

教育中的知识与权力

——走进波普科维茨的思想世界

范国睿

【摘要】美国威斯康星大学麦迪逊分校托马斯·斯坦利·波普科维茨(Thomas S. Popkewitz)教授在其半个世纪的教育研究生涯中,广泛吸收法国年鉴学派、米歇尔·福柯、皮埃尔·布迪厄的学术思想,将教育改革、课程与教学、教师发展与教师教育、教育评估等重大教育问题,置于社会历史与文化结构的视野中,依其所建构的制度、理性、社会、机构、知识、权力、治理、“炼金术”等概念,在时间与空间的多维交互中解释和揭示内隐于所论议题中的结构化知识与权力关系。

【关键词】波普科维茨;社会认识论;理性系统;炼金术

【作者简介】范国睿,华东师范大学教育学部,E-mail:ecnugrfan@163.com(上海 200062)。

【原文出处】《华东师范大学学报》:教育科学版(沪),2023.2.117~130

在这样一个绩效与竞争日益激烈的时代,在世界范围内的教育研究丛林之中,从历史与文化的视角对当代教育问题、教育改革进行持续的理性反思与研究,美国威斯康星大学麦迪逊分校托马斯·斯坦利·波普科维茨(Thomas S. Popkewitz)显得那么独树一帜,为国际教育学者所熟知,赢得广泛赞誉。从20世纪80年代开始,波普科维茨的学术思想就已在世界上许多国家产生广泛的影响。2009年初,随着赴美接受波普科维茨指导的博士研究生和访问学者的增多,波普科维茨的教育思想开始为我国教育研究界所关注(涂志贤,2008;薛晓华,2009;赵婧,2012;阚维,2013;常亚慧,2013,2014;陶阳、张文军,2016;李先军,2017;李洋,2018)。一种思想之所以能够在特定的时间、空间和特定的人物身上形成,都有其特定的“文化土壤”或“文化生态”(葛兆光,2004)。透过波普科维茨的生活世界,考察他的个人生活史,了解和把握他的个人成长经历、学术训练与学术成长历程,我们可以全面、真实、立体地认识和把握波普科维茨的教育思想。

波普科维茨在其长达半个世纪的教育研究中,研究领域涉猎广泛,横跨哲学、社会学、历史学、教育学等多个学科,诸多思想理论流派对他产生了重要影响,其中,法国年鉴学派(Annales School)的历史观(Berger and Luckmann,1967;姜芑,2007,第117

页;布罗代尔,2002,第722-725页,2013,第10页;Popkewitz,2001:170)、米歇尔·福柯(Michel Foucault,1926-1984)的知识—权力观(福柯,1969/1998a;1971/1998b;1999;2010;Popkewitz and Brennan,1998)、皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu,1930-2002)的社会空间与社会位置理论(Bourdieu,1984;布迪厄、华康德,1998;Bourdieu and Passeron,1990)影响最甚。波普科维茨认为:“当认识论和物质条件交织在一起时,年鉴学派的传统总能激发我去思考学校教育的历史现象。这种历史传统也给我提供了另一种思考方式,就是将变革视为一种持续不断的社会的突破,而并非一种进化或历史年表,因为后者看起来似乎不可避免带有进步主义色彩。”(Popkewitz,1991,p.5)不同于对“谁的知识最有价值”的追问,波普科维茨将焦点转向作为权力效应而存在的知识上,提出并深入探讨了“有价值的知识何以形成”问题,进而剖析学校课程话语及其背后的理性体系,进而通过探究课程话语的历史形成过程来审视权力及其对教育主体的规范和约束。在他看来:“福柯关于治理的宏观图像(macropattern)与微观图像(micropattern)关系的研究,巧妙地将国家的概念引进学校教育领域。”“福柯关于变革的历史观(区域的概念,以及认识论的突破),在诠释19世纪大众学校教育与课程的形成,以及在当今教育改革的重构中,充当了‘锚’的作用。”(Popke-

witz, 1991, p. 5) 布迪厄对教育的再生产功能的认识, 以及他的“空间”“场域”“惯习”等概念, 为波普科维茨在课程领域研究权力运作的社会空间提供了概念性策略, 这使波普科维茨将课程中的分类和社会机制放在一个特定时期的社会关系中以加检视。在他看来: “法国社会学家皮埃尔·布迪厄在以往研究的基础上, 做了进一步的深入和补充。通过探讨认识论发生作用的社会空间和权力场域的社会关系模式, 再次证明了权力是一种关系的存在。只是, 福柯让我们思考知识与权力的关系, 布迪厄则提出了一种理念: 关注特定时期的社会关系以及制度关系的联结方式, 因为这两者共同造成了社会区隔和差异。”(Popkewitz, 1991, pp. 5-6)

波普科维茨的研究与社会认识论有关 (Popkewitz, 2014), 其核心是支撑教育政策、教育学和教师教育相关的研究知识或理性制度 (体系) (systems of reason), 这些研究包括对亚洲、欧洲、拉丁美洲、南部非洲和美国的教育改革和教育科学的历史研究、知识论研究、人种学研究和比较研究, 内容涉及课程历史与课程研究、学校变革、教师专业化、教师教育及教育科学的文化历史与文化社会学。波普科维茨的许多研究是以美国教育改革为背景, 从历史与文化的角度对这些不同历史时期的教育改革与教育政策进行理性思考和反思性批判, 《教育改革的迷思》(Popkewitz, Tabachnick, and Wehlage, 1982)、《为灵魂而教: 学校教育及教师培养的政治学》(Popkewitz, 1998, 2017)、《世界主义与学校改革时代: 科学、教育与通过培养儿童来创造社会》(Popkewitz, 2012) 等成果为教育学术界广泛关注; 《教育研究的范式与意识形态: 知识分子的社会功能》(Popkewitz, 1984)、《教育改革的政治社会学: 教师教育与研究中的权力/知识》(Popkewitz, 1991) 更因其对教育研究的独特贡献而获得特别嘉奖, 他本人也被誉为美国教育界的福柯。近年来, 他尤其关注 PISA 等大规模国际学生测评对各国的教育、科学、政策和社会的影响及变化关系, 《发现现代自我与约翰·杜威: 现代性与教育范式的演变》(Popkewitz, 2005)、《儿童、公民与乐土: 比较视角下 19 世纪的学校教育发展》(Tröhler, Popkewitz, and Labaree, 2011)、《基于数字的教育与社会建构: 国际测评及其专业性》(Lindblad, Pettersson, and Popkewitz, 2018) 等著述, 为教育研究界和各国教育政策制定者所关注。

