

从“资格能力”评价体系 看中外合作办学中的文化建构 ——以“高中国际班”为例

王 熙

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要:要提高中外合作办学的质量并深化其合作内涵,合作过程的文化维度值得高度关注。高中国际班因其在教育结构中的特殊位置,在文化维度上具有独特的研究价值。从后结构主义理论视角出发,“资格能力”评价是权力规训个体、塑造文化的重要策略,可作为破解文化交流之权力机制的切入点。本研究采用个案分析的方法,在绘制高中国际班日常生活画卷的基础上,深入剖析师生各项资格能力的评价标准,对中外双方的合作模式与合作文化进行反思。

关键词: 中外合作办学; 资格能力; 评价; 文化建构

中图分类号: G40-055 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-5316(2012)01-0072-09

跨国教育在我国包含两种模式:以输出为导向的境外办学和以输入为导向的中外合作办学。前者尚处于起步阶段,而后者已经历多年的摸索,正逐步由规模发展转向内涵提升。对于中外合作办学来说,“消化吸收、利用创新”是我国教育者把握中西方教育理念之关系的重要准则^[1],其相关经验为我国教育应对全球化挑战提供了重要借鉴,也将为我国教育“走出去”的战略奠定基础。

目前,中外合作办学机构和项目主要集中于高等教育领域,但伴随出国留学低龄化热潮的出现,高中阶段的中外合作办学也在近几年得到迅猛发展,特别是在大城市和经济发达地区。尽管这类教育的受众面较窄,但却具有较高的学术研究价值。第一,《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》“从加强国际理解教育的角度”强调了中小学国际交流与合作的重要性^{[2]373}。高中中外合作办学站在中外文化交流的前沿,其实践在提升青少年的跨

文化理解方面做出了有益的探索。第二,在高中阶段开展中外合作办学有助于克服人才培养同质化的倾向,其经验可为推进我国普通高中多样化发展与改革提供参考。第三,高中教育与高等教育紧密相连,因此,高中中外合作办学项目往往带有一定的“留学预备”色彩,极易导致对西方教育理念的盲从,这个问题对我国的文化安全形成挑战,值得特别关注。

“高中国际班(部)”是我国高中(包括公办和民办高中)的部分年级或班级同国外教育机构在课程、教学和管理等方面进行合作,以中国公民为招收对象,在中方教学地点进行主要教学活动的一种中外合作办学模式^①,是现阶段我国普通高中开展中外合作办学的重要模式之一。高中国际班引入世界不同国家与地区的课程体系(如 A-level、IB 等),学生可根据所修学分及英语水平考试成绩,申请进入国外大学学习。

收稿日期:2011-09-12

作者简介:王熙(1980—),女,北京人,北京师范大学教育学部讲师。

一 概念框架与研究方法

(一)概念框架——文化、权力与“资格能力”评价

教育不仅是知识传播的过程,更负有文化传承与创新的使命。文化的内核是价值观,即人们诠释世界的基本立场。文化交流的过程可以被理解为诠释视角之间的相互作用,其动态关系(同化、融合、排斥、隔绝等)必然涉及权力的博弈。这就是新马克思主义学者卡琳森(Collinson)所关注的围绕意义的争夺^[3]。中外合作办学项目身处中外文化碰撞的前沿阵地,必定会卷入纷繁复杂的意义之争。那么我们如何在微观层面捕捉与解读这一权力斗争的微妙关系呢?

根据福柯的观点,现代社会中的权力“是作为关系出现的策略,而不是某些人或集团的所有物”^{[4]115}。这些策略不断规训人类的肉体与灵魂,不断生产新的社会关系、新的身份认同与新的文化形态。在组织中,权力运作的重要策略是“定位”(positioning),即将个体纳入不同的类别,为其贴上不同的身份标签^{[5]57-70}。在组织定位过程中,个体的知识、技能和行为均可用“资格能力”(competence)来度量和评价^②。如果个体的知识、技能和行为符合群体认定的评价标准,他/她即可获得群体的认可,并获得作为群体成员资格。由此,他/她的价值理念才会不断得到巩固和强化,甚至同化他人。相反,如果个体的特点与评价标准不符合群体认可的评价标准,他/她的理念与行为方式则很难得到群体的认可,甚至遭到排斥,从而无法得到充分发展的空间。基于这样的权力运行机制,占据优势地位的话语(也就是被群体广泛认同的意义诠释体系)往往能够不断巩固自身的价值合理性,并同时排斥、贬低“异己”,从而将不平等的权力状态凝固下来。

