

教育研究集刊
第六十七輯第四期 2021年12月 頁81-112

英國教育史家B. Simon與 綜合中學改革運動（1946-1990）

顧曉雲



摘要

B. Simon（1915-2002）是英國馬克思主義教育史家，也是第二次世界大戰結束以來綜合中學改革運動的先驅。本文聚焦於Simon在1946～1990年間，為了提倡綜合中學所持續進行的意識型態批判，也藉此揭露Simon在此運動中所做的獨特貢獻。研究發現，Simon於1950、1960年代，立基於馬克思主義的「可教育性」理念以及蘇聯教育心理學的研究成果，批判智力測驗的理論和實踐。Simon也於1970年代批判進步／左派的教育理論（無政府主義／自由主義與「非學校化運動」、新馬克思主義、語言不利理論和文化相對主義），這些理論威脅綜合中學的發展。1970年代中期至1980年代，Simon更致力於批判新右派的教育政策，揭露其背後隱含的意識型態，分析這些政策如何阻撓綜合中學制度的建立。文末，筆者也試著從Simon的綜合中學教育理念出發，省思我國在十二年國民基本教育的推動下，後期中等教育學制面的可能改革方向。

關鍵詞：B. Simon、智力測驗、意識型態、新右派、綜合中學

顧曉雲，國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件：jennykuu2@alum.ccu.edu.tw

投稿日期：2021年07月04日；修改日期：2021年09月20日；採用日期：2021年11月29日

B. Simon and Comprehensive Education Movement (1946-1990)

Hsiao-Yuh Ku

Abstract

B. Simon (1915-2002), a Marxist historian in England, was a pioneer in comprehensive education movement after the Second World War. This paper especially focuses on Simon's critique of ideology between 1946 and 1990, through which he could effectively advocate for the comprehensive school. In so doing, the current work can uncover Simon's effort and specific contribution to the movement. As the evidence shows, in the 1950s and 1960s, based on the Marxist ideal of "educability" and Soviet psychology of education, Simon criticized the theory and practice of intelligence testing. In 1970s, Simon also critically remarked on some contemporary theories put forward by progressive/left intellectuals, such as anarchist/libertarian ideas and the de-schooling movement, neo-Marxism, as well as the theory of linguistic deprivation and relativist positions. All this threatened the development of comprehensive schools. From the mid-1970s and 1980s, Simon was also involved in criticizing the New Right's educational policies. He revealed the ideology underlying these policies and analyzed how they obstructed the establishment of a comprehensive education system. On the

Hsiao-Yuh Ku, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Email: jennykuu2@alum.ccu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 04, 2021; Modified: Sep. 20, 2021; Accepted: Nov. 29, 2021.

basis of Simon's ideal of comprehensive education, the author also reflects on the organization of upper secondary education in Taiwan under the scheme of twelve-year basic education.

Keywords: B. Simon, intelligence testing, ideology, the New Right, comprehensive school

壹、前言

B. Simon (1915-2002) 是英國曼徹斯特工業主和教育家 Ernest Simon (1879-1960) 以及英國社會主義教育家 Shena Simon (1883-1972) 的第二個孩子。雖然出身於中產階級家庭，但 Simon 於 1935 年就讀於劍橋大學 (University of Cambridge) 時便加入英國共產黨，並開始撰寫關於社會主義的目標、馬克思主義的觀點、共產黨的政治學等 (Simon, 1998, pp. 3-4, 10)。他身為馬克思主義者的身分就此確立，這也影響了他日後在綜合中學教育改革運動的立場。Simon 於 1958~1972 年間是英國共產黨「執行委員會」(Executive Committee) 的成員；1957 年加入「文化委員會」(Cultural Committee)，並於 1962 年成為委員會主席直至 1975 年；1977 年，他又加入「教育顧問委員會」(Education Advisory Committee)，影響了共產黨的教育政策 (Kavanagh, 2005, p. 211; Simon, ca. 1993)。對 Simon (ca. 1993) 而言，共產黨不僅支持著他所重視的活動，馬克思主義也刺激了他關於教育議題的分析和思考，尤在中等教育 (secondary education) 制度的改革上。

早於 1926 年，英國已於《哈多報告書》(The Hadow Report) 中建議以 11 足歲作為初等教育 (elementary education) 及中等教育的分界點，並引用當時新發展的智力 (intelligence) 測驗理論支持這樣的區分 (周愚文，2008，頁 169)。各「地方教育當局」(Local Education Authorities, LEAs) 也開始針對 11 足歲的學生進行數學和英語的標準化成就測驗，以篩選出少數學生接受中等教育 (Thom, 1986, p. 106)。1933 年，英國心智測驗學者 Cyril Burt 更宣稱，智力是一種天生且全面的理智能力，且可被正確和輕易地測量，這樣的理念也支持著 1938 年出版的《史賓斯報告書》(The Spens Report) (Simon, 1978e, pp. 220, 225)。這份報告書建議使用智力測驗進行篩選 (selection)，將不同智力的孩子分配到文法中學 (grammar school)、技術中學 (technical school) 和現代中學 (modern school) 三類學校，這已是第二次世界大戰後中等教育「三分制」(tripartite system) 的雛形 (Simon, 1978e, p. 226)。

因此，1938~1939 年間，工黨「教育顧問委員會」遂大力提倡以「多科中

學」¹（multilateral school）取代「三分制」來促進教育機會均等，而Simon曾親身參與委員會的討論，這是他首次接觸綜合中學的議題（Simon, 1998, p. 16）。

雖然《1944年教育法》（1944 Education Act）並未明確將「三分制」納入法條中，但由於工黨政府的提倡，三分制遂成為戰後英國中等教育的主要結構，並且隨著文法中學的競爭越來越激烈，不少地方教育當局也開始將智力測驗作為11足歲測驗的主要成分（McCulloch, 2002, p. 235; Simon, 1978b, p. 49）。在此背景脈絡下，Simon即以馬克思主義為基礎，批評智力測驗的功能和技術，因智力測驗提供了「三分制」意識型態上的支持。除了智力測驗，Simon也於1950、1960年代致力於引入蘇聯心理學，進而更根本地挑戰智力理論，以為綜合中學的提倡奠定基礎。自1970年代初期，又有不少時興的進步／左派教育理論對綜合中學的發展造成威脅，因此Simon也從馬克思主義的立場加以釐清並批判。同時間，於1970年代中期，以市場導向、新自由主義（neo-liberalism）為主的激進右派意識型態也在保守黨內部興起，至1980年代後期，更結合新保守主義（neo-conservatism）發展成新右派的教育政策，導向《1988年教育改革法》（1988 Education Reform Act）的通過，動搖了綜合中學教育體制的建立，因此Simon也批判新右派教育政策，從馬克思主義的立場揭露政策背後的意識型態。

曾任綜合中學校長的Chris Searle即表示：「Simon是綜合中學改革運動中偉大的意識型態家（ideologist），而這可能是他留給後人最大的遺產」（Morris, Searle, & Chitty, 2002, p. 7）。的確，Simon在綜合中學改革運動中，為了促進綜合中學發展而進行之意識型態的批判不僅為此運動提供了有力的理論基礎，也為改革確立了方向。儘管如此，過去的中、英文獻卻少探究Simon在此方面的努力。由於Simon是英國重要的教育史家，因此關於他的研究多聚焦於此，例如：Depaepe（2004）的研究主要在探討Simon投入教育史研究的國際化，以及國際化取向對其教育史工作的影響；Brehony（2004）檢視Simon社會學和社會理論在其教育史著作中的角色；McCulloch（2010）則說明Simon的重要教育史著《教育史研究（1780-1870）》（*Studies in the History of Education, 1780-1870*）一書

¹ 「多科中學」是綜合中學的前身，由單一學校提供不同類型的中等教育（周恩文，2008，頁171）。

的成書背景，以及Simon所信奉的馬克思主義如何影響其對於此階段歷史的詮釋。除了教育史方面的研究外，McCulloch與Woodin（2010）還透過Simon與家人間的書信，說明Simon如何透過父母的教導，習得博雅的文化價值以及主動積極的民主公民素養。唯一一份與本文密切相關的研究，僅有Thom（2004）探討Simon反對智力測驗，並進而推動綜合中學改革。然而，較為可惜的是，Thom（2004, pp. 515, 524, 527）反而花了較多的篇幅說明其他心理學學者、工黨教師團體和共產黨員對於智力測驗的反對，僅在幾處略微談及Simon。筆者雖然曾為文介紹Simon的綜合中學理念和實踐活動（Ku, 2021a, 2021b），但均未以其「意識型態的批判」為主軸，歷時性地探討Simon於第二次世界大戰後長達四十多年對於英國綜合中學改革運動的貢獻和努力。為彌補過去研究的不足，本文採歷史研究法，檢視目前館藏於「倫敦大學學院教育研究院」（Institute of Education, University College London）中Simon的個人檔案，並依序闡述Simon對於智力測驗及其理論、進步／左派教育理論以及新右派教育政策的批判，以凸顯出Simon在此運動中的獨特性。

