

## 第二章 文化发明的脉络：学习和课程

学校教育是一个相对晚近的发明，确实在各个国家体系中，它有着特定的形式。国家教育系统的诞生，是最近很多研究所关心的主题。（Ramirez & Boli, 1987, pp. 2-17）读者将在后文中看到，在西欧很多民族—国家中发展起来的大众学校教育系统，有着很多共同的特点。（Boli, 1989）

大众学校教育的社会、政治建构，从之前的高等教育和宗教教育的各种建构中获益很多。例如，米尔发现，将“班级”作为学校的组织单位的做法首见于法国的蒙田学院：“1509年，巴黎的蒙田学院首先发明了一种能精确和清楚地将学生进行分类的方法，并根据学生的年龄及其掌握的知识的复杂程度逐渐使之升入更高的阶段。”（引自 Hamilton & Gibbons, 1980, p. 7）

米尔认为，蒙田学院实际上开创了文艺复兴时期的教育中的班级制度。但与本章所讨论的重建有重要联系的地方在于：这种以班级为单位的组织方式是如何变得与特定的课程及年级序列联系在一起的呢？

耶稣会是最早在学校中建立高度集权的课程控制的宗教团体之一。《教育计划》（*The Ratio Studiorum*）被证实是最早的系统学习课程，其将分级课程与班级体制相结合的做法预告了作为所有西方学校系统的基本组织原则的“标准”或年级的出现。（Tomkins, 1986, p. 13）耶稣会把这一体制带到了很多国家。例如，在加拿大，魁北克耶稣会学院（Jesuit College in Quebec）于1635年成立（比哈佛大学在马萨诸塞州的创立早一年）。学院的课程（法语是教学语言）包括拉丁文、希腊语、文法、修辞法和哲学，以及历史、地理和数学。

对盎格鲁·撒克逊人而言，据《牛津英语词典》记载，“课程”一词始见于1633年的格拉斯哥。汉密尔顿认为，由于加尔文（1509—1564）宗教思想的影响，格拉斯哥成为一个关键的地区。他认为：

16世纪晚期，当加尔文教徒在瑞士、苏格兰及荷兰获得政治上和神学上的支配地位时，纪律（discipline）——“加尔文主义的精髓”——的观念，开始指称政府与个人行为的种种内在原理及外在机制。从这个角度看，课程和纪律之间有一种天然的联系：课程对于加尔文教徒的教育实践意义就如同纪律对于加尔文教徒的社会实践意义一样。（Hamilton & Gibbons, 1980, p. 14）

因此，16世纪和17世纪巴黎、格拉斯哥的证据完全可以证明，课程与社会控制及组织的模式是并列的：

随着学习阶段的渐进，班级的概念变得越发重要，而这种观念也与文艺复兴、宗教改革中的各种向上流动的情绪产生共鸣。在加尔文教盛行的国家（如苏格兰），这些观点以作为预言的教义形式，在神学上表述出来（只有少数上帝的选民，能得到精神上的救赎），而在教育领域，建立起了双轨的国家教育系统，通过“选拔”的人（主要是有经济实力的人）接受更高级的学校教育，而其余的人（主要是农村的贫困人口）则接受保守的课程（如崇尚宗教和社会美德）。（Hamilton, 1980, p. 286）

从上文可以发现课程发展的一些独特性。决定什么可以进入课堂的权力随即产生了一种新的权力：分类的权力。正如我们所看到的那样，这一权力对大众学校教育体系的建设具有非常重要的意义，这一点还将在后文详述。

政府对大众教育的干预、资助、投资和控制，最早是在西欧发展起来的，接着，这一模式就被广泛地应用于世界各国。“但是大多数综合的教育研究几乎都忽略了国家教育系统的历史起源问题……因此也忽略了成功地将

