

作者简介

作者简介

玛丽·杜里－柏拉 (Marie Duru-Bellat) 是法国布尔高涅大学的教授，国家社会学研究所——教育经济研究所研究人员。她出版的著作包括《女生的学校》、《什么教育为什么社会角色》以及与 Alain Mingat 合著的《对教育体制运作的分析性研究》。

阿涅斯·昂里奥－冯·让丹 (Agnès Henriot-van Zanten) 在法国变革社会学观察所从事研究工作。其著作包括《学校和地方空间》(PUL, 1990)，和 Jean-Paul Payet 与 Laurence Roulleau-Berger 合著的《城市里的学校》，《围绕政治计划的一致和分裂》。

第一章

教育政策与机构变革

对于社会学家来说，学校不仅是个体行动者相遇的场所，而且它也是一个政治的空间，因为学校是由一些内在或外在的群体，其中主要是中央政府，从某种策略性的角度，即按照一些旨在改变学校运作的计划来投资的。对这些计划本身、制定这些计划的社会群体的目标导向、这些计划的制度化或被放弃的过程以及它们带来的短期和长期的后果进行分析，构成了学校教育社会学^①的一个主要维度。

第一节 法国教育体制的构建

要解决这个问题，必得求助于历史。要理解拥有悠久教育传统的国家的教育政策，只有认识到其历史的重要才有可能实现。而这一点在法国显得尤为必要，因为其教育行政变革的特点更多的是一种新的东西对已存在的东西的叠加，人们期望已存在的东西逐步消亡，而不是简单、单纯地取消它（Isembert-Jamati, 1984b）。然而，要想在短短的几页纸里囊括法国已发生的所有学校变革是不现实的。下面，我们采用社会学家的方法，而不是历史学家的方法，从介绍法国教育某些结构性特点出发，来尝试重构其最近两个世纪中的发展逻辑^②。

一、教育世俗化、与宗教分离以及公一私立教育的二元性

在大多数工业化国家，学校教育体制在 19 世纪末开始出现 而公立教育和私立教育之间的关系在学校教育体制的结构化和形象整理中占据中心位置。不过 在法国 公私立教育的关系却弹奏着特别的音

调，这使它成为法国教育特性的主要构成要素之一 (Lelièvre, 1996)。法国公立和私立教育关系发展中的中心历史事件是教会与国家分离以及拿破仑一世建立帝国大学。当然，这些决策并没有立竿见影。国家当时没有能力建立革命者梦寐以求的统一安排的和免费的公共教育，而教会还要求负责教育事务——王朝复辟时期，它暂时得偿所愿，建立了“宗教事务与公共教育”部。但是，一场不可抗拒的世俗化运动开始了，教会被迫逐步改变口号：它不再要求控制教育，而要求建立教育的自由 (Prost, 1968)。

基佐法 (la loi Guizot) (1833) 规定了初等教育的自由，法卢法 (la loi Falloux) (1850) 规定了中等教育的自由。私立和公立学校不同在于其资金来源的性质，而不在于其教育内容（所有的小学教学大纲中都有宗教课）和教师的身份（公立小学中既有世俗教师，也有信教的教师）。这些法律上的改革促进了双重运动的发生：各类教师教会团体，不论老教师还是新教师，不论农村学校的还是城市学校的，不论小学的还是中学的，发展迅猛，并且非教会团体的中小学教师与宗教权力之间开始出现意识形态上的冲突，宗教权力不愿意放弃对教育领域的“道德领导” (Albertini, 1992)。

随着第三共和国的到来，两者之间的冲突改变了性质：在意识形态上的冲突之外，又加上了社会上的和政治上的冲突。教会要求保存以往在道德方面的权威地位，而共和主义者们的政治愿望则是推动一种与宗教不相容的集体伦理的发展。历史的两大变化反映了这一状况：即宗教的倾翻，人们不再认为宗教是共同道德的源泉，而转向个人层面，注重个体判断 (Déloye, 1994; Baubérot, 1997)。还有就是信仰的中立和公立学校的爱国倾向与共和主义热情结合起来了 (Nique et Lelièvre, 1993)。这两大历史变化解释了这样的事实，将初等教育确定为公共服务机构的 1882 年、1886 年和 1889 年法是通过教学大纲的世俗化、取消教义问答以及教育场所禁止宗教部长进入和教师人事公立学校中排除宗教人士的世俗化来表现的。不过，由教育使用者^③付费的自由学校的消失丝毫没有成为初等教育世俗化的显示牌。这也解释了人们在这些教育法实施水平上所观察到的鲜明史实。人们证实，儒勒·费里 (Ferry, J. 这位聪明的战术家宣扬要适应当地的风俗习惯，而费里不属

