

# 论课程改革的社会属性

## ——兼谈课程改革制度化的立论之基

肖磊

(河南大学 教育科学学院,河南 开封 475004)

**摘要:**课程改革在本质上是一个“社会—政治”过程。从政治视角观之,多元权力推动改革并通过改革而实现;从文化视角观之,课程改革是多元教育观的竞相登场并相互角逐的过程;从经济视角看,课程改革是文化资本的再分配过程。课程改革是由具有特定教育价值观的权力主体所推动,围绕文化资本的重新分配,实现权力的再生产、知识的阶层化以及利益的再分配。课程改革是知识、权力和利益共生的过程。如果课程改革缺少制度来规约和调整其中的权力关系、价值关系以及利益关系,那么就会造成权力的压制、文化的霸权以及利益的失衡,这不利于课程改革的合理开展,因此课程改革需要走向制度化。

**关键词:**课程改革;社会属性;权力;教育观;文化资本;课程改革制度化

**中图分类号:**G642 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)05-0071-11

课程改革在本质上是一个“社会—政治”过程<sup>[1]</sup>,其中充满权力的博弈、价值观的冲突以及利益的折中。这在根本上是由课程改革的核心对象——课程的属性所决定的。首先,课程是一种有价值的知识。什么知识最有价值?学校课程应该将哪些知识纳入其中?这历来是课程改革最基本的问题,也是课程主导权争夺的主战场。随着教育观的改变,最有价值的知识也在不断变化,因此课程也随之变革。由此可见,“什么知识最有价值”这一问题的确切含义应该是“谁的知识最有价值”。这是从政治视角而言的。其次,课程是社会控制的手段。课程是不同阶级、种族、性别群体之间权力斗争与妥协的产物,最终体现社会主流阶级的权力、意志、价值观以及意识形态<sup>[2]</sup>。许多主流阶级的价值观都蕴含在课程中传递给下一代,于是,课程就成为传递主流阶级思想、再生产社会关系的工具。这是从文化视角而言的。最后,课程是一种文化资本。课程扮演着合法化知识的代言人,学校在一定程度上就是文化资本的分配者,文化资本多的学生将来的职业及社会地位相对来说会更好。阿普尔(Michael W. Apple)就曾指出:“学校课程在文化资本的分配上所扮演的角色十分重要,因其决定着知识的类别和形式。”<sup>[3]</sup>这是从经济视角而言的。本文拟从以上三种视角审视课程改革,以期有助于我们深入理解课程改革,在此基础上探寻课程改革制度化的立论基础,为课程改革的理性开展提供方法论层面的支持。

### 一、政治视角:多重权力的共同运作

美国社会学家奥罗姆(Anthony M. Orum)认为政治的本质就是权力。<sup>[4]98</sup>政治指涉权力关系,是将权力结构化的安排。课程改革作为国家公共事业,有着明显的政治特性,这种特性的表现之一

收稿日期:2015-05-21

作者简介:肖磊,教育学博士,河南大学教育科学学院,特聘副教授。

基金项目:国家社会科学基金“十二五”规划教育学青年课题“课程改革制度化的理论与实践研究”(CHA140172),项目负责人:肖磊。

就是多元权力通过改革而得以实现,同时,权力本身也促进课程改革的顺利推进。课程改革的过程充满了权力的斗争、竞逐和妥协<sup>[5]</sup>。

### (一)课程改革中的权力内涵

所有的社会现象都存在着权力关系,正如福柯(Michel Foucault)所说:“权力无所不在,不是因为它包含所有事物,而是因为它来自各处……权力不是制度,不是结构,也不是某些人天生就有的力量。”<sup>[6]</sup>然而,对于究竟什么是权力,人们却众说纷纭<sup>[7]</sup>。马克思立足于阶级冲突论,认为权力是资产阶级与工人阶级对立的产物,统治阶级可以通过权力来控制社会思想、经济生产以及政治运作等,权力的主体拥有绝对的支配力,并借此强迫他人服从,因此,权力就是一种压制他人的工具。有别于马克思的阶级冲突理论,韦伯将权力视为组织内部成员克服他人抵抗,实现预定目标的能力。马克思和韦伯对权力内涵的分析,都将权力视为传统的上下对立与压制,体现了较为明显的科层行政管理的线性思维。而福柯对权力的探讨则认为权力不应是一种传统宏观结构的霸权概念,我们不应将其仅局限于禁止与压制上面,而相对地主张权力是一种可以影响人们日常生活行为模式的微观力量。这种力量源自日常生活中的各种正向或具有生产力的微观互动,它足以和传统的政治与社会宏观力量相提并论。具体来说,福柯的权力观如下:(1)权力是自下而上的。福柯认为权力并不是上下二元对立的产物,生产机构、家庭、团体和制度下所产生的力量,才是造成社会差异的基础。这些社会差异进一步促成对立的各方联合起来进行资源的重新配置。(2)以权力网络取代单一的权力。权力的架构不应是由上而下的线性的权力链,而是一种会相互影响的权力关系网络。因而,权力并非某些人的专利,更不是人们占有并遂行其目的的能力。(3)主张从压抑走向生产性的权力观点。福柯认为以往的权力观强调权力的压制、否定的一面是片面的,主张权力应该是具有正向的建设性效果。如果权力只是压抑和否定,人们就不会服从它。权力之所以被人们接受是因为它能够引起愉悦、形成知识、产生论述<sup>[8]</sup><sup>117</sup>。(4)权力与知识从对立转变为共生关系。传统的权力观将知识和权力视为相互对立的,认为如果知识受到权力的影响就不再成为“纯粹”“客观”“中立”的真理,有可能沦为专制主义压迫他人的工具。然而,福柯认为权力需要通过知识来实现,而知识则在权力的运作中产生,二者通过话语(discourse)<sup>①</sup>相互联结。

