 巴罗内斯·考克斯(Baroness Cox) 国家教育标准委员会, 政策研究中心, 前教育部长
- 多纳休勋爵(Lord Donaghue) 詹姆斯·卡拉汉的前顾问
- 艾伦·伊文思(Alan Evans) 全国教师联合会教育官员
- 夏洛特·吉本斯(Charlotte Gibbons) 全国学校管理者联合会
- 布里欧尼·格里菲斯(Bryony Griffith) 保守党中央局前教育文书
- 艾伦·格鲁诺(Alan Grunow) 大都市当局联合会秘书
- 菲利普·哈尔西(Philip Halsey) 学校考试和评估委员会主席
- 基斯·汉普森, 国会议员(Keith Hampson MP) 前教育部长
- 戴维·哈特(David Hart) 全国校长联合会总秘书
- 艾伦·黑兹尔赫斯特, 国会议员(Allen Hazelhurst MP) 后座议员教育委员会副主席
- 约瑟夫勋爵(Lord Joseph) 前教育大臣
- 罗伯特·乔伊(Robert Joy) 主任协会
- 凯文·基奥斯(Kevin Keohane) 勒汉普敦协会董事
- 布雷恩·金顿(Brian Kington) 国际商业机器公司公共事务经理
- 基斯·麦克威廉姆斯(Keith McWilliams) 学校议会和学校课程开发委员会前任首席执行官
- 菲利普·梅里戴尔(Philip Merri-dale) 伯纳姆委员会, 郡委员会联合会汉普郡教育委员会主席
- 马利勋爵(Lord Mulley) 前教育大臣
- 彼得·纽森爵士(Sir Peter New-son) 郡委员会联合会秘书
- 雷·皮科克博士(Dr Ray Peacock) 英国菲利普研究协调人
- 杰克·佩弗斯(Jack Peffers) 学校课程工业伙伴关系
- 波利安·佩里(Pauline Perry) 前皇家督学
- 雷吉·普伦蒂斯爵士(Sir Reg) 前教育大臣



Prentice)

斯图尔特·塞克斯顿 (Stuart Sexton) 马克·卡莱尔和基斯·约瑟夫的前顾问,经济协会

乔治·托利博士, 牧师 (Rev. Dr George Tolley) 人力服务委员会,前质量部门领导人

乔治·沃尔登, 国会议员 (George Walden MP) 前教育部长

托尼·韦布 (Tony Webb) 英国工业联盟教育主任

达米安·弗尔法尔 (Damian Welfare) 大都市当局联合会议会官员

拉斐尔·威尔金斯 (Raphael Wilkins) 科学和教育下议院委员会前专门顾问

约翰·伍尔豪斯教授 (Prof. John Woolhouse) 前人力服务委员会主席

加上六位服务员和两位前教科部公务员

总计 49 人

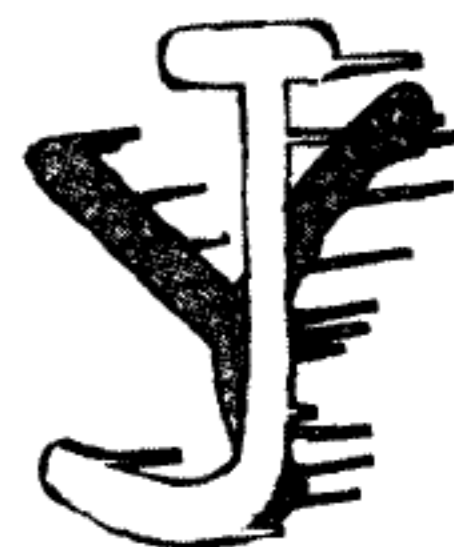
这些访谈在 1988—1989 年度展开,为期八个月。除了两位被访者之外,其他人都允许我对访谈进行录音,大多数访谈是在被访者的“家庭背景”下进行的。很少有人要求翻阅或者核查我要使用的访谈材料。一些公务员的确要求看我要引用的内容,但最后并没有去掉什么本质的东西。在整理访谈内容的过程中,我决定不提供访谈公务员的姓名。事实上,为了自由引用的目的,不得不隐没了这些人的贡献(我只收到过四封不愿意接受我访谈的拒绝信)。

因为篇幅所限,1200 页的稿件中只有很小一部分是直接引用,其余都为间接引用。



## 参考文献

- Adam Smith Institute (1984) *Omega Report – Education Policy*, London, Adam Smith Insitute
- Alder, M. and Raab, G. (1998) 'Exit, Choice and Loyalty: the impact of parental choice on admission to school in Edinburgh and Dundee', *Journal Of Education Policy*, 3, (2), pp. 155 – 180
- Althusser, L. (1969) *For Marx*, London, Allen Lane
- Anderson, D. (1982) *Detecting Bad Schools: A Guide for Normal Parents*, London, The Social Affairs Unit
- Apple, M. (1986) *Teachers and Texts*, london, Routledge and Kegan Paul
- Ashford, D. E. (1981) *Policy and Politics in Britain: The Limit of Consensus*, Oxford, Blackwell
- Atkins, M. J. (1982) *Foundation Courses in a Sixth Form College: A Case Study*, Unpb. Ph. D Thesis, University of Nottingham
- Atkins, M. J. (1986) 'The Pre-Vocational Curriculum: A Review of the Issues Involved', *Journal of Curriculum Studies*, 19, 1, pp. 45 – 53
- Audit Commission, The (1986) *Towards Better Management of Secondary Education*, London, HMSO
- Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive*, Cambridge, Cambridge University Press
- Ball, S. J. (1986) 'English Teaching, the Educational State and Forms of Literacy', paper presented at the Symposium on Research in Mother



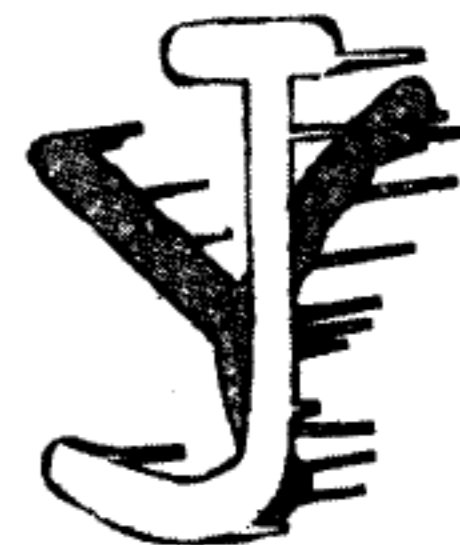


Tongue Education, University of Antwerp

- Ball, S. J. (1987) *The Micro-Politics of the School*, London, Methuen (reprinted by Routledge)
- Ball, S. J. (1988) 'Staff Relations during the Teachers' Industrial Action: context, conflict and proletarianisation', *British Journal of Sociology of Education*, 9, 3, pp. 289 - 306
- Ball, S. J. (1989) 'Through the Secret Garden and into the Secret Room: political culture and educational policy-making', paper presented at the conference 'Education Policy and Ethnography', St Hilda's College, Oxford
- Ball, S. J. Kenny, A. and Gardiner, D. (1989) 'Literacy and Democracy: policies and politics for the teaching of English' in I. Goodson and P. Mcdway (eds) *Bringing English to Order*, Lewes, Falmer Press
- Barcan, A. (1986) 'English: Two Decades of Attrition', in D. O' Keeffe (ed.) *The Wayward Curriculum*, Exeter, The Social Affairs Unit
- Barnett, C. (1972) *The Collapse of British Power*, London, Eyre Methuen
- Barraclough, G. (1967) *An Introduction to Contemporary History*, Harmondsworth, Penguin
- Bates, I. (1989) 'Versions of Vocationalism: an analysis of some social and political influence on curriculum policy and practice', *British Journal of Sociology of Education*, 10, 2, pp. 215 - 232
- Bates, R. (1983) 'Administration of Education: Towards a Critical Practice', *International Encyclopaedia of Education*, Oxford, Pergamon
- Baudrillard, J. (1988) *Selected Writings* (ed. M. Poster), Oxford, Polity Press
- Becher, A. (1989) 'The National Curriculum and the Implementation Gap', paper prepared for the Open University
- Beck, J. (1983) 'Accountability, Industry and Education', in J. Ahier and M. Flude (eds) *Contemporary Education Policy*, Beckenham, Croom Helm



- Belsey, A (1986) 'The New Right, Social Order and Civil Liberties', in R. Levital (ed.) *The Ideology of the New Right*, Oxford, Polity Press
- Bennett, N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*, London, Open Books
- Bernstein, B. (1967) 'Open School Open Society', reprinted in *Class, Codes and Control, Vol. 3*, London, Routledge and Kegan Paul
- Bernstein, B. (1971) 'On the Classification and Framing of Educational Knowledge', in M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and Control*, London, Collier/Macmillan
- Bernstein, B. (1975) 'Visible and Invisible pedagogies' in *Class, Codes and Control, Vol 3*, London, Routledge and Kegan Paul
- Bernstein, B. (1977) 'Aspects of the Relations between Education and Production', in *Class Codes and Control, Vol. 3, 2nd Ed.*, London, Routledge and Kegan Paul
- Bernstein, B. (1985) 'On pedagogic discourse' in *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press
- Bonefeld, W. (1987) 'Reformulation of state theory', *Capital and Class*, No. 33, pp. 96 - 128
- Bosanquet, N. (1983) *After the New Right*, London, Heinemann
- Bottomore, T., Harris, L., Kiernan, V. G. and Miliband, R. (1983) *A Dictionary of Marxist Thought*, Oxford, Blackwell
- Bowe, R. and Whitty, G. (1984) 'Teachers, Boards and Standards', in P. Broadfoot (ed.) *Selection, Certification and Control*, Lewes, Falmer Press
- Bowis, J. (1988) *ILEA - The Closing Chapter*, London, Conservative Political Centre
- Bowles, S. and Gintis, H. (1975) *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul
- Boyson, R. (1975) 'The Developing Case for the Educational Voucher',