这一社会发明制度化的社会学意义。”(Ramirez & Boli, 1980, p. 2) 政府对学校教育的介入与西欧经济发展的历史密切相关。虽然一些早期的国家系统模式早于工业革命,但工厂系统是否取代了家庭生产系统很可能是一条分水岭。工厂系统打破了原有的家庭模式,让年轻人进入国家的学校教育系统接受社会化。但拉米瑞兹和波利(Ramirez & Boli, 1987)强调由政府赞助的大众教育系统具有绝对的普遍性,他们认为政府之所以强迫接受教育,是因为:

这不仅是对工业经济提出的要求的回应,也是对阶级和社会地位的冲突的回应,还是对特定国家在特定历史阶段所遭遇的危机的回应。这些危机包括普鲁士中央集权的官僚主义特征、法国革命及其反复、瑞典小农阶级的力量,以及英国扩大对劳工阶级赋予公民权的范围等。(Ramirez & Boli, 1987, p. 2)

他们认为,这些国家在建立和管理大众教育系统方面的共同之处在于,都致力于建立一套国家政策,并通过将国家所定的学科科目纳入各种国家项目来确保民族—国家的权力。获得民族认同的社会化过程的重要环节就是面向大众的国家教育系统,这些国家推行大众教育的步骤具有惊人的相似性:首先是宣称大众教育所蕴含的国家利益;然后以立法的形式推行面向所有人的义务教育;最后,为管理大众学校教育系统而建立的相关教育行政部门应运而生。国家借此确立了面向所有学校的权威地位,既管理既有的“自治”学校,也管理新近由国家开办或管理的学校。

正如我们所见到的,学校之间的联系以及社会秩序本质上是一种“精英统治”(meritocratic)的观念,在宗教改革时期已经可以得到明显的确认。伴随欧洲工业化和社会的资产阶级进程,这种模式不断改进、越发精细:

随着19世纪一些欧洲国家的资产阶级进程,学校教育作为获得职业成功和社会流动的普遍途径的意义被完全制度化了。因此,经济和社会意识形

态支持普及教育，国家的政治意识形态也认为学校教育有利于实现国家进步的目的。虽然资产阶级是19世纪反对学校教育扩张的主要力量，这种有助于加强国家和学校联系的有关“人力资本”的进步理论仍诞生于资产阶级内部。特别是资产阶级取得的巨大的经济成功，帮助了国家权力在教育系统中的组织和执行。而在此之前，国家权力是无法控制普及公共教育的势力的。(Ramirez & Boli, 1980, pp. 13 - 14)

尽管如此，普及公共教育运动取得的成果，如“公立小学”(common schools)的成立，并非标志着一个公正、平等、民主的学校教育体系已经建立起来了。正如我们所见的那样，学校的课程不仅是被指定的，还是为了对学生进行分类。在普及公共教育和公立学校教育领域，这一权力还有待充分的研究。

作为最早实现工业化的国家之一，英国普及公共教育的阶段主要集中于19世纪中期。19世纪40年代，在宪章派(the Chartists)富有煽动性的民粹主义(populist)宣言中确立了有关大众教育的重要纲领。回顾正式的学校知识，伯恩斯坦(Bernstein, 1971, p. 47)认为，教学、课程和评价是现代正式的国家教育得以实现的三种信息系统。我们已经看到，不同“阶级”的教育学和基于序列与命令(prescription)的课程之间的联系，在更早些时候就建立起来了。到了19世纪50年代，随着首个大学考试委员会开始设计面向所有学校的考试，伯恩斯坦提出的三个“信息系统”的第三个部分开始发展起来，在剑桥大学地方考试联合会(University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1958, p. 1)的百年纪念报告中写道：“这些考试是大学为了回应有关‘学校为中产阶级服务’的口号而设置的。”

到19世纪中期，先前提到的课程分类的权力已经制度化了。中学考试的诞生和课程分化的制度化过程几乎是同时的。例如，汤顿报告(Taunton Report, 1868)根据学生在校时间的长短把中学教育分成三种类型：