阿普尔认为,我们无法在真空的状态下谈论课程、教学或者学校。当我们在思索决定诸如“什么知识值得传递给下一代的学生,而哪些文化可以被忽略”这样的问题时,很清楚地和什么人在社会中拥有权力有关。因此,不管我们喜不喜欢,各种不同的力量都会侵入到课程与教学的核心之中<sup>[9]</sup>。课程改革在决策与实施的过程中,处处都是权力的表征及运作。课程改革是一个权力生成、转换、消长、竞逐的循环往复的过程,通过符号仪式与场域行动,形成权力结构的建构、解构与再建构。权力的拉扯和竞逐形塑出一个绵密的网,让课程改革在其中发生,但也在其中缓慢地产生变化。综上所述,课程改革中的权力内涵可以归结为如下几个方面:(1)权力在关系中生成。所谓权力就是一套关系网络,在这个网络中,权力主体占有某种资源,从而影响、制约和控制权力客体<sup>[4]</sup><sup>108</sup>。课程改革中的每一项社会关系都是一种权力的方程式。(2)权力是人类建构的产物。权力是在关系互动中不断生成与建构的,因而权力如何运作的问题要比何谓权力以及谁拥有权力重要得多。尤其是课程改革中由权力所传达的真理效应,更加凸显国家藉由改革生产权力的问题。(3)权力是一种多元而动态变化的存在。权力存在于一切社会领域,对一切人都发挥作用,因而也就具有多元的表现形态。而且,权力并非一成不变,“权力和能量一样,必须被看作是不断地从一个

<sup>①</sup> 话语是指系统地形成人们所谈论事物的实践活动。话语规定人们可以想什么、说什么,而且还规定说话者的身份、时间、地点以及说话者的权威性。话语使政策得以真正落实,并使某些人获得权威。话语所要表达的是相关政策如何通过真理与知识的生产而行使其权力,如此一来,一部分人所说的和所想的就变得无足轻重,而只有特定的声音才能被听到,并被认为是有意义的和具有权威的。具体可参见:(英)斯蒂芬·J·鲍尔. 教育改革——批判和后结构主义的视角[M].上海:华东师范大学出版社,2002:37-39.

形态向另一个形态转变”<sup>[10]4</sup>，课程改革中的权力可能在某个时空背景下发挥着维持统治主权的作用，但在另一个历史脉络中却又成为流传在平民之间的话语。(4)权力以潜在的强制力作保障。权力的运作以权力对象的服从为标志，因而所有权力都具有一种潜在的强制性，当权力对象不能按照权力主体的意愿行事，权力主体就会运用强制手段来迫使其服从自己的意志。(5)权力与知识、利益共生。权力通过界定合法性知识而再生产主流价值观、维持社会优势阶层的地位和利益，合法性知识又可通过真理的制造强化和建构权力，形成一个“真理政权”(regime of truth)，因此课程改革就是这种知识、权力与利益共生的过程。

## (二)课程改革中的权力类型

课程改革由权力推动、实施，改革结果也引起权力的变更，严格来讲，这句话仅是一句高度抽象了的理论话语，从中我们不能了解到有关课程改革中权力的具体样态，也就不能对各种权力的运作进行合理性与合法性的分析。我们根据不同的分类标准可将权力分为不同的类型，这些权力在课程改革过程中相互交织，形成一个课程改革的权力网络。

根据课程改革的要素结构，可将课程改革中的权力划分为课程决策权、课程管理权、教科书审查权、教科书选用权、课程实施权与课程评价权。所有这些权力类型都涉及到哪些人有权力进行活动？有权力的人想要在活动中达成什么目的？这些目的是否与课程改革的目标指向相一致？有权力的人如何运用权力？(1)课程决策权是所有课程活动的起点，是课程领域中最重要权力类型<sup>[11]184</sup>。课程决策权的运作直接决定着课程改革的方向、方法与质量。课程决策权涉及谁有权力做决策？有权决策的人，是随意使用权力而拍脑袋决策还是认真对待、谨慎使用权力科学决策？(2)课程管理权是协调改革中人、财、物之间的关系，使其达到优化组合，发挥最大功效的一种权力。课程管理究竟是采用中央集权？还是中央集权和地方适当分权相结合？抑或是完全的地方分权？这不仅与一个国家的政治、经济与民族文化有关，而且与教育目标、教育工作者素质以及教育的阶段性有关<sup>[12]</sup>。但是，课程管理权的有效运作应做到权、责、利的统一，如果只赋予相关主体课程管理的权力，然而其承担责任的能力不足或受到人、财、物等方面的限制，那么管理权就不能很好地运作，甚至赋权本身也是一种假象。(3)教科书审查权是确保教科书编制符合课程标准的要求，为学生的重要学习材料把关的一种权力。在我国实行“一标多本”政策之后，国家成立教科书审查委员会对不同版本的教科书进行审查，这中间就存在着审查权运用合理与否，即审查是否依照教科书的编排规律，也即审查的科学性问题；审查权运用是否合法，即审查是否做到一视同仁、不掺杂私利，也即审查的民主性问题。(4)教科书选用权是为了保障地方和学校能够选择适合自身的教科书版本，这是与教科书“一标多本”政策配套的一项重要权力。与教科书选用权相关的问题是，教科书选用权到底赋予什么层面的主体合适？是省级教育行政部门还是县级教育行政部门说了算？还是学校说了算？因为教科书选用权的分配不仅关系到教科书的适切性，而且其背后也有着复杂的利益纠葛。防止教科书选用为利益所绑架是我们应该高度关注的。(5)课程实施权是促使课程改革由理想走向现实的重要权力类型。课程实施需要根据具体情景灵活变通，行政权力作为一种具有强制性的权力类型，只能作为保障课程实施权顺利运行的力量，而不宜直接干涉课程实施，应相信实施者的专业能力或者在教师教育阶段着力，否则课程实施的效果可能会大打折扣。(6)课程评价权是一种评价课程改革全过程，诊断其中存在问题的权力，对改革起反馈和调节作用。课程评价权应该由谁来运作关系着改革方案的后续调整，我国的课程评价一般由政府开展，自我评价虽然重要，但出于政绩考虑和担心担责，有时不免失之客观，因此课程评价权应下放给部分有资质的社会力量，由其秉持客观的态度、科学的原则运作。

