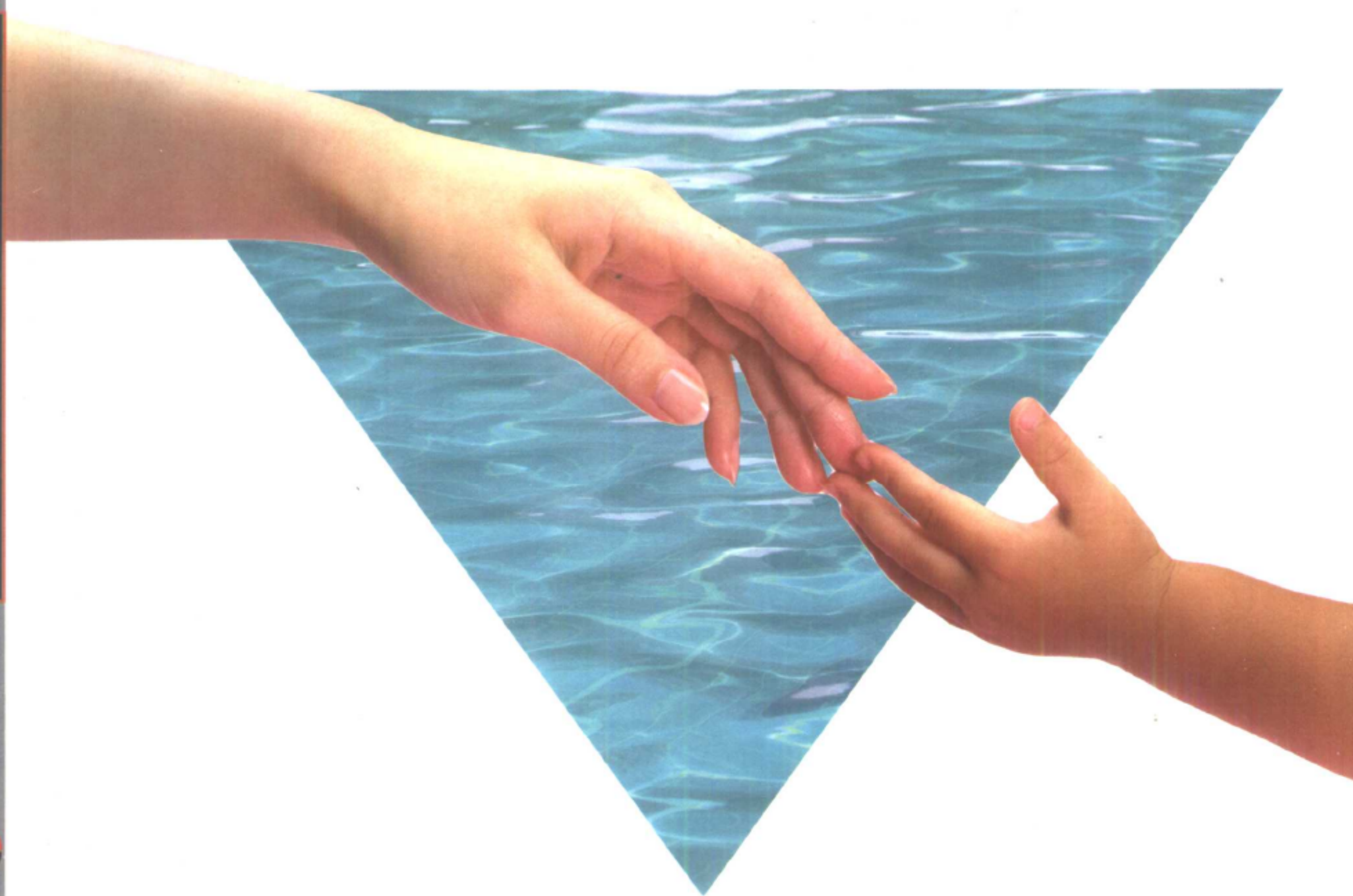


意识形态与课程

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤
迈克尔·W·阿普尔 著
黄忠敬 译
袁振国 审校



**IDEOLOGY
AND
CURRICULUM**



华东师范大学出版社

袁振国 谢维和 丛书主编

徐 辉 张斌贤

迈克尔·W·阿普尔 著

黄忠敬 译

袁振国 审校

意识形态与课程

影响力教育理论译丛

**IDEOLOGY
AND
CURRICULUM**

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

意识形态与课程/(美)阿普尔著;黄忠敬译. —上海:华东师范大学出版社,2001.11

ISBN 7-5617-2771-2

I. 意... II. ①阿... ②黄... III. 教育学—研究
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 076583 号

影响力教育理论译丛

意识形态与课程

编者 迈克尔·W·阿普尔

译者 黄忠敬

审校 袁振国

丛书组稿 教育心理策划部

责任编辑 张捷

责任校对 邱红穗

封面设计 高山

版式设计 蒋克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

传真 021-62860410

[http: //www. ecnupress. com. cn](http://www.ecnupress.com.cn)

社址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印刷者 江苏句容排印厂

开本 787 × 960 16 开

印张 15.5

字数 216 千字

版次 2001 年 11 月第一版

印次 2001 年 11 月第一次

印数 1—6 000

书号 ISBN 7-5617-2771-2 /G·1350

定价 23.00 元

出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

Ideology And Curriculum

By Michael Apple

**Second Edition Copyright © 1990 Routledge, Chapman and
Hall, Inc.**

**Translation Copyright © 2001 by East China Normal University
Press**

**Simplified Chinese language edition published by arrangement
with Taylor & Francis, Inc.**

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字：09 - 2001 - 415 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

总序

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。

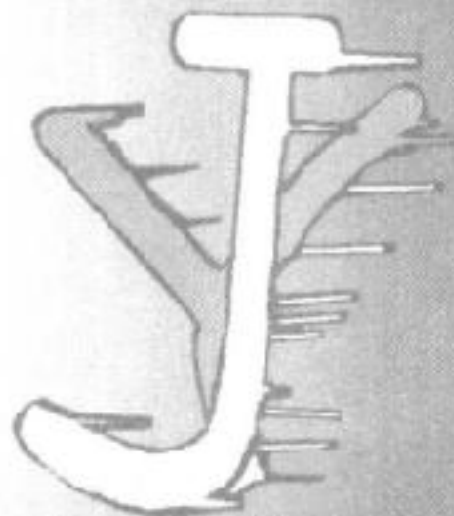
丛书主编

袁振国 (华东师范大学)

谢维和 (北京师范大学)

徐群 (浙江师范大学)

程斌贤 (北京师范大学)



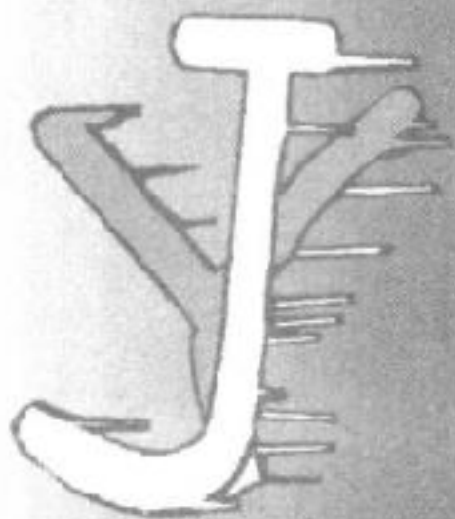
中文版序言

中文版序言

对于社会中不平等权力再生产方式的任何分析必须涉及到教育问题，教育机构提供了一个主要的机制，通过此机制，权力得以维持并接受挑战。这些机构与它们被组织与控制的方式都与特殊人群获得经济、文化资源与权力的方式有关。然而，由于教育通常被国家控制，所以它也是冲突的发生地，因为是否以大多数公民受益的方式来组织国家，在许多地方还存在不少严重的问题。

当然，还有另外一些同等重要的问题，教育也是各类知识与应当传授知识之间冲突的发源地，是谁的知识是“法定的”和谁有传授知识的法定权之间冲突的发源地。因而，一个真正的、批判性的教育研究需要的不仅仅涉及“我们怎样有效地去传授”这一技术问题，而这通常是教育者所提问的主要或惟一问题。它必须批判性地思考教育与经济、政治与文化权力之间的联系。

三十多年来，我一直寻求揭示教育中知识与权力之间的复杂关系，我曾经指出，在社会中拥有经济、政治和文化权力的人们与思考、组织和评估教育的方式之间有一系列真正的关系。《意识形态与课程》是我阐述这些问题的系列丛书中的第一部，在很大程度上它所关注的是意识形态控制的动力学。后面的几本书则更多地关注反抗控制斗争的现实以及当前权力正在运作的新型表达方式。《意识形态与课程》一书已经被选为西方教育通史中最重要的著作之一，这对我来说有很重要的意义，我认为这要归因于许多国家的人们长期以来一直为了更加民主的教育而进行不懈斗争的历史。也就是说，这本书本身就反映了在相当多的国家中那些数以百万计的、被剥夺了真正享受自由民主的



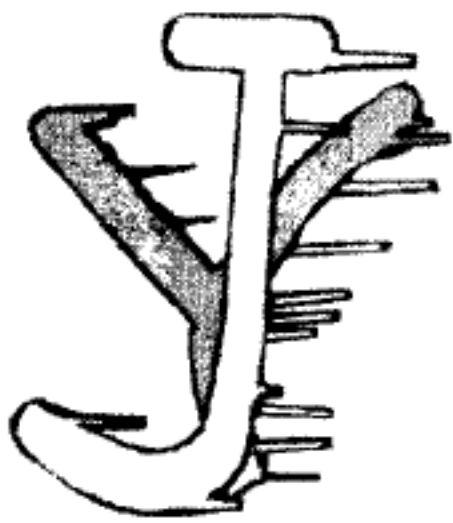
学校教育基本人权的人们的期望。而中国人民为了平等所进行的长期斗争在这些国际性的运动中发挥了重要的作用。

然而，这本书也反映了许多教育界学者的信念，即要使教育研究领域充满更多的活力就必须要有新的和具有社会性批判的观点，很重要的一点是要认识到“真正的教育研究是建构性的”。对于那些有能力强化这些的人们来说，学术边缘本身产生于文化并常常导致复杂的“管制”行动。这种“管制”行动包括宣布什么是或不是“合法”探究的学科、什么是或不是“合法”理解其方法的权力。然而，正如我在《意识形态与课程》中所说，也正如法国社会学家皮埃尔·布尔迪厄所提醒我们的，恰恰是这种“侵犯”的能力使我们有了理解上的主要收获。

一个领域的不断发展，尤其是像教育这样多变的领域，通常要依赖于认识论和概念性的“突破”。其中先前的传统被打破、被取代，并在新的问题领域下进行重组，这些突破往往改变了所提问题以及提出问题的方式。《意识形态与课程》的突破集中体现在能使我们比以前更诚实地理解课程、教学与评估真正作用的一系列批判性理论工具和文化与政治分析的发展与使用，这些工具基于两个主要概念：意识形态与霸权。它们在西方教育学术中的使用历史并不很长。

正如我所强调的，写这些书是为了让你们能够阅读，所以我尽量提炼这些概念和它们的使用，然而，这些概念仍然为“合法”和“不合法”知识政治学的批判性分析提供了本质的构件。当然，需要说明的是，我在这里的论述是基于对许多特殊国家的理解。因而，它们不可能自动传播到具有不同历史的国家。如果本书确实能够帮助你们更认真地思考你们国家教育政治的局限与可能性，并继续形成批判性教育研究的优良传统，那么它就较好地达到了原有目的。

迈克尔·W·阿普尔
麦迪逊，威斯康星大学
课程、教学和教育政策研究系教授

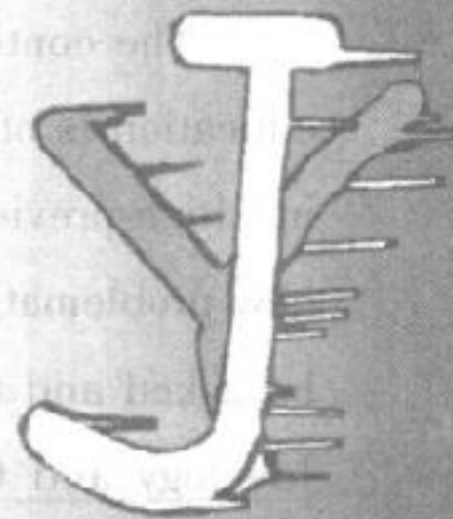


Preface to the Chinese Edition of Ideology and Curriculum

Any analysis of the ways in which unequal power is reproduced in society must deal with education. Educational institutions provide one of the major mechanisms through which power is maintained and challenged. These institutions and the manner in which they are organized and controlled are integrally related to the ways in which specific people get access to economic and cultural resources and power. Yet, because education is often regulated by the state, it is also a site of conflict, since in many nations there are serious questions about whether the state is organized in ways that benefit the majority of its citizens.

These are other, equally important issues that can be raised, of course. Education is also a site of conflict about the kind of knowledge that is and should be taught, about whose knowledge is "official" and about who has the right to decide what is to be taught. Thus, a truly critical study of education needs to not simply deal with technical issues of how we teach efficiently and effectively-too often the dominant or only questions educators ask. It must think critically about education's relationship to economic, political, and cultural power.

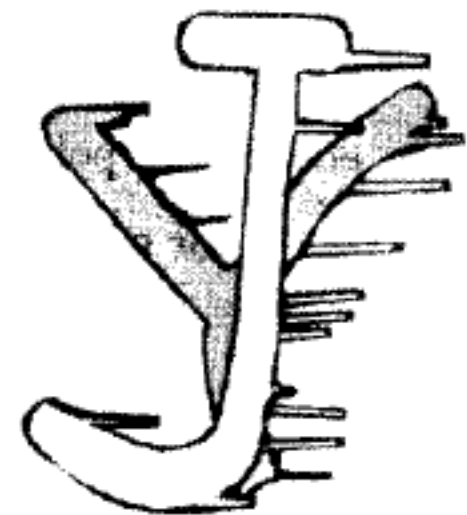
For more than three decades I have sought to uncover the complicated connections between knowledge and power in education. I have argued that there is a very real set of relationships between those who have economic, political, and cultural power in society on the one hand and the ways in



which education is thought about, organized, and evaluated on the other. Ideology and Curriculum is the first volume of a long series of books that I have written about these issues. It is largely concerned with the dynamics of ideological domination. Later books devote more attention to the realities of struggles against dominance and to the ways in which new articulations of power are now operating. It is very interesting to me that Ideology and Curriculum has been selected as one of the most important books in the entire history of Western education. I believe that this is due to the long history of groups who have struggled for more democratic education in so many nations. That is, the book itself responds to the desires of millions of people in a considerable number of nations who believe that they have been denied the basic human right of a truly free and democratic process of schooling. The extremely long history of struggles for equality in China has played a major role in these movements internationally.

But the book also responds to the beliefs among many scholars in education that new and more socially critical perspectives were necessary to give the field of educational research more vitality. It is important to remember that what actually counts as educational research is a construction. Academic boundaries are themselves culturally produced and are often the results of complex “policing” actions on the part of those who have the power to enforce them. This “policing” action involves the power to declare what is or is not the subject of “legitimate” inquiry or what is or is not a “legitimate” approach to understand it. Yet, as I say in Ideology and Curriculum and as the French sociologist Pierre Bourdieu reminds us, it is the ability to “trespass” that may lead to major gains in our understanding.

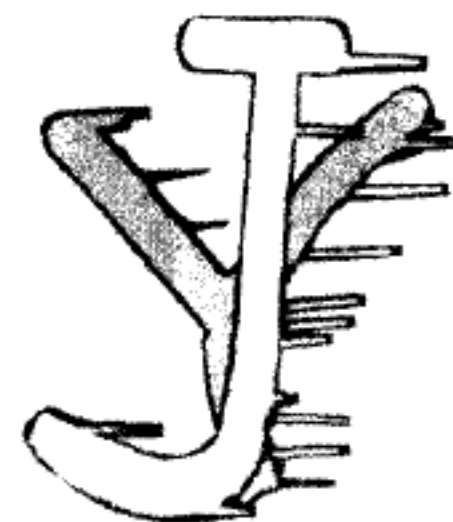
The continued development of a field — especially one as diverse as education—is often dependent on epistemological and conceptual “breaks” in which previous traditions are disrupted, displaced, and regrouped under new problematics. It is these breaks that tend to transform the questions to be asked and the manner in which they are answered. The “break” that Ideology and Curriculum provided centered around the development and



use of a set of critical theoretical tools and cultural and political analyses that enabled us to understand the real functioning of curriculum, teaching, and evaluation much more honestly than before. These tools were based two major concepts-ideology and hegemony-that had not had a long history of use in Western educational scholarship.

As I noted, over the course of writing the many books that followed the one you are about to read, I have refined both these concepts and their use. However, the concepts still have provided essential building blocks for critical analyses of the politics of "legitimate" and "illegitimate" knowledge. Of course, it needs to be said my arguments here are based on an understanding of a particular sets of countries. Thus, they cannot be automatically transferred to countries with different histories. If this book does assist you in thinking more rigorously about limits and possibilities of the politics of education in your own nation and to continue to build a rich tradition of critical educational research, then it will have served its purpose well.

Michael W. Apple
John Bascom Professor of
Curriculum and Instruction
and
Educational Policy Studies
University of Wisconsin, Madison

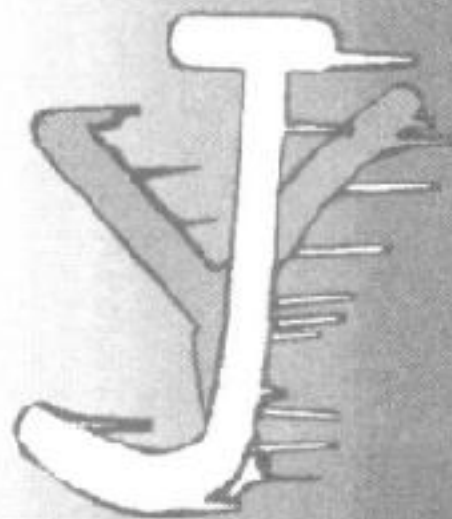


序

序

迄今为止，我们对课程理论和课程实践的关注，基本上集中于工具理性的层面上，即集中于对怎样的课程是好课程，怎样设计、编排好课程，怎样制定和编写课程标准、课程大纲、教科书等的关注上。

我们知道，课程思想和课程实践的历史经过了两个大的发展阶段，一个是工业革命以前，一个是工业革命以后。工业革命以前，无论是东方还是西方，无论是孔子还是柏拉图，虽然不同文化的哲学理念和社会理想不同，但是他们都很关心教育的工作，都努力构建了一整套认为是最好的课程内容去影响下一代。在这过程中尽管政权不断更迭，具体内容也不断变化，但课程的本质特征是不变的：意识形态占主导地位，象征性的身份标识价值超过功用性的经济实用价值。工业革命以后，竞争与效率成为时代的主题，旧的文化价值受到了无情的挑战。从培根开始，实用的（科技）知识逐渐受到社会的追捧。及至19世纪的斯宾塞，终于提出了一个划时代的问题：“什么知识最有价值？”从此分类的科学和社会主流意识形态逐渐成为学校教育的课程核心和制定课程的根据。课程改革也就成为适应科学革命和社会意识形态而作出的种种变化。这种政治家、思想家和科学精英共同认可的课程内容构成了社会的强势文化。与这种强势文化相左或相异的文化都难登大雅之堂。这就出现了“文化霸权”现象。文化霸权的渗透力并不在于强势文化受到公开的推崇，尽管我们不能小看社会地位、经济利益、思想偏见、管理需要的巨大作用，而在于我们的内心深处已经全盘接受了它，习惯了它，内化了它，喜爱了它，会从思维上、语言上自觉不自觉地维护它。文化霸权的无孔不入并不在于有形力量对霸权的维护，

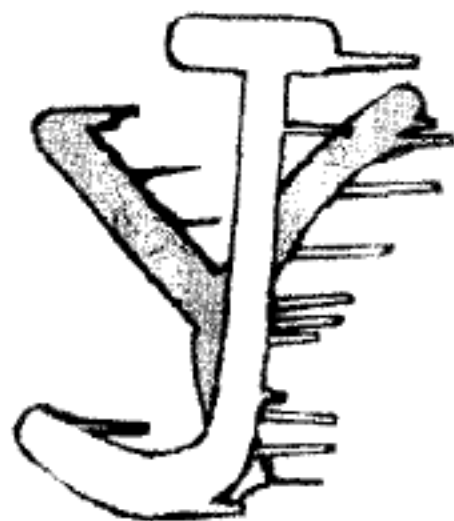


而在于无形力量对我们的思想和行为的控制，我们所使用的语言本身都已经有了特定的意义和价值特性，语言绝对不是随心所欲的思想工具，语言就是思想本身。当我们学会了使用一种语言的时候，就已经走进了特定思想的轨道。

但是，这种霸权显然并不是对所有人都有利的，并不是对人的生命力多方面发展都有利的，毫无疑问，并不是对人类的发展都有利的。什么才是有利的呢？课程内容如何超越这种霸权呢？《意识形态与课程》的作者阿普尔比照斯宾塞，提出了一个新问题：谁的知识最有价值。这能成为一个划时代的问题吗？

袁振国

2001年10月7日



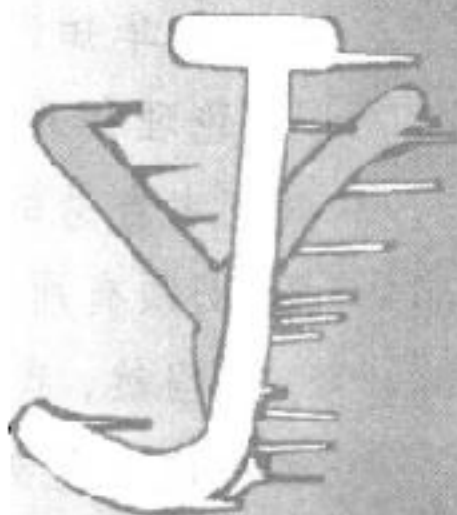
第二版序言

第二版序言

当斯宾塞提醒教育者，我们应当对学校教育过程提出的最基本问题之一是“什么知识最有价值”时，他并没有错。然而，这是一个具有迷惑性的简单化问题，因为有关应当教什么的冲突是尖锐而深刻的。它不“仅仅”是一个教育的问题，而且从本质上讲也是一个意识形态和政治的问题。不论我们是否意识到这一点，在美国和世界上其他的国家里，课程和更普遍的一些教育问题总是陷于阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼。

正是由于这一点，解释这个问题的最好方式是突出教育争论的深刻的政治本质，也就是“谁的知识最有价值”。右翼分子对于学校的攻击，对审查制度的呼吁显然表明了这并非是一个简单的学术问题，对什么价值该教和什么价值不该教的争论就使课程如同一个政治足球被踢来踢去，这些事实使此问题更加显得一目了然。在许多国家，当有人向教育系统施加极大压力，以使商业和工业的目标成为学校教育的第一位目标（即便不是惟一的目标）时，问题就显得更加突出。

教育者们证实了一个巨大的尝试——已经取得不少的成功——试图通过将统治集团的实践和政策引入学校来解决经济和权威关系中出现的危机。如果教师和课程受到更严格的控制，更加紧密地适应商业和工业的需要，有更多的技术性取向，给传统价值和工场工作规范和部署以更多的压力，那么成就问题、失业问题、国际经济竞争问题、国内城市的瓦解问题等等都会在很大程度上消失^①。在我写第一版的《意识形态与课程》时，我就预言过这些保守势力快速增长的趋势。可能任何一个作者看到他（或她）的预言准确时都会感到快乐，而我却



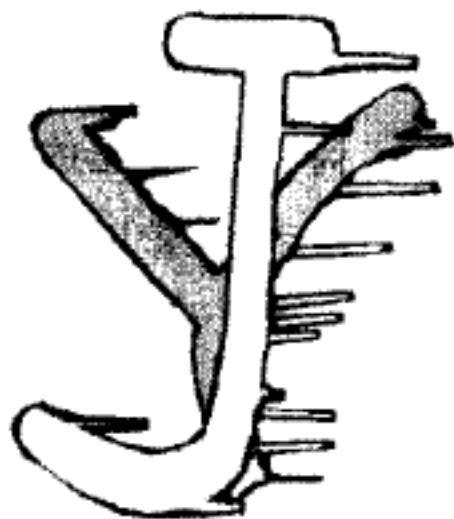
对谈到的这些事情没有感到丝毫的真正快乐，因为在其背后保守主义的抬头正在对许多人们产生不幸的影响，不仅仅包括美国人，还有其他国家的人们。

然而，这些变更和倾向确实帮助我们弄清楚了这样一事实，即对课堂中教什么、能教什么和应当教什么这些问题的讨论不能想当然地等同于一些无关紧要的论述。它们从根本上关系到数百万儿童、父母和教师们的希望、梦想、担忧和特定生活现实。如果这一点还不值得我们为之而奋斗的话，无论智力上还是实践上，那么再没有任何值得我们奋斗的事了。

作为一名政治活动分子、一名曾在初等和中等学校任教的教师、一名教师联合会的前任主席，我的这些努力越来越集中于对课程、教学以及普通教育政治本质的研究。《意识形态与课程》是这些政治问题的首要综述之一。在我当初写这本书的时候是这样，现在更是深信不疑，直到我们真正认识到现实生活中动荡的、不平等的权力关系控制着教育，否则我们将一直生活在脱离现实的世界中。教育中涉及的理论、政策和实践不是技术性问题，它们本质上是伦理性和政治性问题，并最终涉及到——一旦这一点被认可——马尔库斯·罗斯金 (Marcus Raskin) 所称之为“公共利益”(the common good)^②的热切的个人选择。