学生在校的时间会对其所受教育的性质产生影响。如果一个男孩不能在

学校待到14岁，就没必要教他一些需要很长时间才能掌握的学科。如果他可以在学校待到十八九岁，也许可以推迟一些学科的学习，不然就应该在更早的时候学习这些学科。(Taunton Report, 1868, p. 587)

汤顿报告中写道：“这些教育大致协调于，但绝不是一一对应于社会中的各个等级。”在1868年，能接受学校教育到十八九岁的，是来自拥有相当多收入且不需要亲自工作的社会阶层的男孩，或者是职业阶层的男孩，再或者是从事商业、其利润使得他们能与前两者拥有同等经济水平的阶层的男孩，他们学习的主要是古典课程。到16岁的第二级中等教育，针对的是“工商阶级”(mercantile classes)子弟，该阶段的课程较少具有古典色彩，有一定的实践导向。14岁以下的第三级中等教育是针对“小农场主、小工商业者以及高级技工”子弟的。这一阶段的课程建立在3R<sup>①</sup>的基础上，但提高了一定水平。中等学校系统涵盖了以上三个等级，而大多数劳工阶级子弟只能接受小学教育，学习基本的读写算技能。从那时起直到现在，课程变成了社会分层的主要标志或机制，课程所具有的这一分配和分类的权力，使其成为学校教育认知逻辑中的决定性因素。

早期有关教育的宗教观念和教育的实际分类之间的联系在其他国家也存在。将智力科目(intelligence subject)称作“学科(discipline)”<sup>②</sup>的做法延续了加尔文教的教义，即用道德感和承担基督教使命的意愿来训练人的智力，传递行使道德和宗教使命所需的知识，而非实质教育(intrinsic education)的知识。这种智能训练的理念用所谓的“苏格兰常识”(Scottish Common Sense)来为自己的合法地位辩护。

从此，源自苏格兰早期加尔文教的将课程等同于纪律的观念传递到了世界上的其他国家。汤姆金斯(Tomkins, 1986, p. 35)认为，“苏格兰常识”“几乎支配了19世纪所有英语国家的哲学思想，极大地影响了美国大学的

① 即阅读、写作、算术。——译注

② discipline 兼有“学科”和“纪律”之意。——译注

课程体系”。他写道：“这种影响在加拿大甚至更强大、更持久。”

纪律和分类的联系源于加尔文教，这一点可以在加拿大最有影响的公立教育系统设计师——埃格顿·瑞尔森（Egerton Ryerson）的著作中得到证实。瑞尔森深信智力训练的理念，但在他看来，这涉及两类完全不同的课程：第一类课程本质上是预备水平的，提供“日常生活必需的”知识，其内容包括英语、文学、数学、自然科学以及“精神和道德哲学、基督教、地理和历史概要”；第二类是社会课程，该课程是为毕业后有“专业追求”（professional pursuits）的学生准备的，主要培养神职人员、律师、政客和生意人，其内容主要包括名著阅读、数学和物理学、道德科学、修辞学和纯文学（*belles lettres*）、神学。（Ryerson 引自 McKillop, 1979）

智力训练的理论对 19 世纪中期的美国产生了巨大影响。但克利巴德（Kliebard, 1986, p. 8）评论说，截至 19 世纪 90 年代，这些理论才“开始被视作是社会变化的意识日益增强的一个结果”。同时，关于课程的斗争，尤其是涉及早期共和党人有关公立小学的梦想，变得更激烈了。（见 Franklin, 1986）

1892 年，“十人委员会”（Committee of Ten）在国家教育联合会（National Education Association）的命令下得以成立，以回应统一大学入学考试的要求。该委员会的主席是哈佛大学校长查尔斯·艾略特（Charles W. Eliot），他赞成智力训练，也是长期关注教育改革的人文主义者。该委员会颁布了一份重要报告，规定了设置学校课程的基本原则，这些原则被认为是导致后来“大学对高中的粗暴控制”的先兆。实际上，当时这种控制的主要作用是为课程分化提供了便利条件：

