

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编  
徐 辉 张斌贤

# 知识与控制

## 教育社会学新探

麦克·F·D·扬 主编  
谢维和 朱旭东 译

Knowledge and Control  
New Directions for the  
Sociology of Education



华东师范大学出版社

Knowledge and Control  
New Directions for the  
Sociology of Education

教育科学的基本概念——分析、批判和建议  
环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究  
学校社会学  
被压迫者教育学  
教育组织行为学  
意识形态与课程  
课堂管理技巧  
跨越边界——文化工作者与教育政治学  
知识与控制——教育社会学新探

沃尔夫冈·布列钦卡 著  
艾沃·F·古德森 著  
玛丽·杜里-柏拉 著  
保罗·弗莱雷 著  
罗伯特·G·欧文斯 著  
迈克尔·W·阿普尔 著  
F·戴维 著  
亨利·A·吉罗克斯 著  
麦克·F·D·扬 主编

ISBN 7-5617-2993-6



9 787561 729939 >

G·1512 定价：31.00元

影响力教育理论译丛

**知识与控制——教育社会学新探**

袁振国 谢维和 丛书主编  
徐 辉 张斌贤

麦克·F·D·扬 主编  
谢维和 朱旭东 译

Knowledge and Control  
New Directions for the  
Sociology of Education

华东师范大学出版社

**Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**

By Michael F. D. Young

Copyright © 1971 by **Michael F. D. Young**

Translation Copyright © 2002 by **East China Normal University Press**

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记图字：09 - 2002 - 292 号

# 影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

# 总

# 序

## 总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来，我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作，这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但 20 世纪 90 年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱，在已有的教育理论翻译作品中，也较多地集中于单科性作品，综合性、思想性较强的作品较少，有也多为第二次世界大战以前的作品。20 世纪 90 年代以后经常被人们引用的作品和作家，由于没有系统译介，以讹传讹的也不少。为此，我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强，学术覆盖面较广，较具原创性的作品，时间上以 20 世纪 80 年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大，但我们也希望不避烦难，做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展，为丛书出谋划策，推荐作品，参与翻译，不断提高这套丛书的质量。

### 丛书主编

- 袁桂林 (华东师范大学)  
谢维和 (北京师范大学)  
徐 晖 (浙江师范大学)  
程斌贤 (北京师范大学)



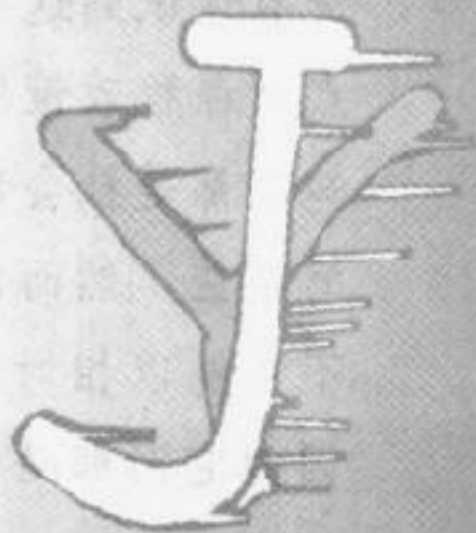
## 序

## 言

# 《知识与控制》中文版序言

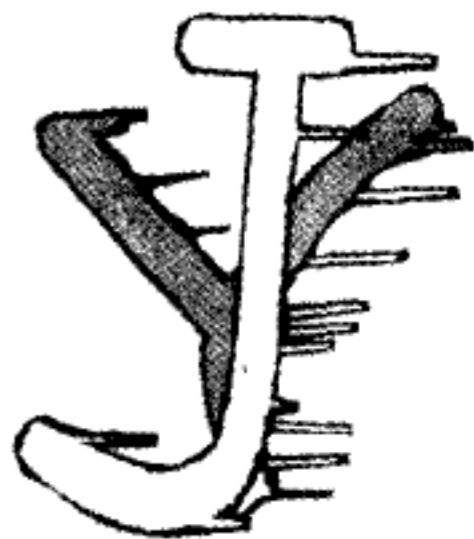
《知识与控制》将由中国的华东师范大学出版社出版，这是一件让我非常高兴的事情。它标志着教育社会学不断的国际化。我也希望，这本书的出版有助于在这个领域中中国和英国学者之间的讨论和合作。

《知识与控制》这本书 1971 年首次在英国出版，它随即被英国开放大学选为教育社会学的第一门课程，并成为所谓“新教育社会学”的基础教材。当时，在讲英语的大学中，它几乎成了研究人员追随的一种潮流。他们主张转变教育社会学的研究重点，即从传统上对分配和教育组织的关注，转向对课程和教学问题的研究。可以毫不夸张地说，就在《知识与控制》出版以后，英语国家的教育社会学便从此出现了差异。虽然这本书现在已经不再付梓，但是它仍然在有关教育社会学和课程研究的学术文章和著作中被广泛地引用。这本书的导言总结了它的主要目的，但是，伯恩斯坦、布迪厄和我也以不同的方式在各自章节中阐述了这个目的，即证明教育研究的意义和在知识研究中社会学理论的重要性。在那以前，知识社会学一直是某种神秘的领域，哲学式讨论中的意义似乎对日常教室的实践没有什么影响。因此，将课程中知识的组织看成社会的建构，这种观点毫不奇怪地引起了异议，以及大量的辩论和批评。有些人认为，他们可以借此摆脱过去的镣铐，而有些人则认为这种观点威胁了他们内心深处的信念和价值。在 20 世纪 70 年代早期的太平日子里，本书开始要从理论上进行探讨的课程，在社会上具有随意性的特点，而许多教师则将它作为一种没有约束的形式。所以，本书为一定范围的创新提供了理论原则，同时也对传统的科



目、学科和教学形式形成了挑战。21 世纪初年的理论氛围充满了疑虑，而那些在 20 世纪 70 年代似乎比较简单的教育问题却显得更加扑朔迷离；变革像以往那样具有地方的色彩，而进步的标志（甚至是这种进步所具有的意义）则变化莫测。20 世纪伟大的政治运动在方向和目标上已经不再辉煌，尽管市场导向的工业化和经济发展形态几乎完全为人们所认同，但它们所造成的更大的不平等以及这种消极影响对环境的威胁却日益明显。尽管过去像伊凡·伊里奇这样的理论家提出学校教育的怀疑论，但是，学校的发展仍然是所有国家头等重要的大事之一。另一方面，至于年轻人在学校中是否获得了他们走向职业和步入成年时所需要的知识，这种怀疑依然存在。在最近关于中国课程改革的评论中，董平（Dongping, 2000）也指出了“应试教育”的负担，而且只有一小部分有学习动机的学生“喜欢在那儿学习”。这与英国教师和研究人员的所遇到的情况没有什么差异，而且进一步强化了下面两种观点，即我们一方面要考虑那种以同样的方式影响着不同历史国家的全球化力量，而另一方面也应该考虑他们本身的学校教育制度，虽然它们反映在课程、教学计划以及考试形式中（而且在世界各国它们也正在走向同一），但它们具有文化和其他民族差异同样的意义。《知识与控制》则力求明确说明这些不同课程和教学形式的社会假定。尽管自从本书出版以来社会已经发生了巨大的变化，但是，按照知识地位的高低对科目的领域进行“分类”和对知识进行“分层”的问题，仍然是教育社会学最关心的问题，而且在 30 年以后依然是非常紧迫的问题。

虽然这本书所反映的问题在今天仍然有意义，但是《知识与控制》这本书也有不足，当然，这种认识和批评可能是一种事后诸葛亮。认为课程是一种社会的建构，这种观点也是有危险的，在 1971 年我自己并没有认识到这一点，而且，它不仅招致了许多批评，而且破坏了这种观点对课程政策所具有的潜在价值。《知识与控制》这本书认为，所有的知识都是社会建构的，换句话说，所有的课程都反映了某些社会群体的利益。然而，如果按照这种简单的方式理解这种观点，那么，我们就不可能以相对于其他课程形式来为某种课程形式的合理性进行辩护，因为它们都必然反映某些社会群体的利益。这种相对主义长期以来一





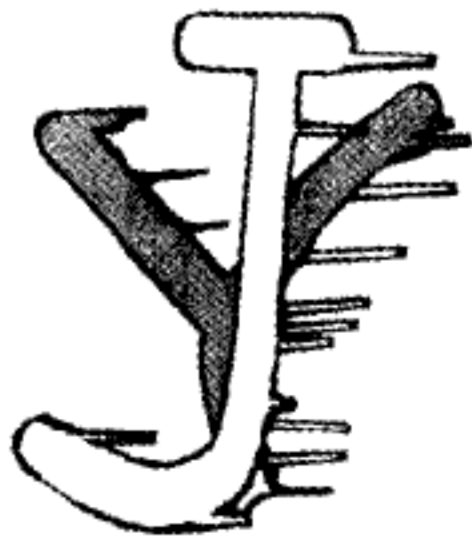
直是知识社会学的一个问题。然而，这也不一定就是对知识进行社会学分析的必然结果。在《知识与控制》这本书中，重要的是，而且也是需要进一步搞清楚的是，我们应该认识到，虽然在广义上，所有的知识都起源于人类社会，因而是社会的，但是，这些知识的社会起源可以采取各种不同的形式。现在，我发现，在对知识的社会起源进行理论分析时，区分两种特殊的分析方式是非常有用的。第一种方式涉及到所谓认知的兴趣——如研究团体成员中共享的某种理解，这些成员通过知识本身的生产而联系在一起。在学校课程的情况下，这种特殊群体的例子便是科学或历史教师。尽管这并不意味着这种群体的观点可以超越社会变化的挑战，但正是这些特殊的团体使得知识具有了客观性。至于第二种兴趣或利益，我涉及到意识形态，以及某种知识概念和不同社会群体的权力（或者缺乏权力）的联系。在英国，企业家和官僚是第一种情况的例子，而妇女和少数民族则是第二种情况的例子。这并不是说，第二种形式的利益或者是合法的，或者是不合法的，也不是说，认知的兴趣和意识形态的利益之间的差别可以以某种抽象的或先验的方式进行区分。对此，莫尔和我以后将更加深入地讨论这个观点（2002）。

我非常欢迎中国学者对这本书所呈现的分析，以及这些简短的评述进行批评。

麦克·F·D·扬

伦敦大学教育学院教育学教授

M-young@ioe.ac.uk



---

*Preface to the Chinese Edition*

---

**Preface to the Chinese Edition**

I am very pleased that *Knowledge and Control* is being published in a Chinese edition. It is an indication of the growing internationalisation of the sociology of education and will I hope contribute to both debates and collaboration between Chinese and English scholars in the field. *Knowledge and Control* was first published in England in 1971. It was immediately adopted by the Open University for their first course in the sociology of education and was the founding text of what became known as 'the new sociology of education'. This was a movement, largely among researchers in English speaking universities, who argued for a shift in research priorities in sociology of education from its traditional concern with the distribution and organisation of education to curriculum and pedagogic issues. It is not an exaggeration to say that following the publication of *Knowledge and Control*, the sociology of education in English speaking countries was never the same. Although now out of print in English it continues to be widely referenced in scholarly articles and books in the sociology of education of education and curriculum studies. The main aim of the book, which is summed up in the introduction and developed in different ways in the chapters by Young, Bernstein and Bourdieu, is to demonstrate the importance for educational research and theory of a sociological approach to knowledge. Until then the sociology of knowledge had been a somewhat esoteric field, important in philosophical debates but with little impact on

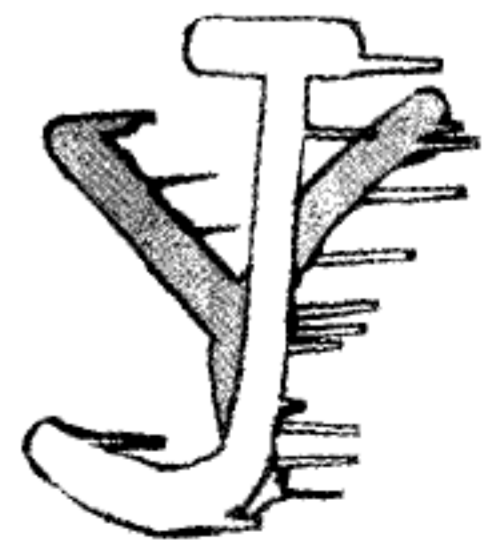


the day to day world of the classroom. Not surprisingly the argument that the organisation of knowledge in the curriculum is *socially constructed* was controversial and much debated and criticised. Some saw it as freeing them from the shackles of the past while for others it threatened their most deeply held beliefs and values. In the optimistic days of the early 1970s, the *socially contingent character* of the curriculum which Knowledge and Control set out to theorise, was experienced by many teachers as a form of emancipation. It provided the theoretical rationale for a range of innovations, which challenged traditional subjects, disciplines and forms of pedagogy. The intellectual climate at the beginning of the 21<sup>st</sup> century is more sceptical and educational issues which seemed relatively simple in the 1970s appear less straightforward; change is as endemic as ever but signs of progress (and even what it means) are less certain. The great political movements of the last century that were inspired by Marxism and anti-colonialism have lost much of their sense of direction and purpose and although versions of market-led industrialisation and economic development are almost universally accepted, their negative consequences of greater inequality and threats to the environment are increasingly apparent. Despite the earlier scepticism of deschooling theorists such as Ivan Illich (Illich 1971), the expansion of schooling remains high on the agenda of every country. On the other hand doubts continue about whether young people in school are acquiring the knowledge they will need when they enter employment and adult life. In a recent review of curriculum reforms in China, Dongping (2000) comments on the continuing burden of “examination-oriented education” and the small proportion of students whose motivation for attending school is “because they like studying there”. This is not a picture unfamiliar to English teachers or researchers and adds credibility to two arguments. Not only are global forces impacting in similar ways on countries with very different histories but the institutions of schooling themselves, as reflected in curricula, timetables and forms of



examination (which increasingly common across the world), are as important to take account of as cultural and other national differences. *Knowledge and Control* seeks to make explicit the social assumptions underpinning different curricula and forms of pedagogy. Although much has changed since its publication, the issues of 'classification' of subject fields and 'stratification' of knowledge into high and low status knowledge which are its primary concern remain no less urgent 30 years later.

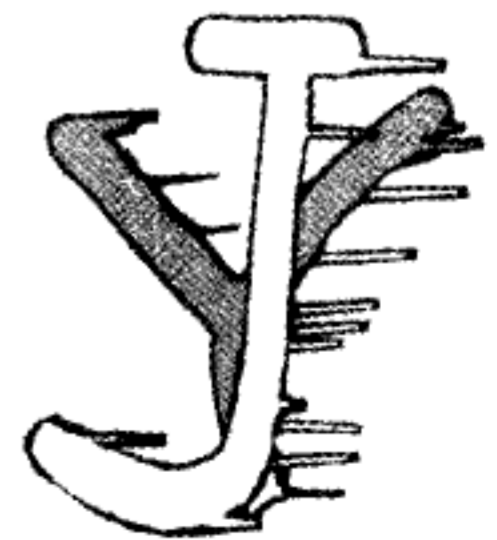
Despite the continuing relevance of the issues it addresses, *Knowledge and Control* has weaknesses that it is possible with hindsight to recognise and perhaps to guard against. There is a danger within the argument that the curriculum is socially constructed, that I did not recognise in 1971 and which laid it open not only to criticism but undermined its potential usefulness in informing curriculum policy. It is argued in *Knowledge and Control* that all knowledge is socially constructed—in other words any curriculum reflects the interests of some social group. However if this is accepted in such simple terms it becomes impossible to justify any one form of curriculum relative to any other; they all necessarily reflect the interests of some social group. This kind of relativism has long been a problem with the sociology of knowledge. However, it is not a necessary consequence of a sociological approach to knowledge. What is important and is not made clear in *Knowledge and Control* is to recognise that while in the broadest sense, all knowledge has its origins in human societies and hence is social, these social origins of knowledge can take very different forms. I now find it useful to distinguish between two specific ways in which social origins can be conceptualised. The first refers to what might be called *cognitive interests*—the shared understandings of those such as research communities who are associated with the production of knowledge itself. In the case of the school curriculum, examples of such specialist groups are science or history teachers. Although it does not follow that the views of such groups are beyond challenge but rather that it is these



specialist communities that give knowledge its objectivity. A second kind of interest I refer to as ideological and refers to the link between certain concepts of knowledge and the power (or lack of power) of different social groups. In England examples might be businessmen or bureaucrats in the former case and women or ethnic minorities in the latter. It is not suggested that the latter types of interests are either legitimate or illegitimate or that the distinction between what is cognitive and what is ideological can be distinguished in any abstract or a priori way. This argument is developed in more detail in Moore and Young (2002).

I would welcome responses from Chinese researchers to the analysis presented in this book and to these brief comments.

Michael F. D. Young  
Professor of Education  
Institute of Education  
University of London  
M-young@ioe.ac.uk



# 译者前言

《知识与控制》一书在教育社会学界的影响是众所周知的，正如麦克·扬在中文版序言中所说的，自从1971年首次出版以来，就被英国乃至讲英语的大学中选为教育社会学的一门课程，并成为所谓“新教育社会学”的基础教材，不但如此，而且还被教育社会学和课程研究广泛引用，实际上它标志着“新教育社会学”的滥觞，表明了教育社会学研究的一个新的时代的到来，预示着教育社会学研究开始转型，从传统研究领域关注分配和教育组织向课程和教学问题的研究转向。这种转向对于今天我们正在进行基础教育课程改革的当下具有非常重要的指向意义。

我们从本书中可以看到，第一，知识应当在课程中得到应用，这里涉及到知识的选择、组织和评估。麦克·扬认为，教育社会学应该考虑学校中的知识如何得到选择、组织和评估这个被社会学家忽视的问题，尤其要思考知识如何在课程中得到应用的问题，因此麦克·扬意图为分析课程中知识的组织提供一种社会学的研究方式，至今他还认为，应该将课程中知识的组织视为社会的建构。“把课程的变化看成是知识定义的变化，这种知识的变化和社会分层、专门化，以及知识组织的开放程度是一致的。(p. 42)”雷蒙·威廉姆斯也认为，教育是在特定时间中对知识的一种选择和组织，看来，知识社会学把教育机构和如何在其中选择和组织知识视为一个明显的研究领域。第二，教育知识要通过课程、教学和评价三种信息系统来实现，它反映了权力的分配和社会控制的原则。在探讨知识与课程的关系问题时，还必须关注教育知识的分类和构架，那么何为教育知识？Basil认为教育知识是经验结构的一个主要调节器。正规教



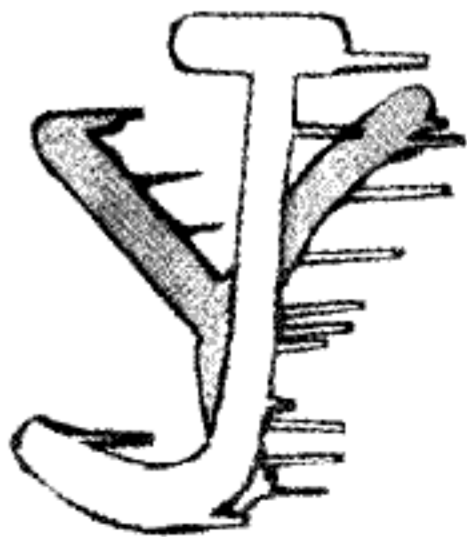
育知识的传递通过三种信息系统得到实现,它们是课程、教学和评价,课程是有效知识的体现,教学是有效知识传递的体现,而评价是有效知识的有效实现的体现。在实现过程中,反映了一个社会如何选择、分类、分配、传递它认为具有公开性的知识,反映了权力的分配和社会控制的原则。这些原则早就由迪尔凯姆和马克思所揭示。他们认为,“社会中知识的分类和构架所具有的结构,提示了权力的分配和社会控制的原则”。课程、教学和评价这三种信息系统是教育知识编码的实现形式,教育编码与权力结构及社会控制原则之间具有密切联系。第三,知识分层无疑体现学校的课程知识,这是教育社会学最为关注的领域。Davies认为,教育社会学关注的核心领域是知识管理,就分层而言,还有知识领域的分层标准和分层的程度问题,在这点上,英国当代的知识分层的学术课程统治了英国的教育系统。就学生是如何划分到不同的类属,学校里的课程知识是怎样被划分成不同的类别等问题而言,还要了解社会权力的分配和知识的分配之间的联系。这种联系还体现在学校教育与国家知识构成关系上。教育社会学最关心的问题依然是按照知识地位的高低对科目的领域进行“分类”,对知识进行“分层”。

我们认为,任何形式的课程改革都会涉及到知识、教育知识和知识分层等问题,看来研究这些问题对于基础教育课程改革具有很强的实践意义、理论意义和政策意义。我们选择翻译此书,应当说适逢其时。话是这么说了,但当我们面对麦克·扬、布迪厄、伯恩斯坦、布鲁姆等思想家的文本并且在翻译过程中与他们进行思想交流时,却并不那么轻松了。我们不仅要克服翻译中的语言障碍,而且还要深刻领悟语言背后的深邃思想。因此,翻译此书着实花了我们不少的精力和时间,我们尽到了最大的努力。尽管这样,翻译中不妥之处在所难免,敬请读者指教。

最后,我们要感谢尊敬的麦克·扬教授为中文版作序;也要感谢华东师范大学出版社以及副编审金勇先生,他不断地鞭策我们,鼓励我们,并给予了最充分的时间支持;也感谢蒋衡参与了其中的翻译工作。

谢雍和 朱旭东

2002年7月于北京师范大学



# 前言和致谢

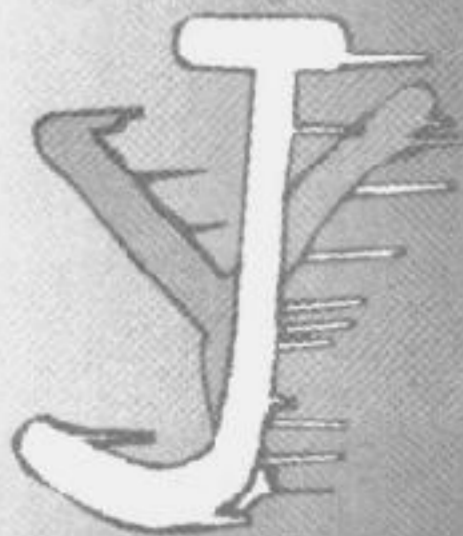
## // 前言和致谢

关于这本书的想法，首先是在1970年4月，英国社会学学会的DURHAM会议以后，经过P·布迪厄、B·伯恩斯坦和我之间所进行的讨论而形成的。如果没有伯恩斯坦长期的支持、鼓励和建议，这本书将永远只是一个想法。我也要感谢伦敦大学教育学院教育社会学系的办公人员P·戴豪斯、马里恩、弗雷达，她们在完成有关具体工作时所表现出来的耐心、能力和良好的幽默使我受益良多。

我应该感谢B·伯恩斯坦，G·伊斯兰德，N·凯迪，他们允许我使用他们尚未发表的文稿，我还要感谢A·布鲁姆、P·布迪厄、I·戴维斯和R·赫特，是他们允许我重新出版他们的论文。我也应该感谢英国社会学学会的会议论文的编辑R·布劳恩，是他允许我使用那些第一次发表在会议论文中的各种观点，从而为这本书的论文提供了准备。

当然，我也应该向“社会学”杂志社的编辑，以及英国社会学学会表示感谢。同时，我还要向“社会科学信息”杂志社，联合国教科文组织“国际社会科学杂志”的编辑，以及国际社会科学理事会表示感谢，向《理论社会学》的编辑和出版人，以及“非洲”杂志的编辑和国际非洲学校表示感谢，他们为我重新出版有关的论文提供了非常慷慨的支持。

麦克·F·D·扬  
伦敦，1971年7月





## 目

## 录

## 目 录

总序 / 1

《知识与控制》中文版序言 / 1

译者前言 / 1

前言和致谢 / 1

导言 知识与控制 Michael F. D. Young / 1

### 第一部分 作为知识组织的课程、教授与学习

第一章 关于作为社会知识组织的课程的研究方法

Michael F. D. Young / 25

第二章 论教育知识的分类和构架 Basil Bernstein / 61

第三章 作为知识组织的讲授与学习 Geoffrey M. Esland / 90

### 第二部分 知识的社会规定

第四章 知识体是一种规范秩序：知识社会秩序的理性批判和知识体的常识特征 Alan F. Blum / 151

第五章 课堂知识 Nell Keddie / 169

第六章 知识场域和创作计划 Pierre Bourdieu / 198

### 第三部分 比较视野中的认知方式

第七章 教育体制与思想体系 Pierre Bourdieu / 233

第八章 非洲传统思想与西方科学 Robin Horton / 252

第九章 知识管理：类型学在教育社会学中运用的批判  
Ioan Davies / 320



导

言

/ 导 言

## 知识与控制

Michael F. D. Young

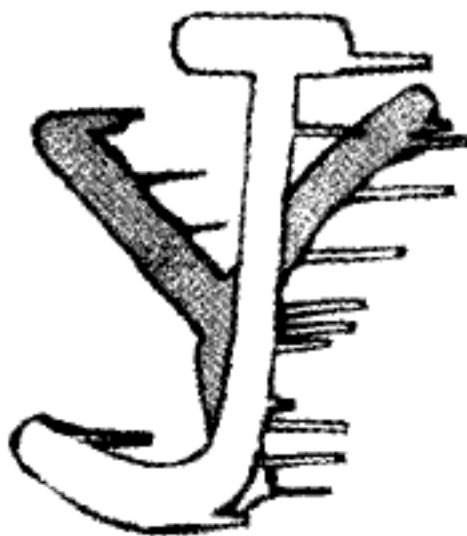
撇开社会学家的个人好恶来处理所谓的“理论”，由此而形成一种“××社会学”，这常常是社会学理论应用方式的一个特点。大多数人都认为，“理论工作者”的成见往往涉及到“次序的问题”(the problem of order) (Cohen, 1968, Dawe, 1970)，它可以说明，与社会次序的各个方面相联系，并受到现实关切的特殊领域往往正是存在各种重要的理论争议的领域——分层、偏差、政治和组织便是明显的例子。在一定程度上，正是由于这种原因和其发展的制度背景，<sup>1</sup>教育社会学成为了不成熟领域的主要例证之一，在这样的领域中，现成“理论”和理论争议的缺乏都是十分明显的。迪尔凯姆、韦伯，以及在很大程度上也包括马克思，虽然他们的著作已经支配了社会学理论化发展的知识背景，在现代教育社会学的文本中也不过是形式上的参照。<sup>2</sup>类似的是，现代社会学家中关于“功能主义”和“冲突主义”模式，以及“结构主义”和“互动主义”的解释取向的争论也几乎没有什么地位。

希利 (Seeley, 1966) 在研究问题的“获取”(taking) 和“创建”(making) 之间做出了非常有价值的区分。从整体上说，社会学家总是“获取”教育者的问题作为他们自己的问题，并将这些问题看作是想当然的，而并不做出他们自己明确的假定。大多数教育社会学家和教育家的这些含糊的假定，也许可以按照大卫的观点，被看成是一个所谓



“次序”的原则，根据大卫的说法，这种原则将导致一种以系统的视野为基础的解释。这种解释从关于目标和价值规定的模糊认同开始（在这种情况下，包括“什么是好的教育”的价值），并按照这种目标的结构差异说明变化（和创新），把“次序”方面存在的问题规定为社会化的失败（按照伯恩斯坦<sup>3</sup>的说法，这是一个在过程中被庸俗化的概念）。这种“失败”可以是工人阶级的孩子在学术上没有达到一定的成就，或许是父母没有给予足够的鼓励，或者是学校和大学没有培养足够的学生。这里呈现的仅仅是某些教育者的问题和社会学家已经“获取”的问题，而且，按照希利在他的论文中所说的那样，他们常常是力图“重新创建”这些问题，这样的结果不仅仅是“所期望的那种自然形成的结果”。关于教育机会的阶级决定论的早期研究便是一个重要的例子，对此，威士特加德和里特（Westergaard & Little, 1964）做了很好的总结。这个研究通过把教育管理者进行想当然的分组和选择程序，以及对于教师来说家庭与学校的正常联系，作为一种问题来对待，并对“分流”、“选择”和教育安排中无意识的结果提出认真的质疑（Lacey, 1970）。但是，由于对“教育内容”的非批判性，这样的研究不过是对给予教育管理和课程“改革”的各种压力提供了一种在某些程度上值得怀疑的合法性。从着力去解释学生、教师和知识如何被组织（只有通过这样的解释我们才能有选择地发展）开始，现存的各种范畴，如父母、教师、孩子，以及许多研究人员关于家庭和学校、学习与游戏、学术与非学术以及“有能力”、“聪明”与“无能”、“愚蠢”之间的区分，都必须被认为是社会建构的结果，或者是某些有地位的人将他们的建构和意义强加给他人的结果。

希利在论文最后认为，对于社会学家来说，除了“创建”他自己的问题外，没有其他的选择，他可以把教育者的问题作为有待解释的现象来处理。这并不只是要批判早期的社会学研究，而是要探讨是什么样的含糊假定导致了某些问题需要质疑（关于选择的问题），而其他问题（如学术教育）却作为天经地义的。由此，按照这种方式，某些在教育领域中被认为是想当然的基本因素，如教育的内容和它们如何得到运用等，便成为了探索的对象。

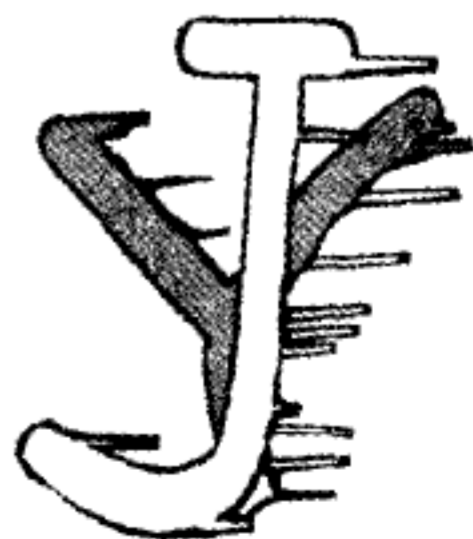


这本书的基本目的是提供某些选择性，而且，它也希望能够为教育领域中的社会学探讨开辟有效的方向。它无意于重新规定教育社会学的领域，而是要规定一系列问题，这些问题至今一直在很大程度上受到了忽视。与这些目标相关的两个限制是非常重要的。首先，这些论文所提出的理论问题与作者自己过去的研究是有关的，而且他们在研究上的方法论也不是十分清楚的；其次，大多数论文都比较专门地集中在工业社会正规教育机构的知识组织方面。因此，他们可能无意地将某些范畴作为想当然的，而这也是制度化结构的特点。赫顿(Horton)的论文在这方面是特别重要的，这在本书的后面将会提到。

虽然读者可以发现，本书的各个撰稿人在基本原则和视野上并不完全一致，但可以有把握地说，他们所共同主张的是，决不会把关于教育的现存规定想当然的，他们要“创建”而不是“获取”教育社会学的问题。他们常常不约而同地从各种不同的视角认为，“被当作教育知识的东西”是需要质疑的。它所具有的基本含义是，教育社会学的一个重要核心是探索教育机构中知识的社会组织。因此，这对于社会知识的组织具有十分重要的意义，而教育社会学也将与知识社会学一样被认为具有合法的地位。

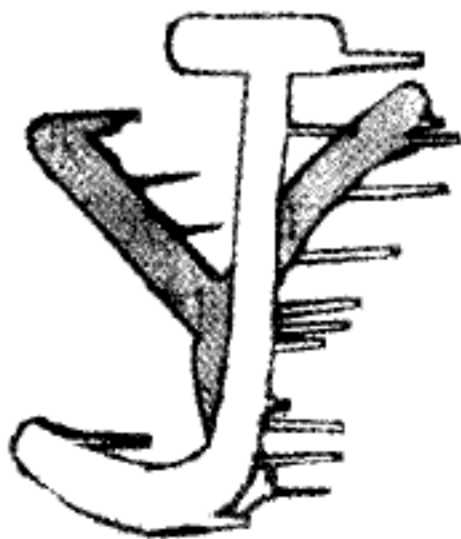
在这篇导言里，我将首先试图探讨这种把控制、知识的组织以及它们的内在联系创建为核心问题的教育社会学所涉及的各个方面<sup>4</sup>；其次，由于这本论文集的观点呈现了与教育社会学“文本规定”中有关内容的根本和广泛的分野，因此，我将力求挑选出各自部分的一些共同点，并为教育学科的学生指出它们可能的相关性，包括在教学、研究和现实实践的各个方面。

为了探讨教育社会学问题规定中的这些新思路，有必要首先以更加一般的方式和术语考察有关控制的元理论或原则的含义；其次，还要考察在把知识(教育中传递的知识)作为既不是绝对的，也不是随意的，而是“有用的意义系统”来对待时，它所涉及的各个方面。这一点在任何背景中都不仅仅是“产生”的，而且也是共同“给予”的。如同大卫(1970)所说的那样，“次序问题”中的选择性，是控制问题的原则，而且自18世纪以来一直是社会学探索的主线之一；它在任何情况下都涉



及到对神圣事物的批判性质疑，而不管它们是“上帝给予的”或来自“自然法则”。与这种质疑一直随行的则是对人自身的肯定，包括对自己制度的控制和在命运变化中的参与。在18世纪，占支配地位的是封建和神学的次序，它们也成为了社会批判和探索的焦点，而在19世纪，控制的原则逐渐为马克思主义所左右，核心的问题则主要是所谓市场及其法则的绝对性，或者像布鲁姆(Blum)在他的论文中所说的那样，力求根据市场内在的剥削特点，揭示市场经济的社会意义。大多数这种社会的批判主义，以及其中不言而喻的选择，则以一种新的绝对主义为基础，一种科学和理性的绝对主义。今天，正是这些众所周知的“科学的”和“理性的”概念，与各种社会的、政治的和教育的信条一起，构成了占统治地位的合法性规范的基础。因此，社会学探讨的任务恰恰是消解这些规范的绝对性，把它们看作存在于特定制度背景中的建构的实体。所以，封建的、神学的和早期的市场信条，以及合理性与科学的教义，都成为了探索的对象，这是认识选择性的必要准备。显然，这样一种社会学的概念不承认任何特殊的想当然，它必定是历史的，包括它的解释和支配性规范的内容，都将成为批判和讨论的对象；同样，由于它专注于行动而不是系统，所以它将具有场景上的特殊性。如果我们从社会学解释的性质来对待这种场景特殊性的概念，那么，这些将成为“实用意义”的条件。然而，由于这种“有用性”是一个分布在社会上的变量，所以它需要被历史地看成是一种关于行动的结构上的可能性，而不能仅仅在一种互动框架中来理解。

如果我们和大卫一样，把控制的概念和“意义的强加”联系在一起，那么，当个人建构某个场景的规定时，同时也受到其他人对该场景的规定的限制。所以，这种社会学的探索将关注理想和现实之间以及塞茨尼克(Selznick)所说的在教条和承诺之间的差异。<sup>5</sup>对教育社会学来说，这表明对学校所有人员所共享和共同接受的各种意义的基本关切，而不管是教师或是学生，以及他们在非学校意义和活动方面可能的一致和差异。某些主要的观念问题可以得到提醒或暗示而并不是达到完全的共识；因为他们在教育的社会学研究上并不是专家。例如，控制中的一个原则问题是对于资源获得或分配中差异的关切，而不管这



种资源是观念的合法性(如“合理性”和“有价值的”观念),或者是经济上的便利。这样的问题要求清楚地说明各种制度之间的连接,并力求从经验上阐明诸如行为和互动的结构性差异这样的观念。大学和经济对教育机会的内容与分配的“控制”,不过是教育社会学传统学问的一部分;换句话说,人们假定是教育社会学提供了学校活动的结构性约束(或可能性)。那么这些是如何进行的呢?这种种陈述作为解释来处理,而不是作为“需要被解释的东西”,实际上正在无批判性地接受某种大学、某种经济和某种教育系统之间的某种类型的机械联系,它们很可能导致迷惑而不是形成研究的问题。对于这些从经验上处理的控制问题,我们必须重新对这种过程中所涉及的一系列活动和假设进行研究。<sup>6</sup>

“理性主义”一直是一种对控制原则的批判(行动理论有时也可以看成是它的一种形式),这个观点来自于马尔库塞和帕森斯从两个完全不同的角度对马克斯·韦伯的思想的建构。<sup>7</sup>然而,正如大卫又一次非常有帮助的说明那样,这种批判的出发点仍然是对于“理性”的先验假定,并给予其一种非常狭义的规定。关于理性的这种规定的缺陷,非常近似于19世纪“经济人”的观点,认为人们总是选择最有效的工具去实现各种共同规定的“目标”之一,这一点已经在舒尔茨(Schutz, 1943)和加芬克尔(Garfinkel, 1967)那儿得到了很好的讨论。把“理性”的意义解释为“参与者可以理解”<sup>8</sup>这样一种对“理性”比较开放的社会学解释,实际上是将这种理解作为一个经验的问题来处理,在某种场合下,它非常接近于经济学的合理性。

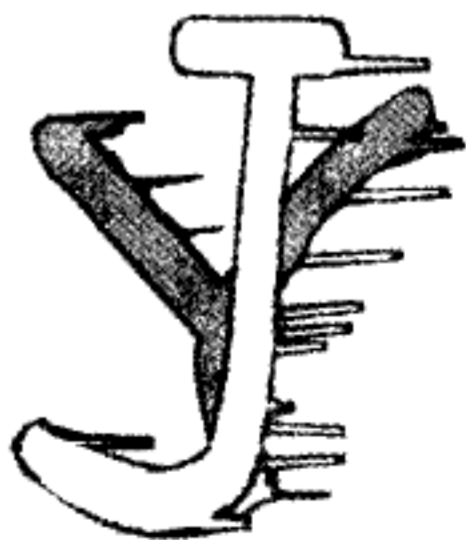
像前面所建议的那样,对所谓元理论立场的研究表明,教育社会学(或任何一种社会学)在分析现象和进行解释时都必须考虑历史和场景的特点。因此,为了从场景上仔细检查那些想当然的定义,如学校这种制度化的环境,非常具体的个案研究是必要的,这种研究将把学校教职工所信奉的课程、教学和评估等规范作为探讨的对象。然而,尽管这样的研究能够说明产生于教育互动中的各种现实,但它本身也不能回避这些现实获得意义的社会历史背景。这方面的研究,目前还没有人超越古德耐尔(Gouldner, 1968)对偏差行为的标签理论的批判。他

5



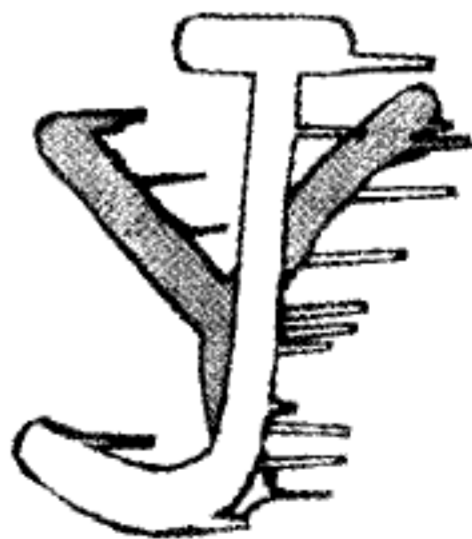
认为,这些研究最后变成了仅仅是描述严重的精神病人、学生、囚犯和不法青少年如何被护士、教师、看守和警察所对待,而并没有让我们来解释这种为艾弗里特·休斯深刻地称作“肮脏的工作者”<sup>9</sup>的职业群体为什么会有这种行为方式。这种也许是相当激烈的批判所具有的方法论教训说明,这些互动的研究本身是不完善的,必须增加对互动与不断变化的社会结构之间联系的理论研究,而这种理论研究方式的目标则是建立起一种新的、目前完全缺乏的研究类型。这方面不多见的一个例子是布里顿(Breton, 1970)的报告,他从希考利和吉苏塞(Cicourel和Kisuse, 1963)对湖滨高中(Lakeshore High School)非常著名的个案研究开始,考察了加拿大大学校系统中学术成就分层的结构性决定因素以及它的结果。

在进一步深入分析和说明对教育社会学的这些建议之前,让我们首先研究把知识或者“作为知识的东西”看成社会的构成或社会的建构是什么含义。米尔斯(Mills, 1939)提出了一个非常有意义的观点,他认为,我们称作“合理性”、“合乎逻辑”的东西,或肯定某个判断是真实的,所有这些都涉及到一种自我反思,或者是按照某种标准模式对自己思想的批判。这些模式必然成为人们关于“好的观点是什么、合乎逻辑或有效的是什么”的共享的意义系统。对于日常话语来说,在哲学、科学和日常交往中,或者在教师和学生的课堂互动中,这些共享的意义想当然地成为了没有任何问题的一套假定;但是,像所有共享的意义系统一样,它们在教育社会学中却被看成是有问题的,是探讨的对象。通过这种对“科目”和学科如何在社会中建构为共享的意义系统,以及对主考者和学生之间关于“合理的考试答案”是什么所进行的谈判过程的考察,人们可以直接发现新的研究课题和可能性。米尔斯进一步认为,逻辑的规则,不管是实践的还是学术的,都是习惯性的,并且将根据话语的目的或探究的目标得到建构和选择。如果合乎逻辑的、“完善”的推理、提问以及所有描述学生的各种系列活动都根据某种视角想象为是一套社会的习惯,而这些习惯所具有的意义也能够得到规定者的认同,那么,那些不服从规定的学生和行为便不仅在教师的日常世界中被认为是“错误”、“拙劣的发音和语法”,或者“差劲的论



证和表达”，而且被看成是一种偏差行为。对于教师和学生来说，这些习惯不仅意味着绝对的“正确”和“错误”，而且表明有关的互动在一定程度上不过是被教师们想当然的那些支配性规范的产物。因此，对于一种教育知识的社会学来说，其研究方向就是探讨某些支配性的规范为什么和如何能够一直存在下去，以及研究它们与某些职业群体的利益或活动之间各种可能的联系及其性质。皮埃尔·布迪厄 (Pierre Bourdieu) 的大多数著作(本书选登了其中两篇)，已经进行了这样的研究。伯恩斯坦和玛丽·道格拉斯(Bernstein 和 Mary Douglas, 1970)也对社会中知识的分类进行了探讨；如果我们的“教育问题”依赖于我们教育者的分类，那么，对伯恩斯坦所谓的这种分类的“深层结构”与社会经济秩序的特点之间联系的研究，应该成为教育社会学探索的核心问题。当人们开始努力研究教育的成功与失败、主体与客体、“自然与社会”，以及“教育者和受教育者”这样一些问题的区别时，困难是显而易见的。它们并不能够深入我们的教育制度中，而不过是像在古老的中国那样，把荣誉和尊敬授予年长者。<sup>10</sup>

杰克·道格拉斯 (Jack Douglas, 1970) 认为，那些被社会学作为绝对主义而进行批判的对象，对于教育社会学来说也是至关重要的。他使用的这个概念既涉及到社会学家如何把社会看作竞争性规定的产物，也涉及到关于认识与道德合法性的主张，而不是把这些看成围绕某个绝对价值的核心而形成的融合物。在回到它对教育的本意之前，有必要引述米尔斯的著作对这个观念进行更加一般性的探讨。米尔斯在考察知识社会学的认识论结果时提出，一种绝对主义的有效性模式的理论根源存在于前相对论物理学中，在这种物理学里，研究的过程被想象为与结果是完全分离的。<sup>11</sup>从历史上看，米尔斯发现，人们可以从绝对主义的模式追溯到一种集权型知识精英的传统，这些精英与掌握经济和政治权力的人具有十分密切的联系。对社会学研究而言，有效性标准的不同系统必须具有明显的现实可能性，它们是自己出现的，而且能够存在于现实探索和互动的实践中。它揭示了理论(教育与其他方面的理论)和实践之间关系的全部问题。并因此使人们有可能研究“教育的理论”如何有选择性地作为一种假定起作用，它在某种环

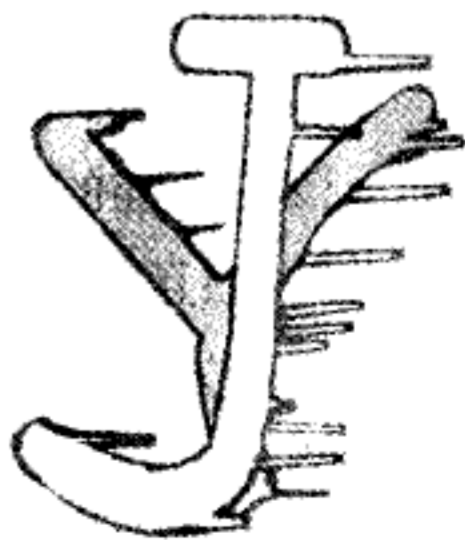




境中起源于实践，在另外的情况下又成为制度化的产物，进而或者是将实践合法化，或者是有选择地规定它的价值(Eastman, 1967)。

在研究这种“受到批判的绝对主义”概念的意义时，我们在社会科学的文献中发现了一种奇怪的相似性。一方面，人类学家在陈述自己的解释时，非常不愿意在他们的票面价值上吸收答辩者的观点；<sup>12</sup>另一方面，社会学家在非常勉强地把大多数教师和学生所持有的关于能力的等级规定作为问题时，却又将它们制度化在我们的课程和考试中。<sup>13</sup>人类学家的“拒绝”和社会学家的“接受”，都是从关于什么是“应该被解释的，是科学的，是有能力的”假定开始的产物，而且，这些假定把西方学术标准看成是绝对的。这篇论文前面所提到的控制原则，以及赫顿的“知识分子姿态”(1968)，似乎指向了同一个方向。他们都提  
7  
议，我们应该将不同人们的解释(不管他们是非洲的部落成员、教师和学生)视为他们赋予自己世界意义和秩序的方式。去掉任何关于“好的解释”或一种“更高等级的理性”的成见，应该研究现有各种特定解释的可能起源。如果我们已经提及的控制原则引导我们研究人们如何把意义和一致性强加给他们的经验，这不仅会导致我们按照这种“强加的意义”去理解非洲的泛灵论，以及美国大学生关于成绩标准的看法，<sup>14</sup>而且也会对广泛的制度环境形成疑问，因为这种经验的价值正是在其中形成的。对于具有各种不同家庭背景的高中学生对10门课，40个周的学期“具有怎样的认识”的研究，也是类似的课题。而赫顿(1968)则对非洲传统理论的“错误”和科学家的“革命”进行了比较；<sup>15</sup>如果我们进一步比较孩子们“错误”的回答，我们将能够更加系统地研究学校的制度背景，因为正是在这样的背景中，孩子们变得害怕回答问题，除非是“正确”的答案(Holt, 1967)。如果社会学家有能力在他的研究中中止这些教师们想当然的道德和知识的绝对主义，因为这些教师在日常环境中并没有这样的选择，那么，教室和学校的各种现象就可以原汁原味地得到研究；像正确或错误、严格或松懈、有趣或乏味这样的区别，它们既可以为教师所用，也能够为学生使用，便成了应该解释的现象。

前面这些段落决没有穷尽教育社会学在对知识和控制的问题进



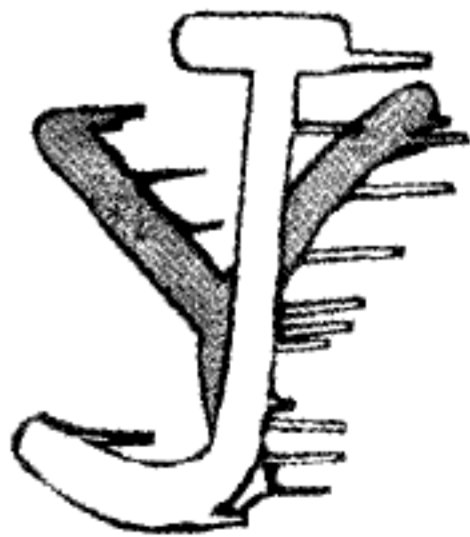
行研究时，可能提出的各种问题。它们只是力求形成一个有助于向其他人提出问题的松散框架，许多具体的问题将在后面的论文中得到仔细研究。每一篇论文都将以不同的方式超越我概括的这个框架，而这个导言最后部分的目的就是对此做些弥补工作。讨论的目的在于选择。读者不仅可以发现其他有意义的观点，还能够非常简要地重点阅读某些特别针对教育社会学的论文（Young、Bernstein、Esland、Keddie、Davies），对布鲁姆和赫顿的两篇论文，以及布迪厄的观点对教育社会学的意义发表看法，这些论文虽然主要讨论教育社会学问题，但对英国读者也并不陌生。

### 第一部分：作为知识组织的课程、教授与学习

这个部分的三篇论文实际上讨论的是课程问题（包括伯恩斯坦和伊斯兰德的论文，以及关于教授和学习的讨论）。但是，每一篇论文都以不同的方式超越了实际的问题，并力求对社会学的知识提出具有更加普遍性的问题。

在第一篇论文里，通过对社会学家未能提出问题和深入研究教育知识的社会组织的各种可能解释的考察，我力求仔细研究这种“组织”的某个关键性结构层面，“知识的分层”，以及教育者表达知识分层的变化的各种方式。这篇论文试图解决导言一开始提出的一个核心问题：即获得权力的方式和使某些支配性规范合法化的机会与过程之间的辩证关系，而且，说明通过这个过程，某些群体可以利用这些规范的有效性维护自己的权力，并控制他人。

伯恩斯坦的论文是他的语言社会学著作的延伸和发展。在本书中，他关心的是社会阶级对知识分配的影响，以及精制编码得以制度化以后的各种变化结果（伯恩斯坦，1965）。更重要的是，他提出了架构（framing）和分类（classification）的概念，从而对教育知识的组织及其结果中各种可能的变化进行解释。在他的论文中，这些概念被用来考察教育者与被教育者之间的联系、教学内容（课程）之间的差异，以及在知识的有效表达（评价）中的变化。然而，伯恩斯坦的理论提出了一个具有更加普遍的社会学意义的观点，即架构和分类的概念形成了



对社会化过程，或者建立和维护自我同一性的过程重新概念化的方式，实际上这种方式可以应用于这个过程发生的所有地方，包括工作场所、家庭和学校。

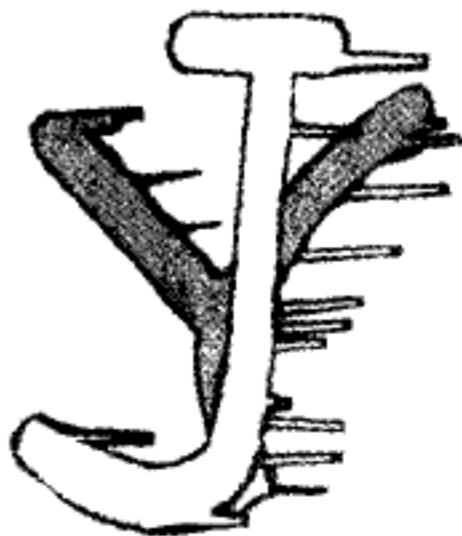
在这个部分的第三篇论文中，伊斯兰德建立了一个理论框架。这个框架把一种符号互动主义的视角和现象学的知识与社会学结合在一起，进而提出如何把讲授和学习作为知识组织以及内在联系的过程进行研究。作为研究的出发点，他假定规定教学活动的客观化现实必须根据它们对教育者和被教育者的主观意义来得到理解。伊斯兰德把这些现实规定为教育学的、教师的“科目”和专业视角，而这篇论文的主要部分则考察了它们背后的认知结构，特别是他们可能的认识论和心理学范式。

## 第二部分：知识的社会规定

这一部分的三篇论文所探讨的问题是“可以被当作知识的东西是什么”；布鲁姆在他的论文中，从非常一般的层次上研究了所有可能的知识实体的规范基础；科迪 (Keddie) 的论文则特别关心教室中的知识，而布迪厄在论文中所提出的问题则与知识分子文化的社会规定有关。

把“我们所知道的东西”看成是问题，并由此作为研究的对象而不是天经地义的想当然，这是一件困难的事，而且教育中各种难题也许都不过如此。教学内容的“超越性”(out-there-ness)，不管它是作为科目、研究的形式、题目，或者是认识的方式，绝大多数都属于教育者想当然的世界，而且，正如科迪所提出的那样，接受这个“世界”是学术成功的一个先决条件。科迪论文的重要性就在于，它提出了一种思路，从而把“知识实体”看作是“规范化的秩序”，或者是一套人们在建构知识实体的过程中共同分享的规定性法则。科迪把这种思路设定为一个经验的命题：“社会学是如何可能的？”而我们也同样可以问，在历史学、数学，或“应用科学”的建构中，究竟达到什么样的默契呢？

通过对霍布斯、笛卡尔和马克思的回顾，以及展示他们每个人如何把知识看作是在一个有组织的知识分子团体的成员中，经过谈判而形成的非正式协议的产物，布鲁姆详尽地说明了知识(总体)的概念。



而且，布鲁姆进一步表明，这个概念引导他们不仅以这种方式对待不同的知识实体（如笛卡尔的非数学知识和霍布斯的政治哲学），而且成为他们对各种不同知识进行批判和质疑的特定根据。布鲁姆把霍布斯批判传统政治哲学的标准作为“可应用性”——而不管各种成员（在霍布斯那里是贵族统治阶级）“在系统说明日常行为过程时能否使用这样的知识作为规范性的秩序”。根据这种批判对某种形式的专业化知识的研究，包括管理科学、教育理论和社会工作训练等，便对这种“可应用性”做出了假定。布鲁姆认为，笛卡尔也是以数学真理的“确定性”为依据，用某种知识实体的模式（数学）批判其他人；当人们经常利用各自的模式（像数学）努力扩大“信用”时，这正指出了重新规定“什么是知识”的一般过程。

在描述马克思对知识的批判时，布鲁姆的观点是，对马克思来说，“一种知识的建构不可遏制地与生产这些知识的人的利益联系在一起”，而且这些人提出了“他们自认为有道理的评价标准”。尽管在马克思那里这种利益指的是财产，但如果把这种利益延伸到职业群体和管理阶层，它显然也是非常有意义的。

根据对三位思想家的讨论，布鲁姆建议我们关注组织化的实践如何成为所产生的知识的特点。在将社会学的探讨作为研究的题目时，布鲁姆主张，为了朝一个方向进展，所有的社会学家（而且应用于其他的知识职业）都应该接受一种他们从未描述和分析过的“共同文化”。科迪在他关于教室知识的论文中利用了这个共同文化的概念，用以说明在学校中所谓“掌握一门学科”所具有的含义。最近的评论中有一位数学家对“共同文化”的说明，他认为：“作为一个统计学的真理，一半的四季豆总是比平均长度短……，而不管育种者如何努力生产更长的四季豆。在教育领域中，低于平均成绩的学生也总是存在的……”<sup>10</sup> (Floyd, 1970)。这种说法也表明，布鲁姆观点的意义就在于，它使得社会学家的原创性实践能够有可能说明和提出结婚、离婚和自杀的方法论特点；同样，四季豆不可避免的常态分布、考试中分数的分布模型，以及在一般证书的通过率中 50% ~ 60% 的比例，都可以这样被育种者和考试者最初的活动所认识和说明。针对这些现象的有组织的实践，

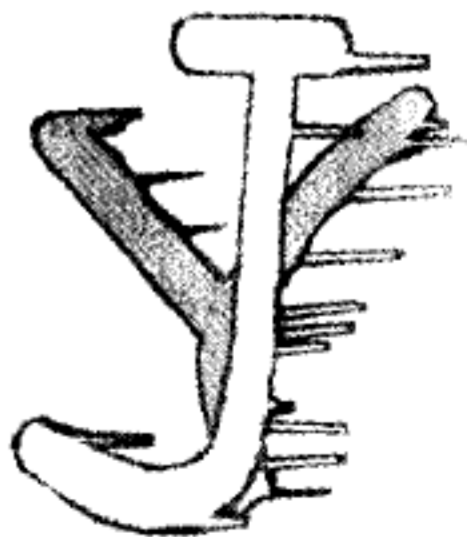


如同我们称作“科目”的知识实体，就是布鲁姆指引我们在教育社会学中进行探讨的对象。

这个部分中，科迪的论文在一定程度上可以看成是在教育社会学中如何应用布鲁姆理论的一个例子。她把“能力”和“科目”都看作是知识的实体，而且考察了产生这些知识实体的教师日常实践的特点。凭借田野研究的数据，她说明了教师是如何建构他们关于学生的知识，以及这种学生观的重要性，因为它不仅关系到教师如何选择那些对学生有用的知识，而且也关系到教师审视学生教室活动是否适当和是否达到所期望的意义的意义的方式。这些数据展示了教师在学校知识之间做出的种种区别，这些区别的等级通常是教师根据教师和学生的“科目”、常识或非学校知识而决定的。科迪认为，正是教师所主张的“作为知识和能力的东西”的等级概念，以及包含在这种次序中的各种内涵，在学校活动的分化过程中扮演了一个十分关键的角色。

英美的社会学家几乎一直不考虑教育的内容，他们研究的要么是教育系统会怎样影响现实的公共意义（表达和文字的艺术、科学和时尚，等等），要么是关心当代文化的规定对学校系统的知识组织有什么样的影响。因此，这些问题常常成为非社会学家考虑的对象，而且，他们的视角往往是比较狭隘的，以至于或者将学术性的“高级文化”作为被传统所认可的天经地义的“善”来对待（特别是英国的阿诺德-列文思学校），或者以一种同样无批判的方式应用马克思主义关于资本主义文化的词汇。尽管雷蒙德·威廉姆斯（Raymond Williams）几乎已经发现了社会学的视野，但他也未能提出一个分析的框架，说明“艺术”的风格、媒介和表现方式是如何在社会中被建构，以及如何成为由此所涉及的各种共享活动的历史产物。

布迪厄的论文正是针对这些问题的。他认为“知识的场域”是一系列中介性的机构，在这些机构中，各种知识生产者群体为文化合法性而开展竞争。在详细说明“知识场域”这个概念时，布迪厄为分析文学艺术所谓合法“世界”的三个方面提供了一种社会和经济的背景和环境。这三个方面分别是：1) 对纯粹艺术的信念；2) 关于“公众”的无能和艺术家拒绝回答公众要求的假定；3) 从公众的角度解释艺术作品



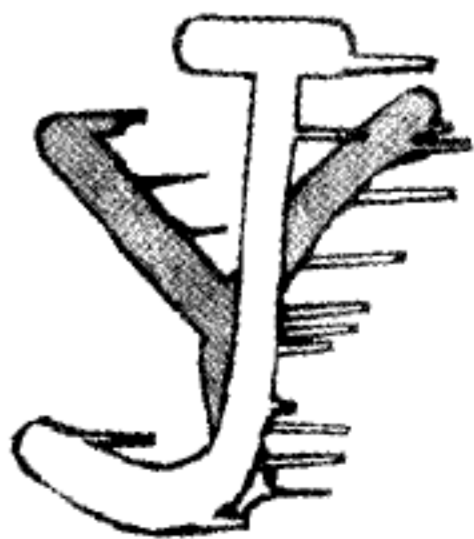
并赋予其合法性的批评家群体的增加。布迪厄将“创作计划”作为一种活动,在这种活动中,“知识场域”的内在要求和社会经济的时代秩序的外部环境共同结合在艺术作品本身中。因此,他主张,文学艺术作品是在一个公共范畴或规定的环境中构成的,如“所谓的中篇小说”或“新小说”,艺术家们正是通过这些公共范畴和规定而得到界定的,而且他们也是由此来界定他们自己的。

布迪厄进一步认为,“知识场域”是由各个群体中权力(涉及到合法性)的不同分布而决定的。在他看来,在任何社会中,人们都可以发现一种“文化合法性”的等级体系,而且这个体系在学术系统中得到制度化,由此,人们能够提出各种认识论的看法,并规定各自的文化价值。正是通过这种文化合法性的协商过程,学校成为至关重要的部门,因为,那些得到系统讲授,并构成学校正规课程一部分的艺术表现的各种形式,与根据一定时代审美标准而合法化的社会规定和认识之间,存在着十分密切的联系。作为这一理论的说明,布迪厄对古典音乐、文学与室内装潢、烹饪和化妆品进行了比较,前者具有毫无疑问的文化合法性,而且在学术课程中得到了系统的“讲授”,而后者仅仅是在特殊的职业课程中得到“讲授”,而且根据审美标准也没有“文化合法性”。

布迪厄的第三个概念“文化无意识”,涉及到艺术活动的公理和假设,它们是只可意会,不可言传的,但又是所有文化产品出现的前提条件(我认为,它们类似于布鲁姆所谓心照不宣的协议)。这些假设是表达思维和艺术风格的方式,它们在所有民族的文化中都是天经地义的,但却又是一种“经过选择形成的公意”(也许布迪厄是在马克斯·韦伯《新教伦理与资本主义精神》的意义上使用这个词汇),它反映了一定时代占统治地位的社会利益。布迪厄的观点在于,正是通过学校,才形成了这些无意识理智选择的社会特点,而且,也正是通过学校,我们才能够按照布迪厄的思路,根据他们对自己时代可能言说或流露的东西,了解教育实践与艺术作品之间的联系。

### 第三部分：认知风格的比较

本书的导言曾经提出,像经常成为研究对象的教育者那样,教育



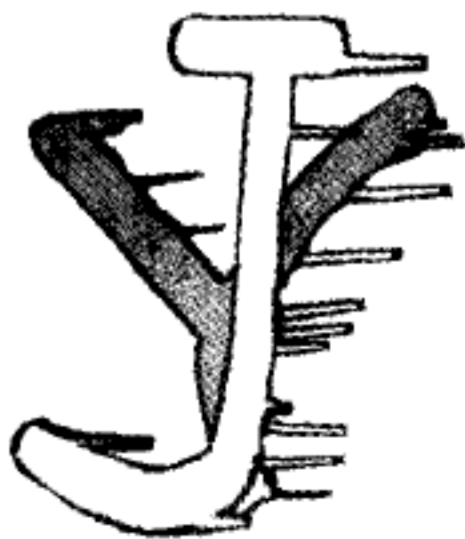
中的许多研究往往起始于某个绝对的认知范畴,如“理性的”和“抽象的”。这种看法实际上影响了从社会建构的角度分析这些范畴本身,并对它们进行探讨和批评。我们对学术文化的许多假定就深深地体现在“教育是人所共知的”这种制度化的框架中。因此,也许只能通过比较性的研究,把文化看作“陌生的存在”来对待,并由此进行解释;或者像人类学家研究非工业社会的信仰系统那样,进而使这些假定能够得到清晰的阐明。这个部分的三篇论文所论述的正是这些具有普遍性问题的各个方面。然而,在说明它们之前,通过盖伊(Gay)和库勒(Cole)某个研究中的一个特殊案例阐明我想要提出的观点是有帮助的。

12

一组不识字的格贝列(Kpelle)成人和一组60人的和平队志愿者面对两个问题。首先,他们要估计一大碗米能够分成多少杯;其次,他们要以三种不同的方式对八张卡片进行分类,即2或5,红或绿,正方形或三角形。在第一个实验中,和平队成员的平均错误率是35%,比格贝列人多4倍。而在第二个实验中,和平队的志愿者们毫不犹豫地完成了任务,而格贝列人则遇到了极大的困难,2/3的人没有能够完成三个分类。调查者所提出的观点是,把格贝列人在第二个测试中的表现作为数学能力有限的证明,与把和平队志愿者在第一个测试中的错误看成是无能,同样是不能得到证明的,除非我们已经将数学能力的假设作为了出发点。

因此,这里的观点是,如果我们一开始并不假定数学(或其他)知识是什么,我们就能够比较在不同的社会和经济条件下,人们如何建构不同的思维模式和不同种类的解释,以及在工业社会中这些思维模式和解释类型如何在正规教育系统中得到制度化。

在第一篇论文中,布迪厄根据大量法国社会的材料,通过学校系统,探讨了社会特定阶层如何能够凭借自己的能力将文化合法性授予某些思维类型,进而某些方面的现实,从而维护自己的统治地位。正如大卫在他论文结束时所指出的那样,如果我们觉得比较研究能够提供解释特定文化和制度的特点的工具,那么,布迪厄则通过详细说明教



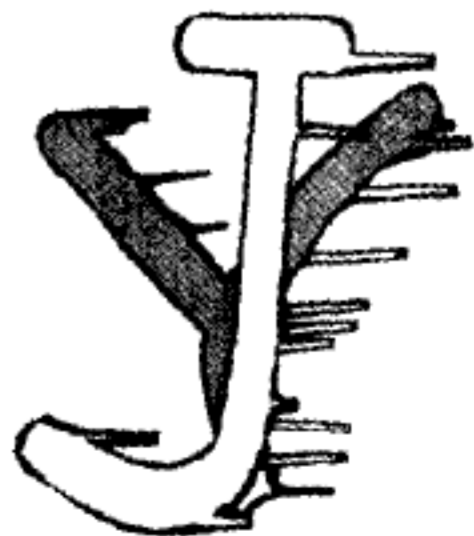
育模式与思想系统的联系，为比较研究的方向提供了一个十分重要的指导。

与第一部分的论文一样，布迪厄的论文本质上是一种结构分析，而且，法国学校系统的教育和课程实践，与它们如何维护法国学术文化的思维特点的模式两者之间的内在联系，又是这个分析的核心。他认为，教育的实践可以为智力活动提供一种“正确”的模式，使这些智力的活动不仅能够影响学校系统内部的思维类型，而且能够影响那些曾经经过学校教育的人的各种活动（在布迪厄所列举的例子中有政府报告和新闻业的类型）。布迪厄的论文提出了两个具有普遍性的重要问题，它们与本书大多数作者所关注的一个共同问题有关。第一，布迪厄将论文题目、讲课技术和评估形式等教育实践都看作是有问题的，因为它们都是教育知识得以制度化的方式的指数或标志。所以，它们成为了比较研究的中心问题。第二，他在讨论教育系统内各阶层文化时认为，教育系统内部的教育机会分配的不平等，甚至比整个社会中教育机会的不平等更加严重，他不仅通过阶级的特点研究这种教育机会分配过程的机制，而且也从学术文化本身进行研究，正如皮尔斯所说的，是“一整套独特的标识”。在皮尔斯提到的另一篇论文中，布迪厄报告了对某个技术培训中心进行研究的情况，并论证了他的观点。他还发现，交易活动的等级也是根据学习文化的标准划分的，以至于声望最高的学生不仅生产对象，操纵各种工具，而且能够阅读各种说明和指示。

13

……由于它不允许人们将任何事情看作天经地义的，所以，一个不熟悉的习语也将不得不通过一种理智的过程展示其内在的各种困惑和问题，而这个理智过程常常似乎是没有问题的（赫顿，第 211 页，见本书）。

这段出自赫顿论文的引文可以很好地说明理智活动对于教育社会学的潜在价值。不管这种理智过程是不是教育活动的特点，它们都常常被误解，而且很少得到理解，因为它们经常被认为是想当然的，并

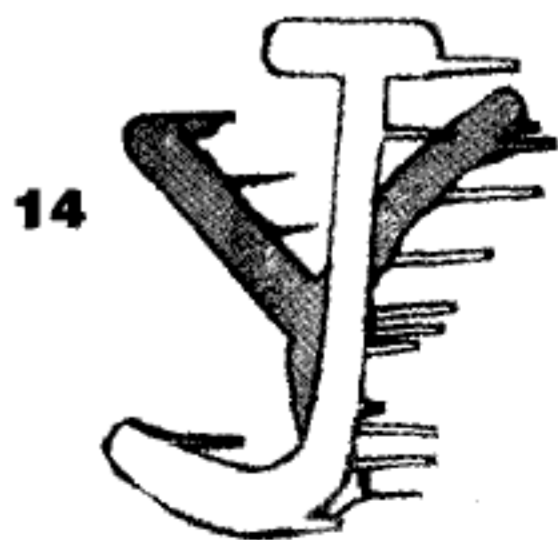




由此在教育者的世界中（也常常在社会学家的世界中）成为天经地义的，从未考虑进行解释的需要。长期以来，社会学家遇到的困难之一，便是需要跳出社会通用的概念框架之外，以便于他们能够观照他们自己的理智活动和改革当地的思想体系，而不是通过他们自己习惯性的范畴。因为，他们往往就是在这些范畴中内在等级体系的引导下，把各种不同的选择不仅规定为是有差别的，而且规定为是有价值层次的。由此，这些规定又将研究性的探索指向各种选择呈现出来的缺陷，而不是探讨不平等的资源分配与特定等级制度的联系方式，并为不同认知系统的发展提供广泛的背景。这种过程和顺序在发展中国家进行的大范围研究中已经得到证实（Geertz, 1969），同样的例子还有美国对印第安人和黑人所进行的干预计划（Wax & Wax, 1964; Baratz & Baratz, 1970），对工人阶级子女开展的补偿性教育（Bernstein, 1970），以及许多人类学的田野研究（Horton, 1968）。赫顿论文的价值之一就在于，他给我们提供了一种“文化多样性模式”，由此，人们可以看到，各种不同的思想系统（这里是西方的科学和非洲的宗教）在组织起来提供解释的过程中，展示出明显的相似性。正规教育就是建立在这样一种假定上，即在课程中组织起来的思维系统从某种意义上说，比那些将要接受教育的人或还没有接受教育的人的思维系统更加“高级”。而正是这种内在的“优势”，在赫顿比较西方人和非洲人“理论”思维时，成为他质疑的对象。

因此，赫顿提出，如果我们对这种优势的假定提出质疑，那么我们就能够把任何认知范畴的体系看成是一种潜在的解释。由此研究问题就是要去发现何以某些范畴能够获得制度上的合法性，而其他的范畴不行，以及在考察这些具有不同思想范畴的对象的经验和环境时，我们如何能够说明它们在内容上的差异。

赫顿所谓文化多样性模式的第二层含义是，它开创了一个关于常识与理论范畴，以及它们所取得的形式与人们（在赫顿的案例中，他指的是化学家或卡拉巴里人，但同样适合于教师和学生）在这些形式中进出运动的场景之间联系的完整的问题系列；在学校的场景中，它就如同人们期望学生从一个理论世界进入另一个理论世界。这种抽象的

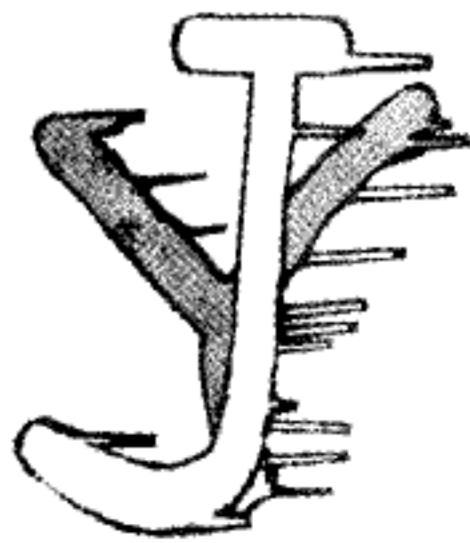


过程，在某种发展心理学看来是科学思维的一种特点和一个关键的阶段，但在展示中并没有表现出与科学的不同特点，而只是提供解释的所有努力的一个特点；差异并不在于过程，而在于抽象的内容。因为，在教育研究中，这意味着调查教师如何将抽象规定的“科目”强加给学生，并不断提高在常识的理论化中教师和受教育者抽象的形式化程度。赫顿对化学家关于盐的思维的推广为课程的结构化问题。关于盐的常识性经验告诉我们，它可以溶解道路上的冰雪；如果食物中缺少盐，身体将会脱水；而且，它的颜色是火黄色的。这些常识性的现实不断扩展而进入学校课程的理论时，常常相当任意地被划分和制度化为各种“科目”，如物理学、生物学和化学\*。结合第 228 页的内容，我们可以总结赫顿论文第一部分的观点；就其表面价值的信念系统来看，赫顿对许多常见的二分法提出了怀疑（理智和情感、合理的与神秘的、抽象的和具体的……），其中每一个都将这些关于理智过程的假定作为前提，而这些都是社会学家研究的任务。

在论文的第二部分，赫顿根据思想系统“开放”和“封闭”的困境，对他所比较的思维系统之间的关键区别进行了研究，这些困境涉及到人们是否意识到对于他们自己思想系统而言的选择性。赫顿指出，除非在科学家“正在从事科学研究”的情况下、而且这也只能是在一定程度上，(Barnes, 1969; Kuhn, 1970)，非洲部落人的“封闭”状况与工业社会市民之间的相似性比他们之间的差异要更加有意义。赫顿对“封闭”困境中进行的思维过程的经常性讨论，以及他给出的许多例子，可以使我们在自己的社会中提出并行的过程，并就它们内容上的差异作出可能的解释。

我相信，这篇论文是对思想系统进行比较研究的经典例子之一，并将成为比较性的教育知识社会学的一个范例。从相对熟悉的西方科学的理论主题出发，赫顿通过比喻和模型进展到对不熟悉的非洲宗教的解释，而且内在地提出了对它们产生的生态和经济条件的研究。这些解释可以被用来考察我们自己社会共享的那些信条，它们是为人们熟

\* 可以比较根据完全不同的抽象标准而建构的科学课程（例如，参看学校咨询委员会对“为平均和低于平均成绩学生的科学课程；13—16 yrs old”的方案）。

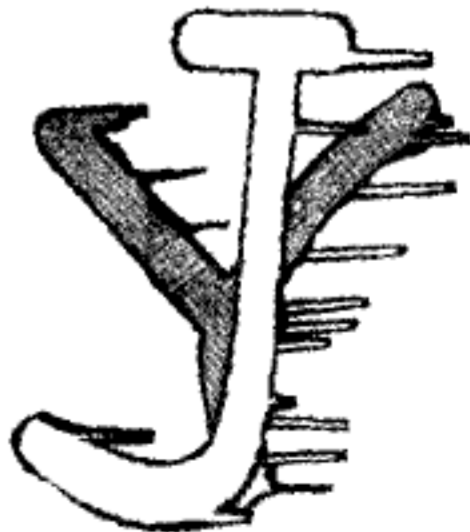


知的,但用布鲁姆的话说,仅仅“是因为它们从未得到描述和分析”。

在这个部分的最后一篇论文中,大卫讨论了教育社会学中比较研究的一些问题。根据来自不同社会的大量资料,他专门研究了霍伯(Hopper, 1968)提出的那种类型学,并专注于选择过程的研究。在两个重要的方面,大卫提出了与本书其他作者的观点平行的某些见解。首先,合法性的意识形态(它证明谁得到学校教育)或价值系统,如同教育现实的其他方面一样,是建构起来的,因而不能以对它们的假定作为研究的出发点。所以,对选择过程的比较研究不仅需要调查学校的人口(学生)或它们的出口(学校把毕业生分配到社会的职业结构中去),而且要调查相关的组织化的实践。其次,教育实际上就是知识的选择,以及人的选择,所以比较研究决不能忽视作为重要变量的教育的文化内涵,正如大卫所说的那样,否则就根本不是教育。

#### 注释

1. 这一点在这篇论文的第二部分得到了比较详细的说明(Young, p. 24)。
2. 我正在想有关的文本和读者,如英国的 Banks(1968), Swift(1969); 美国的 Musgrove(1966); Havinghurst and Neugarten(1967), Corwin(1964), 当然,这种列举是无法穷尽的。
3. 这个观点来自伯恩斯坦的论文(p. 47)。我将在导言的后面详细地给予说明。但在这里也许是值得提到的,因为,尽管这篇论文主要讨论的是课程、教学和评价,但是,它的分析框架却试图对伯恩斯坦在这里提到的关于社会化的肤浅进行概念化的说明。
4. 控制这个术语的用法来自大卫的论文(1970, 大卫在控制这个术语的用法和功能主义的“社会控制”的概念之间的区别做了非常清楚的说明;前者更类似于力量的概念)。在这个意义上,它不能算是一个概念,而是一个赋予概念实质意义的原则或一组观念,而且,它的目标是集中在行动和作为“建立意义”的互动上,而不是把系统的特性作为社会学探讨的焦点。我认为,大卫的论文在说明所有社会学的主要理论问题上,都是一个清晰、准确和原创性的模式。在这篇导言中概括的关于教育社会学更多的具体建议大量地来源于他的论文。我在理论上的其他主要材料则来源于赖斯·米尔斯(Wright Mills, 1939, 1940),他对知识社会学的高度原创性的贡献似乎一直被人们所忽视,包括他的支持者和批评者。



5. 这种差异来自于 T. V. A. 和 Grassroots, 而且完全引自于科迪的论文(p. 35)。
6. 大学考试机构的组织, 以及在部分语法学校六年级教师的参与类型, 似乎对这种背景中的考虑非常重要。
7. 这里涉及到的批评来自于马尔库塞的论文(1965), 在其中他认为, 韦伯使用一种某个特定时代的历史经济理性来阐述“理性人”的历史概念, 并作为社会学解释的一种模式。而帕深思则特别关注韦伯在非理性方面的明显忽略, 并在他解释韦伯时进行了详细的说明(1964)。
8. 这个观点同样是来自于大卫的论文(1970)。
9. 这个词首先是为休斯(Hughes, 1958)所用, 而且这个观念近来一直被雷恩沃特尔(Rainwater, 1967)扩展到像教师这样的职业群体。
10. 米尔斯讨论了古代中国社会结构与语言范畴之间的联系(1940)。
11. 英美国家比大陆国家有更多缺乏批判意识的人能够接受这种“客观性”的科学观。哈贝玛斯非常有成效地讨论了这个观点(1970)。
12. 这个观点主要来源于赫顿非常出色的讨论(1968)。
13. “成就动机”的文献是这方面一个经典例证。科尔奎霍恩(Colquhoun, 1970)的早期著作对该领域做了一个非常好的批判性总结。
14. 参看贝克尔(Becker, et al. 1969)。
15. 这里是在库尼安(Kuhnian, 1961)的意义上使用“革命”这个术语, 它表示世界观的一种变化, 而且在某种意义上它的确发现了早期研究的“失误”。

16

### 参考文献

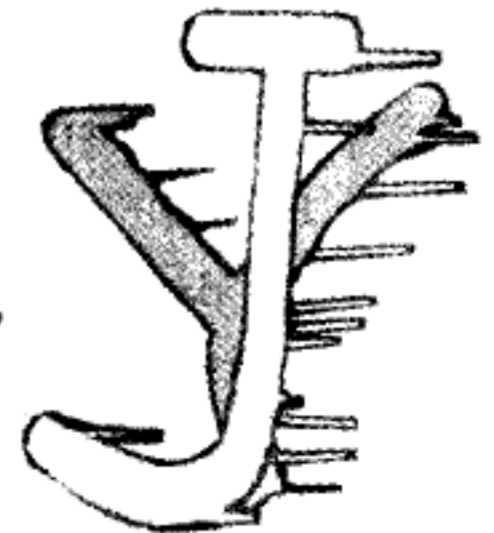
- BANKS, O. (1968). *The Sociology of Education*. London: B. T. Batsford.
- BARATZ, J., and BARATZ, S. (1970). 'Early Childhood Intervention; the Social Science Basis of Institutionalized Racism'. *Harvard Educational Review*, 40, February.
- BARNES, S. B. (1969). 'Paradigms, Social and Scientific', *Man*, (n. s.) Vol. 4(1).
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E., and STRAUSS, A. (1969). *Making the Grade*. New York: John Wiley & Sons.
- BOURDIEU, P. (1966). 'L'École Conservatrice. Les Inégalités devant l'École et devant la Culture'. *Revue Française de Sociologie*, VII(3).
- BERNSTEIN, B. B. (1965). 'A Sociolinguistic Approach to Social Learning' in GOULD, J. S. (ed.), *Penguin Survey of Social Sciences*. Harmondsworth: Penguin.



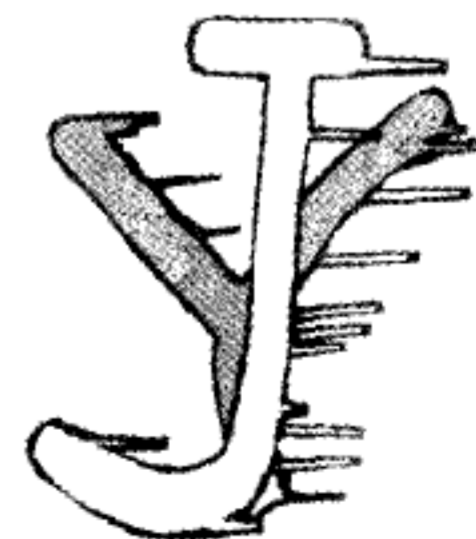
- (1970). 'A Critique of the Concept of Compensatory Education' in RUBEN-STEIN, D. , and STONEMAN, C. , *Education for Democracy*. Harmondsworth: Penguin.
- BRETON, R. (1970). 'Academic Stratification in Secondary Schools'. *Canadian Review of Sociology and Social Anthropology*, 7 (1).
- CICOUREL, A. V. , and KITSUSE, J. I. (1963). *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- COHEN, P. (1968). *Modern Social Theory*. London: Heinemann.
- COLQUHOUN, R. (1970). *Some Sociological Approaches to Pupil Motivation*. M. A. (Ed. ) thesis, University of London.
- CORWIN, R. (1953). *A Sociology of Education*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- DAWE, A. (1970). 'The Two Sociologies'. *British Journal of Sociology*, XXI(2).
- DOUGLAS, J. (1970) . *The Relevance of Sociology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- DOUGLAS, M. (1970). 'Environments at Risk'. *Times Literary Supplement*, October 31, 1970.
- EASTMAN, G. (1967). 'The Ideologizing of Theories; John Dewey, a Case in Point'. *Educational Theory*, I(1).
- FLOYD, P. (1970). 'Not good enough for heaven nor bad enough for hell'. *Times Educational Supplement*, October 30, 1970.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs. N. J. : Prentice-Hall.
- GAY, J. , and COLE, M. (1967). *The New Mathematics and an Old Culture*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GEERTZ, C. (1969). 'Myrdal's Mythology'. *Encounter*, July.
- GOULDNER, A. (1968). 'The Sociologist as Partisan'. *American Sociologist*, (3).
- HABERMAS, J. (1970). 'Knowledge and Interest' in EMMETT, A. , and MCINTYRE, A. (eds. ), *Philosophical Analysis and Sociological Theory*. London: Macmillan.

#### INTRODUCTION

- HAVINGHURST, R. , and NEUGARTEN, B. (1967) . *Society and Education*. 17  
Rockleigh, N. J. : Allyn & Bacon.
- HOLT, J. (1967). *How Children Fail*. New York; Pitman.



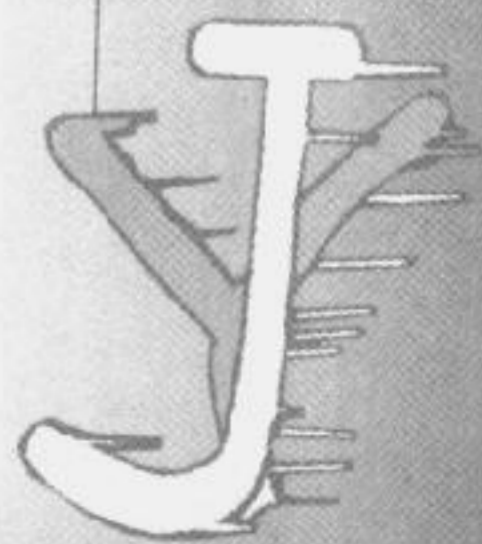
- HOPPER, E. (1968). 'A Typology for the Classification of Educational Systems'. *Sociology*, 2(1).
- HORTON, R. (1968) 'Neo-Tylorianism; Sound Sense or Sinister Prejudice'. *Man*, (n. s.) Vol. 3.
- HUGHES, E. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: Chicago University Press.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- MARCUSE, H. (1965). 'Capitalism and Industrialization'. *New Left Review*, 32.
- MILLS, C. W. (1939). 'Language, Logic and Culture'. *American Sociological Review*, IV(5).
- (1940a). 'The Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge'. *American Journal of Sociology*, XLVI(3).
- (1940b). *The Language and Ideas of Ancient China*. (Mimeographed.)
- (All reprinted in HOROWITZ, I. (ed.), *Power, Politics and People; The Collected Papers of C. Wright Mills*. London: Oxford University Press.
- MUSGRAVE, P. W. (1966). *The Sociology of Education*. London: Methuen.
- PEARCE, A. (1967). 'Sociologists and Education'. *International Social Science Journal*, X IX (3).
- RAINWATER, L. (1967). 'The Revolt of the Dirty Workers'. *Transaction*, November.
- SCHUTZ, A. (1943). 'The Problem of Rationality in the Social World'. *Economica*, 10.
- SEELEY, J. (1966). 'The "Making" and "Taking" of Problems'. *Social Problems*, 14.
- SWIFT, D. F. (1968). *The Sociology of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- WAX, M., and WAX, R. (1964). 'Formal Education in an American Indian Community'. *Social Problems Monograph*, II(4).
- WEBER, M. (1964). *Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press.
- WESTERGAARD, J., and LITTLE, A. (1964). 'Trends in Social Class Differentials in Educational Opportunity'. *British Journal of Sociology*, XV.
- WILLIAMS, R. (1957). *Culture and Society*. London: Chatto & Windus.
- (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.





# 第一部分

作为知识组织的  
课程、教授与学习







# 第一章

## 关于作为社会知识组织的课程的研究方法<sup>\* 1</sup>

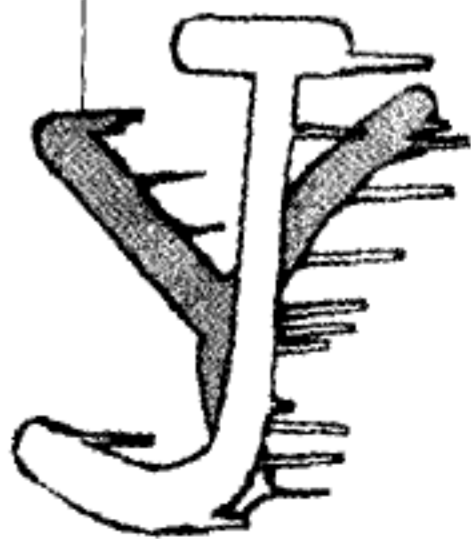
Michael F. D. Young

学校(或者其他从事教育活动的机构)中的知识如何得到选择、组织和评估,这个问题完全为社会学家所忽视。这个事实几乎不需要证明。有些学者试图解释这个问题发生的原因,也有人力求说明这种忽视的产生是由于社会学思潮主要流派本身的狭隘(特别是那些产生于马克思、韦伯和迪尔凯姆的各种流派),而不是它们自己的失误。所有这些探讨为形成这个研究发展方向提供了一种有意义的视野。显然,这篇文章不可能提供一个普遍性的文化理论,也不可能对知识社会学做出直接的贡献,而只能在一定程度上提出问题:正在社会中建构和组织知识概念可能意味着什么?它非常有限的目标是力求提供某些方法,对知识如何得到组织,以及如何在课程中得到应用的问题进行可能的梳理。然而,我的愿望是,如果这样的问题能够成为教育社会学研究的焦点,那么,我们就能够非常欣喜地看到一般社会学的理论,特别是知识社会学获得非常有意义的发展。

这篇文章包括四个部分:

1. 近 20 年公众关于教育的讨论焦点的变化。
2. 对课程领域现存的各种理论和研究中教育社会学和知识社会

\* 这篇文章是第一次发表。1970 年 4 月,它曾经以初稿的简短形式在英国社会学学会的会议上发表,并以“课程与知识的社会组织”为题发表在由理查德·布劳恩主编的会议论文集《教育社会学》中。



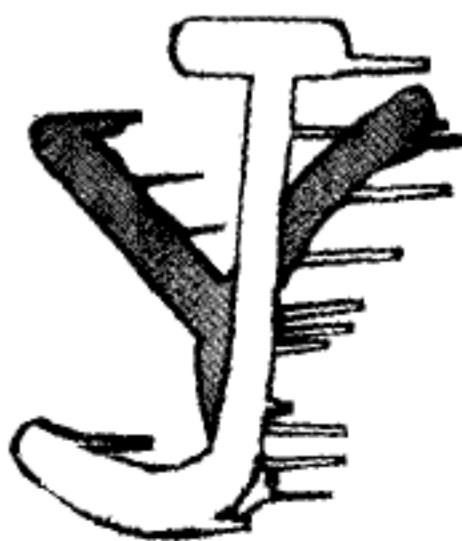
学已有研究方法的局限性和可能性的简要考察。

3. 对马克思主义、韦伯主义和迪尔凯姆学派的传统的某些可能性的概述。

4. 对先前部分的内涵的详细说明，并为将来的研究提供一个框架和某些可能的方向<sup>2</sup>。

—

尽管人们可以思辨性进行各种解释，却完全有可能非常现实地就英国近 15 到 20 年公众对教育的讨论从三个阶段进行回顾。三个阶段的焦点分别是：机会均等和人才的浪费、学生的组织和选拔，以及课程。在其中每一个方面，人们都可以区分出政治的、社会的和教育的因素，而且，虽然这些区别之间的比较是极其简单和概要性的，但是它们的确为研究本篇提出的问题提供了一个有帮助的背景。后面三个区别并不涉及问题的内容，而是涉及到与此有关的群体和他们规定问题的方式<sup>3</sup>。在第一个阶段，教育“浪费”的事实在“克劳塞报告”（Early Leaving and Crowther Report），以及后来的罗宾思（Robbins）的报告中得到了说明，而教育机会匮乏的“阶级”性则由弗罗德（Floud）和哈尔斯（Halsey）进行了论证。虽然社会学的研究主要是完善和补充公共报告，而且常常缄默地被相继的部长们作为解释政策的依据而接受，但它也提出了一系列有关选择的社会性质的问题，特别是中等教育组织的问题。因此，从 20 世纪 60 年代开始的第二阶段，公众讨论的焦点便集中在选择和综合性的重新组织上。由此，讨论本身成为了一个政治冲突的问题，并成了政治参与的标志，诸如选择性学校的废除等，而且这些讨论危及了社会上某些有权有势的利益群体——特别是就业课程、中央直接资助的学校和公立学校的教职工，以及希望进入这些学校的孩子的父母。由于 11 岁儿童升学考试<sup>4</sup>的明显低效，以及缺乏周密的论证，所以对于改革派的政治家来说，废除这种考试是一个非常容易的政治承诺。在这场讨论的同时，社会学家对各种不同类型的学校组织，以及在学校和学院推广一般“组织理论”的模式的可能性，也产生了比



较大的兴趣<sup>5</sup>。

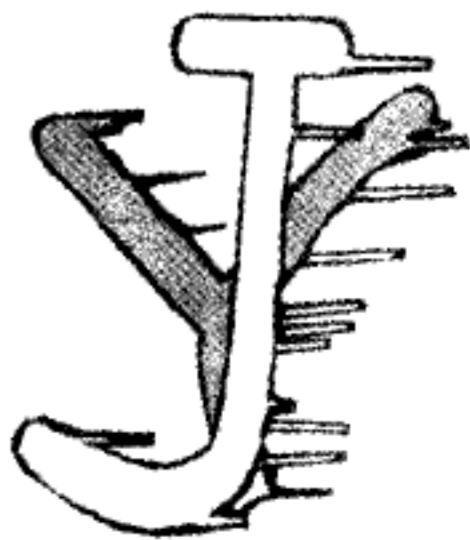
只是在近2—3年里,讨论的焦点又一次从组织转向了课程,而且人们也仅仅能够推测其中的理由。有四个问题值得探讨,特别是前三个,涉及到由学校校务委员会提出的课程改革的项目类型。

第一,政府需要更多更好的技术人员和科学家。

这方面的原因和内涵是极其复杂的,这里只能简要地有所涉及。当时有一种比较普遍的看法,认为中等学校的学生“正在疏远科学”,但麦克福森(Mcpherson,1969)、布劳格和甘尼科特(Blaug & Gannicott, 1969)和葛尔巴特(Gorbutt,1970)等人对此都表示了怀疑。自从丹顿报告(Dainton,1968)出版以来,这种疏远一直是一个“官方”的问题,并伴随着各种“官方”的救治方案。葛尔巴特在1970年利用早期的研究提出,一直被认为是“疏远”科学的现象,可能是少了一些在学生选“课”模式中某种可以确认的变化及其成果,而多了一些特定利益群体如何“利用”官方统计的迹象。

社会学家未能明确地对当前这个问题的规定,以及它所引起的研究做出理论的假定,在这里是值得考虑的。整个“科目选择”和“疏远科学”的辩论,在我们关于“人文”和“科学”之间的日常区别中,预设了一个“既定的”社会规定性。“做”什么和“不做”什么可以被认为是“科学”,取决于给予科学的社会意义,而这种意义不仅随着历史和文化交流而变化,而且在社会 and 不同环境中也有所不同。哈贝玛斯将英国关于科学支配性的文化规定非常简要地表述为“客观性”,由此他的意思是,我们可以接受科学家的主张,即他们“在应用他们的方法时并没有考虑他们自己的利益”。换句话说,科学概念的发展指的是,科学知识的发展与科学知识产生和应用的制度背景是没有关系的。古德曼(Goodman,1969B)在讨论技术的各种社会规定的含义时也提出了一个类似的观点。一旦联系到“科学”和“技术”,或者联系到“纯粹”和“应用”,这种意义常常被认为是由社会决定的,由此我们不仅有可能探讨这些社会意义如何成为学生偏爱的学校关系的一部分,而且社会学对作为科学的理论内容的某种探讨也是可能的(King,1971)。

第二,提高学生学习年限的承诺。



这一变化的影响产生于非常明显但又受到忽视的事实，即教育年限的长短可能是决定学生课程经验最重要的唯一因素。因此，对于目前在接受法定义务教育后将离开学校的 50% 的毕业生来说，到 1973 年，教师们将不得不为他们设想一种作为“终结性学年”的课程。

作为对“课外学年”(extra year)一种可能的“解决方案”，扩展公众认可的学校考试一直是一种办法，至少对所有学校一半的毕业生来说是如此。“第三种考试方式”(多用于中等教育证书考试)，或者“教师本位”(教师自己制定教学大纲，出试卷和阅卷评分)的考试的扩展，使人们对现存大纲的批判性质疑在方式和可能性上都潜在地获得了一种更大的弹性。考试委员会的“指导性利益”到目前为止仍然处在社会学探索的视野之外。如果废除普通教育证书中初级证书的各种压力不断增长，那么这样的“利益”有可能变得更具有“公共性”。

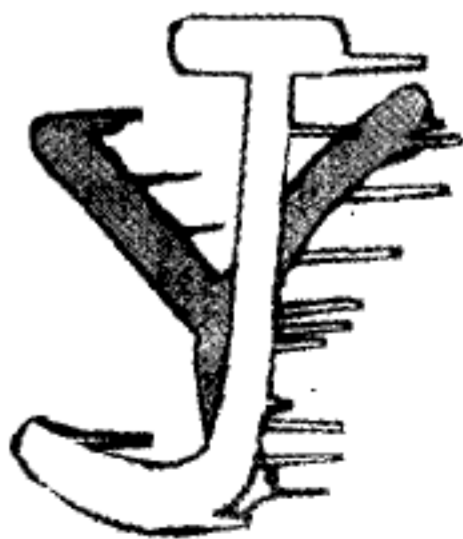
### 第三，综合性的合并。

许多这样的合并涉及到一些不得不接受非选择性入学学生的文法学校。因此，那些多年来曾经将通过严格选拔入学的学生加以成功造就的教师，如今将面对许多与过去不同的学生，这些学生似乎既不知道如何“学习学术知识”，也仿佛并不想学习。这些给教师提出了一个新的问题，要求他们采取其他的教学方法。

### 第四，学生的参与。

不可否定的是，学院和大学中学生的要求已经从学生组织和闲暇活动的领域，发展到学科与管理权威，甚至发展到了要求参与教学计划、课程内容和评价。学院中的教职工自己也开始重新考察那些长期以来指导课程与教学并一直是想当然的原则。这种来自学生的压力将很可能与日俱增，并扩展到学校的高年级。这种趋势最生动的证明就是美国的黑人学生，他们正在要求学习关于黑人文化研究的课程。

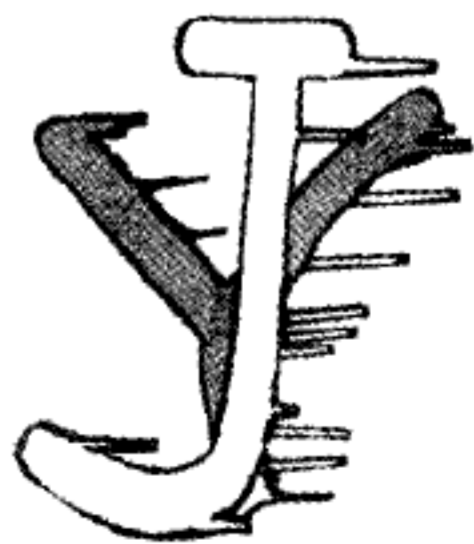
公共的辩论重新发生在两个层次上，“政治的”和“教育的”——虽然这样一种区分肯定是过分简单化的，而且，它也并不希望使人们认为教育观念与政治内容是不相干的。在政治的层次上，主要的倡导者是马克思主义的“左派”(Anderson, 1969)和保守的或蓝皮书(Cox & Dyson, 1969a, 1969b)的“右派”。“左派”批评当代的课程是“迷惑了学



生”，并“将知识割裂成残片”。而且，他们还认为，这样的课程通过使学生不能将社会作为一个整体来理解，从而成为了一个非常有效的社会控制的工具\*。而保守主义的“右派”则批评进步主义的教学方法缺乏分流，批评在英语、历史和数学等科目中发明的各种新课程，以及“软性”社会科学的扩展。他们打着保护“我们的文化遗产”和为大多数有望成功的学生提供机会的旗号，力求为他们所信奉的教育传统提供制度性的支持，特别是保护公共的和由中央直接资助的文法学校。对于教育社会学来说，有意义的是，尽管有这样的愿望，课程政治学仍然在威斯敏斯特王宫之外。除了义务性的宗教教学以外，校长在课程形式上的自主权并没有受到质疑。但这种自主权实际上受到大学六年级（并由此而更低的年级）课程极大的控制\*\*，包括通过大学入学要求的控制和以及对学校考试委员会成员基本构成的控制，这种现象是显而易见的。而且，建立具有各种不同标准的新“工艺学校”的可能性，也通过大学在CNAA（国家学术资格授予委员会）中的成员而受到非常有力的间接控制（对所有以课程为基础的学位的控制）。显然，正是这种大学控制的合法性，而不是教师的自主性，在得到确认。

在另外一种不同的情境中，还一直有一种所谓“非决策政治学”**23** (politics of non-decision making) 的说法，由此而限制了党派政治辩论中所讨论问题的范围，似乎正是凭借这种“非决策政治学”，课程的问题在这些辩论中才得以幸免<sup>6</sup>，除了为培养更多科学家的需要而展开的广泛讨论之外。在其他情况下还有一些类似的说法，这些说法认为，这样一种讨论的幸免恰恰是现存知识组织和权力分布之间相互重叠的一个标志，而这样一种考虑在同一政治学的时代中好像是不太惬意的<sup>7</sup>。

教育学家辩论课程的情境则有所不同，他们彼此之间的观点和看法也不太一致。缺乏争论与某种面对面的直接交锋形成了十分鲜明的对比，后者在美国存在于学术机构与对它的批评之间（Goodman，



\* 从一定程度上说，法国和德国的社会科学家对这个问题提出了更加复杂的说法，这里并不考虑（例如，H. Lefebvre, 1969）。

\*\* 这里并不包含直接的控制，而更多的是一种过程，由此教师通过他们关于“我们都知道大学要求是什么”的共同的假定，使得他们的课程合法化。

Friedenburg, Chomsky, Holt, *et al.* )。这种对比有可能在一定程度上通过不同的背景和各自国家中居优势地位的“自由主义”传统的历史沿革得到说明。而且,当我们考虑这个国家中“教育学家”争论的某些问题时,包括早期对科学和艺术课程的探索,在六年级课程中应用科学的忽视和过于特殊化,以及引进诸如社会科学这样新知识领域的可能性,这种不同也是很明显的。在另一个层次上,在中等教育中非常典型并已经标签化的“科目的专制”(tyranny of subjects),则与以“主题”(themes)和“题目”(topics)为依据整合课程的主张也是对立的。

“教育学家”在这场辩论中的特点反映在三个方面:第一,强调中等教育的课程。实际上所有的问题都集中在中等学校的课程方面,它们在现实中经历的变化最小;而关于小学层次课程变化的讨论却非常少,似乎在整個教育系统中层次最低的部分却非常可笑地具有更大的自主权。第二,未成年者雇佣证书的趋势和学校董事会的建议\*。第三,教育哲学家的批评。从某种关于知识组织(或形式)的先验假定开始(Hirst, 1969),他们的批评有时集中在新的科目本位的课程大纲上,认为这种大纲忽视了“理解的形式”,有时集中在为“低能”或“天才儿童”提供的新课程上,他们认为这些课程有意识地限制了儿童获得这些理解的形式,而这些理解的形式在哲学家的意义上正是“教育”。这种批评本身所具有的问题是,它们似乎只是以某种关于知识的一整套独特形式的绝对概念为依据,进而要求这种知识应完全对应学术课程的传统领域,并由此证明(而不是考察)了知识恰恰就是特定时代社会历史建构的产物。重要的是强调,课程并不是哈斯特(Hirst)所谓由社会建构,并作为教师组织知识方式的“科目”,而是理解的形式,而且这一点被认为是课程“必然”的独特性。这里我希望提出的观点是,除非这种必然的独特性或内在逻辑被作为批评的对象,否则,哲学的批判就无法考察学术课程的假定。

与关于平等和组织的辩论不同,社会学家除了作为政治的拥护者之外,通常是保持沉默的。实际上,我们并没有任何理论的见解和

\* 这个问题在本章后面将继续讨论。



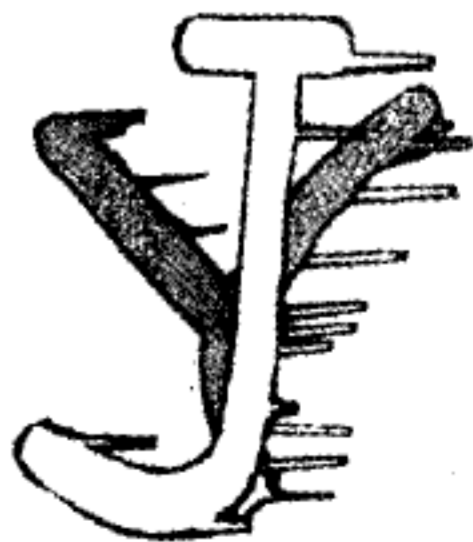
研究,进而对课程如何产生、持续和变化,以及与此相关的社会利益和价值有哪些做出解释,这些课程与政治党派和新城镇一样是社会的产物。

## 二

### A. 教育社会学与课程

通过大致勾勒出关于课程辩论的背景,我们可以进一步讨论教育社会学,并考虑为什么它的贡献一直是微不足道的<sup>8</sup>。像雷蒙·威廉姆斯所诠释的那样,社会学家似乎已经忘记,教育并不是一种像汽车和面包那样的产品,而是在特定时间中对知识的一种选择和组织,其中的选择有时是有意识的,有时是无意识的。教育社会学的中心任务似乎是,或者应该是把这些构成课程基础的选择和组织的原则,与它们在学校和班级中的制度和互动背景联系起来,并且与更广泛的社会结构联系起来。我想要提出的是,我们之所以能够说社会学家在这方面无所作为,一方面主要是考察了社会学家的意识形态和方法论假定,另一方面是考察了教育的社会学研究发展的制度背景。而且,在说明英国教育社会学的有限发展时,我们似乎可以看到这样一个重要事实,即尽管卡特(Carter, 1967)近期调查的访谈者提到了各种有兴趣的领域,但几乎没有多少社会学家涉足了对教育的研究。

20世纪50年代后期,许多英国社会学,特别是教育社会学,在费边社会主义理论的指导下形成了它们意识形态的视角,并且把布斯(Booth)和罗萃思(Rowntree)人口统计学的传统作为其方法论的基础。通过将收入的不足归因到教育的缺乏,他们进一步拓展了财产的概念,而这种教育也被看作是工人阶级生活机会的一个重要部分。尽管教育获得了全面的扩展,但数十年来不平等一直存在的严峻事实也是一目了然的。而且重要的是,这些研究以及随后道格拉斯和普劳登等人的研究,在不断关注机会均等的时候,主要集中研究了学业失败的特点、过早离校和辍学等。但是,从改良主义的社会政策来说明工人阶级学校的失败,这样的解释模式使得他们不能够考察教育特点的社





会建构,而这正是工人阶级子弟落伍的根本,例如,工人阶级子弟对文法学校课程的某些特定内容往往感到无能为力,这些课程要求16岁的学生必须学习10个不同的科目,这些科目彼此之间也常常是缺乏联系的,而且与其他事物没有什么关系的。可以说,他们主要从社会学的角度而不是教育的角度提出了一种狭义的分层。这样说并不是指他们的研究不公平。因为,他们关心的是表明教育中生活机会的分配如何能够被看作是社会结构的一个方面。这样不可避免地导致了一种过于机械的“阶级”概念,这种概念把个人的阶级特征与他们教育经验的“阶级”内容分离开来。我们可以通过以下更加正式的内在模式清楚地说明这一点。

25

假设:

教育成功标准——课程、方法和评价。在学校中作为“知识和认识”的内容。

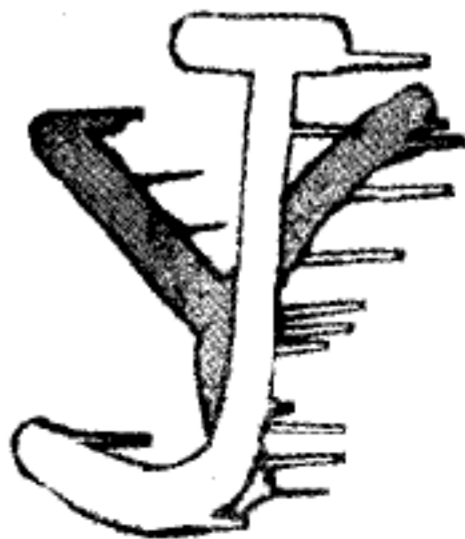
自变量:

成功和失败群体的社会特点。

因变量:

在不同阶段成功和失败的分布——分流、11岁儿童升学考试、初级证书考试,等等。

虽然这个表只是以一种粗略和比较简单的形式阐明这个观点,但这个框架的内容的确表明,教育的内容被认为是“给定”的,而且不必要经过社会学的质询——“教育的失败”成为了一种“异常”<sup>9</sup>。按照一种与西科拉和凯苏斯在讨论“官方的犯罪统计”如何形成相类似的方法,我们能够重新建设性地说明这个问题,并对教育的成功率和失败率得以产生的过程究竟如何进行质疑。由此我们还可以进一步探讨这种教育成功的环境与定义,以及它们是如何被合法化的。换言之,知识评估、选择和组织的方法以及它们的基础成为了我们研究的重点。这



一点是非常重要的。因为它说明,关于这些事情所提出的问题过去既没有被认真地考虑过,而且一直被心照不宣地认为是“给定”的。这些让贫穷的工人阶级子弟无法成功的教育是如何产生的?应用在克劳塞报告(Crowther Report)中的各种标准的内在假定又是什么?而这个报告却刻画了一种“第二群体”,并认为他们应该学习一种感性和实际的东西——道德标准和一种良好的闲暇生活。人们还可以对钮森(Newson)报告中所谓“低于平均水平的孩子”的说法提出类似的问题,事实上,许多教育的研究都面临这样的质疑。人们也可以看到,这种重新阐述与英国社会学研究的方法论和意识形态都是有所不同的,特别是在关系到社会阶级和教育机会的方面。对于作为知识“组织”的学校和学院也可以提出一个类似的观点。他们或者根据“组织理论”的“模式”开始研究,或者将学校与精神病医院和监狱进行比较,作为“塑造人的组织”<sup>10</sup>。但是,人们在上述两种情况下往往并不能看到,无论个人还是教育机构中的知识都是被“塑造的”;而且,除非作为“知识”的东西被看作是“给定”的,否则组织的上述两种过程的相互联系必定构成这种研究的开端<sup>11</sup>。教师对学生知识的考察,以及这种考察如何影响他们给学生提供的各种有用的知识,将提供一种在经验上处理这些问题的方式(Keddie, 1970)。

回到制度性的背景上,可以非常清楚地看到,大多数关于教育社会学的教学书籍和出版物似乎都出自于学院、研究所和教育系。只是在非常晚近的时期,大学的社会学系才在这个领域中逐渐提供学士和硕士学位的主要课程。因此,教育社会学只是在从事于教育的“学术”研究机构中才得到发展,而它们在10—15年前几乎是不存在的。这些新的专家如何使他们对教育的贡献合法化,并证明他们具有专门性的特殊领域——特别是当学校其他专业课程的专家和哲学家已经规定他们权限的领域包括了课程和教学时,这正是我们要提出的问题。毫不奇怪,社会学家勾勒了新的尚未探索的领域。他们从教育的社会背景开始,强调社会阶级、重视教育与经济、职业结构、家庭的联系,并进而从组织和学生亚文化的角度考虑学校。通过一种随意的、缺乏理论依据的劳动分工,教育社会学的解释达到了一种最小限度的“范围之

26



争”。这当然只是一种思辨,但它确实提出了一种解释,说明那种在社会学家和非社会学家之间似乎具有一致的看法,即课程并没有成为社会学研究的一个领域。

虽然这里主要讨论英国的社会学,但这个观点同样适用于美国的情况。功能主义理论曾经作为美国大多数社会学家最主要的理论视野,在一个非常广泛的层面上预设了一套得到认同的价值和目标,并规定了课程中知识的选择和组织。除了1—2个明显的例外<sup>12</sup>,甚至在美国教育社会学中最好的著作也一直关心的是人的“组织”或“培养过程”(包括中小学生和大学生),并把知识的组织作为天经地义的<sup>13</sup>。重要的是,即使是那些对结构功能主义理论进行批评的人,也强调这种限制<sup>14</sup>。值得注意的是符号互动主义理论对这种限制的态度。以G·H·米德的观点为主要代表的这种理论曾经对律师、医药学科的学生、护士和其他人进行了非常有价值的研究。这些研究也提出了功能主义没有考虑的问题,即互动的过程和信念与价值的情景意义。然而,他们仍然没有能够将在这种互动中得以应用的知识作为质疑的对象。这也就导致人们仅仅从结构上的各种可能性去说明那些规定为法律、医药、护理或其他知识的东西,并进而不可避免地根据“情境化的行动”进行研究,以及在符号互动主义的框架中进行研究。

## B. 知识社会学和课程

在人们看来,知识社会学似乎是一个研究影响知识发展的社会条件的领域,它力求根据社会历史背景来说明人们的观念,以及把教育机构和如何在其中选择和组织知识,看作是一个明显的研究领域。但是,起源于马克思的这个学科,其主要传统在很大程度上一直局限于哲学、政治理论和意识形态。这些评论并没有涉及起源于阿尔弗雷德·舒尔茨现象学的知识社会学,但直到最近它仍完全为社会学家所忽视。舒尔茨把(教育、家庭和政治)各种制度化规定和类型都看成是主体际性的现实,人们建构了这种主体际性的现实,并使这个世界具有意义。因此,尽管它们对教师、母亲和政治家而言,只是日常生活中所接受的世界的一部分,但是它们却能够成为社会学家研究和探讨的



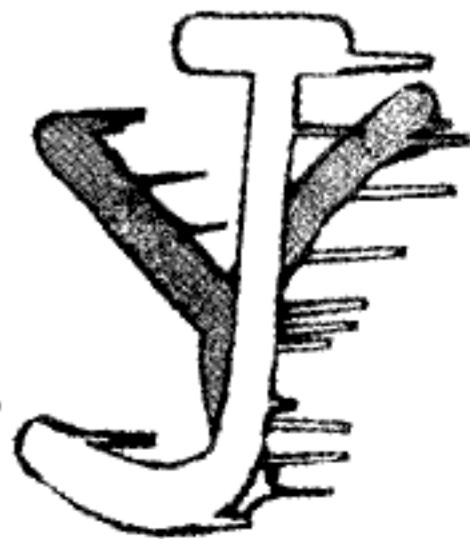
对象。换言之,如果“知识”或“作为知识的东西”是建构中的理想形态,那么,舒尔茨所做的恰恰是对科目、学科和教学大纲的建构的研究,这些科目、学科和教学大纲作为意义系统和领域,构成了教育者主体际性理解的基础。学校的课程正好成为了某种机制,而知识正是通过这种机制在“社会上得到分配”。如同萨弗尔(Schaffer,1970)所说的那样,“孩子如何学习数学”的问题,对于按照数学要求而建构的意义系统来说,已经为它的社会基础是什么这个先验的问题预备了答案。

有三种现象比较清楚地说明了知识社会学中更加类似的传统,它们不仅表明了这种传统缺乏潜力,而且也说明它所选择的方向对教育社会学的贡献何以如此没有意义。第一,除了在美国讨论大众媒介的著作以外,许多著述,或者像查尔德(Child)<sup>15</sup>和曼海姆(Mannheim)那样,一直处在社会学和认识论的边缘,并且一直主要关注知识的存在性,或者只是更晚近时期所形成的各种概述。在这两种情况下,除了曼海姆关于“保守主义思想”的论文(1936)之外,实质性的经验研究都被回避了。第二,自从马克思以来,思想范畴的认识层面以及它们在社会上如何得到建构,一直受到某种持续不断的忽视。这方面的研究总是限制在价值、标准和不同群体的“世界观”上<sup>16</sup>。第三,而且是这篇论文所提出的最重要的问题,传递的过程,作为社会条件本身,一直没有得到研究。如果有这样的研究,如同我们在有关布迪厄评论迪尔凯姆所做的论述那样,知识社会学将不可避免地涉及到课程问题,而知识正是通过这种课程而得到传递的。

### 三

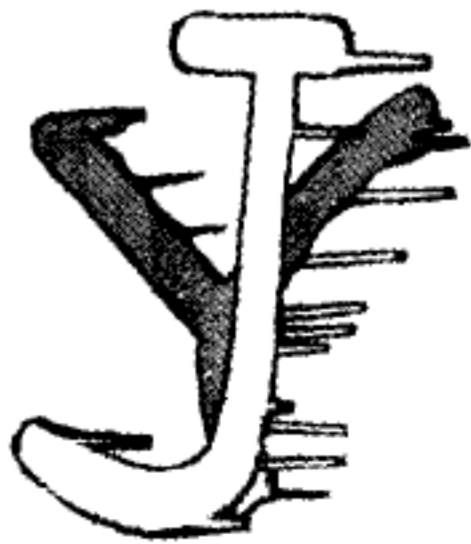
#### A. 马克思主义的传统

尽管马克思在他早期某次讲演中提出了一个“劳动技术教育”的概念<sup>17</sup>,并成为“共产主义”国家教育政策的基础,但他自己并没有什么关于教育的著作。虽然马克思确实有一个理论可以在非常广泛的意义上,根据生产工具和由此产生的社会关系的变化,说明人的意识和思想范畴的变化。但是,他也确实没有像他的经济学分析那样,把他的这



个理论提升到对他那个时代教育制度的系统分析。马克思主义理论的局限性也反映在，它的研究主要集中在知识如何被控制和合法化，并忽视了同样重要的习得过程。但是，马克思的观点——“资本主义社会”的教育是一种“统治阶级利益的工具”，确实能够指导人们在研究时，考察经济上占统治地位群体的利益与教育中所谓“良好”和“有价值”的主导观念本身之间的联系。由此，资本主义社会教育制度中最根本的正是它体现了一种市场经济的原则，这一点也表现在考试、成绩和学位等方面的竞争上(Hellerich, 1970)。难以避免的是，由于这些观念在一定程度上可能是真实的，所以他们在这种普遍的层次上只能把它们的价值限制在分析精英课程的出发点上。他们并没有能够解释不同课程的动力和结构。

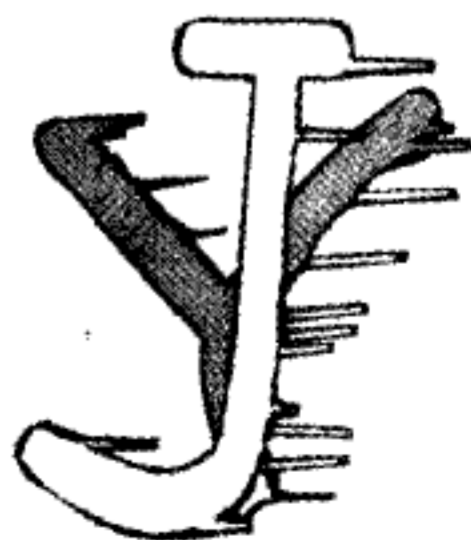
然而，意大利的马克思主义者 A·葛兰西却对教育有一种特别的关心，虽然我们只能利用和分析他著作的英文版框架，但是他的主要观点，特别是关于知识分子的角色（以及他们知识类型的说明），和他所谓文化霸权的理论，对于教育内容的研究都是非常重要的。按照他的说法，这种文化霸权在对工人阶级的压迫中可以使得他们放弃自己的思维。下面所涉及的葛兰西思想的两个方面也只是阐述性的，而且，我并不认为它们就是葛兰西最重要的思想观念。首先，葛兰西对不同社会中知识分子角色的浓厚兴趣，使他能够考虑许多教育的特点，而这些常常被我们作为想当然的历史产物。因此，它们不再是“给定”的，而是成为了解释的对象，成为可以变化的东西。例如，诸如“理论”和“实践”，知识的创造和教学（按照现代的话语，就是“教学”和“研究”），以及他所谓“学术的法则”和“科学研究的限制”，都是传统研究框架中完全没有考察的部分，而大多数正规教育都是在这个框架中进行的。第二个方面涉及到葛兰西“常识”与“哲学”的区别，在这种区别中葛兰西发现，某些人的常识往往被正式地看作是哲学，而其他人的则不然，而这些往往取决于他们进入某些制度环境的机会和可能。这表明，社会学家应该对学校知识和常识知识之间的关系，以及像葛兰西所说的那样，对某些人有用的知识何以能够成为“学校的知识”或“教育的知识”，而对其他人有用的知识则不然，进行广泛的质疑。



在马克思主义理论框架中最近最有趣的努力当属安德森 (Anderson, 1969) 的研究, 他力求把英国学术课程中的人道主义内容与阶级斗争的历史发展联系起来。我们可以比较容易地看到, 安德森所应用的英国文化的例子并不具有代表性, 而只是用来说明他自己的主题, 所以帮助不大。但是, 安德森关于结构分析的观点中所存在一个非常重要的理论缺陷, 却似乎无意地展示了与结构主义制度分析同样的缺陷。它强调现存文化模型之间的内在联系, 而不是在发展知识和不断变化的制度体系的背景中, 通过相互竞争性信条和观念的互动, 把它们看成是发展中的存在。这种“结构性”的分析使安德森把不合适的案例看作是“异常”, 而不去进行解释, 这就与功能主义理论完全一样了。

根据新马克思主义的框架, 威廉姆斯 (Williams, 1961) 提供了在教育内容的研究中也许是最有希望, 而且也是为社会学家完全忽视的方法。他区分了四种不同的教育哲学或意识形态, 这些教育哲学或意识形态将课程内容的各种选择模式合理化, 并把这些模式与那些主张这些观点的人的社会立场联系起来。然后, 他进一步认为, 课程变化反映了百年来不同群体的相对权力。下表比较简便地概括了这些看法。他提出了一个非常重要的观点, 即焦点的持续只能在正规教育系统之外才能够被看成是合法的。奇怪的是, 当人们考虑体力劳动者长期的从属地位时, 如今正在恢复的平民教育的意识形态的各个方面, 却并非来自于体力劳动者, 而是存在于学生希望参与学校课程计划的要求中<sup>18</sup>, 甚至只有 3% 的体力劳动者子女进入学校。

	意识形态	社会地位	教育政策
1	自由/保守	贵族的/绅士的	非职业化的——“有教养”的人, 强调气质
2	资产阶级	商人和职业阶层	高等职业和专业课程。教育成为获得期望地位的途径
3	民主	激进的改革者	扩张主义者——“为所有人的教育”
4	平民主义/无产阶级	工人阶级/社会地位不利群体	重视学生的选择和参与



从历史的视野中分析教育的发展,威廉姆斯的论述是有创见和穿透力的,当然,也不可避免地缺乏实证材料。令人遗憾的是,在随后的九年里竟然没有社会学家继续他的研究,也许威廉姆斯理论的最大缺陷是几乎没有考虑不同群体之间权力关系的变化。在这些群体中,一方能够说明课程的变化,而另一方则对“民主”和“资产阶级”的意识形态如何能够出自于似乎是同样的社会群体感到困惑。也还有人试图为经验研究提出一个比较系统的马克思主义的意识形态理论,而这在教育领域中是无关宏旨的。然而,在这篇论文的背景中值得注意的是密尔(Mill, 1943)早期关于20和30年代具有社会问题取向的社会学家的职业意识形态的研究。他特别强调了他们在对各种大众文本进行内容分析时“共同的思想模型”,并表明了这种现象与他们共同的社会渊源和职业经验的联系。这是一个如何将复杂的经验数据与一种理论观点联系起来的模式的研究,以便于表明在这种情况下,大学社会学的教学大纲如何在特定时期中得到发展。作为一种方法,它将似乎具有非常实际的意义,从而对中等教育的教材产生决定性的影响,特别是在人文学科中,而且也将在广泛的知识领域具有意义。