于一心希望解救沉迷宗教者的世俗派。而人们同时也观察到，一场至少持续 30 年之久的“学校战争”（la guerre scolaire）烽烟燃起。这场战争的焦点集中在公立学校的教科书内容上。其时，公立学校的教科书中混杂着著名的反共和主义者或共和主义精英们的政治信念和家长与教师们的宗教或世俗信念，其间的互动冲突情况随各地境况的不同而有很大差异（Gildea, 1983; Déloye, 1994 参见第五章）。

二次大战以后，虽然在天主教地区，私立学校还享受着声名显赫的富翁们慷慨提供的大笔资金，但是他们也看到自己的境遇每况愈下，这迫使天主教各层请求获得国家帮助。在维希政府时期，当时法律提供的弹性和政府（给予私立学校）的额外资助已经昭示了私立学校状况有所改变，不过，其真正的转折点是德布里法（la loi Debré, 1959）。既然为了满足教育的社会要求，学校有待完成的任务十分重要，那么国家（应该）保障意识形态的多样性，承认私立教育担负的任务具有普遍意义，因此，它有权获得公共权力机构的资助（Tanguy, 1972）。德布里法的中心思想是私立学校和国家签订联合合约（le contrat d'association）而私立学校要满足地方上“认可的教育需要”。不过，国家仍然对天主教会作了让步：法律规定了尊重学校“自己特性”的原则，并除“联合合约”外，还设立了一种约束比较小的“简单合约”（le contrat simple）^④。此外，德布里法之实施法令、1971 年法，尤其是盖尔莫法（la loi Guemur）（1977）都强化了私立教育在财政上依赖国家的同时，拥有文化和教学上的选择自由。

天主教教育于是利用从国家那里获得的大量的财政资助来提高教师的资格水平，向公共教育的培训结构和内容看齐，并进行了一次重大的政治—行政重组（Prost, 1981）。所有这些都帮助私立教育建立起积极形象。私立教育选择采纳的哲学或教育思想注重教师的职业忠诚，注重对学生教育素养和良好道德行为的培养，由此，私立教育教师对教育工作的忠诚这一形象在事实上构成了宗教道德以及服务和顺从理想的世俗化版本。一些阶层的家长对这种“精神气质”（l'ethos）赞赏有加，而这种“精神气质”似乎对学生的政治社会化不无影响（Bonvin, 1982; Hériau, 1996; Tournier, 1997 参见第九章、第十章）。但在法国，正如许多西方国家一样，在 20 世纪 80 年代失业和工作不稳定背景中，家长们竭尽

所能促成子女获得学业成功。这时，私立教育似乎也成为面对四面楚歌的公立教育而可以选择的一种补救出路。人们严厉指责公立学校管理不力，抱怨家长们没有足够的选择自由，而且由于教育大众化，公立教育水平下降和筛选性降低（Ballion, 1982; Boyd et Cibulka, 1989; Langouë et Léger, 1991; Walford, 1991）。我们应该结合这些情况来分析萨瓦里部长（Savary, A., 1984）宏伟计划失败的原因^⑤。萨瓦里计划旨在教育体制的整体革新中拉近而不是融合公立和私立这两种教育网络。确实，颇有公众口碑的私立教育负责人们和担心在公立教育中加入多元化会带来不利后果的世俗派们都拒绝将这两类教育协调在一起，而家长们走上大街捍卫这样的教育观念：对教育质量（的追求）日甚一日地与多种多样的学校教育形式结合起来（Prost, 1993a）。

二、初等教育与中等教育的统一

多样化教育市场的发展对现行学校教育体制的运作再次提出质疑，由于这一体制只有 30 多年的历史而更受制于其不同构成部分之间的强大张力。确实通过“共同主干”（un “tronc commun”）学程的设立和小学、初中与高中三级教育的划分，不同类型的学校得以统和在一起。这是近期的一项政治构建，当然它符合大多数工业化国家中出现的统一化潮流，但是，这种统和并不是自然的，在法国它还呈现出某些具体特点。长期占据统治地位的中等教育的情况就是如此。在中等教育的最初，市立中学（les collèges）是作为招收学院大学生奖学金生的慈善机构。这一机构形式来自耶稣会，并在 17 世纪飞速发展。革命者们曾经试图用中央学校（les écoles centrales）来取代它。不过赋予中等教育具体的法律和行政框架的正是拿破仑一世，他通过创建招收 8 岁以上付费生或奖学金生的国立中学（les lycées）而使中等教育获得了长期身份。在 1880 年，事实上并存着两种中等男子教育：一类是以文学业士考试作为正常出路的文学教育；另一类是 1852 年建立的理科业士考试通过后可进入的大学校预备班（Prost, 1968）。就女子教育而言，就学年头比较短，不会达到业士考试水平。然而，1902 年教育改革从高一开始设立了四个部，其中一个部不开设古典语言课程，由此在中学里引入了一种多样化的中等教育文化。可是，中等教育的免费直到