无论是在中文还是英文语境中,“评价”一词都与价值的概念密切相关。陈玉琨指出,“教育评价从本质上是一种价值判断的活动,是对教育活动现实或潜在的价值做出判断的过程”^{[6]18}。那么,关于“能力强”与“能力弱”的区分必定是基于群体所持的价值取向做出的。在中外合作办学的实践中,中外文化对学生与教师各方面的资格能力都可能持有不同的价值评价标准,有的甚至相互冲突。厘清这些评价标准之间的关系,有助于理解中外文化在价值取向上的异同,也有助于理解中外文化之间错综复

杂的力量角逐。在这方面,我们需要分析的问题包括:哪些资格能力被纳入学校的评价体系?评价标准是什么?这些标准更符合哪些群体的价值倾向?基于对上述问题的分析,研究者将着重探讨以下两个方面问题:

1. 在教学与管理实践中,哪些价值被用作资格能力的评价标准?它们在何种程度上取得垄断地位甚至获得话语霸权?

2. 作为评价标准,这些价值如何塑造师生的身份角色及组织地位?如何建构学校的组织文化?

此外,尽管文化的内核是价值观,但文化研究不能在脱离具体情境的情况下过度抽象地探讨价值问题。社会建构主义理论强调,社会的物质条件与制度体系共同参与建构了意义诠释者的经验世界。例如,社会语言学家犹利亚拉科与费尔克拉夫(Chouliaraki & Fairclough)指出,符号系统与物质世界处于双向建构的关系中:一方面,人们通过诠释符号的意义来维系既有世界(包括物质与制度层面)的价值基础或动摇其根基;另一方面,各种权力资源的“合力”不断塑造、改变了人们的价值立场与诠释视角^{[7]21}。基于这种辩证视角,针对资格能力评价标准的探讨还需考虑以下问题:高国际班的现有办学条件和组织架构如何影响师生的跨文化交流?如何影响个体的文化身份建构?

在有关师生资格能力的研究文献中,加拿大涂赫(Toohey)在对小学生的研究中,分析了受学校话语支配的五种资格能力,它们是“学业资格能力”(academic competence)、“仪态资格能力”(physical competence)、“行为资格能力”(behavioral competence)、“社交资格能力”(social competence)和“语言资格能力”(linguistic proficiency)^{[8]63-73}。这五种资格能力全面、系统地概括了班级组织对学生进行分类和定位的标准体系。研究者认为,在高国际班,具有不同文化背景的教师及学校管理者,也同样位于文化碰撞的前沿,他们的理念与行为直接影响到学生的跨文化理解。所以,本研究将涂赫的资格能力分类用于分析学校的全体参与者。值得注意的是,组织既是一套正式的制度,也是一系列非正式的结构^{[9]7}。所以,研究者不但从学校的正式管理规程中寻找分类的基准,也关注到尚未被组织合法化的、非正式的,但却存在于师生心目中的价值量尺。

(二) 个案研究方法——对一所民办高中二年级 A 班及七位师生的近半年田野调查

个案分析的方法将研究视野聚拢于特定的时空界限内,这有助于研究者深入微观,近距离地观察某一群体,并体验他们的意义诠释角度。结合民族志方法,研究者对一所学校的国际高中部展开近半年的田野调查,力求以师生的内在视角理解各种资格能力的评价标准。

本研究选取的案例是一所民办中学,其高中部于上世纪 90 年代获得国际文凭组织(International Baccalaureate Organization,后简称为 IBO)的许可,以部分班级承办国际文凭高中项目(IB diploma program,后简称为 IB 项目)^③。这部分班级组成了该校的“国际高中部”,主要招收中国籍学生,采用国际文凭组织的指定教材,聘请多位外籍教师(后面简称“外教”),使用英语授课^④。学校举办者希望在引进国外优质教育资源的同时,将中国优秀的教育理念与实践经验提炼出来,促进中西融合,形成独特的办学特色。尽管国际高中部拥有独立的财会与人事机构,但其管理模式基本与普通高中相同,设有教研组和年级组,管理人员大多为中方员工,均曾在公办普通高中担任过教职。

由于班级是教学活动和师生沟通最密集的场所,所以研究者在了解国际高中部整体情况的基础上,聚焦高二年级的某个班级(后简称为“A 班”),对该班的所有学生、任课教师和班主任进行观察和访谈^⑤。为进一步深入文化身份建构的微观层面,根据自愿参与的原则,研究者选取了七位师生进行深度访谈与追踪访谈。他们的简况如下表。

