

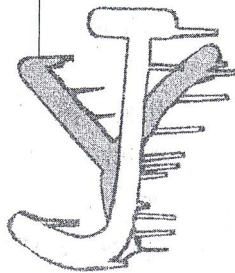
第一章

导论

本书在此呈现给读者的，是关于学校科目的一些历史案例研究，³以及对这些科目内部和科目之间基本变化模式和冲突模式进行的分析。这些案例研究关注的是“成为一门学校科目的过程”，因此，本书的分析集中于科目如何谋求在学校课程中确立它们的地位。我们的目的，不是就学校科目和课程变化给出一个普遍意义的解释，而恰恰是对过去和现在试图提供这种普遍解释理论的研究观提出质疑，并阐述我们的新的观点。对于本书来说，最重要的是一种信念，即关于课程社会史研究方法的信念。

言简意赅地说，本书乃试图论证以下三个假设：第一，学校科目不是独立的个体，而是各种亚群体和传统的不断翻新的结合物。课程中的这些群体，影响和改变着科目的划分和地位；第二，在学校科目（以及相关大学学科）成立过程中，基础科目群表现出从陶冶性和实用性传统向学术性传统靠拢的倾向。希望被看作学术性科目的愿望，将会 in 发展战略和科目定位过程两方面发生冲突。这些冲突决定性地凸现在成为学校科目和确立学术地位的过程中；第三，在案例研究中，很多课程争论可以用科目间围绕地位、资源、势力范围展开的冲突来解释。

首要的是，学校科目历史案例的研究提供了课程变化和冲突的“特有的详情”（local detail）。由于活跃于课程利益群体内部的个体和亚群体具有明确的身份意识，这使得我们对其意图与动机的分析和评估成为可能。由此，我们能够严谨地验证把课程控制的权力归因于统治性利益群体的社会学理论的实证可靠性。^①



具体关注于微观层面的学校科目群体,并非意味着否定宏观层面的经济变化或知识思想变化,也不意味着否定主导价值观念或教育体系变化的重要性。但可以肯定,这种宏观的变化,能在微观层面得到生动的再解释。可以把宏观的变化看作是向科目派系、协会和群体展示的一连串的新选择。为了理解科目是如何随着时间的变化而变化的,为了理解知识思想的历史,我们需要理解科目群体是如何引导和推出新思想和机遇的。我们并不主张科目群体在推动课程变化上是全能的,而是主张它们的反应,是整个事件中非常重要的一部分。许多人或多或少都忽视了这一点。

除了试图探讨课程的社会学分析,对学校科目社会史的强调,本书也对综合学校的未来提出了颇有见地的观点和重要的问题。不同学校科目的不同地位(以及可利用资源),起因于它们在合并之前原有的不同的教育系统状态。例如手工和实践科目仍然地位很低,而这源于它们的小学背景。因此,科目体现着现代学校现有科目分化的深层结构。最近的综合研究揭示了当这些分化了的课程被安排给不同的学生顾客(pupil clienteles)时,分流体制是如何产生的。为了与综合的理想保持一致而改变学校教育内部过程,这种做法要求对科目中心课程(subject-based curriculum)的背景及其不息的生命力有一个详细的了解。面临组织机构变革之际,与地位资源紧密相关的科目定义以及课表建设的现时模式,确保了学校科目在维护社会固有分工方面发挥作用。

学校科目的各种解释

知性“学问”与学校科目的相提并论,在一段时间内是某些教育哲学家著作中的出发点。赫斯特(Hirst)在论及学校科目时说,“很明显它们是逻辑严谨的学问”^⑧。但是这种哲学观点深深扎根于一种特殊的教育信念之中,特别是这样的论断:“不管儿童的能力如何,我要说的是,作为一种理性动物的存在,他们的内心发展是知性的。”^⑨与这样的信念相呼应,赫斯特(还有彼得斯 Peters)认为,“教育的主要目标就是发展心智”。这种目标通过“对知识各种形式的定义”能够得以最有效地达成^⑩(以后又扩大为包括“知识领域”)。这些知识的形式和领域,为学

