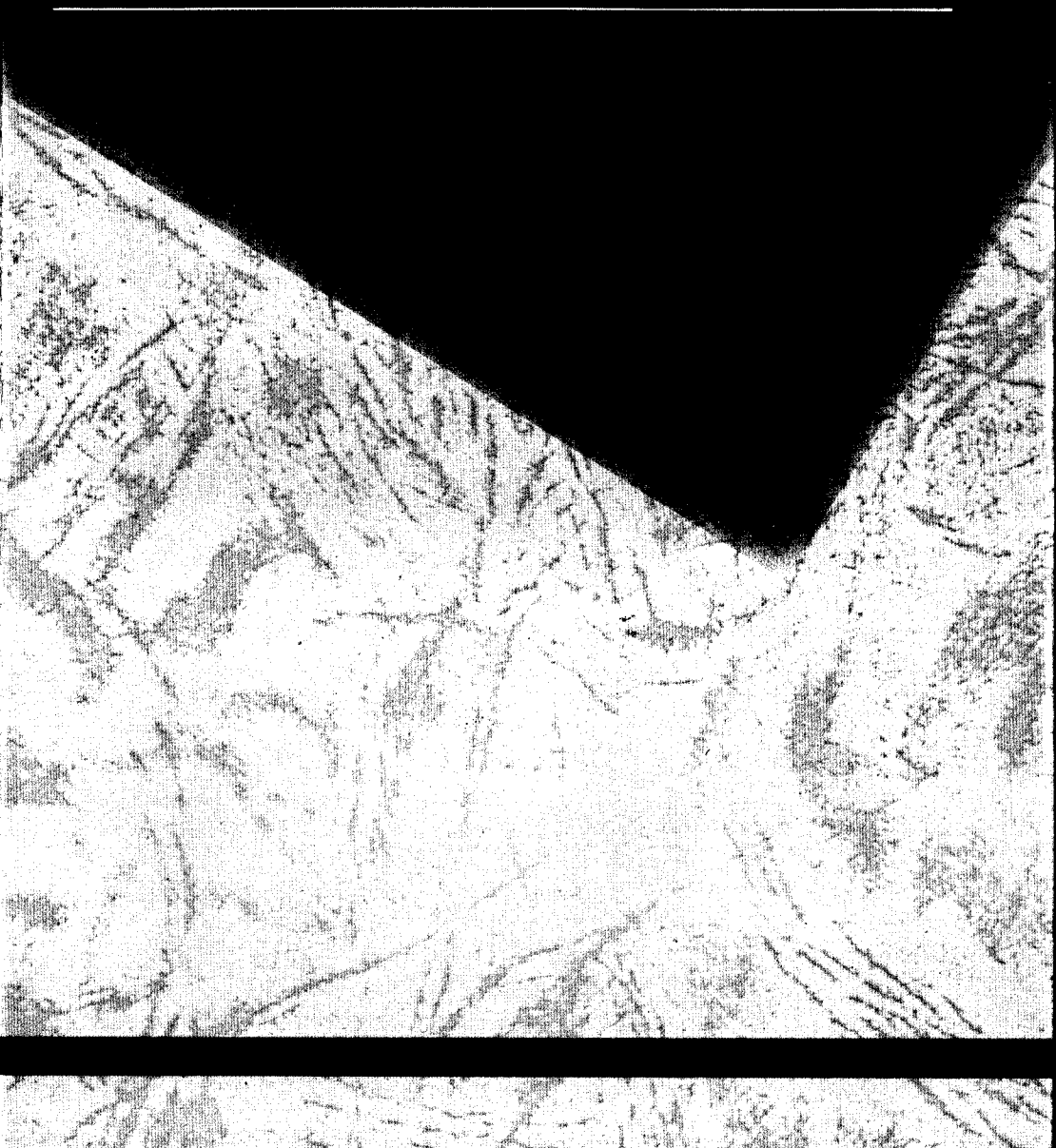


桂冠社會學叢書 28

丁庭宇博士 / 主編

資本主義美國的學校教育

—— 教育改革與經濟生活的矛盾 ——



丁庭宇博士 主編・桂冠社會學叢書 28

資本主義美國的學校教育

——教育改革與經濟生活的矛盾——

鮑里斯 / 季亭士原著 李錦旭譯

桂冠社會學叢書序

社會學是一門以科學方法研究人類社會現象的社會科學。就廣義而言，社會學幾乎是無所不包，祇要是和人類社會與行為相關的問題，都可以列為社會學家研究及關心的對象。從狹義的觀點來說，社會學自廿世紀中期以降，基本上也已開展出研究的主體方向。現代社會學家們側重的人類社會現象，大致包括：文化、社會化、社會互動、團體、組織、階層化、階級、社會流動、社區、種族、不公平、偏差行為、集體行為、婚姻、家庭、教育、宗教、政治權力、經濟秩序、工作、休閒、人口都市化、社會變遷、環境、青少年問題等等。至於社會學研究的成果，更日益在社會與學術的各個領域中落實，在文化與生活的各個層面發揮效用。

如果從西方社會學發展史的角度，回顧社會學形成的過程，我們首先就必須強調，由十九世紀至廿世紀初期，影響早期社會學建立至鉅的五大社會學家，也就是孔德（1798～1857）、史賓塞（1820～1903）、馬克思（1818～1883）、涂爾幹（1858～1917）和韋伯（1864～1920）。孔德是最早發明「社會學」一詞的社會學之父，他主張在觀察及實驗的基礎上以理性及科學的方法研究社會。史賓塞則以生物學研究的發現，比擬人

類社會的現象，並採用達爾文的進化論，解釋社會變遷及發展。馬克思的貢獻是根據衝突的觀點，來分析人類社會演進的原因。而涂爾幹不僅在研究社會秩序的問題上成就斐然；他的不朽名著《自殺論》，更在研究方法及問題取材等方面，成為經典性的範例。最後，韋伯無疑是對現代社會學影響最鉅的社會學家，他以為必須從個人行動背後的動機著手，才能瞭解人類社會中如資本主義及宗教所以存在的原因。這五位古典社會學家，不唯奠定了社會學發展的基礎，他們的思想更幾乎涵蓋了當前社會學各大支派的取向。

再從八十年代的發展來看，社會學仍是以功能學派〔如派深思及墨頓（Talcott Parsons & Robert K Merton）〕、衝突學派〔如達倫道夫及寇舍（R. Dahrendorf & L.A. Coser）〕、交換學派〔如何門斯、布勞及愛默森（G.C. Homans, P.M. Blau, and R.M. Emerson）〕及互動學派〔如布魯默（H. Blumer）〕等四大學派為主流。此外，社會學界還出現一些相當突出的學派，如現象學（phenomenology）、俗民方法學（ethnomethodology）、依賴理論（dependency）、世界體系理論（world system theory）、批判理論（critical theory）、辯證理論（dialectical theory）、綜合衝突理論（synthetic conflict theory）、行為社會學（behavioralsociology）、行動理論（action theory）、結構主義（structuralism）、系統理論（systems theory）、鉅視結構主義（macrostructural theory）及社會生物學（sociobiology）等等。新興的社會學理論，近年來雖有百家爭鳴的現象，但距理想中能統攝繁複社會現象，而放諸四海皆準的社會理論，還有一段距離。也因此墨頓所提出的中程理論（theories of the middle range），

對現階段的社會學家來說，倒是十分貼切而符合實際的論點。

西方社會學的發展，有高潮也有低潮，有和諧的一面也有衝突的一面，但是社會學愈來愈受社會大眾的重視，則是不爭的事實。以美國社會學界為例，一九五〇年代末期、六〇年代初期迄七〇年代初期，美國雖然於戰後晉升世界第一強國，但同時在美國這個高度工業化而富裕的社會中，也逐漸顯露以往未為多數人所重視的一些問題，如在嬰兒潮下騷動的青年、黑人、都市、貧窮、男女平等、老人、犯罪等問題。由於這些問題來勢凶猛，使得以研究這些問題為職志的社會學家，聲望大為上昇，社會學教育也因此得到相當程度的擴展。在歐洲各地區，社會學的發展更尤甚於美國，其受學界及一般人的重視，更是在美國之上，也使得歐陸的社會學迭有創新，在理論的建構與發展上，一日千里。

不過整個社會學界本身，仍存在許多多年的老爭執。譬如，社會學家到底應不應該以價值中立（value-free）的態度，來進行社會學的研究。又如，在理論取向的社會學研究與經驗調查取向的社會學研究之間，也引起許多社會學家不同的意見。此外，採取巨視或微視理論觀的社會學家，在基本的哲學觀上也可能有很大的差異。但是這些問題的存在，不僅無損於社會學做為一門現代社會科學的合法性，反而更使社會學本身的發展，具有多元且富彈性的特質。或許這種異質性，正是未來激發社會學進一步朝向更完美境界發展的原動力。

反觀中國社會學研究工作的發展，基本上我們可以發現，它的興與衰事實上都與中國近代史息息相關。中國社會學的發展，大致可分為兩大時期。早期（一九四九年以前）社會學在中國雖然是一門嶄新的學科，但是由於參與的社會學工作者，頗多活動力強而又勤於治學的年輕學者，因此對當時的社會及政治風氣，

產生了相當深刻的影響。大陸淪陷後的社會學界，因為受到中共政治的迫害及干擾均甚於其他社會科學，直到一九七八年費孝通氏復出之前，大體上是一片空白而一無所成。後期（一九四九年以後）則是以臺灣地區的社會學發展為主體。由於大陸來臺的社會學家中，中年一代出現了青黃不接的情況，因此一直到七十年代中期，在年輕一輩受過西方現代社會學教育的留學生大批回國以前，幾乎全仰仗老一輩的社會學家如龍冠海及楊懋春等諸先生的領導，才能與其它社會科學一爭長短。

無可諱言，社會學在臺灣仍舊是處於起步的階段。雖然臺大及東海大學在七十年代早期克服了種種困難成立碩士班，的確具有擴大本土人材培育的功能，但是任何社會科學欲在自己的土地上紮根、成長甚至結果都必須以博士級人材的教育，做為根本發展的標的。否則長期依靠外國訓練的社會學家，其負面的影響是有識者難以否認的。但是，社會學博士班不僅應追求成立，更應以建立實質教育內容為最終目標；以使畢業生遊學中外任何一個角落，都能不愧不懼、卓然自立，不但能從事獨立研究教學工作，並能自成一家之言。目前國內社會學教育固然仍多值得改進之處，但從創新的角度來看，東海大學博士班的成立，實屬我國社會發展史上具關鍵意義的里程碑。

三十年來，社會學家在我們社會中不祇扮演教學的角色，在研究社會問題及分析社會現象上，也卓有貢獻。由於近年來社會變遷迅速，各種錯綜複雜的社會問題層出不窮，而政府與民衆在面對這些問題時，又多因欠缺經驗與成例，往往束手無策，使得社會大眾對社會學家在解決這些問題時所能提供的服務，抱有殷切的期望。我們覺得社會學家對轉型期中的臺灣社會，應該而且必然會擔當一份重要的職責。社會學的知識不僅可以幫助關心這

個社會變遷趨勢的知識份子，去瞭解社會演進的來龍去脈，更能使熱心的知識份子明瞭，在當前千變萬化的現代社會中，個人立身處事之道。進而具有掌握與預測未來社會發展及變遷的走向，而不致於淪落為寂寞的群眾中一個孤零而渺小的個體。

平實的說，社會學在臺灣受到比較廣泛的重視，還是一九七〇年代中期以後的事。近十年來，臺灣地區逐漸由初期的開發中國家，躋身後期開發中國家的富裕社會。但是由於社會經濟變遷過於迅速，社會失調或適應不良的現象，可以說比比皆是。也因此社會學知識在解釋、預測及控制種種社會現象或問題的能力方面，更備受關心社會的國人所重視。做為從事社會研究的工作者之一，推廣與介紹國內社會學研究的成果，實為我們亟願努力的方向。

近幾年，隨著新一代社會學工作者的出現，臺灣的社會學界儼然已邁向另一個嶄新的境界。但是環顧目前國內已出版的社會學書籍，或為純教科書性質，一般人閱讀不易；或為早期經典著作的翻譯，就推廣民衆社會學知識的瞭解而言，實際效果並不顯著。我們相信社會學知識，不僅可做為學術界研究探討的工具或未來發展的目標，對大多數人而言，社會學在日常生活及瞭解整個社會之存在與運作過程等各方面，都應是具有正面功能的。因此，當桂冠圖書公司重提數年前的譯書舊案時，經過討論，我們一致同意有長期編輯一系列社會學叢書的必要。

由於社會學所包含的內容甚為廣泛，短期內要觸及所有社會學各領域，在現有條件的限制下，還有相當的困難。因此基本上我們不排斥任何社會學的專題，也不限定翻譯或著述的形式。在叢書的選擇標準上，我們將遵循下列三個原則，以便在衆多社會學書籍中，擇定適當的優良書籍出版，貢獻給學界和國人：

一、以介紹社會學基本知識，而具有廣泛、易讀內容者，優先選列。

二、凡與我們社會現實問題相關的社會學專業著作，能對問題深入分析提供新知者，都在選輯之列。

三、廣泛討論最新社會發展趨勢，增進讀者對社會學新的知識的吸收者。

長期編輯一系列的社會學叢書，並不是一件輕易的工作。我們期望學界先進和朋友，以及社會各界人士，都能對這套社會學叢書，提供未來改進的建議，共同來推介社會學的專業知識，使我們的努力能對整個社會產生更美好、更深遠、也更令人興奮的成果。

丁庭宇 誌於閉思居
民國七十四年九月一日

譯序

一九八八年，英國劍橋大學高級講師摩爾（Robert Moore）在其一篇專文中說：「過去十年來，馬克思主義教育社會學（至少在盎格魯撒克遜世界中）本質上一直是與鮑里斯和季亭士（Bowles and Gintis）的一種對話。」

本書就是鮑季二氏教育方面的代表作《資本主義美國的學校教育：教育改革與經濟生活的矛盾》（*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*）的中文譯本。原著自一九七六年出版以來，曾多次重印，且根據一九八六年經濟學名人傳的記載，該書已有德文、西班牙文、日文和義大利文的譯本。本中文譯本乃根據一九七七年紐約基礎書籍出版公司（Basic Books, Inc., Publishers）的版本逐譯而成者，除原著書後兩篇附錄未譯出外，其餘皆逐字逐句譯出。此外，本譯本後面並收錄兩位原作者自該書出版以來面對諸多質疑時，分別於一九八〇年和一九八八年所提出的三篇答辯詞，它們是一九八〇年〈教育理論中的矛盾與再製〉（*Contradiction and Reproduction in Educational Theory*）、一九八八年〈在一個民主的社會裏可能有一種自由主義的

教育哲學嗎？> (Can There Be a Liberal Philosophy of Education in a Democratic Society?) 以及〈資本主義美國的學校教育：回答我們的批評者〉(Schooling in Capitalist America: Reply to our Critics)。這三篇文章的中文譯稿乃譯自寇爾 (Mike Cole) 所主編《再訪鮑里斯與季亭士：教育理論中的符應與矛盾》(Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory, London: The Falmer Press, 1988) 一書。

鮑季二氏現任麻州大學經濟學教授，皆曾於哈佛大學任教，且皆曾擔任過新左派刊物《急進政治經濟學評論》(Review of Radical Political Economics) 的編輯。兩人合作的專書，除了本書以外，尚有《民主主義與資本主義：現代社會思想的財產、社群與矛盾》(Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought, London: RKP, 1986) 一書。鮑氏於一九三九年出生於美國康州南部新港，一九六〇年耶魯大學學士，一九六五年哈佛大學博士；季氏則於一九四〇年出生於美國賓州東南部費城，一九六三年賓州大學學士，一九六九年哈佛大學博士。

本書中含有豐富且多樣的思想辯證內涵，值得讀者們靜下心來細細加以品嚐。譯者認為，它的主要精神在，利用理論性、統計性、實證性與歷史性的資料，探討教育與經濟間的符應與矛盾，也就是作者所謂的「符應原則」(the correspondence principle) 與「矛盾原則」(the contradiction principle)，並證明經濟民主 (economic democracy) 對教育的重要性。在過去，國內教育學術界對本書觀點的介紹，常過份著重其符應原

則而遺漏了矛盾原則，這不但對作者而言是不公平的，更嚴重的是，使我們的思考受到誤導，不願意或沒有辦法真正去認識本書的價值。事實上，這也反映出國內教育學術界常見的一種值得商榷的治學態度——喜歡根據二手資料或用二手資料「回溯」原著的方式，來介紹外國的教育思想。紮穩根基和定紛解爭的唯一根本辦法是，老老實實、仔仔細細去看看到底原作者在其原著中說了些什麼、沒有說些什麼。

因此，本書翻譯的第一個主要目的，即在將該書原原本本地呈現在中文讀者面前，解除它對中文讀者的「不可接近性」和「神秘性」，使吾人從中了解典型的新馬克思主義教育社會學家如何來思考教育；其二，在提醒國內教育學術界仔細閱讀外國重要教育著作（非教科書或導論性書籍）的必要性；其三，則在拋磚引玉，期望更多有志教育學術者能夠共同努力遂譯外國的重要教育著作，以豐富中文的教育學術界。

本書的翻譯，曾蒙沈姍姍小姐和黃美筠小姐在收集資料方面的協助，內人陳淑敏小姐的潤稿和校對，在此一併致謝。此外，好友張豐田先生及舍妹玉箱小姐的協助校對，功不可沒。而賴阿勝先生對本書出版工作的肯定與支持，則再次證明他所領導的桂冠圖書公司有別於一般專為營利的出版商。

最後，本書翻譯期間，譯者歷經結婚、成家、生子等人生重大過程，對家母、內人及小兒思揚的疏於照顧，虧欠之情隨翻譯日子的一再延長而加深，如今總算告一段落，終有機會共叙天倫之樂。回首這段戒慎恐懼的日子，譯者不禁想獻上本書作為我們在這段日子裏同甘共苦的紀念。更盼望這一點點小小的努力，能有助於使我們的下一代接受更人道、更自由、更民主、更平等的

教育待遇。而連同本書在內，譯者四年來共逡譯了約八十萬字，除了從中獲得很多寶貴的啟發以外，深深感受到學問的浩瀚無涯以及個人的渺小有限，還請讀者們不吝惠予指正，同時盼望有更多教育社會學方面的中文著（譯）作問世。

李錦旭

一九八九年五月一日赴北京開會
前夕於臺北木柵指南山下

平裝版序

歷史開社會批評家的玩笑，一本書構思於教育改革運動如日中天的一九六〇年代晚期，竟然完成並出版於那些先驅改革崩潰為其特色的一九七〇年代晚期，這似乎是意外的不幸。我們的努力已經廣泛且大體順利地被接受，這件事實幾乎不會令人感到驚訝。我們一直想做的是，重新評價整個教育制度在面對一九六〇年代改革運動失敗，乃至上個世紀以及半部美國史的改革運動時，它是如何運作的。高等教育中**平等主義計畫**（egalitarian programs）的緊縮，**自由學校運動**（the free school movement）的退縮，以及**補償性教育**（compensatory education）的崩潰，與使這些計畫發生的**進步主義社會運動**一樣，至少都是我們的故事的一部份。我們相信，教育制度有一種邏輯，因此其改革成敗的型態也有一種邏輯。在《資本主義美國的學校教育》裏，我們以改寫美國學校與社會生活動力的關係的方式，來呈現出這種穩定與變遷的邏輯。推測上，這項努力已經使本書不會被埋葬在正在崩潰（現在確實已經崩潰了）的改革努力的瓦礫之下。

討論教育的書總是討論得比以上的說法還要多得多。我們的這本書也是一本討論資本主義的書。讀者們一直都不會被我們集

中於中小學、學生、教師、成績、學院等的努力所欺騙；這也不是我們的原意，我們的原意正好相反。我們對於當代美國教育的壓抑、不平等及矛盾的目標的分析，不只是對於學校和教育工作者的批判，同時也是對於社會秩序（學校和教育工作者為其一部份）的批判。資本主義美國學校教育的混合紀錄，是資本主義本身成敗與矛盾的一種扼要歷史。

這些矛盾在進入自由主義社會理論（liberal social theory）本身——這個問題我們將在敘述我們的故事時詳細地加以考慮——方面，從來都沒有失敗過。知識份子對於資本主義的愛戀，一直是醜聞多過於謹慎。儘管保守主義死灰復燃再度流行起來，這樁戀愛事件現在似乎正在經歷它的宿醉。「意識型態終止」時代的洋洋自信在那裏？本書在二十年前無法被寫成，而假如由於僥倖所致它在當時已經出現，那麼它將不會被慷慨地接受。我們發現美國知識生活中主宰現行秩序的手，也發現主宰新時代的手。

大多數討論教育的書也討論政治，我們的書也不例外。諷刺的是，本書的政治觀點是資本主義（作為一種歷史制度）的進步潛力的結果。全體人類共同享有物質幸福的可能性以及社會的民主化，是資本主義時代的產物。但是，資本主義的歷史是可能性與限制之間的緊張的一種紀錄：在與階級支配——其本身就是從事資本主義生產的社會組織的一種產物——不斷且遍存的衝突中的民主主義和全體人類的富裕。

我們的學校呈現出整個社會秩序的希望與限制。過去十年來這麼多教育對話（discourse）所表現出來的不確定且矛盾的性質可以追溯到下面這件事實：大多數參與者都懷有一種有關教育與經濟生活之關係的概念，而這種關係激烈且純然地與社會現實

（social reality）的大多數基本成份不一致。對教育的詮釋一直都遵循著個人偏好的邏輯，只考慮學校的光明面或黑暗面，而排除對其兩面的性質加以統整且有理論根據地處理。

如果我們可以改寫馬克思（Marx），那麼資本主義有一半是進步的。以前的生產方式，透過某一階級獨佔生活必需品或獲得這些必需品的工具，而具有個人奴隸狀態以及明顯的階級統治形式的特色。在鄰近的前資本主義時期裏，依賴既是個人性的也是經濟性的。新的時代雖然經常會有不規則的停頓和退步，但已經消除了大多數個人依賴的形式，而代之以一套正式的政治與法律平等的制度。在這個過程裏，普遍性公立教育的擴張一直扮演著一個主要的角色，我們可以稱它為進步的一半（the progressive half）。但是有另外壓制的一面；因為，儘管在物質產量方面有巨大的增加，但基于某一階級對於經濟生活的獨佔性與專制性控制所造成的經濟依賴，無論如何都已經增強了。對幾近所有的人而言，工作是想在某一組織中獲得他所沒有之控制的地位。由消除個人依賴所開啟的進步可能性，一直受到永遠存在的經濟依賴，以及所有參與其再製的社會制度（包括現代國家與學校制度）所限制。教育在促進物質福利、民主制度和容忍上無可懷疑的進步力量，由於它成為永保基于經濟依賴而來的階級制度的機器的一部份，已經被減弱並真地淹沒了。

因此，我們在本書中的目的，是想幫助解放由資本主義秩序所導入（但大部份被阻礙）在經濟與政治上的進步潛力。我們所提出的另一條出路——社會民主主義（socialist democracy）——，以最簡單的方式來說，即是要透過將民主制度延伸到經濟事務的管理（從生產單位的層面到國家經濟政策與計畫）上，以消除階級統治和物質依賴。這種民主制度所要擴張的領域

包括教育制度以及資本主義企業。只有在這樣的一種革命性的架構裏，學校才能够實現我們所認爲的它們的三個目標：培養社會平等、促進年輕人創造潛能的充分發展、以及將新一代整合進入社會秩序中。

本書的政治取向因此代表著社會主義思想與實際日益成長的趨勢。在歐洲、美國，以及大多數非洲、亞洲和拉丁美洲的資本主義國家裏，社會主義者已經舉起了民主主義的旗幟。雖然史達林主義（Stalinism）以及其它反民主情緒的痕迹仍殘存著，但是左派份子已經成爲主力了，一再要求擴寬政治責任的概念，以及增加大眾對於決策的參與。「將權力還給人民」（power to the people）、「社區控制權」（community control）、「學生權」（student power）、「工人委員會」（workers' councils）、「共同責任」（corporate accountability）、「士兵權」（rank-and-file power），這些都是當代左派（而不是自由主義）的用語。

自由主義者現在對於民主主義的延伸，採取防守的姿態。沒有其它任何地方在這方面比大學更明顯地自由保護其層級制度和傳統權威。自從第二次世界大戰結束以來，自由主義的社會科學家逐漸強調民主制度的限制而非其可能性。菁英份子支配政治與經濟生活的不可避免性（甚至可欲性），現在已經被大多數非馬克思主義社會科學家所容許，民主規則的任務已經被化約成確保菁英份子的大眾責任。而且，藉著將政治領域狹義地界定以排除公司、大學和所有其它非政府的權力中心，現代政治理論已經大大地限制了責任本身的概念。

自由地捨棄擴張民主制度的理由，在優勢資本主義國家的反民主的、干涉主義的外國政策裏，當然是最明顯的。但是，這些

理由是國內的且根源於兩方面彼此之間的矛盾：一方面是大眾政治參與和大眾責任，另一方面則是資本主義生產的擴張和繼續獲利。國家的財政危機（包括目前對大眾公立高等教育預算的攻擊）是這種民主制度與利潤間之矛盾的一項顯示。對於現代公司專制結構的意識型態上的保護，以及想建構一座堡壘保護資本的累積對抗普遍利用民主國家的企圖——兩者都受到資本主義經濟擴張之命令的指揮——，一直激烈地強調自由主義對民主制度之許諾的條件本質。

當資本主義經濟擴張的政治代價變得愈來愈明顯的時候，自由主義對於社會主義的標準批評相對地被削弱。這使我們想起馬克思的評論：十九世紀中葉資本主義的捍衛者談論社會主義時，可能認爲沒有什麼會比它想以資本主義組織工廠的方式來建構一個完整的社會來得更糟糕。後來這些相同的捍衛者自覺地根據工廠的方式來塑造他們的學校和其它的國家機關。現代自由主義針對社會主義對資本主義的批評所做的標準反應是指出（誠如某些我們的批評者所做的那樣）蘇聯的情形更壞，這也許是當代自由主義破產的特徵。懷爾德（Oscar Wilde）的雙關語很可能是更中肯的：「社會主義的問題是它會花太多個黃昏。」

教育制度是一個重要的競技場，在它裏面資本主義的民主潛力和生產潛力遭遇其限制。這種遭遇是我們作爲教師、學生、父母和公民的日常經驗——我們的喜怒——的一部份。了解這種經驗的實現與挫折，是建立一種參與性、革命性運動以征服資本主義並將平等與民主制度延伸到經濟生活領域的第一步。

安赫斯特（Amherst）

一九七六年十一月於麻州（Massachusetts）

第一版序

在撰寫本書的七年間，我們一直受到許多朋友和批評家的幫助。誠如我們的註解充分顯示的，我們已經免費地、廣泛地借用別人的觀念和忠告。在那些對本書有貢獻的人之間，我們特別想謝謝：艾伯特（Mike Albert）、阿吉利（Chris Argyris）、艾雅（Rod Aya）、班恩（Bill Behn）、波恩沙克（F. Bohnsack）、布雷弗曼（Harry Braverman）、布利吉斯（Amy Bridges）、坎普（Jim Campen）、卡諾（Martin Carnoy）、卡特（Mike Carter）、寇亨寇爾（Steve Cohen-Cole）、丹克（Joel Denker）、寶利格（Peter Doerringer）、艾德華茲（Rick Edwards）、葉伯特（Sarah Elbert）、菲德史東（Jay Featherstone）、佛顧森（Ann Ferguson）、菲爾德（Alex Field）、高登（David Gordon）、高德（David Gold）、高德伯格（Marilyn Goldberg）、高茲（André Gorz）、葛勞巴（Allen Graubard）、葛利利奇（Zvi Griliches）、黑德（Virginia Held）、霍格（David Hogan）、海默（Steve Hymer）、傑克斯（Christopher Jencks）、朱迪斯（John Judis）、魁斯特（Carl Kaestle）、卡拉伯（Jerry Karabel）、卡利爾（Clarence Karier）、卡茲（Michael

Katz)、拉尼(Patti Lanich)、拉佐尼克(Bill Lazonic)、雷維(Margaret Levi)、雷汶(Henry Levin)、馬格臨(Steve Marglin)、梅爾(Peter Meyer)、米開爾生(Stephan Michelson)、納爾遜(Val Nelson)、巴馬里(Pattylee Parmalee)、普洛克(David Plotke)、昆克(Paddy Quick)、芮奇(Michael Reich)、羅門(Barbara Roemer)、史密斯(Paul Smith)、司維茲(Paul Sweezy)、托伯特(Bell Torbert)、丁克(David Tyack)、韋弗(Jim Weaver)、韋伯(Bill Weber)、韋斯(Janice Weiss)、韋斯寇普(Tom Weisskopf)以及查雷斯蓋(Eli Zaretsky)。但是,這份名單(雖然很廣泛)並沒有捕捉到我們所受其他人的恩惠。我們的工作受惠於過去十五年來政治意識的新潮流,同時也是這股新潮流的一種表現。我們一直從錯誤、成功以及奮力創造一個更美好的世界的夥伴們那兒學習。我們虧欠美國急進經濟學家與我們的組織——急進政治經濟學聯盟(the Union for Radical Political Economics)——特別多的恩惠。最後,我們受惠於福特基金會(the Ford Foundation)三年的補助,沒有這項補助的話,本書所根據的統計與歷史研究無法進行。

謹向我們的拉丁美洲和加拿大的友人致歉。當你們知道America這個字(它使我們的書名顯得更光彩)並不是指涉整個西半球(誠如這個字正確詮釋所意涵的)而是美國時,也許不會令你們感到驚訝。這種對這個國家目前用法的禮讚,正是文化帝國主義影響吾人意識最基本層面——我們溝通的方式——的一項醒物。

目 錄

桂冠社會學叢書序	1
譯序	1
平裝版序	5
第一版序	11
第一部份 自由主義教育改革的矛盾	
第一章 超越教育的領域：大美國夢的凍結	3
第二章 破碎的希望：學校改革的回顧	23
一、教育理論中的民主主義與科技	26
二、教育與不平等	34
三、教育與個人發展	46
四、自由主義教育改革批判序言	58
五、結論	61
第二部份 教育與經濟生活的結構	
第三章 針對問題的根源：資本主義經濟制度	75
一、階級、層級制度與不平衡的發展	79
二、工作、階級與個人發展	93

三、經濟不平等的結構	114
四、結論	134
第四章 教育、不平等與功績主義	145
一、不平等的合法化	147
二、教育、所得與認知成就	153
三、智商主義 (IQism)：或「如果你是非常的聰明， 為什麼你不富有？」	161
四、結論	171
第五章 教育與個人發展：工作的長影	183
一、再製意識	184
二、符應原則	190
三、家庭結構與工作結構	205
四、結論	211
第三部份 教育變遷的動力	
第六章 大眾公立教育的起源	221
一、資本的擴充與公立教育的起源	226
二、一八二四至一八六〇年麻州羅威的學校制度	233
三、曼恩 (Horace Mann) 的「社會機器的平衡輪」	238
四、公立教育的普及	251
五、結論	256
第七章 公司資本與進步主義教育	263
一、公司資本的擴張	266
二、都市學校改革的階級政治策略	271
三、職業教育與公共學校的死亡	278
四、測驗與分軌：提高功績主義的效率	283

五、結論	288
第八章 高等教育的轉變與新興的白領無產階級	295
一、導論：從象牙塔到服務站	295
二、白領勞動者的無產階級化與高等教育的階層化	298
三、公司資本的擴張與學生生活的矛盾	310
四、矛盾發展的後果：懷舊的意識與革命的潛力	319
第九章 資本累積、階級衝突與教育變遷	327
一、教育如何變遷？	328
二、矛盾與教育變遷：概觀	336
三、教育改革的過程：衝突與調適	341
四、結論	345

第四部份 達到目的

第十章 教育的其它出路	355
一、平等的教育	357
二、自由的學校	362
三、解除學校教育	368
四、結論	377
第十一章 教育、社會主義與革命	381
一、革命的教育	389
二、資本主義的矛盾	394
三、社會變遷的策略	403
附錄A (略)	
附錄B 與學校和工作成就有關的人格特質 (略)	
附錄C 教育理論中的矛盾與再製	413
附錄D 在一個民主的社會裏可能有一種自由主義的教育哲	

學嗎？	435
附錄E 資本主義美國的學校教育：回答我們的批評者	447
英中對照索引	465

圖表目錄

圖2-1 即使對兒童期智商類似的人而言，教育成就也強烈地依賴社經背景	39
圖2-2 教育平等化一直都沒有與所得平等化相結合	44
圖3-1 美國的所得不平等自從一九一〇年以來一直持續不變	116
圖4-1 認知測驗分數的差異不解釋受教年數與經濟成就之間的關聯	157
圖4-2 智商、社經背景、學校教育與經濟成就的因果模型	158
圖4-3 所得與繼承性社會地位之間的關係無法用智商的差異來加以說明	169
圖4-4 在具有可繼承性智商的假設性功績主義中的家庭背景與經濟成就	170
圖5-1 被酬賞以及被處罰的人格特質（在一個紐約中學裏）	198
圖5-2 監督者所贊成的人格特質	199
圖5-3 從相同的人格特質來預測工作表現以及學校中的成績	201

圖5-4 即使對具有相等教育和智商的個人而言，社經背景對經濟成就的影響仍然是強烈的	204
圖7-1 都市學校改革的支持者與反對者：來自社會菁英的成員百分比	274
圖7-2 改革前後學校董事會的社會組成	275
表7-1 教育董事會的職業組成	276
圖8-1 一九七一年以家庭所得來分的高等教育階層化	306
圖附錄D-1 自由主義的區分與受偏愛的社會制度	438

第一部份

自由主義教育改革的矛盾

第一章

超越教育的領域： 大美國夢的凍結

那些從桌上拿走食物的人

鼓吹知足……

那些吃飽的人對飢餓的人說

美好的時代就要來臨……

那些領導國家走入深淵的人

高呼統治平凡人太困難。

~布雷特（ Bertolt Brecht ）,1937.

「去西部，年輕人！」葛利賴（ Horace Greeley ）在一八五一年勸道。一個世紀以後，他可能會說：「去學院！」。

西部荒地是十九世紀的機會之地。在與自然的開放競爭中，冒險的白人開拓者不受出身教義的束縛，找到了他們自己相稱的地位。該荒地是一條出路——逃出貧窮、逃出可怕的工廠、逃出擁擠的東部城市。該荒地是大逃亡之地（ the Great Escape ）。

少數人逃走，鐵路公司、礦坑擁有人以及（不久之後）成功的農夫和牧場工人，很快地捕獲了土地和機會，其餘的人被留下來冒險量入為出。但是，整個十九世紀裏，荒地的影像持續維持新興工業制度中經濟機會與不受束縛之個人自由的幻想，而事實

上該制度很少提供這兩者。

隨著十九世紀晚期西部荒地的關閉以及因目前所謂「工廠制度」的蔓延而來日漸滋長的衝突，一種有關機會的新意識型態變成時尚。資本主義的民間風俗被復興，教育變成新的領域。二十世紀中快速擴展的教育機會，已經滿足了許多早期由西部荒地所提供的功能。體力的逃脫嗎？絕對做不到的。但是，在學校裏，客觀的競爭——據說——提供一個競技場，以發現某人天份的限制以及（因此）某人生活職業的範圍。教育改革者設計出有關經濟競爭的目的，並提供所有兒童平等的機會去達成它。那些一直沒有達到的人只能責備他們自己。

半個多世紀以來，教育制度為經濟快鍋提供一個令人欽佩的安全瓣，每年較多數兒童完成中學並繼續進入學院。大多數兒童認為他們正在出人頭地，而許多兒童的確是。但是，在一九五〇年代晚期左右，教育領域正在勉強推展它的界限。該年齡團體已經有三分之一正在就讀學院；整個下一個十年裏，這項比例升高到將近一半。學院畢業生正在開計程車；其他的人則正在收集失業單；有些人則靠救濟金渡日。以前高等教育制度比較同質的情況正快速地讓位給一種學院的層級制度，由菁英份子所組成的長春藤盟校（Ivy League schools）引領風騷，然後私立學校、州立大學與社區學院（community colleges）依聲望等級逐漸下降。十年以後，教育的擴張緩慢如爬行，這並不令人感到驚訝。在一九六八年到一九七三年之間，中學畢業生進入學院的比例，從百分之五十五降到百分之四十七^①，大眾對於教育的支持開始減少。在公民投票中，所有市立學校公債發行額被否決的數量增至兩倍——從一九六〇年代中期的四分之一到一九七〇年代早期的二分之一^②。國家產出用於教育的支出，雖然從一九四〇年以

來的三十年間已增至兩倍有餘，但其百分比却稍微下降^③。

好比十九世紀大草原的移民一樣，二十世紀後期的學生終於實現了逃亡的幻想。學校制度已經愈來愈不能夠支持機會均等與個人充分發展的迷思。而美國夢的褪色（幾乎不限於教育）一直是最近幾年來持續不斷的一個主題。

一九六〇年代的十年間，連續不斷的政治與文化衝突潮突然出現在一向滿足的大眾面前。這些衝突形成的幾年間並沒有經濟不景氣、動員以及全世界的戰爭，且新生代的年青人被給予更多預見美國夢之未來的機會。但很多成員比以前更不熱衷，他們表達不滿的方式經常是採用對美國經濟不平等發動偶發但激烈的政治攻擊。少數民族、女性、領救濟金者、學生以及工人，一直定期地將不平等的問題帶上街頭，強使它成為歷史的首頁，且把它擲入立法機構和法院。享有特權者的主要反應一向是憂慮，但這種憂慮由於他們非常樂觀地認為可以設計社會計畫來緩和社會貧窮，並恢復少量的社會和諧而得到撫慰。現代學術上的經濟學與社會學，一直都不排除這種樂觀主義。這種傳統智慧的核心一直都是有賴於下面這個信念：在美國「自由企業」的制度裏，重要的社會進步可以透過啟蒙性說服與政府倡導的結合（尤其是在教育與職業訓練的領域中）來達成。

六〇年代和七〇年代的社會運動並不侷限於對不平等的攻擊。在這段時期裏，可以看到對權威性與壓制性的社會關係愈來愈強烈的反動。野貓罷工（wildcat strikes）、工人反抗、以及特別是有計畫的缺勤，變成工會領袖和雇主的一個嚴重的問題。黑人在公開反抗好幾世紀的差別待遇裏，要求對其社群的控制權。武裝學生奪取行政大廈，集體罷工橫掃學院，警察巡視中學自習室。對許多人而言，這就好比社會穩定的基石——家庭本身

——受到女性運動的動搖，女性運動向兩性分工以及男性在個人權力和社會權力上的獨佔性挑戰。

當「用嚴刑峻法取締暴亂或示威以維護治安」的力量聚集槍枝與支持者時，自由主義的社群則在尋求一個更富彈性的解答。「軟性的」人群關係勞工管理學派突然間聲名大噪。民權法案獲得通過，一些比較壓制性地限制女性地位的法律被廢止。但是，對於反抗壓制性社會關係之運動的主要反應則出現在教育裏。反映前進學生與父母最高理想的自由學校運動，受到主要基金會的歡迎以及美國教育局（Office of Education）的支持。「開放教室」（open classroom）很快地就被自由主義教育工作者認為是一種工具，可用來調節與限制年輕人日益滋長的反威權主義，並避免事情脫離掌握。自由的學校隨即增加。

與其它任何當代社會制度比較，教育制度也許已經更成為實驗室，在此實驗室裏各種解決個人解放和社會平等等問題的途徑受到考驗；同時也更成為競技場，在此競技場裏社會鬥爭被展開。學校制度是進步的公司經濟組織，有能力調節並使攻擊遠離其基礎的一種標誌。然而同時，教育制度反映較大社會日益滋長的矛盾，這些矛盾大多數明顯地存在於改革努力令人失望的結果之中。

對許多人而言，此刻已經明顯地，自由主義學校改革的氣球已經破裂。為補償性教育、學校整合（school integration）、開放教室、及早開始方案與第一權利（Project Headstart and Title I）提供知識動力與論據的社會科學家和改革者，處於撤退之中。政治圈與知識圈一樣，目前的氣氛是縮減。在不到十年裏，教育理論與政策的領域中自由主義的優越性已經被粉碎。這是如何發生的呢？

在美國，貧窮之戰（the War on Poverty）令人失望的結果，以及在較大的意義上貧窮與歧視的持續，已經決定性地使自由主義社會政策信譽掃地。在貧窮之戰中，教育改革的紀錄一直缺乏大變動。一項重要的藍德公司（Rand Corporation）的研究，評價教育計畫的功效，作結論說：「……事實上沒有例外地，所有對大型國家補償性教育計畫的大規模調查，證明了一般說來並沒有有利的結果①。」教育事務所教育機會調查（the Office of Education's Survey of Educational Opportunity）的結果——柯爾曼報告（the Coleman Report）——的發表，並沒有為支持學校改革者日漸褪色的樂觀做任何事情②。柯爾曼在一九六六年所發表有關四千多個學校六十萬個學生的大型研究，曾經受到一九六四年民權法案所委託，表面上，它被設計來為一項想矯正教育不平等的財政重分配政策提供統計上的支持。然而，雖然柯爾曼及其同事的確確認學校某些層面——例如教師素質——的正面效果，但是證據的壓力似乎指出教育資源或品質事實上並無關於作為教育結果的一項決定因素。一九六〇年代後期經濟學家的研究顯示，對黑人而言，學校教育與經濟成就之間有一項非預期的稀薄關係③。到了一九七〇年代早期，廣闊的社會科學領域準備接受由傑克斯（Jencks）等人在他們非常受注目的研究《不平等》裏所提出的觀點：愈平等主義的學校制度愈無法創造更平等的所得或機會分配④。

一九六〇年代晚期和一九七〇年代早期一連串的統計研究——柯爾曼報告、傑克斯的研究、補償性教育的評鑑，以及其它的研究——，澄清了保守性反動的理由。最明顯的是，已經恢復了對智商的遺傳學詮釋。因此，顏生（Arthur Jensen）察覺到自由主義的崩潰所給予的機會，而開始其有名的論智商可繼承性

的文章：「補償性教育一直被嚐試，且顯然它已經失敗了⁸。」在接下來的爭論當中，對於智商在不平等結構中所扮角色的詮釋一直被精緻化：窮人之所以窮是因為他們在智力上的不足；他們的不足之所以特別難纏，是因為它是從他們貧窮且也智力不足的父母繼承下來的⁹。一種對於平等主義改革失敗的解釋，因而在遺傳結構的不可改變性中被發現。（這個觀念並不新穎：更早對於各種族團體間經濟不平等的遺傳學詮釋的潮流，隨著進步主義時代（the Progressive Era）所宣稱平等主義但大部份不成功的教育改革而來¹⁰。）其他的人——班非爾德（Edward C. Banfield）和默尼汗（Daniel P. Moynihan）是他們當中的突出者——已經找到自願的聽眾支持他們的觀點：自由主義改革之所以失敗，不在於窮入的基因，而在於窮人的態度、時間觀、家庭型態以及價值觀¹¹。

自由的學校一向進行得比平等主義的學校改革更順利。但是也好不了太多，前者在一九七〇年代早期達到最高峰。今天，許多自由學校的說辭已經被納入教育思想的主流：把教育看成是如何使小孩工作更勤奮的一條新妙計。現存的自由學校已經不像其原創者所希望的那樣來發展。自掃門前雪的觀點並不受大多數父母的歡迎，財政的支持已經變得比較難找到下落。自由學校運動的批評者愈來愈提高由來已久的問題：大多數年輕人（或比他們年長一點的人）有能力好好利用自由嗎？若無一些比較瑣碎的規定和不合時宜的服裝規定，也許學校會更接近所有被期望的情況——本然的人性、現代生活的複雜性等等。

因此，這些時期反映出一種死氣沉沉的悲觀主義情緒。不但健康的保守主義莫基於對傳統價值的肯定上，勇氣的易喪失（這是過去幾十年來希望受挫折的產物）也是如此。甚至新的對於個

人解決社會疾病之途徑的廣泛追求，都不是基於對個性的任何禮讚。相反地，對許多目睹進步主義社會運動失敗的人而言，私人透過消費、麻藥、性實驗以追求快樂，被看成是城市中唯一的節目（show）。自由主義社會改革已經被化約成一種縛繃帶（Band-Aid）治療計畫，大多數動人心弦的夢想正被代之以無法避免的事物。在樂觀主義者的陣營裏只剩下兩個團體；第一個團體的成員為了改善社會而高呼舊真理並誇示疲軟無力的教條，徒然地希望過去十年一直是一種怪癖，一種進步歷史中乖僻費解的糾結且是進步歷史中會同樣費解地抖落出來的。另一個團體，好比我們自己，則一直被驅使去探究社會秩序的基礎，且已經找到一種對吾人共同處境的更深入的了解，以及一種堅信吾人未來的確是一個充滿希望的未來的信念。

我們在一九六八年開始在一起合作，當時由於積極地介入校園政治運動且面對大量討論教育改革的矛盾證據，我們變得專心致力於再建構有關教育在經濟生活中所扮角色的綜合性知識。開始收集社會科學所有討論「將教育描述成一種進步主義社會改革的有力工具」此一問題的理論性、實證性與歷史性證據以後，我們完全期盼這項分析的結果採取新奇甚至急進的形式。再者，我們以單一根本的預想——幻想學校促進經濟平等與積極的人類發展——來進行這項工作。此外，我們一直質疑每一件事物；我們一直在尋找所需要的社會變遷，以引生我們所謂一種良好教育制度——但是顯然可行的——影響非常深遠的事物。

這項研究的一些統計結果（在後面幾章中將詳細加以說明）闡明何者是、何者不是改革努力不穩的理由。第一，用來達成經濟平等的自由主義策略，一直是奠基在有關教育制度的歷史演進的一項基本的錯誤概念上。教育歷經了這麼多年從來都不是一種

可以用來達成經濟平等的有力力量。自從第一次世界大戰以來，美國教育不但在一般水準上已經有了劇烈的提昇，同時在個人與個人間的分配上也達到了相當的平等化。然而，經濟流動——亦即經濟成就（所得或職業地位）不受個人家庭背景影響的程度——一直都沒有明顯的變遷。而且家庭背景對於教育成就（受教年數）的整個效果，一直都保持非常的穩定。因此，證據指出，儘管學院註冊人數大幅增加，但是中學畢業生進入學院的可能性依賴父母社經地位正如三十年前一樣。再者，儘管教育對個人經濟機會有重要的貢獻，但是這麼多年來教育成就有了相當的平等化，却一直沒有明顯地導致個人與個人間所得的平等化。

第二，改革努力的失敗以及教育對經濟平等的微弱貢獻，不能歸因於個人在智商或其它被測量認知能力（不論它們具有遺傳或環境上的根源）上的不平等。因此，雖然一個人的種族及其家庭的社經地位對其受教年數具有相當的影響，但是這些種族及家庭背景的影響，事實上與被測量的智力在社經或種族上的差別並不相關。同樣地，雖然家庭背景對個人經濟成功的機會具有重要的影響，但是這種影響並不能歸因於被測量的智商在遺傳或環境上的傳遞。因此，最近幾年來對於「智力的可繼承性」的劇烈爭論，似乎是完全錯誤的。的確，教育圈中這些問題的突出，顯然是對於心智表現在了解美國教育及其與經濟生活之關係的重要性方面給予普遍高估的部份。這種集中在探討教育資源，對於不同種族和社會階級之認知成就的影響的激烈努力，喪失了許多種統計資料所給予它的大部份論據，而這些統計資料指出，所得、職業地位與個人教育成就的結合並不是由於所測量的心智技能。也許更令大多數人感到驚訝的是，用來支付增加教育的金錢，雖然強烈地視種族和性別而定，但與智商的關係即使有的話也非常淡

薄。因此，使用智商和考試分數來作為升學的效標的標準教育措施，從經濟（更不用說教育）合理性與效率的角度來看，也許除了智商分配曲線的兩極端之外，幾乎沒有什麼價值。

這些結果指出，僅「專門」從教育制度所提供給學生，且為雇主在勞動市場中所酬賞的心智技能的角度，來思考教育制度與經濟制度的關係，那是一項錯誤。為了獲得教育的經濟意義，我們必須將其社會結構連結到它在學生身上所培養與增強的意識形式、人際行為以及人格上。這種方法導致我們對改革過程的第三個評論。為了使教育更有益於人類充分發展而進行的自由學校運動及其有關的努力，一向假定目前的學校制度是教師、行政人員、學校委員會與父母不理性、不小心以及社會落後的產物。相反地，我們相信可利用的證據指出，學校中所培養的社會關係型態幾乎不是不合理的或偶然的。相反地，教育經驗的結構令人讚嘆地適合培養符合勞動力參與的態度和行為。尤其戲劇性的是，在有助於工作上適當工作表現的人格特質與教室中被酬償以高分的人格特質之間，有統計上可證明的一致性。好比平等主義的改革者一樣，自由學校運動似乎與社會邏輯而非人性的反動、冷漠、惰性或缺陷相衝突。

只要我們不去質疑經濟制度本身的結構，那麼目前學校的結構似乎非常的合理。改革努力因此必須超越應用邏輯或道德論證於大眾——可能遠比大多數解放教室的倡導者還要了解這些社會現實。的確，柯恩（Melvin Kohn）所做一項令人印象深刻的統計研究指出，父母受他們工作經驗——尤其是工作中支配與從屬的經驗的影響很大，而且這些經驗跟著被實在地反映在他們所顯示對養育與訓練其小孩的態度之中。再者，我們的歷史探究指出，過去至少一個半世紀以來，雇主同樣地已經察覺到學校具有

在心理上教導年輕人準備工作的功能。他們已經相應地應用他們相當大的政治影響力。

我們如何能夠最佳地了解教育與資本主義經濟制度間顯然重要的關係？任何適當的解釋都必須從學校生產工人此一事實開始。傳統的理論藉著將工人看成機器來解釋一個受過教育的工人所增加的價值^①，根據這種觀點，工人擁有一些技術說明書（技能與激勵型態），在任何既定的生產情境裏，這些說明書決定了他們的經濟生產力。生產的特質透過學校教育而被加強。我們相信這種工人好比機器的類比根本上是不正確的；而且我們將在下面幾章裏詳細地發展出另一套理論。此時簡單地概述也就夠了。

資本主義經濟制度的激勵力量是雇主對於利潤的追求。利潤是透過以付給工人時間的價值——工資——低於勞動所生產之財貨的價值的方式來雇用工人與組織生產而獲得的。工資與所生產之財貨的價值兩者間的差就是利潤，也就是剩餘價值（surplus value）。剩餘價值的產生必須有一個先決條件，那就是要有一群工資工人，他們的唯一生活來源是出賣他們的工作能力，也就是他們的勞力。與這些工資工人相對立的是雇主，他對於生產所必需的工具、廠房和財貨的控制，構成其凌駕勞工之上的權力以及合法要求生產中所產生的剩餘價值的直接基礎。

以我們的觀點來看，資本主義的生產不只是一種技術的過程，它也是一種社會的過程。工人既不是機器也不是商品，而是主動的人類，他們參與生產目的在求滿足他們個人的與社會的需要。雇主的核心問題是要在企業內（可能的話也在整個社會內）建立一套社會關係與組織方式，以便將這些目的輸入剩餘價值的生產與剝奪當中^②。因此，作為一種社會的過程，資本主義的生產天生是敵對的，並且是可能爆發出來的。雖然階級衝突的方式

有很多種，但是最基本的方式發生在這種對於剩餘價值的創造和剝奪的鬥爭當中。

雇主所付全部工資愈低，勞動的生產力和密集度就愈大，利潤也就愈大，這是立即明顯可見的。美國的教育，在剩餘價值（亦即利潤）被創造與剝奪的社會過程當中，扮演一種雙重的角色。一方面，藉著傳授技術性與社會性技能，以及適當的動機，教育增加工人的生產能力。另一方面，教育幫助拆除與解政（depoliticize）可能爆發的生產過程的階級關係，因此有助於永遠保存社會的、政治的與經濟的條件，使一部份的勞動產品得以在利潤的形式下被剝奪。

這個簡單的模型，反映出美國經濟生活的不民主且階級本位的性格，它帶有許多重要的涵義，我們將依序加以詳細說明並提供實證性的支持。

第一，我們發現，盛行的經濟不平等的程度以及個人發展的類型，主要受到界定資本主義制度的市場、財產與權力關係所限制。再者，在不平等的程度以及社會導向的個人發展形式裏的基本變遷，幾乎是專門——即使有時是間接地——透過資本累積與經濟成長的正常過程，以及參與經濟活動的各團體彼此之間的權力變換，而發生的。

第二，教育制度並不增減整個不平等的程度以及壓制性的個人發展。相反地，它最好被理解成爲一種制度，這種制度藉著增進年輕人順利地整合入勞動力中，以幫助永遠保存決定這些型態的經濟生活的社會關係。這個角色採取各種形式，學校透過表面上功績主義的方式來合法化不平等，它們利用這種方式酬賞與提昇學生，並安置他們在職業層級制度中的不同位置上。它們創造並強化學生間的社會階級、種族與性別認同的型態，使他們能夠

「適當地」嵌入他們在生產過程中權威與地位層級制度裏的最終位置。學校培養適合經濟領域中支配與從屬關係的個人發展類型，最後，學校製造過剩非常多的熟練工人，以使雇主懲罰勞工時的主要武器——雇用或解雇的權力——變得有效。

第三，教育制度以這種方式來運作，與其說是透過教師和行政人員在日常活動裏有意的意圖，不如說是透過管制工作場所裏個人互動的社會關係與教育制度的社會關係二者間的密切符應。特別是，行政人員與教師、教師與學生、學生與學生、以及學生與其工作之間權威和控制的關係，複製支配工作場所的層級分工。權力沿著行政單位、教授至學生團體的權威垂直線而組織起來；學生控制其課程的程度可比工人控制其工作內容的程度。學校的激勵制度，包括諸如成績和其它外在的酬賞與失敗的威脅而非教育過程（學習）或其具體結果（知識）的內在社會利益，密切地反映在激勵工人時工資所扮演的角色以及失業的幽靈。工作的片斷性格被反映在學生間制度化，且罕有建設性的競爭中，以及學術上專門化與分科化中。最後，教育上的支配與從屬關係隨其層次而不同。中學規則取向反映出對低階層工人的密切監督；菁英學院中規範的內化以及免於不斷的監督，反映出上階層白領工作的社會關係。大多數州立大學和社區學院——介於中學與菁英學院之間——遵從低階層技術人員、服務人員和管理人員的行為要求。

第四，雖然學校制度已經有效地提供利潤與政治穩定的利益，但是它在社會支配團體的手裏一直都不是一種協調巧妙的操作工具。學校的確有助於合法化不平等，但是它們也成為競技場，有些父母、教師和學生已經在這些競技場中，發展出一種高度政治化的平等主義意識。威權主義的教室的確生產溫順的工

人，但是它也生產不適應環境者和反叛者。大學訓練菁英份子支配的技能，但是它也生產出一種有力的急進運動以及對資本主義社會的批判。美國教育的矛盾性格有一部份是來自於利潤的命令經常把學校制度往相反的方向拉的這一事實。發展有生產力的工人所需要的訓練類型，經常不太適合於永遠保存那些促進有利的勞工雇用的觀念和制度。再者，學校制度之外的矛盾力量不斷地衝擊它的運作。學生、勞動者、父母以及其他，都一直想用教育來達成分享較大的社會財富、發展純粹批判的能力、獲得物質的保障，總之追求不同於且經常正相反於資方目標的目標。美國的教育就如其較大社會一樣的矛盾與複雜；沒有簡化的或機械的理論能夠幫助我們了解它。

最後，教育的組織——尤其是學校結構與工作結構之間的符應——在美國歷史不同時期裏一直採取不同且有特色的形式，而且其演進一直是因應與資本累積過程有關的政經鬥爭、工資勞動制度的擴張，以及從企業家經濟制度（entrepreneurial economy）過渡到公司經濟制度（corporate economy）的轉變。

我們相信目前教育改革運動反映出較大社會的這些動力。因此，自由學校運動與更普遍的年輕人文化，都是對於白領勞動者被降低的地位與個人控制力，以及其在壓制性學校教育中的表現的擴散性反動。教育機構將接受自由學校教育到何種程度，就某種程度來說端視父母和小孩推進這些目標的政治權力而定。但是，自由學校除了作為享有過度特權者的一個孤立避難所以外，如果還想長期生存下去，將視它所培養的人際關係能夠符合經濟生活現實到何種程度而定。工作上愈來愈多的複雜性、勞工管理上日益滋長的困難，以及工人由於缺乏權力而日益猖獗的不滿，可能預示著雇主會不斷努力去重新設計工作以限制工人參與生產

決策的程度。工作擴大與團隊工作的實驗，是何者可以變成軟性人群關係人事管理學派之趨勢的顯示。由原委員選舉的自由學校運動，被剝奪掉其急進的詞藻，可能在為雇主提供帶有「嵌入」管理者的年輕工人方面，扮演一個重要的角色。在這方面，它將追隨早期進步主義運動。至少下面這件事是清楚的：學校教育要能够促進真正自我開創且自覺的個人發展，必須等待工作場所發生比任何由即使最軟性的軟性人群關係專家所設計者還要來得更基本的變遷。因為只有當工作過程由工人本身自我開創與控制時，自由的學校教育才會是成長與獲得工作的必然過程中所不可或缺的一部份。我們認為這些必然的變遷不限於工作場所一項；它們也需要美國社會的階級結構發生一種徹底的轉變。

目前學校教育平等化運動的衝擊——透過資源移轉、開放註冊以及類似的計畫——同樣視經濟制度的未來而定。教育在隱藏或合法化美國經濟制度的剝削性質方面扮演一個主要的角色。當然，在接近教育文憑方面，均等的機會不可能是偶然產生的。但是，如果平等主義的教育改革者是要贏得壯觀的勝利——經濟生活的社會關係維持不變——，那麼我們可以自信地預測，雇主會很快訴諸其它標示（labeling）、分化勞工的手段，以鞏固資本主義企業中權力與特權的結構。

總而言之，我們處理美國教育的取向認為，教育改革運動由於拒絕去懷疑經濟生活中財產與權力的基本結構而一直搖擺不定。我們對於達成一個能够培育經濟平等與充分個人發展之社會的可能性，確實是樂觀的。但是我們了解其先決條件是要達成大幅度的經濟轉變。只有當教育制度教導年輕人準備完全民主地參與社會生活以及平等地要求經濟活動的果實時，它（按指教育制度）才可能是平等的、解放的。在美國，政治生活選舉領域中的

民主形式與經濟領域中高度獨裁的形式並行。因此我們相信改革的關鍵是經濟關係的民主化：社會的擁有權、工人民主且參與控制生產過程、所有人平等地分擔社會所必需的勞動，以及進步的所得平等化和層級性經濟關係的毀滅。這當然是社會主義，它被想像成是民主制度從狹隘的政治領域延伸到經濟領域的一種擴展。

在此概念下，教育的策略是經濟生活革命性轉變的一部份。在什麼樣的條件下，以及利用什麼樣的手段，這一種運動才可能成功，這是本書最後所要討論的。不過，這樣一種教育策略的大體輪廓是清晰的。我們必須追求一種教育環境，在此環境裏年輕人能够集體地發展控制其生活的能力和許諾，並具有一種平等、互惠與共產（communality）之意識地調節他們的社會互動。並不是這樣一種環境自行改變社會生活的性質；而是它將培養一種新生代的工人——白領與藍領，男與女，黑、白、棕與紅色人——，他們不願服從盛行於經濟生活中支配與從屬的分裂關係。

讀者不會一直不注意到，我們所構思的經濟轉變（這是我們之所以樂觀的基礎）對社會生活的衝擊是如此的深遠且全面，以致於預示著美國社會發展的一個新階段。再者，它要求公民具有我們歷史上非凡的一種歷史意識。也許在美國獨立戰爭（the American Revolution）與南北戰爭（the Civil War）的時候，任何重要的人物都已經有意識地察覺到，必須改造管制他們日常生活且構造他們社會發展性質的制度。然而在當代美國，達成平等與人類充分發展（作為經濟生活的一種自然副產品）所需的社會先決條件不僅於此。即使最富同情心的讀者也會理解地詢問，何種觀點的歷史變遷動力導致我們相信這樣一個時期可能即將到來。一言以蔽之，我們深受馬克思下面的觀察所感動：只有

當明顯的進步可能性受到一套過時的社會安排所妨礙時，基本的社會變遷才會發生。在這樣的時期裏，基本的社會制度喪失它們常態與必然性的外貌；它們呈現愈來愈多的不合理和可免除性。在這些情況下，個人（以及那些最可能從進步中獲益的團體和階級）有意識地尋求另外的社會安排。因為這個理由，人類的歷史基本上一直是進步的，儘管它的路線彎彎曲曲且有週期性的倒退。

總而言之，歷史透過理性與鬥爭的混合，就長期來說似乎是進步的。我們對諸如勞倫茲（Konrad Lorenz）下面的觀點這類流行的歷史悲觀主義，提出強烈的異議：

經常重覆的歷史現象並沒有合理的原因。……我們大多數人並沒有了解到歷史上大多數的人道行為事實上是多麼卑鄙愚蠢且不受歡迎的¹⁴。

美國社會為人類解放的新階段提供所有物質的、技術的和組織的先決條件，但是它的經濟制度却阻礙進步的發生。雖然透過不合理的社會關係的結構所爆發出來的民主社會主義運動沒有什麼事物是不可避免的，但是其可能性却逐年成長。我們的社會制度落伍的情況愈來愈頻繁且涵蓋社會生活（教育只是其中之一）的領域愈來愈廣，使我們印象深刻。

但是，主張平等、人道的社會主義在技術上是可能的嗎？有些人一直認為，現代科技的本質將不平等與失去人性的（de-humanized）社會關係強加在我們身上。以艾魯爾（Jacques Ellul，一位有名的現代生活批評家）的話來說：

技術已經變成自主了；它已經塑造了一個服從本身法則且已經放棄所有傳統的無所不包的世界。……人本身被技術所壓倒且變成它的客體¹⁵。

這種常見的觀點，我們相信是完全没有根據的。我們將論證，科技只能增加更多使社會得以滿足其需要的途徑。有害的社會結果是社會選擇動力中不合理的權力關係的產物，而不是科學合理性的必然產物或科技的必然性。我們認為，即使現代公司企業的工作組織不是技術上合理的，它也會配合當代財產與權力型態的再製。民主式、參與式的工作不但更人性，也更符合現代科技。

另外一個一般人對平等社會之可能性的反對必須直接加以面對：科層體制控制吾人生活的表面上的不可避免性。邁克爾（Robert Michels）在其有名的著作《政黨》裏適切地將這種觀點表達出來：

組織產生被選舉人支配選舉人、受委任者支配委任者、受派任者支配派任者。詠誦組織的人詠誦寡頭政治¹⁶。

的確，俄國十月革命（the Russian Revolution）的僵化以及無數改革運動的酸敗已經使許多人相信，用李普賽（Seymour Martin Lipset）的話來說，「……群眾本位的菁英份子的目標是要以另一群少數人的權力取代某一群少數人的權力¹⁷。」這種觀點的問題是，所有它所根據的歷史例子都含有權力關係形式上不民主的經濟制度。雖然政府的科層體制一直都沒有大大地回應群眾的需要，但是公平地說，它們已經按照團體經濟權力的比例來回應它們。因此，經濟的民主制度應該是真正有代表性之政府的一個先決條件——雖然很難說是一種保證，隨著它的出現，邁克爾的「寡頭政治的鐵律」可以被貶入有名的歷史垃圾箱中。

最後，可能有人會反對說我們所想像的變遷類型與基本人性相矛盾。我們在本書中所解釋的觀點是，我們在美國社會裏所觀察到的對立、不安全、地域主義、自我中心、競爭性、貪婪與盲目愛國心，並不是來自先天生物需要、本能或體弱。相反地，這

些是對日常生活之緊急事件與經驗的合理反應。正如奴隸制度、封建制度與獨裁政治在它們的時代裏一直被看成是唯一符合自然秩序（the Natural Order）的制度一樣，美國資本主義也是如此。然而在當代美國，我們察覺到幾乎所有的人都在追求對其生活的控制權、自由的成長空間，以及有助於滿足團體需求的社會關係。鼓舞我們對於教育改革與社會轉變之想像的概念是，一種對於個性與社群抑制不住之需求的概念。最可能的情況是，這是先天特徵與具體歷史環境之間互動的一種結果。我們相信，一種適當的教育與經濟生活的組織能夠解放一個人的創造力而沒有改造壓迫性的兩極——支配與從屬、自尊與自怨、富裕與剝奪。

社會生活的革命性轉變不會只透過逐步變遷而發生。相反地，我們相信它只會因為那些主張從新時代裏獲益的社會階級與團體，基於對一個性質上新的社會的盼望與整體觀，從事長期的鬥爭而發生。本書是要成為那種長征中的一步。

註 解

- ① U.S. Department of Labor, *Monthly Labor Review*, September 1974, p.50.
- ② Irene A. King, *Bond Sales for Public School Purposes*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1974, Publication No. (OE) - 73-11406.
- ③ U.S. Department of Labor (1974), *op. cit.*
- ④ Harvey Averch, et al., *How Effective Is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings* (Santa Monica: The Rand Corporation, 1972), p.125.
- ⑤ James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966). 有關柯爾曼報告一些缺點的討論，見 Samuel Bowles and Henry Levin, "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence," *Journal of Human Resources*, Winter 1968; and "More on Multicollinearity and the Effectiveness of Schools," *Journal of Human Resources*, Summer 1968.
- ⑥ Giora Hanoch, "An Economic Analysis of Earnings and Schooling," in *Journal of Human Resources*, No.2, Summer 1967; Randall Weiss, "The Effects of Education on the Earnings of Blacks and Whites," in *Review of Economics and Statistics*, No.52, May 1970; Bennett Harrison, *Education, Training and the Urban Ghetto* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972).
- ⑦ Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, Michelson, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (N.Y.: Basic Books, 1972).
- ⑧ Arthur A. Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" *Harvard Educational Review*, Vol.39, No.1, 1969, p. 1.
- ⑨ Jensen (1969), *op. cit.*; Richard Herrnstein, "IQ," *Atlantic Monthly*, Vol.228, No.3, September 1971; J. Eysenck, *The IQ Argument* (New York: Library Press, 1971); Arthur A. Jensen, *Education and Group Differences* (New York: Harper & Row, 1975).
- ⑩ Clarence Karier, "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State," in *Education Theory*, Vol.22, Spring 1972; Leon

Kamin, *The Science and Politics of IQ* (Potomac, Maryland : Erlbaum Associates, 1974) .

⑪ Edward Banfield, *The Unheavenly City* (Boston : Little, Brown and Company, 1968) ; Daniel Patrick Moynihan, *The Negro Family* (Cambridge, Mass. : MIT Press, 1967) .

⑫ 我們已經把我們的注意力侷限於美國教育。站在整個世界的基礎之上來論述教育的一本傑出作品，見Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism* (New York : McKay, 1974) .

⑬ 更廣泛的討論，見Samuel Bowles and Herbert Gintis, "The Problem with Human Capital...A Marxian Critique," *American Economic Review*, May 1975.

⑭ Konrad Lorenz, *On Aggression* (New York : Bantam Books, 1963) , p.228.

⑮ Jacques Ellul, *The Technological Society* (New York : Alfred Knopf, 1964) , pp.14, 227.

⑯ Robert Michels, *Political Parties* (New York : Free Press, 1962) , p. 365.

⑰ Seymour Martin Lipset, "Introduction," in Robert Michels, *Political Parties*, op. cit., p.68.

第二章

破碎的希望：

學校改革的回顧

有一天我們會藉著教育來學習超越政治。

～愛默生 (Ralph Waldo Emerson)

過去十年來的教育改革幾乎都沒有顯示出社會政策的重大革新。相反地，對大多數人（包括其最熱烈的支持者）而言，它似乎是一個多世紀以來進步主義思想的一種自然延伸。它顯而易見的失敗不但正在破壞它的社會影響力，而且投擲強烈的懷疑在整個自由主義教育理論上，並招致徹底重新評價它的基本概念與這些概念的歷史應用。

在本章中，我們一開始就以其最令人信服且複雜的形式，來評論自由主義的教育觀點。然後我們接著評價它們呈現在歷史記錄與當代統計證據裏的效度。我們將指出，理論與實際之間的差異，不但在最近幾年內，而且自有證據可用以來，一直都是巨大的。教育制度一直很少根據傳統的教訓來運作；它一直很少去促進社會平等或充分的人類發展。這項結論驅使我們對傳統的教育觀念提出批判，非常清楚地，這種批判激發出本書後面幾章中所提出來的途徑。

利用教育作為社會政策的一種工具已有一段漫長且傑出的歷

史。例如，從一八九〇至一九二〇年間，特色是美國資本主義制度從早期個人主義的競爭結構過渡到當代公司形式，呈現出一幅非常像我們目前一樣的劇烈的社會混亂的景像。這齣劇的一位重要主角卡內基（Andrew Carnegie）以國家警衛隊（the National Guard）、非常多的破壞罷工者，以及大名鼎鼎的平克頓（Pinkerton）私家偵探，來應付勞動者間「治安」的日漸崩潰。但是所有的人都同意，長期新秩序的生存需要更多些的技巧。卡內基指出，「正好看到我們所凝視國家生命的第一道很小的泉源的地方，這個真正能治療國家所有病痛的萬靈丹如何冒出來——教育、教育、教育^①。」卡內基接著在戰爭與戰爭間暫時的平靜裏，創立卡內基教學促進基金會（the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）。卡內基基金會及其分支迄今仍在美國教育的演進中繼續扮演一個關鍵的角色。

卡內基對於學校教育作為解決其時代所有非常明顯之社會病痛的手段的支持，受到其他公司領導人、大學校長、工會官員以及政治人物的附和；教育很快就變成社會改革者所選擇的工具^②。熱忱並不隨著年歲的流逝而衰退，四分之三個世紀以後，詹森（Lyndon B. Johnson）總統宣佈：「……對於所有我們國家的問題的回答，歸結成一個簡單的字：教育。」為什麼教育扮演這個關鍵的角色？在美國社會歷史裏，教育之所以被目前的政策制定者和社會批評家賦予焦點的重要性和熱衷的注意，只能從改革者一直如何去適應表面上不可避免的資本主義發展現實（realities）的角度來加以了解。

不論資本主義經濟制度的利益為何，它的現代批評者與捍衛者同樣都已經承認，奠基於土地、勞動與生產工具私人擁有權的自由市場的一套制度，如果任它自由發展，就會產生一大堆非所

欲的結果。其中包括社群的分裂、自然環境的惡化、異化的工作與不人道的工作條件、必要社會服務的不充分供應，以及所得的不公平分配。（我們將在下一章裏比較詳細地描述資本主義經濟制度的作用。）古典的自由放任學說大部份已經被拒絕，而支持我們所謂的進步的自由主義（progressive liberalism）。進步自由主義的基本策略是要把經濟制度所引生的麻煩的社會問題，看成是可以開明的社會計畫的手段來加以緩和的脫軌現象。在這些改善的方法當中有兩種特別突出：教育以及政府對經濟生活的干涉。在自由主義者的作品中特別突出的這兩種，已經變成經濟成長的必要工具。這兩種被認為能夠作為有力的補償與改善力量，以矯正社會的問題並限制資本主義擴張時人類所付出的代價。

教育與國家干涉作為導使經濟制度正常運作的補充手段的重要性無法加以否認。然而這些改善的方法一直都沒有解決它們被期望解決的問題。不公平、階級階層化、種族主義、性別歧視、社群與環境的破壞、異化的、科層體制的與片斷的工作，依然存在。在歐美先進的資本主義社會裏，日漸升高的每人所得只是一直將對它們的不滿提高到發動真正的價值危機這一點上罷了。

許多現代資本主義批評家的攻擊，不僅是要嚴責其經濟制度本身的運作，而且是要論證教育與國家政策在矯正資本主義經濟制度架構裏的社會問題方面是比較無力的。自由主義的立場，就任何改革都是可能的而言，它在目前的制度裏是可能的，且能夠透過開明的社會政策來加以達成。它主張，僅有的限制是那些在任何物質性生產社會裏受科技與人性所左右的限制，因而是任何先進經濟制度所共有的。

我們採取與這些批評家一致的立場。在本書中，我們將集中

在分析教育制度，堅持有效的教育政策的範圍在美國，嚴重地受限於學校教育在為層級控制性與階級階層性生產制度生產適當的勞動力中所扮演的角色。限制的因素是資本主義而不是科技或人性。

一、教育理論中的民主主義與科技

雖然文明的其它部份正在進步，但是除非利用其它的教育工具，來抵消由於手工過程的簡單化而容易產生的那些影響，否則大多數人的心靈有真正日漸墮落的危險。

~密彌 (James Mill), 1824.

學者憎惡明顯的東西。也許是因為這個理由，故經常難以發現對某種廣泛被接受的觀點的一個完整的書面陳述。這對現代自由主義的教育理論而言也是事實。因此，想發現其概念的基礎需要非常小心的搜索。這個理論將教育視為「萬靈丹」，這種觀念真正所根據的基礎是什麼呢？在回顧許多討論這個主題的文獻時，我們已經將兩條知識上前後連貫的線索分開來：一條是由杜威 (John Dewey) 及其追隨者所代表的「民主主義學派」(the democratic school)，另一條則是由功能社會學和新古典經濟學所代表的「技術功績主義學派」(the technocratic-meritocratic school)。了解這些取向的最佳方式是分析它們如何處理兩個有關教育政策的極限的主要問題。第一個是關於學校被假定所要履行的各種功能間的相容性。第二個是關於學校教育履行這

些功能的權力。我們將依次加以處理。

在大多數自由主義改革者的眼裏，教育制度必須達成至少三種功能。首先，學校必須幫助整合年輕人進入擴張的經濟制度和穩定的政體所需要的各種職業的、政治的、家庭的以及其它的成人角色。杜威在《民主主義與教育》裏說——這可能是自由主義教育理論的最重要的陳述——：「教育是延續社會生命的工具。」我們把這種過程稱為教育的「整合」(integrative)功能。

第二，雖然大多數自由主義者相信經濟特權與社會地位的實質不平等是不可避免的，但是給予每一個個體機會公開競爭這些特權則是既有效又可欲的。杜威是主張學校在此過程中扮演這種角色的代表：

學校環境的任務是……要留心每一個個體都能夠獲得機會，避免受其出生於其中的社會團體的限制，並與較寬廣的環境生動地接觸^④。

許多自由主義的教育理論家（包括杜威）已經超越這種相當有限的目標，而為學校設定一種平等化貧富兩大極端的角色。有些人已經提出，學校教育不只能夠確保公平競爭，同時也能夠減少勝利者與失敗者之間的經濟差距。我們將把學校教育扮演追求機會均等或平等本身的這種角色稱為教育的「平等」(egalitarian)功能。

最後，教育被看成是促進個人心靈發展與道德發展的主要工具。個人的實現大部份有賴於我們肉體的、認知的、情緒的、審美的以及其它的潛能發展的程度、方向與精力。假如教育制度一直不藉著將個人發展視為目的本身來證實這些潛能，那麼它就完全失敗了。再次引用杜威的話：

學校教育的價值的標準是，它創造一種願意繼續成長的欲望並提供手段使該欲望事實上有效的程度。……教育過程除其本身以外並沒有目的；它就是自己的目的④。

我們把這種稱為教育的「發展」(developmental)功能。

對杜威而言，這三種功能——整合、平等與發展——的相容性，來自於有關社會生活的本質的基本假設。第一，他假定，資本主義社會的職業角色最好由已經達到個人發展最高可能程度的個人來擔任。對杜威而言，個人的發展具有經濟上的生產力。第二，杜威假定，自由且普遍的學校制度能夠提供自我發展的機會，免受血統種族、文化種族、階級背景以及性別的影響。因此，學校教育的整合、平等與發展功能，不但是相容的而且是相互支持的。

但是為什麼可以是這樣呢？杜威把這三種教育功能的相容性放在美國制度的民主性格當中⑤。對杜威而言，自我發展的本質是對於個人關係與社會關係之控制力的獲得；而在這個過程中，教育扮演一個核心的角色：

……教育是……經驗的重組；經驗的重組增加經驗的意義，並增加指示後來經驗發展路線的能力⑥。

在這個架構裏結果必然是，在一個民主的環境中整合入成人生活以及自我發展，正好與機會均等可相容。以杜威自己的話來說：

不同種族、不同宗教以及不同風俗的年輕人混合在一所學校裏，為所有的人創造出一個新而且比較寬廣的環境。共同的主題使所有的人習慣於站在比任何孤立團體的成員都要寬廣的視野上來做整體觀。……一個流動且充滿管道分送發生在任何地方之變遷的社會，必須留心教育其成員使其具有個人

的創始力和適應力⑦。

杜威論證說，在一個民主制度裏；教育的整合、平等與發展功能具有必然的結合性。一個比較新近的自由主義觀點只主張它們具有相互的相容性，這另一個可供選擇的觀點是根據經濟制度作為一種技術制度的概念，在這種制度下工作表現是根據技術能力。根據這種技術功績主義的觀點，所得、權力以及地位的不平等，基本上是心智的、肉體的以及其它的技能分配不平等的一種反映。根據這種觀點，愈是成功的個人是具有愈多技能且愈聰明的人。由於認知和心動的發展是個人心靈發展的必需且有益健康的成份，而且可以根據學生的「能力」在他們所進入的學校上公平地加以提供，所以資本主義教育制度的這三種功能的相容性乃被確保。

技術功績主義觀點受歡迎的情形，可以從決策者對一九六〇年代十年間美國貧窮與不平等之「再發現」的反應得知一斑。獲得技能的機會不平等很快被挑出來作為問題的來源⑧。再者，在評價教育制度（包括學前充實與其它學校計畫）的效果時，認知結果（例如學業成就）的量數一直提供唯一的成就標準⑨。最後，最近教育政策並沒有明顯地改善窮人和少數民族的地位，已經在許多對自由主義理論的可能重估之間凸顯出第二個突出點：關於「智力」決定因素的先天對後天（nature-nurture）的爭論⑩。

這種學校教育、經濟成就以及完成工作之必要條件的技術功績主義觀點，為工業發展過程中大眾教育的興起提供一種絕妙且邏輯上前後一貫的（即使不是實證上有力的）解釋。根據這種觀點，因為現代工業存在於愈來愈複雜且需要更多知識的生產科技的應用，所以經濟制度的發展需要整個勞動力方面愈來愈多的心

智技能。正式教育藉著將整個人類歷史上一直是少數人的特權擴充給大眾，而開放工作層級制度的較上等級給所有具有能力和意願獲取這類技能的人。因此，心智技能的經濟重要性愈來愈大，提高了基本上平等主義的學校制度平等化經濟機會的權力。

這種推理的路線幾乎不是新的。大概在南北戰爭之前，教育改革者就已經發展出下面這個觀念：最近出現的工業秩序將為一個更開放的社會提供機會。一八四二年曼恩（Horace Mann）（當時擔任麻州教育董事會秘書長，且為十九世紀最傑出的教育改革者）以這種方式來說明該事實：

資本家及其代理人正想從他們的投資中，尋求最大的勞動量或最大的金錢所得，他們並不鼓勵劣等的學生到他會因其姓名、出身或家庭網絡而破壞原料或成熟工業的崗位上。最沒沒無聞的、最卑微的人有一種開放且公平的競爭場地¹¹。

在早期的經濟制度裏，所得與社會地位是根據地產，而地產能够容易地一代傳一代；而在現代工業時期裏，曼恩認為情形不同於往昔，一個人的地位將由其自己的工作能力與意願來決定：

在大的機構裏，以及許多勞動者之間，所有的勞務都被根據它們的金錢價值來加以評價……那些已經很幸運地享有良好公共學校（common school）教育的人晉升到愈來愈高的職位上，且被給付的薪資也跟著愈來愈高，然而無知者則好比糟粕一樣沉澱下來且總是被發現在底層¹²。

因此，在新的資本主義秩序之下，提供給所有兒童機會發展其天份的教育制度，能够確保邁向一個更開放的階級制度和一種更平等的經濟機會。曼恩明白地主張：

……除了普遍性的教育以外，沒有事物能够反抗資方支配與勞方屈從的趨勢。如果某一階級擁有所有財富和教育，而社

會的其他階級是無知且貧窮的……事實上後者會是卑屈的依賴者且為前者的臣民¹³。

現代的技術功績主義觀點揚棄曼恩的階級分析但保留他的基本主張。根據現代的觀點，學校教育的平等主義被工業社會的功績取向所補足。由於在這種觀點裏，能力在各社會階級間的分配相當的平均，且由於實際的成就是獲得職業角色的標準，所以出身的不同往往與經濟無關。由於在個人對社會地位的「自然」抱負裏所存在的基于社會階級而來的差異，被學校教育的競爭取向降到最低程度，所以正在擴張的教育代表一種促成工作、所得和地位有效且公平分配的有力工具。如果在這個過程的最後仍保留不平等的話，那麼它們必須完全歸因於人類在智力能力或自由選擇的型態上不可避免的差異¹⁴。

因此只要學校教育是自由且普遍的，那麼經濟擴張的過程不但會與利用教育作為個人發展和社會平等的工具相一致；而且在要求教育擴張之下，經濟擴張也必然會提高教育達成這些目的的力量。這種論證就這樣結束。

如果我們暫時接受各種教育功能的相容性的話，那麼我們就遭遇到第二組關於教育在消除較大社會中對立趨勢上的力量的問題。如果教育制度要成為一種主要的社會矯正工具的話，那麼其可能效果的問題對自由主義觀點的建立而言是非常重要的。杜威並不從這個問題退縮回來：

……學校環境……建立一個經過淨化的行動媒介。……當一個社會變得更文明時，它了解到它的責任不是要傳遞與保存其現存的所有成就，而只是要助長一個更好的未來社會。學校是其達成這種目的的主要媒介¹⁵。

但是這樣的論斷並不能取代直接面對棘手且聲名有點狼藉的

經濟生活事實。在工業社會的現實裏，學校環境能够促進人類發展或社會平等嗎？自我發展可能與理想的工作角色相配合，但是教育能够改變日常世界的黑暗現實嗎？平等可能與教育的其它功能並存，但是明顯而普遍的種族、階級與性別階層化制度能够被「平等的學校教育」大大地修正嗎？

早期的自由主義者看待十八和十九世紀初期剛誕生的工業資本主義制度時，並不忽略工作的解人性化（dehumanizing）情形。亞當斯密（Adam Smith）在對勞動者表示他著名的敬意時注意到：

在分工的進展中，絕大部份靠勞動維生者的工作……最終都受限於一些非常簡單的操作。……但是大部份人的理解必然被他們的日常工作所形成。……[受雇者]通常會變得如人類所可能變的那樣的愚蠢和無知¹⁵。

然而他確實相信，社會政策能够成功地反抗對個別工人之發展的有害影響：

他在自己特殊行業裏的靈巧似乎……是在犧牲其心智的、社會的與勇敢的美德下獲得的。但是，在每一個進步的、文明的社會裏，除非政府費點力去阻止，否則從事勞動的窮人……必然陷入那種情況之中¹⁷。

但是現代自由主義的評論對於教育環境彌補工作的解人性化情況的力量一直比較不樂觀。二十世紀的自由主義者向來比較喜歡主張，適當的教育能够藉著供給專家「均衡的社會興趣」來直接改善工作環境。根據杜威的說法：

……將諸如活動效率和科學管理等事物化約成純粹技術外貌的趨勢，是片面思想刺激被賦予那些控制工業者——那些供給其目標者——的顯示。因為他們缺乏全面且均衡的社會興

趣，所以沒有充分的刺激去注意與工業有關的人類因素¹⁸。這種均衡將會為受過教育之工人自然的「分享社會控制權的欲望和能力」所補充：

……將[科學]作正確的教育使用將會反應在智力和興趣上，以便在配合立法與行政的情形下，修正目前工業與商業秩序的社會性可憎外貌。……它將會給予那些參與工業職業者分享社會控制權的欲望和能力以及主宰其工業命運的能力¹⁹。

這種取向變成進步主義時代（the Progressive Era）教育改革者的一項基本信條。杜威認為，教育能够促進工業社會自然邁向更實現性的工作，因而逐漸導使其整合功能與發展功能成為一個和諧的結合。

為了完成我們對自由主義理論的說明，我們必須討論教育制度促進社會平等的力量。當然，對杜威而言，這種力量源自個人成長與民主政治的必然結合——這種結合延伸到所有公民是社會發展本身的一個必要條件。然而，在自由主義理論的技術主義觀點裏，教育制度的平等力量並不是自動實現的。假使經濟成就依賴種族、性別或人類特性根深差異，那麼學校教育增加社會流動的能力，當然會是極其微小的。但是根據現代自由主義的觀點，這並不是事實。而且只有機會均等是不够的，因此文明的政策可以為窮人的教育設計特殊的計畫：工作訓練、補償性教育等等。

在這種觀點裏，貧窮和不平等是個人選擇或個人不足的結果，而不是我們經濟制度的正常副產物。明顯地，問題是要整個人，而不是要改變管制他們生活的經濟結構。的確，這是學校促進平等的「社會力量」的意義。

儘管實際上有存續不斷的頓挫，但是自由主義對於學校教育的平等力量的信仰，却仍一直支配著知識圈與政策圈。教育一直被認為不只是自我發展與社會整合的一種有力工具，而且至少從曼恩一個多世紀以前巧妙地製造這個名詞以來，它就已經被看成是「偉大的平衡器」(great equalizer)。

二、教育與不平等

普遍性的教育是註定要推翻每一種層級制度的力量。它註定要去掉所有人為的不平等，並保留自然的不平等以發現它們的真正程度。隨著種姓制度(caste)、等級、頭銜、血統、出身、種族、膚色、性別等人為不平等將沒落，現在人類容易感受幾乎所有的壓迫、虐待、偏見、憎恨與不公。

~華德(Lester Frank Ward)，《教育》
(*Education*)，1872年版。

教育史的回顧很難支持自由主義教育理論的樂觀宣言。在一個不平等且變遷快速的經濟秩序裏，教育策略最好從對社會控制的需求的角度來加以理解。現代美國學校制度的創立者了解，資本主義的經濟制度產生富裕與貧窮、社會晉昇與社會降級的兩大極端。曼恩及其他南北戰爭以前時期的學校改革者，非常熟悉正在萌芽的工業與都市中心的黑暗面。康州與羅得島的首任州教育長，後來且成為首任美國教育總長(U.S. Commissioner of Education)的巴納(Henry Barnard)寫道：「此地，州的財

富、企業與專業幹才雲集在一起，……但是此地也是貧窮、無知、放蕩、反宗教，以及社會被嚴格地分割成如古羅馬的平民與貴族的地方²⁰。」他們生活在一個世界裏，用托克維爾(de Tocqueville)的話來說，在這個世界裏，「……小貴族社會……由我們時代龐大民主政體中的某些製造業者所形成，[在它裏面]……有些人是富裕的，而多數人……則是非常貧窮的²¹。」工廠制度的快速興起(尤其是新英格蘭)，受到早期學校改革者的讚美；然而，從一個比較簡單的農村社會令人擔憂地過渡到一個高度階層化的工業經濟制度也不能加以忽略。他們共有托克維爾在一八三一年訪問美國之後所表達出來的憂慮：

當一個工人不停地、專心地從事某種東西的製造時，他最後會非常靈巧地做他的工作；但是同時他會喪失應用心靈到工作上的一般能力。……[當]製造科學降低工人的階級時，它提高了雇主的階級。……[假如]永久的條件不平等……又滲透到這個世界裏，那麼可以預測得到，這將是他們的晉身之門²²。

當深涉剛誕生的工業秩序時，十九世紀中葉有遠見的學校改革者了解工廠生活明顯的不平等具有爆炸性的潛能。在悲嘆社會區分愈來愈寬且害怕不安愈來愈大的同時，曼恩、巴納以及其他人提出教育的擴張與改革。曼恩在其擔任麻州教育董事會秘書長時所提出的第五報告書中寫道：

教育因此超越所有其它的人類出身設計，是人類情況的偉大平衡器——社會機器的平衡輪。……它不只消除窮人對富人的敵意，也預防貧窮²³。

曼恩及其追隨者似乎至少同樣有興趣於消除窮人與預防貧窮。他們在普遍且免費的教育的普及中看到一種工具，不用重新

分配財富與權力或改變經濟制度的大體輪廓即可緩和社會的貧苦。教育似乎具有幾近魔術的力量。

在某些政治改革者或革命者的信條當中所表達出來的主要觀念是，有些人之所以貧窮是因為其他人富有。這種觀念假設社群的財產有固定的數量……而被提出來要解決的問題是，如何從被假定擁有太多的人那兒，移轉一部份財產給那些感覺且知道他們擁有太少的人。他們的理論以及他們對改革的期望停留在這點上。但是教育的慈善力量不會被耗盡，即使它應該和平地廢除所有源自巨大財富與悲慘匱乏同時並存的不幸。它具有一種比較高的功能。除了分散舊財富的權力以外，它還有創造新財富的特權²⁴。

早期從事教育者把窮人看成是外來的份子。被徵募而來的紡織工人遍佈新英格蘭，他們經常破壞已經設立紡織和其它快速成長工業的小城鎮。隨著一八四〇年代馬鈴薯飢荒，數以千計的愛爾蘭工人移到美國東北部的都市和城鎮裏。學校教育被看成是將這種「粗野且危險的」份子，整合入美國生活的社會結構中的一種工具。外來者的低劣性被視為理所當然。有影響力的《麻州教師》——教育改革運動的一個領導者——的編者們，在一八五一年寫這本書時，把「……外來者愈來愈蜂湧而至的情況……」看成是一種道德的、社會的問題：

它將如駢聯的密蘇里河傾洩其水進入清澈的密西西比河並污染整個聯合水系一般，把無知與惡習、罪行與疾病蔓延到我們的本地居民嗎？

如果……我們無論如何都能淨化這些外來者、啓迪他們的無知、且引領他們晉升到我們的水準，那麼我們將執行一項真正且完全仁慈的工作，而等量地造福施者與受者。……

雖然對於年老者無多少計可施，但是對於他們的小孩而言，偉大的矯正辦法是教育。青年男女必須如我們自己子女被教導般地加以教導。我們認為必須如此，因為在許多情形下這只有藉著強迫才能够加以完成²⁵。

自從十九世紀中葉以來，教育改革者的雙重目標——機會均等與社會控制——一直被混合在一起，這兩條線的合併往往是如此地幾近完全，以致於想在這兩者間加以區分變成不可能。學校教育同時成爲爲窮人而做且給窮人的事情。

支持這項合併的基本假設，有助於解釋教育改革運動的社會遺產。第一，教育改革者不質問資本主義的基本經濟制度：資本主義的生產工具擁有權與控制權，以及依賴的工資勞動，被視為理所當然。事實上，教育是要幫助保存並擴張資本主義的秩序。學校制度的功能是要使工人適應其最迅速的可能發展。第二，它假定人（經常是人的階級或「種族」）被裝備以不同的天性或社會出身以便佔有階級結構中不同的經濟和社會層次。學校制度是想藉著提供平等的機會來鼓舞大眾，巧妙且公平地引導他們到成人生活的各種政治、社會與經濟角色上。

傑佛遜（Jefferson）的教育思想顯著地例釋這個觀點。他在一七七九年提出一種雙軌的教育制度，以教導個人爲社會的兩種階級中的一種的成人期作準備：「勞動者與學者」²⁶。即使勞動階級的子女也會取得領導的資格。獎學金會使「……那些具有天才與美德的人……」能够「……由於接受相稱的博雅教育（liberal education）而被完成，且能够守護其同輩公民的權利與自由的神聖礦床²⁷。」傑佛遜主張，這樣一種制度會成功地「……從垃圾中耙梳出一些天才²⁸。」傑佛遜的雙層教育計畫非常醒目地呈現出持續至今的美國教育階層結構的輪廓和動機。在最頂端，

有高度選擇性的貴族傳統，菁英大學訓練未來的領導者。在最底層是為所有人而設的大眾教育，專事激勵向上與控制。雖然由於過去幾年來大眾教育已經從初等學校穿過中學向上擴展到目前的後中學階段，而使得這兩種傳統的會合點一直向上流動，但是這兩種傳統仍然總是同時存在。

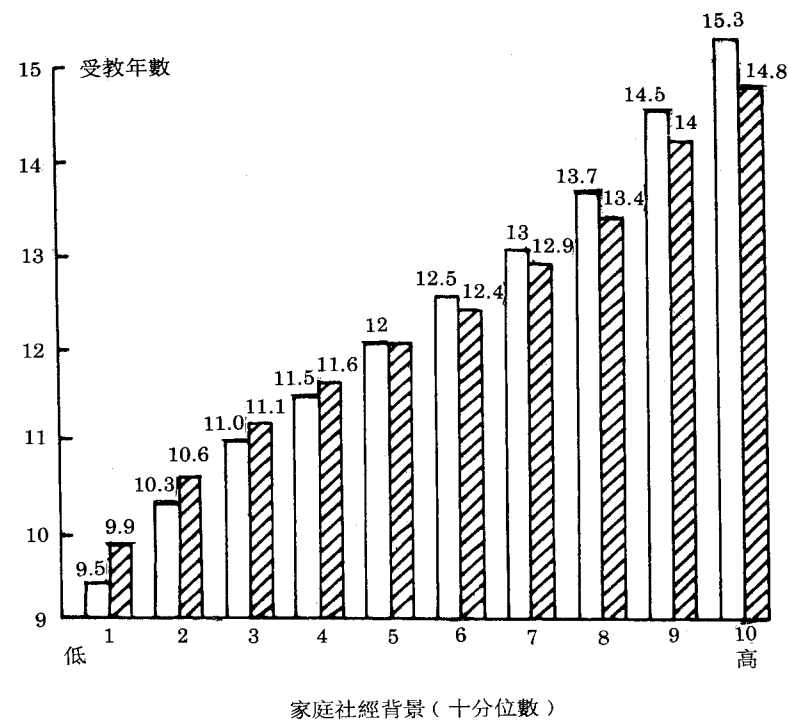
雖然學校教育被故意塑造去反映階級結構，但是教育仍然被看成是一種工具——提高有益所有人之利益的財富與道德。曼恩在其一八四二年向州教育董事會的報告裏，引述了一位麻州工業家的這項評論：

絕大多數人總是且可能會是比較窮的，但是少數人會擁有這個世界的財貨的最大部份。而且兩者結合如此密切那是神的明智規定，同時誠如我所認為的那麼不可分離的，大多數人對少數人的最大財貨具有最高的興趣²⁹。

過去一個半世紀以來大部份的教育內容，只能被解釋成一種想說服「大多數人」儘量利用此不可避免之命運的率直企圖。

社會控制與社會正義之間不公平的競爭，顯現在整個美國教育的功能運作上。從今日的情形看來，該制度以機會均等的名義提供動人心絃的證言，證明富人有能力永遠保存一種安排，這種安排一貫地給他們帶來不相稱的利益但阻礙美國勞動者的抱負和需要。雖然這種判斷聽在勇敢的樂觀者耳裏可能感到刺耳，可是從大量的討論美國的不平等的統計資料來看，它絕不是過份的。讓我們來檢視當代的證據。

我們可以從受教年數不平等此一基本問題開始。誠如在圖2-1中所能看到的，個人所獲得的受教年數與父母的社經地位強烈有關。這個圖呈現出不同社經背景的个人所獲得的受教年數的估計分配。如果我們以父母的所得、職業和教育水準的加權總和來



註：對每一社經組而言，左手邊的長條棒表示那一組所有男性所獲得的估計平均受教年數。右手邊的長條棒表示智商分數與整個樣本的平均數相等的男性所獲得的估計平均受教年數。樣本是以一九六二年年齡35~44歲非農業背景的「非黑人」男性為對象³⁰。

來源：Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. LVI, No.1, February 1974. 在哈佛大學校長與同事的允許下重印。

圖 2-1 即使對兒童期智商類似的人而言，教育成就也強烈地依賴社經背景

界定社經背景，那麼居於第九十分位數的兒童，平均可望比居於第十百分位數的兒童多獲得五年的受教年數³⁰。

有關我們所使用的統計，依次簡單加以說明。我們將提出來的大多數統計計算都已在學術性雜誌充分考證下出版過了。我們在我們的註解和附錄裏提供一些相關的專門資訊。然而，想對我們的資料和方法獲得更詳細的了解的那些人，不妨去查閱我們的更專門的文章。

大多數由美國人口普查局現行人口調查（the U.S. Census Current Population Survey）於一九六二年所收集的資料，是以有經驗的勞動力中「非農業」背景年齡25~64歲的「非黑人」男性為對象³¹。我們之所以已經選擇一個白人男性的樣本，是因為這個組可利用的統計最為完整。再者，如果白人男性的不平等能够被證明，那麼當性別與種族的差異列入考慮時，這個命題就完全被強化了。

另外的人口普查資料戲劇性地表現教育不平等的某一個層面：家庭所得與入學學院之間的關係。甚至在一九六〇年代早期已經從中學畢業的那些人之間，每年家庭所得低於美金三千元的子女沒有進入學院的人數還是家庭所得超過美金一萬五千元的子女中類似人數的六倍以上³²。再者，來自比較不富裕家庭的子女，不但比較不可能從中學畢業，而且即使他們確實上學院也比較可能進入廉價的、兩年制的社區學院而不是四年制的文學士課程³³。

不會令人感到驚訝的，學校教育的結果會因為學生社經背景的不同而有很大的差異。最容易測量但重要性有限的差異是學業成就的不同，如果我們以全國性標準成就測驗的分數來測量學校教育的產出，那麼父母本身受過良好教育的子女，其表現超過父

母只受過最基本教育的子女。例如，美國教育事務所教育機會調查（the U.S. Office of Education Survey of Educational Opportunity）所收集的資料顯示，父母教育十分位數最高的白人中學最高年級學生，在所測得的學業成就上，平均高出父母教育十分位數最低的學生三個成績等級以上³⁴。

由於學業成就上的這些不同，因此不同社會背景的个人，其受教年數的不平等必然是可預期的。因此我們可能被誘使主張，圖2-1左手邊的長條棒所呈現受教年數對於背景的密切依賴，完全是知識能力不相等的一種反映；亦即，學院入學不平等是中學學業成就水準不同的結果，並不反映學院入學過程特有的任何另外的社會階級不平等。

這種觀點使我們菁英大學辦理入學的有關人員感到非常的舒服，但是並不受到圖2-1中所呈現的一些資料的支持。圖2-1右手邊的長條棒指出，即使是具有相同智商測驗分數的六和八歲兒童，那些擁有富裕、受過良好教育、高地位的父母的兒童，也可望獲得比那些擁有不利出身的兒童高出甚多的學校教育水準。的確，圖2-1左手邊的長條棒和右手邊的長條棒的接近性顯示，教育成就上被觀察到的社會階級差異當中只有一小部份與智商的差異有關³⁵。所獲得的教育對於背景的依賴，對具有相同智商的个人和所有的个人而言，幾乎是同樣強的。因此，雖然圖2-1指出社會階級背景居於第九十分位數的个人，可能比居於第十百分位數的个人多接受五年的教育；但是它也指出他可能比智商相同的第十百分位數的个人多接受4.25年的學校教育。當我們特別審視具有相同受測智商的學生接受高等教育的機會時，也獲得類似的結果。天才計畫（Project Talent）的資料指出，對「高能力」的學生（在「一般性向」的綜合測驗上得分最高的百分之二

十五)而言,高社經背景的那些人(在家庭所得、父母教育,以及職業的綜合量數上得分最高的百分之二十五)進入學院的可能性,幾乎比低社經背景的學生(最低的百分之二十五)多出兩倍。對「低能力」的學生(最低的百分之二十五)而言,那些高社經背景的人進入學院的可能性,比低社經背景的學生多出四倍³⁷。

受教年數的不平等當然只是教育制度中比較廣泛的不平等的微候而已。家庭比較不富裕的兒童,不但上學的年數比較少,而且當他們在學校時也受到比較少的注意(或者更精確地說,比較不仁慈的注意)。這些比較廣泛的不平等不容易被測量。有些統計顯示,不同社經背景的兒童擁有不同水準的教育支出。在考慮學校每年財政資源的不平等以及受教年數的不平等時,傑克斯(Jencks)估計父母的所得分配位於第十五高的子女,其所接受的教育資源以金錢來計算大概是第十五低的父母的子女的兩倍³⁸。

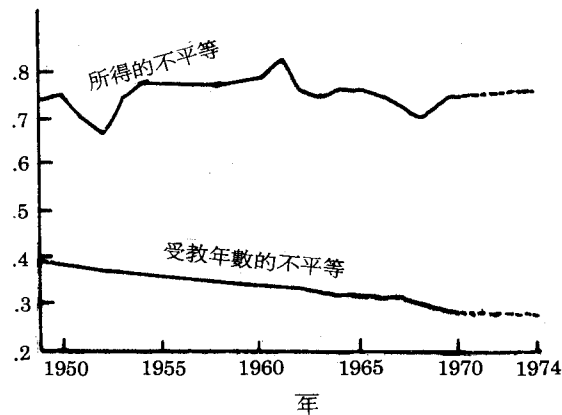
因此,在我們學校制度中的社會階級不平等,是非常明顯而無法加以否認的。教育制度的擁護者被迫退回下面的主張:情況正日趨良好;過去的不平等更糟糕。而且,的確毫無疑問的,有些過去的不平等已經被減輕。然而,新的不平等顯然已經發生了,因為可利用的歷史證據很少支持下面的觀念:我們的學校正在邁向教育機會均等的路上。例如,最近美國人口普查局由史巴汀(Spady)所提出的調查資料指出,從學院畢業已經變得不是更不依賴社會背景。這是真的,儘管事實上中學畢業正變得愈來愈平等而不受社會階級的影響³⁹。另外的資料證實這種印象。父母社會地位與個人所獲受教年數之間的統計連結(相關係數),三、四十年前和最近幾年事實上是相同的⁴⁰。綜合來看,可利用

的資料認為,子女所獲受教年數依賴家庭背景的程度,最近的時期與五十年前一樣大。

因此,我們有實證上的理由可懷疑學校教育的平等主義衝擊。但是當教育一直被平等化時會發生什麼情形呢?其影響是什麼?我們將探討三種情形:個人所獲受教年數的不平等隨著歷史日漸縮小,針對「貧窮之戰」(the War on Poverty)而實施的明確化的補償性教育計畫,以及黑人與白人所獲平均受教年數的差距日漸縮小。

雖然家庭背景一直都沒有喪失它對一個人攀登教育階梯的影響,但是歷史上最低法定離校年齡的日漸提高,却已經使最高與最低梯級之間的距離縮小。教育成就的不平等,在過去三十多年來已經穩定且實質地下降了⁴¹。而這已經導致所得分配相對地平等化了嗎?請看圖2-2。受教年數不平等情況的減少,一直都沒有被配以美國所得分配的平等⁴²。事實上,最近一項美國勞工部(U.S. Labor Department)的研究指出,就所關心的勞動所得(工資和薪水)而言,自從第二次世界大戰以來,趨勢一直是無誤地遠離平等。同時,勞動所得的確是不平等,而勞動所得却是支持平等主義學校改革者的目標⁴³。但是缺乏邁向所得平等的整體趨勢,掩飾由其它不平等趨勢所抵銷的學校教育的平等化推力了嗎?也許,但是國家經濟研究局(the National Bureau of Economic Research)的邁舍(Jacob Mincer)與秦維(Barry Chiswick),在一項美國不平等的決定因素的研究裏作結論說,在白人男性成人之間,學校教育差異的顯著減少只有微量減少所得不平等的效果⁴⁴。

接下來思考在貧窮之戰中所搜集的各種明確化的平等主義教育計畫。在對這些計畫所進行的一項有系統的經濟調查裏,黎



註：上面的線表示所得不平等程度的長年趨勢，是測量二十五歲或更大的男性年所得的自然對數（the natural logarithm）標準差而得的。下面的線表示受教年數不平等程度的長年趨勢，是測量二十五歲和更大的男性所獲受教年數的變異係數（由平均數所分割的標準差）而得的。一九七〇年到一九七四年的資料是根據美國人口普查局的資料估計而得者。

來源：Barry Chiswick and Jacob Mincer, "Time Series Changes in Personal Income Inequality in the U.S.," *Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part II (May-June 1972)

圖 2-2 教育平等化一直都沒有與所得平等化相結合

比（Thomas Ribich）作結論說，除了非常少數的例外以外，補償性教育的經濟報酬是低的^⑮。事實上在所研究的大多數例子裏都非常低，所得直接移轉給窮人會比討論中的教育計畫達成更大的平等化。由阿佛虛（Averch）所策劃的主要的藍德公司（RAND Corporation）研究，最後得到相同的結論。

最後，思考種族的不平等。在一九四〇年時，大多數黑人男

性工人（但白人只有少數）在南方顯然最貧窮的地區謀生；非白人與白人之間的教育差距是3.3年（中數白人教育的百分之三十八）^⑯。到了一九七二年，黑人已經移到美國比較富裕的地方，而且教育的差距被減少到百分之十八（就年齡25~34歲的年輕男性而言是百分之四）^⑰。傅利曼（Richard Freeman）指出，教育差距的縮小事實上已經達成黑人與白人之間所得的平等，因而已經使黑人像白人一樣從教育身上獲得相同的利益^⑱。然而所得的差距事實上一直都沒有終止：就年輕男性而言，儘管教育的差距只有百分之四，但是所得的差距却有百分之三十^⑲。顯然地，當黑人在教育和地區上逐漸與白人相等時，其它的機制（mechanisms）——諸如陷入城市中少數民族聚居區（ghettos）、工作的市郊化，以及（也許）勞動市場的逐漸分割——却一直在種族所得不平等上更強烈地維持一種大致穩定的程度。黑人的確遭受教育不平等的痛苦，但是他們之所以被剝削的根源並不存在於教育之內，而是存在於一種經濟權力和特權的制度（在此制度內種族歧視扮演一個重要的角色）之內。

有關男性與女性之間經濟機會的不平等，必須下同樣的結論。儘管事實上女性達到與男性相等的學校教育水準（以年數來衡量），但是性別的不平等仍然繼續存在。

我們做結論說，美國教育是非常不平等的，一個人獲得很多或很少的學校教育，其機會實質上有賴於種族或父母的經濟水準。再者，雖然教育制度看得出來有一種邁向更平等的趨勢——例如，黑人教育不足的縮小——，但是這種趨勢對經濟機會的結構的衝擊，即使在最好的情形下也是非常渺小的。誠如我們馬上要看到的，美國教育制度作為人類充分發展的一個促進者的記錄，也並不是令人興奮的。

三、教育與個人發展

學校的管理……應該是專斷的。在這種教育方式下，我們教導我們的年輕人準備服從法律，且因而使他們有資格成為共和國的良好公民。我感到滿意的是，最有用的公民一直是由那些直到二十歲以前都不知道或沒有感覺到他們自己的意志的年輕人所組成。

～魯希（Benjamin Rush），1786.