- in C. B. Cox and R. Boyson (eds) *Black Papers 1975: The Fight for Education*, London, Dent and Sons
- Briault, E. (1976) 'A distributed system of educational administration', *International Review of Education*, 22, 4, pp. 429 - 439
- Brown, M. (1989) 'Programmes of study in the National Curriculum for Mathematics: A fit prescription for teaching and learning?' paper presented at the BERA annual conference, University of Newcastle-upon-Tyne
- Bucher, R. and Strauss, A. L. (1961) 'Professions in process', *American Journal of Sociology*, 66, 2, pp. 325 - 334
- Bullock Report, The (1975) *A Language For Life*, London, HMSO
- Burton, F. and Carlen, P. (1977) 'Official Discourse', *Economy and Society*, 6, 4, pp. 377 - 408
- Callaghan, J. (1987) *Time and Chance*, London, Collins
- Campbell, R. J. (1989) 'HMI and Aspects of Public Policy for the Primary School Curriculum' in A. Hargreaves and D. Reynolds (eds) *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press
- Castells, M. (1977) *The Urban Question*, London, Edward Arnold
- CCCS (1981) *Unpopular Education*, London, Hutchinson
- Chitty, C. (1988) 'Two Models of a National Curriculum: Origins and Interpretation', in D. Lawton and C. Chitty (eds) *The National Curriculum, Bedford Way Papers 33*, Institute of Education, University of London
- Cockcroft, W. M. (1982) *Mathematics Counts!* London, HMSO
- Cohen, P. (1980) *Folk Devils and Moral Panics*. Oxford, Martin Robertson
- Cole, P. (1983) 'Work Experience Programs in Schools: some Suggestions for Program Reorientation', *Discourse*, 3, pp. 22 - 32
- Collins, R. (1975) *Conflict Sociology*, New York, Academic Press
- Coopers and Lybrand (1988) *Local Management of Schools: a report to the*

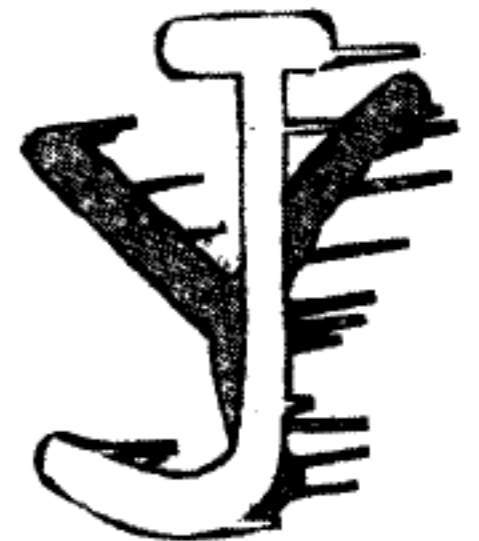


- DES, London, Coopers and Lybrand
- Cousins, M. and Hussain, A. (1984) *Michel Foucault*, London, MacMillan
- Cox, C. B. (1981) *Education: The Next Decade*, London, Conservative Political Centre
- Cox, C. B. and Dyson, A. E. (eds) (1969) *Fight For Education: A Black Paper*, London, The Critical Quarterly Society
- CPS (1988) *The Common Core*, London, Centre for Policy Studies
- Dale, R. (1979) 'The Politicisation of School Deviance: Reactions to William Tyndale', in L. Barton and R. Meighan (eds) *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield, Nafferton
- Dale, R. (1982) 'Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions', in M. W. Apple (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge and Kegan Paul
- Dale, R. (1985) 'The Background and Inception of the Technical and Vocational Education Initiative', in R. Dale (ed.) *Education, Training and Employment: Towards a New Vocationalism*, Oxford, Pergamon
- Dale, R. (1988) 'Implications for Progressivism of Recent Changes in the Control and Direction of Education Policy', in A. Green and S. J. Ball (eds) *Progress and Inequality in Comprehensive Education*, London, Routledge
- Dean, J. and Steeds, A. (1981) *17 Plus: The New Sixth Form in Schools and FE*, Windsor, Nelson-NFER
- Demaine, J. (1988) 'Teachers' Work, Curriculum and the New Right', *British Journal of Sociology of Education*, 9, 3, pp. 247 - 264
- Dennison, W. F. (1984) *Educational Finance and Resources*, London, Croom Helm
- DES. (1977a) *Education in Schools: a Consultative Document*, London, HMSO
- (1977b) *Circular 14/77*, London, DES





- (1977c) *The Curriculum 11 – 16*, London, HMSO
- (1978a) *Mixed-Ability Work in Comprehensive Schools* (Matters for Discussion No. 6), London, HMSO
- (1978b) *The Primary Survey*, London, HMSO
- (1980a) *A Framework for the School Curriculum*, London, HMSO
- (1980b) *A View of the Curriculum*, London, HMSO
- (1981a) *The School Curriculum: A Recommended Approach*, London, HMSO
- (1981b) *Curriculum 11 – 16: A Review of Progress*, London, HMSO
- (1982a) *Education 5 – 9: An Illustrative Survey*, London, HMSO
- (1982b) *Mathematics Counts (The Cockcroft Report)*, London, HMSO
- (1983a) *Curriculum 11 – 16: towards a statement of entitlement*, London, HMSO
- (1983b) *The School Curriculum, Circular 8/83*, London, DES
- (1983c) *The New Teacher in the School*, London, HMSO
- (1984a) *Circular 7/84 Work Experience*, London, DES
- (1984b) *Parental Influence at School*, London, DES
- (1984c) *Organization and Content of the 5 – 16 Curriculum: A Note from the DES*, London, DES
- (1984d) *Teacher Quality*, London, DES
- (1985a) *The Curriculum from 5 to 16: (Curriculum Matters No. 2)*, London, HMSO
- (1985b) *Better Schools*, London, HMSO
- (1985c) *Education 8 – 12*, London, HMSO
- (1985d) *Science from 5 – 16: A Statement of Policy*, London, DES
- (1986a) *Local Authority Policies for the School Curriculum*, London, HMSO
- (1986b) *City Technology Colleges: A New Choice of School*, London, DES



- (1987) *The National Curriculum 5 – 16: A Consultation Document*, London, DES
- (1988) *National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing-A Report*, London, DES and Welsh Office
- Donald, J. (1979) 'Green Paper: Noise of Crisis', in R. Dale, G. Esland, R. Fergusson, and M. Macdonald (eds) *Schooling and the National Interest Vol. 1*, Lewes, Falmer Press
- Dreyfus, H. L. and Radinow, p. (1982) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Brighton, Harvester Press
- Duncan, S. and Goodwin, M. (1985) 'The Local State and Local Economic Policy. Why the Fuss?', *Policy and Politics*, 13, (3), pp. 227 – 253
- Dunleavy, P. and O'Leary, B. (1987) *The Theories of the State*, London, Macmillan
- Ernest, P. (1989) 'Introduction' in P. Ernest (ed) . *Mathematics Teaching: The State of the Art*, Lewes, Falmer Press
- Finn, D., Grant, N. and Johnson, R. (1977) 'Democracy, education and the crisis', in CCCS, *On Ideology*, London, Hutchinson
- Fitz, J., Edwards, T. and Whitty, G. (1986) 'Beneficiaries, Benefits and Costs: an Investigation of the Assisted Places Scheme, *Research Papers in Education*, Vol. 1, No. 3
- Foucault, M. (1971) 'Theories et institutions penales', *Annuaire du College de France 1971 – 1972*
- Foucault, M. (1972) *The Archeology of Knowledge*, London, Tavistock
- Foucault, M. (1977) *The Archeology of Knowledge*, London, Tavistock
- Foucault, M. (1978) *The History of Sexuality Vol. 1*, New York, Pantheon
- Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish*, Harmondsworth, Peregrine
- Foucault, M. (1980) *Power / Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972 – 1977*, C. Gordon (ed. ), Brighton, Harvester Press



- Foucault, M. (1981) 'The Order of Discourse', in R. Young (ed.) *Untying the Text*, London, Routledge and Kegan Paul
- Fowler, G., Morris, V. and Ozga, J. (1973) *Decision-Making in British Education*, London, Heinemann/Open University Press
- Fowler, W. S. (1988) *Towards the National Curriculum: discussion and control in the English education system*, London Kogan Page
- Francis, M. (1986) *The ILEA Elections 1986: a survey of the political and ideological issues*, MA in Urban Education dissertation, King's College London
- Friedman, M. and Friedman, R. (1980) *Free to Choose*, London, Secker and Warburg
- Fritzell, C. (1987) 'On the concept of relative autonomy in educational theory', *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, pp. 23 - 36
- Gamble, A. (1986) 'The Political Economy of Freedom', in R. Levitas (ed.) *The Ideology of the New Right*, Oxford, Polity Press
- Gerwitz, S. and Ozga, J. (1990) 'Partnership, Pluralism and Education Policy: A Reassessment', *Journal of Education Policy*, 5, 1, pp. 35 - 46
- Gleeson, D. (1987) 'Introduction', in D. Gleeson (ed.) *TVEI and Secondary Education: a Critical Appraisal*, Milton Keynes, Open University Press
- Gleeson, D. (1989) *The Paradox of Training: Making Progress out of Crisis*, Milton Keynes, Open University Press
- Goodson, I. (1983) *School Subjects and Curriculum Change*, London, Croom Helm
- Grace, G. (1984) *Education and the City*, London, Routledge and Kegan Paul
- Grace, G. (1987) 'Teachers and the State in Britain: a Changing Relation', in M. Lawn and G. Grace (eds) *Teachers: the Culture and Politics of Work*, Lewes, Falmer Press



