

导 言

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

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

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

以至于使越来越多的人去获得资历和证书。当时的主张是，除了那些适应将来继续上大学的少数人（虽然现在是一个相当大的少数）的课程以外，其他人学习的课程必须尽可能地与学生未来的就业相联系，不管它们是否与现实的工作相联系。第二部分开头的一章所依据的是首先写于 1988 年的一篇文章，但是，中学里学术科目的教师都感到他们的角色正在受到了新的职业准备课程趋势的冲击。而这个部分其他章节则反映了一种长期的努力，它力求为将来发展一种义务教育后的课程模式，从而适应所有西方国家正在经历的大规模的经济变化。而且，自从 1980 年代以来，整个教育就受到了连续的保守党政府政策的影响，它们力求维持学术与职业课程的差别，而且希望尽可能更多地引导年轻人进入职业教育和培训的课程，这样，实际上也就使他们在将来作为一个成人时，无法很好地理解越来越复杂和不确定的社会。

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

尽管在本书各个章节的目标上具有一定连贯性，但是，在它们的理

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

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

那种说明第二部分各个章节，以及在第五章所明确概括的社会变

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第一部分

课程社会学的
建构与重建

第一章

课程是社会组织知识

引言

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

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

1950—1970 年间教育政策 主题背景下的中学课程

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

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

政府需要大批高水平的技术专家和科学家

这个问题牵涉到增加选修科学学科的学生数量问题，它的由来和含义在那个时代已被广泛地讨论过。尽管有些人对中学学生是否是“游离于科学之外”这一问题持怀疑态度（McPherson 1969, Blaug and Gannicott 1969, and Gorbutt 1970），然而，随着戴因顿（Dainton）报告的出版和各种不同解决方法的提出，“游离”问题已变成一个“官方”的问题。回想起来，那个时代很少引起人们注意的戴因顿报告中最有意义的建议是，如果不对学生要通过高级证书考试而被迫接受的学科专业化的狭窄形式进行某些变革，那么“游离于科学之外”的问题是不可能扭转过来的。（见第九章）

提高学生离校年龄的承诺

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

中等教育的综合改革

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

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

1960 年代有关课程问题上教育和政治的争论

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

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

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

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

教育社会学和 1950—1970 年间的课程

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

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

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

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

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

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

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

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

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

趋向作为社会组织知识的分析课程框架

前一个部分说明，正是由于 1960 年代教育社会学理所当然的假