貳、對智力測驗及其理論的批判

1945年12月，Simon自軍中退伍，並於1946年1月至1950年10月間在數所中學任教，之後才進入萊斯特大學（Leicester University）擔任講師（Simon, 1998, p. 47）。在中學的實際教學經驗不僅讓Simon質疑智力測驗，也讓他開始思考教育重建的必要性。Simon（1998, p. 48）在自傳中提及，他在Yew Tree「中心學校」（central school）任教的數週後，已開始質疑智力測驗的有效性。而在Salford文法學校任教時，校內依據11足歲測驗（智力測驗及英數成就測驗）的結果將學生分流的制度也引起Simon的關注。於是Simon做了一個小試驗，於第一年結束時，他讓所有孩子都接受同樣的測驗，若11足歲考試的預測是正確的，則1A的孩子應表現得最好，但測驗結果卻是1C的孩子表現最好，這也促發Simon持續地研究智力測驗（Simon, 1998, pp. 56-57）。為學習得更多，Simon（1998, pp. 58-59）於曼徹斯特大學（The University of Manchester）註冊就讀教育碩士，由於當時曼徹斯特大學以心理測驗著名，因此這樣的課程正有助於他發展出對於智

力測驗的批評。

正如Simon (ca. 1993) 在其未出版的自傳內容中回憶道：

及至1940年代末，我已開始覺察或理解智力測驗在為中小學教育階層化結構提供基本的意識型態或合法化的支持上所扮演的關鍵角色，這樣的結構是在《1944年教育法》通過後形成的。如果這樣的制度要被有效地挑戰，……就必須挑戰支持這個快速形成之分化制度的意識型態，且應是優先考量的事。

有鑑於此，1949年10月，Simon在〈智力測驗的理論與實際〉（*The Theory and Practice of Intelligence Testing*）一文中首次批評智力測驗。在這篇文章中，Simon比較了蘇聯心理學和所謂的「資產階級心理學」（心智測驗學）。早於1936年，蘇聯已抨擊「雙因」（two-factor）理論，亦即將人類行為理解為是固定的遺傳因素再加上不變之環境因素的結果（McLeish, 1975, p. 160）。因此，在那之後，蘇聯便不再採用智力測驗，並且試圖發展新的心理學。根據Simon（1949a, p. 688）的整理，蘇聯心理學的主要原則包含：一、馬克思主義假定大腦的心理和生理歷程是一統合體；二、意識是社會的產物，源於交流的必要性；三、新意識的產生，亦即人類的改變，只能在辯證唯物論的基礎上理解。正如Simon（1978a, p. 183）在另一篇探討馬克思教育理念的文章中所解釋的，馬克思批評古典唯物論，因為古典唯物論假設人是外在情境的被動產物，對馬克思而言，這樣的假設並未為人類活動或自我改變留下空間。因此，馬克思主張辯證唯物論，強調人是透過自己的活動，且在活動的歷程中改變外在環境並同時改變自己。所以，人的意識和活動是一體的（Simon, 1978a, p. 184）。根據上述的原則，馬克思主義強調人有基本的「可教育性」（educability），而且社會關係在人格發展上是重要的（Simon, 1949a, p. 688）。相較於馬克思強調人與環境之相互滲透、改變的辯證關係，Simon（1949a, pp. 690-691）指出，「資產階級心理學家」將智力視為遺傳且是與生俱來、不會改變的，而且是獨立存在於心靈、純粹的心智能力，可被孤立於知覺和行動而被測量。因此，Simon（1949a, p. 695）強調，支持馬克思主義的心理學家及教師應開始批評智力測驗的實踐及整個資產階級心理

學的趨勢，並否定在11足歲時區分孩子的可能性。

類似地，Simon (1949b) 也在另一篇名為〈心理學中的科學和偽科學〉(Science and Pseudo-science in Psychology) 的文章中強調蘇聯心理學和「資產階級心理學」的差異。他再次指出，蘇聯心理學是以辯證唯物論為基礎的，此理論解釋了人類的改變，人類並非不可變之能力的複合物，而是能夠藉由社會實踐而發展出新的特性；而「資產階級心理學」只是觀念論和機械唯物論的結合 (Simon, 1949b, p. 12)。Simon (1949b, p. 12) 表示，最純粹的觀念論主張沒有任何的教育或其他經驗可以提升天賦的智力，而純粹的機械唯物論則意味著個人的智力是受到環境所決定的 (determine)，且個人也無法改變環境，因為他並沒有自我改善的能力。對Simon (1949b, p. 12) 而言，此二者都會導向同樣的結論，亦即工人階級並不適合於統治，因為他們既是天生智力低下，也不可能提升自己的智力。然而，依據辯證唯物論，個人會因其活動而有所改變，此過程是一連續的歷程，所以也不可能有不變的能力。據此，Simon (1949b, p. 11) 相信，馬克思主義的教師們必須批判性地分析資產階級的心智理論，以作為意識型態批判的前提，才可真正從馬克思主義的角度看待兒童的發展。

Simon尤其強調意識型態批判的重要性。根據Simon (ca. 1951/1952) 的分析，在《1944年教育法》通過後，統治階級雖然表面上同意提供中等教育給所有人，但實際上卻是反對的，這使得他們需要一系列細微得難以察覺的謀略，遂發展出智力測驗的意識型態來證成戰後推動的三分制。統治階級宣稱「智力」是與生俱來的官能，可藉由紙筆測驗被正確地測量，測驗結果在某一程度上的孩子就能從文法中學課程中獲益，低於此程度的則否。因有此論點的協助，統治階級便得以維持一個階級分化的中等教育制度，持續阻撓工人階級孩子接受更高階的教育。面對統治階級的作為，Simon (1951) 即於為共產黨準備的備忘錄中指出：「目前急迫必要的是，共產黨應更有系統地關注教育中的意識型態批判」，尤其是心智測驗的理論。事實上，自1940年代末到1950年代初，共產黨內部的「教育顧問委員會」並未關心意識型態的問題，而多將時間和心力花在爭取提高教師薪資等福祉 (Kavanagh, 2005, p. 163; Parsons, 1997, p. 57)。雖然「教育顧問委員會」的主要成員Morris (1950, p. 241) 也主張智力測驗違反了馬克思主義，但他並未如Simon一般闡述馬克思主義的心智發展理論。因此，Simon (1951) 在他

的備忘錄中強調應澄清馬克思主義的教育理論，包含馬克思主義的心理學，如此才能加強對資產階級意識型態的對抗。而Simon自身也在1950年進入萊斯特大學後，持續致力於為這群基層的共產主義教師們提供反對智力測驗的理論基礎。

1953年，Simon出版了《智力測驗和綜合中學》（*Intelligence Testing and the Comprehensive School*）一書，書中系統性地質疑與智力測驗有關的一些「真理」。在批評智力測驗之前，Simon（1978b, pp. 48-49）指出，於11足歲時將孩子分配到不同類型中學的「篩選」制度，事實上是為階級分化的社會服務，為使此制度看起來合理，官方遂宣稱只有少數孩子具相當的智力，可從系統的中等教育中獲益。更重要的是，今日有科學的工具——「智力測驗」可用來測量孩子天生的理智能力。基於智力測驗的實踐，遂逐漸發展出當時教育制度的基石，亦即「孩子有基本上不同的心智能力，可決定未來發展」（Simon, 1978b, p. 50）。Simon（1978b, p. 51）指出此一理論證成了一個分立的教育結構，因此，只有釐清遺傳「智力」的問題，才可能提倡共同的中等教育給所有人。

Simon對智力測驗的批評，主要可概略區分成以下四個層面來說明：首先，Simon（1978b, pp. 59-60）指出，一般使用「智力」一詞，實意味著「功能性智力」（functional intelligence），是在行動中揭示出來的。然而，智力測驗卻是將個人從「社會關係」和「真實生活情境」中孤立出來，而且所問的問題嘗試排除任何情緒反應。其次，「智力」的本質仍是模糊的，心理學家對此並沒有一致的看法，也沒有精確的內涵。這導致智力測驗本身並不客觀，因為測驗的問題是由心理學家選擇的，測驗的題目所體現的並非客觀的智力規準，而是建構測驗者的理念（Simon, 1978b, pp. 61-62）。若仔細地分析測驗問題，也會發現測驗包含了大量已獲得的知識，而且正確答題所需的資訊也與社會地位有關，無機會廣泛閱讀或取得文字的孩子必處於劣勢。因此，Simon（1978b, pp. 63-64）強調，智力測驗實質上是在測試教育成就，而非先天的智力，而測驗結果和社會階級也有緊密關聯。

復次，為了建構測驗，心智測驗學者必須假設智力呈常態分配。Simon（1978b, p. 69）指出，這樣的假設證成了提供不同類型的學校教育給不同智力程度的孩子，因為假設智力是常態分配，即可宣稱必然只有少數人有高智力，適合於承擔責任和領導，多數人只有平均智力，只能服從於少數高智力者。然而，