一、理性体系: 教育改革的政治学

波普科维茨起初运用政治学的行动者、与权力运作有关的“结构”和“制度”等观念 (notion) 研究教育改革与学校政治学, 此后, 他从政治学、人种志和历史学研究入手, 聚焦学校政治问题, 力图分析导致学校文化成为当下样态的理念体系的内在机制, 以及这些理念系统是如何生产作为权力结果的融入与排斥的。他将“变革”视为社会认识论问题, 将社会认识论视作创造学校教育知识的途径, 认为“学校教育知识是可以通过社会调查获得的”, “关注社会认识论, 本身就是政治性和概念上的实践” (Popkewitz, 1991, p. 4)。在他看来, 认识论是世界知识得以形成的规则与标准, 其目的是解释学校教育知识的历史演变形态及权力关系, 改革、专业化及教育科学等概念的变迁以及彼此间的关系, 衍生出学校教育实践, “学校教育知识转化成能符合社会需求的社会实践” (Popkewitz, 1991, pp. 218-219)。人们对“改革”的认识通常随制度环境的不断变化而改变。波普科维茨以进步主义时代及第二次世界大战为分水岭探讨教育改革, 将 19 世纪以来的实践与当代学校改革发展联系在一起, 揭示了不同层级的制度变革下的教育改革的不同频率。19 世纪的学校改革实践呈现出特定的社会形态与认识论构型, 并且已经融入当代的改革实践中; 20 世纪 80 年代的教育改革是二战后开始的长期社会转型的组成部分, 经济、社会制度与知识专业化以及国家在学校指导和规范中已经假设了种种关系。自 1960 年代开始, 美国社会出现了经济不平等、中产阶级萎缩、传统蓝领职业的衰退等问题, 人们将其归咎为学校教育无法培养出适应社会发展的劳工。与此同时, 经济转型中跨国公司、技术生产和服务业的增长, 在快速变革的工作环境中, 个人需要更高级的专业技术, 具备特定的“问题解决能力”, 才能在理性运行的系统中发挥作用 (Berger, et al., 1973, p. 65)。在此背景下, 新的经济模式得以形成, 教育改革被赋予解决社会经济问题的使命和政治意义。但是, 正如布迪厄所指出的, 教育与经济之间的关系并非像它表现得那么简单, 也并非一一对应的关系, 它涉及文化、劳动力与政治之间的微妙联系, 不能把当前的改革都当作专门的经济问题 (Bourdieu, 1984), 在波普科维茨看来, 如果把当前的改革都当作专门的经济问题, 恐怕是一种误导, 教育和经济之间的关系并不像它表现得那么简单 (Popkewitz, 1991, p. 116)。过去几十年国际情势

以及国内文化的发展变化,已经衍生出诸多不同的社会规范,许多国家的教育政策也已重新建构。波普科维茨尤其关注存在于制度与物质社会中的概念,在他看来,“历史如同社会运作与社会规范,属于改革的领域;是负责编码及解释社会经验的当权者,为范畴提供规则及分类的(网格)方式(grid),以及架构可能性规则的制度模型”(Popkewitz, 1991, p. 219)。波普科维茨将教育改革研究比喻为由许多纤维组合而成的线。“线的强度并不在于有些纤维能够贯穿整条线,而在于许多纤维的纵横交错;同样地,改革实践不只是看重马上获得可观察到的实践效应,更是超越特定的人、特殊的事件、经年累月的互动所产生的合成物。”(Popkewitz, 1991, p. 220)。

波普科维茨认为,“介于文化、经济、政治与社会模式之间错综复杂的关系,是现有学校改革产物中最主要的部分”(Popkewitz, 1991, p. 112),他关注宏观的社会文化对教育改革的影响,但更倾向于考察微观的知识与权力的影响(Popkewitz, 2010)。他指出:“经济和文化问题已经导致某些学校政策的重建,然而,变革并非从更大的外部环境中直接出现的,一些地方性和分散性区域出现了一系列具体而独特的机制和程序所引发的体制上的微妙转变。如果将这些放在一起考虑,便是一种广泛的规范和权力制度。”(Popkewitz, 1991, p. 113)波普科维茨将“改革”置于“学校教育”这一社会场域来考察,探讨了“改革”的构成元素、内涵的历史发展及其背景,以及不同时期的学校教育和社会历史结构之间的关系问题,进而研究了教育改革的社会生态(ecology)。美国的教育管理权经历了由高度分权控制逐步走向中央集权模式的漫长历程,但教育政策和实践不包含在中央集权的行政范畴内,人们深信学校教育是由地方控制的(Fine, 1956, p. 117),地方学校行政部门形成了一套服务机制,制定了没有联邦政府干预的国家课程(Westbury, 1990, p. 1, 22)。二战之后,剧烈的社会变革使得传统机制发挥到极限,急需重新打造新的教育政策与方针。“在社会结构变革的过程中,教育改革成了首要问题。学校教育不仅在减少结构冲突导致的分裂与失序中发挥出重要作用,也成了生产过程的一部分。”(Popkewitz, 1991, p. 115)在他看来,“改革”是社会规制(social regulation)形成过程的一部分,学校改革是知识(认识论)、制度与权力三者之间的互动过程。“改革”的生态与学校教育中建立起来的

社会规范休戚相关。波普科维茨通过历史分析,聚焦于制度关系,将过去与现在建立起联系,阐述了社会关系断裂的背景,将历史事件和个体置于关系结构之中。在他看来,在历史发展和社会关系的语境中,“改革”一词被赋予不同的内涵,19世纪初,改革意味着帮助罪人获得救赎;20世纪中叶以前,改革指的是将科学原则作为一种方法,寻求社会启蒙、追求社会真理;在当前的实践中,尽管改革延续了千年来的宇宙观(millennial cosmology),但也有一部分依赖于个人主义与专业实践的特殊意识形态(Popkewitz, 1991, p. 14),如此,“改革”的内涵随制度环境的不断变化而改变,不存在一个关于“改革”的不变界定。

在研究知识(认识论)、权力与制度模式及其当代实践假设、社会价值和制度形式过程中,波普科维茨引入“结构”概念,认为结构“是一套人们定义社会事件,或是表达对立立场的假设或规则”(Popkewitz, 1991, p. 6),重点研究教育改革的实际生态。波普科维茨将“结构”视为历史性与关系化的概念,强调反映特定社会位置(social locations)与文化环境的历史情境,关注其中的权力关系以及权力关系在制度化实践与知识中的断裂。“变革的理论是建构出我们当下情境的事件史,也是反映我们日常活动与个人思维实践和对话的历史。”(Popkewitz, 1991, p. 6)随着不同制度化机构——政府组织、专业团体、大学、基金会和工会——的介入,已衍生出一种独特的引导社会实践的模式。“不同制度的话语实践和不同层次行动之间的关系是国家转型过程中的一部分,也与学校教育领域密切相关。”(Popkewitz, 1991, p. 165)以美国为例,州政府预设了联合主义(corporatist)的运作模式——将经济与社会制度立场各不相同的部门联结在一起,不同地区的联合方式不同,重建权力与规制的地方模式也不尽相同。当代教育改革过程中的网络架构与互动模式并不单单只是将利益团体整合成为政治结构,也不完全是公共权威与重要利益团体之间协商。相反,制度要素之间的联合创造了更加精细,更加本土化的社会规范,林林总总的运作方式构成了各式各样的民间与政府的制度规范(Popkewitz, 1991, p. 167)。通过专业团体、基金会、商界、工会和国家政府机构的联合行动,多方力量被引入教育系统,其结果是限制当地学校董事会、行政管理人员、企业界和工会在学校教育中的作用,更有可能带来州政府、大学和地方学校间权力关系的重构

(Popkewitz, 1991, p. 167), 这一重构的复杂网络正在推动和促进学校教育的变革实践。

波普科维茨将福柯的国家 (the State) 概念引入学校场域, 探讨“治理”的宏观结构和微观运作之间的关系 (Popkewitz, 1991, p. 5), 用福柯的知识—权力关系理论去解释当下国家与公民, 以及社会与个人的关系。波普科维茨指出, 国家与教育的关系是不断变化着的, 国家以合法化形式进行政治和经济活动管理, 国家对个人的治理 (governing) 或管理 (regulation) 通过个体的自我反思和自我管理来实现, 个体是有生产力、能动性的行动者 (Popkewitz, 2013b, pp. 27-29)。教育领域中的行动者不仅仅是教师与学生, 还包括该领域中的其他行动者, 行动者被授权去组织、分类和管理学校实践。波普科维茨认为, 变革即一种治理技术, 他借用福柯的“治理术” (governmentality) 理论来分析学校教育中的主体构建问题: 权力分为统治性权力 (sovereign power) 和生产性权力 (productive power); 在当代社会语境下, 我们更需关注生产性权力, 这是一种更为“隐蔽”的权力形式, 即以专家知识 (expert knowledge) 作为权力技术 (technology of power) 来实现权力配置。主体性的建构是在关系模式的建立中完成的, 对于主体的治理是通过制度性的关系和话语来完成的, 话语与意识形态思想、技术、制度的联合形成治理系统, 公众和学术话语创造了一种交流模式, 该模式隐藏了重建中的社会关系和权力。“变革概念与实践的变化, 不仅仅是已经存在的连续过程, 更带来了社会规范的重建” (Popkewitz, 1991, p. 138)。对于学校教育而言, 在改革中, 研究者、行动者, 以及行动者中管理者和被管理者, 形成了相应的权力关系。权力的产生促进了行动者的形成与组成 (Popkewitz, 2013b, pp. 33-47), 但教育领域中的行动者及其定位, 不是稳定的或在固定的分类中, 在教育治理过程中, 彼此间的关系处于动态调整之中。