- Grant, W. and Nath, S. (1984) *The Politics of Economic Policymaking*, Oxford, Basil Blackwell
- Habermas, J. (1976) *Legitimation Crisis*, London, Heinemann
- Hall, S. (1980) 'Popular-Democratic vs Authoritarian Populism: Two Ways of "Taking Democracy Seriously"', in A. Hunt (ed.) *Marxism and Democracy* London, Lawrence and Wishart
- Hall, S. (1983) 'The Great Moving Right Show' in S. Hall and M. Jacques (eds) *The Politics of Thatcherism*, London, Lawrence and Wishart
- Hall, S. Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, C. and Roberts, B. (eds) (1978) *Policing the Crisis*, London, Macmillan
- Hall, S. and Jacques, M. (eds) (1983) *The Politics of Thatcherism*, London, Lawrence and Wishart
- Hargreaves, A. (1983) 'The Politics of Administrative Convenience', in J. Ahier and M. Flude (eds) *Contemporary Education Policy*, Beckenham, Croom Helm
- Hargreaves, A. (1987) 'Educational Assessment-A Test For Socialism' in R. Williams and C. Lacey (eds) *Ecology, Development and Education*, London, Kogan Page
- Hargreaves, A. (1989) 'The Crisis in Motivation and Assessment', in A. Hargreaves and D. Reynolds (eds) *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press
- Hargreaves, A. and Reynolds, D. (1989) 'Decomprehensivization', in A. Hargreaves and D. Reynolds (eds) *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press
- Haviland, J. (ed.) (1988) *Take Care Mr Baker!* London, Fourth Estate
- Hayek, F. (1973) *Law, Legislation and Liberty, Vol. 1: Rules and Order*, London, Routledge and Kegan Paul
- Hayek, F. (1976) *Law, Legislation and Liberty, Vol. 2: The Mirage of Social Justice*, London, Routledge and Kegan Paul

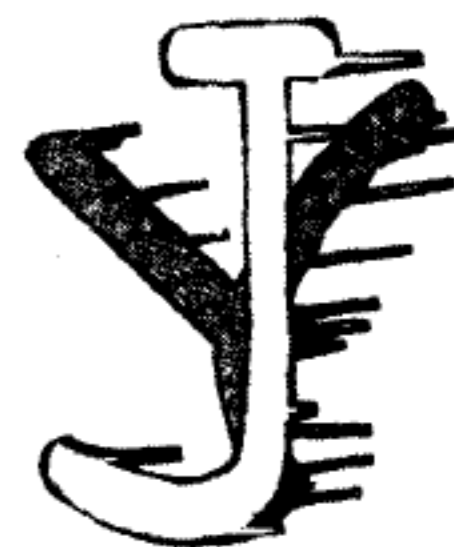




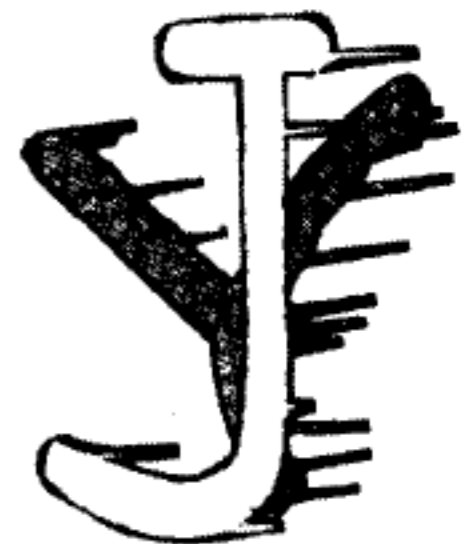
- Hayek, F. (1979) *Law, Legislation and Liberty, Vol. 3: The Political Order of a Free People*, London, Routledge and Kegan Paul
- Hayek, F. (1986) *The Road to Serfdom*, London, Routledge and Kegan Paul
- Hennessey, P. (1989) *Whitehall*, London, Secker and Warburg
- Hillgate Group, The (1987) *The Reform of British Education*, London, Hillgate Group
- Hindess, B. (1981) 'Parliamentary democracy and socialist politics', in M. Prior (ed.) *The Popular and the Political*, London, Routledge and Kegan Paul
- Hirsch, J. and Roth, R. (1986) *Das neue Gesicht des kapitalismus, Vom Fordismus zum Post Fordismus*, Hamburg, VSA Verlag
- Holloway, J. (1987) 'A Note on Fordism and Neo-Fordism', *Common Sense*, No. 1, Edinburgh
- Holt, M. (1982) 'The Great Education Robbery', *Times Education Supplement*, 3 December, p. 11
- Hopper, E. (1971) 'The Classification of Education Systems', in E. Hopper (ed.) *Reading in the Theory of Education Systems*, London, Hutchinson
- Horton, T. (ed.) (1987) *GCSE: Examining the New System*, London, Harper & Row
- Jamieson, I. (1986) 'Corporate Hegemony or Pedagogic Liberation: the schools/industry movement in England and Wales', in R. Dale (ed.) (1986) *Education, Training and Employment: Towards a New Vocationalism*, Oxford, Pergamon
- Jamous, H. and Peloille, B. (1970) 'Professions or self-perpetuating systems? Changes in the French university-hospital system', in J. A. Jackson (ed.) *Professions and Professionalisation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Jessop, B. (1985) *Nicos Poulantzas, Marxist Theory and Political Strat-*



- egy, London, Macmillan
- Jessop, B., Bonnett, K., Bromley, S. and Ling, T. (1984) 'Authoritarian Popularism, Two Nations and Thatcherism', *New Left Review*, No. 147
- Jessop, B., Bonnett, K., Bromley, S. and Ling, T. (1988) *Thatcherism: A Tale of Two Nations*, Oxford, Basil Blackwell
- Johnson, R. (1989) 'Thatcherism and English Education: breaking the mould or confirming the pattern?', *History of Education*, 18, 2, pp. 91 - 121
- Joseph, K. and Sumption, J. (1979) *Equality*, London, John Murray
- Kenway, J. (1987) 'Left Right out: Australian Education and the Politics of Signification', *Journal of Education Policy*, 2, (3), pp. 189 - 204
- King, A. (1975) 'Overload: problems of governing in the 1970s', *Political Studies*, 23, pp. 284 - 296
- Kogan, M. (1975) *Educational Policy-Making*, London, Allen and Unwin
- Kogan, M. (1978) *The Politics of Educational Change*, Manchester, Manchester University Press
- Kogan, M. (1979) 'Different Frameworks for Education Policy-Making and Analysis', *Educational Analysis*, 1, 2, pp. 5 - 14
- Kogan, M. (1982) 'Changes in perspective', *Times Education Supplement*, 15 January, p. 6
- Labour Research (1987) *Web of Reaction: right-wing groups and activists*, 76, 10, pp. 7 - 12, London, Labour Research Department
- Laclau, E. and Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*, London Verso
- Lawton, D. (1986) 'The Department of Education and Science: Policy Making at the Centre' in A. Hartnett and M. Naish (eds) *Education and Society Today*, Lewes, Falmer Prss
- Lawton, D. and Gordon, p. (1987) *HMI*, London, Routledge and Kegan paul
- Levitas, R. (1986) 'Competition and Compliance: The Utopias of the



- New Right', in R. Levitas (ed.) *The Ideology of the New Right*. Oxford, Polity Press
- Littler, C. and Salaman, G. (1982) 'Bravermania and beyond: recent theories of the Labour Process', *Sociology*, 16, 2, pp. 215 - 269
- Lindblom, C. E. (1979) 'Still Muddling, Not Yet Through', *Public Administration Review*, No. 39, pp. 517 - 526
- Lipietz, A. (1985) *The Enchanted World, Credit and World Crises*, London, Verso
- Lodge, P. and Blackstone, T. (1982) *Educational Policy and Educational Inequality*, Oxford, Robertson
- Lonely, M. (1986) *The Politics of Greed: The New Right and the Welfare State*, London, Pluto Press
- McClure, S. (1988) *Education Re-formed, Sevenoaks*, Hodder and Stoughton
- McCullough, G. (1986) 'Policy, politics and education: the Technical and Vocational Education Initiative', *Journal of Education Policy*, 1, 1, pp. 35 - 52
- Macdonell, D. (1986) *Theories of Discourse*, Oxford, Blackwell
- Mace, J. (1986) 'Education and Science', in *Public Expenditure Policy 1984/5*, London, Croom Helm
- McLennan, G., Held, D. and Hall, S. (1984) 'Editors' Introduction' to G. McLennan, D. Held and S. Hall (eds), *State and Society in Contemporary Britain*, Oxford, Polity Press
- McPherson, A. and Raab, C. (1988) *Governing Education: A Sociology of Policy since 1945*, Edinburgh, Edinburgh University Press
- Marks, J., Cox, C. and Pomian-Szednicki, M. (1983) *Standards in English Schools*, London, National Council for Educational Standards
- Marx, K. (1968) *Capital*, London, Lawrence and Wishart
- Maude, A. (1969) 'The Egalitarian Threat', in C. B. Cox and A. E. Dyson (eds) *Fight for Education*, London, The Critical Quarterly So-