考虑到权力问题，我的意思是，阶级、种族和性别的不平等是如何通过学校对教师和学生以及课程内容和课程组织的控制来发挥作用——它基于许多帮助培养我们这些为更加民主化社会而工作的人们的努力。即使我认为从本质上说，同过去所做的工作相比，我们使这些问题更进一步的政治化。但是，本书中我所提出的问题仍深深地植根于长期以来的传统——植根于杜威和康茨界定民主教育的尝试，植根于过去民主的课程改革，植根于在学校教“我们所有的知识”而不仅仅是精华知识的努力^③，植根于休伯纳“我们不能从课程论述中清除个人、伦理和政治的因素”的雄辩主张，植根于格林内 (Greene) 我们作为教育者自身的“存在位置”的引人注目的主张，等等。我们必须有所选择，必须有所行动，除此之外我们别无选择^④。

当然，我们并不生活在真空世界。教育被深深地卷入文化政治学之中这一现实使我们更加清楚这一点。毕竟，阐明某些群体的知识是

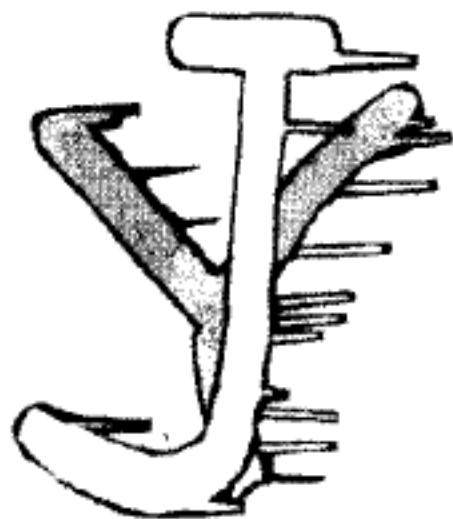


有价值的，可以传给下一代，而其他群体的文化和历史几乎不见天日，这种决定即显示了在社会上拥有权力的极端重要性。那些社会研究的课本中继续谈及“欧洲中世纪”，而不论述历史上更精确和极少种族歧视的“非洲和亚洲辉煌时期”。或者在书中把罗莎·帕克斯（Rosa Parks）只当作一个太累而不愿意回到贫民窟的美籍非洲人，而却不论及她在苏格兰高地民族学校（the Highlander Folk School）里组织的民主反抗。教学，尤其是初级学校的教学在很大程度上被认为是妇女的工作（几乎90%初级学校的教师 and 所有教师中超过65%的是女性），这一现实证明了教学与性别政治历史之间的联系^⑤。因而，不管我们是否喜欢，区别性的权力已经侵入到课程和教学的中心。

通过从关系论的角度来理解教育，把教育与更广泛社会的不平等联系起来，我自觉地把自己与前面所提到过的目标为“公共利益”的计划结合在一起。这项批判性和更新的计划主张这样的原则，即“任何无情的行为都不应当被视为通向美好生活的捷径”，特别是任何社会计划的每一步都“将根据致使平等、共享、个人尊严、安全、自由和人道的可能性而做出判断”^⑥。这就意味着那些探索这项计划的人“必须……使他们确信他们服从、探究、分析的路线……将使人的生命更显尊严，认识到人们有趣和创造性的一面”，并不把其他人看作为客体，而将其作为“共同反应”的、涉及民主地考虑和建立他们所有机构的目的和手段的主体^⑦。

你们中的一些人或许知道，《意识形态与课程》是三部曲中的第一部，接下来的是《教育与权力》^⑧和《教师与文本》^⑨。同时，通过大量的修订卷，拓展了起初的问题并更深入地探讨由此而产生的其他问题，课程与教学的真实内容、组织和控制，以及学生和教师对这些问题所作的反应^⑩。然而，作为第一本书，《意识形态与课程》提出了问题，为所有后来的发展开辟了道路。

在写《意识形态与课程》一书时，我做了大量的工作。首先，我希望教育者，尤其是那些对课堂内发生的事情特别感兴趣的教育者，要批判性地检视他们所持有的对教育的假设。这些假设涉及到一些很稳固但却常常不被人意识到的，有关科学、人的本质和我们日常课程与教育学的理论与实践的理性和政治的预想。我过去和现在都十分确信，



完成这个批判性检视的主要方法就是要把我们的正规教育机构放回它们所在的更广泛和不平等的社会中去。

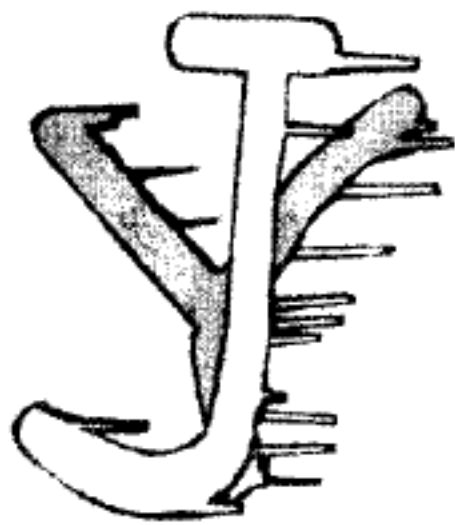
第二，我想以一种特殊的概念性、经验性和政治性方法来完成此项任务。此方法必须要阐述教育如何以重要的方式联系着现存社会关系的再生产。然而，同时它还必须避免以前对我们这种经济社会里学校教育研究中出现的一些错误。它必须批判和抵制那些只涉及经济控制和“决定”的趋势。它必须明确指出文化和意识形态的动力不能完全化约为经济关系，即使它们受到经济关系的显著影响。

最后，我感到有必要走进学校，并严格地审查控制课堂的真正课程，包括显在的和潜在的课程，然后将其与教育者所拥有的常识性假设进行比较。我的目标是综合、重构并超越以前我们广泛接受的对于教育理论和实践社会作用的研究。我的探讨吸收了“批判理论”观点，并吸纳了某些欧洲格外富有洞察力的批判性文化和社会学的工作，借以完善我和美国其他学者已经完成的工作。

所有这些问题之后仍有一系列的特殊问题。文化和经济的关系是什么？意识形态怎样发挥作用？然而，抽象地回答这些问题是不够的。由于人们关心教育，我们需要以与学校这个主要的机构的关系来回答这些问题。因而，我们必须严格审查课程的形式和内容，课堂内的社会关系和我们当前概念化这些事情的方式，作为特定时间、在特定机构中某些特殊群体的文化表征。

同时，我在《意识形态与课程》一书中要重点讨论的是，我们必须认识我们的教育机构确实对分配意识形态价值和知识产生作用，但并不全是它们在发挥作用。作为一种机构系统，它们最终也帮助生产某种类型的知识（作为一种商品），这种知识被用于维持现存社会统治的经济、政治和文化安排。我在此称之为“技术知识”，它是分配和生产之间的一种张力，可以部分地解释学校在使现存的经济和文化权力的分配合法化中所发挥作用的方式。

我对这些问题的解决在本书中仅仅是一个开始，在《教育与权力》和《教师与文本》中有相当大的拓展。但是我希望读者能充分地理解，学校在意识形态、文化和经济上的行为是相当复杂的，使用任何一种单一的模式都不能得到充分的理解。学校内的正规与非正规知识和更

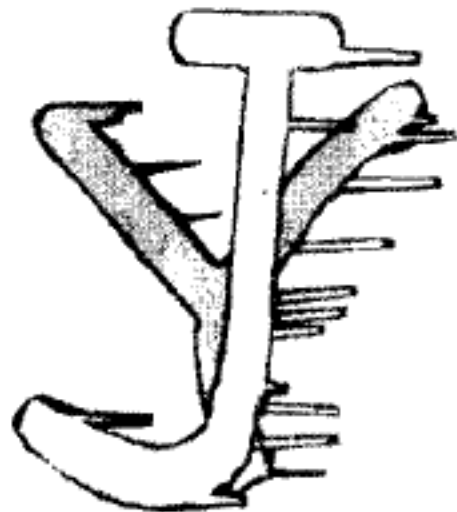


广泛社会的不平等之间有紧密的联系。但是由于统治集团的压力和要求得到教育机构内部历史的高度调停，也得到实际在其中工作的人们的需要和意识形态的调停，所以目标和结果常常也会发生矛盾。然而，不管有什么样的目标和结果，在这些机构内都会有真实的一些人受到帮助或被伤害。只有愿望和不去面对教育系统的一些更有力的影响将无益于解决该问题。

《意识形态与课程》问世以来的许多年，对于它所取得的效果我一直感到很高兴。它已经被翻译成许多种语言，被视为一本具有开创性的书。对这本书的广泛阅读雄辩地说明，许多教育者、社会科学家、政策制定者、文化和政治积极分子以及其他人和我一样都能真诚和开明地处理他们的任务。同样重要的是，它也证明了这些人们的不懈斗争，质疑目前状况并使之可以用更加负责的方式行动。不进行这样不断的质疑就等于取消了人们对在学校度过多年的成千上万学生的当前和未来生活的责任。自我反思和社会反思在这里融合。

在本书中你读到的大部分观点是关于意识形态再生产的影响力。没有详细论述的是一系列涉及被称之对这些意识形态影响力的矛盾倾向、反抗和冲突等问题。也就是说，文化和经济再生产并不全是发生在我们教育机构的内部。即使《意识形态与课程》很大程度上关注的是一个更广泛历史过程的一个阶段——统治阶级的政治学——我不清楚我们怎样才能开始理解“如果没有潜在的、积极的反抗，无论是物质的或符号的统治关系怎么可能运作”^①。经常会有些人，要么单独要么组成群体，现在也行动起来为“反对霸权”的工作提供重要的基础，这使我们有理由感到乐观，在我后面的书中对这样的乐观（没有幻想）有所描述和发展。然而，对于这种“反对霸权”工作的认可就意味着分析顽固的保守主义利益的运作方式更加重要，以使我们能更好地理解在此状况下教育的运作和改变这些状况的可能性。

在这个序言中还需要声明另外一点，本书不仅非常关注教育再生产的形式，而且也倾向于强调阶级关系。阶级动力学极其重要，不能被忽视。无论如何，我越来越确信性别关系以及那些在美国和在其他许多国家都很重要的种族问题在理解教育的社会效果是什么，以及课程与教学是如何和为什么被组织和控制的等方面同等重要。这些言论在

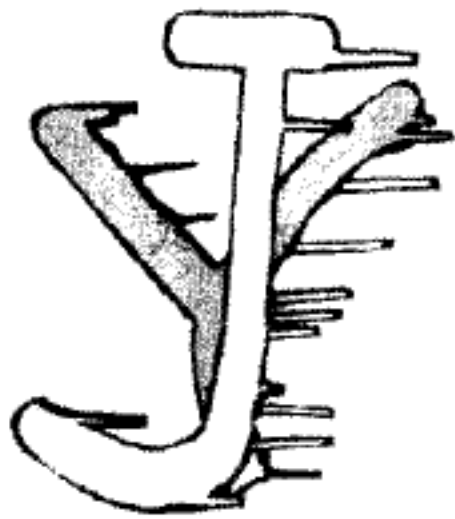


其他地方也进行过较为详细的阐述^②。我认为这里只要提出《意识形态与课程》首先设立的问题怎样被明显地扩展到性别、种族和阶级在教育机构内以其复杂的方式运作的矛盾动力,以及它们如何引领前进而不只是倒退的方向,这就足够了。

这里的部分言论基于对自由主义的批判,以此作为社会政策、教育理论与实践的框架。由于这些对自由主义的批判本质上是正确的,自由主义本身也受到了来自右翼、新保守主义联盟、“经济现代化者”和按照自己原则建立新共识的新右翼集团的共同攻击。接下来的一种策略最好称之为“独裁的民粹主义”(authoritarian populism),这个联盟是“自由市场规范”与民粹主义者政治的结合,结果部分地解除了较大程度上使工人阶级、有色人种和妇女受益的社会民主政策(这些群体很显然并不互相排斥)。政府和资本主义经济之间建立了更紧密的关系,机构内政治性民主的力量急剧下降,并企图减少过去曾获得的自由。所有这些都联系着许多集团内人们的需要、恐惧和希望,他们由于在一段时期内感到经济、权威关系、家庭和其他地方的危机而觉得受到威胁^③。

这些攻击和某些收益的减少已经造成与社会民主的“自由主义”恢复部分的友好关系。由于自由主义政策常常掩盖了我们在教育、经济和其他一些问题上的深度,这些政策确实常常包括一些实质性的收益。正因为如此,我们对待自由主义的方式要更加微妙。我们的任务就是保护在社会民主旗帜下获得的部分利益和权利,并把它们扩展和超越到一个更加民主化的经济、政治和文化之中^④。因而,尽管在这本书里我仍然赞同自由主义终将衰弱的分析,但背景已经改变。甚至在自由主义的政策和权利也受到威胁的背景下,我们需要把我们的注意力更多地集中到来自于右翼权威性民粹主义的威胁。

请允许我进一步论述这一点。保守主义的复兴就是企图重新获得受到妇女、有色人种和其他一些人威胁的霸权。人们只要读一读前任美国教育部长威廉姆·贝纳特(William Bennett)的声明——强调基于“我们”西方传统的文化,强调过去所有学生坐下来内化“我们的”价值的传奇时光——就能理解当前迫切需要重新对什么是合法性知识达成共识的要求是多么强烈^⑤。围绕什么是合法性的知识,并对企图形



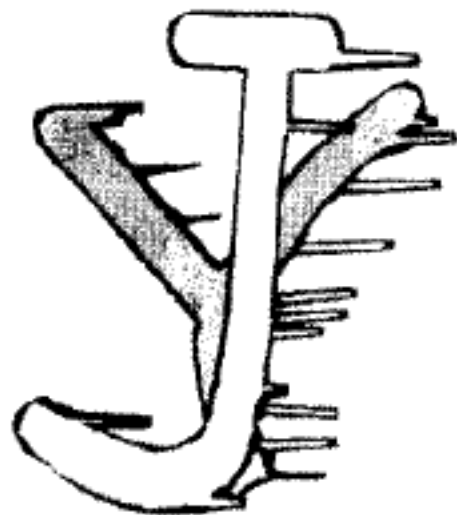
成一种错误文化和政治舆论的分析是本书的中心。这就使许多有关意识形态的讨论在今天比当初写作时显得更加重要。 xiii

当前呼吁“回归”“共同文化”，要求向所有学生灌输某个特殊集团的价值观——通常是统治集团的价值观——与我头脑中的共同文化完全不同。这样的方法对所涉及的政治问题几乎只是浅尝辄止。共同文化从来不可能普遍扩展到少数群体中每个人的所思所想。而且，更关键的是，它不要求列出契约和概念使我们所有人都成为“有文化者”，而是要求创造条件，使所有人可以参与意义和价值的创造和再造。它要求一个民主的过程，在这个过程中所有的人——而不仅仅是“西方传统”的知识卫道士——能够参与商议什么是重要的。不用说这使消除真正的物质障碍（不平等权力、财富、反馈时间）成为必需，这些妨碍了参与的过程^⑩。正如威廉姆斯所说：

共同文化的观念决不仅仅是简单的赞同社会，当然也不只是服从社会的观念。[它包括]所有人的对意义的共同决定，有时以个体、有时以群体形式活动，在这个过程中没有特殊的终结，它从来不会被视为最终实现了自我而变得完美。在这样一个共同的过程中，惟一的绝对将是要保持交往的渠道和机构通畅，以使所有人都能做出贡献，并在贡献中受益。^⑪

因而，在谈到共同文化时，我们不应当总是谈论统一性，谈论所有人都服从的东西。相反，我们应当提问的恰恰是“在创造意义和价值时的自由、贡献和共同参与过程”^⑫。我们的正规教育机构对这个过程的阻碍和它在现实中的负面影响，正是我希望在《意识形态与课程》中得到解决的。

当前的论述谈及这个过程应当如何被重新界定。我们被界定为消费者，而不是参与斗争建立和重建教育、政治和经济关系的参与者。这真是一个特别的概念，因为它把人们大体上视为胃或者炉子之类的东西^⑬。认为我们只会使用和消耗，而不会创造，别人也是如此。这已经够让人困扰的了，但在教育中它确实存在障碍。这个问题留给那些传统的卫道士、效率和责任专家、“真正知识”的拥有者们去处理吧。

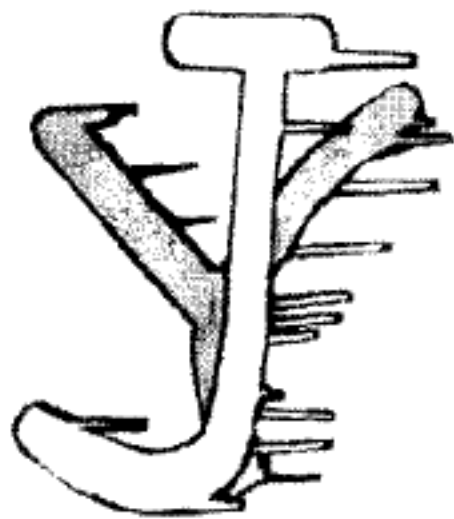


在本书中我阐明了把这个问题留给这些人处理要冒极大的风险，尤其对于那些已经被统治机构剥夺了经济和文化的权力的学生来说，更是如此。

我过去和现在一直关注文化的政治问题并赋予它重要地位的部分原因是由于我的个人经历。我出身于一个穷人家庭(但只就经济而言),在美国东北部新泽西州一个没落的工业城市帕特森(Paterson)附近。工人阶级生活的真实斗争和不安全感、面对这种情形的团结形式和政治与文化等,所有这些对我都产生了极其重要的影响。我有太多关于这种丰富的文化在媒体、教育机构或其他地方被降级的记忆。我清楚地认识到无论我自己如何,我的行为都根植于周围人们的情感、知觉和丰富的背景意义之中,对只注重利润计算而不顾人们生活的经济系统,和对依然疏离那些认为教育极其重要的数百万儿童的教育系统感到满意——尽管在其中工作的劳动者很难并极少受到尊重。

我不能接受这样一个社会,在这个社会中每五个儿童中就有一个或更多出身于贫困家庭,这种状况每天都在恶化。我也不能接受那种正统的对教育的界定,认为我们的任务就要为学生容易在“商业”社会中发挥作用做准备。一个国家不等于一个公司^①。学校也不是公司的一部分,可以有效地生产出它所要求的“人力资本”。如果我们甚至从这些方面来考虑教育的梦想,就确实挫伤了对那种公共利益的感受。它贬低了教师的身份,造成了学校教育过程脱离了许许多多儿童的生活。

当然,这些问题都是相当复杂的,因为这一点,《意识形态与课程》中的部分内容引起了极大的争议。我有时使用了一些大家不熟悉的概念。我在最近完成的一本书——《教师和文本》中呼吁要更加注意写作的策略性,要更加注意使论述易于被读者所理解。然而,另一方面,认识到现实是相当复杂这一点很重要,就像统治者与其下属的关系一样去组织它。有时,理解这些关系就要求我们发展一种新的语言,这种语言可能在开始试用时感觉有点不舒服。学习怎样使用这套概念去重新看待我们的日常生活将是一项艰巨的工作,但是如果我们想在认识(不是我们通常的误认)教育在我们社会中发挥作用的矛盾方式方面



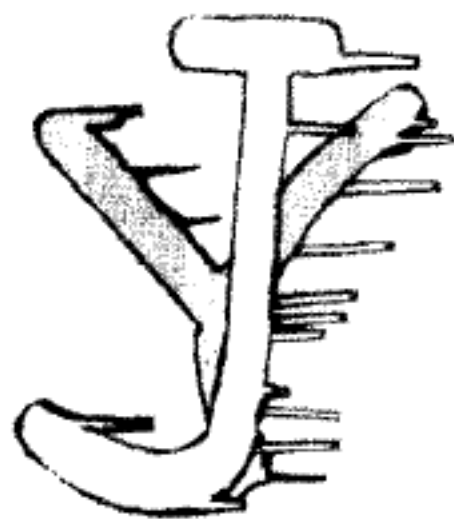
取得进步,就必须这样做。

《意识形态与课程》是我用了将近十年的长时间,努力理解教育现实的政治性的结果,它标明了我在概念、语言和分析上奋斗的足迹。即使在保守主义复兴时期^①——阿若那维兹和吉鲁(Aronowitz and Giroux)称之为“梦想破灭的时代”^②——它有许多方面仍然是正确的,它所考察的许多问题和疑问依然具有批判性。总而言之,我想它是按照其本来面目来写的。 XV

在《意识形态与课程》一书中,我寻求把一系列概念和观点整合到教育的论述中,我相信,它对于我们审视什么知识最有价值和谁的知识最有价值继续具有根本意义。作为一名活动家、研究者和教师,我已经花费了生命中大量的时间来设法划出一道政治与教育之间的人工界线,一方面是课程与教学,另一方面是文化、政治、经济权力的问题。布尔迪厄(Bourdieu, Pierre)认为这些界线是“学术再生产的纯粹产品”^③。如果我们以一种务实的态度来分析学校教育的政治现实,那么这些界线是不可靠地建立在概念基础之上的,是一种极大的障碍。因此,这里我的部分方法就是“侵入”(trespassing),使用批判理论、知识社会学、哲学等等工具,并把它们运用到我们这些教育者的日常思维和行动中去。又一次借用了布尔迪厄的说法:“侵入……是前进的先决条件。”^④

这种前进要求社会上已经产生的意义和价值系统——这个系统越来越受到私有化的“伦理规范”、分离的个人主义、贪婪和利润的支配——不得不受到各种方式的挑战。其中最重要的即持续不变的、详细的智力和教育工作^⑤。此项工作不易完成,毕竟大量的社会文化设施被组织起来了,使我们不能明晰表面现象下面隐藏的本质。单靠十秒钟的“新闻摘要”(news bites)和“广播摘要”(sound bites)也不能传达这一点。面对这种情况,更重要的是要做文化挖掘的工作,揭示权力的积极与消极作用,恢复到我们共同的记忆中去,即不同的文化权力在一个危机四伏的社会里究竟意味着什么。

当然,这样做有点冒险。批评总会使人们感到不舒服,而且批评也往往需要针对某个人。而且,对一些公认的政策和实践发表挑战性意见可能会对这个人的职业生涯产生不利影响,最近这样的事情对于一



些大学和其他地方的批判性教育者来说,已经发生了许多次。

认真对待这些言论本身就是一种政治行为。有件事情清楚地证明了这一点,在有着压抑政体历史的亚洲的一个国家,有位教师因为在一本教师阅读的杂志上发表了一篇《意识形态与课程》的评论而被解雇。同样在这个国家里,当我被软禁并禁止与某些人们谈话时,这就更加昭然若揭了。观念就是武器(请你原谅我话语中的一些军国主义和大男子主义色彩),在专制背景中传播它们就是颠覆性的,有时是危险的,然而最终是必需的行为。

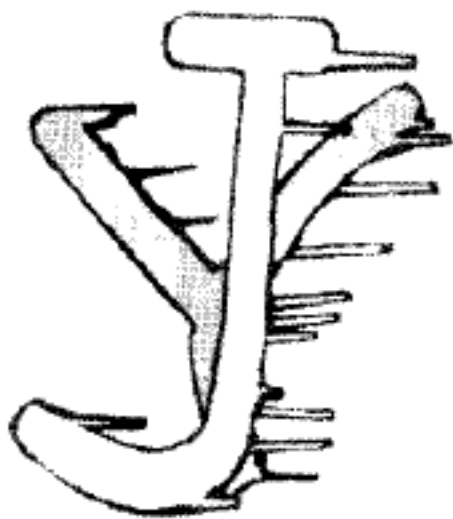
然而,作为教育者,我们能无所作为、无动于衷吗?我们的任务就是教和学;就是认真探究学科应有的价值;就是批判性地对待我们所敬仰并公开说出的内容;就是渴望我们能起来向自己的常识提出挑战并重新改造它们,就像我们要求别人——比方说作为读者的你——向自己提出挑战一样。我们正在从事的事业——威廉姆斯确切地称之为长期的革命^⑥——要求这样的挑战和重新改造。这是一个充满希望的事业,除非当我们社会的“真正的职责”结束的时候,我们面对的是一种平实的评价。对于教育者而言,民主不再是一个被呼吁的口号,除非一种建构性原则必须被整合进入我们的日常生活。《意识形态与课程》这本书——尽管它还有局限性和没有谈到的地方——是我走向文化民主之路的一部分。如果能对你有所帮助,我还奢望其他什么呢?