重点研究对象	组织身份	国籍	年龄	教育、工作背景
艾薇	学生	中国	16 岁	毕业于公办初中,因没考上理想的公办高中而被父母送入该校国际高中部。
苏珊	学生	中国	17 岁	毕业于高收费的民办小学和初中,曾随父母在美国生活过两年。
杰克	学生	中国	17 岁	毕业于公办初中,曾随父母在美国学习半年。
马克	物理教师	美国	28 岁	在美国取得硕士学位,无教师工作经验。

尤里斯	经济学教师	澳大利亚	60 多岁	在澳大利亚有近 30 年的会计工作经验,退休后受聘于该校国际高中部。
赵老师	中文教师	中国	50 岁	曾在公办普通高中担任语文课教师多年。
史老师	班主任	中国	35 岁	曾在公办普通高中担任英语教师。

二 研究发现

(一) 学生各项资格能力的评价

1. 学业资格能力

IB 项目具备一套完整的评估体系,在六个学科组中,学生都必须在每组中修足一门课程的学分,并通过内部及外部评估^⑥。

在国际高中部,学生的各项考试成绩均受到校方的极大关注。班主任的任务之一就是每位学生的考试成绩及班级排名寄给家长。学生在校外参加托福等英语水平考试的成绩也需报告学校。凡是获得高分的学生都被列入宣传栏,作为全体学生的榜样。

许多外教对此提出异议。美籍物理教师马克注意到每次考试后学生总是乐于打听别人的分数与名次,过于看重班级排名。此外,马克反对学校在家长会上一味宣传几所西方的知名大学。他认为:“这些孩子不如去一些小型文理学院。这些学院的本科教育同样出色,而且师生关系很近,有助于孩子融入美国社会。”不过,马克极少有机会和家长交流这些想法,他只在每学期一次的全体家长会上被安排与家长打招呼。

据很多学生反映,优异的学业成绩往往直接通向班级生活中的“特权”。例如,像杰克这样的“高分生”一直在班委会中担任要职,尽管他对社团活动并不热心。用苏珊的话说,学生“一好百好”。

2. 仪态资格能力

在 A 班,艾薇的齐耳短发和简单服饰与其他女生的时尚装扮形成鲜明对比。在访谈中,很多女生对艾薇的描述是:“长得就像个‘公立生’,人也特‘公立’。”在这所收费较高的民办学校里,不少学生家境富裕,从小就进入所谓的“私立贵族学校”。在他们看来,“公立生”是一个与自己绝然对立的群体——“土里土气,而且都很‘学习机器’”。所以,“公立生”的形象似乎在艾薇与同辈交往中平添了一堵墙,班级里只有几个同样来自公立初中的学生和她比较要

好。但对于在公立学校工作过的中方教师来说,“公立生”的含义是积极的,这个形象强化了艾薇成熟和稳重的性格。

与艾薇相反,苏珊的服饰、发型常在 A 班引领时尚潮流。不少中方教师看不惯她的“露脐装”,认为这所民办学校也应像公办中学一样要求学生统一着装,否则这个年龄的学生很容易因“赶时髦”而分散精力。但另一方面,“时尚女郎”的形象在学生中却备受欢迎。课间休息时,苏珊总是被女同学簇拥着;课堂提问时,周围的男生常会给她提示。

3. 行为资格能力

范恩(Fine)指出,学生是否遵守纪律、服从教师指令,是校方评价其能力、塑造其身份的重要方面^[10]。在 A 班,根据学生的表现,教师通常将他们分为“懂事”与“娇惯”两类。

据观察,不少学生和一些中方教师的课上窃窃私语,对教师的服饰品头论足。中方教师认为,不懂得尊敬师长、以貌取人是这些学生最大的缺点,这说明他们过于娇惯。外教虽没有特别强调尊师的问题,但也对不少学生的行为资格能力感到不满,并将其归因于学生的家庭背景。马克谈到:“在中国,一部分人非常富有,他们的孩子就在我的班里。他们使着诺基亚手机和苹果电脑,喜欢炫耀。他们知道自己有钱又有权,根本不把学校的指令放在心上。”

有时,中外教师对学生行为资格能力的评价存在分歧。比如,艾薇被中方教师公认为是最懂事、最刻苦的学生;但在外教眼中,她不善表达且很少提问,缺乏创造性思维,澳籍经济学教师尤里斯很担心她未来能否适应国外的学习,但同马克一样,尤里斯认为自己的担心根本没有触动中国同事。

4. 社交资格能力

“创新、行动与实践”(CAS)是 IB 课程的三大核心课程之一,旨在培养学生的社会服务精神,并提高其合作能力。根据课程要求,学校规定了学生参加课外活动的数量,并在高三时根据每位学生的表现为其打分。另外,在学生升学时,学校管理者和教师也会在推荐信中评论其社交能力。