ciety

- Maw, J. (1988) 'National Curriculum Policy: Coherence and Progression', in D. Lawton and C. Chitty (eds) *The National Curriculum, Bedford Way Papers 33*, Institute of Education, University of London
- Miliband, R. (1973) *The State in Capitalist Society*, London, Quartet
- Moon, J. and Richardson, J. J. (1984) 'Policy-making with a difference, the TVEI', *Public Administration*, Vol. 62, (spring), pp. 23 - 33
- MSC (1984) *TVEI Review*, London, MSC
- Murray, R. (1988) 'Life After Henry (Ford)', *Marxism Today*, October, pp. 8 - 13
- NCC (1989a) *An Introduction to the National Curriculum*, NCC/12, York, NCC
- NCC (1989b) *National Curriculum Council Consultation Report: English, Your*, NCC
- No Turning Back Group of MPs (1986) *Save Our Schools*, London, Conservative party Centre
- North, J. (ed.) (1987) *The GCSE: An Examination*, London, Claridge Press
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia*, Oxford, Blackwell
- OECD (1975) *Education Development Strategy in England and Wales*, Paris, OECD
- Offe, C. (1976) *Industry and Inequality*, London, Edward Arnold
- Offe, C. (1984) *Contradictions of the Welfare State*, London, Hutchinson
- O' Keeffe, D. (ed.) (1986) *The Wayward Curriculum*, Exeter, Social Affairs Unit
- Ozga, J. (1987) 'Studying Educational Policy through the Lives of Policy Makers: An attempt to close the macro-micro gap', in S. Walker and L. Barton (eds) *Changing Policies, Changing Teachers*, Milton Keynes, Open University Press
- Palmer, F. (ed.) (1986) *Anti-Racism: An Assault on Education and*





*Value*, London, The Sherwood Press

Palmer, F. (1986) 'English: Reducing Learning to Short Cut 'Skills'', in D. O'Keefe (ed) *The Wayward Curriculum*, London, Social Affairs Unit

Pecheux, M. (1982) *Language, Semantics and Ideology: Stating the Obvious*, London, Macmillan

Pietrasik, R. (1987) 'The Teachers' Action 1984—1986', in M. Lawn and G. Grace (eds) *Teachers: The Culture and Politics of Work*, Lewes, Falmer Press

Pile, W. (1979) *The Department of Education and Science*, London, Allen and Unwin

Plaskow, M. (ed.) (1985) *The Life and Death of the Schools Council*, Lewes, Falmer Press

Policy Research Associates (1986) *The House of Lords Debate: Educational Indoctrination*, London, Policy Research Associates

Pollard, A., Purvis, J. and Walford, G. (eds) (1988) *Education Training and the New Vocationalism*, Milton Keynes, Open University Press

Prais, S. J. (1987) 'Educating for Productivity: comparisons of Japanese and English schooling and vocational preparation', *National Institute Economic Review*, February, London, National Institute of Economic and Social Research

Prais, S. J. and Wagner, K. (1985) 'Schooling standards in England and Germany: some summary comparisons bearing on economic performance' *National Institute Economic Review*, May, London, National Institute of Economic and Social Research

Pring, R. (1986) 'Privatization of Education', in R. Rogers (ed.) *Education and Social Class*, Lewes, Falmer Press

Prunty, J. (1985) 'Signposts for a Critical Educational Policy Analysis', *Australian Journal of Education*, 29, 2, pp. 133 - 140.

Quicke, J. (1988) 'The "New Right" and Education', *British Journal of Educational Studies*, 36, 1, pp. 5 - 20

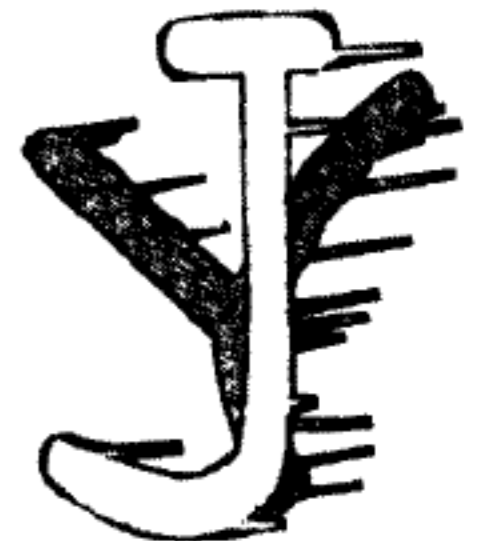


- Ranson, S. (1985) 'Contradictions in the Government of Educational Change', *Political Studies*, No. 33, pp. 56 – 72
- Ranson, S. and Travers, T. (1986) 'The Government of New Education', in S. Ranson, B. Taylor and T. Brighouse (eds) *The Revolution in Education and Training*, London, Longman
- Rceder, D. (1979) 'A Recurring Debate: education and industry', in G. Bembaum (ed) *Schooling in Decline*, London, Macmillan
- Rees, T. (1988) 'Education for Enterprise: the state and alternative employment for young people', *Journal of Education Policy*, 3, (1), pp. 9 – 22
- Rees, G., Williamson, H. and Winckler, V. (1989) The "New Vocationalism": Further Education and Local Labour Markets', *Journal of Education Policy*, 4, 3, pp. 227 – 241
- Reynolds, D. and Sullivan, M. (1987) *The Comprehensive Experience*, Lewes, Falmer Press
- Rhodes, R. A. W. (1985) 'Power-Dependence, Policy Communities and Inter-governmental Networks', *Essex papers in Politics and Government*, University of Essex
- Richardson, J. J. and Jordan, G. (1979) *Governing Under Pressure*, Oxford, Martin Robertson
- Riseborough, G. (1981) 'Teachers' careers and comprehensive schooling: an empirical study', *Sociology*, 15, 3, pp. 352 – 381
- Robson, M. H. and Walford, G. (1989) 'Independent Schools and Tax Policy under Mrs Thatcher', *Journal of Education Policy*, 4, 2, pp. 149 – 162
- Rustin, M. (1989) 'The Politics of Post-Fordism: Or the Trouble with "New Times"', *New Left Review*, No. 175, pp. 54 – 78
- Salter, B. and Tapper, T. (1981) *Education, Politics and the State*, London, Grant McIntyre
- Salter, B. and Tapper, T. (1985) *Power and Policy in Education*, Lewes,



Falmer Press

- Saran, R. (1988) 'Education Policy under the Thatcher Government', *Australian Educational Researcher*, 15, 2, pp. 55 - 65.
- Saunders, P. (1979) *Urban Politics*, London, Hutchinson
- Saunders, P. (1981) *Social Theory and the Urban Question*, London, Hutchinson
- Saunders, P. (1986) *Social Theory and the Urban Question*, 2nd Ed., London, Hutchinson
- Schools Council (1980) *The Practical Curriculum*, London, Schools Council
- SCDC (1987) *National Curriculum 5 - 16: Response from the SCDC*, London, SCDC
- Schumpeter, J. (1979) *Capitalism, Socialism and Democracy*, London, Allen and Unwin
- Schwarz, B. (1987) 'The Thatcher Years' in R. Miliband, L. Panticich and J. Saville (eds) *Socialist Register 1987*, London, Merlin Press
- Scruton, R. (1980) *The Meaning of Conservatism*, Harmondsworth, Penguin
- Scruton, R. (1986) *World Studies: Education or Indoctrination*, London, Institute for European Defence and Strategic Studies
- Scruton, R., Ellis-Jones, A. and O' Keeffe, D. (1985) *Education and Indoctrination*, Harrow, Education Research Centre
- Seidel, G. (1986) 'Culture, Nation and "Race" in the British and French New Right', in R. Levitas (ed.) *The Ideology of the New Right*. Oxford, Polity Press
- Senker, P. (1986) 'The Technical and Vocational Educational Initiative: an interim assessment', *Journal of Education Policy*, 1, 4, pp. 293 - 306
- Sexton, S. (1987) *Our Schools: A Radical Policy*, Warlingham, IEA, Education Unit
- Sharp, R. and Green, A. (1975) *Education and Social Control*, London,



- Routledge and Kegan Paul
- Sharp, R. (1980) *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, London, Routledge and Kegan Paul
- Shilling, C. (1987) 'Work Experience as a Contradictory Experience', *British Journal of Sociology of Education*, 8, 4, pp. 407 - 424
- Shilling, C. (1988) 'Work Experience and Schools: Factors Influencing the Participation of Industry', *Journal of Education Policy*, 2, 2, pp. 131 - 148
- Shilling, C. (1989) 'The Mini-Enterprise in Schools Project: a new stage in education-industry relations', *Journal of Education Policy*, 4, 2, pp. 115 - 124
- Smith, A. (1976) *The Wealth of Nations*, Oxford, Clarendon Press
- Stronach, I. (1988) 'Vocationalism and Economic Recovery: The Case Against Witchcraft', in S. Brown and R. Wake (eds) *Education in Transition*, Edinburgh, Scottish Council for Research in Education
- Svi Shapiro, H. (1980) 'Education and the State in Capitalist Society: Aspects of the Sociology of Nicos Poulantzas', *Harvard Education Review*, 50, 3, pp. 321 - 331
- Taylor Report, the, (1977) *A New Partnership for our Schools*, London, HMSO
- Taylor, I. (1987) 'Law and Order, Moral Order: The Changing Rhetorics of the Thatcher Government' in R. Miliband, L. Pantich and J. Saville (eds) *Socialist Register 1987: Conservatism in Britain and America: Rhetoric and Reality*, London, Merlin Press
- Taylor-Gooby, P. (1985) *Public Opinion, Ideology and State Welfare*. London, Routledge and Kegan Paul
- Thombury, R. (1978) *The Changing Urban School*, London, Methuen
- Tumer, R. (1960) 'Sponsored and Contest Mobility and the School System', *American Sociological Review*, 25, 5
- Walker, A. (1981) 'Social Policy, Social Administration and the Social