后来的改革者们认为，当初委员会认为适合所有学生的学术科目，其实只适合准备上大学的那部分学生。事实上，诸如法语、代数之类的学科后来被称作大学考试科目，这一说法在 19 世纪是闻所未闻的。甚至连英语这样的科目也根据对象的不同对内容进行了区分，向少数准备上大学的学生提供公认的优秀文学作品，而为剩下的大多数学生提供通俗文学作品以帮助他们

学习“实用”的英语。(Kliebard, 1986, pp. 15 - 16)

然而，公立小学的梦想后来承受极大的压力，因为共和党关注的核心转向为大学教育做准备，因此不断扩张的大学被看作文化昌盛及个人职业向上流动的源泉。

事实上，在大多数西方国家的教育系统中，截至 19 世纪末，大学都被置于顶层。例如，在一些国家，比如英国，确立了为大学和职业做准备的“类型 1”学校教育，以及为其余学生服务的其他类型的学校教育。在加拿大，埃格顿·瑞尔森推行了为大学做准备的课程和为“日常生活”做准备的两类课程。在美国，面向全民的公立学校的梦想受到挑战，很多利益群体开始开发各自的课程为自身的目的服务。

但是，如果分化是学校课程自身逐渐形成的一个特征，那么有必要考察一下 19 世纪末大众学校教育系统业已存在的共同特征。这一点很重要，因为像学校科目那样特定的显而易见的“自上而下的产物”已经进入了我们关注的视线。我们已经指出，面向不同“年级”或“阶层”的课程体系于中世纪晚期萌芽，并成为 19 世纪之前许多国家教育系统的主要特征，但这种“年级”和“阶层”的系统并不是班级系统，二者有很大的区别。例如，英国 19 世纪的许多公学常以“年级”组织，并有正式的课程模式，但却没有教室，也没有科目，简言之，当时并没有形成班级制度。

因此，公学“没有统一的模式，但都把拉丁文和希腊文作为课程的主要组成部分”。每一所公学“都发展出独特的组织形式，并将其作为自己的特点”。这些课程有时依赖统一的教材来传授，但课程的学习无法以任何一种集体的形式“教”出来——学生更可能是按照自己的步骤去学习。更进一步地说，“为了教学的方便而把学生分成不同‘年级’（这个词最早用于指称学生坐的板凳）的做法是粗暴的，因为它仅为教学提供了方便，而没有建立起对应不同能力层次的学习序列”。(Reid, 1985, p. 296)

但是，在 19 世纪晚期英国得以创立的国家学校教育体系中，“班级系统”很快就制度化了。可以把班级系统视作一种标准化的发明，因为它在

本质上限制了更具特性和个别化的学校教育形式的发展。在这个意义上可以说，班级系统是为地方以及国家政府管理大众学校教育服务的。

汉密尔顿（Hamilton，1980）评论说，到了20世纪：

“班级系统”的批量生产（如课程、科目、课程表、标准化和流动等）变得非常普遍，进而成功地达到了一种标准化状态，并创立了评价后来的各种教育发明的标准。（Hamilton，1980，p. 282）

20世纪初之前，英国学校教育系统的主导的政治经济学观念，是与教学、课程和评价的三分类结合在一起的。大学考试委员会的建立是三分类最终完成的标志，这对课程的影响既普遍又持久。班级系统开创了一个由课表和一节节的课组成的世界，这种变化在课程领域的表现就是学科科目的出现。如果说“班级和课程”是在英国学校教育转换成大众化时进入教育话语体系的，那么“班级系统和学科科目”就是在这种大众化受到政府资助的阶段出现的。因此，无论还有多少种对课程进行具体化和组织的方式，学科科目的传统都保持了霸权。如今，我们已经从本质上将课程看作学科科目了。

这一体系于19世纪50年代正式成立，但其是在1904年《中等教育法规》（Secondary Regulations）及1917年“学校证书”（School Certificate）中规定的学科科目的基础上建立起来的。此后，课程冲突开始像现在一样聚焦于对列入考试范围的知识的评价上。因此，学校证书中规定的科目迅速成为学校最关注的东西，列入考试范围的学术性科目所具有的优势地位很快在课表上得到了体现。诺伍德报告（The Norwood Report，1943）中写道：