校知识提供了“逻辑上内在统一的学问”的基础。

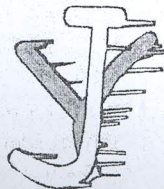
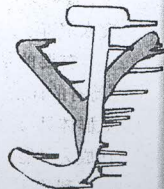
因此,赫斯特和彼得斯的哲学,为学校课程热衷于促进学生的知性发展提供了一种理论基础。这个学校科目定义的模式,总是暗示着知性课程为学者们所开拓,这些人一般来说活跃在大学里,知性课程然后被“翻译”成中小学的学校科目。菲尼克斯(Phenix)是这样定义知性课程的:“检验一门学问的一般方法是,学问应是具有独特组织传统的知识群体的活动,这些知识群体擅长于某一特定领域的功能发挥,而这些功能又能用一套知性标准来衡量。”^⑪

一旦一门学科在大学中建立了根基,它就会伶牙俐齿地把自己说成是一个知识领域,“学术性”学校科目可以从其中受益并获得发展的方向。但这种事情仅仅表示了学科与相关科目发展方面的一种既成事实,朝这一至高点演化的各个阶段以及推动“学术性”科目走相似道路的各种力量依然没能得到解释。为了弄清学术地位的获得过程,必须分析学校科目社会史及其建构与演化过程中所采用的各种方法策略。

社会学家一直关注哲学研究如何为学术科目中心的课程提供存在合理性。像赫斯特这样的哲学家对教育持有自己的见解,扬(Young)将其表述为“一种立足于一套严格不同的知识形式的绝对论者的概念。这种知识形式非常近似于学术课程的传统领域,因此它倾向于为那些某一特定时期的社会历史建构的东西提供合理的证明,而不是去批判它们”^⑫。如果接受扬的观点,那么,指出以下这点是很重要的,即此书将表明,学校科目代表着许多利益群体,仅仅把科目看成是“某一特定时期的社会历史建构”,虽然在某一层次上是对的,但对那些为自己的生存和条件改善而奋斗的群体来说,却过于不公正。

早在1968年,马斯劳劳伍(Musgrove)就为社会学家提供了一个在当时很有独到见解的建议。他建议他们:

既在学校内部也在国家层次上,把科目当成由交往网络、物质报酬和意识形态所支持的社会体系来研究。在学校内部和在一个更广阔的社会里,科目作为人的集合体,相互竞争着、合作着,划定和保卫着他们的疆界,要求他们的成员效忠,为其成员提供



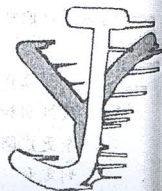
自我认同……即使从本质上看似非常知性的革新,也可将其作为一种社会交互作用的结果进行卓有成效的分析……

马斯古劳伍指出:“这种观点指导下的科目研究,至少在学校层次上还非常罕见。”^⑦

很多研究试图遵循马斯古劳伍的建议,如最近埃格莱斯顿(Eggleston)的研究。但知识社会学领域里,影响卓著的研究当首推扬于1971年主编的论文集《知识与控制》。其收编的论文反映了伯恩斯坦(Bernstein)的观点:“一个社会如何选择、区分、分配、传授和评估被认为是公共教育的知识,不仅反映权力的分配也反映了社会控制的原理。”^⑧同样,扬建议“对那些手中握有决定知识选择和组织大权的人的观念进行研究,或许是社会学对课程进行研究的一个非常有效的视角”^⑨。这些观点引导出如下一般性结论:

这个国家的学术性课程有如此的假设,即某些种类和某个领域的知识比其他知识更具“价值”,因此,应该尽可能地将所有知识专业化,应该直截了当强调专业科目之间的关系,强调担任教学的专业教师之间的关系。因此,将课程变化看作是知识界定的变化或许比较有效,在一维或多维层次上,朝着更少分层、更少专业化、更不开放的知识体系方向,或者是更加分层、更为专业化、更为开放的知识体系方向发展。而且,既然我们假定任何课程都关涉到某些社会关系,一旦这些变化被认为将危及所涉及的主导群体的价值观念、权力和特权,这些变化将会受到抵制。^⑩