迈克尔·W·阿普尔
威斯康星大学,麦迪逊

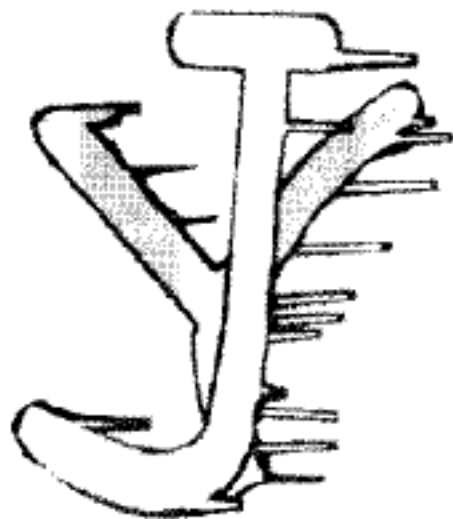
xvi

-
- ① 参见,迈克尔·W·阿普尔,《教师与文本》(纽约:劳特利哥,1986)。
 ② 马尔库塞·罗斯金,《公共利益》(纽约:劳特利哥,1986)。
 ③ 参见,肯尼思·泰特巴姆,《论争与课程:美国社会主义者的成就,1900—1920》,兰德勒 E·伯耶和迈克尔·W·阿普尔主编,《课程:问题、政治学与可能性》(奥尔巴尼:纽约州立大学出版社,1988),p. 32—35。
 ④ 对这一点更详细的讨论,参见,兰德勒 E·伯耶和迈克尔·W·阿普尔,《课程中的价值与政治学》,伯耶和阿普尔主编,《课程》,p. 3—16。
 ⑤ 阿普尔,《教师与文本》。
 ⑥ 罗斯金,《公共利益》,p. 8。

167



- ⑦ 同上。
- ⑧ 迈克尔·W·阿普尔,《教育与权力》(波士顿:劳特利哥,ARK版,1985)。
- ⑨ 阿普尔,《教师与文本》。
- ⑩ 迈克尔·W·阿普尔主编,《教育中的文化与经济再生产》(波士顿:劳特利哥,1982),迈克尔·W·阿普尔与洛伊斯·威思主编,《学校教育中的意识形态与实践》(费城:特普尔大学出版社,1983)以及伯耶和阿普尔主编,《课程》。
- ⑪ 皮埃尔·布尔迪厄,引自劳伊J·D·华克特,《走向反思性社会学:皮埃尔·布尔迪厄的讨论会》,《社会理论(7)》(1989年,春),p. 24。对这一点重新阐释的局限性的一些更详细的分析,请参见菲利普·韦克斯勒的《教育的社会分析》(纽约:劳特利哥,1987)。
- ⑫ 参见,阿普尔,《教育与权力》;阿普尔,《教师与文本》以及卡麦隆·麦卡锡和阿普尔,《美国教育研究中的阶级、种族和性别》,路易斯·威斯主编《美国教育中的阶级、种族和性别》(奥尔巴尼:纽约州立大学出版社,1988)p. 9—39。
- ⑬ 在阿普尔的“重新解释平等”,《教育学院90年历程》(1988年冬),pp. 167—184。
- ⑭ 参见,赫伯特·金蒂斯,“传播与政治学”,《社会主义评论(10)》(1980年,3/6月),pp. 189—232。沙木尔·鲍尔斯与赫伯特·金蒂斯《民主主义与资本主义》(纽约:巴斯克·布克斯,1986),艾内斯图·拉克劳和蔡特尔·莫佛,《霸权与社会主义战略》(伦敦:维尔苏,1985)。
- ⑮ 威廉姆·贝纳特,《我们的儿童和我们的国家》(纽约:西蒙与休斯特,1988)。
- ⑯ 雷蒙德·威廉姆斯,《希望之源》(纽约:维尔苏,1989),p. 35—36。
- ⑰ 同上,p. 37—38。
- ⑱ 同上,p. 38。
- ⑲ 同上,p. 216。
- ⑳ 同上,p. 14。
- ㉑ 参见,爱拉·萧尔,《文化战争》(纽约:劳特利哥,1986)。
- ㉒ 斯坦利·阿若那维兹和亨利·吉鲁,《在梦想破灭时代的学校教育、文化与扫盲》,《哈佛教育评论(58)》1988年,5月,p. 172—194。
- ㉓ 皮埃尔·布尔迪厄,引自华克特,《走向反思性社会学》,p. 46。
- ㉔ 同上。
- ㉕ 威廉姆斯,《希望之源》,p. XXI。
- ㉖ 雷蒙德·威廉姆斯,《长期革命》(伦敦:查图和威德斯,1961)。

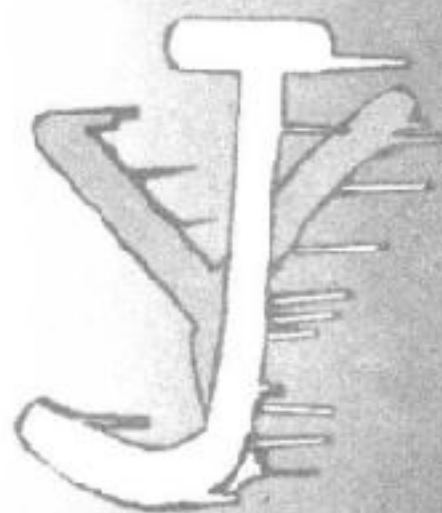


鸣

// 鸣 谢

谢

许多人对(我的)每本书,特别是对这本书提出了或争议或赞同的 **xix** 观点,尽管并非每个人都赞同本书的全部论点,但是大家都会支持其中的某一方面。对于本书的写作,以下每位都曾教过我一些东西——有时尽管很小但常常影响却很大,他们是安·伯克(Ann Becker)、巴塞尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein)、荣格·戴尔(Roger Dale)、约翰·恩格尔斯坦(John Eggleston)、沃尔特·费恩伯格(Walter Feinberg)、迈克尔·佛鲁德(Michael Flude)、百莉·弗兰克林(Barry Franklin)、迈克斯恩·格林内(Maxine Greene)、戴那·休伯纳(Dwayne Huebner)、卡尔·卡斯特尔(Carl Kaestle)、戴涅尔·卡劳斯(Daniel Kallos)、南希·金(Nancy King)、赫伯特·克里巴德(Herbert Kliebard)、安兰·劳克伍德(Alan Lockwood)、詹姆士·麦克唐纳(James Macdonald)、斯德温·曼恩(Steve Mann)、婉中·梅色曼(Vandra Masemann)、弗洛德·纽曼(Fred Newmann)、迈克尔·奥列克(Michael Olneck)、戴涅尔·拍卡斯盖(Daniel Pekarsky)、弗兰西斯·西瑞哥(Francis Schrag)、斯德温·塞顿(Steven Selden)、杰奈斯·少尔递斯(Jonas Soltis)、瑞伯特·塔巴奇里克(Robert Tabachnick)、盖丽·威雷哥(Gary Wehlage)、菲利普·韦克斯勒(Philip Wexler)、高夫·怀蒂(Geoff Whitty)和迈克尔 F·D·扬(Michael F. D. Young)。我也十分感激劳特利哥与基根·保罗有限公司(Routledge & Kegan Paul)的大卫·古德温(David Godwin)。感谢保尼·噶斯凯(Bonnie Garske)和巴巴拉·斯弗尔德(Barbara Seffrood)在打印手稿中表现出的智慧、友善和仁慈,他们不断地提出建议,对我的重新思考和修改不厌其烦。

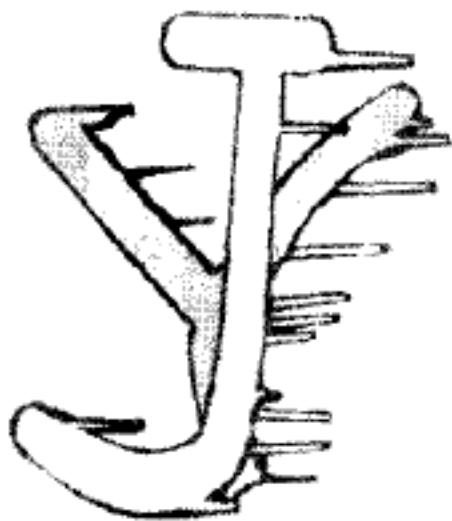


值得一提的是那些参加威斯康星大学正在举行的“意识形态与学校知识”研讨会的人们，此书中的很多观点受到了他们的影响。他们不仅仅是学生，现在还是朋友以及对学校行为进行彻底和批判性评估的研究集体成员。

通常，在鸣谢中要提一下妻子和孩子的贡献，但我恐怕难以用语言来充分表达对妻子瑞玛(Rima)的感激之情，她的支持、鞭策及其在女性发展史和科学史领域的不断探索对我的一生产生重大影响。正是她的支持和家庭其他成员们反对压迫的政治斗争促使我自己的政治研究植根于美国左翼，并促成了这本书的完成。

最后，我想把这本书献给我的两个儿子：彼得(Peter)和保尔(Paul)。希望他们和我们都足够坚强，朝着我们的政治理想不断努力。 XX

书中部分章节的早期译文发表在以下地方：第二章发表在《比较教育评论》，第22卷(1978年10月)；第三章发表在《课程探究》，第6卷(1977年第4期)；第四章发表在《教育的团体参与》，卡尔·格瑞特(编者)(波士顿：安莱恩和伯肯，1979)；第五章发表在《交流》，第2卷(1971年第4期)；第六章发表在《教育研究杂志》，LXVI(1972年9月)；第七章在《求知学校》，詹姆斯B. 麦克唐纳(James B. Macdonald)和艾斯纳·蔡月特(Esther Zaret)(编者)(华盛顿：管理与课程开发联合会，1975)。我也十分感谢雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)和《新左翼评论》杂志，他们允许我引用了“马克思主义文化原理中的经济基础与上层建筑理论”(1973)。



目

录

总 序

中文版序言

序

第二版序言

鸣 谢

第一章 分析霸权/1

第二章 意识形态与文化再生、经济再生/29

第三章 日常学校生活中的经济学与控制/51

第四章 课程历史与社会控制/71

第五章 潜在课程与冲突的本质/95

第六章 系统管理与控制的意识形态/123

第七章 常识性分类与标签政治学/145

第八章 超越意识形态再生/181

主题和人名索引/195

译者后记/215



第一章

分析霸权

I 导言

几年前就有人建议我把自己的言论编写成一本书，也就是重新印刷我的大部分论文。在那些文章中，我试图阐明各种政治的和个人的责任，即我感觉提供了一套指导我作为教育工作者的最起码的工作原则^①。简言之，我坚决认为教育并非一个价值中立的事业，就教育制度的本质而言，无论教育工作者是否意识得到，他们已经被卷入了一项政治活动。在近期的分析中，我提出教育工作者不应该把他们的教育活动与不平等的制度安排和支配我们先进工业经济的各种意识形态完全分割开来。

自从写下了那个观点，许多问题更加令我欲罢不能。与此同时，我在更深入理解教育与经济结构的关系、知识与权力之间的联系方面取得了令人欣喜的进展。本质上，这个问题对我而言，越来越成为一个结构上的问题。我日益在一系列对新马克思主义理论传统的批判性问题上寻找到了它的根基，对我而言，这种传统提供了一种最令人信服的组织人们的教育思想和行为的理论框架。

在更广阔的范围内，我发现最富成果的途径是寻求“人们清醒认识历史或社会经济状况的情况下，阐明物质生产、意识形态价值、阶级关系和社会权力结构（种族、性别以及政治经济）模式的显在、潜在及编码反应”^②。我知道这句话的含意是相当丰富的，但是根本的问题

更加复杂。要寻找描述盛行的支配人们文化生活的结构性安排的一些具体方式，它们组织和控制着学校机构、人们以及生产、分配和消费的模式。其中包括日常的实践，诸如学校和学校内部的教学与课程^③。

当我考虑到学校里教的显性和隐性知识之间的关系、知识的选择和组织原则以及教学中常用的“检测成功”的评估标准与模式时，我发现这一点格外重要。在那些人中，正如伯恩斯坦（Bernstein Basil）和扬（Michael F. D. Young）大肆宣扬的，我们的教育机构中的知识和符号结构与整个社会中的社会和文化钳制原则有密切联系^④。这是我马上就要详加阐述的。现在我先谈一谈作为教育工作者的政治的个体，我们的一个基本问题，即要掌握理解学校选择、组织的各种文化资源和符号是如何与分阶层社会所“必需的”各种标准化和概念化意识保持辩证关系的方法。

而另一些人，特别是鲍尔斯和金蒂斯（Bowels and Gintis）^⑤则十分关注学校在教育机构中的经济角色。因此，劳动力分配的流动、选择、再生产以及其他产出就成了他们分析的基本焦点。那些当权者对经济的有意识操纵常常被看作是一个决定性的因素。这一点当然很重要，但我们至少要讲，它仅仅指出了事物的一个方面。对于学校创造的这些产出，经济学上并没有提供一个充分的评估方式，也不能充分地阐明其控制机制是什么以及如何在学校生活的日常活动中发挥作用。而且，如果要想完全理解教育者在学校中从事他们的工作时，社会、经济和政治的紧张与冲突在他们具体的实践中“斡旋”（mediated）的复杂方式，我们就必须增添一种更加侧重于文化和意识形态取向的经济分析方法。然后，问题的焦点也应放在讨论不平等社会的物质条件与该社会中个体的意识构成之间存在的意识形态和文化斡旋。因而，这里我想关注的是经济与文化控制之间的关系，那些我们认为理所当然的事情，那似乎“自然”会产出一些结果，已经部分被那些关注教育的政治经济功能的人们所描述。

分析霸

我想我们正在逐渐看清以往感到迷惑不解的许多事情。在我们学

着理解教育在社会的经济领域充当了再生产不平等重要方面工具的同时，^⑥我们也正在更多地学习去解开第二个主要领域，即教育在其中的运作。因为这里不仅有经济资本，而且似乎还存在学校保存和分配的符号资本——文化资本。因而，我们现在开始彻底理解，即像学校这样的文化保存和分配的机构是如何来创造和再造意识形式的，这些意识形式能使对社会的控制得以保持，而统治集团不必再求助于显性的控制机制^⑦。本书的核心即提高我们对于此再创造的理解。

当然，这决非易事。在导言这章中我将在更广泛的范围内描述指导此书写作的分析方法、方案中的各种问题。在我的讨论中，我将时常引用社会和文化批判学者雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)的著作。尽管他在教育界里并不十分出名(这显然令人遗憾)，但他对于文化形式与内容的控制和我们周围的经济机构与实践增长之间关系的不懈研究可称为一种范式，无论从个体角度或概念上，提供了一种进步主义言论和通过此种途径而承担的责任。

这里首先有三个方面的问题需要说明：(1)作为一个机构的学校，(2)知识的形式，(3)教育工作者自身。以上每个部分都必须作为一个基本成分放置于更大的联结关系之中。显然，这里的关键词是放置。我的意思是，像鲍尔斯和金蒂斯的经济分析一样，我们需要尽可能地把一切都放置到更大背景中去，包括我们传授的知识、支配课堂的社会关系、作为文化和经济保存和分配机制的学校，以及在这些情景中工作的我们。在这样一个复杂的、分等级的、不平等的社会里，所有事物都会得到他们的各自处境的诠释。然而，我们必须小心不要误用了这一诠释传统。时常，我们会忘记开始解除这些关系的细微要求。我们以一种公开决定的方式安置机构、课程和我们自己。我们认为在经济和意识之间有一一对应的关系，经济基础“自动地”决定着上层建筑。然而这说来容易却未免太机械了^⑧。事实上它忘记了文化与经济之间的辩证关系。它同样假定教育是被一小部分当权者有意识操纵的观念。尽管这在过去和现在都时有发生，但问题往往更加复杂，我将在第四章课程领域的历史根源中证实这一点。因而，为了深入理解，我们必须首先澄清结构关系“决定”学校这三个方面的含义意味着什

么。我的观点是，理解这个问题的关键之一就是明确霸权的概念。

有必要重点指出的是，使用诸如“决定”这样的概念有两种惯例。一方面，刚才所提到的已经被用于表明由社会和经济结构决定的思想和文化的概念，在社会意识和生产模式之间的一一对应。这里，我们的社会概念完全预指一系列预先存在的控制学校内一切文化活动的经济状况。另一方面，有一个更加灵活的立场，即把决定看作为一个复杂的关系连接，最终表现为经济基础，对文化实践包括学校施加压力并作出限定^⑨。因而文化领域并不仅仅是经济实践的“反应”相反的这种影响、“反应”或决定是通过人类的活动形式得以高度调停。即通过我们这些现实中的人们的特殊活动、冲突和关系来调停，而他们着手在组织这些生活的机构中开始他们的日常生活。由于甚至可以注意到表面上不合逻辑的瞬间，故而对学校、知识和日常生活的控制能够更加微妙细致。这种控制涵盖于结构性原则、编码，特别是基于日常生活的常识性意识和实践，也就是通过外显的经济分配和操纵。

雷蒙德·威廉姆斯关于霸权概念的讨论，曾在安东尼奥·葛兰西（Antonio Gramsci）的著作中有充分的阐述，威廉姆斯为这些观点提供了一个精彩的总结^⑩。

我认为，强调霸权并将其理解至一个少有的深度是葛兰西的伟大贡献。因为霸权假设那些真实完全的、不仅仅是从属的或上层建筑的事物都存在（如对意识形态不敏感），还包括要生活得有深度、广泛渗透于整个社会。正如葛兰西所说的，即便对在它影响下大多数人的常识进行限定，它也比任何来自于经济基础和上层建筑的原则概念更加清晰地符合社会经验的现实。因为如果意识形态仅仅是某些抽象的强加的概念，如果我们的社会、政治、文化观念以及假设和习惯仅仅是特殊操纵的结果，是一种外显的可被随意结束或撤销的话，那么社会将会比现实状况更加易于操纵和改变。看起来，深入渗透于社会意识的霸权概念是一个基本原理……（它）强调支配的事实。

· 这部分的核心思想是霸权如何“渗透”于我们自己的意识，即我们日常看到和接触的教育、经济、社会现实和我们对于常理的解释，如何变成了惟一的、吹捧讨好的世界。所以，霸权并非指处于一个高屋建瓴的抽象水平上的意义堆积，而是指一个意义和实践的有组织的集合体，一个中心的、有效的、起支配作用的生活意义、价值和行为系统。我们需要从不同的水平去理解，而不仅仅是“一个观点”或“被别人操纵”。威廉姆斯在讨论霸权与文化资源控制关系时明确地提出了这一点。同时，他还指出了在此渗透过程中，教育机构可能会怎样运作。下面我想引证他长篇大论中的一段话，我认为这段话开始抓住了问题的复杂性，超出了那种认为意识只是经济结构的反应、完全由一个阶级强加给另一个阶级的观念。同时，这段话抓住了问题的症结，即讨论意义和实践的结合如何导致和来源于不平等的经济和文化控制^④。

（霸权）是一个实践与期望的整体；是我们能量的分配，是对人类和世界的一般理解。它是一系列被经验、实践并相互确认的意义和价值体系。因而，对社会上大多数人来说，它给人以真实和专制的感觉，因为从现实经历上要想超越它进入到他们生活的更多领域是很困难的。但是这并不是一个静态的系统，除非在短暂的抽象分析过程中。相反，即便我们理解它所依赖的真正社会进行，即合并的过程，我们也仅仅只能理解那种有效和起支配作用的文化。合并模式十分重要，与之相关我们的社会里经济也有相当的重要性。教育机构通常是传播有效主流文化的主要机构，现在与文化活动一样，它也是一个主要的经济活动。实际上两者是同时发生的。此外，从哲学、真正的理论和各种实践史的水平 and 角度来看，有一个我称之为选择性传统（selective tradition）的过程：用有效的主流文化的术语来讲，即终止于“传统”和意义重大的过去。但是选择总是很关键的。从过去和现在的整个可能领域里进行选择，某些意义和实践被当作重点选出，而另外某些意义和实践则被忽略和排除。更加至关重要是，这些意义被进行了重新解释、淡化或改变形式，以支持有效主流文化的另外一些要素或

至少与之不相冲突。

教育过程、在类似家庭的机构里进行更宽泛社会锻炼的过程、实践界定和工作组织、从智力和理论水平上选择传统：所有这些任务都涉及到有效主流文化的继续生成和再生成（making and remaking），正如我们体验和融入生活的那样，现实的确要依靠它们。如果我们所学习的仅仅是强加的意识形态，或者如果它仅仅是统治阶级的一意孤行的意义、实践或选择，由此强加给别人，那么它仅仅只能钳制我们的思想，而将很容易被推翻，——人们将乐意推翻它。

请注意威廉姆斯这里对教育机构的言论。他的观点与我前面谈到的作为机构的学校与再造不平等之间的可能关系的观点相似。用英国课程社会学家的话来讲，学校不仅“加工个体”而且“加工知识”^②。按威廉姆斯的说法，学校充当了文化和意识的霸权机构，充当了选择性传统和“合并”文化的机构。但是学校不仅是分配有效主流文化的主要机构之一；在其他的一些机构中，他们还通过适当的意义和价值创造那些不能理解现存的经济和文化合成可能性的人们，这里一些经济的诠释就显得十分有效。以上使意识形态、霸权和选择性传统构成了本书进行政治分析基础的批判性因素。

例如，我随后要谈到的，围绕真正在学校里教的知识 and 什么是被社会认可的合法性知识等问题，都要经常涉及到学校的文化、经济和政治形势。这里，我们对涉及学校中的课程形式构成的基本措施提出疑问，从而揭示其潜在的意识形态的内容。下面一些有关选择性传统的问题需要认真对待：它是谁的知识？谁来选择它？为什么要用这种方式来组织教学？是否针对这个特殊群体？然而，仅仅提出这些问题是不够的，还要试图通过将 these 研究与社会、经济的权力和意识形态竞争的观念联系起来。通过这种方式，人们能开始获得对经济、政治权力和学生可利用（和不可利用）知识之间联系的一个更具体的评价^③。

比方说，研究“过程取向”课程的社会研究运动就是一个明证。我们教学生“社会探究”是一套“技能”是一系列教会学生“学习如何探

究自身”的方法。而这当然要比前几十年盛行的死记硬背的教学模式好得多，同时它可以实际上使社会生活学习不受政治的影响。我们要求学生把知识看作一个社会建构，在许多训练项目中观察社会学家、历史学家、人类学家和其他学者如何建构他们的理论和概念。然而，这样做的结果是，我们并没有教会他们探究这些问题：为什么会存在社会集体的特殊形式？它是如何维持的？谁从中受益？

在课程开发和教学中还存在一些失败。无论这些目标能否真的达到，我们总是乐意为学生准备一些假定“对他们自学负责任”的内容。沙诺森(Sarason)提出的学校行为规则是有趣的，但却不在讨论之列^④。一个重要的事实是，有关“批判性反思”的内容却往往是空洞的、与历史背道而驰的、片面的和负载了意识形态的。因而，我将在第五章举例说明大多数学校课程的建构框架是以舆论为中心的。几乎没有人严肃对待冲突（包括阶级冲突、科学上的冲突，或其他一些冲突）。相反，却有人“探究”舆论的意识形态，其与控制和组织社会生活的复杂关系和冲突较少类似之处。因此，选择性传统要求我们不教，或选择性地重新诠释（由此会迅速忘却）严肃的劳动史或女性发展史。然而我们确实要教精英史和军事史。无论教什么样的经济（知识）都会受到一种观点的制约，即必须来自于国家的行业联合会或诸如此类的协会。人们很难发现国家的真实信息，因为它们已经由选择性的社会原则进行了组织。当然，这些仅仅是学校在扮演创造错误舆论感受方面角色的几个例子。

中立与公平

我们倾向于对潜在的不平等社会的社会经济权力的理解应降低为一系列的技术和“如何做”。这一事实反应了一个更大的问题。这里我先提出一些论点，随后将在第六、七和八章进行详细讨论。这里理解的降低证明了在先进工业经济中生活的技术化。用哈贝马斯(Habermas)的术语来讲，即目的——理性的或工具性的推理和行动形式取代了符号的行动系统。在人们现实的日常生活中，政治的、经济的甚至教育的争论开始被对效率和技能技巧的思考所代替。通过行动分

析、系统管理等诸如此类建立起来的“责任义务”变成了霸权和意识形态的代表。同时，对社会生活的公平思考日益变得较少政治化，并成为假想的中立难题。它们能够通过对中立行为事实的积累而得以解决^⑤。而当其反作用于像学校这样的中立机构时，会受到教育者中立方法的引导。

在此问题的陈述中，声称中立是很重要的，不仅反映在一般的社会生活中，特别是在教育活动中。我们假定自己的活动是中立的，不必采取某种政治姿态来表明自己的客观性。然而，这却在两方面出现了明显的错误。首先，考虑到学校的经济产出，不断增加的证据说明教育机构本身并不是一个中立的事业。正如巴塞尔·伯恩斯坦、皮埃尔·布尔迪厄和其他人已经表明的、包括引用本章前言中威廉姆斯提出的，尽管毋庸置疑，学校实际上满足许多个体的学习兴趣，但同时从经验上来讲，学校同时充当了在分阶层社会中阶级关系的经济和文化再生产的权力机构的角色。这个问题涉及面很广，将在本章接下来的部分和第二章讨论，有关学校在经济和文化分层中扮演角色的著作日益受到人们的广泛关注。

请允许我指出，实际上我是反复重申，第二个声称中立的原因相对不是十分重要。此主张忽视了这样一个事实，即进入学校的知识是对较大可能范围的社会知识和原理进行选择的结果。它是一种来自某个方面的文化资本形式，经常反映我们社会集体中有权势者的观点和信仰。在公共经济商品（如书籍、电影、资料等等）的生产和分配过程中，它通过意识形态和经济责任对之进行反复过滤。因此，社会和经济价值已经渗透于我们工作的机构设置；渗透于我们保存在课程内的“学校知识的形式主体”；渗透于我们的教学模式和评估原则、标准与形式。既然这些价值经常无意识地作用于我们，那么问题就不在于如何去超越这个选择，而是最终必须选择什么价值。