對兒童而言，學校從來都不是非常愉快的，對父母而言也是一樣，學校經常似乎是一個異化的世界，對其學生所關心的事存有敵意或冷漠。的確，美國教育年鑑顯示，陰沉且僵硬的容貌是學校亘古不變的面孔。隨著一八九〇年代十年間報章雜誌揭發醜聞的巨浪，萊斯（Joseph Mayer Rice）以其對學校的「揭發」動搖教育建築：

教師不親切的態度非常明顯；學生完全受制於她的意志，因而是沉默的、不動的，教室的氣氛也因而是死氣沉沉且冷淡的⁵⁰。

這是危言聳聽嗎？幾乎不是，至少對擁有當時學校第一手經驗的任何人而言是如此。然而，在六十八年且經歷蓬勃的改革運動以後，《財富》（*Fortune*）雜誌的編輯同時也是受卡內基基金會（Carnegie Foundation）力邀從事美國教育研究三年的作者席柏曼（Charles Silberman）沉痛地發現：

……大多數美國學校是冷酷不快樂的地方，它們用來管理的規則非常具有壓制性且瑣碎，其氣氛在知識上非常貧瘠、在審美上非常不毛，教師和校長缺少謙恭的情形令人毛骨悚然，他們無意識地流露出兒童就是兒童的輕視⁵¹。

萊斯本人特別關心對學生的團體訓練以及教師「在唱歌訓練、機械性重複背誦和無意義冗言中盲目地引導他們無辜的學生⁵²。」這是以前時代的遺跡嗎？不完全是。席柏曼對一九六〇年代晚期一個典型教室的描述是多麼令人不安地類似。唱歌訓練可能是例外，但是仍保留團體訓練的本質：

……奴隸般地墨守時間表和課程計畫，迷戀於為例行公事而例行公事，缺少喧嘩與動作，不快樂與壓抑，普遍存在正式的說教和由教師支配的「討論」⁵³。

我們在這節裏的論證非常簡單：自從公立學校制度在美國興起以來，它就一直被看成是一種訓練兒童以便生產合適的下級成人人口的方法。社會控制的主題普遍滲透到教育的思想和政策之中，這時常是有意且明確的，有時則是從瀰漫在經濟領域裏的支配與從屬的情況中自然散發出來的。儘管學校訓練的方式、教師的地位，以及兒童的道德概念都已經隨著歲月而改變了，但是該最主要的目標却仍一直維持不變。

與我們現代教育批評家不同的，新英格蘭清教徒社群的知識領導者很少考慮到兒童。爽朗的艾德華茲（Jonathan Edwards）教誨說，「你們都自然是在悲慘的情況之中。」「不久你們將回到永恆，有的人比較快，有的人則比較慢。……神每天生你們的氣。使神生你們的氣是多麼地可怕。……想想看當你們最後死時仍是異教徒時那將會是如何。」兒童似乎是不敬畏神的、非常愛玩的、缺乏嚴肅的，且對工作不懷好意。況且有些父

母似乎並不完全想反對年輕人的自然傾向。

早在一六四七年，麻州的州議會（the General Court）就訴諸學校教育的力量來強化家庭的道德訓練。在那一年，一項允許用地方稅收來支持公立學校的法律的前言，勾勒出顯然需要這項立法：

老惡魔撒旦使人無知於聖經的一項主要謀略，乃是將聖經用無人所知的語言寫成，就如同以往作法一般；然後在其後的日子裏，誘使人們使用那語言，結果造成聖經原意及原旨被蒙蔽被破壞，而代之以欺騙的錯誤觀念。……¹⁷

並沒有很多這種立法出現，不過「兒童需要某些特殊的訓練以根除他們容易犯錯的特性」這種觀點則繼續存在下去。在一八三四年「公共學校復興法」（Common School Revival）通過的前夕，聯邦主義法官史多里（Joseph Story）勸告教師要「……壓制年輕人、無知者以及不安者對於革新的過度愛戀¹⁸。」

學校能夠補充家庭教養的有益效果，這種觀點由清教徒教育工作者首先說出來，後來當移民工人蜂湧而至而有「沖淡」北方佬的（Yankee）道德的威脅時，則成為十九世紀的老生常談。本世紀之交教育理論家羅斯（Edward A. Ross）簡潔地陳述學校的任務，亦即：

從私人家庭收集很多塊幾乎沒有可塑性的人糰，然後在社會的揉麵板上塑造他們¹⁹。

一項由七十七位學院校長、市學校學務長以及州學校學務長簽署並由美國政府於一八七四年出版的聲明說明這種情形：

為了補償家庭教養的缺乏，學校有必要更強調訓練並使教育的道德層面更為突出。有必要以各種方式訓練學生養成立即服從其教師的習慣和自我控制的習慣²⁰。

雖然教育上團體訓練兒童的習慣一直存在著，但是正統派基督教徒把兒童看成是不道德的或野蠻的概念却在經歷各種階段時讓位於一種比較欣賞的觀點。對現代教育工作者而言，兒童似乎是善良與自然的原初化身——高貴的野蠻人，如果你喜歡這樣說的話。兒童是自然的、歡樂的、不可預測的且相信的，這些特質令人珍愛，但令人感到悲哀的是却在邁向成熟的路途中逐漸消失了²¹。

同時，教育工作者對於家庭的看法也已經改變了。當學校被認為是年輕人道德訓練的一種受信任的補充動力和穩定動力時，在教育工作者的作品裏家庭逐漸成為兒童不足的來源。因此，在提倡貧窮文化與文化剝奪者的思想裏，學校在設計良好的社會中已經被提高到家庭代理人的地位²²。家庭與學校之間的關係在概念上產生這種轉變的社會根源，與家庭結構的任何改變幾乎沒有什麼關係，也與公共道德的任何提高比較沒有關係。其原動力正是來自於職業性教育工作者非常不信任甚至害怕黑人和窮人子女的家庭以及更早時期的愛爾蘭和其它移民的家庭²³。這種不信任也不是與社會控制的邏輯完全不同的。高貴的野蠻人雖然那麼的高貴，但仍保留著野蠻，要想把他們整合入成人的世界則需要團體訓練。

這種社會控制意識型態成為霸權（hegemony）的最明顯的證據也許是，即使是在那些反對威權主義教室（the authoritarian classroom）非常明顯地表現體罰和教師中心的討論（teacher-centered discussion）的人之間，它仍然具有明顯的優先性。進步主義教育工作者當中最進步主義的人，也一直共有一種共同的許諾——維持對兒童的活動從頭到尾的最終控制權。的確，過去這個世紀的大部份教育實驗，可以被看成是想擴寬這

種自由裁量權並加深兒童的參與，但維持對教育遭遇的最終過程和結果的層級控制權。其目標是要提高學生的動機同時抑制有效地參與急要的事項。

因此，好比對兒童的看法一樣，對訓練的概念本身也已經改變了。這種改變有兩個層面特別重要。第一，原來非常個人化的教師權威，已經變成現代學校科層結構的一部份。與混亂的十九世紀初期的地區學校的教師不同的，現代教師使用比較少的個人權力而更依賴由上級單位所公佈的規定。雖然常常有受到父母和其他社區成員恣意干涉的苦惱，但十九世紀的教師仍然是教室的頭頭。現代教師則是在一種比較模糊的情況裏，規則與規定使教師的命令蒙上一層社會權威的綠銹，同時僵硬地限制他（她）的行動自由。

第二，訓練的目標不再只是順從：現在的目標是「行為改變」（behavior modification）。立即且順從地反應科層體制所核可的權威當然是必須的。但是真正的強迫，不但與現代教育工作者對兒童的看法不一致，同時也與更大的社會對自我控制——不只是受控制——的公民和勞動力的需求不一致。訓練仍然是其主題，但是其變種更常集中在「行為規範的內化」，以一個固定的管理員來管理兒童，而比較不常集中在只是順從外在的權威和肉體的處罰⁶¹。

學校教育過程的壓制性格那裏都沒有比記分制度（這是學校中用來分配獎賞的最基本的過程）表露得更清楚。如果我們能够回答這個問題：誰得到什麼且為什麼？的話，那麼我們就已經追究到教育修辭的背後，而朝理解學校究竟是什麼邁進了一大段距離了。

教師可能會用比較高的成績和贊同來獎賞那些遵從並加強學

校社會秩序的人，而用比較低的成績和其它不贊同的方式來處罰違反者，而不顧他們在學業和認知上的個別成就。這種事實使我們得以探討究竟什麼樣的人格特質、態度和行為屬性受到教育遭遇的助長。

除了粗暴的不服從以外，我們懷疑學生表現思想的創造性和擴散性對層級性教室（the hierarchical classroom）的平順運作最有害。因為現代教育遭遇的本質是——用弗雷勒（Paulo Freire）的話來說——，教學：

……變成一種儲存的行為，在此行為中學生是儲存所，教師則是儲存人。教師不使用溝通，反而公佈公報並做儲存，學生則耐心地接受、記憶和背誦。這是「銀行業」的教育概念。……教師教學，學生被教。……教師選擇並履行他的選擇，學生則順從。……教師行動，學生則有透過教師的行為來行動的幻覺⁶²。

其它與這種概念有關的是，教學的「茶壺與茶杯」取向，利用這種取向，一個茶壺注滿好多個茶杯。

因此，學校制度對學生行為（甚至幾近批判的意識）的敵意，在學生的日常生活裏應該是明顯的。蓋哲爾（Getzels）與傑克森（Jackson）⁶³已經指出，中學生認為這是事實。他們使一群449個中學生接受一項智商測驗和一套旨在測量創造力的綜合測驗⁶⁴。他們發現測得的智商與測得的「創造力」之間並沒有可感知的關係。智商最高的百分之二十和創造力最高的百分之二十被挑出來分別在一邊，然後被要求根據兩個標準來將一些人格特質分等級：(1)他們想要擁有這些特質的程度，(2)他們相信教師想要學生擁有的程度。事實上，對於那些特質為教師所偏愛，高智商者和高創造力者的回答完全一致；換句話說，這些學生認為

教師對他們的要求是類似的。然而，這兩組對於他們本身想要擁有什麼特質的看法並不一致：這兩組對於「自己所偏愛的」人格特質的評價，彼此之間的相關非常的低⁶⁵。然而，所有的發現當中最驚人的是，雖然高智商者「所偏愛的特質」密切地符應他們對教師的價值觀的認知，但是高創造力者對所偏好的特質的評價事實上却與所知覺的教師的評價相反⁶⁶。高創造力者並不是不會遵從，而是他們不希望遵從⁶⁷。

蓋哲爾與傑克森的研究只是許多連結人格特質與學校成績的研究之一。我們已經將這種文獻做了一番回顧，其結果支持下面的詮釋⁶⁸。學生被獎勵去表現紀律、服從、知性而非感性導向的行為，以及不用內在在工作動機就能够辛勞工作。再者，這些特質獨立受到獎賞，與學業成就上任何「適當行為」的效果無關。

與其費力地閱讀這大量的資料，我們寧願提出我們的來源當中最普遍的結果。一九六〇年代早期，霍蘭（John L. Holland）利用一群639個參加國家功績獎學金（National Merit Scholarship）決賽的人——大部份是智商最高的百分之十以及名次（class rank）最高的百分之十五的男學生——，來進行一項有關中學成就決定因素的研究⁶⁹。霍蘭從其對象的大學入學考試董事會（College Entrance Examination Board）測驗，收集四種客觀的認知發展量數⁷⁰。此外，他也透過測量這些學生、他們的父母以及從他們的教師獲得各種評價，來收集65種有關人格、態度、自我概念、創造力和家庭生活的量數⁷¹。

我們已經廣泛地分析了這一大堆的資料⁷²。我們第一個結論是，雖然這群人的高學業名次無疑地與他們中上的智商有關，但是他們在學業成就上的差異却不顯然與他們的成績有關，儘管這群人的成就與成績有許多變異。然而，更明顯的事實是，許多人

格變項顯然且正向地與成績有關。最重要的是教師對學生的公民義務（Citizenship）的評價以及學生對成就驅力（Drive to Achieve）的自我評量⁷³。這兩個變項對實際的成就測量都沒有任何重要的影響！

這些結果本身並不令人感到驚訝。學生將由於他們遵從學校的社會秩序（公民義務）以及他們在這種社會秩序網絡中個人的成就動機（成就驅力）而受到獎賞，這必定是被預期的。只有最天真的人才會預期學校成績只根據學業成就一項而定。

但是公民義務和成就驅力事實上反映了什麼？在一個自由的教育遭遇裏，我們會預期這些特質包含勤奮、社會聲望、創造性以及心智彈性。然而霍蘭資料的統計分析却顯示出一種非常不同的型態。在公民義務和成就驅力上被他們的教師評第高的學生，的確更可能是勤奮的，例如，他們在諸如延宕滿足（Deferred Gratification）、耐性（Perseverance）以及抑制力（Control）等測量上的得分高；受人歡迎的，例如，他們在社會領導能力（Social Leadership）和聲望（Popularity）上的得分高；但是，事實上他們在創造性和心智彈性的測量上顯然低於平均數，例如，他們在諸如認知彈性（Cognitive Flexibility）、思想複雜性（Complexity of Thought）、原創性（Originality）、創造性（Creativity）以及判斷的獨立性（Independence of Judgment）等測量上的得分低⁷⁴。再者，進一步的統計分析指出，從學校成績、持有穩定的測驗分數、公民義務以及成就驅力的角度來看，這些創造性和心智彈性的特質是直接有害的。

來自這許多資料的結論似乎是不可避免的。遵從學校的社會秩序意味著服從一套有害個人成長的權威關係。學校的獎賞制度

不去促進創造性自主的能力、勤奮以及對社會規定的易感性之間的健全平衡，反而禁止表現那些威脅層級權威的個人能力。

我們已經強調，所有的學生在不同程度上都會面臨的「潛在課程」(hidden curriculum)的成份。但是學校對不同的兒童做不同的事情。男生與女生、黑人與白人、富人與窮人受到不同的待遇。富裕的市郊學校、勞工階級學校以及城市中少數民族聚居區的學校(ghetto school)，都顯示出特殊的處罰和獎賞型態。再者，這裏的大多數討論都一直集中在中學的學生上。學院在重要的方面上是不同的；而且社區學院所表現出的教育的社會關係也非常不同於四年制的菁英大學所表現的。總而言之，美國教育並不是完全統一的；我們的分析在未來幾章裏將因而被擴大。

為什麼學校獎賞溫順、被動和服從呢？為什麼它們處罰創造性和自發性呢？為什麼在學校裏壓抑和支配對年輕人的向上而言，會一直那麼穩定地成為重要的事呢？的確，從傳統自由主義的教育理論來看，這是一種顯著的反常。當代自由學校運動天真的熱忱，暗示下面這個隱含的假設：始終沒有人曾經嘗試去改正這種情形，亦即自由教育的理想只是一種從來都還沒有被嘗試過的新概念而已。甚至諸如席柏曼等極有涵養的批評家，都傾向於將學校教育的壓制性歸因於單純的失察和不合理：

公立學校大多數的錯誤都不是由於唯錢是圖、漠不關心或愚蠢，而是由於不小心。……對一些人而言只是從來都沒有去問為什麼它們正在做它們正在做的事，亦即嚴肅地或深入地思考教育的目的或後果而已¹⁵。

然而，進步主義教育運動的歷史證明教育制度對公司資本主義(corporate capitalism)環境裏的「開明變遷」(enlight-

ened change)持著不妥協的態度。

進步主義一直是現代教育理論的基調，包括諸如杜威、伊利歐特(Charles W. Elliot)、懷德海(Alfred North Whitehead)、詹姆斯(William James)以及霍爾(G. Stanley Hall)等台柱型的知識份子和有影響力的人物。一九一八年進步主義教育促進會(the Association for the Advancement of Progressive Education)的誕生，只不過是一種已經活躍的社會運動的政治法典化(political codification)而已，以其創始人柯布(Stanwood Cobb)的話來說，它的目的「……幾乎沒有謙遜。……我們的目的完全在改變整個美國的學校制度¹⁶。」在贊同杜威的格言：「……教育是社會改革的基本方法，……」的情況下，進步主義教育促進會在陳述其原則時堅持其目的是，「……根據對個人的心智的、肉體的、精神的以及社會的特徵和需要所做的科學研究，來使個人獲得最自由且最充分的發展¹⁷。」雖然今天的自由主義教育理論家認為他們自己是先驅者，但是他們所構思的與本世紀最初幾年的進步主義者所構思的並沒有什麼不同。學校教育必須提供兒童自由以使其在一位教師的引導(而非監督)下「自然地」發展。內在的興趣(而非外在的權威)將會激勵所有的工作。當時的主旋律是「開啟小孩的眼簾」，而目的則是要在有利的指導下，使自然的創造驅力昇華而不是壓抑它們。情緒的發展和知識的發展必須保持同等的重要性，而活動則必須是「真實的生活」和「學生指導的」。

大眾傳播媒體戲劇性地證明進步主義者意識型態的勝利：專門的雜誌、教育的教科書、甚至美國教育事務所(the U.S. Office of Education)的各種出版品，都裝模做樣地說出進步主義華麗的詞藻。誠如進步主義教育運動最重要的一位歷史學者

柯雷敏（Lawrence A. Cremin）所記載的：

在教育上有「傳統的智慧」……而到了第二次世界大戰結束時進步主義已經成爲那種傳統的智慧。教育政策的討論自由地增添了許多有趣的名詞，像「承認個別差異」、「人格發展」、「完整的兒童」、「學習者的需要」、「內在動機」、「持久的生活情境」、「爲家庭與學校之間的鴻溝搭起橋樑」、「教兒童，而不是教學科」、「使學校適應兒童」、「現實生活的經驗」、「師生關係」以及「全體教職員計劃」。這樣的名詞……預示著，當進步主義教育最後被公認爲良好的教育時，杜威當時的預想現在終於發生了⁷⁸。

然而實際上學校幾乎沒有什麼改變。

因此我們必須拒絕不小心和唯錢是圖、漠不關心、愚蠢作爲壓制性教育的根源。對於爲何未能搏鬥美國學校教育的壓制性，有一種更令人注目的解釋正是，進步主義教育雖然在教育理論中獲得勝利但却從來不被給予機會上台演練。的確，這種論證經常被那些執著於自由主義觀點的人所使用。因此卡拉罕（Raymond E. Callahan）追溯進步主義之所以失敗是由於愈來愈偏好於教育實際中的秩序和效率，同時進步主義教育正在情感和理智上捕獲教育理論的傾心。卡拉罕主張：

……自從一九〇〇年以來美國教育所發生的事情當中，絕大部份可以根據我們的學校人員非常容易受到公衆的批評和壓力，且這種易受責難的特性被建造成爲我們地方支持與控制的型態，來加以解釋⁷⁹。

在這種情況下正式教育制度所採取的方向，被商業利益的力量和獲勝的「有效管理」意識型態所左右。再次引用卡拉罕的話：

〔在我的探討中〕不被預期到的，不但是工商團體的力量的

程度，而且是商業意識型態的力量的程度。……我一直預想會有更大的專業自主性，而對於行政人員屈服於一切對他們的要求的那種範圍和程度則完全沒有心理準備⁸⁰。

這種易受責難的特性對學生、教師和行政人員，同樣具有很大的涵義。學校的「商業方法」（business methods）意味著，行政人員必須從政治人物以及（尤其是）商人而非專業教育工作者的行列中徵求，且他們的取向是朝著節省成本與控制而非教育品質。商業方法也意味著，教師必須被貶低爲只是工人的身份，對課程、活動或訓練幾乎沒有控制權，且其對行政人員的績效責任也意味著教室權威而非教室經驗品質。最後，學生被貶低爲行政的「客體」、「費時但未必有成的工作」，而標準測驗最後則勝過遊戲與自我發展。

總而言之，二十世紀教育的歷史並不是進步主義的歷史，而是萌芽中的資本主義制度的「商業價值」與反映權威、特權的金字塔的社會關係被強加在學校身上的歷史。這段時期美國教育的演進並不是受杜威和亞當斯（Jane Addams）樂觀的陳述——他們認爲經過改革的教育制度可以消除工業勞動比較殘忍且異化的層面——所引導。相反地，泰勒（Frederick Taylor）與「科學管理」（Scientific Management）的時間動作（time-motion）取向、隨著這種取向而來的工作片斷性，以及科層形式和由上而下控制的強迫性，掌握無上的權力。

因此，有一些理由支持下面這種看法：現代自由主義者認爲學校教育具有自我發展的能力，這種觀點一直都沒有被最近的美國經驗所否認；相反地，它從來都沒有被嘗試過。一位研究美國進步主義教育的歷史學者，很有理由附和甘地（Gandhi）對西方文明的評價：「它會是一個好觀念。」

四、自由主義教育改革批判序言

無知是迷信又是工業之母。沉思與幻想容易犯錯；但是動手或腳的習慣則與二者之中任何一項都無關。因此，製造業繁榮的地方大多數是心靈最不受考慮的地方；且工廠可以……被看成是一個引擎，人則是它的一部份。

～佛顧森 (Adam Ferguson)，《論市民社會史》(An Essay on the History of Civil Society), 1767.

數十年的破碎希望在現代自由主義教育理論身上投下了強烈的懷疑。但是理論與實際並列時所產生的異常現象 (anomalies) 最終則不能加以埋葬。誠如孔恩 (Thomas Kuhn) 已經提到的，即使在物理學裏也只有另一種看得出來比較好的信條，才能決定錯誤但普遍被接受的信條的命運^①。

這種觀察在社會科學裏格外真實。就自由主義教育理論而言，我們已經陳述過的教育改革的失敗絕不是確定的。教育的整合、平等與發展功能之間「必然的連結」，可能只有到最後才會出現。資本主義或許仍然是年輕的，而且確實好像不但助長對個人主義和人的發展的極度強調，同時也助長對容忍和平等主義的講究。這種講究事實上一向被反對，這可能只是代表頑固的制度惰性。雖然教育政策在過去已經失敗，但是成熟以及增加的專門知識可以使它在未來變成非常有力。沒有人曾經主張改革是容易

的——只要在適當的奉獻之下最後會有可能。最後，由於心智能力上固有的差異，社會流動的程度受科技決定可能會有明確的範圍。該可能性一直由諸如顏生 (Arthur Jensen) 和赫斯坦 (Richard Herrnstein) 等作者有力地主張^②。

總而言之，自由主義的理論如要獲得有禮貌的尊重，不但需要從它所預期的社會結果的角度，而且也需要根據理論的基礎，來對它加以批判，而在批判時最好心中能有另一種理論存在。這將是我們的目標。雖然對我們的另一種理論的詳細說明要等到未來的幾章，但是我們的論證可以非常簡單地摘要在這兒：進步主義教育改革的失敗，是由於在一個經濟生活受公司資本主義制度支配的社會裏，其整合、平等與發展功能的目標所具有的矛盾本質。

自由主義教育理論的民主主義觀點和技術主義觀點，置焦點於個人在投身成人期時所締結的關係上。在杜威的民主主義觀點裏，政治生活被挑選出來作為核心；但是對技術主義的觀點而言，生產的技術層面則保持崇高的地位。兩者一直都看不到（或至少是以非常不切實際的方式來看待）資本主義生產的社會關係。杜威的整個架構似乎非常正確。他的錯誤在於將社會制度描述為民主的，然而事實上資本主義企業的層級性分工却是政治性獨裁的。再者，關於專心培養個人成長的教育制度的經濟價值，他的核心命題在資本主義社會裏是不正確的。杜威的觀點要求工作是具有內在動機的活動的一種自然延伸。公司生活的異化工作對內在動機是有害的。

在公司資本主義社會裏，生產的社會關係全部順應「層級性分工」，這種分工的特徵是，權力與控制乃透過一個分等巧妙的科層秩序由上而下散發出來的^③。典型科層公司企業的社會關係

要特別注意，因為它們既不是民主的也不是技術的。

對杜威而言，民主主義本質上是「……一種共同溝通經驗的方式……」，這種方式「……拒絕外在權威的原則……而贊成自願的意向和興趣」。就這種意義來看，教育制度教導年輕人準備的支配性工作形式是非常反民主的。在資本主義之下，工作的特徵並不是共同的而是層級的「溝通經驗」以及僵硬的支配與從屬的型態，在此個人的互動主要受到雇主所訂程序規則的左右：杜威所謂工人的「自願意向」只有在要工作或要餓死的決定上才能伸展開來。

杜威當然注意到資本主義社會中不民主的生產控制；的確，他明確地談到「……那些控制工業的人——那些提供它目的的人」。但是，他避免為他的理論帶來由於這種承認而產生的致命後果，其方式是不再強調民主的過程而置焦點於結果上：由工業貴族所做的決定的品質。工作的解人性化本質——在杜威的時代裏由泰勒主義（Taylorism）和時間動作研究所例示，而在今天則由組織理論的「人群關係」學派所例示——被歸因於它們「片面的思想刺激」，且因而容易對自由主義的教育剖析起反應。在這兒杜威以原始的形式展示自由主義的傾向，將體系失敗的根源放在個人的缺點裏，並提出「專家」解決方案，這種方案尊重甚至強化公司資本主義下對社會生活由上而下的控制^④。的確，他不能一直不注意到在市場導向的經濟制度裏有力量迫使管理決策不斷朝向利潤極大化，而在此極大化的過程中穩固的層級性權威以及由上而來彈性的企業控制權是主要的必要條件^⑤。

同樣地，自由主義教育理論的技術主義觀點犯有對資本主義制度描述極為偏頗的毛病。技術主義學派的主要錯誤是它過份強調認知技能作為工作勝任的基本要求。我們將證明認知要求絕不

是一定的，而且確實只能說明教育與經濟成就的聯結中非常少的部份。假設技術主義學派注意生產的社會（而非技術）關係的話，那麼在主張學校教育的整合、平等與發展功能的相容性時可能會比較慎重。的確，它可能已經發現，學校制度履行其整合功能的方式——透過為資本主義企業生產階層性勞動力——與其發展或平等功能的履行是不一致的。由於置焦點在認知變項上，它甚至無法接受下面這個觀念：生產的社會關係與教育的社會關係之間的符應——學校教育是整合功能的基本機制——可能會排除平等主義的或真正人文主義的教育（humanistic education）。

因此現代經濟制度是技術革命的產物，也是社會革命的產物。在生產組織的發展中，由前資本主義的方式開始，穿過早期基於計件工作、直接監督，以及直接工人評量的工廠制度中比較簡單的企業家與工人的關係，到現代複雜的、階層化的、且科層性的公司或政府機關，不只工作的技術要求已經劇烈地改變，而且它的社會組織也已經劇烈地改變。從現在來看，工業革命（the Industrial Revolution）好像是科技變遷速度的單純加速而已。然而，從那些經驗過它的人的觀點來看，它構成徹底的社會大變動，不但包括經濟活動管理上完全新的制度，而且也包括完全不同的社會互動型態，在個人精神運作層次上具有過份且普遍的要求。在使個人配合資本累積的需要以及工資勞動制度的擴張的過程中，價值、信仰、個人行為方式，以及社會忠誠和經濟忠誠的型態都被形成、改變與再製。

五、結 論

製造業、商業、個人與國家的繁榮、甚至科學本身等方面廣大且豐富的增加，往往會完成命運的循

環；而在衰退、動亂、無秩序與不幸之下，則往往會產生新穎且更新的事物秩序。在一個進步的社會狀態裏，當鼎盛期已達到或過去時，除了教育的復甦影響力以外，沒有事物能夠預防或甚至拖延不幸日子的來臨。

~柏納 (Thomas Bernard), <曼狄學校說明選粹>
(Extract from an Account of the Mendip Schools), 《改善窮人情況協會的報告》(Report of the Society for Bettering the Condition of the Poor), 1799.

教育作為改革，其實實際上成功與失敗的記錄，並不足以接受或拒絕自由主義的觀點。但是它必然是任何探討它對社會改良的可見貢獻的嚴謹研究的出發點。誠如我們已經證明的，該記錄並不令人感到鼓舞。第一，儘管三代進步主義教育工作者一致的努力，儘管他們的詞彙在美國廣泛被同化，大體而言學校仍然對個人追求個人發展的需要保持敵意。第二，美國教育的歷史很少提供證據支持下面這個觀點：學校一直是使經濟地位或經濟機會平等的工具。直到今天還是如此。追求教育機會平等化的特殊計畫增加，對美國教育的結構極少有影響，甚至對美國經濟制度中所得與機會的結構也少有影響。顯然地，美國的教育對經濟地位與經濟機會之分配的影響力實在是太弱了，以致於無法完成它作為偉大的平衡器(the Great Equalizer)所被期許的使命。美國的學校教育在促進少數民族的充分參與上仍然是一種貧弱的工具；的確，甚至在這方面上昂貴的實驗計畫似乎也已經非常失敗了。

教育制度透過其社會關係與經濟生活之社會關係的符應，有助於再製經濟的不平等和扭曲個人的發展。因此在公司資本主義

之下，自由主義教育改革的目標是彼此矛盾的：教育制度之所以已經發展出其壓制且不平等的結構，正是因為它作為異化性與階層性勞動力之生產者的角色。在美國教育的歷史裏，傷害其它自由主義之目標的，正是一直支配學校教育目的的整合功能。

更基本的是，自由主義教育改革目標的矛盾本質可以直接追溯到為了利潤與穩定而強加在教育上的雙重角色；亦即，提高工人的生產能力，以及使社會、政治與經濟的情況永遠保持不變以便將勞動的果實轉換成資本主義的利潤。塑造美國教育現實並很少留餘地給學校去促進平等或人的充分發展的，正是資本家階級的這些最主要的目標，而不是自由主義改革者的理想。當教育被看成是資本主義分工之再製的一個層面時，美國學校改革的歷史似乎比較不是一種進步但可惜不成功之改善法的故事，而比較是資本主義成長過程本身不可或缺的一部份。

我們無法排除下面這種可能性：未來戲劇性地、空前地邁向教育機會均等的變遷，可能成為追求平等的一股力量。我們也不排除下面這種可能性：開放教室與自由學校可能對更自由的人類發展過程做出實質的貢獻。的確，我們強烈地支持這種類型的改革作為社會與經濟轉變之一般性策略的一部份。但是將教育變遷孤立於其它社會力量之外來加以考慮完全是過於假設的。美國教育的結構並不是在真空中演進；它也不是在保持其它事物不變的情況下受到改變。教育在歷史上一直都是安置個人到經濟地位上的一種設計，而地位本身的不平等天生即存在於層級性分工、經濟制度各部門獨佔權力程度的差異、以及不同職業團體限制供給它們的勞務或增加金錢報酬給它們的勞務的權力之內。因此，教育結果的平等化（而不是減少不平等）更可能會完全將安置個人到經濟地位上的工作移給其它某種「制度」。同樣地，比較不具

壓制性的教育制度會產生的，不過是「工作憂鬱」(the job blues)而已，除非它能夠強烈影響工作的本質以及生產上的控制。

就這個範圍以內來講，至少我們能夠有些確定地說：壓制、個人的無力感、所得的不平等，以及機會的不均等並不是歷史性地起源於教育制度，今天它們也不是來自於不平等且壓制的學校。壓制和不平等的根源存在於資本主義經濟制度的結構和功能運作之中。的確，我們將在下一章裏提出，它們是任何拒絕人們參與經濟生活控制的現代經濟制度——包括社會主義國家——的特色。

註 解

- ① John Tipple, *The Capitalist Revolution, 1800-1919* (New York: Pegasus, 1970); Robert H. Wiebe, *The Search for Order* (New York: Hill & Wang, 1967); G. Kolko, *The Triumph of Conservatism* (Chicago: Quadrangle Bobbs, 1963); James Weinstein, *The Corporate Ideal in the Liberal State 1900-1918* (Boston: Beacon Press, 1968).
- ② Henry J. Perkinson, *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1965*. (New York: Random House, 1968).
- ③ John Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Free Press, 1966), p.20.
- ④ *Ibid.*, pp.50-53.
- ⑤ *Ibid.*, p.87.
- ⑥ *Ibid.*, p.76.
- ⑦ *Ibid.*, pp.2, 88.
- ⑧ Theodore W. Schultz, "Investment in Poor People," *Seminar on Manpower Policy and Programs*, Office of Manpower Policy Evaluation Research, Washington: Department of Labor, 1966.
- ⑨ Harvey Averch *et al.*, "How Effective Is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings" (Santa Monica: The Rand Corporation, 1972).
- ⑩ Samuel Bowles and Herbert Ginitis, "IQ in the U.S. Class Structure," in *Social Policy*, November-December 1972 and January-February 1973. (這項爭論將在第四章裏加以回顧。)
- ⑪ 曼恩的話，轉引自Michael Katz (ed.), *School Reform: Past and Present* (Boston: Little Brown and Company, 1971), p.141.
- ⑫ *Ibid.*, p.142.
- ⑬ *Ibid.*, pp.146-147.
- ⑭ Arthur A. Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" *Harvard Educational Review*, Vol. 39, No.1, 1969; Richard Herrnstein, "IQ," *Atlantic Monthly*, Vol. 228, No.3, September 1971; Edward C. Banfield, *The Unheavenly City* (Boston: Little, Brown and Company, 1968); Daniel P. Moynihan and Nathan Glazer, *Beyond the Melting Pot* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1970).

- 15 Dewey (1966), *op. cit.*, p.20.
- 16 Adam Smith, *The Wealth of Nations* (New York: Modern Library, 1937), p.734.
- 17 *Ibid.*, p.735.
- 18 Dewey (1966), *op. cit.*, p.85.
- 19 *Ibid.*, p.320.
- 20 Henry Barnard, *Papers for the Teacher: 2nd Series* (New York: F. C. Brownell, 1866), pp.293-310.
- 21 托克維爾的話,轉引自Jeremy Brecher, *Strike!* (San Francisco: Straight Arrow Books, 1972), pp.xi, xii.
- 22 *Ibid.*, p.172.
- 23 曼恩的話,轉引自Michael Katz, ed., *School Reform: Past and Present* (Boston: Little Brown and Company, 1971), p.141.
- 24 *Ibid.*, p.145.
- 25 *The Massachusetts Teacher* (October 1851), 轉引自Katz (1971), *op. cit.*, pp.169-170.
- 26 David Tyack, *Turning Points in American Educational History* (Waltham, Mass.: Blaisdell, 1967), p.89.
- 27 *Ibid.*, p.109.
- 28 *Ibid.*, p.89.
- 29 曼恩的話,轉引自Katz (1971), *op. cit.*, p.147.
- 30 這項計算完全根據下述研究所發表的資料: Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. LVI, No. 1, February 1974.
- 它是以年齡35~44歲非農業背景的非黑人男性為對象。社經背景與受教年數之間的零序(zero-order)相關係數被估計在0.646。受教年數的估計標準差是3.02。其它年齡組的結果相類似。
- 31 見附錄A、註解14、第四章以及下面的來源: Bowles and Nelson (1974), *op. cit.*; Peter Blau and Otis D. Duncan, *The American Occupational Structure* (New York: John Wiley, 1967); Otis D. Duncan, D. C. Featherman, and Beverly Duncan, *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); Samuel Bowles, "Schooling and Inequality from Generation

- To Generation," *The Journal of Political Economy*, Vol.80, No.3, Part II, May-June 1972.
- 32 這些數字是以一九六五年十月中學最高年級學生且後來從中學畢業的個人為對象。所入的學院指涉二年制和四年制的學校。家庭所得的時間是一九六五年以前的十二個月。資料引自U.S. Bureau of the Census, *Current Population Reports*, Series P-60, No.183, May 1969.
- 33 進一步的證據,見U.S. Bureau of the Census (1969), *op. cit.*; and Jerome Karabel, *Community Colleges and Social Stratification*, "Harvard Educational Review, Vol.424, No.42, November 1972.
- 34 計算所根據的資料是James S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966), and Bowles and Gintis (1972), *op. cit.*
- 35 有關智商的資料是來自國家民意研究中心(the National Opinion Research Center)於一九六六年所進行的一項退伍軍人調查;以及N. Bayley and E. S. Schaefer, "Correlations of Maternal and Child Behaviors with the Development of Mental Ability: Data from the Berkeley Growth Study," *Monographs of Social Research in Child Development*, 29, 6 (1964)
- 36 這個圖完全是根據我們在附錄A以及Bowles and Nelson (1974), *op. cit.* 中所發表的資料。每組左手邊的長條棒計算其社經背景與教育之間的估計相關係數是0.65。其它年齡組的結果相類似: 對年齡25~34與44~54者而言是0.64, 對年齡55~64歲者而言是0.60。右手邊的長條棒利用背景與早年兒童期智商來預測受教年數的方程式, 計算而得的常態化社經背景迴歸係數估計是0.54。其它年齡組的結果相類似: 對年齡25~34與45~54者而言是0.54, 對年齡55~64者而言是0.48。
- 社經背景被界定為父親的教育、父親的職業地位、以及父母的所得的常態化總合。受教年數的平均數與標準差被估計分別是11.95與3.02。
- 37 根據下述研究所發表的一個大樣本的美國中學生: John C. Flannagan and William W. Cooley, *Project Talent, One Year Follow-up Study*, Cooperative Research Project, No.2333, University of Pittsburgh: School of Education, 1966.
- 38 Christopher Jencks *et al.*, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books, 1972), p.48.
- 39 William L. Spady, "Educational Mobility and Access: Growth and Paradoxes," in *American Journal of Sociology*, Vol.73, No.3,

- November 1967; and Blau and Duncan, *op. cit.* (1967)
- ⑩Blau and Duncan (1967), *op. cit.* 見附錄A所發表的相關係數。
- ⑪我們估計一九四〇年的受教年數變異係數大約是4.3(根據Barry Chiswick and Jacob Mincer, "Time Series Changes in Personal Income Inequality in the U.S.," *Journal of Political Economy*, Vol.80, No.3, Part II (May-June 1972), Table 4 for the standard deviation of schooling and the Decennial Census for the mean), 而一九六九年則大約2.95(根據Chiswick and Mincer [1972], Table B10)。
- ⑫從Table B1 and Table B10 in Chiswick and Mincer (1972), *op. cit.* 計算而得。
- ⑬Peter Henle, "Exploring the Distribution of Earned Income," *Monthly Labor Review*, Vol.95, No.12, December 1972. 如果把有錢人來自資本所得與其它避稅(tax shelters)等未經測量的所得列入考慮, 那麼所得(利潤、租賃利息, 以及移轉性支付加上勞動所得)的不平等也可能已經增加。見Jerry Cromwell, "Income Inequalities, Discrimination and Uneven Development," unpublished Ph.D. dissertation, Harvard University, May 1974.
- ⑭Chiswick and Mincer (1972), *op. cit.*
- ⑮Thomas I. Ribich, *Education and Poverty* (Washington, D.C.: Brookings Institution, 1968)。
- ⑯United States Bureau of the Census, *Current Population Reports*, Series P-60, October 1970, Table 75, p.368.
- ⑰United States Bureau of the Census, *Current Population Reports*, series P-60, November, 1972, Table 1, p.14.
- ⑱Michael Reich, *Racial Discrimination and the Distribution of Income*, Ph.D. dissertation, Harvard University, May 1973.
- ⑲United States Bureau of the Census, *op. cit.* (December 1973), Table 47, p.114.
- ⑳轉引自Tyack (1967), *op. cit.*, p.315.
- ㉑Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Vintage, 1971), p.83.
- ㉒轉引自Lawrence Cremin, *The Transformation of the School* (New York: Alfred A. Knopf, 1961)。
- ㉓Silberman (1971), *op. cit.*, p.10.
- ㉔Tyack (1967), *op. cit.*, p.3.

- ⑵Ibid., p.15.
- ⑶羅斯的話, 轉引自Clarence Karier, Joel Spring, and Paul C. Violas, *Roots of Crisis* (Chicago: University of Illinois Press, 1973), p.32.
- ⑷Tyack (1967), *op. cit.*, p.325.
- ⑸根據卡米斯(e e cummings)敏銳的詩句:「……兒童知道的, 只有一點點/而且隨著就忘記了, 當他們長大時。」e e cummings, *Poems, 1923-1954* (New York: Harcourt, Brace and World, 1954), p.370.
- ⑹參照Charles Valentine, *Culture and Poverty* (Chicago: University of Chicago Press, 1968)。早在十九世紀有名的烏托邦主義者歐文(Robert Dale Owen)就已經提出, 社會平等的利益命令窮人的子女在公立機構裏被養育。
- ⑺Tyack (1967), *op. cit.*; Katz (1971), *op. cit.*
- ⑻在第五章裏, 我們將論證這兩種訓練方法的改變反映出公司資本主義經濟制度中生產的社會關係的改變。
- ⑹Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1972), pp.58-59.
- ⑽J. W. Getzels and P. W. Jackson, "Occupational Choice and Cognitive Functioning," in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, February 1960.
- ⑾有關創造力測驗的內容與意義的全面性討論, 見Michael W. Wallach, *The Intelligence of Creativity Distinction* (New York: General Learning Corporation, 1971)。
- ⑿精確的相關係數是 $r=0.41$ 。
- ⑿自己所想要的人格特質與教師所想要的人格特質之間的相關係數, 對高智商者而言是 $r=0.67$, 而對高創造力者而言則是 $r=0.25$ 。
- ⑿兩組在成就動機的測驗——McClelland n-ach and Strodbeck V-score——上獲得類似的分數。
- ⑿Herbert Gintis, "Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity," *American Economic Review*, May 1971.
- ⑿John L. Holland, "Creative and Academic Performance Among Talented Adolescents," *Journal of Educational Psychology*, No.52, 1961.
- ⑿學業成就測驗(the Scholastic Achievement Test)的語文部份與數學部份, 即人文學科(Humanities)與科學理解(Scientific Comprehension)。

- ①有興趣的讀者應該參考Holland (1961), *op. cit.* and Herbert Gintis, *Alienation and Power*, Ph.D. dissertation for Harvard University, May 1969.
- ②Gintis (1969), *op. cit.* and (1971), *op. cit.*
- ③霍蘭的人格測量將被用黑體字來表示。除非另有說明，否則所有的統計顯著水準都是百分之一。
- ④除了外在上具有公民義務而受到鼓勵的好學生以外，一小部份高成就驅力的學生所表現出的一套人格特質，也與蓋哲爾和傑克森的研究（已經提過了）中所描述的偏差的創造者（the Deviant Creatives）所表現的那些人格特質非常類似。這些在藝術表現（Artistic Performance）與創造性活動（Creative Activities）上得分高的學生，明顯地拒絕被強迫將他們個人的目標界定在追求高成績與教師認可上，而且從成績與教師對公民義務的評價來看，他們的正面人格特質是一樣不利的。
- ⑤Charles Silberman, (1971), *op. cit.*
- ⑥轉引自Lawrence Cremin (1964), *op. cit.*, p.241.
- ⑦*Ibid.*, pp.240-241.
- ⑧*Ibid.*, p.328.
- ⑨Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), preface.
- ⑩*Ibid.*
- ⑪Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: The University of Chicago Press, 1962), p.53.
- ⑫Arthur A. Jensen, *Educability and Group Differences* (New York: Harper & Row, 1973); and Richard Herrnstein, *IQ in the Meritocracy* (Boston: Little, Brown and Company, 1973).
- ⑬有關更完全的討論，見Richard C. Edwards, Michael Reich, and Thomas Weisskopf, *The Capitalist System* (Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall,1972); André Gorz, "Technical Intelligence and the Capitalist Division of Labor," *Telos*, Summer 1972; 以及第三章。
- ⑭Clarence Karier, *Shaping the American Educational State: 1900 to the Present* (New York: The Free Press, 1975); and Clarence Karier, Joel Spring, and Paul C. Violas (1973), *op. cit.*
- ⑮的確，波恩沙克 (F. Bohnsack) 博士在一項私人通信裏已經向我們指出，尤其是在第一次世界大戰以後，杜威的確開始修正他的觀點：
至少就這段後來的時期而言，我會懷疑我們是否能夠說他將社會體系

描寫為民主的。他看到並批評現存社會的極權主義特色以及日漸消失的「……內在成長的教育取向」。當對他而言自我發展和機會均等與教導工人準備現存的〔異化〕工作不一致時，他批評這樣的一種教導，並想要改變現存的工業教育以及工業工作。

見A. G. Wirth, *The Vocational-Liberal Studies Controversy between John Dewey and Others (1900-1917)* (Washington, D.C., 1970), and John Dewey, "Education vs. Trade-training," *The New Republic*, Vol.3, No.15, May 1915.

誠如黑德 (Virginia Held) 已經向我們指出的，杜威在他的成熟作品《藝術即經驗》 (*Art as Experience*, New York: Minton, Balch and Company, 1934) 裏進一步主張：

我們非常銳敏地注意到的勞動與雇用的問題，無法藉著只改變工資、工作時間以及衛生情況即獲得解決。除了一種徹底的改變以外沒有永恆的解決是可能的，徹底的改變影響工人參與生產的程度和種類以及他所生產的商品的社會支配權。(p.343)

第二部份

教育與經濟生活的結構

第三章

針對問題的根源： 資本主義經濟制度

[資本主義市場] 事實上是人類天賦權利的那個伊甸園。只有那裏才管理自由 [與] 平等。……當捨棄這個商品交換的領域時……我們認為我們能夠知覺到性格特徵的改變。以前是金錢擁有者的他現在向前大步邁進成為資本家；勞動力的擁有者跟著成為他的勞動者。這一個人自以為了不起、得意地笑、專心工作；另一個人則猶豫不定，好比一個正帶著他自己的皮囊到市場並除了尋找一枝棲以外一無所盼的人。

~馬克思 (Karl Marx)，《資本論》(Capital)，1867。

美國教育對於平等和人類充分發展跛足的貢獻，似乎與經濟結構——學校必須將每一新生代年輕人整合入其中——的本質密切有關。我們已經看到自由主義教育改革與改革所根據的社會理論，在對經濟制度不完全了解的情況下掙扎前進。我們不想重述這些錯誤。我們必須非常專心研究美國經濟制度的本質，以便穩固地建立另一種切合實際的教育理論。對於美國經濟制度輕易或表面的一瞥，無法做到這點。我們不想隱瞞下面這件事實：我們

對於美國資本主義的分析，會需要注意經濟理論中的一些困難的問題。的確，我們現在著手實質涉入經濟學，對讀者而言可能好像超出了一本討論教育之書籍的範圍。然而，我們相信，只有透過這樣一種研究，才能夠了解美國教育制度的運作以及可以改變它的手段。

經濟制度生產人。除非作為人類生產所必需的投入，否則商品生產可以被看成是非常不重要的。我們對於資本主義經濟制度的批判非常簡單：工作場所以及學校裏的人類生產過程是受到利潤與支配的命令所左右，而不是受到人的需要所左右。在美國，由於不可避免地必須生長與獲得一份工作，迫使我们所有的人都變得比我們原來所能夠的更不自由、更不安心，總而言之，更不快樂。美國經濟制度是一種非常極權的制度，在這種制度裏絕大多數（工人）的行動由非常少數（擁有人與管理人）所控制。然而這種極權的制度却被埋藏在一種非常民主的政治制度裏，後者鼓勵平等、正義與互惠的規範（即使不是實際）。經濟制度與政治制度強烈對比的本質，可以由維持它們適當運作時所面對的對立問題來加以例釋。對政治制度而言，民主政治的核心問題是：確保大多數人最大程度地參與決策，保護少數人免受大多數人的侵害，以及保護大多數人免受來自不具代表性之少數人的任何不當壓力。這些「使民主政治運作」的問題，在任何討論政府的中學教科書裏，都被詳細地討論。

對經濟制度而言，這些核心的問題幾乎完全被顛倒過來。使美國資本主義運作意味著：確保大多數人（工人）最小程度地參與決策，保護僅有的少數人（資本家與管理人）免受大多數人的意志，以及使大多數人遭受這種僅有不具代表性之少數人的最大影響。有一個更戲劇性的對比是我們所難以被敦促去發現的，即

中學教科書並不強調這種差異。

美國不民主的經濟生活結構，可以直接被追溯到資本主義制度的動力：對利潤的追求。資本家藉著從普遍反抗的勞動力引出高水準的產出來賺取利潤。從勞動者那兒儘可能強求更多的勞務但付給最低的可能工資，其關鍵過程具有對立衝突的特徵，這表現在契約談判以及日常對於工作強度和工作條件的爭吵之中。極權的資本主義企業結構是雇主為了利潤與穩定用來控制勞動力的「一種機制」^①。在這一章以及後面幾章裏，我們將更詳細地描述這種經濟制度並分析它對教育政策的實質涵義。

我們的第一步是要分析資本主義的市場與財產關係，因為正是在這兒，形式的政治平等、合法的互惠，以及自願的自由市場交換，被轉換成爲經濟支配。最重要的是生產資源和財政資源的擁有權嚴重的不平等。如果這些大致平等分配，那麼經濟生活可能不會不民主。然而，這些資源的集中控制意味著，大多數人必須用他們僅有的生產財產（他們的勞動能力）來交換工資或薪水，因此同意將他們對其經濟活動的正式管轄權讓給擁有人（owners）與管理人。所以，政治領域的形式平等以及競爭性市場的平等交換，引生資本主義企業範圍內的支配與從屬關係。

但是這些權力關係仍然只是形式的。一旦在形式極權的工廠或辦公室裏，什麼使工人無法從雇主那兒奪取對其活動的控制權呢？什麼使工人無法透過他們可能聯合的結合力量，來改變他們與雇主的契約條件，以滿足他們自己的需求呢？其答案有一部份再次存在於市場與財產關係：雇主有雇用與解雇的正式權利。然而，只有在對工人而言成本高的時候，亦即在這個比較人的社會——進入其中的工人都有被壓迫的威脅——裏有許多擁有可利用之適當技能的勞動者時，這種權利才會有效。的確，

我們將提出，維持這樣一種熟練勞動者的「預備部隊」(reserve army)，一直是美國教育經年的一項主要的（且不是無意的）效果。

關於維持雇主對工人的支配，其答案有一部份存在於力量的直接應用：反勞動法(antilabor laws)的通過，以及國家警察力量的使用。與這個「解答」正相反的是，過去這一個世紀裏工人已經展開他們主要的戰鬥並贏得一些重要的勝利。然而，力量的直接應用絕不確保資本主義權力關係的維持，這有一部份是因為其無限制且公然的使用可能產生反效果，而且有一部份是因為勞資契約無法明訂所有（或甚至大多數）的要求以確保企業的獲利性與穩定性。

我們將論證，擁有人和管理人用來穩定極權的經濟權力制度的主要工具是生產過程的組織本身。任何極權制度如想長期成功，需要一種廣泛被接受的意識型態來合法化社會秩序與社會關係的結構，而社會關係的結構既透過日常經驗使這種意識型態有效，且將被統治者分裂成彼此漠不關心或敵對的次團體。

資本主義企業毫無例外地都是這種型態。該被接受的意識型態就是前一章所描述的技術功績主義觀點。而該被選擇的社會關係結構就是公司企業的層級性分工與科層性權威。階層制度依種族、性別、教育以及社會階級來分，它在減少工人的創造力與團結方面經常成就斐然。

這些關於經濟生活權力關係之再製的主張，將在這一章裏被證實。我們也將討論它們在美國社會中對經濟不平等與個人發展之本質的系統涵義。我們認為，經濟生活的性質對健全的個人發展是有害的，而且經濟制度的權力結構確實會受到促進人類充分發展的制度（諸如自由教育）所威脅。再者，我們主張，工作作

為一種社會活動的異化性格不能歸因於「現代科技」的本質，相反地它是經濟生活階級與權力關係的產物。雖然所需的結構改變影響遠大，但是無異化的工作可以在不必犧牲現代生活物質便利的情形下達成。同樣地，我們認為，經濟的不平等是資本主義經濟制度的結構層面，而不是來自於個人在技能和能力上的差異。雖然不平等的程度容易因為經濟制度結構的改變而改變，但是幾乎不容易因為教育政策而受到改善。

在接下來的兩章裏我們將討論教育如何嵌入這幅圖畫中。我們將論證，學校教育結構的主要層面，可以從系統需要製造熟練勞動者預備部隊、合法化技術功績主義觀點、加強打散工人團體成為階層地位團體，以及使年輕人習慣於經濟制度中支配與從屬的社會關係等角度，來加以了解。

一、階級、層級制度與不平衡的發展

村莊鐵匠舖被放棄，路邊鞋店被荒廢，裁縫師留下他的工作臺，所有這些工匠[工人]都一起離開他們的鄉村家庭，前往大工廠建立所在的城市。早上大門打開使他們能夠進入，到了晚上，每日工作完成他們離開後，大門關閉。

這些人靜靜地、沉思地回到他們的家。他們不再帶工廠鑰匙，因為工廠、工具和鑰匙不屬於他們，而是屬於他們的老闆。人們在這種情況下偶然聚在這些工業繁忙的大場所裏，變得彼此熟稔且經常討論勞動者的是非問題。

~ 勞工騎士團團長波德利 (Terrance Powderly)，〈勞工的三十年〉 (Thirty Years of Labor)，1889。

(一) 市場與財產關係

在美國，市場與財產制度為所有身處經濟活動中的個人界定法律的權利與義務。這些制度中最重要的是：1. 生產工具（土地、資源與資本財貨）的私人擁有權，根據這種權利，擁有者對它們的處分與發展擁有充分的控制權；2. 勞動市場，在這種市場裏(1)工人大體而言並不擁有其職業的工具，且(2)工人在規定的工作時間裏，放棄對其勞動時間的正式控制權以換取工錢。

正是這些市場與財產制度的互動導致生產中普遍存在著支配與從屬的型態。僅有資本的私人擁有權一項絕無法導致企業菁英份子在控制經濟生活上具有壓倒性的力量。的確，擁有權只是一種無定形的合法。因此，在諸如蘇聯等國家社會主義國家裏，雖然資本私人擁有權並不存在，但是在美國看過的許多經濟控制型態還是被觀察得到。的確，資本主義國家與國家社會主義國家在教育上類似的程度，我們相信可以歸因於它們各自在經濟領域社會控制機制上的類似性。因為美國的市場與私人財產給予經濟菁英份子權力的程度，比得上國家社會主義菁英份子透過直接政治管道所享受的程度。美國企業領導人的決策變成只有在自然資源與勞動能夠快速、有效且廉價地納入他們的控制領域的情形下才能運作。為了達到這個目的，在一個私人擁有權經濟制度裏，富彈性且反應敏銳的市場是必需的，雖然只有它們幾乎是不夠的。最後，當工人有其它吸引人的工資雇用機會時，該勞動市場不會運作。工人並不擁有他們所使用的工具與設備，而且缺乏其它生

活的來源，這兩件事實確保大多數個人必須透過該勞動市場來提供他們的勞務。

當然，這些系統所界定的制度並不是在美國某一時間點上繁盛出現的。的確，這種形式的經濟組織在文明史上是相當獨特的。它的影響力是涵蓋大約兩個世紀且包含世界少數人口的一種插曲。它的出現需要幾個世紀對歐洲大陸的鬥爭。社會的基石——人（勞動）與自然（土地、物質環境與工具）——可以由自由市場的供需力量來加以調節，這種觀念即使遲至十七世紀都還是想像不到且令人討厭的。一種不包括直接強迫而由少數人控制大多數勞動者的有效組織形式——例如在奴隸制度或農奴制度之下情形——，同樣是想像不到的。

美國不同於歐洲，其市場與財產制度非常快速地發展與加強。因為工業化以前的美國已經擁有資本主義階級結構的基本要素。美國資本主義來自從前殖民時期密切適合英國商業政策需求的社會結構^②。雖然歐洲的土地財產關係從傳統農奴制度與封建義務制度轉變成私人擁有權的資本主義形式，需要五百年的衝突與逐步變遷，但是美國的私人財產則是從一開始即堅定地建立起來了。只有十七世紀新英格蘭的土地使用型態，才接近早期歐洲的公有財產關係^③。在土著美國人所佔有的區域，公有財產關係也佔優勢。除了這些例外以外，土地與資本的私人財產和市場，自從早期殖民時代以來就是美國的慣例。然而，先進勞動市場的出現（這也許是資本主義成長最重要的層面），至少包含兩個世紀長期拖延且經常是痛苦的鬥爭。

勞動力如欲有助於活躍的資本主義擴張，需要供給夠多的工人以滿足資方的需求但維持足夠數目的可能工人「預備部隊」以保持工資和工人需求在最低限度上。誠如我們已經看過的，這需

要工人除了出賣他們的勞力以外幾乎無所依靠，亦即他們與他們自己的生產工具分離。這些條件在殖民時期的美國絕不會被實現。

第一，殖民時期的美國具有很多的土地以及稀少的勞動供給的特徵。廣闊的西部處女地以及容易加入手工藝生產行列使得勞動供給變稀疏，這種情形一直維持到二十世紀之交。因此，自由的勞動者並不是北美早期資本主義發展的基礎。在第一世紀的移民時期裏有過半數的白人移民是受契約束縛的僕人。黑人奴隸制度大大地增加勞動供給：在南北戰爭時期，南方人口三分之一以上是奴隸。

在土地很多且勞工稀少的大陸裏，想確保快速資本累積的條件——適當且廉價的勞動供給——並不是簡單的工作。奴隸制度與受契約束縛的苦役不過是一種解決辦法而已。發展運作良好的勞動市場，需要龐大的移民匯集：南北戰爭之前有愛爾蘭人、德國人、英格蘭人、蘇格蘭人，以及斯干的那維亞種族等北歐人，之後有東歐人和南歐人。而且自從南北戰爭以來，農業上勞力密集的單一家庭式農耕的不斷腐蝕，家計單位（the household）上「現金交易關係」（the cash nexus）的侵入，已經增加數以百萬工人——黑人與白人，男性與女性——成為工資勞動力量。

勞動市場發展的第二個層面意指，工人與其生產工具的分離。到了美國獨立戰爭的時候，當私人財產成為慣例時，生產工具的擁有權仍然是相當普遍的。大約百分之八十非奴隸的美國成年男性是獨立的財產擁有人或專家——農人、商人、貿易業者、工匠或技工、實業家、律師、醫師等等。到了一八八〇年，這項數目字已經降到百分之三十三，而目前所有成年勞動力人口百分之九十以上是非管理者的工資與薪水工人^④。在這種邁向工資勞

動制度的轉變過程中，家庭農場（family farm）轉變成公司農業企業（corporate agri-business），工匠組成的店舖被工廠制度所取代，服務業變成科層化。

這種過程一向都不是平靜的。相反地，它一直伴隨著與美國勞工團體的廣泛鬥爭，這些團體嘗試反抗、緩和將他們貶為工資勞工地位的影響力^⑤。這些急進的衝擊大體上已經被轉歪成容易管理的工資或地位需求，這顯示經濟制度有力量合法化其變遷中的結構，但絕不是暗示資本主義制度的永存始終是從頭就知道的結論。的確，我們將在後面幾章裏論證，在整個美國歷史上教育改革的變遷型態有一部份是對社會不安所造成的威脅的反應，而這種社會不安是伴隨著新團體被整合入工資勞動制度而來的。

(二)工作的社會關係

在我們對美國教育的分析裏，我們要把工作過程的社會關係與教育制度的社會關係加以比較。但是日復一日的工作關係其本質是什麼呢？僅了解市場與財產制度一項並不能夠闡明個人在工廠和辦公室中的經驗。因此我們接著轉而直接檢視工作的社會關係，以理解當代美國社會中最主要的工作特徵：其普遍的專制本質。

一九七一年美國有1250萬個企業。這些企業當中四分之三以上是個人所有的小型企業，主要是農場、店舖、餐館、汽車修理店等等。公司數目少於兩百萬個。在這些小型企業中所進行的大部份工作，我們打算稱為「獨立生產」（independent production）。這個領域由許多家庭或工業企業所組成，在那兒一個或一些工人擁有並控制他們的工具與設備，或他們也許在少數學徒與臨時雇員的協助下獨立工作。第二，有許多企業家的企業（entrepreneurial enterprises），它們由經常是來自相同家

庭的一或二個小資本家所擁有並雇用一些受雇工人。獨立生產與企業家型態的廠商，包含所有美國企業的百分之九十以上，雖然它們總計只佔受薪勞動力的四分之一多一點。加上自雇性個人（self-employed individuals）則使這個數目提高到大約百分之三十三。

第三，有大型且日益成長的公司部門，這意指大規模生產並按照科層與層級方式來加以組織。這種部門支配著整個美國經濟制度，且跟著被少數經濟巨人所支配。一九七一年最大的二十萬個企業（所有企業的1.6%），總計佔所有銷售額的四分之三。最小的850萬個企業（所有企業的最低三分之二），總計佔所有銷售額的2.4%。與埃克森（Exxon）和通用汽車公司（General Motors）比較起來，甚至大多數的公司都是小型的。事實上，與這些巨人比較起來，大多數的國家都是小型的。所有公司當中最大的千分之一，擁有所有公司資產的60%；所有公司當中最小的94%，擁有所有公司資產的8%還不到。一九七三年製造公司當中最大的百分之一（不到這種公司的五百分之一），擁有製造資產的43%以上，且獲得製造部門利潤的49%。在同一年裏，製造公司當中最大的百分之五（總計為所有製造機構的千分之一），雇用了所有製造業工人的四分之三。整個公司部門雖然包含不到所有廠商的十分之一，但却雇用了幾近半數的受薪勞動力且自從一八八〇年代以來即一直快速地成長^⑥。

這些利潤取向的企業絕不窮盡當代美國工作的社會關係。此外，還有雇用教師、警察和消防人員、社會工作者，以及辦事員和白領辦公室工人的國家部門。雖然它的組織方式類似於私人公司部門，但是它並不銷售它的產品也不為利潤而生產。雖然國家部門與資本主義生產有關，但是它却存在於資本主義生產之外。

國家部門已經顯示出快速的成長比例，目前雇用了大約受薪勞動力的六分之一^⑦。

最後，有重要的家庭或家計單位生產領域。它包括養育子女、準備食物，以及家事。在這個領域裏的工人，雖然在美國官方出版品中不算是屬於勞動力，但却包含大約所有經濟性活動成年人的半數。家計單位工人主要是女性且在勞動市場之外操作，雖然這種情況非常常見，但是他們同樣也正在佔有受薪的工作。家計單位工人通常擁有他們的生產工具，而且他們的生產是為了他們自己和他們家庭的使用，而非為了銷售。家庭生產主要並不是為了配合利潤，而是為了滿足核心家庭（the nuclear family）的需要。嚴格說來，家庭生產存在於資本主義生產之外。

總而言之，所有受薪工人當中大約有三分之二受雇於公司與國家部門；在這兩個部門裏的工人數目正成長得比整個勞動力快得多。人們逐漸在大組織裏工作，這種組織嚴重地剝奪他們個人和集體對決策與工作活動的控制力。這些機構與工作場所，就社會活動被資方發佈的規定所支配的意義而言，乃被科層化地安排。決策與績效責任是根據層級性分工來加以組織，在層級性分工裏，對於工作過程的控制權，是根據權威漸增的垂直層次來加以安排，最終的權力幾乎全部集中在最高層的擁有人與管理人員身上^⑧。

有趣地，直接的生產過程由擁有人與管理人來加以控制，在資本主義的歷史中是一種新的現象。在其最早的階段裏，資本家的角色被限定在金錢借貸與商務上。生產過程本身保留在生產者手上。在更前進的階段裏，資本家供給原料與工具，且宣稱產品應歸其所有。雖然報酬採取工資的形式（經常是按件計酬），但是工作本身則是在工人的個人控制之下。因此，在紡織業一度實

施過的標準「外送制度」(putting out system)中，資本家會在星期開始時供給一個家庭原始棉線或布料，然後在下一「回合」裏收起已完成或部份完成的財貨。同樣地，在佃農耕種裏，資本家供給土地、種子、肥料，以及(也許)動物，然後在生長季節最後獲得固定份兒的農業產物。因此，資本主義在歐洲幾世紀以來以及在美國幾十年以來的演進，都沒有資本家對生產過程本身的直接干涉⁹。在美國，只有在南方各州奴隸農園部門裏層級性控制才是通則；就某種程度而言，這在隨著南北戰爭而來的佃農耕種與農作物抵押權制度下同樣也是真的。

美國在十九世紀早期企業家資本的興起，標示出工作的控制權由非工人所掌握的轉變。在金屬加工業、紡織業、鞋業，以及其它基本工業裏，獨立的手工與外送被工廠制度所取代。企業家組織是一個雇主或直接或透過少數白領中間人與工頭來控制許多勞動者的工作，它勝過比較傳統的方法。經由直接的監督，工作的速度以及工作天的長度可以大大地增加。雇主可以招來一大堆廉價的女工與童工；他甚至可以用金錢資助低工資移民勞工的輸入¹⁰。企業家有財政和行銷的資源，使大規模科技的利用可以不開放給個別工人或(甚至)組織合作商店的工人團體。結果，隨著企業家資本的興起，從前獨立工人的團體逐漸被吸納入工資勞動制度之中。勞工們的組織針對這種制度提倡另一些制度；土地改革被認為可以使所有的人變成一個獨立的生產者，因而成爲一種共同的需求。早在一八四〇年代工人合作商店即是勞工運動的一種廣泛且有力的部份¹¹。一八六〇年代最強的勞工組織全國勞工運動(the National Labor Movement)，雖然仍保留對罷工的敵意，但却將工人的壓迫放在「工資制度」¹²之中，並促進合作的工人企業。合作的運動在南北戰爭後不久達到最高峰，但

因爲無法募集足夠的資本而告失敗。即使在一八八〇年代比較有力的勞工騎士(Knights of Labor)的合作努力，也沉浸在相同的問題之上，而且受到資本主義供應商與輸送商的公然歧視。誠如格洛(Grob)所記載的：

正當有資金可用時，對利潤的渴望經常變得如此無法抵抗，以致於許多合作商店被轉變成股份公司。股東因而變成很想支付低工資。由害怕合作企業成功的競爭者所常做的歧視並不是不重要的¹³。

農業合作商店——從事穀物儲藏、酪農業，以及其它類型的生產——遭遇到類似的障礙。

透過科層體制形式的發展更強烈地控制工人，這樣一種新階段的先決條件在一八九〇至一九二〇年間被建立起來。這個時期標示出大型公司企業的出現與鞏固。在這個時期之前，除了紡織業以外，公司形式只限於資本密集且準公共的運輸業以及金融部門：銀行、運河，以及鐵路最突出。在生產領域本身裏，企業家的形式最佔優勢。因此，米斯(Gardiner Means)在一八六〇年適切地描述該情況：

在匹茲堡主要的工業中心裏，有十七個鑄造工廠、二十一個輾壓工廠、七十六個玻璃工廠，以及四十七個其它的製造廠，不只一個製造企業被合併¹⁴。

的確，在一八八〇年之前，運輸業與金融業擴充的可能性，提供充分的資本累積的出路，以滿足(甚至)最富有的人。但是在一八八〇年代剛開始時，對成長中的經濟制度核心——它的製造部門——的直接猛攻，正式開始。公司合併的第一個階段經歷基本商品——例如：油、糖、橡膠、鐵路，以及大宗穀物——的生產控制權落入少數巨型公司的手裏。第二個(且爲更動態的)

階段包括一個企業從原料到成品控制整個生產過程，例如：肉類包裝中的阿蒙（Armour）與司維徹（Swift）、烟草中的美國烟草公司、鋼鐵中的卡內基（Carnegie）與摩根（Morgan），以及化學製品中的杜邦（DuPont）。一八九七年所有個別價值在美金一百萬或更多的公司的整體資本估計總數，僅達美金一億七千萬。僅僅三年以後，整體資本估計高達美金五十億，而且在一九〇四年時則超過美金二百億¹⁵。在現代的時期裏，公司的擴充透過多國籍公司的主辦，一直不斷地開創早期所不知道的世界性分工的程度。

我們將論證，從企業家資本主義到現代公司形式的變遷，反映在教育的政策與理論之中。如果工廠制度的誕生推動十九世紀的公共學校運動（common-school movement）而塑造大眾初等教育的話，那麼公司經濟制度的興起則培育二十世紀的進步主義運動（Progressive Movement）而賦予現代中等教育特徵。

(三)不平衡的發展

不平等的型態、工作生活的本質，以及對教育制度的需求，因此每十年經歷一次質的轉變。我們對市場與財產關係的討論明顯地證明資本主義制度有一種趨勢，即藉著逐漸以工資勞動和為利潤而從事的生產，取代手工藝、家計單位或家庭農作與其它類型的生產，來水平地擴張。同時，我們對於工作的社會關係的討論例證有一種趨勢，即層級性控制機制的垂直深度愈來愈深、愈來愈複雜。但是資本主義成長的動力還有第三個顯著的特徵：其過程既不是齊一的也不是完全的，相反地，資本主義的發展是不平衡的。

不平衡的發展——某些經濟部門、生活範圍或領域快速地成長，同時配以其它範圍的停滯與剝削——是一種普遍的現象，此

處只能順便提一提它的某些顯示。例如，經濟制度有一種以商品形式（消費者財貨與私人勞務）引生快速成長的強烈趨勢，而其它對社會福利而言重要的社會領域（自然環境、社區、社會正義以及工作品質）則停滯或（甚至）變壞。同樣地，國家的不同部份之間以及都市地區與鄉村地區之間，有一種區域發展不平衡的明顯趨勢。最後，在國際資本主義領域之內，富國與貧國之間發生非常不平衡的發展。

然而，對我們的分析而言，更直接重要的是，經濟制度的不同部門（具有完全不同的生產社會關係）有一種發展不平衡的趨勢：公司部門與國家部門成長快速，同時獨立的、企業家的與家計單位的生產領域則停滯。

不平衡的發展直接與資本擁有權分配不平等以及政治權力和接近有關經濟資訊之機會的聯合不平等有關。經濟成長意味著技術與組織的劇烈突破、新市場的打開、新產品的發展，以及原料和勞動新來源的開發。經濟的發展幾乎無法預測或漸進。那些擁有資本、政治權力與資訊能够快速利用這種紛亂變遷的人獲得利潤；他們把自己放在有利的位置上以利用下一次的機會。那些沒有這些資源的人必須僅僅等待經濟進步的結果「滴下來」。

美國從一開始起資本在個人與個人間的分配就相當不平等。在南北戰爭之前重商主義的北方諸州裏，差不多二百個家庭控制著主要的商業、債權以及金融機構¹⁶。它們富有且在政治上有力，量為工業發展、向西擴張以及農業資本化提供基礎。在南北戰爭之後，南方各州和西部地方發展它們自己固有的具有相當多（即使不是可比較的）權力的資本主義財富圈。

資本的集中導致在一些有關方面不平衡的發展。其資源的優勢使享有特權的少數能夠透過比較大的市場權力、更協調的組織

與計畫、使用先進與大規模科技的能力，以及比較高比例的資本累積，來排除小規模的反對。萬一這還不够，那麼集中的資本一貫藉著鞏固政府的堡壘以及因而獲得的立法、司法評判和（必要的話）軍隊的干涉，協助其擴張，以補足其權力¹⁷。

這些尖銳對比的科技進步與資本累積型態——在這些型態裏最有利的地區與工業被動態的公司部門所利用——的一項重要的後果，是落後地區的停滯以及經濟制度中低利潤高競爭的企業家生產部門與獨立生產部門的停滯。這種成長與停滯的對應賦予經濟不平等特色。雖然某些公司部門的動力確實滴落到經濟制度的其它部份，但是比較没有力的部門的生產工具擁有者——例如：企業家資本家、自雇的工人或專家、小所有人，以及家計單位——則被有效地拒絕直接接近經濟制度的動力。

公司部門不平衡的發展與資本主義勞動力不平衡的發展是平行的，且後者部份是前者的結果。勞動力不平衡的發展，在教育對待血統的與文化的少數民族的方式中，扮演一種角色，可以被描述如下。具有特殊社會階級的、血統種族的、文化種族的，以及性別的特徵的團體，在連續不斷的「波浪」裏，已經歷史性地被吸納入美國工資勞動制度之中。每一種團體最初往往是一種被過度剝削與被社會性污辱的團體，但是，隨著時間的流逝、政治的組織與表現，以及另一波新工資勞動者的出現填補最低職位，每一種團體都已經在特定的生產領域與層次裏佔有一個據點¹⁸。

這些將新團體整合入資本主義生產中的波浪，一直發生在經濟制度成長的關鍵階段上，且因而從職業與流動機會的角度來看，它們的經驗一直都是不同性質的。因此，十九世紀土生土長白種手工工人——被吸納入具有企業家資本優勢的工廠生產中——的經驗，無法被看成與第一波資本主義擴張時——當時大多

數的新工作根本上都是不需要技能的——的北歐移民的經驗相等。且兩者均有別於後來的十九世紀晚期南歐與東歐移民潮——與第二大波的公司合併相結合，當時文化種族的「下層階級」變成都市階級結構的穩定成份。同樣地，美國黑人的職業移動，在第一次世界大戰後的時期裏從南方的農業到都市工資勞動，在許多重要方面均不同於其先輩的經驗¹⁹。這種移動使白種工人已經奮鬥了二十年的升級成為可能。同樣地，歷史上工資勞動部門內外的女性運動，雖然維持她們在家計單位生產中的地位，但却給予有關女性所受壓迫之分析一項特徵²⁰。在最近的時期裏，這點顯示是，她們在職業成長受限於與科層化生產相結合的低層次白領工作的時期裏，出現在市場上成為很多的高資格的女性工人。

經濟制度不平衡的發展有點自然地導致工人割裂成不同的團體，這除了是基于他們受雇主的差別待遇以外，也是基于他們在整合入資本主義經濟制度的過程中的獨特歷史經驗、他們在不同部門裏已經獲得的相對權力，以及他們相對的社會的、血統種族的、文化種族的與性別的凝聚性。除了白人/非白人、男性/女性、「異教徒」/「白種盎格魯撒克遜新教徒」（WASP）等等明顯的割裂以外，在那些生存於所謂「初級」與「次級」勞動市場中的人之間有一種更廣泛的割裂。初級的部份主要被置於公司與國家部門之中，在這兒工作的特徵是透過白領、藍領的聯盟而確保的比較高的工資和少量的工作保障。在初級勞動市場部門裏科層秩序和層級分工是慣例，且有明顯的工作階層、年資規定和晉身機會。在這兒各種證書扮演重要的角色，且工人主要是成年但不是年老的白人男性。

伴隨這種初級部門的是一種次級的部份。在這兒工作的特徵

是低工資、巨大的工作不穩定和工人異動，以及很小的聯盟化。在次級的勞動市場裏，工作階層非常少且幾乎沒有晉身機會。教育文憑並不是獲取工作的重要條件；工作幾乎沒有為學習技能預留餘地，且工人所受的報酬並不是根據訓練與技能。最後，與雇主相比之下工人是比較沒有權力的；威脅和強迫是強求順從的常見手段。在小規模的企業家資本主義部門裏，大部份的工作都可以被認為是這種次級勞動市場的一部份，雖然在公司部門裏最低層次的白領和藍領工作也採取這種形式^①。次級工作是大多數受壓迫的社會團體被指定的工作：黑人、波多黎各人、墨西哥裔美國人、土著美國人、女人、老年人、年輕人，以及其它的少數民族^②。

在這種對市場與財產關係、工作社會關係，以及不平衡發展之動力的全部討論裏，讀者應該很有印象為了分析需要把社會中的個人放入可辨認的團體裏。我們談論階級而不把社會秩序看成是社會地位的連續體。一個階級是與類似的生產過程有關的一群個人。階級結構自然從美國資本主義的制度裏出現。財產關係是階級的一個根本的層面；控制關係的重要性也不下於此。以最寬廣的輪廓來思考階級結構，則資本家擁有並控制著生產工具。相反地，工人並不擁有其勞動的產物，他們也不擁有或控制生產過程的工具、建築和設備。

更詳細且有助於分析的階級結構圖像，區別出資本家與勞工階級內的不同部份。在主要的公司部門內的資本家，可以和小企業的擁有者區分開來。在不同部門內和同一部門層級分工中不同層次上的工人，同樣形成不同的社會階層；在勞動市場的不同部份裏的工人，也是如此。

我們相信，了解階級關係的動力，對充分理解經濟與教育之

間的關連而言，是絕對必要的。因為經濟生活的制度並不機械地、無心地運作以產生社會結果，而是透過它們所引生的階級關係類型來變遷與發展。教育制度被捲入這些階級關係的再製和變遷之中，且無法只藉著「合計」學校教育對每一個個人的影響以達到整體的社會衝擊來加以了解。

階級是重要的，因為在美國社會中的個人作為單獨的個體（而不是團體）而言彼此並沒有關係。亦即，階級是一個社會概念，且階級只透過它們如何與其它階級發生關係來加以界定。同樣地，階級內的社會階層可以只藉著它們與其它階層間可能存在的和諧和衝突關係來加以探出真相。階級衝突可能發生在一個部門之內——例如：企業家部門中的工人與擁有人之間——或部門與部門之間——諸如：農業企業的公司資本家與小農之間。生產中的共同日常經驗以及對抗反對階級的共同鬥爭（或與同盟階級的合作），在一個階級之內引生了一套共同的——不是同一的——價值和知覺，或一種共同的意識。關於這點我們在後面幾章裏會有更多的話要說。

我們接著轉而詳細思考資本主義經濟制度結構的一種重要後果：工作的本質。我們認為，工作關係既產生階級鬥爭和分裂，也跟著被階級鬥爭和分裂所強烈影響。這些鬥爭有規則地溢到教育的領域裏，在那兒它們提供一些教育變遷的動力。

二、工作、階級與個人發展

誰建立底比斯的七個塔？

書上被填滿國王的名字。

是國王搬運嵯峨的石塊的嗎？

到了晚上，當中國長城被完成時

石匠們去那裏呢？

～布雷特（Bertolt Brecht）

沒有複雜的教育理論會忽略了下面這件事實：學校教導年輕人為經濟生活作準備。然而，教育改革的取向却一直根據它們如何看待這種角色強加在學校上的需求而有所不同。我們已經論證過，技術功績主義觀點的失敗乃在於強調生產的技術（而非社會）關係以及把教育的經濟角色說成主要是工作技能的生產。另一方面，杜威（John Dewey）的另一種具有洞察力的說法的弱點，在於他不切實際地相信在資本主義發展的過程中工作的本質會愈來愈民主。

在這一節裏，我們嘗試藉著詳細地分析工作的社會結構，來修正這些理論的缺點。我們認為，工作的本質是個人發展的一項基本決定因素；一項核心的因素除了工人已經充分自主地表達他們的創造需求和能力的程度以外，也包括工人已經控制計畫、決策，以及生產和工作的執行的程度。在資本主義社會裏（由於前幾節所概述的力量運作），對大多數人而言，工作大部份缺乏這些特質。工作的特質並不是現代科技的一項不可避免的後果。經常為人所相信的是，這先天上需要層級制度、科層體制、由上而下的控制、工作片斷化，以及根據技能而來的大幅度工資差額。確實如此，在美國社會裏，工作的社會關係是支配階級和權力關係的產物。如果饒富意義的教育改革需要生產關係的轉變，那麼誠如我們所相信的，我們必須從創造新的社會結構（而不是新的科技）開始。

（一）工作與個人發展

物質上的滿足不是工作的唯一功能。其它的功能包括工人的經濟保障、工人間的社會關係，以及（最重要的）工人作為一個社會人、創造者和自然之主的人類潛能的發展。在生產的過程中，工人所生產的不只是物質產品，也生產他（她）自己。根據馬克思的說法：

[勞動是]一個由人和自然共同參與的過程，在其中，人透過他自己的活動創始、調節並控制他自己與自然之間的物質反應。他對待自然如其自己的一種力量。……因此藉著作用在外在世界之上並改變它，他同時改變他自己的本性²³。

工作與社會生活之間的關聯是社會學的一個核心問題。誠如社會學者傑奎斯（Elliot Jacques）雄辯地證實：

……為生活而工作是人類生活的基本活動之一。藉著強迫他與他的環境、他的瀕臨危險的生活相搏鬥，它使他面對其個人能力——運用判斷的能力、達成具體與特殊結果的能力——的實況。它使他不斷地說明外在的現實與其對那現實的內在知覺之間的符應，同時也說明他對他自己之評價的正確性。……總而言之，人類的工作不僅滿足他的物質需要而已。就非常深的意義來說，它使他測量他的頭腦清晰度²⁴。

因此，按照工作是自由或不自由、刺激或單調的比例，它發展或阻礙人的能力。再者，因為個人透過他們與生產活動發生關係的方式來發展他們的人格和意識，所以工作是以階級的方式形成意識的一項基礎。就資本家與工人、農場主與工資勞動者、白領工人與藍領工人、男性工資勞動者與家庭主婦都容易領受生產中不同的經驗而言，他們往往發展出不同的文化、生活型態、興趣和意識型態。因此，社會的階層化和勞工階級的分裂本身，即

與個人在生產中的經驗密切相關。

工作的經驗對生活的整個行程具有普遍的衝擊。醫生、醫學研究人員，以及精神病醫師都已經記載著，工作滿足與基本的肉體和心智健康之間有直接的關係。在一項有關老化的令人印象深刻的十五年研究裏²⁵，帕莫爾（Palmore）發現有關長壽的最佳預測變項（predictor）是工作滿足！再者，工作滿足和普遍幸福對於長壽的預測，優於身體功能檢查醫師的評估或對於吸食烟草或遺傳的測量——而這更不用說問卷在測量實際工作滿足上眾所周知的無能了。再者，柯豪舍（Arthur Kornhauser）在其藍領工人的研究裏²⁶，發現407個汽車工人的樣本中有百分之四十具有心智不穩定的症狀。主要的相關存在於工作滿足與心智健康之間。

工作的社會關係也影響乍看之下似乎與工作非常無關的其它領域——例如：個人的政治行爲。對於工作控制的程度，是疏離或參與政治過程的程度的一項決定因素。擁有比較多機會參與工作決策的個人可能參與政治。因此佛巴（Verba）與奈（Nie）在他們可讚賞的統計分析《美國的參與》²⁷裏說，「……個人的社會地位——他的工作、教育和所得——大大地決定他參與政治的程度。它透過各種有助於參與的『公民態度』（civic attitudes）——諸如效能的意識、心理涉入政治的意識，以及參與的義務感等態度——的中介效果來發揮這種作用。

爲什麼？因爲某一種生活領域的經驗有一種類化到所有領域的傾向。甚至對於工作情境和養育子女的價值之間的關係所進行的分析也認爲，工作場所的獨裁政治有害於民主參與政治生活之許諾的發展²⁸。」

工作經驗也與休閒活動密切相關。這種事實在有關美國人的

休閒活動的研究裏一直被重複記載著²⁹。面對著這些研究（以及常識），令人驚訝地發現許多社會學家堅持，在諸如美國這樣富裕的「後工業社會」（post-industrial societies）裏，工作的性質愈來愈不重要，而休閒的性質則居於個人福利的核心地位³⁰。事實上，這兩者攜手並進！因此，托伯特（William R. Torbert）在一項徹底且控制良好的研究裏指出，工作的控制程度與休閒活動的活力之間有直接的關係。托伯特研究209個男性，得到一項工作評價，反映出他們控制決策、工作步調和量，以及活動的例行性對創造性性格的程度。他也根據賦予他們休閒活動特色的精力、學習和許諾的程度，獲得休閒涉入（leisure involvement）的測量。

托伯特獲得工作涉入（job involvement）的測量，反映工人的主觀滿足、他對工作挑戰、多樣性和興趣的感情。他發現，工作評價（控制的程度）和工作涉入這一方面以及休閒涉入另一方面之間，有非常強烈的關係。的確，工作上控制和涉入這兩個量數解釋休閒涉入之變異的百分之八十一。即使在擁有類似職業地位和教育水準的工人之間，工作控制、工作涉入，以及休閒時間涉入之間的關係仍然是很大的³¹。

最後，且從本書的觀點來看也許是最重要的，工作的性質提供一類先決條件，影響個人在家庭和學校中之發展的性質。總而言之，工作的性質對個人的影響遠超過對工作的直接滿足。對過程、結果和人際關係的控制程度，決定工作是一種創造的、社會建構的機會的程度。工作具有或缺乏挑戰性，相當影響到工人肉體、認知、情緒以及其它能力的發展。最後，工作的內容、聲望和社會貢獻是個人自尊的基本因素。

大多數人把他們的工作看成最好也不過是一種痛苦的必需

品，這是對我們的社會制度的一項主要的控告。雖然對大多數工人而言過去幾年來工資、物質工作條件以及工作保障已經大大地改善了，但是仍然有不滿。過去十年來怠工、高異動、野貓罷工（wildcat strikes）、工業破壞活動，以及工作上故意表現散漫等情形劇烈增加。最近衛生教育福利部的一篇報告《美國的工作》證明，在一個很大的代表性樣本裏，只有百分之四十三的白領工人和百分之二十四的藍領工人說他們滿意他們的工作³²。良好的報酬和工作條件並不足夠，工人需要創造性、饒富意義的工作。或者，以衛生教育福利部該報告的話來說就是：「誠如過去二十年來一百個以上的研究所指出的，工人要求最多的是成為他們直接環境的主人以及感覺到他們的工作和他們自己是重要的，而這兩者則是自尊的學生成份³³。」

數百工人和數打新近研究的證言，完全使人想起馬克思在130年前所寫有關異化勞動的描述：

那麼什麼構成勞動的異化呢？首先，勞動對工人來說是外在的東西，也就是說，不屬於他的本質的東西；因此，他在自己的勞動中不是肯定自己，而是否定自己，不是感到滿足，而是感到不快樂，不是自由地發展自己的體力和智力，而是使自己的肉體受折磨、精神遭摧殘。因此，工人只有在勞動之外才感到自在，而在勞動中則感到不自在。……因而，它不是滿足勞動需要，而只是滿足勞動需要以外的需要的一種手段。……人在其中使自己異化的勞動，是一種自我犧牲、自我折磨的勞動³⁴。

工人以無力感、無意義感、孤立和自我疏離的形式體驗這種異化。無力是因為工作被科層化地組織起來，被來自最上面的人所統治，透過層級權威的方法，對待工人如只是另一個機器零件，

多少有點容易崩潰、被指揮和被支配。無意義是因為它被分割成無數的片斷工作，工人只在其中的某一片斷上有某種專門技術，且他對最終產品的貢獻是極微小的，與個人無關的（impersonal），以及標準化的。同樣地，無意義是因為工人生產為利潤（而非人類需要）而設計的財貨，且他（她）非常了解自己對社會福利的貢獻是多麼地可疑。工廠生產鋼鐵却污染了大氣和流水。製造汽車但其產品却擁塞馬路、排放黑烟、撞死人，且最後在「服務」六十個月後即告報銷。推銷保險成功與否端看工人欺騙顧客時的相對狡猾和才能而定。

再者，工人在工作中通常是孤立的。工作的片斷化阻礙團結與合作。層級權威方法有效地使不同層次的工人彼此相鬥，而且因為工人不合作地決定管理生產的重要決定，所以沒有真正的工作社群發展出來。最後，工人無力、無意義和孤立的地位導致工作被看成只是一種工具，一種有助於獲得物質保障的工具，而不是它本身就是一種目的。但是工作對自我定義和自我概念而言是如此重要，以致於個人的自我影像具體化成為一種達成某種隱秘目的的工具。因此工人是自我疏離的。

人可能是自我疏離的——與本質和精神相異化——，這一直被描述為工人（不論藍領或白領）自我概念的核心。誠如佛洛姆（Erich Fromm）在《心智健全的社會》裏所記載的：

[人]不感受他自己為一主動的行為者、人類力量的承載者。他與這些力量相異化，他的目標是要將他自己成功地在市場上出售。他的自我意識不是來自於他作為一個有愛的、有思考力的個人的活動，而是來自於他的社經角色。……他感受他自己不是一個具有愛、害怕、確信、懷疑的人，而是心不在焉，與其真正的本質相異化，而在社會制度中履行某

些功能的人。……他的肉體、他的心靈，以及他的靈魂是他的資本，他在生活中的任務是要有利地投資它、好好利用他自己。像友情、禮貌、仁慈等人類美德都被轉變成商品、有助於在人格市場上獲得較高價格的「人格包裝」(personality package)的資產^⑤。

(二)工作、權力與科技

勞動市場以及隔離工人使他們無法控制他們的聯合活動，在根本方面使勞動力量貶低為商品的地位：一種被買賣、被移動以反應供需，且在文化和意識上脫離工人個人實現的社會活動的物體。謹慎的雇主不會考慮工人在籌辦工作上的創造需要，除非這碰巧有助於利潤的獲取。的確，企業內部的社會關係，尤其是異化勞動之標誌的層級控制制度，在經濟成長的過程中變得強大且深入。最後，不平衡的經濟發展和勞動力的分裂，有助於形成一群後補的比較無根、無力且就業率低的社會團體。這群預備部隊在經濟活動最繁榮時被吸納入勞動力之中，在景氣低迷時則被解雇。這些次級工作所具有的低報酬、高度不穩定、經常不安全且有害健康、無聊和壓迫，是異化勞動的原型。

但是在美國，異化勞動是資本主義組織的產物，這種主張不能這麼簡單地被做出。假設工人能夠選擇他們自己的社會組織形式，那麼他們就不會被迫如資本家那樣去再製相同的工作社會關係或被迫放棄先進科技的利益嗎？如果是如此的話，那麼科技（而不是資本主義）會處於問題的核心。甚至國家社會主義國家模仿資本主義生產過程的趨勢，也的確非常強調這種科技決定論(technological determinism)的說法。

然而，我們相信「異化勞動是現代科技的必然後果」這種說法根本就是不正確的。第一，有充足的證據（我們將簡單地加以

回顧)證明，即使在現存科技的範圍內，工作也能够被組織成更有生產性且更令工人感到滿足。這些機會存在且被雇主所反抗，這指出工作結構和內容對工人需要的反應遲鈍。第二，科技本身不是知識無社會性偏見進步的結果。相反地，它反映實業家對技術資訊控制權的獨佔。技術可能只是因為它們威脅到工作場所的「權威」而被拒絕。科技的歷史代表過去由雇主為了本身利益而做的大多數選擇的一種累積。因此甚至目前科技的限制也都不能被視為理所當然。

第三，異化勞動不是一種技術的現象，而是本質上就是一種社會的現象，這正是來自於勞動不是一種商品而是一種有生命的、主動的行為者此一事實。工人「出售」的不是工作而是對他們的工作能力的正式管轄權。在勞動市場中被交換的商品我們稱為(追隨馬克思)勞動力量。勞動力量是個人在目前技術和組織的形式下貢獻於生產過程的能力，且包括工人的身體技能、心智技能和行為特徵。

然而，資本家的利潤不是被工人的勞動力量所決定，而是被實際的勞動——在工作的時期裏所從事的生動的、具體的生產活動——所決定。這項實際的勞動端視雇主透過他與工人的權力關係來厲行生產規範並儘量減小因而所需之成本的能力而定。當資本家購買一部車床時，他獲得的正是一部具有一定的、熟知的說明書和某種既定價格的生產特徵的車床。然而，當他「購買」一個工人時，他所獲得的並不是工作本身，而是一個問題：如何從工人那兒獲得工作。該問題透過維持並強化他面對工人的權力而被解決。因此，資本主義的生產骨子裏實際上是一種社會過程，而不完全是一種技術過程。且異化是一種階級的現象，而不是一種科技的現象。

層級分工不是必然有效的，這抵觸許多深深被堅持的（但實證上不被證實的）意見。我們將討論這些意見中的三種。第一種是，在工業革命時期工廠制度對傳統工作形式的勝利，證明在先進科技的環境裏層級分工的效力。第二種是，工作的片斷化和例行化本質上有助於增加生產力，儘管它對工人的滿足有不利的影響。第三且為最重要的一種是，沒有其它已知的工作組織形式比層級分工更有生產力。我們相信這三種都是不正確的。

相反地，我們主張，在工業革命早期的階段裏，工廠制度的成功主要是由於廉價勞動供給的引進、工作時間的延長，以及工作步調的被迫加快；工作的片斷化是降低工人團結與力量的一種工具；且增加工人參與生產決策幾乎一律地造成生產力的增加。

讓我們從工業革命的分工開始³⁶。正如今天許多人把巨型公司的成功歸因於它的科層秩序一樣，許多人也把早期資本主義企業家的成功歸因於他實施精密的分工。經濟學家當中第一位偉大的資本主義倡者亞當斯密（Adam Smith），舉出三個理由說明工作的片斷化增加技術的優越性³⁷。第一，亞當斯密說，專門做某一狹窄的工作可增加每一工人運作的靈活和速度。第二，精密的分工可節省從某一工作移轉到另一工作時所損失的時間。第三，工作的專門化使精密設計專供特別操作的機器得以引進。

雖然亞當斯密的推理是動人的，但是我們同意馬格臨（Stephen Marglin）的論證：它或許是不正確的。有關節省從一個工作移轉到另一個工作的時間，這種論證是正確的，但是該論證只意味著工人必須在每一階段上處理大量的原料。有效率的工人不會捻少數幾碼線，然後編織它，然後加綳褶與染色，再來捻更多的線等等，他會先捻許多線以儘量減少時間的損失。在不斷處理的工業裏，階段與階段間的時間過度持久是不可能的（例

如，在鋼鐵生產裏，產品必須在適當的溫度時被處理），亞當斯密的論證符合一群平等的工人——每一個工人在不同的時間上做所有的動作。但是這正是一群行會熟練工人操作的方式！這個論證無法解釋資本主義生產的優勢。

由於類似的理由，亞當斯密的第三個論證也不是切題的。專門機器的使用會增加生產過程個別步驟的數目，且在不斷處理的工業裏也許需要更大的工作團體，但是既不需要層級制度、不平等，也不需要工作專門化。而且早期外送（putting-out）和工廠制度所使用的科技並不非常不同於農業和行會生產所使用者。在美國這方面的一個傑出的例子是製鞋工業——南北戰爭之前促使生產社會關係轉變的領導部門之一——，它從手工經過外送移動到工廠生產，基本上使用相同的手工具科技。製鞋機器在製鞋工廠組織以後相當久才被引進。

因此我們尚留亞當斯密的第一個論證：工作的片斷化導致每一個工人更加靈活。然而，馬格臨的證據認為，在早期工廠和外送生產中的各種技能都很快被兒童和成人所學習。例如，對平均十四歲的人而言，學習編織棉布的技藝只需要六個禮拜。在拿破崙一世戰爭（the Napoleonic Wars）期間，當所有強壯的英國男人被徵募時，女人很快學習毛線編織並取代他們的位置³⁸。在第二次世界大戰期間，當女人廣泛取代男人在後方的工廠和辦公室裏時，大致相同的事發生在美國。對大多數工作而言並不需要漫長的訓練時間；當社會中一般技能的水準够高時，這似乎是一個通則。甚至在專門技術領域此一規則的現行例外裏（例如，電腦、化學產品，以及電子科技），平等主義的訓練以及定期重覆的教育機會（意味著工人在整個生命中在工作與學校教育之間的移動），也能够減少工作的片斷化且可能對效率沒有不利的影

響。

那麼，為什麼工廠生產會在歷史上出現？其答案似乎是，它是經濟控制與社會控制的一種有效工具。第一，如果所有工人都能夠完成所有的工作，那麼他們對生產過程的認識會使他們能夠為了他們自己而團結在一起從事生產。在行會制度裏，這被法律的限制——行會師父一直控制著被許可的新師父的人數，且所有的生產必須在行會認可的合法師父的指揮之下——所阻止。在「自由的企業」裏，這種控制形式則被禁止。

第二，即使在資本主義的廠商裏，雇主的控制也有賴於每一個工人在控制力上的缺乏。使所有工人有能力聰明且有力地處理生產過程的所有部份，這不但增加他們的控制感和自主感，且切除雇主作為生產協調者的合法性。然而，正是這種合法性維持他在直接生產者與消費者之間的財政控制和中介人的地位。工作增加和民主的工人控制會很快地威脅到廠商的政治穩定。這種透過工作片斷化的「分而治之」的策略在老闆的心中是最重要的，這在馬格臨被引用的文章裏充分受到例證。

但是如果早期的工廠所使用的科技顯然類似於當代工人所控制操作者，那麼為什麼前者能夠以低於更傳統的競爭者的價格售出，且最後取代它們呢？其答案似乎存在於層級控制的制度——作為一種增加雇主控制工人之權力的直接工具——之中。讓所有工人在一個屋頂下，這使資本家能夠大幅度增加每週工作時間的長度。資本主義的工人無法做他（她）自己工作休閒的選擇，反而被迫接受一種每天工作十二或十五小時的制度，或完全没有工作。由於所有工人被支付以大致只夠糊口的工資，而不管每天工作時間的長度，故工廠制度得以大幅度降低勞動成本。再者，工廠中直接監督的制度使資本家得以增加工作的速度和工人的努

力。最後，工廠制度以比雇用強壯男人低的工資雇用貧民、女性，以及童工。

結果，雖然資本家能夠支付普遍比較高的每週工資給男性勞動力，但却降低產品的成本並獲取巨大的利潤。累積資本、再投資和擴張是他們更大的能力，這種能力推翻平衡狀態且有利於資本主義企業。但是這是由於勞動者所增加的努力，而不是由於工廠制度的技術效率。這種情況迫使獨立的生產者增加他們自己每天工作的時間以對付其產品日益下降的價格，但這些生產者却隨著工廠維持他們的地位超過四分之一個世紀。現代美國經濟制度至今仍然殘存著按照手工或家計單位生產方法來組織的實質部門，證明這種前資本主義組織形式的生命力。

然而，最後，工廠制度的確基於技術的原因而得到勝利。從我們對科技決定論的討論來看，這些理由是有趣的。第一，因為只有資本主義生產者有財政的資源可大量地投資在新的機器上，所以發明家企圖藉著使他們的發明適合與工廠生產的社會關係不矛盾的類型來滿足他們的需求。第二，因為有許多獨立的生產者，所以一直不可能保護專利權；然而，大規模的資本主義廠商却為發明家提供一個穩定且顯著的市場。第三，許多發明家目的在與一個資本家伙伴聯合並為他們自己而參與生產。

所有這些因素導致技術發明的型態強烈地偏向資本主義廠商的層級性、片斷性生產關係。與其說科技完全左右生產的社會形式，不如說其相反的情況十分廣泛地發生以致於在常見的科技決定論上投下強烈的懷疑。

以上的分析，雖然指涉的是大不列顛（Great Britain）的「第一次工業革命」（First Industrial Revolution），但是非常可能在美國的經驗裏也有酷似的相似物。歷史的名著還要加以

創作³⁹，但是有實例。在一篇有關美國鋼鐵工業之發展的研究裏，史東（Katherine Stone）作結論說，工作的社會組織不是來自於科技的必然，而是來自於鋼鐵生產的權力關係⁴⁰。

在一八九〇至一九一〇年間，美國的鋼鐵業已發展成熟。在摩根（J. P. Morgan）和卡內基（Andrew Carnegie）的合併行動激勵之下，美國鋼鐵公司（U.S. Steel）成爲世界上第一個十億元的廠商。到了一九〇一年，它控制了百分之八十的美國市場。這種工業大規模引進新的技術和機器處理法到生產之中，其強而有力的成長堅定地倚賴層級分工。然而一八九〇年以前，鋼鐵生產具有工人很大程度地控制生產的特徵。熟練工人與資方訂立契約，接受每噸鋼鐵的價格根據反映現行鋼鐵市場價格的滑準法（sliding scale）來訂定。熟練工人因而從他們的口袋支錢雇用其他（「不熟練的」）工人，且同意他們之間收入的分配。這些熟練工人透過他們的知識、他們對工作過程的控制，以及他們之工會（鐵、鋼與錫工聯合協會）的力量，在任何資方所提議工作過程的改變——包括科技的新發明——上都有實際上的否決權。

這種情況爲早期鋼鐵大王帶來一個極難的兩難：在工人本身沒有增加利益的情況下技術的發明如何能够被引進？明顯地，只有藉著破壞工人控制生產過程的權力。一八九二年富禮克（Henry Clay Frick）被要求做這種工作。工人被關在農場工廠（the Homestead Mill）外面，武裝的私家偵探部隊被請來，且「反工會的工廠」（nonunion shop）被宣布。在長期且痛若的鬥爭之後，鋼鐵工人工會被破壞，層級程序被制定，新發明急速進行，而高成長和高利潤的鋼鐵工業的未來則被確保。誠如布洛第（David Brody）所做的結論：

在一八九〇年以後二十年間，熔爐工人的生產力變成三倍換來升高一半的所得；鋼鐵工人的產出變成二倍換來升高五分之一所得。……只要勞動力無力反對鋼鐵業者的決定，則業績是可能的⁴¹。

在這兒我們有一個利潤而非效率決定社會分工的明顯實例。且一旦中央集權控制被強迫實施，則確實好像跟著會是效率左右片斷性、例行性的工作。的確，在組織理論裏有一種從許多實驗室實驗推論而來的普遍定理，符魯（Victor Vroom）已經在他對工業社會心理學實驗文獻的調查裏簡潔地表達出來：

……[證據指出]地方分權的結構對困難、複雜、或不尋常的工作有利，而中央集權的結構則對那些簡單、例行化的工作比較有效⁴²。

反過來說，這個定理主張，假設公司的構成是根據中央集權控制的話，那麼最有效的科技會是那些從事例行性、無聊、和重複性工作的科技。在地方分權的環境裏，正好相反的情況會是真的。一般人根據對中央集權公司企業之運作的觀察認爲片斷化的生產力比較高，這完全是一種來自事實的錯誤推論。

最後，沒有已知的組織技術優於層級性控制，這種見解似乎也被廣泛的證據證明工人參與決策比較有效所否定。因此符魯記載著，甚至工人有節制的參與決策和目標設定也會增加生產力。此外，他發現，由一個團體所做之決策的平均品質比個人決策的平均品質要高；最好的結果在個人單獨思考解決方案然後由一組人就這些方案加以評估和選擇的情形下而獲得⁴³。

讓我們舉個例。麻省理工學院所發起的司喀隆（Scanlon）「參與式管理」（participatory management）計畫，已經在許多美國工廠裏被嘗試。這個計畫賦予工人有限的權力以組

織並改進工作過程和工作條件；它保證他們分享成本降低的成果。在一項十個工廠的研究裏，平均每年生產力的增加合計百分之23.1⁴⁴，或大約為全國平均生產力成長率的七倍。明顯地，工人、技術人員與計畫人員彼此之間穩定且長期的對話，的確會增加這種頗富生產力的活動。

這些結果在許多其它的個人研究裏被複製：當工人被賦予決策和目標設定上的控制力時，生產力大幅升高⁴⁵。最近的研究《美國的工作》記錄至少十二個實例證明，重組生產使工人獲得更大的參與可同時提高生產力和工人滿足感⁴⁶。誠如布魯柏格（Blumberg）所說的：

在全部文獻裏幾乎沒有一個研究沒有證明，工作的滿足感被提高或……生產力增加是來自於工人決策權的真正增加。我認為，在社會研究中如此前後一致的發現是罕有的。……參與的工人是一個獻身的工人，因為他的工作變成他自己的延伸，而且藉著他的決定他正在創造他的工作、修正並調節它⁴⁷。

但是即使有節制的工人控制這樣的例子，都經常被設置在掙扎生存的邊緣地區或廠商裏。當危機結束時，經常回到「正常的運作程序」。工人擴大他們對控制的需求所形成的威脅的確是太大了。對層級權威特權的篡奪很快就被鎮壓下去。就比較寬廣的意義來說，效率附屬於科層控制的需要之下。

因此，在資本主義之下，沒有真正的工人控制生產會真的可能成爲一種普遍的現象。隨著最近工人不滿的擴大，留心擁有「滿足的工人」所帶來之效率增加的資本家，已經增強他們向經濟民主制度——可以暫時恢復企業內的和諧與士氣——尋求另一些出路。這些包括工作團隊生產、工作擴大和工作輪調、工人

代表出席管理委員會等等，然而資本家還是保留對整個組織的嚴格控制權。甚至在這兒雖然有時已經有令人印象深刻的生產力增加，但是這些計畫很難說是代表另一種經濟民主制度的出路。

層級分工的無效率是由於它拒絕爲工人預留發揮創造力的餘地。在工人缺乏對其生產活動之過程和產品的控制權的情形下，他們的主要關懷是不要使自己因工作而精疲力盡以及保護自己免受資方的專斷命令。他們對操作效率的關懷最好也不過是敷衍而已。追求效率的心經常被反對成與他們的利益相反的⁴⁸。像這樣，上面的研究忽視了來自工人控制的潛在生產力增加：那種增加來自當工人控制過程並分享變遷的利益時，工人比較能夠接受技術的變遷和工作場所的重組。意義深長地，許多工會反對目前工作重組的計畫——甚至那些允許臨時工人參與的計畫——，因爲工人幾乎無法抵抗被生產力的增加所取代且不主張分享可能發生的任何利潤增加。工人通常隱藏一種非常大的效果和發明的保留力量，只等待適當的情況被挑起。

舉證責任已經明顯地移到那些內容：層級的生產形式是不斷增加之富裕的必然代價。對大部份人而言，工作之所以是「無意義的」和壓制的，並不是因爲科技的本質和分工，而是因爲階級關係的本質。

那麼，爲什麼民主的工作組織一直都沒有出現在現存的社會主義國家裏呢？如果沒有證據證明科技需要層級權威的話，那麼這件事實至少不暗示著在現代社會裏科層體制不可避免地最後會控制著人們的生活嗎？我們相信不。第一、中國、古巴和智利〔在阿倫帝（Allende）時期〕的許多工廠顯示出相當大程度的工人對生產的控制權且有積極的結果⁴⁹。第二、東歐的國家社會主義國家從來都不是民主的。相反地，統治菁英一直總是透過

生產的徹底控制權、中央集權的黨結構，以及軍隊，來維持他們的權力。因此，他們已經在具有公司資本主義生產特色的工作場所裏制定了層級制度，那是不足為奇的。

(三)控制的經濟學

我們已經指出，控制的命令（imperatives）比科技的本質更能夠解釋層級分工。但是我們必須探討，為什麼控制被盼望著，尤其是當它在許多實例裏與科技效率相衝突時。的確，我們必須解釋，控制的維持對工作的社會關係具有怎樣的涵義，且因此經濟制度對整個教育制度做那些類型的要求。

一般而言，工作會被雇主建構以達成兩種互補的目標。第一種是要再製他們在生產的層級制度裏的特權地位。第二種密切相關的目標是要確保足夠的長期利潤，沒有這些利潤的話企業就會死亡。因此利潤被追求以作為維持廠商指揮者之階級地位的一種工具以及他們的所得來源^⑩。

在對利潤的共同追求以及使他們的階級地位永存裏，雇主尋求三種直接的目標——有時是互補的，有時却是衝突的。這些是：技術效率、控制，以及合法性。技術效率命令工作被組織以便在一套特定的投入——勞動、原料與設備——之下使產出極大化。對生產過程的控制要求保留決策權在最高階層手上；它的維持一直是有問題的。無論是否可能，工人都要求控制有關工作條件的決策以改善他們的條件。層級性地組織生產以及使工作片斷化，分化工人成為不同層次且彼此對立的團體，並縮小每一工人獨立控制的範圍。這兩者削弱工人的凝聚性（且因此限制該團體的力量），且有助於透過他們每日的活動使他們相信他們個人沒有能力控制或（甚至）技術上不可能做這樣的控制。因而進入「分而治之」的原則^⑪。

再者，工作必須被組織以便使廠商的權威關係似乎是（最好）公平的或（至少）不可避免的。亦即，上司、下屬與平輩之間的關係不可破壞較大社會的規範。上司指揮的權利以及下屬服從的責任，必須根據一般的文化價值。因為這個理由，上司必須總是擁有比下屬高的薪水，而不論這兩種類型的勞動相對提供的條件為何。也因為這個理由，在美國，由於其特殊型態的種族和性別偏見，在層級權威的排列裏，黑人和女人一般不能被放在白人或男人之上。而且，雇主通常建構工作角色以便年輕人不會指揮比較年長者。從個人屬性的角度來看，自我演出（self-presentation）是重要的：無論他們在技術上實際表現有多好，個人的行為、言談和穿著都必須與他們的地位相稱，且必須積極保護他們的特權和相對權威^⑫。教育的文憑也加進這兒來：雇主發現將層級權威賦予受過良好教育的工人是可欲的，這不但是因為較高水準的學校教育可以使雇員能夠更佳地做好手邊的工作或因為受過更多教育的人他們的舉止似乎更適合握有權威，同時也正因為教育成就——誠如由某種或另一種畢業證書所象徵的——根據流行的社會價值合法化權威。我們將思考這些工作安置的標準如何強加限制在教育政策上；我們現在將更詳細地思考它們。

在了解公司企業的社會關係時，合法性的重要性不能被過度強調。如果我們把社會的基本經濟組織視為理所當然，那麼它的成員只需要被授與適當的認知和操作技能以完成工作要求；他們只需要被供以一個酬賞結構以激勵個人去獲得並補足這些技能。美國資本主義達成這些要求的第一個是透過家庭、學校和在職訓練，達成第二個則是透過模仿工作層級制度的工資結構。

然而，生產的社會關係不能被視為理所當然。資本主義經濟制度的基礎是企業指揮者的法律認可的權力，這種權力使他們得

以組織生產、決定管制工人生產活動的規則，以及據此雇用和解雇；這一切都與工人組織和政府規定所強加的溫和限制無關。但是這種權力能够被有力地發揮以對抗偶而發生的聯合反對。單有暴力不是權力發揮的穩定基礎。盧騷（Rousseau）敘述得比較好：「最强的人從來都不是強到足以總是當主人，除非他把他的力量變成權利、把服從變成義務⁵³。」比較不幸者的同意無法單靠權力而獲得，它一定是整個過程的一部份，因著這個過程現存工作角色的結構，以及這些角色在個人之間的分派，被看成是倫理上可接受的或（也許是）技術上必然的。

在某些社會制度裏，管制經濟制度的規範非常類似於那些管制其它主要社會領域的規範。因此在封建社會裏，莊園領主的權威本質上並不是不同於政治君主、教堂僧侶或家庭家長的權威；「自然的愛斯特」（natural estates）的意識型態遍佈所有的社會活動。對經濟制度而言，沒有特殊的規範秩序被要求。但是在資本主義社會裏，使層級分工呈現出公正的樣子不是容易的工作；企業的獨裁組織尖銳地抵觸政治和法律領域內普遍存在的平等、民主和參與的理想。因此經濟企業作為政治獨裁制度和社會種姓制度，需要相當精心擊劃的辯護。被用來把個人放在不公平（以及不公平酬賞的）地位裏的機制，需要特殊的理由。

就基本的意義而言，我們的公司企業「模型」把生產的內在社會關係看成是雇主根據他們自己的利益所強加的，且是配合調解資方與勞方間固有的衝突而設計的。雇主的合理性命令工人被看成與機器和原料——達成利潤目的的工具——同等。因此利潤端視雇主下述的能力而定：面對工人缺乏關懷利潤的目標而從工人那兒引出適當的表現，以及藉著限制並疏導工人間的聯合來減少工人的整體力量——分而征服之。層級分工使資方的控制力極

大化，藉著使工作和責任片斷化來增加工人的績效責任，並阻礙工人間穩定聯合的發展。

這最後的一點在大規模的公司企業裏承擔特別的重要性。工人凝聚力的分裂大部份是藉著使權威與技能層級制度中不同層次的工人間的社會距離極大化而達成。這不但減少工人面對雇主的整體力量，同時也確保上司覺得充分疏遠他們的下屬，以方便他們只為了「組織」的利益且根據他們自己的上司的命令而行動。因而命令由層級制度的上層傳到底層的平順性被提高。層級制度各層次間社會距離的極大化，意味著直接根據教育文憑、社會階級、生活風格（穿著、言談方式、和其它的社會識別特徵），以及種族、性別和年齡來雇用。

的確，當我們審視「有組織的部門」中勞資雙方頻繁的敵對時，雇主所具有的維持並增加工人團體間的社會距離的推力，成為一個特別動態的層面。雇主會儘可能地反抗工資需求。然而，我們的模型也告訴我們，在壓力之下，他們可能同意工人聯盟下面這幾種要求：(1)不威脅到他們的控制權的安全性者，(2)增加工人團體間的社會距離者，以及(3)不損壞組織中角色安置的合法性者。因此，不會令人感到驚訝地，有些工人本身經常要求（以及被允許）比較高的工資或特權，而這些工資或特權事實上並不給予其它團體的工人，其根據是教育文憑、種族和性別差異，以及人為的技能差異。這類的要求是比較廉價的，且有助於厲行企業的內在社會秩序，因為它們強化了內在的階層以及工人凝聚力的分裂。

簡言之，權力和科技兩者進入雇主的工作組織和雇用的標準裏。除非生產社會關係的階級基礎被放在前面和核心，否則兩者都無法被好好地理解⁵⁴。異化的勞動是其結果。而且，我們將看

到，壓迫的教育也是其結果。

三、經濟不平等的結構

問：為什麼工頭所得到的比工人多？

答：因為工頭的工作比工人的更有價值。

問：兩個工人的性格和技能有不同。為什麼資本家追求工人，且會給他們非常高的工資以徵求技能以及良好素質的組合？

答：資本家給工人工資是按照他們的生產力的比例。

問：如果有兩個生命剛開始的男孩，一個是已經累積資本者的兒子，另一個則是沒有累積資本者的兒子；我說沒有這種優勢的男孩從來都不可能是一個資本家，會對嗎？

答：不。

問：那麼什麼會使他成為一個資本家呢？

答：儲蓄。

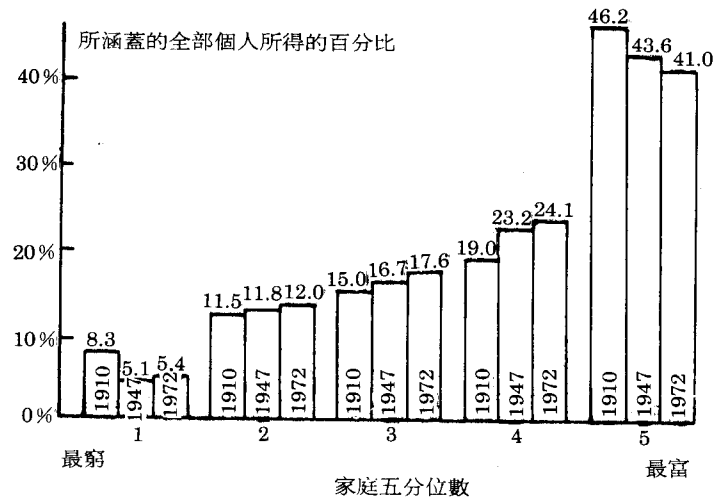
~巴納 (Henry Barnard)，《給教師的論文》
(*Papers for the Teacher*)，1866.