虽然颇有启发,但是非特指的“主导群体”控制其他可能是亚群体的实际运作过程并未得到深入的剖析。我们知道学校在课程上的自主权“实际非常有限,因为大学通过入学要求和对所有学校考试委员会(只有一个除外)的支配,控制着第六级(以及更低的学级);因而死死卡住了学校在课程上的自主权”。在一条注中扬认为,“这儿并非直接控制,它指的是一个过程,在此过程中教师通过共有‘我们都知道大学需要什么’这一心照不宣的假定,来为他们的课程提供存在的合理



性”^⑪。将教师的社会化看作是控制的主要机制的观点在别处亦被提及,我们读到:

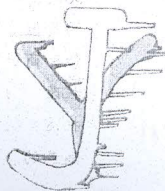
现代英国教育体系是学术性课程一统天下,该体系具有严格的知识分层的特点。也就是说,如果教师和儿童是在一个体制化的结构中中被社会化的,而结构又赋予这种假定以合法性,那么对于教师来说,高地位(报酬)将与如下的课程领域挂钩:(1)经过正式评估;(2)教学对象是“最聪明的”学生;(3)教学会在能力相同的且认为自己在这类课程中最突出的学生群体中展开。^⑫

扬继续指出,“研究知识分子在课程建设中如何努力提高或维护他们的学术合法性,肯定收获颇丰”^⑬。

布迪厄(Bourdieu)在《知识与控制》中的两篇文章,概括了他对英国知识社会学家的重大影响。^⑭与《知识与控制》的其他撰稿人不同,布迪厄开展实证研究以证明他的理论假设。他最近的著作把焦点放在高等教育而不是中小学,研究了教育再生产的问题,涉及到了一个重要的部分,即“教育体系的结构和历史中的考试”。^⑮但是,扬也逐渐有了论证知识和控制理论时历史研究方法必要性的认识。他最近写道,“改正和超越我们研究中局限的一个决定性方法是……认识这种局限性不是既定和固定的,而是历史中人们的行为和利益冲突所造成的”^⑯。同样,伯恩斯坦后来认为,“如果我们想要真正改变教育内容,那么我们必须研究这些内容的历史,它们与学校外部的体制和象征之间的关系”^⑰。

学校科目社会史展望

最近许多研究都用历史的方法来分析课程问题。这些问题与本书所涉及到的许多问题有关。威尔金森(Wilkinson)从韦伯(Weber)早期的研究中得到许多灵感,他对19世纪公学古典学术课程的研究便属此类。^⑱韦伯研究中国儒家的教育,分析出当时中国官僚教育中的三个决定性因素,主要强调礼教及“八股”,课程严格局限于古文的学习和背诵。这些课程由一些从社会中选择出来的极为有限的知识所构成。

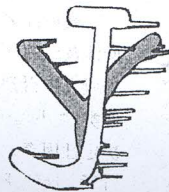


在这个社会中,数学家、天文学家、科学家和地理学家没有地位,所有这些知识领域被知识阶层列为“庶民的”,或者,用更现代的语言来表述的话,“非学术性的”。科举的推行以这种排斥性强的课程为基础,其目的在于控制进入行政官僚阶层的人数。从当时中国社会的角度来考虑,科举意味着宣告非八股是“非教学的”。^③ 威尔金森注意到儒家教育与维多利亚后期公学教育的类似。在公学教育中,取代八股的是维护政治精英的“绅士精神”。公学课程“本身即作为一种标准,强调着古典的知识和特定的风格,有利于绅士阶层”^④。