由於「智力」無法被界定，也就無從得知智力是如何分配的。因此，假設智力呈常態分配完全缺乏科學證據（Simon, 1978b, pp. 67-68）。最後，為了支持在11歲時進行篩選的教育制度，即必須假設孩子的心智中具有與生俱來的理智能力，此能力決定了最終理智能力的層次，且可於早年被可靠地測量出來。但Simon（1978b, pp. 82-83）指出，根據美國所進行的長期研究，智力不會改變的理論必須被拋棄。因為智力不變是特例，且時間差距越大、測驗的結果差距越大。所以很難宣稱智力測驗是可靠的，可用於測量那與生俱來且不會變的特性——智力。事實上，父母會購買練習題本給孩子練習，訓練也會影響測驗結果，這也進而讓人懷疑有所謂與生俱來的智力存在（Simon, 1978b, pp. 85-86, 89）。因此，Simon（1978b, p. 99）強調，拒絕智力測驗，也應意味著拒絕智力概念。有鑑於此，Simon（1978b, pp. 91, 102）呼籲人們應放棄尋求完美的篩選方式，畢竟「若根本無不同的天生智力，也無科學方法來區分他們，那麼也不會有『最好』的篩選方式。」Simon（1978b, p. 102）主張教育的分化必須結束，中等教育普及化才能真正實現，也才能提供機會、讓所有孩子接受有系統、有目的的教學。

《智力測驗和綜合中學》一書出版後，便有書評質疑Simon的觀點。其中最重要的當屬心理學家P. E. Vernon的回應。雖然Vernon（1954）仍相信智力測驗是可靠和有效的篩選工具，但因智力測驗受到Simon的挑戰，因此他在書評中呼籲心理學家們應聚在一起重新考量他們的工具如何造成傷害，以及如何可更好地被採用。此外，《泰晤士教育增刊》（*Times Educational Supplement*）一篇書評也指出：「不同孩子（及成人）天生有不同理智能力的觀點並非源於心智測驗的現代技術，亦不會因心智測驗技術的失敗而不存在」。因此，Simon若要宣稱沒有天生的差別，必須提供更有力的證據（Anonymous, 1954a）。同樣地，另一篇載於《高等教育期刊》（*Higher Education Journal*）的書評也提及「這本書的有效性被降低了，因其支持同樣缺乏證據的假設——天生並無天賦的或有機體的差異」（Anonymous, 1954b）。針對這些批評，Simon（1954, p. 10）表示，他承認每個孩子天生都有生理上的構造，這會「制約」（condition）他的發展，並提供發展的「起點」。然而，他也強調，沒有科學證據可證明，孩子的心智能力是由其天賦所「決定」。雖然不同的個體在出生時，在大腦的結構及較高的神經系統有些微差異，但除了有嚴重的缺陷外，這些有機體的差異並不具決定性，真正具

有決定性的因素是有機體適應的能力。Simon（1954, p. 10）也引述蘇聯心理學家I. P. Pavlov的研究發現來支持他的觀點。Pavlov指出，人類的大腦皮層具有調適的功能，其可讓有機體調適自己以適應環境的條件，也可讓有機體調適環境以適應自己的需求，而這個調適的過程，就構成了學習。正如McLeish（1975, pp. 168, 204）所解釋的，Pavlov的觀點過去受到美國行為主義學者的誤解，並被錯誤地等同於建立制約反應的技術，但事實上，Pavlov關於有機體的本質以及有機體和環境之間的關係等理念均反映了辯證唯物論。據此，Simon（1954, p. 10）強調，「兒童並非天生即有一固定能力的『心智』，且此心智是無法被發展至超越天生能力的」。

除了對於智力測驗本身的檢視和批評外，Simon還從蘇聯引入教育心理學，進而為推翻智力理論提供基礎。Simon曾於1955年4月應邀訪問蘇聯，並和蘇聯心理學家做了仔細的討論。返國後，Simon於1957年編纂並出版了《蘇聯的心理學》（*Psychology in the Soviet Union*）一書，書中包含了神經心理學者E. N. Sokolov以及A. V. Zaporozhets、A. R. Luria（分別為Lev Vygotsky的學生與同事）等人的著作（Simon, 1998, pp. 79, 81）。1961年9月，Simon（1962a, p. 9）又有一次機會訪問蘇聯，訪問時他也蒐集了不少資料，回國後又於1963年出版了《蘇聯的教育心理學》（*Educational Psychology in the USSR*）一書。Simon（1978d, p. 141）尤其指出，書中一篇闡述蘇聯學習心理學於1900~1960年間發展的文章，介紹了Vygotsky於1930年代的工作和理念。Vygotsky拒絕心智特徵只是簡單地體現了與生俱來的特質。他在孩子學習的過程中研究思考的特性，並發現在學習的過程中，理智發展會有質的改變，產生新層次的思考。因此，心理學家便開始研究在教學和教育的影響下，心智歷程的改變。

受到蘇聯心理學的影響，Simon在一篇於1962年共產黨「文化委員會」舉行的研討會上討論的文章中強調，必須持續批判意識型態以維持馬克思主義所堅持的「可教育性」立場，除了必須檢視智力測驗背後的理論外，還需科學地研究人類心智發展，尤其是學習心理學（Communist Party, 1962; Simon, 1962b, p. 367）。正如Simon（1955, p. 53）所指出的，蘇聯心理學家之所以反對心智測驗，乃是因為心智測驗並不關心兒童為何或如何達到某個心智發展的程度。Simon（1957a, p. 16）曾生動地比喻，心智測驗學者就如同蒐集蝴蝶標本的人，

以一大頭針定住蝴蝶並排序、分類到ABC標本的抽屜裡而已。相較之下，蘇聯心理學家關心學習的內在心智歷程，以及教學和教養中人格發展的其他方面（Simon, 1955, p. 50）。蘇聯心理學家尤其強調語言在人類學習歷程中的重要性。例如：Pavlov指出語言的獲得給予兒童工具，讓兒童能系統化其知覺到的現象，根本地影響了兒童的心智發展，豐富其直接知覺，並形成其意識，這是概括化、理性理解的基本工具（Simon, 1958）。而人既然發展了語言，也就發展了更高的神經系統，是和動物不同的（Simon, ca. 1958/1959）。因此，Pavlov反對源於制約反應理論而發展出來的行為主義，因為後者否定或忽略了意識，把人和動物的行為都當成對刺激的制約反應，也把最複雜的心智現象當作簡單訓練的產物（Simon, 1978c, p. 134; Simon & Simon, 1962, p. 83）。

就像Simon（1978d, p. 140）強調的，正因人類是透過語言學習的，人類學習的整個架構和歷程就和動物不同。動物學習只透過個體經驗，但人類學習是透過共同的實踐以及和其他人類交談。藉由習得語言、掌握工具，人類的成就即被呈現並傳給下一代。更重要的是，根據蘇聯心理學家A. R. Luria的研究，透過語言學習，人的身心歷程也會產生質變（Simon, 1967, p. 14）。Simon常引述Luria的一段話，以說明語言對人類心智發展的影響：

在心智發展的過程中，產生了人類心智活動的重組，而此重組的基本特徵是：基本、直接的活動會被複雜的功能系統所取代，這是以孩子在學習過程中和成人交流為基礎的。這些功能性的系統有著複雜的組成，且因著緊密地參與語言而發展，語言是形成人類心智活動的基本工具之一。透過複雜的心智活動的形式，心智獲得新的特徵，且開始根據新律則而發展，這個新律則取代了發生在動物身上、主宰基本制約反應形成的律則。（Simon, 1967, p. 14）

Simon（1967, pp. 14-15）指出，這段話凸顯了「學習是一個社會的歷程」，而且「學習要被視為是個別兒童在構成上的改變以及新特質的產生」。因此，蘇聯心理學家拒絕人類能力是與生俱來的觀點，人類能力應是在社會生活中產生和發展的，而且應在有組織的教育過程中形成（Simon & Simon, 1962, p. 83）。受

到蘇聯心理學家的影響，Simon（1978b, p. 104）也相信人是可變的、可發展的，教師和學校工作則提供恰當的條件讓人類發展。而且，Simon（1978b, p. 104）表示，這些條件不應因個人或群體而異，因為所有的孩子（除了有嚴重缺陷的）都是根據某些根本的模式發展的，所以人類發展的條件對所有孩子來說都是一樣的。因此，學校的功能並非區分孩子，而是找到最好的方式協助所有孩子找到共同的路徑而逐漸成熟。立基於此，Simon（1978b, p. 114）提倡廢除11足歲的篩選測驗，每個孩子可不需測驗就進入住家附近的綜合中學就讀，並且綜合中學內部也應提供共同的核心課程給所有的孩子至其14歲或15歲。15歲之後，才開始為了個人特定職業目標而區別學科內容，但仍有很大部分的課程應相同。1972年，當離校年齡提高至16歲時，Simon（1972a, p. 69）更主張應提供五年的完整課程給11~16歲的孩子。他強調，應盡可能延後分化，即便分化以後，除了選修科目，仍應有共同的核心科目，確保所有孩子獲得基本的教育經驗，才能為現代社會生活和工作做準備（Simon, 1972b）。