但是，这也使问题的另一面突显出来——那些前面我曾提及的、存在于我们头脑中的、并不明显但却深深隐藏着的根深蒂固的价值。人们常常会对一些问题产生争议，如我们向他人负责时所采用的分类方式；在评估支配我们的社会行为时，我们采用的常识性或基本规

则。大多数对于这些分类的批判中蕴含着我们的“科学”观以及对抽象个体的责任，两者是同等重要的。这就是我们的团体感从根本上消退的原因。我们发现了许多将具体个体转化为抽象个体的方法，同时，我们把个体从那些可能使“个体”的要求、需要和公平观有现实意义的大型社会活动中分离出来^⑥。这一点得到了“课程研究是一个‘中立的科学活动’”论断的大力支持，它不会用重要的结构方式把我们与另一些人捆绑起来。

雷蒙德·威廉姆斯在他的著作中又一次很好地阐明了我们在“抽象的个人主义”术语使用上的无能，即中产阶级个体的统治歪曲了我们对真正社会关系和相互依赖的理解^⑦。

我记得一个矿工曾向我说起过我们正在讨论的那种人：“他是那种早晨起床，打开开关并期望灯马上就亮的人。”从某种程度上来讲，我们都是如此，我们习惯性的思维模式抑制了对广泛的领域真正社会关系的理解，包括我们对他人事实上的依赖。我们的部分社会观从根本上的衰退，导致了我们的幼稚地幻想金钱和光明。在当前的社会系统中，我们几乎没有任何社会财政来源于社会生产的概念。就现实而言，也没有任何一种方法可以持续不断地告诉我们社会是什么、要做什么。在这个社会产品几乎完全依赖于复杂的、连续不断的合作和社会组织的社会中，我们希望自己作为单独的个体，按自己的方式进行消费。于是我们被迫要在个体消费和社会税收之间进行愚蠢的对比——一方面是消费欲望的不断膨胀，另一方面遗憾的是社会必需品的限制。照此逻辑思考，随之而来不可避免的是物质的失衡。除非我们找回对社会团体的现实感受，否则，我们生活的真实标准将继续被歪曲……这不仅是付出与报酬分配的平衡问题，还有使用者和生产者对某些种类工作的效果问题，这些或许还要充分地进行协商……准确地说，正是由于缺乏足够的社会感使我们感到遭受挫折。

这里提到了威廉姆斯理论的许多要点，然而蕴含于其中的主要是以下观点：我们对于社会、经济和教育生活中抽象个体的关注准确地说仅仅是一个抽象的观念。它并没有把作为一个经济、社会人的个体（和我们教育者自己）的生活，定位于那种使个体满意的不平等的结构关系。它可以表现为一种意识形态方面的假设，妨碍我们与那些给予我们慰藉的人们之间建立任何的真实的联系，由此使战胜日渐消退的集体责任显得愈加困难。因此，对于我们教育、情感和社会生活中个体的过分强调，被理想化地认为与维持一种消费的操纵伦理和进一步造成政治和经济敏感性的消退相对应。所以，孤立个体及在改善服务的过程中确定我们中立立场，其潜在影响使教育者和其他人几乎不可能再对广泛的社会和经济不公平提出强有力的分析。这就使他们的课程和教学实践在探究他们所处社会的秩序本质时变得相对无力。

在这种争论中一个特别重要的因素是关系的思想，我想可以更准确地称之为“关系分析”。它涉及到将社会活动（教育也是一种特殊形式的活动）视为更广泛地安排分配资源的机构，从而使特权群体和阶级历史性地得到帮助，而另一些人却未得到充分的待遇。从本质上说，社会活动、文化和教育事件及产品（布尔迪厄称之为文化资本）并非“定义”于那些我们可以一下子看到的明显特性。与这种实证主义的方法相反，通过它们之间的复杂关系和与社会组织和控制状况的联系，任何事情都被赋予理性的意义。这些关系本身就有了定义的特征。^⑧因而，为了理解科学和个体的概念，尤其当我们在教育中使用它们的时候，我们要把它们看作基本的意识形态和经济学范畴。此类范畴使代理商的产品适应于当前的经济角色，并使代理机构内的部署和意义的再生产显得同等重要，会迫使他们毋庸置疑地接受这些日渐疏远的角色^⑨。这就成为霸权的某些方面。

在理解这些霸权关系的时候，我们需要记住葛兰西持有的一些观点——意识形态霸权有两个必要条件。并不仅仅是我们的经济秩序“创造”了渗透于我们日常生活的范畴和情感结构，除此以外，还必须有一群所谓的“知识分子”采用并把这些范畴合法化，使这些意识形态形式看起来是中立的^⑩。因而，考查像教育者一样的‘知识分子’所采用

的那些范畴与程序正是我们的研究关注的最主要焦点之一。

到目前为止，我已经从更广泛的角度考察了作为机构的学校背后更多的现实，考察了我们选择保存、再解释和分配的知识形式，考察了我们用于思考这些问题的一些范畴，还考察了在大规模的学校教育过程中教育者的“中立”参与角色。最后我想在此对所阐明的最后部分的内容和方法做几点说明——尽管教育者是一种政治个体。这是一个非常私人化的问题，到目前为止也是最困难的问题。我完全意识到这种困难，事实上常常为此而感到痛苦，我们必须面对要回答甚至是不断地问自己这个问题：“我的立场是什么？”这种问题已经预示着我至少开始关注对另一些质问的回答，即文化资本和经济与社会控制之间的关系问题。它要通过我们社会中机构的组织与控制方式来分析哪些社会经济群体和阶级可能受益，而哪些群体不能^④。

这个问题很难解决的事实和当我们提出“作为一个教育者我现在能做什么”问题时的无助感都表明了葛兰西和威廉姆斯有关霸权本质论述的绝对重要性。对教育者的日常活动进行政治的和经济的检视，把学校看作为文化和经济再生产的机制系统的一部分，这并不仅仅是向处于优势地位的教育实践提出挑战。如果“仅仅”是这样的话，那么我们或许能通过教师的训练、更好的课程等来改变这些实践。当然，这些教育实践可能确实需要改变，这种改良性的革新还有较大余地，我在后面还将要提到，但是我所强调的各种批判性检视向整个教育机构的“外部”价值和行动整合提出挑战。这一点的确很重要，因为如果深入思考的话，就会导致出现一套完全不同于我们通常所接受的规则。它要求对一个社会秩序作出进步性的说明和承诺。这个社会秩序并不是以商品、利润和证书的积累为基础，而是以经济、社会和教育平等的最大化为基础。

以上所有问题的焦点都围绕着社会公平理论。我倾向于赞同站在罗尔斯主义(Rawlsian)的立场上来讨论问题，因为就原则和功能的事实而言，社会就必须使极少数的优势者获得最多的好处^⑤。也就是说，它的结构性关系必须使平等不仅仅是接近于，而实际上就是对于文化、社会尤其是经济机构的控制^⑥。现在仅仅对社会的动力机构进行修

修补补已经远远不够了，因为它意味着对机构进行重新建构，并从根本上对约束着我们的社会契约进行重新塑造。在此背景下的社会公正理论要求不仅仅基于个人的意识形态，也要基于大量的经验。例如，在发达的合作国家（corporate nations）里，富人与穷人之间的差距正在扩大。在这些相同的工业化国家里，对于保健、营养、教育产品和服务的分配和控制基本上是不平等的^⑧。经济和文化权力越来越集中于那些只追逐利润而极少关注社会需求的大团体手里。在获得一些起码的权利后，妇女和许多少数民族的相关发展则或停滞或慢慢萎缩。这些原因和其他的一些原因，使我越来越确信这些状况“自然地”产生于一种特殊的社会秩序。我将在本书中论述，我们的教育两难问题、不平等成绩问题、不平等报酬问题、对于传统和合作的选择等等也“自然地”产生于这种社会秩序。如果想要在消除这些状况方面取得进步，就必须对这些机构的组织和控制方式关系作更大规模的改变。

至少说，我意识到这一点是相当有争议的。我也不奢望每个人都会接受我这里写的所有内容。然而，我并不是第一次提出这样的观点并努力设法证明它，即我们的教育问题从根本上来说是伦理的、经济的和政治的问题。而且，这是非常重要的，如果我们愿意去探索和提问，如果我们能学会分析霸权，我们就会对周围的明显证据确信无疑。事实上，这就是我想要说明问题的一个部分。同时，应当清楚的是，这项工作也要求做大量平凡而又艰苦的老套的“智力”工作，它所涉及的不仅是对我们非常有限的知识背景领域进行一点点的阅读、研究和诚实争论。我们很不习惯于用伦理的、政治的和经济的眼光看待教育活动，更别说用批判的眼光了，因而要成为一个真正的教育者很难（意味着时间上的花费和情感上的训练）。由于那种被称之为知识分配政治学而使这项任务的承担显得更加困难，也就是说，我在这里所强调的各种工具和框架并不准备通过像学校和大众传媒这样的主流文化的保存和分配机构来分配。这些批判性传统的本身就是传统选择的牺牲品。如果在这里和本书中其他地方关于谁的知识进入学校本质的讨论是正确的话，这或许是令人遗憾的，但却是我们应当追求的。然而，如果我们自己并不去掌握这些传统，重新学习这些传统，我们就忽

略了这样一个事实，即控制我们的各种机构性的文化秩序是由我们自己建立的，它们同样可以重新确立。

迄今为止，我已经论述了在一个复杂社会中，任何对教育作用的严肃评价必须有的一个主体，至少包括三个要素。它需要把知识、学校和教育者本人置于“决定”这些要素的真实社会情景中。我也论述了，如果它是有意义的，那么这种置放行为需要受到社会的和经济公平的指导。因此，我也认为教育者的中立立场既不存在于学校分配和使用的文化资本形式中，也不存在于学校集团本身的经济和文化产出中。最好通过霸权、意识形态和选择性传统的概念对这些问题进行分析，也只有通过这种关系分析才能得以充分理解。

然而，正如前面已经提到的，教育知识不断演进的传统需要严肃认真地采用这种关系分析方案。现在让我们来看一看，并对之进行较仔细地审视。

II 教育知识和‘放置’行为

路易斯·沃思 Louis Wirth 在卡尔·曼海姆 Karl Mannheim 的杰作《意识形态与乌托邦》的英译本序言中写道：“最重要的事情……我们能认识到人的本来面目，而对一个社会而言，最基本和最重要的方面就是那些很少受到争议，而且一般被认为是确定不变的事物。”^⑥也就是说，要想深刻洞察和理解特定历史阶段男男女女的活动，就必须从那些对他们而言根本不成其为问题的事情开始提问。正如马克思所说的，人不能接受时代的幻想，不能接受参与者自身对于他们的智力性和计划性活动的常识性评估（尽管这些确实很重要）。而且，研究者必须把这些活动放置到更大的经济、意识形态和社会冲突领域范围内。

正如我曾经指出的，作为一种研究领域的教育并没有很强的这种“放置”传统。实际上，如果有人要指出有关教育知识中最受忽视的领域之一，可能就是这一点，即缺少对意识形态和教育思想与实践之间关系的批判性研究，缺少对指导我们过度强调技术性思维领域的常识

性假设研究。这样批判性的知识应当暴露于政治、社会、伦理和经济的利益与责任之下，而不是在我们日常生活中像教育者一样被认为是“真正的生活方式”(the way life really is)而被毫无批判地接受。

一般说来，研究意识形态和课程之间以及意识形态和教育争论之间的相互关系对课程领域和教育理论与政策有重要的意义。正如我将在整本书中所论述的，我们不仅需要批判性地检视“学生如何获取更多的知识”(这是我们这个追求效率社会的突出问题)，而且还需要批判性检视“为什么和怎么样使集体文化的特殊方面在学校里呈现为目标性的、事实性的知识”。说得更具体些，也就是官方的知识如何来代表社会中起支配地位群体的意识形态结构；学校怎样把这些有限的、部分的知识标准合法化为毋庸置疑的真理。

我们必须至少在学校生活的三个领域里提问这些问题：(1)学校基础的日常规范如何使学生学习这些意识形态；(2)这些特殊的课程知识形式在过去和现在是怎样来反映这些结构的；(3)这些意识形态怎样被反映为教育者自身的基本理念，并控制和指导他们的活动，给他们的活动赋予意义。

上面的第一个问题涉及到学校中的潜在课程——数年来一直通过他们每天的生活和对学校制度要求和常规的适应向学生潜移默化地传授规范、价值和倾向。第二个问题要求我们对教育知识本身提问，让我们更多地注意课程的“原材料”，即知识来源于哪里，是谁的知识，支持哪个社会群体，等等。最后的问题寻求通过使用某种模式和传统使教育者更多地意识到他们在工作中潜移默化地接受并予以宣传的意识形态和认识论规范(commitments)——例如庸俗的实证主义、系统管理、结构—功能主义、社会分层过程或行为修正等。如果没有对学校生活这些方面的理解，不认真地把学校生活与我们教育机构外部的分配、质量、工作控制、权力、意识形态和文化知识联系起来，教育理论和政策的制定或许就不能产生我们所希望达到的效果。

诚然，当前这种放置行为的例子，即把教育争论和方法放到一个更大、更复杂的背景中去的例子数量在不断增加。一些教育历史学家如卡特兹(Katz)、卡瑞尔(Karier)、卡斯特尔(Kaestle)、费恩伯格(Feinberg)

和其他一些人为我们提供了官僚统治、经济和意识形态的利益与教育之间关系的图景，与先前我们接受的概念相比，则少了一些自满。除此之外，还有鲍尔斯、金蒂斯、卡纳伊（Carnoy）、列温（Levin）和其他一些人教育的政治经济学和教育改革的可能性所做的现时分析。尽管同等重要，但却可能较少有人熟悉近期的学校知识和特定利益之间关系的社会学研究。所有这些研究都或明或暗地受到一种信念的指导，此信念就是可以通过把教育问题放进一个竞争概念公正、社会和经济平等、什么是和谁应当有合法性权力的框架，从而获得更加详尽和诚实的对教育问题的评价。

例如，在最近对于《教育社会学 超越平等》的批判性分析中，菲利普·韦克斯勒（Philip Wexler）呼吁对学校的社会学研究进行彻底的再定位^⑨。他引用当前一些欧洲和美国的有关意识形态与课程、学校与不平等创造之间关系的著作，指出要充分理解学校怎样发挥作用，我们必须把学校作为“加工知识”的机构，作为服务意识形态功能的机构来研究。在很大程度上，教育社会学开始变成学校知识的社会学。因此，课程的知识、社会学上的理解、政治和经济意识形态的研究融为一个统一的观点，此观点使我们能够钻研在发达的工业化社会里学校的文化和经济以及阶级关系的再生产。

许多理由表明韦克斯勒的洞察力极具挑战性。它在很大程度上把社会和教育的研究看作为一种政治行为，关于这一点我将在后面有更深入的探讨。它还要求我们关注学校和其他文化机构或明或暗地给予合法性的知识和符号。这并非是忽视古语所说的，学校不仅“教知识”而且是“培养儿童”的事实，而是呼吁要理解学校如何组织和选择各种符号与如何组织和选择特殊类型的学生之间存在的辩证联系，最终经济和社会化地进行分层。所有这些都围绕着对权力的关注。谁掌握着它？是不是学校教育的某些方面——对于文化和人的组织和选择（这是学校实际上在做的）——为更加公平的权力和经济资源分配做出了贡献，或者是否是它们保持了现存的不平等？无论人们如何回答这些问题，要理解学校怎样做，我们必须要做两件事。首先，你必须到现场去看学校是如何运作的，研究者必须理解日常“学校中教与学”的规则

是怎样产生这些结果的；第二，你必须对作为历史的现实持有特殊的马克思主义敏感性，要理解造成这些机构今天现状的历史根源和冲突背景。如果没有这样的双重理解，就很难完全理解我们教育机构的经济和文化“功能”。

考虑社会文化的一种方式是采用一种分配的暗喻。也就是说，一个人能把知识考虑为在社会和经济阶级、职业群体、不同年龄群体和不同权力群体中不均衡分配的因素。因而，一些群体能够获得属于给他们而不属于另一些人的知识。它的换质命题同样可能也是真实的。某些种类知识的缺乏——看你所在的特殊群体在复杂的文化保存和分配过程中处于何种地位——毫无疑问，与你所在的群体在社会中某些种类的政治和经济权力的缺乏有关。

这种文化分配和经济与政治力量的分配与控制之间的关系，或者说得更清楚一点，知识和权力之间的关系，不可否认是很难理解的。然而对文化机构的控制怎样增强特权阶级的权力以控制其他阶级的理解，能对文化分配与社会群体中权力的拥有或缺乏的关系提供必需的审视。

如果不是大多数，也有众多的教育者对这个问题并不很熟悉。我们总是倾向于把知识理解为一个相对中立的“人造制品”。我们已经了解到它是一个心理学的“目标”或一个心理学的“过程”（当然只是一部分）。然而，为了做这些，我们几乎完全把学校里的文化与政治分离。然而，一群数量不断增长的课程学者和教育社会学专家正在把更多的目光投向“这是谁的文化？”“这是什么社会群体的知识？”和“像学校这样的文化机构里教的知识（事实、技能、倾向和性格倾向）由谁的利益决定？”等问题。像我在其他地方提到的²⁰有关这方面著作最好的例子来自于英格兰。其中有迈克尔·扬主编的《知识与控制》、雷卡德·布朗（Richard Brown）主编的《知识、教育和文化变革》、巴塞尔·伯恩斯坦（Basil Bernstein）的《阶级、符码和控制（第三卷）走向教育传播理论》、迈克尔·弗鲁德（Michael Flude）和约翰·亚赫尔（John Ahier）主编的《可教育性学校和意识形态》、雷切尔·夏普（Rachel Sharp）和安少内·格林（Anthony Green）的《教育和社会控制》²¹。

我这里所提到的这些著作和观点的研究都曾受到雷蒙德·威廉姆斯观点的影响，即认为教育并非是一种像面包或纸牌那样的产品，而必须被看成在某一特定时期从所有可能得到的社会知识中做出的选择和组织。既然这个选择和组织涉及到有意识和无意识的社会与意识形态选择，那么课程知识的最主要任务就是将这些知识选择和组织的原则与在学校里的制度和相互作用的环境联系起来，然后再与围绕课堂的更广泛的制度性结构联系起来^⑨。这些观点意味着大量被应用的事例已经逐渐被称之为学校知识的社会学，意味着由于这种方法论的推理，人们不能再想当然地认为课程知识是中立的。相反，人们看到渗透在知识形式本身的社会利益。这些观点也意味着必须研究学校里正在使用的课程。研究者需要“生活”在课堂里来研究课堂内发生的种种形式复杂的相互作用，而不仅只是对学业成绩进行输入—输出式的研究。通过这种方式 我们能获得更精确的画面 即哪些特殊‘类型’的学生“掌握”了哪些特殊种类的知识 and 性格倾向。显然，这就使对学校分类过程的分析显得更加重要。而且，人们还能真实地看到学校环境中的知识是怎样被创造和使用的。最后，那些极少公开的、在潜在课程中潜移默化的教学能够得以表述。

所有这些资料对我们理解学校在分配大众和精英文化时的各种方式是很重要的。然而，为了深入领会威廉姆斯的论点，必须做进一步阐述。研究者必须用结构论或关系论的观点进行思考，他或她必须把文化分配过程与校外的权力与控制问题联系起来。这样就把政治或经济的要素带进了教育研究的中心。这是对于过去社会和教育知识的一个相当显著的突破，过去大部分人（这里不是很确定）认为他们是不关心政治的，也不受权力和财富在社会中分配关系的困扰。事实上，我将在第二章更详细地探讨此问题，那些关心文化再生产和经济再生产的人们所持有的基本观点就是深入探究学校知识和教育研究更加普遍的形式，这种观点至少是一种潜移默化的政治行为。然而，他们同时还赞同政治责任，反对某个特殊的逐渐支配教育政策和课程论述的、有自由主义传统的政治关系。

实际上，这里我们能够看到在那些关注着批判性地把学校评价为

再生产力量源泉的人们中有相类似的观点，如他们对待自由主义教育理论的态度，认为此理论基于科学、中立和教育，把它看作一种社会改进的形式。正如费恩伯格指出的，自由主义理论的一个最主要的弱点在于它不能把事例视为结构问题的征候。它把教育的关注点转向管理的“问题”而不是经济的、伦理的和政治冲突的问题^⑨。

尽管他们之间存在分歧，但许多人像我一样，在寻求把学校现象放入社会和经济背景中考察这一点上似乎观点一致。有必要对自由主义关于社会和教育观点的大多数主要方面提出质疑。既然这个观点既不同质也不单一，也非教育和课程政策产生的惟一基础，作为一种社会改良形式的自由主义受到关注是因为它的“假设和范围与其他意识形态相比已经决定性地渗透于教育实践模式”^⑩。自由主义的教育政策——其个体成就的道德规范大体基于优势——被视为一种辩护语言、一种意识形态形式，而不是被看成为对教育怎样发挥作用的一个充分精确的描述。尽管它确实描述了学校教育的某些方面（某些个人和群体确实在学校中成绩优良），却没有看到两方面因素的联系，一方面是特定种类人与知识的“生产”，另一方面是塑造产出这些人的角色的不平等社会的再生产。

确切地说，自由主义受到哪些质疑？^⑪

或许教育的自由主义形态最单一、最重要的要点就是教育引起并维持了社会的变化。这一信念建立在大量的批判性假设基础之上……第一个假设就是学校教育通过它与技术的链接批判性地影响经济增长与发展的水平。科技增长的水平决定经济增长的水平，而其本身又有赖于学校教育的水平。教育系统为个体提供不断发展的技术知识并巩固这些进展，而且把它们带入我们的日常生活。通过对人力资源的规划，技术生产过程的一些显在的指令努力向学校系统施加压力，以使之生产出不同的、技术熟练的、有任职资格的劳动力。教育能在技术增长中充当积极角色的认识巩固了教育机构的扩充和分化，这不仅导致了 20 世纪 60 年代高等教育的迅猛发展而且给技术和企业教育带来持续不断

的压力。

第二个假设涉及到认为教育能纠正社会不平等，能通过教育机会的均等克服生活机遇的不公平分配。教育系统被认为可以为社会流动提供阶梯和途径，可以为确立一个知识界精华的统治履行客观的选择程序，在这里个人晋升的惟一资格是“能力”。教育系统变成了社会选择的关键性机制，使社会和个人均得以受益。

最后，其生产和传播的教育和文化被视为我们社会中的独立、自主的特色。通过学术研究和课程改革的进行，教育政策被集中指向对于知识和知识渊博个体的生产。自由主义传统中的理想主义把文化和学校教育都看成为社会变革时的政治中立力量。

与这一系列有关教育及其与社会秩序关系的假设截然不同，文化和教育的机构被那些关心文化和经济再生产的个人理解为社会控制理论的要素^⑧。因此，至少有三个相关概念受到挑战：一是选择过程是中立的；二是学校确实关注“能力”（而不是与社会和经济相关的规范与价值下学生的社会化）；三是学校是否真正向所有的学生传授技术性课程技能和信息，以使每个人在经济报酬上都有平等的机会。

因而，正如一个例子所说的，诸如鲍尔斯和金蒂斯这些人指出的，我在下文中将提到的，学校可能并不适合于中立地选择和产出“不同的、技术熟练的、有任职资格的劳动力”。它们宁可较少关心技能的分配，而不愿涉及合乎分层社会位置标准的规范和性格倾向的分配。但是，需要特别小心的是我们在这里不要过分夸大此方面的决定性作用，因为并非所有这些自由主义的假设都是不正确的。正如我将在第二章中论述的，教育与技术的增长有关，但是它比我们的常规思考更加复杂，最终却很少以公正与公平的方式来进行，因为这种技术知识和学校教育之间的联接有助于产生而不是减少不平等。尽管如此，这些被整理罗列在一起、反对自由主义传统的各种批判理论为学校教育和引导它的常规性“智慧”提供了更多的批判性分析的基本框架。他们都涉及到宣称大量的课程和许多一般性教育理论已经成为一系列意识形态的障碍物，阻止了对美国社会制度上的不平等结构和学校与这

些结构之间的关系做更认真和彻底的探究。

然而如何使如此热心地寻求帮助——就像自由主义教育理论和实践明晰寻求的那样——成为一种可以支配现实的意识形态形式？毕竟，极少有教育者开始着手为他们的客户提供服务，他们的动机、行为能成为意识形态负载吗？为了解开这个问题，在这里弄清楚意识形态的概念是重要的，有必要做进一步的阐述。

意识形态的本质

通常来讲，意识形态的含义是一项难题。大多数人似乎都认同把意识形态看作是指理念、信念、基本责任或有关社会现实价值的“系统”但这里不赞同这种观点^⑤。人们对有关意识形态现象的范围或领域及其作用有不同的理解——对于那些“拥有”它们的人们而言意识形态实际上在起什么样的作用。对于意识形态范围的解释非常广泛。它下面的现象至少可以归结为三类：（1）特殊和可确认的职业群体活动的相当明确的合理化或理由（如职业的意识形态）；（2）更广泛的政治策划和社会运动；（3）广泛的世界观、前景或伯格（Berger）、鲁克曼（Luckmann）等人称之为符号的世界。