这所学校的学生团体包括两个体系:一是我国公办中小学常见的学生会系统^①;二是由学生自愿组织的俱乐部,如爱心社、合唱团等。艾薇和杰克分别是学生会和班委会干部,协助校方检查学生完成作业的情况。苏珊被推选为爱心社社长,组织社员

回收校园垃圾。

尽管艾薇和杰克在学生会系统任职,他们的社会交往并不广泛。杰克似乎是 A 班最孤独的学生,每天都独自在食堂吃午饭。在访谈中,杰克多次抱怨班主任执意让他担任班委会干部,检查作业的工作使不少同学对他很疏远。与杰克相反,苏珊在同辈群体中非常活跃。她在爱心社广泛结识各个年级的学生,课间休息时总会有一些其他班的学生来喊苏珊出来玩。不过,这似乎并没有改变教师们对她的负面印象。苏珊对中方教师颇为不满,认为他们过于“偏心”,只表扬“听话的”学生会干部。而且,学生中流行这样的说法:在最终的 CAS 评分中,学生会干部总能得到高分,班主任也会在推荐信中为他们“美言”。

访谈中,外教普遍认为学生的课外活动完全由中方教师负责。他们基本搞不清学生团体的组织形式,更不清楚哪个学生参加了哪些社团,似乎学校在入职培训时从未介绍过这方面情况。而且,很多外教下课后便回到自己在市中心的住所,更少有机会真正了解学生的校园生活。

5. 语言资格能力

IB 课程必须用英语讲授,作业和考试也全部使用英语。学生的英语水平关系到他们的学业成绩,也关系到学校的升学率,因而学校对此给予高度重视。

外教是评价学生英语水平的重要裁判。在 A 班,近 1/3 的学生曾有在英语国家居住的经历,他们口音纯正,并熟练掌握英文交际中的习惯用语,外教认为他们的英语水平基本能够应对未来的学习。

申请国外大学需要的英语能力测试(如托福)也是评价学生语言能力的重要标准。但是不少口语流利的学生却在这类考试中拿不到高分。相比较而言,艾薇等一些来自知名公办初中的学生虽口语水平较低,但语法知识扎实,又在周末参加了校外培训班,所以英语能力测试成绩出色得令外教难以置信。根据往届学生的经历,托福考试成绩高对成功申请知名大学很有帮助,所以校方非常关注这类考试,并高调宣传高分学生,越来越多的家长亦开始送孩子上校外培训班。

另外,学生的英语水平也常受到同学的评价。不少学生提到,自己非常羡慕那些在北美地区生活过的同学,因为口音不够“美式”就会遭到同学的嘲

笑。在这种环境里,艾薇感到很大压力,虽然她考分很高,但却一再表示:“我的口语太烂,实在不好意思张嘴。”

尽管学校提倡在校园生活中尽量使用英语,但据观察,学生课下交流的语言仍是汉语。即使在外教的课堂上,学生在小组讨论时也会大量使用汉语。在这种情况下,英语水平的高低并不必然影响学生的社会交往能力。反之,较高的社会交往能力能在一定程度上辅助学生参与课堂知识的建构。比如,小组讨论时,尽管苏珊很少能提供“有技术含量”的意见,但她依然受到同伴的欢迎,在用中文半开玩笑的过程中,苏珊有时也能跟上讨论,还尝试夹杂着英语表达自己的意见;在这一点上,英语词汇量更丰富的艾薇却远不如苏珊的参与性高。

(二)教师各项资格能力的评价

1. 专业资格能力

IBO 认识到世界不同地区的师资存在很大差异,因而没有设置统一的教师专业资格能力评估指标。在这个案例中,针对教师资格能力的评估主要来自三方:管理者、同事和学生。

首先,国际高中部专设教学主任一职,负责监督、指导教学工作。据大部分外教反映,这位主任极少与他们交往,也几乎不来听课。教学主任自己的看法是,外教是“请来的专家”,对国际课程有更深入的理解,不宜随意干涉。与外教相反,中方教师大多认为这位教学主任的监督比较严格,一个学期会有两、三次“推门听课”。

其次,该项目根据 IB 的六大课程体系分设不同的教研组。每组组长由来自相关专业的、经验丰富的教师(中方教师或外教)担任。中文组的四位教师沿袭她们在公办高中工作时的习惯,每两周进行一次集体研修,并相互观课。但这种情况在其他教研组并不常见。许多外教表示,他们本国的学校并没有类似的组织,所以他们不习惯让其他教师观看自己授课,也不认为自己有义务参加集体研修。