波普科维茨注意到, 新的科学技术的发展, 影响行政管理模式与新文化意识的产生, 进而影响学校教育改革。新项目、新技术和新组织提高了效率 (efficiency)、经济效益 (economy) 与效能 (effectiveness), 从而建构一个更美好的世界。“基于新科技的通讯‘工业’也随之形成, 影响了大众日常沟通用语、政治论辩的本质以及人们对大众文化 (mass-culture) 的敏感度。” (Popkewitz, 1991, p. 139) 社会与教育事务中问题解决式思维与行政管理模式, 使

专业化的科学在文化上扮演着某种特殊角色, 存在于自然和物理科学中的精确和控制, 被引用到社会性事务之中, 引发社会和政治制度的重组, 成为影响教育改革的新文化意识。学校改革运动是社会改革的一部分, 其目的在于使社会制度更有效率与效能, 亦籍教育实现社会平等。国家科学基金会 (National Science Foundation) 以及后来的国家教育研究院 (National Institute of Education) 都直接借助科学家的努力来改善学校教育。国家科学基金会的关注点之一是使学校能够回应不断变化的科技知识; 国家教育研究所也培养出一批职业的专家来负责学校改革的规划、实施与评估 (Popkewitz, 1983)。此外, 学校教育发展过程中造就的重要副产品——监督系统及各种专门的改革计划, 正以互补的形式将专业知识有效地整合到学校改革中 (Popkewitz, 1991, p. 169)。在教育改革过程中, 标准和规范反映了其背后的社会结构与认识论, 反映了学校教育和教学的模式与条件。“学校教育的治理机制内嵌着有关理性的规则 and 标准, 正是它们确定了塑造儿童与教育主流的边界, 并以此来区分儿童是谁、应该如何成长以及谁不符合标准和准则。” (波普科维茨, 2019) 但是, 往往将学校教育的重点窄化到科技方面, “以致于在忽略利益与价值的情况下, 社会性、政治性与文化的脉络逐渐变得模糊” (Popkewitz, 1991, p. 169), 不同的改革项目以特定的方式相互影响, 重新建构了学校教育图景, 进而使学校教育更加标准化、理性化。

二、“炼金术”: 课程与课程改革

波普科维茨借助布迪厄的“社会炼金术” (social alchemy) 思想, 通过对后现代课程理论强调课程过程性、生成性特征以及知识的不确定性等观点进行质疑和批判, 从社会文化的角度寻找学校知识的形成机制, 探讨知识内容与社会结构和各种社会因素之间的联系, 以及知识是如何被选择进入学校的。所谓“炼金术”是指 16-17 世纪炼金术士和神秘行业从业者通过化学试剂将铜铁等金属冶炼成金的过程 (Popkewitz, 2011a)。布迪厄将炼金术的这种转化机制应用到社会学领域, 提出了以意识形态 (如审美品位、教育文凭、社会头衔等) 作为转化工具的“社会炼金术”思想, 以揭示国家或公共制度所依赖的平等规范与其实际结果之间的矛盾和冲突 (汪行福, 2011)。受布迪厄用炼金术的转化特质剖析社会问题的启发, 波普科维茨提出应用于教育领域的“学科炼金术” (the alchemy of the school

subjects)概念,批判将课程(学科)知识视为从传统知识中抽取出来的概念、证明、逻辑和程序,具有一定的客观性和稳定性等结构功能主义观念,并从社会认识论出发研究课程(学科)知识形成机制。波普科维茨把课程比作中世纪的炼金术,成人通过一系列的熔炼、配比方式,形成了自以为傲的结晶。“这种特定的炼金术是由社会建构而成的科学、社会科学、历史以及文学等特质,经过处理后,以系列的、具有逻辑的实体或是逻辑事物的形式出现。各门学科已假定学科知识必须具有一系列合乎逻辑与自然结构的形式,学生的学习以此为基础展开,所要学习的学科概念、原则等都被当成合乎逻辑与具有分析性质的‘事务’”(Popkewitz,1998,p.106),简言之,学校课程(学科)知识的形成与重塑,是借助炼金术的转化机制,将那些来自学术场域的自然科学、社会科学及人文学科知识等转化为学校教育空间场域的各种稳定的、系统的学科知识的过程。

针对“改革”(reform)的“常识”(common sense)就是假设“干预即进步”,波普科维茨提出“改革未必会带来进步”“教育改革究竟改变了什么”以及“改革如何被建构而成的”等问题(Popkewitz,1991),对课程改革进行深刻反思,通过探究课程改革背后的知识—权力观,关注权力是如何借助课程改革中的理性体系对儿童进行排序和分类。“课程实践和模式是建立在一种表征逻辑基础上的——这种逻辑是有关被视为真实的和变革对象的各类人、解决问题的儿童以及通过性别、种族、族裔等因素界定的儿童的。有关人的指标表征人们所期望的儿童特征的规范和标准,将人分成所希望的(例如,有动机的孩子)和被排除在外的(缺乏动机的孩子)。这些关于人的区别成为教师(和家長)通过儿童发展、成长和今天的幸福等观念来改变孩子的‘指南’。通过政策和研究的适当结合,它们也成为政府的目标。矛盾的是,‘包容’的表征体现了区分谁不属于那种人的价值观和规范,因此,那些旨在包容的努力同时也产生了排斥和挫败。”(Popkewitz and Monarca,2022)

课程改革作为社会历史情境中的话语建构,其本身就包含着知识与权力的基本假设。课程改革的目的是为了解决教育问题,帮助教师更有效率地教导儿童。他将现代学校视为一个社会空间,在这个空间内,人们用以共识与和谐为前提的知识和法则组织课程改革,从而忽略了课程改革背后控制反思和行动的理性体系。他认为,课程改革的变迁是

一种社会规范的实践过程,将教育改革置于社会经济、政治与文化转型的大背景下,可以生动地展现复杂的社会规训到教学实践的“转换”过程,学校科目和学习模式的理性体系蕴含的法则在制定学校科目时产生,通过教学规则 and 标准管理思考和行动的过程,产生学校科目的“翻译”过程不仅仅是复制原始的东西,更是一种创造性的行为(Popkewitz,2010)。改革和社会实践的各个层面建构起制度的组织与规训机制,使学校成为把儿童培养成特殊类型的人的地方。不同课程专家提出促进课程改革的理论与愿景时,旨在培养与形塑特定类型的公民,而非真正意义上的具有个人特质的儿童。一些改革政策背后的话语体系,表面上呈现出道德“包容”与面向全体孩子,实际的文化情境却暗含着对移民群体、穷人、学业不良儿童的“排斥”。这些课程改革在闪耀着未来的希望与进步的同时,也隐含了对威胁社会进步的人的恐惧。

在波普科维茨看来,现代学校教育绝不仅仅具有理性特征,还处处体现了规训权力的特征:课程改革等内容与知识的形式、权力和机构密切相关,通常试图通过改造教师的思想和行为,并在学校系统中中长期留存下来(阚维,2013)。通过分析学校中的学生、行政人员和教师对教育的反应,他发现,旨在促进教育教学效能的课程改革,常常是被概念化的过程,学校管理者和教师会不断修正教育改革目标和现实之间的差距,将宏大的变革目标逐步分解,以捍卫、保存学校自身的制度和存在方式(Popkewitz,Tabachnick,and Wehlage,1982:58)。这种内嵌于课程改革的理性体系体现了学校教育背后的复杂社会关系和权力,以“理性”为口号的改革,实际上塑造了学校的组织机构、发展机制。