根据权力主体的不同，可将课程改革中的权力划分为国家权力、社会权力和个体权力。个体权力是最原始的权力类型，个体对自己的事务负全部责任。其时，社会尚未产生，个体也仅是动物意义上的单子式存在。随着社会的产生和发展，人们意识到单凭个人的能力不能很好地生存，需要与

他人合作,需要将部分权力让渡给社会,社会对一些公共事务负责,如氏族的部落会议就是人们讨论公共事务的场所。逐渐地产生了国家,社会又将一部分权力让渡给国家,如军事、外交等。由此可见,国家权力是个体和社会让渡出来的,其产生是为了保障个体和社会更好地发展。然而,国家的权力载体也只能是个体,代表社会和个体行使国家权力的个体,也有着自己的预期利益,当自己的预期利益同国家利益相矛盾时,就有可能运用国家权力为自己或所属阶层谋利益,而损害他人的利益。另一方面,随着国家的日益强大,国家权力逐渐掩盖了社会权力和个体权力,尤其是在国家暴力机器的压制下,国家权力更成为压制社会和个人的工具<sup>[11]191</sup>。这就违背了国家产生的初衷,终将导向人的异化。随着社会民主化进程的加速,人们逐渐意识到需要对国家权力进行监督和制约,除了国家内部的权力分散平衡制约外,社会权力和个人权力对国家权力的外部监督和制约更为重要,它们也决定着国家权力的合法性。我国传统的课程权力往往集中在国家层面,个体和社会的课程权力被遮蔽,导致课程实践不能适应各地方、学校和个体的实际情况。为了改变这种状况,国家将部分权力归还给社会和个体。如将课程管理权下放给地方和学校,形成三级管理体系;将教科书编制权下放给社会,由地方和学校根据自己的情况选择合适的教科书版本。

根据权力来源或基础的不同,可将课程改革中的权力划分为法职权、强制权、奖赏权、专家权和参照权<sup>[13]202-204</sup>。(1)法职权是课程政策形成的根本权力,政策制定者依据法律或职位取得权力并将其运用到决策过程。我国的基础教育课程改革是由教育部发起的,依据教育部组织分工,基础教育二司承担推进课程改革的任务,也就是说基础教育二司具有推进课程改革的法职权,这种权力是政策形成最根本、最重要的权力类型。(2)强制权是通过惩罚不合要求的行为而影响他人的能力。强制权的影响力主要取决于惩罚的严厉性和不可避免性<sup>[13]203</sup>。课程改革的强制权伴随着法职权而生成,利用强制权进行政策规划和实施从而维系主从支配关系。(3)奖赏权是一方使用其掌握的资源奖励他们预期的行为而影响另一方的能力。首先,新课程决策者高扬“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”,打出共同利益的旗号劝说民众认同;其次,为使新课程在实验区顺利推进,教育部规定在中考、高考与课程设置等方面对实验区进行政策支持和倾斜。对于参加课程改革的单位、集体与个人获得的优秀成果,予以奖励<sup>[14]13</sup>。(4)专家权是课程决策过程中借助相关领域的专家以知识和技能为基础来建构和宣传“真理”,以便形成一套新的改革话语。课程改革通过教育学、心理学以及课程论等学科所实现的合法化,使以往的政治意识形态力量逐步淡出前台而隐退于后台,在形式上使得课程改革逐渐由“政府主导型”向“专家主导型”转变<sup>[15]63</sup>。权力不仅起着控制的功能,而且也不断生产着自己所需的“人物”、“话语”和“共识”。专家权往往与法职权、强制权结合在一起,对课程改革具有强大的影响力。(5)参照权是以一方对另一方的喜好和认同为基础而影响一方的能力。拥有参照权的人是令人敬佩和尊敬的,是人们仿效的榜样。课程改革中区县教育局阶段性地为教师们安排新课程的示范课,推广新课程理念与实践<sup>[16]</sup>,就是参照权在课程改革中的运作。

### (三)课程改革中的权力运作

当教育系统由于自身原因或者环境变迁不能输出环境所需的信息和能量时,教育系统和环境之间的平衡态就被打破,此时教育系统就陷入危机,危机的解除需要进行课程改革。对于国家层面的课程改革而言,改革是政治权力的舞台,为了完成改革,政府部门往往会组建一个权力网络,利用各种不同类型的权力来介入改革。这彰显出课程改革中权力的生产性、策略性以及多元性的特征。课程改革中权力的行使作为一种政治策略,其主要功能在于刺激改革动机,积极推动课程改革。罗素曾经说过:权力欲望不甚强烈的人,是不可能对社会的进步产生多大影响的;那些能够引起社会变革的人,一般都是极希望引起社会变革的人。因此,爱好权力是对社会的改造起重大作用的那一类人的特性。社会动力学的规律只能用权力加以说明<sup>[10]5-6</sup>。因此,权力欲是引发课程改革动机的重要因素,是促成改革行动的内在力量。另一方面,课程改革的过程又会引发权力的转移和变迁。

改革会造成对“什么知识最有价值”的另类回答,知识的改变又会引发权力的变更。能够参与国家课程改革的权力主体,借助课程改革的开展,建构、传播和宣扬“合法知识”,形成新的“社会认识论”,并由此生产出另一批权力。因此,权力是课程改革不断启动、实施、终结、再启动……循环往复的重要原因。