參、對進步／左派教育理論的批判

歷經了第二次世界大戰後長期的爭論和努力，工黨政府終於在1965年公布「10/65通諭」（Circular 10/65），「請求」（request）「地方教育當局」在一年內提出符合綜合中學理念的計畫（Simon, 1991, p. 281）。正如Simon（1991, p. 204）所言，綜合中學運動是一個草根運動，是由無數個地方工會組織、工黨和共產黨的地方分支，以及一些地方的教師組織所提倡和推動的。戰後嬰兒潮的出現，也間接促成了對於擴充中等教育機會的要求。1965~1970年間，綜合中學的數量增加了四到五倍，總數達1,145所（Rubinstein & Simon, 1973, p. 108）。然而，於1970年代，Simon（1976a, p. 169）也開始注意到一些時興的教育理論在進步／左派的陣營中造成混淆，而這些理論卻受到馬克思主義者所忽略。這些理論包含無政府主義／自由主義與「非學校化運動」（anarchist/libertarian ideas and the de-schooling movement）、新馬克思主義（neo-Marxism）、語言不利理論（the theory of linguistic deprivation）以及文化相對主義（relativist positions）等，由於這些理論也威脅了綜合中學的發展，因此Simon仍持續以馬克思主義為

基礎，釐清和批判其中所涉及的意識型態。

一、無政府主義／自由主義與「非學校化運動」

首先，Simon (ca. 1975) 批評無政府主義／自由主義的理念，因為這樣的理念「否定了在教育的過程中，仍需要結構、目的、指導或任何的權威」。更進一步地說，其影響是不讓工人階級孩子們獲得系統性的教育經驗。如同Simon (1976a, p. 174) 所解釋的，無政府主義／自由主義相信兒童具有潛能，而教育僅是讓其內在潛能「自然地」發展。但依據前述馬克思主義對於人類心智發展的理解，沒有兒童天生就具有固定的能力或技巧，這些能力和技巧的形成都必須仰賴學校和教師「系統性的干涉」，他們有責任創造條件，有助於這些能力和技巧的形成 (Simon, 1976a, p. 177)。因此，馬克思主義者應反對將組織學習的責任留給兒童自身 (Simon, 1976b, 1977a, p. 203)。此外，受到蘇聯心理學的影響，Simon (1957b) 也指出，為了使每個人都獲得完整的中等教育，必須使學習過程活動化和系統化。由於馬克思主義相信意識的發展是從活動中產生，因此，蘇聯心理學主張教學方法要從教師的工作轉為孩子自身的活動 (Simon, 1959)。誠如Simon (1955, p. 56) 所言，與其將教學方法視為呈現知識的方式，蘇聯心理學家認為教學應是在孩子身上發展明確形式的活動（尤為各種有助於學習歷程的活動）。Simon (1959) 也特別澄清蘇聯心理學的取徑和進步教育運動之「活動方法」(activity method) 的不同。他指出，進步教育運動的「活動方法」旨於發展孩子的獨立性和主動性，但也因強調學習的自發性，常無法系統化孩子的學習活動。因此，關鍵問題仍在於如何促進孩子的活動，以系統化地促進學習。

立基於此，Simon (1976b) 也強調馬克思主義者會承認學校的功能以及工人階級的需要，因為工人階級一直以來都被排除在知識的獲得之外。同時，他們也會反對I. Illich和E. Reimer所提倡的「非學校化運動」，因為此運動致力於破壞國家的教育體制 (Simon, 1976a, p. 174)。Illich在1971年出版的《非學校化社會》(*Deschooling Society*) 一書中，抨擊公立學校教育功能的不彰，認為義務教育名為給予學習權利、實為剝奪人們自由學習的機會。因此，他主張廢除那要求 (require) 特定年齡階段的人，全日制地在教師的教導下學習必修課程的學校教育制度，並透過學習網絡的建立，達成「非學校化教育」和學習社會的理想

（鄭玉卿，1999）。Simon（1976a, p. 174）承認此運動的確有優點，因為「其呈現了對於教育結構中一直存在著的階層化以及僵化的反動，並且也反對舊式文法學校中被動的學習方式」。然而，Simon（1972b）主張，如果我們放棄了組織學習情境的任務，將只會把兒童交給不受控制的力量和影響力（如大眾媒體），或只是讓他們依據自身未成熟且有限的力量來選擇。對Simon而言，這並不是自由，反而是「通往奴役之路」。再者，Simon（1978f, pp. 34-35）也強調，即便接受了Illich對於目前教育體制的批評，「若從馬克思主義的觀點出發，也不必然要導向必須摧毀教育制度的結論」。相反地，「工人階級需要教育來達成政治和經濟的解放」（Anonymous, 1975）。

二、新馬克思主義

此外，Simon也反對新馬克思主義者對於學校功能所做的界定。他尤其批評R. Miliband於1969年出版的《資本主義社會中的國家》（*The State in Capitalist Society*）中指出學校制度的存在是為了延續階級差異或合法化階級分化的社會（Simon, 1976c）。Miliband主張國家是宰制階級的工具，用以維繫其統治和利益，而國家並不同於政府，它是一個權力體系，是由政府以及其他機構（如公務機關、軍隊、法庭和警察）所組成，並由教會、學校和媒體合法化國家的權力（Solo, 1978, p. 832）。事實上，早在新馬克思主義發展之前，法國馬克思主義者L. Althusser已主張統治階級會使用國家機器來再製資本主義的生產力和生產關係並保障統治階級的利益。而國家機器包含「壓迫性國家機器」（*repressive state apparatuses*）及「意識型態國家機器」（*ideological state apparatuses*），相較於軍隊、法庭扮演「壓迫性國家機器」的角色，透過強制力來運作，學校則是「意識型態機器」，主要功能在於傳遞符合資本主義經濟模式的倫理規範（譚光鼎，1998，頁27-28）。相較於Miliband和Althusser將教育視為統治階級維持宰制、壓迫的工具或國家機器，進而忽略了教育的相對自主性以及教育促進社會變革的可能性，Simon（1976a, p. 169）強調：

雖然教育制度必須透過國家這個媒介才能建立，但教育制度並非國家的壓迫機器，其和軍隊、警隊、法庭不同。

他質疑新馬克思主義者將教育簡化為再製既有的社會關係，因這樣的簡化「忽略了馬克思思考和分析中的辯證……和歷史性」（Simon, 1977a, p. 199）。Simon（1977a, p. 199）承認馬克思對於社會和政治的分析會讓我們假設教育制度反映了階級差異，但馬克思也表示「不同社會階級之間的關係會因人類行動而有改變」。畢竟，對馬克思而言，「革命性的變革不只是可能的，而且只要經濟和政治條件許可，就無可避免地會發生」（Simon, 1977a, p. 199）。

因此，Simon（1976a, p. 169）認為在資本主義社會中，教育最好被視為「階級鬥爭的場域，在其中有各種對立的利益」。Simon（1976a, p. 169）解釋道：

有組織的工人運動……一直以來都將教育視為一種經濟和政治解放的手段，即使這樣的手段只是輔助性的；而資產階級則將教育視為社會控制的手段——藉此手段，大眾可接受資本主義的意識型態，並且學習「恰當的」行為規範。

若從歷史的角度來觀察，Simon傳統馬克思主義的取徑也較符合英國的情境。Simon（1976c, 1978f, p. 30）表示，在英國，直接來自於中央的教育控制總是會受到地方教育當局及教師組織的強烈抵抗。因此，Simon（1977b, p. 43）指出，像新馬克思主義者一樣機械性地詮釋教育在資本主義社會中的角色，將使左派人士少有反擊的空間，而且也可能「在促進教育和社會進步的戰鬥中解除左翼進步力量的武裝」。若從馬克思主義的觀點出發，工人階級及其盟友反而會盡力取得對於教育制度的控制，而且必然會致力於轉變教育制度以使其符合自身的需求（Simon, 1977a, p. 199）。此外，他們也絕對不會破壞學校制度，轉而支持「非學校化運動」中所提倡的學習網絡，因為這正合那些意圖刪減教育預算者的心意，並不符合工人階級的利益（Simon, 1976a, p. 175）。據此，Simon（1976a, p. 175）提醒共產黨的成員們，共產黨的任務應是「捍衛並擴充學校制度」，尤其是由國家來提供綜合中學給所有的孩子們。