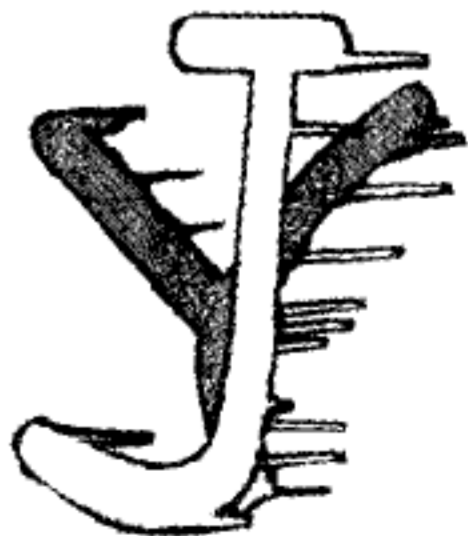
30

## B. 韦伯主义的贡献

马克斯·韦伯的观念(不仅是他关于科层制的著作),一直没有被教育社会学家所忽视,因为他关于“专家”和“有教养的人”的理想类型,正是有关变化中的大学功能的著名分析的基础<sup>19</sup>。但是,除了马斯格罗夫(Musgrove)以外<sup>20</sup>,他在著作中对知识的选择和组织所提出的问题却从未得到考察。这里,我并不希望恢复这个平衡,而只是涉及到他在研究孔子教育时的阐述方式<sup>21</sup>。韦伯发现中国文人和官员的教育有三个特点:

① 强调规矩和“读书”,在课程上则更多地局限于学习和背诵古典的经文。

② 在数学家、天文学家、科学家和地理学家比较常见的社会中,这种课程在知识的选择上是非常保守的。然而,所有这些知识领域也得到文人的一种“粗俗”的分类,或者用比较现代的术语,是一种“非学



术化”的分类。

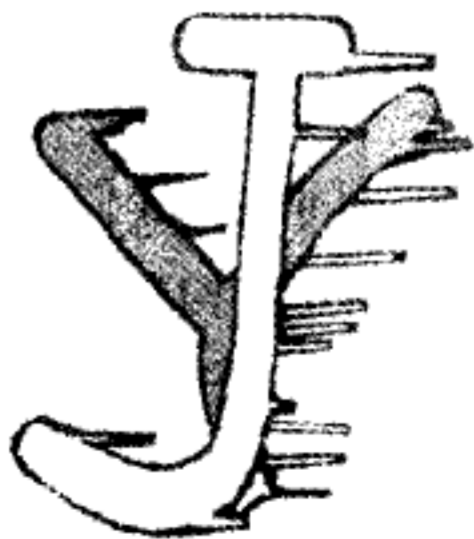
③ 这种课程基础上的考试控制了管理精英的选拔,以至于“非书本”正是适应了“未开化”时代中国社会的目的。

韦伯在解释这种课程选择时,把它与他所谓世袭官僚制度的特点联系起来,在这种制度中,管理的实施涉及到一种传统的经典。课程的任何变化都将削弱统治阶级权力的合法性,而这些统治阶级的管理方式由此而被规定为是“绝对的”。由于韦伯的主要兴趣是比较宗教,所以教育的整个问题仅仅是次要的,因此,对于他们与获得“非书本”知识的机会的联系,以及他们构成一个具有完全不同的知识规定的、竞争性的权力群体的可能性,我们一无所知。利用韦伯的理论,威尔金森(Wilkinson, 1964)对19世纪英国公立学校的古典课程也进行了一个类似的研究。两位作者都认为,课程是根据统治阶级关于“有教养的人”的观念所规定的,这将使我们重新思考过去提出的关于有教养的人的模式是什么的问题,并涉及到现代教育哲学“有价值的活动”或“理解形式”的问题。任何一种这样的研究,都像本-大卫(Ben-David, 1963)对地方压力群体和精英价值观对英美大学课程的相对影响所进行的有趣比较一样,由于缺乏一个总体性的框架来联系选择课程内容的原则和社会结构而受到限制。但是,韦伯和本-大卫,以及最近一个关于精英教育的研讨会,在说明合法性学术研究的各种规定如何产生和持续时,都肯定了比较研究的价值。

31

### C. 迪尔凯姆

迪尔凯姆关于教育的专著,除了强调课程和教育的社会结构以外,并没有太大的意义,当然,重要的是这些书都是他给学生教师讲课的汇编,而不是系统的社会学研究。类似的批评简单地说主要是应用方面的:首先,他的缺乏分化的社会观念模糊了文化/社会结构的差异,并把它们假定为或者是同义的,或者是全等的,或者是功能性的联系在一起;其次,他过分强调了教育的价值成分,把教育想象为具有一种基本的整合功能,而不是分层和分化的功能。然而,近期的一些作者,如布迪厄和伯恩斯坦,则从一个整体来研究迪尔凯姆的著作,并认



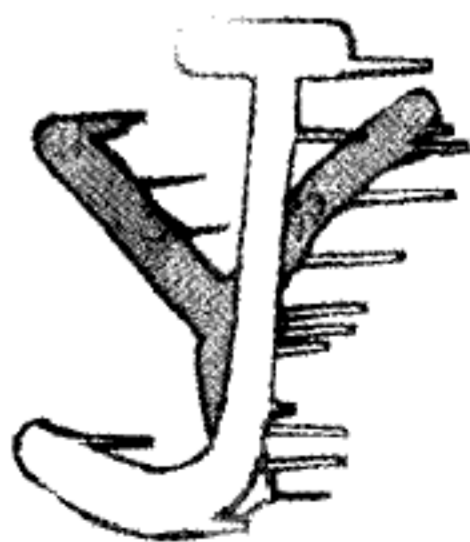


为，正是迪尔凯姆关于宗教和早期分类的著作（Durkheim and Mauss, 1963）间接地导向了一种知识社会学，并对教育的社会学研究具有重要的意义。布迪厄认为，迪尔凯姆对小范围社会中思想范畴的社会起源的说明，类似于思想范畴通过学校中文化传递过程而得到发展。内在于这个传递过程的恰恰是一种标准，它规定了“研究对象”的等级系统中什么是合法的和最高级的，并进而成为了思想范畴本身。伯恩斯坦的著作在这篇论文的后面将做更加详细的介绍，但是，值得指出的是，在这里，他从两个比较重要的方面发展了迪尔凯姆的观点。他详细说明了社会变化（从机械的团结到有机的团结）和文化变化（从集合到整合类型课程的发展）之间的连接，而且，通过强调语言和课程，他把迪尔凯姆关于教育的研究发展到认知和评价的层次。

总结这个部分，我们可以看到，人们力求表明依托马克思、韦伯和迪尔凯姆传统而进行的社会学研究能够有助于教育社会学的一种重新定向，而这种教育社会学不再忽视课程，也不能像帕森斯对待“权力”那样，仅仅把课程看成是一种附带现象。

#### 四

根据不同的观点，前面的章节已经表明，研究统治阶级选择和组织知识的基础的假设，对探讨课程的社会学问题是一种非常有成效的思路。统治阶级将规定哪些东西可以被作为知识，各种知识如何为不同的群体所接受，以及不同知识之间和能够获得这些知识并使它们成为有用的各种人之间可能的联系是什么，把这些问题作为出发点，我们可以对课程的社会学问题有更加清楚的了解。由于除了在无文字的社会之外，这些现象总是趋向于在教育机构并通过教育机构而出现，所以，正是对这些过程如何发生的探讨，构成一种教育社会学的核心问题。我们目前对这个过程的了解是非常粗浅的，也根本不可能在社会结构层次上对知识的组织和教室中教师处理这些知识的过程之间假定任何清晰的联结。但是，从我们能够做出的那些假定出发，根据伯恩斯坦（1968）的方法，我们可以就知识如何在课程中得到组织提出三



个相互联系的问题。

① 某些规定有“价值”的知识是什么的权力，提出了一个需要说明的问题，即知识是如何“分层”的，又是根据什么标准分层的。“知识的分层”这个观念包含了分层的“声望”因素和“财产”因素之间的区别。前者与处于不同知识领域的各种社会评价有关<sup>22</sup>，而后者则是一个“所有权”的概念和自由（或某些机会的限制）的概念<sup>23</sup>。因此，分层中的“财产”方面指向的是使用着的“知识”，以及与它相联系的报酬结构。它表明，在不同的社会中，支配性的知识概念可以类似于“私有财产”，成为特定群体所分享的资源，或者类似于“公共领地”上的集体财产。随后的分析将更多地强调知识分层的声望因素。这仅仅是因为，当建构“作为财产的知识”的各种概念规定变得更加容易时，分析的重点常常是某一社会的课程，而不是跨社会的分析。

② 对不同群体进入知识领域的能力的限制，提出了一个与课程有关的问题，即对不同年龄群体而言，特别是对于在各个年龄层次影响专门化程度与类型的社会因素而言，他们可以接受的知识范围是什么。

③ 在这篇论文的前面，我曾经提出了一个问题，即在不同的时间和文化中，通过像“科学”这样的术语，探讨的领域究竟包括哪些方面。从更加广义的角度看，这个问题实际上是知识领域之间的联系和能够获得这些知识的人之间的联系的问题。

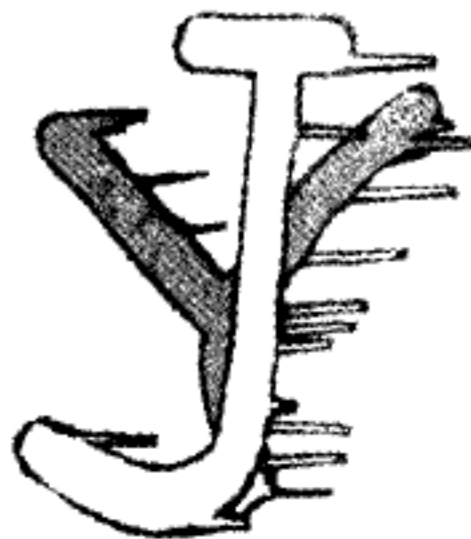
一分为二地看待这三个问题，并且用图表表示各种可能的课程取向，也许会有所帮助。参看下表：

### 课程中知识的社会组织的取向 知识领域是如何连接的？（开放）

开 放                      封 闭

知识领域的范围是什么 (专门化的程度)		开 放		封 闭	
		狭	宽	狭	宽
知识领域是如何分层的 (分化的程度)	高	1	2	5	6
	低	3	4	7	8

（注：按照伯恩斯坦的术语，1—4 分别代表“整合”的类型，而 5—8 分别代表“集合”的类型。）



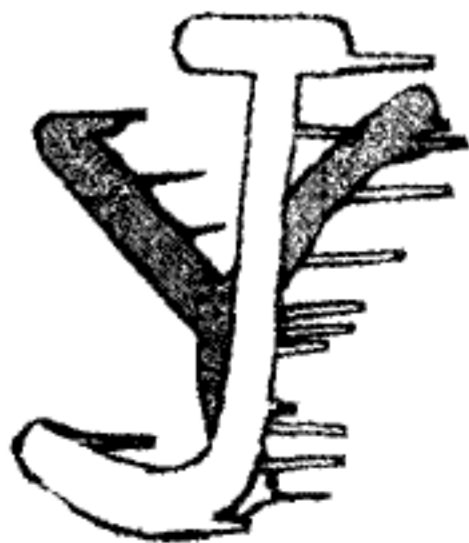
伯恩斯坦关于课程的两种理想类型(1968)，“整合”和“集合”的类型，包括了各种不同的亚类型，在这些亚类型中，知识的专门化和分层也有所差异。根据伯恩斯坦的建议，上述图表中包含了一种概念化的结构(1968, 1971)，但伯恩斯坦的分析主要集中在第4和第5种类型，以及它们的某些“变式”，并说明它们明显的历史意义。正如某些类型学家所从事的那样，由于我们并没有要求去发现所有的类型，因此，思考和探讨我们所期望能够导致各种类型的条件，可能是非常有价值的<sup>24</sup>。

33

知识的增长和获得，与知识的逐渐分化是并行的。从经验上看，我们能够无可争议地证明，知识的日益分化对于某些希望获得某种地位，进而将“他们的知识”赋予更高的级别和更高的价值，并加以合法化的群体来说，是一个必要的条件。这种高价值通过正规教育机构的建立而得到制度化，并且由这样的教育机构将它“传递”给社会中经过特别选择的人。因此，高层次的价值在学术机构和学校中被神化，而且提供了一种为其他知识进行参照的标准。这一描述类似于戴维斯和穆尔(Davis & Moore, 1945)在讨论社会分层时所描述的过程，后者的局限性也表明了上述分析的对象。最初为巴克利所提出的重要观点是，虽然在经验上看，不同的社会评价常常跟随日益增加的分化，但是在这两个过程之间并不存在必然的联系。换言之，社会评价的模式必须进行解释，这种解释应该独立于分化的过程，并根据对获得某种知识的限制，以及某些特权阶层的机会来进行，这些人有机会获得某些知识，并且把他们较高的社会地位以及控制这种获得某些知识的能力加以合法化。

这里呈现的分析框架集中在知识组织和选择的原则上，并且内在地表明这些原则是如何与社会结构相联系。社会学的假设是，居于支配地位的制度化秩序和知识的组织之间最清晰的关系将处在分层的层面上；向“反分层”的发展，或者对各种不同种类的知识赋予同等的价值，或者是“再分层”(将另外的评价标准合法化)，由于成为对这种秩序的权力结构所形成的一种威胁，将受到抵制。这一看法的提出将在一个比较普遍的层次上形成两个限制性的条件。第一，支配性的制

34

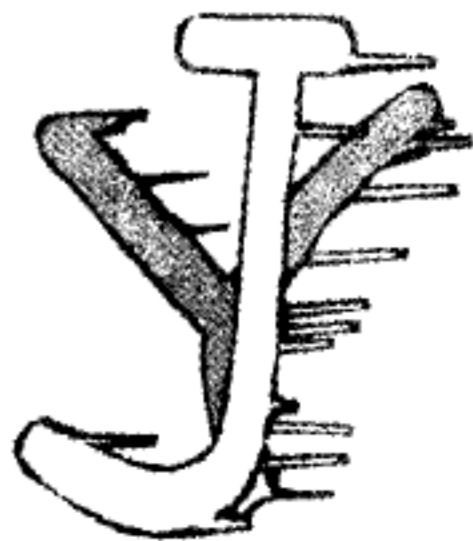


济、政治、官僚、文化和教育的利益群体中，往往只对某种具备特定条件的知识的规定性具有一种共识。例如，人们可以想象，那些工商业和学术精英只有在面对某种共同的威胁时，他们才会在关于知识的规定上达成共识（参看汤普森的例子，1970）。第二，尽管人们可以从历史上追溯某些这种抵制和变革的机制（Williams, 1961; Birnbaum, 1970），并在组织和互动的层次上对它们进行个案的研究，但正如我们在前面所指出的那样，我们仍然缺乏从概念上对这些层次之间的联系进行分析的方式。

类似的是，使课程中知识的范围少受限制的努力（专门化的减少），以及知识领域之间更加开放的联系，都将对那些包含在更多限制性和更少开放的知识形式中的社会联系的模式构成威胁，并由此受到抵制<sup>25</sup>。因此，我们将能够根据课程在知识评价的标准或者它的范围和联系方面是否发生变化，进而说明某些课程，特别是某些学术课程的特点的持续存在，以及其他课程的变化<sup>26</sup>。由此，我想要说明的是，通过这种知识分层的观念，我们往往能够发现主导性价值的模式与酬劳和权力的分配，以及知识组织之间的关系。这样一种在社会层面上<sup>27</sup>以及在不同年龄层次上和不同知识领域中所进行的历史的和跨文化的分析是必要的<sup>28</sup>。

在英国，学术课程涉及到这样一种假定，即某些种类和领域的课程往往比其他课程更有“价值”；而且，所有知识都将尽可能地达到专门化，对于已经在有关专门教师或者不同专门教师之间达到专门化的科目，应尽可能少地强调它们之间的联系。因此，可以把课程的变化看成是知识定义的变化，这种知识定义的变化和社会分层、专门化，以及知识组织的开放程度及取向也是一致的。而且，当我们设定与课程有关的某些社会联系的模式时，一旦统治阶级认识到这些变化将动摇他们的价值观、相对权力和特权时，它们将受到抵制。

在仔细考察知识分层之前，我希望通过例子说明由范围和开放的概念所提出的各种问题的类型<sup>29</sup>。首先是范围的概念：由于它涉及到分层的程度，我们可以认为它关系到资源的分配（学生和教师的时间，资源和材料）<sup>30</sup>。虽然有许多相反的宣传，但它表明了专门化为什么如



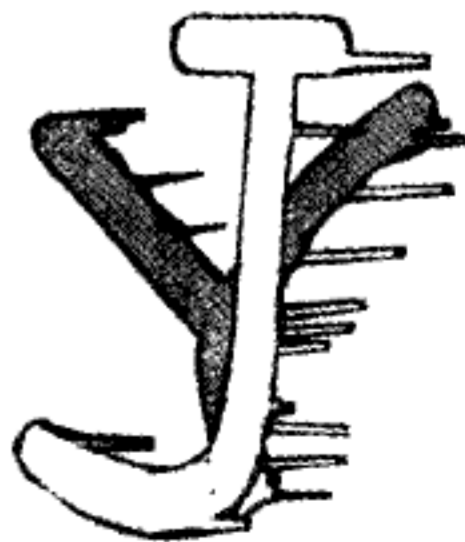
此地根深蒂固。它在学校中的制度化基础将有可能成为社会学探讨的一个重要领域<sup>31</sup>。让我们以最近在医学和工程技术课程中的变化作为一个例子。这些变化显示了一种方法，而变化中的统治阶级的价值观和利益正是通过这些方法影响着课程的特点和内容。

医学和技术课程共同具有的一个特点是，控制这些课程的人最近显得非常希望有一门与这些课程对应的社会科学。在缺乏研究的情况下，人们只能对在课程的这种拓展中有关社会知识的新规定进行思辨。可以想象，这些变化反映了工程师和医生地位的变化，他们自己都发现，在一个庞大的组织中他们的工作正在逐渐增加，这种组织与他们工作的直接后果并没有关系，但也处在公众对他们所作所为的批评中。这个例子的意义在于，它指出了在社会和职业结构中的变化可能影响相关知识和课程的规定性的方式。

其次是开放的问题。这里，有一些批判性的研究问题，因为，由处在彼此开放或封闭联系中的知识领域所构成的课程概念，假定知识领域或“科目”的规定性是没有问题的。重要的是认识到，这些“科目”，甚至是这篇论文在前面所曾经提到的比较广泛的领域，如“艺术”和“科学”，尽管它们可能属于教育者不加批判的部分，但却不能得到社会学家的认可。

然而，为了对教师之间不断变化的联系加以概念化，需要做出某些假定，而且，指出对“艺术”与“科学”进行“整合”时可能出现的某些差异，并用来说明这个框架的有用性，也是非常有价值的。在各种层次上所有科学教学的特点是，无论教师的专业意识多么强烈和执着（这种专业的认同很可能非常紧密地与教学的层次联系在一起），他们的教学确实会共享某些内在或明确的规范和价值，这些规范和价值规定了科学的含义，由此，化学、物理学和生物学可以在某个层次上得到“整合”。所以，毫不奇怪的是，在学术课程的某个领域中进行创新并不会受到打击，包括在6年级，生物和物理科学逐渐地作为完全整合的课程进行讲授。反映知识分层取向的重要性的一个标志就是，前者的核心根据是生物化学，而后者的核心根据是数学：两者在科学家中都是较高地位的知识领域。在整合的努力企图要降低知识的地位时，由

35



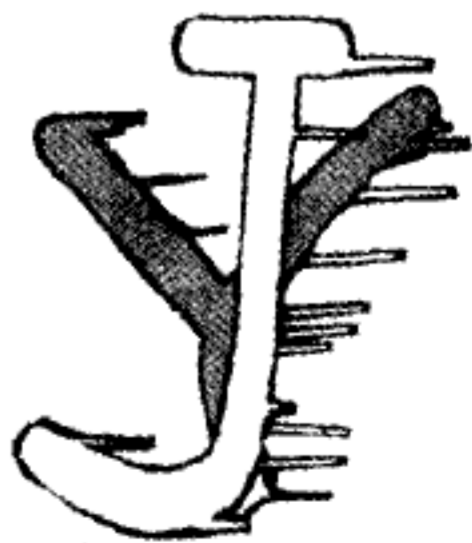
此所出现的结果及其证明便是第二次世界大战后一般科学运动的失败。虽然物理学家和生物学家作为科学家而分享了一套相当明确的价值观,但历史学家、地理学家以及英语和其他外语方面的专家对“人文学科”的含义是否存在共识,则是值得怀疑的\*。在这种情况下,任何“整合”的要求都涉及到一种新价值的建构,并取代学科资格。难怪6年级学术课程在这个方面很少经历这样的变化。

关于知识组织所提出的第三个问题是,不同知识领域的分层标准,以及分层的程度。我认为这是最重要的,因为,正是通过这个观念,我们才能够考虑不同类型知识的社会根据,我们也才能够开始提出权力结构和知识之间,获得知识的机会和把握规定知识价值的机会之间,以及知识和它在不同类型社会的功能之间的联系的问题。

36

如果知识是高度分层的,那么在那些被作为知识的东西和不是知识的东西之间将存在一种非常清楚的区别。以此为根据,在课程建构中的选择和排斥过程才会发生。进而,这种课程组织的模式在教育者和被教育者之间设定了一种严格的等级关系,并为其提供合法性,如果不是这样,则意味着学生获得了某些控制的权力,而且知识选择和排斥的过程也将成为开放的,并得到修改和变化。这种模式规定了当代大学的程度,以及它对学生运动所具有的意义,是非常值得探索的。由此形成的另一个观点是,学生获得对权力的控制意味着他们将对知识提出不同的规定,并建立对他们有用的知识。进一步考察各种不同的知识规定得以成立的条件,并比较不同年龄的群体和不同的研究领域,是非常有用的。

在前面段落中所提到的模式在大多数教师看来是想当然的,因此,把一种课程的可能性建立在有所分化但没有分层的知识的基础上,是有困难的。当人们思考教师、学生和考试这些在规范性意义上使用的术语是否究竟具有什么意义时,这种提问显然是设定了一种变革性的抉择。它表明,关于知识分层的假定包含在我们关于知识“是”什么和教师们“是”什么观念中。



\* 有一种情况可以例外,即他们自己都将“人文学科”作为科学家的资源进行竞争。

正如前面所提出的那样，具有严格的知识分层的学术课程统治了当前英国的教育系统。由此，如果教师和孩子的社会化环境是这样一种将这种假定合法化的制度结构，那么，对教师来说，高地位（和酬劳）将与课程领域有关，这样的课程是：① 正式评价的，② 传授给“最能干”的孩子的，③ 在具有同样能力的群体中传授的，这些群体中的孩子在这样的课程中具有非常出色的表现。

还有两个理由可以说明这种探讨是必要的。

① 如果学生认可所谓高层次的知识，假定“有价值的知识”的特点是它能够得到“系统”的讲授和正规的考核，而且是那些“低能儿”学不了的，那么，他们将非常主动地拒绝课程和教学方面的创新，因为，这些创新必然会引起对相关知识和教学方法的重新规定。

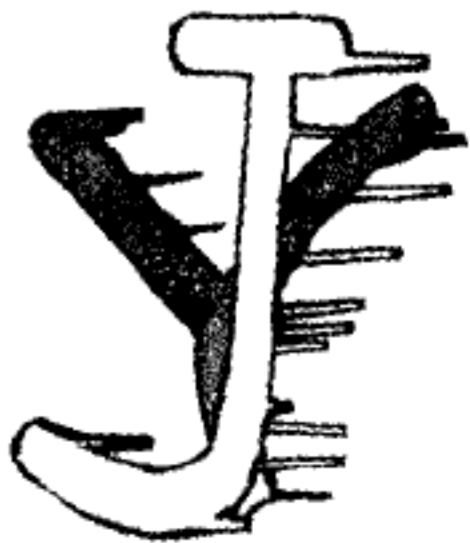
② 如果高层次知识的标准与占统治地位的利益群体的价值观联系在一起，特别是在大学中，那么，人们将可以看到，与学术课程相联系的高层次知识的任何变化都将受到最大程度的抵制。正如我在后面将进一步阐明的那样，校务委员会对课程改革的提议可以证明这个观点。校务委员会已经接受了现存的知识分层，其关于课程改革的建议大多数涉及的只是低层次的知识领域。这些改革所涉及的课程通常都是给青年人和能力较差的学生的，而且，并不动摇社会结构中统治阶级的利益。

让我们稍微进一步探讨正在被分层的知识概念。它提出两种需要  
37  
考虑的问题：

① 在任何社会，不同领域、不同类型的知识和处理知识的方式是根据什么标准而获得不同的社会价值的？这些标准在一个特定的社会和历史背景中将不可避免地有所发展，因此，在说明课程中的变化和抵制时，联系一定的社会、政治和经济因素是非常有帮助的。

② 我们如何能够将在不同社会中知识分层的范围，和这种分层所依据的某种类型的标准<sup>32</sup>，以及一定社会结构的特点联系起来呢？

第一个问题要求人们思考学术课程的某些共同特点，而且表明在一个特定的历史时期，它们是如何被统治阶级法定为具有较高的地位。如前面所提出的那样，这些特点并不是绝对的，而是通过社会来建



构的,所以,利用三种不同的思路来强调这一点是合适的。这三种思路是:第一,关于史前社会和有文字以来社会的比较研究(米德,1938);第二,考虑对于当代文化而言识字的意义和重要性(Goody and Watt, 1962);第三,工业化社会中教育系统逐渐的“科层化”已经导致越来越强调“考试”,并把它作为评估(由此也是确认)“专家”知识的最“客观”的方式(韦伯,1952)。这个过程是值得研究的。韦伯讨论了他所谓“教育性质的官僚主义”的过程。他的意思是,在社会中对作为知识的东西的主要约束便在于它是否能够得到“客观的评价”<sup>33</sup>。类似于卡尔文(Kelvin)的观点“当你不能够用数字表达某个对象时,你的知识就是一种贫乏的和不能令人满足的”<sup>34</sup>;在当代教育的内在观念中,也有一种非常有趣但也不完全偶然的看法,即“如果你不能考核它,它就不值得知道”<sup>35</sup>。正规教育越来越强调对文字的考试而不是口头表达,这个问题是大卫提出来的(Davie, 1961),古迪和华特(Goody & Watt, 1962)也清楚地说明了现代文化中文字特点的内涵。他们认为,家庭中个人口语的传统和学校中公共文字的传统之间的非连续性和矛盾是如此之大,以至于“识字的技能构成了工业社会中分化的主要依据之一”。他们进一步提出,阅读和写作(这些活动是学校教学计划中的主要内容)必然成为一种孤立的,而且这样一种识字的文化会带来一种越来越大的个人主义。这种个人主义通过各种不同的方式,并以其最戏剧性的形态加以符号化。在这些方式中,教学内容得到评价和考核。

在比较有文字社会和史前文化时,古迪和华特认为,前者专有的特点是“一种抽象,这种抽象往往无视个人的社会经验……而且是一种知识的分类,这种分类限制了个人能够与自然和社会世界确立和认可的某种联系”<sup>36</sup>。他们所提出的最后观点是,有文字社会中大多数知识是如何在根本上与日常生活和一般经验的知识不一致。在讨论教育的重点从“学习”转移到“讲授”的路径时,米德提出了一个有关的观点,她把掌握着某种高级知识的群体观念,和“一种对经验的文化见解的等级安排”的概念,与越来越重视改变孩子们带到学校来的各种信仰、习惯、知识、观念和忠诚联结在一起。

简言之,我们可以总结前面所提出的主要观点并提出高层次知识

38

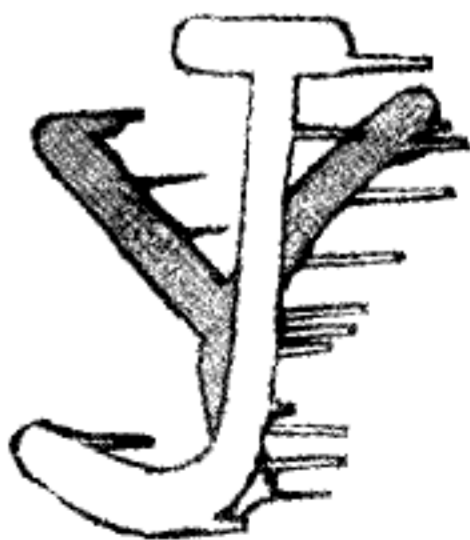




的主要特点，而且我们将它们假定为是作为学术课程基础的组织原则。它们是：文字的，或者强调对应于口头表达的写作；个人主义（或者是避免群体工作或合作）<sup>37</sup>，这种个人主义特别关心的是学术工作如何能够评估，并成为认知“过程”和“产品”呈现方式的特点；知识的抽象，它的结构化和独立于学习者知识的分类<sup>38</sup>；最后并且与前者相联系的是我曾经说过的所谓学术课程的非联系性，这种非联系性涉及到程度的问题，在一定的程度范围内，这些知识与日常生活和普通经验的知识是“不一致”的<sup>39</sup>。

如果知识的等级可以根据这些标准来表达，学术课程也将按这样一些原则进行组织；换言之，它们将趋向于成为抽象的、高度书面的、个别的和与非学校知识没有联系的。而且，作为一种提问的初步方式，根据这些特点考察课程的不同级差是有帮助的，而这些特点也就是构成知识分层根据的四个取向。因此，人们可以发现那些非学术课程的组织条件，即口头表达、群体活动和评价、有关知识的具体化，以及它与非学校知识的联系。

有一种方法是把这些特点看成是某种教育系统的特定的历史结果，这种教育系统的根据可以追溯到一种中世纪教士的书本学习的模式，这种模式首先影响到律师和医生，然后逐渐地在整个工业社会各个年龄群体的教育中获得了统治地位（古德曼，1969a）。但是，这种模式的使用对于社会学家来说将更加明显地突出学术课程缺乏质疑的取向——可以更加仔细地说明——这些特点可以被看成是教育价值的社会规定，并因此在一定意义上成为有问题的，也就是说，如果这样的模式不断持续下去，那么，则不是因为知识能够在任何意义上根据他们所提出的标准而得到最好的利用，而是因为它们本身是有意识或无意识的文化选择，这种文化选择与特定时期统治阶级的利用和信仰是一致的<sup>40</sup>。因此，正是根据这样的选择，人们规定了教育的成功和失败。人们还可以考虑，并不是特殊的技能和素质与高价值的职业相联系，因为某些职业“需要”具有按照这种方式所规定和评估的知识的新成员。进而可以表明，任何不同的文化选择，或者对某些反映不同特点的文化选择的同等地位的承认，都将涉及到“教育”、“成功”和“失败”



的标签的大面积重新分配，而且也是根据财富、声望和权力而对酬劳的一种类似的重新分配。

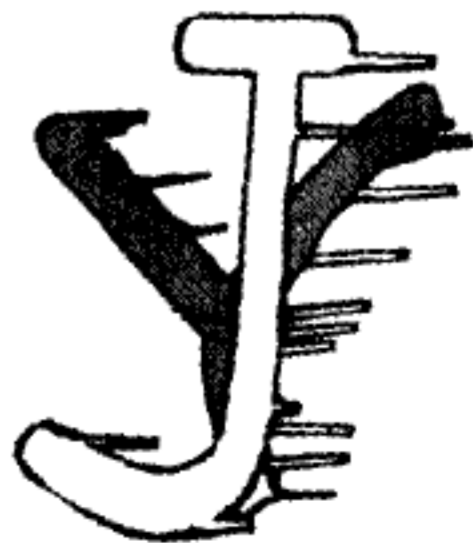
必须注意这种方法的两个重要限制。第一，这些范畴不仅是高度试探性的，而且也是形式上的，缺乏与分析实质内容的问题直接相关的操作性规则<sup>41</sup>。根据所研究的问题的性质，它们在分析文本、教学大纲、报告、“注明”标准的考试题和教室的日常活动时的应用，将导致或者是更加狭窄但富有实质性的范畴，或者是对它们的修正。第二，由于它主要强调知识的社会组织，而不是知识的社会功能，所以这种方法并不能清楚地表明，获得某种知识的可能，同时意味着获得改变知识本身的社会评价标准的工具，并由此能够建立新的知识，以及保护这些标准的工具。然而，改变标准必然涉及到非常具体的、集体的和相互联系的社会行动，并涉及到口头和书面的交流。也许，正是通过社会行动的贬抑价值和凭借知识与行动的分离而以“纯知识”为基础的价值提升，以及根据“抽象和应用”和“理论与实践”等区别中所包含的价值而形成的各种象征，在我们教育系统中社会选择的知识就既是限制性的，同时在有用时，也被认为是“理论上开放的”<sup>42</sup>。当然，我们只能够以某些比较特殊的方式进行阐述，但这种方式对教育知识的社会学将是非常有用的。

① 如果统治模式与知识组织之间的联系如同以上所述，那么，如果知识组织跟随并基本取决于统治模式的变化，人们将能够期望对任何年龄群体而言的专门化程度的降低，跨学科整合的增加，以及知识的社会评价标准的拓宽<sup>43</sup>。

如果我们假定没有这样的变化，我们则可以最大程度地期望两种所谓的“课程创新”。

② 现有的学术课程得到修改，但并不改变目前对知识的社会评价<sup>44</sup>。

两个例子分别是新的纳菲尔德初级证书考试的科学课程大纲和与前面有关的整合性的科学作业。一个重要的研究问题便是考察纳菲尔德的担保人、科学教师协会（现在是科学教育协会，这是一个与大学具有密切联系的组织，而且传统上是一个活跃的组织，它的成员主要来自公立的、直接拨款、并且比较重视科学教育的文法学校）和大学顾



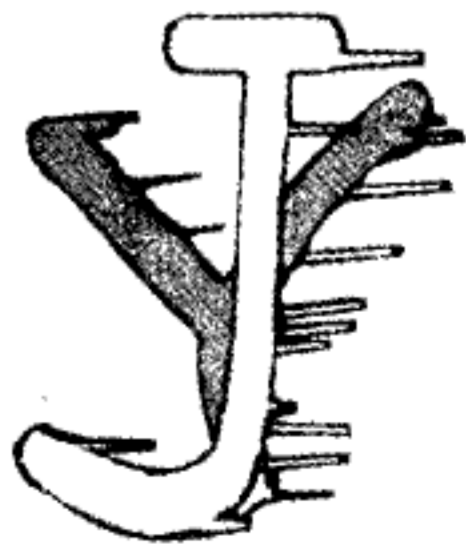
问的影响，这些影响将指导纳菲尔德项目的实施，首先是有 30% 的学生参加的初级证书的考试，而不是作为一个整体改革中等学校的科学。

⑥ 那些无视英国学术课程中的社会评价的“创新”，只能够对那些比较差的学生有作用。

作为这种创新的主要顾问，学校校务会被认为可以通过两种方式对目前的知识组织进行合法化。首先，通过将学术课程看作想当然的假定，存在于这种课程中的知识的社会评价实际已经在某种意义上被认定是“绝对的”，而且是无须批判的。其次，通过在“低层次”的知识领域建立新课程，并将它们的应用限定在那些根据知识的学术规定已经“失败”的学生身上，这些失败被认为只是个人的失败，或者是由于他们的学习动机和能力，或者是由于环境，而不是学术课程本身的失败。这些课程明显地否定了这些学生在我们这个社会，获得那些能够与酬劳、声望和权力相联系知识的可能，而且还具有一种合法性。它掩盖了这样一个事实，即在课程和知识的学习中，即使取得了成功，也仍然被认为是“失败”。不难看到，学生学业失败和离校年龄的提高，作为一个社会控制的问题，而不是智力发展的问题，与教师的规定具有一定的联系。

② 考察某些专业人员按照他们提高和维护其学术合法性的努力而建构的教学大纲，是非常有成效的。一些值得探讨的例子包括：各种专业的考试机构，为进入新的知识领域而获得大学入门承认的努力，以及对前面所提到的非学历知识领域所进行的适合学历地位的描述（特别是技术的、管理领域的、艺术、舞蹈和体育）<sup>45</sup>。

回到这个部分的第二个问题，它关系到我们如何说明包含在不同的知识分层方式中的标准。我们并不知道经济与教育系统的联系如何产生不同程度和种类的知识分层。我们可以概要性地追溯社会发展的各个阶段，在没有文字的史前社会，教育制度并没有从其他制度中分化出来；到封建社会，在独立设置的学校中正规教育几乎完全限制在神职人员的范围中，而且通过教会对土地的所有权，这样的学校总体上仍然是独立于当时的经济与政治活动，至少在课程上是如此。后来，



学校与学院逐渐分开，并且依赖于他们所处社会的经济发展，这样占统治地位的经济和政治秩序明显地成为了知识分层的决定性因素。发展中国家教育制度的比较研究则是更加具体地说明了这些联系。我们可以比较北朝鲜这样的国家中知识分层的类型，在北朝鲜学校与经济是密切联系的，许多学习活动也就是生产活动，而在像英国这样的教育系统中，学校里没有什么“真实”的，即使在实验室里，也是如此。

总之，我们试图为分析课程中知识的组织提供一种社会学的研究方式。由于社会学家在这个领域中缺乏研究，所以，呈现在这里的概括所无法避免的局限和简单都迫使我们回到这篇论文的开头。为什么没有课程社会学？也许包含在我们自己课程中的知识组织就是我们想当然的世界的一大部分，而我们并没有设想这个世界可能会是另一个样子。难道我们就这样如此勉强地承认，学术课程和与其相关的评价形式就是一种社会学的发明？它应该像人们的其他发明一样，或者是机械的，或者是社会学的，得到进一步的解释。

## 致 谢

我将要感谢我的同事，B·伯恩斯坦和B·大卫，他们对早期的草稿提出了意见。我应该向他们以及研讨班的其他成员表示赞赏，正是在这种有价值的讨论中，形成了这篇论文中许多最初步的观念。当然，我同样要感谢系里的研究生，从与他们就这篇论文的主题所进行的许多讨论中我收益良多。这篇扩展和修改了的论文中，有许多观点来自于我与伯恩斯坦长时期的讨论，在重新写作时，我会充分考虑他的建设性的意见。而且，我还要继续努力向我的研究生学习，特别是 Nell Keddie and Geoff Esland。

### 注释

1. 这个标题的意思是，我们能够对课程作出一般的陈述，当人们考虑甚至在某个教育系统中出现差异时，这种一般的陈述似乎是没有保证的。事实上，这篇论文只是强调英国中等教育和高等教育中通常所谓“学术课程”的东西。反映幼儿和小学课程或者各种实际的技术课程的任何一般概念的实际价值也必



须得到质疑。

2. 这些观念反映了一种作者最初的企图到开始建立一个“课程社会学”的发展。这里,当代社会学中“教育失败”和“偏差”的解释之间的类比应该得到更加深入的探讨。

3. 对于有关群体的社会成分,以及他们的教育观念得以发展和影响“教育实践”的社会和政治环境,进行具体的历史研究,可以极大地有助于我们理解教育意识形态的起源、持续和变化。在英国,只有班克斯和泰勒力求进行这样的研究。但是,他们各自也受到一种内在的概念框架所限制,这种框架把“学术知识”看成是“天经地义”的,而不是“应该得到解释”的。

“教育意识形态”这个概念在文献中的误用在很大程度上产生于缺乏实质性的研究,但也在一定程度上产生于没有与信仰系统、他们的社会背景和它们对实际行动的意义联系起来。使用这个概念的人,或者是像 Hoare(1967)、Burnett and Palmer(1967)、and D. I. Davies(1969)那样,依赖与广义的“政治”范畴,而没有论证它们具有必要的“教育”内涵,或者像 Brameld(1967)那样,提出了一种教育观念的类型学,而没有把它们与社会变化的理论或者那些被认为掌握这些观念的人们的社会起源联系起来。由此看起来,探讨心理学理论中所包含的关于孩子的“信念”如何成为制度化的,并在为各种课程和教育实践提供解释时、具有情景意义时,所使用的方法越受限制,也就越有成效。

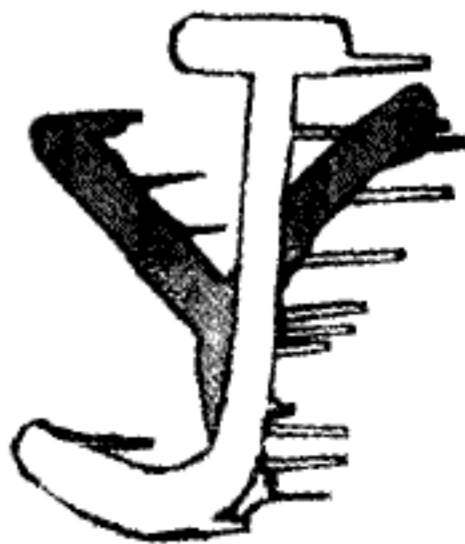
(Friedman, 1967; Eastman, 1967; Esland, 1970)。

4. 这种“无效”涉及到作者所收集或总结的某些证据,如同 Vernon(1957)、Westergaard and Little(1964)关于 11 岁儿童升学考试的随意性的分析,以及在选拔性教育中机会的分配与通过 11 岁儿童升学考试所产生的可以度量的智力的分配之间的差异。在这两种情况下,人们都不可能在文献中发现真正的反面说法。而“不公正”则假定,某些可以替代 11 岁儿童升学考试的其他管理技术(如父母的选择、教师的推荐,以及“在非选择性中学中有弹性的分流”)将可以是“随意性更小”,或者在某种意义上,“更加公正”。像这样的一些证明恰恰指出了像某种变化的结果那样相反的东西。

(Floud, 1957; Douglas, 1969; Ford, 1969)。

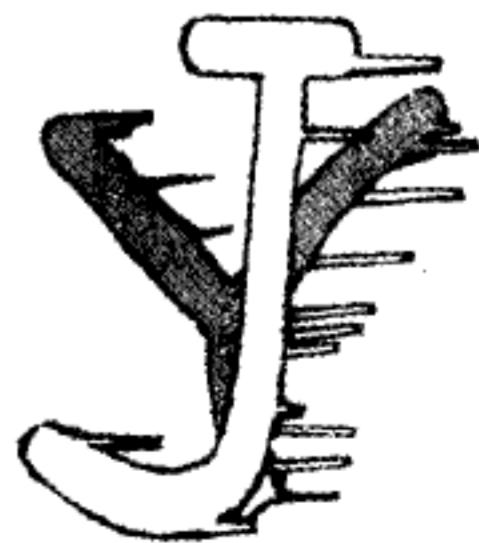
5. 对于这样的研究为什么集中在“学生亚文化”所做的可能的解释将在其他地方得到比较充分的讨论(W. B. Davies, 1970; Seaman, 1970)。在这样的背景中,值得指出的是,在前面集中讨论“平等”和“浪费”的教育辩论的有关段落中,社会学对问题的规定补充了教师和研究倡议者的不足,在这个例子中问题是“学生的控制”,它要求人们关心并概括出他们的共同特点。由此,得到了一种所谓“亚文化”的概念,特别是对于那些难以“控制”的学生。尽管在各自的研

42

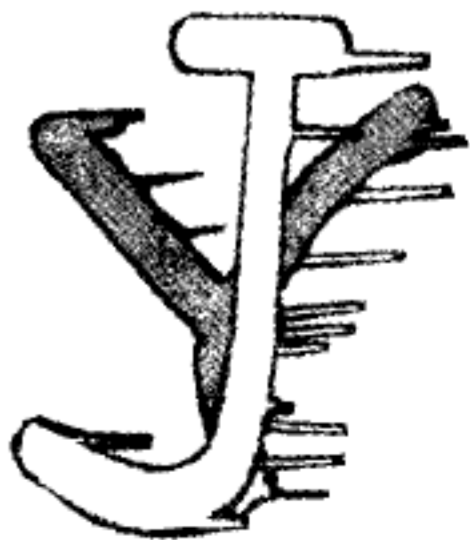


究中还有许多丰富的内容,但这是 Hargreaves(1968) and Lacey(1970) 所共同强调的基本内容。

6. 作为一种新的法定机构,校务委员会对所倡导的课程发展项目负有责任,并对中学孩子如何考试享有特殊的权力,它的经费本身是一种标志,可以反映政治对控制教育知识的关心程度的增加。校务委员会来自 D·E·S 的和必须宣传的自治权,与向它的职员和委员会征募“实践教师”一起表明,任何否定校务委员会的企图都意味着教师扩展他们控制课程的“传统权力”。
7. 这一点需要在特定的环境中探讨,但可以通过考察其他类型的制度得到说明。对宗教而言,我们可以考虑梵蒂冈对允许神职人员的誓言和“自然法”成为主教会议上的议题的抵制。一个同样的例子是,那些一直控制英国圣公会 Lambeth 会议的人们对允许讨论“共济会仪式”的长期反对。其他来自政党的例子是合法的讨论领域如何被现存等级结构所规定的方式。
8. 具有讽刺意味的是,一个分析影响知识组织的各种社会、文化和制度因素的著名研究是由哲学家 G. E. Davie 所进行的。他对 19 世纪苏格兰大学中课程变化的研究,提出了许多关于内容选择,以及在这篇论文后面考察的各个知识领域之间的联系的问题(G. E. Davie, 1961)。
9. 对“偏差”和将社会等级作为它们的独立变量的“教育能力”的解释之间的类似,将得到更加深入的研究(Young, 1967)。这个类似表明,两个解释如何依赖于相似的功能主义的假定,在各自的案例中,这种假定说明了社会等级的意义,但却不能够说明这个意义发挥作用的过程。
10. 参看 Swift(1969) and Shipman(1968)的例子。
11. 这方面少有的经验研究之一是 Burton Clark 的《开门的学院》(1961)。
12. 见 Burton Clark, (1960)。
13. 见 Gross, *et al*(1957)。
14. Cicourel and Kitsuse (1963b), Becker, *et al* (1961, 1969)。
15. Child(1943)。
16. 在含蓄地提出这个观点的知识社会学中 Bottomore(1956) 做了一个有意义的概括。
17. Blake(1968)。
18. 最富有戏剧性的例子一直是美国要求黑人研究课程的发展。
19. Halsey(1960)。
20. Musgrove(1968)。
21. Weber(1952)。
22. 通过使用像“学术”、“纯粹”、“理论的”等等这样的术语。

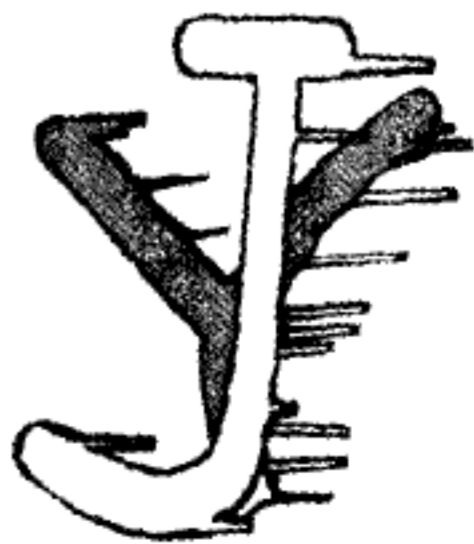


23. 这里,我涉及由“专业人员”保护,并看成是他们自己的那种秘密知识。
24. 比目前可用的,对任何特定课程类型的例子的起源的分析更加详细的研究,对于这样一种练习是非常必要的。
25. 应用这样一种视野,考察从 Crowther(1958) and Peterson(1960)到今天讨论中学专门化的全部历史可能是可以的。
26. 对这个问题的说明,可以比照在为不同学校同样年龄群体的课程引进新的知识领域时所受到的抵制(即:文法学校六年级和继续教育学院)。
27. Ben-David(1963), Davie(1961) and Rothblatt(1969)的工作是这个方向上的一个有价值的开端。
28. 也许在这里唯一有意义的研究是 Reisman, Gusfield and Gamsond 的研究(1970)。
29. 关于这种专门化可能的内在含义,以及在研究对象和变化对象之间相互隔离的程度,将得到伯恩斯坦更加深入的研究。
30. 英国教育系统中值得研究的一个矛盾是,当那些大多数需要教育的人得不到足够的教育时,那些享有最长教育经验的人却只能够学习在范围上受到严格限制的课程。
31. 与不同知识领域教师生涯结构和各种以科目为本位的合作策略相联系的研究,将成为从经验上探讨这个问题的一种可能的方式。
32. Ben-David(1963)在比较美国、苏联、英国和其他国家的大学课程时,展示了标准上非常大的差异,在不同的国家中,这些标准正是知识分层的根据。
33. 韦伯的讨论在两个方面是不能令人满意的,而这两个方面都对考试的社会学研究提出了非常重要的问题。首先,他想当然地认为,某些被选择作为“有价值的客观评价”的活动过程,对于考试影响的研究而言是一个先验的问题;其次,考试的客观性所包含的内涵和概念本身是缺乏批判的。在其他地方,韦伯将这种先验性给予了“作为产物的知识”,而不是“作为过程的认识”,与此有关的观点仅仅是一方面。
34. 奇特但有意义地表现在芝加哥大学社会科学研究大楼的正面。
35. 非考试课程被贬低为“闲暇”的课程、自由和一般的研究以及为“低能儿”提供的课程,这个事实表明这个主题所具有的必要性。
36. Goody and Watt, *op. cit.*
37. 个人主义这个词并不是太好,因为它比较模糊,并且与它在这里的内涵相比,还具有许多各种不同的意义。
38. “抽象”这个词的使用也有问题,因为它对什么是“抽象”,预定了某种绝对的概念,而且人们可以有“不同的抽象方式”,其中有些也可以被人们按照不同



的抽象标准贴上“具体的标签”。Horton(1967,1968)间接地探讨了这个问题,但它却是社会学家已经乐意地看作不需要研究的一个领域。由于“抽象”似乎是描述学术课程一个非常满意的范畴,所以,Horton 提出的问题则意味着,作为一个分析的范畴,它恰好预定一些人们想要进行质疑的假定。有可能的是,通过将“抽象”作为一个需要解释的“教育者的范畴”来对待,进而重新概念化这个问题。

39. 关于这个更加详细的说明,可以参看前面葛兰西的部分。“非联系性”这个概念涉及到正规教育系统的一个类似的特点,对此, Henry(1960)称之为“分离”。我们再一次面临概念的问题,这并不奇怪,因为学校和非学校知识的问题几乎没有被社会学家所考虑。类似的是,(我非常感谢 Garnett 学院的 Derek Frampton 先生,是他向我指出了这一点)这些范畴并不能够处理专业课程,这些课程中的知识无疑具有比较高的地位,但不是根据本文提出的标准。
40. 参看注释 31。
41. 例如,经典作品(特别是希腊)在大多数中学课程中的逐渐消失就不能按照这些术语来说明。毫不奇怪的是,学校教学内容中的变化也包括历史、地理和英国文学。
42. 要求达到这一步的“哲学的巧妙手法”是一个有趣的例子, Rytina and Loomis (1970)将它们收集在其他著名的论文中。在批评马克思和杜威运用形而上学的方法,证明通过人们的实践而获得的认识是真理之后,他们又同样地利用一种形而上学的方式,根据这样的方式,他们宣称我们必须依靠我们的实践检查我们的理论。
43. 对这样一种综合性的说法,我们在前面已经做了特别的保留。显然,关键性的“支配”因素是高等教育的有限机会,这使得大学能够控制中等学校的课程。诸如通过建立大学董事会和学校考试的改革,来打破近乎垄断的现象,这样一些有限的变化是重要的但并不是首要的。
44. 课程改革的大多数讨论都是这种讨论。一般而言,所提出的问题是,假定我们知道我们的目标,我们如何能够更加有效地实现它?在这方面有大量的文献,这些文献证明了某些人的关心,这些人一直非常恰当地被称为是“课程贩子”(这个词首先是由伦敦大学教育学院哲学系的 John White 在 1969 年 3 月一篇题为“新社会”的文章中提出的),他们力求建立和制度化一门具有自主性的学科“课程研究”,并具有它自己所谓的理论,自己的期刊和专业人员。大部分这样的著作,除了 Miles(1964)以外,都只是关于作者视野和信念的介绍,而不是对学校课程的说明。
45. 国家学术资格授予委员会研究委员会的活动,对按照理工学院的教职工所

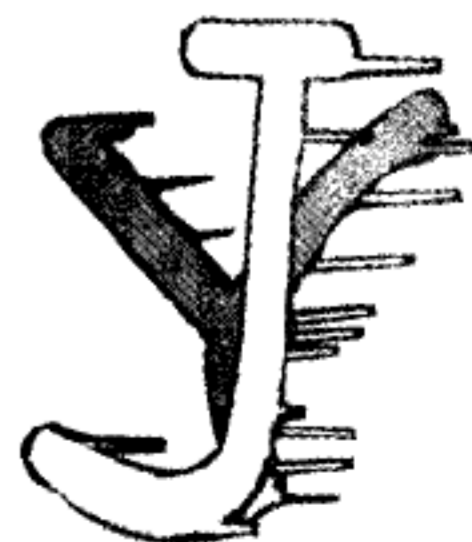




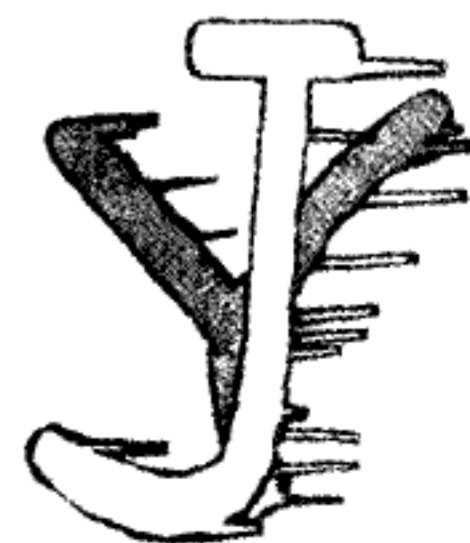
具有的关于这些委员会认可的“荣誉学历标准”的假定所进行研究,是特别重要的。

### 参考文献

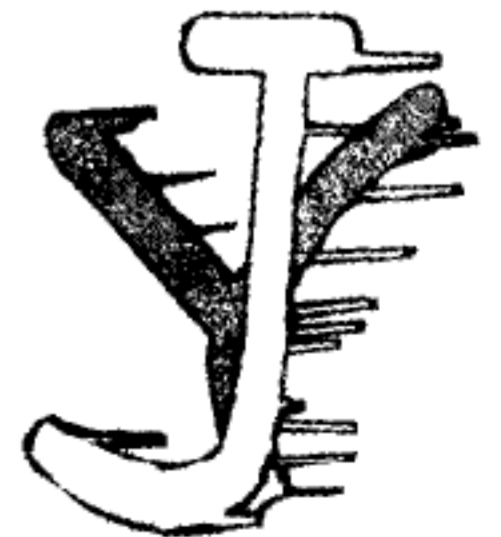
- ANDERSON, P. (1969). 'Patterns of National Culture' in COCKBURN, A., and ANDERSON, P. (eds.), *Student Power*. Harmondsworth: Penguin.
- BACHRACH, P., and BARATZ, M. S. (1963). 'Decisions and Non-Decisions: An Analytical Framework'. *American Political Science Review*, 57(3).
- BANKS, O. (1955). *Parity and Prestige in British Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E., and STRAUSS, A. (1969). *Making the Grade*. New York: John Wiley & Sons.
- BEN-DAVID, J. (1963). 'The Professions and the Class Structure'. *Current Sociology*, V (12) (1963-1964).
- BERNSTEIN, B. B. (1967). 'Open Schools, Open Society'. *New Society*, September 14, 1967.
- (1968). 'On the Curriculum'. (Unpublished.)
- (1971). 'On the Classification and Framing of Educational Knowledge' in YOUNG, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan (Chapter 2, this volume).
- BIRNBAUM, N. (1970). *The Crisis of Industrial Society*. London: Oxford University Press.
- BLAKE, R. (1968). 'Karl Marx and Education'. *Annual Proceedings of the Philosophy of Education Society*.
- BLAUG, M., and GANNICOTT, K. (1969). 'Manpower Forecasting since Robbins; a Science Lobby in Action'. *Higher Education Review*, Autumn.
- BOTTOMORE, T. B. (1956). 'Some Reflections on *The Sociology of Knowledge*'. *British Journal of Sociology*, 7(1).
- BOURDIEU, P. (1967). 'Systems of Education and Systems of Thought'. *International Social Science Journal*, X IX (3), and in YOUNG, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan. (See Chapter 7, this volume.)
- BRAMELD, T. (1967). *Education as Power*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BUCKLEY, W. (1958). 'Social Stratification and the Functional Theory of Stratifi-



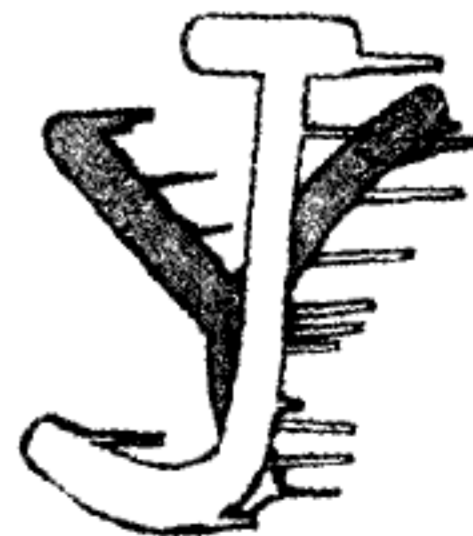
- cation'. *American Sociological Review*, 23.
- CARTER, M. P. (1967). *A Report of a Survey of Sociological Research in Britain*. British Sociological Association.
- CHILD, A. (1943). 'On the Theoretical Possibility of the Sociology of Knowledge'. *Ethics*, 51.
- \* The term was first suggested by John White (Department of Philosophy, University of London Institute of Education), in an article with that title in *New Society* (March 1969).
- CICOUREL, A., and KITSUSE, J. I. (1963a). 'A Note on the Use of Official Statistics'. *Social Problems*, II.
- (1963b). *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- CLARK, B. R. (1960). *The Open Door College*. New York: McGraw-Hill.
- COX, C. B. and DYSON, A. E. (1969a). 'The Fight for Education'. *Black Paper 1 Critical Quarterly*.
- (1969b). 'The Crisis in Education'. *Black Paper 2 Critical Quarterly*.
- CREMIN, L. (1964). *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf.
- CROWTHER, G. (1959). *15 - 18th Report of the Central Advisory Council for Education*. London: H. M. S. O.
- DAINTON, F. S. (1968). *Enquiry into the Flow of Candidates in Science and Technology into Higher Education*. London: H. M. S. O.
- DAVIE, G. E. (1961). *The Democratic Intellect*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DAVIES, D. I. (1969). 'Education and Social Science'. *New Society*, May 8, 1969.
- DAVIES, W. B. (1970). 'On the Contribution of Organizational Analysis to the Study of Educational Institutions'. To be published in the papers of the British Sociological Association Annual Conference, 1970.
- DAVIS, K., and MOORE, W. E. (1945). 'Some Principles of Stratification'. *American Sociological Review*, 10(2).
- DOUGLAS, J. W. B. (1969). *All Our Future*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- DURKHEIM, E., and MAUSS, M. (1963). *Primitive Classification* (R. Needham, trans.). London: Cohen & West.
- EASTMAN, G. (1967). 'The Ideologizing of Theories; John Dewey, a Case in Point'. *Educational Theory*, I(1).



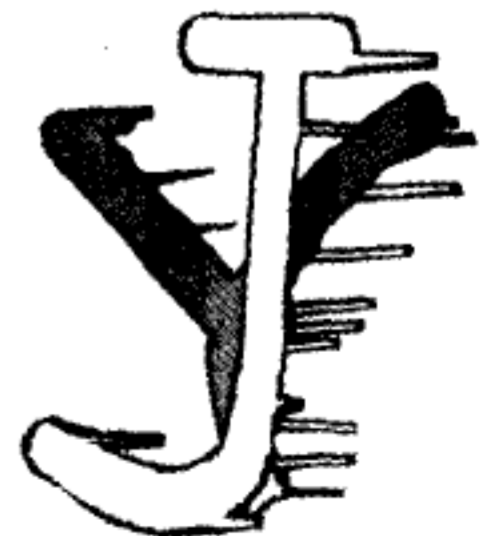
- ESLAND, G. (1970). *Subject and Pedagogical Perspectives in Teaching*. M. A. (Ed.) thesis, University of London. (See YOUNG, M. F. D., *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan, Chapter 3, this volume.)
- FLOUD, J., HALSEY, A. H., and MARTIN, F. M. (1957). *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann.
- FORD, J. (1969). *Social Class and the Comprehensive School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- FRIEDMAN, N. L. (1967). 'Cultural Deprivation — A Commentary in the Sociology of Knowledge'. *Journal of Educational Thought*, I, August.
- GOODMAN, P. (1969a). 'The Present Moment in Education'. *New York Review of Books*, April.
- (1969b). 'Can Technology be Human?'. *New York Review of Books*, November 1969.
- GOODY, J., and WATT, I. (1962). 'The Consequences of Literacy'. *Comparative Studies in History and Society*, V (3).
- GORBUTT, D. A. (1970). *Subject Choice and the 'Swing from Science', a Sociological Critique*. M. A. Thesis, University of London.
- GRAMSCI, A. (1957). *The Modern Prince and Other Writings* (translation). New York: Monthly Review Press.
- (1967). 'In Search of the Educational Principle' (translation). *New Left Review*.
- GROSS, N., MASON, W. S., and MCEACHERN, A. (1957). *Explorations in Role Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- HABERMAS, J. (1970). 'Knowledge and Interest' in EMMETT, D., and MCINTYRE, A., *Philosophical Analysis and Sociological Theory*. London: Macmillan.
- HALSEY, A. H. (1960). 'The Changing Functions of Universities' in HALSEY, A. H., FLOUD, J., and ANDERSON, C. A. (eds.), *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press.
- HARGREAVES, D. (1968). *Social Relations in the Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HELLERICH, G. (1970). 'Some Educational Implications of Karl Marx's Communism'. *Educational Forum*, May.
- HENRY, J. (1960). 'Education, a Cross Cultural Outline'. *Current Anthropology*, I(4).



- HIRST, P. H. (1969). 'The Logic of the Curriculum'. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), May.
- HOARE, Q. (1967). *Education; Programmes and Men*. New Left Review.
- HORTON, R. (1967). 'African Traditional Thought and Western Science'. *Africa*, 67, and in YOUNG, M. F. D., *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan (Chapter 8, this volume).
- (1968). 'Neo-Tylorianism, Sound Sense or Sinister Prejudice'. *Man*, 3.
- KEDDIE, N. (1970). *The Social Basis of Classroom Knowledge — A Case Study*. M. A. thesis, University of London. (See also KEDDIE, N., 'Classroom Knowledge' in YOUNG, M. F. D., *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan, Chapter 5, this volume.)
- KING, M. (1971). 'Reason, Tradition and Progressiveness of Science'. (To be published in *History and Theory*.)
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- LEFEBVRE, H. (1969). *Explosion; Marxism and the French Upheaval*. New York: Monthly Review Press.
- MCPHERSON, A. (1969). "'Swing from Science", Retreat from Reason?' *Universities Quarterly*, Winter.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and Utopia* (translated by Wirth and Shib). New York: Harcourt Brace.
- MEAD, M. (1938). 'Our Educational Emphases in Primitive Perspective'. *American Journal of Sociology*, 43.
- MILES, M. (1964). *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press.
- MILLS, C. W. (1943). 'The Professional Ideology of Social Pathologists'. *American Journal of Sociology*, 49.
- MUSGROVE, F. (1968). 'The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum' in KERR, J. (ed.), *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
- PETERSEN, A. D. C. (1960). 'The Myth of Subject-Mindedness'. *Universities Quarterly*, 14(3).
- REISMAN, D., GUSFIELD, J., and GAMSON, Z. (1970). *Academic Values and Mass Education*. New York: Doubleday.
- ROTHBLATT, S. (1969). *The Revolution of the Dons*. London: Faber & Faber.
- RYTINA, J. H., and LOOMIS, C. P. (1970). 'Marxist Dialectic and Pragmatism:



- Power as Knowledge'. *American Sociological Review*, 35(2).
- SCHAFFER, H. (1970). 'Alienation and the Sociology of Education'. *Educational Theory*.
- SEAMAN, P. (1970). *On Planned Organizational Change*. M. A. thesis, University of London.
- SHIPMAN, M. (1968). *Sociology of the School*. London: Longmans.
- SWIFT, D. (1969). *The Sociology of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TAYLOR, W. (1963). *The Secondary Modern School*. London: Faber & Faber.
- THOMPSON, E. P. (1970). *Warwick University Ltd*. Harmondsworth: Penguin.
- VERNON P. (1957). *Secondary School Selection*. London: Methuen.
- WEBER, M. (1952). *Essays in Sociology*. Translated and edited by H. GERTH and C. W. MILLS. London: Routledge & Kegan Paul.
- WESTERGAARD, J. , and LITTLE, A. (1964). 'The Trend of Social Class Differentials in Educational Opportunity'. *British Journal of Sociology*, XV.
- WILKINSON, R. (1964). *The Prefects*. London: Oxford University Press.
- (1969). *Governing Elites*. London: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.
- YOUNG, M. F. D. (1967). *Towards a Sociological Approach to the Curriculum*. M. A. thesis, University of Essex.



# 第二章

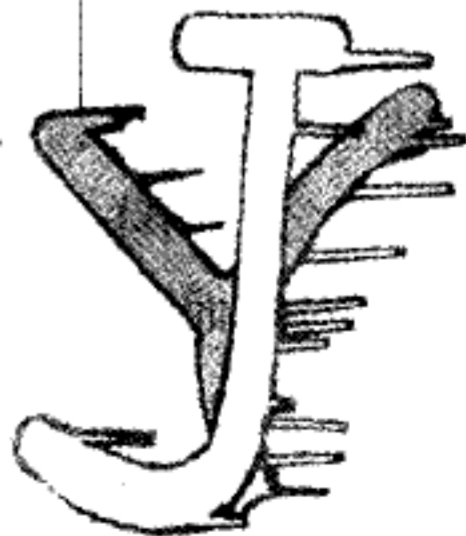
## 论教育知识的分类和构架\*

Basil Bernstein

### 导 言

一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价它认为具有公共性的知识，反映了权力的分配和社会控制的原则。根据这个观点，在教育知识的组织、传递和评价中的差异与变化应该是一个社会学非常有兴趣的主要领域（Bernstein, B., 1966, 1967; Davies, I., 1969, 1970; Musgrove, F., 1968; Hoyle, E., 1969; Young, M., 1971）。的确，这样一种研究应该是文化变迁的结构中结构和变化的重大问题的一部分。由于各种原因，英国社会学家一直在回避这个问题。其结果是，教育社会学降低为一系列进口和出口的问题；学校则转变成了一个复杂的组织或人们过往的机构；以至于关于组织的研究已经变得浅薄无聊。

教育知识是经验结构的一个主要调节器。按照这种观点，人们可以问道：“经验的形态、同一性和由此引起的联系，是如何通过教育知识和判断力的正式传递而得到维持和变化的？”正规教育知识的传递能够通过三种信息系统得到实现：课程、教学和评价。课程规定可以把什么看作是有效的知识，教学规定什么可以被看作是有效的知识传



\* 这篇论文是首次发表。

递，而评价则规定什么可以被看作是这些被讲授的知识的有效实现。在后面将要引入的教育知识编码这个词，便涉及到塑造课程、教学和评价的基本规则。我们将要论证，这种编码所采取的形态依赖一定社会原则，这种社会的原则调节着教育机构中作为公共物品的知识的分类和构架。迪尔凯姆和马克思两个人都已经告诉我们，社会中知识的分类和构架所具有的结构，揭示了权力的分配和社会控制的原则。我希望表明，教育编码能够从理论上为我们研究这种给予各种经验不同形式的分类和构架提供非常良好的机会。这篇论文的结构如下：

48

- ① 我将首先区分两种不同类型的课程：集合的和整合的。
- ② 我将建构这个区别的根据，以便于确立一个更加一般的概念系统：分类和构架。
- ③ 然后，我们可以得到一种教育编码的类型学。
- ④ 两种非常不同的教育编码的社会学方面由此将得到探讨。
- ⑤ 这将导致一种关于教育编码和秩序问题的讨论。
- ⑥ 最后，将对教育编码变化的理由进行一个简短的讨论。

## 1. 课程的两种类型

开始，我将以一种非常一般的方式谈论课程。在所有教育机构中，都有一种把时间划分为各个时期的正式界限。它们可以有所变化，从10分钟到3个小时，或者更多。我将要把每一个这样的正式时期称作一个“单位”(unit)。我也将使用“内容”(content)这个词来描述这个时期是如何使用的。起初，我还将根据一种原则来规定每一个课程，按照这种原则，时间单位和它们的内容将彼此在一个特殊的联系中结合起来。现在，我想要更加具体地分析“特殊的联系”这个说法。

首先，我们能够根据一种给定的内容，按照时间的数量，考察内容之间的联系。我们可以直接地看到，往往有更多的时间给予了某些内容，而不是其他内容。其次，从学生的观点来看，某些内容可能是强制性的或者是选择性的。现在，我们就可以按照给予内容的单位的数量，以及它是强制性或者选择性的，对各种内容的相对地位做一个大致的

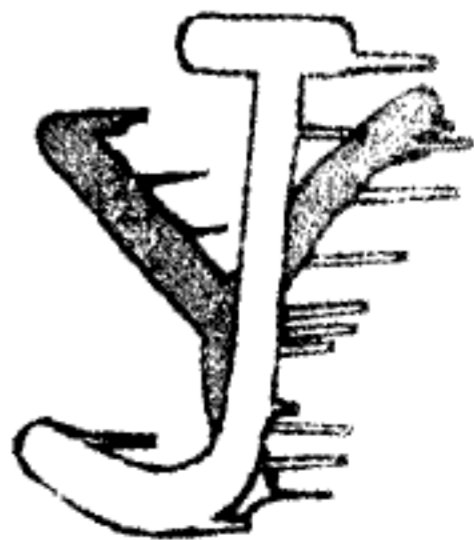


测定。这也就立即提出了在某个既定的教育计划中，某些特定内容和它的意义的相对地位的问题。

然而，我们能够从另外一个也许是更加重要的视角考虑这种内容之间的联系。我们能够就任何给定的内容与其他内容之间的边界是清晰的还是模糊的提出质疑。在什么程度上，各种不同的内容能够非常清楚的彼此分开。如果这些不同的内容能够非常清楚地彼此分开，那么我可以说，这些内容彼此处在一种封闭的联系中。如果这些内容之间的界限不是十分清楚，我就可以认为，这些内容彼此之间处在一种开放的联系中。因此，我认为，根据内容的相对地位去考察时间的组织情况，以及这些不同内容之间联系的性质——开放的/封闭的，我们完全可以进入到任何教育机构内部。我之所以使用这样抽象的语言，是为了强调，对于各种内容的相对地位而言并不存在什么内在的东西，而且对于内容之间的联系来说也是如此。不必考虑公众思想的各种形态中是否存在内在逻辑的问题，因为，它们的传递形式，也就是它们的分类和构架，都是社会的事实。我们可以选择各种不同的方式去了解公众的思想形态，以及它们所形成的各种现实。因此，我将要强调这些选择系统的社会性质，以及由此在课程中所出现知识排列。根据这个观点，任何课程都需要某种原则或一系列原则，根据这些原则，在所有时间的可能内容中，某些内容将获得不同的地位，并形成彼此之间开放或者封闭的联系。

现在，我将要区分两种常见的课程类型。如果各项内容处在一种彼此封闭的联系中，这也就是说，各种内容得到非常清楚的界定，而且彼此之间相互独立，我便将这样一种课程称为集合类型的课程。在这种课程中，学习者必须掌握大量有效的内容，以便于符合某些评价的标准。当然，在这种集合类型的课程中，有一些内在的模式，如：绅士、有教养的人、有技能的人和非职业人员。

现在，我想要提出一种与集合类型并列的课程类型，在这种课程中，各种内容并不是各自为政的，而是彼此之间处在一种开放的关系中。我将把这样一种课程称为整合类型的课程。这样，我们就既有各种集合类型的课程，也有各种不同程度与类型的整合课程。





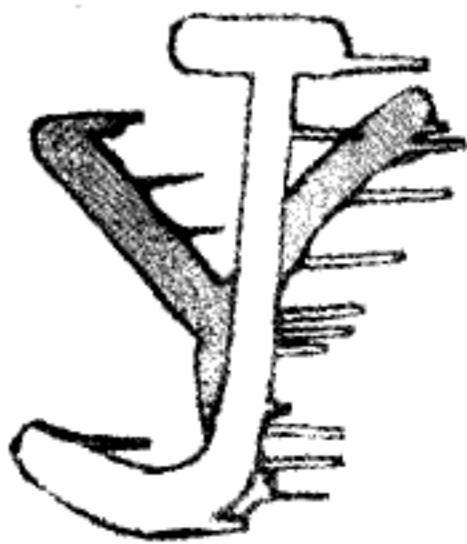
## 2. 分类与构架

现在,我将要引进分类和构架的概念,并用来分析课程、教学和评价这三种信息系统的内在结构。而这三种信息系统也是教育知识编码的实现形式。这些基本概念体现在区分集合和整合这两种课程类型的原则中。内容之间界限分明指的是一种集合类型,而界限模糊则指的是整合的类型。这里的原则是内容之间界限的清晰程度。而这种界限清晰程度的概念构成了分类和构架的基础。

这里的分类并不涉及分类的对象,而是指内容之间的联系。分类涉及到内容之间差异的性质。分类强的地方,各种内容常常通过清晰的边界而彼此泾渭分明。而分类弱的地方,由于内容之间的界限比较模糊,所以各种内容之间的独立性也比较弱。因此,分类涉及到内容之间界限的清晰程度。分类可以使我们集中关注界限的清晰程度,并以此作为认识教育知识的劳动分工的根本特点。正如我所希望表明的那样,它给我们提供了信息系统的基本结构——课程。 **50**

构架这个概念用于规定信息系统的结构——教学。构架涉及到传递和接受知识的背景的形态。构架还涉及到教育者和被教育者之间特殊的教学关系。与分类不涉及内容的原理相同,构架也不涉及教学的内容。构架涉及到在教学的联系中,传递内容和非传递内容之间边界的清晰程度。在构架强的地方,传递内容与非传递内容之间存在一条鲜明的边界;而在构架弱的地方,则是一条模糊的边界。这种构架使我们涉及到,教师和学生面对教学关系环境中教学和学习内容的控制,他们可以有选择范围。构架强则意味着选择小,而构架弱则意味着教师和学生有比较大的选择范围。因此,这种构架涉及到对教师和学生在学习关系中选择、组织和测试教学和学习知识的控制程度\*。

\* 因此,对于教师和学生而言,构架的强度可以在对知识进行选择、组织和测试的不同层次上进行评价。



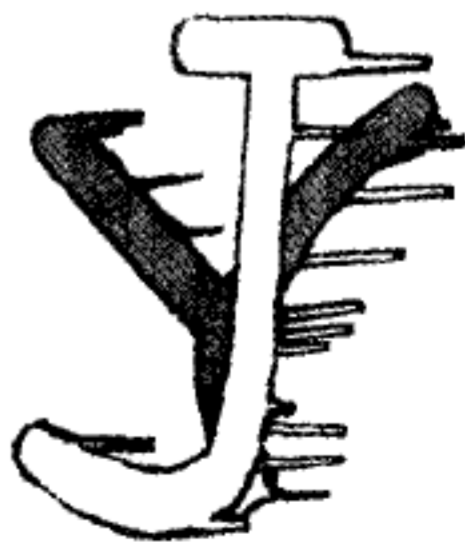
对于传递内容和非传递内容之间的边界联系还有另外一个方面，因此，这也是构架的另一个方面。这也就是教师或学生在非学校的日常社会方面的知识，和在教学关系中被传递的教育知识之间的联系。我们也可以对教师和学生的两种知识——日常社会的知识和教育知识——之间的联系，对二者之间界限的清晰程度提出质疑。由此，我们可以考虑构架强度的变化，因为，这些涉及到教育知识和教师与学生日常社会知识之间界限的清晰程度。

从这种分析的角度看，课程这种信息系统的基本结构是通过分类强度的变化而形成的，而教学这种信息系统的基本结构则是通过构架强度的变化而形成的。后面将进一步表明的是，评价这种信息系统的结构是分类和构架强度的一种功能。重要的是认识到，分类的强度和构架的强度能够彼此独立地发生变化。例如，某个信息系统可以有比较弱的分类和特别强的构架。以程序性学习为例，其中教育内容之间的边界可以是模糊的（分类弱），但学生对所学习内容的控制（除了测试以外）却非常小（构架强）。这个例子也说明，可以在不同的层次上考察构架，而强度也可以在教学关系中所传递知识的选择、组织、测试和时间安排的层次之间变化。

我也将希望能够推出这个分析中的权力成分（这一点在后面的分析中将得到更加充分的展开），以及能够被称为是“同一性”的成分。在分类强的地方，不同知识之间的边界是非常鲜明的。如果情况如此，那么它便设定了强有力的边界看守人。分类强同时也建立了一种在一个特定班级中很强的成员意识以及一种特殊的同一性。构架强则减少了学生对于他们学习什么、什么时候学习以及如何学习的权力，而增加了教师在教学关系中的权力。然而，分类强却减少了教师对于他应该传递什么的权力，因为他不可能跨越知识之间的边界，而且，分类强也减少了教师相对于边界看守人的权力。

现在，我们可以比较清楚地说明教育知识编码的概念。这种编码完全是在最一般的层次上通过分类和构架之间的联系而得到设定的。

51



### 3. 一种教育知识编码的类型学

根据我们已经建立的概念框架，我将应用集合和整合课程之间的区别来认识一种教育编码的类型学和亚类型。这种类型学的形式根据是分类和构架的强度。但是，亚类型则首先按照实际的差异来进行区分。

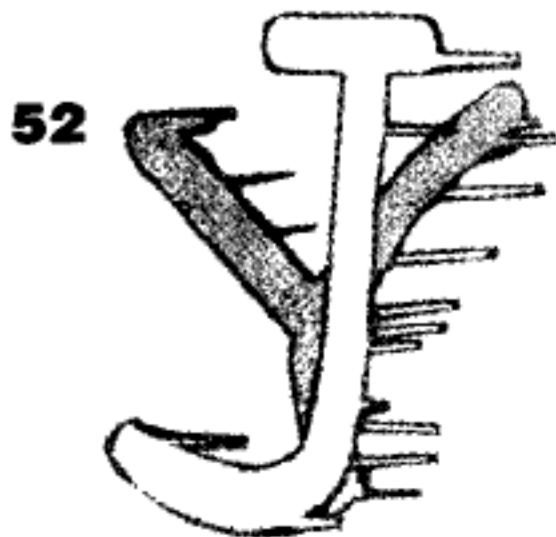
所有涉及到分类强的教育知识的组织，在这里都导致了一种称为集合编码的东西。而所有涉及到分类强度明显减小的教育知识的组织，则在这里被称为整合编码。集合编码可以导致一系列的亚类型，每一种亚类型都在它们分类和构架的相对强度中不断变化。整合编码也能够根据构架的强度发生变化，因为它们涉及到教师/学生 (*pupil*)/学生 (*student*) 对所传递知识的控制。

后面的图表反映了这个类型学的一般特征。

#### A. 集合编码

集合编码中的第一个主要区别是专门化和非专门化之间的区别。我们可以根据在中学教育阶段最后公开考试中的封闭性部分的数量，测量这种专门化的程度。在英国，虽然没有形式上的限制，但学生 (*student*) 通常必须参加三个“A”水平科目的考试，相比较而言，德国的 ABITUR、法国的学士和瑞典的学生考试在科目上则有比较大的选择范围。

在英语的专门化类型中，我们可以区分出两种形式：纯粹的和非纯粹的。在纯粹的类型中，“A”水平的科目包括化学、物理、数学等一般的大学知识。而“A”水平上非纯粹的类型则包括各种不同的大学知识，如宗教、体育、经济学等。后者的结合虽然具有形式上的可能性，但实际上非常罕见，因为人们并不鼓励学生去进行（在时间表上也不允许）这样的结合。有意思的是，直到最近，大学层次上的纯粹类型才获得了地位比较高的一种荣誉学位，而非纯粹类型则趋向于得到地位比较低



的一般学位\*。但人们可以在英国发现一种新的转变,一种从纯粹类型到非纯粹类型的转变,这种转变显示了一种向非专门化集合类型发展的努力。

我们可以在非专门化集合类型中间,根据某一科目或课程是否属于基本的知识单位,区分出两种不同的种类。一种是标准的集合编码的欧洲形式,它是以科目为根据的非专门化。而另一种是集合编码的美国形式,它则是以课程为根据的非专门化。

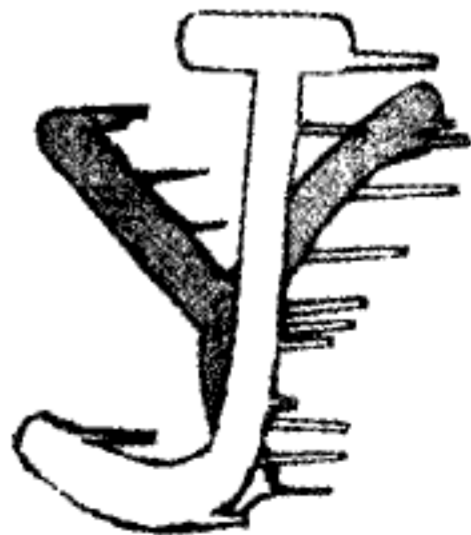
到目前为止,我已经用简单的描述方式说明了集合编码的亚类型和种类,由此,我们也能够比较容易地看到,它们与众不同的特色如何能够被转换成社会学的概念,以便于成为一种特定的社会学问题。显然,这里所提出的概念性语言已经把这个问题放在了一个特定的视角之下,即权力和社会控制的视角。在将这些描述性的特征转换成分类和构架的语言的过程中,所提出的问题必须是:关于它们相对强度的假设是否符合某种特定的情况。

出于阐述的目的,我做了以下的假设:

① 我认为,欧洲大陆的、以科目为根据的非专门化的集合编码,涉及到比较强的分类和特别强的构架。这也就是说,在下面高等教育的层次上,在知识的传递方面,对于教师,特别是对于学生来说,几乎没有什么相对的选择。课程和教学大纲是特别清楚和明确的。

② 我认为,英国的情况涉及到特别强的分类,和比欧洲类型稍弱的构架。它的专门化则规定了什么内容能够被结合起来。在“纯粹”和“应用”知识之间则存在一种非常清晰的界限。课程将根据特定的能力群体分成不同的等级。在某个科目和某个班级的学生之间也存在一种高度的分离。按照一定的能力分组,D组的学生将不可能学习某种科目,而A组的学生也不能够学习另外某些科目。但是,我认为,相对于欧洲而言,英国的构架是比较弱的。这一点在初级层次上特别明显。而且,相对于欧洲而言,英国对传递内容的集中控制也是比较弱的,尽管大学层次对中等教育层次的各种要求也发挥了一种很强的

\* 可以考虑最近关于获许在牛津大学提供某种学位的激烈辩论,这些学位包括人类学、社会学、心理学和生物学,它们都是一种相对“纯粹”的结合。

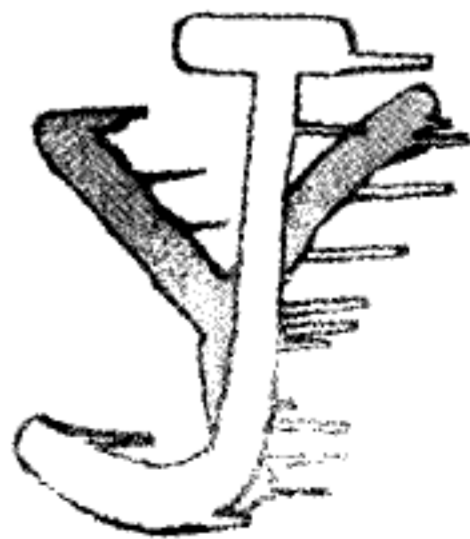


控制作用\*。我认为,虽然这同样是相对的,但是在英国,教育的知识和学校为某些等级的学生(所谓的低能学生)提供的日常交往知识之间,并不存在十分清晰的界限。最后,与欧洲相比,我认为,在教学关系中,学生有比较多的选择。而这种构架对学生来说是比较弱的。因此,我认为,构架在与教师和学生相联系时是比较弱的,但英国的分类相对而言比欧洲系统要更强一些。苏格兰则比较接近欧洲的集合类型。

③ 我认为,美国以课程为根据的非专门化的集合形式具有集合编码中最弱的分类和构架,特别是在中学和大学层次。中学和大学都提供了非常大范围的科目供学生选择,而且,它们可以结合起来,这体现了一种弱的分类。教育知识和日常交往知识之间的分离也是比较弱的,社区对学校的控制正是说明这一点。我觉得,在教学关系中间,学生选择的范围是比较大的。由此我可以假定,美国的分类和构架是集合编码中最弱的。

## B. 整合编码

弄清楚“整合”这个概念是非常重要的。某个科目使用另一个科目的理论,这种知识上内在联系的类型并不构成整合。这种知识上的内在联系在知识发展历史的某个阶段,可以成为某种集合编码的一个很好的部分。这里所使用的“整合”概念,相对于某些联系的概念,并不从属于前面分离的科目或课程,它模糊了科目之间的边界。我们也可以区分出两种类型。第一种类型是以单个教师为本的。这里以幼儿学校的教师为例,他可以在时间上持续地与同一个群体的孩子在一起。这个教师可以按照一种集合编码教学,保持各个科目的区别和分离,或者,他也可以模糊不同科目之间的边界。这种整合编码的鉴别是比较



\* 中等教育和第三级教育之间公开考试的内容,常常是通过对各种教学计划的控制,而直接和间接地受到第三级教育的控制。因此,如果在中学教学计划和课程中有什么比较大的转变,它必须要求改变第三级教育的政策,因为它影响了学生的入学。这样一种在政策上的变化将涉及到第三级教育中知识的选择、组织、测试和时间安排方面的变化。所以,中学知识编码中比较大的变化所需要的条件,是第三级教育知识编码的变化。中学知识编码的变化,如果没有第三级教育类似的变化,在某种程度上来说是有限制的。当然,也还有其他的利益群体(工业)能够影响某种给定的教学计划和课程。

容易的。而第二种类型则是以多个教师为本的。这里，整合涉及到与其他教师的联系。按照这种方式，我们可以根据所涉及的教师的数量获得整合的程度。

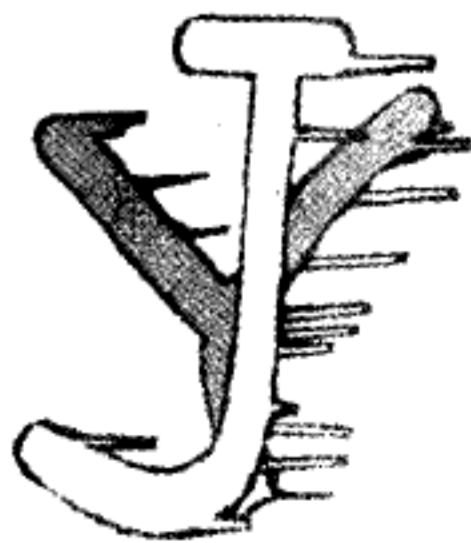
根据在同一个科目中间整合是否涉及一个教师的群体，或者在什么程度上整合涉及到不同科目的教师，我们可以进一步区别两种不同的种类。从区别可以看到，尽管整合编码具有最弱的分类，但是它们在构架上可以有所变化。在最初时期，教师进入的那些构架将可能是弱的，但是，其他的因素能够影响最后的构架强度。而且，学生进入的那些构架也完全可能在强度上发生变化。

因此，整合编码可以被规定为是一个科目，也可以将它们规定为跨科目的。我们能够根据由编码所结合的不同科目的范围讨论编码的强度，或者说，如果我们不能够应用这个标准，那么我们也可以根据通过编码而结合的教师的数量测量编码的强度。当整合编码应用于教师或学生以及他们两者时，它还可以根据构架的强度而发生变化。

根据这里所提出的观点，在根据知识分类和构架规定教育编码时，它们中间或者它们之间的差异，常常存在于彼此中间或之间界限的清晰程度的差异，以及性质的变化中。可以这样认为，分类和构架的性质影响了权威或权力的结构，这些结构控制了教育知识的传播，以及所传递知识的形式。按照这种方式，权力和社会控制的原则通过教育知识的编码而得到实现，而且，通过编码，它们能够进一步塑造人们的意识。因此，这其中的变化和知识编码的变化成为社会学家关心的主要问题。这样的分析提出了下面这些问题：

- ① 分类和构架的强度变化的前提是什么？
- ② 某种既定的分类和构架的结构是如何使它们自己存留下来的？它们变化的条件是什么，而阻止变化的条件又是什么？
- ③ 通过分类和构架的强度变化而实现的各种不同的社会化经验是什么？

在分析后两个问题的各个方面时，我应该限制这种分析的应用。我感到，我应该为这么冗长而且也许是乏味的概念旅行向读者道歉，因为到现在为止我还没有向读者提供这些概念说明将引出的观点。



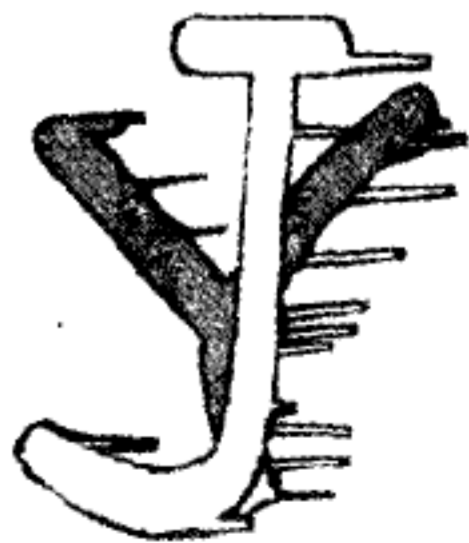
我将考察社会联系的模式和它们的社会化结果，这种结果的实现将依靠欧洲，特别是英国的集合编码的形态，以及我们期望由整合编码而产生的东西，特别是那些产生弱构架的东西。我将表明，存在着某种向整合编码形式的发展和运动；我也将考察对这样一种发展和运动进行抵制的性质，以及这种发展和运动的某些原因。

#### 4. 教育编码的不同形式中的分类和构架

由于我有时将会从中等教育转到高等教育的层次，所以在这个分析中将会有一些困难。尽管英国的教育系统具有非常突出的专门化特点，但它也确实分享了欧洲系统的某些特点。这将导致分析中的某些模糊。由于这是一个有限制的社会学理论的开始，而且这个理论将探讨教育知识的社会组织和结构，由此可以认为，所有的陈述，包括具有描述性特点的陈述，都是假设性的。我们可以根据这些陈述对理论所具有的意义有选择地规范这些描述性陈述。

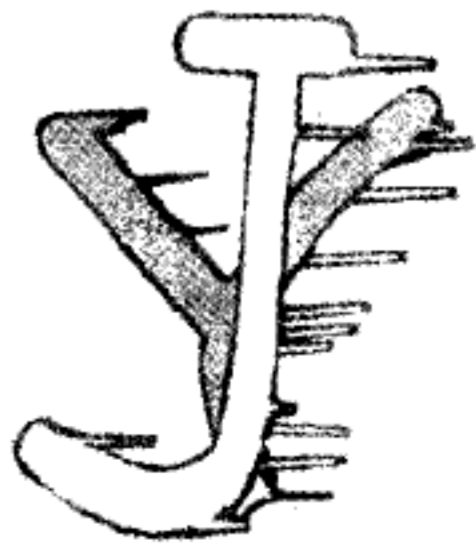
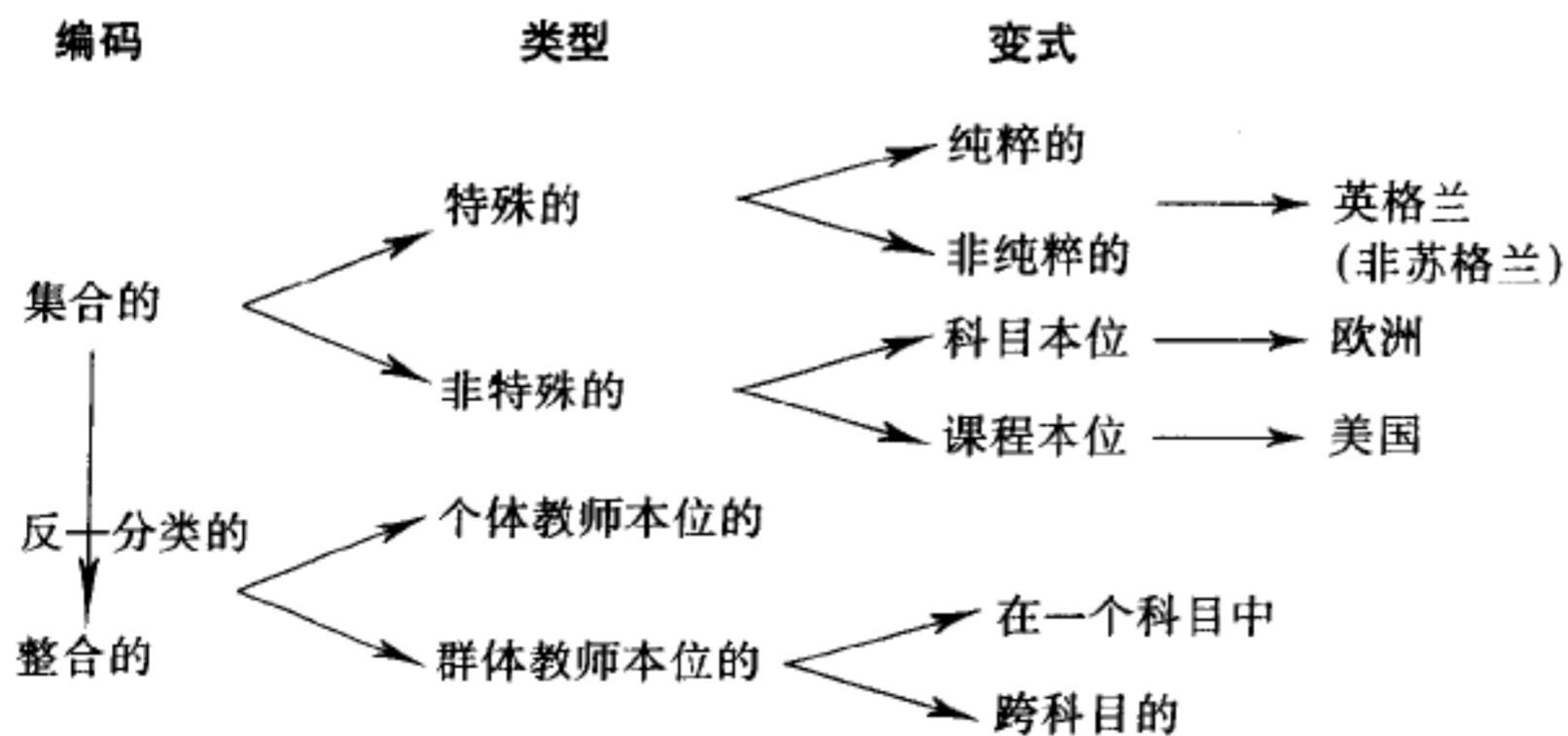
在集合编码上，欧洲和英国之间的主要区别之一是，按照专门化的英国类型，成员资格的类型在教育生涯的早期便确定了，其依据是人们早期在纯粹学科与应用学科之间、科学与艺术之间，以及有没有某种特殊的教育身份之间所做出的选择。分流和/或者某种精致的分数系统可以非常清楚地规定个人在既定集体中的特殊地位。人们常常总是能够知道某人所处地位的社会意义，而且特别是在教育生涯中具有各自优势的人的身份价值（开始时，我学习科学或艺术，纯粹的或应用的学科；或者我无所事事；后来，我将成为一个物理学家、经济学家、化学家，等等）。随着在教育阶梯中的每一次提高，以及通过教师和演说者的告诫，科目的认同意识由此在中学生以及最后在大学生中得到了系统的发展。这个系统是通过这种社会化的形式而自我存续的。按照集合的专门化形式，说什么人们随着年龄的增长，将对越来越少的东西知道的越来越多，这已是老生常谈。按照另一种社会学的表达方式，则是随着年龄的增长，个人将越来越不同于他人。显然，这将在所有教育过程的一定时期出现，但由于专门

55



化,这种现象将出现得更早。因此,专门化将很快地揭示个人与他人的差异,而不是和别人的共处。相对而言,它比较快地建立了一种明白无误和界限分明的教育身份。教育的类型或身份往往是纯粹的。这种集合编码的专门化形态总是非常忌讳混合的类型和模糊的身份,因为它们体现了一种潜在的开放性,一种随意性,并且会使得以前社会化的结果出现新的危机。像生物物理学家和心理语言学家这样混合的范畴,只能够在经过长期社会化并形成一定的科目认同意识以后才可以获许发展。当然,如果要改变某种身份,以前的身份就必须削弱,并建立一个新的身份。例如,在英国,如果一个学生在心理学上具有第一个学位,而且他希望在社会学方面读一个更高的学位,那么或者不允许他进行这样的转变,或者要求他在社会学的第一个学位层次上提供一定数量的论文。在提供论文的过程中,他往往需要与公认的社会学家和学生建立一定的社会联系,并通过他们而获得对社会学身份而言特定的认知与社会风格。一种教育身份的转变常常都伴随着一种形成新的科目认同意识的重新社会化的过程。我所提出的某种神圣感,或教育知识的“另一方面”,在很大程度上并不产生于知识本身的道德,而更多的是科目认同意识的社会化功能;因为正是这样的科目意识成为了身份的关键。任何希望改变或削弱分类强度的愿望都将被认为是一种对某人身份的威胁,或者被感觉为有害于神圣性的污染。这里,我们已经看到了抵制教育编码变化的一个原因。

56



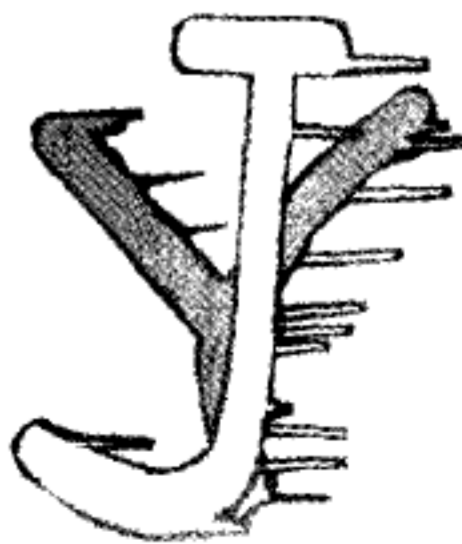


集合编码的专门化形态将发展出一种对人们的身份进行严格审查的程序,而且,一旦这样的程序发挥作用,要改变一种教育的身份就是非常困难的。各种等级的知识彼此之间是严格分离的。选择和分化早就是这种专门化编码的特点。因此,集合编码的专门化类型的深层结构便是通过特定身份的构成,从内部对界限建立强有力的控制和维护。这是新教精神一个非常有趣的方面。

在欧洲或英国的集合类型中,人们对新形式进行制度化的努力,或者改变分类强度的各种努力,都可以帮助我们阐述和说明专业化类型对界限强有力的维护。由于英国具有特别强的分类,所以,改变这种界限的困难可能更大。当更高层次上的知识结构发生变化,和/或者经济发生变化时,分类强度中的变化和新知识形式的制度化将成为一件非常重要的事情。关键是新形式的问题,它们的合法性,它们的归属以及在什么时候、什么地方、通过什么人使它得到传授。通过一种教育的身份或同一性,我在这里已经涉及到了知识“神圣”的方面,但很显然,知识也有它“世俗”的方面。我们可以把知识的性能方面看成是这种“世俗性”。任何新的形式或者分类的弱化显然都是来自于过去的分类。这种新的形式或弱化的分类也能够被看作是希望打破或削弱现存的垄断。集合类型中的知识如同一种私人财产,它具有自己的权力结构和市场状况。而这种状况将影响与新知识的发展和市场化相关的整个环境。孩子们和学生很早就认同了这种作为私人财产的知识概念。他们被鼓励作为孤立的个人开展工作,并建立自己的工作范围。直到最近,这种现象仍然在某些语法学校里存在。而且,最明显的例子就是考试的情景。特别是在艺术考试中,按照这种观点,中学生和大学生显得就像是某种承包者。

因此,对于新知识形式的制度化,对于分类强度的变化,以及那些来自于“神圣”和“世俗”渊源的新知识的生产,都存在强有力的非建设性的控制。

到目前为止,我已经分析了在知识的强分类、财产概念以及特殊身份的形成之间所存在的联系,而这种特殊身份的形成往往与集合编码的专门化形式具有特殊的关系。现在,我将要从知识的分类转而讨

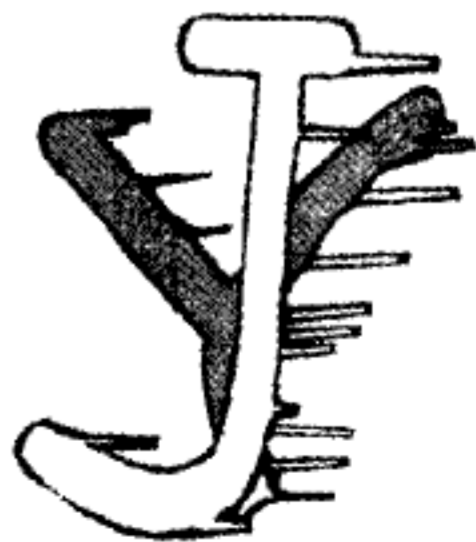


论传递过程中知识的构架。

任何集合编码都涉及到一种知识的等级组织，学校科目所具有的这种极其重要的神秘功能很晚才在教育生活中显露出来。通过这种科目的神秘功能，我指的是它具有创建新的现实的潜能。但非常重要是，在实际中，这种科目极其重要的神秘功能并不是连贯的，而是非连贯的；不是有秩序的，而是无序的；不是已知的，而是尚不知道的。由于在集合编码的条件下，这种神秘性在教育生活中显露得非常晚——而且仅仅对少数在社会化中取得成功的选民而言，所以，只有少数人能够本能地体验到这个概念，即知识是可以渗透的，它的安排是暂时的，知识辩证法是不不断的关闭和开放。而对大多数人而言，知识的社会化也就是秩序的社会化，对现存秩序的社会化和某种经验的社会化，即这个世界的教育知识是不可渗透的。这里我们是否还有其他异化的形式呢？

显然，任何教育知识形态的历史都明确展示了这种能够无休止创建新现实的知识的权力。然而，在知识的传递中，对知识的特定构架进行的社会化可能会使这样一种历史在经验上失去意义。欧洲集合编码的核心概念是学科（Discipline）。这意味着学习是在一个公认的构架中进行。特别是它意味着学会能够在特定的时期提出某些问题。由于各个时期知识的等级秩序，只有某些所提出的问题能够进入特定的构架中。

教师和学生能够非常快地学会这一点。由此，学科便意味着接受了体现在教育学构架中的一种给定的知识选择、组织、测试和时间安排。随着教育年限的增加，对教师和学生来说，构架的弱化也在逐步发展。只有在社会化方面取得成功的少数人才能够有机会进入这些弱化的构架。而对于大多数人来说，这个构架仍然是非常严格的。在某种意义上，集合编码的欧洲形式可以通过对这种构架的社会化保证知识的安全。但是，对于年轻人来说，有一种按照指定的原则和惯常的运作与由来进行社会化的趋势，而且，这种趋势往往随着特定构架的强度而变化。评价系统强调的更多是获得知识后的状态，而不是认知的方式。按照这样一种观点，对考试的问题和样式以及评价的符号系统的

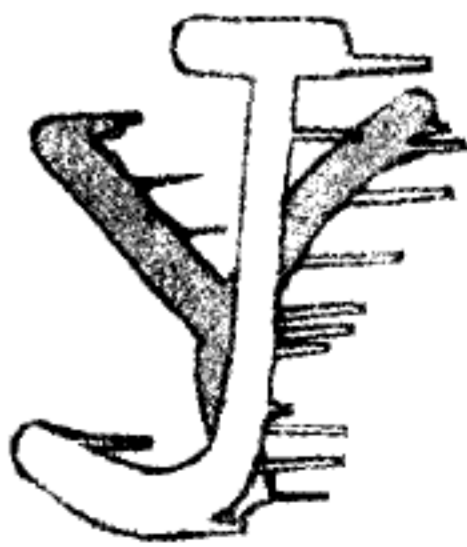


研究,将成为一种关于酬报的经验研究。所以,知识趋向于通过强构架而得到传递,尤其是对于中学层次的精英学生,而这种强构架则控制了知识的选择、组织,测试\*和时间安排。知识的获取在很大程度上并不是一种可以去赢得和挣得的权力。分类和构架越强,教育的联系就越趋于等级性和例行化,而学生则越受到忽视,几乎没有什么地位和权利。但是,这些地位和权力作为一种个人可以去博得的东西,又像是一种刺激,被用来鼓励和维持学生的动机。依靠构架的强度,教师在知识传递的环境中具有最大限度的控制和监测权,而等级性中等学校中的联系就是这样一种环境。

58

我们还可以从另外一种观点来看待教育学联系中知识构架的问题。在某种意义上,教育的知识是一种非常识性的知识。通过各种科学的语言或者艺术的反思形式,这些知识已经超越了某种特殊性和地方性,它有可能创造或发现各种新的现实。现在,摆在我们面前的问题是,在学生、他们的家庭和同伴群体中,这些学校的非常识性的知识与日常社会中常识性的知识之间是什么关系。这种说法要求我们探讨,在与经验的、以社区为本位的和非学校知识的联系中,教育知识的构架应该具有多大的强度?我认为,集合编码的教育从孩子很小的时候就开始进行某些知识构架的社会化,这些知识构架虽然重视与日常现实的联系,但这种联系本身具有一种高度选择性的甄别。通过这样的社会化,学生很快地就知道了哪些外部的东西可以带到教育学的构架中去。这样的构架同时也使得教育的知识成为非同寻常或超凡脱俗的,并且是神秘的东西,而且这种神秘性赋予了那些拥有这些知识的

\* 常常被忽视的是,这种知识的测试(即所期望的学习速度)实际上是以中产阶级孩子的社会化为依据的。中产阶级家庭孩子的社会化是一种潜在的补贴,这也就是说,它提供了物质和精神的环境,这些环境以不同的方式极大地支持了学校的学习。中产阶级的孩子具有非常广泛的学习取向。由于这种潜在的补贴,几乎没有人愿意去改变课程和教学;因此中产阶级的孩子非常适应这样的学习;他可能不喜欢或者不赞成他所学习的东西,但他仍然要学习。在学校系统不能得到家庭支持的方面,学生则常常不能取得成功。按照这样的方式,即使是教育知识的测试也是以等级为依据的。由此可见,由于构架的强度涉及到测试,所以它在教育能力的研究中是一个关键的变量。所以,整合编码的弱构架(由于它也涉及到测试)表明,这种整合编码预设了一种平均的长时期的教育生活。而中产阶级的孩子由于他们具有更多的教育经验,非常可能进一步进入高一级学校。



人们某种特别的意义。我觉得,当这种构架得到弱化,进而与日常现实相联系时,它有时或者常常是非常有意义的,这不单纯是对教育知识的传递而言,也同样有助于对各种偏差形式的社会控制。这种构架的弱化现象往往与那些不太“聪明”的孩子联系在一起,而我们则已经放弃了对这些孩子的教育。

因此,一般而言,并根据分类和构架的特定强度,集合编码的欧洲形式具有非常刚性、分化和等级制的特点,特别是在中等教育层次上,形成了对改革的高度抵制。而对集合编码的英国形式来说,这种对改革的抵制却得到了谨慎的帮助,这种谨慎对校长们是非常有帮助的。在英格兰,由于公共考试系统的限制,学校和学院的领导们对于知识的组织和传递具有一种相对宽泛的谨慎。尽管学校应该非常明确地服从中央和地方政府的指导,但对知识编码的集中控制在英格兰仍然相对比较弱。而且,在英格兰,教育督察与学校之间的联系也是非常模糊的。要在英格兰实现广泛的改革,将要求数百所学校进行广泛的合作。因此,教育知识编码中的刚性可能导致知识编码高度集中的控制,但这种集中控制也可能是比较弱的。比较弱的集中控制的确可以允许一系列的改革,但这些改革的结果对于整体的系统来说起初是比较有限的。另一方面,对于学校的组织类型也存在非常强的集中控制。它可以导致一种情境,一方面在组织类型上可以有一种变化,但另一方面在教育知识编码上却没有任何明显的改变,特别是在这种情境中,教育编码本身可以创造特殊的同一性。这样,也就形成了一个目前还不能解决的问题,即组织的变化如何与教育知识编码的变化,或者说,与分类和构架的强度中的变化相联系。

由此,一般而言,集合编码的欧洲形式和英国形式可以为那些超越了见习期阶段的人提供秩序、同一性和承诺。而对于没有超越这个阶段的人来说,它有时只能是伤害,或者被认为是没有意义的——一种布迪厄所说的“符号暴力”。

### 整合与集合编码

现在,我将要考察整合编码的一种形式,这种形式可以通过比较



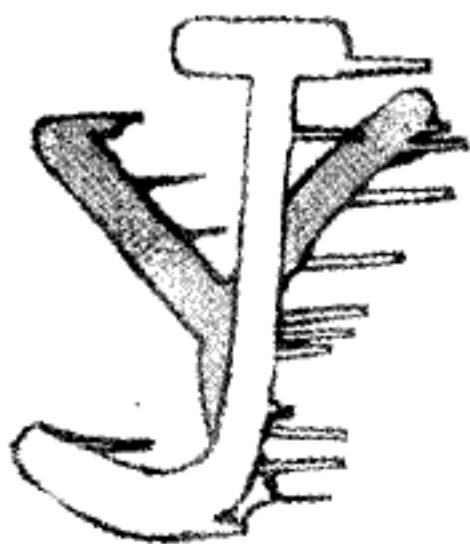
弱的分类和构架得到实现。在这个分析过程中,我将进一步揭示集合编码的某些特点。

在学龄前儿童的层次以上,人们总是力求在不同的强度上对整合编码的形式进行制度化。纳菲尔德科学院(Chelsea Science)便力求按照物理学进行这样的制度化,而切尔西科学教育中心(Chelsea Center for Science Education),切尔西技术学院,伦敦大学都热衷于几乎是完全按照这种方式训练学生。伦敦大学戈尔登史密斯(Goldsmith)学院的查理蒂·詹姆斯(Mrs Charity James)女士也根据整合编码的形式编制了一套训练课程。一些综合中学也在初中层次上按照这种方式进行实验。德国的S·D·S以及其他各种激进的学生组织也正在探索这种编码类型,以便于根据这种编码的意义来利用大学的各种条件。然而,实事求是地说,目前编码只是存在于意识形态和理论的层次上,只有相对比较少的部分学校和教育机构力求认真地加以制度化。

现在,正如我们在这篇论文开始时所说的那样,由于这种整合的编码,我们已经在内容上从封闭走向了开放,在分类界限上从清晰走向了模糊。由此我们可以直接地看到,知识分类中的这种纷乱将导致现存权威结构的纷乱,以及现存特殊的教育同一性和资产概念的纷乱。

在具有整合的地方,某些理念将统整各种不同的内容,并消解它们彼此之间的孤立和分离。这种整合能够减少各种单个内容的权威性,这对于现存权威结构是非常重要的。在具有集合的地方,因为不同内容之间高度的分离性,所以它原则上允许在教育 and 评价上存在比较大的差异。然而,内容的自治则是权威结构的另一面,这种权威结构能够实施周到和积极的监督。我认为,整合编码将不允许教学和评价中有任何变化,而这些在集合编码中则是可能的。相反,我认为,将存在一种非常明显的向一般教育学的发展,以及趋于一种公共评价系统的趋势。换句话说,在教师的层次上,整合编码将有可能建立性质相同的教学实践。因此,集合编码会增加教师的辨别力(总是在现存分类和构架的限制中),而整合编码在与整合编码的强度(表现为,通过编码而参与合作的教师的数量)直接联系时,将减少教师的辨别力。另一方

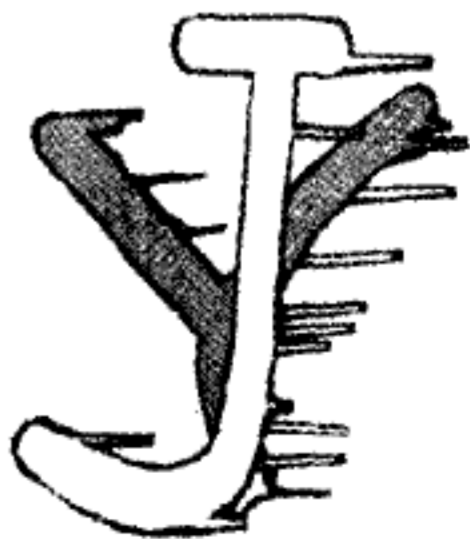
60



面,有人主张,在集合编码中教师辨别力的增加,常常伴随着学生辨别力的减少;而整合编码中间教师辨别力的减少,则往往伴随着学生辨别力的增加。换言之,在权力的平衡中以及教师和教育学生的教育联系中,存在一种相互间的转换。

这些观点现在将得到进一步发展。为了实现某种形式的整合(它区别于集中在某个普通问题上的其他科目,这些科目将导致所谓的核心(focused)课程),必须有一些表示联系的理念和某种超越内容的概念,这种概念常常反映较高抽象层次上的一般原则。例如,如果社会学和生物学之间的联系是开放的,那么,联系性的理念(在许多理念中)将会是秩序和变革的问题,这些问题通过遗传和文化的编码得到考察。无论这种联系性的理念是什么,它们都将有选择地在需要传递的各个科目中对知识产生影响。每一个科目的特点将可能具有还原的意义。由此使人们更加注意各个科目的深层结构,而不是它的表面结构。我觉得,这将引导人们重视和探索一般的原则,以及获得这些原则所依据的概念。反过来,这也可能影响教育的取向,这种取向并不太强调获得知识的状态,而更加关心建立知识的过程。换言之,整合编码的教育学将更多地强调教学联系中各种认知的方式。对于集合编码来说,教育学倾向于从知识的表面结构进展到深层结构;正如我们已经看到的那样,只有少数精英才能够进入这种深层结构,进而有机会实现新的现实,或获得关于新现实的可能性的经验知识。而对于整合编码来说,教育学则很可能是从深层结构进展到表面结构。我们在新的小学数学的工作中已经能够看到这些。因此,我认为,整合编码将从学生教育生活的开始,并按照一种适合特定年龄层次的方式,使知识的深层结构,即新知识产生的原则对学生具有现实的意义。这种对不同认知方式而不是单纯获得知识的状态的强调,不仅能够影响对教育学的重视,而且能够影响学习的基础理论。集合编码中学习的基础理论可能是说教性的,而整合编码中学习的基础理论则具有更多的群体性或者是自我导向的。这种现象的存在,是因为人们对什么叫做有知识具有一个完全不同的概念,而这种现象也反过来使人们对于知识是如何被获得的形成了另一个不同的概念。这些对于教育学取向和重点的

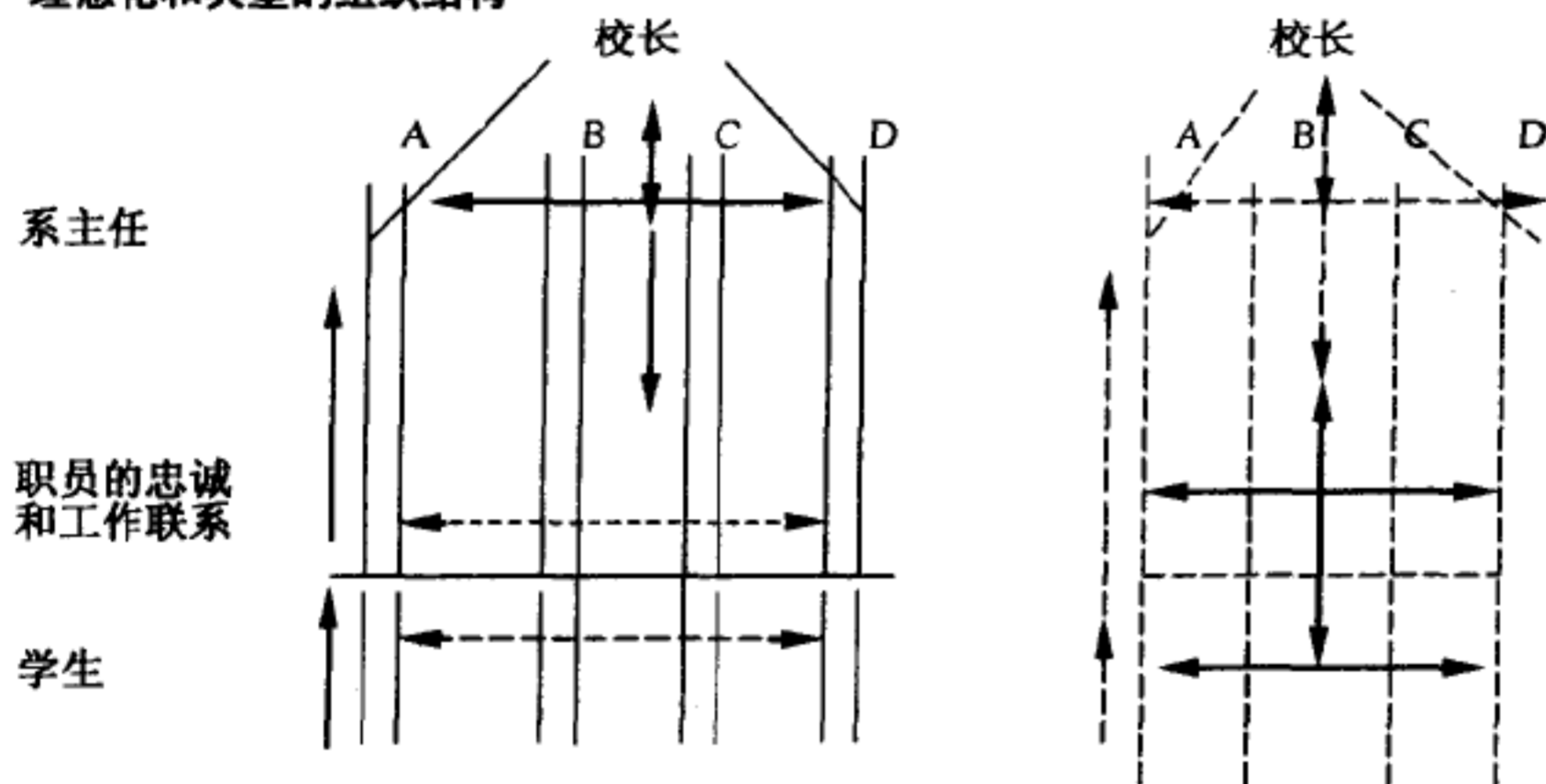
61



变化，以及在一开始为教师和学生提供强度比较弱的构架是有责任的。这些弱强度的构架不仅通过增加学生的权力而改变了权威关系的性质，而且它们还能够削弱或模糊教学内容或非教学内容之间的边界，而更有甚者，教师和学生将可能进入这个教育学的构架。整合编码的内在逻辑是要在教学群体的结构中建立一种变化，而这种教学群体过去往往是禁止任何变动的。相对模糊的界限及其维护的概念作为整合编码的核心原则，则同时出现在教育知识的结构和社会联系的组织中。

现在，我将要介绍集合编码和整合编码在组织上的某些影响，这些编码将在权力的分配和控制的原则上形成明显的差异，因为这些权力正是包含在这些教育的编码之中(参看以下的图表)。

#### 理想化和典型的组织结构

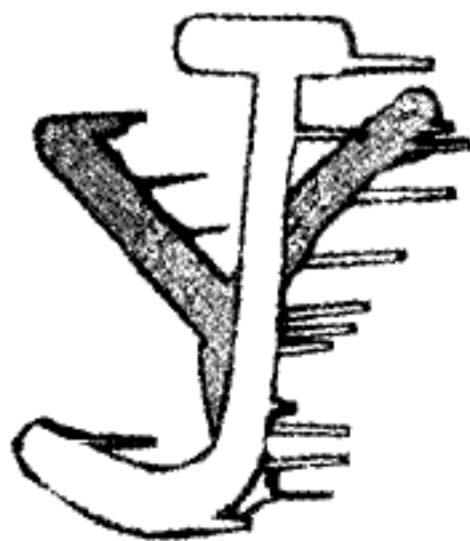


注：实线代表强边界，实箭头代表强联系的方向；虚线代表弱边界，虚线箭头代表弱联系的方向。

集合编码类型 = 强分类：强架构

整合编码类型 = 弱分类：弱架构

在知识通过一种集合编码进行调控的地方，这种知识是通过一系列完全分割的科目等级而得到组织和分配的。通过各个部门领导和各个教育机构的校长或领导的正式的和非正式会议，这样一种结构显示了对教育机构的寡头式控制。因此，老资格的教职工在工作上将具有



非常强的水平联系（即，与他们在其他科目等级中的同伴的联系），以及在他们自己部门中具有非常强的垂直联系。但是，年轻的教职工往往只有垂直（在科目的等级中）中的认同和工作联系。

年轻教职工的这种认同之所以是垂直的而不是水平的，主要原因有以下几个方面：第一，教职工往往是通过社会化而产生一种非常强的科目认同，并由此获得一种特殊的身份或自我同一性。这种身份通过在部门中间和通过各个部门之间的分割而得到进一步的强化。第二，各个部门常常通过相互之间带有竞争性质的联系，策略地获取自己所需要的教学资源。第三，教职工在科目等级中间的职位提升也常常取决于这种认同的发扬。年轻教职工的水平联系（特别是在没有有效的参与管理的结构中）往往限制在非任务本位的接触中。这里有一个值得讨论的控制问题（“X of 3b is a — how do you deal with him?” or “I can not get X to write a paper”）。所以，在寡头式控制的构架中间，集合编码为资格老的教职工建立了很强的水平联系和垂直联系，而年轻教职工的工作联系则很可能是限制在非工作本位的垂直接触和水平联系。这是组织系统的一种类型，它滋生了组织工作中的流言蜚语和阴谋诡计，因为对于大多数教职工来说，行政管理和教学行为都是隐匿行为。

62

而整合编码则要求不同科目的教师都进入共同的社会联系中，这些联系不仅出现在非工作的领域，而且也存在于一种既有分工又有合作的教育任务之中。教师之间联系的重心将经历一种根本的转变。因此，教师和授课者对于科目等级的认同并没有将他们彼此分开，相反，他们彼此联合的条件恰恰就在于一个共同的工作环境中。我认为，正是教师之间和授课者之间关系的这种质的变化，会进一步削弱集合编码中各个等级之间的分离程度。这种教师之间和授课者之间的新的水平职务联系将改变由集合编码所调控的权力结构和权力分配。进而，教学的管理和特定行为也很可能从相对的隐匿转变为公开。

我们期望在学生的层次上，包括在年纪比较大的学生的层次上，出现类似的变化。因为，对于各种学生来说，教育生涯中的每一次发展也都同样是进一步的分化和彼此之间在教育上的分离。他们





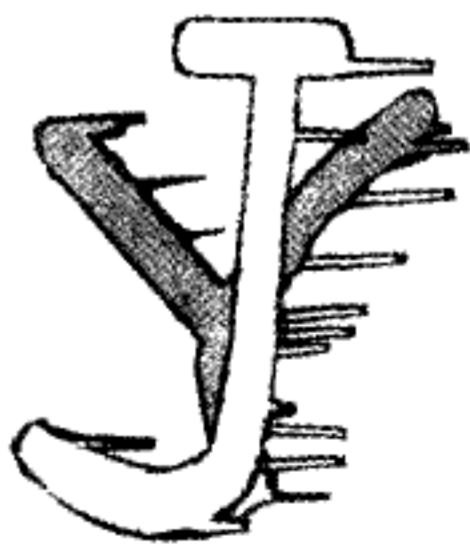
必定会同样地受限于科目的等级制度，而且是缘于同样的原因，他们的身份和未来也是由所在的部门所塑造。向上，他们具有绝对的认同，保持一种以工作为本位的联系，而水平联系则往往局限在非任务的领域中（不同学生的社团和运动中），或者是次要的非任务本位的管理中。这里，我们可以看到集合编码中界限十分清晰的另一个例子，它表现在任务领域和非任务领域之间。相反，整合编码则为各种学生的频繁和认同的水平联系提供了条件，其根据则是他们拥有一种共同的工作任务（接受并传播知识）\*。在这种情况下，我们可以看到教职工特别是年轻的教职工与各种学生之间的界限正在变得模糊不清。

63

因此，从集合编码到整合编码的发展将在权力分配的结构上、在资产的联系中以及在现存的教育身份里，引起一场骚动。这种教育编码的变化将使得各个科目之间界限的性质和强度也发生根本性的变化。它涉及到的变化关系到：知识是否渊博的判断标准，知识是否得到有效传递的标准，知识是否得到有效实现的标准。而且，它也涉及到组织环境的变化。在文化的层次上，它使人们的认识从维护范畴的纯粹性，转变到提倡范畴的混合；而在社会化的层次上，整合编码的结果在可预见性上却可能不如集合编码。这种编码的变化还涉及到知识分类和构架的根本变化，权力结构与分配的变化以及控制原则上的变化。毫不奇怪的是，教育编码的变化必然会遇到强烈的抵制。

## 5. 集合编码、整合编码和秩序的问题

我现在将转而讨论秩序的问题及其各个方面。在知识被集合编码所调控的地方，社会秩序的产生往往与权威关系的等级性质有关，与时间和空间中不同知识的系统排列有关，而且与一种清楚的、通常是可以预见的考试程序有关。内在于个人的秩序是通过特殊身份的构成



\* 可能的是，在组织结构、知识结构和身份结构的层次上，整合编码的弱边界维护程序将可能进一步把各种学生的非正式年龄群体的合作作为一种身份、联系和组织的资源。

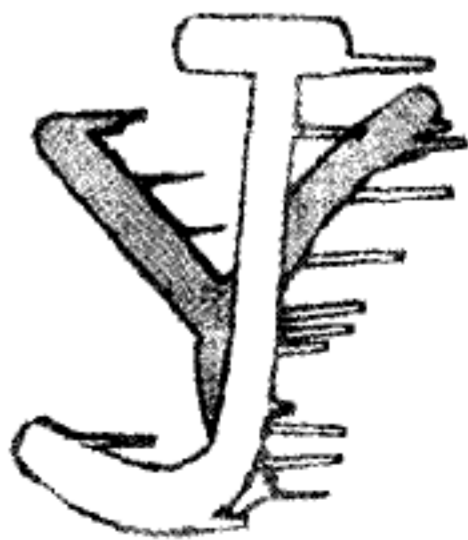
而建立的。强分类和构架的制度化表达便在时间和空间中建立了可预见性。由于这种强分类,集合编码的确也允许在知识的组织、传递和评价中的科目之间有一定范围的变化。而且,集合编码也的确在原则上允许教职工在意识形态上有一定的选择(在有限制的范围内),因为可以将由此出现的冲突控制在它各种分割的等级制度中间。在大学以下的层次上,教育知识与非教育知识之间的强构架,原则上将有助于教职工在意识形态上的差异,因为它并没有清楚地提供一定的意识形态。同时,强构架也使这样的差异成为非常清晰的。而在大学层次上,个人自由的范围已经被某些集合编码中的道德系统符号化,并由此成为分化的整体重新结合的根据。

64

在通常情况下,集合编码相对于整合编码能够在学校教育的非常识性知识与教师和学生日常社会知识之间建立十分清晰的界限,但是也有这样的情况,即这样的分离往往导致私人领域的建立。因为,由于日常的社会经验与教育学的构架不相关,所以由这样的经验所构成的自我与教育学构架下的自我也是不相关的。由于这些私人的领域有可能使个体避开社会化,所以它也能够降低社会化过程的渗透力。然而这也意味着,社会化往往会非常强烈地伤害那些希望获得某种身份但却不能得到这种身份的人,或者是伤害一大批人,因为对于他们来说,在很小的时候就会失去追求某种身份的信心和可能。

由整合编码所建立的秩序也可能是有问题的。我的看法是,如果不能满足四个条件,整合情况下的开放学习将形成一种文化,在这种文化中,教师和学生都不能够具有时间、空间和目标的观念。我将简要地说明这四个条件,并进行评述。

① 在整合的理念上必须达到共识,而且,这种理念必须非常清楚。(具有讽刺意味的是,那些正在发展整合编码的国家只有低层次的道德共识。)只有教职工在意识形态上达到高层次的共识,整合编码才可能有效\*。我们已经看到,在和集合编码的比较中,整合编码



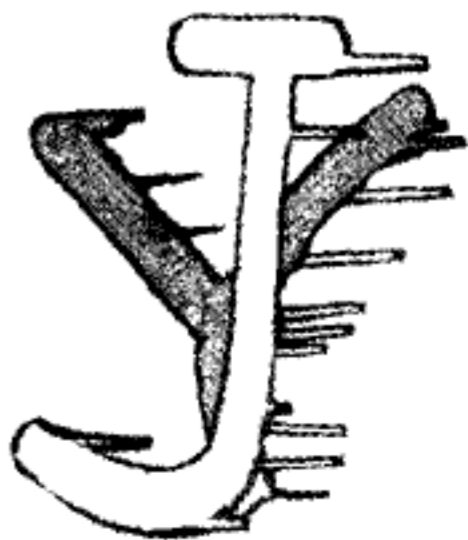
\* 在建立秩序的意义。

要求在教学和评价上具有更大的同质性，并且在知识的传递和评价形式上减少教师之间的差异。集合编码中的教学过程对于其他教师来说可能是隐匿的，除非有某些特殊的条件存在。但是，当教学过程受到整合编码调控时，由于教学群体的结构具有比较大的弹性，整个教学过程往往是开放的。也有这样的情况，整合编码的分类比较弱，构架也比较松散，这样在教师之间也可能在学生之间以及在教学内容选择上，往往会出现更多不同的声音。由此可以看出，只可能在最初的阶段有比较清楚的教育选择的道德根据。而且，整合编码还会削弱某些特殊的身份。由于以上的原因，整合编码要求在意识形态上达到高层次的共识，而且这种共识将会成为招聘教职工的一个条件。整合编码在表面层次上似乎只有比较弱的或模糊的边界，但是，实际上它非常紧密地依赖明确的意识形态。在这样一种意识形态不能够达到共识的地方，其结果将是非常明显的，而且将在各个方面威胁到整体。

② 必须清楚而有条理地说明整合观念与被协调的知识之间所具有的连接性质。因为正是这样的连接，才能够使教师和学生在一起共同工作。这样一个协调构架的发展是按照编码对教师进行社会化的过程。在这个过程中，正如在社会化的所有过程中一样，教师们将会内在地接受这种编码的解释性程序，以至于这些解释性程序在松懈的构架和弱化的分类中调控和协调个别教师的行为时，具有内在的指导作用。这使我们认识到了，集合编码和整合编码之间一个非常重要的区别。集合编码可以使社会化过程在角色和知识两个层次上得到非常清晰的界限的支持。这样的社会化很可能随着教师自身的教育社会化的进行而继续。而按照整合编码，必须通过与一定范围的他人相联系，才能够获得角色的知识。而且如果教师先前的教育经验是根据集合编码所构成的，那么还涉及到重新社会化的问题。在教师配备十分一般的情况下，集合编码也能够起作用，而整合编码则要求教师有很强的综合能力和推理能力，而且还要能够容忍知识和社会联系的模糊性，并对其有一定的欣赏能力。

③ 必须建立一种教职工的委员会制度，从而形成一个有效的反

65



馈系统,这种反馈系统也能够提供一个按照这种编码继续社会化的机构。问题在于,评价标准很可能相对弱一些,而且在这个意义上,这个标准的清晰度和可测量性也不如集合编码。考虑到这种状况,有必要建立各种教师委员会,而且在适当的地方,建立各种学生的委员会,行使控制的职能。

④ 整合编码主要的内在困难之一是,如何找寻评价的对象和评价的形式,以及在这样的评价中如何确定特殊的权限。与集合编码相比较,整合编码可能会形成各种各样的评价标准。而在集合编码的情况下,知识的运动是从表层进展到深层结构,而评价的原则也因此会以时间顺序为依据而建立。而在整合编码调控之下的知识,由于与世俗化的联系形式还不是很明确,因此也没有清楚的评价标准。而这样一来,教师和学生考虑学习内容的意义时,就会失去依据,进而也就无法评价教学。在集合编码的情况下,中等教育层次上的评价常常包含对小范围群体的特殊能力和特殊知识状况的评价,以便与以前确立的评价标准相一致,而这种标准(在确定性程度上有所变化)恰恰是评价各种答案的正确性、适当性和是否方便的根据。这种先前确立的标准和这种评价的特殊社会背景联系在一起,便形成了一个相对客观的程序。我并不认为这样就一定会产生某种完全不顾学生个体发展特点的评价形式。而在所讨论的整合编码(对于教师和学生来说,则是一种松散的构架)的情况下,这种评价的形式则可能是不恰当的。松散的构架可以使学生的大范围活动具有更强的公共性,而且有可能进一步扩大学生之间的差异(至少在原则上)。更加可能的是,它会使教师在评价学生时,更多地考虑学生“内在”的贡献。因此,如果学生有“恰当”的品性,那么这将使他在以后获得各种特殊的能力。这种“恰当”的品性将被根据它与现行意识形态之间的一致与否进行评价。所以,松散构架的整合编码的评价标准在遇到特殊的认识形态时,往往会表现得苍白无力,而在遇到气质性的特性时,则表现得比较强。如果真是如此,那么学生的一些新特性将成为标签的对象。另外,模糊的分类和构架也有可能鼓励更多的学生变得更加开放——包括拥有更多的想法、更多的情感和更多的价值观念。由此,就会有更多的学生参与控制。其结



果是社会化更加集中,而且也许会更加具有渗透性。但可能又会由于同样的原因,各类学生为防备自己受到集合的伤害而远离那些公开的编码,同时还会用新的防备措施来抵御整合编码潜在的干扰,避开其开放的学习环境。

下面,我们可以对秩序的问题进行小结。集合编码的特点是具有非常清晰和严格的界限,而且它们往往以一种缄默的意识形态为根据。而整合编码的特点则是具有比较模糊和松散的界限,其根据则是一种明确和封闭的意识形态。集合编码的意识形态根据是一种浓缩的象征系统,它通过清晰和严格的界限进行沟通。它的内在结构具有一种机械团结的特点。而整合编码的意识形态根据则不是这样一个浓缩的象征系统,它在文字上是具体和清晰的,是一种开放性的有机团结,并通过界限的模糊和松散形式(分离性比较小)而获得实体性。然而,在集合编码中,机械团结的内在结构可以通过它专门化的产品而建立起有机的团结。另一方面,在整合编码中,有机团结的开放结构也能够通过它的不太专门化的产品而形成机械的团结。当然,这是有条件的,即它的意识形态必须是明确的,并且能够通过低度的分割而实现具体但封闭、有效但内在的传递。由于整合编码并不能做到这一点,所以,在社会组织和个人的层次上,秩序的问题是非常严重的。但由于整合编码毕竟能够实现这样的社会化,所以,我们又深层次地内在终结了机械的团结。这就是我们将要面临和进行探索的根本性的矛盾\*。

## 6. 教育编码的变化

我已经努力去清楚地说明教育编码与权力结构及社会控制原则之间的联系。但是,不管某个特殊编码本身的教育价值如何,任何改变和修正教育编码的愿望都将在不同层次上遇到抵抗。现在,我将简要地阐述某些理由,说明在小学层次(参看说明)以上具有弱分类和弱构

\* 如果教育机构(按照布迪厄的观点)能够被看成重复性的机构,我们便可以提出以下的问题:一个力求产生不可重复或不同样结果的重复性机构的社会根据是什么?