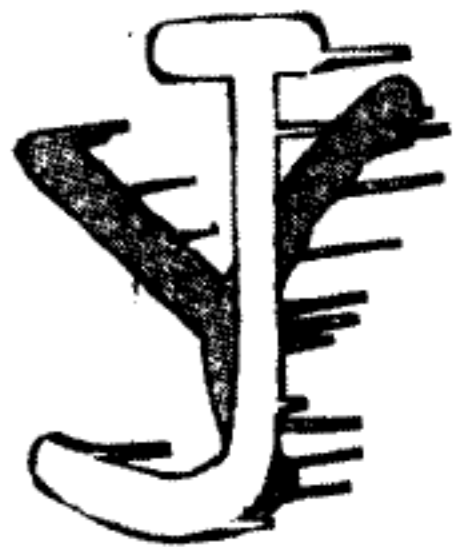


- Construction of Welfare', *Sociology*, 15, 2, pp. 255 – 271
- Wallace, G., Meyann, R. and Ginsberg, M. 'Teachers' Response to the Cuts' in J. Ahier and M. Flude (eds) *Contemporary Education Policy*, Beckenham, Croom Helm
- Weinstock, A. (1976) 'I Blame the Teachers', *Times Education Supplement*, 23 January
- Wexler, P. and Grabiner, G. (1986) 'America during the Crisis', in R. Sharp (ed) *Capitalism, Crisis and Schooling*, South Melbourne, Macmillan
- Whitty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*, London, Methuen
- Wiener, M. (1981) *English Culture and the Decline of Industrial Spirit*, Cambridge, Cambridge University Press
- Williams, R. (1962) *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin
- Williams, R. (1973) 'Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory', *New Left Review*, 82, pp. 3 – 16
- Williams, R. (1978) *Marxism and Literature*, Oxford University Press, Oxford
- Worthen, J. (1987) 'GCSE English: A Cause for Concern', *The Salisbury Review*, 5, 1, and in J. North (ed.) (1987) *The GCSE: an Examination*, London, Claridge Press
- Worsthorne, P. (1978) 'Too much Freedom', in M. Cowling, (ed.) *Conservative Essays*, London, Cassell
- Wright, M. (1981) 'Big Government in Hard Times: The Restraint of Public Expenditure', in C. Hood and M. A. Wright (eds) *Big Government in Hard Times*. Oxford, Martin Robertson
- Wright, E. O. (1979) *Class, Crisis and the State*, London, New Left Books
- Wright, N. (1977) *Progress in Education*, London, Croom Helm
- Young, P. (1985) 'Do schools make a difference?' in D. Reynolds (ed.) *Studying School Effectiveness*, Lewes, Falmer Press



## 索引

- 责任  
 亚当·斯密协会  
 教师收入及工作条件顾问委员会  
 机构  
 安斯沃斯, 艾伦  
 A 级考试  
 奥尔德, M. 和拉布, G.  
 阿兰森, 杰克  
 阿尔蒂塞, L.  
 大都市当局联合会  
 助教联合会  
 安德森, D.  
 安德鲁斯, D.  
 安德鲁斯, 谢拉尔  
 反种族主义  
 教师评估  
 辅助学额计划  
 学生成绩评估协会  
 阿什弗德, O. E.
- accountability 138  
 Adam Smith Institute 34, 50  
 Advisory Committee on the Pay and Conditions of Teachers 50, 85, 97  
 agency 9, 14  
 Ainsworth, Alan 112, 114, 116  
 A-levels 195  
 Alder, M. and Raab, G. 67, 91—92, 219  
 Allanson, Jack 193  
 Althusser, L. 9, 219  
 AMA 168—169, 170, 184  
 AMMA 184  
 Anderson, D. 32, 55, 219  
 Andrews, D. 32, 55, 219  
 Andrews, Sherrall 106, 118, 121—122  
 anti-racism 46, 47, 48  
 appraisal, of teachers 97, 120, 121—122, 171  
 APS 62, 84, 88, 91  
 APU 135, 166, 203  
 Ashford, O. E. 7, 12, 219



- 评估 (又见国家测验和中等教育普通证书) assessment (see also National Testing and GCSE) 52—55, 75, 95, 105, 106—108, 111, 125, 127, 133, 135, 157, 158, 164, 174, 182—184, 187—198, 199—202
- 阿特金斯, M. J. Atkins, M. J. 93, 208, 211
- 审计调查委员会 Audit Commission 87, 219
- “权威民粹主义” ‘authoritarian populism’ 28, 41
- 贝克, K. Baker, K. 8, 50, 54, 92, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 144, 148, 157, 159—160, 167, 169, 172, 173—182, 190, 193, 194, 195, 199, 201, 202, 205, 208
- 鲍尔, 克里斯托弗爵士 Ball, Sir Christopher 196
- 鲍尔, S. J. Ball, S. J. 2, 30, 170, 219
- 鲍尔, S. J., 肯尼, A., 加德纳, D. Ball, S. J., Kenny, A., Gardner, D. 205, 209
- 巴尔坎, A. Barcan, A. 47, 219
- 巴尼特, C. Barnett, C. 71, 219
- 巴勒克拉夫, G. Barraclough, G. 1, 220
- 贝茨, I. Bates, I. 133, 220
- 贝茨, R. Bates, R. 124, 127, 220
- 博德里亚, J. Baudrillard, J. 25, 220
- 英国广播公司 BBC 195
- 比克, J. Beck, J. 77, 220
- 贝尔西, A. Belsey, A. 8, 220
- 贝内特, N. Bennett, N. 27, 220
- 伯恩斯坦, B. Bernstein, B. 28, 56, 79—80, 124—128, 220
- 《把学校办得更好》 *Better Schools* 144, 147—148, 152, 157, 158, 175, 176, 178, 181, 182, 188
- 黑皮书 Black Papers, the 23, 24—30, 45, 50, 51, 58,

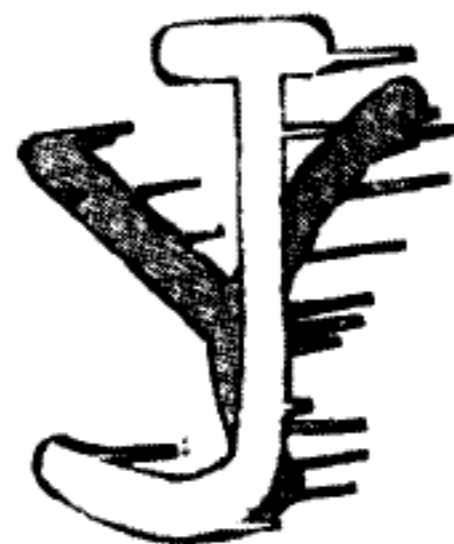


- 71, 73, 88, 89, 113, 143, 205
- 布莱克, 保罗 Black Paul 135, 161—162, 187, 189—190, 191, 194—195, 202—203
- 布林 - 斯托尔, 罗杰 Blin - Stoye, Roger 164—165, 199, 208
- 伯内菲尔德, W. Bonefeld, W. 15, 16, 130, 220
- 博赞基特, N. Bosanquet, N. 34, 35, 220
- 伯顿莫尔, T. 等 Bottomore, T. *et al.* 86, 220
- 鲍伊斯, J. Bowis, J. 55—56, 220
- 鲍尔斯, S. 和金蒂斯, H. Bowles, S. and Gintis, H. 125, 220
- 博伊森, 罗兹爵士 Boyson, Sir Rhodes 51, 52, 88, 143, 144
- 布兰森, 理查德 Branson, Richard 118
- 布里奥尔特, E. Briault, E. 7, 220
- 布朗, 玛格列特 Brown, Margaret 188, 198—199, 200
- 布朗尼, 希拉 Browne, Sheila 154—155, 162, 166, 176
- 商业和技工教育委员会 Btec 83
- 布赫, R. 和斯特劳斯, A. Bucher, R. and Strauss, A. 152, 221
- 布洛克报告 Bullock, Report, the 25, 221
- 博克, 埃德蒙 Burke, Edmund 35
- 博纳姆委员会 Burnham Committee 50, 169
- 卡拉汉, J. Callaghan, J. 23—24, 31—32, 70—71, 77, 138, 140, 143, 221
- 坎贝尔, R. J. Cambell, R. J. 146, 150, 221
- 卡莱尔, 马克 Carlisle, Mark 42, 43, 180
- 卡斯特利斯, M. Castells, M. 77, 221
- 国家教育运动 CASE 184
- 教师教育鉴定委员会 CATE 166
- 英国工业联盟 CBI 107, 110—111, 112, 114, 116, 117, 122





- 当代文化研究中心  
保守党教育联合会  
中央集权  
奇蒂, C.  
1977 年第 14 号通告  
城市和行会  
科克罗夫特报告  
  
科克罗夫特, 威尔弗雷德  
德爵士  
科恩, S.  
科林斯, R.  
商品形式  
  
竞争  
综合学校 (包括通识主义)  
  