我們對於經濟不平等和社會不流動之來源的分析，密切地類似於對工作過程的分析，因為兩者都來自於資本主義的財產與市場制度、工作的社會關係，以及不平衡發展的動力。我們打算證明下面這個主張：美國不平等的根源將會在階級結構和性別、種

族權力關係的制度中發現。教育制度因而只是有助於使這個特權結構永存的一些制度之一。但是教育比較無力修正經濟的不平等。的確，學校教育中的階級、性別和種族偏見並不生產而是反映整個社會中的特權結構。有關利用教育作為促進經濟平等化的工具的表面證據的案件 (*prima facie case*) 因而弱的。誠如我們在這兒論證的，假如不平等有其在資本主義經濟制度結構中的根源，那麼教育的改革只有在它能够改變經濟制度中那些為不平等提供制度基礎的層面時，才會是一個促進平等化的有力力量。的確，我們相信，教育的改革可以變成攻擊特權的一個不可或缺的部份。但是我們正在我們的故事前面移動。我們將在下結論的幾章裏回到這些問題。

在第二次世界大戰後鄰近的時期裏，美國的社會科學家顯示出一種樂觀：在經濟制度快速前進的環境裏，不平等會衰退到政治上容易管理的（即使不是倫理上正當的）水準。柏恩斯 (Arthur Burns) 讚美他所發現的，「……分配過程的民主化……」是「……歷史上最偉大的社會革命之一¹⁵」。但是到了一九六〇年代早期，明顯到使人感到痛苦的是，被預言的邁向平等的自然趨勢一直都沒有順利進展。儘管教育的大幅擴充以及「進步的」所得稅、社會保障法 (Social Security) 和其它福利計畫的擴大，成長旺盛，但是所得的不平等本質上却一直維持不變。這種相對的不變性被證實在圖3-1中。它顯示出一九一〇、一九四七與一九七二年所得分配中五等分下，每一等分全部家庭的所得所佔的百分比。

再者，遺產稅的引進幾乎都沒有改變財富的分配：美國人最富有的百分之一，保有大約所有財富的五分之一以及大約所有公司股份的一半¹⁶。剩下來一半的公司股份幾乎完全被最富有的



註：每一個長條棒表示一九一〇、一九四七和一九七二年所示五分位數所涵蓋的所得百分比。

來源：Gabriel Kolko, *Wealth and Power in America* (New York: Praeger, 1962), p.48, Table IV; council of Economic Advisors, *Economic Report of the President* (Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office, 1971), p.149, Table 38; U.S. Bureau of the Census, *Statistical Abstracts of the U.S.*, Washington, 1974.

圖 3-1 美國的所得不平等自從一九一〇年以來一直持續不變

五分之一人口所擁有⁵⁷。最高的五分之一也佔有經濟制度中幾乎所有個人的儲蓄，且因此往往維持它有錢的地位代代相傳⁵⁸。財富不平等的程度自從第二次世界大戰以來一直都維持不變⁵⁹。

在檢視持續不平等的這種形形色色時，一九六〇年代的自由

主義社群成長起來更沉重地強調經濟機會不平等與經濟結果不平等之間久為人所知的差別。根據這種觀點，經濟結果（所得、地位、或工作可欲性）的不平等是工業社會的結構所必需的。其最冷酷的結果只能夠透過開明的社會政策來加以改善。因而卡內基公司的總裁後來成為美國衛生教育福利部部長的伽德納（John Gardner）能夠有自信地說：

大多數人類社會一直都被組織得美麗以壓制好人。……出身決定職業和地位。……這樣的社會被工業革命所命定。……[但是]當一個社會放棄世襲的階層化時……能力和表現的戲劇性差異……就出現……且可能導致地位如世襲階層化所產生的那樣劇烈的高低差距⁶⁰。

根據這種觀點，進步的社會政策必須承認有必要審慎地限制對於結果平等的渴望，但要將其視野放在促使所有人公平地看待不平等的經濟酬賞上。社會公平因而可以根據基于社會背景、宗教、性別、或種族而來的差別待遇已經被消除的程度來加以評量。在這種自由主義的觀點裏，資本主義經濟制度雖然被所得的大量不平等所破壞，但當最後被奪去落伍的偏見時則能夠成為真正的功績主義。

伽德納的觀點反映當代自由主義社會理論中兩條重要的線索，一條來自經濟學，另一條來自社會學。經濟學家向來主張，尋求利潤的雇主彼此之間的競爭將確保最好的工人被雇用而不論性別、種族、或其它出生特徵為何。堅持差別待遇的雇主會忽略有才能有希望的雇員，而採用一個不合理的工作結構。結果他們將比更「開明的」雇主獲得更少的利潤、擴張得更慢，且最後完全休業。富烈德曼（Milton Friedman）對這種論證的陳述，可作為模範：

購買麵包的人並不知道做成它的小麥是由白人或黑人、基督徒或猶太教徒所種的。因此，生產小麥的人能够儘其所能有效地利用資源，而不管社群可能怎樣看待他所雇用者的膚色、宗教、或其它特徵。再者……一個在他的實業活動中表現與生產效率無關之偏好的商人或企業家，事實上正在他自己身上課徵比其他沒有這類偏好的個人更高的成本。因此，在一個自由的市場裏他們往往會把他驅逐出去^⑪。

伽德納從社會學裏借用自由主義社會學祭酒派深思（Talco-tt Parsons）的觀念。他把現代資本主義經濟制度的進展看成是一種遠離決定地位與經濟成就之「特殊主義」（particularistic）機制的趨勢；它是一種邁向應用更「普遍主義」（universalistic）標準的趨勢。派深思寫道，其結果將是「先賦地位」（ascribed status）的死亡且有利於「自致地位」（achieved status）^⑫。因此，在當代美國社會學與經濟學主流學派的眼裏，雇主的「成就取向」（performance orientation）和「組織合理性」（organizational rationality）、勞動市場的非人格性（impersonality），以及「經濟次級系統的結構分化」，都圖謀消除基于性別、種族和家庭背景而來的差別待遇。

然而有關經濟機會不平等的事實並不支持這種理論。女人的投票權以及一種對女人在家庭中和工作上之地位更寬容的態度，一直都沒有提高女人相對於男人的經濟地位。種族偏見的緩和——在許多最近的調查裏被證實——以及黑人所獲引人注目的教育利益，已經造成黑人相對於白人的非常少的職業或所得利益^⑬。最後，幾年來教育的相當擴張一直都沒有增加社會流動。沒有迹象顯示家庭背景對生活機會的經濟重要性愈來愈小。家庭背景確實是重要的；我們的資料指出，父母在最高社經十分位數

上的個人平均所得為來自最低十分位數家庭者的兩倍有餘^⑭。

我們相信，在有關經濟機會平等之趨勢的自由主義理論中的一項根本錯誤是下面這個觀念：所得不平等與經濟機會不平等是根本上不同且分析上個別的現象。我們的取向是要將兩種不平等的形式解釋成經濟生活基礎結構的不可分離的顯示。我們特別要提供證據證明，兩種不平等的形式直接與界定資本主義制度的市場與財產關係、工作的社會關係，以及不平衡發展的趨勢有關。

市場與財產關係建立所得分配過程於其中運作的法律、經濟和政治環境。資本主義經濟制度不平衡的發展，不只產生「貧民窟」，而且也產生一方面公司和國家經濟部門以及另一方面競爭性的和家計單位的部門二者間廣大的所得差異。公司與國家部門擁有人和管理者的政經權力，造成科技進步和新投資機會的利益被一小撮特權團體所私吞。國家與公司部門裏的工人也從他們受到保護的地位上獲利。但是他們的交涉力量嚴重地受到其它經濟部門中支薪很低和未充分就業之工人可能的競爭或取代所削弱。勞動力的分裂削弱了全體勞動者的權力，而且是男性與女性、黑人與白人、鄉下出身與城市出身等等彼此間大部份不平等的直接原因。

不平等也受到工作的社會關係，亦即管制企業中工作安置、權威結構，以及工資差額的原則，所影響。基于諸如教育文憑、性別、年齡和種族等特徵而來的所得不平等，不但是不平衡發展的一種反映，同時也是資本主義企業內部權力關係的一種反映。工作社會關係中的差異也是不支薪家計單位工人與「受雇」工人間經濟不平等的原因。家計單位中工作與經濟報酬的劃分是性別分工的一種反映，且受到男性與女性、大人與小孩間的權力關係所影響。我們相信，家計單位中成年男性主權的根源，將會在

習慣性的性別角色中發現，而這種角色有一部份是由傳統所支持、法律差別待遇所強化的，另一部份則是由成年男性較大的財政獨立性所支持並強化的，而這種獨立性則是來自於資本主義經濟制度中被分裂的勞動力結構。家計單位中的不平等超過圖3-1中所記錄的不平等，而且是資本主義（以及其它大多數的）經濟制度的一種普遍且核心的層面。

(一)不平等的制度基礎

在本章剩下的部份裏，我們的目標是要闡明不平等於其中被引生的基本的經濟結構與過程的架構。我們已經選擇強調不平等的根本制度基礎，因為我們相信我們必須將平等主義改革的限制放在這兒。因此，我們不打算就所得分配的過程提出綜合的或詳細的理論或描述。我們只想去證明我們先前的主張：所得不平等與機會不平等的根源同樣都不存在於人性之中，不存在於科技之中，不存在於教育制度本身之中，而是存在於經濟生活的動力之中。

不平等的重要來源將會在經濟制度的結構層面中發現，這個命題在一項有關資本主義國家和社會主義國家的國際性比較裏發現堅強的（而不只是表面的）證據⁶⁵。克倫威爾（Cromwell）利用來自六十七個國家——六十二個資本主義國家以及五個社會主義國家——的資料，發現所得分配最平等的四個是社會主義國家。在他的樣本中最不平等的社會主義國家（南斯拉夫）排行第十一。就整個來說，克倫威爾發現，所得不平等「誠如由吉尼係數（Gini coefficient）所測量的」在社會主義國家裏平均是百分之四十，低於在整個樣本裏者。

爲了了解美國的市場和財產制度與不平等之間的關係，我們必須從一個相當實際的問題開始：所得分配的實證層面是什麼？

所得是工資或薪水、地租、利息、股利、利潤，以及資本利得的總和。（我們抽出贈與、撫卹支付，以及政府移轉）。我們將稱工資和薪水爲勞動所得；而把利息、地租、股利與利潤叫做財產所得。對一九七一年所得低於一萬美金的個人而言，勞動所得相當於全部所得的百分之九十以上。對那些所得在美金五萬到十萬的個人而言，勞動所得和財產所得在全部所得裏大約是同樣重要的成份；資本利得是比較不重要的，構成不到全部所得的十分之一。對最富有的個人（那些所得超過美金一百萬的人）而言，財產所得和資本利得（隨某人資產的價值而增加）合計大約等於全部所得；來自勞動的所得合計爲他們所得的百分之五不到⁶⁶。

全部的所得不平等是勞動所得不平等、財產所得不平等，以及資本利得不平等的總和，加上其它許多因爲得到大量財產所得的人也可能就是賺到許多勞動所得，並獲得大量資本利得的人而產生的不平等。將資本利得與財產所得組合在一起，我們可以探討不平等的三種不同來源對全部的不平等程度的貢獻。其結果是非常引人注意的。雖然大約全部所得的四分之三以工資和薪水的形式被獲得，但是勞動所得的不平等合計不到全部不平等的半數。將近全部不平等的四分之一直接被歸因於財產所得的不平等；四分之一多一點被歸因於下面這項事實：大多數財產所得和資本利得的領受者也往往得到可觀的薪水。如果個人已增加但還沒有透過財產出售而實現的資本利得（所謂未實現的資本利得）被包含在這種所得定義裏，那麼資本對所得不平等的貢獻就提高到一半以上⁶⁷。政府移轉的考慮對這些結果幾乎沒有影響。

財產所得的不平等可以由兩項事實來加以統計性地說明。第一，誠如我們已經指出的，財產的擁有非常的不平等。第二，資本報酬（除了資本利得之外，還有地租、利息、股利和利潤）也

是不平等的：大擁有者一般說來在其所擁有的每一塊錢財上獲得比較高的報酬。財產所得對全部所得不平等的貢獻直接隨著資本主義的基本市場與財產制度——財產的私人擁有權——而來。在這兒，不平衡的發展也是重要的。大資本家在他們的財產上獲得比較高的報酬，這件事實大部份可以由動態且比較沒競爭性的公司經濟部門裏資本的集中來加以說明。小財產擁有者遠較可能持有高度競爭且比較停滯的部門，以及住宅財產裏的小企業的資產。

但是有些事情像所得不平等的一半是由於勞動所得的差異，那些必須如何加以解釋呢？它們大部份來自階級結構以及種族特權和性別特權的結構。就一種比較接近的意義來說，工資或薪水的差異與工人不同的個人特徵以及他們面對不同的制度、地理和部門情況有關。為了闡明這些關係，我們引用一份由布魯史東（Barry Bluestone）所做討論決定每小時所得之因素的研究⁶⁵。布魯史東利用來自美國政府的經濟機會調查的資料並使用多元直線迴歸分析（multiple linear regression analysis）的技術，將許多影響個人勞動所得的重要制度和它變項隔離出來。我們描述其結果如下：首先，我們「建構」兩種假設性的個人：一個是在勞動市場初級部門裏工作的白人、有經驗的、男性工會成員；另一個假設性的工人則是一個受雇於次級部門裏的黑人女性工人。利用布魯史東的結果，我們預測這兩種工人被期望的每小時所得。

結果指出，白人男性所期望的每小時工資大約是黑人女性者的3.1倍。該每小時工資的差距當中，百分之三十六是由於性別差異，百分之十七是由於種族差異，百分之二十二則是由於反映初級／次級勞動市場分裂的差異。這些最後都與工會成員身份和獲

利性、資本密集性、獨佔性，以及比較上該工業和職業雇用少數民族的程度有關。兩種工人在教育和工作經驗上的差異所造成的效果，說明了工資差距當中剩下來的百分之二十五⁶⁹。這些數目的確證明我們的主張：為了了解勞動所得的不平等，教育及與技能有關的變項必須被補以階級、性別和種族的特徵再加上不平衡發展的情形。

在初級與次級勞動力部門中的工人所面臨的條件差異，不限於每小時所得的不平等。失業率同樣也相差很大。次級勞動力裏的工人高且變動的失業率，使實業活動的一般水準得以在其特有的範圍裏移動，而不會將嚴重的失業蔓延到初級部門中更具政治性、支配性力量的白人男性工人身上。

事實上，對女性黑人工人而言，作為每年所得的決定因素，工作條件遠比學校教育和經驗來得更重要。對這些工人而言，學校教育和經驗對每年所得幾乎沒有或沒有影響，更不用說增加她們整年被雇用的可能性。對白人男性而言，因為他們面對比較少不確定的失業情況且有機會接近工作階梯和重要的升遷可能性，所以受教年數和工作經驗在所得的決定上扮演一個大了非常多的角色⁷¹。

(二) 不平等與工作的社會關係

這項美國所得分配過程的調查，證明了生產工具私人擁有，以及經濟制度和勞動力不平衡發展的重要性。該資料也暗示了我們的第三個資本主義經濟制度的特徵：工作過程的社會關係。然而，造成資本主義社會不平等的這第三個基礎，其重要性和複雜性使我們有理由進行一項更徹底的分析。

工作的社會關係如何能夠影響所得的不平等以及經濟機會的不平等呢？這顯然是受到影響各種工作的相對所得、工作範疇

的相對比例，以及個人從某一工作跳到另一工作的機會的影響。例如，如果所有的個人都平等地參與公有的企業並平等地分配所得，那麼沒有不平等會是由於內部的組織而來的；所有的不平等都會反映出企業間收益的差異。我們可以思考一個理想化的行會制經濟制度（guild economy），並用它來作為另一個例子。每一個企業都有許多個師父、在他們之下有更多的熟練工人，在熟練工人之下又有更多的學徒。如果每一個工人都從學徒幹起並逐漸進步到師父的水準，那麼行會的組織將意味著根據年齡而來的所得不平等；不平等的程度端看三種與年齡有關的工人範疇彼此之間的工資差額和人數比例而定。但是所得在工人一生裏會被平等化。

然而，在美國主要的私人與國家部門裏，工作的社會關係既不是公有的也不是行會的，而是層級的分工。在垂直向上的權威層級制度裏，每一個層次都有與其相連結的基本工資或薪水。一個個人進到廠商裏處於層級制度的那一個特殊層次，是基于教育，以前的經驗、社會階級、性別、種族、年齡等等——端看雇主的錄用標準而定。從那兒開始，個人被迫面對一個有限垂直長度的工作階梯，他（她）透過它而被提昇。這些工作階梯一般都相當短且相互排斥^①。因此進入工作市場作為一個不熟練的工人則減少變成一個熟練工人的機會；進入作為一個藍領工人則減少變成一個白領工人的機會，等等。而且在工作階梯上向上移動的機會，超過某一個點之後就非常有限。因此只有很少的裝配線工人曾經變成管理人；只有很少的速記打字員曾經變成個人的秘書，等等。工人的工資或薪水端看特殊的工作階梯、目前被佔有階梯的梯級，以及服務的時間長度而定。

不平等被用一些方式建造成層級的分工。這些方式的第一種

是，不同的權威、聲望與責任的地位被賦予相稱的所得差異。這部份是由於勞動市場的運作：在一種異化工作的經濟制度裏，獲取文憑和能力以履行責任的主要誘因是薪資。企業的工資差額有一部份來自於雇主想為不同團體的工人創造並維持不同的工作條件和生活風格，以合法化權威結構並減少工人凝聚力。

第二種是，不平等受到工作階梯與升遷的本質所影響。企業的金字塔形本質嚴格地限制升遷的機會，而下面常見的策略則使工作階梯比較短：隔離熟練 / 不熟練、藍領 / 白領、與技術工人，以及儘量減少工人獲得新技能的機會。再者，下面常見的策略導致重要的團體間和代間的不平等：極少放黑人在白人上、女性在男性上、或較低「社會階級外貌和舉止」的工人在這些屬性較高的工人上。

這項最後的觀察良好地例證，企業內所得不平等的基礎，不只表現在層級的工作結構及與所得有關的差異內；它們同樣被顯示在人們被選擇到適當的工作崗位上的過程之中。怎樣的個人屬性是進入企業層級制度各種層次的關鍵呢？且它們如何與勞動力階級、性別、種族和其它特徵發生關係呢？為了回答這兩個問題，我們相當詳細地發展我們對企業的社會關係的分析。因為這種分析除了完成我們對所得不平等的論述以外，也能洞察文化、意識和社會行為中與階級有關之差異——它們非常明顯是階層化過程的一部份——的起源和經濟意義。我們將在本章中利用我們的意識與生產社會關係互動的模型，來證明所得不平等與機會不平等間的密切關係。這同一個模型在第四、五章裏將是我們用來了解教育的經濟意義的基礎。

我們可以即席思考一大堆想像得到的個人屬性來作為職業的「錄用要求」（entrance requirements）。它們（至少）包括

諸如物質工具的擁有權（例如，中古騎士擁有他的馬、盔甲和武器）、會員身份（例如，封建的行會師父）、與生俱來的特質（例如，家事工人通常是女性），以及經由個人發展而獲得的特質（例如，技能、動機、態度、人格、文憑）等特徵。在美國社會裏，引領風騷的正是這些當中的最後一項，以及一些重要的先賦特質（ascriptive traits）——性別、種族和年齡。因此我們必須集中注意力在那些與在工作世界中出人頭地有關的個人屬性和先賦特質的供需上。

雖然大體而言雇主在他們的雇用行為上有一些限制——例如，童工與反歧視法、工會規定、社會壓力——但是他們仍然雇用那些能够被期望適當地扮演討論中的工作角色的人。不過，在任何工作裏什麼構成適當的表現當然端看資方的目標而定。我們已經論證過，在組織生產和分派職業崗位給工人時，雇主的最重要目標是使他們的階級地位永存或提高。就這點而言，必要條件是企業的獲利性。獲利性必然也透過效率與控制二者互補的（但絕不是同一的）策略來加以追求。

這暗示一些為雇主所需求的重要的工人特徵類型。第一是，認知能力（諸如學業成就）以及具體的技術性和操作性技能（諸如知道怎麼樣做打字、會計、化學工程、或木工）。第二是，使個人能够有效地扮演某種工作角色的人格特質（諸如動機、耐性、溫順）。的確，我們將在第五章裏把它們獨立出來作為教育過程核心的正是這些屬性。第三是，我們已經稱它們為自我演出（self-presentation）方式的特質（諸如說話和穿著的方式、同儕認同的型態、所知覺的與不同社會地位之個人和團體的「社會距離」）。這些特質並不必然有助於工人執行工作，但是對雇主而言，當他們努力穩定並合法化整個組織的特殊權力結構時，則

可能是寶貴的。我們的第四組特質——諸如種族、性別和年齡等先賦特徵——的功能也類似於此。最後，我們將文憑（諸如教育的水準和聲望）增加到我們的屬性表上。文憑，好比自我演出的方式以及先賦特質一樣，是雇主用來增加組織全部合法性的一項資源。所有以上所列的特質，都是適當工作表現的指標，我們依次討論每一種。

適當類型的認知的、肉體的和運作的技能，是最明顯且廣泛被討論的工作表現成功的首要條件。它們的達成代表教育制度的核心功能。技能「層次」與工作「層次」之間的不符，對層級分工的運作而言是極端危險的。不適當的技能妨礙生產的進行；工人的技能，如超過他們的地位和權威層次，就會威脅到企業內社會分工的合法性。因此，有與沒有機會接受廠商技能訓練的型態，是經濟不平等再製的重要部份。然而，幾乎沒有迹象顯示這類技能的不平等是造成不平等的一個重要原因。的確，在第四章中我們會看到，所測得的心智能力的差異只解釋經濟不平等的一小部份。我們在統計上證明，這類差異既不解釋教育與經濟成就的關聯，也不解釋經濟地位被代代相傳的趨勢。因此，認知成就與有機會獲得較高層次職業之間的關聯，必然大部份是根據其它特質來進行選擇的一項副產品。

工人被要求的人格特質和意識形式，都是那些促進他們和諧地整合入企業的層級秩序中的人格和意識。在居於支配地位的公司與國家部門裏，這種秩序呈現出四種基本的特徵^①。第一，個人的義務、責任和特權既不是根據個人的偏好也不是根據工人的共同決定來加以決定，而是被一套指導個別工人參與工作過程並限制他（她）的行動的正式和非正式規則所決定。第二，工人間的關係具有層級權威和相互依賴的特徵。個人的行動受其上司之

意志的緊密束縛，而且這些行動的結果影響多數其它的工人。第三，雖然控制力最終是從最高階層發出，但是層級權威的原則意味著中間層次的工人擁有基本的（雖然被限制）決定與選擇範圍。第四，工作不是根據工人的需要或利益而是為了獲利性來加以決定，這意味著工人無法受到工作過程內在酬賞的適當激勵。

這些層級分工的特徵影響工人被要求的人格特質。在第五章裏，我們將提出一個有關「良好工人」之人格特質的相當廣泛的實證研究。在這兒我們有一個一般的概述也就滿足了。所有的工人都一定是可依賴的（亦即守秩序），因為非常強調規則，以及工作間複雜的相互關係正是企業的定義。同樣地，所有的工人都一定是適當服從權威的（亦即勤勉地實現命令，而不只是遵守命令）。再者，所有的工人，就他們擁有個人創始的領域來說，在某種程度上都必須內化組織的價值。最後，所有的工人都必須回應組織的外在誘因——最露骨的是威脅要解雇，比較巧妙的是包括升遷到更高的地位、權威和薪資的可能性。

雖然對規則的尊敬、可靠性，以及規範的內化就某種程度而言都被所有的工人所需要，但是層次與層次之間仍有重要的質的差異。這些往往直接隨著獨立決策範圍——隨著層級地位而增大——的差異而來。因此最低層次的工人必須完全避免破壞規則。在最高的層次上，工人必須內化組織的價值，根據個人的創造力而行動，並知道何時不要依照書本而行。在兩者之間，工人必須是有秩序的、可預測的，以及堅忍的；在稍微高一點的層次上，他們必須有彈性地回應上司，因為上司的指令所帶來的複雜性超過直接應用到他們工作上的比較少的規則。當我們在層級制度裏向上移動時，決定工作適當與否的重要因素，從遵守規則到可靠

性、可預測性到服從內化的價值，雖然所有這些因素根據外在誘因和處罰而來的動機有所重疊。（無疑地，處罰在較低的層次裏扮演一個比較大的角色，誘因則在較高的層次上扮演一個比較大的角色。）

跟著而來的是，層級分工不但透過工資差額同時也透過它所引生的不同型態的意識和動機，來影響不平等。誠如我們將指出的，這些型態往往透過家庭來加以傳遞，且在教育制度的功能運作上強加嚴格的限制。

我們接著探討自我演出——作為與安置個人到身份地位上有關的屬性——的重要性。甚多研究已經證明這些個人屬性是雇用與升遷的明確（雖然經常是暗地的）標準⁷³。三個統計研究似乎是適切的。第一，哈密爾敦（Hamilton）與羅斯納（Roesner）發現，在不利工人的雇主之間，個人外表作為選擇標準的重要性二至三倍於下面任何一種：工作經驗、特殊工作訓練、中學畢業證書、或測驗分數⁷⁴。第二，匹茲堡大學勞動關係主任狄克（Leland P. Deck）發現，在「……匹茲堡大學一九六七年的大學部畢業生之間，個別工人的身高作為所得決定因素的重要性，比學分等級平均值（grade point average）或獲得優等成績的學位來得更大⁷⁵。」最後，一項對一萬五千個高級企業主管之薪水的最近調查發現，那些「超重」的人被支付的薪水明顯地比其他少，在一些例子裏對肥胖者的罰款有每磅美金一千元之多⁷⁶！

然而，因為大多數有關的研究都是描述性的而不是統計性的，所以它們無法在個人屬性對階層化過程的重要性上與其它的資料做比較。我們必須滿足於對這些論證的一種簡單的描述。高夫曼（Erving Goffman）已經在許多例子裏證明自我演出的重

要性：醫生、護士、女侍者、牙醫、軍事人員、心理患者、殯儀業者、十八世紀的貴族、印度種姓階級（castes）、中國官吏、收拾破爛的小販、工會化的工人、教師、藥劑師，以及男性與女性、黑人與白人之間的關係¹⁷。

高夫曼對自我演出的分析核心，是他所謂表演的「前臺」（front）此一概念，他把這個概念界定為「……個人表演的一部份，它有規則地以一種普遍的、固定的方式來運作，俾便為那些觀察該表演的人界定該情境。」這個前臺除了物質佈景（例如，某人辦公室中地毯或窗戶的大小、位置和數量）以外，還包括個人的行為和特徵（辦公室的勳章或等級；衣服、性別、年齡和種族特徵；身體大小和容貌、姿態、講話的樣子、臉部表情、肢體表情等等）。高夫曼主張，再者，這些前臺不只是個人的、特殊的，而且也被社會性地管制與疏導。因此，一方面自我演出的方式呈現一種社會階級的性格，而在另一方面物質佈景則不是被分配給個人而是給權威層次的。

我們接著可以考慮我們的最後兩套可雇用性特質的重要性：先賦特徵（種族、性別和年齡）以及所取得的文憑（教育的學位和年資）。我們已經論證過，工作過程的合法性和平順控制，需要企業的權威結構尊重較寬廣社會的偏見。特別是，社會上可接受的權力關係必須被尊重。例如，最近一項全國調查顯示，雖然很少女性變成管理者，但是幾乎所有這樣的人都管理其他的女性工人：女性管理者所擁有的女性工人數是其所擁有的男性工人數的十七倍有餘¹⁸。在這方面，經濟制度強化種族、性別和它的出生特質。

雖然有一個堅強的實例也許可以被提出來，證明此處男性主義和種族主義的形式和強度，與美國和歐洲階級關係特殊的歷史

發展密切有關；但是我們並不主張這些特質的出現是資本主義的新發明。除了文憑主義的特質以外，所有的特質都在現代資本主義時代以前就有了。「合理的實業措施」已經強化並擴大它們，但却使比較沒有用的偏見逐漸消失。我們相信，在一個逐漸避開出生特質的社會裏，文憑主義的心理至少有一部份是被設計來使社會等級的概念永遠存在的。我們會在未來的幾章中回到這點上。

個別的雇主單獨行動時通常接受社會的價值和信仰，且會只為了長期的財政利益才違背它們。比較寬廣的社會偏見因而被雇主用作他們努力控制勞工時的一項資源。在這種情形下，利潤的追求與階級地位的保障，強化種族主義的、男性主義的，以及文憑主義的地位意識形式。

性別、年齡、種族和教育文憑在決定一個人的所得上的重要性，因而不是不合理且不學無術的雇用政策——容易受到「開明的」雇用措施和社會立法的修正——的一種表示。而且那些特質當然不可能誠如傳統經濟理論所預測的那樣因為追求利潤極大化的資本家之間對「良好」工人的競爭而被消除。完全相反。根據種族、性別、文憑和年資給予薪資的策略，被雇主在追求利潤時用來控制工人。

理想上，我們可以藉著對許多代表性廠商樣本的內部工資和權威結構深入進行調查，來評估所得分配過程中工作社會關係的重要性。不令人感到驚訝地，這些研究非常稀少，因此我們被迫依靠調查資料。所幸，最近十年來已經產生許多代表性大樣本的所得領受者。我們將特別依靠由密西根大學的所得動力小組研究（Panel Study of Income Dynamics）——在與美國衛生教育福利部訂立契約下產生的——以及美國經濟機會局（the U.S.

Office of Economic Opportunity) 進行的經濟機會調查所提供的資料⁷⁹。這些資料除了證明前幾段中所概述的觀點以外，更說出一個令人痛苦的故事。在經濟上出人頭地最重要的途徑當中的兩條——教育與工作經驗——，對已經在經濟上處於有利地位的人（尤其是白人男性）而言最有效。對大多數女性、黑人，以及來自比較貧窮家庭背景的白人男性而言，這些途徑變成相當短的死巷子。

雖然年資和教育文憑被認為在勞動市場中普遍受到酬賞，但是統計的證據指出這只是部份的事實。學院學位的獲得或一些白色的頭髮，對白人男性而言，的確產生許多金錢上的報酬。這種對年長者和學校教育的經濟報酬，當然是一種意味著學校中和工作上生產技能之學習的複雜現象。但是，我們相信，更重要得多的是年資和教育文憑在允許一個人被提升到其他工人之上的權威地位時的象徵性價值。如果我們是正確的話，那麼我們會發現，對那些因為性別或種族的緣故被排除考慮給予權威地位的人而言，年資和教育幾乎不影響所得。布魯史東有關每小時所得決定因素的資料指出這的確是事實：對學校教育的經濟報酬，白人男性是黑人或女性的兩倍之高。再者，布魯史東的結果只是重覆述說這類型研究中一貫產生的一項發現而已⁸⁰。

有關我們的觀點的另一項證據，在密西根大學社會研究所所搜集的樣本中被發現。這些資料證明三個結論。第一，如果個人被根據他們的層級地位來加以分類（利用他們對有關他們在工作場所的權威此直接問題的反應），那麼對學校教育的報酬在那些被分類為「管理者」的人身上比那些被分類為「工人」的人身上要高出非常多。那些不被給予工作場所中之權威的人，顯然幾乎無法從額外的學校教育得到好處。第二，在那些被分類為工人的

人身上，對學校教育的經濟報酬，事實上對男性與女性、黑人與白人而言都是相同的。因此，在布魯史東的研究中所發現的學校教育的金錢報酬的差異，所反映的可能只不過是接近企業中權威地位之機會的不同而已。第三，對學校教育的經濟報酬端看階級出身，以及目前的階級地位而定。李雨水（Lee Rainwater）對社會研究所之樣本的分析⁸¹的初步結果指出，高社會階級背景的白人所享有對教育的經濟報酬，比那些低社會階級背景的白人或黑人（不論社會階級背景為何）的報酬高出百分之六十六⁸²。

當我們探討對年長和經驗的經濟報酬時，一種類似的型態出現。來自美國政府經濟機會調查的資料，明顯地指出年齡的經濟效果中種族和性別的差異：當人們愈來愈老時，白人男性所賺的所得更可能比黑人和女性來得高⁸³。總統經濟顧問委員會所提出的資料顯示，即使在白人男性之間，從年長獲得利益的人主要也是受過更多教育的人⁸⁴。最後，對白人男性之經驗的報酬的詳細證據指出，只有那些在有可能對其他工人發揮重大控制力的職業範疇中的白人男性工人，才能獲得任何對經驗的經濟報酬⁸⁵。

有些經濟學家一直嘗試以工作上的不同學習來解釋這些資料⁸⁶。根據這種觀點，所得隨著年齡而提高，是因為生產技能在工作上被學習，而不是因為年長使某一個人得以接近權力或特權的地位。我們不懷疑工作上所習得之技能的重要性。然而，我們懷疑在職學習解釋年齡與所得之間的關係。如果這是事實，那麼我們將期盼，在某一特定工作裏具有相同時間長度經驗的工人之間，年齡的差異不會與所得的差異發生關聯。來自社會研究所調查的資料證明這絕不是如此。年齡大大地影響所得而不論工作期間有多久。的確，在這個特殊的調查裏，對年齡的金錢報酬是對工作期間的報酬的五倍⁸⁷。

當然，就某種程度而言，這些有關對年長和學校教育之經濟報酬的資料反映出勞動的片斷化，對教育和年齡的報酬只有在初級勞動力部門裏才是重要的。然而，我們在證據裏同樣發現醒目的證據支持我們對在該過程——因著這個過程白人與黑人、男性與女性的薪資被決定——中工作的社會關係所扮演角色的看法。

四、結 論

人類創造他們自己的歷史，但他們並不正如他們所願地創造它；他們並不在由他們自己所選擇的環境下創造它，而是在他們所直接遭遇的、既定的以及從過去相傳而來的環境下創造它。

~馬克思 (Karl Marx)，《路易拿破崙霧月十八日》(Eighteenth Brumaire)。

杜威 (John Dewey) ——毫無疑問的他是美國教育哲學家中最有洞察力的——在一九一三年提出一項最敏銳的觀察。只有在一種情況下，教育才能够培養個人的發展和經濟的平等且同時將年輕人整合入成人的社會之中：民主制度徹底延伸到社會秩序的所有部份⁸⁸。因為個人的發展存在於控制其生活的全部力量——肉體的、情緒的、認知的、精神的，以及審美的——的獲得。經濟的正義被建築在一個個人有能力根據平等與互惠來處理人際關係的社會之上。

我們接著看到，杜威的理想社會只有當經濟生活本身民主化時——當權力和權威的所有關係是基于參與，以及民主的同意

時——才能够發生。但是美國經濟生活的社會關係絕不是民主的、平等的。從這項事實出發，我們已經主張，異化的勞動以及所得不平等是根源於資本主義經濟制度的社會關係。這些關係被具體表現在資本主義企業控制制度中的財產與市場關係的結構，以及不平衡發展的動力之中。

因此，這項分析暗示著，自由主義教育改革的失敗一定與經濟制度的基本特徵連結在一起。而且，將年輕人整合入成人社會中，此一教育制度目標的充分實行，會與其促進平等和人類充分發展的角色相衝突。在下面幾章中，我們認為，對美國教育制度以及定期動搖其基礎並改變其發展路線的衝突的基本概述，最好是透過對運作於該制度上的矛盾力量的分析才能獲得最佳的了解。經濟制度中勞動者與資方間的鬥爭，有其在教育衝突中的相對物。一方面，雇主以及其他的社會菁英，企圖透過一種表面上功績主義且理性的機制來安置個人到經濟地位上，以便利用學校來合法化不平等；他們企圖透過教育的社會關係與經濟生活的社會關係之間的符應，以便利用學校來再製有利的工人意識和行為類型。另一方面，父母、學生、工人組織、黑人、少數民族、女性，以及其他的人則企圖利用學校來達成他們自己的目標：物質的保障、文化、更公平的經濟酬賞的分配，以及一條有助於獲得比較完整的、快樂的生活（而不是利潤）的個人發展途徑。

註 解

- ①有關更廣泛的論述，見Herbert Gintis, "The Nature of the Labor Exchange and the Theory of Capitalist Production," Harvard Institute for Economic Research, No. 328, October, 1973; Samuel Bowles and Herbert Gintis, "The Problem with Human Capital Theory ... A Marxian Critique," *American Economic Review*, May 1975.
- ②Ross M. Robertson, *History of the American Economy* (New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1973), Chapter 4. On the class structure of Colonial America, see Jackson T. Main, *Social Structure in Revolutionary America* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965).
- ③牧草地、荒地，以及原野由鎮民共同擁有；它們的使用和照顧由鎮民會議聯合決定；共同的原野被劃分成細長方形並分配給村民。農作物被共同耕種和收割，每一個家庭都有享受其個別細長方形之產物的權利。雖然如此，但是十八世紀裏還是看得到公有地的贖物買賣、四散個別所有地的合併，以及鎮民對土地處分的控制權的轉讓。
- ④Michael Reich, "The Evolution of the U.S. Labor Force," in Edwards, Reich, and Weisskopf, eds., *The Capitalist System* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972).
- ⑤見Norman J. Ware, *The Industrial Worker, 1840-1860* (Chicago: Quadrangle Books, 1964); Gerald Grob, *Workers and Utopia* (Chicago: Quadrangle Press, 1969); James Weinstein, *The Corporate Ideal in the Liberal State, 1900-1918* (Boston: Beacon Press, 1968); David Montgomery, *Beyond Equality: Labor and Radical Republicans, 1862-1872* (New York: Vintage Books, 1967); Herbert M. Morais and Richard O. Boyer, *Labor's Untold Story* (New York: United Electrical, Radio and Machine Workers of America, 1971), and Jeremy Brecher, *Strike!* (San Francisco: Straight Arrow Books, 1972).
- ⑥U.S. Bureau of Census, *County Business Patterns, U.S. Summary, 1972*, Table 1A, page 12 and Table 1C, p. 29; U.S. Department of Labor and Health, Education and Welfare, *Manpower Report to the President, 1974*, Table A13, p. 270, and Table 1C, p. 29; U.S. Bureau of the Census, 1974; U.S. Department of Labor, *Monthly Labor Review*, September 1974; and *Fortune Magazine*, May, 1974.

- 如果我們認為那些雇員少於五十人的廠商最接近家庭、手工，以及企業家廠商，那麼這種類型的廠商包括所有廠商的95%。根據這種定義，則所有受薪工人的28%被雇用在這個部門裏。我們的分類並不包括被諸如私人醫院等私人非利潤機構所雇用的比較少數的工人。
- ⑦James O'Connor, *The Fiscal Crisis of the State* (New York: St. Martin's Press, 1973).
- ⑧一項在稍微不同的概念架構裏更詳細的論述，見John Kenneth Galbraith, *Economics and Public Purpose* (Boston: Houghton-Mifflin, 1973); and O'Connor (1973), *op. cit.*
- ⑨見David Landes, *The Unbound Prometheus* (Cambridge, England: Cambridge University Press, 1970); and Stephen Marglin, "What Do Bosses Do? The Origin and Functions of Hierarchy in Capitalist Production," *Review of Radical Political Economics*, Vol. VI, No. 2, 1974.
- ⑩Robertson (1973), *op. cit.*; and Michael Piore, "The Role of Immigration in Industrial Growth," working paper of the Department of Economics, No. 42. Cambridge, Mass: MIT, May 1973.
- ⑪見Grob (1969), *op. cit.*
- ⑫*Ibid.*, p. 20; and David Montgomery, *Beyond Equality: Labor and the Radical Republicans, 1862-1872* (New York: Vintage, 1967).
- ⑬Grob (1969), *op. cit.*, p. 47.
- ⑭平均數，轉引自Edwards, Reich, and Weisskopf (1972), *op. cit.*, p. 148.
- ⑮Clarence Karier, "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State," in *Roots of Crisis*, Karier et al. (eds.) (Chicago: Rand McNally, 1973), p. 108.
- ⑯Robertson (1973), *op. cit.*, p. 86.
- ⑰見O'Connor (1973), *op. cit.*; Murray Edelman, *The Symbolic Uses of Politics* (Chicago: University of Chicago Press, 1969); G. Kolko, *The Triumph of Conservatism* (Chicago: Quadrangle Books, 1963); Randall Bartlett, *Economic Foundations of Political Power* (New York: The Free Press, 1973); William Appleman Williams, *The Contours of American History* (Chicago: Quadrangle, 1966); Robert Weibe, *The Search for Order* (New York: Hill and Wang, 1967); and James Weinstein, *The Corporate Ideal in the Liberal State 1900-1918* (Boston: Beacon Press, 1968).
- ⑱Richard C. Edwards, Michael Reich, and David Gordon, *Labor*

- Market Segmentation* (New York:D.C. Heath ,in press, 1975);Howard M. Wachtel, " Class Consciousness and Stratification in the Labor Process," *Review of Radical Political Economic*, forthcoming. 1975; and Piore(1973),*op. cit.*
- ①Stephen Thernstrom,*The Other Bostonians*(Cambridge, Mass.:Harvard University Press, 1973),
- ②Juliet Mitchell,*Women's Estate*(New York :Vintage Books, 1975).
- ③Edwards,Reich,and Gordon(1975),*op. cit.*;Wachtel(1974),*op. cit.*;Piore(1973)*op. cit.*;and Peter Doeringer and Michael Piore, *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*(Lexington, Mass.:D.C. Heath, 1971).
- ④見Barry Bluestone, " The Tripartite Economy:Labor Markets and the Working Poor," in *Poverty and Human Resources*, July-August 1970; Piore(1973).*loc. cit.*;and Edwards, Reich and Gordon(1975),*op. cit.*
- ⑤Karl Marx,*The Economic and Philosophical Manuscripts*, Dirk Struick,ed.(New York:International Publishers, 1963),pp.197-198.
- ⑥Jacques 的話，轉引自*Work in America*, Report of a Special Task Force to the Secretary of Health, Education and Welfare (Cambridge, Massachusetts:MIT Press, 1973),p.6.
- ⑦Erdman Palmore, " Predicting Longevity:A Followup Controlling for Age," *Gerontology*, Winter 1969,pp.259-263.
- ⑧Arthur Kornhauser, *Mental Health of the Industrial Worker*(New York:Wiley, 1965).
- ⑨Sidney Verba and Norman Nie, *Participation in America* (New York: Harper & Row, 1972),p.132.
- ⑩Melvin Kohn, *Class and Conformity*(Homewood, Illinois:Dorsey Press, 1969).
- ⑪Sebastian DeGrazia, *Of Time ,Work and Leisure*(Garden City, L.I.,N. Y.:Anchor Books, 1962);Alfred Clarke, " Leisure and Occupational Prestige " In *Mass Leisure*, Eric Larrabee and Rolf Meyersohn, eds.(Glencoe, Illinois:Free Press,1958).
- ⑫有關這種論證的批判，見DeGrazia (1962),*op. cit.*
- ⑬William R. Torbert, *Being for the Most Part Puppets*(Cambridge, Massachusetts:Schlenkman, 1973).有關另外的證據以及廣博的參考書目，見Christopher Argyris, *Personality and Organization*(New York:

- Harper & Row,1957), and Christopher Argyris, " Personality and Organization Theory Revisited," *Administration Science Quarterly*, June 1973.
- ⑭*Work in America* (1973),*op. cit.*
- ⑮*Ibid.*,p.13.
- ⑯Marx(1963),pp.110-111.
- ⑰Erich Fromm,*The Sane Society*(New York:Reinhart,1955),p.140.
- ⑱這項材料主要是根據Marglin (1974),*op. cit.*值得注意的研究。
- ⑲Adam Smith ,*The Wealth of Nations*(New York:Modern Library 1937),p.734.
- ⑳Joan Ellen Trey, " Women in the War Economy," *Review of Radical Political Economics*,Vol.4,No.3,July 1972.
- ㉑見傑出的論述Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York:Monthly Review Press,1974).
- ㉒Katherine Stone, " The Origins of Job Structures in the Steel Industry," *Review of Radical Political Economics*, Summer 1974.
- ㉓David Brody,*The Steel Workers in America:The Non-union Era*(New York:Harper & Row, 1970),pp.48-49.
- ㉔Victor H. Vroom, " Industrial Social Psychology," in G. Lindsey and E. Aaronsen,eds., *The Handbook of Social Psychology* (Reading, Mass.:Addison-Wesley, 1969).p.242.
- ㉕*Ibid.*,pp.224,230,232-233.
- ㉖André Gorz, " Workers' Control:Some European Experiences," in *Collective Effort*, No.1, September-October 1971.
- ㉗也見Paul Blumberg, *Industrial Democracy*(New York:Schocken Books,1969);Carl Riskin, " Incentive Systems and Work Motivations," *Working Papers*,Vol.1, No.4,Winter 1974; Gerry Hunnius et al.,*Workers' Control*(New York:Vintage, 1973);Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory*(Cambridge, England:Cambridge University Press, 1970);and *Work in America*(1973),*op. cit.*
- ㉘*Work in America* (1973),*op. cit.*我們說「至少十二個」是因為被列出來的二十四個以上的實例當中有許多個並沒有報導出足夠的或特別有說服力的生產力資料。然而，沒有實例報導出生產力下降。
- ㉙Blumberg (1969), *op. cit.*, p. 121.
- ㉚*Work in America* (1973), *op. cit.*

- ⑩Riskin (1974), *op. cit.*; Andrew Zimbalist, "Workers' Control in Chilean Factories under Allende," unpublished Ph.D. dissertation, Harvard University, 1974.
- ⑪的確,在完全競爭的情況下,利潤的極大化是資本家階級地位再製的一個必要條件。我們不必要在這兒進入關於是否公司確實企求使利潤極大化此一複雜的爭論當中。有關的一個調查,見Edwards(1972)。我們的結論是,假定其它目標(例如,銷售與雇用極大化)的各種理論,它們有關的行為涵義,在美國經濟制度的環境裏,實際上與利潤極大化的那些涵義無法區別。
- ⑫Marglin (1974), *op. cit.*
- ⑬關於這方面更多的討論,見Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (New York: Doubleday and Co., 1959).
- ⑭轉引自Harold D. Lasswell and Abraham Kaplan, *Power and Society: A Framework for Political Inquiry* (New Haven: Yale University Press, 1950), p.121.
- ⑮傳統經濟理論的學生會注意到,我們的分析不同於常見的廠商理論,後者把利潤極大化看成與技術效率相等。傳統理論的錯誤存在於假定工資勞動交換(wage-labor exchange)——藉此工人接受金錢以作為其將工作活動之支配權放棄給雇主的報酬——對稱地匹敵其它的經濟交換(譬如,蘋果換取金錢、或原料換取現金信用)。然而,大多數經濟交換都是法律上有拘束力的契約,這些契約乃由參與交換的黨派的管轄範圍之外的政治權力所屬行的。雇主雇員交換則是不同的,因為如果工人只完成法律上可強求的契約層面(例如,準時來工作)的話,那麼幾乎沒有生產會發生。因此,生產的內在組織必須被設計以激勵個人生產、限制工人的抱負和自我概念使它們與生產的層級制度不相矛盾,並將工人分化成彼此對立以便減少他們面對資方的集體力量。簡言之,工資勞動制度契約的完整性在參與者的管轄範圍內(而不是在其外)被履行。因此,權力直接進入廠商理論之中。Herbert Gintis, "The Nature of the Labor Exchange," Harvard Institute of Economic Research, No. 328, October 1973; Herbert Gintis, "Welfare Criteria with Endogenous Preferences: The Economics of Education," *International Economic Review*, June 1974; and Bowles and Gintis (1975), "The Problem with Human Capital Theory."
- ⑯轉引自Martin Bronfenbrenner, *Income Distribution Theory* (Chicago: Aldine, 1971), pp. 67-68.
- ⑰James D. Smith and Stephen D. Franklin, "The Concentration of

- Personal Wealth, 1922-69," *American Economic Review*, May 1974.
- ⑱Edwards, Reich, and Weisskopf, eds., (1972), *op. cit.*, p. 211, Table 5 E.
- ⑲Gabriel Kolko, *Wealth and Power in America* (New York: Praeger, 1962), p. 48, Table IV.
- ⑳Smith and Franklin (1974), *op. cit.*
- ㉑John Gardner, *Excellence* (New York: Harper & Row, 1961), p. 3.
- ㉒Milton Friedman, *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), p. 21.這種觀點在Gary Becker, *Human Capital* (New York: Columbia University Press, 1964)一書中被非常詳細地說出。
- ㉓Talcott Parsons, *The Social System* (New York: The Free Press, 1951).
- ㉔見第二章。
- ㉕資料來自Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No. 1, February 1974.這個數字以來自非農業背景的「非黑人」男性為對象。社經背景在這兒是父母所得、父親教育、以及父親職業地位的綜合量數。對年齡35~44歲的個人而言,這個數字是根據所得與社經背景間的估計相關0.433計算而得者。對其它年齡組而言,該係數分別是:年齡25~34歲者0.324,年齡45~54歲者0.464,以及年齡55~64歲者0.308。
- ㉖Jerry Cromwell, "Income Inequalities, Discrimination and Uneven Development," unpublished Ph.D. dissertation, Harvard University, May, 1974.
- ㉗U.S. Department of Treasury, Internal Revenue Service (1971), Table 1.4.
- ㉘在這一段裏被提出來的統計是來自Cromwell (1974), *op. cit.*, Table 3.3, p.11.
- ㉙Barry Bluestone, "The Wage Determinants of the Working Poor," unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan, June 1974.
- ㉚兩種典型的工人被假定為:(1)白人男性工會成員,擁有初級學院教育(十四年)、二十五年的經驗,在一個初級產業裏工作「這個產業有百分之五少數民族勞動力,即在一個職業裏工作,這個職業的成員當中有百分之五是少數民族,它們擁有資產五百大公司的平均每個工人的資

本(美金35,765元(*Fortune*, May 1974, p.231), 以及百分之八的利潤率和高度集中(在兩個最大的資產項目中由廠商控制百分之六十的銷售量)», 以及(2)黑人女性, 擁有十年教育、二十年的經驗, 她不是一個工會成員, 在次級產業裏工作「這個產業有百分之五十少數民族勞動力, 即在一個職業裏工作, 這個職業的成員當中有百分之五十是少數民族, 它們擁有平均每個工人美金五千元的資本以及百分之五的利潤率 and 低度集中(百分之二十)」。

⑩Cromwell(1974), *op. cit.*, p.215.

⑪Doeringer and Piore(1971), *op. cit.*

⑫下面幾段裏的大部份描述都是來自於Richard C. Edwards, "Alienation and Inequality: Capitalist Relations of Production in a Bureaucratic Enterprise," Ph.D. dissertation, Harvard University, July 1972. 他的統計發現將在第五章裏被提出。

⑬見Goffman (1959), *op. cit.*; and Claus Offe, *Leistungsprinzip und Industrielle Arbeit*(Frankfurt:Europäische Verlaganstalt, 1970).

⑭Gloria Hamilton and J. David Roesner, "How Employers Screen Disadvantaged Workers," in *Monthly Labor Review*, September 1972.

⑮Leland P. Deck, "Buying Brains by the Inch," in *Journal of the College and University Personnel Association*, Vol.19, No.3, May 1968.

⑯該調查由霍爾(Robert Hall)及其同事在麻州劍橋所進行(1974)。

⑰Goffman(1959), *op. cit.*

⑱Eric Ohlin Wright and Luca Perrone, "Structural Class Position and Income Inequality," unpublished, University of California at Berkeley, Dept. of Sociology, June 1974.

⑲有關這些研究的描述, 見Robert E. Hall, "Wages, Income and Hours of Work in the U.S. Labor Force," in *Working Papers* for the Department of Economics, MIT, No.62, August 1970; and James N. Morgan *et al.*, *Five Thousand American Families-Patterns of Economic Progress*, Vol. I (Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan, 1974).

⑳例如見Giori Hanoch, "An Economic Analysis of Earnings and Schooling," in *Journal of Human Resources*, No.2, Summer 1967; Randall Weiss, "The Effects of Education on the Earnings of Blacks and Whites," in *Review of Economics and Statistics*, No.52,

May 1970; and Fred Hines, Luther Tweeten, and Martin Redfern, "Social and Private Rates of Return to Investment in Schooling," *Journal of Human Resources*, Vol.3, Summer 1970, pp.318-340.

㉑Lee Rainwater, "A Model of Household Heads' Income: 1967-1971," The Joint Center for Urban Studies of MIT and Harvard, February 1974, Table 13.

㉒Jencks (1972), *op. cit.* 利用年齡25~34歲的退伍軍人作為樣本發現類似的結果。估計學校教育對每年所得的效果, 就那些其父親佔有低地位工作的人而言是每年美金305元, 而對那些其父親佔有高職業地位的人而言則是每年美金504元。估計對經驗的報酬分別是每年美金129元和321元。

㉓Hall (1970), *op. cit.*, Table 2-1.

㉔Council of Economic Advisers, *Economic Report of the President*(Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1971), p. 149, Table 38.

㉕Bluestone (1974), *op. cit.*, Chapter 5.

㉖Becker (1964), *op. cit.*; Jacob Mincer, "On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications," *Journal of Political Economy*, October 1962.

㉗Morgan *et al.*(1974), *op. cit.*

㉘John Dewey, *Democracy and Education*(New York: The Free Press, 1966), p.20.

第四章 教育、不平等與功績主義

學校的任務就是要幫助兒童獲得一種有助於生活不平等的態度——不論是以成績或以酬賞的方式——，以便他可以使自己在最不可能摩擦的情形下適應其情境。

~傅利曼 (Frank Freeman)，〈分類學生〉 (Sorting the Students)，《教育評論》 (Education Review)，1924。

據說，一個國家的人性能夠由其監獄的性格加以估計。同樣地，其人性也能夠由其教育過程的性質來加以推斷。在年輕人的啟蒙裏，社會顯示其最高的熱望，此熱望較少由傳統的重擔所冷卻，較多由成人生活的社會關係所能夠被擴展的範圍所冷卻。我們相信，在當代美國裏，這些範圍狹窄到足以使教育制度無法同時將年輕人整合入成人社會中並大大有助於經濟平等。在藉著將新生代整合入社會秩序中以促進杜威曾所謂的「社會的生活連續性」 (social continuity of life) 時，學校不得不合法化並再製不平等而不是修正它。

教育制度在促進平等上的相對無力感；必須從前一章的考慮

的角度來加以看待。經濟不平等的型態主要「被放在」經濟制度本身裏——經由市場與財產制度左右財產所得不平等、公司企業基本社會關係，以及不平衡發展趨勢（它導致地區、部門、血統種族、性別與文化種族的差異）中的廣泛不平等。但是我們希望在本章中證實的「合法化假設」（legitimation hypothesis）則超出這個分析層次非常多。因為它認為，教育的整合功能中的一項主要因素是先前存在的經濟差異的合法化。因此，實現平等主義目標的努力不是非常弱的；誠如我們將證明的，它們也與教育的整合功能有很大的衝突。

教育制度藉著提供一種公開的、客觀的和表面上功績主義的機制來分配個人到不平等的經濟地位上，以便合法化經濟的不平等。教育制度培養並強化下面這個信仰：經濟成就本質上端看技術性與認知性技能的擁有而定，這些技能的擁有是在功績主義的原則上以一種有效的、公平的，且無偏見的方式有計劃地加以提供的。

當然，利用教育制度來合法化不平等不是沒有它自己的問題。有助於隱藏並保持某種不公正的意識型態和結構，經常提供基礎攻擊另一種意識型態和結構。教育機會均等與功績主義的意識型態正是這樣一種矛盾的機制。

我們將論證，功績主義的外表之下存在著教育制度配合經濟關係的再製此現實（reality），這只有從技術要求與效率標準的角度才能得到部份的解釋。因此我們將首先提出，基于競爭性成績制度和客觀測驗分數而來的教育分軌（educational tracking），與社會效率之間只有非常少的關係。然後我們將藉著證明受教期間長短與經濟成就之間的關聯無法從學生認知成就的角度來加以說明，來直接面對技術功績主義的意識型態。因此，教

育功績主義的判斷標準——考試分數——令人驚訝地幾乎無助於個人經濟成就。教育功績主義主要是象徵性的。

雖然這種象徵主義顯然深深地鏤刻在美國人的意識之內；但是沒有事物展示這點會比最近「智商辯論」（IQ debate）來得更明顯，在那兒已經普遍假定智商和其它認知成就的量數是經濟成就的重要指標。雖然智商的遺傳或環境決定因素一直受到質疑，但是我們會論證智商中社會階級或種族的差異與代間地位傳遞的過程幾乎是無關的。

一、不平等的合法化

……事實是〔一個〕工人可能有十年的智力但你有二十年。他要求一個如你所享有的家庭，這正如堅持每一個勞動者應該獲得一份研究所獎學金一樣的可笑。在這種心智能力範圍廣大的情形下，如何能夠有諸如社會平等這樣的事物呢？

~哥大德（Henry Goddard）在普林斯頓的演講，1919.

在整個歷史裏，特權的型態一直被精巧的外表所正當化。支配階級為了尋求一個穩定的社會秩序，一貫都在培養並擔保這些意識型態的外表，且在他們被許可的權力範圍內阻止其它意識型態外表的出現。這是我們所謂的「合法化」：培養一種個人與個人間普遍化的意識，以避免形成可能轉變現存社會情況的社會結合力和批判性理解。合法化可能是基于對不可避免之事物（「死亡與稅」）或道德可欲性（「每個人都獲得他們值得受報償

的」)的感情。當問題是屬於社會正義的問題時，這兩種感情都會出現；面對「風俗」與「辭呈」時亦然。

在美國經濟生活裏，合法化一向與我們在第二章中所討論的技術功績主義意識型態密切有關。生產社會關係的一些有關層面部份被功績主義意識型態所合法化。首先，在先進美國資本主義裏全部的工作特徵是：科層組織、層級權威線、工作片斷化，以及不平等的薪資。個人接受日常世界這些不民主、不平等的層面，並最後確實把它們看成是自然的，這是必要的。再者，這些地位的人員配置在過程方面必須好像是平等的，在結果方面必須好像是公正的，這與自由主義民主制度中「法律之前人人平等」的形式原則相類似。

資本主義作為一種社會制度的這種合法化，在個人的私生活中有其相對物。正如個人最後必須接受全部的生產社會關係一樣，工人同樣必須尊重他們自己的「管理者」指揮他們活動的權威和能力，並正當化他們自己在別人之上的權威（不論很大或很小）。工人順從他們在生產中的職位或許是足夠的；他們甘心於他們的命運則是更好的。

功績主義觀點的標誌是，它把生產中複雜的社會關係網化約成科技效率的一些規則。在這種觀點裏，層級分工來自它作為協調集體行動並培育專門技術的一種設計的自然優勢。為了激勵最有能力的個人接受職業角色所必需的訓練和準備，薪水和地位必須明顯地與工作層級制度的層次相結合。因此戴維（Davis）與摩爾（Moore）在他們非常有影響力的「階層化功能論」（functional theory of stratification）裏，將「不同酬賞的決定因素」放在「不同的功能重要性」以及「不同的人員稀少性」之中。他們下結論說，「社會不平等因此是一種不知不覺中所發

展的設計，藉此設計社會確保最重要的職位由最有資格的人盡責地佔有^①。」

自從美國工廠制度興起以來，這種功績主義意識型態一直保持是社會科學主流的一個主要的主題^②。這種觀點的強韌性（即使那些拒絕它的人有責備挑剔的懷疑）有不小的部份是由於它併入主要的社會制度——工廠、辦公室、政府機構、和學校——之中。因為層級分工的技術主義理由平順地導致藉以分配個人相稱工作的功績主義過程觀點。據說，一個有效的、非人格性的科層體制評估個人純粹是從他（她）被期望的對生產的貢獻來看。且工作適當性的主要決定因素，被看成是那些與工人做該工作之技術能力有關的認知能力和心動能力。技術主義的生產觀點與功績主義的雇用觀點一起為資本主義社會的異化工作和社會階層化提供最强的合法化形式。它不僅強烈地強化層級分工是技術上必然的（雖然是政治上極權主義的）此一觀念，而且它也正當化工作分配是客觀的、有效的且因而是公正的、平等主義的（雖然是嚴重不平等的）此一觀點。再者，個人順從（即使並不滿足）他（她）在生產層級制度中自己的職位。上司權威的合法並不是源自社會發明而是來自科學與理性。

這種觀點不過份利用待遇良好的知識份子的輕信，這也許不令人感到驚訝。但是如果功績主義的觀點在大學菁英以及技術和專業專家此類支持者之間被估算的話，則它在正當化層級分工上不會非常有用。但是這種說法不是事實。儘管許多證據證明智商不是個人經濟成就的一項重要決定因素，且儘管缺乏證據證明技術性技能與所得不平等，或代間地位傳遞有重要的因果關係，然而智商與技能的幾近獨佔的重要性已經捕獲大眾的心靈。許多的態度調查顯示這個事實^③。

技術性技能透過教育制度間接與經濟成就形成的連結，增強而不是削弱合法化的過程。第一，父母和小孩與競爭性、認知取向的學校環境（與經濟制度有明顯的連結）日復一日的接觸，在一種非常直接且具體的方式下加強與經濟組織有關的功績主義觀點，以致於脫離學校環境的偶發且非人格性的測驗過程無法實現。第二，地位安置機制藉著使結果（教育成就）不但依賴能力且依賴動機、成就驅力、忍耐和犧牲，而獲得被增強的合法性。再者，這樣的個人屬性在強調階層化制度明顯的客觀性與成就取向的情形下，長期被考驗並發展。第三，經常的失敗在逐漸使學生的抱負符合他（她）可能的職業機會上，扮演一個重要的角色。到了大多數學生終止學校教育的時候，他們已經被壓抑到足以使自己相信他們沒有能力在下一個最高的階段上獲得成功。經由教室中的競爭、成功和失敗，學生們甘心於他們的社會職位⁴。

如此，客觀的教育制度已經使功績主義的觀點深深地鏤刻入通俗文化和社會科學方法論之中。就這點而言，沒有地方比最近有關學院和大學中「開放入學」（open admissions）的爭論被看得更清楚。開放註冊一直被好戰的少數民族所要求，以抵銷社群剝奪、差別待遇以及拙劣中等教育的障礙⁵。支持與反對開放入學的人都一直幾乎一致地假定，學生入學高等教育而不考慮智商、考試分數或成績，違反效率與教育合理性（educational rationality）⁶。學校裏功績主義的原則不可以是有效的嗎？由於最有「能力」的人會是最有能力使他們自己和社會獲利的人，所以他們不應該被授與權利獲得更多的教育資源嗎？該論證就是這樣進行的。但是如果社會效率是目標所在的話，那麼功績主義入學政策的理由必須依賴下面這個主張：「伶

俐的」人從學院所得到的好處，比那些擁有較低考試分數和成績的人多。更學術性地來說，從高等教育所獲得的報酬，亦即它對個人認知能力、所得能力或生產力的影響，一定是與先前的考試分數成正相關：考試分數愈高被預期的報酬愈大。假如這不是事實，亦即如果考試分數得分低的人從學院所獲得的與得分高的人一樣的話，那麼「為了社會效率容許最伶俐者進入的政策必須被維持」這樣的論證就崩潰了。而證據普遍支持下面這個觀點：來自高等教育的報酬與先前的考試分數無關。

在一項探討高等教育認知「附加價值」（value added）的研究裏，美國教育審議會（the American Council on Education）主席亞斯汀（Alexander Astin）發現，沒有證據證明伶俐的中學最高年級生在學院裏學得更多，儘管事實上他們往往進入「比較好的」學校⁷。亦即，教育有點像運動：有些人比別人更有天份，但是所有的人從運動的活動和教導中所獲得的好處則大致是相等的。但是就我們的目的而言，更重要的問題是考試分數如何影響教育〔尤其是高等教育此一當代主要的「分類機制」（sorting mechanism）〕的經濟生產力。過去半個世紀以來人們已經完全假定以智商和教育的考試分數來加以分類的經濟合理性（economic rationality），這種事實非常能夠為功績主義觀點的說服力作辯護。然而到目前為止可利用的證據絕還沒有證實這個觀點。六個提出這個問題的統計研究當中有四個指出，對智商較高的個人而言學校教育不是更有生產性的；一個產生混合的結果；而只有一個支持傳統的觀點⁸。

例如，羅傑斯（Daniel C. Rogers）⁹探討1,827個男性一生的所得，這些男性在一九三五年時正在康州和麻州不同的城市裏就讀第八或第九年級，且在那一年接受一項智商測驗。羅傑斯發

現，受教一年的經濟生產力在所有智商層次上都是相同的：個人為了獲得更高的學位所做的「投資」（包括學費與生活支出、成本與預知的所得）的報酬率，在所有智商層次上大致都相等。至少從經濟的觀點來看，高等教育為所有能力水準的人所帶來的好處是非常相等的，所以選擇性註冊（selective enrollment）的常見理由是非常可疑的。

但是我們不打算以純經濟學或社會效率的理由來辯護開放入學。相反地，我們想強調，功績主義的高等教育取向，不但不會服務「經濟合理性」，事實上反而是一種助長勞動力階層化的外表。開放入學由於使學校成就變成是影響獲得高等教育機會的一項比較不重要的因素，而威脅到這個合法化的機制。

開放註冊的經驗似乎支持我們的主張：選擇性入學的表面上功績主義的、客觀的性質，主要是透過合法化來服務勞動力的再製。紐約市立學院於一九七〇年開辦一個開放註冊的廣泛計畫，要求亞斯汀及其美國教育審議會的同事評鑑它第一年的運作。他們發現，一般的學生與開放註冊的學生以相同的速度改善他們的考試分數，且沒有迹象顯示第一年的學術標準比較低。當然，開放註冊的學生的考試分數剛開始時比一般學生的分數低（到了新鮮人那年結束時，開放註冊學生的考試分數已經達到一般學生的水準）。但是，雖然開放註冊學生中有百分之五十以正常的速度在前進（亦即，已經獲得二十四個學院學分），但是同樣情形的一般學生的這項比例只有比百分之六十更高一點點。在他們的期中報告裏，亞斯汀與羅斯曼（Rossman）作結論說：

一個學生是一般情況入學的或開放入學的，被發現在預測他（她）第一年的成就方面比較不重要。雖然這兩組學生在許多方面的確不同，但是明顯地除了被發現對上學院重要的過

去成就以外，開放入學的學生還帶來許多個人特徵¹¹。

總之，美國教育表面上客觀的、功績主義的選擇和酬賞制度，不是符應某種效率、合理性和公平的抽象觀念，而是符應經濟不平等的合法化與不平等工作角色的平順安置。每個社會都必須且會酬賞某些個人的優點。但是，它們酬賞那一種優點、以何種方式、到什麼程度，以及經由怎樣的社會過程，主要是看經濟生活如何被組織而定。在美國中小學和學院中，知識成就在一種掠奪的、競爭的且破壞自己的方式下受到酬賞，這種方式不是一種創造性合理性的標誌，而是特權階級想正當化一種不合理的、剝削的且不民主的制度的一種標誌。

二、教育、所得與認知成就

我從來都不認為只有知識……才是唯一來自良好公共學校（common school）教育的好處。我一直一致地發現，受過較好教育的人是一個擁有較高且較好道德情況的階級，他們的舉止更有秩序、更有禮貌，且更願意照機構的有益且必需的規定行事。在動亂的時代裏，為了規定或工資的某種改變，我總是寄望最聰明、受過最佳教育者以及最有道德者的支持，且一直很少失望過。……他們通常會順從並對他們的同事施加有益的影響。但是，在無知且沒受過教育者身上，我通常發現最大的喧囂和麻煩、在興奮激情和妒忌的衝擊下行事。

～巴特利（Homer Bartlett），一位麻州工業家於一八四一年寫給曼恩（Horace Mann）的一封信。

爲什麼教育增加人們的所得？傳統的解釋——我們一直稱它爲技術功績主義的觀點——提出一個簡單且令人注目的回答。所得反映經濟生產力。在一個科技先進的社會裏，個人的經濟生產力部份是看他（她）已經獲得的認知技能的水準而定。每一年的教育都增加認知技能的水準，因此間接導致較高的所得。

如果這種觀點正確的話，那麼我們對教育的合法化角色的大力強調將不只是有點誤導而已。在那種情況下，競爭性的教育制度會是一種功績主義的「比賽」，在這種比賽裏獎金（經濟成就）會在一種非常合理甚至科技的方式下直接與贏或輸的標準（認知成就）有關¹¹。再者，如果這種觀點正確的話，則會難以主張在資本主義社會裏教育的整合、平等與個人發展功能之間有根本的矛盾。教育可以如人被賦予的天生生物能力那樣的平等——那會是非常大的。再者，如果技術功績主義的觀點正確的話，那麼壓制性教育的持續——面對著另一些教育方式的挑戰，這些教育方式似乎既提供一個比較民主且參與的環境，又提供一種更有效的方法以傳遞認知技能——只會反映學校制度方面的一種不合理的制度惰性。如果學校能够被創造成更人道、更有效的知識技能生產者的話，那麼爲什麼所有有關的份子——教育工作者、學生、雇主、父母、工人、學校董事會、每一個人——一直都不讚美該機會呢？我們相信，其答案存在於一項簡單但經常被忽略的事實之中：學校在促進認知成長上的角色絕不窮盡它們的社會功能。的確，雖然技能在學校中被發展而且熟練的勞動力，在一個科技先進的社會裏是必需的，但是認知取向的教育制度將其注意力集中在心智技能的生產上，而無法提供基礎以了解學校與經濟制度之間的連結。

特別地，我們將證實，雖然較高的學校教育水準與經濟成就

往往相伴而來，但是學校中所發展或證明的知識能力對經濟上的出人頭地則幾乎沒有因果的貢獻。學校教育與經濟成就之間相當人的統計關聯當中，只有小部份可以用學校在生產或甄選認知技能上的角色來加以說明。學校的經濟功能因而不限於這些技能的發展或確認。

這種主張可能使某些人感到好奇。許多評論教育實況的人——社會科學家、教育工作者以及他們的雇主——都一直錯誤地把主要的重要性歸給學校教育的知識角色。例如，一位十九世紀中葉的工業家寫道：

無論何時工廠或工作室都未能給予合適的工作量，我的第一個質問……會是有關雇員的性格，且如果缺陷維持任何很長的時間，我確信我會找到許多一直在薪資帳冊上做記號的人沒有能力寫他們的名字¹²。

有趣地，事實上與這個工業家所擁有者相同的工廠記錄一直被保存，且小心研究每一工人所生產的件數（按件計酬），顯示工人生產力與讀寫能力——誠如以在薪資帳冊收據簿上用「×」或簽名標示來測量的——之間完全沒有統計上的關係*。

雖然我們更概括的主張——學校教育主要的經濟功能不是知識技能的生產或選擇——可以透過各色各樣的資料來源來加以證明¹³，但是我們主要的例證將引自一個我們已經給予密切統計分析的大樣本¹⁴。

我們首先必須選擇一種合適的方式，來說明教育成就的水

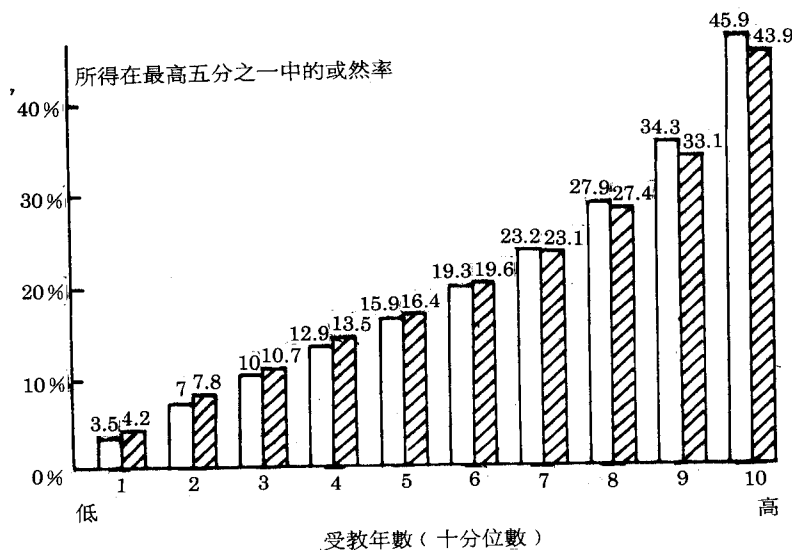
* Hal Luft, "New England Textile Labor in the 1840's: From Yankee Farmgirl to Irish Immigrant," unpublished, Harvard University, January 1971.

準（以年來算）與所得（以金錢來算）之間的統計關聯。雖然我們的結果顯然與任何特殊的說明無關，但是有些說明可能比其他的說明更容易被詮釋。我們已經選擇**最高五分位數乘十分位數的方法**（the top-quintile-by-decile method），這種方法在第二章裏已經用過了¹⁵。我們首先根據教育成就的水準（以年來算）將所有個人由最低到最高依序排列，把他們分成十個相等的部份（「十分位數」）。接著我們決定每一個十分位數中所得在樣本中最高五分之一的（「最高五分位數」）個人的百分比。我們因而發現擁有特定教育水準的個人達到所得分配最高百分之二十的或然率¹⁶。

例如，圖4-1中左手邊的長條棒說明，第九（下一個最高）教育十分位數中的個人有百分之34.3的機會達到所得賺取者中最高五分之一的地位，然而最低教育十分位數中的個人只有百分之3.5的機會。這例證了教育在達成經濟成就上眾所周知的重要性。

正如技術功績主義的理論所主張的，教育也與認知成就密切有關。例如，如果達到成人智商最高五分之一的或然率對照教育水準劃成圖，我們發現在教育最高十分位數中的人有百分之57.7的機會落入認知分數最高五分一中，而在教育最低十分位數中的人則有低於百分之一的機會¹⁷。

但是，受教程度較高者其較高的平均認知成就就是他們之所以比較有可能達成經濟成就的原因嗎？當然，這是關鍵的問題。如果認知理論正確的話，則兩個具有相同測驗分數但教育水準不同的個人，平均而言應該正好有相同的期望所得，相反地，具有不同測驗分數但教育水準類似的人平均而言應該呈現出不同的所得。因此，如果我們把我們的觀察限制在具有相同



註：每一對左手邊的長條棒表示，一個男性如果他在特定的教育十分位數中，則他在所得分配最高五分之一的估計或然率。每一對右手邊的長條棒表示，一個男性如果他有一個平均成人認知測驗分數且在特定的教育十分位數中，則他在所得分配最高五分之一的估計或然率。

注意，任何特定一對長條棒都幾乎是同樣高度，表示所得與教育之關係對擁有相同認知成就的個人以及對所有個人而言都幾乎是相同的¹⁶。

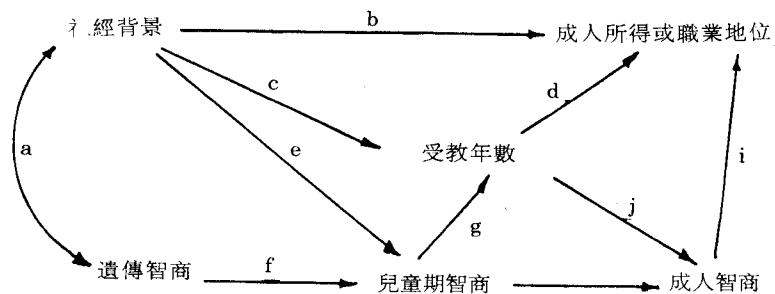
樣本：一九六二年時年齡35~44歲非農業背景的非黑人男性。

來源：Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No.1, February 1974.

圖 4-1 認知測驗分數的差異不解釋受教年數與經濟成就之間的關聯

測驗分數而不論其水準的個人上，那麼圖4-1左手邊長條棒中所呈現出的關聯應該消失——亦即，它們在垂直量尺上的高度應該都同樣是在百分之二十的記號上。

爲了處理這個問題，我們將必須超越簡單的統計關聯並建構一個因果模型，以解釋每一個重要變項對個人經濟成就的直接與間接獨立貢獻。我們的模型被例解在圖4-2中。根據這個圖形的說明，年齡、種族和性別相類似的個人彼此之間所得的差異，除了由其它未受測量的差異所引起以外，也由成人智商、學校教育和社經背景上的差異所引起。成人智商和學校教育上的差異，同樣是由於有因果關係的前置變項（prior variables）——社經背景和兒童期智商——的影響。兒童期智商上



註：該模型適用於相同性別、種族、和大致相同年齡的人。其它的變項會被要求考慮所得決定過程的這些重要層面。箭頭表示假定的因果關係方向。唯一的雙箭頭代表有統計關聯但沒有隱含的因果關係。有關此模型比較完整的討論，見Bowles and Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *op. cit.*, 1974.

圖 4-2 智商、社經背景、學校教育與經濟成就的因果模型

的差異是遺傳繼承、社經背景以及它們的交互作用上的差異所引起的。在該模型裏，社經背景直接影響所得（箭頭b），並間接透過它對教育成就（箭頭c和d；箭頭e、g和d）以及成人智商（箭頭c、j和i；箭頭e、g、j和i；以及箭頭e、h和i）的影響而影響所得。學校教育既直接影響所得（箭頭d），又間接透過它對成人智商的影響（箭頭j和i）而影響所得。遺傳繼承的直接與間接影響同樣可以被追溯。

我們評估這些統計關係的統計技術將是直線迴歸分析（linear regression analysis）的技術。這種技術藉著回答下面這個問題，使我們能夠駕馭以數字評估每一分開但相關的影響（社經背景、兒童期智商、受教年數、成人認知成就）對經濟成就的獨立貢獻：在某些或所有其它影響方面都相等的個人之間，這些影響當中任何一種的關聯大小為何？同樣地，它回答下面這個問題：在上述影響中除一種以外某些或所有影響中十分位數相同，以及在此唯一變項中十分位數不同的個人，達成特定經濟成就水準的或然率為何？

智商「維持穩定」在某一特定水準上（例如，平均的水準）的結果，被呈現在圖4-1右手邊的長條棒中。雖然不是相等的高度，但右手邊的長條棒只稍微不同於左手邊者。例如，一般而言，來自教育第九十分位數者落入所得最高五分位數中的可能性，是來自最低教育十分位數者的將近十倍；但是對具有相同成人認知測驗分數者而言，前者落入最高所得五分位數中的可能性仍然是後者的八倍。將認知成就維持穩定幾乎沒有改變教育與所得之間的關係。這對那些解釋不平等時主張心智技能的經濟重要性的人而言，幾乎沒有得到安慰¹⁹。

由於當我們審視具有相同水準成人認知技能的個人時，經

濟成就水準與受教年數之間的關聯只被減少一點點，所以在具有不同教育水準的工人之間，學校教育與經濟成就之間的關聯與認知技能的差異非常無關。其它許多的研究支持這些結論。這些當中有一些被列在附錄A的表A-2裏²⁰。

讀者可能覺得，儘管我們的論證具有廣泛的統計支持，可是它不但是反直覺的，而且事實上是令人難以置信的。因為這些數字似乎駁斥了「經濟制度沒有工人的認知技能則無法運作，以及這些技能在學校中被獲得」此一明顯的評述。這種評述顯然是正確的，且絕不與我們的資料相矛盾。我們的論證所暗示的只是，工作所需要的心智技能十分有限，我們的教育制度所生產的技能種類很多，而且在工作上獲得新增技能的可能性非常大，以致於對那些根據其它的標準（包括種族、性別、人格與文憑）可獲得某特定工作的個人而言，技能差異幾乎沒有經濟的意義。在職業層級制度的大多數層次上心智技能是有生產性的，但不是稀少的，因此並不產生直接的金錢報酬。的確，我們向來認為，教育制度有助於生產過剩的熟練工人，因而增加雇主控制工人的權力。因此，統計的證據絕不是一種引人注意的珍品，而是生產過程階級本質的一種預期反映。工人的技能是經濟成長的一種絕對基本的因素，但技能差異並不解釋有助於社會正義之進步的缺乏。

總而言之，可利用的證據似乎支持我們的合法化假設。教育制度的功績主義取向所促進的不是它的平等功能，反而是它的整合角色。教育利用正當化特權並將貧窮歸因於個人失敗來再製不平等。

三、智商主義 (IQism)：或「如果你是非常的聰明，為什麼你不富有？」

有一件事是明顯的——一方面自然不生產金錢或商品的擁有者，另一方面人除了自己的勞動力之外一無所有。這種關係沒有自然的基礎，它的社會基礎也不是所有歷史時期所共有的。它顯然是過去歷史發展的結果、許多經濟革命的產物、一整串舊社會生產形式消失後的產物。

~馬克思 (Karl Marx)，《資本論》
(*Capital*)，1867.

貧窮有許多根源，但主要的根源是無知。

~詹森 (Lyndon B. Johnson) 總統一九六五年致第八十九屆國會的教育咨文。

技術功績主義意識型態也是現在流行的「窮人是愚蠢的」此種不平等理論的根源。經濟的不平等是根源於遺傳上已決定的智商差異，此種觀點從來都不缺乏支持者。然而這種觀念的命運呈現出一種奇妙的盛衰；遺傳差異的經濟與社會重要性，從來都沒有比一連串不成功的自由主義改革所造成的後果中所呈現出來的更明顯。另一方面，自由主義教育改革的三個主要時期——南北戰爭之前的二十年、進步主義的時代，以及一九六〇年代——都具有下面的特色：不關心遺傳繼承的特徵，而且對年輕人的可塑性（甚至完美性）非常樂觀。對改革者而言主要的問題是要建

構一個環境，使個人的發展在這個環境裏會被促進而不是被妨礙。並不令人感到驚訝地，自由主義者一直集中注意力在那些似乎容易受到社會干涉的教養層面上：學校、房屋供給、醫療照顧等等。然而每一個自由主義改革運動的死亡都被遺傳的反動所迎接：如果改善學校環境無法達成其崇高的目標，則必定是小孩有點毛病。在一九六〇年代晚期，隨著貧窮之戰（the War on Poverty）喪失動力以及可怕的補償教育計畫（the compensatory education programs）評鑑的累積，歷史學者卡茲（Michael Katz）預測那些將不平等的根源置於天性，尤其是遺傳所決定的智商差異中的人會發動反擊²¹。

該預期的反動從那時起就一直在聚集力量：不平等的遺傳詮釋已經恢復大部份其受污辱的學術聲望，並終於博得社會科學家和決策者的注意。首開重要一砲的是顏生（Arthur Jensen）在《哈佛教育評論》中的論證：補償性教育之所以未能提高學業成就的水準，必須歸因於智商的可繼承性²²。顏生對柏特（Burt）等人的遺傳研究的調查，被哈佛心理學家赫斯坦（Richard Herrnstein）所接受並擴充。赫斯坦主張，財富、特權和社會地位的分配，大部份且愈來愈大的程度是由智商的分配所決定的。因為智商是高度可繼承的，所以經濟地位和社會地位在家族裏一代接一代地傳遞下去²³。

顏生、赫斯坦以及其他人的這些主張構成對自由主義改革者立場的一種根本攻擊。然而自由主義的辯護一直是膚淺得奇怪的：智商在經濟上被想像的重要性，一直是都還沒有被遺傳學派所證實，且未受到他們的批評者所挑戰。在有關智力的遺傳成份與環境成份的厚厚一百頁統計中，顏生認為只有薄薄且不明確的三頁適切地專門研究這個問題。後來的「遺傳學派」（the gene-

tic school）支持者一直認為這個「自然的事實」無論如何當然不會是證據所必需的²⁴。他們對戰場的選擇一直都沒有被發現是欠考慮的；就我們所知，他們的環境主義批評者沒有一個人已經把智商的任何一點點經濟重要性視為理所當然²⁵。

該自由主義辯護中的這個顯著失誤本身是有教育性的。沃絲（Louis Wirth）說，「關於一個人，我們所能够知道的……最重要的事是他視為理所當然的事，而關於一個社會，最基本且最重要的事實是那些很少被爭論且普遍被認為已確定的事實。」此處我們正在質疑無庸爭論的假設，這個假設為最近重新興起之智商辯論雙方的基礎：智商的分配是特權結構的一個基本決定因素²⁶。

我們的實證結果將會增強我們的主張：強調智商是經濟成就的基礎，有助於合法化一種威權主義的、層級制度的、階層化的，且不平等的經濟制度，並有助於使個人甘心於他們在這個制度中的客觀職位。當人們完全相信智商的內在重要性時合法化就被加強。這個信仰被所有經濟上可欲之屬性——社會階級、教育、認知技能、職業地位，以及所得——彼此之間的強烈關聯所助長，且被整合成爲一種普遍的意識型態觀點。智商不是社會階級結構的一項主要的決定因素，這也支持我們在第三章中的論證：接近某一特定工作的機會，除了有賴諸如性別、種族、年齡和教育文憑等個人屬性之外，也有賴於個人的非認知人格特質型態（動機、權威取向、紀律、工作規範的內化）。這些人格特質和個人屬性有助於合法化並穩定現代企業本身中的權威結構。因此，主要是由於學校制度的核心經濟角色，適當知識技能的生產乃變成階層化機制——立基於供給、需求、生產，以及給予一套完全不同的個人屬性證書之中——的一種副產品。

我們必須藉著問「可繼承性」是什麼意思，來開始討論經濟地位的遺傳性傳遞。智商是高度可繼承的，這只是說，具有類似基因的個人會呈現出類似的智商而不受他們在他們心智發展期間所可能經歷的社會環境差異的影響。遺傳學派的主要證據是一些有關正好具有相同基因（同卵雙生），但在不同環境裏被撫養（亦即出生時即分開在不同家庭裏受到養育）的個人的研究。他們的智商往往是相當類似的²⁷。此外，尚有關於不具有共同基因（不相關的個人）但在相同環境裏被撫養（例如，相同家庭）的個人的研究，以及關於具有不同基因類似性〔例如，異卵雙生、兄弟（姊妹）、父親與兒子、伯母與姪女〕和不同環境〔例如，兄弟（姊妹）分開撫養、堂兄弟（堂姊妹）在各自的家庭裏被撫養〕的個人的研究。對這些團體而言，智商的差異大致符合同卵雙生和不相關個人的研究所提出來的遺傳繼承模型²⁸。

卡米（Leon Kamin）最近提出大量的證據在遺傳學的立場上投下了強烈的懷疑²⁹。但是，整體來看，環境主義者一直都無法令人信服地駁斥遺傳學派的核心命題。雖然如此，可是他們一直強調它不具有重要的社會涵義。例如，他們一直主張，遺傳理論並沒有談到種族不平等的「必然」程度或補償性教育的限制³⁰。第一，環境主義者否認有任何證據顯示黑人與白人之間平均的智商差異（合計大約十五個智商點數）是由血統遺傳而來的³¹；第二，他們否認，任何可繼承性（heritability）的評估告訴我們許多有關豐富的環境得以減少種族團體內，或彼此間的智商差異的能力³²。

但是環境主義者的辯護策略所付的代價一直是高昂的。在他們熱心地主張平等以對抗種族差異裏，環境主義者已經犧牲了現代自由主義者對社會不平等的詮釋。現代自由主義的取向是要將

社會階級差異歸因於機會不平等。亦即，雖然經濟成就的標準是客觀的、成就取向的，但是父母的失敗與成功經由不同的學習和文化環境傳遞給他們的小孩。其結果當然是，一個比較平等之社會的達成只需要所有的年輕人都被給予最優秀且最成功者的教育條件和其它社會條件³³。但是，自由主義者對遺傳立場的反擊代表一種重要的退縮，因為它並不成功地挑戰「不同社會階級背景的白人彼此之間智商的差異是根源於遺傳天份的差異」此一命題。的確，遺傳學派的資料正是來自於觀察不同社經水準白人而得的智商差異！自由主義者未能質疑智商在經濟出人頭地上扮演原因角色所造成的徹底失敗。現代自由主義社會理論的基本信條——進步的社會福利計畫能夠逐漸減少並消除社會階級差異、貧富文化，以及機會不平等——已經大大地被其以前的支持者所毀滅。因此，被今日保守主義者和過去幾代的自由主義者所信奉的舊信仰——社會階級根據個人所具有得以成功地應付社會環境的先天能力來挑選他們自己，且因而往往會一代接一代地再製他們自己——已經被恢復了³⁴。

他們對顏生的論證加以反動的活力，反映出自由主義者的意見一致：智商是職業地位與代間流動的一項基本決定因素（至少理想上是如此）。的確，測驗者本身的概念架構似乎會確保這項結果。顏生因此只是說出測驗者已經視為理所當然的事：「……心理學家對某一職業的『智力要求』的概念……非常像一般大眾對某一職業的聲望或『社會地位』的概念，且兩者都與……職業地位……的一種獨立量數密切有關³⁵。」顏生接著引用社會學家鄧肯（O. D. Duncan）的話說：「……『智力』……本質上不是不同於職業領域中的成就或地位。……我們現在所謂的智力有點像各種社會地位的職業中可接受的表現的可能性（假設是機

會) 35。」再者，顏生主張，所謂使智力成爲職業成就的一項要求的趨勢會繼續成長 37。這種以智力來解釋社會階層化的強調，更加明顯地爲白瑞特 (Carl Bereiter) 所著重：「功績主義種姓階級制度的展望，奠基在……智力潛能遺傳差異的自然後果之上。……即使層級制度所有層次上的每一個人認爲它是一件壞東西，它還是往往會持續下去 38。」

我們不能責備顏生及其同事使用一種過度複雜的社會理論。顏生之所以主張地位與智力間有「不可避免的」關聯的理由是社會「酬賞天份和功績」。而赫斯坦則補充道：

如果實際上任何一個人都够聰明足以成爲一個挖濠溝的人，且只有一半的人够聰明足以成爲工程師，那麼社會實際上正藉著維持工程師更大的尊嚴並付給他們更多的報酬以節省智力資源。……社會〔因而〕表達它對智力能力之重要性和稀少性的承認（無論如何不精確） 39。

最後，根據赫斯坦的說法，每一代都根據智商更進一步地被提煉進入社會階層之中：

……新的財富獲得……會增加上下階級間的智商差距，使對那些被留在底層上的人而言社會階梯更爲陡峭。

赫斯坦接著使自由主義社會政策直接背叛它自己，其方式是認爲當我們的社會政策變得更進步時，智商的可繼承性和（因而產生的）社會階層化的普遍性會增加：

……一種實質上世襲的功績主義的成長，會隨著當代政治目標和社會目標的成功實現而出現。……當環境變成對智力的發展更有利時，它的可繼承性就會增加。…… 40

同樣地，當我們破壞差別待遇的、先賦的雇用標準愈多時，智商與職業成就間的連結也就會變得愈強。赫斯坦補充道，而且現代

科技的發展只會加速這個過程。

這樣的陳述會由「保守的」遺傳學派所提出，這幾乎不令人感到驚訝。但是爲什麼自由主義者一直以最詳細的方式反駁遺傳假設，却又會一直如此盲目地接受遺傳學派對智力之社會功能的描述呢？智商是經濟成就的一項重要決定因素，此一所有派別所爭論的普遍假設並不奠基在令人注目的實證證據之上。情形正好相反。

有關社會不平等的智商理論——我們將稱之爲「智商主義」(IQism)——最直接的證據是來自於兩種實質的關係。第一種是社經背景與兒童期智商之間的顯著關聯。根據我們的研究，父母的社經地位在最高十分位數上可使一個小孩有百分之四十二的機會成爲智商最高五分之一中的一份子，而父母的社經地位在最低十分位數上則使他只有百分之4.9的機會 41。第二種是兒童期智商與後來經濟成就之間的重要關聯：處於最高兒童期智商十分位數中的個人達成最高所得五分位數的可能性，是來自最低智商十分位數之個人的將近四倍 42。

智商主義的支持者主張，較高的社會階級導致較高的智商，且因而導致較大的經濟成就機會。然而，我們將證明這種推論是完全錯誤的。特別地，我們要證明下面這個命題的真實性（它構成我們的論文的實證基礎）：經濟成就往往成爲世襲，這種事實的產生幾乎完全不受任何智商繼承（不論它是遺傳的或環境的）的影響。因此，雖然一個人的經濟地位往往與其父母者相類似，但是這項關聯中只有小部份可歸因於兒童期智商的社會階級差異，且即使我們接受顏生對可繼承性的估計也只有實際上可忽略的小部份可歸因於遺傳稟賦的社會階級差異。所以，不同社會背景的許多個人彼此之間智商的完全（顯然是假設的）平等化，只

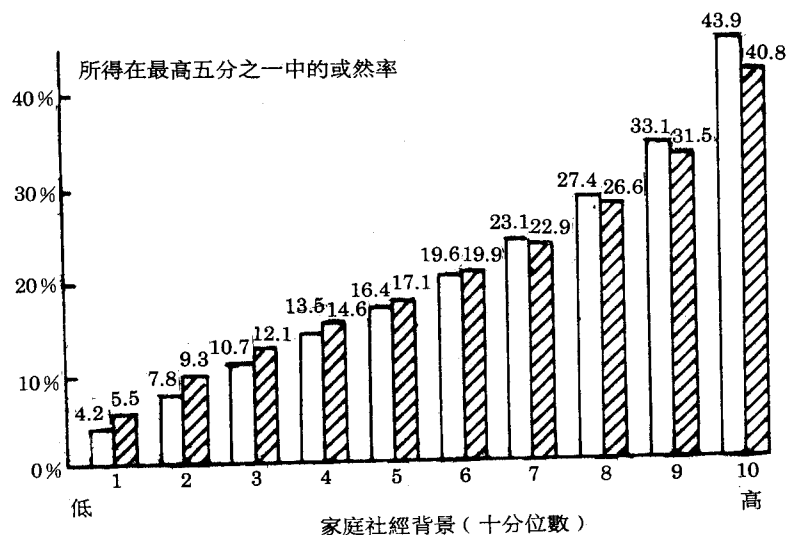
會極少量地減少經濟地位的代間遺傳。我們的結論是，一個家庭在階級結構中的地位被再製，主要是由於繼承、生產，以及給予知識技能證明，這幾種機制的獨立運作。

我們如何來證明這個命題呢？提出這個問題的正確方法是問下面這個問題：當兒童期智商保持不變時，則社經背景與經濟成就之間的統計關聯減少到何種程度？如果智商主義的支持者是正確的，那麼該減少的程度應該是很大的。如果代間地位傳遞的唯一來源是智商的繼承，那麼對具有相同智商的個人而言，家庭背景與經濟成就之間應該沒有任何關係。考驗這點的方法再次是在我們的基本資料上利用直線迴歸分析。圖4-3左手邊的長條棒表示社經背景與經濟成就之間的全部關聯；圖4-3右手邊的長條棒則指出，利用直線迴歸將智商保持不變的結果證明該關係實際減少的量事實上是零^⑬。顯然地，智商不論是否因繼承而來的，都在由父母到小孩的經濟地位傳遞中，扮演一個微不足道的角色。

經由智商運作的特殊遺傳機制，在經濟不平等的代間再製上的不重要性，更是令人印象深刻。圖4-4顯示可歸因於智商遺傳繼承單獨一項而來的社經背景與所得之間的關聯程度。這個圖假定社經背景對所得的一切直接影響已經被消除。另一方面，它假定顏生對智商可繼承程度的估計。乍見圖4-4顯示，在這個高度假設性的例子裏，因而所造成的代間不平等程度將是微不足道的^⑭，且與圖4-3左手邊長條棒所顯示實際的不平等程度形成尖銳的對比。

我們的命題因而被證明：儘管事實上學校制度酬賞較高的智商，以及與較高社經背景顯著相關的屬性，但是社經地位的代間傳遞主要仍然是經由非認知的機制來運作。

智商在解釋社經背景與經濟成就間的關係上的不重要性，以



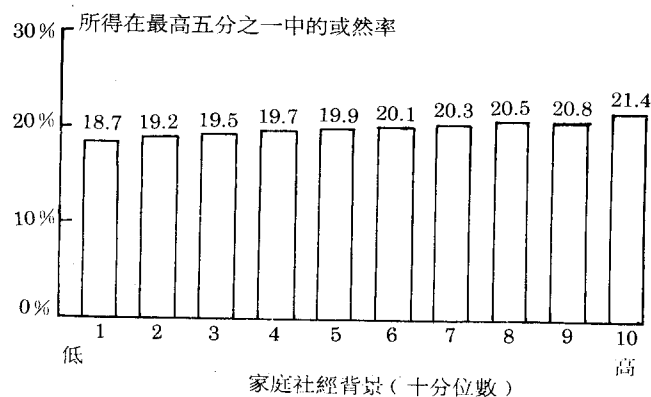
註：每一對左手邊的長條棒表示，如果一個男性的社經背景在特定的十分位數上，則他落入所得分配最高五分之一中的估計或然率。右手邊的長條棒表示，如果一個男性具有平均的兒童期智商且其社經背景在特定的十分位數上，則他落入所得分配最高五分之一中的估計或然率。

注意，任何特定一對長條棒都非常接近，這表示所得與社經背景間的關係，對具有相同智商的個人以及所有的個人而言，都幾乎是相同的。

樣本：一九六二年年齡35~44歲非農業背景的非黑人男性。

來源：Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No.1, February 1974.