关于教师的专业资格能力,不少学生认为,中方教师对学科知识的掌握程度高于外教,而且对考试的各类题型很有研究。为备战高三年级的各科外部评估,从高二起学校在每个周末安排中方教师为学生补课。尽管学生对中方任课教师的评价较高,却极不认可中方管理人员的专业素养,认为其缺乏“国际理念”。在苏珊眼中,德育主任“动不动就将学生

分为三六九等”。杰克认为,班主任总将自己的观点强加给学生,缺乏起码的平等观念。

2. 仪态资格能力

有关教师仪态资格能力的评论主要来自学生。教师的外貌、服饰和年龄均是学生闲聊的重要话题。这些闲聊虽躲藏在“地下生活”(underlife)中^{⑧[11]},却在很大程度上参与建构教师的身份意义。

在 A 班,不少学生常在背后嘲笑中方教师的衣着。例如,当中文课的赵老师走进教室时,一些坐在教室后排的学生经常互相使眼色,吹口哨,令赵老师非常尴尬。与此相反,多数外教的外貌与服饰受到学生的欢迎。马克因酷似某位美国影星而拥有不少“粉丝”,课间休息时总被包围在学生群中。不过,同样是外教,年长的尤里斯却远没有马克“火”。尤里斯对自己的年龄也很缺乏自信,他说:“哪个年轻人乐意和老人玩?我并不期待亲密的师生关系,只要能完成教学任务就好。”

学生对教师的评价也影响了学校管理者的观点。项目主任谈到,在招聘外教时,他会尽量选择来自美国中产阶级家庭的年轻教师,因为他们口音纯正,教学风格也最受学生欢迎。

3. 行为资格能力

在这个项目中,任课教师的日常行为规范(如考勤等)由年级组长负责监管。从目前的情况看,三位年级组长均由经验丰富并在该年级承担教学任务的中方教师担任。他们对任课教师,特别是外教的管理十分松散。例如,学校规定全体教师都应坐班,但绝大多数外教下课后就回到自己在市中心的住所,只有中方教师留在学校办公。针对这一“违规”现象,校方却从未做出正式处理。项目主任坦言,年级组长对教师的监管作用基本没有发挥出来。担任年级组长的中方教师虽能较好地理解校方的意图,但缺乏与外教沟通的能力。不过,该项目也曾重金聘请有经验的外籍管理人员,但他们在与中方项目领导的沟通上存在障碍,合作以失败告终。

校方对外教的放任也给学生带来一些困扰。一些学生抱怨,外教批改作业较慢,对论文的反馈尤其不及时。艾薇谈到,幸亏学校安排中方教师在周末补课,否则自己很难在考试中取得高分。

4. 社会交往资格能力

为鼓励中外文化交流,国际高中部打破学科与年级界限,将中外教师的办公座位混合安排在一起。

但由于大多数外教很少来办公室办公,再加上教研组活动的缺失,他们与中国同事的交往十分有限。另外,该项目并没有设置外教与班主任的沟通机制。尤里斯和马克都说不清班主任的工作职责是什么,只感觉学生的一切事务都归他们管。

在访谈中,外教与中方教师都认为彼此缺乏沟通的原因在于对方。尤里斯谈到,虽然中国同事看起来很有礼貌,但不善于与外国人沟通。他常看见中国同事一起吃饭,一起打乒乓球,但从主动邀请他。而谈到与外教的交往,除语言障碍外,中方教师因巨大的工资差异而不愿主动与外教交往。一位新来不久的中方化学教师谈到,她有一次在教师休息室听到两个外教商量圣诞节度假计划:“听他们描述那么豪华的旅行计划,我心里很难受。学校给他们那么高的薪金,够他们那么潇洒地生活,而我呢……当时我听着他们聊天,一句话也不想插,连一点说话的心情也没有。”

5. 语言资格能力

不少中方教师坦言,学生是评估其英语水平的重要裁判。由于许多学生曾在英语国家居住,他们的英语口语非常地道。上文提到的中方化学老师谈到,使用英语是自己教学中的最大难题,因为她的口音总被学生嘲笑,有时甚至连课都讲不下去。其实,在外教看来,这位教师的口语水平完全能够应付讲课,略带中国味的口音并不影响听力理解。

外教的英语水平也没能逃过学生的“法眼”。不少学生认为学校不该聘用来自澳洲或印度的教师。用杰克的话说:“他们的口音‘土得很’,又不好懂!”这种观点也许能在某种程度上解释为什么尤里斯和其他几位非北美裔外教并不像马克那样受欢迎。