三、語言不利理論

更重要的是，轉變教育制度以符合工人階級的利益，「教育必須為所有人

所取得」，而且這樣的教育應是「普遍的」（universal），必須反對一切會導向「提供不同程度或類型的教育給不同社會階級或群體」的理論和實踐（Simon, 1978g）。事實上，這也才符合馬克思主義所強調的「可教育性」。對Simon而言，教育制度內不應有分化，因此，他也批判語言不利理論的觀點。教育社會學者B. Bernstein曾將語言型態區分為「精緻型語言」（elaborated codes）和「限制性語言」（restricted codes），前者所表達的是一種明確且普遍的語言意義、情境和動機，後者則是語意不明確、情境模糊。由於學校所使用的語言屬於精緻型，是典型的中產階級語言，而勞工階級孩子因不善於精緻型語言而處於不利地位（譚光鼎，2010，頁58）。正如Simon（1974a, p. 35）所指出的，語言不利理論宣稱工人階級孩子因受語言環境的影響，無法如中產階級的孩子一樣發展出概念思考的能力。但若根據這樣的理論，工人階級孩子的成就在幼年時即由環境決定。換言之，這是一種「環境決定論」（environmental determinism）的觀點。Simon（1976a, p. 173）相信，環境決定論和遺傳決定論一樣有害，因為二者都無法理解改變的可能性，以及「主客體相互連結或相互滲透的關係」，而這卻是教育的核心。而且，環境決定論的提倡者也「否定了普遍教育目的的有效性和可欲性」，因為他們相信「為社會中不同的團體提供不同的教育乃是恰當的」（Simon, 1978h）。既然語言不利的兒童無法進行抽象化和概念化的思考，就必然會合理地主張他們需要不同於「正常」兒童的教育（Simon, 1978h），而這正違反了綜合中學主張去除內部分化的教育理念。

四、文化相對主義

同樣地，所謂的「新教育社會學」（new sociology of education），亦即在文化上採相對主義立場的理論，也會導向同樣的結論。「新教育社會學」是從知識社會學發展而來，主要以Michael F. D. Young於1971年所編的《知識與控制》（*Knowledge and Control*）一書為代表。在這本書中，Young（1971a, p. 5, 1971b, pp. 32-33）否定客觀知識的存在，強調知識是社會建構的，是由統治階級規定的，為了維持統治地位，統治階級必須將「他們的知識」賦予更高的級別和更高的價值，並加以合法化，所以他們透過正規教育機構建立而得到制度化，並「傳遞」給社會中經過選擇的人。為了對抗統治階級的控制，Young（1971a, p. 7）

遂主張，應該將不同人們的解釋視為他們賦予自己世界意義和秩序的方式，應去除任何關於「好的解釋」或一種「更高等級的理性」的成見，研究現有各種特定解釋的可能起源。正如Simon (ca. 1975) 所闡述的，新教育社會學的學者們指出：「及至目前為止，所有的文化均是中產階級文化，而且教師……正在強加中產階級文化給工人階級的孩子，因此工人階級的孩子是疏離的」。為與此對抗，他們便主張「所有次文化均具有同等價值，也有工人階級的文化存在，工人階級的孩子們應被引導進入此文化」。然而，對Simon (1976a, p. 174) 而言，這樣的取徑是危險的，因為「其提供了一個新的意識型態工具來拒絕工人階級取得文化和知識（以及科學）」。而事實上，馬克思也主張人類長期累積以構成文明的那些知識、科學和文化必須成為教育的核心內容 (Simon, 1980)。因此，Simon (1980) 批評Young從未處理「客觀」知識存在的議題，卻宣稱自己的主張源於馬克思的觀點。此外，Simon (1977a, p. 200, 1978f, p. 36) 也舉出列寧和Young相對照，他指出列寧承認知識會體現意識型態的偏見，但列寧並不否認客觀知識的存在，反而強調必須批判性地吸收知識，並且要「批判性地分析知識中的意識型態成分」。同時，Simon (1976a, p. 177, 1980) 也借用義大利共產主義學者Antonio Gramsci的觀點來說明工人階級文化在教育中應扮演的角色。Gramsci建議，在帶領工人階級孩子進入知識、科學和文化時，身為中產階級的教師們可以運用當地的文化和興趣以作為進入普遍文化的「管道」，而這也應是學校的功能。換言之，Simon並不否認工人階級文化的重要性，但承認工人階級文化並不必然需否定工人階級孩子接觸知識、文化和科學的可能性，相反地，孩子們自身的文化反而可以成為媒介，引導孩子進入人類長久累積的文明。而這樣的取徑也才符合Simon主張綜合中學內部應提供共同核心課程的教育理念。

肆、對新右派教育政策的批判

1970年代，除了有來自進步／左派教育理論對於綜合中學發展的威脅外，亦有來自右派的攻擊和挑戰。1970年6月，保守黨恢復執政，新任「教育大臣」(Education Secretary) 的Margaret Thatcher即於一個月內公布「10/70通諭」(Circular 10/70)，地方教育當局可自由決定中等教育組織的形式，「10/65通

論」也因此被撤回（Department of Education and Science, 1970）。除此之外，Thatcher更致力於發展半獨立性質的「直接補助學校」（direct grant schools）以及獨立性質的「公學」（public schools），並且在公立學校的體制內採取綜合中學與文法學校共存的政策（Simon, 1970a）。面對保守黨意圖削弱綜合中學運動的力量，Simon（1970b）在共產黨機關報《晨星》（*Morning Star*）中強調，「經濟合作與發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）的研討會已指出，教育機會均等的概念必須延伸到教育成就，而這正意味著必須採用不分流的綜合中學制度，並且也要提供額外資源以符合社會弱勢孩子的需求。相較於此，保守黨政府的政策是與國際趨勢脫節的。因此，Simon（1972b, pp. 491-492）持續反對11足歲時的篩選，並主張應於全國普設綜合中學，使得依能力篩選的制度不再必要。但由於保守黨在執政期間堅持保留仍進行篩選的學校，因此雖然綜合中學的數量成倍增加，但至少有一半並非「真正的」綜合中學（Chitty, 1989, p. 55; Simon, 1991, p. 430）。有鑑於此，1974年3月，工黨返回執政，便又公布「4/74通諭」（Circular 4/74），重申他們將發展完全的綜合中學制度，並終止任何年齡階段的篩選（Department of Education and Science, 1974）。1975年7月，中央政府也宣布「直接補助學校相關規定」（Direct Grant Grammar Schools Regulations），表示這些學校將不再接受中央補助，而轉為由地方教育當局來維持（Department of Education and Science, 1975）。1976年11月，國會更通過《1976年教育法》（1976 Education Act），賦予中央政府權力「要求」地方教育當局提交綜合中學重組計畫（Department of Education and Science, 1976）。

面對這一連串工黨政府的政策，保守黨也開始轉變其教育政策的方向。伴隨著1973～1974年的石油危機，一個持續經濟成長、完全就業和穩定價格的「黃金時代」已結束（Peden, 1991, p. 196）。1974～1977年間，失業率從2.6%攀升到6.2%，1975年，通貨膨脹達到26%。戰後福利國的明顯失敗，導致市場哲學的興起（Jones, 2003, p. 106）。正如Chitty（1989, p. 52）所言，自1969～1977年間，舊右派的思想逐漸讓位給新右派的思想，後者尤其強調「父母選擇權」（parental choice）以及學校之間的競爭。1974年，受到「經濟事務協會」（Institute of Economic Affairs）的影響，Thatcher已與Keith Joseph合作設立「政

策研究中心」(Centre for Policy Studies)，以19世紀強調自由市場的反國家主義為基礎來發展保守黨的新激進主義(Knight, 1990, p. 90)。1975年，Thatcher成為保守黨的領導人，隨後，市場哲學便逐漸成為保守黨政策的中心思想(Jones, 2003, p. 101)，保守黨內對於「父母選擇權」以及教育券的支持也隨之增加(Jones, 2003, p. 90)。例如，保守黨議員R. Boyson即於1975年出版的《黑皮書四》(*Black Paper Four*)中提倡教育券。Boyson(1975, p. 27)建議，中央政府可發放教育券給每個孩子的父母，父母即可將教育券給付給所選的學校，公、私立不限，學校再將教育券交給中央政府以轉換成現金。如Boyson所預期的，採用教育券後，受歡迎的學校將可持續擴充，不受歡迎的學校將會萎縮甚至關閉。如此一來，國家將可確保教育水準，父母也可依據學校的目標和成就來監督學校。然而，這對Simon(1975, p. 4)而言只會帶來混亂。而且，保守黨只是試圖重新引入篩選和區分於教育體制內，並且在「多元主義」的偽裝下，持續鞏固直接補助學校和公學，實有違Simon於中等教育體制內普設綜合中學的理想。