圖 4-3 所得與繼承性社會地位之間的關係無法用智商的差異來加以說明



註：每一個長條棒表示，如果一個男性的社經背景在特定的十分位數中且背景與經濟成就間的全部關係透過遺傳性智商繼承來運作，以致於沒有其它的社會不平等的來源存在，則他的所得分配落入最高五分之一中的估計或然率。所有的長條棒都接近百分之二十的「隨機」或然率。

樣本：年齡35~44歲非農業男性的非黑人。

來源：Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Transmission of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No.1, February 1974 (Table 3).

圖 4-4 在具有可繼承性智商的假設性功績主義中的家庭背景與經濟成就

及事實上智商與所得間大部份的關聯可以用這些變項與教育、社經背景的共同關聯來加以說明，一起證明了我們的主要主張：智商不是經濟成就的一項重要標準。我們的資料因此幾乎不相信鄧肯的主張：「……『智力』……本質上不是不同於職業領域中的成就或地位。……」⁴⁵；也幾乎不相信顏生所相信的，基于社會「酬賞天份和功績」，地位與智力間有「不可避免的」關聯⁴⁶；

也幾乎不相信赫斯坦可怕的預言，亦即實際上繼承性功績主義是先進工業社會中成功的自由主義改革的成果⁴⁷。

四、結 論

他們的愚蠢似乎是種族的，或至少是固存於他們所來自的家系之中的。印第安人、墨西哥人和黑人格外常碰上這種情形，這件事實相當有力地指出，心智特質的種族差異這整個問題將必須重新加以考慮。……那兒將被發現非常顯著的種族差異。……這種差異無法用任何心智文化的設計來加以消除。這群小孩應該被隔離在特殊的班級裏。……他們無法精通抽象的概念，但是他們經常可以被塑造成有效率的工人。

~托孟 (Lewis Terman), 《智力的測量》 (*The Measurement of Intelligence*), 1916.

資本家階級的權力和特權經常被世襲，但不是透過優秀基因的方式。〔試著請求洛克菲勒 (David Rockefeller) 讓渡他的資產以換取三十多個智商點數！〕智商的差異，即使是遺傳性繼承而來的，也無法解釋經濟不平等和教育不平等的歷史型態。所得不平等與經濟機會不平等的棘手性，不能歸因於遺傳性繼承的智商差異。「貧窮之戰」令人失望的結果，不能歸咎在窮人的基因上面。平等主義學校改革的失敗反映出事實上資本主義下的不

平等不是根源於個人的缺陷，而是根源於生產與財產關係的結構。

在本章裏，我們已經提出，教育應該被看成是根據表面上客觀的功績來合法化安置個人到經濟職位上以再製不平等。再者，評價功績的根據——競爭性學業成績——只與象徵個人經濟生活成就的個人屬性具有微弱的關聯。因此教育的合法化過程以一種大部份象徵的形式出現。

然而，這個合法化的過程充滿了它自己的矛盾。因為技術功績主義的意識型態逐漸破壞了公然將勞動力劃分成不同血統種族、性別、文化種族等部份的差別待遇方式。而諷刺的是，功績主義意識型態的部份成功却一直有助於為勞工階級的團結創造一個政治的基礎。隨著這些差別待遇方式的不合理性愈來愈曝露，不平等的正當化必須愈來愈依賴教育的不平等以及智商主義。然而，工人、少數民族，以及其他一直奮鬥不懈且獲得某種程度成功地減少教育的不平等，儘管幾乎沒有影響到經濟不平等本身。這向來往往會增加教育中的衝突，更令人懷疑所得分配過程的公平性、且同時貶低傳統的教育哲學。因此，在當代的時期裏，甚至功績主義的象徵主義都受到威脅。

然而，誠如我們一直認為的，教育的再製功能遠超過象徵的合法化。在下一章裏，我們將證明，教育制度在教導個人準備進入異化的、階層化的工作關係的世界上，扮演一個核心的角色。我們相信，這樣一種教育的階級分析，對了解教育變遷的動力以及社會階級、教育與經濟成就間的結構關係而言是必須的——在本章中我們已經看到純粹從認知變項的角度來看這些關係是無法解釋的。

註解

- ① K. Davis and W. E. Moore, "Some Principles of Stratification," *American Sociological Review*, Vol.10, No.2, 1945, pp.242-249.
 - ② 見 Leon J. Kamin, *The Science and Politics of IQ* (Potomac, Md.: Erlbaum Associates, 1974), p.8.
 - ③ Orville Brim, *American Beliefs and Attitudes about Intelligence* (New York: Russell Sage Foundation, 1969).
 - ④ 最近的研究確實指出學校評分制度中沒有社會階級或種族的偏見：在學生的認知成就固定之下，至少在中學層次上他（她）的成績似乎不受到階級或種族出身的顯著影響。見 Robert Hauser, "Schools and the Stratification Process," *American Journal of Sociology*, Vol. 74, May 1969, pp.587-611; Barbara Heyns, "Curriculum Assignment and Tracking Policies in 48 Urban Public High Schools," unpublished Ph.D. dissertation for the University of Chicago, 1971; and Jencks (1972).
 - ⑤ 有關更廣泛的討論，見 Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification," *Harvard Educational Review*, Vol.42, No.42, November 1972, 此處即參考這項資料。
 - ⑥ Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society* (New York: Basic Books, 1973), Coda, Part 3.
 - ⑦ Alexander W. Astin, "Undergraduate Achievement and Institutional 'Excellence,'" *Science*, Vol.161, August 1968.
 - ⑧ Christopher Jencks, "The Effects of Worker Characteristics on Economic Success: An Inquiry into Nonlinearities, Interactions, and Unmeasured Variables Using the NORC Veterans Sample" (Cambridge, Mass.: Center for Educational Policy Research, July 1973), 利用國家民意研究中心 (NORC) 對一九六四年五月現行人口調查中所列舉的2,672個年齡25~34歲的男性退伍軍人所做的調查，發現對具有高測驗分數 (AFQT) 的個人而言高等教育的報酬率比較低。
- 有些個人已經研究了廣大的國家經濟研究局——桑戴克 (NBER-Thorndike) 樣本。John Hause, "Earnings Profile: Ability and Schooling," *Journal of Political Economy*, May-June 1972, 發現以智商來分報酬率並沒有顯著的差別。Paul Taubman and Terence Wales, *Higher Education and Earnings* (New York: McGraw-Hill,

1974)，發現沒有顯著的交互作用，也許除了研究所層次的教育以外。（Rogers發現研究所層次的教育並沒有這樣的交互作用。）然而Louis L. Solman, "The Definition and Impact of College Quality," in Louis C. Solman and Paul J. Taubman, eds., *Does College Matter?* (New York: Academic Press, 1973), 利用相同的樣本則發現，對智商比較高的個人而言，學院畢業所增加的價值比入學但沒有畢業來得高。

Dael Wolfe and Joseph Smith, "The Occupational Value of Education for Superior High School Graduates," *Journal of Higher Education*, April 1965, 發現對某一樣本而言是負交互作用，對兩個更大的樣本而言智商與「某學院」是負交互作用，而對這兩個樣本而言智商與「另一學院或更高的學位」則是強烈的正交互作用。

最後，James N. Morgan et al., *Five Thousand American Families—Patterns of Economic Progress*, Vol. I (Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan, 1974), 發現顯著的正交互作用。然而，這個傑出的研究不是可比較的，因為該測驗分數是對具有廣泛工作經驗的成人施測而得的，而且是一種十三個題目的短形式其效度不為傳統智商測量所承認。

- ⑨Daniel C. Rogers, "Private Rates of Return to Education in the U. S., A Case Study," *Yale Economic Essays*, Spring 1969.
- ⑩Alexander Astin and Jack Rossman, "The Case for Open Admissions: A Status Report," in *Change*, Vol. 5, No. 6, Summer 1973.
- ⑪即使在這種情況下，制度的安排也不會滿足正義與公平的基本要求。見Noam Chomsky, "Psychology and Ideology," *Cognition*, Vol. 1, No. 1, 1972.
- ⑫轉引自Michael Katz, *Class, Bureaucracy and Schools* (New York: Praeger Publishers, 1971), p. 146.
- ⑬見Herbert Gintis, "Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity," *American Economic Review*, May 1971; and Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery* (Boston: Beacon Press, 1971).
- ⑭Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No. 1, February 1974; Samuel Bowles and Herbert Gintis, "IQ in the U. S. Class Structure," in *Social Policy*, November-December 1972

and January-February 1973. 有關詳細情況，見附錄A。

由美國人口普查局一九六二年現行人口調查所搜集的大多數資料，是來自非農業背景年齡24~65歲有工作經驗的非黑人男性為對象。

與兒童期智商和成人認知成就有關的資料，是來自一九六六年國家民意研究中心所進行的退伍軍人調查以及加州輔導研究。

有關更完整的描述，見Peter Blau and Otis D. Duncan, *The American Occupational Structure* (New York: John Wiley & Sons, 1967); Otis D. Duncan, D. C. Featherman, and Beverly Duncan, *Socioeconomic Background and Occupational Achievement, Final Report*, Project No. S-0074 (E0-191) (Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1968); and Samuel Bowles, "Schooling and Inequality from Generation to Generation," *The Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part II, May-June 1972. 其它年齡組的類似計算產生與我們的主張相一致的結果。

資料的性質使我們不敢說我們的估計精確。然而即使考慮到很大的誤差程度，我們的主要主張還是受到支持。然而，我們必須強調，我們的基本主張的有效性並不依賴我們的特殊資料型態。雖然我們相信我們的資料庫是最有代表性的，而且是從可利用的來源小心建構出來的，但是我們已經用其它一些資料庫來檢核我們的結果，包括Christopher Jencks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books, 1972); Robert Hauser, Kenneth G. Lutterman, and William H. Sewell, "Socio-economic Background and the Earnings of High School Graduates," unpublished paper for the University of Wisconsin, August 1971; John Conlisk, "A Bit of Evidence on the Income-Education-Ability Interaction," *Journal of Human Resources*, Vol. 6, Summer 1971; and Zvi Griliches and William M. Mason, "Education, Income and Ability," *Journal of Political Economy*, Vol. 80, May-June 1972.

Jencks (1972), *op. cit.*, 以類似於Bowles (1972), *op. cit.*, and Bowles and Nelson (1974), *op. cit.* 的方式，利用對各種來源的統計證據加以明智的回顧，來建構他的資料型態。Hauser, Lutterman, and Sewell (1971), *op. cit.*, 利用一九五七年威斯康辛中學畢業生中3,793個非農業背景的背景男性作為樣本。Conlisk (1971), *op. cit.*, 利用一套討論加州柏克萊地區的七十個男性的縱貫資料。Griliches and Mason

(1972), *op. cit.*, 提供有關人口普查局於一九六四年現行人口調查中所接觸到的三千個第二次世界大戰後的美國退伍軍人的資料。

當對測量誤差和全距限制加以校正時(見Bowles [1972], *op. cit.*, and Jencks [1972], *op. cit.*)，這些資料庫的每一種的統計分析都證明所有我們的主要主張。我們的結果並不依賴選擇所得作為經濟成就的一種量數。我們已經利用另外兩種量數完成了一種類似的統計分析：職業地位，以及所得和職業地位的加權平均數。這種另外的分析的結果，大部份被發表在Bowles and Gintis (1973), *op. cit.*, and Bowles and Nelson (1974), *op. cit.*之中，強烈地證實此處所提出來的結果。事實上，認知成就作為職業地位效標的重要性甚至比不上作為所得效標的重要性。

⑮大多數有關智商與經濟成就之關係的流行討論，例如，Jensen (1969); Richard Herrnstein, "IQ," *Atlantic Monthly*, Vol. 228, No. 3, September 1971; Jencks (1972), 都從「相關係數」和「對被解釋的變異數的貢獻」的角度來描述統計材料。我們相信，這些學術性的說法在它們的用法和詮釋上並不徹底地說清楚，所以幾乎沒有傳達任何資訊給讀者。我們覺得，圖4-1和後面的圖中所具體表現的最高五分位數乘十分位數法在運算上更容易為讀者所了解，且引人注目地揭露只隱藏在簡要的相關變異統計中的流動與因果關係型態。

⑯本章中使用最高五分位數乘十分位數法的圖，一直都沒有藉著直接觀察個人在每一個不同變項上的十分位數的地位並紀錄相應的百分比，來加以建構。基於兩個理由，這種取向是不可能的。第一，這類基於個人層次上的統計是完全不能利用的。我們的統計基礎包括一些不同資料來源的發現，而不只是包括我們的分析中所使用的所有變項這一種資料來源而已。第二，由於某些學術上的原因(例如，變項的誤差以及全距的限制)，在它們能够被用來分析之前校正的因素必須被應用到原始資料上。這些一般性的問題在Jencks (1972)、Bowles (1972), *op. cit.* (有關我們的資料)，以及Gintis (1971), *op. cit.* 中被討論。

這些圖是由於闡明某些原本隱含但對顏生(Jensen)等人的相關論證(Correlational arguments)而言絕對必須的假設，而被建構出來的。這些假設包括所有變項間之關係是直線的，以及它們共同的或然率分配幾近常態。因此我們的統計技術是標準的直線迴歸分析，具有以一種數學上相等的或然率方式加以表示的相關、迴歸係數以及路徑係數。

⑰認知測驗分數是以一種軍隊資格測驗(the Armed Forces Qualification Test)來加以測量，這種測驗強烈地受到兒童期智商和受教年數的影響，因此可以被看成是成人認知成就的一種測量工具。

⑱圖4-1是從Bowles and Nelson (1974), *loc. cit.* 以及我們的附錄A中所公佈的資料計算而得。它是基於對年齡35~44歲非農業男性非黑人而言，受教年數與所得之間估計相關係數.46之上。對其它年齡組而言該係數是類似的：對年齡25~34者而言是.33，對年齡45~54者而言是.44，對年齡55~64者而言是.37。對年齡35~44歲非農業男性非黑人而言，常態化迴歸係數被估計在.43之上。對其它年齡組而言，該係數被估計分別是：年齡25~34歲者.22，年齡45~54歲者.41，年齡55~64歲者.29。

⑲這種直線迴歸分析的方法，誠如其名稱所暗示的，假定由於所有的影響都是直線的、累加的，所以認知分數被維持穩定在那一種水準上是無關的。我們一直將這種水準設定在樣本的平均數上，以使維持認知技能穩定前後的教育與所得關聯密切可比較。改變認知分數的水準只是將曲線向上或向下移動而已。此外，直線性的假設很接近現實(reality)。見Jencks (1973), *op. cit.*; and Rogers (1969), *op. cit.*

⑳表A-2是由Gintis (1971), *op. cit.*修正而來的。

㉑Katz (1971), *op. cit.*

㉒Arthur R. Jensen (1969), *op. cit.*

㉓Herrnstein (1971), *op. cit.*

㉔J. Eysenck, *The IQ Argument* (New York: Library Press, 1971); and Herrnstein (1971), *op. cit.*

㉕有關該批評的一個代表性樣本，見隨著顏生一九六九年那篇文章而來的幾期《哈佛教育評論》。

㉖在此處以及本書各處中，我們所謂的智商(IQ)是指那些在智商測驗中被測量的認知能力。我們一直避免使用「智力」(intelligence)這個字，因為就它的普通用法來說它通常意味著比較廣的能力範圍。

㉗Jensen (1969), *op. cit.*

㉘Jensen (1969), *op. cit.*; Jencks (1972), *op. cit.*

㉙Kamin (1974), *op. cit.*

㉚Jerome S. Kagan, "Inadequate Evidence and Illogical Conclusions," *Harvard Educational Review*, Reprint Series, No.2, 1969; J. McI. Hunt, "Has Compensatory Education Failed?" *Harvard Educational Review*, Reprint Series, No.2, 1969; and Kamin (1974), *op. cit.*

㉛白人間智商差異的大部份成份是遺傳的，這件事實意味著黑人與白人間智商差異的類似成份是由前者低等的基因所決定的嗎？顯然不是。首先，即使在白人之間，可繼承性的程度也是一個平均數。對任何兩個個人以及(更不用說)任何兩組個人而言，觀察到的智商差異可能是由於

基因和環境中的任何比例——只需要它們在全部人口上平均分配適當。例如，同卵雙生之間智商的所有差異是環境所造成的，且推測上，被收養的兄弟彼此之間智商的許多差異則是遺傳的結果。同樣地，我們不能說愛爾蘭人與波多黎各人之間智商的平均差異是遺傳的或環境的。然而，就黑人的例子而言，遺傳學派的推論是更為薄弱的。R. Light and P. Smith, "Social Allocation Models of Intelligence: A Methodological Inquiry," *Harvard Educational Review*, 39, 3 (August 1969) 已經證明，即使接受顏生對智商可繼承性的估計，黑人與白人間智商的差異也可以容易地用種族與種族之間平均的環境差異來加以解釋。訴諸更進一步的實驗探討不會解決這項爭論，因為「概念上的實驗」(the "conceptual experimental" 雖能決定黑白差異的遺傳成份但卻無法被實行。我們可以獲得一對黑人同卵雙生子並將他們放在隨機的環境裏嗎？顯然不可以。在一個公然種族差別主義的社會裏，將一個黑人小孩放在一個白人家庭裏，與將一個白人小孩放在那個家庭裏，兩者所提供的環境不會相同。同樣地，審視在相同家庭(不論是黑人、白人或混合者)中被撫養的不相干的黑人小孩與白人小孩間智商的差異，不會告訴我們遺傳差異的程度，因為這樣的小孩無法被平等地對待，且環境的差異必定繼續存在。(當然，如果在這些例子裏智商的差異消失的話，那麼環境主義的例子會獲得支持。但是如果它們不消失的話，那麼沒有推論可以被提出來。)

⑫大多數環境主義者並不駁斥顏生的主張：現存大規模的補償計畫已經產生可怕的結果(Jensen [1969], *op. cit.*; and Harvey Averch *et al.*, "How Effective Is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings" (Santa Monica: The Rand Corporation, 1972)。但是這並不與遺傳假設有關係。誠如顏生本人所說的，任何特質的遺傳傳遞的程度端看個人所經驗的各種不同的環境而定。顏生對於可繼承性的估計直接依賴現存教育過程和科技的情況而定。任何心智發展的新社會過程的引進，不但會改變智商可繼承性的程度，也會改變智商平均的非標準化水準。例如，幾近完全的身高可繼承性受到很好的證明。然而美國人的平均身高過去幾年來已經大大地升高了，這顯然是由於整個環境的改變。同樣地，不論智商的可繼承性為何，一九一七到一九四三年間平均的非標準化測驗分數升高了百分之八十三(Jencks [1972], *op. cit.*)。但是補償計畫顯然是想經由「教育的革新」來改變整個開放給兒童的環境情況。雖然現存大規模的計畫似乎一直都未能在學業成就上產生顯著的增進，但是許多更富革新性的小規模計畫則已經成功了。(Carl Bereiter, "The Future of Individual Dif-

ferences," *Harvard Educational Review*, Reprint Series, No.2, 1969; Silberman [1971], *op. cit.*) 再者，即使接受遺傳的立場也不應該阻止我們去尋找新的環境革新——的確，它應該激勵我們在這個方向上從事更進一步的創造活動。因此，遺傳學派最初的攻擊至少可以部份被擊退：沒有可靠的證據顯示黑人長期與現存白人環境接觸不會縮小黑白的智商差距，也沒有可靠的證據顯示革新性的補償計畫(亦即，不同於現存白人撫養小孩或教育環境的計畫)不可能減弱或消除確實是來自遺傳的智商差異。

⑬James S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966)。

⑭例如Ross的觀念，轉引自Clarence Karier, "Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy," Wisconsin Conference on Education and Evaluation at Madison, April 1973; Lewis M. Terman, *Intelligence Tests and School Reorganization* (New York: World Books, 1923); and Joseph Schumpeter, *Imperialism and Social Classes* (New York: Kelley, 1951)。

這並不是意味著所有自由主義的社會理論家都持有該種智商的意識型態。亦見David McClelland, *Achieving Society* (New York: The Free Press, 1967); and Oscar Lewis, "The Culture of Poverty," *Scientific American*, Vol.215, October 1966, 有許多人明確地拒絕智商作為社會階層化的重要決定因素，他是其中之一。

⑮Jensen (1969), p.14, *op. cit.*

⑯O. D. Duncan, "Properties and Characteristics of the Socio-economic Index," and "A Socio-economic Index for All Occupations," in Albert J. Reiss, ed., *Occupations and Social Status* (New York: The Free Press, 1961), pp.90-91.

⑰Jensen (1969), p.19, *op. cit.*

⑱Bereiter (1969), p.166, *op. cit.*

⑲Herrnstein (1971), *op. cit.*, p.51.

⑳Ibid., p.63.

㉑此處社經背景是以父母的所得、父親的職業地位，以及父親的教育三者的加權總和來測量的。兒童期智商則是以史比測驗(Stanford-Binet Test)或其同等測驗來測量的。誠如Bowles and Nelson (1974), *op. cit.*中所提出的，這些統計是以社經背景與早期兒童期智商之間估計零序(zero-order)相關係數.399計算而來的。該相關，對其它年齡組的男性而言比對年齡35~44歲的男性所使用的這個數字要稍微強一點：對

年齡25~34者而言是.410, 年齡45~54者.410, 年齡55~64者.426。

⑬對年齡35~44歲非農業男性非黑人而言, 這些數字是根據智商與所得間估計相關係數.28而來的。對25~34年齡組而言該係數也是.28, 對45~54歲者而言是.29, 而對年齡55~64歲者而言則是.27。

⑭對年齡35~44歲非農業男性非黑人而言, 這些關係是根據社經背景與所得間估計相關係數.43而來的。對其它年齡組而言該係數分別是: 年齡25~34者.32, 年齡45~54者.46, 年齡55~64者.31。具有相同智商的男性社經背景與所得間的這種關係, 對相同年齡組而言, 是根據在一個利用背景和早期兒童期智商來預測所得的方程式中估計背景上的常態化迴歸係數.38而來的。對其它年齡組而言, 該係數分別是: 年齡25~34者.25, 年齡45~54者.41, 年齡55~64者.24。

⑮這個圖是根據經由遺傳性智商繼承單獨一項來運作的社經背景與所得間的相關而來的。該相關用Bowles and Nelson (1974), *loc. cit.*中所提出的路徑模型來加以計算。該所欲的相關是合計兩條從社經背景出發, 通過智商的遺傳成份(遺傳智商), 到所得的路徑而獲得的。一條路徑是從社經背景, 通過遺傳智商到智商, 然後直接到所得。這個模型主張智商有一部份是從父母繼承而來的且因而跟著直接影響其自己的所得, 藉以說明背景與所得間的部份相關。另一種路徑是比較不直接的: 它從社經背景, 通過遺傳智商到智商, 但是接著一個人的智商影響到他所達成的受教年數, 然後其學校教育影響到所得。任何一條路徑的值都是在將那條路徑上所有步驟的係數相乘下而獲得的。

在Bowles and Nelson (1974)中社經背景與遺傳智商之間的相關係數被估計為.22。我們採用顏生對智商與遺傳型(genotype)間之關係為.9的(高)估計。智商和學校教育對所得的影響, 則用一個包含社經背景直接作為第三個依變項的常態化迴歸方程式來加以估計。最後, 智商對受教年數的影響, 是利用另一個再次包含社經背景的複迴歸方程式而獲得的。

其結果是, 每一條路徑提供大約只有.03的全部路徑係數的一半。儘管我們採用顏生對智商可繼承性的估計, 我們還是發現所得與背景之間的關聯非常少數是由於智商的繼承。如果我們排除教育經由非認知的路徑而與所得產生的關聯, 以便塑造只根據知識能力一項而來的完全的功績主義, 則該相關一直仍然會是比較小的。

將社經背景經由遺傳性智商繼承到所得這整條路徑的.02相關, 與社經背景和所得間0.43的全部相關比較, 顯示全部相關當中幾乎沒有相關是由於這條路徑而來的。

⑯O. D. Duncan (1961), *op. cit.*, p.90.

⑰Jensen (1967), *op. cit.*, p.73.

⑱Herrnstein (1971), *op. cit.*, p.63.

第五章

教育與個人發展： 工作的長影

每一個誕生到這個世界來的小孩，都應該被社會看成好比必須加以製造的原料。它的品質必須被考驗。就好像一位聰明的經濟學家一樣，儘量利用它是社會的職責。

～華德 (Lester Frank Ward),
《教育》(Education), c. 1872.

爲什麼美國的教育制度會是這個樣子，這不是顯而易解的。由於它所培養的人際關係是如此地正相反於美國社會中所盛行的自由、平等的規範，因此學校制度幾乎無法被看成是我們的文化遺產的一種邏輯延伸。如果既不是科技的必然也不是教育工作者笨拙的疏忽可以解釋這種教育遭遇的品質，那麼什麼可以來解釋呢？

論及教育制度的合法化功能不會使我們大步邁向啟蒙。因爲學校教育正式的、客觀的，以及認知取向的層面只捕捉到教育遭遇日常社會關係的片斷。爲了接近答案，我們必須從經濟生活的社會關係的角度來思考學校。在本章中，我們認爲，教育組織的主要層面複製經濟領域的支配與從屬關係。學校教育的社會關係

與工作的社會關係之間的符應，說明了教育制度之所以有能力生產一種順從的、被割裂的勞動力。不只正式學習的內容而已，學校教育的經驗也是這個過程的核心。

就我們的觀點來看，質問是否美國教育的效果是要促進平等或不平等、壓制或解放，這是不得要領的。這些問題在主要的事實——教育制度是再製最盛行的社會階級結構的一種不可或缺的要素——之前變成微不足道。教育制度的確有它自己的生命，但是工作的經驗以及階級結構的性質，却是教育價值賴以形成、社會正義賴以評價、人類意識可能範圍賴以描繪，以及教育遭遇的社會關係賴以進行歷史性轉變的基礎。

簡言之，並回到本書持續不斷的一個主題，教育制度整合年輕人進入成人工作角色的任務，由於與實現其個人發展的功能正好相反，所以限制了它所能夠培養的個人發展的類型。

一、再製意識

……小孩們過去相信（但是只有少數且隨著秋冬春夏的過去他們長大時也就忘記了）。……

~卡米斯(e e cummings), 1940.

經濟生活呈現出一種複雜且比較穩定的權力和財產關係的型態。這些社會關係的永存，即使只經歷比較短的時期，也絕不是自動的。就好比一個活生生的有機體一樣，經濟領域的穩定性是一些明確的機制——被設立以維持並擴充權力和特權的支配型態——的結果。我們稱這些機制以及它們的活動的總和為再製過

程。

在日常生活所經歷的各式各樣的社會關係當中，有一些特別突出成為我們分析教育的核心。這些正是保障資本主義利潤以及穩定資本主義分工所必需的社會關係。它們包括生產過程中支配與從屬的型態、生產資源所有權的分配，以及各片斷勞動人口——舉一些最顯著的，例如男性與女性、黑人與白人，以及白領工人與藍領工人——彼此之間社會隔閡和社會連帶的程度。

在美國再製生產社會關係的這些層面的機制是什麼呢？就某種程度而言，穩定性被具體表現在法律之中且為國家的強制力量所支持。我們的監獄裝滿了已經在私有市場制度的架構之外運作的個人。現代都市警察力量以及國家警衛隊（the National Guard）的創立，大部份是起源於害怕由好戰的勞工行動所引起的社會動亂。在私有財產的法律架構之中，法律的制裁也導引團體（例如，工會）的行動，使它們與支配的權力關係相一致。同樣地，武力被用來穩定某一企業中的分工及其酬賞；反對的工人受到解雇，未能遵從「資本主義合理性」（capitalist rationality）的指揮者將被取代。

但是將再製歸因於武力單獨一項則近乎荒唐。在正常的情況下，強制的有效性至少有賴於那些受到強制的人沒有能力或不願意聯合起來反對強制。普遍被認為不合法的法律往往會喪失它們的強制力，而太常被使用的公然武力則往往會自取滅亡。資本主義的合併與擴充已經引起非常激烈的鬥爭。然而，武力被部署以對抗一種聯合且積極的反對，其實例偶而才發生，而且經常透過妥協、結構變遷，以及意識型態的調適等的組合讓步給某種或另一種形式的緩和。因此，明顯地，工人的意識——信仰、價值、自我概念、團結與分裂的類型，以及個人行為與發展的方式——

對經濟制度的永存、有效性，以及平順運作而言是不可或缺的。生產社會關係的再製有賴於意識的再製。

在什麼樣的情況下個人會接受建構其生活的社會關係的型態？個人和團體如相信現存制度的長期發展有希望實現他們的需要，則他們可能會積極地接受這些社會關係。如果不是這樣而且想像不出有另一條路可以大大地改善他們的處境，則他們可能會宿命地接受他們的情況。即使有這樣的一種想像，但如果他們相信實現改變的可能性非常少，則他們可能會被動地屈服於經濟生活的結構並尋求個人解決社會問題的方法。意識再製的問題進入這些評估當中的每一種。

經濟制度會被接受的情況是：第一，當個人察覺到的需要符合經濟制度所能客觀提供的滿足類型時。雖然察覺到的需要有一部份可能是受生物性所決定的，但是對大部份的需要而言，它們都是透過個人在社會中的集體經驗而產生的。因此，生產社會關係的被再製，有一部份是透過社會制度所產生的需要，及其可任意用來滿足這些需要的手段兩者間的相配。

第二，當基本的社會變遷是不可行的、無法運作的，而且是烏托邦的，這種看法普遍被意識型態的觀點所形成的一種複雜的網所支持時；這些意識型態的觀點深藏於社群的文化生活和科學生活中，並反映在其成員的意識裏。但是，培養這種「必然意識」（consciousness of inevitability）並不單單是文化制度的任務。必然也存在一些機制，它們有系統地阻礙會抵觸這些信仰的社會經驗的自然發展。

相信為基本的社會變遷而籌劃是無益的，這種信仰更進一步被社會區分（social distinctions）——分裂從屬階級的生活條件——所促進。自文明的開端以來，「分而征服之」的策略一直

使支配階級得以維持他們的權力。再一次地，從屬階級的分裂意識並不單單是文化現象的產物，而必須透過日常生活的經驗來加以再製。

意識乃經由個人對社會生活的直接知覺和參與而發展出來的^①。的確，日常經驗本身經常作為一種慣性的穩定力量。例如，當勞動人口被有效地加以劃分階層時，個人的需要和自我概念就會在一種相應分裂的方式下發展出來。不同血統種族、性別、文化種族、或經濟特徵的年輕人，直接知覺到「他們那種人」的經濟地位和特權。藉著跟著調適他們的抱負，他們不但在個人意識的層次上再製階層化，而且使他們的需要（至少部份）符合經濟生活的分裂情況。同樣地，個人往往會導引他們個人的力量——認知的、情緒的、肉體的、審美的，以及精神的——使它們朝著他們會有機會使用它們的方向發展。因此，例如，工作的異化性格導致人們將他們的創造潛能導向經濟活動之外的領域：消費、旅行、性方面的事情，以及家庭生活。所以，需要以及需要滿足再次往往會變成一致，而異化的勞動則在個人意識的層次上被再製^②。

但是這種一致性不斷地受到分裂。因為需要的滿足引起新的需要。這些新的需要不只是來自於演進中的物質生活結構，更是來自於個人發展的邏輯，且跟著削價出售意識的再製。由於這個緣故，意識的再製不可能只是社會經驗無意的副產品。相反地，社會關係必須有意地被組織以促進意識的再製。

拿第三章中所討論過的資本主義企業的組織來作為例子。企業裏的權力關係以及雇用標準被設計，以便再製工人的自我概念、他們在層級制度中職務分配的合法性、層級分工本身的科技必然性的意識，以及組織中工人團體彼此間的社會隔閡。的確，

雖然有關工人自我管理的象徵性姿態可能是一種成功的激勵噱頭，但是任何將實際權力賦予工人的委任都變成是對利潤的一種威脅，因為它往往會逐漸破壞適合資本主義控制的意識類型。工人涉身決策的一種整合且政治上有意的計畫，由於引生新的需要和可能性、證實一種更徹底的經濟民主制度的可行性、增加工人的連帶，而可能逐漸破壞企業的權力結構。因此，就是有的話，資方也只有工人在工人反叛的威脅非常大且迅速使士氣崩潰的情形下，才會同意這樣的改變。

但是意識的再製無法只由這些直接的機制獲得確保。使年輕人加入經濟制度之中的活動，受到包括家庭和教育制度在內與人格和意識的形成更直接有關的一系列制度所進一步促進。教育主要是透過學生所蒙受的制度關係來運作。因此，學校教育培養並酬賞某些能力的發展以及某些需要的表達，但阻撓並處罰其它的。經由這些制度的關係，教育制度使個人的自我概念、抱負，以及社會階級認同適合社會分工的要求。

教育制度實際上達成這些目標的程度，從一個時期到另一個時期有著相當的變化。我們在後面的幾章中將會看到，在整個美國的歷史裏這些再製機制已經一再地失敗且往往失敗得非常驚人。在大多數的時期裏——且目前也確實不例外——，想利用學校來再製並擴充資本主義生產關係的努力，一直被教育制度內在的動力以及大眾的反對所還擊。

在較早的幾章中，我們已經確認了支配階級在教育政策中的兩個主要目標：勞動力的生產，以及那些有助於將勞動力轉換成利潤的制度和社會關係的再製。我們現在可以更具體地確定，教育制度如何被建構以達成這些目標。第一，學校教育生產許多為求工作表現適當所需要的技術性技能與認知性技能。第二，教育

制度協助將經濟的不平等合法化。誠如我們在上一章中所論證的，美國教育的客觀取向和功績主義取向，降低對層級分工以及個人於其中獲得職位所經由之過程的不滿。第三，學校生產、酬賞、並標示與層級制度中職位之安置有關的個人特徵。第四，教育程度透過它培養的地位區分（status distinctions）的型態，強化使從屬經濟階級分裂所根據的階層化意識。

教育制度的那些層面使它能够提供這些不同的功能呢？我們將在下一節裏提出，教育制度再製工人意識的能力，存在於一種直接了當的符應原則（correspondence principle）之中：至少就過去這個世紀而言，學校教育主要透過學校與階級結構之間的符應，而一直對生產社會關係的再製有所貢獻。

在最微弱的反省之上，這個主張幾乎是不會令人感到驚訝的。在一個「穩定的」社會系統中，所有主要的制度都會指揮個人往適合再製它的方向去發展。當然，本質上這不是對資本主義或美國教育的一種批判。在任何想像得到的社會裏，個人都會被迫往某一或另一方向去發展他們的能力。認為會有一個社會系統會完全允許人們根據他們的「內在本質」去自由發展，這種觀念是完全無法想像的，因為人性只有透過物質界與預先建立的社會關係之間的互動才能獲得一種具體的形式。

我們對美國教育以及其它人類發展層面的批判，完全承認某種社會化方式的必要性。關鍵的問題是：為了什麼？在美國，人的發展經驗由一種不民主的、不合理的，且剝削性的經濟結構所支配。年輕人不是受苦於制度的要求，而是受苦於一種貧窮、依賴，以及經濟不穩定的生活。不會令人感到驚訝地，我們的批判集中在工作的結構上。在美國的經濟制度裏，工作已經變成一種生活的事實，個人必須全盤服從它且無法控制它。好比風雨一

樣，工作「落到」人身上。另一條解放的、參與的、民主的，且創造的路，幾乎無法被想像，更不用說被經驗了。資本主義下的工作是一種異化的活動。

爲了再製生產的社會關係，教育制度必須嘗試教育人們適當地從屬，並使他們在意識上充分地分裂以防止他們聚集在一起形成他們自己的物質存在。教育制度所培養的意識與行爲的形式，就它們既不遵從科技在與自然的鬥爭中的命令，也不遵從個人固有的發展能力，反而遵從資本家階級的需要的意義而言，它們本身必定是異化的。使美國學校教育變成這個樣子的，是資本的特權以及利潤的無上命令，而不是人的能力以及技術的現實。這就是我們的指控。

二、符應原則

人在他所從事的社會生產當中，加進了無法避免且不受其意志影響的特定關係；……這些生產關係的總和構成了……法律和政治的上層結構賴以產生、特定社會意識的形式賴以符應的現實基礎。

~馬克思 (Karl Marx), 《政治經濟學批判綱要》(Contribution to a Critique of Political Economy), 1857.

我們相信，教育制度透過其社會關係與生產社會關係之間的一種結構性符應，而有助於將年輕人整合入經濟制度之中。教育的社會關係的結構，不只使學生習慣於工作場所的紀律，而且也

發展個人舉止的類型、自我演出的方式、自我心像，以及社會階級認同——這些都是工作勝任的決定性成份。特別地，教育的社會關係——行政人員與教師之間、教師與學生之間、學生與學生之間，以及學生與他們的工作之間的關係——複製層級的分工。層級的關係被反映在從行政人員到教師再到學生的垂直權威路線之中。異化的勞動被反映在學生對他（她）的教育沒有控制力、學生與課程內容異化，以及學校工作透過一套成績和其它外在酬賞的制度〔而非學生與教育「生產過程」的過程（學習）或結果（知識）相結合〕來給與鼓勵之中。工作的片斷性則被反映在學生們透過不斷的、表面上功績主義的等第和評量而來的制度化的且經常是破壞性的競爭之中。藉著使年輕人適合一套類似工作場所的社會關係，學校教育企圖使個人需要的發展配合它的要求。

但是學校教育與生產社會關係的符應超過這項總合的程度。不同層次的教育給職業結構內的不同層次提供工人，且相應地內在的組織往往與層級分工的層次可相比擬。誠如我們已經看過的，企業層級制度的最低層強調遵守規則，中間層次強調可靠性，以及在沒有直接且不斷監督的情形下運作的能力，然而較高的層次則強調企業規範的內化。同樣地，在教育中，較低的層次（初中和高中）往往嚴格限制並導引學生的活動。教育階梯上稍微高一點的教師和社區學院，允許比較獨立的活動以及比較不全面性的監督。在最高的菁英四年制大學則強調適合生產層級制度中較高層次的社會關係^①。因此學校繼續不斷維持它們對學生的支配力。當他們「精通」某種類型的行爲規則時，他們若不是被允許晉升到下一個層次就是被引導進入生產層級制度的相當層次中。即使在單一的學校裏，不同軌（tracks）的社會關係往往會遵從不同的行爲規範。因此在中學裏，職業和一般的軌道強調遵

守規則和密切監督，然而大學的軌道則往往趨向於一種更開放的氣氛、強調規範的內化。

學校間和學校內的社會關係的這些不同，有一部份反映出學生個體的社會背景以及他們將來可能的經濟職位。因此，黑人以及其他少數民族被集中的學校，具有壓制的、專橫的、普遍混亂的內部秩序、強制的權威結構，以及極小的升學可能性，反映出下等工作位置的特徵。同樣地，勞工階級佔大多數的學校往往強調行為控制和遵守規則，而在富裕的市郊中的學校則採用比較開放的制度，有利於較大的學生參與、較小的直接監督、更多的學生選修課程，以及（一般而言）一種強調內化控制標準的價值制度。

由不同社會階級的學生所進入的有差別的學校社會化型態不是偶然產生的。相反地，它們反映出行政人員、教師、和父母的目標和期望（以及學生對各種教學與控制的型態的反應）因著不同社會階級的學生而有所不同此一事實。在美國教育史的關鍵性轉捩點上，學校教育的社會關係的變遷，一直是受到為了更和諧地再製階級結構所命令。但是在學校的日常運作中，不同職業階層因著他們的文化環境以及工作經驗而來的意識，對維持我們已經描述的符應而言，是非常重要的。勞工階級的父母似乎偏愛比較嚴格的教育方法，這是他們自己的工作經驗——這些經驗已經證明，服從權威是一個人得以獲得並保持一項穩定的、待遇良好的工作的一種必要的能力成份——的一種反映。專門職業的、自我雇用的父母偏愛一種比較開放的氣氛，以及一種對激勵式的控制更大的強調，這同樣是他們在社會分工中的職位的一種反映。只要給予機會，則地位較高的父母會比他們的地位較低的鄰居遠更為可能為他們的子女選擇「開放的教室」①。

學校教育的社會關係的差異，更進一步受到財政資源的不平等所強化。較少的財政被用來支持少數民族團體和低所得家庭的子女的教育，使得更多的資源留下來專門給那些在經濟制度中佔有指揮角色的人的子女；它也將一種相當密切反映工廠社會關係的社會關係，強加在勞工階級學校的教師和學校行政人員身上。在所受支持貧乏的學校裏，財政的考慮妨礙小而親密的班級、多樣的選修課程，以及專門的教師（除了訓誡的人員以外）。它們（指財政考慮）妨礙教師的自由時間的數量以及一個更開放、更有彈性的教育環境所需要的自由空間的數量。有錢人的子女所進入的財政良好的學校，能提供大了非常多的機會發展不斷獨立工作的能力以及所有其它在上層職業層級制度中工作表現適當所需要的特徵。

這種描述當中大部份很可能會為讀者所熟悉，且已經有許多次被文件所證明了⑤。但是只有最近才有從事統計檢證的嘗試。我們將回顧一些涵蓋高等教育和中等教育的傑出研究。畢斯托克（Jeanne Binstock）藉著分析五十二個公立初級學院、州立大學、師資訓練學校，以及私立的、世俗的、各教派的和天主教的學院的學校手冊所涵蓋的規則、規定和規範，來探討高等教育中不同型態的社會關係。畢斯托克沿著許多層面（包括學術結構的鬆或緊、規定支配個人行為和社會行為的程度、學生控制他們的文化事務和課外活動的程度）來評價每一個學校⑥。她的一般結論非常簡單：

學院經驗的主要變異，與主要社會階級（職業的）團體——他們是它的主要消費者——在工作知覺和期望上的基本心理差異連在一起。每一個社會階級對於就經濟生存（穩定）或獲得經濟利益（流動）而言那些技術性技能和人際技能、性

格特質，以及工作價值最為寶貴的信仰並不相同。每一個階級（具有基于宗教和都市化程度而來的次級變異）都有它自己的經濟意識，這種意識是基于它自己的工作經驗，以及它自己對於在經濟階梯上高於他們自己的職位者所特有的期望的想像（不論正確與否）而來的。……學院藉著專門化它們的供給物來競爭不同的社會階級市場。每一種不同類型的大學部學院生存下來，是藉著提供特定幾套的「軟體」和「硬體」的技能訓練，而這種訓練通常是符應特殊社會階級顧客群的期望，以及產業體系特殊階層對這幾套「軟體」和「硬體」技能的特殊需要^⑦。

畢斯托克將一些與她所研究的各種教育機構密切有關的組織特質分離出來。第一，她將行為式的控制（behavioral control）與激勵式的控制（motivational control）兩者加以區分；前者意味著控制學生的行為而非意圖，並強調外在的順從而非內化的規範，後者則強調未指定的、可變的，且高度有彈性的工作取向，並尋求促進強調曖昧與革新勝於確定、傳統與遵從的價值體系。第二，畢斯托克分離出一種領導者對追隨者（leader-versus-follower）的取向；有些學校強調其受託人未來的從屬地位，並教導溫順，而其它學校則強調需要發展「作為領導者」的自我概念。

畢斯托克發現，招收勞工階級學生並配合安置生產層級制度中較低層次工作的學校，強調追隨者的任務以及行為式的控制；而往往會安置較高層次工作的比較菁英的學校，則強調領導者的任務以及激勵式的控制。她的結論是：

雖然在改革的過程中學院工業不斷維持一種排列等級的目標與策略的層級制度，但是對社會階級的回應再加上逐級對技

術設備的接近，強迫工業體系每一階層所需要的組織技能、情緒觀點以及階級（工作）價值^⑧。

然而，生產社會關係與教育社會關係之間的符應的證據，遠超過這種結構的層次，且也闡明被這兩個社會生活領域所培養的激勵型態的共有性。並列史密斯（Gene Smith）、艾德華茲（Richard Edwards）、梅爾（Peter Meyer），以及我們自己最近的研究，可以證明在教育與工作中相同類型的行為被酬賞。在一項想量化人格與動機層面的嘗試裏，史密斯已經採用一種比較敏銳的測驗程序，他在一系列執行良好的研究^⑨裏已經證明這種程序是教育成就（學分等級平均值）的一項傑出的預測法。由於注意到人格量表傳統上因為它們與真實生活的環境分離且使用單一的評量工具而感到苦惱，史密斯乃轉而訴諸四十二個共同人格特質的學生同儕評定，這種評定是基于每一個學生對其共同班同學的實際教室行為的觀察。一種叫做因素分析（factor analysis）的統計技術接著使能夠確認出五個被證明對所有不同樣本而言都穩定的普遍特質——愉快、外向、工作取向、情緒性，以及有幫助性。在這五個特質當中只有工作取向的因素（史密斯稱這個因素為「性格強度」——包括諸如「……不是一個輕易放棄的人、誠實的、負責任的、徹底守秩序的、不容易做白日夢的、堅決的、不屈不撓的……」等特質）與學校成就有關。史密斯接著繼續指出，在一些樣本裏，就預測中學後學業表現而言，這個工作取向的特質比任何十三個認知變項〔包括學術性向測驗（SAT）語文部份、學術性向測驗數學部份，以及中學班級名次〕的組合，更成功了三倍。

我們的同事艾德華茲已經更進一步精煉了史密斯的處理程序。他準備了一套十六對有關工作表現的人格測量，作為他論層

級分工之本質的博士論文的一部份¹¹。艾德華茲主張，因為監督者對雇員的評定是雇用、解雇和升遷的一項基本決定因素，所以它們（指評價）是工作勝任與否最佳的量數，且的確是組織激勵制度的手段。艾德華茲因此將監督者對工人表現的評定，拿來和這套由工人同儕評定的十六對人格測量相比較。在幾百個波士頓地區工人的一個樣本裏，他發現一群三個的人格特質——被摘要為規則取向、可靠性，以及廠商規範的內化——有力地預測監督者對相同工作團體中的工人的評定。再者，即使當這些特質與諸如年齡、性別、社會階級背景、教育和智商等屬性的相關以直線迴歸分析來加以校正時，這項結果還是支持得住。與我們在第三章中的分析一致地，艾德華茲發現，規則取向在生產層級制度的最低層上相對更為重要，規範的內化在最高層上佔優勢，而可靠性則突出在中間層上¹²。

艾德華茲成功地利用這種測驗來預測監督者對工人的評定使我們相信，應用相同的方式到中學生身上會提供「學校的人格發展」與「工作表現的要求」兩者間相當直接的連結。

這項工作由我們和我們的同事梅爾一起完成¹³。他選擇單一個紐約州中學最高年級的237個成員來作為他的樣本¹⁴。他追隨艾德華茲創造十六對人格特質¹⁵，並從官方的學校記錄獲得學分等級平均值（grade-point averages）、智商分數，以及大學入學考試學術性向測驗語文分數和數學分數¹⁶。

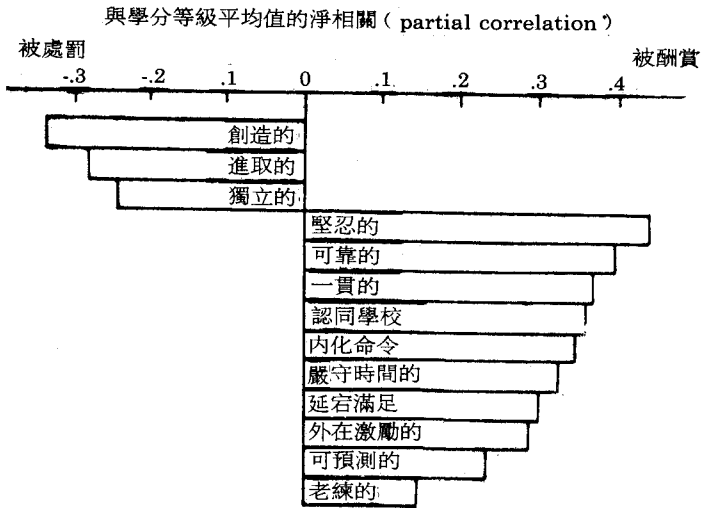
誠如我們所期盼的，認知分數提供學分等級平均值最佳的單一預測變項（predictor）。的確，成績制度主要是奠基在認知表現之上，這也許是「功績主義意識型態」中最有效的要素。但是十六對人格測量擁有幾乎可相比擬的預測值，即具有0.63的複相關（multiple correlation）好比認知變項的0.77¹⁶。然而，

比人格特質的全部預測值更重要的是它們對成績的貢獻型態。為了顯現這種型態，我們首先消除個人成績中認知表現的差異所造成的影響，然後計算成績與人格特質之間的相關¹⁷。其結果呈現在圖5-1中。

所產生的關聯的型態明顯地支持符應原則，並強烈地複製我們在第二章中所提出的有關成績制度的最初實證研究。重要的被處罰的特質正是那些與遵從層級分工不相容的特質——創造性、獨立性，以及進取性。另一方面，所有我們期望被酬賞的人格特質顯然都是這樣。最後，瀏覽圖5-2顯示在梅爾的研究中被成績所酬賞或處罰的人格特質，與艾德華茲所發現表示工業中被監督者評定高或低的特質類型，二者間有一種真正顯著的符應。

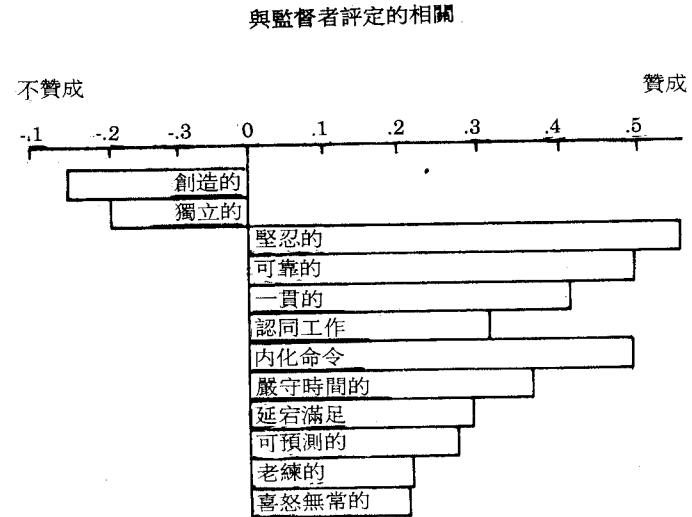
在我們分析梅爾的資料的第二個階段，我們利用因素分析來將十六對人格測量合併成為三個「人格因素」。因素分析使我們能夠將那些就該樣本所有個人而言通常彼此有關的受測特質組合在一起。第一個因素我們稱之為「服從權威」，包括這些特質：一貫的、認同學校、嚴守時間的、可靠的、外在激勵的，以及堅持的。此外，它還包括負面加權「獨立的」和「創造的」。第二個我們稱之為性情，包括：不進取的、不喜怒無常的、不率直的、可預測的、老練的以及不創造的。第三個我們稱之為內化的控制，它包括：內化命令（empathizes orders）以及延宕滿足¹⁸。

這三個因素不完全可與艾德華茲的三個因素相比較。因此，我們的服從權威似乎兼有艾德華茲的規則與可靠性的因素，而我們的內化控制則可與艾德華茲的內化因素相比擬。就後者的情形而言，艾德華茲與梅爾兩者的資料都描述出一個這樣的個人：敏銳地詮釋其上司的欲望，並在相當的時期裏在沒有直接的監督下適當地運作。



註：每一個長條棒表示，控制智商、學術性向測驗語文分數以及學術性向測驗數學分數的情形下，學分等級平均值與被表示的人格特質之間的淨相關。被處罰的特質（左邊）表示創造性與自主性，而被酬賞的特質（右邊）則表示從屬與紀律。資料是來自Samuel Bowles, Herbert Gintis, and Peter Meyer, "The Long Shadow of Work: Education, the Family, and the Reproduction of the Social Division of Labor," *The Insurgent Sociologist*, Summer 1975,而且被描述在附錄B（見參考資料附錄B）中。所有的淨相關都達百分之一的統計顯著水準。英文成績單獨一項以及代替學分等級平均值的教師態度評價兩者的結果相類似，且被呈現在附錄B中。

圖 5-1 被酬賞以及被處罰的人格特質（在一個紐約中學裏）



註：表示監督者所贊成的人格特質的型態符應中學所酬賞者。每一個長條棒表示監督者評定與被表示的人格特質之間的相關。該結果類似於圖5-1，除了在工人的樣本中「進取的」不顯著而「喜怒無常的」顯著以外。資料是來自Richard C. Edwards, "Personal Traits and 'Success' in Schooling and Work," *Educational and Psychological Measurement*, in Press, 1976; "Individual Traits and Organizational Incentives: What Makes a 'Good' Worker?," *Journal of Human Resources*, Spring 1976.而且是根據波士頓地區一些政府機關的240個工人所構成的樣本。所有的相關都達百分之一的顯著水準。

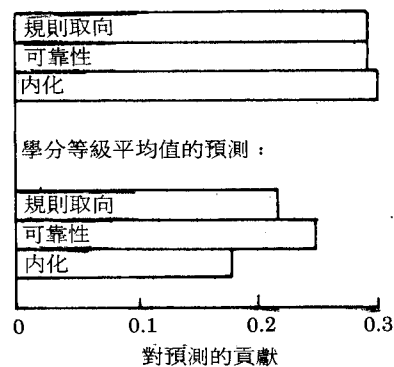
圖 5-2 監督者所贊成的人格特質

我們的理論預測，在中學層次上，服從權威會是人格特質當中預測成績的最佳變項，而內化會比較不重要的。（性情的因素本質上是與我們的理論無關的，可以被認為是不重要的。）這項預測被證實。在評估認知量數與人格因素兩者對成績預測的獨立貢獻時，我們發現，學術性向測驗數學分數最重要，其次是服從權威與學術性向測驗語文分數（兩者同樣重要）。內化的控制作為預測變項而言被證明顯然是比較不重要的。性情以及智商這兩個變項沒有做出獨立的貢獻。

因此，至少就這個樣本而言，學校中所酬賞的人格特質似乎相當類似於那些表示出在資本主義經濟制度中工作表現良好的人格特質。再者，因為艾德華茲與梅爾使用本質上相同的人格特質量數，所以我們可以用另一種方式來考驗這種主張。我們可以採用艾德華茲在他的工人研究中所精選出的三個普遍特質——規則取向、可靠性以及規範的內化，並尋找出那些特質與梅爾的學校研究中的成績之間的關係。該結果呈現在圖5-3中，顯示出一種顯著的一致性¹⁹。

雖然從成績制度的實際情形來看，符應原則非常顯著，但是我們必須強調，有關成績制度的實證資料不可以被認為已經完全顯現出教育制度在再製社會分工時的內部運作情況。首先，再製意識的是教育遭遇的社會關係的整個結構，而不只是成績制度的實際情形而已。人格特質不是在這種資料中所獲得的唯一有關的個人屬性；其它還有自我演出的方式、自我心像、抱負以及階級認同。再者，人格特質的測量是複雜且困難的，而這些研究或許只抓住一小部份有關的層面而已。最後，學校中所酬賞的特質以及與工作表現有關的特質，都隨著教育的層次、學校的階級組成，以及學生的特殊教育軌道而有所差別。這些微妙之處不被反

監督者評定的預測：



註：最上面三個長條棒表示在一個預測監督者評定的方程式裏人格因素的估計常態化迴歸係數。最下面三個長條棒則表示在一個預測中學學分等級平均值的方程式裏同樣三個因素的係數。所有的因素都達到百分之一的顯著水準。該迴歸方程式被呈現在我們的附錄B中。

來源：Bowles, Gintis and Meyer (1975)；Edwards (完整的引文見圖5-1和5-2中)。

圖 5-3 從相同的人格特質來預測工作表現以及學校中的成績

映在這種資料之中。

因為所有這些理由，我們不會以為學生成績是預測經濟成就的一個良好變項。此外，成績顯然被學生的認知表現所支配，而我們已經看到認知表現與經濟成就不是高度相關的。然而，我們可以認為，在一個適當控制的研究——即個人的工作表現被比較，而這些個人在相同的工作上且具有可相比的教育經驗——裏，成績會是良好的預測變項。我們已經順利地發現正好有一個

研究接近這些要求，即有一個研究明顯地支持我們的立場，而相當詳細地加以介紹是十分有趣的^⑭。布雷納（Marshall S. Brenner）研究一百個雇員，他們在獲得洛杉磯市學區的中學畢業證書以後就加入洛克希德加州公司（Lockheed-California Company）。從這些雇員的中學成績證明書，他獲得他們的學分等級平均值、學校缺席率、教師的「工作習慣」評價，以及教師的「合作」評價。除了這項資料以外，他也收集到雇員的監督者對雇員工作表現的三種評價：監督者的「能力評定」、「行為評定」以及「生產力評定」。布雷納發現成績與所有的監督者評價量數之間有顯著的相關。

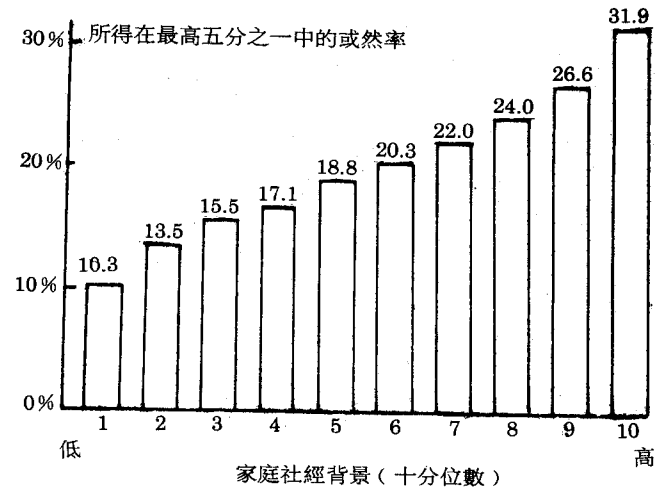
我們已經再分析布雷納的資料，以揭露這項相關的來源。有一種可能性是，成績測量認知表現，認知表現決定工作表現。然而，當中學教師的工作習慣評價和合作評價，以及學校缺席率以直線迴歸來加以控制時，成績就沒有力量預測工人行為或工人生產力。因此，我們可以導出兩個結論：第一，成績只有透過它們的非認知成份才能預測工作勝任的程度；第二，教師對於教室行為的評價顯著地類似於監督者對於工作行為的評定。成績的認知成份只預測監督者的能力評定一項，這從兩者與雇員智商相關的可能性來看並不令人感到驚訝^⑮。

那麼為什麼更多的學校教育與較高的所得之間會有關聯呢？在第三章中，我們曾指出四組非認知的工人特質的重要性：與工作有關的人格特徵、自我演出的方式、血統種族的、性別的和文化種族的特徵，以及文憑。我們相信，所有這些特質都與教育程度和經濟成就之間的關聯有關。我們已經證明，有助於在不同層級上的表現的人格特質如何被學校制度所培養與酬賞。關於自我演出的方式，一項類似但比較簡單的論證可以提出來。已經達到

某種教育程度的個人往往會在社交上彼此認同，並將他們自己與他們的「下等人」相區分。他們往往會跟著調適他們的抱負和自我概念，而獲得在社會上大致可接受且專屬於他們的階層的言談舉止方式^⑯。如此看來，對有興趣於維持並再製地位差異——層級分工的合法性與穩定性奠基在這種差異之上——的雇主而言，它們是相當重要的。再者，就教育文憑是雇用和升遷的一項獨立的決定因素而言，它們將直接說明這種關聯的一部份^⑰。

最後，家庭背景也說明了學校教育與經濟成就之間的關聯的一大部份。的確，對白人男性而言，即使保持兒童期智商穩定，教育與所得之間的關聯還是有大約三分之一是由於兩個變項與社經背景的共同關聯^⑱。亦即，父母具有較高地位之經濟職位的人，他們本身往往會獲得比較多的所得而不會受到他們的教育的影響，不過他們也往往會獲得比較多的教育。因此，該受觀察的關聯被強化。

的確，家庭背景與經濟成就之間有一種強烈的獨立關聯，被例證在圖5-4中。就那兒所敘述的全國大樣本而言，獲得財富的可能性，所有家庭中最貧窮的十分之一的小孩大約是最富有的十分之一的小孩的三分之一，即使他們擁有相同的教育成就與兒童期智商。這種效果的根源是什麼呢？財富的繼承、家庭關係，以及其它多少有點直接的利益，在這兒扮演一個重要的角色。但是，在這兒同樣有比較微妙的（如果仍然是重要的）影響在運作著。我們將在下一節裏論證，父母在工作上的經驗往往會被反映在家庭生活的社會關係之中。因此，透過家庭社會化教導小孩們為類似他們本身的經濟職位作準備，小孩們往往會獲得工作定向、抱負以及自我概念。



註：每一個長條棒表示，如果一個男性是來自於特定社經背景十分位數（其父親的教育、職業地位、以及其父母的所得三者的加權平均值），且如果他有一個平均的兒童期智商以及平均的受教年數，則他落入所得分配最高五分之一中的估計或然率。亦即，它測量在不受教育或智商差異所引起的任何效果的影響下社經背景對所得的影響²⁵。

樣本：來自非農業背景年齡35~44歲的非黑人男性。

來源：Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No.1, February 1974.

圖 5-4 即使對具有相等教育和智商的個人而言，社經背景對經濟成就的影響仍然是強烈的

三、家庭結構與工作結構

根據唯物論的概念，歷史中的決定性因素，歸根結柢是直接生活的生產和再生產。但是，生產本身又有兩種。一方面是生活資料即食物、衣服、住房以及為此所必需的工具的生產；另一方面則是人類自身的生產，即種的繁衍。某一特定歷史時代以及某一特定地區內的人們生活於其下的社會制度，受到兩種生產的制約：一方面受到勞動的發展階段的制約，另一方面則受到家庭的發展階段的制約。

~恩格斯 (Friedrich Engels) 《家庭、私有財產與國家的起源》(*The Origin of the Family, Private Property, and State*), 1884.

在個人逐漸成熟的過程裏以及在他們的日常成人生活中，家庭經驗對個人的幸福、行為以及個人意識，具有重大的影響。家庭生活的社會關係，亦即丈夫與妻子、父母與子女，以及子女與子女之間的關係，在美國經濟發展的過程當中已經經歷了重大的變遷。在社會轉變的過程中，對未來變遷的展望具有決定性的重要性²⁶。

我們不想對家庭生活做一種廣泛的分析，反而將把我們的討論侷限於與我們的核心關懷——生產社會關係的再製——直接有關的一些問題。好比教育制度一樣，家庭在教導年輕人準備經濟

與社會角色方面，扮演一個主要的角色。因此，家庭對於（例如）性別分工之再製的影響，顯然大於教育制度的影響。

這種意識的再製被一種生產社會關係與家庭生活社會關係間大致的符應所增進，而這種符應則大大受到父母在社會分工中的經驗所影響。家庭不但有一種在它們的子孫身上再製一種適合工作世界客觀本質之意識的趨勢，而且也有一種教導他們準備大致可與他們自己相比擬之經濟職位的趨勢。雖然這些趨勢可能被其它的社會力（學校教育、大眾傳播媒體、整個職業結構的變遷）所反抗，但是它們還是繼續不斷說明了受觀察的代間地位傳遞過程的一大部份。

這對性別分工而言特別明顯。社會分工促進了工資勞工與家計單位（household）勞工之間的分離，後者不受薪且幾乎全由女性所擔任。這種分離被反映在家庭中，例如丈夫與妻子之間幾乎完全的分工。職業上對於全時工作的強調、升遷上對於年資的依賴、工人的一生取向的許諾，以及不利於婦女勞動者的積極差別待遇，都圖謀將女性束縛在家裏，而儘量減少夫妻間共同分擔家事責任的可能性。

但是家庭如何協助再製性別分工呢？第一，妻子和母親她們自己一般都接受她們作為家計單位工人的自我概念。她們接著透過在家庭中男孩與女孩的不同性別角色表徵（role-typing），將這些自我概念傳遞給她們的小孩。第二，且也許是更重要的，小孩往往會根據他們在他們的周圍所觀察到的性別區分來發展自我概念。當男性父親幾乎不涉入家計單位勞動與撫養小孩時，即使想要平等對待男孩與女孩的家庭也無法避免性別角色表徵。簡言之，家庭作為一種社會的、生物的再製單位，不得不反映其作為一種生產單位的分工。因此，除非受到其它社會力的反抗，否則

這種性別表徵就會促進下一代女性安於她們在工資勞動制度裏下等的地位，並賦與另一條出路——撫養小孩和家務——以一種不可避免性（如果不是可欲性）的氣氛。

然而，在基本的層面上，家庭呈現出完全不具生產社會關係之特徵的社會型態。家庭生活親密的個人關係和感情關係，遠不同於工資勞動制度的非人格性科層體制。的確，家庭經常被看成是避免工作生活之異化與精神貧窮的避難所。的確，我們的分析之所以將學校教育看成是扮演這樣一種將年輕人整合入工資勞動制度中的必要角色，正是因為家庭結構與資本主義生產關係在基本層面上有所不同。我們會在下一章中再回到這一點上。

儘管家庭與經濟制度之間有非常大的結構性差異——這在資本主義中從來沒有真正被克服過——，但是資本主義生產的權威關係與家庭撫養小孩的權威關係，兩者間還是存有一種顯著的符應。這在所有社會階層的家庭生活上都具有部份的真實性。由男性所支配的家庭，具有權力和特權依年齡來分的特殊型態，複製了廠商生產層級制度的許多層面。然而此處我們將更關心家人中賺取所得者在這種層級制度中持有特殊地位所造成的差異。

誠如我們已經看過的，在低層級上成功的工作表現需要工人遵守規則和遵從外在權威的態度，而在較高的層級上成功的表現則需要符合內化規範的行為。的確，如果這些一般的態度不顯現在父母教養其子女的優先事物之中的話，那會是令人感到驚訝的。柯恩（Melvin Kohn）在全國心理衛生學會（the National Institute of Mental Health）上所發表的大規模的十年研究，已經證實工作社會關係的權威與家庭社會關係的權威兩者間的重要符應正是屬於這種類型。

柯恩在一系列的論文以及他的書《階級與遵從》裏，已經提

出並考驗了下面的假設：個人的人格特質和價值影響他們所獲得的經濟職位，反過來說，他們的工作經驗強烈地影響他們的人格和價值²⁶。在這種互動中最重要的價值和行為型態，是那些與自我指導和遵從有關者²⁷，而且經濟地位較高的個人比較可能重視內在的動機，地位較低的那些人則比較可能重視符合外在權威的行為。因此，柯恩主張，工作地位較高的個人往往會重視好奇心和自恃，強調諸如自由和選擇等工作的內部層面，並表現出高水準的內化動機和高程度的信任人際關係。相反地，工作地位較低的人則往往會重視個人的責任以及諸如安全、薪資和工作條件等工作的外部層面。再者，他們表現出比較外在的動機、對明確的社會規則比較大的遵從，而且他們比較不信任別人²⁸。

柯恩接著探討工作的那些層面產生這些結果，並做結論說，統計上有關的工作特徵是，職業上自我指導（包括免於密切監督的自由）的程度、被允許創新和獨立判斷的程度，以及工作的複雜性和多樣性²⁹。因此，不論他們的經濟地位為何，是白領或藍領，只要在職業上具有相同程度自我指導的個人，往往都會擁有類似的價值和特質。工作上自我指導對密切監督和例行化，說明了個人對自我指導的偏好、內化道德的程度、信任、自信、自尊，以及觀念遵從等與地位有關之差異的大部份³⁰。他做結論說：

在工業社會裏，職業是人類生活的核心，職業經驗促進或制止自我指導的行使，最終不但會滲透到人類對工作及他們在工作中之角色的看法，同時也會滲透到他們對世界及自我的看法。較高社會階級層次上的職業生活條件，促進對工作內部品質的關心，培養一種對自我和社會的看法，有助於相信合理行為趨向有目的之目標的可能性，且提升對自我指導的

評價。較低社會階級層次上的職業生活條件，則使人類對工作的看法主要侷限於它所提供的外在利益，培養一種對自我和社會的界定狹隘的概念，且提升對遵從權威的正面評價³¹。

然而，在我們的詮釋與柯恩的詮釋之間還存有一個重要的差別。柯恩所謂的「自我指導」（self-direction）我們覺得被說成「內化規範」（internalized norms）通常會比較好。亦即，在生產層級制度較高層次中的絕大多數工人，絕不是自主的、自我實現的，以及創造性地自我指導的。相反地，他們也許是被過度社會化以致於內化了權威且不用直接不斷的監督就能行動以實現與他們自己的個人需要比較無關的目標和目的。這項差別必須被清楚地記在心裏，以避免犯下錯誤認為「上好的」價值和行為特質是資本主義分工中較高階層的屬性。

柯恩接著繼續探討與工作有關之價值對養育小孩的影響。他在一九五六年開始研究一群339個白人母親的樣本，她們的小孩正在就讀小學五年級，而她們的丈夫則擁有中間階級和勞工階級的工作³²。他探究父母最想要在他們子女的行為中看到的價值。他發現，地位較低的父母重視他們子女的服從、整潔以及誠實，然而地位較高的父母則強調好奇心、自我控制、體諒以及快樂。這些小孩的父親被訪問時，表現出一種類似型態的價值。柯恩說：

中間階級父母比較可能強調子女的自我指導，而勞工階級父母則比較可能強調他們對外在權威的遵從。……當我們使用這兩個術語時，它們之間的基本差異是，自我指導集中焦點在行為的內在指導標準上；而遵從則集中焦點在外在強加的規則上³³。

柯恩更進一步強調，這些價值直接轉換成父母與子女間相應的權威關係，因而地位較高的父母處罰內化規範的崩潰，而地位較低的父母則處罰規則的違反。

這兩種階級彼此之間主要的差異是，在怎麼樣的特殊情況下父母——尤其是母親——會處罰小孩的不良品行。勞工階級父母比較可能會根據小孩行為的直接且立即的後果來加以處罰或避免處罰，而中間階級的父母則是根據他們對小孩為什麼那樣做的意圖的詮釋。……如果自我指導被重視的話，那麼違反的行為必須從小孩為何品行不端之理由的角度來加以判斷。而如果遵從被重視的話，那麼違反的行為必須從行為是否破壞外在所強加之禁令的角度來加以判斷^④。

柯恩在一九六四年著手以全國3,100個男性為樣本（代表受雇男性平民勞動力）來證實他的發現。他的結果明顯地支持他早期的詮釋：工作地位較高的父親偏好子女具有體諒、好奇心、負責，以及自我控制；而地位低的父親則偏好有禮貌、整潔、誠實，以及服從。再者，柯恩證實，這些與地位有關的社會差異當中大約有三分之二，直接與職業上自我指導的程度有關。工作生活的結構作為一種預測養育小孩之價值觀的變項，明顯地遮蔽了諸如職業聲望或教育水準等其它與地位有關的因素^⑤。他做結論說：

不論是否有意地，父母都往往會將來自他們自己社會階級生活情況的教訓傳授給他們的子女，這有助於教導他們的子女為一種類似的階級地位做準備。……各階級在父母的價值以及養育小孩的實際行為上的差異，影響到小孩將來有一天會感到有需要之能力的發展。……因此，家庭成為一種使不平等永遠存在的機制^⑥。

柯恩的分析為我們認為是一種普遍化的社會現象——經濟生活反映在社會活動的所有主要領域中——的某一層面，提供一種小心謹慎且令人注目的說明。層級分工，連同它所引生的勞動力的分裂，完全被反映在家庭生活中。不同生產層級上的不同性質社會關係，被反映在相應的家庭社會關係之中。家庭跟著再製將新一代整合入經濟制度中所需要的意識形式。誠如在柯恩的研究中所例證的，這樣有差別的養育小孩的型態不只影響到工人的人格而已，它們也塑造自我概念、個人抱負、自我演出的風格、階級忠誠，以及說話、穿著和人際行為的方式。雖然這樣的特質絕不是固定不變地進入成人期，且必然在工作場所被強化，但是它們在整個生活過程中的穩定性，似乎足以說明受觀察的代間地位傳遞程度的主要部份。

四、結論

你明天還會在這裏，但是你的夢却可能不會。

—史蒂文斯（Cat Stevens）

只要構成經濟體系的階層和階級的意識保持符合賦與它作為一種生產方式之特色的社會關係，則經濟體系就會是穩定的。階級結構的永遠保存需要層級分工在其參與者的意識中被再製。教育制度是支配菁英用以尋求達成這項目標的一些再製機制當中的一種。美國教育藉著提供技能、合法化經濟職位的不平等，以及促進個人與個人之間某些類型的社交，來根據異化工作的要求塑造個人的發展。教育制度再製資本主義社會分工，有一部份是透

過其自己內部的社會關係與工作場所的社會關係兩者間的符應。

經濟生活的社會關係容易在教育制度和家庭生活中被複製的傾向，是自由主義教育信念之所以失敗的原因。這項事實必定形成一種可行之社會變遷計畫的基礎。不平等、壓制的型態，以及階級支配的形式，無法被侷限於生活的單一領域，而是以實質上被改變的（然而結構上仍可比較的）形式，再出現於所有領域之中。經濟生活的權力和特權不但出現在塑造意識形式的核心社會制度（例如，學校和家庭）之中，而且甚至出現在面對面的個人遭遇、休閒活動、文化生活、兩性關係，以及世界觀之中。尤其，自由主義者想利用教育制度來作為克服經濟制度之「不足」的一種矯正工具的目標確實是徒然的。我們想在我們作結論的那一章裏論證，教育制度的轉變，必須攜手並進，成為完整行動計畫的一部份。

談到社會變遷就必須談到創造歷史。因此，我們被鼓舞去探討現行教育制度的歷史根源，以便更了解社會變遷於其中發生的架構。我們的主要疑問將是：引起目前教育與經濟生活間之符應的歷史力量是什麼？且這些力量一直如何受階級結構的改變，以及具體的人類鬥爭所影響？我們如何能夠形塑這些力量以便達成經濟平等，以及人類自由發展的目標？

我們將證明，教育制度的歷史發展反映出再製與矛盾的對應。誠如我們已經看到的，資本主義經濟發展導致生產社會關係，以及伴隨的階級結構的不斷改變。這些社會關係一直含涉階級衝突，而階級衝突的形式和內容在整個美國的歷史裏則一直定期在改變。在重要的方面上教育制度一直有助於解除或減弱這些衝突。因此，社會衝突根源於階級結構，以及其它權力和特權關係上之改變而來的變遷性格，已經造成教育制度的定期重組。同

時，教育制度一直是以增強並政治化資本主義社會的基本矛盾和衝突的方式來演進。

註 解

- ① Herbert Gintis, "Welfare Criteria with Endogenous Preferences: The Economics of Education," *International Economic Review*, June 1974; Alfred Schutz and Thomas Luckmann, *The Structure of the Life-World* (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973); and Peter L. Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Garden City, L.I., N.Y.: Doubleday and Co., 1966).
- ② 有關這些問題更廣泛的討論，見 Herbert Gintis, "Alienation and Power," in *The Review of Radical Political Economics*, Vol.4, No.5, Fall 1972.
- ③ Jeanne Binstock, "Survival in the American College Industry," unpublished Ph.D. dissertation, Brandeis University, 1970.
- ④ Burton Rosenthal, "Educational Investments in Human Capital: The Significance of Stratification in the Labor Market," unpublished honors thesis, Harvard University, 1972; and Edgar Z. Friedenberg, *Coming of Age in America* (New York: Random House, 1965).
- ⑤ Florence Howe and Paul Lauter, "The Schools Are Rigged for Failure," *New York Review of Books*, June 20, 1970; James Herndon, *The Way It Spozed to Be* (New York: Simon and Schuster, 1968); and Ray C. Rist, "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education," *Harvard Educational Review*, August 1970.
- ⑥ Binstock (1970), *op. cit.*, pp.103-106.
- ⑦ *Ibid.*, pp.3-4.
- ⑧ *Ibid.*, p.6.
- ⑨ Gene M. Smith, "Usefulness of Peer Ratings of Personality in Educational Research," *Educational and Psychological Measurement*, 1967; "Personality Correlates of Academic Performance in Three Dissimilar Populations," Proceedings of the 77th Annual Convention, American Psychological Association, 1967; and "Non-intelligence Correlates of Academic Performance," mimeo, 1970.
- ⑩ Richard C. Edwards, "Alienation and Inequality: Capitalist Relations of Production in a Bureaucratic Enterprise," Ph.D.

dissertation, Harvard University, July 1972.

- ⑪ Richard C. Edwards, "Personal Traits and 'Success' in Schooling and Work," *Educational and Psychological Measurement*, in press, 1975; and "Individual Traits and Organizational Incentives: What Makes a 'Good' Worker?" *Journal of Human Resources*, in press, 1976.
- ⑫ Peter J. Meyer, "Schooling and the Reproduction of the Social Division of Labor," unpublished honors thesis, Harvard University, March 1972.
- ⑬ 人格資料從該樣本的百分之九十七收集而來。學分等級平均值 (grade-point average) 和記分測驗資料對該樣本的百分之八十而言是可利用的，而家庭背景資料則對百分之六十七而言是可利用的。未能收集的資料經常是由於學生在測驗期間沒有到校上課。
- ⑭ 這些完全被描述在附錄B中。
- ⑮ 選擇的學校以較高所得者佔大多數，因此大多數的學生都已經接受大學入學考試。
- ⑯ 智商、學術性向測驗語文分數，以及學術性向測驗數學分數，與學分等級平均值的複相關是 $r=0.769$ ，而它們與人格變項的相關則是 $r=0.25$ 。
- ⑰ 亦即，我們控制智商、學術性向測驗語文分數，以及學術性向測驗數學分數，來創造學分等級平均值與每一人格測量之間的淨相關 (partial correlation) 係數。數字值被呈現在附錄B中。
- ⑱ 我們強調，這些分類是由一項電腦計畫來決定的，而這項計畫乃是根據受觀察的十六個變項之間的關聯型態而來的。它們是非常明顯可詮釋的而不是混淆的，此一事實是指出我們的分析是正確的一項更進一步的指標。我們一直都沒有從我們所預想的理論的角度，來將人格特質加以分類；反而是觀察它們在我們的資料中如何自然地被分類。因素分析的結果被呈現在附錄B中。
- ⑲ 這是採自 Edwards (1975), *op. cit.* 的表三; Samuel Bowles, Herbert Gintis, and Peter Meyer, "The Long Shadow of Work: Education, the Family and the Reproduction of the Social Division of Labor," in *The Insurgent Sociologist*, Summer 1975.
- ⑳ Marshall H. Brenner, "The Use of High School Data to Predict Work Performance," *Journal of Applied Psychology*, Vol.52, No.1, January 1968. 這項研究是艾德華茲向我們提出的，而且在 Edwards (1972), *op. cit.* 中被分析。
- ㉑ 有關的迴歸方程式被呈現在附錄B中。

②見Claus Offe, *Leistungsprinzip und Industrielle Arbeit* (Frankfurt: Europäische Verlaganstalt, 1970). Offe quotes Bensen and Rosenberg in Maurice Stein et al., eds., *Identity and Anxiety* (New York: The Free Press, 1960), pp.183-184:

舊習慣被拋棄，新習慣被養成。想成功的人學習何時裝做熱忱、憐憫、興趣、關心、謙遜、信任以及熟練；何時微笑、對誰笑，以及他如何能夠和別人親密地、友善地相處。他小心地選擇他的家以及他的住宅區；他以在他的辦公室裏可以受歡迎的眼光來購買他的衣服並選擇款式。他閱讀或假裝已經讀過正確的書、正確的雜誌，以及正確的報紙。這一切都會被反映在他所採用來作為他自己的「正確會話方式」之中。……他加入正確的黨並擁護其同志的政治意識型態。

③見Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery* (Boston: Beacon Press, 1971); and Paul Taubman and Terence Wales, *Higher Education and Earnings* (New York: McGraw-Hill, 1974).

④在一個利用背景、早期兒童期智商，以及受教年數來預測所得的方程式中，經計算其社經背景上的估計常態化迴歸係數，對35~44歲的男性而言是0.23。這被發表在Samuel Bowles and Valerie Nelson, "The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality," *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 56, No.1, February 1974.的表一中以及附錄A中。對其它年齡組而言，該相應的係數，年齡25~34者是0.17；年齡45~54者是0.29；而年齡55~64者則是0.11。

⑤Margaret Benston, "The Political Economy of Women's Liberation," *Monthly Review*, September 1969; Marilyn P. Goldberg, "The Economic Exploitation of Women," in David M. Gordon, ed., *Problems in Political Economy* (Lexington, Mass.: D.C. Heath and Co., 1971); L. Gordon, *Families* (Cambridge, Mass.: A. Bread and Rose Publication, 1970); Zaretsky, "Capitalism and Personal Life," *Socialist Revolution*, January-April 1973; and Juliet Mitchell, *Women's Estate* (New York: Vintage Books, 1973).

⑥Melvin Kohn, *Class and Conformity: A Study in Values* (Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1969).

⑦Melvin Kohn and Carmi Schooler, "Occupational Experience and Psychological Functioning: An Assessment of Reciprocal Effe-

cts," *American Sociological Review*, February 1973.

⑧Kohn (1969), *op. cit.*; chapters 5 and 10.

⑨*Ibid.*, Chapter 10.

⑩*Ibid.*, Table 10-7.

⑪*Ibid.*, p.192.

⑫所用的職業指數是霍林黑德 (Hollingshead) 的指數，其與鄧肯 (Duncan) 指數的相關是0.90。Charles M. Bonjean, Richard J. Hill, and S. Dale McLemore, *Sociological Measurement: An Inventory of Scales and Indices* (San Francisco: Chandler, 1967).

⑬Kohn (1969) *op. cit.*, pp.34-35.

⑭*Ibid.*, pp. 104-105.

⑮有關柯恩此一研究的兩個問題可以被記下。第一，我們想要有更多直接的證據來證明，養育小孩的價值觀如何被顯示在養育小孩的實際措施之中以及被顯示到何種程度。第二，我們想要知道更多有關養育小孩之實際措施的差異對小孩發展的影響。

⑯Kohn (1969), *op. cit.*, p.200.

第三部份

教育變遷的動力

第六章

大眾公立教育的起源

的確，你們大多數人不得一直成爲那些巨大、機械的教育機器（或工廠，誠如它們可能更適當地被稱呼的）之一的重要部份。我相信，它們是我們自己的時代和國家所特有的；而且它們之所以被創立是爲了要儘可能構成紡織工廠和鐵路公司的主要特徵——典型國家監獄的特徵。

～亞當斯（Charles Francis Adams），一八八〇年對全國教育協會的演說。

前面兩章中所提出來的證據幾乎沒有懷疑，美國教育制度的運作是要正當化經濟的不平等，並生產一種勞動力，使這種勞動力的能力、文憑，以及意識大部份受到資本主義經濟制度中可賺錢之工作的要求所左右。對於下面這個命題也沒有很多異議：美國教育的一項基本的結構特徵是，我們一直叫做學校教育的社會組織與工作的社會組織兩者間相符應的特徵。然而，想要了解美國的教育，我們所需要知道的不只是學校教育的有力經濟效果，以及產生這些效果的結構性機制而已，我們還必須發現學校制度

如何變遷。分析美國教育的動力可能在兩方面有所幫助。第一，它會豐富我們對教育結構與經濟生活間之符應的理解。前面幾章中所描述學校教育與工作間之契合，就某種意義而言是太簡潔了。對於美國學校制度之歷史變遷的續起研究，所揭露的不是教育結構對經濟生活之演進的平順調適，反而是一種刺耳的、受衝突折磨的鬥爭與調適過程。在這種過程當中，學校制度在很長的時期裏一直都不但不是循著符應發展中的經濟生活組織的路線來加以組織，反而是循著似乎是奇怪的或時代設置的返回較早時代的路線來加以組織。再者，我們發現，誠如在教育改革運動的歷史中所呈現的，變遷的過程大大有助於學校教育對意識、意識型態，以及階級結構本身的影響。在這方面特別重要的是教育改革的修辭與現實之間的差異。改革運動流行的目標、口號，以及觀點一直經常授與教育制度一種平等主義、人道主義意識型態的持久性粉飾，然而高度選擇性的改革實踐則一直傾向於保持學校教育在使經濟秩序永遠保存中的角色。

我們研究學校制度之動力的第二個理由的確是比較政治性的。表面上平順運作的輸送帶，帶領年輕人從出生到成人工作——家庭、學校、工作場所機器——，這種輸送帶在過去一直搖晃而行然後重新被調整。當我們注意目前美國教育的蹣跚表現時，我們看到了徹底改變的機會。對於美國教育之發展動力的理解，尤其是對於教育結構與經濟力量之間有時和諧、有時緊張的關係的理解，為現代的變遷策略提供不可或缺的基礎。我們必須知道我們過去如何到達此地，如此我們才可以發現我們如何可以繼續前進。

回顧歷史的材料，我們首先驚訝於自美國獨立戰爭以來教育變遷真正的大小。一直到相當晚近的時期為止，在社會上只有極

少數的兒童花費很多他們的年輕歲月在正式的教育機構中。即使到今天，仍然只有比較少的國家其大多數的年輕人花費他們大多數的年輕歲月在學校之中。在整個歷史上有記載的大多數社會裏，學校在教導兒童為成人期做準備上一直都不是扮演一個重要的角色。美國殖民時期的社會也不例外。

兩個世紀以前，美國教育的結構和範圍跟我們現行的學校制度非常少有類似之處。跟著這種情況而來的是，其它許多各式各樣的途徑被加以考慮並嘗試。回頭看，我們可以，而且許多教育歷史學者的確也看到一種沿著向上昇高的單一路線而行的無情進展。但是對生活於每一歷史時期中的教育工作者、政治人物，以及其他的人而言，此一向前進行的路徑並不顯得如此清楚；教育已經到達並通過許多的十字路口。

在十九世紀以前，撫養與訓練年輕人的主要工作由家庭來承擔，偶而則由學徒身份或教會來補充^①。學校在養育小孩的過程中扮演一個相當邊際性的角色。學校改革者悲嘆，入學人數非常少。即使對那些入學的人而言，學年也是短的。近如一八七〇年，年齡五至十七的兒童當中不到一半進入學校；而在那些註冊入學者當中，學年平均是七十八天，亦即不到一年的一季^②。今天，事實上所有那個年齡組的兒童都入學，且學年平均是全年天數的一半。

在過去兩個世紀裏，不只學校教育的範圍，學校教育的結構也都已經徹底改變了。不會令人感到驚訝地，美國早期的初等學校是家庭的延伸。這些「主婦學校」(dame schools)經常不過是在一位識字婦女的廚房中進行的而已，但却提供了最初英國十三個殖民地中可利用的大多數基本正式教育。與主婦學校並存的是所謂的「寫字學校」(writing schools)。這些學校通常是在

家庭之外進行，但好比主婦學校一樣，強調基本的讀寫能力和計算技巧。再者，好比主婦學校一樣，寫字學校的內部結構也是非正式的，有時近乎混亂。在另一個極端上，軍事式的訓練和鍛練則盛行在大多數為窮人而設的慈善學校裏。

不同的教導與管理學生的方法，以及各式各樣的學校教育結構，並不窮盡一個半世紀以前美國教育工作者所面對的其它途徑的全部範圍。大多數人似乎都相信不同的種族和階級，以及男孩和女孩，都會想進入相當不同類型的學校此一事實。但是即使是在當時，在教育圈裏仍然有許多少數民族的意見贊成所有團體一律在相同的學校結構之內。教育管理和教育財政的完全不同的提案也受到爭論。有些人一直想保留學校教育在私人手裏，以依靠慈善行為來迎合窮人的教育需要。其他的人則提倡公立學校教育，但尋求擴充盛行的「學區制」(district system)以確保嚴格的地方控制。誠如我們將很快看到的，其他的人則提倡一種當時完全新奇但現在熟悉的教育結構。公立的、非宗教的、強迫的，且由稅收支持的學校教育絕不是十九世紀早年的必然結果③。

但是，當美國進入十九世紀最後二十五年時，或多或少如我們所知的，現代學校制度大多數已經完全採用東北部都市的形式。教育歷史學者卡茲(Michael Katz)宣稱，到了一八八〇年，

……美國的教育已經獲得其基本的結構特徵，從此以後這些特徵就一直都沒有改變。公立教育是普遍的、由稅收支持的、免費的、強迫的、依科層體制的方式來安排的、奠基於階級的，以及種族差別主義的④。

入學人數的快速成長並行著美國教育的法律結構、財政

結構，以及社會結構上的這些劇烈改變。南北戰爭之前二十年，只有百分之三十八以下的五至十九歲白人小孩正在上學⑤；但是，到了一八六〇年，該數字已經提高到百分之五十九。因此，可以從曼恩(Horace Mann)於一八三七年開始主持新創立的麻州教育董事會算起，這少數幾十年的教育變遷標示出美國社會歷史的一個重要轉捩點。就一段重要性可相比擬的時期而言，我們必須等到本世紀之交公司資本主義生產的演進，以及密切相關的進步主義教育運動。

在本章中我們打算回答這個問題：目前的美國教育結構如何從十九世紀中葉的政治經濟衝突中興起？在第七和第八章中我們想要擴展我們的分析以涵蓋其它兩個美國教育史的轉捩點：一八九〇至一九三〇年，以及大約從一九六〇年擴展到現在這段時期。在第九章中，我們想要對我們的歷史研究結果提出概觀與詮釋。

在本章第二部份中我們所論述的，以相當概括的術語來說是在南北戰爭前的時期中經濟結構與學校教育的聯合演進。雖然本質上，對於該典型事件的廣泛調查幾乎沒有正確認識到材料的複雜性，而且我們也懷疑它不會滿足長於批判的讀者；但是，可利用的主要歷史材料允許更徹底探討我們的詮釋。所以我們打算以三種方式來引用這些材料。第一，我們打算研究在某一特定城鎮中經濟生活與學校教育的演進。第二，我們打算透過最偉大的改革運動代表人物曼恩的著作，來檢視十九世紀中葉的改革運動。最後，我們打算利用來自逐城、逐州之紀錄而得的詳細統計證據，來提出我們對大眾教育興起之經濟基礎的分析。我們的這三種類型的證據——對單一個城鎮、一個主要改革者，以及可利用之量化

資料的詳細研究——當然無法超越懷疑的陰影而證實我們的詮釋的有效性。我們的主張最多也不過是，我們的詳細研究為我們的觀點提供令人注目的證據，且在重要的方面上與其它的解釋互相矛盾。

有一點必須加以聲明的是，對於讀者而言我們的分析似乎可能具有特別集中在我們的地方上的地理偏狹性。在本章中我們大多數的證據都是來自麻州。對於麻州的強調並不是偶然的，因為標示出美國教育史上第一個轉捩點的教育改革運動，就是在這個州剛萌芽的工業城市和城鎮中起源的，而且其整個發展路線受麻州的例子及其教育領導者所支配⁶。不用說，麻州的經驗不完全在其它地方被複製，但我們相信（並提出一些證據證明），在這個州中的教育變遷過程不是不合這個國家其它州的型的。

一、資本的擴充與公立教育的起源

然而我們的雇主已經剝奪了我們一些權利……我們覺得有義務像自由民一樣，聯合增強我們的力量，爆開他們長久以來一直用來拴住、縛住我們的手銬和腳鐐。他們這種不正當、野蠻使用的權力……是因資本和上等知識的擁有而來的。

～一八四四年麻州貝佛里（Beverly）
城製鞋工人的「獨立宣言」。

一八二四年三月六日麻州羅威（Lowell）城美利馬克（Me-

rrimack）製造公司經理波特（Kirk Boott）駕著他的馬車到南波士頓去載一位年輕的主教派牧師（Episcopal minister）愛德生（Theodore Edson）。愛德生已經接受波特的提議動身前往波士頓北部十五哩的新興製造業城鎮去佈道並創立一所學校。愛德生後來回憶說，「當我們在一起駕車時，對談是容易的、各式各樣的，且不受限制的。」他們在關門過夜之前及時到達載愛德生巡迴棉布製造廠⁷。愛德生必然成為此一快速繁榮之城市的主要教育工作者。他對於創立一個財政良好的現代公立教育制度的熱誠，常常使他陷入與城裏幾乎每一個主要的政治團體（包括他的老朋友波特以及其他的雇主們）相衝突之中。

在一八六〇年三月貝佛里（距離羅威只有幾哩）城市會議上，該城的鞋匠、農人、船員和勞工得票數勝過專業人員和商人，而關閉了該城的嶄新公立中學。他們當中很少人有或可能會有小孩在該學校裏；該中學的稅金似乎不過是給有錢人的一份禮物罷了。貝佛里的工匠在選票上幾乎被均分。但是專業團體和商業團體以二比一多一點投票保留該校；該城四分之三以上的勞工則投票反對它⁸。

製鞋工人投下超過三分之一的「否絕」票，因而在擊敗該學校方面扮演一個特別重要的角色。但是對他們當中許多的人而言，該校必定一直是一件相當不受關心的事：在數月忿怒地討論與抗議喪失對資本主義雇主——最後一直都支配鞋業——的獨立性以後那個禮拜，他們大多數人就開始罷工。該罷工蔓延到附近的城市，變成美國南北戰爭之前最大者。

美國大眾公立教育的發展是諸如波特、愛德生等人，以及（諷刺地）貝佛里製鞋工人的作品。誠如我們很快將看到的，愛德生、波特，以及其他入之所以已經結合成改革者與資本家的

一種不平等且經常是不穩定的同盟，以達成創立大眾公立教育的目的，是因為——如果不是代表——諸如貝佛里正在罷工的製鞋工人等團體的緣故。

在殖民時期的美國，基本的生產單位是家庭。大多數家庭擁有他們的職業工具，且經營他們自己的土地。當小孩們逐漸長大時傳遞必要的生產技能給他們被證明是一件簡單的工作，這不是因為工作缺乏技能，而是因為所需要的技能當中有相當多事實上從一代到一代都沒有改變，且因為過渡到工作世界並不需要兒童去適應整套新的社會關係。小孩在家裏學習具體的技能並適應生產的社會關係。以比較學術性的用語來說明這點，即生產與生殖被統一在單一的制度——家庭——之中。為較大社群中的生活所做的準備，受到小孩與家庭相處的經驗所增進。雖然核心（而非擴大）家庭是典型，但是人們並不非常繞著它轉⁹。親屬們往往彼此住得非常近；小孩有足夠的機會學習處理有別於其父母的成人們彼此間的複雜關係，以及有別於其兄弟姊妹的小孩們彼此間的複雜關係¹⁰。

由於政治參與受到限制，所以並不需要讓小孩學習一套複雜的政治原則或意識型態。家庭之外唯一主要的文化機構是教會，它企求灌輸一般所公認的精神價值和態度。此外，一小部份的小孩在家庭之外當學徒以學習工藝技能。初等學校集中注意力在讀寫能力的訓練以增進對聖經的熟悉程度。在此水準之上，教育往往被窄化成職業的，只限於教導小孩們準備過教會的、「需要學問的職業」（the learned professions）的，或仍然不重要的政府科層體制的生涯¹¹。為數很少的大學，其課程反映出貴族對耀眼的知識消費的嗜好。

隨著獨立戰爭而來的快速經濟變遷，發動會徹底改變家庭與

生產制度間之關係的力量。商業劇烈地擴張：在一八〇七年以前的十五年内，國際貿易的價值增加了四倍¹²。較大的商業利益，獲自貿易的擴張，聚積大量集中的資本，並尋求新的競技場以從事有利的投資。漸漸地，資本被用來直接雇用生產勞工，而非保持只限於商品買賣以及相關的商業活動。資本主義生產的擴張，特別是工廠制度以及商業資本的不斷集中，逐漸破壞家庭作為養育小孩與生產的主要單位的角色。小店主和農人受到競爭而破產。鄉村工藝與工匠生產逐漸被破壞。生產工具的擁有權變成大地集中在地主和資本家的手裏。面對著獨立生活的機會日趨減少，工人被迫放棄對其勞動的控制力以換取工資或按件計酬。工人所收到的報酬逐漸採取「工資」（wage）而非「價格」（price）的形式¹³。

紐約市一七九五至一八五五年的統計例證這些趨勢：工資工人的相對數目增加四倍，而獨立店主和所有人的相對數目則減少三分之二¹⁴。在這整個國家裏，農業——獨立生產的要塞——讓步給製造業。在一八二〇年，對每一位在製造業和配銷業中工作的人而言，就有六個人從事農業；到了一八六〇年，這項數字已經降到三個¹⁵。到了南北戰爭的時期，家庭不再成為主要的生產單位。漸漸地，生產在大組織裏經營，在這些組織中一個雇主指揮全部勞動力的活動並擁有勞動的產品。生產的社會關係變成愈來愈不同於生殖的社會關係。

新生的階級結構其演進符合這些新的生產社會關係：一個權勢日隆且自覺意識強烈的資本家階級終於支配社會的政治、法律、和文化等上層結構。這個階級的需要可能會深深地塑造教育制度的演進。

資本主義生產制度的擴張和不斷轉變，導致勞動力的職業分

配空前的改變，以及工作的技能要求不斷的變遷。家庭裏的訓練變成愈來愈不足；父母的生產技能不再足以滿足小孩在其一生中的需要。學徒訓練制度按慣例來講都是師父答應在最多七年的時期裏供應學徒房間、膳食，以及(時常)最低限度的訓練以換取勞動服務，當經濟蕭條愈來愈嚴重促使對學徒勞動產品的需求更不確定時，這種制度就變成一種昂貴的負擔。資本更進一步的擴張逐漸需要一套會使訓練成本能夠由大眾來承擔的勞工訓練制度。同樣重要的，資本主義成長過程的動力需要一種訓練制度；這種制度必須會促使工作比較快速地適應經濟循環，並使不斷變遷的獲利性命令(dictates of profitability)能夠管制勞工的安置。

