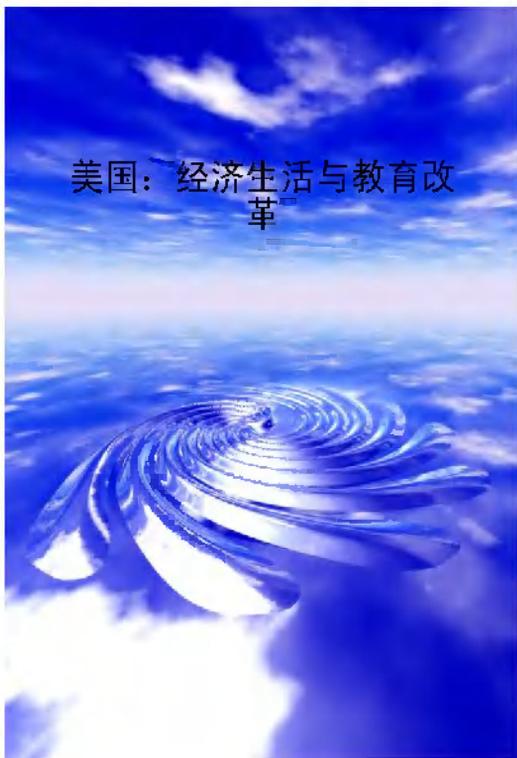


美国：经济生活与教育改
革



美国. 经济生活 与教育改革



2 033 6767 7



[美] S·鲍尔斯 H·金蒂斯著
王佩雄等译
上海教育出版社

**Schooling in Capitalist America;
Educational Reform and
the Contradictions of Economic Life**
Samuel Bowles & Herbert Gintis
First Published in Great Britain in 1976
by Routledge & Kegan Paul Ltd.

美国：经济生活与教育改革

【美】S·鲍尔斯 H·金蒂斯 著

王佩雄等译

上海教育出版社出版发行

(上海永福路123号)

各地新华书店经销 上海市印刷十二厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 15 插页 1 字数 310,000

1990年12月第1版 1990年12月第1次印刷

印数 1--1,900本

ISBN 7-5320-1431-2/G·1401 定价：5.55元

资本主义经济生活与教育 变革的关系

——当代西方“新马克思主义”教育 观点略述(代译序)

第二次世界大战以来,教育与社会经济、政治的关系越来越密切了。教育在社会经济、政治发展中将起什么作用?当代教育变革的动力、方向和趋势是什么?这些问题已经引起了当代教育学者的普遍关注。S·鲍尔斯和H·金蒂斯合著的《资本主义美国的学校教育:教育改革与经济生活的矛盾》(现书名《美国:经济生活与教育改革》)即是对上述问题作出的一种解答。该书作者是两位自称运用马克思主义观点和方法考察资本主义学校教育的美国中青年教育学者。他们从1968年开始,在美国福特基金会的资助下,历时7年,完成了这项统计和历史方法并重的研究工作。该书于1976年出版后,即受到西方教育理论界的高度重视,在教育经济学、教育社会学和教育哲学领域均产生了强烈的反响。有人评论这本书是本世纪六、七十年代以来“为考察一切发达资本主义国家的教育提供了框架”的“最著名的新马克思主义”的代表

作。因此，阅读这本书，不仅对于了解当代西方资本主义国家学校教育的发展和变革情况，而且对于了解近些年来西方教育理论界的研究重点和动向，都是会有帮助的。

第二次世界大战之后，世界的面貌发生了重大变化。大量殖民地国家先后获得独立，开始谋求发展；一些长期处于封闭落后状态的国家也希冀通过变革和振兴教育，走上现代化大道；西西方发达国家则更是在资本主义阵营和共产主义阵营双峰对峙、实力竞争的世界格局中，急切要求重建战后经济，尽快增强政治竞争的实利。在这样的背景下，经济增长和教育发展便成为战后各国发展的首要任务。及至1957年，苏联成功发射第一颗人造卫星，引起西方世界的极大震动，西方观察家纷纷指出，其教育制度的优越性以及对于教育投资的重视，是科技和经济实利日飞猛进的主要原因。于是，西方经济学家舒尔兹、鲍南、丹尼逊、哈比森和迈尔斯等人，在60年代初期相继进行“教育投资”与经济增长关系的研究工作，逐步形成了“教育投资必然带来经济增长”、“教育是打开现代化大门的锁匙”和“教育是促进社会改造的最好媒介”等观点，强调经济增长需要依靠教育。与这种经济学观点相呼应，西方传统的功能主义社会学观点也认为，国家不发达的原因，不在于社会经济和政治结构的不平等，而在于个人缺少教育；发展教育，便能发展个人。通过提高个人的教育程度和知识技能水平，不仅能促进经济效率，而且也能扩大个人社会升迁的机会，从而使社会更趋平等化。因此，在第二次

资本主义经济生活与教育变革的关系

世界大战之后的一段时间里，西方发达资本主义国家的教育事业一度出现了非常兴旺的景象。人们对教育充满了欣然自得的乐观主义情绪，相信教育是促进经济增长、社会改良和个人升迁的良好药方。在美国，其时就有所谓“到学院去”的召唤，大有与当年美国移民进军西部，开拓边疆等量齐观之势。至60年代，这种兴旺发达的景象达到顶峰：教育经费增加，入学人数激增，学校进行了一系列改革，出现了免费学校(free school)*、开放录取或开放注册(open admission or enrolment)、补偿教育(compensatory education)和大课堂(open classroom)**等新的教育形式。

但到了70年代初期，与西方国家的经济衰退和社会动荡(反越战运动、反种族歧视运动、青年学生违反运动和各種民权运动)相伴随，教育迅速堕入了“冰川时代”，厌学风靡起，入学率锐减，辍学率陡增，学业水平下降，校园骚乱与暴力事件不断，大量教育经费投放见不出效益，五花八门的教育改革未能奏效，遂使人们原先对于学校的期望、对于教育的热衷产生了动摇。人们不仅没有看到发展教育带来的经济增长，而且也看不到改革教育所带来的个人发展和社会平等。

战后西方教育的跌宕起伏，不能不引起当代西方教育学者的认真思索。鲍尔斯和金蒂斯在谈到这项研究工作起因时说：“那时，由于看到了教育改革的大量矛盾，所以感到有责任对教育在经济生活中的作用进行全面的再思考。”他们指

* 从历史上讲，免费学校是指免收学费的学校。本世纪70年代以后，免费学校一词指不受课程、教育方法和压制性社会关系限制的学校。一般说来，免费学校立志于非正规教学、进步教育和师生关系的民主化等。——译者

** 能供几个班级同时使用的大型教学场所，尤见于初等和高等学校。重视学生自由和人际交往。——译者

资本主义经济生活与教育变革的关系

出，战后持新古典主义经济学和传统功能主义社会学观点的自由派人士认为，解决战后经济振兴和社会重建的两大办法是，一靠国家对经济的干预，二靠发展教育。发展教育在自由派社会理论中占有十分重要的地位，在他们看来，教育具有三大社会职能：一是统合职能，即通过学校教育，把一批又一批具有一定知识技能的劳动力统合到社会经济结构中去；二是平等化职能，即学校教育本身就是一部平等化机器，它提供了“公平竞争”的阶梯，不管社会背景如何，人人都可以凭自己的才智和努力，在这个阶梯上往上爬，接受教育越多，今后的经济成就和社会地位就越高；三是发展职能，即教育能促进人的充分而圆满的发展。这三大职能在以自由派理论家杜威为代表的“民主学派”（Democratic School）那里是统一的，因为杜威认为资本主义制度是民主的，在这种制度下，教育不但能为社会和经济结构的整合服务，而且也能促进社会平等和人的圆满发展。这三大职能在当代“技术决定-择优任能论学派”（Technocratic-Meritocratic School）那里也是统一的，因为持这种观点的人认为，社会首先是一个技术系统，资本主义生产首先是一个技术过程。在这个系统和过程中，技术是决定一切的，社会平等必须服从于技术效率，社会公正必须以效绩、才能为标尺；优胜劣汰就是平等，以效绩、才能取人就是公正。因此，以传递知识技能为重点的英才主义教育，无疑是实现这三大社会职能的有效处方。

但鲍尔斯和金蒂斯认为，上述两个学派的观点都是错误的。杜威只是虚拟了资本主义民主制度的前提。过去所进行的教育改革（如进步教育运动）之所以失败，就是因为误认为这个前提是正确的，没有看到资本主义制度本身是权力主

资本主义经济生活与教育变革的关系

义的、等级制的和压制性的，而不是什么民主的。技术决定-选优任能论的观点则把资本主义生产过程看成是一个纯技术过程，而没有同时把它看成是一个社会过程，因而回避了生产的社会关系和与之对应的教育的社会关系的阶级性质，把教育看成是单纯提供认知技能的过程。事实上，在资本主义制度下，教育必然会受到社会阶级背景和家庭经济条件的影响和制约。统计资料表明，智商、认知成绩与家庭背景对于个人所受教育年限的影响，其中家庭背景的变量无疑要重要得多。因此，教育具有平等化职能和促进人的充分而圆满发展的职能，在资本主义条件下，根本不可能实现。单就技术需要和认知技能而言，那种认为现代技术发展要求更高认知技能水平的观点，也并不可信。在现代生产中，事实表明，大多数职业所要求的认知技能水平并不很高。与认知技能的要求相比，在生产过程中，雇主更重视的倒是劳动者是否具有“合适”的个性品质，如能否遵章守则，能否服从命令，能不能将企业规范、准则内化，变为个人的“自觉”行动。雇主之所以采用教育水平作为筛选劳动者的主要标准，并不在于将它作为衡量雇佣对象的认知水平，而是作为鉴定个人所具备的个性品质“适当”与否的标尺。资本主义制度下的学校教育是为资本主义经济发展需要服务的，因而它也就很重视学生适应资产阶级统治需要的个性品质的培养。这就从根本上揭露了资本主义社会的阶级实质，撕碎了资本主义社会学校教育“中立”、“客观”，唯才能、效绩取人的面纱。鲍尔斯和金蒂斯的理论正好解释了为什么自60年代以来，美国的平等主义教育政策不能改变美国社会不平等的现象。在60年代，美国开始推行种种社会福利和~~平等教育政策~~，企图改善

底层劳动人民的经济状况。联邦政府每年花费大笔经费为低层阶级学生进行补偿教育、特殊教育和双语教育等，但收效甚微，并没有改善低层阶级毕业生的就业机会和收入分配的不平等。用鲍尔斯和金蒂斯的观点来说，就是因为事实上学校教育不可能成为缩小社会和经济不平等的工具，而只能成为再生社会和经济不平等的工具。

二

根据鲍尔斯和金蒂斯的观点，在资本主义制度下，平等主义教育改革运动之所以失败的根本原因，在于资本主义社会制度和经济结构是不平等的。资本主义经济扩张的原动力是对利润的追逐和资本的积累。追逐最大的利润和资本的高度集中，又需要一个基本条件，那就是雇佣劳动力的源源不断的供给。在资本主义发展的初期（如美国独立战争至南北战争时期），工厂制度的确立，需要打破传统的小生产经济结构，把原来独立生产的劳动者纳入雇佣劳动制的轨道。到公司化资本主义阶段（如19世纪末、20世纪初期的美国），就需要进一步把失去生产资料的移民劳动力和一部分土著居民吸收到雇佣劳动制中来。在公司化资本主义高度发展的时期（如第二次世界大战后的美国），则需要把南部黑人、妇女和前一小康阶层如小商人、自由职业者及其他白领劳动者统合到雇佣劳动制中去。在资本主义制度下，雇主为了顺利地赚取高额利润，便把生产组织等级化，工作分割化，这样便可雇佣工资低的低技能劳动者，有利于降低成本和控制劳动者。

因此，雇佣劳动制和劳动的等级制分工，是资本主义经

资本主义经济生活与教育变革的关系

济结构的基石，也是维护和保持资本主义经济统治的必要条件。鲍尔斯和金蒂斯通过分析美国资本主义经济结构的发展史，雄辩地证明了，雇佣劳动制的出现和劳动的等级制分工形式的产生，不是出于技术效率的要求，而是出于资本家阶级为维护经济统治权力，榨取更大利润的需要。资本家虽然懂得，劳动者参与生产控制和管理，要比等级制的官僚化的劳动分工更有效率，但他们同样也了解，这样做很可能直接导致危害他们的统治权力。所以，劳动者真正参与生产的控制和管理，在资本主义制度下，是根本办不到的。劳动的等级制的社会分工，是资产阶级统治权力赖以生存的命脉。这就决定了，受资本主义经济制约的学校教育，不可能培养有独立意识、有创造精神和民主参与意识的劳动者，而只能培养服从资本主义等级制权力关系并能自觉按资本主义企业规范和准则处世行事的驯服的劳动者。

在鲍尔斯和金蒂斯看来，资本主义社会中，统治阶级在教育政策上的两大目标，一是劳动力的再生，二是生产关系的再生。具体说来，学校根据不同阶级、种族和性别的区分，为不同阶级和社会集团的人获得相应的职业地位，提供能胜任工作的知识技能；注意养成适合于等级制劳动分工需要的个性品质；帮助形成各种身份区别，加强成层意识，从而使经济不平等合法化。他们通过大量事实揭露，资本主义学校教育 with 资本主义经济结构之间，存在着直接的“对应”关系。资本主义的劳动分工和阶级关系，反映到学校教育中来，而学校内的各种社会关系（如学校管理人员与教师的关系、教师与学生的关系、学生与学生的关系、学生与知识的关系等），则摹写了劳动的等级制分工关系。学校向来自社会各阶层的学

生反复灌输浸透了统治阶级思想和价值观念的知识，一到16岁，“大批儿童便被驱送到生产中去，这些人便成为工人和农民”；稍后，另一批劳动者从学校中“涌现出来”，去填补白领劳动者或较低级的管理人员职位；最后，从教育的顶层培养出了资本家、高层管理人员、政客和知识分子，教育系统就这样把学生作了对应于资本主义不平等的经济结构的区分。

： 鲍尔斯和金蒂斯进一步指出，既然学校教育对应于经济结构的不同层次，那么，在教育系统内部也自然存在着相应的等级。在工厂企业，最低层次的职业要求是遵守规则；中间层次职位强调可靠性，无须直接视导而能独立工作；高层职位则重视企业规范内化。与此相对应，在教育系统，低级层次如初、高级中学，应该严格限制和指导学生的活动；中级层次即社区学院，允许有较多的独立活动，较少直接督导；在顶层的四年制大学，则强调规范内化和行为自觉。这样，学校不同层次的教育工作就与生产部门不同层次工作的要求对应起来了。资本主义学校教育就是奉行这样一条“通过酬偿和激励学生逐级向上，然后把他们分配到职业等级系统中的显赫职位上去的英才教育”路线。这条路线企图使人们相信，所有学生都有希望超过别人，而决定能否成功的唯一因素是自己的智力才能。按照自由派教育理论，智商高低与教育成就有密切关系，而教育成就又与达到的职业阶层有关，故此，智商越高的人能力越强，事业成就越大，这到的阶层也越高。由于智商高低基本上是遗传决定的，所以阶层高的人智商高，其子女智商也高，将来的事业成就就大，从而达到较高的社会地位。这样便构成一种所谓“阶级自续”现象，而智商的遗传便是这种阶级自续过程的媒介和桥梁。鲍尔斯和金蒂斯指

出，这种说法是为资本主义等级化的“遗传绩效制”的社会统治秩序的合法化作辩解，其目的是要使处在社会底层的劳动人民，安于其所处的社会经济地位和所接受的教育经验。

三

如前所述，资本主义教育结构的基本特征是对应，即对应于资本主义经济结构的需要。回顾资本主义教育发展史，每一次重大的教育变革，虽然都把“机会均等”作为自己的口号，但实际上，统治阶级却是把“社会控制”、“消融阶级冲突”和“资本主义等级制权力关系的合法化”作为主要目标的。正是基于这种观点，鲍尔斯和金蒂斯对美国教育史上的三次重大变革作了系统的分析。

第一次教育变革运动就是发生在19世纪中叶的免费公立学校运动(Common School Movement)。19世纪以前，与当时美国的经济状况相一致，训练和培养儿童的任务，主要由家庭承担。那时的学校，如家庭幼儿学校(dame school)、书写算术学校(writing school)和慈善学校(charity school)等，仅起辅助的作用。独立战争后，美国经济发生了变化，到南北战争时期，家庭已不再是主要的生产单位，工业资本主义制度的确立和发展，迫切要求建立新的劳动力培训体制——初等公立学校制度，以适应经济统合和社会控制的需要。鲍尔斯和金蒂斯以当时走在教育变革前面的教育家贺拉斯·曼教育思想的形成和马萨诸塞州洛厄尔市现代公立学校制度的确立为例，说明免费公立学校运动表面看来是“进步的”——鼓吹初等学校课程标准化，使来自不同背景

资本主义经济生活与教育变革的关系

的学生受到相同的教育，促进社会的平等化；但实际上却是“保守的”——重视道德教育，消除因经济急剧扩张带来的社会不安定因素，使学校教育起到“社会机器平衡轮”的作用。

第二次教育变革运动就是发生在1890年前后至1920年前后的进步教育运动(Progressive Education Movement)。由于其时公司资本的扩张，带来了雇佣结构、生产结构和职业结构的变化，再加上当时流行的“科学管理”和“社会效率”思潮对学校教育的影响，迫切要求建立与公司劳动等级制分工相适应的学校官僚体制，主张学校校董会由工商界精英和教育专业人员来控制，鼓吹教育管理制度的集中化和专业化。原先免费公立学校运动有关学校课程标准化、统一化的主张，这时受到了抨击。进步主义者要求学校课程与生活实际保持联系，适应学生的需要，加强中学课程的职业化和分轨化。这些做法对于当时公司资本主义经济的发展和社会的稳定，起了很重要的作用。

最近一次教育变革运动是本世纪六、七十年代的免费学校运动(Free School Movement)。如果说19世纪中叶的免费公立学校运动的重点在初等教育，20世纪初期的进步教育运动的重点在中等教育，那么这场教育变革运动的焦点则在高等教育。当时，美国已有50%的适龄学生进入中学后教育机构学习，因此，大学教育在资本主义阶级结构的再生中将起决定性的作用。导致这场运动的原因，据鲍尔斯和金蒂斯的分析有三个方面：一是由于公司和国家工作部门的职业结构有了变化，白领低级专业人员的数量在增加，因而对劳动者的技能要求有所提高；二是由于公司资本主义的扩张，白领劳动者进一步无产阶级化，大批白领劳动者对被统治到雇

佣劳动制中去表示不满；三是少数民族和工人阶级子弟要求扩大接受高等教育的机会。故此，这场教育变革运动一方面表现为高等教育结构的分层化和职业化，二年制社区学院得到迅速发展，另一方面则表现为实行开放教育、教育民主、适应学生个性的发展和反对学校教育的压抑性。鲍尔斯和金蒂斯指出，六、七十年代的教育解放运动的矛头已经不再是表面的不平等现象，而是各种不平等现象背后的权力主义的、压制性的和异化的社会关系。其时发生的波澜壮阔的青年学生造反运动和“非学校化”思潮的出现，即是这场斗争性质的明证。

由上可知，资本主义社会的教育变革运动，实际上都只不过是资本主义制度内在矛盾的反映。鲍尔斯和金蒂斯指出，资本主义制度的基本矛盾是资本积累(集中)与资本关系再生的矛盾。在资本主义制度下，这对矛盾随时都有激化和引起冲突的可能。但是，资产阶级巧妙地将这对矛盾产生冲突的地点由工厂转移到了学校，这样做，不仅可以减小对资本和利润的直接威胁和由此造成的损失，而且还可以使各种社会问题的阶级性质得以掩盖。应当承认，资产阶级的手法是高明的，也是成功的。但反过来，我们也可看清，学校教育的矛盾实际上是资本主义社会矛盾的集中反映，教育阵地往往成为资本主义社会各类矛盾冲突和爆发的舞台，教育变革的时期也往往成为资本主义社会各种阶级力量较量和整合的契机。

四

美国教育变革的原动力是什么？历来说法不一。有所谓“民主必需论”，即认为教育变革是适应民主政体的需要；有

资本主义经济生活与教育变革的关系

所谓“民众需要教育论”，即认为民众对于教育的要求和为获得教育机会而进行的斗争促成了教育的变革；还有所谓“技术论”，即认为教育的变革是为了适应生产技能要求的提高和劳动力培训的需要。但鲍尔斯和金蒂斯认为，以上三种看法在美国教育发展史上都找不到任何依据。他们比较赞同“修正派”教育理论家的看法。“修正派”教育理论家认为，教育变革不过是统治阶级为维护 and 再生资本主义经济和政治制度，克服文化多样性导致的社会冲突，而对劳动人民实行有效的社会控制的手段。如果看不到这一点，就不可能正确说明和揭露历次大的教育变革运动的起因和实质。

鲍尔斯和金蒂斯指出，指望通过这样的教育变革，建立平等而民主的教育制度，进而促进和实现社会的平等化，只不过是一种空想。真正平等而民主的教育制度的建立，只能以经济生活的根本改造为前提。教育的解放运动必须与实现平等社会的政治斗争结合起来，废除私有制，劳动人民掌握生产控制权，确立社会主义制度。鲍尔斯和金蒂斯说，资本主义需要的“不是医生，而是殡葬员。”

鲍尔斯和金蒂斯认为，用社会主义取代资本主义，既不是浪漫主义的怀旧诗篇，更不是卢德主义的技术破坏和暴力流血，而是在现存制度下，运用社会主义教育策略，唤醒劳动人民的阶级意识和批判精神，逐步削弱资产阶级政权力量的广泛的民主社会运动。鲍尔斯和金蒂斯所提出的社会主义教育策略，是指革命的教育工作者应当为实现学校的民主化而斗争，并把这种斗争与改变适应资本主义经济关系需要的教育的社会关系结合起来，着眼于培养全体劳动人民的“统一的阶级意识”，这样，就把实现教育民主、平等和自由的近期目

标与变革资本主义制度的长远目标联系在一起了。鲍尔斯和金蒂斯承认,对于整个社会的变革策略,他们还不可能给出明确的答案,他们的任务主要是指出这场斗争的变革方向和教育可以为之作出的努力。

五

在当代西方教育理论界,鲍尔斯和金蒂斯提出的“对应论”观点,即教育的社会关系对应于经济的社会关系,已经受到了广泛的重视。马克思在分析资本主义生产过程时曾指出:“每一个社会生产过程,从经常的联系和它不断更新来看,同时也就是再生产过程。”他又指出:“可见,把资本主义生产过程联系起来考察,或作为再生产过程来考察,它不仅生产商品,不仅生产剩余价值,而且还生产和再生产资本主义本身:一方面是资本家,另一方面是雇佣工人。”(《马克思恩格斯全集》第23卷,第621、634页)当代西方教育学者都认为,鲍尔斯和金蒂斯运用马克思的“再生产”(本书为了行文通畅,均译为“再生”)理论和阶级观点,通过对资本主义学校教育及其变革实质的分析,揭示了资本主义经济结构与学校教育之间的客观联系:资本主义社会的学校教育不仅培养了资本主义经济扩张所需要的劳动力,而且还具有再生资本主义生产关系和社会关系的职能;学校教育的社会化职能不仅在于使未来劳动者获得必要的知识技能,更重要的还在于习得统治阶级所需要的个性品质。

对鲍尔斯和金蒂斯的理论缺陷,当代西方教育学者的看法,也是比较一致的。那就是,他们在强调教育与经济存在

对应关系的同时，却忽视了教育的相对独立性和与经济生活的矛盾的一面，因此，有关对应关系的分析是单向度的、简单化的。有的学者指出，鲍尔斯和金蒂斯虽然标榜运用马克思的社会学观点，但实际上他们的理论倾向却是传统结构功能主义的社会学观点。马克思本人也曾认为，教育等精神生产与社会物质生产之间的联系是不平衡的，而且，这种不平衡关系“在理解上还不是像在实际社会关系本身内部那样如此重要和如此困难。”（《马克思恩格斯选集》第二卷，第112页）可见，鲍尔斯和金蒂斯虽然试图运用马克思主义的观点分析资本主义学校教育与经济生活的关系，但实际上，他们对马克思主义的理论和分析社会问题的方法的理解，是肤浅的，不全面的。鲍尔斯和金蒂斯后来在谈到自己的理论贡献时，一方面再次肯定自己所提出的主要理论观点，同时也承认自己的理论局限和不足，只看到教育与经济的对应方面，而没有对整个社会系统中教育与经济的复杂的矛盾关系，作更为深入的探讨。

本书前言、第一、二、五章由王佩雄翻译。第三、四章由丁静、王佩雄翻译。第六、七、八、九章由范国馨、王佩雄翻译。第十、十一章、附录A、B由操宏高翻译，第十、十一章由王佩雄校，附录A、B由赵永年校。全书由王佩雄通校。在全书翻译过程中，曾得到夏孝川副教授和华东师大其他教授的指教和帮助，在此一并表示感谢。对译文的缺点和错误，敬请读者批评、指正。

王佩雄

1989年3月于华东师大丽娃河畔

前 言

这本书写了7年。在这7年里，我们曾经得到许多朋友和其他评论家的帮助。我们从他们那里吸取了许多思想和意见，这一点在本书的脚注里可以得到充分的反映。在所有对本书提供过帮助的人里，我们尤其要感谢的是：迈克·艾伯特、克里斯托弗·阿吉里斯、罗德·阿亚、比尔·贝恩、F·博恩萨克、哈里·布雷弗曼、艾米·布里奇斯、吉姆·坎彭、马丁·卡诺伊、迈克·卡特、史蒂夫·科恩-科尔、乔尔·登克尔、彼得·多林格、里克·爱德华兹、萨拉·埃尔伯特、杰伊·费瑟斯通、安·弗格森、亚历克斯·菲尔德、戴维·戈登、玛丽琳·戈德堡、安德烈·戈兹、阿伦·戈劳巴德、兹维·格里利切斯、弗吉尼亚·赫尔德、戴维·霍根、史蒂夫·海默、克里斯托弗·詹克斯、约翰·朱迪斯、卡尔·凯斯特尔、杰里·卡拉贝尔、克拉伦斯·卡里厄、迈克尔·卡茨、帕蒂·拉尼克、比尔·拉佐尼克、玛格丽特·利瓦伊、亨利·莱文、史蒂夫·马格林、彼得·迈耶、斯蒂芬·米切尔森、瓦尔·纳尔逊、帕蒂利·帕马利、戴维·普洛特克、帕迪·奎克、迈克尔·赖克、巴巴拉·罗默、保罗·史密斯、保罗·斯威齐、比尔·托伯特、戴维·泰克、吉姆·韦弗、比尔·韦伯、贾尼丝·韦斯、汤姆·

前 言

韦斯科夫和伊莱·扎雷特斯基。这张名单尽管列举了那么多人，但还不足以表达我们对其他帮助过我们的人的谢意。我们的研究工作得益于过去15年里掀起的新政治意识浪潮，而且这项研究工作本身也是这种新政治意识浪潮的一个表现。我们从自己的错误和成功以及我们的同事们为实现一个更加美好的世界而进行的斗争中学到了不少东西。我们尤其对美国各地的激进派经济学家以及我们的组织——激进派政治经济学联盟(the Union for Radical Political Economics)表示深深的谢忱。最后，我们还要感激福特基金会给予的3年资助，如果没有这笔资助，那么作为本书基础的统计和历史研究也就无法进行了。

我们还要对拉丁美洲和加拿大的朋友们说一句道歉的话。你们只要一看本书书名中的“American”这个词，便知道它不是指整个西半球（正如这个词的正确解释所包含的意思），而是指美国，那你们也许就不必感到奇怪了。在美国，这个词的通行用法意味着，文化帝国主义甚至影响了我们意识的最基本的方面——我们用以交流的方式。

目 录

前言

第一部分 自由派教育改革的矛盾	1
第1章 超越教育的边疆：大美国梦的冻结	3
第2章 破灭了的希望：学校改革回顾	24
教育理论中的民主与技术	27
教育与不平等	38
教育与个人发展	53
自由派教育改革批判导言	68
结论	73
第二部分 教育和经济生层的结构	77
第3章 问题的根源：资本主义经济	79
阶级、等级制和不平衡发展	84
市场和财产关系(85) 劳动的社会关 系(89) 不平衡的发展(95)	
劳动、阶级和个人发展	101
劳动和个人的发展(103) 劳动、权力 和技术(110) 控制的经济学(122)	
经济不平等的结构	126

目 录

不平等的制度基础(134)	不平等和劳动的社会关系(139)
结论	151
第4章 教育、不平等和选优任能制	154
不平等的合法化	156
教育、收入和认知成绩	164
智商主义：或者说“如果你真聪明，为什么你不富裕？”	172
结论	185
第5章 教育与个人的发展：劳动的漫长阴影	187
意识的再生	188
对应原理	195
家庭结构和工作结构	212
结论	220
第三部分 教育变革的动力	223
第6章 民众公共教育的起源	225
资本的扩张和公共教育的起源	231
1824—1860年马萨诸塞州洛厄尔的学校体制	239
贺拉斯·曼的“社会机器平衡论”	246
公共教育的普及	261
结论	267
第7章 公司资本和进步教育	270
公司资本的扩张	273
都市学校改革的阶级关系	279
职业教育与免费公立学校的逊位	287

目 录

测验与分轨：不断推进英才教育	293
结论	300
第8章 高等教育的改革与白领无产阶级的出现	303
导言：从象牙塔到加油站	304
白领劳动者的无产阶级化和高等教育的层构化	307
公司资本的扩张和学生生活的矛盾	322
矛盾发展的后果：向后看的意识与革命潜力	332
第9章 资本积累、阶级冲突和教育变革	338
教育是如何变革的？	339
矛盾与教育变革：总的看法	349
教育改革的过程：冲突与适应	355
结论	360
第四部分 前瞻	363
第10章 教育抉择	365
平等的教育	367
免费学校	373
非学校化	381
结论	393
第11章 教育、社会主义和革命	395
革命的教育	405
资本主义的矛盾	411
社会变革的策略	421
附录A	432
附录B	445
附录C	451

第一 部 分

自由派教育改革的矛盾



第1章 超越教育的边疆： 大美国梦的冻结

那些在桌旁吃肉的人口口声声地说满足了……

那些填饱了肚子的人对饥肠辘辘的人说快乐的日子将要来临了……

那些把国家领向深渊的人竟说老百姓太难领导。

伯特尔特·布鲁赫特(Bertolt Brecht),

1937年

“到西部去，小伙子！”1851年贺拉斯·格里利(Horace Greeley)曾这样号召。一个世纪之后，他可能会说：“到学院去！”

西部边疆是19世纪充满机会的乐土。在向自然的公开挑战中，好冒险的白人移居者找到了自己的地位；他们真正感到自己生来就是无拘无束的，或者教义上就是这样说的。边

疆是摆脱贫困，逃离郁抑的工厂和拥挤的东部城市的一条出路。边疆等于大逃亡。

真正逃亡的人却很少。先是铁路公司和矿山主，不久以后就是经营成功的农场主和牧场主中的佼佼者，他们很快在那里占据了土地和机会。剩下的则留给了那些经济拮据的冒险家。但是，在整个19世纪里，边疆的生动景象证实了：在一个正在出现的工业体制下，关于经济机会和无拘无束的个人自由梦想，并不能给人们提供多少好东西。

在19世纪的后半叶，随着西部开发的结束和伴随新建立的“工厂制度”的普及而带来的日益尖锐的冲突，一种关于机会的新观念开始成为这个时代的正常观念，资本主义的民俗学获得了新的活力，教育成为新的边疆。20世纪迅速扩大的教育机会发挥了先前在开发西部边疆的斗争中所发挥过的许多功能。这是物质的逃亡？不是。在学校里，客观的竞争（正如本书将要说到的）为发现一个人的才智极限，并由此找到一个人生活追求的限度，提供了活动的舞台。教育改革者提出了在经济竞争中克敌制胜的战术，即为所有儿童提供相同的竞争机会。那些不能合格的人只能去责怪自己。

半个多世纪里，教育系统为经济的压力锅提供了极妙的保险值。每年有许多儿童上完中学后继续上大学。大多数人都都认为自己是会获得成功的，而许多人也确实获得了成功。

但是，到了50年代后期，教育边疆的开拓走到了尽头。这一年龄组的学生中，本来有三分之一的人进大学，但10年后，这个比例几乎上升为二分之一。大学毕业生只能去驾驶出租汽车，其他人则领取失业津贴，还有些人只能领取福利

救济金。高等教育系统曾经比较单一的外表，这时迅速地变成一种等级制的学院结构。在最高层，由最优秀的名牌大学占支配地位，往下则是由私立学院、州立大学和社区学院组成的等级鲜明的分层结构。不必奇怪，10年之后，教育便减缓了发展的速度。在1968年到1973年之间，中学毕业生进入大学的百分比从55%下降至47%。^①公众对于教育的支持开始减退了。公民投票中所否决的所有市立学校债券问题的比例增加了一倍——从60年代中期的四分之一上升到70年代初期的二分之一。^②国家支出的专用教育经费的百分比在1940年以后的30年里曾经增加了一倍多，而这时却稍有下降。^③

象19世纪的草原移民一样，20世纪后期的学生也已逐步认识到教育边疆的开拓是一种异想天开。学校系统已经越来越不可能实现机会均等和个人圆满发展的神话。这种美国梦的破灭（几乎不限于教育），已成为近几年来一个谈论不休的话题。

在60年代的十年里，自鸣得意的公众突然面临着连续不断的政治冲突和文化冲突的浪潮。正在成长着的一代青年在他们形成性格的时期里，尽管从未经历过萧条、战时动员和全面的世界战争，但他们所得到的又何止是瞥见美国梦的未来曙光。许多人缺乏热情。在美国，不满意往往是以对经济不平等的怨悻零星地表现出来，而不是采取强烈的政治攻击形式。少数民族、妇女、福利救济的领取者、学生和劳动人民

① 美国劳工部：《劳工评论月刊》，1974年9月，第50页。

② 艾琳·A·金(Irene A. King)：《符合公立学校意图的销售合同》，美国卫生、教育和福利部出版物，1974年第73期，第11、第406页。

③ 美国劳工部：《劳工评论月刊》，1974年9月，第50页。

周期性地把不平等问题带上街头，促使它变成头条新闻，还把它诉诸立法机关和法院。特权阶级对此的主要反应是持一种坚定的乐观主义态度，认为可以制定各种减轻社会危机和重建哪怕是一丁点儿的社会和谐的社会方案。甚至现代经济学和社会学也没有免除这种乐观主义。这种传统识见的核心在于，确信在美国的“自由经营体制内，通过富有见识的说服工作与政府的积极干预相结合（尤其是在教育和职业训练的领域内），可以取得重大的社会进步。

60年代和70年代的社会运动并不限于对不平等现象的攻击。这个时期表明，不断高涨的社会运动，其矛头是针对权力主义和压制性社会关系的。工会头头和雇主都认为，未经工会同意的罢工、工人的反抗以及（尤其是）矿工，业已成为一个严重的问题。几个世纪来公开反抗种族歧视的黑人，要求控制自己的社区。武装的学生查封了行政管理大楼，一般的罢课者则扫荡了学院，而警察则在中学的学生自修室里巡逻。被许多人看作是社会稳定基石的家庭，也受到了妇女运动的震荡，妇女运动向劳动的性别歧视和男性垄断个人和社会权力提起了挑战。

尽管“治安”力量拥有枪枝和追随者，但自由社会则仍然试图寻找一种更为灵活的办法。用于劳动管理的“软”人际关系学校乘机得到了迅速发展。公民权法规得到了通过，一些规定妇女地位的压迫性法律也被废除了，但是，反对压制性社会关系的最重要的反应仍表现在教育上。免费学校运动反映了拥护进步教育的学生和家长的最高理想，它受到了各种基金会的欢迎，并得到了美国联邦教育局的支持。自由派教育家很快看到“大课堂是适应和约束青年人不断增长的反权力主

义情绪和使事态不致失控的一种方式”。这样，免费学校便迅速得到了发展。

教育系统（也许还包括其它现代的社会机构）已经成为一个实验室和斗争舞台，在那里，各种可供选择的解决个人解放和社会平等问题的方法将得到检验，各种社会斗争将一决雌雄。学校系统是检验先进的公司经济是否有能力调节和扭转背离其基础的发展势头的标石。然而，非常富有戏剧性的是，通过令人失望的改革成果，教育系统同时又反映了整个社会不断发展着的各种矛盾。

到现在为止，许多人都已明显感到，自由派学校改革的气球已经爆裂了。那些为补偿教育、学校取消种族隔离、大课堂*、幼儿早期教育计划和补习教育计划提供里想动力和理论基础的社会科学家和改革家们，也退却了。与思想界一样，政界现时的精神状态也是萎缩的。在不到 10 年的时间里，自由派在教育理论与教育政策领域的优势被粉碎了。这种情况是怎么发生的呢？

向贫困开战的令人失望的成果，以及在比较广泛的意义上说，美国长期存在的贫困和不公正，已经使自由派社会政策名誉扫地。在向贫困开战方面，教育改革的记录本上也不乏灾祸。兰德公司的一项重要研究评价了各种教育工作计划的效验，指出：“……实际上，对全国各种补偿教育计划进行的大规模调查，已经毫无例外地证明了，按平均数计算，没有取得任何有益的成果。”^① 联邦教育局教育机会调查处的研究

* 能供几个班级同时使用的大型教学场所，尤见于初等和高等学校。重视学生的自由和人际交往。——译者

① 哈佛·艾弗赫(Harvey Averch)等：《学校教育有多大效力：研究结果的批判性评论和综合》(圣莫尼卡，1972年)，第 125 页。

结果(科尔曼报告)的广为流传,并没有对学校改革者日益低落的乐观主义情绪起到任何激励的作用。^①科尔曼在1966年对4,000多所学校的600,000个学生的大规模研究是由1964年的公民权法案授权进行的;显然,这项研究的目的是为纠正教育不平等的经费重新分配政策提供统计学的支持。但是,尽管科尔曼和他的合作者确实证明了学校的某些方面(如教师质量)的积极作用,但大量证据似乎指出,教育资源或教育质量实际上并不是教育成果的决定因素。60年代后期经济学家的研究揭示了,黑人的学校教育与经济成功之间,存在着一种意想不到的微妙联系。^②70年代初期,各种社会科学舆论都乐于接受由詹克斯(Jencks)等人在他们广为宣传的研究著作《论不平等》中提出的观点:一个比较平等的学校系统,对收入或机会的比较平等的分配不会起到多大的作用。^③

60年代末70年代初,连珠炮似的各项统计研究(科尔曼报告、詹克斯研究、对于补偿教育的评价以及其它研究),清除了保守派反攻的依据。人们可以十分清楚地注意到,这时

① 詹姆斯·S·科尔曼(James S. Coleman):《教育机会的均等》(华盛顿,1966年)。关于科尔曼报告的某些不足,参阅塞缪尔·鲍尔斯和亨利·莱文(Henry Levin):《决定学业成绩的因素:对最近某种证据的评价》,载《人力资源杂志》,1968年冬季号;《多线性与学校的有效性》,载《人力资源杂志》,1968年夏季号。

② 乔拉·汉诺赫(Giora Hanoch):《收入和学校教育的经济分析》,载《人力资源杂志》,1967年夏季号,第2期;兰德尔·韦斯(Randall Weiss):《教育对黑人和白人收入的影响》,载《经济学和统计学评论》,1970年5月,第52期;贝内特·哈里森(Bennett Harrison):《教育、训练与城市少数民族聚居区》(巴尔的摩,约翰斯·霍普金斯大学出版社,1972年)。

③ 詹克斯、史密斯(Smith)、阿克兰(Ackland)、贝恩(Bane)、科恩(Cohen)、金蒂斯、海恩斯(Heyns)、米切尔森(Michelson):《不平等:美国家庭和学校教育影响再评价》(纽约,1972年)。

智商的遗传论观点又重新出现了。因此，阿瑟·詹森(Arthur Jensen)——意识到自由派溃退带来的机会——开始撰写他受人称赞的关于智商遗传率的文章：“补偿教育已经得到了试验，而又明显地失败了”。^①在接着发生的争论中，一种关于智商在不平等结构中作用的观点得到了详细阐述：穷人之所以穷，是因为他们智力低下；而智力低下之所以特别难管教，是由贫穷而又智力低下的父母的遗传造成的。^②这样，关于平等主义改革失败的答案便可以在遗传结构的不变性中寻找了。(这种看法不是新的：早先关于少数民族经济不平等的遗传学解释，就是伴随进步主义时期公开宣称平等主义而又进行了很不成功的教育改革而产生的。^③)而其他人(他们中突出的有爱德华·C·班菲尔德[Edward C. Banfield]和丹尼尔·P·莫伊尼汉[Daniel P. Moynihan])的观点也找到了他们的知音：自由派改革失败的原因不在于穷人的遗传基因中，而在于穷人的态度、时代观点、家庭模式和价值观念之中。^④

免费学校的结局要比平等主义学校改革好一些。但也不十分好——在70年代初，它的发展便达到了峰顶。今天，许多关于免费学校的言论已作为如何使儿童学得更勤奋的新方

^① 阿瑟·詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期，第1页。

^② 詹森：同①；理查德·赫恩斯坦(Richard Herrnstein)：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期；J·艾森克(J. Eysenck)：《智商争论》(纽约，1971年)；阿瑟·詹森：《可教育性与集团差异》(纽约，1975年)。

^③ 克拉伦斯·卡里厄(Clarence Karier)：《对秩序的测定和公司自由主义国家的控制》，载《教育理论》，1972年春季号，第22卷；里昂·卡明(Leon Kamin)：《科学和智商政治学》(马里兰州波托马克，1974年)。

^④ 爱德华·C·班菲尔德：《不是天堂》(波士顿，1968年)；丹尼尔·帕特里克·莫伊尼汉：《黑人家庭》(麻省理工学院出版社，1967年)。

法而被吸收到教育思想的主流中去了。生存下来的免费学校并没有发展成像它们的发明者所希望的那样；以你们独特的方式表现自己性格的观点并没有赢得大多数家长的赞同；财政支持也已变成越来越棘手的问题。对于免费学校的批评越来越多地提出了这样一个由来已久的问题：大多数青年人（或者比他们年长的人）是否有能力利用好这个自由？去除一些比较琐细的规章和过时的衣着规定，学校或许会变成人们所期望的学校——符合人性的本来面目，符合现代生活的复杂性，等等。

于是，这些时代便出现一种惯常出现的悲观主义情绪。建立在确认传统价值之上的不是一种健康的保守主义，而是一种阴冷气氛下的惊慌失措，是过去几十年希望破灭的产物。对于个人克服社会弊病方法的新的广泛探索并不是由于任何对个人存在的歌颂而引起的。相反，对于许多人来说——通过考察进步主义社会运动的失败——一个人追求由消费、吸毒和性试验所带来的快乐，被认为是城镇中的唯一景象。自由派社会改革已经变成一种匆忙拼凑起来的治疗方案，其最有说服力的见识也不过是为了应付不可避免的事情而已。在乐观主义者的阵营里，仅仅存在着两部分人：一部分人徒劳地唠叨着老掉牙的真理和炫耀着各种社会改良的陈腐方案，他们希望，过去的十年是发展史上的一个突然扭曲，是一个违背意愿的和不能理解的缠结，同样不能理解的是，这个缠结将自己解开。另外一部分人同我们一样，在努力探索社会秩序的基础，以获得对于我们共同所处境况的更深切的了解，并确信我们的未来一定是充满希望的未来。

我们共同开展的这项研究工作是从1968年开始的。那

时，我们积极地参与了校园政治运动。由于看到了教育改革的大量矛盾，所以我们感到有责任对教育在经济生活中的作用进行全面的再思考。由于一开始我们就运用社会科学所提供的理论的、经验的和历史的的所有证据来解决把教育作为进步主义社会改革有力工具的问题，因此，我们十分希望这种分析的结果会获得崭新的，甚至彻底的形式。而且，我们为了完成这项任务，还把一种预先设定的理想作为贯穿始终的东西：能够促进经济平等和人的积极发展的学校理想。此外，我们对一切事情都表示怀疑；我们认为，产生所谓好的教育制度所必需的社会变革，尽管是非常可行的，但却是十分深远的。

这项研究的某些统计结果（将在后面几章里进行详细介绍），昭示了各种改革尝试畏缩不前的原因。第一，自由派为实现经济平等而采取的策略是建立在对教育系统历史演变的根本误解的基础之上。许多年来，教育从来就不是实现经济平等的有力推动力。自从一次大战以来，美国教育的一般水平已经有了引人注目的提高，个人接受教育的机会也相当均衡。但是，经济流动性（即：经济成功[收入或职业地位]不受个人家庭背景支配的程度）却没有显著变化。而家庭背景对教育成就（学校教育年限）所产生的总体影响仍然是重要的、经久不变的。因此，有证据表明，尽管大学入学人数剧增，但中学毕业生进入大学的可能性就像 30 年前一样，直接依赖于父母的社会经济地位。而且，尽管教育对于个人收入的经济机遇来讲具有重要的作用，但多年来教育成就的实际均等化并没有明显地导致个人收入的均等化。

第二，各种改革尝试的失败和教育对经济平等的微弱作



用，都不能归结为个人在智商或其它可测的认知能力上的不均衡，不管这种不均衡是出于遗传上的原因还是环境的原因。因此，尽管一个人的种族和家庭的社会经济地位对他所接受的学校教育产生巨大影响，但这些种族和家庭背景的影响实际上也是与所测智商的种族差异和社会经济差异无关的。同样，尽管家庭背景对一个人经济成功的机会产生重要影响，但这种影响也不能归结为所测智商的遗传或环境的作用。因此，近些年来关于“智力遗传率”的激烈争论似乎完全找错了地方。实际上，教育界对这些问题的沉默，看来就是对了解美国教育及其与经济生活关系时普遍高估的心理作出的一种重要反映。对于教育资源影响不同种族和不同社会阶级认知成绩的集中研究，却错失了对各种统计资料所作出的理论说明。这些统计资料说明，收入、职业地位与个人教育成就之间的联系并不应归之于所测的智力技能。更令人吃惊的是，就入口的大多数商言，因受教育多而获得的美元报偿（尽管这完全由种族和性别决定），即使与智商有关，也是相当微小的。所以，把智商和测验成绩作为能否接受高等教育的标准这样一种标准化的教育实践，除了对处在智商分布曲线两端上的学生来说，尚有些用处外，就经济的（不必提教育的）合理性和效率来说，是不会有任​​何益处的。

这些研究结果暗示了，简单地使用教育系统提供给学生的、雇主据此在劳动力市场支付佣金的智力技能的“专门”术语来思考教育系统与经济的关系，将是错误的。为了把握教育的经济意义，我们必须把教育的社会结构与它在学生身上培养和强化的各种形式的意识、人际行为以及个性联系起来。这种方法引出了我们对改革过程的第三点评论：免费学校运

动以及使教育更有利于人的圆满发展的有关尝试曾这样设想：目前的学校系统是教师、行政管理人员、学校董事会和家长方面的非理性的、没头脑的和社会倒退的产物。而我们则与此不同，认为有关证据表明，学校中形成的社会关系模式不是非理性的或偶发的，相反，教育经验结构极妙地适应于培养与未来劳动力相一致的态度和行为。特别富有戏剧性的是，有助于从事合适工作的个性品质与课堂上获得高分的个性品质之间，存在着统计上可证实的共轭性。像平等主义改革者一样，免费学校运动冲击的似乎是社会发展的必然性，而不是社会的反动、冷漠、惰性或人性的缺陷。

只要你对经济结构本身不产生怀疑，现行学校结构似乎就是极其合理的。因此，各项改革工作必须不限于用逻辑的或道德的论点来说服民众，而那些人比大多数拥护自由课堂（the liberated classroom）的人能更好地认识这种社会现实。实际上，梅尔文·科恩（Melvin Kohn）所进行的给人印象深刻的统计研究指出，家长受自己工作经验的深刻影响，尤其受劳动中支配与服从关系的深刻影响，这些又反过来体现在他们培养和训练子女的现实态度中。此外，我们的历史研究也指出，至少在过去一个半世纪里，雇主们也同样认识到学校在培养青年人适应劳动需要的心理素质方面所发挥的作用。因而，学校发挥了自己重要的政治影响。

我们怎样才能更深刻地认识教育与资本主义经济之间明显而又重要的相互关系呢？任何恰当的解释都必须从学校培养劳动者这样一个事实出发。传统理论却通过把劳动者看作机器来说明受过教育的劳动者不断增长的价

值。^① 根据这个观点,劳动者具有某种专门规格(技能和动机模式),而这种规格在某种生产环境中将决定劳动者的经济生产率。生产素质(productive traits)是通过学校教育得到培养的。我们则认为,这种把劳动者当作机器的类比本质上是错误的;我们将在下面几章里更详细地分析这个问题,而这里作一简要概括也就足够了。

资本主义经济的推动力是雇主对于利润的追逐。利润是通过雇佣劳动者和组织化生产创造出来的,这样,根据劳动者的劳动时间所支付的价格(即工资)将低于劳动所创造的商品价值。工资和所创造的商品价值之间的差额,即是利润,或者叫做剩余价值。剩余价值的生产,要求把大批雇佣劳动者的存在作为前提条件。雇佣劳动者生活的唯一来源是出卖自己的劳动能力,出卖自己的劳动力。与这些雇佣劳动者相对立的是雇主。雇主对于生产所必需的工具、劳动组织和商品的控制,构成了他控制劳动力的权力和占有生产所创造的剩余价值的合法权利的直接基础。

在我们看来,资本主义生产不只是一个技术过程;它也是一个社会过程。劳动者既不是机器,也不是商品,而是为了满足自己个人的和社会的需要而参与生产过程的能动的人。雇主的核心问题是要建立一整套企业内的和整个社会的(如果可能的话)社会关系和组织形式,这些社会关系和组织形式将把满足劳动者个人和社会需要的目标纳入剩余价值的生产和剥夺的轨道。^② 因此,作为一个社会过程,资本主义生

^① 我们仅限于注意美国的教育。在世界范围内对教育作出的杰出评论,参阅马丁·卡诺伊(Martin Carnoy):《文化帝国主义的教育》(纽约,1974年)。

^② 更广泛的论述,参阅塞缪尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯:《人力资本的问题……马克思主义的批评》,载《美国经济评论》,1975年5月。

产具有内在的对抗性，并始终存在着爆炸的可能性。虽然阶级的冲突会以许多形式表现出来，但最基本的冲突则发生在创造和剥夺剩余价值的斗争中。

很显然，生产能力和劳动强度越大，雇主支付的总工资票额越低，那么获取的利润就越大。美国教育在创造和剥夺剩余价值即利润的社会过程中发挥了双重作用：一方面，通过传递技术的和社会的技能以及适当的动机，教育提高了劳动者的生产能力；另一方面，教育有助于使可能爆炸的生产过程的阶级关系变得没有爆炸性和非政治化，因而有助于使这种社会的、政治的和经济的条件得以永存，在这些条件下，部分劳动产品就以利润的形式被剥夺了。

这种简明的模式反映了美国经济生活不民主和以阶级为基础的特征。它具有一些重要的含义，这将在后面加以详细阐述并以实例说明。

第一，我们发现，经济不平等的普遍程度和个人发展的各种形式首先是由界定资本主义体制的市场关系、财产关系和权力关系决定的。而且，不平等程度和受社会制约的个人发展形式上的基本变化几乎全部发生在资本积累和经济增长的常态过程中，发生在参与经济活动的各集团间权力的转换中，即使有时是间接地发生。

第二，教育系统并不增加或减少不平等和压抑性的个人发展的总体程度。相反，最好把教育系统理解为一个把青年人顺利地统合到劳动力大军中去，从而使经济生活的各种社会关系得以永恒化的机构；通过这些经济生活的社会关系，教育的组织形式才得以确立起来。这种作用通过各种形式表现出来。学校通过明显的英才教育方式促进了不平等的合法

第一部分 自由派教育改革的矛盾

化；通过英才教育方式奖励和选拔学生，并把学生分配到职业等级制的不同职位上去。学校在学生中塑造和强化各种类型的社会阶级、种族和性别身份，从而使学生能够与生产过程的权力与地位等级制中的最后所处职位“恰当地”联系起来。学校将促进与经济领域的支配与服从关系相一致的各种形式的个人发展；最后，学校培养出足以供雇主挑选的剩余熟练劳动力，从而为雇主在训导劳动者方面提供有效的基本武器——雇用和解雇的权力。

第三，教育系统与其说按照教师和行政管理人员在日常活动中的自觉意图来运转，不如说是通过影响劳动场所个人关系的社会关系与教育系统的社会关系之间的紧密对应来运行的。尤其要提到的是，行政管理人员与教师、教师与学生、学生与学生以及学生与其学业之间的权力关系和控制关系，再现了支配劳动场所的劳动等级制分工。权力是按照从行政管理人员、教员到学生的职权垂线而形成的；学生对自己学习的课程有某种程度的控制，这与劳动者对自己的工作有某种程度的控制相类似。学校的动机激发系统由于是由等第和其它外部奖励，以及不及格的威胁所组成，而不是由教育（学习）过程或其明确成果（知识）的内在社会利益所组成，所以它密切地反映了工资和失业的幽灵在激发劳动者动机中的作用。职业分割的特征也反映在学生间业已制度化和消极的竞争中，反映在学术知识的专门化和分割化中。最后，教育中的支配与服从关系依水平不同而区分开来。中学的规则定向反映了对低层劳动者的严密监督；尖子学院的规范内化和免去连续监督反映了较高层次的白领工作的社会关系。处于以上两者之间的大多数州立大学和社区学院则适应低层技术人

员、公务人员和管理人员所必需的行为要求。

第四，尽管学校系统已经为获取利润和政治稳定提供了有效的服务，但它还不是掌握在社会统治集团手中的最好的调谐工具。学校和学院确实有助于不平等的合法化，但它们也是在一些家长、教师和学生中发展高度政治化的平等主义意识的场所。权力主义的课堂确实培养了驯顺的劳动者，但也培养了与社会格格不入的人和反叛者。大学用统治技能来训练英才，但它也孕育了强有力的激进运动和对资本主义社会的批判。美国教育的矛盾性质，在某种程度上是由这样一种情况造成的：利润的绝对需要往往使学校系统处于相互对立的方向之中。培养有效劳动者所必需的种种训练，往往是与促进有利可图的雇佣劳动的那些观念和制度永不相适应的。而且，学校系统以外的各种矛盾力量不断冲击着学校系统的工作。学生、劳动人民、家长以及其他人都试图利用教育来达到分享社会财富中的更大份额的目标，来发展真正重要的能力，来获得物质的保障。一句话，用教育来追求与资本目标不同的（往往是截然相反的）目标。美国的教育，就像美国的社会一样，充满矛盾，错综复杂；任何一种过分简单化的或机械的理论都不能帮助我们理解它。

最后，教育的组织形式（尤其是学校结构与职业结构之间的对应）在美国历史上不同时期采取了不同的和特殊的形式。它的发展反映了与资本积累过程、雇佣劳动制的推广和从中间商经济向公司经济过渡的有关政治斗争和经济斗争。

我们认为，当前的教育改革运动也反映了整个社会的这些发展动力。因此，免费学校运动，更一般地说，整个青年文化，是对白领劳动者被降低了的地位和所受到的人身控制的

广泛反应,是对压制性学校教育造成这种结果的广泛反应。现有教育系统接受免费学校教育的程度,在某种程度上,取决于坚持要求实现这些目标的家长和儿童的政治力量。但是,那种根本不能成为特权阶层的孤立避难所的免费学校能否长期存在,将取决于它所培养的人际关系能在多大程度上与经济生活现实相一致。劳动的不断增加的复杂性,劳动管理的不断增加的困难程度,以及劳动者对自己失去权力的强烈不满情绪,都预示了雇主们必须不断地重新安排职位,以允许劳动者有限地参与生产决策。关于职责扩大和谋求协力工作的各种试验,就是人事管理方面建立软人际关系学校之成为一种潮流的明证。一个被同化过来的免费学校运动,如果剥去它的激进言辞,便可以在为雇主提供具有“内在”监督能力的年轻劳动者方面发挥重要作用。在这一点上,它可能继承了早先时代的进步主义运动。至少,以下一点是十分明显的:学校教育促进个人真正主动和自觉发展的可能性,将取决于劳动场所的根本变革;这种根本性变革完全不同于软人际关系专家中最温和分子所提出的任何变革。因为只有当劳动过程是由劳动者主动来进行并由他们自己来控制的时候,免费学校教育才会成为学生成长和谋取工作的必要过程的组成部分。我们认为,这些必要的变革不应仅限于劳动场所,它们还必需包括美国社会阶级结构的根本改造。

当前学校教育平等化运动(通过资源调配,开放注册以及类似的计划来进行)的影响,同样也会以经济制度的未来发展为转移。教育在掩盖美国经济的剥削性质或为之作辩护方面发挥了重要作用。当然,获得教育文凭的平等机会问题不可能偶然出现。但是,如果奉行平等主义的教育改革者要想

赢得惊人的胜利——而又不触及经济生活的社会关系——那么，我们可以充满自信地预言，雇主们将会很快求助于其它区分和分裂劳动人民的办法，以便强化资本主义企业的权力和特权结构。

简言之，我们对于美国教育的研究表明，各种教育改革运动由于拒绝深入考察经济生活中财产和权力的基本结构而踉跄前进。关于实现一个促进经济平等和个人圆满发展的社会的可行性，我们确实乐观。但我们懂得，其前提是广泛的经济改革。只有当教育系统为实现充分民主地参与社会生活和平等地分享经济活动成果而培养青年时，它才可能是平等的和自由的。在美国，政治生活领域的民主选举形式与经济领域中的高度独裁形式并行。因此，我们相信，政革的关键是经济关系民主化，社会所有制、劳动者对于生产过程民主的和共同参与的控制；所有人平等地分担社会必需劳动和逐步做到收入的均等化，以及摧毁等级制的经济关系。当然，这就是社会主义，它被看成是民主制从狭隘的政治领域向经济领域的一种拓展。

按照这个思想，教育战略是经济生活革命性变革的组成部分。这样一种教育战略在什么条件下和通过什么方式才会取得成功的问题，我们将在本书最后部分加以讨论。但是，这样一种教育战略的主要轮廓是清楚的。我们必须迫切要求建立这样一种教育环境，在这种环境里，青年人可以发展自身的能力和义务感，以便以平等、互惠和集体意识来共同管理自己的生活和调节自己的社会关系。但并不是说这样一种环境本身会改变社会生活的性质。更确切地说，它会培养出不愿忍受经济生活中流行的分化的支配和服从关系的新一代劳

动者——白领和蓝领、男性和女性、黑人、白人、棕肤色人和红肤色人。

读者不会不注意到，我们所期望的和作为我们乐观主义精神基础的经济改革，就其对社会生活的影响而言，是如此深远和广泛，它预示美国社会的发展将进入一个新阶段。而且，它要求一种我国历史上伟大公民所表现出来的历史意识。或许只有在美国独立战争和南北战争时期，才会有许多人自觉地意识到，需要重建管理我们日常生活和决定社会发展性质的组织机构及其制度。但要具备作为经济生活的必然副产品的平等和人的圆满发展的社会条件，当代美国社会同样需要这样一种历史意识。即使最富同情心的读者也会询问：关于历史变革动力的哪种观点会引导我们相信这样一个时期可能即将到来呢？一句话，卡尔·马克思的看法可以给我们留下深刻的印象：只有当与时代不相符合的社会制度和机构明显阻碍社会进步的可能性时，根本的社会变革才会发生。在社会变革的历史时期，社会基本的组织机构及其制度便处于不正常状态并失去了其存在的必然性；它们越来越表现出不合理性和非必要性。在这种情况下，个人以及尤其是那些社会集团和阶级很可能从社会进步中获益，并有意识地寻找更合适的社会制度。正因为这个原因，人类历史尽管走过弯弯曲曲的小道，表现出周期性倒退，但基本上是向前发展的。

总之，漫长的历史似乎在理性与斗争的交融之中向前发展。我们对一度流行的历史悲观主义表示强烈反对，这种悲观主义正如康拉德·洛伦茨（Konrad Lorenz）所阐述的：

不断重现的历史现象并不具有合理的原因……
我们中的大多数人都没有认识到人类历史的总体行为实际上是何等愚蠢可笑和合需要。^①

美国社会为迈进人类解放的新阶段提供了一切物质的、技术的和组织的先决条件，但它的经济组织机构及其制度却阻碍了这种进步。尽管冲破不合理社会关系结构的民主社会主义运动不可能必然出现，但它出现的可能性却与年俱增。我们深切地感到，在空前广泛的社会生活领域里——教育只是其中一个方面——我国的社会制度及其组织机构越来越与时代不相符合。

但是，平等主义的和人道主义的社会主义是否在技术上也是可能实现的呢？有些人提出，不平等和不人道的社会关系通过现代技术的性质强加在我们身上。用雅克·埃卢尔(Jacques Ellul)——现代生活的一位著名评论家的话讲：

技术已成为自主的了；它已形成了一个万能的世界，它按照自己的规律行动，它抛弃了一切传统……人自身被技术所压倒，因而变成了技术的客体。^②

我们认为，这种众所周知的观点完全没有事实根据。我们将要论证，技术只能增加社会选择的手段以满足社会的需要。要害的社会后果是社会选择原动力中不合理的权力关系

① 康拉德·洛伦茨：《论攻击性》（纽约，1963年），第228页。

② 雅克·埃卢尔：《技术社会》（纽约，1964年），第14、第227页。

的产物，而不是科学理性或因工业技术发展而产生的需要的必然产物。我们将指出，即使公司中的现代劳动组织在技术上也不尽合理，相反它却适应了当代财产和权力模式的再生。民主的和共同参与决策的劳动不仅更合乎人性，而且是更密切地与现代技术联系在一起。

另一种众所周知的反对平等主义社会有可能实现的观点，必然会直接面临：官僚机构似乎必然会操纵我们的生活。根据这个观点，罗伯特·米切尔斯(Robert Michels)在他的名作《政党》一书中作了恰当表述：

产生被选任者支配选举者、受命者支配授权者、代表支配委托者的，是组织。谁说到组织，谁就是在说寡头政治。^①

确实，僵化的俄国革命、令人失望的数不清的改革运动，已使许多人相信(用西摩·马丁·利普塞特[Seymour Martin Lipset]的话讲)，“……以广大群众为基础的精英目标无非是要用另一小部分人的权力来取代这一小部分人的权力。”^②这种观点的问题在于，它所依据的所有历史范例都涉及其权力关系形式上是不民主的经济体制。尽管政府官僚机构对群众的需要极不关心，但公正地说，他们对掌握一定经济权力的集团却是关心的。因此，经济民主制应该是真正代议制政府的一个先决条件，尽管还很难说是一个保证。随着

^① 罗伯特·米切尔斯：《政党》(纽约，1962年)，第365页。

^② 西摩·马丁·利普塞特：《导言》，载罗伯特·米切尔斯《政党》(同上)，第68页。

这种经济民主制的出现，米切尔斯所说的“寡头政治的铁的法则”便可能被扔进历史的谚语垃圾箱。

最后，有人可能会提出反对意见，说我们所向往的种种变革是与基本的人类本性不相容的。我们在本书中所要阐述的观点是，我们在美国社会中所观察到的各种对抗、不安全、地方主义、利己主义、竞争性、贪婪性和沙文主义并非来自于先天的生物需要、本能或弱点。相反，这些都是对于日常生活的紧迫要求和感受的合乎情理的反应。正如奴隶制、封建制以及各种政治专制制度都在它们各自的时代被看作是唯一与自然秩序相符合的制度一样，美国资本主义制度也同样如此。但是，在当代美国，我们看到人民为掌握自己的命运，为求得发展的自由空间和为建立有利于满足集团需要的社会关系所进行的几乎席卷全国的斗争。注入我们关于教育改革和社会改造识见的概念就是，对于个性与共同性的不可压抑的需要。这很可能是先天特征和具体的历史环境相互作用的产物。我们相信，恰当地组织教育和经济生活，可以解放人民的创造力，而不会再产生支配与服从、自尊与自憎、富裕与剥夺的压迫极端。

社会生活的革命改造不只是通过零碎的变革而实现的。相反，我们认为，它只是作为长期斗争的结果而出现的。这场斗争是以希望建立一个性质上崭新的社会和关于这个社会的总体构想为基础的，是由必定赢得新纪元的那些社会阶级和集团来进行的。这本书就是想成为这一长征中的一步。

第2章 破灭了的希望：学校改革回顾

总有一天我们将学会用教育来取代政治。

拉尔夫·沃尔多·埃默森 (Ralph
Waldo Emerson)

过去10年的教育改革在社会政策上几乎没有留下什么重要的革新业绩。但是,对于大多数人(包括大多数热情的支持者)来说,一个多世纪以来,进步主义思想似乎已经自然地扩大了影响。过去10年教育改革的明显失败,不仅产生了令人不安的社会后果,而且对于整个自由派教育理论也引起了深深的疑虑,因而人们要求对它的基本概念和历史实践进行全面的再评价。

本章我们就从自由派教育观点最有说服力的和最精彩的部分开始进行评述。我们将运用历史文献和当代统计资料所展示的证据来着手评价它们的合理性。我们认为,理论与实践的脱节不仅在最近几年,事实证明许多年来始终十分巨大。教育系统几乎很少按照传统格局来行动;它既很少促进社会平等,也很少促进人的圆满发展。这个结论引起我们对

传统教育概念进行批评——这种批评尽可能具体些，以便引出本书后面几章所呈现的选择。

把教育作为社会政策的工具，已有很长和很突出的历史了。比如，1890—1920年时期是以美国资本主义从其早期个人竞争结构向当代公司形式的转变为特征的时期，这个时期为我们提供了一幅如我们今天一样的严重混乱的社会图景。^①安德鲁·卡内基(Andrew Carnegie，这出戏剧的主角)用国民警卫队、几列车工贼和声名狼籍的平克顿私家侦探公司的侦探，来对付劳动人民中“治安”情况的日益恶化。不过，所有人都会同意，新秩序的长期生存，需要更多一些手腕。卡内基指出：“请注意，我们可以从何处找到国民生活最细微的源头？医治国家一切弊病的真正万应良药怎样才能源源流出？——教育、教育、教育。”在两次大战之间，卡内基着手创建卡内基教学促进基金会。卡内基基金会及其分支机构直到今天还继续存在，它们对美国教育的发展发挥了重要作用。

卡内基支持把学校教育看成是医治他那个时代极明显的社会弊病的方法；这一点受到了公司领导、大学校长、工会官员以及政治家们的响应；教育很快成为社会改革家们选中的工具。^②随着岁月的流逝，热情并没有减退。四分之三个世

^① 约翰·蒂普尔(John Tipple):《资本主义革命:1800—1919》(纽约,1970年); 罗伯特·H·威贝(Robert H. Wiebe):《有关秩序的探索》(纽约,1967年); G. 科尔克(G. Kolko):《保守主义的胜利》(芝加哥,1963年); 詹姆斯·温斯坦(James Weinstein):《1900—1918年自由国家的公司理想》(波士顿,1968年)。

^② 亨利·J·帕金森(Henry J. Perkinson):《不完美的万应灵药:美国的教育信念,1865—1965》(纽约,1968年)。

纪以后,林登·B·约翰逊(Lyndon B. Johnson)总统公开宣称:“我们国家的一切问题都可以用一个词来解释:教育。”教育为什么能发挥如此重要的作用呢?学校教育在美国社会发展史上的极端重要性,以及当代决策者和社会批评家之所以对它如此关注,这只能用改革者已经适应了表面上看来不可避免的资本主义发展现实来加以解释。

不管资本主义经济获得了怎样的利润,现代批评家和辩护者都同样认识到,建立在土地和劳动力自由交易市场以及生产资料私人占有基础上的一个体制,如果任其发展的话,将会产生许多不良后果。这些后果包括社会的分裂、自然环境的污染、异化劳动与非人的劳动条件,以及不能充分提供必需的社会服务和收入分配的不平等,等等(我们将在下一章详细描述资本主义经济的运行),经典的放任主义学说已被否定,人们赞成的是我们称之为主张进步主义的自由主义学说。主张进步主义的自由主义学说的基本方针,是把由经济引起的棘手的社会问题看作失误,而这些失误可以通过制定明智的社会方案来加以纠正。在这些纠正措施中,有两条尤为突出:其一是教育,其二是政府对经济生活的干预。正如在自由派著作中所突出描绘的,以上两条措施已成为促进经济增长的重要手段。人们认为,这两条措施可以发挥有效的补偿作用和改良作用,以解决社会问题和限制人类为资本主义扩张所付出的代价。

教育和国家干预作为经济常态运行的补充,其重要作用不可否认。但是,这些纠正措施并不能解决它们所要解决的问题。不平等、阶级分层、种族歧视、性别歧视、社区和环境的破坏、异化的官僚化的以及被分割的职业依然存在。在

欧美发达资本主义社会里，提高每人的收入，如果有区别的话，就会增加他们的不满情绪，以致于产生名符其实的价值危机。

许多现代批评家对资本主义的抨击，不只限于严责资本主义经济机构本身的作用，而且还论证教育和国家干预对在资本主义经济结构内解决社会问题是不太有效的。当然，自由派的立场是，就某种可能的改革而言，在目前的制度下它是可行的，因而也就可以通过明智的社会政策来取得成功。它证明，唯一的强制因素是在某个物质丰富的社会里受技术和人性支配的那些因素，因而对某个发达的经济系统来说，这些因素都是共同的。

我们同这些批评家站在一起。在这本书里，我们将主要分析教育系统；我们坚持认为，学校教育在等级控制和阶级分层的生产体制下培养合格劳动力的作用，严格限制了美国教育政策的有效范围。资本主义，而不是技术或人性，才是这种起限制作用的因素。

教育理论中的民主与技术

许多人的……心智正处在实际衰退的危险中，而文明的其它因素却在发展，除非我们注意通过其它的教育手段去抵御这些由手工操作的简化而产生的影响。

詹姆斯·米尔 (James Mill), 1824年

学者忌明言。也许正是因为这个缘故，所以往往难于找到某种被广泛接受的观点的完整书面记录。现代自由派教育理论正是这种情况。因此，要了解其理论基础，需要更为细心的探察。把教育看作是“万应良药”的理论究竟是什么呢？在考察了有关这个问题的大量文献之后，我们分离出两条理论上首尾一贯的线索。一条是由约翰·杜威(John Dewey)及其追随者即“民主学派”所代表的；另一条是由功能主义社会学和新古典主义经济学即“技术决定-选优任命论学派”所代表的。通过分析这两派论述有关教育政策范围的两个主要问题的方式，便可以对它们获得透彻了解。第一个问题是关于学校履行各种职能的一致性问题。第二个问题是关于学校教育履行这些职能的能力问题。我们将依次来分析这两个问题。

在大多数自由派教育改革者看来，教育系统必然至少履行三个职能。第一个职能也是最重要的职能，是学校必须有助于把青年人统合到发展着的经济和稳定的政体所需要的各种职业的、政治的、家庭的以及其它成人角色中去。约翰·杜威在《民主主义与教育》中说（这可能是自由派教育理论的最重要的阐述）：“教育是生活的社会延续的手段。”我们把这个过程称作教育的“统合”职能。

第二个职能是，尽管大多数自由派理论家认为在经济特权和社会地位方面的巨大不平等不可避免，但给予每个人公开竞争这些特权的机会却是有效的如意的。杜威在坚持认为学校能给予公开竞争机会方面是一个代表：

这是学校环境的功能……务使每一个人都得到

第2章 破灭了的希望：学校改革回顾

摆脱他出身的那个社会集团局限的机会，从而进入与更广的环境相联系的生活。^①

许多自由派教育理论家(包括杜威)都已超出了这一相当有限的目标，以便肯定学校在使贫富之间的悬殊差异得到均等化方面的作用。有人提出，学校教育不但能保证公平的竞争，而且还能缩小成功者和失败者之间的经济差距。我们可以把学校教育在追求机会均等或追求平等本身的作用，看作是教育的“平等化”职能。

最后一个职能是，认为教育在促进个人心理的和道德的发展方面是一个重要的工具。个人的完善主要依赖于我们身体的、认知的、情绪的、审美的以及其它方面潜能发展的程度、方向和活力。如果教育系统由于把个人发展当作目的本身而没有讲到这些潜能的发展，那么，它的工作也就完全失败了。我们再一次引用杜威的话：

学校教育的价值标准就是在多大程度上它提出了不断生长的要求和提供了使这个要求实际生效的手段……教育过程没有它本身以外的目的；它就是它本身的目的。^②

我们把这看作是教育的“发展”职能。

在杜威看来，这三个职能——统合、平等化和发展的职能——其一致性来自关于社会生活性质的基本设想。第一，

^① 约翰·杜威：《民主主义与教育》(纽约，1966年)，第20页。

^② 同上，第50—53页。

第一部分 自由派教育改革的矛盾

他设想，资本主义社会中的职业角色最好是由取得尽可能高水平发展的个人来充任。在他看来，个人的发展是有经济生产性的。第二，杜威设想，一个免费的、普及的学校系统可以为不受种族、民族血统、阶级背景和性别影响的自我发展提供机会。因此，学校教育的统合职能、平等化职能和发展职能不仅是一致的，而且也是互相补充的。

但是，为什么会是这样的呢？杜威是在美国组织机构及其制度的民主性基础上肯定教育三大职能的一致性的。^①在杜威看来，自我发展的本质是要获得对个人和社会关系的控制；而在这个过程中，教育发挥了核心作用：

……教育就是……经验的改组，它增加经验的意义，并提高把握随后经验发展方向的能力。^②

在这个框架下，它得出的结论是，统合到成人生活中去和自我发展正是与民主环境下的机会均等是一致的。用杜威的话说：

不同种族、不同宗教和不同习惯的青年在学校中的混合为所有人创造了一个新的、更广阔的环境。共同的教材使所有人都习惯于一种统一的视野，而这种视野要比某一孤立团体的成员所获得的要来得广阔……一个流动的和具有把发生在某地的变化扩散出去的众多渠道的社会，务必培养其成员具有个

^① 约翰·杜威：《民主主义与教育》，第 87 页。

^② 同上，第 76 页。

人的首创精神和适应性。^①

杜威论证了民主社会的统合职能、平等化职能和发展职能的必然联系。

最近一种自由派观点只是论证这些职能的相互一致性。这种观点是以把经济看作一个技术系统的概念为基础的，在这样一个系统中，工作成绩依赖于技术能力。根据这种技术决定论-选优任能论观点，收入、权力和地位的不平等基本上反映了智力技能、身体技能和其它技能的不平等分配。按照这种观点，比较成功的人就是有较多技能和比较聪明的人。既然认知发展和心理运动技能的发展是个人心理发展必不可少的和有益于健康的组成部分，并在他们进入学校后可以根据学生的“能力”提供平等的发展机会，那么，资本主义教育系统的三大职能的一致性也就得到了保证。

技术决定论-选优任能论观点的流行可能起源于政策制定者对60年代美国“重新发现”贫困和不平等的反应。经过分析，获得技能上的不平等机会很快被认为是问题的根源。^②而且，在评价教育系统的效验时，学前期的提高和其它学校活动、认知结果(如学业成绩)的测量都成了评价能否成功的唯一标准。^③最后，近来关于显著改善穷人和少数民族状况的教育政策的失败，在自由派理论可能作出的许多再评价中，已经把这样一个问题——关于“智力”决定因素的遗传-环境问

① 约翰·杜威：《民主主义与教育》，第2、第88页。

② 西奥多·W·舒尔茨(Theodore W. Schultz)：《向穷人投资》，美国劳工部人力政策评价研究局：《人力政策与计划讨论会》(华盛顿，1966年)。

③ 哈维·艾弗赫等：《学校教育何以有效：批判性评述和研究成果综合》(圣莫尼卡，1972年)。

题的争论——提到突出的位置上来了。^①

这种关于学校教育、经济成就和工作职能必需条件的技术决定论-选优任能论观点，为工业发展进程中民众教育的兴起提供了最好的和逻辑上前后一致的（虽然没有可信的经验根据）说明。因为，根据这种观点，现代工业在于应用日益复杂的，需凭智力来操作的生产技术，所以，经济的发展要求提高整个劳动力队伍的智力技能。由于把人类历史上属于少数人特权的教育扩展到民众之中，因此，正规教育为所有具有获得这种技能的能力和意愿的人，开辟了迁升到工作等级中较高层次的道路；因此，智力技能不断增殖的经济价值，提高了一个平等的学校系统促进经济机会均等化的能力。

这种推理方式很难说是新的。远在南北战争之前，教育改革者就形成了这样一种观念：新出现的工业秩序为建立一个更加开放的社会提供了可能性。在1842年，贺拉斯·曼（Horace Mann），当时的马萨诸塞州教育委员会秘书、19世纪最杰出的教育改革家，这样描绘了当时的情况，

资本家及其代理人正在寻找最大量的劳动力，
或从他们的投资中赚取最多的货币收入；因而他们
不会因为一位笨伯的家族、血统或家庭背景而把他
提升到一个他会浪费原材料或使产业停滞的岗位上去。
最微贱的和地位最低下的人也能进入公开的和

^① 塞缪尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯：《美国阶级结构中的智商》，载《社会政策》，1972年11—12月号 and 1973年1—2月号（这个争论将在第四章进行评述）。

公正的竞争领域。^①

与原先收入和社会地位由代代相传的地产所决定的经济系统不同，曼认为，在现代工业时代，一个人的职位是由他自己的工作能力和意愿决定的：

在许多企业中，在大量劳动者中，一切服务都是根据其货币价值来进行估算的……那些有幸得到良好的免费公立学校教育的人，将在他们所从事的劳动中上升到越来越高的职位上去，同时也将获得更高的劳动报酬，而无知的人则像废物那样沉沦下去，人们往往会在最底层找到他们。^②

因此，在新的资本主义制度下，一个将为所有儿童发展才智提供机会的教育系统，能够确保朝着一个更开放的阶级系统和经济机会更均等化的方向发展。贺拉斯·曼主张：

……只有普及教育才能防止劳动向着资本统治和奴役劳动的方向发展。如果某个阶级占有所有财富和教育，而社会的其余人却是无知的和贫困的……那么，实际上，后者就将成为前者的奴隶般的依附者和从属者。^③

^① 贺拉斯·曼，引自迈克尔·卡茨(Michael Katz)：《阶级、官僚政治与学校》(纽约，1971年)，第83—109页。

^② 同上，第142页。

^③ 同上，第146—147页。

现代技术决定论-选优任能论的观点回避了曼的阶级分析,但保留了他的基本论断。根据现代技术决定论-选优任能论的观点,学校教育的平等主义应与工业社会的效绩取向互为补充。按照这种观点,既然社会阶级之间的能力分配完全平等,既然实际成绩是取得职业角色的衡量标准,那么,出身的差别必然与经济成就无关。既然学校教育的竞争取向使个人在取得社会地位的“自然”抱负方面存在的社会阶级差异缩小到最低程度,那么,发展教育就是实现工作、收入和地位的有效而公正分配的有力手段。如果在教育过程结束时仍然存在着不平等,那么只能认为它们是由智能或自由选择模式上必然存在的人的差异所造成的。

因此,只要学校教育是免费的和普及的,那么,经济发展过程就不仅与把教育当作促进个人发展和社会平等的工具相一致;而且由于需要发展教育,经济发展也必然会增强教育促进个人发展和社会平等的能力。自由派理论家的论点就是如此。

如果我们暂时承认各种教育职能的一致性,我们就必然面临关于教育能否抵制社会对立趋势的第二类问题。如果教育系统应该成为重要的社会矫正手段,那么,其可能具有的效验问题对于确立自由派观点来说,就十分重要了。杜威没有回避这个问题。

……学校环境……确立了精炼的活动媒介……当一个社会变得更加开明时,它将意识到,它的责任不是传递和保存现存的所有成就,而只是

要创造一个更加美好的未来社会。学校是实现这个目标的主要机构。^①

但是，这样的概括并不能替代正视经济生活的棘手而又多少有点不体面的事实。面对工业社会的现实情况，学校环境能够促进人的发展或社会的平等吗？自我发现也许是与理想的劳动角色相融合，但教育能够改变日常劳动世界的丑恶现实吗？平等也许与教育的其它职能相一致，但广泛而深刻的种族、阶级和性别分层的制度能够通过“平等的学校教育”面彻底改变吗？

早期的自由派理论家考察了18世纪和19世纪早期兴起的工业资本主义制度，他们并没有忽视劳动条件的非人化现实。亚当·斯密(Adam Smith)表现出他对劳动者的关心，他指出：

在劳动分工过程中，雇佣大量靠出卖劳动生活的人……结果仅限于少数极简单的操作……但大部分人的理解力必然是通过他们的条件极差的雇佣劳动来形成的……[一个被雇佣的人]一般会变成一个可能会变成的那种愚笨和无知的人。^②

但是，斯密的确相信社会政策能够成功地防止对单个劳动者发展的有害影响：

① 杜威：《民主主义与教育》(纽约，1966年)，第20页。

② 亚当·斯密：《国富论》(纽约，1937年)，第734页。

第一部分 自由派教育改革的矛盾

他在自己所从事的特殊行业中所表现出来的灵巧性似乎……是以付出他的智力的、社会性的和军人般的力量为代价而习得的。但在一切进步的和文明的社会中，这是贫穷的劳动者……必然要陷入的一种状况，除非政府尽力去防止它。^①

但是现代自由派理论家的评论，对于教育环境克服这种劳动的非人化状况的能力，并不乐观。20世纪的自由派理论家则更喜欢论证：恰当的教育能够直接通过向专家提供“更为均衡的社会利益”来改善劳动环境。我们可以根据杜威的观点来说明这一点：

……那种把诸如活动和科学管理的效率等事情归结为纯粹外部技术方面的问题的趋势，显然给予那些管理工业的人（那些提供这种目标的人）以片面的思想刺激。因为他们得不到全面的和更为均衡的社会利益，所以也就缺少对产业关系中人的因素予以关注的足够刺激。^②

这种均衡是以受过教育的劳动者方面自然出现的“分享社会控制的愿望和能力”为补充的。

……教育对于[科学]的正确利用，将影响智慧和兴趣，以致于与立法和行政管理结合起来，改变

① 亚当·斯密：《国富论》（纽约，1937年），第735页。

② 杜威：《民主主义与教育》（纽约，1966年），第85页。

目前工业和商业制度的令人反感的社会特征……它将使那些从事工业职业的人获得共同承担社会控制责任的愿望和能力，获得掌握自己产业命运的能力。^①

这种看法在进步主义时代成为教育改革者的基本信条。杜威认为，教育可以促进工业社会自然地更加满足劳动需要的方向发展，从而使自己的统合职能和发展职能越来越趋于和谐统一。

为了完成我们对自由派理论的解说，我们还必须讨论教育系统促进社会平等的能力问题。当然，在杜威看来，这种能力来自个人发展与民主之间的必然联系——将民主扩大到所有公民是社会发展的需要。然而，按照自由派理论的技术决定论观点，教育系统的平等化能力不是自动具备的。如果说经济成功取决于种族或性别，或者取决于深藏于人的特征中的差异性，那么，学校教育提高社会流动性的能力自然就是最小的了。但是，根据现代自由派观点，情况并不是这样。那里实现平等的道路不畅通，那么明智的政策就可以为穷人的教育设计另外的方案：职业训练、补偿教育等。

按照这种观点，贫穷和不平等是由个人选择或人格缺陷带来的，而不是我们的经济制度所派生的正常产物。很显然，问题是要弥补人的不足，而不是改变控制他们生活的经济结构。这就是学校促进平等的“社会能力”的含义。

尽管实际上不断遭受挫折，但自由派确信学校具有平等

^① 杜威：《民主主义与教育》（纽约，1966年），第320页。

化能力,这一信念已经在思想界和决策圈内占据了支配地位。教育不仅被认为是促进自我发展和社会整合的有力工具,而且,至少从贺拉斯·曼在一个多世纪之前创造了这个词以来,教育一直被看作是“伟大的平等化机器”。

教育与不平等

普及教育是必定能推翻任何一种等级制的力量。它必定能铲除一切人为的不平等和抛开先天的不平等,以找到他们真正相称的地位。由于存在着社会等级的、社会阶层的、所有权的、血统的、出身的、种族的、肤色的以及性别的人为不平等,因而将产生几乎所有的、人类目前极易遭受的压迫、凌辱、损害、敌意和不公正。

莱斯特·弗兰克·沃德 (Lester Frank Ward),《论教育》,约1872年

教育史的考察很难支持自由派教育理论的乐观见解。根据一个不平等的和急剧变革着的经济秩序需要实行社会控制的思想,就很容易理解教育的政治属性。现代美国学校系统的创立者懂得,资本主义经济产生了富裕与贫困、社会地位提高与社会地位下降的极大差异。贺拉斯·曼和南北战争以前时期的其他学校改革者也都清楚地了解正涌现在工业中心和都市中心的阴暗面。任康涅狄格州和罗德艾兰州第一任

教育厅长，后来又担任美国第一任教育局长的亨利·巴纳德(Henry Barnard)写道，“这里，集中了国家的财富、企业和有专业才干的人……但是，这里也集中了贫穷、无知、荒淫和对宗教的漠视，因而，社会的区分就像古罗马时期的平民和贵族的划分那样广泛和深刻。”^①用德托奎维莱(de Tocqueville)的话说，我们生活在这样一个世界中：“……小小的贵族社会……是由我们这个时代的巨大的民主政体中的某些工厂主构成的，(其中)……一部分人是富裕的，而不幸大多数人……是贫困的。”^②工厂制度的迅速兴起(尤其是在新英格兰地区)，受到了早期学校改革家的称颂；但是，不能无视从比较单一的农业社会向高度层构化的工业经济的令人惊恐的转变。早期的学校改革家也同样感受到了德托奎维莱于1831年访问美国之后所表现出来的忧虑：

当一个劳动者不断专门从事一种东西的制作时，他最终会异常灵巧地来干这项工作，但同时他又失去了运用自己心智来指导工作的一般才能……[当]制造业技术降低了工匠阶级的地位时，却提高了师傅阶级的地位……[如果]地位的永久不平等性……再一次在这个世界中扩散开来，那么便可预言，这是他们将会迈入的门户。^③

① 亨利·巴纳德：《教师论稿：第二辑》(纽约，1866年)，第293—310页。

② 亚历克西斯·德托奎维莱，引自杰里米·布雷赫(Jeremy Brecher)：《罢工！》(旧金山，1972年)，第XI、XII页。

③ 同上，第172页。

19世纪中叶有远见的学校改革家尽管积极拥护正出现的工业秩序，但他们却了解工厂生活中突出的不平等现象所隐藏的爆炸潜能。由于对社会分工的扩大而感到痛惜，对不断加剧的动乱而感到忧虑，贺拉斯·曼、巴纳德和其他人提出发展和改革教育。曼在他作为马萨诸塞州教育委员会秘书所提交的第5次报告中写道：

除了人类最初所具有的一切其它天赋装备以外，教育是改善人们状况的巨大的平等化机器——社会机器平衡论……它能更好地消除穷人对富人的敌意；它能防止变穷。^①

曼和他的追随者看来至少对防止贫穷和消除穷人不满情绪感兴趣。他们在推广普及的、免费的教育过程中，看到了能够减少社会贫困而无需进行财富和权力再分配或者改变经济制度的主要轮廓的一种方法。教育似乎具有魔术般的力量。

一部分政治改革家或革命家的纲领中提出的主要观念是：有些人之所以穷，是因为其他人富。这种观念设想社会财产的数量是一定的……而要解决的问题是，如何把财产的一部分从那些被认为太富的人手里转移到那些感到和意识到自己太穷的人手里。他们的改革理论和改革期望就限于这一点。但

^① 贺拉斯·曼，引自迈克尔·卡茨编：《学校改革的过去和现在》（波士顿，1971年），第141页。

第2章 破灭了的希望：学校改革回顾

是，教育的行善能力是不可能被耗尽的，即使它应该平和地消除由巨大的财富和可怜的贫困的共处所带来的一切苦难。它具有一种更高的功能。除了具有扩散旧财富的能力以外，它还具有创造新财富的特性。^①

早先的教育家认为穷人主要是本来就穷的外国人。工厂工人是从整个新英格兰地区招募来的，这往往给建有纺织业和其它新兴工业的小城镇带来了混乱。在19世纪40年代的爱尔兰马铃薯饥荒以后，成千上万的爱尔兰劳动者在美国东北部的城镇定居下来。学校教育被看成是把这部分“粗野而危险”的分子统合到美国生活的社会结构中去的一种手段。外国人的地位低下被认为理所当然。著名的《马萨诸塞教师》的编辑、一位教育改革运动的领袖，在1851年写道，“……外国人的大量涌入……”成为一个道德的和社會的问题：

像浑浊的密苏里河把河水灌入清澈的密西西比河并弄脏了整条河流一样，它难道不会把无知和恶习、罪恶和病害扩散到我国的本土居民中去吗？

如果……我们能够使这些外国人在道德上得到净化，能够去除他们的无知并把他们提高到我们的水平，那么，我们就是在进行一项忠实而又完美的慈善工作，它使得给予者和接受者都能得到相等的份额……

^① 贺拉斯·曼，引自迈克尔·卡茨编：《学校改革的过去和现在》（波士顿，1971年），第145页。

对于老一代人可能起不了多大作用；但对于他们的孩子，最好的治疗方法是教育。这正在成长着的一代人必须像我们自己的孩子一样接受教育。我们说必须，是因为在许多情况下，这只能通过强制来执行。^①

自从19世纪中叶以来，教育改革者的双重目标——机会均等和社会控制——已经融合在一起了，这两个目标有时几乎完全结合在一起，以致于不可能再把它们区分开来。学校教育立刻变成一项为了穷人和针对穷人来进行的工作了。

作为这种结合基础的基本假设，将有助于说明教育改革运动的社会遗产。首先，教育改革者并没有对资本主义基本经济制度产生怀疑；生产资料的资本主义占有制和控制权以及依附性的雇佣劳动被认为是理所当然的。事实上，教育必须有助于维护和扩大资本主义秩序。学校系统的职能必须使劳动者适应资本主义尽可能迅速的发展。其次，它还假设，人们（往往是各阶级的人或“种族”）由于先天的秉赋或社会出身的不同，因而在阶级结构中占据不同的经济和社会地位。由于提供了平等的机会，所以学校系统有可能提高大多数人的地位，明智地和公正地指导他们适应成人生活的各种政治角色、社会角色和经济角色。

杰斐逊(Jefferson)的教育思想突出地反映了这种看法。在1779年，他提出了双轨的教育制度，这种双轨制度使个人为适应两个社会阶层（“劳动阶层和有学问阶层”）中的一个阶

^① 《马萨诸塞教师》(1851年10月)，转引自卡茨编：《学校改革的过去和现在》(波士顿，1971年)，第169—170页。

层的成人生活作好准备。^①即使出身于劳动阶层的儿童今后也能胜任领导工作。学业成绩将决定“……那些具有天赋才能和美德的人……”可以“接受有利于获得和有能力保卫他们同时代公民的神圣权利和自由权的自由教育。”^②杰斐逊断言，这样一种制度能够成功地“从废物中耙出几个天才来”。^③杰斐逊关于双层排列的教育规划十分鲜明地反映了一直延续至今的美国层构化教育结构的轮廓和动因。在最高层，存在着高度选择性的贵族传统，那里有训练未来领袖人物的尖子大学。在最底层，是为所有人服务的民众教育，致力于社会进步和社会控制。这两种传统始终并存，尽管许多年来它们的汇合点已经有所上升，比如民众教育已从初等学校普及到中等学校，现在则发展到中学后教育。

虽然人们已经有意识地按照反映阶级结构的要求规划学校教育，但人们仍然把教育看作是对所有人都有利的增加财富和增进道德的一种手段。贺拉斯·曼在1842年向州教育委员会所作的报告中，重申了一位马萨诸塞州实业家所作的这一评论：

大多数人始终是、可能永远是比较贫穷的，而少数人则拥有这个世界财物的最大部分。将多数人的最大利益与少数人的最高利益如此密切地（正如我认为如此不可分解地）联系在一起，是天意的明智规定。^④

① 戴维·泰克 (David Tyack)：《美国教育史的转折点》（马萨诸塞州沃尔瑟姆，1967年），第89页。

② 同上，第109页。

③ 同上，第89页。

④ 贺拉斯·曼，引自卡茨编：《学校改革的过去和现在》，第147页。

在过去的一个半世纪里，许多教育内容只能被看作是不加掩饰地企图使这“多数人”最清楚地了解这种不可避免性。

社会控制和社会公正之间的不平衡竞争明显地表现在美国教育的总体职能中。当今的教育系统雄辩地证明了，在机会均等的名义下，富有阶级有能力使一个始终一贯地为富有阶级带来与自身不相称的利益的，而同时又使美国劳动人民的希望和需要得不到满足的制度，永久地保存下去。不管这种评价多么刺耳，但对于勇敢的乐观主义者来说也许是中听的，根据美国不平等问题的大量统计资料，作出这种评价决不是过分的。让我们来看看当代的证据。