## 二、文化视角:多元教育观的竞相登场

霍尔(Stuart Hall)指出文化研究的核心是“文化政治”问题,其分析的焦点在于文化政治如何通过表征、意义指陈以及意识形态而操作。吉鲁(Henry Giroux)也指出,文化研究的焦点是文化和权力的关系,它让我们更深入地理解政治和权力如何经由制度、语言、表征和文化,穿过多样性的时间、空间和欲望而产生作用<sup>[8]138</sup>。传统观点认为教育是价值中立的,学校应该教什么,学生应该学什么都是毋庸置疑的。然而,教育社会学的发展为我们揭示了教育活动本身就隐藏着文化和政治意涵,甚至教育政策的决定或变迁背后,也往往是政治利益冲突或意识形态运作的结果。教育就其本质和核心而言是教育构筑者教育观的外化或“主体赋予”,因此,教育发展与改革的动力就是教育观的演变或更新<sup>[17]</sup>。新课程改革就是一个教育观更新的过程,为了转变中国传统的应试教育,培养时代所需的创新人才,新课程改革以后现代主义、实用主义、建构主义与多元智能理论等诸多西方教育理论为基础,大力倡导自主学习、合作学习以及探究学习等,欲实现教学方式的转变——从传统的预设型向强调学习者自身的生成型教学方法转变<sup>[18]</sup>,直言之,即是倡导“学生中心”的教学理念。在一个需要进行课程改革的社会背景下,个人的课程观为权力主体所接受并采纳,教育观念物化成为现实的课程,这些观点也就成为构筑现实政策的价值倾向以及话语结构<sup>[19]115</sup>。不同的社会群体,无论是迫切想要建立其合法地位者,或是寻求改变现有权力秩序者,其教育观之间的冲突是课程改革的常态,多元教育观在改革中竞相登场,努力向权力中心靠拢,借助权力使自己的观念转变成现实的课程活动,并最终建立起自己的权威地位。

### (一)教育观的内涵

教育观是人们所拥有的关于教育的一套观念、价值或信仰体系,并以某种方式来引导教育活动的开展。教育观至少应该包含四种要素:对社会秩序的观念、对教育“产品”的预期、对人性本质的看法以及教育的手段。首先,所有教育观的背后,都存在着对预期社会秩序的假定,而且要对教育如何能实现这种秩序做出说明。如柏拉图教育观背后的社会秩序就是奴隶主贵族专制秩序,因为他将神的造物——人分为三个等级:哲学家、军人和劳动者。这三个等级的人应各司其职,各尽其才,不可越级行事。不同等级的人应该接受不同的教育。而处于社会最底层的奴隶不属于以上三个等级,他们只是会说话的工具而已。其次,每一种教育观都会对应该培养什么样的人方能有利于社会的发展作出规定,也即对教育“产品”的预期。如孔子对教育“产品”的定位是忠诚于政府的才能之士,这也是官方儒家教育的基本原则<sup>[20]</sup>;杜威认为教育应该培养具有“民主的生活方式”和“科学的思想方法”的现代公民。再次,所有的教育观都有自己对人性本质的看法。人性的本质正如所要雕塑的原始材料,可以对教育目标的达成提供基础或产生限制。人性究竟是善还是恶?个体发展的动因究竟是源于内还是源于外<sup>[21]</sup>?对这些问题的不同回答决定着教育观的不同。最后,教育观会对如何实现教育目的做出说明,也即提出教育手段。如学校制度应如何安排?如何选择教育内容?应采取什么教学方式?如何进行教育评价?不同的教育观会对这些问题做出不同的回答,并加以适当组合,以实现自己的教育目的。

### (二)教育观的特性

从教育观的内涵我们可以看出,教育观具有如下几个特性:第一,教育观是一个整合的概念。每一种教育观都是由一系列原理和观念组成的完整系统。就其形成过程而言,教育观是个体的主观意识融合历史与社会记忆,而与社会文化环境不断互动形成的客观存在。它不仅包含对人类历

史的反思总结,包含对社会现实的解读,同时也包括了未来的教育愿景,以及如何实现这种愿景的途径。第二,教育观具有多元性。教育观从根本上说是来源于教育构筑者需要基础上的“价值意识”,而主体的需要是多样态、多层次的,在此基础上所形成的教育观也必然是丰富多样的。<sup>[17]</sup>因此,不同教育观之间就可能存在着对立冲突的关系。第三,教育观具有可变性。教育观并非是完全封闭、一成不变的思想体系,各种观念之间会相互交流、碰撞和影响,随着社会环境以及知识的更新而有所变化。如教学中的行为主义、认知主义以及建构主义理念的不断演进,进步主义与传统主义教育理念的不断交锋等。第四,教育观反映特定的权力关系。什么是知识?学校应该传授何种知识?等等都是由社会中有权定义此类问题的机构来决定的,如政府、公众、科学、教会抑或媒体等。因此,教育观对主体或他人均具有支配与操纵的性质,本质上就代表着一种权力的表现形态。

### (三)教育观的功能

在课程改革中,教育观所扮演的往往是先行者的角色,“思想走在行动之前,就像闪电走在雷鸣之前,观念是实践行为的先导”<sup>[22]</sup>。尤其是支配性的价值观,即主流价值观更是能够控制政策议题的方向,甚至有效设定参数,使得其偏好的解决方案能够被采纳或者得以实施。作为国家机器的教育部门,正是掌握着教育观的创造和议题设定的权力,再加上坚强的资源支持,就具有极大的优势,使得教师团体、专家学者、企业部门等都难以与其对抗。因而,教育观具有两项功能:合法化与社会控制。为了取得教育改革的合法性,任何有关教育权力的分配或再形成必须要在逻辑上看起来具有合法性。教育观的首要功能便在于赋予课程政策新的意义,以便整合分歧的思想和已经失去功能的机构。它一方面要使得新的课程政策在主观上易于接受,另一方面在客观上具体可用。教育观的另一个功能是使社会控制制度化。教育本身就具有社会控制的功能,教育观的论述更往往将某些特定类型的价值观予以合理化,被权力冲突影响的人或人群只能将此内化或压抑,社会控制的目的就达到了。然而,并非每种教育观都可以有效发挥上述两种功能。只有那些既具有“合法性”又与统治阶层的需要相契合的教育观才能有效发挥其合法化与社会控制这两项功能。批判理论学者称这种现象为文化霸权。