1930 年才成为现实，并且女子的就学年头开始与男子的差不多长了

(Isambert-Jamati 1969; Mayeur, 1977)。

在这种中等教育之外，还发展起来一种公立的初等教育。基佐法 (1833) 已经提出了教育是一种公共服务的基本原则，此法强迫每个市镇开办一所小学，规定教师要有能力证书，并逐步建立了督導體制，创立了自治的初等教育行政体系。不过，要提请注意的是，这些措施主要针对男生。直到 1850 年，法国才命令市镇为女子打开学校大门，而女孩子常常被继续交给不需要职业证书的修女们看护。第三共和国 (1880—1887) 的基本教育法几乎确定了法国学校的最终面貌。这些法律在教学方面 (教学大纲和国家文凭的制定)、财政方面 (规定了国家和市镇各自的义务) 和行政方面 (创立了受依附于中央行政的各级督导控制的教师体制) 对初等教育进行了组织。在学业结束时设立了一个制约性的文凭：初等教育文凭。法律还规定划分三级教育 (不同年龄的学生同校，但分男校、女校)：母育学校 (前身为避难所，是为女工的子女创建的)^⑥，本义上的初等学校和高级初等学校 (Lelièvre, 1990)。

不过，关于古典中等教育和初等教育相对立的流行提法却将事情简而化之了，因为从 1820 年开始，关于教育的辩论主要集中在中间教育 (une formation intermédiaire) 上。中间教育处于上述两类教育之间，以提供高于初等教育的一种普通文化和实践知识为目标。基佐法曾经提及高级初等教育，描绘了这类中间教育的最初框架，第三共和国则最终将高级初等教育整合入初等教育的制度架构之中。这类中间教育在高级小学和补充班 (les cours complémentaires) 中授受。在 20 世纪前半叶，中间教育曾一度辉煌，甚至于可以与市立中学和国立中学相抗衡。后来在某些市政府的推动下，又在市立中学里设立了特殊班 (les cours spéciaux)。1863 年，这些特殊班又演变为 4 年制的充满现代色彩的、带些实践性的国家“特殊”中等教育，并逐渐融于中等教育。另外，在两类传统教育的空隙处，在国家、城市和私人企业的尝试下，发展起一种中级技术教育 (商业和工业实践学校和国立学徒学校)，以及后来在职业班 (les cours professionnels) 授受的基础技术教育。在维希政权时期，职业班被改为学徒中心 (les centres d'apprentissage) (Charlot et Figeat, 1985; Briand et Chapoulie, 1981; *Formation-Emploi*, 1989;

Bode et Savoie, 1995)。

怎样将这三类教育组织成一个协调的、等级化的体制呢？对教育组织的质疑从 20 世纪初就出现了 但是在 1914 年大战 一次大战 以后，争论变得激烈起来，战争激起人们对自我更新的思考。新大学行会（les compagnons de l'université nouvelle）是由身为退伍军人的大学人士组成，它拥护从德国有关辩论中汲取的“统一学校”的思想，并在其中发挥了中心作用(Talbott, 1969; Briand et Chapoulie, 1992)。但是，在 20 世纪前半叶，统一学校计划在实现过程中遇到了很多困难，荒谬的是，惟有在维希政府时期实现的高级小学挂靠中等教育才可算是统一学校进程中的一大进步。第五共和国时期，由于战后人口浪潮和经济的增长，教育改革众望所归，学校的统一逐步进行。白尔斯翁改革（la réforme Berthion）（1959 年提出 但直到 1967 年方才有实效 虽然谨慎有加 却构成了统一学校过程中的一个重要阶段。白尔斯翁改革将义务教育从 14 岁推迟到 16 岁，在基础教育结束后为所有学生设立了一个观察阶段（un cycle d'observation）（第六年级和第五年级）不过 这一阶段仍然挂靠它所在的学校，这一点使初中和高中与补充班 1960 年变为普通教育初中（简称 CEG）之间已经存在的纵向封闭得以维系。高中内部同样设有基础教育班，而学业结束班和技术教育仍然有相对的自治。