保守党  
  
库柏斯和莱布兰德  
科里顿, 季米特里  
卡曾斯, M. 和侯赛因, A.  
考克斯, B.  
考克斯, B 和戴森, A.  
考克斯, 巴罗内斯 卡罗琳  
琳  
政策研究中心
- CCCS 12, 13, 19, 29—30, 34—35, 144, 221  
CEA 8, 41  
centralisation 58, 139, 156  
Chitty 156—157, 221  
Circular14/77 147, 151  
City and Guilds 83  
Cockcroft, Report, the 6, 106, 152, 156, 176, 187, 196, 204  
Cockcroft, Sir Wilfred 168, 174—175  
  
Cohen, S. 26—27, 221  
Collins, R. 211, 221  
commodity form, the 81—83, 86—87, 89, 90, 97  
competition 35, 39, 60—69, 85, 93, 98, 120, 169  
comprehensive schools(including comprehensivism) 11, 24, 25, 26, 27, 28, 29—31, 45, 50, 55, 62, 73, 89, 91, 117  
Conservative Party 15, 19, 26, 41, 42, 49, 64, 90, 113, 119, 143, 175, 178, 181, 191, 208, 209, 213  
Coopers and Lybrand 68, 221  
Coryton, Dimitri 41  
A. Cousins, M. and Hussain, A. 48—49, 90  
  
Cox, B. 197, 205, 221  
Cox, B. and Dyson, A. 23, 24, 26, 221  
Cox, Baroness Caroline 44, 48, 50, 184  
  
CPS 34, 44, 139, 175, 181, 182, 183, 196, 198,



- 203, 205, 207, 208, 209, 221
- 职前教育证书  
 克里克, B.  
 教育中的危机  
 危机管理  
 跨学科工作  
 城市技术学院
- 文化复兴主义者
- 课程
- 削减教育开支
- 《每日邮报》
- 戴尔, R.  
 迪安, J. 和斯特德, A.  
 德梅因, J.  
 丹尼森, W.  
 教科部
- 迪希蒙特, 约翰
- 分化  
 话语
- CPVE 83, 93, 94, 95, 96, 106, 109, 118, 126
- Crick, B. 8
- crisis in education 24, 27, 31, 128, 142
- crisis management 19, 108, 129
- cross - curriculum work 110—113
- CTCs 62, 68, 85, 92, 101, 113—119, 129, 179, 214
- cultural restorationists 6, 24, 27, 28, 48, 54, 58, 84, 93, 100, 102, 113, 129, 135, 185, 195—196, 197, 204, 207, 211
- curriculum 4—6, 25, 45, 46—49, 69, 70, 76, 101, 102, 110—11, 118, 130, 133—172, 196, 199, 208
- cuts in education spending 79—81
- Daily Mail, the* 27
- Dale, R. 11, 14, 27, 71, 76, 100, 102, 221
- Dean, J. and Steads, A. 93, 221
- Demaine, J. 49, 221
- Dennison, W. 12, 221
- DES 4, 6, 8, 12, 15, 19, 20, 21, 30, 33, 51, 62, 63, 70, 74, 76, 91, 93, 96, 97, 101, 111, 112, 113, 119, 123, 130, 136, 137—172, 173, 181—183, 185, 189, 190—210, 211, 221—222
- Dichmont, John 199
- differentiation 90—94
- discourse 17—18, 21, 27—42, 46, 48, 50, 52, 56, 58, 70, 73, 75, 77, 87, 90, 91, 100, 108, 110, 113, 118, 124, 129, 136, 145—146, 150—



- 152, 153, 155, 157, 166, 185
- 环境部  
DOE 20, 74, 76, 112, 130
- 多纳休, 伯纳德勋爵  
Donaghue, Lord Bernard 138—141, 142, 144
- 唐纳德, J.  
Donald, J. 17, 71, 222
- 贸工部  
DTI 5, 6, 8, 19, 20, 76, 112, 113, 130, 211
- 邓肯, S. 和古德温, M.  
Dunnean, S. and Goodwin, M. 56, 222
- 邓拉维, P. 和奥利里, B.  
Dunleavy, P. and O'Leary 2, 13, 222
- 丹, B.  
Dunn, B. 85
- 经济政策  
economic policy 77—79
- 1980年《教育法》  
Education Act(1980) 61, 166
- 1986年《教育法》  
Education Act(1986) 158
- 《学校中的教育》1977  
*Education in schools* 1977 71, 142, 153—154, 155
- 教育市场(又见“市场”)  
education market place (see also ‘the market’) 59—69, 86, 87, 90, 93, 98
- 1988年《教育改革法》  
Education Reform Act(1988) 43, 51, 54, 59, 60—69, 85, 87, 97, 98, 101, 117, 121, 123, 124, 129, 133—172, 175—177, 181, 182, 184, 188, 192, 196, 214
- “教育官僚”  
‘education bureaucrats’ 5, 133
- “教育权威”  
‘educational establishment’ 18, 45, 49, 53, 58, 100, 130, 190, 193, 197, 207, 209, 213
- 教育政策制定(又见政策)  
educational policy making (see also policy) 9—11
- 教育政府(见政府)  
educational state (see the state)
- 有效学校运动  
effective schools movement 89—90
- 平等主义  
egalitarianism 25, 28, 55, 58
- 英语全国统一课程工作  
English National Curriculum Working Party

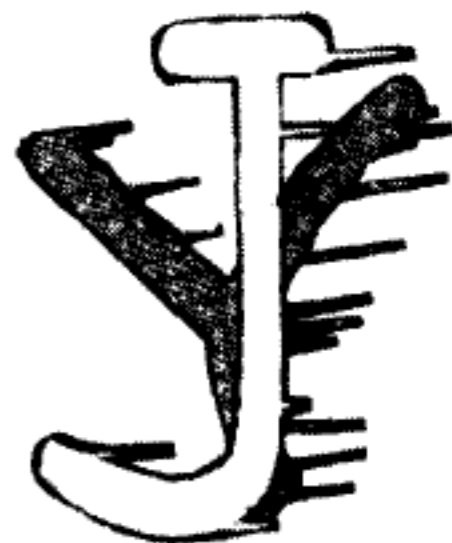


- 小组 204—207
- 企业 entrepreneurship 36, 72, 121
- 教育研究中心 ERC 47
- 欧尼斯特, P. Ernest, P. 6, 222
- 伊文思, 艾伦 Evans, Alan 163, 166, 178—179
- 家庭 family 40, 41, 45
- 继续教育部 FEU 4, 20, 196, 111, 112
- 芬恩, D., 格兰特, N. 和 Finn, D., Grant, N. and Johnson, R. 17, 222
- 约翰逊, R.
- 灵活性 flexibility 103, 104—106, 125—126, 127, 130
- 福柯, M. Foucault, M. 17, 18, 22, 23, 31, 34, 59, 90, 150, 223
- 福勒, G. 等 Fowler, G. *et al.* 7, 223
- 福勒, W. Fowler, W. 153, 154, 156, 158, 223
- 《学校课程框架》(教科  
部, 1986) *Framework for the School Curriculum, A* (DES  
1986) 155—156, 161, 163
- 自由 freedom 37—38, 39, 44, 64
- 自由市场(又见“市场”) free-market (see ‘the market’)
- 弗里德曼, M. 和弗里德  
曼, R. Friedman, M. and Friedman, R. 36, 223
- 福里泽尔, C. Fritzell, C. 81—83, 87, 94, 125, 223
- 甘布尔, A. Gamble, A. 36, 223
- 中等教育普通证书 GCSE 45, 53—54, 83, 93, 101, 107—108,  
111, 135, 156, 164, 173—174, 177
- 格维尔茨, S 和奥兹加,  
J. Gerwitz, S. and Ozga, J. 12, 161, 223
- 格利森, D. Gleeson, D. 76, 100, 102, 128, 223
- 直接拨款公立学校 GMS 46, 62, 63, 68, 85, 91, 169, 177, 183





- 古德森, I. Goodson, I. 152, 223
- 格雷斯, G. Grace, G. 20, 79, 223
- 格雷厄姆, 邓肯 Graham, Duncan 133, 134, 200, 206
- 文法学校 grammar schools 29, 30, 45, 48, 62, 92, 116, 129, 130
- 格兰特, W. 和纳斯, S. Grant, W. and Nath, S. 79, 223
- 大辩论 Great Debate, the 23, 31—32, 71, 73, 75, 77, 89, 137, 140, 143, 147, 168
- 绿皮书(1977)(见《学校中的教育》) Green paper, the(1977) (*see Education in Schools*)
- 格鲁诺, 艾伦 Grunow, Alan 168—169, 170
- 《卫报》 *Guardian*, the 192, 205
- 哈贝马斯, J. Habermas, J. 26, 223
- 霍尔, S. Hall, S. 33, 41, 223
- 霍尔, S. 等 Hall, S. *et al.* 26, 223
- 霍尔, S. 和雅克, M. Hall, S. and Jaques, M. 28, 224
- 哈尔西, 菲利浦 Hasley, Philip 176
- 汉普森, 基斯 Hampson, Keith 143, 146, 159
- 哈格里夫斯, A. Hargreaves, A. 13, 14, 15, 68, 95, 108, 224
- 哈特, 戴维 Hart, David 63, 64, 67—68
- 海克, F. Hayek, F. 35—39, 51, 56, 58, 61, 62, 63, 66
- 黑兹尔赫斯特, 艾伦 Hazelhurst, Alan 42
- 校长 headteachers 67—68, 88, 97, 98, 120, 122—123, 158, 179, 124
- 亨尼西, P. Hennessey, P. 160, 224
- 西格森报告 Higginson Report 108, 194
- 希尔盖特集团 Hillgate group, the 43—59, 113, 224
- 赫什, J. Hirsh, J. 15, 224
- 赫什, J. 和罗思, R. Hirsh, J. and Roth, R. 15, 224