### (四)多元教育观存在的必要性

课程改革过程中,不同群体或个人以不同的教育观相互竞争,这在现代民主社会是一种常态。因为,当社会变得越来越复杂,阶层分化越来越明显,阶层间的利益冲突也越来越大,支持某些阶层利益的教育观,就会通过或靠近官僚体系来表达其利益诉求。通过将代表特定阶层利益的教育观变为合法的、官方的教育观,并转化为课程政策,引领课程改革方向,最终借助课程改革实现特定阶层的利益。在此,教育观就通过与权力的合谋而获取特定利益,形成了知识/权力/利益的联合体。

从根本上说,国家的权力来源于人民,国家机构及其工作人员只是人民权力的代理者,受人民的委托而行使权力。政府作为公器,掌握着公共资源,支配着社会秩序;作为公民的多数人不管是否心甘情愿,都要服从于这种管理<sup>[23]348-349</sup>。因此,在日常生活中,各种利益集团都极力要靠近行政权力中心,试图实现本集团利益的最大化。随着我国社会阶层的日益分化,阶层之间的矛盾也日益凸显,这种矛盾表现在社会生活的方方面面。课程改革作为国家的一项公共事务,其权力的行使关系着广大青少年儿童的健康成长,关系着国家综合国力的提升,而且课程开展的过程也会带来权力的变迁和利益格局的变化。那些有权、有钱的阶层相比较而言更容易靠近权力中心,影响权力主体的观念和行动,使自己的意志和利益得到实现;相反,那些处于社会底层的多数民众就成了“沉默的大多数”,他们的声音很难得到关注、利益难以实现。这在国家课程改革中也有所体现,代表不同群体声音的教育观之间的对峙和争论就是对这种状况的最好诠释,但是这些教育观之间却有着“声音”的强弱以及“官方”与非官方的区别,其对课程改革的影响力也是有区别的。对于官方支持的教育观,即便是基层学校和教师有百般意见,然而出于官僚科层制度的规限和利益的考量,他们也不敢公然叫板,纵然行动上可能不一致<sup>[24]25-39</sup>。如果我们忽视了多元价值之间的相互制约,至少

无法使观念自身成为一个反思的轴心,无法形成一个蕴含内生性和内在张力的观念秩序,因而也就缺乏了完善观念本身的思想力度,也从根本上妨碍了借助观念的深入思考以解决由观念本身的局限所带来的钳制或异化<sup>[15]64</sup>。如果广大底层民众的声音长期得不到关注、利益长期得不到保障,那么这个社会的秩序就将毁于一旦,政府的合法性也将丧失殆尽。因此,保持代表不同阶层利益的多元教育观间的对话、争鸣和妥协,给不同教育观提供一个“发声”的平台,是保证课程改革健康运行的必要保障,更是一个国家长治久安的前提性条件。

### 三、经济视角:文化资本的重新分配

人的需要就是人的本性,需要满足的过程总是伴随着利益的追求,包括物质利益与精神利益。人类所有的活动,从唯利是图的商业行为到超凡脱俗的文化实践,都内在地包含着利益的追求与冲突<sup>[25]</sup>。马克思曾指出:“人们奋斗所争取的一切,都同他们的利益有关。”<sup>[26]</sup>然而,我们以往不是将教育看作生产力,看成经济生产的附庸,就是将教育看作清高的,丝毫不能与利益沾边,否则就是对教育的玷污。教育对经济发展确有促进作用,具有一定程度的生产性,但教育并不直接参与物质生产活动,而是通过培养人、提高人的素质作用于生产过程;教育本身也富含经济的要素,其内外部人员均能够从教育活动中谋取特定的利益。当课程改革势头旺盛成为一种主流运动时<sup>[27]</sup>,多元权利主体参与改革的过程就是他们利益实现的过程。正如道尔顿(Dalton, T.H)所指出的,课程改革与个人的、专业的和政治的利益密切相关<sup>[28]71</sup>。由经济的视角观之,课程政策反映的乃是特定时期的社会各群体在追求自身教育利益的过程中相互博弈与竞争的权变结果<sup>[29]</sup>。课程改革中的利益是通过课程这种文化资本的重新配置而实现的。

#### (一)课程即文化资本

根据布迪厄(Pierre Bourdieu)的观点,社会空间的各场域中均有各种不同形式的竞争资本,人们拥有总资本的多少决定了其所处的位置。布迪厄将社会空间或场域比作市场体系,人们根据自己的利益需求进行特殊的交换活动。而在市场中进行交换与竞争的就是各种资本。布迪厄认为资本是一种铭刻在客体或主体结构中的力量,一种存在于各种场域内可以被累积、被占有的支配权力。这种作为支配权力的资本可相互转化,以利于在场域内实现或再生产资本所有者的利益。布迪厄将社会空间中的竞争资本大致分为四类:(1)经济资本(economic capital)。经济资本是由生产要素、经济财产、各种收入与经济利益所构成,经济资本可以直接转化为货币,因而它是以财产权的形式被制度化的<sup>[30]</sup>。(2)文化资本(cultural capital)。文化资本主要存在于文化和知识生产领域,是构成社会符号力的基本要件。它有三种存在形式:第一种是以一种物化、客体化的状态而存在,如图片、书籍、词典之类的东西,此乃文化产品;第二种是以精神和身体的持久“性情”的形式而存在,例如一个人受家庭环境的影响所形成的内化于个人身上的学识和修养,此乃文化能力;第三种是以体制化的形式存在,是指由合法机构所确认的各种头衔、学位或证照等,因这些文凭与证照较为稀少的缘故,通常也代表其获得较高经济报偿,此乃文化制度。(3)社会资本(social capital)。社会资本是个体借以获得资源或财富的社会关系网络,社会资本是由社会关系所组成,是实际的或潜在的资源聚合。社会资本的大小取决于个体所能动员的社会网络的幅度以及这个网络中每个成员所持有的各种资本的总容量。(4)象征资本(symbolic capital)。所谓象征资本,就是被人们承认与接受了的经济资本、社会资本以及文化资本,同时,象征资本还是一个“话语暴力系统”,因为它总是要将客观存在的权力关系、社会结构和等级制度等再现为合法与合理的社会理想秩序<sup>[30]</sup>。象征资本的合法化效果使社会空间像被施了魔法一样,形成一致的“信仰”,认同身份差异的合理性,并生产和再生产社会空间结构<sup>[31]</sup>。