为使满足时代需要的课程在学校科目中确立下来，以及以某种方式教授这些科目达成某种标准而产生的双重必要性，使得学校课程表现出一些共性，这些共性能确保学校在学校证书考试中获得成功。（The Norwood

Report, 1943)

学校教育系统具有的明显的标准化特征，正是这些“必要性”的结果。课程“进入了一个难得的稳定时期，专家和学科科目的要求被广泛地加以调整和修正”。(The Norwood Report, 1943)由此可见，大学入学考试通过设置考试科目的方式对学校课程产生的影响是显而易见的。事实上，科目本位的学术性课程在1944年《教育法》(Education Act)颁布后进一步得到强化。1951年，“普通教育证书”(General Certificate of Education)对学生学习各门科目的要求只是一般水平(即“O级”)(而“学校证书”则要求“主要”科目都必须及格)。“高级证书”(Advanced level, 即“A级”)增加了对科目专业性的要求，加强了“学术性”考试和大学“学科”的联系。因此，在“O”级考试，尤其是“A”级考试中，占主导地位的学术性科目与大学的知识界定紧密地结合了起来。但更重要的是，这些科目还和资源分配的方式联系在一起。学术性“科目”主张密切联系大学“专业”，为“有能力的”学生服务。从一开始，它就假定了这些学生需要“更多教师、工资更高的教师以及更多的钱用以购买仪器和书籍”(Byrne, 1974, p. 29)。因此，“学术性”科目与优质资源分配、地位分配之间的决定性且持久的连接，得以建立了起来。

但是，如果说这种重视学术性科目的教师和资源的做法在文法学校中是一种主流，那么其在学校(以及课程的形态)的影响也不应该被忘记。作为对汤顿报告的回应，诺伍德报告发现学校教育将学生分成了不同的群体，需要以“适合他们”的方式分别加以对待。这一次，分化的社会和阶级基础是一样的，但分化的原理和机制则完全不同。在这之前，讨论集中于学生的在校时间，而现在，强调为不同“智力”水平的学生提供不同的课程。首先，“对学习本身感兴趣的学生，以及能掌握一个观点或跟上推理过程的学生”通常“接受文法学校的教育，进入专业领域，或成为职位较高的管理者或生意人”。(The Norwood Report, 1943)<sup>2</sup>第二类对应用科学和实用艺术感兴趣的学生进入职业学校(就不再继续深造了)。第三类学生“更

易理解实物而非概念”，所以他们需要“通过实际操作唤起兴趣”（The Norwood Report, 1943, p. 4）这种课程是实用性的，以培养未来的手工业者为目的。

于是，我们看到了一个通过课程对学生进行优劣划分的清晰模式，我将这一现象称为“学术性科目、学术性考试和优秀学生的三角联盟”（Goodson, 1983, p. 33）。通过资源分配的不同模式，这种普遍的“学术性潮流”对一些群体产生了消极影响，也推动了学校科目的改革。因此，诸如木工、金工、体育、艺术、技术研究、簿记、缝纫及家政等，通过主张各自的学术性考试和资格，追求地位的改善。同样地，那些与文法学校意义不同的学校，如职业学校和现代中学，最终也加入了学术潮流，以争取在学术性科目本位的考试竞争中获得成功。

学校课程中及学校各科目间的冲突和妥协，是围绕学校教育展开的斗争的一种分裂和一种内化的表现。之所以说是分裂，是因为当下冲突是通过分割开的一个个学科科目发生的；之所以说是内化，是因为当下冲突都发生在学校和学科科目内部。后面我将阐述这些斗争是如何在学校教育中得以部分地表达或被压缩进既有的普遍传统中的。