架(教师和学生)类型的整合编码的制度化发展。

① 处于较高思想层次上的知识的不断分化,与以前成熟领域的整合相结合,以满足与知识结构中这些变化相适应的社会化形式的要求。 67

② 劳动分工中的变化正在建立一种不同的技能概念。各种技能类型的逐渐过时将减少与具体背景相联系的各种操作的意义,而不断增加一般原则的意义,并由此产生一系列不同的操作方式。按照比较简单的说法,有人认为19世纪要求恭顺和死板的人,而21世纪要求遵守规矩但具有灵活性的人。

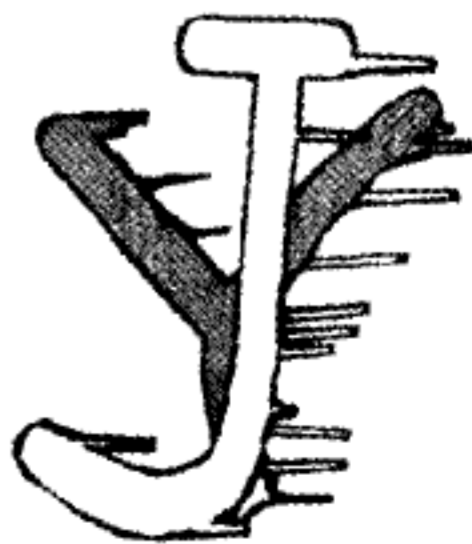
③ 整合编码中比较灵活的社会结构使它成为一种潜在的平等主义教育的编码。

④ 在一定范围内允许各种不同信仰和意识形态的发达工业社会中,控制也是一个非常重要的问题。如何看待各种分化的、又不太协调且处于不断变化之中的象征系统的意义以及个人的自我调控,都是值得注意的问题。整合编码强调知识的内在统一,并通过对类比与综合的重视,可以认为是对于第一个“意义”问题的回答。而整合编码对个人之间的而不是各个位置之间的控制,也可以在信念系统和道德秩序比较模糊的条件下,建立一种具有渗透性和内在的社会化形式。

如果这些条件起作用,我们就能够考虑由于技术原因而出现的向整合编码的发展。但是,对于集合编码的放弃,也可能有其他的和更加内在的原因。我认为,从集合编码向整合编码的发展象征着社会中基本的分类和构架已经具有一种危机,而且这也是社会的权力结构和控制原则的一种危机。这个观点的提出反映了一种重新分类以及改变权力结构和控制原则的愿望,而且,这样做可以开放知识的结构,并改变意识的边界。根据这种观点,整合编码是一种道德危机的征兆,而不是教育系统病人膏肓的表现。

## 结 论

在这篇论文里,我试图以某种方式探讨界限的概念,按照这种方



式我们可以了解权力和控制的因素。文章的分析直接集中在所传递的教育知识的结构上。

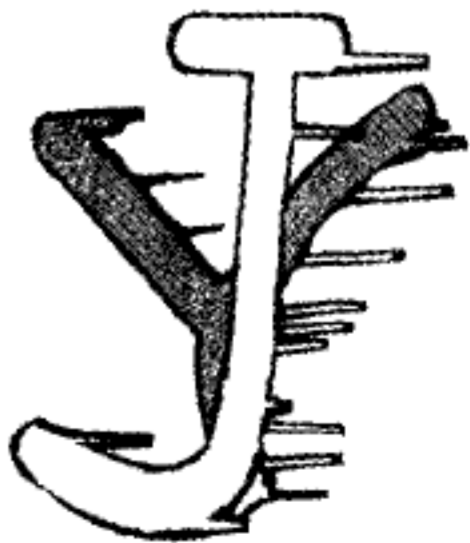
虽然“分类”的概念似乎只是在某个方面起作用,即表示内容之间界限清晰的程度差异,但是,它却明确指出了权力和控制的问题。同样,“构架”的概念似乎也只是在某个单一的方面起作用,即哪些内容有可能或不可能在教育联系中得到传授。但是,这个概念的探讨也再一次地指向了权力和控制。通过分类和构架之间的联系而对教育编码的规定,这两个成分被融入了各个层次的分析中。因此,我们有可能在一个框架中获取一种教育编码的类型学,表明组织资产和知识资产之间内在的联系,并且从分析的宏观层次向微观层次发展,进而把内在于教育机构中的模式与这种模式的外部社会条件联系起来,考虑维持和变革的问题。同时,我们希望这个分析能够说清楚各种教育编码所包含的不言自明的假定。我还力求在理论的层次上表明在某个特定的象征秩序和经验结构之间的联系。我相信,这种分析将能够提供在经验层次上利用不同方法进行有效探索的思路。

68

应该非常清楚的是,概念的特殊应用需要各个方面的经验证据。我并不鼓励这种关于参考材料方面的争论,因为在许多情况下,所要求的参考材料并不以能够直接与推理的环节有关的形式存在,并因此能够提供或许是虚假的支持。例如,我们并没有什么第一手的知识来说明构架的各个方面,因为这个概念只是应用在书面上。我们也几乎没有什么第一手的知识能够说明由整合编码的各种类型所实现的日常生活中的遭遇。

## 致 谢

我应该非常感谢马堡大学的 Wolfgang Klafki 教授,特别是 Hubertus Huppauf 先生,他们提出了许多有价值的建议和建设性的批评。我也非常感谢我的同事 Michael Young,我们曾经进行了长时间的讨论。我也从伦敦大学教育学院教育社会学系的研究生 David Adelsten 那儿学习了不少东西。我还要特别提到教育社会学系研究室的办公室人员 Mr



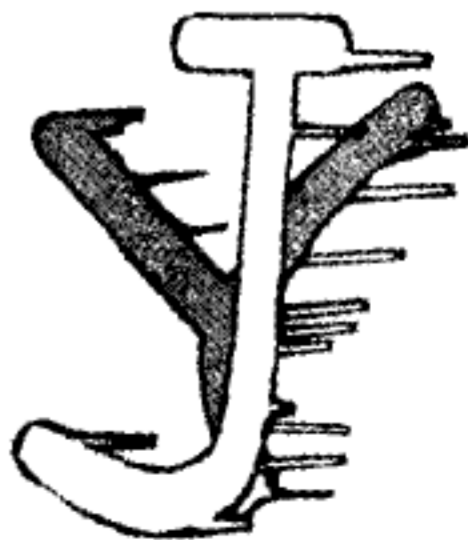
W. Brandis 对我的帮助。当然,我也得益于伦敦大学教育学院 R. Peter 教授,以及 Mr Lionel Elvin 对我的研究的严厉批评。当然,我在许多方面也应该归功于 Mary Douglas 教授。

我还应该感谢 Chaucer 出版公司的总裁 Mr L. G. Grossman,他非常细腻和认真的帮助是至关重要的。

## 说 明

在论文中,我认为整合编码依赖一种封闭和明确的意识形态。由此可见,在下面这样一些社会条件中,这种编码将有很好的机会进行成功的制度化。① 对各种意识形态的发展具有强大和有效的限制;② 教育系统是一个主要的政治社会化的机构。进而,维护整合编码的模糊界限在程序上将形成两种情况,第一,由于学生自我意识的许多方面通过模糊的构架而具有开放性,所以它增加了社会化的渗透性;第二,反常的行为变得更加清楚可见。另一方面,整合编码具有改变权力结构和控制原则的潜力。因此,我猜想,在这样的社会中,整合编码将拥有比较模糊的分类,以及对于教师和学生而言的非常清晰的构架。

有意思的是,在英格兰,只是在幼儿学校中才有关于这种整合编码形式的相对广泛的介绍。由此也就产生了一个一般性的问题,为什么教育系统的这个层次能够对这个变化开放。从历史上看,小学已经形成了明显的幼年学童和小学生的概念,以及明显适应这两个阶段的才智。假定知识传播的相对自主性能够刻画英国的教育系统,那么发生变革在原则上是可能的。尽管身高能够把幼年学童和小学生的学习机构区别开来,但是两种完全不同并且常常是不可兼容的教育编码却能够得到发展。我们能够把这一点看成是整合编码在幼儿学校层次上产生的一个必然的但不是充分的条件。直到最近,我们才发现,选择的功能是从小学的开始,因为,小学正是通向文法学校的门路。这样也就使幼儿学校相对来说能够免受比自己更高层次的控制。也是在最近,幼儿学校中的整合形式有以教师为本位的,但却没有提出以教

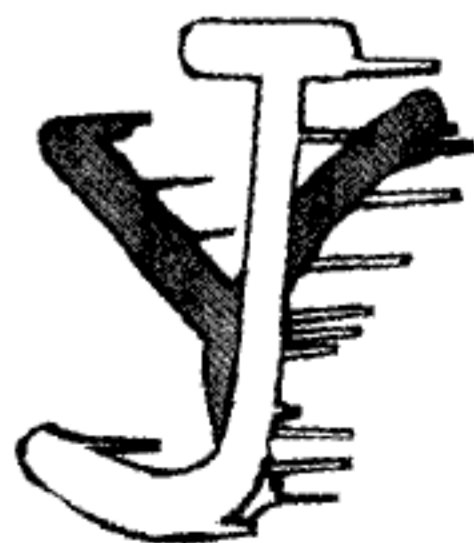




师本位进行整合的问题。最后, 幼儿学校的教师并没有按照严格的教育身份进行社会化。因此, 直到最近, 英国教育系统有了两个潜在的开放点——5岁到7岁之间的时期, 在选拔开始之前, 和18岁以后, 在选拔完全结束时。在中学层次上对知识结构的控制主要指第三级层次教育的知识结构, 特别是大学的知识结构。只有在这个层次上发生知识结构的变化, 较低层次上的教育编码才可能出现有效的变化。

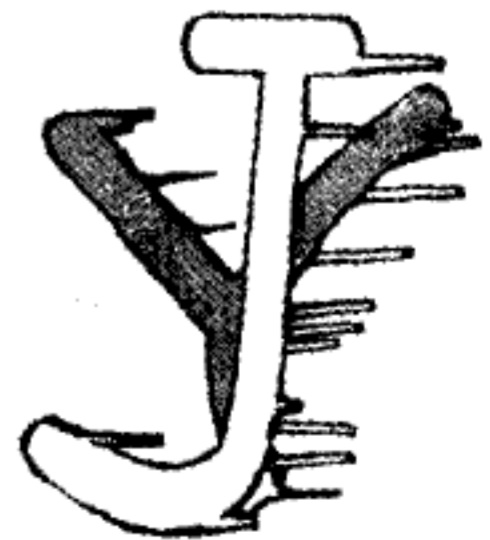
### 参考文献

- BERNSTEIN, B., PETERS, R., and ELVIN, L. (1966). 'Ritual in Education'. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Series B, Vol. 251, No. 772.
- (1967). 'Open Schools, Open Society?' *New Society*, September 14, 1967.
- DAVIES, D. I. (1969). 'The Management of Knowledge: a Critique of the Use of Typologies in Educational Sociology'. *Sociology*, 4, No. 1. (See also Chapter 9, this volume.)
- (1970). *Knowledge, Education and Power*. Paper presented to the British Sociological Association Annual Conference, Durham.
- DOUGLAS, M. (1966). *Purity and Danger*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1970). *Natural Symbols*. London: Barrie & Rockliff, The Gresset Press.
- DURKHEIM, E. (1947). *On the Division of Labour in Society*. Glencoe (Illinois): The Free Press.
- (1961). *Moral Education*. Glencoe (Illinois): The Free Press.
- and MAUSS, M. (1963). *Primitive Classification*. London: Cohen & West.
- HOYLE, E. (1969). 'How Does the Curriculum Change? (1) A Proposal for Enquiries (2) Systems and Strategies'. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, Nos. 2 and 3.
- JEFFREY, G. B. (1950). *The Unity of Knowledge: Reflections on the Universities of Cambridge and London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KEDDIE, N. G. (1970). *The Social Basis of Classroom Knowledge*. M. A. thesis, University of London Institute of Education. (See also KEDDIE, N. G., 'Classroom Knowledge', Chapter 5, this volume.)
- MUSGROVE, F. (1968). 'The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum'; in KERR, J. (ed.), *Changing the Curriculum*. London: University



of London Press.

YOUNG, M. F. D. (1971). 'An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge' in YOUNG, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*. London Collier-Macmillan (Chapter 1, this volume).



# 第三章

## 作为知识组织的讲授与学习\*

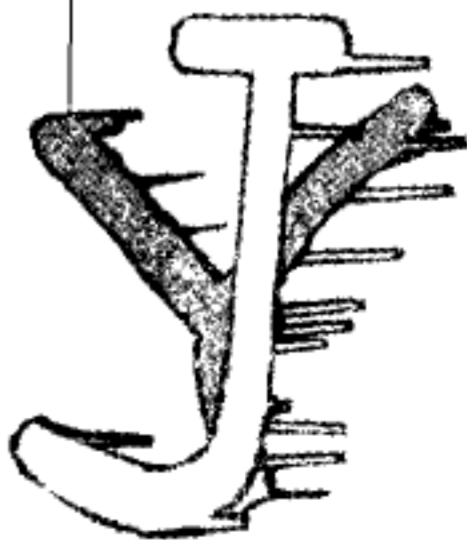
Geoffrey M. Esland

### 导 言

知识如何在教育机构中被组织起来，这方面我们知之甚少。这不仅指的是知识的制度化形态在调节“有价值”的教育经验结构时的方式，而且更多的是指，这些形态在个别学生和教师认识活动中的实现。这项研究的实施有一个基本的信念，即一种经验的知识社会学是期待已久的，而且，它对于我们理解教育过程是十分有帮助的。这里提出的这个观点，可以作为一个分析知识的可能性框架，这些知识构成了特定教育机构中教师和学生的生活世界<sup>1</sup>，以及他们共同参与的讨论传统。我将进一步表明，这个框架提供了一个深入分析社会过程的工具，并由此导致了在讨论特定教育原则中的分化，以及逐步采用其他更加“有关”的东西。这种“有关”所涉及的事物则表达了社会中权力和控制的基础，以及知识的社会分配。

尽管马克思关于观念形态与社会结构之间辩证联系的观点已经有了一些非常重要的发展，但是，知识社会学仍然处在社会学热点问题之外。由于那些被称为反人本主义的某种科学主义<sup>2</sup>的社会学家在人们中间仍然具有广泛的市场，所以人们总是愿意将认识论的问题留

\* 这篇文章是第一次发表。



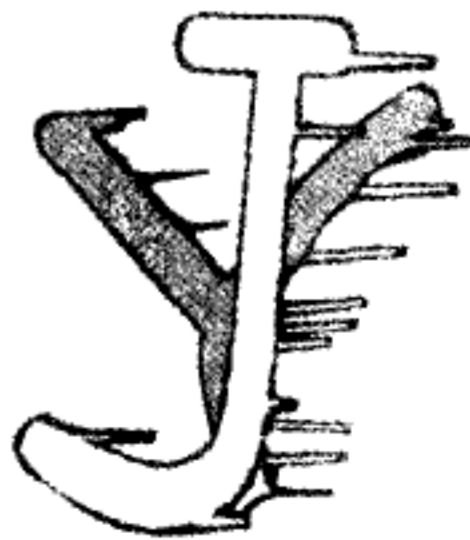
给哲学,他们的假定是,“认识活动”产生于一种被证实的东西。因此,知识社会学便一直被称为是一种具有极端或虚无形式的相对主义,好像是在破坏常规和社会秩序的合法性。但隐藏在这个看法后面的理论上的保守主义,则已经导致了对教育社会学研究对象的一种非常过分的限制。教育社会学非常突出的特点之一就是缺乏理论的热情将米德、曼海姆和舒尔茨的观点与早期的传统结合起来。新实证主义的社会学研究实际上就是把人看作是一种非人的、客观的对象,或者说,是在组织结构中某个角色的占有者,并把这种观点绝对化。伯格和普尔伯格在讨论具体意识时已经提出了这个观点。他们建议,“社会学的非人化标志着社会学已经失去它自己的主体。社会学的任务必须是进一步阐明日常生活。这个任务的实现需要对作为日常生活基本要素的意识进行批判”(Berger, P. L., and Pullberg S., 1965)。

斯坦利·泰勒在研究知识的制度和理论时曾经说道,培根、洛克和康德在他们的个人主义理论中,早已提出了这种人的观点(Taylor, S., 1956, 1962)。个人主义已经赋予人一种绝对的理性,按照这种理性,认识的主题产生于他的社会环境。把理论研究中制度性的痕迹及其产生的歪曲影响扫除以后,理论的世界应该是自主的。这种个人主义的认识论,一直统治着心理学,并且在社会学中也具有广泛的影响,它在社会科学中产生了一种客观性的经验主义癖好,表现在跨部门的研究中,并具有语义上非常严格的范畴,以及量化分析上符号的表现形式。它现在已经成为了某种科学的认识论。

与这种观点相反,是遵循马克思、迪尔海姆、米德和舒尔茨的辩证认识论的理论而开展的研究和探讨。最近,伯格和卢克曼在一个对知识社会学进行新的阐述的观点中,已经表达了这样一种传统(Berger, P. L., and Luckmann, T., 1967)。

## 1. 教育社会学中的讲授和学习

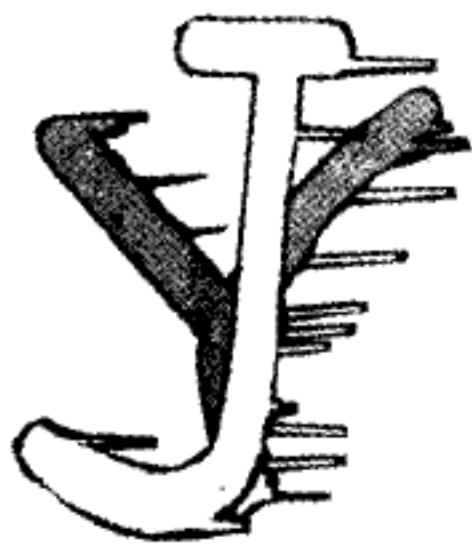
在大量关于教育过程的社会学研究中,讲授、学习和知识的组织已经成为各种不同兴趣的研究领域。教学在本质上涉及要去改变学生



的意识,并使他们接受体现在课程中的现实,作为一个事实,这也许是令人遗憾的。但是,它也是毫不奇怪的。首先,对于许多社会学家来说,这些问题更加接近心理学和哲学,而不是他们自己的学科。与此相关的第二个理由则来自占统治地位的结构功能主义对教育社会学的解释。与逻辑推理的方法论结合在一起,它使得大多数关于教学的研究只是包含了角色的研究,而且在理论上强调的更多是形式而不是实质的内容<sup>3</sup>。其结果是,角色的内容——包括教学的实践活动和支持它的各种原理——却几乎没有出现在教育社会学的理论中。目的和认识的存在依据,以及作为它们基础的知识,包括它们在不同环境中的变化,常常受到人们的忽视,或者是归并入“信念”或“价值”,而这些“信念”与“价值”则往往被认为是想当然的。

72

由此,虽然进行教学的社会学分析通常与学生的学习结果没有什么太大的联系,但它们本身却是教师合法性的重要资源。作为社会福利的意识形态,教育的大众化听起来似乎很有道理,但其结果之一则是获得一种想象的学习社会学和反贫苦计划的修辞学。关于学生价值和与成就动机有关的教育能力的研究受到了大量制度化的支持,而且长期以来一直引导社会学家的注意力,从他们自己的学习过程,进展到学生可能会带到教室中去的各种品质。低层次工人阶级孩子受到的“社会剥夺”,已经归入了调皮的框架。在这方面,学习社会学正在成为具体的教育心理学的一个领域,它的工作就是有准备地将学生和学习经验具体化。这里,我们将由此表明,教育机会对于意识形态和教师的课堂实践也是有条件的。通过他们的教学和科目讲授,他们也正在对他们学生的未来做出一种虽然是想当然的但却十分关键的影响和决定,这些影响和决定的合法性依据正是他们的专业知识。由于这并不是某种单一的和静态的知识,所以,学生概念的不断变化以及它所包含的动态的学习过程的概念,则能够有效地规定有关专业的辩论,即哪些分化了的程序、时间表和教学适合什么样的学校和学生群体。正是由于学生的未来在很大程度上取决于占统治地位的教师专业的合法性,所以有必要对它们明确地加以说明,并澄清它们在结构上的依据。



这种状况绝不能通过将课程研究与教学研究在概念上分离开来而得到改善。虽然社会学家只是最近才开始在理论上帮助我们理解知识的组织和传递,但一直没有任何征兆表明他们试图发展出一个探索性的框架,从而能够把排列在课程中的知识与教师的组织和学生的身份联系在一起。

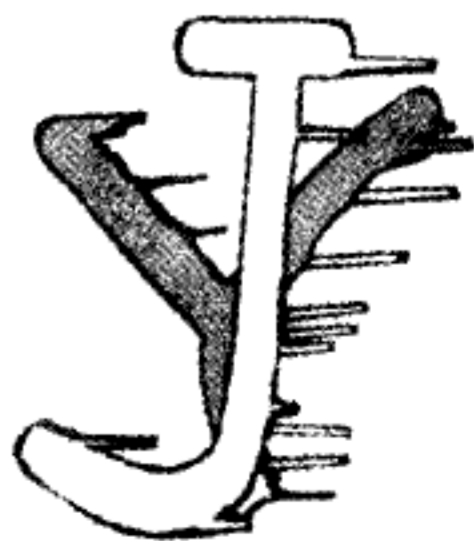
在这一研究中开始的这场讨论,一方面起源于人们对目前关于教室互动的解释思路的不满,另一方面则是由于教师在介绍新课程的过程中选择和传递知识时所采用的方法引起人们经验上的兴趣<sup>4</sup>。特别重要的是实施改革或创新所依靠的教育学原则,新知识结构的客观存在反过来对自身发挥作用的方式,以及传授和教师与学生主观上理解的现实。令人吃惊的是,关于讲授和学习的构成过程我们几乎一无所知。教师和学生的联系在本质上是一种现实的分享和共同构建世界的事业。作为教室参与者的互动,他们互主体性地通过自认为想当然的各种词汇彼此代表并解释各自的行为。按照这种方式,知识的区域在学校学习的事务性过程中得到建构和维持,并由此产生了协调未来经验解释的推理性结构。由于大多数这样的知识都是不清晰的和想当然的,所以它也是场景结构中一个十分重要的因素。

73

舒尔茨、米德、伯格和其他人的观念是这一分析的基础,而且这些观念也完全可以帮助我们理解讲授和学习。它们不仅强调了明显包含在习惯性日常行动中的内在意义,而且它们也使得社会学家能够从一定的社会和认识环境中考虑这些意义的复杂性。由于它们包含了存在于方法论和现实的教学检查之后的假定,所以,对于教师和学生来说,它们能够非常有力地规定“接受教育”意味着什么。

在这种现象学的分析中,教育的事业、对价值的假定和规定、正当性和社会秩序都按照它们社会结构的和社会心理学的认识而进行分类和考虑。这种关于讲授和学习的观点,不是将讲授和学习与知识组织联系在一起的,而它们本身就是作为知识组织的。

根据这里将要提出的研究,不仅有必要探讨课程和教育学的概念内涵,因为它们是根据教师的观点所构成的,而且要研究这些内涵所产生的社会基础结构。特别是教师的职业定位,根据他们作为现实规

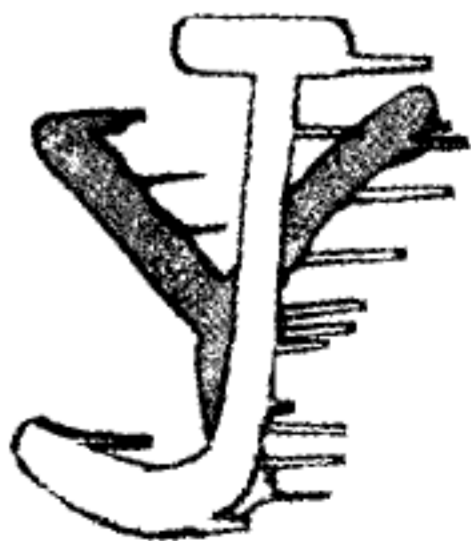


定者所意识到的中心内容，以及他们在职业内部和职业之间的交流，这种职业定位将被认为是他们作为教师想当然的现实合法性的重要的社会资源。因此，研究的目的是将知识社会学和职业社会学结合在一起，努力去发现一种社会—心理的支持，这是职业和行业给予特定世界观的支持，而且这种支持也决定了规定现实的范围。应该讨论的是，职业的视角在认识上常常从制度化的世界观那里获得许多的支持，而职业成员的习惯和正统意识，以及维护职业认同的策略往往又在强化这种制度化的世界观。所以，特别重要的是，应该在教师从事其工作的制度化现场的环境中考虑教师的这种视角。这些就是他们表达自己思想、交谈和将自己的意识形态合法化的地方。这些过程的个案研究显然是一个首要的步骤。

伯恩斯坦曾经指出，正在变化的课程的概念结构，在从封闭走向开放联系的运动中，与表现它们的社会基础结构中的变化是联系在一起的，也是与社会变化的方方面面联系在一起的（伯恩斯坦，1967，1971）。更加特别的是，它们标志着共同主张的社会控制原则及其理由和解释的转变，因而也是认识共同体中权力联系的变化。我们正在十分清楚地目击课程整合的出现，而它可以看作是教育中一种强大的“福音主义”。特别是在教育学的基础上，假定它们适应了“有精神需要的”公民的要求，对于各种类型的学校来说，它已经意识形态化了，特别是对于那些“低能”的学生更是如此。虽然教师们正在对整合研究做出承诺，但有时他们并不知道为什么要这样做，而且对这种知识管理和制度化的问题缺乏基本的认识。非常明显的是，实施整合性的各种项目可以有各种不同的语言学或哲学的理由；但是，它们在客观现实上的简单事实已经足以转变最初的意向，并建立完全新颖的科目和教育的意识形态。对于教师、学生和知识而言，这样的结果是重要的社会学问题。

74

将这些观点整合进一个理论的框架中去，是一个令人生畏的问题。虽然正在从事的研究所强调的重点是探讨在个别学校中知识的社会组织，但非常必要在与它的联系中去考虑职业的合法性以及教育机构外职业本身认识的共同体和他们所应用的认识论<sup>5</sup>。或许我们可以



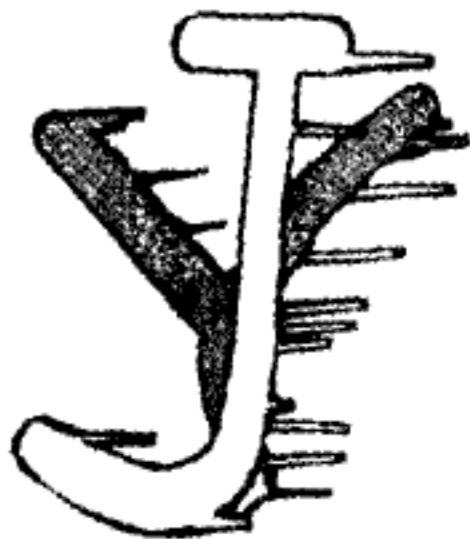
在席美尔的论文“社会是如何可能的”(Simmel “How is the Society Possible”)中找到对这个问题最贴切的表述(Wolff, K., ed., 1959)。对席美尔来说,社会的同一性和历史延续是通过“认识的综合”而得到维持的。这种“认识的综合”通过个人记忆和联想的能力,建立了社会的定位结构。而在具体行动的同质性后面,则是经过社会建构的社会生活的“形态”——一种具有同一性和等值的核心性意义结构。社会学家的任务就是在这些“形态”内在地组织和安排个人对世界的认识 and 解释时,直接地理解这些正在产生的“形态”。我们已经在“视角”这个概念中提出了这个观念,而曼海姆则已经把它规定为包括了“构成性的思想范畴,个人或某个年龄群体正是依据这种范畴试图把握世界的性质”<sup>6</sup>。

根据提问的方式,我们还可以足够清楚地看到,伯格和卢克曼在《社会现实的建构》(Berger and Luckmann, The Social Construction of Reality)中已经进行的讨论,阿尔弗雷德·舒尔茨(Alfred Schutz)的著作,以及斯特劳斯和他的同事(Strauss, A. L., et al., 1964; Bucher, R., and Straus, A. L., 1961; Schatzman, L., and Strauss, A. L., 1966)关于职业过程的研究著作,都已经极大地影响了这个研究。作为一个公理,伯格的观点是,知识社会学和符号互动主义之间的一种综合对于这种性质的个案研究来说,在理论上和操作上都是十分重要的。

最后,是关于 subject 这个词的用法。这个研究的基本观点之一是,客观现实必须经过主观性的认识或实现,才能获得一定的意义,否则只是一个外在于身体的现象的堆积。因此,相当明显的是,英语或化学教师对于这些作为一种社会建构的现实规范(nomos),都有他们自己的认识,而且,这些规范(nomos)在许多方面与其他任何人的看法是不同的<sup>7</sup>。所以,某个人对知识的分类将意味着他自己的知识边界。而这种说法的意图则表明规范(nomos)是一种主观性的存在,而不单纯是想当然的客观现实。

## 2. 知识社会学: 研究讲授和学习的理论探讨

知识通常被认为是或者涉及到一整套具有本质特征的抽象结

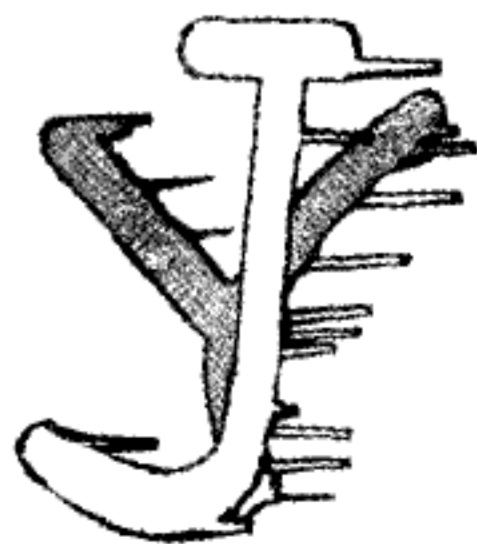




构——特别是作为问题和数据的分类，以及符合假定的一致性模式的证明程序。因此，能够确认在某个“科目”或“项目”的课程中不同知识区域之间的分离的命名，可以认为是反映了某些本体论和人类经验的本质。换言之，不管人们的认识如何，可以假定知识的区域能够被认为是具有意义的对象，它不同于在个人心中对象的意义，后者只是在个体中建构起来的。

这是一种客观的知识观。也是反映在传统认识论和分析哲学中的观点。它也说明了知识如何在日常经验的现实中得到认识，而在这些经验中，整个世界想当然的本质很少受到质疑。个人的意识将对象看成是存在于“外面的某处”，看成是强制性的和外在的现实。它们的持续存在提供了理性行为能够依靠的可能性，而且它们的存在也可以通过由意义所呈现的信号而得到证实。因此，知识可以与构成、维护和转变知识的人的主观活动区分开来。这样一种观点实际上把人看成是一个被动的接受者，看成是一个顺从的外部事实的社会体现。人并不表现为一个世界的生产者，而是一个世界的产物。所以，我们具有了一个具体化的哲学，在这种哲学中，客观性是自在的，而且，这种哲学认为，对于主张这种客观性的人来说，知识在个体主观经验中的构成并不是一个问题。人们往往会发现，反对这种本质上反人类的认识论主张是非常困难的<sup>8</sup>。它忽视了人类行为的目的性和表达性，以及在主体际性的意义协商中整个复杂的过程。简言之，它好像是给出了一个世界，但这个世界是需要继续解释的。

在学术文化和传递的规范与习惯中，这种客观主义已经具有了非常坚实的基础。经过心理测试和社会评价的程序，学生和课程也已经被具体化了。提供给学生学习的是一个“知识的整体”，并且它们可以根据客观的标准进行复制。教育心理学对于客观主义来说，已经成为一个强有力的合法性机构和理由。由此，它也已经成为社会控制的一种重要形式。考虑心理学（以及在较小范围中的社会学）已经成为教育决策的依据，而且它具有一种比较广泛和公开的可信性，并且已经在教师教育课程中得到了制度化。所以，对这个概念的根据进行质疑也许是适当的，因为它们关于人类动机和它的病理学假定就是建立在这



些概念根据上的。可以讨论的是，如果对许多在教育文化中想当然的东西进行逆向思维，可能可以激发人们不断的开放，进而建立新的知识结构和它们的传递模式。在伯格和普尔伯格(Pullberg)看来，对于教师来说，“社会学只有在不仅研究给定的对象，而且研究给定物发生的各种过程时，它才能够完成自己的任务”。

76

把人看成是“被动”的，这个传统观点本身已经是社会学探讨的对象<sup>9</sup>。我们已经涉及到对于现代科学思想而言个人主义的示范性。从培根的幻象(Idols)开始，到康德“纯粹理性批判”的整个结束，这个传统通过功利主义和实证主义在19世纪继续回荡，并经过逻辑和分析哲学以及行为主义进入到20世纪。通过各种不同的形式，它成为了西方世界占统治地位的社会和政治概念。它也必然地建立了社会科学的有效规范——特别是心理学的——已经导致了客观科学主义的持续存在，而且这种客观科学主义成为了许多现代经验主义的核心。

这个传统的一个重要假定就是个人与制度的对立。客观性被认为是属于个体的认识行为，这种个体被赋予了一种理性的绝对能力。因此，对于康德来说，思想的条件是先验的，它们不可能来自于社会过程，也没有经验的起源。根据笛卡儿的“理性”，在获得自主的过程中，人产生于制度，就如同小孩产生于婴儿一样。各种思维的形式已经大量和具体地体现了这一点，而且它们常常是以智力为基础的。制度、习惯和信念都是传统、成见和利益的仓库，所以，它们是非理性的，是在追求合理性的过程中各种偏见和错误的根源。客观性意味着社会文化影响和以普遍理性为基础的合法性的超越。它也曾曾在洛克关于哲学与意识形态的观念中得到回应。(有意义的是，后来“意识形态”逐渐与产生于阶级和利益的制度化的歪曲具有同样的意义)。这种理性和意识形态之间的政治争论在里克特海姆那里得到了非常好的记载(Lichtheim, 1965)。“客观主义”对于进步主义和自由主义来说，在很大程度上已经成为一种乐观主义的伦理，以及一个维护政治精英主义和英国政治解放的渐进性的理论基础。在关于教育的公共辩论中的确有大量的证据说明，教师在过去和现在，都仍然要去发展和培养学习者的“理性”，仿佛它是一个单一取向的标准，而且教师也要使学习

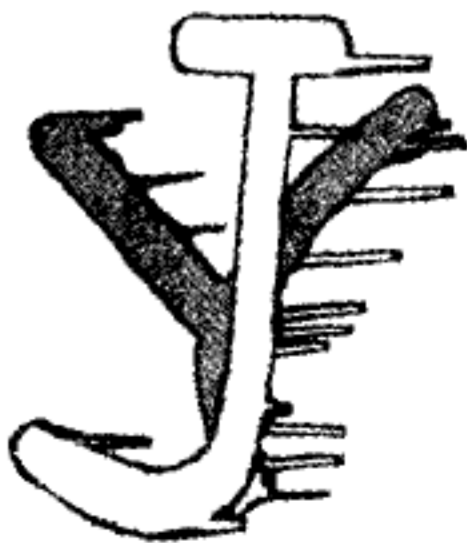


者从他自己常识性认识的“陷阱”中解放出来。这种过分简单的“进步主义”观念已经保存在科学中立主义、价值自由和“自由主义教育”的信念中。

这种理智的传统通过把人类思想与产生它的制度化活动分离开来,已经将人们一种有限的思想看法加以永恒化。根据曼海姆的观点,这个传统保护了“一种虚构的孤立和自我满足的个体”<sup>10</sup>。对于科学思想——特别是社会科学——来说,它的后果已经是巨大的。正如杜威所认识到的那样,我们仅仅在开始认识整个英国经验主义哲学发展的范围,它成为了批判政治和基督教制度的一种方法,而且是“自由”学校中一种正在发挥作用的教条,因为洛克提出这种理论的目的,就是提供一个分析方法,从而抨击那些与他希望废除或改革的制度相联系的各种信念<sup>11</sup>。

客观主义的认识论受到了知识社会学的直接挑战。按照知识社会学的观点,人在本质上与他的社会结构是联系在一起的。这个传统的本质特征,从历史上看,来源于黑格尔的“精神现象学”和马克思的“1844年经济学和哲学手稿”,它主张人的社会性是一个辩证的现象。人通过生理和精神的活把他自己外在地表现在客观的过程中。由此他所建立的产物成为了他的客观世界,一种他所面对的,并可以用于规定其他存在的现实。这在主观上是适当的,而且这种客观结构可以转变成主观意识。精神的解释性构架功能立即在意义的建构中成为一种活跃的,但又具有被动性的力量。通过经验在记忆、客观化产物和设想的各种存在中的积淀,“重新建构的存在和重新解释的过去被看成是一个一直延续到计划中的未来的连续体”(Berger, P. L. and Kellner, H., 1964)。因此,这种个人的传记既是主观的,也是一个自我的制度化历史:一个作用于他人的历史。

由于这种观点强调人建构经验的积极作用,所以它对静态的分析知识的概念形成了一个明确的挑战。知识作为一个独立实体的地位现在成为有问题的了,而且被看成是隶属于个体的解释,当然它们是以特定的社会过程为中介的。把知识作为客体的全部关注掩饰了它在认识中极其复杂的问题,以及在认识中的无限变化。因此,现在的焦点已



经从人们如何吸收知识，以便于他能够复制它，转变到个体如何能够建设性地综合和产生知识，以及它的社会根源和结果是什么。

应该强调的是，“真实”和“有效”的问题也都是可以质疑的。被认为是存在于知识“机体”中的各种问题，以及有效地解决和证实这些问题的规则，本身也都是在社会中建构起来的。引起这些问题的认识传统，通过有关的系统，使那些在解决问题的过程中发挥作用的推理结构具有了合法性。问题和它们的有效标准是相互限制的，而且在某种意义上是自我实现的；一方的规范常常包含在另一方的有关系统中；而且，约束它们的逻辑本身也是辩证地与它们联系在一起。因此，正如米尔斯所说的那样，“游戏的规则随着利益的变化而改变”<sup>12</sup>。他进一步认为，知识的区域通过它们人为的建构，具有一个真理的规范不断变化的经历。“标准或者进行观察和证实的模式，并不是先验的。它们一直是，而且现在也是一些不同的准则、有效性的标准和真理，虽然这些标准在任何情况下都是决定各种命题真实性的根据，但它们本身在持续和变化的过程中也是与社会历史联系在一起的”。显然，他并没有从这里排除文艺复兴以后的科学模式。这是关于认识论的制度化的另一种说法。重要的是看到，构成一种认识论的认识传统只有通过某个社区和群体的支持才能够得以存在<sup>13</sup>。它的成员是现实的共同创造者，而且这些现实的存在也取决于它们对这些社区和群体所具有的持续的合理性。正如以后将会看到的那样，这对于教师和学生来说是特别重要的，因为通过他们的合作活动，他们将构成一个或多或少地支持这种形成教育文化的认识结构的认识社区。换言之，变化的形式和知识的内容将具有社会结构上的因果关系。

我们已经讨论的是对作为客体的知识概念的一种批判。但它也一直受到某些看法的抵制，他们通过描述和推理，积极地解释他们自己的世界。然而，解释并不会凭空(in vacuo)发生，除非凭借那些经过社会证实的各种范畴才行，而这些范畴则分别是在特殊的社会环境中得到合法性的。因此，真理和有效性不是绝对的，而是从某些相关和合法的东西中抽取的。所以，知识社会学的经验观点可以包含在概念和它的社会基础结构之间的辩证关系中，两者都表明了它的主观

78



性和客观性。

那么,它如何才能够形成我们对教育过程的理解呢?

按照一般的术语,我们应该把讲授和学习作为现实的主体际性的建构概念。我们将能够证明,教师对于他们的“科目”、“教育学”、他们学生的智力水平以及某些构成思维的东西的观念,包括他们对特殊学习环境的认识,或出现认识上的空白,都存在某些核心的假设。他们也具有一种病源学的理论,并且可以在解释偏差行为或学校的各种病理现象时发生作用。这些构成了教师职业意识形态的知识内容中一个重要部分。

如同伯格所提出的那样,这并不是一个单一取向的或同一性的知识,而是由不同种类知识构成的知识,它们与不同意识层次上知识的分配方式是一致的,这些不同的意识层次可以大致划分为前反思的(或有制定权的)、前理论的和理论的。不管意识如何积淀和激活,教师的知识储备都是他进行自我对话,以及他出于“公共”责任而感到有义务提供基本原理时的相关系统和解释性坐标。教师的行为包含了一种心照不宣和内在的推理结构,通过这种推理结构他可以主体际性地建构他的“自然世界”,而且它们本身也具有一定的社会定位。办公室和教室的联合行动有可能是合法的,也可能得不到合法性,由此也建立了教师私人 and 公共的思想结构。他们之间的对应程度将影响投入的承诺和认同的质量。当一个教师(或学生)参与到新课程的项目中去时,与各自目的性和基本原理有关的不同观点之间的联系,将对项目的实施与结果产生一种关键的作用。

知识社会学能够在教师与学生——学生、同事和同龄人之间连续的互动中探讨这些产物的产生和传递,而且它也能够为学生解释某些随之发生的结果。通过在“科目”、教育学方面的有关内容、教师之间,包括与“官方”的现实规定(如校长的规定)之间的协商,以及对人们已知的合法性定位和这些认识基础所进行的不同社会学层次的整合分析,知识社会学的这种功能是可能的。因此,我们可以把课程和教育学看成是专业化的知识,它服从于专业化组织内外、协商和可问责性的约束。这些专业化的范式、无效认识的约定、认同的结构,以及竞争联盟的合法性,所有这些都与某种组织知识和传递知识的方法有联系。

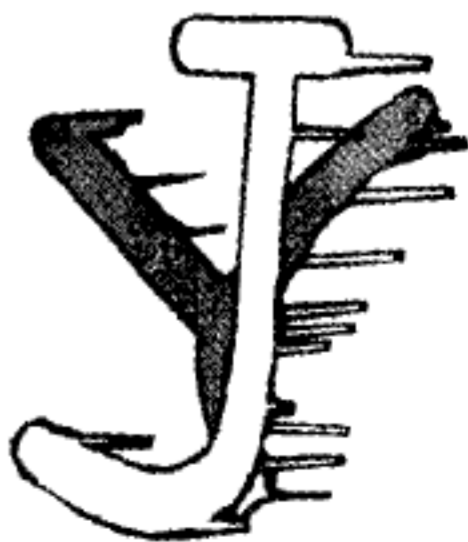
79



因此，课程的变化将影响教师和学生的身份。在新的承诺形式中，依附与分离以及观念标准的变化，都将导致有关人员新的职业定位——包括主观的与客观的。而且这方面一个非常重要的表现形式将是有关知识的结构。由于教学越来越专业化，它将形成一个正逐渐系统化的理论和自我意识的教育学。支持它们的假定、与它们有关的逻辑，以及它们在社会联系方面的后果都将由一种知识社会学来进行阐述。

在这个阶段应该更加仔细地考虑理论框架的来源和概念上的关联，因为它们构成了这个研究的根据。显然，它依靠的是一个无所不包的知识社会学概念，它不仅是一个制度的和文化的社会学，而且也是一个精神的、语言的和意义的社会学。因此，舒尔茨和胡塞尔的社会现象学，舍勒尔、曼海姆和米尔斯的知识社会学，以及所谓符号互动主义学派，对这个研究视角都做出了重要的贡献。当然，我们在这里也特别应该提到舒尔茨、米尔斯和库恩的概念。

伯格曾经提出的最重要和最富有竞争性的论点之一，以及我们正在进一步讨论的是，知识社会学的背景中的意识和同一性问题。伯格提出，只有当社会学对心理现实具有它自己目前的解释时（即在他自己意识过程中对自己的个人理解），它才能够有效地证明和在经验上使用马克思主义基础结构和上层结构的辩证关系。人的意识产生于他的社会存在，这个观点是知识社会学的核心命题。但是在这种结构的形态中，它并没有对在社会活动中产生的概念或客观化知识如何被构成以及如何理论上自我说明进行解释。因此，社会学需要对现实——在它存在的意义上的一种解释。伯格认为，社会结构和意识之间的理论中介包含在米德和符号互动主义观念中，他认为这个观念是“对美国社会科学所做出的最重要的理论贡献”（Berger, P. L., 1966）。与分别统治经验心理学和临床心理学的学习理论和心理分析不同，米德的认识论把一种人的辩证观点与一个世界的生产者以及一个社会的产物结合起来。而且，这不仅反映了自我和他人之间的辩证法，而且也表现了在个人反思他自己行为时所发生的内在的辩证法。这使得意识的一种系统表达可以有不同的“张力”，在这种张力中，理



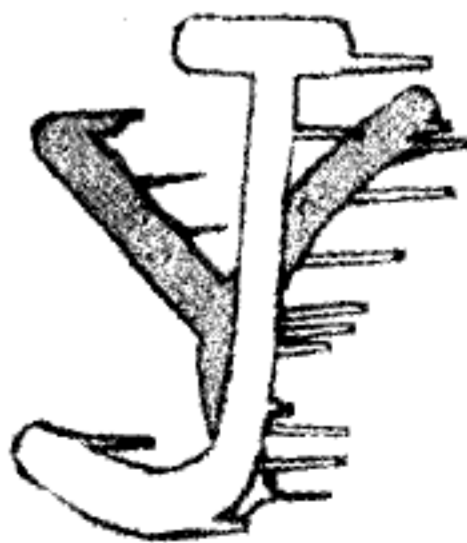
论的符号系统与前理论的和前反思的自我<sup>14</sup>内在地相互作用。由此，通过语言，文化成为了外在的存在。

阿尔弗雷德·舒尔茨对知识社会学的贡献，在关于教师和学生认识的某些观点上是特别深刻和具有建设性的。通过把胡塞尔的现象学观点与韦伯理论的结合，舒尔茨深化了理解和“行动”的概念领域，并在某些方面进一步确立了一种精神社会学，并将其作为社会学中一个具有核心意义的主题。

舒尔茨对意识和行动进行了具体的批判，在这些批判中，个体的行动在其构成性的传记过程中表现为一个非常复杂的解释过程。作为对某个行动项目的承诺的体现，意向性掩盖了一个在“由于如何”和“以便于如何”之间内在的辩证关系，以及通过意识的不同“张力”而出现的各种动机<sup>15</sup>。因此，包括意识的投射和思想的反思，都包含在行动发生的“生动的存在”中。所以，对于一个个体来说，选择是一个通过解释系统进行操作的活动过程，这也是他自己通过传记而建构的知识。世界在一种直接的经验中得到认识，并通过联想而呈现给自我；这些都涉及到构成解释性或背景性系统的意义范围。连续的构成和融合过程形成了个人的“知识库”，这也是他的生活世界(Lebenswelt)。但这并不是一个孤立的过程。它是一个社会的产物，是在于其他个体的联合中获得的，而这些他人出现在他的世界的不同空间上。舒尔茨在讨论这些问题时，提到了联合、前人和后续者等概念。他的“参照系”中最有力的证据可能是来自于他的伙伴，这些人居住在他那时空世界中，而舒尔茨正是和他们一起，共同从事着现实的建构<sup>16</sup>。

舒尔茨认为，所有的个人都在一个前存在(Pre-existing)的世界中得到社会化，这个世界通过它启发式的语言符号，能够将一定的经验与特定的意义领域联系起来。因此，意识被建构成为了符号的区域。从本质上看，这正是孩子们开始学习一定的“科目”时所出现的情况，而这些科目无非是圈定知识的理论区域而已。这些具有特定关联的理论系统包含了关于某些现象的问题和假定，而且倾向于现实检验的某种选择系统。它们通常包含了下列取向：

- ① 进行任何研究所必须的毋庸置疑的起点；



- ② 必须能够得到社会证实的知识要素；
- ③ 适合处理问题的程序(即符号系统)；
- ④ 可以适当解决问题的典型条件<sup>17</sup>。

以后将会看到，这个框架为单位课程内容的分析提供了一个初步的根据和标准，根据这个标准，它们可以被认为具有连续性的存在。

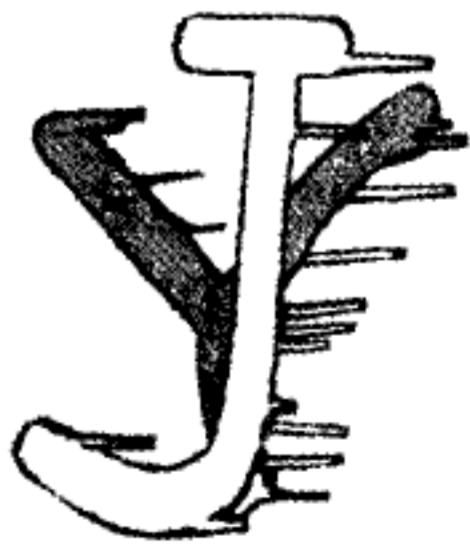
我们刚才概括的舒尔茨的观点与米尔斯的开放理论具有一定的相似，米尔斯认为，不管是强加的还是自封的，意向性都与通过社会定位的动机性语词(vocabularies of motive)有关。而在这种认识论中，已经包含了对构成个人行动基础的现实的假定。这个概念在理论上类似于席美尔的“认识综合”，但在操作上具有重要的意义。

通过确认一个思想者功能性词汇所包含的语词，以及它们所体现的意义与价值的细微差别，我们可以对他进行政治和社会的定位。在研究这些语词时，我们发现了内在的评价和它们后面的集合模式——一种对于社会行为的“提示”。一个思想者的社会和政治基本原则可以展示在他对语词的选择和使用中。语词能够在社会上引导人们的思想<sup>18</sup>。

米尔斯认为，在任何社会和制度中，都具有占统治地位的语词，它们构成了解释人类互动的基础，而且它整合和稳定了不同个人想当然的世界。“动机能够非常正当地为现在、将来和过去的计划和行动所接受”；而且，由于它们规定了行动的结果，所以它们也限制了向个人开放的各种选择的范围。社会上不同的群体具有不对称的描述动机的语词，以及不同的途径进行动机归因。因此，作为对现实规定和交往的控制，权力成为了知识的社会组织的核心。

舒尔茨的解释系统和米尔斯的动机语词基本上可以认为与库恩关于“范式”的观念是相互辉映的<sup>19</sup>。

按照舒尔茨的描述和解释性的图表，而不是根据它自身的历史视角，库恩关于科学活动的分析是特别有意义的。库恩关于科学知识所做





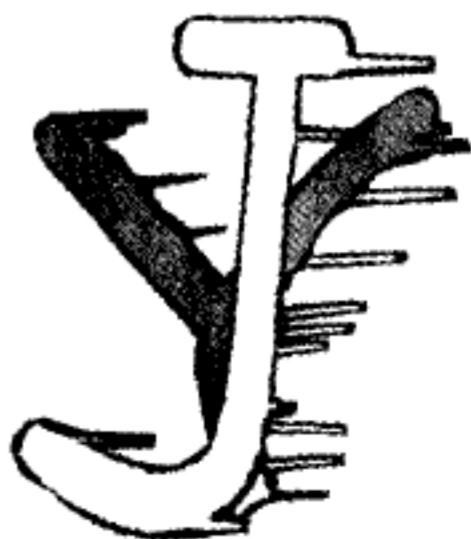
出的一个重要观点是它不断发展的性质。概念的框架本身具有自身的“经历”，而且知识是通过时间而得到传递的。他的“范式”概念反映了一个不断变化的规范，科学家们认为，这种规范能够为协调科学家的工作领域建立推理的合法性基础。它包含了先验的知识、突出的问题、意义的框架、真理和有效性的标准；它对于“普遍的实体如何彼此互动以及与意义的关系”具有自己的假定；它有一个方法论规则的系统，能够合法地用来寻求解决问题的方案。按照舒尔茨的用语，它构成科学家们想当然的自然世界。这是“规范的科学”，也是科学家提出范式内涵的地方。

库恩并没有将科学作为一种制度化的活动加以讨论，也不想从个人的角度考虑一个范式的变形。但明显的是，他把范式看成是专业化的知识，而且，它可以通过课本和教学计划而永远保存下去。这和伯格所谓支持性社区的概念是平行的，它作为一种“论理的结构”，有助于控制各种质疑和认识上的不协调，以及规范各种变化和进行合法化<sup>20</sup>。

当然，人们能够承认范式具有启发的价值，但是也应该看到，它并没有解释在科学活动中范式的多元化和差异。人们在分析作为知识组织的讲授和学习时，提出问题所依据的假定，恰恰认为存在于教师知识储备中的就是各种范式的部分——而且，它们往往就是通过科目与教育学知识之间的相互作用而形成的。个人视角与其范式的起源之间的联系常常是有问题的，而且在许多情况下，它将表现出一种与它自身社会影响独特的调和。

库恩对范式的终结也进行了分析。当科学家群体对某个范式在解释上的潜力失去信心时，便意味着这个范式的终结。在某个制度性的环境中研究这种终结，这样的分析是非常有趣的。用伯格的话说，它反映了科学家们想当然的世界的瓦解，以及对社会心理支持的丧失。从本质上看，这个过程是一个反具体化的过程。由此，确定性变得难以捉摸，而这种范式则被看成是一个相对的、人为的建构。对某些人来说，这种经验是一种失范(anomic)它造成了一种混乱的认识秩序，以及主体与客体之间同一的一种破裂。在这种情况下，库恩认为，科学工作者在调整他们认识论的努力中经常具有一种哲学的资源。他们的新范

82



式,一种新的概念秩序,便产生于这样的危机。

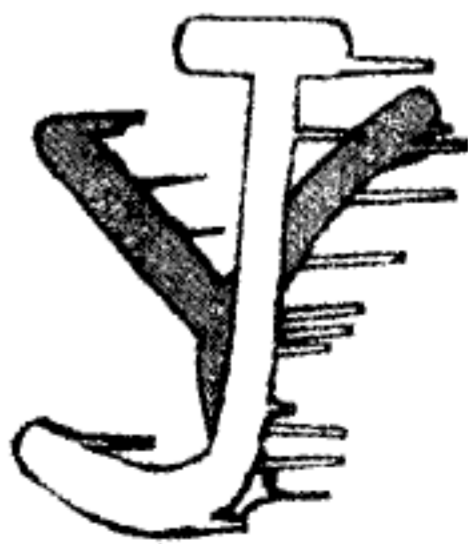
变革与抵制变革的问题和知识的社会分配具有非常密切的联系,舒尔茨认为,这是知识社会学核心问题之一<sup>21</sup>。这些观点在赫尔茨勒的著作《社会现实的建构》中得到了讨论(Holzner, B., Reality Construction in Society, 1968)。他特别关注认识结构多元化与社会结构的联系,并提出了专业人员的社会分配,以及通过专业授权进行控制的问题,还有由公认的现实规定所建立的交往规则,以及对交往的控制。因此,作为对合法性的控制,以及将某些知识贴上异常的标签,权力的问题在某种符号系统的维护、传递和管理中是非常关键的。

应用刚才概括的理论方法,我们现在应该回到这个研究的根本任务上来,从而提供在与教师的科目和教育学视角的联系中考察他们专业身份的各种方法。根据观念和意识的社会基础之间的辩证关系,我们有可能分析一种教室的情境,教师和学生正是在这里从事着知识的交流和现实的建构。教室中的互动可以在理论上看成是特定观念模式的交汇,这种特定观念模式的客观现实可以得到互动参与者各种不同的解释、认识和证明。这有助于我们认识学校的社会结构,以及这种社会结构对教师和学生意识所具有的限制。最后,我们可以力求分析包含在思想形态本身中的各种假定——心理主义,以及构成某一科目教学的基本原理的那些动机语词。

在某个学校引进一种整合性学习计划的决策过程和背景,显示出人们对某个范式的普遍不满,也反映出一种对新范式开放的心态,也正是由于如此,我们能够通过这种决策过程和背景,发现所有这些方面的问题。这种对教育“客观性”非同一般和广泛的关注,仅仅表现了对新的“相关性”符号和“价值”的一种集体把握。解释和说明为什么这是我们社会中如此重要的一个特征,并对它的走向提供必要的看法,应该是可能的。

### 3. 教师职业的教育学和科目的视角

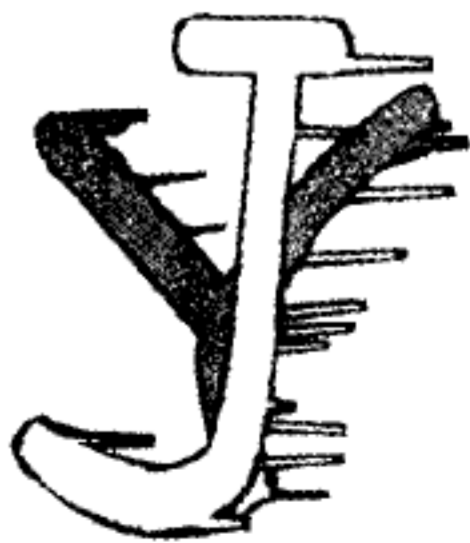
人们普遍认为,教学活动不能够理论化。由于它只能够在“活生生



的存在”中得到体验,所以它在本质上只是感觉,一种现存的知识,以及对理论解释的反动<sup>22</sup>。在某种程度上,如同迪尔凯姆在区别作为“科学”的教学和作为艺术的教学时所说明的那样,这种说法具有一定的合理性<sup>23</sup>。到现在为止,虽然我们对意识的性质,特别是它在失序(*ekstasis*)方面的嗜好(例如,它们可以表现在身份、认同和承诺上)有一定的了解,但是,关于教学(学习)的知识还只是一种现场经验的反映,虽然这些知识在理论上也有各种程度不同的改良和完善,但却并不能够解释和说明教学。

教师们要求有更多的机会进行“在职”的实践,进而为他们提供教学活动的“真正”知识,这种普遍的看法在教育学院和教学组织中得到了制度化。正是这种实践的和前理论的观点,将教学中的活动因素赞誉为一种应该获得的技能,它能够有助于教师向学生传递知识。

在刚才对教学的批判中,这个观点被认为是幼稚和有限的而受到抵制。它不仅表明教学活动的地位普遍低下,而且也说明,直到最近,相对于关于教学活动的研究,我们仍然缺乏对教学活动的研究\*。它忽视了反思性知识(不管是理论的还是前理论的)和活动性知识(或者是前反思的)的解释。意识的“张力”并不是自主的,而是彼此之间辩证地相互作用的。这种辩证法,按照伯格的说法,是在心理学的现实(现实的主观理解)与现实的心理学模式之间的辩证法,它们通过对行动意义进行反思性的协商,可以产生意识的规则。换言之,对发生在某种教师—学生场景中各种活动和交往的总结,反映了一种评价,在这种评价中,意义被认为是一种意识流的结果,而且建立了意识流的结构。由于这个总结的内容产生于自我本身的反思性分析,所以它成为了未来行为的参照点,而且是教师视角的一个构成性因素。由于教师不仅是在“依次传递”知识,而且是在对结果、过程、速度或者在某种情况下,对发挥作用的各种知识(即“学生的发现”)和理论知识的适当结合,进行批判性的选择,所以,教师的视角包含了各种不同的合法性的解释



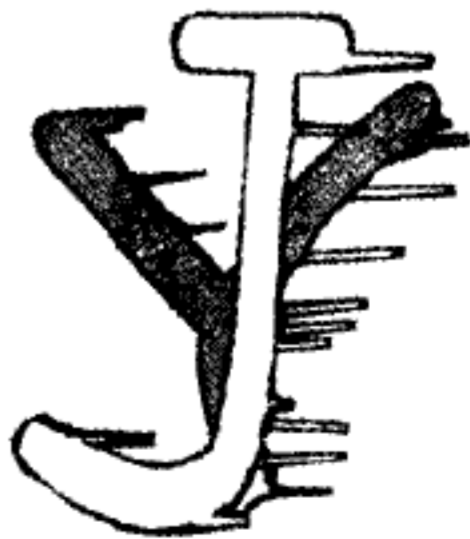
\* 这里所谓的“关于”,指的是对与教学活动有关的各种因素的研究,而“对”教学活动的研究,则指的是对教学活动本身的研究。

系统,从广义上看,可以区分为“科目”和“教育学”两种视角。这些将包括公共知识的参照点、意向性、成功与失败标签的基本原理,以及构成评价的证实与有效性标准。正如伯恩斯坦曾经指出的那样,课程、教学和评价应该联系起来考虑;它们共同构成了一种认识论和动机的语词,并“反映了在规定某种建构知识的经验根据时的一般偏好;而认识立场也使得人们对所面对的现实某些方面更加敏感,而对其他方面则不太敏感”<sup>24</sup>。

然而,重要的是,科目和教育学的构成性能在分析各种现象时,可以具有一定的差异。构成教育学的知识部分具有一种以各种认识论为渊源的不同的智力传统,这些认识论也构成和支撑了各个“科目”,而它们的现实性在不同的社会环境中也已经取得了一席之地。对于迪尔凯姆来说,教育学是“社会集合性结构”的一种体现<sup>25</sup>,作为人类学关于人性假定的理论解释,它本身在某种程度上包含了对社会秩序问题(以及某些克服它们的策略)的忧虑和解释。根据这些假定和忧虑而建构的规则能够控制那些按照社会委托传递知识的人与社会候补成员之间的交往(即联系与评价的方式)。对于所涉及到的孩子们的行为来说,这些假定是解释性的知识。教育学还包括了一种操纵性的取向,因为它提供了某些策略尽可能减少教师的世界观与学生的世界观之间的对立。

另一方面,“科目”则是制度化的象征世界,它以世界中不同实体的特定问题,以及人们与这些问题的联系为取向。在这些科目中包含了推理的框架和指导数据选择与有效性取向的方法论。但是,由于科目是通过教育机构的社会组织而进行重构和传递的,所以它们与教学实践具有辩证的关系。这些有助于决定各种解释性的强度,对知识进行分类和安排的过程,以及在学校生活中,终极怀疑和尚未认识的东西是否应该被说明,以及说明的时间。

课程是知识的一种系统安排,而且是一种有目的的安排,它是由意向性的知识组成的。通过对孩子们意识转化的控制,它的支持者们设计了在他们的社会中非常有效和流行的理论世界观。因此,教育学可以看成具有目的的合理性,而评价则是这个目的的证实程序。



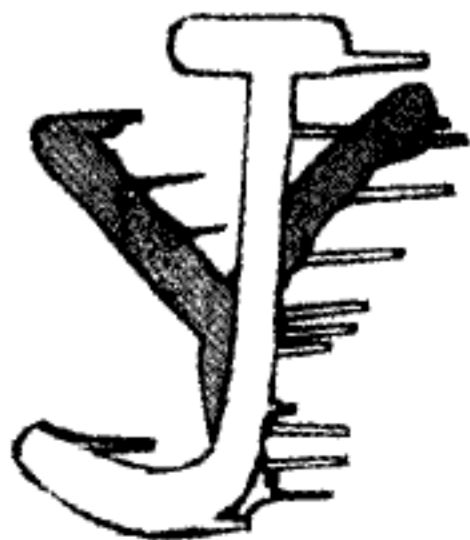
但是，对于社会学家来说不幸的是，这种抽象并不能够以这种形式应用于不同教室场合中各种错综复杂的情况。当我们假定教师具有构成他们职业意识形态的各种不同类型的知识时，我们并不能够由此而设定教师与学生在一个教室相遇时出现的结构。那种不同的教育学假定和某个科目的知识组织之间的联系，以及这种教育学能够在什么地方得到理论上的证明，即使对一个教师来说，也都是有问题的。而在具有不同视角的教师之间持续的制度化协商究竟会有什么结果，以及哪些人能够成为某个整合项目共同的创造者，更是说不清楚。

85

出现这种现象的原因是，由于某些特殊的变故，那些显得与社会学家不一致的东西，可能会令人满意地与教师一致。而且，许多教师的解释系统往往也是内在地发挥作用，有时甚至是不一致的（Polanyi把这种现象称之为“默许的”知识）。只有当这种视角的不同部分受到压抑时，这种情况便会在公众（例如，父母、同事、学生和校长）之间出现；但是它也会随着时间的推移在同样的公众中出现，甚至在个人内在的辩证思维活动中出现。对于具有前理论形态教育学的教师，这种情况表现得比较突出，因为他们的推论结构相对比较弱，而且在基本原理上也比较浅薄和有限。

为了减少研究中操作工作的某些困难，至少是在初期的某些困难，我们可以选择在课程组织上正在进行明显创新的学校。教师们为了完成这个任务而不得不从事的“行动工程”，很可能已经包含了条理清晰而且成文的各种基本原理，这些基本原理有助于澄清建构他们视角的各种参照点。经过协商的劳动分工和时间表的建构是特别有用的数据资源。

在这个阶段，可以比较方便地提出操作模式的主要取向，这个模式在数据的选择和解释中正在得到发展。人们假定，所有的教师都具有一个“科目”的视角，以及一个在理论的清晰和一致上程度不同的教育学视角。它们展示了语词、基本原理和内在的认识论，而这种认识论也支持了他们对知识和孩子的控制，以及他们评价学习结果的偏好系统。一种教学的类型便是其明显的标志，它反映了一种不同认识结果和不同行为影响的综合，其中有些方面在教师内在的对话中甚至是长



期冲突的。另外,教师可以在理论上被认为是认识社区的成员,这种认识社区在解释人性、学习和许多非教育问题上具有特定的取向。因此,我们需要知道的不仅是教师所认识到的合法性的内容,而且也包括它们的起源和社会位置。职业的定位总是力求把某些专业化和制度化的限制集中在教师对自己工作的理解上。正如以前所说的那样,这种视角意味着构成性的思想范畴,通过这种范畴,教师才能够理解他的职业世界。在后面的讨论中它们的意义将变得更加清晰,但是,我们现在也可以以下面的方式进行说明。

### A. 教育学的视角

#### ① 关于学习的假定

(a) 哪一种心理学的理论——清楚明确的或者是含蓄内在的——是最主要的?

(b) 对学生回答的评价有什么假定,它可以指示是否学习正在发生?

(c) 教师如何规定满意的结果——什么样的学生是“好学生”?

(d) 什么是不满意的结果的规定——什么样的学生是“坏学生”?

(e) 教师如何解释“好学生”和“坏学生”的区分?

(f) 体现在教学过程中,培养“好学生”的目的是什么?

#### ② 关于孩子智力状况的假定

(a) 教师关于孩子思维的内在模式是什么——心理学的或认识论的?孩子是它的具体体现吗?

(b) 关于年龄和学习的假定——按年代顺序排列的年龄因素对学习可能的限制是什么?

(c) 关于社会阶级以及它与思维的联系假定。

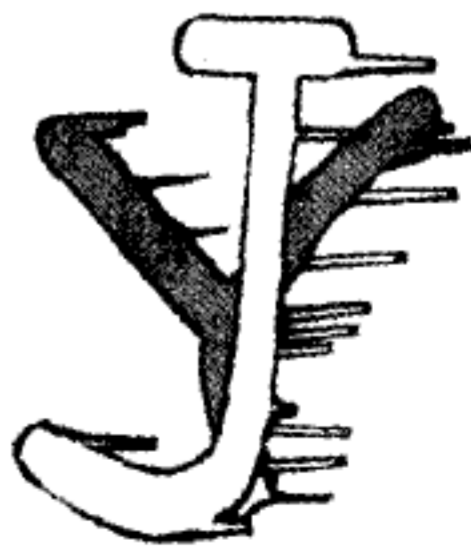
#### ③ 关于教学类型的假定

(a) 一种说教的或者提问的技术,是否可以被认为是能够达到预期结果的最有效的教学类型?

(b) 对交往活动进行控制的必要程度。

(c) 合法性程度以及公众重视以学生为对象的认识结构的程度。

86



(d) 知识的具体化程度。

## B. 科目的视角

(a) 哪种范式被规定为决定性的，而且范式之间整合的程度是什么？教师关于科目的世界观是什么？

(b) 对于科目来说，哪些问题被认为是重要的？

(c) 知识的功利取向如何强烈地表达出来——即“纯粹的”或应用的；科目的内容或它的技术？

(d) 功利的标准是什么——外在的：经济的、人本主义的、改良世界的和整合社会的；或者内在的：发展特定的意识品质？

(e) 关于从常识到理论知识的发展的理论假定。

## C. 职业的视角

关于职业定位以及与认识社区的联系

(a) 公众对他关于科目的规定和这种科目的方法论的认可程度。

(b) 将学校理解为具有决定意义的合法性观念的传播中心，认识这种传播的程度。

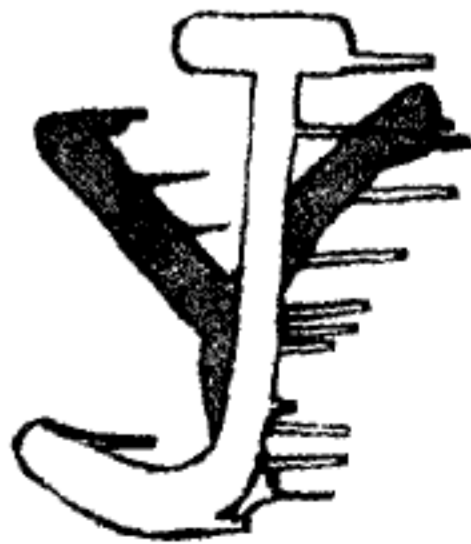
(c) 在强化教师认识中有重要作用的其他人。

(d) 社会组织的种族主义——机构内部中预算和部门分离的性质。

这些范畴决不是排他的，也不是穷尽的，但是它们的作用是根据参与观察和交谈，对数据的分类进行指导。它们指出了教师视角的社会组织和他们在社会历史认识论中的根据。而教学类型则有可能反映在这些取向方面不断变化的概念阈限。

## A. 教育学的视角

最近，有一些研究已经揭示了西方社会中心理信念的官僚主义在社会和生存方面所产生的后果。例如，拉英的社会现象学便认为，通常的精神分裂症和压抑的“病态”，实际上是对于某种特定心理学模式的制度化规定，它们可以非常方便地应用于人们各种生存状况和条件之中。因此，

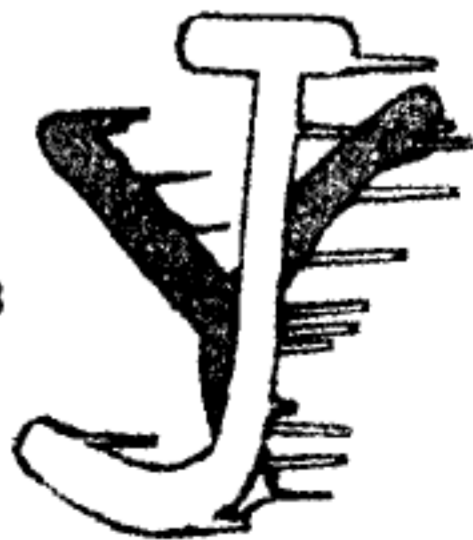


它们是一种重要的社会控制的形式(Laing, R. D., 1960)。西科拉和凯苏塞提出了这样一个观点,学生的分化可以被看作是某种规定性过程的一种功能,这种规定性过程出现在制度化的环境中(Cicourel, A. V., & Kitsuse, J., 1963)。它是一个更大的推论网络的组成部分,而这种网络常常被看成是关于人性和社会秩序的想当然的假定。

伯格把这些具体化的心理学模式看作是“心理主义”。他认为,这种现象根源于人的显而易见的宿命,即“不仅要体验自己,而且要去解释他自己”(Berger, P. L., 1965)。他把它们比作是对前科学的神话学和中世纪神学的否定;它们代表了世俗化的概念和世俗化的意识,而这些概念和意识也已经意味着过去对心理现实进行有效解释的宗教认识论的非垄断化。同时它们也为一个官僚社会中人与人之间的控制提供了有力的合法性;根据更大范围内的合理性利益,对私人自我的逐渐渗透也得到了认可。西科拉和凯苏塞的观点则认为,为了培养更多国家所需要的人才,并获得更加具有“科学性”的选择过程,聘请各种顾问是非常必要的,这对于一个具有生产性意识的社会来说,毫无疑问是有道理的。

然而,现在对教学中具有重要作用的心理学模式进行的分析还很少。大家也都相信,它们可能代表了教育学视角中的一个重要部分。作为教师的一个合法性资源,心理主义对于教师的知识组织以及学生的发展具有决定性的影响。

心理学的模式体现了教师在关于人性的假定中进行探索并使其合法化的各种规范,而且正由于如此,它在很大程度上是自我实现的。心理学模式的支持者有一个非常特别的特点,他们都运用权力去规定精神健康和精神病理学,以及与此相随的“治疗”计划。换言之,一种心理学的模式包含了一种病源学和一种治疗方法的意识形态,它们在规定偏差和正常行为时是非常活跃的。伯格曾经主张,心理学模式的权力存在于它们对主观意识的具体影响,并由此成为一种共同认可的解释体系的部分。因为它们改变了自我的规定,所以它们成为了未来行为的调节器。当然,这也是托马斯(T. L. Thomas)的观点,他的名言是“被规定为现实的场景必然会产生具有现实性的后果”。



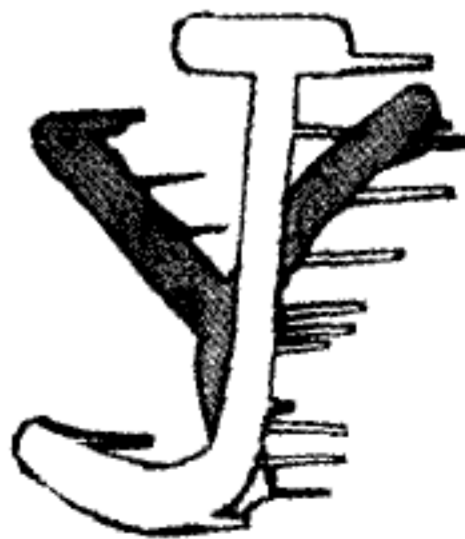


这种心理学知识的社会分配已经导致了在前理论层次上杂乱的结合(syncretization),正如它们在常识和日常生活的现实中所被认识的那样;但是在科学的层次上,它们总是不断地维护各自的特点。在精神病学中,主要的形态是精神分析学;而在教育学中,主要的形态则是智力和个性的心理测量模式、“行为主义”心理学的学习理论以及在某种有限的范围内,皮亚杰和布鲁诺的认知心理学。科利(Kelly)“个人建构”的理论虽然并不是非常有名,但在英语教学中也有一定的影响<sup>26</sup>。

随着教育学院中理论心理学和社会学课程教学的加强,这些理论在教师的教育学视角中成为构成性范畴的可能性也越来越大。通过它们对其他方面的影响和合法性的标准,它们将在经验数据的评估,特别是学生行为的回应方面建立一个想当然的具有倾向性的评价坐标。

在操作上把心理主义从一个教师教育学观念的分析中分离出来的困难之一,是因为在他们的范围和理论深度上具有各种不同的变化。对许多教师来说,他们对心理学现实的了解也仅仅停留在大众化和常识的水平上,而对于社会控制的方法也知之不多。有人甚至怀疑教师是否属于舒尔茨所讨论的“消息灵通的公民”<sup>27</sup>。由于教师在专业上的封闭,他们的教育学理论和观念很少应用在他们的工作环境中。这很可能产生一种前理论心理学的积淀。还有人怀疑教育学院为理论心理学的解释体系所提供的社会支持是否有足够的力量来打败现存似乎有道理的前理论的心理主义。教育心理学仍然缺乏精神病学的传统,并因此不能够像精神分析和药物治疗对精神病学的学生那样,在师范学生的课程中具有足够的合法性。社会学的情况甚至更糟。所以,教师在心理学取向上的任何教学办法,都必须预见到一种从前理论的看护制度(custodialism)到一种比较详尽的现象学的延伸<sup>28</sup>。

并不是所有的心理学模式对教育学的发展,或者说对于“科目”素材的组织 and 呈现,都具有同样的意义。人们可以大致地区分出两种一般的类型:心理测量模式和皮亚杰与布鲁纳的认识论模式<sup>29</sup>。每一种模式都有它自己的社会原则,这些原则包含了对人性、意识以及它自己对知识传递所具有的影响的完全不同的假定。心理测量模式来自于



所有曾经讨论过的个人主义和经验主义传统，并且在本质上将孩子看成是客体。布鲁姆便是这个传统最近的一个倡导者，他对“客观主义”的分类学便与对孩子“天生”潜能的认识有关。认识论的其他模式，则非常明显地与孩子如何在发展他自己解释性体系时主动的建构和安排他关于世界的知识联系在一起。这一点往往更加接近黑格尔、马克思和米德的辩证认识论。即使如此，由于现实建构的社会性质在很大程度上被认为是给定的，因此，它并不是一种真正的辩证模式。然而，它的确与能够结合的知识社会学具有相当密切的关系。

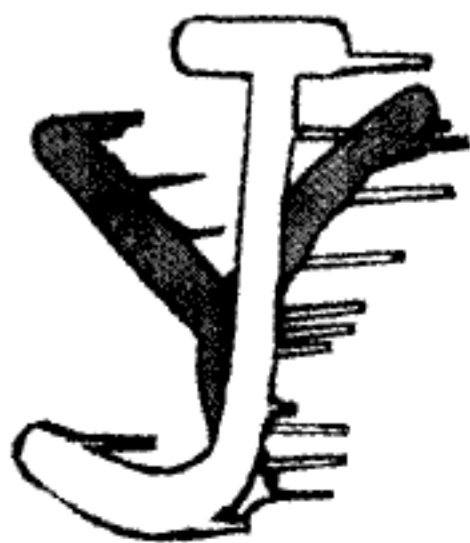
89

心理学模式赋予孩子一种“理智”，一种应用有助于他思维发展的特定权力的能力。他在一个先验的世界中是一个见习生，这种先验的世界是他将被带入的理论形态，而且也是他被期望去重新建构的理论形态。教师通过“客观性”评价的方式监控他的这个过程，而且他也正是凭借它的客观标准而与其他人区别开来。根据这个模式的规范，教师是社会选择的代理者，在发挥这种功能时他所具有的合格能力是没有问题的。对教师的批评和指责往往涉及的是他扮演教师角色的技术，他的个人魅力，或者是他维持“秩序”的能力，而不会攻击他的教育学所依靠的基本认识论。

这个观点通过定义把孩子看成是一个有缺陷的系统，一个不断地被带入公共思维形式中的被动的客体。这种公共的思维形式存在于他之外，是一个庞大的、强制性的存在，但却是“有价值”的一个存在。它使得一种说教的教育学具有合法性——“好学生”是听话和顺从的，而且至少是很有悟性的——而且，它为知识的选择和传递提供了特定的组织原则。

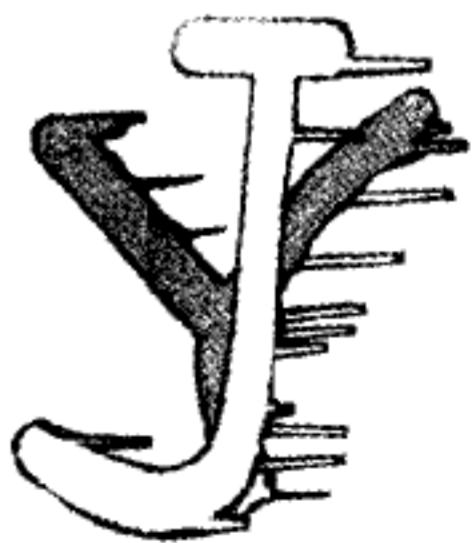
这种认识论有可能既是孩子学习的体现，也反映了公共知识的要求；对于教师和学生来说，以这种认识论为基础的教育学具有一种异化的力量，而且知识内容也是虚假意识的一种重要形式<sup>30</sup>。

教师控制了获得和进入科目的各种“素材”的机会，而且他们也能够制造这样的机会，而且，只有到学生成为科目共同体的一个合格成员时，他们才能够获得这些机会<sup>31</sup>。有一种观点将教育看成是一种单一取向的进步主义，而且这种观点也把知识的特征看成是惰性的，是“被



人们去掌握的东西”，它根据某种不断提高的理性和先验智力的发展结果来评价孩子的成就。这种教育学的视角有可能使教师倾向于限制解决问题的各种答案的范围，而且事先就形成了一个正确的答案和“适当的思路”。“学科”的概念非常典型地反映了这种意识形态的简朴性。它非常重视客观的各种标签，如 IQ 和年龄状况（即智力的状况）——这些对学生的发展是有意义的，但它并不重视主体际的过程，而这种主体际的过程却能够维护作为这些标签的基础的假定。正如伯恩斯坦所提议的那样，这样的结果之一将显然是公共身份和私人身份之间的分离，而这对教师和学生来说都是一样的（伯恩斯坦，1971）。在这种场合下，很少有人关心在教师和学生之间的互动中主观建构的过程和认识上的和谐。这种教育学的现实检验将在它的参照框架中进行，并且在好学生和坏学生的规定中得到体现。这些也常常与学生和教师之间认识的对称程度相联系，而他们都是公共理论知识的说明者。

心理主义以及以它为基础的教育学，是建立在关于孩子和人性的各种假定的基础上的，它们中大多数又与某种可以量化的所谓“智力”水平的假定联系在一起。因此，关于它们所展开的教育辩论已经体现为一种“或多或少”的数量问题的讨论。以智商为形式的“智力”在这种已完全具体化的心理学中，是一个非常出色的具体客体，而且，它使得社会中的权力分配具有极大的合法性。在每一个人身上都存在一种有待开发的潜能，这样一种假定已经通过心理学对某种专业同一性的研究而得到发展。这种看法已经非常普遍，以至于大量“社会学的”研究也按照它的思路进行概括和还原。在对各种妨碍“学习”的影响因素进行分类的驱动下，各种社会的偶然性都被认为有可能阻碍“成就动机”或语言的/认知的/情感的潜能的发展——或者甚至是有可能会压抑它们的发展<sup>32</sup>。关于智力的遗传与文化特征的持续不断的辩论可以是个体的认识论发展的纪念碑。在将复杂的思维过程简化为拥有某种天赋动力的过程中，这种视角无法考虑能够证实自己存在的知识的各种特性，同时，它也不能够说明个体解释和建构他们世界的过程。迪尔凯姆在他的《教育与社会学》中非常清晰地概述了这种发展主义视角的本质：



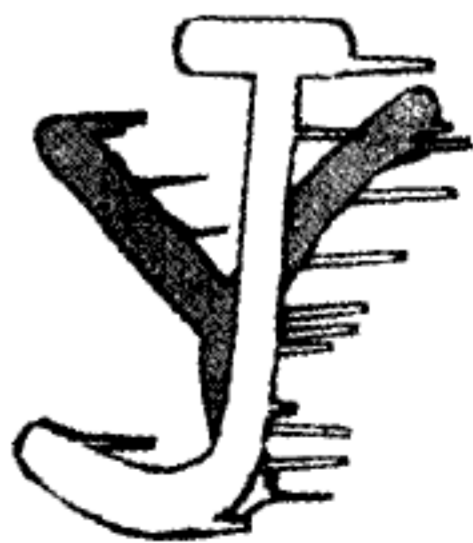
直到最近,大多数教师都相信,教育只是一种个体的事情,进而,他们使教育学仅仅作为一种心理学的直接结果。对于康德来说,以及对于密尔、赫尔巴特和斯宾塞来说,就每一个个体而言,教育的对象说到底就是认识——就其最高的目标——一般人类的本性。他们假定,有一种普遍的人性,这种普遍人性的形式和特征可以一劳永逸地得到规定,而且教育学的问题不过就是研究教育的影响如何被行使在这样规定的人性上。他们假定,人的成长仅仅是一种潜能的实现,而且仅仅是把人的这种潜能展现出来,这些潜能的存在完全是构成性的,并存在于孩子生理和精神的有机体中。所以,教育者在本质上并不具有增加本质的功能。他也不能增加任何新的东西。因此,时间和空间的条件,以及社会环境的状况对于教育学来说,已经没有任何的意义。因为人在本身已经包含了他自己发展的全部潜能,而且在一个人不得不决定他自己发展的方向和方式时,正是他自己,也唯有他自己,才是考察的对象<sup>33</sup>。

这里并不是讨论这种教育学起源的地方,但是,我们可以认为,它与19世纪经验主义的传统的确具有非常大的相似,而这种经验主义正是心理测量技术的渊源——而且,也是社会达尔文主义的渊源。然而,它持续不断的合理性正是一个重要的社会学问题。

“补偿教育”的教育计划作为社会福利和社会达尔文主义之间一次特别的和解,是心理测量的心理主义的一次强有力的扩展。如同伯恩斯坦和弗里德曼(Friedman)曾经说明的那样,“文化剥夺”(culturally deprived)这样的标签总是授予这样一些人,他们的认识与他们老师的认识是完全不对称的。这种分离性的认识结构造就了一种“亏损的系统”(deficit systems)。

不少研究已经说明,教师对他们学生的假定具有一种自我满足的性质。贝克认为,教师像其他服务行业的人员一样,总是根据学生所达到的与“理想”模型相接近的程度,对他们的学生进行分类(Becker, H. S., 1952)。对于芝加哥公立学校的教师来说,大量“缺乏理想”的学

91



生使他们有理由对自己的工作和努力产生比较低的期望，并形成“没有创造性”的教学技术，“她希望对她的工作和努力所提出的要求，应该与她的学生的社会地位形成反比”，贝克还指出，来自社会低层的学生对于教师来说是一种反感和苦恼的根源。“正是那些贫民窟的孩子深深地伤害了教师的感情”；而且，教师对他们感到害怕。特纳鲍姆非常明确地提出了这个观点，他认为，贫民窟地区孩子的侵略性行为所造成的反感和恐惧，将使得中产阶级的教师趋于同质化，从而否定性地对其他人的行为进行模式化，并由此否定他们在认识上的有效性(Tennenbaum, S., 1963)。古达科里(Goodacre)在社会低层的工人阶级地区的教师中也发现了这种现象。不仅在社会上孩子被看作具有同质性，而且在智力上也是如此：

许多在低层工人阶级的地区中任教的教师总是认为，他们学生的智力往往达不到平均的水平。这表明，在那些边缘性社会地区任教的教师对于他们所期望的学生和家庭的类型，总是有一种精心构思的模式。给人们的感觉是，这些期望往往与他们关于职业水平、社会条件和理智能力之间关系的观念具有一定的联系(Goodacrd, E. J., 1968)。

体现某种生活世界的模式不同于另一种模式的认识差距，很可能与社会的分离具有一定的联系。古达科里认为，虽然有比较大的教学群体，但“好”和“坏”的定义往往是根据极小数量的案例所做出的。“那些宁愿个别地指导学生，而不愿意在一个群体中教学的教师，往往总是倾向于考虑他们的学生和背景的类型”。这表明，关于学生表现质量的假定与教师对个人学习成果的承诺有关，而这又反过来与教学群体的规模存在一定的联系。因此，教学群体的规模可能与教育学视角的内容具有一种重要的联系。

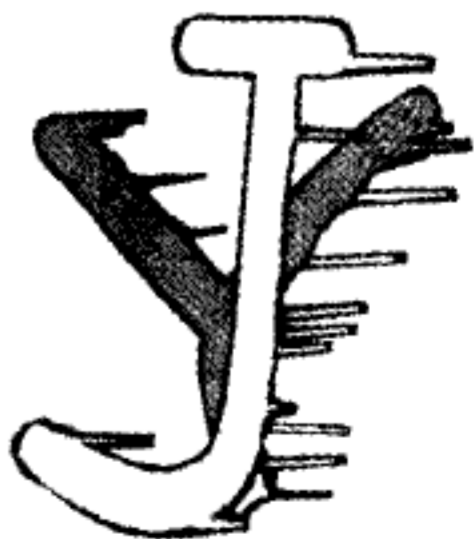
然而，这并不必然地表明一种不同的教育学认识论。但的确有证据表明相反的看法。在关于学生最终智力地位和学习质量的教育学假定中，关键性的因素是知识的组织以及它在整个课程知识整体中的认



识状况。如同麦克·扬曾经提出的那样,根据认识论的假设,学校校务委员会帮助差生或处境不利学生的各种计划的内容,很可能具有比较低的层次(Young, M. F. D., 1971)。对于为那些曾经经历过逆境的学生所提供的课程来说,这一点是特别明显的<sup>34</sup>。这种文件的动机语词表明了对孩子的一种看法,并且把这些孩子的思维质量不仅看成是有差异的,而且是有欠缺的。而鼓励他学习的方式,不过是他熟悉和相关的内容加到他的课程中去,由此使得他能够学习的知识非常浅薄和无聊。对于这些孩子以后的认识结构如何发展也没有什么新的提法,而这种认识结构的发展可以使差生的“主题”过渡到优秀学生的“科目”。这种状况的出现可能是一种信仰的问题。学校校务委员会各种计划的特点之一,就是他们不能认识到意识的复杂性,以及日常知识与理论知识之间关系中存在的问题。象征性的秩序和第二种模式所要求的推断,往往大于对第一种模式的需要,而在这里,象征性规则具有更多私人的性质。当然,正是这种理论的知识具有更高的地位,而且由于这些理论的知识对于某些孩子来说并不具有建构的意义。所以,它对于这些孩子的学习来说也是一个非常大的限制。

我们曾经表明,在关于智力状况的某种具体观点(当它们与年龄、IQ和成绩有关时)与学校知识的具体化之间,存在着一种强有力的联系。赫特(John Holt)在下面对《孩子如何失败》这本书所进行的精彩概括中总结了这一点,并在此对答案提供者(answer-producer)和思想者进行了区分:

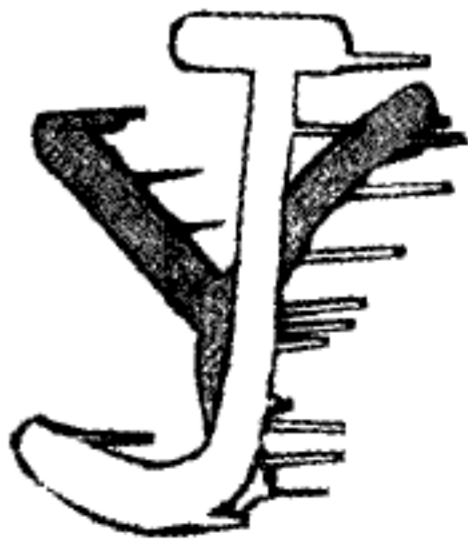
实际上我们在学校所做的所有事情都是要使学生以答案为中心。首先,正确的答案可以得到高分。学校仿佛是一种祈求“正确答案”的殿堂,而且提前获得答案的唯一方式便是把大量的答案摆放在祭坛上。而教师本身很可能也是以答案为中心的。他们所做的,以及他们根据这种以答案为中心的所作所为,也就是他们在过去或现在所告知去做的。或者是书上所说的,或者是他们长期以来的习惯。一个具有讽刺意味的结果是,孩子们忙于寻找答案,以至于不能进行自己的思考(Holt, J., 1964)。



道格拉斯·巴纳斯提出了一个同样的观点，他认为，许多课都具有非常真实的内容，包括了大量封闭性的问题（即预先具有答案的问题）以及说教性的控制（Douglas, Barnes., 1969）。

在结论中，人们可以看到，心理测量的认识论通过依附教育心理学所获得的可靠性，已经在教师的教育学视角中得到了强有力的制度化和建构，成了他们关于智力、学习和“好学生”的各种想当然的假定。这种模式将孩子和他的学习对象具体化，以至于学校成了一种巨大的异己力量。“补偿教育”本来是一种自由主义形式的认识论，但这种认识论却走向了反面的社会达尔文主义。但令人疑惑的是，与它的各种计划相联系的知识往往是低层次的知识，而且“被剥夺的”孩子在知识上具有“亏损”的观点是一致的。显然，这种认识论已经不再关心与课程相联系的知识结构和与意识相关的转变过程，而这种转变过程的发生，特别是这些过程的社会性质，往往和孩子们主观上与意识的适应有关。

显然，心理测量的认识论对于英国大多数教育实践来说，已经成为了一种范式。它已经建立了一种规范，教师们应用这种规范来维护他们工作领域在理论上的统一性以及它们的合法性。它不仅已经具有了意义的框架和作为这个范式一部分的真理与有效性的标准，而且，它也有自己的问题——问题之一就是如何使“不聪明”的孩子学习——和方法论的原则，这些原则已经被教师合法化地用来寻找答案（即补偿性的教育）。这对于教师的思维是一个巨大的限制。他们想当然的自然世界中已经包含了对所谓“智力”这种实体的存在假定，这种智力就像以前所谓的“燃素”一样，当某种刺激因素应用于孩子时，它就会发散开来。如果它不能够展示在某种现实规定的程序中，那么，这个孩子就是有缺陷的。由此，认识论便呈现出一种非常清楚的循环。除了用其他的方法证明以外，如果我们假定所有的孩子在智力上都有缺陷，并由此耗费时间和钱财去医治个人那些被认为是不可避免的缺陷，那么，这样的观点就是自相矛盾的，而且将不攻自破。拉西为教师关于“好”学生的定义所具有的自我满足的性质，提供了一个非常出色的证明。由于这种前提是产生学生分化的根据，所以所谓的“问题学

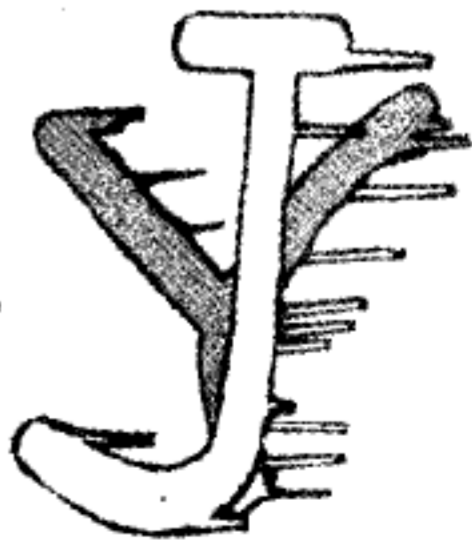


生”也是如此(Lacey, C., 1966)。某些教师并不愿意接受这样无法变更的逻辑,他们希望通过参照一定的社会条件使他们的定义合法化,并设想这样的定义有能力阻碍或者促进学生的学习,因而也被认为对教育问题“负有责任”——这样,这种范式便形成了一个根本性的悖论,而这个范式也就浓缩在强调遗传的观点和智力构成环境说之间的相互冲突的论辩中。

可以认为,我们目击了这种失范,即无序和概念上的瓦解,它也伴随着一种范式的崩溃。库恩曾经主张,这个过程的特点之一便是确定性变得晦涩,而且被认为是具有相对性的社会文化的产物。具体化的东西被重新具体化,而且异化让位于失范<sup>35</sup>。各种迹象都呈现出多元化和相反的特点。关于智力特点的遗传观和获得观之间的辩论便是一个说明。在建立学生同一性方面关于教师期望重要性的认识也是一个例子。像11岁儿童升学考试的停止、综合教育、学生在考试中的骚乱等问题,也都可以证明这一点。亨利、弗里德伯格、哈特和其他人的著作也都非常有力地证明,关于这一范式的主要假定已经“失去了神话般的魅力”。人们希望避免过分的戏剧化,但非常清楚的是,我们目击了对意识理解中的某些方面的深远变化。

伯格在论述宗教制度时也证明了这一点,他认为这种宗教制度有时也存在概念失序的问题(例如,“上帝之死”的学校)。在主观意识中援引先验经验的发展趋势也强化了这些观点。那种“过分浮躁”和颓废行为,反映了失范和为建立新规范而斗争的特征,与教育中这种范式的“危机”可能也是对应的<sup>36</sup>。

我们能够提出的是一种新范式的特点,如果的确有这样一个新范式的话?它的主要特点之一是高度关注主观经验和它的构成,在这种主观经验和构成中,个人呈现为一个积极的而不是消极的人,即他在积极地创造他自己的客体。它也可以表现在皮亚杰和布鲁纳的心理学理论中<sup>37</sup>,他们的认识论与米德和舒尔茨的辩证规划具有类似的地方。他们强调通过感觉和语言的力量以及反思的加强,进而建构思想的形式,这与早期现象学是一样的。布鲁纳提议,学习是一种认识技术的主动发展。通过掌握和运用各种在认识上构成多重知识区域的





“superordinstes”，孩子们可以形成一系列推理的环节，这些环节使他们能够控制各种不断增加的数据。正如伯恩斯坦曾经说过的那样，当这种认识论应用到教学上时，“教育学很可能从深层结构进展到表层结构”（伯恩斯坦，1971）。

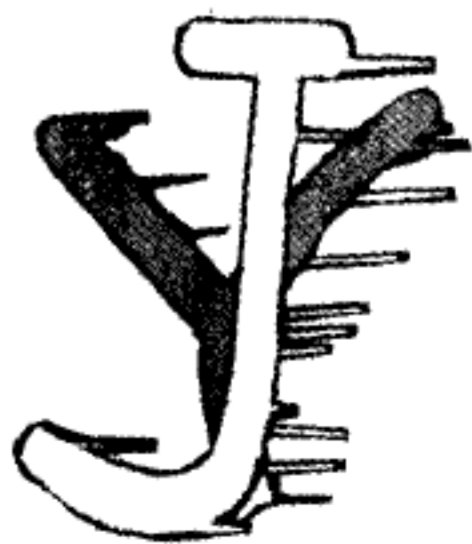
布鲁纳在某些方面修改了皮亚杰关于发展阶段的理论，他认为，一种认识论可以在不同的意识层次上发挥作用，并因此产生不同质地（texture）的知识。他区分了三种不同质地的知识——制定的（enactive）、图示的（iconic）和象征的（symbolic），由此表明此时此地或当下的经验数据可能会也可能不会涉及到象征性知识的语言规则所提供的解释系统。超越此时此地的力量存在于推断的可能性中，而这种推断则存在于符号的应用中。因此，他提出，分派（referral）系统的加强是这种力量发展的关键因素。知识的获得并不单纯是一个从制定的（或者具体操作）到象征性的（形式操作）的进展运动；它的发生经历了分派顺序的规范化，以及它们在认识论方面进一步的精致。

这里，我们可以得到一个与伯恩斯坦的著作非常相似的观点，伯恩斯坦曾经关注在特殊和普遍的不同参考框架中分派的不同质量。而认识第二种模式的可能性往往极大地超过了对第一种模式的认识可能，因为它们在推理链条中具有更加精致的象征形态（伯恩斯坦，1970）。

对于布鲁纳和伯恩斯坦来说，考察知识的特性和它们的结构，对于意识转型和学习的理解都是十分重要的。当然，伯恩斯坦进一步对特定社会群体的合法性与知识结构之间的关系提出了质疑。

所以，这种认识论的核心是一种人类学习的观点，一般而言也是人类社会学习的观点，而它的渊源则是意识与在社会上证实和经过社会分配的知识之间的一种辩证联系。这使得孩子和知识都抽象化了，而且使修改关于“智力”的客观假定成为了必要。如同赫特所表达的那样：

无理智并不是大多数心理学家推测的东西——如同理智一样，仅仅是数量的差异而已。它是一种完全不同的行为类型，并以一种完全不同的态度为基础（Holt, J., 1964）。



布鲁纳自己也概括了这种认识论的特点，他在《教学理论》中说道：

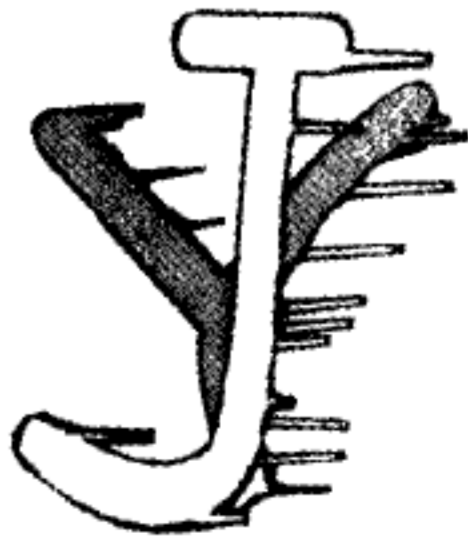
我觉得，大多数变化往往开始于我们自己思路上的转变以及新的记录形式，包括在成年导师的帮助下，我们一直从事和所看到东西，以及在新的组织模式下不断进行的活动，这种新的组织模式具有为这些活动所构成的产物……这种新的模式是在越来越强大的表达系统中形成的。也正是这一点使我想起，教育过程的核心就在于，它为把经验转变成更加强有力的标志系统和命令提供了帮助和对话。而且，也正是由于这个理由，我认为，一种发展的理论必须既与一种知识的理论相联系，也要与一种教学的理论相联系，否则将注定要走向浅薄<sup>38</sup>。

95

在这个范式中，考察人类对于秩序和失序(ekstasis)的偏好是非常必要的——这是通过现存的不同实体对生动的存在进行转换和超越的力量。同样，考察在意识的不同张力和社会认可与否定的转换力量之间相互渗透的过程也是非常关键的。这些假定、参照系统、方法论和现实检验与心理测量认识论的有关方面是根本不同的。

我们还可以引证现象学、心理学的其他例子，虽然它们尚未广泛地传播开来。科利的“个人建构”理论便非常注意孩子们学习的这种范畴所具有的建构力量以及它们在组织经验上的作用<sup>39</sup>。伯格在讨论“规范”时也提出了这些问题，而这种规范(nomization)则是根据人们的记忆内容在概念上建立秩序的过程。对称性、普遍性和重复性为将来的行动方案提供了稳定的认识参考点。只有个人的规范能够容纳这些新的经验数据时，它们才能够是有意义的。因此，“反应”往往被认为与教师的相关系统和学生的相关系统之间的连接程度存在一定的联系(Berger, P. L., and Kellner, H., 1964)。

显然，这第二种心理学的认识论将对教育学形成不同的限制，因此，它也将对作为教学内容的知识形成不同的限制。对布鲁纳来说，孩



子的评价系统和他们建构力量的发展与教师对知识的构造具有辩证的关系。孩子们“发现”了与他的规范具有一定相关性的经验数据的链条,并在鼓励下使它们成为了一个未来知识发展的中心。由此,这个孩子便获得了自我调节的能力,以至于他能够积极地控制自己的经验顺序。而这也就是包含在布鲁纳著名论述“任何科目都能够按照某些理智上可靠的形式在孩子发展的任何阶段有效地传授给他们”中乐观主义的理由<sup>40</sup>。教师作为一个指导性的重要他人,引导着孩子反思这种正在显现的逻辑,并将它作为一个归纳的根据去获得未来的知识。由于社会认可的知识领域可以是多种多样的,也可以是没有预期目标的,所以作为一种进程,人们期望学生能够在他自己的发展和他所在学校的规划之间找到某些认识上的连接。因此,他也要求去做出承诺。这样,“智力”也就为达到作为现实检验标准的“求知欲”提供了道路;而且,学校中的异常行为便从“非理智”发展到不愿意合作以及情感上的中立。如同伯恩斯坦曾经主张的那样,这种教育学指导下的孩子很可能会发现,要维护他自己和他的教师之间的社会距离将是困难的,而且,由于他的科目规范是公开的,所以他的隐私将受到侵蚀(伯恩斯坦,1971)。教学的合法性标准也在变化,“不好”的教学总是与知识的具体化联系在一起——即,作为“将要学习的事实”;并且具有肤浅的理解——不能够适应孩子的意识。巴恩斯非常明确地做出了这样的判断,他认为,交往和理解失败的发生,常常是由于教师没有能力或者不愿意通过他们对理论知识的认识了解他们学生的常识。他们没有能力在学生提供的评论与答案中,再现学生的意向性和主观现实。赫特提出了一个同样的观点,他认为,教师和学生应该经常讨论一些不同的问题,并假定他们正在讨论同样的事情。

这些假定被建构,或者是部分建构的领域,在教师的教育学视角看来,对学生所产生的结果将不仅不同于心理测量模式的观点所带来的影响,而且,作为社会认可的知识,“科目”的内容也有所不同。在心理测量的范式中,整合式的学习有可能被认为是控制性的手段,而有利于教师指导那些“低能”孩子,或者不积极的孩子,或者“纽塞姆报告中提到的能力比较差的学生”。而在适合优秀学生的课程中,科目将有

96

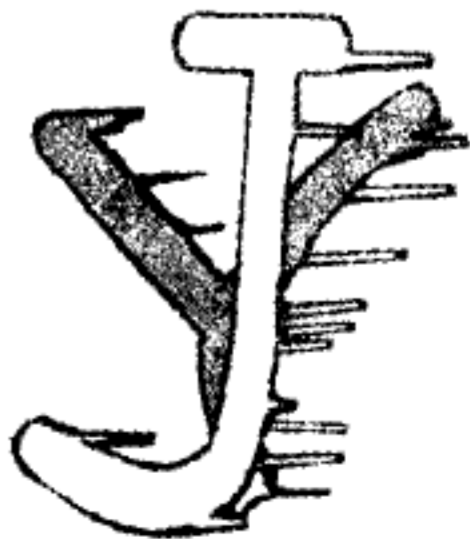


可能保持它们的地位。这种明显的差别可能反映了两种课程的差别，在其中一种课程中，主动或具体的知识具有支配性地位，而另一种课程则是建立在意义的理论范围内。因此，由于手工艺在历史上就是一门缺乏理论知识的学校科目，所以它往往被认为是特别适合“低能”学生的学习内容。换言之，心理测量的知识理论常常局限于一种具体—抽象的连续体，而且这种连续体反映了对学生思维发展的一种假定的从具体到抽象的进步。

包含在“认识论”心理学中的知识理论建立在社会秩序的不同原则上。它最有效的教育学内涵之一，便是在具有明确边界的区域里，知识的组织不再被当作是不证自明的公理。相反，一些其他的安排也是可能的，这样，一种宏观的调控也随之产生。如果知识不是具体的，那么它在很大程度上可以是教师和学生之间商谈的结果。它在社会历史上的相对性也是相当清楚的，而知识的内容相对于某种认识技术的发展则可能成为次要的，而这种认识技术则能够展示包含生动知识或理论知识的各种不同的推论结构。设想这些知识都保留在如今被探索性地叫做“科目”的“范围”中是没有道理的。新的知识结构将出现在学习环境中各种问题之间的结合上。将这些结构客观化的问题，或者命名的问题，以及管理这些新的认识结构的问题，都是非常重要的。在这种教育学视角中，我们将有可能看到“概括性科目”的出现，这种概括性科目有能力统一所有分离的各个区域——例如，人类学、交往和语言学、设计与技术、生态学、控制论和个体生态学。

对于教师和社会组织以及对于将来知识的分化来说，这种教育学认识论的影响是非常大的。在有关联盟和出现在专业化协会中间的各个部分中，我们有可能发现新的知识组织框架的出现和发展。正在出现的各个专业之间的协商则标志着属地的非具体化。而这种边界仅仅是人们建构的，并因此也是能够消解的。这种现象的心理学联系是值得考虑的。

对许多教师来说，这些假定在认识论上的例证是不可能的。他们并没有意识到在他们教育学参照系统的基本规范中正在发生的根本变化。而由此引起的认识上和存在上的不安则反映了失范以及个人重



新整合各自视角的努力。他们正在感受某种范式解体时的眩晕，在这种解体中，确定性则受到了相对主义的威胁。这也许可以解释，在我们目前的教育系统中，何以有如此之多而且是五花八门的教育学和课程的安排，以及这种不安如何给各种结果和许多“整合性学习”课程的有效性蒙上了一层阴影。这种相对主义沉重地打击了绝对现实的基础，而且也受到了通常的抵制，这种抵制不仅来源于这种相对主义，而且，它也会使权威和已经在制度上得到认可的劳动分工面临挑战。

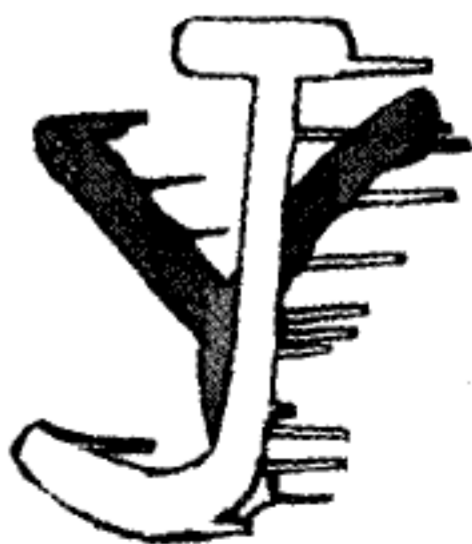
这种现象在学校中的结果将可能是各种混乱和不一致的教育学视角，特别是表现在关于现实、方法论以及现实检验的各种假定之间的相互联系上。只要合法性是不稳定的和短暂的，只要认识共同体的社会心理基础缺乏持续的发展，这就是不可避免的。

在许多情况下，似乎这种比较随意的知识组织有时与某种心理测量的选择系统并不一致，而且与某种传统的以科目为取向的考试也并不一致。补偿教育的基本原理也许可以提供必然的说法。假如现实检验和知识组织“适合”关于意识和学习的假定，那么，这种教育学视角将很可能呈现出一致性。对一些教师来说，如果他们“认识上”的教育学视角与教学群体的制度安排以及坚持心理测量假定的选择过程有冲突的话，这种一致性的问题将是十分关键的。这里，校长对现实的规定将非常重要。

当然，正如我们后面将要讨论的那样，一种非具体化的知识理论有可能通过简单的考虑而不是教育学的思考，在某个教师那儿获得合法性。他可能会感到，他自己科目本身的范式并不适合去处理关于“现实”的问题。但是，考虑到加强实习教师的教育课程，许多实习教师的科目视角也许将仍然受到心理学假定极大的影响。

因此，对教育学视角的研究非常注意那些力求整合学习计划的教师们所具有的一致性程度，以及在他们的假定、学校的合法性以及职业共同体之间的联系。在教师基本原理的研究中，一项关于其个体性和公共性的比较具有特别的启发性。

同样，评估这种教育学内在的心理学模式和它的方法论之间的关系也是必要的。许多整合课程将有可能在一种心理测量的模式中组织



起来,在这种情况下,人们可以期望他们具有极大的优势去成为前理论性的,而且与非常理论的“科目”完全分离开来。

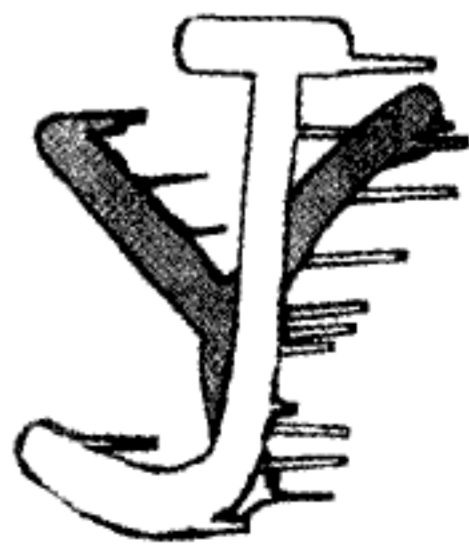
我们已经确立的是,教师的教育学视角本身包含了一种心理学认识论的构成性范畴,以及一种初级的知识理论。他们不仅限制了学生的同一性和经历,而且在课程知识的选择和安排中成为了一种解释性的过滤器。目前正在学校中实施的各种教育学和课程的实验,证明了教育学的意向在概念上是不清楚的。各种课程“理论”也纷纷登场,并且作为这些现象的解释得到了制度化,而合法性则为了能够生效而经过了详细和反复的讨论。对于社会学家来说,这些都是非常重要的数据,它们可以提供一些标记来揭示社会控制和秩序原则中性质的变化。

## B. 科目的视角

在所有关于教育学视角和科目视角的研究中有可能产生的一个非常大的困难,就是通过现象学的还原,把对教师而言具有整体性和自然的教室实践过程还原为独立的分析范畴。尽管有某种连续发挥作用的相互连接,但是将他们区别开来仍然是有必要的。如果教育学的假定控制了安排特殊知识中的意向性,那么,科目的视角则包含了说明某些知识应该如何讲授的基本原理。因此,研究的焦点将是不同的。虽然我们过去非常关心心理学假定和整合性学习的讲授中教育实践之间的连续关系,但我们在这里也应该关心教育学以外的其他影响,这些影响引导教师去决定,他们科目的内容作为一种不连续的独立存在,是不适合他们的教学计划的。

我们已经指出,教育学对知识的选择和呈现所给予的主要限制之一,存在于它的多种可能性中,即它可以是以答案为取向,也可以是以问题为取向的。就前者而言,知识的组织原则和推理逻辑将从属于答案;而就后者而言,组织原则有可能内在地与多种答案相联系,或者与答案没有任何联系。据说,这种现象的原因之一则是对于个别范式来说,它减少了一定的似是而非,而这些范式可以使孩子和构成课程的社会认可的知识得到具体化。

在这个部分,我们将根据这个有可能出现危机的第二个领域,考



虑“科目”的视角。

强调教师的科目视角所具有的制度化的与相对的性质是非常重要的。但我们分析中的一个悖论便是，将知识说成是结构，或者“科目”，常常使人们“迷惑”（并且由此而模糊）知识和人的思想如何能够从不同的方面成为同样的东西。“知识”成为了主观现实的外在形象。知识在历史上的具体化也已经使我们的注意力不再关注人类思想的连续变动和它使自身具体化的力量。因此，决不要将科目看成是给定的，而是要去分析一个教师对这个科目的想法。一个教师所认为的那些“充满”他自己科目的知识，通常也是某个支持性团体成员所认可的知识，这些成员共同赞成这个范式 and 它的实用标准，因为它们在训练课程和“官方”说明中是合法的。由于教师的认识团体具有一种分散的性质，所以他们似乎感到某种概念上的不稳定，而这种不稳定则是因为缺少某些能够对那种似乎有道理的东西进行确证的人物。因此，他们对学术杂志有很强的依赖，并且在一定范围内也依赖各种会议来取得认识上的确证。这些方面的内容和意识形态都将是重要的数据。

科目的视角可以概括为以传记的构成方式表现特殊的象征和意义，而这些象征和意义在制度上指向的是关于普遍性的特殊问题。它们包含了社会认可的解决问题的方法论，以及对于他们将要取得的答案来说十分关键的合法性标准。通过时间，它们形成了习惯性的思维方式，而个体的现实正是通过这种形式而得到建构的；换句话说，它们成为了想当然式的知识积累中的一部分。正如舒尔茨所提出的那样，“这里包含了一套相关典型的系统，包括一系列关于实际和理论问题的具有典型意义的答案，以及关于典型行为的典型准则。所有这样的知识对于个别的社会群体来说都是想当然的，而且也因此是社会认可的知识”<sup>41</sup>。

布迪厄提出了一个类似的观点，他认为，“文化是一组过去已经被人们所内化的模式，根据这种模式，无数能够应用于特定情景的个别模式便得以产生”（布迪厄，1967）。

根据这个观点，各种科目可谓是一团迷，它们任意地对物质和象征的世界进行分化和客观化。它们由此也限制了社会中个人的主观同一性，而且模糊了他们对本身作为人为产物的认识。进而，它们的存在



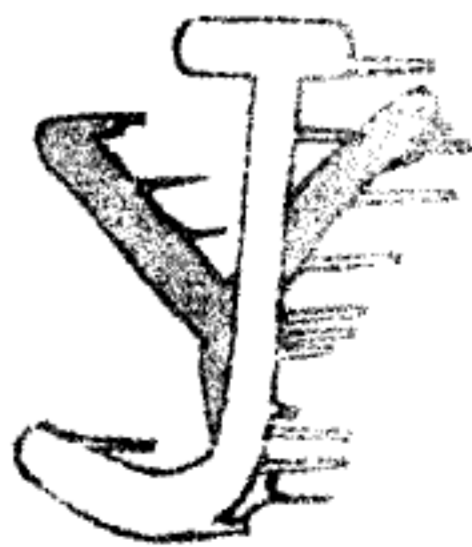
与分布也是通过他们在学校中的制度化转型而实现的,在学校中,“正是通过它发挥作用的逻辑,学校修正了它所传递的文化的內容和精神,而且更重要的是,它的表达功能就是要把集体的遗产转变为一种公共的无意识”(布迪厄,1967)。

然而,这是一个相当简化的观点。学校和大学对理论知识的产生和传递并不具有某种垄断的权力。在一个以“知识生产”和知识合法性机构的多元化为特点的社会中,对于教育机构来说,关键性的问题是选择和协调。工业组织能够非常有力地证实或者否定某种认识论的有效性,这对于那些似是而非的结构来说是特别重要的。它也可以通过工业的问题取向得到维持,而知识也就在这种工业的意识形态中成为了技术。知识、以及与经济合理化共同发展的研究中存在的官僚主义,对于当代似是而非的危机以及主观同一性在认识上的分裂,是有一定责任的。在科目共同体成员之间的领域纠纷标志着知识的某些部门已经不太适合普遍性的分析,而且,“人类区分物种的边界也是人为的”。这段洛克的话常常被杰文森用来解释认识上的综合,而这种综合正在各种科学领域中得到发展(Jevons, F. R., 1969)。

杰文森认为,在许多情况下,科学的“学科”中间所存在的差异往往大于它们之间的差异,而且,“自然科学”已经为它们的整合提供了主要的顶层框架。一种对问题的社会和经济内涵的关注已经导致了在结论上的多元化态度,而在新的框架中间,我们可以更好地获得这样的结论。

这个过程本质上是一个非具体化的过程,其基本特点是质疑,即对某一科目核心的解释根据所具有的假定,以及这个问题的合法性程度所进行的质疑。我们只有通过拓展分析问题的数据,以及结合其他“科目”的实验,才能够对它进行补救。应该提出的观点并不是说,知识的内容必然会走向一种不同科目之间联系的开放性,而是认为,这是走向更大和更具稳定性结构的规范性过程的一个特点。当注重实际的开放性达到制度化时,它很可能导致一种意识形态的关闭。事实上,我们将可能看到更大覆盖面的知识领域变得越来越明朗和具体,而这些知识也将总结和整合以前的知识地带。而人们也已经提出了一些候补

100





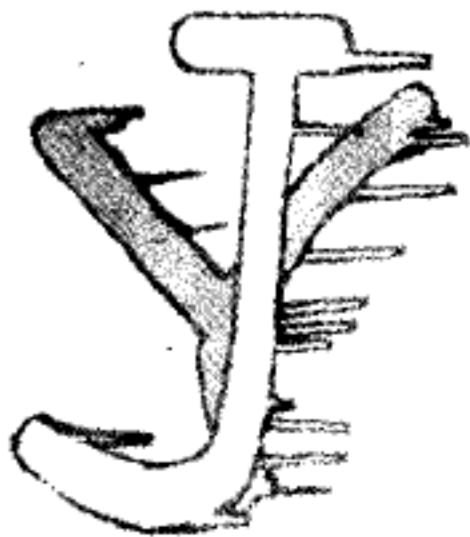
的理论模式,如人类学、生态学和人种学。

关于这种现象可以有多种理由,但其中某些理由对于理解教师科目视角的构成性范畴是非常关键的。

伯恩斯坦已经把正在变化的知识组织与迪尔凯姆对社会变化的分析联系起来(伯恩斯坦,1967)。科目中间和科目之间知识分化的出现,与劳动分工的加剧是联系在一起的。通过差异和认识上的对称,个人的联系则越来越减少,然而,这并不是说社会经济基础结构是非常充分的,它可以繁衍新的观念系统。仍然存在的,而且对知识社会学而言非常关键的问题是,什么是社会结构和社会心理学的过程,而这个过程将导致和维持知识的逐渐整合?换言之,人们如何解释整合性意识形态挥之不去的鬼魅,以及社会给予它的支持?