上文提到,学生们在课下交流中主要使用汉语,而且中方教师间的沟通也基本使用汉语。但在访谈中,没有任何外教提到过自己有兴趣学习一些中文。

三 讨论与总结

有关资格能力的评价是权力规训个体、塑造文化的重要策略。在被人评价与评价他人的过程中,每位学校参与者都被卷入权力之网,同时也参与到织网的过程中。被划分到不同类别中的个体在意义协商的过程中具有不同量级的话语权力,这些力量相互作用的合力左右了不同价值理念间的动态关系,并由此绘制出纷繁复杂的学校文化图景。通过研究案例中的资格能力评价体系,我们观察到了那

些占据垄断地位的意义诠释视角,即“西方化”(更确切地说是“美国化”)与“应试化”。它们的膨胀既源于社会文化(包括传统文化与流行文化)的影响,又受到学校制度体系与组织架构的强化作用。当然,它们的优势地位也在很大程度上反向强化了学校内部既有的层级体系,使“能力强”和“能力弱”的群体愈发两级化、区隔化。这些因素的复杂关联可以通过以下三个方面来探讨。

(一) 评价体系中的霸权话语

在这个案例中,西方文化中的某些元素在很大程度上影响了师生资格能力的评价标准,甚至控制了师生的意义诠释视角。这些带有意义垄断色彩的价值评价标准,也就是霸权话语,促使师生沿两极化方向发展:优势一方在缺乏挑战的环境中鲜有反思,而劣势一方容易盲从于“他者的逻辑”。

首先,当美式英语成为一种时尚时,这一符号系统已不再是单纯的信息交换渠道,而似乎成为优越身份的象征。口语流利的学生生活在同学的羡慕中,而口语不好的学生却屡遭嘲笑;口音纯正的外教拥有众多学生“粉丝”,而口音“土气”的教师则难以获得学生的尊重。而且我们还应看到,学生和教师无论是否掌握这种符号,也无论是否处于优势地位,却似乎都将这种评价尺度视为理所当然。与语言这种符号类似,师生的服饰和外貌也要面对“洋”与“土”的评价。不少学生按照美国影视剧里宣扬的时尚标准装扮自己,并以此标准选择朋友。在这种情况下,不但来自我国公立学校的教师和学生不受欢迎,就连来自非美英国家的外教也受到冷遇。他们微弱的声音难以传递出多元文化的力量,办学所追求的“国际化”几乎演变为“美国化”。

基于这样的价值倾向,掌握这种霸权符号系统的外教群体(特别是美国教师)“高高在上”,他们赢得了学生的喜爱,也受到学校管理者的格外“优待”。例如,教学主任从不干涉这些“专家”的教学,年级组长也没有依校规强迫他们坐班。很明显,这些占据优势地位的外教很少反思自己的观点与行为,如为什么自己不能主动学习中文?为什么自己不能积极尝试教研组活动?

不过,这种优势地位也并不意味着外教的教育理念与观点能够得到广泛的认同。这是因为在绝大多数中方教师、学生与家长心目中,另一个牢不可破的信念是“考分”,取得一流考试成绩、进入世界一流

大学似乎成为无以质疑的梦想。当一切与分数挂钩后,学生和家长对高分的追求也影响到他们对中外教育理念和教学方法的评价与取舍。例如,学生虽喜欢“洋气”的外教,却相信中方教师的补课与中方管理者的推荐才是最有用的,家长们也没有表现出对外教的热情。从某种程度上讲,这种功利思想阻碍了中外文化的深度交流。

这种应试教育的思想不仅导致外教的边缘化,也使一些学生背上负面的身份标签。从建构主义学习观出发,学生某方面能力的欠缺并不一定是先天的生理因素造成的,而更有可能源于某种社会条件的制约。以苏珊为例,如果她总被视为不懂事、成绩差的典型,她在许多方面的才能都无法得到教师的关注与认可。除小组讨论外,她较强的社交能力无法在其他教学活动中为其带来参与的机会与自信。如果学生各方面的能力在人为的分割下无法相互辅助或转化,我们不禁质疑这种组织定位活动的价值合理性。可惜的是,学校的管理者、中方教师和家长从未反思过这个问题。

(二)评价体系中的双重标准

正是基于以上两种霸权话语,学校对教师和学生的某些评价采用了不同的标准,从而产生出一些“特权”群体。

首先,在教师群体中,外教享有高出中方教师数倍的工资,却不必像中方教师一样接受教学主任和年级组长的严格监督。不过,这种制度上的特权反将外教孤立起来,令他们“高处不胜寒”。根据温格1998年的理论,实践共同体,也就是基于相互交往而聚合在一起的共事、共情的群体,必须包含三个要素:人们之间的相互交往、共同经验与共享资源^{[12]72,148}。但在案例中,外教缺少与同事朝夕相处的机会,缺乏对办学理念的认同,在履行义务时也大打折扣。所以,他们看不到自己与学校的联系,很难产生对学校的归属感,而且也缺乏挑战自我、学习新鲜事物的动力。在近半年的田野调查中,外教从未就学生参加社团活动的情况主动询问中方教师,也没有主动为项目的合作机制建言献策。另一方面,高高在上的外教也不易得到中方同事的真心接纳。在很多方面,中方教师没有主动征求外教意见的习惯。而且,由于中外教师的收入差异过大,部分中方教师不愿主动与外教交往。外教走不进中方教师的世界,也就很难在学校中找到自己的位置。