从功能上说，意识形态曾被历史性地评价为错误意识，歪曲了人们对社会现实的看法，为社会中统治阶级的利益服务。然而，如格尔兹（Geertz）提出的，它也被看作为“相互交往的符号系统”为“使其他不能理解的社会情况变得有意义”而提供主要途径^⑥。也就是其本质和功能是不可缺少的创造，作为一种共同的意义协定，它使复杂的社会现实变得易于理解。

当然，这些有关意识形态作用的差别只是一些理想类型，各持己见的观点大多把注意力集中在意识形态是什么和它做什么这两个问题上。尽管两个典型的理想形式确实起源于传统，并有它们现代的支持者。被称之为意识形态的“利益理论”的前者扎根于马克思主义的传统，认为意识形态的主要任务是为现存或竞争性的政治、经济和其他一些群体的利益提供合理依据。后者在迪尔凯姆（Durkheim）和帕森斯（Parsons）的支持下，大多认为“张力理论”的传统中意识形态最重要的

作用是在有问题的情景中扮演有意义的角色，并为之提供一个有使用价值的“情景界定”。如果你愿意，你可以用这种方式使个体和群体的活动成为可能。

即便他们的取向存在相当程度的分歧，但似乎在这些关心意识形态问题的人们当中有一些共同的基础，因为意识形态通常被认为有三个与众不同的特色。它总是涉及到合法性、权力冲突和辩论的独特风格。麦克卢尔 (McClure) 和费切尔 (Fischer) 很清楚地描绘了这里的每一个特性^⑥。

(1) 合法性——社会学家同意意识形态涉及合法性——是群体行动和社会认同的辩护理由。这里包括作者是否论及既定利益的合理性，是否企图“维护一个特殊的社会角色”或是否涉及到有关确立和防御信念图式的辩护活动。在每个例子中，作者面对的一个主要问题就是一项活动如何使之社会组织实现合法化……当一种社会排列的基本假设受到严峻挑战的时候，结果合法性有可能需要以宗教的某种形式出现……“意识形态通过控制最终的正确原则而寻求其存在的神圣化。”

(2) 权力冲突——社会学方面的所有著作都把求权者与掌权者之间冲突的意识形态相联系。但是，一些作者从狭义上思考权力或政治，而另一些人从广义上思考。从狭义上讲，这些术语指在一个政治领域内权力和资源的社会正规分配。从广义上讲，权力和政治包括活动的任何领域和所有涉及报酬分配的方面……不论是否明显涉及到一定尺度的知识，权力冲突总是处于意识形态争论的危险之中。

(3) 辩议 (argument) 的风格——许多作者指出，一些相当独特的修辞和拔高影响标志着意识形态领域里的争论……修辞被看作是高度明确和相关成体系的……至少有两点原因或许能说明这种独特的修辞。

首先，争论假设一个群体生存的根本重要性在于产生一种内部的张力，它指向对于标明该群体独立性的假设的明确说明，目

的是为了加强群体内部的团结和一致。相反，似乎又倾向于明确说明共同的假设——或者哪些是一致的——其中包含不同的思想系统。在此例子中，明确的表达是一种策略，借以寻求说服、动员支持或求助于外人。

第二，任何在组织活动模式中对假设和观念的不确切说明都有可能导致在它们用于实践之时掩饰了这些假设和观念的某些模糊性质。

意识形态的各种各样的特性对分析自由主义理论和把教育作为霸权的一种形式的理论有重要的意义，因为我们将有理由看到语言、科学的世界观、效率、“协助”和抽象的个体因素怎样在课程领域即刻显示出这些意识形态的功能。然而，人们可以从这个相关的简单讨论中看出，意识形态不能被当作一个简单的现象，同样也不能把它仅仅当作打击对手的大棒（啊哈，你的思想只是意识形态，可能被人忽视）而在此过程中却不损失什么。相反，任何对意识形态的严肃态度必须同时对它的范围和功能进行辩论，对其在争取权力和资源中的一套有意义的和有修辞力量的规则进行辩论⁵⁶。

例如，在后面的章节中我将检视课程中的管理、评估和研究的主要模式所发挥的作用。我将探讨其中的每一个因素怎样帮助赋予意义，帮助我们作为教育者所倾向的思维方式，即既强调基础的经济性，又强调文化上的中立和协助，探讨这些起支配作用的模式和传统如何通过给资金机构和“公众”提供辩解来发挥修辞作用，最后，这些模式是怎样来同时掩饰支持它们的真正价值、利益和社会功能。这里就不得不论及范围和功能以便进一步做更深入探讨。

再有，透过其复杂的特点、范围和各种功能，我们发现意识形态的最有帮助的思维方式在于霸权的概念。意识形态渗透于我们生活经验的理念使个体可以理解人们如何建构一种架构来援助他们组织世界，并使他们相信自己是中立的学校教育环境的中立参与者（就像我们会看到的教育者实际上使用的许多语言）。同时，这些架构为隐藏于他们之后的特殊经济和意识形态利益提供服务。韦克斯勒指出，为了明白

这是如何发生的，我们将不得不把课程的、社会—政治的、经济的和伦理的分析组合在一起，以此方式显示出教育活动与这些利益之间存在的微妙联系。

接下去的一章，我将通过仔细地检视我在本章第二部分已经探讨过的三个主要领域开始这项任务，这对于完全理解意识形态和学校经验之间的关系是必要的。它们是：（1）学校经验的基本规则和由此而产生什么样的潜在意识形态的教学；（2）公开的课程里渗透着什么样的意识形态规则；（3）支持我们通常思考、计划和评价这些经验的意识形态的、伦理的和评价的方式。这一章将以一种辩证的方式来进行论述——在以前的探讨基础之上进行一些必要的重申、更细致的批判性论争，同时为教育者的行动提供一些具体的建议。

后一个要点，即提供一些具体的建议，阐明了我在本书中十分关注的一个冲突。作为一个教育者，我这本书是与其他教育者的对话，毫无疑问也是写给感兴趣的社会科学家、政策分析人员和哲学家们看的。我意识到自己已陷入其中不能自拔。因为当一个人从事严肃的批判性分析时，为了那些生活在这里提到的机构中的学生们，他或她可能会有道义上的义务使生活显得更加富有生气，更富诗意。因而，本书中具体体现了改良性的变革。其中的一些涉及到学生的权力，另一些涉及到要使用课程研究的更加理性的和政治的意识模式，还有一些建议采用更加务实的课程形式。这些都是经过慎重思考后提出的，甚至是有些不愿意，尽管在战术上它们同样具有重要性。因为它们的有关行动能澄清那些改变学校生活的真正可能性，或许最重要的是进一步对更加结构性定向的群体行为的需要。然而，我个人也希望其他教育者继续探索我曾经走过的路，从关注理解课程的理性和诗意，到希望开始更加成熟地寻求一个公平的社会秩序，这将使这种理解再一次成为我们经验的构成部分。

正如内容列表中简要指出的，接下来的各章一方面包括意识形态、政治和经济之间的关系，另一方面包括显在、潜在课程与起指导作用的教育理论之间的关系。第一个主要的领域或问题（学校基本的规则或潜在课程怎样呈现和传授意识形态结构）涉及到第二第三章和第五

章。第二个领域（意识形态和显在课程知识之间的关系）会在第二、三、四和五章进行分析。最后一个问题（意识形态、政治、伦理和经济的责任如何反映在我们的理论和改良的政治和实践中）将在第四、六、七和八章中受到检视。通过这种方式，给读者一个完全公正的机会去理解更广泛的社会怎样对诸如教育理论、学校教育中的显在的和潜在知识以及学校采用的评估和改进模式等等问题产生巨大影响。

我们将首先考察学校在创造和再创造学生中的霸权时扮演的角色。一旦弄清了这个问题，接下来我们会考察霸权如何在教育者这样的“知识分子”的头脑中运作。每章将承担如下这些任务：

第二章“意识形态与文化再生、经济再生”更深入地探讨现在对支配课程的论述。它通过分析课程在文化再生产和经济再生产之间相互作用中所扮演的角色来更清晰地关注课程社会学和课程经济。这一章将通过考察学校教育在技术增长过程中的作用，探索获取和缺乏“合法性”知识分配与文化和经济不平等的再生之间的联系。

第三章“日常学校生活中的经济学和控制”（与南希·金合写），来看问题的另一面。通过关注社会关系和非正式课程，以及正式的学校教育课程，通过在相当长的一段时间内学生在学校的生活，阐明意识形态或霸权的教学。本章有两小部分，首先对社会控制中带有公开承认利益的各种学校知识怎样变成组织日常学校生活的基本框架提供一个简要的历史性的分析。其次，提供幼儿园经验的经验主义证据以证明学校在教授经济的、意识形态的知识和具有相当保守结果的倾向方面所发挥的作用。

第四章“课程历史与社会控制”（与巴瑞·弗兰克林合写）通过进一步研究这些保守性的传统，尤其对达成共识（consensus）和意见一致（like-mindedness）的许诺进入课程领域的方式要慎重对待当前历史的敏感性，这很重要。本章将继续并进一步深化本书前面部分已经做过的简短的历史考察。探究具体的社会和经济力量根源，探究为选择从总体上仍支配着课程领域和教育的原则和实践提供意识形态背景的规则。

第五章，“潜在课程与冲突的本质”将考察依然渗透在课程知识的

主流形式中的社会利益在今天的学校中依然存在，此利益反映了大量的意识形态的预设。这在第四章已经做了分析。本章分析科学和社会研究中存在于广泛可接受的课程提案和材料之中的显在知识，尤其再度关注遍及学校知识中的达成共识的意识形态，也关注对更具有政治性的强有力的课程知识分配的缺乏。选择的传统怎样运作以维持有效的主流文化也是本章所要研究的内容。

第六章，“系统管理与控制的意识形态”，通过钻研在组织学校和选择课程知识中管理意识形态的作用，把我们的探究转向霸权如何在教育者的心灵深处运作。本章指出教育者基本上缺乏伦理的、社会的和经济的的中立，他们把霸权看作为政治的沉默、达成共识和社会控制的机制。

第七章，“常识性的分类与标签政治学”，继续探讨有关教育者意识的意识形态渗透，关注起支配地位群体的文化资本怎样导致分类的使用，此种分类“谴责受害者”、儿童而不是谴责产生失败和成功的物质环境的学校或社会。本章证明通过一个复杂的社会分层过程，学校在分配不同类型的知识和倾向给不同种类和阶级的人们时怎样发挥一个根本的作用。分析学校标定的运行方式和这些标定如何来自于意识形态的预设。提供了一个新马克思主义的分析框架，通过显示越轨行为（deviance）、“成绩问题”等是如何“自然而然地产生”于机构日常的功能，把学校知识、标签与围绕学校的机构联接在一起。

第八章，“超越意识形态再生”，企图澄清如果我们碰到在本书所分析的文化和经济力量或许发挥的作用——政治的和教育的。本章又指出为了采取充分的行动，理解存在于学校和文化的与经济的再生产之间复杂的相互关系是重要的。建议采取多种途径更进一步研究学校知识的社会学和经济学的问题。包括对教育者的重新界定，这种重新界定不是基于对抽象个体角色的理解，而是基于通过自己的理解和行动积极参与反对霸权的一个有机的知识分子的界定。现在让我们继续寻求这样的一个充分理解。

迈克尔·W·阿普尔,《个人陈述》,《课程理论 概念重构主义》(伯克利 麦卡锡,1975),p. 89—93。

唐纳德·拉若尔,《大众文化、政治意识和英语研究》,《大学英语》,XXXVIII (1977年4月),p. 755。

同上。

参见,巴塞尔·伯恩斯坦,《阶级、符码和控制第三卷 教育传播理论》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1975),p. 158。

沙木尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯,《资本主义美国的学校教育》(纽约 基础书籍 1976)。

- ⑥ 关于这一点在卡若林·H·彼塞尔的《教育与不平等》有清楚描述(纽约:自由出版社,1977)。
- ⑦ 荣格·戴尔等编,《学校教育与资本主义:一个社会学读本》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1976),p. 3。
- ⑧ 参见米若姆·古鲁克斯曼在《当代社会思潮中的结构主义》一书中对阿尔都塞的“多因决定”概念的分析(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1975)。
- ⑨ 雷蒙德·威廉姆斯,《马克思主义文化理论中的基础与上层建筑》,《学校教育与资本主义》荣格·戴尔等编 et al, eds, op. cit., p. 202。
- ⑩ 同上 p. 204—5。
- ⑪ 同上 p. 205。
- ⑫ 参见迈克尔·F·D·扬编,《知识与控制》(伦敦 考利尔-马克米兰,1971)。
- ⑬ 迈克尔·W·阿普尔,《权力与学校知识》,《教育评论》第三卷 后面的第二、三章(1977年,一月/二月),p. 26—49。
- ⑭ 西莫尔·沙诺森,《学校文化与变革的问题》(波士顿 阿利恩与贝根,1971)。
- ⑮ 催特·斯诺耶对这个过程的说明在此很有帮助,参见他的《对控制的批判》(纽约:乔治·布鲁雷纳,1973)。
- ⑯ 下列所述的部分以扩展的形式出现在迈克尔·W·阿普尔的,《人道主义与教育论争的政治学》,《人道主义教育 观点与现实》雷卡德·韦勒主编(伯克利:麦卡锡,1977),p. 315—330。
- ⑰ 雷蒙德·威廉姆斯,《长期革命》(伦敦:卡图与温德斯,1961),pp. 298—300。
- ⑱ 阿普尔,《权力与学校知识》,op. cit.
- ⑲ 安·赫克斯特尔和曼达·夏若普,《学校知识、评估与异化》,《社会、国家与学

校教育》，迈克尔·扬和高夫·怀蒂编（桂德佛德，英格兰：福莫出版社，1977），p. 151—171。

- ⑳ 卡尔·鲍格斯，《格兰西的马克思主义》（伦敦：普鲁图出版社，1976），p. 9 和伯塞尔，*op. cit.*，p. 7—11。
- ㉑ 参见，保尔·巴诺和保尔·斯威兹，《垄断资本》（纽约：每月评论出版社，1968）。也可参见，威森特·纳瓦诺在《资本主义统治下的医学》的典型分析（纽约：尼尔·华特森学术出版社，1976）。
- ㉒ 约翰·罗尔斯，《公平理论》（剑桥：麻省哈佛大学出版社，1971）。
- ㉓ 在教育中对机会均等的社会原则的有趣争论参见沃尔特·费恩伯格的《理性与修辞：20世纪自由主义教育政策的知识基础》（纽约：约翰·威勒，1975）。也可参见过去几年在《新社会的工作文件》中对工人工作场所控制的有关文章。
- ㉔ 纳瓦诺 *op. cit.*
- ㉕ 路易斯·沃斯 给曼海姆的《意识形态与乌托邦》的“序言”（纽约：哈考特—布雷斯世界图书出版公司，1936），p. xxii—xxiii。
- ㉖ 菲利普·韦克斯勒，《教育社会学 超越平等》（印第安纳波利斯：鲍波斯—摩雷尔 1976）。
- ㉗ 迈克尔·W·阿普尔，《课程作为意识形态选择》，《比较教育评论》第二卷（1976年6月）209—215 和迈克尔·W·阿普尔与菲利普·韦克斯勒“文化资本与教育传播”，《教育理论》，XXVII（1978，冬）。
- ㉘ 迈克尔·F·D·扬编，《知识与控制》（伦敦：考利尔—马克米兰，1971），雷卡德·布朗编，《知识、教育与文化变革》（伦敦：塔维斯图克，1973）巴塞尔·伯恩斯坦《阶级、符码与控制第三卷：教育传播理论》（第二版：伦敦：劳特利哥与基根·保罗，1977）迈克尔·佛鲁德和约翰·亚赫尔编，《可教育性、学校与意识形态》（伦敦：哈斯蒂德，1974）和雷切尔·夏普与安少内·格林《教育与社会控制：进步主义初等教育研究》（伦敦：劳特利哥与基根·保罗，1975）。此工作更多的评论能在约翰·恩格尔斯坦的《学校课程社会学》（伦敦：劳特利哥与基根·保罗，1977）一书中找到。
- ㉙ 扬 *op. cit.*，p. 24。
- ㉚ 费恩伯格 *op. cit.*，p. vii。
- ㉛ 荣格·戴尔，*et al.*，*op. cit.*，p. 1。
- ㉜ 同上 p. 1—2
- ㉝ 同上 p. 2

- ③④ 在下面的考查中，我将利用赫尔·M·麦克卢尔和乔治·费切爾在“意识形态与观点形成：分析的一般问题”一文中对待意识形态的良好态度（纽约：哥伦比亚大学应用社会研究部，1969年7月油印）。
- ③⑤ 参见，克利福德·格尔兹，《意识形态作为一个文化系统》，《意识形态与不满》大卫·阿普特编（纽约：自由出版社，1964），p. 47—76。
- ③⑥ 麦克卢尔和费切爾，*op. cit.*，p. 7—10。
- ③⑦ 对意识形态问题的进一步讨论，更有趣的分析能在内格尔·哈雷斯的《社会中的信念 意识形态问题》（伦敦：C. A. 瓦特斯，1968）一书中找到。

第二章

意识形态与文化再生、 经济再生 *

文化和经济再生

许多经济学家、为数不少的教育社会学家和教育史专家用一种特殊的方法看待学校。他们将学校教育机构设想为一个类似黑箱的东西，在学生进校前测量输入，而后又在其间或到学生成年进入劳动力大军后计算输出。按照这种观点 黑箱内到底发生了什么——教什么，教师及儿童的具体经历是什么——并没有对有关投资回报率，或激进一点说劳动分工的再生产，更有综合性及宏观性的经济考虑重要。如第一章所述，从将学校看作黑箱的观点出发，考虑在一个不平等的社会中学校充当了再生产力量的角色，但这些观点无法阐明这些结果是如何在学校内形成的。因而，这些学者们没有像他们所希望的那样把文化机构在再生产中的作用解释清楚。我将在此证明，这种文化的解释确实需要，但要求用一种较之这些和其他学者不同的，然而通常带有补充倾向的方法。

精英文化与大众文化的唯一结合存在于学校。作为文化机构，学校为调查某一社会中的文化分配机制提供了特别有趣的，具有政治、经济说服力的领域。把学校当作文化分配的机构是重要的，因为正像意大利马克思主义安东尼奥·葛兰西所述，加强某些阶级在意识形态

* 本章翻译参阅厉以贤主编：《西方教育社会学文选》，五南图书出版公司，1992年版，p. 695—712。

上统治的关键因素在于对保存和产生某一特定社会机构的知识进行控制^①。因而，可能需要对学校及其他文化机构选择、保存与分配的“现实”加以详细论述，以便把这一现实按曼海姆^②所说，看作一种特殊的“社会建构”。这种社会建构并非为该社会中的每一个体与每一群体的利益服务。

目前，将现实作为社会建构来讨论在社会学与教育学文献中已十分常见。这一观点对于那些学者们，尤其是其中热衷于现象学的人们说来意味着两点：(1) 个人的形成是一种社会活动，一个加入的过程。在这一过程中一个新来者把一种特定的社会现实当作生活本来的样子加以接受。(2) 从广义上讲，维持与组织一个集体的社会意义是随人们在生活中^③由相互之间日常相处的一贯模式而创造的。现在，正逐渐成为盎格鲁—西方社会心理问题的这一强调社会因素的观点，比起过去某些教育家持有的认识，即人们用以组织其生活并试图通过其文化机构传递下去的意义模式独立于社会意识形态的影响，当然进了一步。然而，认为存在一种“现实的社会建构”的观念有些太笼统了。对于我们理解文化机构尤其是学校与社会经济形式的框架和结构之间所存在的一般关系，其作用并没有我们想象的那么大。怀蒂 Whitty 简要地指出：^④

过分强调现实是社会建构的观点似乎已导致了人们不去思考现实怎样和为什么被以某些特殊的方式建构而成，以及现实的特定建构怎样和为什么有力量抵制颠覆。

因此，现实的社会建构的笼统原则不能解释为什么是这种，而不是另外一种社会、文化意义通过学校进行分配，也不能解释对于保存与产生机构的知识进行控制如何在一个社会集合体中与统治集团对于意识形态的控制相关联。

当然，认为知识与社会生活、经济生活的组织与控制无任何重要联系的相反观点也存在问题，尽管许多课程理论家可能对这一意见感到惊讶。雷蒙德·威廉姆斯曾对文化的社会分配给予了最精彩的批判

分析。^⑤

人们借以指导其全部生活的意义及价值观模式在一定时期被认为是自发的，在其自身条件内发展的。但是，将此模式与能够对意想不到的感情和行为领域产生影响的政治、经济体系分开，从根本上说，是不现实的。通常的有关教育是变革之关键的表述无视这样一个事实，即教育的形式与内容受到实际 [政治] 决策及 [经济] 稳定制度的影响 在某些情况下 甚至是由它们决定的。

怀蒂与威廉姆斯都提出了可以被称之为意识形态与学校知识之间的关系的问题。这些论题很难探讨 然而其社会背景主要是英国。这一存在于欧洲大陆及英格兰的与文化与控制相关联的丰富的历史不应使我们感到惊讶。首先，欧洲大陆及英格兰的阶级对立较之美国明显。在美国教育界与文化界进行的大多数有关课程论的讨论中，意识形态分析的传统较之大多数教育活动的反历史本质和通过技术模式改善道德观而言并不明显。^⑥这里，课程论领域的反历史的本质更引人注目。任何熟悉进步主义教育协会历史的人都会从它激烈的争论中很快意识到，这些进步主义教育家的主要争论点之一就是灌输的问题。学校，在一种更公正的社会观的指导下，是否应教给学生一套特定的社会意义体系呢？是否应仅仅关心进步主义的教育技术，而不考虑接受某种社会经济原因呢 此类问题在过去一直“折磨”着有民主思想感情的教育者。现在 尽管所用的术语不同了 争论却仍在继续。

事实上，正如进步主义教育协会早期的组织者之一斯坦伍德·考伯(Stanwood Cobb)所说 生活于 20 世纪头几十年的许多进步主义教育家甚至对于提出学校应该教什么、评价什么的问题都是十分小心的。他们通常宁肯探讨教学方法问题，这部分地是由于他们认为课程的决策问题潜藏着可能分裂进步主义教育运动的政治原因。^⑦从历史角度看，考伯对掩藏在这些教育家所选择的领域之后更大的制度上的原因所进行的估价既可能准确 也可能不准确。但事实是 至少从表面上看，许多教育家认识到，通过学校及其他机构进行的文化保存与分配不一定是中性的，他们发现自己的行动往往产生于这一认识。

不幸的是，我注意到这些被重新提出的，具有历史意义的问题在美国目前的课程论争中并未引起足够的重视，其影响远不如在英国和法国。然而我们也看到越来越多的人正认识到在像我们这样的先进工业化社会里，学校为某些阶级服务得很好，而对另外一些阶级的帮助却很差。因而，我认为没有比寻求揭开文化机构中意义与控制之间的联系更迫切需要探索的领域了。

尽管目前我还不能提出一个全面而完整的有关文化与控制的理论 虽然某些人已着手该工作 如雷蒙德·威廉姆斯、皮埃尔·布尔迪厄及巴塞尔·伯恩斯坦)^⑧我愿意在此讨论以下几个问题。首先，我将深入探讨正指导着对意识形态与学校经历之间关系的近期争论之假说的基本结构，并将其同目前课程论研究中占统治地位的传统进行比较。然后，我将选择有关课程与意识形态及经济结构的联系这一争论的一个方面进行讨论并简述一些有关的基本主张。这些主张应被看作假说而非最后证据，它们无疑需要历史的、概念的及经验的——更不用说比较的——考察以证明其结果。这些假说将涉及在我们的社会中，什么课程知识被给予很高的地位及其与经济、文化效果间的关系。我将论证如果不努力发现文化与经济再生产之间的复杂联系，就很难真正了解过去与现在存在的课程形式与课程内容的问题。让我们先将现存的传统——作为一些理想的模式——简单地考察一下 以为大量的课程论研究提供假定性的背景知识。

成绩与社会化传统

今天，许多教育与课程理论及学术成就是从现行的各种学习心理学中汲取其实践动力及逻辑证明的。虽然施瓦布 Schwab 与其他一些人已经揭示了试图从一种学习理论中导出一种课程理论（或教学理论）的逻辑错误^⑨——看来，许多课程论专家还未认识到这一点——对于我这里的讨论来说，还存在一个关系更为密切的问题。我将在后面更充分地加以阐述学习语言的非政治与非历史的倾向，因为，位于大量的课程组织与选择活动之后的政治、经济力量与资源的复杂关系被隐蔽起来了。总之，语言工具不足以解决一些重要的可能成为学校知

识意识形态基础的课程问题。从最简单的方面看，这些问题可以归纳如下：“学校正在教什么？”“学校中所教的知识显在的和潜在的社会功能是什么？”“在一个像我们这样的发达工业社会中用以设计、指挥及评价知识的选择原则与组织原则是如何在文化与经济的阶级关系再生产中发挥作用的？”¹⁰这些问题通常不属于心理学语言游戏。让我们对其概念结构，及这种游戏得以更深入进行的基础进行一番考察。

看来，教育家们以及心理学家、社会学家与经济学家们用两种很不相同的方法探索学校知识问题。其一集中于学术成就的问题；其二则更多地考虑学校作为社会化机构的角色而较少关注学术问题。¹¹