理解这个问题的关键,是包含在科目视角中的动机语词,它可以是教师的表达,也可以是研究人员的说明。与科目内容的重新评价相伴随,是一种极其强大的实用性的意识形态。知识生产和知识批准机构的多元化必然会提倡在各种研究资源的有限应用中加强市场力量的干预。其结果是,人们提出的各种要求往往在表达上出现了一些这样的词汇,它们强调研究应该能够改善现实世界,能够有助于人类的发展。这种最突出的实用性标准之一就是经济的效益。工业组织和机构所控制和赞助的各种研究项目更是如此。经济理性主义非常重视知识的经济回报——这也是当代工业社会的一个特征,这种工业社会已经极大程度地成为了一种“技术”的意识形态,而且,委婉的说法则是“工业的需要”。这也要求教育机构建立他们公开的目标,并按照这个目标使知识服从于实际问题的解决。有人认为这种现象由来已久。墨顿对17世纪英国科学家所选择的题目的分析,也非常清楚地表明了研究与特定社会和经济问题的联系<sup>42</sup>。但是,当时情景与今天的不同是,知识的官僚主义化已经非常明白无误地有助于整合性意识形态的制度化,而这种情况现在正遭到教育者的抵抗,而他们是一种非常强有力的客观现实。逐渐增长的经济理性在一定范围内产生了一种知识的理性,以至于在问题和解决方案之间手段与目的关系变得更加露骨。发挥作用的整合性意识形态将成为问题本位和强调它们的可解决

101



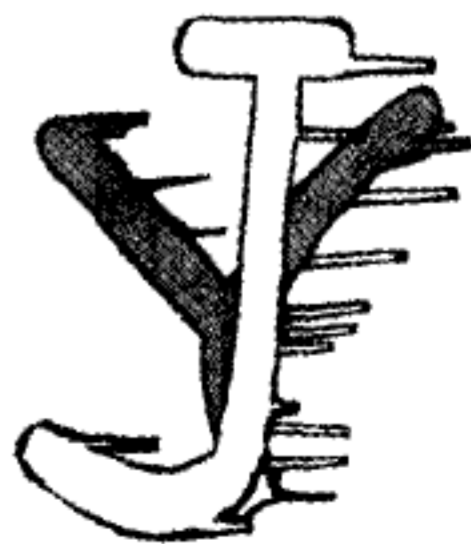
性的一个必然结果，而且，“学科际”式地在工作中同时运用多种方法也是工业化管理的一个本质特征。现代社会对所谓“多面手”、“适应性的个性”、“逆向思维者”以及“科学的行政管理人员”的信念在经济和政治民族主义的环境中听起来是非常有道理的。而且，一种整合性的知识范围也为提出更大和更包容的问题提供了坚实的基础，并由此得到自我证明。在已经得到确认的问题和解决这些问题的方法论之间的辩证法则形成一种螺旋式的“整合”知识。

迈克德莫特已经注意到美国工业和政治机构在知识运用上所具有的垄断趋势 (McDermott, J., 1969)。他说：“大机构已经成为一种综合性的部门，它越来越有能力将各个专业方面的个别信息整合到技术和组织的系统中去”。

丹尼尔则提出，教育和科学机构的民主控制已经标志着作为科学家认识理想的“纯粹性”通道已经走向了衰退 (Daniels, G. H., 1967)。

知识官僚主义在社会心理学方面的相互关联是非常可怕的。多元范式的解决方法通过通信媒介的传播，往往产生概念上同化的问题，这种同化往往会威胁各种不同种系的知识。教育和其他专业化机构都面临着在他们接纳新知识的标准上进行选择的关键问题，以及对它们的合理性进行判断的困难。其结果可能是各种学派的联合在形式上的合理化，以及整合性学习的出现。这不仅是规定自然世界之间各种协调的工具——由此减少人们存在的焦虑，而且它也是对特定参照框架中明显不当的回应，而这种框架往往是对于现实问题的解释。

对教师科目视角的各种规范进行探询的研究计划应该特别注意某些知识领域的功利性标准，特别是当这些知识是根据教师的动机语词进行说明的时候。这些可以被认为或者是一种具有支配性的内在本质——即强调在发展孩子某种意识特质中的知识倾向，或者是非本质的——强调它对世界的改造和对人类的帮助的可能性。在专业杂志和学术会议等不同场合中对这些问题的讨论和分析，也可以帮助我们了解“科目”重点的变化轨迹。在课程方面，社会问题的取向将可能逐渐增强，而对于知识内涵的辩解及其理由将体现一种技术的原理。对于课程中科学的合法性所具有的社会问题，德耶对整合性生物学课程的



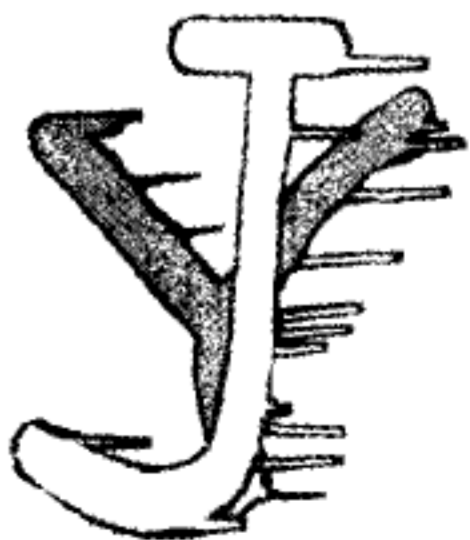
看法就是最近的一个例子(Dyer, 1967)。他认为,在教育计划中我们已经大大地低估了生物学的实用功能,而且,在给生物学经费资源的不恰当分配和宣传中也已经反映了这一点。他为这个领域的课程设计了各种操作上的可能性,包括海洋生物学、生物化学和遗传学,而且他在批评动物学和植物学在 A 级层次课程上的分离的同时,也批评大学的生物学课程没有包括遗传学、生态学和细胞生物学。他的办法则是将生物学围绕“人类的研究”进行整个的重新组织,以便于能够实现它在“经济和社会上的直接应用”。

迈克塞尔(Mikesell)在地理学上持有类似的观点<sup>43</sup>。他认为,在地理学各个不同领域中所存在的理论和社会现实的分离实在没有什么理由。他说:“这是在一个镶嵌图中的一个镶嵌图。”地理学的认识论与“事物的地理和空间结构”是连接在一起的;它的广泛性足以让我们不仅要接受寄生虫学和地质学,而且也要承认社会学、心理学、经济学和政治科学。他主张应该有一个“文化生态学”这样无所不包的框架。

迪恩(Dineen)提出了一个类似的雄心勃勃的建议,他认为,由于语言学包含了历史、文化、交往和心理学,因此它也是“一种学科际的科目”<sup>44</sup>。

社会的实用伦理在这种内在的根据上也得到了强化:因为有一种这样的教育学假定,“有效的学习”要求非常明确地强调知识所具有的技术性。这个结论的产生源自于美国科学推进协会(American Association for the Advancement of Science)1957年所进行的一次调查<sup>45</sup>。有48000名高中学生接受了问卷调查,以便于能够弄清楚公众对科学的看法。这个报告注意到,反映在科学教学中的科学实践,对科学的认识是非常贫乏的;报告建议开展一个大规模和公开的交流互动,由此强调“科学对人类真正的回报”。有人甚至希望大众媒介应该展示一种科学的形象,这种科学强调人的利益,群体的工作和科学与技术之间的联系。在教室里面,这种教育学应该强调学生的参与,以及各个学科科目之间的相互依靠,包括行为科学。有意义的是,这个总结的最后部分涉及到一个事实,即某种令人不快的形象往往成为了舆论的标志,在这种舆论中公民不得不为是否建设新的实验室进行选择,并对国会

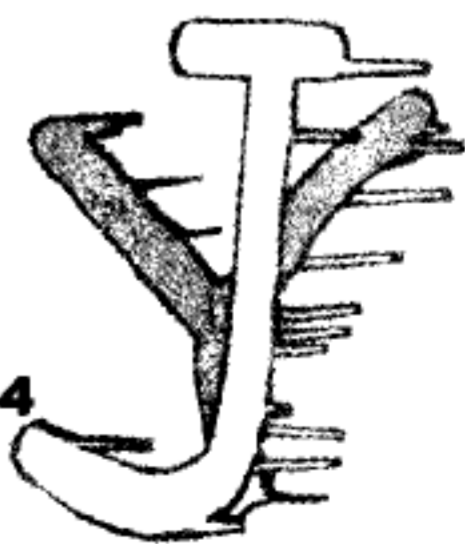
103



关于科学教育的拨款进行判断。

与这个看法相似的是，在这个国家中，人们普遍认为在学校和高等教育中存在着所谓科学普及的式微。有些词汇则常常表达了对科学的“需要”，这些词汇强调科学应该具有经济和改造世界的实用性——特别是经济理性主义的利益。因此，1968年的丹顿报告提出，“宽容，人性和创新必须注入科学课程和它的教学中”；而且，应该激励教师在科学教学中使用这些具有吸引力和实际价值的知识<sup>46</sup>。“实际价值”这个词是一个接受程度比较高的说法，它表明，按照教育学和经济学的要求，它是有用的知识——即作为技术的知识——这是非常重要的。所以，它也是社会控制的一种强有力的形式。

由此，我们已经表明，知识的民主化和官僚化的过程已经推动了技术的意识形态，并因而有助于“科目”边界的变换。它首先是建立了一个市场开放的环境，在这个环境中，同一个科目的成员形成了一种比较强烈的欲望来参与对公众支持与稀缺资源的竞争，以便证明他们的存在和得到所希望的发展。“各个科目的联合”也强化了技能并增加了实际的价值。另一个方面是形成一种合理化的知识，并力求使各种思路适合在市场竞争中企业部门的实际问题。因此，除非教师打算修改他们科目的视角和教育学，并顺应这些要求，否则他们的教学就会被认为是“没有实际价值的”。教师如何协调教育学的不同原理，以及整合学习计划中的科目内容与它的目的，是一个大问题。在这里和前面部分中我们已经指出，意识形态对科目边界重新定位的支持，以及整合性学习的制度化正在得到社会变化和观念更新这两个不同过程的支持。这是人类精神上一种主观和认识态度的发展，是技术的意识形态化，并且得到了经济理性主义和政治民主化的推动。教学的视角，课程组织和学校的社会结构能够在什么程度上体现和证实这些广泛的观念模式，则是一个研究的课题。在许多学校，它们很可能也正在形成规定，协商和证明这些具体过程的意义，而我們也可以在学校的时间表和考试内容中比较集中地看到这些现象。它们也可能正在形成敏感的个人同一性的问题。由于它们削弱和冲击了日常生活的现实，这些观念的综合系统将被许多人看成是对已有权威的一种威胁，而且，



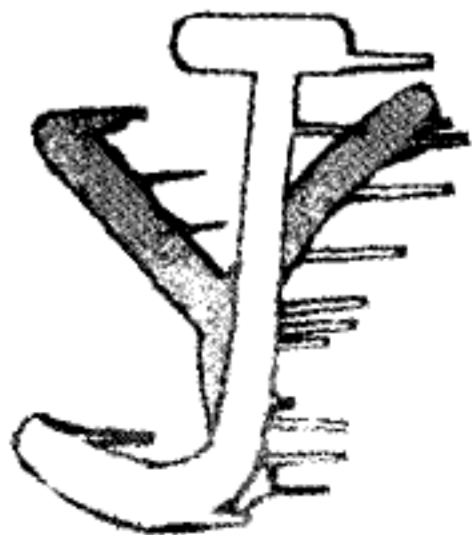
被认为造成了制度化分类和资源配置的问题。教师们争取表述和控制这种整合性意识形态的斗争也成了一场非常复杂和大规模的较量。这种整合性的项目是否属于那种为了达到数量更少但内容更加丰富的“科目”的临时举措,则是一个非常有趣的经验问题。如果的确如此——而且假如人们受某种诱惑而提出这个问题——那么,现实规定中权力的组织对于新认识论的制度化将成为一个重要的因素。教师的职业定位——包括在他工作场所的内部和外部——很可能为他形成认识上的协调和科目视角上的合法性。根据教师对他所意识到的现实规定性的认同程度、他的职业视角以及他对自身基本原理的解释,将为识别关于有效学校经验的不断变化的标准提供一个非常有效的框架。

### C. 职业的视角：制度化和专业化的知识组织

这个研究的主要目的之一是表明教师知识的社会性质——教育学的参照系和构成性范畴,以及科目都是建立在它们所形成的社会历史背景中,并且通过这些社会历史背景而获得合法性。

这个部分将力求在理论和操作上详细地说明这一点——通过知识社会学和芝加哥学派关于职业社会学的观点的一种综合。

当然,在这里我们不可能证明芝加哥学派的社会学家在存在理论和研究方面所达到的水平。但是,我们提出一些能够在这个研究中进一步发展的特定观念。我们可以比较方便地分离出两个比较主要的线索,它们也就是芝加哥学派的主要特征之一。一个与“职业”的概念有关,按照休斯的说法,这种职业是“流动的视角,人们可以根据这种视角将他的生活看作是一个整体,而且对他各种不同的特性、动作和他所发生的事情的意义进行解释”(Hughes, E. C., 1937)。这里,我们还可以包括贝克和其他人关于承诺、环境适应以及联合行动对个人现实规定的限制所进行的研究<sup>47</sup>。另一个是关于专业化过程和意识形态的著作。这方面,舒尔茨曼和斯特劳斯在他们关于精神病研究的类型学中进行了非常精彩的总结(Schatzman, L., and Strauss, A. L., 1966)。这对于科目和教学的教育学知识的研究计划来说也具有非常典型的意义。



格林武德在一篇关于专业化的文章中提出,民间的“专业”概念常常应用于某种已经具有系统的理论和文化实体的职业<sup>48</sup>。这可以“作为一种根据,由此专业化能够在理论上系统地说明它在具体情景中的应用”。舒尔茨曼和斯特劳斯也非常清楚地指出,这种知识,以及对这种知识进行维持和转换的过程,可以成为社会学分析的主题,而且能够提出一套模式,并成为对这种知识进行系统指导的方法。他们按照以下的方式对这些模式进行了总结:

105

① 专业之间的过程——提供一种观点,将学校看作是“一个涉及到对抗和协商的专业化领域”。

② 专业的过程——“一种专业的视角,它强调了组织和意识形态的部分,以及随着时间变化而出现的分化”。

③ 公共的过程——“一种公共的修辞学的观点,它根据的是谁理解什么”,即关于一种专业工作的理解。

社会文化的过程——“一种关于制度化形式的视角,它能够影响专业化的实践、意识形态和职业”。

在这个阶段,非常有必要考察这个框架在关于教学的研究中是如何得到应用的。

教师的科目和教育学视角构成了他们专业化知识的主要部分。教育学院在“科目”知识和心理学理论的传播上也是反复灌输,耗费了大量的教学精力,而这些知识和理论对孩子发展和学习具有一定的影响。当然,在不同的学院中间也存在一些明显的变化和差异。它们往往出现在直接有关的特殊理论方面;或者是反映在教育学假定对科目知识所具有的限制及其程度上;而且,对于构成某个科目的范式也还有一些不同的附属物。

当然,研究者并不希望对教育学院讲授和传播的各种知识进行一种社会学的批判,而是力求表明,通过他们对专业化教育的控制和新教师的加入,在认识上成为了一个强有力的群体,而且也正是由于这样,在社会学批判上具有比较大的价值。



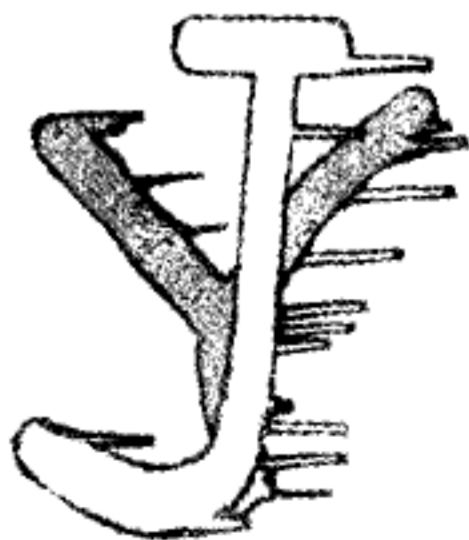
如果我们一个个地对这些模式进行分析,则有可能揭示这些模式呈现在个别教师身份中的各种影响和融合的结构,并且进一步说明关于科目和教育学的一般观点如何与研究计划结合起来。

### ① 专业之间的过程

这个层次的分析可以在特定学校的个案研究中加以实施,而且,这种分析也能够探索某种思路,由此,反映不同科目和教育学的专业能够与教师工作环境中的劳动分工相协调。正如舒尔茨曼和斯特劳斯所说的那样,这涉及到“新的操作,发展中的操作哲学以及工作类型对专业的制度的和意识形态的各种承诺进行变化的方式”。专业化的知识是一种可以商谈的通货。而研究恰恰是要提出具有统治地位的商谈模型和将会对这些模型进行修改的各种结构上的可能性。更重要的是,它将力求去确认特殊教师在教育学上的假定,按照已经概括的理论模型的思路,深入了解各种知识安排后面的目的性,并且追溯教育、科目和评价之间的各种推理。对知识教学计划中时间划分的证明,在寻求答案和发现问题的各种程序之间的区分,以及对象征知识所具有的各种限制的分类,所有这些都从经验上体现和说明某种教育学的视角。

如何将许多教师的这些观点相互协调在一起,对于研究来说是一个重要的问题。而且,在反映某个科目意识形态的项目中,它对于特定科目内容的证明也是一个重要问题。

由斯特劳斯和他的同事对精神病学的意识形态和制度所从事的研究特别适合于这个问题(Strauss, A. L., et al., 1964)。精神病医院常常被人们看成这样一种“场所”,在这个场所中,关于精神疾病和它的治疗性质所形成的各种视角常常开展辩论。这些直接关系到病人的安排、诊断、病因和治疗的差异,往往产生于关于精神病的三种主要分析系统之间相互竞争的各种推理结构——心理分析、生理疗法(somatotherapy)和环境疗法。在某个机构中居于支配地位的形式,往往总是与某些结构性的因素联系在一起,例如,年长的和行政管理的职员的想法、病人的数量和地位以及医院的生态环境。病房和病房形状在空间上的分离则意味着对病人特定的看法,而这些病人的行为往往在有关健康的规定中构成了强有力的结构性实体。而某种行政管理上



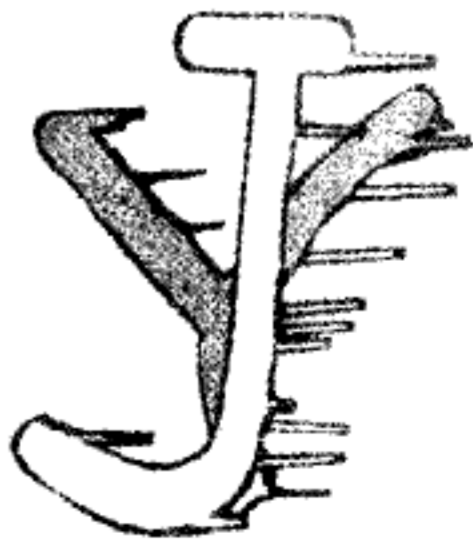
的分类,则仅仅允许两种不同类型的病人,即慢性病和急性病,它有可能掩盖包含在这些意识形态中更加细致的分类。

卡姆贝尔在他的一篇文章中含蓄地讨论了一个机构的生态环境和其中成员的观念图像之间的关系<sup>49</sup>。他非常关心认识上的种族中心主义和社会结构分离之间的关系,而这种分离常常通过行政管理方面的假定和某个机构决策而得到维持。他喜欢研究课程,而且对学术机构中不同科目的分离在结构上进行维护的可能性特别感兴趣。他主张,关于中央集权主义和边际主义的规定常常是通过把部门的边界与特殊的边界叠加起来而产生的。由此导致的重要结果之一,就是一种预算的分离,进而形成了各种竞争性的群体。而边界的合理化与某些方面的决策具有十分密切的关系,例如,在空间、时间、经费和教职工,甚至学生等资源的配置上,哪些是主要的,哪些是次要的。“而这样的安排则能够加强某个群体内部同一性的根据,并且反对其他竞争性的外部群体”。而语言上的分离也由于这种结构性组织的竞争性特征而得到强化。卡姆贝尔认为,耶鲁大学人际关系学院在学科群方面开展的工作所遭遇的失败正是反映了一种行政管理上种族中心主义的后果。而且预算的部门主义和具有发展的部门也不支持这种种族中心主义。在制度上对整合性课程缺乏支持也是美国西北大学实施“学科群”课程17年以来经验的主要特点。卡姆贝尔的观点是,“那些从事整合性工作和预备公共语言课程的学院常常得不到制度上的回报”,而且,他在真正的学科群课程和像这样的“多学科”课程之间做出了非常重要的区别。

这里,我们可以看到与贝克尔关于职业和承诺的观点非常密切的联系。一种种族中心主义的管理分类很可能妨碍具有整合性的反种族中心主义的科目视角的产生和人们对它的承诺。批判性的现实规定者——在学校中,则是校长和主任——打算对分科制进行修正的程度,将对新课程所获得的承诺的产生和维持形成十分重要的影响。而且,我们也可以进一步研究学生承诺的形成和特定的视角与学生命运之间的关系。

## ② 专业的过程

这个模式使社会学家有能力集中研究作为专业内部的社会运动

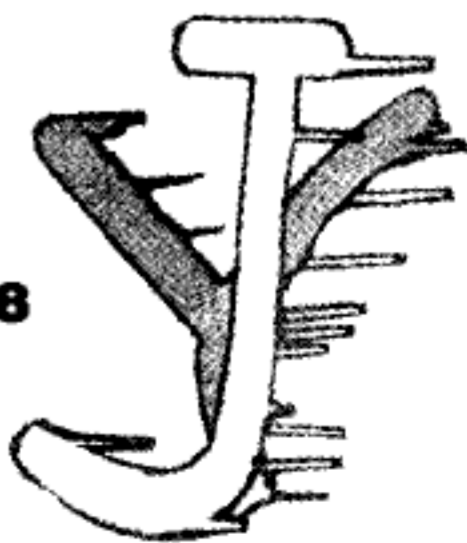




的各个部门的形成，以及由此所产生的冲突，和当它们随着时间发展而形成的观念的协调。正是巴赫和斯特劳斯首先提出和描述了各种联合和具有“偏差性”的亚群体产生的过程，这些现象发生在大多数专业中，而且也是对功能主义将专业看成是一个同质性实体的观点的批判（Bucher, R., and Strauss, A. L., 1961）。因此，他们把自己看成是“各个部门松散的混合，这些部门以不同的方式追求不同的目标，但是，在历史的特定时期它们又往往以某种共同的名义或多或少地结合在一起”。各个不同部门成员之间的差异可能是根本性的；这些差异不仅在于那些最能反映专业特点的方法论和技术，而且在某些情况下，也表现在最典型的专业行为上。这些差异也导致了在各个专业活动的主要范式中的不同概念以及不同的专业词汇。巴赫和斯特劳斯认为，这些部门很可能在各个地方形成新的利益中心——或者是“非正统的目标”——而且使整个专业对某些新问题的重要性形成认同。伴随这种现象的是公共联系媒介的确立，它有助于上述各种差异的表达和合法化，也可能伴随同一个专业或其他专业的各个部门的联合。

这个模式在说明教学中“各个科目”的概念变化时也是特别有用的。当共同认可的现实建构发生转换时，教学活动中科目的联合可以在理论上表现为出现在新组合和基本原理相互协商中的部分和社会运动。因此，在应用这个模式分析一个学校中教师的专业身份时，它很可能揭示概念上的规则 and 变化，这些变化是通过特定的科目共同体的成员而产生的，并且表现在教材、教学计划、杂志以及会议报告等方面。“科目”可以被展示为一种“职业”，但这种职业依赖于各个认识共同体成员在社会结构和社会心理方面的联系。而个别的职业和一套适当的承诺也可以在所允许的参照系中制定出来。

从经验上看，这个模式也可以使人们发现教师中的同事网络，以及教师对他们所讲授科目的重要性的自豪感。从历史和社会上看，他们的职业定位将塑造一种有效的概念结构。在考察这些部分和联合的制度化时，这个模式也是非常有用的，因为通过出版物和训练课程，所有这些将一目了然。在某些方面，职业的某些部门将会像伯格所说的那样，按照宗教派别产生的方式那样发展，就像人们对超凡人物自发



的敬重一样 (Berger, P. L., 1954)。例如,人们也许会认为,围绕利维斯和哈伯鲁克 (Leavis and Holbrook) 的英语观念而形成的认识共同体,以及围绕纳弥尔 (Namier) 的历史观念而形成的认识共同体,都具有某些后来得到制度化的教派运动的特征。戴维关于爱丁堡大学数学课程转型的研究,以及本-大卫对心理学起源的研究,都极其出色地说明了某些人物产生的过程,这些人物作为批判家,对知识的领域和某种支持性团体的领域,进行了非常现实的规定 (Davie, G. E., 1961; Ben-David, J., and Collins, R., 1966)。

与这个模式在操作上进一步细化有关的是关于职业成员资格的一个研究,这也就是由密尔斯所进行的关于社会病理学的职业意识形态的研究<sup>50</sup>。他认为,教科书的出售和分配对专业知识来说是一个重要的限制。由于教科书体现了占优势地位的意识形态以及关于适当范式与边界的概念,所以,对于那些渴望进入某个职业而不得不掌握某些特定科目内容的新成员来说,这些特定的科目内容获得永恒的价值并得以具体化。因此,对于社会学家来说,这些教科书是非常有用的数据资源。

克兰对科学视角和实践的组织中“无形学院”网络的研究,也与此有一定的关系。她认为,从事研究的科学家往往都处在一个“社会的领域”内,这个社会领域通过间接互动的过程,限制了个别科学家对有关问题和方法论的规定。她的观点是,某个科目内容中的关键性变化往往来自于“局外人”的影响,这些局外人的视角往往构成了一种新的职业部分的核心。在一个竞争性社会文化的限制下,这一点格外突出,这种竞争性文化鼓励那些经常是由于不同因素的杂交而出现的创新 (Crane, D., 1969)。虽然这些研究中并没有哪一个专门考虑在不同共同体中间或之间知识的分化,但是,它们却提供了分析职业分化的思路,并有助于研究教学职业的共同体。

不可想象的是,对职业联合和部门的分析将在这个研究中占有如此大的一个部分。它的用处也就在于,它提供了一种方式来分析教师在认识场所中的视角。

### ③ 公共的过程和社会文化的过程



舒尔茨曼和斯特劳斯使用这些范畴区分了在职业意识形态的分析中两个重要的数据资源,而且,他们认为,这些范畴应该包括在理论和操作模式中。他们为研究提出了更多的问题,以至于概念化的“公众”也将不可避免地陷入了困境,而社会文化的过程则更是如此。而且,有关这些方面的少数材料通常也都是非社会学的,并且是非常分散的。然而,人们可以根据外在的工作环境进行工作——即,根据支配性的推理“形式”和教师职业视角中似是而非的道理进行工作,这些教师总是喜欢在他们的广泛的认识论和彼此交往的过程中引用它们。

布鲁姆仔细推敲了“公众”的概念,认为它涉及到群体或人们的聚集,他们共同地看待和使用社会中某种特殊的服务,并由此共同参与关于这种服务的公开讨论。因此,教育实践中的特殊取向往往根据居于统治地位的公众的意识形态,以及他们“适当的话语”而获得定位<sup>51</sup>。例如,似乎有必要考虑在这种环境中的校务委员会和教育研究机构;类似的是许多对教育有所期望的工业组织;各种父母的组织以及新闻媒体。关于这样一些公众,人们也许会提出这样一个问题,他们教育观的特点是什么?而且,在规定适当的学校经验时,那些在概念上不断变化的基本条件是如何传播的?而且它们又是如何让教师和其他公众相信的?教育消费者和教育的专业人员之间的对话又是如何表示秩序和控制的观念的变化?这些过程在制度上的互相关联将会展示在教师和学生的职业流动中,并且在有关特殊的精神状态和经验的规定中表现出来。

当然,公众的语词和意识形态也是在社会文化过程中定位的,这些过程支持某种特定的事业,并把它们规定为具有教育的“价值”。他们的分析是一种非常有意义的贡献,而知识社会学则能够对它们进行教育实践的研究。前面我们曾经说过,科目和教师的视角包含了某种“倾向”,这些倾向在他们对世界的解释中是非常有用的(历史的和教育认识论的组成部分)。重要的是,这种研究将它们与关于视角的讨论结合在一起。例如,斯特劳斯便认为,在精神病治疗实践的互相冲突的规定中非常明显的哲学对立,在一定程度上恰恰是社会达尔文主义、社会福利主义和进步主义不稳定的共同存在的结果。正如我们前面所说的那样,包含在教育学中的心理学假定很可能体现一套类似的意



识形态的前提<sup>52</sup>。

在这个部分，我们已经概括了某种对教师工作过程、视角和职业流动进行研究所可能采取的某些出发点。明显的是，从多元化的互动过程——直接的和间接的——对各种视角的类型和认识“形式”进行抽象的任务，并没有受到低估，而这种多元化的互动过程也就是教师共同的定位。关于进行解释和推广的各种建议指标的力量仍然是不为人所知的；人们只能大胆地希望，他们目前有足够的敏感，能够清理那些丰富和广泛的数据，进而清楚地看到自己的不足。

## 结 论

整合性学习：关于研究的某些特殊问题。

我们已经试图表明，教师在一个学校决定进行一种整合性学习计划，将是一个由社会文化所确定的“行动项目”。它在目标和基本原理上的表述包含了思想传统的部分，而这些思想传统则建立了稳定性和人们在理解世界中共同分享的工具。这种行动项目的结构，包括社会的和观念的结构，以及它们的起源和结果，都是这个研究将要探讨的东西。我们已经提出了这种理论的模式和它的操作性指标；现在更加细致地把某些问题说清楚可能是有用的，因为，这些问题有助于通过参与性观察和访谈，指导早期阶段的数据收集以及以后的问卷调查。

从根本上看，我们正在提出的问题涉及到教师对于他们在课程和教育学描述中进行改革的决定——即，教师对过去某种安排有意识的拒绝和对其他方面的选择。由此我们正在将改革的领域限制在整合性学习课程的开始和继续维持中。在这个阶段，对于诸如团队教学这样一般性活动的各种可能的结构性安排进行轮廓性的描述并不是重要的。关键性的利益问题是所选择的结构和参与教师的意向之间的关系，也就是说，它们的范式在课程和教育学中的定位。由此我们才有能力说明观念上的一致与冲突，这些一致和冲突是在协商性的劳动分工中发展起来的，而且，我们还可以看到，在由此引起的转型中，教师和学生如何使他们的经验合理化。

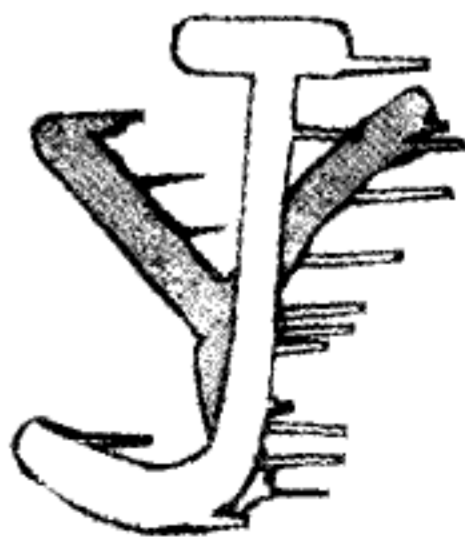


这种研究计划可以划分为三个层次，并按照质量反映不同类型的数据，而这些数据所要说明的正是将要回答的问题。首先是意识形态层次的问题，这些问题将包括范式、描述动机的各种语词、公众和私人的基本原理、心理学和社会学以及某种“科目”的哲学。这里，我们将力求把教师的知识解释为一种通过认识论而定位的解释系统，而这种解释系统正是特定行为的根据。第二个层次的问题是制度化互动和结构性限制方面的问题，通过这些问题，我们将可以观察到改革的运作及其过程。这里，相关的问题将来源于教师之间以及教师和学生之间协商性的劳动分工。例如，他们有意愿的学习成果以及给它们贴上的标签。当然，这里也包括按照结构性的时间和空间单位而形成的知识的制度化组织，以及他们给课程的理想内容所施加的限制。在第三个层次上，我们将力求对学校外面的公众和认识群体进行定位，而这些公众和认识群体正是教师在认识上所能够获得的重要支持。

在这些层次中间，我们将特别要提出下面这些问题：

- ① 他们为什么决定首先要引进整合性学习；
- ② 按照教学单位对各种材料的划分是如何进行协商的，而且是由于什么理由人们可以接受某种分配方式？
- ③ 哪种教育学的形式是明显的，哪种形式是支配性的？而且，它们以什么方式与知识的安排相联系？
- ④ 项目的制度化采取了哪些形式？在学校分类系统中我们可以发现哪些结构性的变化？
- ⑤ 我们可以应用什么样的标准来评估这个项目的成功和失败以及学生个人的贡献？
- ⑥ 这个项目的知识与余留的课程内容之间的联系应该如何规定？
- ⑦ 后来的基本原理，以及整合性学习参与人员——公众和个人——所做出的承诺是什么？
- ⑧ 它与其他机构或/和专业化组织是否具有某些交往？
- ⑨ 在职业定位上的主观和客观变化是什么？
- ⑩ 哪些公众被认为是这个项目的合法性来源？

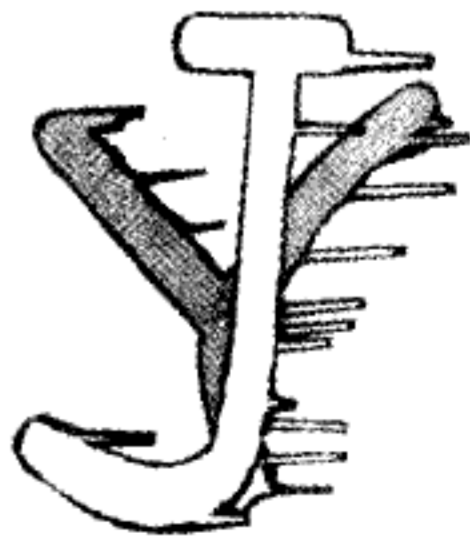
系统地规定这些问题并不是必要的，但是，对这些数据的解释进



行定向则具有内在的价值。

因此,这个“项目”可以在概念上看成是一个建构世界的事业,它经过了教师和学生的协商,虽然结果并不十分确定,但是它却可以标明社会秩序和控制的变化原则。它连续不断的客观化,它与其他方面的交往、意义等等,以及它对于主观同一性和学校现实的规定权力的分配所具有的影响,都将反映在教师和学生彼此所拥有的不断变化的知识中,也体现在教师和学生共同参与的目标结构中。

C·赖特·米尔斯在讨论所谓“社会影像”时,曾经对现代人有一个描述,他认为现代人处在失范之中,他面临着失控的变化、自身生命象征的消解,以及在现存的虚空中追求一种新身份的失落。他提出,社会学家应该根据重大历史情节对个人内在生活和外在经历所具有的意义来理解它们,由此才能够说明个人不幸的原因,以及从经验上调查研究各种可能的补救办法,并更新人们所具有的各种观念(Mills, C. M., 1959)。最近,科拉普也写了一本书探讨这个问题。他认为,由于技术的变化,现代社会已经陷入了一种身份的失落和寻找,而且,其结果是产生了许多机构和计划,成为大家共同探索新奥秘和象征的支持(Klapp, O. E., 1969)。在我们许多教育机构中这种象征的失落和观念上的混乱,并不是一种想象或者危言耸听,它已经给我们的教师和学生带来了比较严重的后果,包括一种不适当的自我象征主义和对过去已经形成的合法性的怀疑。这个研究的现实意义就在于,它力求把个人的经历集中到社会历史的环境中进行分析,从而深入分析学校知识的象征意义,以及对学校成员个人所具有的影响,并由此建构他们的认识。有希望的是,人们正在寻求对变化过程和原因的解释和描述,并且对意识和观念的重构进行说明,而这些过程都出现在教师和各种经历中。任务是非常艰巨的,但是它又是非常关键的,因为我们必须理解学校和社会之间非常复杂的联系,而不是在某个系统内部的一个系统的联系。当然,它也许还可以给我们的教师提供一种方式,从而能够更加深刻地理解他自己的工作,并且超越社会学到目前为止所能提供的帮助。

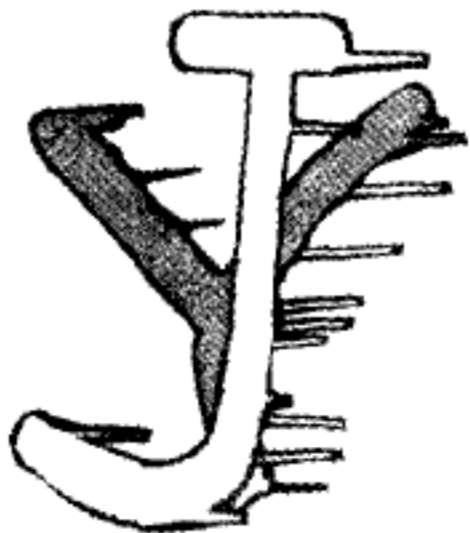


## 致 谢

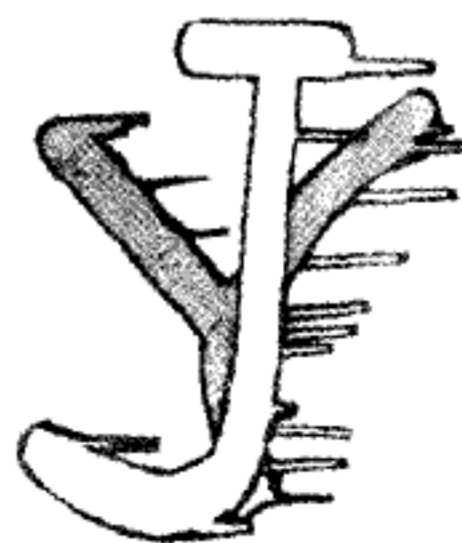
这篇文章的根据是 1970 年伦敦大学教育学院的硕士论文中所提供的材料而成。在它的两个版本中，麦克·扬的思想 and 指导都发挥了非常大的作用，因此，我应该特别地感谢他。我也非常感谢学院的约翰·海斯，他对如何应用舒尔茨教育社会学著作中的观点提出了许多好的见解。我还要特别感谢我的朋友和以前的同事，ENFIELD 技术学院的彼得·希曼，我们曾经进行了长时间非常有价值的讨论，而且他对这个研究提出了许多建设性的思路。我也应该感谢内尔凯迪非常有帮助的评论和批评。另外，我的研究中的许多观点还得益于与公开大学的罗格·戴尔的讨论。当然，我还应该感谢伦敦的教育学院社会学系研究生讨论班的伙伴们。

### 注释

1. 关于“生活世界”这个概念的讨论，可以参看 Schutz, A. (1964), *Collected Papers*; The Hague: Martinus Nijhoff, Vol. 1, pp. 120—139; and pp. 207—259。
2. 参看 Berger, P. L., and Pullberg, S. (1965), “具体化和意识的社会学批判”，《历史和理论》，Vol. 4, No. 2。
3. 关于这种区别的深入讨论，可以参看 Glaser, B., and Strauss, A. L. (1967), “基本理论的发现”，London: Weidenfeld & Nicolson。
4. 伦敦大学教育学院社会学系在课程创新的研究计划中目前正在进行这个部分的研究。
5. 关于“认识共同体”的讨论，可以参看 Holzner, B. (1968), *Reality Construction in Society*, Cambridge(Mass): Schenkman, p. 60。
6. Mannheim, K. (1956), 《意识形态与乌托邦》，London: Routledge & Kegan Paul, p. 244。
7. 伯格曾经深入说明了“nomos”这个概念，并联系到人们从分散的现象中建立起意义秩序的倾向；他还说明了这个过程的生物学的以及社会的取向。参看 Berger, P. L. (1969), “宗教的社会现实”，London: Faber & Faber, pp. 19—25; see also Berger, P. L., and Kellner, H. (1964), “婚姻和现实的建构”，*Diogenes*, Vol. 46, pp. 1—24。



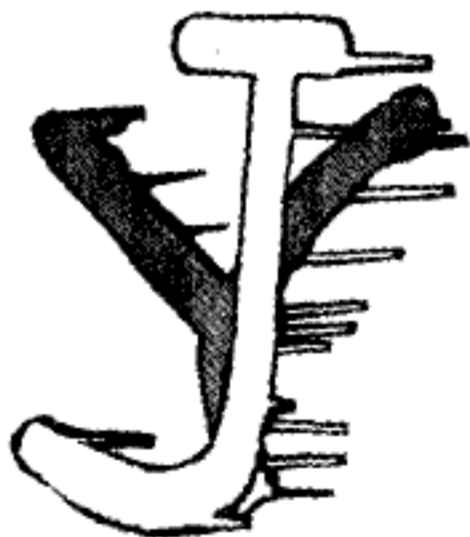
8. 这也是伯格和普尔伯格的观点, *op. cit.*
9. 特别请参看 Horton, J. (1966), “秩序和社会问题的冲突理论”, *American Journal of sociology*, Vol. 71, No. 6, May; Dawe, A. (1970), “两种社会学”, *British Journal of sociology*, Vol. 21, No. 2. 还可以参看 Bruyn, S. T. (1966), “社会学中的人本主义视角”, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall。
10. 参看曼海姆, K. *op. cit.*, p. 25。
11. J·杜威, “哲学” in Gee Wilson (ed.) (1929), “社会科学研究”, New York: Macmillan. 这个出处引证在泰勒·S(1956)“学校的概念和知识的理论”, New York: Twayne, p. 160。
12. 参看 Mills, C. W. (1939), “语言, 逻辑和文化”, *American Sociological Review*, 4(5). Reprinted in Horowitz, I. (ed.) (1969), “权力、政治和人民”, *The Collected Papers of C. Wright Mills*, London: Oxford University Press, p. 429。
13. 参看 Holzner, B., *op. cit.* and Berger, P. L., “宗教的社会现实”, London: Faber & Faber。
14. 意识的“张力”涉及到不同的评价, 而且这是每一个个人对发生在外部世界中的事件所作出的评价。通过个人所具有的反思力量, 他有能力将自发的、直观的和“生动现实的”意识, 转变为理论性的象征系统。参看 Schutz, A., “论多种现实” in *Collected Papers*, Vol. 1, *op. cit.*。
15. 同上, 参看 Schutz, A. (1967), “社会世界的现象学”, Evanston (Illinois): Northwestern University Press, p. 25。
16. 在这方面参看 Schutz, A. (1964), “符号、现实和社会”, *Collected Papers*, Vol. 1, pp. 287—356; and “论多种现实”。
17. Schutz, A. (1964), “符号、现实和社会”, pp. 351—352。
18. Mills, C. W. (1940), “定位的行动和动机的语词”, *American Sociological Review*, vol. 5, December. Reprinted in Horowitz, I., *op. cit.*。
19. Kuhn, T. S. (1962 and 1970), “科学革命的结构”, Chicago: University of Chicago Press。
20. “论理结构”的概念在伯格的论著“天使的传说”(1970)中得到了发展。Harmondsworth: Allen Lane, The Penguin Press, 解释在各个学校之间和中间各种不同的和竞争性的思想模式。
21. Schutz, A., *Collected Papers*, Vol. 2, pp. 121。
22. 关于“生动的现实”这个概念的讨论, 可以参看 Schutz, A., *Collected Papers*, Vol. 1, pp. 207—229。
23. Durkheim, E., (1956), 《教育与社会》, Glencoe (Illinois): The Free Press,





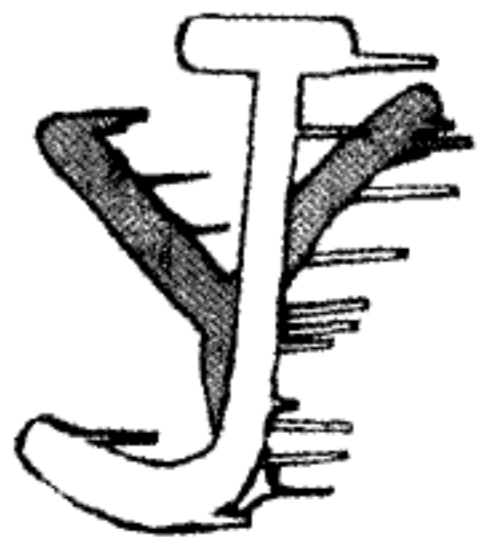
Chap. 2。

24. 这段引文出自 Holzner, B., *op. cit.*。
25. Durkheim, E., *op. cit.*。
26. Britton, J., and Newsome, B. (1968), “英语课的学习内容”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 1。
27. Schutz, A., “见多识广的公民”, *Collected Papers*, Vol. 2, pp. 120—134。
28. A. L. Strauss 在他的论著《精神病学的意识形态和学校》曾经强调 (New York: The Free Press, 1964, Chap. 5) “监护性”是前理论性精神疗法的一个主导特征,而且仍然广泛地应用在非洲一些国家精神病医院中。在这里它表明,由于作为这种监护基础认识论在教学和医学护理上是共同的,所以它对于一些教师来说也是如此。
29. 然而应该指出的是,心理测验的模式已经如此深入人心,以至于皮亚杰的著作也常常被它所同化。皮亚杰的“发展的”模式非常容易适宜于这样的一个假定,即当具体的形象逐渐“让位于”抽象时,孩子们将变得越来越理性。关于皮亚杰认识兴趣的讨论,我们可以参看 Bruner, J. S. (1966), 《教学理论》, New York: Norton & Co., and Furth, H. G. (1969), “皮亚杰与知识”, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall。
30. 应该清楚表达的是,这里所说的对“异化”的规定,也就是伯格在他《宗教的社会现实》中所提供的看法,他在第四章中说道:“异化的一个过程,由此,个人与他的世界之间的辩证关系超越了意识。个人‘忘记’了这个世界过去是,出现仍然是由他再生产出来的。异化了的意识是一种非辩证的意识”。孔(Kon)在他“现代社会学的异化概念”中关于这个概念的多种用法所做的分析也指出了这一点,参看伯格编《马克思主义和社会学》, New York: Appleton-Century-Crofts, 这种异化的特殊意识形态是一种马克思主义者的观点,而并不是马克思乌托邦的假定。它也表现在 Henry and Friedenberg 有关著作的教育论述中。
31. 参看伯恩斯坦(1971)。
32. 这个观点包含在普洛登报告第 2—3 章的论述中。但是,并不是所有关于智力的理论观点都可以具体化。贝克认为,有一种学习把考试的分数看成是考试建构的技巧,但是它们中几乎没有人可以超越一般的陈述。参看 Becker, H. S., “教育和贫苦阶层的孩子”, Gouldner, A. W., and Gouldner, H. P. (eds.) (1963), “现代社会学”, London: Hart-Davis。
33. Durkheim, E., *op. cit.* p. 115。
34. 参看学校校务委员会工作记录 27, *Cross'd with Adversity*, Evens Methuen Ed-



- educational, 1970。
35. 参看伯格在与宗教制度不断变化的观念相联系时对这个问题的讨论《宗教的社会现实》和《天使的传说》, New York: Anchor Books。
  36. 同上。
  37. Bruner, J. S. (1960)《教育过程》, Cambridge(Mass.): Harvard University Press (1966),《教学理论》New York: Norton & Co. “皮亚杰论著的评论和总结”, see Flavell, J. H. (1963),《皮亚杰的发展心理学》, New York: Van Nostrand-Reinhold, and Furth, H. G., *op. cit.*。
  38. Bruner, J. S.,《教学理论》, p. 21。
  39. 关于科利 (Kelly) “个人建构”的讨论, 可以参看 Bannister, D., and Mair, J. M. M. (1968),《个人建构的评价》, London: Academic Press。
  40. Bruner, J. S.,《教育过程》, p. 32。
  41. Schutz, A., *Collected Papers*, Vol. 1., p. 348。
  42. Merton, R. K. (1957), “科学与英国 17 世纪的经济”《社会理论与社会结构》, Glencoe (Illinois): The Free Press, pp. 607 - 627。
  43. Mikesell, M. W. (1969), “作为一门社会科学的地理边界”, In Sherif, M., and Sherif, C. W. (eds.), “社会科学中的学科际联系”, Chicago: Aldine。
  44. Dineen, F. P. “语言学和社会科学”, In Sherif, M., and Sherif, C. W., *op. cit.*。
  45. Mead M., and Metraux, R. (1957), “高中学生中的科学家的形象”, 科学, Vol. 126, pp. 384—390。
  46. “关于报考高等教育中科学与技术的学生流动的调查”, (Dainton Report), (1968), Paragraphs 160—190. H. M. S. O。
  47. 特别参看 Becker H. S. (1964), “成人生活中个人的变化”, *Sociometry*, Vol. 27, pp. 40—53. See also Becker H. S., and Carper J. (1965), “职业身份的发展”, *American Journal of Sociology*, Vol. 61, No. 4., January; and (1956), “职业身份的要素”, *American Sociological Review*, Vol. 21. Becker H. S. (1961), “关于承诺概念的笔记”, *American Journal of Sociology*, Vol. 66。
  48. Greenwood, E., “专业化的要素”, 社会工作, Vol. 2, No. 3, 1957. Reprinted in Vollmer, H. M., and Mills, D. M. (eds.), “专业化”, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall. “专业”的概念作为一个“民间的概念”, 是贝克提出的, See Becker, H. S. (1962), “一个专业的性质”, *National Society for the Study of Education Year Book*, pp. 27—46。
  49. Campbell, D. T., “学科的种族中心主义和上帝的 Fish-scale 模式”, In Sherif, M., and Sherif, C. W., *op. cit.*。

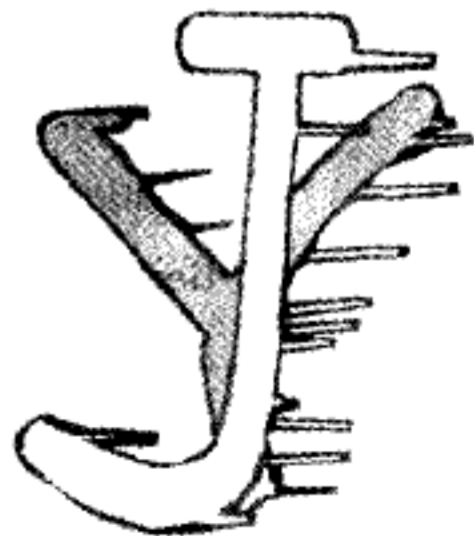
114



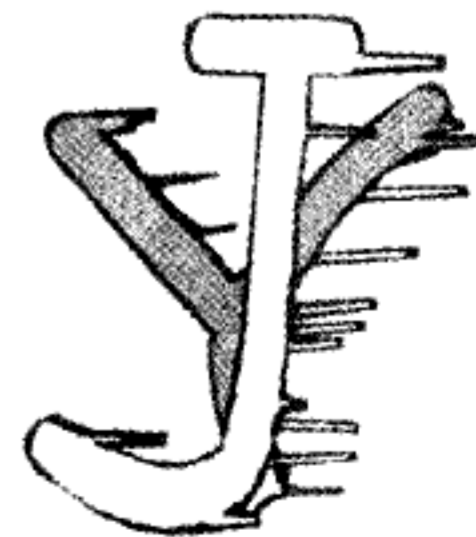
50. Mills, C. W., “社会病理学家的专业意识形态”, in Horowitz, I., *op. cit.*。
51. 波尔 D. W. (1967) 使用了这个概念 “一个夭折的临床人种论”, 社会问题, Vol. 14, pp. 293—301。
52. 最近的一个研究关于偏差行为的研究中提出这种看法, 而且这种观点也能够比较好地推广到教育知识中去。这方面可以参看 Anthony Platt's book (1970), 孩子的救助者, Chicago: University of Chicago Press。

### 参考文献

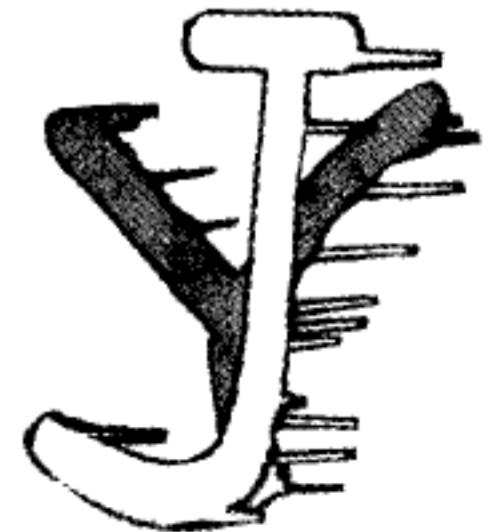
- BARNES, D. (1969). 'Language in the Secondary Classroom' in *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth. Penguin.
- BECKER, H. S. (1952). 'Social Class Variations in Teacher-Pupil Relationships'. *Journal of Educational Sociology*, Vol. 25.
- BEN-DAVID, J., and COLLINS, R. (1966). 'Social Factors in the Origins of a New Science, the Case of Psychology'. *American Sociological Review*, Vol. 31, No. 4.
- BERGER, P. L. (1954). 'The Sociological Study of Sectarianism'. *Social Research*, Winter.
- (1965). 'Towards a Sociological Understanding of Psychoanalysis'. *Social Research*, Vol. 32.
- (1966). 'Identity as a Problem in the Sociology of Knowledge'. *European Journal of Sociology*, Vol. 7, pp. 105—115.
- and KELLNER, H. (1964). 'Marriage and the Construction of Reality'. *Dio-genes*, Vol. 46, pp. 1—24.
- and LUCKMANN, T. (1967), *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Allen Lane, The Penguin Press.
- and PULLBERG, S. (1965). 'Reification and the Sociological Critique of Consciousness'. *History and Theory*, Vol. 4, No. 2.
- BERNSTEIN, B. B. (1967). 'Open Schools, Open Society?'. *New Society*, September 14, 1967.
- (1970). 'A Critique of the Concept of Compensatory Education' in RUBIN-STEIN, D., and STONEMAN, C. (eds.), *Education for Democracy*. Harmondsworth: Penguin.
- (1971). 'On the Classification and Framing of Educational Knowledge' in YOUNG, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*. London: Col-



- lier-Macmillan. (Chapter 2, this volume.)
- BOURDIEU, P. (1967). 'Systems of Education and Systems of Thought'. Vol. 19, pp. 338—358. Reprinted this volume, Chapter 7.
- BUCHER, R., and STRAUSS, A. L. (1961). 'Professions in Process', *American Journal of Sociology*, January.
- CICOUREL, A. V., and KITSUSE, J. (1963), *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- CRANE, D. (1969). 'Social Structure in a Group of Scientists: A Test of the "Invisible College" Hypothesis'. *American Sociological Review*, Vol. 34, No. 3.
- DANIELS, G. H. (1967). 'The Pure Science Ideal and Democratic Culture'. *Science*, Vol. 156, pp. 1699—1706.
- DAVIE, G. E. (1961). *The Democratic Intellect*. Edinburgh; Edinburgh University Press.
- DYER, K. F. (1967). 'Crisis in Biology'. *Journal of Biology Education*, Vol. 1, No. 2.
- FRIEDMAN, N. L. (1967). 'Cultural Deprivation: A Commentary in the Sociology of Knowledge'. *Journal of Educational Thought*, 1, August, pp. 88—99.
- GOODACRE, E. J. (1968). *Teachers and Their Pupils' Home Background*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- HOLT, J. (1964). *How Children Fail*. Harmondsworth: Penguin.
- HOLZNER, B. (1968). *Reality Construction in Society*. Cambridge (Mass.): Schenkman.
- HUGHES, E. C. (1937). 'Institutional Office and the Person'. *American Journal of Sociology*, Vol. 43.
- JEVONS, F. R. (1969). 'The Content of Science Courses'. *Higher Education Review*, Vol. 1, No. 2.
- (1969). *The Teaching of Science*. London: Allen & Unwin.
- KLAPP, O. E. (1969). *The Search for Collective Identity*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LACEY, C. (1966). 'Some Sociological Concomitants of Academic Streaming'. *British Journal of Sociology*, X V II(3).
- LAINING, R. D. (1960). *The Divided Self*. Harmondsworth: Penguin.
- LIGHTHEIM, G. (1965). 'The Concept of Ideology'. *History and Theory*, Vol. 4, No. 2.

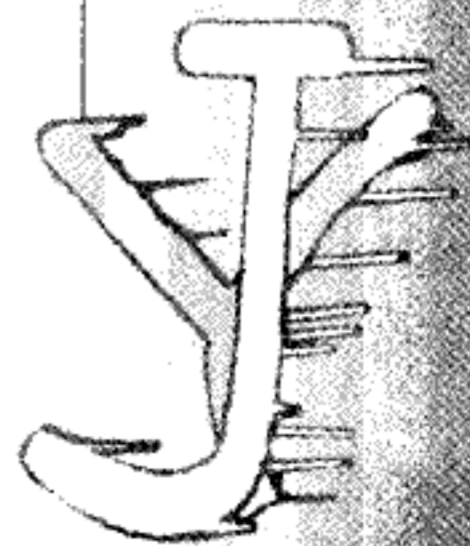


- MCDERMOTT, J. (1969). 'Knowledge is Power'. *The Nation*, April 14.
- MILLS, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Harmondsworth: Penguin.
- SIMMEL, G., *et al.* (1959). *Essays on Sociology, Philosophy and Aesthetics*. Edited by K. H. WOLFF. New York: Harper & Row.
- SCHATZMAN, L., and STRAUSS, A. L. (1966). 'A Sociology of Psychiatry'. *Social Problems*, Vol. 14.
- STRAUSS, A. L., SCHATZMAN, L., BUCHER, R., ERLICH, D., and SABSTEIN, M. (1964). *Psychiatric Ideologies and Institutions*. New York: The Free Press.
- TAYLOR, S. (1956). *Conceptions of Institutions and the Theory of Knowledge*. New York: Twayne.
- (1962). 'Social Factors and the Validation of Thought'. *Social Forces*, Vol. 41(1), pp. 76—82.
- TENNENBAUM, S. (1963). 'The Teacher, the Middle Class, the Lower Class'. *Phi Delta Kappan*, November, pp. 82—86.
- YOUNG, M. F. D. (1971). 'Curricula as Socially Organized Knowledge' in YOUNG, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan. (see this volume, Chapter 1).



# 第二部分

## 知识的社会规定





# 第四章

## 知识体是一种规范秩序： 知识社会秩序的理性批判 和知识体的常识特征\*

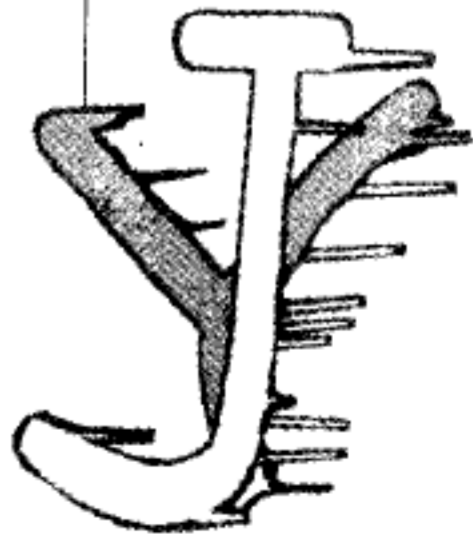
Alan F. Blum

我们写作这篇论文的目的在于，考察思想家们在历史上所使用的方法的几种变化来批判和修正他们所涉及学科的权威性知识体并刻画它们的特征。 117

当知识体因多方面的原因被发现存在缺陷的时候，不同的思想家们就会不厌其烦地使用一种批判知识的方法。这种方法把知识体的生产者描述为常识的行动者；<sup>1</sup> 此类描述实际上等于在挑剔那种知识，认为它缺乏客观性。在这篇文章里，我们将考察三种不同的途径来揭示这种事实，并考察这种批判方法所蕴含的一些意义。

首先，我们将分析笛卡尔、霍布斯和马克思提出的理性批判的一般性特征，接着详细讨论他们各自的批判思想。我们的全部意图在于揭示这些批判在提出一个共同主题时所使用的途径：即知识的社会组织是可以描述的，不过它并不是根据用知识来构建真实事件的“结构”特征，相反它是一个组织化理性集合体的成员之间协调的非正规

\* 这篇论文首先发表在由 J·麦金尼和 E·梯耶基主编的《理论社会学》(1970)，纽约：阿普莱顿-世纪-克罗夫茨。





理解的产物。然而,知识的社会组织并没有被看作是世界“实在的”、真实的特征的产物,而是一种常识理论化的结果,这种理论化产生于组织和应用对世界进行某种描述的过程当中。 117

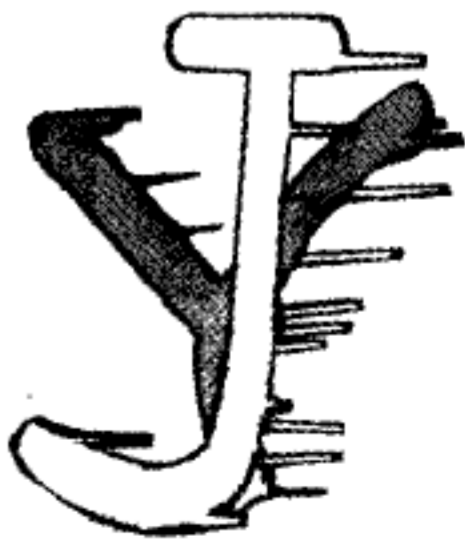
## 对有问题的知识体的描述

笛卡尔对他所面对的知识体并不满意,显然这种不满意是“观点的差异”而引起的。<sup>2</sup>笛卡尔认为,争论和论证的特点表明了各式各样的观点的存在,这些观点是关于事物的本质的,因此反映了某种知识的不存在。如果某种知识是存在的,那么观点就没有必要区分,而如果没有争论,是因为没有什么可以论证的。确定性表明了知识体被绝对明确的标准合理化了,而任何人都能够把这些标准认可为独特而准确的知识。纵观历史,人类就是以这种方式来表现不同的知识体特征的——而且发现它们是不完善的。他们从假设中推导出自己的立场,也就是说,知识与信仰不同,正如事实与观点不同一样;知识是真实的,而实质上是无法争论的。

我们注意到,霍布斯是以一种截然不同也许更复杂的态度来面对知识的规范秩序。<sup>3</sup>大家都认识到,霍布斯对知识体的叙述是不断变化的,这种变化的叙述反映在他对古代杰出的哲学家柏拉图而不是亚里士多德的偏好变化上。

实际上,霍布斯把知识体理解为规范和规则,它们是由古典哲学所确定下来的。而在早期他一开始并没有怀疑这些规范和规则的有效性,同时他问自己,单纯地列举规则是否构成了组织知识的最有效的形式。霍布斯认为知识呈现的形式是有问题的,这种知识引导他去确定知识体的意义;他并没有接受古典哲学对政治哲学知识体所赋予的意义。

在马基雅维里那儿可以发现霍布斯的观点的变化,马基雅维里在描述古典政治哲学的传统时是以推理和“理想”,而不是以政治经历的经验为依据的。然而,霍布斯和马基雅维里各自把古典政治思想中反映出来的传统知识体描述为不真实的、不可应用的、臆想的知识体。他



们对知识描述的选择表明，他们形成了自己的原则观念，这是期望政治知识体可以实现的原则。这类观念是建立在政治哲学被设计的用途概念的基础上的。

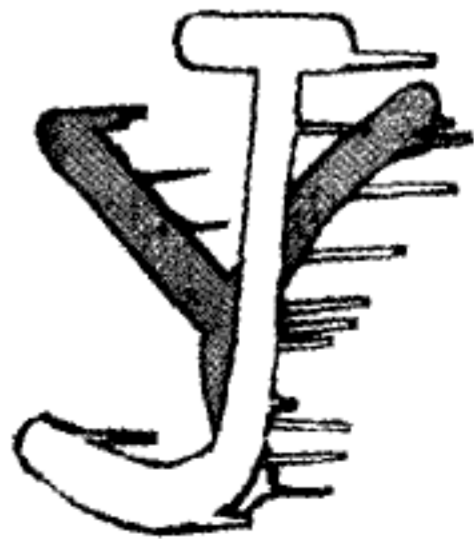
马克思描述的不是一个知识体而是许多知识体，而且从截然不同的角度发现它们每个知识体都有问题，这导致了其观点的复杂性。马克思的最重要的贡献之一就是他认为知识是不涉利的，知识体的建构与生产这个知识体的那些人的利益紧密相连。因此，知识批评必须是一种知识生产者的批评。另外，他努力揭示，在原则上，知识不能是利益无涉的，因此必须根据它的功效的实际表现来评价。

118

马克思描述了不同时代至少三种知识体——历史学、哲学和古典经济学——而他倾向于单独对待各个知识体。<sup>4</sup>他所提出的所有问题性特征当中，最重要的是这个特征：所有以前的知识体往往产生自己的评价标准，这些标准是自明的，与创造者的利益密切相关，任何知识体的评价必须把这些利益作为起始点。

另外，马克思认为，所有知识体的主要特点都存在于以下事实当中，既然这种知识建构起来服务于它的生产者的利益，而此时生产者没有分享知识反对者（也就是大众）的利益，那么这类知识就是由知识创造者的利益所控制，而且它一定是现实的歪曲（在这个前提下，现实 = 大众的利益）。因此，马克思认为知识体是有偏见的，无效的。马克思提出疑义的作用主要出于战略考虑，这种战略把知识体中的缺陷归因于作为一个利益集团的思想活动的结构化特点，而不是归因于缺乏确定性。

我们可以注意到，这三位思想家中无论哪一位，对知识体的描述都源于他们各自的认识，即知识体在某些方面是有缺陷的。因此，他对知识体的描述必然是对知识体缺陷的描述。思想家利用这种缺陷把问题的出现归因于知识体，以这样的方式批评它便可显现出问题的本质。然而，我们要对待的是有缺陷知识体的共同“符号”或文化标记，思想家从一种传统中“看到”这种标记，他们把它们认可为知识缺陷状态的合法依据。我们的观点是，所有这些“符号”都是由思想家承认知识体的常识特征来理解的。



## 知识体的修正

### 霍布斯的修正

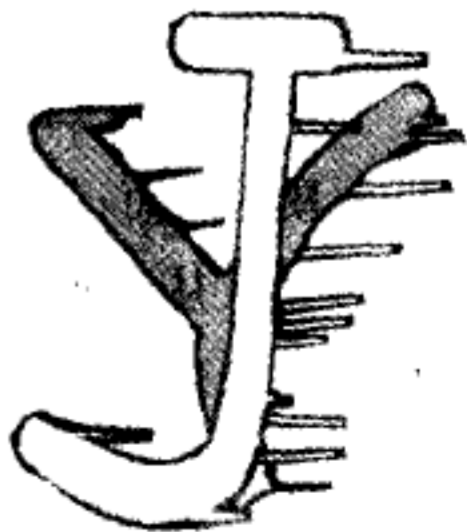
霍布斯提出了一个计划来重新定义政治哲学的知识体。我们可以记起的是，他反对亚里士多德著作中所反映的传统知识体的不可应用性。霍布斯并不赞赏传统知识体在为人类提供知识方面的功效，因为利用这种知识使他们更加容易地获得政治资本。霍布斯企图以第一位的实践来代替理论；他寻求知识在对人类具有实际利益中的正当性。

霍布斯利用什么策略重申第一位的实践政治知识才是知识体的显著特点呢？为了使知识体适用于实践性要求，一位思想家在重新定义知识体中可以利用的标准资源是什么呢？ **119**

必须指出的是，霍布斯在他早年并没有发现知识体的内容是有问题的。他所发现的可疑问题就是知识体被组织起来的方式。它不以人类发现可信任的那类方式来组织的；由于知识必须使人类更容易适应他的政体的实际环境，因此它应当以他发现可用的方式来组织。霍布斯的问题现在变成：人们如何重新定义知识体以便人类会发现它是有用的呢？

在这个方面，霍布斯肯定，丰富的知识体的最重要特征存在于为知识体实际的应用提供的程序当中。由于认为理论重要的人只是贵族，因此问题就成为以贵族发现它有用的方式重新设计知识体的问题。根据霍布斯观点，这类知识体不应当围绕一般规则来组织，相反要根据范例来组织。<sup>5</sup>

因此，他迫切要求应当根据范例而不是一般准则重新界定知识体。然后，他寻求一种形式可以围绕一系列范例有效组织知识，而这些范例会产生教育性的影响。他指出，为了这个目的适当地阅读和利用历史可以揭示这种新知识体的实质。为什么历史能这样呢？因为它提供了经验性的事例可以引人注目，而一般准则没有那么令人关注。人类可以理解、信任以这种方式组织起来的知识，并发现这种知识是有用的，因为这类知识体向他们提供了特殊事例方面的更合适指导原



则,而列举准则和原则却提供不了。根据霍布斯观点,丰富的知识体是一种成员可以在特殊情况下利用的一系列指南的知识体。在这类事例中范例是具有指导性的,而历史提供了这类范例的经验。<sup>6</sup>然后,我们如何归纳霍布斯提出的这种特殊的策略实现他修正传统知识体的目的呢?

除了把围绕一定的“应用性”原则组织起来的霍布斯策略进行充分说明以外,我们还可注意到一种更明显的特征。霍布斯的设想可以归结为,知识体是无法界定和保证的,除非知识的对象(社会成员)能够在构建行动的常规过程中把这类知识利用为标准化秩序。这就意味着,只有知识的生产者尊重(也许分享)那些社会成员的观点才能被期望满足原则,因为这些成员将要利用这类知识。因此,丰富的知识体是有用的知识体,而有用的知识体是那些在同样的意义共同体内部生产者和消费者都尊重的那些知识。

传统的古典政治哲学知识体的不足并没有被认识,原因在于,它并没有意识到在利用社会成员的谨慎的政治觉悟时出现的问题,因为它把这类问题理解为政治哲学的中心任务。<sup>7</sup>相反,它的不足源自于知识创造者不理解这些成员可能对知识所赋予的意义,因此它无法有效地完成这个任务。换句话说,古典政治哲学的失败是一种把它的客体的观点尊重为政治角色的失败。霍布斯提议,对角色的合理解释将表明它们没有发现一般准则的形式中知识是有用的,是可利用的,而这类情形并不是根据经验案例和实例组织起来的知识案例。

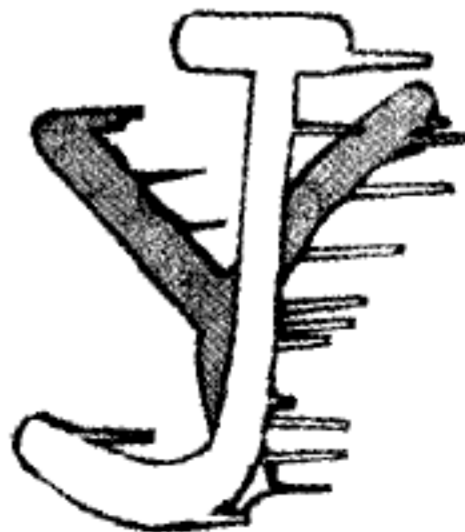
120

在霍布斯那里,我们发现了挑战知识体的最伟大文体之一:他通过谴责这种知识贫乏无效、形式主义和抽象无味来控告其创造者没有尊重他们客体的观点。

回过头来看,霍布斯最后的立场与马基雅维里的计划极其相似。他们两个反对传统的知识体原因大致相似;新知识体被看作是满足由那些特殊部分人的可用性原则的需要,而这种可用性的最有效的方法被认为要通过人类动机的实证研究来获得。

### 笛卡尔的修正

为了修正知识体而提出的最著名的哲学战略可能是笛卡尔的方



法怀疑计划(programme)。实际上,这种计划是基于对常识知识的不信任而组织起来的,这种不信任是成体系的是自觉的。这种计划为了达到确定性以“纯洁人们的思想”,详细说明了常识知识原则上的悬置(回想起来他对确定性的研究是由他对知识体内部的非连续性的认识决定的)。

笛卡尔对这种重建提出的计划是:通过筛选所有的影响力,人们可以描述事件不容置疑的清晰状况;然而,尽管进行了描述,但人们要系统地解释隐藏在这种描述当中的所有由来方可深入下去。

由于思想家们对常识数据做出响应,而常识数据又不可靠,具有欺骗性,因此以前的知识体才会产生矛盾。换句话说,如果知识体以常识知识的描述为基础,那么它肯定成问题,因为它所依赖的基础不可靠。

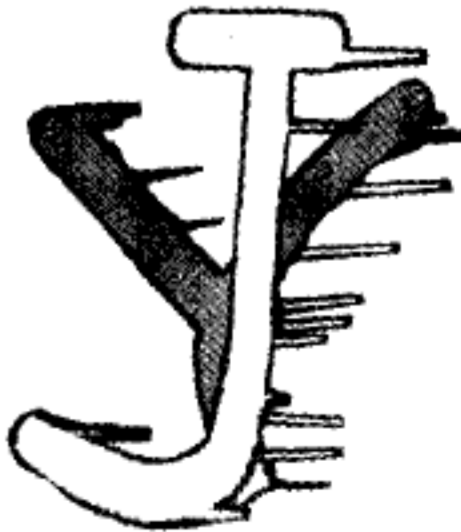
笛卡尔以为,世界状态正如思想家的感官对它所做出的反映一样,被认为是有问题的,从而他在根本不相信通过感官而认识事物的前提下提出了规划,这个规划是以发现简单、即时、确定的真理为基础的。这样,我们就可以归纳笛卡尔的规划:搁置所有的知识,着手特殊而确定的事例,然而系统地进行演绎。

在某种程度上说,笛卡尔的批评可以解读为:既然通过标准化来规定知识体(也就是说,既然它以一种标准化秩序服务于知识分子),那么对它进行怀疑的行为可以看作是一种背离。然而,笛卡尔提出了把知识体批判为一种标准化秩序的多种多样理由。作为发现新原则的方法,他建议直觉(即时的思想意识)和演绎(从真实认识到的那些事实中正确推论)。他描述了下列原则:① 避免所有的偏见,但在没有认识清楚之前不要当真;② 把整体总是尽可能分解成许多部分;③ 建立一种思维的有序关系,从简单的事实出发,逐渐导入复杂的问题;④ 进行全面计算。

121

笛卡尔建议,不能相信每一件事实,除非确实已经把它认识清楚了。他认为,为了确保真实描述而利用新原则,以正常而有效的方式集中思想并使之系统化的程序才是真正缺乏的。他不过提供了训练的思想。

现在,在批评和修正知识体的策略当中有两个有趣的观念。首先,



知识体之所以被指责，是因为它是由学者生产出来的，而学者们没有进行过有效的思考。这实际上是一种教育学的批评。但是，某种知识只有在思想家能够发现一定的真理的条件下才会有可能。在下面的原则当中，思想家可以发现某种真理。因此，笛卡尔规划的目标在于，从心理上重建思想家的心灵。

第二个策略是思想创新中周期性发生的主题方面的变化：要根据备择性或竞争性的知识体所提供的规则重建才会有进展。不仅仅要鼓励人们去怀疑，目的是把思想从“混乱”中解放出来，而且，人们根据特殊的规则“建设性”地去发展。在霍布斯把历史用作他的选择性知识的时候，笛卡尔从数学和几何学那里导源出演绎和推理模式。

诉求于备择性的知识体重构截然不同的知识体是一种策略，这种策略经常被利用。在这些情况下，思想家通常会启用“新”知识体，它在解决相同水平的问题上比传统的知识体更有效。由于笛卡尔把哲学核心问题理解为建立某种真理，因此他在追求其他的学科时关注点是相同的，不同的是一系列实质性问题。总之，根据他提出的理由，确定性就是确定性，在一个领域生产它的方法可在另一个领域使用。

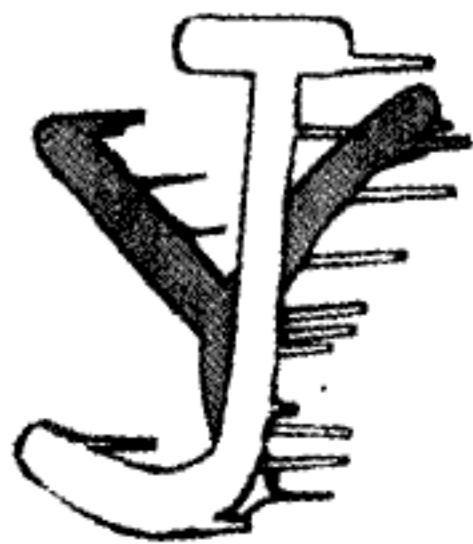
## 马克思的修正

我们将从马克思对历史知识体的控告开始：“……我无法从人们所说的、想象的，也不是从人们所叙述的、思考的、想象的、认识的地方开始，目的是实现肉体的人。我从真实的、积极的人那里开始。”<sup>8</sup>

马克思认为历史知识体是有缺陷的，因为历史学家接受了社会成员的论述和他们对历史阶段或时期实际描述的理论化。他责备历史学家接受了这类常识知识，并对它进行了编码，谴责历史学家把它视为“既定的”，实在的，而不是成问题的。

马克思声称，历史的基本事实——人与自然的关系——是无法通过这些人的理论来掌握的；相反，研究与自然相关的人类行动应当是直接并以经验为主的。以前的历史学家提出了社会组织的抽象概念，它是以社会成员声称的一系列思想为基础的，而这类思想被用作历史的资料和数据。相反，虽然它不应当是经过被商量的社会成员的理论，

122



但是它应当是这些实际活动。

历史毫无作为；它“并不拥有庞大的财富”，它“不会去斗争”。正是人类才会拥有物质和斗争，真正活动着的人才会做所有这一切……历史除了人类追求其目的的活动以外什么也不是……<sup>9</sup>

知识体之所以成问题，是因为知识体是以数据为基础的，而这些数据是演绎出来的，它们与社会中变革的真正动力的适当性是外围的。历史学家的抽象性是常识的描写，对社会的“真实”特征的描写是不准确的。对社会这类抽象地和错误地描写要有直接的补救办法，这种办法就是经验性地观察与自然相关的作为行动者的人类。思想家只有能把自己从控制他们的利益中解放出来的时候才会设法生产这类描述。

继续讨论的途径就是在“真实的”（也就是说，经验的）描述中确定人们的描述内容。一种“真实的”描述表明了人与自然的关系的某一方面。因此，我们应当从真实的前提出发，从这些前提演绎出我们的知识。历史知识体始于任意的前提和假设。<sup>10</sup>

马克思发现历史知识体和哲学知识体在两个基本方面是有缺陷的：① 它们是抽象的，与经验的描述不相关，② 它们把事件的常识观念接受为“既定的观念”，没有把它们看作是有问题的，并接受为纯粹的常识描述，这种描述的形式特征仍可以被观察和解释的。两种知识体，尤其是历史知识体倾向于隐蔽“真实的”的因素，常常把社会成员的常识观念接受为真实的观念。他也因为这些知识体具有推理的特征而进行责备，因为它们的描述没有提供实际表现的正当理由。因为论证知识体的实际特征存在困难，因此它们的描述没有提供实际表现的正当理由。因为论证知识体的实际特征有困难，因此马克思的论证堪称是怀疑知识体的最具说服力的范例之一。

把马克思对历史和哲学的批评与他对古典经济学家生产的知识体的指责进行比较很富有启发意义。马克思把这种知识体描述为一种有缺陷的知识体，不是因为它忽视了真实因素，而是因为它没有充



分地认识它们：古典经济学家把经济法则、关系和制度的总和视为一组孤立的、客观的事实，并且以中性的、抽象的名称（诸如商品、价值、地租）来称呼这些事实。这种概念化剥离了经济事实的社会含义。

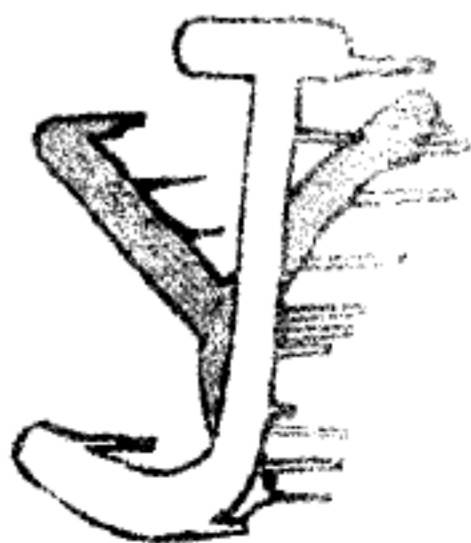
他建议把这些词转换成为“决定人类存在”的因素，劳动起到他的转换的媒介作用。由于他把劳动理解为有关存在的，或者基本的人类活动，因此他的经济概念化尤其致力于经济如何实现人的基本本性的问题的解决。 **123**

马克思在引进劳动概念时，他首先是在经济学的重新概念化中开始这项基本事业的。他提出，经济学的抽象术语可以转变成围绕人的本性和他的潜能组织起来的术语。在这点上，概念化是基本而不是抽象的。<sup>11</sup>

从适当的视角来理解这种事业——理解为概念化中的重大策略——可以想象一位现代社会学家对行为主义描述作出反映，争论说，它们并没有把合适的社会学意义赋予其词语；或者，想象杜尔凯姆试图把“年度季节”、“每日时刻”这样的变量概念化，并重新赋予它社会学的意义。马克思从社会学的观点企图使经济学概念化。他的论点指出，每个词语必须被理解为社会行为的一种实例，必须关系到典型行动者的典型思想。在这点上，他的媒介就是劳动。

因此，当他把注意力转向不同的知识体而改变他的重心的时候，马克思是围绕着他每个知识体进行描述而组织他的责备，认为知识体根本不够概念化。他提出改变这种状态的策略旨在揭示意义如何重新赋予事件，但是从对“真实的”描述感兴趣的人的视角来看，马克思为此目的而提出的办法就是辩证法。

辩证法能够重新表述了一套规则。从人生来是自由的假设开始，成为理性决策者，发挥与适合他们潜能的控制因素相协调的作用。然而对以下事实进行反思，从历史来看，人类从未符合这种描述过，从未生活在社会性组织起来的环境中，而这样的环境实现了这种固有的潜能。接着，把每种行为、活动、事件、关系和目标都理解为纯粹的实在性，理解为没有认可的数据和资料，仅仅是因为它有些不全面。单纯的事物存在一定程度上并不会使它们成为真实，除了在实际水平上。所





谓的真实就是潜在的，隐藏在单纯实际表面低下的，因为所谓真实就是一种潜在的本质，这种本质要归因于人类。因此，人们以否定的精神来观察每个事实，并以矛盾的观点来看待事实。单纯的实在性世界是一种矛盾，因为它隐藏了真正的实在（或者抑制了理性的形成、表达和培养）。然而，辩证思想始于这样的假设，即人不是自由的，人和自然存在于异化条件中，或者背离了“真实的”存在。

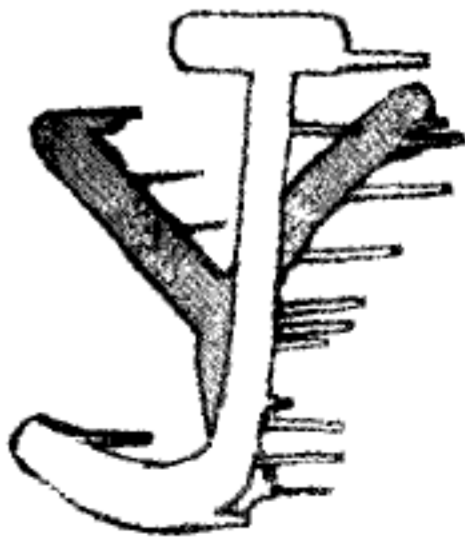
思想和思想的对象或目标要根据一种标准来做出判断，而这种标准就是理论家内在地归因于思想和目标的真实本质的标准。这种标准就是理性：思想及其目标两者要根据这种理性的标准来做出判断。思想的本质就是理性，这是原则，利用这条原则可以把现实的情况赋予思想及其目标。理性是真实的，也就是说，本质和目的是真实的。然而，真实并不存在或实在，但存在于“事物的本质当中”。

124

马克思认为社会世界是成问题的策略可以这样来描述：通过常识思想和学者理解世界经常令人误解，没有揭示“真实”的事物。我们的任务是提出一种策略，透过现象看本质。马克思与笛卡尔不同，他并不怀疑一切知识，因为他认为利用辩证方法，理论家可以以一种现实的标准来运作，这种现实起到了一种预想的作用。对马克思而言，认识到世界是有问题的意味着把事物视为实际出现的事物，然而推翻它们，揭示它们的“真实”本质。

进一步利用这种辩证法可以通过实证来说明，即系统地观察行动者的命运揭示了他是不自由的，与实际表现相反。行动者通常并不知道他是不自由的，但这在理论上并不重要——当人是自由的时候他会以自觉的方式来理解自己，既然人是不自由的（他们并没有看到的制度的造物），因此他们无法获得这种自我意识。

社会学家如何揭示人是不自由的，尽管实际表现出来了呢？他会表明，行动者是由他们无法自由操纵的刺激和冲动所控制，这类控制是由制度的组织产生的。他也揭示了，成员表现出集合性的所有行为可以在一种计划内来解释，这种计划反映了制度的非理性，它使行动者无法认识他们的潜能。因此，所有社会结构都可以根据它们致力于维护行动者的无知或异化的方式来分析。



## 知识的社会组织

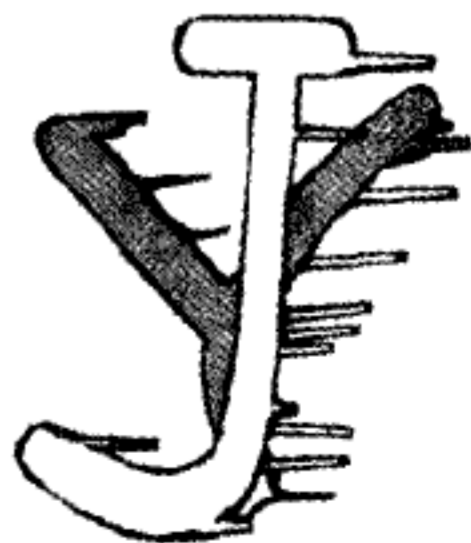
如果我们把每种批判认为是针对这个问题的，即这种特殊的知识体是如何可能的问题，那么我们可以更好理解这三个例子所体现的批判方法论。结果是要问，知识体的相似性是如何被描述为一种社会学的事件。讨论这种问题要求关注社会秩序问题。这三位思想家都把（在某种程度上我们多数人是不会的）知识体理解为社会化组织的一系列活动。他们都努力表明，知识的组织化特征如何会是一种想当然的、未经分析、由思想家让渡的常识契约的功能。这就是允许每位思想家指责知识体缺乏“客观性”的基础。

发现知识体是有问题的，等于向对一个集体的成员规定的原则提出挑战。不仅仅是这点，这种挑战归根结底是说，适用于组织这种特殊知识体的生产的原则并不足以用来再生产这类知识，因此生产者会以不同的特定方式抛弃这些原则来解决详细描述的问题。笛卡尔、霍布斯和马克思都不声称思想家能够做到（因为必须以原则本身没有应用的方式来“解释”原则），但是他们争论说，思想家会回避准确地描述他们是如何做出这类解释性的工作，其途径是把人为的稳定性归因于世界发生的事件。这种归因允许思想家回避描述其方法和生产这种稳定性的程序的问题。因此，笛卡尔、霍布斯和马克思每个人都会认为，在每个实际的、稳定的和真实的世界的知识体观念背后都存在着一整套生产这类观念的未经分析的社会组织化的方法。

让我们以下面的方式把这三种批判的任务理解为对传统知识的描述。他们面临着经验数据的知识体，而他们判断这些数据是不充分的，以这些判断为基础，每一种批判都描述了行动过程，他们认为这种行动是这类知识体的必要条件和原因。因此每一种批判都把知识发展理论化了，并把思想活动的社会学描述理解为社会行动的组织。

思想活动是社会行动过程的概念，它预先假定了探究的观念是原则指导的观念。三位思想家——与所有那些反思他们知识传统的思想家一样——把以前的知识体理解为知识分子在方法使用的集合化产

125



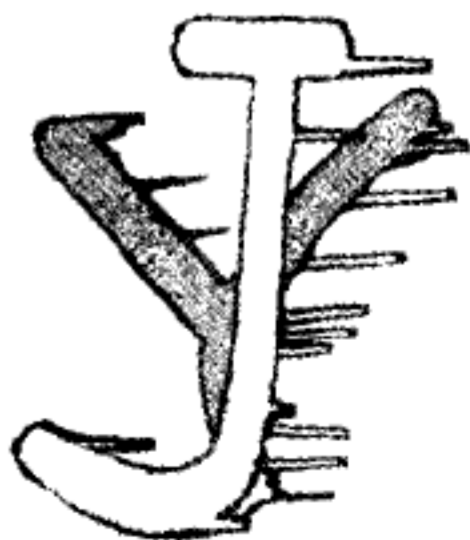
品,而思想家对他们的象征性环境会起作用的。尽管这样,他们在把思想活动的原则指导性描述为行动过程的方式上是不同的。

因此,霍布斯把作为行动者的知识分子描述为笨蛋,在这种意义上学者、院士、学究都是笨蛋:他们之所以是笨蛋,是因为他们把自己的理论模式强加给了他们的客体,他们以这些客体的观点混淆了自己的观点。当他们的客体没有用与这些描述相适应的方式行动的时候,他们就把这种情况归因于“真实”世界的不完整性,归因于行动者在这个世界上的非理性。<sup>12</sup> 因此,以前的学问家出现问题,原因在于他们没有把他们的思想行为适用于具体环境的可能性。他们自恋式地利用自己的理论,而对思考他们的客体存在的世界的必要性却仍然漠不关心。

笛卡尔以另一种方式把他的前辈知识分子描述为笨蛋,在方式上与马克思截然不同。通过两者的比较我们可以清楚地辨别这种差异。

对笛卡尔而言,以前知识体的集合几乎是没有目的的,他对生产知识的过程的看法是自由放任式的。他把知识分子描述为一个粒子自治集合体,每个人在认识、体验和生产知识中都遵循自己的道路。因此知识体似乎是独立的、自主的知识分子所带来的协定产物,而这类生产一般都具有消极特征,即它是由常识理论化的独立运作而产生的。知识分子被看作是笨蛋在这个意义上说是因为任何一个人只要不是根据交互共享的规范性秩序组织他的活动,他就是笨蛋。笨蛋是那些行为只是受到韦伯所谓的用途所控制,而不是受到规范性秩序的方向控制。<sup>13</sup>

马克思也把思想活动视为社会性管理和社会性控制的活动。这类活动可以准确地描述为指向规范性秩序的行动;然而,它指向由理性自利而不是由“真理”原则所提供的秩序。在这点上,马克思是最先把思想活动描述为组织化利益集团的思想家之一,这是一种社会学的发展。在马克思的指责中知识分子也表现为笨蛋,是因为他们被他们的理论拴在一起了,不可自由地改变这些理论。这种不自由是他们在社会中的社会组织的位置的必然结果。因此,霍布斯和笛卡尔的前辈知识分子被描述为那种独特的思想笨蛋的时候,马克思的先辈也被描写



为笨蛋，仅仅是因为他们在品质性与社会的一般成员毫无二致。对马克思而言，笨蛋之所以是知识分子，是因为他们的理论活动被控制社会一般成员的思想的相同力量所控制。

为了揭示知识的常识特征，人们只需要把知识的生产者描述为一位行动者，这位行动者的组织化实践本身就成为他正在生产知识的特征。

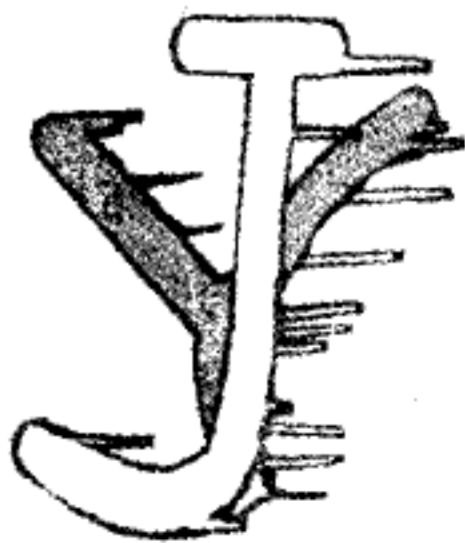
马克思在把这类生产者描述为行动者时没有遇到困难。把社会理论描述为资产阶级的理论的唯一方法就是把社会理论家描述为典型的社会成员，它们受到与社会中任何一个人被控制的相同力量和利益所控制。这样的描述事实上说明了，理论化的活动可以仅仅根据理论家在世界中的社会地位和利益的知识来再生产的。这种知识的客观性存在问题，是因为成员的理论和实践与汇集整体化的描述联系更紧密。在这点上，马克思批判了他的前辈，因为他们没有从自己的一般理论中解放出来，没有检查世界上发生事件的固有特点。为了从经验上思考世界，必须超越他们作为社会普通成员的地位，这会形成他们所需要的可能技巧，因为他们在文化上被认可的领会、观察和记录的实践与他们的利益紧密相关。

笛卡尔进一步开展批判似乎有些不同，但结果大抵相同。如果“外部”存在一个实际的、稳定的、规范的和标准的世界，那么这个世界是由观察程序所发现的，而不是被创造的，然而对这个世界的描述应当集中在一起，独立于完成这种描述的方法和程序。笛卡尔抓住了这个客观性的古典观念——即存在体验因素，这些因素在所有发现和报告它们的方法和程序中是不变的——这种观念就是他发现以前的知识有缺陷的标准。

127

由于不同的观察程序产生不同的实在世界，这必然导致了这种缺陷。知识分子没有充分地怀疑他们对世界的常识知识，因此他们对世界的描述因他们理解世界的方法不同而不同，他们把世界缄默地利用为文化上认可的观察设想。

马克思和笛卡尔都指责知识分子集中了解决文化对象（思想）产生的环境的办法，它们的方法性和规则特征与其说是他们未经分析的



实践的功能,不如说是这些对象本身的稳定特征的功能。

霍布斯的批判建立在不同的基础之上的,但它也导致了对以前存在的知识体的客观性的批判。这类知识没有成为客观的,是因为它不是经验的。就这一点而言,霍布斯认为,理论家在他们描述之前是不会思考世界上发生的事件的,但是相反,通过首先把他们自己的描述强加给世界,然后通过他们的描述所建立起来的“现实”准绳衡量它们而检查事件。

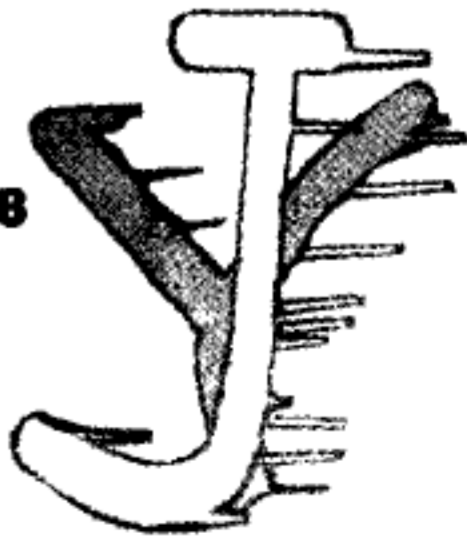
霍布斯是这样来推理的:人无法利用的知识不是客观的知识,因为如果它不能使用,它一定与他们无关。与社会成员的行为无关的方法来进行描述是不具有再生性的,因为人不能在他们的预言下来行动。

## 结语:社会学的社会秩序问题

让我们把这个章节中的各种各样的重要思路拉在一起。在这个思想史上,也许从表面上看是所谓的一篇论文,但实际上要理解为思想方法论的讨论和知识的社会组织的讨论。在这点上我们意指“知识的社会组织”:即知识是由行动者有系统地组织和集合起来的,而行动者是在某种适当的知识体观念支持下行动的,这种知识体就是行为的格言。

传统上寻求“客观”知识发现的学者不得不与这样的事实争辩,即寻求和发现这种知识是由社会性组织的。在哲学上,这经常构成一种困境。在社会学上,它不仅仅是一种困境,它还是一个探究的无法回避的事实。这暗示着:如果客观知识被称作现实的知识,独立于语言,或者是不可预想的知识,或者是独立于观察者发现和产生这种知识的程序的世界知识,那么就根本没有像客观知识这样的东西。

霍布斯、笛卡尔和马克思都想抓住知识的某种特点,这种特点反映了“纯粹”客观性的缺乏,并把这种缺陷利用为他们各自批判的基础。然而,可以有趣地注意到,这三位思想家每一位在生产他自己的知识体的时候,是在相似的基础上可以被解释和批判,生产的知识无法



检验“纯粹的”客观性。

事实上，其他思想家中间的社会学家能够生产被认可的知识，他们认为这种知识“够客观的”。然而，问题是社会学家如何断定知识的身份是足够客观的呢？

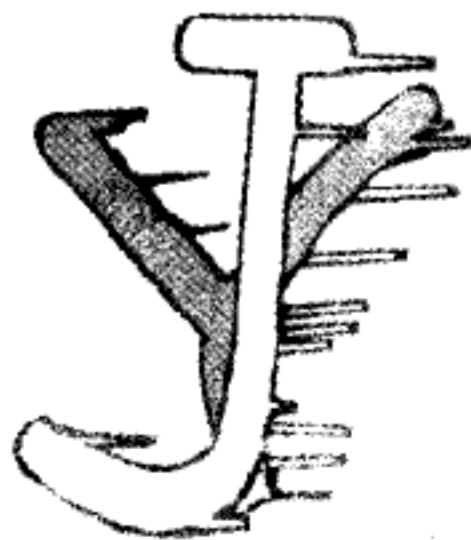
社会学家要开始确立回答这类问题的原则就必须与他们的研究程序和他们的研究结果之间相互作用问题建立联系。这意味着社会学家必须从一开始就把他们的方法和程序所表现出来的未经分析的特点视为有问题的，因为这些方法和程序会成为世界上发生的事件的构成性要素，正如在它们自己的可描述的世界里发生的事件一样。

在这个意义上，社会学家的研究实际上是社会学探究的论题，关注这点很重要。更清楚地解释是，社会学的方法和程序可以应用于社会学的经验实践，这些实践就是世界上发生的事件。

这种重要性常常得不到认可，因为社会学家喜欢假设他们的不同话题，如标准化、假定-演绎程序或科学方法，只会使他们与潜在的可描述性隔离。相反，在社会学研究的过程中的每一点上，社会学家必须以他的机智和他的常识知识为基础决定如何解决在探究完成之前就要求解决的各种不同的麻烦，这点是很容易反映出来的。

并不是说社会学家没有认识到这种生活的事实；相反，他们把它视为不相关的事实，视为既可控制也可回避的问题。然而，当社会学家把方法论的教规遵循为行动的格言的时候，他们总会发现不太可能深入下去。

当霍曼斯(Homans)以正常的理论化方式教导我们的时候，当默顿(Merton)向我们提供功能分析的原则的时候，当雷萨斯菲尔德(Lazarsfeld)告诉我们如何“从观念转向指示”的时候，他们依赖于我们的合作和愿望，了解他们所说的事，我们的敏感性在每种情况下都依赖于等待描述的研究的特点，而这些特点是未经分析和成问题的。我们能够理解他们的讨论和了解他们争论的观点，我们经常在实践中再生产这类商议，这些事实只意味着我们与他们分享共同的文化，一种很少描述和分析的文化。然而，挑战就是如何使这种文化变得成问题，变得可描述性。首先是把社会学家理解为行动者，他对世界上发生



的事件的描述既是他描述的方法和程序的集合产物，也是一种社会性组织化的活动。正是在这点上我们才能够开始把社会学家与他的知识体的关系看作是行动者与行动格言之间的关系。我们才开始认可认识原则和遵循原则之间的成问题的关系在社会学实践条件下可以运作的方法。事实上，正是通过把社会学理解为世界上所发生的事件我们才开始认识到社会学描述的常识特征。

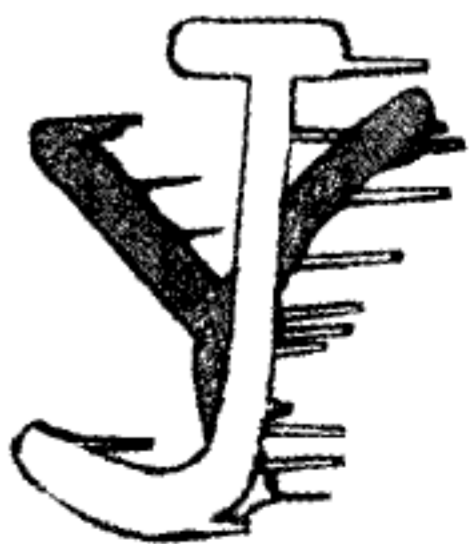
129

如果社会学与其他学科一样是一种活动，那么它与其他的学科一样可以相同的方法来描述，而这类描述面临着在所有描述中遇到的问题。因此，在把社会学的活动描述为社会学描述的范式例子时，我们就能更好地理解适合于描述的资源，我们可以把这些资源应用于我们的描述活动。当我们努力描述自己从事描述这项活动的时候，我们阐明了描述中涉及到一系列问题，在这样做的时候我们教育自己如何去描述。

我们知道社会学是可能的，因为人们在研究它，在维特根斯坦看来它发挥作用了。社会学描述的生产和再生产证实了，社会学已经做到了，它构成了一系列可观察和可报告的活动。我们确实以规则的、标准的和稳定的方法进行这类描述，它们被我们的同事认可为合法性的描述。社会学是一种活动，它以规则的、标准的和典型的方法被集合起来的，这是事实，它表明了社会学是可描述的，也有助于以另一种形式提出社会秩序问题：纵使存在一系列的可观察的实践就叫做社会学，但它们是如何可能的呢？

社会学描述的主要观念没有提供解决社会学的社会秩序问题的足够的方法，反过来这种问题表明，由于它们没有以满意的方式解释社会的存在，因此不能期望它们解释其他的行为事件。

一种解决方法是围绕社会学研究的观念来组织的，它完全是由规则所限制。这种观念在假定-演绎的理论化权威教规和科学哲学文本中详细地阐述了。作为一种解决社会学的社会秩序问题的方法，这种立场意味着社会学的存在是世界上的一系列活动，能够通过诉诸于“共同准则”、“规则”和他们的“内在化”得到解释。例如，列维提出的充分理论化的规划<sup>14</sup>是由一系列的规则所构成，指示我们要遵循这些规



则生产可描述性的事件状态，这是列维强烈要求的——理想的、一流的、科学的理论。我们认为，虽然这些规则能够无限地列举，但它们的陈述并没有描述它们如何被做的，其方法正是世界上的行动者把它们遵循为启示的方法，目的是产生列维想要的事件状态。然而，这个规划不足以描述，它是一种平等的具有说服力的解决社会秩序问题的方法。

第二种方法在侧重点上是不同的，但来源于社会学描述的相同观念。我们可以根据社会学的描述所描写的事件来说明社会学。因此，系统地产生的人类活动的特性被看作是控制作为一种活动的社会学存在。

正是因为婚姻、战争和自杀经常不断地发生才会使描述它们的活动成为可能。在这种观点下，我们最强烈地主张社会学的“纯”科学地位。因此，社会学存在是因为它描述了一个客观的、纯粹的和无法被纠正的“真实”世界；我们能够通过列举和“指向”世界上的物体来阐述社会学，这些物体就是社会学的名称和描述内容所指的物体。

130

另一方面，容易看到的是，婚姻、战争和自杀的系统特征只能通过社会学的组织化实践才可看出来，才会被认可，并成为可能。这些规则不存在于“外部”，社会学家从功能上对这种存在的质朴形式作出回应，但是相反，它们把它们的特征理解为规则，把它们的特点理解为可描述的物体。因此，它并不是一个客观上可辨别的单纯存在的说明社会学的世界；正是社会学的方法和程序创造和维持了那个世界。

然而，社会学是如何可能的呢？我们如何解决社会学的社会秩序问题？这种活动——社会学行动——是如何实现的？社会学家存在是因为社会学家设法超越创造外部世界并遵照它们行事的一系列实践。当我们描述这些常识实践的时候本应当详细描述社会学，说明它的存在。

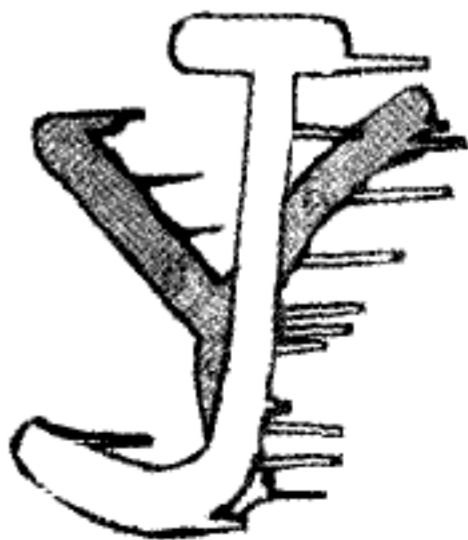
#### 注释

1. 知识实体的常识特性概念是在我阅读了阿尔弗雷德·舒尔茨和哈罗德·高芬克的著作之后提出来的。我阅读了高芬克大量出版的和未出版的著作，对此我感激不尽，并将铭记在心，因为这些著作虽然对所要阐述的问题不应承担责任，但给我提供了组织这些材料的大量有益概念。





2. 我在讨论笛卡尔时使用了他的《方法谈》一书,阿瑟·沃勒斯顿译(巴尔的摩:朋奎读书,1960年)。
3. 我对霍布斯的讨论,参见莫尔斯渥兹的英文著作版《法的要素》,托尼斯主编(剑桥:大学出版社,1928年)。L·斯特劳斯著《霍布斯的政治哲学》(芝加哥:芝加哥大学出版社,1952年)。
4. 马克思所有的著作都可为这样的讨论所用,但下面这些著作与讨论关系最密切:卡尔·马克思著,《哲学的贫困》(纽约:国际出版社,1963年);卡尔·马克思和F·恩格斯著,《德意志意识形态》(纽约:国际出版社,1947年);卡尔·马克思著,《政治经济学批判导论》(芝加哥:查尔斯·克尔,1904年);T·B·巴特莫和M·路比尔主编,《卡尔·马克思:社会学和社会哲学著作选》(纽约:麦克路出版社,1964年)。我们也利用了H·马尔库塞的《理性和革命》一书(波士顿:灯塔出版社,1960年)。
5. 细想政治学家所坚持的最完整的政治哲学体就是易于理解实践政治家的知识体。
6. 要记住,我们讨论霍布斯的批判和修正计划只是他的一生中的一个方面;他后来发现了传统知识体的内容是不完整的,他不相信历史会提供最丰富的经验依据。因此,最终他辩驳了传统知识体的有效性和可应用性,看到了发展可应用知识体的可能性,但要把这种知识体建立在直接研究人类本性(他的动机理论)而不是历史基础之上。
7. 对这种“中心任务”的充分描写可以参见L·斯特劳斯著,《何谓政治哲学?》一书(格林索:自由出版社,1959年)。
8. 《德意志意识形态》,第14页。
9. 巴特莫和路比尔,《卡尔·马克思》,第63页。
10. 注意到马克思和笛卡尔是如何运用“真实的”概念,“努力地”开始探究。
11. 在这点上,“基本的”意指“社会学的”。
12. 参见哈罗德·高芬克著,“日常活动的常规基础研究”,《社会问题》第2卷(冬季卷,1964年),第225—250页,讨论了提出这个概念的“明智笨蛋”。
13. 马克斯·韦伯著,《社会和经济组织理论》(格林索:自由出版社,1952年)。
14. M·列维著(1970年),“科学分析是比较分析的一种亚分析”,载梯利亚基和麦金尼(*op. cit.*)。



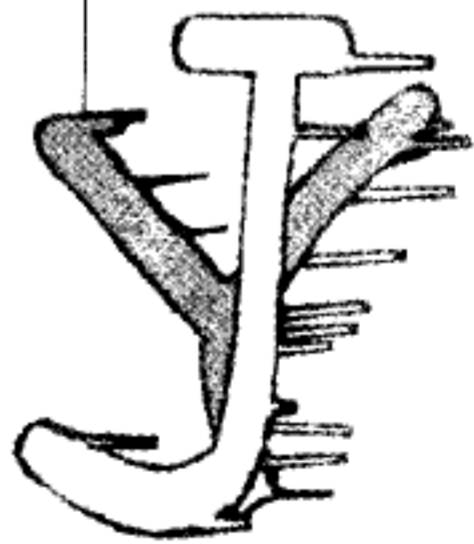
# 第五章

## 课堂知识\*

Nell Keddie

教育社会学习惯于寻找教育的失败之处并加以分析、解释：一般多归咎于学生的种族身份和家庭出身，<sup>1</sup>多采用社会病理学的概念，而不是以文化多样性的理论去分析这个问题。<sup>2</sup>直到最近，人们才开始在学校内部<sup>3</sup>和课程知识的社会组织<sup>4</sup>中寻找问题的根源。研究表明，把学生按照能力分组的教学方法并不科学，这种方法只是筛选出学习特质不佳的学生，让他们维持现状，却不能促进他们的进步。<sup>5</sup>本文将从分析“课堂知识”出发，对能力分组教学提出质询。“课堂知识”包括教师对学生的了解和课堂上教学的知识——对这一问题进行分析首先要澄清学校教育中所谓的知识和能力的内涵，不能想当然地加以运用。

本文的论据主要来自对一所综合性小学的实地考察过程中搜集的观察笔记、录音资料和问卷调查。<sup>6</sup>这所学校的学生来自当地的社会各阶层的家庭，其中多数来自第三阶层的家庭，出身第一二阶层家庭的学生一般都分在能力A组，出身于第四五阶层家庭的学生一般都归于能力C组。<sup>7</sup>这项研究关注的是人文学科的基础教学——1969—1970年开始的一种对四年级学生的历史、地理和社会科学课程的考察。开始设计这门课程时，是将它定为不分能力组进行的教学，在五年级末期以普通考试模式3或者CSE(译者注：中等教育证书——



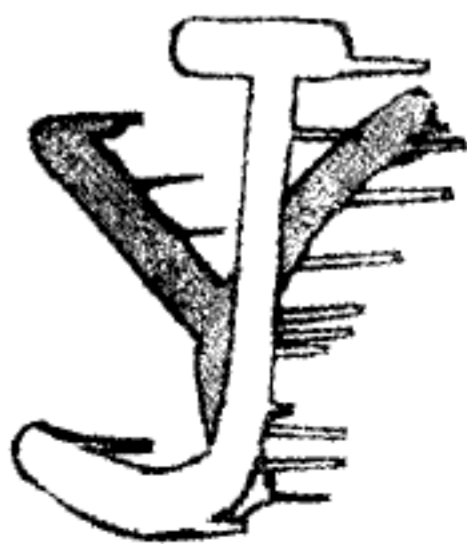
\* 本文由蒋衡和朱旭东翻译。

Certificate of Secondary Education) 加以考核。<sup>8</sup> 这种课程“以探究为基础”，在教学中以“核心课”内容介绍一个话题，以一套学习卡片指导学生以各自的学习速度和方式学习。在四年级，教学的组织大多围绕科目来进行；五年级则一般以问题为中心进行教学。本文关涉的研究阶段是以社会化为主题的社会科学教学，它恰好紧接着英国区域地理。两门课的教学内容由教学组的同一个教师班子（一名社会学教师，一名心理学教师，一名经济学教师和一名地理教师）编写，并且每一个班级的两门课都是同一个授课教师。