當資本的擴張逐漸破壞家庭的經濟角色和學徒制度的適當性時，也同時創造一種最後會向政治秩序挑戰的社會的，也是知識的環境。工人被聚集在大工廠裏，隔離一直有助於使早期廣泛分散的農業人口保持沈默，此時也被破壞了。隨著離開田地的家庭數愈來愈多，工人們爲了討生活而造成大規模的勞工遷移。由於許多的田地，以及快速的資本累積而引起的勞工缺乏，導致雇主在擴張經濟制度的部門時，逐漸仰賴蜂擁而至的外國人以擔任報酬最低的工作。從一八四六年開始的十年間，美國吸收了310萬的移民，相當於當時全部人口的八分之一（更著名的第一次世界大戰之前的大規模移民組成比全部人口稍微少一點的部份）。大多數移民來的時候，除了他們的勞力之外攜帶非常少的資源，乃成爲日漸滋長的都市無產階級的一部份。其他比較不幸的人加入了失業者「預備部隊」(reserve army)的隊伍，準備接受幾近糊口工資的工作。對已受雇工人的工作穩定性和生活而言，他們是一種繼續不斷的威脅。暫時停留的，經常是外國的份子最後組成都市人口的主要部份，並開始帶來同化、整合和管理等表面

上無法克服的問題¹⁶。文化的多樣性最後被看成是一種社會問題。種族衝突破壞了平靜，並威脅到許多城市的政治穩定。

隨著工業資本和商業資本的快速擴張，財富的不平均跟著增加。我們利用來自紐約市、布魯克林和波士頓的資料估計，在十九世紀早期，東北部都市居民當中最富有的百分之一大約擁有全部有形財富的四分之一。到了十九世紀中葉，該數字已經提高到大約五分之二。再者，片斷的證據指出，流動到非常富有者行列中的總數大量地減少¹⁷。意義深長地，只有經濟不景氣的城市才好像例外於這種財富趨向集中的趨勢¹⁸。

不平均愈來愈難被正當化，且比較不容易被接受。早期的簡單的合法化意識型態，例如，社會地位的神聖起源，在資本主義對王權、皇家獨佔，以及傳統地主的攻擊下，已經殞落了。選民以及政治參與的普遍擴大——首先由有產階級和商業階級在他們對抗英王(the British Crown)的鬥爭中所要求，很快就有變成農人和工人手中一種有力工具的危險。普通的人並不將他們的政治努力只限於投票箱一項而已。自從獨立戰爭結束以來，馬車的叛亂(Shays' Rebellion)、威士忌叛亂(the Whiskey Rebellion)、多爾戰爭(the Dorr War)，以及許多較小的叛亂都已經爆發了，這些叛亂經常是由美國獨立戰爭的英雄所領導，並由數以千計的貧窮且受債務折磨的農人和工人所支持。這些叛亂似乎預示著社會劇變時期的到來。

資本累積的過程激烈地改變了社會的結構：家庭在生產中的角色大大地減小；它在生殖中的角色則愈來愈與經濟現實失去接觸。一種永存的無產階級，以及一種貧窮且大多數是不同種族的失業者預備部隊已經被創造出來了。經濟不平等已經增加，小型製造業城幾乎一夜之間已經變成都市地區。資本主義生產的擴張

同時已經大大地提高了資本家階級的權力，且已經無情地產生一種向他們的繼續支配挑戰的情況。隨著情況愈來愈急迫，經濟領導者也就跟著尋求一種機制以確保政治的穩定性，以及他們企業的不斷可獲利性。

面對著新奇且快速變遷的經濟情況，勞工也在尋求解決安穩、獨立和物質福利等老問題的新方法，經濟比賽的本錢已經大大地增加了。當農人和工匠變成工資工人時，他們尋求一種手段，使他們或他們的小孩可以利用它來補償他們失去的地位。有些人——確實是一小部份的人——提議攻擊工資勞動制度。許多人儲蓄他們所能花用的微薄數額，期待著最後能夠回來獨立做生意，其他的人則追求獨立的魅力和廉價的土地而移到西部。但是，對許多人而言，教育似乎有希望給與他們所尋求的體面和安穩。

對於資本主義生產之擴張的一種類似的反應——雖然具有反映出不同經濟、政治和文化情況的重要變異——發生在其它的國家裏。在英格蘭，勞工和雇主都支持某種教育的擴張，雖然他們的目標完全不同。資本主義雇主的許多支持教育的策略彼此間有力的僵持狀態，有力且比較保守的英國聖公會（Church of England），以及擁有土地的地主，使全國性規模的公立教育的施行一直延到一八七〇年代才開始^①。在一些地方——諸如普魯士和蘇格蘭——，軍事或宗教的目的支配著教育政策，大眾教學在資本主義擴張的衝擊被感覺以前，就已經有相當程度的施行了^②。在本章剩下來的部份裏，我們將說明美國這種經濟擴張和教育變遷的過程如何發生。

二、一八二四至一八六〇年麻州 羅威的學校制度

……那麼讓我們的公共學校（Common Schools）的影響力變得普遍，因為它們是使我們的自由制度永遠存在的主要棟樑，免受外國敵人侵略的一種保護，以及我們對抗內部動亂最安全的安全瓣。

～麻州羅威學校委員會報告書，1846。

對公立教育日益成長的壓力是十九世紀早期的特色，這種壓力反映出對生產，以及勞動條件的一種日漸增加的關懷，這種關懷採取各種的形式。在波士頓，一八〇七年禁運期間海外貿易的停止以及一八一二年戰爭（the War of 1812）期間港口的封閉，使有產階級的興趣，從專注於商業貿易轉移到考慮透過直接雇用勞工而獲利的機會。這個時期的經濟危機增強工匠和其它工人的經濟關懷。這兩者的關懷被反映在一八一七年向波士頓城鎮會議所提出的一份請願書中，在這份請願書中特別要求創立一套免費公立初等學校的制度。因為這份請願書有點像劃時代事件的地方，所以也許值得探討誰在它上面簽過名。幸運地，韋伯（William Weber）已經小心地分析過這些請願者的職業和階級^①。雖然絕大多數的市民落入韋伯所作的分類「勞工」之中，但是請願者當中只有百分之二十一來自這個階級。大多數支持者（百分之五十六）被發現是屬於富有的工匠和店主，大的商人和企業家只佔全部民衆當中非常小的百分比，但却提供全部簽名的百分之

二十三，以及韋伯歸類為該時期的教育領導者當中的半數以上。

在波士頓，對於初等學校教育的需求，顯然是起源於大的有產階級以及今日所謂的中間階級。然而，這些資料不應該被解釋成太多意思，因為波士頓顯然是一個非典型的例子，事實上它代表該年輕國家的主要商業中心之一。波士頓避開大部份伴隨工業革命而來，很快就襲捲東北部的社會不安和騷動。然而，波士頓有錢人的財富與工業化和教育「現代化」密切有關。我們可以藉著探討麻州羅威在其存在的第一個四十年裏作為一個繁榮工業社區的教育史和經濟史，來獲悉更多有關這個複雜故事的種種。

當波士頓製造公司（the Boston Manufacturing Company）的代表於一八二一年開始全數收購東契爾福特（East Chelmsford）美利馬克河（the Merrimack River）沿岸的農地時，該地區有大約二百的人口²²。雖然根據學校董事會的記錄，該鎮——很快就變成羅威——已經很可自豪地擁有至少一個存在一個世紀以上的「糾正學校」（Righting School），但是大多數小孩却都沒有入學。在二十年內，羅威就變成該州的第三大城、紡織品貿易中心，以及創立該世紀第一個現代學校制度的領導者。

誕生於羅威的新工廠其擁有者企求開創工業化的新紀元，這種新的工業化要能確保他們企業的可獲利性且不會產生象徵英國製造中心的貧窮和人性墮落。對從附近農家徵募來的女性而言，工廠的工作會是待遇良好的，她們的休閒時間會被花在文化活動和其它的道德改造上，一份文學雜誌會很快地為工廠女性而編成。當一種比較永久的勞動力（尤其是來自愛爾蘭移民的行列者）被徵募來時，學校教育會在工廠擁有人的全部社會策略中扮演一個愈來愈重要的角色。在羅威經濟制度成長的時期裏，該社

區「有社會地位」的成員清楚地主張一種普遍性的公立學校制度，這種制度後來變成全美國所共有的。

他們特別提到，受過教育的工人會是比較好的工人。麻州紡織工廠（the Massachusetts Cotton Mills）的代理人巴特利（Homer Bartlett）於一八四一年寫道：

從我的觀察和經驗來看，我完全確信製造業財產的擁有人對他們的僱人的教育和品行有一份深深的金錢興趣；我相信這項真理會愈來愈清楚地呈現出來的時候為時不遠。而當競爭變得更激烈，以及比較重要的小事情足以改變情勢，使對某一機構的好處多過對另一機構的好處時，我相信將會看到，擁有受過最佳教育且道德最好之僱人的機構，在其它條件相等下，將會以每鎊最小的成本產生最大的生產²³。

鮑特威（George Boutwell）繼承曼恩擔任麻州教育董事會的秘書長，他在摘要自己於一八五九年訪問期間所晤談之雇主的觀點時寫道：

在羅威和其它許多地方，業主們發現學校的訓練可佩地適合教導小孩準備成為工廠的勞工²⁴。

明顯地，在家庭裏教養，對成長中的工業部門的工作而言，訓練並不充分。特別是在一八四〇年代後期愛爾蘭工人大量蜂擁而至以後，學校委員會更把學校看成是家庭的部份替代品。該委員會於一八五一年悲嘆，許多該城市的小孩：

……必須先接受在教室裏要順從和服從的教訓。在家裏，他們要不是完全被撇下讓他們自己控制，就是（幾乎是同樣壞的事情）他們所受到的訓練；一下子是愚蠢的縱容；一下子是憤怒的暴虐。……²⁵

工廠所有人隨聲附和這些關懷。鮑特威的摘要反映出許多雇主的

著作：

工廠的擁有人比其它階級更關心且更感興趣於他們勞工的智力。當後者受過良好的教育且前者願公平地對待時，爭論和罷工從來都不可能發生，勞工階級的心靈也不可能被群眾煽動家所扭偏、被一時的黨派考慮所控制^①。

學校教育的這些以及其它有用的影響，當愛德生和波特——紡織資本家且很快就成為校長——在一八二四年從南波士頓一起乘車到羅威的時候，他們當中任何一個人都幾乎無法完全加以理解。但是愛德生的抵達羅威預示了該城教育制度的一個新起點。學校教育的結構和範圍在整個下一代的改變，後來成為該州其餘地方的模範。

很多分散的地區學校在中央學校董事會的控制之下被合併、被引領。這種中央集權的體制不同於地方分權的學區董事會，它清楚地說出下面這些人的關懷：教師、律師、醫師和其它專業人員，以及（經由他們）該城擁有非常多財產的菁英份子。菲爾德（Alexander Field）對於該校學校董事會之社會組成的研究顯示，羅威學校委員會存在的整個前三十年裏，其成員的百分之八十五是來自實業界和專業界；不到百分之五是工人。剩下的成員其職業未詳，推測上是農人和（或許）工人，那些人的職業一直都不被認為是足夠重要到需要記錄^②。

在中央集權學校董事會的領導下，小孩入學的人數日漸成長，學期實質上被延長。學校中有較大數目的小孩首次使學校委員會能夠根據年齡和學業精熟程度，來將學生放在不同年級的個別教室中。課程被擴寬，學校的「潛在課程」（hidden curriculum）愈來愈強調「心的文化在腦的文化之上」（heart culture over brain culture），誠如鄰近羅倫斯（Lawrence）的

學務長所說的。

並不是所有羅威的市民都贊成這些改變。第一個主要的反對來源來自偏僻地區的農業家庭，他們憤慨於經由城鎮學校董事會而來的學校政策愈來愈受到菁英份子的支配，且地區學校董事會的權力愈來愈受到限制。對於中央集權的攻擊，在一八三二年的年度城鎮會議上達到頂點。那天晚上，羅威的市民撤消中央學校董事會剝奪一位受歡迎之地區教師的資格的決定，後來並用投票趕出整個學校委員會。

當一八三〇年代中葉生產擴張時，紡織品的價值開始下降^③。到了一八四〇年代中葉，價格已經下降到三分之一至二分之一之間。紡織工人的實質工資在整個一八三五至一八五五年間大致是不變的，因此，公司的利潤只有靠激烈地增加榨自工人的工作量才能維持。儘管生產的科技沒有重大的改善，但是每個工人的產出却提升了，這或許是靠一八三五年開始的整個二十年間工作量增加大約百分之五十的緣故^④。勞工身上被增加的壓力，與一八四〇年代和一八五〇年代「北方佬」（Yankee）工人逐漸被移民勞工所取代同時發生，且後者是前者的部份原因。當時甚至對仁慈的家長式工業制度的要求都被拋棄了。當付給工人的按件計酬下的報酬年年降低時，勞資雙方的敵對關係就在毫無掩飾的形式下揭露出來了。

在羅威歷史的前二十年間，當工廠工人在臨時性的基礎之上從附近的鄉村城市被徵募來的時候，主要的資本家對教育經費的問題意見並不一致。仔細考慮的結果，即使在這些早期的日子裏，公司們也都著重在公立教育這一方面。學校委員會最關注的兩個學校，設置在公司的財產之上，並直接服務附近工廠內的小孩和工人。然而，許多製造商反對課徵他們的財產稅來建造昂貴

的學校。波特本人即以建造一所新學校太浪費為理由，反對愛德生的此項計畫。但是，當從一種永久性勞動力那兒創造、控制，並榨取不斷增加的工作量的問題變得比較緊迫時，雇主們對於公立教育的支持也就變得實質上無異議了。意義深長地，在一八四〇年代早期的經濟蕭條歲月裏，曼恩也變得相信教育的經濟價值³⁰。

愛爾蘭的父母和小孩明顯地並不分享雇主對於學校教育的熱忱。雖然確實的原因並不清楚，但是羅威學校董事會的報告却證實，愛爾蘭社群不斷地聯合抵制學校，而且有許多企圖想燒光愛爾蘭附近的學校³¹。

到了南北戰爭爆發時，現代初等教育制度的輪廓已經在羅威成形了。調查曠課或逃學的學校職員（truant officers）被雇用來厲行強迫性的學校教育。事實上，大多數學齡兒童都在年內最美好的時候上學。課程和教室結構，當時幾乎不可能承認是從混亂的鄉村「寫字學校」而來的後代，且已經開始採取一種對本世紀大多數學童而言，都非常熟悉的形式。

羅威的這些發展幾乎不是獨一無二的。的確，它們在全州各地被重覆。再者，該州政府在學校教育的問題上變遷不定的立場，與羅威和其它地方的事件的轉變有主要的相關。我們接著轉而探討州層次上的學校改革運動。

三、曼恩（Horace Mann）的 「社會機器的平衡輪」

……教育不只是道德的革新者和知識力量的增殖

者，而且……也是最多產的物質財富之父（或母）。……它不只是聚積財產的最誠實、最可尊敬的手段，而且也是最穩妥的手段。

～曼恩，一八四二年第五次州教育董事會秘書長年度報告。

一八三七年五月某一天下午，懷特（Edmund Dwight）在一個社會集會上，把曼恩拉到旁邊，勸他考慮接受新成立州教育董事會秘書長的職位。^{*}懷特是來自司普琳菲爾德（Springfield）的一位主要的工業家，他已經使州長愛維利特（Everett）相信，該職位太重要了，不能給與一位教育工作者。曼恩似乎是一個理想的人選，在麻州參議院議長任內，他擁有遍及全州的實質聲望；他作為一個政治人物的有效性已經充分被證實在他對鐵路建築、精神病院、債務人法律改革，以及其它許多人道主義改革的鼓吹上。董事會本身的組成反映出諸如懷特等工業家，以及其他有社會地位的社會成員愈來愈承認，勞工問題和都市化問題需要州層次的有力行動。懷特告訴曼恩，很少有人能夠與他的資格相比，來應付這樣一種挑戰。萬一曼恩接受的話，懷特準備私下補充曼恩在該新職位上的薪水。

^{*} 我們一直大大地依賴Jonathan Messerli, *Horace Mann: A Biography* (New York: Alfred A. Knopf, 1972), 以及曼恩的年度州教育董事會報告, 見*Horace Mann, and Life and Works of Horace Mann* (Boston: Walker and Fuller Co., 1865-1868); and Alexander J. Field, "Skill Requirements in Early Industrialization: The Case of Massachusetts," working paper in Economics, University of California at Berkeley, December 1973.

該董事會將沒有行政的權威；它的責任將會侷限於收集統計和撰寫有關教育現況的應景報告。離開參議院這個職位對曼恩而言，剛開始必然好像是一種政治上的錯誤。該董事會非常有限的權力，幾乎無法達到有效應付麻州經濟制度快速轉變，以及都市貧窮不安日漸滋長的任務。

工作結構正在激烈變遷：在一八二〇年到一八四〇年間，參與農業的勞動力百分比從百分之五十八下降到百分之四十；到了一八五〇年，該百分比則下降到百分之十五³²。製造業的工作則相應地正在成長；城市正在該從前是鄉村的州裏成長起來。人口從一八二〇年的不到五十萬，成長到一八六五年的超過一百二十五萬。許多麻州的新居民都是在外國誕生的。

麻州在紡織工業和製鞋工業的領導下，正在經歷其工業革命。漸漸地，工廠取代了外送制（the putting-out system）家庭生產或小型工匠製造場。新的工業勞動力住在宿舍或都市貧民住宅裏，構成社會結構中一種威脅到許多有錢人的新成份。有社會地位的社會成員已經害怕傑克森（Jackson）式民主主義的攻擊，而正在開始明白工業化正在逐漸破壞該州昔日恭順的穩定社群，且正在快速開創一個衝突、爭論和（可能的）社會分裂的時代。

曼恩帶著驚慌的心情來看待這些發展。早在幾年前，在他首任太太死亡而長期離開政治領域以後，他就已經被勸重新進入政治領域。他的使命是要反擊一位獨立黨（Whig）編輯所謂「……由傑克森黨徒、反梅遜（Mason）者、工人（勞工黨人）、萊特（Fanny Wright）黨徒，以及所有種類的無神論者所組成的一個聯盟」的政治抱負³³。曼恩特別提到，一八三四年查里鎮（Charlestown）反天主教暴民對一所女修道院的破

壞和褻瀆，是「一種可怕的暴行」。當曼恩正在考慮懷特的建議時，由北方佬消防車工作人員和愛爾蘭人送葬行列的衝突所點燃的暴動，破壞了波士頓大部份的寬闊街道（Broad Street）。在反省該寬闊街道的暴動時，曼恩害怕社會結構正在減弱且大混亂將會繼續發生，除非採取有力的國家行動。在幾近一個月的熟思之後，他告訴懷特他準備接受這個職位。

曼恩是工業制度的支持者。他之所以提倡該州的鐵路，是基於堅信透過工業化而來的財富擴張可以為所有國民提供更充分、更豐富之生活的基礎。然而，曼恩苦惱於日漸成長的「……資方支配與勞方卑屈……」，因為這使「……後者……變成卑屈的依賴者和前者的屬民」。

社會與經濟制度的結構不會在這種緊張之下長久支持下去。當曼恩就任時，他所面臨的問題是如何改善現存的結構以確保它們的永遠存在。他寫信給一位朋友說，他的目標是「……從社會結構去除無用的、腐敗的部份的速度，能夠和準備有用的、健全的部份來取代它們的位置一樣的快³⁴。」但是如何準備這些新的部分呢？他斷然拒絕階級與階級之間有任何必然的對立這個觀念；階級衝突在他的計畫中不會佔有位置。不像其時代的許多改革者，他並不支持工人有組織工會的權利。「有些鼓吹革命者」的觀念：「有些人之所以窮是因為其他人富」，他稱這個觀念是危險的³⁵。作為一個早期支持禁酒的人，他估計該州受救濟者當中有五分之四完全可歸因於酒³⁶。他寫道，會變成「社會機器的平衡輪」的正是教育。適當改革與管理的學校可以使後代成為：

……穩重的、聰明的、良好的人，來為即將來臨的事情做準備，使社會適應它必須裝滿的新關係，拆除舊建築，並代之以一種新的社會大廈，而沒有使目前的佔有者淹沒在廢墟之

中^⑦。

曼恩和其他的改革者都需要時日才能明確地表達出具體的教育目標。雖然如此，但曼恩充任州教育董事會秘書長職位的幾年內，就經歷了一種綜合教育策略（包括整個初等教育的結構，以及學校的內在結構）的演進。

曼恩尋求一種全面的學校制度，這種制度將會是公立的、由稅收來支持的，且無宗派的。此外，對於社會改革和改善的強烈需求當時被放在所要求的教育制度上，以致於事實上所有的小孩都被誘導（如果有可能）和被迫（如果有必要）上學。學期將會被延長以增加教育的影響。特別重要的是，曼恩確信不同背景的小孩應該就讀相同的初等學校。藉著發展公共學校（Common Schools）——誠如它們被稱呼的，麻州將會達成：

……一種免費的學校制度。它知道富人與窮人、奴隸與自由民，或那些從不完全的角度來看這個世界，而正在透過不同管道以企求到達天堂之門的人，彼此之間並沒有差別。不用金錢也不用報酬，它慷慨地為該州所有的小孩敞開它的門、廣備桌子。好像太陽一樣，它不只照耀著好人，而且也照耀著壞人以便他們可以變成好人；也好像雨水一樣，它的恩澤不只降落在正直的人身上，而且也降落在不正直的人身上，以便他們的不正直可以離開他們且不再以此聞名^⑧。

有一位作者早在《美國教育與教學年鑑》裏就已經表示，這樣一種制度將會使窮人能夠「……不帶嫉妒地看待社會的榮譽……」，並被「……教導以了解它們（指榮譽）除了對別人以外也對他開放且因而尊敬它們^⑨。」

但是，學校的內在結構也將必須改變。誠如我們已經看到的，更重要的革新之一是分年級的學校（the graded school），

在這種學校裏兒童根據年齡和精熟的程度來加以分組，而不是如過去的主婦學校和寫字學校一樣統統被集合在單一的房間裏。分年級的學校允許比較標準化的課程、分年級的教科書，以及個人進步或生產力標準的建立。羅威學校委員會很快就察覺到這項計畫的好處。他們在一八五二年寫道：

分工的原則在學校裏就好比在機械工業裏一樣有效。我們可以好比要求所有梳刷、紡紗和編織的操作都在相同的房間由相同的工人加以完成一樣公平地堅持，不同年齡、不同成就的兒童應該上相同的學校並由相同的教師來加以教導。……學校制度所要求的是，它是有系統的、每一個年級從最低到最高的都被清楚地劃分，並為每一個更高的年級做徹底的準備^⑩。

再者，在若干年後他們記載著，有關該制度的實驗證明：

教學的費用已經顯著地減少了……許多混亂已經被制止；處罰幾乎被廢除；研究上顯著的進步已經被獲得。因此獲得的改變不亞於一種公家的慈善行為^⑪。

課程必須被拓寬；讀寫算（the three R's）——寫字學校賴以維生的貢獻——對現代而言不是充分的知識訓練。對政治經濟學的了解的確會塑造出比較好的公民^⑫。不會令人感到驚訝地，被引進的其它新科目經常與工業或商業界有一種表面上的關係。外國語言、地理，以及（甚至）測量都被引進來。但是，我們因材料的不相關所受到的震驚，多於因其功利主義的價值所受到的震驚。想想一八五〇年羅威中學的人學考試。申請者被盼望能夠說出：

……阿比西尼亞（Abbyssinia）的首府、蘇丹（the Sudan）的兩個湖、穿過荷藤塔特人（the Hottentots）國家

的河流，以及位於尼羅河（the Nile）與紅海（the Red Sea）之間的沙漠；並找出巴貝多灣（Bombetok Bay）、錫德勒灣（the Gulf of Sidra）以及魯巴達山（the Lupata Mountains）¹³。

甚至諸如縫紉等顯然有用的訓練之所以被引進，其職業價值的原因也少於其道德效果的原因。波士頓學校委員會報告說：

縫紉往往會形成的勤勉習慣，以及它後來施加在整個社會上的高度道德影響力，可能會促使它更廣泛地被引進所有的學校之中¹⁴。

涉身教育中的那些人對學校的高度道德影響力的興趣，多於對教育的知識產物的興趣，這似乎是完全真實的。

雖然我們在這一點上並沒有直接的證據，但是雇主分享教育工作者的這個觀點似乎是可能的。對大多數在職工人而言，知識技能並不被要求。魯福特（Luft）研究數以千計十九世紀中葉羅威工廠工人的按件計酬生產力紀錄，指出個別工人的生產力與讀寫能力之間並沒有統計上的關係¹⁵。對訓練這少數在他們的工作上會需要讀寫能力的書記工人和專業工人而言，初等教育制度已經是比所必需的多出非常多了。在一八四〇年，美國成人人口（包括奴隸）當中大約有四分之三能夠讀和寫；在麻州該項讀寫能力的比例實際上比較高。需要讀寫能力的那一小部份工作，一直都萬萬不可能超過百分之二十¹⁶。

關於比讀寫能力更高級的認知技能，我們不相信任何熟悉紡織工廠或其它類似工廠日常運作的雇主會認真的懷抱著下面這個觀念：現代學校中所教的課程與工人的生產能力非常有關。為什麼大多數比較大的雇主會支持公立教育的理由，顯然與學校教育的非認知效果——以比較現代的術語來說，即潛在課程——有

關。關於這一點，我們有來自工廠擁有人本身的充分證據¹⁷。有些學校委員會對於他們所謂的道德目標態度十分明白。例如，在一八五四年，司普琳菲爾德學校委員會就寫道：

教育的目標絕不是只靠知識教學就能夠達成的。它還有其它即使不是更重要至少也是同樣重要的目標。為了生活、性格和習慣必須養成。……¹⁸

他們接著指出教師在塑造性格時應該諄諄教誨的一些突出點：「……注意的習慣、依靠自己、秩序整潔的習慣、殷勤有禮……守時的習慣。」

校內道德訓練與商界需要之間的關聯，不被教育工作者所遺漏。在支持改革的《麻州教師》裏，有一位作者寫道：

學校教師要求男孩在履行責任時養成迅速行動的習慣，這適合商業所認可的人；因此，制度和秩序成為現代勞工工作的特徵。他每一個半天都必須迅速地開始，就如下班時間到他丟下他的工具那樣的快；而且他必須在上班時間時仍然準確地完成每一個命令和指示。在這種方式下，時間的規律和節省變成我們社群的特徵，就好像出現在我們巨大的鐵路網上長列火車「準時」的奔馳、所有大製造公司的嚴格規定，以及我們學校職責的日常安排一樣。……因此，一直慢慢被灌輸到學生心中的觀念，原則上完全變成人所承認在商業交易中最重要者¹⁹。

在羅威，愛德生設計一種特殊的鐘供教室使用，它將學校每日上課時間乾脆地劃分成每兩個三十分鐘中間休息十分鐘的時段。

但是曼恩和大多數的學校委員會或製造業者，都不把他們的目標侷限於只是灌輸服從。曼恩主張，學校必須訓練年輕人，以便未來的公民會「……想到責任而不是想到警察²⁰。」一個穩定

的政治統一體與平順運作的工廠，同樣需要公民和工人已經接受並如他們自己地來表現權威者的價值和目標。學校不只可以慢慢灌輸服從而已，它們還可以促進自我控制。

這時期廣泛實施的教學方法幾乎無助於這個目的的達成。蘭卡斯特制（the Lancasterian system），雖然沒有普遍被使用，但却已經捕獲了許多教育工作者的想像。這種教育取向主要是為窮人小孩而設計的，它是以工廠而非家庭為模型而設計的。在這種制度下，真的數以百計的小孩在單一的講堂裏受教導，教學與訓練的主要工作，是由比較年長的小孩——班長在單一個教師的指揮下來做。克林頓（DeWitt Clinton）在一八〇九年說，蘭卡斯特制「……之於教育就好比……用來節省勞工和經費的機器之於工藝^⑪。」班長制（the monitorial system）從來都沒有認為對有錢人有很多好處，但是根據二十世紀早期教育家克伯萊（Ellwood Cubberly）的說法，它適合一個有用的目的：

蘭卡斯特引進對就讀這些學校的這類小孩而言，非常有價值的活動、競爭和一種軍事訓練，來代替他們的懶惰、不注意和混亂^⑫。

蘭卡斯特制幾乎專門在慈善學校（尤其是在紐約者）裏實施，但是在麻州和其它地方的公立學校中的教學方法，其組織化的程度只稍微小一點而已。

對於外在控制與內在控制的相對重要性看法上的不一致，提供基本的衝突而點燃一八四四年曼恩與波士頓校長們之間有關教學方法的熱烈爭辯。校長們在一本題為《學校紀律》的小冊子裏，攻擊曼恩在《第七次年度報告》提議有縱容之險的方法。下面是曼恩的部份答辯：

……那麼，此處《學校紀律》的哲學是權威、武力、害怕、

痛苦！兒童期的觀念與處罰的觀念不可分離地結合在一起。……

權威、武力、害怕、痛苦！這些推動力量取自影響力等級最底端的最底下部份，必須被銘刻在我們學校房子的門楣和門柱上，刺繡在教師衣服的醒物上。……良心到處都不被稱為激勵兒童行為的力量之一。……有力的推動力量包括對父母的愛，對兄弟姊妹的愛，……對同學的正義和社會情愫，對長者的尊敬，學得知識的快樂，以己所欲施之於人的責任，目前的行為與未來生活中成功、評價、卓越之間的關聯，看不見的眼睛的存在；所有這些當中一個字也不要說都是被真誠地表達出來的，或被堅持是人類行動的真正來源和泉源^⑬。

曼恩透過他新成立的用來訓練教師的師範學校，強烈地催促要修改教室方法以開啟學生的情愛、忠誠和其它較高貴的動機。在這個時期裏，初等學校教師男性被女性所取代，構成往正確方向前進的一步。雇用女性教師比雇用男性教師便宜很多，此種事實可能已經為教學人員的女性化提供主要的誘因。但是雇用政策的這項改變至少同樣可能是下面這個觀點的一種反映：學校應該愈來愈變成是家庭的一種延伸或（必要時）甚至是它的代替者。

不會令人感到驚訝地，這種規模的改革招致反對。鄉村人口還沒有覺醒到社會的危機、爆炸的潛力，以及新工業秩序的商業需要，而認為州教育董事會好管閒事，且是增加課稅的一項可能來源。曼恩從來都沒有高興地等待著他在鄉村波克謝（Berkshires）的巡迴演說。那些與私立學校有關的人認為公共學校是對他們的突出地位的一種威脅。許多非法人組織的私立學校並沒有在這個時期裏關閉，雖然更有聲望的法人組織學校繁榮起來。一

些批評家無法忍受曼恩對於教會與學校分離的強硬堅持。波士頓的校長們和其他老學校的教師以為，教室裏的縱容是對街上無秩序的一種邀請。當曼恩企圖遏制具有廢除奴隸論心態的校長，使他們無法公開談論這個主題時，廢除奴隸論者的攻擊同樣可能受到曼恩接受種族隔離的教育所刺激¹⁴。（後來，曼恩成為美國眾議院的一員，他本人採納反對奴隸制度的理由。）

曼恩盡全部可能的能力把他自己描述成一個準備戰鬥的十字軍戰士。曼恩向巴納（Barnard）報告說，「當我去年巡迴一週時，我登上一匹馬背，沿路喜歡追根究底地走，且又到右或左，到處察覺任何改善之處。我相信，事實上那是隱者彼得（Peter）起程赴聖戰（the Crusades）的路¹⁵。」

但是，這段時期的歷史顯現更多曼恩無法抗拒的政治力量，而這種政治力量事實上是來自於所有有力地方人士的熱心支持。對他的立場的一個嚴重的挑戰，反映出當時的政治氣候，值得簡單地提一提。

在一八三八年，禁酒運動改革者成功地獲得一個法案的通過，這個法案想限制酒精飲料只可賣給那些能够大量購買十五加侖以上的人。對簽署該法案的獨立黨州長而言，這個想關閉酒吧並限定有錢人才能喝酒的企圖，在投票的結果上不是一項很好的資產。新的民主黨州長在他的就職演說中，宣布他想廢除州教育董事會及其秘書處的意圖。議會的一個委員會很快就順利地呈報一個法案，停止師範學校的發展並關閉州董事會。雖然曼恩糾合他的力量並設法說服够多的立法者以打敗此迫在眉睫的立法，但是該意外事件的確暗示，對新教育秩序的最嚴重的威脅，來自傑克森黨多過來自反動的教會人士或心胸狹小的商業界人士。

基本上，該意外事件反映出支持舊有由社區控制的地方分權

學校制度的人，與那些（好比曼恩）企求將學校的控制權集中在開明的、受過特殊訓練的專家手中的人之間的一種衝突。稍早我們已經看過，羅威城鎮會議抗議學校制度中央集權化而獲得暫時的成功。同樣的衝突——在歷史學者卡茲（Michael Katz）所謂「民主的地方主義」（democratic localism）與「初期的科層體制」（incipient bureaucracy）兩者的支持者之間——的確是美國教育史上一個持續不斷的主題，徹底延伸到現在對於學校的「社區控制權」（community control）的衝突上。在這個時期所爆發的類似衝突遍及新英格蘭各州，並構成一八三七至一八三八年賓州立憲會議上一項重要爭論的基礎。紐約市的「第一次偉大的學校戰爭」，跨過十九世紀上半葉的大多數時間，是因——有一部份是沿著種族戰線——學校中央集權這個爭論而戰的¹⁶。

我們接著從事一項困難的工作，探討曼恩成功地轉變教育的結構到什麼程度。

通常，我們學知有關改革運動的種種都是透過改革者及其反對者的著作，以及後來的辯護者和貶抑者。然而，明智的做法是，超越什麼被說了以及想評估什麼被做了的企圖。這不是容易的工作，但它却是了解改革運動的推力所必需的。教育改革運動通常支持各色各樣的目標；然而，常常，學校中這些計畫的實際執行是非常有選擇性的。改革計畫事實上時常產生不同的命運，這至少在揭露改革運動大概是什麼，以及研究主要行動者的作品時同樣是如此。當我們最後研究本世紀最初幾十年的進步主義教育運動時，這會特別是事實。但是研究曼恩和其他改革者對十九世紀麻州學校的影響還是有益的。事實證明，改革者並不向所有他們的目標前進。想想整個麻州，二十歲以下註冊在學（公立和

私立)人口的百分比,從一八三七年的百分之四十六稍微降到一八六〇年的百分之四十三。即使考慮到學期長度的逐漸增加,提供給年輕人的學校教育總數在這段時期裏還是沒有增加⁷⁷。誠如我們不久將會看到的,在這方面麻州是非典型的(atypical)。

什麼改變了呢?我們受曼恩對其成員的熱愛所幫助,才有能力有點自信地回答這個問題。改革者在學齡兒童註冊公立學校(相對於私立學校)的百分比上,的確達成顯著的增加。就讀私立學校的人數,在絕對數字相對數字上都下降了。公共學校正在變成一種實際存在的東西。專用於公立學校的資源的總數劇烈地增加,不但是由於公立學校兒童數的擴張,而且也是因為平均每位學生支出經費的顯著增加。將這段時期裏物價水準的變動考慮在內,平均每位學生支出經費的增加比例合計每年也超過百分之二很多。地區學校的合併被反映在學校平均班級人數的少量增加上:從一八三九年的二十七人增加到一八五九年的三十人。再者,在這段時期結束時,女性教師已經終於在初級學校中佔大多數了。她們構成大約所有公立學校教師的八分之七⁷⁸。

我們必須如何來評價曼恩的改革的影響呢?有些與曼恩同時代的人把他描述成一個急進的人物,這也許不會令人感到驚訝;他的改革既是前進的又是保守的。在感受到它的生產潛力時,他接受新的資本主義秩序,並企圖透過社會改良和結構變遷來尋求促使麻州的社會制度和人們適應它的需要。同時,曼恩的改革有意(且同樣最可能有這種效果)預先阻止該州勞工階級意識的發展,並維持社會——他已經於其中被撫養——的法律基礎和經濟基礎。該改革過的麻州學校制度是曼恩的最高成就,它確實是解決「保守地適應變遷」此一問題的一種革新方案。它很快就在全國各地被複製了。

四、公立教育的普及

讓你的公共學校制度與你的人民的工作攜手並進;
你可以非常確信,適應這些制度的人同時會互相幫助。

~一八四六年麻州勞倫斯(Abbott Lawrence)寫給維吉尼亞州的黎佛斯(William Rives)。

我們已經論證過,在南北戰爭前的時期裏,工業資本主義制度的擴張是促進教育改革和教育擴張的一項主要力量。我們所擁有來自羅威城和來自研究曼恩之改革的證據確實指向這個方向。然而,讀者可能會反對這些都是例外的例子。有關另一個工業城或另一個改革者的詳細研究會支持這些結論嗎?我們懷疑,當更詳細的個案研究被進行時,我們的詮釋會受到支持。另一方面,我們必須滿足於州教育報告和美國人口普查中可利用的、比較不詳細,但非常綜合性的統計證據。許多傑出的研究任我們使用。我們在考慮全國性資料之前,將會先考慮一項有關麻州的全州性研究。

經濟變遷與教育變遷之間有一種密切的關聯,這種論證受到非爾德(Alexander Field)最近有關十九世紀中葉麻州的研究所支持⁷⁹。他的作品是根據逐城的統計,以及學校教育和經濟結構、人口結構,並利用多元迴歸技術而來的,證明了下面這個觀點:實施學校改革背後的動力,不是來自都市化本身,也不是

來自資本密集性機器的引進，而是來自工廠興起成爲最有勢力的生產單位。他發現，在那些具有兩種特徵的城鎮裏，學校董事會最可能一再要求教育擴張：工人受雇於大公司的百分比很大，以及平均每一工人的資本水準低。更詳細去考慮非爾德的結果顯示，它是就愛爾蘭社群人口相對多寡，而非該城本身人口多寡而言，人群擁擠的情況（以每戶的居民來測量），這與學校董事會想延長學年的企圖有關。

非爾德的研究是不尋常的，因爲它使我們能够區分城鎮學校董事會的意圖與父母學生的反應。學校董事會決定學期的長度；它想擴張教育的企圖或許由這個變項來測量最好。但是，實際入學的水準大致上是不受他們控制的。學齡兒童入學的百分比反映出包括父母、兒童、社會壓力和工作情況等因素複雜的相互作用。利用非爾德的結果，我們可以發展出一幅量化的圖像，來描寫在教育改革過程中運作的彼此衝突的利益團體。意義深長地，儘管學期的長度與大型愛爾蘭社群的存在之間，已被證明有正相關存在，但是在擁有大量愛爾蘭人口的城鎮中入學的人數並沒有比較多。這項證據符合下面這些詮釋：愛爾蘭人的蜂擁而至促使學校董事會擴張學校制度，但是至少在南北戰爭之前，它們的企圖有效地被愛爾蘭父母和小孩的冷漠或反抗所抵銷。

許多量化的研究支持下面這個觀點：生在外國者對公立學校教育的反抗是普遍的。魁斯特（Kaestle）與溫諾斯基（Vannoskis）在他們一八四五年對紐約州各郡就學人數水準的多元迴歸研究裏發現，就學人數與生在美國以外之人口百分比二者間存在著強烈的負相關。而且，就學人數是測量該郡貧窮程度的一個負相關變項^⑪。魁斯特與溫諾斯基發現，一方面就學人數與另一方面都市化的程度和每人的租稅價值（tax valuation）之間，

有一種正的但統計上不顯著的相關。一八四九年波士頓的1,066個逃學者當中有963個（亦即百分之九十）擁有生在外國的父母^⑫。舍斯壯（Thernstrom）對麻州紐伯倫港（Newburyport）的研究顯示，本地出生的工人往往會送他們的小孩上學，然而愛爾蘭出生的工人則反抗學校教育。愛爾蘭出生者偏愛（如果可能的話）利用任何因其小孩勞動而得的儲蓄金來置產^⑬。

雖然上面的量化資料在確認總體的關係上 useful，但却不是複雜到足以捕獲學校擴張上之衝突的種族層面。生在外國者並不反對教育本身，而是反對由別人所控制的公立學校教育。在紐約和其它地方，愛爾蘭社群辛苦地爭取它自己的學校。專業菁英和商業菁英並不企圖強迫所有生在外國之家庭的小孩進入學校。他們的「標的人口」（target populations）是生在外國且可能成爲易於爆發的都市無產階級與後備部隊的人。他們所關心的與其說是文化的多樣性，不如說是社會不安的威脅。十八世紀晚期紐約市中明顯的文化多樣性，包括許多經濟獨立的荷蘭人、法國新教徒（Huguenot）和其他不是說英語的人，擔心有錢人的程度遠不如十九世紀早期對說英語但貧困的愛爾蘭社群的成長的關心程度^⑭。

在這段時期裏，麻州的經濟轉變比大多數州所經驗到的來得更徹底、更戲劇性，但是鄰近康州、紐約州、賓州，以及任何工資勞動制度正要支配生產社會關係的地方所存在的情況，不是非常不同於那些已經促使麻州資本家階級和專業階級行動的情況。麻州之外公立教育的普及幾乎不是一致的或普遍的；南北戰爭之前和之後，這些州在公立初等教育擴張的速度上，呈現出劇烈的差異，特別都市化和特別富裕的州並沒有領先。費雪羅（Albert Fishlow）已經證實，該州在十九世紀中期和晚期的就學

人數，似乎與所得水準或都市化程度無關¹⁴。

南北戰爭之前，南部各州（尤其是那些擁有大量奴隸人口和比較少工資工人的州）的有錢人簡直不看重公立學校教育。製造業確實雇用任何够多人數的地方，公立學校就跟著出現。我們當中有一位與韋斯（Janice Weiss）一起進行了一項有關一八四〇至一八六〇年間逐州教育與工作統計的研究，顯示（例如）就學公立學校的人數與受雇於製造業之勞動力的百分比成正相關，而與該州經濟制度中奴隸的重要性則成負相關。我們延伸我們的研究以涵蓋一八六〇至一八八〇年間，發現奴隸制度的死亡與重建時期（the Reconstruction Period）帶來學校教育的擴張，而這再一次又是緊跟著製造業勞動力之演進而來的¹⁵。

我們懷疑，在這段時期裏至少同樣重要的是黑人在後奴隸南方各州（the postslave South）為更多教育所做的有力鬥爭。然而，誠如這些結果所可能暗示的，南方各州的教育發展不是單獨地——或甚至主要地——由這些州內部的力量所決定的。這個國家的其餘地方（特別是東北部）對南部的學校制度有著主要的影響：南北戰爭後從北方到南方尋求特別利益的政客（carpet-bagger）以及北方的資本家，很快就由校長跟隨而至。從一八六六年開始，北方的資本家直接透過諸如皮巴蒂基金（the Peabody Fund）和司列特基金（the Slater Fund）等早期的教育基金會，來發揮他們的影響力¹⁶。到了本世紀之交，洛克菲勒（John D. Rockefeller）和其他主要的金融人物，已經開始感覺到南方農業生產力的重要性，以及黑人勞工在不斷獲取資本主義企業利潤上的重要性。早期資本家的慈善點滴流到南方的教育，成長成一條洪流。新成立的通識教育董事會（General Education Board）——一個負責將法人基金輸送到學校改革的

私人團體——，在其存在的第一個十年（一九〇一至一九一一年）內打算接受來自洛克菲勒個人的五千萬美金。這使該董事會每年管理所得遠超過大多數南方各州的教育預算¹⁷。這些北方的慈善家始終在南方的權力和種族關係架構中運作，尋求在黑人本身的支持之下根除南方的教育落後。他們只獲得混雜的成就。在南北戰爭與第一次世界大戰之間，南方教育的註冊人數和經費支出都劇烈地擴大，且雙軌的學校制度——它具有分別為黑人和白人準備的隔離且愈來愈不平等的設備——被堅固地建立起來¹⁸。

在西部的農業地區，公立教育的普及似乎一直都不是與一個獨立的農業階級的力量——誠如有些人所想要有的——有關，而是與其對立物，即農業中工資勞動力的發展有關。梅多夫（Medoff）與布契爾（Buchele）的研究指出，公立教育經費與農業的機械化和愈來愈利用工資勞工之間，有顯著的正相關。教育擴張與每人所得或都市化之間，一點關係也沒有被發現¹⁹。

有趣地，布契爾與梅多夫發現，在考慮到每一州的經濟結構此一顯然有關的層面下，那些位於民粹黨黨員叛亂（the Populist revolt）核心的地區（明尼蘇達州、南北達科塔州、內布拉斯加州、堪薩斯州、北卡羅來納州以及阿拉巴馬州），在這段時期裏顯然還是提供比較少的資源給公立教育。當然，這項發現招來各式各樣的詮釋。但是，從下面這件事實來看，這幾乎不會令人感到驚訝：與曼恩和其他改革者不同的，民粹黨黨員把經濟制度的結構而非學校教育的缺乏，看成是貧窮、經濟不穩定和不平等的來源。民粹黨的領導者雖然支持公立教育，但却一直強調一個更即時、更直接的經濟目標。一位研究這段時期的一流教育歷史學者柯雷敏（Lawrence Cremin）觀察道，「隨著政治民粹主義的崩潰，教育改革似乎獲得新的活力²⁰。」然而，民粹主義到

最後却對西部和南部的教育成長，做出一個主要的（儘管是意外的）貢獻，因為民粹主義的復興導致許多主要的資本主義組織——由洛克菲勒所贊助的通識教育董事會、美國銀行家協會、至少四個主要的鐵路公司、全國工具與交通工具協會，是它們當中的一些——付出它們的政治支持和財政支持，以幫助剛誕生的農業教育和推廣運動，而這正是民粹主義復興所害怕的^①。教育不是民粹黨黨員鼓吹的一個目標。但是它的確是一個結果。漸漸地，商業領導者終於將學校教育和推廣工作，看成是相對於由非常多十九世紀晚期的農人所擁護的「平均地權論」（agrarianism）和經濟轉變以外的另一條安全的途徑。

五、結 論

普遍被推廣到整個社群的教育，往往會解除勞工階級的一些觀念上的魔咒；這些魔咒一直是偷偷地爬進我們的機械心靈，並慢慢地盛行有力起來。這些觀念上的魔咒包括：由於富人團結起來對抗窮人，才造成目前體力勞動的報酬非常不適當；純粹的心智勞動是比較沒有價值的；財產或財富不應該被累積或被傳遞；收取貸款的利息或被使用資本的利潤是不正當的。……把這些謬見當成真理的誤解者和無知者，當他們有機會學習時，就會獲悉政治社會的制度起源於財產的保護。

~庫伯（Thomas Cooper），《政治經濟學的要素》（*Elements of Political Economy*），1828。

前一節中所評論的統計研究，當然不是所有我們在詮釋教育歷史時所想要批判性地評價的研究。在我們企圖獲得一幅比較概括的圖像時，我們已經遺漏了我們較早的個案研究中的大部份細節。諸如每個工人的資本、每塊田的工人，或奴隸佔勞動人口的百分比等量數，都無法充分地捕獲有關階級結構和生產方式的相關資料。有關註冊人數或學校經費的成長統計，也未能捕獲十九世紀教育改革運動中的大部份重要事物。

然而，儘管有這些缺點，但是這些大規模的統計研究再加上我們較早的證據，仍然呈現出一幅生動的（即使是概略的）教育變遷的圖像。幾乎無法有任何懷疑地，十九世紀的教育改革和教育擴張，與資本主義生產方式日漸成長的優勢有關。特別顯著的是，在動態的先進經濟部門中資本累積的循環型態，新工人因而進入工資勞動制度之中的整合，無產階級和預備部隊的膨脹，社會的不安和政治抗議運動的出現，以及教育擴張和教育改革運動的發展。我們也發現政治和財政對教育變遷的支持也是一種循環的型態：雖然教育改革的動力常常來自不滿的農人或工人，但是運動的領導權——它成功地蓋它的明顯印記在教育革新的形式和方向上——毫無例外地都是在經濟制度領導部門的專家和資本家所合成的一種聯盟手上。

然而，臨結尾時我們要特別提到，經濟結構與教育發展之間，沒有非常簡單的或機械論的關係能夠適合可利用的歷史證據。誠如我們在我們對羅威、麻州和曼恩之事業的研究中所看到的，政治因素一直以複雜的且常常顯然矛盾的方式，介入經濟結構與教育結果之間。在下一章中，我們將擴大我們的分析以涵蓋二十世紀第一部份的進步主義改革。

註 解

- ① Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1960); and Lawrence Cremin, *American Education: The Colonial Experience 1607-1783* (New York: Harper & Row, 1970).
- ② U.S. Bureau of the Census, *Historical Statistics of U.S.—Colonial Times to 1957* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1960); and U.S., Bureau of the Census, *Statistical Abstract of the U.S.*, 1974. 平均入學天數只就公立學校而言。就學百分比是公立學校平均每天的上學人數加上私立學校的註冊人數。該一八七〇年的數字可能稍微被誇大。
- ③ Michael Katz, *Class, Bureaucracy and Schools* (New York: Praeger Publishers, 1971a).
- ④ *Ibid.*, pp. XIX, 106.
- ⑤ M. Vinovskis and R. Bernard, *Women in Education in Antebellum Period* (Madison: University of Wisconsin Center for Demography and Ecology, Working Paper 73-7, 1973)。這些粗略的數字遮蔽了有意義的地區差異(在一八六〇年時,從新英格蘭的百分之七十四到南大西洋沿岸各州的百分之三十二)。大致上,男性和女性有相同的比例就讀。除了新英格蘭以外,黑人就學人數顯著低於白人就學人數。
- ⑥ 不會令人感到驚訝地,大部份有關這時期的研究一直都集中在麻州上。我們能够廣泛地借用Michael Katz, David Bruck, Bernard Bailyn, Alexander Field, James Medoff, Stanley Schultz, William Weber, Robert Buchele, Lawrence Cremin, Stanley Schwartz,以及其他人的傑出研究。
- ⑦ 這項說明是根據Theodore Edson的*Historical Discourse on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the First Introduction of Public Worship into the Village of East Chelmsford* (1873),轉引自David Bruck, "The Schools of Lowell, 1824-1861: A Case Study in the Origins of Modern Public Education in America," unpublished honors thesis, Harvard University, 1971.
- ⑧ Michael Katz, *The Irony of Early School Reform* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968), pp. 19-22, 80-84, 273.
- ⑨ 有關的一個調查,見M. Gordon, *The American Family in*

Social-Historical Perspective (New York: St. Martin's Press, 1973).

- ⑩ 這項說明是根據兩個重要的歷史研究: Cremin (1971), *op. cit.*, and Bailyn (1960), *op. cit.* 同時也受啓發於有關前資本主義社會 (pre-capitalist societies) 之教育的人類學研究。例如, 見J. Kenyatta, *Facing Mount Kenya* (New York: Vintage Books, 1962); E. S. Morgan, *The Puritan Family: Religion and Domestic Relations in the 17th Century New England* (Boston: The Trustees of the Public Library, 1956); and P. Aries, *Centuries of Childhood* (New York: Random House, 1970).
- ⑪ 有些地方(例如蘇格蘭和麻州)的學校強調讀寫能力,以便使聖經變得更加普遍可接近。見C. Cipolla, *Literacy and Development in the West* (Baltimore, Maryland: Penguin, 1969); and Morgan (1956), *op. cit.*
- ⑫ Bureau of the Census (1960), *op. cit.*
- ⑬ Norman J. Ware, *The Industrial Worker, 1840-1860* (Chicago: Quadrangle Books, 1964).
- ⑭ C. Kaestle (1975), *op. cit.*, p. 103.
- ⑮ Bureau of Census (1960), *op. cit.*
- ⑯ 例如, 見S. Thernstrom, *Poverty and Progress: Social Mobility in a 19th Century City* (New York: Atheneum Press, 1969)
- ⑰ Edward Pessen, "The Egalitarian Myth and the American Social Reality," in *American Historical Review*, Vol. 76, No. 4, October 1971. 波士頓最富有的百分之一在一八二一年時擁有所有有形財富的百分之十六, 而在一八四五年時則擁有百分之三十七。紐約市的這項數字在一八二八年時是百分之二十九, 而在一八四五年時則是百分之四十。對布魯克林而言, 一八一〇年時是百分之二十二, 一八四一年時則是百分之四十二。
- ⑱ *Ibid.*
- ⑲ Paddy Quick, "Education and Industrialization in 19th Century England and Wales," unpublished Ph.D. dissertation, Harvard University, 1974.
- ⑳ Cipolla (1969), *op. cit.*, and Frank Ackerman, "Militarism and the Rise of Mass Education in Prussia," unpublished manuscript, Harvard University, June 1970.
- ㉑ William M. Weber, "Public Schooling and Changing Ruling

- Class Hegemony: Education in Boston 1800-1817," unpublished thesis, Harvard University, 1972, pp.48-50.
- ②這項說明當中大部份是根據Bruck (1970), *op. cit.*
- ③轉引自Michael Katz, ed., *School Reform: Past and Present* (Boston: Little, Brown and Company, 1971b).
- ④Bruck (1970), *op. cit.*, p.95.
- ⑤Lowell School Committee Reports, 轉引自Bruck (1970), *op. cit.*, p.97.
- ⑥Ibid., p.96. 黑體強調符號出自原文。
- ⑦Alexander Field, "Educational Reform and Manufacturing Development in Mid-Nineteenth Century Massachusetts," unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1974.
- ⑧有關紡織品的價格、利潤、工資和勞動生產力, 是來自P. F. McGouldrick, *New England Textiles in the 19th Century* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968).
- ⑨Ibid.
- ⑩M. Vanovskis, "Horace Mann on the Economic Productivity of Education," in *The New England Quarterly*, Vol.43, No.4, 1970.
- ⑪Bruck (1970), *op. cit.*
- ⑫這些以及下面的資料, 都是來自美國人口普查局以及其它由Field (1974), *op. cit.* 所摘要的來源。
- ⑬Messerli (1972), *op. cit.*, p.195.
- ⑭Ibid., p.442.
- ⑮Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators* (Totowa, New Jersey: Littlefield Adams and Co., 1968), pp.119-120.
- ⑯Ibid., pp.122-123.
- ⑰Ibid., p.134.
- ⑱Messerli (1972), *op. cit.*, p.493.
- ⑲Curti (1968), *op. cit.*, p.93.
- ⑳Lowell School Committee Report of 1852, 轉引自Bruck (1970), *op. cit.*, p.81.
- ㉑Lowell School Committee Report of 1857, 轉引自Bruck (1970), *op. cit.*
- ㉒政治經濟學(與倫理學和公民政治一起)在一八五七年被規定成麻州中學的一個必修科目, 但是據我們所知, 在初等學校裏它並不是一個必修科目。

- ㉓Bruck (1970), *op. cit.*, p.76.
- ㉔Ibid., p.77.
- ㉕Hal Luft, "New England Textile Labor in the 1840's: From Yankee Farmgirl to Irish Immigrant," mimeo, January 1971.
- ㉖這些估計值是根據Albert Fishlow, "The American Common School Revival: Fact or Fancy?" in Henry Rosovsky, ed., *Industrialization in Two Systems* (New York: John Wiley & Sons, 1966); Vinovskis and Bernard (1973), *op. cit.*, and the Bureau of the Census (1960), *loc. cit.* 四分之三無疑地是一個低估計, 因為它是建立在沒有奴隸能夠讀或寫此一假設之上。事實上, 許多人能夠, 雖然精確的數字不是可獲得的。
- ㉗有關的一個顯著的例子, 見Bartletton pp.108-109 的引例。
- ㉘Springfield, Massachusetts, School Committee, *Annual Report* (1854), pp.11-13.
- ㉙Katz (1968), *op. cit.*, p.87.
- ㉚Katz (1971b), *op. cit.*, p.125.
- ㉛Katz (1971a), *op. cit.*
- ㉜Ellwood P. Cubberly, *Public Education in the U.S.* (Boston: Houghton-Mifflin, 1934).
- ㉝轉引自Katz (1971b), *op. cit.*, pp.125-126.
- ㉞Messerli (1972), *op. cit.*; and Curti (1968), *op. cit.*
- ㉟Katz (1971a), *op. cit.*, pp.44-45.
- ㊱Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (New York: Basic Books, 1974); and C. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973).
- ㊲下面資料的來源是M. Vanovskis, "Trends in Massachusetts Education," *History of Education Quarterly*, Vol. 12, No. 4, Winter 1972; Katz (1968), *op. cit.* 這些主要是依靠 *The Abstract of Massachusetts School Returns* and the U.S. Census 的資料。
- ㊳Ibid.
- ㊴Field (1973), *op. cit.*
- ㊵Carl Kaestle and M. Vinovskis, *Quantification, Urbanization and the History of Education: An Analysis of the Determinants of School Attendance in New York State in 1845* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Center for Demography and

Ecology, Working Paper 73-31, 1974).

- ① David Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974).
- ② Thernström (1969) *op. cit.*
- ③ Kaestle (1973), *op. cit.*
- ④ Fishlow (1966), *op. cit.*
- ⑤ 見 Curti (1968), *op. cit.*; Horace Mann Bond, *Negro Education in Alabama* (New York: Atheneum, 1969); and Louis R. Harlan, *Separate and Unequal* (New York: Atheneum, 1969).
- ⑥ Curti (1968), *op. cit.*
- ⑦ Harry Cleaver, "The Southern Colony: The Attempt to Transform Southern Agriculture and Make It Safe for Democracy and Profits," unpublished paper for Sherbrooke University, Canada, 1974. See also Harlan (1969), *op. cit.*; and Bond (1969), *op. cit.*
- ⑧ Harlan (1969), *op. cit.*; and Bond (1969), *op. cit.*
- ⑨ Robert Buchele and James Medoff, "Education and the Agrarian Order, 1860-1910," unpublished, Harvard University, 1972.
- ⑩ Lawrence E. Cremin, *The Transformation of the School* (New York: Alfred A. Knopf, 1964), p.43.
- ⑪ Cleaver (1974), *op. cit.*; and Grant McConnell, *The Decline of American Democracy* (New York: Harper & Row, 1969).

第七章

公司資本與進步主義教育

面對著一群「註定要進入各種職業中的異質中學人口」，中學教師和行政人員以及講授教育的教授，需要某種理由來徹底翻修原先為同質學生團體而設計的中學課程。……在看完杜威（John Dewey）的書《民主主義與教育》以後，我感覺到，好比十九世紀的奧匈帝國一樣，如果杜威一直不存在，那麼他將一直必須被創造。就某種意義而言或許他是。

～柯南（James Conant），《兒童、父母與國家》（*The Child, the Parent, and the State*），1959。

一八九〇至一九三〇年間，亦即從進步主義時代的早年延伸到經濟大恐慌（the Great Depression）時，構成我們所謂的美國教育史的第二個主要轉捩點。好比十九世紀中葉的改革運動一樣，進步主義教育誕生在勞工爭吵的十年內，且在其整個發展過程中都由社會不安和政治動亂幽靈所促進。好像較早的運動一樣，進步主義符合經濟結構的劇烈變動，以及大量新工人的整合入工資勞動制度中。進步主義運動好比公共學校復興一樣，產生

一種全新的教育哲學。它強調多樣性、學校與社區合一，以及現在所謂的「兒童中心」(child-centered)教學。由杜威和其他人清楚有力說出的進步主義教育箴言，被克伯萊(Ellwood Cubberly)和一小群受過訓練並部署在全國各地的「教育行政主管」有選擇性地加以實踐。這段時期再次目睹自由主義專家和強調教育改革原因的商業領導人的親密結合，這種結合經常是透過慈善基金會來運作。

在這些年裏，公立中學變成一種大眾的機構：在一八九〇年時，中學畢業生組成不到所有十七歲者的百分之四；而到了一九三〇年時，十七歲者當中則有百分之二十九是中學畢業生。在一八九〇年時，中學生相當於所有註冊在初等與中等教育中的兒童的百分之一（百分之八十六在公立初等學校，其餘在私立學校）；而到了一九三〇年時，這項數字則已經升高到百分之十五^①。在一八九〇年時，十四至十九歲者當中在職者是在學者的6.8倍之多；而在一九三〇年時，在學者則是在職者的1.8倍^②。在這兩個年代之間，所有十四至十七歲者當中就學公立中學的百分比，從百分之四升高到百分之四十七。到了一九三〇年時，私立中等學校註冊人數只佔所有中等學校學生的百分之七^③。

好比較早的公共學校改革者一樣，進步主義者對美國教育留下了影響。我們已經在第二章中相當詳細地檢視了進步主義的教育哲學。進步主義的教育實際帶給我們綜合中學、分軌(tracking)、教育測驗、家政學、初級中學、學生自治會、每日升旗典禮、中學體育、學校集會、職業的教育與輔導、社團、學校報紙，以及執行權由學務長和其他專家所獨佔^④。

讀者可能會懷疑，這段時期的遺產真的不是杜威所記在心裏的。進步主義運動在復興公共學校上，缺乏意識型態的統一以及

教育理論與實際的融合。該名詞包含諸如杜威、實業家，以及主要的資本主義基金會等自稱的社會主義者、「良好政府」的上層團體、甚至一些工會會員。這個運動從其意識型態的、政治的逆流中出現一種完全轉變的學校制度，這種制度已經為今日的初等與中等教育塑成其型態，且誠如我們將在第八章中論證的，同樣逐漸被懇求作為大眾高等教育的模型。

在這種對改革者的理念有選擇性地加以實踐當中，讀者會看出進步主義教育理論之矛盾的實際力量——我們在第二章中曾概述過。為公司企業生產一種勞動力的這種無上命令，赤裸裸地被顯露在進步主義成功與失敗的混合紀錄當中，社會平等化與人類充分發展的目標，正是杜威及其追隨著的思想核心，但却在這項無上命令所設定的限制中被追求。的確，杜威本人似乎已經覺察到這些限制的本質。但他却為了忠於他的實用主義(pragmatism)哲學，而有意且聰明地在它們裏面運作^⑤。結果，教育在資本主義擴張，以及將新工人整合入工資勞動制度中的角色，終於凌駕學校教育，作為偉大平衡輪，以及人類充分發展之工具的潛在角色。

我們當然不可能在這有限的篇幅中，為這段時期的教育提供詳細的歷史。好比在前一章中一樣，我們將在第一節裏概述主要的經濟和社會趨勢，並提供三個重要的個案加以更詳細地論述。在第二節中，我們將探討都市學校改革的政治策略；在第三節中，探討職業教育運動；而在第四節中，則是教育測驗的誕生。我們首先探討進步主義運動的經濟背景。

一、公司資本的擴張

我可以毫無遲疑地說，處理生鐵的技術是如此的偉大，以致於適合以處理生鐵來作為其每日工作的人萬萬不能了解那種技術；肉體上能夠處理生鐵且十分遲鈍與愚蠢地選此作為其職業的人，很少能夠理解處理生鐵的技術。……適合在任何特殊職業上工作的人，如果沒有受過完全不同種類教育的人仁慈地幫助與合作，就無法了解那個職業的技術。……

～泰勒（Frederick Winslow Taylor）於
一九一二年的國會證詞。

整個十九世紀晚期和二十世紀初期，資本的累積和工資勞動制度的擴張，標示出資本主義經濟制度的不斷膨脹。到了一八九〇年，幾乎所有經濟活動人口的三分之二都是雇員⑥。家庭式農業不斷喪失其地盤給大規模的資本主義農業和製造業；簡單的製造業讓位給包含過程複雜且彼此有關的生產；愈來愈多的勞動力受雇於生產服務而非財貨的部門中。小工廠讓位給雇用數以千計工人的公司。家庭的、手藝的與企業家的生產正讓位給公司資本主義的部門。自雇的工人和企業家在一八九〇年時構成從事經濟活動之個人的三分之一，而在一九三〇年時則只有五分之一。在一些關鍵性的工業（例如鋼鐵）裏，少數巨大的廠商稱霸。

不平衡發展的對應——某些領域蕭條而其它領域則充滿活力——繼續存在。南部保持低度開發，但很快就成為工業繁榮之東

北部和中西部的廉價勞工的來源。由於海上運輸費用下降，以及大陸鐵路網完成的刺激，美國變成世界經濟制度的一部份。數以百萬計的歐洲人（他們當中許多人是農夫，是因廉價的美國穀物進口而失業的人）來到美國追求生活工資。在一九一〇年時，美國人口的百分之十六是生於國外的；另外有百分之四十擁有生於國外的父母⑦。一直到一九二四年移民被有效截斷之前，不斷增加的生於國外的工人數，在保持工資低、利潤高上，扮演一個主要的角色。

農民的整合入世界市場、農業所得的跟著變動，以及農業職業和農業運輸日漸增大的獨佔，在一八八〇年代和一八九〇年代受到愈來愈有力量的民粹主義運動（Populist Movement）所挑戰。同樣地，在這二十年間，工資工作的成長、工人工作條件的愈來愈類似，以及三個主要經濟蕭條的苦難，刺激了有組織之反抗的發展。對於演進中的資本主義生產關係的徹底攻擊，在十九世紀後半葉爆發出來。一連串主要的罷工——一八九二年的農場罷工（Homestead）、一八九四年的火車罷工（Pullman），以及其它的罷工——預示著工人們日漸增大的好戰。勞工組織增加；工會會員數在一八九七至一九〇四年間成長四倍⑧。

勞工運動的目標，好比較早一八四〇年代的急進份子的目標一樣，是有點懷舊。勞工歷史學者格洛（Gerald Grob）特別提到，就勞工組織挑戰生產社會關係的程度而言，他們往往會接受「對於過去社會（或許是一個只存在於他們自己心中的社會）那種獨立工匠一身兼有雇主和雇員職務的幻想……」，來作為他們的模範⑨。除了社會黨（the Socialist Party）以及國際世界工人（the International Workers of the World）這兩個顯著的例外以外，大多數工人組織在公司資本主義之下都缺乏一種符

合生產力的政治觀點。他們不擁護資本主義之外的任何行得通的其它綜合性途徑。這些運動的潛在徹底攻擊是打歪了，且它們的力量最後或粉碎或束縛於對諸如較高工資等較容易管理之目標的追求：「爲了回報勞工沒有支持革命的理論，工業答應工人提高生活的標準，以及在社群中的一種受尊敬的（雖然是從屬的）地位^⑩。」然而，就一八七〇年代晚期延伸到第一次世界大戰的這一段時期而言，資本主義制度的永存和擴張已經成爲問題了。

勞工管理的問題不但出現在整個社會制度中的資本家面前，也出現在自己企業內的資本家面前^⑪。勞工組織，以及大致自然發生的工人集體行動危害到利潤。隨著資本的逐漸集中化，以及廠商規模的連帶增大，過去的一種簡單、直接的控制機制，一直有助於以最少的價格榨出最大的工作，現在則變得不適當。本世紀之交公司的真正規模，在某些個案裏需要數以百計的領班、辦公室雇員，以及其他非生產性的工人。老板的個人化權威和直接監督，已不再能夠勝任控制監督人員的任務，更不用說是控制生產工人了。

公司雇主對這個新現實的反應，是要發展一種複雜的勞動力垂直分割。在這新的公司分工中，權力被科層地（而不是個人地）認可。它被運用在一種層級性排列之工作結構的環境中。一個大型的雇員中間團體被創造出來，該團體包括書記工人、銷售工人、簿記工人，以及低階層的監督工人。這些工人通常在他們自己的工作發揮少量的控制力，而且在某些情形下指揮別人的工作，但他們自己則落入更高層管理人員的指揮之下。企業內的分工已經變成一種由一個小團體——擁有對工作過程的控制力，以及在他們的工作活動中高程度的個人自主——在最高層上加以支配的結合巧妙的制度。層級制度藉著區分巧妙的階段，順著科

層命令的鏈子而下，落到那些在「公司規則和規定」的狹窄範圍內，以及在下一個上司的緊密監督下工作的人身上。現代公司的科層層級制度，取代了舊企業廠商的簡單的老板——工人層級制度。只要有可能的話，工人在文化種族、血統種族和（愈來愈重要的）教育文憑上的差異，就被用來劃分工人使彼此對立。利用破壞罷工的黑人來對抗白人的工會，變成是雇主共同使用的一種策略。

工作的結構與勞動力的大小同樣，使得勞工的控制愈來愈困難。新的生產結構幾乎沒有提供內在的動機。比較少有工作像自雇的手工、農業，以及製造業的按件計酬式工作那樣，物質的報酬直接與努力密切連在一起。當工作變成比較複雜且彼此相關時，以及當產出變成是無形的服務而非物質財貨時，評價個別工人的表現變得愈來愈困難。在大多數快速成長的經濟部門中的雇主，開始從他們的工人那兒要求不只是服從和守時而已；他們開始尋找已經內化廠商經理所擁有有關生產之價值的工人。動機看法上的改變被要求。

泰勒（Frederick Winslow Taylor）最近所創出的科學管理學派獲得雇主們的注意，這些雇主的關懷愈來愈轉向勞工的動機與控制^⑫。泰勒取向的一個核心信條，是要將有關的生產知識和生產技能集中在管理人員的手裏。泰勒力勸將大多數工作化約成非常明確的簡單指令的執行。領班的地位最後在加深對勞動力的控制，以及奪取熟練工的權力等公司策略上，佔有一個核心的角色。確保領班認同雇主而非認同工人，此一問題逐漸博得公司領導階層的注意。

在公司企業的範圍之外，有助於永遠保存資本家階級之支配的力量是非常大的。公司菁英份子在他們自己機構中經科層認可

的權力和特權，由一種反映整個社會中公司部門之權力的法律與政治結構所支撐。如果其它一切都失敗的話（經常是如此），那麼，州與聯邦議會、法院以及國家警衛隊（the National Guard）和私人偵探團體很快就會被要求來保持資方的特權。

爲了回應不斷將曾經獨立的工人整合入資本主義生產關係之中所引生的緊張，國家開始在社經活動的管制中扮演一個比較大的角色。漸漸地，國家以積極的調停計畫介入¹³。工作結構的變遷反映出公司部門的成長，以及公司菁英份子對社會控制和利潤維持的策略。非手工雇員的人數快速成長，書記工人和銷售工人，在一九〇〇年時只佔勞動力的百分之五，而在下三個十年間却達全部工作增加數的四分之一。在一八九〇至一九三〇年間，製造業和建築業中領班的人數從九萬個成長到三十三萬六千個。在一九〇〇年時，雇主平均爲每八十九個工人雇一個領班；到了一九三〇年，他們正爲每三十四個工人雇用一個領班。在一八九〇至一九三〇年間，政府工作（教育除外）成長五倍，超過全部工作成長率的二倍以上¹⁴。

公司內分工的變遷、企業內，以及較大社會中勞資的衝突、職業結構的變遷，都與教育制度有較大的關係。學校教育的擴張，以及進步主義教育改革的實行，都是這些發展的一種表現。

教育的擴張是由受到勞工日漸高漲的好戰所驚動的菁英份子加以推動的。這些菁英份子在流行於南北戰爭前教育支持者間的社會控制論證中，發現新的緊急情況。再一次地，學校教育被看成是生產新生公司秩序所需之新形式動機和紀律的一種工具。學校教育想以一種對歐洲急進主義和社會主義的危險愛好，來使移民團體美國化。它想訓練一個新的無產階級，沿著血統種族的、文化種族的，以及性別的路線來分裂它，最後則使它階層化。教

育的擴張也被進步主義所推動，這些進步主義者希望它會成爲都市貧窮的一服有效的解毒劑，並透過諸如黎斯（Jacob Riis）等揭發醜聞的新聞雜誌記者的努力而同樣成爲自由主義的良心。最後，隨著西部拓荒的結束，以及工人從事自我雇用、小生意、或合作業的希望日漸衰弱，勞工本身經常支援教育擴張作爲僅存的一條邁向流動、安全和社會尊嚴的路。

二、都市學校改革的階級政治策略

管理一個學校體系並不比管理一個國家銀行更需要
雄辯術。

～克伯萊（Ellwood Cubberly），
《公立學校行政》（*Public School Administration*），1916。

十九世紀晚期的學校幾乎無法勝任被堆積在它們身上的任務。從一八九〇年代的萊斯（Joseph Rice）到一九二〇年代的辛克萊（Upton Sinclair）等揭發醜聞的人，攻擊它們的腐敗行政，以及不留神的例行公事¹⁵。其他人特別提到結構的弱點，這些弱點中最顯著的是公共學校的民主主義意識型態與階級結構的社會現實兩者間的不相容。學校改革的策略一件一件出現，且最初並沒有明顯的連貫方向。改革者議程的第一個項目，不會令人感到驚訝的是要取得學校的控制權。就我們的目的而言，最有趣的是改革者如何來凌駕他們認爲最後已經支配許多城市之政治的「小心眼的」、腐敗的政治機器。

都市學校改革運動是更寬廣的市政改革運動的一個不可或缺的部份，目的在減少都市勞工階級和小財產擁有人所形成的「文化種族包圍圈」(ethnic enclaves) 的政治力量。在誠實良善政府的旗幟下，一個城市接一個城市中的大實業家、報紙編輯和專家所形成的小團體，成功地改變都市政府的結構。根據歷史學者海斯(Samuel Hays)的說法：

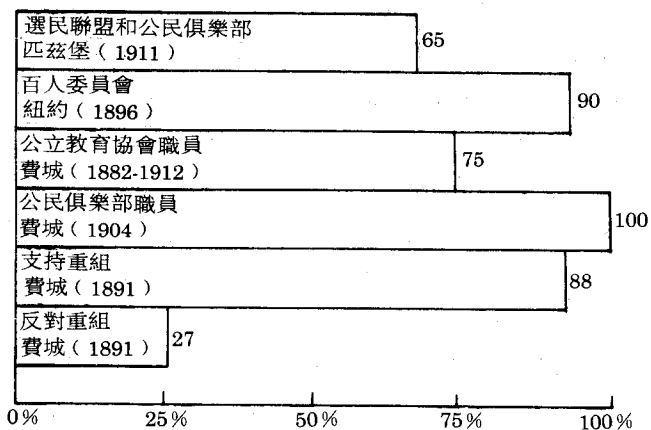
可利用的證據指出，支持市政府改革的來源，不是來自於下層或中間階級，而是來自於上層階級。……改革的戲劇存在於兩個決策系統對主權的競爭之中。一個系統是奠基在區代表之上……意味著對一般人民表達衝動的廣泛寬容。……(在)另一個系統(中)……決策出自專家的分析，並從比較少而小的核心向外流到社會的其它部份¹⁷。

學校改革者的目標是要將都市教育的控制權集中在專家的手裏。他們尋求以全城普選來取代區選舉學校董事會、賦與學務長自主權，並發展一種更專門化且定義明確的層級性科層秩序，以改善並控制學校。學校必須儘可能遠離骯髒的政治界。

我們一向強調，民主多元主義(democratic pluralism)在樹立新的制度形式上，幾乎一直是沒有地位的。無論一般民衆所擁護的民主制度可能多麼成功地再製，並穩定現存的社會安排，在社會生活的「決定性轉捩點」上，經濟菁英份子控制決策過程的一種清晰的過程還是可以被看得到。市政改革運動的菁英本質，沒有地方會比在學校的鬥爭上表現得更明顯。支持改革的人往往是律師、實業家——特別是新興起的公司菁英份子、上層階級婦女團體、學務長、大學教授，以及校長。幾乎所有的支持者都是白種盎格魯撒克遜新教徒。雖然以地方性為基礎的，但是這些改革者利用全國教育協會(the National Education

Association)、商會(the Chambers of Commerce)、報紙、專業雜誌，以及實業家俱樂部，來創造出他們的一位主要歷史學者所謂的「全國聯合董事會」(nationwide interlocking directorate)¹⁷。另一方面，紐約、舊金山，以及其它城市的教師聯盟則反對中央集權¹⁸。實質的反對同樣也出自都市少數民族的社群。

在一些城市中，我們已經逐一列舉證據證明主要改革者的職業，而且在某一個個案中，我們也已經逐一列舉證據證明那些反對改革者的職業。這些資料，被摘要在圖7-1中，至少值得簡單地提一提。在紐約市和費城中，支持改革的百人委員會(Committee of One Hundred)、公立教育協會(the Public Education Association)，以及公民俱樂部(the Civic Club)，都是社會菁英份子佔大多數。此外，我們知道，匹茲堡在本世紀第一個十年中的兩個主要改革團體的會員，毫無例外地都是來自兩個職業團體：專家(百分之四十八)以及大實業家(百分之五十二)¹⁹。或許，更顯著的是，一項較早的費城改革努力的菁英本質(也在圖7-1中)，這可從支持一八九一年重組法案的代表團(the Delegation Supporting the 1891 Reorganization Bill)，與具有民衆基礎的反對者，二者間的比較看出。改革者不但對學校制度中權力關係的理想結構具有非常清楚的觀念，同時對誰應該佔有權力的地位也具有非常清楚的觀念。對於他們立場的一項清楚的聲明，被包含在一九一一年匹茲堡選民聯盟的聲明(the 1911 Statement of the Voters' League of Pittsburgh)中。他們特別提到「……一個人的職業應該有力地顯示出他是否有資格作為學校董事會的成員，……」他們摘要他們的立場說：



註：社會菁英的定義是其名字出現在（紐約）社會名人錄（the Social Register）、（費城）社會名人錄或藍皮書（the Blue Book）、或海斯所謂的「……只包含該市家庭百分之二姓名的上層階級人名錄。」

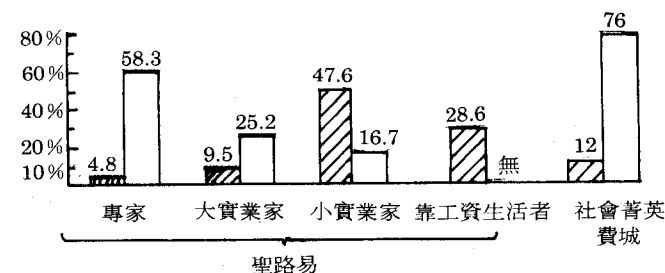
來源：Samuel P. Hays, "The Politics of Reform in Municipal Government in the Progressive Era," *Pacific Northwest Quarterly*, October 1964; William Issel, "Modernization in Philadelphia School Reform, 1882-1905," *The Pennsylvania Magazine of History and Biographies*, Vol. 94, No.3, July 1970.

圖 7-1 都市學校改革的支持者與反對者：來自社會菁英的成員百分比

一個人如受雇擔任普通勞工的工作且位於工廠工人的最低階級，會自然導出下面這個結論：這樣的人沒有足够的教育或職務訓練可以來作為學校的董事。……同樣的，反對也可以針對小零售商、書記員和在許多行業上工作的人而發，認為他們由於缺乏教育優勢和職務訓練，以致於無論多麼誠實都

無法被期望能夠適當地管理教育體系的事務，因為這需要特殊的知識，更何況每年有好幾百萬元被花在教育體系上²¹。

學校改革者的勝利是明顯的，這可從一八九三年至一九一三年間學校董事會的大小來看。在美國最大的二十八個城市裏，中央學校董事會成員的平均數被刪減了一半。區董事會成員，在許多城市裏為數好幾百人，幾乎都被排除了²²。但是他們真正的成功沒有地方會比二十世紀早期改革前後學校董事會成員的統計更清楚地被表示出來，圖7-2呈現出可利用的證據。在兩個個案裏，有一種邁向菁英份子控制學校的決定性轉變。改革之後支配



註：劃斜線的直欄表示改革前的組成，沒有劃斜線的直欄是改革後的學校董事會組成。最後兩欄表示區董事會於一九〇五年廢除以前以及中央教育董事會於一九〇六年費城改革以後的社會菁英（在社會名人錄或藍皮書上）百分比。

來源：David Tyack, "City Schools: Centralization and Control at the Turn of the Century" in J. Israel, *Building the Organizational Society* (New York: Free Press, 1972); William Issel, "Modernization in Philadelphia School Reform, 1882-1905," *The Pennsylvania Magazine of History and Biographies*, Vol. 94, No.3, July 1970.

圖 7-2 改革前後學校董事會的社會組成

學校董事會的證據，並不限於這少數的城市。在尼爾琳（Scott-Nearing）於一九一五年被賓州大學解聘之後，他被打動去探討美國教育的控制結構。在他的廣泛研究中包含著一個有關都市學校董事會的研究。這些董事會的職業組成，呈現在表7-1中，顯

表 7-1 教育董事會的職業組成

職 業	一九一六年 學校董事 會成員的 百分比	一九二〇年 非農業勞 動力的 百分比	代 表 的 程 度*
實業家			5.1
商人	14.8	4.0	3.7
銀行業者、經紀人、不動 產業者和保險業者	10.8	0.5	21.6
製造業者	8.1		
其他實業家	11.1	4.2	2.6
	44.8	8.7	
專家			4.7
醫生	12.2	0.5	24.4
律師	14.9	0.4	34.7
其他專家	7.3	6.5	1.1
	34.4	7.4	
領班	2.6	1.7	1.5
工人			0.1
書記員和銷售員	5.0	17.7	0.28
機械工和靠工資生活者 （所有手工工人）	4.0	64.0	0.06
	9.0	81.7	
其他	9.2	0.5	18.4

來源：Scott Nearing, "Who's Who on Our Boards of Education" *School and Society*, Vol. 5, No.108, January 1917, from a sample of 104 U.S. cities in 1916; and U.S. Bureau of Census, (1960), sample: U.S. Census, 1920.

* 代表的程度是學校董事會成員的百分比除以非農業勞動力的百分比。

示出與我們較早的研究中相同的型態。實業團體和專業團體以醫生、牙醫和律師佔優勢，共佔這些專家的三分之二以上。書記工人、銷售員、機械工，以及靠工資生活者，構成都市勞動人口的絕大多數，然而却只由學校董事會成員的十分之一來加以代表。

就值得注意的程度而言，改革者同樣也為所欲為地經營學校。隨著波士頓學校制度的改革，學務長熱心地報告說：「……董事會的工作在一種會話的語調中被處理²²。」卡拉罕（Callahan）在其《教育與效率崇拜》一書中描述得很好，他們的改革開創了一個由上而下緊密控制、準軍事性訓練，以及實質獨立於民衆控制之外的時代。科層體制變成學校的口號。當舊有的地方分權式村落型態的學校教育被一些改革者看成是一種不可能的往日理想時，所有的人都同意，在現代，單單學生人數的純粹增加就足以使科層式的控制變成必需²³。因此，學校中的泰勒主義在技術主義的術語下被正當化，而這種術語正是逐漸被工作場所裏層級分工的支持者所使用著。

對許多或許是天真爛漫的改革支持者而言，這些結果幾乎不是有意的。改革運動的實際顯然是與杜威，以及其他進步主義教育理論家所提倡的民主開放教育不相一致的。那些了解「社區與學校合一」意味著鄰近居民的涉入、下課後將學校用作社區中心等等的人發現，他們的努力經常受挫，受限於都市教育控制權的中央集權化和專業化。事實上，都市學校作為一個鄰近的機構，在第一次世界大戰的前夕遠不如它在較早二十年內的情形。

三、職業教育與公共學校的死亡

直到非常晚近的時期，[學校]都還一直為所有的人提供相等的機會接受一種教育，但是會使他們成為民主的，是要為所有的人提供機會接受諸如會使他們同樣良好地適應他們的特殊生活工作的教育。

~一九〇八年波士頓學校的學務長

當多數勞工階級和（尤其）移民兒童開始上中學時，教育改革者也開始在中等教育裏提出一套階層化的制度。舊有的公共學校意識型態——應該提供給所有兒童相同的課程——逐漸受到攻擊。對自由主義改革者而言，統一的課程象徵著一種從十九世紀以來的菁英主義的、不合時宜的遺物。以全國教育協會十人委員會於一八九三年所發表的宣言的話來說，中學不能維持成一種為少數人而設計的制度，用來：

教導全國所有兒童中的小部份為生活的責任作準備……這少數兒童顯示有能力從一種延長到十八歲的教育中獲益，而且他們的父母有能力支持他們留在學校這麼久²⁴。

進步主義者主張，教育應該被修改以適合「兒童的需要」。進步主義者的確需要有彈性的計畫，以處理語言技巧中的種族多樣性。進步主義者也需要課程能夠敏感於學生的後來生活和家庭環境。的確，統一的課程使教師的工作幾近不可能。公立中等教育的擴張及其由一種上層階級的禁地轉變成一種大眾制度，顯然是符合民主主義和平等主義的傳統²⁵。然而，就快速發展中的公

司分工的情況而言，這樣的需求所帶來的不是平等和民主，而是階層化和科層體制。

特殊的課程為勞工家庭的小孩而發展出來。學術課程為那些後來可能有機會在學院或白領工作中使用書本學問的人而保留。而給予教育階層化典型論證的，是克利夫蘭（Cleveland）的學務長所說下面的話：

明顯地，生長在街道鋪設良好且乾淨、家庭寬敞且草地樹木環繞、小孩玩伴語言純正，而且一般生活充滿美國精神與理想的地區的小孩，其教育需要顯然完全不同於生長在廉租公寓的外僑居住區的小孩²⁶。

支持與反對教育階層化的主張，沒有地方會比職業教育運動的過程中所顯現的更清楚²⁷。一八九〇年代的職業教育運動建築在完全不同的一八八〇年代手工訓練運動之上，聚集了主要教育工作者的政策支持和許多領袖資本家——摩根（J. P. Morgan）和洛克菲勒（John D. Rockefeller）是其中的兩個——的財政奧援²⁸。隨著一八九六年全國製造業者協會（the National Association of Manufacturers）的創立，該運動得到其最重要的擁護者，並獲得一種強烈反工會的取向。從一八九〇年代晚期一直到第一次世界大戰為止，事實上每一次全國性的全國製造業者協會會議都通過提倡職業教育的決議案。

雇主間廣泛支持的理由是十分簡單的。遲至一八九〇年代，熟練工人都還在企業內發揮相當大的力量。在許多產業中，他們集體保有對工廠發言權的控制權，經常雇用他們自己的助手，而且就這一回事而言，最重要的是透過他們在學徒制度上的控制權，實質影響新熟練工人的徵募²⁹。雇主分散熟練工人之力量的策略，是由一種想破壞他們工會的非常成功的企圖在前面帶頭做

先鋒。限制熟練工人之力量的意識型態論據，由科學管理學派所宣傳；科學管理學派認為，工人的行爲（下至包含在機械操作中的那些動作）必須由技術人員和管理人員根據科學的原則來加以控制和指揮。

雇主抓住職業教育來作為分散工人在技能訓練上之控制力的一種手段。一九〇六年全國製造業者協會中的工業教育委員會報告說：「很容易了解的，職業學校如果受到適當的保護免於有組織勞工的支配和逐漸破壞，就會是矯正目前無法忍受之狀況的唯一辦法⑩。」再者，職業教育提供一種有用的方法，可訓練並標示日漸成長的領班階層，以便將他們置於其他生產工人之上與之外。

一直到本世紀之交為止，有組織的勞工幾乎沒有參與職業教育的討論。一八八六年的一項有關紐約勞工組織的調查，顯示實質上支持手工訓練和職業學校。反對雖然是少數人的立場，但却是喧嚷的。雪茄烟製造者工會（Cigarmakers Union）的秘書長於編號144的報告中，稱呼職業學校為「培養破壞罷工者的學校」；捻線鑲邊製造者協會（the Twist and Warp Lace Makers Association）的秘書長警告說，職業教育「……與其說是一種福源，不如說是一種禍因，因為每一個資本家都能够随心所欲地利用它來製造無限數的失業熟練工，以取代那些可能反抗其暴政的工人，以便將工資壓到最低點⑪。」由全國製造業者協會所擁護的職業教育具有反工會的性質，千真萬確地使勞工的反對變得堅強起來；在本世紀之交、高波斯（Samuel Gompers）和美國勞工總會（the A. F. of L.）已經對該運動採取一種堅定的對抗立場。

然而，隨著職業教育運動日漸成長的動力，勞工的立場也就

跟著改變了。面對著一種聯邦資助的職業教育計畫的實質確定性，有組織的勞工乃藉著加入該運動中，以尋求獲得對其方向的某種影響力。到了第一次世界大戰前夕，事實上已經沒有針對聯邦對職業教育之援助而發的有組織的反對。該運動到了一九一七年隨著史密斯—休斯法案（the Smith-Hughes Act）的成功通過，聯邦提供支持給職業教育，而達到最高潮。雖然在大多數的層面上都反映出全國製造業者協會的觀點，但是最後的法律並不完全是某些雇主所一直盼望的。聯邦的援助必須只限於給那些年齡超過十四歲以上的人，因而挫折了某些提倡者如下的希望：最近成立的初級中學可以成為「未來的職業預備學校」。

勞工成功地阻止了雙元學校制度的發展。在麻州，局部實施將職業教育安置在隔離的職業學校中的計畫，招致來自教育工作者，以及有組織的勞工的實質反對，最後被拒絕。在芝加哥，一種類似的計畫促使芝加哥勞工聯盟（the Chicago Federation of Labor）——受到該市大多數教師及其最有名的教育家杜威的支持——反對一個由芝加哥商業協會（the Chicago Association of Commerce）為主，且事實上包括伊利諾州每一個主要商業組織的聯盟⑫。爭論的是顧利法案（the Cooley Bill），該法案一直想為該州提供一種雙元的職業性與學術性中等教育制度。該法案於一九一三年提出，並於後來的幾年內被駁回。隨著一九二〇年代的進步，變得清晰可見，職業教育運動的影響不會是——誠如其早期的商業支援者當中，許多人所一直希望的——隔離的學校制度，而是在綜合中學內職業取向分軌的發展。

到了史密斯——休斯法案通過時，勞資雙方原來的主張都可能有點過時了。熟練工人的力量在許多次主要的雇主停工和不成功的工人罷工中，已經被決定性地拆散了；學徒制顯然在沒落

了。但是，我們在芝加哥勞工聯盟對顧利法案的反對及對其它早期選擇機制和教育階層化機制——初級中學和教育測驗——的不斷反對中，發現一種比較當代的聲音。他們好比進步主義教育工作者中比較急進者一樣，主張職業主義將會有導引勞工階級、移民和黑人小孩進入手工工作中的效果。的確，我們相信，證據強烈地證明如下的命題；職業教育運動，與其說是一種對於快速擴張的公司部門的特殊工作訓練需要的反應，不說是一種以前的菁英教育制度——中學——對於再製階級結構的變遷需要的適應。在這方面特別重要的是，職業主義的意識型態被用來正當化一種分軌的制度，這種制度將會鬆散地根據血統種族、文化種族出身，以及階級背景，來將年輕人加以隔離並階層化³³。

職業教育運動的歷史，良好地例證了第二章中所描述的進步主義教育的矛盾。因為雖然杜威及其他的進步主義教育工作者尋求在學校中複製社區，並在學生間建立起整體感和共同經驗，但是中學的階層化——由那些比較關心製造未來工人的人所催迫——却急速前進。誠如我們已經看過的，那些反對階層化的人獲得重大的讓步，然而他們無法反抗中學裏的分軌。在學校中，改革者想集合學生並預防分化的企圖，只限於課外活動此種大致外圍的領域。但是，全校集會、社團、或運動的總合——這一切都在這段時期裏被制度化——並無法跨越由課程分軌所象徵並強化的血統種族、文化種族和階級等的區分。典型地，進步主義教育改革的衝擊的結果，幾乎不過是一種避重就輕的「縛繃帶矯正法」(Band-Aid remedy)而已。

四、測驗與分軌：提高功績主義的效率

所謂的「心智水準」——代表天賦的能力——，將會被發現以一種最令人吃驚的方式符應所謂這些團體的社會層次。這就好比每一個團體的相對社會地位由一種無法抗拒的自然法則來加以決定一樣。

~一九二四年芝加哥勞工聯盟對智商測驗的抨擊。

二十世紀早期曝露了學生被導引進入課程軌道中是根據他們的文化種族的、血統種族的和經濟的背景，引起人們對於社會階級結構之「開放性」的嚴重懷疑。到了一九二〇年代結束時，社會背景與兒童升級機會或軌道分配間的關係被另一種改革——「客觀的」教育測驗——所掩藏，然而不是緩和很多³⁴。特別是第一次世界大戰以後，學校有條件地投降於商業價值和效率概念，導致愈來愈使用「智力」和學業成就測驗，來作為測量學校教育產品，並分類學生的一種表面上公平的工具³⁵。而職業輔導專業的補充性成長，則使大部份的導引得以出自學生自己經良好諮商後的選擇，因而使該制度增加意志論的受歡迎成份³⁶。

如果本世紀之交以後教育對經濟變遷之反應的花言巧語是「進步的」，那麼其內容和意識當中大部份就會是由「進化遺傳學」(evolutionary genetics)此種新科學所供給的。當然，誠如卡利爾(Clarence Karier)特別提到的：

……先天論、種族主義、菁英主義和社會階級偏見，在美國多少是測驗和優生學運動(Eugenics Movement)的一部

份，而就比較寬廣的意義而言，則是美國時代精神的一部份³⁷。

然而，它的基礎在**孟德爾法則**（Mendel's laws）裏，達爾文（Darwin）以及複雜的皮爾生（Pearson）、托孟（Terman）和桑戴克（Thorndike）的統計方法學賦與它非常嚴謹的架勢，而這種嚴謹以前只被給予牛頓科學（the Newtonian sciences）。智商測驗虜獲高階層決策者的想像力，且為學校行政人員所採用。在一九二一年至一九三六年間，四千篇以上討論測驗的文章出現在印刷品上；到了一九三九年時，多達4,279種的心智測驗在流通著；一九三二年一份有關150個城市學校制度的調查，顯示有四分之三正在利用「智力」測驗來分配學生到課程軌道上³⁸。

測驗運動的一個基本論題是，人類優點的兼備體質特性，就好像是根植於遺傳稟賦中一樣。品性、智力，以及社會價值（social worth），是彼此糾結在一起且有其生物學上的根源的。以傑出的心理學家桑戴克（Edward L. Thorndike）的話來說，「……對一個被賦與上等智力的人而言，一般說來他也會被賦與上等的品格³⁹。」研究又研究顯示，「政府監獄中的犯人」（wards of the state）以及**社會偏差者**（social deviants）具有「低等的智力」。在紐約州首府奧爾班尼（Albany），據報導，該市百分之八十五的妓女都是低能的；在一所堪薩斯州的監獄裏，發現百分之六十九白人入獄者和百分之九十的黑人入獄者都是低能人；一份研究顯示，百分之九十八的未婚媽媽都是低能的⁴⁰。測驗顯示，移民特別有低智力的傾向。哥大德（Henry Goddard）教授在美國移民局（the U.S. Immigration Service）的贊助下，於一九一二年根據「文化中

立」（culture-free）的測驗所做的研究發現，百分之八十三的猶太人、百分之八十的匈牙利人、百分之七十九的義大利人，以及百分之八十七的俄國人都是低能的⁴¹。這些測驗的結果不久就變成該運動中限制移民的有力彈藥。但是此處更有趣的是它們最後在教育選擇上的使用。

雖然比奈（Alfred Binet）的原始「智力」測驗是為了法國學校制度的使用而發展出來的，但是它對比較寬廣範圍的社會問題的可應用性，明顯地由比奈企圖用來建構該測驗的假設所暗示：

當一個人不需要別人的監護就能夠處理自己的生活，且能夠十分有利地執行工作以滿足他個人的需要時，以及最後當一個人的智力不拒絕他進入其父母的社會階級時，那麼這個人就是正常的⁴²。

其一九〇五年測驗的翻譯，以及它在這個國家中早期聲望的成長，都必須大部份由對軍人分類和移民限制的興趣加以解釋。許多早期美國的測驗者很快就察覺到測驗具有潛在的用途，可以用來達成一個比較有效率且合理安排的社會。主要的資本主義基金會同時出現。早期大部份測驗研究都是由紐約卡內基公司（the Carnegie Corporation of New York）所資助的⁴³。後來，它們支持桑戴克的研究到美金三十二萬五千元的程度。同樣地，托孟（Lewis Terman）在單單有關天才兒童的研究上，就獲得了許多基金的補助，總數幾達二十五萬美元⁴⁴。

測驗在學校制度上的可應用性很快就被察覺到。托孟與任何早期教育測驗的支持者一樣，清楚地敘述這個觀點：

在兒童進步的每一步上，學校都應該考慮到他的職業可能性。初步的探討指出，智商低於七十幾乎只容許擔任不熟練

工人；七十到八十之間很適合擔任半熟練工人，八十到一百熟練工人或普通書記工人，一百到一一〇或一一五半專業工作；超過這一切的人，其智力成績容許他進入專門職業或更大的實業界。……這種資訊在計劃特殊兒童教育時以及（也）在計劃此處所推介的分化性課程時，會很有價值⁴⁵。

支持利用測驗來做教育分軌的人，在杜威的著作中找到支持的說法。在一九〇〇年時，他就已經寫道，「……在絕大多數人身上，特殊的知識興趣不是最有勢力的。他們具有所謂的實用的衝動和傾向⁴⁶。」

在第一次世界大戰結束時，洛克菲勒基金會開始支持研究，以探討測驗在教育上的可能用途⁴⁷。卡內基公司在其後的二十年內，注美金三百萬元以上在這項努力上⁴⁸。最重要的卡內基教育測驗研究是在賓州完成的。在他們一九三一年對卡內基公司的年度報告裏，他們導出這些當時顯而易見的結論：

賓州研究的顯著教訓至今是，所有成功的教育都有賴於為個人在興趣和能力上被證實的差異，提供適當的教導。……然而，或許在中等和高等層次上能夠做的遠超過於此，且某些具有類似能力的團體可以被隔離，並給予一種更合適的課程⁴⁹。

智商測驗的結果可以用來正當化根據血統種族、文化種族出身，以及階級背景所做的分軌。雖然智商測驗被標準化來為男孩和女孩製造相等的結果，但是測驗者提供同樣「科學的」理由來為學校中的性別引導作辯護。下面就是桑戴克說明它的方式：

在本能裝備中最顯著的差異，存在於男性戰鬥本能的力量以及女性養護本能的力量之中。……而且或許沒有人性嚴肅的

學生會懷疑這些是原始本性的內容。為了格鬥而進行完全肉體的打鬥顯然是一種男性的本能，而怨恨支配、熱衷超越，以及普遍喜歡心智和肉體事物中的活動，似乎與它密切有關。向來都有共同的話題談到女性的「依賴」。我確信，這只是一個笨拙的名詞，用來稱呼比較不怨恨支配。對年輕人的實際養護，似乎同樣意味著對寵物、寶貝和「照料」別人，有同樣非理性的溫柔⁵⁰。

桑戴克做結論說，男孩和女孩不應該共享一種完全相同的課程：男孩應該是經歷會藉著喚起其競爭和戰鬥本能，來教導他們為成人的「支配」地位做準備的教育環境；女孩則應該被鼓勵去發展她們對「……寵物、寶貝和『照料』別人」的「非理性的」本能⁵¹。

將測驗當作分軌的基礎來加以實施的最後一個階段，是測驗制度的制度化。布立罕（Carl Brigham）較早有一份由基金會支持的研究已經證實哥大德有關移民低能的研究，後來則以其擔任最近成立的大學入學考試董事會（College Entrance Examination Board）秘書長的資格，繼續發展學術性向測驗（the Scholastic Aptitude test）。在一九三〇年時，洛克菲勒通識教育董事會（Rockefeller's General Education Board）提供五十萬元給美國教育審議會（the American Council of Education，其本身於一九一八年在洛克菲勒和卡內基的金錢支持下成立）創立測驗服務合作社（the Cooperative Test Service）。除了測驗服務合作社以外，卡內基和洛克菲勒也支持教育檔案保存局（the Educational Records Bureau）、畢業生檔案保存局（the Graduate Records Office）、全國教師考試委員會（the National Committee on Teachers Exa-

minations)，以及大學入學考試董事會。由於卡內基基金會的敦促和大量補助，這些測驗單位乃於一九四八年合併在教育測驗服務社（the Educational Testing Service）的支持下。在二十世紀前半葉裏，單單這些組織就從洛克菲勒和卡內基基金會獲得了美金七百萬元以上^⑫。

五、結 論

就某種意義而言，我們的學校是工廠，在這些工廠裏，原料將會被型塑、被塑造成產品以滿足各種生活需求。有關製造的說明書來自二十世紀文明的需求，學校的業務是要把它的學生建造成說明書所規定的那樣。這需要良好的工具、專門的機器、不斷地測量生產看看它是否根據說明書、消除製造中的浪費，以及各色各樣的產品。

~克伯萊（Ellwood Cubberly）

教育變遷的主要時期是對與資本累積過程有關之經濟生活結構中可行之路的反應。我們已經看過，十九世紀公共學校運動發展出來以補充剛萌芽的工廠制度，因為後者逐漸使家庭變成不適任於再製資本主義分工的任務。進步主義時代伴隨著邁向公司資本主義的轉變，這可以從地方分權的小型公共學校，就其內部的社會關係，以及它能够透過開明的社會政策來加以集中控制的程度而言，顯然是不合時宜的角度來看。

這個時期的都市學校改革運動的遺產，反映出它具有堅強的

上層階級基礎，以及它對於以社會控制來作為學校教育的最主要目標的許諾。社會改良、開放教育、機會均等化，以及所有民主的形式，都只有在它們有助於——或至少不抵觸——學校作為再製階級制度和擴張資本主義生產方式的角色的範圍內，才能加以追求。教育上的進步主義的本質是，現代工業生活的社會階級的再製過程的理性化。進步主義者將經濟活動日漸成長的公司化看成是人們想要的、高瞻遠矚的——的確，它是美國文化中地方主義和菁英主義的最佳解毒劑。對有些人而言，學校中的泰勒主義跟著被看成是一種理想的典型。對其他人而言，統一的、中央集權的，且具有分化的課程的中學，代表面對經濟生活新急務的一種最有效率的調適。

就作為一種追求性質上新的社會穩定類型的力量而言，進步主義運動必須被認為是一種傑出的成就。然而，就作為一種追求平等和人類發展的力量而言，它却很少超越本世紀之交經濟生活的組織革命中那些進步的成份。本時期變遷成功與失敗的對應，彰顯了第二章中所討論過的自由主義教育改革的普遍矛盾：在資本主義生產關係的環境中，教育所具有的平等、發展與整合功能彼此間的不可相容性。

學校制度為了配合新興的公司秩序所需要的「道德發展」和馴服勞動力，可能會欣然接受標準化和測驗——為了領導者和被領導者的利益——，回頭看這似乎一直是無法避免的。理想主義的進步主義者缺乏任何堅強的大眾支持，且自覺地避開任何對演進中的經濟秩序所做的系統批評，因此他們乃是徒然為人道主義的、平等主義的教育而努力，這並不會令人感到驚訝。學校制度在來自大型私人基金會的種錢（seed money）促進下，在任教於有聲望的教育學系的社會科學家們清晰地說明下，以及在受實

業控制的地方學校董事會熱心地施行下，得以平順地往前邁進^⑤。只有奠基於群眾的勞工組織，在作為進步主義教育制度之基礎的公司資本主義之外，有力地、清晰的說出一種清楚的其它出路時，才能够不斷防止這種結果。

註 解

- ① U.S. Bureau of the Census, *Historical Statistics of the U.S.—Colonial Times to 1957* (Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1960) .
- ② 從 U.S. Office of Education, *Digest of Educational Statistics*, (Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1974) ; and U.S. Bureau of Census (1960), *loc. cit.* 計算而得。我們已經慷慨地假定，一八九〇年的半數學院學生的年齡少於二十歲。
- ③ U.S. Office of Education (1974), *op. cit.*
- ④ 有關這個時期的傑出考察，見 Lawrence E. Cremin, *The Transformation of the School* (New York : Alfred A. Knopf, 1964) ; Joel H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate Order* (Boston : Beacon Press, 1972) ; David L. Cohen and Marvin Lazerson, "Education and the Corporate Order," *Socialist Revolution*, March 1972 ; Clarence J. Karies, *Shaping the American Educational State : 1900 to the Present* (New York : The Free Press, 1975) ; and Clarence J. Karies, Joel Spring, and Paul C. Violas, *Roots of Crisis* (Chicago : University of Illinois Press, 1973) .
- ⑤ 見 Walter Feinberg, "Progressive Education and Social Planning," *Teachers' College Record*, May 1972.
- ⑥ Richard C. Edwards, Michael Reich, and Thomas Weisskopf, *The Capitalist System* (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1972) , p.175.
- ⑦ U.S. Bureau of the Census (1960) , *op. cit.*
- ⑧ *Ibid.*
- ⑨ 這句引文以及鄰近的下一句引文都是出自 Gerald Grob, *Workers and Utopia* (Chicago : Quadrangle Press, 1969) , pp.7-8.
- ⑩ *Ibid.* 有關工人的文化和日常生活，見傑出的論述 : Herbert Gutman, "Work, Culture and Society in Industrializing America, 1815-1919," in *American Historical Review*, June 1973.
- ⑪ 我們的論述大大地依賴 Richard C. Edwards, "Corporate Stability and the Risks of Corporate Failure," *Journal of Economic History*, June 1975 ; and Richard C. Edwards, Michael Reich, and David Gordon, *Labor Market Segmentation* (New York : D.C. Heath, 1975) .