我们可以从考察学校教育年限不平等的基本问题开始。我们从图 2-1 中可以看到，个人接受学校教育的年限与其父母的社会经济地位密切相关。这个图显示出不同社会经济背景下估计个人接受学校教育年限的分布状况。如果我们用父母收入、职业和教育水平的加权和来表示社会经济背景，那么，按平均数计算，处在第 9 十分位数上的儿童可以期望比处在第 1 十分位数上的儿童多受 5 年学校教育。^①

我们对于统计资料的运用可以说是一应俱全的。我们将提供的大部分统计计算与充分的资料，都已发表在学术杂志上。我们在脚注和附录中提供了一些有关的技术资料。但是，我们愿奉劝有志于更具体地了解我们的资料和方法的人，去参阅我们的另外一些专题文章。

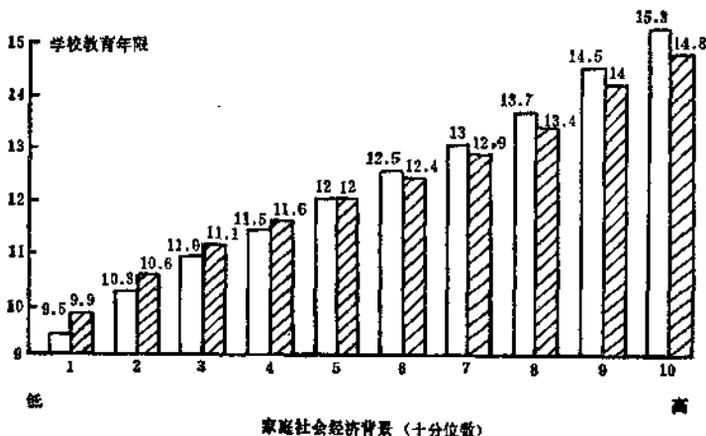
^① 这项预测是以塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊 (Valerie Nelson)：《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》(《经济学与统计学评论》，1974 年 2 月，第 56 卷，第 1 期)所提供的充分数据为依据的。它指来自非农业背景的非黑人男性，年龄在 35—44 岁。社会经济背景与学校教育年限之间的零阶相关系数估计为 0.646。学校教育年限的估计标准差是 3.02。其他年龄群的结果也是如此。

第 2 章 破灭了的希望: 学校改革回顾

这些资料 (其中的大部分是由美国人口统计局经常人口调查于 1962 年搜集的) 涉及“非黑人”男性, 年龄在 25—64 岁, 来自“非农业”背景的熟练劳动力。^① 我们之所以选择这样

图 2-1

即使对儿童期智商相同的人来说
教育成就严格地取决于社会背景



注: 对每一个社会经济团体来说, 左侧条形表示该团体内所有成员所受学校教育的平均年限的估计值。右侧条形表示与全部样本的智商成绩相同的人所受学校教育的平均年限的估计值。样本取自 1962 年“非农业”背景的“非黑人”。

资料来源: 塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊: 《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》, 载《经济学与统计学评论》, 1974 年 2 月, 第 56 卷, 第 1 期。经哈佛学院院长和研究员允许而重印。

^① 参阅附录 A, 附录 C、3 以及其它资料: 鲍尔斯和纳尔逊: 《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》(《经济学与统计学评论》, 1974 年 2 月, 第 56 卷, 第 1 期); 彼得·布劳(Peter Blau)和奥蒂斯·D·邓肯(Otis D. Duncan): 《美国职业结构》(纽约, 1967 年); 奥蒂斯·D·邓肯, D·C·费瑟曼(D. C. Featherman)和贝弗利·邓肯(Beverly Duncan): 《社会经济背景和职业成就——第 S-0074 (EO-191) 号科研项目的最后报告》(华盛顿, 美国卫生、教育和福利部教育局, 1968 年); 塞缪尔·鲍尔斯: 《学校教育和不平等的世代相传》, 载《政治经济杂志》, 1972 年 5—6 月, 第 80 卷, 第 3 期, 第 2 部分。

一个男性白人的样本，是因为对这部分人可以得到最完整的统计资料。而且，如果可以用事实证明男性白人同样存在着不平等的问题，那么，在考虑性别和种族差异时，这个命题就会得到加强。

另外的统计资料使教育不平等的的一个方面显得尤为突出：家庭收入与进大学之间的关系。甚至在60年代初期，中学毕业生中家庭收入每年不到3,000美元的孩子不能上大学的可能性是家庭收入每年在15,000美元以上的孩子的6倍多。^①况且，来自不太富裕家庭的孩子不大有可能读完中学，即使他们想上大学的话，很可能进的是花费不多的二年制社区学院，而不是学习四年制文学士课程。^②

毋庸奇怪，对来自不同社会背景的孩子来说，学校教育的结果非常不同。学业成绩方面的差异非常容易测定，但是其价值是有限的。如果我们根据全国标准化成绩测验的分数来衡量学校教育的成果，那么，其父母受过较高程度教育的孩子成绩与其父母受过较少教育的孩子成绩相比，有较大幅度的差距。例如，美国联邦教育局“教育机会调查”搜集的资料表明，在中学高年级白人学生中，其父母位于教育程度最高十分位数上的孩子，在所测定的学业成绩上，按平均数计算，要比父母位于教育程度最低十分位数上的孩子高出

① 这些数字指1965年10月在中学最高年级上学，后来毕业的人。所进的大学指二年制和四年制学院。家庭收入是1965年10月之前12个月的。数据得自美国人口统计局：《经常人口报告》，1969年5月，第P-60辑，第183期。

② 有关这一点的进一步证据，参阅美国人口统计局：《经常人口报告》，1969年5月，第P-60辑，第183期；杰罗姆·卡拉贝尔（Jerome Karabel）：《社区学院和社会分层》，载《哈佛教育评论》，1972年11月，第424卷，第42期。

3级。^①

假定学业成绩上存在着这些差异，那么，来自不同社会背景的学生在所受学校教育年限上的不平等，应该是可以想见的。于是，有人可能很想论证，图2-1左侧条形所显示的所受教育年限完全取决于背景情况，只不过是智力不相等的一种反映；或者，大学入学上的不平等是中学学业成绩分化的结果，因而，它并不反映大学录取过程所特有的任何附加的社会阶级不平等。

这个观点对于我国尖子大学中的招生人员来说是会感到欣慰的，但这个观点却没有得到图2-1所列部分资料的证实。图2-1右侧条形表明，即使在智商测验成绩相同、父母经济富裕、受过良好教育和具有较高地位的6—8岁的儿童中，可能比出身条件不利的儿童指望受到更高层次的学校教育。实际上，图2-1中左右侧条形几乎不相上下，表明在教育成就上只有一小部分显见的社会阶级差异与跨社会阶级的智商差异有关。^②具有相同智商的个人所达到的教育程度同所有个人一样，几乎都严格地取决于家庭社会经济背景。因此，尽管图2-1指出，在社会阶级背景方面，处在第9十分位数上的某个人有可能比处在第1十分位数上的某个人多受5年教育；但是，图2-1也表明，在具有相同智商的情况下，处在第9十分位数上的某个人也有可能比处在第1十分位数上的某个人

^① 这个预测依据詹姆斯·S·科尔曼：《教育机会的平等》（华盛顿，1966年）；鲍尔斯和金蒂斯：《美国阶级结构中的智商》，载《社会政策》1972年11—12月号。

^② 与智商有关的数据得自全国民意研究中心1966年所进行的退伍军人调查；得自N·贝利(N. Bayley)和E·S·谢弗(E. S. Schaefer)：《随心理能力发展儿童行为与母亲行为的相关性：来自伯克利成长研究的资料》，载《儿童发展社会研究专论》，1964年，第29卷，第6期。

第一部分 自由派教育改革的矛盾

多受 4.25 年教育。^①当我们特别考察具有相同已测智商的学生接受高等教育的机会问题时，也得到同样的结论。设计才能研究资料表明，对于“高能力”的学生（用“普通能力倾向”复合测验测试获得最高分的 25% 的学生）来说，那些具有较高社会经济背景的学生（用家庭收入、家长所受教育和职业的复合指标来测量的位居最高的 25% 的学生）进大学的可能性几乎是具有较低社会经济背景的学生（位居最低的 25% 的学生）的 2 倍。对于“低能力”的学生（位居最低的 25% 的学生）来说，具有较高社会背景的那些学生进大学的可能性是具有较低社会背景的学生的 4 倍多。^②

当然，在学校教育年限上的不平等，只不过表明了更广泛的教育系统的不平等。不太富裕的学生不仅上学的年限较短，而且在学校里得到的关心也较少（或者更精确地说，得到无微不至的关心较少）。这些更广泛的不平等情况是难于测量出来的。有些不平等现象可以通过不同社会经济背景出身的学生花在教育上的不同支出水平的统计数字显示出来。由于注意到学校每年经费来源的不平等和所受学校教育年限的不

^① 这个图是以本书附录 A 以及鲍尔斯和纳尔逊在《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》（载《经济学与统计学评论》，1974年2月，第56卷，第1期）中所提供的充分数据为依据的。每对条型的左侧一条是用社会经济背景和教育的估计相关系数 0.65 来测算的。其它年龄组取得类似的结果：25—34岁和 44—54岁年龄组为 0.64，55—64岁年龄组为 0.60。右侧一条是根据关于社会经济背景的标准化回归系数测算的，而这个系数是根据用背景和儿童早期智商来预测学校教育年限的方程计算出来的，其系数估计为 0.54。其它年龄组取得类似的结果：25—34岁和 45—54岁年龄组为 0.54，55—64岁年龄组为 0.48。

我们把社会经济背景解释为父亲教育、父亲职业地位和父母收入的正规化总和。学校教育年限的平均值和标准差各自约为 11.95 和 3.02。

^② 以美国中学生的大样本为依据，见于如下研究：约翰·C·弗拉纳根（John C. Flannagan）和威廉·W·库利（William W. Cooley）：《设计才能：一年的追踪研究》，匹茨堡大学教育学院合作研究项目第 2333 号，1966 年。

平等，詹克斯(Christopher Jencks)估计，父母位于收入最高五分之一的孩子比位于收入最低五分之一的孩子以美元计算在获得教育资源上几乎要多1倍。^①

因此，不可否认，在我国学校系统中，社会阶级的不平等太明显了。这个教育系统的辩护者只能被迫退回到事情正在变好些的立场上去；过去的平等实在太糟糕。确实，过去某些不平等现象无疑已经减轻，但是，新的不平等现象显然又发展起来并取而代之，因为有关的历史证据并没有证实如下观念：我们的学校正处在实现教育机会平等的征程中。比如，斯佩迪(William L. Spady)研究中报道的最近美国人口调查资料表明，大学毕业也同样依赖于本人的社会背景。这一点是确实的，尽管中学毕业已在各社会阶级之间变得越来越平等了。^②另外的资料也证实了这一观点。三、四十年前父母社会地位与完成学业的人所接受的教育年限之间的统计关系(相关系数)，与近些年父母社会地位与结束学业的个人所受教育年限之间的相关，实际上是一样的。^③总的说来，得到的资料表明，一个儿童所接受的学校教育的年限，不管在50年之前还是最近一个时期，都依赖于家庭背景。

因此，我们有实际理由怀疑学校教育的平等化效果。但当教育实现平等化时，情况又将如何呢？其效果又将如何呢？

① 克里斯托弗·詹克斯等：《不平等：美国家庭和学校教育影响再评价》(纽约，1972年)，第48页。

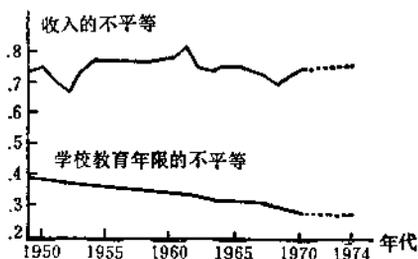
② 威廉·L·斯佩迪：《教育的流动性和机会：发展与悖论》，载《美国社会学杂志》，1967年11月，第73卷，第3期；布劳和邓肯：《美国职业结构》(纽约，1967年)。最近的资料证实不存在向平等化发展的趋势。参阅美国统计局：《经常人口报告》，1969年5月，第P-60辑，第183期。

③ 布劳和邓肯：《美国职业结构》(纽约，1967年)。参见附录A所报告的相关系数。

我们可以研究三种情况：个人接受学校教育年限的不平等程度的历史下降趋势；向贫困开战中明确提出的补偿教育方案；黑人和白人在接受学校教育平均年限上差距的缩小。

尽管家庭背景对于个人在教育的阶梯上爬得多高没有失去它的影响力，但法定最低离校年龄的历史上升趋势，已使最高一级与最低一级之间的距离缩小了。教育成就的不平等程度在过去30年里已经稳定而显著地缩小了。^①但这是否相应导致了收入分配上的平等化呢？请看图2-2。学校教育

图 2-2
教育的平等化与收入的平等化并没有联系



注：上面一条线表示收入不平等程度的时代变化趋势，是根据25岁或25岁以上男性年收入的自然对数的标准差所测得的。下面一条线表示学校教育年限不平等程度的时代变化趋势，根据25岁和25岁以上男性所受学校教育年限的变异系数（用平均值除标准差）所测得的。1970至1974年的数据是根据美国人口调查数据得出的估计值。

资料来源：巴国·奇兹威克和雅各布·明塞：《美国个人收入不平等的时序变化》，载《政治经济学杂志》，1972年5—6月号，第80卷，第3期，第二部分。

① 我们估计1940年学校教育年限的变异系数约为4.3（依据巴里·奇兹威克(Barry Chiswick)和雅各布·明塞(Jacob Mincer)：《美国个人收入不平等的时序变化》，载《政治经济学杂志》，1972年5—6月号，第80卷，第3期，第二部分，表4：学校教育标准差和关于平均值的十年调查），1969年为2.95（依据奇兹威克和明塞(1972年)，前引文，表B12）。

年限不平等程度的缩小与美国收入分配的平等化并不相一致。^①事实上，最近美国劳工部的研究指出，就劳动收入(wages 和 salaries)而言，第二次大战以来的趋势无疑是越来越不平等。而平等主义学校改革的支持者的攻击目标恰恰是劳动收入的不平等。^②但是，收入平等化的总趋势至今尚未出现，这是否阻碍了曾经为其它不平等趋势所抵销的学校教育的平等化势头呢？也许是这样。但全国经济研究所的雅各布·明塞和巴里·奇兹威克通过关于美国不平等之决定因素的研究得出结论说，成年男性白人中由学校教育差异的显著缩小所产生的(即使它独立地发挥作用)缩小收入不平等程度的效果，是微不足道的。^③

其次，请考察一下向贫困开战中一起涌现出来的各种平等主义教育方案。托马斯·里比奇(Thomas Ribich)在对这些方案进行了系统的经济学研究之后断言，除极少数例外，补偿教育的经济报偿是低的。^④事实上，补偿教育的经济报偿如此之低，以致于大多数实例研究表明，即使收入向贫穷者的直接转移，相当大部分实现的也不过是平等化，而不是这里所提到的教育方案。由艾弗赫主持的兰德公司的重要研究也得出同样的结论。

① 根据奇兹威克和明塞：《美国个人收入不平等的时序变化》中的表 B1 和表 B10 推测。

② 彼得·亨利(Peter Henle)：《已得收入分配的探讨》，载《劳工评论月刊》，1972年12月，第95卷，第12期。如果把富人的未经测算的资本收益和其它赋税优惠的收入也考虑在内，收入上的不平等(利润、租金利息和转拨款项再加上劳动收入)同样会不断扩大。参阅杰里·克伦威尔(Jerry Cromwell)：《收入不平等、种族歧视和不平衡发展》，哈佛大学未出版的哲学博士论文，1974年5月。

③ 奇兹威克和明塞：《美国个人收入不平等的时序变化》，载《政治经济学杂志》，1972年5—6月号，第80卷，第3期。

④ 托马斯·I·里比奇：《教育和贫困》(华盛顿，1968年)。

最后,考察一下种族不平等问题。在1940年,大多数黑人男性劳动者(而不是少数白人)在南部最贫穷的地区谋生;非白人与白人之间的教育差距是3.3年(白人平均所受教育年限的38%)。^①到1972年,由于黑人移居到比较富裕的地区,所以教育的差距缩小到18%(年龄为25—34岁的青年男性的教育差距缩小到4%)。^②里杰德·弗里曼(Richard Freeman)指出,如果黑人从教育中获得同白人一样的好处,那么,教育差距的缩小就会实现白人和黑人的收入平等。^③但是,收入的差距实际上并没有缩小:青年男性的收入差距是30%,尽管教育的差距只有4%。^④显然,尽管黑人和白人在所受教育和居住地区上已趋于平等,但其它机制——诸如集居于城市中心地区、职业的市郊化,以及劳动力市场的不断分割——却加剧并维持了收入的种族不平等程度。黑人无疑会遭受由教育不平等带来的苦难,但他们遭受剥削的根子不在教育,而在种族差别方面起重要作用的经济权力和特权制度。

男性与女性之间经济机会的不平等问题,也必然得出同样的结论。尽管女性所接受的学校教育程度(用年计算)与男性相等,但性别不平等依然存在。

我们断定,美国教育是高度不平等的,接受学校教育多少的可能性实质上取决于一个人的种族背景和父母的经济水

① 美国人口统计局:《经常人口报告》,第P-60辑,1970年10月,表75,第368页。

② 同上(1972年11月),表1,第14页。

③ 迈克尔·赖克(Michael Reich):《种族歧视和收入分配》,哈佛大学哲学博士论文,1973年5月。

④ 美国人口统计局:《经常人口报告》(1973年12月),表47,第114页。

平。而且，即使存在着实现较平等的教育制度的某种明显趋向（比如缩小黑人教育的不足）的话，它对经济机会结构的影响充其量也是很小的。正如我们现在可以看到的，作为人的圆满发展促进者的美国学校系统的成绩并不令人鼓舞。

教育与个人发展

学校的行政管理……应该是专断的。通过这种专断的教育方式，我们训练青年人服从法律，从而使他们成为共和政体的良好公民。我们相信最有用的公民是从那些直到21岁时才明白或了解自己意愿的青年人中形成的。

本杰明·拉什 (Benjamin Rush),
1786年

学校对于儿童来说，从来就没有什么乐趣。同样，对于家长来说，学校往往被看成是一个异己的世界，对于它所教育的人似乎充满了敌意或冷漠。是的，美国教育的编年史展现了一种历史的定式：沉闷而刻板的学校面目。在19世纪90年代，由于专门搜集和揭露丑闻的报刊、杂志象地隆般地开展起来，约瑟夫·迈耶·赖斯 (Joseph Mayer Rice) 才可能通过对学校的“曝光”，使教育的根基发生震撼：

教师的严酷态度是格外明显的；由于完全服从

第一部分 自由派教育改革的矛盾

于教师的意愿，所以学生是沉默的和静止的，课堂的精神氛围也是沉闷的和冷漠的。^①

这是危言耸听吗？不是。至少对于掌握该时代学校第一手资料的人来说，不是那样。然而，68 年和一个生气勃勃的改革运动之后，查尔斯·西尔伯曼(Charles Silberman)，这位《命运》杂志的编辑和曾获得高度赞扬的关于美国教育的卡内基基金会 3 年研究的作者，痛心地发现：

……大多数美国学校是失去欢乐和令人生厌的场所，学校管理的规章是多么压抑和琐细，学校的气氛是多么缺乏思想的独创性和审美的情趣，教师和校长们得到的是何等的缺乏礼貌，而他们对儿童则又表现了何等的轻蔑。^②

赖斯自己尤其担心对学生的严格管束，担心那些“……盲目地在歌唱训练、死记硬背和无意义识记方面引导天真的受教育者”的教师。^③这是先前时代的遗风？不完全是。使人不安的是，西尔伯曼对 60 年代末一个典型课堂的描绘与此何等相似。歌唱训练可能除外，但严密管束的实质却保持下来了：

① 引自戴维·泰克：《美国教育史的转折点》（马萨诸塞州沃尔瑟姆，1967 年），第 315 页。

② 查尔斯·西尔伯曼：《课堂中的危机》（纽约，1971 年），第 83 页。

③ 引自劳伦斯·克雷明(Lawrence Cremin)：《学校的改革》（纽约，1961 年）。

……盲目地坚持执行时间表和课时计划，墨守常规，毫无声响和活动，失去欢乐和充满压制性，正规讲授或教师支配的“讨论”的普遍性。^①

这一节我们的论点是十分简明的：自从这种情况在美国发端以来，公立学校方法已被看成是一种有利于培养完全服从于成人的训练儿童的方法。有时候它是有意识的、明确的；有时候则是从经济领域中流行的支配与服从关系的环境中自发地迁移过来的。社会控制的主题渗透到教育思想和教育政策中去了，学校训练形式、教师地位，以及儿童的道德观念几年来有了根本的变化，但这个压倒一切的社会控制目标则继续保持下来了。

与我国当代教育批评家不同，新英格兰清教徒社会的思想领袖们则很少考虑儿童。“你们生来就是处在一种苦难的境遇之中的”，喜气洋洋的乔纳森·爱德华兹 (Jonathan Edwards) 在布道，“不久你们就将永恒，有的早，有的迟……上帝将每天对你们发怒。上帝对你们发怒该有多可怕啊……请想一想，当你死去和不笃信宗教的时候将会怎样。”看起来，儿童似乎是不虔诚的，总而言之他们太爱嬉闹、太不认真、太不爱工作。更糟的是，有些家长似乎很少想到自己有充分的责任去克服青年的自发性倾向。

早在 1647 年，马萨诸塞州议会（立法机关）就祈求通过学校教育的力量来加强家庭的道德训练。那一年，一项允许用地方税收资助公立学校的法规的序言部分，对这项立法的明显

^① 西尔伯曼：《课堂中的危机》（纽约，1971 年），第 10 页。

必要性作了概括：

使人们不了解圣经，是老骗子撒旦的一项主要计划；以前是使人们不掌握语言，以后则劝人们不要使用语言；这样，至少圣经本来的真实含意和意义可能会被表面看来貌似神圣的骗子的伪装假象所蒙蔽……①

这与其说是这项立法的结果，不如说是坚持儿童需要某种特殊训练以根除他们易犯错误的缺点的结果。在1834年“免费公立学校复兴”的前夕，联邦制拥护者贾奇·约瑟夫·斯托里(Judge Joseph Story)建议教师“要对年轻人、无知者，以及不安定学生的革新精神的过分溺爱加以约束。”②

在19世纪，当移民劳动者的涌入产生了新英格兰人道德“淡化”的危险时，由清教徒教育家最早提出的，学校能够补充家庭教育的有益作用的观点已成为毫无疑问的事情了。世纪交替之际的教育理论家爱德华·A·罗斯(Edward A. Ross)用简明的语言阐述了学校的使命：

……从私人家庭集合起象生面一样的具有可塑性的儿童，然后把他们放到社会的揉面板上去捏塑成型。③

① 戴维·泰克：《美国教育史的转折点》(马萨诸塞州沃尔瑟姆，1967年)，第3页。

② 同上，第15页。

③ 罗斯，引自克拉伦斯·卡里厄、乔尔·斯普林(Joel Spring)、保罗·C·维奥拉斯(Paul C. Violas)：《危机的根源》(芝加哥，伊利诺斯大学出版社，1973年)，第32页。

由77位大学校长、市和州的教育厅(局)长签署、美国政府于1874年颁布的一项声明这样指出：

为了补偿家庭教养的不足，学校务必更重视训练，务必更加突出教育的道德方面。务必以各种形式的训练使学生养成坚决服从教师和实行自我控制的习惯。^①

尽管严格管理儿童的教育实践继续坚持下来了，但把儿童看作是不道德的或未开化的原教育主义的观点，经过各个阶段，已经为一种较有鉴别力的观点所代替。对现代教育家来说，儿童似乎可以看作是善的、自然状态的(崇高的)原始人的纯朴化身，如果你愿意的话。儿童是具有自发性的和快乐的，是无法预言的和信任他人的——这些品质都是应该珍爱的，但令人悲哀的是，在走向成熟的道路上它们都会很快消失。^②

同时，教育家的家庭观念也有了变化。家庭曾被看作是可以信赖的对青年进行道德训练的引擎，学校只是它的一种补充和镇流器；而现在，家庭则在教育家的著作中表现为儿童产生不适当行为的根源。因此，在贫困文化和文化剥夺的鼓吹者看来，在管理良好的社会里，学校已经上升到家庭代理者的地位了。^③ 家庭结构的改变不是家庭与学校关系观念转

^① 戴维·泰克：《美国教育史的转折点》(马萨诸塞州沃尔瑟姆，1967年)，第325页。

^② 出自E·E·卡明斯的动人诗句：“……儿童们懂得，但只有些许，而当他们长大时却又忘得一干二净。”引自E·E·卡明斯：《诗集：1923—1954》，(纽约，1954年)，第370页。

^③ 参阅查尔斯·瓦伦丁(Charles Valentine)：《文化与贫困》(芝加哥大学出版社，1968年)。在19世纪早期，著名的乌托邦主义者罗伯特·戴尔·欧文(Robert Dale Owen)就已提出，社会平等的利益决定了穷人的孩子将在公共机构中进行教养。

变的社会根源，公众道德水平的提高也不是家庭与学校关系观念转变的社会根源。产生这种转变的动因来自于专业教育家对黑人家庭和穷苦儿童家庭，以及在先前一个时期对爱尔兰人和其它移民家庭的深深疑虑甚至担忧。^①这种疑虑也不是游离于社会控制逻辑之外的。对于所有贵族阶层来说，尊贵的未开化的人仍然还是未开化的，而统合到成人世界中去，需要严密的组织和管教。

社会控制观念占支配地位的最显著的证明也许是：即使在那些反对诸如体罚、教师中心式讨论之类的权力主义课堂实践的人看来，社会控制也显然是第一位的。最坚定的进步主义教育家也同样赞成对儿童的活动实行基本的组织控制。的确，我们可以认为，过去一个世纪里的许多教育实验，是在坚持对教育活动基本过程和结果进行分级控制的同时，尝试扩大儿童自由和加深儿童参与程度，目的是在不让学生有效参与确定优先权的同时，又要增强学生的动机。

因此，象儿童观念一样，训练观念本身也有变化。这种变化的两个方面特别值得一提。第一，曾经高度人格化的教师权力已成为现代学校官僚结构的一部分。与19世纪初期混乱的乡村学校教师不同，现代教师很少运用个人的权力，而更多地依靠由更高当局所颁布的规章。尽管教师常常成为家长和其他社区成员任意干预的对象，但19世纪的教师依然是课堂的主宰，而现代教师则处在一种模棱两可的位置上。正是那些规则和规章把社会权力的光泽加在教师的指挥权上，但同

^① 戴维·泰克：《美国教育史的转折点》（马萨诸塞州沃尔瑟姆，1967年）；卡茨：《阶级、官僚政治与学校》（纽约，1971年）。

时却又严格地限制了教师的行动自由。

第二，训练的目的不再仅仅是服从；眼下，“行为矫正”才是目的。当然，对于官僚政治所支持的权力，立刻响应和服从也是绝对必要的。但绝对的强制既与现代教育家的儿童观不相符合，也与社会需要自我控制，而不仅仅是受控的公民和劳动力的观点不相符合。训练仍然是主题，但它的各种变式往往集中在“行为规范的內化”上，集中在用内在监督来武装学生上，而不仅仅是集中在外在的权威和物质的制裁上。^①

学校教育过程的压制性更为明显地表现在学校的定级制和决定奖赏的最基本过程中。如果我们能够回答“谁得到什么和为什么”的问题，我们就要花些功夫去了解学校的本来面目——寻究教育辞语的含义。

教师很可能用较高等第和赞许来奖赏那些遵守和加强学校社会秩序的学生，而用较低的等第和其它不赞许的形式来惩罚违犯学校社会秩序的学生，这些都是与学生各自取得的学业成绩和认知成绩毫无关系的。这个事实要求我们进一步去调查教育活动促进的是怎样的个性品质、态度和行为特征。

除了绝对不服从之外，有人可能会怀疑学生思维创造性和发散性的表现对于等级制课堂教学的顺利进行十分不利。用保罗·弗雷尔(Paulo Freire)的话说，现代教育活动的本质就是：教学

……成为一种储存的活动，在这种活动中，学生

^① 在第五章中，我们将论证训练方法上的这两种变化反映了公司资本主义经济中处在变革中的生产的社会关系。

是仓库，而教师则是储存者。教师的任务不是传递知识，而是配给知识和制造学生被动接受、记忆和背诵的储存物。这就是教育的“储存”概念……教师教，而学生是受教的……教师进行选择 and 坚持自己的选择权，而学生则照着去做……教师表演，而学生则通过教师的表演产生对表演的幻觉。^①

其他人则把这种概念说成是“壶与杯”的教学方法，即用壶来注满杯子。

因此，在学生的日常生活中，学校系统对学生表现其批判意识的行为所持的敌视态度，应该是明显的。盖泽尔斯(J. W. Getzels)和杰克逊(P. W. Jackson)已经证明，中学生也了解这一点。^②他们对449个中学生进行智商测验和进行旨在测量创造力的一组考试。^③发现在所测智商和所测“创造力”之间没有明显的相关。选拔出20%智商最高的学生和20%创造力最强的学生，并要求他们对某些个性品质进行等级评定：(a)这一级是他们自己希望具有的个性品质，(b)这一级是他们认为教师希望学生具有的个性品质。高智商的学生和高创造力的学生在对教师喜欢的个性品质方面的看法上，实际上完全一致；也就是说，这些学生对于教师加在他们身上的要求的看法是一样的。然而，这两组学生在他们自己希望具有的个性品质方面的看法上就不一致了；这两组学

① 保罗·弗雷尔：《被压迫者的教育学》(纽约，1972年)，第58—59页。

② J·W·盖泽尔斯和P·W·杰克逊：《职业选择与认知功能》，载《变态心理学与社会心理学杂志》，1960年2月。

③ 关于创造性测验的内容和意义的一般性讨论，参见迈克尔·W·沃拉克(Michael W. Wallach)：《创造性差异的智力因素》(纽约，1971年)。

生在评定“自己喜欢”的个性品质方面的相关是相当低的。^①然而，最令人惊奇的是，尽管高智商学生“所喜欢的品质”与他们所了解的教师评价之间是完全一致的，但高创造力学生对于自己所喜欢的品质的等级评定与他们所了解的教师的等级评定之间的关系，实际上是相反的。^②高创造力学生的看法与所了解的教师的看法并不一致；确切地说，他们也不希望与所了解的教师的看法相一致。^③

盖泽尔斯和杰克逊的研究，只是许多个性品质与学校等级关系研究中的一项。我们已经着手这个文献^④的评论工作，其结果支持了下列解释：学生因表现守纪律、肯服从、与情绪定向相反的理智定向的行为和与内部工作动机无关的勤奋工作而受到奖励。而且，这些品质之受到奖励，与“优良品行”对学业成绩所起的任何作用都没有关系。

我们不是要研究这大量资料，而是要从我们所得资料中引出最广泛的结论来。在本世纪60年代早期，约翰·L·霍兰(John L. Holland)曾在639位国家荣誉奖学金(National Merit Scholarship)最后竞争者(智商成绩最高的10%的学生和班上名次最前的15%的学生中大部分男学生)中进行过一项决定中学学业成功因素的研究工作。^⑤霍兰从

① 确切的相关为： $r=0.41$ 。

② 自己希望的与教师希望的个性特征之间的相关，对高智商学生来说， $r=0.87$ ；对高创造力学生来说， $r=0.25$ 。

③ 两组在成就动机测验(McClelland n-ach & Strodbeck V-score)上取得相同成绩。

④ 赫伯特·金蒂斯：《教育、技术与劳动者生产能力的特征》，载《美国经济评论》，1971年5月。

⑤ 约翰·L·霍兰：《有才能青年的创造性和学业成绩》，载《教育心理学杂志》，1961年，第52期。

他研究对象所参加的大学入学考试委员会的测验中收集了这些学生认知发展的4项客观测度。^①另外,他还通过对学生及其家长的测试和从这些学生的教师那里获得各种评定,收集了有关个性、态度、自我概念、创造性和家庭生活的65个测度。^②

我们对这大量数据进行了广泛的分析。^③我们的第一个结论是:

尽管这组研究对象的高学术等级(academic rank)无疑与他们平均水平以上的智商相关,但学业成绩(scholastic achievement)上的差异却与他们的等第并不显著相关;尽管这组研究对象在成绩和等第上的变化程度很大,然而,更能说明问题的是,许多个性变量与等第之间存在着显著的正相关。最重要的是,教师对学生品德表现的评定和学生有关成就动机的自我评价。^④这两个变量对于实际成绩测量并没有产生任何重要的影响!

这些结论本身不足为奇。我们想要说明的是,学生将因为遵守学校的社会秩序(品德表现)和他们在这种社会秩序的背景下取得成功的个人动机(成就动机)而受到奖励。如果希望学校等第仅仅根据学业成绩来评定,将是最天真幼稚的。

① 学业成绩测验,人文学科和科学理解中的语言部分和数学部分。

② 有兴趣的读者应参阅霍兰:《有才能青年的创造性和学业成绩》载《教育心理学杂志》,1961年,第52期,以及赫伯特·金蒂斯:《异化与权力》,哈佛大学哲学博士论文,1969年5月。

③ 金蒂斯:《异化与权力》,哈佛大学哲学博士论文,1969年5月。金蒂斯:《教育、技术与劳动者生产能力的特征》,载《美国经济评论》,1971年5月。

④ 霍兰的个性测度将用斜体(中译文改为加着重号——译者)印出。除非所指的是其它方面,否则所有测度在0.01水平上都是具有统计显著性的。

但是品德表现和成就动机实际上反映了什么呢？在某种解放的教育活动中，我们希望这些品质能体现为勤奋、社会名望、创造性和心智灵活性的某种结合。但是，霍兰的资料统计分析却揭示了一种有着显著差异的型式。被其教师评为在品德表现和成就动机方面是高等级的学生，确实很可能是勤奋的（如，他们在诸如延迟满足、坚持性和控制等测度上的成绩是高的），在社会上受欢迎的（如，他们在社会领导能力和社会名望方面的测度是高的）。但是，事实上，他们在创造性和心智灵活性的测度上，却显著低于平均水平（如，他们在诸如认知的灵活性、思维的复杂性、新颖性、创造性和判断的独立性等测度上的成绩是低的）。^①而且，进一步的统计分析还表明，上述创造性和心智灵活性的品质，根据学校等第、保持不变的测验成绩、个人品德表现和成就动机等来衡量，是要立即受到处罚的。

从这组资料中得出这些结论，似乎是不可避免的。遵守学校的社会秩序，涉及服从一系列权力关系，这些权力关系是有碍于个人发展的。学校的奖励制度不是促进创造性自主能力、勤奋和对社会规章的敏感性之间的健康平衡，而是要抑制给等级制权力带来威胁的个人能力的各种表现。

我们把分析重点放在所有学生不同程度所面临的“隐蔽课程”上。学校对不同学生做不同的事，男学生和女学生、黑

^① 除了具有良好品德表现的外部动机的学生以外，小部分具有高的成就动机的学生表现出一系列与已作介绍的盖泽尔斯和杰克逊研究所描述的异常创造性（the Deviant Creatives）十分相似的个性品质。这些在艺术表演和创造性活动方面成绩是高的学生，显然抵制按照与高等第和教师认可的一致性来确定自己个人目标的压力，而他们积极的个性品质却根据等第和教师对品德表现的评定一律给予处罚。

人学生和白人学生、富裕学生和穷学生享受不同的待遇。富裕的郊区学校、工人阶级学校和贫民区学校都表现出不同的奖惩形式。而且，此处的许多讨论都集中在中学生身上。而大学的情况，在某些重要方面，与中学是有差别的；社区学院所展现的教育的社会关系，与拔尖的四年制学院就有着十分明显的差别。简言之，美国教育并不是铁板一块，我们的分析将在后面几章里相应展开。

学校为什么奖励驯服、被动和顺从？学校为什么处罚创造性和自发性？学校中压制与统治的历史一贯性为什么对青年人的提升显得如此重要？无疑，按照传统的自由派教育理论来理解，这是特别反常的。当代免费学校运动的天真热情暗示了这样一种含蓄的假说：从来没有人试图去纠正这种情况——解放教育的理想只不过是一种从来没有试验过的新概念。即使非常有经验的批评家，如查尔斯·西尔伯曼也倾向于把学校教育的压制性归结为单纯的疏忽和非理性：

公立学校的主要错误不应归之于为钱而办、冷漠或愚蠢，而应归之为没在意……简直从来就不曾有更多的人，去问他们为什么干他们正在干的事情，去认真地或深刻地思考教育的目的或结果。^①

但是，进步主义教育运动的历史证明，教育系统对于公司资本主义背景下的“开明变革”并没有采取妥协的态度。

进步主义已经为拥有约翰·杜威、查尔斯·W·埃利奥

^① 查尔斯·西尔伯曼：《课堂中的危机》（纽约，1971年）。

特(Charles W. Elliot)、艾尔弗雷德·诺思·怀特海(Alfred North Whitehead)、威廉·詹姆士(William James)和G·斯坦利·霍尔(G. Stanley Hall)等有才智和有影响的栋梁人物的现代教育理论定下了基调。1918年进步主义教育促进会(the Association for the Advancement of Progressive Education)的诞生,只不过是一个业已活跃的社会运动的政治表现,其目的,用这个组织的创立者斯坦伍德·科布(Stanwood Cobb)的话讲,就是“……毋庸谦虚……我们的目的就在于要改变整个美国的学校系统。”^①用杜威的名言讲,就是“……教育是社会改造的基本方法……”进步主义教育促进会宣言所持的目的,是“……个人最自由和最圆满的发展,这是以对其进行心智的、身体的、精神的和社会的特征和需要的科学研究为依据的。”^②尽管今天的自由派教育家认为自己是先驱者,其实他们所展望的也只不过是本世纪初进步主义者所实行的。学校教育应把“自然”发展的自由提供给儿童,应把教师看作是指导者,而不是监工。是内在兴趣,而不是外部权力,才会激发一切工作的动机。这个时代的主旋律是“揭开儿童的秘密”,其目的是要富有成效地使创造性的自然驱力得到升华,而不是去压抑它们。情感和智力的发展要放在同等重要的位置上,而活动应该是“现实的生活”和“以学生为目标的”。

大众媒介戏剧性地证明了进步主义者的思想胜利:专业杂志、教育学教科书以及美国联邦教育局的各种出版物滔滔不绝地鼓吹着进步主义的言论。正如进步主义教育运动最重

^① 转引自劳伦斯·克雷明:《学校的改造》(纽约,1964年),第241页。

^② 同上,第240—241页。

要的史学家劳伦斯·克雷明指出的：

……在教育上……有一种“传统的智慧”……到第二次世界大战结束时，进步主义就成为这样一种传统智慧。有关教育政策的讨论到处充斥了象“承认个别差异”、“个性发展”、“整个儿童”、“学习者的需要”、“内在动机”、“持续的生活情境”、“在家庭与学校之间架起桥梁”、“教儿童而不是教学科”、“使学校适应儿童”、“现实生活的经验”、“师生关系”和“教职员人事规划”等术语。这些术语……表明杜威预言的进步主义教育将最终被认为是好的教育的那个时代，现在终于到来了。^①

但学校实际上并没有什么变化。

因此，我们必须但绝把“没在意”同“为钱而做、冷漠及愚蠢”等连在一起看作是压制性教育的根源。针对没有克服美国学校教育压制性，一个比较令人信服的解释是，进步主义教育虽然在教育理论上取得了胜利，但从来没有得到过付诸实践的机会。实际上，那些坚持自由派观点的人往往利用了进步主义的教育观点。因此，雷蒙德·E·卡拉汉（Raymond E. Callahan）把进步主义的失败，归结为进步主义教育成为教育理论的核心时，人们却越来越关注教育实践的秩序和效率。卡拉汉认为：

自从1900年以来，美国教育所发生的许许多多

^① 转引自劳伦斯·克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年），第328页。

第2章 破灭了的希望：学校改革回顾

事情，可以根据我国教职员极易受到公众的批评和压力来得到解释，而且这种弱点是内在于我国地方资助和管理模式之中的。^①

这种情况下建立的正规教育系统的发展方向，是受企业界的力量和“有效管理”的因成功而喜气洋洋的思想所支配的。卡拉汉还认为：

〔在我的调查中，〕我所意料不到的，不仅是工商业集团的权力范围，而且还有企业意识形态力量所达到的程度……我期望有更多的专业自主性，而我完全没有料到的是，无论对学校管理者提出怎样的要求，他们都只能表示屈从的程度和范围。^②

这种教育易受企业管理影响的弱点对学生、教师和学校管理者来说有许多含义。学校中的“企业方法”意味着，管理人员应从政治家阶层，尤其是从实业家阶层中招募，而不是从专业教育家中招募；而且他们的工作重点是节省经费和控制，而不是教育质量。“企业方法”还意味着，教师会被看作是简单劳动者，他们对于课程、活动或训练毫无支配的权利，而他们对管理人员所负的责任又是掌握课堂权力，而不是课堂经验的质量。最后，学生变成了管理工作的“对象”，“为免学生空闲而布置作业”以及标准化测验的“对象”。这些管理工作、作业和测验优先于学生的游戏和自我发展。

^① 雷蒙德·卡拉汉：《教育与效率崇拜》（芝加哥，芝加哥大学出版社，1962年），前言。

^② 同上。

简言之，20世纪的教育史不是进步主义的历史，而是反映了把正在发展着的资本主义制度的权力和特权金字塔的“企业价值”和社会关系强加在学校身上的历史。这个时期美国教育的演变并不是受约翰·杜威和简·亚当斯(Jane Addams)的乐观声明所指引的；杜威和亚当斯看到了一个经过改造的、消除了工业劳动的、更为残忍和异化现象的教育系统。相反，弗雷德里克·泰勒(Frederick Taylor)的动作研究和“科学管理”，以及与此伴随的任务分割、官僚形式的强迫接受和严密控制则占据了支配的地位。

因此，认为当今美国的经验并没有否定学校教育具有自我发展能量的现代自由派观点的看法是有一些根据的；但是，它从来没有试行过。一位研究美国进步主义教育和历史学家很恰当地引用了甘地(Gandhi)对于西方文明的评价：“它也许是个好主意。”

自由派教育改革批判导言

无知既是迷信的母亲，也是勤奋的母亲。思考和幻想则容易出错；而动手或动脚的习愤是与思考和幻想没有关系的。相应地，制造业越繁荣的地方，就越少借助于心智，那里的车间也就可以……被看作是一部机器，而人只是其中的一部分。

亚当·弗格森(Adam Ferguson)，《市民社会史论稿》，1767年

希望破灭的几十年给现代自由派教育理论留下了深深的疑问。理论与实践并列时产生的各种反常并不能使它最终平息下来。正如托马斯·库恩(Thomas Kuhn)所指出的,即使在自然科学中,只有一种可认识的更好的选择,才会决定错误的却又被普遍接受的教条的命运。^①

在社会科学中,这种现象便更是如此。以自由派教育理论为例,我们已经揭示的教育改革的失败决不是决定性的。教育的统合职能、平等化职能和发展职能之间的“必要联系”只有从长远来看才会出现。资本主义也许仍然是年轻的,而且它似乎既极端强调个人主义和人的发展,又提倡容忍和平等主义的言辞。这类言辞在实践中不断受到挫折,也许只不过体现了一种违背意愿的制度隋性。尽管过去的教育政策失败了,但成熟和业已增加了的专门知识可以使未来的教育政策变得更有力量。任何人都不会认为改革是容易的——唯有献身才可能最终成功。最后,就社会流动的程度来说,可能确实存在着因心理能力的固有差异产生的限制(受技术发展决定的)。象阿瑟·詹森和理查德·赫恩斯坦这样的作者也有说服力地断言有这种可能性。^②

简言之,公平地评价自由派理论,就不仅要求它在其预言的社会成果方面和理论依据方面经得起批评,而且,能在头脑里作一番选择则更好。这就是我们的目标。尽管我们的选

^① 托马斯·库恩:《科学革命的结构》(芝加哥,芝加哥大学出版社,1962年),第53页。

^② 阿瑟·詹森:《可教育性与群体差异》(纽约,1973年);理查德·赫恩斯坦:《选优任能制中的智商》(波士顿,1973年)。

择要等到第四和第五章里再作具体阐述，但在这里，我们可以就我们的论点作一个十分简要的概括：进步主义教育改革的失败是由在一个经济生活受公司资本主义制度及其组织机构控制的社会里，教育的统合职能、平等化职能和发展职能所达目标的矛盾性质所导致的。

自由派教育理论的民主观和技术决定论，集中在个人进入成人生活的各种关系方面。在杜威关于民主的阐述中，政治生活被选作核心的方面，而关于技术决定论的描述，则是生产的技术方面占据了荣耀的地位。二者对于资本主义生产的社会关系都是视而不见的——或者至少是以与现实十分不符的方法来加以阐述。杜威的整个框架似乎非常正确。但他的错误在于把社会制度说成是民主的，而事实上，资本主义企业中劳动的等级制分工反映在政治上则是专制的。而且，他关于致力于促进个人发展的教育系统的经济价值的核心论点，在资本主义社会里也是不现实的。杜威的观点，要求劳动应该是受内在动机激发的活动的自然延伸。而公司生活的异化劳动却有碍于内在动机的激发。

在公司资本主义社会里，总的说来，生产的社会关系与“劳动的等级制分工”相一致，其特征是由上而下精细排列的官僚秩序派生的强权和控制。^① 典型官僚化的公司的社会关系需要特别地加以注意，因为它们既不是民主的，也不是技术的。

^① 更为完整的讨论，参见理查德·C·爱德华兹 (Richard C. Edwards)、迈克尔·赖克和托马斯·韦斯科夫 (Thomas Weisskopf)：《资本主义制度》(新泽西州恩格尔伍德·克利夫斯，1972年)；安德烈·戈兹 (André Gorz)：《技术智慧和资本主义劳动分工》，载《最终目标》，1972年夏季号；以及本书第三章。

对于杜威来说，民主本质上是“……一种联合的交往经验的方式……”，它“……否定外部权威的原则……赞同自愿的倾向和兴趣。”在这个意义上，教育系统为之培养青年的占支配地位的劳动形式是十分反民主的。在资本主义条件下，劳动的特征不是联合，而是等级制的“交往经验”，是支配与服从的严格形式。在那里，个人之间的相互关系主要是受雇主制定的工作规则所支配的：杜威所说的劳动者的“自愿倾向”只能表现在决定劳动还是挨饿上。

杜威自然意识到资本主义社会中生产的不民主管理；他确实明确地谈到“……控制产业的那些人——提供其目标的那些人。”但他回避承认自己的理论因不重视民主过程而重视结果所带来的不幸后果，由工业贵族作出决定的性质。劳动的非人化性质——在杜威的时代，以泰勒主义和动作研究为范例；而在今天，则以组织理论的“人际关系”学派为范例——被认为是由他们“思想的片而刺激”所造成的，因而，劳动的非人化性质是对自由教育方向的回答。在这里，杜威很自然地表现出自由派的癖性：把制度失败的根源归之为个人的缺陷并提出在公司资本主义下重视——甚至强化——社会生活严密控制下的“专家”治理方法。^①可以肯定，他不可能不注意到在一个市场定向的经济中强行作出不断获取最大利润的经营决策的各种力量，为了达到这个目的，稳固的等级制权力和最高层对企业的灵活管理都是首先必要的。^②

^① 克拉伦斯·卡里厄：《使美国成为教育之国：1900年至今》（纽约，1975年）；克拉伦斯·卡里厄、乔尔·斯普林和保罗·C·维奥拉斯：《危机的根源》（芝加哥，伊利诺斯大学出版社，1973年）。

^② 见附录 C.1。

同样，自由派教育理论关于技术决定的看法对资本主义制度作了极其偏袒的刻画。技术决定论学派的主要错误是，它过分强调作为职业适合性基本要求的认知技能。我们将证明，认知条件决不是决定性的，而且它事实上不可能说明教育与经济成功之间的联系。如果技术决定论学派能看到生产的社会关系而不是生产的技术关系，那么，坚持认为学校教育的统合职能、平等化职能和发展职能具有一致性，也就可能比较周到了。事实上，它可以发现，学校系统履行其统合职能——通过为资本主义企业培养分层化的劳动力——是与其履行发展职能和平等化职能不相一致的。如果集中于认知变量，那么技术决定论就不可能抱有如下看法：生产的社会关系与教育的社会关系之间的对应——学校教育履行统合职能的根本机制——会排斥平等的或真正人道的教育。

因此，现代经济既是技术革命的产物，也是社会革命的产物。在生产组织从前资本主义形式，通过建立在计件劳动、直接监督和直接的劳动者评价基础上的早期工厂制度的比较单一的中间商-劳动者的关系，发展到现代复杂的、分层的和官僚制度化的公司机构或行政管理机构的过程中，不仅劳动的技术要求，而且劳动的社会组织也都发生了巨大的变化。从现在看，工业革命似乎仅仅表现为技术变革速度的加快。然而，在经历过工业革命的那些人看来，它是一场彻底的社会大变动，这场大变动不仅涉及经济活动管理上完全崭新的组织机构及其制度的诞生，而且还涉及个人心理机能水平上的需要和普遍要求的产生而带来完全不同的社会关系形式。价值观念、信念、个人行为方式以及各种形式的社会和经济忠诚，在使个人与资本积累需要、雇佣劳动制度扩张相一致的过程

中，得以形成、改造和再生。

结 论

制造业、商业、个人成功和民族昌盛以及科学本身的持久而充分的发展，趋于形成宿命的循环；而且，由于衰退、骚动、混乱和苦难，又将产生一种新的，经过革新的秩序。在社会发达的情况下，什么地方达到或超过发展的顶点，那么，任何东西都将无法阻挡或拖延邪恶时代的到来，除非恢复教育的影响力。

托马斯·伯纳德(Thomas Bernard)：“门迪帕学校报道摘录”，《改善穷人地位的学会报告》，1799 年

教育改革实际成败的记录，并非用以承认还是否定自由派的观点，但它将必然成为认真探讨教育改革是否可能有助于社会改善的出发点。正如我们所证明的，这种记录并不令人鼓舞。首先，尽管有整整三代进步主义教育家的齐心努力，尽管他们的语汇在美国已得到广泛的吸收，但总的来说，学校仍然与个人发展的需要相敌对。其次，美国教育的历史并没有证实以下观点：学校已经成为经济地位或机会平等化的工具。它们今天还不是这样。教育机会均等化的具体方案层出不穷，但对于美国教育结构所产生的影响却是非常小的，对

第一部分 自由派教育改革的矛盾

于美国经济的收入结构和机会结构的影响甚至更小。显然，美国教育对于经济地位和机会的分配所产生的影响实在太微弱了，以致不可能实现其允诺充当“伟大的平等化机器”的使命。学校教育在促进美国少数民族充分参与方面仍然是一个贫弱的工具——事实上，相当引人注目的是，这方面花钱很多的各种试验计划似乎都没有取得成功。

教育系统——通过它的社会关系与经济生活社会关系的对应——服务于经济不平等的再生和人的发展的扭曲。因此，在公司资本主义条件下，自由派教育改革的目的是自相矛盾的：正是因为教育系统作为一种异化的和分层的劳动力的生产者而发挥作用，所以它形成了压制性的和不平等的结构。在美国教育史上，正是统合的职能，支配了学校教育的目的，因而有损于自由派其它目标的实现。

从更加基本的方面看，自由派教育改革目标的矛盾性，可能直接导致硬加在教育身上的既有利于获取利润又有利于加强稳定的双重角色，亦即，提高劳动者的生产能力，有助于将劳动成果转化为资本家利润的社会条件、政治条件和经济条件得以永恒化。正是资本家阶级的这些压倒一切的目标——而不是自由派改革者的理想——才构成了美国教育的现实，并且不可能为学校促进平等或人的圆满发展的事业留下什么余地。当教育被看作是资本主义劳动分工再生的一个方面时，美国学校改革的历史似乎就不是一部明智面又不幸失败的改良史话，而是资产阶级本身发展过程的一个组成部分。

我们不能排除如下这种可能性：未来向着教育机会均等的，富有戏剧性的，前所未有的转折，也许会作为一种争取平等化的力量面发挥作用。我们也不能排除如下可能性：大课

堂和免费学校也许会对人的更加自由的发展过程作出巨大贡献。实际上，我们已积极地支持过作为社会和经济改革一般策略的那部分改革。但是把教育与其它社会力量割裂开来考察教育的变革，完全是过于假设性的了。美国教育的结构并不是在真空中演变发展的；如果能够把其它事物看成是永恒不变的，那么教育结构才不会产生什么变化。教育已经历史地成为将个人定位于各种经济职位的一种手段。各种经济职位本身的不平等是劳动的等级制分工所固有的，不同经济部门的垄断力量，不同职业集团限制供应或增加自己工作的货币报偿的权力是有差异的。因此，教育结果的平等化，而不是减少不平等，很可能会直接把个人定位于各种经济职位的工作转向其它一些“机构”。同样，一个具有校少压制性的教育系统带来的只能是“职业的忧郁”，除非它能够对劳动的性质以及对生产的控制产生某种影响。

我们说了这许多，至少可以肯定以下几点：压制性、个人的无能为力、收入的不平等以及机会的不均等，都不是历史地起源于教育系统，也不是由今天不平等的、压制性的学校所产生。压制性和不平等的根子在资本主义经济结构和功能之中。实际上，我们将在下一章中谈到，它们将成为任何现代经济制度的特征——包括社会主义国家——这种现代经济制度否定人民参与控制经济生活。



第二部分

教育和经济生活的结构

第3章 问题的根源：资本主义经济

〔资本主义市场〕确实是天赋人权的真正乐园。那里占统治地位的只是自由、平等……一离开这个……商品交换领域……就会看到，我们的剧中人的面貌已经起了某些变化。原来的货币所有者成了资本家，昂首前行；劳动力所有者成了他的工人，尾随于后。一个笑容满面，雄心勃勃；一个战战兢兢，畏缩不前，象在市场上出卖了自己的皮一样，只有一个前途——让人家来鞣。

卡尔·马克思，《资本论》，第一卷
（《马克思恩格斯全集》，人民出版社，
1972年，第23卷，第199—200页。
——译者）

美国教育不能顺利地为促进平等和人的圆满发展作出贡

献，看来与学校必须把新一代青年人统合进去的经济结构的性质密切相关。我们已经看到，自由派教育改革和改革所依据的社会理论，建立在对经济体制的并不全面的认识基础之上，因而站不住脚。我们不想重复这些错误。我们必须十分注意美国经济制度及其组织机构的性质，从而把教育改革牢牢地建立在一种现实可行的教育理论之上。轻而易举地或浮光掠影地对美国经济进行快镜拍摄是行不通的。我们不希望隐藏这样一个事实：我们对美国资本主义的分析会涉及经济理论中的一些疑难问题。的确，我们现在着手的经济学的大量分析，出现在一本教育的论著里，对于读者来说似乎可能是不相宜的。然而，我们相信，只有通过这样的研究，我们才能够了解美国教育系统的运转以及变革它的方法。

经济生产人。商品生产除了作为人类生产的一种必要的投入以外，也许被认为其价值是相当小的。我们对资本主义经济的评论十分简单：人类的生产过程——在工厂和在学校中进行的——受利润和统治的绝对必要性支配，而不是受人的需要支配。美国人的成长和谋取职业这一不可避免的需要，将迫使我们所得到的比我们本来能够得到的要少；更少的自由，更少的保障，一句话，更少的幸福。美国经济是一种形式上的极权主义体制，在这种体制下，绝大多数人(工人)的行动是受少数人(所有者和经理)操纵的。然而这种极权主义制度被嵌入在一个形式上的民主政治体制之中，这种民主政治体制提倡平等、公正和互惠的准则——即使实际上并非如此。经济和政治体制在维持其适当职能时所面临的截然相反的问题正可以用来说明这种经济和政治体制的截然相反的性质。就政治体制而言，民主制的核心问题是：保证大多数人

最大限度地参与决策；保护少数人不受多数人的歧视；保护多数人不受没有代表性的少数人的威胁利诱。这些“按民主原则办事(making democracy work)”的问题在任何中学教科书有关政府问题的内容中都会详细阐述。

就经济体制而言，这些核心问题几乎完全颠倒。使美国资本主义运转包括：保证大多数人(工人)最低限度地参与决策；保护少数人(资本家和经理)违背多数人的意愿；并且使没有代表性的少数人能最大限度地影响大多数人。人们将不得不去探明这个非常富有戏剧性的悬殊差别。中学教科书并没有详细讲述这种差别。

美国经济生活不民主结构的根源可以直接归之为资本主义制度的原动力：对利润的追逐。资本家从普遍难治理的劳动力的高产中赚取利润。强迫劳动者尽可能多地劳动而给予尽可能低的工资，这个关键性过程以表现在签订合同时的讨价还价和关于劳动强度及劳动条件的日常争论中的对抗性冲突为特征。资本主义企业的极权主义结构是由雇主按照利润和稳定性的利益用来管理劳动力的机制。^①在这一节和以后的儿童中，我们将更详细地描绘这种经济体制并分析其对教育政策的实际含义。

我们第一步是要分析资本主义的市场和财产关系。因为在这里，形式上的政治平等，合法的互惠原则以及自愿而自由的市场交易都将解释为经济统治。其中最重要的，是生产资

^① 有关这个问题的更广泛的论述，参见赫伯特·金蒂斯：《劳动力交易的性质和资本主义生产理论》，哈佛经济研究所，1973年10月，第328期；塞缪尔·鲍尔斯：《有关人力资本理论的问题——马克思主义的评论》，载《美国经济评论》，1975年5月。

源和财政资源严重不平等的所有制。要是这些资源多少被平均地分配，那么，经济生活便不可能不民主。然而，对这些资源控制权的集中，意味着大多数人为了换取工资必须出卖自己的唯一财产（他们的劳动能力），从而他们也就等于同意向工厂主和经理交出他们经济活动形式上的管辖权。因此政治领域中形式上的平等和竞争市场中的平等交换也就产生了资本主义企业范围内支配与服从的关系。

但是，这些权力关系还仅仅是形式上的。在形式上极权主义的工厂或公司中，是什么阻碍了劳动者从雇主那儿夺取对自己活动的支配权的呢？是什么阻碍了劳动者依靠自己可能结成的联合力量来改变与雇主达成的雇佣合同，以满足自己需要的呢？其部分答案可以到市场和财产关系中去寻找，雇主具有正式雇佣和解雇的权力。然而，只有当支付给劳动者的费用高的时候，这种权力才有效；也就是说，当社会上积聚了大量具有合适技能的劳动力时，劳动者就有被解雇的危险。实际上，我们将指出，保持这样一种熟练劳动力的“储备队伍”，已经成为多年来美国教育的一个主要的和有目的的效能。

保持雇主对劳动者统治的部分答案可以从直接使用暴力中去寻找：通过反劳工法案和使用国家治安权力。在过去一个世纪里，劳动者已经开展了反对这种统治“办法”的重要斗争，并已取得了一些重大胜利。但是，暴力的直接使用决不能保证资本主义权力关系的维持，其部分原因在于这样无节制地和公开地使用暴力可能会对生产起破坏作用，而另一部分原因则在于劳动合同不可能规定确保企业利润和稳定的全部或大多数要求。

我们将证明，雇主和经理在稳定极权主义经济权力体制时所运用的主要工具是生产过程本身的组织。任何极权主义体制得以长期顺利地运转，都需要有一种被广泛接受意识形态来证明这个社会秩序和社会关系结构是合理的；而这个社会秩序和社会关系结构又通过日常经验使这种意识形态得以合法化，并把被统治阶级分裂为各个彼此冷漠的或处于对抗状态的底层集团。

资本主义企业毫无例外也是这种模式。这种被接受的意识形态就是在前面一章里讲到的技术决定论-选优任能论的观点。被选定的社会关系结构就是公司的劳动等级制分工和官僚权力的等级区分。这种分层体制是按种族、性别、教育和社会阶级构成的，它常常极为成功地在降低劳动者的创造力和破坏劳动者的团结方面发挥作用。

在这一章中，有关再生经济生活的权力关系的主张将得到证明。我们还将讨论关于美国社会经济不平等和个人发展的性质的全面含义。我们认为，劳动生活的性质有碍于个人的健康发展，而实际上，经济中的权力结构将受到促进人圆满发展的各种公共机构（诸如解放的教育）的威胁。甚至，我们还认为，作为一种社会活动的劳动，其异化特征不能被归结为由“现代技术”的性质所决定，相反，它是经济生活的阶级关系和权力关系的产物。尽管所要求的结构性变革广泛深远，但仍有可能实现非异化的劳动，而不必牺牲现代生活的利益。同样，我们指出，经济不平等是资本主义经济的一个组成部分，它不是来源于个人技能和能力上的差异。尽管不平等的程度往往随着经济结构的变革面发生变化，但企图通过教育政策来得到改善几乎不可能。

第二部分 教育和经济生活的结构

在后面两章里，我们将讨论教育如何适应这种状况。我们将指出，只有根据培养熟练劳动力后备队伍的系统需要，根据使技术决定论-择优任能论的观点合法化，根据把劳动者队伍分裂成地位分层的各个集团，以及根据使青年人适应经济系统中支配与服从的社会关系，才能够理解学校结构的主要方面。

阶级、等级制和不平衡发展

村里的铁匠铺倒闭了，路旁的鞋铺被遗弃了，裁缝离开了裁剪台，所有这些工匠（工人）都离开了自己的家园而奔向城市。那里，建立了许多大工厂。早晨，打开厂门让他们入厂；晚上，在他们完成了每天的工作任务离开工厂之后，厂门又关上了。

这些人沉思默想地回到家里。他们不再携带着工场的钥匙，因为工场、工具和钥匙已不再属于他们，而是属于他们的雇主。人们就这样被抛在一起，在如此喧闹而繁忙的厂房里，人们彼此之间变得熟悉了，并经常在一起讨论有关工人权力和冤屈的问题。

特伦斯·鲍德利(Terrance Powderly)，
劳动骑士团的工人大师傅“劳工三十年”，1889年

市场和财产关系

美国的市场和财产制度规定了参与经济活动的所有人的合法权利和义务。这些制度中最重要的有：(1)生产资料(土地、资源和资本货物)的私人占有制，根据私人占有制，占有者完全控制了生产资料的出售转让和开发利用；(2)劳动力市场，据此，a.总的说来，劳动者不拥有自己行业的工具。b.劳动者失去了对自己劳动时间的有效控制，即在规定的工作日中用它来换取报酬。

正是这些市场和财产制度的相互作用导致了生产中流行的统治和服从的模式。仅仅是资本的私人占有制，决不会产生企业控制经济生活的核心权力。实际上，所有制只具有一种无取向的合法性。因此，在国有化的社会主义国家，比如苏联，尽管不存在资本的私有制，但也可以看到许多只有在美国才能找到的经济控制模式。实际上，我们相信，资本主义国家和国有化的社会主义国家之间教育的相似程度，可以归之为它们各自在经济领域中的社会控制机制存在着相似性。在美国，市场和私有财产给予经济精英的权力地位，同国有化社会主义的精英通过直接的政治渠道而获得的权力地位可相比照。只有在自然资源和劳动力能快速、高效、廉价地为美国工商业领袖所控制的范围内，美国工商业领袖的决策才会起作用。说到底，灵活、敏感的市场在私有制经济中是必需的，尽管市场本身还很不充足。最后，当劳动者找到了比雇佣劳动更有吸引力的出路时，劳动力市场就发挥不了作用。劳动者不拥有自己使用的工具和设备的事实，以及劳动者缺乏可供选择的生活来源的事实，将迫使大多数人必须通过劳动力市场找到他们的工作。

当然,这些以制度形式表现出来的组织机构,看来并没有在美国历史的某个时期得到充分发展。事实上,这种经济组织形式在文明史上非常独特。它的出现是一个历经约两个世纪和在任何时候都只对世界人口中少数富人有利的历史事件。它的出现需要经过欧洲大陆几个世纪的斗争。社会的建筑材料——人(劳动者)和自然(土地、物质环境和工具)——可以根据自由市场的供需关系来调节;就是这种观念甚至到17世纪还被认为不可思议、令人反感。一个由少数人控制大多数劳动者的有效组织形式(并不包括直接的强制,如在奴隶制或农奴制下),同样不可思议。

在美国,不同于欧洲,市场和财产制度十分迅速地得到发展和巩固。因为前工业时代的美国已拥有资本主义阶级结构的基本元素。美国资本主义是严格按照英国贸易政策的需要从殖民地的社会结构转变而成的。^①然而,在欧洲,土地财产关系从传统农奴制和封建契约制转变为资本主义的私人占有制形式,需要经过五百年的斗争和逐渐变革;在美国,私人所有制一开始就得到了牢固确立。只是在17世纪,新英格兰地区确立了接近于早期欧洲的公社所有制关系的土地使用模式。^②在由本土美国人统治的地区,公社所有制关系也居支配地位。除了这些例外,自早期殖民化时代以来,私人财产、土

^① 罗斯·M·罗伯逊(Ross M. Robertson):《美国经济史》,第4章(纽约,1973年)。有关美国初期的阶级结构,参见杰克逊·T·梅因(Jackson T. Main):《独立战争时期美国的社会结构》(普林斯顿大学出版社,1965年)。

^② 草地、未垦地和田地通常归城镇共同所有;它们的使用和养护由市政会议共同决定;公共耕地被划分为条块,并在村民中进行分配。庄稼是集体耕种和收割的,每个家庭有权占有自己田地的产品。不过,在18世纪出现了公地的围栏、确认分散的个人拥有土地以及城镇出让土地的支配权。

地与资本市场就在美国成为通例。然而，发达的劳动力市场的出现，也许是资本主义发展的最重要方面；它的出现至少经历了两个世纪的绵延不断的、往往是异常尖锐的斗争。

要保持有利于资本主义生气勃勃扩张的劳动力，就需要提供足以满足资本需要的劳动者数量，同时保持一支新劳动者“储备队伍”，只需支付其最低工资和满足其最低需求。正如我们已经看到的，劳动者除了出卖自己的劳动力之外一无所有——这就是说，他们与他们自己的生产资料相分离。以上条件在美国独立之前的十三州时代是远远不能实现的。

首先，美国独立之前以具有充足的土地而劳动力供应的不足为特征；及至20世纪初，辽阔的西部边疆和从事手工业生产之自在，仍然使劳动力的供应感到不足。因此，自由劳动力并不是早期北美洲资本主义发展的基础。在殖民统治的第一个世纪里，一半以上的白人殖民地居民是受契约束缚的雇工，而黑人奴隶则大大补充了劳动力的供应量——在美国南北战争时期，三分之一以上的南方人是奴隶。

保证资本迅速积累的条件——充足而又廉价的劳动力供应——在一个土地充裕而劳动力缺乏的大陆不是一项简单的任务。奴隶制度和受契约束缚的劳役只是一种解决方法。机制发达的劳动力市场的发育要求移民的大量流入。在南北战争前，北欧的爱尔兰人，德国人，英格兰人，苏格兰人和斯堪的纳维亚人，后来是东欧和南欧人，为劳动力作了贮备。自南北战争以来，农业方面劳动密集型的以一家一户为单位的耕作所受到的不断侵害，以及家庭经济的“现金交易关系”所受到的侵犯，把数以百万计的劳动者——黑人和白人，男人和妇女——补充到雇佣劳动力队伍中去了。

第二部分 教育和经济生活的结构

劳动力市场发育的第二个方面涉及劳动者与他们的生产工具相分离。到美国独立战争时代,当私有财产成为通例时,生产资料的私人所有制仍十分普遍。大约80%的美国非奴隶成年男子是独立的财产所有者或专业人员——农场主、零售商、贸易商、工匠或手工艺者、实业家、律师、医生等等。到1880年,这个数字已经下降到33%,而20世纪70年代,劳动力中超过90%的成年人是非经理阶层的靠工资为生的劳动者。^①在这个转变为雇佣劳动制的过程中,个体农场变为公司化的农业企业;工厂制度代替了按行业组织起来的工场;而行政部门则变得官僚化了。

这一过程远不是平静的。相反,这一过程充满了连续不断的斗争,而美国劳工部门则试图克服和缓和他们下降到雇佣劳动者的地位而带来的影响。^②总的说来,目前这些激烈斗争的矛头已转向雇佣劳动者提出的容易对付的工资或地位要求问题;这表明,经济系统有能力使正在发生变革的经济结构合法化,但是这决不是暗示,资本主义制度的永存是一种预料中的必然结果。实际上,我们将在后而几章论证,纵贯美国历史的各种教育改革的转换模式,在某种程度上,是对把新的集团综合到雇佣劳动制中去而带来的社会动乱的威胁所作

^① 迈克尔·赖克:《美国劳动力的演变》,载爱德华兹、赖克和韦斯科夫编:《资本主义制度》(新泽西州恩格尔伍德·克利夫斯,1972年)。

^② 参见诺曼·J·韦尔(Norman J. Ware):《产业工人,1840—1860年》(芝加哥,1964年);杰拉尔德·格罗伯(Gerald Grob):《劳动者和乌托邦》(芝加哥,1969年);詹姆斯·温斯坦:《自由主义国家的公司理想,1900—1918年》(波士顿,1968年);戴维·蒙哥马利(David Montgomery):《超越平等:劳工和激进的共和党人,1862—1872年》(纽约,1967年);赫伯特·M·莫雷斯(Herbert M. Morais)和理查德·O·博耶(Richard O. Boyer):《劳工未曾叙述的经历》(纽约,1971年);杰里米·布雷赫:《罢工!》(旧金山,1972年)。

出的反应。

劳动的社会关系

在我们对美国教育的分析中，我们想将劳动过程的社会关系与教育系统的社会关系进行比较。但是日常的劳动关系的性质是什么呢？单单了解市场和财产制度不可能阐明个人在工厂和公司中的经验。因此，我们将转到对劳动的社会关系的直接考察上来，以便了解当代美国社会劳动的主要特征：它的普遍的专制性。

在1971年，美国有1250万家工商企业。其中四分之三以上是小型的个人所有制企业——主要是农场、店铺、餐馆、汽车修理铺等。公司则不到200万个。这些小企业中进行的大部分劳动，我们称之为“独立生产”。这个领域由大量的家庭企业或工业企业所组成，在那儿，一个或几个劳动者拥有并控制他们的工具和设备，并且，他们可能在少量学徒和临时雇工的协助下独立地进行生产。第二，这个领域还包括大量的中间商企业，它们为一个或两个往往来自于同一个家庭的小资本家所拥有，并雇用了一些雇佣劳动者。独立生产和中间商类型的商行占全部美国商行的90%以上，尽管它们只拥有雇佣劳动力的四分之一多一点。加上不专为某一雇主工作的人，这个数字便增加到33%。

第三，大的和正在发展着的公司部门，则进行大规模的生产，并按照官僚化和等级制进行组织。这个部分支配了整个美国经济，并转过来又受少数经济巨头的支配。在1971年，最大的20万家工商企业（占有所有工商企业的1.6%）占了全部销售额的四分之三。最小的850万家工商企业（占有所有工

商企业的三分之二)仅占了全部销售额的2.4%。与埃克森公司和通用汽车公司相比,甚至大多数公司也是小的了。事实上,与这些经济巨头相比,大多数国家都是小的了。所有公司中,0.1%最大的公司拥有全部公司资产的60%;所有公司中,94%最小的公司仅拥有全部公司资产的8%以下。在1973年,最大的100家制造业公司(不到这类公司的0.066%)拥有制造业资产的43%以上,并且所获利润占了制造业部门利润的49%。在同一年,最大的500家制造业公司(占全部制造业公司的0.1%)却雇用了所有制造业劳动者的四分之三。这些公司作为一个整体,尽管只占了所有公司的十分之一以下,却雇用了近一半的受雇劳动力,并从19世纪80年代以来,得到了飞速的发展。^①

这些以赢利为方向的企业决不能完全说明当代美国劳动的社会关系。此外,还有国家部门雇用了教师、警察和消防人员、社会工作者和职员以及白领办公室人员。尽管国家部门组织得象私立公司部门一样,但它却不销售自己的产品,也不是为了利润而生产。尽管与资本主义生产相联系,但国家部门却处在资本主义生产的范围之外。国家部门已经显示出飞速的发展速度,目前已雇用了受雇劳动力的六分之一左右。^②

最后,还有家庭生产的重要领域,它包括儿童教养、食品

^① 美国人口统计局:《县工商业模式:美国一览》(1972年),第12页,表1A及第29页,表1C;美国劳工部和卫生、教育与福利部:《给总统的人力资源报告》(1974年),第270页,表A13及第29页表1C;美国人口统计局,1974年;美国劳工部:《劳工评论月刊》(1974年9月);以及《命运女神杂志》(1974年5月)。

如果我们把不足50个雇员的那些商行看作是最接近于家庭、行会和中间商商行的话,那么这一类就占有商行的95%。运用这一定义,28%的雇佣劳动者在这一部门中受雇。我们的分类没有包括为私立的非赢利性机构(如私立医院)所雇佣的数最相对较少的劳动者。

^② 詹姆斯·奥康纳(James O'Connor):《国家的财政危机》(纽约,1973年)。

制备和家务管理。这个领域的劳动者,尽管没有计入美国官方公布的劳动力数字中,但也占去了所有经济上有活动能力的成年人的一半左右。家庭劳动者主要是妇女,并在劳动力市场外流通,尽管十分频繁,但她们也从事领取薪金的职业。家庭劳动者通常拥有自己的生产资料,并为他们自己及其家庭的使用进行生产,而不是为了出售。家庭生产主要不是为了利润,而是为了满足核心家庭的需要。严格说来,家庭生产是处在资本主义生产范围之外的。

总的来说,所有受雇劳动者中三分之二是受雇于公司和国家部门,这两个部门中劳动者数量增长之快,大大超过了整个劳动力数量的增长。人们越来越多地在大机构中从事工作,这些机构严厉地剥夺了他们对决策,对劳动活动的个人和集体的支配权。从社会活动按管理部门颁布的规章管理的意义上来讲,这些机构和劳动场所按官僚秩序运转。决策权和责任制根据劳动的等级制分工形成,在这方面,对劳动过程的控制权根据不断上升的权力层次形成,而最终的权力几乎全部落到了由雇主和经理们组成的最高集面的手中。^①

有趣的是,雇主和经理对直接生产过程的控制是资本主义历史上的一种新现象。在资本主义的最早阶段,资本家的作用局限于货币出借和商业上。生产过程本身仍在生产者的掌握之中。在比较发达的阶段,资本家供应原料和工具,并对产品拥有所有权。尽管支付的是工资(通常是计件工价),但工作任务本身在劳动者亲自管辖之下,因此,在一度标准

^① 用多少有些不同的概念结构来作比较详细的论述,参见约翰·肯尼思·加尔布雷思(John Kenneth Galbraith):《经济学和公众意志》(波士顿,1973年);奥康纳:《国家的财政危机》(纽约,1973年)。

第二部分 教育和经济生活的结构

化的纺织品“生产系统”中，资本家每星期初供给某个家庭未加工的线或布，至下一个“周期”收回加工好的或部分加工好的货物。同样，在用谷物交租的制度中，资本家供应土地、种子、化肥或动物，然后，在生长期结束时收取固定的一份农产品。因此，资本主义在欧洲几个世纪的发展和在美国几十年的发展过程中，资本家都没有直接干预生产过程本身。^①在美国，只是在南方奴隶种植园部门，等级制控制才是通例；南北战争以来的用谷物交租和谷物留置权制度下，某种程度上也是这种情况。

19世纪早期，美国中间商资本的出现标志着向非劳动者控制劳动的转变。在金属制造业、纺织业、制鞋业和其他基础产业中，独立的行业和生产为工厂制度所代替。在中间商企业组织中，雇主或者直接地或者通过少数白领中介人、领班控制大多数劳动者的劳动，这种组织机构比传统方法有利。依靠直接控制，劳动进度和工作日时间可以大大地增加。雇主可以利用大量廉价的妇女和儿童劳动力，甚至可以花钱引进低工资的外来移民劳动力。^②这些中间商可以凭借自己拥有的资金和市场信息进行大规模的技术利用，而这对单个劳动者或劳动者合作社来说不可能办到。结果，随着中间商资本的出现，先前的独立劳动者集团越来越多地被吸收到雇佣劳动制

^① 参见戴维·兰德斯(David Landes):《挣脱了束缚的普罗米修斯》(英国剑桥大学出版社,1970年);斯蒂芬·马格林(Stephen Marglin):《老板们在干什么?资本主义生产等级制的起源和作用》,载《激进的政治经济学评论》,1974年,第VI卷,第2期。

^② 罗伯逊:《美国经济史》(纽约,1973年);迈克尔·皮奥里(Michael Piore):《移民在工业发展中的作用》,麻省理工学院经济学系研究论文,1973年5月,第42期。

中去了。各种劳动人民组织都倡议寻找比这种雇佣劳动制更好的道路；它们认为土地改革能够使所有人都成为独立生产者，因此，土地改革是一项共同的要求。劳动者合作社早在19世纪40年代就成为劳工运动的广泛而又有影响的组成部分了。^①19世纪60年代最强大的劳动者组织——全国劳工运动，探寻劳动者在“雇佣制”下所受的压抑，^②创办劳动者合作企业，同时反对进行罢工。合作社运动在南北战争以后很快达到了顶峰，并由于无从筹措充足的资本而失败了。甚至19世纪80年代更有影响的劳动骑士团的合作尝试，也由于同样的问题以及资产阶级在供应和运输上的公开歧视而失败了。正如格罗伯所指出的：

甚至在可以得到资金的时候，追求利润的欲望往往变得如此强烈，以至于许多合作社又变为联合的股份公司。于是，股东执意要支付低工资。那些害怕合作企业成功的竞争者所表现出来的歧视态度也不是不重要的。^③

农业合作社——在谷物贮藏、日常耕作和其他类型的生产中——遇到了同样的障碍。

通过发展各种官僚形式，对劳动者进行更集中控制的一个新阶段的到来，有一个先决条件，这个先决条件在1890—1920年期间就具备了。这个时期的特点是大公司的出现和巩

^① 参见格罗伯：《劳动者和乌托邦》（芝加哥，1969年）。

^② 同上，第20页；戴维·蒙哥马利：《超越平等：劳工和激进的共和党人，1862—1872年》（纽约，1967年）。

^③ 格罗伯：《劳动者和乌托邦》（芝加哥，1969年），第47页。

固。在这个时期之前，除纺织业外，公司主要限于资本集中和私营公用事业的运输和金融部门，银行、运河和铁路居主要地位。在生产本身的范围内，中间商形式居支配地位。因此，加德纳·米恩斯（Gardiner Means）在1860年对这种状况作了贴切的描述：

在匹兹堡的主要工业中心，有17家铸造厂、21家轧钢厂、76家玻璃厂和47家其他工厂，没有一家制造业企业是以公司形式组织起来的。^①

实际上，在1880年之前，运输和金融方面的发展机会，为资本积累以满足最富裕者的需要提供了足够的出路。但在19世纪80年代初，对发展中的经济中心——制造业部门——直接冲击当真开始了。公司兼并的第一个阶段显示出对基本商品的生产——如石油、糖、橡胶、铁路和批发各物的控制，落到了少数大公司手中。第二个阶段比较有生气，在这个阶段，出现了由一家企业控制从原料到成品的整个生产过程——如，食用肉类包装业方面的阿莫尔和斯威夫特公司、烟草业方面的美国烟草公司、钢铁业方面的卡内基和摩根公司，化工业方面的杜邦公司。在1897年，具有100万美元或100万美元以上资本的所有公司的资本总额只达到1.7亿美元。仅仅3年以后，资本总额达到50亿美元，至1904年，就超过200亿美元。^②在现阶段，在多国公司保护下，公司的扩展不

^① 米恩斯，引自爱德华兹、赖克和韦斯科夫编：《资本主义制度》（新泽西州恩格尔伍德·克利夫斯，1972年），第148页。

^② 克拉伦斯·卡里厄：《意识形态和评价：对英才教育的追求》，在麦迪逊召开的威斯康星教育和评价会议，1973年4月。

断展现了世界范围内的劳动分工，这在以前的阶段闻所未闻。

我们将论证，从中间商资本主义向现代公司形式的转变，已在教育政策和理论上得到反映。如果说工厂制度的诞生刺激了19世纪形成民众初等教育的免费公立学校运动，那么，公司经济的兴起则孕育了20世纪的进步教育运动，这个运动赋予现代中等教育以鲜明的特征。

不平衡的发展

各种类型的不平等、劳动生活的性质以及对教育系统提出的要求，在近几年里经历了质的变化。我们关于市场和财产关系的讨论清楚地说明了，资本主义制度通过用雇佣劳动和追逐利润的生产逐步取代手工艺、家庭经济、家庭农场和其它类型的生产，而呈现出广泛发展的趋势。同时，我们关于劳动的社会关系的讨论也说明了，劳动的社会关系朝更为精细地深化等级制控制机制的方向发展的趋势。不过，资本主义发展动态的第三个最显著的特征是，这个发展过程既不是均质的，也不是圆满的。相反，资本主义的发展是不平衡的。

不平衡的发展——与其它领域的萧条和开发相联系的，某些经济生活部门、方面和领域的飞速发展——是一种普遍现象，它的一些表现形式只能顺便提一下。例如，当对社会福利（自然环境、社区、社会公正和劳动性质）至关重要的其它社会领域面临萧条甚至衰退时，经济在商品形式（消费品和私人服务业）方面便显示出飞速发展的趋势。同样地，在国家的不同部门之间、在城市和乡村之间也存在着一种不平衡发

展的明显趋势。最后，在国际资本主义范围内，富裕国家和贫穷国家之间的发展也非常不平衡。

然而，就我们的分析来讲，更直接更重要的是，以根本不同的生产的社会关系为特征的各个经济部门之间的发展，呈现出“不平衡发展的趋势”：随着独立生产、中间商企业生产和家庭生产领域出现萧条，公司部门和国家部门却得到了飞速发展。

不平衡的发展是与不平等的资本所有权直接相联系的，也是与政治权力和获得有关经济信息方面的不平等现象直接相联系的。经济发展包括技术和组织结构上的戏剧性突破，包括新市场的开拓，包括新产品的开发和新的原料与劳动力资源的发掘。经济发展不是可预言的或循序渐进的。那些拥有资本、政治权力和信息以致于能在千变万化中获得好处的人，赢得了利润；他们始终使自己处在一个能不断利用下一个机会的有利地位上。而没有这些资源的人，只能等待经济进步带来好处，以求“细水慢流”。

在美国，从一开始，个人间的资本分配就非常不平等。南北战争前重商主义流行的北方，200个左右的家族控制了主要的商业、信贷和金融机构。^①由于他们在经济上富裕，在政治上拥有权力，所以他们为工业发展、向西部扩张、农业资本化打下了基础。南北战争以后，南部和西部涌现出拥有很大势力（尽管比不上北方）的土生土长的资本家集团。

资本的集中在一些有关方面导致了不平衡的发展。它的资源优势使得少数特权阶层能够通过优越的市场力量、更为

^① 罗伯逊：《美国经济史》（纽约，1973年），第86页。

协调的组织和计划、大规模地使用先进技术的能力和更高的资本积累率，来击退小规模的对抗。如果这还不够的话，那么，集中了的资本便通过在政府中建立据点来不断地补充自己的力量，从而影响立法和司法裁决，如果有必要的话，还可以通过武装干预来支持它的扩张。^①

这些形成鲜明对照的技术进步和资本积累型式的一个重要后果（其中最有利可图的地区和产业为强有力的公司部门所开发），是使落后地区和低利润、高竞争的中间商生产和独立生产的经济部门面临萧条。这种发展和萧条的配合旋律给经济不平等刻上了一个独特的标志。尽管公司方面的某种活力慢慢注入了其他经济部门，但力量较弱的方面——如中间商资本家、不专为某一雇主工作的劳动者或专业人员、小业主以及家庭的——生产资料占有者仍被有力地拒之门外，未能获得经济活力。

与公司部门不平衡发展相平行的，以及部分作为其产物的，是资本主义劳动力的不平衡发展。劳动力的不平衡发展在教育对待少数人种和少数民族的问题上发挥了某种作用，可以将其描绘如下：具有不同社会阶级、种族、民族和性别特征的集团，在历史上一个又一个“浪潮”中被吸收到美国雇佣劳动制中去了。起先，这每一个集团是趋向于遭受极度剥削

^① 参见奥康纳：《国家的财政危机》（纽约，1973年）；默里·埃德尔曼（Murray Edelman）：《政治学的象征效用》（芝加哥大学出版社，1969年）；G·科尔克：《保守主义的胜利》（芝加哥，1963年）；兰德尔·巴特利特（Randall Bartlett）：《政治权力的经济基础》（纽约，1973年）；威廉·阿普尔曼·威廉斯（William Appleman Williams）：《美国史概要》（芝加哥，1966年）；罗伯特·韦比（Robert Weibe）：《寻求秩序》（纽约，1967年）；詹姆斯·温斯坦：《自由主义国家的公司理想，1900—1918年》（波士顿，1968年）。

的,被打上社会烙印的集团,但随着时间的推移,随着政治组织和代议制的出现,以及随着新雇佣劳动者填补最低职业位置的另一个浪潮的出现,每一个集团便在特定的生产领域和层次上获得了一个立足点。^①

在经济发展的关键阶段,把新集团统合到资本主义生产中去的新浪潮出现了,因此,在就业机会和流动机会两个方面,他们的经验具有质的不同。所以,在19世纪被吸收到中间商资本占支配地位的工厂生产中去的本国白人手工艺劳动者的经验,不可能与资本主义扩张的第一次浪潮中北欧移民的经验相同,在资本主义扩张的第一次浪潮中,大多数新职业基本上是不需要技能的。而这两者都不同于后来与19世纪末第二次公司兼并的巨浪有关的南欧和东欧的移民浪潮,当时少数民族的“低等级”成为城市阶级结构的稳定要素。同样,第一次世界大战后美国黑人从在南方务农到城市雇佣劳动力的职业转换,在某些重要的方面,是与他们前辈的经验不相同的。^②这种转换使白人少数民族劳动者的升级得以实现,为此他们已斗争了20年。历史上雇佣劳动部门内外的妇女运动(尽管维持了妇女在家庭生产中的地位),同样是分析妇女受压迫情况的一个独特标志。^③最近一个时期,当职业发展被局限于与官僚化生产有关的低层次白领工作时,大量

① 理查德·C·爱德华兹、迈克尔·赖克和戴维·戈登(David Gordon):《劳动力市场的分割》(纽约,1975年);霍华德·M·瓦赫特尔(Howard M. Wachtel):《劳动过程中的阶级意识和分层》,载《激进的政治经济学评论》,1975年即将发行;皮奥里:《移民在工业发展中的作用》,麻省理工学院经济学系研究论文,1973年5月,第42期。

② 斯蒂芬·塞恩斯特罗姆(Stephen Thernstrom):《其他波士顿人》(哈佛大学出版社,1973年)。

③ 朱丽叶·米切尔(Juliet Mitchell):《妇女阶层》(纽约,1975年)。

合格的女性劳动者出现在劳动力市场上便是妇女受压迫的标志。

根据劳动者在被统合到资本主义经济过程中去的独特的历史经验，根据他们在不同部门所获得的相关权力，根据他们相应的社会的、种族的、民族的、性别的内聚性，以及根据雇主给予他们的不同待遇，经济的不平衡发展相当自然地导致了将劳动者划分为不同的集团。除了白人与非白人，男性与女性，“少数民族”与“享有特权的白人”等明显的划分以外，在所谓“主要”劳动力市场和“次要”劳动力市场中流通的劳动力之间也存在着比较明显的划分。主要劳动力市场部分主要在公司和国家部门，那儿的职业特征是工资较高及通过白领和蓝领工会得到保证的少量职业保障。在主要劳动力市场部门，官僚制度和劳动的等级制分工是通例，并有明显的职业阶梯、资历规定和晋升机会。各类证书在这里起重要作用，而且，劳动者绝大多数是男性成年白人，而不是男性老年白人。

与这个主要劳动力市场部门平行的还有一个次要劳动力市场部门。这儿的职业特征是低工资、就业很不稳定和劳动者的流动，以及几乎没有什么工会组织。在次要劳动力市场，职业阶梯很少，并且，几乎没有什么晋升机会。教育证书对谋取职业不是重要的要求；从事这些职业几乎没有什么学习技能的机会，而且，劳动者的报酬不是根据训练和技能支付的。最后，同雇主相比，劳动者相对来说是无权的；强迫服从的手段通常是威胁和强制。小规模资本主义中同商企业部门的大部分职业，可能被认为是这种次要劳动力市场的一部分，尽管公司部门的最低层次的白领和蓝领职业也采取这种

第二部分 教育和经济生活的结构

形式。^①次要劳动力市场部门的雇佣是最受压迫的社会集团(黑人,波多黎各人,奇卡诺人,本土美国人,妇女,老年人,青年人和其他少数民族)所期望的份儿。^②

在有关市场和财产关系、劳动的社会关系和不平衡发展动力的全面讨论中,读者应该对为分析需要而把社会中每个人都置于各种集团之中的必要性留下深刻的印象。在我们谈及阶级时,不是把社会秩序看作是各种社会地位的连续统一体。一个阶级是由以同样方式与生产过程发生联系的个人组成的集团。从美国资本主义的组织机构及其制度中自然地产生出一种阶级结构。财产关系是构成阶级的一个基本方面,控制关系同样也是重要的。对阶级结构作最概括的说明就是:资本家拥有并控制生产资料;相反,劳动者不拥有自己劳动的产品,也不拥有或支配生产过程中的工具、厂房和设备。

有关阶级结构更加具体的,对分析问题有用处的描述,区分了资本家阶级和工人阶级中的不同部分。占支配地位的公司部门的资本家可以与小企业所有者相区别。不同部门和同一部门内,劳动等级制分工的不同层次劳动者,就象不同的劳动力市场中的劳动者一样,也形成了不同的社会阶层。

我们认为,对恰当评价经济与教育之间的联系来说,了解

^① 爱德华兹、赖克和戈登:《劳动力市场的分割》(纽约,1975年);瓦赫特尔:《劳动过程中的阶级意识和分层》,载《激进的政治经济学评论》,1985年即将发行;皮奥里:《移民在工业发展中的作用》,麻省理工学院经济学系研究论文,1973年5月,第42期;彼得·多林格(Peter Doeringer)和皮奥里:《国内劳动力市场和人力资源分析》(列克星屯,1971年)。

^② 参见巴里·布卢斯通(Barry Bluestone):《三重经济:劳动力市场和贫穷的劳动人民》,载《贫穷和人力资源》(1970年7—8月号);皮奥里:《移民在工业发展中的作用》,麻省理工学院经济学系研究论文,1973年5月,第42期;爱德华兹、赖克和戈登:《劳动力市场的分割》(纽约,1975年)。

阶级关系的原动力是不可缺少的。因为经济生活的组织结构及其制度不是机械地、随意地产生各种社会结果，而是通过由它们产生的各种阶级关系而变化、发展的。教育系统的任务是再生和改变这些阶级关系，而不能用学校教育对每一个人的作用简单“相加”等于总的社会效果来理解。

阶级之所以重要，是因为美国社会中的每一个人不是仅仅作为个体，而是作为集团彼此联系起来的。这就是说，阶级是一个社会概念，而且，阶级只有通过它们如何与其他阶级发生联系才能加以界定。同样，阶级中的各个社会阶层也只有通过它们与其他阶层可能存在的协调和冲突关系才能得到确认。阶级冲突可能出现在某一个部门——例如，中间商部门的劳动者与雇主之间，也可能出现在不同部门之间——诸如公司化农业企业的资本家与小农场主之间。共同的日常生产经验和反对敌对阶级的共同斗争或与同盟阶级的携手合作，将会产生本阶级共同的——不是相同的——价值观念或某种共同意识。我们在以后几章里将会更多地说明这一点。

现在我们将转入有关资本主义经济结构的一个严重后果的具体考察：劳动的性质。我们将指出，劳动关系既产生阶级的斗争和分裂，又反过来受到阶级的斗争和分裂的明显影响。这些斗争将在教育领域有规律地充分表现出来，并为教育变革提供某种动力。

劳动、阶级和个人发展

谁建造了七座底比斯城堡？

这些书籍中写满了国王们的名字。

第二部分 教育和经济生活的结构

是国王拖运了这些峻峭的大石块?……

黄昏时,中国长城已经竣工

石工们又到哪里去了?……

伯托尔特·布雷赫特

任何一种深奥精妙的教育理论都没有忽略这样一个事实:学校为经济生活训练青年。教育改革的方法各不相同,然而在这方面,它们都认为学校需要担当起这种角色。我们已经论证,技术决定论-选优任能论的观点在于强调生产的技术关系而不是生产的社会关系,还在于提出教育的经济作用主要是培训职业技能。另一方面,约翰·杜威的看法尚欠透彻,其缺点在于不现实地相信在资本主义发展进程中劳动的民主性会不断增强。