面对外教的这种“游离”状态,学校既没有强行将外教纳入中国学校的运行轨道,也没有通过协商创建双方都能接受的管理制度。被引进的国际课程与教材更多地是由中方教师在实施与管理。在这种情况下,尽管很多学生在评价他人与认识自己的过程中一味追求“洋”而嘲笑“土”,但他们感到这所学校的“中国味”很浓,中方教师与管理者并没有真正体现出学校所标榜的国际理念。

不少外教对“局外人”的身份颇感不满。马克谈到,自己在美国研究生毕业后渴望开阔视野,于是申请到中国工作。但在这个项目中,他几乎看不见自己的未来,“我在这的工作虽没什么挑战,但也没什么意思,更学不到什么。所以只是临时性的”。他的说法或许代表了不少年轻外教的心声,他们大多在一年的工作合同期满后便离开学校。对于尤里斯这类年长的外教来说,来这里工作似乎只为打发退休后的时光,不必做长远规划。如果外教始终游离于组织之外,学校很难稳住外方师资。

与教师们一样,学生也感受到了评价体系的双重性,这一点集中表现为高分学生往往能够在校方对学生社会交往能力所做的评价中获得“特权”,正所谓成绩好便“一好百好”。当然,杰克和艾薇的例子也充分说明,高分学生在享受特权的同时也同样面临被同伴孤立的尴尬境地。也就是说,尽管他们在学校的正式评价体系中是获胜者,但却处于同伴世界的边缘位置而不被欢迎、不被接纳,这对于学生的身心发展十分不利。

(三)评价体系建构中的沟通屏障

学校管理者、教师与学生都有自己的评价标准,而这些标准之间的沟通情况会直接影响到师生的文化理解与文化反思。正如刘志军所说:“通过评价主体之间的交往实践展开的评价活动,主要功能不在于进行价值判断,而是把重心转移到批判、反思、理解和创造上来。它可以是对已有价值规范的批判、反思……也可以是新的价值规范的创造等。”^{[13]13}

在案例中,跨文化沟通渠道不畅的原因,部分在于学校的制度设计和组织架构。一方面,学校中联结各方的沟通网络没有完全建立。例如,尽管外教与班主任负责同一个班级,他们之间没有定期会晤的机制,而且学校也很少安排外教与家长之间的深度沟通。此外,由于校方对外教的监管不力,项目中已有的沟通网络也未能充分发挥作用。这一点集中

表现在教研组和年级组活动的瘫痪上。另一方面,参与沟通的双方在很多情况下不具备平等的权力地位,非弱势群体既没有机会也没有能力发出自己的声音。比如,学生对教师的评价仅存在于课后闲聊或私下抱怨中,却从未经过公开的、被校方认可的渠道表达出来,以致无法触动教师的反思。在访谈中,几乎所有教师都笼统地将学生不尊师、不守纪的行为归因于家庭的娇惯。尽管这个原因的确存在,但教师们或许应进一步思考:学生看似荒诞不经的行为到底在他们自身的意义诠释系统中意味着什么?具有怎样的合理性?此外,虽然外教不赞同中方师生对分数的过度追求,但他们的观点却很少受到重视。那些更善于理解校方意图的中方管理者们即教学主任和年级组长缺乏与外教沟通的能力,因此不了解外教的意愿,也不能代表他们的心声。如何才能使学生和外教在“地下生活”中的抱怨转变为促发学校变革的动力?针对这个问题,学校可考虑进一步为学生赋权,并尽量平衡中外双方的管理权力。

总体而言,在这个案例中,师生各项资格能力的

评价标准在很大程度上成为“美国化”与“应试化”这两种价值倾向错综交错的产物,前者既疏远了中外两方教师,也拉大了背景不同的学生之间的距离,后者则加深了教与学的功利色彩,致使非应试教育的声音即外教的意见不断被边缘化,也迫使很多学生单向发展。基于这样的评价体系,组织的定位实践未能支持各方平等的沟通与协商,反而过于强调分层与区隔。学校制度所采用的双重评价标准,以及不健全的沟通机制,都不断巩固、强化这种两极化与区隔化的组织情境。我们可以看到,非弱势群体(如成绩不好的学生)得不到学校的认可,缺少发展的机会,而占据优势地位的一方(如外教)又面临高处不胜寒的尴尬境地。在这种情况下,一方面,中外教育理念与实践经验没有充分交流与融合,形成了中西“两张皮”的现象,学校引进的国外教育资源难以真正发挥作用;另一方面,各项资格能力的评价标准并没有建立在平等、充分的沟通基础上,所以组织的评价实践只是在给师生贴标签,而没有启动深入的价值思考与价值反思。