- ⑫這個主題的最佳論述是在Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1974) 一書中。
- ⑬見James Weinstein, *The Corporate Ideal in the Liberal State 1900-1918* (Boston: Beacon Press, 1968); and G. Kolko, *The Triumph of Conservatism* (Chicago: Quadrangle Books, 1963)。
- ⑭U.S. Bureau of the Census (1960), *op. cit.*
- ⑮尤其見Upton Sinclair, *The Goslings* (Pasadena, California: Upton Sinclair, 1924)。
- ⑯Samuel P. Hays, "The Politics of Reform in Municipal Government in the Progressive Era," *Pacific Northwest Quarterly*, October 1964, pp.152, 170.
- ⑰*Ibid.*, p.58.
- ⑱David Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974)。
- ⑲Hays, *op. cit.*
- ⑳*Ibid.*, p.159.
- ㉑Tyack (1974), *op. cit.*, p.127.
- ㉒Tyack (1974), *op. cit.*, p.65.
- ㉓Tyack (1974), *op. cit.*, pp.58-59.
- ㉔*Ibid.*, p.58.
- ㉕*Ibid.*, p.58; and Selwyn Troen, "Popular Education in 19th Century St. Louis," in *History of Education Quarterly*, 13, Spring 1973.
- ㉖Elston and Backman, *Educational Review*, 30, 1910, 轉引自Sol Cohen, "The Industrial Education Movement, 1906-1917," *American Quarterly*, Vol. 20, Spring 1968. 也見Cremin (1964), *op. cit.*; Cohen and Lazerson (1972), *op. cit.*; and W. Norton Grubb, "The Impact of the Vocational Education Movement after 1910," unpublished paper, Harvard University, 1971.
- ㉗我們已經大大地依靠W. Norton Grubb and Marvin Lazerson, *American Education and Vocationalism* (New York: Teachers College, Columbia University, 1974); Cremin (1964), *op. cit.*; and Cohen (1968), *op. cit.*
- ㉘Cremin (1964), *op. cit.*; Grant McConnell, *The Decline of Agrarian Democracy* (New York: Harper & Row, 1969); and

- Harry Cleaver, "The Southern Colony: The Attempt to Transform Southern Agriculture and Make It Safe for Democracy and Profits," unpublished paper, Sherbrooke University, Canada, 1974.
- ㉙Katherine Stone, "The Origins of Job Structures in the Steel Industry," *Review of Radical Political Economics*, Summer 1974.
- ㉚Cremin (1964), *op. cit.*, p.38.
- ㉛*Ibid.*, p.36.
- ㉜Grubb and Lazerson (1974), *op. cit.*
- ㉝有關這種觀點的一個更完整的陳述, 見Grubb and Lazerson (1974), *op. cit.*,
- ㉞在本節裏, 我們一直廣泛地利用下列的研究: Clarence J. Karier, "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State," in *Education Theory*, Vol.22, Spring 1972; Clarence J. Karier, "Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy," Wisconsin Conference on Education and Evaluation at Madison, April 1973, in Clarence J. Karier, Joel Spring, and Paul C. Violas, *Roots of Crisis* (Chicago: University of Illinois Press, 1973); and Russell Marks, "Trackers, Testers and Trustees," unpublished Ph. D. dissertation for Harvard University, 1973.
- ㉟Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Cohen and Lazerson (1972), *op. cit.*; and Cremin (1964), *op. cit.*
- ㊱有關智商測驗在再製與合法化公司資本主義的階級結構上演的角色, 見Karier (1972), *op. cit.*
- ㊲Karier, Spring, and Violas (1973), *op. cit.*, p.120.
- ㊳Cohen and Lazerson (1972), *op. cit.*
- ㊴Edward L. Thorndike, *Individuality* (Boston: Houghton—Mifflin, 1911).
- ㊵Marks (1973), *op. cit.*
- ㊶Leon Kamin, *The Science and Politics of IQ* (Potomac, Maryland: Erlbaum Associates, 1974)。
- ㊷Alfred Binet and T. H. Simon, *The Development of Intelligence in Children* (Baltimore: Williams and Wilkins Co., 1916), 轉引自Karier (1973), *op. cit.*, p.13.
- ㊸Marks (1973), pp.71-72.
- ㊹*Ibid.*, p.70.

- ⑤ Lewis Terman, *The Measurement of Intelligence* (Boston : Houghton-Mifflin, 1916), pp.27-28, 轉引自 Karier (1973), *op. cit.*, p.13.
- ⑥ John Dewey, *School and Society* (Chicago : University of Chicago Press, 1915).
- ⑦ Marks (1973), *op. cit.*, p.68.
- ⑧ *Ibid.*, p.72.
- ⑨ *Ibid.*, p.72.
- ⑩ Edward L. Thorndike, *Educational Psychology, Briefer Course* (New York : Teachers College, Columbia University, 1914), pp. 350-351, 轉引自 Karier, Spring, and Violas (1973), *op. cit.*
- ⑪ Thorndike (1911), *op. cit.*, p.30-34, 轉引自 Karier, Spring, and Violas (1973), *op. cit.*
- ⑫ Marks (1973), *op. cit.*, pp.73-74.
- ⑬ 特別見 Callahan (1962), *op. cit.*; Karier (1972), *op. cit.*; and Spring (1972), *op. cit.*

第八章

高等教育的轉變與 新興的白領無產階級

至少對於一個大學不是什麼有相當普遍的同意。它不是一個職業教育的地方。大學並不想教所需要的知識以使人們適應某種謀生的特殊方式。

~密爾 (J. S. Mill)

更多的知識來自於並導致 (大學) 為政府、工業和農業所做的服務。……所有這方面的事情都是自然的。其中沒有一個能夠被廢棄。……校園的演進與社會相一致。……大學與工業各部門正變得愈來愈像。……這兩個世界正在合併。

~柯爾 (Clark Kerr)

一、導論：從象牙塔到服務站

兩百年以前，學院乃作為一個崇高的文化社群而存在於社會經濟主流的外圍上。許多想進入需要學問的職業 (the learned professions) 的人，在諸如哈佛、耶魯，以及威廉和瑪麗 (William and Mary) 等貴族稜堡上接受訓練並被授與證書。古典

學問的傳統被維持下來。甚至在當時的經濟菁英份子之間，上學院都還是例外而不是慣例，是一種文化的奢侈品而不是一種社會的必需品。遲至一八七〇年，十八至二十一歲者當中仍然只有百分之1.7被登記在高等教育中^①。對經濟秩序賴以再製並擴張的過程而言，高等教育只具邊緣的重要性。

這種情況已不再存在了。在第二次世界大戰結束時，十八至二十一歲者當中稍微低於五分之一的人被登記；現在，此有關年齡團體中大約有一半繼續上中等後的教育機構^②。學院和大學，在勞動力的製造方面，在階級結構的再製方面，以及在社會秩序的優勢價值的永遠保存方面，都扮演一個關鍵性的角色。

高等教育已經隨著其它類型的學校教育和家庭，就座成為先進資本主義階級結構賴以再製之過程的一部份：高等教育已經被整合入工資勞動制度之中。

在本章中，我們要描述最近經濟生活的結構變遷如何顯現在目前美國高等教育的演進之中。簡言之，我們認為，最近在這個領域的衝突與改革努力，其性格可以用三種歷史趨勢的同時發生來加以解釋：由公司與國家部門的雇主在第二次世界大戰以後的時期中所大量擴張的對於技術、書記和其它白領技能的需求；白領勞動者的無產階級化，他們的特惠和特權正在被引領，以符合公司企業的利潤與控制的目標；少數民族的年青人與勞工階級的年青人，對於擴大高等教育入學機會的需要。

就好像在以前歷史時期的情形裏一樣，傳統的自由主義理論處理當代教育動力的能力很差。技術主義的觀點可以從科技需求的角度來解釋過去四分之一世紀量的擴張的一部份，但却忽略了關鍵性的社會爭論：為什麼高等教育的社會關係已經發展成那個樣子；為什麼最近幾年來學生生活和文化會有驚人的政治化；以

及為什麼熟練工的供給會劇烈地過度擴張，而製造了未充分就業的白領勞動者的一種真正的後備部隊呢？另一方面，傳統理論的民主主義觀點無法解釋高等教育目前正在具體化的複雜的階層化，以及明顯地從博雅教育撤退到學院生活的破碎化和職業化。

我們從我們的符應原則，以及資本主義成長過程的矛盾，來分析這些現象。最近，經濟制度中國家與公司部門的擴張——犧牲了家庭式農業以及企業家的、手工的和家計單位的生產——，一直是在兩個方向上運作。一方面與以前時期的動力相類似的，這種擴張要求將黑人、女性和中間階級的年青人整合入公司工資勞動制度之中。另一方面，它培養白領勞動力的一種大量增加的階層化，且依賴教育文憑來合法化這種階層化過程；因此，造成高等教育的社會關係與新興的經濟秩序之間的一種矛盾。第一，傳統的高等教育制度是一種比較同質的四年制學院結構，獻身於表達與探究的博雅理想。這種結構，雖然適合訓練經濟菁英份子，但却受到強烈的壓迫要去容納一波學生，這些學生由於他們的階級地位快速變遷而受到高度的政治化，且注定成為新公司秩序的異化勞動者。第二，提高少數民族的意識和鬥爭的程度，往往會造成「有文憑的」工人數與高地位，且有報酬的工作數之間強烈的不相稱。構成這些緊張之基礎的是，兩種優勢的資本主義教育目標彼此之間的一種基本的矛盾：勞動力的增加，以及供其剝奪之條件的再製。近年來，對於前項目標的追求——就歷史上來看是進步的、動態的——，誠如我們將看到，往往會逐漸破壞為了滿足後項——保守的、慣性的——目標所做的努力。

教育制度與濟生活新情況之間的這種新興的矛盾，構成過去十五年來政治動力的基礎。誠如以前新工人團體快速整合入工資勞動制度之中的時期一樣，現代的特徵也是階級和其它團體的衝

突。而且誠如在以前的時期裏一樣，我們也看到有關教育變遷之分析和計畫的增多，其中只有一些適合公司資本主義制度更進一步的鞏固。

在本章第二節裏，我們要考察最近美國經濟制度中生產社會關係的演進，以及高等教育對這些變遷的調適。在第三節裏，我們要探討這些變遷如何衝擊學生生活，並指出，與高等教育之轉變有關的緊張，是發自經濟生活結構之基本矛盾的表現。而在最後的那一節裏，則將分析學生的反應——同時有急進的和保守的——，並評估徹底改變的可能性。

二、白領勞動者的無產階級化與 高等教育的階層化

如果我們不再能夠保持水閘被關閉在入學事務處上，那麼將整股洪流導離四年制學院並導向中學延長兩年而成的初級與社區學院，至少似乎是聰明的。

~艾志尼 (Amitai Etzioni)，《華爾街雜誌》(Wall Street Journal),
March 17, 1970.

經濟制度中公司與國家部門的不斷擴張一直有兩個主要的影響：自我雇用者已經愈來愈成為經濟制度的外圍，同時，全新的中堅幹部——技術的、較低層監督的，以及白領服務的工人——終於佔有生產的核心角色。我們相信，最近美國高等教育的變

遷，有重要的部份是對這些趨勢的一種調適。

資本的擴張——大部份是透過大公司的累積——一直加快工人的整合人工資勞動制度之中。過去這整個世紀裏，自我雇用的專家和企業家佔所有經濟活動個體的百分比，已經從大約五分之二降低到不到十分之一。受薪的管理者和專家，其百分比已經增加了七倍。而且靠工資生活者佔勞動力的比例一直繼續在穩定的提高^③。

將白領勞動者整合入優勢工資勞動制度之中，一直需要工作性質的改變，這些改變類似於以前時代裏藍領工人所經驗到的^④。突出的是白領技能的片斷化，這反映出資本家賴以從十九世紀晚期高度熟練手工工人那兒奪取生產過程控制權的過程^⑤。白領技能的區隔化，已經變成是資本家為了控制勞動力所使用之「分而治之」策略的一種不可或缺的層面。即使在待遇良好且地位高的工作裏，工人的裁決和參與也愈來愈有限。同樣重要的，大材小用的熟練白領工人，他們的工作絕沒有完全消耗他們的技能或能力限度，這種後備部隊的製造已經增加了可利用勞工的量。在減少工作穩定性的情況下，這種後備部隊充任雇主對其工人之權力的關鍵性支持者。

教學的例子為這種改變提供一個良好的例子。把教學想像成比較統整而不異化的勞動，這是容易的。教師直接與其材料接觸，且對其工作至少有少量的控制力。如果想像力十分活潑的話，那麼他（她）甚至可以抱著自己對社會有用的錯覺。然而，教師的工作已經經歷了微妙的改變。一九二〇年代教育效率的喧囂，導致商業管理方法被應用到中學裏^⑥。決策權集中在行政人員手上，以及對於經濟理性化的追求，對教師所產生的悲慘後果，就好比科層體制，以及生產理性化對大多數其他工人所產生

的悲慘後果一樣。為了科學的管理，課程控制權、評鑑、諮商、教科書選擇，以及教學方法都被放在專家的手上。很多專家興起來處理教學工作的細微斷片。思考、決定與了解教育目標的任務，都被放在高階層行政人員手上。表面上是要促進行政的效率，事實上學校却變得愈來愈大且愈來愈非人格化。親密或複雜的教室關係，其可能性讓位給生產線的社會關係^⑦。

工作的片斷化以及個人親密接觸的消失，一直都不只限於教學，而是（相反地）一直瀰漫著「服務」業。例如，醫療部門已經看到大型的非人格化醫療科層體制的興起、專科醫師的優勢、次級專家的增多，以及以前負責整個人和整個家庭之健康的全科醫師的消失。這些發展當中沒有一樣是醫學所固有的。

隨著自我雇用工人的實質消失以及白領勞動者的整合人片斷的、層級的工作角色之中，公司資本的擴張已經帶來新型工作的快速成長。這些新的中堅幹部——因為缺乏更簡潔的說法，所以我們這樣稱呼「熟練的次級專業白領工人」——包括技術人員、較低階層監督人員、秘書、非零售的銷售工人、牙科助手、製圖員，以及醫學和教育中的準專業人員。這些正是在此團體中正在快速成長的一些職業頭銜。

學院註冊人數的擴張和（真的）過度擴張，有一部份一直是針對這種變遷中的職業結構所引生的、需要的一種反應。一九五〇年代和一九六〇年代所增加的註冊人數，隨即已經使高等教育的社會地位產生兩種關鍵性的變遷。第一，學院社群在科學、文化和社會上所扮演的角色愈來愈重要。第二，明白承認學院必須成為遠不只是經濟菁英份子而已的訓練場所；社區學院和許多四年制大學都已經接受訓練未來的中階層辦公工人和技術工人的任務。

經過轉變的高等教育社經角色，已經使傳統的大學結構不足以滿足將當代公司資本主義制度加以再製的需要。然而，過去十年來，專業菁英和資本主義菁英因為高等教育結構的改變而產生的流動化，是由更直接的事件所挑起：一九六〇年代晚期學生急進主義的興起，以及日漸加深的財政危機。到了一九七〇年代早期，柯爾（Clark Kerr）的「社會服務站」正在用光汽油。隨著學院和大學受到內部的異議，以及異常的財政緊縮所破壞，這位被砲轟的前加州大學柏克萊分校校長——他在較早的十年內一直將美國高等教育比喻成繁榮的二十世紀早期汽車工業——現在正在懷疑是否它可能反而更像是目前正在掙扎的鐵路公司^⑧。

想重建美國高等教育結構的最重要的努力，顯然是由柯爾擔任主席的卡內基高等教育委員會所做的努力。在一九六七到一九七三年間，這個團體——象徵教育機構的最高峰——生產了二十一篇專題論文、八十種以上的其它出版品，以及非常有影響力的《期末報告》^⑨。我們根據這些文件來闡明，為了重建高等教育結構以滿足資本主義穩定擴張的需要，所採取的發展策略。這種策略的三個相關層面浮現出來成為核心。第一是共同企圖使學院社群文化成為斷片。第二是提倡社區學院和其它手段來使高等教育階層化和職業化。第三是努力遏制整個後中等教育制度（post-secondary educational system）的成長率，以限制白領工人的後備部隊人數在政治上可接受的水準上。

學院社群文化的問題是特別難處理的。因為學院學習的過程逐漸破壞資本主義制度的大部份合法性。對高等教育而言，完全不可能既要保存其傳統文理科的結構和傳遞有用的高水準技能給學生，而同時又不要發展學生的某些批判能力和傳遞某些有關社會如何運作的真理。一個世紀多以前，馬克思預知，在資本主義

下生產力的不斷擴張可能使得有必要發展一種其技能和見解會與生產社會關係相衝突的勞動力。這樣的一種勞動力會聽從公司資本主義生產的社會關係嗎？高茲（André Gorz）簡潔地說出勞動力的增加與資本主義階級關係的再製二者的矛盾：

簡言之，大企業正在尋求調和兩種對立物：一方面，由現代生產過程所創造的對於人類能力較高發展的需要；以及另一方面，對於使這種發展無法導致增加個人自主——它會威脅到現存社會功能的劃分以及權力的分配——的政治需要^⑩。

只要學院學生註定獲得領導者的地位，則獎學金和研究不受拘束的傳統或許是學院訓練的一種適當的情況。然而，由於每一組年齡群中有一半在中學後還繼續接受學校教育，顯然地，領導者與追隨者都正在接受訓練。最適合訓練菁英份子的教育過程，比較無法成功地在追隨者間培養靜寂。當該制度被迫將知識技能、領導技能的教學，與它在中間階層工人間大量傳播資本主義民間傳說和再製分裂意識、順從意識上所扮演愈來愈重的角色，相結合時，高等教育目標中的這種矛盾似乎可能更爲強烈。再者，廣大社會的矛盾逐漸衝擊教室。黑人、女性、第三世界人們、領福利金者，以及其他人的鬥爭，揭露了美國現實的黑暗面，且很快就有助於打破我們學院和中學裏所教的合法化意識型態。

未能使大學社群的結構和目標適應其多樣化的新社會功能，其政治後果是相當明顯的。其經濟後果也仍舊是重要的。熟練勞動力和專業勞動力——好比所有的勞動力一樣——被具體化在人裏面，但是技能不是在真空中學習的。由於傳統學院社群的文化環境以及技術性技能本身的性質，教育的過程似乎愈來愈提供手段（而非動機），以製造經濟制度中的一個有用的輪齒。

結果，技能和觀念方面的市場——在它裏面，勞務很容易就流向出價最高者，其發展一直有障礙。教師、研究者，以及其他的學院畢業生，逐漸將質的條件和金錢的條件強加在他們給實業和政府的勞務的租金上。

最近學院教學和研究的趨勢，可以被看成是想處理該問題的一種只部份成功的企圖。因爲經濟制度中工作的專門化已經造成學習和研究的片斷化。漸漸地，學生和研究員受挫不敢去處理一整個問題，就好像工人被禁止去生產一整個產品。知識研究上的人爲區隔化使每一領域內的高級技術得以發展，同時不利於應用綜合的道德標準或考慮某人工作的較大社會後果。學術專門化的窄化效果受到現代專家主義的概念所促進，在這種概念裏，知識份子被看成是技術人員，他的成就端看他在設計技術辦法以解決技術問題上的技能而定^⑪。此外，知識社群的研究功能逐漸脫離它們的大學基地。這些功能現在在大型私人或政府的實驗室和研究所裏執行，那兒的文化氣氛更有利於利潤的追求。

其他的發展，其目標不是要分裂知識份子，而是要分裂學院社群的文化統一性。卡內基委員會支持推廣四年制學院學習以外的途徑：「兩年計劃基準」應該成爲高等教育的基礎，新的教育政策應該增加「……其它管道——在職訓練、私立學校、學徒計畫、軍隊中的教育、……校園外的推廣工作，以及國家服務機會。」「來自階級內和階級外不同團體的人的混合接觸……」會提供一種「……更建設性的校園環境。」研究所教育應該被分成「……更趨向於教廣泛題材的文科博士學位，以及哲學博士」。因恐對這些變遷的可能衝擊有任何的誤解，卡內基委員會做結論說：

我們承認，這些選擇當中有些使學院畢業生減少機會形成人

們於其中溝通的共同文化，但是無論如何這一直都正在發生，而且我們相信得會多於失¹²。

教育工作的逐漸片斷化，只不過是大學訓練菁英的傳統功能與註冊學生數的大量擴張兩者間之衝突的一種副產品而已。兩年制學院和後中等技術學院的成長是另一種副產品。在跟著發生的事情裏，我們認為蓬勃的社區學院運動已經創造出高等教育中的階級階層化，對應著現代公司的層級性生產關係。高等教育學生數的擴張因而已經受到促進，而沒有逐漸損壞到已設立之制度的菁英地位和功能。再者，卡內基委員會清楚地陳述該意圖：

所有類型的「菁英」制度——學院和大學——都應該被保護並鼓勵成為最高層次上學識與領導能力訓練的來源。它們不應該被均質化在平等主義的名義下。這樣的制度，不論是公立或私立，都應該被給予特殊的支持予其教學和研究，以及研究生中最有能力者；它們應該以功能分化的政策來加以保護。

他們且引用艾雪培（Eric Ashby）爵士的話來作結論說：

所有文明的國家……都依賴一股細小的卓越清流，來提供新的觀念、新的技術，以及有政治家風範地處理複雜社會政治問題的方法¹³。

教育機會均等究竟變成什麼了？換句話說，它意味著公立的、共同的教育經驗是使民主過程得以永存與推廣的一種不可或缺的要素嗎？討論教育的一個有力的作者克勞斯（K. Patricia Cross）提出現行的主流答案。它真的令人想起進步主義時代為中學階層化所做的論證：

……單一類型的制度能夠期望滿足目前不同人口在尋求高等教育時的需要，這種時代是過去了。大學為新學生（New

Students）提供最佳的教育，這種觀念不但是平等主義時代菁英主義哲學的一種永存；它也或許是錯誤的。……

的確，品質良好的教育不在於以一種象徵的樣子提供相同的事物給所有的人以追求平等，而在於使個人的天份與該制度的教學資源二者達到最大的配合。教育的品質不是單一層面的。學院也可能是不同的、卓越的。……¹⁴

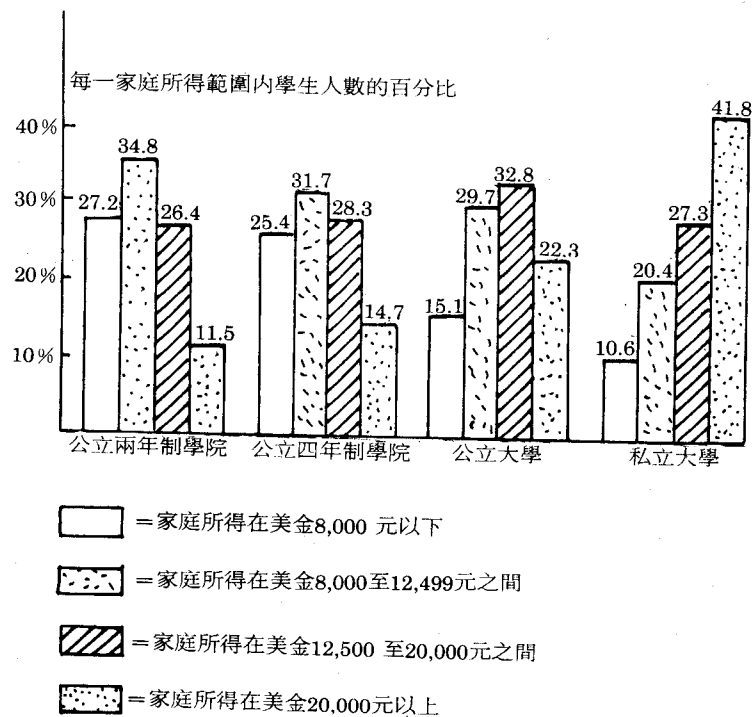
構成這種華麗詞藻之基礎的，當然是學生註冊人數大量擴張的幽靈。

對於貧窮和種族歧視的關心，以及高等教育入學機會逐漸被用來撫慰以前被拒絕的中低所得家庭，已經給予追求階層化高等教育制度的運動更大的推動力。在一九七二年時，兩年制學院的註冊人數，是它們在一九四七年時的八倍以上，而且是它們在一九六二年時的三倍以上。兩年制學院註冊人數顯然是學院學生中成長最迅速的主體。兩年制學院制度目前以公立學校佔大多數。自從一九四七年以來，私立初級學院的數目一直在下降，然而公立社區學院的數目則幾乎已經變成三倍。在一九七二年時，社區學院的註冊人數構成所有兩年制學院註冊人數的百分之九十五¹⁵。在教育支出緊縮的時期裏，卡內基委員會一直計劃到一九八〇年時創立大約兩百所新的公立社區學院。

高等教育已經發展成一種多層的制度，最上面由常春藤盟校（Ivy League institutions）和大型的州立大學所支配，接下來是比較不具聲望的州立大學、州立學院，最後則是社區學院¹⁶。這種制度反映出學生家庭的社會地位，以及每一類型學生畢業後將進入的工作關係的層級制度。

由美國教育審議會（the American Council on Education）所收集的綜合性全國資料呈現在圖8-1中，顯示出學生的

社會出身與各類型學校的入學人數之間有尖銳的不同。甚至比較主張平等的州立制度，也都呈現出這種階層化的型態。可以利用加州的資料來說明。一九六〇年代中期加州大學學生百分之十八以上來自所得美金二萬元或更多的家庭。另一方面，社區



來源：美國教育審議會的資料，轉引自Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification," *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No.4, November 1972.

圖 8-1 一九七一年以家庭所得來分的高等教育階層化

學院的學生不到百分之七來自這樣的家庭（沒有上高等教育的小孩不到百分之四來自這樣的家庭）。同樣地，雖然上加州大學的學生只有百分之12.5來自所得不到美金六千元的家庭，但是上社區學院的學生中的百分之二十四，以及沒有登記入學高等教育的小孩中的百分之三十二，則是來自這樣的家庭¹⁷。

將不註定成爲最頂端的學生加以隔離，已經使程序和課程的發展能够更適合他們未來的「需要」，就好像他們實際的職業機會所界定的¹⁸。社區學院的絕大多數學生都被設計導致失敗。很大的努力被做出來——透過測驗與諮商——以使學生相信他們的缺乏成功可客觀地歸因於他們自己的不足。社會學家克拉克（Burton Clark）銳敏地描述此種過程：

……在初級學院裏，學生並不那麼明顯地失敗（除非他本人願意那樣界定它），而是轉到終點的工作。……終點性學生（the terminal student）可以被塑造成彷彿不是那麼完全不同於轉移性學生（the transfer student），例如，「工程助理」而非「工程師」，因而他促成某種與其自己的地位相一致的事物。這較少不友善地責難這種人的能力。……很快可利用的其它成就途徑的提供，本質上是一種減輕失敗所帶來的壓力的重要設計。……「冷卻」過程的一般結果是，社會能够繼續鼓勵最大程度的努力，而沒有因爲許諾和期望未實現而造成的主要騷動¹⁹。

帶領學生的希望使與工作市場的現實相一致，這受到社區學院中很像中學導引制度的分軌制度所促進：四年制學院爲「有希望的人」提供轉學計畫，爲「到盡頭的人」提供職業計畫。降低學生期望，此種任務的成就幾乎無法被誇大：進入社區學院而想要完成四或更多年學院教育的學生人數，至少是實際上成功地這

樣做的學生人數的三倍。進入社區學院的學生當中不到半數得到（即使）兩年制的準文學士（Associate of Arts）學位。因此，我們幾乎無法共享由有影響力的佛格報告（Folger Report）的作者們所發出的驚訝：

矛盾地，社區學院似乎已經為地位低的年青人增加接受學院教育的機會，同時也已經在完成學院教育的過程中增加了社經的差別^④。

對那些留下來的人而言，社區學院的學科顯然是——遠比四年制學院的學科更經常是——職業性的，強調諸如養護、電腦工作，以及辦公技能等中間階層的訓練。實業的需要與社區學院的課程之間的關聯，受到實業在諮詢董事會上的代表所助長。社區學院的校長不只願意幫助完成而已。教育資源資訊中心（ERIC）初級學院資料交換所主任寇亨（Arthur Cohen）寫道，當「…公司管理者宣佈對熟練工的需要時，……」「……學院的行政人員就在急忙中彼此手忙腳亂地去發展一種新的技術課程^⑤。」社區學院課程的不斷職業化，現在正由實業社群、職邦政府，以及主要的私人基金會所積極地推動^⑥。

公司部門的生產結構被反映在社區學院教育的社會關係的程度，和被反映在課程的程度一樣。芝加哥一所社區學院前任院長主張，為了適應擴張的註冊人數，需要一種比較分化的取向：

社區學院的學生……需要更多的輔導和管理。如果學生受到適當的鼓勵，則編序學習取向（the programmed-learning approach）似乎提供理想數量的明確指導。課程大綱、特定作業、清楚講義、繳交作業期限，以及其它所謂的中學措施，都被推薦^⑦。

學生幾乎不被允許有選擇課程或追求博雅教育的自由。紀律與學

生管理的制度比較類似中等教育，而比較不類似菁英大學；有些人一直把社區學院叫做「有烟灰缸的中學」。來自州議會的壓力企求增加教學負擔和班級大小，在某些個案裏甚至企求將課程和教學方法標準化^⑧。社區學院教室的社會關係，逐漸類似於辦公室的正式層級制度的非人格性（impersonality）或生產線的齊一化處理^⑨。

當然，這一切都不必被看成是社區學院運動的失敗，反而必須被看成是對它們被設立以執行之任務的一種成功的適應：使大量的學生獲得技術能力與社會默從的特殊組合，而這種組合乃是公司資本主義經濟制度的職業層級制度中熟練、但無力的中上職位所要求的。

社區學院的職業導向正愈來愈成為整個美國高等教育制度的特色。這種過程之所以正在發生，大部份是透過所有註冊入學社區學院的學院學生當中正在快速增加的部份。該部份不可能停止增加：對社區學院註冊人數而言，現行的計畫是要繼續其快速的增加；然而，所有學院的全部註冊人數會在一九七〇代晚期或一九八〇年代早期慢慢趨於停滯。因為在學生的財政支持上缺乏激烈的改變，四年制的學院因而在下一個十年裏將會處在喪失註冊人數的形勢下。再者，當學院和大學的財政危機增強時，四年制學校可能會處在要將課程和教育方法理性化的壓力下。

州立大學和社區學院的擴張已經為菁英的私立學校引發了嚴重的財政問題。小型文理學院以及（或許甚至）長春藤盟校的保存，所需要的不只是為比較不幸者提供另一些管道而已；正在威脅著要迫使菁英學院破產的正是低學費的州立大學。因此，卡內基對保存菁英學校的許諾，不只是意味著高等教育的階層化而已；它必需要從公立教育的原則退縮回來。卡內基委員會支

持「市場模型」的高等教育，並敦促要激烈地增加公立學校的學費以便「……縮小……與私立學校的學費差距。」²⁶卡內基委員會的財政建議最近已經受到公司資本家階級的有力代言人——經濟發展委員會（the Committee on Economic Development）——的熱心支持與推廣。他們提議學費增加，那會造成大學學費提高到二倍，四年制學院增加二倍半，以及二年制學院學費提高到三倍²⁷。

三、公司資本的擴張與學生生活的矛盾

現代工業將強迫社會廢止現存的詳細分工制度，因為在此分工制度之下，工人終其生只是重覆著一件單調無味的工作，而成爲分崩離析的個人。因此，以完整發展的個人來取代分工制度，工人便能適應變化的工作，隨時面對生產方式的改變，執行許多社會功能。所以現代工業應該具備各種生產方式，使得工人的自然權利和後天權利能夠自由地發揮。

～馬克思（Karl Marx），《資本論》（*Capital*）第一卷。

學生生活已經被高等教育的轉變所徹底改變了。過去半個世紀裏註冊人數的快速增加，在國內和國際公司資本的擴張中大學研究和大學人員的居於核心角色，高等教育的階層化，課程的職業化，方法的理性化以便更便宜地處理更多的學生——所有這些都一直衝擊著學生的日常生活。變遷的過程，雖然是由最上層的

大學行政人員小心地安排，並由辯護者巧妙地爲新秩序推銷，但却一直都不是一種平穩的過程。自從一九六〇年代早期柏克萊暴動以來，反叛機械化和大量生產之教育的學生已經宣佈，他們不會被變細長、折疊、或變殘缺。想使勁拉動學院社群以便更直接地服務國家和實業社群的企圖，經常遭遇到直接的反抗。對預備軍官訓練部隊（ROTC）以及其它與戰爭有關之校園建築的攻擊一直是普遍的。這種抗議已經擴展到研究生和年輕專家身上。很多急進的專業組織已經產生於醫學、社會學、自然科學、經濟學、精神病學、文學與語言學、工程學、法學、都市計劃，以及亞洲、非洲和拉丁美洲研究——只舉一些例子——之中。這些團體在學生、年輕教師以及其他專家之間，明確且政治地表達愈來愈多的許諾：它們的任務不是要管理社會，而是要激烈地改變它。在一九六〇年代晚期裏，學生間急進的情緒快速成長起來。在一九六八年時，一項輿論調查公佈，百分之四的美國學生將他們自己看成是「急進的或很左派的」。兩年後，同樣的調查公佈，百分之十一看成是急進的²⁸。泰勒（Edward Teller）博士對該運動力量的評價極高，這顯然是過份的，雖然如此，但却表示該新趨勢。他告訴一個總統的委員會說，一九六九和一九七〇年大學裏的事件「……實際上已經切斷了大學與有關國防之工業間的連結。……」他警告說，「在二十年內，美國將被廢除軍備²⁹。」抗議活動隨著美國入侵高棉而於一九七〇年五月達到最高潮。隨著肯特州殺人而來的四天內，每天有一百次以上的罷工。一個星期後，在五月十日這一天，全國二千五百個學院和大學當中，幾乎有五分之一仍然受到罷工的影響或完全停課³⁰。

至少，在充分就業的時期裏，去應徵大企業和政府機構的校園人士發現被接受的情況比過去來得冷淡。直接的政治行動，原

先是集中在反對軍事工業中的公司，現在則對準更寬廣範圍的目標——例如，通用汽車公司（General Motors）、通用電子公司（General Electric）、拍立得公司（Polaroid），以及和平工作團（the Peace Corps）。學生攻擊美國資訊服務處（the United States Information Service）、國務院（Department of State），以及具有許多國際事務的公司到校園徵募人材，這表示許多學生厭惡受訓以管理美國世界帝國。

已經入學的學生們已經開始攻擊多層的教育階層化制度，施壓力要求開放註冊，並要求機會入學有聲望的學校。在紐約市，黑人和波多黎各學生率先「開放」以前高度選擇性的市立學院。在西雅圖和其它地方，少數民族學生一直反抗被轉入新成立的、處於教育金字塔最底層的職業軌道中^①。其他學生一直對抗教室中的層級制度，在許多學校裏他們成功地要求一種開放教室的教學取向，並逐漸破壞成績制度。

有些尋求結構性解釋的分析家，一直把高等教育本身危機的根源放在「大學的工業化」中以及新「知識工廠」裏博雅教育的衰落中^②。雖然大部份學生抗議無疑地是對與學院生活直接有關之事物的一種強烈抗議，但是學生急進主義的型態却很難符合大學工業化的假設。大多數博雅的學校並不免去它們對急進抗議的分享。許多大型的州立大學——或許是原型知識工廠的最佳代表——渡過一九六〇年代晚期和一九七〇年代早期而沒有嚴重的分裂。卡拉伯（Karabel）有關學生抗議活動的研究指出，學院環境的大小與抗議的發生率之間只有弱的關聯，並更進一步指出，大型學校的學生參加抗議的可能性，並不比中型或小型學校的學生來得大^③。

以我們的觀點來看，學生運動和青年急進主義的起源，與其

說可以被追溯到大學本身，不如說可以被追溯到較大社會中的基本矛盾。這種矛盾的本質可以簡要地加以說明。第一，註冊人數的擴張就好比資本的擴張一樣，繼續不斷成為合法化階級結構並使其得以再製的要素。然而，由資本擴張所引生的物質福利和轉變過的生產社會關係，已經使一方面學院學生的抱負與另一方面經濟制度對勞動者的要求二者間產生不一致。簡言之，學院不再能夠履行它們的承諾：大多數學生的確不從高等教育得到足夠他們所想要的。

第二，美國經濟制度的快速轉變，是從企業家資本主義（entrepreneurial capitalism）——在它裏面中間階級維持控制他們工作生活的特權——到公司資本主義（corporate capitalism）——在它裏面白領勞動者被無產階級化與科層體制化。這種轉變使來自比較富裕家庭的小孩本質上脫離其所屬的階級，而成為新一波被整合入工資勞動制度中的工人當中的一部份。一項結果是，教育上被圍剿但強烈被固守的博雅理想，與適合異化工作情境——今日大多數學院學生都正在走入這些情境裏面——的片面型態的人類發展之間，有一種已經提過的矛盾。

就學生將學院看成是一種針對較佳工作的投資而言，三種概括類型的目標可以被確認出來：金錢、地位，以及有報酬的工作。在這三種目標當中，至少對那些設法得到四年制學位的少數民族而言，金錢報酬的期望最可能被實現。雖然在最近幾年內高等教育的平均報酬一直在降低，但是大學學位仍然是一種報酬良好的投資。毫無疑問地，這有助於解釋下面這種頑強的影響：學院影響大眾的想像。然而即使在這兒，文憑也不再是獲得較佳報酬之工作的一種簡單的工會會員證。漸漸地，隨著過剩熟練工人數的成長，它已經變成一種被美化的彩票，只付給幸運的人。再

者，漸漸地，學生不再以純粹金錢的角度來看待他們的教育，而看成是一種接近有報酬之工作的手段。好比十九世紀被剝奪所有權的工匠和農夫一樣，學生逐漸拒絕現代公司中工作的片斷化以及生產的層級制度；他們想要成為他們自己的老闆。有一份研究顯著地證實工作態度的轉變。楊基洛維契（Daniel Yankelovich）發表，在一九六八年時，其學生樣本中半數以上不關心未來在工作上「被指揮得團團轉」的景象。到了一九七一年，三個人當中只有一個表示願意忍受這種待遇³⁴。就這點而言，學生與工人幾乎沒有不同，就好像我們在第四章中已經看過的。人們想要的工作正在被看成是那些有助於社會改良並有助於（而非阻礙）創造的、審美的、情緒的，以及知識的能力不斷發展的工作。

工作與期望之間愈來愈大的矛盾不是一個暫時的現象。學生意識的改變，以及愈來愈沒有機會獲得有報酬且地位高的工作，這是牢牢地根源於資本主義擴張過程的三個層面：物質富裕的水準，階層化的、異化的生產社會關係，以及浪費與不合理生產的普遍性——這是吸收經濟制度剩餘生產能力所必需的。

物質福利——學生家庭的以及他們在離開學院後可合理盼望享有的——不斷增加的水準，已經減低了直接消費需要的迫切性。因此，經濟成長過程的成功其本身已經逐漸破壞了大部份獲取學院學位金錢理由，因為它已經改變了許多學生重視其學習之經濟報酬的態度。隨著外在金錢報酬的魅力正在褪色之中，學生——尤其是最富裕者——要求教育必須有內在的報酬：學院學習必須是有趣的、快樂的，且必須有助於個體的個人發展。

公司資本主義下的生產社會關係，是一項主要的障礙，使學生無法滿足他們對有報酬之工作或地位的渴望。異化的勞動現在成為大多數開放給學院畢業生的職業位置的特徵。現在大多數人

所進入的工作，都是他們於其中幾乎無法對他們自己勞動力的安排加以控制的工作；他們個人既不擁有也不認同他們勞動的產品。因此，工作任務往往是重覆的、片斷的、且無意義的。花在工作上的時間不但耗盡體力也耗盡情緒；它是更壞的，因為它阻礙個體創造力的發展和個人的發展。只有技能和能力帶來再多一點的工作保障或再大一點的報酬支票而受到重視時，花在工作上的時間才會導引精力去發展它們。具有傳統中間階級企業家、專門職業，以及技術等背景的學生，對這種情況的感受特別強烈，因為這些學生已經深染「資產階級」自主、創造和自我界定的文化。

生產的社會關係阻撓學生對於地位的渴望，其程度就如同它們遏制學生獲取有報酬之工作的機會。公司資本的不斷擴張已經改變了地位分化（status differentiation）的制度。許多高地位的職業——獨立的實業家、自我雇用的專家——正在喪失成員。開放給學院人士的工作，現在被發現在公司層級制度的待遇良好但無光彩的中間階層裏。即使高地位工作的可利用性沒有改變，也不會有足夠的地位可供分配。地位目標本身的性質——事實上是奠基在易惹人反感區分之上——使得大多數註冊在二年制和四年制學校中的大量學生難以獲得高地位。由入學社區學院所表面上提供的高地位的承諾，是一種特別殘忍的惡作劇。擁有不到四年學院教育的工人，其職業機會和可能的所得，遠不如開放給四年制學院畢業生的機會³⁵。四年制學院畢業生最後進入高地位

專業或技術工作的可能性，是那些擁有不到四年學院教育者的兩倍以上。那些不擁有四年制學位者最後進入書記工作的可能性是兩倍以上³⁶。到一九七二年時，四年制學院畢業生的期望終身所得（誠如美國人口普查局所計算者），超過中學畢業生者的百

分之五十；對那些曾上過四年制以下學院的人而言，其勝過中學畢業生的是微不足道的百分之十四⁶⁷。

浪費與不合理是公司資本主義下之生產的特徵，它們也限制獲得有報酬之工作的機會。異化的白領工人缺乏與其勞動產品的個人認同，這不只是因為該產品被資本家所擁有，而且也是因為在許多例子裏該產品並不滿足任何真正的人類需要。教師是一個良好的例子：教導年輕人為異化的工作做準備，這幾乎不是為了製造教師與其勞動的整合感而設計的。工作的產品與過程一樣可能是異化的。生態學與消費者保護運動、對於更適當的社會服務的普遍需求、能源危機，以及第三世界解放運動，都一直有助於揭露美國所生產產品的大量浪費和不合理。參與生產對年輕人而言愈來愈沒有吸引力。愈來愈多的人感覺到太多供私人消費的商品已經被生產出來，這些人——以及有問題的人——裹足不前於目前資本主義經濟制度中可獲得的大多數工作希望的面前。其他對諸如環境問題等切身事物敏感的人，對他們的工作除了感到愛恨交加以外無法有更好的感覺。而且雖然受雇於軍事以及與戰爭有關的工作，不多久以前被看成是一種社會貢獻，但是現在它則更常只在一種丟臉、困窘、甚至受輕視的感覺下被承擔。從事包裝、產品設計與再設計、廣告，以及其它層面的銷售努力的大群新工人，面對面地遭遇到下面這件事實：他們勞動的目標是資本家的利潤，而不是消費者需要的滿足。甚至教育本身的工作都已經喪失了它的大部份吸引力。一度讚美教學專業具有啟蒙和平等使命的自鳴得意的意識型態，在政治運動和急進批判的壓力下，已經讓位給一種更有說服力的（雖然比較不令人感到鼓舞）教育觀點——強調其不平等的和壓制的特色。

不令學院學生動心的工作希望，因而是演進中的公司資本主

義經濟結構的矛盾的一種顯示。一方面，公司資本主義擴張已經為註冊人數的增加提供了大部份推動力。另一方面，變遷中的階級結構，以及與公司資本主義擴張有關的愈來愈多的浪費和不合理，已經改變了工作以致於阻撓學生的抱負。過去十年來的學生抗議反映出這種基本的矛盾，但是不滿同樣有其在較大社會的其它矛盾中的根源。對於制度性種族主義的攻擊，來自學院生活的特性少於來自全國性的種族自決運動。校園中的女性運動，雖然經常集中在諸如女性研究計畫等與學院有關的目標上，但却是對所有形式的女性壓迫的一種攻擊。反對預備軍官訓練部隊（ROTC）以及校園軍人徵募者的戰鬥，只是世界性反帝國主義鬥爭的一小部份而已。同樣地，許多年輕教師、技術人員、社會工作者，以及其他專家的急進主義，有一部份是對不斷未能將國家的生產能力和財政資源放在服務人們上的一種反應⁶⁸。

在過去十年內我們已經目睹的，至少有美國社會制度合法性的大量逐漸破壞。在一九六六年到一九七一年之間——水門事件之前很久——，美國人表示對聯邦行政部門有信心的人數百分比從百分之四十一降到二十三。其它主要制度失去人們恩寵的程度更為激烈。「銀行和財政制度」從百分之六十七降到三十六；「主要的公司」從百分之五十五降到二十七；「軍隊」從百分之六十二降到二十七；而「教育」本身則從百分之六十一降到三十七⁶⁹。

這項輿論改變的政治顯示在校園和專業組織中更敏銳地被感受到，這件事實當然不應該遮蔽它們更廣泛的社會重要性。今天的學生是明日的工人。甚至今天的年輕工人都正逐漸在分享學生的反威權主義的價值。楊基洛維契（Daniel Yankelovich）所做的一項包含3,522個回答者的大規模六年調查發現，學院年青人

的價值在一九六六年到一九七一年間徹底的改變，逐漸反映出人道主義的、反物質主義的和反威權主義的觀點^⑩。雖然這些觀點的政治表現（例如，在政治上將他們自己歸類成「急進的」的百分比）在一九七一年到一九七三年間衰退了，但是楊基洛維契該調查的一個更為重要的發現是基本價值的改變繼續不斷的事實。同樣重要的發現是，反威權主義的目標逐漸為所有年輕人所共享。這項調查做結論說，「一九六〇年代的持久時代遺產是，新的社會價值在那同時期的全國校園中成長起來，且現在已經長得更強壯、更有力^⑪。」我們相信，這些調查結果強烈地支持我們的主張：學生運動不是只限於校園事件的結果；它也不能夠被理解成一個獨特的插曲可以用反戰和民權運動的偶然合流來加以解釋。一九七〇年代早期比較缺乏學生急進主義的政治表現，一直伴隨著學生意識的不斷急進化，以及年輕勞工的激烈急進化。學生運動以及年輕人價值的不斷急進化，是變遷中的階級結構的一種表現，同時也是「利潤的無上命令」與「人類福利和進步的要求」二者間日益明顯的衝突的一種表現。

這並不是說，高等教育的結構，以及學生生活的情況在分析急進的變遷時是不重要的。完全相反，高等教育再製角色的日漸衰弱，不但代表校園徹底改變的一種機會，而且也代表其它社會部門徹底改變的一種機會；就前者而言，這些矛盾現在大多數都被敏銳地感受到；就後者而言，高等教育的危機將有助於破解機會與進步的神話，且因而揭露出管制我們生活的社會制度的缺點。

四、矛盾發展的後果：懷舊的意識與革命的潛力

「學院四年他們使我正確地走進駕駛員的座位。」

～麻州大學學生現在正開著一部敞蓬運貨小卡車

好比十九世紀的勞工運動一樣，學生和急進的教育改革運動大部份是勞工無產階級化——伴隨著資本的累積——的產物。也好比早期的勞工運動一樣，他們一直將好戰的行動和往往急進的詞藻與懷舊的意識結合在一起。

熟練工人企求收回他們因為手工生產死亡而失去的自由，農業工人和農地佃農悲嘆過去家庭式農人的尊嚴和獨立，這些人都在學院學生身上發現他們二十世紀的回響，因為學院學生不屑去做公司科層體制內的受薪工作，並渴望有自雇的專家或擁有企業的企業家那種不受拘束的個人獨立性。同樣的懷舊意識也表現在教師或工程師身上，當他們被吸收入大型的科層體制時，他們為地位和獨立性的喪失而感到痛苦。

傑佛遜式的理想（the Jeffersonian ideal）——獨立的財產擁有人所組成的小型社區——在一個世紀以前吸引了被剝奪所有權的農人和工匠的想像力，後來則漸漸被消滅，因為它一直為競爭性資本主義制度的成長所忽略。今天，競爭性的資本主義理想——個別的企業家與專家所擁有的個性與威望——以稍微更改過的形式表現在學生對良好工作的定義之中，以及他們對於「做渴望做之事」的欲望之中。好比傑佛遜式的理想一樣，這種競爭性的資本主義觀點也與公司資本主義經濟制度的現實尖銳衝突。

因而，想統一學生運動的主要部份、當代青年文化，以及許多年輕白領工人的抑鬱，這種根本的願望是流行的小資產階級意識的看法。

十九世紀的工人和農人他們的意識經常是植根於他們自己作為獨立生產者的經驗，今日的不滿學生則不同於此，他們的懷舊意識大部份是借自他們的父母。學生所具有的獨立、進取個性，以及社會服務等價值，反映出社會服務工作者、獨立專業人員，以及小生意人等父母一代的經常未被實現的願望¹²。這些價值經由「進步的」的小孩養育型態以及更正式的「灌輸」，而傳遞給比較年輕的一代¹³。在一九六〇年代十年以前好久，公司資本的累積已經逐漸破壞了父母企業家價值的經濟基礎。公司資本主義生產的社會關係已經徹底轉變了，使得學院一代的父母常常留在工資或薪水工作中，並激烈地改變開放給他們子女的職業結構。結果是「學院一代的企業家意識」與「學生正在準備的當代和未來的工作結構」之間存在著巨大的出入。

對所有已經被引生的不滿者而言，一方面高等教育的結構和成長與另一方面公司資本的擴張之間，除了在非常少數的學生間以外，一直都沒有產生革命的意識。然而構成學生抗議之基礎的矛盾可能增強，因為它們深深地植根於資本主義擴張的過程中。當白領工作的無產階級化繼續推進美國高等教育的職業化和階層化時，則高等教育之矛盾的政治表現可能會開始採取一種更急進的形式。有兩種趨勢雖然在目前表面上較不重要，但在下一個十年裏却可能增強。

第一，由於註冊人數的擴張而擴大從中等到高等教育嚴重的階級和種族不平等，所以它不只是增加對我們學校制度中不平等程度的覺醒而已。它在大部份的非菁英型學院學生中創造了一

群人，這群人至少已經嚐過不平等和困苦的滋味，年紀够大足以在政治上活躍，然而也够年輕足以做夢和碰運氣，而且經由共同的經驗和（在有些情形裏）共同的居住而在日常的基礎上集合在一起。

菁英學院之外校園政治不滿的成長，是廣泛爭取高等教育中更大平等的一種反映。到了一九七〇年代早期，社區學院的抗議活動正在增加，且州立學院正在經歷比更排外的私立世俗學校來得更多的抗議¹⁴。諸如一九六八年舊金山州立學院的罷課以及紐約和其它地方對於開放註冊的爭取等事件，都揭露了短視的、狹隘的限制——公司菁英和其它特權團體願意於其中對第三世界比較不富有的學生做讓步。這些衝突因而有助於澄清社區學院和一些州立學院在高等教育階級層級制度中的基本角色，從而逐漸破壞合法化資本主義秩序的核心信仰之一。

潛在急進化的第二個來源起自美國高等教育中與階級結構的演進中的對應矛盾。直到最近，專業工人和白領勞工都還一直自鳴得意地接受下面這個令人感到安慰的觀點：他們構成一個特權團體——一個現代的勞工貴族階級。他們有較大的工作保障、較大的工作控制權，以及（當然）更多的金錢。他們幾乎沒有理由可批評層級性社會分工。隨著財產擁有人團體的實質重疊，他們是資本主義制度的主要受益者，並構成其政治防衛的基礎。

雖然專業和其他白領工人的所得不斷超過藍領工人的所得很多¹⁵，但是因而自然給這種勞工菁英的消費特權却一直使許多人感到不滿足。同時，生產中高度受重視的特權正在快速被收回。辦公室和「腦力」勞工的工作條件正逐漸趨於類似生產線的條件。工程師、教師和技術人員的普遍失業和工作不穩定，是這些變遷的徵候¹⁶。

當然，意識並不自動響應變遷中的經濟現實而改變。然而，有可能在下幾個十年內，所有職業範疇中的工人以及學生，都會逐漸將他們的挫折追溯到一套阻礙他們追求有報酬工作和更佳生活的共同障礙。公司資本主義的經濟制度——在生產中偏愛層級制度、浪費和異化，而且要求學校制度符合相關層級分工的再製和合法化——到那時可能被看成是問題的來源。

當以前透過入學高等教育而表面上被提供的個人救助被證明是一個空虛的承諾時，政治的而非私人的解決辦法的吸引力將會增加。隨著合法化資本主義制度的意識型態當中大部份被日常經驗所破壞，該場地會被鋪設以因應一種基礎廣泛的運動，這種運動要求參與控制我們的生產制度和教育制度，亦即要求發展一種解放的教育及其補充物：一種人道的、有效的社會生產科技。

公司資本主義的矛盾不會自己創造革命的運動，但是它們確實產生革命的潛力。現在顯現在高等教育中的矛盾，使我們有機會去組織並促使那種革命的潛力實現。

註解

- ① U.S. Bureau of Census, *Statistical Abstract of U.S.—1973* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973).
- ② *Ibid.*
- ③ Michael Reich, in Richard C. Edwards, Michael Reich, and Thomas Weisskopf, eds., *The Capitalist System* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1972). 有關涵蓋一九〇〇至一九七〇年間美國職業結構的一項最近、更詳細的資料調查，見A. Szymanski, "Trends in the American Working Class," *Socialist Revolution*, Vol.2, No.4, July / August 1972.
- ④ 有關的一項概括性的論述，見Stephen Marglin, "What Do Bosses Do? The Origin and Functions of Hierarchy in Capitalist Production," *Review of Radical Political Economics*, Vol.6, No.2, (Summer 1974); and André Gorz, *Socialism and Revolution* (New York: Anchor Press, 1973).
- ⑤ 有關此過程的傑出描述，見Katherine Stone, "The Origins of Job Structures in the Steel Industry," *Review of Radical Political Economics*, Vol.6, No.2, (Summer 1974).
- ⑥ 有關教育效率運動的說明，見Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
- ⑦ 中學教育的社會關係中的這些改變符合勞工階級小孩的匯集中學，這似乎不只是偶然的。注意，類似的情況發生在現行高等教育的社會關係中的改變——例如，課程和方法的標準化以及評鑑功能的中央集權化——，這與社區學院的快速擴張有關。
- ⑧ Clark Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1963); Carnegie Commission on Higher Education, *Priorities for Action: Carnegie Commission on Higher Education, Final Report* (New York: McGraw-Hill, 1973).
- ⑨ 有關卡內基委員會報告及其期末建議的完整目錄，見*Final Report* (1973), *op. cit.*
- ⑩ Gorz, *op. cit.*, p.121.
- ⑪ 有關在資本主義社會裏知識份子的角色即技術人員的說明，見Paul Baran, "The Commitment of the Intellectual," in *Monthly Re-*

- view, Vol. 16, No. 11, March 1965; and Richard Lichtman, "The Ideological Functions of the University," *Upstart*, January, 1971.
- ⑩這兒以及上面的引文都是來自於 *Final Report* (1973), pp. 29, 36, and 47.
- ⑪ *Ibid.*, p. 30.
- ⑫ K. Patricia Cross, *Beyond the Open Door: New Students to Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1971). 這種論據多麼令人想起本世紀之交教育工作者用來辯護中學分軌之引進的理由!
- ⑬ U.S. Office of Education, *Digest of Educational Statistics* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1974).
- ⑭ 有關美國高等教育的階層化，其證據的探討，見 Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification," *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 4, November 1972.
- ⑮ 見 W. Lee Hansen and Burton A. Weisbrod, *Benefits, Cost and Finance of Higher Education* (Chicago: Markham, 1969), p. 68. 佛羅里達州的類似研究證實這種型態 (見 Douglas Windham, *Education, Equality and Income Redistribution: A Study of Public Higher Education* [Lexington, Massachusetts: D. C. Heath, 1970])，就好比一項全國性的人口普查所證明的，來自家庭年所得不到五千美元的學院學生，其入學二年制 (相對於四年制) 學院的可能性，是來自家庭所得一萬五千美元或更多的學生的二倍以上。見 U.S. Bureau of the Census, *Current Population Reports*, Series P-60, No. 183, May 1969. 也見 American Council on Education, *National Norms for Entering College Freshmen*, Fall 1970 (Washington, D. C.: 1970).
- ⑯ 我們一直大大受益於畢斯托克 (Binstock) 有關七種不同類型美國高等教育制度 (從初級學院到私立世俗性菁英學院) 之內部社會關係的比較研究。見 Jeanne Binstock, *Survival in the American College Industry*, unpublished Ph.D. dissertation, Brandeis University, 1970. 也見第五章。
- ⑰ Burton R. Clark, *The Open Door College: A Case Study* (New York: McGraw-Hill, 1960); Burton R. Clark, "The 'Cooling Out' Function in Higher Education," in *The American Journal of Sociology*, Vol. 65, No. 6, May 1960, pp. 569-577.
- ⑱ John Folger et al., *Human Resources and Higher Education* (New York: Russell Sage, 1970). 雖然初級學院的支持者為學生製造許多機會在兩年結束時轉學取得四年制學院的學士學位，或進入社區學院當新

- 鮮人，但是事實上不到三分之一的學生這麼做。有關該證據的調查，見 Karabel *op. cit.* 一個於一九七〇年進入社區學院當新鮮人的全國性大樣本中有四分之三以上說，他想取得文學士、理學士、或更高的學位 (American Council on Education [1970]. *op. cit.*)
- ⑲ Arthur Cohen, "Stretching Pre-College Education," in *Social Policy*, Vol. 2, No. 1, May-June 1971, p. 6.
- ⑳ 有關社區學院的職業化的一項傑出分析，見 Karabel (1972), *op. cit.*
- ㉑ Charles Monroe, *Profile of the Community College* (San Francisco: Jossey-Bass, 1972).
- ㉒ 我們可以盼望看到來自社區學院教授對這些壓力的反抗。他們的專業地位端賴他們在大學和學院教師社群中的會員地位而定。默從這些壓力不但會使他們的工作更加困難和更少報酬，而且它也會成為他們沒落成白領無產階級群眾的預兆，這就好比幾十年前中學教師所走過的路線一樣。有關本世紀早期中學投降於類似壓力的描述，見 Callahan (1962), *op. cit.*
- ㉓ 這種陳述不適用於少數例外的文理初級學院。Z. Gamson, J. Gusfield, and D. Reisman, *Academic Values and Mass Education* (Garden City, L.I., N.Y.: Doubleday and Co., 1970).
- ㉔ *Final Report* (1973), *op. cit.*, p. 66.
- ㉕ Committee on Economic Development, *The Management and Financing of Colleges*, New York, 1973.
- ㉖ President's Commission on Campus Unrest, *Report of the President's Commission on Campus Unrest* (Washington, D. C.: 1970), p. 18.
- ㉗ *New York Times*, July 25, 1970, p. 1.
- ㉘ President's Commission, *op. cit.*, p. 18.
- ㉙ Karabel (1972), *op. cit.*, 並不是菁英教育的支持者一直未能反擊。證據指出紐約高等教育有相當的 (然而更巧妙的) 再階層化 (re-stratification)。見 E. K. Trimberger, "Open Admissions: A New Form of Tracking?" in *The Insurgent Sociologist*, Vol. 4, No. 1, Fall 1973.
- ㉚ 有關該「工業化」觀點的一項特別令人信服的陳述，見 Michael Miles, *The Radical Probe: The Logic of Student Rebellion* (New York: Atheneum, 1975).
- ㉛ Jerome Karabel, "The Decline of the American Student Movement," unpublished manuscript, January 1974.

- ⑩轉引自 *Work in America. Report of a Special Task Force to the Secretary of Health, Education and Welfare* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1973)。
- ⑪與只擁有中學教育的工人比較之下，擁有一至三年學院教育的工人往往是來自比較富裕的家庭，並且有較好的中學成績。因此，可合理地盼望，這些工人（即使他們一直都沒有上學院）會有比其他中學畢業生來得更好的職業機會和工作所得。
- ⑫U.S. Bureau of Census, *1970 Decennial Census of Population*。
- ⑬見U.S. Office of Education (1974), *op. cit.*; 也見Karabel (1972), *op. cit.*。
- ⑭James O'Connor, *The Fiscal Crisis of the State* (New York: St. Martin's Press, 1973)。
- ⑮*Final Report* (1973), p.95。
- ⑯Daniel Yankelovich, *Changing Youth Values in the 1970's: A Study of American Youth* (New York: J. D. Rockefeller Foundation, 1974)。
- ⑰*Ibid.*。
- ⑱有關急進學生的家庭背景，見Richard Flacks, "Young Intelligentsia in Revolt," *Transaction*, No.7, June 1970; and S. M. Lipset, *Rebellion in the University* (Boston: Little, Brown, 1971)。
- ⑲有關養育小孩與父母職業角色之間的關係，見Melvin Kohn, *Class and Conformity: A Study in Values* (Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1969); and Chapters 5, 7。
- ⑳Karabel (1974), *loc. cit.*也見Alexander Astin and Alan Bayer, "Campus Unrest, 1970-1971: Was It Really All That Quiet?" *Education Record*, Fall 1971。
- ㉑一九五九至一九六九年間的證據被包含在Bureau of the Census (1970), *op. cit.*有關一九五〇年代以前半個世紀，白領工人的所得相對於熟練藍領工人的所得較為下降，見V. Bonnell and Michael Reich, *Workers in the American Economy* (Boston: New England Free Press, 1969), Table 25。
- ㉒白領工人間對工會化的壓力，有一部份反映出想達到至少像工會化藍領工人所持有的工作保障程度。這個問題的重要性受到了卡內基委員會的注意：「如果[教授工會]談判確實發生的話，那麼我們相信，它應該是根據一個單位內教授成員本身的同業取向，以及侷限於經濟問題的契約。」*Final Report* (1973), *op. cit.*, p.58。

第九章 資本累積、階級衝突與 教育變遷

那時天下人的口音言語都是一樣……他們說，「來罷，我們要建造一座城和一座塔，塔頂通天，為要傳揚我們的名，免得我們分散在全地上。」耶和華降臨要看看世人所建造的城和塔。耶和華說，「看哪，他們成為一樣的人民，都是一樣的言語；如今既做起這事來，以後他們所要做的事就沒有不成就的了。我們下去，在那裏變亂他們的口音，使他們的言語彼此不通。」於是耶和華使他們從那裏分散在全地上。他們就停工不造那城了。

～《創世紀》(Genesis)第十一章

在前面三章裏我們探討了過去一個半世紀以來初等、中等和高等教育的演進。我們根據它的歷史層面描繪出一幅圖像，以密切對應我們在第四和第五章中對教育與經濟生活之關聯的分析。然而，我們的歷史詮釋相當地超越我們早期比較統計和結構性的分析。因為我們已經能夠證明的不只是某一特定時刻生產社會關係與教育社會關係之間的符應而已：我們已經證明，教育結構的變遷與生產社會組織的變遷之間，具有歷史性的關聯。生產結構

的變遷先於學校教育的類似變遷而發生，此一事實為經濟結構作為教育結構主要決定因素的因果重要性，建立一個具有堅強表面證據的個案。

我們對於一方面資本主義經濟制度的不平衡的發展和變遷的社會關係，與另一方面美國學校制度變遷的範圍和結構，二者間之符應的分析，為今日我們面前的其它教育出路，提供一種批判的且是我們所希望的建設性的觀點。我們將在下一章中思考這些出路。但是，有關教育結構與經濟結構以類似的方式演進，這種知識並不告訴我們許多有關二者如何變遷的事情。對於適合鼓吹使今日美國徹底改變之策略的教育發展的描述，必須超越歷史符應的描述，以描述這些符應賴以達成、維持的政治機制和其它機制。簡言之，我們想要回答下面這個問題：什麼力量左右教育變遷的過程？

一、教育如何變遷？

學校必須使我們適應世界，其生活是適合訓練多於適合娛樂的時期。訓練是常態，娛樂是例外。……

～摘自一八四四年波士頓學校校長協會的一份聲明書。

不會令人感到驚訝地，歷史學者和其他修習該學科的學生提供了不同的，而且經常是尖銳對比的詮釋來說明教育變遷的過程。

有些人，好比傑出的教育歷史學者布茲（R. Freeman Butts），將美國教育的發展描述成一種「……對於自由的不屈

不撓的追求^①。」根據布茲的說法，支配美國教育歷史的問題是：「何種教育會最佳地發展自由的公民和自由的人？」當這個新國家的領導人「……樹立並運作一種共和主義的政府形式以致力於平等、民主和自由時，他們發現他們需要一種適合這樣一種政府的教育制度^②。」學校控制權的問題被解決以支持民主政體：「自由社會中唯一平等地服務每一個人，並由每一個人來控制的制度是政府。因此，政府應該控制公共的學校^③。」從十九世紀中葉公共學校的意識型態，到本世紀之交教育的階級階層化，這種轉變正好適合這種分析。雖然早期教育工作者對於自由的貢獻是顯著的，但是根據布茲的說法它不是完全的：

他們的主要關懷是要設計一種普遍的、免費的、公立的學校，使它能夠促進自由的制度和自由的公民權責。對該共和國的第一個一百年而言，最大的需要是要為自由的社群創造共同連帶和忠誠。

比較不去注意多樣和差異即個人自由之本質的主張。當美利堅合眾國被建立時，這就跟著出現，以確保不受內部反對的侵擾，保護以抵抗外來的侵略者，並保持痛恨州與州間本身的戰爭^④。

對自由主義的思想家而言，通常的麻煩是強迫入學的問題。但是對布茲而言却不是：

為了較大的自由，較小的自由必須被限制。為了保證較大的自由，國家必須運用它的權威以注意不但學校可為所有的人所利用，而且所有的小孩實際上都上學。麻州率先於一八五二年通過強迫入學法律。該解決辦法純然是一種創舉^⑤。

這種廣泛被持有的觀點——我們稱它為「民主主義無上命令」（democratic imperative）的詮釋——與其說是解釋教育

的變遷，不如說是為該學校制度假定一種演進的過程，它在此過程中沿著某種未經解釋且預先決定的、但顯然普遍被贊成的邁向自由的道路而前進。在這種理論中唯一爭執的地方是在運動的速度，而不是在變遷的方向上。

其他強調衝突在美國學校教育發展中所扮演之角色的作者，將目前的制度看成是小人物戰勝有權者的紀念品。這種觀點的典型說法由克伯萊（Ellwood Cubberly）所表達出來。「十九世紀第二個二十五年可以說已經目睹一場為爭取由稅金支持、公眾控制與指導、且非宗教性之公共學校的戰爭。除了廢除奴隸制度的戰爭以外，或許在美國人南北和解以前，沒有問題曾經引起這麼多的感情或激起這樣劇烈的對立^⑥。」

自然地，這樣一種對於某一公共問題的劇烈討論，迫使人民分成支持或反對由公眾支持並控制的學校。根據克伯萊的說法，這種「……利益的聯盟……」聽任「……城市中博愛主義者、人道主義者、具有大視野的政府官員、新英格蘭人，以及聰明的勞工……」，在一場追求進步的戰鬥中對抗反動的力量——「……具有小視野的政客、無知者、器量狹小者、吝嗇者、舊貴族階級，以及不是說英語的階級……」^⑦。

歷史學者卡列頓（Frank Tracy Carleton）特別強調勞工在鬥爭中的角色：

事實上每一次勞工會議……都受到哭訴，曼恩（Horace Mann）、巴納（Henry Barnard）、卡特（James G. Carter）、歐文（Robert Dale Owen）、伊凡斯（George H. Evans），以及其他人士指揮該運動，但是有力的推進力則來自於一種握有選票、奮發且堅持的靠工資維生階級的堅決要求。

鄉村地區、雇主，以及有錢人都很少贊成由稅金所支持的學校；而且他們的聲音經常在激烈抗議或尖酸漫罵中被提高以反對它。一項對於不同州中免費學校制度之發展——以及擁有奴隸的南方中免費學校制度之完全缺乏——的仔細研究，證實這些概括性的陳述^⑧。

我們稱呼克伯萊和卡列頓的觀點為「大眾教育需求」（popular demand for education）的詮釋，最近李普賽（S. M. Lipset）支持它為「民主主義階級鬥爭理論」（democratic class struggle theory）^⑨。

其他人提出一種觀點，這種觀點既不比布茲的觀點來得有啟發性，也不比克伯萊和卡列頓的觀點來得令人興奮：這就是可以被叫做科技的詮釋（the technological interpretation）的觀點。根據這種詮釋的說法，美國教育的成長和結構代表對勞工訓練需要——由經濟制度中技能要求的成長和結構所引生——的一種調適。這種觀點的典型說法是下面托洛（Martin Trow）的陳述：

大眾公立中等學校制度誠如我們所知道的，乃是植根於南北戰爭以後所發生的經濟和社會的轉變。……一八七〇年以後中等學校制度的成長，大部份是對經濟制度需要大量具有初等學校教育以上的白領雇員的一種反應^⑩。

這三種詮釋——民主主義無上命令、大眾教育需求以及科技的——直到非常晚近都還是有關美國大眾教育之興起的優勢理論。讀者將不會感到驚訝地發現，我們認為它們具有根本上的缺陷。我們之所以提出它們，不只是因為它們是必須加以考慮的標準學術論據，而且也是因為我們覺得許多讀者在深思之後將會發現自己贊同它們當中的一種。

民主主義無上命令與科技觀點二者之所以失敗，是因為它們奠基在錯誤的前提上。諸如布茲等歷史學者的具有啟發性的詮釋，被下面這件事實所推翻：美國教育的結構、內容和管理的歷史，顯示它在有意壓抑年輕人上具有引人注目的恒久不變性。我們的最有影響力的教育領導者，他們最常掛在嘴脣上的一個字是控制，而不是解放¹¹。雖然中等教育已經顯著地增進容忍、胸襟開闊，以及世界主義的價值，且雖然殘餘的美國菁英高等教育已經在許多學生身上培養更大的社會意識，但是這些似乎像是威權主義沙漠中的自由綠洲。持有民主主義無上命令信念的作者處在一種不值得羨慕的立場中，在此立場中他們已經解釋了某種從來沒有發生過之事物的歷史起源！

科技觀點幾乎沒有在大眾初等教育的歷史中找到證據。在十九世紀的經濟制度中，沒有技能要求成長的證據¹²。大眾教育的支持者也不接受學校會教與職業有關的技能此種觀念。的確，可利用的片斷證據，雖然指出受過教育的工人在雇主的眼中可能是「舉止較好的」，但是也指出以技術的意義來說，他們並不比未受學校教育的工人來得更有生產性¹³。從公共學校復興前讀寫能力已經非常高——大約百分之九十的成年白人——的事實來看，特別難以假定早期學校改革運動的目標是大眾讀寫能力¹⁴。對中等和高等教育而言，職業技能觀點解釋教育制度需要培養認知發展，但是並沒有談論到有關為什麼因而產生的學校制度採用它所採用的那種形式此一真正決定性的問題。因為我們已經在前幾章中證明，今日學校的社會關係不能從傳授認知技能的技術要素來加以推論。再者，我們已經證明，被傳授的認知技能不說明教育成就與經濟成就之間的關聯¹⁵。

支持卡列頓和克伯萊以「大眾需求」來詮釋教育進步的證

據，乍看之下似乎更令人信服得多。工人的組織與公民的團體經常要求更多的學校教育，而時機一到學校制度也就跟著擴張。然而，比較精確的審視顯示這種觀點有幾許困難。第一，我們已經研究的整個時期裏，勞工組織提出各色各樣的要求。與更直接的經濟需求——為了土地改革、消費合作社、工作保障等等——比較之下，教育的改革與擴張往往是小得多的關心事。如果暫時接受他們是註冊人數得以擴張的原因此種觀點，那麼當他們的其它需求沒有被滿足到非常顯著的成就時，什麼可解釋他們得以達成較大學校制度的能力呢？我們相信，答案是：公立教育的擴張除了受到有組織的勞工所支持外，還受到雇主和其他有力人士所支持。有組織勞工的教育需求逸出實業菁英的教育需求的地方——好比本世紀之交職業教育控制權的鬥爭一樣——，勞工一般都會輸（但是並不一定，好比芝加哥勞工聯盟成功地戰勝職業分軌所顯示的）。

這種詮釋的第二個問題是，勞工階級支持教育擴張的證據不是完全令人信服的。勞工組織的教育需求幾乎不表示大多數工人的觀點。十九和二十世紀同樣，只有一小部份工人已經參加工會。十九世紀工會的教育需求為卡列頓的觀點提供主要的證據，這些工會主要是由比較富裕的熟練工人所構成的。未經組織的一般人——農人和工人——，他們的教育需求幾乎不可能發現。雖然如此，但是可利用的證據很少支持大眾需求的取向。許多對教育合併和教育擴張的反對，顯現在鄉村小農對地區學校之死亡的反對中，以及愛爾蘭小孩和一般鄉村小孩的普遍不上學和遲到、曠課中。來自本世紀之交的證據是同樣不明確的。對學校改革者的反對，主要來自大眾的都市機構，以及（就某種程度而言）教師。鄉村地區的教育改革幾乎總是來自外在所強迫的¹⁶。

第三，卡列頓的詮釋促使我們去問：勞工從教育得到他們所想要的嗎？這是一個無法滿意回答的問題。然而，有關教育變遷之速度和內容的可利用證據並不支持一個肯定的答覆。新英格蘭和紐約在南北戰爭前的教育動盪時期，可能是大部份受到工人和其他較不富裕者日漸成長的好戰精神所激起。

工人為普遍教育和地方控制大聲疾呼。他們所得到的是全然不同的一回事：拿整個新英格蘭來說，所有兒童中，上學的百分比從一八四〇到一八六〇年間稍微下降¹⁷。地方控制逐漸受破壞於中央集權式學校制度的形式、教學的專業化，以及州政府的逐漸主張對教育的權威。在紐約市，可利用的證據指出，註冊人數的水準與階級組成兩者在一七九五到一八六〇年間都沒有改變很多¹⁸。東北部在南北戰爭前的時期是教育重組（而非擴張）的時期。其它的地區——尤其是中西部上半部——目睹許多教育的擴張。但是這些都不是勞工組織或勞工力量的地區。

新英格蘭、紐約，以及全國各處的註冊人數，在南北戰爭以後確實擴張。我們不懷疑大眾壓力在開啟學校制度上扮演重要的角色，特別是在最近幾年內，對於開放學院註冊人數的廣泛需求，已經更進一步推進大眾教育制度的發展。但是又在這兒，我們看到大眾需求與教育變遷二者間之關係的一種常見型態。勞工階級與貧窮家庭一直需求並（在某種程度上）獲得進入後中等教育的機會。但是他們要求被導入無尾巷的社區學院計畫嗎？他們要求「有烟灰缸的中學」嗎？他們夢想高等教育的階層化嗎？

我們很難找到證據支持下面這個觀點：我們的教育制度根據一般大眾的需求來塑造它的形態。大眾需求對美國中小學和學院的演進一直有重要的影響，這可能是幾乎沒有疑問的。然而我們却對勞工多年來一直設法想獲得更多的教育的事實印象深刻。可

是，一般而言他們一直設法獲得的那種教育，只有在他們的需要符合經濟菁英的需要時才被需求。我們不相信，即使最寬大的處理證據也能够訴諸大眾壓力來作為美國教育控制結構——從教室到學校董事會到私人基金會——的一種解釋。大眾壓力的論證也無法有效地處理對調查曠課或逃學的學校職員（truant officers）的廣泛需要，以及幾近全體勞工階級和少數民族年輕人的分軌與標示（labeling）。

即使大眾壓力詮釋的比較有限的分析——集中在包含教育變遷在內的政治機制上——，最近也已經被證明大多是不正確的。教育歷史的「修正主義」觀點一直質疑勞工階級壓力作為教育變遷的原動力的假想重要性。在不到十年的期間，卡茲（Michael Katz）、卡利爾（Clarence Karier）、拉澤森（Marvin Lazerson）、魁斯特（Carl Kaestle）、司普琳（Joel Spring）、丁克（David Tyack）、葛利爾（Colin Greer），以及其他人的開闢新途徑的著作，已經提供一種劇烈不同的教育史圖像¹⁹。帶著不辭辛勞的關注，這些以及其他的作者已經回到早期學校委員會的報告、主要改革者的私人信件、相關實業和基金會的報告。他們使用傳統的歷史論證以及複雜的統計處理，已經提出一種新的觀點——太多樣以致於無法被稱為一個「學派」，但是也够有凝聚性可以鬆散地摘取要旨。他們已經論證，大眾教育的擴張及其結構形式的演進，受到與經社活動的工業化和都市化有關的人口變遷所引起。然而，教育變遷的主要動力不是愈來愈複雜，且日漸成長的工業部門所需要的職業技能，它主要也不是對於消除都市污穢的渴望。相反地，以他的觀點來看，學校最初被籌設作為社會控制的行為者，以控制愈來愈不穩定且危險的政經制度中，文化上愈來愈異質且非常貧窮的都市人口。卡茲或許是這些

修正主義者當中最傑出的一位，他認為，學校不但沒有在資本家和其他受保護之業者的反對下為工人所贏取，反而被強加在工人身上^①。

誠如我們的註腳所充分證明的，我們已經從這些修正主義歷史學者學習到很多。然而，我們對於美國教育史的閱讀已經導使我們達成另外一種詮釋——雖然大致支持修正主義者的觀點，但也在基本的層面上不同於他們的看法。

二、矛盾與教育變遷：概觀

……整個與貧民窟的戰爭都環繞著公立學校打到底……

～黎斯 (Jacor Riis)，《另外一半的人如何過活》
(*How the Other Half Lives*)，1902.

教室中文化的衝突本質上是一種階級戰爭，一種在學校的戰場上所進行的社經戰鬥和種族戰鬥……這是一種不平衡的平衡，特別是自從它好比大多數戰爭一樣在正義的偽裝下出現以來。

～克拉克 (Kenneth Clark)，《黑暗的城市中少數民族聚居區》(*Dark Ghettos*)，1965.

我們對於教育變遷過程的詮釋，是我們對於資本主義經濟制度之分析（在第三章中）的一種直接延伸。教育在合法化階級結構與培養意識形式使符合其再製上所扮演的角色（在第四和第五章中所概述的），也凸顯在我們的分析中。

資本累積一直是美國經濟制度轉變與成長背後的推進力。勞動在生產中與愈來愈多的機器和其它資本財貨相結合。同時，勞動力本身被學校教育與訓練所增大。資本累積過程有兩個重要的層面可以被確認出來。第一個是，生產力的擴張及因而產生的每位工人財貨與勞務產出的不斷快速增加^②。第二個是，生產的社會關係同樣劇烈的轉變。資本家對生產的控制範圍，透過人口不斷增加的部份被降低到工資勞動地位，而獲得拓寬。同時，資本家的控制力，也一直透過企業內層級分工的逐漸擴大與精細，而得到加深。

資本的累積以及相關的工資勞動制度的擴張，是資本主義擴大再製的基本層面。資本主義經濟制度與騎腳踏車的共同點是：穩定需要向前動。然而，資本的累積以及資本家生產控制權的拓寬，也逐漸破壞資本主義秩序的再製。它無可避免地意味著愈來愈多工資勞動階級的創造，以及失業或最低度受雇工人預備部隊的成長。資方與勞方間敵對的關係，以及勞工階級對抗資方的行動由於工人凝聚在大企業和都市地區所給與的更大潛力，已經威脅到資本主義制度的永存。我們將成長與穩定間的這種緊張，稱做資本的累積與資本主義生產關係的再製二者間的矛盾^③。這種基本的矛盾已經構成過去一個半世紀以來推進美國歷史的主要基礎力量之一。

有時，累積與再製間的矛盾被表現在好戰階級的鬥爭，以及其它形式的政治活動之中——例如，發生在十九世紀最後二十五年以及跟著而來的第一次世界大戰，一八八〇年代和一八九〇年代的民粹黨黨員叛亂，一九三〇年代晚期的靜坐罷工和大量有組織的勞工運動，以及一九六〇年代的都市暴動等使經濟制度癱瘓的群眾罷工。然而，同樣重要的事實是，在大部份美國的歷史

裏，支配菁英已經成功地將階級衝突侷限於工人在全國工廠、辦公室和店舖中孤立的日常鬥爭中。累積與再製間不斷出現的矛盾，已經被沉入或導入能夠被涵蓋在資本主義社會輪廓中的需求裏。這種矛盾已經在各種方式下暫時被解決或壓制，這些方式包括：透過改良性的社會改革；透過國家的強制力量；透過雇主用以分而治之的種族主義、性別主義、年齡主義、文憑主義和其它的策略，以及透過有助於隱藏（而非澄清）資本主義秩序之剝削和異化來源的意識型態觀點。大眾教育的擴張——具體表現出上述每一種手段——一直是解決（至少是暫時地）累積與再製間之矛盾的一項核心要素。

因此，美國經濟制度這種矛盾的許多顯示，一直出現在國家部門、特別是教育制度之中，這幾乎不是偶然的。改革者一貫相信，我們的最急迫的社會問題可以透過國家的親切服務來加以解決或至少大大地減弱。然而，激起改革者良心的那幾類社會貧困來自於資本主義經濟制度最基本的作用。它們不容易透過未觸及財產與市場制度——賦與資本主義作為一種制度的特色——的改革策略來加以減輕。不平等的問題提供一個顯著的例子。政府的介入所得分配過程，例如，透過福利救助、社會安全、失業保險，以及進步的租稅，或許有助於預防經濟領域中公開性階級衝突的爆發。然而它們所面對的問題並沒有獲得解決。相反地，我們看到福利的危機、租稅的衝突、或學校制度中對於資源轉移的鬥爭。漸漸地，不只工廠廠房和辦公室而已，教室和入學事務處也成為基本社會衝突於其中戰鬥到底的競技場。

改革者的樂觀一直都沒有受到酬賞：平等的問題沒有獲得解決。相反地，它的形式被改變。但是，從資本家階級的立場來看，改革的策略幾乎不能被認為是失敗的。在資本主義秩序的再

製中，社會問題的移入國家部門，扮演一個核心的角色。社會問題於其中顯現的形式，以及因而產生之衝突於其中戰鬥到底的競技場，都是有不少重要性的事情。國家部門內的衝突即使劇烈且持久，也似乎比發生在普通工人工作的地方或辦公室中的衝突，遠來得更不會威脅到資方、更不會破壞到利潤。當基本矛盾的顯示被移入國家部門時，社會問題的階級性質經常被遮蔽。

政府在社會再製中扮演支持的角色，是一種比較晚近的發展。在商業資本主義延伸入十九世紀最初幾十年的時期中資本主義生產擴張以前，核心家庭成功地結合了累積與再製的功能。家庭的不再作為主要生產單位，工資勞動日漸成長的優勢，以及大規模實業組織的演進，提出問題粉碎累積與再製的結合。資本主義生產的擴張，以及資本主義生產關係的再製，需要一種全新的社會制度的關係。學校逐漸被資本家階級指望作為一種制度，以提高勞工的勞動力，並同時再製社會條件以便將勞動成果轉換成資本家的利潤。我們一直試圖證明，教育改革的主要時期符合（或立刻跟隨）嚴重的社會不安和政治衝突的時期。主要的改革時期一直是跟著不斷變遷之生產社會組織與教育結構二者間顯著分歧的出現而來。最後，每一個主要的改革時期一直都與一波接一波工人的整合入動態的資本主義工資勞動制度中有關。這些工人一向從比較蕭條的經濟部門或國外而來。更具體地說，學校制度的不平衡擴張一直作為一個替代方案地扮演動力部門的徵募者與守門人——依勞動需要的層次而定——的角色。學校既供給勞工給有支配力量的企業，又增強勞動力的血統種族的、文化種族的、性別的和階級的分裂。

教室和學校的演進中的社會關係，也是資本主義發展型態的一種反應，這種型態主要顯示在經濟動力部門的企業不斷變遷的

工作社會組織中。階級、種族和性別關係的制度，不斷受演進中的生產結構，加上不平衡的資本主義經濟發展所形塑與再形塑；這種制度一直被反映在片斷性的、層級結構性的、種族主義的、性別主義的和先天論的美國教育結構中。我們主張，這種教育制度的出現和演進，代表政經衝突——來自資本家生產控制權的這種不斷拓寬和加深，以及這種過程所固有的矛盾——的副產品。

我們已經確認出來的三個美國教育史的轉捩點，都符應鬥爭特別激烈的時期，而這種鬥爭是環繞著資本主義生產關係的擴張而進行的。因此，南北戰爭以前的幾十年——公共學校改革的時代——是勞工好戰的時期，而這種好戰與工廠制度的興起、經濟不平等的日漸成長，以及永久性工資勞動力的創造和大量擴張有關聯。進步主義教育運動——始自本世紀之交——肇始於階級衝突，而這種衝突與有組織勞工和公司資本的聯合興起有關聯。至少是同樣地，進步主義教育是對社會不安和混亂的一種反應，而這種不安和混亂是出自鄉村勞工——移民的與本國的——的整合人正在萌芽的公司工資勞動制度中。進步主義者的特別關懷——效率、合作、科層體制規範的內化，以及為多彩的成人角色做準備——反映出巨型公司企業中變遷的生產社會組織。進步主義的改革在它們的實行中所表現的，不過是公司管理者對生產和人事的科學管理和控制給與愈來愈多的許諾的一種回響而已。

最近時期的教育變遷和教育動亂，涵蓋六〇年代到現在，大部份是對第二次世界大戰後三種主要團體的整合入工資勞動制度中的一種反應，這三種團體是：流離失所的南方黑人、女性，以及一度受尊敬的前公司時期資本主義社群的「可靠」成員——小生意人、獨立的專業人員，以及其他的白領工人。

三、教育改革的過程：衝突與調適

教育是無主物。它屬於全體人民。且如果教育不給與人民，那麼他們將必須奪取它。

~甘瓦拉 (Che Guevara), 1964.

資本主義經濟制度的動力與教育制度的變遷型態是密切相關的，這種觀念不會令讀者覺得新奇或特別有爭論。教育變遷是激烈社會衝突的產物，這種主張也不會引起來自任何最專心擁護和諧歷史觀者的反對評論。對我們的概觀的一種比較可能的反應會是挫折感。我們一直描述教育變遷的過程，而沒有確認出經濟利益藉以被轉換成教育計畫的機制。我們接著探討在我們的詮釋中的這個決定性的最後一步。

我們已經論證過，教育變遷背後的動力是資本累積與資本主義秩序再製的矛盾本質。教育領域中的衝突經常反映出經濟領域中暗地的或公開的衝突。因此，教育改革過程的分析必須考慮到變動的階級衝突競技場，以及資本家階級已經發展出來調解並又開階級衝突的機制。這是一個難完成的任務。的確，徹底的處理會需要——作為最起碼的最低限度——廣泛地探討教育的科層體制化和專業化、主要私人基金會和準公立機構的角色、主要公共決策團體的組成、教育財政和資源分配的決定性過程、父母和學生意見的衝擊，以及教師協會的角色。進入這些領域的歷史研究和當代研究充其量也只是初步而已，我們的詮釋必然多少是嘗試性的。

第一，經濟制度與教育制度擁有相當不同且獨立的再製與發展的內在動力。經濟制度內不斷變遷的過程是資本主義的基本特徵。比較上，教育制度的動態性少了很多：我們的中小學和學院、教育基金會，以及教育學院，往往提倡一套文化價值，並支持始終再製與穩定這些制度的教育菁英。

第二，這兩種制度獨立的內在動力不斷呈現出經濟與教育間顯然配合不當的可能性。我們已經在前三章中看到，教育制度透過其社會關係與經濟生活社會關係的符應，而獲得其經濟的重要性並有助於階級結構的再製。然而，資本主義經濟制度的歷史動力意味著生產社會關係的不斷變遷以及階級結構的轉換。因此，比較靜態的教育制度定期脫離與生產社會關係的符應，而成爲反對資本主義發展的力量。我們相信，一方面經濟動力擴張工資勞動制度，並不斷改變工作組織和階級結構，與另一方面教育制度往往會以特定的形式來穩定它，二者間的這種分離是教育變遷過程的必要層面。

第三，教育制度對新經濟情況的調適，循著兩種不同但平行的過程前進。一種是由數以百萬計的個人和團體在地方學校董事會、私人教育服務市場，以及其它地方分權式決策競技場的中介下，透過比較未經協調的利益追求來運作。我們將稱這種過程爲「多元論的調適」(pluralist accommodation)，它意味著在面對變遷的經濟現實時，教育觀點或多或少自動地重新定向。歷史的經驗顯示，在經濟變遷的時期裏，教育工作者有一種強烈的傾向進步的方向——亦即，符合(出現在生產社會關係中的)新經濟合理性的方向——改變他們的教育價值和目標²³。渴望爲其子女謀得穩定之經濟前途的父母，經常支持朝更「與職業有關之教育」的移動²⁴。一些進入教育決策過程中的政府投入，企求

使教育適合他們各種政治選民所察覺到的需要。教育中多元論調適的這些要素，爲重建教育社會關係與生產社會關係間「自然的」符應，提供有力的潛在力量。定期的財政危機能够在這種教育理性化的過程中扮演重要的角色。當預算充足且雇主對學校制度之產品的需求高時，教育工作比較能够獨立地發展新的計畫和教學方法，學生也比較能够更自由地追求他們自己的興趣。這對一九六〇年代晚期的高等教育而言的確是事實。但是，預算緊縮和失業威脅有助於淘汰學生接受不直接有助於可雇用性之教育經驗的機會和需求。因而財政困難在教育演進中的作用，有點像飢荒或久早在達爾文的「適者生存」中的作用。

這些多元論力量——「自由市場」、學生選擇、學校限制爭論的複決投票(the school bond-issue referenda)、被選出的學校董事會的審議等等——的逐日運作，增強教育制度的如下影像：其開放的地方分權結構抗拒菁英份子的控制力或(甚至)重大影響力。的確，對學校制度而言，如果它要成功地有助於美國資本主義秩序的合法化與再製，那麼它絕對有必要顯得好像被民主地管理著。

比較不常被提到的是，教育制度對變遷之經濟現實的調適(不論如何多元論)本質上是由變遷的生產結構所領導的過程。而且，誠如我們在第三章中已經提出的，生產結構的演進受很少數支配經濟動力部門的資本家和管理者對於利潤和階級特權的追求所左右。因此，多元論調適的過程在經濟架構——幾乎完全決定民主政治舞台外的事務——之內運作。地方分權的行政、經民主選舉而有代表性的學校董事會，以及地方控制的學校財政，因而都無法抑制建立與不斷重建學校結構與生產社會關係二者間之符應的過程。

只有在危機的時期裏——回顧起來這些時期出現在美國教育史的主要轉捩點上——，對相關決策機構的控制才会有重大的影響。就在這兒我們的第二種調適過程——沿著階級利益線的具體政治鬥爭——凸顯出來。特別是在學校制度與經濟制度嚴重分離的時期裏——一八四〇年代和一八五〇年代、本世紀前二十年，以及一九六〇年代和一九七〇年代早期——，學校制度顯得比較不像是供公平地記錄並計算無數獨立行動者的選擇的一種密碼，而顯得比較像是供主要社會團體進行鬥爭的一種競技場。高瞻遠矚的資本家對普遍不安的反應是典型地雙元的：物質改善與教育的擴張或改革。因此，對一八四〇年代罷工的反應是，給有組織的工人比較高的工資，以及公共學校的合併。民粹主義作為一種政治運動的成果，是高一點的農業所得，以及農業推廣教育的發展。對一九六〇年代民權運動和黑人都市暴動的反應，是企圖改善黑人的經濟情況，以及實施所謂補償性教育的大規模計畫。

在每一個例子裏，資本家階級——透過使用國家的警察力量來壓制反資本主義的其它出路，透過更普遍化的政治力量自然地參與生產和投資的控制，以及透過對教育研究、革新和訓練之財政資源的廣泛控制——一直都鬆散地界定一種可行的教育變遷模型，這種模型從當時的「經濟現實」的角度來看，向來都好像是合理的、必需的。教育改革的力量只能夠根據共同的、被清晰有力說出的社會哲學和行動計畫來結合。然而教育改革的意識型態架構却受限於——具有令人困窘的準確性——所謂的「觀念的自由市場」之中。在一個比較地方分權的決策架構裏，這種對於資訊、教育價值，以及計劃觀念之闡明的優勢控制力——由資本家階級大部份透過其基金會來發揮——，向來在指揮教育對經濟變遷的調適過程上，都扮演決定性的角色。

因為沒有任何被明白說明的相對於演進中的資本主義制度之外的其它途徑，且缺乏轉換社會生活的政治工具，所以那些提出顯然會逐漸破壞經濟制度的可獲利性或穩定性的學校改革的人，一直都多少容易被掃到一邊成為烏托邦主義者。唯一可行的反對資本主義支配教育改革過程的力量，會一直是——今天的確是——一個政黨，這個黨必須能夠代表所有的勞動者，並明白說明具體的教育改革和相對於資本主義之外成為普遍意識型態的其它有計劃的途徑。只有本世紀第二個十年期間的社會黨（the Socialist Party），才有點接近提供這樣一種真正的其它途徑。因此，一般而言，除了大混亂之外，人民的力量向來都沒有從資本家所支配的教育改革策略得到幫助。

部份結果是，勞動者教育目標的適應變遷中的經濟情況，往往會顯示部份退化的性格。團體一直鬥爭反對經濟地位的變遷——例如，無產階級化——，而制度的強迫變遷，對它們而言，多少是無力去阻止的，更不用說是反對了。因此，鬥爭經常採用企圖恢復無法挽回之過去的形式。這對一八四〇年代的農人、十九世紀中葉的工人組織、二十世紀初期的同業工會，以及一九六〇年代的學生運動而言，都是事實。

四、結 論

由於人性的弱點而產生，工人愈有技能，他就愈容易變成固執、難應付，且當然愈不適合作為機械制度的成份，在這種制度裏……他可能對整體有大的損害。

~尤雷 (Andrew Ure), 《製造業的哲學》(*The Philosophy of Manufactures*), 1835.

大眾教育的發展——現在向上延伸到學院層次——在許多方面是真正進步的發展。美國年輕人現在被登記在學院中的部份，比一百三十五年前被登記在初等學校中的部份大。文盲實際上已經被消除了：在一八七〇年時，十分之一的白人，以及五分之四的黑人不能讀或寫²⁵。學校教育的這種大量擴張，以及它所採用的結構形式，不完全是一種勞工階級的強迫，雖然工人及其子女的確時常反抗上學。對勞工階級而言它更不是一種勝利，雖然讀寫能力的利益、接近更高級學問的機會、小孩的監護照顧等等真是足夠的。相反地，大眾教育的普及最好能夠被看成是階級衝突的結果，而不是階級支配的結果。教育改革和教育擴張的動力，由勞動者日漸成長的階級意識和政治好戰所提供。雖然至少就過去一百五十年而言，勞工團體已經為他們的子女要求更多更好的教育，但是對於經濟改革和物質改善的要求則已經更迫切又更強烈地被強調著。在支持更大的受教機會時，資本家階級中的進步份子，與其說是給予工人他們所想要的，不如說是給予會儘可能減少腐蝕他們在生產結構中之權力與特權的事物。教育變遷在歷史上所一直扮演的角色，不是經濟改革的補充者，而是其代替者。

美國教育在過去一個半世紀的演進，是資本家階級與其已經無意但無情地創造的那些社會階級彼此間妥協——假定是一種不平等的妥協——的結果。雖然實業者經常在嚴重的威脅下訂定他們的妥協，且誠如我們在許多例子中已經看到的，並不總是佔優勢，但是他們却是非常成功地保持對教育改革之執行的最後控制權。勞動者獲得更多學校教育，但是學校教育的形式和內容却

常常是有效地不受他們控制的。

自由主義的專家和開明的學校改革者——從曼恩 (Horace Mann) 和巴納 (Henry Barnard)、杜威 (John Dewey) 和克伯萊 (Ellwood Cubberly)，到柯爾 (Clark Kerr) 和席柏曼 (Charles Silberman)，是這種妥協的絕對必要的中介人物。這些專業的教育工作者發展並宣傳它的意識型態論據，明白說明它的目標，且幫助形塑它的計畫。教育菁英份子總是介入教育變遷的執行之中，但從來都不獨立於其最終對實業菁英份子的財政依賴之外，因而教育菁英份子一直都不能夠為整個改革發動獨立的持續運動。

在教育競技場中具有獨立力量的主要行動者，過去是、現在也繼續是勞方與資方。我們的結論是，現代美國教育制度的結構和範圍，如果沒有談到下面兩件事就無法加以解釋：勞動者對讀寫能力、對較大職業流動之可能性、對財政保障、對個人成長、對社會尊敬等的需求，以及資本家階級對建構一種制度——不但會提高勞動者的勞動力，而且也會幫助再製供其剝削的條件——的需要。學校的確非常成功地結合累積與再製的功能。由於遮蔽累積與再製間的基本矛盾，學校制度在保存資本主義秩序上一直扮演重要的角色；在那種秩序裏，它也一直帶給美國勞動者實質的（即使是有限的）利益。

學校教育的擴張，好比工資勞動制度的擴張一樣，不但有資本家和專業菁英所沒有預期到的後果，而且同樣也有他們所不想要的後果。學校一直被用來克制不滿。由於接受社會中潛在的急進份子，學校制度一直有助於從基本的社會衝突中拔掉政治針刺。然而，這些衝突的基礎仍然繼續存在於資本主義經濟制度的基本矛盾之中。教育改革者已經部份成功地將這些衝突從工作場

所移到教室之中。因此，誠如我們在下一章中將看到的，資本主義的矛盾時常浮現為教育制度中的矛盾，而席柏曼所謂的「教室危機」，已經開啟了許多教育的其它出路。我們接著就要來探討這些出路。

註解

- ① Butts, in John E. Sturm and John A. Palmer, eds., *Democratic Legacy in Transition* (New York: Van Nostrand, 1971), p.50.
- ② *Ibid.*, p.18.
- ③ *Ibid.*, pp.27-29.
- ④ *Ibid.*, pp.27-29.
- ⑤ *Ibid.*, p.30.
- ⑥ Ellwood P. Cubberly, *Public Education in the U.S.* (Boston: Houghton-Mifflin, 1934), pp.164-165. 克伯萊有關教育史的著作事實上難以歸類。雖然顯然受到原來由卡列頓所提出的衝突理論的影響，但是克伯萊也表達出由布茲所代表的演進觀念論。有時，他似乎擁護我們也討論的科技觀點。
- ⑦ *Ibid.*
- ⑧ Frank Tracy Carleton, *History and Problems of Organized Labor* (Boston: D. C. Heath, 1911), p.46.
- ⑨ S. M. Lipset, *Political Man: Social Bases of Politics* (New York: Doubleday and Co., 1960).
- ⑩ Trow, in Reinhard Bendix and Seymour Lipset, eds., *Class, Status and Power* (New York: The Free Press, 1966), p.438.
- ⑪ 見 Michael Katz, *The Irony of Early School Reform* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968); and Clarence J. Karier, Joel Spring, and Paul C. Violas, *Roots of Crisis* (Chicago: University of Illinois Press, 1973).
- ⑫ 見 Alexander J. Field, "Skill Requirements in Early Industrialization: The Case of Massachusetts," working paper in Economics, University of California at Berkeley, December 1973.
- ⑬ Hal Luft, "New England Textile Labor in the 1840's: From Yankee Farmgirl to Irish Immigrant," mimeo, January 1971.
- ⑭ Albert Fishlow, "The American Common School Revival: Fact or Fancy?" in Henry Rosovsky, ed., *Industrialization in Two Systems* (New York: John Wiley & Sons, 1966); and M. Vanovskis and R. Bernard, "Women and Education in the Anti-Bellum U.S." (Madison, Univ. of Wisconsin Center for Demography and Ecology, working paper 73-7, 1973).
- ⑮ 見第四章。

- ⑮David Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974).
- ⑯Vanovskis and Bernard, *op. cit.* 該數字是以年齡五至十九歲的白人為對象。
- ⑰C. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973).
- ⑱代表性作品是: Katz (1968), *op. cit.*; Michael Katz, *Class, Bureaucracy and Schools* (New York: Praeger Publishers, 1971a); Michael Katz, ed., *School Reform Past and Present* (Boston: Little, Brown and Company, 1971b); Karier, Spring, and Violas (1973), *op. cit.*; Marvin Lazerson, *Origin of Urban Schools: Public Education in Massachusetts* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971); Kaestle (1973), *op. cit.*; Tyack (1974), *op. cit.*; Colin Greer, *The Great School Legend* (New York: Viking Press, 1973); Clarence J. Karier, *Shaping the American Educational State: 1900 to the Present* (New York: The Free Press, 1975).
- ⑳Katz (1968), *op. cit.*
- ㉑歐康納 (James O'Connor) 在他的著作 *Fiscal Crisis of the State* (New York: St. Martin's Press, 1973), 發展出一種相關但不完全一樣的概念——累積與合法化間的矛盾。
- ㉒Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Joel H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate State* (Boston: Beacon Press, 1972); Clarence J. Karier, "Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy," Wisconsin Conference on Education and Evaluation at Madison, April 1973; Katz (1968), *op. cit.*; and Field (1973), *op. cit.*
- ㉓Binstock (1970), *op. cit.*; Burton E. Rosenthal, "Educational Investments in Human Capital: The Significance of Stratification in the Labor Market," unpublished thesis, Harvard University, 1972.

- ㉔U.S. Bureau of the Census, *Historical Statistics of the U.S.—Colonial Times to 1957* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1960).
- ㉕Idem.

第四部份 達到目的

第十章 教育的其它出路

社會革命……無法從過去導出它的詩，而只能從未來導出。

~馬克思(Karl Marx)，《路易拿破崙霧月十八日》(*The Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon*)，1852.