就学术成就模式而言，课程知识本身并不产生问题。然而，由于进入学校的知识往往被认为是给定的、中性的，所以各社会阶层、各学校、儿童等等之间可以进行比较。这样，建立在未经审查的被认为有价值的知识的预设基础之上的学术活动、学术分化及分级，成为指引课程论研究的兴趣。焦点是确定对某一个体或群体在学校中成功与失败产生主要影响的变量，例如“青少年亚文化”、“教育资源的不平等分配”，或者说学生的不同社会背景。社会目的被夸大为学术成果。

与学术成就模式不同，社会化的方法并非不审查学校知识。事实上，探索学校所传授的社会规范与社会价值是其主要兴趣之一。然而，恰恰由于这一兴趣，它把自己局限于对所谓的“道德知识”进行研究上。它建立了一套自认为存在的社会价值观，并以此调查学校作为社会代理机构，是怎样使学生社会化于社会共存的标准化规则与安排的。罗伯特·德奔 Robert Dreeben 的著名著作《学校里学什么》¹²就是一个极好的例子。

当然，这两种方式并非全错。过去它们对于帮助我们理解作为文化与社会机构的学校还是有益的，虽然可能并不是以它们所希望的方式。事实上，对社会化做广义上的说明，如德奔及其他一些人所做的，其优点之一就在于它们提高了我们解释人人皆知的常理及自然所得的能力。因为，这种方法是作为一种总体上令人信服的解释被接受的。¹³由此，它并非出自本意地指出了学校中意义与控制的本质。如仔细观察，这两种研究传统都存在问题，因而它们接受而未提出质疑的方面

是需要的。重视学术成就的研究方式，受到技术控制与效率的管理上的考虑越来越多地影响，并已开始无视知识的真正内容。因为除了争辩在民主条件下用严格的纪律约束学生“生产”的重要性之外，它未能认真对待经济与学校知识结构之间可能存在的联系。而重视社会化的传统，虽然从其自己的角度看颇有见识，却集中于对社会舆论与存在于更大集体中“被承认”的价值观与教育机构价值观之间的平衡。因而在相当大的程度上，它忽视了那些价值观的政治、经济背景。正如在这一背景下，社会价值起作用，正是通过这一背景，某些价值观体系成为占统治地位的价值观^⑩（通过谁的界定？）此外，这两种方式都未考虑学校课程的形式与内容的某些潜在职能，而这恰恰是被称之为“学校知识社会学”的传统意欲探求的。^⑪

学校知识社会学与学校知识经济学

这第三且更富于批判精神的传统的基本起点即扬在其争论中所说的“在通往权力的道路和使其阶级的统治地位合法化的机会，以及使这种统治阶级得以掌握权力，控制他人的过程之间存在着一种辩证关系。”^⑫因而，换一种方式说，这一问题涉及审查社会中不平等的权力制度是怎样凭借文化“传递”保存并部分地重新创造的。^⑬显然，学校作为文化与经济再生产的力量，成为一个重要的机构，毕竟，每个孩子都要去上学，作为一个文凭化和社会化的机构，它对学生产生重要影响，

与社会化传统相类似，这些研究的焦点是一个社会怎样使自己稳定。在保持被控制、生产与分配的经济和教育的利益与服务的方式方面，学校处于什么地位呢？然而，这些问题受到一个比德奔更富批判性的态度所引导。这是因为对这种特殊类型的问题，这些个人的信仰大多源于社会主义者运动的联盟。他们开始的立场与我在第一章中讨论的相同。广义地看，这很像一种罗尔斯（Rawls）的公平理论：即为了使一个真正公平的社会，必须把地位最不利的人的有利条件增加到最大限度。^⑭因而，任何社会，只要它增加富人与穷人在控制与接近文化资本与经济“资本”之间的相对差别（例如正像最近的一些经济报告所揭示的我们所做的那样）就需要受到质疑。这种不平等是怎样被合法

化的 人们为什么接受这一不平等 正像葛兰西所说 这一霸权是怎样被保持下来的？

许多这类研究者认为，这种表面的社会与意识上的稳定性部分地“依赖于深度的、统治现存社会秩序的原则的内化 而这一内化往往不被个体察觉”。⁹⁹然而，人们不认为这些原则是中立的。而将它们看作是与经济及政治分层有密切联系的。

例如 在美国、英国和法国 由鲍尔斯、金蒂斯、伯恩斯坦、扬与布尔迪厄最近所作的分析中，个人对于自己生存于其中的社会秩序的潜在感知为我们提供了理解其论点的立足点。举一个例子来说，一位英国评论家在评论鲍尔斯与金蒂斯的虽有趣但过于机械的著作时说，¹⁰⁰“在鲍尔斯与金蒂斯的著作中过多地强调了学校教育在造就不同个性类型上的重要性，而这些个性类型与存在于某一生产的经济模式中对工作关系体系的要求对应。”¹⁰¹这样对鲍尔斯与金蒂斯来说，教育不仅将个体划归于社会中某一相对固定的位置——这些位置的分配由经济和政治力量决定——而且教育过程本身，正式的与潜在的课程也通过社会化方式使人们对其最终将在社会中实现的、已被限制的作用当作合理的东西加以接受。¹⁰²

其他带有同样倾向的学者们在审查学校具有的造就个体意识的结果这一问题上持类似的态度。例如，巴塞尔·伯恩斯坦曾争辩道 在相当大程度上“通过教育 形成个体的‘精神结构’（思想、语言、行为的不同种类）而这一精神结构来自社会劳动分工。”在法国 对于文化再生产与经济再生产之间的关系的探索由布尔迪厄以同样的方式进行 他分析了文化法则 他称之为惯习（habitus）这种惯习将文化与经济的控制与分配联系起来。¹⁰³

布尔迪厄关注学生对付所谓‘中产阶级文化’的能力。他认为 存储于学校的文化资本在一个等级社会的再生产中起着过滤器的作用。例如 通过一个看起来是中性的 不偏不倚的选择和教学过程 作为小社会的学校部分地再造了更大社会的经济等级制。他们把中产阶级的文化、习性当作自然的、天经地义的 并将其用于教育活动 好像所有的儿童都能平等地接触它。然而，“一边认为所有的儿童都是平等的，

同时却暗暗地偏袒那些已经获得语言与社会竞争能力以掌握中产阶级文化的人，学校就这样把本质上是社会天赋的文化资本当作自然的产物”^④。因而布尔迪厄要求我们像看待经济资本那样看待文化资本，正像在我们占统治地位的经济制度中那些有财产可继承和有经济资本的人比别人干得好一样，文化资本也起着同样的作用。文化资本（‘高雅的趣味’某些重要知识、能力及语言形式）是通过社会加以不平等分配的，而且在相当大程度上，依赖于该社会的劳动分工与权力分工，“通过这种性质的选择，学校为社会内权力的再生产与分配服务”^⑤。布尔迪厄认为，谁想真正理解学校所作的一切，在学校中哪些人成功、哪些人失败，他就不应该把文化看作中性的，也不能认为学校一定会有助于社会进步。相反，他应该认识到学校保存与期望的文化是有助于这些教育机构之外的不平等。

因而，在这些观点背后出现了一个争论，它认为我们必须认识到学习成绩不好和贫困一样不是一种过失，如我们所知，贫困与成绩不好等课程问题都是经济生活、文化生活与社会生活的整体性产物。^⑥在下部分论及学校知识的正规主体时，我还将更多地谈到那些把诸如学习成绩等许多课程问题看成是我们机构的‘自然产物’的观点。

那么，根据这样的讨论，第三种传统的基本观点是什么呢？^⑦

大多数“再生产”理论基于的假说是，从总体上讲，教育在个体意识与社会之间起着中介作用。这些理论家坚持认为，统治社会行为、态度、道德及信仰的规则是从宏观的经济、政治结构、经过工作经历、教育过程及家庭社会化过滤到个体的。个体通过这些获得对于自身生存于其中的社会的一种独特的认识与感知，而正是这种独特的对社会秩序的理解与态度 [在很大程度上] 构成该个体的意识。

因而，学校既“加工”知识也“加工”人。本质上讲，正规的与非正规的知识常常通过阶级被当作加工人的复杂过滤器。同时，不同的倾向和价值观又常常通过阶级（还有性别与种族）教授给不同的学生。事实

上，这一更富于批判性的传统认为，学校潜在地再造了文化与经济的不平等。当然，这并非学校工作者有意为之的。

这里，我要停下来澄清一件事。以上论述并非主张文化或意识都是由经济结构机械地决定的（就强度而言），相反，这些论述是寻求一个认识的新水平，并使我们能够历史地、经验地考查文化控制和分配与经济政治分层之间的辩证关系。^⑧因此，我们一般的认识——取自学术成就与社会化模式——就被包括在这第三种传统之内了。支撑此项研究的“认知兴趣”在于合理地认识到学校知识产生于教育“内”、“外”的意识形态与经济冲突。这些冲突及力量限制，不是机械地决定了文化的反应。这并非在评价一个有关生活制度与文化形式——对应的争论，它需要敏锐的辨别力。课程与文化都不仅仅是简单的经济力量的“产物”。^⑨

事实上，在这点上我想解释一下。这里有一个明显的危险，不加以认识就无法进行下面的讨论。使课程的真正“本质”受到质疑，使当前被认为是合法性的知识受到意识形态的审查，能够导致一个相当庸俗的相对论。也就是说，把公开的与潜在的课程知识看作社会与历史的产物，最终将趋于引起人们对我们用以检验真理和有效性的标准产生疑问。^⑩至少，这里可能引起的有关认识论的问题是很有趣味的。然而，这些审查之后的关键既非我们的知识，也非使我们证明真理谬误的标准彻底相对化（虽然马克思主义传统认为这一争论是阿多诺（Adorno）与波普（Popper）之间的论战已很久了，我们从这一论战引起的意识形态与政治的争端中仍可学到许多东西）。^⑪相反，像我刚才谈到的，其方法论上的警示在于使我们从相互联系的、结构的观点思考问题。更明确地说，一个人应探求诸如课程等教育现象与潜在的社会与经济结果之间的微妙关系。

显然，这些论点与那些通常和法兰克福学派（Frankfurt School）有关的批判理论家们的观点相似。那些法兰克福学派的理论家们已论述过，我们感知社会现象及用概念组织我们的世界的一般方式的背景可能隐藏着这样一个事实，即这些看起来很常见的东西是为特殊的利益服务的。^⑫然而，这些利益不能仅仅流于假设，它们需要被证明。为了给

这个证明奠定某些基础，我们需要转到我曾谈到打算建议的一些假说，我们需要探索文化分配与经济权力是如何紧密连结在一起的。这不仅仅限于某些再生产理论家所说的“道德知识”方面而在于正规的学校知识本身。

关于高地位知识的问题

本章前一部分的讨论集中于加深我们对一般政治的、经济的与概念的争论之理解，这些争论为所有对意识形态与课程问题感兴趣的人所关注。在前一部分中，我已将批判的传统与在此领域中目前居统治地位的重视学术成就的传统与社会化的传统进行了比较。现在，我将从文化分配与经济权力的关系中抽出一个方面进行更深入的分析。我将用批判性的框架思考有关某些知识——尤其是那些在学校中被认为是最有威望的知识——事实上怎样与经济再生产联系在一起的。实质上我想以讨论布尔迪厄、伯恩斯坦、扬和其他人已试图提出的有关知识的分配与不平等的产生等问题为开端。我以为，我们首先应考虑的是我在上部分讨论的布尔迪厄的观点。如果你想弄懂文化形式与经济政治形式是如何前后运作的，那么就把它们都看作资本。

为了探究这些形式之间的联系 我将使用文化“传递”的语言 即事实上把文化产品与知识看作为好像是物。然而 必须准确地理解“好像”这个概念 把文化与知识当作物来对待 只是一个为处理更复杂的过程而使用的比喻。在这一过程中，学生不仅仅接受信息、文化性质等 而且改变 有时排斥 这些期望他们加以接受的性情、倾向、技术及事实，使它们成为对学生本人有重要意义的东西^⑧。因而 必须理解将知识作为物对待是为了使讨论易于进行，是一种方法论的简化。它需要像这样的简单化的活动一样理解 事实上 在我们的社会里，“物”当然指工业化社会中商品的物化)^⑨。

这里，扬的论点之一将再次帮助我们开始我们的讨论。扬认为，“掌握权力的人将企图限定什么是知识 不同的群体如何获得知识 在不同知识领域之间以及在使用知识与生产知识的人之间什么样的关系是可以被接受的。”^⑩这无疑与霸权怎样渗透进我们的意识密切相

关。这一渗透不一定都是有意识的操作控制过程，因而可能有一点被强调过分了，尽管如此，它确实引起了有关知识的相对地位及其公认的争论。因为这一说明可能就引出下述论题。对被看作例外的输入及其与合作经济结构相联系的高地位知识的占有，与另一些没有占有高地位知识的人相联系 事实上似乎就是如此。本质上 高地位知识' 就其定义而言是缺乏的，而且它的缺乏与其手段有千丝万缕的联系”^⑥。

这一独特的批判观点需要进行进一步的探讨。我已讨论过，学校不仅“加工”人而且“加工”知识 它们增强并赋予与不平等的经济形式相联的特定类型的文化资源的合法化。为了理解这一点，我们将对学校所认为最重要的，并希望最大限度加以发生的知识进行考察。我们称这种知识为技术知识。这并非为了诋毁它 而是把它同美学、体魄优美等等分开。我认为 对于揭示文化资本与经济资本之间的联系 将技术知识扩展到最大限度的概念是一个极有用的原则。^⑦

我们的经济制度是这样组成的，即它只创造一定量工作机会，却仍为各企业集体保持高利润水平。事实上，当有在大约百分之四至六的 可测的 失业率时 这一经济机构将达到最大效益 尽管我们知道这是一个众所周知的不精确测量，还必须加上高得多的黑人失业率 以及妇女在家里所操持的不付工资的家务工作 给这些失业的人提供有益的工作要侵犯可接受的利润率，并可能需要至少部分地重新组织分配工作机会与资源的所谓“市场机制”。因此 将我们的经济制度描写为自然产生某种可指定的失业水平的制度并非是不恰当的比喻。^⑧我们可将这种经济形式当作这样一个模式，即它将最大限度地获取利润置于首位，而将资源与就业机会的分配问题放在第二位。

当我们考虑知识与这一经济制度的关系时，看来认识到有一类模式存在是正确的。一个合作经济需要技术知识的高水平生产，以保持这一经济机构的有效运行，并将更老练地使经济得到最大限度地发展。在一定程度上，这一经济制度真正要求的并非向大众广泛传播这种高地位的知识，而是需要最大限度地增加生产。只要知识形式被不断地、有效地生产着 学校本身 至少在其功能的主要方面就是高效率的了。因而部分“少数”民族的学生、穷孩子等等的学业成绩为某种

低水平是可以容忍的，这些对经济的影响远远不如知识的生产来得大。再一次重申 某种特殊的商品 这里指高地位知识 的生产远比这种商品的传播重要 同时 在不妨碍技术知识生产的限度内 对如何更公平地分配知识的关心也是可以容忍的。

因而，正像在经济市场上保持相对稳定的失业水平可以提高效率一样 文化机构‘自然地’产生了低学业成绩水平。文化资本某些形式的分配及缺乏，在价值计算上远不如最大限度地生产某些知识本身重要了。

我认为 以上论述 尤其是在解释大学公开招生及标准之争论的经济作用方面大有帮助。它也澄清了各类学校及全部课程都以大学生活的要求组织起来的原因。这种课程以学科为中心并给不同的课程领域以相应的声誉。经济结构和高地位组织之间的关系也能部分地解释为什么技术性领域与人文类领域课程改革的资金存在如此之大的差异。

学科结构运动对有关权力与文化的一系列问题提供了一个有趣的例子。以学科为中心的方法对传统的课程观点并非为一个严重的挑战 而是一种争论 即通过一个特殊的团体，一种特殊商品——这里指学术知识——并未在学校中有效地‘销售’出去。^⑧甚至当大多数学校工作者认为它是最重要的课程知识，并给以大量的联邦支持以帮助其在学校采用时，在有关什么是高地位知识的问题上，对抗力量的要求也是很明显的。

例如，大量的资金用于数学与科学课程的发展，而少量的资金用于艺术与人文科学。这一现象过去与现在都是由于两种可能的原因而产生的。第一是经济效用问题 将科学技术知识的生产增加到最大限度的益处显而易见 至少在目前是相对无争议。第二 高地位知识 看来似乎是不连续的知识 它有一个 大概地 确定的内容及 大概地 稳定的结构，^⑨它们是可教的、更重要的、可验证的。用以上标准来衡量，艺术及各人文学科则由于其教材的特殊本质而显然被认为是不可检验或难于检验的。因而，这里存在一个两重的、近似循环论证的命题，从长远的观点出发，高地位知识在宏观经济上看来对社会中最有权力的那些阶级有利；同时，被社会接受的关于高地位知识的定义又排除

了对非技术知识的重视。

注意到强调从宏观经济考虑是重要的。显然，电视维修是一门课程 若学得好 将为其使用者提供经济利益。然而 倘若这与特权地位不一致 经济本身将不会被过分损害。事实上 如果布瑞尔曼 (Braverman) 的分析是正确的——即我们的经济结构需要不断分工，将复杂的技术降为较不复杂的 更标准化的技术——那么，这种手工工艺缺乏特权的 现象可能有利于经济控制 这点对于技术知识却不适用^④。

这里，我们又可分为两个层次。建构的或基本的社会和经济规律 使教授以学科为中心的课程并给予技术知识以高地位成为必需。这大部分地由学校的选择功能决定。尽管情况远比我在这篇文章中所能讨论的复杂 但当技术知识被应用时 很容易按‘学术标准’造成个体的分化。这种分化或说阶层化之所以重要，在很大程度上是由于看起来并非所有的个体都有能力从事所需要的知识形式的生产。因此，文化内容（合法的或高地位的知识）被用作经济分化的工具或过滤器，^⑤从而在一种类似于我们这样的经济中加剧了技术知识的继续扩张。但同时，在这一基本框架之内，人们期望教育者可以相对自由地对更直接的经济压力，如职业教育等等作出反应。

简言之，以学科为中心的课程统治绝大多数学校，而综合的课程只存在于相对少数的学校的主要原因，至少部分地是由于学校在最大限度地生产高地位知识中所处的地位。这与学校在相对分化的社会中，为满足经济与社会要求所起的选择机构的作用紧密相关，这一点正是教育政治经济的分析者们所力求描述的。

与扬的意见相同，我这儿已暗示，通过集中分析知识阶层化问题，可以最好地揭示谁控制权力与分配、统治地位的价值观念形式及文化资本的组织等几方面的关系。基于我以上的论述，任何通过使不同知识领域平等以从根本上改变高地位知识与低地位知识的关系的企图，总的来讲都将受到抵制。这一命题是合乎逻辑的。这大概也意味着 企图用不同的标准评价不同课程领域的相对价值将被看作是非法的侵犯，是对那一特殊‘秩序’的威胁^⑥。

在评价领域不难发现这种例子。例如，人们一般通过使用一技术

程序，通过比较输入与输出来评价课程的成功与否。考试成绩是否上升了？学生是否掌握了教学内容？这就是我以前描述过的成绩模式。当教育者或政策分析者想用另一种较少技术性的方式评价课程，如通过审查课程体验的“质量”或通过提出有关相互作用中的相互关系的道德本质问题时，他们将很容易被驳回。在一个先进的工业化社会，科学、技术的谈话远比道德谈话合法（或说地位高），道德谈话在输入—输出的观点中很难进行。最后，人们还认为评价的“科学”标准为我们提供“知识”，而道德标准则导致纯“主观性”考虑。这一观点暗示在我们以后分析教育中“科学”如何发挥作用时，我们认为自己是不偏不倚的。这种暗示很重要，其意义也会更大。

这里，一个流行的例子可能对我们有些帮助。在对有关教育与变动的研究做了大量的再分析之后，杰克斯（Jencks）在《不平等》一书中总结到，关于学校在增加个人取得较好前途的机会方面的作用很难概括。因而，他指出，较少地将精力用于变动与成绩，而更多地研究教室中学生真正体验的质量可能更聪明些。这有点奇怪的，但愉悦的，杜威的影子。然而，杰克斯的有关我们必须更加注意教育机构内生活的质量的言论，有其出于道德与政治考虑的根源，因而已注定了要受到驳斥。他得出其结论的标准被认为是不合法的，这些标准在一套特殊的、用于评价的语言游戏中几乎没有效用，因而地位较低。^④

请注意这种支持技术标准的其他方面。它本身既提出了问题，又给这些问题以答复，还规定了已占有知识的专家们的工作范围。用这种方式，知识的相对地位与人们可接受的问题联系在一起了，这反过来又与另外一些非占有知识的人联系在一起。由于这些问题能由已经占有技术性知识的专家们回答，问题的形式就成为文化再生产的一个方面了。在这种情况下，知识的分化再次涉及到人的分化，尽管这种分化不像在经济分化上那么严重。

霸权与再生产

我知道，所有这一切显然非常复杂，很难解决。虽然我们对这些交织在一起的关系的理解仍是尝试性的，它的确再次提出了我们以前所

涉及的问题之一。在文化再生产与经济再生产过程中存在的微妙关系 人们是怎样和为什么接受它的呢 这样 由再生产理论家们提出的霸权与意识形态稳定性问题再次出现了。^⑤因为 正是在这里 鲍尔斯、金蒂斯、伯恩斯坦、布尔迪厄及其他人关于价值观、观念的社会再生产与支配权依赖于一个社会的文化机构进行传递的研究提供了对这一问题的部分解释。我们将在接下去的三章中讨论的再生产的一种形式(通过“社会化”和被称之为潜在的课程 补充着另一种形式 正规的学校知识)而每一种看来都与经济不平等有关。正是在课程知识——我们所教的东西“合法文化”——和再生产理论家所描述的课堂生活的社会关系之间的相互作用下,我们开始看到学校与不平等的经济结构之间存在的真正关系。

这里再次强调,我正进行的讨论构成整个争论的一部分,这一争论反对在一些对学校教育进行修正主义批评中十分流行的阴谋理论。再生产过程的起因(从其概念的意义上讲)并非依靠一小群管理精英,他们曾坐在或正坐在桌旁,策划在工作场地及学校“对付”(do in)工人的方法。虽然正如我们将在第四章看到的,这种说明可能精确地描述了学校所做工作的某些原因,^⑥但它对于真实存在的力量之间的联系的解释并不是充分的。确切地说,我正在证明现存的经济与政治形式,它们现在提供给我们组织日常生活的原则,这种再生产过程对于继续保持一种不平等的社会秩序是一种“逻辑必然”。经济与文化的不平衡的相互追随是“天生的”^⑦。

这也许使像我们这样的教育者们很难处理此问题。事实上,我们可能必须认真对待指导再生产理论家们的政治与经济的责任。严肃的教育分析可能需要一个与我们的社会经济体制更一致的理论。虽然我已在此探索了文化机制,但请记住雷蒙德·威廉姆斯所指出的 文化与教育都不能脱离社会而“自由漂移”仍是基本的。忘记这一点就忽视了集体行为与责任的最基本的领域。

一部分经济方面的考虑由亨利·列温(Henry Levin)进行了概括。他回顾了政府大规模干预教育、试图通过课程与教学改革减少经济上的不平等所产生的效果,得出如下结论:^⑧

旨在解决由社会的经济机构、社会机构与政治机构的根本性功能失调而产生社会困境的教育政策，没有通过教育政策与教育改革而解决问题的义务。最有慈善心的教育改革者与政策专家们影响是有限的，因为他们缺乏变革的赞助者及教育过程中压倒一切的力量，这一过程是沿着现行体制的社会再生产的方向前行的。同时，如果改变社会的教育企图通过创造出一种可能被学校用来解决并非出自教育本身的问题的思想意识，且使其合法化的办法使人们的注意力从问题的中心移开，那么这种努力将产生一种有害的结果。

再一次重申，我们必须警惕这种分析方法，因为它能够再次引导我们回到把学校当作一个黑箱的观点，而这正是我在本文开头所力图反对的。

某些结论问题

我打算在这里结束。尽管我非常清楚关于我提出的这些题目还能够并需要作更多的讨论。例如，为了进一步研究高地位知识与一种“外部的”社会秩序之间的关系，我们必须研究社会中伴随而生的新阶级和新类型的“合法性”知识增长的历史。^⑨显然，这些讨论需要在文化控制与社会的、经济的结构之间的辩证关系的概念问题方面给予更多的考虑。它们如何相互影响？在作为高地位的知识特殊形式方面，教育制度本身起了什么作用？在帮助创建一个基于这种文化资本的占有与非占有的、可以信任的过程方面，在创建一个可以信任的、提供一些基本与社会的劳动分工之需要相平衡的机构这一制度方面，教育起了什么作用呢？我认为，这些问题暗示着一些重要的事情，因为此关系并非一条单向的道路。这里，教育既是“原因”也是“结果”，学校不是一面消极的镜子，而是一种积极的力量，一种给经济与社会形式及与这些形式紧密相联的意识形态以合法的力量。^⑩正是这一点需要进一步揭示。

当然 在课程领域内部 人们一般不问这类问题。然而 我们需要记住，这方面的思考在有关美国教育的讨论中并非一个全新的课题。事实上，我们不应将这种带有社会与经济倾向的课程方面的学术成就看作企图在课程领域进行“概念重建”尽管在近来某些关于权力与学校知识的分析中这一名称已经开始使用。^⑥然而，我们应将指导这一工作的那些问题看成是深深植根于课程领域的，不幸的是，我们已把这些没有历史记载的教育本质遗忘了。