注释:

- ①在一部分学校中,如北京四中、上海中学等,国际部是学校招收外籍工作人员子女部门。
- ②笔者之所采用资格能力的翻译,而非“能力”,旨在突出这种能力评价过程的社会属性。如果个体的知识、技能和行为符合群体认定的评价标准,他/她即可获得群体的认可,并获得作为群体成员的资格。
- ③IB diploma program 也被译成“大学预科项目”。
- ④由于国际文凭课程要求英语授课,所以几乎所有外教都来自英语国家。占教师总人数 1/3 的中方教师大多只承担中国文学课的教学,少数用英语讲授其他专业课程。
- ⑤行政班级仍然是该校国际高中部的最基层单位,由专职班主任负责管理。该项目聘任了四位专职班主任,每人负责两个班级的学生事务管理及家校沟通。
- ⑥内部评估在学习期间由学科教师按照评价标准完成,并提交 IBO 指定的评审官进行评审。内部评估一般占最后成绩的 25%—50%。外部评估每年两次,由国际文凭组织统一安排,学生在各学校参加考试,由国际文凭组织发布最后成绩。
- ⑦学生会是全校学生自治的机构,在学校层面设立不同的职能部门,如学习部、校规部等;对应于各部门的职能,每个班级设有班委会,由学习委员、纪律委员等学生干部组成。
- ⑧Gutierrez, K., Rymes, B. 和 Larson, J. 在针对课堂话语实践的基础上,用戈夫曼提出的“地下生活”(underlife)的概念描述学生们游离于学校制度化生活之外的状态,如课堂上“走神儿”、课下闲聊等。

参考文献:

- [1]章新胜. 认真学习贯彻实施《中外合作办学条例》[J]. 中国高等教育, 2003, (11).
- [2]李家永. 加强国际交流与合作[C]//国家中长期教育改革和发展规划纲要. 北京:北京师范大学出版社, 2010.
- [3]Collinson, D. “Engineering humor”: Masculinity, joking and conflict in ship-floor relations[J]. *Organisation Studies*, 1988, (9): 181-199.
- [4]黄瑞琪. 再见福柯:福柯晚期思想研究[C]. 杭州:浙江大学出版社, 2008.
- [5]Walkerdine, V. Redefining the subject in situated cognition theory[C]//D. Kirshner and J. A. Whitson (Eds). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

- [6] 陈玉琨. 中国高等教育评价论[M]. 广州:广东高等教育出版社,1993.
- [7] Chouliaraki, L. and Fairclough, N. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*[M]. Scotland: Edinburgh University Press, 1999.
- [8] Toohey, K. *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*[M]. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.
- [9] 闫凤桥. 大学组织与治理[M]. 北京:同心出版社,2006.
- [10] Fine, Michelle. Dropping out of high school: An inside look[J]. *Social Policy*, 1985, Fall:43-50.
- [11] Gutierrez, K., Rymes, B. and Larson, J. Scripts, counterscripts, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board Education[J]. *Harvard Educational Review*, 1995,65 (3): 445-471.
- [12] Wenger, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*[M]. Cambridge University Press, 1998.
- [13] 刘志军. 教育评论的反思和建构[J]. 教育研究, 2004,(2):12.

Using the Concept of Qualification Competence in Exploring the Cultural Construction of Sino-foreign Cooperation in Running Schools

WANG Xi

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Sino-foreign cooperation in running schools at high school level is one of the new trends of internationalization of Chinese education. It is an important way of high school diversified development as well. With the aim of improving the quality of sino-foreign cooperation in running schools, the cultural dimension of the cooperation process should be given significance. From a post-structuralism perspective, evaluation of competence is an important power strategy of discipline to institutionalize but depersonalize individuals. Therefore, the concept of qualification competence provides ample insights into the political nature of culture. In this research, the case study approach is employed to depict students' and teachers' school lives, and analyze their competences in differing aspects. This helps to reflect on the organizational structure and value systems of school participants'.

Key words: sino-foreign cooperation in running schools; qualification competence; evaluation; cultural construction

[责任编辑:凌兴珍]