从经济学的视角看,课程是一种文化资本。这是因为:首先,课程作为师生开展教学活动的重要媒介,必须以物化的、客体化的形式而存在,才有可能使特定知识合法化,继而得以实施。课程编

制人员必须根据特定的教育观对知识进行筛选,并通过课程计划、课程标准以及教科书等载体呈现,使文化传播得以扩大化。因此,课程以物化的、客体化的形式为中介,可称为一种文化产品。其次,课程的目的在于为学生素质的发展提供平台,在课程实施中,教师应根据教学生境(学生的发展状况)、情境(课堂互动情况)和环境(教育的社会背景)灵活与学生开展对话、协商,不断扩展知识的意义,使课程内容显示出超越文本自身的意义。通过课程实施,使学生身心得到不断发展,尤其是知识素养、人格修养以及心理素质得到稳定发展,形成一种持久的“性情”,也即形成一种文化能力。再次,学生通过课程学习也形成了社会所需的政治倾向、能力条件等,教育机构通过评价筛选符合一定标准的人才,将他们输送进高级学校,接受更深层次的教育。在每一个阶段,符合毕业标准的学生可获得相应的文凭和证照,以作为文化程度的证明。因此,学校课程作为一种体制化的存在,我们可以将其称为文化制度的一种形式。毕业生则可持各种层次的文凭去就业市场获得大致与文凭相对应的工作,获得相应的报酬。在此,文化资本就可以转化为经济资本、社会资本以及象征资本等,实现了不同资本之间的相互转化。

综上所述,我们可以说课程是文化资本的一种形式。课程扮演着合法性知识的代言人。因此,学校成为文化资本的分配者,使学生获得各种资本,并最终实现自己的特定需要。在这个过程中,国家、社会和利益集团都以不同形式参与了利益的分配或者说资本的生成,然而,这种利益的分配却并不一定是均衡的。当利益的不均衡达到一定程度或者临界值,教育系统内外部势力就要试图通过课程改革进行文化资本的重新分配。

## (二)课程改革即文化资本的重新分配

课程知识是一种文化资本,影响着学生未来的职业以及社会地位,各级各类学校教育成为升学和就业的资本,而课程则是交换和分配的系统。课程改革就是根据特定教育观进行知识选择与组织、实施与评价、调整与再调整的循环往复的过程,以此达到国家、社会以及个人的持续发展。既然课程改革只能在某一特定教育观的指导下进行,那么这种观念背后所维护的阶层利益就至关重要,利益指导着价值观的形成,而价值观又指导着课程知识的选择。课程知识的定义、分类、选择、传授以及评价等均反映了权力分配、社会控制以及利益维持。正因为学校教育所传授的知识通过课程彰显统治阶层的意志,所以课程的内容组织与安排、学生的选择与淘汰、文凭的获得、甚至社会的职业地位均有利于掌握丰富资本的阶层。

迈克尔·扬(Young, M.)和伯恩斯坦(Bernstein, B. B.)利用专门化(specification)、开放性(openness)和阶层化(stratification)来分析知识的社会组织<sup>[32]</sup>。专门化是指知识范围的宽窄,开放性则是指知识与知识之间的关系,这两个概念是描述知识分化(specialization)状况的。随着知识的分化,分化了的知识就会得到社会不同的评价,进而设立专门的机构来传播给特定的、经过选择的社会成员,换句话说,这些评价就被制度化了。因此,课程改革一旦涉及知识范围的调整,便会影响到知识分化所形成的社会关系。阶层化是指知识的价值或地位的高低,声望较高的知识,往往使得传递该知识的机构也享有较高的声望,如果想要“去阶层化”(de-stratify),让原本声望较低的知识也能具有高声望,则显然要挑战到知识背后的制度或社会关系;课程改革不可避免地会涉及到知识阶层化、专门化以及开放性的调整 and 变化,而这又关系到相关群体的价值观、权力和利益的重新分配。

新课程改革对知识的分配在很大程度上是较为有利于生活在城市之中的学生的<sup>[16]</sup>。新课程改革的目标在于全面实施素质教育,而“素质”又常常与创新能力、广阔的知识面以及各种社会技能相联系。城市儿童在家庭经济资本、文化资本以及社会资本等方面一般都比农村儿童更为优越,他们有机会接触和选择更多的学习资源,可更好地发展现代社会要求的“素质”。而农村儿童的强项则在于吃苦耐劳和遵守纪律,这有利于他们在传统纸笔测验中取得比城市儿童更优秀的成绩<sup>[33]</sup>。另一方面,新课程采用城乡统一的课程标准与教科书。教科书往往围绕城市儿童的生活进行编制,忽略农村生活<sup>[33]</sup>。由此可见,新课程改革中的知识分配是以城市居民的生活为主要考虑对象,所



倡导的知识是城市儿童所熟悉的,更接近他们的语言方式和生活背景,因而更有利于城市居民利益的实现。根据罗尔斯公平的正义原则之一——差别原则,也即机会不平等仅仅在向那些由于种种原因而从社会获利最少者倾斜时才是合理的<sup>[23]206</sup>,课程改革中文化资本的重新分配是非正义的。

### (三)文化资本的重新分配引起利益格局的变动

课程改革过程中牵涉到的利益主体基本上包括国家、地方、专家学者、教师、学生以及商业集团等。随着课程改革的启动与推进,这些利益主体之间的利益必然要相互博弈、相互转化,引起利益格局的变动。学生的利益变化在前面已经做了详细的分析,在此不再赘述。