在这一节,我们将试图通过职业社会结构的详细分析,来纠正理论上的缺陷。我们认为,劳动性质是个人发展的一个根本决定性因素;也是决定劳动者能否参与计划、决策、生产与任务的完成,以及充分地表现他们创造性需要和能力的一个核心因素。在资本主义社会(应归之于前几节中我们所概括的各种力量的作用),对大部分人来说,劳动完全不具备这些性质。劳动的这种特征不是现代技术的必然后果。这一——人们往往相信——本身需要等级体制、官僚体制,以及严密的控制、任务的分割和普遍的技能级差。确切地说,劳动的社会关系是美国社会中统治阶级和权力关系的产物。如果富有意义的教育改革要求生产关系来个转变,那么,像我们所认为的那样,我们必须以创造一个新的社会结构作为开

端，而不是以发明一种新的技术作为开端。

劳动和个人的发展

物质上的满足仅仅是劳动的一个职能。其它职能还包括劳动者的经济保障、劳动者的社会联系，以及——最重要的——作为一个社会存在，作为一个创造者和作为自然主人的劳动者的人性潜能的发展。在生产过程中，劳动者生产的不仅是物质产品，还生产着他或她自己。根据马克思的观点：

〔劳动是〕人和自然之间的过程，是人以自身的活动来引起、调整和控制人与自然之间的物质变换的过程。人自身作为一种自然力与自然物质相对立……当他通过这种运动作用于他身外的自然并改变自然时，也就同时改变他自身的自然。^①

劳动和社会生活之间的联系是社会学的核心问题。正如社会学家埃利奥特·雅克（Elliot Jacques）所证明的：

……为了生计的劳动是人一生的基本活动之一。由于生活处于危难之中，他不得不千方百计地向环境挑战，这就使他自身所具备的能力具有了现实性——作出判断、取得具体和特定的结果。它要求

^① 马克思：《资本论》，第一卷。（《马克思恩格斯全集》，第23卷，人民出版社，1972年，第201—202页。——译者）

第二部分 教育和经济生活的结构

他不断地考虑外部现实和对那个外部现实的内在感知的一致性，考虑他的自我评价的准确性……简言之，一个人的劳动不仅仅是满足自己的物质需要，从更深的意义上讲，它给予他衡量心智是否健全的尺度。^①

因此，依据劳动是广泛的还是狭隘的，激励人的还是使人厌倦的，便能决定它促进还是阻碍一个人能力的发展。而且，既然个人通过他们与生产活动的联系方式来发展自己的个性品质和意识，那么，劳动便是按照阶级的要求来形成意识的一个基础。就资本家和工人，农场主和雇佣劳动者，白领和蓝领劳动者，女性雇佣劳动者和家庭妇女都会取得不同的生产经验而言，他们也都会倾向于发展不同的文化、生活风格、兴趣和意识形态。因此，社会分层和工人阶级的分裂本身是与生产中的个人经验密切相联系的。

劳动经验对生活的总的趋向会产生广泛而深刻的影响。医生、医学研究人员和精神病学者都已经注意到，在劳动满意感和基本的生理、心理健康之间存在着直接的联系。在一个给人印象深刻的有关衰老问题的长达15年的研究中，帕尔莫尔发现，长寿的最佳预告因子是工作满意！^②此外，工作满意和常乐表明比依靠医生检查身体机能、测量吸烟程度或遗传情况所作出的评定更有利于长寿——尽管众所周知，

^① 雅克，引自《美国的劳动》，特别工作组给美国卫生、教育及福利部的报告（麻省理工学院出版社，1973年），第6页。

^② 厄尔德曼·帕尔莫尔(Erdman Palmore)：《预测长寿：对年龄的追踪控制》，载《老年医学》，1969年冬季号，第259—263页。

各类调查表不能测量工作满意的实际情况,事实也是如此。另外,阿瑟·科恩豪泽(Arthur Kornhauser)在他关于蓝领劳动者的研究中发现,他所取的407个汽车工人的样本中40%具有精神不稳定症状。^①在工作满意与心理健康之间存在着重要的相关。

劳动的社会关系也影响到其它领域。初看起来,这些领域似乎与劳动完全没有关系——例如,个人的政治行为。对劳动的控制程度是决定疏离政治过程或参与政治过程的程度的因素。那些有较多机会参与职业决策的人很可能是参与政治的。因此,悉尼·维巴(Sidney Verba)和诺曼·尼(Norman Nie)在他们的令人钦佩的统计学分析《参与美国》中说“……一个人的社会地位——他的职业、教育和收入——将在很大程度上决定他参与政治的程度。这是通过有利于参与的各种‘公民态度’(诸如,功效意识、参与政治的心理意识和参与的义务感)的介入作用来实现的。”^②

这是为什么?因为存在着一种将某一生活领域的经验推广到所有领域的倾向。甚至,有关劳动境遇与儿童教养标准之间关系的分析也指出,劳动场所的专制制度对于培养参与政治生活的信仰和信奉民主政治的态度是有害的。^③

劳动经验与各种闲暇活动也是密切有关的。这一事实在有关美国人闲暇活动的研究中已被反复地注意到了。^④面

① 阿瑟·科恩豪泽:《产业工人的心理健康》(纽约,1965年)。

② 悉尼·维巴和诺曼·尼:《参与美国》(纽约,1972年),第132页。

③ 梅尔文·科恩:《儿童期和遵从》(1969年)。

④ 塞巴斯蒂安·德格拉齐(Sebastian DeGrazia):《时间、工作和闲暇》(加登城,1962年);艾尔弗雷德·克拉克(Alfred Clarke):《闲暇和职业声望》,载《民众闲暇》,埃里克·拉腊比(Eric Larrabee)和罗尔夫·迈耶森(Rolf Meyersohn)编(伊利诺斯州格伦科,1958年)。

对这些研究(和常识),人们惊奇地发现,许多社会学家都坚持认为,在像美国这样富裕的“后工业社会”里,劳动的品质越来越不重要了,而闲暇的品质却将在个人幸福中占据核心的地位。^①其实,这两者是连在一起的!因此,在一项深入的、控制得很好的研究中,威廉·R·托伯特(William R. Torbert)揭示了劳动的控制程度与闲暇活动的活力之间的直接联系。托伯特研究了209个人,获得了反映他们在多大程度上控制决策、控制劳动进度和数量以及活动的常规性对创造性特征的工作评价资料。他还根据作为闲暇活动特征的所需精力、知识和承担义务的程度,获得了有关参与闲暇活动的测度。

托伯特还获得了反映劳动者的主观满意程度、工作上的挑战感、变化感和兴趣的职业参与程度的测度。他发现,一方面在工作评价(控制程度)与职业参与程度之间存在着十分密切的关系,另一方面在工作评价(控制程度)与闲暇活动的参与程度之间,也存在着十分密切的关系。事实上,有关职业的控制和参与程度的两项测度将说明闲暇活动中81%的变异度。甚至在具有相同职业地位和教育程度的劳动者中,职业控制、职业参与和闲暇时间的利用之间的联系也是实际存在的。^②

最后,从本书观点来看也许是最重要的,劳动的性质提供

^① 参见德格拉齐:《时间、工作和闲暇》(加登城,1962年),对这一论点的批评。

^② 威廉·R·托伯特:《多半是傀儡》(马萨诸塞州剑桥,1973年)。另外的证据和广泛的文献目录,参见克里斯托弗·阿吉里斯(Christopher Argyris):《个性和组织》(纽约,1957年)及《个性和组织理论修订》,载《管理科学季刊》,1973年6月。

了影响家庭和学校中个人发展性质的某种形式的前提条件。简言之，劳动性质对个人产生的影响远远不止于对工作的直接满意程度。对劳动过程、产品和人际关系的控制程度将决定在多大程度上劳动会成为发挥创造性和社会建设性的途径。有劳动的需要或缺乏这种需要，将显著地影响劳动者身体、认知、情感和其它能力的发展。最后，劳动的内容、劳动的社会声誉和社会贡献将成为个人自尊的基本要素。

大多数人至多把自己的工作看作是痛苦的、不得已而干的。尽管对于大多数劳动者来讲，工资、劳动的物质条件和职业保障多年来都已有了显著的改善，但仍然存在着一不满意情绪。旷工，频繁的人员流动，自发进行的罢工，产业破坏活动和玩忽职守，在过去 10 年里有了显著的增加。最近，卫生、教育与福利部的一份报告《美国的劳动》证实，在一个有代表性的大样本中仅仅 43% 的白领劳动者和 34% 的蓝领劳动者对他们的职业感到满意。^① 优厚的报酬和劳动条件是不够的——劳动者需要的是创造性的和富有意义的职业。或者，用卫生、教育与福利部报告的话说：“正如过去 20 年中 100 多个研究所表明的，劳动者最需要的是要成为他们直接环境的主人，是感到他们的劳动与他们自己是不可缺少的自尊的两个组成部分。”^②

成千个劳动者和最近的几十个研究的证据都使人联想起 130 年前马克思关于异化劳动的描述：

那么，劳动的外化表现在什么地方呢？首先，劳

① 雅克，引自《美国的劳动》。（麻省理工学院出版社，1973 年）

② 出处同上，第 13 页。

第二部分 教育和经济生活的结构

动对工人说来是外在的东西，也就是说，不属于他的本质的东西；因此，他在自己的劳动中不是肯定自己，而是否定自己，不是感到幸福，而是感到不幸，不是自由地发挥自己的体力和智力，而是使自己的肉体受折磨、精神遭摧残。因此，工人只有在劳动之外才感到自在，而在劳动中则感到不自在……因而，它不是满足劳动需要，而只是满足劳动需要以外的需要的一种手段……外在的劳动，人在其中使自己外化的劳动，是一种自我牺牲、自我折磨的劳动。^①

劳动者经受了这种以无力量、无意义、隔离和自我异化形式表现出来的劳动外化。无力量，是因为劳动按官僚秩序组织起来，按照等级制权力，受最高层的统治，把劳动者看作是机器的另一种部件，看作是多少有些脆弱的和容易制服的，以及必须接受指挥和支配的。无意义，是因为劳动被分割成无数简单零碎的工作任务，劳动者只是专长于其中的某一项工作任务，并且它对最终产品的贡献是最小的、不具人格的和标准化的。无意义，同样还因为那些被要求为利润而不是为人的自身需要而生产商品的劳动者非常清楚地意识到，他对于社会福利的贡献是令人怀疑的。生产钢铁的工厂污染大气和流水。生产汽车，这种产品便拥塞街头、冒烟、熄火，最后在60个月的“服役期”之后报废。销售保险的成功仅仅依赖于劳动者能否比较精熟圆滑地掌握顾客心理。

此外，劳动者在劳动中一般说来是被隔离的。任务的分

^① 卡尔·马克思：《经济学哲学手稿》。（《马克思恩格斯全集》，第42卷，人民出版社，1979年，第93—94页。——译者）

割妨碍了劳动者的团结和合作。等级权力有效地使不同等级层次的劳动者互相对立，并且，由于劳动者不能合作地决定管理生产的重要决策，因此就不可能建立真正的劳动团体。最后，劳动者的无力量、无意义和隔离处境导致了仅仅把劳动看作是一种工具，看作是获得物质保障的一种手段，而不是目的本身。但是，劳动对自我限定和自我概念是如此重要，以致于个人自我意象只是作为实现未来目标的一种方式而得到明确。因此便产生了劳动者的自我异化。

一个人可能是自我异化的——即与本质和灵魂相疏离——这已经被看作是劳动者（不管是蓝领或白领）自我概念的核心。正如埃里克·弗罗姆（Erich Fromm）在《合理的社会》一书中提到的：

〔一个人〕没有感到自己是一种能动的力量，是人性力量的载体。他同这些力量相疏离，他的目的是要在市场上成功地出卖自己。他的自我意识似乎不是来自作为有情爱、有思想的个体而进行的活动，而是来自他的社会经济角色……他没有感到自己是一个有爱、恨、信仰、怀疑的人，而是与自己的真实性相疏离的抽象物，他履行社会系统中的某种职能……他的身体、心智和灵魂就是他的资本，而且，他的生活目的就是用这种资本来进行有利的投资，以获取自己的利益。象友谊、谦恭和善良这些人性品质都被改造成商品，改造成有利于在人格市场上获得高价钱的“人格”财产。^①

① 埃里克·弗罗姆：《合理的社会》（纽约，1955年），第140页。

劳动、权力和技术

劳动力市场和劳动者与对自己的联合活动的控制权相分离,在一些基本方面把劳动力变成了商品:用于买卖的物品,它的变动受供需关系的影响,而且失去了在劳动者自我求成的社会活动中得到的教养和意识。精明的雇主在安排工作时不会考虑劳动者的创造性需要,除非它与利润的赚取偶然相合。事实上,企业内部的社会关系,尤其是作为异化劳动标志的等级控制制,将在经济发展过程中得到强化和深化。最后,不平衡的经济发展和劳动力的分裂,将有助于形成一支由比较无根基的、比较无力量的和就业不充分的社会集团所构成的储备队伍。这支队伍在经济活动高峰时期被吸收到劳动力大军中,而在萧条时期则被解雇。低报酬的、毫无保障的、经常面临危险的、对健康有害的、令人厌倦的和压制性的次级职业是异化劳动的原型。

但是,美国的异化劳动是资本主义结构的产物这一状况不可能如此简单地产生。假定劳动者能够选择自己的社会组织形式,又将如何?如果有人强迫他们再生资本主义劳动的社会关系,那么,他们会被迫放弃先进技术带来的好处吗?如果是这样的话,那么,不是资本主义倒是技术,成了问题的核心。甚至倾向于仿效资本主义生产过程的国有化社会主义国家,也必然会十分重视这种技术决定论的观点。

然而,我们认为,所谓异化劳动是现代技术必然结果的论点是根本错误的。首先,有充分的证据(我们将简要地评论它)表明,甚至在现有技术范围内,也可以把劳动组织得更更有活力,更能满足劳动者的需要。这些可能性的存在并受到雇主们的抵制,说明工作结构和内容并没有反映劳动者的需要。

第二，工业技术本身不是无社会偏见的知识进步的结果。相反，它反映了工业界头子垄断了技术信息的控制权。技术之会被舍弃仅仅是因为它们威胁了工厂中的“权威”。工业技术的历史标示了过去多半由雇主作出的并反映了雇主利益的选择的积聚。因此，我们不能想当然地认为可以限制目前工业技术的发展和使用。

第三，异化劳动不是一种技术现象，而在本质上是一种社会现象，这种看法恰恰出于这样一个事实：劳动力不是一种商品，而是一种活跃的、能动的力量。劳动者所“出售”的不是劳动，而是对他们劳动能力的有效管辖权。在劳动力市场交换的商品，我们称之为劳动力（根据马克思的说法）。而劳动力就是在目前的生产过程的技术和组织形式下个人贡献于生产过程的能力，它包括劳动者的体力和智力技能以及行为特征。

然而，资本家的利润不是由劳动者所具有的劳动力决定的，而是由实际劳动——在劳动中所从事的生动、具体的生产活动所决定。这种实际劳动取决于雇主有没有能力通过他与劳动者的权力关系，来强化生产规范，并使生产费用减小到最低水平。当资本家买进一台车床，他得到的仅仅是——一台与已知价格相符的具有已知的一定规格和生产性能的车床。然而，当他“买”进一个劳动者时，他得到的不是劳动本身，而是一个问题：如何从工人身上获得劳动成果。这个问题将通过保持和加强他用于劳动者的权力而得到解决。因此，资本主义生产本质上是一个社会过程，而不仅仅是一个技术过程。并且，异化是一种阶级现象，而不是一种技术现象。

劳动的等级制分工并不是必然有效的，这种观点与许多

被顽固坚持但却无事实根据的意见相矛盾。我们将讨论其中的三种意见。第一种意见是，工业革命期间工厂制度对传统劳动形式的胜利证明了，劳动的等级制分工在先进技术的背景下是有效的。第二种意见是，工作的分割化和常规化本身将导致提高生产率，尽管它不会使劳动者感到满意。第三种，也是最重要的意见是，任何其它已知的劳动组织形式都不会比劳动的等级制分工更多产。我们认为所有这三种意见都是不正确的。

相反，我们认为，在工业革命的早期，工厂制度的成功主要应归功于廉价劳动力的开发，劳动时间的延长和强迫加快劳动速度；工作的分割是削弱劳动者团结和力量的一种手段；而且，增加劳动者参与生产决策的机会差不多始终如一地导致提高生产率。

让我们从工业革命时期的劳动分工开始吧。^①正如今天许多人把大公司的成功归因于它的官僚制度一样，许多人也把资本主义中间商的成功归因于其实行劳动的细密分工。亚当·斯密，经济学家中第一个支持资本主义的大辩护士，对工作分割为什么会提高技术优越性的提高说了三个原因。^②首先，斯密说，使某项简单任务专门化将提高每个劳动者操作的灵巧和速度。第二，劳动的细密分工将节省任务传递中损失的时间。第三，工作专门化将使严格操纵的机器能够用来替代各种具体的操作。

尽管斯密的推理引人入胜，但我们却同意斯蒂芬·马格

^① 这一材料主要引自马格林的著名研究：《老板们在于什么？资本主义生产等级制的起源和作用》，载《激进的政治经济学评论》，1974年，第VI卷，第2期。

^② 亚当·斯密：《国富论》（纽约，1937年），第734页。

林的论点：这可能是错误的。关于节省任务传递时间的论点是正确的，但这仅仅意指，劳动者必须在每一阶段加工大量材料。高效率的劳动者不是纺几码线，然后织布，漂洗和染色，再纺更多的纱线等，而是纺大量的纱线，这样使丢失的时间减少到最小程度。在连续加工的产业中，在两个阶段之间过长的滞留时间是不可能有的（比如，在钢铁生产中，在产品仍保持适当温度时必须及时处理）。斯密的意见是由相同的人组成一个劳动团体——每个团体在不同时间完成全部操作。但这恰恰正是中世纪行会工匠团体所用的操作方式！这个论点不可能解释资本主义生产的优势所在。

由于相同的原因，斯密的第三个论点也不是中肯的。专业化机器的使用将增加生产过程中分隔步骤的数量，并且在连续加工的产业中也许要求大的劳动组合，但不是要求等级制的、不平等的和工作的专门化。还有早期生产和工厂制度也使用完全不同于与农民和行会生产的技术。其中一个极好的例子是美国的制鞋业——在南北战争以前它是改造生产的社会关系的领导部门之一——它从行会发展到基本上使用相同手工工具技术的工厂生产。制鞋机器是在各种制鞋工厂组合起来之后被大量使用的。

这样我们就剩下了斯密的第一个论点：工作分割将提高每个劳动者的灵巧性。然而，马格林的证据表明，在早期工厂和生产中儿童和成人都会很快学会所有各种技能。例如，平均 14 岁的儿童学习织棉布的技艺只需 6 个星期。在拿破仑一世进行的历次重大战争期间，当所有强壮的英国人应招入伍时，妇女们便很快学会了羊毛编织并取代了男人们的位

置。^①同样的情况也发生在第二次世界大战期间的美国，那时妇女们在大后方的工厂和公司中广泛替代了男人。大多数职业并不需要长时间的培训；当社会的一般技能水平足够高的时候，这似乎是一个通例。当前在专门技术知识领域（比如计算机、化学和电子技术）有一些例外。但就是在这些技术领域，劳动者一生可以在劳动和学习之间不断交替地获得平等培训和继续教育的机会；这有可能减少工作的分割状态，而不会对提高生产效率产生不利影响。

那么，历史上为什么会出现工厂生产呢？答案似乎是：它是经济控制和社会控制的一种有效手段。首先，如果任何劳动者都能执行任何任务，那么，他们对于生产过程的了解就会使他们团结在一起，并为自己而进行生产。在行会制度下，这受到合法约束的限制——行会师傅控制了新入会师傅的数量，而且，所有生产都必须在行会合法认可的师傅的指挥之下进行。但在“自由经营的企业”中，这种控制形式是禁止的。

其次，就是在资本主义公司中，雇主的控制权也取决于每个劳动者不能掌握控制权。如果所有劳动者都有能力内行地、有效地处理生产过程的任何方面的问题，那么，这不但会增强他们的控制意识和自主意识，而且会削弱作为生产协调人的雇主的合法性。然而，正是这种合法性，维护了雇主在财政上的支配地位和直接生产者与消费者之间中介人的地位。职责的扩大和劳动者的民主管理会很快威胁公司的政治稳定性。通过任务分割实现“分面治之”的方针是老板的重要谋

^① 琼·埃伦·特雷(Joan Ellen Trey):《战时经济中的妇女》，载《激进政治经济学评论》，1972年7月，第4卷，第3期。

略，上面引证的马格林的文章已充分地说明了这一点。

但是，如果早期工厂表面上使用与现代控制劳动者的经营方式相同的方法，那么前者为什么能够通过廉价出售击败从而最终取代他们更为传统的竞争者呢？答案似乎在作为增强雇主控制劳动者权力的直接手段的等级控制的体制中。让所有劳动者在一个屋顶下干活，能够使资本家大大增加工作周的时间。资本主义企业的劳动者不可能在劳动和闲暇之间作选择，而只能一天工作12或15个小时，否则就会失去工作。既然所有劳动者或多或少得到的实际报酬与工作日时间没有关系，那么，工厂制度也就大大减少了劳动力费用。而且，工厂中的直接监督制度可以使资本家加快工作速度，使劳动者工作得精疲力竭。最后，工厂制度使用了大量靠救济生活的人、妇女和儿童劳动力，而工资却比强壮的男工低。

结果，当资本家减少了产品成本和增加了巨额利润时，资本家就能支付男性劳动力较高的周薪。这就使资本家有更大的能力去积累资本，去进行再投资和扩大利润，从而使天平朝着有利于资本主义企业的方向倾斜。但这应归功于劳动力的充分发挥，而不应归功于工厂制度的技术效率。这种状况迫使独立生产者延长自己的工作日时间以适应他们产品价格的不不断下跌，但这些生产者在四分之一世纪里维持了他们与工厂比肩的地位。现代美国经济中某种仍然按照行会或家庭生产方式组织起来的重要部门的幸存，证明了这种前资本主义组织形式的活力。

然而，工厂制度确实由于技术方面的原因最终摆脱了这种前资本主义的组织形式。根据我们有关技术决定论的讨论，其原因是令人感兴趣的。首先，仅仅因为资本家拥有大

量资金用于新机器的开发。机器发明者试图通过使自己的发明适应与工厂生产的社会关系相一致的各种生产方式来满足资本家的需要。其次，因为存在着大量独立生产者，所以各种专利权不可能得到保护；而资本主义大公司则为发明者提供了稳固而又引人注目的市场。再次，许多发明者的目的在于与资本家合伙，从而为自己获利而生产。

所有这些因素使这种技术革新模式绝对地偏向于资本主义公司等级制的分裂的生产关系。不是技术支配了生产的社会形式，相反是生产的社会关系极其广泛地支配了技术，从而使我们和技术决定论投下了深深的疑问。

以上分析尽管指的是英国的“第一次工业革命”，但很可能与美国的经验十分类似。历史的比较研究仍需进行，但已有一些研究实例。^①在有关美国钢铁工业发展的研究中，凯瑟琳·斯通(Katherine Stone)断定，劳动的社会组织不是由技术需要产生的，而是由钢铁生产的权力关系产生的。^②

1890—1910年期间是美国的钢铁业时代。由于摩根(Morgan)和安德鲁·卡内基财团的合并活动的刺激，美国钢铁业成为世界上第一个拥有10亿美元资产的公司。到1901年，它支配了美国市场的80%。在生产中大规模地引进新技术和新机器的钢铁工业的蓬勃发展，完全依赖于劳动的等级制分工。然而，在1890年之前，钢铁生产以劳动者对生产具有很大程度的控制权为特征。熟练劳动者与资方签订合

^① 参见由哈里·布雷弗曼(Harry Braverman)所作的精彩论述：《劳动和垄断资本》(纽约，1974年)。

^② 凯瑟琳·斯通：《钢铁工业职业结构的起源》，载《激进政治经济学评论》，1974年夏。

同，以现行钢铁市场价格作相应的比例调整来决定每吨钢铁的价格。然后，这些熟练劳动者再去雇用其他劳动者（“非熟练的”），并由他们自己掏腰包支付这些雇佣劳动者报酬，最后就他们之间的收入分配再达成一致意见。这些熟练劳动者借助于自己的知识，借助于对劳动过程的控制和自己的联合组织（钢铁、锡业劳动者联合会），获得了对劳动过程进行任何有目的的经营变革（包括技术革新）的实际否决权。

这种情况对早期钢铁大王提出了一个极其重要的两难问题：如果劳动者本身得不到利益，怎样才能引进技术革新？显然，唯有通过打破劳动者对生产过程的控制权，才能引进技术革新。在1892年，亨利·克莱·弗里克（Henry Clay Frick）被指派去做这项工作。不准工人进入霍姆斯特德工厂，招请平克顿武警部队，宣布“工厂不承认工会”。经过长期、尖锐的斗争之后，联合的钢铁工会被破坏了，等级制程序建立起来了，技术革新迅速地开展起来了，高速发展和高额利润的钢铁工业的未来得到了保证。正如戴维·布罗迪（David Brody）断言的：

在1890年以后的20年里，炼铁工人的生产率增加两倍，而他们的收入增加了一半；炼钢工人的产量翻了一番，而收入增加了五分之一……只要使劳动力没有能力反对钢铁老板的决策，是可能取得成就的。^①

^① 戴维·布罗迪：《美国的钢铁工人：非工会时代》（纽约，1970年），第48—49页。

这里我们对是利润而不是效率决定劳动的社会分工有了一个清楚的了解。而且，一旦集权控制被强加其上时，随之而来的似乎确实是，效率决定了工作的分割和常规化。事实上，从组织理论的许多实验室研究中可以推断出一个普遍的命题，维克托·弗鲁姆(Victor Vroom)在工业社会心理学方面对实验文献的评述中简要地表达了这一点：

……〔证据表明〕分权的结构对于完成困难的、复杂的或不寻常的任务是有利的，而集权的结构对完成那些简单的和常规化的任务是比较有效的。^①

反之，这个看法认为，假定一个公司是以集权控制为基础的，那么最有效的技术就会是那些用来完成常规性的、单调的和重复劳动的任务的技术。在一个分权的环境中，情况恰恰相反。有关任务分割方法将带来较高生产率（它是以集权化的公司中的监视操作为基础的）的通常看法，不过是从这些事实中得出的一个错误推论。

最后，认为没有一种已知的组织方法会比等级制控制更为优越的观点，似乎也受到了有关劳动者参与决策将带来高效率的广泛证据的反驳。因此弗鲁姆指出，即使劳动者有节制地参与决策和制定目标，也会提高生产率。而且，他发现，集体决策的平均质量要高于个人决策的平均质量；让每个人都各自想办法，然后组织一个小组在这些方法中权衡利弊、进

^① 维克托·H·弗鲁姆：《工业社会心理学》，载G·林赛(G.Lindsey)和E·阿伦森(E.Aaronsen)编：《社会心理学手册》(马萨诸塞州雷丁，1969年)，第242页。

行选择，就会得到最佳的结果。^①

让我们举个例子。由麻省理工学院主办的“参与管理”的斯坎伦计划，已经在美国许多工厂里进行试验。这个计划给予劳动者有限的权力来组织和改善劳动过程和劳动条件；它保证劳动者能分享成本下降的收益。在对10家工厂的一项研究中，粗略估算，生产率每年平均增长23.1%，这是全国生产率平均增长率的7倍。^②很明显，在工人、技术人员和计划者中进行长期、稳定的对话，将会增进这种多产的活动。

其它许多研究也得出这些结论：当给予劳动者决策权和目标确定权时，生产率的提高十分显著。^③最近一项研究《美国的劳动》至少记录了有关有利于劳动者更多参与、提高生产率和满意程度的生产改组的两打实例。^④正如布隆伯格阐述的：

在所有文献中几乎没有一项研究不证明，提高劳动的满意程度或……提高生产率来自真正扩大劳动者的决策权力。我认为如此一致的研究结果在社会研究中是很少见的……参与管理的劳动者就是一

① 同上，第224页，第230页，第232—233页。

② 安德烈·戈兹：《劳动者的控制：一些欧洲的经验》，载《集体努力》，1971年9—10月号，第1期。

③ 还可参见保罗·布隆伯格（Paul Blumberg）：《工业民主》（纽约，1969年）；卡尔·里斯金（Carl Riskin）：《激励制度和劳动动机》，载《研究论文》，1974年冬季号，第1卷，第4期；格里·亨尼厄斯（Gerry Hunnius）等：《劳动者的控制》（纽约，1973年）；卡罗勒·佩特曼（Carole Pateman）：《参与和民主理论》（英国剑桥大学出版社，1970年）；雅克：《美国的劳动》（麻省理工学院出版社，1973年）。

④ 雅克：《美国的劳动》（麻省理工学院出版社，1973年）。我们说“至少一打”，因为所列举的两打以上实例都没有充分地或特别有说服力地说明生产率的数据。然而，也没有实例说明生产率的下降。

个全身心投入的劳动者，因为他的工作就是他自身的扩大，通过自己的决策，他将创造自己的劳动、调整和管理自己的劳动。^①

但是，这些有节制的劳动者控制的建议，往往是在为生存而奋斗的新移侨民尚未同化的地区和公司中开始实行的。危机结束时，往往回到“正常操作程序”。劳动者逐步提高自己参与控制的要求，其威胁实在太大，因而篡夺等级制权力特权的行动很快被平息。广义的效率就是服从官僚控制的需要。

因此，在资本主义制度下，劳动者真正参与生产管理作为一种普遍现象实际上不可能实现。随着近来劳动者不满情绪逐步发展，资本家由于注意到“使劳动者满意”会带来效益，所以已经加强了对经济民主选择的研究。经济民主可能暂时恢复企业的和谐和士气。经济民主的做法包括小组协作生产、工作职责扩大和工作轮换、管理委员会的劳动者代表制等等，而资本家则保持对整个生产组织的控制。在这些方面，已经不时产生了引人注目的生产效益，尽管这些格局并不象征着比经济民主更好的一种选择。

劳动等级制分工的无效益是由于它否定了劳动者发挥创造力的余地。在劳动者不能对生产活动过程和产品加以控制的情况下，他们主要关心的不是把全部精力投入工作，而是保护自己不受专制管理的支配。他们对操作效率的关心，充其量是敷衍塞责的。重视效率往往被看作是他们利益的对立

^① 布隆伯格：《工业民主》（纽约，1969年），第121页。

面而遭到反对。^①因此,以上研究都忽视了劳动者参与管理带来的潜在生产效益:这种效益来自于,当劳动者控制了生产过程并分享变革带来的好处时,劳动者对技术变革和劳动场所改组的更大的接受能力。更有意义的是,许多工会反对现行的劳动改组方案——即使是那些允许劳动者象征性地参与管理的方案——因为劳动者不可能保护自己不因生产率的提高而被替换,因而不能继续分享由利润增长带来的任何好处。劳动者通常都聚藏着极大的战斗力和创造力,这些战斗力和创造力的激发只待有良好的环境。

论证的重点已明显地转向以下内容:生产的等级制形式是不断富裕的必要代价。劳动多半是“无意义的”和压抑性的,其原因不是技术本性和劳动分工使然,而是阶级关系的性质使然。

那么,为什么在目前社会主义国家中还没有出现民主的劳动组织呢?要是没有证据表明技术的运用必需以等级制权力为前提,那么,这一事实是不是至少暗示了,官僚政治不是控制现代社会生活的必然趋势?我们相信这一点。首先,中国、古巴和智利(在艾伦迪时期)的许多工厂显示出,劳动者实际参与生产管理具有积极的效果。^②其次,东欧的国有化社会主义国家从来就不是民主的,相反,最高统治层总是通过生产的严密控制、集权化的政党结构和武装部队来维持自己的权力。因此,他们已经在劳动场所中建立了具有公司资本

^① 雅克:《美国的劳动》(麻省理工学院出版社,1973年),第121页。

^② 里斯金:《激励制度和劳动动机》,载《研究论文》,1974年冬季号,第1卷,第4期;安德鲁·津巴利斯特(Andrew Zimbalist):《艾伦迪领导下的智利工厂中的劳动者管理》,哈佛大学未出版的哲学博士论文,1974年。

主义生产特征的等级制。

控制的经济学

我们已经指出，控制的必要性比技术性质能更好地解释劳动的等级制分工。但我们必须了解为什么需要控制，尤其是在许多情况下如果控制是与技术效率相冲突的话。实际上，我们必须解释对于劳动的社会关系来说，主张控制意味着什么，由此，经济系统对整个教育系统提出了哪些要求。

一般来说，雇主建立劳动组织是为了实现两个互补的目标。首先是为了再生他们在生产等级制中的特权地位。与此密切相关的第二个目标是要保证长期充足的利润，没有利润，企业将不再存在。因此，谋求利润是保持公司董事阶级地位及其收入来源的一种手段。^①

为了追求共同的利润和永远保持他们的阶级地位，雇主们寻求三个近期目标——有时是互补的，有时是互相冲突的。这些目标是：技术效率、控制和合法性。技术效率要求在一定的投入（劳动力、原材料和设备）条件下最大限度地增加产品来组织劳动。对生产过程的控制要求保持最高的决策权，这个主张一直是成问题的。只要有可能，劳动者总是要求控制有关劳动条件的决策以改善他们的状况。按照等级制组织生产和分割工作任务，将导致把劳动者划分成互相对立的不同层次，并缩小了每一个劳动者不受约束的范围。这两种做

^① 事实上，在充分竞争条件下，最大限度地追求利润是资产阶级地位再生的必要条件。这里我们不需要参加有关公司是否确实试图最大限度地增加利润的复杂争论。参见爱德华兹于1972年进行的调查。我们可以得出结论，断定有其它目标（例如最大限度地推销和雇佣）的理论与有关行为含义，在美国经济的复杂关系中实际上是与最大限度地追求利润的目标不可分割的。

法削弱了劳动者的团结(从而限制了小集团的力量),并有助于通过他们的日常活动,使他们相信自己不具备管理的能力,甚至相信自己参加管理在技术上是不可行的。现在我们开始论述“分而治之”的原则。^①

进一步说,为了使公司中的权力关系看起来是最公正的或者至少是不可缺少的,就必须把劳动组织起来。这就是说,上司、下属和同级的人之间的关系决不能违背大社会的规范。上司的领导权和下级的服从义务都必须确立在一般文化价值的基础上。正是因为这个原因,上司始终必须比下属的薪水高,而不管这两种劳动力的供应情况怎样。也正是因为这个原因,在美国,由于其独特的种族歧视和性别歧视型式,黑人和妇女一般都不可能在等级制权力阶梯上置于白人或男性之上。而且,雇主通常还设立了各种劳动角色,以致于青年人不会把年长的人差来遣去。根据个人身份标志,自我显示是重要的;无论他们实际在技术上发挥的作用如何出色,个人的言行和服饰必须与他们的地位相称,必须积极地保护他们自己的特权及相应的权力。^② 各类教育证书也进入了这个领域;雇主们发现把等级权力授予受过良好教育的劳动者是合意的,这不仅因为接受较高水平的学校教育能使雇员把手边的工作干得更好,或者因为受过更多教育的人根据他们的品行更适合掌握权力,而且还因为教育成就——正如由这种或那种毕业文凭所标志的——根据流行的社会价值使权力得以合法化。我们将探讨工作安排的标准如何影响到教育政策的范

^① 马格林:《老板们在干什么?资本主义生产等级制的起源和作用》,载《激进的政治经济学评论》,1974年,第VI卷,第2期。

^② 关于这一点想更多了解的话,参见欧文·戈夫曼(Erving Goffman):《日常生活中的自我显示》(纽约,1959年)。

围；现在我们将进行更加具体的考察。

在理解公司企业的社会关系时，不能过分强调合法性的重要性。如果有人想当然地看待社会的基本经济组织，那么，其成员需要的便仅仅是装备合适的认知技能和操作技能以满足劳动的要求；他们需要的便仅仅是提供给自己一种报酬结构以激发每个人习得和提供这些技能。美国资本主义满足这第一种需要是通过家庭、学校和在职培训，满足第二种需要是按照职业等级形成的工资结构。

然而，生产的社会关系不能想当然地来看待。资本主义经济的基石是企业董事们用以组织生产、制定管理劳动者生产活动的规则并作出相应的雇佣与解雇决定的得到法律认可的权力；所有这一切都只容忍由劳动者组织和政府法规硬行作出的适度限制。但是这种权力可以被用来强有力地镇压只是偶然发生的联合反抗行动。仅仅依靠暴力，未必是行使权力的稳固基础。卢梭(Rousseau)说得好：“最强大的人决不会强大到足以老当主人，除非他把他的权力转化为公正，把服从转化为责任。”^①如果仅仅靠权力不能保证得到无特权的人的支持，那么，获得无特权的人的支持必须成为一个全过程的组成部分，通过这个过程，使目前的劳动角色结构及其在个人间的分派被认为是道德上可接受的或技术上所必需的。

在某些社会制度下，支配经济系统的规范十分类似于支配其它主要社会领域的规范。因此，在封建社会里，庄园地主的权力在本质上类似于政治统治者、教会统治集团或者家族

^① 引自哈罗德·D·拉斯韦尔 (Harold D. Lasswell) 和亚伯拉罕·卡普兰 (Abraham Kaplan):《权力和社会:政治探究的框架》(耶鲁大学出版社,1950年),第121页。

族长的权力；“天赋等级”（natural estates）的意识形态弥漫于所有的社会活动之中。对经济系统来说，并不要求有特殊的规范制度。但是，在资本主义社会，造成劳动的等级制分工恰恰不是一件容易的任务；企业的专制结构与渗造到政治和法律领域的平等、民主和参与的理想尖锐地相抵触。因此，表现为一种政治独裁制和社会等级制的经济企业，要求有一种更加精细的防卫机制。把一个人安排在不平等的地位（以及不平等的报酬）上的机制，需要为其合理性进行特别的辩护。

从根本的意义上讲，我国的公司“模式”把内部的生产的社会关系看作是由雇主按照他们自己的利益硬加上来的，并适用于调停劳资之间的固有冲突。雇主的合理性决定了把劳动者看作是同机器和原材料一样的东西——实现利润目的的一种工具。工人的合理性决定了各种活动必须尽可能密切地与个人目标和社会目标相一致。因此，能否获取利润取决于雇主能否在面对劳动者不关心利润目标的情况下引导劳动者进行正当的工作，并通过限制劳动者之间的联合和对其加以引导（分而治之）来削弱劳动者的总体力量。劳动的等级制分工使管理的控制权扩大到最大限度，通过工作分割和职责制使劳动者的责任心获得提高，并阻止劳动者建立稳固的联合组织。

这最后一点在大公司里尤其重要。分化劳动者的团结大部分是通过最大限度地扩大权力，扩大技能等级制中不同层次劳动者之间的社会差距而实现的。这不仅削弱了劳动者反对雇主的总体力量，而且它还保证使上司看上去是与其下属相疏离的，这些下属只是按照“组织”的利益和根据他们自己

第二部分 教育和经济生活的结构

上司的命令而行动的。因此，它促进了命令从等级制的最高层向最低层的顺利传达。最大限度地扩大等级层次之间的社会差距，还包括直接根据教育证书、社会阶级、生活风格（服饰、言谈方式和其它社会身份标识）以及种族、性别和年龄来决定是否雇用。

事实上，当我们考虑“结构化部门”中劳资之间经常发生的对抗时，雇主强行维护和扩大劳动者集团之间的社会差距是一个特别有力的方面。雇主们将千方百计地抵制劳动者的工资要求。然而，正如我们的模式告诉我们的，如果迫不得已的话，他们很可能答应劳动者联合组织的这些工资要求，以确保自己的控制权不受威胁；扩大劳动者集团间的社会差距，不削弱组织中角色分派的合法性基础。因此，不必奇怪，某些劳动者往往要求（且被允许）根据教育证书、种族和性别特点，以及人为造成的技能差异来获得较高的工资或特权，这事实上排斥了其他劳动者集团。这些工资要求相对来说是廉价的，并且有助于强化企业内部的社会秩序，因为它们加强了内部分层和劳动者团结的分裂。

总之，权力和技术两者都成了雇主进行劳动组织和雇用的标准。只有把生产的社会关系的阶级基础放在首要的、核心的位置上，才能深刻地理解这两者。^①其结果是异化的劳动。而且，我们将看到，压制性的教育也是其产物。

经济不平等的结构

问：领班为什么比工人得到的多？

答：因为领班的工作比工人更重要。

第3章 问题的根源：资本主义经济

问：这两种工作者之间的性格和技能存在着差异。为什么资本家追着要男工，而且因有技能和各种好的素质而付给他们非常高的工资？

答：资本家给工人的工资是与他们的生产能力相称的。

问：如果两个刚问世的男孩，一个是已积累了资本的人的儿子，另一个是没有积累资本的人的儿子，那么，我说，没有这种遗产的男孩决不可能成为资本家，这样说对吗？

答：不对。

问：但是，又是什么使他成为一个资本家的呢？

答：节俭。

亨利·巴纳德《教师书信集》，1866年

① 传统经济学学者会注意到，我们的分析是与通常的公司理论（即把最大限度地追求利润等同于技术效率）背道而驰的。传统理论的错误在于它假定工资与劳动力的交换（据此，劳动者得到钱却把自己劳动活动的支配权出让给雇主），与其它各种经济交换（比如说，用苹果换钱，或用原材料换取暂欠货款）相类似。但大多数经济交换是具有法律约束性的合同，并为参与交换的各方权限之外的某种政治权力所强化。在这方面，雇主与雇员的交换是不同的：如果劳动者仅仅履行协议的法律上可强制实行的部分（例如，准时上班），那就不会有什么生产了。因此，必须通过生产的内部组织来激发个人进行生产的动机，把劳动者的抱负和自我概念限制在与生产等级制度相一致的范围之内，分化劳动者并使之彼此对立起来以便削弱针对控制权的聚集起来的力量。简言之，雇佣劳动合同的完整性不是受有关各方的权限之外的力量所强化的，而是在有关各方权限之内得到强化的。因此权力直接成为公司理论的组成部分。赫伯特·金蒂斯：《劳动交换的性质》，哈佛经济研究所，1973年10月，第328期；《具有内生优先权的福利标准：教育经济学》，载《国际经济评论》，1974年6月；鲍尔斯和金蒂斯：《人力资本理论质疑》（1975年）。

我们对经济不平等根源和社会地位不流动根源的分析，是与对劳动过程的分析相平行的，这两者都起源于资本主义的财产和市场制度，起源于劳动的社会关系和不平衡发展的原动力。我们下一步想要证明以下论断：美国不平等的根源应当在阶级结构中，在性别和种族的权力关系体制中去寻找。学校系统不过是有助于使这种特权机构永远存在下去的若干机构之一。但教育对于纠正经济不平等是相对无力的。事实上，学校教育中的阶级、性别和种族偏见并不产生整个社会的特权结构，而只是整个社会特权结构的反映。因此，把教育用作经济平等化的一个工具，表面看来证据确凿，但实际上没有说服力。正如我们在这儿论证的，如果不平等起源于资本主义经济结构，那么，就平等化来说，教育改革仅仅在它能够改变作为不平等制度基础的经济系统的某些方面，才是一个强大的力量。事实上，我们认为，教育改革可以成为向特权发起冲击的组成部分。但这些不是我们现在要讨论的问题。在最后的几章我们再回到这些问题上来。

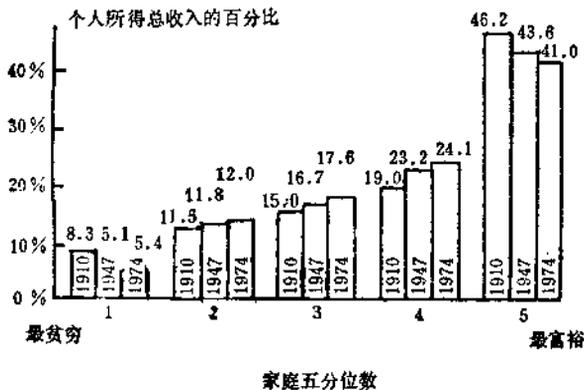
在第二次世界大战刚结束的那个时期里，美国社会科学家们表现出一种乐观主义态度；在经济飞速发展的背景下，不平等的问题如果不是变成道德上可辩护的问题，也变成了政治上容易处理的问题了。阿瑟·伯恩斯（Arthur Burns）曾经把他所发现的“……分配过程的民主化……”作为“……历史上最伟大的社会革命之一”来进行歌颂。^①但到20世纪60

^① 引自马丁·布朗芬布伦纳（Martin Bronfenbrenner）：《收入分配理论》（芝加哥，1971年），第67—68页。

第3章 问题的根源:资本主义经济

年代早期,人们痛苦地发现,先前曾宣告的向平等化方向发展的自然趋向进行得很不顺利。尽管经济迅速增长,教育巨大发展,“累进”收入税、社会福利和其它福利计划有了扩大,但收入上的不平等仍基本未变。这种情况在图3-1中得到了证明。它显示了家庭五分位数中每一分位数上的家庭在1910年、1947年和1974年收入分配中获得的家庭总收入的百分比。

图 3-1
美国的收入不平等自1910年以来始终未变



注:每一条形表示图中所示家庭五分位数中每一分位数上的个人在1910年、1947年和1974年所得收入的百分比。

资料来源:加布里埃尔·科尔克(Gabriel Kolko):《美国的财富与权力》(纽约,1962年版),第48页,表IV;经济顾问委员会:《总统的经济报告》(1971年),第149页,表38;美国人口统计局:《美国统计摘要》(1974年)。

此外,遗产税的征收对改变财富的分配也起不了什么作用;1%最富裕的美国人拥有所有财富的约五分之一和所有公

第二部分 教育和经济生活的结构

司股票的一半，^①剩下的一半公司股票几乎全部为人口总数中五分之一最富裕的人所拥有。^②最富裕的五分之一的人还占有所有个人的经济储蓄，因而，这有助于维持其世代相承的富裕地位。^③自第二次世界大战以来，财富的不平等程度仍然没有改变。^④

统观这持续不平等的景况，20世纪60年代的自由派团体便更加强调由来已久的经济机会不平等和经济结果不平等之间的区别。根据这种观点，经济结果（收入、地位或工作的满意程度）的不平等正是这种工业社会结构所必需的。它所产生的最严重的影响只需通过开明的社会政策就能得到改善。因此，约翰·加德纳（John Gardner，那时是卡内基公司总裁，后来成为美国卫生、教育与福利部部长）能够自信地宣称：

大多数人类社会组织得太妙了，结果使有教养的人穷困潦倒……出身决定了工作和地位……这样的社会由于工业革命的兴起而灭亡了……〔但是〕当一个社会废除了世袭分层制时……能力和成就方面的显著差异……就显露出来了……因而，它像由世

① 詹姆斯·D·史密斯（James D. Smith）和斯蒂芬·D·富兰克林（Stephen D. Franklin）：《个人财富的集中，1922—1969年》，载《美国经济评论》，1974年5月。

② 爱德华兹、赖克和韦斯科夫编：《资本主义制度》（恩格尔伍德克利夫斯，1972年），第211页，表5E。

③ 加布里埃尔·科尔克：《美国的财富和权力》（纽约，1962年），第48页，表IV。

④ 史密斯和富兰克林：《个人财富的集中，1922—1969年》，载《美国经济评论》，1974年5月。

袭分层制产生的显著的地位差异一样也会导致地位的顶峰与低谷。^①

根据这种观点,进步主义的社会政策必须认识到限制有关结果均等的要求的完全必要性,而着眼于为所有人提供获得不相等的经济报酬的公平机会。这样,根据在多大程度上消除建立在社会背景、宗教、性别或种族基础上的歧视,便可以对社会公平程度作出评价。按照这种自由派观点,资本主义经济尽管受到实际收入不平等的损害,但在最终消除与时代不合的偏见后,就能成为真正的绩效制社会。

加德纳的观点反映了当代自由派社会理论的两个重要的论点:一个来自于经济学,另一个来自于社会学。经济学家认为,追逐利润的雇主之间的竞争会保证最好的劳动者得到雇佣,不论其性别、种族或其它的出身差别如何。仍然坚持歧视态度的雇主就会失去有才能的可能成为雇员的人,并会采纳一个不合理的工作结构,结果,他们将得到较少的利润,比较为“开明”的雇主发雇得更慢,并最终完全搞垮企业。密尔顿·弗里德曼(Milton Friedman)对这个论点的阐述是个例证。

购买面包的人并不知道制成面包的小麦是由白人还是黑人,由基督教徒还是犹太教徒生产的。因此,小麦的生产者可以尽可能有效地使用资源,而不考虑社会对他所雇佣的人的肤色、宗教或其它个人特

^① 约翰·加德纳:《优秀》(纽约,1961年),第3页。

征会采取怎样的态度。进一步说……在与生产效率无关的企业活动中表现出偏爱态度的实业家或企业家，实际上是在为自己付出比其他没有这些偏见的人更高的代价。因此，在自由市场上，他们就会把他击败。^①

从社会学来看，加德纳借用了塔尔科特·帕森斯 (Talcott Parsons) 的观点。帕森斯是自由派社会学的老前辈。他把现代资本主义经济的发展，看作是一种不能“用单一因素来解释”地位和经济成功确定机制的发展趋势；它是一种应用更为“广泛的”标准的发展趋势。帕森斯写道，结果是“归属地位 (ascribed status)”让位于“成就地位 (achieved status)。”^② 因此，在当代美国社会学和经济学的主导学说看来，雇主的“效绩取向 (performance orientation)”和“组织合理性 (organizational rationality)”，劳动力市场的非人格化和“经济亚系统的结构性分化”都导致消除性别、种族和家庭背景方面的歧视。

然而，有关经济机会不平等的事实并不支持这种理论。妇女的选举权和对家庭和工作方面的“妇女地位”所采取的更为自由的态度也并没有把妇女的经济状况提高到与男人相应的水平。种族偏见的弱化——在最近许多调查中证明了的——和黑人获得的显著的教育利益都没有导致黑人在工作或收入

^① 密尔顿·弗里德曼：《资本主义和自由》(芝加哥大学出版社，1962年)，第21页。这一观点在加里·贝克尔(Gary Becker)的《人力资本》(哥伦比亚大学出版社，1964年)一书中得到非常详细的阐述。

^② 塔尔科特·帕森斯：《社会制度》(纽约，1951年)。

上的收益与白人相应。^①最后，几年来教育的巨大发展也没有提高社会的流动性。也没有证据表明，家庭背景在生活机遇方面的经济价值变小了。家庭背景实际上是重要的，我们的论据指出，其父母的社会经济地位处于最高十分位数的人的收入，平均来说是那些来自于社会经济地位处于最低十分位数的人的两倍以上。^②

我们认为，自由派理论关于经济机会平等化趋势的观点的一个基本错误是，把收入的不平等和经济机会的不平等看作是根本不同的、在理论分析上完全分离的两种现象。我们的方法是把这两种形式的不平等解释为经济生活基本结构的两种不可分割的现象。尤其是我们证明了，这两种形式的不平等与规定资本主义制度的市场和财产关系、劳动的社会关系以及与不平衡发展的趋势直接关联。

市场和财产关系规定了法律的、经济的和政治的关系，收入分配过程是在这些关系下展开的。资本主义经济的不平衡发展不仅造成了“经济贫困”，而且造成了公司和国家经济部门与竞争的家庭生产部门之间广泛的收入差异。公司和国家部门中雇主和经理的政治权力和经济权力导致一小撮特权集团对技术进步收益和新的投资机会的占有。国家和公司部门的劳动者也因他们的地位得到保障而得益。但是，他们的议价实力却因其它经济部门低工资的和就业不充分的

① 参见第二章。

② 所依据的资料来自塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊：《“智商的遗传”和经济不平等世代之间的再生》，载《经济学和统计学评论》，1947年2月，第56卷，第1期。这个数字涉及的是非农业背景的“非黑人”男性。这里，社会经济背景是父母收入、父亲教育和父亲职业地位的复合测度。这个数字是从年龄在35—44岁的个人其收入与社会经济背景之间估计相关0.433推算出来的。其它年龄组的系数是：25—34岁：0.324，45—54岁：0.464，55—64岁：0.308。

第二部分 教育和经济生活的结构

劳动者的潜在竞争或取而代之而削弱了。劳动力的分化削弱了劳动者整体的力量，并且作为产生男性和女性、黑人和白人、乡村出身和城市出身之间等等的许多不平等现象的直接原因而起作用。

不平等也受到劳动的社会关系的影响，这是制约企业内部的工作分配、权力结构和工资级差的根源。建立在以教育证书、性别、年龄和种族为特征的基础之上的收入不平等，不仅是不平衡发展的反映，而且也是资本主义企业内部权力关系的反映。劳动的社会关系方面的差别也说明了存在于不支薪水的家庭生产劳动者和“受雇”劳动者之间的经济不平等现象的根源。家庭生产中的任务和经济报酬的区分是劳动力的性别分工的反映，而且还受男性与女性、成人与儿童之间权力关系的影响。我们认为，家庭中成年男子具有至高无上权力的根子，在某种程度上应到寻常的性别角色中去寻找；这在某种程度上是由于资本主义经济中劳动力分化结构所产生的成年男子具有更大财政独立性造成的。家庭生产中的不平等不在图表 3-1 所记录的不平等范围之内，它是受资本主义（以及许多别的）经济影响的广泛而又重要的方面。

不平等的制度基础

在这一章的余下部分，我们的目的是要阐明产生不平等的基本经济结构和过程的框架。我们经过选择，准备突出分析不平等的制度基础，因为我们认为，正是在这一点上，我们应该确定平等主义改革的界限。因此，我们并不打算提出有关收入分配过程的全面而又详尽的理论或描述。我们探求的仅仅是证实我们早先提出的论断，即收入不平等和机会不平

等的根源都不在于人的本性，不在于技术，不在于教育系统本身，而在于经济生活的原动力之中。

那种认为不平等的重要根源应在经济系统的结构方面寻找的主张，在资本主义和社会主义国家的国际比较中得到了有力的——但仅仅是初步的——证实。^① 克伦威尔运用来自67个国家的资料——其中62个资本主义国家和5个社会主义国家——发现，收入分配最平等的4个国家是社会主义国家。在他的样本中，最不平等的社会主义国家南斯拉夫排到第11位。总的说来，克伦威尔发现，按平均数计算，社会主义国家收入不平等（正如用基尼系数所测量的）比整个样本少40%。

我们要了解美国的市场和财产制度与不平等之间的关系，就必须从相当切实的问题开始：收入分配的经验量纲是什么？收入是工资、租金、利息、股息、利润和资本收益的总和。（我们排除了礼品、恤养金和政府划拨。）我们称工资为劳动收入；称利息、租金、股息和利润为财产收入。1971年个人收入少于1万美元的人，劳动收入相当于全部收入的90%以上。收入在5万美元到10万美元的人，劳动收入和财产收入在总收入中约占同等重要的地位；资本收益相对来说并不重要，还不到总收入的十分之一。最富裕的人（这些人的收入超过100万美元），财产收入和资本收益（一个人资产值的增长）在总收入中所占比例差不多是相等的；劳动得来的收入在他们收入中不到5%。^②

^① 杰里·克伦威尔：《收入不平等、歧视及资本主义的不平衡发展》，哈佛大学未出版的博士论文，1974年5月。

^② 美国财政部国内税收局（1971年），表1-4。

总的说来，收入不平等是劳动收入不平等、财产收入不平等和资本收益不平等的总和，再加上其它大量的未计算在内的不平等，这些不平等的产生是因为得到大量财产收入的一类人还可能挣得大量的劳动收入，以及获得巨大的资本收益。如果我们把资本收益和财产收入归成一类，我们便可以研究不平等的三种不同的来源对总的的不平等程度的作用。其结果是十分惊人的。尽管粗略估计总收入的四分之三是以工资形式得到的，然而劳动收入的不平等却不到总的的不平等的一半。总的的不平等的四分之一弱应直接归于财产收入的不平等；四分之一强应归于这样一个事实：大量财产和资本收益的收入获得者还领取相当可观的薪水。如果把个人所得的，不是通过财产出售而实现的资本收益（所谓未实现的资本收益）也包括在收入的范围之内的话，那么资本对收入不平等的直接影响会提高到一半以上。^① 政府划拨所得的补酬对这些结果几乎没有什么影响。

财产收入的不平等在统计上可以用两个事实加以说明。第一，正如我们已经注意到的，财产的拥有非常不平均。第二，资本报偿（地租、利息、股息和利润以及资本收益）也不相等：大财产所有者拥有的每一美元的财产一般得到较高的报偿。财产收入对总收入不平等的影响是资本主义基本市场和财产制度（财产的私人所有制）的直接结果。不平衡发展在这里也是重要的。大资本家靠他们的财产获得了更高的报偿，这一事实大部分可以用充满活力而又较少竞争的公

^① 这一段所出现的统计资料来自克伦威尔：《收入不平等、歧视及资本主义的不平衡发展》，哈佛大学未出版的博士论文，1974年5月，表3.3，第11页。

司经济部门中的资本集中来加以说明。小财产所有者更可能拥有高竞争的而又相对萧条的部门和房地产业中的小企业资产。

但是，收入不平等的约一半是由于劳动收入的差异造成的。怎样来解释劳动收入的差异呢？它们主要是由阶级结构和种族与性别特权结构造成的。在一个更为接近的意义上来讲，工资的差别是与劳动者不同的个人特征及他们所遇到的制度方面、地区性方面、部门方面的不同状况相联系的。为了说明这些关系，我们将引用由巴里·布卢斯通所做的有关决定每小时收入因素的研究。^①布卢斯通通过使用美国政府经济机会调查的资料，并使用多元线性回归分析的技术，分离出一些影响个人劳动收入的制度方面的和其它方面的重要变量。我们把它的结果展示如下：首先，我们“设想”有两种人：一种是白人，在主要劳动力市场部门工作的有经验的男性工会成员；另一种假设性的劳动者是次要劳动力市场部门雇佣的黑人女工。运用布卢斯通的研究结果，我们预测这两种劳动者期望得到的每小时收入。

结果表明，白人男工期望得到的每小时工资大约是黑人女工的3.1倍。每小时工资的差距中，36%应归因于性别差异，17%应归因于种族差异，而22%则应归因于主要和次要劳动力市场部门的差异。这些最终都与被比较的产业和职业的工会成员人数、有利可图性、资本坚挺程度、垄断程度以及少数民族受雇佣的程度相关。白人男工与黑人女工之间教育

^① 巴里·布卢斯通：《决定贫困劳动者工资的因素》，密执安大学未出版哲学博士论文，1974年6月。

第二部分 教育和经济生活的结构

和职业经验差异所产生的影响可说明剩下的 25% 的工资差距。^① 这些数字自然支持了我们的论点：为了了解劳动收入的不平等，必须用阶级、性别和种族特征加上不平衡发展的各个方面来补充教育和与技能有关的变量。

在主要和次要劳动力市场部门中工作的劳动者所面临的地位差异，并不限于每小时收入上的不平等。失业率的差异也很大。作为次要劳动力的劳动者的高而起伏很大的失业率使企业活力在一般水平上以它特有的周期向前发展，而不会使严重的失业情况影响到主要部门的、政治上更有力量的和占优势地位的白人男工。

事实上，对女工和黑人劳动者来说，雇佣条件远比作为年收入决定因素的学校教育和工作经验来得重要。对这些劳动者来说，学校教育和工作经验，除了可以增加一年到头都可被雇用的可能性以外，对年收入简直没有影响。由于男性白人很少遇到无常的失业情况，他们容易进入职业阶梯，并有一定的晋升机会，因此，学校教育年限和工作经验就会在决定收入的因素中发挥更大的作用。^②

^① 假定有两种劳动者：(1) 男性白人工会成员，接受过初级学院教育(14年)，具有 25 年工作经验，在主要产业工作的(这个产业有 5% 的劳动力是少数民族，从事某一职业的人中有 5% 是少数民族，而每个劳动者的平均资本达到《命运女神》杂志所列的 500 家公司的平均数(35,765 美元资产。〔《命运女神》，1974 年 5 月，第 231 页)；这个产业具有 8% 的利润率和高的集中(在两项最大的资产类目中 60% 的销售额由公司控制)；(2) 接受过 10 年教育、具有 20 年工作经验的男性黑人，他不是工会会员，在次要产业工作(这个产业有 50% 的劳动力是少数民族，从事某一职业的人中有 50% 是少数民族，每个劳动者的平均资本仅达 5,000 美元，这个产业有 5% 的利润率及低的集中(20%)。

^② 克伦威尔：《收入不平等、歧视及资本主义的不平衡发展》，哈佛大学未出版博士论文，1974 年 5 月，第 215 页。

不平等和劳动的社会关系

这项对美国收入分配过程所作的全面研究，证明了生产资料的私人所有制和经济与劳动力不平衡发展的重要性。这个论据也暗示我国资本主义经济的第三个特征的重要性：劳动过程的社会关系。然而，资本主义社会不平等的第三个基础的重要性和复杂性要求我们作进一步的探索性分析。

劳动的社会关系如何才能影响收入的不平等和经济机会的不平等呢？显然，这是通过影响不同工作的相应收入、工作种类相应比例以及个人从一种工作转到另一种工作的机会而起作用的。例如，如果所有个人都平等地加入公有企业，同等地分配收入，那么，不平等就不应归因于内部的组织结构；一切不平等都将反映企业间总收入的差别。再举一个例子，我们可以考察一个理想化的行会经济。每一个企业都有一些师傅，在他们之下有一些工匠，在工匠下面有一些学徒。如果每一个劳动者开始都是学徒，逐步发展到师傅的水平，那么，行会组织将意味着收入的不平等是由年龄决定的；不平等的程度取决于工资级差和与年龄有关的三类劳动者的数额比例。但就劳动者一生而言，收入将是均等的。

然而，在美国，占支配地位的私人和国家部门中的劳动的社会关系，既不是公有的，也不是行会的，而是劳动的等级制分工。与职权垂直上升等级制中每一个层次相应，有相关的一级基本工资。一个人进入公司等级制的某一层次是以所受教育、先前经验、社会阶级、性别、种族、年龄等等为依据的——取决于雇主的入选标准。从入选之日开始，他就面对一个具有一定上升梯级的职业阶梯，通过这个阶梯，他或她得到晋升。这些职业阶梯通常是相当短的，而且是相互排斥

的。^①因此,作为一个不熟练的劳动者进入这个职业市场,就减少了成为一个熟练劳动者的机会;作为一个蓝领劳动者进入这个职业市场,就减少了成为一个白领劳动者的机会,如此等等。还有,除了特定的因素以外,在职业阶梯上的上升机会也相当有限。因此,只有少数装配线上的劳动者会成为管理人员;只有少数速记打字员会成为私人秘书;如此等等。劳动者的工资取决于一定的职业阶梯,取决于在这个阶梯上当前所处的梯级,以及服务时间的长短。

不平等以各种方式深入到劳动的等级制分工中去。首先,具有不同权力、声望和责任的职位具有相应的收入差异。这一部分应归因于劳动力市场的作用;在异化劳动的经济中,获得能够尽责的证书和能力的主要动机是报酬。另一部分是,企业的工资差别是由于雇主需要使权力结构合法化,并通过创造和维持适应于不同劳动者集团的不同劳动条件和生活方式,来削弱劳动者的团结所造成的。

其次,职业阶梯和晋升的性质也影响了不平等。企业金字塔形的性质严格限制了晋升的机会。而且,分离熟练劳动者与非熟练劳动者、蓝领与白领劳动者、技术劳动者以及最大限度减少劳动者获得新技能的机会的通常做法,使职业阶梯相应缩短。除此以外,通常的政策很少把黑人置于白人之上,把妇女置于男人之上,或者把“社会阶级表现和品行”较低级的劳动者置于其较高级的劳动者之上。这样的政策导致社会集团之间及存在于两代人之间的巨大不平等。

这最后一个观点很好地说明了,企业内部收入不平等的

^① 多格林和皮奥里:《国内劳动力市场和人力资源分析》(列克星屯,1971年)。

基础不会单独表现在工作的等级结构及与此相关的收入差别上；它们还更多地表现在选择合适的人担任合适的职位的过程中。什么样的个人属性 (individual attributes) 是进入企业等级制的不同层次的关键？它们又是怎样与劳动力的阶级、性别、种族和其他特征相联系的？为了回答这个问题，我们将较为详细地分析企业的社会关系。因为除了完成对收入不平等的阐述以外，这个分析将为我们认识与阶级相联系的文化差异、意识差异和社会行为差异的起因和经济学意义提供识见，这些差异显然是分层过程的基本构成要素。在这一章中，我们将使用意识相互作用和生产的社会关系模型来论证收入不平等和机会不平等之间的内部联系。在第四、第五章中，这个模型同样也是我们认识教育的经济意义的基础。

人们可以随意想出一切可以作为职业“入选要求”的大量个人属性。它们至少包括诸如物质工具的所有者身份（如拥有自己的马、盔甲和武器的中世纪骑士）、资格（如封建行会的师傅）、与生俱有的特质（如家庭劳动者通常是女性），以及通过个人发展所获得的特质（如技能、动机、态度、个性、证书）。在美国社会里，正是这最后一项特质连同一些重要的归属特质 (ascriptive traits)——性别、种族和年龄——是处在显著地位上的。因此，我们必须集中注意于在劳动世界中取得成功相关的这些个人属性和归属特质的供给和需求。

尽管雇主在雇佣做法上有一定限制——如，童工法、反种族歧视法、工会规章、社会压力——但基本上，他们所要求雇佣的是适宜担任该工作角色的人。但是否适宜担任某项工作的要求取决于经营的目标。我们已经论证过，雇主在组织

生产和指派劳动者到各种工作岗位时的压倒一切的目标是永远保持或加强他们的阶级地位。达到这个目标的必要条件是企业的有利可图。反过来，有利可图是通过效率和控制二者互为补充但又远不是完全一致的策略来实现的。

这说明雇主所需要的一些重要的劳动者特征。它们有认知能力(诸如学业成绩)和具体的专业技能及操作技能(诸如懂得如何打字、清理账目、化工技术管理或做木工活)。其次，还有个性品质(诸如动机、坚持性、驯服)，这些品质能使个人有效地履行某种工作角色。实际上，正是这些属性，我们把它分离开来作为第五章论述的教育过程的核心内容。再次，还有我们称之为“自我显示”方式的各种特质(诸如言谈风格和穿着样式、同伴识别的型式、在不同社会地位的个人和集团身上可以看到的“社会距离”)。这些品质不一定有助于劳动者完成任务，但对雇主努力使整个组织的特定权力结构稳固化和合法化可能有价值。我们所讲的第四类特质(诸如种族、性别和年龄等归属特质)具有同样的功能。最后，我们还将给我们所列举的属性加上证书一项，诸如教育程度和声望之类。证书，象“自我显示”的方式和归属特质一样，也是被雇主用来增加组织总体的合法性的一种方法。上面列举的所有这些特质是能够取得良好的工作成绩的指标，我们将依次讨论每一种特质的作用。

各种良好的认知、身体和操作技能对于工作的顺利完成是最明显的、广泛讨论的前提。掌握这些技能是教育系统的中心职能。技能“水平”和职业“层次”之间的脱节对劳动等级制分工的运转来说是极其危险的。不适当的技能会阻碍生产的进行；超出劳动者地位和职权的技能将威胁企业内劳动

社会分工的合法性。因此,公司中接受技能训练和拒绝接受技能训练的型式是再生经济不平等的重要方面。然而没有任何迹象说明,这些技能上的不平等是产生经济不平等的一个重要原因。实际上,在第四章,我们将看到,所测定的心理能力上的差异只能解释经济不平等的一小部分。我们用统计方法证明,这些差异既不能解释教育与经济成功之间的关系,也不能解释经济地位代代相传的趋向。因此,认知成绩和从事较高层次职业的联系必然主要是根据其它特质进行选择的产品。

凡是要求劳动者具备的个性品质和意识形态是有利于把他们顺利地统合到企业的等级制秩序中去的品质和意识。在占支配地位的公司和国家部门中,这种秩序表现出四种基本特征。^①第一,个人的责任、职责和特权既不是根据劳动者个人的选择,也不是根据劳动者的合作决议决定的,而是由指导劳动者参与劳动过程 and 对其行动规定各种界限的成文和不成文规章制度所决定的。第二,劳动者之间的相互关系是以等级制权力和互相依赖性为特征的。一个人的行为是与他或她的上司的意志密切相关的,而且这些行为的结果将在许多别的劳动者身上产生反应。第三,尽管控制权最终发源于最高层,但等级制权力的原则意味着中级层次的劳动者尽管也受到限制,但还是有基本的决策和选择的范围。第四,工作不是根据劳动者的需要或利益决定的,而是根据是否有利可图来决定的。这一点意味着劳动者的动机不可能因劳动过程的内

^① 后面段落的大部分阐述出自理查德·C·爱德华兹:《异化和不平等:一家官僚化企业中资本主义的生产关系》,哈佛大学哲学博士论文,1972年7月。他的统计研究结果将在第5章中出现。

在奖赏而得到充分激发。

劳动等级制分工的这些特征将影响要求劳动者具备的个性品质。在第五章，我们将介绍一个有关“优秀劳动者”个性品质的研究，这项研究是相当广泛的以经验为根据的。这里我们仅以一般评述为满足。由于十分强调规章和企业工作之间的复杂联系性，因此所有劳动者都必须都是可靠的（即服从命令的）。同样，所有劳动者还必须严格服从权威（即努力执行命令，而不仅仅是服从命令）。更进一步说，所有劳动者，在他们具有的个人主动性范围内，必须在某种程度上使企业准则内化。最后，所有劳动者必须对企业的外部刺激——最赤裸的是解雇的威胁，比较细微的是有可能提升到高一级的职位，掌握高一级的职权和得到高一级的工资——反应灵敏。

尽管所有劳动者都需要重视规章、可靠性和规范的内化，但在各层次之间仍然存在着重要的质的差别。这些各层次间的差别是由随等级地位提高而产生的独立决策程度的不同直接派生的。因此，最低层次的劳动者仅须控制住自己不违反规章。在最高层次上，劳动者则必须使企业准则内化，必须出于个人主动性而行动，并懂得什么时期可以不按书本而行事。在这两个层次之间，劳动者必须工作得井井有条的、可预言的，并能坚持到底的；在稍高一些层次上，他们就必须灵活地执行上级的指示，由于有限的规章不可能包容上级指示的复杂性，因而不能直接用来完成他们的任务。随着我们在等级制的阶梯上向上移动，决定职业适合性的关键因素从遵守规章、可靠性-可预言性、服从转移到内化的准则上来，所有这一些因素随外部鼓励和惩罚的不同而具有不同的复合动

机。(无疑,惩罚在较低层次上,而鼓励则在较高层次上发挥重要作用。)

由此我们说,劳动的等级制分工不仅通过工资级差影响不平等,而且还通过各种歧异的意识型式及由此产生的动机影响不平等。这些意识型式,正如我们将指出的,趋向于通过家庭得到传递,并对教育系统的职能进行严格的限制。

现在我们转而讨论自我显示的重要性,这是与将个人定位于各种身份地位相关的属性。不少研究已经表明,这些个人属性应该是决定雇佣和晋升的明确(尽管往往是不言明的)标准。^① 三项统计研究看来与此相关。首先,汉密尔顿和罗斯纳发现,在雇用社会地位低下的劳动者的雇主中,人的外表作为一项选择标准其重要性是下列任何一项标准的2—3倍;工作经验、特定职业培训、中学毕业文凭或测验成绩。^② 其次,匹兹堡大学劳动关系研究所所长利兰·P·德克(Leland P. Deck)发现,在“……1967年从匹兹堡大学毕业的学生中,劳动者身高作为决定个人收入多少的一个因素,比年级平均成绩或以优等学业成绩获得的学位都更为重要。”^③ 最后,最近一项对15000个行政官员的薪水调查表明,那些体重“超重”的人明显地比其他人工资低,在某些情况下,给过度肥胖的人带来的惩罚重达每磅体重1000美

^① 参见戈夫曼:《日常生活中的自我显示》(纽约,1959年);克劳斯·奥菲(Claus Offe):《计件工资原则和工厂主的工作》(德国法兰克福,1970年)。

^② 格洛丽亚·汉密尔顿(Gloria Hamilton)和J·戴维·罗斯纳(J. David Roesner):《雇主如何甄别社会地位低下的劳动者》,载《每月劳动评论》,1972年9月。

^③ 利兰·P·德克:《逐步购买脑力》,载《高等院校人事协会杂志》,1968年5月,第19卷,第3期。

元!^①

然而，由于大多数有关研究是描述性的，而不是统计性的，因此它们不能与有关个人属性在分层过程中的重要性的其它资料进行比较。我们自己也只能满足于对这些论点作简单的介绍。欧文·戈夫曼不仅证明了自我显示在男性与女性、黑人与白人关系中的重要性，而且还证明了自我显示在有下列身份的人中的重要性：医生、护士、侍者、牙科医生、军职人员、精神病人、丧葬承办人、18世纪的贵族、印度特权阶级、中国达官贵人、旧货小贩、加入工会的工人、教师、药剂师。^②

戈夫曼有关自我显示分析的核心是他的演绩“现场”的概念，这个概念被解释为“……个人演绩的基本构成成分，它一般以一种综合的和不变的形式起作用，从而为那些检查演绩的人明确情况”。这种现场是由个人行为特征（职衔或等级标识；衣着、性别、年龄和种族特征；身材和相貌；姿态；言谈方式；面部表情；身体姿势等）和物质环境（例如办公室地毯或窗户的大小、方位和数量）组成的。而且，戈夫曼还认为，这些现场不仅是人身的和个人癖性的，而且是受社会调节和引导的。因此，一方面，各种自我显示方式具有社会阶级的特征，另一方面，物质环境并不说明个人怎样，而是说明他所占据的权力地位。

我们现在可以来考察最后两组可雇佣的特质：归属特征（种族、性别和年龄）和获得的证书（教育程度和资历）的重要

^① 这一调查是于1974年由马萨诸塞州坎布里奇的罗伯特·霍尔（Robert Hall）的同事们所进行的。

^② 戈夫曼：《日常生活中的自我显示》（纽约，1959年）。

性了。我们已经论证，合法性和对劳动过程的顺利控制，要求企业的权力结构重视广泛的社会偏见。尤其是必须重视受社会欢迎的权力关系。比如，最后一个全国性的调查表明，尽管少数妇女成为管理人员，但几乎所有成为管理人员的妇女，管理的是其他妇女劳动者：妇女劳动者受女性管理人员管理的可能性比男性劳动者多17倍。^①在这方面，经济系统强化了种族、性别和其它与生俱有的差别。

尽管或许可以雄辩地证明，性别歧视和种族主义的形成与发展是与美国和欧洲特定历史阶段阶级关系的发展密切相关的，但我们不认为这些差别是作为资本主义的新发明而产生的。除了文凭方面的差别以外，所有差别的产生都是在理代资本主义时代之前。“合理的企业实践”增强和扩大了这些差别，同时又将不太起作用的歧视逐渐消除。我们认为，文凭主义的思想至少在某种程度上，会在一个越来越避免产生血统差别的社会里，使社会等级的观念得以永存。在后面几章我们将讨论这个问题。

一个雇主即使独自行动，一般也会接受社会的价值观念和信念。只有在长远的财政利益的诱惑下，他才会违背这些价值观念和信念。当雇主试图控制劳动力时，社会的广泛偏见就会因此而被雇主当作一种手段来使用。就这样，利润的追逐和阶级地位的保障，便强化了种族主义、性别歧视和文凭主义的地位意识。

在决定一个人收入多少上强调性别、年龄和教育证书的

^① 埃里克·奥林·赖特(Eric Ohlin Wright)和卢卡·佩龙(Luca Perrone):《社会结构中的阶级地位和收入不平等》，加利福尼亚大学社会学系未出版论文,1974年6月。

重要性,并不是不合理的、愚昧的雇佣政策的一种表现,它可以通过“明智的”雇佣实践和社会立法得到纠正。如传统经济理论所预言的,由于最大限度赚取利润的资本家竞相争取雇佣“好的”劳动者,所以这些差别仍然不可能消除。情况刚好相反,雇主为了控制劳动者以赚取利润,就会运用这种将报酬建立在种族、性别、证书和资历基础上的政策。

理想地说,我们通过有代表性的公司大样本中有关内部工资结构和权力结构的深入研究,可以评价收入分配过程中劳动的社会关系的重要性。不必奇怪,这样的研究极少,所以我们只能依赖于调查数据。幸运的是,最近10年已经涌现了大量有关收入领取者的有代表性的样本。我们尤其要依靠根据美国卫生、教育与福利部和美国经济机会局指导的经济机会调查的合约所成立的密执安大学收入动态研究小组所提供的资料。^① 这些资料除了支持前面几节所提出的观点以外,又说明了一个令人苦恼的事实。取得经济成功的两条最重要的途径——教育和工作经验——对那些经济上已处在有利地位的人,尤其是男性白人来讲,作用非常有效。但对大多数妇女、黑人和家庭背景比较贫困的男性白人来说,这两条途径将证明是条走不远的死胡同。

尽管一般认为资历和教育证书可以在劳动力市场上得到相应的报酬,但统计数据表明这仅仅是部分如此。得到大学学位或头发变得灰白确实会给男性白人带来巨大的报酬。年

^① 有关这些研究的阐述,参见罗伯特·E·霍尔:《美国劳动力的工资、收入和工作时间》,载麻省理工学院经济学系《研究论文》,1970年8月,第62期;詹姆斯·N·摩根(James N. Morgan)等:《五千个美国家庭——经济进步的类型》,第1卷(密执安大学社会研究所,1974年)。

龄和学校教育的经济报偿自然是一种复杂的现象，它涉及学校里和工作岗位上生产技能的学习。但是，我们认为更重要的是，当一个人能够被提升到比其他劳动者高的职位时，资历和教育证书具有象征的价值。如果我们是正确的，那么我们就应该看到，资历和教育对那些由于性别或种族的原因而被排斥在职位提升之外的人的收入影响很小。布卢斯通有关决定每小时收入的因素方面的资料指出，下面这种情况是确实的：男性白人因所受学校教育而得到的经济报偿是黑人和妇女的两倍。而且，布卢斯通的结论仅仅重申了这类研究所得出的始终一致的研究结果。^①

证明我们观点的其它论据可以在密执安大学社会研究所采集的样本中找到。这些论据支持三个结论。第一，如果根据个人的等级地位(用他们对自己工作职权问题的直接反应)来对他们进行分类，那么被归入“管理者”一类的人所受学校教育的报偿要比归入“劳动者”一类的人要高。在工作单位被排除在权力系统之外的人，即使再补充接受学校教育也显然不能得利。第二，在被归入劳动者一类的人当中，学校教育的经济报偿，无论对男性还是女性、黑人还是白人来说，实际上都是一样的。因此，在布卢斯通研究中可以看到的学校教育经济报偿上的差别，很可能只是反映了企业中获得权力地位的不同机会。第三，学校教育的经济报偿既依赖于当前的阶

^① 比如，参见乔拉·汉诺赫：《收入和学校教育的经济分析》，载《人力资源杂志》，1967年夏季号，第2期；兰德尔·韦斯：《教育对黑人、白人收入的影响》，载《经济学和统计学评论》，1970年5月，第52期；弗雷德·海因斯(Fred Hines)、卢瑟·特威坦(Luther Tweeten)和马丁·雷德芬(Martin Redfern)：《投入学校教育经费的社会和私人报偿》，载《人力资源杂志》，1970年夏季号，第3卷，第318—340页。

级地位，也依赖于阶级出身。李·雷恩沃特 (Lee Rainwater) 对社会研究所样本作的初步分析^①指出，高社会阶级背景的白人所得的教育的经济报偿还比低社会阶级背景的白人或黑人要高出 66%。^②

转而说到年龄和经验的报偿，出现同样的型式。从美国政府经济机会调查得来的资料清楚地说明了年龄经济效应上的种族差异和性别差异：男性白人随着年龄的增长所获得的收入很可能比黑人和妇女要高。^③总统经济顾问委员会提供的资料表明，甚至在男性白人中，随年龄增长而获益的人主要是受过更多教育的人。^④最后，有关男性白人工作经验报偿的具体证据说明，在职业分类中只有那些有可能对其他劳动者实行有效控制的男性白人劳动者，才能获得经验的某种经济报偿。^⑤

一些经济学家试图用在职的区别学习来解释这些论据。^⑥根据这一观点，收入之所以随年龄增长，是因为可以通过在职学习获得生产技能，而不是因为年龄增长使他获得权力或特权地位。我们并不怀疑在职学习技能的重要性。但我

^① 李·雷恩沃特：《户主收入的类型：1967—1971年》（麻省理工学院和哈佛大学城市研究联合中心，1974年2月），表13。

^② 詹克斯在1972年的研究中使用一个年龄在25—34岁的有工作经验的人的样本，发现了类似的结果。估计学校教育对年收入的影响是：其父从事低地位职业的人每年305美元，其父从事高地位职业的人每年504美元。工作经验的报偿估计分别为每年129美元和321美元。

^③ 霍尔：《美国劳动力的工资、收入和工作时间》，载麻省理工学院经济学系《研究论文》，1970年8月，第62期，表2-1。

^④ 经济顾问委员会：《总统经济报告》（华盛顿，1971年），第149页，表38。

^⑤ 布卢斯通：《决定贫困劳动者工资的因素》，密执安大学未出版哲学博士论文，1974年6月，第5章。

^⑥ 贝克尔：《人力资本》（哥伦比亚大学出版社，1964年）；雅各布·明塞：《在职培训：成本、报偿及某些蕴含的东西》，载《政治经济学杂志》，1962年10月。

们怀疑在职学习可以解释年龄与收入之间的关系。如果是这样的话，那么我们倒希望，在具有相同工作经验的劳动者中，年龄上的差异将与收入上的差异没有联系。社会研究的数据表明，这显然不是如此。不管任职期长短，年龄会有效地影响收入。实际上，在这项专门研究中，年龄的经济报偿是任职期的经济报偿的5倍。^①

当然，在某种程度上，这些有关年龄和学校教育的经济报偿的资料反映了劳动的分割，教育和年龄的报偿只有在主要劳动力部门中才是重要的。然而，我们得到明确的证据支持我们关于生产过程中劳动的社会关系作用的观点，正是这种劳动的社会关系决定了白人和黑人、男性和女性的报酬。

结 论

人们自己创造自己的历史，但是他们并不是随心所欲地创造，并不是在他们自己选定的条件下创造，而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。

卡尔·马克思，《路易·波拿巴的雾月十八日》（《马克思恩格斯全集》，人民出版社，1972年，第8卷，第117页。——译者）

^① 摩根等：《五千个美国家庭——经济进步的类型》，第1卷（密执安大学社会研究所，1974年）。

第二部分 教育和经济生活的结构

约翰·杜威无疑是美国眼光最为敏锐的教育哲学家，他在1913年提出了一个最为透彻的看法。教育能够促进个人的发展和经济的平等，同时只有在这样一种条件下才能把青年人统合到成人社会中去；这个条件就是，扩大到各个社会阶层的全面民主。^①因为个人的发展在于获得各种能力的圆满发展——身体的、情感的、认知的、精神的和审美的——以控制自己的生活。经济公正建立在个人在平等和互惠的基础上能相互联系起来的社会之上。

我们现在看到，只有当经济生活本身民主化时——当权力和职权关系都建立在参与和民主同意的基础之上时，杜威的理想社会才能实现。但是，美国经济生活的社会关系决不是民主的、平等的。从这一事实出发，我们已经证明了，异化劳动和收入的不平等植根于资本主义经济的社会关系中。这些关系体现在资本主义企业控制系统内的财产和市场关系结构之中，体现在不平衡发展的动态之中。

这种分析暗示了自由派教育改革的失败必然与经济的根本特征相联系，而且，教育系统把青年一代统合到成人社会中去的目标的充分实现，将与教育系统促进平等和人的圆满发展的作用相冲突。在后面的几章中，我们将提出，美国教育系统的基本内涵和周期地动摇其基础、改变其发展方向的冲突，可以通过有关作用于这个系统的对立力量的分析而得到最好的理解。在美国经济中劳动人民与资本家的斗争对应于教育的冲突。一方面，雇主和其他的社会精英寻求利用学校，通过把个人分配到不同经济职位上去的表面上是英才

^① 约翰·杜威：《民主主义与教育》（纽约，1966年），第20页。

教育的合情合理的机制，使不平等合法化；他们寻求利用学校，通过教育的社会关系与经济生活的社会关系的对应，再生各种有利的劳动者意识和行为。另一方面，家长、学生、劳动者组织、黑人、少数民族、妇女和其他人寻求利用学校来实现他们自己的目标，物质保障、文化、经济报酬的更公平的分配，以及并不有利于获取利润，而有利于获得更完满、更幸福的生活的个人发展道路。

第4章 教育、不平等和选优任能制

帮助孩子形成有关生活中各种不平等现象（不管是在才能还是在报酬方面）的看法，以致于他可以使自己适应生活环境，尽可能减少阻力——这就是学校的职责。

弗兰克·弗里曼 (Frank Freeman),
《选拔学生》，载《教育评论》，1924年

据说，一个国家是否仁慈可以从这个国家监狱的特征上来进行判断。这个国家的仁慈与否同样也可以从它的教育过程的性质推断出来。在年青人的引导上，一个社会展现出它的最高抱负，这种抱负与其说是由传统的力量锻造的，不如说是由成人生活的社会关系可能影响到的范围所促成的。我们认为，在当代美国社会，其范围是十分狭窄的，以致于教育系统不可能在把青年人统合到成人社会中去的同时，对经济平等作出重大的贡献。为了促进约翰·杜威曾提出的“生活的社会连续性”，为了把新一代统合到社会秩序中去，学校就不得不为不平等进行辩护，从而再生不平等，而不是纠正不平

等。

根据前几章的阐述，人们可以想见，教育系统相对说来说来对促进平等是无能为力的。经济不平等模式主要在经济本身“确立”下来——通过市场和财产制度，它决定了财产收入上的不平等，决定了公司基本社会关系的不平等；而在不平衡发展的趋势中，它又导致了地区、部门、种族、性别和民族间的悬殊差异。但是，本章中我们希望证明的“合法性假设”远远超出了这种分析的水平。因为它暗示教育统合职能的一个主要因素就是先于经济差异而存在的这种合法性。因此，实现平等主义目标的各种努力并不是完全无为的；正如我们证明的，它们处在与教育的统合职能的巨大冲突之中。

教育系统通过提供一种旨在把个人分配到不平等的经济地位上去的，开放的、无偏见的和表面看来是选优任能的机制，使经济不平等合法化。教育系统促进和强化这样的信念：经济成功实质上取决于专业技能和认知技能的掌握——教育系统在选优任能原则基础上用一种有效、公平和不偏不倚的方式组织起来以提供这些技能。

当然，教育系统被用来使不平等合法化本身并不是没有问题。有助于掩盖和维护某种不公正意识形态和结构往往为反对另一种不公正提供基础。主张教育机会平等和选优任能意识形态正是这样一种矛盾的机制。

我们将论证，选优任能制外表下隐藏的是教育系统适应于再生各种经济关系的事实，这个事实只能部分地用技术需要和效率标准来加以说明。因此，我们将首先提出，以竞争性的分等和客观的测验成绩为基础的教育分组制与社会效率只稍有相关。然后，我们将证明教育年限与经济成功之间的

第二部分 教育和经济生活的结构

联系不可能用学生的认知成绩加以说明，从而直接评论技术决定论-选优任能论的思想观点。因此，检验教育考绩制的标尺——测验成绩——对于个人的经济成功来说几乎没有什么作用。教育考绩制主要是象征性的。

可是，很明显，这种象征手法深深地浸蚀到美国人的意识中。没有什么比近来的“智商讨论”更能清楚地表明这一点了；在这场讨论中，人们一般都认为，智商和其它认知成绩的测量是经济成功的重要指示器。人们只是对智商的遗传决定因素或环境决定因素表示怀疑。然而，我们将论证的是，智商的社会阶级或种族的差异对两代人之间的地位传递过程几乎是不相关的。

不平等的合法化

……事实是，〔某个〕工人的智龄可能是10岁，而你的智龄却是20岁。要求他有一个象你一样的家庭就象坚持认为每个工人都应该得到一个研究员职位一样荒谬。由于心理能力的差异这样大，那么，怎样才能实现社会平等这样一件事情呢？

亨利·戈达德(Henry Goddard)，在普林斯顿的演讲，1919年

纵观历史，各种特权模式都因其巧装细扮的外表而被证明是正当的。寻求社会秩序稳定的统治阶级，始终如一地培

育和维护这些意识形态的门面,并在他们权力允许的范围内,阻止其它替代物的出现。这就是我们所说的“合法化”,在个人中培养一种普遍性的意识,这种意识将防止可能导致改变现存社会条件的社会结合力和批判意识的形成。合法化可以建立在不可避免性(“死和税”)的感情基础上,也可以建立在道德理想化(“每个人将得到他所应得到的东西”)的感情基础上。当这个问题成为社会公正的争论点时,这两种感情都会出现,既是一种“习惯”,也是一种“无可奈何”。

在美国经济生活中,合法化实质上是与我们在第二章讨论的技术决定论-选优任能论的意识形态密切相关的。生产的社会关系的几个有关方面一定程度上就是由这种选优任能论的意识形态来证明其合法性的。从这里开始,形成了发达的美国资本主义的劳动总特征:官僚化组织,等级制的权力路线,工作分割以及不平等的报酬。最重要的是,个人接受了日常劳动世界的不民主和不平等的方面,并逐渐把它们看成是自然面然的。而且,与形式上自由民主制的“法律面前人人平等”的原则相平行,这些职位的人员配备必须看来在过程中是平等的,在结果上是公正的。

作为一种社会制度的资本主义的合法化在个体的个人生活中有它相对应的东西。因此,正如个人必须逐步接受全部生产的社会关系,劳动者也必须尊重指导他们活动的“管理人员”的权力和权限,从而证明他们自己控制别人的权力(不管是广泛的还是最低限度的)也是正当的。在生产中,劳动者能安于自己的职位,或许已经足够了;他们能甘心接受自己的命运,甚至更可取。

选优任能论观点的特点是它把生产中复杂的社会关系网

简化为几条保证技术效率的规则。按照这种看法，劳动的等级制分工产生于其作为协调集体活动和培养专长的一种手段的天然优越性。为了激发最有才能的个人进行职业角色的必要训练和准备，薪水和地位显然必须与劳动等级制中的层次相联系。因此，戴维斯(Davis)和穆尔(Moore)在他们很有影响的“分层制的职能理论”中，把“职能的不同程度的重要性”和“工作人员的不同程度的缺乏”看作是“决定不同等级报酬的因素”。他们断言，“因此，社会不平等是一种无意发展的策略，通过它，社会将保证使有资格的人能问心无愧地充任最重要的职位。”^①

自工厂制度在美国兴起以来，这种选优任能论的意识形态一直是在社会科学主流中占支配地位的主题。^②这种观点的兴盛(即使那些反对这种观点的人也对此疑虑丛生)在很大程度上应归之于它在主要的社会机构——工厂、公司、政府办公署和学校中得到了体现。因为技术决定论对劳动等级制分工所作的辩护，很容易导向关于这个过程的选优任能论的观点，惟此，个人才适合自己所从事的工作。一个有效的和非人格化的官僚体制据说仅仅按照一个劳动者对生产的预期贡献来评价这个劳动者。并且，决定工作适合性的主要因素被认为是那些与劳动者从事这种工作的专门技能相关的认知能力和心理运动能力。生产的技术决定论观点，连同雇佣的选优任能论观点一起为资本主义社会中的异化劳动和社会分层提供了最牢固的合法形式。这些观点不仅极大地强化了如下观点：

^① 戴维斯和穆尔：《某些成层原理》，载《美国社会学评论》，1945年，第10卷，第2期，第242—249页。

^② 参见利昂·I·卡明：《智商的科学和政治学》(马里兰州波托马克，1974年)，第8页。

劳动的等级制分工是技术上的需要（尽管政治上是极权主义的），而且他们也为如下观点作了辩护：工作分配是客观而有效的，因而是公正而平等的（尽管严重不相等）。此外，个人即使对职位不满意的话，他也会安于自己在生产等级中的职位。上司权力的合法性并不是来自社会的人为巧饰，而是来自于科学和理性。