在课程内容研究上,波普科维茨从“社会认识论”思想出发,关注知识的历史性和实践性,将知识研究的重点从知识的本质和源头转向“知识如何形成”。他认为,当下学校的学科知识大多是从“传统知识”(conventional knowledge)中抽取出来的“概念”“逻辑”和“结构”,这些知识将特定的意图、价值和信仰具体化为普遍真理,规范和限制了人们关于课程的理解;需要将课程内容的选择和建构置于对这些知识本身的探讨上,探究课程背后隐藏的价值、理念与期望。他将课程内容视为“科学事件”(scientific events),以展现科学知识事件的历史独特性,还原课程内容在学术领域原有的冲突性、社会性与批判性。波普科维茨用“科学事件”概念替

代“传统知识”概念,为的是强调课程内容是社会建构的,不仅包括需要知道的事实,还包括知识成为可能的条件及其形成过程;在他看来,学校需要将知识中内含的社会利益、假设等“背景知识”纳入学习范畴。具体而言,第一,跨学科的视角与多元文化。每一科学概念都包含多样的认知文化模式,为思考和研究社会情境提供了多种视角,引导我们消解学科界限,实现跨学科互动,关注社会事件的不同层面,使学生尽可能多地接触到关乎社会、政治事件的视角,而不是局限于教科书知识;这种多视角的碰撞有助于学生发现社会生活的不同层面,扩大学生对社会总体的感知。第二,课程内容的社会取向。课程内容的发展根植于特定的社会文化情境,与其所在的社会文化场域相关,且内含社会利益和价值。因此,课程内容的选择需要从更为宽广的社会背景和社会需求中获取,将真实的社会问题、政治事件、文化冲突纳入教学范围。通过对不同社会问题的讨论,学生尽可能多地形成关于社会的新观点,这就要求学生能参与社会,与当地人互动,了解社会生活中未被大家关注的一面,进而形成社会认识。第三,课程内容的批判性。波普科维茨认为,课程内容并非预先确定、客观中立、稳定不变的知识体系,而是通过学生的反思行为不断生成和发展的,并为培养学生批判态度而服务。“学校的内容必须有助于学生批判性地思考和想象他们所处的社会环境。”(Popkewitz, 1977)课程中的概念和话语应能帮助学生意识到知识是人与制度环境相互影响的产物,从而引导学生变革现状。

三、救赎与规训:教学与教学改革

波普科维茨用救赎(redemption)的概念来理解西方早期教育的目的。在现代学校之前,儿童们要学习如何阅读《圣经》,以找到被拯救的道路和天堂。在现代社会,这种早期关于寻找美好生活 and 进入天堂的宗教主题被世俗化了。美好的生活现在可以在我们的尘世生活中找到:比如拥有在生活中获得成功的全球能力和适当的技能;又比如欧美启蒙运动关于世界主义和进步的概念,将早期关于拯救和救赎的叙述修正为现代条件。改革的动力不是寻找上帝,而是人类的理性和科学,它们可以改变社会状况,引领世俗幸福、自由和繁荣的未来。法国和美国革命承载着启蒙运动对美好生活的承诺,通过政府和共和国公民的参与和行动,使未来成为可能。波普科维茨试图探讨的是,学校改革和研究的语言是如何承载拯救和救赎的主题。救赎

主题表现为学校为个人带来美好生活,为社会带来繁荣和进步的承诺。这些主题在美国的学习科学中有所体现,让儿童找到满足感和动力,使他们能够找到好工作,过上充实的生活,并为社会做出贡献。波普科维茨还将救赎概念引向对那些落后儿童的关注,他们似乎对社会和他们自己都是危险的。在美国,这类儿童会触犯法律、违背道德,比如青少年怀孕和吸毒,救赎指的是学校和改革的修辞将人们的注意力引向纠正(补救)不正常或不同的儿童的需要,这样儿童就不会对社会构成威胁。例如,在美国,这些救赎主题被纳入到对种族群体和有色人种实施公平和补救的方式中。

在教学过程中,与“救赎”相伴相生的另一主题是“规训”(discipline),这一点无论是早期的教育还是现代的教育,都无一例外地凸显着。波普科维茨运用福柯的知识—权力观探讨“教学实践”(teaching practice)背后的知识—权力关系,通过考察两种 19 世纪的教学法(pedagogies)——兰卡斯特(Lancasterian)与拉纳克(Lanarkian)体系,揭示教学是如何成为对个体自我规训的,进而分析教学改革如何以“专业化”之名强化对教学的官僚控制。19 世纪教学法与教学观念发生了变化,新教学法借由儿童的内在规训实现其自然本性与外在环境的结合,以达到一种和谐的境界。由苏格兰传教士安德鲁·贝尔(Andrew Bell)和公益会教师兰卡斯特(Joseph Lancaster)所开创的贝尔—兰卡斯特导生制(Monitorial System),其初衷是将宗教与道德规范灌输给儿童。波普科维茨指出,兰卡斯特体系所运用的问答教学法及课程计划,旨在加速未受过训练的教师之教学。尽管导生制仍强调反复背诵,但学生能够不断参与竞争以增强其动机。此外,为了提升教学效率,评价也成为教学过程的一部分,不断的测验是要确保学生能专注于课业内容。因而,奖赏及竞争的精神已取代了严苛的体罚并成为主要的激励手段(Popkewitz, 1991, pp. 58-59)。兰卡斯特体系关注标准化、层级架构及社会生活的秩序,并运用监控体系(the monitoring system)来提升顺从与规范。由罗伯特·欧文(R. Owen)发起的拉纳克教学法(Hamilton, 1981, pp. 9-24),沿袭了苏格兰的功利主义思想(utilitarianism),反映启蒙运动的意识形态,强调团队活动的重要性,倡导积极教学法(the active pedagogy)。与兰卡斯特教学法强调顺从不同,拉纳克教学法将教学重心转移至个人特质及内在规范,强调对具体事物的考察,禁止嘲弄与处罚

幼儿,当学生表现出躁动不安时,要安排音乐和舞蹈课程,教师则持续地监督学生的活动,鼓励教师要时时发挥爱心,源源不断地激发学生的好奇心,致力于陶冶个人的性格(Popkewitz, 1991, p. 59)。在波普科维茨看来,19世纪末期,家庭不再是文化和经济活动的重心,人们渴望追求更广泛的知识领域,以加强劳工的能力,提升其地位;在自由经济和政治理论下形成的社会性理念,也诉诸人们彼此的信任、契约与规范;传统权威与规则强调以外在的强制力加诸个人,此时已被一种自发性与责任感所取代,强调个人要发挥其天赋本能(Popkewitz, 1991, p. 63)。新的教学法重新定义了教学,将教师与学生置于新制度化的话语实践中,学习和教学的话语实践造成个人规范概念的转变。兰卡斯特体系的集体教学与拉纳克体系的个别教学法(the individual pedagogy)包含了侵入式的儿童养育(intrusive modes of child rearing),彰显出学校教育、知识及职业结构等环环相扣的制度关系;尽管两种体系达成自我规划(self-regulation)的策略不尽相同,但它们都体现出劳动力重组(the reorganization of labor)过程中的细微关系与意识(Popkewitz, 1991, p. 60)。相比此前的教学法要求学生不断重复知识,这两种体系都将品行与美德融入教学,注重传授世俗化的生活态度,帮助学生在钻研知识的过程中形成态度、情绪及感受,帮助和促进学生内化社会规范及道德价值观(Popkewitz, 1991, p. 189);与兰卡斯特体系不同,拉纳克体系期望通过学习道德与理性(virtue and rationality)教导中下阶层,保留了利他主义的理念以强化内在的规范,将集体道德与个人心理结合起来,将个人与他人的利益整合在一起。