国家作为公民权利的让渡,应时时处处为公民利益着想,但随着国家的日益强大,国家权力逐渐掩盖了社会权力和个体权力。国家作为课程改革的发起者,必然要考虑国家整体的利益,在科学技术成为第一生产力的背景下,我国的教育已不能再满足于仅仅培养有知识的劳动力,而应转向培养具有创新精神、创新能力的新一代劳动者。因此,新课程改革强调“要改变课程过于注重知识传授的倾向;改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状;改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状;改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状;改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能”<sup>[14]4</sup>,其目的就在于培养创新型人才。这是国家利益之所在。然而,国家对教育的重视却在现实改革的过程中被消解了,且不说国家财政性教育经费迟迟达不到国民生产总值的4%,<sup>①</sup>单从国家对课程改革项目的经费支持来说就少得让人惊诧。2004年,教育部基础教育司的一位负责人在公开的回答记者提问中指出:“课程改革到现在,国家财政投入是七千万”。难怪教育部基础教育课程教材发展中心的一位工作人员愤愤不平地说:“北京某高校某系的一个研究项目政府就投了一个亿,可是全国性的课程改革项目国家财政拨款只有七千万。”<sup>[15]121</sup>可见国家也是在以最小的投入获取最大的收益。

地方政府作为国家课程改革推进的重要主体,在课程改革中发挥着联系国家和学校的中介作用。在理论上,地方政府是国家在地方的权力代表,应该与国家利益相一致。然而,国家更多地是从总体上规划课程改革,地方则有着自己特殊的情况,地方政府也有自身的利益,其利益不一定是与国家利益相一致的。在地方利益与国家利益相冲突的时候,地方政府一般会选择“政策敷衍”<sup>[34]</sup>,以确保自身利益的顺利实现。由于课程改革的效果显现慢,地方政府官员又有着任期的考量,在任期内必须要有“政绩”,而政绩最明显的表征方式就是那些立竿见影的考试分数和升学率。因此,国家所提倡的素质教育和新课程政策到了政府层面便被无声无息地消解了。南京高考之痛便是一例。面对国家和教育督导团的监督、家长的压力,地方政府往往祭出两张皮:一是素质教育这张“与时俱进”的“政治皮”;二是应试教育这张迎合世俗需求的“政绩皮”<sup>[35]</sup>。

专家学者在课程改革中起着智囊团的作用,课程政策需要借助相关领域专家学者的支持。如此,一方面可使课程政策具有科学性,另一方面借助专家学者的参与使得政策更加具备合法性。在本次课程改革的各个环节中都有专家学者的身影,这有利于提高课程改革的科学性与合理性。以《基础教育课程改革纲要(试行)》的起草为例,能够参与起草的专家学者,基本上都是国内知名高等院校的著名教育学者。因此,有学者认为,这些专家学者对于这种既不计工作量又不算科研成果的工作的承担靠的是理想和友情<sup>[19]113</sup>。其实,专家学者参与课程改革,不仅仅是为了理想和友情,当然,这也有可能是主要原因,但利益的考量不能不说也是专家学者参与课程改革的原因之一。一方面,专家学者的教育观能被教育行政部门所认可、采纳并转化为教育实践,这本身就是学术利益的体现;另一方面,专家学者借助课程改革这个国家舞台,也可积累社会资本和象征资本,这些资本都可以在特定条件下转化为经济资本,譬如申报研究课题、外出讲学以及参与课程改革的指导工作等。因此,每一位学者都极力使自己的教育观变为官方认可的,并最终转化为现实的教育实践。这

① 截止到2013年我国财政性教育投入方才达到了国民生产总值的4%,与课程改革的启动晚了十多年。

就是文化资本的重新分配给专家学者所带来的利益变化。

课程改革实施的主体是教师,再理想的课程如果教师没有能力实施也终究是一种乌托邦。富兰(M. Fullan)曾经说过:教育变革的实施取决于教师的所思和所为,就这么简单,也这么复杂<sup>[36]</sup>。课程改革对文化资本的重新分配,也即课程知识的变化给广大教师带来了很大的挑战,他们唯有转变多年习惯的教学方式,尝试着去适应课程改革倡导的教学方式。正如斯腾豪斯(Stenhouse, L.)所言,课程改革威胁了教师的身份,也增加了教师的负担<sup>[28]72</sup>。因此,许多教师对课程改革表现出抗拒的态度,不愿转变原有的教学方式。除此之外,受阶段性考试的制约,教师必须在规定的课时内教授完考试的内容。新课程改革倡导的“学生中心”的教学方法相对而言更为耗时,“满堂灌”的讲授则可以使教师容易掌控教学节奏,保证其在规定的课时内完成教学任务。由此看来,新课程背景下,许多教师继续使用原有的教学方法,并不必然是因为不认同新课程理念,而是如此可使他们免受因为没有完成教学任务而失职的责备与惩罚<sup>[16]</sup>。这也是教师在现有的制度背景下为自己利益考虑的一个方面,而这个制度在很大程度上还不是“德福一致”的,因为教师如果严格按照新课程理念开展教学,那么上级领导不答应、学生家长不买账,最后导致自己的利益受损<sup>[24]101</sup>。

如果说上述四种利益主体都属于教育内部的个人或集团,那么,商业集团就属于教育外部的群体了,他们企图借助课程改革来获取利益,这种利益是单纯的经济利益,或者说教育质量的提升不是他们考虑的主要对象。这类集团包括教科书出版商、教辅资料出版商以及销售人员等。这种现象在教科书实行“一标多本”政策之后,表现得尤为明显。然而,课程改革在本质上乃是国家的一项公共事业,首先应该考虑的是公共利益,在优先考虑公共利益的同时,尽量协调公共利益和私人利益之间的关系。这就需要制度的规约,使个体在满足自己私人利益的同时,能够在最大程度上增进社会的公共利益,这就是我们通常所说的“私利公益”。“私利公益”或者“主观为自己,客观为他人”,是市场经济体系中人们进行经济利益交换时最基本的法则,“客观为他人”是“主观为自己”的基本途径,也就是说人与人之间是互利互惠的关系<sup>[23]226-232</sup>,损人利己的行为迟早是要被市场所淘汰的。