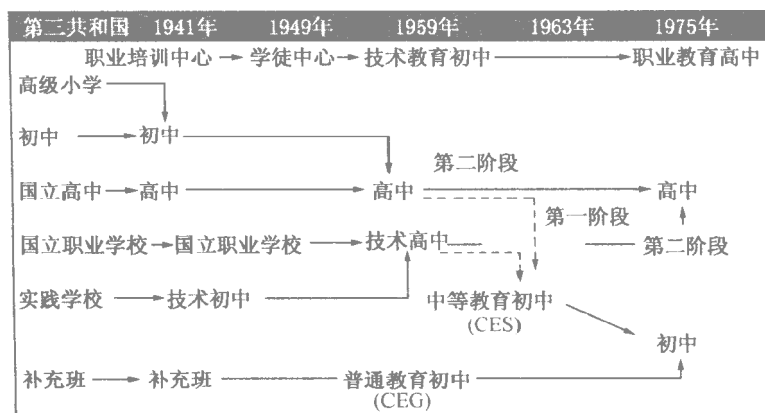
因此，需要创建一种统一的机构，来真正确保这些不同教育的整合。这正是福赛改革（la réforme Fouchet）（1963 所付诸实现的。这次改革创建了中等教育初中（CES）。但是 学程外在的差异化被移至学校内部，因为学生可以在四个不同的专业学习，包括两个传统的中等教育专业（道路 I）和两个传统的初等教育专业，即短期现代教育专业和“过渡班”（les classes de transition），其中短期现代教育重新捡起了普通教育初中（CEG）的教育（道路 II），而过渡班替代了以往的初等学习结束班，招收没有能力进入上述三个专业的学生（道路 III）。然而 拥有不同教学大纲和师资的各个专业之间的封锁总是阻碍初中完成其观察阶段的任务 这一点很快显现出来。因此 教育部长哈比 Haby 根据 1975 年 7 月 11 日法创立了“统一初中”（le collège unique）将中等教育初中和普通教育初中统和在一起，并在第六年级和第五年级取消专业化。从此以后，学校教育政策便遵循着学程不分化原则：大幅度削减朝

向职业教育的出口，在初中二年级设置学徒或劳动教育；创建统一的、所谓决定性的高一年级班；标榜将同年龄层 80% 的青年引领到业士考试水平的目标。但是，统一远没有实现，因为人们同时看到，某些职业教育文凭，如职业能力文凭 (le CAP) 和职业学习证书 (le BEP) 大大贬值，以及普通和技术教育中专业和选修课的等级差别不断加大 (Mear et Merle, 1992; Tanguy, 1984 ;参见第二章)

三、教育机构的民主化

如果在每次改革时都将具有不同声望的专业学程重新描画一遍，那么我们能够兼顾教育的统一和民主吗？而且，人们应该就教育民主化的概念达成共识，从制度方面来说，它至少涵盖两个不同的含义：数量上的民主和质量上的民主。前者对应于就学人数的发展，而后者则指教育之社会不平等的有效减火 (Prost, 1986)。如果将教育民主化理解为就学人数的扩展的话，那么它首先在基础教育水平上得以实现。从逻辑上来说，公共教育部 (现法国国民教育部前身 译者注) 的部长们为之献身的首要任务是让所有的法国儿童学会阅读、书写和计算。不过，19 世纪的改革性教育政策是在一个特别有利的背景中提出的，在教会和地方政府的努力下，许多地方的文盲有了大幅度减少。我们实际上可以将初等教育入学的发展区分为三个阶段。第一个阶段主要的目标是发展学校网：

图 1 20 世纪法国中等教育变革图解



来源：C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires 1789 – 1989*, Paris, Nathan, 1990.

在没有学校的地方开办学校，即使没有学生去上学。这极大地减少了文盲现象。第二阶段，教育普及化，指教育基本法颁布前后的这段时期。教育基本法的实施比人们所料想的要缓慢，过程更为曲折（特别是出现了倒退现象）。第三阶段，让儿童更有规律地、更完全地去学校就读。1940 年左右，这只在某些农村成为现实，而这些成果的取得特别得力于把强迫入学和获得家庭补助挂钩的策略（Prost, 1968, 1993b. Peneff, 1987）。