当然，因为这所学校采取了很多新的改革措施，它并不能代表全国所有的高中，所以本文出现的数据专指这所学校，并不一定具有推广性。 **134**

这所学校的教师面临的一个难题就是，究竟应不应该实行分组教学。布迪厄指出，<sup>9</sup> 矛盾正说明，双方都认为，存在分歧的话题有价值进行讨论。我们现在面临的这个问题的关键是，分组教学事先并没有认真分析究竟什么是知识和能力，也没有严谨地评价学生在几个主要方面的真实水平和发展潜力。四年级的学生分为 A、B、C 三个能力级别，有的学科甚至在这三个级别中还细分成不同的能力小组，例如人文学科就把学生分为若干能力小组，又力图把不同小组的学生混合起来上课。

在分析什么是知识和能力之前，笔者首先要谈谈让教师头疼的难题：怎样教能力 C 组的学生——不仅要维持课堂秩序，而且还要为怎样选择教材、怎样以适当的方式备课和讲课颇费思量。在他们眼里，能力 C 组的学生们的表现怪异，不合教师意；相比之下，能力 A 组的学生更容易教，他们似乎能与老师的思维“合拍”：他们从来不对课堂教学的组织形式提出问题，很少询问为什么选择特定的教学内容，也不对“究竟什么是知识”的问题加以探究。C·怀特·米尔斯提出的问题<sup>10</sup>——即高芬克尔所说的“实践行为的正式结构”“无效性”<sup>11</sup> 的现象很少出现。而笔者的观点是，能力 C 组的学生有悖于教师的期望并且与教师心目中的好学生标准相左；正因为教师把能力 C 组的学生们的行为视为不正确，那么就突出了这样一个问题：“究竟是哪些标准使教师判断何为正确的学生行为。”



## 理想中的好学生形象

135

贝克尔<sup>2</sup>提出的“理想中的好学生”概念集中了教师所期望的规范的学生行为。但是在不同的视野中——从实践出发和从理论出发，不同的教师对于学生规范行为有不同的解释；这正如我以后将提到的，教师和教育学者有关学生规范行为的观点并不相同，也就是塞尔泽涅克所说的“学说(doctrine)和行动(commitment)之别”：<sup>13</sup>

学说往往是抽象的、经过了严格判断和选择，只是在论述中得到了逻辑推理的证明。而行动是具体的，纠结了诸多利益和责任，期待有一定的结果。从本质上来说，两者的不同之处在于观念和现实之间的区别。

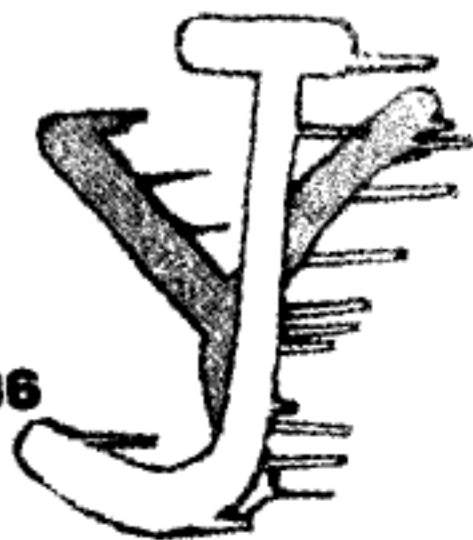
这就是所谓的“言语”和“行动”<sup>14</sup>之间的区别。而我们也不能忽视，在两者之间还产生了“言语似的行动”。“学说”通常是指出自教育学专家的研究成果，分为两类：有关学校政治学的和有关教育理论的研究。前者对于学校制度的研讨可能会引起各个学科之间的争执，特别是有关学生能力分组的问题。后者则可能引起关于各个人文学科的能力分组问题的讨论。<sup>15</sup>在这种专家讨论会上往往有一个局外人在场，听取对有关学校具体问题解决办法的解释。

与此不同的是，教师的活动总是充满了可变因素。教师关心的是怎样备课、上课和复习，并且让学生配合整个教学过程。下文将分析在理论和实践两种情境下的特点，分析两者的关系，透视学校教育改革的可能发展趋势。

## 教育学者的视野

在制定课程和系的教育政策时会有意识地选择教育理论和教育研究的成果，而至少有一些系会把它视为非正规的专家教育观，这正

136



好是其他系提出的外行和常识观相反的观点。系的“纯”教育政策似乎包括以下一些内容：

① 智力并非完全由先天遗传决定。学生的学习成绩主要是由学生的学习动机而不是由智力差异决定的。学生的能力由他们的学习动力和智力水平共同决定，并且在很大程度上决定于学生的家庭处于哪一级社会阶层。

② 能力分组对于来自条件不佳的家庭的学生来说，家庭背景已经限制了他们获得较好教育成绩的机会，而分在能力较低的学习组，教师必然对他们的期望值不高，这样不利于鼓励他们求取进步、发掘其学习潜力。

③ 心理学家和社会学家对于决定学生能力分组的考试（例如 IQ 考试）提出质疑，但是使用这些能力考试的学校和教师仍然对这些考试的作用深信不疑。

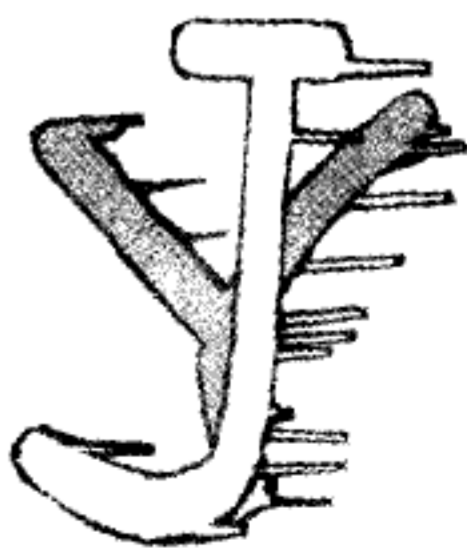
④ 能力分组使普通中学类似于为中产阶级服务的文法学校，在学校里也把学生按社会阶层分为三六九等。

⑤ 不同的课程设置使学生相互隔离，学校应该增进学生之间的凝聚力。

可是，在学校里仍不乏支持能力分组者对以上观点提出反对意见。他们认为，每一个学生适合他水平和能力的教学进度中与水平相当的学生一起学习更能促进个体的发展。

本文没有具体数据证明该学校究竟有多少教师完全同意以上五点专家意见，但是他们都或多或少地按照各自的教学需要认同其中的几点。至少，从表面上来看，教师都同意学校在一二年级对不同能力组的学生进行混合教学的决定，但是当学校希望将这种教学方式延展到高年级时，就不是那么容易了，须等几年，把这批教师换下岗位才有可能。问题在于，在学校制定教学计划时，教师们大多附和教育研究者的观点，但是在具体教学实践中又难免与他们所说的相背离。所以许多教育改革的目标被教师称为“教育研究理论的目标”，作为教师，他们的实践需要与理论叙述仍然有相当距离。

本文考察的学校施行的人文学科教学反映了教师并没有意识到



自己正处于这样矛盾的境地。例如，教育学者对学习动力的论点和教师的观点有所不同，这造成对某一现象做出不同的解释。教育学者认为，不对学生进行能力分组、施行统一课程的学校将帮助学生获得同样的学习动力，减少由于动力不足而引起的学习成绩差的现象。而教师则通常把学生的学习动力的差异视为学生固有的影响其学习成绩的原因。请看以下两名教师的谈话，表面上，他们也声称部分同意教育学者的观点。首先说话的是能力 A 组学生的任课教师——

教师 J：（这个班的一些学生）为城市做了新建规划，还把它递交给 Oldham 市政会了。

教师 C：他们真聪明，不是吗？

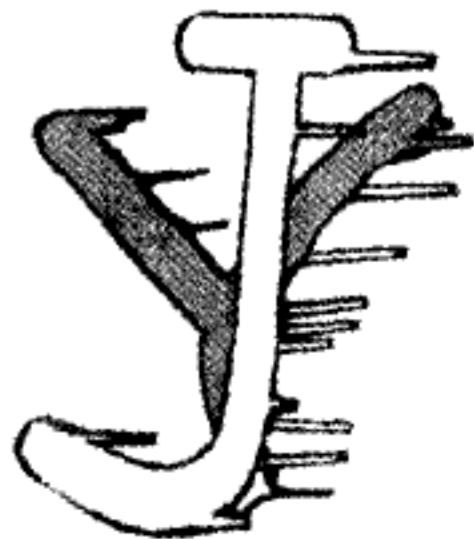
教师 J：大多数来自于中产阶级的家庭，很有上进心。

在这一番谈话中，两位教师很自然地在学习动机、智力水平和社会阶层之间建立了必然联系，还把社会技能等同于认知能力。

在教育学者看来，学习动力包括在理性之中，能促进学习的主动性。所谓好学生，他们可以理性地分析问题和选择解决问题的方法。他们日后将有能力解决政治上的矛盾和凝聚社会各个阶层。在与学科组长<sup>16</sup>的一次访谈中，他说道：

“我非常重视学生理性的发展，这才是我们教学的核心目的。理性并非只是意味着给出一些规范化的答案，而是让学生学会自己分析事实……这是让他们了解社会构成和结构的最佳机会……这是政治教育，我们不是要培养一些仅仅参加社会政治集会的旁观者……更要培养明了决策机制、能在政治决策中占一席之地的人才……”

姑且不论是否所有系里的教师都同意这一观点，这门课程确实意在培养学生成为更加理性和更加有主动性的人才，学会怎样思考和解决问题。也就是说，用“以提问方式的教学”培养成理想中的好学生。笔



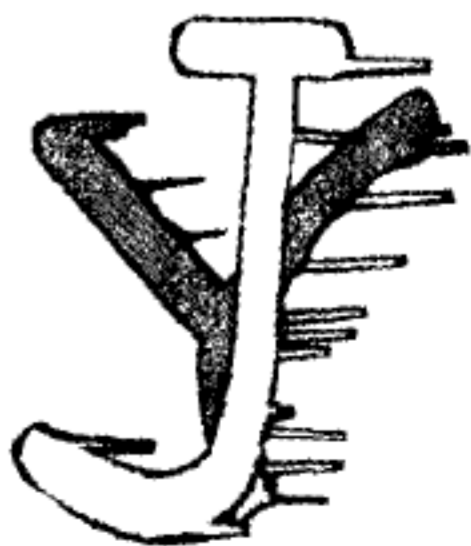
者选择了教学的三个方面来解释这门课程在何种程度上也影响了能力 A 组——也就是来自中产阶级的学生。于是，这门课程不仅承载了何为好学生的观念，也包含了“好学生究竟是怎么样的”的意义。这三个方面分别是：

①“用你自己的速度学习”——这门课程特别强调“以自律的工作帮助学习进步”。言下之意，尽管自己努力学习而不需管其他学生的学习速度如何。教师经常对学生说：“这一周你们必须完成这些工作，因为下周还有新的任务。”教师总是在说能力 A 组的学生如何超过能力 C 组的学生，能力 A 组的学生常常接受鼓励性的暗示，“用你自己的速度学习”。而这种原则必然使按照话题组织的教材不适应个别学生的学习进度。唯一的办法就是让他们通过更多的学习卡片来学习。

② 所有关于成绩发展的研究表明，中产阶级的孩子们倾向于在更加独立和竞争更激烈的环境下取得进步。那么，利用学习卡片教学、鼓励学生独立学习而不是在群体中学习的方式就有利于学生中有自主学习习惯的那一部分人取得较好成绩。观察表明，在分组学习中，不论是在课堂上还是在课后，学生们谈论的话题几乎都是足球或者是男友，而关于课堂学习内容的谈话则只限于直接问答案：“第二道题的答案是什么？”于是，讨论的内容完全与课程设计中的小组讨论的用意背道而驰。相关的一个类比可以说明这个问题——在千篇一律的工作中，工人往往是在与同伴的交流中获得愉快心情，而不是想着可以赚钱而感到高兴。学生在小组活动中的交流也许对学习没有多大助益，但是却可以省去教师管理课堂纪律的不少麻烦。

③ 教师还提出，在鼓励能力 C 组的学生时存在一个问题：他们倾向于从职业的角度来看待受教育的过程。实际上，一些教师并没有意识到，这门课程的目的也是为了满足能力较高的学生未来的职业需要。能力 A 组的学生被告知，他们又这样告诉我说，依靠教师和课本进行独立学习能使他们升入大学。我也曾听到一位教师对能力 B 组的学生说：“一个能为自己考虑的雇员就值得雇主的赏识。”似乎能力较低组的学生对这些许诺并不太相信，所以难以从他们的学习中找到动力。既然教师并不把接受高等教育视为一种职业，那么能力 C 组的学

138



生并不能在他们所学的课程中找到与未来将从事的工作之间的联系。

第一二两点说明了课程的短期目标——即有助于学生就业——只是对能力 A 组的学生有利,因为其内容多倾向于与他们的兴趣和能力吻合。至于其长期的影响,也类似于此。可能将开发一种无需分组的课程,力图将所有的学生培养成理想中的学生。但是教育研究者仅着眼于“应该”怎样做,而教师在实践中只会按其所需加以选择,因为事实与理论上的设想并非完全一致。下面一部分我将谈到教师在教学中可能采取与教育研究者相悖的观念,即把学生能力和学生家庭出身联系起来。观察教师怎样判断学生行为,可以看出,教育研究者认为能力与社会阶层并无联系,但是教师却往往将两者等同起来。

## 教师的视野

### 1. 普通学生

在教师的视野中,对于一个学生的评价来自于分组机制,而这些机制又源于一些权威性的对能力的界定。“正常”(normal,这个术语来自苏德诺的著作)<sup>17</sup>的学生具有他所属的类群的普遍特征。而一个超常的学生也是在他与同一能力组的学生相比较而言的。例如,教师 H 说,“她是 B 组中的聪明学生”,或者与另外一个能力组的学生进行比较——“他们与能力 B 组的学生一样聪明”(教师 J 在谈论能力 C 组的三个刻苦学习的学生时这样说)。而教育研究者并不认可这种以能力组为基础划分学生的评论。

虽然人文科学系的教师与其他教师的教学方法不尽相同,但是他们对于学生的能力水平能达成一定的共识。正因为全校教师对于学生的评价标准达成一致,所以对这些观点他们并不加以甄别而是理所当然地作为评判学生的依据,而这也成为教师互相交流、沟通的共同基础。作为教育研究者,“能力”和“分组”完全是另外一种含义,这要从“他们的实际情况”转入“他们的理想状况”<sup>18</sup>的思考纬度中去,而后者在教师的实践中很可能行不通。

139





教师对学生的“正常”能力的评价并不能客观地体现学生的特点，但是它反映了在学校生活中教师和学生特定领域的不同观点。在教师的立场上，班级纪律的控制需要他能够维持他所期望的秩序，这有可能把学生的某些要求加以驳斥，例如他会用怀疑的口吻把学生对课堂教学的意见斥为不合理要求——“他在扰乱纪律”，“有一点走题了”，“他们什么都想试一试”……这也许并不是学生的原意，但是教师的这些评价无疑使学生的要求变得无足轻重，也无形中规定了学生在课堂中的权限。并且，学生的权利大小不一，不同能力组的学生在课堂中的表现可能会得到教师不同的反馈。

140

例如，能力 C 组的学生问教师：

学生：这不是在上地理课吗？为什么不讲讲那些国家在哪儿，而讲这些内容呢？

教师 D：这是社会学课。

学生：那是什么呢？我只想学地理……Netsilik 爱斯基摩——我不知道它在哪里。

教师 D（语带讽刺）：下课了我们去查地图，我告诉你它在哪儿。

过了几天，我问教师 D，是否有学生曾经问过这样的问题（同时有几个班上这门课）：“为什么我们要学习社会科学？”

教师 D：“没有。但是如果 C 组的学生曾经问这样的问题，我会避而不答，因为，这种问题就像是问‘一切为什么是这个样子’，‘一切为什么要这样’。”

访谈者：“如果 A 组学生呢？”

教师 D：“我可能会回答。”

作为一位观察人员，让我了解教师对学生的评价是融入校园文化的重要一步。教师们反复强调，我必须了解各个能力组的学生的一般



特点,尤其是能力C组的学生。在我第一天到这所学校的时候,他们就告诉我在课堂中会遇到哪些情况,为什么要如此这般地教学,他们的解释往往是:“C组学生就是……”“能力偏低的学生就是……”这种“了解内情”<sup>19</sup>的过程成为学生和新教师的“入学第一课”。

学生的“标准化”有可能造成能力A组和能力C组的学生之间的两极分化,呈现出完全相反的不同特点。至于B组的学生属于尚可改造的一部分;一般说来,学习卡片总是特别为能力C组的学生设计,B组学生则与A组学生的进度相仿。但是教师也会将B组学生和C组学生的课堂纪律问题归于一类,有教师认为这是因为B组学生没有对自己进行清楚的定位;但是可能是教师并没有真正了解B组学生,而学生自己却有明确的自我意识,只是他们依赖教师的判断。同样,在课堂上不太遵守纪律的A组学生会被教师归结为“就像是B组学生”。但是这样的评价不会强加给那些参加中学证书考试,但是社会学科考试没有达到普通水平(这是B组学生的普遍水平)的A组学生。这与教师更多地看重“品德”和“社会性”,而不仅是认知水平的倾向是一致的,甚至教师会把两者等同起来——

141

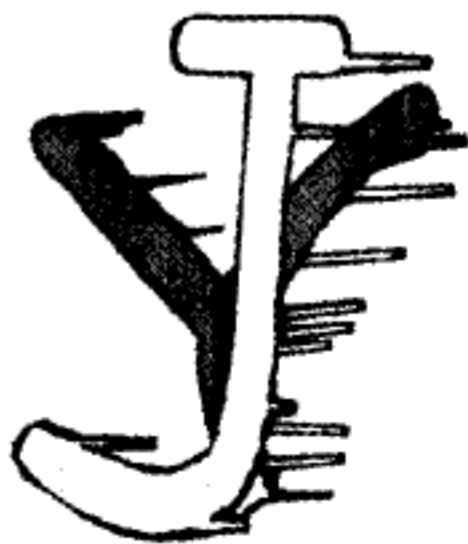
教师K:如果你愿意,可以把“萧条期”推迟到学期末再讲。

教师B:虽然这是给C组学生的教材,但是学生反应的情况与他们的智力水平有关,能不能这么说呢?例如,你谈到的一些道德问题,A组的学生就可以发现其中的深刻涵义。一些女孩还会认为它很有趣。

教师K:是的,它可以适用于各个能力组。(在一次教师会议上的谈话。)

## 2. 能力和社会阶级

大多数高中学生在进校时就已经在档案里记录了他们的“教育身份”,在学生四年级的时候关键问题就不是怎样建立这种身份而是如何保持它。教师判断学生的“学习特征”时所用的标准有二:能力和家庭所属的社会阶级。而后者经常是给学生分类的隐性标准,但是教师



有时也会用它来解释学生的学习行为。

例如，B 教师描述能力 B 组的学生时说：

“他们根本不学习但是能抓住要领，考试倒还不错。”

有时候，他又会这样评价同一群学生：

“他们应该归于能力较高的那一组，可是他们就是不努力学习。”

H 教师这样区分能力 A 组的两个“聪明的”女学生：

“一个是一位小学校长的女儿，她家里有许多书而且经常激励她学习；另外一个却来自完全不同的家庭背景，她家里并没有给她多少鼓励。”

他认为后者没有充分地挖掘她的潜力。

L 教师说一个女学生只知道为了分数而学习，就像是“工会会员”。

在笔者第一次听 J 教师的讲课时，他告诉我，他教的能力 C 组的学生可以分为三类：他认为在前两类学生——补救性儿童和病理性混乱儿童——中出现的一些心理障碍与劳工阶级的文化有联系。

教师：最难教的学生就是那些补救性的学生，他们不规规矩矩地学习，达不到学校的要求。他们用不了很多教师去教……他们大多来自工人家庭，就像简——她的父亲是一个并不聪明的牛奶工人，她的妈妈离开了他。还有许多孩子有类似的“不幸”背景，这对孩子的影响比他们内在的能力因素更有影响力。

观察者：你说的“不幸”是指什么？

教师：比如说家庭暴力、家庭破裂等等类似的事情。

他用“那些孩子”来指称他们，说他们“行为不稳定”。“简从来不知道怎样做出正常的行动……倒是苏珊这个泼辣的女孩有时候还知道用功读书，让人觉得高兴一点。”



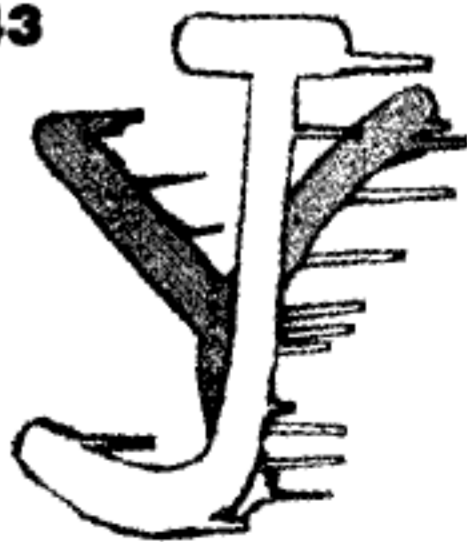
他所指的第三种学生是那些学习非常努力但是沉默寡言的孩子。就控制课堂纪律来看,这些学生并不捣乱,教师也不太提到他们,所以人们往往得到的印象是,教师口中的C组的学生总是那些调皮捣蛋的孩子。

下课以后,这位老师想,自己是不是对问题学生过于宽容;他说简“可能应受到惩罚,但是她精力没法集中,总是需要教师”。在他的描述中,关键可能是指“那些行为不符合学校要求的孩子”。一般观点认为这些孩子的举止是不对的,就像“劣势儿童”这一概念,对于这些孩子的界定包含了一种“欠社会化”和从家庭背景的社会“非组织化”<sup>20</sup>中带来的不确定性因素。一些社会心理学家把犯罪行为归咎于许多因素,<sup>21</sup>例如,“不好”的家庭,但是却没有明确定义什么是“不好”的家庭,也没有解释为什么其他类似情形的家庭没有出现犯罪的成员。上文提到的有关对问题学生的评价就类似于这些心理学家的疏误——这种社会病理学分析方法只是用一些分立的因素来解释个别学生的行为,却没有考虑这些学生的整个社会阶级基础。这有可能使教师无视这些学生对教育的总体意见,<sup>22</sup>从而使个别教学也归于失败。

教师J所教的能力C组的学生可能被认为属于心理上有障碍的一类,而且情绪不稳定,有攻击性倾向。在“社会控制”中,“不稳定”意指“无法预测其行为”,许多教师把这些视为影响学校纪律的重要因素。就像一位教师所说的那样,C组的学生是“糟糕的顾客”。这位教师和教学组里的其他教师一样,总认为C组学生与A组学生的表现截然不同。例如,他会让C组少做一些作业,而且允许他们吵闹。我们没法了解,他对学生的这种期待值在何种程度上造成了他所抱怨的那种境况。

C组的学生还有另外一个特点,那就是不够成熟<sup>23</sup>。例如,在一次播放记录片“生命最初的15分钟”后,B、C组的学生吵吵嚷嚷,而A组的学生相对较安静,虽然他们也会偶有议论:“不应该给15岁的孩子们放这种记录片”,但是他们的表现显得更“成熟”一些。C组学生的反应说明他们还没有理解播放这部记录片的“社会化”含义,许多学生说这是“生物知识”或说“我们以前学过”。

143



显然，A组学生在当时的表现是与教师对所谓正确行为的定义相一致的，从他们的社会阶层背景中获得的品质使他们的行为符合学校的要求<sup>24</sup>，而C组学生缺少这样的品质，他们总是作为A组学生的反例出现在教师的评价中，请看教师们的如下评语：

教师D：“A组学生比C组学生的反应敏捷多了。”

教师J：“A组学生的学习速度快，我常用粉红色的学习卡教学，教学进度总是快许多。”

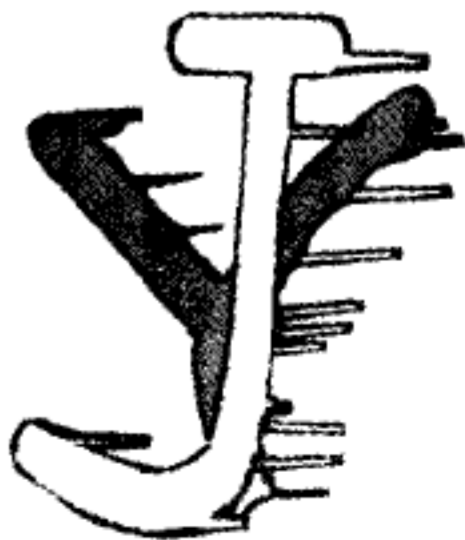
教师D：“我也曾想去查一查（爱斯基摩词汇“ulu”的意思），但是我知道C组学生不会提这个问题的，他们总是粗略阅读，不会在意那些他们不懂的单词。”

教师G：“如果我只局限于了解学习卡上的内容，对付C组学生已经绰绰有余，但要给A组学生上课就不行了。”

这些评语说明教师们认识到教学时间和内容的掌握需根据所教学生的能力而定。于是教师对学生的社会阶层背景、道德水平和心理状况的了解延展到他们对学生智力水平的评价，下面我将谈一谈不分组(undifferentiated)课程中的教学分化现象(differentiation)。

### 3. 能力与知识

将学生依据其能力进行分组的取向有一个显著特点：人们并没有解释清楚能力究竟是由哪些内容组成的。当教师们讨论一种教材合适哪一组学生时，他们的衡量标准并不明确，而且意见不一。在整个过程中难以把认知技能和社会、道德特性区分开来，也没有把教材的特点与之区分开来。在教“社会大萧条”一课时，教师们对所教教材的评价很有代表性：“要解释一些经济指标的确很难，它应该属于普通水平的教材，但是其中也包含了一些适合能力C组学生的内容，比如说那些讨论人的因素的材料。”由此可见，教材是依据它适合哪一个能力级的学生来分类的。正如学生是由其知识水平划分为几个组，学校教的知识也根据学生年龄和能力进行分类。我注意到教师是如何依据他们的学生的特点来编排知识——其标准与能力和知识的分层标准一



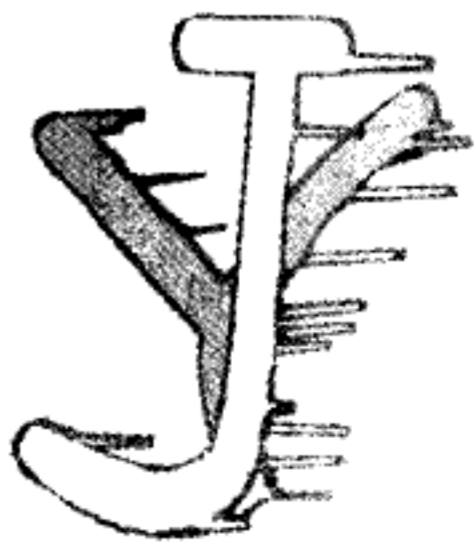
致。这意味着,不仅能力是一个不确定因素,而且我们也无从了解究竟应该学什么知识——我们只能通过了解师生的体会来得到一点认识:教材内容就是那些实践者所使用的那部分知识。

在教学过程中,以探究为基础的模式倾向于从注重掌握知识内容到注重掌握探究知识的方法。学习卡片是围绕“概念”组织起来的,以便于学生通过教材学习到这些“概念”。所以那位老师说:“B组学生有学习能力只是不学习,他们的考试成绩还不错,能应付考试中的那些概念。”他只是将“概念”的含义限定在语言的范围内。“概念”一词源自布鲁姆<sup>25</sup>的著作,在他对知识的分类建构中,他把每一个层面的知识都纳入更大的范畴中,同时也包含了其下一层次的内容。人文社科教学组的组长认为“概念”等同于“观点”或“结构”,与教材的组织结构紧密交织为一体。

“当人们将一些内容组织在一起时,总是有选择性的,所以我们注重教授英国的经济,而不是无休止地教英国地理或19世纪的历史。教学的关键是教会学生如何学习。我认为,教会他们一种探究知识的模式是最重要的;因为不论是历史学家,地理学家还是社会学家,他们研究的共同基础都是从某种探究模式入手,这也是对学生影响最持久的内容,至于记忆并不是最紧要的。我把培养他们形成观点和概念作为教学生掌握探究模式的一部分,这有助于完善他们的探究模式。他们掌握了越多的观点,就越能够有条理地按照某种探究的模式思考问题。”

从他的谈话看起来,他所描述的不是从内容到方法的转换,而更像是内容组织方式的一种转换。教师不是把教材内容作为知识或“事实”直接灌输给学生,而是将“事实”或“内容”联系起来。在教学中,学生比教师更有探究意识,而教师总是认为概念离不开它的内容,与其教学内容不可区分。两者的关系可以从测验题中清楚地显示出来,例如:

“在一些实验中,用食物诱导饥饿的动物做出类似按按钮或



啄小盘的动作,这被称为:刺激、禁止、鼓励、强化。”

所以,尽管这门社会课程是作为传统的教学方式(简单地陈述教材内容)的革新而设立的,但是在教学实践中,学生仍然在很大程度上受教师的指引。

下面的一段对话选自教师E在C组学生班上教学的过程。教师E完全依照粉红学习卡片<sup>26</sup>上的内容准备了有关联合式家庭的授课内容,而在课堂上,他没有肯定学生对“原子式家庭”的另外一种解释。

教师:现在,你们能不能告诉我“家庭”的概念是什么?(停顿)它可不像你们想的那样简单。什么是家庭?德鲁克?

德鲁克(以下简称“德”):妈妈,爸爸。

教师:对。

德:还有一些小孩,如果他们有孩子的话。

教师:对。

德:爷爷,奶奶。

教师:嗯。

德:叔叔,阿姨。

教师:你们会把他们也纳入家庭成员中去吗?

男孩:会。

女孩:(不置可否)

教师:有谁不同意把祖父母也纳入家庭成员?

德:他们是!因为他们是你父母的爸爸妈妈。

教师:这就是一个家庭所有的成员吗?

男孩:是的。

教师:谁有不同建议?

女孩A(她可能读过粉红色的学习卡片):家庭是一群居住在同一个屋檐下的人们。

女孩B:不是的。(其他学生有的反对有的赞成)

教师:嗯,一些居住在同一个屋檐下的人们——嗯——这与



德鲁克的说法不一样呢。因为这些人——嘘，德鲁克……

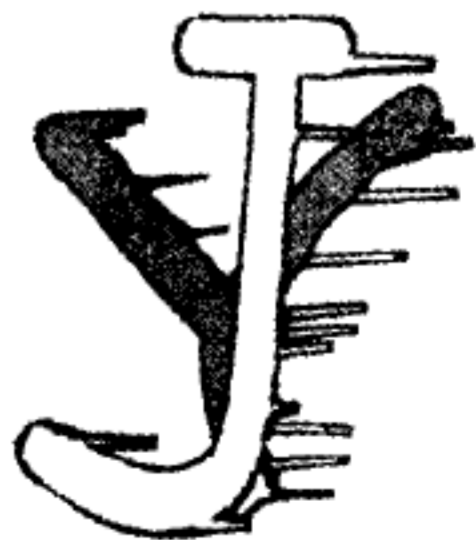
德(他的声音盖过了老师的声音):……她还是你的妈妈,不是吗?那就是你家嘛。 **146**

教师:对,德鲁克说的那样,人们并不一定住在一起。现在我们可以归纳一下,家庭就是一些由血缘关系联结起来的人们,嗯,他们住在一起。或者,我们也可以扩展到德鲁克所说的:爷爷奶奶,叔叔阿姨,他们有时可能住在一起,但是并不是普遍现象。英国的家庭,我指英国的家庭,因为世界各地的家庭概念是不同的。彼得,德鲁克,你们没有听讲。

德:我在听。

教师:英国的家庭通常只有父母和孩子,就是人们通常所指的“核心家庭”,换句话说,他们是家庭的核心成员,他们会住在一起,直到孩子长大成人……

以上场景的出现不仅是因为这位教师社会学知识储备有限的问题,也归咎于他没有处理好教学知识体系和学生从日常生活中总结出的知识体系之间的关系。这位教师希望引导学生转移到用词语构建的另外一种现实<sup>27</sup>中去:“它可不像你们想的那样容易。”C组的一些女孩对我说:“我们为什么要学习‘家庭’?我知道什么是‘家庭’,我们就住在家里。”她们并没有将家庭作为一个可供探究的问题来看待。下面我会进一步讨论这个问题,那就是在课堂上“理解一个概念”的能力可能就是指一个学生是否愿意或有能力接受教师的知识类属。这意味着,对德鲁克来说,如果他不将自己的视角切换到另外一种知识类属,就有可能不得不在两种看似矛盾的观点中做出选择。在我看来,德鲁克看问题的出发点在C组学生中是相当普遍的,这有别于能力A组的学生。A组学生可以抓住教师所教知识的内在结构,当然,这并不是说,他们就期望把这些知识与他们的日常经验联系起来。A和C组的学生只是从不同的立场,抱着不同的期待来接受课堂知识。我的这个观点并不将他们需要掌握的知识分成等级或者划分为“普遍化”或“抽象化”的不同层次。在教师把教材按照难度分层和按学生的反应掌握





教学进度的过程中，其实暗示了这样一层意思：即智力是理解抽象概念的不同能力。

接下来，我们将讨论教师在上课之前与上课之后对教材的讨论。然后分析一份由学生填写的有关教材的调查问卷。

#### 4. 教材：“主题内容”和学生

147

当教师讨论教学问题的时候，总是会提到教 C 组学生时将会遇到的困难。教材一般是为理想的学生——A 组学生设计的，所以他们学起来似乎并不费力；但是在我看来，有充分论据可以证明其中也存在一些问题。前面我已经引用了教师会议上将“经济概念”和“人的因素”作为难易两极对立起来的例子，以及把“道德问题”和“智力水平”联系起来例子，下面再举几个类似的例子：

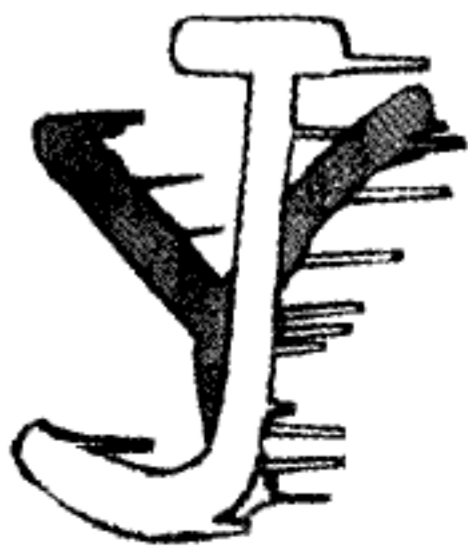
教师 B：“对，我们应该突出那些能力更强的小组。”

教师 J：“我看 C 班学生都难于理解‘关系’。‘关系’一词的意义对他们来说太难了。”

教师 L：“对，嗯，以前我们曾经教过 C 班的学生，他们对其他人的家庭并不感兴趣，对于他们来说，这些概念与他们没有多少关系。”

教师 J：“我想，如果你只是用亲缘的概念授课，那不能引发他们的兴趣，也显得过于知识化。不妨使用解释描述性的材料……我以前说过，社会学科既有抽象性，又有知识性……（这一段话模糊不清）这样一来，C 组学生就可以通过听一些有关家庭的故事来了解相关知识。”

从这些谈话中反映出来的一些观点颇具代表性，其中的一个观点是把“知识性”和“真实性”、“抽象性”和“故事”对立起来。一位教师认为，因为教材仅仅通过亲属谱系图和淡黄色的学习卡片来教学会显得过于“知识化”，如果要让它真实起来，需要用描述性的介绍材料。教师们讨论的问题不仅关于教学方法，更特指教 C 组学生的方法。所以出现了这样一些问题：为什么 C 组的学生需要描述性的资料而 A 组的



学生就不需要呢?难道 A 组的学生可以轻松地理解“亲属关系”中包含的意思吗?教师的评论暗涵这样一层意思:教材中有一些内容只可能被 A 组的学生掌握,所谓“突出”、“澄清”、“道德问题的内涵”、“经济问题”等等,似乎都超出了 C 组学生理解的范围,他们只能了解教材包括的最基本内容。教师 J 对这一点做了进一步论述。<sup>28</sup> 在他给 C 组学生上的一节课结束之后,他说:

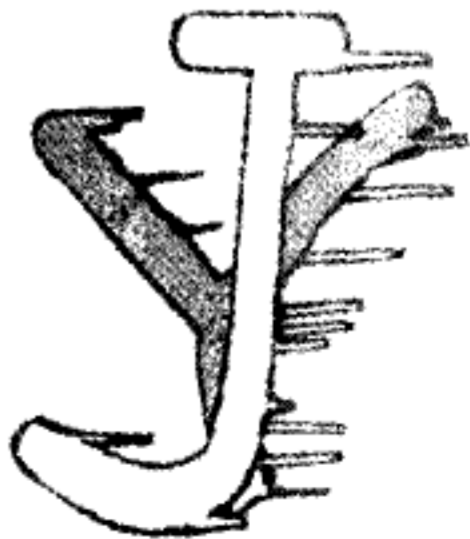
“这个(指语言)对他们来说太难了……他们也能了解家庭的含义,能用自己的语言描述各种不同的家庭,那是因为他们对这些概念已经有自己的理解,尽管他们不知道怎样使用正确的术语来表达。”

“正确的术语”意指怎样用知识描述某些状况,如果学生不懂“正确的术语”,则说明他们知识贫乏。下面的谈话说明 C 组学生只能理解那些植根于他们自己生活“经验”的知识,而这又可以与教师常常挂在嘴边的另外一句话联系起来——“用他们(C 组学生)能明白的语言”。

教师 J:“给 C 组学生讲的那堂有关家庭的课如何?那一课的内容对他们来说太复杂了,因为他们更容易了解‘家’这个概念。”

教师 B:“讨论中我会给他们许多视觉上的刺激……C 组的学生应该可以从讨论中学到点什么……我不会给他们讲家庭的起源和历史,那太难了,当然那可能对所有的人来说都不太容易。”

从教师谈论教材与学生的能力之间的关系中,我们可以发现这样一个前提假设:C 组的学生无法掌握教学内容——他们不能理解“抽象的社会学知识”和“经济问题”。所以在教学过程中的问题就是教师根本就不可能教他们学会那些知识。而 A 组的学生掌握教学内容的方式和程度则被教师认为达到了教学要求,照此标准,教 C 组学生时就需要根据他们的情况进行调整,比如将其简化为“人的因素”或者“一些故事”。



教师 K 的看法最清楚地突出了教师对教材和学生的这种区别性对待。在教“英国经济”时,他说自己是这样调整教学的,以便在两个层面上展开对 C 组和 A 组学生的教学。

“我适当地精简内容,并且根据难易程度分层,把 C 组学生最需要的知识教给他们,而这些知识对 A 组学生并不那么重要。这样一来,C 组学生也学到了经济方面的知识内容,了解了关于经济运作的基础性知识……”

他还这样描述在“土地、劳动力和资本”一课中如何让不同的学生学到不同的知识:

“可以向女生介绍为什么女性的工资比男性低,分析有哪些因素决定了各种不同的工资水平——这些对于 C 组学生来说十分必要。”“再进一步,我向他们介绍有关税收政策和如何填写税表以及怎样减轻税费……但是对于能力较高的学生,我会向他们介绍不同种类的税收以及各种税收对经济增长率的影响——这些复杂的内容对于能力较低的学生来说是不可能被掌握的,这不是歧视他们,只是让他们在比较简单的层次上掌握有关税收的知识。”

显然,将经济知识划分成不同层次,就使学生只能接受部分的内容。这位教师只是在形式上接受了教育研究者的意见而已,他的教学方式把经济体系当成一个客观叙述而不是一种可能性的叙述,他只把有关劳动力和工资级别的知识教给 C 组学生,因为他认定 C 组学生将来只能当工人,所以这些知识对他们来说“有价值”。他没有刻意地阻止学生对税收政策提出疑问,但是实际上他的确通过把知识划归不同层次而使无法接触相关概念,学生当然就提不出什么问题了。<sup>29</sup>

##### 5. 学生的反馈

现在我想谈一谈教师和学生对于课堂教学的定义有什么不同。教师

149



对于 A 组学生和 C 组学生的划分也影响到了学生的观点,但是他们的看法与教师的观点也不尽相同。我将通过考察课堂教学中师生对彼此行为的相互评价来分析这个问题。

在分发给四年级的 A 组学生和 C 组学生的一份调查问卷中,第一个问题是询问他们在何种程度上掌握了教师传授的知识。

A 组学生几乎都知道教材中涉及的术语。第二个问题是开放式的:“你认为重点课有必要吗?为什么?”大多数 A 组学生用教师的话来回答——重点课是对新的教学知识主题的简要介绍。

“它对主题加以介绍。”

“它有助于你理解主题。”

“你可以了解主要的教学内容。”

“你不会陷入一堆庞杂而无头绪的事实中去。”

下面的表格罗列了学生对问卷中的问题 2 和问题 3 和回答。问题 3 问学生:“粉红卡片、淡黄卡片和黄色卡片分别有什么作用?”A 组学生不会简单地回答“信息卡片”,而可以将他们加以分辨。

接受教师对知识的定义的学生所占百分比

150

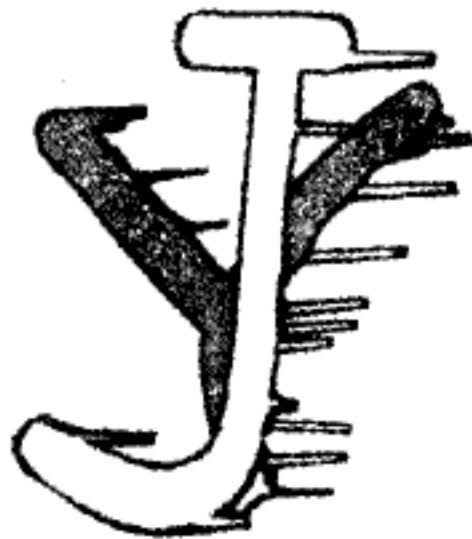
能力组	课程内容	粉红卡片	黄色卡片
A	68	68	40(注释 3)
B	50(注释 1)	44	23
C	8(注释 2)	19	3

参加人数: A—111, B—102, C—112

注释 1: 大约有一半人来自同一个班,这意味着授课教师在某种程度上对 B 组学生进行了区别性的教学。

注释 2: C 组学生的回答很分散,没有集中的趋势,但是他们更加关心教学的组织形式,他们认为放电影只是一种“谈话”,学习卡片也只是一种形式。

注释 3: A 组学生多认为黄色的学习卡片的作用是指导如何使用其他的卡片,并非仅仅是“淡黄色卡片上涉及的问题”。



A组学生倾向于使用“社会科学”或者“社会学”来标识他们学的这门课程，将电影“生命最初的十五分钟”定义为“学习”而不是“生物学”，但是他们大多并不能解释究竟何为学习。

A组学生对关于这门课程的一些描述很敏感，所以当我问及他们对这门课的看法时，他们的回答经常是：

“它很棒，你可以发表与老师不同的意见。”

“你能把不同的学科知识联系起来。”

“你可以独立思考。”

“它有助于了解如何在大学里学习。”

但是这些回答似乎只是重复教师的定义，因为当我要求他们举出一两件事例说明他们如何“发表与老师不同的意见”和“把不同的学科知识联系起来”时，他们都无法回答。所以在他们的言语和实际之间经历之间存在矛盾，而他们自己却浑然不觉。

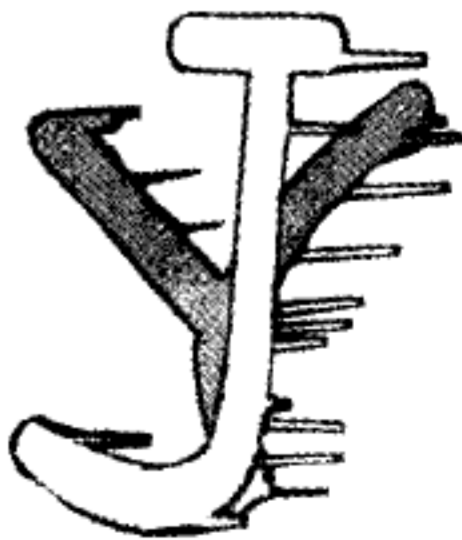
那么教师眼中的所谓能力较强的学生也就是在学校能力分组中位列较高的学生，只不过是接触了并且愿意接受教师规定的概念。因为教师通常认为A组学生的行为是正确的，所以他们学习知识的方法也是恰当的，于是，正确的学生行为就等同于他们的学习能力。这不一定说明他们有能力在更加概括、抽象的层面上掌握了知识，只是他们能从日常生活转入到另外一种思维体系。在学习中，这意味着他们接受了教师对知识结构的构建，而这种知识结构实际上也限制了教师自己，就像教师E在教关于“家庭”那一课时所表现出来的那样。在他的课堂上，学生根据各自的日常生活知识定义的“家庭”与教师的“权威”定义不同。下面的这段对话摘自教师D与A组学生在教同一内容课时的情景：

教师：90%的英国家庭都是核心家庭。

男生：另外10%呢？

教师：下面我们会谈到这个问题……

151



男生：什么是联合式家庭？

教师：两个或者两个以上的有血缘关系的家庭住在一起，有可能是三世同堂。

女生：如果你和祖父母住在一起，那是联合式家庭吗？

教师：是的……

学生：那么单身族呢？

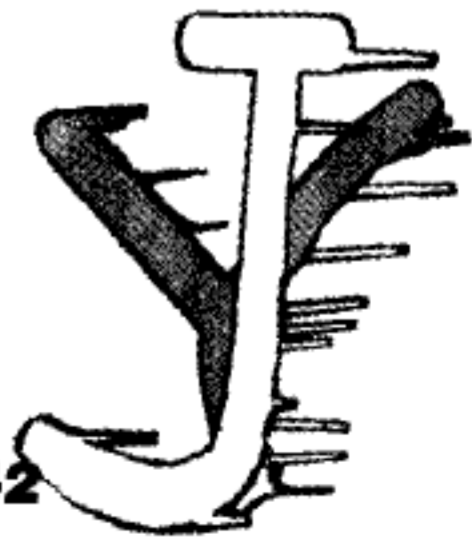
教师：他们并没有组成家庭，除非他们有了孩子……

教师：有一种家庭在世界上很罕见，但是在 Netslik Eskimo 族人中仍然存在一妻多夫制。

学生：在哪一个国家？

在这一段对话中，学生完全接受了教师的思路 and 知识结构，也接受了其中的术语和概念，而 C 组的学生总是对教师的教学组织模式提出疑义，这说明他们没有学会那些在教学主题(subject)中被认为是“理所当然”的内容，也就是说，没有学会从特定的主题视角去提问。<sup>30</sup>

这便有可能在教师对问题和知识的定义与日常世界中的意义之间产生矛盾，使学生排斥后者（例如他们模仿教师排除对家庭的一般性定义）。这意味着学生只是无条件地、被动接受教师的定义而缺乏主动性（是探究式教学希望培养的一种品质）。一项以一个被关进鸡舍的孩子作为被试的试验试图从反面证明社会化的重要性。教材上说，这个孩子名叫帕特里克，被关进鸡舍，但是并没有说清楚他是一个非法的私生子，而把他关进鸡舍的正是他的母亲。A 组学生只是讨论学习卡片上的问题，并不关心“为什么帕特里克的母亲会把他关进鸡舍”。而我们问他们时，他们也说不知道帕特里克是一个私生子。但是一些 C 组的学生从一开始就想知道为什么他的母亲会那样对待他。教师告诉他们：“我们不需要知道这个，我们要了解的是这个孩子的发展。”之所以出现这种情况，不仅是因为 A 组学生和教师都把意义划归不同的类属，于是“为什么那个孩子会有如此遭遇”的问题就显得不合时宜；而且还因为 C 组学生把教学知识视为“真实的”和“当下即在”的，只是教师并没有意识到这一点罢了，他们认为 A 组学生肯定能理解教材内



容中包含的日常含义，而实际上恰恰相反，是C组学生对其中的日常含义有所意识，并且就此提出疑问。

A组学生相信知识是有一定结构的，并且自成体系，他们能遵循这一结构找到解决问题的答案。他们习惯于在教师给定的范围内依据一定的概念学习，所以一个如“社会学”的新概念起先并没有任何意义，只是具有自我表现的合法性，A组学生甘愿等待，让其中的含义逐渐凸现，然后帮助自己完成学习卡片上的任务。这说明他们并没有理解教师对主题的概括和据此连接教学的思路，只是因为教学内容的结构都“自圆其说”，所以师生都没有意识到这种理解的“虚空”。

因为A组学生总是倾向于完全接受教师的定义，他们相对较快地把“社会学”当作一门新的学科，而C组的学生还是用以前学过的知识，如地理和生物来与社会学进行比较，所以总是对教学内容提出疑问。A组学生并不能按照教师解释的那样说明社会化主题的理性内容，<sup>31</sup>但是他们接受了这门学科并且自觉的在教师规定的意义范围内学习“有限的事实”，这有助于他们更快地进入布鲁姆<sup>32</sup>所说的“共同文化”，并使用其术语。有一个例子表明，一位心理学专家教的A组学生竟然可以使用一系列无需任何解释的术语。下面的对话摘自对帕特里克的讨论——

教师：当他在8岁半的时候，我们还能教他学会说话吗？

女生：可以。

男生：可以。但是隔了好几年，学说话时可能会有困难。

教师：这还不太一样，嗯……

男生：他对于，嗯，嗯，理解事物方面可能有退步。

教师：嘿，但是他也会用声带发出声音，想格雷姆说的，他会模仿鸡叫。你认为这也阻碍了他的发展了吗？

男生：是，有一点联系——如果你——如果我们认为其中一种是某种外语的话，在他的语言中，它意味着同一种意思——

教师：你认为……

男生：——他可以说话，但是他不会用那种语言思维。



下面的场景选自 C 组学生的教学过程,与上面的在“退步”的概念范围内的对话形成了对比。下面的谈话中,一个男孩对“忘记已经学过的知识”提出疑问,因为他发现教材的内容中所谓“理所当然”的知识存在问题。

男生:那么,谁知道他在那里呢?

教师:只有他的母亲。

男生:那么他的父亲呢?

教师:他的父母分开了——她假装自己是一个令人尊敬的寡妇……而她生下了这个孩子,这是非法的。想想看,如果他已经学会走路,可能已经学会说话——后来会发生什么事情呢?

男生:是那个把他关进鸡舍的女人使他又退回去了。

教师:好极了……

另外一个男孩:真棒……

男孩:你怎样“忘掉已经学过的知识”呢?

教师:嗯,就是你忘了——在学校里——测试可以证明这一点。

男孩:(发出声音表示不同意——声音不太清晰)

教师:你需要练习你的技巧。

这个情节的一个显著特点是,教师的回答使学生的问题变得毫无意义:“嗯,就是你忘了。”这里有另外一个相同的例子,在 C 组教学中,教师正在使用粉红色的学习卡片教学,大多数学生都不理解卡片上的这样一个问题:“从生物意义上来说,两性之间的劳动分工是必要的吗?”

教师:也就是说,妇女的生物——嗯——身体条件使她们不能完成男性的工作……嗯,假设你说这种划分是必要的……但在生物学的意义上是不必要的,嗯,它只是与社会原因有关。





男生：先生，请您过来再给我们解释一下。

教师：嗯，很明显，在生物学的意义上来说，男女之间的分工是不必要的。也就是说，不能单从身体条件上说妇女不能从事男性的工作；因为她们不够强壮，她们也不能做那些工作。

男生：女性不是更坚强吗？

教师：不是在(……)的方面。(……)说，她们对疼痛的忍受力比较强，寿命也 longer，可能从这种意义上来说，她们更加坚强。

男生：(……)感觉得到。

教师：不，她们也感觉到了疼痛，只是她们更善于忍受。

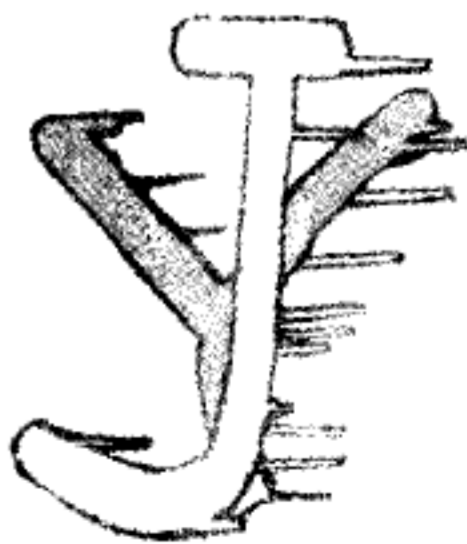
男生：那为什么她们总爱哭？

教师：那是性格的缘故，不是吗？我们已经离爱斯基摩人的话题太远了，不是吗？

在这两个场景中，学生刚开始还完全接受了教材中的内容，但是逐渐他们就发现了问题，而教师则用一种不容置疑的态度终止了学生的提问，因为他们实际上不能在他所使用的知识结构中自圆其说。第一个例子里的那个问题涉及学习的问题，而第二个例子里的那个问题有关先天条件和后天环境的关系问题。虽然他们的提问与教学内容都有紧密的联系，却都没有被接纳到教学过程里去。

当然教师对教材不够了解也影响到了教学，但是关键还是教师总是遵循自己的相关知识结构<sup>33</sup>和对知识的定义，把学生的建议或者问题划归与课堂教学有关或无关的两类。而且教师的相关知识结构还随着对学生能力的分层有所调整。所以，在教师看来，学生的建议或者问题源于不同学生能力基础上的不同“相关知识结构”。因此教师对教学内容的认识和教师对学生的认识构成了课堂教学知识的两个方面。当A组的学生和C组的学生问同一个问题的时候，教师会把它们归为两类区别对待，而其中的假设是A组学生可以掌握教学内容而C组学生不行；所以当A组的学生提出相关问题时，会被教师重视，而C组学生提问时，教师就会认为是他们无法理解超出常识的知识，于是简单地绕过去了事。而且，在这里，教师对学生的期望值也把学生可能达到的

154

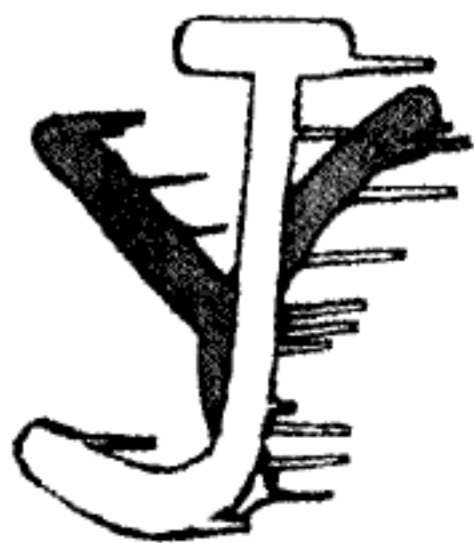


成绩划分为几个层次。教师并不期望 C 组学生掌握教学内容的本质，所以他们的问题也被认为与教学内容无关。这些期望从教师有关“给 C 组学生上课不用备课，应付 A 组学生就不行了”的谈论中可见一二。他们认为，给 A 组学生教学必须要求自己成为一个“专家”。

分析影响学生学业成绩的因素时，必须考察教师与学生之间的相互关系，学生的教育身份往往是由教师的期望值规定的。看来似乎所谓学生的“隐性文化”<sup>34</sup> 存在于给学生提供不同的获取知识的模式，学生在教师构建知识的不同方式中获得有区别的知识：这种知识会以一种疏离于日常经验的方式建构起来。也许正是这种疏离使学术知识获得了合法性。能获得这一些知识的学生需要一种能力在不确定性中期待某种模式的出现，这必须依靠教师权威划出重要的问题领域。也就是说，学生必须把日常的知识搁置在一旁。具备这种能力的学生被认为是可教育的，并被归到能力较高的学生组中去，因为教师感到他们正在进步。C 组学生的问题说明，所有的学生都可以区分“常识”和“特定的意义世界”，但是在学校里，学生被要求在知识社会化的基础上从“常识”转入“特定的意义世界”，来自中产阶级家庭的孩子更容易做到这一点。

当学生被归入能力较高的学习组，他们就更希望在学校的学习活动中以学校的要求和标准来要求自己，并且也明确了自己未来的职业取向。所以他们用教师的话来定义社会学这门课程，用教师的语言来解释教学内容。而且他们的行为方式也似乎比 C 组学生更加符合教师的要求。<sup>35</sup> 当他们被认为是能力较高的学生时，他们的问题能得到重视……教师会以不同于 C 组学生的问题的态度来解答这些问题。教师以为 A 组学生的基点是“较低的”、“事实性的”、“经验性的”，在此基础上，他们可以不断进步，逐渐掌握教学内容的主旨；而这些基础性的理解却是 C 组学生的能力上限。但是，实际上 A 组学生却不一定有这种理解能力，他们并不像教师想的那样能循序渐进地掌握教学内容的主旨。例如教师以为 A 组学生知道为什么帕特里克被关进鸡舍，而事实并非如此。A 组学生和那位教 C 组学生的教师一样，认为这个问题与教学内容毫无关系，因为教师和学习卡片都没有论及这个问题。

155



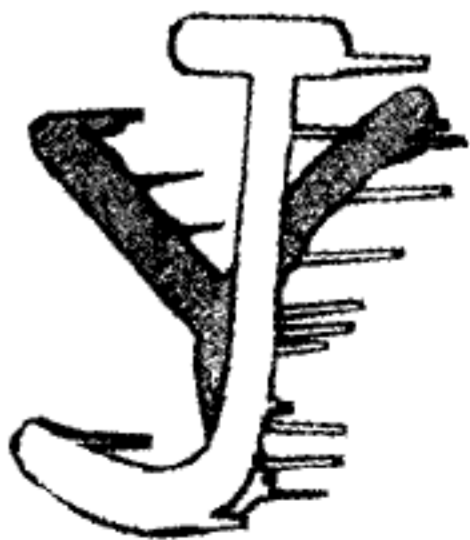
教师还倾向于认为 A 组学生根据教师对新旧知识的教学之间的联系掌握了教学主旨的理性内容。事实上,大多数情况下,A 组学生并没有理解这种理性内容的内涵,所以教师对 A 组学生的评价并不准确,只是因为教学总是分单元进行,所以教师的判断没有得到验证。

## 结 论

在上面这些对所收集的数据的分析中我们尝试着考察教师对他们学生的认识和评价,以及这种认识与课堂教学内容的组织之间有什么关系。所谓的能力,仍然是一个还有待教师进一步澄清的概念,这些教师还是在社会阶层、道德理念和智力行为的基础上定义学生的“能力”,并且依据这个将学生划分为各个小组。这些判断往往与那些通常意义上的理性价值相混淆。在教师和 A 组学生之间有共同的视角,通过这些视角分析的知识范围和内容由教师规定,不会受到学生的质疑;而 C 组的学生往往会提出这样那样的问题。对于能力较高的学生来说,对所教授的知识提出疑问,这意味着一种失败。

人们似乎倾向于把学校所教的知识当作“专家”的知识,并与日常的知识结构对立起来。这便在教学内容中确立了一种“规范秩序”,<sup>36</sup>以学业成绩为衡量标准向学校以外的人们推荐那些在学习上获得较好成绩的学生。可以这样认为,通过保证学生和知识之间的关系一致性,学校用一定的权威性的分类结构确保社会的秩序。为了维持这种分类结构,在持有不同观点的与学校有关的人事之间达成共识,便存在权力的不平等分配的问题。所以我们有必要考察这种分类结构是怎样影响到课堂教学的互动情境。而且,我们还应该考察学校与其他机构之间的关系,并且了解学校定义的知识内容与相关的社会生活领域中的知识之间有什么关系。要理解学生是如何划分到不同的类属、学校里的课程知识是怎样被划分成不同的类别,尤其要了解社会权力的分配和知识的分配之间有什么联系。(正因为这些关系没有理清,所以,在我举出的例子中,教师的行为要对学生的学业停滞承担主要责任。)

156



在更广泛的教育讨论中，目前有两种方法被不分场合地作为万灵药在教育改革中随处运用——整合式教学和非分组课程。但是由于教师在选择课程内容和教学方式上总是对所谓能力高的和能力较低的学生进行区别对待，所以，即使在整合式教学和非分组课程中，知识和能力的分层式类属仍然存在。这些分层式类属产生的根源在学校以外的社会结构的权力分配机制中。所以，如果教师用来划分学生、决定知识性质和内容的类属不发生根本性的变化，学校改革似乎不会有突破性进展。

## 致 谢

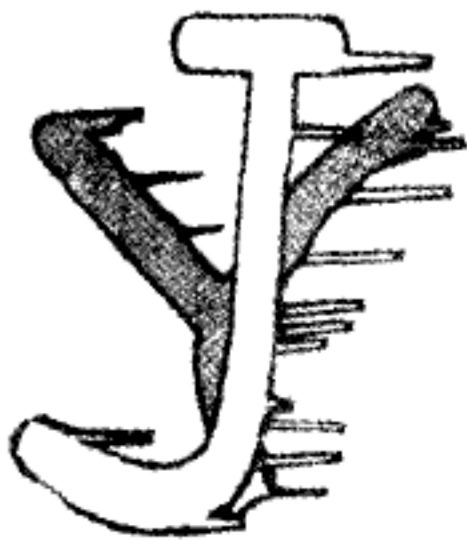
我首先和最需要感谢的是我做研究所在学校的老师和同学。我在学校研究的全部时间里，人文科学系的教师们始终在时间上给予我无私的帮助，他们允许我带着录音机进入他们的课堂。我对吉利安·弗罗斯特致以感激之情，因为她也在学校里做一项研究，我们俩有过讨论，她提供的数据对我非常有用。

伦敦布鲁利百老汇使我完成伦敦大学的硕士学位的学习成为可能，因为它第二次给了我一年的时间可以研究，这篇论文就是以这项研究为基础而撰写的。我想感谢伯恩斯坦教授，因为他给予我莫大的鼓励，并帮助我转录了录音带。我也要感谢约翰·海伊斯和麦克·扬，我在不同时期与他们讨论了研究材料，我的许多真知灼见应归功于他们，他们的观点有助于我利用好收集到的数据。我还要感谢我的研究生同伴们，尤其是约翰·巴瑟洛缪和约翰·贝克。我也对麦克·扬致以谢忱，因为他阅读了这篇文章的初稿，并作了许多详细而建设性的评论，这些评论有助于我澄清一些混乱和矛盾。

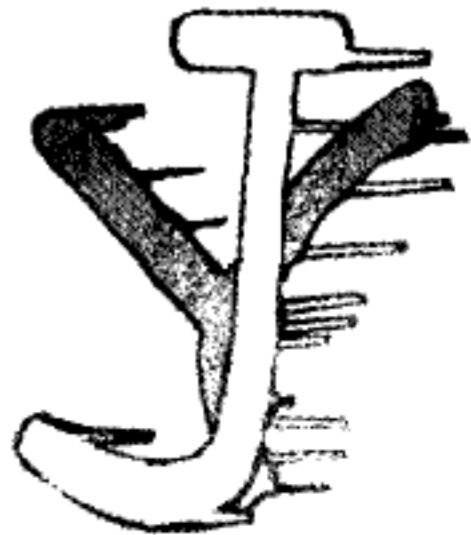
157

### 注释：

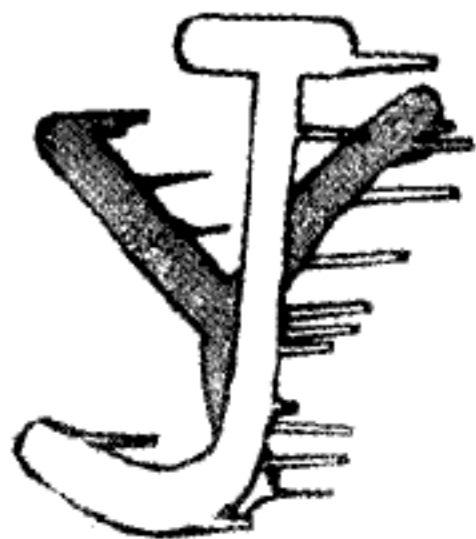
1. 教育社会学的主流方向在 Olive Banks 的《教育社会学》(1968) 的第 3、4、5 章中有详细叙述。
2. Baratz 和 Baratz(1970)。
3. Cicourel and Kitsusc(1963); Dumont and Wax(1969); Wax and Wax(1964).



4. Bernstein(1971), Young(1971).
5. Cicourel and Kitsuse(1963) 特别强调大学学生和没有上过大学的学生之间的区别。如 Newsom 报告中指出的,学校在“学术性的”(academic)和“非学术性的”(non-academic)学生所学的课程之间做了区分。
6. Keddie (1970).
7. 特此向 Gillan Frost 致谢,他允许我在此使用这一数据。
8. 这种考试模式让教师能根据考试专家的意见调整教学进度和考试内容。
9. Boudieu (1967).
10. Wright Mills (1940).
11. Garfinkel, Sacks (1970).
12. Becker (1952).
13. Selznick (1949), p. 70. 特此向 John Bartholomew 致谢。
14. Deutscher (1966).
15. 例如,在 Lawrence Stenhouse 指导下的学校委员会使用的人文课程计划。
16. 摘自与 Gillian Frost 的访谈。
17. Sudnow (1968).
18. 实际情况和理想状况不一定就不符合。为什么两者不能合一呢?
19. Geer, et al (1968).
20. Cohen, A. K. (1959).
21. Deutsch (1963).
22. Dumont 和 Wax(1968) 在谈到 Cherokee 印第安人的文化时指出了—个类似的例子。显然,在个体学业失败与以学生需要为本的课程 (curriculum based on pupils' needs) 所包含的心理因素之间存在联系。参见 Friedman (1967)。
23. 在 Hargreaves(1967, p. 95) 的书巾也有描述:“一位教师离开教室去看外面是什么人在喧哗——‘你们是哪个班的?’他嚷道。那些学生回答说:‘是 B3 班的。’教师大声斥责道:‘你们更像是 E1 班的学生!’”
24. Wax 和 Wax(1964) 在形容由白人教师教学的 Cherokee 印第安人时用的“意识形态的真空”与此类似。
25. Bloom(1956).
26. 给学生的学习卡片分为三种:由教师写的粉红色卡片大致介绍主题 (“概念”通常由大写单词标识,把教材的编写组织形式介绍给学生);淡黄色的卡片是“资料”,把参考资源介绍给学生,并且详细介绍主题;黄色卡片上面有一些问题,知道学生如何使用其他的学习卡片。许多学生直接把它称为“问题卡片”。
28. Garfinkel and Sacks (1970), pp. 342—345, 362—366.



29. 在理解教材中的内容时,还需要对社会的模式(models of society)进行探讨。科学的权威模式(authoritarian model)是如何通过教科书和教学纳入科学课程。其他的研究也涉及标准的模式(normative order)是怎样通过学校被作为“客观知识”传承下来并维护其标准模式的地位。
30. Merton 也从这种视角分析了一个教学主题。
31. 例如,大多数教师向学生解释,这部电影说明婴儿其实从很早就开始学习了;而一个单独成长的孩子的例证说明,如果要成人,孩子应该在人群中抚养,但是多数学生并不能指出两个学习单元之间的联系,他们最多说出两者都是有关于学习的知识。
32. Blum (1970).
33. Schultz (1967), p. 5.
34. 与之相对的是,学校代表优势的显性的文化(manifest culture),参见 Becker (1960).
35. 看来教师更加重视学生回答的方式(style)而不是其内容(content)。显然这与社会控制(social control)的问题有关。C组学生喜欢在课堂上大声说话,实际上这也使教师常弄不清他们是发言还是提问。当我向社会学教学组报告我的研究结果时,引用了这样两个例子,其中之一已经提过了——一个学生从他们自己对世界的常识性理解出发,提出这样的问题:“为什么女性总是爱哭呢?”另外一个问题是,一个学生在幻灯片上看子宫中的胎儿时提出的:“那个胎儿是怎样掉进厕所的?”后面的这个问题似乎毫无意义,因为他们不了解一些有关身体功能的知识。当举出这两个事例时,有教师说,“那孩子是在开玩笑吧?”至少他认为这些问题与学习无关,而且他的回答可能针对学生所用的语言并且基于学生的社会背景(social basis)加以批评。这位教师与大多数教师持同样观点:C组学生的学习态度和方式不利于课堂教学,在 Hargreaves 和 Werthman 的书中也可以找到类似的态度。
36. Barker Lunn(1970)指出在不分组的教学中,教师仍带有分组教学的观念,这尤其不利于所谓“能力较低的”来自工人家庭的孩子。



# 第六章

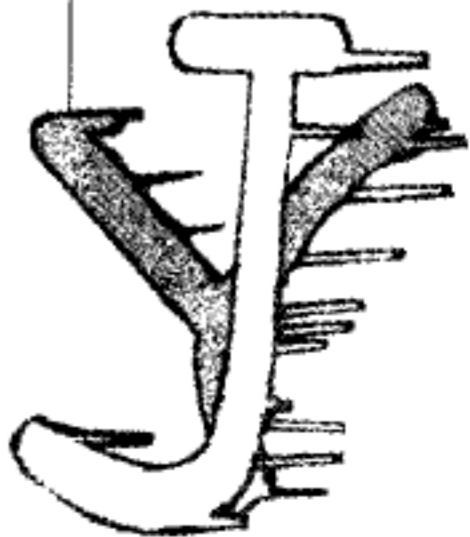
## 知识场域和创作计划\*

Pierre Bourdieu

理论和学派,正如细菌和血球一样,相互吞没,而通过他们的斗争确保了生命的延续。

如果要为知识和艺术创作的社会学规定它的适当对象,同时要设定它的界限的话,那么,必须认识和阐明一种原则,即创造性艺术家与他的工作、也因此与他的工作本身之间的关系受到社会关系体系的影响,作为一种交往行为的创造性就发生在这些社会关系内部,或者更简洁地说,受到创造性艺术家在知识场域结构中位置的影响(至少在某种程度上它本身就是艺术家过去工作的一种功能,是它遇到的领悟)。知识场域,像一个磁场,由动力线体系所构成,它不能被压缩为仅仅是孤立动因的集合,或者仅仅是被并置的因素的总合。换句话说,构成动因或动因体系可以理解为很多动力,就它们的存在而言,不论是孤立的,还是联合的,这些动力都决定一段时间内既定时刻的特殊结构。这些动力每一个依次由它的特殊位置所限定,这个特殊位置存在于每个动力推导出“位置特性”的领域,而位置特性是无法被吸收进内在特性的。每种动力也是由参与“文化领域”的特殊类型所决定,文化

161



\* 塞恩·弗朗斯翻译自登载在《现代》1966年11月第865—906页上的“知识场域和创作计划”。此译文首次发表在《社会科学信息》1968年第8卷第2期上。

领域被视为主题与问题之间的关系体系；它是文化无意识的一种决定类型，而同时每种动力内在地支配着可以称之为“功力”，因为在这个领域中它自己的“主体”，也就是说，它的权力（或更确切地说，它的权威）如果独立于它在每个动力中的位置的话，那么就无法规定。

显然，这种方法就它被应用的目标而言仅仅能被证明而已，也就是说，知识场域（因此还有文化场域）拥有支配“方法论自主化”的相对自治性，当它把知识场域视为由它自己的法则控制的体系的时候，这种方法论自主化是由结构方法来操作的。从西方的思想和艺术生活的历史中可以探明，知识场域（而同时，例如，知识分子，它们与学者是截然不同的）是如何在一个特殊类型的历史社会中逐渐形成的。由于人类活动的领域越来越分化，真正意义上的知识秩序，由于取决于特殊类型的合法性，因此开始决定自身，但与经济的、政治的和宗教的权力是相反的，也就是说，所有的权威，宣称对文化事务具有合法化的权利，在权力或权威的名义下，不适合叫做知识。知识生活在整个中世纪，文艺复兴的一个阶段，还有在法国（在宫廷的重要方面）整个古典时期，都是由外在的合法化权威决定的。随着创造性艺术家开始在经济上和社会上从贵族和教会的保护中和从他们的伦理和美学的价值观中解放自己，就开始出现了筛选和供献的权威，它们在严格意义上是知识性的，即使像出版商和剧院经理，他们仍然屈服于经济和社会的限制，因此这些限制继续影响知识生活，它被置于“文化合法性的竞争”环境中。正如L·L·索金所表明的，作家对贵族的依赖及其欣赏趣味在文化界比在剧院持续得更长一些，因为“希望得到他的著作出版的任何人千方百计地寻求大地主的赞助”。为了获得赞助人和贵族界的认可，作家被迫迎合他们的文化理想，符合他们对执拗的人为形式的趣味，满足一个群体所特有的神秘主义和古典人文主义的需要，这个群体非常想把自己在它的所有文化习惯方面与普通人区别开来。相比较而言，在伊莉莎白时期，戏剧作家不再依赖于一个赞助人的好意和愿望。与法国宫廷剧院不同，这种宫廷受到与上层人士的高贵语言一样的语言限制，正如伏尔泰回忆起一位英国的评论家，他称赞了在《哈姆雷特》中的自然主义，伊莉莎白时代的戏剧家把他的表达自

162





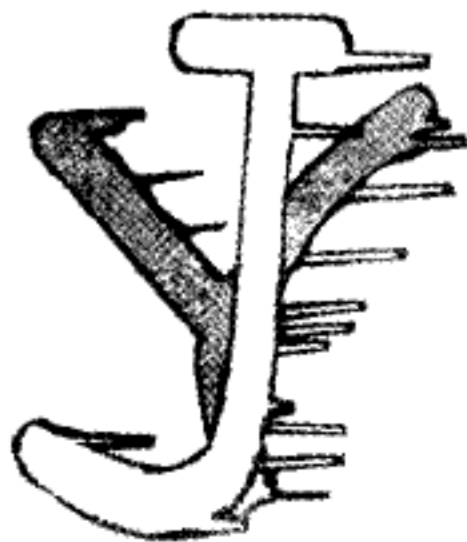
由归功于不同剧院经理的需求，通过他们，归功于出身背景日益多样化的公众购买的门票。<sup>1</sup> 因此，知识和艺术供献的机构就增多了，并且日益多样化。这些例子有学园、沙龙（在那里，尤其在 18 世纪，随着宫廷和宫廷艺术的衰落，贵族与资产阶级的知识分子之间建立友好关系，采取了它的思想模式，吸收了它的艺术与道德观念），还有文化传播的机构，诸如出版社、剧院、文化和科学联合会。同时，公众也扩大和多样化了。因此，知识场域在日益独立于外部影响（从这点上说，这些影响必须经历此领域的媒介化结构）的同时也成为由一种独特逻辑控制的关系的领域：文化合法性的竞争。L·L·索金注意到，“历史记载，在 18 世纪，出版家开始在戏剧上发挥作用，而赞助者却在戏剧上引退”，<sup>2</sup> 关于这一点在诗人中间是非常确定的。因此亚历山大·蒲伯在 1709 年 5 月 20 日写信给维契莱时，以雅可布·汤森为代价表达了一种嘲弄的态度，雅可布是著名的出版家和权威诗选编辑。他宣称，雅可布以国王常用来创造骑士的相同方式创造诗歌。另一位出版家达茨莱后来行使了相似的权力，因此而成为里查德·格锐芙斯的诙谐诗句的靶子：

163

诗人们徒劳地从他们的矿里  
挖掘闪光的东西  
直到达茨莱的造币厂在硬币上印上戳儿  
才使英国的货币得以通行

确实那些出版公司逐渐成为权威的根源。如果没有一个达茨莱谁可以构思那个世纪的英国文学，或者“没有一个卡特谁来构想那个世纪的德国文学呢？……一旦卡特在他的出版物中成功地收集到了一些最著名的‘古典’作家的作品，那么它就成就了几十年来由他所奠定的那种不朽的名声”。<sup>3</sup> 而索金指出，戏院经理的影响更大，自从奥特·布劳姆流行之后，他们可以决定形成一个时代的旨趣。<sup>4</sup>

一个相对自主的知识场域的构成是独立知识分子出现的条件，因为他们既不承认也不希望承认的与其说是对他的创造性计划所赋予的任何义务，不如说是对他的创造性计划所提出的需要，这是每个人



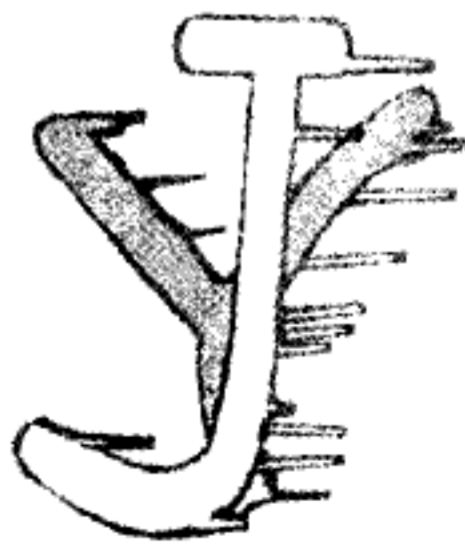
都会进行思考的。人们通常最容易忘记的是，艺术家并不总是向所有的外在抑制显示，对我们而言似乎是决定创造性计划的渴望。索金告诉我们，亚历山大·蒲伯是整个18世纪公认的一位伟大诗人，面对着一场盛大聚会，向他的赞助人Halifax勋爵朗读了他的名著，翻译本《荷马》，他的同时代人认为这是无与伦比的，并且根据塞缪尔·约翰逊的意见，他完全接受了由贵族勋爵提出的改编建议。索金引用了许多例子，这些例子将证明这种实践是非常普遍的：

乔叟最著名的弟子利盖特显然认为它是绝对自然的，他的赞助人格罗斯特郡的霍芙莱公爵，是亨利五世(1413—1422)的兄弟，修改了他的手稿；而且我们知道在斯宾塞的生活中能真正与之媲美，斯宾塞是莎士比亚同时代的人。莎士比亚本人在第78首十四行诗(Sonnet 78)中宣称，他的文学赞助者(Maecenas)把其他人的“风格进行了改进”，而且在他的《哈姆雷特》中给我们展示了一位王子，他像一位经验丰富的导演指挥着他的演员。<sup>5</sup>

随着知识场域获得了自主性，艺术家更加坚定地宣布他对公众独立和中立的声明。朝创造性意图的释放方向发展无疑始于19世纪和浪漫主义运动时期，为艺术而艺术的理论中发现了它的第一份系统声明。<sup>6</sup>这种对知识分子的职业和他在社会中的功能进行革命性的界定并不总是得到广泛认可，因为它导致了观念和价值体系的形成，这些观念和价值将构成知识分子的社会定位，我们的社会把他们看作是不言而喻的。根据雷蒙德·威廉姆斯的观点，“激剧变革……在艺术、艺术家的观念及其在社会中的地位方面”在英格兰与工业革命是吻合的，这里有两代浪漫艺术家，一代人是布莱克、华兹华斯、柯律勒治和瑟塞，而另一代人是拜伦、济慈和雪莱，他们体现了五个基本特点：

第一，在作家与他的读者之间的关系性质方面发生了巨大变革；第二，对“公众”的不同的惯常姿态正在建立；第三，艺术生产开始被视为许多种专门化生产的其中之一，它从属于一般生产这

164



样的相同条件；第四，作为虚构原理的中心，艺术的“超现实”理论日益受到重视；第五，独立的自主天才的创造性作家的观念占支配地位。<sup>7</sup>

但是我们是否把艺术的超现实理论和自主天才观念中包括的美学革命视为一种工业社会和知识社会工业化对艺术创造和文明人的不可替代性构成的威胁所驱使的补偿性的意识形态呢？如果我们可以这样认为的话，那么它会以可解释的整体实在的部分替代实在的整体解释。现在，艺术家要面对公众，面对一个非个人的匿名的不露面的读者“群体”，这与艺术家具有个人联系的读者精英刚好相反，他习惯于接受他们的审慎态度、尊重、热诚或兴趣，或者同时所有这一切的建议和批评。这些读者是一个由潜在购买者构成的市场，这些购买者能够给予一部作品以经济支持，这种支持除了保证艺术家的经济和思想独立以外，还总可以保持文化合法性。“文学和艺术市场”的存在有可能建立一个完全知识化职业团体——要么通过新角色的出现，要么通过现行角色承担新的功能——也就是说，创立一个在知识生产体系的代理人之间建立的关系体系的形式下的实体领域。<sup>8</sup>与其生产的特殊性相结合的生产体系的特殊性会产生其内部建立起来的关系的特殊性，生产体系的特殊性是一种两维实体，无论是商品，还是意义，甚至在经济活力使知识有效的时候它的美学价值不能缩减为它的经济价值。生产体系的每个代理与完全或部分外在于这种体系的代理或机构之间的关系总是以生产体系自身内部，也就是以知识领域内部建立的关系为中介的。文化合法性竞争不能完全等同于商业成功的竞争，因为在文化合法性竞争中公众是值得竞争的目标，至少在表面上是仲裁人。与艺术作品的商业相联系，像知识产品的商业广告一样，从商业世界借鉴而来的方法和技术的引入与艺术家和他对准预言使命的赞颂一致，与把知识分子和他的宇宙与日常世界孤立开来的制度化措施一致，如果只通过裁缝式放纵言行的话。这与艺术家宣布的意图是相应的，因为他拒绝认识任何仅仅是想象的读者，这种读者一定是至交，也就是，另一个现在或者未来的知识分子，能够在他创作或理解艺术作

165

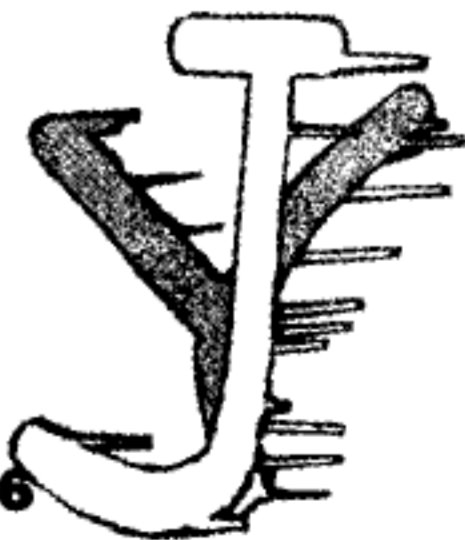


品中承担相同的真正知识化的职业，这种职业体现了自主性的知识特征，他只是认识到知识的合法性。康顿斯金说过“与内心需要相一致的东西才是美丽的”。宣称创造性意图的自主性会导致根据艺术家意图的纯洁性来评判艺术作品判断的德性，而当艺术家在他的判断名义下需要对他的作品进行无条件的认可的时候，这种判断最终会是一种旨趣的胁迫性。因此从这点上看，自主性的雄心似乎是知识分子特有的倾向性。公众的参与和对拒绝满足鼓励对自身形式和为艺术而艺术的狂热崇拜这种大众需要的提出——突出强调艺术行为的最独特和不可复回方面，阐述创造者的特殊性和不可通约性——伴随着艺术社会的成员之间的关系紧缩和强化。所以索金所谓的相互赞美的社会开始出现，这种社会是包围在他们的神秘主义中的小派别<sup>9</sup>，而同时会有标志表明，艺术家和评论家或新闻记者之间的一种新的团结。

唯一公认评论家是那些了解神秘和受到启示的人——也就是说，或多或少获得群体的美学观的人……可见……这些神秘群体的每一个都变成那种相互赞美的社会。当代世人担心评论家为什么突然把他们自己卷入到了新艺术实践者的斗争中，他们通常代表一种保守状态。<sup>10</sup>

受这种判断的激励——如此深植于知识分子职业的社会界定当中，以至于常常会想当然——公众注定是不了解的，这是不能补救的，或者至多不那么及时地了解，这种“新批评主义”（这个词的真正意义）采取极端相反的态度来证明艺术家是正当的。当它认识到它不再有权无可置疑的习俗名义下做出决断，而它是有修养公众的代表的时候，它把自身无条件地置于艺术家的服务和努力之中来审慎地解释他的意图和原因，并有意把它们变为仅仅是专家的一种解释。这显然排除了公众：而事实上，从剧作家和艺术评论家开始出现，他们在初次演出和展览会开幕上逐渐不关心公众的态度，像“戏剧要由公众来欣赏”这样的至理名言。<sup>11</sup>

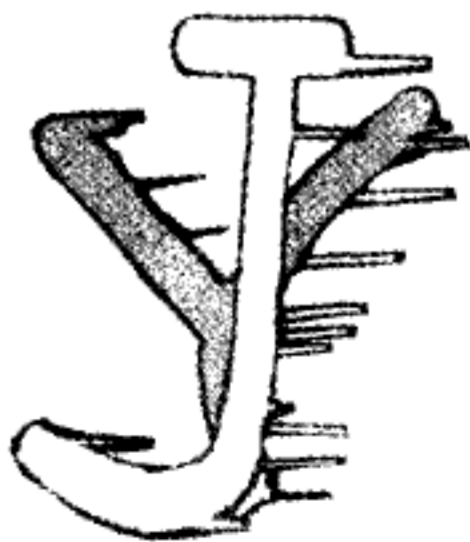
知识场域是一种自主性的体系，它是自主化和内在差异化的历史



过程的产物，对此进行回忆目的是想证明方法论的自主化的正当性，这种自主性认为，可以研究自主性体系内部建立起来的关系的特殊逻辑，自主化本身就构成了这种体系。它也意味着消除因为熟悉而产生的幻想，指出既然它是历史的产物，那么，这种体系不能与它得以建立的历史和社会条件分离开来。任何把知识场域的状态进行共时性研究而提出的命题视为基本的、跨历史的、跨文化的宏大叙述或真理的企图因此会受到指责。<sup>12</sup>一旦认识到使知识场域存在成为可能的历史和社会条件——同时这些条件规定了研究这个领域的状态的有效性的界限——那么这种研究就揭示了它的完整意义，因为它包含了构成作为一个体系的知识场域的关系的全部具体内容。

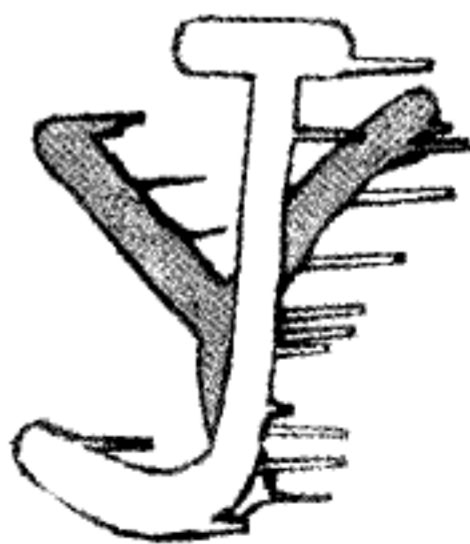
## 萨芬之鸟

作者为大众写作这样一个事实所包含的意义从未被完整地理解过。很少有社会参与者依赖其他人对他们所拥有的和对他们是那个样子的想象，这与艺术家，通常是知识分子对他们的那个样子和对自己所拥有的想象是一样的。让-保尔-萨特写道，“这些品质是我们完全从别人的判断中总结出来的”。<sup>13</sup>这是作者的品质问题，是一种社会界定的在每个社会和每个时代作者必须考虑的与一定的社会需要不可分离的品质；它显然更是作者的名声问题，也就是一个社会形成的价值观念和一位作者或艺术家的著作的内容。艺术家可以接受或反对这种自身想象，是社会对他所产生的反作用的结果，他不能忽视这种想象：通过社会想象的中介确定事实的不透明性和必然性，社会介入到了创作计划的中心，向艺术家强加它的需要和拒绝、期望和冷漠。无论他想要什么，还是他可以做什么，他都不得不面对社会对他的作品的限定，也就是用具体的话说，它所拥有的成功或失败，对它给予的解释，也就是由业余爱好的公众所阐明的经常是僵化和过于简单社会的再现。总之，由于受到拯救的痛苦所困扰，因此指责艺术家焦虑地等待尽管总是不明确的选择符号，而选择却永远是悬而未决的。他可以经历失败作为真正成功的符号或者经验即时的辉煌的成功，但作为



一种诅咒的警告（是指历史上有日期注明的神圣化的或被诅咒的艺术家）。他必须认识到他的创作计划的真实性是由社会对他的作品的接受反映出来的，因为对这种真实性的认识包含在总是寻求被认识的计划当中。

创作计划是艺术作品的内在需要与社会压力之间的融合有时是冲突的地方，内在需要必须被延续、改进和完善，而社会压力从外部指引着作品。保尔·维勒利对作品进行了区分，“一类作品正是由它们的公众所创造的，目的在于它们要实现其期望，而因此由这些期望的知识来决定，另一类作品相反常塑造它们自己的公众”。<sup>14</sup>人们毫无疑问可以建立作品间的所有中间环节，这些作品可以由公众的期望的想象来决定和主导（无论是直觉抑或是科学建立），诸如报纸、杂志和畅销作品，还有那些完全依附于他们的创作者的意图的作品。方法论会产生以下重要的结果：方法化应用于作品自主性越强（以方法论的自主化为代价，通过自主化作品把它的目标假定为一个体系），这些作品的内在分析就越值得。但是当应用于那些“意在对敏感性施以强烈而粗暴的影响时，就可以获取需要强烈情感和奇怪冒险的公众”的作品，这些作品是维勒利所提到过的。这类作品是由他们的公众所创作，因为它们就是为其公众而特别创作的，诸如，在法国，France-Soir, France-Dimanche, Paris-Match 或者在 Parisienne 中的描写，它们可以几乎完全归功于作品生产的经济和社会条件，因此完全服从于外在分析。那些人们熟悉的“畅销书作者”显然是传统社会学方法最可理解的素材，因为人们有资格假定社会压力（坚持一种已满足它们的风格的意愿，对失去声望的担忧，等等）对它们的知识计划所产生的力量比对艺术作品的内在必要性所产生的力量要强。知识分子那种詹森主义的神秘性也许在某种程度上可以由经验来证明其合理性，因为知识分子从未在没有什么猜疑的情况下看待突然的成功。创造性艺术家受成功比受失败更易打击，这是可能的，而且确实都知道他们没有控制他们自己的成功，知道让自己从属于由艺术作品的社会属性强加的压力，尽管这种艺术作品接受了成功的供奉。相反，这些方法相应地没有多大帮助，这只是当它们用于艺术作品的时候，其作者把作品的必要性

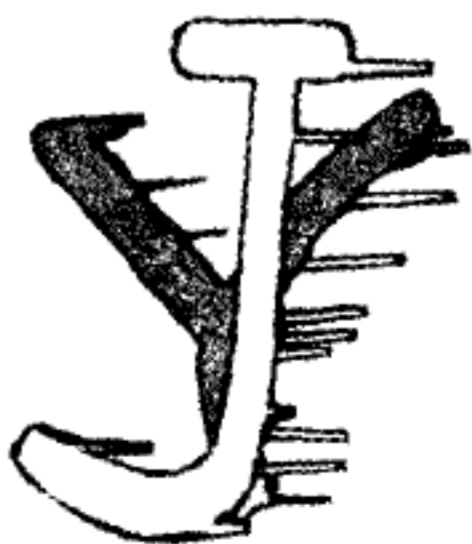


强加给他们，但同时作者们拒绝与真实的读者的期望相一致，无论是预期的，还是正在经历的思想都一样。

尽管如此，即使是“最纯粹的”艺术意图也无法完全逃脱社会学，因为，正如我们所看到的，对它而言，即使存在也依靠某些特殊的、历史的和社会的条件，也因为它有义务涉及到从知识领域反馈回来的客观事实。创造者与他的创造之间的关系总是模糊的，有时是矛盾的。就文化作品而言这仍然是如此，它作为一种符号目标是用来交流的，它作为一种信息是用来接受或拒绝的，随之拥有信息的作者得到的不仅是它的价值——可以通过它从作者或一般公众那里得到的认可来衡量，通过他的同时代人或子孙来衡量——而且从那些接受信息的人那里理解其意义和事实，这实际等于从生产信息的人那里来获得。社会压力有时在财政压力或立法责任的直接和残酷的形式中表现自己，例如当一位艺术经销商坚持认为，一位油画家要固守着给他带来成功的风格的时候，<sup>15</sup> 他们通常以不透明的方式工作的。即使作者不关心成功的诱惑，至少倾向于对公众的需求让步，但也确实有责任考虑他的作品的事实，正如公众、评论家或分析家向他回报一样，还有责任重新界定与这种事实相关的创作计划。当他面对这种客观的规定的時候，难道他会受鼓舞去重思他的意图并使它们表现出来，难道他们没有被改变的危险，难道创作计划必须在与其他的创造者的计划联系中规定自己吗？大多数著作都包含一些思想迹象，作者把这种思想成为事业的一个部分，成为他的观念的一部分，他在这种观念中想出了他的创意和新奇，也就是，在他自己的眼里，那种与他的同时代人和前辈区分开来的东西。例如，正像路易·阿尔都塞所评述的：

马克思在写作《资本论》时在文本或者注脚中同时给我们留下了他自己的著作的一系列全面评判，与他的先辈（重商主义者、斯密、李嘉图等）形成鲜明对比，以及最后非常简洁的方法论观察（资料），这些观察使他的分析方法接近于科学的分析方法——数学的、物理学的方法等，也接近于黑格尔所界定的辩证法……马克思在谈到他的著作和他的发现的时候会以哲学意义

168



上的话语反思新奇事物,也因此对他的目标进行了特殊的区分。<sup>16</sup>

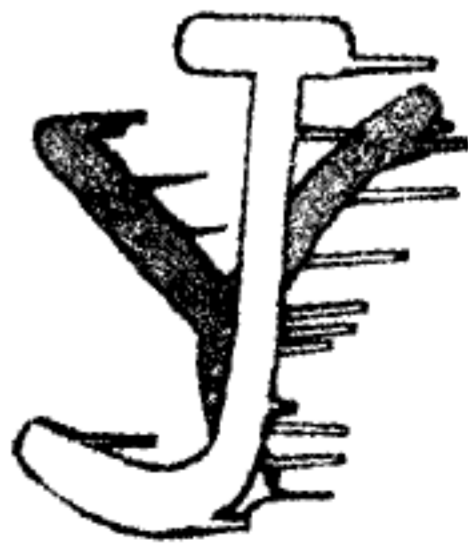
无疑,不是所有的知识创造者都构建他们试图要实现的那种自觉观念:例如人们记起福楼拜,在路易斯·巴伊莱的请求下牺牲了许多“奉承句子”和“额外话,这些额外话虽然减慢了叙述进度”但或许恰恰表达了一些他天才中的最深刻的倾向性:

语言的简洁与话语相关的另一方面沉默,正是我们今天的文学所关注的,福楼拜显然是尝试的第一人——但是这种尝试就他所涉及的几乎总是无意识或者不起眼的。他的文学意识不在与他的作品和他的经验的相同水平上,可以说从未这样过……福楼拜并没有把他的实践的真理给我们(在他的通感中),而这种实践尽管是革命性的,但对写作者本人仍然是完全蒙昧的。由于缺少行动、观点和结构,因此他自己把《情感教育》视为一种美学失败。他并没有看到这是第一本首次施行那种非戏剧化的书,也没有看到诱导人们表明这部小说的非小说化,而刚好这部小说是一切现代文学的开端,或者他甚至认为对于我们来讲最优秀的品质却是一种过失。<sup>17</sup>

如果他没有必要认真对付审查制度,而又几乎无法衡量这种制度是否能够使他容易发现他的艺术意图的真正品格变得更加容易的话,那么就可以很充分地考虑福楼拜的著作到底像什么的问题(而我们通过比较《巴芙利夫人》的不同版本能够想象到这点)。如果在他并没有被迫涉及一种美学理论,在这种理论中小说所关注的正当性就是人物的心理和情节的成功构造的条件下,他在评论界和公众当中形成了与小说的理论联系,这种理论又适合于我们时代的小说家,当代的读者根据这种理论去阅读他的作品和解读无言的一切,那么他的整个一生的作品无疑会发生巨大的改变。

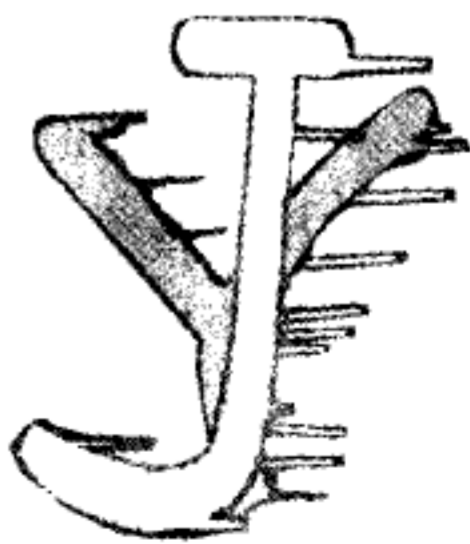
自从《在马里安贝德的去年》诞生(吉劳德·加奈特已经观察

169





过)以来,对阿莱·罗贝格利莱的声誉方面的看法发生了巨大变化。到那时,尽管可以察觉到他的首批作品的陌生感,但罗贝格利莱就已经被看作是一位现实主义客观作家,为了每一部小说他在一个可视的世界里规定了观察领域,而他也没有放弃这种观察,一直到他对“存在”的可能性描写用尽精力为止,在描写时既不考虑行动也不考虑人物。罗兰·巴瑟斯指出了这种描写(在《树胶》和《观淫者》中)形式的革命性一面,这种形式通过把可认识的世界压缩为一系列“古典对象”和“浪漫敏感性”:它们是罗贝格利莱自己所采纳的,也以许多不同的形式流行过,这种分析最终成为了拉丁文圣经(Vulgate),我们非常熟悉的“新浪漫派”和“书写的形象派”。然而,罗贝格利莱稳固地确立了他那过于挑剔的数量检查员的角色地位,他既被官方批评过,公众舆论憎恨过,也被他们接纳过。《在马里安贝德的去年》改变了这一切,而伴随电影摄影事件的发生,这部著作得到了公开的发行:在那通宵达旦的夜晚罗贝格利莱成为幻想作家,想象世界的探险家,一位幻想家,一位魔术师。洛特雷阿蒙、博伊·卡萨雷斯、皮兰德罗和超现实主义立即取代了列车时刻表和超现实主义目录表,兵工厂参考表。难道这是一个转化,或者“罗贝格利莱案子”应当重新审议吗?早期作品再次被这种新的目光匆忙阅读后,现在就暴露出了令人烦扰的不切实际性,而这是以前从未怀疑过的,似乎立刻变得容易认同了:空间是不稳定的,然而却是强迫性的、焦虑的、令人困惑的扩展,虚假的相似性,人和地点的混乱,时间的延长,内疚情感普遍化,暗地里迷恋暴力——谁也没有认识它们。罗贝格利莱的世界是梦幻世界,幻想世界,在我们的立场上阅读只是十分粗心,疏忽而谬误,这种不争的事实把我们转变了……罗贝格利莱已经不是新现实主义的象征了,而他的作品的公共意义摇摆到了想象的和主观的意义一面了。人们可能会反对,这种意义上的变化只是影响到了“罗贝格利莱神话”,并仍然外在于他的作品;但是可以在罗贝格利莱自己提出的理论中看到相同的发展。在1953年有人宣称“《强盗》是一部描述性和科学性小说”……在1961年有人



说,在《观淫癖患者》中的描写“总是由其他人来进行的”……并总结说,这些描写完全是主观的,而这种主观性就是所谓“新小说”的基本特征,他并没有想到重点会改变,这种重点既表明了作者思想的转折,也表明了以一种新的视角来排列他以前作品的愿望。<sup>18</sup>

加奈特对这种分析进行了总结(这种分析因其人种学的真实性而值得全面引用),并宣称作者“有权利对抗自己”。然而,虽然通过自己最早阅读了小说,他不断地显示这两种同时进行解释的合法性,但他确实避开了社会学问题,而这个问题是在罗贝格利莱向两个矛盾的圣经译本都给予祝福的事实中提出的。创作者对他的作品的描写,其作品的“公共神话”,也许甚至作品的内在结构是同时展开的,这导致人们怀疑起初对客观性的要求和后来向纯粹主观性的转变之间是否没有发生作品和作者计划的客观真理的实现和自我认同。换句话说,它们是为文学批评的观点,甚至是这些观点的公共性所准备的和推动的。确实,在今天无论如何,一位批评者对一部作品所进行的评判似乎对创作者自身与其说是对作品价值的批判,不如说是创作计划的客观化,尽管它可以从作品自身演绎出来的,要指出这一点往往底气不足。因此它与作为创作计划的预先设想的作品基本上能够区分开来的,甚至可以与创作者对他的作品所作的理论评价区分开来。随后,联接创作者(或者简洁地说,创作者对他的创作意图形成的或多或少的有意再现)和批评之间的关系,或许可以视为通过研究作品再体验创作计划的一种努力,因为只有通过隐藏自己(甚至从创作者自己的眼光来看)才能暴露他自己,因此这种关系无法描写为因果关系,尽管批评者的观点和作者在作品中的观点的同时进展可以在这种方向上来倾斜,是否等于说批评话语根本就没有影响呢?事实上,由于他感觉自己被承认,还因为他在作品中承认了自己,因为创作者承认的批评作品并没有归结为作品的冗长。<sup>19</sup>

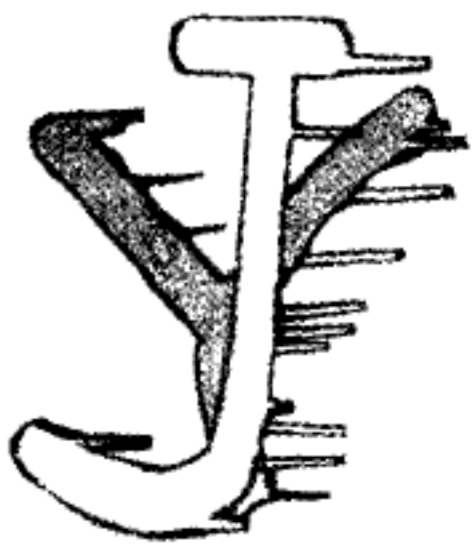
就它的本性和愿望而言,由批评所获得的客观化无疑在创作计划的界定和形成中会起到一种特殊作用。但是,正是在整个社会关系的

170



体系里并通过这种体系——才能获得创作意图的渐进客观性，而这种关系是创作者在任何既定的时间上与构成知识领域的相当复杂的代理者之间来维持的。这种复杂的代理人包括其他艺术家、批评家和艺术家与像出版家、艺术品经销商或记者这样的公众之间的中间人，他们的功能在于对艺术作品进行即时的鉴赏，并使作品在公众中熟悉（而不是像批评家常规意义上所做的那样科学地分析作品）。也正是以这种方式才可确立作品和作者的公共性。探究这种公共性的根源就在于向自己提问谁来评判，这种选择过程如何操作等问题，这样就会从生产甚至出版的大量未经区分和说明的作品中涌现值得喜爱、敬仰、保存和敬献的作品。人们难道应当同意以下这种广泛坚持的观点吗？这种观点就是，这项任务是一些“时髦风尚的带头人”的责任，因为他们以其大胆或权威来形成当代人的鉴赏力而适合承担这种责任。正是经常以他的任务具有超凡魅力的观念名义，先锋前卫派出版家才以“智慧导师”自居而给自己规定了挖掘作品当中和那些注目他的人身上的觉察不到的优雅标记，并向他们自己显示在承认他的人中间他承认的人。同样的观念经常激发启蒙批评家、冒险的艺术品商人或受到鼓舞的业余艺术家。什么是真实的情况呢？首先，出版家所接受到的手稿从属于不同的决定性因素。通常他们已经与中间人建立了联系（中间人自己蛰居于知识界，是系列丛书的策划人、出版者的读者，出版社“自己的”作者因其准确或评价大胆而著称的批评家，等），通过中间人他们才能与出版家取得联系。<sup>20</sup>其次，他们是一种预选的产物，因为作者是根据对出版家、他代表的文学倾向的思想来操作的——例如“新小说”——这种思想也许可以指导他们的创作计划。<sup>21</sup>在预选情况当中，出版家操作筛选的原则是什么呢？出版家认识到，他并不拥有将绝对无误地显示值得保存的作品的钥匙，他可以同时表示最激进的美学相对主义和完全信任一种“才能”的绝对主义。事实上，他的想象涉及到作为前卫出版家所拥有的有关专门才能的观念，他不相信已建立的一切教规，在没有任何美学原则的观念下，他必须考虑公众、批评者和作者在知识劳动分工中对他的功能所做出的想象。这种想象是通过与其他出版家的想象比较来说明的，它是由筛选自己的作者确认的。出

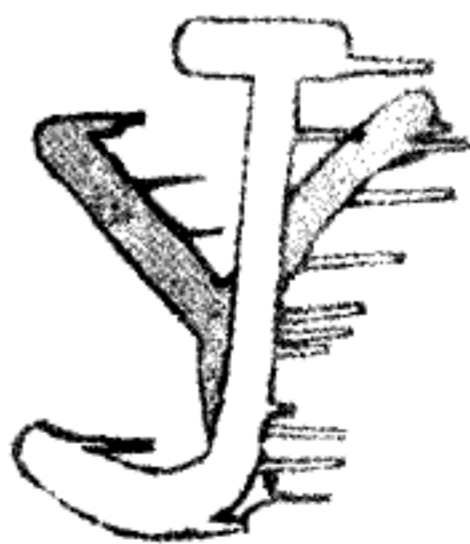
171



版家对他自己的实践（例如大胆和创新）所拥有的思想指导着他的实践，知识“态度”大致可以描写为“先锋派”的，这无疑是最经常不可说明的原则，他就是在这个原则上做出选择的，这种态度是根据他对思想和与他自己的态度截然不同的态度的思想建立和确认的。<sup>22</sup> 批评的状况差不多：他接受的已经预选的作品现在做出了更清楚的标记，那是出版家的标记（有时是由创作作家或另一位批评家所写的前言），因此他在阅读任何特殊作品时必须考虑由出版家所出版的著作中所表现的典型特征的社会再现（“新小说”、“客观文学”等），他和他的同僚批评家在某种程度上可以对再现承担责任。<sup>23</sup> 有时我们难道没有看到批评家具有创新精神的信徒的表现吗？没有看到他把他新发现送给他的原创者吗？文学和绘画经常可作证实这种完美的结合，也许这种结合在今天比以前更紧密。出版家表现出了商人的角色，他从技术上利用了其出版的公众想象——例如“新小说”的拉丁文《圣经》——目的是发行一本书。这种他可以对批评家说的事情是一种相当微妙的结合，因为批评家被选出来不仅要发挥他的影响的功能，而且起到他与这本书具有密切关系的功能，因此这种结合中他对作品所拥有的思想与他对批评家对著作会拥有的思想的思想是结合在一起的，尽管他对出版社的出版物具有某种观念。

但他总结说，“新小说”充其量不过是米鲁尹出版社出版的小说的总和时，难道出版家没有进行一种合理的社会学调查吗？重要的是，作者自己采纳的所谓文学学派的名字原来像“印象派”一样是由传统派批评附着于米鲁尹出版社出版的小说上的侮蔑性标记。但是作者并不满足承担这种公众对其企业的解释。要鼓励阅读的公众去寻找和想象联系的方式，这些联系可以把相同样式条件下出版的书籍连接起来，同样要鼓励作者把自己视为有组织的学派，而不单纯是一个偶然的团体，同时有必要互相考虑，需要与公众对他们已经形成的想象保持一致呢？实际情况是，人们不仅采纳了其作品的题目，而且还解释说，他们的公众想象就是通过作品来说明的，他们与社会认同是一致的，这种认同是从外界强加的。团体有自知自明，并把自己更加明确地认定为一个学派，那么这个团体会不会鼓励批评者和公众不断地去期待联

172

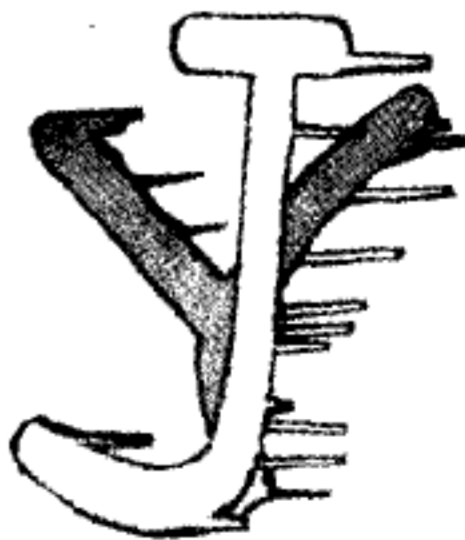


接学派成员的符号，把它们与其他学派区分开来的符号，也就是区分聚在一起的东西，把分离的东西带到一起呢？也可以邀请公众加入想象的游戏。先锋派地位（它并不一定归因于势利主义）有责任形成“理论”，这些理论可以为他们的理性形成提供合理的基础。我们必须再次求助于普劳斯特：

因为她认为，她是“先进的”而（只是在艺术上）“从未成为极右分子”。正如她所说，（康布勒默夫人）认为音乐不仅会进步，而且会沿着一条平坦的道路前进，德比西在某种意义上说是超级瓦格纳，甚至比瓦格纳更先进。她并没有认识到，正当德比西还得依赖于瓦格纳的时候，正如几年后她自己相信一样，由于人们毕竟利用了征服的武器使自己摆脱于被瞬间击败的其他人，然而尽管作品中每一件事情都表达出来了，但还是对它们感觉到了疲惫，所以他无论如何要设法满足其需要。当然还是有理论来支持这种即时的反应的，这些理论与在政治上引起的反对集会而支持法律的理论是相似的，与支持中东（反对自然、黄祸等）战争的理论的类似的。他们说，一个飞速的时代需要一种艺术的快捷形式，正如他们曾经说过，战争会来的，但不会持续两周，或者当火车来的时候，它就压缩了那些四轮大马车停靠的小地方。<sup>24</sup>

所以作品的公众意义一定是集体的，这是一种客观构成的对作品的价值和真实性的评判（根据任何个人的鉴赏判断有义务对自己做出说明）的意义。也就是说，美学评判的从属性是一种可以把自己当作“我”的“评判”。创作目的的客观化可以称之为“出版物”（在“被出版”的意义上说的），它是利用了无数特殊的社会关系来完成的，这些关系是出版者与作者之间的，是作者与批评者之间的，是作者之间的等等。在每一种关系中，每个代理人都会利用社会上提出的他对其他伙伴关系所拥有的思想（他在知识界的功能和地位的再现，公众对被敬献的或诅咒的作者的想象，对先锋派或传统出版家的想象）。每个代理人会利用与其他伙伴关系之间所拥有的思想，也就是对他的真实性和

173



价值进行社会性解释的思想，这些真实性和价值存在于知识界所有成员之间的关系网络中，他可以利用这种网络。可见，创作者与他的作品之间所具有的关系总是通过他与他的著作的公众意义所拥有的关系来协调。这种意义真实地得到回忆，忆及到所有他与知识界其他成员所拥有的关系。它是知识行动之间相互作用的产物，这种作用还十分复杂，它既决定了作品和作者的真实性和价值，也是由它们所决定的判断。因此最奇异的个人的美学判断就是指已经确立的共同意义。与任何作品的关系，甚至与自己的作品的关系往往就是与被评判的作品的关系。一部作品的最终真实性和价值说到底就是对它的潜在评判的总和，这种评判是知识界的所有成员会做出的，一切根据在于结合个体对它的评判使作品进行社会再现。因为特殊的意义必须通过普遍的意义来解释，因此它一定会对这种共同意义的新的解释发挥作用。历史的判断将是对作品和作者的最后断言，始于每一位读者的评判；后代人将不得不考虑由当代观点遗留下的公众意义。萨芬，一个年轻的吕底亚牧羊人在训练鸟儿说话时会说：“萨芬是上帝。”当他们听到鸟儿说话以及他们所说的话的时候，萨芬的同伴公民把他欢呼为上帝。

## 预言者、牧师和魔术师

174

尽管知识场域的每个部分与所有其他部分都是相互依存的，但并不是所有的部分依赖于其他部分。在象棋中皇后的命运可能依赖于最微不足道的兵，但是皇后一直都比其他的棋子更强大。同样，如果把知识场域置于功能的互相依赖的关系中的话，那么知识场域的组成部分仍然会由功能作用方面的差异来区分，各部分对知识场域所形成的独特结构上的作用在程度上是极不平衡的。事实上，知识场域的动力结构恰恰是动力多元性之间交互作用的系统。这些可能是与知识创造者一样受到孤立的力量，或者是像教育制度、学会、研究院或学术界一样的动力制度。这些动力要根据它们在知识场域所占据的位置从存在形式和作用方式两方面进行规定。它们也可以根据威权来规定，这些威权或多或少要被承认的，有说服力的，或有深远意义的（总之通过它们

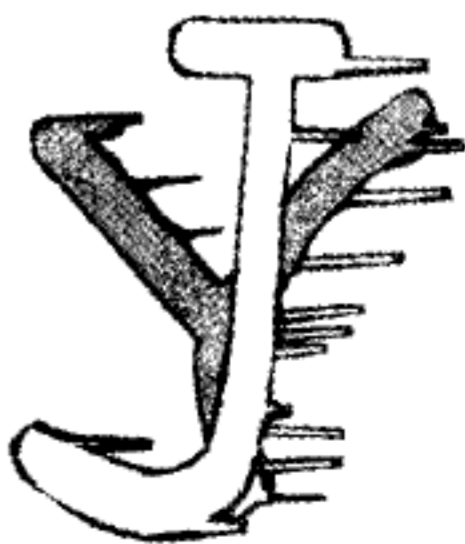


的相互作用来调节), 它们向公众施行这种威权或宣称实施这种威权。这种威权既代表了知识神圣化的和合法性的竞争的战利品, 在某种程度上同时是这种竞争的绝对统治。<sup>25</sup> 正是上层阶级依靠他们的社会地位认可了在合法作品的等级中他们所阅读的著作的等级。它也可以是教育制度和学会这类专门的制度或机构, 这类机构运用它们的威权和教学把某种作品和某类文化人奉为神圣。

宣称普遍性的 合法性范围	合法化过程的范围	局部合法性范围
音乐	电影	服装设计 烹调 化妆品
绘画 雕刻	摄影术	
文学 戏剧	爵士乐	内部装饰 其他日常 美学选择 摆家具 (体育比赛, 等)
合法的合法权威 (大学、研究院)	合法权威互相竞争 并宣称合法性 (批评、社团)	非合法的合法性权威 (傲慢妇女时装设计师、广告)

同样它可以是文学或艺术团体、同行、批评界、“沙龙”或“咖啡馆”, 所有这些都发挥着文化向导或“时髦风尚的带头人”的公认角色。无论是何种形式, 社会动力的多元性几乎存在于所有的社会中, 存在方式有时是竞争的, 有时是协调的, 由于他们的政治或经济权力或他们安排的制度得到了保证, 所以它们处在一种把自己的文化准则强加给知识场域中更大或更小的部分的位置上。因此, 这些社会动力宣称文化的合法性, 无论对于他们制造的文化产品, 还是他们对其他人制造的文化产品所发表的观点, 抑或对他们传递的著作和文化意向都是这样。当它们冲突的时候, 他们就会根据正统根源去行事, 而当他们被认可的时候, 它就是一种对被认可的正统的要求。任何文化行为, 无论是创造文化或者消费文化都包含着合法地表达自身的权利的内在

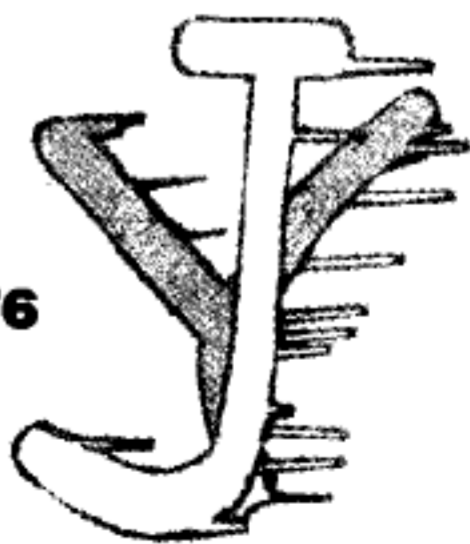
175



规定。因此它涉及到知识场域所关注的人的地位和他声明代表的合法性类型。因此,创作者可以与他的作品之间是一种截然不同的关系——而他的作品必然带有标记——这取决于他占据的是边缘的位置(例如与大学联系)或者是官方的地位。当一个朋友建议他申请大学职位的时候,费尔巴哈回答说:“只要我谁也不是,我就是大人物了。”这背叛了他对融入官方制度的怀旧之情和创作计划的客观真理,并迫使这种计划要通过拒绝它的官方哲学比较来解释它自己。由于他的《论死亡与永生》出版而被大学罢免,他就逃避国家的限制,只发挥自由哲学家和革命思想家的角色,这种角色也因为拒绝而被官方哲学所赋予。

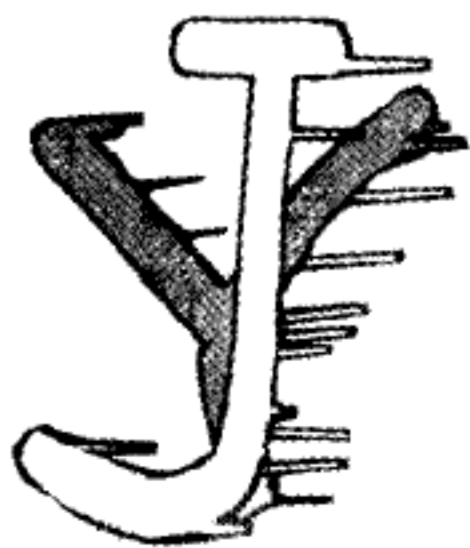
知识场域的结构与文化场域的其中一种基本结构要维持互相依赖的关系,它就是文化著作的结构,这种结构是根据它们的合法性程度建立在等级层次当中的。人们可以看到,在一个既定时刻的既定社会中并不是所有的文化标记或符号——舞台表演、体育场面、歌曲音乐会、诗歌或室内音乐、小歌剧或歌剧都一样庄严而有价值,它们也并不以相同的主张吁求同样的方法。换句话说,从剧院到电视的不同表现体系是根据一种独立于个人观点的等级层次客观地建立起来的,这种层次限定了文化的合法性和它的程度。<sup>26</sup> 消费者在面临居于合法文化范围之外的符号的时候会认为,他们授权保持单纯的消费者,并做出自由判断,另一方面,在奉祭性文化范围内他们认为,他们从属于客观准则,有责任接受一种虔诚的、礼仪的和仪式化的态度。那就是爵士音乐、电影、摄影等为什么不会引起(因为它们并没有坚持到相同的程度)学术文化著作的表现中普遍遇见的崇敬的原因。艺术鉴别力会把传统文化范围内流行的行为模式传递到这些合法化形成过程中的艺术里面。但是如果有一种制度致力于系统化、条理化地传授这些行为模式,因而赋予他们威严,这种威严是合法文化的组成部分,那么绝大多数人都会以截然不同的方法去体验它们。如果要学习这些艺术史知识,熟悉描绘这些艺术的技术规则或理论原则,而学习和熟悉只有在异常环境中才能找到的,它是因为正如他们在别处所做的一样没有感觉到有义务去努力获得、保持和传递知识体,这个知识体会构成学习化消费的必要的条件和仪式伴生物。

176



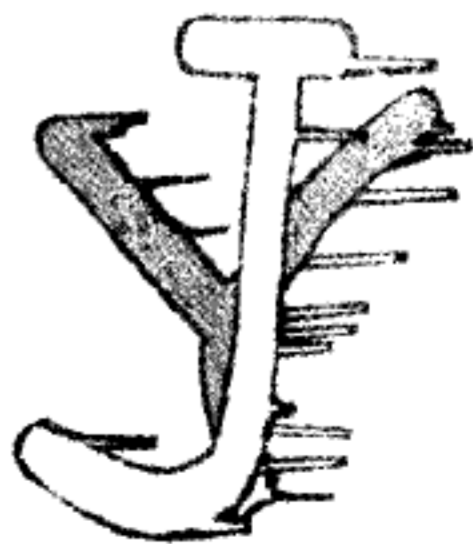


然而，人们逐渐地从完全神圣化的艺术——戏剧、绘画、雕塑、文学或古典音乐（随着时间的推移它们之间所建立起来的层次也可以变化）过渡到符号体系，（乍一看）这些符号从属于个人判断，无论是室内装饰，化妆品，还是烹调术都一样。神圣化作品存在和界定圣礼方式的规则的整个体系的建立，意味着一种制度的存在，这种制度的功能不仅是传递合法性，并使它得到应用，而且赠与合法性。事实上，爵士乐和电影各自都有表达的途径，而这些途径在力量上至少与更为传统的文化作品是一样的。有一群专业评论家利用学术杂志和收音机以及电视的平台（这是他们争取文化合法性的一种符号），也经常模仿学院批评的单调乏味的学术性调子，并从他们那里争取为了学问利益的博学之徒，好像他们除了采纳和夸大外部符号以外没有别的方法，尽管经常由于怀疑他们的合法性而受到困扰，垄断制度合法性的那些人，也就是教授的权威通过这些符号得到认可。在知识界因他们的边缘地位经常把他们归类为“边缘”艺术，这些人被孤立起来，并剥夺了所有的制度保障，在一个竞争环境中倾向于做出截然不同的又无法比较的判断，因此他们除了在诸如爵士团或电影俱乐部这样的有限的爱好者集会之外从未被人所知晓。因此，例如，在合法作品和活动的等级中，摄影的地位介于个人偏好的无规则的“粗俗”活动和从属于严格规则的高雅文化活动之间，这表明了摄影所具有的反抗含糊性，尤其在有文化的阶级的成员中间，更是如此。与合法活动不同，只有在成为合法的过程中的活动才会向热衷于合法性的那些人提出其合法化的问题。有人想要打破常规实践的规则，拒绝把习惯的意义性和功能赋予他们的活动和它的作品，当然有义务提供一种替代的东西（它是一定要出现的），它在直接确定性的本质中要给予合法文化的忠实崇拜者的东西。这种“确定性”是活动的文化合法性的确信性，是从技术模式到美学理论的所有可依赖的信心。每个主题所要维持的参与和文化作品领域，尤其与他的艺术或知识意图的内容的关系形式，和他的创作计划（例如构思和表现的程度）所采取的形式都主要取决于他在知识场域中的地位，这是不言而喻的。主题和问题也是一样的，它们规定了一个知识分子思想的特殊性，这是词典分析可以表明的。根据他在知识场