- 皇家督学 HMI 7, 20, 21, 70, 86, 133, 136, 138, 139, 140—172, 173—174, 182, 185, 190, 198, 200, 203, 208
- 霍洛韦, J. Holloway, J. 16, 224
- 霍尔特, M. Holt, M. 101, 223
- 霍尔特, 希拉 Holt, Sheila 109
- 霍伯, E. Hopper, E. 128, 224
- 经济协会 IEA 34, 43, 104
- 欧洲防御和策略研究院 IEDSS 47
- 内伦敦教育局 ILEA 45, 54—56, 135, 147
- 《独立报》 *Independent, the* 93, 119—120, 191, 196
- 教化 indoctrination 47
- 《工业社会》 *Industrial Society, the* 121
- “工业训练者” ‘industrial trainers’ 4—6, 74, 76, 83, 100, 101, 113, 118, 129, 130, 211
- 工业年鉴 *Industry Year* 72
- 在职教育 in-service education 49—50, 97
- 董事协会 I. O. D. 120
- 贾米森, I. Jamieson, I. 72, 75, 100, 102, 104, 126, 224
- 贾莫斯, H. 和佩卢瓦勒, B. Jamous, H. and Peloille, B. 170, 224
- 杰索普, B. Jessop, B. 15, 224
- 杰索普, B. 等 Jessop, B. *et al.* 41, 124, 125, 225
- 约翰逊, R. Johnson, R. 6, 225
- 约瑟夫, 基斯爵士 Joseph, Sir Keith 8, 28—29, 43, 53, 62, 63, 64, 83, 88, 116, 117, 119, 139, 143, 144, 157—159, 162—164, 166, 169, 171—172, 173—181, 188, 196



- 约瑟夫, K. 和桑普逊, J. Joseph, K. and Sumption, J. 37, 225
- J.
- 乔伊, 罗伯特 Joy, Robert 106, 108, 120—121, 123
- 肯韦, J. Kenway, J. 32—33, 225
- 凯恩斯主义 Keynesianism 35—36, 225
- 金, A. King, A. 36, 225
- 金顿, 布雷恩 Kington, Brian 106, 114—115
- 科根, M. Kogan, M. 1, 3, 16, 161, 225
- 工党 Labour Party 29, 30, 31
- 拉克劳, E. 和穆夫, C. Laclau, E. and Mouffe, C. 23, 225
- 劳勒, 希拉 Lawlor, Sheila 196, 205—206
- 劳顿, D. Lawton, D. 6, 225
- 劳顿, D. 和戈登, P. Lawton, D. and Gordon, P. 149, 161, 225
- 地方教育当局 LEAs 7, 8, 12, 30, 33, 45, 46, 62, 68—69, 76, 84, 85, 86, 91, 97, 133, 138, 140, 150—151, 153, 162, 165—166, 167—172, 179, 185, 191, 197
- 莱维塔斯, R. Levitas, R. 24, 42, 225
- “自由人文主义” ‘liberal humanists’ 4—6, 58, 102, 144, 150—157
- 自由 liberty (see freedom)
- 获得资格证书的教师 licensed teachers 50, 97
- 利皮兹, A. Lipietz, A. 124, 225
- 利特勒, C. 和塞拉曼, G. Littler, C. and Salaman, G. 123, 225
- 地方学校管理 LMS 51, 59, 65, 67—68, 69, 87, 97, 98, 121, 123—124, 134, 183, 214
- 洛奇, P. 和布莱克斯通, T. Lodge, P. and Blackstone, T. 137, 161, 225



## 《伦敦衰退标准》

*London Evening Standard* 56

- 麦克卢尔, S. McClure, S. 149, 153, 194, 225  
 麦卡洛, G. McCullough, G. 76, 225  
 梅斯, J. Mace, J. 80, 225  
 麦克唐奈, D. Macdonell, D. 18, 29, 56, 225  
 麦格雷戈, J. MacGregor, J. 148, 181  
 麦克伦南, G., 霍尔德, D. 和霍尔, S. McLennan, G., Held, D. and Hall, S. 20, 226  
 麦克弗森, A. 和拉布, C. McPherson, A. and Raab, C. 11, 226  
 麦克威廉姆斯, 基斯 McWilliams, Keith 159, 163—165, 178  
 磁性学校 magnet schools 92  
 管理 management 97, 120—124, 127—132, 171  
 市场化 marketisation 86—90  
 “市场” ‘market, the’ 35, 36, 38, 50, 52, 53, 56—57, 58, 60—69, 84, 88, 94, 105, 120, 124, 167, 178, 214  
 马克思, J. 等 Marks, J. *et al.* 55, 226  
 马克思, K. Marx, K. 87, 226  
 数学全国统一课程工作 Mathematics National Curriculum Working  
 小组 Party 102, 198—204  
 莫德, A. Maud, A. 25, 226  
 莫, J. Maw, J. 151, 226  
 梅里戴尔, 菲利浦 Merridale, Phillip 169—171  
 学校规划中的小型企业 MESP 94, 109  
 莫蒂莫尔, 彼得 Mortimore, Peter 196  
 莫厄特, C. L. Mowat, C. L. 24  
 人力服务委员会 MSC 20, 76, 77, 83, 85, 93, 96, 101, 104, 113, 137, 226





- 多元文化主义 multiculturalism 40—41, 45, 46
- 莫里, R. Murray, R. 124, 126, 226
- 全国学校管理者联合会 NAGAM 184
- 全国校长联合会 NAHT 62, 67—68, 184
- 全国英语教学联合会 NATE 198
- 全国教师继续教育联合会 NATFE 184
- 国家 nation 39—40, 41, 48, 61
- 全国统一课程 National Curriculum 42, 54, 56—59, 65, 68, 87, 92, 93, 98, 101, 109, 110, 111—113, 114, 141—146, 148, 150, 153—156, 158, 169, 173—210, 211, 214
- 全国统一考试(又见评估) national testing( *see also* assessment) 51, 68, 98, 101, 111
- 全国统一课程委员会 NCC 37, 112, 133, 134, 135, 149, 166—167, 178, 185—187, 191, 197, 200, 201, 204, 206—207, 226
- 国家教育标准委员会 NCES 34, 36, 44
- 父母—教师联合会国家委员会 NCPTA 184
- 新保守主义 neo-conservatism 8, 34, 39—42, 43, 46, 52, 54, 56, 129, 213
- 新自由主义 neo-liberalism 8, 34—40, 43, 46, 52, 54, 56, 72, 74, 88, 129, 139, 173, 213
- 新马克思主义 neo-Marxism 12, 13
- 《学校新的伙伴关系》 *New Partnership for Our Schools, A* 144
- “新进步主义者”/新进步主义 ‘new progressivies’ / new progressivism 6—7, 100, 101, 102, 135—137, 172, 176, 185, 200, 203, 207, 211



- 新右翼 New Right, the 4, 6, 8, 11, 18, 21, 22, 23—69, 70, 74, 87, 100, 129, 133, 149, 150, 160, 172, 176, 185, 189, 194, 197, 204, 209, 211, 213
- 新职业主义 new vocationalism 71, 74, 75—80, 83, 84
- 国家经济和社会研究院 NIESR 197—198
- 诺斯, J. North, J. 53, 101, 226
- 10号政策单元 No. 10 Policy Unit 183, 188, 198, 206
- 国会议员的顽固派 No Turning Back Group of MPs 50, 226
- 诺奇克, R. Nozick, R. 35, 226
- 国家教师联合会 NUT 71, 163, 184
- 《观察家》 *Observer*, the 92, 119, 193, 199, 201, 205, 206
- 经合组织报告(1975) OECD Report, the(1975) 160, 226
- 奥菲 C. Offe, C. 19, 81, 82, 226
- “旧人文主义” ‘old humanism’ 4—6, 24, 100, 118, 129, 207
- 开放入学 open enrolment 60—69, 86, 183
- “选择退出”(见由国家拨款的学校) ‘opting out’ (see GMS)
- 奥兹加, J. Ozga, J. 1, 226
- 帕尔默, F. Palmer, F. 47
- 父母的选择 parental choice 33—34, 43, 46, 52, 57, 58, 60—69, 70, 88, 91
- 父母 parents 8, 33—34, 43—44, 70, 84, 87, 120, 138
- 伙伴关系 partnership 145—146, 148, 154, 161, 169—172, 177—179, 191, 213
- 皮科克, 雷 Peacock, Ray 102, 107, 201
- 佩舍, M. Pecheux, M. 18, 226
- 佩弗斯, 杰克 Peffers, Jack 110



- 佩里, 波利安  
 佩斯通, 莫里斯  
 彼得拉西克, R.  
 派尔, W.  
 普拉斯科, M.  
 多元论  
 政策(包括政策制定, 政策形成, 政策斗争)  
 政策分析  
 政策领域  
 政策社会学  
 政治化的学科  
 波拉得, A. 等  
 后工业主义  
 《实践课程》(学校委员会 1980)  
 普锐斯, S.  
 普锐斯, S. 和瓦格纳, K.  
 普林格, R.  
 私有化  
 曲线图  
 无产阶级化  
 个人、社会和健康教育  
 普朗蒂, J.  
 Perry, Pauline 139—142, 150, 151, 171—172, 176, 177  
 Peston, Maurice 175  
 Pietrasik, R. 170, 226  
 Pile, W. 12, 149, 226  
 Plaskow, M. 163, 227  
 pluralism 12, 13, 19  
 policy (including policy making, policy formation, policy struggle) 3, 7—8, 10—13, 22, 32, 33, 42, 44, 58, 59, 76—77, 79, 101—102, 118, 126, 129, 130, 141, 142, 145, 150, 160, 162, 165, 171, 176, 183, 185, 189, 196, 198, 204, 207, 209—210, 211—214  
 policy analysis 3, 9  
 policy communities 19, 71, 134, 213  
 policy sociology 1  
 politicised subjects 25—28, 47—48, 53, 54, 55  
 Pollard, A. *et al.* 83, 227  
 post - Fordism 124—132, 136  
*Practical Curriculum, the* (Schools Council 1980) 155  
 Prais, S. 180, 188, 197, 198—199, 227  
 Prais, S. and Wagner, K. 183, 188, 227  
 Pring, R. 84, 227  
 privatisation 78, 84—85  
 profiles 95  
 proletarianisation 97—99  
 PSHE 83  
 Prunty, J. 2, 3, 130, 227