上面所谈到的教育的对象主要涉及平民和小资产阶级。资产阶级出身的儿童在同样年纪的时候进入国立中学小班，这类班级实际上在儒勒·费里时期颇为兴旺，对费里而言，初等学校不是大众神话，反之，它是一种国家统一的工具，远甚于教育面前社会平等的工具（Nique et Lelièvre, 1993）。这些儿童就这样被整合入了中等教育，在 19 世纪，中等教育明显地表现为一种阶级教育，只有极少数儿童可以进入其中。1876 年这个比例小于 5% 而且有很大比例的儿童（47%）中途退出。阻止所有学生接受这种教育的因素首先是经济上的：其学习时间长和付费的特点令小资产阶级家庭望而却步，更不用说平民家庭了。此外，还有制度上的因素：初等教育和国立中学的古典教育教学大纲之间没有任何持续性；其学程彼此交迭，因为获得初等教育学习证书要等到 12 岁而升入第六年级相当于初一的年龄是 10 岁。

中等教育向其他社会等级的开放首先是因为中间教育的发展而起步的。特殊教育、商业和工业实践学校（EPCI）以及国立学徒学校（ENA）的技术教育，特别是高级小学和补充班，用当时的表达词汇来说这些“人民中学”（“collège du peuple”是由 Briand 和 Chapoulie 发掘出来的，1992）在 19 世纪下半叶促进了许多家境清贫的学生延长学习时间，由此使他们获得中层干部职位。同样，由于这些教育逐步整合入古典中等教育后者才在 20 世纪前半期向新的顾客群打开大门：特殊教育改变为现代教育，使之成为国立中学学程中一个普通分支，这使特殊教育的学生可以参加业士考试；高级小学与市立中学的合并，然后在 1941 年最终整合入中等教育，使中等教育向新的社会等级敞开了大门。事实上，当经过多次变化，建立统一中等教育的思想获得胜利的时候，通过延长初等后教育（les enseignements post – primaires）达到

教育的民主化已经提早实现，这种教育的内容贴近平民文化，可以通过对教育内容的弹性组织来适应不同的地方背景，且提出的目标不像国立中学那样野心勃勃（Prost, 1993a; Briand et Chapoulie, 1995）。

所有这些变革不一定是“统一学校”的倡导者们所设想的，对他们来说，只有“共同主干”学程似乎可以拓展精英招收的社会基础（Carpentier, 1993a）。这正是让·翟计划（le plan Jean Zay, 1937）、抵抗运动时期的几个计划和第四共和国所有流产的计划（1944年的阿尔及尔计划和其附加计划，1947年的朗之万—瓦隆计划，1956年的比里叶计划）所极力颂扬的。不过，这只有得助于第五共和国的制度改革才得以实现。但是，从1960年开始，特别是我们将在后文中详细分析的社会学调查（参见第二章）结果所表明的，入学学生数量的增加和学业指导的推后不能为所有儿童提供同样的教育知识已是显而易见的了。教育的大众化伴随着内部分化的大大增加：接受教育的机会的不平等逐渐被学程的不平等所替代，专业和选修课的选择界定了由专业与选修课的社会价值，以及学生的社会构成所决定的、具有强烈等级性的学程。此外，不是所有的儿童都可以按照同样的节奏成功地获取学校所要求的知识和技能：学业失败作为社会问题出现了（Isambert-Jamati, 1984c; Forquin, 1982）。

于是人们的思想观念出现了严重动摇，这种观念的动摇在哈比部长（1975—1977）为学业困难学生提供支援的举措中就开始显山露水，不过随着1981年左派上台和优先教育区（ZEP）的创立而表现得更为剧烈。民主化的目标不能只是保障入学机会的平等，这并不能让平民出生的儿童克服其起始的缺陷，民主化目标应该保障真正的就学条件的平等化。于是，一直占据主导地位的平等自由观（任何人都可以继续其所应得的或希望的教育）进入紧张状态，而一种更为社会性的观念（应该采用具体的方法来消灭或削弱将某些社会阶层置于教育不利境况的具体因素，在所谓的“积极分化”（la discrimination positive）行动中表现出来（Meuret, 1994））。然而，对这一新原则的抵制是显然的。某些人认为，这一目标是不可能实现的，它赋予学校一种完全绝对的社会流动责任（Boudon, 1995）。另一些人强调指出它与筛选原则相互矛盾，筛选是挑选精英所一直必需的，而筛选甚至享有一种不断增强的合法

性，至少在表面上它是从学业标准而不是社会标准出发来进行的（Dubet, 1992a; 参见第二章）。在就业竞争不断加剧的背景中，在以往的几十年间充分利用教育扩展之利的中层和高层阶级窥见了对其子女学业和职业生涯的威胁。最后，许多学校教育行动者抵制这一原则，他们视之为对共和国学校的动摇，而因为这一原则的实现难在如何对学业困难学生实施适应性教育，而不是“减价”教育。他们的抵制更为激烈。