一九六〇年代和一九七〇年代，好比美國歷史上其它社會混亂的時期一樣，已經產生了許多想重建教育制度的計畫。為了回應黑人、女性、墨西哥裔美國人，以及其它被壓迫團體對更公正地分享經濟大餅的鬥爭，已經出現了種族統整式學校教育(racially integrated schooling)、補償性教育(compensatory education)、開放註冊(open enrollment)、教育券制度(voucher systems)，以及其它改革的計畫，目的在創造一個更平等的教育制度。為了回應工作不滿、在(甚至)比較有特權者間日漸滋長的無力感，以及為所欲為青年文化的蔓延，改革者已經提供開放的教室(the open classroom)、無結構的學習環境(unstructured learning environments)、開放的校園(the open campus)、及不及格的選擇權(pass-fail op-

tions)，以及其它的變遷，目標朝向更解放的教育經驗。有些人已經提議，我們完全廢除學校而在地方分權且自願的技能交換、諮詢服務，以及「學習網」(learning webs)裏進行教育的工作。這些計畫當中有些幾乎不超過笨拙的社會修補；其它則是相當急進的。大多數的計畫都已經以某種形式存在至少半個世紀；一些則是真正新的。有些已經被提出來希望保持現狀；其它則明顯地包含革命的目標。許多現代的前進的教育工作者已經將更平等的、解放的學校制度，看成是用來建構公正的、人道的社會的主要工具。

讀者將不會感到驚訝地發現，我們相當懷疑這些主張。這些改革所針對的社會問題，其根源主要不是在學校制度本身中，而是在經濟制度的正常運作中。未能針對這項基本事實的其它教育途徑加入老傳統的俱樂部：眾多的學校改革有時反對其主要提倡者的較佳意圖，有助於叉開不滿、祛除社會貧困的政治色彩，且因而有助於穩定佔優勢的特權結構。

學校與教育改革在社會秩序的再製中扮演核心的角色，然而這不一定是事實。改革的特性不但有賴於改革本身的内容，而且也有賴於改革其中被提倡的計畫環境以及它藉以獲勝的過程。上面的計畫當中有許多可以被結合成一個有力且進步的計畫。這樣的一個計畫會以最終廢除資本主義制度，並代之以更進步的社會秩序為其最高目標。然而其最直接的目標，的確會包括那些受今日社會改革者所支持的目標當中的許多。革命性改革計畫的統一主題是，短期的成功為那些參與鬥爭的人產生具體的利益，且同時加強更進一步變遷的運動①。在一般社會變遷策略的環境裏，我們加入更平等的、較少壓制的教育計畫來作為革命性的改革。

革命性的學校改革者必須承認並利用教育在再製經濟秩序上

所扮演的關鍵性角色。正是這個教育的角色既提供機會以利用學校促進革命性的變遷，又同時顯示出增選 (co-optation) 與同化 (assimilation) 成為反策略 (counterstrategy) 的危險以穩定社會秩序。在我們的分析中完全沒有認為，平等的學校教育或開放的教育在美國是不可能的。但是我們堅定地確信，如果這些另外的途徑要有助於達成一個較佳的社會秩序，則它們必須是一個更一般性革命運動——一個不侷限於學校教育而是包含社會生活所有領域的運動——的一部份。在本章中，我們將考慮這些已經被提出來的其它教育出路當中的一些。在每一個例子裏，我們問：在什麼意義下這些計畫能夠滿足它們的表面目標，並促進一種運動徹底轉變美國的社經秩序？

一、平等的教育 (Equal Education)

……如果兒童們……必須每天傍晚回去，當中有一位回到他有錢父母鋪設柔軟地毯的客廳，另一位則回到其貧窮父親或守寡母親不舒適的小屋，則他們隔天回到 [學校] 會成為朋友且平等的人嗎？他幾乎不知道人們認為他們會知道的人性。

~歐文 (Robert Owen)，《勞工的辯護者》(The Working Man's Advocate)，1830。

更平等教育的計畫，可以被分類在三個標題下。第一是那些會減少個人所獲受教年數之不平等的計畫，諸如學院的開放註

冊。第二是企圖減少教育資源不平等程度的計畫，諸如想使學校財政獨立於地方財產稅基礎之外的企圖，以及學區間資源轉移的其它計畫。最後是為有特殊需要的兒童而設計的計畫，及**早開始方案**（Project Headstart）或許是當中最佳的例子。

毫無例外地，這些計畫的表面目標是要減少教育機會的不平等，亦即要使一個人的教育機會不受種族、性別和父母地位的影響。這些計畫的目標之所以被訂在減少個人所獲受教年數的不平等，是因為它們認為這是達成更大教育機會均等所不可或缺的。這些計畫背後的論據相當簡單。它們主張，所得、職業成就、或其它某種經濟成就的量數，都與教育成就有關。教育成就的差異引起所得的差異，如果教育成就的不平等能夠減少的話，那麼所得的不平等將會減少。同樣地，經濟機會的不平等，其運作有一部份是透過種族、性別、或父母地位對教育成就的影響，而教育成就則因而間接影響所得。如果一方面種族、性別和父母地位與另一方面教育成就間的相關能夠減少（即使沒有減少所獲受教年數的不平等），則這些背景特徵與所得間的整個相關將會減少。

這個簡單的模型一直是智力的競技場，作為有關透過更平等的學校教育以達成更大經濟平等的策略的主要爭辯之用。這個模型不但沒有澄清主要的爭論點，反而一直有助於以相對同樣錯誤的實證資料詮釋來蒙蔽討論。一九五〇年代晚期和一九六〇年代早期由貝克（Becker）、蘇爾滋（Schultz），以及其他人所提出來的證據，證明教育與所得之間有強烈的統計關係，似乎支持利用學校平等化來促進社會平等或經濟機會平等的論點^②。更多最近的作者——特別是傑克斯（Jencks）——強調下面這件事實：雖然受更多教育的人平均而言的確比受較少學校教育的人獲

得實質上更多的所得，但是教育的差異在統計上却只說明整個所得不平等當中非常小的部份^③。傑克斯做結論說，即使學校制度完全平等（亦即，所獲受教年數沒有差別）也仍然會保持實質上不觸及所得的平等。

有一個十分簡單但比較不令人注意到的論據。該論據是社會科學家既支持又反對教育作為促進更大機會平等或更大經濟平等的工具，它是基於一個簡單的謬論：學校教育與所得間的統計關係可以被用來預測社會變遷——會創造徹底不同於社會經驗的情況——的後果，這個假設反映在我們目前可利用的資料上。的確，我們期望，顯著邁向更平等教育制度——即邁向比較不存有階級、性別和種族偏見的教育制度——的變遷，會有關聯於教育與經濟報酬的分配二者間的統計關係上的同樣顯著的變遷。因此，基於下面這個假設而來的簡單模型是完全不適當的：主要變項間的現行關係，即使這些變項的分配以迄今未曾有過的方式改變，也仍然會保持不變。保持其它事物不變的方便假設，對分析任何的（除了最微不足道的以外）教育變遷而言，都是一種令人誤入歧途的引導。

傑克斯的方法的錯誤以及有關平等教育在達成經濟目標上之功效的整個爭論的主要缺點，可以被追溯到下面這種教育理論：將教育置於社會之外，成為由開明的改革者、自私的菁英、或不用心的科層人員所獨立操弄以求轉好或轉壞的工具。我們反對這種天真的觀點，且已經論證，學校教育確實是階級結構的生產與再生產的一部份。前四章的證據指出，學校教育的結構一直隨著時間在改變，以適應與資本主義生產關係的轉變有關的變動性衝突。學校教育與不平等間的主要關係，無法在一個假定學校引起不平等的模型裏發現。相反地，不平等的學校教育使經濟不平等

的結構永遠存在，而經濟不平等的結構乃是起自於學校制度之外、資本主義經濟制度的社會關係之內。

這意味著更平等的學校制度在創造更平等的社會上沒有角色可扮演嗎？一點也不。

經濟不平等的減少最終是一個政治的而不是經濟的問題。經濟不平等的合法化是對管制美國經濟的基本制度，加以政治防衛的關鍵。經淨化其社會偏見的教育制度，幾乎不會有助於不平等的合法化。由於目前對於功績主義過程的強調，平等的學校制度實質上會逐漸破壞對層級制度特權的保護。的確，我們相信，追求種族平等的運動，以及愈來愈多受過良好教育的工人間廣泛的不滿，多少是教育成就愈來愈平等的結果^④。但是單單透過平等化人力資源的分配，比較平等的學校制度不會創造出比較平等的社會；它只會創造出政治機會供組織有力的運動以致力於達成更大的經濟平等。平等主義的學校改革，明確地一定是政治的；它的目的一定要逐漸破壞該制度永遠保存不平等的的能力。這至少需要三個目標。平等主義的教育改革計畫必須使下面的觀念完全清楚：平等不是一個次級文化價值的問題，它也不是一個生物學的問題，它也不是一個狹隘的經濟問題。平等是一個政治的問題，通往更平等社會的唯一道路是透過政治鬥爭。第二，平等主義的教育改革必須尋求解除使不平等顯得有利、公正、或不可避免的迷思。最後，平等主義的教育改革計畫必須尋求統一各色各樣的團體，並對抗想分裂不同社會環境之工人的企圖。

讓我們考慮這些原則如何可以應用在一個特殊的平等主義改革的個案裏：高等教育的開放註冊。這個改革能夠非常圓滿地滿足第一個目標——不平等的政治化。如果少數民族和藍領家庭的年輕人獲得一部份高等教育的文憑，那麼沿著階級和種族的路線

層級性地組織生產和社會生活，其合法性將會逐漸被徹底破壞。不斷地剝削勞工，以及社會性地壓迫少數民族，逐漸會終於被看成是根源於支配菁英的政治權力，而不是工人在任何文化、生物學、或技能上的不足。但是，開放的註冊不必然產生比較平等的教育文憑的分配。已經與比較自由的人學政策結伴而來的，是高等教育中比較強的內在分軌制度，以及次級文學士學位的增加。這些象徵著新的教育階層化^⑤。

開放註冊與第二個目標——逐漸破壞反平等主義的迷思——間的關係是同樣曖昧的。的確，開放註冊在重要的個案裏向來都能够埋葬下面這個觀念：只有被挑選出來的一些人能够從高等教育獲利^⑥。學院中愈來愈多黑人、墨西哥裔美國人、藍領年輕人的出現，也已經使學院教師愈來愈難以宣傳傳統社會科學的種族主義和菁英主義的迷思而沒有招致抗議。然而，在許多學校裏，很多具有非常不足的中學背景的學生，一直都遭遇到致力於傳統學術課程的有敵意或冷淡的教師。在這些個案中，新學生間廣泛的失敗或許已經增強了歧視的意識型態。

最後，我們相信，開放的註冊能够在統一不同社會環境的工人上扮演重要的角色。高等教育的普遍化破壞勞動者間人為的文化區分。更具體地，藉著大量增加高等教育的潛在受益人數，它強化政治競技場中的公立高等教育，這能够產生直接的物質利益給教師以及已經註冊的學生。然而，這經常不是事實。如果州議會和大學行政當局選擇開放的註冊而沒有增加可利用的資源，那麼增加的學生人數多寡會被反映在教師的更重的課程負擔、學生的更大且更非人格性的班級，以及增高的責備新學生「教育素質低落」的可能性上。

因此，結果是，這種改革——的確，任何改革——不能抽象

地加以評價。它可能具有強烈的慣性後果，但是也不必然如此。一個開放註冊、免學費、不分軌、課程與評鑑程序適合所有學生的需要、大量增加財政、並批判讚美現狀的意識型態的計畫，確實會構成一個革命的改革計畫。該計畫的成功要件將會是學生、教師、社區團體，以及工人組織的有效聯合。一項對於其它平等主義改革的類似分析，將會揭露（至少在某些改革裏）真正革命的潛力。

二、自由的學校（Free Schools）

我們拒絕以冒煩死的危險來換取不餓死的權利。

～一九六八年巴黎學生標語

爲什麼使我們的年輕人擔負起威權主義學校的重擔？爲什麼年輕人的日子當中較佳的時候應該在一種無力感、貶抑且獨裁式嚴格、始終厭煩，以及行爲改變（behavior modification）的氣氛中渡過？爲什麼在一個民主的社會裏，個人首次與正式制度的真正接觸會是如此嚴重的反民主？

最近幾年來，許多人一直都在問這些問題。因此誕生了一種新的運動：自由學校改革。由於知識上大大地受惠於諸如古德曼（Paul Goodman）和馬士洛（Abraham Maslow）等值得尊敬的思想家^⑦，一大群深刻的現代教育的詮釋者和批評家已經在過去十年內出現了，他們創造出學校陰鬱容貌之外的其它途徑。範圍從丹尼森（George Dennison）、赫頓（James Herndon）、寇爾（Herbert Kohl），以及寇澤（Jonathan Ko-

zol）的個人日記，經過霍特（John Holt）的有計劃的作品，到席柏曼（Charles Silberman）的成熟的社會分析^⑧，這些批評家的觀念和策略已經很少使一個涉身教育的人無動於衷和不動心。

的確，除了反動者或孤陋寡聞者以外，誰會不同意解放教育的理想呢？顯然沒有人。的確，自由學校與開放教室的政治策略已經成爲奇特的夥伴。從前的嬉痞與有錢的郊區居民；來自急進學生運動的避難者與《財富》（Fortune）雜誌的編輯，訓練團體（T-group）心理治療學家和美國衛生教育福利部的秘書長，以及來自政治光譜其它各種部份的教育解放者，發現他們自己聯合在一種共同的幻想下：一種民主的、合作的，以及非結構性的教育——一種希望學校能促進而非妨礙個人發展的幻想。

這幾乎是太好了以致於不可能是真的！的確，我們相信，這種對於目的統一和幻想清晰的知覺是完全錯覺的。該錯覺已經使改革運動拉近相當的距離。但其高昂的代價却是：未能發展出一種實際的分析以剖析教育壓制的階級基礎，以及一種可行的長期策略以對抗它。我們相信，這些缺陷可以被克服——的確，例如，誠如它們在最近寇澤、葛勞巴（Graubard），以及該運動中其他急進份子的作品中所顯示的——^⑨，而且自由學校運動可以被轉換成有力的進步力量。這所需要的是，在該運動中發展出一種分析以拒絕學校獨立於社會之外的任何觀念，亦即一種具體地將學校放在其社經背景中的分析。我們相信，這樣一種分析的不可避免的結果是，許諾資本主義經濟制度的轉變是解放教育的革命計畫的指導原則。

我們要論證以便拒絕目前自由學校運動的經濟學、哲學和政治學。我們對於該運動所隱含的經濟學的批判，是非常簡單的且

直接源自於本書已經提出的分析。教育制度藉著根據辦公室和工廠的社會關係來仿造它自己的社會關係，以訓練人們佔有經濟生活的位置。因此，學校教育的壓制層面絕不是不合理的或荒謬的，相反地反而是經濟現實的有系統且普遍的反映。如果只有解放教育就會產生不適應職業環境的人和更多的藍領工人。它不會自行有助於一種更自由的生活，因為壓制的來源存在於學校制度之外。如果學校要以一種更人道的形式出現，那麼，工作也必須如此。

這種經濟現實具有教育哲學的涵義：自由學校運動必須發展一種教育哲學，以承認解放的教育制度必須教導年輕人為民主和經濟生活的參與做準備。這種教育哲學——為了避免早期進步主義運動的失敗與扭曲——必須是革命的和平等主義的。此處我們發現自由學校改革的普遍流行的意識型態，由於強調權威的廢除並具有使兒童的「真正內在自我」清白盛開的理想，因而是無益且天真地個人主義的。民主——特別是經濟民主——在個人來說意味著權威以及內在社會意識。最重要者，社會主義意味著鬥爭的意志以及合作的能力。實際的教育哲學必須反映這點。

自由學校運動的一項更進一步的不足是，有關它對待（或，更精確地說，忽視）它自己的階級成份的方式。它在教師、學生和父母間的支持者，是得自人口中頗為有限的特權部份。雖然該運動一直表示它的理想是普遍的；但是它却一直因為沒有受到其它社會團體——被壓迫的少數民族，以及傳統的勞工階級只是其中最明顯的而已——的接受而不斷遭到難題。這種取向的一個政治錯誤是，只將策略定位在吸收符合其意識型態的新份子，而不是在其本身內徵求與其他的階級和團體——具有不同的直接需要和目標——發展活動聯盟。經濟生活的革命性轉變和民主化，顯

然需要不同社會團體和階級——例如，少數民族；白領、藍領和技術工人；公共部門雇員；以及女性的運動——的聯合行動。這些團體當中每一個都有特殊且不同的直接教育需要和願望。幾乎不會令人感到驚訝地，教育解放運動也必須採取團體間的合作（雖不能說是完全没有衝突的）聯盟的形式。對某一團體而言有效且公正的事物，對另一團體而言則可能是不恰當的——至少就此時此地而言。這在一個不承認其階級基礎的運動裏，導致一個基本的策略錯誤：由於將它的觀念看成是普遍有效的，且由於未能將它的出現看成是一種特殊的社會歷史事件，教育解放運動忽略了引起它且可能促進或阻礙它更進一步發展的社會力量。

在前面幾章中，我們已經提出一個架構供分析教育的變遷，我們相信它可以應用到當代的學校改革運動。根據這種對經濟與教育變遷相應過程的歷史詮釋，教育制度和意識型態的每一個主要轉變，一直都受到生產的結構、勞動力的階級構成，以及被壓迫團體的身份上的變動所促進。工廠生活的開始引起急進的工人運動、十九世紀的公共學校，以及大眾教育的意識型態。本世紀之交公司資本主義的興起，產生進步主義運動以及科層體制的教育階層化。現代時期意味著具有教育涵義的另一個基本的經濟變動：一度獨立的非手工生產者的無產階級化。公司、國家，以及非營利性經濟部門工作的大量增加，已經掩蓋了自我雇用的專業人員，以及傳統的小規模企業家企業——歷史上獨立生產者的適當位置。因此，傳統上菁英的獨立工作——企業家的、特權白領的、專業的，以及技術的職業——淪為工資勞動的情況。專業人員和小生意人不再能夠有自信地期待未來能控制他們的工作過程、發現工作上的創新出路、或握有決策權。有些人，經歷過客觀權力和地位的喪失，往往會變成急進化。他們企求恢復在某種

生活領域中所失落的獨立和個人控制的理想。大部份的學生運動和青年文化已經接受一種懷舊的急進主義，誇張自動自發和不受束縛的個人獨立的理想。有些年輕的專業人員也已經將工作自主和生活風格的個人主義，提高為他們的個人目標和社會目標中的領導地位。這些理想可以被追溯到小資本主義時代裏財產擁有階級的願望。在公司的時代裏，它們構成一種落伍的事物——過去被認為是一種鼓舞與召喚的事物——，除非改變方式以符合美國經社結構徹底轉變的政治需要。

但是，這一切對教育變遷的涵義是什麼呢？自由學校運動對達成更人道的教育，以及對有助於經濟生活結構的徹底轉變而言，其潛力為何？誠如在平等主義改革的情形裏一樣，我們的評價必然是不明確的。

有相當的可能性可將自由學校運動融合成一個用來效率化與理性化先進資本主義秩序的計畫，新的公司組織本身需要改變教育的社會關係。直接懲罰以及強調外在酬賞，是裝配線和工廠制度的特徵，對勞動力的主要部份而言，都已經讓位給以內化的規範來加以激勵，而後者正是服務業和辦公室工人的特徵。合作的而非個別競爭的工作關係愈來愈被強調。企業家的資本主義，過去帶給我們把椅子釘在地板上的教室，現在已經讓位給公司資本主義。它可能來得太遲地開創開放教室、成績等級的極小化，以及內化的行為規範的時代——被非常多教育改革者期待了至少一個世紀。因此，自由學校運動包含的要素，完全符合現代公司資本主義對給與（至少大致）少數工人「軟性」社會化的需要：因而產生公司領導人和政治領導人與自由學校「急進份子」奇特的聯盟。教育解放的詞藻——真正由急進份子所提出——可以相當容易地變成具體的措施，以重鑄大部份的學校制度成為先進公司

資本主義的模型。誠如其給予靈感的先輩進步主義運動的情形一樣，教育解放的意識型態也可以成為支配的工具。

然而，自由學校運動的革命潛力是相當可觀的。雖然自由學校教育的大部份詞藻和結果，會容易被現代的公司科層體制和國家科層體制所吸收，但是它大部份却會難以被消化。年輕人，他們在學校裏的優勢經驗一直是合作的、民主的，以及實質參與的，會發現整合入工作世界中是一種扭曲的經驗。出身真正自由學校的學生已經知道，層級制度的組織不是自然的、最好的、或唯一的生產性人際關係的形式。

但是，想創造出一種能夠轉變社會結構的運動，所需要的不只是個人的不滿以及藍領工作者而已。自由學校的反威權主義倫理和自動自發倫理與異化勞動，二者間有不相容性，這種不相容性幾乎無法自行提供革命策略的基礎。有些人求助於藥物和放縱的消費，有些人求助於反文化，有些人尋求回歸自然或手工的解決辦法，而其他則發展出一種個人性、政治性破壞的自我憎惡和犬儒主義。

自由學校運動潛在的革命衝擊，與其說是有賴於它在我們的學校中創造小型烏托邦的能力，不如說是有賴於它在其參與者間創造一種對於為何該運動的理想無法普遍被實現的知覺的能力。為了成為人類解放的一項有效工具，自由學校必須創造的，不是一種臨時的、有特權的自由綠洲，而是一種對於壓迫以及如何在此資本主義社會裏反抗它的理解。如果缺乏對他們的困境的政治性理解，則自由學校的畢業生很可能會將他們的不滿歸因於他們自己的缺點、人性、或不可避免的生產要件。然而，一個政治上急進的自由學校運動很可能會提供革命家的苗床。自由學校教育的內容和過程有一個重要的角色可扮演。自由學校運動必須超越生

活風格的急進主義以及對教育形式的成見，並開始教解放的工具。許多事物有賴於該運動本身政治性自我理解的發展。

比較富裕者不但不忍受永久普遍的道德命令的召喚，反而正在樹立烏托邦的其它教育出路以回應他們自己生活中的特殊歷史矛盾。這些矛盾可能不會擴展到所有部份的勞工階級和其它潛在的革命團體。因為這個理由，美國歷史上早期的被壓迫的少數民族和被無產階級化的工人團體，可能不會接受自由學校改革的理想。一度獨立的專業人員和小生意人，現在是勞工階級的重要部份。但是，他們必須了解，無論他們所面臨的教育改革類型多麼符合其它潛在革命團體的長期目標，它們既不是道德的命令，甚至也不必然會吸引可能的盟友。

自由學校運動的政治衝擊，將大部份有賴於由學校改革者、學生，以及年輕白領工人和專業工人組織所追求的目標而定。如果他們表現出新近被無產階級化的非手工工人的懷舊意識，如果他們企求恢復他們在生產階層制度中所失去的特權——作為獨立的決策者，以及其他勞工的指揮者——，那麼他們將自外於其他的工人。萬一他們接受——即使是以自由和人道的名義——一套教育目標只為了反應他們自己的階級困境，那麼這種孤立將是徹底的。相反地，自由學校運動的明確政治化、對參與式和平等主義式工人民主的支持，以及與所有被壓迫團體聯合的策略，確實可以為學校的解放提供動力的基礎。

三、解除學校教育 (De-Schooling)

……熄滅，熄滅短暫的燭光。……

～莎士比亞 (Shakespeare)，《馬克白》 (Macbeth)

最激烈的新近教育計畫，且擁有日漸成長的支持者人數的計畫，是學校應予廢除。這種觀念的流行深受惠於一本雄辯且犀利的書，伊里奇 (Ivan Illich) 所著《解除學校教育的社會》^①。在它裏面，伊里奇藉著拒絕進步主義式自由主義的基本信條，來面對現代價值危機的整個範圍。他草草認為他所謂的「消費的迷思」 (myth of consumption) 是一種殘酷且虛幻的意識型態，被一種巧妙操縱的科層制度用來混騙大眾。他把福利和服務制度看成是問題的一部份，而不是解決辦法的一部份。他不接受教育構成偉大的平衡器和個人解放的路徑此種信仰。伊里奇說，學校簡直必須被消除。

伊里奇不只是批評而已；他還構思出壓制性教育之外的其它建設性科技途徑。再者，他把目前的時代看成是革命的，因為現存的政經生活的社會關係 (包括學校教育的優勢制度結構) 已經成為發展解放的、有社會生產性的科技的障礙。此處伊里奇的確適切地論及科技可能性與社會現實之間的緊張，這種緊張遍佈今日所有的先進工業社會。伊里奇的反應是一種參與式、地方分權式和解放式學習科技的直率想像，以及一種教育的社會關係徹底改變的想像。

然而，雖然他對現代社會的描述十分敏銳，但是，我們相信，他的分析並不完全，且他的計畫因而逸出未來幾十年內革命性重建中，非常複雜且苛求的政治需求、組織需求、知識需求和個人需求。關鍵是，已經被他所吸引——因為他的訓示的確符應我們個人的挫折和幻滅——的教育工作者和學生超越這個計畫。

教育改革者通常的錯誤是，將學校制度看成彷彿存在於社會真空中。伊里奇不犯這種錯誤。相反地，他將現代教育內部的不合理看成是較大社會的反映。他主張，了解先進工業經濟制度的關鍵，存在於其消費活動的性格以及支持它們的意識型態之中。學校也跟著是科層體制的模範模型，適合溫順的、可操縱的消費者的灌輸。

伊里奇說，指導現代社會生活和人際行為的是一種有害的「制度化價值」(institutionalized values)體系，它決定一個人如何知覺其需要，並界定供其滿足的工具。創造制度價值的過程確保一切個人的需要——肉體的、心理的、社會的、知識的、情緒的以及精神的——被轉換成對財貨和服務的需求。在與起因於制度化價值的「心理無力」(psychological impotence)對照之下，伊里奇想像源自自我實現——個人的與社會的——的「心靈健康」(psychic health)。在制度化價值的指導下，一個人的幸福不在於他做什麼，而在於他有什麼——其工作的地位和物質消費的水準。對主動的人而言，財貨只是表現活動的手段或工具；然而，對被動的消費者而言，財貨本身就是目的，活動只是有助於維持或呈現所欲消費水準的手段。因此，制度化價值心理性地顯現在僵化的商品拜物教(fetishism of commodities)和公共服務之中。伊里奇的想像有賴於對商品拜物教的否定¹¹：

我相信，一個令人想要的未來有賴於我們慎重地……引生一種會使我們能夠自動自發、獨立、然而彼此有關的生活風格，而不是維持一種只容許我們做與不做、生產與消費的生活風格¹²。

商品拜物教被制度化在兩種意義裏。第一，現代工業經濟制

度中的「配給體系」(the delivery systems, 例如，財貨與服務的供給者)是巨大的科層制度，它們把個人看成只是其產品的接受器。財貨由層級性的、非人格性的公司企業所供給，而服務則是由福利科層體制所提供，福利科層體制享有「……對專業的、政治的和財政的社會想像力的獨佔權，規定什麼是寶貴的，以及什麼是可行的的標準。……整個社會被傳授無窮盡消費服務的迷思¹³。」

第二，商品拜物教被制度化在下面這種意義裏：被動性消費者保護主義的價值，由相同的配給體系所引起與增強，配給體系的職務是自發性活動的代替品。

……巧妙操縱的制度……如不是社會性就是心理性「耽溺的」。社會的耽溺……在於規定如果較小的數量一直都沒有產生所欲的結果則增加待遇的癖好。心理的耽溺……則發生在消費者變成著迷於需要愈來愈多的方法或產品時¹⁴。

再者，這些配給體系「……既要求強迫性重複使用，也破壞其它達成類似結果的途徑。」例如，通用汽車公司和福特公司：

……生產運輸工具，但是更重要的是它們也操縱大眾的口味，以便對運輸的需要被表達成對私人汽車而非公共汽車的需求。它們推銷控制機器的欲望，以豪華舒適的方式高速賽車的欲望，但也提供到達路之終點的幻想¹⁵。

這項對私人生產中耽溺操縱的分析，當然在該文獻中獲得良好的發展。伊里奇的貢獻是把它擴展到服務和福利科層體制的領域。

最後，教師、醫生和社會工作者了解，他們的不同專業職務具有至少一個共同的層面。他們創造更進一步的對於他們所提供制度待遇的需求，且其速度快於他們能夠提供服務制度

的速度¹⁶。

受過良好社會化的人對這些失敗的自然反應，只是藉著增加福利制度的權力和權限。伊里奇的反應當然正好相反。

作為其教育計畫的基礎，伊里奇的整個架構受到密切注意。因為商品拜物教基本上是一種心理的觀點，所以首先必須就個人的而非政治的層次上來加以攻擊。對伊里奇而言，每一個人都應該負責他（她）自己的解迷（demystification）。價值制度化的發生，不是透過外在的強制，而是透過心靈的操縱，因此它的拒絕是一種無關乎政治的個人意志行為。社會變遷的運動因而成為一種喚起意識的文化運動。

但是即使在這個層次上，以否定心靈操縱的形式出現的政治行動仍然是重要的。不只福利科層體制，財貨與服務科層體制也必須被禁止宣傳拜物教的價值。的確，這是解除學校教育之政治計畫的基礎。教育制度，作為制度化價值的強制來源，必須不被給與受偏愛的地位。推測上，這種否定的政治活動會擴展到廣告和所有其它類型的心靈操縱。

因為商品拜物教的具體社會顯示是生產和消費水準的大幅上漲，所以在伊里奇的政治計畫裏的第二步是以休閒代替工作。對伊里奇而言，工作是罪惡——其本質是無益的——，且不被給與「活動」（activity）的地位：

……「製造與活動」（making and acting）是不同的，事實上非常不同，以致於一個從不包含另一個。……現代科技已經增加人將東西的「製造」讓給機器的能力，而且他「活動」的可能時間已經增加了。……對一個與亞里斯多德（Aristotle）相反，相信製造東西或工作是有德的而懶惰是不好的人而言，失業是可耻的懶惰¹⁷。

再者，伊里奇在工作——休閒選擇上的改變，基本上是無關乎政治的，且會自然地隨著價值灌輸的廢除而來。人們之所以工作得那麼辛苦且長久，是因為他們被教以相信他們活動的成果——消費——本質上就是值得的。排除科層制度的「積極推銷的廣告」（hard sell pitch），會使個人能够在心裏發現該教條的虛偽性。

伊里奇的政治計畫的第三階段面對社會配給體系具體變遷的必要性。操縱的制度必須被拆除並由允許個人自由發展的組織形式所取代。伊里奇稱呼這樣的制度是「享樂的」（convivial），並使它們與左派的政治取向相結合。

享樂制度的規定限制它們的使用；當一個人從光譜的享樂一端移到操縱另一端時，這些規則逐漸要求不情願的消費或參與。……趨近（但在）制度光譜的左邊，我們可以設置企業，這些企業雖在它們自己的領域裏與他人競爭，但却一直都沒有特別開始從事廣告。此處我們發現手洗衣店、小麵包店、理髮師，以及——談到專業人員——一些律師和音樂教師。……他們獲得顧客是透過他們個人的接觸，以及他們服務的相對品質¹⁸。

簡言之，伊里奇的美好社會是奠基在具有財貨與服務競爭市場的小規模企業家（相對於公司）資本主義。在這種社會中，政府的角色是防止操縱性的廣告，發展符合自創性小團體福利制度（教育、衛生與醫療服務，犯罪預防與重建、社區發展等等）的左側享樂科技，以及提供社會的基礎建設（例如，公共運輸）。伊里奇在教育上的「學習網」（learning webs）與「技能交換」（skill exchanges）的計畫，只是這種左側享樂科技想像的特殊應用。

伊里奇的消費操縱模型在其政治論證的每一個階段上都是重要的。但是它實質上是不正確的。第一，伊里奇將社會腐敗的來源放在公司科層體制的自主性操縱行爲上。然而，誠如我們已經論證的，該來源必須在資本主義基本經濟制度——一貫爲了資本的累積以及層級分工的需要，而犧牲工作、教育和社會平等的健全發展——的正常運作中加以尋找。再者，假設個人必須參與經濟活動，則這些社會結果就對個人的偏好或價值完全沒有感覺，且的確絕不是操縱的科層體制人員或易受騙的消費者的自主意志的一種反映。因此，只終止操縱而維持基本的經濟制度只會極微量地影響社會生活。

第二，伊里奇將消費者意識的來源放在由公私機構——受公司科層體制和福利科層體制所控制——所操縱的個人社會化上。這種制度化的意識促使個人不依照他們真正的需要來選擇結果。然而，在評價社會體系的全部行爲時，因果分析從來都不能夠把社會化的機構看成是基本的解釋變項。特別地，在資本主義社會裏，消費者意識透過個人的日常活動和觀察而產生。操縱性制度的推銷廣告不產生商品拜物教的價值，反而利用並增強來自個人在社會體系裏的日常經驗且由這種經驗所再肯定的價值和焦慮。事實上，雖然消費者的行爲似乎是不合理的、拜物教的，但是在資本主義制度的背景下，對饒富意義的社會出路的選擇而言，它却是一種合理的調適。駕駛一部特大的汽車，在一個異化勞動的世界以及被分化的社群裏，可能是極少數可利用的個人權力經驗當中的一種。擁有一部造型過時的敞篷汽車或許確實增進一個人的愛情生活，或至少提供一個取代愛情生活的代替品。因此，廢除耽溺的宣傳無法解放個人以「自由選擇」個人的目標。這樣的選擇仍然被社會過程的型態所制約，這些社會過程歷史上一直致

使個人願意順從「制度化的價值」。事實上，解除價值操縱的可能結果，會是這些價值絲毫沒有顯著的改變。

再者，商品拜物教的意識型態，不但反映出經濟制度的日常運作，它最終也是資本主義作爲一種可獲利之制度的一項必要條件。商品拜物教激勵男性和女性接受並參與異化生產的制度，透過勞動市場零售他們的（潛在地）創造活動給出價最高的競購者，接受並參與其社群的破壞，並忠於一種經濟制度——其市場制度以及工作和社群的控制型態，有系統地使所有社會目標服從利潤此一標準。因此，制度化價值的變弱，其本身邏輯上如不是會導致不具生產性的、未受指導的社會大混亂，就是會導致拒絕隨著商品拜物教而來的資本主義生產的社會關係。

第三，伊里奇主張，社會變遷的目標是要根據不耽溺或左側享樂的標準來轉變制度。然而，因爲操縱和耽溺不是社會問題的來源，所以它們的排除並不提供治療。的確，福利和服務機構中左側享樂形式的實現——無論其本身多麼令人想要——不會對抗資本主義的發展對社會生活的影響。更重要的是，伊里奇的標準明確地接受那些基本的經濟制度。這些制度構造決策的權力、導致公司科層體制和福利科層體制的成長並存在於社會腐敗的根源之上。伊里奇的標準必須代之以民主參與地控制工廠、辦公室、社區、學校和大眾傳播媒體的社會結果的標準。

如果社會問題的來源存在於消費者的操縱裏，且學校教育既是該操縱中的一個模範實例，又是教導未來操縱的一項重要準備，那麼解除學校教育的政治運動，誠如伊里奇所說，可能是「……在任何人類解放運動的根源上。」但是，如果學校教育是一種工作的準備和一種生產社會關係再製的核心層面，那麼排除學校而沒有轉變經濟生活，無可避免地會導致社會混亂的情

況，但或許不會導致有助於建設性社會變遷的可行群眾運動。在這種情況下，符應原則完全未能保持（最好也不過是生產）社會結構的暫時崩潰，即使菁英能夠找到另一種工作社會化的方式，或者最終命運註定的，即使他們不能夠。但是，只要我們假定個人具有某種必要的前社會人性（presocial human nature），則當個人發展的正常路徑被廢除時，這本身可能導致其它的解放途徑。

當被應用到正在建立社會主義秩序的社會時，伊里奇的分析不再有說服力。的確，伊里奇的教育構想的不足，在他對中國和古巴的論述裏，令人印象深刻¹⁹。相當明顯的，這些國家正在遵循歷史上從未有過的新的社會發展方向。但是，伊里奇主張她們之所以必然失敗是因為她們一直都沒有解除學校此一簡單的事實。她們在革命之前本質上已被解除學校（因為沒有可察覺得到的社會利益），此一事實並不困擾著他。雖然我們可能歡迎並接受伊里奇強調教育的社會關係是她們在邁向新社會形式的內在發展中的一個決定性變項，但是他自己的標準並沒有實際應用。

在我們的社會裏，關於充分解除學校教育的爭論，幾乎是不切題的。因為學校對資本主義社會的再製而言是如此的重要，以致於它們不可能毀滅於除了最大規模以外的任何政治猛攻之下。伊里奇說，「我們當中的每一個人都應該各自負責他（她）自己的解除學校教育，且只有我們才有權力做這件事。」這不是真的。學校教育具有法律上的義務，而且是接近謀生機會的主要手段。對制度化教育做正面攻擊，其背後的政治意識必然會溢出流到對其它主要制度的攻擊上。伊里奇說，「反叛學校所造成的危險」：

……是無法預知的，但是它們並不是像發生在任何其它主要

制度裏的革命所造成的危險那樣的可怕。學校還沒有像民族國家或甚至大公司那樣有效地組織起來自我保護。從學校的掌握中解放出來可能是不必流血的²⁰。

這不過是在黑暗中吹口哨以壯膽。

雖然學校既無法也不應該被消除，但是，教育的社會關係可以透過真正的鬥爭來加以改變。再者，鬥爭與控制兩者的經驗教導學生為將來在工廠和辦公室中的政治活動做準備。

四、結 論

為死者祈禱並拚命為生者戰鬥。

～本世紀之交的勞工組織者仲斯（Mother Jones）

本章中討論過的改革當中，有許多在現代美國社會的環境裏是可行的。也有很多非常重要的其它改革我們一直都沒有討論到。當中有些，好比地方控制學校，會擴張到都市地區的一些階級和種族特權比較同質的近郊。然而，地方控制同時會促進勞動者的分裂。其它的，好比教育券會提供父母一筆每一兒童總數固定的金錢，以便花用在他們認為合適的任何一種教育上一樣，可以平等化教育的資源，並培養更多的其它教育環境。這一切都會由於辛勤努力而具有某種程度地改進我們年輕人未來的生活和目前的舒適的效果。如此看來，它們的確是令人想要的。然而，我們已經論證過，沒有一種能夠在它自己的架構中提出今日美國社會所面對的主要問題。沒有一種利用教育制度的全部潛力以幫助社會變遷。我們相信，只有革命性的改革有這種潛力。隱含在對

這類改革的需要裏的理解是，教育變遷必須有助於經濟生活的根本民主化。

革命性教育改革的可能性，起因於學校制度內部以及整個社會裏的矛盾。公司雇主和其他特權菁英的目標——利用學校來永存資本主義制度及其財富和權力的結構——與其他幾乎是每一個人對於學校制度致力於更大平等和更完整人類發展的需要，兩者間的公開衝突已經粉碎了大部份自由主義的教育意識型態。美國學校制度的確——或在資本主義下的確能夠——有效地供給平等或人類成長的利益，此種觀念正隨董事會而消失。也快速消失的觀念是，學校多少像外交政策和聯邦對貨幣供給的管制一樣，是——應該是——「超越政治之外的」。自由主義教育機構的自信和權力，已經嚴重地受到一九六〇年代和一九七〇年代期間持續的衝突和失敗所動搖。

革命性教育改革的顯著潛力，呈現出很大的機會可供進步的社會變遷之用。誠如其它時代的教育動亂一樣，下一個十年左右的結果，大部份將有賴於反對力量的政治意志和政治技巧而定。長期的教育鬥爭，其成功將需要對當代社會變遷的動力，以及當代社會秩序的其它出路具有敏銳的覺察。在最後一章裏，我們提出，革命性改革的策略必須奠基在分析現代資本主義社會的矛盾，且必須十分清晰地提供社會主義教育和社會主義社會的想像，以便結合各種——不論它們的直接需要有多麼不同——主張從徹底的社會生活轉變中獲利的團體。

註解

- ①有關革命性改革此一概念的更完整的推敲，見André Gorz, *Socialism and Revolution* (New York: Anchor Press, 1973), chapter 4.
- ②Gary Becker, *Human Capital* (New York: Columbia University Press, 1964); and Theodore Schultz, *The Economic Value of Education* (New York: Columbia University Press, 1963).
- ③Christopher Jencks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books, 1972).
- ④Work in America, Report of a Special Task Force to the Secretary of Health, Education and Welfare (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1973).
- ⑤Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification," *Harvard Educational Review*, Vol.42, No.42, November 1972; E. K. Trimberger, "Open Admissions: A New Form of Tracking?" *The Insurgent Sociologist*, Vol.4, No.1, Fall 1973; and Jerome Karabel, "Perspectives on Open Admissions," *Educational Record*, Winter 1972, pp.30-44.
- ⑥Alexander Astin and Jack Rossman, "The Case for Open Admissions: A Status Report," *Change*, Vol.1.5, No.6, Summer 1973.
- ⑦Paul Goodman, *Compulsory Miseducation* (New York: Vintage, 1964); and Abraham Maslow, *Toward a Psychology of Being* (New York: Van Nostrand, 1962).
- ⑧George Dennison, *The Lives of Children* (New York: Random House, 1969); James Herndon, *How to Survive in Your Native Land* (New York: Bantam Books, 1971); Herbert Kohl, *The Open Classroom* (New York: Vintage, 1970); Jonathan Kozol, *Death at an Early Age* (New York: Penguin, 1968); Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Vintage, 1971); and John Holt, *What Do I Do Monday?* (New York: Delta Books, 1972).
- ⑨Jonathan Kozol, *Free Schools* (New York: Bantam, 1972); and Allen Graubard, *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement* (New York: Pantheon, 1972).
- ⑩Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper & Row,

1970) 有關伊里奇的一項更廣泛的評價，見Herbert Gintis, "Toward a Political Economy of Education," *Harvard Educational Review*, Vol.43, No.1, February 1972.

①伊里奇本人沒有用「商品拜物教」此一術語。然而，我們這樣做，是因為它更適當地表示許多脈絡中的「制度化價值」。

②Illich (1970), *op. cit.*, p.52.

③Ibid., p.44.

④Ibid., p.55.

⑤Ibid., p.57.

⑥Ibid., p.112.

⑦Ibid., p.62.

⑧Ibid., pp.55-56.

⑨有關另外一種觀點，見Samuel Bowles, "Cuban Education and the Revolutionary Ideology," in *Harvard Educational Review*, Vol.41, No.4, Fall 1971.

⑩Illich (1970), *op. cit.*, p.49.

第十一章

教育、社會主義與革命

所有死者各代的傳統，好像夢魘一樣重壓在生者的腦袋上。而且只有當他們似乎從事大事改革他們自己和事物，從事創造某種從來都還沒有存在過的事物時，正當這樣的革命危機時期裏，他們才焦慮地念咒召來過去的鬼魂提供他們的服務，並借用他們的姓名、口號和服裝，以便在這種由來已久的偽裝以及這種借用的語言下，提出新的世界歷史舞臺。

~馬克思 (Karl Marx), 《路易拿破崙霧月十八日》(*The Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon*), 1852.

性病蹂躪革命前中國的人口，攻擊十分之一的都市地區。英國佔有的港口的殖民政府確實關心，且盡其所能地戰鬥這種可怕的疾病。一九二〇年，一位高等法院法官的妻子，作為協同努力的一部份，在上海收集全部九百家妓院擁有人的名字。他們被邀請參加一個壯麗的舞會，在那兒他們會被給予紙製康乃馨和基督聖經；當中被隨機選出來的一百八十位會被「請求」結束他們的營業所。這些生意興隆的生意人當中只有二十位出席，而且沒有

人認為適合限制他們的活動。單單在上海就有十五萬個妓女正在營業。她們的人數由於貧窮和飢荒而不斷地增加，因為就那種情況而言，賣淫是一條受歡迎的出路。不會令人感到驚訝地，殖民政府儘管用意良好但仍毫無進展。性病簡直是一種生活事實。然而革命之後，進展是如此的迅速以致於賀恩（Joshua Horn）博士能夠在一九六九年說：「活躍的性病在大多數地區已經完全被根絕，在全中國則已經完全被控制^①。」英國政府不應該一直如此悲觀。最佳的社會政策經常是革命的政策，但是他們如何可能一直懷疑那件事呢？

教育和性病是不同層次的社會問題。但是，我們對於自由主義教育改革的動力及其成功的弱點的分析，驅策我們要提出一種同樣急進的其它途徑。我們對美國學校的要求是十分率直的。我們想像一種教育制度，它在再製社會時強而有力地促進個人發展和社會平等。我們在本書中已經證明的是同樣率直的：今日美國教育制度的主要特徵，直接來自它在生產能夠且願意擔任資本主義制度職業地位的勞動力上所擔任的角色。我們做結論說，創造平等且解放的學校制度需要革命性地轉變經濟生活。

美國資本主義最關鍵的層面是，少數人擁有並控制大部份的生產資源，然而大多數人，暫且不論個人的財產，却只擁有他們的勞動力。美國的經濟制度顯示出文明史上最廣泛且完全的工資勞動制度。這種制度，在歷史上出現成為經濟生產力的服務，以及個性和個人自由的風氣上的一種進步的力量，長久以來已經變成壓制的和落伍的，為促進人類進步的一種障礙。大多數人必須每天默從少數人的支配，而招致廣泛不平等——不但在資方與工資勞工之間，同樣也在勞動者彼此之間——的系統性永存。這些經濟權力關係的穩定和安全，需要創造並增強基于性別、血統種

族、文化種族出身、社會階級，以及層級地位而來的區分。

基本上，教育制度既不增加也不減少源自經濟領域的不平等和壓制的程度。相反地，它再製並合法化在訓練與階層化勞動力的過程中先前即存在的型態。這是如何發生的呢？該過程的核心無法在教育遭遇的內容——或資訊轉移的過程——中發現，而必須在其形式——教育遭遇的社會關係——中發現。這些密切地對應經濟領域中支配、從屬和激勵的社會關係。經由教育的遭遇，個人被誘導去接受他們作為成熟工人將會面臨的無力地位。

個人發展——假設是肉體的、情緒的、審美的、認知的、或精神的——的核心先決條件，存在於控制其生活條件的能力之中。因此，社會是否會培育個人發展，大致是就它允許並需要按照平等的、統一的、參與的和民主的合作與鬥爭的方式，來從事個人互動的程度而定。*不必說，這些條件正是那些最有助於社經平等的條件。在目前的經濟權力關係的關係裏，美國教育制度無法培養出這類型的個人發展和社會平等。為了再製勞動力，學校註定要合法化不平等，限制個人的發展必須符合服從獨斷權威的形式，並促進賴以使年輕人聽天由命的過程。

因此我們相信——的確，它邏輯性地跟著我們的分析而來——，平等且解放的教育制度只能出自致力於轉變經濟生活的基礎寬廣的運動。就基本生產資源的私人擁有權必須被廢除，且生產過程的控制權必須被放在勞動者手裏的意義而言，這樣的一種運動是社會主義的。

這樣一種革命性社會主義的目標，超過蘇聯和東歐國家的成就。這些國家已經廢除了生產工具的私人擁有權，然而却複製了

* 此處我們不會更加同意杜威的哲學；見第二章。

資本主義特有的經濟控制、支配與從屬的關係。雖然生產工具私人所有權的廢除一直與經濟不平等的顯著減少有關聯，但是它却一直未能提出我們在本書中已經處理過的其它問題。我們所殷望的社會主義，超越財產的法律問題，而成爲經濟民主作爲一套平等主義參與式權力關係的具體的社會問題。雖然我們可以從蘇聯、古巴、中國和其它社會主義人民的經驗，學習到許多有關建立社會主義社會的過程——而且的確，可以發現他們的工作明顯啟示的某些層面——，但是没有外國的模式可作爲我們所尋求的經濟轉變之用。美國的社會主義會是一種明顯的美國產品——從我們的歷史、文化，以及爲求更美好生活所做的鬥爭中成長起來。

美國的社會主義看起來會像什麼呢②？社會主義不是一種結果；它是一種過程。社會主義是一種經濟與政治都民主的制度，在此制度裏個人有權利與義務透過直接參與控制來建構他們的工作生活。我們想像中的社會主義，並不需要「我們都是利他的、無私的人民」來作爲一項先決條件。相反地，社會主義的社經情況會促進人類能力的充分發展。這些能力是關於合作的、民主的、平等的和參與的人際關係；關於文化的、情緒的和官能的實現。我們可以認爲所預期的美國社會主義並沒有固定的形式，社會主義也不是一種能夠解決我們此處已經討論過的所有問題的辦法。社會主義直接解決許多社會問題，但是，在許多方面，它只是一種更吉利的競技場，供人們在此競技場中進行追求個人成長和社會成長的鬥爭。它的形式取決於實際活動的程度，會多過取決於抽象理論化的程度。然而，美國社會主義中直接與教育轉變有關的一些可推理的層面還是可以被提出來。

社會主義社會的核心是工資勞動制度之外其它途徑的發展。這意味著進步的工作場所民主化，因而使教育制度能自由地培養一種更適當型態的人類發展和社會互動。分工與社會產物的分配兩者間的嚴密關係也必須被打破；作爲一種基本的社會權利，個人必須擁有適當的所得，以及同等的機會接受食物、居室、醫療照顧以及社會服務，而不受他們的經濟地位的影響。相反地，由於物質必需品的鞭子不再強迫參與經濟生活，所以一種比較均衡型態的物質的、符號的和集體的誘因能夠且的確必須被發展出來。在這方面絕對必要的是，所有的人都有法律的義務去公平地分擔那些仔細衡量的結果對個人無益，且不會被自願擔任但爲社會所必需的工作。因而教育制度能夠擺脫特權的合法化，而轉移它的精力促使工作技能的發展成爲個人生活計畫的一種令人愉快且想要的補充物。

社會分工中這些變遷的目標不是抽象的平等，而是經濟領域中支配與從屬關係的消除。在能力、天份、創造力和創始力上的確總是會有個別差異，而且所有的人都應該被鼓勵去將這些能力發展到最充分；但是在社會主義制度裏，它們不必轉換成經濟資源控制中的權力與從屬。因爲類似的理由，血統種族歧視、性別歧視，以及文化種族歧視的歷史型態，必須被積極糾正爲社會性的區分和不公。現在被稱爲家事工作的事情，至少有一部份也將被看成是社會所必需的勞動。這種工作，不管是在集體的單位或個別的家庭裏從事，都必須由所有的個人公平地分擔。

美國社會主義的另一個核心目標，必須是進步的政治生活民主化。從地方層次的生產計畫、社會服務的組織，以及消費需要的決定，一直上昇到國家的經濟計畫和其它層面的**國家政**

策，其決策將由受該結果所影響的那些人所組成或委任的團體做出。我們為中央政府設想一個重要的角色：確保地區經濟平等，整合並理性化地方的生產計畫、服務計畫和消費計畫，以及直接實行在地方層次上不可能實行的其它社經政策。經濟生活的平等與民主本質，將會大大地增加政府制度的反應性和彈性。雖然調解團體與地區間的爭論依然會是一項核心的政治功能，但是經濟平等會消除州對迎合極少數生產控制者之利益和權力的需要。雖然政治活動不會是大多數人的主要急務，但是參與工作和社群的過程將會戲劇性地增加公民的政治素養、參與和知識豐富性。的確，我們敢認為，美國政治民主中所有耀眼的不足，都可歸因於生產工具的私人擁有權，以及缺乏真正的經濟民主^③。

自由主義思想的信條之一是，社會平等只能夠藉著犧牲經濟效率來加以換取。然而證據不夠有說服力。民主的生產社會關係導致高動機且有生產力的工人，他們會把他們的創造力集中在工作的改進，以及消費者需要的滿足上，而不是利潤上。再者，民主的工作控制可以重新定向科技使有助於消除殘忍的工作，逐漸擴大透過在職教育和循環教育（recurrent education）而獲得技能的機會，以及打破心智與肉體勞動之間的區分。種族和性別歧視的消除會解放非常多比較沒有開發的天份、能力和人力資源來供生產目的之用。綜合且合理的經濟計畫，透過消除服務供應（例如，保險、銀行業務和財政）中浪費的競爭和過剩，消除失業，合理的研究發展方案，以及資源發展與環境穩定相平衡的政策，而導致效率的提高。

社會主義經濟生活所增加的效率，會很快地減少獻身於生產社會必需品的每星期工作時間，因而使個人能夠自由地從事

創造性的休閒，以及比較不正式的生產。的確，美國社會主義中這方面的個人發展將代表其最核心的成就之一——一個人類史上真正新的階段。在資本主義下，真正獻身以培養個人從事創造性休閒和手工生產的能力，與真正獻身以生產適當有用的勞動力，二者無法並存。我們盼望令人愉快的社會事物的創造性生產和消費，能夠形成社會主義社會中不斷增加的一部份經濟活動。因而，有必要強調充滿活力的工藝美術生產部門的發展是社會所必需之工作的自願性補充物。它可以根據師徒或團體控制的方式來加以組織並開放給所有的個人。這個部門不但不會是社會主義社會中的一個被忽略的回想，反而會是一項主要的工具，可用來將解放教育和未異化工作所釋放出來的創造精力導向對社會有益的目的。

對我們當中那些想像經濟平等，以及一種致力於培養個人成長的社會制度的人而言，民主參與的社會主義顯然是令人想要的。但是這樣一種經濟民主的制度是可行的嗎？學院社會科學的傳統知識支持一種負面的回答。然而，在本書中我們已經證明，由現代主流經濟學、社會學和政治學所產生的犬儒主義，是奠基在一連串的迷思上：不平等是由於不相等的能力；層級制度的權威是現代科技所必需的；資本主義已經是功績主義的；以及現存的情況符合人們的需要，並且是其意志的產物。

正如古希臘的哲學家無法想出沒有主人和奴隸的社會，以及中古時期的經院哲學家無法想出沒有領主和農奴的社會，今天許多人也無法想出沒有控制性管理層級制度和卑屈勞工階級的社會。然而，既不是科技也不是人性阻礙民主社會主義成為文明過程中下一個階段的路。未異化的工作及其產品的均等分

配，既不是浪漫的鄉愁，也不是後工業的勞工運動（Luddism）。達成社會正義，以及使工作對個人有意義且適合健全的個人發展的手段，就好像蘋果餡餅一樣，是美國的：民主與平等。

在這個過程中教育的角色是什麼呢？在美國資本主義的背景下，社會主義的教育是一種革命的教育。此時此地我們對美國中小學和學院的目標，不是它們應該成為美好社會的胚芽，而是環繞著這些制度的鬥爭以及教育的過程本身，應該有助於發展一種革命性的民主社會主義運動。一個社會主義社會的理想教育，在某些方面可能無關於使那個社會存在的任務。然而，這個危險本質上不是很大的，因為使教育解放的鬥爭與使經濟生活民主化的鬥爭是非常有關的。教育社會關係可以透過真正為求民主參與的教室，以及教育權力的重組所做的鬥爭，來加以改變。為美國創造社會主義教育制度的過程如果成功的話，會使行政人員、教師和學生間的矛盾不敵對（就他們日常的鬥爭結果可能是積極的意義而言），也會使結構與個人的健全發展對所有有關的團體都有利。鬥爭與控制的經驗增進個人的成長，創造連帶，並教導學生為將來在工廠和辦公室中的政治活動做準備。在這樣一種統整的教育遭遇中所培養的意識，是一種自我看重、合作，以及對獨斷、權威、執拗敵對的意識。

即使是隨著經濟領域正式權力關係的成功轉變而來的，教育仍然會是為求實質社會關係民主化所做之鬥爭的一部份。教育制度將被規定從事教導年輕人為一種社會做準備的工作，這種社會雖然適合革命目標的逐漸實現，但仍然帶有目前制度的科技與文化遺產。在這種背景下，教育的社會關係本身實際上

將是過渡性的。例如，欲消除令人厭煩的、不健全的、片斷的、無創造力的、強迫的，以及異化但為社會所必需的勞動，需要過渡階段中長期的科技與組織變遷過程。邁向自動化的、地方分權的和工人控制的科技，需要不斷的監督以及工人本身的合作。在一個過渡的社會裏，這採取任何形式都會包含三種團體間的不斷鬥爭，這些團體的最終利益可能集中在一點，但它們的日常關懷則依然是不同的：管理者關心企業的發展，技術人員關心生產的科學合理性，而工人則關心革新與管理對工作滿意和物質福利的影響。目前的教育制度並不在個人身上發展適合這項任務的合作、鬥爭、自主和判斷的能力。對發展革新的教育形式的需要，在這兒是至高無上的。

一、革命的教育（Revolutionary Education）

我們必須藉著對它們唱它們自己的旋律，來強迫凍結的環境跳舞。

～馬克思（Karl Marx）

革命的教育必須由革命的教育哲學來加以指導。在本節裏，我們嘗試提出這樣的哲學看起來可能像什麼。我們一直受到一些關心事所激勵。第一，教育的目標必須承認經濟生活的社會關係與教育遭遇的社會關係兩者間的符應。工作與個人發展二者，不但在資本主義社會裏而且也在任何想像得到的社會裏，彼此都密切有關。第二，我們要採用當代平等主義和反威權主義對美國教育之批判的活力，但避免前一章中所描述的陷阱。

因此，我們將發展辯證的人道主義，這大部份是受啟示於馬克思主義透過個人與其環境間的辯證互動而得的對於個人發展的概念。在這個取向裏，對於教育制度的判斷是看它如何解決社群的再製需要與學生的自我實現需要二者間的基本矛盾，以及（比較狹隘地）它在師生矛盾上的不可避免的反映。

簡單生活形式的發展（從生到死）受到遺傳潛能的表露所支配。有機體的自然與社會環境能夠增進、妨礙、甚至結束這種表露，但是對它可能呈現的形式則幾乎沒有影響。對照之下，複雜的生活形式呈現出行為的學習成份。亦即，有機體的成熟路徑端賴它與其環境的特殊互動而定。在演進的階梯上愈高，個別有機體成為其社會經驗的產物的趨勢就愈大，而成為其遺傳表露的產物的趨勢則愈小。就人類而言，過去與現在社會互動型態令人驚訝的多樣性，證明行為學習成份的重要性。

社會經驗在人類成熟上的首要性，暗示著所有教育理論必須關聯到的一項基本矛盾：個人與社群間的矛盾。在個人發展的種種可能路徑之間，只有某些路徑適合社群的再製。在一個人個人發展的每一點上，個人根據興趣、傾向和個人規約來行動。上述情形的最後結果是服從社會生活的要求，不然的話就是破壞個人或所構成的社群。該矛盾是現代生活的一個不可避免的層面，不論該社群是奴隸的或「自由的」、有階級的或無階級的、民主的或極權的、煉獄或烏托邦。

當然，這種矛盾有其自由的範圍和必然的範圍：個人／社群二分法的兩極，就每一極的存在而言，彼此依賴。個人的發展在結構性的社會環境之外是無法想像的，而且沒有社群能夠超越參與其再製的個人。或者更明白地說，我們有可能藉著把構造我們社會經驗的制度，重組成我們接受但於其中鬥爭追求自主與連

帶、個性與從眾、自由空間與社會保障的形式，來選擇比較有益於我們的需要的個人發展路徑。

個人與社群之間的矛盾由正式和非正式的制度——親戚關係和同儕團體、成長的儀式、教會和軍隊、行會和工廠、城鎮會議、監獄和收容所——所中介。在美國的社會裏，學校是這些制度中的一種，學校的（或其社會代理人的）本質存在於它反對學生——被認為具有明顯的需要和興趣，且被違反他（她）的意願地轉變成社會的產物——的立場中。

學校不能只因為它們誘導兒童經歷他們不會獨自選擇的經驗，或因為它們強加團體訓練的形式來遏阻直接的自發性，就被認為是壓制的。學校，或任何其它中介以達完全的成人社會參與的制度，本質上都是強制的。學校如拒絕這種角色，或自稱適合不需要這種角色的社會，則是偽善的、誤導的。更壞的是，它們確實是有害的。它們因此喪失它們作為歷史代理人的角色。想脫離個人與社群間的這種矛盾，這種願望將會很快地在人類解放的歷史鬥爭中被推到一邊。

假設這種觀點是可能的，它也不會是人們想要的。人的發展不是簡單的「先天人性的表露」。人的潛能只有透過遺傳體質與社會經驗的對質才能夠實現。教條正是存在於抑制矛盾的某一極之中^①。壓制性教育的教條是否定自由的必然教條。但是我們必須避免另一種否定必然的自由教條。的確，自由與個性只有透過與必然的對質才能夠出現，而且個人的力量只有在對抗不聽話的現實時才能夠發展。因此，大多數個人都在尋求的環境是，他們不但依靠它們並與它們互動，而且它們也反對促進他們個人力量的發展。就這種意義而言，獨立、創造力、個性，以及肉體力量是在制度化的背景中發展出來的，這就好比溫順、卑屈、遵從，

以及脆弱一樣。差異不一定是存在於權威的有無，而是存在於支配活動的權威關係的類型。

如果只有權威是罪犯的話，那麼治療的方法將會是廢除它——快而無痛地切除——，這就好比羅查克（Theodore Roszak）所提倡的：

在自由中、在完全自由中教學，以回應學生的天生傾向；只有當學生認可我們是一個教師時，只有在那一點上，也只有在那個範圍內，我們才是一個教師⁵。

但是，要斷言權威為罪犯必須隱蓋住個人與社群間不可避免的矛盾。這太常被做，而且經常為最敏感且深刻的詮釋年輕人困境的人所做。因此，馬林（Peter Marin）能夠寫道：

[在教育中]個人是最重要的；以最深的意義來說，個人是文化，而不是制度。他的文化存在於他裏面、經驗和記憶之中，而所需要的是一種奠基於個人經驗的神聖性上並保持其原狀的教育⁶。

當然，教育能夠承認個人經驗的神聖性。但是它無法保持其原狀。

教師受社會委派去轉達通向成人期的道路，而他（她）的職責只有當社會的錯誤成功地被歸罪在它的新成員上時才能够被派遣。另一方面，學生尋求權力——在社會及其強制工具所加在他（她）身上的限制之內——以利用教育的遭遇達成個人的目的。這種矛盾是普遍的、不可避免的，不受有關個人的意志所影響，且同樣不受師生關係的正式性或非正式性所影響。它超越這些對手作為人類對彼此所具有的任何溫暖和個人尊敬之上。由於否定師生之間必然的衝突，急進的教師正在隱蓋一項最明顯且對個人有害的矛盾：他（她）的個人興趣、目標和理想，經常意味著對

他（她）的社會角色的否定。對個人而言有利，但或許對社會而言却不恰當。社會無法像我們生活中矛盾的意識那樣容易被隱蓋。大多數具有適合日常生活現實之意識的個人，都會主張解除權威的束縛以恢復他們的本然：富詩意的幻想。創造有效教育價值的人必須首先肯定這種矛盾，接著問是否它在教育遭遇中的解決、再現、再解決的過程增進或妨礙我們的個人發展，促進或阻礙我們追求平等合作關係的潛力，助成或阻擾我們控制我們生活情況之能力的成長。

直接的涵義是，教育需要扭曲人的發展只到成人生活社會關係的壓制性所需求的程度。教育工作者必須代表社會調解個人與社群間的矛盾，以便實踐他（她）的制度角色。如果不願意的話，那麼他（她）必須與社會制度作戰，並藉著反對它們來改變它們。即使在個別教室裏，意見不同的教師也成為一個有效的顛覆份子，方法是透過教有關社會的真理，透過鼓舞集體力量和相互尊重的意識，透過證明有優於資本主義的其它途徑存在，透過戰鬥種族主義的、性別主義的，以及其它的特權意識型態——藉著批判並提供甘舍林（Woody Guthrie）下面所描述的一種文化以外的其它文化：

……使你感覺你一無是處……生來就要失敗，必定會失敗……因為你太老或太年輕、太胖或太瘦、太醜、太這個或太那個，以你的不幸或你的舉步維艱的理由，來誹謗你、嘲弄你。……

但是，教育上制度的變遷，除非它本身是隨機的、混亂的，否則都是許多社會階級的協同活動的最高點。革命性教育的政治活動好比它的哲學一樣奠基於辯證法裏，它們必須從承諾革命性轉變我們的整個社會出發。我們已經論證過社會主義社會的可欲

性和可行性，但是有可能從此處到達彼處嗎？而且果然是這樣的話，那麼一個民主社會主義的革命可能採取什麼形式呢？

二、資本主義的矛盾

盤旋、盤旋在漸寬的迴旋中，
獵鷹聽不到養鷹人的聲音；
目標分散；中心無法抓住……
的確二度來臨就在不久的將來。

～葉慈 (William Butler
Yeats)，《二度來臨》(The
Second Coming)，1921.

美國教育與經濟生活的革命性轉變是可能的，因為先進資本主義社會無法解決它所產生的問題。一種社會制度如在人們身上產生或喚起它無法滿足的需要，則它的確容易遭受社會巨變。這在顯然有手段可用來滿足人們所感覺到的需要時格外真實，美國資本主義的確是這樣的一種制度。它既喚起又阻撓人們的需要——對經濟保障、相互尊重，以及控制生活的需要。資本主義同時已經發展出一種科技和物質的基礎，這種基礎即使在一個完全不同的社會秩序下，也能够成功地提出這些需要。民主社會主義的可欲性和可能性源自資本主義制度中的一項基本矛盾：雖然資本主義強而有力地增進生產的發展，但是它的基本社會制度並不配合將這種發展轉換成均衡的社會發展以培養全面的人類實現和成長。資本主義社會的權力、階級與制度安排，不容許資本主義

成長過程已經產生出來的那些生產力的利益完全被剝奪。現代資本主義的特徵是，具有一套高度先進科技的可能性，但這種可能性却在一套落後、阻礙的社會關係中被耗盡。運輸司機暫時被解雇，然而都市大眾運輸系統却衰退。美國太空人環繞地球吃個飽飽，然而農人却死於飢餓。資本主義是一種不合理的制度，妨礙更進一步的社會進步，它必須被取代。

資本主義社會的進步與福利是高度不平衡的。美國人相信進步。我們相信美國是世界上最先進的國家。我們以能潛在有益於所有領域社會生活的科學、科技與組織的驚人發展——權力、運輸、電視、電腦、特效藥、自動化、合成物質等等——來顯示我們的成就。但是，唯一我們能夠用來測量真實的、明確的進步的領域是商品生產的領域：自從十九世紀結束以來，每人的國民生產毛額（校正過物價膨脹）已經增加了四倍。

此外我們應該期盼什麼領域的社會進步是同樣明顯的呢？在更大的社群完整、更好的環境、更有意義的工作、更大的平等上嗎？然而，在這些領域當中的每一個裏，我們看到美國資本主義並不正在滿足人們的需要。進步，當可知覺時，是不合理的慢；而更經常的是，它並不存在。事實上，在美國這些生活層面當中有許多正在惡化。但是這並不是必然的或不可避免的。

許多社會雖然沒有先進科技的利益，但却已經發展出社會性完整的社群，這種社群的建築令人喜愛且設計良好，以致於能夠將工作、家庭生活、娛樂，以及社會活動結合成一個饒富意義的統一體。資本主義已經產生的只有都市的夢魘、可耻的郊外住宅區、破碎的大城市，以及貧窮的鄉村少數民族聚居區。

為什麼科學與科技將會破壞自然環境呢？現代科技將會牽引我們進入與自然確實更完美的結合。相反地，資本主義社會則破

壞自然。這不但對空氣和水的污染而言是真實的，它同樣適用於人與自然之間更普遍的均衡。即使沒有污染，雜亂擴張之大城市的無情成長也會消除最後的自然痕迹。我們的自然美的地方正受到侵略，且不但不被引導與社會生活相調和，反而正慢慢受到破壞。

自從有人類以來，男人和女人就已經被宣告要「汗流滿面纔得餬口」。或許現代社會最明確的成就指標，莫過於它有能力減少殘忍的肉體工作犧牲。雖然美國數以百萬計的工人仍然毀壞他們的身體，並縮短他們的生命在不必要且經常是危險的工作中，但是愈來愈多的人從這種情況裏解放出來。可是在其它任何方面裏，進步却都一直幾乎沒有擴展到工作的社會領域。在資本主義裏，進步一直都沒有使工作饒富意義——的確，不難論證在從前獨立耕作和小手藝的時代裏，工作為獨立、創造力、手藝和驕傲，提供更重要無比的發洩出路。

在資本主義下，因為生產的階級本質，所以在社會生活的這個領域裏並沒有進步。法國大革命和美國獨立戰爭的理想是平等的幻想。的確，任何有關進步的觀念都包含追求經濟結果永遠平等之社會的運動。然而，資本主義社會在諸如所得、財富和權力等重要的領域裏，都沒有呈現出追求更平等的運動。大多數在這個方向上的努力不幸地都已經失敗了。

但是，在我們對進步的評價裏我們不能停留在這裏。人怎麼了？艾利森 (Mose Allison) 曾說：「事物正愈來愈好。人却是我所擔憂的！」進步的矛盾是，到處都有愈來愈多的「東西」（較高的國民生產毛額），但這似乎並不導致人類發展此一領域的進步。儘管生產科技的大量擴展，經濟生活的社會關係却使人的能力在質的、全社會的擴張上不能發揮肉體的、認知

的、情緒的、審美的和精神的作用。

情緒的進步？資本主義與「焦慮的社會」(the Anxious Society) 是一體的。藥物、自殺、心神不安、個人不安全、掠奪性的性慾、憂鬱、孤寂、頑固、與怨恨，顯示美國人的四季不斷的害怕。心理學一直有進步；為什麼進步不能包含情緒衛生呢？

甚至肉體能力都被保持在進步的領域之外。由於現代的醫療措施人們活的比較久——他們比較不容易罹患會使人變成殘廢的疾病——但是我們對進步的盼望的確遠不只於此。為什麼我們是虛弱的、不協調的、鬆軟的、且不健美的——簡言之，肉體不健康的呢？為什麼我們必須以替代性地在電視上看超級巨星而不能以活動肌肉，來獲取我們的肉體快樂呢？

為什麼進步是如此的不平衡？答案——它的重要成份已經在本書中被發展——是，社會進步的不平衡發展起因於美國資本主義經濟生活的社會關係沒有能力為社會的目的利用它所引生的生產力。在先進的資本主義下，生產力與生產社會關係間的這種矛盾，不但使民主社會主義變成進步的社會生活轉換，而且也引生這樣一種轉換的基本先決條件當中的一些。我們相信，一九六〇年代的政治與社會巨變——包括黑人與女性的運動、急進的學生暴動、勞工運動中的大眾不安、反文化的興起，以及年輕人間的一種新的平等心情——已經引進一種日漸成長的意識致力於反對美國社會的權力關係。這些不過是不可避免地從該制度自己的成功中產生的矛盾的顯示，這些矛盾為了該社會制度更進一步的發展而導致社會混亂，並需要生產社會關係的結構性變遷。

我們之所以對美國社會革命的確是可能的感到樂觀，主要的理由是人的需要——人們想要什麼——與更進一步資本主義擴張

和生產的無上命令，二者間存在著不斷加寬的鴻溝。這種主張，在一本一直如此強調意識和技能的再製符合資本主義的擴張的書裏，似乎會是不適當的。資本家階級不但對工作場所的結構，而且也對人類發展過程核心的學校和其他制度，具有佔優勢的影響力，這點有許多文件證明。那麼為什麼工人的需要逸出資方的需要呢？我們只能略述一種答案。

工作過程生產人和商品。但是人不同於商品，從來都無法完全根據資本主義的設計說明書來加以生產。產品——包括人們所經驗到的需要——既依賴生產過程從而開始的原料，也依賴它所受到的「處理」。無論如何都不是完全受資本家階級所控制的。

人們會變成什麼、他們所顯示的意識、他們所感覺的需要，都有賴人類遺傳潛能與該發展中的人所經驗到的社會環境兩者的共同互動。符合人類遺傳體質的發展型態呈現出一種令人印象深刻的多樣性，這並不要緊。此處最重要的是，人們帶給個人發展的過程一些不受資本家階級的意志所影響的事物。

同樣重要的是，遺傳潛能賴以發展的社會經驗，不完全受資本家階級所決定。以一種不同的脈絡來改寫馬克思的話：資本家階級生產人，但並不完全如其所選擇且在由過去繼承而來的條件下。同樣真實的是，人生產他們自己。正如勞動者在生產的過程中是一個主動的行為者，從來不是一種被動的商品；同樣地，人類在他們自己的再製中也是主動的行為者，追求他們自己的目的並反抗別人的企圖。

左右人類發展過程的制度——家庭和學校以及工作場所——，在歷史上一直演進以回應競爭性團體間的鬥爭，在這些鬥爭當中資本家階級一直佔優勢但絕不是未受到挑戰的。誠如我們一直強調的，在學校制度裏，矛盾的力量相碰頭：資方表達它的

目標——訓練良好且行為端正的勞動力——，學生和他們的家庭追求他們自己的目標——物質保障、知識與文化的發展等等。其結果，即今日的學校制度，如不考慮勞動者一個半世紀以來，在捕捉人類發展過程的某些控制權時所獲得的這些部份成功的嘗試，則無法加以了解。

人類發展的條件是由過去繼承而來的，且同樣因為這個理由，從來不完全符合資方變遷的需要。一度可能已經符合資方目標的價值、需要和意識，經常成為資本更進一步累積和階級結構再製的落伍的障礙。有關這點可以被給予的最佳例子，或許莫過於十八和十九世紀民主意識型態的普及。「人的權利」(the Rights of Man)最初由資產階級意識型態家在資本家與君主的鬥爭中所宣傳，很快地成為勞工階級手裏潛在有利的武器。

勞動者所感覺的需要，同樣因為其它的理由，而可能逸出資本家的要求。最基本的或許是現在人人都知道的事實：資本家發展勞動力的目標可能是內在不一致的。因此，資本主義累積過程的進步的、成長取向的傾向，與資本主義生產社會關係的保守的、遲鈍的傾向，兩者間的矛盾顯現在學校制度本身裏面。增進勞動力使符合演進中的生產力，此種無上命令，誠如我們已經看到的，經常抵觸再製社會的、政治的和經濟的條件以永存資本主義作為一種制度的目標。

累積與再製間的這種矛盾，當然是相當普遍的，遠超越學校制度，且引生寬廣範圍的革命可能性。

在這些矛盾的基礎上存在著不能和解的、再三爆發的勞資對立。然而，在最近的歷史中，這些對立的基本性格在一些重要的方面已經改變了。第一，資本主義制度的合法性在歷史上一直有不小的部份是奠基在它被證明具有滿足人們消費需要的能力。不

斷增加的龐大消費品和服務，似乎有希望不斷為所有的人改善福利的水準。然而正是該過程的成功已經逐漸削弱了消費者需求的急迫性。其它的需要——對社群，對安全，對一種更完整且自創的工作與社會生活——正惹人注意，且的確是美國社會的真正失敗所造成的產物。這些需要由一項共同的特徵所統一：它們無法只靠生產更多的消費品和服務來加以滿足。相反地，資本累積的經濟基礎被堅固地放在破壞供滿足這些需要的社會基礎之中。因此，透過經濟發展本身，產生先進資本主義制度不配合滿足的需要。資本主義秩序的合法性必須愈來愈依靠其它的社會機制來加以處理，教育制度是其中一項主要的成份。而後者並不是明顯地能夠承受這種壓力。

第二，資本的集中以及工人——白領的和專業的以及手工的——不斷與生產過程的控制權分離，已經減少資本主義秩序對少數民族的自然保衛者。兩百年以前，白人家庭當中四分之三以上擁有土地、工具、或其它的生產財；現在這個數字已經降到大約三分之一，而且甚至在這個團體之間，非常少數的家庭擁有所有生產財的大部份。同樣地，兩百年以前，大多數白人男性工人是他們自己的老闆。家庭農業、工匠店，以及小商店的沒落，再加上現代公司的興起，已經使該數字降到百分之十以下。甚至對比較富裕的白人男性美國工人而言，資本主義制度最後也都已經意味著它一直對大多數女性、黑人和其他被壓迫者所意味的：追求利潤是別人的權利，做沒有老闆的工作並追求他自己的目標也是別人的權利。工資勞動制度以外的團體——農人、工匠、企業家，以及獨立的專業人員——的沒落，已經排除支持資本主義的穩定物，更不用說該合法化的制度會將工人分割成彼此對立了。

第三，科技和工作組織的發展已經開始逐漸破壞資本主義制

度的主要保衛方法；亦即，這個觀念：資本主義的生產關係——私人財產以及層級制度的工作組織——最有益於生產力的快速擴張。我們已經提出，在那些愈來愈支配現代生產的複雜的工作任務裏，由工人參與的控制是一種比較有生產性的工作組織形式。生產線與速記工作的厭煩和顯得愚笨，技術工人和教師的被束縛的創造力，科層體制辦公室例行工作的個人挫折，愈來愈喪失它們要求作為物質慰勞品之代價的權利。因而發生的對科層體制之壓迫的攻擊，與整個體制的解迷，攜手而至。對資本主義制度的支持——一度穩固地將它們的優越性植根於滿足急迫的消費需要，並直接奠基在廣大的擁有財產的獨立工人上——因而被資本主義發展的過程本身所削弱。同時，反對資本主義的有力力量誕生。資本的累積——資本主義下成長的引擎——具有作為其必要伙伴的勞工無產階級化，以及不斷增加的勞工階級人數。

第四，資本的國際性擴張已經在許多貧窮的國家裏，煽起民族主義的運動和反對資本主義的運動。與資本主義制度的世界性整合有關的緊張，顯示在資本主義各種力量間被增大的分裂和競爭裏，越南人民的反抗裏，中國和古巴的社會主義革命裏，以及亞洲、非洲和拉丁美洲的政治不安和游擊戰運動裏。美國在反對民族解放戰爭裏所扮演的角色——特別是在越南——，已經將部份鬥爭帶回家，並惡化了國內許多先進資本主義的矛盾。

第五，與上面各點相反的。由於一九三〇年代和一九四〇年代騷亂幾十年後，一九五〇年代中期美國資本主義比較平順發展的報酬，階級結構上影響遠大的累積變遷所帶來的衝擊，乃逐漸被反映在公共意識的危機上。農業的公司化以及農業人口的減少，已經特別影響到黑人；他們受壓於強烈整合入都市工資勞動制度中的痛苦過程。因而產生的政治不安不是不像本世紀早期幾

十年裏隨著廣大移民潮而來的那些政治不安。家事生產科技的變遷，以及服務業中女性勞動者的增加，也預示女性經濟地位的完全改變。最後，大公司和國家科層體制已經取代企業家的、菁英的、白領的與獨立專業的工作，成為中間階級經濟活動的場所。這種有效的白領勞工無產階級化，顯示這些團體已經先進地整合入工資勞動制度之中。在每一個例子裏，矛盾一向都興起於這些團體的傳統意識與它們新的客觀經濟情況之間。這已經為黑人、女性、學生和反文化青年的急進運動提供大部份的原動力。

第六，甚至被過份吹噓的資本主義物質生產力——它實踐諾言的能力——似乎都愈來愈容易受到懷疑。物價膨脹、商品缺乏、工人失業，以及社會需要沒有被滿足，都證明資本主義愈來愈沒有能力滿足人們對物質舒適、經濟保障和社會愉快的需要。

最後，為了回應資本主義未獲解決的——而且我們相信無法解決的——問題，現代自由主義者一直提倡（並贏得）將政府在我們社會中所扮演的角色大大加以擴張。的確，教育的擴張是這種過程的一個主要例子。漸漸地，政府已經負責達成在資本主義經濟架構中難以達成的社會目標：充分就業、空氣乾淨、機會均等、物價穩定和消除貧窮只是其中的一些。結果：社會問題愈來愈被政治化。人們正變得逐漸了解社經窮困的政治起源，並明白這些問題的政治解決辦法的可能性。

對經濟不平等和層級性工作控制的攻擊似乎會增加。隨著先進資本主義固有的其它社會緊張，在人們想透過工作以獲得自我實現和物質福利的需要，與資本家和管理者追求利潤的驅力，兩者間日漸成長的緊張，開放致力於建構經濟民主的有力社會運動的可能性。

三、社會變遷的策略

徘徊在兩個世界之間，一個世界死了
另一個世界無力誕生。

~阿諾德 (Matthew Arnold)，《來自莊嚴的
沙特勒茲修道院的幾節》(Stanzas from the
Grand Chartreuse)。

革命性的社會變遷是一件嚴重的事情。負責任的個人以及對歷史進步的緩慢速度具有嚴肅尊敬的社會團體，認為革命性變遷的騷動混亂和變化無常僅作為一種最後的手段比較好。漸進主義和逐步改革代表對社會問題的正常且健康的反應，只有在面對有力的證據證明它們的失敗或不可行時才會被拒絕。

雖然如此，我們還是支持美國革命性社會主義運動的發展。無論邁向成功的道路有多麼地艱辛，社會主義的途徑可以從正義、個人解放和社會福利的角度，提供接近真正進步之未來的唯一機會。革命的——甚至暴力的——變遷在過去已經釋放出巨大的進步力量。證據是法國、俄國、中國、古巴的革命以及美國獨立戰爭。她們在未來會繼續這樣做，至少在教育、人類發展和社會平等的領域裏——它們是我們在本書中已經廣泛論述的——，社會主義的途徑從科技和政治的立場來看是既必需又可行的。我們相信這在其它領域裏也同樣是真的。簡言之，我們需要第二次的美國革命——而且是一種更民主、更平等主義且更多參與的革命。

我們如何達到目的呢？這是政治策略的核心問題。我們在任何地方處理這個問題的集中與強烈程度，一直都比不上我們已經奉獻給分析美國資本主義教育與階級結構的程度。的確，我們對該核心問題，並沒有固定、強烈執持、全面、且知識上前後連貫的答案。我們認為這是社會主義者在即將來臨的歲月中的一項主要的工作——一項必須從社會理論和具體政治實際的角度來加以處理的工作⁷。在本節裏，我們要將我們的評論侷限於社會主義策略當中那些與本書中所舉問題最直接有關的層面。

我們的分析受到三個基本原則所啟發。第一，社會主義是經濟民主過程的漸進加強與擴張，它且附帶著工作、社群、教育與文化生活中人際關係過程的不斷轉變。經濟民主除了只是作為發展過程的面相之外，還包含諸如生產工具擁有權型態的改變，或工作、教育裏特殊制度形式的採用等「事件」。第二，社會主義的性質將依這個社會中革命性鬥爭的內容而定。正因為社會主義不是一個事件，所以一個社會主義運動不能將手段看得比目的來得不重要，也不能做假與欺騙已獲得成功。在鬥爭中所發展出來的意識，正是不論是好是壞都會引導社會主義發展過程本身的相同意識。因此，社會主義運動雖然努力求獲得權力，但是這樣做必須透過一些手段，這些手段必須能夠堅決地促進民主、參與，以及連帶與平等感。第三，社會主義運動必須奠基在承認階級鬥爭是它的組織原則上。革命是社會體系中權力結構的根本改變，且由於這種改變，使得權力所根據且賴以再製的那些社會生活層面產生改變。社會主義革命是生產過程的控制權從少數的資本家、管理者與科層體制人員移給生產者本身。邁向民主的、參與的經濟關係的行動，可能瓦解層級分工，以及各種工人團體為爭奪階層制度之職位而形成的敵對關係（例如，黑人與白人間、男

性與女性間、白領工人與藍領工人間）。它解開將科技和組織轉變成不異化的社會關係的可能性。它藉著逐漸破壞勞動者的社會從屬，使公民的真正民主意識——政治的與經濟的——得以出現。藉著去除階級壓迫的經濟基礎，它使社會制度——諸如學校——的建構成為可能，以助長而非壓制個人為求自主和個人發展所做的鬥爭，但提供社會架構以使其成為真正合作的鬥爭。

革命性的權力變動使這一切都成為可能，但並不是無法避免的。改變如只是形式上將權力移轉給工人，但非奠基在社會主義意識的精神上——環繞著經濟民主的目標——，則只會在新形式裏再製舊的權力關係。這對種族主義、性別主義，以及層級權威之盲目崇拜的消除而言也是真的。

革命可以是暴力的或和平的；它可以在現存政治管道的協助下或不考慮它們的情況下獲得成功。那些佔優勢的特徵具有核心的策略重要性，但不能在某種或另一種方式下被預斷為革命運動內在所固有的。雖然如此，但是我們必須有力地拒絕下面這個觀念：革命是由少數政治狂熱份子所發動的血腥暴動。美國的社會主義革命不會是某一少數統治團體於其中取代另一少數統治團體的改變；它也不會是一位彌賽亞「先鋒」（Messianic “vanguard”）叛亂的結果。我們已經論證過，那些會從社會主義獲利的人，是各種職業的工人。我們也已經論證過，目前，壓倒性多數的個人是工人，而且無產階級化的工人愈來愈多。因此，該新的美國革命如果沒有一種最終獲得大多數國民的心的真正民主的運動，就不會成功。

暴力的問題，雖然顯然是一種重要的戰術考慮，但是也必須被給予次要的地位。多數主義的革命（majoritarian revolution）不需要恐怖手段。社會主義的途徑意味著追求權力的鬥

爭，而且該鬥爭將會是痛苦的、激戰的。幾乎無法想像的是，美國的社會主義革命在某種階段上不會意味著暴力。但是幾乎沒有理由可依賴暴力來作為基本的戰略武器，相反地，社會主義者必須準備還擊反對他們的暴力手段；他們必須部署他們的一切資源，來又開並揭露任何這樣的暴力手段。社會主義運動如獲得强有力的地方性與全國性選舉或其它的勝利，就會提高下面這件事的強烈可能性：支配菁英會推翻民主的過程，並企圖依靠軍隊和國家警衛隊的力量來恢復秩序。這種策略，只要軍隊的士兵偏向社會主義者這一邊並拒絕行使壓制的角色，就能夠被還擊。暴力的問題失去重要性，因為唯一可行的社會主義策略是要使資本家階級的軍事能力變成無能，而不是要照它自己的意思發展力量對抗它。

誠如我們已經提出的，社會主義運動是一種社會的運動，而不只是一種政治的運動，因為它所處理的是日常生活的轉變而不只是政治力的重定方位。美國勞工階級本身的多樣性賦與社會主義運動無限的活力和創造力的潛能。我們期望社會主義的手工人利用他們的廣博知識來重組生產，並訓練他人分擔手工工作。我們期望社會主義的女性位於消除家中壓迫，以及要求傳統家事型態之外重要出路的最前線。我們期望社會主義的工匠、建築師和計畫者，在追求他們自己的鬥爭的過程中，提高我們其餘人的藝術審美能力。我們期望革命的健全工人開啟衛生保健陳述的新視野，革命的教師將明日的解放學校創造成他們在進行權力鬥爭時的主要策略。革命的運動家必須教我們所有的人尊重我們的身體，而教師則必須教我們所有的人尊重我們的心靈——這一切以及更多的革命運動的創造潛力，都是出自於美國工人的多樣性和豐富性。

美國勞工階級的多樣性的另一面，是它缺乏一種統一的意識。我們已經論證過，美國社會的主要層面從支配階級需要分化勞動力並分而征服之的角度來看，最能夠被了解。該策略與文明本身一樣古老。在今日的美國，意識的分裂受到種族的、性別的和社經的對立所促進。

社會主義運動的最重要的戰略目標是勞工階級意識的創造。非常頻繁地，這項工作被看成只是使人們發覺到他們被壓迫。絕沒那種事！大多數人都非常能夠發覺到他們被壓迫的事實；所缺乏的是一種克服它的策略。堅信改善是可能的，這種信念只有在下面這種情形下才會出現：美國勞動者的隔閡分裂意識逐漸被一種了解所取代，這種了解即，在需要、欲望和社會特權等一切非常真實的差異之下，所有的人都忍受來自相同來源的壓迫，且主張同樣從社會主義的途徑獲得利益。為了達到該目的，每一個努力追求控制其生產條件的團體，都必須部署其力量以克服人們彼此之間的直接衝突。這有一部份能夠由每一個團體擴張其需求以包含其他潛在的盟友並保護他們的利益來加以完成。尋求較高報酬與企業控制權的工人，也必須抗爭以促進消費者的權利、減少工作上的工資差額、消除貶低身份的次級地位工作，以及歧視的雇用、並創設免費的員工小孩托兒所。追求一套統整且夠寬廣足以包含大多數勞工階級份子的目標，當然會需要人民團體間某種形式的協調。在缺乏一個統一的理論和計劃架構時，急進的自發性可能造成被壓迫者間更少而非更多的統一。

資本主義絕不是美國中唯一的壓迫來源，社會主義也不是所有壓迫形式的解決辦法。種族和性別的壓迫是資本主義制度的重要部份；然而，它們同樣有完全不同的來源。反對種族主義和性別主義的鬥爭，雖然是社會主義革命運動的一部份，但也會採取

不同的形式。

美國經濟生活的演進，由於逐漸破壞再製並合法化階級結構的機制，已經做了許多事以創造資本主義壓迫的共識。建設性的意識型態工作必須奠基在各部份人口的演進的、具體的和物質的經驗上。由急進的和其它的團體所著手的政治工作，相當能夠促進或阻礙由變遷的物質環境所給予的潛力。

社會主義運動的一個主要的戰略要素，是社會主義途徑的比較寬廣的幻想不斷地插入各種類型的具體鬥爭之中。過於時常地，那些對美好社會（the Good Society）具有烏托邦幻想的人，既沒有能力也沒有意向參與真正的社會鬥爭。相反地，那些對逐日鬥爭的艱難工作具有現實觀念的人，如不是犬儒主義地就是機會主義地埋葬了他們對較大目標的幻想。然而，在現實政治的環境裏，社會主義幻想的傳播是絕對必要的。在美國很少人會選擇革命性變遷來作為對實在無法忍受之現狀的一種不顧一切的拼命攻擊；對大多數人而言，生活完全不是那樣壞。人們必須選擇社會主義來作為一種以嚴肅、可欲且可行之幻想為根據的積極途徑，且必須選擇為它而戰。這種幻想必須在鬥爭的過程中發展，但是沒有它鬥爭就不會發展。再者，含糊的社會主義和經濟民主的觀念，無論在製造變遷時多麼有效，都絕不會確保變遷會採取可欲且終將進步的形式。誠如我們經常被我們的比較保守的朋友所提醒的，革命性的變遷也會是一種災難——一種埋葬最有力支持者最渴切的希望的災難。但是，在界定社會主義最後勝利之前的發展過程上的有活力、有創造力的努力，會將這種可能性減到最小，而不論這種過程必須透過涉入該鬥爭之人的實際經驗而被改變得多麼廣泛。最後，勞動者意識的分裂只有藉著提供一種不同團體的不同目標於其中，同時被滿足的途徑才能够加以克

服。

我們記在心裏的最後一種戰略考慮，是冷靜地承認：革命運動的準備階段意味著在現存的資本主義制度裏並透過它們來工作。我們不能夠無所事事等待政治大變動。我們不能夠只依賴創造另外一些制度來作為「……資本主義之海中的社會主義小島。」相反地，我們必須從建立勞工階級與人民力量的角度來思考；在主要的生產部門裏創造社會管理和直接民主的競技場；在諸如工會、學校、大眾傳播媒體與政府等團體中贏得有力的地位。簡言之，適當的策略需要杜驅基（Rudi Dutschke）所謂「……通過制度的長征。」運動策略的這個決定性層面，對教導人們準備在其生活的每一個領域中奪取權力而言，是必要的。它有兩個目標：（1）逐漸削弱那些控制經濟生活者的權力，並逐漸破壞壓制性資本主義制度的功能運作，以及（2）發展人們合作做決策和行使權力的能力，這是在資本主義社會中通常不給我們的一種經驗^⑤。

追求平等且解放的教育制度的驅力，一定是社會主義運動的一個基本要素。的確，教育遭遇的過程取向性質，會使學校制度中的政治活動成為社會其它活動的模範。我們提供五個邁向社會主義教育策略的指導方針。第一，革命的教育工作者——教師、學生，以及其他涉入教育中的人——應該藉著努力創造一種參與權力的制度，使學生、教師、父母，以及社群其他成員在這種制度裏，能夠追求他們的共同利益並合理地解決他們的衝突，來強而有力地推動中小學和學院的民主化。第二，追求民主化的鬥爭應該被看成是為求逐漸破壞資本主義經濟生活中，教育的社會關係與生產的社會關係二者間之符應的努力的一部份。社會主義的教育改革必須有意識地沿著本章中較早所描寫的路線，促使解放

的教育與為求經濟民主的教育相提並論。第三，追求社會主義教育的運動必須拒絕只以反威權主義和自發性作為它的指導原則。我們必須發展並應用如上所述的一種個人發展、權威與人際關係的辯證性教育哲學。第四，革命的教育必須是在運動的最前線，以創造一種統一的階級意識。社會主義的教師不但必須要求對其活動的控制權；我們也必須將這種控制權給與學生，以及較寬廣的社群。我們必須為使個人解放、政治開明的課程而戰；我們必須拒絕自負為專家——自負只會導致失敗主義者的寂靜與孤立——，並與其他的勞工階級成員結盟。我們必須擴張他們的需求以包括教育資源為父母、工人、社群團體，以及老人所使用；最後，我們必須為平等主義的教育措施——減少學校分化勞動力的權力——而戰。第五，社會主義的教育工作者應該嚴肅地接受：需要將長程的幻想與贏得此時此地的勝利相結合。在通過制度的長征裏，必須尋求改革以滿足學生、教師和父母的直接需要。畫餅式的政治策略必須被拒絕，以有利於建立在諸如下列問題上的革命改革計畫：民主、自由教室、開放註冊、給貧窮學生足够的財政援助，以及發展決定性的反歧視的社會主義教育內容。

我們無法透過自由主義教育改革的縛縲帶矯正法來向前移動。美國國民不需要一位治療垂死的資本主義秩序的醫生；我們需要一位承辦殯葬者。我們所面對的政治挑戰也無法透過各自為政的個人或團體的自發性努力來加以應付。社會主義途徑之幻想的發展和明白表達，與滿足今日具體人類需要的能力一樣，非常需要一個築基於群眾的政黨，這個黨且要能夠幫助全美國勞動者的日常鬥爭，並致力於美國經濟制度的革命性轉變。

註解

- ① Joshua Horn, *Away with All Pests* (New York: Monthly Review Press, 1969), p.86.
- ② 有關討論這個問題的一項廣博的參考資料，見 James Campen, *Socialist Alternatives for America: A Bibliography*, Union for Radical Political Economics, Spring 1974.
- ③ 有關這個主題的延伸，見 William R. Torbert, *Being for the Most Part Puppets* (Cambridge, Massachusetts: Schenkman, 1973)；Sidney Verba and Norman Nie, *Participation in America* (New York: Harper & Row, 1972)；Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory* (Cambridge, England: Cambridge University Press, 1970)；and Peter Bachrach, *The Theory of Democratic Elitism: A Critique* (Boston: Little, Brown and Company, 1967)。
- ④ Mao Tse-tung, "On Contradiction," in *Selected Works of Mao Tse-Tung*, Vol. I (Peking, 1951)。
- ⑤ Theodore Rozzak, "Educating Contra Naturam," in Ronald Gross and Paul Osterman, eds., *High School* (New York: Clarion, 1971), pp.64-65.
- ⑥ Peter Marin, "The Open Truth and Fiery Vehemence of Youth," in Gross and Osterman (1971), *op. cit.*, p.44.
- ⑦ 見 André Gorz, *Socialism and Revolution* (New York: Anchor Press, 1973)；Michael P. Lerner, *New Socialist Revolution* (New York: Delta Books, 1973)；Juliet Mitchell, *Women's Estate* (New York: Vintage Books, 1971)；Mike Albert, *What Is to Be Undone* (Cambridge, Mass.: Porter Sargent, 1974)；Robert L. Allen, *Black Awakening in Capitalist America* (Garden City, L.I., N.Y.: Doubleday, 1969)；and Sheila Rowbotham, *Woman's Consciousness, Man's World* (New York: Penguin, 1974)。
- ⑧ Lerner (1973), *op. cit.*, p.237.