域中所占的位置，每个知识分子在一定的文化场域里从事他的活动都受到一定的条件限制。这在某种程度上是前代人的遗产，在某种程度上由他的当代人再创造、再解释和传递的。他要维持与文化符号的某种类型的关系也受到一定的条件限制，尽管这种关系可能是和谐的或紧张的，也可能是自然的或人为的，文化符号本身要么是可尊敬的，高雅的，边缘的，要么可能是原创的，总之构成了文化场域的范围。对其他作者提出参考，衡量他们的出现率，他们的同质性或差异性（这表明了自主启蒙的程度），他们所指的场域的范围广度和大小，在权威或拥有资源的合法价值的等级中的地位，不被承认的缄默参考物，对被引用的特殊行为，无论是学术的或因果的、虔诚的还是谦逊的、装饰性的还是必要性都给予充分关注，所有这一切揭示了“思想谱系”的存在，这些谱系才是真正的文化谱系。这些谱系可以很容易地附属在知识场域中的典型位置，这些位置可是实际的或潜在的、获得的或立誓的，更简明地说，附属于与大学设置的过去的或现在的关系。<sup>27</sup>

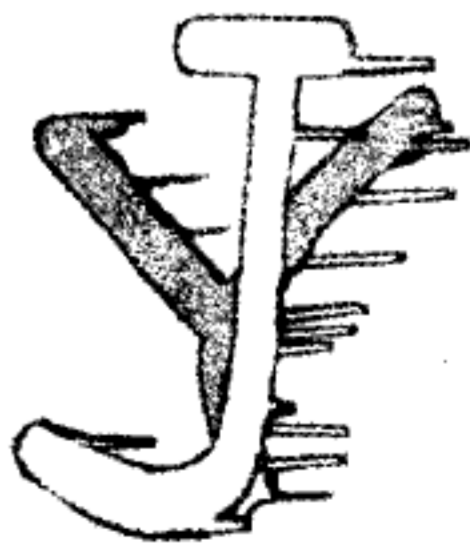
知识场域的结构似乎有些复杂和多样化，这主要是由社会或时代和不同权威的功能重要性所决定的，因为这些权威拥有或宣称拥有文化的合法性。然而，某种基本社会关系只有当一个知识社会存在，并且这个社会相对独立于政治、经济和宗教权威的时候才会被建立，这是千真万确的。这些关系可以是创作者之间的关系，无论是当代人或不同历史时期的人，由不同公众和不同程度的合法性或拥有合法化权力的权威公平或不公平认可的，可以是创作者与不同合法性权威之间的关系。可以有拥有合法性或宣称有合法性的合法授予者，诸如学会、协会、同行、学术圈或小团体。它们可以在不同程度上被接受或拒绝，合法化的权威或像教育体系这类传送，或者传送权威，诸如科学记者——以及所有可能的结合体和允许的双重关系。每个知识分子与知识社会的其他每个成员之间维持的关系，或与公众的关系，与知识场域之外的所有社会实体之间的关系（如他的社会阶级或背景，或者他从属于的阶级，或像经销商或购买者这样的经济主体）都是以知识场域的结构为中介的。同样，他的关系是以他的地位为中介的，其地位与一定的文化权威相关，而权威的权力组织知识场域，文化行为或评



判总是包含对正统的参照。但是,更进一步地说,在作为一个结构化体系的知识场域内部,所有个体和所有社会团体都维持着竞争性关系和功能补充的关系,虽然个体和团体明确而永远归属于对文化商品的处理(采纳韦伯的模式)。这种情况只有在构成知识场域每个代理人或代理体系从它在位置体系中所占的位置中引申出或大或小的特征的方式时才会发生。

学校被要求传递文化资本的符号,并使这种符号永恒化,神圣化,也就是由过去的知识创作者来传送历代文化,由于公众会受到冲突的、分裂的或持异端学说式的信息所困扰,因此学校要让公众从事与那种文化相一致的实践——例如我们的社会中的现代通信媒介。而且,系统地建立和界定正统文化的范围与异端文化的范围是一种责任。同时,学校要维护奉祭文化面对由新创造者的单纯生命(或者由故意挑衅)所提出的持久挑战,这些创造者在公共领域(尤其是在思想阶层)激起了新的要求和反叛怀疑。因此学校被赋予了一种与教会极其相似的功能,根据马克斯·韦伯的观点,这种功能必须“建立和系统地规定新的可行原则或教义或者保卫原有的教义抵御预言性的攻击,解决是否有神圣价值的问题,并使它渗透进俗人的信仰当中”。随后,教育体系作为一种制度尤其要设法保存、传递和灌输一个社会的文化准则,可以从教育体系不得不实现这些特殊功能的事实中推导出许多功能性特点。接着,教学和教师的许多典型特点完全属于教育功能的范畴内,最尖锐的评论家把教学和教师只是理解为判决的基础。因此,学校和教师的例行和例行化活动毫无疑问必然会隐含在被赋予文化保护功能的制度逻辑当中,这是很容易说明的,学校和教师与受到异端(经常是仅仅由这种谴责所构成)攻击一样经常被伟大的文化预言所攻击。

献祭仪式的竞争实际上就是经常被描述的那种为成功而进行的竞争,这种仪式是在知识界发动的,而知识界是由宣称垄断文化合法性的威权与以基本上遭反对的原则的名义拒绝和接受这种仪式的权利之间的竞争所控制:创作者要求个人的权威而教师赞成制度权威。创作者和教师(也就是说,陈述他们自己原则的著述者和讲述人的原则的演讲者之间的——根据吉尔伯特·德·拉·帕利的区别)之间的



对抗和融合无疑构成了知识场域的基本结构。根据马克斯·韦伯的观点,牧师和预言家之间的对抗(还有牧师与魔术师之间的第二对抗)占据着宗教领域。文化的创作者要对文化传播负责,也对产生文化忠诚的学徒制进行组织负责,所以反对文化的创造者,著述者可以把他们的著术内容利用为艺术和科学的事情(正如其他可能把著术内容利用为伦理的、政治的或宗教的事情一样)。这类似于合法的、组织化的制度的永久性和存在性与独特的、非规则的创造的闪电方式是对立的,这种创造除了自身以外没有任何合法原则。对这两种创造计划提出了明确的反对,结果是对教授的常规工作的谴责经常起到资格文凭的替代作用,文凭是一种预言。牧师和魔术师之间的冲突可以表现为牧师和预言家之间的冲突或者——谁认识呢?——竞争的预言家之间的冲突。有关“新批评”的争论提供了这种分析的最好说明,这种批评是在雷蒙·彼卡德和罗兰·巴瑟斯之间展开的。除了对其他计划提出反对以外任何一个竞争者的思想计划还有其他内容吗?牧师谴责“神谕启示”和“系统灵魂”,简洁地说谴责魔术师的预言家的精神和“预言”精神;<sup>28</sup> 魔术师谴责牧师的拟古主义和保守主义,常规和常规精神,迂腐的无知和大惊小怪的谨慎。<sup>29</sup> 无论是牧师还是魔术师都有他的角色:一方面是学术之风平浪静,另一方面是变革之风起云涌。<sup>30</sup>

每个知识分子在与其他知识分子建立关系时都会渗透着文化献祭(或者合法性)的誓言,而这种文化献祭从它采取的形式和援引的根据来说依赖于他在知识界所占据的地位。尤其是,这种誓言依赖于他与大学的关系,作为最后一种手段,这种关系要解决好献祭的合适符号。大学学院宣称要对当代创作者的献祭进行垄断。就正统而言,学院可以有条件运用法理学把传统与创新结合起来的那种方式来组织知识界。另一方面,大学对过去被献祭著作的传递进行垄断,学院把这种著作尊崇为“古典作品”,是对文化消费者的合法化实施的垄断,而消费者则密切地遵从。在这些环境中,可以理解的是创作者的两种相冲突的情感之间的攻击性——追求它们的学术献祭的符号,他们能够认识到,证据只能从作为最后一着手段的制度当中来,这种制度的合法性受到它们整个创造性活动的质疑。同样,对学术正统的一些攻击来

179



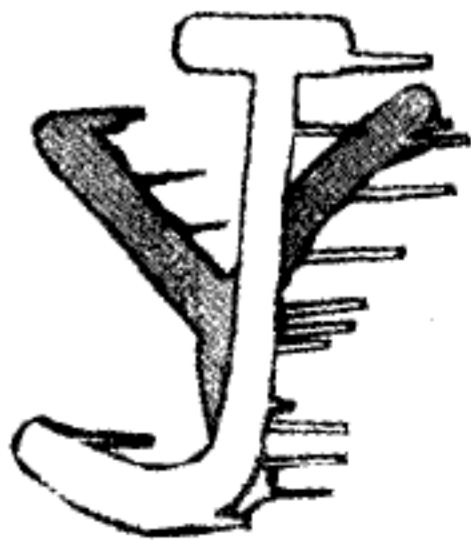
自于知识分子，他们蛰伏于大学制度的边缘，他们倾向于质疑它的合法性，因此论证说，他们承认其权限，因为没有同意他们而可以充分地申斥它。<sup>31</sup>

确实，我们每个人都怀疑，许多争论明显居于原则和理论的单纯领域，因此会从知识界的潜在的或者显现的紧张状态中得出最不会提及他们的存在理由方面，有时是他们的总体实在。我们如何解释，为什么那么多过去的意识形态争论对于我们今天如此不可理解呢？在过去的争论中唯一可能的实际参与也许是那种不同时期知识场域之间的地位相似性所授权的参与。冲突是按照它的力量的界限来划分知识场域的，它构成了变革的最决定性的因素，不会有任何怀疑，而冲突的终极原因，无论是实在的还是虚构的，都必须至少在客观的因素中寻找，因为这些因素决定了那些参与它们的人的地位，当然也可以在它们提供的理由中寻找。

180

## 文化无意识

最后，正是根据他的创作计划的详细说明和制定，根据他在知识场域所构成的角色的程度，根据他好像就是利用其著作希望与那些可以与之交流和向那些可以致辞的当代人，并含蓄地引用了他与他们共有的整个编码——某一时刻的主题和问题，争论的方法，理解的方式等——知识分子才被置于社会和历史境遇当中。他的最有意识的思想和艺术的选择总是由他自己的文化和鉴赏力支配的，这些选择本身就是一个特定社会，年代或阶级的客观文化的内在化。文化融入到他所创造的作品构成当中，并不是增加已经存在的意义的东西，因此无法实现那种目的。相反，它构成了具体实现艺术作品中的艺术意图的必要先决条件，同样作为“共同宝库”的语言是最个体性话语构成的先决条件。正是由于这点，艺术作品总是省略的——它对要点并未说明，它潜在地呈现了它的根本性的构成基础，那就是他想当然的先决条件和公理，这种公理性应当是文化科学加以研究的。由作品的雄辩沉默所暴露的东西确切地说就是文化（在主观意识上讲），利用这种文

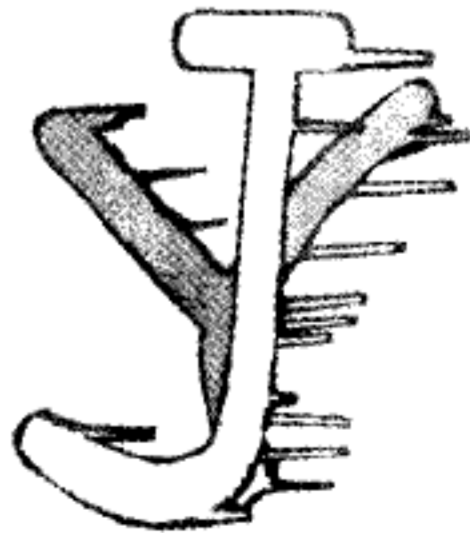


化创造者可以分享他的阶级，他的社会和他的时代，利用文化他可以不知情地引入他所创造的作品中，甚至引入到似乎是最有原创性的那些作品中。这种文化构成了如此显而易见以致于可以缄默呈现的而不是明确地假定的信条。例子当然可以是思想的方式、逻辑形式、文体表达和流行语（昨日的存在、情形、可信性，今天的结构、无意识和实践），它们似乎都是自然的，不可避免的，因此它们不会严格地说出有意识选择的目标。他们可以比作洛维嘉所认为的“形而上学哀婉动人的性质”<sup>32</sup> 或者可以称之为心境之音调，这种音调是一个时代所表达的手段，甚至是那些在文化领域中隔开最远的手段，例如文学和风景园艺。对理解和动情的含蓄公理性的同意构成了社会和时代的逻辑整合的基础。“没有主体的哲学”今天回归了，以结构语言学或人类学的形式走到了思想场景中的前台，似乎真正地迷惑了站在意识形态地平线上的另一极的人们，迷惑了在意识和主观上以不容置疑的权利反对它的人们。这是因为这种哲学并没有揭示所有人类学发现的结果，在发现中所采取的形式既残忍又系统，这种形式很可能忘记了未开化的东西就是所有文明化的事物的思想，这与杜尔干式思想不一样，它是以一种新的形式复兴的。

181

由于巫术的判断和争论具有有效性（穆斯写道），因此他们必须要有一种不能屈从于检查的原则。人们可以讨论超自然力是否出现在诸如此类的地方，但人们不能怀疑它的存在。现在这些判断和争论以这些原则为基础，如果没有这些原则，那么人们不会相信它们是可能的，这些原则就是在哲学上所谓的范畴。它们总是表现在语言中，没有必要外在化，它们一般以控制意识的习惯形式而存在，而这些习惯自身就是无意识的。<sup>33</sup>

我们对世界的共同理解也建立在这些原则基础上的，这些原则不向检查和思想的无意识范畴开放，范畴时常威胁要使它们潜入科学幻象中。巴赫洛说的是与穆斯一样的语言，此时他注意到了“理性习惯”，无论是“欧几里得意识”，与欧几里得几何学习相关的“几何无意识”，

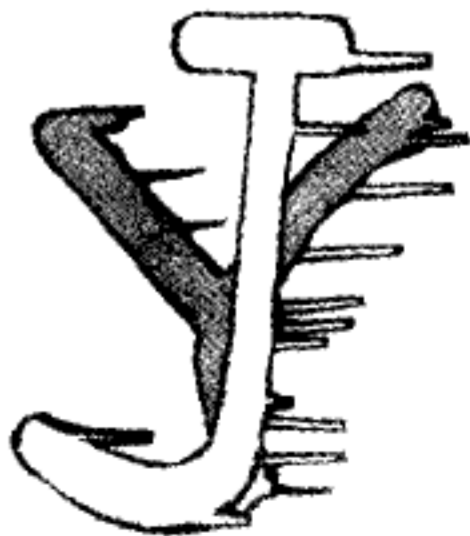


还是“形式和内容的辩证法”，“都是我们必须获得胜利的硬化症，而在这之前我们可以找到探究的精神运动”。<sup>34</sup> 但是，由于科学计划和科学的真正进步预设了回归科学基础的反思和让它可能的假设和实施明晰起来，无疑正是在艺术作品中一个时代的思想的社会形式会找到它们最天真和全面的表达。因此，正如怀特海所观察的：“正是在文学中表达了人性的具体观点。相应地我们必须关注文学，尤其是以最具体的形式……如果我们希望发现一代人的内在思想的话。”<sup>35</sup> 举一个简单的例子，创作者与公众维持的关系遵从极端无意识的模式，这种关系与我们已经看到的与社会内部知识场域的处境密切相联，与这个领域内艺术家的地位紧密联系。尽管它是一种交流的关系，但这自然从属于艺术家的社会世界中个体间关系的原則。正如阿诺德·豪瑟所观察的，古代东方艺术由于它是从正面表现人类表情，因此这是一种“显示和需要尊严的艺术”，它向观众表达了尊重和谦恭，它们与礼仪模式是一致的。所有礼仪艺术都是谦恭艺术，它通过遵从前台表现的原则显示了它在温和的幻想家艺术的影响之后拒绝极度紧张感。

这种意向是后来才表达出来的，但是在古典宫廷剧场的规定中仍然相当清楚，因为在那里，演员如果没有把一些事让步给场景幻想的需要，那么他会直接向观众提出，会以他的每句话和每个姿势的方式向它发出呼语。他并不想仅仅避开把他的后背转向观众而是想以每种可能的方式展示整个演出是纯粹的虚构，根据同意的原则所展现的娱乐。自然主义者的剧院是向完全反对这种“前台”艺术的转型，那就是电影，它将观众动员起来，把观众带进了表演，而不是向观众带去和呈现了表演，努力呈现的表演方式表明了演员是在一种真实生活情境中被观察的，因此把虚构减少到最小的水平。<sup>36</sup>

这两种类型的美学目的是由艺术作品所揭示的，其方式就是它向观众展示，因此它们处在社会的结构的选择性密切关系当中，在这样的社会中这种关系才得建立，无论是贵族的还是民主的结构密切相

182



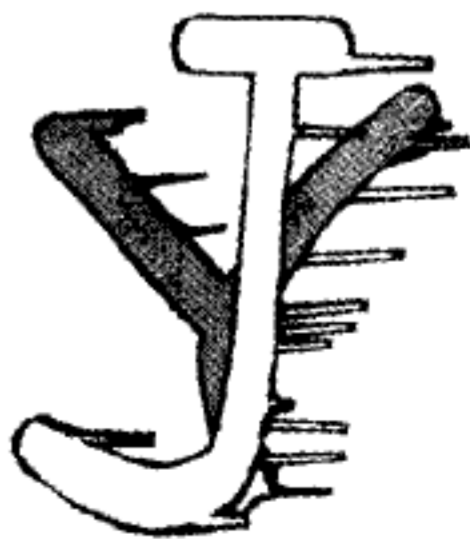
关,只要那些社会赞成。当斯盖利吉发现“角色从未离开过舞台,而一直沉默不语的人被认为似乎就在现场”实在是荒谬可笑,当他认为“在舞台上表演好像人们无法听到一个人正在说另一个人的事”也是荒唐的,<sup>37</sup>正是因为他不再理解戏剧常规,而中世纪时代的人对这些常规是想当然的,因为他们认可了一种含蓄选择的制度。根据潘诺夫斯基的观点,这些相同的选择是在中世纪绘画和造型表现的“组合”<sup>38</sup>空间中得以表达的。这种在连续场景空间中的并置与文艺复兴和古典时代的戏剧和造型常规截然不同,同时它们的时空“系统化”表现按照透视画法和三位一体的原则得到平等地表达。

也许把态度、性向、知识、主题和问题,总之整个概念和思想范畴体系归因于文化无意识似乎让人惊诧,因为这种体系是通过系统模仿获得的,而模仿是学校组织的,或者学校使组织变得可能。这是因为创作者在拥有获得性文化或他的先天性文化的同时保持着一种在尼可莱·哈特曼看来可能既是“主动”也是“被动”的关系,而他并没有认识到他所拥有的文化拥有了他。因此正如路易斯·阿尔都塞所指出的那样:

把费尔巴哈对马克思在 1841 和 1844 年之间所写的著作中所产生的影响缩小到只是他明确地提到的那些地方会是非常轻率的。因为在这些文本中大量的段落再现或直接表示了费尔巴哈思想的发展,没有以他名字来援引……但是为什么马克思必须在费尔巴哈边上注明引文标记,此时每个人都对他耳熟能详的,尤其是马克思已经运用了他的思想和费尔巴哈概念中的思想,好像它们都是他自己的思想呢?<sup>39</sup>

无意识的借鉴和模仿显然是对一个时代文化无意识的最明显的表达,也是普遍感觉使特殊感觉成为可能的文化无意识的表达。

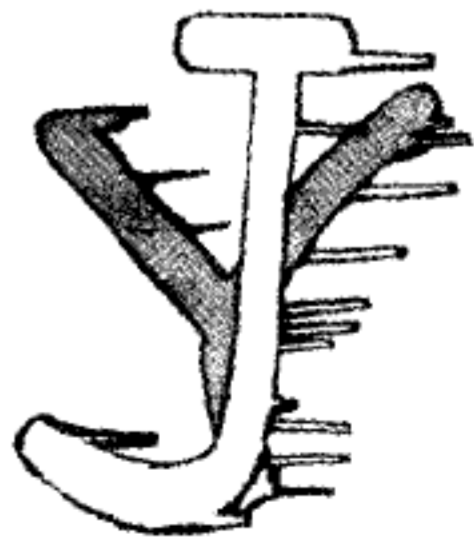
就这个原因来说,知识分子在他的最无意识理智选择体系中有一个决定性因素就是他必须与学校和他的教育经历保持关系。某一学校所塑造的人都共同拥有某种思想模型;既然他们以相同的模型形成,





那么就会倾向于进入到像心灵一样的直接串通。<sup>40</sup> 个体归功于学校的东西最重要的是蕴藏在常识当中，不仅是共同的语言和风格，而且是共同的聚合基础和契约基础，共同的问题以及解决问题的共同方法。既定时代的受过培养的人可以对他们争论的主题持不同观点，但无论如何也要让他们在某些主题的争论上达成协议。思想者所依附于时代的**183**东西，他所拥有的处境和他所处的时代，最重要的就是根据他所责无旁贷思索的那种问题和主题。正如我们所知道的，历史分析经常发现很难在可归因于创造个性的特殊行为的东西和以习俗与规则说明的东西之间做出区分，这些习俗和规则是一种风俗画或一种艺术形式，甚至一个时代或一个社会的鉴赏力，意识形态和风格的习俗和规则。体现一个创作者个性的主题和风格总是会在一定程度上反映出主题和修辞，主题和形式的共同根源规定了一个社会和一个时代的文化传统。正是因为这个原因，作品总是在客观上与文学环境、它的美学需求和思想期待，它的概念和思想范畴的相关方面有所指。例如让我们思考具有史诗、悲剧、喜剧或英雄概念的文学风俗画之间的差异，从绘画或造型这样的范畴来看的风格之间的差异，还有诸如古典和自然主义、中产阶级和民粹主义者，现实主义者和超现实主义者的相对学派之间差异。这些差异支配着创作计划。其他时代的其他创作者由于没有认识到这些差异而推导出来的资源被剥夺，因而公众期望确定的类型和典型风格的主体，被认为是对待这些主题的“自然”和“合理”方法，因为它与社会对自然和合理性的解释是一致的。<sup>41</sup>

语言学家为了确定范围会以相同的方式依赖于相互理解的原则，人们也可以决定思想和文化的范围，但这种方式在于探明规定一个时代的文化领域的问题。在一个时代的所有知识分子之间的显著分歧事例中必定会有逻辑结合的失败，分歧有时被称谓“时代的大问题”，下这样的结论可能是肤浅的。倾向与原则之间的公开冲突从参与者自身来看常会掩盖潜在的串通，这是他们所预示的，它会从体系外打动观察者。这种串通可能表达为一种在既定时期思想界客观统一的分歧内部的共识。这种在文化领域关键之处所达到的无意识共识是由学校形成的，此时学校形成了对所有个体思想共同的出乎意外的因素。

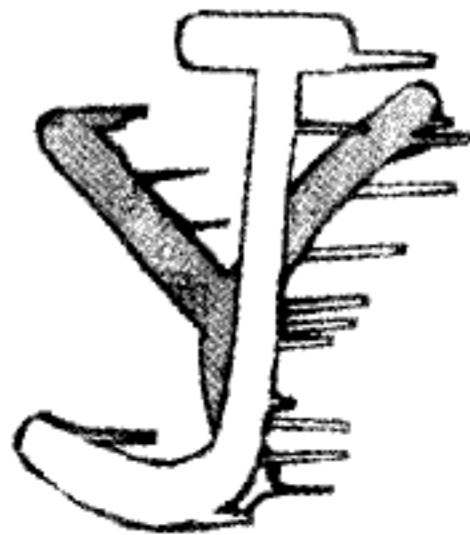


十分重要的事实无疑是，知识计划是以自主反省的形式规定下来的，在多数情况下，它只能通过回顾研究已经完成的工作来掌握。它们可以在没有被感知和控制条件下控制和管理思想工作。最重要的是，通过他从其思想培训尤其是从他的学校教育中保留的文化无意识，思想家参与他的社会和他的时代：思想派别可把学派的思想带到一起，尽管比设想的更为普遍一些。这种假设是以典型的方式确定的，这种方式就是分析哥特式艺术和经院主义之间的关系，这个关系是由潘诺夫斯基提出来的。哥特式大教堂的建筑从学校无意识借鉴来的东西就是“独特的程序方法，这种程序必须是对外行人的思想留下深刻印象的第一件事，无论什么时候它都与学校教师的思想相关”。<sup>42</sup> 因此，例如分类的原则、经院主义发现的文学表现计划要求使他的话语的顺序和逻辑简明而清晰——我们应当说他的“计划”——也控制着建筑师和雕塑家的行为，这可以从 Autun 的门楣中心“最后审判”的建筑和雕塑与巴黎和 Amiens 那些建筑和雕塑比较中看出来，尽管主题丰富性不断增强，但由对称和对应的平衡保持着最伟大的透明性。<sup>43</sup> 如果真是如此，它是因为大教堂的建造者受到了经院主义的持续影响——“习惯形成动力”——在 1130—1140 年之间，1270 年左右“真正垄断了巴黎周围大约 150 公里范围内的教育”。

184

哥特式结构的创作者们不太可能阅读了吉尔伯特和阿奎那的原文。但是会以无数其他方式来显示其经院主义的观点，且莫说这些创作者自己的作品自觉地把他们聚合在一起，与设计礼拜仪式和肖像画程序的人建立工作联合会。他们去了学校，他们聆听讲道，他们可以参加公众争论，他们真是在处理所有那个时代能够想象的问题，这种争论触及到了社会大事，与我们的剧院、音乐会或公众演讲一样，而且他们在许多场合与博学之人建立有益的联系。<sup>44</sup>

潘诺夫斯基的研究表明，哥特式艺术和经院主义之间的联系“与其说是具体的，不如说仅仅是一种相似”，然而比那些个体（非常重要）

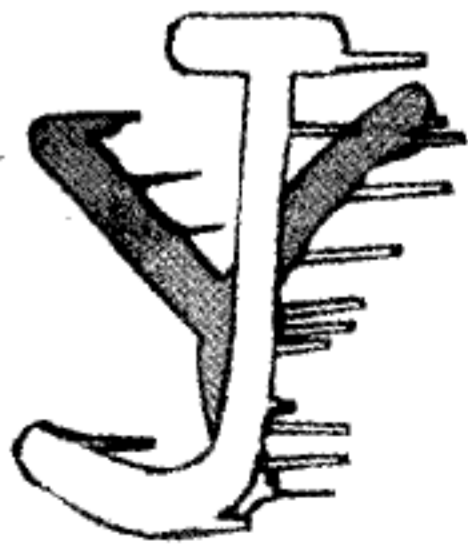


“影响”更普遍，这些影响必然会由博学的顾问对画家、雕刻家或建筑师发挥作用。这种联系是一种“真正的因果关系”，它通过传播“因缺少一个更好的词所以才称之为精神习惯——把这种过度应用的陈词滥调简约为其严格的经院主义感觉，这是控制行动的原则”<sup>45</sup>来运作的。作为一种“习惯形成动力”，学校向那些受到它直接或间接影响的人提供与其说是思想独特和独特化计划，不如说是产生独特计划的一般处理方法。

因此，为了解释他在思想活动领域之间发现的结构关系，潘诺夫斯基拒绝赞同对“统一的世界幻象”或“时代精神”的诉求，这仅仅等于给人们企图解释的东西一个名分，更糟的是，仅仅等于提出要求解释的解释。他所认为的就是最明显，当然也是最令人信服的解释。在一个文化传递是学校的垄断的社会里，联合开明文化（同时还有行为和思想）的作品的潜在的密切关系受到教育制度建立起来的原则的控制。这些制度理解为有意识（而某种程度上也是无意识）地传递无意识之功能。简洁地说，学校培养个体，他拥有了这种构成文化的无意识（或者极端蒙昧的）计划的体系。显然，对此解释不继续的话，那是很天真的，好像学校是帝国中的帝国，好像文化都有其绝对的开端。但是不考虑这样一个事实也是天真的，即从它所发挥的功能的合理逻辑上来看，学校修改了它传递的文化的內容和精神，或者忘记了其显性功能就是把集体遗产转变为个体和共同无意识。把一个时代所生产的作品与那个时代的教育实践联系起来就是给自身提供了解释的手段，解释的不仅是他们所说的，而且是他们所暴露的，尽管他们分享了一个时代或一个社会的象征性面貌。

因此，思想和艺术创作的社会学必须采纳作为其目标的创作计划，要在宿命论和倾向之间做出调整。也就是说，如果可以超越内在美学理论与外在美学理论之间的对抗，内在美学理论有责任对待一件作品，而外在美学理论会以不惜一切代价拼命贬低作品，会努力把它与艺术创造的经济的、社会的和文化的条件联系起来。事实上，所有知识界之外的权威发挥的作用和起到的限制总是由知识界的结构折射出

185

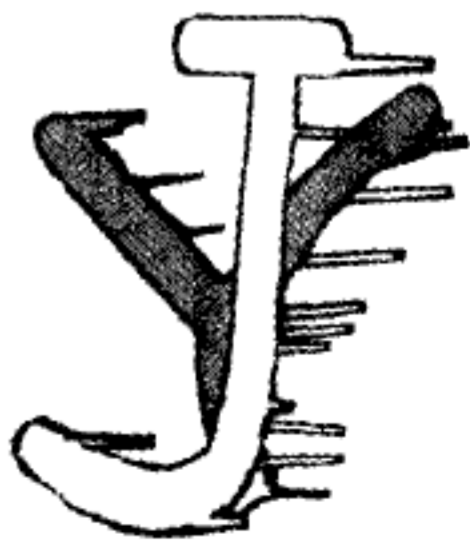


来的。这就是为什么知识分子与他出身或属于的社会阶级建立的关系由他在知识界所占据的地位来调停的原因。正是根据这种知识界他才有权宣称他属于哪个阶级，或者另一方面倾向于否认哪个阶级，并把它羞愧地隐藏起来。因此宿命论的力量只是成为在创作计划中重新解释的思想决定因素，其依据是知识界的特殊逻辑。经济和社会事件只能影响某个领域的特殊部分，无论是个体还是组织，依据特殊逻辑，因为同时正如它是在它们的影响下被重建的一样，知识界强迫他们通过把它们转变为反省或想象的目标来转变意义和价值。

186

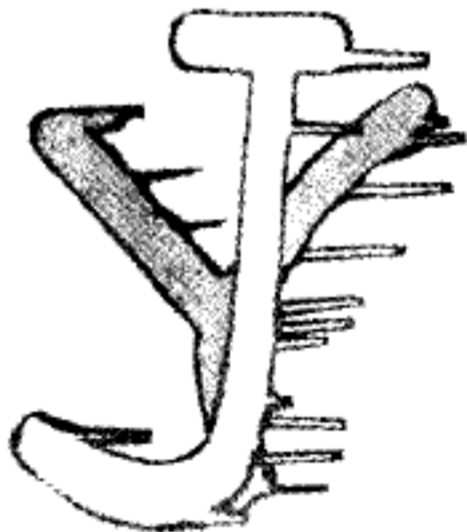
#### 注释

1. L·L·索金著，《文学鉴赏社会学》，B·巴特肖译，伦敦：路特里奇，1966年，第13—15页。
2. 索金提到的(同上，第16页)有一个转型期，出版家依靠用户，反过来，用户很大程度上依靠作者和他的资助人之间的关系。
3. 同上，第50—51页。
4. 同上，第52页。
5. 同上，第27页。在其他行文中(第43页)索金告诉我们，丘吉亚，一位莎士比亚的同代人在他的一个前言中以讽刺而直率的笔调写道，把鱼作为榜样，他在河流中畅游；杰登公开承认，他只想把公众吸引到他这边，如果公众想要那种低级的喜剧或讽刺文，他会毫不犹豫地奉献给他。
6. 我们在早期，从16世纪开始，也许甚至在这之前会发现，艺术家宣称贵族鄙视公众糟糕的鉴赏力，但在19世纪之前，他们从未形成过创作意图的信仰声明和一种集体信仰。
7. R·威廉姆斯著，《文化与社会：1780—1950年》，第三版，哈蒙斯渥兹：朋奎图书，1963年，第49—50页。
8. R·威廉姆斯也揭示了连接新公众、作家和制度或艺术形式各自出现的相互关系，新公众属于一个新社会阶级，一群作者则来自同一个阶级的，制度或艺术形式是由那个阶级创建或创立的。“文学的特性显然受交往体系的性质和读者不断变化的特性的影响，尽管影响的方式各不相同。当我们看到新社会团体的作家显著出现的时候，我们必须观察的不仅是他们”。
9. 索金在他的著作中描写了“美学运动”的主要趋势，第28—30页。
10. 同上，第30页。(在第55页也描写了这些社会的功能，尤其是它们进行可能的“互相服务”的功能。)



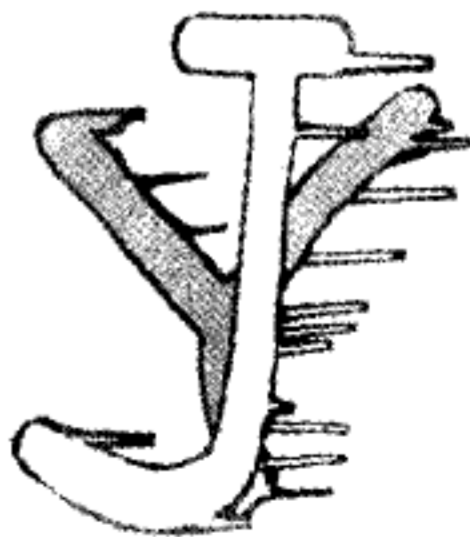
11. 同上,第 62 页。
12. 通过对已建的知识场域的研究提出了命题为结构性解释提供了基础,这种解释无论是从不同的历史演进,如 5 世纪雅典的知识场域中产生的知识场域也好,还是建立过程中的知识场域也罢。
13. 萨特著,《文学是什么?》巴黎,高丽玛,1948 年,第 98 页。
14. P·维勒利,第 1 442 页。
15. R·摩林,巴黎,1967 年。
16. L·阿尔都塞,巴黎,1965 年,第 9—10 页。
17. G·加奈特,巴黎,1966 年,第 242—243 页。
18. 同上,第 69—71 页。
19. 只有分析了作品的实际结构才有可能确立创作者在有关他的著作中出现的创作性计划的转变在他的最近的著作中是否也表现出来,如果是这样的话,这些著作——单纯的阅读似乎表明的一样——必须呈现出这种创作意图的完整性和系统性的最好表达。
20. 索金的观察允许我们提出更具有相关性的建议:就出版而言,至少自 18 世纪以来有一个事实引人注目——与知名的、拥有公众和一定声望的作家具有个人联系的任何一个的境遇都会是很好的。他们的建议对于新手克服困难会起到相当重要的影响。
21. 因此,我们会看到,作者与出版者之间的相遇是如何在前建的协调和预言逻辑中经历和解释的:“你愿意由米鲁出版社来出版吗?——如果我做了我想的事,那么我可能会立即去做……但是我不敢,对我来说似乎太重要了。所以我首先把我的手稿寄给 X 出版社。那对 X 出版社听起来并不是十分赞美的!然后他们拒绝了我的书,此时我把它拿到了米鲁出版社。——你是如何与出版者联系的呢?——首先作者告诉出版者,我的书是讲什么的。出版者看到了里边我不希望我能做的事情,关于时间,一致性的每一件事。”(《文学半月刊》,1966 年 9 月 15 日)。
22. 在构成知识场域的象征性关系的体系中,存在是由与众不同的特点所表现和认可的(习惯、风格、专业等)。
23. “除了反映新小说或多或少的故意的模仿画的空页以外,《西班牙客栈》讲述了一个奇异的但完全可以理解的故事,其行为遵循了梦幻而不是现实的逻辑。”(劳洛,《快车》,1966 年 10 月 26 日)在这里,评论家在怀疑年轻小说家有意或无意地踱步在温莎宫的镜厅里的时候自己掉入了陷阱当中,因为他是根据新小说的共同反思来描写他所认为的新小说的反思的。
24. M·普劳斯特著,1927 年,II,2,第 35—36 页。选择经常容许做一些更概括的

187

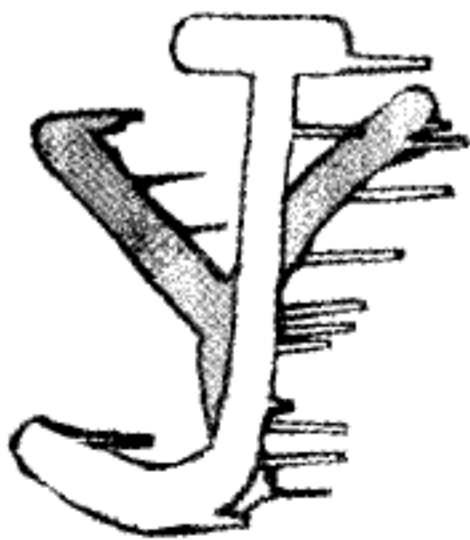


辩护；每一代人趋向于利用钟摆机制来拒绝为前代人达成的共识提供基础的隐含主题，这样，钟摆机制就把其部分效力归结为社会恐惧，它表现在对逝去年岁的恐惧从而对处在思想场域中贬值的位置的恐惧。许多禁忌甚至在累积主题中根本就没有其他任何基础（“战前文学”，“第三共和国社会学”或“过时艺术”）。

25. “像政治学一样，艺术生活包含着赢得支持的斗争。”由索金提出的模拟（*op. cit.* 第 197 页）主要介于政治场域和思想场域之间，它建立在直觉的基础之上的，这种直觉在某种程度上是正确的，但它使问题过于简单化了。
26. 合法化（*legitimacy*）并不是合法性（*legality*）；如果从文化问题上遭遇冷落的那些阶级里来的个体几乎总是至少在口头上承认高雅文化所提出的美学原则的合法性，那么它并不排除他们虚度其生命的可能性，事实上，没有失去任何合法性的原则的条件下超出了规则运用的范围，也就是说，它们要求得到普遍认可。合法原则不可以决定行为的类型，这种行为受到影响范围的限制，它可以对它的运用有些例外，但是它会限定经验的样式，经验与行为的类型是相随的，而且对它而言不可能不被思索和认可的，尤其是在它被反对的时候，他们希望被视为合法的时候才会像文化行为的规则一样。总之，我所谓的文化合法性的存在是在每个个体身上的，无论他要还是不要，无论他接受还是不接受被放置和知道被放置在规则体系的运用范围内，这些规则使他的行为在一种文化境遇中变得合格和分层成为可能。
27. 对知识场域做出这样的理解并对它进行社会学描述对于依赖于他自身在这个场域中所占地位的人而言是可接近的。
28. 彼卡德，《新批评还是新冒充》，巴黎：让-雅克·巴福，“自由”选集，第 24、35、58 和 76 页。
29. 巴瑟斯，*op. cit.*：“公允的批评家尽力会把架子放下：生活中所谓的平凡不应该被打乱；在书中的所谓的不平凡相反应当表现出平凡”（第 22 页）；“除了他在‘*Que sais-je?*’系列所阅读到，他对弗洛伊德知道些什么？”
30. “事实上，这些急需要完成的一般任务仍然是绝对不可缺少的；但是 M·巴瑟斯和他的朋友的变革之风对每个人来说也应当是相当严肃的内心反省的机会。”（彼卡德 *op. cit.* 第 79 页）
31. 这种矛盾意向的类型在知识分子较低阶层中间，在记者、通俗读物、有争议的艺术家、电台节目和电视节目制作者尤其普遍，等等，许多观点和行为类型可以在这些知识分子与早期教育与教育设置之间的关系中找到根源。
32. A·O·洛维嘉著《存在的伟大锁链：思想史研究》，剑桥：马萨诸塞：哈佛大学出版社，1961 年，第 11 页。

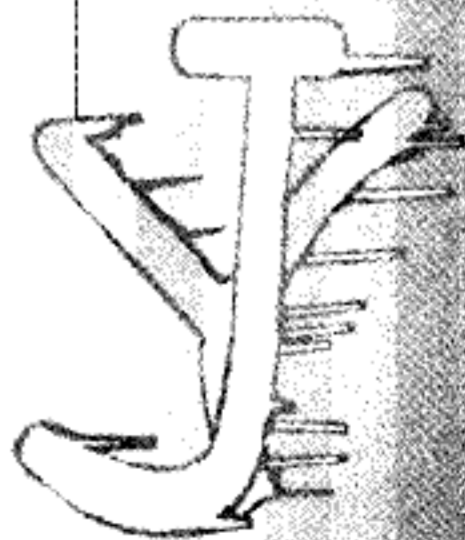


33. M·穆斯,“宗教现象学分析导言”载:《宗教史文集》,XXIX。
34. G·巴赫洛著《新科学精神》巴黎:P. U. F. 1949年,第32和37—38页。
35. A·N·怀特海著《科学和现代世界》,1926年,第62页。
36. A·豪瑟著《艺术社会史》第一卷,古德曼译,纽约:维太奇书行,1957年,第41—42页。
37. 引自同上书,第二卷,第11—12页。
38. E·潘诺夫斯基,“象征主义形式观”,1924—1925年,莱比锡—柏林,1927年,第257页。
39. L·阿尔都塞著《马克思》,巴黎:马斯佩罗,1965年,第62页。
40. 显然,教育体系所培养的知识分子社会中,自修者一定拥有某些特性。
41. 索金表明了学校在标识其学生的时候是多么深远而持久:“最伟大的创造艺术家和最伟大的历史革命者在这里毫无例外,但是惟独他们对青年时代钦慕的并且实际接受鉴赏教育的成就非常敬重。那种尊敬要消失经常要假以时日;在有些情况下它根本就不会消失。即使是伟大的诗人也对他们的先辈高山仰止,因为他们的后代不仅在水平上不敢与其平起平坐,还要视其为他们的艺术榜样,这的确令人吃惊。因此当卢梭把他的《新爱洛漪斯》放在《克雷维公主》旁边的时候似乎对他是一种非常勇敢的行为……因此在其一生当中,拜伦持久崇拜着蒲伯的新古典作品,绝对神圣的荣誉在他本人出生的世纪与此作品是和谐的。这种在上学期期间积聚的对最伟大和自由的精神所留下的印象力量在马丁·路德那里暴露无遗,他宣称在学校必须学习的“a page of terrence”值得把伊拉斯谟斯的所有对话集结起来。
42. E·潘诺夫斯基著《歌德式建筑和经院主义》,纽约,1957年,第28页。
43. 同上,第40页。
44. 同上,第24页。
45. 同上,第20—23页。



# 第三部分

## 比较视野中的 认知方式







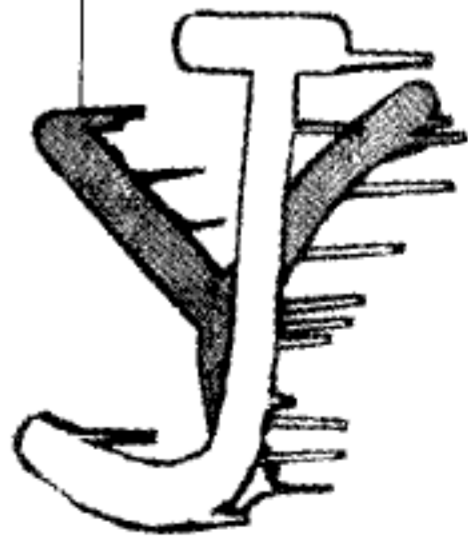
# 第七章

## 教育体制与思想体系\*

Pierre Bourdieu

在谈到他写的《衰落的世界》时，克劳德·列维·斯特劳斯提到了法国的哲学教学的惯用套路：“那时我才开始意识到，任何问题的解决方式并无二致——首先，你摆出关于这个问题的两种传统的观点，然后用常识性的思维去解释其中之一，以另外一种观点来驳斥它，最后归纳出两者的不足之处，而用第三种观点取而代之。同时，使用一定的语言技巧可以帮助你传统中的二分对立面转化成一个事实的两个互补方面：例如形式和本质，内容和外在，表象和真相，实质和存在，连续与断裂等等。近年来，（哲学）练习已经成为文字排序游戏，双关的娴熟运用取代了真正的反思，所谓‘自成体系的哲学家’只不过有些花拳绣腿的技巧，利用音义相近而内涵尚不明确的词语进行文字游戏罢了。我在巴黎大学负笈5年，并没有学到实际的内容，却学会了这种思维方式。它的致命之处在于，自认为不证自明——这种方式的确简单易行，似乎没有一个问题是不能被它解决的。当我们准备考试时，每个人以抽签方式选取一个考试题目，在6小时以内尽可能全面地阐释这些普通人难以想象的玄奥问题。而我们只需要在那种惯常用的、无处不适宜的分析方法的基础上稍作调整，就可以应付考试了。但是，这样一来，学生就只限于使用这唯一的方法，而忽视了其他诸多思维方式。”<sup>1</sup>

189

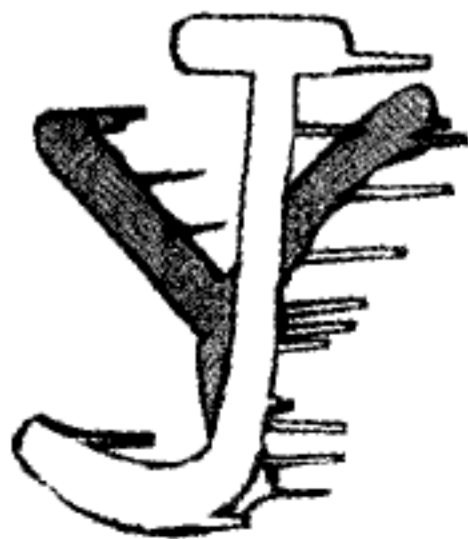


\* 此章由蒋衡翻译。

作为人种学家，他这一段对法国教育之传承知识和语言模式的描述，几近于他对 Bororo 印第安人修建其村舍的思维方式的描述。因为他一方面是局外人，一方面又与当地居民日夜相处，这样的双重身份使他看到，Bororo 印第安人就像当初应付考试的学生一样，沿用了二元对立法建设他们的村庄——：

“部落里的智者持有一种恢宏的宇宙观，这体现在他们对村舍的设计中。当他们遭遇冲突的时候，总是把这些冲突一再划分，每一种意见总是有相对的意见与之呼应。居民的群居住所也一再划分开来，或纵或横，这种方式使他们的生活、连同他们的精神和性情都好像是古代盾牌上的图案——对称性和不对称性互相均衡。”<sup>2</sup>

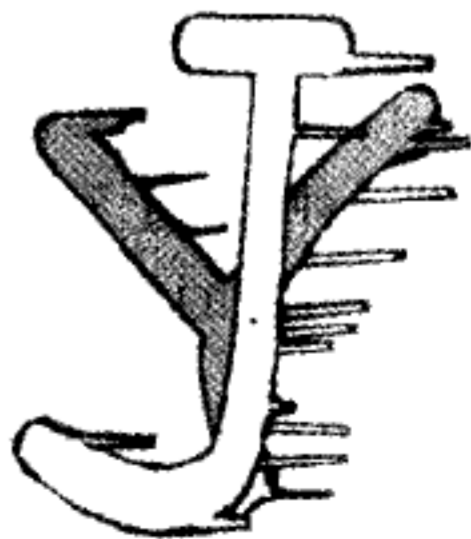
作为社会化的个体，又是自己文化的“局内人”，人种学家与本土文化的关系更为紧密，这样一来，要客观地思考自己的思维模式并不容易；这些思维模式越是成为他性情 (make-up) 中一部分，并与他的意识融为一体，延伸到意识所及之处，就越难用自己的意识去分析它们。他也许不会承认，在文明社会中，有组织的系统化的学校教学把特定的思维模式施加给接受教育的每一个个体；在原始部落里没有正式传授意识内容的体制，但是他在这里发现的各种仪式对人类在潜意识中形成一定思维模式的影响也并不比前者逊色。那么，在学校体系中通过描述语言和思想特征的论文集承载的思想模式究竟在多大程度上等效于原始社会中那些影响人们思想行为方式的潜意识内容？或者，由于学校教学传播方式和条件的限制，它们只是在意识的浅层发挥作用？或许，一个有源远流长的学术积淀的社会之特殊性在于，它有明确地或者潜移默化地对人类意识的各个层面施加影响的制度，但是，源于希腊、罗马历史中的类比和比喻的运用对人类意识层面施加的影响和原始社会中口耳相传的格言、警句、寓言诗等的作用大致相似。如果说，学术性的文化使拥有符号知识的人们可以理解其内容，对同一词语、行为和著作做出同样的意义解释，或者说，用同样的习语、



行为方式和作品表达同一种含义；那么，负责传递这种文化的学校便在统一文化中起着关键性的作用——它让个体获得所有常识性的知识，包括共同的语言、共同关心的问题 and 解决这些问题的可能方法，并且使这些共识成为人们互相交流的前提。虽然接受相同教育的人们在一定问题的观点上还会存在分歧，但是他们总是在一定程度上对谈论哪些问题可以达成一致。每一位思想家总是与他的时代背景和一定时空条件相联系，还受到他思索问题的方式的限制。例如，语言学家常借助“交互理解”来划分语言学研究领域，而知识和文化领域以及阶段的界定取决于对一段时间的文化场域的认识。总而言之，在某一特定时期，关于时代重大问题的观点分歧使知识阶层被划分为各个流派；而此时我们往往被这种表象误导，实际上，分歧蕴涵着意见的统一，如不了解该时期文化体系则难以发现其中的共同性。这种在分歧中达成的一致在客观上构成了一定时期的知识场域；也就是说，融入知识阶层一定的知识背景并非趋同潮流，而是学术传统使然。即使人们对一个问题的观点不同，他们还是同时在讨论一个问题，并且或多或少地使用类似的思维方式；因此研究各个时期的重要研究课题可以让人们确定各个年代。法国的近代哲学史由此可以划分为“判断与概念时期”、“本质与存在时期”和“语言与言语时期”。把各个国家不同时期对于当时最重大的问题的相关论文进行比较研究，明确问题理性的必要框架——这是一个社会在某一时期的知识程式框架的一个重要部分——将大大促进知识社会学的发展。勒内·曾做出相关的论述：“在我们国家的颁奖仪式上，冠冕堂皇的演讲辞是少不了的。而在德国类似的仪式上只有措辞、语法极其严谨间或夹杂着拉丁文的长篇大论。在他们的发言中充斥着这样一些字眼：从连词的性质上来说，在德国的历史上，说起马拉松战役，借用荷马史诗……这些无不说明我们的邻国偏爱严肃的语言，随时准备忍受枯燥无趣的场合。”<sup>3</sup>

也许特定时期的某一位作者的思想会含摄不同时期的观点<sup>4</sup>，因为文化场域的变化往往是渐进过程，而不是由激烈的变革引起的；而

191

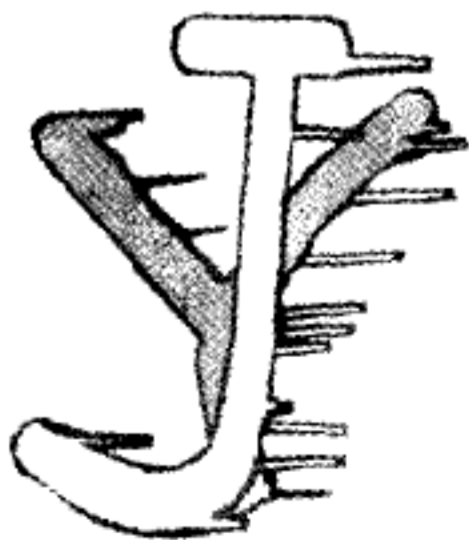


<sup>3</sup> Ernest Renan, 1832—1892, 法国语言学家、历史学家、批评家。

且,一个主流观点提出来以后,并不会抹煞其他的边缘观点,因而维持了不同学术流派的历史连续性。但是,在特定时期形成的某种思维模式都无一例外地应该从学校教育体系中寻找根源——只有学校教育体系的实践活动可以塑造、发展这些思维模式,形成整整一代人共有的思维习惯。

文化不仅是一种共同的符号,或者是写满为反复出现的问题提供解决方案的目录,它更是过去时代积淀下来的共同精神财富。依照“创造的艺术手法”,如同无数个体乐句据此组成音乐旋律,适用于特定情境的不同模式源源不断地从长期以来形成的主导模式中生发出来。基本模式为创新思维发展提供了基础和起点,这就像是音乐的“和声”规则和“对音法”保持了即兴创作下的乐曲的自由流畅之内在连续性。这种创新的模式可以弥补传统意义上的“创新”的不足:列维·斯特劳斯批判的形式主义和语言唯上就是使思维方式庸俗化的病理局限。在这种情境下,我们再来看亨利·瓦龙提到的让儿童练习分组思维的作用,“儿童在这种自发的交往联系中产生形象和语言的对比,有时这种比较可能替代了直觉,在儿童自我成长过程中成为思维的辅助手段,但是又有可能遏制思考——在‘语言知识’的名义下,借用业已确立的结论,却不对这些结论进行任何反思。”<sup>5</sup>

也就是说,语言反射和思维习惯能帮助思考,但是也可能在思维处于轻度紧张的情况下取代思考能力;它们能辅助人们了解事实,但是也会使过于依赖它们的人不去关注现实。因为在每一个历史时期,除了存在一些共同的时代主题之外,还固定了一些占据优势的模式、诸如思想流派以及与之对应的认识论体系。而几乎每个人都是以他接受的学校教育为基础,将其中的基本思维模式内化,并且以此为基础习得其他的思维模式,那么,组成他的思想模式体系的主要特征不仅有赖于诸思维模式的特征,还取决于它们的使用频率和在意识的何种层面上发挥作用。要理解这种成为人的第二特性的思维模式,需对以往的实践进行反思(这样做通常很困难)。但是这些思维模式并不需要人们下意识地进行理解和控制,就已经在管理和协调思维活动了——其中主要机制是通过个人在思维训练中——更具体一些,是从

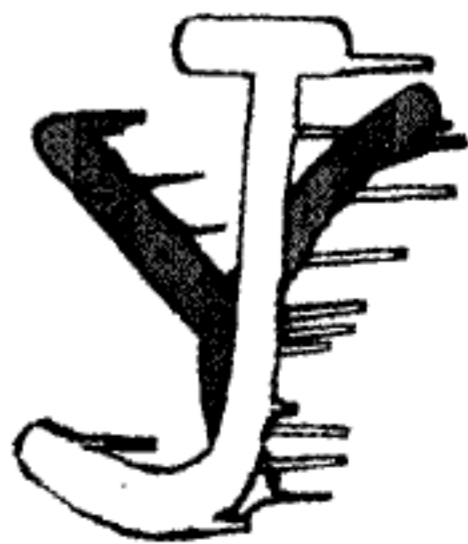


学术训练中——获得的文化无意识。所以说，一个人的思想形成离不开他所处的社会和时代——学校教育的思想往往代表了接受类似学校教育的人们的主要观点。 **193**

欧文·帕诺夫斯基\*对于哥特艺术和经院哲学两者之间关系的论述亦可证明上述假设。哥特艺术和经院哲学都“在影响学者的同时也在外行人的思维模式上烙下印痕”。<sup>6</sup>例如，由经院哲学提出的“明晰化”要求作者疏通逻辑和行文结构，这也影响到了哥特艺术建筑师和雕刻者。如果把奥坦(Autun)大教堂门楣上画的“最后的审判”与巴黎和亚眠(Amiens)大教堂的同一主题的画像加以比较，就可以发现，前者虽然纹饰更加丰富，但是线条非常清晰，图形更为均衡<sup>7</sup>——无疑，教堂的建造者受到了经院哲学的影响；重要的是，从1130—1140年直到大约1270年，经院哲学主宰了巴黎附近方圆百里地区的教育的“灵魂”。“哥特式建筑的修建者不可能直接阅读过托马斯·阿奎那的原著，但是他们从多种途径接触到了经院哲学的观点。除了在工作中接受祭司和图形设计师的建议，他们还接受了同样的学校教育，听布道，参加各种关于经院哲学的公共辩论——这种辩论会就像是我们现在的歌剧、音乐会或讲座等社会活动……所以，这些建造者有很多机会结识学识渊博的哲学家。”<sup>8</sup>

用帕诺夫斯基的话说，哥特艺术和经院哲学两者之间的关系不仅是知识“类比”关系而已，也不仅是个体之间的相互影响。两者之间 **194**  
有真正的因果关系——这种关系归因于一种思维习惯的广泛传播：把繁琐的教条精简成“行动规范”<sup>9</sup>。学校就是促成这种思维习惯形成的推动力，对不论是直接还是间接受到其影响的个人来说，学校并非交给他们一套固定的模式，而是让他们浸濡在总体的性情系统中，派生出可以应用到不同领域的、因时而宜的思维模式，即所谓的“文化习性”。

在解释他从建筑师和哲学思想之间的对应关系时，帕诺夫斯基并不满足于仅仅用“唯一神论”或“时代精神”来加以解释，否则无异于给



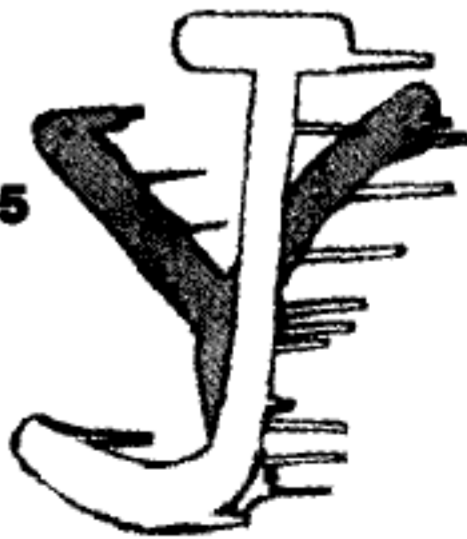
\* Erwin Panofsky (1892—1968), 生于德国的美国美术史家。

待解释的事物随便加一个名字甚或仅把待解释的事物当作解释提出来。帕诺夫斯基的解释简单而颇具说服力,他认为,一个社会的文化传递途径总是被学校独占,那么人们的著述(包括行为和思想模式)之间的内在联系便是从学校中衍生出来的。学校的功能就是在意识层面上(或者是部分的无意识)传递无意识,或者更准确的说,是培养用文化中的无意识中的主导模式思考问题的个体。当然,这种解释稍嫌简单,学校并非就是国中之国,文化也有它的绝对起点,但是,如果无视学校对其所承载的文化的改造功能,并把集体共同的文化积淀转化为个人无意识的事实,则未免过于肤浅。

把一个时期的著述和学校教育联系起来,有助于我们解释这些著作是怎样在意识层面上产生的,还可以挖掘其内在的无意识内容,因为它们已经承载了一个社会特定时期的象征性意义。

## 思想流派和阶级文化

除了那些共识性的表述——如把人视为长期进化的结果,或者把世界看成被必要的规律支配而不是由神意安排——每一个人都下意识地接受了一个时期或从建筑装饰上或从生活方式上体现出来的特定风格和思维模式,这种思维模式引导人们的思想,让他们以某种视角去分析问题。正如可特·勒温所说,“研究个体记忆和群体压力的实验表明,个体认为的所谓‘事实’在很大程度上决定于整个社会所接受的‘事实’……所以,‘事实’并不是绝对的。它与个体所属的群体有关,各个群体的真理观不同”。<sup>10</sup> 同样,所谓“焦点问题”亦是由一定的社会群体决定的,也就是说,在每一个社会的各个时期,研究对象的确立乃是不证自明的事实,因为它已经存在于个体在接受智力训练时获得的思考途径中。词语,特别是词语的词性和修辞,也就是一个流派的思想特征,即在表达的过程中就塑造了思想的内容。语言学和知识模式在决定个体选择哪些思考对象和在没有使用批判认识的情况下怎样看待这些问题的过程中起了更重要的作用,“思考……沿着特定的语言——一种系统性的关注特定的事实和智力的一定方面的组织形



式——拟定的路轨,可能摒弃了他种语言所承载的信息。而个体并没有意识到这种路轨的存在,更勿论意识到他们早已经被固定于其中。”<sup>11</sup>

学术语言和思想往往通过突出各流派对于现实的认识(如某某主义)来对语言施加影响。这时候学校教育的特殊产品,包括哲学、文学、影视和音乐作品,通过这些流派的形式来阐发对现实的体验。用希腊传统的语言来说,自然世界只有在加以“区分”时才变得有意义。所谓“区分”就是用“界限”分割混沌不定的状态。学校就为这种组织形式提供了规范并且教授实践的方法。如果不把艺术分类(如古典风格和巴洛克风格之分)教给学生,那么文化的世界知识处于不确定的没有区别的混沌状态;去艺术博物馆参观的人们如果没有相关知识分辨各个流派的艺术家的突出其特点和历史时期,并且将各种风格加以比较,那么只是匆匆浏览、走马观花而已。举一个例子,刚看过艺术展览会的工人抱怨说:“你如果不了解一些相关背景,就不可能理解它的内涵。在我看来,一切都没有什么区别……只是漂亮的图画和色彩而已,找不出它们各有什么特点。”另外一个工人说:“很难对它发生兴趣,你能看到的也就是色彩和年代而已。要看出一点门道,你需要一个向导,否则看起来什么都是一个样子。”<sup>12</sup>当一个人从学校获得的系统化知识储备越来越丰富(也就是说,当受教育水平提升的时候),对组织化了的著述空间就会越来越熟稔。学校不仅为人们提供了知识参考,还指出了思路的发展方式——也就是思维方法或者程式。思维和语言的基本模式在思维领域标记上“转弯处”、“单行道”、“大路”以及“死巷”;在这个领域,思想沿着从学校教育承袭而来的路线发展,似乎得以自由延伸,任意发展。事实上,文化的传递与两种条件有关,一是学校的规范,一是教育的要求,学校对其所传递的文化附加的理路自然能得到以这种理路接受这种文化的群体的认同。在学校学习文化著作的过程也就是继承研究这些著作的正确方式(依据它们在分层结构中的位置)和建立这些分层结构原则。因为获得的顺序总是与文化相联系,每一个人与其文化的联系总是带着他在获得这种文化的情景所留下的痕迹,所以自学成才的人与受过正规学校教育的人有明显区别。举一个例子,自学萨特的《厌恶》一书,人们往往会以字母顺序开始阅读,这种程

196

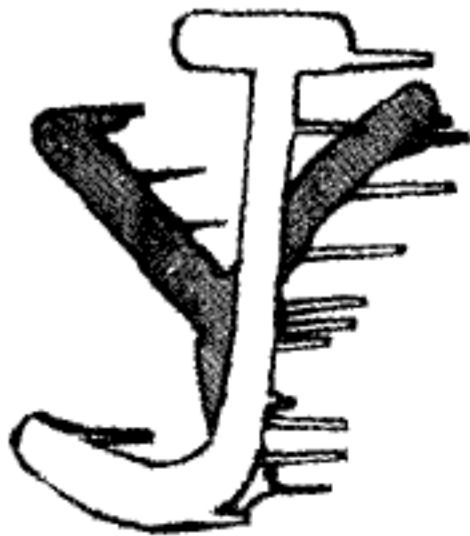




序可能难免僵化，但是课堂教学上要求的以时代顺序为基础，实际上也一样不利于逻辑思考和教学。只不过是，在受过大学教育的人眼中，用前面那种奇怪的方式自学与标准规范的学术学习比较起来，无异于莽密丛林和精致花园之间的对比。

为了把文化组织形式灌输给学生，学校本身也按照特定的模式组织教学，以便于有效地传递这种文化。在学校里学习文学的时候，不论是古希腊的论辩艺术还是中世纪的文学作品，我们阅读的都是从浩瀚书海中挑选出来作为经典、由学校这个媒介保存下来的书卷，同时这些作品也按照各个流派或者作者被归于各种门类。为让学生学会回答学术性的问题，教师们会在备课的时候就把教学与一定的组织体系统一起来，使学生循此思路回答问题。例如，我们有指导论文写作的小册子，并给学生提供写作特定主题的范文，教学总是根据教育体制的要求和教师教学的需要进行调整。所以，学校灌输的思想和行为模式因此也受到传递它的机构及其学术要求的影响。如果我们不了解一个学术流派的产生机制和根源，只是用类似的术语来描述，就不可能充分地了解它的内涵。

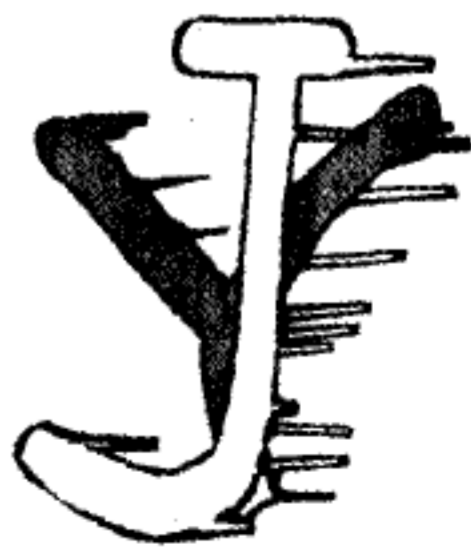
有观点认为，随着教学工作逐渐以各种职业需求为转向，同时家庭不与学校一样重视教育和共同文化的养成，而且教学、培训不为古典文科教学留一席之地，那么教育的文化整合作用会被逐渐削弱。而对于共同文化的认同——不论它是否包括语言、艺术体验和图腾——是凝聚统治阶层成员（暂且不论他们的职业和经济状况有多大区别）的最深刻的理由，如 T·S·艾略特就把文化视为统合社会精英的重要手段：“如果在一个社会里从事不同活动的人群（如政治领域、科学领域、艺术领域、哲学领域和宗教领域）之间缺乏沟通，这个社会便面临崩裂的危险，而且公共性的组织不足以弥合这一裂隙。要解决这个问题，不能仅仅让各种知识领域的代表拼凑成一个‘委员会’，也不能仅靠人们互相提供建议。社会精英的统合应该与其他阶层区别开来，借此使他们真正有机地凝集在一起。那些出于特定目的和商讨事物的需要而聚在一起的人们并非真正意义上的际遇，他们随时有可能从这样松散的团体中退出，隐归到自己的私人生活圈中去。人人都有这样的



体会：亲密的私人关系中有心领神会的默契，有分担任务时感到的愉悦，有分享一个小笑话时的快乐，这种友好和谐的关系有赖于共同的社会习惯、共同的活动和放松时的愉快心情。这些促进亲密关系的方式，在语言交流过程中所起的重要作用不亚于连接不同群体的共同话题。对于一个人来说，如果他的朋友圈和事业关系圈毫无瓜葛，那么他是不幸的；当然，如果两者重合为一，又过于狭隘。”<sup>13</sup>

个体间的亲密关系建立在共同文化的基础之上，植根于无意识之中，并且赋予社会精英时代延续下去的生命力，这恰恰是由社会职业连接起来的社会团体所缺乏的——“这些团体知识部分地依靠他们意识表层的特征而拴在一起，如同办事机构一样。”<sup>14</sup> 在统治阶级中不难发现，由同样的智力“程式”产生的亲密关系而建立起来的社会团体中，思想上的共鸣引出的裙带关系在投票推选新成员时有着重要的作用。

全面教育和传统的教育模式不同，它意在把整合社会的共同文化传递下去，使人们为扮演各自的社会角色做准备，而专业化的教育只是灌输特定种类的知识 and 解决问题的具体方法，结果是产生出与学校分科相应的各种“知识集团”。明显的例子就是从事文化艺术工作的人们和从事科技工作的人们在交往中常会产生隔阂和误解，在互相交流、借鉴的过程中，又会脱离各自的知识背景，试图对对方的思想加以分析，结果是，或者盲目崇拜、模仿，或者故意疏远。这些现象在文化研究者看来，都是异文化在碰撞中出现的问题。文学的人道主义和科技的人道主义的政治经常聚焦于终极目标——究竟是重效率还是求公正，是专业教育还是全面通识教育。这两种教育都只满足于各自的意义解释，而且传递一种文化的行为总是要肯定这种文化的内在价值，与此相应的是降低其他文化的价值。也就是说，教学的任何一种形式在很大程度上都必须为它的教学内容制造出某种需要，所以往往把教学中承载的文化树立为一种价值取向。<sup>15</sup> 那么，通过教育接受某种特定文化并且确立这种文化为其价值取向的人们在与其他文化的人群交流时便会觉得不安。这种心态从科学研究者视拜物教和萨满教为驱除迷信的研究的例证以及人们的排斥、不屑态度中可见一斑。

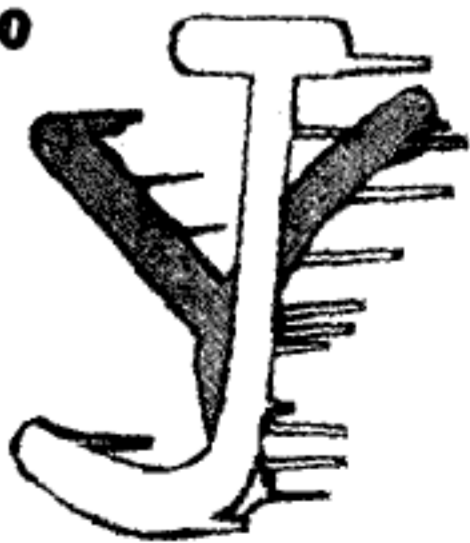


“知识集团”之间的对立，并不能从他们自身的精神意念和在他们各自内部传递的文化内涵中寻找根本原因。例如，在社会科学工作中，高等师范学院的毕业生有别于国立管理学院的毕业生；在科技领域，巴黎综合工科学院和中央高等学校的毕业生之间也存在区别，这大概归因于他们所学的知识性质、学习方法（例如他们必须完成的作业、参加的考试和测评方式以及参考书等），因为个体与他所属于的文化的接触是与文化相联系的某一种特定方法。例如，在法国，正式的讲座并不仅仅传达了内容，还确立了一种知识能力的典范，并且不容置疑地定义了“正确”的文化和与之有关的“正确”内容，这种蓬勃有力、才气纵横而且平易优雅的方式能引起浸濡于这种文化的人们的共鸣。<sup>16</sup> 同样，教学也在潜移默化中为智力活动提供了正确模式的范例。例如，考试的基本要求、修辞和语言要求以及其中包含的价值取向，或者重视笔头工夫和口头表达能力……这些都促使学生养成各自固定的语言习惯：惜墨如金或汪洋恣肆，平淡随意或冠冕堂皇，自信十足或谦逊谨慎，当他们走出校园，仍然深受在校阅读的经典著作的影响，我们在报纸文章、公共讲演和学术著作中都可以看到人们当年所受教育的痕迹。

199

可以说，受教育的人们是从学校获得自己的文化——即观念、行动的既定模式，但是学校教育的分层化并不利于知识阶层的文化整合，这种隔离只会让在经济上，尤其是在文化上占优势的阶层享有受中、高等教育的权利，从而出现文化的断层。在现代社会，仍在上学的孩子和提前进入成人工作世界的同龄人之间的差异和隔离会延续到他们以后的一生，这种情形无异于过去几个世纪中的阶级隔离。如菲利普·阿利斯指出的，“与按照阶层来区分的学校教育相比，按照功能来区分则更为显著。所以，（不同阶层的人）的生活态度和日常生活习惯不会存在太大区别”，虽然“存在严格划分的社会阶层”。<sup>17</sup> 另一方面，“从18世纪以来，单一的学校制度被双轨学制取代，其中的公立中学（即为中产阶级家庭提供的高中教育）和为普通阶层家庭提供的小学教育分别适应的不是不同年龄组的而是不同社会阶层的学生”。<sup>18</sup> 从那时起，双重文化成为法国教育的显著特征，用菲利普·阿利斯的

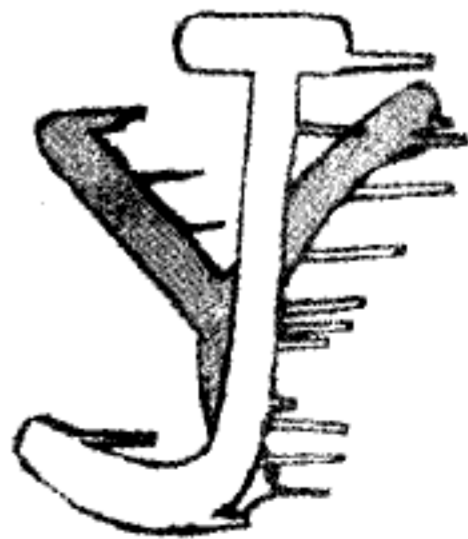
200



话来说，“对中产阶级和劳工阶级的孩子们提供不同的学校教育改变了他们整个人生的面貌”。<sup>19</sup> 从前，文化的功能是整合，让人们之间的交流得以实现，现在却担负起区分人群的功能。而埃德蒙·高伯洛特说，“资产阶级只存在于社会实践中而不存在于法律中的说法是不正确的。公立中学就是赋予其合法性的机制，而中学毕业会考是由官方、政府设置的屏障，如果你想成为资产阶级的一员，就必须通过这一门槛”。<sup>20</sup> 以拉丁文为标志的人文传统文化和通过展露才华在社会上立足的惯例构成了这种社会差异并且使它合法化。“当资产阶级中的一员不仅考虑他个人的利益，而开始虑及争分夺秒阶级的利益时，他需要一种文化来塑造阶级的精英意识，塑造并非纯粹功利、崇尚奢华的文化。否则，他很快就会发现自已与希图通过勤劳工作和智慧获得教育、然后埋头工作的劳工阶级并没有什么区别。中产阶级的孩子赖以找工作的资源不限于从学校获得的知识，而且他们的教育背景也远非劳工阶级的孩子可望其项背。劳工阶级的孩子仅可利用的资源也就是从小学获得的一点知识。即使学校教育对就业的影响有限，它也在事实上起到了维持这种‘屏障’的作用。”<sup>21</sup>

当然，学校的功能不仅只是维持这种受教育人群内部的差等和分化。它所承载的文化也系统化地把受教育者和其他社会成员区分开来。学校培养的学术文化含摄的系统化的思维、语言和审美等与那些仅仅在工作、交流中获得的培训有巨大差异。正如伯恩斯坦以更复杂的但是更易于用文字解释和表述抽象思想的分析性“正规语言”区别于劳工阶级的描述性的“大众语言”。而我们可能把仅仅限于长期接受学校教育学术训练的人使用的学术文化区别于其他人使用的“大众”文化。如果不加以区分，我们就混淆了两种完全不同的思维、语言、行为和审美的模式化体系。也就是说，学术文化（从主观意义上来讲的“人的培养”，即德语中的 *Bildung*）是依照它所赖以表达的一系列经典著作组建起来的，提“大众文化”，指的是劳工阶级的文化（从主观意义上来说）应该通过在“大众读物”中组建一种文化（从客观意义上来讲），依据定义其文化（从主观意义上来说）的语言和思维方式为民众提供一种表达方式。这实际上是让普通大众采用学术化的倾向和表达方式

201



来表达受限于其文化范式(从主观意义上来说)的经验,而这种学术化的倾向和表达方式与这种经验是疏离的。很明显,从定义上来看,“大众文化”似乎缺失了客观性,但是实际上却具有学术文化所谓的客观性。

## 学校教育和一个国家的知识构成

在一个社会里,我们可以发现“思想流派”和“知识团体”的显著特征,同样,国家的许多智力活动的特征也可以从其教育体制中寻找——因为学校体制的特征源于国家的历史和他们本身历经的发展过程。因为我们没有对不同教育体制的历史加以比较,不了解其他智力模式(也就是表现出来的或者隐藏的思维模式)的演变历史,也不了解各个时期的学校传递的文化因素(例如各个时期的课程编制、教学方法、教学情景、练习种类和关于修辞的论文等),所以现在我们只能勉强依据对法国教育体制的认识来说明这个问题。

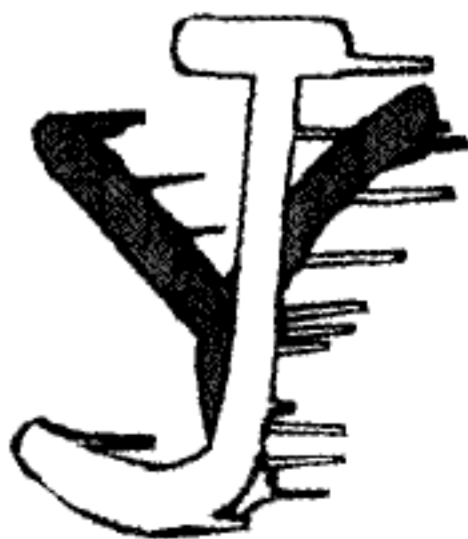
要理解法国人为什么偏爱抽象的概念和崇尚英雄,就应该把这个问题与法国的教育体系的传统联系起来。艾蒂安·吉尔松\*研究了亚里士多德的思想对法国17世纪文学的影响,他的结论是:“对于亚里士多德和经院哲学家来说,抽象是人类思想特有的活动……如果传统精神的内核是概括和抽象出事物的实质,那可能是因为,长期以来,法国青年被灌输了这样一种观念——思维的实质是抽象和概括。”<sup>22</sup>我们也不必像J·R·匹茨<sup>23</sup>那样,把偏好语言的传统与我们民族对艺术和军事力量的崇拜联系起来,而可以从教学传统中寻找根源。勒南做了这样的尝试:“法国教育体制使法语颇有耶稣教会\*\*之风——偏好雄辩和使用拉丁文,过于模仿罗马帝国的华丽修辞。法国人的弱点是喜欢高谈阔论,这与法国教育体制轻视知识内容而重表面风格不无关系。”<sup>24</sup>

勒南的观点与杜尔干(Durkheim)在其《法国教育的演进》中的观

\* Etienne Gilson (1884—1978), 法国历史学家, 长于中世纪基督教哲学史研究。

\*\* 耶稣教会, 天主教的一支, 1534年由西班牙传教士伊格纳修·罗耀拉所创, 宣誓顺从、刻苦和坚贞。

202



点不谋而合,他也认为,耶稣教会的“伪人本主义传道”和“素养思想”(literary-mindedness)促使了法国知识模式的基本特征的形成。勒南说,“17世纪上半叶是伊萨克·卡索邦\*和约瑟夫·斯卡林杰\*\*的时代,法国全国盛行讨论和调研的风气。废除南特赦令\*\*\*后,一切发生了改变。法国的历史批判性研究被终止,当时只有文学没有被扼禁,所以文学风气蔓延开来。我们的流放者流落到荷兰和德国,对他们的学术研究影响很大。从此以后,法国拥有世界上最风趣诙谐的作家、才华横溢的演讲家,却缺乏关于具体事物的知识、广泛深入的学识和成熟的判断能力”。<sup>25</sup>

勒南与杜尔干都指出,法国大革命以后建立起来的所谓大学并非沿袭古代的大学传统,而是更多地借鉴了耶稣教会的传统,<sup>26</sup>这一点可以从大学对文学的态度中表现出来:“大学引用了大量的古典文学作品,却并不注重把文学中的精神引入生活;古代文献在人们手中传阅,却无人能领会其中蕴涵的古典美,相反,枯燥的练习取代了对人们精神生命的滋养……人们学到的只是一种纯熟的技巧,而他们自己都没有意识到,这些华丽的表达方式只是思想的空洞外壳。而法国教育的特征就是这种偏狭的形式化的外表。”<sup>27</sup>

杜尔干则说:“科学教育的一大长处就在于它使人跳出个人的局限性,接触其他的事物,使他发现自己与周围事物之间的相互依存关系。而艺术家或是纯粹的人文学者,却不会反对与自己观点不一致的观点——这如同把涉猎广泛但对特定知识没有精深了解的人们引进门,但是又不给他们任何帮助和建议——结果是,他们即无法感知外在的现实世界,也无法从事具体的研究工作。”<sup>28</sup>

杜尔干还提出,这种文学教学的基本观点是“人性是永恒不灭的,不依赖于时空条件,不随环境而变化”,它深深烙刻在法国的智力特性上,激发了一种“构成式的宇宙观”以及一种“用宏大概念思考人类的



\* 伊萨克·卡索邦(Casaubon) (1559—1614),法国古典学者。

\*\* 约瑟夫·斯卡林杰(Scaliger) (1540—1609),法国学者,批评家

\*\*\* 南特赦令(Edict of Nantes),1598年法国亨利四世在法国西部的海港城市南特颁布的一项法令,赐给胡格诺教徒广泛的宗教自由和公民权利;1685年被路易十四撤销。

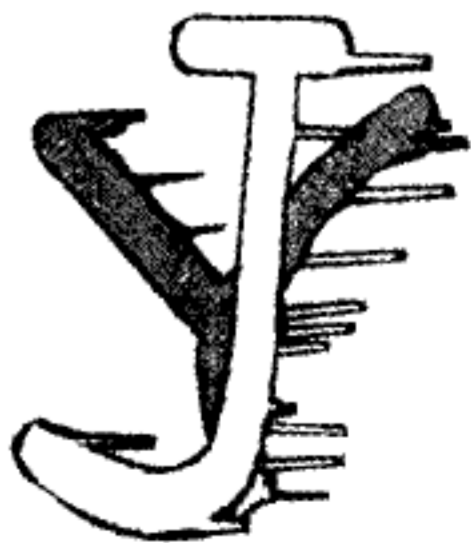
一种思维习惯”(这种思维表现为18世纪的抽象的个人主义),却削弱了“用具体、简单的语言思考问题”的能力。<sup>29</sup>

勒南还解释了大革命之后的制度条件是怎样推进了这种文学轻浮之风的形成。<sup>30</sup>“一周两次、长达一个小时的讲课中,衣着随便的教授在讲台上从一个话题转向另一个话题,他不会考虑个别学生的特殊要求,也不用了解学生究竟是否掌握了课堂知识……冗长的科学推理需要一长串的论证,还是删略为好……如果是拉普拉斯\*在教学,课堂上的学生一定寥寥无几,而且每一个都睡意朦胧。什么样的讲座可以吸引大多数的学生呢?这就需要用修辞华丽的描述,模仿罗马帝国主义的演讲风格……一位德国的来访者听了这样的讲座之后大为惊讶,因为在他的大学里,教授们极受尊重,他们总是非常严肃,所有的学生都认真听讲。而法国的大学呢?教室的门时开时关,学生自由出入,教师不像是在讲课,而更像是在慷慨激昂地演讲,内容无非是用华丽辞藻重复一些毫无新意的老话题,竟然也获得不少掌声,在他看来,一切都显得那样奇怪。”<sup>31</sup>

勒南在评论一位德国的评论家路德维希·哈恩<sup>32</sup>的书时指出,竞争激烈的考试等遴选人才的方式仅仅强调了形式:“以考试竞争高中教师职位而无视实践技能与知识储备,的确是一件令人感到遗憾的事情。一些人接受了良好的教育,虽然天赋并不出色,办事谨慎谦虚,却有极佳的解决问题的能力。可是他们在考试中的表现往往比不上那些口若悬河取悦考官的年轻人。这些人虽然把解决问题的方案说得天花乱坠,实际上却没有足够的耐心和毅力承担做好一名教师的责任。”<sup>33</sup>

204

勒南还找到了许多类似的例子说明法国人重口才而轻事实,重形式而轻内容。“作为法国培养大、中学教师的基地,师范院校在人文社科方面已形成重形式的风尚,却不是一个供学生学习知识的场所。它培养的学生热衷于撰写娱乐报道、编写小说……在学习关于伦理和审美鉴赏力的普遍真理的幌子下,学生学到的只局限于一些陈腐的内容”。<sup>34</sup>



\* 拉普拉斯(Laplace), 1749—1827, 法国天文学家、数学家。

确实是这样，在学校教育的传统中、在学校推崇的学术态度中产生了所谓的“炫耀学问”的风气。勒南说：“如果不给博学下一个精确的定义，这个词语会被误用为仅仅从事重要的学术研究，于是人们对其敬而远之，他们宁愿停留在表面的理解而不想深究问题。于是连一些著名的理论批评家也宁可他们的观点表达不够完整，也不愿使用一个带有学术意味的术语——即便使用这个词是再恰当不过的。如果不认真思考就随便使用知识用语，或者让学识有限的人用来作为炫耀之资，都是毫无意义的。但是一味避免使用那些精确表达思想的术语，则同样会陷入荒谬偏激的境地。人们也许会责怪康德、黑格尔、席勒和歌德使用了过多的艰深词汇，但是这些德国哲学巨擘接受的学校教育与他们的学问是一以贯之的。而在我们的国家，高等教育被认为一无是处。我们似乎把超越课堂教学视为聪明的表征，每一个人都自以为超越了学校教育的阶段。”<sup>35</sup>

因为勒南与杜尔干总是把法国的“智力特点”与促使它形成的体制条件联系起来，所以他们的分析对于研究一个民族的智力特点的社会学研究有重大影响，虽然学校只是社会化体制的一种形式，但是组成一个社会——更准确的说是一个社会的教育阶层——总是由教育体制组成或者加固的，教育体系承载其自身的历史积淀，通过它包含的文化内容和精神以及教学形式来塑造受教育的人和从事教学的群体。许多差异性把知识世界划分开来，——在知识模式和语言模式方面的差异，例如写作和阐释之间的区别，或者在所引用的书籍的知识结构中（从所选用的引用语可以体察）的区别可以作为甄别各个国家的学术传统特点的依据，而各国的学术特点实际上就是当时有创造力的思想家依靠其教育背景与国家的学术传统建立起来的千丝万缕的联系。这样一来，英国的实证主义和法国的理性主义是否就是各自学校教育特点的折射呢？

智力活动的分层——依据其使用的正式程度、可获取的程度、抽象程度和推广的范围或者按照其素养性划分——总是在一定时期经过分层的学术学科中的经院式传统中得到延续、巩固，这种智力活动的分层是否和在相同的价值观引导的修辞使用法则一样，控制了知识



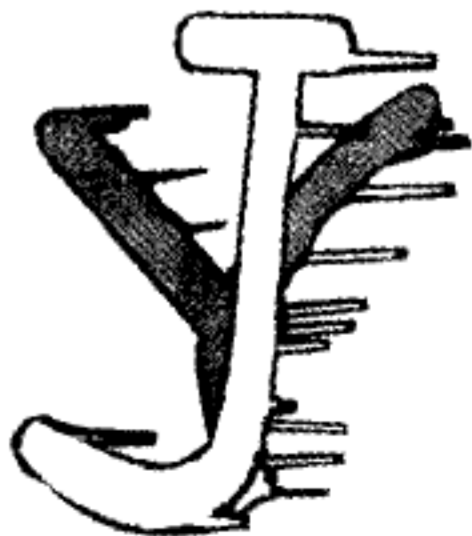


产品的生产呢？举一个例子，这种价值观可能促进了或者阻止了形成一种不以具体例证为基础的抽象论述，如概念、繁难的句法和华丽的风格。同理，在历史的各个时期，对于值得研究的问题的排序也决定了许多抉择更倾向于职业化，而且把学术引向所谓热点问题研究。美国的社会学家把知识社会学视为“带有欧洲风格的边缘学科”，<sup>36</sup> 因为这种科学仍然以问题组为中心，这一向是欧洲的教育传统，并且至今欧洲社会学家还受其影响。这些社会学家因为接受了这些的训练，就常用社会学的概念来解释传统的哲学问题——客观的知识存在于何种情况之下，它有什么局限性。我们也可以用同样的逻辑来分析文学历史学家为什么喜好在作者、学派和历史时期之间寻找它们之间的相互联系和影响。其前提假设是，思维模式的层次与问题解决方式之间有紧密联系，有时还与在群体和民族中被赋予合法性的集体利益相关。一些学术著作或者知识主旨予人以似曾相识的感觉，这固然是因为它们在一个社会得到广泛传播，但是，在很大程度上还是因为它们赖以建构起来的模式与这个社会的人们的心智得以形成所依据的模式相同，因此人们不难理解它们的根本内涵。如果海森斯伯格的“不确定原则”没有栖身于决定论和哲学论述自由之间的飞地，这一论说能在学校教科书中获得如此重视吗？<sup>37</sup>

因为在成年之前，我们长期受到教师的影响，虽然他们的意见并不一定是最理想的，但是如果我们从一出生开始就独立思考而不接受任何指导，我们的观念绝不可能如此清晰、理性。<sup>38</sup>

笛卡尔的内部文化、自然文化的乌托邦，直指个人与其社会文化之间的矛盾的核心所在。如同轻盈的鸽子总是幻想自己在真空中更加自由地飞翔，沉浸在深思中的个人喜欢梦想摆脱内在的潜意识积淀，任思想自由驰骋；而事实上，权威的压迫、内在的知识背景是不可更易的。

胡塞尔说：“我接受的是德国的教育，而不是中国式的教育。但是我的教育也扎根在一个小乡镇，就读的学校是专门为下层中产阶级家庭的孩子开办的，不是那种为大地主家庭的孩子提供的军事院校。”<sup>39</sup> 和笛卡尔一样，胡塞尔也希望人们能认真思考“有限性悖论”。如果一



个人深刻体悟了自己土生土长的环境，就不太容易立即完全理解另外一个环境。对一个阶级或者一个民族的文化了解只有唯一的途径。无疑，局外人若想了解中国或者容克阶级，可以试着从头接受他们的教育（例如，如胡塞尔所说，尝试着去接受军事院校的教育）。但是这种权宜性的理解方式总是有别于近距离地熟悉当地文化，这种区别也就是存在于当地人业已内化的潜意识文化和人种志学者重构的客观化文化之间的区别。

206

---

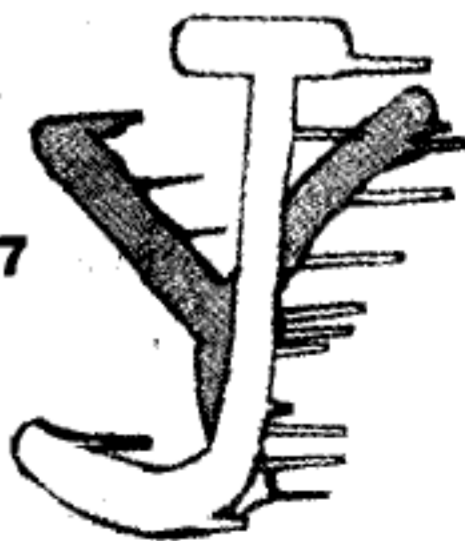
注释：

1. C·列维·斯特劳斯，《衰落的世界》(A World on the Wane)，伦敦：赫钦森，1961年，第54—55页。
2. 同上，第230页。
3. E·勒南，《科学的未来》(L'Avenir de la science)，卡尔·列维，1890年，第116—117页。
4. 由于学校有惰性(inertia)，它承载着各个时期的思维结构和方式。例如遵奉三点论写论文的法国学生仍然在思想上与圣·托马斯处于同一时代。“欧洲共同文化”情结可能得归功于学校——学校出于教学的目的，把各个时期的不同思想汇集在一起。
5. H. Wallen Les，《孩子的思维启蒙》("Origins de la pensée chez l'enfant")，巴黎：1945年，第I卷，第63页。
6. E. Panofsky，《哥特式艺术和经院哲学》("Gothic Architecture and Scholasticism")，纽约：1957年，第28页。
7. 同上，第40页。
8. 同上，第23页。
9. 同上，第20—21页。
10. K·勒温，《化解社会矛盾》("Resolving Social Conflicts")，纽约：Harper & Brothers，1948年，第57页。
11. B. L. Whorf，“语言、意识和事实”("Language, Minds and Reality")，引自《语言、思想和事实》("Language, Thought and Reality")一书，第256页。
12. P. Boudieu, A. Darbel 和 D. Schnapper，《挚爱艺术——缪斯和她的欣赏者》(L'Amour de l'Art, les musées et leur public)，巴黎：Editions de Minuit，1966年，第69—76页。
13. 《关于文化之定义的笔记》("Notes towards the Definition of Culture")，伦敦：

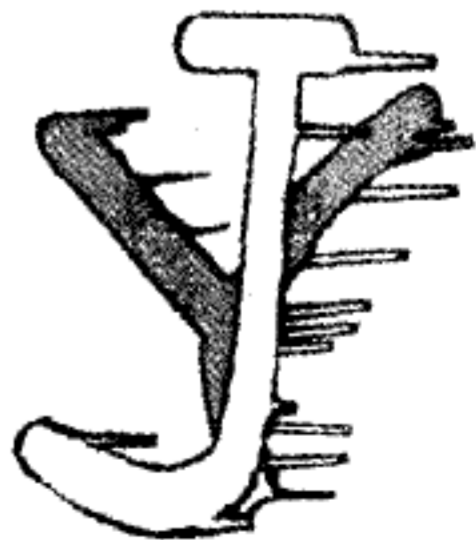


Faber & Faber, 1962 年, 第 84—85 页。

14. 同上, 第 47 页。
15. 对异文化的贬低是维持本文化尊严、使接受本文化的人们确信其价值的有效途径, 在法国尤其如此, 因为教师往往倾向于通过确立权威的教学来灌输权威性的意识形态, 让人们相信知识生涯是一种基于“天赋”的个人职业, 而且从事智力型工作的人们只能具有互不相干的两种智力类型的其中之一: 如果一个人在科学方面天赋不足, 人们(包括他自己)往往会认为, 他在文学艺术方面有过人之处。
16. 虽然一定的内容和一定的教学方式之间并不一定存在联系, 但是人们往往会把两者联系在一起, 所以一些人把任何试图将教学理性化(rationalize)的尝试视为对文化的亵渎。
17. 菲利普·阿利斯,《古代的儿童及其家庭生活》(“L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime”), 巴黎: Plon, 1960 年, 第 375 页。
18. 同上。
19. 同上, 第 376 页。
20. E. Goblot,《难题与现状——法国资本主义社会研究》(“La Barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française”), 阿尔坎, 1930 年, 第 126 页。
21. E. Goblot, 第 125—126 页。
22. E. Gilson, “经院哲学和古典精神”(“La Scolastique et l'esprit classique”), 摘自《理念和文学》“les Idées et les lettres”, 巴黎: 伏隆, 1955 年, 第 257 页。
23. J·R·匹茨,《寻觅法国》(“A la recherche de la France”), 巴黎: Seuil, 1963 年, 第 273 页。
24. E·勒南,《当代的问题》(“Questions contemporaines”), 巴黎: Calmann-Lévy, 第 79 页。
25. E·勒南, 第 80 页。
26. 同上, 第 81 页, No. 1。
27. 同上, 第 277 页。
28. E·杜尔干,《法国教育的演进》(“L'Evolution pedagogique en France”), 阿尔坎, 第 II 卷, 第 55 页。
29. 同上, II, 第 128—132 页。
30. 通过正式的讲座, 法国教育体制提倡一种有特定的智力特征的作品的产生, 对特定的阐释方式也有所推崇。那么, 英国的教育体制是否也与另外一种思维体系和价值观念有关呢?
31. E·勒南, 第 90—91 页。



32. L·哈恩,《法国的教育制度暨巴黎大学的发展史》(“Das Unterrichtswesen in Frankreich, mit einer Geschichte der Pariser Universitat”),布雷斯劳,1848年。
33. E·勒南,《德国人看法国公立教育》(“L’Instruction publique en France jugée par les Allemands”),摘自《当代的问题》(“Questions contemporaines”),巴黎:Calmann-Lévy,第266页。显然,作为筛选体系,教育制度的价值观念控制了整个知识生活,这是因为它们都被内化了,并且控制着每个作者和他的作品之间的关系。例如,在博士论文的撰写过程中,如果一个教育体系要求每一个人在竞争激烈的考试中都争取最好成绩,那么身处其中的人们就会给自己设立高标准,于是在撰写博士论文的过程中,学生经常是用十到十五年的时间来完成他们的学术代表作,希望在用辞和文章长度上都高人一筹。
34. 显然,在指导教育活动的主导价值观和受教育阶层持有的价值观之间存在紧密联系。
35. 知识社会学在社会学研究中尚处于边缘地位,它并没有遇到20世纪20年代德国思想家遇到的困难。尤其是美国的社会学家将其视为烙上了欧洲印记的一种边缘学科。知识社会学和它原先的问题组之间的联系已经成为其理论上的一个弱点,尽管它曾经是这个领域的一个兴趣点。
36. E·勒南,《科学的未来》(L’Avenir de la science), Calmann-Lévy, 1890年,第116页。
37. 不论两种结构有多么相似,借鉴来的内容总是会被借入方的结构——也就是每一个民族传统的特定思维结构——加以重新诠释。例如,黑格尔哲学在法国经历的嬗变。在1945年之后,现象学哲学在法国风靡一时,以至于影响其思想和语言结构,甚至在法语的细节结构上也模仿这舶来的哲学风格。于是,他们更像是笨拙的模仿字面意思,而不是一种信、达、雅的翻译和沿用。
38. R·笛卡尔,《方法论》(“Discours de la methode”),第II部分。
39. E·胡塞尔,Ⅶ,第15页,引自R·涂尔蒙特,《以胡塞尔的视角分析社会的本质》(“L’Essence de la société selon Husserl”),巴黎:法国大学出版社,1962年,第191页。



# 第八章

## 非洲传统思想与西方科学\*<sup>1</sup>

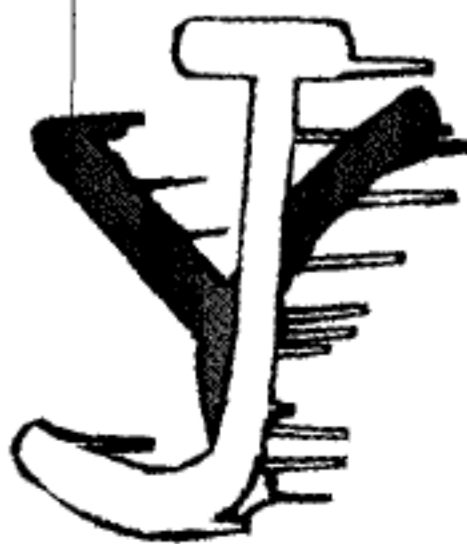
Robin Horton

### 一、从传统到科学

此文第一部分力图提出一种对传统非洲思想进行解释的方法，而这种方法是以前几位作者在本杂志上已经涉及过的。<sup>2</sup>我之所以要提出这个论题的解释方法，是因为社会人类学家经常混淆传统宗教思想。导致宗教思想混淆的原因主要有两个。首先，研究者中间有许多人并不熟悉自己文化的理论思维，这就使他们无法找到理解的途径。因为自己文化的理论思维在某些方面体现了那些传统思想特征的思维，研究者们发现这些特征让人迷惑不解；其次，即使那些熟悉自己文化中的理论思维的人也认识不到非洲的文化。原因很简单，他们被习语的差异性蒙住了双眼。他们根本没有把习语当作语言来对待，而这些语言与他们的语言是截然不同的，有很多差异。

在差异列出之前，我们应当深入细致地研究现代西方思想和传统非洲思想的普遍特征，我的解释方法得到了这种认识的有力指导。在理清头绪时，与其说我们可能因为物质不同而把习语的差异搞错，不如说可以辨别清那些特征，因为只有这些特征才真正能把这种思想与

208



\* 这篇文章首次发表在《非洲》杂志 1967 年第 X X X VII 卷上。

其他思想区分开来。

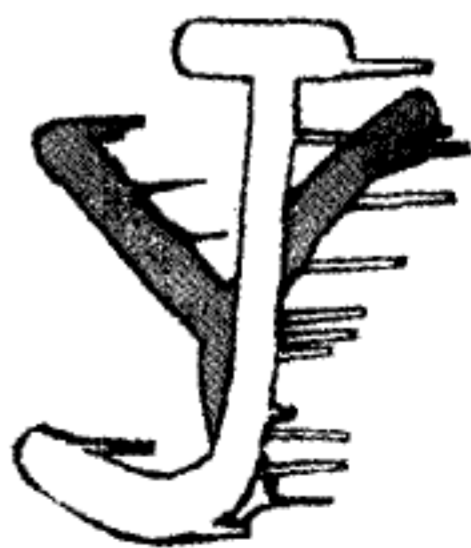
这种方法经常被误解，也许没有什么大惊小怪的。几位批评者提出了反对意见，因为误解而无法弄清传统思维与科学思维之间那种无可争辩的差异；因为误解而把传统思维描述为科学了。<sup>3</sup> 为了消除这样的误解，我想本文的第二部分主要阐明传统与科学思维之间的显著差异，并尝试对这些差异进行解释。我也应当研究这种解释在多大程度上能帮助我们理解西方文化中科学的兴起。 209

与这种设想一致的是，我研究的起点在于提出关于理论思维的本质与功能的设想。这些设想最初是从我自己接受生理学、化学和哲学等科学的训练中推导出来的。但是，正如我将会表明的，它们与传统非洲宗教思维具有紧密联系。确实，这样的思维所表现出来的特征被研究者们认识到了，可是人类学家经常发现，这些特征无法理解。

探求解释性理论实际上就是探求统一性，这种统一性是以显性差异为基础的；就是探求简单性，这种简单性是以显性复杂性为基础的；就是探求有序性，这种有序性是以显性无序性为基础的；就是探求规则，这种规则是以显性无规则为基础的。

这种理论探求显然要阐明在常识观察世界“背后”或“内部”发挥作用的动力。这些动力在种类上必须有限制，它们的行为必须由有限的一般原则所治理。这类理论计划与日常经验的世界相联系，联系的方式可以从阐述理论计划内部的发生事物与日常世界的发生的事物鉴别出来。在科学哲学的语言那里，这种鉴别就是为人熟悉的一致性原则，对观察到的发生事物进行解释来源于理论计划中存在行为的阐述以及一致性原则的阐述。在科学中，这种解释性理论包括气体的动力学理论、物质行星原子理论、光波理论、生命有机物的细胞理论。

根据这类理论解释提出的哲学难题是从一致性原则的阐述中推导出来的。在什么意义上我们能够真正说明，在气体中压力的增大“是”在其他太空中运行的无数微粒子速度的增大呢？为了解决这个难题，人们寻找了不同的途径。现代实证主义者认为，只有常识的事物才



是真的,而理论的“事物”只是想象的,虚构的,它使常识世界秩序化。洛克、普兰克及其他哲学家认为,只有理论的“事物”才是真的,而日常世界的事物只是表面现象。也许最流行的看法是,承认常识事物的实在与理论存在的实在之所以勉强,其实有充分理由的。主张这种观点就意味着承认一致性原则的“是”既不是认同的“是”,也不是分类成员的“是”。相反,它代表着二元性中的统一,这是常识世界和理论世界之间的关系独特特征。

那么这些特征与传统非洲的宗教思维中的神(gods)和精神(spirits)有什么联系呢?乍一看它们似乎有联系,其实联系并没有多少。事实上,一些现代研究者否认了传统宗教思维在严格意义上就是理论思维。研究者们对科学的理论纲要(schemas)的简洁性、规则性和说服力与神和精神世界的无规则的复杂性和反复无常进行了比较,通过比较证明了这种没有联系的否定观点。<sup>4</sup>

但是这种否定观点并不真正符合现代的田野材料。从表面意义上来看,非洲宇宙论倾向于空间想象,这是事实。从绝对数的观点来看,一些宇宙论的本质实际上是无法揭示的。但是表面意义上我们能够指出与西方宇宙论相同的趋势,这种趋势对于每个常识一体化的主体而言给了我们无数的分子。如果我们承认,理论的目标是揭示以经验的多样性为基础的有限种类的实在或过程,那么图像就完全不同了。对非洲宇宙论的最近研究来看,如米德尔敦的《路格巴拉(Lugbara)宗教》、莱恩哈特的《神性与经验》、福慈的《俄狄浦斯和就业》和我自己撰写的有关卡拉巴里的文章,提出的一种启示就是,已有的文化是依据一定的动力来表现阐释日常经验的无限多样性的行为。因此,在米德尔敦的著作中,我们看到了路格巴拉经历中的所有不同的冲突,看到了祖先和 adro 精神之间潜在对抗,并对对抗的许多表现进行了解释。在我自己的著作中对卡拉巴里生活中发生的几乎所有事情都进行了说明,并解释了这些事情是以三种基本动力,即祖先、英雄和水神(water-spirits)为先决条件而发展的原因。

现代工作的内容与神灵的陈规旧习是相矛盾的,与人们行为中的奇思异想和无规则是一样的。因为每个范畴显然都存在着拥有与可观

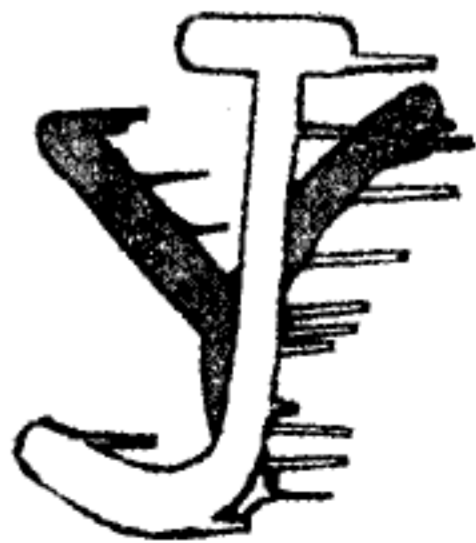
210



察发生物世界相关的特定功能。神灵有时可以对无反省能力的普通人反复无常。但是对于那些负责观察事件背后起作用的精神媒介进行判断的宗教专家而言，在他们的行为中的有些规则是其工作依据的重要前提。像原子、粒子和光波一样，神灵有助于统一性与多样性相结合、简单性和复杂性相结合、规则性与无序性相结合。

一旦我们搞清楚了这是宗教专家的智慧作用的结果，那么许多先前由“神秘思维”提出的许多难题也就消失了。粗略地看来，列维·布鲁尔对他的“原始意识”的难题令人惊奇。原始人如何相信一个可见的、实在的主体既是他坚硬的自身，又是非物质存在的表现呢？一个人如何能真正看到石头里的精神呢？这些由列维·布鲁尔生动地提出的难题从未得到人类学家的满意解决。“神秘思维”仍然保持着它的独特性，虽然不尽如人意而且难以理解。然而列维·布鲁尔的这些问题在欧洲哲学的背景中耳熟能详。确实，如果我们以原子和粒子代替神灵和精神，那么这些问题会成为后面几段话中引用的实际问题——由现代科学，如巴克莱、洛克、奎因以及许多是牛顿以降的欧洲哲学家的思想中，所提出的理论问题。

人类学家无法看到这一点，为什么呢？原因之一，正如我以前所提出的，就是他们中许多人只是在西方文化的常识世界中生活，不熟悉不同理论世界。但是也许熟谙西方理论思维本身并不充分。因为一个完全不熟悉的习语还能够使一个人对熟知的思想形式视而不见。因为这个习语使人们避免了想当然，一个生疏的习语能够有助于揭露所有存在于思想过程中的难题与问题，这个过程通常似乎是思想自由。但正是这种生疏感同样可以使人们无法看到，这些难题和问题正是在我们自己门前石阶上出现的难题和问题。因此，显而易见的是，由牛顿及其后继者的唯物主义理论提出的问题需要由巴克莱牧师这样的“神秘主义”理论家来解决；但是这样的理论家从未能够看到从他自己的理论框架中提出了相同问题。再者，由传统非洲的“神秘主义”理论提出的问题需要唯物主义倾向的现代社会人类学家来解决，也是人们所期待的；但是出于同样的原因，这些人无法共同看到他们自己理论框架内产生的这些问题。





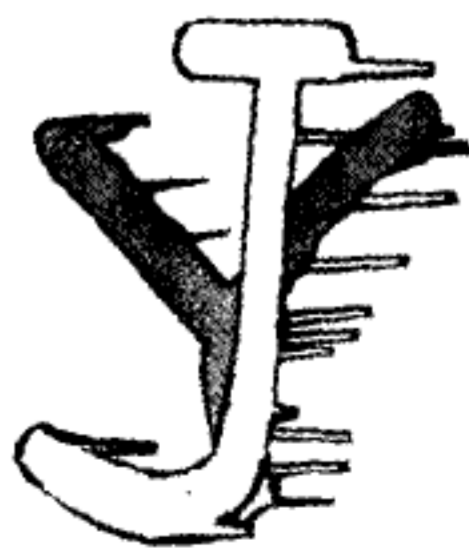
理论所置于因果背景中的事物比常识所提供的事情要广泛得多。

当我们说理论揭示以显性的无序和无规则为基础的有序和规则的时候，我们所指的事物之一就是它为表面上无序事件提供了因果背景。把事物置于因果背景中当然是常识的工作之一。但是，尽管它在一定水平上做好了这件工作，不过它似乎有一定的局限性。因此，常识的重要工具就是推理，推理过程为实证主义哲学家所青睐。但是如果一个人要看到正确的方向的话，那么他只能进行推理。而常识提供给他的是—双被蒙住的眼睛，这严重限制了他能够看到的方向。因此，常识思维要寻找的是，在时空间毗邻的事件中间任何偶发事情的根源：它不喜欢远距离的行动。再者，常识要寻找的是，在某些方面与它能通约的事件中间偶发事情的根源。常识是“像原因，像结果”这样的千古格言的基础。它被绝对不可通约性给战胜了。

现在，理论的基本功能之一就是帮助心灵超越这些局限。而现代科学理论的最显著的成就之一就是揭示了一系列的因果联系，这些联系在常识眼里是摇晃不定的。例如想想两块相当一般的金属之间的联系，以一定的加速度冲向对方，一声爆响能够击打成千上万的人。或者再想想微小的无害水蜗牛和血吸虫病的疾病之间的联系，它可能会使所有的人都变得懒惰和无能。

再者，我们可以提出这样的问题，所有这些联系与非洲传统的宗教思维有什么关联呢。然而，根本就“没有”现成的答案。因为这种思想在传统非洲相当流行，其观点总是认为，与其说对自然的原因感兴趣，莫如说对事件的超自然的原因感兴趣。这是一种由我们前面部分讨论过的误解所导致的误解。也许摆脱误解的最佳办法就是对传统非洲中寻找原因的最普通的例子——疾病的诊断进行研究。在整个非洲大陆，生病的或染病的人都向占卜者垂询他们的疾病的原因何在。通常，他们所得到的答案涉及到神或其他神灵中介（agency），而且所开的药方涉及赎罪或招魂。但是这完全不是全部的经验。因为诊断神灵中介干预的占卜者也期望能合理地说明是什么原因导致病情的。而这种说

212



明广泛涉及到了所能见到的事件世界,甚至是其中的某件事。因此,如果占卜者诊断了妖术力量的行动或致命药的神灵(spirits),通常他会添加人类愤恨、嫉妒和越规行为的事情,这些事情都会使这类中介发生作用。或者,如果他诊断一位祖先受到了天罚,那么通常这位占卜者会指出亲缘的人性道德被破坏了,这种德性祈求到了这种天罚。

虽然我并不认为维克多·特纳得到了传统宗教思想研究的真谛,但他对中非恩德姆布族中间的占卜进行的分析和疾病诊断研究达到了炉火纯青的地步。<sup>5</sup>特纳在对诊断某些身体痛苦的研究中阐明了恩德姆布族的占卜者不仅能理解无法看到的精神动力,而且把病人的状况与他的社会领域内一系列的障碍相联系。特纳把占卜理解为“社会分析”,并认为恩德姆布族人相信,一个人“只有在群体的相互关系中所有的紧张和压抑都得到释放,并经过了宗教仪式的处理后才会变得更好”。虽然特纳自己并没有求助于来自其他非洲社会的可比性材料,但马克斯·格鲁克曼最近从基弗族、路格巴拉、恩亚基萨、瑶族那里采集到的数据表明了,他在恩德姆布族中间对占卜的那种分析具有广泛的应用性。<sup>6</sup>所有这一切的关键之处在于,传统的占卜者面临着一种疾病,并不仅仅求助于精神中介。他利用了这种中介的思想把疾病与在一个看得见的有形的事件的世界中产生的原因联系起来。

这里的情境与一个困惑中的美国外行在看到了地平线上的一个巨大的蘑菇云时,向刚好是一位物理学家的朋友请教的情境并无二致。一方面,物理学家可求助于理论存在。“这种云为什么会出现在?”“氢,氧气核的凝聚所产生的。”再进一步地说,物理学家可能求助于包含一定的特殊物质的炸弹的集合和散落。把“疾病”替代为“蘑菇云”,把“精神痛苦”替代为“炸弹的集合和散落”,而我们又回到占卜者这里。在两种情况下,求助于理论存在常常把可见的有形的世界(自然影响)的事件与相同世界(自然原因)的前提联系起来。

与其说谈到传统非洲思想家,他对超自然而不是自然的原因感兴趣,因而不如说谈论物理学家,他对原子的而不是自然的原因感兴趣更有意义。事实上,两者都同样利用理论超越常识来理解自然原因。

尽管对自然原因都共同感兴趣,事实仍然是,混乱的社会关系与



疾病或灾祸之间的因果联系，由于这种联系经常是以传统的宗教思想为先决条件的，因此它只是一种对许多西方医学家似乎陌生而又排斥的联系。我们遵循西方思想史学家的常规实践，可以从两个角度解决试图理解这种陌生的因果活动的问题。首先，我们能够探究一种独特的理论习语 (idiom) 在改造这种因果观念和相似的传统观念中所具有的影响。其次，我们要探究通过突显事件的特殊联系来影响因果观念的经验范围，这种范围只限于传统社会成员之间。

正如我所说的，理论所置事件的因果背景比常识所提供的背景要宽广。但是一旦独特的理论习语被采纳，它常把人们的注意力放到了一定种类的因果联系上而回避其他的联系。现在绝大多数传统的非洲文化采纳了个体的习语，作为它们努力理解世界的基础。而一旦人们采纳了这样的习语，就会假定个体的存在支持了其他事物中间的社会团体的活力，这自然是一步要走的棋。现在看来，一个人在他的意图受到阻挠时而向阻挠他的那些人进行报复也就是自然的事了。只要有维护一个社会团体的力量和统一的意图存在，扰乱这种统一的团体的成员都是阻挠者，因此应当受到惩罚。疾病和不幸就是惩罚的手段。一旦个体的习语被采纳，那么利用这种习语的人对社会扰乱与个体痛苦之间的关系看得很重。

这些传统的因果观念难道仅仅是流行的理论习语，现实中无任何基础的幻想的人工制品吗？抑或这些观念会对在一定意义上“人们的经验特征做出反映吗？我自己的认识是，虽然这些观念是人们在流行的理论习语所倾向的观念，但它们也记录了某些重要的客观环境的特征。

让我们回顾一下，在这点上，现代医生虽然长期对疾病的微生物理论的奇妙的成功这类事情视而不见，但他们还是从一开始就对个体社会生活中的紊乱事实上会对整个一系列疾病产生影响的思想不以为然，这些疾病包括大家普遍认为的一些人的精神疾病和一些人的生理疾病。然而，在进一步的研究中，医生常把疾病与所谓的“现代生活压抑”联系起来。这些医生常把传统社会想象为一个心理乐园，在这里，精神压抑或紧张的疾病产生处在最低点。虽然这种观念从未得到



充分的验证,但它为在非洲从事医疗工作的许多医生所坚持。

在对这种观点提出批评的时候,我以为,规模小而相对自我封闭和同质的社区的社会生活是导致心理或精神压力的独特而强大的动力,这种生活就是典型的传统非洲的生活。我们可以略举一二。

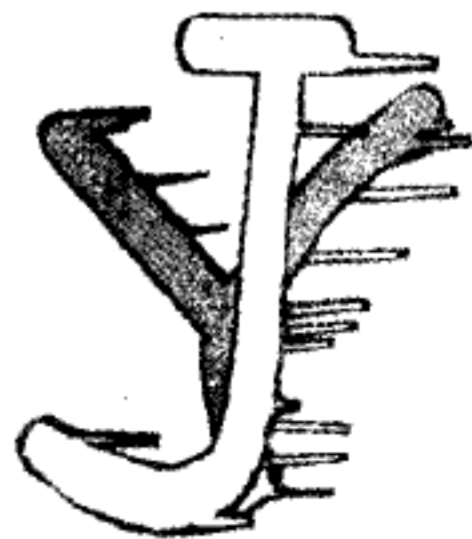
1. 当参与一种特殊活动的人们之间产生了紧张感的时候,它常会渲染他们全部社会生活的重要领域。因为对于这种社会而言,一个人从事的整个系列活动是与同伴的相同系列活动在一起的。

2. 尤其重要的是,被卷入到敌视当中,或者在严重违反了社会规则中犯了错误,因为在这种社会里它通常很难从忧虑产生的领域中摆脱出来。

3. 可以充当的角色数量并不多,而在角色充当中个体选择的范围也有限。因此,社会不适合性相对就较多一些。

除了这类社区特有的压力根源(sources)外,还有其他的普遍被认为不在其中的根源,但事实上他们存在于现代工业社会当中。这里,我想思考向传统社区的成员传授价值观时所存在的重要矛盾。因此,这些矛盾表现在,一方面可以灌输积极向上的抱负,另一方面,超过邻居会显得谨慎而不自在;一方面可以灌输极端的个人主义,另一方面要接受家族谱系的认同感。这些矛盾与现代工业社会中熟悉的那些矛盾的尖锐性是一样的。作为一个人类学的田野工作者,他所涉及到的这些压力根源太直接了,以至于怀疑经常涉及到的“现代生活压力”通常只是一些轻不足道的痛楚。他甚至怀疑一些年轻的非洲人不断地从农村奔向城市,事实上就是从更多压力的环境向一个心理压力较少的环境逃避。

我在这里试图要说明的一点就是,如果现代工业社会的生活存在着精神压力,而其根源足以导致或加深范围广泛的疾病的话,那么传统乡村社区的生活也是如此。因此,有必要思考阐明社会疾病导致的传统非洲宗教理论。这种思考和学习的意愿我认为尤其适合于普遍熟悉的所谓的精神疾病。我之所以谈到这一点,是因为西方心理分析学的宏大理论没有一个极其稳固的经验基础,它们也许完全受制于文化。



然而，传统的社会因果关系可以解释医生在医院里无法治疗所有那些神秘的生理失调病情，并最终被传统上试图通过宗教祈祷治病的人治愈了的原因。虽然我们对这类病例没有统计，但不容怀疑的是，它总在发生着。从最近关于传统医学的研讨会来判断，<sup>7</sup> 即使务实的、现实的社会人类学家现在对他们的处境也确信无疑。通过对这类病例的描述可以说明，人类学家经常会划分身心范畴，而这些范畴愈益为西方医学工作者所标榜——例如，那种受到精神压力刺激或加深的身心。这个范畴包括胃溃疡和十二指肠溃疡、周期性偏头痛、慢性四肢疼痛以及瘫痪、高血压、糖尿病和皮肤炎等类的疾病。它包括许多痛苦不堪的具有潜在致命的身体不适。有远见的西方医生现在承认，这种疾病的有效治疗还包括最终把个体社会生活中对由紧张所产生的紊乱进行诊断，并进行防治。倘若现代医生试图在特有的传统社会中寻找由紧张所产生的那种紊乱的话，那么他们也许与其说去治疗，不如着手记下由这种社会中工作的以传统宗教祈祷来治病的人所提出的诊断方法。

最后，有一些疾病，其关键病因是感染微生物。即便在这里我认为，传统宗教理论还是有一些值得洗耳恭听的内容。

就传统非洲而言，我要重复的是，我们对待的是小规模、相对自足的社区。这些社区是一种类型的社会单位，正如我的朋友奥鲁瓦耶博士所指出的，这些社区与社区内的疾病之间是均衡的。固定的人口和固定的疾病已经共存了几代人。自然选择在对疟疾、伤寒、天花、痢疾等这类疾病形成的人类对抗方面起到了显著的作用。另外，免于极高的胎儿死亡率的那些人也许获得了一种额外的对抗方式，因为出生后这些疾病中总有某一种疾病会伴随着。在这样的环境中，一个成人生了这些（对于欧洲人而言）致命疾病中的一种疾病，都拥有生与死的抉择。在没有抗疟药或抗菌素的情况下，他身上所发生的疾病将主要依赖于其他的因素，来增加或减少他的强大的自然对抗力。在这些环境中，传统的治病人，即试图通过祈祷或信仰治病的人，通过对治疗方法的探索，试图诊治在病人社会领域中由紧张所产生的紊乱，力图处理这种情况，也许具有重大意义。这些努力对一个医院的大夫所具有

215



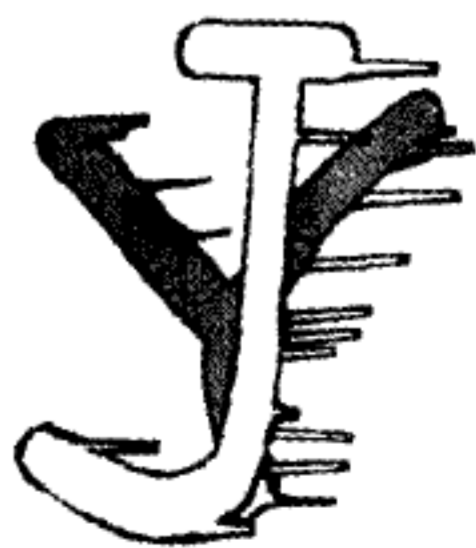
的重要性似乎是荒唐的不着边际的，因为他使用了一种 nivaquine 瓶子，治疗一个欧洲疟疾病人。

在对这些事情进行反思之后，现代医生可以很好地采取一些传统的因果观念，并能充分地使它们受到检验。如果检验的困难能够克服的话，并且如果这些观念通过了检验，那么他将很好地把观念溶入到自己的信仰体系当中。同时，他将可能会反对理论架构，这种架构能够使传统的思想首先形成这些观念。