四、地方分权

“积极分化”行动与对教育不平等的治疗由国家向地方的过渡相辅而行，这一过渡要求学校教育体制必需进行至少部分的地方分权。然而，在探究地方分权之前，我们首先需要描述中央集权存在的理由和复杂性质。关于这个问题，人们通常认为有两种相对立的模式：一种模式是受益格鲁-萨克森文化影响的国家所特有的，政府只限于制定教育行动的一般框架，而不直接介入学校的组织和管理；另一种模式将教育行动的手段和对教育行为的控制集中在惟一的中心。法国常常被视为第二种模式的样板。在法国，中央政府不仅有权决定教育政策的总方向、某一具体学校的性质和设立，而且还在国家考试的实质、全国性的教育大纲、内容和课时安排以及其希望采用的教学方法等方面有规定权。教师由具备国家身份和内部等级鲜明的督导团来管理，督导团的任务是推动和检查国家教育政策的实施（Legrand, 1988）。

中央集权在法国传统中是如此的根深蒂固，以至于在分析各级教育行动者实践时有必要对此加以考虑。不过，这里涉及的并不是一种文化主题，而是为各种目的服务的政治过程。教育方面的中央集权和其他社会生活方面的一样，最初是从君主制度下的统一行动开始的。特别是从大革命时期开始，人们将一种“国民教育”的思想和建立民主的思想结合在一起，后来的所有政体都努力将自己的合法性建立在一种国家教育之上。拿破仑则使国立中等教育成为一个卓有成效的事实，他建立了一个有组织框架、有统一的道德和共同向往的行会。基佐在自由主义当道的政治体制背景中，创立了国立初等教育，给地方政权一定的，当然是有限的介入空间，承认教育的自由。第三共和国巩固

了国家的角色，认为它是人民总体意愿的规划者和阐释者，只有它能够保证教育面前人人平等 (Prost, 1968; Charlot, 1992)。不过，虽然在此期间，中央政权控制教育是主要的趋势，但是这并没有阻止多种学校类型的存在，也没有阻止中等教育和高等教育之间的竞争现象。也许正是这两个特征的结合使这一模式得以继续下去 (Raynaud et Thibaud, 1990)。

其实，对中央集权化学校的批判与第五共和国时期进行的大规模的行政、制度和教学理性化的运动不谋而合。这一理性化运动改变了中等学校，尤其是技术和职业学校多样混杂的现象，将它们按照单维度的层次作了整理 (Tanguy, 1984)。同样，对中央集权学校的批判也与由 20 世纪 60 年代专家治国论性质的教育规划促成的中等教育扩展相呼应，不过这一教育规划日益被学校教育体制的真实运作逼得无所适从 (Charlot, 1995)。最后，对中央集权的质疑也和上文所表述的新的民主化观念有关。新观念对标准化管理，甚至对国家作为教育者的权威满怀疑问 (Charlot, 1987)。在这一背景中，法国以及其他类似国家出现了地方分权，人们把地方分权当作一种国家缓解学校教育体制动荡所滋生的紧张和冲突的手段。地方分权不只是单纯追随社会平等这一目标，考虑地方多样化、缩减官僚权力以及推行决策民主化或提高效率等也是其追求的目标，为此，地方分权也使教师王国重新找到了一种新的合理性 (Weiler, 1990)。

不过，地方分权是一种混合运动，在法国它至少包括三个鲜明的过程。一方面，行政上的地方分权，从第五共和国初期就开始了，其目的在于通过创立有某种行政自主的责任中心来减轻国家运作的负荷。另一方面，所谓本义的地方分权，它以创建在各级地方水平有民主代表的独立决策中心为前提。在 1982 年更全面的制度改革背景中，地方分权赋予每一地方行政机构一系列的职能：学校的建设、重建、扩建和运作。此外，还规定了地方政府对学校内部决策和省或地区一级组织的委员会有更大的参与空间。地方分权也直接关系到中学。中学成为地方性的公共教育机构 (EPLE)，并被赋予某一运作自主权和新的合理身份，以通过其计划发展学校政策。最后，用于反对教育社会不平等的地方性政策，如教育优先区，构成了第三种类型的地方分权，其中混