这一观点并没能使高报酬的知识分子轻易相信，这也许并不为怪。但是，选优任能论的观点如果在它的拥护者中仅仅把大学精英、技术专家和专业人才计算在内的话，那么，它就不可能被充分利用来为劳动等级制分工作辩护。然而，情况并不如此。尽管有广泛的论据表明，智商不是决定个人经济成功的重要因素，尽管没有证据说明专门技能与收入不平等或地位的代间传递有着一种重要的因果联系，但智商和技能的几乎独一无二的重要性已经为公众所相信。大量的态度调查说明了这一事实。^①

经过教育系统，专门技能与经济成功所发生的联系，是加强而不是削弱了合法化的过程。首先，家长、儿童间的竞争与认知取向、与经济有明显联系的学校环境发生的日常联系，以某种非常直接的和具体的方式支持了经济组织中的选优任能论观点，以致某个单独进行的和与个人有关的测验过程稍许与学校环境有点脱离就不可能进行。其次，由于提供的结果（教育成就）不仅取决于能力，而且取决于动机、成就驱力、坚持性和牺牲精神，所以，地位分配机制要求增强它的合法性。此外，这些个人属性是经过长时期的考验和发展的，它突出地表现

^① 奥维尔·布林 (Orville Brim):《美国人有关智商的信念和态度》(纽约,1969年)。

了分层制明显的客观性和成就取向。第三，频繁的不合格在使学生志趣与其可能获得的职业机会逐渐一致的过程中发挥了重要的作用。当大多数学生结束学校教育的时候，就有足够理由使他们确信自己没有能力成功地达到最高水准。通过竞争、课堂中的成功和失败，使学生们安于他们的社会地位。^①

所以，客观性的教育系统已经使选优任能论的观点深深地渗透到大众文化和社会科学方法论中去了。最近关于学院和大学“开放录取制”的争论再清楚不过地说明了这一点。富有战斗性的少数民族集团呼吁用开放录取制来消除社区剥夺、歧视和低质量的中等教育等障碍。^②开放录取制的支持者和反对者都几乎一致地认为，不管智商、测验成绩或等第如何，录取学生进入高等学校学习，是与效率和教育合理性背道而驰的。^③学校中的英才教育原则不一定有效吗？既然最有“才能”的人是最有能力使自己和社会获益的人，那么，他们难道不应该获得进一步享用教育资源的权利吗？争论就是这样展开的。但是，如果社会效率是目标，那么为选优任能的政策作辩护就必须依据如下主张：“聪明的”人应该比那些测

^① 最近的研究确实表明，在学校评分方面不存在社会阶级或种族的偏见：假设一个学生取得了某种认知成绩，他或她的成绩似乎没有明显地受到阶级或种族原因的影响，至少在中学阶段。参见罗伯特·豪泽(Robert Hauser)：《学校和成层过程》，载《美国社会学杂志》，1969年5月，第74卷，第587—611页；巴巴拉·海恩斯(Barbara Heyns)：《48个城市公立中学的课程教学任务和分轨政策》，芝加哥大学未出版的哲学博士论文，1971年；詹姆斯等：《不平等：美国家庭和学校教育作用再评价》(纽约，1972年)。

^② 有关这个问题的充分论述，参见杰罗姆·卡拉贝尔：《社区学院和社会成层》，载《哈佛教育评论》，1972年11月，第424卷，第42期，以及其中的参考书目。

^③ 丹尼尔·贝尔(Daniel Bell)：《后工业社会的来临》(纽约，1973年)，结尾，第三部分。

测验成绩和等第较低的人从学院中获益更多。用专门术语讲，高等教育的报偿，亦即它对个人认知能力、挣钱能力或生产能力的影 响，必定与居先的测验成绩呈正相关；测验成绩越高，期望得到的报偿也就越大。如果不是这种情况，如果低的测验成绩与高的测验成绩从学院得到的东西一样多，那么，为了保证社会效率而坚持录取最聪明的人入学的政策论点也就土崩瓦解了。而证据一般地支持了如下观点：高等教育的报偿与居先的测验成绩无关。

在一项考察高等教育中认知“增值”的研究中，美国教育理事会理事亚历山大·阿斯廷(Alexander Astin)发现，没有证据说明聪明的中学高年级学生在学院中学得更多，尽管事实上他们倾向于进入“更好的”学院。^①那就是说，教育有点像体育活动：一些人比另一些人更有才能，但所有人都将从体育活动和教学中同样受益。但是，就我们的论题而言，更重要的问题是，测验成绩将以何种方式影响教育的经济生产能力，尤其是何种方式影响当代起支配作用的高等教育“选拔机制”。事实是，在过去半个世纪里，人们已简单地设想，通过智商和教育上的考试成绩来进行选拔，其经济合理性可以为选优任能论的观点作出有说服力的辩护。然而，可得到的证据绝没有证明这种观点是有根据的。有关这个问题的6项统计研究中，有4项研究表明，学校教育并没有给智商高的人带来更大的生产能力；有一项研究得出了折中的结论；只有一项研究支持传统的观点。^②

^① 亚历山大·W·阿斯廷：《大学生成绩和机构的“优秀”》，载《科学》，1968年8月，第161卷。

^② 见附录 C.2。

例如，丹尼尔·C·罗杰斯(Daniel C. Rogers)在康涅狄格州和马萨诸塞州的不同城市调查了1935年读八年级或九年级的1,827名男性学生，这些学生在同年进行了智商测验。^①罗杰斯发现，各种智商水平的人通过一年学校教育得到的经济生产能力是一样的；个人“投入”（既包括预知的收入，也包括学费和生活用品、费用，趋向于达到更高的水平）的报偿率对于各种智商水平的人来讲大致是相等的。至少从经济学的观点来看，高等教育对于各种能力水平的人来讲，其受益相当均等，因此，通常对择优录取制的辩护是非常值得怀疑的。

但是，我们并不是有意要以纯经济或社会效率做理由为开放录取制作辩护。相反地，我们希望强调，高等教育的英才教育倾向并不是为“经济合理性”服务的，而实际上为促进劳动力分层作掩盖。由于认为学业成功不是获得高等教育机会的重要因素，因此，开放录取制威胁着这种合法化的机制。

开放入学制的经验似乎支持了我们的观点：表面看来择优录取的客观性和英才教育倾向，主要是通过合法化，为劳动力的再生产服务的。1970年纽约市立学院开始实行一项广泛的开放入学的计划，这所学院要求阿斯廷和美国教育董事会的同事一起来评价这项计划第一年的实行情况。他们发现，正规入学和开放入学的学生以同样的速率提高了测验成绩，并没有证据表明第一年的学习成绩标准下降了。当然，开放入学学生的测验成绩一开始是低于正规入学的学生的（到了大

^① 丹尼尔·C·罗杰斯：《美国教育的私人报偿率：个案研究》，载《耶鲁经济评论》，1969年春季号。

学一年级期末，开放入学学生的测验成绩已达到了正规入学学生的水平)。然而，当50%的开放入学学生以通常的速率取得进步(即已得到24个学分)时，正规入学学生能取得如此进步的百分比也只稍稍超过60%。阿斯廷和罗斯曼在中期报告中得出如下结论：

一个学生是正规入学的还是开放入学的，对于预测他或她在第一学年的成功来说并不十分重要。尽管这两部分人在许多方面实际上是不相同的，但很明显，开放入学的学生除了带来了对于学院来说是重要的过去的成绩以外，还带来了大量的个人特征。^①

总之，美国教育表面看来客观的、选优任能的选拔和奖励制度并不是对应于某些抽象的效率、合理性和平等概念，而是对应于经济不平等的合法化和不平等的劳动角色的顺利选任。每个社会都必须，也愿意奖赏一些优秀人物。但是，它们奖赏哪些人，以什么方式、在何种程度上、并通过何种社会过程来给予奖赏，主要取决于经济生活是如何组织起来的。美国学校和学院中奖励智力成就是以弱肉强食的、竞争性的和就个人来说是毁灭性的方式来进行的，这种方式不是富有创造力的理性丰碑，而是特权阶级需要为不合理的、剥削的和民主的制度作辩护的标石。

^① 亚历山大·阿斯廷和杰克·罗斯曼(Jack Rossman)：《开放录取制实例研究情况报告》，载《变革》，1973年夏季号，第5卷，第6期。

教育、收入和认知成绩

我从不认为知识只是……从一所好的免费的公立学校教育得到的唯一好处。我一贯认为受过良好教育的人是一个具有较高和较好的道德状态，举止行为更加守纪律和更加谦恭，更乐于遵守有益的和必要的公司规章的人。而在骚动的年代里，由于规章或工资的某种变化，我始终期待最有理智、受过最好教育和最有道德的人的支持，并很少失望过……他们一般总能同意并对他同事施加有益的影响。但我也发现无知的、未受过教育的人一般是最好骚乱和最会惹事生非的，他们总是在激情和妒忌的冲动下行动。

霍默·巴特利特 (Homer Bartlett) 一位马萨诸塞实业家给贺拉斯·曼的信，1841年。

教育为什么会提高人们的收入？传统的解释——我们称之为技术决定论-选优任能论的观点——得出了一个简单而又使人非相信不可的答案。收入反映经济的生产能力。在一个技术先进的社会里，个人的经济生产能力在某种程度上取决于他或她已达到的认知技能的水平。每一学年的教育都将

提高认知技能的水平,因而会直接导向较高的收入。

如果这种观点正确,那么我们对教育的合法化作用的特别强调很可能使人产生极大的误解。在这种情况下,竞争性的教育系统将是一场选优任能的“竞赛”,在这场竞赛中,奖金(经济成功)将与以一种非常合理的、甚至是技术性的方式进行竞争的输赢标准(认知成绩)直接挂起钩来。^①再者,如果这种观点是正确的,那么要论证资本主义社会教育的统合职能、平等化职能和个人发展职能之间的矛盾将是困难的。教育要像人们固有的生物能力所允许的那样实现平等化——这可能是相当遥远的。此外,如果技术决定论-选优任能论的观点是正确的,那么,压制性教育的继续存在——在看来能建设更加民主、更多参与的环境和更有效的传递认知技能的手段的情况下——只不过反映了学校系统的不合理机构及其制度的惰性。如果学校可能成为更富有人性的和更有效的智力技能的生产者,那么为什么所有有关方面的人——教育者、学生、雇主、家长、劳动者、校董会等——都不庆幸有这种可能性呢?我们认为,答案就在于这样一个简单而又往往容易忽视的事实:学校在促进认知发展方面的作用,绝不能穷尽它们的社会职能。实际上,尽管技能在学校中得到发展,一个技术发达的社会需要熟练劳动力,但认为教育系统的任务主要在于智力技能的生产的看法,不可能从根本上理解学使与经济之间的联系。

尤其应提到的是,我们要证明,尽管高水平的学校教育是

^① 甚至在这种情况下,制度上的安排也不能保证公正和平等的基本意旨。参见诺姆·乔姆斯基(Nosam Chomsky):《心理学和意识形态》,载《认知》,1972年,第1卷,第1期。

第二部分 教育和经济生活的结构

和经济成功联系在一起，但学校所发展或证明的智慧能力对在经济上取得成功几乎没有什么因果性的作用。学校教育在生产或甄别认知技能方面的作用，只能说明学校教育和经济成功之间重要的统计学联系中的一小部分。因此，学校的经济职能并不限于这些技能的发展或鉴定。

这种观点也许会使有些人感到奇怪。教育舞台上的许多评论家——社会科学家、教育家以及雇主——都已错误地把学校教育的智力功能抬高到核心的位置上去了。例如，一位19世纪中叶的实业家写道：

每当某个工厂或某个劳动场所竟然不能生产足够数量的产品时，我首先想打听的……将是雇主对雇工的鉴定；不管这种生产不足的情况持续的时间有多长，我相信我都会找到许多已登录在受雇名单上但不会写自己名字的人。^①

有趣的是，与这位实业家的工厂完全相同的一家工厂的档案被保存下来了；有关每个工人所生产的工件数量（根据工件工价付给工资）的仔细研究充分揭示了，在工人的生产能力和读写能力之间没有任何统计上的联系，正如用一个“×”或用一个书写符号在工资收据本上签名所表明的那样*。

尽管我们的更为一般的看法——学校教育的主要经济职能不是智力技能的生产或选拔——可以用各种资料来加以证

^① 引自迈克尔·卡茨：《阶级、官僚政治和学校》（纽约，1971年），第146页。

* 哈尔·勒夫特（Hal Luft）：《19世纪40年代新英格兰的纺织业劳动力：从扬基女农到爱尔兰移民》，哈佛大学未出版论文，1971年2月。

实，^①但我们的主要例证将取自我们已对此作了严格统计分析的一个取样广泛的样本。^②

我们首先必须选择一种便利的方法，来阐述在以学年计算的教育成就水平和以美元计算的收入水平之间统计上的联系。尽管我们的研究结果显然不受制于任何一种阐述，但某些阐述可能比另一些阐述更容易得到解释。我们选用了什一（五分之一）首富法（top-quintile-by-decile method），这种方法已在第二章得到了运用。^③我们首先根据所受教育的年限把所有个人从最低到最高进行排列，并把它们分成10个相等的部分（“十分位数”）。然后我们确定每一个十分位数上个人收入进入收入样本的最高五分之一（即最高的五分位数）的百分比。这样我们就发现了具有某种教育程度的个人进入收入分配的最高20%的概率。^④

例如，图4-1中左侧条形说明了处在教育程度第9十分位数（下一分位就是最高的）上的某个人有34.3%的机会达到收入最高的五分之一的地位，而处在教育程度最低十分位数上的个人只有3.5%的机会。这表明了教育在取得经济成功方面的众所周知的重要价值。

正如技术决定-选优任能理论所断言的，教育与认知成绩也密切相关。例如，进入成年期智商最高的五分之一的概率是根据教育程度来确定的话，那么我们便可发现，处在教育程

① 参见赫伯特·金蒂斯：《教育、技术和劳动者生产能力的特征》，载《美国经济评论》，1971年5月；伊瓦尔·伯格（Ivar Berg）：《教育和职业：培训大盗》（波士顿，1971年）。

② 见附录C.3。

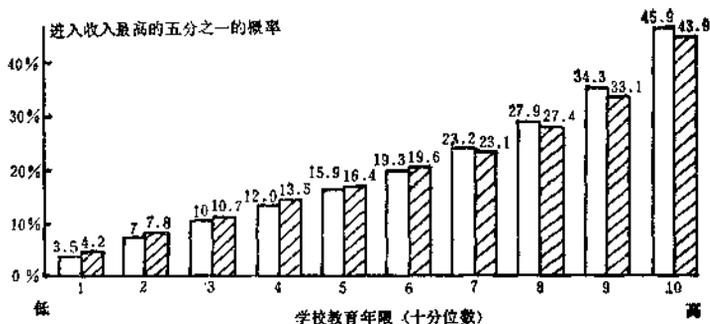
③ 见附录C.4。

④ 见附录C.5。

第二部分 教育和经济生活的结构

度最高十分位数上的人有57.7%的机会进入认知成绩最高的五分之一的范围内，而处在教育程度最低十分位数上的人只有不到1%的机会。^①

图 4-1
认知测验成绩的差异不能解释学校教育
年限与经济成功之间的联系



注：每一对条形的左侧一条表示处在教育年限的某一十分位数上的某个人进入收入最高的五分之一的统计概率。每一对条形右侧一条表示在成年期认知测验中成绩达到平均水平和处在教育年限的某一十分位数上的某个人进入收入最高的五分之一的统计概率。

注意：任何一对条形几乎是同样高的。这表明，对于具有同等认知成绩的个人和对于所有个人来讲，收入与教育的关系都几乎是一样的。

样本：非农业背景的非黑人男性，1962年，年龄在35—44岁。

资料来源：塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊：“智商的遗传”和“经济不平等的代间再生”，载《经济学和统计学评论》，1974年2月，第56卷，第1期。^②

① 认知测验成绩是采用军队资格测验的形式测得的，它受到儿童期智商和学校教育年限的深刻影响，因此可以看作是成年期认知成绩的一个测度。

② 图4-1是从鲍尔斯和纳尔逊：“智商的遗传”和经济不平等的代间再生”，载《经济学和统计学评论》，1974年2月，第56卷，第1期和本书附录A所提供的资料推算出来的。它以年龄在35—44岁的来自非农业背景的非黑人男性在学校教育年限与收入之间的估计相关系数0.46为依据。这个系数类似于其它年龄组：25—34岁为0.33；45—54岁为0.44；55—64岁为0.37。正规化回归系数对35—44岁的来自非农业背景的非黑人男性来说估计在0.43。其它年龄组估计是：25—34岁为0.22，45—54岁为0.41，55—64岁为0.29。

但是，受过较高教育的人取得的平均认知成绩越高是不是他们取得经济成功的可能性越大的原因？当然，这是一个关键性的问题。如果认知理论是正确的，那么两个测验成绩一样但教育程度不一样的人，按平均数计算，指望得到的收入恰恰是一样的；相反，测验成绩不一样但教育程度一样的人，按平均数计算，竟显示出不同的收入。因此，如果我们把研究限制在测验成绩相同、而不管他们的教育程度如何的人身上，那么图表 4-1 左侧条形所显示的联系就应该消失——也就是说，他们都应该停留在垂线标度的 20% 的相同高度上。

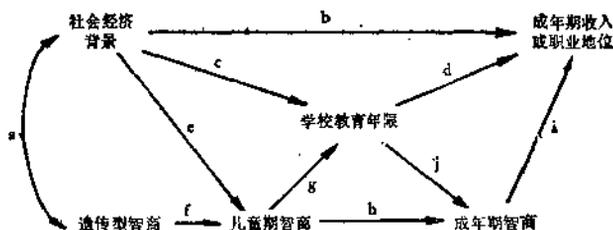
为了说明这个问题，我们需要超出简单的统计联系，构建一个因果联系的模型，以此来解释个人取得经济成功的每个重要变量独立的直接贡献或间接贡献。我们的模型如图 4-2 所示。根据这个图表，在相同年龄、种族和性别的人中，收入的差异是由成年期智商、学校教育和社会经济背景的差异以及其它未经测量的差异所引起的。成年期智商和学校教育上的差异同样是由有因果关系的先前变量、社会经济背景和儿童期智商所造成的。儿童期智商的差异是由先天遗传、社会经济背景及其相互作用方面的差别所导致的。在这个模型中，社会经济背景直接影响收入（箭号 b），并通过它对教育成就的影响（箭号 c 和 d；箭号 e、g 和 d）和对成年期智商的影响（箭号 c、j 和 i；箭号 e、g、j 和 i；以及箭号 e、h 和 i）而间接地影响收入。学校教育既直接影响收入（箭号 d），也通过它对成年期智商的影响（箭号 j 和 i）间接地影响收入。先天遗传的直接和间接作用也同样可以查找出来。

我们评价这些统计联系的统计方法就是线性回归分析。这种方法使我们能从每一种对经济成功产生影响的相互独立

第二部分 教育和经济生活的结构

又相互关联的因子(社会经济背景、儿童期智商、学校教育年限、成年期认知成绩)的独立贡献中获得数量上的评价,它将

图 4-2
智商、社会经济背景、学校教育和经济成功的因果关系模型



注:这个模型适用于相同性别、种族和几乎相同年龄的人。为了说明收入决定过程的这些重要方面,另外的变量可能也是需要的。箭号表示假设的因果联系的方向。唯一的双头箭号代表统计关系而不暗示有因果方面的联系。对这个模型的更加充分的讨论,参见鲍尔斯和纳尔逊:《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》,1974年,出处同上。

回答这样一个问题:在某些方面或所有方面都相同的人中,这些影响因子中的任何一对的联系有多大?同样,它也将回答这样一个问题:在上面提到的某些或全部因子方面处于同一分位上的和在某一个变量方面处于不同分位上的人进入经济成功的某种水平的概率有多大?

智商在某个水平上(例如,平均标准水平)“保持不变”的结果在图4-1的右侧条形上得到了显示。右侧条形与左侧条形不是同样的高度,而是稍有差距。例如,一般来说,处于教育程度第9十分位数上的一个人进入收入最高五分位数上的可能性是处在教育程度最低十分位数上的人的近10倍;但在成年期认知测验成绩相同的人当中,前者进入收入最高五分

170

位数的可能性仍然比后者大 8 倍。使认知成绩保持不变几乎就不会改变教育与收入之间的关系。这对那些主张在解释不平等问题上智力技能具有重要的经济价值的人来说，是不可能得到安慰的。^①

当我们考察具有相同水平的成年期认知技能的人时，既然经济成功的水平与学校教育年限之间的联系仅稍有减弱，那么学校教育与经济成功之间的联系与在不同教育程度的劳动者之间可以观察到的认知技能的差异显然没有什么关系。大量的其它研究也都支持了这些结论。其中的一些研究在附录 A 的表 A-2 中列举出来了。^②

尽管我们的论点具有广泛的统计证据，然而读者也许仍然会认为我们的论点不仅是反直观的，而且实际上难以置信。因为这些图表似乎驳斥了这样一个明显的事实：如果没有劳动者的认知技能，经济就无法运转，而这些技能正是在学校里习得的。这一事实无疑是正确的，但它决不会与我们的论据相矛盾。我们的论点所暗示的仅仅是，劳动的智力技能要求十分有限，由我们的教育系统培养的技能却是多种多样，而习得另外的工作技能的可能性也相当之大，以致于根据其它标准（包括种族、性别、个性和证书）可以承担某项工作的个

^① 线性回归分析的方法，正如它的名称所表明的，假设认知成绩保持不变的水平是不相干的，正如所有结果都是线性的和加性的一样。我们已按样本的平均数确定这个水平，以便在认知技能保持不变的前后，使教育与收入关系可作仔细的比较。改变认知成绩的水平只需上下移动这一曲线。而且，线性假设更接近于现实情况。参见詹克斯等：《不平等：美国家庭和学校教育影响再评价》（纽约，1972年）；罗杰斯：《美国教育的私人报偿率：个案研究》，载《耶鲁经济评论》，1969年春季号。

^② 表 A-2 是根据金蒂斯：《教育、技术和劳动者生产能力的特征》（载《美国经济评论》，1971年5月）加以修改而成的。

人之间的技能差异，几乎没有什么经济意义。在职业等级制的大多数层次上，智力技能都有作用，但也不是不可或缺的，因而它并不会带来直接的货币报偿。实际上，我们已经指出，教育系统是为生产过剩的熟练劳动力服务，从而也就增强了雇主对劳动者的控制权。因此，统计证据是生产过程的阶级性质的预期反映，这用不着感到奇怪。劳动者的技能是经济发展中一个绝对不可缺少的要素，但技能的差异解释不了为什么没有实现社会公正的原因。

总的说来，可以得到的证据似乎支持我们的合法化假设。教育系统的英才教育方向促进的不是它的平等化职能，而相反是它的统合职能。教育通过证明特权的合法性和把贫穷归咎于个人的失败，而再生不平等。

智商主义：或者说“如果你真聪明，
为什么你不富裕？”

但是有一点是清楚的。自然界不是一方面造成货币所有者或商品所有者，而另一方面造成只是自己劳动力的所有者。这种关系既不是自然史上的关系，也不是一切历史时期所共有的社会关系。它本身显然是已往历史发展的结果，是许多次经济变革的产物，是一系列陈旧的社会生产形态灭亡的产物。

卡尔·马克思，《资本论》第1卷（《马

克思恩格斯全集》，第 23 卷，人民出版社，1972 年，第 192 页。——译者）

贫困有许多根源，但主要根源是无知。

林登·B·约翰逊总统第 89 次国会的教育咨文

技术决定论-选优任能论的意识形态也是当前流行的“穷人没有发言权”的不平等理论的根源。经济不平等是由遗传决定的智商差异造成的这一看法从来就不乏鼓吹者。然而这种观点的命运展现了一种奇特的盛衰过程；遗传差异的经济价值和社会价值在一系列不成功的自由派改革后果中表现得再明显不过了。另一方面，自由派教育改革的三个主要时期——南北战争以前的两个十年，进步主义时代，和 20 世纪 60 年代——都是以并不关心先天遗传特征和对青年的可塑性甚至可臻完善性持深情的乐观主义态度为特征的。对改革者来说，主要的问题是要建立一种环境，在这种环境中个人的发展将受到促进而不是受到阻碍。毋庸奇怪，自由派改革者集中注意的是那些后天养育的方面，这看起来对社会干预（学校、供给住房和医疗保健等等）是能够接受的。然而，每一次自由派改革运动的逊位都受到了遗传学反冲的欢迎；如果学校环境的改善并没有实现其崇高的目标，那么必定对儿童存在着某种错误的理解。在 19 世纪 60 年代后期，由于向贫困开战逐渐失去继续发展的势头，由于对补偿教育计划沉闷无趣的评价越积越多，历史学家迈克尔·卡茨曾预言，那些把不平

等的根源归咎于天性，尤其是归咎于遗传决定的智商差异的人会进行一次反击。^①

从那时起这种被预言的反应便集聚成一股力量：有关不平等的遗传学解释重新获得了曾一度黯然失色的学术地位，并逐渐引起社会科学家和政策制订者的关注。第一发重要的炮弹由阿瑟·詹森在《哈佛教育评论》上发射，他的论点是：补偿教育之所以不能提高学业成绩水平的原因必须从智商遗传率中寻找。^②詹森对伯特（Burt）和其他人有关遗传特征研究的全面评述，后来为哈佛心理学家理查德·赫恩斯坦接受并扩展了。赫恩斯坦认为，财富、特权和社会地位的分配主要是越来越多地受智商分布制约。由于智商是高度遗传的，所以经济和社会地位在家族范围内世代相传。^③

由詹森、赫恩斯坦和其他人提出的这些论断，构成了对自由派改革立场的重要抨击。但是，自由派的辩护竟是难以理解的肤浅：有关智商的经济价值的假设仍未得到遗传学派的证实，也未引起其批评家们的挑战。在有关智力的遗传成分和环境成分的长达100页的统计文献中，詹森认为，专门用于讨论这个问题的只有薄薄的且意义不明确的3页纸。后来“遗传学派”的拥护者如果说稍有区别的话，也不过认为这个“基本事实”的证实不是很有必要的。^④他们对于战场的选择证明是明智的；就我们所知，批评他们的环境论者没有一个不

① 卡茨：《阶级、官僚政治和学校》（纽约，1971年）。

② 阿瑟·詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期。

③ 赫恩斯坦：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期。

④ J·艾森克：《智商论争》（纽约，1971年）；赫恩斯坦：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期。

认为智商当然有经济价值。^①

自由派辩护中的这个明显失误本身是有教益的。路易斯·沃思(Louis Wirth)说：“关于一个人，我们所能知道的……最重要的事情是他认为当然而然的事情，而关于一个社会的最基本的和最重要的事实是那些很少争论的和普遍认为是已经解决了的事实。”这儿我们要对这样一个无可争辩的假设提出质疑，这个假设是近来重新活跃的智商论战各方的基础；智商的分布是决定特权结构的一个基本因素。^②

我们以经验为根据的研究结果将加强我们的论点：对作为经济成功基础的智商的强调，将有助于使一个权力主义的、等级制的、分层的和不平等的经济体制合法化，从而使个人安于他们在这个体制中的客观地位。当人们只相信智商具有内在价值时，也就促进了合法化。所有经济上值得弄到手的各种标志——社会阶级、教育、认知技能、职业地位和收入——它们之间的紧密结合促成了这种信念，并将这种信念融汇到一个普遍性的意识形态观点中去。认为智商不是决定社会阶级结构的主要因素的观点也支持了我们在第三章中所阐述的论点：得到某种职业的机会既取决于这样一些个人属性，如性别、种族、年龄和教育证书，也取决于非认知的个性特征型式(动机、对权力的倾向性、纪律和工作规范的内化)。这些个性特征和个人属性有助于使现代企业自身的权力结构得

^① 有关这个评论的一个代表抽样，参见《哈佛教育评论》，继1969年詹森论文之后的几期。

^② 关于智商，我们是指——这里以及别处——在智商测验中测得的那些认知能力。我们已避免使用“智力”这个词，因为按习惯用法，它通常意味着更大范围的能力。

第二部分 教育和经济生活的结构

以合法化和稳定化。因此，主要是因为学校系统具有重要的经济作用，所以有关智力技能的训练便成为一个以一系列完全不同的个人属性的供、需、生产和检定为基础的分层机制的附带现象和副产品。

在我们讨论经济地位怎样通过遗传得到传递的时候，我们必须以这样的问题开始：什么是“遗传率”？认为智商是高度遗传的观点仅仅是说，相同基因的个体会展现出同样的智商，而与他们在心理发展过程中可能经历的社会环境差异无关。支持遗传学派的主要是几项有关相同基因的人（同卵孪生儿）在不同的环境中抚养（即出生后就分开，在不同家庭中抚养）的研究。他们的智商相当接近。^①此外，还有一些有关不同基因的人（没有关系的个体）在相同环境中抚养（如，在同一个家庭中）的研究和有关具有各种遗传上相似性的人（如，异卵孪生儿、兄弟姐妹、父亲和儿子、姑姑和侄女）和在各种环境中抚养（如，分开抚养的兄弟姐妹，在各自家庭中抚养的堂或表兄弟姐妹）的研究。这些人的智商差异与同卵孪生儿和无关个人的研究所提供的遗传模型基本吻合。^②

利昂·卡明近来提出大量证据对遗传观点表示强烈的怀疑。^③但总的说来，环境论者都不能令人信服地反驳遗传学派的核心命题。但他们都强调，它并不具有任何重要的社会含意。例如，他们都认为，遗传理论并没有说清楚种族不平等

① 詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年，第39卷，第1期。

② 詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年，第39卷，第1期；詹克斯等：《不平等：美国家庭和学校教育影响再评价》（纽约，1972年）。

③ 卡明：《智商的科学和政治学》（马里兰州波托马克，1974年）。

的“必要”程度或补偿教育的局限。^①首先，环境论者否认有任何证据可以表明黑人与白人之间的平均智商差异（达智商15分左右）是先天遗传的，^②第二，他们认为任何估计的遗传率都不能告诉我们丰富的环境能否缩小种族集团之内或之间的智商差异。^③

但是，环境论者的辩护策略已经付出了高昂的代价。由于环境论者对消除种族差异充满了平等主义的热情，所以他们也就不就抛弃了现代自由派对社会不平等所作的解释。现代自由派的态度是把社会阶级差异归因于机会的不平等。这就是说，尽管经济成功的标准是客观的和以成就取向的，但父母的失败和成功将通过不同的学习和文化环境影响他们的孩子。从这一点出发就得出：实现一个更为平等的社会仅仅要求的是向所有青年人提供最好的和最成功的教育条件和其它社会条件。^④然而自由派对遗传观点的反击却表现为一种意义深远的退却，因为它不能成功地对不同社会阶级背景下的白人之间的智商差异是由遗传天资上的差异所造成的命题提出挑战。事实上，遗传学派的论据恰恰来自于可观察到的处在各种社会经济水平上的白人智商的差异！自由派没有怀疑智商在取得经济成功中具有因果性作用的观点反而促成了这样一种溃退。现代自由派社会理论的基本信条——改良主义的社会福利计划能逐步缩小及至消除社会阶级的差异、贫穷与

① 杰罗姆·S·卡根(Jerome S.Kagan):《不充分的证据和不合逻辑的结论》，载《哈佛教育评论》，1969年，第2期重印辑；J·麦基·亨特(J.McL.Hunt):《补偿教育失败了吗?》，载《哈佛教育评论》，1969年，第2期重印辑；卡明:《智商的科学和政治学》(马里兰州波托马克,1974年)。

② 见附录C.6

③ 见附录C.7

④ 詹姆斯·S.科尔曼等:《教育机会均等》(华盛顿,1966年)。

富裕的文化差别以及机会的不平等——在很大程度上早已为它过去的鼓吹者所付诸实行了。所以，得到现今保守派人士和前几代自由派人士的支持的旧的信念——即社会阶级根据个人在社会环境中成功处事的先天能力进行自我区分从而导致一代接一代地再生他们自身——现在又复兴了。^①

他们对詹森论点的有力反应，反映了自由派人士都一致同意智商是决定工作地位和世代之间流动性的一个基本因素（至少是在思想上）。实际上，测试者本身的思想框架看来似乎也保证了这一结论的获得。因此詹森不过是陈述了测试者想当然的那些东西：“……心理学家关于一种职业的‘智力要求’的概念……是非常类似于一般公众关于一种职业的社会声望或‘社会地位’的概念，而且，两者都是与职业地位的……独立测度密切相关。”^②詹森引用了社会学家 O·D·邓肯的话继续说道：“……‘智力’在本质上并非与职业领域的成就或地位无关……我们现在所说的智力是像在随社会地位不同而不同的职业中取得合意成就（假定有这种机会）的可能性一样的某种东西。”^③此外，詹森还认为，智力成为取得工作成就的一个必

① 例如罗斯，引自克拉伦斯·卡里厄：《意识形态和评价：对英才教育的追求》，在麦迪逊召开的威斯康星教育和评价会议，1973年4月；刘易斯·M·推孟（Lewis M. Terman）：《智力测验和学校改组》（纽约，1923年）；约瑟夫·舒姆彼得（Joseph Schumpeter）：《帝国主义和社会阶级》（纽约，1951年）。

这并不意味所有自由派社会理论家都支持智商意识形态。参见戴维·麦克兰德（David McClelland）：《正在实现的社会》（纽约，1967年）；奥斯卡·刘易斯（Oscar Lewis）：《贫困的文化》，载《科学的美国人》，1966年10月，第215卷，他明确拒绝把智商作为社会成层的一个重要的决定因素。

② 詹森等：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期，第14页。

③ O·D·邓肯：《社会经济指标的性质和特征》和《所有职业的社会经济指标》，载艾伯特·J·赖斯（Albert J. Reiss）编：《职业和社会地位》（纽约，1961年），第90—91页。

要条件的趋势将会继续发展。^①这种重视用智力来解释社会分层的观点，卡尔·贝雷特尔说得更明确：“期待的是一个选优任能的等级制度，它是建立……在智力潜能的遗传差异的自然推论基础之上的……尽管等级制的各个层次上的每一个人都认为它是一个坏东西，但它还将存在下去。”^②

我们不能指责詹森和他的同事运用了一种过分复杂的社会理论。詹森认为地位与智力之间存在着“必然”联系的理由就是社会“酬答天资和效绩”。赫恩斯坦补充道：

如果实际上任何人都很聪颖，因而足以成为一个挖掘夫，而只有一半人能凭其聪颖成为工程师，那么社会实际上就应当通过给予工程师以更大的尊重和给他们更多的报酬而节俭地使用社会的智力资源……社会〔因此〕表达了（无论多么不精确）它对智力价值和智力缺乏的认识。^③

最后，根据赫恩斯坦的观点，每一代人都会根据智商而细加区分地进入各个社会阶层：

……新财富收益……将扩大上层与下层阶级之间的智商差距，从而使社会阶梯对那些处于底层的

① 詹森等：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期，第19页。

② 贝雷特尔：《个别差异的前景》，载《哈佛教育评论》，1969年第2期重印辑，第166页。

③ 赫恩斯坦：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期，第51页。

人来说变得更为陡峭。

接着赫恩斯坦开始用自由派社会政策来直接攻击自由派社会政策，指出当我们的社会政策变得更加改良主义时，智商的遗传率，从而社会分层的普遍化将会加剧。

……实际上遗传效绩制的发展是由于成功地实现了当代政治和社会目标的结果……当环境变得更有利于智力的发展时，智力的遗传率就将提高……①

同样，我们越是打破歧视性的和归属性的雇佣标准，智商与职业成功之间的联系就会变得越紧密。赫恩斯坦补充道，现代技术的发展只会加快这个过程。

“保守的”遗传学派作这样的声明是一点也不用奇怪的。但是那些在很小细节上对遗传假设进行辩驳的自由派人士，为什么如此盲目地接受了遗传学派关于智力的社会功能的描述呢？在有关智商是决定经济成功的重要因素的争论各方中，流传很广的这个假设并没有取得使人非相信不可的经验证据。情况恰恰相反。

对有关社会不平等的智商理论（我们称之为“智商主义”）的最直接的支持——来自两种重要的联系。第一种是社会经济背景与儿童期智商之间的重要联系。因此，根据我们的研究，父母处在社会经济地位最高十分位数上，将使孩子有42%

① 赫恩斯坦：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期，第63页。

的机会进入智商最高五分之一的范围，而父母处在社会经济地位最低十分位数上，孩子只有4.9%的机会。^①第二种是儿童期智商与后来的经济成功之间重要的联系：一个位于儿童期智商最高十分位数上的人进入收入最高五分位数的可能性几乎是一个位于智商最低十分位数上的人的4倍。^②

智商主义的支持者认为，较高层的社会阶级将导致具有较高的智商，而具有较高的智商又将导致有较大的经济成功机会。然而，我们要证明，这种推论显然是错误的。特别要提到的是，我们将证明下列观点的真实性，这构成了我们论题的经验依据，经济成功倾向于在家族中绵延不断的事实，几乎与智商的继承（无论它是遗传的还是环境造成的）完全无关。因此，尽管一个人的经济地位倾向于与他父母的经济地位相似，但其中只有很小部分的联系可能是由儿童期智商的社会阶级差异造成的，而且，即使人们应该接受詹森对遗传率的估计，实际上其中也只有小到可以忽略的部分是由遗传天赋上的社会阶级差异造成的。因此，即使使不同社会背景下个人的智商完全相等（显然这是假设性的），也只能在很小的程度上对经济地位的代间传递起限制作用。我们的结论是：一个家族在阶级结构中的地位主要是通过智力技能的遗传、生产和证明

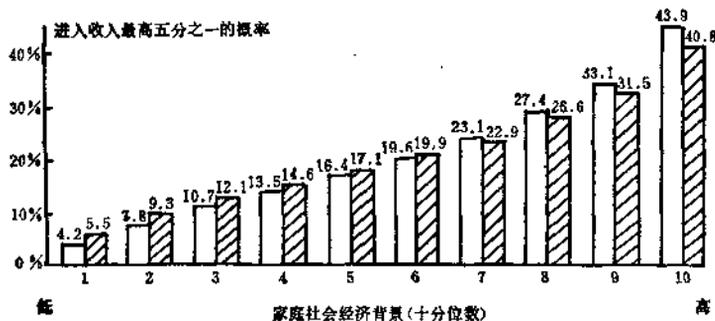
^① 这里社会经济背景是根据父母收入，父亲职业地位和父亲教育的加权 和测得的。儿童期智商是根据斯坦福-比奈测验或其它相同的测验测得的。这些统计资料是根据社会经济背景与儿童早期智商之间的估计零阶相关系数 0.399 计算出来的，正如鲍尔斯和纳尔逊《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》一文中所报道的。这种关系对于其它年龄组男性来说要比该表用到的 35—44 岁男性稍强一些：25—34 岁为 0.410；45—54 岁为 0.410；55—64 岁为 0.426。

^② 这些图是根据 35—44 岁的来自非农业背景的非黑人男性的智商与收入之间估计相关系数 0.28 绘制出来的。这个系数还有：25—34 岁年龄组为 0.28；45—54 岁为 0.29；55—64 岁为 0.27。

无关的运转机制得到再生的。

我们如何来验证这一观点呢？提出问题的正确方式应当是作如是问：当儿童期智商保持不变时，社会经济背景和经济成功之间的统计联系将减小到什么程度？如果智商主义的鼓吹者是正确的，那么这种减小幅度应该是巨大的；如果世代之间的地位传递仅仅是智商遗传造成的，那么在具有相同智商的人中，家庭背景与经济成功之间就不应该存在任何联系。检验这个结论的方法就应再次使用线性回归分析来研究我们的基本数据。图 4-3 左侧条形显示了社会经济背景与经济成功

图 4-3
收入与被继承的社会地位之间的关系
不可能用智商差异来说明



注：每一对条形的左侧一条表明位于社会经济背景水平的某一十分位数上的一个人进入收入最高五分之一的估计概率。右侧一条表明达到儿童期智商平均水平和位于社会经济背景的某一十分位数上的一个人进入收入最高五分之一的估计概率。

注意：任何一对条形非常接近，表明收入与社会经济背景的关系对具有相同智商的所有个人来说几乎是一样的。

样本：非农业背景的非黑人男性，1962年，年龄在35—44岁。

资料来源：塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊：“智商的遗传”和经济不平等的代间再生，载《经济学与统计学评论》，1974年2月，第56卷，第1期。

之间的全部联系。通过线性回归分析所得智商保持不变的结果(正如图4-3右侧条形所表明的),表明以上联系的减小实际上是零。^①显然,智商——不管是不是遗传的——在经济地位从父母传到孩子身上所起的作用微不足道。

世代间经济不平等的再生中通过智商而发挥作用的遗传机制之不重要非常显著。图4-4显示了社会经济背景与可能认为是由智商的遗传单独决定的收入之间的联系程度。这个图假设社会经济背景对收入产生的所有直接影响都已排除。另一方面,它又接受了詹森对智商遗传率程度的估计。一看图4-4就会发现,在这个高度假设性的例子中,世代之间不平等导致的程度是忽略不计的,^②并且与图表4-3左侧条形所显示的不平等的实际程度形成鲜明对照。

因此,我们的观点得到了证实:社会和经济地位的代间传递主要是通过非认知的机制来运转的,尽管事实上学校系统奖赏的是较高的智商,这是一种与较高社会经济背景有重要联系的属性。

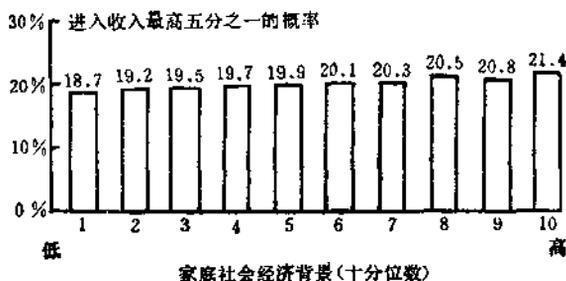
在解释社会经济背景与经济成功之间关系上,智商并不重要;这和智商与收入之间的许多联系一起,都能用这些变量与教育、社会经济背景的共同联系来加以说明;因而这证实了我们的重要论断:智商不是判断经济成功的一条重要标准。因此,我们的论据不会使人相信邓肯的看法:“……‘智

^① 这些关系是根据35—44岁的来自非农业背景的非黑人男性的社会经济背景与收入之间估计相关系数0.43确定的。其它年龄组的系数是:25—34岁为0.32;45—54岁为0.46;55—64岁为0.31。对具有相同智商的男人来说,根据同一个年龄组用背景和儿童早期智商来预测收入的方程中有关背景的正规化回归系数估计值0.38,确定社会经济背景与收入之间的关系。其它年龄组的系数是:25—34岁为0.25;45—54岁为0.41;55—64岁为0.24。

^② 见附录C.8。

力’……是根本不同于职业领域中与成就或地位有关的智力的……”^①也不会使人相信詹森关于在社会“奖励天资与成绩”^②基础上地位和智力具有“必然”联系的信念，更不会使人相信赫恩斯坦关于作为发达工业社会中成功的自由派改革之成果的实际上是世袭的选优任能制的悲凉预言。^③

图 4-4
在假设的与可遗传的智商联系在一起的选优任能
制下家庭背景和经济成功的关系



注：每一条形表明位于社会经济背景某一分位数上的一个人进入收入分配最高五分之一的估计概率，表明背景与经济成功的全部联系是通过智商的遗传而变动的，以致于社会不平等的其它来源都不复存在。所有条形都接近于20%的“随机”概率。

样本：非农业背景的非黑人男性，年龄在35—44岁。

资料来源：塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊：《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》，载《经济学与统计学评论》，1974年2月，第56卷，第1期(表3)。

① O·D·邓肯：《社会经济指标的性质和特征》和《所有职业的社会经济指标》，载赖斯编的《职业和社会地位》(纽约，1961年)，第90页。

② 詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期，第73页。

③ 赫恩斯坦：《智商》，载《大西洋月刊》，1971年9月，第228卷，第3期，第63页。

结 论

他们的愚钝似乎是由他们出身的种族造成的，或至少是他们出身的家族血统所固有的。在印第安人、墨西哥人和黑人中，你会十分频繁地遇到这种情况；这一事实相当有说服力地暗示，在心理品质上种族差异的整个问题必须重新加以研究……人们将会发现大量重要的种族差异……这不可能遇过任何心理教养计划来得到消除。

应该把这个集团的儿童隔离在特殊的班级中……他们不可能掌握抽象词语，但他们往往能成为高效率的工人。

刘易斯·推孟：《智力测量》，1916年

资产阶级的权力和特权往往是继承下来的，但不是通过优良的基因。〔试问戴维·洛克菲勒（David Rockefeller）能交出他的资本以换取30多个智商分吗！〕智商的差异，如果它们是通过遗传继承下来的，也不能解释经济和教育不平等的历史型式。收入和经济机会不均等之难以消除的原因不能归结到通过遗传继承的智商差异上。不能把“向贫困开战”的令人失望的结果推到穷人的基因上去。平等主义学校改革的失败反映了这样一个事实，即资本主义制度下的不平等不是由个人的缺陷，而是由生产和财产关系的结构造成的。

在这一章我们业已指出，应该把教育看作是再生不平等的过程，而不平等的再生又是通过根据表面看来客观的效绩而把个人定位于各种经济职位的合法化职能实现的。而且，评定效绩的依据——竞争性的学业成绩——与预示个人在经济生活中将取得成功的那些个人属性只有很少的联系。因此，教育的合法化过程表现为一种主要是象征性的形式。

然而，这种合法化过程充满了自身的矛盾。因为技术决定论-选优任能论的意识形态逐渐削弱了按种族、性别和民族将劳动力划分为不同部分的公开歧视的基础。具有讽刺意味的是，选优任能论的意识形态的部分成功已有助于为工人阶级的联合创造一种政治基础。由于这些歧视形式越来越暴露它们的不合理性，为不平等所作的辩护也就必须越来越多地依赖于教育的不平等和智商主义。然而，劳动者、少数民族和其他人已经展开了艰巨的斗争，并在某种程度上成功地减轻了教育不平等的程度，但对经济不平等本身却无能为力。这种情况必然会加剧教育内部的冲突，必然会对收入分配过程的公正性产生进一步的怀疑，同时又从根本上抛弃传统的教育哲学。因此，即使是选优任能制的象征主义也在现时代面临着威胁。

然而，正如我们已经指出的，教育的再生职能远不限于象征的合法化。在下一章，我们将要证明，在为异化和分层的劳动关系领域培养人的过程中，教育系统发挥了核心的作用。我们认为，对教育所作的这样一种阶级分析对于了解教育变革的动力，对于了解社会阶级、教育与经济成功之间的结构关系（本章中我们所看到的这些关系单纯根据认知变量是不可能说明白的），是必要的。

第5章 教育与个人的发展:劳动的漫长阴影

美国的教育体制为什么会是这样的,这并不清楚。既然教育系统所培养的人际关系,同美国社会所流行的自由、平等准则如此对立,那么,就不能认为它是我们文化传统的合乎逻辑的发展。假如技术发展的需要和教育工作者的愚昧无知,都不能解释教育所面临问题的性质,那么什么能解释呢?

至于教育系统的合法化职能,也不能给我们很大启发。因为学校教育的正规性、客观性和偏重认知性诸方面,只是抓住了教育所面临的日常社会关系的一个片断。为了探索答案,我们必须根据经济生活的各种社会关系来探讨学校教育。本章中,我们将指出,教育组织的主要方面是复制经济领域中的支配与服从关系。学校教育的社会关系与劳动的社会关系之间的对应性,说明教育系统有能力生产恭顺的和被分割的劳动力。学校教育的经验,而且不只是正规学习的内容,对于生产恭顺的和被分割的劳动力来说,是非常重要的。

在我们看来,要问美国教育的最终结果是促进平等还是

不平等,是促进压制还是促进解放,是毫无意义的。这些问题面对下列重要事实便失去了它们的意义:教育系统是再生主要社会阶级结构方面的一个整合要素。教育系统自然有其自己的发展史,但是劳动的经验和阶级结构的性质,是形成教育价值、评价社会公正、形成人们的意识以及历史地改变教育活动的社会关系的基础。

简言之,回到本书一贯坚持的主题上来,教育系统把青年人统合到成人劳动角色中去的任务,抑制了它可能促进各种类型的个人发展,这种统合的职能是与实现其促进个人发展的职能相对立的。

意识的再生

……孩子们猜对的(只有些许,但随着春夏秋冬的流逝,当他们长大成人时,却忘得一干二净了)……

E·E·卡明斯,1940年

经济生活展现了一种权力与财产关系的复杂的、相对稳定的型式。这些社会关系的永久存在(即使存在的时间比较短),都决不是自动的。犹如活动的有机体一样,经济领域的稳定性,是由为维护 and 扩大各种占支配地位的权力和特权模式而构成的明显机制所产生的。我们把这些机制及其活动的全部总和称之为再生过程。

在日常生活所经历的各式各样的社会关系中,有一些关

系对于我们分析教育显然是重要的。这些关系就是保证资本主义利润和资本主义劳动分工的稳定性所必需的社会关系。它们包括生产过程中的支配与服从型式，生产资料所有权的分配以及各部分劳动者——就其中最突出的几个方面而言，就是男人与妇女、黑人与白人、白领与蓝领劳动者——之间的社会差距和团结一致。

在这些方面，美国生产的社会关系的再生机制是什么呢？在某种程度上，稳定性体现在法律上，并得到国家强制力量的支持。我们的监狱塞满了越出私人所有制市场制度范围而行事的人。现代都市的警察和国民警卫队，在很大程度上是为了对付富有战斗性的劳工行为所引起的社会动乱而建立的。私有财产制法律范围内的法律制裁，又引导各种团体（例如工会）的行动与占支配地位的权力关系保持一致。同样，暴力被用于稳定劳动分工和企业内的奖惩。持不同意见的劳动者会被解雇，不与“资本主义合理性”保持一致的董事将被撤换。

但是，把再生仅仅归因于暴力，近乎荒谬。在正常情况下，只有当那些受到强制的人们没有能力或不愿意联合起来反抗这种强制时，强制才会产生效力。通常被认为不合理的法律，会丧失其强制力；过分频繁地使用公开的暴力会自食恶果。资本主义的巩固和发展引起了激烈的斗争，然而，用暴力来对付联合起来的、活跃的反派的情况只是偶而发生的，并且通常让位于通过把妥协、结构变革和意识形态调节结合在一起而达到的这种或那种形式的缓和。因此，显而易见的是，劳动者的意识——信仰、价值观念、自我概念、各种类型的团结和分裂以及个人行为和发展的方式——与经济制度的

永久存在、合法化和顺利运转统合在一起了。生产的社会关系的再生取决于意识的再生。

在什么条件下人们才会接受构成他们生活的社会关系模式的呢？由于相信现存制度的长期发展有可能满足他们的需要，所以各种个人和团体就可能积极地接受这些社会关系。因为不相信这一点，并且还因为缺乏对明显改变他们境遇的某种选择的识见，所以他们就会听天由命地接受自己的生活条件。即使有这样的识见，但如果他们认为实现变革的可能性很渺茫，他们仍然可能消极地屈从于这种经济生活结构，寻求独自解决社会问题的办法。这每一种估价都包含意识再生的问题。

首先，当所意识到的个人需要同经济制度客观上能够提供的各种满足相一致时，这种经济制度就会被接受。尽管所意识到的需要也许在某种程度上是由生物因素决定的，但就绝大部分而言，需要则产生于个人在社会中所积累的各种经验。因此，生产的社会关系，在某种程度上是通过社会制度所产生的各种需要与它满足这些需要所运用的手段之间的一致而得到再生的。

其次，关于根本的社会变革是一种行不通的、不起作用的和空想的观点，只不过它通常得到了深深扎根于社会文化、科学生活并反映在社会成员意识中的意识形态观点的复合结构的支持。但是，培养“必然性意识”并不只是文化系统的职责。还必须有其它一些机构，这些机构能有计划地阻止与这些信念相抵触的社会经验的自发发展。

关于组织根本的社会变革毫无效果的信念，进一步得到使各底层阶级生活条件分化的社会差别的强化。“分而治之”

的策略，使统治阶级自文明开始出现以来一直得以保持着他们的权力。这又一次表明，底层阶级分裂的意识并非仅仅是文化现象的产物，它还必然是通过日常生活的经验而再生出来的。

意识通过个人对社会生活的直接感知和参与而发展。^①的确，日常经验本身常常作为一种起稳定作用的惯性力量而产生影响。例如，当劳动人民被有效地划分成各个阶层时，个人需要和自我概念便以一种相应分割的方式得到发展。不同种族、性别及不同宗教信仰或经济特征的青年，会直接地觉察到“他们这一类人”的经济地位和特权。他们通过相应调整自己的期望，不仅在个人意识水平上再生成层意识，而且使自己的需要（至少是局部地）同分化了的经济生活条件相一致。同样，个人会把自己的个人能力——认知的、情感的、身体的、审美的和精神的——发展引导到他们有机会运用这些能力的方向上去。因此，例如劳动的异化性质，便会导致人们把自己的创造潜力引导到经济活动以外的领域——消费、旅游、性行为和家庭生活方面。这样，需要和需要的满足又会趋于一致，异化的劳动又会在个人意识水平上再生出来。^②

但是，这种一致性不断地遭到破坏，因为需要的满足又引起新的需要。这些新的需要来自于演变中的物质生活结构和

^① 赫伯特·金蒂斯：《具有内生优先权的福利标准：教育经济学》，载《国际经济评论》，1974年6月；艾尔弗雷德·舒尔茨（Alfred Schütz）和托马斯·勒克曼（Thomas Luckman）：《生命世界的结构》（伊利诺斯州埃文斯顿，西北大学出版社，1973年）；彼得·L·伯杰（Peter L. Berger）和托马斯·勒克曼：《现实的社会建构：关于知识社会学的论文》（纽约州长岛加登城，1966年）。

^② 对对这些问题的展开论述，参见赫伯特·金蒂斯：《异化与权力》，载《激进的政治经济学评论》，1972年秋季号，第4卷，第5期。

个人发展的必然性，又转过来削弱了意识再生的基础。由于这一原因，意识的再生不可能是社会经验的简单的和无目的的副产品。相反，各种社会关系一定会被有意识地组织起来，以促进意识的再生。

以第三章讨论的资本主义企业的组织状况为例。企业内部的权力关系和雇佣标准得以确立，为的是再生劳动者的自我概念，再生按等级指派他们任务的合法性，再生由于技术方面原因必然导致的劳动本身等级分工的意识，以及再生企业内劳动者团体之间的社会差距。的确，尽管实行劳动者自我管理的象征性姿态可能是一种成功的引诱把戏，但是任何有实权的工人代表都可以成为一种对利润的威胁，因为它会暗中破坏与资本主义控制相符的意识型式。由于产生了新的需要和变革可能性，由于证实了比较彻底的经济民主的可行性，由于增进了劳动者的团结一致，一种一体化的和有政治意识的劳动者参与决策的计划，就有可能在无形中破坏企业的权力结构。资方只是在工人造反和士气迅速崩溃的极度威迫下，才会同意这样的变革。

但是，意识的再生不可能仅仅依靠这些劳动机构而得到保证。青年人进入经济系统，得到了包括家庭和教育系统在内的一系列机构的促进，这些机构同个性和意识的形成更直接有关。教育主要通过学生所隶属的各种制度关系而起作用。因此，学校教育既培养并奖励某些能力的发展和某些需要的表达，而同时又阻止和处罚另一些能力和需要。通过这些制度关系，教育系统按照劳动的社会分工的需要，裁制个人的自我概念、志趣和社会阶级身份。

实际上，教育系统实现这些目标的程度，从这一时期到那

一时期变化相当大。在后面几章里，我们将看到，这些再生机制在美国历史上周期性地不能发挥作用，这种情况有时还十分引人注目。在大多数时期——目前自然也不例外——利用学校再生和扩大资本主义生产关系的努力，既与教育系统的内部动力相抵触，又受到公众反对派的抵制。

在前面几章里，我们已区分了统治阶级在教育政策上的两大主要目标：劳动力的生产；促进劳动力转化为利润的那些制度和社会关系的再生产。我们现在可以更具体地谈谈为实现这两大目标而构成教育制度的方式。首先，学校教育将生产为取得良好的职业成就所需要的许多专门技能和认知技能。其次，教育系统帮助经济不平等合法化。正如我们在前一章所证明的那样，美国教育的目标和英才教育方向，缓和了对劳动等级制分工和个人在其中获得某种职位的过程的不满。第三，学校培养、奖励和赋予与充任等级制中的各种职位相切合的个人特征。第四，教育系统通过它所形成的地位差别型式，强化了作为经济上底层阶级分化基础的成层意识。

教育系统有哪些方面使它得以执行上述不同的职能呢？我们将在下一节中指出，教育系统有能力再生劳动者意识的根据，在于直接对应的原理：至少在上一个世纪，学校教育主要通过学校与阶级结构之间的对应而有助于再生生产的社会关系。

只要稍加思考，这一论断并不令人感到奇怪。在一个“稳定的”社会系统中，所有主要的组织机构及其制度，都将指引个人沿着与生产的社会关系的再生相一致的方向发展。当然，这本身并不是对资本主义或美国教育的一种批评。在任

何社会中,个人都被迫沿着这个或那个方向发展各自的能力。关于某种社会制度允许人们只根据自己的“内在本性”自由发展的观念完全不可思议,因为人的本性只有通过物质世界和预先确立的各种社会关系交互作用,才会获得一种具体的形式。

我们对美国教育及其人的发展的批评,表明了我们充分认识到某种社会化形式的必要性。这里关键的问题是:这究竟意味着什么?在美国,人的发展过程是受一种不民主的、不合理的和剥削性的经济结构制约的。青年人从这种经济制度的要求中,除得到一种贫困、依赖和经济上毫无保障的生活外,别无所求。毫不奇怪,我们的批评主要集中于工作结构。在美国经济条件下,劳动已成为个人基本上必须屈从,个人无法控制自己的生活现实。像天气一样,劳动对人们来说是“碰巧的”。一种自由的、提供参与机会的、民主的和创造性的选择几乎是不可设想的,更不必说去亲身经历了。资本主义条件下的劳动是一种异化劳动。

为了再生生产的社会关系,教育系统必须努力教人们学会严格地服从并充分地分化自身的意识,以便阻止他们团结起来以形成自己的物质存在。教育系统所培养的各种意识和行为本身,必定是异化的。在这个意义上说,那些意识和行为既与同自然斗争过程中技术支配的要求不相一致,也与个人内在能力的发展要求不相一致,而只与资本家阶级的需要相一致。正是资本的特权和利润的驱使,而不是人的能力和技术的现状,才使得美国的学校教育变成现在这个样子。这就是我们的指控。

对应原理

人们在自己生活的社会生产中发生一定的、必然的、不以他们的意志为转移的关系……这些生产关系的总和构成……有法律的和政治的上层建筑竖立其上并有一定的社会意识形态与之相适应的现实基础。

卡尔·马克思：《政治经济学批判序言》
（《马克思恩格斯全集》，第 13 卷，人民出版社，1972 年，第 8 页。——译者）

我们相信，教育系统通过教育的社会关系与生产的社会关系的结构性对应，有助于将青年人统合到经济系统中去。教育的社会关系结构，不仅使学生习惯于劳动场所的纪律，而且还确立了作为适合职业需要的重要因素的各种个人行为类型、自我显示方式、自我意象以及社会-阶级身份。尤其是教育的各种社会关系——管理人员与教师的关系、教师与学生的关系、学生与学生的关系、学生与他们的学习的关系——复制了劳动的等级分工，等级关系反映在从管理人员到教师再到学生的纵向权力路线上。异化劳动反映在学生对他或她的教育缺乏控制，反映在学生与课程内容的异化关系，反映在学校工作把等第和其它外部奖励，而不是把学生与学习过程或教育“生产过程”的成果（知识）相统一作为动机激发因素

上。劳动的分割反映在学生通过接连不断的、表面的英才教育的等级划分和评价方面，反映在进行制度化的且常常是破坏性的竞争方面。通过使青年人与工厂的社会关系相协调，学校教育试图使个人需要的发展适应于工厂劳动的要求。

但是，学校教育与生产的社会关系的对应不限于这种总体水平上对应。由于不同的教育层次为职业结构的不同层次提供劳动者，相应地，它就形成了与等级制劳动分工的各个层次相类似的内部组织。正如我们已发现的那样，企业等级制中的最低层次强调遵守规则，中等层次强调可靠性、不需要直接和连续监督的工作能力，而较高层次则重视企业规范的内化。同样，在教育上，较低层次（初级和高级中学）倾向于严格限制和指导学生的活动。在教育阶梯的稍高层次，师范学院和社区学院容许较为独立的活动和不那么全面的监督。在顶端，最优秀的四年制学院则强调与生产等级制中较高层次相适应的社会关系。^①因此，学校连续不断地保持着对学生的控制。当学生“掌握了”一种行为规则时，他们要么被允许朝上一级发展，要么被引导到生产等级制的相应层次上去。即使在一所学校里，按成绩分成的不同组的社会关系也倾向于符合不同的行为规范。因此，在中学，职业组(vocational track)和普通组(general track)都强调遵守规则和严密的监督，而升学组(college track)则倾向于一种强调规范内化的更为开放的气氛。

学校之间和学校内部的社会关系的这些差别，在某种程度上反映了学生的社会背景和他们未来可能的经济地位。因

^① 珍妮·宾斯托克(Jeanne Binstock):《美国学院产业中的幸存者》，布兰德斯大学未出版哲学博士论文,1970年。

此,黑人和其他少数民族集中在这样一些学校里,这些学校的压制性、专横性、普遍混乱的内部秩序、强制的权力结构以及最低的发展可能性,反映了低级职业地位的特点。同样,以工人阶级为主的学校倾向于强调行为控制和服从规则,而富裕的郊区学校则采用相对开放的方式,这种学校赞成学生更多地参与,较少地受到直接监督,学生有更多的选择课程,以及一般说来赞成一种强调控制标准内化的价值体系。

出身于不同社会阶级的学生所进学校不同的这种社会化模式,不是偶尔产生的。相反,这种模式反映了这样一个事实,即管理人员、教师和家的教育目标和期望(以及学生对各种教学和控制模式的反应)因不同社会阶级的学生而不同。在美国教育史的一些关键转折点上,学校教育的社会关系变化,是受阶级结构的更加和谐的再生所支配的。但是,在学校的日常工作中,由各自文化背景和劳动经验所造成的不同职业阶层的意识,对于保持我们所描述的对应性是关键性的。工人阶级家长似乎赞成更严格的教育方法,这种情况反映了他们自己的劳动经验。他们的劳动经验证明,服从权力是一个人能否得到并保持稳定的、高工资工作的重要因素。从事专业工作的和不专为某一雇主工作的家长,喜欢比较开放的气氛,并更加强调动机控制,这种情况同样也是他们在劳动的社会分工中的地位反映。社会地位较高的家长,一旦有了机会,比起社会地位较低的邻居,更有可能为自己的子女选择“大课堂”。^①

^① 伯顿·罗森塔尔(Burton Rosenthal):《人力资本中的教育投资:劳动力市场中分层的意义》,哈佛大学未出版的优秀论文,1972年;埃德加·Z·弗里登伯格(Edgar Z. Friedenberg):《在美国到达法定年龄》(纽约,1965年)。

经费来源的不平等进一步强化了学校教育的社会关系方面的差别。少数民族和低收入家庭子女缺少教育的经济资助，使得经济上拥有更多控制权的家庭可以把更多的资源用于其子女的教育方面；它还在工人阶级学校的教师和管理人员身上，强加了一种相当真切地反映工厂情况的社会关系。缺乏经济资助的学校对财政问题的思虑，妨碍了关系亲密的小班级的建立、多种选修课的开设和专业教师的聘用（除了训导人员以外）。这些学校不可能给予教师可供自由支配的时间和一种较为开放、灵活的教育环境所需要的可供自由支配的空间。富人子女所进的经费充裕的学校，能够为从事较高级工作的人取得良好工作成绩所需要的持久独立的工作能力和所有其它特征的发展，提供更多的机会。

大多数这样的描述很可能是读者所熟悉的，并已多次为文献资料所证明。^①但只是到最近我们才试图用统计方法来检验它。我们将检阅若干出色的研究工作，这些研究包括高等和中等教育方面。珍妮·宾斯托克通过分析包括52所公立初级学院、州立大学、师范学院和私立的、世俗的、教派的与天主教的学院手册（其中载有守则、规章、规范），研究了高等教育的社会关系的不同模式。宾斯托克从多方面（包括学业结构的松或严、控制个人和社会行为规则的范围，以及学生对其文化生活和课外活动的控制程度）对每一所学校进行评定。^②

^① 弗洛伦斯·豪(Florence Howe)和保罗·劳特(Paul Lauter)：《为学业失败而办的学校》，载《纽约书评》，1970年6月20日；詹姆斯·赫恩登(James Herndon)：《它应该这样吗？》(纽约，1968年)；雷·C·里斯特(Ray C. Rist)：《学生的社会阶级和教师的期望：贫民区教育的自我实现预言》，载《哈佛教育评论》，1970年8月。

^② 宾斯托克：《美国学院产业中的幸存者》，布兰德斯大学未出版哲学博士论文，1970年，第103—106页。

她的总结论十分简单:

大学经验的主要变化,是与主要的社会阶级(职业)集团的劳动观念和志趣方面的基本心理差异相联系的,而这些阶级和集团是大学的主要用户。每一个社会阶级关于哪些专门技能、人际关系技能、性格特点以及劳动价值对经济的生存(稳定性)或获得经济利益(流动性)最有用处,具有不同的信念。每一个阶级(以及由于宗教和都市化程度而带来的次要变化)具有它自己的经济意识,这种经济意识是以它自己的劳动经验和它自己的适应于经济阶梯上高于它们自己地位的期望意识(正确的或不正确的)为基础的……各所大学通过把它们课程专门化,在各个社会阶级市场上展开竞争。每一种不同类型的培养本科生的大学,通过提供一定范围的“软”、“硬”技能的训练,得以生存。这种训练通常既对应于某个特定社会阶级的主顾集团的期望,也对应于工业系统内特定阶层对“软”、“硬”技能的特殊需要。^①

宾斯托克分离了同她研究的各种教育机构始终有关的一些组织特征。首先,她在行为控制与动机控制之间作了区分;行为控制涉及学生行为而不是动机的控制,强调的是外部服从,而不是内化的规范;动机控制强调未特别指出的、可变的、

^① 宾斯托克:《美国学院产业中的幸存者》,布兰德斯大学未出版哲学博士论文,1970年,第3—4页。

第二部分 教育和经济生活的结构

高度灵活的目标取向，以及试图促进重视对确定性、传统和一致性进行多种解释和创新的价值体系。其次，宾斯托克区分了领导者对追随者的倾向性，有些学校强调它培养的学生将来得到低级职位并教会他们驯良顺从，而另一些学校则强调需要发展“领导”的自我概念。

宾斯托克认为，招收工人阶级学生的、并适应为生产等级中较低层次工作配备人员的学校，强调追随性和行为控制，而倾向于为较高层次的工作配备人员的比较拔尖的学校，则强调领导和动机控制。她的结论是：

大学这一产业虽然一直处于改革的过程之中，但它们仍然是一种目标和实践方面分等的等级制，它反应于社会阶级的压力，并根据获得工业系统每一层级所必需的技术装备、组织技能、富于情感的观点和阶级(劳动)价值的机会划分等级。^①

然而，证明生产的社会关系与教育的社会关系之间对应的证据完全不限于这一结构水平上，它还清楚明白地显示出这两个社会生活领域所培育的各种动机模式的共同性。把吉纳·史密斯(Gene Smith)、理查德·爱德华兹、彼得·迈耶(Peter Meyer)和我们最近的研究放在一起，就能说明同种类型的行为既会在劳动中，也会在教育中都得到奖励。吉纳·史密斯为了把个性和动机的各个方面都加以量化，使用了一种比较灵敏的测试方法。他已在一系列实施得很好的研究中

^① 宾斯托克：《美国学院产业中的幸存者》，布兰德斯大学未出版哲学博士论文，1970年，第6页。

证明，这一方法是教育成就（年级平均成绩：grade-point average）的最好的预测方法。^①史密斯由于注意到个性记录表（personality inventories）因为脱离了现实生活环境和使用单一的评价手段而屡遭失败，因此他改用同班学生评定42项共同的个性品质，这些评定在每个学生对他或她的同班同学的课堂实际行为的观察基础上进行。然后，一项称作因素分析的统计技术，可用来鉴别5种一般品质——会处人、外倾、劳动定向、富于情感和乐于助人——它们证明在不同样本中都是稳定的。在这5个特征中，史密斯把劳动定向因素称作是“性格的力量”——包括诸如“……不是半途而废的、认真的、负责的、严守秩序的、不尚空想的、有决心的、百折不挠的……”这样一些品质——只有这种因素是同学业成功有关的。于是，史密斯进而证明，在一些样本中，这种劳动定向特征在预测中学后的学业成就的成功率方面，比包括语言学习能力测验、数学学习能力测验和中学生在班上的名次在内的13项认知变量的任何组合都高3倍。

我们的同事理查德·C·爱德华兹进一步修订了史密斯的方法。作为论劳动等级制分工性质的哲学博士论文的一部分，他准备了一套16对与劳动成就相关的个性测度。^②爱德华兹论证说，既然管理人员对雇员的评定是决定雇佣、解雇和晋级的基本因素，那么，这些评定就是对工作适合性的最好

① 吉纳·史密斯：《在教育研究中同学评定个性的有效性》，载《教育和心理测量》，1967年；《三种不同人口学业成绩的个性相关》，1967年美国心理学会第77次年会的记录汇编；以及《学业成绩的非智力相关》，油印资料，1970年。

② 理查德·C·爱德华兹：《异化和不平等：官僚企业中资本主义的生产关系》，哈佛大学哲学博士论文，1972年7月。

测量，并且，实际上它们又成为组织的动机系统的工具。因此，爱德华兹把管理人员对劳动者成就的评定与劳动者同伴进行评定所用的那套16项个性测度作了比较。在一个波士顿地区几百名劳动者的样本中，他发现3个个性组合——可概括为规则定向、可靠性和公司规范的内化——有力地预测了在同一劳动团体中管理人员对劳动者的评定。此外，即使当这些个性品质与诸如年龄、性别、社会阶级背景、教育以及智商等特征的相关用线性回归分析进行矫正时，这一结论仍然有效。和我们在第三章中的分析相一致，爱德华兹发现，规则定向在生产等级制的最低层次上是比较重要的；规范内化则在生产等级制的最高层次上是占支配地位的，而可靠性则在生产等级制的中间层次上是突出的。^①

爱德华兹用这一测验成功地预测了管理人员对劳动者的评定。这使我们确信，当把这些同样形式的调查表应用于中学生时，将会证明中学里个性的发展和工作成就的要求之间有着相当直接的联系。

我们和我们的同事彼得·迈耶一起进行了这项工作。^②他选择了一所纽约州立中学高年级的237名学生作为样本。^③仿效爱德华兹，他重新提出了16对个性品质，^④并且从学校

^① 理查德·C·爱德华兹：《个性品质与学校教育和劳动方面的“成功”》，载《教育和心理测量》，1975年（印刷中）；以及《个体品质与组织诱因：造就“好”工人的因素是什么？》，载《人力资源杂志》，1976年（印刷中）。

^② 彼得·迈耶：《学校教育和劳动的社会分工的再生》，哈佛大学未出版的优秀论文，1972年3月。

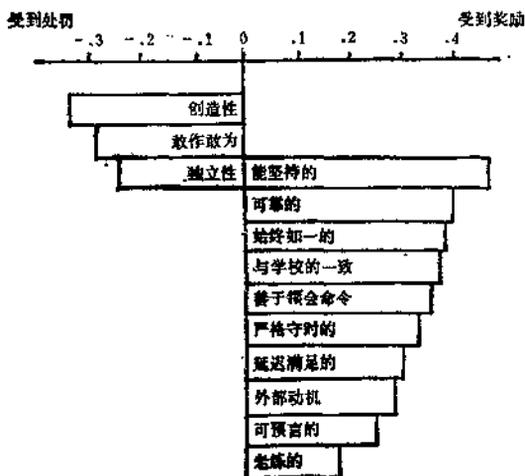
^③ 收集到的个性资料为样本的97%。可得到的年级平均成绩和测验成绩资料为样本的80%，可得到的家庭背景资料为67%。资料的无法收集，通常是由于学生在测验期间缺席。

^④ 这些将在附录B中加以充分描述。

正式案卷中获得了学生的年级平均成绩、智商分和大学入学考试的语言学习能力测验和数学学习能力测验的成绩。^①

正如我们所预料的那样,认知成绩提供了对年级平均成

图 5-1
受到奖励和处罚的个性品质(在纽约的一所中学)
与年级平均成绩的偏相关



注:各栏表示年级平均成绩与在控制了智商、语言学习能力测验和数学学习能力测验成绩的情况下所标明的个性品质之间的偏相关。受到处罚的特征(左侧)指创造性和自主性;而受到奖励的特征(右侧)指服从和纪律。资料来源:塞缪尔·鲍尔斯、赫伯特·金蒂斯和彼得·迈耶:《劳动的长期阴影:教育、家庭和劳动社会分工的再生》,载《反叛的社会学家》,1975年夏季号,并且在附录B中加以阐述(见文献附录B)。所有偏相关在0.01水平上都具有统计显著性。只用英语成绩和用教师态度评定来代替年级平均成绩所得结果是相同的,这些结果可见之于附录B。

^① 所选择的学校是显著高收入的学校,因此,大多数学生都参加了大学入学考试。

绩的一个最好的预测指标——的确，主要依据认知成绩来评定学业等第也许是表明“英才教育观”的最有力的证据。但是，这16项个性测度具有几乎类似的预测价值，同认知变量的多元相关0.77相比，其多元相关为0.63。^①然而，这16项个性测度对于等第所起作用的方式，比之个性品质的整个预测价值更为重要。为了揭示这一方式，我们先排除学生各个等级中认知成绩差异的影响，然后计算等第与个性品质间的相关。^②结果列在图5-1中。

这种产生联系的方式明显地支持了对应原理，并有说服力地重复了我们在第二章中描述的关于学业等第评定的初步的经验性研究。惟有重要的受处罚的品质，恰恰是与适应等级制劳动分工相矛盾的那些品质——创造性、独立性和敢作敢为。另一方面，所有我们期望受奖励的个性特征竟是这样一些特征，这是耐人寻味的。最后看一下图5-2就会发现，在迈耶研究中根据学业等第决定受奖或受罚的那些个性品质与爱德华兹发现作为工业上高级或低级管理人员评定指标的品质量类型之间，确实是明显对应的。

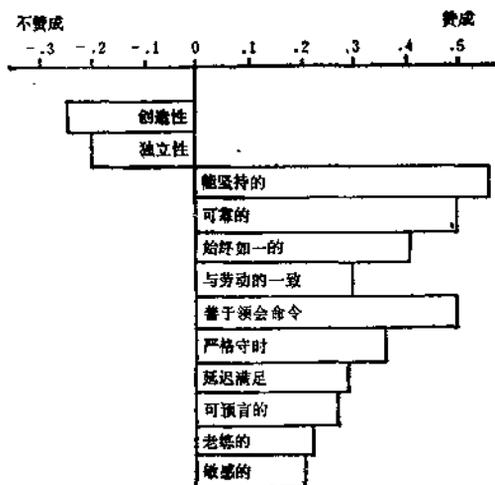
作为我们分析迈耶资料的第二步，我们用因素分析法把16项个性测度合并成3个“个性因素”。因素分析使我们得以把所测量的那些个性品质组合起来，这些特征在样本内的所有个人身上都相互联系起来。第一个因素，我们称之为对权力的服从，包括以下特征：始终如一、与学校一致、严格遵守时、

① 智商、中小学语言学习能力测验以及中小学数学学习能力测验与年级平均成绩(GPA)的多元相关是 $r=0.769$ ，而它们与个性变量的相关是 $r=0.25$ 。

② 即我们求得了年级平均成绩和每一项个性测度之间的部分相关系数，而对智商、中小学语言能力测验以及中小学数学能力测验的成绩进行了控制。数值见附录B。

可靠性、外部动机和坚持性。此外,还包括负加权的独立性和创造性。第二个因素,我们称之为气质,包括:不敢作敢为、不敏感、不坦率、可预言的、老练的和没有创造性。第三个因素,我们称之为内化的控制,它包括:善于领会命令和延迟

图 5-2
管理人员赞成的个性品质与管理人员评定的相关



注:管理人员表示赞同的那些个性品质的类型与中学里受奖励的那些个性品质是对应的。各栏表示管理人员评定与所标明的个性特征之间的相关。结果与图5-1相似,除了在工人样本中“敢作敢为”是不显著的和“敏感性”是显著的之外。资料引自理查德·C·爱德华兹:《个性品质与学校教育和劳动方面的“成功”》,载《教育和心理测量》,1976年(印刷中);《个体品质与组织诱因:造就“好工人”的因素是什么?》,载《人力资源杂志》,1976年春季号,并以波士顿地区几个政府机构的240名工作人员的样本为基础。所有相关系数在0.01水平上都是显著的。

满足。^①

这3个因素并不完全类似于爱德华兹的3个因素。因此，我们所说的对权威的服从似乎把爱德华兹的遵守规则和可靠性因素结合起来了，而我们的内化控制则类似于爱德华兹的内化因素。在后一种情况下，爱德华兹和迈耶的资料都描绘了这样一种人，他能敏感地解释他或她的上司的愿望，并且在相当长的时期里不需要直接监督而能适当行事。

我们的理论将预测，中学阶段对权力的服从也许是个性品质中对学业等第的最好预测指标，而内化则不那么重要（气质因素对我们的理论来说基本上是不相干的，而且可能被认为是重要的）。这一预测得到了证实。至于评价认知测度和个性因素对预测学业等第的独立作用，我们发现数学学习能力测验最重要，接下来是对权力的服从和语言学习能力测验分数（后两项同等重要）。内化控制作为预测者证明不太重要。气质和智商变量也不起独立作用。

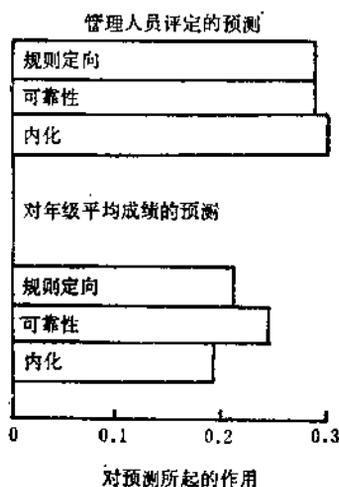
因此，至少就这一样本而言，学校中奖励的个性品质，似乎与作为资本主义经济中良好的职业成就指标的那些品质很相似。此外，既然爱德华兹和迈耶都使用基本上相同的个性品质测度，我们便可用另一种方法测试这一论断。我们可以采用爱德华兹在关于劳动者研究中抽取出来的3个一般品质——规则定向、可靠性和规范内化——并且能发现那些品质与迈耶关于学校研究中的学业等第之间相联系。图5-3中

^① 我们强调这些编组是由根据16个变量之间可观察到的相关模式编制的计算机程序来决定的。它们可以如此清楚地加以阐释而不是一种大杂烩这一事实，进一步表明了我们分析的正确性。我们并没有按照事先构想的理论将个性品质进行分类，而是观察它们在我们的资料中如何自然分类。因素分析的结果见附录B。

显示的结果表明了显著的一致性。^①

尽管对应原理根据等第评定的做法完全站得住脚,但我

图 5-3
根据相同的个性品质预测职业成就和学业等第



注:上面三栏表示在一个预测管理人员评定的方程中对各个性因素所估计的标准化回归系数。下面三栏表示在一个预测中学年级平均成绩的方程中相同的3个个性因素的系数。所有因素在0.01水平上都是显著的。回归方程见之于本书附录B。

资料来源:鲍尔斯、金蒂斯和迈耶:《劳动的长期阴影:教育、家庭和劳动社会分工的再生》,载《反叛的社会学家》,1975年夏季号;爱德华兹的论文参见图5-1和图5-2中的全部引证。

^① 这取自爱德华兹:《个性品质与学校教育和劳动方面的“成功”》一文中的表3;塞缪尔·鲍尔斯、赫伯特·金蒂斯和彼得·迈耶:《劳动的长期阴影:教育、家庭和劳动社会分工的再生》,载《反叛的社会学家》,1975年夏季号。

们必须强调，决不能认为关于等第评定的经验资料完全揭示了教育系统再生劳动的社会分工的各种内部作用。首先，影响意识再生的是教育所面临的社会关系的总体结构，而不只是等第评定的做法。个性品质不仅仅是这一资料中所列举的有关个人特征；其他还有自我显示、自我意象、志趣和阶级自居作用等方式。此外，个性品质的测量是复杂而困难的，而这些研究可能只抓住有关方面的一小部分。最后，在学校中受奖励的并与工作成就相关的那些个性品质，都因教育水平、学校的阶级构成和学生特定的教育分组面有所不同。这些细微的区别并未反映在这一资料中。

鉴于所有这些原因，我们不能指望把学生的学业等第作为未来经济成就的一个好的预测指标。此外，学业等第显然受制于学生的认知成绩，我们已经发现认知成绩与经济成就并不高度相关。然而，我们仍可期望在一项控制得当的研究中，从事同一工作的个人的工作成就与具有类似教育经历的个人的工作成就进行比较，学业等第将是一个好的预测指标。我们曾设法找到一项达到这些要求的研究——这是明显支持我们见解的和对其某些细节的描述极为有趣的一项研究。^①马歇尔·S·布伦纳(Marshall S. Brenner)曾研究过100名在获得洛杉矶市学区某中学文凭后加入洛克希德-加利福尼亚公司的雇员。从这些雇员的中学肄业证书中，他得到了他们的年级平均成绩、在校的缺勤率、教师的“工作习惯”评价和教师的“合作”评价。除了这一资料外，他还搜集了管理人员

^① 马歇尔·S·布伦纳：《使用中学资料来预测工作成就》，载《应用心理学杂志》，1968年1月，第52卷，第1期。这一研究是爱德华兹建议我们使用的，并且在他1972年的著作中对这一研究进行了分析。

对雇员的职业成就的3项评价:管理人员的能力等级评定、品行等级评定和生产能力等级评定。布伦纳发现学业等第与管理人
员评价的所有测度之间呈显著相关。

我们对布伦纳的资料加以重新分析,就发现这一相关的来源。一种可能性是学业等第测定认知成绩,而认知成绩决定工作成就。然而,当中学教师的工作习惯和合作评价以及学校缺勤率受线性回归的控制时,学业等第就失去了预测劳动者品行以及劳动者生产能力的能
力。因此,我们可以得出两条结论:第一,学业等第只有通过其非认知成分预测工作的
适合性;第二,教师对课堂行为的评价与管理人员对工作行为的评定惊人地相似。学
业等第的认知成分仅仅预测管理人员对劳动者的能力评定——鉴于两者都可能与雇
员的智商相关,其相似也就不足为奇了。^①

那么,为什么较高程度的教育水平与较高的工资收入相联系呢?在第三章,我们指出4组非认知性的劳动者个性品质的重要性——与劳动相关的个性品质,自我显示方式,种族和性别特征,以及文凭。我们相信,所有这些特征都涉及教育水平与经济成就之间的联系。我们已经说明学校教育系统是如何培养和奖励有利于不同等级层次上取得成就的个性品质的。关于各种自我显示方式,可以提出一个相似的但比较简单的论点。达到一定教育水平的人,彼此间容易在社交上打成一片,并且倾向于把自己与“不及自己”的人区分开来。当他们习得或多或少为社会所接受的并适合自己职业层次的言谈方式和行为方式时,他们就会相应地调整自己的志趣和自

① 有关的回归方程式见附录B。

我概念。^①这样,它们对于有志于保持和再生各种地位差别的雇主来说,就相应地显得宝贵了;这些地位差别是劳动等级制分工的合法性和稳定性的基础。此外,就教育证书是雇用和晋升的一种独立的决定因素而言,它们将直接说明这种联系的一部分。^②

最后,家庭背景也说明学校教育与经济成就之间的一部分重要联系。的确,对于白人男子来说,即使继续保持儿童期的智商,教育与收入之间相关的三分之一也应归之于这两个变量与社会经济背景的共同联系。^③也就是说,其父母具有较高经济地位的人,倾向于获得较多的收入,而与他们的教育无关;但是他们也倾向于接受更多的教育。因此,这种显见的联系得到了强化。

的确,图 5-4 中说明,家庭背景与经济成就之间存在一种

^① 参见克劳斯·奥菲:《计件工资原则和工厂主的工作》(法兰克福,1970年)。奥菲引证了莫里斯·斯坦(Maurice Stein)等编辑的《同一性与焦虑》(纽约,1960年),第183—184页中本森(Bensen)和罗森堡(Rosenberg)的观点:

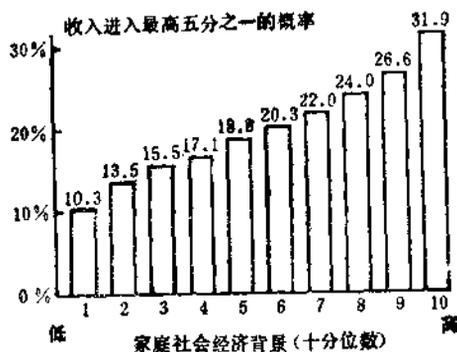
旧的习惯被抛弃了,新的习惯养成了。将来的成功者学会什么时候装作热情、同情、饶有兴趣、关心、谦虚、自信和老练;什么时候微笑和对谁表示微笑,以及与他人相处时如何显得亲切而和善。他认真地选择居住区和住宅;他根据同一办公室同事可能接受的程度来购买和挑选衣物式样。他阅读或假装阅读一本适当的书籍、适当的杂志和报纸。所有这一切都会反映在他选作自己的“适当的谈话方式”中……他参加适当的聚会和支持其伙伴的政治见解。

^② 参见伊瓦尔·伯格:《教育和职业:训练大浩劫》(波士顿,1971年);以及保罗·陶布曼和特伦斯·威尔士:《高等教育和收入》(纽约,1974年)。

^③ 在采用社会经济背景、儿童早期智商和学校教育年限来预测35—44岁男性收入的方程中,从社会经济背景的标准化回归系数估计值0.23计算出来的。这在塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊:《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》(《经济学与统计学评论》,1974年2月,第56卷,第1期)及在附录A中都得到报道。其它年龄组的相应系数分别是25—34岁为0.17;45—54岁为0.29;55—64岁为0.11。

独立的强相关。对于图中显示的全国性大样本来讲,十分之一最贫困家庭孩子变富的可能性,大约只是十分之一最富裕家庭儿童的三分之一,即使他们具有相同的教育成就和儿童期智商。产生这一效果的根源是什么呢?财富的继承、家庭社会关系以及其它或多或少直接有利的条件,在这里发挥了重要的作用。但是,这里还有更难以捉摸的、甚至是同样重

图 5-4
社会经济背景对经济成就的影响即使
对于具有相同教育水平和智商的个人
来说也是显著的



注:每一条形表明,如果一个人的社会经济背景处于某个十分位数上(作为他父亲的教育程度、职业地位和其父母收入的一个加权平均数),如果他达到儿童期智商的平均水平和达到学校教育的平均年限,那么这就是这个人进入收入分配最高五分之一的估计概率。也就是说,它测量社会经济背景对收入的影响,而与教育或智商差异所产生的任何影响无关。

样本:取自非农业背景的年龄在35—44岁之间的非黑人男子。

资料来源:塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊:《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》,载《经济学与统计学评论》,1974年2月,第56卷,第1期。

要的因素在起作用。在下一节中我们将证明，父母的工作经验容易在家庭生活的社会关系中得到反映。因此，通过家庭的社会化，儿童便容易获得工作、志趣和自我概念的倾向，并为自己获得相同的经济地位作好准备。

家庭结构和工作结构

根据唯物主义观点，历史中的决定因素，归根结蒂是直接生活的生产和再生产。但是，生产本身又有两种。一方面是生活资料即食物、衣服、住房以及为此所必需的工具生产；另一方面是人类自身的生产，即种的蕃衍。一定历史时代和一定地区的人们生活于其下的社会制度，受着两种生产的制约：一方面受劳动的发展阶段的制约，另一方面受家庭的发展阶段的制约。

弗里德里希·恩格斯：《家庭、私有制和国家的起源》（《马克思恩格斯全集》人民出版社，1972年版，第21卷，第30页。——译者）

家庭经验对个人的幸福、行为和个人意识，无论在个人的成熟期，还是在日常的成人生活中，都有重要影响。家庭生活的社会关系——丈夫与妻子之间、父母与子女之间以及子女之间的关系——在美国经济发展的过程中，已经历了重

要的变化。未来变化的展望,在社会变革过程中,具有极端的重要性。^①

我们不打算对家庭生活作广泛的分析,只想把讨论限制在与我们主要关注的生产的社会关系的再生有直接联系的几个问题上。象教育系统一样,家庭在培养青年担当经济的和社会的角色方面将发挥重要的作用。例如,家庭对再生劳动的性别分工的影响,显然大于教育系统。

意识的再生受到生产的社会关系和家庭生活的社会关系之间大致对应的促进,而这种对应又受到劳动的社会分工中父母经验的极大影响。家庭有这样一种倾向,即不仅在他们的后代身上再生按照劳动世界的客观性质裁制的意识,而且培养其后代获得同自己大体相类似的经济地位。虽然这些倾向会受到其它社会力量(学校教育、宣传媒介、总的职业结构的转变)的抵销,但它们依然可以说明家庭在所考察的两代人之间地位迁移过程方面的重要作用。

这对于劳动的性别分工特别明显。劳动的社会分工促进雇佣劳动与家庭劳动的分离,后者是无报酬的且几乎全部由妇女所进行的。这种分离反映在夫妇之间近乎完全进行劳动分工的家庭里。职业上强调全日制工作,根据资历晋升,劳动者按职业承担的义务,以及对劳动妇女的歧视,这些因素都导致了把妇女束缚在家里,而把夫妇间共同承担家庭责任

^① 玛格丽特·本斯顿(Margaret Benston):《妇女解放的政治经济学》,载《每月评论》,1969年9月;玛丽琳·P·戈德堡(Marilyn P. Goldberg):《妇女的经济剥削》,载戴维·M·戈登编:《政治经济学问题》(马萨诸塞州列克星屯,1971年);L.戈登(L. Gordon):《家庭》(马萨诸塞州剑桥,1970年);扎雷特兹凯(Zaretsky):《资本主义和个人生活》,载《社会主义革命》,1973年1—4月号;以及朱丽叶·米切尔:《妇女的地位》(纽约,1973年)。

的可能性降低到最低程度。

但是,家庭是如何帮助再生劳动的性别分工的呢?首先,妻子和母亲本身常常抱有自己是家庭劳动者的自我概念。于是,他们又把这些概念通过家庭中男孩和女孩不同的性别角色类型化而传递给子女。其次,也许更重要的是,孩子们倾向于从自身周围看到的性别分工基础上确立自我概念。即使在试图同样对待男孩和女孩的家庭里,当男性家长稍稍涉及家庭劳动和抚养孩子时,也不能避免性别角色类型化。总之,家庭既是生物的再生产单位,又是社会的再生产单位,它不可能不反映作为生产单位的劳动分工。这种性别角色类型化除非遭到其它社会力量的抵制,不然都会推动下一代妇女屈从于她们在雇佣劳动制中的下等地位。如果不合愿望的话,只能提供另一种选择——照料孩子和家务——一种不可避免的预感。

然而,就本质的方面而言,家庭显示出完全不同于生产的社会关系的社会型式。家庭生活密切的个人关系和感情关系,远远不同于雇佣劳动制度不受个人感情影响的官僚机构。家庭的确常常被看作是劳动生活的异化和精神贫乏的庇护所。实际上,我们的分析之所以认为学校教育在把青年人统合到雇佣劳动制中去的方面发挥了这样一种必要的作用,正因为家庭结构与资本主义生产关系在本质方面的不同。我们在下一章还将论及这一点。

尽管家庭与经济之间存在着巨大的结构性差异——在资本主义社会,这是永远难以真正克服的——但在资本主义生产的权力关系与家庭抚养儿童的权力关系之间存在着重要的对应性。在某种程度上,就各个社会阶层家庭生活的共同方

面而言,情况也是这样。男子支配的家庭具有独特的权力和特权的年龄分等模式,它复制了公司中生产等级制的许多方面。然而,我们在这里更为关注的是有工资收入的人在这个等级制中居独特地位的家庭之间的差别。

正如我们已看到的那样,在较低等级层次上取得成功的工作成就,要求劳动者倾向于遵守规则和服从外部权威;而在较高等级层次上取得工作成就,则要求根据内化的规范行事。如果这些一般倾向竟不能在家长抚养子女方面受到重视,那才确实令人吃惊。梅尔文·科恩在全国心理健康研究所的十年大规模研究中证明了,恰恰是这种家庭的社会关系与劳动的社会关系的权力之间,存在着显著的对应关系。