我们只需回顾那些刺激教育领域中早期的社会重建主义者 [如康茨 (Counts)、史密斯 - 斯坦利 - 休斯 (Smith-Stanley-Shores) 及其他人] 开始意识到过去的课程研究中指导性的题目之一一直是学校在一个不平等的社会再生产方面所起的作用问题。虽然这些人在将学校看作改变这一不平衡的强有力的机构方面有些过于乐观，虽然他们中的一些人最终从我们社会制度的大规模的结构改革的观点撤回了，^⑦审查文化机构与经济机构的联系这一原则仍是过去的讨论中有价值的部分，也适用于我们的现在和未来。

马 斯 · R · 贝特斯，《葛兰西与霸权理论》，《思想史杂志》，XXXVI(1975年，4—6月)p. 36。

卡 尔 · 曼海姆，《意识形态与乌托邦》(纽约 哈考特 - 布雷斯世界图书出版公司，1936)。

当然，这一点由彼得·伯格和托马斯·鲁克曼在《现实的社会结构》(纽约 达伯德，1966)一书中作了最好的陈述。向教育运用“现象学”的方法提出最有力挑战的是雷切尔·夏普与安少内·格林《教育与社会控制：进步主义初等教育研究》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗，1975)。

高 夫 · 怀蒂，《社会学和激进主义教育变革的问题》迈克尔·佛鲁德和约翰·亚赫尔主编，《可教育性、学校与意识形态》(伦敦：哈斯蒂德出版社，1974) p. 125。

雷 蒙 德 · 威廉姆斯，《长期革命》(伦敦：卡图与温德斯，1961)，p. 119—120。

⑥ 赫尔巴特·M·克里巴德，《历史视野下的永恒课程问题》，《课程理论 概念重构主义》威廉姆·皮纳编(伯克利 麦卡锡，1975) p. 39—50。

⑦ 麦迪逊，威斯康星大学的录音采访。对这种大规模教育改革运动必要性的负

面影响的谨慎阐述见 B·保罗·考迷萨和詹姆斯·麦克勒兰的《口号的逻辑》,《教育中的语言与概念》,B·奥斯那尔·史密斯和罗伯特·艾尼斯主编(芝加哥·雷德·麦那利,1961),p.195—214。

- ⑧ 参见 雷蒙德·威廉姆斯,《国家与城市》(纽约 牛津大学出版社,1973) 皮埃尔·布尔迪厄和杰恩 C·帕塞恩,《教育、社会与文化的再生产》(伦敦:舍基,1977) 和 巴塞利·伯恩斯坦《阶级、符码与控制》(第三卷)《教育传播理论》(第二版 伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1977)。
- ⑨ 约塞夫·施瓦布,《实践 课程的语言》(华盛顿 国家教育联合会,1970) 和 戴那·休伯纳,《课程心理学思想的意蕴》,《课程变革的影响》 格勒斯·尤让奇和罗伯特·利普主编(华盛顿:监督与课程发展联合会,1968,p.28—37)。
- ⑩ 这些问题在下面的第三章还要进一步地讨论,高夫·怀蒂和迈克尔·扬主编,《学校知识政治学研究》(德夫尔德 英格兰 那夫顿·布克斯,1976)。
- ⑪ 我将利用这两个极富洞见的研究传统,菲利普·韦克斯勒《美国教育社会学中的意识形态与乌托邦》,《变革社会中的教育》 安托那·克劳斯卡斯和桂都·马丁那蒂主编(伦敦 舍基,1977),p.27—58。
- ⑫ 罗伯特·德奔,《学校中学习什么》(雷丁 麻省 阿第森·威斯利,1968)。
- ⑬ 迈克尔·F·D·扬,《教育知识政治学》,《大英帝国与爱尔兰的教育》,R·贝尔主编(伦敦:牛津,1973),p.201。
- ⑭ 韦克斯勒 .op. cit.
- ⑮ 进一步地考查这个传统的根源请参见,迈克尔·W·阿普尔的,《权力与学校知识》,《教育评论》,Ⅲ(1977年 1月/2月),p.26—49 和 迈克尔·W·阿普尔与菲利普·韦克斯勒的《文化资本与教育传播》,《教育理论》,XXVⅢ(1978年 冬)
- ⑯ 迈克尔·F·D·扬,《知识与控制》(伦敦 考利尔-马克米兰,1971) p.8。
- ⑰ 布尔迪厄和帕塞恩 .op. cit.,p.5。
- ⑱ 在阿普尔的《权力与学校知识》中 我已经分析了概念的和政治的责任。op. cit.
- ⑲ 梅德勒·麦克唐纳,《课程与文化再生产》(米尔顿·凯那斯:开放大学出版社,1977),p.60。
- ⑳ 沙米尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯,《资本主义美国的学校教育》(纽约 基础书籍,1976)。
- ㉑ 麦克唐纳 .op. cit.,p.309。这一点也对鲍尔斯和金蒂斯的回应理论提出了大量的有趣的批判。
- ㉒ 约翰·W·梅耶,《作为机构的教育的影响》,《美国社会学杂志》LXXXⅢ(1977年 7月),64。

- ⑳ 麦克唐纳, *op. cit.*.
- ㉑ 荣格·戴尔等编,《学校教育与资本主义:一个社会学读本》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1976),P. 4。
- ㉒ 同上。
- ㉓ R. W. 康纳尔,《统治阶级 统治文化》(纽约 剑桥大学出版社,1977),p. 219。这在实际上是如何运作的,尤其通过复杂的在学校中起作用的标定过程的运作,将在第七章做进一步分析。
- ㉔ 麦克唐纳, *op. cit.*
- ㉕ 此关系的两种途径——文化与经济怎样以动态的方式互相渗透与互相作用,见在雷蒙德·威廉姆斯,《马克思主义文化理论中的基础与上层建筑》,《新左派评论》,LXXX II(1973年11月/12月)。
- ㉖ 同上。也可参见最后一章,《教育与生产之间的关系的内容》伯恩斯坦 *op. cit.*
- ㉗ 迈克尔·F·D·扬,《抛弃可能性》,《理性、教育和知识的社会组织》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1977),pp. 86—96 和迈克尔·W·阿普尔,《课程作为意识形态选择》,《比较教育评论》第二卷,(1976年6月),p. 209—215。
- ㉘ 参见阿尔布热特·威尔莫,《社会批判理论》(纽约 赫德和赫德,1971) 尤其是第一章。也可参见,法国马克思主义科学哲学家阿尔都塞在讨论中所持的立场 米若姆·古鲁克斯曼在《当代社会思潮中的结构主义分析》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1974)。尽管很难处理利用实证主义传统来“证实”批判取向的社会主张,但是这并非意味着对这个问题的经验证实是不合逻辑的。这一点康纳尔也作了很好的讨论, *op. cit.*
- ㉙ 安·赫克斯特尔和曼达·夏若普,《学校知识、评估与异化》,《社会、国家与学校教育》迈克尔·扬和高夫·怀蒂主编(桂德佛德,英格兰:福莫出版社,1977),p. 151—171。
- ㉚ 参见梅罕和麦凯的文章,汉斯·P·崔特瑞尔主编,《儿童和社会化》(纽约:麦克米兰,1973) 和利达·M·麦克尼尔,《社会研究课程的经济视角:课程作为制度化的知识》(未出版的博士论文 威斯康星大学 麦迪逊,1977)。
- ㉛ 怀蒂, *op. cit.*
- ㉜ 迈克尔·F·D·扬,《作为社会组织化知识的课程的研究方法》见扬的《知识与控制》, *op. cit.* 在扬和休伯纳对课程可获得性这一结合点上,他们之间有相似之处。比较休伯纳的《课程作为可获得的知识》(未出版的论文 出现在课程理论研究小组,米那普利斯,1970年3月2日 油印稿)。
- ㉝ 伯里斯·费切尔,《概念的面目:弗瑞德·英格利斯的评论,意识形态与想

象》,《教育评论》第1期(1975年第11月)p. 526。也可参见赫克斯特尔和夏若普, *op. cit.*

- ③7 学校用于最大化生产技术知识的原则首先由沃尔特·费恩伯格注意到,参见他的引人注目的一章,《对限定教育教化的社会经济的批判分析》,《人道主义教育 观点与现实》雷卡德·韦勒主编(伯克利 麦卡锡,1977),p. 249—269。我在此的分析也受到他的启发。
- ③8 安德鲁·哈克,《削弱阶级》,《纽约书评》XXIII(1976年5月),15。哈克指出,在充分就业的条件下,我们的经济仅仅能有效地使用43%的处于工作年龄的人口 超过此标准就不能获得利润。“剩余的57%的人口变成了家庭主妇、大学生或领取普通退休金的退休人员,然而,其他的人就命中注定终身过贫穷的生活,因为经济体制让他们毫无选择的余地。”
- ③9 高夫·怀特和迈克尔·F·D·扬,《学校知识政治学》,《时代教育增刊》,1973年9月5日,p. 20。
- ④0 当然,这一点是经验主义的和错误的。许多教育者和科学家不同意对科学和数学的简化,参见托马斯·库恩的《科学革命的结构》(芝加哥大学出版社,1970),科学“范式”是稳定的现在正在讨论之中。参见伊姆若·拉卡图斯和艾伦·莫斯格雷伍主编的《批评与知识的增长》(剑桥大学出版社,1970)和斯特芬·图尔明的《人类的理解》(普林斯顿大学出版社1972)。
- ④1 哈瑞·布瑞尔曼,《劳动与垄断资本》(纽约:每月评论出版社,1975)。
- ④2 詹姆士·E·罗斯波姆在《形成不平等》(纽约 约翰·威利和沙恩斯,1976)一书中,证明了学术课程、稀缺资源的分配与对中学生的标定和分流之间的密切关系。
- ④3 扬,《研究作为社会组织化知识的课程的方法》, *op. cit.*, p. 34。
- ④4 在这里阐述的是哈贝马斯对语言和运动的目的/理性或工具形式怎样逐渐支配着我们的意识的分析。Cf. 尤尔根·哈贝马斯《知识与人类兴趣》(波士顿:比根出版社,1971)和迈克尔·W·阿普尔,《教育环境中评估的过程与意识形态》,《教育评估 分析与责任》迈克尔·W·阿普尔等主编(伯克利 麦卡锡,1974),pp. 3—34。我们想描述伴随着特殊的经济体制的增长,行动的目的/理性形式的增长情况。雷蒙德·威廉姆斯的大量工作为这种探究提供了基本的模式 参见他的《长期革命》, *op. cit.* 和《国家与城市》, *op. cit.*
- ④5 对霸权问题相关研究的评论能在大卫·W·利维斯顿的《自由资本主义国家的霸权》,《社会学研究》,XLVI(nos 3 and 4, 1976), p. 235—250 和 R. W 康纳尔, *op. cit.* 尤其在第7—10章。

- ④⑥ 参见 赫伯特·金蒂斯和沙木尔·鲍尔斯，《美国的教育改革：历史的和统计的调查》（纽约 世界银行，1977年3月 油印稿）。
- ④⑦ 雷蒙特·威廉姆斯，《长期革命》，*op. cit.*, p. 298—299。
- ④⑧ 亨利·列温，《教育政策的基本批判》（斯坦福 加利福尼亚 斯坦福大学评估协会临时文件，1977年3月 油印稿），p. 26—27。
- ④⑨ 巴塞尔·伯恩斯坦在《教育与生产的关系》中对此领域进行了引人注目的研究 伯恩斯坦，*op. cit.* 也可参见，利可斯·普拉特扎斯的《当代资本主义的阶级》（伦敦 新左派丛书，1975）和伯顿·布勒德斯坦的《专业主义的文化》（纽约：劳顿，1976）。
- ⑤⑩ 参见 约翰 W. 梅耶的有趣的论文 *op. cit.* 在《教育成层的一些比较原则》，《哈佛教育评论》XLV II（1977年 2月），p. 1—27 瑞达尔·考利斯所企图说明文化市场理论，在这里也具有某种抵制的性质。但从概念的角度来看，它有点模糊 参见在《哈佛教育评论》XLV II（1977年 11月），p. 601—602 我对他的回答。
- ⑤⑪ 威廉姆·皮纳编，《课程理论 概念重构主义》（伯克利 麦卡锡，1975）。
- ⑤⑫ 沃尔特·费恩伯格，《理性与修辞：20世纪自由主义教育政策的知识基础》，（纽约 约翰·威勒，1975）。

第三章

日常学校生活中的 经济学与控制

与南希·金 Nancy King 合写

在上一章我们发现，学校似乎由于被默默地组织用来细分特殊类型的知识而构建着不平等。这在很大程度上与学校在最大限度地生产技术文化“商品”中所起的作用有关，也与学校在把人们安排到社会的经济部门“要求”的位置中所起到的分类或选择功能有关。当然，我们开始更深刻地理解，学校还在分配各种规范和倾向性因素的要求方面起了很重要的作用，从而使这种不平等看起来合乎情理。学校里的潜在课程似乎是适合于维持这个社会统治阶级意识形态霸权的唯一形式。第二章的再生产理论指出，意识形态和社会的稳定部分地有赖于我们大脑深处对于统治现存社会秩序的原则和常规的內化。毫无疑问，这种意识形态的渗透如果在一个人的早期生活中开始会更加有效。在学校里，这就意味着越早越好，最好从幼儿园开始。教给学生的这些原则和规范将对学生的状况有价值（事实上，学校被以这种方式进行组织，目的就是维持这些界说），同时也将为经济利益服务。一个有效的意识形态将同时具有这两个方面因素。

让我们更加仔细地审视这一点。首先，我们要消除一些较为不切实际的教学评论家们对学校教育的一些争论，他们认为学校里教这些意识形态的结构是由于教师们对此关心不够。然而，我们才可以看出真正经济地扎根于规范和倾向的是像学校这样的文化保存和分配机构。

学校教育与文化资本

近几年来，最不能吸引人的观点之一就是认为学校因为缺乏思想而相对乏味、令人厌烦等诸如此类的言论。^①此观点认为学校潜在地教那些学校的人文主义评论家惯于写作和谈论的东西，如行为一致性、制度上而非个人的目标和规范，远离个人成果等，学校之所以这样做是由于教师、管理者和其他教育者并不真正知道他们正在做什么。

然而 这种观点更多的是误导。首先 它是彻底反历史的 它忽视了学校确实就是部分地被规划用于教这些东西的事实。潜在课程、在学校中对学生进行社会和经济规范以及期望的潜移默化的教学，并不像许多教育者认为的那样是潜在的或‘缺乏思想’的。第二 它忽视了学校作为发达工业社会的一种基本组织机构所承担的证明人的能力的批判性任务。它割裂了学校与赋予学校价值的更大、更有力的经济、政治机构环境之间的联系。也就是说，正如学校在生产技术知识的最大化方面起到的作用一样，学校基本上做了人们所期望它做的事情，至少大体上在近期生活的复杂和层次化社会经济秩序中，它提供了“功能的”的倾向。

毫无疑问 除了查尔斯·西伯曼(Charles Silberman)的思想以外，缺乏思想的现象的确存在。在解释学校为什么抵制变革或学校为什么这样进行教学时，仅从受贿或对教育不关心来讲并不是一个充分的描述策略。^②它也不是探索学校中确实在教什么内容或为什么是某些社会价值而不是另一些价值被用于学校生活的组织的概念性的适当工具。

然而，不只是学校评论家曾提出过对学校的社会、经济价值太过简单的分析。学校经验的社会价值也经常被教育社会学家毫无疑问地接受，或者被课程专家和其他有程序化倾向的教育者认为仅仅是设计问题。课程领域与其他教育领域相比更加特殊，它已被所谓“科学技术”的观点所支配。指导学习的主要兴趣就在于发现一系列能达成预先选定的教育目的的最好的方法。^③正如我已经指出的 大量深受马克思主义（或新马克思主义）和现象学的各种社会知识影响的社会学家和课程学者反对这个相对改善而不加鉴别的教育背景。他们已经开始

提出一些关于缺乏重视学校知识和校外现象之间关系的严肃问题。我们发现这些探讨的基本出发点已经得到了迈克尔·扬的很好阐述，他指出，“在获得权力和使特定统治分类合法化的机会之间有一种辩证关系，这种对某些群体的有效分类过程使他们能够掌握权力并控制别人。”^④本质上，正如社会上有一种相对不平等的经济资本分配，就有类似的文化资本的分配^⑤。在发达的工业社会中，学校作为这种文化资本的分配者就显得特别重要，它们在使知识的分类和形式合法化方面发挥着批判性作用。把某些传统和规范的“内容”解释为学校知识这一事实是它们合法化的首要根据。

在此我想讨论的是教育知识的问题，即在学校中传授的、被视为社会商品和服务的更广泛分配形式的知识。它不仅仅是一个分析的问题（什么应被解释为知识？）也不是一个简单的技术问题（我们应当怎样组织和存储知识以使孩子们能够获得和“掌握”它？）最后，它也不是一个纯粹的心理问题（我们该怎样让学生学会 X？）。当然，研究教育知识就是研究意识形态，研究在特定的历史时期、特殊的机构中、特定的社会群体和阶级把什么知识看作是合法性知识（成为“是”“如何”或“走向”之类的逻辑性知识）。而且，它是一种研究的批判性定向形式，侧重于在学校进行分配时，这种知识怎样促进认知和情感的发展以增强或巩固社会现存的（常常是有问题的）制度性安排。说得更清楚点，即学校环境中发现的显在和潜在的知识和对这种知识的选择、组织和评估原则，是对更广泛领域内可能知识和选择原则的有支配价值取向的选择。因而，我们不必原封不动地接受，而必须提出质疑，如果你愿意，可把它们悬置起来，审视隐藏在它们后面的社会和经济的意识形态以及制度上的范式价值。隐藏在人们普遍接受观点背后的潜在价值和结构或许才是它最重要的属性，而且，如果我们仅仅接受改进的指导，那么永远也不能揭示这些潜在制度的价值和关系。^⑥就像卡罗斯（Kallos）所说“任何教育制度都有显在的和潜在的‘功能’。这些功能不但表现在教育或学习方面，而且更表现在政治经济方面。总之，如果“不承认教育制度的特殊功能”，有关对教育生活质量的讨论就毫无价值^⑦”

如果这些有关学校通过潜移默化进行教学的论述是正确的话，那么这个特殊的功能或许更多地表现在经济上而不是智力上。

本章我将关注学校教育与社会经济价值的某些方面。我将把学校看作具体表达集体传统和人类意图的机构，这些传统和意图是特定社会、经济意识形态的产物。因而，我们的出发点最好是这样一个问题：“在学校里，通过显在和潜在的课程谁的价值得以收集和分配？”也就像马克思喜欢说的，口号不等于现实。学校的课程反映和代表了某一方面的意识形态和文化资源，而并不能代表所有人的观点，也不能反映所有群体的价值。那么，学校怎样来分配这种文化资本？谁的现实“游荡”(stalks)在美国学校的走廊和课堂中？

我将集中谈两个方面。首先，我会提供一个历史过程的描述（在第四章将做更深入的探讨），通过此过程，某些社会价值变成了特别的学校价值，因而对其后数十年的可接受价值产生影响。第二，我将从幼儿园经验的研究中提出经验主义的证据，以证明这些特别社会价值的力量和极大权力。最后，我将提出问题，即这些涉及消除意识形态价值的人文主义或其他定向的一项项改革能否单独取得成功。

涉及一系列学校价值的任务从传统上讲是课程专家的事。然而，从历史上看，课程专家所关注的学校价值联系着各种社会控制的观念，我们对此并不应该感到奇怪。尽管通常并非如此，但很显然，有关社会机构价值的问题倾向于变成控制的问题。^⑧也就是说，人们在学校范围内发现的知识形式（既有显在的也有潜在的）意味着权力、经济资源和控制的观念。尽管对学校知识的选择、对学校环境行为的设计等等或许不是有意识去做，但它们常常基于意识形态和经济的预先设定，这些为教育者的思维和行动提供了常识性准则。或许如果我们反思一下简短的课程史，学校中价值和控制之间的联接就会变得更加清晰。

课程史中的价值和控制

英国社会学家比尔·威廉森 (Bill Williamson) 认为“人们‘不得不与早期限制他们成功的制度形式和意识形态形式作斗争’^⑨。如果想要认真地理解这种思想，那么人们必须从历史的角度来理解学校里提供

和教了什么东西。正如威廉森所说，“社会中统治集团的早期教育态度仍起着历史性作用，甚至可以在学校建筑自身的砖和灰泥中找到例证。”¹⁰

如果我们不是自欺欺人的话，我们就必须承认课程领域植根于社会控制的土壤之中。本世纪初，智力范式首先形成，并演变成为一套确定的选择和组织学校知识的程序——这些程序被教给教师和其他教育者。当时，在课程领域人们最关心的是社会支配，这种形式的关心部分是可以理解的。许多影响课程领域的重要人物 [诸如查尔斯·彼特斯 (Peters, Charles C.) 罗斯·费内 (Ross L. Finney) 尤其是大卫·塞顿 (Snedden, David)] 对跨越教育社会学领域和学校教育中实际发生的较普遍问题都有兴趣。那时在美国的社会学协会中，社会支配的观点变得越来越重要，似乎控制了许多美国的知识分子和大财团的想象力和精力。所以，我们不难发现它是如何控制那些同时拥有社会学家和课程工作者两种头衔人的¹¹。

但是对学校这个社会控制机构发生兴趣的并不仅仅只来自于社会学。首先称呼自己是课程专家的人 [像弗兰克林·博比特 (Bobbitt, Frankin 和 W·W·查特斯 (W. W. Charters)) 就极其关注社会控制 同样由于意识形态的原因。他们受到科学管理运动和社会测量专家工作的强烈影响，¹² 也受到建立在风行的优生学运动基础上的“进步主义”社会力量信念的指引。因而，他们把社会控制纳入到课程领域的中心，目的是为了完善那些学生与学校联系的选择价值标准。

当然，这并不是说社会控制总是不受欢迎的。只要存在机构本身倾向于对人的交往规则做出反映这一事实，假若没有一些控制因素，社会生活几乎是不可想象的。而且，从历史角度来看，有一组关于学校价值和控制的特殊假设——常识性规则——强烈地影响着早期的课程工作者。它们不仅假定组织化社会必须通过保存一些有价值的相互作用和价值形式来维持自身（一种关于社会控制的相当普遍和完全可理解的“虚弱”感）而且它们也已深深嵌入自己的意识形态观 即一种“强烈的”控制感。这里，一般而言的教育尤其是学校中课程的日常价值被看作保存现有社会特权、利益和知识的基本因素，这些特权的维

持以牺牲弱势群体为代价。^⑭我们将在第四章更加仔细、更加经常地讨论到，这里采取一种试图保证社会中专门和科学的控制形式，以消除或使多余的种族群体或使他们的特性“社会化”，或者试图产出一群经济有效的公民，像彼特斯(C. C. Peters)所说的目的是为了减少工人和工作之间的不协调。当我们在本章的后半部分考察学校有关工作和娱乐的教学内容时，后者的利益即日常学校生活中的经济基础变得尤为重要。

当然，作为观念或利益的社会控制并非起源于早期的试图使用学校知识作为保守的社会目的的课程运动。社会控制是大量改良社会和政治计划的暗含目标，这些政治计划在19世纪由州和私立机构共同开展。而且，面对各种社会和经济变革，维持工业增长的秩序、稳定和规则已经成为他们的目的。^⑮正如费恩伯格在分析自由主义教育政策的意识形态根源时所阐述的，即使在20世纪，无论是在学校中还是其他地方，许多值得一提的“改革”也潜在地为保守社会利益的稳定和社会阶层的形成服务。^⑯

到目前为止的讨论并不意味着对教育者和社会改革工作的批判，相反，我们试图把当前对有关学校中缺乏仁慈、潜在地传授社会规则和价值等等的讨论放到更大的历史背景之中。没有此背景，我们就不能充分地理解学校实际从事的工作与我们这样发达的工业经济之间的关系。一般来说，此背景的最好例子能在正在变化的学校教育的意识形态功能中发现，尤其能在课程意义中发现。19世纪美国有关正规教育作用的争论背后存在各种各样的关注点，如对教育环境标准的关注，对通过日常学校交往进行的有关道德、合乎规范和性情倾向的价值教学的关注，对经济功能主义的关注。今天这些关注点已经被菲利普·杰克逊(Philip Jackson)^⑰和另一些人命名为“潜在课程”。但是正是它的隐蔽性问题帮助我们揭开了学校中教学内容与其周围更广泛背景之间的历史性关系。

从历史角度来说，我们应当意识到，潜在课程一点也不隐蔽，相反，它在学校机构的整个发展历程中发挥着显在的功能。19世纪不断提高的政治、社会和文化属性和结构的多样性“推动着教育者充满活