事實上，Simon自1970年代初期即已開始批評「父母選擇權」的概念。在一場共產黨舉辦的研討會上，Simon(1970a)就注意到「經濟事務協會」主張將整個公立教育制度轉變為私人企業，透過教育券的使用，也將教育轉變為可被買賣的商品。Simon反對此提議，並強調綜合中學必須是「鄰區」或「社區」學校，應該照顧住在某一區域內的所有孩子。同時，他也提醒共產黨的成員，「應謹慎處理任何包含父母選擇權的方案，因為在這樣的方案下，唯一受益的……就是中產階級」。1972年，Simon(1972b)也在另一場演講中表示，所謂的「由父母選擇中學」，恐會進一步強化目前的不平等，因為「只有一些父母具有選擇的資格」。1974年，工黨執政以後，保守黨的影子內閣教育發言人John-Stevás(1974, pp. 10-11)也持續訴諸「父母選擇權」以保留文法學校。他提議制訂父母憲章，確保父母有機會在文法學校和綜合中學間做出選擇。對Simon(1974b, p. 3)而言，這樣的提議「完全是胡說」，因為根本不可能「提供文法學校給所有想要選擇文法學校的父母」。當有更多的父母選擇了「受歡迎的學校」，某種形式的篩選機制就必然要引入「受歡迎的學校」(Simon & Godden, 1978, p. 7)。如此，必然阻撓綜合中學制度的建立。

1979年5月，保守黨取得勝利，及至1990年，柴契爾政府三度執政。在這10

年間，新右派意識型態崛起，對於綜合中學的挑戰更甚以往。正如Simon（1998, p. 152）所言：「來自右翼的意識型態意圖『抨擊』1960年代以來的發展」。新右派的意識型態主要包含「新保守主義」和「新自由主義」兩個相對立的陣營（Chitty, 1989, p. 52; Griggs, 1989, p. 101）。前者強調社會等級制度、權威和國家干涉，後者則反對國家干涉，主張自由市場運作（Levitas, 1986, pp. 3-4）。連續三任的柴契爾政府在教育政策上不僅持續增加中央對教育的控制、弱化地方教育當局的權力，又同時引入市場機制，強調教育的多樣性和父母選擇權。《1988年教育改革法》即是這波新右派意識型態攻擊的高點。對Simon（1992c, p. 355）而言，「此次立法的唯一目標就是綜合中學」。有鑑於此，雖然Simon早已於1980年從萊斯特大學退休並專心於撰寫第四冊的教育史著，但在保守黨政府宣布立法的意圖後，Simon仍積極地參與新右派教育政策的批評，以揭露政策背後的意識型態。

1987年6月，柴契爾政府勝選連任，且在國會中占多數（Fry, 2008, p. 26）。7月底，便公布一系列的「諮詢文件」（consultation papers），並要求相關教育團體和個人在兩個月內對諮詢文件中的教育政策提出回應。Simon（1998, p. 160）遂暫時擱置教育史研究的工作，撰文批評政策。根據Simon（1992a, p. 18）的分析，此次改革雖未納入教育券的政策，但中央政府仍提出一整套彼此相連的措施，以使原有由地方控制、民主的教育制度邁向私有化。首先，中央政府提議下放學校的財務責任給學校的治理者（Department of Education and Science, 1987a）。Simon（1992a, p. 19）指出，此一措施乃是為了讓學校脫離地方教育當局的控制，是鼓勵他們邁向獨立的第一步。其次，中央政府提議允許「開放註冊」（open enrolment）或「開放入學」（open entry），學校可招收盡可能多的學生，不受地方教育當局的限制（Department of Education and Science, 1987b）。Simon（1992a, pp. 19-20）預測，在此措施下，不受歡迎的學校將因市場力量而倒閉，受歡迎的學校便可因具有完全的財務責任而從其他學校中脫穎而出，如此便可邁向下一步——「脫離地方教育當局」（opting out）。復次，中央政府提議允許學校就教育設備及材料向父母收取額外的費用（Department of Education and Science, 1987c）。對Simon（1992a, p. 20）而言，此措施可讓富裕地區的學校有機會和其他學校區隔開來，並吸引富裕人家的子弟就讀，如此便準備好脫離地方

教育當局。最後一個措施便是「脫離地方教育當局」，成為「由中央補助維持的學校」(grant maintained schools)。由於地方政府長期由工黨掌握，保守黨也可藉此削弱工黨和地方政府的力量。Simon (1992a, pp. 21-22) 強調，此一措施的直接影響便是使整個地方教育制度崩解，並促進半獨立性質學校的發展，進而貶低地方教育當局控制的學校。如此一來，便會重新引入篩選和分化，有礙於綜合中學教育制度的建立。

除了教育制度方面的改變，中央政府也提議制定一套「國定課程」(national curriculum)，並且規定所有7、11、14、16歲的孩子均需接受測驗 (Department of Education and Science, 1987d)。雖然Simon (1992a, pp. 26-28) 主張綜合中學應提供共同的課程給所有的孩子直到其14歲或15歲，但他表示，強加由國家制訂的課程於所有學校，將會壓抑各校和各地方的創意。而且，此課程並非真正的全國性課程，因其並不適用地方教育當局管轄以外的獨立學校，所以其目的是對工人階級進行「社會控制」，而依年齡施測的「分水嶺」式測驗則更有助於中央政府範限整個教育制度。事實上，Simon (1977a, p. 198) 曾指出，雖然馬克思承認國家是提供有效公共教育措施的唯一手段，但這不意味著國家應成為「人民的教育者」。因此，Simon從馬克思主義的立場出發，也根本地反對由中央控制教育歷程中的課程與測驗。有鑑於上述各項措施對綜合中學造成的威脅，Simon (1992a, p. 28) 呼籲地方教育當局、教師和父母應合作抵抗中央政府的改革方案。1987年9月，Simon (1998, pp. 160-161) 也在「英國教育研究協會」(British Educational Research Association) 年會上發表文章，呼籲成員思考如何在接下來的數月影響論辯。協會接受Simon的文章，並送了一封信給時任教育大臣的Kenneth Baker表明對政府政策的反對。

除了Simon以外，總計有數千份對政府政策的回應於10月初送抵中央政府，但中央政府均未加以考量 (Simon, 1991, pp. 539-540)。因此，當中央政府於11月20日公布《教育改革草案》(Education Reform Bill) 時，草案的內容幾乎完全與諮詢文件的提案相同。在制度方面，除了上述政策外，還提議設立「城市科技中學」(City Technology College) (Department of Education and Science, 1987e, clause 80)。「城市科技中學」是由Baker於1986年10月在保守黨研討會上宣布引入 (Bailey, 2016, p. 166)。中央政府希望在都市地區設立此類學校，提供14~

18歲孩子科技方面的教育，並將由工商業、教育企業、慈善團體和其他自願組織在獲得中央政府財務協助下來辦理。雖然學校不收取學費，但它們被定位為獨立學校（Department of Education and Science, 1986, pp. 2-4, 6）。因此，若將此類學校納入立法，將再次阻撓綜合中學制度的設立。

為了反對草案關於教育制度方面的措施，Simon（1988a, p. 9）撰寫了《通融》（*Bending the Rules*）一書來「釐清相關議題」並「強化對草案的抵抗」。Simon（1988a, p. 15）主張，草案的目的有二：其一，破壞地方政府的權力和制度。為達此目的，中央政府訴諸於「父母選擇權」，但Simon（1988a, p. 165）認為「父母權」只是一種意識型態，是民粹主義修辭下的產物，是達成冷酷算計的政治目標時所使用的煙霧。其二，建立或強化學校制度中的階層化，既使學校制度屈服於市場力量，又更直接地被納入國家控制之下（Simon, 1988a, p. 15）。中央政府的目的是建立三個階層的學校，包含獨立學校給上層階級、「由中央補助維持的學校」和「城市科技中學」給中產階級，以及地方教育當局管轄的學校留給一般大眾（Simon, 1988a, pp. 55-56）。正如Simon（1988a, p. 56）所評論的，這樣的階層和保守黨關於教育制度的想像一致，亦即教育制度必須符合階層化的社會。換言之，這樣的教育制度根本地違反了教育機會均等的理念。相較於Simon的批評，右派教育學者Perry（1988, p. 482）則在書評中肯定草案多項改革，並主張「脫離地方教育當局」並非如Simon所言僅為中產階級父母服務，工人階級父母其實比中產階級父母更關心子女的教育，而且他們過去受到地方教育當局的限制而無法真正參與子女的教育，如今反而可從新措施中獲得更多。

就課程和測驗方面，草案亦呼應了諮詢文件的提議，立法設立5~16歲的國家課程給地方教育當局管轄的學校，包含核心科目（數學、英語和科學）和基礎科目（歷史、地理、科技、音樂、藝術和體育），且7、11、14、16歲的孩子均須接受測驗。同時，教育大臣擁有權力可透過命令來確立每個學科的成就目標、學習方案以及評量的安排（Department of Education and Science, 1987e, clause 4）。不論修正內容與否，教育大臣在公布起草的命令供大眾諮詢的1個月後即可制定命令（Department of Education and Science, 1987e, clause 11）。有鑑於此，Simon（1988a, p. 134）譴責國定課程和測驗的相關條文賦予中央教育機關如此大的決定權力。同時，也重申對於立法制定國定課程的反對（1988a, p. 108）。