科恩在一系列文章及《阶级和遵从》一书中,提出并验证了下列假设:个性品质和个人的价值观念将影响他们所达到的经济地位;反过来,他们的工作经验又有力地影响着他们的个性和价值观念。^①在这种相互作用中,最重要的价值观念和行为方式,是同自我指导和服从有关的那些价值观念和行为方式。^②具有较高经济地位的个人更可能重视内部动机,而具有较低经济地位的个人更可能重视与外部权力相一致的行为。因此,科恩论证说,工作地位较高的个人,倾向于重视好奇心和自信,强调诸如自由和选择之类的工作内在方面,并且表现出高层次的内在动机和高度信赖的人际关系。相反,工作地位较低的人们,倾向于重视个人责任感和诸如安全、报

^① 梅尔文·科恩:《阶级和遵从:价值观念的研究》(伊利诺斯州霍姆伍德,1969年)。

^② 梅尔文·科恩和卡米·斯库勒(Carmi Schooler):《工作经验和认知功能:交互影响的评价》,载《美国社会学评论》,1973年2月。

酬、工作条件之类的工作外在方面。此外，他们表现出更多的外部动机，更大程度地服从明确的社会规则，而对别人却不那么信任。^①

科恩接着研究了职业的哪些方面将产生这些结果，并断言，统计上相关的工作特点是职业的自我指导，包括免于严格监督的程度，首创性和准予独立判断的程度，以及职业的复杂性和多变性。^② 因此，不管他们的经济地位如何，不管是蓝领还是白领劳动者，具有相同程度的职业自我指导的个人，倾向于具有类似的价值观念和特征。工作上的严格监督、习惯于按常规办事与自我指导相对照，说明在个人对自我指导、内化的道德、信任感、自信心、自尊心和思想一致的偏爱上，存在着许多与地位相关的差异。^③ 他的结论是：

在工业社会中，职业是人们生活的核心，促进或阻碍实行自我指导的职业经验，会渗入人们的各种观点，不仅是关于劳动和他们在劳动中所起作用的观点，而且是关于世界和自我的观点。在较高的社会阶级层次上的职业生活条件，将促进人们对工作内在性质的兴趣，养成一种有助于相信指向有意识目标的合理行动的自我观和社会观，并且促进对自我指导的评价。在较低的社会阶级层次上的职业生活条件，将使人们的工作观点，首先局限在

① 科恩：《阶级和遵从：价值观念的研究》（伊利诺斯州霍姆伍德，1969年），第5章和第10章。

② 同上，第10章。

③ 同上，表10-7。

工作所提供的外在利益方面,养成一种狭隘的自我观和社会观,并且促进对服从权力的肯定评价。^①

然而,在我们同科恩的解释之间依然存在着某种重要的差异。对科恩所谓的“自我指导”,我们觉得通常表述为“内化的规范”较好些。那就是说,处于生产等级制较高层次的大多数劳动者,决不是自主的、自我实现的和创造性地进行自我指导的。相反,他们可能是超社会化的,以便将权力内化,并在没有直接和连续的监督下行动,以实现与自己的个人需要相对疏离的各种目标和目的。必须清楚地记住这一差别,以避免犯这样的错误,即把“良好的”价值观念和行为品质归之于资本主义劳动分工的较高阶层。

科恩接着研究了与劳动有关的价值观念对培养儿童的影响。1956年他开始以339名五年级学生的白人母亲为样本进行研究,这些白人母亲的丈夫从事中产阶级的和工人阶级的工作。^②他探索了家长们最想在子女的行为中看到的价值观念。他发现地位较低的家长重视其子女的服从、整洁和诚实;而地位较高的家长则强调好奇心、自我控制、思考和幸福。经访问过的这些儿童的父亲,表现出一种类似的价值模式。科恩说:

^① 科恩:《阶级和遵从:价值观念的研究》(伊利诺斯州 暨姆伍德,1969年),第192页。

^② 使用的职业指标是霍林斯黑德(Hollingshead)的指标,它与邓肯指标的相关是0.90。查尔斯·M·邦琼(Charles M. Bonjean),理查德·J·希尔(Richard I. Hill)和S·戴尔·麦克莱莫尔(S. Dale Mclemore):《社会学测量:标度和指标的清单》(旧金山,1967年)。

第二部分 教育和经济生活的结构

中产阶级的家长更可能强调其子女的自我指导，而工人阶级的家长则更强调其子女对外部权力的服从……当我们使用这些术语时，它们之间的本质差别是，自我指导重视内在的行为指导标准，而服从则重视外部强加的规则。^①

科恩进一步强调说，这些价值观念直接转化为相应的家长与子女之间的权力关系，具有较高地位的家长惩罚对内化规范的破坏，而地位较低的家长则惩罚对规则的违背：

阶级间的主要差别在于父母——特别是母亲——惩罚子女的错误行为时所处的特定条件。工人阶级的家长更可能根据子女行为的直接的和即时的后果来进行惩罚或不进行惩罚；中产阶级家长则根据他们对儿童本来的行为意图的解释来决定……如果重视自我指导，就必须根据是什么原因使儿童行为不端来判断是否违背规则。如果重视服从，就必须根据行为是否违反外部强加的禁令来判断是否违背规则。^②

在1964年，科恩用代表受雇的男性平民劳动力的3,100名男子的全国性样本，来着手证实他的研究结果。他的研究

① 科恩：《阶级和遵从：价值观念的研究》（伊利诺斯州霍姆伍德，1969年），第34—35页。

② 同上，第104—105页。

结果显然支持了他早先的解释：工作地位较高的父亲更喜欢子女的思考、好奇心、责任心和自我控制；工作地位低的父亲更喜欢其子女的良好礼貌、整洁、诚实和服从。此外，科恩还证明，与社会地位相关的这些差异大约有三分之二是直接将对职业的自我指导的程度相关。作为培养儿童的价值观念的一项预测指标，劳动生活的结构，显然使诸如职业声望或教育水平等其它情况的相关相形见绌。^①他断言：

不管是有意还是无意，家长们倾向于用他们自己从社会阶级生活条件中得来的教训来影响其子女——而这将有助于他们的子女为获得相同的阶级地位作好准备……

在父母的价值观念和培养儿童的做法方面的阶级差别，将影响儿童将来所需要的能力的发展……于是，家庭将作为一种使不平等得以永久存在的机制发挥作用。^②

科恩的分析为说明我们认为是普遍的社会现象的一个方面，提供了一种仔细的、令人非信不可的阐释：经济生活在社会活动的一切主要领域都得到反映。劳动的等级制分工以及由此而产生的劳动力的分割状态，只不过反映在家庭生活中。生产中不同等级层次上的社会关系的独特性质，也在家庭中

^① 应注意与科恩研究有关的两个问题。第一，我们希望更直接地证明，抚养儿童的价值观念以何种方式和在多大程度上体现在抚养儿童的做法上。第二，我们希望更多地了解，抚养儿童的做法上的差异对儿童发展产生的影响。

^② 科恩：《阶级和遵从：价值观念的研究》（伊利诺斯州霍姆伍德，1969年），第200页。

对应的社会关系中得到反映。反过来，家庭又再生将新一代统合到经济系统中去所需要的意识形式。正如科恩的研究所列举的那样，这种培养儿童的不同模式，不只影响劳动者的个性。这些不同的培养模式还摹制了自我概念、个人志趣、自我显示的风格、阶级忠诚，以及言谈、衣着和人际行为的方式。这样一些特征决不固定在成年期，它们还必定在劳动场所中得到强化，这些特征在生命周期中的稳定性，似乎足以说明两代人之间地位传递的外显程度的主要部分。

结 论

明天你仍将在这里，但你的梦想也许并非如此。

卡特·史蒂文斯(Cat Stevens)

只有在构成经济系统的阶层和阶级的童识与成为生产方式特征的社会关系仍然相适应的情况下，经济系统才是稳定的。阶级结构的永久存在要求劳动的等级制分工在其参与者的意识中被再生出来。教育系统是居统治地位的杰出人物借以试图实现这一目标的若干再生机制中的一个，通过提供各种技能，使不平等的经济地位合法化，并促进个人间某些形式的社交。美国教育根据异化劳动的需要，摹制个人的发展。教育系统在某种程度上通过其自身内部的社会关系与劳动场所的社会关系之间的对应，再生资本主义劳动的社会分工。

经济生活的社会关系在教育系统和家庭生活中得到复制的趋势，是自由派教育信念破灭的关键。这一事实必然成为可行的社会变革方案的依据。不平等的型式、压迫和阶级统治的形式，不可能局限在单一的生活领域，而会以实质上改变了的、结构上却类似的形式重现在所有领域中。经济生活中的权力和特权，不仅表现在摹制意识结构的核心社会机构（例如学校和家庭）中，而且会表现在面对面的个人遭遇、闲暇活动、文化生活、两性关系和世界各个方面的各个方面。把教育系统用作一种矫正手段来克服经济系统的“不适当性”，尤其徒劳无益。我们将在最后一章中论证，教育系统、经济领域的阶级关系、权力和特权形式的改革，必须作为统一行动方案的各个部分面携手共进。

谈论社会变革，就是谈论创造历史。因此，它会推动我们深入研究现行教育系统的历史根源，以便更好地理解社会变革赖以发生的结构。我们的主要问题是：产生现时教育与经济生活之间对应的历史力量是什么？这些力量又是怎样受到阶级结构的变化和人们的具体斗争影响的？我们怎样才能促使这些力量为实现经济平等和解决了的人的发展的目标服务？

我们将说明，教育系统的历史发展表现了再生与矛盾的某种对照关系。正如我们已看到的那样，资本主义的经济发展，将导致生产的社会关系及其伴随的阶级结构的不断转变。这些社会关系包含着各种阶级冲突；通观美国历史，阶级冲突的形式和内容都周期性地发生变化。教育系统已在各个重要方面为缓和和减少这些冲突面尽责。因此，由阶级结构和其它权力与特权关系的转变面带来的社会冲突的不断变化的

第二部分 教育和经济生活的结构

特征，已导致教育机构的周期性改组。与此同时，教育系统的演变又强化了资本主义社会的基本矛盾和冲突，并使之具有政治性。

第三部分

教育变革的动力

第6章 民众公共教育的起源

实际上，你们中的大多数人不得不成为那些庞大的、机械式的教育机器或教育工厂（这样称呼他们也许更恰当一些）的基本部分。我相信，他们是我们时代和国家所特有的，他们这样组织起来为的是把棉纺厂和铁路的主要特征与国家模范监狱的特征尽可能密切地结合在一起。

查尔斯·弗朗西斯·亚当斯 (Charles Francis Adams), 在全国教育协会的演说, 1880年

前面两章业已证实，美国教育系统的运转为经济不平等提供了合法的依据，并造就了这样一种劳动力，这种劳动力的能力、学历和意识多半取决于资本主义经济的有利可图的雇佣需要。美国教育的基本结构性特征就是我们所说的学校教育的社会组织与劳动的社会组织之间的对应性，对这一命题不会有更多的异议。然而，对美国教育的了解要求我们更多

地懂得学校教育的主要经济效果以及产生这些效果的结构机制。我们必须了解学校系统是如何演变的。对美国教育发展动力的分析可能会有两方面的帮助。第一，它将丰富我们对教育结构与经济生活之间的对应性的了解。在某种意义上说，前面几章对学校教育与劳动之间适应性的阐述过于简单。下面对美国学校教育历史沿革的研究将揭示，教育结构并没有顺利地适应经济生活的发展，相反，这是一个不和谐的充满冲突的斗争与适应的过程。在这一过程中，学校系统在相当长的时期内并没有对应于正在发展着的经济生活结构，而是按顺奇特的背离时代的复旧路线组织起来的。我们进一步发现，正如教育改革运动史所揭示的，这个变革过程大大有利于学校教育在意识、意识形态和阶级结构本身几方面所产生的影响。这方面尤其重要的问题是夸夸其谈的言词与教育改革的现实之间的脱节。改革运动中流行的目标、口号和展望往往给教育系统加上了一层平等主义和人道主义意识形态的不朽饰面；然而，各种改革经过高度选择后所贯彻的仍然不过是维持了学校教育在使经济秩序永恒不变中的作用。

我们研究学校系统发展动力的第二个原因相当多的是政治性的。那种表面看来顺利地发挥着作用的将青年人从出生带到成年期参加劳动的传送带 (conveyor belt)——家庭、学校、劳动场所——在过去已经步履艰难，因而得到了重新调整。我们看到目前美国教育踟躇不前，我们也目睹了根本变革的良机。了解美国教育发展的动力，尤其是了解教育结构与经济的力量之间时而和谐时而紧张的关系，为制定当代变革的战略提供了不可缺少的基础。我们必须知道我们如何走到这一步，这样，我们就可以发现我们将会如何继续走下

去。

回顾历史资料,首先,我们对美国独立战争以来的绝然宏大的教育改革留下了深刻的印象。就是在最近以前,任何一个社会的大多数孩子都不会把他们青春期的大部分时间花在正规教育机关中。即使在今天,大多数青年人将自己青春期的大部分时间花在学校里的国家也比较少。在有文字记载以来的大多数社会里,学校都没有在为儿童走向成年期所作的准备中发挥主要的作用。美国英领殖民地社会也不例外。

两个世纪以前的美国教育结构和范围与我们现在的学校系统没有任何相似之处。这样,许多的和各种各样可供选择的办法为人们所思考及试验。回顾一下历史,任何一个人——以及许多教育历史学家——都可以看到沿着一条上升路线而前进的不屈不挠的长征。但是,对生活在每一个历史时期中的教育家、政治家和其他人来说,前进的道路似乎并不清晰,教育已经抵达或走过了许多十字路口。

19世纪以前,培养和训练年青一代的主要工作由家庭承担,间或由学徒期或教会加以补充^①。在儿童教养过程中,学校只起一种辅助的作用。令学校改革者悲哀的是入学人数很少。即使那些已经入学的学生,学年期也很短。近至1870年,5—17岁儿童入学的仍然不到一半,在这些入学的学生中,学年期平均只有78天,或不到3个月。^②今天,所有适龄儿童

^① 伯纳德·贝林(Bernard Bailyn):《塑造美国社会的教育》(北卡罗来纳大学出版社,1960年);劳伦斯·克雷明:《美国教育:1607—1783年十三州时代的经验》(纽约,1970年)。

^② 美国人口统计局:《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》(华盛顿,1960年);美国人口统计局:《美国统计摘要》(1974年)。入学的平均天数仅指公立学校。入学的百分数则是公立学校平均每天的入学人数加上私立学校的入学人数。1870年的数字可能略有夸大。

在一年里则平均有一半的时间在校学习。

在过去的两个世纪里，不仅学校教育的范围，而且学校教育的结构，都发生了根本性的变革。毫不奇怪，美国早期的初等学校是家庭的延续。这些“家庭幼儿学校(dame school)”通常是在识字妇女的厨房中进行的，在最初13个英领殖民地，这种学校为人们提供了适用的正式的基础教育。与“家庭幼儿学校”同时存在的还有所谓的“书写、算术学校(writing school)”。它们通常是在家庭之外进行教学的，但是，象家庭幼儿学校一样，也强调基本的识字和计算技能。象家庭幼儿学校一样，书写、算术学校的内部结构也是非正规的，有时还近于混乱。在另一方面，军事化的纪律和训练流行于许多为穷人创办的慈善学校(the charity school)中。

在一个半世纪以前，有各种不同的教学方法和学生管理方法以及学校教育结构可供美国教育工作者选择。许多人似乎接受了不同种族和阶级出身的人、男孩和女孩进截然不同类型的教育机构这一事实。即使在那时，教育界也很少有人赞成让不同集团出身的人在同一种学校结构中学习。在教育控制权和财政资助问题上根本不同的建议也引起了争论。一些人认为，学校教育应掌握在私人手中，他们相信慈善事业会投合穷人的教育需要。另外一些人则提倡公立的学校教育，但他们试图推广流行的“学区制”，这种“学区制”能保证严格的地区控制。正如我们不久将看到的，还有一些人提倡一种那时还完全新奇的但却同现在十分相似的教育结构。公立的、世俗的、义务的和靠税收资助的学校教育远远不同于19世纪早期预料中必然的结局。^①

^① 迈克尔·卡茨：《阶级、官僚政治和学校》(纽约，1971年)。

但是,正如我们或多或少所知道的,当美国进入19世纪最后25年时,东北部城市几乎完全采用了现代学校制度。教育历史学家迈克尔·卡茨认为,到1880年,

……美国教育获得了基本的结构特征,自那以后,它就不再改变了。公共教育是普遍的、靠税收支持的、免费的、义务的、由官方安排的、以阶级为基础的和种族主义的。^①

入学率的迅速增长是与美国教育在法律的、财政的和社会结构方面的戏剧性变革相平行的。美国南北战争前20年,5—19岁的白人儿童的入学率仅不到38%。^②到1860年,这个数字上升到59%。因此,从贺拉斯·曼掌权到1837年马萨诸塞州教育委员会的建立这几十年间的教育变革,标志着美国社会史的重要转折。至于与此同等重要的一个时期的到来,我们必须等到本世纪初公司资本主义生产以及与之密切相关的进步教育运动发展起来的时候。

在本章中,我们打算回答这样一个问题:现行美国教育结构是如何脱胎于19世纪中叶的政治和经济冲突的?在第七、八两章,我们还将分析美国教育史上的另外两个转折点:

^① 迈克尔·卡茨:《阶级、官僚政治和学校》(纽约,1971年),第XIX、106页。

^② M·瓦诺弗斯克斯(M. Vanovskis)和R·伯纳德(R. Bernard):《南北战争以前的妇女教育》(威斯康星大学人口学和社会生态学中心,研究论文第73-7号,1973年)。这些粗略的数据模糊了显著的地区差异(1860年,从新英格兰的74%到南大西洋各州的32%)。入学的男女生比例大致相等。除了新英格兰以外,黑人的入学人数大大低于白人。

第三部分 教育变革的动力

1890—1930年以及大约从1960年直到现在的时期。在第九章里，我们将对我们历史研究的成果作一概述和解释。

在本章的第二节，我们将广泛论述南北战争以前经济结构与学校教育的协同发展。尽管这样做是必要的，但是这样一种粗略的考察方式几乎不可能揭示历史材料的复杂性，我们猜想这样做也不会使挑剔的读者感到满意。这些有用的原始的历史资料将容许对我们的观点进行更为深入的研究。我们将以三种方式来处理这些材料。第一，我们要研究某一特定城镇的经济生活和学校教育的发展。第二，我们将通过对19世纪中叶重要的代表人物——贺拉斯·曼的著作，来考察这一时期的改革运动。最后，我们将运用从一个城镇一个城镇的、一个州一个州的记录中搜集来的详细统计资料来对民众教育兴起的经济基础作出我们的分析。当然，我们这三种方式的证据——对一个城镇、一位重要的改革家以及适用的数据资料所作的详细研究——并不能使人们完全相信我们所作的解释的正确性。我们主要想表明的是，我们所作的具体研究有力地支持了我们的观点，而在一些重要的方面，我们所作的解释是与其它解释相抵触的。

必须指出，我们的作法在读者看来似乎可能限于某一地区的研究。本章中大部分证据来自马萨诸塞州。我们把重点放在马萨诸塞州并非偶然。标志着美国教育史上第一个转折点的教育改革运动起源于该州的业已产生工业化萌芽的城市和城镇，并且，这一教育改革运动在其发展过程中是以马萨诸塞州的教育领导人的示范为指导的。^①不用说，马萨诸塞州的经验并没有在其它地区得到圆满的反响，但我们相信（并提供了某些证据），该州的教育改革过程在这个国家的其他地区也并

非不典型。

资本的扩张和公共教育的起源

虽然我们的雇主剥夺了我们的某些权力……但我们有义务联合起我们的力量，象自由民那样，冲破雇主们利用不公平的、无慈心的权力长期禁锢和捆绑我们的桎梏和锁链……拥有资本和高深知识，使雇主掌握了这种权力。

《独立宣言》，贝弗利，马萨诸塞制鞋工人，1844 年

1824年3月6日，马萨诸塞州洛厄尔市(Lowell)梅里麦克制造公司经理柯克·布特(Kirk Boott)驾着马车到南波士顿与年轻的圣公会牧师西奥多·埃德森(Theodore Edson)偶然结识。埃德森接受了布特的建议，到波士顿以北15英里处工厂迅速发展的城镇去布道并建立一所学校。后来，埃德森回忆说：“当我们走到一起时，交谈是从容的、多方面的和无拘束的。”他们终于如愿以偿，在棉纺厂晚上关门以前埃德森

① 毫不奇怪，这一时期的许多研究都集中在马萨诸塞州。我们能够广泛地借鉴迈克尔·卡茨、戴维·布鲁克(David Bruck)、伯纳德·贝林、亚历山大·菲尔德(Alexander Field)、詹姆斯·梅道夫(James Medoff)、斯坦利·舒尔茨、威廉·韦伯(William Weber)、罗伯特·布凯尔(Robert Buchele)、劳伦斯·克雷明、斯坦利·施瓦茨(Stanley Schwartz)以及其他人的优秀研究成果。

第三部分 教育变革的动力

参观了这些工厂。^①埃德森后来成为这个不久日益繁荣的城市的起领导作用的教育家。他热心于建立一种现代的、能得到充足财政资助的公共教育体系，这使他不时地卷入了与该城镇中几乎一切主要政治集团的斗争，其中也包括他的老朋友柯克·布特及其他雇主。

1860年3月，在离洛厄尔市只有几英里的贝弗利城的市政会议上，这个城中的鞋匠、农场主、水手以及雇工通过投票压倒了从事自由职业和商业的人，关闭了城中新办的公立中学。他们中很少有人让孩子进这种学校学习；中学的教育似乎不过是赠予富裕阶层的礼物。贝弗利城的工匠在投票时几乎分裂成对半的两部分。但从事自由职业和商业的这部分人则以二对一的差数投票要求保留学校；城镇中四分之三以上的劳动人民投票反对这种学校。^②

制鞋工人在停办学校中起了特别重要的作用，他们投了超过一半的“反对”票。但对他们中的许多人来说，学校肯定是相当次要的问题；历时几个月的激烈讨论和因失去独立性而对控制了制鞋业的资本家雇主进行抗议后的那一周，大部分工人都罢工了。这次罢工席卷了周围的一些城镇，成为南北战争前美国最大的一次罢工。

美国民众公共教育的发展是与像柯克·布特、西奥多·埃德森等人的作用分不开的，富有讽刺意味的是还与贝弗利

^① 这一描述依据西奥多·埃德森的《东切姆斯福德村首次举行公开礼拜仪式50周年时的历史性演讲》（1873年）。转引自戴维·布鲁克《1824—1861年洛厄尔的学校：美国现代公共教育起源的个案研究》，哈佛大学未出版论文，1970年。

^② 迈克尔·卡茨：《早期学校改革的嘲讽》（哈佛大学出版社，1968年），第19—22、80—84、273页。

的制鞋工人的作用有关。正如我们不久将看到的，正是因为——即使不是为了——有像贝弗利正在罢工的制鞋工人这样的团体，埃德森、布特和其他人才促成了以建立民众公共教育为目的的改革者与资本家之间的不平衡的往往又是不稳定的联盟。

在英领殖民地时期的美国，基本的生产单位是家庭。大多数家庭拥有本行业的工具，在自己的土地上工作。当儿童长大成人时，将必需的生产技能传授给他们，只是一件很简单的事情，这并不是因为他们的工作无需技能，而是因为他们所要求的各种技能实际上一代一代并无变化；还因为儿童参加工作并不需要适应一系列全新的社会关系。儿童只要学习具体的技能和适应家庭内生产的社会关系。将这一点说得更专门化一些：生产和再生产统一于一种单一的机构——家庭之中。儿童在家庭内的经验容易成为进入更大的社会生活的准备。尽管这种核心型的而不是松散型的家庭是一种常见的家庭模式，但人们并不老是围着家庭的圈子转。^①亲戚之间住得相当近；孩子们有足够的机会学会处理除父母之外的成人之间的复杂关系和除他们的兄弟姊妹之外的孩子们之间的复杂关系。^②

人们并不要求孩子象参与政治的人那样必须要学习一系

^① 要进一步考察，参见 M·戈登 (M. Gordon)：《美国家庭的社会-历史透视》(纽约，1973 年)。

^② 这一阐述依据于两项重要研究：克雷明：《美国教育：1607—1783 年十三州时代的经验》(纽约，1970 年)；贝林：《塑造美国社会的教育》(北卡罗来纳大学出版社，1960 年)。同样有启发的有关前资本主义社会教育的各项人类学研究，例如，参见 J·凯尼特 (J. Kenyatta)：《面对肯尼亚峰》(纽约，1962 年)；E·S·摩根 (E. S. Morgan)：《清教徒家庭：17 世纪新英格兰的宗教和家庭关系》(波士顿，1956 年)；以及 P·艾里斯 (P. Aries)：《儿童的世纪》(纽约，1970 年)。

第三部分 教育变革的动力

列复杂的政治原理和意识形态。家庭之外唯一主要的文化机构是教堂，它试图灌输各种公认的精神价值和态度。另外，一小部分孩子作为学徒在家庭外学习行业技能。初等学校集中于读写训练，以便熟悉《圣经》。在这一层次之上，教育则倾向于狭隘的职业性，限于为孩子们从事教会职业，从事“学术性专业”或从事更无意义的国家官僚机构的工作作准备。^①少数大学的课程反映了明显是脑力消耗的贵族化倾向。

独立战争后经济的飞速变化成为彻底改变家庭与生产系统之间关系的动力。商业有了显著的发展：在1807年前的15年里，外贸总值增长了4倍。^②从贸易扩张中获取了更大的商业利润，积聚了巨大的集中的资本，并为了进行有利可图的投资而寻找新的竞争场所。资本越来越多地用于直接的雇佣生产劳动，而不是仍然局限于商品买卖及有关的商业活动。资本主义生产的发展，尤其是工厂制度的发展和商业资本的不断集中，瓦解了家庭作为主要儿童教养和生产单位的作用。小店主和农场主在竞争中失败了。家庭手工业和工匠生产逐渐遭到了破坏。生产资料的所有权缓缓地集中到大土地所有者和资本家的手中。面对独立营生的机会日益衰减，劳动者被迫放弃对他们劳动的控制权，以换取工资或计件工价。这些领取薪金的劳动者所领取的越来越多的是“工资(wage)”形式而不是“价格(price)”形式的报酬。^③

① 在许多地方——例如苏格兰和马萨诸塞州——学校为了使《圣经》更容易理解而重视识字。参见C·西波拉(C. Cipolla):《读写能力与经济发展》(马里兰州巴尔的摩,1969年);以及摩根:《清教徒家庭:17世纪新英格兰的宗教和家庭关系》(波士顿,1956年)。

② 美国人口统计局:《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》(华盛顿,1960年)。

③ 诺曼·J·韦尔:《产业工人:1840—1860年》(芝加哥,1964年)。

1795—1855年间纽约市的统计数字显示出这样一些趋势，雇佣劳动者的相对数增加了4倍，独立的商人和业主的相对数则减少了三分之二。^①就整个国家而言，农业——独立生产的堡垒——落后于制造业。1820年，有1个人从事制造业和销售，就有6个人从事农业；到1860年，这个数字下降为3人。^②到南北战争时，家庭不再继续是生产的主要单位。生产越来越多地在一些大的组织中进行。在这些组织中，雇主支配着全部劳动力的活动，并占有他们劳动的产品。生产的社会关系越来越不同于再生产的社会关系。

新出现的阶级结构的发展与这些新的生产的社会关系的出现相一致：不断上升的和具有自我意识的资本家阶级逐渐控制了社会的政治、法律和文化上层建筑。这一阶级的需要完全决定了教育系统演变的方向。

资本主义生产制度的发展和不断变革导致了劳动力职业分配上前所未有的变化和职业所要求的技能上的不断变化。家庭中的训练变得越来越不适应；父母的生产技能不再能满足儿童一生的需要。学徒培训制通常把儿童委托给师傅（有时除了提供最低水平的训练以换取劳动服务外，还要提供学徒长达7年之久的食宿），当萧条日益加剧从而使对徒工的劳动产品的需求变得越来越不确定时，这就变成了一种代价昂贵的义务。资本的日益扩张越来越需要一种劳动力培训制度：它使训练费用能够由公众来承担。同样重要的是，资本主义发展过程的活力也需要一种培训制度：它能针对企业界的需

^① C·凯斯特尔(C. Kaestle, 1975年),前引书,第103页。

^② 美国人口统计局:《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》(华盛顿,1960年)。

要比较迅速地进行职业调整，并能考虑利润趋向的不断变化以控制劳动力分配。

当家庭的经济作用以及学徒制的适合性遭到破坏时，资本的发展同时也就产生了另一种环境——包括社会的和智力的两方面——它最终要向政治秩序提出挑战。劳动者被抛到大工厂中。那种有助于保持早先极其分散的农业人口的宁静生活的隔离状态被打破了。越来越多的家庭被趋离故土，劳动者寻求生活出路导致了大规模的劳动力迁移。由土地的充裕和资本的迅猛积累所导致的劳动力不足使得雇主在经济发展的部门越来越多地依赖于外国人的大量流入以充任最低报酬的职业。在1846年开始的10年里，美国吸收了310万移民——这个数字等于这一时期全部人口的八分之一（比较著名的一次世界大战前10年的大规模移民占全部人口的比例比这还要小一些）。大多数移民除了自己的劳动力以外几乎一无所有，他们成为正在发展着的城市无产阶级的一部分。其他不太幸运的人（扩大了失业“后备大军”的行列）则愿意为维持生计的工资而受雇。他们不断威胁着已雇劳动者的职业保障和生计。暂住的——通常是外来的——人员逐步成为城市人口的重要部分，并开始产生了表面看来难以克服的同化、统合和控制等方面的问题。^①文化多样化逐渐被认为是一种社会问题。种族冲突打破了许多城镇的宁静，并威胁着这些地方的政治稳定性。

随着工业资本和商业资本的迅速扩张，财富上的不平等加剧了。我们运用得自纽约市、布鲁克莱恩、波士顿的资料，

^① 例如，参见S·塞恩斯特罗姆：《贫穷与进步：19世纪城市中的社会地位变动》（纽约，1969年）。

估计在19世纪早期东北部城市居民中约占1%的最富裕者拥有全部有形财富的四分之一。到19世纪中叶,这个数字上升到约五分之二。此外,零散的材料也表明上升到富裕阶层的一般流动率大大减小。^①意味深长的是,只有在经济萧条的城镇看起来才没有出现这种财富集中的趋势。^②

不平等越来越难以证明是合理的,并且越来越难以为人们所接受。早先用于证明不平等合法性的各种意识形态——例如,社会阶层的神授起源——已经受到了资产阶级抨击王权、王室专权以及传统的地产利益的影响。选民资格和政治参与范围的扩大——这是有产阶级和商人阶级在他们反对英国王权的斗争中首先谋求的——似乎不久就要变成农民和工人手中的有力工具。百姓们并不把自己的政治努力仅仅局限在投票箱上。自独立战争结束以来,谢斯起义(Shays' Rebellion)、威士忌酒反抗(the Whiskey Rebellion)、多尔战争(the Dorr War)以及许许多多小规模起义都爆发了,他们往往由独立战争时期的英雄来领导,并得到了成千上万穷人和负债农民、工人的支持。这些起义似乎预示一个社会动乱的时代将要来临。

资本积累过程大大地改变了社会的结构:家庭在生产中的作用大大减小;它在再生产中的作用也越来越与经济现实相脱节。不断贫困的无产阶级和穷人,以及大部分具有种族

^① 爱德华·佩森(Edward Pessen):《平等主义神话与美国社会现实》,载《美国历史评论》,1971年10月,第78卷,第4期。波士顿1%的最富裕者在1821年拥有所有有形财富的16%,而在1845年拥有37%。在纽约市,1823年是29%,1845年是40%。在布鲁克莱恩,1810年是22%,1841年是42%。

^② 同上。

特征差异的失业的后备大军产生了。经济上的不平等更加深了。从事制造业的小城镇几乎一夜之间变成了都市城区、资本主义生产的扩大马上大大增强了资产阶级的权力，同时也无情地产生了向他们的继续统治进行挑战的条件。出于越来越急迫的需要，经济领袖们寻求一种确保政治稳定性和他们企业的不断有利可图的机制。

面对这种崭新的、迅速变化的经济环境，劳动人民也在寻找新的办法，以解决保障、独立和物质福利之类的老问题。经济竞争的赌注越来越大了。当农民和工匠变成雇佣劳动者时，他们也在寻找一种方法以使他们自己或他们的子女有可能弥补他们失去的地位。有些人——肯定是少数人——对雇佣劳动发起了攻击。许多人节省出他们可能拿得出的很少一点钱，以希望最终能复兴他们自己的实业。其他人则在独立和廉价土地的诱惑下移向西部。但是，对许多人来说，教育似乎会带来他们一直在寻求的社会地位和保障。

对资本主义生产发展的类似反应——尽管出现了反映不同经济、政治和文化条件的重要变式——在其他国家也出现了。在英国，劳动人民和雇主都支持发展教育，尽管他们的目标是根本不同的。由于资本家雇主、强有力的和比较保守的英国圣公会和土地所有者利益的亲教育（proeducational）策略的有力僵持，使全国范围的公共教育直至19世纪70年代才得以贯彻。^①在少数地区——例如普鲁士和苏格兰——军事或宗教的目的支配了教育政策，在那里的人们感受到资

^① 帕迪·奎克（Paddy Quick）：《19世纪英格兰和威尔士的教育和工业化》，哈佛大学未出版的哲学博士论文。

本主义扩张的影响之前，大众化教育已得到了很好的贯彻。^①在本章的以下部分，我们将要说明，美国经济扩张和教育变革的这一过程是如何发生的。

1824—1860年马萨诸塞州洛厄尔的学校体制

……那么，让我们的免费公立学校(Common School)的影响变得更广泛，因为它们是我们自由事业永世长存的主要支柱；是一种我们免于外敌侵犯和我们最有效地防止内部骚乱的保证。

马萨诸塞州洛厄尔学校委员会的报告，1846年

公共教育方面的不断加剧的紧迫性，成为19世纪早期的特征；它反映了人们对生产以及劳动条件的越来越多的关注。这种关注可以表现为不同的形式。在波士顿，1807年禁运期间海外贸易的停止，1812年战争期间港口的关闭，使有产阶级的兴趣从专注于商业贸易转移到考虑通过劳动的直接雇佣而获取利润的可能性。这一时期的经济危机加剧了工匠和其他劳动者对经济的关注。这两种形式的关注都在1817年向波士顿市政会议提出的请求书中得到了反映，其中提到要求

^① 西波拉：《读写能力与经济发展》（马里兰州巴尔的摩，1969年）；弗兰克·阿克曼（Frank Ackerman）：《普鲁士的军国主义和民众教育的兴起》，哈佛大学未出版的手稿，1970年6月。

第三部分 教育变革的动力

建立一种免费的、公立的初等学校体制。因为这个请求书是一个里程碑性的东西，所以，也许值得调查一下是哪些人签署的。非常幸运，威廉·韦伯仔细分析了这些请求人的职业和阶级。^① 尽管绝大多数市民都属于韦伯所划分的“劳工(laborers)”一类，但来自这一阶级的请求人仅占21%。最主要的支持者(56%)是富有的工匠和业主。大商人和中间商只占人口中的很小比例，却占了签名者的23%，而在韦伯列为这一时期教育领导人的半数以上是出自这一部分人。

在波士顿，初等学校教育的要求显然出自于大有产阶级和我们今天称之为中产阶级的人。然而，因为波士顿显然是一个并不典型的例子（它是这个年轻国家的主要商业中心之一），所以，就不应对这些材料作过多的解释。波士顿避免了随工业革命而来的不久便席卷整个东北部的社会贫困和骚乱。然而，波士顿富人的财富却与工业化和教育的“现代化”密切相关。通过考察马萨诸塞州洛厄尔工业迅速发展的社区在其存在的头40年里的教育史和经济史，我们便可以更多地了解这一复杂的情况。

1821年，当波士顿制造业公司的代表开始沿着东切姆斯福德的梅里麦克河尽可能地买进农田时，这一地区的人口大约200人。^② 尽管根据学校董事会的记录，这个城镇——不久成为洛厄尔市——引以骄傲的是有一所至少有一个多世纪历

^① 威廉·韦伯：《公立学校教育与变化中的统治阶级霸权：1800—1817年波士顿的教育》，哈佛大学1972年未出版的论文，第48—50页。

^② 这一阐述的大部分依据是，布鲁克：《1824—1861年洛厄尔的学校：美国现代公共教育起源的个案研究》，哈佛大学未出版论文，1970年。以及亚历山大·J·菲尔德：《早期工业化的技能要求：马萨诸塞州的情况》，加利福尼亚大学经济学论文，1973年12月。

史的“矫正学校”，但大部分儿童却没有入学。在 20 年间，洛厄尔变成了该州的第三大城市、纺织业中心和这个国家中率先建立了现代学校系统的领头城市。

在洛厄尔，建立起来的新工厂的拥有者试图开创一个工业化的新时代，这将保证他们企业能获得利润而不产生作为英国制造业中心特征的贫困和人的堕落。因为，从附近农场招收来的妇女在工厂里劳动将获得丰厚的报酬，而他们的闲暇时间将用于文化活动和其他合乎道德的娱乐。不久，人们为工厂的妇女们创办了一份文学杂志。当越来越多的长期劳动力被招募进来——尤其是从各社会阶层的爱尔兰移民中招募来时，学校教育在工厂主的整个社会策略中起越来越大的作用。在洛厄尔经济增长时期，这个地区“有相当身分”的人士明言赞成建立普及的公立学校制度，后来，这一制度便在整个美国普及了。

他们注意到，受过教育的劳动者将是比较好的劳动者。马萨诸塞州棉纺厂的代理人霍默·巴特利特在 1841 年写道：

根据我的观察和经验，我完全相信，工厂主在教育和提高道德水平上提供的帮助，对工厂主来说，有着深远的金钱利益关系；而且相信，这一看法的正确性之越来越明显的日子已为期不远了。当竞争变得更势均力敌时，以及当小环境在使形势朝着有利于一个公司压倒另一个公司的发展上显得更为重要时，我相信，人们将会看到，在其它条件都相同的情况下，拥有受过最好教育的人和得到最多的道德帮助的公司，每花一英镑就会得到最大的生产效率。^①

继贺拉斯·曼之后任马萨诸塞州教育委员会秘书的乔治·鲍特韦尔 (George Boutwell) 总结了 1859 年他访问期间所会见的雇主的意见,他写道:

在洛厄尔以及其它许多地方,业主们发现,学校的训练极好地适应了为工厂劳动培养儿童。^①

显然,家庭教养并不能为正在兴起的工业部门的劳动提供适当的训练。尤其是在 19 世纪 40 年代后期爱尔兰劳动者大量涌入之后,学校委员会认为学校可以部分代替家庭。1851 年,该委员会哀叹,许多城市儿童

……必须在学校里学习服从与顺命的第一课。在家里,只能听任他们自行其事,或者几乎同样糟糕的是,他们所接受的训练时而是可笑的纵容,时而是狂暴的专制……^②

工厂主对这些看法津津乐道。鲍特韦尔的总结反映了许多雇主的看法:

工厂主比其它阶级和行业更为关心自己雇工的

① 引自迈克尔·卡茨编:《学校改革的过去与现在》(波士顿,1977年)。

② 布鲁克:《1824—1861年洛厄尔的学校:美国现代公共教育起源的个案研究》,哈佛大学未出版论文,1970年,第95页。

③ 《洛厄尔学校委员会报告》,转引自布鲁克:《1824—1861年洛厄尔的学校:美国现代公共教育起源的个案研究》,哈佛大学未出版论文,1970年,第97页。

第6章 民众公共教育的起源

智力。当后者受到良好的教育，而前者能公正地安置使用时，争吵与罢工就永远不会发生；民众的思想也就不会因听信煽动者而抱偏见，并不可能为一时的和帮派的利益所驱使。^①

当西奥多·埃德森和柯克·布特(纺织业资本家,不久当上了校长)在1824年一起坐车从南波士顿来到洛厄尔时,学校教育的任何有益的影响还不可能得到他俩的充分评价。但是,埃德森来洛厄尔标志着该市教育体制的一个新开端。对下一代进行学校教育的结构和范围上的种种变革,成为这个州其它地区的典范。

众多的和分散的乡村学校联合起来,置于一个中央教育董事会的领导之下。与其它分散的学区董事会不同,这种集中化的机构把教师、律师、医生和其他专业人员以及通过他们把该城市中的大有产者精英所关切的事明确表这出来。亚历山大·菲尔德对教育董事会社会成分的研究表明,在洛厄尔地方教育委员会成立的头30年里,85%的成员来自实业界和专业人员;劳动者不到5%。其余的不明职业的人也许是农民,也许是其职业被认为不那么重要因而没有被记载下来的劳动者。^②

在这种集中化的教育董事会领导下,一些上学的孩子成

^①《洛厄尔学校委员会报告》,转引自布鲁克:《1824—1861年洛厄尔的学校:美国现代公共教育起源的个案研究》,哈佛大学未出版论文,1970年,第96页。着重点原书即有。

^②菲尔德:《早期工业化的技能要求:马萨诸塞州的情况》,加利福尼亚大学经济学论文,1973年12月。这里依据《洛厄尔市学校委员会报告》和《洛厄尔市名录》。

第三部分 教育改革的功力

长起来,学期大大延长了,大量在校儿童第一次由学校委员会根据学生年龄、学习成绩分年级安排在不同的班级里,课程扩充了。正如邻近劳伦斯城的一位地方教育官员所说的,学校的“隐蔽课程”越来越强调“心育(heart culture)胜于脑育(brain culture)。”

并不是所有洛厄尔市民都赞同这些变化。第一股主要的反对力量来自边远学区的农业家庭,他们怨恨市地方教育董事会越来越实行精英控制的学校政策以及不断限制学区教育董事会的权力。在1832年的市政年会上,关于集中化问题的冲突成为中心议题。那天晚上,洛厄尔的市民推倒了中央教育董事会关于取消一位颇受欢迎的学区教师资格的决定,后来又通过选举撤换了整个教育委员会。

19世纪30年代中叶,随着生产的发展,纺织品的价格开始下跌。^①到19世纪40年代中叶,价格下跌了三分之一到二分之一。1835至1855年间,纺织工人的实际工资大体上没有变化,因此,公司的利润只有靠不断增加生产的劳动量才能得到保证。尽管缺乏生产技术上的重大改进,但是,在1835年开始的头20多年里,每个劳动者的产量提高了大约50%^②。19世纪40年代至50年代,对劳动力日益加剧的压迫是与美国劳动者逐渐被移民劳动力所代替相吻合的,并且在某种程度上应归之于此。现在,甚至那种人道的工业制度的虚饰也被剥去了。劳资之间的敌对关系以一种计件工价的公开形式表现出来:付给劳动者的工资一年比一年低。

^① 有关纺织品价格、利润、工资及劳动生产率的材料来自P·F·麦高尔德里克(P·F·McGouldrick):《19世纪新英格兰的纺织业》(哈佛大学出版社,1968年)。

^② 同上。

在洛厄尔历史的头20年间,当工厂的雇工从周围乡镇被招募而来以应一时之需时,大资本家在教育经费问题上依然存在着分歧。总的说来,即使在这早期,公司也十分重视公共教育。地方教育委员会高度重视的两所学校依赖于公司的资财,并直接为附近工厂的儿童和工人服务。然而,许多制造商反对为了建设豪华的学校而对他们的资产征税。柯克·布特就反对埃德森建立新学校的计划,因为它花钱太多。但是,正如从长期劳动力身上创造、控制和榨取不断增加的劳动量这一问题变得更为紧迫一样,雇主们对公共教育的支持实际上也趋于一致了。更有意义的是,在19世纪40年代早期的萧条岁月里,贺拉斯·曼也确认了教育的经济价值。^①

爱尔兰裔的父母和孩子显然没有雇主们对学校教育的那种热情。尽管确切的原因尚不明了,但洛厄尔地方教育董事会报告证明,爱尔兰人社区联合抵制一所传统学校,并打算烧毁爱尔兰地区的学校。^②

到美国南北战争爆发时,现代初等教育体制的轮廓在洛厄尔已经形成了。劝学员被用来推行义务学校教育的工作。事实上,大多数学龄儿童一年中的大部分时间在学校学习。课程和班级结构已开始采取一种为本世纪大多数儿童所熟悉的形式,现在几乎已认不出它是由混乱的乡村“书写算术学校”演变而来的。

洛厄尔的这些发展不是独一无二的。事实上,在全州的

^① M·瓦济弗斯克斯:《贺拉斯·曼论教育的经济生产率》,载《新英格兰季刊》,1970年,第43卷,第4期。

^② 布鲁克:《1824—1861年洛厄尔的学校:美国现代公共教育起源的个案研究》,哈佛大学未出版论文,1970年;菲尔德:《早期工业化的技能要求:马萨诸塞州的情况》,伯克利加利福尼亚大学经济学论文,1973年12月。

所有地方都出现过。此外，州政府在学校教育问题上不断变化的看法对于洛厄尔和其它地方的形势变化影响很大。现在，我们转而研究州一级的学校改革运动。

贺拉斯·曼的“社会机器平衡论”

……教育不仅是道德的革新者和智力的增殖者，而且……也是物质财富最多产的母体……它不仅是积累财富的最正当和最高尚的手段，而且也是最可靠的方法。

贺拉斯·曼，州教育委员会秘书第五次
年度报告，1842年

1837年5月的一个夜晚，在一次社交集会上，埃德蒙·德怀特(Edmund Dwight)把贺拉斯·曼拉到一边，力劝他考虑接受新成立的州教育委员会秘书的职务。^{*}来自斯普林菲尔德的大工业家德怀特劝说州长埃弗里特(Everett)，那个职位太重要了，所以不能由一个教育家来担任。曼似乎是最理想的人选。作为马萨诸塞州参议院秘书，他的名声在全州很响亮；作为一个政治家，他在修铁路、建精神病院、进行债务人法规改革以及其他众多的人道主义的改革方面充分显露

^{*} 我们着重参考了乔纳森·梅瑟利(Jonathan Messerli)的《霍勒斯·曼：传记》(纽约，1972年)，以及在《霍勒斯·曼》和《霍勒斯·曼的生活和著作》(波士顿，1865—1868年)两部书中所发现的州教育委员会年度报告；以及亚历山大·J·菲尔德的经济学论文：《早期工业化的技能要求：马萨诸塞的情况》(加利福尼亚大学，1973年12月)。

了自己的能力和政绩。该委员会本身的组成反映了诸如德怀特等工业家以及其他有声望的上流社会成员认识的逐步提高；劳动力以及都市化的各种问题要求在州一级采取有力的行动。德怀特告诉曼，迎接这种挑战，没有人比他更有条件。如果曼接受这一职务，德怀特准备私下补贴曼在新岗位上的薪金。

这个委员会没有行政权力；它的职责限于搜集统计资料 and 撰写有关教育状况的不定期报告。最初，对曼来说，为了这一职务而离开参议院似乎是一个政治错误。该委员会非常有限的权力不足以有效地应付马萨诸塞州经济的迅速变化和城市贫困与骚乱的逐渐发展等问题。

就业结构发生了显著的变化：1820—1840年间，从事于农业的劳动力的百分数从58%下降到40%；到1850年，百分数下降到15%。^①制造业的就业人数有了相应的增长。在这个曾经是乡村的州涌现出许多城市。人口从1820年的不足50万增加到1865年的125万以上。许多新的马萨诸塞居民是在国外出生的。

由纺织业和制鞋业带头，马萨诸塞州经历了它自己的工业革命。工厂逐渐取代了生产系统中的家庭生产或小工匠作坊。居住在郊外居住区或城市贫民区的新工业劳动力构成了社会结构中一种新的和对富人来说具有威胁性的力量。由于早已担心杰克逊民主政治的冲击，所以，上流社会中有声望的人们逐渐开始认识到，工业化将削弱这个州曾一度稳定

^① 这里的材料以及以下的材料取自美国人口统计局和由菲尔德：《早期工业化的技能要求：马萨诸塞州的情况》（加利福尼亚大学经济学论文，1973年12月）所总结的其它材料。

和恭顺的社会基础，并将很快地引来一个充满冲突、斗争和可能导致社会分裂的时代。

贺拉斯·曼心情沮丧地考察了这些发展。他在第一任妻子去世后的长时间里没有再涉及政治。但若干年以前，他却被劝说重新参与了政治活动。他的使命是要反对一位辉格党编辑称之为“……由杰克逊(Jackson)追随者、反共济运动成员、工匠党成员、范妮·赖特(Fanny Wright)追随者以及各种异教徒组成的联盟”^①的政治抱负。贺拉斯·曼指出，1834年查尔斯城发生的反天主教暴徒对一女修道院的破坏和亵渎是“一件可怕的暴行”。正当曼考虑德怀特的建议时，由救火车上的一伙扬基消防人员与爱尔兰人的送葬队伍之间的冲突所激发的暴乱，毁坏了波士顿布罗德大街的许多路段。由于受到布罗德大街暴乱的刺激，曼担心，如果州不采取强有力的行动，社会结构就会被削弱，而混乱就会接踵而至。经过差不多一个月的深思熟虑，他告诉德怀特，他愿意接受这一职务。

曼是一位工业制度的支持者。他赞成修建该州的铁路是因为他坚信，通过工业化而带来的财富增长能够为所有的公民过上更加富裕充足的生活奠定基础。然而，曼为“资本的统治和雇工的屈从”——这使“……后者……成为前者的奴隶般的依赖者和从属者”——日益发展而深感忧伤。

在这种极度紧张的关系之下，社会和经济结构不可能长期支持下去。当曼就职时，他所面临的问题就是如何改善现行结构以保证其长期永存。他给一个朋友写道，他的目标是：“尽快地清除社会结构中邪恶的和腐朽的成分，而以有益的、

^① 梅瑟利：《贺拉斯·曼：传记》（纽约，1972年），第195页。

健康的東西來取西代之。”^①但是，如何培養這些新的成分呢？他斷然拒絕了關於階級之間必需對抗的看法；在他的方案中，階級衝突毫無地位。與他那個時代的許多改革者不同，他並不支持勞動者有組織起來的權力。他指出，“一些革命者”認為“一些人之所以貧窮是因為另外一些人富裕”的思想是危險的。^②作為禁酒的早期支持者，他估計該州有五分之四的窮人之所以窮可以歸因於酗酒。^③他寫道，正是教育將變成“社會機器的平衡輪”。經過適當改革和管理的學校可以塑造一代。

……清醒，聰明而又善良的人，用以為即將發生的事變作準備，以使社會適應它必須滿足的新的關係，以清除舊的，代之以新的社會大廈，而無需推翻現時的占有者。^④

系統闡述曼和其他改革者提出的具體教育目標頗費時日。但在曼擔任州教育委員會秘書的那幾年里，可以看到，包括整個初等教育結構和學校內部結構在內的全面的教育戰略有了發展。

曼在尋找一種將是公立的、靠稅收支持的和不屬於任何宗教派別的統一的學校體制。另外，社會的改革和改善對教育系統提出的迫切要求是要勸說（如有可能的話）兒童和強迫（如有必要的话）兒童去上學。學期將延長以增強教育的影

① 梅瑟利：《賀拉斯·曼：傳記》（紐約，1972年），第442頁。

② 默爾·柯蒂（Merle Curti）：《美國教育家的社會觀念》（新澤西州托托瓦，1963年），第119—120頁。

③ 同上，第122—123頁。

④ 同上，第134頁。

第三部分 教育变革的动力

响。尤其重要的是，曼深信不同背景的儿童应进相同的初等学校。通过创建“免费公立学校 (Common School)” (正如他们所称呼的那样)，马萨诸塞州将实现

……一种免费的学校制度。它不涉及贫与富的差别，奴隶与自由民的差别，以及那些以不完美的眼光看待这个世界，正寻求通过不同道路以这到天国之门的人们之间的差别。无需钱，也无需讲价钱，它的大门向全州儿童敞开，它的恩惠全州儿童都能得到。它像太阳一样，不仅照耀着好人，也照耀着坏人，由此坏人将会变成好人；它像雨水一样，不仅赐福于公平、正直的人，而且也赐福于不公平、不正直的人，由此这种不公正会远离他们而去，再不为人所知。^①

一位作者早就在《美国教育和教学编年史》中证明这样一种制度能使穷人“……面对社会差别面不会产生妒忌……”，并能使穷人“接受教育以懂得这些差别对他也对别人开放，并为此面尊重这些差别。”^②

但是，学校的内部结构也必须进行变革。正如我们已经看到的，比较重要的革新之一就是分年级学校 (the graded school)。在这种学校里，根据年龄和学业水平将孩子们分组，而不再象家庭幼儿学校和书写算术学校那样将孩子们集中在同一个课堂里。这种分年级的学校实行一种比较标准化的课程、分年级的教材以及确立衡量个人进步或生产率的标

① 梅瑟利：《贺拉斯·曼：传记》(纽约，1972年)，第493页。

② 柯蒂：《美国教育家的社会观念》(新泽西州托托瓦，1963年)，第93页。

准。洛厄尔地方教育委员会很快就察觉到这一计划的有利之处。1852年，他们写道：

象机械产业中一样，劳动分工原则在学校中也适用。正如你可以公正地要求梳理、精纺和织布等所有的操作在同一个房间用同一双手来进行一样，你也可以要求不同年龄和不同学习成绩的孩子应进同一学校接受同一位教师的指导。这一学校制度所要求的是，它应该是系统的；从最低到最高的每一年级都有明显的差别，而且都是为进入更高年级作充分准备的。^①

此外，许多年以后，他们注意到有关这一制度的试验：

教学的费用大大减少了……许多混乱的情况得到了控制；惩罚差不多被废除了；但在学习上却取得了明显的进步。由此而作出的变革完全是一种公众的捐助^②。

课程应该是广泛的。三R*——书写算术学校所提供的涂黄油的面包——就现时代来说，并不是一种充分的智力训

① 《1852年洛厄尔学校委员会报告》，转引自布鲁克：《1824—1861年洛厄尔的学校：美国现代公共教育起源的个案研究》，哈佛大学未出版论文，1970年，第81页。

② 《1857年洛厄尔学校委员会报告》，同上，第81页。

* 三R, the three R's, 指读、写、算。——译者

第三部分 教育变革的动力

练。通晓政治经济必定有益于公民。^①毫不奇怪,其它引进的新学科往往跟工业或商业领域有明显的联系。外语、地理、甚至测量学,也被引进来了。但是,给人们印象更深的与其说是学科的实用价值,不如说是教材的不适合性。请看1850年洛厄尔中学的入学考试。应试者被要求能够写出:

……阿比尼西亚的首府,苏丹的两个湖,流经西南非洲霍屯督族人故乡的河,横卧于尼罗河和红海之间的沙漠,以及确定邦比托克海湾、锡德拉湾和卢帕塔山脉的位置。^②

诸如缝纫一样的,明显有用的训练被引进来了,但其职业价值显然小于其道德效果。波士顿地方教育委员会报告说:

缝纫所形成的勤勉习惯以及由此西对整个社会所产生的高度的道德影响,将促使它被更广泛地引入到所有学校中去。^③

引起那些从事教育工作的人更多兴趣的是学校高度的道德影响,而不是教育的智力产品。看来,这是完全确凿的。

对这一观点,尽管我们没有直接的证据,但是,看来雇主与教育工作者很可能持同样的观点。智力技能并不是专心工

^① 政治经济学、道德科学和公民政治组织成为1857年马萨诸塞州中学的必修科目。但据我们所知,初等学校里还没有作为必修科目。

^② 布鲁克:《1824—1861年洛厄尔的学校:美国现代公共教育起源的个案研究》,哈佛大学未出版论文,1970年,第76页。

^③ 同上,第77页。

作着的大多数劳动者所必需的。勒夫特对 19 世纪中叶洛厄尔数千名工厂工人的计件工价生产率的记录所进行的研究表明,单个工人的生产率与读写能力之间没有统计联系。^①初等教育系统不只是培训少数在工作中需要读写能力的办公室和专业工作人员。在 1840 年,大约有四分之三的美国成年人(包括奴隶)能读能写;在马萨诸塞州,识字率实际上更高一些。要求识字的职业比例则不可能超过 20%。^②

由于关心认知技能比关心阅读能力更为迫切,所以我们怀疑,任何对自己纺织厂或其它类似工厂的日常工作了如指掌的雇主会当真认为日间学校的课程与工人的生产率有更多的联系。许多大雇主为什么支持公共教育的原因,显然是与学校教育的非认知性影响——用比较现代的术语讲,就是与隐蔽课程有关的。关于这一点,我们从工厂主那里得到了充分的证实。^③一些地方教育委员会对他们称之为“道德目标”的东西十分清楚。例如,斯普林菲尔德地方教育委员会在 1854 年写道:

教育目标决不仅仅是通过智商来实现的。它还有其它如果不是更重要的也是同等重要的目标。人

^① 哈尔·勒夫特:《19 世纪 40 年代新英格兰纺织业劳工:从扬基农场女工到爱尔兰移民》,1971 年 1 月,油印稿。

^② 这些估计值依据文伯特·菲什洛(Albert Fishlow):《美国免费公立学校的复兴,事实还是神话?》,载亨利·罗索夫斯基(Henry Rosovsky)编:《两种体制下的工业化》(纽约,1966 年);瓦诺弗斯克斯和伯纳德:《南北战争以前的妇女教育》(威斯康星大学人口学和社会生态学中心研究论文,1973 年);美国人口统计局:《美国历史统计资料——从十三州时代到 1857 年》(华盛顿,1960 年)。毫无疑问,四分之三是低的估计,因为它依据奴隶既不会读也不会写这一假设。事实上,尽管得不到精确的数字,但许多数字还是可能得到的。

^③ 明显的例子可参见巴特利特(1841 年),第 4 章。

们应该养成适应生活的品格和习惯……^①

他们还进一步列举了在品格形成方面教师应该反复教育的一些特征：“……注意的习惯，自信、爱整洁的习惯，文雅和有礼貌……守时的习惯。”

学校道德训练与企业界需要之间的关系，并没有为教育工作者所忽视。赞成改革的《马萨诸塞教师》杂志的一位作者写道：

学校教师要求男孩子在履行职责时要有行动敏捷的习惯，这一点在企业中成年男子身上得到了证实；因此，有秩序和听命令成为职工的职业特征。他在每半个工作日开始时必须像下工时搁下工具一样敏捷；他必须在整个工作日里不折不扣地服从任何指派和命令。正是这样，时间的规律性和经济性成为我们社会的特征，如我国大铁路网中长长的列车必须“按时”运行，所有大的制造性公司必须严格管理，以及我们学校工作的日常安排所显示的那样……因此，作为一条原则，灌输到孩子们脑袋里去的东西，完全应当从企业事务中第一位重要的成年男子身上看出来。^②

在洛厄尔，西奥多·埃德森在教室里设计了一个特殊的

^① 马萨诸塞州斯普林菲尔德学校委员会：《年度报告（1854）》，第11—13页。

^② 卡沃：《早期学校改革的嘲讽》（哈佛大学出版社，1968年），第87页。

钟，这个钟把一个学日均匀地划分成32个10分钟的教学阶段。

但是，不论是曼还是大多数教育委员会成员或制造商都没有把他们的目标仅仅局限在“顺从”的反复灌输上，曼认为，学校必须训练青年人，以使明天的公民能“……记住职责而不是警察”。^①一个稳固的国家和一家顺利经营的工厂同样都要求公民和劳动者也都能接受那些掌权人的价值和目标，并看成是自己的。学校应该比灌输“顺从”做得更好；学校应该促进自我控制。

这一时期广泛采用的教学方法几乎都对实现这一目标毫无助益。兰喀斯特制尽管没有普遍使用，但是，它却俘获了广大教育工作者的想象力。这一教育方法主要是为穷人的孩子设计的，这种方法是根据工厂而不是根据家庭形成的。按照这种方法，数以百计的孩子在一个大厅里接受逐字逐句的指导，教学和训练的主要任务是通过程度较高的孩子——导生——在一位教师的指导下来完成的。德威特·克林顿(Dewitt Clinton)在1809年说道，兰喀斯特制“……是教育上为节省人力和费用而使用的机械操作的艺术。”^②导生制从来就没有得到富人的青睐，但是，根据20世纪早期的教育家埃尔伍德·丘伯林(Ellwood Cubberly)的意见，导生制管用的是：

在那些懒散、漫不经心、秩序混乱的学校，兰喀斯特制引入了活动、竞赛和一种军事式的纪律，对

^① 卡茨编：《学校改革的过去与现在》（波士顿，1977年），第125页。

^② 迈克尔·卡茨：《阶级、官僚政治和学校》（纽约，1971年）。

进这些学校上学的儿童来说，它具有很大的价值。^①

兰喀斯特制几乎仅仅是在慈善学校里实行的（尤其是在纽约），但是，马萨诸塞和其它地方公立学校的教学方法只是严密组织的程度稍松一些。

有关外部控制和内部控制相比何者重要的不同意见，导致了一场重要的冲突，这场冲突激发了1844年曼和波士顿学校校长们有关教学法问题的激烈论争。那些校长们在一本名为《学校纪律》的小册子里抨击曼在《第七次年度报告》中建议的方法是放纵学生，是危险的。这里是曼的答复：

……这就是《学校纪律》的哲学。权力、暴力、恐惧、痛苦！这就是将儿童时代与惩罚牢不可破地联系在一起的思想……

权力、暴力、恐惧、痛苦！取自感化尺度最低目标的最低层次的这些动机，应该被刻写在我们校舍的过梁上和门柱上，应该被绣在教师外套的护符上……良心都不被看作是学生行为的动机力量之一……那些作用很大的动机是由对父母的热爱、对兄弟姐妹的热爱……正义和对同学的友情、对年长者的尊重、获得知识的渴望、做我们应作事情的义务感、目前行为与未来生活的成功、判断和声誉之间的联系以及即席判断的眼光所组成的——这些动机中的任何半个字都没有被认真地提出过或被认为是

^① 埃尔伍德·丘伯利：《美国的公共教育》（波士顿，1934年）。

人类行动的真正来源和动力。^①

通过他新建的用于培训教师的师范学校，曼强烈呼吁改革教学法，以开启学生的情感、忠诚和其它较高级的动机。在这个时期，初等学校的女教师取代男教师的情况朝着这个正确的方向向前迈进了一步。雇用女教师比雇用男教师更便宜这一事实也许为教学人员的女性化提供了重要的推动力。但雇佣政策上的这种变化或许至少反映了这样一种观点：学校应越来越成为家庭的延伸，或者在必要的时候成为它的替代物。

毫不奇怪，这样重大的改革却产生了对立面。农村居民由于尚未认识到新工业秩序带来的社会不幸、爆炸性潜势和商业需要，所以认为州教育委员会多管闲事，认为这很可能是不断增加税收的一种藉口。曼从不愿意到伯克希尔乡村去进行巡回演讲。与私立学校有关的那些人认为免费公立学校将对他们的优势地位构成威胁。在这一时期，许多尚未合并的私立旧制中学都关闭了，尽管一些较具声望的合并起来的旧制中学发展起来了。一些批评家不可能轻易接受关于教会与学校分离的强硬主张。波士顿的校长们和其他老的教学法专家都认为，课堂上的纵容就等于欢迎大街上的无政府状态。曼认可的种族隔离的教育以及曼试图在这一问题的公开言论上对有废奴主义思想的校长加以约束的做法，激起了废奴主义者的抨击。^②（后来，作为美国众议院的成员，曼自己也投入

^① 引自迈克尔·卡茨编，《学校改革的过去与现在》（波士顿，1977年），第125—126页。

^② 梅瑟利：《贺拉斯·曼：传记》（纽约，1972年）；默尔·柯蒂：《美国教育家的社会观念》（新泽西州托托瓦，1963年）。

了反对奴隶制的事业。)

曼做每一件事都尽可能把自己打扮成一名严阵以待的十字军战士。“去年，当我进行巡视时，”曼向巴纳德报告，“我骑着马，沿着这条路边走边问，左巡右访，所到之处我都觉察到一些进步。我相信，这实际上是彼得隐修士(Peter the Hermit)组织十字军的方式。”^①

但是，这一时期的历史清楚地表明，曼之势不可挡的政治力量得自于实际上所有有影响地区的热情支持。对他的地位的一个严重挑战反映了当时的政治气氛，因此值得对此作一简要阐述。

1838年，提倡禁酒的改革者们成功地通过了一项议案，这项议案将限制向欲购买15加仑以上的买主出售含酒精的饮料。对签署这一议案的辉格党州长来说，打算关闭酒馆和限制富人饮酒不是一笔有利于当选的财富。新当选的民主党州长在其就职演说中宣布，他打算要废除州教育委员会及其秘书。议会很快顺利地通过了一项关于停办师范学校和撤销州教育委员会的议案。尽管曼集结了自己的力量设法获得足够数量的州议员的的支持，以便取消这项即将生效的法案。但是，这一事件确实表明，对新教育秩序的最严重的威胁与其说来自反动牧师或目光短浅的企业界，不如说来自杰克逊的民主党。

鉴于此，这一事件反映了那些赞成旧的分散的社区控制的学校体制的人与那些象曼一样试图将学校集中控制在开明的、经过专门训练的专业人员手中的人之间的冲突。我们早

^① 迈克尔·卡茨：《阶级、官僚政治和学校》(纽约，1971年)，第44—45页。

已看到，洛厄尔市政会议取得了反对学校体制集中化的暂时成功。类似的冲突——历史学家迈克尔·卡茨称之为“民主的地方主义”与“早期的官僚主义”的支持者之间的冲突——事实上一直是美国教育史上延续至今的关于学校的“社区控制”问题上的冲突的持续主题。这个时期爆发的类似冲突，遍及新英格兰地区的各个州，并成为1837—1838年间宾夕法尼亚制宪代表会议上的一场大辩论的基础。在19世纪前半期的大部分时间里，纽约市“第一次学校大战(first great school war)”也是围绕学校集中化问题而展开的——一部分是围绕种族问题。^①

现在我们转到研究曼在改革教育结构方面取得多大成就这一困难的课题上。

通常，我们是通过研究改革者及其反对者进而是他们的支持者和贬损者的著作来了解改革运动的。然而，除了聆听他们所说的以外，还应评价他们所做的，这才是明智的。这并非易事，但是，它对于了解这场改革运动的动力十分必要。通常，教育改革运动具有广泛多样的目标；但是，学校中这些方案的实际贯彻多半是经过高度选择的。各种改革方案的不同实践结果就象通常至少是其主要参与者的著作所研究的对象一样，也是由改革运动原本是怎么回事所显示的。当我们研究本世纪最早几十年里的进步主义教育运动时，情况也是如此。但是，一项关于曼和其他改革者对19世纪马萨诸塞州学校影响的研究也有启发。正如它所指出的，改革者并没有实

^① 黛安娜·拉维切(Diane Ravitch):《伟大的学校战争:纽约市,1805—1973年》(纽约,1974年);C·凯斯特尔:《城市学校体制的演变:纽约市,1750—1850年》(哈佛大学出版社,1973年)。

第三部分 教育变革的动力

现他们的所有目标。从整个马萨诸塞州来考察,20岁以下的入学(包括公立和私立)人数比例从1837年的46%降至1860年的43%。即使连学校上课时间的逐渐延长也考察在内,那么在这一时期里,提供给年轻人的学校教育量也没有增加。^①正如我们不久将要看到的,在这一方面,马萨诸塞州并不典型。

究竟发生了哪些变化呢?我们十分感激曼对数字的爱好,它使我们有能力自信地回答这一问题。改革者们使学龄期儿童进入与私立学校相对的公立学校的百分比有了值得注意的增长。私立学校的入学人数从绝对数和相对数两方面看,都有所下降。免费公立学校正成为一种现实。专用于学校教育各种资源量有了显著的增长,这不仅是由于公立学校的学生数有了增长,而且还因为用于每一个学生的费用也有了显著的增长。考虑到这个时期价格上的变化,每个学生费用的年增长率达到2%以上。乡村学校的合并反映在学校平均规模的扩大上;从1839年的27人发展到1859年的30人。此外,到19世纪末,初等学校中女教师逐渐占居多数。她们大约占有所有公立学校教师的八分之七。^②

我们怎样来评价曼改革的影响呢?与曼同时代的一些人把他说成是一个激进派人物,这可能并不奇怪。他的改革既是进步的,同时也是保守的。曼由于意识到新资本主义秩序

^① 资料来源如下:M·瓦诺弗斯克斯:《马萨诸塞州教育趋势》,载《教育史季刊》,1972年冬季号,第12卷,第4期;卡茨:《早期学校改革的嘲讽》(哈佛大学出版社,1968年);菲尔德:《早期工业化的技能要求:马萨诸塞州的情况》,加利福尼亚大学经济学论文,1973年12月。这三位作者都主要依据《马萨诸塞州学校报告书摘要》和美国人口调查资料。

^② 同上。

的生产潜力，所以他拥抱新的资本主义秩序，并企图通过社会改良和结构变革使社会机构和马萨诸塞州的人民适应它的需要。同时，曼的改革有目的地(而且也很可能是有效地)用先发制人的办法阻止了该州劳动人民中的阶级意识的发展，并维护了他得以成长的这个社会的法律基础和经济基础。改革后的马萨诸塞州的学校系统是曼的最大成就。它确实为解决保守主义者适应变化的问题找到了一种革新的方法。它不久便在这个国家的各个地区发展开来了。

公共教育的普及

让你们的免费公立学校体制和你们人民的就业携手并进吧；你们完全可以肯定，这些制度一旦适应，将会使两者相得益彰。

马萨诸塞州的阿博特·劳伦斯(Abbott Lawrence) 给弗吉尼亚州的威廉·里夫斯(William Rives) 的信，1846年

我们已经论证了，在美国南北战争前，工业资本主义制度的发展是推动教育改革与发展的主要力量。我们的论据来自洛厄尔市以及对贺拉斯·曼在这一问题上的改革观点的研究。但是，读者可能提出反驳意见，认为这是些例外情况。那么，对另一个工业城镇或另一位改革者所作的详细研究是否会支持这些结论呢？我们觉得，当有更详细的案例研究时，我们

的解释就会得到证实。同时，我们必须对我们自己的虽不够详细却十分全面的、从州一级教育报告和美国人口调查中得来的统计材料感到满意。许多杰出的研究可供我们使用。在考察全国的资料以前，我们将首先对马萨诸塞州进行州范围内的研究。

亚历山大·菲尔德最近对19世纪中叶马萨诸塞州所进行的研究支持与与经济变革和教育变革密切相关的观点。^①依据一个一个城镇的统计资料，依据学校教育和经济、人口统计结构两方面的资料，并运用多元回归技术，他的著作支持了如下观点：实行学校改革的原动力并非来自都市化本身，也并非来自资本密集型机器的引入，而来自于工厂作为主导生产单位的兴起。他发现，在那些主要特征是大多数劳动者受雇于大企业，并且每个劳动者的资本水平低下的城镇里，地方教育董事会很可能迫切要求教育的发展。菲尔德的一项更详细的研究结果表明，正是拥挤的环境（根据每一住所所住的居民数测定）以及相比较而言爱尔兰人社区的大小（而不是该城镇本身的大小），才与学校董事会延长学年的打算有关。

菲尔德的研究是少有的，它使我们能够区别该城市地方教育董事会的意图和家长、学生的反应。地方教育董事会决定学校课时的长短；它想发展教育的打算也许可以根据这一变量得到最明确的测定。但是，实际入学程度多半是他们所掌握不了的。入学的学龄期儿童的百分数反映了儿童、社会强制以及就业状况在内的各因素复杂的相互影响。利用菲尔德的研究成果，我们能够描绘出一幅教育改革过程中起作用

^① 菲尔德：《早期工业化的技能要求：马萨诸塞州的情况》，加利福尼亚大学经济学论文，1973年12月。

的各方利益互相冲突的用数量表示的图画。更有意义的是，尽管业已证明学校课时的长短与一个大的爱尔兰人社区的存在之间呈正相关，但在爱尔兰人众多的城镇里入学率却并不高。这一证据是与下述解释相一致的：爱尔兰人的涌入促使地方教育董事会扩大学校系统，但是，至少在南北战争以前，他们的尝试实际上却被爱尔兰人父母和儿童的冷漠和抵制所抵销。

许多定量研究支持了如下观点：国外出生的人普遍抵制公立学校教育。1845年，凯斯特尔和瓦诺弗斯克斯在他们对新约州各县的入学人数进行多元回归研究中发现，入学率与美国以外出生的人口百分数之间呈强负相关。与入学率存在负相关的还有测定县一级贫困程度的变量。^①凯斯特尔和瓦诺弗斯克斯发现了一种正的但统计上并不显著的相关，即入学率与都市化程度、人均税收估定值之间的关系。在1849年，波士顿1,066名逃学学生中有963名（或90%）的父母是出生在外国的。^②塞恩斯特罗姆对马萨诸塞州纽伯里波特市的研究表明，本国出生的劳动者倾向于送自己的孩子上学，而爱尔兰出生的劳动者则反对学校教育。如果可能的话，爱尔兰出生的人宁愿用他们孩子劳动所得的积蓄来购置财产。^③

尽管验明总的联系是有用的，但以上定量资料的复杂程

① 卡尔·凯斯特尔和M·瓦诺弗斯克斯：《量化、都市化与教育史：1845年决定纽约州学校入学率的因素分析》（威斯康星州麦迪逊：威斯康星大学人口学和社会生态学中心，研究报告第73—71号，1974年）。

② 戴维·泰克：《一个最好的体制：美国城市教育史》（哈佛大学出版社，1974年）。

③ 塞恩斯特罗姆：《贫富与进步：19世纪城市中的社会地位变动》（纽约，1969年）。

第三部分 教育变革的动力

度仍不足以掌握学校发展上的种族冲突情况。国外出生的人并不是反对教育本身,而是反对受别人控制的公立学校教育。在纽约州和其它地方,爱尔兰人为建立自己的学校而努力奋斗。专业人员和企业界的名流并不企图强迫所有国外家庭出生的儿童入学。他们的“目标总体”是有可能爆炸的城市无产阶级和后备大军中的国外出生的人。与其说他们关心的是文化多样性,不如说关心的是社会动乱带来的威胁。在18世纪末期,纽约市明显的文化多样性(包括大量经济上独立的荷兰人、胡格诺派教徒以及其他不讲英语的人)与其说与富人有关,不如说与19世纪初期讲英语而又贫困的爱尔兰人社区的发展关系更大。^①

这一时期马萨诸塞州的经济变化比其它大多数州所经历的变化更彻底、更显著,但是,邻近的康涅狄格州、纽约州和宾夕法尼亚州以及那些雇佣劳动制逐渐支配生产的社会关系的地方所具备的条件,都与刺激马萨诸塞州的资产阶级和专业人员阶层行动的那些条件没有什么不同。马萨诸塞州以外的公共教育的普及不是均衡的或普遍的;无论是在南北战争以前还是以后,各州公共初等教育的发展速度都表现出显著的差别。也没有什么城市或富裕的州格外领先。艾伯特·菲什洛已经证明,19世纪中叶和后期的学校入学率看来似乎与收入水平和该州的都市化程度无关。^②

在南部,南北战争以前,人们并不认为公立学校教育有

^① 凯斯特尔:《城市学校体制的演变:纽约市,1750—1850年》(哈佛大学出版社,1973年)。

^② 菲什洛:《美国免费公立学校的复兴:事实还是神话?》,载罗索夫斯基编:《两种体制下的工业化》(纽约,1966年)。

多大价值，尤其是在那些有大量奴隶和较少雇佣劳动者的州里。那里的制造业需要雇佣大量劳动者，那里的公立学校也就会随之而发展起来。例如，由我们中的一人与贾尼丝·韦斯(Janice Weiss)合作对1840—1860年间各个州教育和就业统计所作的研究表明，公立学校的入学率与制造业雇佣的劳动力的百分数呈正相关，与奴隶在该州经济中的重要地位呈负相关。把我们的研究延伸到1860—1880年，我们发现，与制造业劳动力的发展紧密相随，奴隶制的崩溃和重建时期(the Reconstruction Period)带来了学校教育的发展。^①

我们觉得，在废除奴隶制的南方，这一时期至为重要的是黑人为受更多的教育进行了有力的斗争。然而，正如这些研究结果揭示的，南部各州的教育发展并不仅仅(或主要)是由各州的内部力量所决定的。这个国家的其它地区，尤其是东北部地区，对南部的学校制度有很大影响：南北战争后到南方投机谋利的北方人北方资本家很快成为学校校长的榜样。从1866年开始，北方资本家直接通过诸如皮博迪基金(the Peabody Fund)和斯莱特基金(the Slater Fund)等早期教育基金会施加他们的影响。^②到本世纪初，约翰·D·洛克菲勒(John D. Rockefeller)和其他主要的金融界人物开始意识到南部农业生产率和黑人劳动力对于资本主义企业继续有利可图所具有的重要性。早期资本家对南部教育的善行，终于由涓涓细流汇成了一股洪流。在最早的10年(1901—1911)

^① 参见柯蒂：《美国教育家的社会观念》(新泽西州托托瓦，1963年)；贺拉斯·曼·邦德(Horace Mann Bond)：《亚拉巴马州的黑人教育》(纽约，1969年)；路易斯·R·哈伦(Louis R. Harlan)：《隔离与不平等》(纽约，1969年)。

^② 柯蒂：《美国教育家的社会观念》(新泽西州托托瓦，1963年)。

里,新成立的普通教育委员会(General Education Board)——一个将公司资金使用于学校改革的私人团体——仅从洛克菲勒那里就可能得到5,000万美元。这使该委员会获得了一笔远远超过南部大部分州的教育预算的年活动收入。^①由于总是在南部的权力关系和种族关系的结构下进行工作,这些北方的慈善家们便企图在黑人的支持下根除南部教育的落后局面。他们只是取得了不同的成功。在美国南北战争和第一次世界大战之间,南部教育的入学人数和经费有了显著的增长,为黑人和白人分别设置的并日趋不平等的学校双轨制建立起来了。^②

在西部农业地区,正如有些人所认为的,公共教育的普及与独立的农民阶级的力量无关,但却与其对立面——农业中的雇佣劳动力的发展有关。梅道夫和布凯尔的研究指出,公共教育费用与农业机械化和越来越多地使用雇佣劳动力呈显著的正相关。在教育发展与人均收入或都市化之间没有发现任何关系。^③

十分有趣的是,布凯尔和梅道夫发现,考虑到每个州经济结构明显相关的方面,那些成为人民党反叛中心的地区(明尼苏达州、南北达科他州、内布拉斯加州、堪萨斯州、北卡罗来纳州以及亚拉巴马州)在这一时期专用于教育的资源真是少

^① 哈里·克利弗(Harry Cleaver):《南部殖民地:试图改造南部农业并使之成为民主和利润的可靠保证》,加拿大舍布鲁克大学1974年未发表论文。参见,哈伦:《隔离与不平等》(纽约,1969年);邦德:《亚拉巴马州的黑人教育》(纽约,1969年)。

^② 哈伦:《隔离与不平等》(纽约,1969年);邦德:《亚拉巴马州的黑人教育》(纽约,1969年)。

^③ 罗伯特·布凯尔和詹姆斯·梅道夫:《教育与土地制度:1860—1910年》,哈佛大学未出版的论文,1972年。

得可怜。当然,对这一发现可以作各种不同的解释。但是,只要看一看事实就不会感到奇怪了——与贺拉斯·曼和其他改革者不同,人民党成员认定产生贫穷、经济上无保障和不平等的根源是经济结构而不是学校教育的缺乏。尽管人民党领袖们支持公共教育,但他们重视的是一种更为近期的、更直接的经济目标。“伴随着政治上人民党主义的瓦解,”研究这一时期的最重要的教育历史学家之一劳伦斯·克雷明指出,“教育改革似乎获得了新的活力。”^①但是,人民党主义最终会对西部和南部的教育发展作出重要的贡献(即使是出乎意外的),因为,恰恰是对于人民党复活的忧虑促使许多主要的资本家组织——它们中有由洛克菲勒捐赠基金的普通教育委员会、全美银行家协会、至少四家主要的铁路公司、全国器具与运输工具业协会——给予刚刚起飞的农业教育和推广运动以政治上和财富上的支持。^②教育并不是人民党进行鼓动的目标,但它必定是一个成果。企业领导人则越来越把学校教育和推广教学看作是比19世纪末期如此众多的农民所支持的“平均地权论”和经济改革更可靠的一种途径。

结 论

在整个社会得到普及的教育将有助于工人阶级去除业已渗透到我国技工头脑中并逐

^① 劳伦斯·克雷明:《学校的改造》(纽约,1964年),第43页。

^② 克利弗:《南部殖民地:试图改造南部农业并使之成为民主和利润的可靠保证》,加拿大舍布鲁克大学1974年未发表论文;格兰特·麦康内尔(Grant McConnell):《美国民主的衰败》(纽约,1969年)。

第三部分 教育变革的动力

渐流行开来的错误观念：体力劳动目前之所以得到的报酬非常不足，应归之于富人联合起来反对穷人；纯粹脑力劳动是毫无用处的；财产或财富是不该积聚和留传的；因放债而获利息或因投资而获利润都是不公平的……那些将谬误当真理的误解了的和无知的人们，在他们有机会进行学习的时候，将认识到，政治社会制度是因保护财产权而确立起来的。

托马斯·库珀 (Thomas Cooper), 《政治经济学原理》, 1828 年

前面部分的统计学研究当然不是希望对我们关于教育史的解释予以批判性评价的全部内容。由于我们试图描绘一幅广阔的图画，所以就忽略了我们早先案例研究中的许多细节。诸如每个劳动者的人均资本，或每个农场的劳动者数量，或奴隶在就业人口中的百分数等测度，都没有充分地说明有关阶级结构和生产方式的资料。有关入学人数和学校经费增长的统计资料也没有能够说明 19 世纪教育改革运动中的许多重要问题。

然而，尽管存在着这些欠缺，但这些大规模的统计研究与我们早先提供的证据结合起来，提供了一幅有关教育变革的富有戏剧性的（即使是粗略的）画面。毫无疑问，19 世纪的教育改革和发展与资本主义生产方式的日益提高的支配地位是联系在一起的。尤其引人注目的是经济高度发达部门中资本

积累型式的重现，把新的劳动者统合到雇佣劳动制中去的结果，无产阶级和后备大军的扩大，社会骚乱和政治抵抗运动的出现，教育发展和改革运动的发展。我们还发现了一种重新出现的给予教育变革以政治的和财政的支持的型式：尽管教育政革的原动力有时来自心怀不满的农民或工人，但改革运动的领导权——它成功地在教育革新的形式和方向上打上其明白无误的烙印——毫无例外地掌握在最主要的经济部门的专业人员和资本家的联盟手里。

然而，最后我们要特别提到，历史将会证明，经济结构与教育发展之间的关系并不是非常简单或机械的，正如我们在对马萨诸塞州洛厄尔市以及贺拉斯·曼的著作的研究中所看到的，政治因素以复杂的有时显然是相互矛盾着的方式，在经济结构与教育成果之间进行调节。在下一章，我们将分析 20 世纪前半期的进步主义教育改革运动。

第7章 公司资本和进步教育

面对“不同成分的中学生注定要从事各种职业”，中学教师、教育管理人员以及教育学教授必须对原来为相同成分学生所设计课程的全面检查作出某种辩护……读了约翰·杜威的《民主主义与教育》这部著作后，我感到，象19世纪的奥匈帝国一样，如果约翰·杜威不存在，他也一定会被创造出来。在某种意义上说，他也许就是……

詹姆斯·科南特 (James Conant), 《儿童、家长与国家》, 1959年

1890—1930年期间，从进步主义时代早期一直到大萧条时期，构成了美国教育史上第二个重要的转折点。象19世纪中叶的改革运动一样，进步教育产生于劳工斗争的10年，并且社会不安和政治动乱的幽灵一直在其发生发展的整个过程中起着推波助澜的作用。象早期改革运动一样，进步主义与经济结构的戏剧性变化以及把广大新劳动者统合到雇佣劳

动制中恰好相合。像免费公立学校的复兴一样，进步主义运动产生了一种崭新的教育哲学。它强调多样性、学校与社会的统一，以及人们现在称之为“儿童中心”的教学方法。由约翰·杜威和其他人作了有说服力阐述的进步教育训条，被埃尔伍德·丘伯林和一小部分受过训练的、在全国各地任职的“教育主管人员”有选择地加以贯彻了。这个时期再次证明那些推动教育改革事业的自由派专业人员和企业领袖结成了亲密的联盟，他们往往通过慈善性的基金会进行工作。

在这些年里，公立中学成为一种群众性的机构：1890年，中学毕业生在所有17岁少年中只占4%以下；到1930年，17岁少年中有29%是中学毕业生。1890年，中学生占接受初等和中等教育的所有儿童的1%（有86%进了公立初等学校，其余的进了私立学校）；到1930年，这个数字上升到15%。^①1890年，14—19岁的青少年中，做工的是在校学生的6.8倍。1930年，在校学生是做工的1.8倍。^②在1890—1930年期间，所有14—17岁的进入公立中学学习的学生百分数从4%上升到47%。到1930年，在私立中等学校入学的学生仅占所有中等学校学生的7%。^③

象早期的免费公立学校的改革者一样，进步主义者也对美国教育产生了深刻的影响。在第二章里，我们已用相当篇幅考察了进步主义教育哲学。进步主义的教育实践给我们带

① 美国人口统计局：《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》（华盛顿，1960年）。

② 根据下列资料计算，美国教育总署：《教育统计资料摘要》（华盛顿，1974年）；美国人口统计局：《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》（华盛顿，1960年）。我们大胆地假定，1890年，有一半大学生不到20岁。

③ 美国教育总署：《教育统计资料摘要》（华盛顿，1974年）。

第三部分 教育变革的动力

来的是：综合中学按成绩编组、教育测验、家政学、初级中学、学生联合会、每天对国旗宣誓、中学体育运动、学校集会、职业教育与指导、俱乐部、学派、报纸以及管理人员和其他专业人员对行政权力的垄断。^①

读者可以猜到，这一时期的遗产并不就是约翰·杜威脑子里想到的那些东西。进步主义运动缺乏思想体系的统一性和关于免费公立学校复兴的教育理论与实践的融合性。进步主义这个名称包括了诸如自称为社会主义者的杜威、商人、重要的资产阶级基金会、上层社会中各种“有权势”的集团，甚至还有少数工联主义者。从这一运动的意识形态和政治逆流中，形成了一种经过彻底改造的学校体制，这一体制为今天的初等和中等学校树立了榜样，这一体制——正如我们将在第八章中要论证的——也越来越成为民众高等教育的模型。

在对改革者思想有选择的贯彻中，读者可以发现我们在第二章所勾勒的进步主义教育理论矛盾的实际影响。为公司造就劳动力的必需履行的职责完全可以用进步主义成功与失败的不同记录加以揭示。约翰·杜威及其追随者所思考的核心问题——社会平等化和人的圆满发展的目标，是在这一必需履行的职责的制约下为人们所追求的。事实上，杜威本人似乎已经认识到这些制约因素的性质。与他的实用主义哲学

^① 有关这一时期的出色的研究，参见劳伦斯·E·克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年）；乔尔·H·斯普林：《教育和公司制度的兴起》（波士顿，1972年）；戴维·L·科恩（David L. Cohen）和马文·拉泽森（Marvin Lazerson）：《教育和公司制度》，载《社会主义革命》，1972年3月；克拉伦斯·J·卡里厄：《使美国成为教育之国：1900年至今》（纽约，1975年）；克拉伦斯·卡里厄、乔尔·斯普林和保罗·C·维奥拉斯《危机的根源》（伊利诺斯大学出版社，1973年）。

相一致，他有意识地、有见识地解剖了这些制约因素。^① 结果，教育在资本主义发展和将新的劳动者统合到雇佣劳动制中的作用，将制约学校教育可能成为伟大的平等化机器和人的圆满发展的工具的潜在作用。

当然，我们不可能在这样有限的篇幅里对这一时期的教育史作详细的描述。像前面一章所作的阐述一样，我们将在第一节勾勒主要的经济和社会趋势，并对 3 个重要实例作出尽可能详细的考察；在第二节，我们将研究城市学校改革的阶级关系；在第三节考察职业教育运动；在第四节考察教育测验的出现。现在，我们首先讨论进步主义运动的经济背景。

公司资本的扩张

我可以毫不犹豫地说，摆弄生铁的科学是如此绝妙，以至适合于将摆弄生铁作为他每天工作的人不可能懂得这门科学；这种能够凭体力来摆弄生铁，而且又都非常迟钝和愚笨的，以至于不得不选择它作为自己职业的人，很少能了解这种摆弄生铁的科学……那种适合于从事某种职业的人，如果离开了受过完全不同教育的人的真诚帮助和合作，就不可能懂得有关这一职业的科学……

^① 参见沃尔特·范伯格(Walter Feinberg):《进步主义教育与社会规划》，载《哥伦比亚师范学院学报》，1972年5月。

第三部分 教育变革的动力

弗雷德里克·温斯洛·泰勒：国会证词，1912年

从19世纪后期一直到20世纪，资本积累和雇佣劳动制的发展标志着资本主义经济的持续发展。到1890年，从事经济活动中的人中几乎有三分之二的人是雇员。^① 家庭农业继续失势于大规模的资本主义农业和制造业；简单的制造业生产也让位于涉及复杂的相互关联过程的生产；越来越多的劳动力受雇于服务性工作而不是商品生产。小工厂让位于雇有成千劳动者的公司。家庭的、行会的和中间商的生产早已让位于公司资本主义部门。在1890年，非专为雇主工作的劳动者和中间商占全部从事经济活动的人的三分之一，到1930年，则仅占五分之一。在几个重要产业中——例如钢铁工业——少数大公司居支配地位。

不平衡发展的配合旋律——某些领域不景气，而另一些领域则充满经济发展的动力——仍在继续奏鸣。南部仍处在不发达的情况下，但它不久便成为工业迅速发展的东北部和中西部的廉价劳动力的来源地。受海洋运输费用下降和大陆铁路网形成的刺激，美国成为世界经济的一部分。数百万欧洲人，其中许多是因为美国廉价谷物进口而歇业的农民，来到美国谋取能维持普通家庭生活的工资。1910年，美国人口的16%是国外出生的；另外40%的人其父母是国外出生的。^② 直

^① 理查德·C·爱德华兹、迈克尔·赖克和托马斯·韦斯科夫：《资本主义制度》（新泽西州恩格尔伍德·克利夫斯，1972年），第175页。

^② 美国人口统计局：《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》（华盛顿，1960年）。

到1924年有效禁止移民入境以前，数量不断增加的国外出生的劳动者，在维持低工资和谋取高利润方面起了重要的作用。

在19世纪八、九十年代，农产品交易和运输的日益垄断化，农民被统合到世界市场中去及其农业收入的上下波动，受到越来越强大的人民党运动的挑战。同样，雇佣劳动的发展，雇佣条件下劳动者之间的日益趋同以及20年间3次大萧条所带来的艰难困苦，都刺激了这一有组织反抗的发展。19世纪后半叶爆发了反对正在发展着的资本主义生产关系的强大斗争。一系列大罢工——1892年的霍姆斯特德罢工、1894年普尔曼罢工事件及其它——说明劳动者中的战斗精神在增强。劳工组织激增，在1904年工会成员数量增长4倍。^①

象19世纪40年代早期激进运动的目标一样，这种劳工运动的目标多少也有点向后看。劳工史学家杰拉尔德·格罗伯指出，在劳工组织对生产的社会关系进行挑战的范围内，他们倾向于把“……这种过去社会（在那个社会里，独立的工匠集雇主与雇工的职趋于一身）的幻想（或许仅仅存在于他们的脑海里）……”^②当作自己的标准。除了社会党和世界工业劳动者协会以外，大多数劳动者组织都缺乏与公司资本主义生产力相一致的政治远见。它们提不出任何一种比资本主义更完善和更有生命力的社会制度。为了追求比较容易达到的目标，如高工资，这些劳工运动的潜在革命锋芒丧失了，它们的力量，最终被瓦解或被利用了：“为了使劳工不支持革命理论，

^① 美国人口统计局：《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》（华盛顿，1960年）。

^② 这里的引文以及下面的引文都取自杰拉尔德·格罗伯：《劳动者与乌托邦》（芝加哥，1969年），第7—8页。

资方人员向劳工许诺提高生活水平和获得在社会上虽然是从属的但也受人尊敬的地位。”^①然而，在19世纪70年代晚期到第一次世界大战这段时间里，资本主义制度的永存与发展变得很成问题。