波普科维茨考察了教学过程的心理学化趋势,这种心理学化趋势加剧了规训的步伐和强度。对教学过程的心理学研究逐渐取代了基于道德哲学的研究,学习理论、认知理论和技能发展理论等诸多心理学理论,解释了教师在日常教育教学活动中通过种种行为活动浸润学生个体,以期影响学生的内在心理以确保他们拥有良好的学习状态。然而,在波普科维茨看来,这种心理学技艺的应用并非想象中那般客观与中立,而是作为一种权力与规范的历史演变产物,塑造并改变着儿童行为,对儿童心灵进行治理和救赎(常亚慧等,2013)。波普科维茨将心理学技艺应用于学校教育系统的现象形象地概括为“牧养权”(pastoral power),在他看来:“教育

学实践的心理学创造了个体在治疗上的意义,规范了个体全部的生活,生命被建构并且得以具有生产力。学校正是运用由心理学所建构的理论与技艺来拯救心灵,藉此使个体获取进步。”(Popkewitz, 1998, pp. 23-29)由此可见,贯穿学校教育系统的心理学技艺只是在表面上通过“救赎心灵”给学生一定的自主,但就其本质而言,却发挥着管理、规训和监控学生心灵与行为的作用。

随着班级授课制教学组织形式的出现,教育对象不断扩大,群体教学成为广泛应用的规范化技艺。波普科维茨认为,支持群体教学的是一种“群体推论”(populational reasoning)思维:在教学过程中,教师参照学生群体的“平均”水平设定教学目标、开展教学活动、安排教学进度。群体推论思维就是根据各项统计资料的整合进行个体规范化的工作,将统计资料中的某些一般性特质归属于某个群体中的个人,而这些特质也包含具体的思维、言语和行动的规范,因此,所谓的“平均”虽然来源于这个群体,却并不意味着能够反映所有学生个体的真实情况,群体推论反而变成监控、规训、制约学生成长与发展的手段(Popkewitz, 1998, pp. 23-29)。看上去,课程与教学改革一直在关注“所有”孩子的学习,然而,“所有”也同时意味着谁不属于“所有”。学校教育的话语和实践不断地区分那些不是“所有”的孩子——那些缺乏动机、低自尊、有“成就差距”和“落后”的学生(Popkewitz and Monarca, 2022)。教学过程中时时处处充斥着这种普适性和差异性的双重姿态(double gestures)。“救赎的主题深深根植于学校的教学、课程和心理活动中,这些方式与学校的社会承诺背道而驰。我试图通过组织学校的理性或理性系统,以一种特殊的方式探索包容/排斥的关系。例如,许多改革实践谈到包括‘所有’儿童。这种‘所有’的概念涉及儿童在动机、自尊感等心理特征方面的统一规范。几乎所有关于美国学校不成功儿童的研究都与他们缺乏动机相关。动机的概念假定了儿童的某些内在特征和品质,但是动机的概念也体现了‘缺乏’和被排斥的儿童未言说的形象和叙述。在动机的概念中,重要的是它不是基于生物素质,而是基于社会和文化差异,这些差异使某些社会群体、阶级、种族群体等处于不利地位。”

自《国家处在危机之中:教育改革势在必行》报告发布以来,美国公众认识到了教学存在的危机,即教学过程并没有真正帮助孩子们奠定必要的基

础,教学改革势在必行,亟须通过改进教育来确保国民精神、国家文化的传承以及国民经济环境秩序的稳定。在此背景下,“教学专业化”(professionalization of teaching)这一话语备受关注(Popkewitz, 1994)。波普科维茨认为,研究那些改革方案可以发现:“所谓无偏私的行动计划并不是价值中立的,而只是隐匿了自身的社会意志和政治取向。事实上,公共话语系统并没有发挥描述事件常规机制的功能,而是在推动特定价值取向、社会利益的实现以及促进忠诚一致和社会团结目标的落实过程中饰演引导性角色。”(Popkewitz, 1994)作为启蒙运动的组成部分,教学保持了与民主、公正、平等普适的、貌似具有超越性的相关价值概念的联系,然而,这些价值概念通常是偶发形成或是意外得以重构的,往往是不稳定的、有限的,而且常常可能引发相反的效应。教学的“专业化”口号本身对于重塑教学改革意义重大,然而,这不仅需要重视专业精神、忠诚、责任以及协同,更需要从教学实践的历史形成过程出发,关注形塑教学过程中的复杂结构关系。教学实践是多样性且差异化的,这些实践不断地经历着权力关系的刻画。在学校场域中,教学实践发生在广泛的结构化联系之中,处于学校教育产生的制度化模式以及大规模斗争和权力关系(包括知识的智力生产和专家中介系统观念的发展)的多重互动之中,“智力系统”和“知识分子”所内隐的政治观念强化了对教师的行为控制,在教学实践中,“专家观点”正发挥着重要的干预作用。自19世纪40年代以来,教师的教学与学生的学习改进之间常常被认为具有直接关联,很多教学改革都假借“专业化”名义,对教师的教学行为进行程式化规范,使教学成为贯彻学习程序、落实课堂运作规则的管理活动,有关教师如何教学的指导意见越来越细致具体。

尽管教育改革从形式上更加注重问题解决和学生的意义建构,教育改革正通过调整课堂结构对教师的教学行为予以程式化规范,教师教学活动的每一项内容几乎都被提前预设,教学计划越来越模式化,教学过程中的监控流程与日俱增,以确保教师的教学循着既定的步骤进行,而课程评估的关键是看课程是否符合预设的步骤,从而大大强化了对教师的控制与规范(Popkewitz, 1991, p. 113)。在提升教师专业精神的改革过程中,相关策略增加了教师的工作负担,强化了对教师行为的监控(Popkewitz and Lind, 1989),甚至趋于官僚化控制

(Veysey and Powell, 1980)。

四、专业规训:教师专业与教师教育

从19世纪早期开始,“专业精神”成为美国教育改革的重要组成部分,1980年代以来的学校教育改革,使专业化和科学化在新的文化模式中获得了新的意义,让教师职业和教师教育有了新的定义。当“专业化”成为人们广泛讨论的中心话语时,波普科维茨将其与既定的社会和政治背景联系起来加以考察。他考察了很多国家对“专业”的理解,发现人们对“专业”一词的内涵缺乏共识,它没有固定的意义,也不是一个毫无价值立场的中性词,更不是一个可以跨越时空、放之四海而皆准的普适性语汇(常亚慧等, 2014),从历史学和社会学的角度来看,“专业”是一个社会建构的概念,在其形成过程中裹挟着政治斗争、论争和各种力量此消彼长的复杂运动,经由政府和公民社会的复杂互动关系而被建构起来(Torstendahl, 1990, pp. 44-61),当不同的主体在相异的社会语境中使用它时,“专业”的意义就会随之发生变化。“专业”指的是和政府职能有所区分的一种利他职业,人们将专业人员的能动性、技术性知识、对奖励的职业性掌控以及高贵的工作伦理等,都视为某一专业的特质。所谓“专业化”职业,其共性在于都拥有法律赋予的合理性和合法性,而法律系统的权力总是和新兴国家以及精英特权系统密切联系在一起;技术知识并不是在负责应用的实践者的工作场域中被创造出来的,各个行业的“知识”往往都密切依赖于特定的社会政治条件——如同医生基于自己的诊断为患者开药方但他们对制药技术的直接知识知之甚少一样,教师的专业化知识并非由教师本人创造而是有赖于其背后的政治经济条件。通过考察“专业化”的历史,他发现“专家”这个标签被用来指称那些训练有素、竞争力强、专门化程度高、能够更有效率地服务于公众信任的特定群体(常亚慧等, 2014),但是,这一标签不仅意味着对公众的信任负责,而且代表着被赋予了特定的地位和特殊权力,“专业”不仅是对自我的一种表征,更是对不断巩固、强化的社会和文化权威的镌刻与记录,往往意味着职位的提高、工作环境的改进以及经济回报的增加,不少行业以“专业”为名,使得他所提供的服务变成一种理想的资源媒介,用于交换地位、权力以及报偿,专业化的服务从来不像其宣称的那样,以所谓的“利他”为取向、价值中立、毫无私欲(Popkewitz, 1994)。