合了国家介入主义的加强和希望顾及地方特点与活力的忧虑。

但是，在对地方分权的社会学影响进行分析的时候，应该超越其所标榜的部署和目标。比如，权力下放（la déconcentration 使大学区办公室 le rectorat）可以发展学区计划和制定管理决策，而不再受中央控制。不过这些新的动力（因素）受到协调地方政策的省长，尤其是地方当选者不断壮大的影响的阻碍（Solaux, 1993; Henriot-van Zanten, 1997）。确实，地方行政机构在教育领域越来越自认为是真正的决策者：它确定优先发展领域，广泛使用其否决权，在选择性基础上提供手段，要求对学校教育体制的收益进行外部评估，并抽取目前不超过教育消费 20% 的财政投资，这是客观的象征性利润（Greffé, 1989; Derouet, 1992; Charlot, 1994a; van Zanten, 1997a）。而且，学校的运作远远没有稳定下来，因为它们被相互矛盾的要求强烈拉扯着。一方面，学校夹在以前的官僚程序和新的自治与担负责任的命令之间两头受气（Obin, 1993）；另一方面，它们要同时面对由弹性学域化（la désectorisation）、家长对学校的选择和回避策略所引发的地方竞争动力，以及国家或地区提出的反对学业失败或排斥行为的新要求（Girod de l'Ain, 1990; Henriot-van Zanten, 1994a 参见第五章）。然而，小学、初中及高中拥有学校效应（les effets-établissements）和班级效应（les effets-classes）所证明的真正的行动空间（参见第六章）。

第二节 对教育政策的分析认识

社会历史分析粗略描绘了教育政策的构思、实施和结果的复杂性。但对于社会学家来说，这种分析还不够。为了解析出这些过程中规则性的东西，需要站在更远的地方来看待事实。即使这些方面的研究在 20 世纪 90 年代已经有了长足发展，但如今看来仍然相当有限。这类研究的缺乏可以用理论的原因，特别是冲突性结构理论（des théories structuralistes de type conflictualiste）带来的影响来解释。冲突性结构理论关于统治集团控制学校的公设几乎没有引导人们朝着对决策进行细腻分析的方向展开研究（参见第四章）。在法国，这类研究的欠缺也可以归因于中央集权。中央集权制注重政策的划一，以及政治行政内

占据高位的某些大人物的影响，如国家首脑、部长或部委领导机构的负责人。相反，在地方分权的国家，地域和行动者的多样化促进了教育改革分析角度的多元化（Kogan, 1975）。同样地，在这些国家里，从 20 世纪 60 年代开始，研究人员试图将战后改革的观念和评估结合起来，而在法国这是相当近期的事情（Coleman *et al.*, 1966; Halsey, 1972）。

一、教育政策是什么？

一个教育政策意味着某种行动余地，意味着对某一情境、对某一行动者群体调动的多种资源目标和采取的相应策略进行分析。然而，对所有这些出现的因素进行分析不总是简单易行的。因此，就行动余地而言，长期性的分析通常会对行动者的计划带来社会压力。对某些研究人员来说，这意味着不是政治家没有行动余地，而是成功的决策有意无意地结合了一种先前存在的社会动力。然而，在某些时刻，特别是当制度不存在、已衰败或危机重重的时候，某些政治家在短时间内作出的选择可能会有决定性的影响。比如，有关初等教育的基佐法（la Loi Guizot, 1833），或者离我们更近的、关于大学的富尔法案（la loi Faure, 1968）可能就是这样的例子。对行动者们来说，（政治家们）所追求的目标并不总是清晰可辨的，在不同的集团之间，甚至在同一集团内部会相互冲突。（他们）采取的策略也难以把握，因为彼此交错叠盖，而且可能随着背景的变化或人们意图的变化而迅速更换。最后，（政治家们）调动金钱、时间、待用投资、运用媒体或舆论的能力等资源的方式不同，而且由于行动者和环境的差异，其成功调动资源的程度也有差别（Prost, 1993a）。

是否存在一种推动改革的法国模式呢？对社会变革所作的一些社会学分析得出这样的结论，即法国的社会体制（其中教育体制可谓其精髓），以长时期的休眠期和短暂的危机期相互交替为特点，而其危机的解决常常得益于某一具有特殊威信的人物的介入。这是阿尔舍（Archer, 1984）多次提出的观点。在他看来，在像法国这样的中央集权体制中，主要的改革策略可能是政治的把戏：任何改革的建议都应该在中央政治舞台上进行衔接和协商。而且，在任何政体中，为使改革得以出世而作出的让步和妥协，加上官僚机器对之进行的修改，所有这