附錄C

教育理論中的矛盾與再製

我們經常被問到，自從我們的書《資本主義美國的學校教育》出版以來，我們有關教育的觀念已有怎樣的發展^①。更明確地說，假如我們重新寫它的話，那麼我們會有怎樣的改變？我們必須承認，由於競爭研究委託，我們一直都沒有使這個問題受到持續的探討。因此，在本文裏我們要把我們的論述侷限於唯一的一個問題：我們對於教育中的矛盾與資本主義社會組成中的矛盾起因於教育制度的特殊性質的討論。這個問題絕對是根本的。因為誠如我們在我們的書中所提出的，創造一個真正平等主義的、適合學生認知、批判與個人能力之充分發展的教育制度，需要根本的社會變遷。但是，這樣根本的社會變遷（當它發生時意味著克服社會發展的慣性傾向），只有藉著了解並利用目前已經運作於社會中的矛盾，才能加以達成^②。我們覺得，我們的書比較弱的層面之一存在於它對教育變遷的政治處比較弱且或許是意志論的。這個弱點來自對先進資本主義的系統矛盾的不充分論述。我們將在這兒概述這個缺陷如何可能被修補。

一、符應原則 (The Correspondence Principle)

在《資本主義美國的學校教育》裏，我們一開始問適當的教育制度可以被期待什麼。我們發現，就傳統自由主義者對學校教育的社會角色的看法而言，有三個目標是其核心。第一，教育，就其作為克服自然的、社會的和歷史的不公平——往往無情地出現在社會中——的有效力量的意義而言，應該是**平等主義的**。第二，教育，就其提供學生手段以發展他們作為個人和人類所擁有的認知、肉體、情緒、批判和審美的能力的意義而言，應該是**發展的**。第三，教育應該是達成杜威所謂「**社會的生活連續性**」(social continuity of life)的一種手段^③。亦即，教育應該促進個人平順地整合成為充分發揮功能的社會成員。我們接著利用各種描述的、歷史的和統計的資料努力證明，先進資本主義的教育實際上再製社會的不平等，而不是減少它，且作為**壓制**個人發展比作為助長它的力量大得多。對照之下，學校似乎做得最好的正是生產「良好的公民」——它的整合功能。

為什麼會有這種型態的成功與失敗？它必須在教育制度本身裏或者在學校制度與社會結構——學校被置於其中——的連結中加以發現呢？我們的結論是後者。杜威在《民主主義與教育》中主張，教育實現其平等主義的、發展的和整合的公民要求的先決條件，是有能力彼此平等互惠地相處以管理他們的共同事務。教導學生為這種生活課題做準備的學校，必然會是平等主義的。再者，充分的個人發展，正意味著那些認知能力和其它社會能力的

發展，使個人能夠有效地參與民主構成的集體且因而能夠控制他們的生活。

我們認為，學校教育與先進資本主義的連結裏的決定性問題，存在於其生產過程控制權的不民主結構。資本主義的企業不具有公民自由、**正當程序** (due process)、民主參與、或**受保權利** (guaranteed rights) 的特徵。相反地，它的特徵是，被賦與財產而非人的權利，以及由資本家和管理人員所擁有的生產過程控制權，引起一種與民主原則完全抵觸的階級結構。

《資本主義美國的學校教育》的一個主要的主張認為，資方在介入教育制度的形成與演進中的一個主要目標，正是要教導學生準備成為資本主義生產層級制度中各種層次上的未來工人。由於資方相當成功地直接間接構造學校，且面對著不民主的經濟生活本質，學校乃無法實現其平等主義與發展的目標。我們做結論說，達成進步的教育改革的唯一手段，是經濟生活的民主化，而且考慮到民主解放的學校制度並不與形成能夠有效參與生產制度的成人相衝突。

我們也特別論證，教育與經濟間的現行關係之所以被確保，不是透過教育的內容而是它的形式：教育遭遇的社會關係。教育透過生產的社會關係與教育的社會關係二者間的符應，來教導學生準備成為工人。好比資本主義企業的分工一樣，教育制度是一種權威與控制分級精巧的層級制度，在它裏面，競爭而非合作管制參與者間的關係，外在的酬賞制度——就經濟而言是工資，就學校而言是成績——掌握無上的權力。這種符應原則解釋為什麼當學校將學生整合入社會中時，無法同時促進充分的個人發展和社會平等。學校制度的層級秩序，可佩地配合教導學生準備他們未來在生產層級制度中的地位，並藉著合法化安排學生到社會層

級制度中先天不平等的「位置」，來限制個人發展那些使其得以彼此互惠、民主地行使參與的能力，並強化社會的不平等。

我們相信，符應原則對進步的教育策略而言有四項積極的貢獻。第一，它的解釋價值很大。儘管我們的書的出版受到相當大的懷疑，但是批評者在推翻我們主要的實證結論上却一直很少有進展。的確，後來的一項有關教育與經濟成就來源的主要統計研究——傑克斯（Christopher Jencks）等人的《誰出人頭地？》強烈地證實我們自己的發現^①。第二，在自由主義學校改革的失敗已經變得愈來愈明顯地呈現在決策者與大眾面前的時代裏，符應原則指出另一條積極的途徑。平等主義與人道主義的教育之所以難以得到，不是由於人性或先進工業社會中某種固有的缺陷，而是由於經濟生活中不民主的參與本質。教育的改革同時需要邁向民主社會主義的經濟轉變。第三，我們的簡明陳述改正自由主義和馬克思主義分析對於學校教育公開內容的早期全神貫注。藉著集中在學校教育的經驗上，符應原則提供一個前後一貫的分析架構，來將學校理解成爲結構性社會互動的一個競技場。第四，我們的符應原則的簡明陳述有助於更積極地了解社會主義變遷的目標。在舊有對資本主義社會的批判裏，強調的重點幾乎只被放在生產工具的私人擁有權上。至少就教育改革而言，我們已經能夠證明，不是擁有權而是控制權才是社會不公平的核心。只從私人擁有權改變成社會擁有權而沒有以任何實質的方式挑戰經濟生活的社會關係，對進步的教育改革的平等主義與人道主義目標可能沒有影響。符應原則因而代表威權主義傾向——太常在其它進步的社會主義運動中被發現——的一種有力的解毒劑。

然而，符應原則並不是沒有它的問題。最嚴重的正是：由於在我們的取向中堅持教育與經濟間唯一的結構性連結，且由

於它的性格是兩者間先天上和諧的連結，符應原則迫使我們採取一種狹隘且不完全的理解，來看待教育制度在社會整體中的連結裏所包含的矛盾。然而，誠如我們一直強調的，如果沒有充分地注意到系統性的矛盾能夠被利用來幫助有效且進步的干涉，則沒有政治策略能夠被發展出來。或許是因爲這個理由，我們的取向一直被多方面稱爲「急進功能主義的」（radically functionalist），且充滿「傳道的悲觀主義」（missionary pessimism）。

這並不是說我們的教育理論沒有矛盾的原則（principles of contradiction）。的確，我們曾經盡其所能地證明教育與整個社會之間「缺乏接合」^②。我們在這方面的主要貢獻是我們所謂的先進資本主義中再製與累積間的矛盾。我們認爲，教育制度有助於資本主義生產社會關係的再製與合法化。然而資本主義生產的傾向同時是累積——工資勞動制度的擴張，以及舊生產形式的衰落。這種運動不可避免地導致生產社會關係的再建構，以及因而發生的其再製的必要條件的改變。再製與累積的矛盾因而所採取的教育制度的形式，定期與演進中的資本主義生產關係的結構失和。我們不認爲再製與累積間的矛盾是不正確的。的確，它能夠幫助我們了解教育改革的顯著週期性，以及教育變遷的主要時期——諸如公共學校運動（the Common School Movement）、進步主義教育運動（the Progressive Education movement），以及最近的美國高等教育改革運動。讓我們拿後面這個個案來作爲例子。

許多人一直覺得奇怪爲什麼一九六〇年代這十年間，對優勢社會制度這麼密集的反對主要發生在高等教育的學生之間。我們的答案——我們至今仍然相信是正確的——如下。高等教育的社

會關係被建立在二十世紀早期的美國，目的是要訓練能夠控制他們自己的生活，以及他人的生活的專業的、管理的與有財產的菁英。然而，隨著第二次世界大戰以後經濟制度對熟練白領勞工的需求，以及大眾對接受高等教育機會的需要大量增加，高等教育必須彌補訓練學生——不但沒有成為準獨立的菁英，反而註定要充當資本主義生產層級制度中，比較無力的中間階層——上的不足。博雅教育、批判思考，以及個人自由表達空間的規範，都是由高等教育來加以培養的，明顯地未能為學生提供足夠的情感的、規範的、甚至認知的準備，以使他們邁向受薪工人的片斷的、例行化的和緊密監督的工作生活。從而產生他們反叛的物質基礎：教育的社會關係與生產的社會關係二者間的矛盾。的確，我們對高等教育之矛盾的分析，已經被後來的事件所證實。在美國，對一九七〇年代十年間學生運動的反應，是趨向高等教育的職業化：提高學費，鼓勵兩年制職業學校，反對四年制文理學校，重新設計課程以消除「批判思考」支持「職業技能」，以及強調通學校園而不注重可能產生反對的「青年文化」的住校大學⑥。

所謂「回歸基礎」(back to basics)，雖然從教學或科技的理由來看都幾乎沒有什麼論據，但可以部份被了解成爲一種對學校與資本主義生產間之符應——由累積過程的動力面對教育結構的慣性時所引生——的失敗的反應。然而，這種矛盾原則對有效的政治干涉而言顯然是不足的。因爲它是非常不活潑、被動的：教育完全落後在發展中的經濟制度之後。這樣一種分析方式並沒有提供理由說明爲什麼任何不同於週期性「落後——趕上」(lagging-followed-by-catching-up)之動力的事物會出現在教育制度中。這種動力幾乎不能不存在：的確，它提供令人注

目的基礎供確認美國教育改革的完全不同的主要新時代。然而，它未能闡明學校制度內部的變遷動力。因爲這個理由，它並沒有提供清楚的方法可供政治性干涉我們在理論上已經隔離的過程。

我們現在相信，追求教育與經濟間適當的矛盾原則以補充符應原則，此項工作受到我們在分析社會生活時所採取的方法論立場所妨礙。我們發現我們自己深受古典馬克思主義的基礎 / 上層結構典範所影響，根據該典範的說法，經濟制度形成物質關係的基礎，該基礎限定社會生活的本質，諸如家庭、國家政府、教育制度、傳播媒體，以及一般文化關係等制度似乎只是上層結構的反映。根據這種取向的說法，經濟制度的矛盾在社會生活的其它領域裏會有反射，但是後者不會把任何自主的矛盾效果給與整個再製過程，除非慣性的不符應接著形成我們推理的基礎。因此，幾乎不會令人感到驚訝地，我們未能在教育 / 經濟的關係中找到核心的矛盾。

二、場域與實際

如果一個社會組成不要被看成是一個具有一連串層層相疊的社會階層的經濟「基礎」，那麼它應該如何被想像呢？我們認爲社會應該被看成是一個結構上連結的社會實際的場域 (sites of social practice) 的整體。我們所謂場域的意思是，一個有內聚力的社會生活領域，其特徵是具有一套說明詳盡的特殊社會關係或結構。這些不同的「比賽規則」管制著每一場域上的各種社會實際。因而，國家、家庭制度，以及資本主義的生產都是資本主義社會組成裏的場域。簡單地說，資本主義生產這個場域的特徵

是，生產工具的私人所有、市場交換、工資勞動，以及資本家對生產與投資的控制。國家的特徵是自由民主主義的制度，而家庭這個場域的特徵則是以父權制聞名的權力與親戚關係的結構。

我們認為，這三個場域——國家、家庭與資本主義生產場域——對先進資本主義社會組成的動力而言是根本的。首先，它們界定個人面對他們的社會所擁有的三種主要的關係；每一個人同時具有特殊的公民身份、性別，以及階級地位，而且這些當中沒有一個會被理解成爲完全由其它兩個而來的。再者，這些場域當中的每一個都能夠獨立支持支配與從屬的關係。的確，我們想將資本主義生產這個場域描述成資方支配勞方的場域，將家庭描述成男性支配女性的場域。相對之下，自由民主主義形式裏的國家，雖然需要再製家庭和經濟裏的支配與從屬的條件，但其本身並不必然是一個支配的場域。這項觀察對我們分析教育制度的矛盾而言將是重要的。

一個場域的動力無法單獨從其結構——其特殊的社會關係——或從其與其它場域之結構的關係來加以推論。相反地，我們必須把場域看成是只構造發生在它們裏面的實際。其次，實際必須被看成既不是結構的結果也不是結構的反映，而是社會動力的根本且不能削減的要素。一個場域與隨其而生之實際的關係，類似於語言與會話的關係：語言根據造句法和文法來構造會話，然而只對溝通交換的內容施加部份的控制。但是關於我們對「實際」這個詞的用法我們必須更明確。一般而言我們所謂實際的意思是，在個人、團體或階級方面的一種社會干涉，他們的對象是社會現實的某種層面，而他們的計畫則是那個對象的轉變（或穩定）。我們要把重點放在四種基本的實際類型上——撥用的、政治的、文化的以及分配的。我們所謂撥用實際（appropriative

practice) 的意思是，常用意義下轉變自然的勞動；它的對象是自然世界，而它的計畫則是有用產品的創造。我們所謂政治實際（political practice）的意思是，配合改變一個場域之社會關係——「比賽規則」——的社會干涉。政治實際的對象因而是一個場域的結構或它与其它場域的連結，而它的計畫則是這些社會關係的轉變。我們所謂文化的意思是，一個團體用來交換資訊、表達意識狀態、形成連帶結合力，並創造共同行動策略的對話工具的整體。因而文化實際（cultural practice）的對象是文化，而其計畫則是對話工具——根據它們，所有團體實際的形成與協調才能够加以著手——的轉變。最後，分配實際（distributive practice）的對象是權力、所得及其它可欲社會特權的分配，而其計畫則是引起這種分配的改變。

總之，因而一個社會組成是一些場域的結構性連結，而一個場域則是一個結構，該結構連結發生於其中的撥用的、政治的、文化的和分配的實際。

我們的下一個目標是要論證：(1)由先進資本主義社會組成中國家、家庭和經濟的特殊本質來看，這些場域連結成一個矛盾的整體（contradictory totality），以及(2)該整體的動力來自於這個整體的矛盾本質。

一般而言，我們可以根據下面兩個動力原則來描述場域的互動：結構的劃界（structural delimitation）以及跨場域之實際的輸送（the transportation of practices across sites）。我們所謂劃界，乃指涉由某一場域與周圍場域之連結的本質所施加在該場域之發展上的限制。我們所謂實際的輸送，乃指涉下面這件事實：團體，在它們的鬥爭和敵對中，並不總是將自己侷限於這些鬥爭於其中發生的場域所特有的實際，反而會在特殊的環境

下，嘗試「輸送」其它場域所特有的實際。我們認為，這兩個過程說明場域連結成一個矛盾整體的可能性。來自教育／經濟之互動的一個例子，將會有助於澄清這兩種動力。首先，人盡皆知地，給予教育制度的資金以及學生參與的意願，大大有賴於教育制度在提高其畢業生之經濟地位上的能力而定。因而，經濟成就的必要條件（在資本主義生產的場域中被決定），結構性地劃界開放給教育制度的變遷形式，而不論教育改革者的欲望為何。的確，這部份說明了教育中符應原則的存在。相反地，一心一思想改善對教育擴張的支持的教育工作者，一直故意從資本主義生產的場域輸送政治實際，以重新構造教育的社會關係。

這兩種機制說明教育的結構。我們一直都沒有把教育制度描述成一個場域，因為學校不但沒有呈現出一套固定的社會關係，反而參與國家場域和私人經濟組織。然而，大體而言，教育制度是國家的一個次級場域（sub-site），但具有完全不同的內部組織和參與原則。雖然一般國家是依照多數規則的原則來加以組織，但學校却是依照完全控制的原則來加以組織。結構劃界這種機制不利於下面這些教育變遷的形式：藉著為學生確保有限的工作機會範圍，來使這些學生接觸不符合其未來作為工人之地位的政治關係。此外，誠如卡拉罕（Raymond Callahan）在《教育與效率崇拜》^⑦裏已證明的，教育工作者不只是被動地遵從結構劃界的命令，反而主動地從事資本主義實際的輸送：他們依靠商業組織的文學和哲學，來把學校塑造成有利於資本主義生產場域上資本累積的需要，以及卑屈工人職位的再製的形式。

然而，這些例子採取再製性劃界與輸送的形式。我們可以同樣有效地將這些機制說成是矛盾的。從劃界的角度來看，矛盾採取不同場域的形式，這些場域根據它們自己的內在原則來發展、

改變，以便能逐漸破壞其它場域之社會過程的再製。教育制度中矛盾的劃界說明許多具體的方式，在這些方式裏學校未能遵從資本主義經濟的命令。讓我們引用三個例子。這些例子當中有兩個與批判性地將教育放在國家裏面，但還有助於資本主義生產場域有關。第一，女性作為公民的地位在二十世紀早期獲得形式上的平等，實質上確保國家政治機制最後會提供比較平等的教育給男性和女性。然而，資本主義企業中層級關係的再製却一直有賴於女性對男性的從屬。這種差異的結果要不是教育制度的解合法化（delegitimation），就是經濟制度中女性對男性之經濟從屬的解合法化。第二，關於黑人和少數民族的類似發展已經發生在過去的二十年間：他們比較平等的公民地位在教育上所產生的平等一直都比在資本主義經濟上所產生的平等大了很多，且能夠配對，而資本主義經濟的層級關係則部份有賴於黑人下級地位的保持。再一次地，劃界違反再製資本主義生產的社會關係所需的必要條件。矛盾劃界的第三個例子以前已經提過。第二次世界大戰以後的時期裏，高等教育的擴張，雖然滿足資本主義生產場域對白領工資勞工的需要，但卻仍然採取傳統博雅學科的形式，完全不符合資本主義企業的社會關係。這種機制，我們以前認為只是一種教育制度的慣性動力，現在則可以更綜合地被描述為一種矛盾劃界的形式。

實際的輸送，透過它們在一個場域中實際與實際相重疊的可能效果，也會採取一種矛盾的形式。誠如我們將在本文下一節裏強調的，從教育的角度來看，矛盾的輸送經常採取強加民主參與的形式進入教育中的形式，這些民主參與的形式一直是從國家場域盜取而來的，而教育制度則是國家場域的一個具有不同社會關係結構的次級場域。

在回到直接的教育論述之前，我們要從先進資本主義社會組成的這三種主要場域所特有的權利觀念的角度，來闡明矛盾劃界與矛盾輸送這兩個原則。

資本主義生產場域上的政治實際具有權利歸屬於財產的特徵，這些權利只被擁有財產或代表擁有者的個人所使用。對照之下，自由民主國家中的政治實際具有權利歸屬於人的特徵，根據這項特徵，所有作為公民的個人，平等地參與（即使是間接透過代表）國家決策的決定。再次對照之下，家庭場域則具有權利歸屬於成年男性的特徵，以便控制女性的勞動和再製。

先進資本主義中諸多場域之所以連結成一個矛盾的整體，我們主張是源自於這些政治參與權利之歸屬形式彼此間的差異。這在實際輸送的情形裏最為明顯。例如，女性雖已獲得國家場域中充分公民權的地位，但最近幾年來却仍一直在爭取將歸屬於人的權利延伸到家庭場域——以要求家庭生活充分平等的形式——，因為她們在家庭場域裏直接面對父權支配的原則。

實際輸送的另外一個重要實例，採取工人要求（且經常成功地獲得）在資本主義生產場域上，人的權利高於財產的權利的形式。我們可以引用一些需求類型，來說明十九世紀以來工人運動史上的這種過程，當時甚至充分的公民權只被延伸到有財產的人、有權出席的人。第一種需求是，工人對選舉權的明白而堅持的需求；以人而非財產或階級為基礎的充分政治參與。第二種需求是，工人聯合組織共同的代表以面對雇主的權利，以取代市場中介的勞資對立。第三種且顯然在資本主義下難以實現的需求是，工作的權利，以否定失業率由市場來決定。第四種且自第二次世界大戰以後愈來愈重要的需求是，平等待遇和正當程序的公民權應用到（且因而支配）市場交易。因此，一九六〇年代美國

公民權運動（Civil Rights Movement），要求商人和雇主給予黑人和白人平等的待遇，且因而限制他們無限制利用和自由契約的權力。同樣地，美國和歐洲的女性運動要求在資本主義經濟制度中給予平等的待遇，以圖削弱在歧視的雇主方面財產權的自由使用。甚至工人為求令人滿意的職業安全衛生條件所做的鬥爭，主要採取的形式，不是透過集體討價還價而得的協議，而是國家用來管理並限制所有契約關係的規定。最後，愈來愈流行的機會均等的社會目標，只是法律之前人人平等此種自由主義概念的應用而已，這種概念現在並沒有被應用到資本主義經濟制度本身，在資本主義階級結構的環境裏它顯然是無法實現的。

以人而非財產為基礎的充分參與，此種積極的權利同樣已經意味著對擴大由正式民主程序所管理的社會生活領域的需求。在十九世紀的歐洲和美國大眾參與政治的可能性，有賴於自由放任的國家——這種國家的具體實際和干涉被嚴格限制於有限的社會決策範圍。的確，對歐洲的「後發展者」——諸如德意志、義大利和俄國——而言，對國家積極介入資本累積過程的依賴，大大地增加民主形式誕生中的風險——這件事實充分被反映在她們二十世紀的歷史中。然而自由放任的國家不會被包含在內。當然，資本家本身多少要求朝經濟穩定和建立資本累積所需的社會基礎建設擴張。但是同樣重要的，公民也一直要求擴張國家實際以涵蓋傳統上由市場所支配決定的事物。

三種最有勢力的趨勢已經顯現在最近幾十年內。雖然這些最近的趨勢是實際輸送之歷史邏輯的實質擴張，但是它們的實質在性質上却是不同的。第一種趨勢意味著輸送公民平等（civic equality）到經濟領域。法律之前的平等自從法國大革命（the French Revolution）以來，就一直是資產階級的要求，但是在

經濟關係中受平等待遇的權利則直接表達出人權高於財產權的優越性。然而，那樣的權利却一直還是女性、種族和宗教少數團體，以及移民工人的明確需求。同樣有力，但在資本主義下完全無法實現的，一直是對經濟機會實質平等的需求。第二種最有勢力的趨勢意味著擴張女性和勞工階級經鬥爭而贏得的選舉權和結社等積極權利的概念，成爲一套因公民身份的事實，而來作爲一個個人所應當有的最低限度的綜合性權利。這些需求，可以被叫做經濟人權法案（Economic Bill of Rights），包括諸如衛生、教育與社會安全等由國家所提供的服務，以及誠如在職業衛生與安全規定、消費者保護法和救生索效用保證書等情形裏，對於私人經濟交易的介入。最後，對於擴張民主制度的需求已經採取努力輸送議會民主實際到那些最神聖的資方控制的競技場——生產與投資過程——的形式。雖然對正當程序和憲法保障的支持總是形成二十世紀工人需求的一部份，但是對於「在工廠門口停止你的民權」的反叛，在最近幾年來却已經變成逐漸自覺的對工作場所充分民主與投資控制權的需求。

因此，資本主義的社會組成先天上是矛盾的制度，面對著在財產權、人權和男性特權的應用領域間維持再製的界線的困難。它一直都沒有做一件可接受的維持這些界線的工作。如果上面所述我們對於社會鬥爭的分析正確的話，那麼資本主義制度的唯一弱點就存在於其國家、經濟、家庭整體的特有連結。自由民主的國家既是私人財產的最後靠山，又是侵略此古老可敬制度的工具。湯普生（E. P. Thompson）稱爲社會鬥爭的「過程邏輯」（logic of the process）的事物，有一部份採取要求人權支配財產與男性特權的形式^⑧。這些鬥爭補充了家庭和生產場域中的直接敵對，且能够被期望形成來年任何有效的社會主義運動中

的一項不可或缺的要素。

在探討這項分析對教育的涵義之前，我們必須強調這種社會鬥爭動力的一個層面：它的發生完全是在自然權利的自由主義對話之內。工人一直用來反對資方支配的，不是藉著移出自由主義的對話之外，而是藉著使其內在原則的一種反抗另外一種。社會主義者經常悲嘆工人運動的這種傾向，認爲在它裏面缺乏工人對其階級處境的意識。他們主張，如果工人充分習慣於其社會處境的真實性質且發覺到其客觀的利益，則他們會拒絕自由主義的對話而支持馬克思主義的社會生活分析。工人因而會要求結束剝削與異化勞動，並努力爭取一個無階級的社會。

然而，這種對自由主義對話的詮釋是完全不適當的且的確是觀念論的。自由主義的對話不是一種前後連貫的政治哲學或一套觀念。它也不是社會領導階級一心一意想合法化對勞工的剝削而做出的創造^⑨。自由主義的對話是先進資本主義社會組成中文化實際的結構。作爲一個真實的社會關係整體，它並不比一個政治的或撥用的結構來得更可以是「假的」或「真的」，它非但没有反映或具現觀念，反而只是一種溝通的媒介而已。好比其它的結構一樣，它絕不決定經由它而發生的溝通行爲，雖然它可以決定能够在它裏面表達的溝通形式的範圍。最後，雖然自由主義的對話可以被批評，但是它只能够透過競爭團體自覺的文化實際，從其內部加以轉變。的確，這正是自由主義對話長期以來的發展方式。爲了以適當的觀點來考慮這個事實，我們必須拒絕下面這個觀念：對話的用語「有意」支持比較操作性的觀念——具有由可修改的社會規定所決定的具體社會用途和特殊應用範圍^⑩。

在工業革命的某一點以後，工人停止在自由主義對話的結構之外運作，反而開始爭取其基本用語的用途和應用範圍。環繞著

這種對話轉變的條件因國家的不同而有所差異，但是它們一般都符合工人獲得政治權利和結社權利這種形式的具體利益，以回報他們默從自由主義溝通對話工具的使用。然而，它們並不以資產階級形式將這些工具保持原狀。因此，當代自由主義非但不是一種政治哲學的統一表述，其本身反而是一種內在矛盾的制度，不能夠再製先進資本主義社會組成的主要場域——國家、家庭、與資本主義生產場域——彼此間的界線。特別是，對民主社會主義之需求的本質，有一部份可以透過自由主義對話工具來表達。社會主義有一部份是權利歸屬於人此一原則的應用到經濟生活主要制度。它的實現包含兩個主要的因素。第一，生產過程的政治結構由充分民主的參與和控制制度所取代。第二，由受投資決策所影響的團體和社群加以控制的民主決策過程，代替資本家對投資與成長的控制權。同樣地，對女性解放之需求的本質，容易透過自由主義對話工具來表達。女性的從屬經濟地位，可以藉著應用公民平等權利的原則到雇用和昇遷的領域來加以推翻，以代替自由契約和層級權威的財產規範。同樣地，人際關係中民主與互惠的原則，相當適合代表家庭生活非父權式改組的基礎。

那麼什麼是自由主義對話中運作的限制呢？由於從人權的角度來敘述其基本的概念，自由主義對話在表達連帶與合作作為政治實際之目標的問題時有困難。自由主義對話中所承認的唯一可概括的結合形式，是奠基在共同公民身份和文化上的國民性。同樣地，由於依賴權利的概念，它的用途實際上受限於程序問題，所以任何對民主和參與之實質的評價都存在於其範圍之外。因為這個理由，所以訴諸連帶與合作，亦即依靠合作社、家庭、同胞之愛，以及社群的對話，必定且真的超出自由主義的對話之外。社會主義的實際對話因而是，自由主義對話，以及這些通常被排

除到政治語言偏遠地區的結合辭句的一種混合。

三、教育與社會生活的矛盾

先進資本主義社會教育制度的核心矛盾，來自於它在社會整體中之位置的兩個層面。第一，它通常形成國家場域的一個次級系統，且因此直接受權利歸屬於人此一原則的支配。第二，教育在再製資本主義生產過程的政治結構中扮演一個核心的角色，此政治結構也跟著依照權利歸屬於財產的觀點而被合法化。因此，教育直接被牽涉入先進資本主義場域的矛盾連結中，並被從財產／人此種二分法的角度加以表達：教育再製歸屬於財產的權利，然而其本身却依照歸屬於人的權利來加以組織。

我們已經強調，正是教育遭遇的形式——教育的社會關係——才是它之所以能夠再製資本主義生產關係，以及它之所以不能夠促進支配和健全的個人發展的原因。實際的課程內容在這個過程當中，幾乎無角色可扮演。教育制度的矛盾位置也能夠從其特有的對話形式——相對於實際的課程內容——的角度來加以描述。該形式是自由主義對話之文化結構的形式。

對構成階級與性別的需求而言，自由主義對話之所以已經成為主要的文化結構形式（cultural-structural form），的確不能只歸因於教育制度一項。的確，我們在其它地方已經論證過，自由主義對話在階級與性別鬥爭中的霸權（hegemony）有賴於歷史上特殊的「協定」，而這在不同的國家裏乃達成於不同的時期。我們所謂協定的意思是，一種由敵對的階級或階級部份所彼

此公認的對於政治現實的共同再界定和（跟著產生的）再構成。透過某種協定，階級利益重新被界定。階級身份重新被詳加敘述，以便能產生一種嶄新的社會行動邏輯。協定是社會在兩個層次上的重組：制度以及政治對話的溝通工具。在制度的層次上，協定導致承認一套新的組織形式（協會、工會、委員會、選舉的法律與實際，等等）以及相應這些形式的一種新的組織合法性說明書。在溝通的層次上，協定導致創造新的溝通工具，這些工具(1)提供一個共同的架構，供各競爭團體從事跨團體的政治對話，(2)表達新創立的制度關係的道德合法性，(3)被說者和聽者承認是易理解且值得肯定的，以及(4)在所有主要的日常生活正式制度（大眾傳播媒體、政治演說、教育制度、教會、法律）中被肯定。簡言之，它產生一套政治對話與鬥爭的新「比賽規則」。

協定可能會啟動一種全新的社會行動和階級鬥爭的邏輯。在制度的層次上，新組織的存在意味著一種重新界定的政治權力分配，以及（跟著產生的）一群重新界定的可供社會團體利用的可行政治策略。該套溝通對話的新工具，被它們所表達並合法化的那些制度形式賦與新的效力，往往會從政治競技場中強迫引出支持它們的舊對話形式（例如，就資方／勞方的協定而言，是神學的形式和社會主義的形式）與組織。這些新的工具必然也代表政治社群唯一可利用的手段，且因而會成為未來任何政治需求之表達與組織的基礎（當然是直到該協定被破壞為止）。

在先進資本主義國家中，引生現行階級鬥爭邏輯的協定，發生在二十世紀最初幾十年內，而且在有關的每一個社會組成中都採取不同的形式。在幾近所有的例子裏，勞工階級都被授與選舉權和組成工人協會的權利；其次，菁英份子已經隔離並排除革命的社會主義途徑。該結果與促使階級對立提高的情況一樣種類繁

多。在北歐，產生平順地過渡到社會民主主義；在德國、意大利和東歐，結果是政治生活的全部破壞以及法西斯主義的興起。在美國，**進步主義時代**（the Progressive Era）顯示從自由放任的資本主義過渡到獨佔的資本主義、「安全的」工會主義的興起，以及迄今仍在成長的社會主義運動和**民粹主義運動**（populist movement）的鎮壓。

因此，雖然教育制度無法被引用作為自由主義對話之（幾近）普遍性的來源，但是它的確一直在它的再製中扮演一個核心的角色。無論學校中所呈現出來的政治哲學與社會理論的實際內容為何，二十世紀的教育制度除了在奠基於自然權利的對話方式以外，確實一直都很少提供給學生任何能力。教育的這種矛盾的處境解釋它的進步的／再製的雙重角色（一方面促進平等、民主、容忍、合理性、不能讓與的權利，然而另一方面却合法化不平等、威權主義、分裂、偏見以及服從），且有一部份是在自由主義對話中強調程序勝過實質的一種反映。但是它同樣也提供工具，藉著這些工具它能够在過渡到社會主義時被轉變成一種工具：利用已經成為自由主義對話的工具所固有的矛盾。進步的教育改革，其目標必須在自由主義對話的結構界線內加以擬訂，且只能夠被表達成為教育的充分民主化。這些目標可以被劃分成兩個互補的計畫：教育社會關係的民主化，以及課程中民主問題的重新簡明陳述。

我們在《資本主義美國的學校教育》中已經強調過，學校的轉變若無資本主義生產場域上的對應發展則無法進行。對於教育社會關係之民主化的需求，因此只有在工人需求生產過程的民主化——簡言之，需求工人控制權的充分發展——的情況下，才可能會是有效的。教育民主化的第一步是同樣走向教師和父母對於

教育過程的控制。對教師（作為工人）而言，確實會被捲入追求經濟生活民主化的運動中，而對父母（作為社群成員）而言，同樣也會被捲入地方社群決策權的擴張中。

此外，教育哲學必須朝下面的方向來發展：透過學校教育的個人發展應該配合使學生能夠控制他們作為公民、家庭成員、工人以及社群成員的生活。尤其，當學生從學校教育的早期層次進入晚期層次時，教育的過程必須被建構，以便學生逐漸能夠控制他們愈來愈大的實質教育領域。現行的進步主義教育理論強調，學生應該被給與自由以發展他們的個人人格、成為自我激勵與自我實現的。雖然這類教育改革的實質必須被保存，但是它們一般會被批評未能承認教育組成的固有社會性格。誠如我們在我們的書中所強調的，沒有「真正的自我」出現在個人所經驗的具體社會互動之前。這不是說，個人是無限可塑造的，或他們應該受到嚴格遵從的學校教育。相反地，它是說，教育所具有的不可避免的社會衝擊不能加以忽視。

自我發展教育哲學可讚賞的性質，存在於它從採用權利對話的核心範疇所抽出的力量：免於不當干涉的權利，密爾（John Stuart Mill）是最雄辯的解說者。它的缺點原是無法矯正地自我中心主義的，現在則容易訴諸社群強調由受影響的團體和個人共同民主地控制社會生活的條件來加以修正。無疑地，在這樣一種教育結構哲學的發展中有難以克服的障礙，而且我們個人並不被教導以應付這項任務。但是，對一種邁向社會主義教育的有效運動的成長而言，它仍然是主要的。

最後，進步的教育工作者必須藉著發展課程，使其戲劇性地表現固存於同時提倡權利歸屬於人和財產中的主要對立，來利用自由主義對話的內在矛盾。再者，它必須強調在一個公正的社會

裏財產和性別的權利低於人的權利。這當然不排除對財產和性別權利作為屬人權利的附屬物和支持物此種適當角色——例如，一個女性選擇何時懷孕生小孩而不受生父的偏好所影響的權利，或私人的（而非生產的）財產免於社會干涉的個人權利——的某種強調。

自由主義提出一個它無法履行的承諾。它所給與的承諾是，在資本主義環境裏所有的人都民主、平等、自由且個人實現。不像傳統神學的祝福來世的安慰話，這種承諾是在此時此地的，而且它是資本主義社會中被壓迫團體兩個世紀之鬥爭、理想和抱負的法律成文化（Codification）。其承諾的空洞必須被揭露，而這的確一直是社會主義者多年來的計畫。社會主義萬一在先進資本主義國家裏發生的話，那麼它無論如何都很少會與生產推動力破開其資本主義枷鎖此種無可避免的過程有關。相反地，它將會是自由主義承諾的真正實現，以及（因而產生的）資本主義溝通對話工具的轉變。我們在這篇文章中的論證無疑地正容易受到誤解和毀謗。我們不是正在為自由主義辯護嗎？我們不是正在提倡社會主義作為其邏輯的最高點嗎？不。我們正在主張，自由主義的對話是一種事實而不是一種失敗。它是一種仲裁的場所，而且它具現人民階級的解放成就。如果它有任何邏輯的最高點的話，那是它自己的死亡。到底會是何種方式端看政治行動者自覺的選擇而定。誠如盧森堡（Rosa Luxemburg）已經提到的，「一旦民主主義表現出來…成為人民真正利益的一項工具時，民主的形式本身就被資產階級以及他們的代表所犧牲了。」然而儘管如此，社會主義還是將民主的自由從公民和政治的生活延伸到經濟生活本身。

註 解

- ① Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- ② 同上第十一章。
- ③ Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*, New York, The Free Press.
- ④ Jencks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., McLelland, K., Mueser, P., Olneck, M., Schwartz, J., Ward, S. and Williams, J. (1980) *Who Gets Ahead?* New York, Basic Books.
- ⑤ 特別見 Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *op. cit.*, 第九和第十一章。
- ⑥ The Carnegie Commission on Higher Education, (1973) *Priorities for Action*, New York, McGraw-Hill Book Company; Keniston, K. and the Carnegie Council on Children, (1977) *All Our Children*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- ⑦ Callahan, R. (1962) *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press.
- ⑧ Thompson, E. P. (1979) *The Poverty of Theory and Other Essays*, London, Merlin Press.
- ⑨ 有關自由主義對話是資本主義早期發展階段中階級鬥爭的結果的分析，見 Gintis, H. (1980) "Theory, practice, and the tools of communicative discourse," *Socialist Review*, Spring.
- ⑩ 這種類型的社會對話分析，首先由哲學家維根斯坦 (Ludwig Wittgenstein) 所發展，而且在社會理論裏從來都沒有被適當地發展過。見 Gintis, H. (1980) *op. cit.*

附錄D

在一個民主的社會裏可能有一種自由主義的教育哲學嗎？

我們最近對於馬克思主義作為民主理論之基礎的批判，已經促使本書（按指《再訪鮑里斯與季亨士》）和其它場合的一些人認為，我們已經接受自由主義作為政治哲學。然而，這種印象完全是被誤置的。因此，比我們在《資本主義美國的學校教育》中所做的多少更直接地提出自由主義與教育的理論和實際的關係，可能是很有益處的。

有兩種基本的區分是自由主義哲學傳統的核心，這種傳統橫跨了自十七世紀霍布士 (Thomas Hobbes) 與洛克 (John Locke) 的貢獻以迄二十世紀偉大的自由主義思想家為止的三個世紀^①。第一，社會空間被分割成私人領域與公共領域。社會空間的公共領域被認為是國家，而私人領域則是由家庭和資本主義經濟制度所構成。第二，個人被區分成兩種團體：理性的行為者，他們的意圖和選擇是明確的自由主義政經理論的研究對象；以及那些因為年齡、無能或公民身份的理由而被排除於這個特權範疇之外的人。如果我們稱第一種團體為選擇者 (choosers)、第二種團體為學習者 (learners)，那麼自由主義政治哲學的邏輯就可以被強調出來。

自由主義是一種對話——一種談話和書寫的方式——，它本

質上利用社會空間的公私區分，以及社會行爲者的選擇者學習者區分。

由於將個人區分成學習者與選擇者的結果，自由主義的政治哲學乃有一項缺點，使它的選擇模型不符合民主的教育理論。此缺點即下面這個假設：個人帶著外在構成的目標——新古典經濟學的「偏好」，以及政治學的「利益」——進入選擇的情境。因此，在有意行動——施爲（agency）——的問題產生的地方，以及（因而產生的）自由與民主責任的考慮適用的地方，個人會被看成是特定的。這種靈巧的虛構使有關個人自由的論證變成極其簡單且優美的——例如，想想下面來自密爾（John Stuart Mill）《論自由》中有名的一段文字：

權力能够被正當地施加在文明社群的任何成員上而違反他的意願，唯一的目的是要避免傷害到他人。他自己的善……不是一項充分的正當理由②。

但是基於相同的理由，它逐漸破壞人民主權的保護。因為將偏好視為既定的，雖然允許我們承認民主對需求的適當集合有貢獻，但却遮蔽民主制度對人類發展的貢獻——它們培養人們有能力明智、且創造地控制他們生活的獨特能力。自由主義告訴我們人創造決策，但是自由主義的行動概念必須被重新建構以承認決策也創造人③。

當然，自由主義的個人模型承認，偏好與能力在某處被形成。它的錯誤是假定，個人在形成的過程當中，施爲與選擇的問題是不存在的。例如，上面所引用密爾著名的個人偏好具有無懈可擊性的宣言，馬上為比較不常被引用的但書所跟隨：

或許幾乎不必說，……我們不是正在談論兒童或年齡在法律可以規定為成年男子或成年女子以下的年輕人……（他

們）……必須被保護以免受到他們自己的行動所傷害……因為相同的理由，我們可以不考慮社會的那些落後的情況——在它們裏面種族本身可以被認為是未成年的。……專制政府的目的如果是要改善野蠻人，那麼它是一種對付野蠻人的合法政府形式。

密爾在這裏樹立一方面「選擇者」與另一方面「學習者」間的對立，並正當化前者與後者間的一種支配與從屬關係的體系。這種對立是一般自由主義對話的特徵。選擇者是自由主義閃亮盔甲中的騎士，而學習者則代表剩餘的範疇——地位不包括的個人，以及行爲不支持（即使是暫時地或永久地）自由選擇權的個人；簡言之，那些不被看成是理性行爲者的人④。

「選擇者」的地位在自由主義的對話中總是適用於受過教育的、有財產的白人男性家族首領，且在整個歷史中同樣也多方面適用於其他人。「學習者」的地位在自由主義的對話中總是適用於兒童、犯人、瘋子以及野蠻人。它也一直多方面適用於女性、僕人、工人，以及特殊的種族和文化——這些人由於他們的生物構成或社會地位，而被看成或多或少永久被拒絕給予理性行爲者的地位。

學習 / 選擇的對立，除了滲入自由主義的意識以外，也被反映在傳統社會科學的分類中。經濟學和政治學討論「選擇者」，並對意志的形成顯示出不足的關懷；而社會學、人類學和心理學則討論意志形成中的「學習者」，因此存在於選擇的邏輯之外。或許是因為這個理由，經濟學的極大化模型才被發現在政治學裏很快受到歡迎，但還沒有大舉侵入其它的社會科學。

如果我們組合學習 / 選擇的區分與私人 / 公共的區別，那麼我們得到自由主義理論可得到的四種基本行動類型：私人領域中

的學習、私人領域中的選擇、公共領域中的學習，以及公共領域中的選擇。當代的自由主義者為每一種行動類型的管制規定一套受偏愛的社會制度，其中的一些被圖解在圖一中。

行動	社會領域	
	私人	公共
學習	父權制的 家庭	層級制的 學校
選擇	競爭的 市場	民主的 選舉

圖一 自由主義的區分與受偏愛的社會制度

自由主義學習 / 選擇區分的要點，可以藉著參考圖一而被摘要出來。第一，制度，不論被看成是教育的或矯正的，都不用根據理性施為、自由和選擇的原則來加以細察。例如，在自由主義的對話裏我們不問學校是不是民主的。因為諸如家庭和學校等受偏愛的學習制度，都不被要求要對它們的參與者負責，所以左右個人發展的核心支配形式被隱而不彰。第二，自由主義將選擇歸入個人自主的競技場表面上全無發展的潛力。雖然自由主義的制度——市場與投票箱——被讚美為敏感地適合表達消費者與公民的意願，但是這種敏感性未能延伸到最核心的個人控制領域：關於個人將要如何發展他們的偏好、社會參與的能力，以及做有判斷力且有知識之選擇的能力的選擇。自由主義宣稱市場與投票箱使人們能夠獲得他們所想要的。但是自由主義却沉默不談人們如何可以成為他們所想成爲的，以及他們如何可以要到他們想要的。

在該自由主義的行動模型中的這個缺陷幫助我們了解，自由貿易的黃金時代以及「民主革命」如何認為制度性依賴（例如強

迫教育）和社會控制（例如徵兵）等制度的誕生，在人類歷史上就某個程度而言是空前的。當大眾的力量使社會深烙一種自由民主的個人發展結構的印記時，我們在這兒的要點幾乎不是要哀悼某種虛構的田園詩般的過去。在前資本主義的社會裏，支配的形式（階級、種族、父權、宗教以及其它的）明顯地構成個人形成的基礎。的確，個人權利的擴張趨勢無疑地已經逐漸破壞許多這樣的古代壓迫形式。更精確地說，我們認為，學習 / 選擇這種區分的性質，有系統地模糊人類發展的支配問題；自由主義的國家無法說明它自己強加偏好的方式，這只是一個範例而已。

以我們的觀點來看，學習與選擇代表更普遍的社會行動形式的兩極範疇。我們說「個人」而非自由主義理論的原型「兒童」與「成人」，構成偏好並透過在世界上的行動來發展個人的權力。這個模型因而以馬克思的行動的形成的概念，來補足密爾的理性選擇者的觀點。因為馬克思在《資本論》裏強調，勞動是：

一個由人和自然共同參與的過程，在其中，人透過他自己的活動來創始、調節並控制他和自然之間的物質關係。他把自然看成是她自己的力量之一……在這種對外在世界活動並改變它的情況下，人也同時改變了他自己的本性^⑤。

利用這個經由行動而形成的（becoming-by-acting）模型，學校、家庭、工作場所、選舉過程、遊樂場、城鎮會議、運動競技場、市場以及醫院，都能够根據相同的標準來加以評價：自由、流行的績效責任，以及對個人發展的貢獻等標準。

我們將學習和選擇統一，這不但拒絕傳統的兒童地位，也因而拒絕成人的地位。那些傳統自由主義對奠基於個人偏好的神聖性上的自由的保衛，因而嚴重受到危害。當個人既是選擇者又是

學習者時，自由、人民主權與合法權威間的界線就變得模糊不清了。一個簡單的例子將會例證我們在這兒的要點。生產者或消費者應該決定被傳遞之服務的性質呢？如果消費者被認為「選擇者」，那麼服務就被稱為商品，且消費者主權就被認為持有。對照之下，如果消費者被認為是「學習者」（例如兒童），那麼，別人的偏好就在考慮之列。例如，學校教兒童們應該知道的，而不是他們希望知道的。然而，如果我們拒絕學習／選擇這種二分法，那麼我們必須尋求新的原則來解決該問題。例如，工藝不但考慮到消費者所需要的，而且考慮到也會有助於消費者鑑賞能力的發展，我們如何處理它的情形呢？又例如，學生可以同時完全接受學習的觀念，且或許甚至崇敬其老師的卓越智慧，但又希望參與教育決策嗎？我們所提出的這些並不是例外的情形。它們是規則，不是規則的例外。

利用經由行動而形成的個人選擇模型可提供教育哲學，這不是利用一套現成的政治口號，而是利用一種挑戰性的知識事業：對個人選擇的向心，以及對自由與人民主權的許諾如何可能被保持，而同時自主的個人，以及完全成形的選擇者這兩種迷思又被拒絕呢？

我們提出這個問題的方式是，承認透過兩種策略的互動，個人的發展一般會得到最佳的幫助：行使一個人的選擇自由而不受集體情愫的影響，以及與他人進入相互、互惠且參與的活動以達成共同界定的目標。這兩種策略正是赫區曼（Albert Hirschman）的「退出」（exit）與「參與」（voice）的成對觀念⁶。接著簡單地陳述從退出與參與的角度出發對自由主義行動模型所做的批判。自由主義藉著將偏好和利益看成是預先給與的，而把施為與退出相提並論。個人透過市場與投票箱兩者行使他們的權

利。兩者包含顯示出其它途徑的「菜單」，其中被偏好的能够由個人在社會孤立中加以選擇。因此，選擇者的權力限於他（她）的放棄產品或政黨——亦即，「退出」——的能力。因此，市場經濟與自由民主國家強調退出以便實質上排除參與，並強調代表以便與實質上排除參與成對比。個人發展所依賴的退出與參與的平衡，因而不被容許發展。

工具性的行動理論當然只有迴避這些關懷，因為它無法容納下面這種洞識：我們成為什麼樣的人有一部份是透過我們做了什麼。對照之下，根據透過選擇而學習的原則，一般個人和團體不只參與達成先前存在的目的，而且也參與使他們自己成為（或再肯定他們自己）具有特殊屬性與所欲屬性的人和團體⁷。結果，偏好在選擇的行使中被形成與被顯露得一樣多。個人選擇以便形成，且被給與表達選擇的機會的性質會影響意願的形成。因此一個人不只在施愛或投票時顯出他的偏愛；而且一個人也使他自已成為並再肯定為一個慈善的人或良好的公民。同樣地，軍人在志願戰鬥時不只顯出他對勝利的偏好，甚至也不只表現他作為一個勇敢的人的身份；而且，他也正在構成並再肯定他作為勇士的性格。最後，與別人聯合起來克服階級壓迫的工人，不只選擇某種而非另一種社會結果；此外，他（她）也正在肯定他（她）在社會生活中的身份，以及他（她）的因那個身份而來的，甚至不管那個身份的尊嚴。

偉大的自由主義思想家本身並不假裝，奠基在工具性行動上的選擇能够形成普遍的社會實際（social practice）模型。義務、忠誠、愛、羞耻、公民道德，以及一大堆其它的情愫和許諾，多方面被認為對社會行動有根本的影響。甚至馬德維里（Bernard Mandeville）——他以《蜜蜂的傳說》（*The Fa-*

ble of the Bees) 震驚其十八世紀的讀者——都不想像，私人貪慾會產生所有社會領域中的公共道德，而不集中在經濟上。早期的自由主義經濟思想家——特別是亞當斯密 (Smith) 與邊沁 (Bentham) ——表現出對經濟生活的學習面和選擇面的強烈興趣，仔細考慮過剛誕生的資本主義制度會生產的人的種類，並鼓吹學校引導與改正這個過程。市場有名的調和個人利益與集體合理性的能力——或至少實質上減弱兩者間的矛盾的能力——，總是被看成是對一種道德和道德行動的限制。在這點上幾乎沒有比歐柏林 (Denis O'Brien) 下面的說法更令我們同意的：

……雖然古典的作者最早完全認識到市場的分配機制，以及這個機制的權力、巧妙和效率，但是他們完全明白，它只能在一個限制的架構中運作。這樣的限制有一部份是法律的，有一部份是宗教的、道德的和傳統的；它們被設計來確保自我利益與社群利益的一致^⑤。

早期的自由主義者承認，這些道德的、宗教的和傳統的許諾的永存不能被視為理所當然。但是，後來的觀點，特別是那些啟發由新古典經濟學所例示的工具性行動概念的觀點，接受一種簡單得多的觀點，認為個人的本性起因於社會生活之外。風俗、社群和許諾仍然可能是社會互動的基礎，但是自由主義的思想家——拒絕代表柏克 (Edmund Burke) 及其他保守主義者之傳統的行動主義——逐漸把這些看成大致是歷史遺產的結果，而非進行中的文化再製計畫的結果。因此，再製文化以符合自由主義所提倡的市場、投票箱和其它制度的運作，此一問題從理論的爭論中漏掉。

就某種程度而言，文化實際作為理論關懷的失落，一直是從自由主義對話本身的邏輯而來。自由主義的對話藉著從個人，以

及自我中心主義的權利概念的角度來敘述它的基本原則，使連帶與合作難以表達作為政治實際 (political practices) 的目標。紀克 (Otto Gierke) 說，隨著自由主義的優勢，「國家主權與個人主權穩定地邁向成為兩個核心公理的路，所有有關社會結構的理論都從這兩個公理出發，而且它們彼此的關係則成為所有理論爭論的焦點^⑥」。在自由主義對話中，明確認可的僅有兩種社會連帶形式是奠基在共同公民身份之上的國籍，以及奠基在家庭之上的親戚關係。或許是因為這個理由，所以在今日某些先進資本主義國家裏，最有效的「轉化的政治策略」(the politics of becoming) 形式是民族主義以及反女性主義的父權制家庭保衛。

矛盾的是，在十九世紀裏有關文化再製這個問題的理論性討論的消失，同時發生一種日漸成長的覺醒而增高勞工流動、都市化、經濟動力，以及資本主義經濟成長本身的其它結果，已經逐漸破壞了許多傳統的道德和社會控制的基礎。因此，正當文化再製的問題從理論的觀點上殞落時，它開始在一大群日漸增加的改革者和行政人員——他們自從十九世紀以來，一直試圖為快速腐蝕的家庭、鄰近社群、同業公會、教會、社群等，建構代理人 (大部份是國家)——的心靈與工作中佔有極大的實際重要性。結果是，在一個以為有了經濟自由而拆毀其它壁壘自豪的時代裏，建構強迫性學校、收容所和監獄。

因此，自由主義社會理論的一個基本問題是，它把那些文化的、道德的和經濟的條件——是達成為了其受偏愛的制度所做的規範性要求所必需的——的再製看成是不證自明的。文化再製的工作重要的部份落到學校教育身上，但是學校是學習而非選擇的競技場，因而，誠如我們已經看到的，學校幾乎完全處於明確的

自由主義理論本身的界線之外。當然，學校只是社會再製過程的一部份：我們變成怎樣的人，透過我們在我們的經濟與政治活動中所學到的，與透過我們的學校教育所學到的一樣多。但是，自由主義——如不是作為一種哲學，就是作為一種社會科學的取向——不但性情上不懷好意地，且概念上也很不完備地提出由市場和選舉（作為選擇的優勢架構）的擴張所鼓勵的學習形式的問題。

因此，我們可以相當大地擴寬在《資本主義美國的學校教育》中所提供的對自由主義教育理論的評價。例如，在我們考慮到杜威的教育理論時，我們將我們的批判侷限於單一的一點：我們主張，人類發展、平等與為成人職業工作做準備等三個一組的目標，在資本主義社會裏完全是矛盾的。我們也注意到似乎不可信的自由主義假設：個人的發展起因於社會過程之外，但是除此之外，我們不懷疑自由主義教育理論的哲學基礎。然而，這篇簡短文章的推理具有無可避免的涵義：在一個民主的社會裏，可行的教育理論需要拒絕自由主義將個人分成學習者與選擇者的基本區分，而代之以一種考慮到階級關係、政府、國家，以及其它的結構如何管制我們自己的個人計畫和集體計畫以形塑我們成為怎樣的人的理論。

註解

- ①我們已經在我們一九八六年的著作*Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*, London, Basic Books and Routledge and Kegan Paul中更詳細地發展這個推理。
- ②In Cohen, M. (ed.) (1961) *The Philosophy of John Stuart Mill*, New York, Modern Library, pp. 197-8.
- ③讀者可能會感到驚訝，我們將我們對自由主義的個人行動模型的批判侷限於這一點上。我們當然注意到，針對自由主義個人模型的主要批判存在於其它地方——在其有意將諸如合理性、自我中心主義、快樂主義、主觀主義、工具主義以及原子論等特質歸給個別行動者之中。然而，我們主張，這樣的批判如不是無效的，就是可根據自由主義對需要之既定性的假定，來加以更尖銳地辯論。有關自由主義選擇模型的一項充滿洞識的探討，可用來補充下面所敘述的，見Elster, J. (1979) *Ulysses and the Sirens*, Cambridge, Cambridge University Press; and Elster, J. (1983) *Sour Grapes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ④密爾論證的邏輯絕不是依賴他已經選擇的特殊例子——兒童和野蠻人——，且很少被我們目前在明顯指涉非歐洲社會時可認為的種族主義的術語選擇所懷疑。
- ⑤Marx, K. (1977) *Capital*, Volume 1, New York, Vintage, p. 283.
- ⑥Hirschman, A. (1970) *Exit, Voice, and Loyalty*, Cambridge, MA, Harvard University Press. 自由主義理論典型地甚至不提出赫區曼三個名詞中剩下的一個：忠誠。
- ⑦這個常識觀念雖然對自由主義理論本身的結構而言相當陌生，但是幾乎不是新奇的。它已經被人在有趣的說明中所接受，Fay, B. "How people change themselves: The relationship between critical theory and its audience," in Hall, T. (ed.) *Political Theory and Praxis*, Minneapolis, University of Minnesota Press為其中之一。
- ⑧Obrien, P. (1975) *The Classical Economists*, Oxford, Oxford University Press, p.272.
- ⑨Gierke, O. (1958) *Political Theories of the Middle Ages*, translated by F. W. Maitland, p.87.

附錄E

資本主義美國的學校教育： 回答我們的批評者

《資本主義美國的學校教育》被認為相信，當代資本主義社會的正式教育制度同時是特權的重要堡壘，以及爭取進步的社會變遷的多產競技場。我們感到高興，自從它出版以來這幾年間，其他共有這個信仰的人一直十分嚴肅地考慮我們的貢獻而提出小心的評價與批判。有一位受人尊敬的作者曾經評論說，他真正害怕的唯一審判是俘虜的令人苦惱的吹毛求疵。如果《再訪鮑里斯與季亭士》（*Bowles and Gintis Revisited*）是一項指標的話，那麼《資本主義美國的學校教育》到目前為止，顯然已經逃過這個最後的審判。

顯示在本書（按指《再訪鮑里斯與季亭士》）中表現同志愛的批評的洞識與精神，只有再肯定我們對於政治左派的開放性與創造性的信心而已。雖然保守主義的心情存留在先進資本主義國家中，但是誠如過去常有的事一樣，鐘擺將會再次擺向進步變遷的方向。當這種情況發生時，教育工作者將會被要求針對我們現行的制度，提供另一些可行的、有效的與解放的途徑。因此，我們在這兒的目標不是要保衛《資本主義美國的學校教育》（雖然我們不會猶豫這樣做），而是要強調與這些途徑的發展有關的問題。所以，與其一點一點地對付我們的批評者，我們寧可隔離出

一些共同的爭論地帶集中加以討論。

《資本主義美國的學校教育》為美好社會的適當教育制度，舉出一個簡單的標準。我們主張，這樣的制度必須同時滿足三個目標。第一，教育應該培養每個社會成員的個人發展。我們強調，個人發展不限於知識與認知技能的獲得。我們特別提到，同樣重要的是那些情感的、人際的技能——使個人能夠控制他們的生活，並培養自尊與個人尊榮感，導致他們要求資源來行使這樣的控制。第二，教育應該作為一種平等化的力量，消除妨害實質社會平等的障礙，並緩和社會特權與（更重要的）社會剝奪被代代相傳的趨勢。

最後，教育應該是美好社會的穩定力量，藉著訓練年輕人接受並肯定優勢文化及其制度的表達，來培養杜威所謂的社會的「生活連續性」（continuity of life）。的確，我們可以藉著教育制度在確保社會生活連續性時，同時會促進學校教育的個人發展目標和平等目標的成功程度，來判斷一個社會是否美好。我們主張，先進資本主義社會的教育制度未能履行它們的發展功能和平等功能。的確，我們嘗試證明，在履行其穩定功能的過程中，學校始終阻撓個人的充分發展，並合法化而非減少社會的不平等。我們認為，這種失敗與其說是存在於學校本身，不如說是存在於這些學校被埋藏其中的社會類型。我們堅持，只有一個民主的社會，個人的個人發展才會同時促進社會平等，並肯定優勢的社會制度以及它們的文化形式。然而資本主義社會（甚至自由民主的社會）就它們的經濟制度是決策者（財富的擁有者與控制者）於其中不用對執行他們的行動，且受他們的行動所影響的個人負責的制度此種嚴格的意義而言，不可能是民主的。缺乏民主的經濟制度且具有優勢的團體，對確保教育的穩定功能而言，十

分有力；資本主義社會的學校教育必然會保持與社會平等和個人發展正相反。

我們必須強調，這些是《資本主義美國的學校教育》的主要結論，它們一直都不容易受到我們認為有害的批評，因此我們繼續堅持它們是正確的。的確，我們堅持，這些結論既確認由資本主義經濟放在適當教育制度之發展上的真正限制，且為這些限制可於其中被去除的另一種經濟途徑建立必要的先決條件。

我們的看法一直經常被批評為經濟主義（economism）和化約主義（reductivism），理由是忽略種族主義、性別主義和其它非階級的壓迫形式，以及輕視資本主義社會中形塑教育的核心政治力與文化力。然而我們不主張，且不相信我們曾經主張過，這些必要的先決條件對適當的教育制度而言格外充分。我們也不假裝，經濟是嚴重阻礙教育制度作為解放力量的唯一社會力量。我們的讀者最好把《資本主義美國的學校教育》看成不是有關當代學校教育的綜合性理論，而是有關教育與經濟之連結的理論。就此而論，認為我們的著作是經濟主義的、化約主義的，這種看法喪失其大部份力量。想克服種族的、性別的和其它的壓迫形式，而為教育變遷強加額外的目標，並未能緩和對我們分析的真實性的攻擊或質疑。

然而，讀者會注意到，所謂「符應原則」（correspondence principle）在我們上面所述《資本主義美國的學校教育》的概括性摘要的結論中，並沒有扮演明確的角色。的確，我們最初構想教育與經濟間的連結時，是從馬克思式基礎——上層結構此種術語的角度來看，而不是從派深思（Talcott Parsons）式功能論社會學的角度來看。只有在承認這兩種取向的方法論限制以後，我們才能開始尋求教育制度與工作世界間的因果機制。因

此，符應原則在我們有關該主題的思考裏是後來的發展。

符應原則包含兩種明顯的主張。第一，它堅持，就教育制度再製資本主義經濟制度而言，它是藉著教育的社會關係與生產的社會關係二者間的符應來做這件事。亦即，教育的分工及其權威與賞罰的結構，反映經濟制度的。第二，它堅持，在任何穩定的社會裏，正式教育制度在勞動者的個人發展上佔有主要的角色，在那兒往往會出現教育的社會關係與經濟制度的社會關係二者間的符應。

這些主張的第一種一直被某些讀者看成是意味著，教育是一種無競爭性支配（uncontested domination）的制度，在此種制度中，學生被動地面對教育制度，平靜地服從他們被社會化成爲唯唯諾諾的工人。這種論斷可以從我們的著作中推論出來，無疑地表示《資本主義美國的學校教育》有一些說明上的弱點。然而，我們從來都沒有甚至一絲絲地抱著這樣的觀點。教育是一種無競爭性支配的制度，這種觀點確實不是我們著作的邏輯涵義。如果資本主義分工本身是一種無競爭性支配的制度，那麼符應原則會由於怠忽而意味著教育制度有相同的情況。但是我們一直都沒有用這種方式來看待資本主義。

《資本主義美國的學校教育》中所發展出來資本主義生產的社會關係此種概念，對許多人而言，似乎一直是類似於布雷弗曼（Harry Braverman）在其非常有名的《勞動與獨佔資本》（*Labor and Monopoly Capital*）中所陳述的概念^①。然而，這種類似全然是表面的、誤導的。我們自己的架構是基於一種完全不同的架構——強調生產組織過去不是現在也不是階級支配的產物，而是階級鬥爭的產物^②。這種資本主義生產的概念把資本主義的分工看成是我們的同事艾德華茲（Richard C. Ed-

wards）所謂的「競爭地帶」（contested terrain）^③。此外，資本主義工作關係的競爭本質，在我們的新書《民主主義與資本主義》（*Democracy and Capitalism*）中佔有核心的理論地位，在那本書中我們認爲，在一個不民主的經濟制度中，實施勞工訓練的成本代表一種對資本主義逐漸加深的威脅，以及造成資本主義無效率的主要來源。

《資本主義美國的學校教育》沒有發展出一種可比較的教育競爭（educational contestation）理論，我們在這個問題上的沉默不語可能已經被誤解。的確，我們對資本主義生產社會關係的概念，連同符應原則，會導使我們盼望教育競爭可以是了解學校教育結構的一項重要解釋因素。事實上，在這個領域裏我們的批評者，一般都已經將自己侷限於證明反抗文化（culture of resistance）的存在，以便強加正式教育在被剝削團體身上。這樣的文化動力，不但不觸符應原則，事實上反而強化它。我們會歡迎（雖然似乎不存在）的一種堅強論據大意是說，教育的結構是競爭性階級、性別、種族及其它關係的產物。

符應原則的第二部份，主張教育結構長期適應經濟分工，也一直受到某些讀者的懷疑。在本書（按指《再訪鮑里斯與季亭士》）及其它地方，一直有人主張，符應原則以這種強的形式來看是決定論的、機械的、簡化的。有人主張，我們的公式化說明不但不促進進步的教育變遷，反而爲教育制度中的行動主義者帶來悲觀和沮喪。我們以提醒讀者兩點來回答。第一點是，如果符應原則的這個層面是真的（我們相信它是），那麼重要的是它被看成是一種社會變遷的策略。第二，我們認爲該原則是一種只有在長期才能露鋒芒的趨勢，雖然教育的社會關係與經濟的社會關係二者間脫節的效果可能具有持久的短期效果^④。的確，我們在

《資本主義美國的學校教育》中強調這點：

〔我們〕對於美國學校制度之歷史變遷的研究，所揭露的不是教育結構對經濟生活之演進的平順調適，反而是一種刺耳的、受衝突折磨的鬥爭與調適過程。在這種過程當中，學校制度在很長的時期裏一直都不但不是循著符應發展中的經濟生活組織的路線來加以組織，反而是循著似乎是奇怪的或時代誤置的返回較早時代的路線來加以組織^⑤。

然而，對我們的批評者而言，這可能是不夠的。我們不可以也接受教育革新具有領導而非落後經濟變遷的可能性嗎？即使在最壓抑的社會裏，即使在先進資本主義社會的最壓抑的領域裏，學生與教師一直都是在社會變遷的最前線，這畢竟還不是事實嗎？在許多教師與學生方面，接近資訊的機會以及對普遍主義原則的許諾，已經使且可能繼續使教育制度對專制君主、種族主義者、資本家、家長，以及其他的壓迫者而言極端危險，這也不是事實嗎？

不，這些的確是熟悉的事實。它們的確是受到大多數人辯護的自由主義教育觀念——與我們所寫的反——的主要成份。如果我們已經在我們的著作中，不適當地強調學校教育的分裂面和潛在解放面，那麼我們懇請別人訂正錯誤。然而，我們無法看見，這些原則與下面這種原則衝突或減少其重要性：教育的社會關係與經濟生活的社會關係二者間有一種長期符應的趨勢。

本書（按指《再訪鮑里斯與季亭士》）的讀者將會注意到，其貢獻者的評論一直都不是侷限於《資本主義美國的學校教育》，而是已經涵蓋我們後來的研究〈教育理論中的矛盾與再製〉（重印成本書第二章）以及我們後來在教育領域之外的著作。我們接著將進而處理對這些作品的反應。

在〈教育理論中的矛盾與再製〉裏，我們認為，符應原則表達出教育與經濟生活間的再製性連結（reproductive linkages），然而却留下其矛盾性連結（contradictory linkages）的性質沒有分析。我們在那兒主張，在自由民主的資本主義裏，主要的矛盾性連結來自教育制度處於兩種不同社會制度的交點上：自由民主的國家與資本主義的勞動市場。運作於國家領域中的個人權利和民主績效責任，與資本主義經濟的比賽規則——基於財產權、契約，以及不負責任的權力——形成尖銳的對比，且可能彼此衝突。

我們繼續肯定，教育與經濟位於由不同的比賽規則所管制的不同場域中，說明兩者間的主要矛盾。然而，我們現在相信，我們在〈教育理論中的矛盾與再製〉裏的說明賴以樹立的場域／實際架構（the site / practices framework），過去不足以被發展成爲社會生活各領域間之關係的基礎／上層結構模型（the base / superstructure model）以外的另一種適當的途徑，而且現在也不足以澄清「社會生活結構」與「轉變這些結構的個人和團體實際」二者間之互動的性質。

在《民主主義與資本主義》中，我們嘗試彌補這個漏洞。我們在那兒主張，具有一套特殊社會關係的場域觀念，由具有一套管制參與者行動之規則的比賽觀念來表達更好。寇爾（Mike Cole）在本書（按指《再訪鮑里斯與季亭士》）第三章中相當正確地強調我們在發展我們的「實際」（practice）觀念時受惠於阿圖舍（Althusser）。然而，我們的「場域」（site）概念，從來都沒有充分地爲傳統社會學的社會次級系統觀念或當代歐洲新馬克思主義中更複雜但類似的「結構」觀念所俘虜。然而，社會生活領域即比賽（game）——其規則管制參與者的行爲——，

這種觀念幾乎不是獨一無二的。的確，它更直接受到韋伯（Max Weber）與維根斯坦（Ludwig Wittgenstein）所啟發。然而，我們相當大幅度地擴展這些思想家的隱喻，其方法是藉著使規則與權力來源一樣有效，以及結合比賽的概念與馬克思主義的支配（尤其是剝削）觀念。

我們主張，社會即比賽的概念解決了二十世紀大半時間一直困擾著馬克思主義理論的一個主要問題：以維持行動與結構的不可化約但相互決定的性格的方式，來理論化行動與結構的關係。藉著承認比賽獨立於且先於其參與者的行動而存在，我們肯定社會生活的物質性和因果決定性。然而，藉著同樣肯定社會行動者可作為參與者自主地將社會生活看成是達成其目標、滿足其需要的手段，個人選擇與集體選擇的不可化約且決定的性格被保持下來。

「比賽」這個觀念當然必須被除去其與遊戲（play）、意志論（voluntarism）和輕浮（frivolity）所共有的流行意涵。我們心中所惦記的比賽是非常嚴肅的，因為它們決定個人與團體的生、死和生活機會。我們向來主張，社會由一套不對稱的、回歸的、構成的、且重疊的比賽〔圓弧比賽（arco games）〕所組成。不對稱的（asymmetric）比賽這個觀念結合馬克思主義的剝削觀念：在社會比賽裏，並不是所有的個人處境都相等；有領主與農奴、男人與女人、主人與奴隸、老闆與工人、白人與黑人、國家專制君主與被褫奪公權者。回歸的（recursive）比賽這個觀念承認，規則不是事先既定的（我們相信，結構主義社會理論最嚴重的錯誤是把結構看成是永恒的、自我再製的），而是由參與者的行動所轉變的。我們認為，比賽規則是比賽獎品的一部份。構成的（constitutive）比賽這個概念承認，參與者不是事

先既定的，而是由他們的行動所構成的。

這三個原則一起使我們能夠把社會看成一個系統，行動者與他們的社會環境正在此系統中相互決定（他們是回歸的、構成的），但保持下面這個重要的洞識：社會行動與連帶的重要形式，起因於競爭的、保護的社會不對稱。重疊的（overlapping）比賽這個觀念，在我們的理論工具目錄上增加理解不同社會生活領域間之關係所需的因素。雖然在所有社會理論（馬克思主義的與非馬克思主義的都一樣）中都有一股強烈的趨勢，認為社會是單一根本邏輯的一種統一表達，但是社會即一套重疊的比賽這個觀念却承認，諸如國家、家庭、教育、經濟與社群等不同社會領域有不可化約的異質性。我們認為，這些場域沒有表達出一種根本的統一，反而形成重疊的、異質的比賽。不同且相互不可化約的支配形式（國家、階級、性別和種族），這個觀念也自然來自這個觀點。

在《民主主義與資本主義》裏，我們認為，社會比賽是重疊且不對稱的，這個觀念提供令人注目的基礎，以便把權力看成是不可化約地異質，但有結構且容易做系統分析的。我們在那兒主張，雖然各種形式的社會力量具有回響整個社會的影響，但是它們的起源却以種種的方式存在於不同的場域——構造他們內部的政治的、文化的和其它的社會關係——之中。我們因而主張經濟無可避免地是政治的、文化的，並藉著提出每一個社會實際的場域都構造所有各種特殊形式的社會表達，來概括這個洞識。權力的異質性來自下面這件事實：政治與文化，就好像生產與再製，對每一個顯然有結構的場域——社會由它們組成——的運作而言，都是最重要的。

這個架構對某些讀者而言，顯得非常複雜且不確定。經常有

人主張，傳統馬克思主義中一元論的權力特性，增加社會理論的團結一致，而這種團結一致是我們的另一種社會理論中異質的社會概念所非常缺乏的。然而，我們相信，面對著異質權力的離心力，且面對著比賽規則原則上與事實上，不斷為競爭和變遷的對象此一事實，有綜合的原則可解釋社會的團結一致。我們因而贊成社會是一個再製且矛盾的整體（reproductive and contradictory totality）此一概念。在這個概念裏，社會凝聚力的獲得是來自場域的相互依賴：各種權力中心一般都不能獲得它們自己的存在條件，因此被迫再製權力形式，而這些權力形式却是它們會以其它方式不斷加以反對的。在這樣一種制度裏，社會的變遷有一部份來自社會下層結構中生態的、人口的、自然的、技術的，以及社會的變遷。但是，它更重要地是來自自由社會支配所依賴的不對稱的權力行使所採取的不同形式。我們在《民主主義與資本主義》裏主張，社會一般是一個矛盾的整體，因為基本的社會變遷通常採取應用屬於某一社會實際場域的比賽規則到另一社會實際場域——在那兒它逐漸破壞優勢的權力形式並強迫結構變遷——的形式。因此，女性運動部署來自自由民主國家的原則，以轉變父權制的家庭；工人堅持生產中正當的程序和流行的績效責任；而資本家則訴諸個人自由的概念來擴張並提高資本家公司的財產權。這個再製與矛盾的概念使我們能夠了解自由民主資本主義的歷史軌道。

我們的圓弧比賽概念的最直接分枝之一是，自由資本主義制度中個人權利與財產權之間的矛盾關係這個觀念。我們在《教育理論中的矛盾與再製》與《民主主義與資本主義》裏主張，自由主義的對話，無論它表面的角色如何幫助模糊社會主義的意識，並合法化資本主義的霸權，但事實上它却始終（且成功地）被從

屬團體利用來逐漸破壞它們的從屬所依賴的不對稱。

對於我們的圓弧比賽概念及其將自由主義對話看成是社會鬥爭的有效工具的相關看法的各種批評，一直都沒有說服我們改變我們對這些新概念之重要性和可應用性的堅持。例如，在本書（按指《再訪鮑里斯與季亭士》）第十章中，當夏普（Rachel Sharp）宣稱我們未能創立強迫（constraints）的理論，我們將實際（practice）看成最重要的，我們將社會歷史化約成僅是偶發事件的領域，以及我們拒絕將任何因果的力量歸因於結構時，她顯然誤解了我們的立場。圓弧比賽這個概念贊成「結構對社會實際的決定」以及「人類歷史對社會實際的依賴」的完美二元性。的確，在《民主主義與資本主義》裏，我們概述基於各種階段比賽規則對個人權利與財產權之矛盾的調適而來的社會發展邏輯。

此外，我們絕沒有主張過，自由主義對話的使用具有社會的「中立性」。相反地，我們主張，它是被壓迫團體的鬥爭所根據的一種客觀的具體現實。自由主義的對話當然充分且有效地為資本主義、種族主義、父權制和帝國主義的擁護者與反對者所利用。顯然地，這種對話與不同的對話對照之下，其利用需要某些類型的目標比其它類型的目標來得更容易被清楚地說出，且因而一種特殊的社會鬥爭邏輯會從此顯現。的確，我們清楚地說，先進資本主義國家中，勞工階級運動、女性主義運動、民族解放運動和反種族主義運動的需求（和成功），其特殊的性格來自自由主義對話的普遍。

傳統馬克思主義者當然可能不會對我們的結論感到愉快。對某些人而言，認為在社會歷史軌道的決定當中，實際（practices）具有任何獨立的因果效力，這似乎會是「觀念論的」

(idealist) 或「意志論的」(voluntarist)。然而，直到有人證明個人與團體的實際如何完全且獨特地為環境結構所決定以前（而且就好像我們在馬克思的時代一樣，今天我們絕沒有完成那件事），假定它們不是那樣是唯一合理的。我們因而準備接受馬克思的信條：人創造歷史，但不是在他們自己選擇的情形下。就像夏普一樣，我們較喜歡馬克思及其知識繼承人在簡明陳述歷史唯物論原則時，措辭的美觀外貌和極度精簡。然而，這些原則，無論怎麼優美，對我們而言，似乎都是一項不充分的指南，難以引導我們去了解或影響我們時代政治的、文化的、甚至經濟的衝突和可能性。

假定社會與社會變遷比在某種簡單的、綜合的理論中所能够捕獲的要來得更複雜，這不是不合理的。圓弧比賽的原則必須被看成不是一種社會理論，而是一種方法，社會理論可以於其中加以發展出來——一種有彈性的架構，可避免在過去一直令社會理論家感到苦惱的主要錯誤^⑥，導引我們更有收穫地、更有效地簡明陳述與研究問題。

為了舉個例來說明該取向的力量，讓我們來考慮它在澄清社會理論中「利益」(interests) 此一概念上的能力。我們在《民主主義與資本主義》裏主張，利益是客觀的，因此容易根據它們受社會結構參數的決定來分析。另一方面，我們主張，利益是透過社會行動而構成的，這是就團體利益的性格是視團體形成與行動的性格而定的意義而言的，而非就反過來的意義而言的。一個團體（例如勞工階級）可能因而會有預先設定的物質需要，諸如對生物生存、衛生的工作和自然環境等的需要。但是，它的利益，就該團體社會實際的具體目標的意義而言，不是同樣預先設定的。因為顯然有許多途徑可以滿足既定的需要，而且會成功地

同時受到不確定性，以及其它團體的行動所影響。

因此，顯然地，工人對使他們可以導致尊嚴、物質充足、與個人實現之生活的條件，具有需要，且認知到有此需要。但是說勞工階級「與為社會主義而戰有利害關係」則是完全錯誤的，除非「社會主義」這個名詞被人以它將會滿足這項需要此種純粹套套邏輯的(tautological)意義來看待。對某些帶著虛假意識(false consciousness)這個概念作武器的人而言，一直都是太過容易的是，假裝他們知道什麼對工人最好，且因而完成從「需要」到「利益」的快速過渡。例如，傅利曼－莫爾(Freeman-Moir)、司各脫(Scott)與勞德(Lauder)在本書(按指《再訪鮑里斯與季亨士》)第十一章中，把下面這件事看成是極其明白且基本的：社會主義包含集體擁有權、以為需要而生產取代為利潤而生產、國家的萎縮，以及代議政府的廢除。西方資本主義的歷史當然證明，事實上勞工階級運動已經廣泛拒絕它們的「利益」這個觀念。

會引起誤解的是，認為如果「勞工階級利益」這個概念是錯誤的，則可能有另一個概念是正確的。對「社會主義」的追求是一種徒勞的追求，這完全是因為對勞工階級（或任何其它被壓迫的團體，最可能）而言，沒有唯一最佳的策略。的確，在圓弧比賽理論裏，就好比在一般比賽理論裏一樣，參與者（個人或團體）任何策略的報酬都視其他參與者所採取的策略而定。在從事比賽的人有可能結合成聯盟的地方，在規則本身可以透過玩比賽而被改變的地方，以及在參與者透過他們的行動而使他們自己成為一份子的地方，這種不確定性比在經濟學和政治學所分析的簡單比賽裏更加顯著。誠如我們在其它地方已經強調過的，圓弧比賽沒有獨特的解決辦法。

在結尾裏，我們想在這兒強調，誠如我們在我們的作品中到處已經強調的，歷史在我們這邊。獻身為世界被壓迫者的解放而鬥爭的精神，今天與歷史上任何時期一樣強烈。如果我們所謂社會主義是指沒有人的自由是因為另一個人的奴役而獲得的社會，那麼傅利曼－莫爾、司各脫與勞德堅持我們的選擇是「社會主義或未開化狀態」則是正確的。因為只有極權主義的獨裁或核子的大變動，才有可能阻止被壓迫者尊嚴、個人自由和政治民主的逐漸實現。對教育而言，這些需求轉換成對學校的追求，希望學校藉著促進學生個人權力和集體行動能力的充分發展，來提供個人和團體控制其生活的知識手段和精神手段，以及追求一個美好世界的意志，使這種權力的行使在這個世界裏成為每一個人的起碼權利。

註 解

- ① Braverman, H. (1974).
- ② 見 Marglin, S. (1974) and Gintis, H. (1976).
- ③ Edwards, R. C. (1979). See also Edwards, R. C. Gordon, D. and Reich, M. (1981); and Lazonick, W. (1978).
- ④ 這當然是《資本主義美國的學校教育》第六到第九章的旨趣。一直有人認為，我們誇張工廠制度的發展與公共學校的出現二者間的相關，且輕描淡寫政治文化（相對於經濟組織）在促進普遍性大眾教育中的重要性。我們無法評價這些主張，因為自從《資本主義美國的學校教育》出版以來的幾年中，我們已經大部份放棄了教育史的研究。然而，我們通常樂意接受這樣的其它說法，而且已經在《民主主義與資本主義》中發展類似的主题。關於這點也見 Gareth Stedman Jones (1983) 與 Eric Hobsbawn (1983) 最近的作品。我們認為這樣的研究對自由民主資本主義教育的平衡論述具有實質的貢獻，而且我們歡迎修正我們從此衍生出來的對於教育史的詮釋。
- ⑤ *Schooling in Capitalist America*, p.151.
- ⑥ 我們因此贊成 John Roemer (1982 and 1986), Jan Elster (1985), Adam Przeworsky (1985) 及其他人的努力將比賽理論放在政治經濟學的核心地位上。然而，我們強調，社會比賽的回歸、構成與重疊本質使該理論比這些理論家似乎願意承認的都要來得更複雜、更普及。

參考資料

- Bowles, S. and Gintis, H., (1986) *Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*, New York, Basic Books.
- Braverman, H., (1974) *Labor and Monopoly Capital*, New York, Monthly Review Press.
- Edwards, R. C., (1979) *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, New York, Basic Books.
- Edwards, R. C., Gordon, D. and Reich, M., (1981) *Segmented Work, Divided Workers: The Historical Transformation of Labor in the United States*, New York, Cambridge University Press.
- Elster, J., (1985) *Making Sense of Marx*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gintis, H., (1976) "The nature of the labor exchange and the theory of capitalist production," *Review of Radical Political Economics*, 8.
- Hobsbawm, E., (1983) "Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914" in Hobsbawm, E. and Ranger, T., (eds) *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jones, G. S., (1983) *Language of Class: Studies in English Working Class History, 1832-82*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Lazonick, W., (1978) "The subjugation of labor to capital: The rise of the capitalist system," *Review of Radical Political Economics*, 10.
- Marglin, S., (1974) "What do bosses do?," *Review of Radical Political Economics*, 6.
- Przeworsky, A., (1985) *Capitalism and Social Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Roemer, J., (1982) *A General Theory of Exploitation and Class*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Roemer, J., (1986) *Analytical Marxism*, Cambridge, Cambridge University Press.

英中對照索引

A

- | | |
|--------------------------|---|
| Abbyssinia 阿比西尼亞 | American Council of Education 美國教育審議會 287 |
| 243 | American Council on Education 美國教育審議會 151,305 |
| achieved status 自致地位 118 | American Federation of Labor (AFL) 美國勞工總會 280 |
| acting 活動 372 | American Revolution 美國獨立戰爭 17 |
| activity 活動 372 | Amherst 安赫斯特 9 |
| Adams, C. 亞當斯 221 | anomalies 異常現象 58 |
| Addams, J. 亞當斯 57 | antilabor law 反勞動法 78 |
| Agency 施為 436 | Anxious Society 焦慮的社會 397 |
| agrarianism 平均地權論 256 | appropriative practice 撥 |
| Albany 奧爾班尼 284 | |
| Albert, M. 艾伯特 11 | |
| Allende 阿倫帝 109 | |
| Allison, M. 艾利森 396 | |
| Althusser, L. 阿圖舍 453 | |

- 用實際 420
 arco game 圓弧比賽 454
 Argyris, C. 阿吉利 11
 Aristotle 亞里斯多德 372
 Armed Forces Qualification Test (AFQT) 軍隊資格測驗 173,176
 Armour 阿蒙 88
 Arnold, M. 阿諾德 403
 artistic performance 藝術表現 70
 ascribed status 先賦地位 118
 ascriptive trait 先賦特質 126
 Ashby, E. 艾雪培 304
 assimilation 同化 357
 Associate of Arts 準文學士 308
 Association for the Advancement of Progressive Education 進步主義教育促進會 55
 Astin, A. 亞斯汀 151
 asymmetric 不對稱的 454
 atypical 非典型的 250
 authoritarian classroom 威權主義教室 49
 Averch, H. 阿佛虛 43
 Aya, R. 艾雅 11
- B**
- back to basics 回歸基礎 418
 Band-Aid 縛繃帶 9
 Band-Aid remedy 縛繃帶矯正法 282
 Banfield, E. 班菲爾德 8
 Barnard, H. 巴納 34,114, 248,330,347
 Bartlett, H. 巴特利 153,235
 base / superstructure model 基礎 / 上層結構模型 453
 Becker, G. 貝克 358
 becoming-by-acting 經由行動而形成 439
 behavior modification 行為改變 50,362
 behavioral control 行為式的控制 194

- Behn, B. 班恩 11
 Bentham, J. 邊沁 442
 Bereiter, C. 白瑞特 166
 Berkshires 波克謝 247
 Bernard, T. 柏納 62
 Beverly 貝佛里 226
 Binet, A. 比奈 285
 Binstock, J. 畢斯托克 193, 324
 Blue Book 藍皮書 274
 Bluestone, B. 布魯史東 122
 Blumberg, P. 布魯柏格 108
 Bohnsack, F. 波恩沙克 11,70
 Bombetok Bay 巴貝多灣 244
 Boston Manufacturing Company 波士頓製造公司 234
 Boott, K. 波特 227
 Boutwell, G. 鮑特威 235
 Bowles, S. 鮑里斯 1,447
 Braverman, H. 布雷弗曼 11,450
 Brecht, B. 布雷特 3,94
 Brenner, M. 布雷納 202
 Bridges, A. 布利吉斯 11
 Brigham, C. 布立罕 287
 British Crown 英王 231
 Broad Street 寬闊街道 241
 Brody, D. 布洛第 106
 Buchele, R. 布契爾 255
 Burke, E. 柏克 442
 Burns, A. 柏恩斯 115
 Burt, C. 伯特 162
 business method 商業方法 57
 Butts, R. 布茲 328
- C**
- Callahan, R. 卡拉罕 56,277,422
 Campen, J. 坎普 11
 capitalist rationality 資本主義合理性 185
 Carleton, F. 卡列頓 330
 Carnegie, A. 卡內基 24,88,106
 Carnegie Corporation of

- New York 紐約卡內基公司 285
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 卡內基教學促進基金會 24,46
- Carnoy, M. 卡諾 11
- carpetbagger 南北戰爭後從北方到南方尋求特別利益的政客 254
- Carter, J. 卡特 330
- Carter, M. 卡特 11
- cash nexus 現金交易關係 82
- caste 種姓制度、種姓階級 34,130
- Chamber of Commerce 商會 273
- Charlestown 查里鎮 240
- Chicago Association of Commerce 芝加哥商業協會 281
- Chicago Federation of Labor 芝加哥勞工聯盟 281
- child-centered 兒童中心的 264
- Chiswich, B. 秦維 43
- chooser 選擇者 435
- Church of England 英國聖公會 232
- Cigarmakers Union 雪茄烟製造者工會 280
- citizenship 公民義務 53
- civic attitude 公民態度 96
- Civic Club 公民俱樂部 273
- civic equality 公民平等 425
- Civil Rights Movement 公民權運動 425
- civil society 市民社會 58
- Civil War 南北戰爭 17
- Clark, B. 克拉克 307
- Clark, K. 克拉克 336
- class rank 名次 52
- Cleveland 克利夫蘭 279
- Clinton, D. 克林頓 246
- Cobb, S. 柯布 55
- codification 法律成文化 433
- cognitive flexibility 認知

- 彈性 53
- Cohen, A. 寇亨 308
- Cohen-Cole, S. 寇亨寇爾 11
- Cole, M. 寇爾 2,453
- Coleman Report 柯爾曼報告 7
- College Entrance Examination Board 大學入學考試董事會 52,287
- Committee of One Hundred 百人委員會 273
- Committee on Economic Development 經濟發展委員會 310
- common school 公共學校 30,153,233,242
- common-school movement 公共學校運動 88,417
- Common School Revival 公共學校復興法 48
- communality 共產 17
- community college 社區學院 4
- community control 社區控制權 8,249
- compensatory education 補償性教育 5,335
- compensatory education program 補償教育計畫 162
- complexity of thought 思想複雜性 53
- Conant, J. 柯南 263
- consciousness of inevitability 必然意識 186
- constitutive 構成的 454
- constraint 強迫 457
- contested terrain 競爭地帶 451
- continuity of life 生活連續性 448
- contradiction principle 矛盾原則 2
- econtradictory linkage 矛盾性連結 453
- contradictory totality 矛盾的整體 421
- control 抑制力 53
- convivial 享樂的 373
- Cooley Bill 顧利法案 281
- Cooper, T. 庫伯 256
- Cooperative Test Service

測驗服務合作社 287
 co-optation 增選 357
 corporate accountability 共同責任 8
 corporate agri-business 公司農業企業 83
 corporate capitalism 公司資本主義 54,313
 corporate economy 公司經濟制度 15
 correlational argument 相關論證 176
 correspondence principle 符應原則 2,189,414,449
 counterstrategy 反策略 357
 creative activity 創造性活動 70
 creativity 創造性 53
 Cremin, L. 柯雷敏 56,255
 Cromwell, J. 克倫威爾 120
 Cross, K. 克勞斯 304
 Crusade 聖戰 248
 Cubberly, E. 克伯萊 246,264,271,288,330,347
 cultural practice 文化實踐 421
 cultural-structural form 文化結構形式 429
 culture-free 文化中立 285
 culture of resistance 反抗文化 451
 cummings, e 卡米斯 69,184

D

dame school 主婦學校 223
 Darwin, C. 達爾文 284
 Davis, K. 戴維 148
 Deck, L. 狄克 129
 deferred gratification 延宕滿足 53
 dehumanized 失去人性的 18
 dehumanizing 解人性化的 32
 Delegation Supporting the 1891 Reorganization Bill 支持一八九一年重組法案的代表團 273
 delegitimation 解合法化

423
 delivery system 配給體系 371
 democratic class struggle theory 民主主義階級鬥爭理論 331
 democratic imperative 民主主義無上命令 329
 democratic localism 民主的地方主義 249
 democratic pluralism 民主多元主義 272
 democratic school 民主主義學派 26
 demystification 解迷 372
 Denker, J. 丹克 11
 Dennison, G. 丹尼森 362
 Department of State 國務院 312
 depoliticize 解政 13
 deschooling 解除學校教育 368
 developmental 發展的 28
 deviant creative 偏差的創造者 70
 Dewey, J. 杜威 26,94,134, 263,347
 dictate of profitability 獲利性的命令 230
 discourse 對話 6
 distributive practice 分配實際 421
 district system 學區制 224
 Doerringer, P. 寶利格 11
 Dorr War 多爾戰爭 231
 drive to achieve 成就驅力 53
 due process 正當程序 415
 Duncan, O. 鄧肯 165,217
 DuPont 杜邦 88
 Dutschke, R. 杜驅基 409
 Dwight, E. 懷特 239

E

East Chelmsford 東契爾福特 234
 Economic Bill of Rights 經濟人權法案 426
 economic democracy 經濟民主 2
 economic rationality 經濟合理性 151

- economism 經濟主義 449 令 197
- Edson, T. 愛德生 227 Engels, F. 恩格斯 205
- educational contestation enlightened change 開明變
教育競爭 451 遷 54
- educational rationality 教 entrance requirement 錄用
育合理性 150 要求 125
- Educational Records Bureau 教育檔案保存局 287 entrepreneurial capitalism
企業家資本主義 313
- educational tracking 教育 entrepreneurial economy
分軌 146 企業家經濟制度 15
- Educational Testing Service 教育測驗服務社 288 entrepreneurial enterprise
企業家的企業 83
- Edwards, J. 艾德華茲 47 Episcopal minister 主教派
牧師 227
- Edwards, Richard 艾德華 equal education 平等的教
茲 195,450 育 357
- Edwards, Rick 艾德華茲 ERIC 教育資源資訊中心
11 308
- egalitarian 平等(主義) ethnic enclave 文化種族包
的 27 圍圈 272
- egalitarian program 平等主義計畫 5 Etzioni, A. 艾志尼 298
- Elbert, S. 葉伯特 11 Eugenics Movement 優生
學運動 283
- Elliot, C. 伊利歐特 55 Evans, G. 伊凡斯 330
- Ellul, J. 艾魯爾 18 Everett, E. 愛維利特 239
- Emerson, R. 愛默生 23 evolutionary genetics 進化
empathizes order 內化命

- 遺傳學 283 Ford Foundation 福特基金
會 12
- exit 退出 440 Freeman, F. 傅利曼 145
- Exxon 埃克森 84 Freeman, R. 傅利曼 45
- F
- factor analysis 因素分析 Freeman-Moir, J. 傅利曼
—莫爾 459
- 195 free school 自由的學校
362
- false consciousness 虛假意識 459 free school movement 自
由學校運動 362
- family farm 家庭農場 83 Freire, P. 弗雷勒 5
- Featherstone, J. 菲德史 French Revolution 法國大
東 11 革命 425
- Ferguson, Adam 佛顧森 Frick, H. 富禮克 106
- 58 Friedman, M. 富烈德曼
117
- Ferguson, Ann 佛顧森 frivoly 輕浮 454
- 11 Fromm, E. 佛洛姆 99
- fetishism of commodity 商品拜物教 370 front 前臺 130
- Field, Alex 菲爾德 11 functional theory of
stratification 階層化功能
論 148
- Field, Alexander 菲爾德 236,251
- First Industrial Revolution 第一次工業革命 105
- Fishlow, A. 費雪羅 253
- Folger Report 佛格報告 308
- G
- game 比賽 453
- Gandhi, M. 甘地 57

Gardner, J. 伽德納 117
 General Court 州議會 48
 General Education Board 通識教育董事會 254
 General Electric 通用電子公司 312
 General Motors 通用汽車公司 84,312
 genetic school 遺傳學派 162
 genotype 遺傳型 180
 Getzels, J. 蓋哲爾 51
 ghetto 城市中少數民族聚居區 45
 ghetto school 城市中少數民族聚居區的學校 54
 Gierke, O. 紀克 443
 Gini coefficient 吉尼係數 120
 Gintis, H. 季亭士 1,447
 Goddard, H. 哥大德 147,284
 Goffman, E. 高夫曼 129
 Gold, D. 高德 11
 Goldberg, M. 高德伯格 11
 Gompers, S. 高波斯 280
 Good Society 美好社會 408
 Goodman, P. 古德曼 362
 Gordon, D. 高登 11
 Gorz, A. 高茲 11,302
 grade point average 學分等級平均值 129,196,215
 graded school 分年級的學校 242
 Graduate Records Office 畢業生檔案保存局 287
 Graubard, A. 葛勞巴 11,363
 Great Britain 大不列顛 105
 Great Depression 經濟大恐慌 263
 great equalizer 偉大的平衡器 34,62
 Great Escape 大逃亡之地 3
 Greeley, H. 葛利賴 3
 Greer, C. 葛利爾 335
 Griliches, Z. 葛利利奇 11
 Grob, G. 格洛 87,267
 guaranteed right 受保權

利 415
 Guevara, C. 甘瓦拉 341
 guild economy 行會經濟制度 124
 Gulf of Sidra 錫德勒灣 244
 Guthrie, W. 甘舍林 393
 H
 Hall, G. 霍爾 55
 Hall, R. 霍爾 142
 Hamilton, G. 哈密爾敦 129
 hard sell pitch 積極推銷的廣告 373
 Hays, S. 海斯 272
 heart culture over brain culture 心的文化在腦的文化之上 236
 hegemony 霸權 49,429
 Held, V. 黑德 11,71
 heritability 可繼承性 164
 Herndon, J. 赫頓 362
 Herrstein, R. 赫斯坦 59, 162
 hidden curriculum 潛在課程 54,236
 hierarchical classroom 層級性教室 51
 Hirschman, A. 赫區曼 440
 Hobbes, T. 霍布士 435
 Hogan, D. 霍格 11
 Holland, J. 霍蘭 52
 Hollingshead 霍林黑德 217
 Holt, J. 霍特 363
 Homestead 農場罷工 267
 Homestead Mill 農場工廠 106
 Horn, J. 賀恩 382
 Hottentots 荷藤塔特人 243
 household 家計單位 82, 206
 Huguenot 法國新教徒 253
 humanistic education 人文主義教育 61
 humanities 人文學科 69
 Hymer, S. 海默 11

- idealist 觀念論的 458
- Illich, I. 伊里奇 369
- imperative 命令 110
- impersonal 與個人無關的 99
- impersonality 非人格性 118,309
- incipient bureaucracy 初期的科層體制 249
- independence of judgment 判斷的獨立性 53
- independent production 獨立生產 83
- Industrial Revolution 工業革命 61
- integrative 整合的 27
- intelligence 智力 177
- interests 利益 458
- internalized norm 內化規範 209
- International Workers of the World 國際世界工人 267
- institutionalized value 制
- 度化價值 370
- IQ 智商 177
- IQ debate 智商辯論 147
- IQism 智商主義 161,167
- Ivy League institutions 長春藤盟校 305
- Ivy League schools 長春藤盟校 4
- J
- Jackson, A. 傑克森 240
- Jackson, P. 傑克森 51
- Jacques, E. 傑奎斯 95
- James, W. 詹姆斯 55
- Jefferson, T. 傑佛遜 37
- Jeffersonian ideal 傑佛遜式的理想 319
- Jencks, C. 傑克斯 11, 42,358,416
- Jensen, A. 顏生 7,59,162, 176
- job blues 工作憂鬱 64
- job involvement 工作涉入 97
- Johnson, L. 詹森 24,161
- Jones, M. 仲斯 377

Judis, J. 朱迪斯 11

K

- Kaestle, C. 魁斯特 11,252,335.
- Kamin, L. 卡米 164
- Karabel, Jerome 卡拉伯 312
- Karabel, Jerry 卡拉伯 11
- Karier, C. 卡利爾 11,283, 335
- Katz, M. 卡茲 12,162,224, 249,335
- Kerr, C. 柯爾 295,301,347
- Knight of Labor 勞工騎士 87
- Kohl, H. 寇爾 362
- Kohn, M. 柯恩 11,207
- Kornhauser, A. 柯豪舍 96
- Kozol, J. 寇澤 362
- Kuhn, T. 孔恩 58

L

- labeling 標示 16,335
- lagging-followed-by-catch-

ing-up 落後一趕上 418

Lancasterian system 蘭卡斯特制 246

Lanich, P. 拉尼 12

Lauder, H. 勞德 459

Lawrence 羅倫斯 236

Lawrence, A. 勞倫斯 251

Lazerson, M. 拉澤森 335

Lazonick, B. 拉佐尼克 12

leader-versus-follower 領導者對追隨者 194

learned profession 需要學問的職業 228,295

learner 學習者 435

learning web 學習網 356, 373

Lee Rainwater 李雨水 133

legitimation hypothesis 合法化假設 146

leisure involvement 休閒涉入 97

Levi, M. 雷維 12

Levin, H. 雷汶 12

liberal education 博雅教育 37

- liberal social theory 自由主義社會理論 6
- linear regression analysis 直線迴歸分析 159
- Lipset, S. 李普賽 19,331
- Locke, J. 洛克 435
- Lockheed-California Company 洛克希德加州公司 202
- logic of the process 過程邏輯 426
- Lorenz, K. 勞倫茲 18
- Lowell 羅威 226
- Luddism 勞工運動 388
- Luft, H. 魯福特 244
- Lupata Mountain 魯巴達山 244
- Luxembourg, R. 盧森堡 433
- M
- majoritarian revolution 多數主義的革命 405
- making 製造 372
- Mandeville, B. 馬德維里 441
- Mann, H. 曼恩 14,30,153, 225,238,330,347
- Marglin, Stephen 馬格臨 102
- Marglin, Steve 馬格臨 12
- Marin, P 馬林 392
- Marx, K. 馬克思 7,75, 134,161,190,310,355,381,389
- Maslow, A. 馬士洛 362
- Mason 梅遜 240
- Massachusetts 麻州 9
- Massachusetts Cotton Mill 麻州紡織工廠 235
- Means, G. 米斯 87
- mechanism 機制 45
- Medoff, J. 梅多夫 255
- Mendel's laws 孟德爾法則 284
- Merrimack 美利馬克 226
- Merrimack River 美利馬克河 234
- Messianic vanguard 彌賽亞先鋒 405
- Meyer, P. 梅爾 12,195
- Michels, R. 邁克爾 19

- Michelson, S. 米開爾生 12
- Mill, James 密爾 26
- Mill, John Stuart 密爾 295,,432,436
- Mincer, J. 邁舍 43
- missionary pessimism 傳道的悲觀主義 417
- monitorial system 班長制 246
- Moore, R. 摩爾 1
- Moore, W. 摩爾 148
- Morgan, J. 摩根 88,106, 279
- motivational control 激勵式的控制 194
- Moynihan, D. 默尼汗 8
- multiple correlation 複相關 196
- multiple linear regression analysis 多元直線迴歸分析 122
- myth of consumption 消費的迷思 369
- N
- Napoleonic Wars 拿破崙一世戰爭 103
- National Association of Manufacturer 全國製造業者協會 279
- National Bureau of Economic Research (NBER) 國家經濟研究局 43,173
- National Committee on Teachers Examinations 全國教師考試委員會 287
- National Education Association 全國教育協會 272
- National Guard 國家警衛隊 24,185,270
- National Labor Movement 全國勞工運動 86
- National Merit Scholarship 國家功績獎學金 52
- National Opinion Research Center (NORC) 國家民意研究中心 67,173

- National Institute of Mental Health 全國心理衛生學會 207
- nationwide interlocking directorate 全國聯合董事會 273
- natural estate 自然的愛斯特 112
- natural logarithm 自然對數 44
- Natural Order 自然秩序 20
- nature-nurture 先天對後天 29
- Nearing, S. 尼爾琳 276
- Nelson, V. 納爾遜 12
- Newberryport 紐伯倫港 253
- Newtonian sciences 牛頓科學 284
- Nie, N. 奈 96
- Nile 尼羅河 244
- 1911 Statement of the Voters League of Pittsburgh 一九一一年匹茲堡選民聯盟的聲明 273
- nonunion shop 反工會的工廠 106
- nuclear family 核心家庭 85
- O
- Obrien, D. 歐柏林 442
- O'Connor, J. 歐康納 350
- Office of Education 教育局 6
- Office of Education's Survey of Educational Opportunity 教育事務所教育機會調查 7
- open admission 開放入學 150
- open campus 開放的校園 355
- open classroom 開放教室 6,355
- open enrollment 開放註冊 355
- organizational rationality 組織合理性 118
- originality 原創性 53
- overlapping 重疊的 455

- Owen, R. 歐文 69,330,357
- owner 擁有人 77
- P
- Palmore, E. 帕莫爾 96
- Panel Study of Income Dynamics 所得動力小組研究 131
- Parmalee, P. 巴馬里 12
- Parsons, T. 派深思 118,449
- partial correlation 淨相關 198,215
- participatory management 參與式管理 107
- particularistic 特殊主義的 118
- pass-fail option 及不及格的選擇權 355
- Peabody Fund 皮巴蒂基金 254
- Peace Corps 和平工作團 312
- Pearson, K. 皮爾生 284
- performance orientation 成就取向 118
- perseverance 耐性 53
- personality package 人格包裝 100
- Peter 彼得 248
- Pinkerton, A. 平克頓 24
- play 遊戲 454
- Plotke, D. 普洛克 12
- pluralist accommodation 多元論的調適 342
- Polaroid 拍立得公司 312
- political codification 政治法典化 55
- political practice 政治實際 421,443
- politics of becoming 轉化的政治策略 443
- popular demand for education 大眾教育需求 331
- popularity 聲望 53
- Populist Movement 民粹主義運動 267,431
- Populist revolt 民粹黨黨員叛亂 255
- post-industrial society 後工業社會 97
- postsecondary educational

system 後中等教育制度
301
postslave South 後奴隸南
方各州 254
Powderly, T. 波德利 80
power to the people 將權
力還給人民 8
practice 實際 453,457
pragmatism 實用主義 265
precapitalist society 前資
本主義社會 259
predictor 預測變項 96,196
presocial human nature
前社會人性 376
price 價格 229
prima facie case 表面證據
的案件 115
prior variable 前置變項
158
programmed-learning ap-
proach 編序學習取向 308
Progressive Education
movement 進步主義教育運
動 417
Progressive Era 進步主義
時代 8,33,431

progressive half 進步的一
半 7
progressive liberalism 進
步的自由主義 25
Progressive Movement 進
步主義運動 88
Project Headstart 及早開
始方案 358
Project Headstart and Ti-
tle I 及早開始方案與第一權
利 6
Project Talent 天才計畫
41
psychic health 心靈健康
370
psychological impotence
心理無力 370
Public Education Associ-
ation 公立教育協會 273
Pullman 火車罷工 267
putting out system 外送制
度 86,103,240

Q

Quick, P. 昆克 12

R

racially integrated school-
ing 種族統整式學校教育
355
radically functionalist 急
進功能主義的 417
Rand Corporation 藍德公
司 7,43
rank-and-file power 士兵
權 8
reality 現實 24,146,177
Reconstruction Period 重
建時期 254
recurrent education 循環
教育 386
recursive 回歸的 454
Red Sea 紅海 244
reductivism 化約主義 449
Reich, M. 芮奇 12
reproductive and contra-
dictory totality 再製且矛
盾的整體 456
reproductive linkage 再製
性連結 453
reserve army 預備部隊
78,230
Reserve Officers' Training
Corps (ROTC) 預備軍官訓
練部隊 311,317
restratification 再階層
化 325
revolutionary Education
革命的教育 389
Ribich, T. 黎比 43
Rice, J. 萊斯 46,271
Right of Man 人的權利
399
Righting School 糾正學
校 234
Riis, J. 黎斯 271,336
Rives, W. 黎佛斯 251
Rockefeller, J. 洛克菲勒
171,254,279
Rockefeller's General
Education Board 洛克菲勒
通識教育董事會 287
Roemer, B. 羅門 12
Roesner, J. 羅斯納 129
Rogers, D. 羅傑斯 151
role-typing 角色表徵 206
Ross, E. 羅斯 48

- Rossman, J. 羅斯曼 152
 Roszak, T. 羅查克 392
 Rousseau, J. 盧騷 112
 Rush, B. 魯希 46
 Russian Revolution 俄國十月革命 19
- S
- Scanlon Plan 司喀隆計畫 107
 Scholastic Achievement Test 學業成就測驗 69
 Scholastic Aptitude Test (SAT) 學術性向測驗 195,287
 school bond-issue referendum 學校限爭論的複決投票 343
 school integration 學校整合 6
 Schultz, T. 蘇爾滋 358
 scientific comprehension 科學理解 69
 scientific management 科學管理 57
 Scott, A. 司各脫 459
- seed money 種錢(基金會用來支持各種計畫的錢) 289
 selective enrollment 選擇性註冊 152
 self-direction 自我指導 209
 self-employed individual 自僱性個人 84
 self-presentation 自我演出 111,126
 Shakespeare, W. 莎士比亞 369
 Sharp, R. 夏普 457
 Shays' Rebellion 馬車的叛亂 231
 show 節目 9
 Silberman, C. 席柏曼 46, 347,363
 Sinclair, U. 辛克萊 271
 site 場域 453
 site of social practice 社會實際的場域 419
 site/practices framework 場域/實際架構 453
 skill exchange 技能交換 373

- Slater Fund 司列特基金 254
 sliding scale 滑準法 106
 Smith, A. 亞當斯密 32, 102,442
 Smith, G. 史密斯 195
 Smith, P. 史密斯 12
 Smith-Hughes Act 史密斯-休斯法案 281
 social continuity of life 社會的生活連續性 145,414
 social deviant 社會偏差者 284
 social distinction 社會區分 186
 social leadership 社會領導能力 53
 social practice 社會實際 441
 social reality 社會現實 7
 Social Register 社會名人錄 274
 Social Security 社會保障法 115
 social worth 社會價值 284
 socialist democracy 社會民主主義 7
 Socialist Party 社會黨 267,345
 sorting mechanism 分類機制 151
 Spady, W. 史巴汀 42
 Spring, J. 司普琳 335
 Springfield 司普琳菲爾德 239
 Stalinism 史達林主義 8
 Stanford-Binet Test 史比測驗 179
 status differentiation 地位分化 315
 status distinction 地位區分 189
 Stevens, C. 史蒂文斯 211
 Stone, K. 史東 106
 Story, J. 史多里 48
 structural delimitation 結構的劃界 421
 student power 學生權 8
 sub-site 次級場域 422
 Sudan 蘇丹 243
 surplus value 剩餘價值 12
 Sweezy, P. 司維茲 7

Swift 司維徹 88

T

target population 標的人口 253

tautological 套套邏輯的 459

tax shelter 避稅 68

tax valuation 租稅價值 252

Taylor, F. 泰勒 57,266, 269

Taylorism 泰勒主義 60

teacher-centered discussion 教師中心的討論 49

technocratic-meritocratic school 技術功績主義學派 26

technological determinism 科技決定論 100

technological interpretation 科技的詮釋 331

Teller, E. 泰勒 311

Terman, L. 托孟 171,284, 285

terminal student 終點性學

生 307

T-group 訓練團體 363

the conceptual experimental 概念上的實驗 178

Thernstrom, S. 舍斯壯 253

Thompson, E. 湯普生 426

Thorndike, E. 桑戴克 173,284

three R's 讀寫算 243

time-motion 時間動作 57

Tocqueville, A. 托克維爾 35

top-quintile-by-decile method 最高五分位數乘十分位數的方法 156

Torbert, B. 托伯特 12

Torbert, W. 托伯特 97

track 軌 191

tracking 分軌 264

transfer student 轉移性學生 307

transportation of practices across sites 跨場域之實際的輸送 421

Trow, M. 托洛 331

truant officer 調查曠課或逃學的學校職員 238,335

Twist and Warp Lace Makers Association 捻線鑲邊製造者協會 280

Tyack, D. 丁克 12,335

U

uncontested domination 無競爭性支配 450

Union for Radical Political Economics 急進政治經濟學聯盟 12

United States Information Service 美國資訊服務處 312

universalistic 普遍主義的 118

unstructured learning environment 無結構的學習環境 355

Ure, A. 尤雷 346

U.S. Census Current Population Survey 美國人口普查局現行人口調查 40

U.S. Commissioner of

Education 美國教育總長 34

U.S. Immigration Service 美國移民局 284

U.S. Labor Department 美國勞工部 43

U.S. Office of Economic Opportunity 美國經濟機會局 132

U.S. Office of Education 美國教育事務所 55

U.S. Office of Education Survey of Educational Opportunity 美國教育事務所教育機會調查 41

U.S. Steel 美國鋼鐵公司 106

V

value added 附加價值 151
Vanovskis, M. 溫諾斯基 252

Verba, S. 佛巴 96

voice 參與 440

voluntarism 意志論 454

voluntarist 意志論的 458

- voucher system 教育券制度 335
- Vroom, V. 符魯 107
- W
- wage 工資 229
- wage-labor exchange 工資勞動交換 140
- War of 1812 一八一二年戰爭 233
- War on Poverty 貧窮之戰 7,43,162
- Ward, L. 華德 34,183
- ward of the state 政府監獄中的犯人 284
- Weaver, J. 韋弗 12
- Weber, B. 韋伯 12
- Weber, M. 韋伯 454
- Weber, W. 韋伯 233
- Weiss, J. 韋斯 12,254
- Weisskopf, T. 韋斯寇普 12
- Whig 獨立黨的 240
- Whiskey Rebellion 威士忌叛亂 231
- White Anglo-Saxon Protes-
- tant (WASP) 白種盎格魯撒克遜新教徒(在美被少數社群視為控制美國社會的典型人物,仍構成一頑強的集團) 91
- Whitehead, A. 懷德海 55
- wildcat strike 野貓罷工 5,98
- Wilde, O. 懷爾德 9
- William and Mary 威廉和瑪麗 295
- Wirth, L. 沃絲 163
- Wittgenstein, L. 維根斯坦 434,454
- workers' council 工人委員會 12
- Wright, F. 萊特 240
- writing school 寫字學校 223
- Y
- Yankee 北方佬的 48,237
- Yankelovich, D. 楊基洛維契 314,317
- Yeats, W. 葉慈 394

Z

- Zaretsky, E. 查雷斯蓋 12
- zero-order 零序 66,179

桂冠社會學叢書²⁸

資本主義美國的學校教育

作 者 / 鮑里斯 季亭士

譯 者 / 李錦旭

執行編輯 / 蔡雪玲

出 版 / 桂冠圖書股份有限公司

發行人 / 賴阿勝

地 址 / 台北市10769新生南路三段96-4號

電 話 / (02) 3416949 · 3631407

電傳(FAX) / 886 2 3969194

郵撥帳號 / 0104579-2

登 記 證 / 局版台業字第1166號

印 刷 / 鴻陞印刷廠

初版一刷 / 1989年8月10日 (印數: 1~2,000)

本書如有破損、裝訂錯誤，請寄回調換。

定 價 / 新台幣三〇〇元

54109

資本主義美國 的學校教育

本書是新馬克思主義教育社會學的傑作，由英文原著出版以來，已有德文、西班牙文、日文和義大利文的翻譯本，是教育社會學的重要作品。全書分成四部份：首先點出教育改革的動機，其次探討教育改革失敗的問題根源，再其次探討初、中、高等教育的變遷動力，最後則指出解決教育問題的出路。本書不僅全面收錄兩項原著作自本書出版以來面對諸多質疑時，所提出的三篇答覆詞，全書主要的精神在：利用理論性、統計性、具體性與歷史性的資料，探討教育與經濟間的符應與矛盾，並證明經濟民主對教育的重要性。書中含有豐富且多樣的思想辯證內涵，值得讀者們靜下心來細細加以品味。

譯者 /

李錦旭：一九五八年生，政治大學教育碩士，現任淡江大學教育研究中心助理研究員兼資料組主任、講師。譯有《教育社會學理論》、《社會科學概論》與《教育社會學》。

定價：新台幣300元