#### 四、课程改革制度化的内部必然性分析

综上所述,课程改革具有政治属性、文化属性和经济属性,分别对应的是权力关系、价值关系以及利益关系。权力的运作不断更新教育观念、界定合法性知识而再生产主流文化价值、维持社会优势阶层的地位和利益,合法性知识又可以通过真理的制造强化和建构权力,形成一个“真理政权”(regime of truth),继而重新配置社会资源。因此,课程改革就是知识、权力与利益共生的过程。课程改革即是由具有特定教育价值观的权力主体所推动,围绕文化资本的重新分配,实现权力的再生产、知识的阶层化以及利益的再分配。然而,课程改革作为教育系统危机的解除策略,总体目标是公共利益的实现、教育系统的平衡。如果课程改革缺少制度来规约和调整其中的权力关系、价值关系以及利益关系,那么就会造成权力的压制、文化的霸权以及利益的失衡。这与课程改革的初衷是不相一致的,将导致课程改革与不改革一个样,甚至比原来更糟,引起教育系统内部与外部各系统之间更大的不平衡,导致更为严重的社会问题。因此,课程改革应该在健全、完善的制度体系的规约和限制下,合理性地、有条不紊地开展,使秉持多元教育价值观的主体都有机会参与课程改革,使权力的运行大体上为了公共利益的实现。如此,方可使课程改革具备合理性与合法性,并顺利转化为教育工作者实实在在的教育行动。那么,深入探讨课程改革制度化的内涵、层次、路径等就显得很有必要。期待我们有更合理、完善的制度保障课程改革的科学发展,期待法治中国能够早日实现!

#### 参考文献:

[1] JIN, Y, LI L. A postmodern perspective on current curriculum reform in china[J]. Chinese education and society, 2011(4):25-43.

- [2] 黄忠敬. 课程政策[M]. 上海:上海教育出版社,2010:13.
- [3] APPLE M W. Ideology and Curriculum[M]. New York, London: Routledge, 2002:70.
- [4] 王威海. 政治社会学:范畴、理论与基本面向[M]. 上海:上海人民出版社,2008.
- [5] 欧用生. 披着羊皮的狼——校本课程改革的台湾经验[J]. 全球教育展望,2002(7):28-34.
- [6] 米歇尔·福柯. 性经验史[M]. 余碧平,译. 上海:上海人民出版社,2002:69.
- [7] 黄乃荧. 教育政策科学与实务[M]. 台北:心理出版社,2006:51-52.
- [8] 周佩仪. 从社会批判到后现代——季胡课程理论之研究[M]. 台北:师大书苑,1999.
- [9] 卯静儒. 课程改革——研究议题与取径[M]. 台北:学府文化事业有限公司,2009:252.
- [10] 伯特兰·罗素. 权力论[M]. 吴友三,译. 北京:商务印书馆,2011.
- [11] 蒋建华. 知识·权力·课程——政策视野中的课程研究[M]. 北京:教育科学出版社,2010.
- [12] 韩致敬,马云鹏. 影响基础教育课程管理体制的因素分析[J]. 课程·教材·教法,2004:24-29.
- [13] 韦恩·K·霍伊,塞西尔·G·米斯克. 教育管理:理论·研究·实践[M]. 范国睿,译. 北京:教育科学出版社,2011.
- [14] 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[M]//钟启泉,等. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展《基础教育课程改革纲要(试行)》解读. 上海:华东师范大学出版社,2001.
- [15] 高水红. 改革精英——基础教育课程改革案例研究[D]. 南京:南京师范大学,2006.
- [16] 肖磊,靳玉乐. 中国新课程改革的检视:异域学者的观点[J]. 课程·教材·教法,2013(6):8-15.
- [17] 孙振东. 教育研究方法论探索[M]. 重庆:重庆大学出版社,2008:120.
- [18] BROCK A. Moving mountains stone by stone: Reforming rural education in China[J]. International journal of educational development, 2009(29):454-462.
- [19] 吕立杰. 国家课程设计过程研究——以我国基础教育“新课程”设计为个案[M]. 北京:教育科学出版社,2008.
- [20] 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么? 100位思想家论教育[M]. 任钟印,诸惠芳,译. 北京:北京大学出版社,2008:6.
- [21] 叶澜. 教育概论[M]. 北京:人民教育出版社,2005:185-201.
- [22] 关锋. 实践的理性和理性的实践——马克思实践理性思想探索[M]. 北京:人民出版社,2009:263.
- [23] 高兆明. 制度伦理研究——一种宪政正义的理解[M]. 北京:商务印书馆,2011.
- [24] 柯政. 理解困境:课程改革实施行为的新制度主义分析[M]. 北京:教育科学出版社,2011.
- [25] 陈燕谷. 文化资本[J]. 读书,1995(6):134-136.
- [26] 王伟光. 利益论[M]. 北京:中国社会科学出版社,2010:35.
- [27] 吴康宁. 制约中国教育改革的特殊场域[J]. 教育研究,2008(12):16-20.
- [28] 欧用生. 课程改革——九年一贯课程的独白与对话[M]. 台北:师大书苑,2000.
- [29] 刘世清. 教育政策伦理[M]. 上海:上海教育出版社,2010:214.
- [30] 王岳川. 布迪厄的文化理论透视[J]. 教学与研究,1998(2):39-44.
- [31] 张意. 关于“看”的象征资本[J]. 国外理论动态,2010(6):87-92.
- [32] YOUNG M. Knowledge and control: new directions for the sociology of education[M]. London: Collier MacMillan, 1971: 33.
- [33] LOU J. Suzhi, relevance, and the new curriculum[J]. Chinese education and society, 2011(6):73-86.
- [34] 李志超. 三级课程管理的权力运作研究[D]. 重庆:西南大学,2013:99.
- [35] 吴非. “不是爱风尘,又被红尘误”——反思南京教育界的一场讨论[J]. 教育发展研究,2004(10):76-78.
- [36] 靳玉乐,于泽元. 文化—个人视角下教师对新课改的适应性探讨[J]. 西南大学学报(社会科学版),2009(2):128-133.

责任编辑 曹莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>