控制劳工的问题既摆到了整个社会系统中资产阶级的面前，也摆到了他们自己企业里的资本家面前。^②劳工组织和劳动者或多或少自发性的集体行动使利润濒于险境。随着资本的不断集中以及与此相联系的公司规模的扩大，那种以最低价格最大限度地榨取劳动成果的简单而又直接的控制机制已经变得不适用了。本世纪初，公司的绝对规模在某些情况下要求有成百的领班、办公室雇员和其他非生产工作人员。人格化的权力和老板的直接监视甚至不再适用于控制生产工人，更不用说控制管理人员了。

公司雇主对这一新的现实作出的反应，是建立一种结构复杂的劳动力的垂直分级制。在这种新的公司劳动分工中，权力是由官僚机构——而不是劳动者——授予的。权力在等级制的职业结构的指导下得以行使。由职员、推销员、簿记员和低级管理人员组成的一大批中级雇员出现了，这些劳动者通常对自己的工作多少有点支配权，在某些情况下，他们还可以指挥别人的工作，而他们本身则接受更高层管理人员的指挥。企业内的劳动分工成为一个彼此接合得很好的系统，

^① 格罗伯：《劳动者与乌托邦》。关于劳动者的文化与每天的生活，参见由赫尔伯特·古特曼(Herbert Gutman)所作的极好论述：《工业化美国的劳动、文化与社会，1815—1919年》，载《美国历史评论》，1973年6月。

^② 我们的论述在很大程度上借鉴了理查德·C·爱德华兹：《公司的稳定性与公司失败的危险》，载《经济史杂志》，1975年6月；理查德·C·爱德华兹、迈克尔·赖克和戴维·戈登：《劳动力市场的分裂》(纽约，1975年)。

这一系统在最高层受一个小集团的统治，这个小集团具有劳动过程的控制权和在他们的工作活动中具有高度的个人自主性。这个等级制度通过各个经过精细划分的层次，将一系列官僚当局的命令传下来，一直传到那些在“公司章程和规定”的狭隘范围内进行工作的和受到高一层严密监督的人的手里。现代公司的官僚化等级制度代替了旧的中间商公司的简单的老板-工人的等级制度。无论何时，只要有可能，劳动者之间在民族、种族、性别以及教育证书上的差别，越来越被利用来区分劳动者，以使他们互相争斗。利用黑人罢工破坏者来反对白人工会已成为雇主的一个普遍策略。

随着劳动力范围的扩大，工作结构的日益复杂使劳工管理变得越来越困难。新的生产结构不可能激发内在动机。没有什么工作还能象非专为雇主工作的手工艺劳动、农业劳动以及制造业中的计件工价的劳动那样，物质报酬是与劳动成果直接挂钩的。当劳动变得越来越复杂和相互关联的时候，当劳动产品转向无形的服务而不是有形的商品时，对劳动者的工作成绩的评定就变得越来越困难了。在发展最迅速的经济部门，雇主开始要求的不只是劳动者的服从和守时；他们开始期待劳动者能将公司经理的与生产有关的价值标准内化。这就要求在动机观念上来一个变革。

弗雷德里克·温斯洛·泰勒新创立的科学管理学派，引起了那些渐渐转而关心劳工的动机激发和控制的雇主的关注。^①泰勒方法的中心原则是将有关的生产知识和技能集中于管理者手中。泰勒极力主张把大多数工作简化为执行简单

^① 有关这个问题的最好论述是哈里·布雷弗曼的《劳动力与垄断资本》（纽约，1974年）。

而又非常明确的指令。在深化劳动力管理的公司策略方面，领班越来越占据核心地位，并篡夺了熟练劳动者的权力。保证领班与雇主而不是与工人保持一致的问题，越来越引起公司领导阶层的注意。

在公司之外，有助于永久维持资产阶级统治地位的力量相当强大。公司精英在自己公司中得到官僚当局认可的权力和特权，得到大社会中反映公司部门权力的法律和政治结构的支持。州和联邦的立法机构、法院以及——如果别的都不管用的话，就象它常常所做的——国民警卫队和平克顿私人军队就会很快被召集来保卫资本的特权。

由于不断地将曾经独立的劳动者统合到资本主义生产关系中去所引起的紧张关系，国家开始在社会和经济活动的调节中起更大的作用。国家越来越多地干预各种积极的绥靖计划。^① 雇佣结构上的变化反映了公司部门的发展和公司精英阶层越来越采取有利于社会控制和保持利润的策略。非体力劳动雇员的数量很快增加。在1900年，只占劳动力5%的职员和推销员，在以后30年里增至全部雇员的四分之一。从1890—1930年，制造业和建筑业中领班的数量从90000名增至336000名。在1900年，按平均数计算，雇主在每89个工人中才雇佣1个领班；到1930年，每34个工人就要雇佣1个领班。在1890年至1930年间，政府雇佣人数（包括教育）上升了5倍，是全部雇佣人数增长率的2倍多。^②

公司中不断变化的劳动分工，企业内和大社会中的劳资

^① 参见詹姆斯·温斯坦：《1900—1918年自由国家的公司理想》（波士顿，1968年）；G·科尔克：《保守主义的胜利》（芝加哥，1963年）。

^② 美国人口统计局：《美国历史统计资料——从十三州时代到1857年》（华盛顿，1960年）。

冲突，以及变化中的工作结构都对教育系统产生了很大的影响。学校教育的发展和进步主义教育改革的推行是这些进展的一种表现。

因劳工不断发展的战斗精神而感到惊恐不已的精英阶层，推动了教育的发展。这些精英人物从南北战争前流行于教育倡导者之间的社会-控制观点中看到了新的紧迫性。而且，他们把学校教育看成是产生符合正出现的公司制度所要求的新的动机和纪律形式的一种工具。学校教育能够使具有危险的欧洲激进主义和社会主义倾向的移民美国化。学校教育能训练一支新型的无产阶级队伍，并根据种族、人种和性别来分化它，最终使它分层化。教育的发展也得到了进步主义者的推动，他们希望教育能够凭良知通过象雅各布·里斯(Jacob Riis)这样的专门报道丑闻的新闻记者的努力，证明是改变都市贫困的一帖有效解毒药。最后，由于开发西部边疆事业的结束以及劳动者越来越没有希望成为非专为雇主工作的人和从事小买卖或从事合作商业，劳工往往就支持教育的发展；把它看作是一条仅存的通向社会地位流动、保障和社会尊重的道路。

都市学校改革的阶级关系

同国家银行的管理一样，学校系统的管理也不需要演讲术。

埃尔伍德·丘伯利，《公共学校管理》，

1916 年

19世纪晚期的学校几乎不能胜任堆积在它们身上的任务。从19世纪90年代的约瑟夫·赖斯到20世纪20年代的厄普顿·辛克莱(Upton Sinclair)这样一些专门报道丑闻的人,都抨击学校管理的腐败和漫不经心地例行公事。^①另一些人也注意到了学校的结构性弱点,其中最引入注目的是免费公立学校的民主思想与阶级结构的社会现实之间的不相容性。学校改革的方针是支离破碎的,而首先是缺乏明确一致的方向。毫不奇怪,改革者议程上的第一件事就是要取得对学校的控制权。对我们来说,最感兴趣的莫过于改革者如何取得优势地位,以取代曾经支配了许多城市的阶级关系的“保守”而腐败的政治机器。

都市学校改革运动是更广泛的市政改革运动的组成部分,其目的是要削弱城市工人阶级和小财产主的“种族领地”的政治权力。在诚实和仁慈政府的旗帜下,一小部分大实业家、报纸编辑和专业人员在改变城市政府结构方面一个城市接着一个城市地取得了成功。根据历史学家塞缪尔·海斯(Samuel Hays)的记载:

可以得到的证据表明,对市政改革的支持不是来自下层和中产阶级,而是来自上层阶级……改革的戏剧性场面在于两大决策系统为争夺教育权力而进行的争斗。以选区代表为基础的系统……要求让

^① 详见厄普顿·辛克莱:《笨伯们》(加利福尼亚州帕萨迪纳,1924年)。

基层群众有表达自己情感冲动的充分自由……〔在〕另一系统……则要求决策产生于专家的分析 and 来自于社会其余人之外的很少很少的核心集团。^①

学校改革者的目标是要将都市教育的控制权集中到专家手中。他们试图用整个城市范围内选举学校委员会来取代选区范围内的选举，试图授予教育厅(局)长以自主权，试图为改进和管理学校建立一种更为专门化的和明确规定的等级制官僚秩序。学校应尽可能地远离这个污秽的政治世界。

我们已经强调指出，总的来说，民主多元论在建立新的组织机构及其制度方面一般没有任何地位。无论基层群众享有民主权利的制度在再生和稳定现存社会秩序方面可能取得多大成功，在社会生活的“重要转折点”上，人们都能清楚地看到一种由经济精英控制决策过程的现象。这种市政改革运动的精英特征，没有比为学校而进行斗争所表现的更为明显的了。改革的支持者一般是律师、实业家——特别是新兴起的公司精英——以及上等阶层的妇女集团、教育厅(局)长、大学教授和校长。几乎所有的人都是盎格鲁—撒克逊白人新教徒。虽然这些改革者都以地方为基础，但他们利用全国教育协会、商会、报纸、专业杂志、和实业家俱乐部来促成一位第一流的历史学家所命名的“全国性联谊董事会。”^②另一方面，纽约、旧金山和其它城市的教师联合会则反对集权化。^③城市的

^① 塞缪尔·P·海斯：《进步主义时代市政改革的阶级关系》，载《太平洋西北岸季刊》，1964年10月，第152、170页。

^② 同上，第58页。

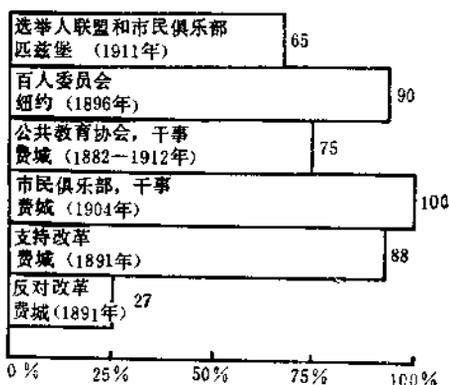
^③ 戴维·泰克：《最好的体制：美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974年）。

第三部分 教育变革的动力

少数民族社区也持激烈的反对态度。

在少数几个城市中，我们已经具体调查了主要改革者的职业，另一方面，我们也调查了那些反对改革的人的职业。图 7-1 所概括的这些资料至少是值得—提的。在纽约和费城，赞成改革的一百人委员会、公共教育协会和市民俱乐部都是由社会精英人物控制的。此外，我们知道，在匹兹堡，本世纪的头 10 年里，两个主要改革集团成员完全是由来自两大职业集团的成员——专业人员（48%）和大实业家（52%）所

图 7-1
都市学校改革的支持者与反对者，
社会精英阶层成员的百分比



注：社会精英的范围根据由社会人士花名册（纽约）上出现的人名，根据社会人士花名册和蓝皮书（费城），或根据海斯所说的“……仅列有该城市 2% 的家庭的上层阶级名册”来确定的。

资料来源：塞缪尔·P·海斯：《进步主义时代市政改革的阶级关系》，载《太平洋西北岸季刊》，1964年10月；威廉·伊塞尔（William Issel）：《费城学校改革的现代化，1882—1905年》，载《宾夕法尼亚历史与传记杂志》，1970年7月，第94卷，第3期。

组成的。^①或许更为引人注目的是，早期费城改革运动——州议员支持1891年改革法案的精英特征与民众反对这个改革运动形成对比（见图7-1）。这些改革者不仅具有关于学校系统内理想的权力关系结构的非常明确的思想，而且还具有关于谁应该占据各种权力职位的非常明确的思想。1911年匹兹堡选举人联盟声明中有一份有关他们观点的详细材料。由于注意到“……一个人的任职应该为学校董事会成员提供一份有关他的任职资格的有份量的证明……”他们对自己的观点作了这样的概括：

普通劳动者和最下层的工厂工人的任用自然会
导致这样一个结论：这些人没有受过担任学校董事
的充分教育或实业训练……人们也许会对缺乏教育
优势和实业训练的许多行业的小店主、职员、劳动者
持否定态度，不管他们多么诚实，都不能希望他们
来很好地管理需具备专门知识和每年需花费成百万
美元的教育系统的事务。^②

从1893—1913年间的校董会的规模看，学校改革者的胜利是明显的。在美国28个最大的城市里，中央学校董事会（central school board）平均人数砍掉一半。选区学校董事会成员（在许多城市人数达数百人）被撤换掉了。^③但是，他

^① 海斯：《进步主义时代市政改革的阶级关系》，载《太平洋西北岸季刊》，1964年10月。

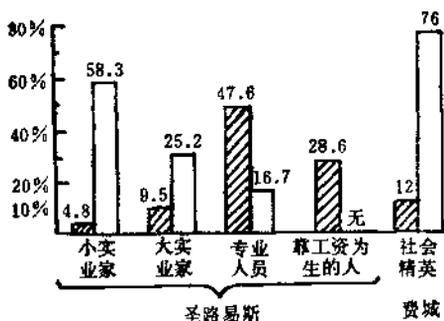
^② 同上，第159页。

^③ 泰克：《最好的体制：美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974年），第127页。

第三部分 教育变革的动力

们的真正成功在 20 世纪初期改革前后校董事会成员资格的统计资料中得到了更为清晰的反映。图 7-2 提供了有关的证据。在圣路易斯和费城都有趋于精英控制学校的决定性转

图 7-2
改革前后校董会的构成



注：画斜线的竖条表示改革前的校董会构成，没有斜线的竖条表示改革后的构成。最后两个竖条表示费城 1903 年选区董事会取消以前的选区董事会和 1906 年改革以后的中央教育董事会中的社会精英（根据社会人士花名册或蓝皮书）的百分比。

资料来源：《本世纪初的集权化与控制》，载 J·伊斯雷尔 (J. Israel)：《建立有组织的社会》（纽约，1972 年）；威廉·伊塞尔：《费城学校改革中的现代化：1882—1905 年》，《宾夕法尼亚历史与传记杂志》，1970 年 7 月，第 94 卷，第 3 期。

变。有关改革后校董会何者占支配地位的材料并不局限于这几个城市。斯科特·尼尔林 (Scott Nearing) 从宾夕法尼亚大学辞职以后，于 1915 年被动员去调查美国教育的管理结构。在他广泛的研究课题中就有一项关于城市校董会的研究。如表 7-1 所示，这些董事会的职业构成展示了与我们先前研究一样的模型。在实业家和专业人员集团中，占支配地位的是

第 7 章 公司资本和进步教育

医生(牙医)和律师,这些人占专业人员的三分之二强。职员、推销员、技工和靠工资为生的人占城市劳动人口的绝大部分,

表 7-1 教育董事会的职业构成

职 业	1916年校董 会成员 的百 分 比	1920年占非 农业劳动力 的百分 比	代表度*
实 业 家			5.1
商人	14.8	4.0	3.7
银行家、经纪人、房地 产和保险业	10.8	.5	21.6
制造商	8.1		
其他实业家	<u>11.1</u>	<u>4.2</u>	2.6
	44.8	8.7	
专 业 人 员			4.7
医生	12.2	.5	24.4
律师	14.9	.4	34.7
其他专业人员	<u>7.3</u>	<u>6.5</u>	1.1
	34.4	7.4	
领 班	2.6	1.7	1.5
劳 动 者			.1
职员和推销员	5.0	17.7	.28
技工和靠工资为生的 人(所有体力劳动者)	<u>4.0</u>	<u>64.0</u>	.06
	9.0	81.7	
其他方面的人	9.2	.5	18.4

资料来源: 斯科特·尼尔林:《我国教育董事会里的名人》,载《学校与社会》,1917年1月,第5卷,第108期,取自1916年美国14个城市的样本;美国人口统计局(1960年),样本:1920年美国的人口调查。

*代表度等于校董会成员百分数除以占非农业劳动力百分数。

第三部分 教育变革的动力

但仅占校董会成员数的十分之一。

值得注意的是，改革者在学校管理方面也是随心所欲的。随着波士顿学校系统改革的发展，波士顿教育负责人热情地报告说：“……董事会的工作是在社交气氛下进行的。”^①正如卡拉汉在他的《教育和效率崇拜》中所详细描述，他们的改革开创了一个严密控制的、半军事化训练的和严重排斥民众控制的年代。官僚机构成了学校的别号。尽管老的、分散的乡村教育模式被一些改革者看作是一种过时的不可能实现的理想，但所有人都同意因学生数迅速增加而只能采用现代的官僚控制方式。^②因此，越来越多地为工厂中劳动的等级制分工进行辩护的辩护者所使用的一些专门术语也同样可以用来为学校中的泰勒主义作辩护。

对于许多也许显得天真的改革支持者来说，得出这些结论几乎完全不是有意的。这场改革运动的实践显然是与约翰·杜威和其他进步主义教育理论家所鼓吹的民主教育和开放教育的步调不相一致的。那些将“社区与学校一体化”理解成作为社区中心的学校利用学习结束后的时间为邻近地区服务之类的人发现，他们的努力不断受到城市教育管理的集权化和专业化的阻碍和限制。事实上，都市学校与其说是第一次世界大战前夕的地区性机构，不如说 20 年以前它已经是一个地区性机构了。

① 泰克：《最好的体制：美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974 年），第 85 页。

② 同上，第 58—59 页。

职业教育与免费公立学校的逊位

直到最近，〔学校〕才为所有人提供了接受某种教育的平等机会，然而，学校的民主化为所有人提供的教育机会不过是为了使他们都能十分平等地适应他们特定的毕生工作。

波士顿地方教育官员，1908 年

因为大量工人阶级子弟尤其是移民的孩子开始进中学读书，所以教育改革者开始提出中等教育内部的分层体制。免费公立学校的旧观念——应该让所有儿童学习同样的课程——日益受到抨击。对自由派改革者来说，从19世纪开始，统一课程就代表了一种英才主义的和不合时宜的遗产。中学已不能继续作为一种少数人的学习机构而存在了，用全国教育协会十人委员会 1893 年宣言的话讲就是：

这个国家的所有儿童中只有一小部分儿童为履行生活的职责作准备……他们证明自己能够通过长至 18 年的教育而获益，而且当他们花这么长的时间呆在学校里时，他们的父母有能力资助他们。^①

^① 泰克：《最好的体制，美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974 年），第 53 页。

第三部分 教育变革的动力

进步主义者认为，教育应当适应“儿童的需要”。事实上，进步主义也要求通过机动灵活的教学计划来处理语言技能方面的种族差异。进步主义还要求课程能敏感地反映学生今后的生活和家庭周围的环境。事实上，统一的课程使得教师的工作几乎无法进行。公共中等教育的发展以及它从专为上等阶级独占的机构向民众性机构的转变，都显然与民主的和平等的传统相一致。^①然而，在公司劳动分工迅速发展的背景下，这些要求不但没有带来平等和民主，反而带来了层构化和官僚化。

人们为工人家庭的儿童设计了特殊的课程。而学术性课程则是为那些今后可能有机会在大学或在白领职业中运用书本知识的人准备的。下面是克利夫兰的一位地方教育官员为教育分层化所作辩护的典型观点：

很显然，生活在这样一个地区——街道铺设得很干净；住宅宽敞，四周环绕着草坪和树木；儿童游戏伙伴的语言很纯正，那里的生活总的说来充满了——美国精神和理想——的儿童的教育需要，与那些国外来的和居住在分租房屋的儿童的教育需要，是根本不同的。^②

^① 奈克：《最好的体制，美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974年），第58页。塞尔温·特罗恩（Selwyn Troen）：《19世纪圣路易市的国民教育》，载《教育史季刊》，1973年春季号，第13期。

^② 埃尔斯顿（Elston）和贝克曼（Backman）：《教育评论》，1910年第30期；引自索尔·科恩（Sol Cohen）：《工业教育运动：1906—1917年》，载《美国季刊》，1968年春季号，第20卷；还可参见克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年）；科恩和拉泽森：《教育和公司制度》，载《社会主义革命》，1972年3月；W·诺顿·格拉布（W. Norton Grubb）：《1910年后职业教育运动的影响》，哈佛大学1971年未发表的论文。

赞成和反对教育分层化的各派观点，没有比职业教育运动过程中所表现出来的更为明显了。^①在19世纪80年代十分独特的手工训练运动的基础上，90年代的职业教育运动得到了较多教育家的政治支持和许多最有影响的资本家（他们中有J·P·摩根和约翰·D·洛克菲勒）的财政支持。^②随着1896年全国制造商协会(the National Association of Manufacturers)的建立，这一运动赢得了许多地位显赫的支持者，并形成了强烈的反工会倾向。从19世纪90年代晚期到第一次世界大战，实际上每一次全国制造商协会全体会议都通过了支持职业教育的决议。

职业教育在雇主中赢得广泛支持的原因是十分简单的。迟至19世纪90年代，熟练劳动者仍在企业内行使相当大的权力。在许多产业中，他们共同控制着车间，还常常雇佣自己的助手；就这一点来说，最重要的是，他们通过对学徒制的控制，大大地影响了新熟练劳动者的招募。^③雇主们企图削弱熟练劳动者权力的策略，是以成功地瓦解他们的工会为矛头的。科学管理学派宣传限制熟练劳动者权力的基本思想，认为劳动者的行为，直到机械操作中的每一个动作，都必须由技术人员和管理人员根据科学原理来加以控制和指挥。

^① 我们在很大程度上参考了下列著作：W·诺顿·格拉布和马文·拉泽森：《美国教育和职业教育论》（纽约，哥伦比亚大学师范学院出版社，1974年）；克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年）；科恩：《工业教育运动：1906—1917年》，载《美国季刊》，1968年春季号，第20卷。

^② 克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年）；格兰特·麦康内尔：《农民民主主义的衰落》（纽约，1969年）；哈里·克利弗：《南部殖民地：试图改造南部农业并使之成为民主和利润的可靠保证》，加拿大舍布鲁尔大学1974年未发表的论文。

^③ 凯瑟琳·斯通：《钢铁工业中职业结构的起源》，载《激进政治经济学评论》，1974年夏季号。

雇主们利用职业教育作为削弱劳动者掌握技能训练的控制权的一种手段。1906年,全国制造商协会工业教育委员会的报告说:“人们很容易看清,不受有组织的劳工控制和毁损的职工学校(trade school)是一种而且是唯一的一种治愈现在这种令人难以容忍的状况的方法。”^①此外,职业教育还是训练和形成正在成长的领班阶层,以便使他们与其他生产劳动者分离并置于其上的一种有效方法。

直到本世纪初,有组织的劳工才参与有关职业教育的讨论。1886年在纽约所作的一项有关劳工组织的调查,表明了对手工训练和职工学校的巨大支持。反对意见尽管处于少数派地位,但却喧闹不已。第144制烟工人工会(Cigarmakers Union No.144)秘书称职工学校为“培养拒不参加工会者的学校”,饰物编织者协会(the Twist and Warp Lace Makers Association)秘书警告说,职业教育“不是一件幸事,而是一种祸根,因为它在一切致力于把工资压到最低点的资本家的安排下,使无数熟练劳动者失业,或用他们来取代那些可能抵制资本家专制的劳动者。”^②由全国制造商协会提出的职业教育公然支持反工会的观点,使劳工的反对态度变得更强硬了。到本世纪初,塞缪尔·冈珀斯(Samuel Gompers)和美国劳联也坚决地反对职业教育运动。

然而,随着职业教育运动日益发展,劳工的立场发生了变化。而对联邦资助的职业教育计划这样的既成事实,有组织的劳工通过参与这场运动,试图对这个运动的方向产生影响。到第一次世界大战前夕,实际上已不存在有组织地反对联邦

^① 克雷明:《学校的改造》(纽约,1964年),第38页。

^② 同上,第36页。

资助职业教育的力量了。这场运动在 1917 年由于成功地通过史密斯-休斯法案(the Smith-Hughes Act)而告终,这一法案对联邦政府支持职业教育作了规定。虽然这个最后通过的法规在许多方面反映了全国制造商协会的观点,但它并不全部达到如某些雇主所希望的那样。联邦的资助必须限于 14 岁以上的人,因此打击了某些支持者的情绪,因为他们希望新建立的初级中学能够成为“为未来的职业作准备的学校”。

在阻止双重学校体制的发展上,劳工是成功的。在马萨诸塞州,部分实施的独立职工学校的职业教育用房建筑计划既招致有组织的劳工的强烈反对,也招致教育工作者的强烈反对,并最终被迫放弃。在芝加哥,同样的建议也使芝加哥劳联在该城市大多数教师和其最著名的教育家约翰·杜威的支持下,一致起来反对围绕芝加哥商业协会(the Chicago Association of Commerce)组织起来的和实际上包括伊利诺斯州的每一个较大实业组织在内的联盟。^①引起争议的是库利法案(Cooley Bill),它为该州提供了职业性中等教育和学术性中等教育的双重体制。该法案于 1913 年提出,但在随后几年里,却被废弃。随着职业教育运动在 20 世纪 20 年代的发展,它的影响显然不再是——如以前的许多工商业支持者所希望的——建立分离的学校制度,而是在综合中学中建立职业定向的分轨制。

到史密斯-休斯法案通过时,劳资双方的最初要求或许有些过时了。熟练劳动者的权力在一系列大的停工倒闭和不成功的罢工以后明显地被削弱了,学徒年限明显地缩短了。但是,有人在芝加哥劳联反对库利法案并不断反对其它早期选拔和

^① 格拉布和拉泽森:《美国教育和职业教育论》(纽约,1974年)。

第三部分 教育变革的动力

教育分层化的机制(初级中学和教育测验)中,看到了更加近代的一派观点。正如进步主义教育家中更为激进的人的观点一样,他们也认为,职业教育具有帮助工人阶级、移民和黑人子弟从事体力劳动工作的作用。事实上,我们认为,有力的证据支持了如下论点:职业教育运动与其说是对迅速发展中的公司部门的特定职业训练需要的响应,不如说是先前的英才教育机构——中学——对正在变化着的阶级结构再生需要的适应。在这一方面,尤其重要的是,利用职业教育论的思想来为一种不那么严格地根据种族人种血统和阶级背景将青年人区分、分层的分轨制作辩护。^①

职业教育运动的历史很好地说明了在第二章里所描述的进步教育的矛盾。因为,尽管杜威和其他进步主义教育家试图在学校中复制社会,并试图在学生中确立一种统一和共同经验意识,但中学的分层化——为那些更加关心培养未来劳动者的人们所推动——却迅速地发展了。正如我们已经看到的,那些反对分层化的人赢得了重要的让步。但他们不可能抵制中学内的分轨制。在学校内,改革者们将学生集合在一起以阻止分化的尝试,只限于不那么重要的课外活动领域。但是,学校范围内的集会、俱乐部活动或体育运动——所有这一切在这个时期都被制度化了——都不可能消除由课程分轨(curriculum tracking)所带来和强化的人种、种族和阶级的区分现象。一如既往,进步主义教育改革的冲击充其量不过是一种急忙拼凑起来的补救办法。

^① 参见格拉布和拉泽森《美国教育和职业教育论》中有关这一观点的更完整的阐述。

测验与分轨：不断推进英才教育

人们将会看到，代表天赋能力的所谓“智力水平”，令人惊讶的是与相应集团的社会地位相对应的。所谓每一集团的相应的社会地位是由一种不可抗拒的自然法则决定的。

芝加哥劳联：《对智力测验的抨击》，
1924年

20世纪初期，这种坦诚地根据学生的人种、种族和经济背景对他们进行课程分轨的做法，使人们对社会阶级结构的“开放性”产生严重怀疑。到20世纪20年代末，社会背景和儿童的升等机会或分轨指派之间的关系可能被另一种改革——“客观的”教育测验——掩盖了（尽管没有被掩盖多少）。^①特别是在第一次世界大战以后，学校不再抵制企业价值和效率概念，这就导致人们越来越多地把“智力”和学生成绩测验当作一种表面看来无偏见的测量学校教育产品和区分学生的手

^① 在这一节，我们广泛利用了下列研究成果：克拉伦斯·J·卡里厄：《为公司自由主义国家的秩序和控制而进行测验》，载《教育理论》，1972年春季号，第22卷；克拉伦斯·J·卡里厄：《意识形态和评价：对英才教育的追求》，在麦迪逊召开的威斯康星教育与评价会议，1973年4月，载克拉伦斯·J·卡里厄、乔尔·斯普林和保罗·C·维奥拉斯：《危机的根源》（伊利诺斯大学出版社，1973年）；拉塞尔·马克斯（Russell Marks）：《实行分轨的人，执行测验的人与学校董事》，哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文。

段。^① 就业指导专业的发展，开辟了由学生自己作出的经过充分咨询的职业选择的许多途径，从而使学校系统增添了受人欢迎的自愿捐助学校的因素。^②

如果在本世纪初之后有关教育反映经济变革的修饰语是“进步主义的”的话，那么，它的许多内容和意识是由“进化遗传学”这门新学科所提供的。当然，正如克拉伦斯·卡里厄所注意到的：

……在美国，先天论、种族主义、英才主义和社会阶级偏见，全都是测验和优生学运动（Eugenics Movement）的一部分。从一种更广泛的意义上讲，它们都是美国的时代精神（Zeitgeist）的一部分。^③

但是，由于以孟德尔（Mendel）法则、达尔文主义以及以皮尔逊（Pearson）、推孟和桑代克（Thorndike）等人复杂的统计方法论作为智商测验的基础，所以使它沾染了先前只根据牛顿科学所发展起来的那种追求严密性的习气。智商测验俘获了许多高水平的决策者的想象力，并为学校行政管理人员所利用。1921—1936年间，发表的论述测验问题的论文有

① 雷蒙德·卡拉汉：《教育与效率崇拜》（芝加哥大学出版社，1962年）；科恩和拉泽森：《教育和公司制度》，载《社会主义革命》，1972年3月；克雷明：《学校的改造》（纽约，1964年）。

② 关于智商测验以及公司资本主义阶级结构再生和合法化的作用，参见卡里厄：《为公司自由主义国家的秩序和控制而进行测验》，载《教育理论》，1972年春季号，第22卷。

③ 卡里厄、斯普林和维奥拉斯：《危机的根源》（伊利诺斯大学出版社，1973年），第120页。

4,000多篇;到1939年,至少有4,279例心理测验流传开来;在1932年,对150个城市学校体制的调查表明,有四分之三的学校使用“智力”测验来对学生进行课程分轨。^①

测验运动的一个重要论题是人类精英兼备的体质特征,这种特征是由遗传天赋造成的。道德品质、智力和社会价值无法解脱地联系在一起,这也是由生物因素造成的。用著名心理学家爱德华·L·桑代克的话讲,“……上帝给予他优良的智力,一般来讲也就是赋予他优良的品格。”^②一项又一项研究都表明,“国家收容的未成年者”和社会行为不轨的人是“低智力”的。在纽约州的奥尔巴尼市,据报告85%的娼妓是低能的;在堪萨斯监狱,人们发现69%的白人犯人和90%的黑人犯人是低能人;研究表明,98%的未婚母亲是低能的。^③测验表明,移民尤其容易是智力低下的。在1921年,得到美国移民局支持的亨利·戈达德教授的研究发现,根据“排除文化影响”的测验,83%的犹太人,80%的匈牙利人,79%的意大利人,87%的俄国人是低能的。^④这些测验结果不久就变成了限制移民运动中有力的攻击手段。但是,在这方面更有趣的是它们最终在教育选拔中得到的应用。

尽管艾尔弗雷德·比奈(Alfred Binet)最初的“智力”测验在法国学校系统中的应用已有了发展,但它之所以可能应用于广泛的社会问题显然是比奈试图创立这个测验的设想

① 科恩和拉森森:《教育和公司制度》,载《社会主义革命》,1972年3月。

② 爱德华·L·桑代克:《个性》(波士顿,1911年)。

③ 马克斯:《实行分轨的人、执行测验的人与学校董事》,哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文。

④ 利昂·卡明:《科学与智商政治学》(马里兰州波托马克,1974年)。

所暗含的：

当一个人能够独立生活而无需他人监护时，当他能充分运用自己的思维能力来进行工作以满足自己的个人需要时，以及当他的智力能够使他不失去其父母的社会地位时，他就是正常的。^①

比奈于1905年创立的测验之所以被介绍过来并且早年在我国广泛流行，主要可以用在军人选拔和移民限制方面的应用兴趣来加以解释。早期美国许多执行测验的人很快意识到，测验对于实现一个更加有效的和等级合理的社会是可以发挥作用的。许多资产阶级基金会也表示赞同。早期的许多测验工作得到了纽约卡内基公司的财政资助。^②后来，他们又用325,000美元资助桑代克的研究。同样，刘易斯·推孟也接受了大笔基金会的资助，仅对天才儿童研究的全部资助就达25万美元。^③

人们很快意识到有可能将测验应用到学校系统中去。推孟明确表达了教育测验的早期支持者的看法：

儿童在学校中的每一个进步都应考虑到他的就

① 艾尔弗雷德·比奈和T·H·西蒙(T.H.Simon)：《儿童智力的发展》(巴尔的摩，1916年)，引自卡里厄《意识形态和评价：对选优任能制的追求》，载卡里厄、斯普林和维奥拉斯的《危机的根源》(伊利诺斯大学出版社，1973年)，第13页。

② 马克斯：《实行分轨的人、执行测验的人与学校董事》，哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文，第71—72页。

③ 同上，第70页。

业可能性。初步调查表明,一个智商在70以下的人不能允许于比无需技能的工作更复杂的工作,智商在70至80之间的人显然是半熟练劳动者;智商在80至100之间的是熟练劳动者或普通职员;智商在100至110或115之间的是从事半专业化职业的人;而在这以上的所有人的智力等级允许他进入专业领域或更大的企业领域……这一信息对于规划某个儿童的教育以及规划这里将介绍的适应个别差异的课程,是具有很大价值的。^①

把测验用来进行教育分轨的支持者可以在约翰·杜威的著作中找到依据。在1900年,杜威写道:“……在大多数人里面,与众不同的理智兴趣并不占主要的地位。他们具有所谓实践的冲动和倾向。”^②

第一次世界大战结束时,洛克菲勒基金会开始支持调查测验应用于教育的可能性研究。^③在下一个20年里,卡内基公司在这项研究上投入了300万美元。^④卡内基教育测验研究的最重要方面是在宾夕法尼亚州进行的。在1931年向卡内基公司提交的报告中,他们作出了如下明确的结论:

① 刘易斯·推孟:《智力的测量》(波士顿,1916年),第27—28页,引自卡里厄:《意识形态和评价:对选优任能制的追求》,载卡里厄、斯普林和维奥拉斯的《危机的根源》,(伊利诺斯大学出版社,1973年),第13页。

② 约翰·杜威:《学校与社会》(芝加哥大学出版社,1915年)。

③ 马克斯:《实行分轨的人、执行测验的人与学校董事》,哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文,第68页。

④ 同上,第72页。

第三部分 教育变革的动力

至此,宾夕法尼亚研究的引人注目的教训是,一切成功的教育都取决于为个人证明兴趣和能力的差异作好充分的准备……然而,在中等层次和高等层次上能做到的可能远不止这一点;而且,具有相同能力的某些学生团体也可以分离出来,并授予更为适合的课程。^①

智商测验的结果可以被用来为按种族、种族血统和阶级背景进行分轨培养作辩护。尽管人们将智商测验标准化,以便在男孩和女孩身上得出相同的结果,但执行测验的人却为学校中的性别分组作了相同的“科学”辩护。请看桑代克如何为之进行辩护:

本能特征的最显著的差异在于男性的拼搏本能力量和女性的保育本能力量……任何研究人性的人都不会怀疑,这些差异都是原始本性的产物。为了格斗的目的而进行的完全体力上的拼搏,显然是一种男性的本能;生理和心理上的对支配的不满、企图赶超的热忱以及活动时的普遍愉悦都似乎是与此密切相关的。

至于通常所说的妇女的“依赖性”,我敢肯定,这只是对支配较少表示不满的笨拙的代名词。实际上

^① 马克斯:《实行分轨的人、执行测验的人与学校董事》,哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文,第72页。

年轻人的保育似乎也包含着爱抚、悉心照料和“照应”他人等不凭理智的柔情。^①

桑代克得出结论说,男孩和女孩不应学习相同的课程:男孩应在这样的教育环境下学习,这种教育环境通过唤起他们的竞争和拼搏本能,为他们获得成人的“支配”地位作准备;而女孩则应鼓励她们去发展“爱抚”、“悉心照料”和“照应”他人的“不凭理智的”本能。^②

把测验用作分轨培养的最后一步是测验制的制度化。卡尔·布里格姆(Carl Brigham)——他的一项由基金会资助的研究早就证实了戈达德关于移民低能的研究——利用新成立的学院入学考试委员会(College Entrance Examination Board)秘书的地位继续发展学习能力测验。1930年,洛克菲勒基金会的普通教育委员会花了50万美元建立了从属于美国教育理事会(该会于1918年利用洛克菲勒基金会和卡内基基金会的资金建立)的合作测验服务处(The Cooperative Test Service)。除了合作测验服务处以外,卡内基和洛克菲勒基金会还资助教育测验和考试中心(Education Records Bureau)、研究生资格考试处(Graduate Records Office)、全国教师考试委员会(National Committee on Teachers Examinations)和学院入学考试委员会(College Entrance Examination Board)。由于卡内基基金会的推

^① 爱德华·L·桑代克:《教育心理学简明教程》(哥伦比亚大学师范学院出版社,1914年),第350—351页,引自卡里厄、斯普林和维奥拉斯的《危机的根源》(伊利诺斯大学出版社,1973年)。

^② 桑代克:《个性》(波士顿,1911年),第30—34页,引自卡里厄、斯普林、维奥拉斯:《危机的根源》(伊利诺斯大学出版社,1973年)。

第三部分 教育变革的动力

动和大量资助，这些测验单位于1948年在教育测验服务中心(Educational Testing Service)的主持下实现了联合。在20世纪前半叶，这些组织仅从洛克菲勒和卡内基基金会就得到了700多万美元的资助。^①

结 论

在某种意义上说，我们的学校就是将原材料制作和塑造成适应各种生活需要的产品的工厂。产品规格根据20世纪文明的要求确定，按照确定的规格塑造学生是学校的职责。这就需要好的工具、专门的机器、检查产品是否符合规格的连续的产品计量、杜绝生产中的浪费、多样化的产品。

埃尔伍德·丘伯利

各个主要时期的教育变革都是对与资本积累过程密切相关的经济生活结构方面的抉择所作出的反应。我们已经看到，19世纪的免费公立学校运动的发展，是刚刚萌芽的工厂制度的补充，工厂制度的出现致使家庭越来越不能胜任再生资本主义劳动分工的任务。进步主义时代是与向公司资本主义过渡相伴随的，据此，小而分散管理的免费公立学校，无论

^① 马克斯：《实行分轨的人、执行测验的人与学校董事》，哈佛大学1973年未发表的哲学博士论文，第73—74页。

从其内部的社会关系上看，还是从通过明智的社会政策而进行集中管理的可能程度上看，都反映了它不符合时代发展的需要。

这一时期都市学校改革运动的遗产既反映了其强大的上层阶级基础，也反映了它所承担的作为学校教育首要目标的社会控制的义务。社会改良、开放教育、机会均等和一切民主形式都只有在它们有利于——或者至少不抵触——学校在再生阶级制度和发展资本主义生产方式中的作用的范围内才能得到推行。在教育上进步主义的本质是要使再生现代工业生活的社会阶级过程合理化。进步主义认为经济活动的日益公司化是合乎需要的和有远见的——甚至把它看成是医治美国文化的地区主义和英才主义的最好解毒药。对某些人来说，学校中的泰勒主义又被反过来看成是一种理想模式。对另一些人来说没有适应个别差异的课程的、统一的和集中管理的中学，最有效地适应了经济生活的新要求。

作为性质上新型的社会稳定的一种推动力，人们一定会评价进步主义运动是非常成功的。然而，作为平等和人的发展的一种推动力，它不过是本世纪初经济生活的组织革命中的进步因素。在这一变革的时期里，成功和失败的配合旋律，使我们在第二章中所讨论的自由派教育改革的普遍矛盾显得更为突出，在资本主义生产关系的背景下，教育的平等化职能、发展职能和统合职能之间不可能一致起来。

一种适应于“道德发展”的和适应于为正在发展的公司秩序训练劳动力的学校系统，可能很容易接受标准化测验——这既符合被领导者的利益，也符合领导者的利益——这种情况现在回想起来，似乎是不可避免的。由于缺乏基层群

第三部分 教育变革的动力

众的有力支持，并且由于有意识地回避对正在发展着的经济秩序进行系统的批评，因此，毫不奇怪，理想主义的进步主义者为实现人道主义的及平等主义的教育所作的努力是枉费心机的。由于适应当时的经济现实，由于得到大的私人基金会提供的种子基金的资助，由于有声望的教育学派方面的社会科学家们的大力宣传，由于受企业控制的地方教育董事会的热情贯彻，学校系统的官僚化、按成绩分组和测验取向进展顺利。^①唯有这样一个劳动人民组织，它具有广泛的群众基础，它能雄辩而又明晰地揭示一条比作为进步主义教育制度基础的公司资本主义更好的发展道路，才有可能防止产生这种后果。

^① 尤其应参见：卡拉汉：《教育与效率崇拜》（芝加哥大学出版社，1982年）；卡里厄：《为公司自由主义国家的秩序和控制而进行测验》，载《教育理论》，1972年春季号，第22卷；斯普林：《教育和公司制度的兴起》（波士顿，1972年）。

第8章 高等教育的改革与白领 无产阶级的出现

至少人们还能普遍同意大学不是这样的。它并不是进行专业教育的地方。大学原本不应当教授使人们适应某种特殊谋生方式所需要的知识。

I·S·米尔

更多的知识来自于和导向于为政治、工业和农业所作出的贡献(通过大学)……所有这一切都是自然的。它不能被颠倒……校园的演变已经与社会一致起来了……大学和工业部门正变得越来越相似……这两个世界正在结合起来……

克拉克·克尔(Clark Kerr)

导言：从象牙塔到加油站

200年前，大学是作为社会和经济主流之外的一种崇高的文化共同体而存在的。在诸如哈佛、耶鲁、威廉和玛丽这样一些贵族式的堡垒中，能从事各种学术性专业的许多人都是受过训练并取得证书的。古典学术传统得到了保存。即使在那个时代的经济精英中，进大学也是一种例外而不是一种通例，是一种文化享受而不是一种社会需要。迟至1870年，18—21岁的青年中也只有1.7%的人接受高等教育。^①对于经济秩序得以再生和发展的过程来说，高等教育的价值是微不足道的。

以后的情况就不再是那样了。第二次世界大战结束时，18—21岁的青年中就有略少于五分之一的人进大学学习；现在，相关年龄群中大约有一半人进入中学后教育机构学习。^②学院和大学在劳动力的生产中，在阶级结构的再生中，在永远维护这种社会秩序的主导价值中，发挥了一种决定性的作用。

高等教育已经与其它各种学校教育以及家庭一起成为再生发达资本主义阶级结构过程的组成部分：高等教育已被统合到雇佣劳动制中去了。

在这一章里，我们将描述当前经济生活的结构性变革在当前美国高等教育发展中的表现方式。简言之，我们认为，三

^① 美国人口统计局：《美国统计摘要——1973年》（华盛顿，1973年）。

^② 同上。

种同时出现的历史性趋势可以用来解释这一领域当前冲突和改革努力的特征。这三种趋势是：第二次世界大战以后，公司部门和国家部门中雇主对专门技能、办公室工作技能和其它白领工作技能的要求大大提高了；白领劳动者无产阶级化了，其特权和权力必须与公司的利润和控制目标相一致；少数民族青年和工人阶级青年要求增加接受高等教育的机会。

同前几个历史时期中的情况一样，传统的自由派理论由于先天不足，所以不能把握当代教育发展的动态。技术决定论的观点也许可以根据技术的需要来解释过去四分之一世纪里某种量的发展，但它却忽视了关键性的社会问题：高等教育的社会关系为什么发展成现在这个样子？近年来学生的生活和文化为什么大大政治化了？熟练劳动力的供给量为什么增长过快，以致产生了一支名符其实的就业不充分的白领劳动力后备大军？另一方面，传统理论的民主观不可能解释目前正在形成的高等教育的复杂层构性，也不可能解释为什么从自由教育明显倒退到大学生活的分割化和职业化。

我们则根据我们提出的对应原理和资本主义发展过程的矛盾来分析这些现象。最近国家和公司经济部门的发展——以损害家庭农业和中间商、手工艺以及家庭生产为代价——在两个方面产生了作用。一方面，与前几个时期的发展相类似，国家和公司经济部门的发展要求将黑人、妇女和中产阶级青年统合到公司雇佣劳动制中去。另一方面，它促进了白领劳动力进一步分层化，并依靠各种教育证书使这一分层过程合法化；因此，在高等教育的社会关系和正在形成的经济秩序之间产生了矛盾。首先，传统的高等教育体制是一种致力

第三部分 教育变革的动力

于表现和探究的自由教育理想的、相对均一的四年制学院结构。这个结构尽管能够适应于训练经济精英，但又不得不适应由于学生阶级地位的迅速变化而具有高度政治倾向的学生运动，并注定要为新公司秩序的异化劳动服务。其次，少数民族集团的觉悟程度和斗争水平的提高势必会扩大“取得文凭的”劳动者数量和高地位、高报酬职业的数量之间的差异。潜藏在这些紧张关系之下的则是资本主义教育两大主要目标之间的根本冲突。这两大目标是：劳动能力的增长和资本主义剥削条件的再生。最近几年，正如我们将看到的，对前一个目标（这个目标在历史上曾经是进步的和有生气的）的追求已经趋向于削弱实现后一个目标（这个目标是保守的和充满惰性的）的各种努力的基础。

出现在教育系统与新的经济生活环境之间的这种矛盾构成了过去15年政治动力学的基础。正如前几个时期新的劳动者集团被迅速统一到雇佣劳动制中去一样，现时代的特征也就是阶级和其他集团的冲突。正如前几个时期一样，我们将看到有关教育变革的分析和建议会涌现很多，然而，其中只有某些分析和建议是与公司资本主义制度的进一步巩固相一致的。

在本章的第二节，我们将考察一下最近美国经济方面生产的社会关系演变以及高等教育对这些变化的适应。在第三节，我们将探讨这些变化冲击学生生活的方式，并指出与高等教育变革相关的紧张关系是发源于经济生活结构的根本矛盾的表现。在结论部分，我们将分析学生的反应（既是激进的又是向后看的），将估价根本变革的可能性。

白领劳动者的无产阶级化和高等教育的层构化

如果我们不再可能关闭招生办公室的水闸的话，那么，使这股大潮不再流向四年制学院而流向初级学院和社区学院中的二年制中学补习部，似乎至少是明智的。

艾米泰·埃蔡尼 (Amitai Etzion),
《华尔街杂志》，1970年3月17日

公司和国家经济部门的不断发展有两大主要后果：非专为雇主工作的劳动者越来越游离于这种经济之外，而同时，全新的骨干——技术工作人员、低级管理人员以及白领服务劳动者——逐渐在生产中担当核心的角色。我们相信，最近美国高等教育的变革主要是对这些趋势的一种适应。

资本的扩张——主要通过大公司的积累——已经加快了将劳动者统合到雇佣劳动制中去的步伐。在过去一个世纪里，不专为雇主工作的专业人员和中间商在所有从事经济活动的个人中的百分比从大约五分之二下降到不足十分之一。领取薪金的经理和专业人员的百分比则增加了7倍。全部劳动力中靠工资为生的人的比例持续稳定上升。^①

^① 迈克尔·赖克，载理查德·C·爱德华兹、迈克尔·赖克和托马斯·韦斯科夫：《资本主义制度》（新泽西州恩格尔伍德·克利夫斯，1972年）。最近，有关1900—1970年间美国职业结构的更详细的调查资料，参见A·西曼斯克 (A. Szymanski)：《美国工人阶级的发展趋势》，载《社会主义革命》，1972年7—8月，第2卷，第4期。

第三部分 教育变革的动力

将白领劳动者统合到占支配地位的雇佣劳动制中去，则要求其工作性质有所变化，这类似于前一个时代蓝领劳动者所经历的那些变化。^①重要的是白领技能的分割，这反映了资本家藉以从19世纪后期高度熟练的手工艺劳动者手中夺取对生产过程的控制权的过程。^②白领技能分割成为资本家为控制劳动力而采取的“分而治之”策略的一个必要方面。即使是有丰厚的报酬和高地位的职业，劳动者的自由选择与参与也越来越受到限制。同样重要的是，就业不充分的白领熟练劳动者——他们的工作绝不会耗尽他们的全部技能和能力——其后备军的产生，使可用劳动力的储备大大扩大。通过减少职业保障，这支后备军作为雇主控制其劳动者权力的重要支柱而发挥作用。

教学的情况为这种变化提供了最好的实例。把教学设想成相对完整的、未被异化的劳动，是很容易的。教师直接与自己的材料发生联系，并至少有少量控制自己工作的权力。假定他或她具有十分生动的想象力，那么，他或她甚至可以产生各种有关社会效益的幻想。然而，教师职业也已发生了微妙的变化。20世纪20年代有关教育效率的闹剧导致了将企业管理方法应用于中学之中。^③决策权集中于管理者手中及对经济的合理化探索，给教师带来了灾难性的后果，如同生

① 有关这个问题的一般论述，参见斯蒂芬·马戈林，《老板们在干什么？资本主义生产中等级制的起源与功能》，载《激进政治经济学评论》，1974年夏季号，第6卷，第2期；安德烈·戈兹：《社会主义与革命》（纽约，1973年）。

② 有关这一过程的最出色的阐述，参见凯瑟林·斯通：《钢铁工业中职业结构的起源》，载《激进政治经济学评论》，1974年夏季号，第6卷，第2期。

③ 雷蒙德·卡拉汉：《教育与效率崇拜》（芝加哥大学出版社，1962年），该书对教育效率运动作了说明。

产的官僚机构和合理化给大多数其他劳动者带来的灾难性后果一样。为了进行科学管理,课程、评价、评议、教材选编和教学方法的控制权,全都落到了专家手里。一大群专家出面来处理教学工作中的琐细事务。思考、决策和了解教育目标的任务由高层次的管理人员来进行。表面上,学校更易于提高管理效率,但学校却变得越来越非人格化了。密切的或复杂的课堂关系可能要让位于这种生产方式的社会关系。^①

任务的分割和密切的人际关系破坏并不限于教学职业,而已渗透到各种“服务性”职业中去了。例如,在卫生部门,人们已经看到,出现了巨大的、非人格化的医疗官僚机构,专家占据了支配地位,低级专业人员激增,曾负责全身保健和整个家庭保健的通看各种疾病的开业医生消失了。这些发展都不是医学科学本身所固有的。

与不专为雇主工作的劳动者的实际消亡和将白领劳动者统合到分割的等级制劳动角色中去相随的是,公司资本的扩张已带来了新工种的迅速增多。这些新的骨干——因为不可能作更简短的表述,我们且称之为“白领熟练低级专业工作人员”——包括技师、低级管理人员、秘书、非零销的推销人员、牙科医助、制图员和医疗与教育方面的辅助专职人员。这些仅仅是这一类人中几个迅速发展起来的职业头衔。

大学入学人数的增加和实际上的过度增加,在某种程度上反映了这个尚在变化着的职业结构所产生的需要。在20世纪50年代和60年代,入学人数的不断增加反过来又会使高

^① 与工人阶级儿童进入中学学习相一致,中等教育的社会关系上的这些变化似乎并不是偶然的。注意,当前高等教育社会关系上的变化——例如,课程与方法标准化,评价功能的集权化——是与社区学院的迅速发展相联系的。

第三部分 教育变革的动力

等教育的社会地位产生两种关键性的变化。第一是加强了学院共同体的科学、文化和社会作用。第二是使人们真诚地认识到，学院必须成为培养更多经济精英的基地；社区学院和许多四年制教育机构已经承担起培养未来中等水平的职员和技术工作人员的任务。

高等教育的社会和经济作用的变化已经使传统的大学结构不能再适应现代公司资本主义制度的再生需要了。然而，在过去10年里，更为紧迫的事情——20世纪60年代后期学生激进主义的兴起和不断加深的金融危机——激励专业人员和资产阶级中的精英人才起来对高等教育进行结构性的变革。到20世纪70年代初期，克拉克·克尔的“社会加油站”已经用光了汽油。由于因内部冲突和不寻常的财政压力而导致学院和大学的破坏，这位屡遭打击的伯克利加利福尼亚大学前任校长，10年前还把美国高等教育比作是20世纪初期新兴的汽车工业，而现在则怀疑它是否真是这样，相反他认为它更象现在漏洞百出的铁路系统。^①

以克拉克·克尔为主席的卡内基高等教育委员会为重建美国高等教育作出了最重要的努力。在1967—1973年间，这个在教育界最有权威的教育团体发表了21篇专题论文，出版了80多本其它书籍以及一份最有影响的《终期报告》。^②我们依据这些文献来说明重建适应资本主义稳定发展需要的高等教育发展的战略。这一战略的以下有关方面是至为重要的。

^① 克拉克·克尔：《大学的用途》（哈佛大学出版社，1963年）；卡内基高等教育委员会：《优先采取的行动：卡内基高等教育委员会的终期报告》（纽约，1973年）。

^② 卡内基委员会报告及其最后推荐的总目录，参见《终期报告》，上引书。

第一是试图协力分化学院共同体文化。第二是提倡通过社区学院和其它方式使高等教育层构化和职业化。第三是努力限制整个中等后教育系统的发展速度，以便把白领劳动者的后备队伍的规模限制在政治上能够接受的水平上。

学院共同体文化问题尤其困难。因为大学学习过程将大大削弱资本主义制度合法性的基础。要高等教育保存其传统的大学文科结构，并向学生传授有用的高水平技能，同时，又不发展学生的某些批判能力和传授某些关于社会如何运转的实际情况，这显然不可能。一个多世纪以前，马克思就预见，资本主义条件下生产力的不断发展，可能需要发展一种劳动力，这种劳动力的技能和观点会使它与生产的社会关系发生冲突。难道这样一种劳动力会默然接受公司资本主义生产的社会关系吗？安德烈·戈兹对劳动能力的增加与资本主义阶级关系再生之间的矛盾作了扼要的表述：

简言之，大公司正试图调和这两个对立面：一方面，现代生产过程需要更高度地发展人的能力；另一方面，在政治上则需要防止这种发展导致个人自主性的不断扩大，从而将威胁现在社会职能的分工和权力分配。^①

只要大学生想要走上领导岗位，那么，学术传统和自由探究便可能是符合大学训练环境的。但是，由于每一年龄组中有一半人在中学毕业后需要继续接受学校教育，所以，很

^① 戈兹：《社会主义与革命》（纽约，1973年），第121页。

第三部分 教育变革的动力

显然,无论是领导人还是侍从,都应接受训练。然而最适用于训练英才的教育过程,在促使侍从们安于现状方面则很少成功。当高等教育系统不得不把智力技能和领导技能的教学与在广泛传播资本主义民俗学和再生中等层次劳动者的分裂的和服从的意识方面所发挥的越来越大的作用联系起来时,高等教育目标方面的这对矛盾似乎很可能会变得尖锐起来。而且,大社会中的各种矛盾会越来越多地冲击课堂。黑人、妇女、第三世界人民、接受福利救济的人以及其他人的各种斗争将暴露美国现实的阴暗面,并将很快有助于驳倒我国大学和中学中传授的合法的意识形态。

使大学共同体的结构和目标适应其社会职能的新变化,看来是失败了。这一失败的政治后果十分明显,其经济后果也同样显著。熟练的和专业的劳动力——象所有劳动力一样——其具体体现是人。但是,技能却不是真空中学到的。由于传统学院共同体的文化环境和专门技能本身的性质,教育过程提供的似乎越来越多是成为经济系统中一个有用齿轮的手段,而不是动机。

结果,在建立一种技能和观念市场方面便遇到了障碍,在这种市场中,出价最高的投标者容易得到各种工作。教师、研究人员和大学毕业生越来越把报酬和质量情况作为向公司和政府出租自己服务的条件。

最近大学教学和研究的趋势可以看成是解决这个问题的唯一部分成功的尝试。经济方面各种职业的专门化已经导致了学习和研究的分割化。正如不准劳动者生产一个完整的产品一样,也不让学者和研究人员研究一个完整的问题。人为地分门别类地进行学术研究,虽然使各个领域的先进技术得

到了发展，但同时却又妨碍了全面道德标准的应用和对一个人工作的社会后果的考虑。现代专业化思想进一步加强了学术专门化的限制作用。根据现代专业化思想，知识分子被看成是技术专家，他的成功取决于他在设计解决技术问题的技术方法方面的技能。^①此外，知识分子共同体的研究职能越来越与他们的大学基地不发生关系。而这些研究职能现在则是在大的私立的或政府实验室和研究机构中得以实现的，那里的文化气氛更有利于获得利润。

其它方面的发展，目的并不在于打破大学共同体的知识单一性，而在于打破大学共同体的文化单一性。卡内基委员会支持选择比四年制大学更好的学习方式：“两年制规划模式应该成为高等教育的基础，新教育政策应该加强“……其它渠道——在职培训、私人团体办的学校、学徒培训计划、军队教育……校外推广教育，以及国家服务机会。”“……来自阶级之内和阶级之外的不同集团的人们混合接触……”将造就一种“……更富有建设性的校园环境。”研究生教育应划分成“比较倾向于教授综合性学科内容的文学博士学位和哲学博士。”惟恐对这些变化可能产生的影响有什么误解，卡内基委员会最后说：

我们承认，这些选择中的某一些选择将减少在
大学毕业生中创立一种人们得以进行交流的共同文

^① 对资本主义社会中诸如技师等知识分子的阐述，参见保罗·巴兰 (Paul Baran)：《知识分子的义务》，载《每月评论》，1965年3月，第16卷，第11期；理查德·利希特曼 (Richard Lichtman)：《大学的意识形态功能》，载《暴发户》，1971年1月。

第三部分 教育变革的动力

化的机会,但是,无论如何这已经发生了,而且我们相信,获得的东西总会比失去的东西多。^①

教育工作的日益分化现象只不过是大学传统的英才训练职能与入学学生数量激增之间产生冲突的一种结果。二年制学院和中学后初级技术学院的发展是另一种结果。就所产生的结果而言,我们认为,迅速发展的社区学院运动导致了与现代公司的等级制生产关系相平行的高等教育内部的阶级分层。因此,虽然高等教育方面学生人数增长很快,却没有因此而从根本上削弱已有机构的英才教育地位和职能。卡内基委员会再次对这一目的作了明确的说明:

各种培养“英才”的机构——学院和大学——都应该作为进行最高水平的学术训练和领导能力训练的教育资源而得到保护和支持。不应在平等主义的名义下使它们均质化。这些机构,无论是公立的还是私立的,都应在教学、科研和培养最有才能的研究生方面给予特别的资助;它们应该在职能区分方面得到政策的保护。

另外,他们又引用埃里克·阿什比爵士(Sir Eric Ashby)的话,得出结论说:

一切文明国家……都依靠优秀人才的涓涓细流

^① 这里及以上的引证均引自《终期报告》(1973年),第29、36、47页。

来提供新思想、新技术以及处理复杂的社会政治问题的政治才能。^①

教育机会均等究竟是怎么回事呢？或者，公众的共同的教育经验是不是永久维护和扩大民主进程的必要的组成部分呢？一位颇有影响的教育作家K·帕特里夏·克罗斯（K. Patricia Cross）对这些问题作了目前最有影响的回答。这完全使人回想起进步主义时期为中学分层化所作的辩护：

……希望用一种教育机构来满足现在希望接受高等教育的各种人的需要的时代已经过去了。那种认为大学为新学生提供了最佳教育方式的思想不仅使英才主义哲学在平等主义时代得以存在下去；而且它还可能是错误的……

优质的教育决不在于以一种实现平等的象征性姿态为所有人提供同样的东西，而在于充分重视个人才能与学校教学资源之间的相匹配。教育质量并非只有单维的尺度。各种学院可以是有差别的，因而优秀的标准也可以是不同的……^②

隐藏在这种看法背后的自然是入学人数激增的幽灵。

① 《终期报告》，第30页。

② 卡·帕特里夏·克罗斯：《超越开放之门：接受高等教育的新学生》（旧金山，1971年）。本世纪初的教育家在引进中学分轨制时所使用的这个论点是多么令人难忘！

第三部分 教育变革的动力

对贫穷和种族歧视的关注，以及越来越多地利用高等教育机会来安抚先前被排除在外的中等和低收入的家庭，这些都对实现高等教育分层制的运动产生了很大的推动作用。在1972年，二年制学院的入学人数是1947年的8倍多，是1962年的3倍多。二年制学院是大学入学人数增长最快的单位。现在，在这些二年制学院中，公立学院占主要地位。自1947年以来，许多私立的初级学院纷纷倒闭，而公立的社区学院几乎增加了3倍。在1972年，社区学院的入学人数占全部二年制学院入学人数的95%。^①在教育紧缩时期，卡内基委员会提出，到1980年创办约200所新的公立社区学院。

高等教育已发展成一种多层排列的体制。在顶层，名牌大学和有名的州立大学占主导地位，次一层包括声望较小的州立大学、州立学院，最下层则是社区学院。^②这一体制不仅反映了学生家庭的社会地位，而且也反映了每一类学生毕业后将进入的劳动关系的等级性。

由美国教育理事会在全国范围内搜集的丰富资料——如图8-1所示——显示了学生的社会出身和进入各类学校学习之间的悬殊差异。甚至，比较平等的州的教育体制也表现为这种层构化的型式。从加利福尼亚州也可以得到同样的资料。20世纪60年代中叶，加利福尼亚州各大学中18%以上的学生出身于收入在20000美元以上的家庭。另一方面，在社区学院只有不到7%的学生出身于这样的家庭（出身于这样的家庭而没有接受高等教育的孩子不到4%）。同样，尽管进

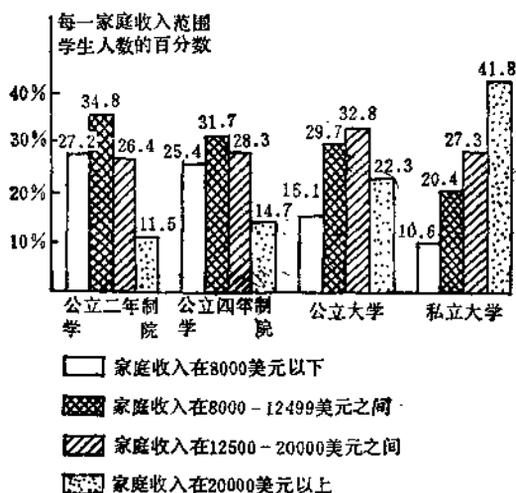
^① 美国教育总署：《教育统计资料摘要》（华盛顿，1974年）。

^② 有关美国高等教育层构性的资料调查，参见杰罗姆·卡拉贝尔：《社区学院和社会成层》，载《哈佛教育评论》，1972年11月，第42卷，第4期。

第 8 章 高等教育的改革与白领无产阶级的出现

加州各大学的学生中只有 12.5% 出身于收入不到 6,000 美元的家庭，但出身于这种家庭的孩子有 24% 进了社区学院，32% 则没有接受高等教育。^①

图 8-1
1971 年因家庭收入而带来的高等教育的层构化



资料来源：美国教育理事会资料，转引自杰罗姆·卡拉贝尔：《社区学院和社会成层》，载《哈佛教育评论》，1972年11月，第42卷，第4期。

^① 参见 W·李·汉森 (W. Lee Hansen) 和伯顿·A·韦斯布罗德 (Burton A. Weisbrod)：《高等教育的收益、费用和财政》(芝加哥，1969年)，第68页。在佛罗里达州进行的同样研究证明了这一模式 (参见道格拉斯·温德姆 (Douglas Windham)：《教育、平等和收入再分配：公立高等教育研究》，马萨诸塞州列克星屯，1970年)，正如全国范围的人口调查所表明的，来自年收入低于5,000美元家庭的二年制大学生 (与四年制相对) 是来自年收入15,000美元以上家庭的二年制大学生的2倍以上。参见美国人口统计局：《经常人口报告》，1969年5月，第138期。还可参见美国教育理事会：《大学新生的全国常模》，1970年秋 (华盛顿，1970年)。

第三部分 教育变革的动力

把注定不能拔尖的学生分离出来可以使教学过程和课程的组织更适合于他们未来的“需要”，正如他们实际获得的就业机会所规定的那样。^① 社区学院大多数学生所接受的教育注定是失败的教育。人们作了许多努力——通过测验和咨询——来证明，那些不能取得成功的学生客观上是由于他们自己的不足所造成的。社会学家伯顿·克拉克(Burton Clark)明确地描述了这一过程：

……在初级学院里，学生的学业失败并不是如此明显（除非他自己希望对它作这样的界说），相反，他可以转学终结性课程……要在毕业学生与转学学生之间作出如此截然区分看来是不可能的，例如，他可以成为一名“工程助理”，而不成为一名“工程师”，因而他可以去学习与他自己的地位相称的东西。这有利于反映一个人的能力……提供这些容易得到的选择成果本身是一种减轻因学业失败西带来压力的重要手段……这种“冷”处理的一般效果是，社会能继续最大限度地鼓励努力，而不致因前途和希望得不到实现而带来大的动乱。^②

① 我们大大获益于宾斯托克关于从初级学院到私立非宗教尖子学院七种不同类型的美国高等教育机构的内部社会关系的比较研究。参见珍妮·宾斯托克：《美国学院产业的生存》，布兰代斯大学1970年末出版的哲学博士论文。还可参见本书第五章。

② 伯顿·R·克拉克：《开放大学：个案研究》（纽约，1960年）；伯顿·R·克拉克：《高等教育的“冷却”功能》，载《美国社会学杂志》，1960年5月，第65卷，第6期，第569—577页。

与中学分流制相似的社区学院中的分流制，进一步使学生的希望与职业市场的现实挂起钩来：四年制学院的转学课程是为“有希望”的学生安排的；职业性课程是为“没出路”的人安排的。降低学生期望水平的任务的重要性不容夸大：进入社区学院希望完成四年或更多时间的大学教育的学生至少是实际上能成功地实现这一目标的学生的 3 倍。进入社区学院的学生中取得两年制准文学士学位的不到一半。因此，我们不会对颇有影响的《福尔杰报告》的作者们所作的阐述表示惊讶。

自相矛盾的是，社区学院看起来为地位低下的青年人进入大学增加了机会，但同时，在大学学业完成时它却又扩大了社会经济差别。^①

对那些在社区学院学习的人来说，社区学院的学习明显是职业性的——远甚于四年制学院，社区学院重视诸如护理、计算机操作和办公室工作技能等中级水平的训练。顾问委员会中的企业代表促成了企业需要与社区学院课程之间的联系。社区学院的院长们更愿意为此添一把力。当“……公司经理们宣布急需熟练劳动者……”时，教育资料情报中心的初级学院教育情报交换所主任阿瑟·科恩 (Arthur Cohen) 写

^① 约翰·福尔杰 (John Folger) 等：《人力资源与高等教育》(纽约，1970 年)。尽管初级学院的支持者们为在二年级末转学和到四年制学院取得学士学位提供了许多机会，但是，进社区学院的新生中仍只有不到三分之一的人实际上能做到这一点。有关的调查资料，参见卡拉贝儿：《社区学院和社会成层》，载《哈佛教育评论》，1972 年 11 月，第 42 卷，第 4 期。在 1970 年进入社区学院的新生的全国范围的大样本中有四分之三以上的人希望取得文学士、现学士或更高一级的学位 (美国教育理事会：《大学新生的全国常模》[华盛顿，1970 年])。

第三部分 教育变革的动力

道,“……学院的行政管理人员便急忙争先恐后地开设新的技术性课程。”^①现在,企业界、联邦政府和主要的私人基金会都在积极推动社区学院课程的职业化。^②

公司的生产结构既反映在课程上,也反映在社区学院中的教育的社会关系中。为了适应入学人数的激增,一位芝加哥社区学院院长主张,需要采取一种更加适应差别的方法:

社区学院的学生……更需要指导和控制。如果学生要想得到适当的激励,程序学习的方法似乎可以提供大量理想的具体指导。课程大纲、具体指定的作业、清晰的讲课、交作业的最后期限以及其它各种可以用到的中学教学方法都将受到欢迎。^③

学生在选择课程或接受普通教育方面,不允许自行其事。惩罚制度和学生管理与其说与尖子大学相似,不如说与中学相似;一些人称社区学院是“带烟灰缸的中学”。来自州议会的压力似乎是要增加教学时数、增加班级人数,并且,在某些情况下,甚至提出要使课程和教学方法标准化。^④社区学院课

① 阿瑟·科恩:《延长大学前教育》,载《社会政策》,1971年5—6月,第2卷,第1期,第6页。

② 有关社区学院职业化的出色分析,参见卡拉贝尔:《社区学院和社会成层》,载《哈佛教育评论》,1972年11月,第42卷,第4期。

③ 查尔斯·门罗(Charles Monroe):《社区学院面面观》(旧金山,1972年)。

④ 我们可能希望看到社区学院教职员对这些压力的抵制。他们的专业地位取决于他们是否成为大学和学院教师共同体的成员。对这些压力的默认,不仅会使他们的工作更加困难和报酬更低,而且,象几十年以前中学教师所走过的路一样,它也将标志着他们会下降到白领无产阶级的行列。参见卡拉汉:《教育与效率崇拜》(芝加哥大学出版社,1962年),在那本书里,他对本世纪初期中学屈服于同样压力的情况作了描述。

党的社会关系越来越类似于公司的刻板的、等级制的非人格化关系或生产线的划一性的加工过程。^①

当然，没有必要把所有这一切看成是社区学院运动的一种失败，相反，可以看成是对所要完成任务的一种成功的适应。这一任务就是要把大量学生加工成公司资本主义经济的职业等级制中有技能而无权力的中上层职位所要求的既有专门能力又得到社会默认的人。

社区学院的职业定向正逐步成为整个美国高等教育系统的典型特征。这一过程在很大程度上是由于社区学院学生的比例急剧增加而产生的。这一部分人的数量不可能稳定下来；当 20 世纪 70 年代晚期和 80 年代初期所有大学的全部入学人数缓慢地进入一个高原期时，社区学院的入学人数却继续迅速增加，现行的各种方案就是为此而提出来的。只要学生的经费资助没有根本性的改变，在下一个十年里，四年制学院的入学人数只能继续下降。此外，当学院和大学的财政危机加剧时，四年制学院很可能不得不使课程和教育方法合理化。

州立大学和社区学院的发展导致私立尖子学院产生了严重的财政问题。保存小的文科学院，以及甚至保存名牌大学，需要的岂止是为不太幸运的人提供可供选择的渠道；导致尖子学院停办危险的恰恰是学费较低的州立大学。因此，卡内基委员会对保存尖子学院的许诺所涉及的岂止是高等教育的层构化；高等教育还必须放弃公共教育的原则。卡内基委员

^① 这一论述并不适用于少数特殊的文科初级学院。Z·盖姆逊(Z. Gamson)、J·格斯菲尔德(J. Gusofield)和 D·赖斯曼(D. Reisman):《学术价值与民众教育》(纽约, 1970 年)。

第三部分 教育变革的动力

会赞成高等教育的“市场模式”，并极力主张提高公立学院的学费以“……缩小……与私立学院之间的学费差距”。^①最近，卡内基委员会的财政建议报告得到了公司资本家阶级的有影响的代言人——经济发展委员会 (the Committee on Economic Development) 的热情支持。他们建议，大学的学费提高 1 倍，四年制学院提高 1.5 倍，两年制学院提高 2 倍。^②

公司资本的扩张和学生生活的矛盾

大工业迫使社会……用全面发展的个人来代替局部的个人，也就是用能够适应其不同的劳动需要并且在交替变换的职能中只是使自己先天的和后天的各种能力得到自由发展的个人来代替局部生产职能的痛苦的承担者。

卡尔·马克思：《资本论》，第一卷
(根据作者修订的法文版翻译) 中国社会科学出版社，1983 年，第 500 页。——译者

通过高等教育的改革，学生生活已经发生了根本的变化。过去半个多世纪中入学人数的激增，大学科研和人才在国内和国际公司资本的发展中所发挥的核心作用，课程的职业化，

① 《卡内基高等教育委员会的终期报告》(纽约，1973 年)，第 66 页。

② 经济发展委员会：《大学管理与资金筹集》，(纽约，1973 年)。

为了用更少的经费训练更多的学生而促进教学方法的合理化——所有这一切都对学生的日常生活产生了深刻的影响。尽管这一变化过程是由大学的最高层行政管理人员所精心设计并由这种新秩序的辩护者加以巧妙兜售的，但是，它仍然不是一个平静的过程。自从 20 世纪 60 年代初期的伯克利学潮以来，奋起反抗机械化的、成批生产的教育的学生们宣布，他们不愿意受压制、被束缚和被肢解。试图使学院共同体更直接地为国家和企业界服务的各种努力遭到了比过去任何时候都更为直接的抵制。对预备役军官训练团 (ROTC) 和其它与战争有关的校内机构的攻击也越来越普遍。这种抗议已经扩大到研究生和青年专业人员中。在医学、社会学、自然科学、经济学、精神病学、文学和语言学、工程学、法学、城市规划和亚洲、非洲及拉丁美洲研究等领域——这里只能提到这一些——建立了大批激进的专业组织。这些团体所表达的明确的政治观点越来越为学生、青年教师和其他专业人员所赞成，以致于他们所要发挥的作用不是掌管社会，而是彻底地改变社会。在 20 世纪 60 年代后期，学生中的激进情绪迅速高涨。在 1968 年，一项民意测验报道，4% 的美国学生自认为是“激进派或极左派”。两年以后，同样的民意测验竟然有 11% 的人自称是激进的。^① 爱德华·特勒博士 (Dr. Edward Teller) 有关这个运动达到顶峰时的力量估价显然是不慎重的，但它却预示了如下新的趋势。他告诉一个校长委员会，1969 年和 1970 年大学发生的各种事件“……实际上割断了大学和与国

^① 解决校园骚乱的校长委员会：《解决校园骚乱的校长委员会报告》（华盛顿，1970 年），第 18 页。

第三部分 教育变革的动力

防有关的工业之间的联系……20年后，”他警告说，“美国将被解除武装。”^①在美国入侵柬埔寨后，1970年5月的抗议运动发展到了顶峰。在州立肯特大学在反对越南战争的活动中导致4名学生死亡以后的4天里，每天都有100多次罢工。一周以后，即5月10日，全国2,500所学院和大学中差不多有五分之一仍然受到罢工和完全停工的影响。^②

至少在充分就业时期，为大企业和政府征募雇员的人比过去更受冷遇。最初主要针对军事工业公司的直接的政治运动，现在则对准了更大范围的目标——如通用汽车公司、通用电气公司、拍立得公司以及和平队。学生们对美国新闻处、美国国务院和在国际范围内进行巨大经营活动的公司所进行的大学生征募所发起的攻击，说明了许多学生对把他们训练成美国世界帝国的管理者深恶痛绝。

对层层上升的教育层构体制的冲击，对开放注册的强烈要求，以及已入学学生想进名牌学院的要求，都日益剧增。在纽约市，黑人和波多黎各学生率先“冲击”以前具有高度选拔性的城市学院。在西雅图和其它地方，少数民族学生抵制将他们分流到新形成的位于教育金字塔底层的职业轨。^③其他学生则反对课堂中的等级制，在许多学校，都成功地实行了大课堂教学方法和取消了定级法。

① 《纽约时报》，1970年7月25日，第1页。

② 校长委员会：《解决校园骚乱的校长委员会报告》（华盛顿，1970年），第18页。

③ 卡拉贝尔的《社区学院和社会成层》一文，指出英才教育的支持者们并没有进行反击。资料表明，纽约高等教育进行了虽然比较细微但却值得重视的层构重组（restratification）。参见E·K·特林伯格（E.K. Trimberger）：《开放入学：新的分轨形式？》，载《造反的社会学家》，1973年秋季号，第4卷，第1期。

一些试图作出结构性解释的分析者认为高等教育危机的根源在于“大学的工业化”，在于在这种新“知识工厂”中自由教育的黯然失色。^① 尽管许多学生的强烈抗议无疑是针对他们直接接触的大学生活的，但这种型式的学生激进主义却是与大学工业化的假设不相一致的。连最自由主义的教育机构也未能免于学生的强烈抗议。许多大的州立大学——它们或许是原型的知识工厂的最突出代表——却经受了 20 世纪 60 年代后期和 70 年代初期的考验，而没有受到任何严重的破坏。卡拉贝尔有关学生抗议运动的调查表明，大学环境的测度与抗议的发生率之间仅呈弱相关，而且，大型学校中的学生要比那些中型或小型学校的学生更不可能参与抗议活动。^②

在我们看来，学生运动和青年激进主义的起因可以追溯到社会的根本矛盾，而不在大学本身。矛盾的本质可作简要的概括。第一，像资本的扩张一样，入学人数的增加对于使阶级结构合法化并使其再生来说，仍然是必需的。然而，由资本扩张所引起的物质资料的丰富和生产的社会关系的改变，已经产生了大学生的抱负与经济上劳动力的需求之间的一致。简言之，大学不再能兑现他们的诺言；大多数学生不可能从高等教育中得到他们所想得到的东西。

第二，美国经济迅速地从中间商资本主义（中产阶级保持了对自己劳动生活的控制权）向公司资本主义（白领劳动者的无产阶级化和官僚化）转变。这一转变实质上使来自比较富

^① 有关“工业化”观点的特别令人信服的论述，参见迈克尔·迈尔斯（Michael Miles）：《激进的探索：学生造反的逻辑》（纽约，1975 年）。

^② 杰罗姆·卡拉贝尔：《美国学生运动的衰落》1974 年 1 月未发表的手稿。

第三部分 教育变革的动力

裕家庭的孩子降低了社会地位——这是将劳动者统合到雇佣劳动制中去的新浪潮的一个组成部分。其结果是上面已提到的，尽管屡受围攻却稳固防守的自由教育理想与适应于异化劳动环境的人的片面发展型式之间的矛盾。今天，大多数大学生都将逐渐进入这种异化的劳动环境。

在某种程度上，学生们将大学教育看成是谋取较好职业的一种投资，这样就可以区分出三大目标：金钱、地位和有报酬的工作。至少对那些设法取得四年制大学学位的那些人（少数民族）来说，在这三大目标中，金钱报偿的目标最可能实现。尽管最近几年高等教育的平均报偿率下降了，但一个大学学位仍然是一种良好的报酬投资。毫无疑问，这有助于解释为什么有人坚持认为大学能激起公众的幻想。然而，现在，毕业证书不再是一张谋取报酬优厚的职业的工会会员证了。随着熟练劳动力的日益过剩，它越来越变成一张好看的彩票，仅仅凭运气而获利，而且，学生们越来越不是从纯粹金钱的角度来看待他们的教育，而把教育看成是获得有益工作的一种手段。象19世纪失去人身自由的工匠和农民一样，学生们越来越拒斥现代公司中工作的分割化和生产的等级制；他们想成为他们自己的主人。一项调查惊人地证明了工作态度的转变。丹尼尔·扬克洛维奇(Daniel Yankelovich)报告说，在1968年，他在样本中有一半以上的学生不希望将来在工作中被“差来遣去”。到1971年“也只有三分之一的人表示愿意屈从于那种安排”。^①正如我们在第四章中所看到的，在这方面，学生与工人几乎没有什么区别。人们逐渐认为，称心的

^① 引自《美国的劳动》，特别工作组给卫生、教育与福利部部长的报告（马萨诸塞州剑桥，1973年）。

职业是对社会进步能有所贡献的职业，是有助于而不是阻碍一个人创造能力、审美能力、情感和认知能力不断发展的职业。

职业与期望之间的差距日益加大，这并不是—种转瞬即逝的现象。学生意识的变化和获取有益的、高地位工作机会的减少，这两个方面都牢牢地根基于资本主义发展过程中的三个方面：物质资料的丰富程度，成层的和不断疏离的社会的社会关系，以及对吸收过剩的经济生产能力来说必需的普遍浪费和不合理的生产。

不断提高的物质生活水平——不论是学生家庭的还是他们合理地希望大学毕业后所能享受的——使即时的消费需求的紧迫程度大大减小。因此，经济增长过程的成功本身大大削弱了为金钱而取得大学学位的思想基础，因为它已经改变了许多学生估价自己学习的经济报偿的观念。随着这种外部的金钱诱惑力的减小，学生们——尤其是那些特别富裕的学生——要求教育应该有其内在的激励：大学学习必须是饶有趣味的和令人愉快的，必须是有助于个人的个性发展的。

公司资本主义条件下生产的社会关系，对于实现学生获得有益的工作和地位的期望来讲，是一个很大的障碍。现在，异化劳动已成为大学毕业可能获得的大多数职位的特征。现在，大多数人获得的是对自己的劳动力没有控制权的职业；他们既不拥有自己的劳动产品，也不能从自己的劳动产品上来确证自己。因此，他们的工作任务势必是重复性的、分割的和毫无意义的。花在工作上的时间不仅耗尽了他们的体力和情绪；甚至更糟的是，阻碍了个人创造力和个性的发展。花在工作上的时间使劳动者致力于发展技能和能力，这些技能

第三部分 教育变革的动力

和能力之所以受到重视，仅仅是因为它们能带来稍多一点的职业保障或稍多一些的工资。出身于传统的中产阶级的中间商、专业人员和技术人员家庭的学生尤其深刻地感受到这种情况，因为这些学生受到了重视自主性、创造性和自我限定的“资产阶级”文化的熏染。

生产的各种社会关系使学生的地位抱负难以实现，同时，也使学生难以获得有益的工作的机会。公司资本的不断扩张改变了地位区分的体制。许多高地位的职业——独立的实业家，非专为雇主工作的专业人员——从业人数正在减少。人们现在可以发现，大学毕业生所能谋取的职业是公司等级制中报酬优厚而毫无生气的中级职业。即使仍然可以得到高地位的职业，也没有足够的职位来进行分配。这种地位目标本身的性质——它是以各种令人生厌的差别为基础的——决定了这种地位目标对于现在已进入二年制或四年制学院的大多数学生来说，是不可能达到的。表面看来进入社区学院似乎就有了获取高地位的希望，但这尤其是一种存心让人痛苦的骗局。没有读完四年大学的劳动者的就业机会和可能得到的收入远不及四年制大学的毕业生。^① 四年制大学毕业生最终从事高地位专业工作或技术性职业的可能性是没有读完四年大学的人的两倍以上。那些没有四年制大学学位的人最终从事职员职业的可能性是取得四年制大学学位的人的两倍以上。^②

^① 与仅受过中等教育的劳动者相比，受过1—3年大学教育的劳动者一般来自比较富裕的家庭，并在中学时取得过较好的成绩。因此，有理由认为这些劳动者（即使他们没有进过大学）会比其他中学毕业生有更优越的就业机会和获得更丰厚的收入。

^② 美国人口统计局：《1970年十年一次的人口调查》，1970年，第PC(1)-C1卷。

到1972年为止，四年制大学毕业生期望获得的终生收入（按美国人口统计局测算）比中学毕业生多 50%；那些上大学而没有读完四年的人，只比中学毕业生多 14%。^①

作为公司资本主义生产特征的浪费和不合理性也限制了获得有益工作的机会。异化的白领劳动者与他自己的劳动产品相疏离，这并不只是因为产品为资本家所占有，而是因为在许多情况下，这种产品并不符合人的实际需要。教师是一个很好的例子：使青年人为了异化的职业作好准备，教师就不可能产生使自己与自己的工作统一起来的意识。劳动产品可能象劳动过程一样是异化的。生态学和保护消费者利益运动、对更充分的社会公益服务的普遍需要、能源危机以及第三世界解放运动，都有助于说明美国所生产的东西的巨大浪费和不合理。对于青年人来说，参与这种生产的吸引力越来越小。越来越多的人感到用于个人消费的商品已经生产得太多了——以至在产生误解的人看来——这些人在目前资本主义经济条件下可以获得的工作前途而前畏缩不前。其他对诸如环境问题等方而非常敏感的人所能感受的也只能是对自己工作的矛盾心理。尽管不久以前人们认为从事军事部门和有关战争方面的工作能对社会作出贡献，但现在人们则往往以一种羞辱感、窘迫感甚至是耻辱感来从事这方面的工作。从事包装、产品设计和更新、广告设计及其它销售方而工作的新劳动大军直接西对的现实是：他们劳动的目标是资本家的利润，而不是满足消费者的需要。即使教育方面的工作也失去

^① 参见：美国教育总署：《教育统计资料摘要》（华盛顿，1974年）；还可参见卡拉贝尔：《社区学院和社会成层》，载《哈佛教育评论》，1972年11月，第42卷，第4期。

第三部分 教育变革的动力

了它的感召力。曾一度赞美教学职业的使命是启蒙和平等化的那种自鸣得意的思想观念，也由于政治运动和激进批判的推动而成为一种更有说服力的（尽管不是鼓舞人心的）强调教育具有不平等与压制特征的教育观点所取代。

因此，对大学生来说毫无吸引力的职业前途是正在发展中的公司资本主义经济结构矛盾的一种表现。一方面，公司资本的扩张对入学人数的增加产生了很大的推动作用。另一方面，正在变化着的阶级结构和与公司资本主义发展密切相关的越来越严重的浪费和不合理性，使工作发生了变化，以致于学生的抱负难以实现。过去10年里学生的抗议活动反映了这一基本的矛盾，但是，产生不满的根源还有其它各种社会矛盾。对公共机构方面的种族主义的抨击与其说起因于大学生活的奇形怪状，还不如说起因于全国范围内的种族自决运动。尽管校园里的妇女运动所关心的往往是诸如妇女学习课程等与大学有关的目标，但实际上却是对各种形式的妇女压迫的一种冲击。反对预备役军官训练团和大学军队征募的斗争，仅仅是世界范围内反帝国主义斗争的一小部分。同样，许多青年教师、技术人员、社会福利工作者和其他专业人员的激进主义，在某种程度上，也是对仍然不能将国家的生产能力和财政资源用来为人民服务的一种反应。^①

在过去十年里我们所看到的，只是对美国社会制度及其组织机构合法性的大规模冲击。在1966—1971年间——远在水门事件以前——对联邦行政部门表示信任态度的美国人的百分比从40%下降到23%。对其它主要机构表示信任的比

^① 詹姆斯·奥康纳：《国家的财政危机》（纽约，1973年）。

例下降更为明显。“银行和金融机构”，从67%下降到36%；“大公司”，从55%下降到27%；“军事机构”，从67%下降到27%；“教育机构”本身也从61%下降到37%。^①

人们在大学里和在各种专业组织中更加强烈地感受到民意评价上的这种变化的各种政治表现，这一事实不应掩盖其广泛的社会意义。今天的学生就是明天的劳动者。甚至，今天的劳动者也越来越与学生们一样具有共同的反权力主义的价值观念。丹尼尔·扬克洛维奇进行的一项长达6年的涉及3,522名调查对象的大规模调查表明，在1966—1971年间，大学青年的价值观念发生了根本的变化，这种变化越来越表现出人道主义的、反实利主义的和反权力主义的倾向。^②1971—1973年间，尽管这些观点的政治表现（例如，认为自己政治上属于“激进派”的人的百分比）呈低落趋势，但扬克洛维奇调查的一个更有意义的发现是，基本价值观念的政变仍在继续。同样重要的发现是，反权力主义目标越来越为所有青年人赞成。这一调查得出如下结论：“20世纪60年代的不朽遗产是同一时期在全国大学里不断发展的、现在已经变得更为坚定和更有影响的新的社会价值观念。”^③我们相信，这些调查结果有力地支持了我们的论点：学生运动并不仅仅是由大学校园内的各种事件所导致的；它也不能被理解为用反战和民权运动的偶然合流来解释的一个独特插曲。20世纪20年代初期的学生激进主义相对说来没有表现到政治方面上来，这种情况是与学生意识的不断激进化和青年劳动者意识的富有戏

① 《终期报告》，1973年，第95页。

② 丹尼尔·扬克洛维奇：《20世纪70年代变化中的青年价值观念：美国青年研究》（纽约，1974年）。

③ 同上。

第三部分 教育变革的动力

属性的激进化相伴随的。学生运动和青年人价值观念的不断激进化，是阶级结构变化的一种表现，是利润需要与人类幸福、进步需要之间日益明显的冲突的一种表现。

这并不是说，高等教育结构和学生生活的环境对于根本变革的分析来说是不重要的。恰恰相反，高等教育的再生作用的削弱正昭示了一种根本变革的机会；这种变革不仅将发生在校园里（在那里人们可以非常敏锐地感受到这些矛盾），而且还将发生在其他社会部门中（在那里，高等教育的危机将有助于打破机会与进步的神话，从而暴露控制我们生活的社会制度及其组织机构的缺陷）。

矛盾发展的后果：向后看的意识与革命潜力

“他们和大学四年的生活使我顺利地坐上了驾驶员的位置。”

目前正驾驶着一辆小吨位运货汽车的
马萨诸塞大学学生

象 19 世纪的劳工运动一样，学生和激进的教育改革运动在很大程度上是伴随资本积累而产生的劳工无产阶级化产物。象早期的劳工运动一样，它们也使好斗行为、有时激进的言论与一种向后看的意识融合在一起。

工厂的熟练劳动者试图恢复随着手工艺生产的破产而失去的自由，农业劳动者和农场租地人为他们失去的家庭农场主的社会地位和独立性而悲泣；这些人都可以在 20 世纪的

大学生身上找到自己的影子。这些大学生鄙视在公司官僚机构中谋求领取薪水的工作的想法，渴求像非专为雇主工作的专业人员或中间商所有者那样的随心所欲的个人独立性，同样，向后看意识也表现在教师和工程师身上；当他们被吸收到大官僚机构中去的时候，他们也就为失去的地位和独立性而极感痛苦。

杰斐逊式的理想——独立的财产所有者的小社会——在一个世纪以前就成为被剥夺的农场主和工匠的理想，现在，则逐渐破灭了，因为自由竞争的资本主义制度的发展使它不可能得到实现。今天，自由竞争的资本主义理想——个体中间商和专业人员的独立存在和社会地位——以一种稍许改变的形式在学生对好职业的界说以及他们对“干自己喜欢干的事情”的渴望中表现出来。像杰斐逊式的理想一样，这种自由竞争的资本主义理想与公司资本主义经济的现实之间也存在着尖锐的矛盾。因此，将学生运动的主要部分、当代青年文化与许多白领青年劳动者的不快统一在一起的基本抱负，实际上是一种小资产阶级意识的忧郁反映。

19世纪的劳动者和农场主的意识往往是由他们自己作为独立生产者的劳动经验所造成的。与此不同，今天不满的学生的这种向后看意识却主要来自于他们的父母。学生关于独立性、进取精神、个性和社会公益服务的价值观念反映了上一辈社会服务工作者、独立的专业人员和小实业家的往往未能实现的抱负。^①这些价值观念通过比较正规的“灌输”

^① 关于学生激进分子的家庭背景，参见理查德·弗拉克斯 (Richard Flacks)：《造反的青年知识分子》，载《学报》，1970年6月，第7期；S·M·利普塞特：《大学的造反运动》(波士顿，1971年)。

和“进步主义的”儿童教育方式传递给青年一代。^①早在20世纪60年代以前,公司资本的积累就已经削弱了上一辈中间商价值观念的经济基础。公司资本主义生产的社会关系已经发生了根本的变化,它使现在大学生的上一辈人多半受雇于领取工资或薪水的职业,并大大改变了他们的孩子将面临的职业结构。其结果便是现在大学生一代的中间商意识与这些学生正为之准备的现在和未来的职业与工作结构之间的巨大脱节。

尽管产生了这种不满情绪,但高等教育的结构和发展(一方面)与公司资本的扩张(另一方面)之间的矛盾并没有因此而产生一种革命意识,除了少数学生以外。然而,引起学生抗议的这些矛盾很可能加剧,因为这些矛盾深深地植根于资本主义发展的过程之中。由于白领劳动者的无产阶级化不断地推动美国高等教育的职业化和层构化,所以高等教育中这些矛盾的政治表现可能采取一种更为激进的形式。有两种趋势尽管目前看来尚不十分突出,但很可能在下10年中得到发展。

第一种,由于从中等教育到高等教育的各种严重的阶级不平等和种族不平等逐步升级,因此,入学人数的增加不只是为了提高对我国学校系统中不平等程度的认识。在非尖子学院的广大学生中,已经产生了一批至少对不平等和艰辛生活有所体验的人。他们十分老练,因而在政治上相当活跃;然而他们却又十分年轻,因而会产生各种幻想,并敢于冒险。由

^① 关于儿童教养与家长职业角色之间的关系,参见梅尔文·科恩:《阶级与遵从:价值研究》(伊利诺斯州霍姆伍德,1969年);以及本书第七章。

于他们有共同的日常生活经验以及由于在某些情况下他们居住在相同的环境里，所以他们时常聚合在一起。

尖子学院以外的校园政治不满情绪的发展，是争取更加平等的高等教育的广泛斗争的一种反映。到20世纪70年代初期，社区学院的抗议活动仍在高涨，州立学院所经历的抗议活动较之比较排外的私立非教派学院来得多。^①诸如1968年旧金山州立学院的罢课和纽约等地为开放注册所进行的斗争之类的事件，显露了公司精英和其他特权集团愿意对第三世界学生和不太富裕学生所作出的目光短浅而又狭小的让步范围。因此，这些冲突有助于说明社区学院和某些州立学院在高等教育的阶级等级制中的基本作用，由此动摇了使资本主义秩序合法化的一个核心信念。

可能走向激进化的第二个根源是美国高等教育和阶级结构发展中的类似矛盾。直到最近，专业工作人员和白领劳动者沾沾自喜地接受了这样一个令人鼓舞的观点：他们组成了一个特权集团——一个现代的劳工贵族集团。他们具有更多的职业保障，对自己的工作享有更多的控制权，自然，也能得到更多的钱。他们没有任何理由批判等级制的社会劳动分工。他们与实质上利益一致的财产主集团一起，是资本主义制度的主要受益者，并构成了为资本主义制度进行政治辩护的基础。

尽管专业人员和其他白领劳动者的薪金继续大大超过了

^① 卡拉贝尔：《美国学生运动的衰落》，1974年1月未发表的手稿；还可参见亚历山大·阿斯廷和艾伦·拜尔（Alan Bayer）：《1970—1971年的校园骚乱：它真的完全平息了吗？》，载《教育记录》，1971年秋季号。

蓝领劳动者，^①但这些劳动者精英仍对由此获得的消费权利不感到十分满足。同时，生产中受到高度重视的特权很快被取消了。办公室和“脑力”劳动者的工作环境越来越类似于生产线的工作环境。工程师、教师和技术人员的广泛失业和就业无保障，就是产生这些变化的征兆。^②

当然，意识并不会自动变革以反映变革中的经济现实。但是，在下一个10年里，从事各种职业的劳动者和学生将越来越把自己的失败归之于阻碍他们获得有益工作和过上较好生活的一种共同障碍。于是，公司资本主义经济——他偏好于等级制，生产的浪费和异化，以及它要求学校系统与有关的等级制劳动分工的再生和合法化相一致——可能被认为是问题的一个根源。

当表面看来通过接受高等教育而获得个人出路被事实证明是一种虚空的幻想时，政治的感召力而不是私人的解决办法将不断增强。由于为资本主义制度作辩护的许多意识形态为日常经验所击破，因此，这就为一个有着广泛基础的、要求参与我国生产和教育机构管理的运动，一个要求发展一种解放的教育及其补充(人道的和高效的社会生产技术)的运动奠定了基础。

^① 1959—1969年的资料，参见美国人口统计局：《1970年十年一次的人口调查》，1970年，第PC(1)—C1卷。20世纪50年代以前的半个世纪里，白领劳动者的收入下降到熟练的蓝领劳动者的水平。参见V·邦内尔(V·Bonnell)和迈克尔·赖克：《美国经济中的劳动者》(波士顿，1969年)，表25。

^② 迫使白领劳动者加入工会的压力在某种程度上也反映出他们试图至少取得已参加工会的蓝领劳动者所获得的职业保障。对这一问题的重要性，卡内基委员会并未忽视：“如果〔教员工会〕确实开始讨价还价，那么，我们认为，它应该以一个单位内教职员本身的技能手段为基础，应该以他们自己的仅限于经济问题的合同为基础。”(《终期报告》，1973年，第58页)。

第 8 章 高等教育的改革与白领无产阶级的出现

公司资本主义的矛盾本身不会产生一场革命运动,但是,它们会产生一种革命潜力。现在,高等教育中所表现出来的各种矛盾为我们提供了组织这种革命潜力并使其取得成果的机会。

第9章 资本积累、阶级冲突和教育变革

那时，天下人的口音言语，都是一样……他们说：“来罢，我们要建造一座城市和一座塔，塔顶通天，为要传扬我们的名，免得我们分散于地球各处”，耶和華降临要看看世人所建造的城和塔。耶和華说：“看哪，他们成为一样的人民，都是一样的言语，如今既作起这事来，以后他们所要作的事，就没有不成就的了。我们下去，在那里变乱他们的口音，使他们的言语，彼此不通。”于是耶和華使他们从那里分散在地球各处。他们就停工不造那城了。

《创世纪》。基督教《圣经》《旧约全书》
第一卷，第11章

在前面三章里，我们考察了过去一个半世纪里初等、中等和高等教育的演变情况。我们从历史维度描绘了一幅与我们在第四和第五章里对教育与经济生活关系所作的分析相平行

的图画。然而，我们从历史角度所作的描绘大大超出了我们先前所进行的统计的和结构的分析。因为我们已经能够证明的不只是生产的社会关系在某一特定时期对应于教育的社会关系；我们也已证明，教育结构的变革与生产的社会组织的变革之间有着历史的联系。这一事实——生产结构的变革领先于学校教育的类似变革——为说明经济结构作为教育结构的主要决定因素的重要性，提供了有力的、确凿的证据。

我们关于资本主义经济的不平衡发展和变化着的社会关系对应于美国学校系统的变化着的范围和结构的分析，为今天我们所面临的教育抉择提供了一种批判性的——我们希望——也是建设性的视角。我们将在下一章来讨论这些问题。但是，有关教育结构与经济结构以类似方式发展的知识，并没有告诉我们更多的关于怎样变革教育结构和经济结构的知识。有关教育发展的描述（这种描述能够传达当今美国进行根本变革的策略）必须突破这种对于历史对应性的描述，而去描述产生和保持这些对应性的政治机制和其它机制。简言之，我们希望回答这样一个问题：是什么力量制约着教育变革的进程？

教育是如何变革的？

学校应该使我们适应这个世界。而生活与其说是娱乐，不如说是训练。训练是普遍规律，而娱乐则是例外……

摘自波士顿学校校长的声明，1844年

第三部分 教育变革的动力

毋庸奇怪，历史学家和其他学科的学者对教育变革的过程作了不同的——而且往往是明显对立的解释。

其中有些人，象著名的教育史家R·弗里曼·巴茨(R·Freeman Butts)一样，将美国教育的发展描绘成“……对自由的不懈追求”。^①根据巴茨的见解，支配美国教育史的问题是：“哪一种教育最适合于培养自由的公民和自由的人？”作为新生国家的领导人“……创立和领导了致力于实现平等、民主和自由的共和政体，他们发现，他们需要一种与这一政体相吻合的教育体制。”^②学校控制的问题以有利于民主的方式得到了解决，“平等地对待每一个人和由所有人共同控制的自由社会的唯一机构是政府。因此，政府应当控制免费公立学校。”^③从19世纪中叶免费公立学校的思想向本世纪初教育的阶级分层化的转变，与这一分析十分吻合。虽然早期教育家对自由事业的贡献是巨大的，但是，根据巴茨的观点，它却是不完全的，

他们首先关心的是设计一种能够建立自由制度和培养自由公民的普及的、免费的公立学校。因为，在共和政体的头一百年里，培养对自由社会的共同义务和忠诚的需要是至高无上的。

人们很少注意到作为个人自由要素的多样性和差异性的要求。当美利坚合众国建立在扼制国内反对派和抵御外来侵略者的斗争中变得坚不可摧，以

① 巴茨，载约翰·E·斯特姆(John E. Sturm)和约翰·A·帕尔默(John A. Palmer)编：《转变时期的民主遗产》(纽约，1971年)，第50页。

② 同上，第18页。

③ 同上，第27—29页。

及尽管发生了州与州之间的战争但合众国仍然得到了维护时,这种要求才姗姗来迟。^①

一般说来,自由派思想家所面临的难题是强制学生入学的问题。但是,对巴茨来说这并不是难题:

为了获得更大的自由,就必须限制较小的自由。而为了保证更大的自由,国家必须行使它的权力,不仅务必使学校对所有儿童来说都是合用的,而且务必使所有儿童实际入学。马萨诸塞州在1852年率先通过了强制入学法。这确实是一种创造性地解决问题的方法。^②

这种我们称之为“民主必需”论的被广泛接受的观点,与其说对教育改革作了说明,不如说为学校系统安排了沿着一条未经说明的、预定的,但又显然得到广泛支持的道路向着自由逐步发展的进程。按照这种理论,冲突的唯一作用在于运动的速度,而不在于变革的方向。

其他强调冲突在美国学校教育发展中的作用的作家们,把现行体制看成是小人物们战胜大人物们的标石。这种观点的典型代表是埃尔伍德·丘伯利:“19世纪的第二个25年可以说已经看到了为建立靠税收支持的、由公众控制和管理的、世俗的免费公立学校而进行的斗争。除了为废除奴隶制面进行

^①巴茨,载斯特姆和帕尔默编:《转变时期的民主遗产》(纽约,1971年),第27—29页。

^②同上,第30页。

的斗争以外，在美国人面前，也许没有哪一个问题的解决会引起这么大的反感或激起这么尖锐的对抗了。”^①

这一场有关某个社会问题的激烈争论，自然会把人们划分成拥护或反对这种受公众支持和控制的学校这样两部分人。根据丘伯利的观点，由“……这些城市中的慈善家、人道主义者、有远见的社会人士、新英格兰人以及脑力劳动者……”组成的这种“利益联盟”，在为进步而进行的斗争中，与由“……目光短浅、愚昧无知、思想狭隘而又吝啬的政客、老的贵族阶级以及不讲英语的阶层……”所组成的反动力量展开了斗争。^②

历史学家弗兰克·特雷西·卡尔顿(Frank Tracy Carleton)尤其强调劳工在斗争中的作用：

实际上，每一次劳动者集会……都在呐喊。贺拉斯·曼、亨利·巴纳德、詹姆斯·G·卡特(James G. Carter)、罗伯特·戴尔·欧文、乔治·H·埃文斯(George H·Evans)和其他人都领导着这个运动，但是，强大的推动力来自于已觉醒的和引人注目的并握有选票的雇佣阶级的坚决要求。

农村地区、雇主和富人中，很少有人赞成这种靠税收支持的学校；而且，他们往往用更严厉的语言来表示对这种学校的强烈抗议和尖锐抨击。一项关于

^① 埃尔伍德·丘伯利：《美国的公共教育》（波士顿，1934年），第164—166页。事实上，丘伯利有关教育史的著述很罕分门别类。尽管丘伯利明显地受了最初由卡尔顿提出的冲突理论的影响，但他表达了由巴茨提出的进化论的理想主义。有时它似乎又支持我们讨论过的技术决定论观点。

^② 同上。

不同州免费学校系统（而在实行蓄奴制的南方则完全没有一种免费学校系统）发展的详细研究，证实了这些带有普遍性的结论。^①

我们且把丘伯利和卡尔顿的观点称之为“民众需要教育”论，最近，这一观点被 S·M·利普塞特奉之为“民主阶级斗争论”。^②

同时，其他人又提出一种观点，这种观点既不如巴茨的观点那样鼓舞人心，也不如丘伯利和卡尔顿的观点那样令人激动。这一观点可以称之为技术论。根据这种观点，美国教育的发展和结构适应于由经济活动技能要求的提高和结构所产生的劳动力培训需要。这种观点的典型代表是马丁·特罗（Martin Trow）所作的如下阐述：

正如我们所了解的那样，民众公立中等学校系统是由南北战争后所发生的经济与社会变动所造成的……1870年以后，中等学校系统的发展在很大程度上是对大量具有初等学校教育水平以上的白领雇员被吸收到这个经济结构中来的一种反应。^③

直到最近，这三种观点——民主必需论、民众需要教育论和技术论——一直是美国民众教育兴起的主导理论。毋庸奇

① 弗兰克·特雷西·卡尔顿：《经济对1820—1850年美国教育进步的影响》（威斯康星大学出版社，1911年）。

② S·M·利普塞特：《政治人：政治的社会基础》（纽约，1960年）。

③ 特罗，载莱因哈德·本迪科斯（Reinhard Bendix）和西摩·利普塞特编：《阶级、地位与权力》（纽约，1960年），第438页。

怪,读者会发现,我们认为这些理论都有根本的不足之处。我们介绍这些理论,并不只是因为它们是必需引起重视的标准学术观点,而且还因为我们觉得,许多读者经过仔细考虑以后,将会赞同其中的某一种观点。

民主必需论和技术论都不能说明问题,因为它们所依据的前提是错误的。美国教育的结构、内容和控制的历史在它对于青年的自我意识的压抑方面表现了惊人的持久性。而正是这一事实推翻了诸如巴茨这样的历史学家们的鼓舞人心的观点。控制——而不是解放——是我们大多数有影响的教育领导人的口头禅。^① 尽管中等教育已在很大程度上提倡宽容、思想开阔和世界主义的价值观,尽管美国高等教育的英才教育残余使许多学生的社会意识不断增强,但这些看起来就象独裁主义荒漠中的一片自由绿洲。抱定民主必需论的作者处在一种不值得羡慕的地位上,因为他们对其历史起源作出解释的某些事情是永远不会出现!