英国于20世纪前50年在分化的课程基础上建立了三类面向大众的学校教育体系。这种自1868年汤顿报告开始的延续性是很容易发现的。在美国，则可以看到由于不同的起源和社会结构，在课程分化和劳力分化间产生了不同交集。这一现象的起源可追溯到公立学校计划。

十人委员会1893年的报告特意删去了教育为“生活”或未来职业做准备的说法。正如我们所见的，他们关注的只是通过学术性课程进行的学术训练。委员会要求根据大学的招生政策来界定学校课程。我们已经说明，学校课程和大学的紧密联系引发了一些人对学术性科目所具有的霸权的强烈反对（这些人通常也反对公立学校）。时至今日，公立学校和大学的紧密联系仍隐含着让公立学校去除职业目的、只为精英的专业生涯做准备的观念。这一核心矛盾使得变革力量的联合成为可能，并将矛头对准了学术性课程所具有的霸权，进而指向了公共课程和公立学校。因此，到1917年，为大多数学

生的职业生涯做准备的职业教育，开始被认为是“要求政府支持的一项迫切需要”。

职业教育获得成功的意义不仅是增加了一个新科目，或者多了一种课程的选择，而是在很多既有的科目中，尤其在中学阶段，开始贯彻职业教育的标准。这一点可以在很多科目越来越流行的变化中得到证明，诸如商业数学和商业英语等科目，合法地取代了传统的科目形式。除了和大学相连的课程，其他所有面向全体学生的课程都以各种明显的方式职业化了。（Kliebard, 1986, p. 129）

约翰·杜威及时看到了职业教育所具有的分化潜力。杜威将矛头指向职业教育的一个主要倡导者和拥护者——戴维·斯内登，马萨诸塞州教育委员（有时也是哥伦比亚大学教师学院的兼职教授）。杜威概括了斯内登的观点，认为他“将教育视为培养机器管理所需的专门技术的手段，而以浪费工业社会所需要的智力为代价，这些智力是建立在科学和对社会问题、状况的认知之上的”（Dewey, 1915, p. 42）。杜威很清楚这种职业教育论的影响。简言之，仿效加尔文教有关学科及其分化的起源的说法，杜威认为职业教育很可能变成“实现关于社会预言的世俗教条的工具”（Dewey, 1916, p. 148）。“显然，我们距离共和政体要求的公立学校还有很大差距，并且正快速朝着导致社会和文化的再生产的反方向发展。”

因此，在十人委员会提出建议后的“贫乏的三十年”中，直接为未来职业做准备，成为高中课程中即便不是支配性的，也是主要的因素，以便为“可选择的命运”中未能升入大学的那部分学生服务。（Kliebard, 1986, pp. 149 - 150）

在这个意义上，职业教育可被视为美国“20 世纪最成功的发明”。因为，“没有其他方法能获得如此广泛的支持或对美国学校的课程产生如此巨

大的影响”。

在某一层面上说，职业教育的成功在一定程度上可归因于这一事实，即职业教育被当时有权力的利益群体视作能反映他们对改革所产生的影响的魔镜。而这种教育越来越被认为是一种与时俱进的课程。（Kliebard, 1986, p. 150）

这一说法当然是一种循环论证。毫无疑问，有权力的利益群体特别帮助营造了一种“公共意见的氛围”，以便以他们所喜爱的改善方策来回应。当然这些改善方策只针对特定的有权力的利益群体，大学对这些变革的态度显然是矛盾的。有必要对工会、移民和激进组织的观点进行严谨的学术研究。这些群体在当时有一定权力，并有自己的协会和媒体。显然，其中一些有影响力的群体比另外一些群体有更大的权力，并为实现其目标投入了极大的努力，因而获得了成功。

有趣的是，美国的改善方策与英国及其他国家都不同，职业教育很少在单独的职业学校中进行。公立学校的说辞对于民主形象的重要性，或许正如它对于美国共和政体奠基人的历史意识一样。因此，显现出来的政治妥协表现在公立学校的结构，这种结构带有内化了的差异的特色：