- “公共教育者” ‘public educators’ 4—6, 136
- 奎克, J. Quicke, J. 48, 227
- 昆顿, 彼得 Quinton, Peter 35
- 种族主义 racism 40
- 兰森, S. 等 Ranson, S. *et al.* 137, 227
- 成绩记录 records of achievement 83
- 里德, D. Reeder, D. 76, 227
- 里斯, G. 等 Rees, G. *et al.* 96, 227
- 里斯, T. Rees, T. 95, 227
- “旧人文主义改革家” ‘reformist old humanism’ 6, 100, 203, 211
- 相对自由 relative autonomy 9, 13, 20, 80—84
- 雷洛兹, D. 和沙利文, M. Reynolds, D. and Sullivan 30, 227
- 理查德, J 和乔丹, G. Richardson, J. and Jordan, G. 19, 227
- 赖斯伯勒, G. Riseborough, G. 30, 227
- 罗布森, M. 和沃尔福德, G. Robson, M. and Walford, G. 84, 227
- 朗博尔德, 安杰拉 Rumbold, Angela 54, 195
- 拉斯廷, M. Rustin, M. 126, 227
- 索尔特, B. 和塔伯, T. Salter, B. and Tapper, T. 5, 7, 11, 12, , 48, 137, 149, 161, 227, 228
- 标准化评估任务 SATs 193
- 桑德斯, P. Saunders, P. 9, 13, 16, 19, 130, 131, 228
- 学校课程开发委员会 SCDC 20, 110, 149, 159, 160—165, 208, 228
- 学校委员会 Schools Council 20, 76, 138, 149, 150—151, 155, 160—165, 176, 177, 228
- 《学校课程》(教科部) *School curriculum, the*(DES 1981) 155, 156,

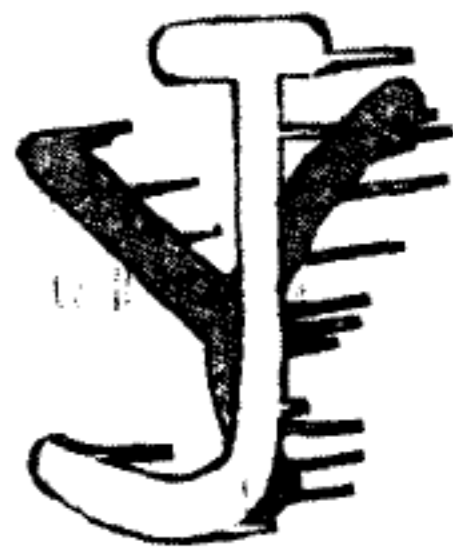




- 1981)
- 学校督学
- 学校/工业运动
- 熊彼得, J.
- 施瓦茨, B.
- 斯科拉顿, 罗杰
- 学校评估委员会
- 学校考试委员会
- 《中学科学评论》
- 教育和科学国务大臣
- 塞德尔, G.
- 塞尔登, A.
- 教育和科学特别委员会
- 森克, P.
- 塞克斯顿, S.
- 中学校长联合会
- 夏普, R.
- 夏普, R. 和格林, A.
- 希林, C.
- “下层学校”
- 斯密, 亚当
- 史密斯, 亚历克斯爵士
- 社会事业处
- 社会政策
- “明星学校”
- 163, 166
- school governors 67—68, 69, 88, 98, 123, 158
- schools/industry movement 72—73, 75—80, 94, 101, 116, 124, 138, 211
- Schumpeter, J. 63, 228
- Schwarz, B. 39, 41, 228
- Scruton, Roger 35, 39, 47, 228
- SEAC 54, 133, 134, 166, 176, 185, 191, 192, 197
- SEC 163, 164
- Secondary school Science Review* 186
- Secretary of State for Education and Science, the 62, 67, 85, 114, 115, 139, 142, 145, 152, 153, 156, 160, 166, 171, 173—181, 185, 187, 189, 191—192, 200, 201, 203, 204, 206
- Seidel, G. 40, 228
- Seldon, A. 63, 228
- Select Committee on Education and Science 8
- Senker, P. 96, 228
- Sexton, S. 23, 43—59, 98, 228
- SHA 148
- Sharp, R. 100, 228
- Sharp, R. and Green, A. 102, 228
- Shilling, C. 94, 96, 213, 228
- ‘sink schools’ 91—92
- Smith, Adam 35, 74, 228
- Smith, Sir Alex 162
- Social Affairs Unit 32, 34, 47, 49—50
- social policy 11, 77, 79
- ‘star schools’ 91—92



- 政府 state, the 12—14, 15, 16, 19—21, 34—39, 46, 77—78, 95, 113, 118, 130, 211, 213, 214;
- 教育政府 education al state 198, 204, 212—213;
- 地方政府 local state 20
- 圣约翰·史蒂维斯, N. St John Stevas, N. 23, 43, 60, 143
- 斯特罗纳克, I. Stronach, I. 74, 132, 228
- 斯维·夏皮罗, H. Svi Shapiro, H. 3, 228
- 教师评估 TAs 193
- 泰勒, 西里尔 Taylor, Cyril 119
- 《教师质量》(白皮书 1984) *Teacher quality*(White paper 1984) 171
- 教师 teachers 25—28, 49—52, 55, 70, 73, 88, 89—90, 97—98, 128, 129, 138, 157, 170—172, 191, 213, 214
- 教师培训 teacher training 49—50, 192
- 教师联合会 teacher unions 7, 12, 30, 33, 76, 93, 150, 160, 162—163, 166, 179, 197
- 《泰晤士报教育副刊》 TES 112, 115, 153, 166—167, 193, 194, 195, 196, 201
- 测验 (见全国统一测验) Testing (see national testing)
- 评估和考试任务小组 TGAT 53, 135, 187—198
- 撒切尔, M. Thatcher, M. 36, 37, 41—42, 63, 79, 157, 178, 181, 191—192, 193, 194, 195, 196, 201
- 撒切尔主义(包括撒切尔主义者, 撒切尔夫人的支持者) Thatcherism(including Thatcherist, Thatcherite) 3, 15, 16, 28, 37, 39, 43, 59, 72, 73, 77, 79, 84, 87, 93, 118, 124, 213
- 《泰晤士报高等教育副刊》 THES 16, 61



- 托马斯, 诺曼  
 索恩伯里, R.  
 桑尼克罗夫特  
 《泰晤士报》  
 托利, 乔治博士, 牧师  
 财政部  
 特纳, R.  
 技术和职业教育议案
- 乌尔里希, 沃尔特  
 “政府无能”  
 《一种课程观》
- 职业主义  
 职业进步主义  
 保证金
- 沃克, A.  
 韦布, 托尼  
 威尔法尔, 达米安  
 韦克斯勒, P. 和格拉宾  
 纳, G.  
 惠蒂, G.  
 威纳, M.  
 温斯托克, A.  
 威尔金斯, 拉斐尔  
 威廉, 廷代尔  
 威廉姆斯, R.  
 威廉姆斯, 雪莉
- Thomas, Norman 193  
 Thornbury, R. 25—26, 229  
 Thornycroft 184  
*Times, the* 28—29  
 Tolley, Revd Dr George 104—105, 109, 116  
 Treasury, the 19, 93  
 Turner, R 130, 229  
 TVEI 76—80, 83, 93, 94, 95, 96, 101, 102,  
 106, 109, 110, 111, 112, 116, 118, 126  
 Ulrich, Walter 147, 164  
 ‘ungovernability’ 36, 38  
*View of the Curriculum, A* 155, 156, 161, 162,  
 166  
 vocationalism 94—97, 100  
 ‘vocational progressivism’ 101—119, 136  
 vouchers 45, 63—64, 68, 87—88, 177
- Walker, A. 1, 229  
 Webb, Tony 107, 117  
 Welfare, Damian 184  
 Wexler, P. and Grabiner, G. 56, 58, 229
- Whitty, G. 185, 211, 229  
 Wiener, M. 71, 229  
 Wienstock, A. 73, 229  
 Wilkins, Raphael 179  
 William Tyndale 27, 34  
 Williams, R. 4, 7, 11, 13, 24, 100, 118, 136,  
 214, 229  
 Williams, Shirley 23, 140, 143, 151, 152, 153,



- 162
- 工作经验 work experience 96, 113, 115
- 沃索恩, P. Worsthorne, P. 40, 229
- 沃森, J. Worthen, J. 53, 229
- 赖特, E. O. Wright, E. O. 3, 229
- 赖特, N. Wright, N. 25, 229
- 黄皮书 *Yellow Book, the* 146, 153, 162
- 扬 Young 113
- 扬, P. Young, P. 89, 229
- 青年培训计划 YTS 85, 93