1987年12月，草案在下議院接受二讀論辯，並以多數票通過（Simon, 1988a, pp. 166, 168）。Simon（1988a, pp. 169, 173-174）遂進一步呼籲上議院議員否認「脫離地方教育當局」以及國定課程與測驗的相關條文。1988年4月，草案在上議院接受論辯，但論辯後並未有太大改變。因此，時任英國共產黨「教育顧問委員會」成員的Simon（1988b）便撰寫了一篇討論文章，並向其他黨員強調，若草案成為新法，英國共產黨將扮演領導的角色，並將發展對策來捍衛既有的制度。1988年5月，草案進入上議院的委員會，討論後僅有一重要改變，主要是關於「脫離地方教育當局」的相關規定。於草案最初的條文，當各校在決定是否申請成為「由中央補助維持的學校」時，只要參與投票的父母中贊成者占多數即可通過（Department of Education and Science, 1987e, clause 46）。但修正的條文規定，若參與投票的父母少於所有投票人的一半，則必須在14天內進行第二次投票（Simon, 1991, pp. 547-548）。1988年7月29日，草案通過成為新法，此條文也納入新法（Department of Education and Science, 1988, clause 61）。雖然此修正條文使得投票的門檻更高，但學校仍可脫離地方教育當局。因此，Simon（1992b, pp. 41, 51）在新法施行後仍大聲疾呼「脫離地方教育當局」是新法中對綜合中學制度最具破壞性的政策，必須讓學校充分地知曉，它們有權利不申請脫離。

伍、討論與結論

本文旨於探討英國教育史家Simon於第二次世界大戰結束後的四十多年間，為了提倡綜合中學持續進行的意識型態批判。從歷史證據可知，Simon於1950、1960年代，立基於馬克思主義的「可教育性」理念以及蘇聯教育心理學的研究成果，批判智力測驗的理論和實踐。Simon相信，智力測驗的理論和實踐是「三分制」的基石。因此，惟有徹底地否定遺傳智力的存在，才可能廢除11足歲篩選的制度，讓所有孩子都進入綜合中學接受完整的中等教育至14歲或15歲。1970年代，Simon也批判進步／左派的教育理論，他反對無政府主義／自由主義及「非學校化運動」否定國家教育體制存在的必要性，認為若無國家協助設立綜合中學，工人階級的教育利益將受到損害；他也批評新馬克思主義者將教育簡化為機械性地再製社會關係，削弱了人民對於國家所設立之綜合中學的信心，解除了左

翼人士對抗既有社會不平等的武裝；他更釐清語言不利理論和文化相對主義均違反了「可教育性」的理念，因為二者均會導向提供不同類型的教育給不同社會階級的孩子，而校內的分化是綜合中學設立以後必須要持續對抗的。1970年代中期至1980年代，Simon更是致力於批判新右派的教育政策，揭露其背後隱含的新保守主義和新自由主義，前者反映在中央控制課程及測驗上，後者則反映在「父母選擇權」的相關措施。中央控制教育歷程違反了馬克思所言：國家並非「人民的教育者」的理念，使得工人階級受到上層階級的社會控制；而「父母選擇權」則是為重新引入篩選制度提供了民粹主義的修辭，有效阻撓綜合中學制度的建立。

如同Simon（1968）所強調的，對於馬克思主義者而言，社會的轉變必須透過人民「鬥爭」（struggle）來達成，而「理念是鬥爭中重要的一部分，理念會動員——給予人民方向」。因此，為了改變體制，意識型態的改變也必須同時進行。綜觀這四十多年來英國教育史的發展，的確如Simon所言，「教育是階級鬥爭的場域」，而Simon在英國綜合中學運動中所扮演的重要角色即是秉持著馬克思主義關於心智發展的理念，持續批判和釐清教育中的意識型態。平心而論，雖然綜合中學改革運動得力於Simon從馬克思主義出發所提出的有力論據，但也正由於Simon關心工人階級的利益甚於資產階級的利益，並且最終仍以達成社會主義為目的，導致綜合中學持續受到右派的反對和阻撓。雖然Simon不斷地強調由地方政府普設綜合中學可以提升所有孩子的教育水準及教育利益，但廢除文法學校和獨立學校的確會損害資產階級的利益。因此，時至今日，英國仍有不少文法學校存在，公學等獨立學校也依然屹立不搖。再加上Simon身為英國共產黨黨員的身分，也的確讓不少時人質疑其論述的客觀性，模糊了其論述本身的教育關懷，尤其在1950年代初期，美國與蘇聯的冷戰使得英國內部產生了反共產主義的氛圍，Simon的主張也因此被邊緣化。隨著冷戰時期的結束以及Simon持續地提倡普設綜合中學，並關注綜合中學內部組織、課程與教學等面向的改革，他在左派知識分子中的影響力也才逐漸增加（Jones, ca. 2002）。然而，Simon的影響力也始終僅限於左派，他的綜合中學教育理念始終無法說服右派的知識分子以及保守黨政府。

雖然Simon的綜合中學理念奠基於馬克思主義，但的確可有助於吾人反思國內的後期中等教育制度。我國雖然也曾於85學年度起開始試辦綜合高中，並於

1998年《高級中學法》修正通過後，將綜合高中正式地納入後期中等教育，成為主要學制之一（李然堯，2013，頁149-150）。然而，教育部始終只將綜合高中視為高中學制的一種。自2014年起實施「十二年國民基本教育」（簡稱「十二年國教」）以來，雖然教育部（2017）強調「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」等理念，但綜合高中仍與普通高中、高職、五專並存，此一「多元進路」的教育制度實與Simon的綜合中學理念及其建立一個「完全的綜合中學制度」的理想相距甚遠。一種教育體制的背後必有其相關的理念，雖然我國當初在引入綜合中學時，並不完全以英國的綜合中學為模仿對象，但若參考英國綜合中學的理念，未來綜合高中如要持續存在於我國的後期中等教育學制中，那麼它就不能只是一種學校類型，因為綜合高中的設立預設了一整套相信孩子具有「可教育性」的教育理念，也邏輯地導向在十二年國教下重新思考後期中等教育學制重組的必要性。若從Simon的角度觀之，分立的後期中等教育否定了孩子的「可教育性」，也維繫了教育體制中的階層化現象，此一制度是否真能達到「適性揚才」的目的？實有值得再深思之處。

DOI: 10.53106/102887082021126704003

參考文獻

- 李然堯（2013）。因應十二年國教，綜合高中如何適從。《景文學報》，23（2），143-164。
- [Lee, J.-Y. (2013). How comprehensive high schools should involve in response to twelve-years compulsory education. *Jin-Wen Institute of Technology*, 23(2), 143-164.]
- 周愚文（2008）。《英國教育史：近代篇（1780-1944）》。臺北市：學富。
- [Chou, Y.-W. (2008). *History of education in Britain 1780-1944*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 教育部（2017）。《十二年國民基本教育實施計畫》。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2017). *Plans for the 12-year basic education*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 鄭玉卿（1999）。學校教育制度的變革——反學校教育思潮的三種類型。《初等教育學刊》，7，129-153。
- [Cheng, Y.-C. (1999). The transform of schooling system: Three types in the anti-schooling doctrine. *Journal of Elementary Education*, 7, 129-153.]

- 譚光鼎（1998）。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，23-50。
- [Tan, G.-D. (1998). A critical analysis of theories of social and cultural reproduction. *Bulletin of Educational Research*, 40, 23-50.]
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富。
- [Tan, G.-D. (2010). *Sociology of education*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- Anonymous (1954a). Newbooks: A case to answer. *Times Educational Supplement*, 15 January (Simon 1/70). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Anonymous (1954b). *Higher Education Journal*, Spring 1954 (Simon 1/70). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Anonymous (1975). 730 Keep the red flag flying. *Times Educational Supplement*, 25 July (Simon 3/3). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Bailey, E. C. (2016). *The development of the city technology college programmes: 1980s Conservative ideas about English secondary education* (Unpublished doctoral dissertation). London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Boyson, B. (1975). The developing case for the educational voucher. In C. B. Cox & R. Boyson (Eds.), *Black paper 1975: The fight for education* (pp. 27-28). London, UK: J. M. Dent & Sons.
- Brehony, K. J. (2004). Education as a “social function”: Sociology, and social theory in the histories of Brian Simon. *History of Education*, 33(5), 545-558.
- Chitty, C. (1989). *Towards a new education system: The victory of the New Right?*. Sussex, UK: The Flamer Press.
- Communist Party. (1962). Minutes of meeting held on 13 July 1962 (CP/CENT/CULT/1/5). Communist Party’s Paper. People’s History Museum Archives, Manchester, UK.
- Depaepe, M. (2004). It’s a long way to ... an international social history of education: In search of Brian Simon’s legacy in today’s educational historiography. *History of Education*, 33(5), 531-544.
- Department of Education and Science. (1970). *The organization of secondary education* (Circular 10/70). London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1974). *The organization of secondary education* (Circular 4/74). London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1975). *The direct grant grammar schools regulation*. London, UK: HMSO.