另一方面,教师专业化的思想意识与教育制度

也不断强化对教师的管控。从国家层面看,联邦政府除了设立提高学校效能、教学、教师教育和教育政策的研究中心,还建立了一些针对数学、科学、艺术、人文和阅读等特定学科的研究中心。在此背景下,统计与社会科学在现代化国家的监督过程中发挥了重要作用,测验与统计数据不仅成为学校实践成功与否的指标,同时也提升了班级教学的操作性。从州政府层面看,美国几乎每个州都在推动教育改革以提升教学质量,这些改革运动的主旨是使教师更具专业性。政府、专业基金会与地方各州越来越关注教师实践的内容和质量,不断强化通过行政改革和相关制度建设,强化教师知识的专业化和教师教育的专业主义倾向,但是,从更广泛的意义来看,专业化意味着教师接受了日益强化的监督体系和日益繁重的工作。等级化的学校组织制度和各种“合理的”规范教条,成为禁锢个体教师的“社会规训”(Popkewitz, 1991: 116)。标准化的教师聘任过程,统一化的课程政策以及大规模的教学评价实践,都一步步强化了对教师及其教学活动的官僚化管理。“教师专业化、绩效评估和国家教育目的都可视为文化规范与职业流动的制度化策略,它们也促成了新的结构性关系的形成”(Popkewitz, 1991, p. 113)以教师资格认证制度为例,新的教师教育标准中,是由国家机构来认定一名教师是否达到了基本的专业效率的标准,教师资格认证的重心从认证内容转移到认证流程,很多州也不再授予终身证书(certification)。这一转变使教师的选择、任用及年限规定更加严谨。波普科维茨认为:“表面上,认证方式的改变使现行的、有关教师训练的政策更具实效。事实上,从证书到认证的过程已经产生新的管理结构和规范技术,人们在遵循这些形式及规定时,无形中强化了管控。”(Popkewitz, 1991, p. 113)

传统的教师教育强调教师个人品质的陶冶,今天的教师教育越来越强化基于量化的科学标准(常亚慧等, 2014)。以往以培养教师为主要任务的师范学院,本身是一个有着不同层级的“民主”教育体系,从上层阶级中招募最优秀的学生,把他们培养成专业教师,使其拥有高社会地位与知识分子的风骨。随着世纪的交替,中学规模的扩张,教师的女性化,大学系统分化为研究型大学、州立大学与社区学院,师资培养的机构发生了质的变化,不再培养未来教师结合宗教信仰来建构寻求人类行为准则的教育理念,不再通过专业化训练培育出适合教学的教师特质,教师培养过程也不再依赖个人特

质、个人心智的投入程度,不再为教师创造智力训练和系统反思的实践机会,教师教育变得越来越重视实际,基于实用取向的零散的支离破碎课程,帮助教师获取信息和训练技能,教师教育变成具有一致性、有效率的方式,成为一项重现秩序、可测量性、复制性与等级性的“科学”,受理性规划的课程导致了科系的分门别类化,使得学校的讲师与实习督导更为杰出,教学方法日益精进,人们急需更加明确且具体的程序加强教师教学的研究(Popkewitz, 1991, p. 71)。标准化的教育行政管理被引入教师教育培养过程,教师须据此规划他们的工作内容,但是,这种依照规范与标准进行制度与实践改进的教师教育改革,极大地贬低和削弱了智力的价值(Popkewitz, 1994),压制了教师的积极性与创造性,仅仅只是建构了一套表层的意义(significance on surface),

教师教育改革过程内隐着复杂的权力关系,所有改革计划都默认改革的目标就是要找到奖励教师增加工作的最合适的策略,对教师而言,只要对约定俗成的规定与方针照本宣科即可。由此,教师教育改革就是要建立一套广为接受的、可以衡量教学有效性的标准,把教学区分成更细的项目,督导人员依据教学标准对教师的课程与教学进行评估,这种新的教师评估体系将使教师更加关注系统性计划的价值,从而改进自己的教学(常亚慧, 2013)。新的评价方案不断强化对教师的监督,对许多教师及管理人员而言,应对系统课程计划的要求变成一种仪式性活动,对教师的教学评价越来越重视操作和程序问题,他们在这种模式中确定问题并且拟定好应对策略以满足行政人员的评估需求,教师评价逐步走向以测验为主的科学主义取向(Popkewitz, 1991, p. 72),与教师创造力、专业能力或者实际教学情况几乎没有什么关联,评价过程越来越低估教学艺术和教学动力的价值(Popkewitz and Lind, 1989)。学校实施教职人员发展计划(staff development program)让有经验的“资深”“优秀”的教师来协助新教师,同时实施教师生涯阶梯(career ladder)计划,把教师的教学能力分为不同的等级并以此进行绩效评价,实施有所区分的教师薪资办法,给不同等级的教师不同的薪资。教师发展计划与生涯阶梯计划无形中对教师进行了分类,在波普科维茨看来,每一个激励方案中,教师报酬的提高都与评价体系息息相关,经由评价的形式产生一套制度流程使得教师的行为被标准化,教育评估与监测成为

一套权力话语。联邦政府和州政府有关教师教育改革的共同特征在于,这些计划表面上趋于减少官僚体系,提高教师的专业自主性,实际上,这些看似中立的标准,却在教育实践过程中发挥着规范个体行为的作用,强化了对教师的监督与规范,这种监督体系重新定义了教师的行为,评估创造了合理化的程序,学校里的每个人都成了政治与科学的客体。

五、数字制造:PISA 与教育评估

国际学生评估项目(Program for International Student Assessment,PISA)是经济合作与发展组织(Organization for Economic Cooperation and Development,OECD)开发、组织实施的测评15岁学生参与社会所需的知识与技能的国际性评估项目,其总体目标是衡量学生在学校获得的知识能够做些什么,重点在于他们如何应用知识,而不是简单地重现知识。自2000年至今,参与国的数量从32个国家,约20万名学生增加到2018年79个国家约60万学生。PISA除了对阅读、科学、数学认知测试外,还包括了问卷调查,目的是收集与学生成就相关的社会、文化、经济和教育因素的指标,从个体学习者、教学、学校及教育体制四个层面进行分析。发现不同背景、不同学校以及不同类型教育体系的学生之间的成绩差异,并找出那些取得好成绩并且教育机会分配公平的学校和教育体系的特点,指出“什么政策起作用”,“为什么起作用”,以及“哪些类型的政策改革可能是最有效的”。国际社会对PISA的媒体关注度不断上升,PISA成为经合组织最具影响力的项目,正对各国教育政策产生越来越重要的影响(Martens,2007,pp.40-56)。基于PISA测验成绩的国际比较,成为许多国家制定教育政策的重要参照,数字比较成为跨越国家和全球范围的新型治理模式(Nóvoa and Lawn,2002);凭借PISA的全球影响力,OECD已成为“全球教育治理的仲裁者”(Meyer and Benavot,2013)。

不同于多数国际学者对PISA效用的研究,波普科维茨将重心聚焦于对PISA的反思性分析上。在他看来,PISA评估本身是一个矛盾统一体:它既是一种衡量培养未来社会公民所需要的知识和能力的教育评价模式,又是一种旨在构建国家秩序和社会阶层等级的理性(制度)体系,其意并非评估国家发展或个人的完善和福祉。PISA的重要假设在于,存在着某种“世界范围内全球性标准”,因而只要“固守这些标准,遵循相同的实施过程和强度,所