这是相当合理的。因为，正如我所表明的，上帝和灵魂确实在指向因果关联的、令人感兴趣的形式中做了重要的理论工作，但是它们作为世界观的基础也许并不是很有用。尽管如此，确实还有几个例子，在这些例子中，他们是理论架构的基础，这些架构对现代医学的理论架构起到了一些作用。举个例子来说，在若干观点上，西方心理分析学理论，由于它具有个人化的思想实在的构造，因此与传统西非宗教理论相似。更为突出的是，正如我在其他地方所提出的，<sup>8</sup> 在心理分析学关于个体精神 (mind) 的思想与西非关于身体的思想之间具有惊人的相似之处。在两种信仰体系中，一种个体的实在与意识流是一致的，而其他的实在是一种无意识形式的活动，有时与意识共同活动，有时与意识相对抗。现在，思想灵活的心理分析学家早就怀疑，弗洛伊德认为的特殊的意愿和恐惧分布在精神的特殊作用上只适用于一定的文化。因此，性意愿与恐惧的巨大负荷分布在无意识中似乎很好地适应了弗洛伊德着力解决的维亚纳亚文化；但是它不太适应于许多其他的文化。西非心灵理论研究和这些理论独特的意愿和情感分布给特殊的精神力量的研究以很好的帮助，心理分析学家得以重构他们的理论，在陈述上更适应于地方情景。

前面我说过，现代西方医学家，由于细菌理论的成功，很早就从社会紊乱与疾病之间的因果关系转移了。细菌理论的关联，有效抗菌素的发现与免疫技术之间的关联，妨碍对许多致命传染病的自然抵抗力的形成的条件的关联，似乎长久以来让科学家很难看到这种联系的重要性。相反，也许根本就没有细菌理论的关联，没有有效抗菌素的发现与没有免疫技术之间的关联，只有对致命传染病的强大的自然抵抗力

216



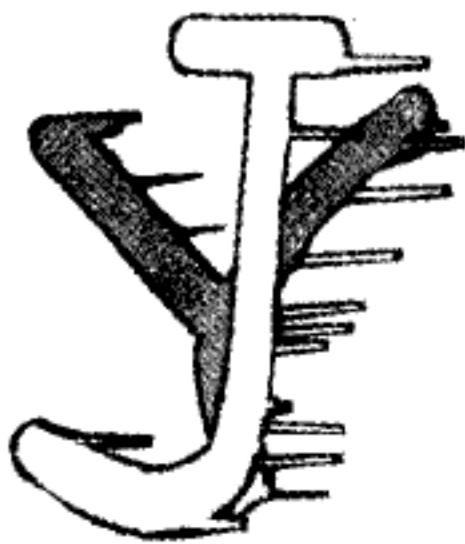
形成有利的条件，所有这些关联和条件倒使这种相同的因果联系在传统上以信仰治病的人的思想中明显地体现出来。如果要求一个人在没有驱体观点的细菌理论和在没有传染病思想的传统驱体理论之间进行选择的话，那么他几乎肯定会选择细菌理论。因为根据定量结果，它显然对人类生存更重要。但是并非所有的好处都在这一边，这是要很好地牢记的。

从这部分所说的内容来看，很显然，人们普遍接受的传统宗教思想与科学思想比较的方法很容易引起误解。这里，我把在传统宗教思想之间进行比较看作是非经验的，把科学思想视为经验的。首先，比较引起误解，因为传统宗教思想与科学的理论化思想一样对事物的自然原因不感兴趣。确实，超自然的存在（如原子、微波的存在等）的理智功能“是”开阔了人们对自然力的视野。其次，这种由比较引起的误解是因为传统宗教理论完全以因果联系为必要条件，这些联系与实践之间并没有关系。根据现代医学的标准，它所要求的一些联系几乎肯定是真实的联系。

217

在这一点上，我必须不失时机地重申我早先提到的那种类型的批判，即我没有把传统思想宣称为种种不同的科学思想。我承认在某些关键方面，两种类型的思想以截然不同的方式与经验相联系，而且我会在本文第二部分中思考这些差异。同时，我要指出的是，我们找到了既提出理解因果联系的目标，又在一定程度上实现了这个目标的理论，不仅仅是在科学方法应用的方面。科学方法无疑是最可靠的，它在实现成功的信仰工具方面是最有效的。但是它不是唯一实现这些信仰的途径和方法。如考虑到理论形成的基本过程和环境稳定性给予理论适应经验的足够时间，那么，人们的信仰体系，即使在没有科学方法的条件下也可以至少理解一些重要的因果联系，这些联系超越了常识的范围。正是因为传统非洲的宗教信仰揭示了这种真理，它似乎易于把信仰扩展为“经验”标签。

所有这一切并不意味着我们能够回避“非经验”这个词。对于某些其他种类的宗教思维而言，后者仍然是一个非常有用的标签，这些思维与传统的非洲宗教思维形成了鲜明的对比，因为它们缺乏对时空世



界的特征进行解释的兴趣。这里我尤其要思考现代西方基督教世界，它与科学世界共存，尽管并非一帆风顺。我在第二部分对这种宗教思想要谈得更多一些。

常识和理论在日常生活中具有互补作用。

在欧洲思想史上，经常会反对一种新的思想，因为它威胁到或摧毁了古老熟悉的常识世界。18世纪反对牛顿的粒子理论就是这样，许多人认为，这种理论的提出使一个温暖的、丰富多彩的美丽世界成为一个沉闷的、单调的、稍纵即逝的荒野。不足为奇的是，18世纪的攻击是由像歌德和布莱克这样的人领导的——这些诗人的作品正好颂扬常识世界的光荣。20世纪反对行为主义理论也是这样，许多人把这种理论看作把人类“变为”野兽或甚至机器的一种威胁。最近的西方哲学试图强迫我们接受行为主义理论不可能有用的思想显得无聊而冲动。但是事物和人的常识本质即使是牛顿革命也还没有被揭开，因此认为它也不会被行为主义理论的革命所严肃对待自有其道理。确实，欧洲思想史的教训在于，理论来到常识世界和理论离开常识世界没有多大改变。

出现这种局面的原因也许是，所有的理论都同事物 and 人的世界背离或决裂，最终使我们回到理论。在这种环境中，如果说一种好理论就是把这事物“变为”他事物，那是一种误解。在理想情况下，从一种理论的前提来推理的过程让我们回到了刻画具有丰富多彩的常识世界的陈述上。既然这种丰富性无法贮存，理论失败也就正常了。维护常识世界的另一个原因也许是，在上部分讨论的限制范围内，常识思维比理论思维更省力，更经验。正是在人需要超越常识的有限的因果视野时才诉诸于理论。

拿工业化学家以及他与食盐的关系的例子来解释。当他在家庭使用食盐的时候，他与食盐的关系完全被常识所控制。当他在家里使用时以化学理论来指导，就等于拿一个打桩机敲在一个钉子上。这样的理论也许证实了化学家对食盐的家庭观，不如说证实了没有接受过化

218

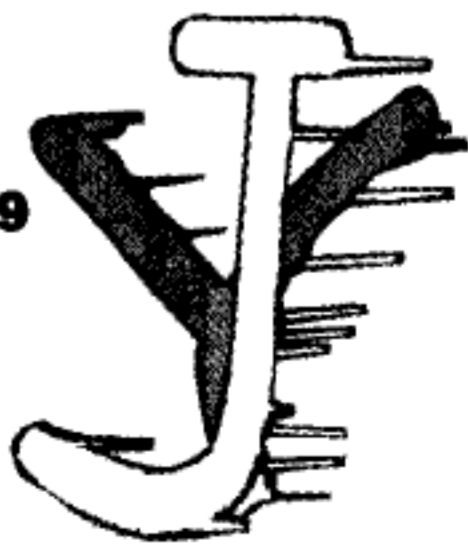




学教育的人对物质的朴素观。当他在他的化学工厂里使用食盐时，那么，常识就远远不够了。他想用食盐所做的事情迫使他把食盐置于一个比常识所提供的更宽广的因果背景当中；而且他只做到这一点，是因为根据原子理论来看它的。针对这点，有人就问：“他所思考的真正的盐是哪一种，常识的盐或者理论的盐？”也许答案就是，两者对他来说都是真的。至于哲学家所说的，人们形成了对事情的真实感达到了他们所使用的语言意味着这样的事情是存在并以这种语言来行动的程度。

在西方思想中，对常识和理论的讨论与对传统非洲宗教的理解之间是休戚相关的。对这类宗教的早期描写的情节强调人们心灵中精神的永恒性。正如埃文斯·普里查德所指出的，这种强调是必然的，因为在那里为了使欧洲读者的想象力活跃起来，思考中的作者就与稀奇古怪的东西有关了。<sup>9</sup>不幸的是，这些情节被像列维·普鲁尔这样的严肃的社会学家和哲学家们所捕捉，他们用这些情节塑造了原始人的图画，这幅图画一直被宗教的事情所纠缠。后来，在非洲社会中的田野经历使绝大多数报告者确信，这类社会的成员在接触精神世界时并非一以贯之的。而且对列维·普鲁尔和其他早期理论家的许多现代批评都以这种观察为条件的。<sup>10</sup>对于这一代的现代社会人类学家而言，最大的问题现在成为：“在何种场合下人们才会对精神世界视而不见，以及在何种场合下他们会对其关注有加呢？”

对这个问题的答案多种多样。一个是，当他们面对不寻常和神秘的时候是根据精神世界来思考的。另一个是，在面对激起焦虑的情境时他们是以这种方式来思考的。再一个是，在面对任何情感纠葛的情境的时候他们是以这种方式来思考的。然后另一个原因是，在多种威胁社会组织的危机中他们是以这种方式来思考的。在所有这些答案中，最简洁的会说：“有时候是这样，有时候不是这样。”而且所有这样的答案从常识“跳”到实际上神秘的宗教思维。人们想问：“即使这种跳跃发生在一定的情境中，为什么后者尤其需要宗教思维呢？”我认为一个满意的答案是，它把这种跳跃与传统宗教思维的实际的理论品质联系起来。而在这里，是与讨论欧洲思想中的常识和理论是相关的。



我认为，在传统非洲常识和理论之间的关系实质上与在欧洲的关系是一样的。也就是说，常识是日常生活中与大范围的环境斗争中使用更方便、更经济的工具。无论如何，还是有一些环境只能根据比常识提供的更广泛的因果视野来应付的。而且在这些环境中有一种向理论思维的跳跃。

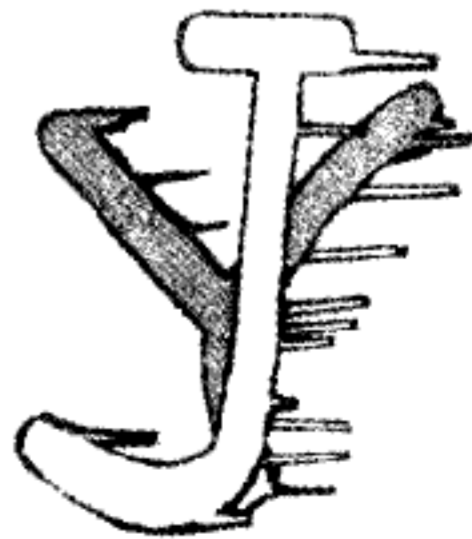
让我举一个在卡拉巴里民族中间自己亲身经历的田野工作中总结出来的例子。卡拉巴里人诊断许多不同的疾病，并且拥有用来治疗这些疾病的大量草本植物特效药。有时一个病人由他的家庭的普通成员治疗，因为他们能诊断这种病，并熟悉治疗这种病的特效药。有时会根据本地医生的提示来进行治疗。此时疾病和治疗应遵循这些环境下的常识方法来进行。根据精神中介来治疗经常没有或很少。

有时，疾病并不是对治疗的反应，而且所敷用的草本植物特效药没有提供全部答案，事实非常清楚。本土(当地)医生可以重诊，可以试用另一剂特效药。但是，如果这样做没有产生任何效果，那么就会疑云骤生，即“这种疾病还有其他问题”。换句话说，常识所提供的观点是很有限的。正是在这个阶段，占星家可能会被召唤过来(他可能是开始治疗的本土医生)。他将把疾病与范围更广的环境相联系——经常与病人日常社会生活中的障碍相联系。

再者，一个人可以有疾病，尽管病情不算太重，但它与这个人的社会关系领域内的显性危机是同时产生的。这种联系从一开始就表明了，它从常识的有限观点来看疾病是不合适的。而且在这样的环境中，请来的专家可能立即指向精神力量，根据这种力量他把疾病与事件的更大背景相联系。

在这里，我们所描述的通常是指从常识跳跃到神秘主义思维。但是正像我们所看到的，它更重要的也是从常识跳跃到理论。而且这里，正如在欧洲，在跳跃发生的起点上，常识的有限的因果视野在解决现场情况中减少了它的用途。

理论水平随背景变化而变化。



一个人如果企图把某件事放在较广的因果背景中，那么他经常 would 进行理论的选择。只要他想把事件放在相对中型的背景中，他就可以利用通常所谓的低水平的理论——如，一种相对有限的经验领域的理论。只要他对背景雄心勃勃，他将可利用更高水平的理论——如，包括

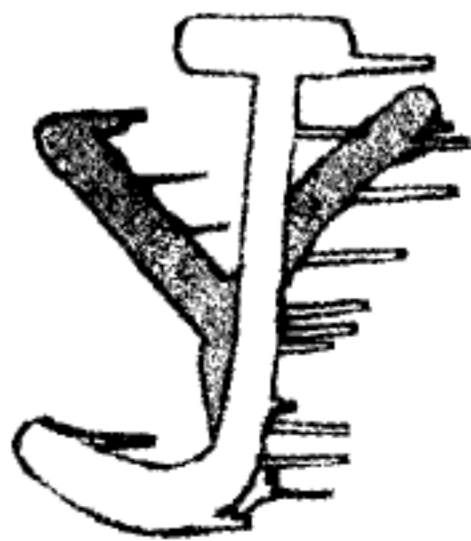
220

更大领域的经验的理论。低水平理论所涉及的领域是更高水平理论所涉及的领域的一个部分，这样以低水平理论为条件的特性被视为是更高水平理论为条件的那些特性的特殊表现。因此，他们对事物提出的所有旧问题既是自身的表现，也是其他不同事物的表现。

这种水平的理论如何在现代西方思想中起作用呢？我们可以举例子来看，让我们回到制造化学家和他的盐那里。假如化学家受雇于一个很不发达的国家，这个国家拥有贮藏丰富的盐，能提供有限的简单化学用品，但它没有电。政府要求他估算一下，他从盐那里能够“获取”多少化学新产品，假设他们能够使有限的资源为他所用的话。这里，手段的有限范围意味着一种有限的因果背景和相应的低水平理论的适用性。化学家在这些有限的环境下努力去解决盐的贮存与利用的低水平理论，即“ball-and-bond”版的原子理论。这种水平的理论将使他表明，在几个像粉笔和氨水一样的简单辅助物的帮助下，他能够从盐里提取像洗涤用苏打和烧碱一样的重要物质。

现在假设一段时间后化学家被告之设定一种电力供应将由他随意支配。这种外加的因素在此情境中可以期盼到范围更广的可能性，它也意味着盐将在更广的因果背景中被置换。因此，内容更广和水平更高的理论必须发挥作用。我们的化学家现在几乎肯定可以根据原子理论来做出自己的计算——包括电子现象，也包括严格意义上的化学现象的理论。在这种理论中，低水平理论的同质原子被基本粒子的行星构造所代替。低水平理论的原子现在成为粒子体系的表现，但它是以高水平理论为先决条件的。对于哲学难题设置者而言，事情的老难题又与我们在一起，尽管时而是自身的表现，时而是其他的表现。但是难题当被我们视为在破解过程中理论被利用的方法的必然副产品的时候就变得不那么尖锐了。

我们在许多传统非洲宗教体系中再一次找到与所有这一切相同

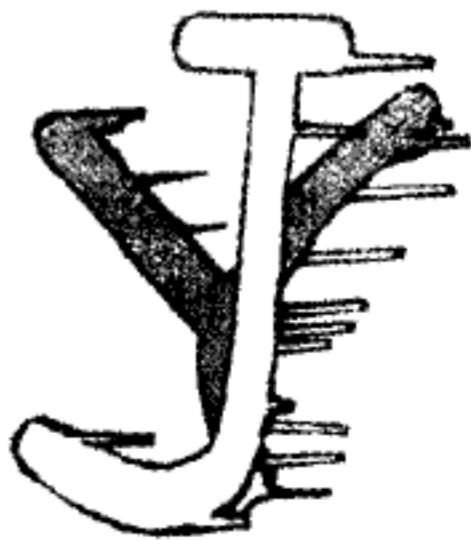


的东西。这种体系的典型内容就是，它们一方面包含神灵多重性或多样性方面的思想，另一方面包括唯一最高存在的思想。虽然神灵被视为独立存在体，但他们也被认为是最高存在的许多表现或依存物。许多与单一的联系引发了比较宗教学学生的讨论，激起了许多独创性的理论。这些理论中绝大多数都对多神教和唯一神教在单一思想体系中存在的思想视而不见。因此，这些体系试图要解决问题，其途径是，假定信仰会从一种类型向另一种类型转变。正是最近在埃文斯·普里查德和里豪特对尼罗河的讨论研究中才讲到了这点<sup>11</sup>——那就是多神灵与一神灵在人们的思维中起到了互补的作用。正如埃文斯·普里查德所说的：“一种有神论宗教并不一定成为一神教，或者多神教。它可以是两者。与其说它是思想的水平或状况的问题，莫如说是思维的排斥性类型的问题。”<sup>12</sup>

221

以尼罗河民族的材料和卡拉巴里、埃布尔和塔伦西这样的西非社会的材料为基础，<sup>13</sup>人们能够对传统的非洲思想中关于多神教和一神教的各自作用提出尝试性建议。在这种思想中，我认为，神灵提供了在相对有限的因果背景范围内设置一个事件的方法。这些方法是理论计划的基础。神灵是最高的存在，它提供了在最大可能的背景中设置一个事件的方法。因为它是起源理论的基础，世界的生命过程可以看作作为一个整体。

在许多（尽管不可能是全部）传统的非洲信仰体系中，神灵观念和以这类观念为基础的行动远比最高存在的观念和以这类观念为基础的行动表现得更丰富。在这些情形中，上帝观念似乎更倾向于潜在理论。这也许是因为在社区涉及的社会生活太狭窄，以至于社区的成员几乎没有必要把事件置于更广的背景中——最高存在的观念刻意要解决背景。尽管如此，在所有这些体系中思维水平也是不同的。据我们所说的，这些体系之间的相互关系的实现方式很显然与科学中不同水平的理论思维是一样的。在这点上，多神教和一神教之间的关系失去了它的神秘的气氛，这样就变得没有任何特殊的宗教或神秘东西了。它实际上与我们的化学家的思维中同质原子和基本粒子与太阳系之间的关系是一样的。

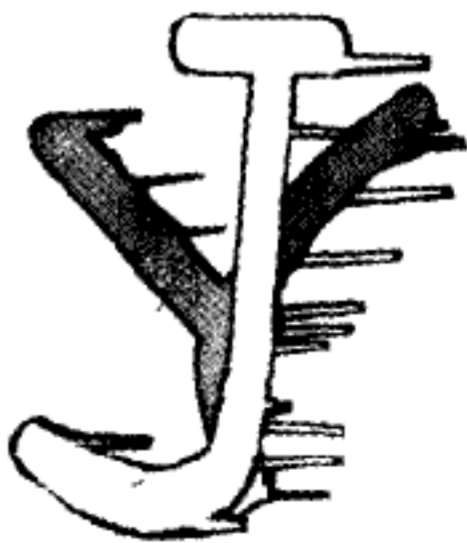


所有的理论都把常识的统一客体分解为几个侧面，然后把结论性的要素置于更广的因果背景中。也就是说，它首先进行抽象和分析，然后进行再统一。

许多科学方法的评论者让我们对科学的理论图式，即把常识事物的世界分解开来的方法耳熟能详，目的在于使所获得因果理解可以超越常识世界。但是正是从最近对非洲宇宙论的研究中我们才开始看到传统宗教思想也是如何通过相似的抽象、分析和再统一这样的过程运作的，因为在研究中，宗教信仰表现在引起不同解释的日常偶然性的背景之中。福慈最近的著作提供了一个很好的例子，它研究西非个体以及个体与社会的关系的理论。老牌西非人种史学家，像塔博特很久以前就表明了信仰的广泛分布，他们称之为“多重灵魂”。他们发现，许多西非信仰体系使个体带有精神中介的多重性，他们给这些中介以富于想象力的名字，如“精神幽灵”、“灌木心灵”、“幻影心灵”、“全能心灵”。他们所做的一般表述就是无拘无束的幻想的那种。在他最近的著作里，<sup>14</sup> 福慈采纳了单一的西非民族（塔伦西）的“多重性心灵”的信仰，并把它们置于日常思想和行为的背景当中。他的描述消除了幻想气氛。

福慈描述了特别涉及到的塔伦西族个体的三种精神中介的范畴，首先是 *segr*，它控制着生理特征的个体——控制着他的疾病和健康，他的生命和死亡。其次是 *nuor yin*，个体在来到世上之前所表达的希望化身。*nuor yin* 尤其关注个体是否使人格特征成为必要，如果他要成为塔伦西社会中合格的成员的话。正如福慈所理解的，邪恶的 *nuor yin* “有助于确定个体发展中根本就无法发挥全面的社会能力的事实”。另一方面，良好的 *nuor yin* 确定个体发展成功通向全面融入社会之路的事实。最后，在这个精神中介的三重体系中，我们拥有了福慈所谓的“yin 祖先”。个体全部的祖先遗传中有两三个，并委托它们控制他的个人幸福。*yin* 祖先只依附于具有良好的 *nuor yin* 的个体。他们关注的是人的幸福，他已经证明拥有了适应塔伦西社会的基本条件。在这里，他

222



们有一个理论图式，这种图式为了获得更深入的理解个体在社会中的多样化的幸福，通过典型的抽象和分析的程序把它们拆分成三个方面，尽管这种程序很简单。

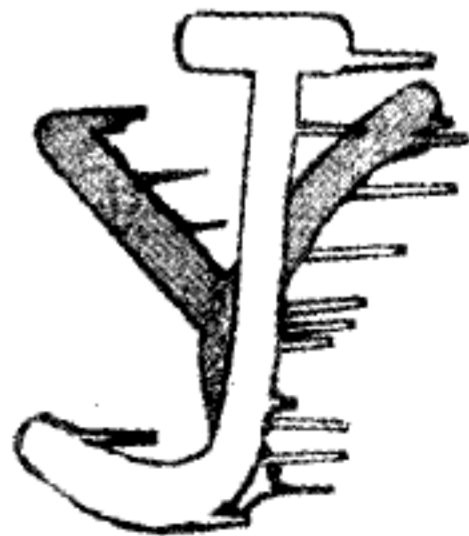
也许，在这个领域对福慈著作的最深刻的评论是由“俄狄浦斯和约伯”<sup>15</sup>的评论家所开展，尽管是不自觉的，“如果对作品提出了任何批评，那么福慈教授似乎有机会获得对塔伦西的世界观的神秘认同，而让没有进入角色的读者无法肯定塔伦西观念与剑桥观念之间在什么地方划清界线”。如今，人类学家在他自己的语言中找到“一些”观念，差不多适合翻译他研究的民族的“观念”。而且从思考的情况来看，也许只有深入分析的“剑桥”观念才真正与塔伦西观念相一致。传统宗教“观念”和西方社会学的“抽象概念”之间的这种比较并不是一种孤立的现象，例如想想单一的守护神和群体神——传统非洲宗教思想的两个很普通的范畴，然后想想那些大胆的帕森斯式的抽象概念——心理学规则和社会学规则。看到这种相似性，它们就根本不是什么非常大不了的事情。<sup>16</sup>

223

当然人们会争辩说，在把传统非洲思想与现代西方社会学思想进行比较时，人们正把它与西方思想的一个分支进行比较，而这个分支只是获得程度不高的抽象概念。人们会进一步争辩说，传统非洲思想不会达到现代核物理学所显示和阐明的抽象程度。抽象程度的比较比他们乍一见更需要技巧。总之，他们无法影响已经提出的观念的正当性，这种正当性就在于抽象是传统非洲宗教理论发挥作用的基础，正如它是现代西方理论发挥作用的基础一样，无论是社会学的还是物理学的。

在提出一种理论规划的时候，人的思想似乎无法在要解释的疑难观察和已经熟悉的现象之间的模拟中获得灵感。

在产生一种代表性的理论的时候，会在已知和未知现象之间做出比喻，进而形成一种模型，在这种模型中，与已知现象类似的事情就被假定为存在于未知现象背后的真实存在的事。无论是现代西方的思想

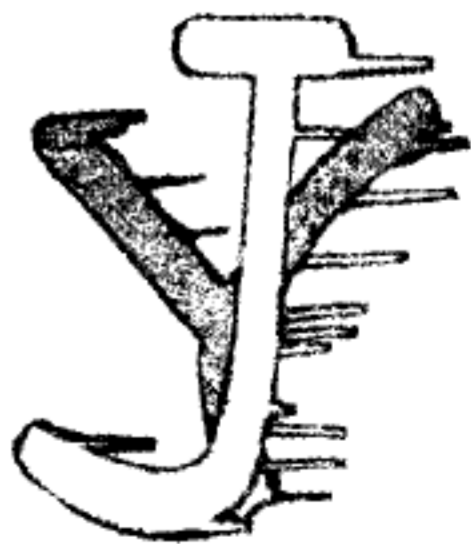


产品,还是传统非洲的思想产品都充分揭示了真理。无论在原子、电子、波中间,还是在上帝、精神、生命原理中间,我们都会发现,理论观念差不多总是植根于相对不起眼的日常经验当中,植根于与已知现象的类比当中。

在这里,我们所指的“已知现象”是什么呢?我认为,最重要的,我们所指的现象是在观察者的思想中与秩序和规则紧密联系的现象。理论依靠与已知事物的类比,关于这一点可以从本质上来解释。解释的最高目标是揭示作为表面无序基础的秩序和规则,研究解释性类比必须指向那些经验领域,因为它们与这样的品质的联系最紧密。这里,我想,我们有条件来揭示,解释为什么常在现代西方文化中进行,而又在与个人无关的习俗中发生,而在传统非洲社会中的解释常在与个人相关的习俗中进行的。如果我介绍一些个人的旧事或回忆录,那么读者就会很容易看出这一点。应付人比应付物会困难得多是一种在我的思想中挥之不去的思想。我可以回忆我自己漫长的童年时期,那时候我只有家的感觉,悠闲自得,在火炉边没有朋友、亲戚和父母,孤身一人关在屋内几小时,陪伴我的只有化学实验室里的本生灯和试剂药架。氢氧化钾和硝酸是我的朋友,磷酸盐钠和氯化钙是我的兄弟姐妹。在我后来的生活中我有机会足以多次打破这种环境而进入到与人们在家生活的情感中。但是这种打破总归是让人惊愕的事情,从未是想当然的事情。我在人们中间的欢乐总是处在极度紧张中,因为欢乐总是在飘忽不定的事情当中。英国同事会耸耸肩,并说,我在这点上是一个畸形的人。但是如果他们对自己是诚实的话,他们会承认我所说的事情会在他们的心灵中引起震荡。我不是非得要靠他们的诚实,因为任何人与物在一起比与人在一起更快乐的想象在现代西方文学中是再普遍不过了,以至于揭示了我在这里所谈论的就是时代的疾病。

224

在我与一班尼日利亚学生讨论后不久,我相信他们在传统的社区生活中还是有深厚的根基。我们讨论一些西方工业城市的生活与传统乡村社区生活截然不同的典型方式。当我开始涉及到我刚好提起过的一些事情的时候,我感觉到我真的“离他们很远”。在我所谈到的生活中,事情好像是来自人们的受欢迎的避风港,我所谈到的生活完全与他



们的经历毫无关联,结果他们无法着手把它吸收进来。他们只是瞪着眼睛。我从未感觉到,还有比在那次讨论中所体现的更严重的疏离感。

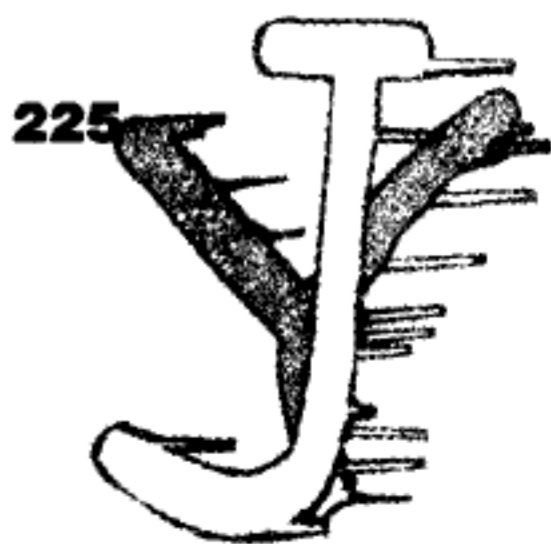
现在我希望搞懂的就是这一点。在变革迅捷的复杂工业社会里,人的情景是变动的。秩序、规则、可预知性、简洁性,所有这些似乎都不存在,令人惋惜。正是在无生命物质世界里这些品质才最容易看得出来。这就是为什么许多人与物质在一起比与他们的同伴在家里能发现更多的自己的原因。我认为这也就是为什么寻找解释性类比的思想最容易倾向于无生命的事物的原因。在非洲传统社会里,我们发现情况恰恰相反。例如,人性是循序可预知、可规则的中心。在无生命世界里,这些品质远不是清晰可辨的。这里,与人在家里比与物在一起的时间更少简直是不可想象的。而且在这里,寻找解释性类比的思想自然会转向人及其他物的关系。

只要理论以令人困惑的观察和已知现象之间的类比为基础,那么这种理论通常只是合并到最终模式里的一个侧面。

当一位思想家在某些令人困惑的观察和其他已知现象之间作比喻的时候,这种比喻几乎很少涉及到这种现象的有限方面。而且正是这种有限方面占据优势并经常构建理论设计,其他方面就被忽视了;因为从解释功能观点来看,它们是不相关的。

科学哲学家运用气体的分子(运动的)理论来说明模型建立的特征。分子理论当然是以在不同的空间中快速旋转的球体行为方面的比喻为基础的。而哲学家们指出,虽然这样的球体的许多重要特性结合到了分子的定义中,但是像颜色和温度这样的重要特征被省略了。它们被省略是因为它们没有解释功能,这种功能与起先激发理论的观察具有一定的关系。当然在这里,我们有另一种意识,在这种意识中物理理论是建立在抽象和抽象观念基础上。因为诸如“分子”、“原子”、“电子”这样的概念是一种过程的结果,在这个过程中某种原型现象的相关特征是从不相关的特征中抽象出来的。

许多作家都把这种抽象观念视为科学思维独特性之一。但是,像



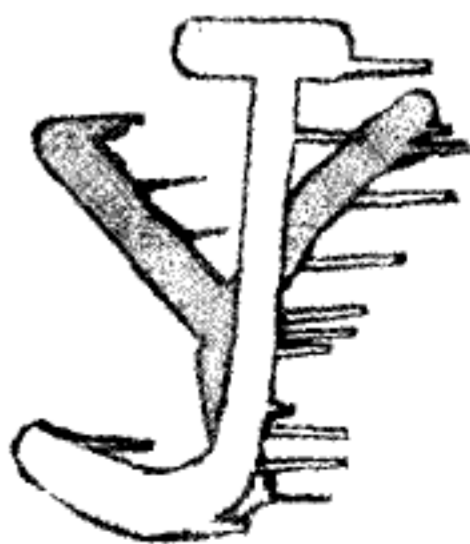


许多其他特征一样，这种特征是一种虚假的特征，因为在传统非洲思想中正是这种相同的过程才起作用的。因此，当传统思想把民族和他们的社会关系视为其理论模式的原始材料时，它就利用了人类生活的一些维度而放弃了其他的维度。对神的界定可以无视涉及到他的身体外貌、他的饮食、他的住宿形式、他的孩子、他与他的妻子们的关系，等等。提出这类特性的问题与提出分子的颜色或一个电子的温度的问题一样不合适。正是这种无视人类生活的维度才赋予我们称之为“精神的”气氛。但是这种“精神性”并不包含什么宗教的、神秘的或传统的特殊东西。它是抽象过程的结果，这种过程与我们在西方理论模式中看到的运行的过程是一样的：通过这种过程，具有解释性关系的那种原型现象在与理论规划的结合中体现出来。

一种理论模型一旦建立起来就会以多种方式发展，而这些方式有时会隐藏理论赖以建立的类比或比喻。

在理论模型的最初状态中，这种模型很快会遇到数据问题，无法为数据提供任何解释范围。相反，模式使用者会放弃它，或将对它进行不断地修正，目的是扩大它的范围。有时，这些修正会涉及到与现象的进一步类比，这种类比与为模型提供的初始愿望的类比不同。有时，它们只是涉及到对模型的“修补”，一直到它最终能满足进一步的考察。通过与提供其原始愿望的现象的比较，一种成熟的模型似乎会对它持一种不同寻常的复杂态度，而这是很自然的。

这类理论模型的例子在科学上比比皆是。现代物质原子理论是提供这些理论模型的最好的材料证明之一。这种理论的基础是由鲁瑟福奠定的，他把原初的模型建立在光束透过金属薄片的路径与彗星通过我们行星体的路径之间的类比之上的。鲁瑟福提出了由基本成分的物质构成的行星模型，在解释中已经证明了用途的广泛性。因此，当它遇到了僵硬的数据的时候，科学家的共识是发展它而不是放弃它。然而，修正首先是提出了“行星”突然改变轨道的可能性，及改变中释放或吸收能量。然后在行星体中心出现了异质群星体替代了单个的“太阳”。



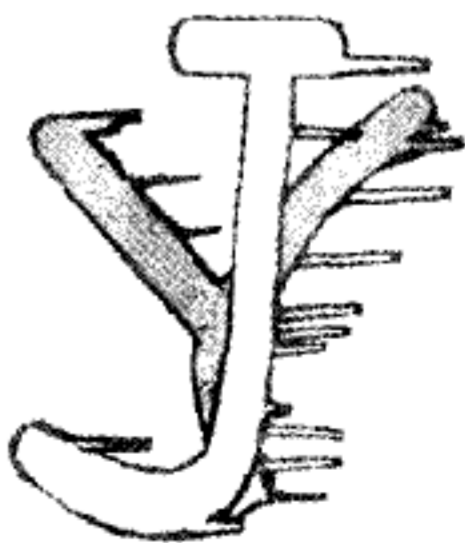
再后来产生的观念是，在特定的时刻，一颗既定的“行星”位置似乎很不确定。最后，也是最终的观念是被新的类比所提示的修正。这就是引入了这种思想，即，在一些背景条件下，“行星”被认为是一层波浪。在这些修正中每一次都是对解释范围扩大需求的反应。然而，每次修正都使理论模型远离已知现象更进一步，尽管这些现象曾经是它最初的原动力。

226

在研究传统非洲思想的时候，我们很少有这种适合于研究欧洲思想的学生的历史深度。因此我们对它的理论模型的提出所做的直接观察也并不多。然而，这些模型经常表明，奇特的混合特征恰恰与科学家的模型是相同的。既然它们在许多其他方式上与后者相似，那么似乎有理由设想，这些特征是由模型提出过程的相似性所决定的，它是对解释范围扩大需要的反应。这种设想的正当性在我们对更多的例子进行详细的思考的时候更加强了：因为这些例子表明，特殊模型的不同特征是如何与需要解释的观察本质构成紧密的联系的。

让我们举一个例子，它是我在卡拉巴里宗教思想的田野工作中提出来的，这是我以前发表的著作中概括过的。卡拉巴里基本的宗教信仰涉及到三个主要的神范畴：祖先、英雄和水神（water-people）。一方面，所有这三个神范畴展示了许多熟悉的特征：快乐和忿怒的情感，友谊、憎恨、婚姻。这些特征揭示了这样一个事实，即归结为一点，这三种神凝固在普通的卡拉巴里人的想象中。避开这点来说，它们在许多方面都是与众不同的。也许祖先最接近于普通人的想象了。但是英雄绝对是不固定的。规定他们不能留下子孙，一旦他们死去他们也就消失。水神也是不固定的。他们被说成是“像人，也像巫”。为了搞清楚这些不固定性，让我从概括不同的神与日常经验世界的关系开始。

首先，是祖先。这些是以加强世系的生活和力量的动力为条件的，把不幸带给那些表现血统价值观的人，而把幸运带给那些促进价值观的人。其次是英雄。它们是支持社区生活的力量及其不同的机构的力量。它们也是在与自然的斗争中加强人类的技能和保持其功效的动力。第三，是水神。一方面，这些是小溪和沼泽的“主人”，是渔业收成的守护者，是自然的动力。另一方面，它们是人类个人主义的赞助者——



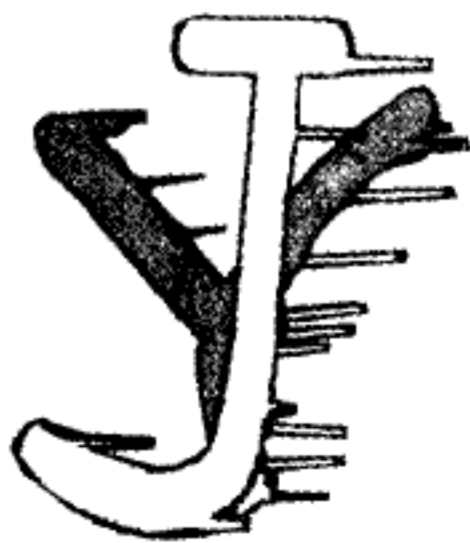
创造性的形式和毁灭性的形式两者都有。总而言之，它们是支持既建社会秩序界限之外的一切事物的动力。

我们可以把祖先、英雄和水神视为三角动力的成员。在这个三角形里，每个成员之间的关系包含着孤立和反对以及合作的因素。因此，祖先在支持世系反对其他的成员时，在减弱社区力量的同时妨碍英雄；但是在另一种背景中，通过加强它们的几个世系，它们就能够与英雄共处，并对乡村力量有益。再者，当它们掀起暴风雨、洪水和大鲨鱼的时候，水神会通过牵制乡村的生产技能的发挥来反对英雄；但当风平浪静和鱼儿成群的时候，它们就与英雄一起产生好的作用。然而，通过加强反社会的活动，水神既反对英雄又反对祖先；通过支持创造和发明，它们会丰富乡村生活并与它们一起工作。

227

然而，在这个三角形中，我们根据卡拉巴里人可以掌握和理解日常生活的许多变迁提出理论方案。现在正是在一点上，开始意识到英雄和水神的奇怪而矛盾的特征：因为通过一些观察表明，这些特征确定了每个神的范畴。例如，英雄没有留下人类的子孙，消失了但没有死亡和埋葬。所有这些特征都有效地界定了英雄，它们作为动力与祖先离得很远，因为祖先具有血族关系。这是使子孙绝代的方式太显而易见了。英雄的消失但不是死亡和埋葬都起作用，尤其是，在卡拉巴里没有埋葬与没有亲族几乎是一样的时候。外乡人更无法安置在世系或血族关系的背景中。总而言之，这些特征把英雄界定为动力是很重要的。而且水神说成是“像人，也像巫”；而在这里，矛盾性对于界定三角形中的位置来说是基础。巫被视为小溪中所有动物中最强大的一种，经常被说成是它们的父亲。但是它的力量被视为与人类力量截然不同的东西——一些“恐惧”和“惊讶”的东西。人与巫的结合因素在水神的特点中由于它们在三角形中的位置而完全适合于后者——与英雄和祖先相比，它们是外部社会动力。

另一个很有说服力的例子可以揭示奇异理论的意义，它是米德尔敦在对传统的路格巴拉宗教观念的描述中提供的。<sup>17</sup> 根据米德尔敦的描述，路格巴拉的信仰体现了精神中介的两个具有鲜明特点的主要范畴——祖先和阿德罗(adro)神。像卡拉巴里祖先一样，那些路格巴拉仍

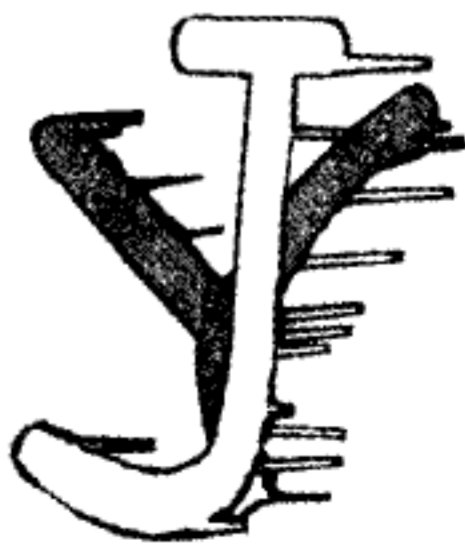


然与普通人的想象很接近。阿德罗神确实是非常奇特的。他们在同类之间可以相食和乱伦，在路格巴拉都把其他的事皆视为排斥性的。另外，当我们观察神的两个范畴与经验世界的关系时，这些奇异性就一目了然了。祖先说明了人类居住的固定世界和建立在小世界基础上组织起来的社会秩序；阿德罗神与已建社会秩序背道而驰的所有人类活动也一目了然。像卡拉巴里水神一样，它们无论是以自然的方式，还是以人类的方式都是社会外部的动力。祖先和阿德罗神之间的对比和冲突给路格巴拉提供了一个理论设想，这个设想是根据它们在对日常经验世界中强烈表现出来的冲突理解后提出的。像卡拉巴里神的奇异性一样，那些阿德罗神开始意识到这一点。因为正是这些神的特别而反常的特点确立了它们在理论中的位置。

在这两种情况下，有必要解释混合模型这种结构产生的原因，这种混合模型两种结构之间，一种是提供它的原始愿望的人类社会现象的结构，一种是它被应用于经验领域的结构。在上面提到的两种情况下，奇异性是解释功能的基础。在没有更直接历史证据下，这些例子仍然表明了传统非洲思想的理论模型是发展进程的产物，这些进程可以与影响科学模型的那些进程相比较。

一些哲学家反对解释模型是建立在不可知物和可知物之间的类比基础上的观点，认为在科学中典型模型的特点清楚地表明了，在这些模型中相对可知物是根据相对不可知物来解释的。他们指向了理论实体的抽象性，把这种抽象性与日常事物世界的可知物相比较。他们指向这类实体的不同特征，这些特征远离在日常世界中所发现的任何事情。然而，就是这些异议确定了他们想要批评的观点的有效性。因为似乎对我们很抽象的那些理论本质的形成正好是他们接受一些日常经验的特殊领域当中的重要特征。再者，似乎对我们很奇异的那些理论本质的形成正好是从熟悉经验领域中归纳出来的这些特征。但是抽象和发展的进程导致了这些期望结果的消除：即我们的奇异意识。

在讨论传统非洲宗教制度时，我会把这种制度视为那些科学的理论模型，但实际上没有做多少，只是做了一些表面上的工作。虽然这种

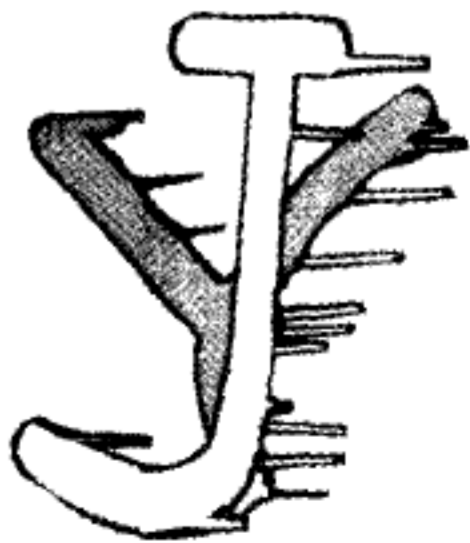


方法似乎不成熟，也很一般，在把它比作久经世故的“事情从未是表面样子”的态度更具有社会人类学家的特点，但它必然产生了一些令人惊奇的结果。总之，它对过时的两分法提出了怀疑，这种方法常把科学院和传统宗教思想之间的区别观念化。理性对情感；推理对想象；现实趋向对幻想趋向、因果趋向对超自然趋向；经验对非经验；抽象对具体；分析对非分析；所有这些都表明合适或不合适选择。

有一件事情可能会继续让读者烦恼的，那就是我对非人与人的理论之间的差异过于轻描淡写。因为当我提供在我看来对这种差异已经有足够解释的时候，我涉及到的只是表面的差异，还隐藏着思想过程的深层的相似性。我必须承认，我把两种理论之间的鸿沟的策略看得过于简单了。但是我想会具有充足的理由说明更一般的事情的反常状态，因为在这种状态中允许差异反映事情的所有其他特点。即使对他们自己文化中的理论思维很熟悉，这也无助于人类学家，因为他们是由这种差异所支配的。因为一旦盲目而行，他们只能把传统的宗教思想完全视为另类。在他们自己的思想模式与那些传统非洲的思想之间架起的桥梁阻塞了，那么他们的停止不前是不容怀疑的。<sup>18</sup>

我说明的目的是想重新畅通这座桥梁。我试图要说明的一点是，物与人性化理论之间的差异还不仅仅是在解释探求语境中的差异。差异的两分法已确定下来，但它在此领域中能使用得多远仅仅是理解障碍的基本条件。一旦理解了这一点，那么传统思维的似乎奇特而无意识的一系列特征立即变得易于理解了。在它被理解之前，这些特征实际上仍然是神秘的。传统和科学之间的差异的症结不仅仅阻碍了对传统的理解。它也扯些不相干的事转移别人的注意力去理解科学。这显然从历史中看得很清楚。正如我们所知道的，理论的非人性化的扩大在人类思想史上发生过两次。一次在欧洲，一次在中国。在欧洲，这种非人性化伴随着科学的增长，而中国却不是。<sup>19</sup> 还有只要非人性化确实是伴随着科学的增长的地方，两者经常很容易分开。因此在西方世俗文化中我们主要持一种非人性化的世界观，同时它完全是非科学的。<sup>20</sup> 而且在许多发展中国家，由于科学是以万能药出现的，因此西方的非人性化的世界没有科学的精神也可以接受似乎是可能的。<sup>21</sup> 然而还

229



有,在当代西方心理学史上,我们发现了人性化(心理分析学的)和非人性化(行为主义学)的理论。而对每个范畴而言,总会有一些人科学地对待理论,而另一些却不会。

所有这一切并不否认,科学通过在非人理论的语境中发挥作用而取得进步。确实,正如渴望行为主义的人一样,我还是相信,正是这种语境,也只有这种语境最终会导致人类事务范围内科学的胜利。然而我所说的就是,这是一种与其说对现实本质的反思,不如说是一种科学方法本质的思路。对知识的不断获得而言,人类需要的既是正确的理论,也是对它们的正确的态度。但是只有后者我们才会叫科学。确实,正如我们所看到的,根据一种特定的理论来界定科学的努力会走向它的本质的反面。现在,我最后希望,在非洲传统思想与西方科学思想比较中为什么我会选择对连续性的评论开始而不是对关键的差异的陈述开始的原因将会一目了然了。因为虽然这种过程的秩序会冒被人理解为主张传统思想是一种科学的风险,但是当一个人来解决差异问题时它也会带来集中注意力的好处。

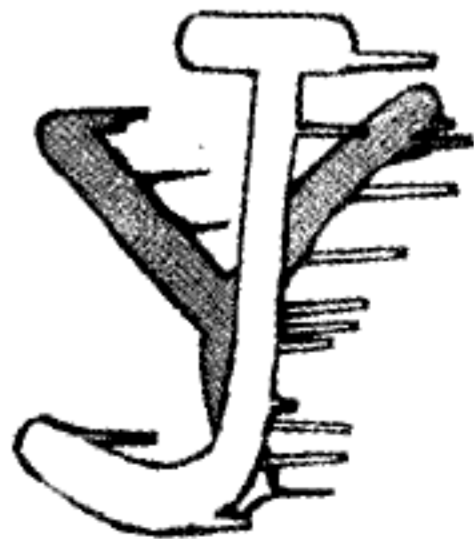
230

## 二、“封闭的”和“开放的”困境

在这篇论文的第一部分,我尽可能地把主题深入一些,这样就可以由重要的连续性联接传统非洲的宗教思维与现代西方的理论思维。我说明了这种观点如何帮助我们认识传统宗教思维中许多其他不可知的特点。我也表明了它如何帮助我们避免某些令人麻烦的不相干的事,这些麻烦会转移对传统和科学观点之间的重要差异理解的注意力的。

在第二部分,我将把重点放在这些差异上。我将从挑选出一个我认为在所有其他差异最重要的一个特点开始,然而继续说明后者如何从它这里体现出来的。

我所认为的最关键的差异是一个非常简单的差异。在传统文化中根本就没有形成对理论原则已确定的部分进行选择的意思;但是在科学倾向的文化中这种意识非常强烈。当我们说传统文化是“封闭的”而



科学倾向的文化是“开放的”的时候,我们所指的就是这种差异。<sup>22</sup>

缺乏选择的一个重要结果是由埃文斯·普里查德(Evans-Pritchard)在他对阿赞德(Azande)魔法信仰的开创性研究工作中清楚阐明的。因此他说:

我已经努力去表明韵律、说话的方式、预言的内容等等如何帮助形成了对女巫大夫的信仰,但是它们只是信仰得以支持的方式中的一些,并不完全解释信仰。传统的重要性独自能那样做……没有鼓励不可知论。他们的所有信仰前后一致,而如果一个赞德人要放弃对女巫大夫体系中的信仰的话,他将同样不得不放弃他对魔法和神谕的信仰……在这个信仰网络中每一脉都依赖其他每一脉,而一个赞德不能脱离它的网络,因为它是他所知道的唯一的世界。网络并不是一个他被封闭的外部结构。它是他的思想的结构,他不认为他的思想是错误的。<sup>23</sup>

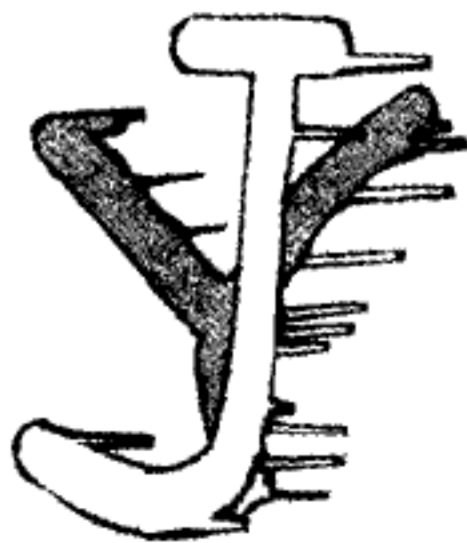
他还说:

然而赞德没有看到,他们的神谕什么也没有告诉他们!他们的盲目不是由于愚蠢,因为他们在解释有毒神谕的失败和不平等时显露了伟大的独创性和在检验神谕中展现了实践的敏锐性。相反它是由于这样的事实,即他们的智慧的独创性和实验的敏锐性是以仪式的行为模式和神秘信仰为先决条件的。在这些模式所设定的限制范围内,他们显示了伟大的智慧,但超越这些限制它就不起作用。或者以另一种方式来做也是一样;他们在自己的信仰的语境中思维敏捷,但是他们无法在外部或者违反他们的信仰进行思考,因为他们没有其他的语境用以表达他们的思想。<sup>24</sup>

然而,他在最近撰写的书中更广泛地谈到了“封闭的”社会,他说:

每个人都有相同的宗教信仰和实践,而他们的一般性和集体

231



性给了他们一个客观现实，使他们得以存在，并超越任何一个人的心理经验，或者实际上是所有个体的经验……除了积极和消极的支持以外，宗教是普遍的这个纯粹事实在一个封闭社会中意味着它是必须的，因为即使没有任何强迫性，一个人除了接受每个人所同意的事情外没有别的选择，因为他没有任何选择，更不用说他所的语言了。即使他是一个怀疑论者，他只能根据他周围所有人所持的信仰来表达他的怀疑。<sup>25</sup>

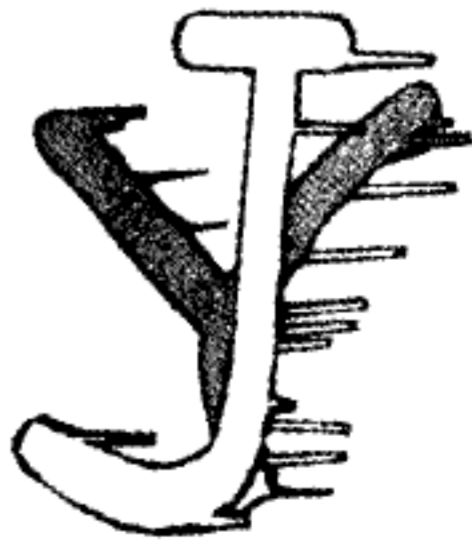
换句话说，没有选择意识就等于完全接受已确定的理论原则，排除对它们的怀疑的任何可能性。在这些环境中，已确定的原则赋予信仰者一种强制力。当我们把这些原则说成神圣的时候，正是我们所指的这种强制力。

有一位国际司法组织人员违背了传教士，这位传教士告诉他放弃其旧上帝，这个例子形象地说明了缺乏选择意识的第二个重要结果。他说：“你的上帝真得想要我们爬上”高高的棕榈树顶上，然后展开我们的双臂而让自己掉下来吗？只要那里已确定的原则对那些持有者具有一种绝对的排他性的正当性，对他们的挑战都是一种对混乱的威胁，一种对宇宙奥妙的威胁，因此会引起强烈的焦虑感。

如果形成了选择意识，那么已确定的理论原则在他们的正当性中似乎不那样绝对了，失去一些神圣感。同时，对这些原则的挑战不再是一种恐怖的混乱威胁。因为正如原则自身失去了一些绝对的正当性一样，对他们的挑战不再是一种绝对灾难的威胁。现在它可以被视为与其说是威胁的东西，不如说是一种新原则可以有益尝试的暗示。只要那里这些条件开始流行，从一个传统的观点向一个科学的观点转变的阶段就会到来。

然而这里，我们有两个基本的困境：一个是“封闭的”——体现出缺乏选择的意识、信仰的神圣性和对它们的威胁的焦虑等特点；另一个是“开放的”——体现出选择意识、信仰神圣性的消除和对它们的威胁的焦虑的消除等特点。

现在，正如我所说的，我相信所有传统的和科学的观点之间的重





要差异都能根据这两个困境来理解。在证实这个观点中，我愿意把差异分成两个组：A组是那些直接与具有或缺乏选择视野相联系的差异；B组是那些直接与具有或缺乏对已确定的信仰的威胁的焦虑的差异。 232

A. 直接与具有或缺乏选择视野相联系的差异。

(1) 话语的神秘态度与非神秘的态度相对。

我们所认识的几乎所有传统非洲世界观的一个核心特点是对话语权的设想，在适当的环境下提出的，形成了他们所赞成的事件或状态。

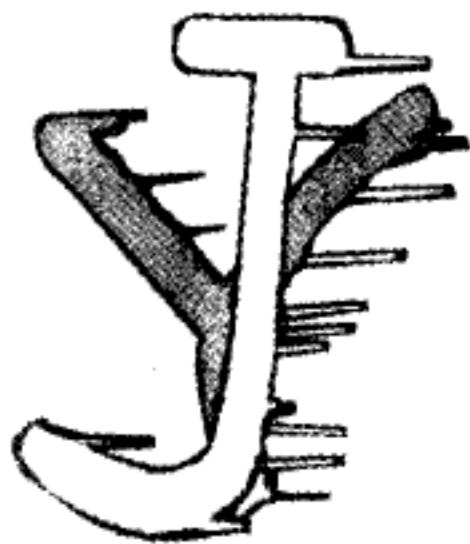
这种设想的最显著的例子可以在神话创作中找到，因为在这里最高的存在据说是从混乱中形成的世界，说出了这个世界里所有事物的名字。这类神话在古埃及和西苏丹的民族中间表现得最突出。

在把最高的存在留给了人类的创作活动中，纯粹的话语表达很少被认为具有相同的无条件功效。因此，就我们所知道的，根本没有传统文化仅仅通过提出新的话语把创造新事物的能力赋予人类。在这类文化中的绝大多数文化中，人类的话语承认成为控制他们所指的情况的某种手段。经常会有一种必须执行的技术程序以获得某种结果；但是为了成功，就必须通过适当设计的能预示结果的符咒和咒语来完成。圭牙那小说家卡麦劳·雷耶形象地描述了这种情形。他的父亲是一个金匠，他在描述这位工作的老人时说：

虽然我的父亲从未大声说过话，我非常了解他来自内心的思索。我从他的嘴唇来读它，当他专心于容器时嘴唇在移动。他用一根会不时地燃烧并必须经常替换的木棍不停地混合着金和煤。所有的话语就是那些我父亲静默地形成的话语吗？我不知道——至少我无法确切地知道。没有任何事情曾经向我倾诉过那些。但是除了咒语，这些话语会是什么呢？

除了这位老人，还工作着一位男巫士：

在整个过程中他的说话越来越快，他的节奏更加急促，而随



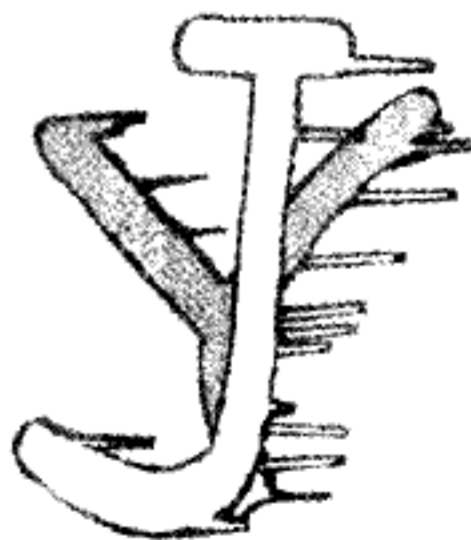
着装饰物的成形，他的颂词和奉承越加热烈并把我父亲的技能抬到了天上。我几乎可以说得直接而有效，男巫士以一种特殊的方式真正参加了这项工作。他也快乐地喝醉了酒，大声地高呼他的欢乐：狂热地抓取细绳，并让其燃烧，好像他自己是工匠，好像他自己是我父亲，好像装饰品来自于他自己的手里。<sup>26</sup>

在传统非洲文化里，知道一个人或一件事的名字就是拥有某种程度的控制力。在神的祈祷中正确地叫出它们的名字是至关重要的；这种正确的叫喊所给与的控制是上帝真实的或“深奥的”名字为什么经常拒绝给予陌生人的原因，也是除了那些在仪式中使用它们是其要务的人以外，拒绝给予向所有人禁止的言辞的又一个原因。相似的思想存在于非常广泛的传统实践中，这种实践用委婉语表示像危险疾病和野兽这类事物：因为大家认为，使用真名字可以确保他们的存在。然而还有，人们普遍相信，对一个人会造成伤害是由于在他的名字上做了各种不同的行动——例如，把他的名字写在一种纸上并把它烧掉。

233

这后一个例子让我继续对它进行观察，乍一看与我们所说的产生矛盾：在大量的非洲巫术中，对它们描绘的情形具有直接的影响的是非口头的符号而不是话语。身体运动、一些植物、动物器官、石头、土地、水、唾沫、家庭器具、小雕像——所有的行为、对象和表象在传统巫术的表现中起到十分重要的作用。但是我们越看得深入，矛盾似乎越深，而不那么真实。因为有关非洲巫术的几项研究都认为，它的工具是通过在口语上进行设计后成为符号的。例如埃文斯·普里查德在他对赞德巫术的研究中描述了由植物和其他自然物质制成的巫术内服药是通过口头符咒的运用来提示的。因此

所有人都知道，在开垦的土地上长得又高又茂盛还有羽毛般的枝叶繁多的茎干的冰雹草是一种药物。人们像一支标枪一样投掷这种草，刺穿植物的阔叶子。在投掷它之前，他会这样说：“你是甜瓜，你像冰雹草一样硕果累累。”或者“你是冰雹草，像冰雹草一样甜瓜长得旺盛。我的甜瓜，你太富庶了。你是不可拒绝的。”<sup>27</sup>



我在卡拉巴里的亲身的田野工作中经常发现非口头符号的相似例子，但它们通过口头的符咒被赋予了方向和意义。我最喜欢举的例子是准备一剂药，开具这剂药的药方为的是劝说顾客使用一种不太成功的精神方法。这剂药的重要成分之一是贪婪的疏浚机式的麝香鸭的鸟嘴——这是大夫要放到药中去的成分，并写上了简洁的医嘱：“麝香鸭，是你总是要吃的。”

在卡拉巴里文化的最重要的非口头巫术符号中小雕像是用来“固定”仪式时的不同神灵。一些卡拉巴里人说，在所有这些符号中“它们本来就是神灵的名字”。一位老人在对它们的用途解释时说：“正是在它们的名字中神灵才会光顾和停留。”正是通过命名雕像才会代表着神灵并对它产生影响。<sup>28</sup>

亨利·劳冯德斯<sup>29</sup>在最近写的有关麦拉加西巫术的论文中讨论了口头符咒指引的巫术对象的相似例子。他解释了一剂混合药的不同成分如何各自通过这些符咒与渴望得到的目的的不同方面相联系。他再三认为，符咒的功能在于把物质对象转变为警句或具体的话语。在被赋予口头标签的时候对象自身也成为一种语言的形式。

这种解释由于它把所有的非洲巫术形式简化为一种口头基础，因此非常符合事实。然而，人们还可以问，当口头语自身被认为具有一种魔术般潜力的时候，魔术师为什么花那么多时间来选择对象和行动作为代理话语。我认为，原因是，话语是一种短暂的形式，一种并不适合于进行大量的控制的不同形式。物质目标的口头名称把它们转变为一种永久的更易于控制的话语形式。

在这点上需要考虑的是，巫术对象是书写咒语的前文明的相同物，它们就是在文明中，顶多是前科学的文化环境中可以普遍找到的符咒和护身符。

通过对范围广泛的传统非洲的信仰和活动的考察，有可能会看到一种对巫术话语权的内在假设。

现在如果我们要对我所称的传统思想家的基本困境进行思考的话，那么我们从一开始就会看到这种假设应当深入日常生活和思想之

234



中的原因。简而言之,除非通过话语的屏风,否则没有人能够与现实保持联系。因此没有人能另辟蹊径地去观察话语与事物之间的独特的亲密联系。对于传统的思想家来说,这种不可回避的倾向性具有一种不可抗拒的权力。既然他能够想象对已确定的观念和话语体系没有选择,那么后者似乎以一种绝对的方式被现实所束缚。因此他们似乎全都卷入到话语所指的对象当中,以至于一种活动必然会影响到另一种活动。

科学家对话语的态度当然是截然相反的。他轻蔑地否认,话语能够对它们代表的事物施加直接的巫术权力。确实,他在传统思想的最荒谬而背道而驰的陷阱中发现了巫术概念。虽然他对话语赋予了无限的权力,但它是一种通过解释和预言的功能对事物进行控制的非直接权力。在这些功能的作用中,话语是工具——只要它们有用,像所有其他的功能一样受重视的工具,但一旦它们失去了用途就会被冷酷地扔弃掉。

为什么科学家会反对魔术师话语的观点呢?这个答案不难回答,他清楚地知道:发现巫术行为不是为了产生它想得到的结果。但是要检验巫术,科学家要操心什么呢?答案是:什么也不是;因为还有反对的更深层次的理由——使检验的思想离题的理由。

为了弄清这些理由是什么,让我们回到科学家的基本困境——回到他对观念体系选择的意识那里,在这种体系中对世界的分类和解释的方式与他自己的方式截然不同。现在这种已经改变的意识给了他两种思想的可能性。两种可能性都深不可测,但一种是无法忍受的,另一种是充满希望的。

第一种可能性仅仅是巫术世界观的延续。如果观念和话语与现实纠缠不清解不开的话,如果确实这些话语和观念形成了现实并控制现实,那么观念体系的多样性意味着现实的多样性,观念的变化意味着现实的变化。但是尽管对这种观点没有特别的荒谬或矛盾之处,但它显然是不可容忍的。因为它意味着,世界从终极上依靠人类的幻想,追求秩序是一种愚蠢,人类在现实中无法期望找到任何靠山。

第二种可能性是坚持一种对可怕前景的回避。它是建立在这样的

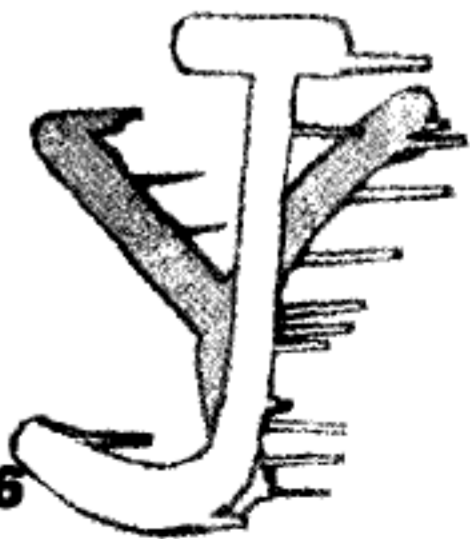
235



信念基础上的，即当观念和话语变化的时候，一定会有一些靠山，一些稳定的靠山。这种信念产生了作为独立变量的现代话语和现实观点。话语一出现就“离开”了现实，并不再被认为会对现实起到魔力般的作用。从思想上看，这第二种可能性并不比第一种可能性值得尊敬多少。但是它具有很好的可容忍的优点，而第一种可能性却是令人恐惧的。

巫术背后的观点在科学倾向的现代西方文化中仍然保存着一种思想可能性，我们可以从它的幸存角度视之作为一种西方哲学在过去三百年中的嫌言怨语式潜流。这种潜流一般是在“唯心论”和“唯我论”的标签下发展的；在这些标签下它不是立即能认可的。但是进一步的研究表明，旧观点在那里总是对的——虽然是在一种奇怪的伪装下。事实上，唯心论不会说，话语创造、保存拥有了对它们代表的现实的权力。相反，它会说，物质“在心灵中”。也就是说，心灵创造、保存拥有了对物质的权力。但是第二种观点充其量不过是第一种观点的后笛卡儿主义的置换而已。让我详细描述一下。在笛卡儿之前无论在传统的非洲宇宙观里，还是在欧洲的宇宙观里，“心灵”和“物质”之间的现代差别并没有出现。虽然在宇宙中的任何事情都是由精神力量所支持，但现代人所谓的“智力活动”和“物质”都是单一实在的两个部分，既不是单一物质的，也不是单一非物质的。思维、思考、言语等等都根据心、脑一样的器官和像话语说出一样的行为来描述的。现在当笛卡尔撰写他的哲学著作的时候，他明确了从人的宇宙观习语向非人的宇宙观习语转变中的半道阶段。当“更高级”的人类活动仍然由人格化理论支持的时候，物理的和生理的活动得到了非人格化理论的支持，因此思维、思考、言语等活动成为“心灵”的具体表现，而所有其他发生的活动成为“物质”的具体表现。因而，尽管在笛卡儿之前我们拥有“关于事物的话语”，但在他之后我们拥有了“关于物质的心灵”——仅仅是一种旧观点的新的伪装。

我所表达的这种在理智上可尊敬的但在情感上不可容忍的观点得到了现代西方哲学家对它的态度所证实。既然他们有责任探究所有思想的可选择的可能性，这些可能性存在于他们的想象领会当中，这



些哲学家注意到，而且解释了唯心论和唯我论的教条。他们也总是遵循了他们的解释说明，并认真地争论。但是这样的认真永远都是一种闹剧。这种品格在莫尔的绝望的手势中集中体现出来，当他向在他心灵之外的一个世界存在证实提出挑战的时候，用拳头重重地一击并惊叫着：“它在那儿！”即使有一个，也表现出信念的姿态而不是理性的姿态。

随着从“封闭的”困境到“开放的”困境的转变，巫术背后的观点变得不可容忍。为了回避它，人们支持话语变化独立于实在的观点。自鸣得意的理性主义者祝贺自己从巫术思维中解脱出来，也会对这种（自己的）本质作很好的反思。

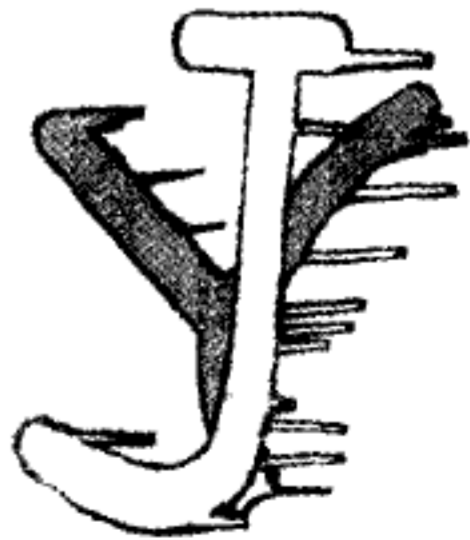
### (2) 受制于场合的观念相对于受制于观念的观念。

许多评论家在传统非洲文化的观念体系上强调，就这些文化的成员而言，他们思想的出现并不一定与起作用的实在相区别并可以反对它。相反，思想的特殊路径受带来路径的特殊场合的束缚。

让我们举一个例子。某人生病了。病情诊断的结果很难治疗。亲戚叫了一个占卦的人。后者说，病因在于一位祖先，他被病人对他的家属的恶劣行为所激怒而生气。占卦的人开了对神的安抚祭品的药方，病人与家属和解，病人最终被治好了。现在当这种紧急情况出现的时候，占卦的人和病人的亲戚可以证明他们所做的是正当的，提到对引起祖先制造疾病的种种环境进行一些一般的说明。正是有幸在这样的场合，活跃的人类学家获得了绝大多数人不容易得到的有关世界的传统理论及其功能的信息。但是此种理论陈述大都是机会性的，不太可能从背景中听到，或者作为“就是我们相信”的一般性的讨论的一部分。确实，人类学家经过了痛苦的经历才了解到，在传统非洲“你的伙伴们相信什么？”概括化的方法让人真的无所适从。<sup>30</sup>

如果传统文化中的观念被视为受时机而不是其他观念的束缚，那么其原因就是我们在讨论巫术当中已经解释的原因。由于这样一种文化的成员能想象他已确定的观念体系没有选择，因此后者似乎无情地受制于他们代表的部分实在。无法看到他们可以反对的实在。

在科学倾向的文化中，诸如西方人类学家的文化，事情就大不相



同了。正是“观念”这个词包涵有反对实在的东西。在这样一种文化里，观念史学家被认为是最不切实际的那种历史学家，这并不是偶然的。观念不仅在人们的心灵中与赋予它们机会的实在相分离：他们受到其他观念的束缚。信仰体系不仅在人类学家的心灵中形成为不切实际

237

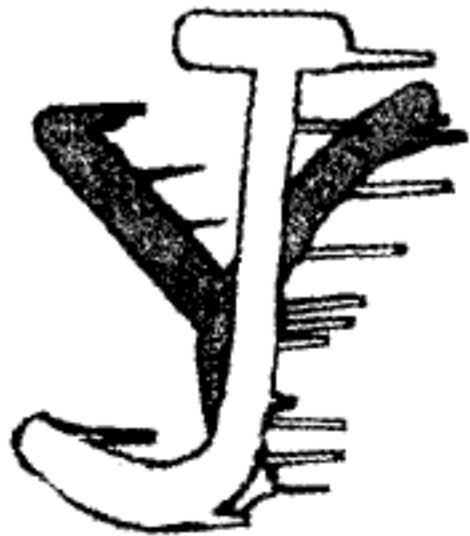
的观念，而且在信仰者心灵中形成为一个整体。

再者，这种变化很容易根据从“封闭的”到“开放的”困境的变化来理解。对选择可能性的幻象迫使人们相信，观念是变化无常的，而实在却是稳定不变的。因此观念从实在那里分离——不管如何，甚至在某种程度上反对实在。而且，这样一种幻象在赋予思想家“达到”他自己的体系外面的机会的同时，也向他提供了一种可能性，使他终于把它视为一种体系。

### (3) 非反思性思维相对于反思性思维。

在这个分析阶段，我再坚持传统思想的实质唯理性是没有必要了。在第一部分，确实我已经了解到了绝大多数的社会人类学家的口味太理性了。然而，在有些认识中，这种思想在其技艺中包括的既不是逻辑，也不是哲学。

首先，让我解释一下这种非常不正当的陈述。绝大多数非洲传统的世界观在逻辑上相当严密，这是事实。由于他们具有突出的理性特征，因此它们适合被称为哲学，也千真万确。这里我在十分确切的意义上使用“逻辑”和“哲学”。在逻辑上，我所指的思维是要回答这样的问题：“我们能够区分成功的辩论与失败的辩论所使用的基本原则是什么？”在哲学上，我所指的思维是要回答这样的问题：“我们可以要求知道世界的任何东西是建立在什么基础上的？”在这种严格的意义上来看，现在的逻辑和哲学在传统非洲发展得很糟糕。除了它的严密的、经常具有敏锐性的宇宙的、社会学的和心理学的推理以外，传统思想常会在解释工作上有所进步，没有终止对这项工作的本质或原则进行反思。再来想想“封闭的”困境，我们会很容易地看到这些第二循序的思想活动实际上在传统文化中是不存在的。总之，由于他无法想象对其已确定的理论和分类做出可能的选择，传统思想家从未着手制定推理和认识的概括化准则。因为只要有可供选择的办法的地方才会有选



择，只要有选择的地方才会有控制它的准则。因为它们在传统文化中明显不存在，因此逻辑和哲学以鲜明的特性存在于所有科学倾向的文化中。正如“封闭的”困境使它们的存在成为不可能一样，因此“开放的”困境使它们必须存在成为必然。因为只有思想家能够看到他构建的观念体系可以选择的办法的可能性，选择的问题立即会提出，而控制这样的选择的准则形成也不会落后。<sup>31</sup>

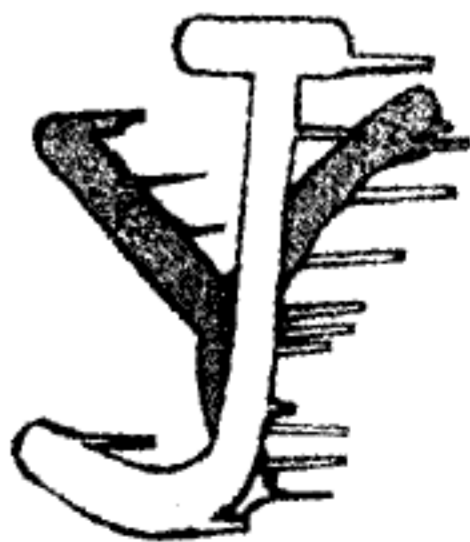
#### (4) 混合的动机与单一的动机相对。

这种类比与前一种类比关系非常密切。正如我在这篇文章的第一部分强调的，解释和预测的目标在传统非洲文化中具有强大的生命力一样，正如它们在科学制度化地方的文化中一样有生命力。然而，在没有明确的思想准则的情况下，我们发现它们不断地探求，但没有明确地反思和说明。在这些环境下，很少会去想它们与其他目标和动机是否会一致。因此，无论在哪里我们找到一种具有解释和预测功能的理论体系，我们都会发现其他的动机参与并有助于它的发展。

238

尽管它们的认知已经占优先，但绝大多数非洲宗教体系受到公认的“情感需要”的强有力的影响——例如，某种个人关系的需要。在非洲，和其他地方一样，所有社会体系在它们的成员中激励这类丰富多样的需要；但是它们在激励多样性时，经常证实不太愿意或无法允许它们有满足的所有机会。在这样的情况下，神灵不仅起到理论实体的作用，而且起到代理人的作用，他们为在单纯的人类社会领域里禁止的关系形成提供了机会。后一种是通过两种方式发挥功能的。首先提供人们与他们能够与其他人类建立被禁止的关系的非人类的伙伴。其次，通过占有的机制，通过允许人们“成为”神，这样可以扮演与它们的同胞相对的角色，这些同胞是他们被禁止扮演的作为一般人的角色。

由家庭抚育环境在儿童身上所形成的依靠需要的联合中经常会发生第一种功能的例子。在一些非洲社会中，男孩子一旦到了青春期就需要来一次从依赖到独立的突然转变。为了实现这种转变的仪式有一个显著特点就是把青春期的男孩戏剧性地纳入到了一种与强大的神灵中介的依附关系中。后一种功能可以看作是父母的代理人，不再允许青春期男孩继续他们与父母的依附关系，因此成为一种青春期男



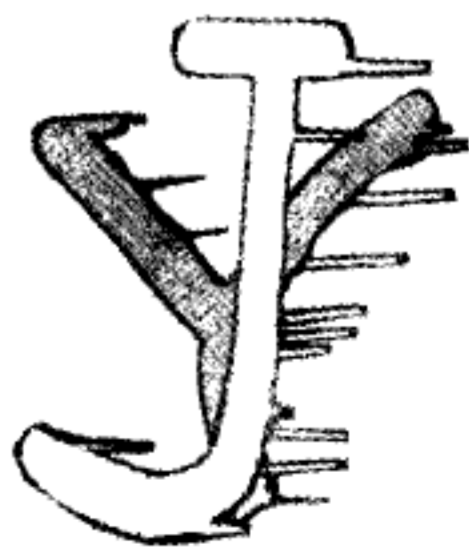


孩自由承担成人的独立性和责任性的手段。这似乎在刚果和西圭亚那沿岸的民族中间隐秘社会仪式中具有基本的意义。在其他传统社会里,依附于父母的早期关系可以允许继续,只要父母还活着;而向承担独立性和责任性的突然转变必须在他们死后进行。这里,正是过世的父母在转变成为祖先名分之后才可为关系的延续性作提供,而这种关系在单纯的人类社会领域必须被立即割裂的。福慈在他撰写的有关北加纳塔伦西族的著作中形象地描述了这种序列以及它对父系祖先高度虔诚的崇拜中达到的顶峰。<sup>32</sup>

第一种功能的例子在与统治的需要联合中发生得更广泛。绝大多数社会鼓励这种需要比让它满意更积极。在传统的非洲社会,妇女是这种需要的最普遍的受害者;而且在风靡于整个大陆的大量神灵-占有仪式中妇女通常比男性更突出,这是司空见惯的事情。因为她们在仪式中发挥着男性威权角色,她们可以进入通常禁止她们发挥作用的整个领域。

美学动机在塑造和维护传统宗教体系中也发挥着重要的作用。西非尤其如此,在那里,叙述、诗歌、歌曲、跳舞、音乐、财产甚至建筑物都把神及其特征用作形成它们不同形式所需要的构架。这些艺术反过来影响到神灵观念形成在其中的方向。在我自己的卡拉巴里宗教的田野研究中,我发现认知动机逐渐式微而向美学动机转变,这种动机经常是最模糊的。例如,在口头传统中,目的在于阐明上帝在建立社会制度中所发挥的作用的严肃的神话,逐渐演变成纯粹娱乐的神话,虽然它们的特征也是神灵。虽然卡拉巴里人确实对严肃的神和消遣的神进行了区分,但还是有许多神话在为划归为这边还是那边犹豫不决。信仰由半截子信仰向悬而未决的信仰演变。在仪式上,神灵的戏剧性角色的扮演目的在于愉快地安排它们并保护好它们控制的利益,作为宇宙动力,人们常常发现这种角色扮演可以获得高度的享受。而且它们转变成扮演的角色几乎仅仅为了它们的美学的需要。例如,在卡拉巴里水神化装当中宗教似乎成为了艺术的奴隶。<sup>33</sup>

不可置疑的是,由于传统思想的理论实体刚好是人,因此它们对情感和美学动机的作用限定了特殊的范围。在这里,也许我们确实拥



有某些理论上的个人习语的东西，而且这种习语并非直接与科学态度的形成相对抗；因为只要有对特殊的理论规划具有强大的情感和美学负荷，放弃这种困难的机会一定会增加，但只有当认知的目标迫使这样做的时候才会如此。再者，我想强调的是，从人性习语向非人性习语转变这样一个单纯的事实不会使任何人成为一位科学家，在任何习语中人们一定会是非科学的或科学的。然而，在这点上，人性习语似乎向科学态度设置了一定的困难，而这是非人性的习语所不会做的。

只要是选择的可能性鼓励逻辑、哲学和通常是思想的准则的形成的地方，事情会经历激剧的变革。判断一种理论比另一种理论好显然是根据它在解释和预测中的功效做出的。而且随着这些目标得到更明确地限定的时候，没有其他目的与它们相一致变得愈益清晰。人们会看到，如果观念用作解释和预测的有效工具的话，一定不会允许它们成为其他东西的工具的（当然这是“客观性”理想的本质）。因此一种理论的情感或美学诉求对诱惑产生强烈的警觉性——一种在 20 世纪欧洲有时会采取极端形式的警觉性，诸如怀疑不是以一种名副其实的想象风格写出来的任何研究出版物，也会出现坚持“纯科学”的重要性而反对“应用”科学的局面。这并不意味着，科学家反对他们的研究成果的实践应用。它意味着他们认为他们自身与应用他们的发现人之间总会有一些不和。出现这种情况的原因其实与要求科学保护情感的或美学的需要的原因是相同的。一方面，如果一位科学家也非常认可既定的一系列实践问题，那么他可以努力去解决这些问题，以形成没有经过足够的检验而提供了解决办法的理论。其次，那些与时代的实践问题紧密相关的研究途径不一定是那些导致解释和预测方面取得最快发展的途径。就实践利益涉及到商界和国家间的竞争而言，对它们的过于认同会导致通过鼓励对秘密的规则探索而对科学理想的实际否定。由于每种新理论都会屈从于最广的可能检验和批评是科学理论的一条主要教规，因此新发现成果的自由流通对于科学界的编码是基础。（参见下面）因此，就商业和国家竞争导致这种流通的缩减而言，这是对科学的敌意。这就是为什么聪慧而忠诚的科学家常会陷入到冷热战中双刃剑的原因。

240

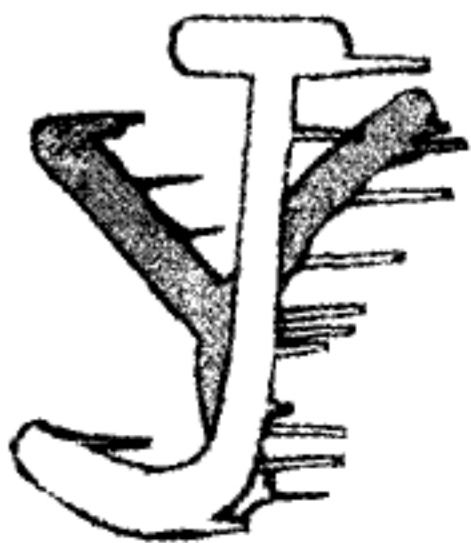


正如我们已经提到的，传统理论的规划提出了文化发展的坚实的外表，并且使其丰富多彩，而这种发展的潜在动机和解释与预测没有什么关系。这些发展突出地表现在个体与存在之间关系的精细制度，它们超越了单纯的人类社会秩序以及所有艺术装饰的风格。

由于坚持要把理论活动从所有动机的影响中隔离出来获得了支持，但被认为对理论活动重要的那些动机除外，因此这些不同的发展被严重抛弃而不得不追求一种独立的存在。为了能继续生存而不卷入与如今享有声望的“科学”的失败战斗，它们不得已公开地避开一切解释的借口，而把巨大的精力投入到了对它们的“真正”目标的界定。在这样做的时候，他们经常被指控为做非做不可的事而装成出于高尚的悲凉动机的罪名——也就是在科学面前很不体面地粉饰只是一种轻率地退却的东西。但是我想，在这个方向上它们的活动也可以以一种更为主动的方式来对待。也就是说，它们也可以视为“开放的”困境的直接后果，因此也是对思想的本质的反思、界定其目标以及制定其准则的共同倾向性。现在这种反思活动所达到了理论构建的结论也适用于精神交流和艺术：即会有几种不同的思想类型；而如果要完全自我实现，那么特殊的类型就必须避开所有动机的影响，除了被认为对它是重要的那些动力之外。因此当我们听到一位西方的神学家公开宣称“现代发现”，即宗教的本质与现世事件的解释和预测毫不相干，但仅仅为自身的利益与上帝的一次交流而已的时候，我们只是对了一部分，因为这时我们嘲笑他试图假装提前退却。因为事实上他可以声称如科学家那样承诺相同种类的纯净化和精致化的工作。这种争论的动力产生于我们开始对艺术家的案例进行思考的时候。因为当后者宣称，他的活动不再是宗教、科学或者描述侍女的时候，我们事实上真承认这种目标的鸿大界限代表了进步的一种形式，近似于科学家在追求客观性中清除其客体的形式。理性主义者说现代神学只有当现代艺术家进步的时候才会退却，仅仅是表达了一种不可知论者的偏见。事实上，两者在很大程度上陷入了与鼓动科学家一样的思想潮流中。

科学家对“客观性”的寻求在其他的事物中间是一场净化运动，在现在看来是显而易见的。正如许多这类运动发生一样，纯净化的热情

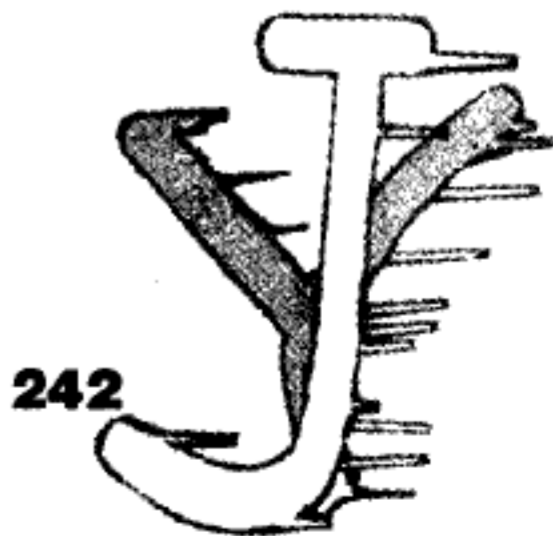
241



常因为超越了它自己做主的束缚而变得错乱不堪，甚至会超越这些束缚。这样的趋向在寻求客观性对隐喻的影响中体现得非常突出。

在传统非洲，言语中充满着隐喻，而这些隐喻在一定程度上在科学倾向的现代西方文化中是不再熟悉的。这些隐喻的功能，正如人类学家乐此不疲地所说的那样，<sup>34</sup> 在某种程度上暗中指向无法直接言说的事物。更为重要的是，也许它的功能在于强调、重视能够言说的事物，并对这些事物产生较大影响。“谚语是食言的棕榈油”，尼日利亚东南部的伊博人如是说。<sup>35</sup> 在这种功能中，它显然是理性思想的修饰语。然而，隐喻经常巧妙地进行误导。构成这种隐喻的字面上的指涉的事物与构成它的意义上的指涉的事物之间的类比通常只涉及到两者的有限方面。但是总会有一种过分延伸这种类比的诱惑，然而它会让其使用者做出越轨的事情。例如，在社会学上，这种情况与使用思索社会和社会关系的机体的隐喻同时发生的。有机组织与社会以一定限度的方式上彼此也许确实相似；但是社会学家由于对有机体的隐喻过于着迷，因此经常超越这些有限的相似，而最后还是把只有有机组织占有的所有特性都归功于社会。

这些偶然的危险使纯化论者视隐喻和类比成为大陷阱和错觉。虽然没有我们话语的棕榈油，但他们拥有令人不喜欢的天命，因而发生的清晰的、字面上言说的礼拜扩展开来超越了严格意义上的科学活动的束缚而进入到了日常生活，从平常的、单调的社会关系中反映了大量诗意般的特征。还不只是这一点。对隐喻和类比的不信任在某些方面甚至走得更远以致威胁到了对科学本身进步至关重要的思想进程。因此，科学实证主义哲学家经常对理论的模式建构的活动不屑一顾。在最好的情况下只有一些人争辩说，这样的模式建构是一种对严肃的科学思想的暧昧的帮助；而在最差的情况下，它对类比过程的依赖可能会严重地误导。根据这种纯化论学派的观点，归纳和演绎只是科学家许可的思想过程。他的工作不是详细说明假定现实的模式，这种现实隐藏在经验数据的“背后”。它只是观察，仅仅对观察中发现的规律进行总结的归纳概括；仅仅是从这些概括中演绎出进一步观察的可能途径；最后只是检验这种对经验的演绎。A 然后 B, A 然后 B, A 然



后 B；因此所有的 A 由 B 跟着。因此在未来有一个 A，它将会有一个 B 跟着。这种纯化论模式的麻烦在于，它把科学家宣告为陈腐和圆滑的来生。我们把这种跳跃与科学的进步相联系。例如只有在隐匿于现实的关系中我们才能看到 A 和 X、B 和 Y，因此在不经意的观察者眼里相同种类的事件的外部表现确实是不同的。只有在与这样的模式关系中，我们突然离开去寻找 X 和 Y 之间的关联，这种关联是我们所未注意到的。然而科学家只能够用发现的唯一的方法提出隐匿在现实中的新模式，而这些新模式是开始这样的解释进步所必须的，这种方法就是进行大胆地类比。

要对这一点进行总结：科学的基本特征之一就是，它是一种纯净化运动。但是像其他的纯净化运动一样，它为着迷的个性提供了肥沃的土壤。如果我们把传统的思想家比作一位随和的主妇，这位主妇认为，她能够过得很好，尽管在家具上累积的沾物和灰尘比比皆是，我们把经常是科学的同道旅人的实证主义者比作随和的主妇，她擦净了沾物和涂上了油漆，最后成了制造家具的把手。

B. 与到场相联系的差异或对已创理论体威胁的忧虑的缺场。

(5) 对已建理论的防御性态度相对于破坏性态度。

无论在传统非洲，还是在有科学倾向的西方，理论思想实际上都涉及到对事件的预言。但是在对预言失败方面它们的差异截然不同。

在传统文化的理论思想中，极不情愿地记录下预言的再三失败，通过攻击涉及到的信仰勉强做出行动。相反，其他流行的信仰在被利用时采取的方法是“申辩”每次发生的失败，因此会对预言赖以建立的重要的理论假设进行辩护。这种特别的申辩使用是一种社会人类学家已经命名为“第二阐述”的现象。<sup>36</sup>

在与占卜者和圣贤的工作相联系中最容易看到这种第二阐述，他们关注的是对精神力量的同一性的挖掘，因为这些力量对真实的可见世界中发生的特殊事件发挥作用，还关注对它们活动产生的理由进行解释。典型的例子是，一位病人到一个占卜者那里，并得知某种精神中介正在“困扰”着他。占卜者指向了他过去的行为曾经激起了神的愤怒，并指出了平息这种愤怒和身体康复的某种治疗行动。这位病人假

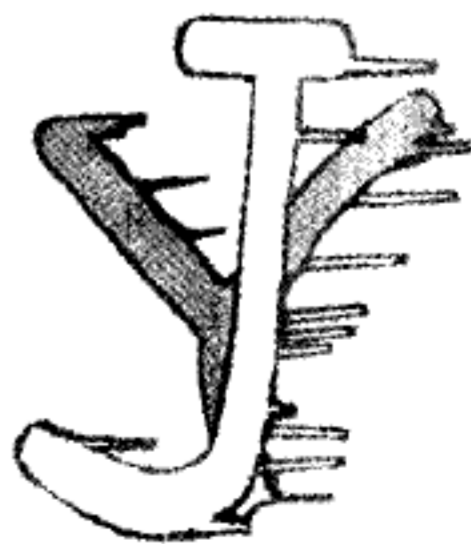


如采取了占卜者所推荐的治疗行动，然而却没有看到任何康复表现，那么他很有可能会得出结论说，占卜者要么是欺诈的，要么仅仅是无能的，转而会去看另一位专家。新的占卜者一般会指向另一种精神中介和另一套引起病人生病的环境，从而推荐全新的治疗行动。另外，他可能会解释以前的占卜者没有诊断出病根的原因。他可以确证病人对欺骗的怀疑，或者他可以说，预谋卷入的神在只有技能最高的占卜者也许能够发觉它的方法中“把自己隐匿在背后”。如果在这之后，病人仍然没有在他的条件下好转，那么他将继续去看另一位占卜者——如此进行直到他的麻烦以死亡而达到顶点。

在这点上最突出的是，病人从未把他的再三失败作为反对不同神的存在的事实根据，这些神本被认为应该对他的困境负责，或者作为反对与占卜者声称要做的这类神相联系的可能的事实根据。他居住的大社区的成员甚至试图记录下建立在它们的信仰基础上的治疗行动中成功与失败的比例，还有质疑这些信仰的目的。他们充其量对许多占卜者的不诚实和诡计发牢骚，而同时还维护他们对一些诚实的能干行医者的存在所抱的信仰。

在这些传统的文化中，对占卜赖以建立的基础的信仰进行质疑和对成功与失败之间进行权衡并没有在思想能够采取的途径当中。它们的途径被阻塞，是因为涉及到的思想家是封闭困境的牺牲品。对他们而言，已建立的信仰具有一种绝对的合法性，而这类信仰的任何威胁都是对混乱的恐怖威胁。当另一棵栖木摆动的希望落空的时候有谁会从宇宙棕榈树跳起来呢？

只要在科学观被坚决维护的地方，对已建信仰的态度就会不同。科学家对已建信仰的必不可少的怀疑主义构成了它的主要内容。而我认为，人们必须承认，最重要的是，这是他与传统思想家截然不同的地方。但是人们在这里必须谨慎。在一直准备抛弃或削弱已建理论的时候，科学家的描述包含了一种危险的夸大其词和重要事实。正如一位现代杰出的科学历史学家最近所评述的，<sup>37</sup>典型的科学家会花费他的绝大多数时间乐观地看到他能把一种新理论推动得很远以至于延伸到尽可能宽阔的经验地平线。当他在使理论“适应”方面遇到困难的时候

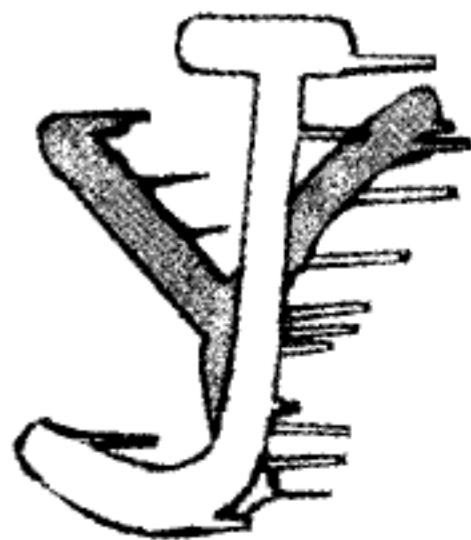


候，他会用在这篇论文的第一部分所描述的方式去发展它，其可能性比即时扔弃它更大一些。如果它确实觉察到错过了偶然的测验，那么他甚至可能制止这样的失败以弄脏设备或仪器或弄错了计表读数——很像那种预言者。然而，科学家行动背后的神却不一样。他提出一种理论且不情愿把它扔弃并不是由于任何让人心寒的直觉，即如果他的理论使他失败了，那么混乱即刻到来。相反，它们是出于理论不是永恒的和绝对的东西的真正认识。原因很简单，因为他知道现时的理论在某一定时期就会代替原有事物，而它的解释范围远大于被替代的原有事物的范围，他在对它作善意解释之前是不情愿把它扔掉的。但是这种相同的认识有利于接受理论，这种理论比传统思想家的理论更有资格，更值得注意。也就是说，科学家总会计算平衡一种理论的成功与失败。而当失败开始纷至沓来的时候，对理论的防御就会转换为对它进行无情的攻击。

244

如果在所有的情况下缺乏对付一种陷入困境的理论的话，那么它会被无情地扔弃。欧洲科学共同体的集体记忆受遭难而被弄乱，是因为过去 500 年各种不能解决问题的理论被抛弃了——宇宙的地球中心论，行星运动的循环论，化合物的燃素理论，波传播的以太理论，可能还有其他上百种理论。然而经常会发现，曾经假设为具有宇宙合理性的理论模式事实上在有限环境范围内具有一种良好的预言性能，但在这种范围之外它却只有低劣的性质。在这种情况下，质疑中的信仰仍然会被无情地抛弃；但是即使它们没有被一起扔掉，也只是赋予了低下的地位——在低水平的模式或在有限领域内经验的指导性方面仍然有一定用处。这种削弱就像牛顿的万有引力定律（仍然在许多世俗事务中起到指导作用，包括大量的现代火箭商业）和化合物的理论一样是理论规划的命运。

这种以低劣的预言性能为基础扔掉或削弱已建理论的潜在预期也许是科学态度的最重要的单一特征。我认为，它就是“开放”困境的直接结果。因为只有当思想家能够把他的已建的思想体系视为许多备择体系中的一种时，他才能把他的已创思想视为不仅仅是绝对价值的事情。而只有当他看清它们时，他才能把对它们的扔弃视为不仅仅是



对混乱的跳越,这种跳越是极其可怕的,也是无法挽救的。

(6) 预言与诊断相对。

在这篇论文的前面部分我在传统非洲占卜者的工作和西方诊断医生或专家的工作之间进行了类比。尤其是,我说明了他们两者在利用了理论思想时是何等相同:例如作为一种连接已观察的结果与原因的手段,它们存在于要把握住的常识力量之外。现在我打算讨论这两种中介之间的某些至关重要的差异。

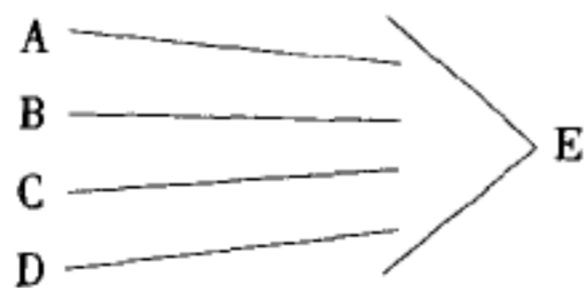
正如我在上一部分所指明的,在传统文化中对已创理论的威胁的忧虑有效地阻塞了思想方面也许可以采取的许多途径。一条被阻塞的途径就是来自任何一种理论体的作用,这种作用把独特的影响归因于先辈特殊的模式。这条途径为什么被阻塞的原因不是难以弄清的。假定有一种 X 理论,它建立了以下的因果关系:



现在如果 E 情形不为人喜欢,又肯定可归于原因 A,那么将会采取行动利用 A 除去 E。如果它失败了,那么最明确的结论就是 A→E 是不能成立的。当然,相似的论点适用于

B→F, C→G, D→H。

另一方面,假如 X 理论建立了以下关系:



现在事情完全不一样了。如果 E 归因于 A,那么仍然会采取行动利用 A 除去 E。但是如果它失败了,那么我们不再被迫承认 A→E 是不能成立的。现在,我们可以说,也许 B 以一个复杂化的因素存在的,而没有对它进行描述令我们失望。或者我们会说,A根本就不存在,但是只有 D 存在。因此理论仍然会受到保护的。

245



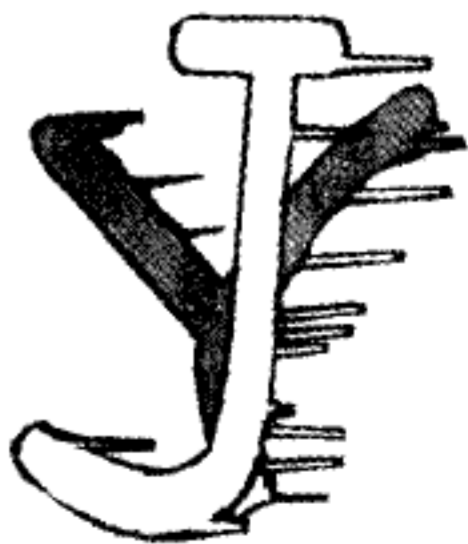


再回到具体的条件上来，我们会发现，传统非洲的疾病理论接近于这些模式的第二种，而不是第一种，而且这是它们的最终保护。在多数传统文化中，疾病被认为是由若干神的范畴的愤怒所引起的。这些范畴的每一种都是由不同类型的情形所造成的。因此在卡拉巴里的思想中，英雄、祖先、水神和医神是疾病主要的不可知的根源。英雄常受到对“镇规”的违反所刺激，而祖先受到对男亲属的违反所刺激，水神是因为没有注意到某些看得见的标记而受刺激，他们希望这些标记形成与人类伙伴的个人配属，医神受到敌人的诡计所刺激。因此那种刺激情形与那种发挥影响的神之间具有一种相当明确的关联。但是虽然发挥影响的那种神与造成的那种灾祸之间有一种次要关联，这种关联总会开始的，但是不会走得太远。总之，如果一位占卜者把一种疾病归因于由一定的先辈环境所引起的某种神，而且如果建立在这种归因上的治疗失败了，那么另一位占卜者总会说，第一种归因是错误的，正是由另一番环境所引起的另一位神才真正造成麻烦的。埃文斯·普里查德对赞德的研究、<sup>38</sup> 纳德尔对奴普的研究，<sup>39</sup> 福慈对亚卡的研究<sup>40</sup> 认为，这种独特的防御模式是十分广泛的，尽管它以集中的因果序列为基础。

一种理论把集中的因果序列作为必要条件，虽然具有高度的自我保护性，但适用于日常生活也必须面对严重的问题。因为那种有灾祸 E 而去看占卜者的人没想知道它会是由四种不同类型的神中任何一种所造成的，它们都是由环境 A、B、C 或 D 所刺激。他想要的是一种确凿的证据和一种明确的药方。 **246**

现在假定存在占卜者用以操业的理论模式，对 E 作一定量的详细而准确的检查和诊断将不允许他在 A、B、C 或 D 之间那样得出一个明确的结论。有时，他能够，而且确实从病人那里发现 A、B、C 或 D 是否在他的生命史中发生过。但是病人也许很快会忘记关键的刺激环境。确实，正如它经常是一种激发内疚感的环境一样，他可能会遗忘它。或者，病人会记住，同时符合 A、B 和 C 的事情发生在他的生命中的不同时期；而占卜者仍然没有解决的问题就是这些偶然发生的事和神的范畴确实要对 E 当前的事故负责。

然而，我们有一种明显无法解决的冲突。由于占卜者得出了超越



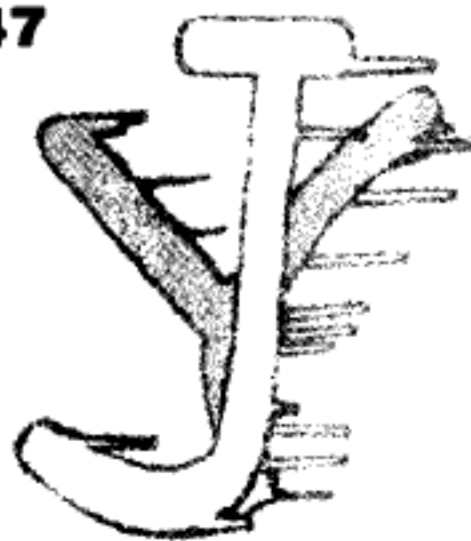
赏识的有限视野的因果结论，因此他必须拿一种理论来证明。但是如果理论经受考验了，它一定是不容易得出明确的因果结论的那种集中序列类型。

正如我所看到的，预言的本质就是，它是一种解决冲突的机制。在面对一种理论要求一种既定事件有几个可能的原因，而且也根本没有从可观察的证据来推断实际原因的手段的时候，预言好像“不懂得”这样的证据。它从那些未观察到的实体领域得出一个控制着它涉及到的因果联系的直接标记——能够使它说出理论提示的几种序列中哪一种确实是确实涉及到的序列标记。

它如何得出这种标记似乎是不重要的。确实，在非洲大陆有不同的预言程序是稀奇古怪的。占卜者可以与不可观察的实体领域建立一种有特权的契约，但它是占卜者的理论所要求的，以一种超越他的病人的权力的方式来“审视”和“倾听”他们。占卜者可以迫使他的病人在卜杖中选择，每一种选择代表了不同的神和因果联系中的一种。这种联系在卷入到这种情形中的时候是潜在的。他可以设置圈套来咀嚼叶子，在咀嚼模式和因果序列之间一系列因果联系的基础上得出结论。他可以让一具尸体由几个人来抬，对这具尸体可以提出其死亡的多种不同原因，从它的最后行动中获得真正涉及到原因是什么的答案。他可以向许多家禽投放毒药，把几种潜在序列的每一种列出每个家禽的一个问题，并从动物的生或死中推论这种特殊的序列是否就是真正涉及到的那种。人们可能会引用上百种原创性的程序。

所有这些预言技巧具有两个基本特征。第一，正如我所说的，它们是从几种潜在的序列中筛选一种真实的因果序列的手段。第二，当以它们为基础的药方变成没有用处的时候，预言都对不可靠性怀有一种敏感的先兆，这种不可靠性使“解答一切事情”成为可能。因此，许多预言程序要求一种病人不需要与操业者共享深奥的知识或强大的能力。因此，病人不会对操业者进行直接的督查；而回想起来总是有后者的虚伪或平庸的可能性。再者，几乎所有这些程序都被认为是精致的，容易失去平衡。在其他事情当中，它们会受到污染的影响，或受到怀恨病人的那些人的诡计的影响。

247

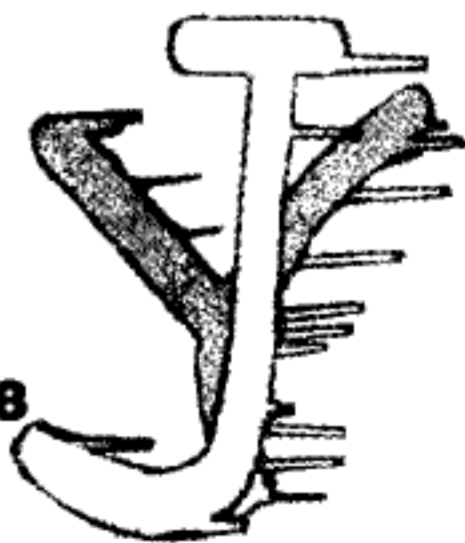


因此，尽管有这种集中序列理论，但预言过程的积极特征使得明确的因果结论成为可能，万一在失败的时候，用不让理论受到攻击的这样的方法使从一种潜在的序列到另一种序列施巫术成为可能，不可靠性的先兆提供了这类理论的保护行为。在文章的最后一部分，我注意到预言的情境最清楚的阐述了所谓“第二阐明”的防御机制。现在，我想，我们可以更进一步，即我们可以说预言把它的真正的存在归因于这种机制的苛求之中。

只要那里“开放的”困境盛行，对已创理论的威胁的忧虑就会减少，以前被阻塞的思想途径就会畅通。现在我们证实了理论的发展，这些理论把独特的结果归因于截然不同的原因；面对这种发展，体现集中序列的理论类型常会消失。如今，谈共变比谈因与果更流行是理所当然的。但是连续共变类型的公式  $ds = f \cdot dt$  事实上是我所指的这种倾向性的例子，这种公式在现代科学理论中非常突出。因为为了详细说明，这种公式的意义在于，原因变量的无限价值与结果变量的无限价值是匹配的。

只要有这种类型的理论形成优势，占卜者就会取代诊断医生。后者，无论他关注身体混乱还是关注飞机灾难，其工作的方法在一些要害方面与其传统的诊断医生的方法截然不同。由于他所涉及到的理论要求非集中的因果序列，因此他所拥有的任务比占卜者的任务更加单调乏味。在非集中因果序列的假定情况下，全面而精确的结果使他得出明确的因果结论成为可能。一旦这些条件得到满足，就根本不需要占卜者的其他操作，不需要特殊的机制从不可观察的实体领域得出标记，不需要“理解”可观察的证据的方法以找出几种潜在原因中哪种是真正的原因。

说真的，现代西方的诊断并没有失却围绕传统预言的所有不可靠性的先兆。对结果的观察尽管不全面，也不准确，但为建立在过时理论基础上的诊断失败提供一种似是而非的辩护。但这种辩护与集中序列理论和体现内在精密和受制于细目分类为特征的占卜机制所提供的辩护相比是一件蹩脚的事。在现代西方，当然诊断医生和治疗专家与热衷于发展和测验理论的人通常并不相同（这就是“理论”和“应用”科



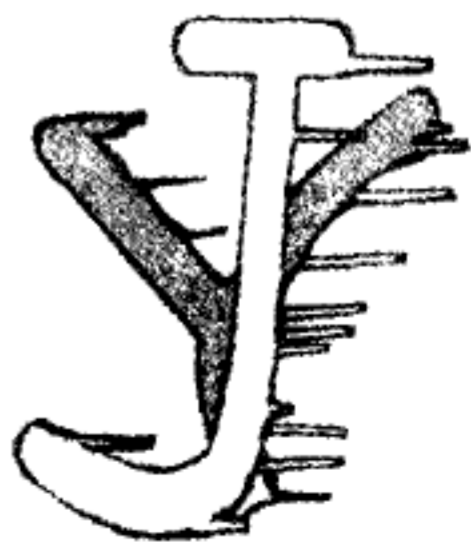
学家之间的分野)。尽管如此,正是经常从这些人的失败报告中,理论发展者和测验者获得了以新理论取代旧理论的动机。因此在医学上,从一般的操业者那里提出的有关作过很好的临床试验和医治程序的分类细目的报告为医学研究者在疾病理论中进行重大修正经常提供刺激。

尽管诊断医生远没有成为任何辩护理论的机制的一个不可分割的组成部分,然而他们经常把他的参与者(share)归因于导致放弃旧观念而采用新观念的环境。

#### (7) 经验方法的在场相对于不在场。

传统非洲理论体系经常要适应于个体、社会组织和生态,这是事实,阅读了这篇论文的第一部分的任何人对此都确信无疑。确实,虽然他们建立的许多因果联系当屈从于科学的详细审查的时候变成了无关紧要的题外话,但其他的因果联系则变得真实而重要。因此,传统宗教理论重点建立和试图解释混乱的社会关系与疾病之间的联系——西方医学家仅仅开始看到的现实而重要的联系。尽管如此,体系适应于经验的变化实际上是缓慢的、零碎的、勉强的。公众质疑基本理论模式受到挑战是肯定的。如果发生了变化了,那么它们必须像“祖母足迹”游戏中的运动一样发生:例如,当祖母以她无论什么时候都是这样转变过来的方式来看而没有看的时候,她都会看到有人静静地站着,并站在一个与她在的那个位置没有太明显区分的地方,这个地方是她上一次看到的。如果读者将会原谅我把隐喻搞混的话,那么所有的结果便是,传统的思想体系通常从“事后匆匆做出的思想”的地方捕捉到经验的。

相比较而言,科学思想从特征上看都是经验的“事前匆匆做出的思想”。它之所以能够会这样,是因为科学家要求那种与众不同的特点:经验方法。这种方法正好是对已创信仰和范畴的“开放”态度的积极反映,这些信仰和范畴是在第五部分所提到过的。由于实验的本质在于,得意理论的提出者并不仅仅等待事件的发生,并表露它是否具有一种良好的预言性。他以人工制造的事件来攻击它,通过这种方式,它的优缺点将会暴露得既快又明显。



一个实验中涉及到的人工制造的事件通常是要花费很长时间来观察的事件，如果任其发生的话。因此医学研究者由于认为一定的药品对肺炎细菌会产生破坏性影响，因此就会迫不及待地为下一次英国的寒冬向肺炎受害人敲响警钟。他会拿一批猴子（或者，在美国有时是该受到责难的人类志愿者）有意地用肺炎传染它们，给一些猴子药品，而给另一些猴子无效物质，并观察结果。在许多情况下，假如任其自愿的话，人工制造的事件是一种几乎确信从未发生过的事件；但是实验者重视它们，因为专门设计它们与其说对理论进行明确的测验，不如说提供自然发生的任何条件。生物学、化学，尤其是物理学当中的绝大多数实验室的实验都是这样的。

249

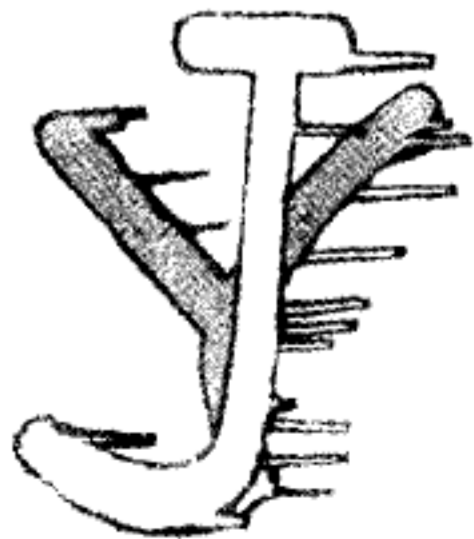
然而，我们可以说，尽管在传统思想中会有连续性，哪怕理论不愿意去适应新的经验，那么在科学中，人们花费大量的时间深思熟虑地建立新的经验，目的是评价他们的理论。当在传统思想中它主要是决定理论的经验，在实验科学家的世界里却有一种理论通常决定经验处于其中的意识。

#### （8）无知的忏悔。

在一个传统非洲社会中工作的欧洲人类学家经常会有在许多（对他而言）有趣论题上推理民族理论的经历，会有“对那件事我一无所知”的回答的经历，其含义就是“我们真的不关心”。因此，人类学家通常来到非洲都会有在那里能找到奇妙的“创造神话”思想。然而他经常发现他与之共同生活的人们对世界的创造根本不感兴趣；除了知道它是最高存在的工作以外，他们很容易耸耸肩说“关于它的事情，老人没有告诉我们”。（当然对人类学家的作用缺乏同样的兴趣使他发觉不到本土性解释理论的精细部分，这部分涉及到了他因自己缺乏兴趣而阻止了他探究的经验领域。）

人类学家几乎从未发现的是无知的忏悔，也就是回答人们自己认为是重要的问题。例如他很少会发现常见的疾病或产生失败的原因，对此人们会说他们不知道是谁的原因和如何医治。

即便有这样的传统思想家的基本困境，这样一种坦白确实是无法忍受的。因为只要这里对已创理论体系没有可能的选择办法，这种体



系无法解决问题的任何提示就必须是对不能挽回的混乱的提示，因此一定会激起极度的焦虑。

至于科学家，如果他要是检验每种理论是否有用，那么无论什么时候一种理论通过检验而消失而他不会立即有一种更好的适用的理论，他将不得不忏悔无知，这是不可避免的。确实，只有在一种科学态度被全面制度化的文化里，人们才能够希望听到由专家所回答“我不知道”的问题，这是对像癌这样的可怕的人类灾祸的根源进行研究后做出的。自愿对无知的忏悔意味着科学家为更广泛的应用提供的世界观比许多前科学文化的 worldview 可能看起来远没那么广泛和包容。事实上，它常会留下一大片只有在无规律的时间间隔上出现亮光的黑暗。当然这种印象对科学家能够容忍，只是因为他们在既定时间所持的信仰并不是绝对价值的事情，是他们能想象得到根本不可能对这些事情有所选择。如果当前的信仰只是在摸索当中，那么这就不会排除最终可以挡在门外的其他信仰的可能性。

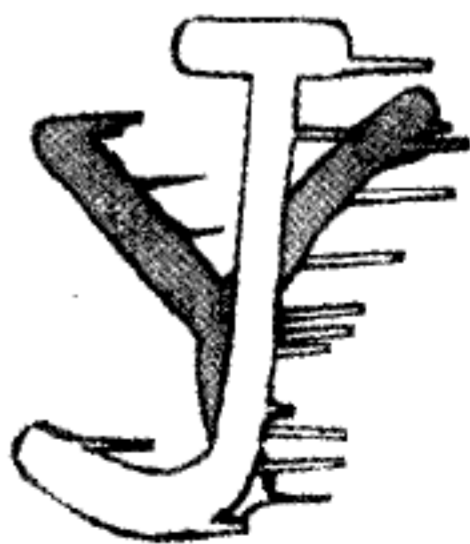
250

#### (9) 一致性、机会、可能性。

与容忍无知的能力形成紧密相关的是形成在形式上承认了解释和预言的可能完整性具有不同限制的存在的观念。这些观念中最重要的是 consistency、机会、可能性。

首先让我们谈谈一致性。在传统的非洲文化中，这类观念发展得很差。通常会对不幸事件发生提出一个明确的理由。当腐烂的树枝从一棵树上掉下来压死了一个在树下行走的人时，一定会有一种对灾祸的明确解释。也许一个人就继承事情与异父兄弟进行争论，而后者通过男巫士对树枝的下落做文章。或者也许他会盗用世系财产，而世系祖先把树枝放在它的头上。整个事情是由两件独立的事情偶然聚在一起而引起的思想是无法让人相信的，因为它在心理上是不可容忍的。接受它就是承认这段插曲是无法说明的、不可预言的：一种毫不掩饰的无知忏悔。

科学家的特点就是愿意大胆面对这种类型的情况的不可说明性和不可预言性，他不会从诊断一连串不同事件的偶然聚集中退缩。这是他能够容忍无知的结果。



一致性思想是这样，可能性思想也是这样。只在传统思想会对事情是否会发生提出明确的预言的需要时，科学家才经常愿意知道它发生的可能性——即：它在假定的上百次的试验中发生的次数。

当它一开始形成的时候，预言的可能性被视为权宜之计的使用工具，但也只存在于一个对起作用的因素的认识是不全面的和对所有相关的数据的拥有可能使明确的预言成为可能的情境中。这仍然是一个可能性预测的重要背景，并将继续如此。它使用的一个例子是对精神分裂症疾病的影响范围的预言。心理分析学家现在终于相信遗传在疾病产生中发挥着重要的作用；假如知道个人家族史上以前案例的分布，那么他们能够计算出感染它的可能性。他们的预言只实现可能性，因为他们没有把握他们知道的所有其他因素推动或抑制遗传的作用，也因为他们很少能够观察他们确实知道的所有那些因素是相关的。然而，假设仍然是，如果所有相关因素可能知道，也可以观察，那么可能性的预言性会被确定的预言所替代。

251

在 20 世纪，在对解释和预言的局限性认识方面还可采取更大胆的步子。因为物理学家现在承认他们所假定为所有事物的最终构成要素的实体——所谓的基本粒子——也有那样的特性，即使认为有关他们的状况的所有数据马上能够获取，在未来的任何时刻对他们的状况仅仅做出可能性预测仍然是不可能的。这里，可能性预测不再是明确预言的权宜之计：它是最终的，不可复归的。

然而，从一个角度来看，科学观点的发展似乎就是知识分子谦卑的形成。哪里有前科学思想家不能对任何关键的实践重要性问题上承认忏悔，哪里就会有优秀的科学家去这么做的。而且，哪里有前科学思想家不愿意承认他在解释和预言上的权力的有限性，哪里就会有科学家不仅镇定地面对这些局限性，而且投入大量精力去研究和制作出他们的范围。

我认为，这种谦卑是潜在自信的产物——这种自信来自看到人们目前所持信仰并不是人类探究秩序的终极原因。一旦人们看到了这一点，面对他们的局限性的困难就会迎刃而解了。<sup>41</sup>

(10) 对范畴体系的防御性态度相对于破坏性态度。



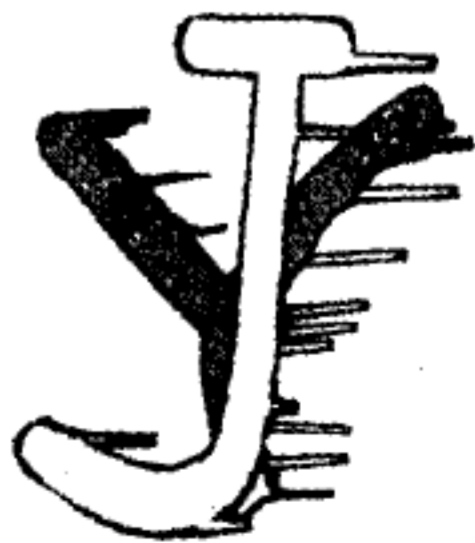
如果有人被问及列举传统思维的典型特征的话，那么他几乎一定会提到熟悉的“禁忌、避讳”现象。“禁忌”是人类学家的行话，它是对被视为荒谬、有害的某些行为和发生的事情所做出的恐怖和厌恶的反应。正是这种禁忌反应的特征人们无法根据厌恶、怪异、隐蔽的原因来证明它：被禁忌的事件就自身而言仅仅是不好的。人们会采取可能的办法让禁忌的事件发生，而当它们真的发生的时候就会孤立或驱除它们。

禁忌长久以来是人类学家的神秘的事物。在所有设想的解释当中，很少有解释已符合观察到的哪怕是少量的选择事例。正是在最近人类学家才把这种现象放在一个较为满意的视野中，通过观察，在禁忌反应的几乎每个案例中涉及到的事件和行动都是藐视在它们发生的文化中分类的已有界线的事件和行动。<sup>42</sup>

也许，在传统非洲文化中禁忌反应的最重要的机会就是乱伦的犯罪。乱伦是对已建范畴体系的公然挑衅：因为他犯乱伦了，就会以对待妻子一样来对待母亲、姐妹。另一种禁忌反应的普遍机会就是双胞胎的出生。这里，涉及到的范畴差异就是人类相对于动物的差异——多胎生被视为是动物的特征，这与人类是相反的。然而另外很普遍的禁忌物体或对象是人的尸体，它好像占用了有生命与无生命之间的分类学上的难于确定性质的领域（没有主人的土地）。同样广泛禁忌的是像粪便和月经这样的人体排泄物，它们占用了有生命与无生命之间的相同的难于确定性质的领域。

禁忌经常对相当奇怪或新奇的事件做出反应。因为这些事件也（几乎是确定的）没有适合已建的范畴体系。一个讲述欧洲人到来的卡拉巴里故事提供了很好的例子。据说，第一个白种人是被一个渔民看见的，他驾着他的独木舟向河口去。他在惊慌失措中跑回家并把他所看到的告诉了他的家人；于是他和这个镇的人开始净化他们自己——即使他们摆脱受到侵入他们的世界的奇怪而恐怖的事情的影响。

外国经常引起一种全球的禁忌反应。如此多的领域对自己的范畴是陌生的，无法吸收的，因此外国都是十分怪异的和令人讨厌的住所。对这种态度我们所能有的最形象的描写就是由约翰·米德尔敦为