技术论观点也没有在民众初等教育史上找到什么依据。在19世纪的经济生活中,找不到任何表明技能要求提高的依据。^② 民众教育的支持者们也不接受学校应教授与职业有关的技能的观点。事实上,可以得到的零散资料尽管表明,在雇主眼里,受过教育的劳动者可能会有“良好的行为”,但也表明,就技术方面而言,他们与未受过学校教育的劳动力相比,

^① 参见迈克尔·卡茨:《早期学校改革的嘲讽》(哈佛大学出版社,1968年);克拉伦斯·J·卡里厄、乔尔·斯普林和保罗·C·维奥拉斯:《危机的根源》(伊利诺斯大学出版社,1973年)。

^② 参见亚历山大·J·菲尔德:《早期工业化的技能要求:马萨诸塞州的情况》,加利福尼亚大学经济学论文,1973年10月。

并不具有更强的生产能力。^① 鉴于在免费公立学校恢复以前，识字人数的比率已经很高——成年白人的90%，因此，难以设想早期学校改革运动的目标是民众扫盲。^② 对中等和高等教育来说，就业技能观点对教育系统需要促进认知发展作了解释，但也并未真正触及诸如新形成的学校系统为什么应采取这种形式这样一个极其重要的问题。我们在前面几章里已经说明，今天学校的社会关系不能从传授认知技能的技术需要来推断。而且，我们还已说明，所传授的认知技能不可能说明教育成就与经济成功之间的关系。^③

支持卡尔顿和丘伯利关于教育发展是出于“民众需要”观点的证据，初看起来，似乎是令人信服的。各种劳动者组织和公民团体常常要求更多的学校教育，因而，到一定时期，学校系统就得到了发展。然而，更进一步的研究却暴露了这一观点的许多疑点。首先，各种劳动人民的组织在我们已研究过的各个时期提出了各种各样的要求。教育的改革和发展与更直接的经济方面的要求——如土地改革、合作社、职业保障等相比，势必得到更少的关注。如果我们暂时接受这样的观点：由于民众要求接受教育，所以入学人数才会增加，那么，怎样解释当他们的其他要求不能得到如此圆满的满足时，他们能够建立一个更大的学校系统呢？我们认为，答案在于，

^① 哈尔·勒夫特：《19世纪40年代新英格兰纺织业劳工：从扬基农场女到爱尔兰移民》，1971年1月，油印稿。

^② 艾伯特·菲什洛：《美国免费公立学校的复兴：事实还是神话？》，载亨利·罗索夫斯基编：《两种制度下的工业化》（纽约，1966年）；M·瓦诺弗斯克斯和R·伯纳德：《美国南北战争时期的妇女和教育》，威斯康星大学人口统计学和生态学中心，研究论文第73-7号，1973年。

^③ 参见第四章。

公共教育的发展既得到了有组织的劳工的支持，也得到了雇主和其他权势人物的支持。哪里组织起来的劳工的教育要求与企业精英的要求相背离——如本世纪初为控制职业教育而进行的斗争，哪里劳工的教育要求一般说来就会落空。（但是，并非总是如此，如由芝加哥劳联所领导的反对职业轨的斗争，就是成功的。）

这种观点的第二个问题是，工人阶级支持教育发展的证据并非都有说服力。各种劳动人民组织提出的教育要求不能代表绝大多数劳动者的看法。无论是19世纪还是20世纪，都只有少数劳动者参加工会。19世纪工会提出的教育要求为卡尔顿的观点提供了主要的依据，而这些工会主要是由相对富裕的熟练劳动者所组成的。未参加工会的平民百姓——农民和工人——其教育要求几乎不可能为人们所看到。可以得到的资料仍然难以支持这种民众需要论。对教育的联合与发展持反对态度既可以从乡村小农场主反对取消乡村学校，也可以从农村儿童和爱尔兰儿童一般都普遍不入学或以后逃学中得到印证。得自本世纪初的资料也同样可作多种解释。对学校改革者的反对，主要来自城市广大的机械般工作的人，在一定程度上也来自教师。农村地区的教育改革几乎总是由外部强加的。^①

第三，卡尔顿的观点促使我们要问这样一个问题：劳动人民是否得到了他们想从教育中得到的东西呢？这是一个难以得到满意解答的问题。然而，有关教育变革的时机选择与内容方面的可以得到的资料并不能对这个问题作出肯定的回

^① 戴维·泰克：《最好的体制：美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974年）。

答。南北战争以前新英格兰和纽约的教育骚动，在很大程度上很可能是受到劳动者和其他不太富裕的人们的不断高涨的战斗精神的推动而爆发的。

劳动者大胆地要求普及教育和由地方管理教育。但是，他们所得到却是完全不同的结果：以整个新英格兰地区为例，从1840年至1860年，入学儿童的比率略有下降。^①集中化的学校制度的形成，教学工作的专业化，以及州政府逐渐坚持对教育的控制权，这些都逐渐削弱了地方管理的基础。在纽约市，可以得到的资料表明，在1795—1860年间，无论是入学人数还是阶级构成都没有很大变化。^②南北战争以前的一个时期，东北部尚处在一个教育改组而不是发展的时期。其它地区——尤其是中西部的北部——教育发展很快。但是，这些地区都不是工人阶级组织或力量活跃的地区。

南北战争以后，新英格兰、纽约以至全美国的入学人数才有了增加。我们并不怀疑民众的力量在开放学校系统方面的重要作用。特别是近年来，对大学开放注册的普遍要求进一步推动了民众教育系统的发展。但是，这里我们又一次看到了一个为我们所熟悉的民众要求与教育变革之间的关系模式。工人阶级和贫困家庭要求获得并在某种程度上已经获得了接受中学后教育的机会。但是，他们是否要求学习那些终结性的社区学院课程呢？他们是否要求进“带烟灰缸的中学”？高等教育中的层构化是他们所向往的吗？

^① 瓦诺弗斯克斯和伯纳德：《美国南北战争时期的妇女和教育》，威斯康星大学人口统计学和生态学中心，研究论文第73-7号，1973年。这个数字指5—19岁的白人。

^② C·凯斯特尔：《都市学校体制的演变，纽约市，1750—1850年》（哈佛大学出版社，1973年）。

对我国的教育体制是根据平民百姓的要求形成的这一观点，我们几乎找不到任何证据。但对由民众需要而对美国学校和大学的发展产生重要影响的观点，则没有什么怀疑。但是，使我们感到震惊的是，多年来劳动人民竟然设法接受更多的教育。不过，一般说来，只有当他们的需要与那些经济精英阶层的需要相吻合的时候，他们才有可能设法接受自己所需要的那种教育。我们怀疑，即使有最充分的证据，是否就能用民众压力来解释美国教育的控制结构——从课堂到校董会到私人基金会。民众压力的观点既不能雄辩地解释需要大批劝学员(truancy officers)的情况，也不能解释对工人阶级和少数民族青年普遍实行按成绩分组教育和区别对待的作法。

即使是民众压力论的更有限的分析——集中分析教育变革的政治机制——近来也被证明大体上是不正确的。教育史上的“修正派”观点也对公认的工人阶级压力是教育改革的重要动因的观点提出了挑战。在不到10年的时间里，迈克尔·卡茨、克拉伦斯·卡里厄、马文·拉泽森、卡尔·凯斯特尔、乔尔·斯普林、戴维·泰克、科林·格里尔(Colin Greer)以及其他人的开创性工作已经描绘了一幅迥然不同的教育史画卷。^①这些人以及其他作者极其细心地研究了早期学校委员

^① 有代表性的著作有：卡茨：《早期学校改革的嘲讽》（哈佛大学出版社，1968年）；迈克尔·卡茨：《阶级、官僚政治与学校》（纽约，1971年）；迈克尔·卡茨编：《学校改革的过去与现在》（波士顿，1971年）；卡里厄、斯普林和维奥拉斯：《危机的根源》（伊利诺斯大学出版社，1973年）；马文·拉泽森：《都市学校的起源：马萨诸塞州的公共教育》（哈佛大学出版社，1971年）；凯斯特尔：《都市学校体制的演变：纽约市，1750—1850年》（哈佛大学出版社，1973年）；泰克：《最好的体制：美国都市教育史》（哈佛大学出版社，1974年）；科林·格里尔：《名校传奇》（纽约，1973年）；克拉伦斯·J·卡里厄：《形成美国的教育地位，1900年至今》（纽约，1975年）。

会的报告，主要改革家的私人信件以及有关的企业和基金会的报告。在研究了传统的历史资料 and 进行复杂的统计处理以后，他们提出了一种新的观点——观点之歧异，难以称之为一个“学派”，但却首尾一贯，足以使我们作出简略的概括。他们认为，民众教育的发展及其结构形式的演变是受与经济和社会活动的工业化和都市化有关的人口统计变化推动的。然而，教育改革的主要推动力不是日益复杂和日益发展的工业部门所要求的职业技能，主要也不是消除城市贫穷的愿望。相反，根据他们的观点，学校之所以得到发展，首先是因为学校是在日益不稳定和面临危机的经济和政治体制下，对文化上日益复杂多样、经济上日益贫困不堪的城市居民进行社会控制的力量。卡茨也许是最著名的修正派理论家，他认为，学校远非是劳动者因战胜了资本家和其它利益集团的反抗而赢得控制权的，相反学校是强加在劳动者身上的。^①

正如我们在脚注中所充分证明的那样，我们已从修正派历史学家那里学到了不少东西。然而，我们对美国教育史的看法却使我们接受一种可供选择的观点——尽管这种观点一般说来是得到了修正派观点的支持，但在一些本质方面却与他们的观点有所不同。

矛盾与教育变革：总的看法

……有关贫民区的全部斗争都是围绕公立

^① 卡茨：《早期学校改革的嘲讽》（哈佛大学出版社，1968年）。

第三部分 教育变革的动力

学校而展开的……

杰科·里斯(Jacor Riis),《另外一半人
怎么办》,1902年

课堂文化的冲突本质上是一种在学校这样的战场上展开的阶级斗争、社会经济的和种族的斗争……这是一种不稳定的平衡,尤其是因为它象其它斗争一样,也是在公正的幌子下进行的。

肯尼思·克拉克(Kenneth Clark),《黑
暗的城市少数民族居住区》,1965年

我们关于教育变革过程的阐释,是我们对资本主义经济所作分析(见第三章)的直接延伸。教育在使阶级结构合法化和形成与阶级结构的再生相一致的意识形态两方面的作用(其要点见第四、第五章),在我们的分析中也非常突出。

资本积累是美国经济变革与发展的驱动力。在生产中,劳动者是与日益增加的机器和其它资本货物结合在一起的。同时,劳动力本身又是通过学校教育和训练得到发展的。资本积累过程的两个重要方面可以加以区分。第一个方面是与每个劳动者生产的货物和提供的服务迅速而持续增长相随的生产力的发展。^①第二个方面是生产的社会关系所发生的同样

^①詹姆斯·奥康纳在他的《国家的财政危机》(纽约,1973年)一书中阐述了一个相关的但又不完全相同的概念——积累与合法化之间的矛盾。

显著的变化。资本家控制生产的范围是通过将不断增加的各部分人分派到各种雇佣劳动地位上去而得到扩大的。同时，资本家的控制还通过企业内劳动的等级制分工的逐步扩大和精细化而得到深化。

资本积累和相关的雇佣劳动的扩大是资本主义制度下扩大再生产的基本方面。资本主义经济的运行与骑自行车有某种共通之处：稳定性需要以向前运动为前提。然而，资本积累和资本家对生产控制权的扩大同时也削弱了再生资本主义秩序的基础。它不可避免地带来雇佣劳动阶级的日益发展和失业的或待雇的劳动者后备大军的扩大。劳资之间的敌对关系，以及由进入大企业和都市地区的劳动者的凝聚力量所促使的工人阶级反对资本的日益增强的斗争潜力，都已威胁着资本主义制度的永存。我们将这种发展与稳定之间的紧张关系看成是资本积累与资本主义生产关系再生之间的矛盾关系。^①在过去的半个世纪里，这一基本矛盾成为推动美国历史发展的主要基本动力之一。

在某些时期，积累与再生之间的矛盾是以激烈的阶级斗争和其它政治活动形式表现出来的——例如，19 世纪最后 25 年里导致经济瘫痪的大规模罢工，第一次大战后又一次爆发的大规模罢工，19 世纪 80 和 90 年代的人民党造反，20 世纪 30 年代后期的静坐罢工和大规模的劳工组织运动，以及 20 世

^① 雷蒙德·卡拉汉：《教育与效率崇拜》（芝加哥大学出版社，1962 年）；乔尔·H·斯普林：《教育与公司制度的兴起》（波士顿，1972 年）；克拉伦斯·J·卡里厄：《意识形态与评价：对选优任能制的追求》，麦迪逊威斯康星教育与评价会议，1973 年 4 月；卡茨：《早期学校改革的嘲讽》（哈佛大学出版社，1968 年）；菲尔德：《早期工业化的技能要求：马萨诸塞州的情况》，加利福尼亚大学经济论文，1973 年 10 月。

纪60年代的都市骚乱。然而，同样重要的是，通观美国历史，居统治地位的精英们已经成功地使阶级冲突局限于分散在全国的工厂、事务所和商店中劳动者的日常斗争之中。迄今为止曾出现过的积累与再生之间的矛盾已被限制在或纳入到资本主义社会所能满足的要求范围之内。这一矛盾已经以各种方式暂时地消除或限制住了：通过改良性的社会改革；通过国家的强制力量；通过雇主使用种族歧视的、性别歧视的、年龄歧视的、文凭主义的和其它方面的策略来达到分而治之的目的；通过传播有利于掩盖而不是揭露资本主义秩序的剥削和异化根源的意识形态观点。把以上每一种方式都包括在内的民众教育的发展，在解决——至少是暂时解决——积累与再生之间的矛盾方面，是一个核心的要素。

因此，美国经济中的这对矛盾，大量地表现在国家部门，尤其表现在教育系统中，这决不是偶然的事。改革家们坚持认为，通过发挥国家的良性职能，我们最紧迫的社会问题都可以得到解决，或者至少能得到相当的缓解。然而，触动改革者良心的各种社会危机都是由资本主义经济的最基本的活动方式所造成的。运用一种不触动作为资本主义制度特征的财产和市场制度的改革策略，这些社会危机便不容易得到缓解。不平等的问题为我们提供一个有力的例证。国家对收入分配过程的干预——例如，通过福利救济、社会保障、失业保险和累进税制——很可能有利于阻止经济领域内公开的阶级冲突的爆发。但是，它们所涉及的问题并没有得到解决。相反，我们将看到一种福利危机，或税收问题上的冲突，或学校系统内部有关资源转移上的斗争。除了工厂车间和公司外，课堂和招生办公室也成为基本社会冲突爆发的场所。

改革者的乐观主义希望并没有得以兑现；不平等的问题并没有得到解决，而只是改变了它的形式。但是，并不能认为从资产阶级观点看这种改革的策略是失败的。把各种社会问题放到国家部门中去解决在再生资本主义秩序方面起到了核心的作用。社会问题本身的表现形式以及随之产生冲突的爆发场所，都不是小问题。与工厂车间或公司中爆发的冲突相比，国家部门中爆发的冲突，即使是剧烈而持久的，但对资本的威胁和对利润的破坏作用也相对小一些。当这些基本矛盾的各种表现移置到国家部门中去的时候，社会问题的阶级性质也就往往给掩盖起来了。

近来，国家在社会再生中的核心作用有了发展。在19世纪最初几十年的商业资本主义时代，在资本主义生产发展之前，核心式的家庭将积累与再生的职能成功地统一在一起。后来，家庭不再作为基本的生产单位，雇佣劳动形式越来越占优势以及大型企业组织的发展，所有这些都产生了破坏积累与再生相统一的问题。资本主义生产的发展和资本主义生产关系的再生需要一种全新的社会制度关系。资产阶级越来越把学校看成是能够提高劳动者的劳动能力，同时再生将劳动成果转换为资本利润的社会条件的一种机构。我们曾试图说明，与教育改革的重要时期恰好重合或接踵而至的是深重的社会动荡和政治冲突的时期。在进行重大改革的时期之前，不断变化着的生产的社会组织与教育结构之间总是出现明显的背离。最后，每一个重大的改革时期都是与将随之而来的新一代劳动者统合到生气勃勃的资本主义雇佣劳动制中去相联系的。这些劳动者来自相对不景气的经济部门或来自国外。更具体地说，学校系统的不平衡发展为经济发达部

门——根据劳动力的需要程度——充当了征募者和把门人的选拔者角色。学校为占支配地位的企业提供劳动力，同时又强化劳动力的种族、民族、性别和阶级隔离。

不断演变的课堂和学校的社会关系也是资本主义发展型式的一种反映，这种资本主义的发展型式首先表现于经济发达部门中企业劳动的不断变化着的社会组织形式。根据不断演变的生产结构形成和改组的阶级、种族和性别关系制度，再加上资本主义经济的不平衡发展，已经在分割的、呈等级结构形式的、种族歧视的、性别歧视的以及排外主义的美国教育结构中得到了反映。我们认为，这种教育体制的出现与发展是政治和经济冲突的产物，这种政治和经济冲突是由资产阶级生产控制权的不断扩大和深化以及这一过程所固有的矛盾造成的。

我们认为，美国教育史上的三个转折点都对应于围绕资本主义生产关系的发展而展开非常激烈斗争的三个历史时期。因此，南北战争以前的几十年——免费公立学校改革的时代——是与工厂制度的兴起、经商不平等的加深以及雇佣劳动力的产生与巨大发展相联系的劳工运动时期。进步主义教育运动——开始于本世纪初——则起源于与劳工组织和公司资本的同时发展相联系的阶级冲突。至少与这一点相同，进步主义教育是对因将农村劳动力——包括移民的本国人——统合到正在兴起的公司雇佣劳动制中去而产生的社会动乱和错位的一种反映。进步主义者所特别关心的问题——效率、合作、官僚机构各种规范的内化以及为充任各种成人角色作准备——反映了大公司中正在变化着的生产的社会组织的要求。进步主义的各项改革就其贯彻落实而言，不过是

公司经理们越来越赞成进行科学管理和控制生产与人事的一种共鸣。

最近一个教育变革和骚动的时期——60年代至今——多半是第二次世界大战以后将如下三种主要集团统合到雇佣劳动制中去的一种反映：被迫离开家园的南部黑人、妇女；在前公司资本主义社会中一度受人尊敬的“有钱”人——小企业家、独立的专业人员；其他白领劳动者。

教育改革的过程：冲突与适应

教育不是某一个人的财产。它属于全体人民。而如果人民得不到教育，那么他们就不得不夺而取之。

奇·格瓦拉 (Che Guevara), 1964年

资本主义的经济动力与教育体制的变革模式密切相关的观点，对于读者来说不会是一种感到新奇的或特别容易引起争论的观点。任何一位最拥护一种一致的历史观的人，都不会对教育变革是强烈的社会冲突的产物这一观点作出相反的评论。对我们的总的看法很可能产生的反应可能是挫折。我们是在没有验明经济利益藉以转换为教育工作计划的机制的情况下描述教育变革过程的。现在我们就来阐释这最后一个关键性的问题。

我们已经论证了，教育变革的动力是资本积累与再生资本主义秩序之间的矛盾性质。教育领域的冲突往往反映了经

第三部分 教育变革的动力

济领域中隐藏的或公开的冲突。因此，有关教育改革过程的分析必须考虑不断改变的阶级冲突的舞台和资产阶级调解阶级冲突并使之转向的机制。这是不容易做到的。实际上，对问题的透彻的阐释必须要求——最低限度——对教育的官僚化和专业化，对主要的私人基金会和半公立机构的作用，对主要政府议策机关的构成，对教育经费和资源分配的重要过程，对家长和学生意见的影响，以及对教师联合会的作用进行深入的调查研究。在这些方面进行历史的和当代的研究是起码的。我们的阐释必然多少带有尝试性。

首先，经济与教育系统具有相当大的差别，他们各自具有独立的再生与发展的内在动力。经济系统内的连续不断的变化过程是资本主义的一个基本特征。教育系统就比较缺乏这种动力：我们的学校和大学、教育基金会和教育学院都倾向于确立一套文化价值和倾向于支持教育精英不断再生这些制度并使之不断稳固化。

其次，这两个系统的独立的内在的发展动力造成了产生经济与教育之间极不适应的现实可能性。我们在前面三章已经看到，教育系统通过其自身的社会关系与经济生活的社会关系的对应，获得了自己的经济价值并对阶级结构的再生作出自己的贡献。但是，资本主义经济的历史发展动力包括生产的社会关系的不断变革和阶级结构的不断改组。因此，相对稳定的教育系统会周期性地出现与生产的社会关系不一致，而且变成一种与资本主义的发展相对立的力量。我们认为，扩大雇佣劳动制、不断改变劳动组织与阶级结构的经济动力同倾向于使其以某种既定形式稳定下来的教育系统之间的分离，是教育变革过程的一个基本方面。

第三,教育系统对新经济条件的适应,是通过两个相互区别而又相互并行的过程来实现的。其一是通过以地方学校董事会、私立教育服务市场以及其它分散的决策机构为中介的千百万个人和集团的相对不协调的利益追求来实现的。这一过程我们称之为“多元适应”。它包括在面临不断变化的经济现实时教育观点发生的多少有些自动的重新取向。历史经验表明,在经济变革时期,教育工作者最倾向于改变自己的教育价值和前进方向——例如,与生产的社会关系方面出现的新的经济合理性相一致的方向。^① 家长们都渴望自己的孩子有一个可靠的经济前途,这些愿望往往支持了一种更加“与职业相切合的教育”。^② 政府把一些资金投入教育决策过程中去,目的是想使教育能适应政府的各种政治支持者的需要。在教育上,这些多元适应的因素为重建教育的社会关系与生产的社会关系之间的“自然”对应提供了一种强大的潜力。其二是周期性的财政危机可能在这种教育合理化的过程中发挥重要作用。当预算充足而雇主对学校系统的产品需求量很大时,教育工作者在发展新的课程和教学方法方面就具有相对的独立性。学生们也可以更自由地根据自己的兴趣来学习。20世纪60年代后期的高等教育就出现过这种情况。但是,当预算吃紧和受失业威胁时,就不可能出现以上情况,也不能满足学生对就业能力不直接管用的教育内容的学习需要。因

^① 宾斯托克:《美国学院产业的生存》,布兰代斯大学1970年未出版的哲学博士论文。伯顿·E·罗森塔尔:《人力资本中的教育投资:劳动力市场中成层的意义》,哈佛大学1972年未出版的论文。

^② 美国人口统计局:《美国的历史统计资料——从十三州时代到1957年》(华盛顿,1960年)。

此，在教育发展中，财政困难的作用在某种程度上就像达尔文“适者生存”理论中所提到的饥荒或干旱的作用一样。

这些多元力量的日常运转——选择学生的“自由市场”、学校公债发行的公民投票、审议当选的校董会等等——强化了关于某种教育体制的形象，这种教育体制的开放的、分权的结构使教育系统不受精英阶层的控制或明显影响。实际上，对学校系统来说，如果它要成功地促进美国资本主义制度的合法化和再生，那么学校系统进行民主管理似乎是绝对必要的。

往往很少为人们所注意的是，教育系统对变化着的经济现实的适应，不管是怎样的多元性，本质上都是受变化着的生产结构支配的过程。正如我们在第三章中所指出的，生产结构的演变是受少数控制着经济发达部门的资本家和经理的利润追逐和阶级特权所制约的。因此，多元适应的过程几乎完全是在民主政治舞台以外的东西所决定的经济框架内展开的。分散管理、民主选举、代表制校董会和地方控制学校财政，都不能阻止确立和继续重建学校结构与生产的社会关系的对应关系的进程。

只有在危机时期——回想起来，它们是作为美国教育史上的重要转换点而出现的——对有关决策机构的控制才会产生重要的差别。正是在这个方面，我们的第二个调节过程——按照阶级利益展开的具体的政治斗争——就提到眼前来了。尤其是在学校系统与经济之间出现严重脱节的时期——19世纪40年代和50年代、本世纪头20年，以及本世纪60年代和70年代初期——学校系统与其说是作为公正记录和计算千百万独立行动者的精华的暗码而出现的，不如说

是作为各个主要社会集团进行斗争的舞台而出现的。有远见的资本家对于民众骚乱的反应具有典型的二重性：物质条件的改善与教育的发展或改革。因此，对19世纪40年代罢工的反应是给予组织起来的劳动者以更高的工资和免费公立学校的巩固。人民党主义作为一个政治运动，其成果是较高的农业收入以及农业推广和教育的发展。对本世纪60年代的民权运动和城市黑人造反运动的反应是试图改善黑人的经济条件和制订所谓补偿教育的宏伟计划。

在每一种情况下，资产阶级——通过使用国家的警察力量来压制反对资本主义的观点，通过比较广义的政治权力自然而然地对生产和投资加以控制，以及通过扩大对用于教育研究、革新以及训练等方面的财政资源的控制——可以大致规定某种可行的教育改革模式；从当时的“经济现实”来看，这种模式是合理的和必要的。支持教育改革的各种力量只有围绕一种共同的和有说服力的社会哲学和行动方案才能彼此携手联合起来。但是，教育改革的思想构架是在所谓“思想的自由市场”（难以用精确的语言来表达）中得以确定的。在相对分散的决策构架下，这种对信息、教育价值以及明确阐述改革方案思想的绝对控制——在很大程度上是由资产阶级通过它的基金会来实行的——在指导教育适应经济变革的过程中发挥了极其重要的作用。

由于没有明确地阐明比正在发展着的资本主义制度更优越的制度，由于缺乏改造社会生活的政治工具，所以，那些提议学校改革（这种改革将严重削弱获得经济利润和经济稳定性的基础）的人，就很容易被当作空想家而被弃之一边。反对资产阶级支配教育改革过程的唯一切实的力量可能是——实

第三部分 教育变革的动力

际上今天就是——一个代表全体劳动人民的、能明确阐明具体教育改革方案和具有比资本主义更好的总的意识形态和纲领的政党。在本世纪的第二个10年里，只有社会党才间接地接近于作出这样一种实际的抉择。而且，一般说来，民众的力量除了混乱无序以外丝毫不能从资产阶级控制的教育改革策略中得到什么东西。

结果，在某种程度上劳动人民的教育目标对正在变化着的经济环境的适应已经开始暴露出某种程度上的倒退的特征。各个集团都因他们所多少无法阻止的经济地位的变化——例如，无产阶级化——而进行斗争，但他们却没有把斗争矛头指向导致这种变化的制度。因此，斗争常常表现为试图回到那已无可挽回的过去年代中去。19世纪40年代的农民，19世纪中叶的劳动者组织，20世纪初期的行业工会以及20世纪60年代的学生运动都曾出现过这种情况。

结 论

由于人性的弱点，工人越有技能，他就越容易变得更自以为是和桀骜不驯，自然，他也就越难以成为机器系统的某一部件，在这个机器系统中……他也许会给整个机器系统造成巨大的破坏。

安德鲁·尤尔(Andrew Ure):《工厂哲学》，1835年

在许多方面，民众教育的发展——现在已提高到大学水平——是一种真正渐进的发展。现在，美国青年进大学的比例要大于135年前上小学的比例。文盲实际上已经消灭了。而在1870年，有十分之一的白人和五分之四的黑人不能读和写。尽管劳动者和他们的孩子有时反对入学，但是，学校教育的这一巨大发展以及它所采取的结构形式并不只是强加在工人阶级身上的东西。对工人阶级来说，尽管实际上获得了识字带来的好处，有机会学习更高深的学问，其儿童的教养有了保障等，但这仍然不是他们的一种胜利。相反，最好把民众教育普及看成是阶级冲突而不是阶级统治的产物。教育改革与发展的推动力来自劳动人民日益觉醒的阶级意识和政治斗争精神。尽管劳动人民至少在过去150年里一直要求自己的孩子能接受更多更好的教育，但有关经济改革和改善物质生活条件的要求却更为急切、更为坚决。在支持劳动人民获得更多教育机会的问题上，资产阶级中的进步人士与其说为了给予劳动者所想得到的东西，不如说为了使劳动者在生产结构中的权力和特权的危害减低到最低的程度。从历史上看，教育变革所发挥的不是补充经济改革而是取代经济改革的作用。

在过去的一个半世纪里，美国教育的发展是资产阶级与它无意而又无情地造就的各社会阶级之间的妥协——即使是一种不平等的妥协的产物。尽管企业界往往被迫取消他们的妥协，而且——正如我们在许多情况下所看到的——总是不能奏效，但是，他们在维护管理教育的最终控制权方面仍然非常成功。劳动人民得到了较多的教育机会，但学校教育的形式和内容却多半是他们所无法掌握的。

自由派专业工作者和有见识的学校改革者——从贺拉

斯·曼、亨利·巴纳德、约翰·杜威和埃尔伍德·丘伯利到克拉克·克尔和查尔斯·西尔伯曼——是这种妥协的不可缺少的调解人。这些专业的教育家发展和宣传妥协的思想基础，阐明了妥协的目标，并帮助形成妥协的方案。由于教育变革的贯彻最终不能离开企业精英阶层的财政支持，所以这些教育精英没有能力发动一场独立的和持久的总体改革运动。

在教育舞台上具有独立力量的主角过去是、将来也一定是劳动和资本。我们的结论是，如果不涉及劳动人民的需要——读写能力、有更大的职位流动的可能性、经济保障、个人发展、社会尊重；不涉及资产阶级建立一种既能提高劳动人民的劳动能力、又能再生其剥削条件的制度的迫切要求，便不可能说明现代美国教育系统的结构和范围。学校确实在很大程度上成功地将积累与再生两种职能结合在一起了。通过掩盖积累与再生之间的基本矛盾，学校系统在维护资本主义秩序方面发挥了重要的作用；在资本主义秩序下，学校也为美国的劳动人民带来了尽管是有限的可也是实在的利益。

像雇佣劳动制的发展一样，学校教育的发展也产生了资本家和专业精英们所未曾预料的和他们所不想得到的后果。学校已被用来压制表示不满的人。通过抓住社会中潜在的激进分子，学校系统帮助从基本的社会冲突中拔去政治上的整针。但是，产生这些冲突的基础仍在于资本主义经济的基本矛盾。教育改革者们在把这些冲突从工厂移入课堂的问题上，取得了部分的成功。因此，正如我们在下一章中将看到的，资本主义的矛盾常常表现为教育系统内的矛盾。查尔斯·西尔伯曼所说的“课堂中的危机”已经展现了大量可供选择的教育变革方案。对这些方案，我们现在将着手讨论。

7
:天四

第四部分

前 瞻

1
2



量
1
2

第10章 教育抉择

……社会革命不能从过去，而只能从未来
汲取自己的诗情。

卡尔·马克思：《路易·波拿巴的雾月
十八日》（《马克思恩格斯选集》，第一
卷，人民出版社，1972年，第606页。
——译者）

同美国历史上其它混乱时期一样，20世纪六、七十年代提出了许许多多重构教育体制的建议。改革者们针对黑人、妇女、住在美国的墨西哥人以及其他受压迫集团为在经济馅饼中取得比较公平的份额所进行的斗争，建议实行不分种族的学校教育，推行补偿教育、开放录取制、建立凭证制度，以及其它旨在建立一个更加平等的教育制度的改革。而针对工作的不满情绪，针对甚至连相对享有特权的阶层也存在的与日俱增的无力感，针对以自己独特方式表现自己性格的青年文化的传播，改革者们则提出建立大课堂，创造自由的学习环境，建立开放校园，实行只记及格或不及格的选科制，以

及进行其它旨在取得更为解放的教育经验的变革。还有一些人提议，我们应当完全废弃学校；在分散而自愿性质的技能交换机构中，在各种参考书服务处和在各种“学习网络”中去完成教育的任务。在上述诸建议中，有些不过是对社会作些小修小补；有些则非常激进。大多数建议至少在半个世纪以前就以某种形式存在了；但也有少数是全新的。一些建议更希望维持现状，而另一些则显然包含着革命目标。至于许多现代进步主义教育家们，则把建立更为平等和自由的学校制度，作为建立公正而富有人道精神的社会的主要手段。

对于上述主张，我们是大不以为然的。读者在发现这一点时，请不要感到惊奇。上述改革所针对的各种社会问题，均有其根源，但这些根源主要不在于学校制度本身，而在于经济系统通常所发挥的功能。各种教育抉择如果不能正视这一基本事实，就会走到以前各种改革的老路上去；这些学校改革因不时同其主要支持者的良好意愿相抵触，故对于扭转不满情绪，使社会危机非政治化，从而对稳定现行的特权结构，起到了促进作用。

学校以及教育改革在社会秩序的再生中将发挥核心的作用。然而，事实并不一定如此。改革的特征，不仅取决于改革本身的内容，也取决于使改革得到拥护的有计划的改革背景和使改革获得成功的改革过程。在上述诸建议中，有许多可以组合成一个有力而又循序渐进的改革方案。这一方案将把最终粉碎资本主义制度，并以一个更为进步的社会秩序取而代之作为自己压倒一切的目标；至于其最近的目标，则无疑会把当今社会改革者们所信奉的许多目标都包括在内。一个革命性改革的方案，其统一主题在于，短期内取得的成功

会为那些参与斗争的人们带来具体的收获，同时推动运动向进一步变革的方向发展。^① 根据社会变革的总战略，我们把旨在发展更为平等、更少压制性的教育的各种建议，归入革命性改革的范畴之内。

主张进行革命性学校改革的人们，必须认清并利用教育在再生经济秩序方面的关键作用。明确地说，正是教育的这种作用，既为利用学校推动革命性变革提供了机会，同时又展示了将其吸收和同化到一项稳定社会秩序的对策中去的危险。我们在分析中并没有暗示，在美国不可能实现平等的学校教育或开放的教育。但我们坚信，如果这些抉择有助于社会秩序的改善，那么，它们必然是更为普遍的革命运动的组成部分，这个革命运动并不局限于学校教育，还包括社会生活的一切领域。在本章中，我们将考察所提到的几种教育抉择；而在考察每一种抉择时，我们都要问：从什么意义上讲，这些建议能够符合其表面目标，并推动彻底改遍美国社会和经济秩序的运动向前发展？

平等的教育

……如果孩子们……每晚回家，一个回到他有钱父亲的铺着松软地毯的画室，而另一个则回到其贫穷父亲或寡居母亲的不舒适的小屋，第二天他们还会象朋友和同伴

^① 革命性改革这一概念的更充分的说明，参见安德烈·戈兹：《社会主义与革命》（纽约，1973年），第4章。

第四部分 前 瞻

一样回到〔学校〕吗？认为他们会一起回到学校的人对人的本性一无所知。

罗伯特·欧文,《工人的辩护人》, 1830年

谋求更为平等教育的建议, 可以分为3组。首先是那些会减轻个人所受学校教育年限的不平等程度的建议(如高等学校开放注册等)。其次, 是试图减轻教育资源分配不平等程度的方案(如试图为学校提供不受地方财产税影响的经费的方案)和在各学区之间进行资源调拨的其它方案。最后是为具有特殊要求的儿童制定的方案, 其中, 对3—5岁贫苦儿童进行的幼儿早年教育计划(project headstart)或许要算最好的范例了。

上述方案的表面目标, 毫无例外都是为了缩小教育机会的不平等, 即使每一个人都有受教育的机会, 而不管种族、性别和父母地位如何。至于说诸方案的目的都在于使个人所受学校教育年限上的不平等程度得以减轻, 则仅仅是因为这对取得教育机会上的更大平等来说是必不可少的。隐藏于这些方案背后的理论基础相当简单。据认为, 收入、工作成就或衡量经济成就的某一测度, 都与教育成就有关。教育成就的差异会造成收入的差异。因此, 如果能够缩小教育成就的不平等, 那么收入不平等也会缩小。同样, 经济机会不均等所发挥的作用, 从某种程度上说, 是通过种族、性别或父母地位对间接影响收入的教育成就产生影响的。把种族、性别以及父母地位作为一方, 而把教育成就作为另一方, 如果这二者

之间的相关程度可以降低（即使没有缩小所受教育年限上的不平等），那么这些背景特征与收入之间的总相关程度也可以降低。

这种简单模式已经成为几个主要争论的思想舞台，而这些争论是围绕着通过建立更为平等的学校教育来取得更大经济平等的策略问题而展开的。不过，该模式非但没有使主要问题得到澄清，反而由于对经验材料作出了相互矛盾、错误百出的解释，而把讨论弄得模糊不清。本世纪50年代末60年代初，由贝克尔、舒尔茨及其他学者所提供的证据，证明教育与收入之间存在着一种统计上的强相关，这似乎支持了利用学校的平等化，向社会平等或经济平等发展的论断。^①稍近些时候的一些作家，尤其是詹克斯强调了这样的事实：虽然教育程度较高的人，平均说来确实比教育程度较低者得到更多的收入，但是，从统计学的角度看，教育的差异只能说明总收入不平等中的极小部分^②。詹克斯断定，即使完全平等的学校制度（就是说，人们在所受教育年限上不存在差异），也可能对收入平等问题完全不产生影响。

一个论断如果过于简单，往往是不足以令人信服的。社会科学家中有人支持也有人反对把教育作为取得更大的机会均等或经济平等的工具，这种情况以如下简单的谬误为基础，即设想学校教育 with 收入之间的统计关系，可以用来预见各种社会变革的后果，而这些社会变革则可能创造出与反映在我

^① 加里·贝克尔：《人力资本》，（纽约，哥伦比亚大学出版社，1964年）；西奥多·舒尔茨：《教育的经济价值》（纽约，哥伦比亚大学出版社，1963年）。

^② 克里斯托弗·詹克斯等：《不平等：美国家庭和学校教育作用的评估》（纽约，1972年）。

们现在能够得到的资料之中的社会经历迥然不同的情境。实际上，我们希望，朝着更加平等的教育制度方向——或者说，朝着较少阶级偏见、性别偏见和种族偏见的方向发展的重要变革，会同教育与经济报酬的分配之间的统计关系上所发生的同样重要的变革联系起来。因此，各主变量之间的现行关系将维持不变——即便这些变量的分布是以前所未有的方式发生变化的——以这一假设为依据的简单模式是完全不合适的。使其它条件保持不变的假设，使用起来固然便利，但却会使人误入分析最无价值的教育变革的歧途。

詹克斯方法的错误，以及围绕着平等教育对实现经济目标之效验问题所进行的整个争论的主要缺点，都可能由那种把教育置于社会之外的教育理论所造成的。这种理论认为，不管好歹，教育都是为开明的改革者、自私自利者、社会名流或毫无主见的官僚所独立操纵的工具。与这种天真的观点不同，我们认为，学校教育恰恰是产生和再生阶级结构的重要组成部分。前面四章所提供的证据表明，随着时间的推移，学校教育的结构已经发生了变化，以适应与资本主义生产关系的改造相联系的各种不断变化的冲突。如果假设不平等是由学校造成的，那么按照这种假设不可能发现学校教育与不平等之间的主要关系，因为与这一假设相反，不平等的学校教育使经济不平等的结构永久化，而这种经济不平等产生于资本主义经济的各种社会关系中，产生于学校系统之外。

这是否表明一种比较平等的学校制度，在建立比较平等的社会方面起不了任何作用呢？也不是这样。

经济不平等的缩小，归根到底是一个政治的而非经济的

问题。经济不平等的合法化，是对控制着美国经济的各种基本制度进行政治辩护的关键。一种教育制度，如果消除了社会偏见，那就很难对这种不平等的合法化有所贡献。而在目前强调选优任能过程的情况下，平等的学校制度则会极大地削弱为等级制特权作辩护的基础。事实上，我们相信，谋求种族平等的运动，以及越来越受到良好教育的劳动者中普遍的不满情绪，从某种程度上说，都是教育成就越来越平等的结果。^①然而，一种比较平等的学校制度仅仅通过人力资源分配的均等化，是不可能创造出更为平等的社会来的。它只能为组织一个致力于实现更大的经济平等的运动创造政治机会。平等主义学校改革，必然会毫不隐瞒地带政治上色彩；其目的必然是削弱学校系统使不平等永久化的能力。然而，这至少需要实现三个目标。平等主义教育改革方案，必须彻底弄清平等不是一个亚文化价值观念(subcultural values)的问题，它也不是一个生物学上的问题，更不是狭义的经济学问题。平等是一个政治问题。要建立一个更为平等的社会，其唯一的途径在于通过政治斗争。其次，平等主义教育改革必须努力破除使不平等显得有益、公正或不可避免的神话。最后，平等主义教育改革方案还必须努力使各种不同的社会团体联合起来，同分化不同社会背景的劳动者的企图作斗争。

让我们就高等教育的开放注册制这一特殊的平等主义教育改革的实例来考察一下如何运用上述原理吧。这种改革能够很好地满足第一个目标，即不平等问题的政治化。倘若少

^① 《美国劳动》，特别工作小组给卫生、教育和福利部部长的报告（马萨诸塞州坎布里奇，1973年）。

数民族的青年和出身蓝领劳动者家庭的青年，都得到了自己那份高等教育证书，则会使按照阶级和种族等级制来组织生产和社会生活的合法性基础受到极大的削弱。人们越来越认识到，对劳动的不断剥削和对各少数民族的社会压迫，与其说是由劳动者在文化、生理或技能方面所存在的任何不足造成的，不如说是由居统治地位的精英集团的政治权力造成的。然而，开放注册制并不一定会导致教育证书的平等分配。随着更为自由的入学政策的实行，高等教育中形成了一种更为牢固的内部分轨制度，准文学士学位急剧增多。而这些都象征着新的教育成层化^①。

开放注册制与第二个目标(即破除反平等主义神话)之间的关系也同样模棱两可的。诚然，开放注册能够并且在某些重要情况下已经破除了只有被严格挑选出来的少数人才能从高等教育中获益的观念。^②越来越多的黑人、居住在美國的墨而哥人和出身蓝领劳动者家庭的青年在高等院校的出现，也使大学教师越来越难以在不招致抗议的情况下鼓吹传统社会科学所宣扬的种族主义和杰出人物统治论的神话。但是，在不少院校里，许多中学教育明显不足的学生所面临的却依然是充满敌意的或漠不关心的教师，他们一心从事传统学术课程的教学。在这种情况下，这些新学生中出现的大面积不及格的现象，则可能又加强了歧视观念。

① 杰罗姆·卡拉贝尔：《社区学院与社会成层化》，载《哈佛教育评论》1972年11月，第424卷，42期；E·K·特林伯格：《开放录取：一种新型的分轨制教育？》，载《叛逆的社会学家》1973年秋季号，第4卷，第1期；杰罗姆·卡拉贝尔：《开放录取制展望》，载《教育记录》1972年冬季号，第30—44页。

② 亚历山大·阿斯廷和杰克·罗斯曼：《有关开放录取的论辩：形势报告》，载《变革》1973年夏季号，第5卷，第6期。

最后,我们相信,开放注册会在使社会背景各不相同的劳动者联合起来方面起重要作用。高等教育普及化将打破劳动人民之间人为的文化界线。更具体地说,随着高等教育受益者的可能数目急剧增多,公共高等教育在政治舞台上的作用将得到加强。这不仅能给已注册入学的学生,而且也能给大学教师带来直接的物质利益。然而,事实往往并非如此乐观。如果政府立法机关和大学管理机构主张开放注册,却不增加可以得到的资源,那么,扩大入学人数的规模就将表现为增加教师的课程负担,学生的班级规模更大且更非人性化,同时,因“教育质量下降”而责怪新学生的可能性也会增大。

由此可以证明,不能抽象地评价这种改革,实际上,对任何改革都是如此。它可能产生极其呆滞的后果,但它并不一定会产生这些后果。一种开放注册的、免收学费的、不分轨的、课程与评价方法适合所有学生需要的、能够有效增加教育经费的、同时还能批判为现状唱赞歌的观念的教育方案,实际上已经构成了一种革命性的改革方案。这一方案取得成功的关键,将取决于学生、教师、社会各团体和劳动者组织的有效联合。如果对其它平等主义改革也进行类似分析的话,则可能揭示出(至少在某些情况下可以揭示出)一种真正革命的潜能。

免费学校

与其困死,不如饿死。

巴黎学生运动口号,1968年。

为什么要把权力主义学校的重负加在我们青年人身上？青年人为什么要在软弱无力、低声下气而又专横刻板的气氛中，在没完没了的烦恼和行为限制中打发自己的大部分时日？在一个民主社会里，个人同正规机构之间的最初的实际接触为什么竟是如此极度地反民主？

近些年来，许多人一直在思考着这些问题。一个新的运动——免费学校改革运动，由此产生了。在保罗·古德曼(Paul Goodman)和亚伯拉罕·马斯洛(Abraham Maslow)^①这样一些可敬的思想家的极大启发下，过去十年来，涌现出了一大批思想敏锐的现代教育诠释家和批评家，他们就沉闷的学校面目提出了一些颇富创造性的抉择。从乔治·丹尼逊(George Dennison)、詹姆斯·赫尔顿、赫尔伯特·科尔(Herbert Kohl)以及乔纳森·库佐尔(Jonathan Kozol)的私人日记，到约翰·霍尔特(John Holt)的纲领性著作，再到查尔斯·西尔伯曼的完全成熟的社会分析^②，这些批评家们的思想和策略，很少不会使从事教育工作的人无动于衷、不为之动容。

实际上，除了反动派或孤陋寡闻者外，谁还会不同意关于解放教育的理想呢？显然没有一个人。事实上，免费学校与大课堂的策略已成为一对奇特的伙伴。以前的嬉皮士和富有

① 保罗·古德曼：《义务性的错误教育》（纽约，1964年）；亚伯拉罕·马斯洛：《存在心理学探索》（纽约，1962年）。

② 乔治·丹尼逊：《儿童生活》（纽约，1969年）；詹姆斯·赫尔顿：《如何在祖国求生》（纽约，1971年）；赫尔伯特·科尔：《大课堂》（纽约，1970年）；乔纳森·库佐尔：《幼年死亡》（纽约，1971年）；约翰·赫尔特：《星期一我干什么》（纽约，1972年）；查尔斯·西尔伯曼：《课堂中的危机》（纽约，1971年）。

的郊区居民，激进学生运动的流亡者和《命运女神》杂志的编辑，训练组心理治疗学家和美国卫生、教育和福利部部长，以及来自其它各个政治领域的教育解放者都发现，大家为了一个共同的理想而联合起来了，建立一种民主、合作和非结构化的、促进而不是妨碍个人发展的学校教育制度。

这简直好得叫人难以相信！我们确实相信，对目的统一性和对理想明确性的知觉是很容易产生错觉的。这种错觉已经使改革运动发展了一段距离，但也付出了代价：没有对教育压制性的阶级基础作现实的分析，提不出一条与这种压制性作斗争的长期可行的策略。我们相信，这些不足是可以得到克服的（正如库佐尔、阿伦·戈劳巴德 [Allen Graubard] 及这场运动的其他激进学者最近发表的著作所表明的那样，实际情况也是如此^①），而免费学校运动则可能被改造成为一支强大的进步力量。要做到这一点，需要在这场运动内部，使那种否认学校独立于社会之外的分析，以及把学校实实在在地置于其社会经济背景之中的分析，都得到发展。我们相信，这种分析的必然结果，是要求对资本主义经济进行改造，而这将成为谋求解放的教育的革命方案的指导原则。

为了否定现行免费学校运动的经济学、哲学和政治学基础，我们来作一番讨论。对于这场运动所内含的经济学原理，我们的批评是极其简单的，并可从本书所进行的分析中直接看出来。教育系统以公司和工厂为蓝本来仿造自身的社会关系，并以此来训练人们，使其在经济生活领域中占据一定的位

^① 乔纳森·库佐尔：《免费学校》（纽约，1972年）；阿伦·戈劳巴德：《解放儿童》（纽约，1973年）。

置。因此，学校教育的压制性方面，决非是不合理或不正当的，而相反是经济现实的、系统的、普遍的反应。解放的教育本身会导致不适应就业的需要，还会引起工作忧郁情绪的扩散。此外，解放的教育本身也不会单独对更为自由的生活起促进作用，因为教育压制性的根源在学校系统之外。如果说学校表现为一种比较人道的形式，那么，工作也必须表现为一种比较人道的形式。

这种经济现实对教育哲学来说具有某些含义：免费学校运动必须发展一种教育哲学，这种教育哲学认识到，解放的教育系统必须是为经济生活中的民主和参与而训练青年的。为避免再度出现早期进步主义运动的那些失败和曲解，这种教育哲学还必须是革命的和平等主义性质的。从这里，我们发现，免费学校改革的主导观念，虽则强调取消权威，崇尚让儿童“真正的内在本性”不受沾染地得到发展的理想，但仍然是空洞而又夹杂着朴素个人主义色彩的观念。就个人而言，民主，尤其是经济民主，既包括权威，又包括内在的社会意识。总之，社会主义不仅包括合作的能力，而且还包括斗争的意志。现实主义的教育哲学必须反映这一点。

免费学校运动的一个更突出的缺点，涉及到这场运动对待——或更确切地说，无视——其自身阶级构成的方式。在教师、学生及家长中，支持这场运动的只是为数极有限的且享有特权的那一部分人。尽管如此，这场运动还是将这种理想作为普遍接受的理念而提了出来；不过，由于这种理想本身没能得到其他社会集团（其中最明显的是受压迫的少数民族和传统的工人阶级）的承认，因此依然是令人费解的。这样处理问题会产生一个政治性的错误，即只围绕充实自己的观

念而不是在加强与眼前需要和目标都不同的其他阶级和集团的战斗联盟的同时，在运动过程中充实自身以确定策略方向。而要对经济生活进行革命的改造和实行经济生活的民主化，显然需要各个社会集团和阶级（如少数民族集团；白领、蓝领劳动者和技术劳动者；公共部门的雇员；以及妇女运动等），采取联合的行动。当然，不论哪一个团体，都有特定的、各不相同的当前教育需要和抱负。毫不奇怪，教育解放运动还必须采取这样的形式，即在各集团之间建立一种合作的（更不必说是排除冲突的）联盟。某一东西对甲集团而言可能是有效而公正的，但对乙集团而言则可能是毫不相干的——至少在某些情况下是这样。这样一来，教育解放运动如果没有认清自己的阶级基础，就有可能导致根本性的战略错误，即把自己的观念看作是普遍有效的观念，而没有看到自己的出现只是一种特定的社会历史事件，因而就不可能认清引起这场运动和可能推动或阻碍这场运动进一步发展的各种社会力量。

在前面几章里，我们已为分析教育变革提供了一个框架。我们认为，可以把这一分析框架运用到当代学校改革运动上来。根据这种对经济变革与教育变革之间对应过程的历史诠释，教育制度和观念方面的每一次重要变革，都是由于生产结构、劳动力的阶级构成以及受压迫集团的身份产生变化而发生的。工厂生活的出现，不仅引起了激进的工人运动，产生了19世纪的免费公立学校，还形成了民众教育的观念。而本世纪初叶公司资本主义的兴起，则产生了进步教育运动和教育的官僚等级层化的现象。在现代，发生了另一种对教育具有内在意义的基本的经济变革，即以前始终是独立的非体力

生产者的无产阶级化。公司、政府及非赢利性的经济部门中就业人数的大规模增长，已使不专为雇主工作的专业人员和传统的小规模的中间商企业（即独立生产者的历史形态）黯然失色。因此，传统的受人尊崇的独立职业，如中间商、享有特权的白领职业、专业人员的职业和技术性职业，现在都变成了雇佣劳动性质的职业。专业人员和在小企业工作的人们，不再信心十足地指望将来能够控制自己的劳动过程，找到富有创造性的工作出路或掌握决策权。一些客观上失去权力和地位的人，容易变得激进起来。他们试图在某些生活领域中，重新实现业已破灭的独立自主和亲自参与管理的理想。至于学生运动和青年文化运动，则大多包含着一种富于怀旧色彩的激进主义思想，而这种激进主义也自诩崇尚自发性和个人自由自在的独立性的理想。一些年轻的专业人员，也将工作自主性和个人主义生活方式在个人目标和社会目标中的地位，提高到一个统率位置上。上述观念，可以说是由小资本主义时代拥有财产权阶级的种种抱负派生出来的。但在公司资本主义时代，这些观念已与时代潮流大相径庭——姑且承认它们是鼓舞人心的和启发人的，除非它们已根据一定的方式发生了变化，而这些方式又是与对美国经济和社会结构进行根本性改造的政治需要相吻合的。

但是，就教育变革而言，所有这一切都意味着什么呢？免费学校运动既想使教育更富有人道精神，又想促进对经济生活的结构所进行的根本性改造，但它的可能性如何呢？正如讨论平等主义改革的情形一样，我们的评价也必然是不明确的。

免费学校运动可以被旨在使发达资本主义秩序现代化和

合理化的改革方案所同化,就此而言,其可能性是很可观的。新的公司组织本身需要在教育的社会关系方面来一场变革。对于大部分劳动力来说,作为装配线和工厂制度特征的直接惩戒和强调外部奖励的做法,已经为作为服务人员和办公室工作人员特征的内化的规范来激发工作动机的做法所代替了。合作的而非个人之间相互竞争的劳动关系越来越受到重视。中间商资本主义(这使我们联想起椅子钉在地板上的教室)已让位于公司资本主义,从而带着我们慢慢吞吞地走进了一个多世纪来许多教育改革家提倡设立大课堂、极度轻视分等和重视内化行为规范的年代。因此,免费学校运动所包含的要素,完全与现代公司资本主义谋求至少一小部分劳动者的“软”社会化的需要相谐和;由此公司领袖、政治领袖便与支持免费学校运动的“激进派人士们”结成了奇特的联盟。的确,教育解放完全是由“激进派人士”提出的;这一冠冕堂皇之语,很容易演变成这样一种具体实践,即把学校系统的大部分放进发达的公司资本主义的模子里去,重新加以塑造。这样一来,与教育解放运动的鼓舞人心的先驱者——进步运动——相同,教育解放的观念也就可能变成一种统治工具。

然而,免费学校运动的革命潜能还是巨大的。有关免费学校教育的许多言论和结果,虽然很容易为现代公司和政府官僚所同化,但有很多却是它们难以消化的。青年人由于在读书期间的主要经历具有合作、民主和充分参与的色彩,故而他们将发现,统合到劳动世界中去是一件令人痛苦不堪的事情。从真正的免费学校出来的学生已经懂得,等级制组织并不是自然的、最佳的或唯一有效的人际关系模式。

不过，若要发起一个能改造社会结构的运动，仅仅考虑个人不满和职业忧郁还是不够的。免费学校具有反权力主义的和自发论的道德观，它与异化劳动不共戴天；但是，单凭这一点还难以为革命性的政治运动奠立基础。于是，有些人把目光转到了吸毒和纵情享乐上，有些人滋生了反主流文化的情绪，有些人试图回到现实中来，不再作幻想或寻求行会式的办法，还有些人则滋生了一种于个人、于政治均有害的自憎心理和玩世不恭的态度。

免费学校运动潜在的革命影响，从更大程度上说取决于这场运动有多大能力使参加运动的人们意识到该运动所追求的理想一般不可能实现的原因，而不是取决于它有多大能力在我们的学校中创立小乌托邦。免费学校要想成为人类解放的一种有效工具，不能只创造暂时的、不受一般法规节制的自由绿洲，而必须使人们对资本主义社会中的压迫现象以及如何与这种现象作斗争的问题有所了解。当然，免费学校的毕业生，由于对自己的困境缺乏政治上的认识，可能会把自己的不满完全归因于学业失败，归因于人的本性，或归因于生产的必然要求。尽管如此，政治上富有激进色彩的免费学校运动，仍可能很好地为革命者提供发育的温床。免费学校教育的过程和内容也都发挥了重要的作用。免费学校运动必须超越激进主义的生活方式，并不为教育形式所迷惑，同时还必须开始把各种解放工具教给学生。总之，免费学校运动主要取决于运动自身对政治的自我认识的发展。

相对富裕的人们，正在构想各种乌托邦式的教育抉择。他们之所以这样做，并不是出于对永恒而普遍的道德责任的关心，而是为了解决自身生活中存在的各种特殊的历史矛盾。当

然，这些矛盾不会扩大到工人阶级中的所有阶层，也不会扩大到其它潜在的革命团体。正因为这个原因，免费学校改革的理想可能难以为各受压迫的少数民族和在美国历史的较早时期便无产阶级化的劳动者团体所接受。以前独立的专业人员和在小企业里工作的人们，现在也成了工人阶级的重要组成部分。但是，他们必须懂得，不管他们所设想的各种教育改革与其它潜在革命团体的长期目标多么一致，这些教育改革既非出于道德之必需，甚至也不一定会引起那些可能的同盟者的兴趣。

免费学校运动的政治影响，在很大程度上将取决于学校改革者、学生以及年轻的白领劳动者和专业劳动者组织所追求的目标。如果他们只想使刚刚无产阶级化的非体力劳动者激发起怀旧意识，如果他们只试图恢复自己在生产等级制中业已丧失的特权，即作为独立决策者和他人劳动之指导者的特权，那么，他们就会使自己与其他劳动者脱离开来。他们接受一套教育目标，倘若仅仅是为了摆脱自己的阶级困境，那么，即便借用了自由和人道的名义，也会与其他劳动者相脱离。相反，若使免费学校运动旗帜鲜明地政治化，支持劳动者参与的和平等的民主制，采取旨在同一切受压迫集团结成联盟的策略，则会为学校的解放真正提供一个能动的基础。

非学校化

……拿走吧，拿走这支短蜡烛……

莎士比亚，《麦克佩斯》

近来最为激烈的并得到越来越多人拥护的教育建议是取消学校。这一观念得以流行，在很大程度上应归功于伊凡·伊里奇(Ivan Illich)撰写的一本说服力颇强、分析颇为透彻的书，《非学校化社会》^①。在这本书中，伊里奇通过否定进步的自由主义的基本原则，勇敢地正视现代价值观危机的一切领域。他抛弃了自己称之为“消费神话”(myth of consumption)的东西，即一种由操纵性官僚体制骗售给人民群众的令人痛苦而又虚幻的观念。他把各种福利性和服务性机构当作问题的一部分，而不是当作解决这一问题的办法来看待。他否定教育是伟大的平等化机器的信念，否定教育是通向个人解放的坦途。学校，伊里奇说，完全必须加以取缔。

伊里奇并不仅仅停留在批判上；他把用来解决压制性教育问题的各种建设性的技术抉择加以概念化。而且，他还把现时代看作是革命的时代，因为经济和政治生活中各种现存的社会关系，包括占支配地位的学校教育的制度结构，已经成为解放运动和社会生产技术发展的障碍。在这一点上，伊里奇的确是一针见血，因为当今所有发达的工业社会，在技术可能性与社会现实之间都存在着一种紧张的关系。对此，伊里奇直截了当地表明了自己的见解，即发展各种参与性的、分散化的以及自由的学习技术，这当然是一种与以往根本不同的有关教育的社会关系的见解。

^① 伊凡·伊里奇：《非学校化社会》（纽约，1970年）。欲了解对伊里奇比较全面的评价，参见赫伯特·金蒂斯：《教育的政治经济学初探》，载《哈佛教育评论》，1972年2月，第42卷，第1期。

我们认为,伊里奇对现代社会的描述是入木三分的,但他的分析却并不恰当。其结果,他所提出的方案便与未来几十年里进行革命重建的非常复杂而迫切需要的政治要求、组织要求、思想要求和个人要求相背离。尤其重要的是,曾经对伊里奇很迷恋的教育工作者和学生们(因为他的观点刚好反映了我们所受到的个人挫折和幻想破灭的境遇),现在不再对它的方案感兴趣了。

教育改革者通常会犯这样的错误,即认为学校系统好象存在于社会真空之中。伊里奇没有犯这种错误。相反,他把现代教育所存在的内在不合理性,看成是更大社会的不合理性的反映。他认为,要想了解先进工业经济存在的种种问题,关键在于了解其消费活动的特征以及支持这些活动的思想观念。而学校反过来则是适应于培养驯服而又可摆布的消费者的典型的官僚模式。

伊里奇认为,指导现代社会生活及人际行为的,是一种具有破坏作用的“制度化价值”(institutionalized values)体系。人们如何理解自己的需要,又如何规定满足这种需要的手段,都是由这种价值体系决定的。制度化价值的培养过程,能保证使个人的一切需要,包括身体的、心理的、社会的、智力的、情感的以及精神的需要,都转换成对商品和服务的需求。人的“心理无能”(psychological impotence)是由制度化价值所造成的;与此相对照,伊里奇认为“心理健康”(psychic health)则源于个人和社会的自我实现。由于一个人健康与否是受各种制度化价值支配的,所以一个人的健康不在于他创造了什么,而在于他拥有什么——他的职业地位和物质消费水平。对积极主动的人来讲,商品不过是从事各种活动

的手段或工具；但对消极被动的消费者来说，商品则成了目的本身，而活动倒成了支持或表现一种适意消费水平的手段。因此，从心理学角度看，制度化价值是在人们对商品和公共服务的盲目崇拜中得到体现的。伊里奇的见解所依据的即是对商品拜物教的否定^①；

我相信，一个称心如意的未来，取决于我们是否有意地……创造一种能使我们自然地处事，不受外界约束而又相互关联的生活方式，而不是维持一种只许我们制造和毁灭、生产和消费的生活方式。^②

说商品拜物教被制度化，有两层含义。第一，在现代工业经济中，“供货系统”（即商品和服务的供应者）是一种庞大的官僚机构，这种机构把个人看作是其产品的受纳者。商品是由等级制的和非人格化的公司所供给的，而服务则由福利性官僚机构所提供，这些福利性官僚机构享有“……对社会想象力的专业方面的、政治方面的以及财政方面的垄断权，享有确定价值标准和可行性标准的垄断权……由此整个社会被引入到永无止境的服务消费的神话世界之中。”^③

第二，说商品拜物教被制度化，还有这样的含义：由同样的供货系统所提供的服务替代了各种自发的活动，而消极的消费主义价值观不仅是由这种供货系统所导致的，而且也是

① 伊里奇本人并不用“商品拜物教”这个词，但由于在上下文中这个词较“制度化价值”更为达意，故为我们采用。

② 伊里奇：《非学校化社会》（纽约，1970年）。

③ 同上，第44页。

由这种供货系统所强化的。

……各种操纵性机构……不管从社会角度看，还是从心理角度看，都是“沉溺性”机构。社会性沉溺……存在于这样一种倾向之中：如果较少的量未能产生如意的结果，那么给出的处方就应加大量。心理性沉溺……则是在消费者一心只想越来越多地参与过程或得到越来越多的产品时，才产生的。^①

而且，这些供货系统“……不仅强求人们反复地使用同一种产品，同时还阻挠采用能产生同样结果的其它更好的方式。”例如，通用汽车公司和福特公司：

……不仅生产交通工具，而且更重要的，它们还操纵着公众的兴趣爱好，如把交通需要说成是对私人小汽车的需求，而不是对公共汽车的需求。它们出售的是操纵机器的欲望，在极度舒适的心境中飞车驰骋的欲望，同时，也使人们在开车后产生奇特的想象。^②

毋庸讳言，文献中对私营生产情况下沉溺性操纵的分析是很深刻的。伊里奇的贡献，在于他把这种分析推广到了服

① 伊里奇：《非学校化社会》（纽约，1970年），第55页。

② 同上，第57页。

务性和福利性的官僚机构领域：

最后，教师、医生和社会工作者都意识到，他们各自的专业服务虽然有差别，但至少有一个方面是共同的。那就是，他们提出了他们所提供机构性治疗的进一步要求，这比他们能够提供公共服务性机构的速度要快得多。^①

得到良好社会化的人对于这些不足的反应，自然是要加强福利性制度的权力和扩大其管辖范围，仅此而已。而伊里奇则恰恰相反。

伊里奇分析问题的总框架是他所提出的教育建议的基石，因而受到人们的密切关注。由于商品拜物教基本上是一种心理态度，故对它的攻击首先必须从个体水平而非政治水平上进行。对伊里奇而言，每一个个体都应该对破除自身的神秘色彩负责。价值的制度化，是由心理操纵而非外在强制而发生的。因此，反对这种制度化，便是个人意志的一种非政治性行为。这样一来，社会变革运动也就成了提高人们意识水平的文化运动。

然而，即使在个体这一水平上，以否定心理操纵形式表理的政治行动，也是十分重要的。福利性官僚机构、商品以及服务等必须禁止用于传播各种拜物教价值观。实际上，这才是非学校化政治行动方案的基石。教育系统作为一种强制性制度化价值的发源地，其优先地位必须加以否定。这种否定

^① 伊里奇：《非学校化社会》（纽约，1970年），第112页。

的政治学，或许还可以推广到设计广告领域，以及其它各种心理操纵领域。

鉴于商品拜物教具体的社会表现是生产和消费水平的显著膨胀，伊里奇的政治行动方案所采取的第二个步骤就是以闲暇来取代劳动。在伊里奇看来，劳动是一种邪恶，就其本性来讲是无所得益的。另外，劳动取得与“活动”(activity)同样的地位，也未得到伊里奇的承认：

……“制造”与“活动”并不相同；实际上，两者竟如此不同，以致彼此从不能相互包容……现代技术已经提高了人类放手让机器去制造东西的能力，因而其可能的活动时间得到了增加……一个人如果相信制造东西或劳动是善行，而游手好闲才是邪恶(这与亚里士多德的观念相反)的话，那么，对他来说，失业即是十足的游手好闲。^①

另一方面，伊里奇对劳动-闲暇选择的看法也发生了转变，这种转变基本上是非政治性的，并且可以从废除价值灌输这一思想中自然地推演出来。伊里奇认为，人们干活之所以那么卖力，工作时间那么长，乃是因为他们接受过教育，相信自己的活动成果(即消费)是具有内在价值的。废除“硬性推销商品”的官僚机构，将会使个人自己发现自己的活动成果具有内在价值这一看法的荒谬所在。

在伊里奇的政治行动方案中，第三步是考察社会供货系

^① 伊里奇：《非学校化社会》(纽约，1970年)，第62页。

统进行实际变革的必要性。他认为，各种操纵性机构必须撤除，而代之以允许个人自由发展的组织形式。伊里奇将这些新机构称作“欢乐性”(convivial)机构，并将它们与左派的政治倾向联系起来。

欢乐性机构的控制限制了其作用的发挥；当某种机构从欢乐性一端移到操纵性一端时，各种规则便逐渐要求人们进行不情愿的消费或参与……而当某种机构从操纵性一端向欢乐性一端移动（而不是在这一端上）时，我们就能看到，各个企业虽然在自身领域中相互竞争，但并未开始大张旗鼓地进行广告战。在这方面，我们看到有手工洗衣匠、小面包商、女理发师，至于说专业人员，则有某些律师和音乐教员……他们之所以能够获得顾客，凭的是个人接触，凭的是相对较好的服务质量。^①

简言之，伊里奇所谓的美好社会，是以小中间商资本主义（与公司资本主义相对）为基础的。在这种社会里，商品和服务市场都是竞争性的，而政府的作用包括：防止进行操纵性宣传；发展各种适合于自发性的团体式的福利机构（如教育、保健与医疗服务、犯罪预防与罪犯教养、社区发展等）使用的左倾欢乐型技术；提供社会基础设施（如公共交通运输等等）。由此可见，伊里奇所提出的建立教育的“学习网络”和“技能交换机构”的建议，不过是对发展左倾的欢乐型技术这

^① 伊里奇，《非学校化社会》（纽约，1970年），第55—66页。

一见解的具体运用而已。

不管在伊里奇哪一个阶段的政治论辩中，消费操纵模式都处于关键地位上。然而这种模式是十分不正确的。首先，伊里奇认为，社会腐败的根源在于公司官僚机构的自主的操纵行为中。然而，正如我们业已指出的那样，社会腐败的根源必须从资本主义基本经济机构的正常运行当中去寻找，而对资本主义而言，为了进行资本积累，为了满足劳动等级制分工的需要，它总是要牺牲劳动、教育及社会平等的健康发展的。此外，假定个人必须参与经济活动，这些活动的社会成果也是不会准确地反映个人的偏好与价值观的，也决不会反映大权在握的官僚和轻易上当的消费者的自主意愿的。因此，倘若只取消操纵而维持基本经济结构的话，那只能对社会生活产生微不足道的影响。

其次，伊里奇认为，消费者意识的根源，在于个人的操纵性社会化，这种社会化是通过受公司官僚机构和福利性官僚机构所控制的各种媒介而实现的。正是这种制度化的意识，使个人在选择社会成果时，可能违背自己的实际需要。不过，在进行因果分析时，是决不能把各种社会化媒介作为评估社会系统总体行为的基本解释变量的。特别是在资本主义社会，消费者意识是通过个人的日常活动与观察而形成的。各种作为推销场所的操纵性机构，虽则不会产生商品拜物教式的价值观，却会利用并强化个人依据从社会系统中所获得的日常经验而产生的，并得到这些经验的重新确证的价值观和焦虑感。实际上，消费者行为虽然看起来并不合理，同时又有拜物教之嫌疑，但在资本主义机构的环境中，它却合理地适应了为获得有意义的社会出路而进行的各种选择。在一个劳动异化

和社会分裂的世界里，个人很少有可以发挥自己能力的机会，而驾驶一辆特大型号的汽车，恐怕要算这些机会中的一个了。拥有一辆新型两用车，或许确实会美化人的爱情生活，至少也会使车主有替换的余地。因此，消除沉溺性宣传，还不可能将个人解放出来，让其“自由选择”个人目标。这种选择依然受到各种社会过程模式的制约，而这些社会过程，从历史的角度看，已使个人唯“制度化的价值观”是从。事实上，价值观的非操纵化所产生的后果很可能是这些价值观丝毫不会发生任何显著的改变。

而且，商品拜物教的思想观念不仅仅反映经济的日常运转情况。从长远来看，这也是资本主义制度之所以有利可图的一个必要前提。商品拜物教促使人们接受并参与异化的生产系统，促使人们通过劳动力市场向出价最高的雇主兜售自己“能够”进行创造性活动的的能力，促使人们认可并参与自己社会的破坏活动，并对其市场制度及劳动和社会控制模式有条不紊地使一切社会目标都服从于利润准则需要的经济制度表示效忠。因此，削弱制度化价值观，实质上会从逻辑上导致毫无生产效益而又方向模糊的社会混乱，导致否定与商品拜物教相并行的资本主义生产的社会关系。

第三，伊里奇认为，社会变革的目标乃是根据非沉溺性的或左倾的欢乐性准则来改造各种机构。然而，既然操纵性和沉溺性不是社会问题的根源所在，那么消除操纵性和沉溺性便不可能解决社会问题。毫无疑问，福利性及服务性机构即便以左倾的欢乐形式而存在（不论这本身多么合意），也不会抵销资本主义发展对社会生活的影响。更为重要的是，伊里奇所提出的准则实际上明确地承认这些掌握决策权的基本

经济机构将导致公司官僚机构和福利性官僚机构的发展，成为社会腐败的根源。因此，伊里奇的准则必须用民主、参与，即控制工厂、公司、社区、学校及大众媒介的社会成果的准则来取代。

如果各种社会问题的根源在于消费操纵，而学校教育的操纵既是这种操纵的一个典型，又是为未未操纵所作的重要准备，那么非学校化的政治运动，就会像伊里奇所说的那样：“……是一切人类解放运动的根基。”但若学校教育是为劳动作准备的，是生产的社会关系再生的主要方面，那么只取消学校而不改造经济生活，就势必会造成社会混乱的局面，当然，这还不可能酿成一场可行的群众运动，以求进行富有建设性的社会变革。在这种情况下，社会精英们能够找到更好的劳动社会化方式也罢，或者最终命运决定他们不可能找到也罢，在这种社会结构中对应原理都是不可能有片刻时间不起作用的，或者最好讲，是不可能产生片刻动摇的。只要我们断定在个人发展的正常道路被堵塞时，个人将吸收社会存在之前的某种人类的基本本性，那么，这样做本身也可能导致解放的抉择。

当把伊里奇的分析应用到正处在社会主义制度建立过程中的社会时，它就不怎么有说服力了。实际上，伊里奇教育思想的不恰当性，在他对中国及古巴的分析中就表现得淋漓尽致^①。很明显，中国和古巴都正朝着全新的、史无前例的社会发展方向前进。然而伊里奇却根据它们都没有非学校化教育

^① 要了解不同的见解，参见塞缪尔·鲍尔斯：《古巴教育与革命思想》，载《哈佛教育评论》，1971年秋季号，第41卷，第4期。

这一简单事实，断言它们必然会遭致失败。实质上，在革命之前（即在革命尚未产生明显的社会效益之前），这两个国家都基本上是非学校化的教育形式，但这一点并未引起伊里奇的不安。伊里奇强调各种教育的社会关系在它们朝新的社会形态方向发展时是一个关键变量。对此，我们尽管可以表示欢迎并予以接受，但他所提出的准则却是没有实践价值的。

在我们的社会里，围绕非学校化是否行得通的问题展开辩论，几乎是多此一举。因为学校对资本主义社会的再生是如此重要，以致于它们在任何最广泛的政治冲击下，都不可能消亡。“我们每一个人”，伊里奇说，“都应对自己不受学校教育负责，而且，也只有我们有能力做到这一点。”这一观点是不正确的。因为学校教育从法律的角度看是义务性的，同时还是谋生的主要手段。隐藏于对制度化教育的正面攻击背后的政治意识，必然会扩展到对其它重要机构的攻击。“造学校反的风险”，伊里奇说，

……是不可预料的，但它们不会像始于其它主要机构的革命风险那样令人恐怖。学校还没有像一个国家、政府，甚至像一家大公司那样，有效地组织起来，以求自我保护。因此，从学校的控制中解放出来，可以是不流血的。^①

这不过是给自己壮胆而已。

尽管学校既不能够，也不应当加以取消，但教育的社会关

^① 伊里奇：《非学校化社会》（纽约，1970年），第49页。

系还是可以通过名副其实的斗争而加以改变的。而且，斗争和控制的经验都会使学生为将来能够参与工厂和公司的政治活动作好准备。

结 论

为死者祈祷，为生者拼命战斗。

马瑟尔·琼斯(Mother Jones)，本世纪初的工会组织者

本章所讨论的改革，有许多在当今美国社会背景中是行得通的。还有其它许多非常有趣的改革，我们未加探讨。有一些改革，象学校交由地方控制，可以推广到都市的阶级和种族相对单一的郊区的某些享有特权的地区。不过，学校若由地方控制，同时又可能加剧劳动人民的分裂。至于其它改革，如教育凭证制度——它发给每个儿童的家长一笔数额固定的钱，用于自认为合适的教育——则可能使教育资源均等化，并可能促进选择性教育环境的激增。所有这些，虽然执行起来未要作出艰巨的努力，但都会对从某种程度上改善我们年轻一代的未来生活和眼前生活产生作用。因此，它们确实是值得向往的。然而，我们已经指出，这些改革在其自身的框架中，没有一个能解决当今美国社会所面临的重要问题，也没有一个能充分利用教育系统的潜能来促进社会变革。我们相信，只有革命性的变革，才具有这种潜能。进行这样的变革之所以需要，含蓄地说，乃是出于这样一种认识，即教育变革

必须对经济生活的根本民主化起促进作用。

进行革命性改革的可能性，源自学校系统内部和整个社会内部所存在的矛盾。公司雇主和其他有特权的精英所追求的目标（即利用学校来使资本主义制度及其财富和权力结构得以永存），与差不多所有其他的人都希望学校系统致力于促进更大的平等和人的更圆满发展的需要，存在着公开的冲突。这种冲突粉碎了自由派教育理论的大部分观念。那种认为美国学校系统确实——或在资本主义制度下永远能够——有效地为促进平等或人的发展服务的看法，正被逐渐抛弃。而认为学校是，或应该是“超越政治”的观念（这多少有点类似于外交政策和联邦政府对货币供给的调节），也正在迅速消失。自由派教育理论所具有的自信心和力量，由于20世纪六、七十年代持续的冲突与失败，已经严重动摇了。

革命性教育改革所具有的明显潜能，为进行渐进的社会变革提供了良好的机会。正像在其他教育动乱年代一样，未来10年左右的成就，在很大程度上将取决于各种敌对力量的政治意志和政治技巧。若要在这场旷日持久的教育斗争中取得成功，就需要对当代社会变革的动力和政进当代社会秩序的抉择有敏锐的认识。在最后一章里，我们将指出，革命性改革的策略，必须以对理代资本主义社会矛盾的分析为基础，必须充分明确地表达对社会主义教育和社会主义社会的看法，以便使各种不同的集团团结起来；这些集团，不管其眼前需要多么千差万别，都将能从社会生活的根本改造中获益。

第11章 教育、社会主义和革命

一切已死的先辈们的传统，象梦魇一样纠缠着活人的头脑。当人们好象只是在忙于改造自己和周围的事物并创造前所未有的事物时，恰好在这种革命危机时代，他们战战兢兢地请出亡灵来给他们以帮助，借用他们的名字、战斗口号和衣服，以便穿着这种久受崇敬的服装，用这种借来的语言，演出世界历史的新场面。

卡尔·马克思：《路易·波拿巴的雾月十八日》（1852年）（《马克思恩格斯选集》，人民出版社1972年版，第一卷，第603页。——译者）

中国革命之前，性病摧残着中国人民。在城市地区，有十分之一的人深受其害。在英属各港口，殖民当局非常关注并竭尽全力同这种可怕的疾病作斗争。1920年，作为一项协同努力的组成部分，某高等法院一位法官的妻子搜集了上海

所有900名妓院老板的姓名，邀请他们参加一场大型舞会。在舞会上，打算先发给他们纸制的麝香石竹和基督教圣经；尔后，再随机挑选180人，“请”他们关闭自己的妓院。后来，只有20名生意兴隆的老板应邀出席了舞会，但他们都认为限制他们的活动是不适当的。当时，单是在上海，就有15万名妓女在接客。而且，由于贫穷和饥饿，妓女的数量还在继续增长；卖淫成了受人欢迎的克服贫穷和饥饿的手段。正因为这样，尽管殖民当局有着良好的愿望，但在消除性病问题上却一无进展。这是毫不奇怪的。那个时候，性病简直成了生活中的严酷现实。然而，革命以后，在消除性病方面的进展竟如此迅速，以致于洪兆华(Joshua Horn)博士在1969年能如此陈言：“猖獗已久的性病在中国大多数地区已被完全根除，并在全中国得到了完全控制。”^①英国殖民当局本不该如此消极无为。最好的社会政策往往是一种革命的政策。可他们怎么能不怀疑这一点呢？

教育和性病是不同层次的社会问题。但是，我们对自由派教育改革的动力以及这种改革取得成功方面的弱点的分析，迫切要求我们找到一条相应的彻底变革的道路。我们对于美国学校的要求是完全明确的。我们设想建立这样一种教育制度，它在社会再生过程中，将有力地促进个人发展和社会平等。我们在本书中所提出的思想，也同样是明确的：当今美国教育系统的主要特征，直接来自于它在资本主义制度下生产能够并愿意占据各种职位的劳动力的过程中所起的作

^① 洪兆华：《扫除一切害人虫》（纽约，月刊评论出版社，1969年），第86页。

用。我们认为，要想建立一个平等而自由的学校制度，需要对经济生活进行一场革命性的改造。

美国资本主义的最关键方面在于少数人占有并控制着大部分生产资源，而大多数人除了个人财产外，占有的只是自己的劳动能力。美国经济向人们展示了人类文明史上最广泛、最全面的雇佣劳动制度。这一制度，在历史上曾作为提高经济生产率和促进个性和个人自由发展的一种进步力量而出现，但很长时间以来它却成了压制性的、不合时代潮流和阻碍人类进一步发展的障碍。在这一制度下，多数人每天都必须默受少数人的支配，从而使已经存在的广泛的不平等（不仅包括资本与雇佣劳动之间的不平等，而且还包括劳动人民相互之间的不平等）得到结构性的延续。为了稳定与保障雇佣劳动制下这些经济权力关系，需要产生并强化按照性别、种族、人种血统、社会阶级以及等级地位而划分的差别。