有国家都能实现教育成功”(波普科维茨,2019)。PISA测评结果为各国学校教育提供了一套连续性表现指标,使他们能够不断通过与世界其他国家指标对比来衡量本国学生的能力,这使PISA成为一种全球定位系统(GPS)(Simons and Masschelein,2008)。PISA强调的科学和数学学习,反映了当代以欧美生活方式为主的知识社会生态,拥有这种生活方式的人群被称为终身学习者,这实际暗示了PISA对其他文化的“排斥”(Popkewitz,2011b,pp.31-46)。作为一个国际性的教育评估项目,不能只针对某一特定人群和特定知识内容,需要一视同仁地对待不同的文化、不同的学生。

在波普科维茨看来,不应将PISA所测评的“共通性”知识当作“事实”而不加思考地接受。他借用福柯的“栅格”(grid)概念,认为,PISA将历史上的一系列实践活动结合、联系起来,对参与国学生的知识和技能进行测评,但这一系列“实践性知识”本身是模糊不清的;不同的文化、实践活动在特殊的历史时空之下汇聚在一起,由此形成了“栅格”,那些先前的实践知识,逐步内嵌于当下的“常识性”认知之中(Pereyra and Franklin,2014)。PISA在本质上划分了儿童在未来需要知道的科学、数学和阅读方面的“实用知识”教育体系的等级(Popkewitz,2013a);PISA通过对实践知识的评估所确定的“事实”,实际上是历史上长期以来形成的某些理解和认识,它们催生了塑造当代学校课程模式的文化空间,那些内嵌于“栅格”中的文化知识,正发挥着对人的行为予以指导与规训的作用;人们要理解这些知识,必须将这种理解置于一个比较的思维系统中,而这种比较思维系统与PISA所反复强调的实践性知识的本质意义几乎没有任何关系。人们总是在对未来的美好期望和既存的实践性知识的互动中不断建构实践知识,未来具有不确定性,在不断变迁的社会中,唯有变化永恒不变。

波普科维茨从历史视角批判性地研究了“数字”和“排名”在PISA评估过程中所扮演的“行动者”角色。加利福尼亚大学历史系科学史教授西奥多·波特(Theodore Porter)认为,“排名”可以把复杂现象中的内核抽离出来,通过最简单、直观的方式,向公众讲述社会生活和事物的状态(Porter,1997),基于此,他认为,“PISA测试成绩排名作为一种量化表述,向公众提供了一种关于均等性的日常通用语言”(Popkewitz,2011b,pp.31-46)。他梳理了排名作为西方民主社会话语表达的历史发展

脉络,从18世纪法国大革命之前哲学家们为追求公正的度量结果用脚、手等长度作为度量衡,到19世纪以后排名被广泛地应用到测量中,在此过程中,“数字”发挥着分类、排序和评估的作用。虽然青少年的社会性特征和心理性素质天生具有普适性,但与特定的时间和空间有着历史性联系。在知识的细化栅格分类内容中,作为“事实”的成绩排名,随着不同排序所造成的差异性而改变。儿童所能接受的具体知识、知识量与他们的社会性因素、心理性因素之间存在着密切关系,后者起着调节与支配作用。成绩排名、共通性知识以及学校课程的炼金术等循环反复、交叉运转,共同塑造着某种类型的人。PISA所提供的一系列测评成绩排名的根本作用在于,通过比较隐含在实践知识背后的“栅格”(Popkewitz, 2011b, pp. 31-46),使我们易于了解同龄学生这一社会群体的学习能力。成绩排名本身体现在一系列实践活动之中,这些实践活动暗含了关于“儿童是谁”以及“应该是谁”等文化议题,虽然PISA秉持基于“所有儿童”平等的“全纳”教育,实际上,“数字”与“排名”却导致了对某些学生的“排斥”与“摒弃”。PISA为世界多个国家教育的发展提供了横向比较,但“PISA排名源于发达国家教育一整套分类细密的实践性知识”(Popkewitz, 2013c),相关国家的政府在以PISA排名为参考制定和改进本国教育政策过程中,需要警惕这种国际排名的局限性。

此外,PISA测验及其成绩排名也对世界各国的基础教育课程改革产生了广泛而深刻的影响,催生了让世界各国都认同的学校课程。波普科维茨延续他借用课程“炼金术”(alchemy)概念对学校课程如何选择学科知识并将其转化为教学知识的分析,认为PISA测验提炼出了一整套符合某些当代欧美文化价值、思想与行动特定的生活价值、标准与规则,逐步为许多国家认同;这些特定的价值、标准与规则,在课程知识选择与建构中发挥着如同“地图”般的指引作用,规定着哪些内容可以构成学生必须具备的“经验”,通过课程炼金术,根据哪些知识实用并有助于儿童成长,重新塑造课程内容。PISA进一步将学生需要掌握的实践性知识进行分类,并对组成实践性知识的内容进行排序,这些内容体现了现实生活中对学生素养的要求。通过一系列学校教育教学活动,这些内嵌于学校课程知识中的价值、标准与规则赋予了作为学习对象的儿童和青少年的身份认同,引导和规训着学生的学习、认知与

行为转化,让他们认清自己是怎样的人,应该成为怎样的个体,并为之努力。由此可见,PISA所强调的是如何通过知识的传授,对学生进行规范和排序,波普科维茨因此而批评PISA测评过程所追求的内在严密性“是不切实际的幻想,是一种错觉而已”(Popkewitz, 2011b, pp. 31-46)。

PISA所产生的理性与二战后的社会管理与社会科学研究范式有关。PISA通过大规模的数据收集和解释模式的理论和技术,将儿童在数学和科学方面的知识和技能纳入各种图表和排名之中,并以此来观察、比较和影响世界教育,运用比较的原则来将各个国家和儿童区分开来。PISA形成了一个基于“数字制造”(digital manufacturing)的理性系统,这个理性系统,在进步、现代化和文明的旗帜下,通过反映事物、人、思想和关系的数据,将处于不同社会历史空间中的人区分开来。

波普科维茨著述甚丰,内容涉及宏观的教育科学与教育研究,中观的教育改革、教师教育、教育专业的制度化,微观的课程、教学,凡此种种,他将所论议题置于社会历史与文化结构的视野,以制度、理性、社会、机构、知识、权力、治理、“炼金术”等概念,在时间与空间的多维交互中解释和揭示内隐于所论议题中的结构化知识与权力关系,以及由此造成的“融入”与“排斥”并行的“双重姿态”,这种研究,虽然会给读者带来阅读和理解上的挑战,但对于我们深入分析和理解历史与当下教育改革的理性脉络和合法性运作,不无助益。相信,随着越来越多的读者阅读和研究波普科维茨的著述,其学术影响或将更为深远。

参考文献:

- [1] 常亚慧. (2013). 游走在社会期待与现实困境之间的教师教育. 教育理论与实践, (31), 33-36.
- [2] 常亚慧等. (2014). 在“师者”与“匠人”之间——教师专业化的历史社会学反思. 教育科学, (2), 43-47.
- [3] 费尔南·布罗代尔. (2002). 十五至十八世纪的物质文明、经济和资本主义(第三卷)(施康强, 顾良译). 北京: 生活·读书·新知三联书店.
- [4] 费尔南·布罗代尔. (2013). 地中海与菲利普二世时期的地中海世界(第一卷)(唐家龙, 曾培耿, 吴模信译). 北京: 商务印书馆.
- [5] 葛兆光. (2004). 思想史的写法: 中国思想史导论. 上海: 复旦大学出版社.
- [6] 姜芑. (2007). 西方史学的理论和流派. 北京: 中国社

会科学出版社。

[7] 阚维. (2013). 理解课程的复杂性:波克维茨课程研究述评. 课程·教材·教法, (10), 115-120.