即便不是最典型的，综合高中也是一种典型的美国教育机构，它进行课程分轨，包括正式和非正式的形式，发挥了那些主张社会效率的教育者们所认为至关重要的分化功能。（Kliebard, 1986, p. 151）

不仅是追求社会效率的教育者，应该还有那些克利巴德虽已提及但却没有进一步说明的有权力的利益群体。毫无疑问，在这一特定领域，下一步工作就是要对社会效率课程改革的特有力量进行分析。罗斯·芬尼对与社会效率的各种目标相关的社会秩序的认识是清晰的。对于他而言，课程分化的模式，与建立在领导与追随关系基础上的社会分化模式非常相似，这种领导与

追随的关系“使我们再次回到对智力和受教育程度进行等级划分的观念”。

处于该体系顶端的是专家，他们在十分专精的领域进行前沿研究。接下来是大学应培养的人才，他们熟知专家的研究成果并能将这些零散的成果联系起来。经过这些相对独立的思想者的努力，才会有进步主义的变革和不断的调整。在这些人之后是高中毕业生，他们稍微懂得一些前者的语言，对很多领域都有一定了解，崇尚内行知识。该体系最底下是愚钝的大众，他们以为自己理解以上各层人的话，实际上是盲目模仿，人云亦云。（Finney 引自 Apple, 1990, p. 77）

从本质上说，美国学校教育在这个阶段的经历，可被看作内化了的分化和分裂了的学科科目对一种公共目标的破坏。这种冲突的内化在学校科目自身的历史中表现得最为明显。因为正如公立学校的名称、学校科目的名称至今得以存在，至少，其形式至今不变，让我们揭开帷幕来讲述这个故事。尽管受到各种内在的不稳定因素的影响，美国高中课程的类型却难以置信地保持了稳定。通过回顾 1893 年至 1958 年间美国国内围绕课程展开的斗争，克利巴德很好地阐述了这种复杂性：

被证实无法攻破的要塞是学校科目。作为课程基本单位的科目成功地抵抗住以提高学生兴趣为目的、用实用的生活领域或项目取代学科科目的努力。

但是，科目这一标志本身可能就是一种误导。一些由不同利益群体推动的改革，在课程的科目组织的整个框架内实现了目标。当然，并不是所有变革都可被视作进步的标志，但是通过对组成课程的学科科目进行重建、整合并使之现代化，这些变革取得了一定程度的成功。科目得以保存，尽管是以一种变化了的形式。（Kliebard, 1986, p. 269）

英国学校教育改革最后 25 年的实践，展现了另一种公立学校运动的命

运。因为公立学校的存在，综合中学在经过了数世纪的渴望和斗争后才姗姗来迟。1965年，工党政府开始对三轨的教育体制（文法学校、技术学校和现代中学）进行系统改革，建立了面向全体学生的统一的综合学校体制（从10或11岁到16岁或18岁）。我自己当老师的经历正处于这一历史时期——当时虽已建成公立学校，但还须为实现公共的课程而努力，以便达成公共的目标。在综合学校成立之初，已经可以看到克利巴德所谓的“有权力的利益群体”的影响了。例如，导致综合学校改革的英国国会下议院动议这样表述道：

下议院知晓在所有水平上提高教育标准的必要性，但由于学生被分流到三类学校，阻碍了这一目标的实现。下议院对此表示遗憾。支持地方当局依照综合原则重新组织中学教育，保留文法学校中有价值的部分，让更多的孩子接受这种教育。（DES, 1965, p. 1）

正如前文已经说明的，文法学校本质上是通往大学和专业生涯的关卡，其教学所针对的考试是大学设计的。为回应社会的要求，大学认为必须帮助建立“为中产阶级服务的学校”。因此，下议院动议保留了英国中学教育的一个特殊传统，即服务少数特权阶级的传统延续到优先照顾中产阶级子女上来。从这个意义上来看，这场导致公立学校诞生的运动其实暗含了可以保留特权阶层的意思，只不过现在扩展到更多学生身上了。但显然，除非所有学生都愿意接受大学教育并成为专业人员，否则为进入大学或专业生涯作准备的文法学校课程就不能成为公立学校的公共课程。具有讽刺意味的是，这一运动本质上还是一个要求服从英国社会中有权力的利益群体的声明，事实证明也是如此。