路格巴拉提供的。<sup>43</sup>对这个东非民族而言，外国人就是从乱伦转化而来的所有一切可想象的憎恨的作恶者。他越是疏远，憎恨就越深。虽然路格巴拉的态度是极端的，但许多传统非洲文化在某些程度上似乎是对它的回音。<sup>44</sup>

通过对预言失败的一系列托辞使传统理论体系的中心原则受到保护以抵抗不利的经验，体系的主要分类特征也受到了禁忌避免反应的保护以抵抗藐视它们的任何事件。既然每种信仰体系蕴含着一种范畴体系，反过来也是，第二阐述和禁忌反应的正好是相同硬币的正反两面。

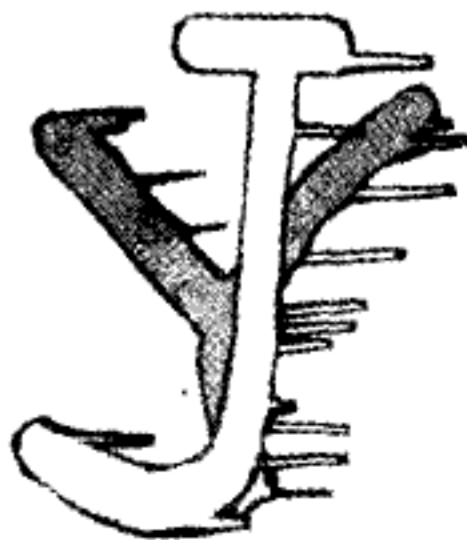
由此可见，像第二阐述一样，在科学家的反映中禁忌没有地位。对他而言，凡是藐视或没有适应已建范畴体系无论什么都不是恐怖的、被孤立或被排除的事件。相反，它是一种迷人的“现象”——对新分类的创造和新理论的创建的起点和挑战而言。它是每一位年轻的研究工作者在他的观察领域会发生的事情——也许是名声阶梯上第一个横档。如果一位生物学家刚好遇见一个出生时带有山羊头的儿童，那么他会相当苦恼，使他的怜悯掩盖他的得意洋洋。至于社会人类学家，人们可以猜想，他们的秘密梦想就是寻找一个喜欢与他们的母亲睡在一起的人类完美社会。

#### (11) 时间通道：抑好？抑坏？

在传统非洲，时间的计算方法因文化的不同而不同。而且，在每种文化内部，我们发现了在不同背景下使用的很多时间测量法。因此在社会的重要制度建立的时间之前、期间或者之后可以有一种计划事件的测量，通过把它们与已故祖先的一生联系起来计划事件的另一种测量，通过把它们与季节轮回的阶段联系起来计划事件的另一种测量，还有运用每天轮回的阶段的测量。

虽然这些测量很少以系统的方式相互关联，但它们都有助于在系列事件发生前后规定事件的秩序。而且它们还有非常一般的特点，“之前”、“之后”通常所具有的价值是相对的，是积极的，有时是中立的，但从未是消极的。然而，涉及到的独特测量无论是什么，时间通道被视为有害的东西，或者至多是中立的。

253



也许，这种态度的最广泛的日常例子就是对如此多的思想和行为的权威辩护：“那就是古人所告诉我们的。”通常正是这种权威辩护才处于人类学家心灵中的核心，此时他运用了“传统文化”这个标签。

在典型的传统文化的重大时间测量上，在塑造英雄的黄金时代比我们今天的事情被认为是更好一些。在每年一次的重要的小规模的时间测量上，年末就是宇宙中的每件事都停止和停滞了的时候，被污秽和污染的累积所胜过的时候。

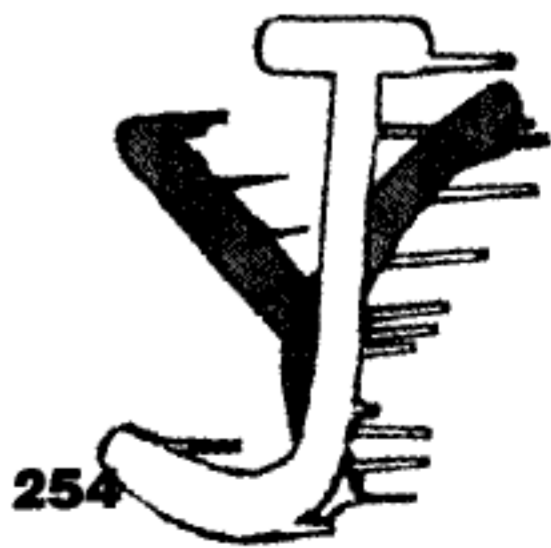
这种对时间的态度的一个结果就是形成了许多旨在通过“回归初始”而否定时间通道的活动。这些活动在特征上依靠魔术前提，对原型事件的象征性陈述在某种程度上能够使那种事件得到恢复，使自它最初临时发生以来已经流逝的时间通道消失。<sup>45</sup>

这些消遣的习俗在西苏丹的古代文化中可以看到最奢华的方面——尤其是巴姆巴拉和道贡的文化中。在这些文化中，确实，每天活动的重要内容据说要赋予原型事件和行为得以恢复以深远意义。因此，在地里劳动的道贡人在他的耕作模式中从宇宙蛋那里重新创造出世界的开天辟地。家园建设者把它设计出来，它的模式就是象征性地塑造了文化英雄诺默的躯体。即使在家族之间的关系使最初的人类之间的关系得到象征化和恢复。<sup>46</sup>

人们可以很好地描述西苏丹文化，虽然这种文化受时间取消的困扰，在整个非洲是无与伦比的。然而虽然不那么壮观，但“回到初始去”的努力表现分布在整个非洲大陆。例如，在西非的森林里，为了纪念逝去的英雄和祖先而演出的仪式戏剧大量被创作出来，它们都有一种强烈的娱乐倾向性。因为通过促使这些人占有专门挑选的媒体，而因此在节日期间临时返回给这一群人，这些仪式正像是古时候那样的恢复原样的事情。<sup>47</sup>

在季节轮回所提供的小规模的时间测量上，我们发现对恢复和更新同样给予了普遍关注。因此就会有标志旧年年末和新年伊始的重要仪式——这些仪式通过全程净化所累积的污秽和污染得以使这年变为新年。

这种取消时间通道普遍的做法似乎与我已经评论的传统思想的

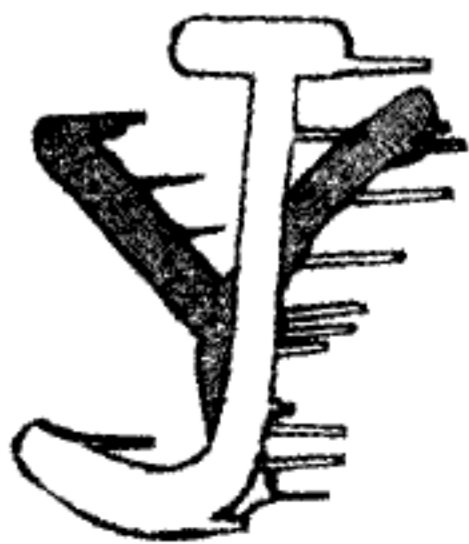


特征紧密相连。正如我在前面所指出的,新来的和陌生的,尽管他们没有溶入到已创的分类和理论体系中,但对尽可能需要避免的混乱进行了暗示。时间推进,由于它具有必然的无反复性的变革因素,因此尤其成为新来者和陌生者的工具。因此,无论如何必须消除它的影响。然而,复兴和重创的仪式与第二阐述和禁忌行为有许多相同之处。确实,它们与后者的血族关系能够在年份通道实质上是污染积累的思想当中看出来,这正是复兴仪式要消除的功能。总之,这些仪式就是反映了传统思想的第三种重要防御功能。<sup>48</sup>

当我们从传统思想家转到科学家这里的时候,我们发现这种时间过程的全部计算非常混乱。在时间初始时的黄金时代思想并不是对科学家而言的——从这个时代事情逐渐被抛弃。对他而言,过去就是一个糟糕的陈年往事,最理想的事情存在于未来。时间通道带来不可抗拒的进步。正如C·P·斯诺正确指出的一样,所有的科学家“在骨子里都拥有未来”。<sup>49</sup>只要有传统思想家努力取消时间的通道,那里就会有科学家几乎可以说会疯狂似地追赶时间。因为在对实验方法狂热追求中,他会努力创造新的条件,这些条件的本性如果不受约束,即使不可能也会慢慢产生的。

再者,科学家的态度可以根据“开放的”困境来理解。对他而言,在一种既定的主题上普遍支持的思想就是许多思想中的一种可能性。因此威胁它们的事件并不是全部的恐怖的威胁,而它们对传统思想家可能是威胁。因此新奇事情的时间负担并不恐惧,而对传统主义者它却感到恐怖。而且,科学家所体验的方法几乎必然会导致对时间的非常积极的评价,因为继承的理论,尽管在暴露或揭露了不利数据之后被推翻,但以此方法就会被预言和解释权力增大的思想所取代。最后,我们必须记住,“开放的”困境,虽然它已使人们能够容忍对他们的信仰的威胁,但尚未能向他们提供与隐藏在他已创理论中间的传统思想家的宇宙观相比的任何东西。正如一位对科学态度做出新的认识的英国医学学生所指出的:

似乎如同你学习滑冰一样,你试图找到一块你能够竖立站着



的平坦硬冰，而不是学习如何在冰上滑动。你一直在努力寻找一些东西，某一不会滑动的地基冰层，然而每件东西都是移动的，你必须在上面学会滑动。<sup>50</sup>

然而，享受科学的活动世界的人就是享受滑冰者的快乐。但是对许多人而言，这是一种紧张的、不安全感的感觉，他们乐意把这种感觉换成传统理论及其辩护的子宫般的温暖。这种挥之不去的不安全感强有力地吸引了进步的观念。因为通过使人们能够坚持期望未来的完美知识的状态，它有助于他们接受当前理论的不完整性和短暂性的实现。

255

确实，一旦形成，进步观念本身就成为通常是科学态度的最强有力的支持之一。无论如何，新经验必须导致更好的理论，更好理论必须最终让位于更好的理论，这是一种信仰，它提供了最大的可能动机，不断地愿意暴露给外行人和妨碍者，扔弃时兴的观念结构，寻找替代者。

然而，像追求动机的纯洁一样，进步信仰是一把双刃剑。因为挥之不去的不安全感由于是这种信仰的根源之一，因此它经常会导致对想象中的乌托邦未来的期望和期待过于依赖。人们坚持这样一种未来，与前科学文化中的人坚持过去是一样的。而且在这样做的时候，他们不可避免地失却了传统主义者享受和赞美他生活时刻的能力。即使在科学内部，对进步的过分信仰一定是危险的。例如，在社会学里，它会导致许多社会进化的不成熟理论。

在这一点上，我想关注一下我的主题展开中固有的矛盾。作为一位科学家，我在某些观点上给人这样一种印象，即传统非洲思想当与科学思想比较的时候就是一种不足道的棘手事情，这也许是必然的。然而，作为一个人，这里我选择了生活于一个仍然十分传统的非洲，而不是生活在我被扶养长大具有科学倾向的西方亚文化。为什么？大概有许多奇怪的、难以搞清的、不被承认的原因。但是有一个确定的原因，就是发现了在家乡失去了的事情。在日常生活和思想中强烈的诗化品质和对瞬间时刻的充分享受——这两种都是通过对动机的纯洁性和进步的信仰的追求而从久经世故的西方生活中推导出来的。这些



对科学的进步是多么地必要；但是当它们超越他们的习惯的界限而蔓延的时候却是多么大的灾难！虽然我不太同意那种“黑人文化传统的认同”理论家已经叙述了传统非洲思想和现代西方思想之间的差异的特征所用的方法，但是当它理解了这种观点的时候，我清楚地看到了他们所追求的东西了。

原来传统的和科学的思想之间有那么多显著的差异。对我所描写两者之间的差异时所使用的言语也没什么特殊的根源。确实，我对差异所提出的所有这 11 个观点在以前的人类学文献的某些地方或其他地方提到过，都可以找到。然而，这个文献就解释而言还是留下了许多令人满意的地方。因此，一位作者涉及到了第二阐述，另一位作者涉及到了巫术，还有一位作者涉及到了禁忌，等等。有一点需要进行特别解释的是传统思想的独特性，但是它似乎与其他的特征没有多大关系。多数社会人类学家会承认，在这篇论文中列出的 11 个传统思想的独特性往往是一起产生的，也会一起消失的；但是他们远没有提供对这种共存性进行论证的完整解释。

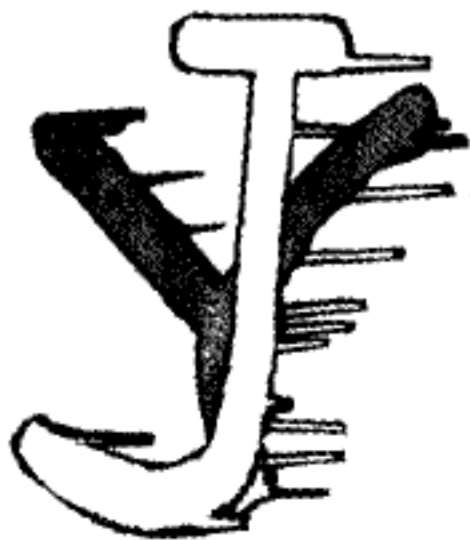
尽管我的这篇论文进行了新的探索，但我认为这种探索正是以提供这样的完整解释为存在基础的。因为“开放的”困境概念不仅仅提供了理解传统思想的 11 个显著特征中每一个特征的一把钥匙，而且它也帮助我们搞清楚这 11 个特征之所以彰显和暗淡的原因。以前我们把它们视为各色各样混合在一起的舶来品荟萃，现在我们把它们视为明确界定和易于理解的特征群的组成部分。

256

然而，迄今为止，这种解释虽然才刚开了一个头，但仍然偏重理智主义的。在这个阶段，它不允许我们把观念的差异与更广泛的社会文化差异相联系。它还不允许提出“科学态度为什么自然产生在欧洲而不在非洲？”或者，“为什么在欧洲它出现于独特的时间和地点呢？”这类问题的答案。虽然那样，我认为它确实提供了我们应当寻找的那种环境的有价值的线索：例如，这类环境有助于促进对已创理论模式的选择的认识。这种环境的三个因素立刻会表明自己的：

(i) 信仰的书写传播的形成<sup>51</sup>

在这篇论文的前面部分，我谈到了观念体系的自相矛盾，其使用



者把它们视为静止的，但是它们事实上是永远变化的，虽然变化缓慢。按我的说法，这种自相矛盾似乎暗示了像祖母足迹游戏一样的东西，孙子稍稍移动，祖母的后背就转过来，但当祖母说他的时候，他就设法安静下来。

总之，正是信仰的口头传播才使这种理智的祖母足迹成为可能。选择性的回忆过程与小小的创新有助于信仰很好地适应当前的情境。但是如果他们无法引证前代人书写中的“凝结的”思想，促成信仰适应的那些人和接受信仰的那些人实际上都还没有认识到创新已经发生。同样，小小的，似乎是边缘的信仰创新，如果任何人没有认识到它是累积性趋向的一个部分，而这种趋向经过几代人将会产生一个非常显著的变革的话，那么是不会产生的。

在这些环境中，每件事常会赋予理论的主要原则以一种绝对的永恒的有效性。这样做的时候，防止了任何对选择认识的发展。然而，口头传播显然是“封闭的”困境的基本支柱。

只要读写能力开始在一个社区广泛传播，情况就会发生深刻变化。特定时期的信仰在书写中“凝结”。同时，口头的信仰传播继续进行，随之而来的是对有文字以前的社会典型的环境变革的不断的缓慢适应。随着时间的推移，这些适应产生了与书写中原来提出的思想体系决然不同的思想体系。现在，在整个口头文化中，正如我们所看到的，没有人拥有认识这种变革的手段。但是在有文字的文化中，制止当前的信仰反对较早年代的“凝结”思想的可能性使变革的事实更加显著。

在这些环境中，理论的主要原则不再被视为具有绝对永恒的有效性。在这种意识中，一个民族在不同时代相信不同的事件，我们处在选择性意识的萌芽阶段。这个阶段就是为“开放的”困境产生所决定的。

对识字问题的关注不仅有助于我们理解“开放的”困境为什么在欧洲形成而不在非洲形成的原因。它也有助于我们理解为什么这种困境形成刚好在欧洲的这个时候和这个地方。因此，在他们的书写简史中，<sup>52</sup> 古蒂和瓦特指出，象形文字的著作从公元前 4000 末年就形成于中东和远东。但是不同的象形文字制度根本不实用，消化它们也需耗



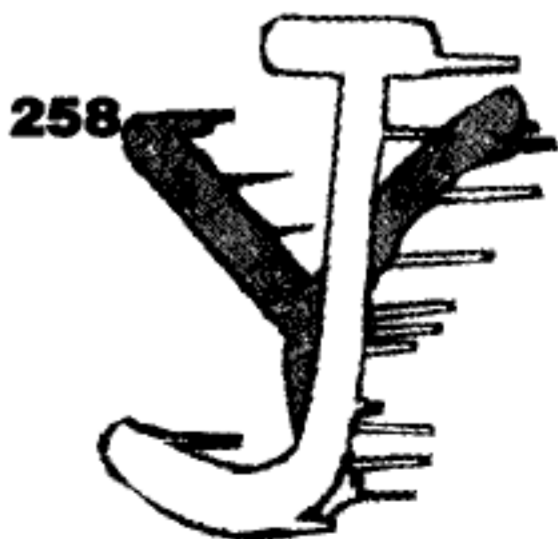
时费力，因而它们常常成为专门训练过的保守统治精英的占有物。为了维护现状这些精英的利益自然会阻碍书写传播的“开放的”趋向。也就是在公元前6世纪的希腊，使用方便的、容易学习的语音字母表在一些共同体中成为多数人的占有物；正是在同样的6世纪的希腊，“开放的”困境开始粉墨登场。在地中海世界，随后的识字命运似乎与随后的“开放的”困境的命运是一致的。因此，我们所称的“黑暗时代”同时是一个看到了识字只限于一小撮保守的统治精英所占有的时期，也是一个“封闭的”困境全力重申自己的主张的时期。而在12—17世纪的觉醒时期，识字的巨大扩展和民主化就是“开放的”困境和科学观的最终持久再现的始作俑者。尤其在这个阶段的早期，通过阿拉伯资料重新发现了伟大的希腊哲学家科学家的“遗失的”著作。自从中世纪早期以来，流行的理论原则在“这是古代人传承给我们的东西”的封闭社会的精神中得以传授的，突然被迫面对截然不同的现实，即这些祖先的英雄所真正相信的东西必须产生影响，这种影响由于识字的普遍增长而得到了强有力的补充。

#### (ii) 文化异质共同体的形成

对这个问题的回答是显而易见的，几乎是陈词滥调了的：一个共同体的成员通过什么来理解对他们的世界进行解释的选择可能性？当然，答案是：相遇真正与众不同地阐释世界的其他人。但是相遇有无数次；而一些人对那些涉及到的人的观点没有产生多大影响，而其他的人却对于“开放的”困境的产生是至关重要的，这是显而易见的。

现在，传统非洲和早期欧洲都缺乏截然不同的文化与载体之间的相遇。因此，我们的目标必须是表明在非洲为什么这样的相遇在促进“开放的”困境中无所作为，而在欧洲它们却大有作为。

我自己的尝试性回答就是这样。至于它们的内部文化，传统非洲共同体通常相当同质的，而它们与文化上相异的邻居的关系一般限定在贸易内容上。现在这类限定关系没有引起那种全面的相遇。在极端的方面来看，确实，如果没有真正面对面的接触，它们会继续的：例如，北非商人与西苏丹的某些民族之间的声名狼藉的“隐蔽贸易”——贸易伙伴以一种既不相见也不说话的方式进行。截然不同的文化载体



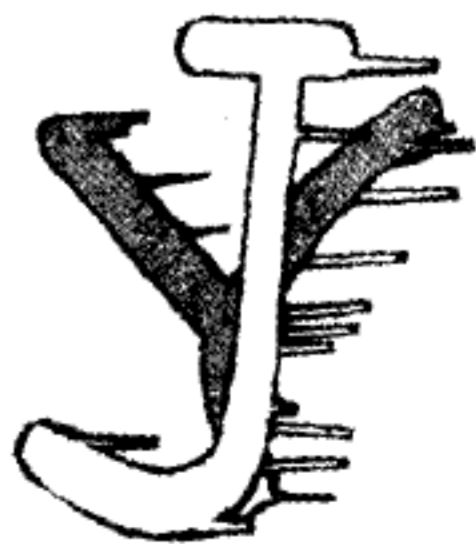
之间的贸易当然是在与这些相比并不极端的条件下进行的；而一个既定的共同体的成员说他们与文化相异的民族进行贸易的语言是很普遍的。然而文化上形成鲜明对比的贸易伙伴基本上还是以不同的共同体为基础的，他们在贸易之前从这些共同体出发，贸易之后他们又回到这个共同体。在这些限制下，面对相异的世界观仍然是很偏袒的。贸易者是在赏识的水平上，而不是通常在理论水平上相遇他的相异伙伴的思想的。既然多种常识世界通常与理论世界相比差异并不大，那么这类相遇不足以刺激选择的强烈意识。<sup>53</sup>

即使在那里，传统共同体的成员在理论水平上确实与他的外来邻居取得了联系，理论内容就是这样，它仍然会对真正的选择意识的形成设置障碍。正如我在这篇文章的第一部分中所指出的，大多数传统理论关注它的使用者自己的独特共同体。这里有一个潜在前提，即世界在一个自己的共同体内按这种方式运行的，在共同体外却按另一种方式运行。因此，如果一个人的邻居相信一些非常奇特的新鲜事物的话，那么根据一个人自己的信仰这是无论如何不会惊奇或不安的。在那样的环境中，差异显著的信仰体系很少被视为真正的选择的。

当我们从非洲转到欧洲的时候，重要的是要阐明“开放的”困境恰在何时何地开始流行的。历史学家似乎同意，这种困境的第一个家就是在公元前6世纪希腊的某些地方。虽然并不在那样一些集中的地方，文化上同质的国家（如斯巴达），其自给自足的农业社会仍然是相当“封闭的”；但是会在位于希腊世界的边缘地带的一些小的都市贸易共同体——像米勒图斯和以弗所一样的古代建造的爱奥尼亚城市，还有像阿德拉和叙拉古一样的更近一些建立的殖民地。<sup>54</sup>

在这个地区消失之后，“开放的”困境的命运在亚历山大昌盛了几个世纪。后来，它们在阿拉伯世界的城市得到了短暂的发展。因此，在以后的中世纪里，这种趋势发展到了伊比利亚半岛和意大利海岸的城市。最后，它传到了西北欧的城市。

关于设置这种迂回道路的共同体到底是什么呢？这条道路使共同体成为“开放的”困境得以形成的最著名中心。也许首先，它是不同文化的载体之间联系的条件。在非洲，跨文化界限常常与共同体间的界





限是一致的，而在这些地中海和欧洲城市，它们成为了共同体的中心。在这些中心，不同背景和文化的人群集中在单一的城市共同体内。而虽然“本地人”经常只是拥有完全的公民权的人，多数居民都有相同共同体成员和共同利益的情感，它们与像疆土统治者这样的外来者、地方乡村和其他城市的地主等等是相对的。

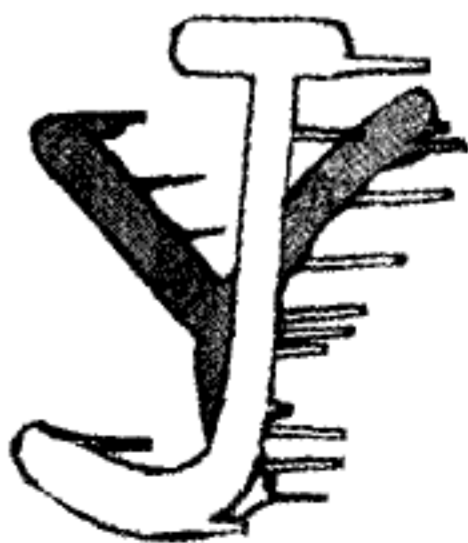
在这些条件下，不同文化载体之间的关系比纯粹商业关系在范围上要更宽广，因为这些关系突出地联系了传统非洲的人。社会关系的广阔背景引起了更深入的更全面的智力相遇。这里相遇不仅仅是在常识水平上的，在这种水平上差异可以不予重视的。许多中世纪后期和文艺复兴时期的“开放”趋向也许可以追溯到12世纪西班牙和意大利沿海城市的基督教、伊斯兰教和犹太教思想传统的对立当中。<sup>55</sup>

引起更全面相遇的另一个因素是所涉及的理论的真实内容。构成这些地中海和欧洲城市的智力遗产的思想的不同传统就是长期生活在共同体内的各民族的思想成果，这些共同体与传统非洲通常的共同体与外面世界的联系更紧密一些。之所以如此，它们在内容上更普遍。因此在这里，当对立发生的时候，不再可能使内容取决于如下说法：“我的理论为我的小世界发挥作用，而他的理论为他的的小世界发挥作用。”我的理论和他的理论现在显然都是关于相同世界的。把它们理解为可供选择的事物变得不可避免。

### (iii) 贸易 - 旅行 - 探险联合体的形成

在一个单一共同体内的不同文化的载体之间的相遇就是这样。第二种重要的相遇产生于旅行和探险的航行，在这些航行中，一个共同体的成员去文化上相异的共同体的成员中间临时生活，带有思想和情感联系的特殊目标，涉及所有层次，由浅入深。

现在虽然许多传统非洲文化的个体成员不时地进行了航行，就我们所知道的，这些航行从来都没有成为任何传统文化中生活的主题。但是在公元前6—3世纪的希腊，在中世纪的阿拉伯世界，最后在15—17世纪的西欧——“开放的”困境形成的所有中心——这些航行都是如此重要的社会生活特征，以至于他们每个人对世界的看法都不相同。



我们从古希腊那里所得到的证据表明，许多伟大的独立思想家，诸如泰勒斯、阿拿克西曼德、希罗多德和色诺芬，他们自己可能都进行过广泛的探险航行。而在他们的一些著作中，对观察世界的多种多样相异方法的亲身体验和对思想的“开放的”怀疑精神之间的联系变得非常清楚。<sup>56</sup> 在 15—18 世纪的欧洲，具有异国情调的世界观把人物拟人化，如诺布尔的原始人、聪慧的埃及人、中国的贤人，常常出现在那个时代的许多怀疑论著作中；这里也一样，与相异世界观的对立和“开放”思维之间的联系经常是外显的。<sup>57</sup>

当然，可能可以讨论的是，这些航行和对立是“开放的”困境的结果而不是原因；具有“开放思想”的人开始航行都有让地方性观点在更宽广的视野中严格接受经验检验的思想。一旦航行成为那个时代生活的主题，这就是确凿的了。但是我相信，探险时代的初始还是能够根据本质上“封闭思想”的社会的目标和利益进行透彻理解。

在这一点上，人们的怀疑首先是因为两个最伟大的探险时代鼓励了许多航行，即便不是直接的，但也得到了传统的支持：在早期希腊，得到了阿波罗神殿的神谕鼓励，在西欧受到了罗马教皇的鼓励。

而且，显而易见的是，航行背后的推动力来自于两个目的，一个是通过海外定居减少人口压力，二是扩大商业，到遥远地方寻找新的项目。对相异世界观的详细探究因此可以理解为智力活动，目标是解决涉及到海外定居和从事商业的人类共存问题。原先存在于它们背后的目的中可能没有什么“开放思想”。

也许，本质上是“封闭的”动机存在于竭力促使“开放”困境形成的活动当中，这个最有趣的例子是由 15—18 世纪的基督教传教士提供的。传教士努力使具有相异信仰的民族改变信仰的这种狂热，我认为可能理解为“封闭”社会决定保护自身免于不受因相异世界观的对立而被侵扰的可能性——是一种在这个探险时代隐现的可能性。但是，更明智的传教士发现，有效的基督教化要求预先理解那些被转变信仰的人的信仰；而且虽然不情愿但还是迫使自己去获得这种理解。结果会集了相异世界观的记录，这些记录反映了那个时代各种各样的思想，它无疑是 17 世纪开放思维所产生的最重要贡献之一。



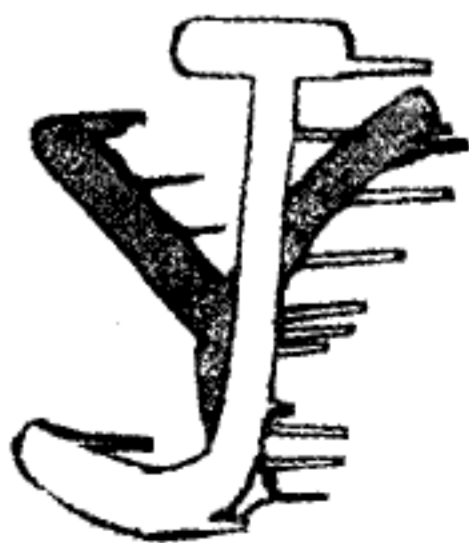
探险时代促进了“开放”困境的增长，还有第二种方法，这是通过航行而得到丰富的物质成果。在传统文化里，正如我们所看到的，遥远地方常常成为新颖奇特的、没有适应已创范畴体系的、禁忌的、恐惧的和令人憎恶的一一切的缩影。因此，无论是在东非的路格巴拉人中间，还是在黑暗时代的欧洲人中间，我们会发现他们充满着憎恨。然而，在探险时代，返回的报告内容不是妖魔，而是喜悦和财富。逐渐地，这些对“伟大彼岸”的快乐联想使他们普遍地扩展成新颖而奇特的经历。对那种经历的追求开始被视为丰盛回赠和享受快乐的东西，而不是危险和艰辛的事件。探险的成果与对新奇和范畴挑战的新的态度之间的关系在这些时代的一些隐喻中非常清楚地加以描述。例如，约瑟夫·格兰维尔的“一个神奇的美洲和一个未知的自然秘鲁”观念，期待着扔掉古老的学究思想，迫使人们以更美好的东西来替代它们。<sup>58</sup>

然而，这些时代的事件不仅仅破坏了人们的已创信仰，而是对混乱和空虚防御的情感表达。他们面对混乱本身并不恐怖，而是温和的。

在提出“开放”困境形成的三个关键因素的时候，我并没有暗示无论它们是在什么地方发生的，总会有从“封闭”到“开放”的思想转变，这是一种没有痛苦的、自动的、全面的转变。相反，这种转变是痛苦的、外力引起的、局部的。

即使在古希腊，伟大的前苏格拉底的哲学家的独立思想也激起观念上的强烈反应。<sup>59</sup>在中世纪后期，那是与相异世界观对立和“开放”的怀疑思想的几十年，接着就是对那些专门扰乱已建立的正统思想人进行迫害和思想的普遍“封闭”的几十年。<sup>60</sup>在当今的尼日利亚，我们似乎看到了另一个“开放”社会的残暴的混乱例子。

为什么这种转变会如此痛苦呢？咳，这篇论文的主题就在于弄清楚多元世界观的认识形成所以改变了绝对正确性隶属于既定观点的态度的方式。但是这是一个长期运行的过程——确实经过了几代人。通过这个过程，必定会有许多人没有被这种对立的魔法击倒。这些人仍然保留着他们的信仰体系的绝对正确性的旧意识，伴随而来的是对他们威胁的焦虑。对这些人而言，对立仍然是混乱的最恐怖的威



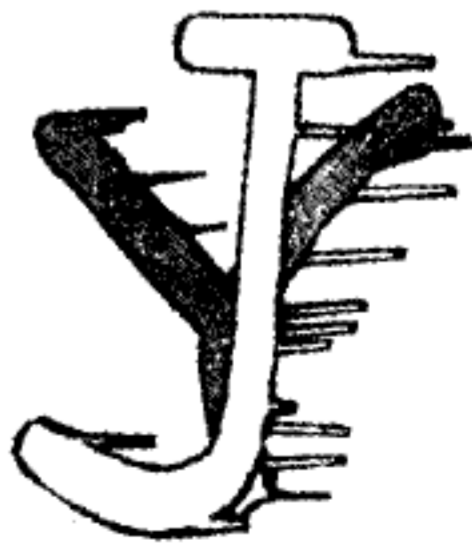
胁——一种需要最果断措施的威胁。他们会两种方式做出反应，要么设法毁掉那些专司迫害的人，甚至斩草除根；要么设法通过狂热的传教活动使他们转变他们自己的信仰。

还有，正如我在前面所说的，“开放”困境所提出的变动不居的思想世界形成了自己的不安全感。许多人发现这种多变的世界无法忍受。有些人适应了不稳定所带来的恐惧，另有些人流连过去，渴望“封闭”的固定的信仰。他们要求威权机构的教条的控制，要求迫害那些企图在变动不居的世界中自由自在的人。显然，“开放”困境是一种不稳定的脆弱的事情。

在现代西欧和美国，的确，“开放”困境通过公众对科学的实际应  
262  
用性的认可似乎躲过了这种不稳定性。它在现代文化中站稳了脚跟，因为它的结果使“封闭”和“开放”思想所共享的价值最大化了。即使在这里，“开放”困境也不是稳定的。相反，它差不多是一种少数民族的现象。除了被制度化的不同学科之外，就是那些把西方文化描述为经常喜欢思考的“科学倾向”的文化的人了。

在现代西方文化中，理论模式都是由职业科学家构建的，在某种程度上，确实成为大部分人的智力工具。受过一定教育的外行与科学家一起分享对非个体的“它”理论的普遍爱好，对“你”理论的适度轻蔑。虽然它可能被混淆了，打折扣了，但物质的原子理论是他的标准占有物之一。但是外行人接受科学家所构建的模式的基础与年轻的非洲村民接受由他的年长者之一所构建的模式的基础通常并没有什么两样。在这两种情况下，构建者被遵从为传统的认可代理人。至于在接受或反对模式中指导科学家自己的规则方面，它们很少成为多数成员的智力工具的一部分。对于他的世界观中所有表面时兴的内容而言，现代西方外行人在他的观点方面比传统非洲村民并不见得更“开放”或科学。

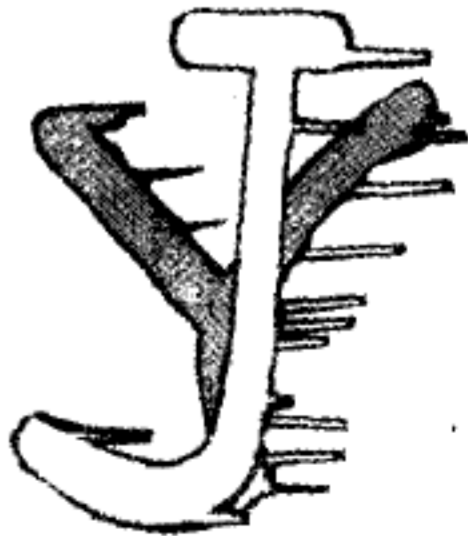
这就把我带回到了这篇论文所呈现的基本观点那里。如果我把整个第一部分用来撰写这篇理论内容的差异在掩盖连续性比在揭示真实的区别要做得好的论文的话，那么这就不是一些读者所想象的，在利用不重视差异的倾向性了。相反，正好警告他们不要陷入西方外行



人通常会陷入的圈套——这个圈套使他感觉到他在追赶科学家，而事实上这时他与其说接近科学家，不如说更接近非洲农民。

#### 注释

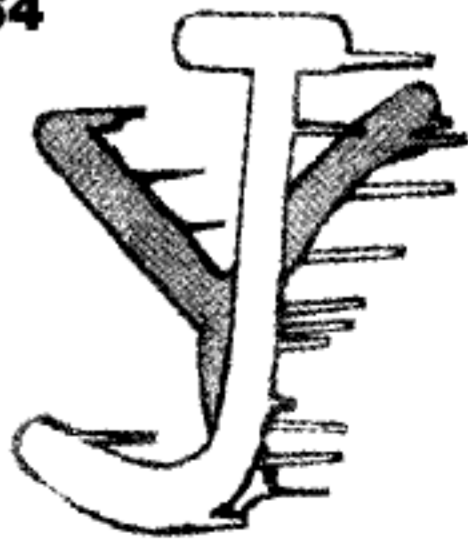
1. 我非常感谢 IBADAN 大学的非洲研究所，因为它为这篇论文的出版提供了资助。不过，这个研究所对文章中所提出的观点不负任何责任。
2. “西非的命运和无意识”，《非洲》1961 年 4 月；“卡拉巴里的世界观：概况和阐释”，《非洲》，1962 年 7 月；“非洲的仪式主义者”，《非洲》，1964 年 4 月。
3. 参见如：比蒂，1966 年。
4. 参见比蒂，OP CIT。
5. 特纳，1961 年和 1964 年。
6. 格鲁克曼，1965 年。尤其要参见第 6 章：“神秘混乱和仪式调整”。
7. 基弗主编，1964 年，到处可见。
8. 霍顿，1961 年。
9. 埃文斯·普里查德，1965 年，第 8 页。
10. 参见如：埃文斯·普里查德，OP CIT，第 88 页。
11. 埃文斯·普里查德，1956 年；林哈特，1961 年。
12. 埃文斯·普里查德，OP CIT，第 316 页。
13. 霍顿，1962 年，1964 年 B；福慈，1949 年，重点是第 21—22 页和第 219 页。
14. 福慈，1959 年。
15. R·E·布拉伯利，《人类》1959 年 9 月。
16. 这些相似的观点导致了有些不适意思，即在社会学家对有关传统非洲社会运行方面所做的理论当中，我们经常做的更多的是翻译这类运行的本土非洲理论。
17. 米德尔敦，1960 年。
18. 英国社会人类学家在研究传统宗教思想方面似乎并没有取得多大进展，其原因是他们把自己限定在非洲传统思想的政治操纵上，而把阐述真实特点的工作留给了心理学家。在这种背景下，我想关注现代英国人类学家对心理学家所起的令人惊讶的潜在作用——训练有素的清道夫的作用。他要被投掷掉所有不可吸收的片断知识，期望他消除人类学家令人不适的气味。
19. 参见如《科学变革》（牛津大学 1961 年 7 月 9—15 日科学史研讨会），A·C·克鲁比主编，伦敦，1963 年；尤其是“中国科学”一章和由威利·哈特纳和斯蒂芬·夫尔明随后介入部分。
20. “在今天，西方社会可以说像一个具有无比吸引力的神秘的外国偶像一样怀



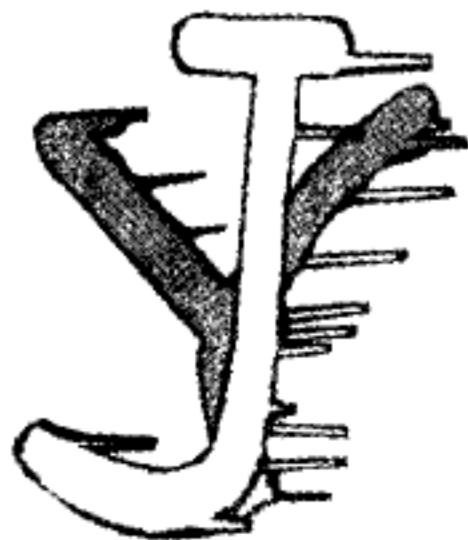
抱科学。我们的生活由它的手艺所改变，但是西方人远没有理解这种神奇力量的本质，正如中世纪偏僻的乡下人无法理解托玛斯·阿奎那的神学一样。”（1961年）

21. 这是一种来自非洲的抱怨。在突然出现的非洲国家的威权主义政治氛围中，有一些特别的危险，这可以是“西方化”的结果。正如我在第二部分应当强调的，科学精神，本质上是反权威主义的，巨大的诱惑力在于专注于作为科学本质的个人模式，在于拒绝不便的真实本质。竭力坚持要把两者分开。
22. 有哲学素养的读者将注意到这里与卡尔·波普尔有密切关系，他也从“封闭的”困境向“开放”困境转变了，因为这对于从传统向科学转变至关重要。对于我而言，波普尔模糊了一个问题，也把任何比较捆绑在他对“封闭的”和“开放”的界定上。因此，对他而言，从一种困境向另一种困境的转变意味着地方自治主义向个人主义的转变，从天生的地位向后天获得的地位转变，而不仅仅是选择意识的增长。但是正如我在这篇文章中希望揭示的那样，它是选择意识的增长，这对于跃进到科学里去至关重要。不是个人主义或获得的地位：因为有许多社会发展很好，但没有显示起飞的迹象。在现在背景中，我自己对“封闭”和“开放”的界定似乎更合适，尽管有些狭隘。
23. 埃文斯·普里查德，1936年，第194页。
24. 同上，第338页。
25. 埃文斯·普里查德，1965年，第55页。
26. 雷耶，1955年，引自杰恩，1961年（第125页），在对非洲文化的独特而普遍的特点进行目录编制的尝试上，杰恩的著作似乎值得赞赏。但是此书对许多假设进行了极富想象力的勾画，这些假设是以不可思议的信仰和实践作为基础的，因此这样的勾画是处理我所看到的这种主题的最具启发性的方法之一。
27. 埃文斯·普里查德，1936年，第449页。
28. 霍顿，1965年。
29. 劳冯德斯，1963年。
30. 从传统思想体系的零碎的受情境限制的特点来看，会导致人们推断，人类学家必须以一种相同零碎的方式而不是以体系的方式来分析它们。因此在她最近撰写《纯洁和危险》（1966年）一书里，玛丽·道格拉斯谈到了戳穿整个传统思想体系的误差，这像昆虫的鳞翅目一样，从它们各不相同的碎片实际发生的真实生活的情境中来抽取。但是抽象就是抽象观念所做的，它当然与其他任何一种比较一样是有理由的。那么，社会结构的抽象观念和比较又如何呢？
31. 参见盖尔纳，1964年，在笛卡尔哲学中举了一个相似的观点，第105页。
32. 参见例如，福慈，1961年。

264



33. 参见霍顿,1963年。
34. 参见比蒂,1966年。
35. 阿切贝,1957年。
36. 第二阐述的思想是埃文斯·普里查德在他的《魔力,神谕和巫术》一书中提出来的前科学思想体系的重要特点,既鲜明又深刻。所有以后的讨论,包括目前这次讨论都要归功于他的首创。
37. 库恩,1962年。
38. 1936年,到处可见。
39. 纳德尔,1956年,尤其是第六部分。
40. 福慈,1958年。
41. R·G·阿姆斯特郎在对M和R·威克斯的《巫术观念》的简短而犀利的批评中也对与科学观相关的无知和不确定性的主题进行了一些相似的评论。
42. 这种观察可以证实为我们在理解传统思想时的里程碑。它首先是几年前由玛丽·道格拉斯所树立的,她在其近著《纯洁与危险中》提出了许多含意,现在的讨论尤其要归功于她的观点。
43. 米德尔敦,1960年。
44. 这种外国土地与混乱和污染的联系似乎是前科学思想体系中的一种普遍现象。关于这一点,参见埃利亚斯,1961年,尤其是第一章。
45. 在这些娱乐仪式中,传统非洲思想体现了它与世界其他许多地区前科学思想的密切关系。埃利亚斯在他的《永恒回归的神话》一书中第一次涉及到了世界范围内的这类仪式发生和意义。最近有关这个问题的讨论可以在列维·斯特劳斯(1962年)的“时间返回”一章中可以找到,这里的分析从这章中受益匪浅。
46. 参见格洛勒和弟特伦,1954年和格洛勒,1965年。
47. 关于西非仪式戏剧的方面的有趣评论,参见塔蒂兹,1962年。
48. 我认为,当列维·斯特劳斯谈到前科学分类体系和涉及时间通道的非重复性变革之间的持续斗争时对革新仪式提出了相同的观点。参见列维·斯特劳斯,1962年。
49. 斯诺,1959年,第10页。
50. 约翰松·阿伯克鲁比,1960年。引自第131页。
51. 下面的讨论主要依赖于古蒂和瓦特的观点,1963年。我相信,古蒂和瓦特是首先清楚地说明从口头到书写信仰转递的转换对于从传统向科学起飞的所具有的可能重要性的人。我已经在这里以口头和书写文化归纳出了思想家可以比较困境的特征;虽然我的论点在后来的发展中与他们略有差异。
52. 同上,第311—319页。



53. 我认为，这种观点与在我对魔术分析基础上提出的论点相关。（约翰·贝蒂，个人交往）。这种论点是，一旦一个人学习了另一种语言，他就会认识到，可以通过话语来区分世界的多种可能性，按照我的假说，他必定会采纳非巫术的观点。

在辩驳中我会说，一个人只有在常识水平上学习另一个民族的语言和思想，那么他就不会面临以话语来区分世界的截然不同的途径。确实，他很有可能会看到外国语言的常识话语和概念，并认为在意义上与自己的语言是相同的。它们是“相同的话语”和“相同的思想”。正是他在理论水平上学习了外国语言和思想的时候，他才会认识到区分世界截然不同的途径。

265

54. 有关希腊城邦中的“开放”困境的开端的详细描述，参见波普尔，1945年。正如我在早先说过的，虽然波普尔对“封闭的”和“开放的”的界定与我自己的有些不同，但是他所说的大意与我的论点相关，并确实为它提供了灵感。

55. 有关这三种思想传统之间对立的重要性，参见希尔，1962年。

56. 例如，下面这段话是从色诺芬那里摘引的，转引自杜尔明，1961年：

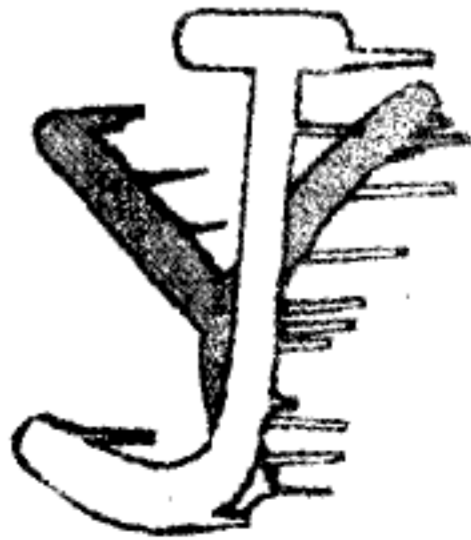
人类认识到，上帝就是从人类自身产生的，有衣服，有声音，有图形。埃塞俄比亚人把他们的上帝变成了鼻子扁平的黑人；斯雷西亚人说他们拥有蓝眼睛，红头发。是的，如果牛和马或狮子都有手，并能用它们的手来绘画，创作出与人类一样的艺术作品，马会像马一样用蹄子作画，牛就是像牛，把他们的身体想象为几种不同的样子。

57. 对于这一点，参见哈瑟，1964年（尤其是第四章）。

58. 引自威利的《武断化的空虚》，1962年，第168页。

59. 参见波普尔，1945年，有一些是对前苏格拉底“开放”思想的反叛。

60. 参见希尔，1962年，以描绘的生动图画的方法使中世纪世界在“开放”和“封闭”意向之间受到了巨大的振动。





# 第九章

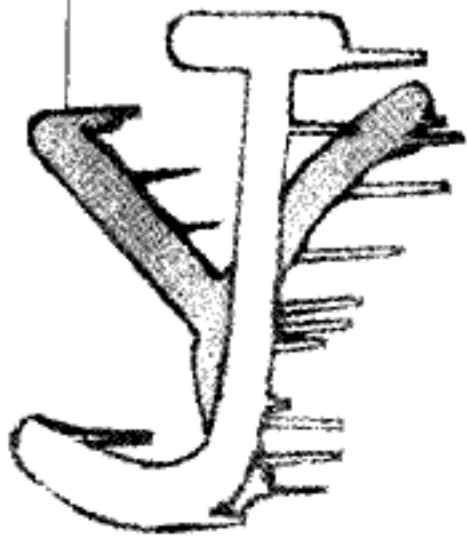
## 知识管理：类型学在教育社会学中运用的批判

Ioan Davies

### I

267  
 社会科学与科学一样充满着研究的奇特现象，其中之一就是，研究的重点常常集中在当下关注的部分领域，反过来这些领域被限定为整个领域。教育研究也不例外。多少年来，社会学家一直在对社会不平等和教育机会之间的关系进行研究（有一些是研究教育制度的，作为研究补充）。这样对这个“领域”产生直接影响的其他研究却经常被疏漏。教育社会学是教育机会的研究，而像科学研究的发展和思想的灌输这类研究课题被归入到了学科的其他亚领域——科学社会学或知识社会学。最近几年，形成了一种研究和理论的领域，这个领域显然在关注教育，但它对社会学研究教育的整个框架提出了严峻的挑战，这是一种研究实践，非常广泛，这个领域在迅速地被“重写”，并被吸收进传统的智慧当中。接受伯恩斯坦的社会语言学的研究就是一个典型的例子：只要他好像要谈论分层问题，每个人就会设想，他们了解了将会有什么样的研究。这里只是进一步证实了教育制度中的不平等。他正在使用截然不同的概念（“象征秩序”，“有限化和精细化代码”）来讨论教育与不平等的关系、学习过程和权力结构等问题，这样一个事实随便地被忽视了。<sup>1</sup>

教育的社会参数和它的制度性质是相关的。（顺便提一下，这种程

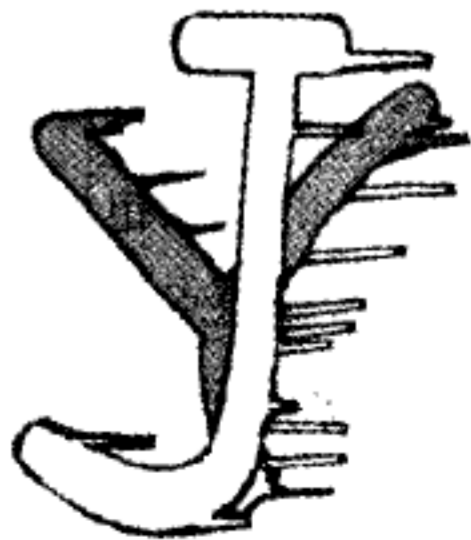


序对教育社会学也是致命的，因为教育社会学把分层看作是教育能力的一个重要指标。如果没有一种知识理论就很难了解什么是分层的争论。)教育社会学——像其他社会科学的分支学科一样——只有它意识到在建立不同制度的相似性、差异性和特殊性方面进行比较的重要性时才能够开始形成理论，这也是争论的一种观点。正因为这个原因，我准备从考察一篇论文开始讨论，这篇论文尽管包括了这两个关注的问题，但它论证了教育社会学最重要的问题是与社会分层和教育机会相关这样的假设所起的歪曲影响。

## II

在最近一篇文章中，<sup>2</sup> 欧·霍玻提出了一种教育制度分类的类型学。这是教育社会学必须记住的令人鼓舞和受人欢迎的发展时刻，它涉及到了非系统化的概括、详细的案例研究和非理论的统计比较之间的广泛领域。不过，尽管值得欢迎，但很难把霍玻的框架接受为研究的基础。类型学的启发价值正如他所说的一定是“趋向更狭隘化研究的第一步”。它也一定会成为有效地解释制度之间的差异的基础，能够说明特殊制度内的重要过程。显而易见的是，霍玻的类型学提出了与这些目标相关的问题，但由于要形成可行的教育社会学，关键在于运行，因此我想从一开始就讨论这篇论文的逻辑特性，然后再转移到另外的模式上去。

霍玻论文的首要的且最突出的方面是教育制度为了什么的问题假设。正如他所指出的，“教育制度的结构，尤其是工业社会内的那种制度实质上可根据它们的筛选过程来理解”。<sup>3</sup> 由于这种筛选过程直接与劳动力市场的需求相关，因此霍玻主要是根据它的经济功能来看教育，因而希望把教育视为经济社会学的延伸。然而，令人奇怪的是，它完全不是在这样的背景中来讨论的。对于霍玻而言，教育制度从经济制度那里继承了某些价值观，这些价值观反过来控制了职业培训和筛选的某些过程：全部的教育研究就是这种制度如何这样做的。(教育筛选是如何发生的？学生是什么时候开始被筛选的？谁被筛选？为什么

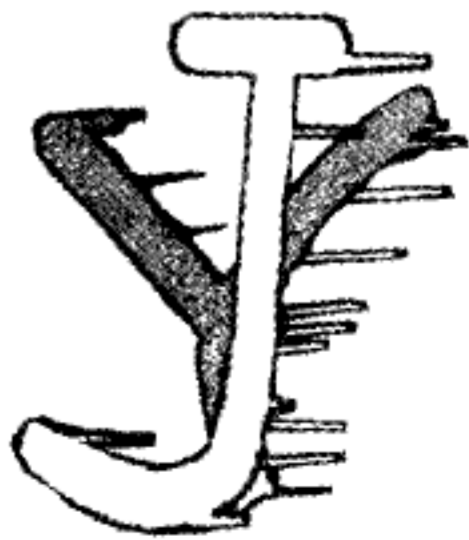


他们被筛选?)当然分析筛选过程的运行在教育研究中是相当重要的,而霍玻提出问题的方法涉及到研究这一系列问题比经济为本或分层为本的框架的研究更灵活。正如他对它所进行的构建一样,类型学是向两个重要的缺陷或异议开放的。

① 如果教育本质上是关于筛选的构建,那么这种筛选一定只能在更为复杂的经济和分层制度的模式中来进行了。霍玻的论文本质上涉及到工业社会,然而,它根本没有尽力去辨别那些社会的不同特征,如它们的相对技术和单位规模,它的工业和商业人员的筛选等。而且还暗示了一种假设,即在学校的筛选过程与经济的需求之间是一一对应的关系。正如经济学文献所充分揭示的,<sup>4</sup>这恰恰不是真实的(虽然所有国家的政治家可以想把它变成真的)。退一步说,他确实对筛选程序的标准水平进行了分类,但它只是从学校的观点出发的:根本没有对经济筛选是否可利用教育原则以非标准的方法提出质疑。即使在苏联(以教育标准化而著称的)内部还有大量职业位置的升迁,这些位置并非依赖于教育筛选。<sup>5</sup>在更加多样化的教育制度内部,经济部门对教育筛选的独立性甚至更大。<sup>6</sup>正如我在后面所表明的,这不仅仅是一个用经济的和组织的变量来“解释”教育变量的问题,核心问题是从一开始就使用真实的分类问题。

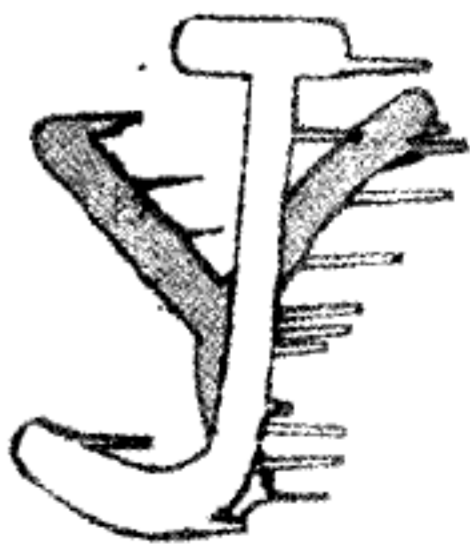
269

有一个相似的异议可以提出来反对霍玻对分层的假设。他的分层分析基础倚赖于“合法化的意识形态”和分层和意识形态之间的一致性(convergence)。<sup>7</sup>虽然支持这种一致性还是有一些依据的,但它的假设是否有助于教育的分析让人怀疑。总之,教育除了涉及意识形态的创造,它还涉及到其他内容。霍玻对分层所能言说的就在于与统治集团的关系,因为分层必须使他们的地位合法化,必须足够灵活以从低层秩序中吸收具有潜质的能干领袖,必须获得力量稍弱一些的集团的合作。这种帕累托式的定义只能为分析分层的不同形式提供基础,别的什么也做不了:变化的多样化被归约为精英能力。因此当分析的唯一重点是主流文化的时候揭示“一致性”要相对容易一些。确实在这点上,这种界定是重复的:精英所拥有的意识形态要根据精英是集权的或分权来看,要么分权要么集权。



② 令人遗憾的是，霍玻从未讨论过筛选是否是教育研究的唯一组成部分。他似乎把制度目标与外在制度目标混淆了，他从一开始就几乎不可能分析目标与文化、组织或经济之间的关系。<sup>8</sup> 在某种程度上，这种情况从一开始就导源于对教育功能的混淆。霍玻夸大了筛选的“外显功能”，这种功能大概是指像研究、教学方法的风格和教育空间的不同组织和文化的目标这样的问题必须划归为潜在的功能，或者浓缩为外显功能。这是很奇怪的。例如，在苏联，教育的外显功能必须是向学生灌输主导的民族主义 - 共产主义意识形态，目的是根据从那种意识形态或其他社会/经济压力导源的原则来筛选他们。这是由文献所充分揭示的，<sup>9</sup> 从课程到常规灌输的所有文献全方位地强调民族主义者 - 共产主义者哲学，还利用像少年先锋队这样的组织。在美国，教育的外显功能一定把异族集团整合到共同的价值体系中。这两种功能可以推动筛选过程的合法化，但是如果我们把教育理解为民族文化的一个部分的话，它们必须在分析方面独立起来。礼俗社会/法理社会 (gemeinschaft/gesellschaft) 两分法对于分析价值观的基础显然是不充分的。一种分化的制度目标也必须与分层的非延续性相关，与埃搓尼所指的“文化目标”相联系，这些目标是“让条件制度化，这些条件是象征性目标的创造和维护、它们的应用以及加强象征性目标所需要的”。<sup>10</sup> 霍玻的类型学把单一的文化目标归因于所有的教育制度，但是甚至在他的筛选框架内真正强调的筛选也因地区内和不同学校或制度之间的不同而不同：这在苏联和英国都是一样的。在某种程度上，它也许是因为组织本身所制定的目标，因为地方文化的压力的缘故，这些压力在运行中与中心的意识形态有着天壤之别。确实，中心 - 边缘框架是由政治社会学家使用的，<sup>11</sup> 但似乎与讨论民族意识形态具有很大的相关性，虽然在工业社会应当谨慎地再建“边缘”，因为它与阶级结构和文化联系在一起。<sup>12</sup> 除此之外，我们在统治精英（在所有的国家）内部看到了截然不同的价值体系，这些体系为了控制教育制度而进行了持久竞争。这也许是为了葛兰西所揭示的原因：“每个‘基本的’社会阶级从以往的经济结构中归于历史，是这种结构发展之一的体现，至少自古至今都找到了知识范畴，这些范畴是先存的，而且是历

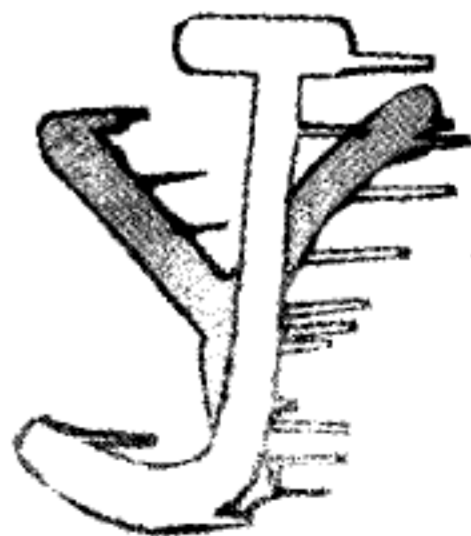
270



史连续性的代表，这种连续性甚至在最复杂和最激烈的社会和政治变革中也未曾被打断过。”<sup>13</sup> 因此，如果意识形态发生变化，那么在这种斗争的背景中它们也会发生变化，这种斗争迅速成为文化和结构的斗争。霍玻是在冒把统治阶级的意识形态认同为残留的传统的风。目标和合法化之间的区别是一种必要的区别。更重要的是，确认斗争部门（在苏联和英国）和评估它们的相对重要性。这可以是一种动态的历史/结构研究，其目标是研究竞相争艳的独特意识形态如何对它们的运行产生影响，研究在何种合法化的符号下发生变革。<sup>14</sup> 这在明显是共产主义-集体主义的社会中尤其如此，或者像英国，民族意向愈益变得集体主义-贵族化，同时与遗留的地方主义/个人主义进行斗争。在第一种社会类型中，霍玻似乎正在阅读马里昂·列维，同时他应当阅读弗兰兹·舒曼，而在第二种社会类型中他应当阅读创作期的希尔斯，同时雷蒙德·威廉姆斯、班托克或许更有用。<sup>15</sup> 在某种程度上，这些问题与其说产生于不同的公共和官方声明<sup>16</sup> 的讨论，不如说产生于对国家政策目标、合法化符号和部门目标之间的冲突。

271

如果我们举法国为例子，在那里霍玻的筛选原则是家长主义者-集体主义者，那么这些价值观与那种特殊的社会精英（archtypical 资产阶级）的控制和农村社会与工人阶级冲突的结构化特点之间的关系比与任何政体或文化的抽象观念的关系更紧密：因此为什么一开始不是以阶级文化的历史结构化而去解释价值呢？模式变量法存在的问题就是为文化的分析没有留下太大的空间，因为构成分类基础的文化变量反过来只会导致根据社会分层来解释。这就是为什么帕森斯在谈论阶级时就成为一个“马克思主义者”而无法说明的原因，<sup>17</sup> 但当然它是一种文化已经被放弃了阶级分析。在某些情况下（例如在比较经济和政治发展的时候）这种程序能够产生重要的观点，但是它是否有助于研究像教育这样的文化领域让人怀疑。这一定会涉及组织自身之间、经济特征和政治权力结构之间，以及交流体系（包括语言、大众传媒和习俗准则）之间相互关系的分析。如果对事实极端不公平，如果把教育的文化琐屑化，那么在霍玻类型学得出的任何研究中都不可能看到囊括这些分析的方法。



但是，尽管霍玻的观念框架有弱点，但它对比较学家确实具有独特的优势。比较教育的专论仅仅罗列例子，或者对输入或产出进行拙劣地测量。正如霍玻所揭示的，制度因素之间的理论关系是相互的，因此可以理解为相互关系论。还不只是这一点，他确实把价值体系利用为这种运行的一个重要部分。我的很大不满不是在这点上——因为霍玻很接近于把教育视为一种文化-政治过程的观点——而是方法论的混淆，这注定会出现他所做的那样来对待价值观。早就说过，讲清楚什么是可筛选的途径在当下显得很必要。

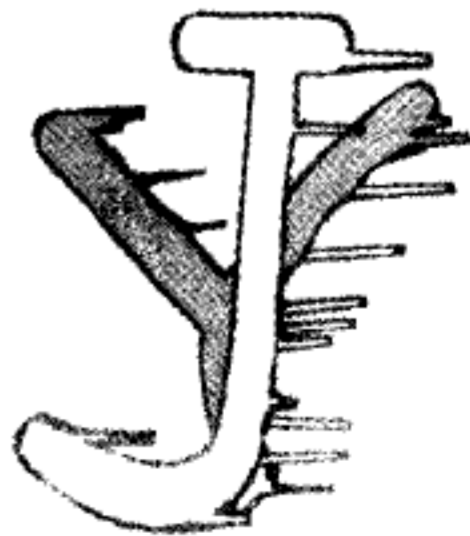
### III

社会学家往往从三种视角之一来研究教育：一是根据社会的广泛需求（这种研究是霍玻所提倡）强调教育的产出；二是把教育视为一种浓缩化的体系而因此多数社会学家从组织理论（特纳、康南特、莱姆伯特及其他社会学家的研究）的视角来研究教育；<sup>18</sup> 三是传统的英国式方法，它根据输入看教育。所有的方法都出现了很大的问题。

272

第一个问题是矫装为一般理论，可是它的基本看法却是特有的；但同时它无法覆盖回答特有问题所需要的所有问题，因为它过于强调教育了。

第二个问题存在两个重要缺陷。虽然教育组织可以研究为封闭化体系，这是为了研究的方便，但只有研究的结果与社会更广泛的参数相关并建立比较的关联性，它才能提供理论意义。当然即使有，这也是很少做到的。可以遵循埃搓尼的研究（事实上是大宏观组织视角）来看，教育组织在类型学内可以理解为案例研究，可是类型学并没有带来社会因素指向特有的情景，也可按照格夫曼的传统来看，它们只是内在的交互作用的情景，没有比较或社会的描述背景的优势。这后一个问题似乎是罗尹斯托·兰伯在这个国家里研究的重要缺陷。<sup>19</sup> 寄宿学校或多或少是封闭制度，其适应性或大或小。这并没有触及这些学校与整个文化环境之间的关系，尽管兰伯的研究计划对那种环境产生了不小的作用。

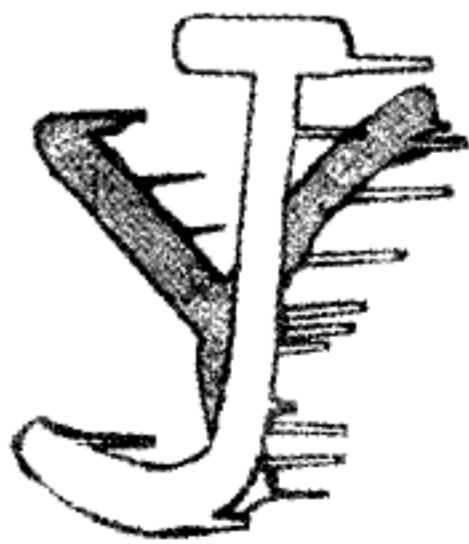


第三个(英国的)问题实际上涉及谁进入这个体系的问题。<sup>20</sup> 它强调阶级因素、收入因素和其他分层因素。这种体系的考察——结论的得出——主要从这种视角来进行的：如果输入意味着不平衡的筛选，那么筛选程序要么必须改变(取消Ⅱ+)要么制度必须扩大或更加“开放”(正如综合学校)。在这种分析的启发下，其他一些问题接踵而至(诸如课外社会化、<sup>21</sup> 教学方法<sup>22</sup> 和不同水平的学校之间的关系)，但还是强调输入。在许多方面这种类型的研究对于收集数据很重要，但人们可以担心它是否比提高社会分层的知识确实要做得多，是否比提出政治政策的结果的不愉快问题要做得多。

第四个观点是心理学家比社会学家更赞同的：儿童的社会化。由于这个观点完全是心理学的，因此我们在这里不做赘言。然而有两个社会学的变化需要说明。国家制度学研究显然提出了一些重要的社会化问题，但是重要的是要强调，这实际上是独特制度对儿童发展的研究中运作的。它既不是一种社会学的比较研究(数据对此太零碎)，也不是一种对教育社会学的直接作用(这种独特的制度背景与教育的过程之间的关系从未被弄清楚过)。第二，体系理论提出了顺从结构和多目标的问题，它常常引用张力概念来解释组织方面的问题。因为我们从未有过机会来评价张力的性质，我们只是根据组织来评价：因为人们分化了，暴徒不断闹事，或者学生抗议，这一定是因为体系没有足够的灵活性(或者过于僵化)导致的。尽管这可能是事实，但它同样是由于卷入紧张的人们的先在社会化或他们相伴的社会化导致的。对于这点，独特的制度所能做的确实很有限，除非它把自身视为整个社会化过程的一个部分。英国中等教育正在发生的变化是以错误的假设前提为基础的，因为他们没有认识到这点。<sup>23</sup> 它太容易了以致无法把进入制度的变革视为解决重要的社会和文化冲突的方法。

教育社会学的问题因此完全是所谓要进行解释的问题。遗憾的是，经常所谓被视为教育社会学的东西实质上根本不是关于教育的问题——不过是有关筛选和分层、社会化和组织的问题。所有这些显然是教育研究的积极因素，而在继续关注这篇文章的论题之前指出它们两者是如何发挥其作用也许是有用的。(社会化问题将在下一部著作

273

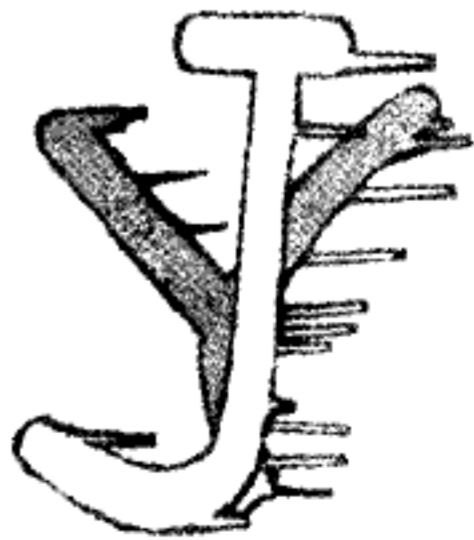


中以更大的篇幅来讨论,此著作将详细研究这篇论文的主题。)

### (1) 分层和教育筛选

让我们首先讨论筛选问题。在霍玻的文章中,价值趋向是分层的  
基本范畴。我认为,这里提出了一个价值体系是否正是我们确实努力  
要研究的重要问题:不过它也提出了另一个问题,即我们是否要努力  
说明社会分层的转型。霍玻争论说,绝大多数工业社会并不是迅速变  
革的,当然在分层方面它们变革得很快足以使争论的观点受到怀疑。  
而英国和法国的教育体系目前正处在剧变之中,模式-变量分层只提  
供应付这些变革的边际效用。如果我们真要利用霍玻的策略以解释这  
些变革,那么我们无疑会发现自己是在阿尔蒙德和维尔巴的循环情境  
中,在这种情境中,“文化的”差异需要参考历史因素来“解释”,这些因  
素本身是未经解释过的。<sup>24</sup> 分析变革的过程就成为可能的了,因为时  
间-文化维度是不考虑的。如果研究的目标是特指筛选如何发生的,  
那么我们显然要有大量的专门参数:分层因素(根据常规指数确定的  
人口的实际分布)、不同水平(包括新职业的出现和老职业的消失)之  
间的流动比例、技术/经济发展(包括单位规模、不同技能的比例)的比  
例、就业招聘(包括公共教育和职业或工业培训以及内部提升)的方  
法、介入社会的心理变量(家庭规模、社区、父母的收入和保险系数,等  
等)。如果我们都把它做了,那么重要的是要搞清楚,教育成为一个次  
要因素。教育筛选在重要性方面可大可小。例如,可以发现虽然教育体  
系高度集权化和分层化,但人们的筛选也倚赖于内部招聘和在职培  
训。相反,虽然教育可以有意地筛选,而与人力需求相关,但是在接受  
培训者中许多人可以发现自己没有工作或者有工作,但与他们的资格  
不符合,这是因为工业和商业内的流动性特点的原因导致的。在苏联、  
波兰和匈牙利的文献<sup>25</sup>中有关这点的证据大量存在。英国、斯堪德纳  
维亚国家、法国和美国的证据也很广泛,因此很难相信,教育筛选应当  
独立于整个筛选过程而得以研究。然而,分层的最重要基础是流动的  
比例、技术-经济结构和社区-生态特点,这些就是最容易从跨国数  
据中推导出来的条目,在多数情况下是最可靠的。研究的目标应当是  
找到变量的解释方法,为此目的,某些涉入变量变得重要了:教育筛

274



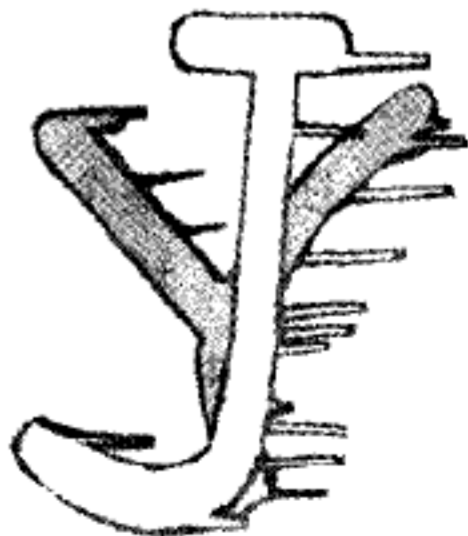


选过程、社会化模式、政治结构等等。最终这就意味着,我们企图说明(在低水平上)结构如何为一套既定的职业位置提供人员;(在中间水平上)分析筛选过程、社会化模式和分层体系之间的非连续性;而在(在高水平上)把流动性理解为文化复杂性的一部分,这种复杂性根据结构特点的融合可以不同。<sup>26</sup>从教育社会学的观点来看,这种分析之所以重要是因为有三个原因(但是它们都十分重要):它建立了范围更广的经济和政治参数的一部分,教育制度必须在这些参数内部运行;它提供了教育体系的特有部门运行的大量辅助性数据;它允许我们隔开由个体带入教育的那些特征,并把它们两者与他们在教育体验期间获得的那些特征区分开来,与他们在教育期间从其他地方获得的特征划分开来。

## (2) 学校和学院是复杂而简单的组织

要对霍玻的类型学作进一步批判主要在于,它在没有对系统的和系统外的目标之间进行明确区分就把社会目标归因于教育体系。一种可能的选择办法就是利用埃搓尼的复杂组织模式区分两类目标,一些目标得自外在于组织自身的结构条件,另一些是直接来自组织自己的准则、传统、价值导源而来的目标。在集体主义-共产主义社会,教育目标更直接地导源于系统外的目标,而在其他社会,它们却不是,但是这确实是研究的主题,而不是一个先验的假设。这是研究的一种结果。事实上,在教育组织中,重要的问题之一肯定是权力结构,以及各级水平上的权力结构。研究教育中的权力主要有两个领域:国家决策水平上(涉及到在英国的组织,诸如教育和科学部、财政部、the L. E. A. s、校长会议、U. G. C. 等等)必须把重点放到竞争利益的决定上,而在制度中观水平上,经过提取的政策(虽然没有必须完全解决)在学校和学院中执行,反对它们自己的文化、秩序和社会目标。在第二种研究中主要考虑的问题是在美国提出来的。<sup>27</sup>哈佛教育决策研究在这个国家进行的所有研究中独领风骚,由于强调谁纳入到研究中的问题,因此约束了学校如何组织的讨论。正如尼尔·格罗斯<sup>28</sup>所表明的,美国学校中是通过地方教育委员会把权力赋予给家长。在所有现存的证据中显而易见的是,在英国学校中把权力赋予了教师,但是除了阿修·特洛普对

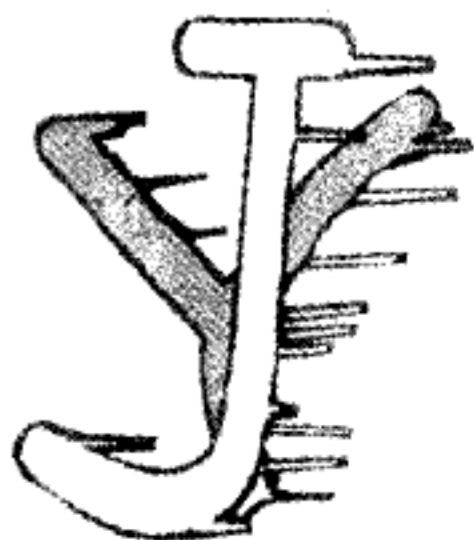
275



N. U. T.<sup>29</sup> 开创性研究以外,我们没有真正的比较数据。在某些方面,我们需要对压力集团的政治以往常的风格进行很好研究,但是我們也需要研究与学校政治条件相关的专业主义,与埃克斯坦对 B. M. A.<sup>30</sup> 的研究相似,或者与职业生涯分析相似,这种分析学来自于米歇尔·克罗齐。<sup>31</sup> 决策过程的比较分析及其组织环节中的专业主义分析将无限提高我们对任何一种制度如何运行和随之改善社会学理论的质量的认识。这些问题的考虑乍看起来似乎具有一切教育制度中的有效性,虽然有一些问题研究起来会相当困难,因为有政治约束。苏联“谁经营学校”也许在未来比英国与此相同的水平上会走得更远,虽然没有人能保证。仅仅因为我们无法在那里进行研究。

不过,权力结构的问题只是组织研究中的一个部分。教育中的目标问题也提出了社会-文化目标多样性的重要问题,即使我们接受了这些目标直接导源于精英的价值趋向。甚至对于他们,教育不仅是关于职业选择的,而且是关于道德价值观、研究和知识传递的(之后更是如此):确实在争论所有这些目标都最终归因于筛选时是很鲁莽的。教育政策制定者的构成目标可以由教育家来解释,而且差异很大:即使他们普遍同意是一些什么样的目标,他们在分配给自己目标的优先性上差异仍然很大。因此政治精英会把他们的目标强加给教育体系,但是这些政策必须通过教育精英和教师以及讲师来传播。教育能够反抗政治精英政策的强度一方面倚赖于它自己的经济独立性,另一方面依赖于社会化的模式,这些模式作用很大,足以抵抗体系的原则,还有一方面仰赖于地方政治权力中心的持久性,因为他们能够支持其他可选择的计划。这不仅仅是一个由霍玻意指的一元对多元社会的问题。如果我们考察一下东欧,目标的集中化对不同地区和不同社会集团会具有不同的影响,产生的结果与目标的客观性截然不同。在某种程度上这是因为在一定的组织环境中,完成官方优先性的平衡是有区别的,这是由于那些环境的紧迫性的关系。波兰的城市学校可以强调官方意识形态的成绩趋向,而农村学校可以强调道德和综合价值。<sup>32</sup> 这在某种程度上一定是因为社会化模式具有的影响力的原因:城市中产阶级和熟练工人阶级的家长要求他们的孩子继续上学(即使他们不

276

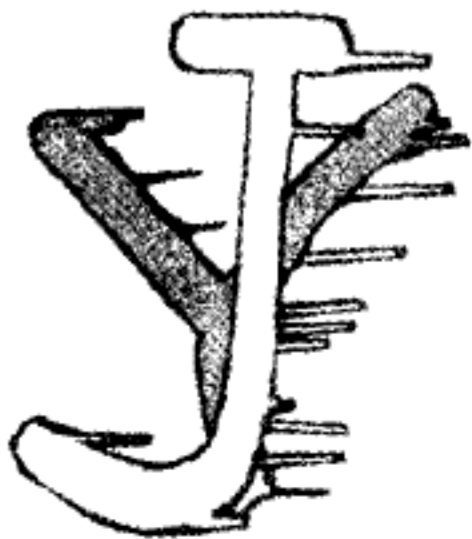


喜欢他们将这样做所在的政治环境),而农村家长踌躇不前,因为对工业社会的价值观的阻抗和对共产主义的价值观的阻抗是一样的。在有一种情况下目标是由学校完成的(既不相关也不重视的综合目标方面),而在另一种情况下,会利用社会体系的重要目标方面克服可能的偏差,而不必太在意提高成绩趋向性。这与霍玻所说的官方优先性没有多大关系,但是与通过地方结构来调解政策有关系。另一方面,正如东欧不同的科学院的令人伤心的历史所表明的,官方组织可以有意识地赋予正常社会目标相对自主性。他们的失败可以归结为外国政治(捷克斯洛伐克,1968),内部政治冲突(波兰,1968),他们的成功可以归结为远离政治中心。他们并没有被扼杀,因为他们的目标与社会目标不同,但是因为他们好像对目标提出了挑战。这在美国和在苏联是一样的,主要差别就是权力的下放。

因此,对于任何体系化的分类都有必要搞清楚顺从的程度与政治和经济政策目标以及与亚文化准则和价值的关系。在特殊的教育体系内,在两个维度上能够对学校和学院的类型和变化进行分类是很重要的——既要根据对政策的顺从,又要根据对文化设制的依赖程度。<sup>33</sup>在一个教育体系内分化的规模可以更大,目标权重的相对程度可以不同,不仅与不同的地域有关,而且要根据教育的年龄水平:初等学校比中等学校可更“开放”(在目标和与文化设制的关系上),反过来它们比大学更受到职业选择的限制和控制。教育制度的“开放”和“封闭”性质与两个维度相关,但对变化的解释只能通过比较来进行。

这就提出了一些问题。对于比较分析而言,分类的常规方法是使数据最终得到平衡,因此在这种情况下社会是多样的,既具有集权化控制机制的社会和教育学与研究的相对全面控制的社会,又有多元结构和复杂控制机制的社会。<sup>34</sup>当然,必须这样做,但缺点之一就是最终得到平衡使我们无法研究什么才正好是理论的最深刻意义:特殊的制度与更广的社会结构之间的关系,与它们直接的社会文化环境之间的关系。如果我们提出一种类型学建立在国家层面和组织类型的基础上,那么正如埃搓尼所建议的,解释特殊情况的问题归因于介入变量的变革。而且我们必须问清楚我们试图要解释的问题是什么。一般类

277

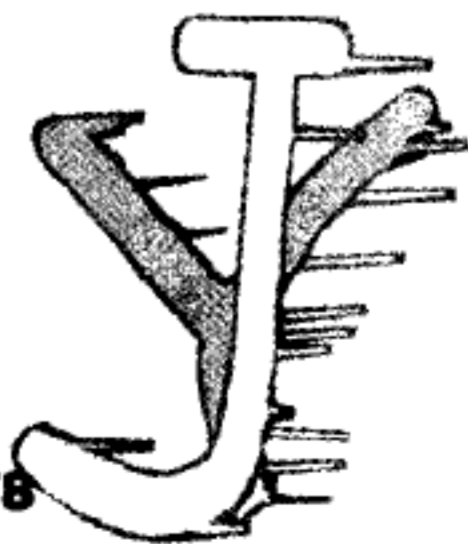


型学的问题包括发展性阶段，它在于大量的问题必须从属于相同的发展性过程。对于教育制度的研究，这是最不能解决问题的。类型学必须足够简单才可根椐特殊的情况和变革的特点进行详细解释。利用比较方法必须表明特殊的研究结果是多么普遍，也必须表明如何检查所产生的特殊假设的可靠性。例如，在《创新的管理》中伯恩斯的斯塔尔克把简单的类型学利用为机械的和有机的管理体系，努力去“描述和解释为了相对稳定的条件而组织的工业关系而提出不熟悉的新任务的时候所发生的事情”。<sup>35</sup> 类型学首先要通过提供中间类型的分类法来详述，继而讨论这种类型或另一种类型的采用，但必须与社会的技术和变革过程相联系，与“管理者的目的和承诺”相联系。人们可以在这种灵活的模式背景中来讨论为什么特殊的制度接受技术变革，但不会改变它们的管理体系的问题。我们关注的焦点在这里是，对组织进行比较要与一系列特殊的问题相联系：分类法只有在说明事件时才会有用，只有与交互作用的水平相关时才有目的。

在教育中，组织变革的问题至关重要，比较法有助于揭示不同类型的制度是如何对公共政策的变革和知识变革做出反应。伯恩斯的机械有机类型在某种意义上说接近于上面列举的开放和封闭二分法，<sup>36</sup> 但是在这个水平上，比较的重要性在于研究方法必须搞清楚它的文化控制。随意的跨文化研究只有被考虑的特殊变革具有某种可比性时才会有价值。在这篇文章的下一部分会提到随后的变化研究的需要，但是对于组织分析文化的“输入”必须相似（政策基础和知识类型变革）或者其他（如检查）组织体系必须相似。如果在英国的综合学校、公共学校和文法学校以及大学和技术学院发生变革，那么这种分析是至关重要的。同样只有我们弄清楚了什么是其他的社会参数的时候，这些变革中有些才会发生。在瑞士，综合学校的“成功”并不保证它们在英国的“成功”。如果我们证明瑞士学校和英国学校的组织动力，那么我们就具备了比较教育的必要基础。这项任务几乎无法开展。但是即使它推进了，问题仍然是教育社会学的核心。

### （3）文化和知识管理

组织研究方面的问题是他们倾向于强调制度的机制，实质上并没

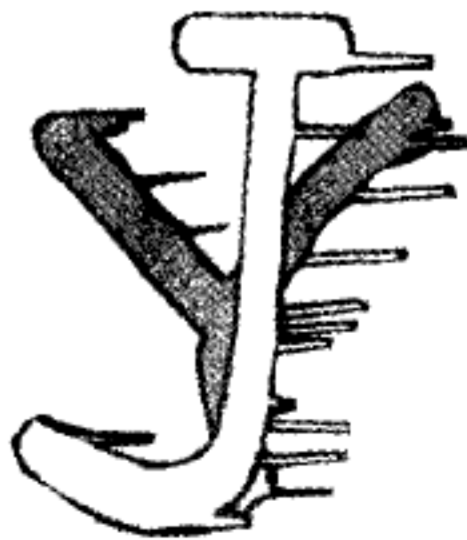


有对知识社会学有多大作用，虽然他们高于通常所谓的教育社会学。尤其是，以组织原则为基础的研究倾向于强调权力层面和控制-交流机制，而价值来源和被传递的知识却根本不谈。正如有一位组织研究的重要学者所指出的，要摆脱组织毒气的唯一途径就是“把行为理解为一种媒介，这种媒介是由个体实在与社会制度相互影响的持续性和重新定位的互动性形成的”。<sup>37</sup> 因为教育研究要与年轻人的现实-想象的形成高度一致，因此它才会一直意识到这种过程，而从未冒完全陷入结构性关节炎的危险。但是如果它要发展，那么重要的是要强调教育研究是一种文化，它不是处在学科的边缘，而是中心。为了就业而筛选人们是教育的潜在功能之一，它的显性功能知识管理。任何疏漏了这一点的比较研究都会冒完整学科琐碎化的危险。

什么问题与这种研究相关呢？从一开始它们必须关注三个特别的概念性特性：价值、准则和知识，从它们的内外部方面进行思考。虽然三个方面在概念上必须保持独立（因为它们似乎与不同的事物相关），但我们不能断定，它们不是相互依赖的。比较研究的重要目的之一就是营造独特的相互依赖程度产生的环境。这并不是假定——正如结构-分化方面的研究经常说明的——结构方面的不断分化意味着准则、价值和知识之间的不断分化。

令人遗憾的是，能够把自身指向知识管理的重要社会分析根本就没有。一些最富建设性的文献是在其他社会学领域发现的，<sup>38</sup> 而印象最深刻的教育文献根本不是社会学家的，这是常有的事。<sup>39</sup> 正是这样一种作为一门学科的社会学的奇特性才会使他们的后继者实际上一直津津乐道于筛选过程、社会化和组织，虽然早期的社会学家关注过知识的控制和传递，这样的研究方式无法告诉我们多少是关于教育的事。一些具有启发性的材料反映了科学问题，<sup>40</sup> 而很少有人类学研究的。<sup>41</sup> 但更多的是不关注覆盖整个体系的教育过程，而是孤立的片断的。

最好用实例来阐述这个问题。人类学有关“转型”社会的研究文献大量充斥着类聚的宗教组织研究——千禧年、救主降临之信仰等等。<sup>42</sup> 研究的重要性在于它侧重于宗教的衰弱，或者内部的巨大变革。从价



值和规范行为来看这意味着什么呢？可以选择的是，新价值观的出现使交互作用的规则变化合法化；或者，建立二元价值体系，一是使秩序合法化，一是解释“事实”，等等。关键是，多数研究强调知识变革和价值体系的结构模式的变革的重要性。这些研究向我们提供了最接近于文化社会学中理论在封闭实验室中进行检验这一件事。

在更广一些的发展研究中还有一个更深刻的事例。墨西哥诗人奥克塔伏·佩兹在他的著名的《孤独的迷宫》研究中实际上关注的是同样的问题。墨西哥已实现了工业化，通过革命使它的社会制度现代化了，伴随而来的是教育的不断发展并极大地扩大了墨西哥知识的领域。然而，尽管如此，价值观却没有改变。“我的人民的宗教情感根深蒂固——就像他们的痛苦和绝望一样——但是他们的热情只有一次又一次地返回到几个世纪以来深不可测的渊藪当中，别的什么做不了……（我无法）相信一个建立在一定的现代原则施加基础上的社会是如此富裕。”<sup>43</sup> 如果准确的话，这种分析向我们呈现了一个更惊奇的事例。社会结构变化了，知识变化了，但价值观仍然没有变化。这在表面上似乎不太可能，但是至少它向一种观念提出了挑战，这种观念就是由尼尔·斯梅尔瑟似乎暗示过<sup>44</sup> 的价值和准则一对多的关系。在斯梅尔瑟的论文中，核心假设就是，一个社会的价值观涉及到所有规范境遇的合法化。因此他认为，在没有向价值观提出挑战的条件下是有可能向独特的规范结构提出挑战的，但是反对价值观必然会涉及到反对所有的准则。显然这不符合千禧年或革命运动，它没有多少符合教育的。教育涉及的既是价值观的创造，又是价值观的灌输，它可以反映在代表不同价值观的不同规范性结构中。工人阶级教育的价值观与中产阶级的价值观不同——注意一下铃山综合学校的例子。<sup>45</sup> 迈克尔·杜恩校长决定管理这所学校，目的是增强工人阶级的价值观，而不是中产阶级的价值观。因此与当局和中产阶级的家长发生冲突。如果他是中等现代学校的校长，那就不会有那么多问题了。杜恩指出了综合教育的困境，而在美国已经面临了这种困境。<sup>46</sup> 教育对于传递价值观和创立或加强价值观都是重要的。它在何种条件下可以发挥作用呢？它是一个协调者还是一个能动者？它在社会意识的形成中起到什么作用？这



才是教育管理的症结。

与原始的或“转型的”社会不同，现代工业社会涉及到价值观、准则和知识之间非常复杂的关系。有两个例子应当点明的。英格兰天主教中等学校倾向于吸引手工和低薪白领工人家的儿童。教育的规范方面在某种程度上依赖于由学校自身所采纳的原则，这些原则可以从天主教的价值观中推导出来（那些价值观大概与崇拜有关）。学校的价值观大概是天主教的，因此与这个国家的其他学校奉行的那些价值观是不同的，但是通过学校的结构居中调停，采取措施使依据天主教价值观而制定的规则合法化，这种结构几乎不能说是天主教的。另一方面，传递的许多知识独立于天主教价值观。课程、考试甚至由重要的世俗团体所设置的教学大纲。但是即使在内容上意图独立于天主教的价值观，但它还要由天主教体系来协调。价值体系对知识意味着什么呢？在某种程序上，这一定与学生的社会背景相关，也与天主教教师解决他们的角色—冲突的方法相关。如果学校吸引了工人阶级的儿童，那么可以强调天主教主义的公共归属方面，优先于考试筛选过程中固有的个体方面。另一方面如果学校主要是中产阶级的，那么人们会期望要强调天主教价值观方面的知识。因此，研究的基本问题是利用天主教价值观以满足专门的社会紧急需要的程度，是这些价值观挤入知识传递的过程，是学校规范性情境优先于它们的程度。总之，学校与即时性的社会聚集的关系，学校和教会当局与国家教育当局的双重压力之间的关系都必须看作是影响学校“行为”的一系列交互式水平。只有在这种框架内教师和学生的“社会结构的常识知识”才能有效地进行研究。<sup>47</sup>

如果这个例子过于简单（因为天主教因素仅产生了价值观的简单化形式），那么要阐述这种论点的例子有很多。居尔斯·亨利<sup>48</sup>就提供了一个颇具挑战性的复杂例子。“罗马高级中学”有两个价值趋向，娱乐和学术，但是两者包含在共同的价值体系当中，这种价值体系要求整合进成人社会中。因此强调游戏和早婚在某种程度上是对体系的竞争性特征做出的反应：游戏是整合进学校亚体系的一种形式，但也是社会体系的紧迫价值观立约的方法。这种学校的社会环境的关键事情是几乎所有学生共同地向上流动。因此，如果大社会体系的正式价值



观需要学术成绩,那么在面对竞争(它明显体现在游戏和性的“快乐主义愚笨”中)时,占主导的亚文化价值观也要求整合。但是对于男女孩而言,由“学术”象征的价值观是强加的:“罗马高中强调学术非常成功,它在这个社区体现的向上流动的意义太明显,以至于获得高层级而不受歧视是可能实现的。”<sup>49</sup>然而,学校的个体间关系并不建立在“学术”基础上的,而是建立在“随意的道德性”的规范结构基础上,当他们进入到成人世界,团体准则(或者亚文化)使他们反抗这个世界,冲突迫使他们结婚,进入到婚姻里早于他们做其他的事。在这点上,只有通过强调其成绩的重要性才能鼓励“知识”。把学校作为组织和文化单位来研究要求价值观之间进行区分,制度的管理者和学生把这些价值观附着于教育,根据层次组织模式和课程管理<sup>50</sup>以及这些过程与社会更大的需求和学生的最终生活-机会的关系使知识结构化。在研究英国学校内部组织的时候,多数研究都忽视课程和课程与权力-模式之间的关系,因为在那里他们关注的是关系的结构。正如伯恩斯坦试图表明的,学校层级结构和课程中没有创新与知识没有开放之间的关系也许是一种直接的关系。<sup>51</sup>在这点上为大学的学术自由和教学、考试和学科结构的改革而斗争的学生提出了一个重要的知识管理领域,但是它是一个立刻会导致更大的民族国家文化制度化问题的问题。

这样的方法如果要有效那就必须在两个水平上使用:一是民族国家思想(intellectual)类型的形成,二是通过教育政策传递这些类型。第一个是一件极难做到的事情,但是如果要建立文化尤其是教育的社会参数,那么它是基础。要做在某种程度上是历史性的:学习的独特类型如何使他们所做的富有意义?在独特文化中这些类型具有何种关系?无论在哪里被融合到民族类型中的知识如何变化呢?在英国要这样做实在是凤毛麟角,虽然最近也做了一些简单的尝试。<sup>52</sup>在其他国家素材有很多,也成体系,足以形成丰富的比较理论。<sup>53</sup>重要的是,思想类型与独特的社会结构相关,与做出的特殊选择相关,这都是由于历史条件的存在的缘故。埃搓尼在最近的研究中<sup>54</sup>着重指出,选择(教育决策可以理解为选择)是由三个因素决定的:情境的功能性先决条件、历史偶然性和自我意识的选择。这是有用的,但比较分析的





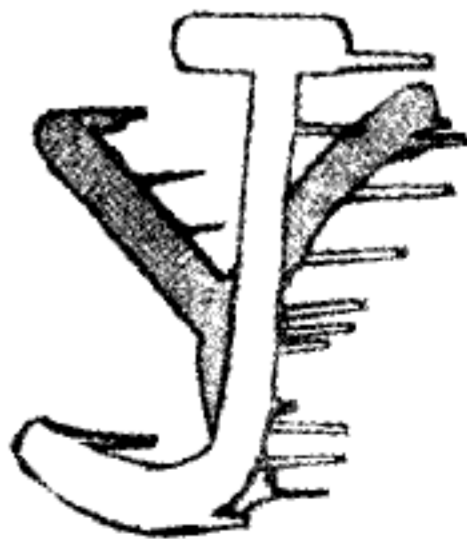
问题必须在多样性的功能性先决条件和多样性的历史因素之间进行区分。管理培训可以认为是工业发展一定水平的先决条件：但是我们如何区分苏联的管理和美国的管理？两个国家都有经理人，但什么是他们培训的核心和边缘呢？俄罗斯经理会给予某种培训并期望做某种工作，这些工作是由于苏联境遇的累积性历史特点决定的，因为有些外来的因素对于苏联良好的管理确实至关重要。

“历史”情境之一当然就是教育体系本身。知识的制度化不仅保证了智力类型的迅速传递，而且它也通过让旧类型不变革来约束它们。教育体系的研究必须强调方法，通过这些方法，教育权力结构和制度为不同水平的实践和意识起到筛选作用。所有知识都隐藏在意识形态当中：教育体系的研究允许我们搞清楚什么是意识形态的，允许我们判断新的信息是如何被历史结构的结合条件所歪曲的，这些条件决定了它如何被体系的意识形态所吸收或抛弃。因此民族文化类型的研究和教育制度的研究是相互关联的。对于教育社会学的发展而言，这种相互关系是尚未探索的领域。在苏格兰有两本书与所做的纪录片模式一样阐述了一些观点，<sup>55</sup> 虽然还不是我所要求的那种详细的组织研究。其他重要的比较尝试是在科学研究当中，虽然模式更接近于自然史描述，而不是具体的理论。<sup>56</sup>

282

在这种研究下，制度过程的质性体现了更大的意义。我们必须研究学校是因为它们是这种民族文化复杂性的容器，是因为对于它们的实践是由社会结构的常识知识和亚体系自身的正式结构轮廓决定的。基本问题在于利用规范情境传递价值观的方法，知识对参与者的象征性秩序起作用的方法。回到组织研究中，这在某种程度上涉及到教育结构（有机的 - 机械的类比以及干预性类比）类型的分析，涉及到专业化（重要的是招聘、培训、教师的生涯构成和他们的与教育结构相关的权力 - 位置）的框架，在很大程度上涉及到与组织模式相关的课程思考。但是除非也考虑一些英国和美国研究所强调的亚文化输入，否则很难看到这样会成功做到。甚至是在最灵活性方面，开放体系可以根据他们的先前社会化的经验对人们做一些事情。

在比较水平上对于独特制度的研究，最重要的方法是伴随性的变

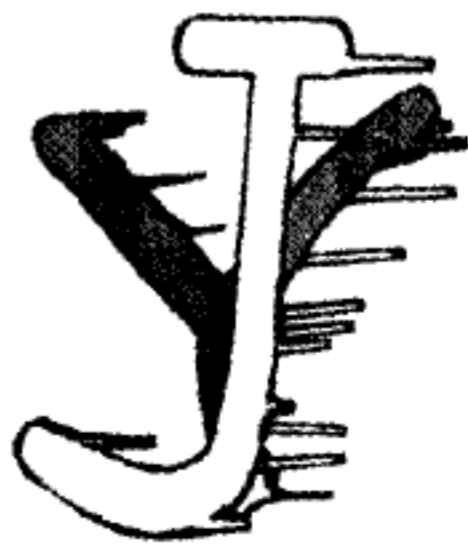


异研究，因为它有助于基本模式的分类，尽管纳罗尔指出了它有缺陷。<sup>57</sup> 这有两方面的原因。这类研究的真实界限已经由普遍的教育和社会轮廓所确定。问题是这些轮廓背景中亚文化的变异。控制要么是相同或相似的教育结构/文化类型的控制，要么是相似的制度/文化复杂性的控制。其次，我们还关注教育，正如纳罗尔和人类学家关注的文化借鉴的困境一样。人类学的功能性谬误<sup>58</sup> 在社会学研究中根本就没有地位，重要的事情是它如何通过教育结构进行协调。因此，高尔顿的问题<sup>59</sup> 在亚文化水平上就不那么重要，虽然它在一般体系水平上很重要，原因是上面提出的：政策如何决定它们是否有效或可能被接受/拒绝的问题与它们的根源和他们被传递的方式脱不了干系。然而必须指出的一点是，高尔顿的问题在某种意义（它关注的是小型完整体系中的文化借鉴）上对于我们的第二秩序研究中其重要性只是边缘的，而在我们第一秩序研究中它直接面临文化类型的研究。

伴随性变量研究应当在三个水平上进行——一种是在社会内部，一种是在具有共同邻居（例如英格兰、威尔士和苏格兰）或者在前殖民地条件下的社会之间，因为在那里有明显的共同历史模式，还有一种（虽然成功的可能性不大）是与社会一起，尽管这种社会在文化类型方面差异很大，但在那里制度/亚文化的类型可以为此而控制。（这后一种水平可以在发展中国家的工业意向的研究中得以有效进行，也可以在一些工业化国家进行。）只有这样做了以后，只有现行的研究被全面分析之后，从个案研究中推导出来的社会学假设才仍然停留在非理论水平上。经常做出的假设是，社会学家拥有与社会人类学家相同的分类基本数据，事实是，他们没有。绝大多数人类学的数据是定性的，而绝大多数社会学数据是定量的。把教育作为文化过程来研究，最要紧的是定性的。

#### IV

比较研究的重要性在于产生真实的理论。它用在社会学中，是因为它最接近于科学家的实验室。但是如果要用它的话，也必须具有重

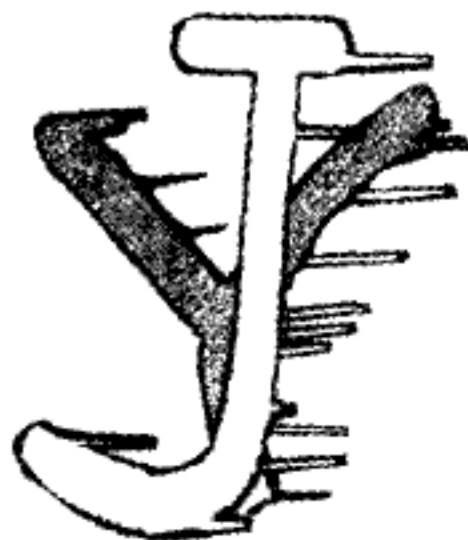


要意义和目的。我在这里讨论提出了影响社会学研究教育的四个重要领域：影响分层-筛选过程的问题、影响组织动力的问题、社会化大问题和知识管理。很显然，我接受了最后一个领域，它是教育社会学关注的核心领域。只有这样来对待，然后诸如课程、教育的价值、教育与社会大过程的关系这样的论题才会给予它们应有的考虑。霍玻的文章在评论比较研究方法中所固有的问题时进行了有益的尝试。但是在最后的分析中，比较方法和理论除非指向特殊的社会轮廓才会有意义。虽然在提出比较模式中有一些优势，这些模式研究有许多跨民族的问题，但比较的最终优势在于解释英国社会的过程就是研究其他地方的可比性问题。但是比较的做法自身并不是目的。在这种情况下，最终的问题仍然是：对英国社会的解释。由于大量的研究都是有益的，因此教育是一个可以开始的有益领域。但是也因为更内在的理论原因：它也许是工业社会唯一的研究领域，因为在那里，社会学理论和方法论中所有重要的问题都得到了强调。

284

#### 注释

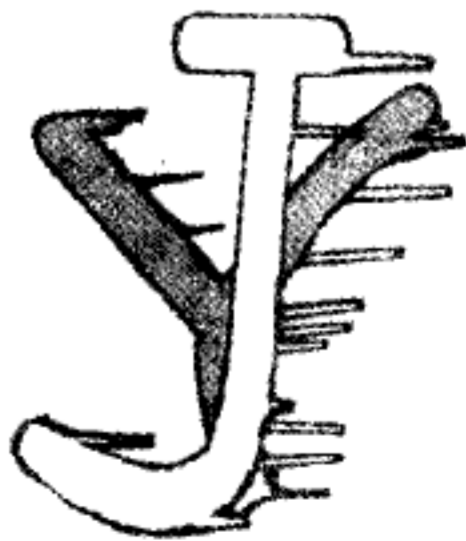
1. B·伯恩斯坦著(1965年)。(参见这卷的引言)
2. 欧·J·霍玻著(1968年)，“教育体系分类的类型学”，《社会学》(II)，第29—46页。
3. 同上，第30页。
4. 例如，参见M·布劳格主编(1968年)的《教育经济学》第四部分中的文章。哈蒙兹渥斯：Penguin。
5. 在描述最详细方面要属Z·凯茨的“教育、职业和社会结构中的遗传因素”，未刊稿。
6. 这里有三个问题：(1) 组织和技术变革要求工人的种类范围，这些工人并不是通过正规教育体系培养出来的；(2) 进入到某种职业的筛选在传统上是以绕过教育体系的各部分(如会计工作、法律，还有许多学徒工身份)的方式来组织的范围；(3) 特殊种类的教育并没有促进某种职业的进入范围，因为教育工业或商业筛选过程并没有认为与教育是相关的。
7. 这种论点霍玻和E·G·邓宁(1966年)发表在《社会学评论》(14)第163—186页的“工业化和一致性问题：批判札记”一起得到进一步阐述。
8. 有关简约化的分析参见阿米泰·埃搓尼著(1961年)《复杂组织的比较分析》，



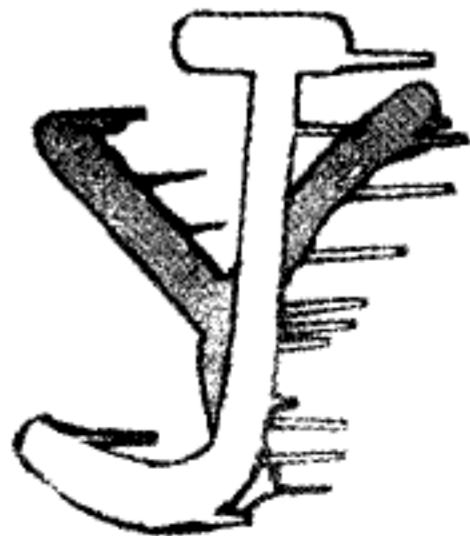
纽约：自由出版社，第 71—88 页。

9. 有关的研究参见埃德蒙·J·金主编(1963年)《共产主义教育》，伦敦：梅森；海伦·B·雷德尔主编(1964年)《苏联教育家论苏维埃教育》，纽约：自由出版社。
10. 埃搓尼, *op. cit.* 第 73 页。
11. 有关简要概述参见丹尼尔·勒纳(1966年)，“对中心-边缘关系的若干评论”，里查德·L·梅利特和斯泰因·罗阡主编《国家比较》，纽黑文：耶鲁大学出版社，第 259—265 页。
12. 有些著作进行了初步尝试，如约瑟非·克莱恩著(1963年)《英语文化的范例》，伦敦：路德里奇与凯根·保尔；佩里·安德森著(1965年)，“当前危机的根源”，载佩里·安德森和罗宾·布莱克伯恩主编，《奔向社会主义》，伦敦：柯林斯，第 11—52 页；和 B·伯恩斯坦著(1961年)，“社会阶级和语言学形成：社会学习理论”，载 A·H·霍尔塞，让·弗劳德和 C·阿诺德·安德森主编，《教育、经济和社会》，纽约：自由出版社，第 288—314 页。但是绝大多数教育文献假设了中心-边缘两分法的两个维度：教育体系自身要与中心方面的公共学校\文法学校\牛津剑桥和边缘方面的其他学校的关系来看，而流动研究提出了个体从边缘向中心的转变的假设。
13. 安东尼·葛兰西著(1957年)《现代君主》，伦敦：劳伦斯和威斯哈特，第 119 页。
14. 参见注释 47 和 48 所举的例子。
15. 在这种背景中列维参考最重要著作是(1966年)《现代化和社会结构》，纽约：自由出版社，以及舒尔曼的对中国的经典研究(1966年)《共产主义中国的意识形态和组织》，伯克利：加利福尼亚大学出版社。爱德华·希尔斯发表了几项有关英国研究的成果，其中有一本(1956年)《秘密拷问》，伦敦：海涅曼，此书实际提供了恰当的时代潮流。雷蒙德·威廉姆斯和班托克两个人都把有些事情归因于典型的英国文学批判传统，这种传统在 F·R·利维斯和《调查》中达到了巅峰。但是威廉姆斯把这种传统吸引进了马克思主义的文化的批判(尤其参见(1961年)《漫长革命》，伦敦：查托和温杜斯)，班托克著(1952年)《教育中的自由和权威》，伦敦：珐伯和珐伯。
16. 霍玻, *op. cit.*, 注释 23, 第 44 页。
17. 参见帕森斯著(1954年)《社会学理论文选》第 14 和 19 篇, 纽约：自由出版社。
18. 拉尔夫·H·特纳著(1964年),《抱负的社会环境条件》，旧金山：昌德勒出版社；詹姆斯·B·康南特著(1959年)《今日美国中学》，纽约：麦格洛-希尔；罗尹斯托·兰伯特, 未刊稿, 关于英国公共和寄宿学校的 MSS。

285

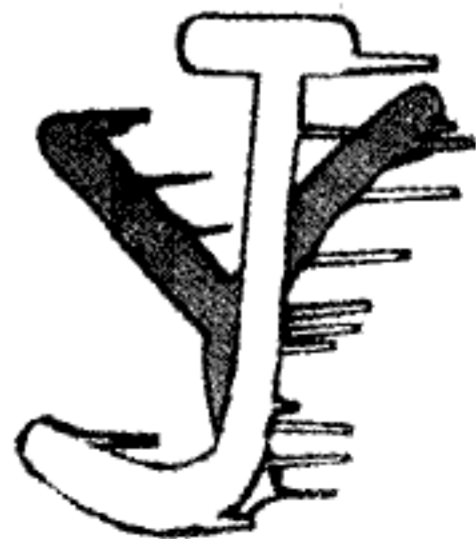


19. 罗尹斯托·兰伯特(1966年)“公共学校:社会学导论”,载格雷姆·卡尔顿《公共学校》,伦敦:朗文,第XI—XXXII页。
20. 在这里传统太长了根本无法举例,但合适的起点是D·V·格劳斯主编(1954年)《英国的社会流动》,伦敦:路德利奇和凯坎·保尔。在奥利弗·班克斯著(1968年)《教育社会学》(伦敦:巴茨福德)一书引用了原始资料的摘要,早期成果的范例在A·H·霍尔塞,让·弗劳德和C·阿诺德·安德森主编,《教育、经济和社会》(纽约:自由出版社)一书有所反映。
21. 最近的例子包括J·W·B·道格拉斯著(1964年)《家庭和学校》,伦敦:麦克吉伯和金。
22. 还有一些非社会学的努力,但有一本美国的书,即V·罗杰斯著(1968年)《英国教育的社会研究》(伦敦:路德利奇和凯坎·保尔)在研究学校课程问题的一种类型方面是较为成功的。麦克·扬著(1966年)《教育革新和研究》(伦敦:路德利奇和凯坎·保尔)充分表明了改革发生的领域。
23. 有关表明这方面的研究参见朱利安·福德著(1968年)“综合中学是社会分裂”,《新社会》,第315页,10月10日。
24. 高布利尔·阿尔蒙德和西德尼·维尔巴著(1963年)《市民文化》,普林斯顿:普林斯顿大学出版社。
25. 参见凯茨, *op. cit.* 和(1967年)《匈牙利的社会分层》,布达佩斯:匈牙利中央统计署,特别是第五部分“社会流和开放和封闭的策略特点”,第111—128页。
26. 此类框架的最有条理的探究可以在尼尔·J·斯梅尔瑟和悉默·马丁·利普塞特著(1966年)《经济发展中社会结构和流动》(伦敦:路德利奇和凯坎·保尔)一书找到,尤其参见由维伦斯基、邓肯、罗姆索和吉曼尼著的论文。
27. 代表的例子有尼尔·格罗斯和其他人著(1958年)《角色分析考察》,纽约:维利;尼尔·格罗斯和R·E·黑洛特著(1965年)《公共学校中的职员领导》,纽约:维利;拉伏恩L·库宁和罗德里克·F·麦菲著(1963年)《美国学校的组织和控制》,俄亥俄:查尔斯·E·梅里尔读书公司;以及尼尔·格罗斯著(1958年)《谁管理我们的学校?》纽约:维利。文献综述反映在克尔·S·布雷姆贝克著(1966年)《教育的社会基础》,纽约:维利,第17和18章。
28. 尼尔·格罗斯著,《谁管理我们的学校?》, *op. cit.*。
29. 阿修·特洛普著(1957年)《学校教师》,伦敦:海尼曼。
30. 哈利·H·埃克斯坦著(1963年)《压力集团政治: B. M. A. 研究》,伦敦:麦克吉伯和金。
31. 米歇尔·克罗齐著(1965年)《科层制现象》,伦敦:塔维斯托克。
32. 玛丽亚·帕沙拉斯卡著(1962年)《波兰的教育》,华沙:波洛尼亚出版社;



- S·M·罗森著(1964年)《波兰的高等教育》，华盛顿：美国健康、教育和福利部；和与Z·巴曼的私人交流。
33. 在伯恩斯坦的社会学习理论中他讨论了“关系建立的模式”，而“文化设制”正是在这个意义来使用的。
34. 建立在这种比较形式基础上的文献影响愈益增大，尽管多数涉及到政治比较。有关比较的不同形式的例子和争论的情况可参见里查德·L·梅里特和斯泰因·罗坎主编(1967年)《跨文化和国家的比较研究》，巴黎：慕通；有关“最终得到平衡”的努力参见布鲁斯·M·罗素和其他学者著(1964年)《世界社会和政治指标手册》，纽黑文：耶鲁大学出版社。
35. 汤姆·伯恩斯和G·M·斯塔尔克著(1966年)《创新管理》，伦敦：塔维斯托克出版社，第七版。类型学本来是从迪尔凯姆的机械和有机团结论引申而来的，在《社会的劳动分工》(1947年)(纽约：自由出版社)中得到发展。
36. 参见伯恩斯坦著(1967年)的论文“开放学校，开放社会？”《新社会》，第259期，9月14日，第351—353页。这项重要的陈述提出了比较研究迫切应当解决的许多专门理论问题。尤其是，这些问题关系到社会“开放性”和教育开放性之间的一致性。伯恩斯坦关注的基本问题是课程——这是知识管理的任何研究都必须集中思考的问题。他所没有弄明白的是，结构开放性是否一定会导致课程的适应性：瑞典的例子表明不会，而这大概一定与持续的专业化有关系。一种“开放”入学体系与教师控制的教育秩序是一致的(可以与美国比较，在那里，“公民”拥有更多的控制权)。因此在开放-封闭主题上还有许多变量，而它们只能通过比较分析才能揭示的。但是伯恩斯坦真正要做的是，把教育社会学坚定地理解为文化的研究。正如他所正确地强调的，迪尔凯姆在这点上仍然迈出了最重要的一步，而《道德教育》(1961年)(纽约：自由出版社)是最被人忽视的经典之作。佩西·S·柯恩著(1968年)的《现代社会理论》(伦敦：海纳曼，尤其是第224—234页)一书最近最清楚地简述了迪尔凯姆的一般理论(包括具有说服力的批评)。
37. 伯恩斯和斯塔尔克，前言第16页。
38. 例如：伯恩斯和斯塔尔克关于创新的文献；G·M·罗杰斯著(1962年)《创新的传播》，纽约：自由出版社，是很好的例子；经济制度方面的文献，如P·M·布劳著(1964年)《社会生活中的交换和权力》，纽约：威利；乔治·弗里德曼著(1955年)《工业社会》，纽约：自由出版社；阿尔维·W·古尔纳著(1954年)《工业科层制模式》，纽约：自由出版社；还有大量人类学文献，如：克劳德·列维-斯特劳斯著(1965年)《原始思维》，伦敦：威登菲尔德和尼克尔森；玛丽·道格拉斯著(1966年)《纯净与危险》，伦敦：路德利奇；约翰·米

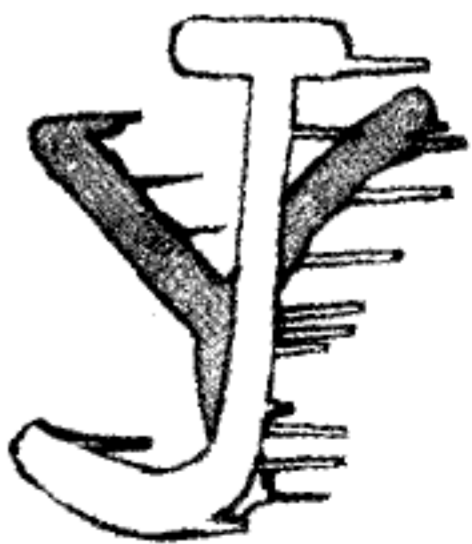
286



德尔敦主编(1967年)《神话和宇宙》,加登城,纽约:自然史出版社,以及克利夫德·吉尔兹著(1961年)“作为文化体系的意识形态”,载大卫·阿普特主编(1961年)《意识形态和不满》,纽约:自由出版社。

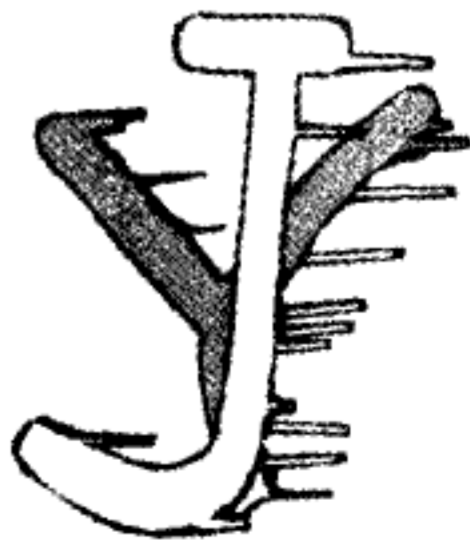
39. 有两个独特的传统:一个是起源于文学批评传统,这在注释15中提到过的;一个是传统的哲学艺术美学,其中雅克·巴佐(1959年)的《智力之屋》(伦敦:塞克和瓦伯格)和C. P. 斯诺(1964年)的《两种文化和科学革命》(剑桥:剑桥大学出版社)是最知名的。里查德·霍加特(1959年)的《识字的功用》(伦敦:夏托和威杜斯)并没有产生它该有的知识管理的研究。它只是提供了对筛选进一步研究的机会,但有一些是公共对大众媒介的反应。文学-人类学的研讨会传播也进行了探讨:杰克·古蒂和伊安·瓦特的“文学的后果”,载J·古蒂编(1969年)的《传统社会中的识字》(剑桥:剑桥大学出版社)。
40. 例如:A·德·格瑞席(1965年),《维利考夫斯基事件》(伦敦:查普曼和霍尔);F·A·冯·哈耶克(1964年)《科学的反革命》(纽约:自由出版社);H·凯普兰主编(1966年)《科学和社会》(芝加哥:兰德·麦克那利)。然而令人奇怪的是,有关科学教学方面的社会学文献根本就没有。
41. 尤其参见居尔斯·亨利(1966年)《文化反对人类》(伦敦:塔维斯托克);西奥多·布拉梅尔德(1959年)《文化的再造:波多黎哥的生活和教育》(纽约:威利);乔治·T·斯宾德勒(主编)(1963年)《教育和文化:人类学方法》(纽约:霍尔特,莱因哈特和温斯顿)。
42. 有关引言和概况参见Y·泰尔蒙著(1963年)“千禧年追寻”,《欧洲社会学杂志》;彼特·渥斯利著(1968年),《喇叭吹响》序言,伦敦:麦克吉波和金;安东尼·F·沃勒斯著(1961年)“复兴运动”,载S·M·利普塞特和尼尔·J·斯梅尔瑟著,《社会学——十年历程》,恩格伍德·克利夫斯(纽约):普仁蒂斯-霍尔,第206—219页。
43. 奥克塔伏·佩兹著(1967年)《孤独的迷宫》,伦敦:阿伦·兰恩,第16页。
44. 参见尼尔·J·斯梅尔瑟著(1962年)《集体行为理论》,伦敦:路德利奇和凯坎·保尔,第5章和第10章。
45. 有关印象深刻的描写参见:雷拉·伯格著(1968年)《铃山:综合学校的消亡》,哈蒙茨渥兹。
46. 参见G·T·济慈,F·夫尔顿和W·E·加德纳著(1967年)《教育和社会危机:处境不利青年的教育观》,纽约:维利。但是关于英国也可参见R·S·彼德斯主编(1969年)《普拉顿的观点》,伦敦:路德利奇和凯坎·保尔。
47. 当然尤其要参考阿尔弗雷德·舒尔茨《文集》第一卷(1967年),《社会现实问题》(哈古:马丁努斯·涅霍夫)。但也可参见哈罗德·高芬克尔(1967年)《人

287



种学方法论研究》(恩格尔伍德·克利夫斯,纽约:普伦蒂斯-霍尔),彼特和托马斯·路克曼(1967年)《现实的社会建构》(伦敦:阿伦·兰恩)。以这种方法为基础的最令人信服的社会学研究大概是阿尔弗雷德·威勒纳(1967年)的《工业中组织的解释》(巴黎:默顿)。

48. Op. cit., 注释 40, 第 182—282 页。
49. 同上, 第 282 页。
50. 有关法国的例子参见让-克劳德·帕瑟隆和 M·德塞·马丁(1965年)《教育学和交往的关系》(巴黎:默顿); 皮埃尔·布迪厄的“教育体制和思想体系”(参见此书第七章)第六次世界社会学大会提交的论文; 皮埃尔·布迪厄和让-克劳德·帕瑟隆(1968年)“幻想研究”,《法国社会学评论》, IX, 专刊, 第 227—253 页。
51. 私人交往。但也可参见巴西尔·伯恩斯坦的“开放的学校, 开放的社会?”
52. 佩里·安德森著(1968年), “民族文化的构成”,《新左派评论》, 第 50 期, 7—8 月刊, 第 3—57 页; 较早一些, 阿拉斯戴·马欣泰尔著(1960年), “截断理性之链”, 载 E·P·汤普森主编《摆脱冷漠》, 伦敦: 斯蒂文森和兄弟出版公司, 第 195—240 页。第一篇文章把英国民族的知识风格提出了挑战, 但是它并没有真正回答以下几个问题: (1) 为什么会是这样的特殊风格? (2) 它们与制度之间是什么关系? (3) 选择性风格(从属精英)真是那么重要和根深蒂固吗? (4) 一种风格如何与其他的民族文化风格进行比较呢? 然而, 它确实对文化传递的环境和一种行将就木的文化如何通过输入新鲜血液而存活问题上提出了令人感兴趣的建议。马欣泰尔的文章虽然在知识风格和社会行动之间的关系上具有很大的启发性, 但对英国的情况并不真正适用。
53. 在更广范围内可以提供两个例子: 美国的里查德·霍夫斯塔特和迈克尔·克罗齐(1964年)“文化革命: 法国思想趋势中的变革札记”《代达罗斯》第三期冬季刊, 第 514—542 页。
54. 阿米泰·埃塞尼(1968年)著,《积极社会》, 纽约: 自由出版社, 尤其是第一部分。
55. G·S·奥斯本(1968年)著的《苏格兰教育变革》(伦敦: 朗文)全面地描写了当时的情况, 而乔治·埃尔德·大维(1961年)著,《民主的理解》, 埃丁堡: 埃丁堡大学出版社, 也许是这些岛屿上存在的思想史最好的例子了。
56. 尤其是托马斯·S·库恩(1962年)的《科学革命的结构》(芝加哥: 芝加哥大学出版社)更是如此, 它提供了一种令人鼓舞的普遍观点, 但很少说到国家发展。
57. 劳欧·纳罗尔(1968年)“人类学比较方法的思考”, 载 H·M 和 A·B·布劳洛克的《社会研究的方法论》, 纽约: 麦克洛-希尔, 第 236—277 页。





58. 在瓦尔特·格尔兹施米特(1966年)著的《比较功能主义》(伯克利和洛杉矶:加利福尼亚大学出版社)一书中一直热烈讨论到现在。人类学家(尤其是美国的)基本上关注解释起源的功能,社会学家关注解释相互关系的功能。
59. 纳罗尔, *op. cit.*。