- Department of Education and Science. (1976). *1976 Education Act*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1986). *A new choice of school*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1987a). *Financial delegation to schools*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1987b). *Admission of pupils to maintained schools*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1987c). *Grant maintained schools*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1987d). *The national curriculum 5-16*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1987e). *Education Reform Bill*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1988). *Education Reform Act 1988*. London, UK: HMSO.
- Fry, G. K. (2008). *The politics of the Thatcher revolution: An interpretation of British politics, 1979-1990*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Griggs, C. (1989). The New Right and English secondary education. In R. Lowe (Ed.), *The changing secondary school* (pp. 99-128). London, UK: The Falmer Press.
- John-Stevas, N. (1974). *Standards and freedom*. London, UK: Conservative Political Centre.
- Jones, D. [ca. 2002]. Brian Simon: The indefatigable campaigner (A tribute to Brian Simon) (Simon 7/19). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Jones, K. (2003). *Education in Britain: 1944 to the present*. Cambridge, UK: Polity.
- Kavanagh, M. R. (2005). *British communism and the politics of education, 1926-1968* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manchester, Manchester, UK.
- Knight, C. (1990). *The making of Tory education policy in post-war Britain 1950-1986*. London, UK: The Falmer Press.
- Ku, H. Y. (2021a). Ideological struggle in education: Brian Simon and comprehensive education movement (1946-1965). *History of Education*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0046766X.2021.1924876>
- Ku, H. Y. (2021b). Defending Comprehensive Education: Brian Simon and the Conservative Governments (1979-1990). *British Journal of Educational Studies*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0071005.2021.1965084>
- Levitas, R. (1986). Introduction: Ideology and the New Right. In R. Levitas (Ed.), *The ideology of the New Right* (pp. 1-24). Cambridge, UK: Polity.

- McCulloch, G. (2002). Local education authorities and the organization of secondary education, 1943-1950. *Oxford Review of Education*, 28(2&3), 235-246.
- McCulloch, G. (2010). A people's history of education: Brian Simon, the British Communist Party and studies in the history of education, 1780-1870. *History of Education*, 39(4), 437-457.
- McCulloch, G., & Woodin, T. (2010). Learning and liberal education: The case of the Simon family, 1912-1939. *Oxford Review of Education*, 36(2), 187-201.
- McLeish, J. (1975). *Soviet psychology: History, theory, content*. London, UK: Methuen & Co.
- Morris, M. (1950). Intelligence testing – A class theory and practice. *Communist Review*, August, 238-243.
- Morris, M., Searle, C., & Chitty, C. (2002). Brian Simon 1915-2002: An appreciation of his life and work (Simon 8/19). *Education for Tomorrow: For the Defence of State Education*, 74, 7-9. Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Parsons, S. (1997). British Communist Party school teachers in the 1940s and 1950s. *Science & Society, Spring*, 46-67.
- Peden, G. C. (1991) *British economic and social policy: Lloyd George to Margaret Thatcher*. London, UK: Philip Allan.
- Perry, P. (1988). Book review on bending the rules. *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), 480-484.
- Rubinstein, D., & Simon, B. (1973). *The evolution of the comprehensive school, 1926-1972* (2nd ed.). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Simon, B. (1949a). The theory and practice of intelligence testing. *Communist Review, October*, 687-695.
- Simon, B. (1949b). Science and pseudo-science in psychology. *The Educational Bulletin*, 2(1), 11-12.
- Simon, B. (1951). Ideological struggle in education, June 1951 (Simon 4/6/36). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. [n.d. 1951/2?] [ca. 1951/2]. Education: Ruling class strategy or tactics (Simon 1/44). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1954). Are children equal. *Education Today*, 6(6), 10, 12.
- Simon, B. (1955). Some aspects of research in educational psychology in the USSR (Simon 1/58). *SCR Soviet Education Bulletin*, 2(4), 49-68. Simon Papers. IOE UCL Archives,

London, UK.

Simon, B. (1957a). Introduction. In B. Simon (Ed.), *Psychology in the Soviet Union* (pp. 1-27).

London, UK: Routledge & Kegan Paul.

Simon, B. (1957b). Education and psychology. Glasgow, February (Simon 1/4). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1958). The psychology of learning (Simon 1/27). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. [n.d. 1958/1959?] [ca. 1958/1959]. Psychology of learning (Simon 1/27). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1959). The need for a theory of learning: Psychological research and educational method (Simon 1/27). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1962a). A visit to Soviet psychologists. *The Anglo-Soviet Journal*, 23(1), 9-13.

Simon, B. (1962b). Education and psychology (Simon 1/59). *Marxism Today*, December, 367-369. Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1967). *Education: The new perspective*. Leicester, UK: Leicester University Press.

Simon, B. (1968). Marxism and education, January 1968 (Simon 1/36). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1970a). Speech made by Brian Simon to the “Battle for Educational Opportunity Conference” (Simon 1/17). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1970b). Opportunities for education—A matter of national survival. *Morning Star*, 13 July, 4 (Simon 1/6). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1972a). ROSLA and de-schooling. *Forum*, 14(3), 69.

Simon, B. (1972b). Half way there, Glasgow EIS, March (Simon 1/43). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. (1974a). Schools can make a difference. *Forum*, 16(2), 35.

Simon, B. (1974b). The politics of education. *Forum*, 17(1), 2-3.

Simon, B. (1975). Educational backwoodsmen. *Morning Star*, 12 May, 4 (Simon 3/3). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.

Simon, B. [n.d., 1975?] [ca. 1975]. Ideological questions in education (CP/CENT/CULT/4/6). Communist Party’s Paper. People’s History Museum Archives, Manchester, UK.

Simon, B. (1976a). Contemporary problems in educational theory. *Marxism Today*, June, 169-177.

- Simon, B. (1976b). IQ, selection, and the development of the comprehensive system (Simon 1/9). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1976c). What school is for (A first go, written on 28 December) (Simon 1/18). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1977a). Marx and the crisis in education (Simon 1/10). *Marxism Today*, July, 195-205. Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1977b). Education and social change: A Marxist perspective. *Marxism Today*, February, 36-44.
- Simon, B. (1978a). Karl Marx and education. In B. Simon (Ed.), *Intelligence, psychology and education: A Marxist critique* (pp. 177-199). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1978b). Intelligence testing and the comprehensive school. In B. Simon (Ed.), *Intelligence, psychology and education: A Marxist critique* (pp. 29-121). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1978c). Psychology and education. In B. Simon (Ed.), *Intelligence, psychology and education: A Marxist critique* (pp. 125-138). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1978d). Some contributions of Soviet psychology to the understanding of the learner. In B. Simon (Ed.), *Intelligence, psychology and education: A Marxist critique* (pp. 139-151). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1978e). Classification and streaming: A study of grouping in English schools 1860-1960. In B. Simon (Ed.), *Intelligence, psychology and education: A Marxist critique* (pp. 200-236). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1978f). Problems in contemporary educational theory: A Marxist approach. *Journal of Philosophy of Education*, 12, 29-39.
- Simon, B. (1978g). Education! The socialist perspective, May 1978 (Simon 1/41). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1978h). The education of the intellect, Warwick University, 9 May (Simon 1/5). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1980). Community and curriculum, 11-13 April (Simon 1/56). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1988a). *Bending the rules: The Baker "reform" of education*. London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1988b). The education "reform" bill (for Communist Party) (Simon 1/23). Simon

- Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1991). *Education and the social order, 1940-1990*. London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1992a). Lessons in elitism. In B. Simon (Ed.), *What future for education?* (pp. 15-33). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1992b). Maintaining progress towards a fully comprehensive system. In B. Simon (Ed.), *What future for education?* (pp. 34-55). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B. (1992c). The politics of comprehensive reorganization: A retrospective analysis. *History of Education*, 21(4), 355-362.
- Simon, B. [n.d. 1993?] [ca. 1993]. Autobiography, Vol. II (1945-1994) (Simon 4/5/2/16). Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Simon, B. (1998). *A life in education*. London, UK: Lawrence & Wishart.
- Simon, B., & Godden, C. (1978). The comprehensive school, March (CP/CENT/IND/10/2). Communist Party's Paper. People's History Museum Archives, Manchester, UK.
- Simon, B., & Simon, J. (1962). Soviet psychology and the west. *Marxism Today, March*, 80-87.
- Solo, R. (1978). The neo-Marxist theory of the state. *Journal of Economic Issues*, 12(4), 829-842.
- Thom, D. (1986). The 1944 education act: The "art of the possible"?. In H. L. Smith (Ed.), *War and social change* (pp. 101-128). Manchester, UK: Manchester University Press.
- Thom, D. (2004). Politics and the people: Brian Simon and the campaign against intelligence tests in British schools. *History of Education*, 33(5), 515-529.
- Vernon, P. E. (1954). Book review on intelligence testing and the comprehensive school (Simon 1/70). *British Journal of Psychology, Summer*. Simon Papers. IOE UCL Archives, London, UK.
- Young, M. F. D. (1971a). Introduction. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 1-17). London, UK: Collier-Macmillan.
- Young, M. F. D. (1971b). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 19-46). London, UK: Collier-Macmillan.