因此，英国公立学校从一开始就建立在为少数精英阶层服务的文法学校课程的霸权之上，这一点在公立学校造成了内部分化和学科科目的分裂。早在1969年，即下议院动议四年后，一位英国社会学家就警告世人，公立学校内存在“不平等的课程”。西普曼（Shipman）讽刺道，虽然学校试图通

过导入新课有意识地进行课程开发的综合,但是:

学校仍明显分成两部分,一部分与外部考试相连,一部分较少受到限制。前者沿袭学术传统,并与大学紧密相连,后者只有短暂的历史,尚处于形成阶段。(Shipman, 1971, pp. 101 - 102)

西普曼很清楚,问题不在于两类课程各有何种特征,而在于这两类课程“也许找到了一种新的方式来延续旧的分类”。两种不同的传统产生了学生的“两种国族”:

一种坚实地扎根于令人敬畏的学术传统中,适合学习事实性知识,这些知识有着清晰的界定,学科间界限分明。另一种强调实验,其灵感更多来自美国而不是我们自身的历史,关注当代问题,主张将学科科目整合在一起,拒绝正式的教学方法。前者强调在外部考试的结构中来把握学校教育,而后者则试图将学校视作儿童的成长环境。(Shipman, 1971, p. 104)

除了学术性传统和“教学性传统”(the pedagogic tradition),西普曼漏掉了英国中学第三个延续下来的传统。那不仅是“根据儿童的环境来调整学校的任务”,还一直存在着功利主义的传统<sup>①</sup>的一面,强调儿童要为进入工作环境做好准备。这种功利主义的东西假借职业教育的名义,冲垮了美国公立学校统一的公共目标。在英国也一样,它受到了倡导综合中学的人的关注。1976年,英国首相詹姆斯·卡拉汉(James Callaghan)策划了一场关于教育的“大辩论”,他关注的问题在其于同年10月在牛津大学罗斯金(Ruskin)学院做的演讲中表露无遗:“没有提议新的政策,但政府现在必须要建立一个教育标准,并理清教育与经济的关系,这是综合中学改革首先

<sup>①</sup> 学术性传统侧重理论知识和思辨能力的教学,教学性传统强调从学生的实际需求出发的教学,功利性传统主要是强调职业技能的教学。——译注

要解决的问题”。(Callaghan, 1976) 因此, 在综合学校改革开始后十年间, 教育为经济服务的必要性成为当务之急。

接下来的十年, 综合中学改革的公平性问题和教育为经济服务的问题都突然不见了。随着撒切尔夫人在 1979 年选举中获胜, 综合中学的观念受到各方面的攻击。但需要更多职业教育的观点又一次维持了学校的内部分化。中央政府资助发起了一次技术和职业的改革, 重建中学课程, 此外, 政府还颁布了一项资助计划, 对传统上一直为中上阶层子女服务的私立和直接拨款学校 (direct grant schools) 进行资助。在这些学校中, 传统的学术性课程占主要地位, 而在公立学校中, 迅速推广的是很多职业性的教育课程。英国的情况在某些方面很像是美国公立学校历史的压缩和重演。有权力的利益群体设法破坏了公立学校的可能性, 并利用推广职业性教育的机会重建和强化了学校内部的分化。

在英国, 中学的历史走了一整圈, 如今又回到了原点, 重新恢复了文法学校、技术学校 (后更名为城市技术学院) 和综合中学三足鼎立的结构。值得注意的是, 在公立学校中实施的新国家课程, 并没有延伸到私立的“公学”中。英国学校教育的社会结构正在发生变化, 这一点和美国类似, 但方式不同。学校科目便是可供我们考察和分析各种支撑课程模式的社会力量之历史的“微观世界”。