威尔金森的文章刊载在马斯古劳伍编辑的一个重要的论文集中,名为《社会学、历史与教育》。另有两篇文章重申了与威尔金森相似的观点。坎贝尔(Campbell)的有关拉丁文与教育中精英传统的研究指出,“学校在一个社区中的社会地位,与其对古典的强调程度有着直接的关系”。^⑤ 古迪(Goody)和瓦茨(Watts)就“文化人的文化”(literate culture)阐述了一些总结性的研究结论。他们认为,文化人的文化的主要特征是“一种无视个人社会经验的抽象性……和一种知识的分类化。这种分类行为限制着关系网的种类。个人利用这种关系网可以建立和承认自然和社会世界”^⑥。

已有人对大学的精英教育作历史研究,其中戴维(Davie)和劳斯布莱特(Rothblatt)的研究较为引人注目。戴维的研究关注 19 世纪苏格兰大学课程的变迁模式,指出人们越来越重视书面表达,而不是口头表达。^⑦ 劳斯布莱特有关 19 世纪剑桥大学的研究,描绘了为保持古典研究对不受欢迎的“有用知识”的居高临下的地位,学监们(dons)所采取的成功策略。^⑧

由于商业与工业所体现的价值观,对商业与工业的蔑视是如此的根深蒂固,以至于许多学监及非住院校教师判断一门学术科目的价值是根据它对商业与工业的非实用性。据他们的观点,凡是能为商业带来利润的课程,都不配在大学中得到承认……只要课程改革的动机被认为是出于商业与政治的目的,剑桥的学监们就把这些提出来的改革方案说成是技术性的、非教学的、实用的和随意的。^⑨

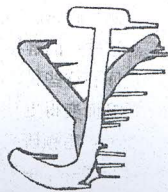


许多研究关注不同科目的不同传统,以及它们对地位和学术承认的追求。雷顿(Layton)的《普通科学》对 19 世纪科学的众多传统作了研究。^⑩ 这些传统寻求将科学与人们的日常生活联系起来。此书提出了诸多的假设,比如为什么这样的科学最终被学术化的科学所替代,后者被接纳进实验室、课本和课程表中。汉森(Hanson)参照艺术大师协会(Society of Art Masters)的例子,详细地记录了科目协会在追求提高学术地位过程中发挥的作用。艺术大师协会对学术外衣和称号表现出极大的兴趣,这些外衣和称号曾经给予或者说看似给予另外的知识种类以高一等的地位。^⑪

在埃格莱斯顿的有关工艺教育的研究之后,道特(Dodd)最近回顾了学校课程中工艺和技术的历史。^⑫ 这本书中的主题之一就是这门科目的教师追求更高地位的愿望:

由于性质和贡献的改变,重的手工活动已被赋予了许多不同的称谓。在这一进行着的讨论中,被隐含着的是“地位”与“尊重”。虽然从手工到工艺和技术这一最近、最重要的变化,反映了一种重点的变化,但仍存在着前述的争论。“实用”非常确切地描述了这一科目的基本部分,但这是一个“带感情色彩的词”。由于这门科目已得到发展,许多人试图鼓动它通过接受某种类型的外部考试(这种考试并不总是最好的测量方式),或使用课表(这些课表经常被弄得面目全非以使它们为其他机构所接受)和像“新的尝试”这样的委婉的词语来获得承认。但是这些都没能成功掩饰它的低地位,这种低地位是一般实用性科目传统挥之不去的。^⑬

在有关课程史的更为一般性的研究中,雷蒙·威廉姆斯(Raymond Williams)写于 1961 年的一本、将教育哲学与持有这些哲学观点的社会群体联系起来的小著,非常具有启发性。他写道,“正如我们以前反复看到的那样,教育课程明确表示着一种妥协,这是一种对旧利益的选择和新利益的强调的妥协。即使这种妥协,在历史的不同时点,或许也会被拖延很久,而且会经常陷入混乱”^⑭。课程史的这种聚焦于利



益群体的观点,最近由于埃格莱斯顿的研究而得到了相当的发展。他写道,“这些基本矛盾是竞争者之间为了取得能定义、评估与分配知识的团体成员资格,而围绕着身份和合法性展开的”^⑩。