[8] 李先军. (2017). 论波克维茨的“历史化”教育史学. 华东师范大学学报(教育科学版), 35(4), 99-106, 137, 138.

[9] 李洋. (2018). 教育公平为何难以实现——波普科维茨生产性权力观的解释. 比较教育研究, 40(5), 72-77.

[10] 米歇尔·福柯. (1969/1998a). 知识考古学(谢强, 马月译). 北京:生活·读书·新知三联书店.

[11] 米歇尔·福柯. (1971/1998b). 尼采、谱系学、历史(王简译). 杜小真编选(1998), 福柯集. 上海:上海远东出版社.

[12] 米歇尔·福柯. (1999). 规训与惩罚(刘北成、杨远婴译). 北京:生活·读书·新知三联书店.

[13] 米歇尔·福柯. (2010). 必须保卫社会:法兰西学院演讲系列 1976(钱翰译). 上海:上海人民出版社.

[14] 皮埃尔·布迪厄, 华康德. (1998). 实践与反思:反思社会学导引(李猛, 李康译). 北京:中央编译出版社.

[15] 陶阳, 张文军. (2016). 西方世界主义课程研究中的文化批判路径——以波克维茨为例. 全球教育展望, (5), 58-67.

[16] 涂志贤. (2008). 权力、知识、主体性: Thomas S. Popkewitz 思想的分析与运用. 台北:台北教育大学.

[17] 托马斯·斯坦利·波普科维茨. (2019). 美国基础教育改革和对人的塑造:学校教育实践中包容和排斥的双重姿态(黄晓磊, 阚维译). 教育研究, 40(6), 81-94.

[18] 汪行福. (2011). 社会炼金术——布迪厄对意识形态的概念化和批判. 当代国外马克思主义评论, (9).

[19] 薛晓华. (2009). T. S. Popkewitz: 当代“社会知识论”代表人物. 谭光鼎, 王丽云. 教育社会学: 人物与思想. 上海: 华东师范大学出版社, 第 499-533 页.

[20] 赵婧. (2012). “碎片化”思维与教育研究——托马斯·波克维茨教授访谈录. 全球教育展望, (10), 3-7.

[21] Berger, P. L., and Thomas Luckmann. (1967). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor.

[22] Berger, P., B. Berger, and H. Kellner. (1973). The Homeless Mind: Modernization and Consciousness. New York: Vintage.

[23] Bourdieu, P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

[24] Bourdieu, P., and Jean-Claude Passeron. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. Sage Publication.

[25] Fine, S. (1956). Laissez Faire and the General Welfare State: A Study of Conflict in American Thought. Ann Arbor: University of Michigan Press.

[26] Hamilton, D. (1981). Robert Owen and Education: A Reassessment. In H. Patterson and W. Humes (eds.), Historical Essays on Scottish Education and Culture (pp. 9-24). Edinburgh, UK: John Donald.

[27] Lindblad, S., Daniel Pettersson, and Thomas S. Popkewitz (eds.). (2018). Education by the Numbers and the

Making of Society: The Expertise of International Assessments. New York: Routledge.

[28] Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor—the Comparative Turn in OECD Education Policy. In K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds.), Transformations of the State and Global Governance London: Routledge.

[29] Meyer, H-D., and Benavot, A. (2013). PISA Power and Policy the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books.

[30] Nóvoa, A., and Martin Lawn. (2002). Fabricating Europe: The Formation of an Educational Pace. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

[31] Pereyra, M., and B. Franklin (eds.). (2014). Systems of Reason and the Politics of Schooling: School Reform and Sciences of Education in the Tradition of Thomas S. Popkewitz. New York: Routledge.

[32] Popkewitz, T. S. (1977). The Latent Values of the Discipline-centered Curriculum. Theory & Research in Social Education, 5(1), 41-60.

[33] Popkewitz, T. S. (1983). Change and Stability in Schooling: The Dual Quality of Educational Reform. Geelong, Australia: Deakin University Press.

[34] Popkewitz, T. S. (1984). Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual. London: Falmer Press.

[35] Popkewitz, T. S. (1991). A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research. New York: Teachers College Press.

[36] Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. Teaching & Teacher Education, 10(1), 1-14.

[37] Popkewitz, T. S. (1998). Struggling for the Soul: The Politics of Education and the Construction of the Teacher. New York: Teachers College Press.

[38] Popkewitz, T. S. (2001). Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling. Routledge.

[39] Popkewitz, T. S. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. Journal of Teacher Education, 61(5), 413-421.

[40] Popkewitz, T. S. (2011a). Curriculum History, Schooling and the History of the Present. History of Education, 40(1), 1-19.

[41] Popkewitz, T. S. (2011b). PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects. In Miguel A. Pereyra, H. G. Kotthoff, and R. Cowen (eds.), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools. Rotterdam: Sense Publishers.

[42] Popkewitz, T. S. (2012). Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Mak-

ing the Child. New York: Routledge.

[43] Popkewitz, T. S. (2013a). The Impracticability of "Practical Knowledge" and "Lived Experiences" Educational Research. *Nordic Studies in Education*, (32), 124-139.

[44] Popkewitz, T. S. (ed.). (2013b). Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge. New York: Palgrave Macmillan.

[45] Popkewitz, T. S. (2013c). The Sociology of Education as the History of the Present: Fabrication, Difference and Abjection. *Discourse (Abingdon, England)*, 34(3), 439-456.

[46] Popkewitz, T. S. (2014). Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22), 1-19.

[47] Popkewitz, T. S. (2017). Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul: A Critical Ethnography. New York: Routledge.

[48] Popkewitz, T. S. (ed.). (2005). Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan Press.

[49] Popkewitz, T. S., and M. T. Brennan. (1998). Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College Press.

[50] Popkewitz, T. S., and K. Lind. (1989). Teacher Incentives as Reform: Implications for Teachers' Work and the Changing Control Mechanism in Education. *Teachers College Record*, 90(4), 575-94.

[51] Popkewitz, T. S., and Héctor Monarca. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz (A Conversation on a critical theory and studies

of education with Thomas Popkewitz). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.

[52] Popkewitz, T. S., B. Robert Tabachnick, and Gary Wehlage. (1982). The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

[53] Porter, T. M. (1997). Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life. New Jersey: Princeton University Press.

[54] Simons, M. & J. Masschelein. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.

[55] Torstendahl, R. (1990). Essential Properties, Strategic Aims and Historical Developments: Three Approaches to Theories of Professionalism. In M. Burrage and R. Torstendahl (eds.), *Professions in Theory and History, Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage Publications.

[56] Tröhler, D., T. S. Popkewitz, and D. Labaree (eds.). (2011). The Child, the Citizen, and the Promised Land: Comparative Visions in the Development of Schooling in the Long 19th Century. New York: Routledge.

[57] Veysey, L., and A. G. Powell. (1980). The Uncertain Profession: Harvard and the Search for Educational Authority. *The Journal of American History*, 67(2), 428.

[58] Westbury, I. (1990). Textbooks, Textbooks Publishers, and the Quality of Schooling. In D. Elliott and A. Woodward (eds.), *Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook)* (pp. 1-22). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Knowledge and Power in Education: Approaching the Ideological World of Thomas S. Popkewitz

Fan Guorui

Abstract: Professor Thomas S. Popkewitz of the University of Wisconsin Madison in the United States, in his half-a-century educational research career, has widely absorbed the academic ideas of the French Almanac School, Michel Foucault and Pierre Bourdieu, and has embedded major educational issues such as educational reform, curriculum and teaching, teacher development and teacher education, and educational evaluation into the vision of social history and cultural structure. And, according to the concepts of institution, rationality, society, institution, knowledge, power, governance and "alchemy", he explained and revealed the structural relationship of knowledge and power implicated in the multidimensional interaction of time and space.

Key words: Popkewitz; social epistemology; rational system; alchemy