些不可避免地严重稀释了其倡导者所追求的目标。因为这个原因，任何强加的制度改革都不能显著减少接受改革的各利益集团的不满。于是，这些不满或者演化为抗议游行，或者滋生出新的政治把戏——在长时间的协商后生成的新的法律表现出来，循环无止境地周而复始。相反，在像英国那样的地方分权的教育体制中，教育变革常常可以在学校、地方和国家等不同水平上发生、修改和受到反击。

这样的分析经受不了具体事例的考验。这些事例表明，从历史上来说，在改革实施中，巴黎和外省之间经常对话 (Gildea, 1983)。不过，这样的分析也许可以帮助我们理解已经声名卓著的“非决策”(une non-décision)(现象)即朗之万—瓦隆计划(le plan Langevin-Wallon)的没有付诸实施，以及第四共和国关于中等教育的一系列改革的流产。在这里，我们其实看到了由于在位权力的合法性不够，特别是由于初等和中等教育之间的分化，而导致的最初改革目标的逐步偏移。中等和初等教育的分化使得有关改革在第五共和国出台的时候也没有博得任何人的欢心，并衍生了其他一些改革 (Dreyfus, 1965; Donegani & Sadoun, 1976; Weiler, 1988; Prost, 1993a)。相反，这样的分析并不太适合像舍瓦勒芒部长 (Chevènement) 创建职业业士一类决策迅速、立竿见影的政策。当然，这一政策的成功在多年间将职业和技术高中移至 (舆论的) 中心，这在很大程度上归功于强大的资方组织、冶矿工业联盟 (UIMM)、职业高中校长多数工会和政治权力代表之观念的结合。不过，其中也充斥着某种“知名人士”和“专家治国”风格。缺少传统的伙伴咨询以及偏信教育部技术专家意见限定了改革的出台期限和论题 (Solaux, 1995)。

我们还可以自问，各教育政策之间的持续性和断裂性因素是什么。如果我们对近期的事情感兴趣，自然会想到政策更迭对改革导向所起的作用。而每一个细节性的分析都表明右派和左派的界线并没有人们所想像的那么明显。可以有几种理由来解释这一现象。一方面，是民主观念的倾向，它使两派之间的差别更多地属于对这一理想的阐释上的差异，而不是维护或拒绝 (Raynaud, 1984)。不过，虽然不乏例外，我们可以指出左派政治家们像其他同类国家一样，更关心促进“积极分化”行动，更反感极端的教育自由化。另一方面，在学校和知识的角

色以及决策风格方面，左派和右派内部分别持有相左的观念。这些分化又衍生出新的联合，有些人支持道德和教学复辟，而另一些人则拥护教学和组织上的现代化（Robert, 1993; Prost, 1993a）。不过，我们也应该考虑到国家经济局限和国际竞争限制了双方的行动空间（Orivel, 1995）。但是，不应该忽视全球化过程带来的影响。这些限制在许多国家以相似的方式出现，同时像经济发展合作组织（OCDE）这样的国际交流与多国协调和评估机构得以发展。这些事实促使（各国）借助外国经验来制定和认可改革（Brown et Lauder, 1996）。

可是，这种对学校教育政策领域的定义有一定的限制。因此，有些研究人员为了进行更广泛和深入的思考而辩解说，学校本身特有的因素是指当前的、如现存的单位（即学校类型、以及学校和专业网）、学生流量、学校在地方的呈现形式、有关其运作本身信息的制度化产品。他们还强调指出必须把行动者考虑进来，这些行动者不一定属于传统定义上的政治人士，同时要特别关注那些在决策和学校之间发挥中介作用的人。从这一视角来说，对教育政策的分析内容将会涵盖有关学校或其一部分是然或应然理论（des théories sur l'être ou devoir-être）的制定和传播、各类决策（法律、规则、命令、经费分配等）的作出以及学校人员对这些决策的即时和更长远的再阐释（Briand et Chapoulie, 1993）。后结构主义（post-structuraliste）也选择了相同的研究方向。它认为，对教育政策进行分析应该考虑到政策文本所经受的各种编码和解码，以及主导性政治言论改变教育行动者工作之象征性和物质性背景的多种方式（Ball, 1994）。

二、谁参与决策？

上述这些研究引导我们细致地分析参与决策的行动者和其各自在其中所占的分量。即使我们面对的是从国家水平上来说最真实的行动者，这也不是一件轻松的任务。上文所举的例子表明，教师王国不是一个磐石般的整体。因此，在历史性分析中，将政府的立场与世俗行会的观念区分开来似乎是相当重要的。由拿破仑一世创建的世俗行会从一开始就拥有相当大的自治空间，它认为自己的职能就是关注国家最高的、最长久利益的道德法官（Prost, 1968）。在当今的政治体制中，权