班克斯(Banks)的《英国中等教育中的平等和声望》,是对上述研究的一个有价值的总结。这本书同样也提到了课程与社会阶层之间的紧密联系。威廉姆斯指出学术性课程与上层和专业阶层的职业有关。与大多数人的职业有关的课程则是很缓慢地得以开发的。班克斯指出,“由于从技术工种阶层和低中产阶层来的孩子所占的比例增加了,有必要更加注意学生们的职业需要,即使是调整现有的学术性课程以鼓励具有职业特性的科目”^⑪。但是,与大多数职业相关的科目一直被认为是低地位的。一本写于1937年的TUC的小册子坚持说,用于职业训练的学校教育时间“不仅给学生带来了不好的影响,而且夺走了那些能用于更广阔、更有用领域的时间与努力。而且,它给那些幼小的、易受影响的年龄的学生打上了烙印,告诉他们在学业上的不利地位和阶层的观念,而这正是高尚的教育所要尽量避免的”^⑫。从这一观点来看,职业训练的概念不是像通常所理解的那样,所有教育的基本目标就是为职业作准备,而是指下层阶层所关心的为大多数人的工作作准备。学术性课程则是,在历史上也历来都是,在目的上是职业性的,但是那是为高地位职业所作的准备。班克斯的研究下了如此的结论,“对学术传统的坚持,被认为比教师和行政官员的威胁性影响或其他影响更为根本。正是学术课程的职业资格,使得其能够对所有中等教育的各年级产生压力”^⑬。

职业这一词由于运用到学术课程的资格赋予功能上,自然会引起争议。课程帮助人们获得职业工作这一事实,本身便是教育选拔功能的一个方面,但却并不必然意味着它通过给人们提供与他们工作有关的技术,来帮助他们为获得工作作准备。学术性科目的长久支配性地位和高地位,无疑是因为它被看成为一种获取理想工作的资格。但是,这并不能解释为什么只有这么少的新的“学术性”科目被设置,也不能回答这些科目是“生来”就是“学术性的”,还是通过追求它们地位的上升而变得更具有学术性的。

雷顿研究了19世纪以后英格兰学科的演变,在一篇短文中,他提出了一个中等学校课程中学校科目演化的初步模式。雷顿定义出这一

10



演化的三个阶段。

在第一阶段:

羽毛未丰的入侵者在课程表上打下自己的桩,以适当的、有用的这些概念来表示自己存在的合理性。这一阶段,学生们由于这种科目与自己感兴趣的东西有关而被其吸引。教师们很少是受过专业训练的专才,但却对他们的工作带着一一种开拓者传教式的热情。其主要标准是是否适合于学生们的需要与兴趣。

在中间第二阶段:

随着许多受过训练的专家的出现,许多教师可能也招自这些专家,而且形成了此科目的学者研究传统。学生依然为科目所吸引,但除了因为与他们的兴趣与问题有关以外,还由于该科目的声望与学术地位的与日俱增。在科目内容的选择和组织方面,科目的内在逻辑和训练产生越来越大的影响。

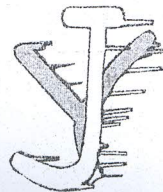
在最后阶段:

教师们现在组织成一个具有完善章程与理念的职业团体。科目内容的选择,广义地说,由那些本领域内领导学术研究的专家的判断和实践所决定。学生们为传统所同化,他们的态度近似消极与服从,是一种觉醒的前奏。^⑭

雷顿模式为所有科目与领域的单一解释敲响了警钟。或许可以这样说,科目与领域常处于变动之中,内容的永久表述远非本质上具有价值。因之,在社会中研究知识模式,应该超越哲学的或广义社会学的分析,而对科目与领域的现状与发展之背后的动机、行为作详细的历史分析的努力。

