

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。

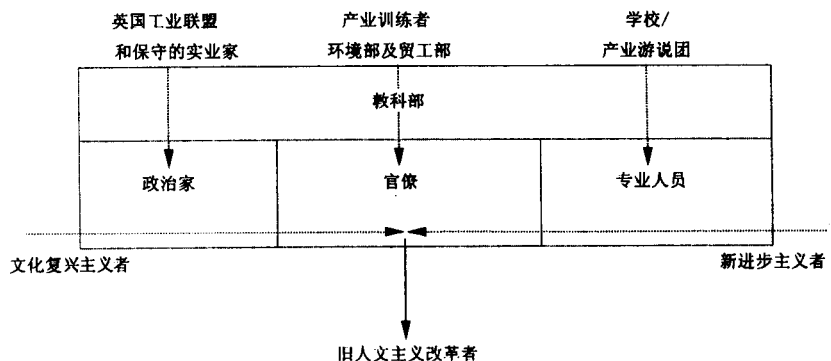


图 1.2 教育政策制定过程中的影响和意识形态

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。“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，要求在教育与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

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)。

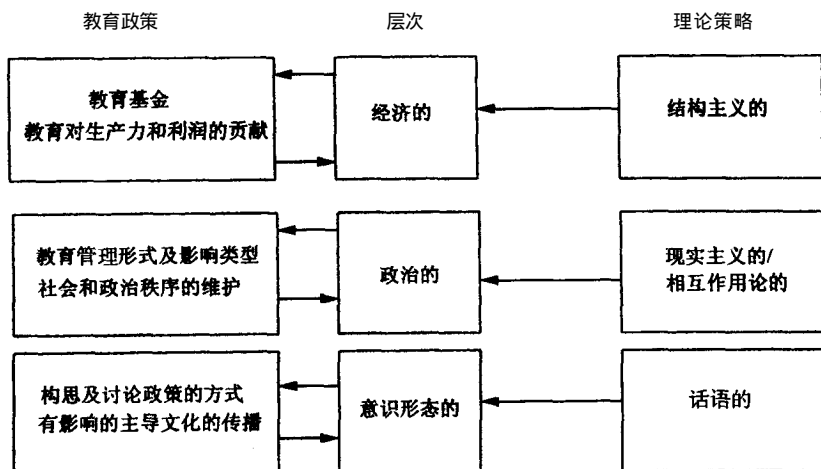


图 1.3 理论策略

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）

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”（经济的和假设的意识形态的）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” (Bonfeld, 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

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。因此我在这里在努力奋斗 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。

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。

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的解释，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 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 (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