教育系统，基本上说来，既不会扩大也不会缩小由经济领域所产生的不平等程度和人性压抑程度。相反，它在训练和层化劳动力过程中，再生先存的模式，并使之合法化。这是如何发生的呢？这一过程的核心不应在教育活动的内容，或者说在知识转递的过程中去寻找，而应在教育活动的形式，即教育活动的社会关系中去寻找。这些关系与经济领域中的支配、服从和激励关系是密切对应的。个人通过教育活动，渐渐地接受了弱者身份，而这种弱者身份正是他们作为成熟劳动者时将要而临的身份。

个人发展，不管是身体方面、情感方面、审美方面、认知方面还是精神方面的发展，其核心前提都在于控制其生活条件的能力。因此，一个社会之所以能够促进个人发展，大概

第四部分 前 瞻

是因为它在平等、统一、参与及民主合作与斗争的任何一个方面，都允许并需要个人之间的相互影响。^{*}不须说，这些正是最有助于社会和经济平等的条件。美国的教育制度，在目前的经济权力关系网中，不可能使个人按照这类模式得到发展，也无法促进社会平等。为了再生劳动力，学校必定要使不平等合法化，必定要限制个人发展，以便与服从专制权力的要求相吻合，同时，也必定要设法使年轻人听天由命，逆来顺受。

因此，我们相信——实际上，从我们的分析中可以合乎逻辑地证明——平等而自由的教育制度，只能产生于一场致力于经济生活改造的波澜壮阔的运动。在这场运动中，基本生产资料的私人占有制必须被废除，对生产过程的控制权必须掌握在劳动人民手里。就这一意义而言，这场运动是社会主义性质的。

这种革命的社会主义的目标，并不限于苏联和东欧各国已经取得的那些成就。这些国家虽然废除了生产资料的私人占有制，但又重新确立了为资本主义所特有的经济控制关系、支配与服从关系。废除生产资料的私人占有制，固然与显著地缩小经济不平等相关联，但却未能解决我们在本书中所讨论过的其它问题。我们所追求的社会主义，并不只是所有权的法律问题，同时也是经济民主（它体现为一整套平等和参与的权力关系）方面的社会实际问题。尽管我们能从苏联、古巴、中国及其它社会主义国家的经历中，学到不少有关建设社会主义社会之过程的知识（我们可以发现，他们在某些方面

^{*} 在这里，我们对约翰·杜威的哲学不敢苟同。见第2章。

的工作确实是极其令人鼓舞的),但仍然没有什么外国模式可用于我们所试图进行的那种经济改造。因此,美国的社会主义,将是产生于我们自己的历史、文化以及为更加美好的生活而进行的斗争之中的独特的美国产品。

美国的社会主义究竟是什么样的呢?^①社会主义不是一个事件,而是一个过程。社会主义是一种经济民主和政治民主的制度,在这种制度中,个人有权利、也有义务通过直接地参与控制,来建构自己的劳动生活。我们这种社会主义观,无需以我们所有人都是利他者、无私者作为前提。相反,社会主义的社会和经济条件将促进个人能力的圆满发展。而这些能力则有利于形成合作、民主、平等和参与的人际关系,有利于文化的、情感的乃至肉体的满足。我们可以认为,美国未来的社会主义没有固定的形式,同时,它也不是能解决我们在本书中所讨论的所有问题的一种办法。社会主义可以直接解决许多社会问题,但在很多方面,它又不过是一个比较吉祥的舞台,在这个舞台上,人们为了个人及社会的发展进行着斗争。社会主义的形式将由实践活动而不是由抽象推理来决定。不过,我们可以指出,美国社会主义的某些合理方面,将与教育的改造有直接的联系。

社会主义社会的核心,在于发展一种新的劳动制度,以取代雇佣劳动制度。这种新的劳动制度,将包括工厂的逐渐民主化,因而也包括使教育系统得以解放,以便使人的发展和社会联系能按照更为适当的方式进行。此外,劳动分工与社

^① 欲知讨论此问题的全面的文献目录,参见詹姆斯·坎彭(James Campen):《美国的社会主义抉择:文献目录》,激进政治经济学联盟,1974年春。

会产品分配之间的坚固联系也必须打破：作为一种基本的社会权利，个人必须拥有足够的收入，平等地获取食物、住房、医疗保健和社会服务，而不受个人经济地位的影响。反过来讲，由于人们不再为了物质必需品而被迫参与经济生活，因而他们便能够——实际上也必须——建立一种更加平衡的物质刺激、象征刺激和集体刺激相结合的模式。在这个方面，关键问题在于，有些工作从社会角度看必需有人去干，但又由于个人从中得不到好处而不会自愿去干；分担这些工作，就是所有人的法律义务。这样一来，取消了特权的教育系统，就能够把自己的精力转而用于劳动技能的培养，把劳动技能的培养看作是对个人生活计划的一个愉快而又合意的补充。

在劳动的社会分工上作这些变革的目的，并不是要取得抽象的平等，而是要消除经济领域中的支配与服从关系。诚然，个人在心理能力、才干、创造性和主动性方面永远存在着差异，并且应当鼓励所有人都能最充分地发展这些能力，但是，在社会主义制度下，人们不必将这些能力转换成控制经济资源的权力和对于权力的服从。出于类似的理由，历史上遗留下来的种族歧视、性别歧视和人种歧视，也必须当作社会分裂和不公正的现象而加以积极的纠正。今天被称作家务劳动的活动，也将被认为，或至少在某种程度上被认为是社会必要劳动。这种劳动，不管是在集体单位中进行还是在单个家庭里进行，都必须由所有人来公平地分摊。

美国社会主义的另一个主要目标，必然是政治生活的逐渐民主化。从地方生产的规划、社会服务的组织和消费需要的确定，直到国家经济的规划和其它方面的国家政策的制订，都将在这样一些机构里进行：这些机构由受决策结果影响的人

们所组成,或由受决策结果影响的人所授权。我们设想,国民政府将具有这样一种重要作用:保证地区经济平等;使地方生产、服务和消费计划一体化和合理化;直接推行其它在地方上行不通的社会和经济政策。另外,由于经济生活具有平等和民主的属性,政府机构的敏感性和灵活性应当得到极大提高。一方面,对各集团与地区之间的争端进行调解仍是政府的一项主要政治功能;另一方面,由于实现了经济平等,政府又无需再迎合极少数生产控制者的利益和权力。当然,政治活动将不再是人们的主要兴奋点了;尽管如此,参与劳动和社区活动的过程仍应显著地提高公民的政治经验、政治参与和政治见识的水平。实际上,我们不妨认为,美国在政治民主化方面所存在的一切突出的不足之处,都可归因于生产资料的私人占有制和缺乏真正的经济民主。^①

自由派思想的一个信条是:社会平等只能以经济效率为代价来换取。然而,与此有关的证据却不怎么有说服力。民主的产生的社会关系会造就出动机高度明确且有很强生产能力的劳动者,他们会把自己的创造能力用于改进劳动和满足消费需要而不是追逐利润。而且,对劳动实行民主管理,还能重新确定技术发展方向,以消除各种工作的残酷无情,并通过在职教育和回归教育逐渐扩大学习技能的机会,打破体力劳动与脑力劳动之间的分界线。种族歧视和性别歧视的消除,

^① 若要进一步了解该课题,参见威廉·R·托伯特:《多半成为傀儡》(马萨诸塞州坎布里奇,1973年);悉尼·维巴和诺曼·尼:《参与美国》(纽约,1972年);卡罗勒·佩特曼:《参与和民主理论》(英国剑桥大学出版社,1970年);彼得·巴赫拉克(Peter Bachrach):《民主的英才主义理论:一种评论》(波士顿,1967年)。

能够打开相对来说尚未发掘的才智、能力和人力资源的宝库，使之成为生产服务。全面而又合理的经济规划的制订，则能通过消除提供服务（如保险、银行、财政等）过程中的浪费性竞争及冗余，通过消除失业，制订合理的研究开发方案，制订用于保持环境稳定的资源开发的平衡政策，从而带来效率的提高。

社会主义经济生活的效率得到提高之后，势必能迅速缩短用于社会必需品生产的工作周，从而使个人解放出来，以获得从事创造性活动的闲暇时间，从事较不受约束的生产活动。实际上，在美国式的社会主义下，个人在这一方面所取得的发展，将表明它所取得的最重要的成功之一——社会达到了人类历史上的一个崭新阶段。在资本主义制度下，真正致力于促进个人能力的发展，使个人能够获得从事创造性活动的闲暇时间，能够从事工艺方面的生产，是与造就完全处于从属地位的劳动力的目标背道面驰的。我们期望，在社会主义社会，社会财富的创造性生产和消费，能够使经济活动的内容不断丰富。为此，必须重视必要的工艺生产部门的发展，把它作为社会必要劳动的自然补充。这种工艺生产部门可以按师傅带徒弟的方式，也可以按小组管理方式组织起来，并面向所有的个人。在社会主义社会，发展这种工艺生产部门决不会成为被人忽视的事后想法，它将在开发人们尚未释放出来的创造能量的过程中，通过解放的教育和非异化劳动，成为实现有益于社会的各种目标的手段。

对于我们这些希望实现经济平等，希望建立一种致力于促进个人成长的社会制度的人来说，民主与参与的社会主义显然是众望所归的。但是，这样一种经济民主的制度是否可

行？学院式社会科学中因循守旧的名人贤达给出了否定的答复。然而在本书中，我们业已证明，受现代主流经济学、社会学和政治科学影响而产生的犬儒主义，是以一系列神话为基础的，不平等是由于不平等的能力所造成的；等级制权力为现代技术所必需；资本主义已经是选优任能的社会；现存的环境是与人们的需要相适应的并是其意愿的产物。

正如古希腊哲学家不能想象没有奴隶主和奴隶的社会，而中世纪学者不能想象没有农奴和地主的的社会一样，今天，有许多人也不能想象没有起控制作用的管理等级制和没有处于从属地位的工人阶级的社会。然而，妨碍民主的社会主义（它是文明进程中的下一个阶段）之实现的，既非技术，亦非人的本性。非异化劳动及其产品的平等分配，既不是浪漫蒂克的怀旧心理的反映，也不是工业革命后卢德主义*的表现。要取得社会公正，要使劳动对个人而言富有意义，并与个人的健康发展相一致，那么，其方式应当与苹果馅饼一样是典型美国式的，民主与平等。

教育在这一过程中的作用是什么呢？在美国资本主义背景下，社会主义教育是一种革命的教育。此时此刻，我们觉得美国大、中、小学的目标，不在于它们是否应当成为美好生活的胚胎，而在于围绕着这些学校机构所开展的斗争和教育过程本身，应当是促进社会主义革命和民主运动的发展的。对社会主义社会而言，理想的教育从某些方面讲，可能会与建成这种社会的任务无关。然而从本质上看，出现这种情况的危

* 卢德主义：英国19世纪初工人运动中出现的—种主张捣毁机器等手段反对企业主的学说。——译者

障并不太大，因为解放教育的斗争和使经济生活实现民主化的斗争是紧密地联系在一起。为了使课堂成为民主和参与的课堂，为了重新组织教育的权力关系，需要进行名副其实的斗争。通过这种斗争，教育的社会关系可以得到改变。在美国建立一种社会主义的教育制度的过程，倘能成功，将使教育管理人员、教师与学生之间存在的各种矛盾成为非对抗性矛盾，由此，他们之间的日常斗争可能会出现这样的成果。即社会结构和个人都能得到积极而又健康的发展，而这种发展对有关各方来讲都将是有益的。此外，斗争和控制的经验也将促进个人成长，加强团结，为使他们能够参与未来工厂和公司里的政治活动而培养学生。在这种一体化的教育活动中得到培养的意识，是一种自我价值意识、合作意识和对专制权力的一种不共戴天的敌对意识。

教育即便按照对经济领域中正式权力关系所进行的成功改造来进行，也将成为使实际的社会关系民主化而进行的斗争的组成部分。教育系统被赋予这样的任务，即为建立一个既与革命目标的逐步实现相适应的，又能承受现存体制的技术和文化遗产的社会而培养青年。在这种情况下，教育的社会关系性质是过渡性的。例如，要消除令人厌烦的、不利于健康的、分割的、没有创造性的、压抑性的以及其它方面具有异化性质但却为社会所必需的劳动，就需要在一个过渡阶段中，经历一个持久的技术和组织变革的过程。而要使技术向自动化、分散化和劳动者控制转变，则需要劳动者自身的不断监督与合作。在一个过渡性社会中，不管它将采取什么形式，管理者、技术人员和劳动者这三个根本利益可能一致，但日常关心的问题仍是有差别的——管理者关心企业的发展，

技术人员关心生产的科学合理性，而劳动者则关心革新与管理是否会影响工作的满足程度和物质福利水平——集团之间，将展开连续不断的斗争。但现行的教育制度，却不能个人身上培养出适合于完成这一任务的合作、斗争、自主和判断的能力来。因此，在这方面，发展各种富有革新意义的教育形式的需要是最重要的。

革命的教育

我们必须迫使严峻的形势，和着自己的旋律翩翩起舞。

卡尔·马克思

革命的教育必须接受革命的教育哲学的指导。在这一节里，我们试图指出这样一种哲学会是什么样子的。我们之所以这样做，是受几点考虑的促动。首先，教育的目标必须承认，经济生活中的各种社会关系与教育活动中的社会关系之间是对应的。劳动与个人发展不仅在资本主义社会，而且在任何可以想见的社会中，都是紧密相联的。其次，我们既想避免前一章中所描述的美国教育所隐藏的危险，又想领略当代平等主义和反权力主义对美国教育进行批判的热忱。

因此，我们将发展一种辩证的人道主义思想。这种人道主义，主要是受马克思关于个人发展——通过个体与环境之间的辩证的相互作用来实现——的概念的启发。根据这一观点，教育制度的好坏优劣是根据其解决社会的再生需要与学

生的自我实现需要之间的基本矛盾的方式,说得更严格些,是根据其对师生之间矛盾的必然反映来进行判断的。

简单形式的生命发展,从出生到死亡,都是由遗传潜能的展开来控制的。有机体的自然环境和社会环境,既能促进,也能阻碍甚至终止这种展开,但对它可能采取的形式并没有什么影响。相比之下,复杂形式的生命发展,其行为却具有习得成分。也就是说,有机体成熟的途径取决于有机体与所在环境的特定的相互作用。对单个有机体而言,在进化梯级中所处的位置越高,成为其社会经验之产品的倾向就越大,而成为其遗传潜能之产品的倾向则越小。至于人类,古往今来所出现的千千万万种社会相互作用模式,都证明了行为的习得成分对人的发展的重要意义。

在人的成熟过程中,社会经验具有重要地位。这就暗含着一切教育理论都必须涉及到的一个基本矛盾,即个人与社会之间的矛盾。在个人发展的种种可能途径当中,只有某些途径是与社会再生一致的。但不论人的发展达到何种水平,个人都会根据利害关系,根据兴趣倾向和个人准则来行事。这样一来,其最终结果要么是个体服从社会生活的需要,要么是个体或由个体构成的社会的毁灭。不管这种社会是奴隶性质的还是“自由”性质的,是阶级的还是无阶级的,是民主的还是根权的,是炼狱还是乌托邦,这一矛盾都是现代生活的一个不可逃避的方面。

当然,个人与社会之间的这种矛盾既有其必然王国,又有其自由王国:个人与社会这对矛盾的两端互相依存。个人的发展如果与某一结构化的社会环境不发生关系,那是不可想象的;而且,也没有哪一个社会能够超越个体参与其再生过程而

存在。或者，说得更明确一些，如果我们重新组织形成我们社会经验的各种机构，使其按照我们所坚持的，同时我们又在其中为争取自主与团结，为个性发展并得到认可，为获得自由空间和社会安全所进行的斗争的形式存在，那么我们就能够找到更有利于满足我们需要的个人发展途径。

个人与社会之间的矛盾是由各种正规与非正规的机构，如由亲朋好友组成的团体、各种成人仪式、教会和军队、行会和工厂、市政会议、监狱和收容所等进行调节的。在美国社会里，学校也是这些机构之一。学校(或其社会代理机构)的本质，在于它处在与学生对立的位置上，而学生由于受明显的需要和利益所诱惑，被迫违背自己的意愿，成为社会的某种产品。

学校之所以被看作是压制性的，仅仅因为它们引诱儿童去经受自己本不情愿经受的体验，或者还因为它们采用了抑制即时自发性的各种严密组织形式。学校或沟通学生充分参与成人社会途径的任何其它机构，本质上都是约束性的机构。否认学校有这种作用，或声称学校可与不需要这种作用的社会和谐共存，都是虚伪的和容易使人产生误解的。更糟的是，这些论调还是绝对有害的。由此，这种学校也就丧失了作为历史促动力量的作用。要想消除个体与社会之间的这种矛盾，就需要在人类解放的历史斗争中，迅速将这一矛盾抛开。

但是，持这种态度即便是可以接受的，也不会是令人满意的。因为人的发展并不是简单的“而有人性的展开”。人的潜能只有通过遗传素质与社会经验的结合才能得以实现。教条之所以为教条，恰恰是因为它压制了矛盾的一方。^①认为教育具

有压抑性的教条,是否定了自由的必然性教条。当然,我们也必须防止新的否定必然的自由教条。实际上,自由和个性得以产生,仅仅是通过与必然的结合而实现的,而个人能力的发展,也仅仅是当个人与桀骜不驯的现实作斗争时才实现的。因此,大多数个体寻找这样的环境,在推动个体发展的过程中,这些环境不仅相互依赖、相互作用,而且还相互对抗。就此而言,人的独立性、创造性、个性乃至身体机能都是在制度化的情境中发展起来的,人的驯服性、从属性、无主见性及软弱性也是如此。它们之间的差别并不在于是否存在权力,而在于控制人的活动的各种权力关系。

倘若人性受到压抑的罪魁祸首只是权力,那么取消权力就是消除压抑的办法,这是一种快刀斩乱麻式的办法。正像西奥多·罗萨克(Theodore Rozzak)所鼓吹的那样:

在自由的气氛中,在完全自由的情况下进行教学,以满足学生的自然意向;一个教师只有在這個時候,在这种场合下,才成其为教师,也只有在这种情况下,学生才承认我们是教师。^①

不过,只把权力当作压抑人性的祸首,那是隐瞒了个体与社会之间存在的必然矛盾。但人们往往都是这样看待人性受压抑的根源的;这样的人,在那些最敏感、最尖锐的企图解释年轻人所面临之困境的人当中居多数。故此,彼特·马林(Peter

① 毛泽东:《矛盾论》,《毛泽东选集》,第1卷(北京,1951年)。

② 西奥多·罗萨克:《教出反常的学生》,载罗纳德·格罗斯(Ronald Gross)和保罗·奥斯特曼(Paul Osterman)编:《中学》(纽约,1971年),第64—65页。

Marin)会这样写道:

[在教育上]个体处于中心地位;个体从最深刻的意义上讲是文化,而不是制度。个体的文化存在于他自己的身上,存在于经验和记忆当中,而他所需要的,只是一种教育,一种以个体经验的纯洁性为基础,并使这种经验不受触动的教育。^①

自然,教育可以承认个体经验具有纯洁性,但却无法使这种经验原封不动、不受触动。

教师是由社会委派来充当学生向成年期过渡的媒介的。教师的职责,只有到新的社会成员成功地踏上社会旅程时才算完结。另一方面,学生则在由社会及其强制性工具加于他身上的种种约束的范围内,试图获得这样的能力,即利用教育活动来实现个人目的。教师与学生之间的这种矛盾是普遍存在和不可避免的,它既不受有关个体的意志的影响,也不以师生之间是否存在正式关系为转移。不管这些对手作为人类一部分彼此之间多么热情,又如何相互尊重,这种矛盾依然存在。但是,由于有激进思想的教师可能会否定师生之间的必然冲突,因而他也可能会掩盖这样一个最明显、同时对个人又最有害的矛盾,即学生个人的兴趣、目标和理想常常会导致否定他自己所起的社会作用。对个人有利的东西,或许对社会并不有利。社会不可能象我们生活中的各种矛盾意识那样,能被轻而易举地加以掩盖。大多数人对于社会的看法与日常生

^① 彼特·马林:《青年人的坦诚和火一般的热情》,载格罗斯和奥斯特曼:《中学》,第44页。

活的现实相一致，他们希望自己能从权力的束缚中解脱出来，因为他们具有诗人般的想象力。但是，正当的教育价值观的创立者们却必须开始证实以上矛盾，并由此起步，进而思考：教育活动中这对矛盾的解决、再现及再解决过程是促进还是阻碍了个人的发展，是培养还是削弱了我们建立平等而合作的关系的可能性，是促进还是阻碍了我们控制自己生活条件的能力的发展。

上述观点的直接含义在于，教育需要改变人的发展进程，但它只能改变到为成人生活的社会关系的压抑性所需要的程度。教育工作者在调解个体与社会之间的矛盾时，必须代表社会，以发挥自己的惯常作用。或者，说得勉强一些，教育工作者必须向各种社会制度及其组织机构开战，通过反对这些制度及其组织机构而改变它们。社会见解不同的教师，即便是在单个课堂中，如果他向学生传授社会真理，激励集体权力意识和相互尊重思想，告诉学生还有比资本主义优越的其它社会制度存在，同种族主义、性别歧视和其它特权思想作斗争，批判并提供其它的文化环境，那他就可能成为一个有效的颠覆分子。用伍迪·盖特里(Woody Guthrie)的话来说就是：

……使你觉得自己一点也不好……生来只能承受损失，也注定要蒙受损失……因为自己太老、太小、太胖、太瘦、太丑或太这个、太那个；因为你运气欠佳或旅途劳顿而贬低你、取笑你……

然而，教育制度的变革，除非其本身是胡来而视乱的，否

则都是各个社会阶级协同活动的累积结果。革命教育的政治学，就像其哲学一样，是以辩证法为基础的。它们都必须从拥护对我们整个社会进行革命改造这一点开始。我们已经讨论过实现社会主义社会的合意性与可行性问题。但它是否可能由此及彼呢？而且，如果可能，民主的社会主义革命将采取什么样的形式呢？

资本主义的矛盾

像大陀螺那样旋转、旋转，猎鹰听不见鹰猎者；

万物行将崩溃；中心何以支撑……无疑基督即将再临。

威廉·巴特勒·耶茨 (William Butler Yeats), 《基督再临》, 1921年。

在美国，对教育及经济生活进行革命改造是可能的，因为发达的资本主义社会不可能解决它自己所造成的各种问题。一种社会制度，如果在人们中间引起或唤醒了它不可能满足的需要，那它无疑会遭到社会大变动的打击。而当满足人们业已感受过的各种需要的手段显然可能具备时，这一点就更加千真万确了。美国的资本主义实际上就是这样一种制度。它既唤醒同时又压抑了人们的需要，既唤醒又压抑了人们对于经济保障、相互尊重以及控制自己命运的需要。与此同时，资本主义也发展了能够成功地满足这些需要的技术和物质基

础,尽管这是在根本不同的社会秩序下进行的。建立民主的社会主义之所以既合意又可能,乃是由于资本主义制度中存在着一种基本矛盾,即,尽管资本主义能够有力地促进生产的发展,但其基本社会制度却无法把这种发展转换成社会的平衡发展,以促进人的全面完善与成长。资本主义社会的权力、阶级和制度结构,也不允许充分开发由资本主义发展过程所带来的生产力效益。现代资本主义具有这样的特征,即它具有一整套极其先进的技术,但这种技术的运用,却要在落后而又具有阻碍作用的社会关系范围内。因此,当城市的整个运输系统陷于瘫痪之时,运输工程师却无事可为;而在农民因饥饿面致死时,宇航员却吃得饱饱地绕着地球转圈。资本主义就是这样一种不合理的制度,它阻挡了社会进一步发展的道路,因而必须取而代之。

在资本主义社会中,各个方面的进步与福利是高度不平衡的。美国人笃信进步。我们相信,美国是世界上最发达的国家。我们取得了科学、技术和组织上惊人的成就,这些成就将有益于社会生活的一切领域,如能源、运输、电视、计算机、特效药、自动化、合成材料,等等。不过,我们只能在商品生产领域中对这些进步作出真实而又明确的测量:自19世纪末以来,人均国民生产总值(根据通货膨胀作了修正)翻了4番。

我们还应当期望在别的什么方面取得同样明显的社会进步吗?应当期望取得更大的社会完善、更好的环境、更有意义的劳动和更大的平等吗?然而,我们看到,无论在上述哪一个领域里,美国资本主义都不能满足人们的需要。如果说进步是明显的,那也缓慢得出奇。在更多的情况下,甚至连这种缓慢的进步也不存在。实际上,在美国,上述生活领域中

有许多方面正在不断衰退。然而，这既非必需，亦非必然。

有许多国家并没有得到技术先进的好处，但都建成了一体化的社会，这些社会结构和谐，管理得体，劳动、家庭生活、娱乐和社会活动都被融合为一个有意义的整体。相反，资本主义所创造的，却只是都市的恐怖、该咒诅的郊外宿舍、分割的大都市和萧条的农村少数民族集居区。

科学技术为何竟会破坏自然环境？现代技术理应促使我们与大自然结成更加完善的联盟。可资本主义却不然，它会破坏自然。我们之所以有如此认识，不仅是因为资本主义社会带来了空气污染和水质污染，同时它也破坏了人类与自然界之间更为全面的平衡。即便没有污染，乱七八糟地向外延伸的大都市的无情扩展，也会抹去大自然的最后一点痕迹。我们富有自然之美的生息之地正在遭到蹂躏，不能与社会生活保持和谐，因而在慢慢地受到毁坏。

自人类产生以来，男人和妇女即被迫“出苦力谋生”。但到了现代社会，或许，能最鲜明地显示现代社会所取得的成就的，莫过于它能够减轻体力劳动的残酷程度。尽管在非洲仍然有千千万万的劳动者在既不必要又往往很危险的劳动中糟蹋自己的身体，缩短自己的寿命，但是，已有越来越多的人从这种劳动条件下解放出来了。不过，在其它方面，劳动的社会领域却没有取得任何进展。另外，即使在资本主义下，劳动的社会领域的进步也未能使劳动变成有意义的劳动——实际上，我们也很难认为，在过去自给自足的农业和小手工业时代，劳动能为培养人的独立性、创造性、手工艺技能以及自尊心，提供更为重要的机会。

在资本主义下，生产具有阶级性。因此，在“生产”这一社

会生活领域里并无进步可言。法国大革命和美国独立战争的理想，都带有平等色彩。的确，有关进步的任何概念，都将包括向经济结果永远平等的社会发展。但是资本主义社会却没有表现出在收入、财富和权力这样一些极为重要的领域中，取得更大的平等。在这方面，大多数努力都不幸失败了。

然而，我们在评估社会进步时，决不能就此止步不前。人类到底将怎样？摩西·阿里森(Mose Allison)曾经说过：“世界正变得越来越好，我所担心的倒是人！”在社会进步问题上，存在着一个悖论，即：尽管周围的“事物”越来越美好(如国民生产总值越来越高)，可人的发展却似乎没有得到多大推动。经济生活中的各种社会关系，虽然使生产技术得到了巨大推广，却不可能使人们在发挥身体的、认识的、情感的、审美的和精神的能力方面有质的和全社会范围内的发展。

情感方面又将如何呢？资本主义和“焦虑社会”(anxious society)是一路货色。吸毒、自杀、心理不稳定、个人缺乏安全感、无止境的性欲望、精神抑郁、孤独、偏执和仇恨，所有这一切都表明了美面人经年不止的恐惧。心理学已经取得了进展，情感健康领域为什么就不能取得进步呢？

更要命的是，在资本主义社会，身体能力也被拒于进步的大门之外。由于得到现代医疗条件的保护，人们的寿命延长了，也不太容易传染导致残疾的疾病了。但是，我们期望于身体能力进步的，肯定比这些要高得多。为什么我们会弱不经风，感到不协调、肌肉松弛、厌烦运动——一句话，身体机能不良？为什么我们只有在观看电视上的超级明星而毫不动摇时，方能获得身体上的满足呢？

社会各方面的进步为什么如此不平衡？从本书所讨论过

的各个重要因素来看,答案在于,社会进步的不平衡发展,是美国资本主义经济生活中各种社会关系没有能力为实现社会目的而驾驭资本主义生产力的结果。在发达的资本主义下,生产力与生产的社会关系之间的这种矛盾,不仅使民主的社会主义成为对社会生活进行逐步改造的方式,并为这种改造提供了一些基本前提。我们相信,20世纪60年代的社会政治大动荡(包括黑人运动、妇女运动、激进学生的造反运动、劳工运动中出现的平民百姓的骚乱、反主流文化运动的兴起、年轻人中出现的一种新平等观等),已使反对美国社会中各种权力关系的意识日益增长。所有这一切都不过是资本主义制度中存在的种种矛盾的写照,而这些矛盾都是由这个制度本身的成就所必然造成的。由于这些矛盾会造成社会混乱,因而需要对生产的社会关系进行结构性的变革,以求得社会制度的进一步发展。

在美国,进行社会革命实际上是可能的。我们这种乐观主义见解的核心,在于人的需要——即人们所想要的东西——同资本主义进一步扩张与生产的紧迫需要之间存在着不断加宽的鸿沟。这种观点出现在一本强调意识与技能的再生是符合资本主义扩张需要的书中,看来是不适当的。资本家阶级的优势,不仅影响着工厂的结构,也影响到学校以及对人的发展过程极为重要的其它机构,这一点是有确凿证据的。那么,劳动者的需要为什么会与资本的需要背道西驰呢?我们只能给出一个概要的解答。

劳动过程既生产商品,又生产人。但人不同于商品,人决不可能完全按照资本家的规格生产出来。产品(包括人们已感受到的各种需要)不仅取决于用以开始进行生产的原材料,

也取决于这些原材料所受到的“处理”状况。然而这两者，无论如何是资本家阶级所不能充分控制的。

人将变成什么样子，他们将表现出来的意识，他们所感受到的需要，都将取决于人的遗传潜能与正在不断变化发展的个人所经历的各种社会环境之间的共同的相互作用关系。在这里，麻烦并不在于符合人的遗传素质特点的各种发展模式表现出令人难忘的多样性；而关键在于人们将某些不以资本家阶级的意志为转移的东西，也带进了人的发展过程之中。

同样重要的是，使遗传潜能得以发展的社会经验本身，也不是仅仅由资本家阶级来决定的。这里解释一下马克思在另外的场合说过的一句话：资本家阶级可以生产人，但不能按照自己的意愿进行生产，而只能在从过去继承下来的各种条件下来进行生产。因此，说人生产了人自身同样也是正确的。正如劳动是生产过程中的一种积极力量，而决不是一种消极的商品一样，人在其自身的再生产过程中，在追求自身的目的并抵制其他人的图谋时，也是一种积极的力量。

从历史上看，控制人的发展过程的各种机构，如工厂、家庭和学校，都是针对不同集团间的斗争而形成的。在这些各不相同的集团中，资本家阶级处于支配地位，但亦并非没有受到挑战。在学校系统中，正如我们已经强调的那样，相互矛盾的各种力量，如资本（它的目标是要培养受过良好训练和循规蹈矩的劳动力大军）和学生及其家庭（它们的目标是要求物质上得到保障，智力和文化上得到发展等），碰到了一起。因此，如果不联系到一个半世纪以来劳动人民为夺取人的发展过程的某种控制权所作出的各种尝试所取得的部分成功，今天的

学校制度便是无法理解的。

个人发展的条件是从过去承继下来的。也正因为这个缘故，它们一直不能与资本不断变化着的需要完全相协调。过去，人们的有些价值观、需要和意识，可能是与资本目标相一致的，而现在却往往成了阻碍资本进一步积累、阻碍阶级结构再生的与时代潮流不合的障碍。或许，最能说明这一点的，莫过于18和19世纪民主观念的传播了。“人权”观念，最初是由资产阶级思想家在资本与君王之间发生斗争的时候进行传播的，但后来却很快变成了工人阶级手中的一种潜在的有力武器。

劳动人民已经感受到的各种需要，之所以与资本的需要背道而驰，还有其它的理由。其中最根本的一点，或许是这样——一个目前已众所周知的事实，即资本家培养劳动力大军的各种目标，本质上可能是自相矛盾的。因此，在学校系统内，显然存在着这样的矛盾，即资本积累过程的进步的和以增长为目标的发展趋势，与资本主义生产的社会关系的保守的和惯性的趋势这两者之间的矛盾。提高劳动能力与发展生产力是一致的，但这一必需履行的责任，正如我们已经看到的那样，往往是与资本主义制度之延续所需要的社会、政治和经济条件的再生目标相抵触的。

当然，积累与再生之间的这种矛盾，是一种很普遍的矛盾，它不仅远远超出了学校系统的范围，还为进行更大范围的革命提供了可能性。

这些矛盾的基础，是资本与劳动之间不可调和而又不断爆发的对抗。不过，从近代历史看，这些对抗的根本特征已经发生了重大变化。这表现在几个方面。首先，为数不少的

人已经从历史的角度，根据资本主义制度确实能够满足人们的消费需要这一事实，来理解其合法性。消费品和服务的前所未有的增长，似乎能够使所有人的福利水平都不断得到提高。然而，正是这一过程所取得的成就，削弱了消费欲望的迫切性，但其它需要，如商品需要、安全需要、更完整更自主的劳动和社会生活的需要，却开始涌现出来。实际上，这些恰恰就是美国社会所发生的衰退现象的产物。上述各种需要，都具有这样一种共同的特征，即光靠生产更多的消费品和提供更多的服务，是不可能使这些需要都得到满足的。与此相反，资本积累的经济基础，则牢牢地建立在破坏满足这些需要的社会基础之上。因此，经济发展本身所产生的各种需要，是发达的资本主义制度所无法满足的。这样一来，资本主义秩序的合法性，便必然会日益受到其它社会机制的制约，而在这些社会机制当中，教育系统是一个主要机制。不过，后者能否承受得了这一重负，尚不清楚。

其次，资本的集中和劳动者（包括体力劳动者、白领劳动者和专业工作人员）与生产过程控制权的持续分离，使资本主义秩序的天然保护者所剩无几。200年前，四分之三以上的白人家庭拥有土地、工具或其它生产资料，而理在，这个数字已下降到三分之一左右。即使是在这种人里，也是极少数人占有所有生产资料的极大份额。与此相类似，200年以前，大多数男性白人劳动者都是他们自己的主人。然而，由于家庭农场、手工业工场及小商店的转让，再加上现代公司的兴起，目前该数字已降低到10%以下。对于大多数妇女、黑人及其他受压迫人民来说，资本主义制度一直被认为是他们无权获取利润、无权自主劳动和无权追求自己目标的制度，而现

在，即使对于美国相对富裕的男性白人劳动者来说，也开始面临同样的命运。此外，处在雇佣劳动制以外的各种集团，如农民、手工业者、中间商以及独立的专业工作人员，也开始衰落，这又消除了作为资本主义支柱的一个稳定因素。结果，只好使这一合法制度仅仅依靠分化劳动者并使他们相互对立起来而得到保护了。

第三，技术和劳动组织的发展，开始削弱资本主义制度的主要防线的基础，即认为资本主义生产关系——私有财产制和等级制的劳动组织——最有利于生产率迅速发展的观念。我们已经指出，在越来越支配现代生产的那些复杂工作任务的完成过程中，劳动者参与管理是一种比较有效的劳动组织形式。在资本主义制度下，生产线和速记工作的单调乏味和毫无价值，技术人员和教师的创造性所受到的束缚，个人对充满官僚色彩的文牍事务所感到的灰心丧气，所有这些都越来越使劳动者失去了作为换取物质享受代价的权利。而且，此起彼伏的对官僚压迫的抨击，是同破除整个资本主义制度神秘化的斗争连在一起的。这样一来，资本主义制度赖以生存的支柱，便为资本主义发展过程本身所削弱；而在以前，这根支柱是建立在资本主义制度满足各种迫切的消费需要所具优势之上的，并且是以一大批拥有财产的独立劳动者为基础的。同时，一些强大的反资本主义力量也就产生了。资本积累——资本主义下经济增长的发动机——必然伴随劳动者的无产阶级化和工人阶级队伍的不断扩大。

第四，资本的国际性扩张刺激了许多贫穷国家的民族主义运动和反资本主义运动。与世界范围内的资本主义制度一体化相联系的紧张关系，在资本主义势力范围的高度分裂

与竞争中,在越南人民的抵抗中,在中国和古巴的社会主义革命中,以及在亚非拉的政治动乱和游击运动中,都可以得到反映。美国在反对民族解放战争方面——尤其是在越南——扮演的那种角色,已使部分斗争的烈火烧进了自己的家园,从而加剧了发达资本主义国家内部的许多矛盾。

第五,总括以上所说,经过20世纪三、四十年代的动乱岁月之后,到50年代中期,美国资本主义的发展又回到了相对说来比较顺利的时期。阶级结构方面所发生的广泛的累积性变化,越来越多地反映在社会意识的危机上。农业公司化和农业人口的减少,对黑人的影响尤其明显;他们被迫经历了一个被强行统合到城市雇佣劳动制中去的痛苦过程。由上述原因所造成的各种政治动乱,与本世纪初叶由大规模移民浪潮带来的动乱别无二致。此外,家庭生产技术的变革和服务性行业中女性劳动力的增加,都预示着妇女的经济地位发生了根本变化。最后,大公司与政府官僚已取代了作为中产阶级经济活动领地的中间商、精英人物、白领劳动者和独立专业工作人员的职位。白领劳动者的这一有效的无产阶级化,标志着这些白领劳动者集团已经被进一步统合到雇佣劳动制中去了。无论在何种情况下,这些集团的传统意识与新的客观的经济环境之间都会产生各种矛盾。这样,就为黑人、妇女、学生以及怀有反主流文化情绪的年轻人中各种激进运动的爆发,提供了许多原动力。

第六,资本主义的物质生产率,即资本主义提供商品的能力,曾令资本主义制度沾沾自喜。可现在,这种物质生产率似乎看来也越来越成问题了。通货膨胀、商品短缺、工人失业、社会需求得不到满足,所有这一切都证明,资本主义

已经越来越无力满足人们对物质享受、经济保障和社会安宁的需要。

最后，为了解决资本主义社会的那些尚未解决的矛盾——在我们看来，这些矛盾是根本无法解决的——现代自由派人士提倡更大地发挥政府在解决社会问题方面的作用，他们的这些想法现已如愿以偿。实际上，发展教育即是这一发挥政府作用做法的最好范例。为了实现资本主义经济结构中无法实现的社会目标，如充分就业，空气清新，机会均等，物价稳定，消除贫困等，政府逐渐承担起越来越大的责任。其结果，使各种社会问题越来越带上了政治色彩。人们越来越认清了社会和经济危机的政治根源，看到了从政治上解决这些问题的可能性。

看起来，对经济不平等及等级制的劳动控制的攻击还会加剧。与发达资本主义所具有的其它社会冲突联系在一起，人们通过劳动求得自我实现并获得物质福利的要求，与资本家和经理追逐利润的动机之间，紧张关系日益加剧；这就为致力于经济民主的强大社会运动的爆发，提供了可能性。

社会变革的策略

在两个世界之间漫游，一个是死亡的世界，
另一个则生来就是无力的世界。

马修·阿诺德(Mathew Arnold)，《大
卡尔特教堂修道院诗节》

对社会进行革命性变革是一件严肃的事情。具有责任感的个人和社会集团,出于对历史进步迟缓的严肃关注,必然把在革命变革时期制造混乱无序而又变幻莫测的局势,作为一种万不得已的最后手段。渐进主义和零敲碎打式的改革,代表了人们对各种社会问题所作出的正常而又健康的反应,因而只有当人们得到了确凿证据,表明这两种变革方式将导致失败或根本无法实行时,才会予以抛弃。

然而,我们主张在美国开展一场革命性的社会主义运动。不管通向成功的征途布满多少荆棘,社会主义抉择都是唯一能使未来社会在公正、个人的解放和社会福利方面取得真正进步的抉择。过去的革命变革,甚至是暴力革命,已经释放出巨大的进步力量。法国革命、俄国革命、中国革命、古巴革命以及美国独立战争便是明证。将来它们还会继续如此。从技术和政治的立场看,至少在教育、人的发展和社会平等等方面——我们在本书中已详尽地讨论过这些问题——社会主义抉择是必要而又可行的。我们相信,在其它方面也是如此。一句话,我们需要进行第二次美国革命,然而这是一场更为民主、更加平等和更多人参与的革命。

我们如何实现这一目标?这是政治策略方面的一个核心问题。对于这一问题,我们从未象剖析美国资本主义教育和阶级结构那样专心着力地进行过探讨。实际上,对这个核心问题,我们也没有严密的、明确的、全面的以及理论上首尾连贯的答案。我们认为,这是社会主义在未来岁月里的一个主要任务,即一个既要根据社会理论,又要根据具体的政治实践来解决的任务。^①在这一节里,我们只就社会主义策略的某些方面作些议论,这些方面与本书中提到的几个问题都有最直接

的关系。

我们的分析得以进行，受到了三个基本原理的促动。第一，社会主义是经济民主化过程的逐渐强化与推广，同时也是对劳动、社会、教育和文化生活中各种人际关系过程所进行的持续不断的改造。经济民主化包括这样一些“事件”：生产资料所有制模式发生了变革，或者说，劳动和教育采取了特定的结构形式；但是，这只不过是社会发展过程的若干方面。第二，社会主义的性质将取决于在该社会中所进行的革命斗争的内容。社会主义运动既不能让目的服从于手段，也不能靠投机取巧来取得成功，而这一点恰恰是因为社会主义不是一种事件。斗争中发展起来的意识，不论好坏，都是将要指导社会主义发展过程的意识。因此，社会主义运动虽则应当努力夺取政权，但必须通过坚定不移地形成民主、参与以及团结与平等意识的方式来夺取政权。第三，社会主义运动必须在对阶级斗争有充分认识的基础上来进行，并把阶级斗争作为自己的组织原则。一场革命，乃是社会系统中政权结构方面的一种根本性转变，由此，社会生活中的其它一些方面——政权的建立和再生都依附着这些方面——也会发生转变。社会主义革命，是一种生产过程控制权从少数资本家、经理和官僚手中，向生产者本人的转变。朝民主与参与的经济关系方向所发生的变动，使等级制劳动分工与各个劳动者团体之间（例

① 参见安德烈·戈兹：《社会主义与革命》（纽约，1973年）；迈克尔·P·勒纳（Michael P. Lerner）：《新社会主义革命》（纽约，1973年）；朱丽叶·米切尔：《妇女的地位》（纽约，1971年）；迈克·艾伯特（Mike Albert）：《没有完成的将是什么》（马萨诸塞州坎布里奇，1974年）；罗伯特·L·艾伦（Robert L. Allen）：《资本主义美国黑人的觉醒》（纽约州长岛加登城，1969年）；希拉·罗博瑟姆（Sheila Rowbotham）：《妇女的意识，男人的世界》（纽约，1974年）。

如，黑人与白人，男人与妇女，白领劳动者与蓝领劳动者之间)为争得社会分层结构中的一定地位所发生的对抗关系的解体成为可能。同时，它还为技术和组织形式成为非异化的社会关系提供了可能性。一方面，它通过削弱劳动人民的社会从属感，使公民具有真正的民主意识，包括政治意识和经济意识；另一方面，它又通过摧毁阶级压迫的经济基础，使人们建立起像学校这样一类的社会机构。这些社会机构将促进而不是压制个人为争取自主和个人发展而进行的斗争，同时也为使这种斗争成为一种真正合作的斗争提供社会的框架。

政权的革命转变，使这一切的实现具有一定的可能性，但不具有必然性。变革，如果只是在形式上把权力转让给劳动者，而不是围绕着经济民主化的目标，根据社会主义意识的精神实质来进行，那只不过是新的形式复制旧的政权关系，如此而已。消除种族主义、性别歧视以及对等级制权力的盲目崇拜，也是如此。

一场革命可以是暴力形式的，也可以是和平形式的；不管能否得到现有政治途径的支持，它都会成功。一场革命运动具有什么样的主导特征，当然具有重大的策略意义，但决不能根据某种方式，过早地判定这些特征是革命运动所面有的。不过，我们必须坚决否定这样的观念，即革命是由少数政治狂热分子发起的流血暴动。在美国，社会主义革命既不会是一场一部分统治者取代另一部分统治者的军事政变，也不会是某一位以救世主自居的领袖人物发动起义的结果。我们已经指出，将受益于社会主义的是那些各行各业的劳动者。我们还说过，在目前，劳动者是占压倒多数的，他们越来越成为无

产阶级化的劳动者。因此，新型的美国革命，如果不是一场能最终抓住大多数人心灵的名副其实的民主运动，便不可能获得成功。

暴力问题，尽管显然是出于一种重要的战术方面考虑，但它也必须退居次要位置。一场由大多数人参加的革命是不需要恐怖主义的。社会主义抉择包括夺取政权的斗争，这场斗争将是激烈而艰苦的。在美国，如果社会主义革命在某一阶段不诉诸暴力，那几乎是不可想象的。但若仅仅依靠暴力，并把它作为一种基本策略武器，那也是毫无理由的。相反，社会主义者必须准备抵制他们所反对的各种暴力措施，他们必须调动一切手段来扭转和揭露这些暴力措施。地区性和全国范围内的巨大胜利一旦出现，不管它们是从选举中取得的，还是退过社会主义运动得来的，都会为统治人物颠覆民主过程和企图利用武装力量和国民警卫队来复辟过去的秩序，提供巨大的可能性。因此，只有当普通士兵站在社会主义者一边，并拒绝充当其镇压角色时，才能反对使用暴力的战术。暴力问题将退居幕后，因为唯一可行的社会主义策略，是使资本家阶级的军事力量丧失战斗力，而不是根据自己的情况发展军事力量，去同资本家阶级的军事力量相对抗。

正如我们已经指出的那样，社会主义运动并不仅仅是一场政治运动，而且还是一场社会运动，因为它并不仅仅停留在重新确定政治权力的方向上，还涉及到对日常生活的改造。因此，美国工人阶级的多样性，使社会主义运动获得了巨大的生存潜能和创造潜能。我们期望，在社会主义社会中，体力劳动者在重新组织生产和训练别人来从事自己的那份体力劳动时，能够运用自己广博的知识；我们期望，社会主义社会

中的妇女，在消除家庭压迫和寻找比传统的家庭模式更有生命力的家庭模式方面，能够站在前列；我们期望，社会主义社会中的手工业者、建筑师及计划人员，在继续进行自身斗争的过程中，能够使我们中的其他人的艺术水平和审美能力得到提高；我们还期望健康的革命的劳动者，在保健服务的提供方面能够达到新的水平，期望革命的教师在夺取政权的斗争中锻造明天的自由学校，并把它作为重要的战术武器。革命的体育工作者必须教会我们大家关心自己的身体，而教师必须教会我们关心自己的心智——所有这一切以及这场革命运动的创造潜能都是由美国劳动者的多样性和足智多谋带来的。

美国工人阶级的多样性的另一方面，是缺乏统一的意识。我们已经指出，美国社会的主要方面，可以从统治阶级分割劳动力队伍的需要，以及他们通过分化劳动者队伍来征服他们的需要加以理解。但这一策略就如文明本身一样陈旧，因为在当今的美国，意识的分裂由于种族对抗、性别对抗以及社会经济对抗面得到了加强。

社会主义运动的压倒一切的策略目标，是工人阶级意识的产生。在多数情况下，人们只把这一任务理解为使自己意识到自身所受的压迫。但这是远远不够的！对于自己深受压迫这一事实，大多数人都是非常了解的；所缺少的不过是推翻压迫的策略。只有当美国劳动人民的分裂意识，逐渐被一种共同的认识（即认为大家虽然在各自的需要、欲望以及社会特权方面存在巨大的实际差异，但大家都受到同一种压迫，都能从社会主义的抉择中获益）所取代时，他们才会产生社会会朝好的方向转变的信念。到最后，每一个为掌握生产条件的

控制权而斗争的团体，都必然调动自己的力量，去消除人们之间的直接冲突。从某种意义上说，每一个团体，如果都能扩大自己的需求，以容纳别的潜在的同盟军并保护其利益，那么，这一点是可以做到的。而试图获得更高工资和试图掌握企业控制权的劳动者，则还必须为提高消费者的权益，缩小工作报酬的差异，废除有辱人格尊严的二等工作 and 歧视性的雇佣现象，争取为雇员的子女建立免费的日托中心而进行斗争。自然，我们要追求的是一整套的综合目标，这套目标的涉及面之广，足以把工人阶级需要各人民团体进行某种形式协调的大多数要求都包括在内。激进主义的自发行为，如果缺乏一个统一的理论和纲领的框架，那么它所产生的成果不会比受压迫人民统一起来时所能产生的成果更大。

在美国，资本主义决不是产生压迫的唯一根源，而社会主义亦非消灭一切形式之压迫的办法。种族压迫与性别压迫是资本主义制度的重要组成部分，但它们却有着截然不同的根源。因此，反种族主义与反性别歧视的斗争，虽则都是社会主义革命的组成部分，但会采取截然不同的形式。

在美国，经济生活的演变，削弱了阶级结构再生和阶级结构合法化的机制，从而对产生资本主义压迫的共同意识，起到了重要作用。我们希望这种蜕变过程能够继续下去。建设性的意识形态工作，必须建立在各阶层人民不断变化的、具体的和物质的经验基础上。而由激进派团体或其它团体开展的政治工作，则能够极大地提高或抑制由不断变化的物质环境所提供的潜能。

社会主义运动的一个主要策略要素，是不断地把更为广泛的社会主义抉择，放到各种实际的斗争中去。然而，在绝

大多数情况下，那些憧憬乌托邦式的美好社会的人们，既无能力也不想参与社会的实际斗争。与此相反，那些现实地意识到日常斗争艰苦的人们，则要么玩世不恭，要么投机取巧，因而埋葬了自己对实现更为远大目标的向往。不过，在现实政治的背景下来宣传社会主义的远景，是至关重要的。在美国，很少有人愿意选择革命性变革的道路，认为它是对简直难以忍受的现状所发起的一次无所顾虑的绝望冲击；对于大多数人来说，生活并非如此之坏。因此，人们必须在经过认真思考后获得的合意而可行的识见的基础上选择社会主义作为一条更加积极的道路，并愿意为之而斗争。这种识见必须在斗争中加以发展，但若无这种识见的指导，斗争也就不会发展。此外，社会主义和经济民主的概念如果含糊不清，那么，不管它们在产生变革方面多么有效，都不能保证变革会按照合意的、归根结蒂是进步的方式来进行。正如我们比较保守的朋友们经常提醒我们的那样，革命性的变革也可能是一场灾难，一场将埋葬那些最有力地支持变革的人们最大希望的灾难。只有在社会主义取得最终胜利之前，在规定社会主义发展进程方面作出了巨大的、富有创造性的努力，才能使出现这种灾难的可能性减小到最低程度——无论参加斗争的人们的实际经验对社会主义的发展进程作多大范围的改变。最后，劳动人民意识的分裂，只有通过提供这样的抉择才能加以克服，即根据这一抉择，不同团体间彼此各异的目标，可以同时得到实现。

我们对印在脑海中的最后一点策略的考虑，是要真正弄懂下一个观点，即革命运动的准备阶段是在现存资本主义制度下，并通过这一制度来进行工作的。我们不能坐等一场政

治大变动的到来，也不能仅仅指望创立一种有如“资本主义汪洋大海中的社会主义小岛”式的社会制度。相反，我们必须从建立工人阶级的和人民大众的政权出发，从在一些主要生产部门中创造社会管理和直接民主的舞台出发，从在诸如工会、学校、大众媒介和政府之类的机构中占据重要的位置出发，来考虑这个问题。一句话，制定适当的策略，需要进行像鲁迪·杜施克 (Rudi Dutshke) 所说的“……动用各种机构的长征。”革命运动策略的这一关键性方面，对于训练人们掌握自己生活的一切领域的权力，是必要的。它有两个目的：第一，逐步地削弱控制经济生活的那些人的权力，削弱资本主义压迫制度发挥功能的基础；第二，培养人们合作决策和行使权力的能力，而这些，在资本主义社会中，通常都是与我们无缘的。^①

建立平等主义的和解放的教育制度的动机，必然是开展社会主义运动时所要考虑的一个重要因素。实际上，教育活动的过程导向性，能够使学校系统中的政治活动，成为其它社会领域中政治活动的典范。关于制定社会主义的教育策略，我们提出 5 条准则。首先，革命的教育工作者（教师、学生及其他从事教育活动的人员）应当非常迫切地要求通过建立共同参与掌权的体制来实现大、中、小学的民主化，在这一体制下，学生、教师、家长及其他社会成员都能追求自己共同的利益，合理地解决彼此之间的冲突。其次，应当把为实现民主化而进行的斗争，看作是努力消除资本主义经济生活中教育的社会关系与生产的社会关系之间对应关系的组成部分。

^① 勒纳：《新社会主义革命》（纽约，1973 年），第 237 页。

第四部分 前 瞻

根据本章前而所勾勒的线索，社会主义的教育改革，必须有意识地把解放的教育看作是以实现经济民主为目标的教育，并朝着这个方向发展。第三，社会主义的教育运动，必须拒绝把简单化的反权力主义和自发性的倾向作为自己行动的指南。如上所述，我们必须发展和运用一种有关人的发展、权力和人际关系的辩证的教育哲学。第四，革命的教育工作者必须站在这场运动的前列，创造统一的阶级意识。社会主义的教师们不仅需要控制自己的活动，还必须把这种控制推广到学生以及更大范围的社会中去。我们必须努力编制课程，使它既有利于个人解放，同时又有利于政治开明；我们必须抛弃自己作为专业人员的自命不凡——这种自命不凡只会导致一种失败主义的清静无为和与世隔绝——而应该去同其他的工人阶级成员结成联盟。我们必须扩大家长、劳动者、社会团体及年长者的包括教育资源使用在内的需求；最后，我们还必须努力从事平等主义的教育实践活动，而这些活动将会缩小学校分化劳动力的权力。第五，社会主义的教育工作者，应当严肃地对待这样的需要，即把远景规划与赢得眼前的胜利结合起来。在动用各种机构的长征中，改革者们必须寻求能够满足学生、教师以及家长眼前需要的改革形式，必须抛弃空头支票式的政治学，以支持围绕着下而这些问题而制定的革命性改革的方案，这些问题是：民主、自由课堂、开放注册、为贫困学生提供适当的财政资助、提供重要的反歧视性的和社会主义的教育内容，等等。

自由派教育改革只是一种急忙拼凑起来的补救办法。依靠这种补救办法，我们是不可能取得进展的。美国人民并不需要一位拯救垂死的资本主义秩序的医生；我们需要的是一

位殡葬员。我们所面临的政治挑战，不可能通过个人或孤立发挥作用的团体的自发努力而得到克服。制订和清楚地阐述社会主义抉择的远景，就如同有能力满足人们眼前的具体需要一样，需要有一个以人民群众为基础的政党，这个政党能够给予整个美国的劳动人民的日常斗争以帮助，并致力于对美国经济进行革命性的改造。

附 录 A

这些图表是根据鲍尔斯和纳尔逊 1974 年的论文所提供的资料计算出来的,它们主要依据该文中的几个相关矩阵,而这些相关矩阵我们在表 A-1 中又重新列了出来。本附录首先将解释此表的构造,尔后,再根据此表给出针对上面的图表计算出来的回归方程。

1. 在表 A-1 中, A 部分对角线以上的相关系数是对 25—34 岁的人而言的,对角线以下的相关系数则是对 35—44 岁的人而言的;B 部分对角线以上的相关系数是对 45—54 岁的人而言的,对角线以下的相关系数则是对 55—64 岁人而言的。

这些真实相关系数的估计值,是利用下列关系式,对原始的观察系数进行校正而得到的:

$$r_{jk}' = r_{jk}r_jr_k + r_{ujk}[(1-r_j^2)(1-r_k^2)]^{1/2}$$

在这个关系式中, r_{jk} 和 r_{jk}' 分别是变量 j、k 之间的真实相关系数和观察相关系数, r_j 是变量 j 的真值与观察值之间的相关系数,而 r_{ujk} 则是变量 j 和 k 之间的误差项相关系数。

r_j 的值是沿着表 A-1 中 A 部分的对角线出现的,其估计值在鲍尔斯 1972 年的文章中得到了详尽的描述。总的说来,

附录 A

它们是根据美国人口统计局 1950 年的普查后调查 (Post-Enumeration Survey) 得到的。然而, 对职业和教育(学校教育年限)而言, 我们根据的却是 1960 年的人口调查与经常人口调查之间的匹配(参见霍奇和西格尔 [Hodge & Siegel], 1968 年)。根据这一处理方法得到的相关系数分别是 0.91 和 0.958, 而根据上文的普查后调查所得到的相关系数却分别是 0.92 和 0.91。此外, 对儿童期和成年期智商而言, 我们借用了公职人员研究处 (the Personnel Research Section, 1945) 所提供的测验-再测验相关系数。此处所用的智商测验, 是从加利福尼亚指导研究中心得到的, 其信度为 0.90 (参见詹克斯等: <不平等: 美国家庭和学校教育影响再评价> (纽约, 1972 年))。

表 A-1 中没有出现 r_{ujk} 的值。我们根据布劳和邓肯 1967 年的著作以及鲍尔斯 1972 年的著作中所描述的方法, 利用应答者回忆自己父亲职业地位之信度的估计值, 算得如下结果: 对于收入 \times 职业, 收入 \times 教育以及职业 \times 教育而言, $r_{ujk} = 0.04$ 。我们已经假定, $r = 0.04$ 这一估计值, 对父辈同样的变量(变量 3, 6 和 7) 而言, 也是最佳估计。各变量的编号是像表 A-1 所示的那样进行的。在其它场合, r_{ujk} 取值为零。

在其它情况下, 除非另有指明, 原未校正的相关系数都是从 O·邓肯、费瑟曼和 B·邓肯 1968 年的著作中得到的。各个年龄组的人数分别是 3141 名 (25—34 岁), 3214 名 (35—44 岁), 2596 名 (45—54 岁) 和 1482 名 (55—64 岁)。实际计算相关系数时所用的样本规模, 随着回答两种相关问卷项目的人数不同而变化。

附录 A

儿童期智商与收入之间的相关，是根据儿童期智商与影响收入的那些变量之间的相关，以及那些变量对收入的正态化回归系数估计出来的。因此，

$$r_{61} = b_{14}r_{48} + b_{18}r_{86} + b_{13}r_{88}$$

儿童期智商与职业之间的相关可按类似的方式算出：

$$r_{65} = b_{24}r_{48} + b_{26}r_{86} + b_{27}r_{78} + b_{23}r_{88}$$

儿童期智商与父亲教育程度之间的相关，可以从预测成年期智商——它与父亲教育程度之间的相关为已知——的方程中算出来：

$$r_{86} = b_{83}r_{36} + b_{84}r_{48} + b_{85}r_{58}$$

因此，我们有：

$$r_{66} = [r_{86} - b_{83}r_{36} - b_{84}r_{48}]/b_{85}$$

为了估计儿童期智商与父亲职业之间的相关，我们采用同样的方法，得到：

$$r_{67} = [r_{87} - b_{83}r_{37} - b_{84}r_{47}]/b_{85}$$

成年期智商与收入、职业、教育程度、父亲的教育程度和父亲的职业之间的相关，是从民董研究中心 1966 年的退伍军人样本（由格里利切斯和梅森 [Griliches & Mason] 1972 年抽取）中推算出来的，并根据古利肯 (Gulliken) 1950 年的研究对约束方差进行了修正。儿童期智商与成年期智商之间的相关，是从布鲁姆 1964 年著作的第三章中得到的。欲进一步了解各种原始资料和假设，参见鲍尔斯：《学校教育和不平等的世代相传》，载《政治经济学杂志》，1972 年 5—6 月，第 80 卷，第 3 期；鲍尔斯和纳尔逊：《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》，载《经济学与统计学评论》，1974 年 2 月，第 56 卷，第 1 期。

附录 A

社会经济背景变量是对父亲的收入、教育程度和职业的正态值赋等加权求和而得到的。因此，社会经济背景与另外的变量 j 之间的相关就可以算成：

$$r_{0j} = [r_{j3} + r_{j6} + r_{j7}] / [3 + 2(r_{36} + r_{37} + r_{67})]^{1/2}$$

2. 图 4.1 是根据用教育(学校教育年限)和成年期智商来预测收入的正态化回归方程得到的。我们对 4 个年龄组的方程的估计如下：

年龄组	教育	成年期智商	R ²
25—34	0.222 (8.38)	0.174 (6.48)	0.13
35—44	0.431 (17.07)	0.045 (1.58)	0.21
45—54	0.406 (15.95)	0.060 (2.37)	0.20
55—64	0.293 (11.16)	0.130 (4.98)	0.15

图 4-1 是利用 35—44 岁这个年龄组的正态化回归方程构建起来的，当然，用其它年龄组也一样可以构建。对这 4 个年龄组而言，教育与收入之间的简单相关系数——图中所进行的比较即是据此来进行的——分别为：0.33, 0.46, 0.44 和

附录 A

0.37。括号中的数字为 T-统计值。

3. 图 4-2 是根据用社会经济背景和儿童期智商来预测收入的正态化回归方程得到的。我们对 4 个年龄组的方程的估计如下：

年龄组	社会经济背景	儿童期智商	R ²
25—34	0.251 (10.97)	0.180 (7.87)	0.13
35—44	0.384 (17.59)	0.122 (5.59)	0.21
45—54	0.413 (19.14)	0.125 (5.81)	0.23
55—64	0.253 (10.11)	0.171 (7.34)	0.12

对这 4 个年龄组而言，收入与社会经济背景之间的简单相关系数——图中所进行的比较即是根据这些数字来进行的——分别为：0.324, 0.433, 0.464 和 0.308。括号中的数字为 T-统计值。

4. 图 4-3 是根据两个正态化回归方程得到的。第一个方程根据儿童期智商和社会经济背景来预测教育（学校教育年限），我们对这种方程的估计如下：

附录 A

年龄组	社会经济背景	儿童期智商	R ²
25—34	0.536 (29.84)	0.253 (14.10)	0.46
35—44	0.544 (30.68)	0.256 (14.45)	0.47
45—54	0.536 (29.80)	0.25 ^a (14.09)	0.46
55—64	0.482 (25.49)	0.268 (14.14)	0.41

第二个方程是根据儿童期智商、教育和社会经济背景来预测收入,我们对它的估计是:

年龄组	社会经济背景	儿童期智商	教育	R ²
25—34	0.166 (6.08)	0.140 (5.87)	0.158 (5.60)	0.15
35—44	0.226 (8.77)	0.048 (2.12)	0.291 (10.86)	0.24
45—54	0.292 (11.48)	0.068 (3.07)	0.225 (8.52)	0.26
55—64	0.109 (4.17)	0.101 (4.23)	0.261 (9.74)	0.16

表 A-1 变量间所估计的“真实”相关系数
(对男性熟练劳动力而言,黑人,农业工人除外)

	A. 年龄组: 25—34 以及 35—44								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 收入	0.840	0.429	0.300	0.330	0.283	0.228	0.300	0.312	0.324
2. 职业	0.566	0.910	0.485	0.740	0.367	0.470	0.485	0.470	0.564
3. 父亲的收入	0.385	0.580	0.840	0.573	0.299	0.459	0.566	0.228	
4. 教育	0.459	0.732	0.573	0.958	0.473	0.524	0.539	0.618	0.640
5. 儿童期智商	0.275	0.404	0.299	0.473	0.900	0.348	0.400	0.850	0.410
6. 父亲的教育	0.347	0.475	0.459	0.528	0.346	0.800	0.740	0.362	
7. 父亲的职业	0.385	0.580	0.566	0.566	0.385	0.806	0.800	0.383	
8. 成年期智商	0.312	0.470	0.228	0.619	0.850	0.862	0.383	0.950	
9. 社会经济背景	0.433	0.634		0.646	0.399				

		B. 年龄组: 45—54 以及 55—64								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	收入	0.485	0.561	0.451	0.444	0.294	0.283	0.451	0.312	0.464
2.	职业	0.278	0.487	0.519	0.677	0.402	0.346	0.519	0.470	0.541
3.	父亲的收入	0.278	0.487	0.519	0.573	0.299	0.459	0.566	0.228	
4.	教育	0.374	0.634	0.573	0.473	0.473	0.481	0.581	0.619	0.640
5.	儿童期智商	0.271	0.410	0.299	0.473	0.461	0.372	0.377	0.850	0.410
6.	父亲的教育	0.237	0.415	0.459	0.461	0.383	0.737	0.362		A
7.	父亲的职业	0.278	0.487	0.566	0.506	0.419	0.808	0.383		
8.	成年期智商	0.312	0.470	0.228	0.619	0.850	0.862	0.383		
9.	社会经济背景	0.308	0.538		0.597					

附录 A

表 A-2 认知成绩在教育与经济成就之间关系上的作用

研究	样本	经济成就的衡量尺度	认知测验成绩	其他控制变量	由认知测验分数所说明的教育-经济成就相关的比例
康利斯克 (1917)	75名观察了30年以上的男性工人	职业地位(根据人口调查中职业的平均收入来评定)	智商 (1—18岁)	父亲的收入	小于10%
邓肯 (1968)	CPS - NOR C, 10/64, 24—34岁的白种人; CPS—OCG, 3/62, 非黑人, 非农业工人	1964年的劳动报酬; 1964年的职业地位	早期的智商; 近期的智商	—	10%—25%
卡特赖特 (1969)	男性义务兵中1%的随机样本, 4/30/53	劳动报酬	AFQT	—	22%—35%
O·邓肯, 费瑟曼及B·邓肯 (1968)	OCG研究, 20—64岁的所有男人	第一个工作的地位	智商, 部队普通资格测验	—	20%
巴杰马 (1969)	437名男人	职业地位, 45岁时 NORC 威望指数	早期6级推孟团体智商	—	13%
格里利切斯和梅森 (1972)	1964年 CPS-NORC 退伍军人档案中服过兵役的25—34岁男人	实际收入的对数	AFQT	年龄、种族、性别、SES 地区位置	12%—25%, 依所考虑的其他变量而定

研究	样 本	经济成就的衡量尺度	认知测验成绩	其它控制变量	由认知测验分数所说明的与教育-经济相关的比例
休厄尔、哈勒和奥伦道夫 (1970)	由威斯康星中学1957届高中毕业生及1968年升入大学者所组成的总体中1/3的随机样本	1964—1965年的职业程度(用邓肯〔1961〕的职业地位社会经济指数来说明)	智商, 黑曼-尼尔逊心理能力测验	—	7%
陶布曼和韦尔斯 (1969)	明尼苏达中学1936届全体毕业生	1953年的收入	智商	—	4%
费希尔、勒特尔曼和埃勒加德 (1973)	威斯康星中学1958年升入大学的2,400名男学生	劳动报酬	黑曼-纳尔逊心理能力	—	不显著
波特 (1974)	从设计才能研究样本中抽取的14,891名男性白人	社会经济地位(邓肯量表)	智商	社会经济地位“创造性”, “服性”, “等第”, “志向”	19%
波特 (1974)	从设计才能研究样本中抽取的495名男性黑人	社会经济地位(邓肯量表)	智商	同上	不显著

附录 A

附录 A 的书目提要

- C. J. Bajema, "Interrelations Among Intellectual Ability, Educational Attainment and Occupational Achievement", *Sociology of Education*, 1969.
- Peter Blau and Otis D. Duncan, "The American Occupational Structure", New York: John Wiley, 1967.
- Benjamin Bloom, "Stability and Change in Human Characteristics", New York: John Wiley and Sons Inc., 1964.
- Samuel Bowles, "Schooling and Inequality from Generation to Generation", *The Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part II, May/June 1972.
- Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality'", *The Review of Economics and Statistics*, Vol. LVI, No. 1, February 1974.
- John Conlisk, "A Bit of Evidence on the Income-Education-Ability Interaction", *Journal of Human Resources*, Vol. VI, Summer 1971.
- Phillips Cutwright, *Achievement, Military Service and Earnings*, Social Security Administration, Contract No. SSA 67-2051, May 21, 1969.
- Otis D. Duncan, "Achievement and Ability", *Eugenics Quarterly*, March 1968.
- Otis D. Duncan, D. C. Featherman and Beverly Dun-

附 录 A

- can, Socioeconomic Background and Occupational Achievement, Final Report, Project No. S-0074 (EO-191), Washington, D. C.; Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1968.
- Janet A. Fisher, Kenneth G. Lutterman and Dorothy M. Ellegard, "Post-High School Earnings, When and For Whom Does 'Ability' Seem to Matter?" University of Wisconsin, Social Systems Research Institute, April, 1973.
- Zvi Griliches and William M. Mason, "Education, Income and Ability", *Journal of Political Economy*, Vol. 80, May/June 1972.
- H. Gullikson, "The Theory of Mental Tests", New York, John Wiley and Sons Inc., 1950.
- R. Hodge and P. Siegel, "A Causal Approach to the Study of Measurement Error," in Herbert Blalock and Ann Blalock (eds.), *Methodology in Social Research*, New York, McGraw-Hill, 1968.
- Christopher Jencks, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns and Stephen Michelson, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.
- Personnel Research Section, "The Army General Classification Test", *Psychological Bulletin*, Vol.

附录 A

42, 1945.

James N. Porter, "Race, Socialization and Mobility in Education and Early Occupational Attainment", in *American Sociological Review*, Vol. 39, June 1974.

Paul Taubman and Terance Wales, *Higher Education and Earnings*, New York, McGraw-Hill, 1974.

W. H. Sewell, A. P. Haller and G. W. Ohlendorf, "The Educational and Early Occupational Status Achievement Process", *American Sociological Review*, Vol. 35, December, 1970.

附录 B 与学业成就及工作成就有关的个性品质

以下结果是从爱德华兹、迈耶以及鲍尔斯、金蒂斯和迈耶的著作中得到的。表 B-1中所列的是迈耶问卷中出现的 16 个性品质，我们是从其表 A-4 中引过来的。爱德华兹的问卷中也有类似的个性品质，只是后者用与工作有关的名词代替了与学校有关的名词。

表 B-1

个性品质

	积极品质	消极品质
不敏感的	很少流露感情；读书时平静、稳重；甚至在讨论问题时也能保持心平气和，很少有激动之态。	做作业有时受感情影响，多愁善感，易发脾气；经常激动；常有喜怒等感情流露。
严格守时的	处事总是很准时；按时上课、上学等；总把别人是否准时的问題挂在心上。	不怎么关心准时问题；开会、上课常常迟到。
能坚持的	决不轻易放弃努力；坚定不移。这种人办事不达目的不罢休。	有时虎头蛇尾，常常在做完事情之前洗手不干；易受外界干扰。

	积极品质	消极品质
外部动力	很关心得到好成绩；千方百计地讨教师欢心；行为似乎主要受是否获得高分是否得到好的推荐书所推动。	似乎不怎么关心得到好成绩；学习之所以努力，乃是因为他(她)想把作业做好。
独立性	喜欢无拘无束，想自己安排自己的活动；讨厌别人告诉他做什么。	容易接受别人的指点，即使按别的方法做事效果看来更好些，也愿意按教师的想法去做。
始终如一的	每天坚持上学；即便略有小疾，有了留在家里的合法借口，也常常坚持上学。	比別人更喜欢逃学；不认为自己“无论如何必须天天上学”。
敢作敢为	敢作敢为；有时踩别人的脚趾；不在乎大叫大嚷；有时故意卖弄才能。	是最体贴别人的人，不敢弄虚，使自己的思想过于费解；不卖弄才华。
可预言的	处事是可以预言的，常能按你对他(她)的希望作出得体的反应；例如，当要他(她)严肃时，他(她)决不会笑。	常常作出一些意想不到的反应；不能预料他(她)将要干什么；当你不希望别人捣乱时，他(她)常常偏要捣乱；你觉得不好玩的东西，他(她)偏认为有趣。
善于领会命令	最能在别人没有告诉他(她)对他(她)的希望的情况下了解这种希望；能很快了解别人需要什么。	常常不知道别人对自己的希望；不明白别人的“真实”意思；需要进行清楚直接的教学。
老练的	老练圆滑；能和所有的人友好而愉快地相处；不会对任何一个特定的人有太强烈的喜爱之情。	想与一、两个人发展亲密的友谊；对待别人不是特别老练和友好。
与学校保持一致	与学校密切保持一致；喜欢谈论自己或其它班级中发生的事情；除了学校作业以外，似乎不大谈论别的事情。	主要兴趣在班级之外的某些事情上(如运动、家庭、某一业余爱好等)；对学业不太感兴趣；宁愿把时间花在自己的活动上。

	积极品质	消极品质
不合群	喜欢独自一人做作业,且独立做作业时效果更好;可能难以完成某一群体中与他(她)有关的计划。	喜欢集体一起做事;同别人在一起做作业时看,来效果更好些;一个人办事效果欠佳。
创造性	有发明创造之才能,总想提出一些新思想,有时有些古怪、不现实;解决问题时,考虑一些异常(同时往往又很古怪)的可能性。	头脑很实际,实用思想最浓,常提出一些好的、有用的思想,但很少有新颖、不现实或不切实际的思想。
坦率	非常率直,常常心里想什么,口里说什么,对此非常坚决,依自己的真情实感发表对事物的看法。	把自己的思想和情感埋在心里;常不情愿有力地表达自己的情感,甚至当自己是对的时侯,也是如此。
延迟满足	没有表扬或鼓励照样会继续长期工作;情愿等到计划完成之后,才接受别人对自己的称赞。	看来只有经常对他(她)进行表扬或鼓励,才能使他(她)完成课堂作业或计划;除非有人经常对他(她)进行鼓励,否则容易气馁。
可靠的	可依赖,即使他(她)并不喜欢某一特定的工作,也总会完成交给的任务或计划。	当他(她)在做自己并不喜欢的东西时,并不太牢靠;但如果他(她)能做好某一交给的任务,那么他(她)就一定会喜欢这一任务。

我们的论点所依据的因素分析如下——

因素 1. 服从权力

对所有个性品质的方差而言,该因素可说明 43.7%,而对文中提到的那 3 个因素的方差而言,可说明 64.1%。该因素与各个个性品质之间的相关系数如下:

附录 B

始终如一	0.83
与学校保持一致	0.81
严格遵守时	0.80
可靠的	0.78
外部奖赏	0.77
能坚持的	0.73
独立性	-0.69
创造性	-0.52

因素 2. 气质

对所有个性品质的方差而言, 该因素可说明 15.9%, 而对前 3 个因素的方差而言, 可说明 21.0%。该因素与各个个性品质之间的相关系数如下:

敢作敢为	-0.81
不敏感	0.78
坦率	-0.74
可预言的	0.58
老练的	0.54
创造性	-0.51

因素 3. 内化控制

对所有个性品质的方差而言, 该因素可说明 11.8%, 而对前 3 个因素的方差而言, 可说明 14.9%。该因素与各个个性品质之间的相关系数如下:

善于领会命令	0.74
延迟满足	0.71

因素分析是根据主分量分析及四次根大值转换 (quartimax rotation) 来进行的。

附录 B

	规则定向	可靠的	规范内化
上司评定	0.28 (6.96)	0.28 (7.19)	0.29 (7.07)
年级平均成绩	0.22 (3.25)	0.25 (3.87)	0.17 (2.65)

表 B-2 各个性变量的相关

	年级平均成绩	英语等第	教师态度
不敏感	0.02 ^a	-0.12 ^c	-0.06 ^a
严格守时	0.35 ^d	0.43 ^d	0.20 ^c
能坚持的	0.42 ^d	0.45 ^d	0.14 ^b
外部动机	0.29 ^d	0.37 ^d	0.17 ^c
独立性	-0.23 ^d	-0.29 ^d	-0.12 ^b
始终如一	0.39 ^d	0.43 ^d	0.20 ^c
敢作敢为	-0.27 ^d	-0.15 ^b	0.02 ^a
可预言的	0.25 ^d	0.20 ^c	0.04 ^a
善于领会命令	0.37 ^d	0.35 ^d	0.12 ^b
老练的	0.17 ^c	0.17 ^c	0.01 ^a
与学校保持一致	0.38 ^c	0.42 ^d	0.21 ^c
不合群	-0.07 ^a	0.00 ^a	-0.07 ^a
创造性	-0.33 ^d	-0.26 ^d	-0.14 ^b
坦率	0.11 ^a	0.17 ^c	0.02 ^a
延迟满足	0.31 ^d	0.34 ^d	0.06 ^a
可靠的	0.40 ^d	0.40 ^d	0.15 ^b

- a. 5%水平上不显著。
- b. 5%水平上显著。
- c. 1%水平上显著。
- d. 0.1%水平上显著。

附录 B

图 3 是根据以下回归方程得到的, 括号中的数字为 T-统计值。

在第一个方程中, 释度 $R = 0.613$, 而在第二个方程中, $R = 0.523$ 。

上述 16 个个性变量、与年级平均成绩, 教师态度以及英语等第 (针对智商、数学学习能力倾向测验和英语学习能力倾向测验进行了控制) 之间的偏相关列在表 B-2 中。

第 209 页上的讨论, 是根据图 5-4 中的以下回归方程 (由布伦纳 [Brenner, 1968] 算出) 来进行的, 括号中的数字为 T-统计值。

自 变 量	以下变量正规化系数的估计值		
	GPA	教师评定	出勤情况
上司对劳动者能力的评定	0.32 (2.11)	0.047 (0.32)	0.203 (2.07)
上司对劳动者行为举止的评定	0.099 (0.72)	0.330 (2.34)	0.205 (2.19)
上司对劳动者生产能力的评定	0.098 (0.62)	0.319 (2.16)	0.109 (1.12)

附录 B 的书目提要

Richard C. Edwards, "Personal Traits and 'Success' in Schooling and Work", *Education and Psychological Measurement*, Forthcoming, 1976.

Peter J. Meyer, "Schooling and the Reproduction of the Social Division of Labor", unpublished honors thesis, Harvard University, March 1972.

附录 C

1. 实际上，我们从 F·博恩萨克博士(Dr. F. Bohnsack) 的一封个人通信中获悉，尤其在一次大战后，杜威确实开始修正了自己的观点：

从此以后，我至少会怀疑我们能否说他把这种社会描绘成民主的。他看到了并批评了现存社会的极权主义特征和走上歧路的教育内在发展方向。对他来说，当自我发展和机会均等与为现存（异化的）职业培养劳动者不相一致时，他批评这种培养工作，并希望改变现存的工业劳动和工业教育。

参见 A·G·沃思(A. G. Wirth)，《约翰·杜威与其他人关于职业-人文学科的争论(1900—1917年)》(哥伦比亚特区华盛顿，1970年)；约翰·杜威，《教育与职业训练》，《新共和政体》1915年5月，第3卷，第15期。

正如弗吉尼亚·赫尔德曾对我们指出的，杜威在他的成熟期著作《作为经验的艺术》(纽约，1934年)中进一步主张：

附录 C

我们如此敏锐地意识到的劳动与就业问题不可能仅仅通过工资、劳动时间和卫生条件的改变而得到解决。除了作彻底的改变以外，不可能存在一种一劳永逸的解决办法；这种彻底的改变将影响劳动者参与生产的程度和性质，并影响他生产的商品的社会支配。（第 343 页）

2. 克里斯托弗·詹克斯：《劳动者特征对经济成功的影响，使用全国评价研究中心有关有工作经验的人的样本对非线性、交互作用和未测变量进行的探究》（马萨诸塞州剑桥，教育政策研究中心，1973 年 7 月）。詹克斯使用全国评价研究中心对年龄在 25—34 岁的 2,672 位有工作经验男性（1964 年 5 月《经常人口调查》中所列举的）的调查发现，高等教育的收益率对于测验成绩高的人来说也是低的。

有些人已对扩大抽样的全国经济研究所-桑代克样本进行研究。参见约翰·豪斯(John Hause)：《收入纵剖面：能力和学校教育》，载《政治经济学杂志》，1972 年 5—6 月。豪斯发现，就智商而言，教育的收益率没有显著差异。参见保罗·陶布曼(Paul Taubman)和特伦斯·威尔士(Terence Wales)：《高等教育和收入》（纽约，1974 年）。陶本曼和威尔士发现，可能除了研究生层次的教育以外，没有任何明显的交互作用关系。（罗杰斯发现研究生层次的教育也没有这种交互作用关系。）然而，路易斯·C·索尔曼(Louis C. Solman)的《学院质量的界说和影响》（载路易斯·C·索尔曼和保罗·J·陶

附录 C

布曼编,《学院重要吗?》,纽约,1973年)使用同一样本却发现,对于智商较高的个人来说,大学毕业生的增长值比进大学但未毕业的要高。

戴尔·沃尔夫(Dael Wolfe)和约瑟夫·史密斯(Joseph Smith),《对优秀中学生来说教育的职业价值》,载《高等教育杂志》,1956年4月。他们发现一个样本的负交互作用关系,另外两个样本的智商与“某个学院”的负交互作用关系,以及这两个样本中有关“一个大学学位或更多大学学位”的强正交互作用关系。

最后,詹姆斯·N·摩根等,《五千个美国家庭——经济进步的类型》,第1卷(密歇根大学社会研究所,1974年)。他们发现了一种显著的正交互作用关系。然而,这项杰出的研究不是可比较的,因为测验成绩是根据具有广泛工作经验的成人测试出来的,是根据传统智商测量不认为有效的13个简短项目的测验形式测试出来的。

3. 塞缪尔·鲍尔斯和瓦莱里亚·纳尔逊:《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》,载《经济学和统计学评论》,1974年2月,第56卷,第1期;塞缪尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯:《美国阶级结构中的智商》,载《社会政策》,1972年11—12月号及1973年1—2月号。详见附录A。

这一资料的大部分是美国经常人口调查于1962年搜集的,涉及年龄在24—65岁的非男性黑人,他们来自非农场背景,并且是有经验的劳动力。

有关儿童期智商和成人认知成绩的资料来自1966年

附录 C

全国评价研究中心和加利福尼亚指导研究中心对有经验劳动者的调查。

参见彼得·布劳和奥蒂斯·D·邓肯《美国的职业结构》(纽约,1967年);奥蒂斯·D·邓肯、D·C·费瑟曼和贝弗利·邓肯,《社会经济背景和职业成就:最后的报告》,科研项目 S-0074 (EO-191)(华盛顿:卫生,教育与福利部教育总署,1968年);塞缪尔·鲍尔斯,《学校教育和不平等的世代相传》,载《政治经济学杂志》,1972年5—6月号,第80卷,第3期,第I部分,对此作了比较充分的阐述。其它年龄组的类似计算产生了与我们的观点相一致的结果。

资料的性质排除了对我们的估计所提出的精确性要求。然而,即使考虑到有很大的误差程度,我们的主要观点也仍然得到了证实。但是,我们必须强调,我们基本观点的正确性并不取决于详细列举的资料。尽管我们相信自己的资料根据最有代表性,并从可得到的资料来源中经过仔细地选择,但我们仍然根据其它一些资料,对自己的结论进行检验。这些资料包括克里斯托弗·詹克斯等,《不平等:美国家庭和学校教育影响再评价》(纽约,1972年);罗伯特·豪泽,肯尼思·G·勒特曼(Kenneth G. Lutterman)和威廉·H·休厄尔(William H. Sewell),《社会经济背景和中学毕业生的收入》,威斯康星大学未出版的论文,1971年8月;约翰·康利斯克(John Conlisk),《有关收入-教育-能力相互作用的一些论据》,载《人力资源杂志》,1971年夏季号,第6卷;兹维·格里利切斯(Zvi Griliches)和威廉·M·梅森

附录 C

(William M. Mason);《教育、收入和能力》,载《政治经济学杂志》,1972年5—6月号,第80卷。

詹克斯在1972年的研究中采用了一种类似于鲍尔斯在1972年的研究中和鲍尔斯、纳尔逊在1974年的研究中所采用的方式,对各种渠道得到的统计证据进行审慎检验后,建立了自己的论据。豪泽、勒特曼和休厄尔在1971年的研究中使用了3793位非农业背景的男性样本,这些人都是威斯康星州1957年的中学毕业生。康利斯克在1971年的研究中使用了一系列有关加利福尼亚州伯克利地区的70名男性的追踪资料。格里利切斯和梅森在1972年出版的著作中提供了人口统计局在1964年人口调查中所涉及的3000位第二次世界大战后美国军队老兵的资料。

当测量错误和样本范围限制得到修正(参见鲍尔斯,《学校教育和不平等的世代相传》,载《政治经济学杂志》,1972年5—6月号,第80卷,第3期;詹克斯等,《不平等:美国家庭和学校教育影响再评价》,纽约,1972年)时,这些资料依据的每一项统计分析将支持我们所有的主要观点。我们的结论也不依赖于选择收入作为一种经济成功的尺度。我们使用两个备择尺度(职业地位,以及收入与职业地位的加权平均数)完成了类似的统计分析。这一选择性分析的结论大部分已发表在鲍尔斯和金蒂斯的《美国阶级结构中的智商》中(载《社会政策》,1973年1—2月号);鲍尔斯和纳尔逊在1974年的研究中有有力地证实了这里提出的结论。事实上,认知成绩与其作为职业地位的评判标准,不如作为收入的评判标准来得更

重要。

4. 公众所熟悉的大多数有关智商与经济成就关系的讨论(例如,詹森:《我们能够使智商和学生成绩提高多少?》,载《哈佛教育评论》,1969年第39卷,第1期;理查德·赫恩斯坦:《智商》,载《大西洋月刊》,1971年9月,第228卷,第3期;詹克斯等:《不平等:美国家庭和学校教育影响再评价》,纽约,1972年),根据“相关系数”和“对已说明方差的作用”来描述统计材料。我们认为,这些专门的表达方式对于并不完全了解它们的用途和解释的读者来说,不可能传递任何信息。我们感到在图4-1及后面表格中具体使用的什一(五分之一)首富法,在运算上更容易为读者所掌握,而且它还鲜明地展现了仅仅隐含在相关变化的主要统计指标中变动率和因果关系的类型。
5. 本章使用什一(五分之一)首富法画出的图表,不是通过直接观察每个不同变量个人所处的十分位数的位置和记录相应的百分数而画出来的。这种方法行不通的原因有二。第一,这样的统计资料就个体水平上讲显然是不可能得到的。我们的统计依据包括一些不同资料来源的研究结果,其中任何一项都不能囊括我们分析中所使用的所有变量。第二,由于某些技术上的原因(例如,变量误差和范围限制),校正因子必须在可以用于分析之前先用来校正原始数据。这些一般性问题在詹克斯于1972年发表的文章中已经讨论过了;关于我们的资料,出自鲍尔斯:《学校教育和不平等的世代相传》,载《政治经济学杂志》,1972年5—6月号,第80卷,第3期;金蒂斯:《教

育、技术和劳动者生产能力的特征》，载《美国经济评论》，1971年5月。

这些图表的制作使詹森和其他人的相关论点所隐含的但又是绝对必要的某些假设明确起来。这些假设包括了所有变量关系的线性，以及它们的联合概率分布的近似正态性。所以，我们的统计方法是标准线性回归分析，包括用数学上的等价概率形式来表示相关系数、回归系数和关联系数。

6. 白人中智商差异的大部分来自遗传的这一事实，是否意味着黑人与白人之间的智商差异的相同部分也是由黑人劣等的基因库所决定的呢？显然不是。首先，遗传率的程度（甚至在白人中）也是一个平均值。对任何两个人——更不容置疑的是——对任何两组人来说，可观察到的智商差异可能是由基因和环境的某种比例造成的——唯一要求的是从所有人口中适当地得出平均值。比如，同卵双生子之间的智商差异完全是由环境造成的，而收养兄弟之间的差异很大部分很可能是遗传所得的。同样，我们不能说爱尔兰人和波多黎各人之间智商的平均差异是由遗传还是由环境造成的。然而，就黑人来说，遗传学派的推论甚至更为空虚无力。参见R·莱特(R. Light)和P·史密斯(P. Smith)：《智力的社会定位模型：方法论的探索》，载《哈佛教育评论》，1969年8月，第39卷，第3期；他们在这篇文章中已经证明，即使接受詹森关于智商遗传率的估计，黑人与白人之间的智商差异也无疑能够用种族间的平均环境差异来加以解释。求助于进一步的实验研究，也不能解决这个问题，因为能测

定黑人与白人之间差异的遗传成分的“概念实验”是不可能进行的。我们能否选一对黑人同卵双生子，并把他们置于随机环境中去呢？显然不能。在一个公开实行种族歧视的社会里，把一个黑人孩子放在一个白人家庭里，是不可能提供如把一个白人孩子放在那个家庭的同样的环境。同样，请看一下在同一家庭（无论是黑人的或白人的，还是混合型的）中抚养的彼此没有关系的黑人和白人儿童的智商差异，这种差异不会告诉我们遗传差异的程度，因为这样的儿童不可能被同等对待，并且环境的差异必然继续存在下去。（当然，在这些情况下，如果智商的差异消失了，那么环境论的论辩就将得到证实。但是，如果智商差异没有消失，那么就不能作任何的推断。）

7. 大多数环境论者并不怀疑詹森的论点：现行的大规模的补偿教育计划已经产生了凄凉的后果（詹森：《我们能够使智商和学生成绩提高多少？》，载《哈佛教育评论》，1969年第39卷，第1期；哈维·艾弗赫[Harvey Averch]等：《学校教育有多大效力：研究结果的批判性评论和综合》[圣莫尼卡，1972年]）。但这并没有对遗传假设产生什么影响。正如詹森自己表明的，某种特征的遗传性传递程度取决于个人经历的各种选择性环境。詹森关于遗传率的估计值直接依赖于现行各种教育过程和技术。采用任何新的智力发展的社会过程，都将改变智商的非标准化的平均水平以及智商的遗传率程度。例如，几乎全部的身高遗传率都是可以得到充分证明的。然而，美国人的平均身高在这几年里的显著增长，显然应归之于整个环境的变化。同样，无论智商遗传率达到怎样的水

平，非标准化的平均测验成绩在 1917 年至 1943 年间增长了 83% (詹克斯等：《不平等：美国家庭和学校教育影响再评价》[纽约，1972 年])。但是，补偿教育计划显然是通过“教育革新”来改变儿童们所面对的环境。尽管现行的大规模计划看来在学业成绩上似乎没有产生明显的收效，但许多小规模革新计划已取得了成功。(卡尔·贝雷特[Carl Bereiter]：《个别差异的前景》，载《哈佛教育评论》，1969 年，第 2 期重印辑；西尔伯曼：《课堂中的危机》[纽约，1971 年]；艾弗赫等：《学校教育有多大效力：研究结果的批判性评论和综合》[圣莫尼卡，1972 年])。此外，即使接受遗传观点，也不应该妨碍我们谋求新的环境变革——实际上它应该促使我们在这一方面进一步开展创造性的活动。因此，遗传学派最初的冲击至少会在某种程度上受到挫折：没有任何可靠证据说明黑人长期接触现存的白人环境不会弥合黑人与白人的智商差距，也没有可靠的证据说明革新的补偿教育计划(即不同于现存的白人的儿童抚养或教育环境的计划)不可能减弱或消除实际上是由遗传造成的智商差异。

8. 这个图是根据从社会经济背景经由智商遗传再到收入的相关绘制的。这个相关是根据鲍尔斯和纳尔逊《“智商的遗传”和经济不平等的代间再生》一文中所提出的路径模型计算得来的。通过把从社会经济背景经由智商的遗传成分(遗传型智商)再到收入的两条路径总加起来，便可以找到所要求的相关。一条路径从社会经济背景出发，经过遗传型智商到智商然后直接到收入。这种模型坚决主张，智商在某种程度上是从其父母那里遗传得来

附录 C

的，然后再转过来直接影响他自己的收入，由此说明背景与收入之间的偏相关。另一条路径不那么直接：它从社会经济背景，经过基因型智商到智商，但另一方面一个人的智商将影响他接受的学校教育年限，然后一个人的学校教育再影响收入。任何一条路径的价值，都可以通过把那条路径的各步系数相乘面看到。

社会经济背景与遗传型智商之间的相关系数在鲍尔斯及金蒂斯的书（1974年）里估计为0.22。在智商与基因型之间的关系上，我们采纳詹森的高估计值0.9。智商和学校教育对收入的影响是用包括作为第三个应变量的社会经济背景在内的正规化回归方程估算出来的。最后，智商对学校教育年限的影响是用包括社会经济背景在内的多元回归方程来发现的。

结果是，每一条路径提供总径联系数仅仅是0.03的约一半。我们发现收入与背景之间的这种非常小的相关是由于智商的遗传所造成的，尽管我们采纳了詹森关于智商遗传率的估计值。如果我们为了在智力的基础上形成完善的选优任能制度而把教育经由非认知技能到达收入的联系排除在外的话，这样相关也仍然是很小的。

把从社会经济背景经由智商遗传到收入之间的总径联系数0.02与社会经济背景和收入之间的总相关系数0.43进行比较，就证明这种总相关并不是由于这条路径所产生的。