在这一点上,本-戴维(Ben-David)与柯林斯(Collins)的研究提供了非常有用的蓝本。他们试图分离出“新科学起源中的社会因子”,即

11



心理学。他们提出,首先,新领域的开拓所需要的思想,通常在相当长时期和几个地方有效;其次,这些潜在的新领域中只有极少数能够得到进一步的发展;最后,“这种发展出现在人们开始对新思想感兴趣的时候和地方。这种兴趣不仅在其知识内涵,而且在其作为一种建立新的知识身份,尤其是新的职业作用的手段上”^⑥。

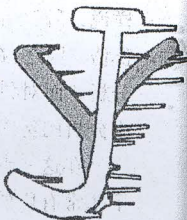
从对历史和社会的诸因素考察中,一种新的有关知识是如何被组织起来,以及如何被促进的假设框架产生了。传统的解释是新知识产生于科学家脚踏实地的努力,丰富于对其内在本质与教育应用的反思。知识社会学家反对这一观点,他们用“强势利益群体,尤其是大学”的活动来解释这一现象。

但事实远为复杂得多。科目和学科是由那些在科目内热心于划分派系和传统的教师与学者的努力而形成的。随着科目的兴衰,这些派系与传统或是得到发展或是走向衰落。总的来说,越“成熟”的科目,其内容便越是“学术性的”,其成员便越是预先都定好位置的。这样,当在研究与探索中开始出现新的知识问题或领域时,由于涉及到的科目不同,以及科目领域的发展方向和阶段也不同,它们的反应就会迥异。新的知识会被仔细斟酌推敲,看它是否具有贡献的潜能。这种贡献,指的是它是否能促进这一科目或科目中特定派系的利益。知识的形成和发展可能与这一科目或领域的参加者的地位相一致,与他们对科目提供新的职业认同的认识与需要相一致。

要进一步深化学校科目的这一新的观点,有必要简单地描述出课程问题的历史背景和中等教育体制发展过程中的课程与考试的主要变化模式。对教育体制变化的描述,会给某一特定历史时期围绕学校课程所展开的斗争的分析提供一个背景。迄今暂时公式化了的那些假设,通过对20世纪英国教育体制的主要特点的考察,可以得到一定的修正。

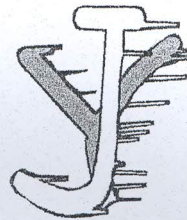
注

- ① 如 M. F. D. Young (ed), *Knowledge and Control*, (London, Collier Macmillan, 1971).
- ② P. M. Hirst, *The Logical and psychological aspects of teaching a subject*, in

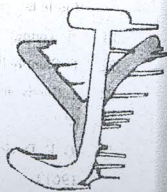


R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education*, (London, Routledge and Kegan Paul, 1967), 第44页。

- ③ Schools Council Working Paper No. 12, *The Educational Implications of Social and Economic Change*, (HMSO, 1967).
- ④ P. M. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education*, (London, Routledge and Kegan Paul, 1970), 第63—64页。
- ⑤ P. M. Phenix, *The Realms of Meaning* (McGraw-Hill, 1964), 第317页。
- ⑥ 同上, M. Young, 1971, 第31页。
- ⑦ F. Musgrave, *The contribution of sociology to the study of curriculum*, in J. F. Kerr (ed.), *Changing the Curriculum* (University of London Press, 1968).
- ⑧ B. Bernstein, *On the Classification and Training of Educational Knowledge*, 同上, M. Young (ed.), 第47页。
- ⑨ 同上, M. Young, 1971, 第31页。
- ⑩ 同上, 第34页。
- ⑪ 同上, 第22页。
- ⑫ 同上, 第36页。
- ⑬ 同上, 第40页。
- ⑭ P. Bourdieu, *Systems of Education and Systems of Thought*, M. Young (ed.), 1971.
- ⑮ P. Bourdieu and J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London, Sage, 1977).
- ⑯ M. Young, *Curriculum Change: Limits and Possibilities*, in M. Young and G. Whitty (eds.), *Society, State and Schooling* (Falmer Press, 1977), 第248—249页。
- ⑰ B. Bernstein, *Sociology and the Sociology of Education a brief account*, in J. Rex (ed.) *Approaches to Sociology* (Routledge and Kegan Paul, 1974), 第156页。
- ⑱ R. Wilkinson, *The Prefects* (London, Oxford University Press, 1964).
- ⑲ M. Weber, *Essays in Sociology*, M. Certz and C. W. Mills 编译。(London, Routledge and Kegan Paul, 1952).
- ⑳ M. Young, *Knowledge and Control*, 第30页。
- ㉑ F. Campbell, *Latin and the Elite Tradition in Education*, in Musgrave, 同上。
- ㉒ J. Goody and I. Watt, *Literate Culture: Some General Conclusions*, in Musgrave, 同上。
- ㉓ G. E. Davie, *The Democratic Intellect* (Edinburgh, Edinburgh University Press, 1961).



- ② S. Rothblatt, *The Revolution of the Dons* (London, Faber and Faber, 1969).
- ③ 同上, Rothblatt, 第 256—257 页。
- ④ D. Layton, *Science for the People* (London, Allen and Unwin, 1973).
- ⑤ D. Hanson, The Development of a Professional Association of Art Teachers, *Studies in Design Education* 3, 2, 1971.
- ⑥ J. Eggleston, *Developments in Design Education* (London, Open Books, 1971).
- ⑦ T. Dodd, *Design and Technology in the School Curriculum* (Hodder and Stoughton, London, 1978).
- ⑧ R. Williams, *The Long Revolution* (Harmondsworth, Penguin, 1961), 第 172 页。
- ⑨ J. Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London, Routledge and Kegan Paul, 1952).
- ⑩ O. Banks, *Parity and Prestige in English Secondary Education* (London, Routledge and Kegan Paul, 1955), 第 5 页。
- ⑪ TUC, *Education and Democracy* (London, TUC 1937).
- ⑫ 同上, O. Banks, *Parity and Prestige*, 第 248 页。
- ⑬ D. Layton, *Science as General Education, Trends in Education*, January 1972.
- ⑭ T. Ben-David and R. Collins, Social Factors in the Origins of a New Science: the case of psychology, *American Sociological Review* August 1966, Vol. 31, No. 4.



第二章

英国教育体制的演变： 课程和考试的变化模式

14 随着一系列影响 18 世纪中期至 19 世纪中期不列颠的经济和人口的急剧变动, 国家教育体制以一种缓慢的、无计划的形式逐渐形成。1751 年到 1871 年之间, 不列颠的人口增加了四倍。随着工厂和其他城市产业的发展, 越来越多的人在工厂工作。他们聚集到迅速发展的工业城, 以便离工厂更近一些。威廉姆斯指出, 在 19 世纪初, “从建立在地方基础上的社会秩序体系向社会阶层的全国体系的转变……事实上已经告罄。”他指出, 这种变化模式的结果是, “一种新的阶层决定教育。高等教育成为一种实质上的寡占, 排除了新的工人阶级。普及教育的理想, 除了在非常有限的‘道德拯救’的范围内, 作为一种原则普遍地遭到反对”^①。对工人阶级来说, 主要教育机构是主日学校 (the Sundays Schools), 这些学校由教会经营。还有就是工业学校, 为提供手工训练和指导而设, 但是每班学生经常多达数百人。在 1851 年, 劳动阶层子女的平均学校教育年限大致上只有两年。1862 年导入的修正法 (The Revised Code), 一方面严格限制课程, 一方面试图提高和保证教育水平, 以按读写算成绩 (3Rs) 拨款的形式向劳动阶级开放教育机构。劳动阶级能接受教育的机会极其有限, 1870 年的教育法也承认这一点。此教育法试图使所有的儿童皆能享受到初等教育。1880 年, 义务教育的年限提高到了十岁。

对更大一些年龄的儿童来说, 他们可以到公学和文法学校接受教育。但实际上, 只有那些中等和上等阶层的子女才有这样的机会。汤顿