力地重新研究社会控制和同质化，此二者从最早的殖民时期开始就一直支配着教育的话语”^⑧。随着时代的进步，改革的话语——为某一群体的意识形态立场辩护而反对其他群体的利益——并非仅仅关注社会同质化的批判性需要。把学校作为一种灌输价值观和创造“美国式社区”的主要机构是远远不够的。而且，不断增长的现代化和工业化的压力也造成在一些阶级和社会的工业精英中对效率和实用主义的期盼。正如范兰斯 Elizabeth Vallance 所说：“固执己见的社会化只关注组织的效率。”因而，改革对学校组织，并最终对支配课堂生活的过程和原则产生最重要的影响，它受到生产利益、完全适应经济功能和官僚主义技巧话语的支配。在此过程中，改革的基本原因逐渐从对价值认同的积极关注转变为经济功能主义。^⑨但是只有当一个标准化的、在很大程度上通过学校特色建立起来的国家特色在前期阶段已经被接受，并被视为是成功的，这种转变才会发生。因而，使日常交往形式标准化的学校制度概括性地提供了这些机制，通过这些机制，就能够“传授‘标准化的认同。而且在这些广阔的范围之内 如果你愿意 则可掌握这些制度上的行为规则，掌握一系列建立在效率、经济功能主义和官僚主义基础之上的课程选择和组织学校经验的意识形态规则。前者成为深层次结构，首先是潜在课程，包括后者。一旦潜在课程已经隐蔽起来，统一和标准化的学习化背景建立起来，社会选择和控制在学校教育被认为是理所当然的时候，我们才把注意力放在个人的需要或其他更‘微妙的’(ethereal)问题上”^⑩。

因而，从历史的角度来看，常识性意义联结着规范的一致认同和经济调整，它的核心构成了正规教育的结构。这并不是说，朝向自我发展的教育活动不重要，而是说，在这些有关个人需要的优先选择背后，有一套围绕学校教育的更强有力的期望，这些期望构成了学校经验的建构性框架。最近，许多经济学家指出，学校生活最重要的经济上的“潜在功能”就是选择和产生个性品质和规范价值，使其在经济报酬中有可能的机会。^⑪我们已经看到，造成这种情况与学校在最大化生产技术知识上充当的文化角色有千丝万缕的联系。由于学校是家庭与劳动力市场之间的唯一主要机构，从历史的角度和当前的情况来看，学

学校里分配着某些有着不同利益的社会价值并不奇怪。

但是这些特殊的社会价值是什么？它们在日常的学校生活中怎样被组织和呈现？我们现在就开始谈这些问题。

意识形态与运行中的课程

前一段对意识形态与学校知识、价值与控制之间关系的极大关注都可能变得很模糊，除非人们把他们当作学校成员和学生在渡过其特殊课程生活时的活动因素。潜在课程的研究者和另一些人已经指出，知识在课堂中分配的具体模式和教师与学生通常的实践能表明学校生活与意识形态、权力和学校作为其中一部分的经济资源的结构之间的连接^④。

就像社会中存在文化资本的社会分配一样，课堂里也存在一个知识的社会分配。例如不同‘类别’的学生获得不同‘类别’的知识。肯德（Kiddie）在她对于教师所拥有的有关学生的知识和向学生传授的课程知识的研究中很好地证明了这一点^⑤。然而 尽管不同的课堂知识分配确实存在，尽管它与在学校中发挥作用的社会分层过程紧密相联（这一点将在第七章进行更详细地说明）^⑥，但是更重要的是分析什么可称作学校经验的‘深层结构’。在现实正规的课程内容的‘原料’背后 什么基本价值在学校里协商与传播？当知识通过教师过滤时发生了什么？知识通过什么种类的常态与偏差被过滤？学生真正获得的规范性和概念性知识的基本和组织化结构是什么？总之，什么是运行中的课程？只有理解这个深层结构，我们才能指出，当行动者从事正规实践时，社会的准则、制度和意识形态规则怎样通过日常的、司空见惯的行动者的交往被连续不断地维持与调解。^⑦尤其在课程中这一点就显得更加真实。有关学校知识的社会性定义，此定义辩证地联系着和栖息于一个更大的围绕社会和经济机构的背景之中，通过课堂中的具有常识性的教学和评估实践得以维持和再创造^⑧。

这里我将关注幼儿园，因为学生在获得我们现存制度化生活中必需的规则、规范、价值和倾向的过程中，幼儿园是一个关键时期。了解学生的角色是一个复杂的活动，要花费很多时间，并同制度上的期待保持不断的相互作用。通过关注此活动是如何发生的和关注幼儿园内

潜在的和显在的部分倾向性内容，我们可以开始阐述儿童使用的背景知识如何成为他们以后学校生涯的组织原则。

总之，一个人在最初的学校生活中内化的社会性概念为以后的课堂生活提供了建构性规则。因而，需要审视的因素是，什么被解释为工作或娱乐，什么是“学校知识”或仅仅是“我的知识”，什么是常态的或偏态的。我们将看到，赞扬的使用、获得材料的方式、时间与情感的控制，所有这些在学校传授社会价值时起到重要的作用。但是，我们也将看到，正是依附于工作分类的价值最清楚地阐明了学校在我们周围的经济和社会机构的复杂关系中所处的可能地位。

幼儿园的经验成为以后多年学校教育的基础。在小学里，已经上过幼儿园的儿童往往表现出比没有上过幼儿园的儿童在学业成绩方面更优秀。然而，试图准确地确定哪些教学技术和学习经验对幼儿园儿童的“智力和情感成长”起到最直接的作用已经导致了不确定的结果。幼儿园的训练通过使儿童适应课堂环境，似乎给儿童的态度和行为造成了最有力和持久的影响。在幼儿园的课堂里，儿童就充当了小学里的角色。对这个角色的理解与掌握有利于接受过幼儿园训练的儿童在小学里取得更大的成功。

幼儿园课堂中的社会化包括学习规范和社会互动的概念，它通过参与者的参与不断发展对情景起作用的概念。为了在社会情景中充分发挥作用，有关的参与者必须对价值、限制和提供他们互动的潜在环境达成共识。在学校的起初几周内，儿童和教师经过在课堂中的再三交往形成了共同的情景概念。当一系列共同的社会价值被接受时，课堂活动才能顺利进行。常常这些共同的价值保持相对稳定，除非环境中的一系列事件不再有序。

我们应该理解这一点，就像我们前面所讨论到的文化资本的隐喻一样，社会化也并不只是单向的过程^⑥。从某种程度上说，课堂中的儿童使教师社会化的同时，也社会化了他们自己。然而，儿童和教师在确定环境中起作用的概念方面却没有相等的影响。在幼儿园开学的第一天，教师就有一套高度组织化的、理所当然的规则，而儿童却没有。由于他（她）还拥有大部分权力以控制课堂中的事件和资源，因而他们的

一系列价值就处于支配地位。当然，即便是教师，在以任何其选择方式来界定课堂情景方面他们也没有自由。正如我们在本章前面所看到的，学校是一个精心建立的机构，从某种程度上说，一些常识性的规则和期望把学校同其他机构区别开来，无论教师或儿童都不能察觉这些偏离规则和期望的边缘性方式。

在幼儿园课堂中，价值协商在儿童的社会化过程中是一个关键性的阶段。课堂物体和事件的价值对他们来说并不是固有的，而是通过社会互动才形成的。这些价值，像情景描述的其他方面一样，或许会随着时间而转变。然而，在某些方面，它们会变得稳定，不可能再重新协商，除非课堂中一系列有序的事件被打乱。

当儿童参与到社会情景之中时，物体和事件的价值对他们来说就变得显而易见。材料的使用、权威的本质、个人关系的性质、自发的评论和日常课堂生活的其他方面，所有这些促进了儿童不断增长他（她）在课堂中的角色意识对社会环境的理解。所以，正如我们在第一章中讨论的，为了理解学校教育的社会现实性，就必须在现实的课堂环境中进行研究。每个概念、角色和目标都是一种社会创造，它们必定受制于其产生的环境。我们不能去猜想课堂互动的价值，而必须去发现。这些抽象的价值，连同从这些价值中抽取的概括性和洞察力，或许适用于其他内容，但研究者最初的描述、理解和解释要求社会现象出现在它们产生的地方，即出现在课堂中^④。

对一所特殊的，被许多其他学校的人视为模范的公立学校幼儿园中的师生的观察和访谈，揭示出事件和材料的社会价值在学校生活的早期就已经明显形成了。如同大多数课堂环境一样，儿童社会化在学校开始的几周内有明显的优势。在此期间，那位教师期望儿童学习四个最重要的技能，即分享、倾听、放弃一些事情和服从课堂常规。因而，她对儿童早期学校经验的表述也构成了他们对课堂中社会化行为的界定。

儿童没有参与组织课堂材料，也无力影响日常事件的进程。那位教师既没有为使儿童在教室里感觉舒服而作出特别的努力，也没有降低他们对于活动计划的疑惑。她要求儿童适应于所呈现的材料，而不

是去调解干扰环境的方面。例如，当另外教室走廊上的持续不断的喧哗使儿童的注意力分散时，教师要求儿童们集中注意力，然而并不关门。与此相类似，虽然儿童很难记住哪个是他自己的小橱，但是用于存放儿童蜡笔、工作服和网球鞋的小橱却并没有分类。尽管出现了许多丢失蜡笔和儿童哭泣的现象，但那位教师依然拒绝实习教师将小橱分类。她告诉那个实习教师，儿童必须学习记住属于他们的小橱，因为“那是他们的工作”。当一个女孩在分好小橱的第二天忘记她的橱柜的位置时，那位教师把她作为一个“昨天没有用心听讲的女孩”的例子向全班公布。

教室中的玩具都陈列在一个显眼的地方，以吸引全班儿童参与互动。大多数玩具放在地板上或架子上，使儿童容易拿到。然而，在课堂上，摆弄这些玩具的机会受到严格限制，教师在课堂中的时间组织与物质环境中玩具的实用性明显相抵触。大多数幼儿园的上课期间，不允许儿童触摸玩具。于是，玩具被组织起来，以使儿童学会约束；他们要学会只有当老师允许那样做时，才能接触玩具。当时间不到，儿童触摸了那些东西，他就要受到“惩罚”；当他们常常表现出自我约束时就会受到表扬。例如，那位老师表扬了儿童，因为当要求他们停止在体育馆投篮时，他们立即服从并快速停止了，她并没有提到孩子们打球的技术。

那位教师让儿童明白：好的幼儿园小朋友是安静和合作的。一天上午，一个小孩带了两个很大的实心洋娃娃到学校并让它们坐在她座位上。在集体指导的开始阶段，那位教师指着两个洋娃娃说，“瑞格迪·安和瑞格迪·安德是多好的助手！它们整个上午什么也没说。”

要显示儿童社会化行为还有一部分我们需要了解，即在学校活动中，儿童学习忍耐含糊和课堂中不舒适的程度以及他们接受霸道的程度。儿童们被要求去调整他们的情感反映以符合教师认可的内容。儿童要学习对教师个人和她组织的课堂环境方式作出反应。

在幼儿园大约体验了两周之后，孩子们已经在课堂中形成了一个界定和组织他们的社会事实的分类系统。他们对访谈的反映表明课堂中的活动没有内在的价值；儿童依据他们周围事物发生的前后关系确

定价值。老师展示的课堂材料要么被作为教学的一部分，要么更明确地说，她在班级里讨论并阐述他们的用途。这一点很关键。一个特殊物体的用途——我们更倾向于用此种方式行事——构成了它的价值。于是，教师在课堂中说明该事物的价值时，要明确说明儿童和受制于课堂环境的背景价值材料之间的关系。

当问及有关课堂的物体时，儿童们以相当一致和统一的声调做出回答。他们把材料分为两类：用于学习的和用于娱乐的。没有任何儿童组织任何违背他们指导原则的材料。儿童在教师指导下使用的那些材料是学习材料，包括书籍、纸、橡皮泥、蜡笔、胶水和其他传统上与学校任务相联系的材料。入校之初，在“娱乐”时间没有任何孩子选择使用这些材料。儿童在自由时间选择的材料被称之为娱乐材料或玩具，这些事物中包括游戏、小操纵杆、过家家、洋娃娃和四轮马车。

因而，课堂材料的价值来自于活动中使用它们的本质。这种学习和娱乐的分类作为早期学校课堂现实中强有力的组织者出现。教师和儿童都认为学习活动比娱乐活动更加重要。孩子们说他们在学校里学习的有关信息都是教师在所谓“学习”活动中告诉他们的。“娱乐”活动只有在时间允许和孩子们已经做完了布置的学习活动之后才能进行。观察数据显示，学习中有几个明确的参数把它与娱乐截然分开。首先，学习包括任何和所有教师指导的活动，只有自由时间活动被儿童称之为“娱乐”。诸如着色、绘画、排队、听故事、看电影、打扫卫生和唱歌等活动都是学习。于是学习就是要求做的事情，而不管活动的本质是什么。

其次，所有的学习活动并且只有学习活动，是必须要做的。例如，要求儿童画在许多场合下有特殊主题的画。在唱歌时，教师停下来鼓励或告诫那些不唱或唱得声音太小的孩子。学习期间任何可接受的选择被限制在整齐划一的程序之内。例如，在教印第安舞蹈时，如果孩子喜欢的话，教师允许“睡着的”儿童打鼾。在参观了消防站之后，那位教师要求儿童画一幅画，但是每个儿童只允许选择他在参观中最喜欢的部分作为画的主题（当然，确实也要求每个儿童说出他最喜欢的部分）。当介绍另外一个艺术教学方案时，她说，“今天你们要

画一匹牛仔马，你们可以把你们的马画成想要的任何颜色，黑色、灰色或褐色都可以。”在另一个时段，她又着重强调儿童可以从纸托蛋糕的衬垫中为他们正在画的花选择三种颜色。儿童由于兴奋和被称赞而激动得喘不过气来。这些选择并没有改变在学习期间要求儿童以同样方式使用同样材料的原则，即使要这样，选择的本质也是强调普遍性原则。

不仅每项学习活动被要求，而且每个儿童也不得不从设计好的时间开始，所有班级要同时按照预先安排好的任务来进行学习。更进一步地说，就是要求在预定的学习期间内，所有的儿童完成预定的任务。这里有一个典型事件。在开学的第二天，许多儿童抱怨他们不能也不想完成一个冗长的美术作业，而那位老师却说每个人都必须完成。当一个孩子问能否在“下一次”完成，他却被告知“你必须现在完成”。

除了要求所有儿童在同一时间做同一件事之外，学习活动也要求儿童用相同的材料制作出相似或同样的作品或达到相同的目标。在学习期间，同样的材料被同时发给全班，并要求每个儿童制作出同样的作品，要求所有的儿童用同样的方式使用学习材料，甚至看似不合逻辑的程序也要求每个儿童服从。例如，在开学第二天的集体指导过后，教师告诉孩子们“拿一张纸和蜡笔回到你们的座位上。”而一个首先拿了蜡笔的小孩却被提醒应首先拿纸。

学习期间儿童展出比赛的作品或技能也被期望是同样的或至少是相似的。那位教师在儿童拿到他们的材料之前就向全班讲明了大多数的美术作业，于是儿童就设法去制作出一个尽可能与教师要求相似的作品。只有那些几乎同那位教师讲明的作品相同的艺术品才能保存和陈列在课堂里。

于是儿童们所认为的学习时间就是每个儿童同时学习、同时活动、用同样的材料并指向同样的目的。学习活动的要点是要去做，但不必做好。到开学的第二天，许多儿童快速完成了要求他们做的任务，然后加入到小朋友之中与他们玩玩具。例如，在音乐课上，那位教师告诫儿童们要大声地唱，至于和谐、节奏、音质的纯度还有语气都不向儿童提及或根本不提出要求，只是要求他们热情地、精力充沛地参与。与此

类似，那位教师认可任何花费大量时间的儿童美术作品，要求孩子们完成的任务是强迫和同一的。对于所有已经完成的作品，教师常常认可差劲的或劣等的作品。对于这种作品的认可就取消了任何评估性类别中优秀的概念。勤奋、坚定不移、顺从和参与受到鼓励，这些是儿童的特性而不是他们学习的特性。这样，优秀的概念就脱离了成功的或合意的作品，并被充分合作的标准所代替。

九月份接受采访和十月份再次接受采访的儿童们使用学习和娱乐的分类，来形成和描述他们的社会现实性。他们的反映表明，在学校的最初几周是学习有关课堂中学习本质的重要时间。九月份，当问及儿童在幼儿园里做什么时，没有儿童说在“学习”。十月份，有一半被采访的儿童会用“学习”一词回答。在十月份所有儿童谈论更多的是学习而不是娱乐，这同九月份的情况相反。那位教师对全班儿童在开学最初几周所取得的进步感到满意，并反复指出，孩子们是“我的好学生”。

那位教师常常用为小学和成人做准备的标准来证明她在课堂中所提供的学习活动的正确性。例如，她认为学习活动应当是强制性的，因为儿童们需要服从指导的实践，需要为现实生活中成人的工作做准备，这些都没有选择的自由可言。她要求儿童把幼儿园看作是为这些做准备的第一阶段。在强调整洁地着色或按照正确的顺序绘画的重要性时，她提到在第一阶段掌握这些技能的必要性，也提到在幼儿园里不专心的儿童在以后的学习中会遇到困难。

儿童相对难以影响一系列的日常安排，顺从要比有独创性得到更高的赞赏。而且，这种氛围被看作家庭和未来学习场所之间的一个重要桥梁。那位教师期望儿童适应课堂环境并能够容忍调整过程中任何层次的不舒适感。

因而，作为最初进入幼儿园团体的一部分，年幼的儿童也开始接受学习世界的社会因素。特殊的课程内容比起作为一个学习者的体验来说并不重要，服从、热情、适应性和坚定不移等个性品质会比学术能力得到更高的赞赏。在制度性环境中不加置疑地接受权威和生活的变迁兴衰是幼儿园孩子的第一课。这些课程正是存在于那些自然而然地

不断接受重要和不重要知识的价值、学习和娱乐、常态和偏态的过程之中。

超越虚假的人道主义

葛兰西指出，对一个社会知识的保存和生产部门的控制，是增强一个群体或阶级对另一个弱势群体或阶级进行意识形态统治的关键性因素。^⑧在这一点上，学校在选择、保存和传递有关能力概念、意识形态规范和价值观等方面的作用（并且常常是特定社会群体的“知识”）——所有这些都体现在显在和潜在的学校课程中——是很重要的。

学校生活至少在两方面起到社会和经济分配的作用。越来越多的有关对潜在课程的讨论和我这里从历史和经验的论述已经证明，学校生活中的互动形式可以成为向学生传达规范和倾向性价值的机制。然而，学校知识本身——包括在内的和排除在外的、重要的和不重要的知识——也往往服务于一个意识形态的目的。

我们将在第五章阐述，大量课程知识的正式内容受到一致认同的意识形态的统治。无论在智力上或规范上的冲突都被看作社会生活中的负面属性，因而学校知识有一种特别的重复，日常经验和课程知识本身显示了规范性和认知性一致认同的信息。学校生活的深层结构，在教育机构中被商讨、内化并最终赋予经验以价值的基本和组织化的常识性规则框架，紧密地联系着工业生活的规范性和传播性结构。^⑨另外还有什么表现？

考虑到美国资源的分配和公民希望得到更大的份额，或许我们能从学校经验中了解到的只有我在这儿描述的这些东西。事实上，一个不得不考虑的假设是，学校确实在运作。学校以一种不同寻常的方式成功地再造大致相当于社会中经济和社会阶层的居民。因而，当有人问学校“它们的慈悲体现在哪儿？”时，或许这个问题要比提问者想象的更难回答。

例如，有人认为本章反对一个特殊团体对教育的责任，或者说是否定了某些特殊种类的“缺乏能力的”教师。我认为，这个观点从根本

上说是错误的。开展这项研究的城市致力于教育事业，在教育上花了大量的财力，而且我感觉到称其拥有本地区（如果不说全国）最好的学校系统之一确实名副其实。

同样重要的是，我们应当注意不要把这种教师看作没有受过多少训练、不成功的或者缺乏爱心的。准确地说 情况正好相反。实际上 这位被观察的授课教师被管理者们、同事们和父母们认为是一位有能力的教师。考虑到这一点，此教师的活动一定可以被大家所理解的。这不仅仅就支配课堂的社会交往模式而言，而且是就他（她）和学校本身作为其中一部分的社会结构中更广泛的社会和经济关系模式而言的⁹⁹。

比方说，当教师们对我从历史和当前角度提出的学习和娱乐问题做出规范性解释时，人们一定会像夏普和格林一样提问：“对于教师来说，什么问题是可以得到解决的？”¹⁰⁰ “什么是教师们的常识性解释框架，它依赖于一套什么样的意识形态预设？”这样，我们能把课堂知识和活动放到更广泛的结构关系框架之内——要么通过教师和父母的期望、课堂中的材料环境、被教师们关注的重要问题，要么通过学校和社会经济部门之间的关系——这种结构性关系框架常常决定着课堂的运行。

就本章自身而言，它不能完全支持学校似乎潜在地加强了已经不平等和分层的社会秩序这种说法。然而，在本书的其他章节，确实证实了这种说法。最近，大量的分析指出，学校怎样通过对社会和意识形态分类的分配，对促进机构的静态体制产生作用。¹⁰¹因而 我的说法不应当被看作为反对某个学校或任何特殊的教师群体。相反，我想要指出的是，教育者需要把教师看作是“被包围”在社会和经济背景之中的，因而常常必然产生一些教师要面临的问题和对他们反映的物质限制。这个“外部的”背景为教师时间和精力的分配、为渗透在学校本身的某种文化资本提供了实质上的合法性¹⁰²。

如果事实是这样的话，正如我强烈呼吁的，我们提出的问题必须超越人道主义的水平（并不放弃他们人道主义和解放的目的）而采用一种关系方法。当教育者不断地询问学校错在哪里和能做什么的时

候——我们的问题能否由更加人道主义的、开放的、更好的内容得到解决等等——极其重要的是我们开始认真对待“今天的学校常常是谁的利益在起作用？”文化资本和经济资本间的关系是什么？”我们能够处理增强价值和减少控制的创造性机构的政治和经济现实吗？”等问题。

夏普和格林对虚假的人道主义做了精彩的总结：^⑧

（我们）想强调人道主义者对儿童的关注使我们有必要更加意识到对教师发挥自主性和提出问题的限制。“学校为谁的利益服务 是为父母和儿童 还是为教师和校长？”学校提供哪些更大的利益？”可能更重要的问题是“在社会现实中我们如何界定‘利益’这个概念”。所以 我们不要把课堂看作是一个社会系统 看作是脱离更大的结构性进程的社会系统，我们建议那些已经理解了他（她）在更广泛进程中定位的教师应该处于更好的位置来理解在哪儿和怎样才能改变现状。教育者当然是一个有道德的人，为了实现他的理想他必须使自己全神贯注于社会和（经济）的前提。正如常识性自由主义假设的那样，作者们假定所有的教育都暗含着一个政治过程，而不是把教育与政治割裂。

因而，把学校经验同它作为其中一部分的复杂整体分开的做法限制了人们的分析。事实上，研究意识形态和学校知识间的关系对于理解我们作为其中一部分的更广泛的社会集体是非常重要的。它能使我们开始看到社会如何进行自身的再生产，如何通过一个复杂的、然而是不平等的工业社会所赖以生存的那些文化资本的选择和传播，使现存状况永远存在。社会如何通过传播那些最初引起不必要的分层和不平等，而最终又受到现存制度安排的意识形态来保持社会的阶级和个体之间的凝聚力。我们能不去理解这些事情吗？

然而，我在第一章已经指出，要寻求对超越于现存的、支配我们意识的实证主义模式的充分理解，就必须把对学校实际发生事情的分析与对它发展和历史的评价结合起来。只有通过这二者的结合，我们才

能明白这些日常经验为什么是这样。现在我们正转向这种拓展的历史分析。

查尔斯·西伯曼,《课堂中的危机》(纽约瑞德出版社,1970)。

赫伯特·金蒂斯和沙木尔·鲍尔斯,《自由主义教育改革的冲突》,《工作、技术与教育》沃尔特·费恩伯格和亨利·罗斯莫特, Jr 主编(尤巴那·伊利诺斯大学出版社 1975), p. 109。

这不仅是一个“知识的”兴趣,而且还体现了社会和意识形态的责任,关于这一点将在第6章做深入的探讨。

迈克尔·F·D·扬,《知识与控制》(伦敦考利尔-马克米兰,1971), p. 8。

约翰·凯内特,《皮埃尔·布尔迪厄的社会学》,《教育评论》XXV(1973年,6月)p. 238。

- ⑥ 有关从关系的角度来对待这些机构的必要性,请参见,伯特尔·奥尔曼的《异化:资本主义社会中马克思的人的概念》(纽约:剑桥大学出版社,1971)。
- ⑦ 达内尔·卡拉斯,《教育现象与教育研究》(来自教育机构的报告第54期,拉德大学拉德瑞典油印稿), p. 7。
- ⑧ 得里斯·瓦威克,《意识形态统整和价值的冲突》,《可教育性、学校与意识形态》迈克尔·佛鲁德和约翰·亚赫尔主编(伦敦:哈斯蒂德,1974), p. 94。也可参见迈克尔·W·阿普尔,《课程作为意识形态选择》,《比较教育评论》第二卷(1976年,6月), p. 209—215。
- ⑨ 比尔·威廉姆森,《教育社会学中的连续与断裂》见佛鲁德和亚赫尔, *op. cit.*, p. 10—11。
- ⑩ 同上。
- ⑪ 百利·弗兰克林,《课程领域与社会冲突问题,1918—1938 批判理论研究》,(未出版的博士论文威斯康星大学麦迪逊,1974), p. 2—3。
- ⑫ 同上, p. 4—5。也可参见斯得温·塞顿,《保守的意识形态与课程》,《教育理论》,XXV II(1977年,夏), p. 205—222。在此应当强调,科学管理本身并不是一个中立的创立更有效的机构的技术,它作为一个进一步的劳动分工与控制的机制而得到发展。这一点亨利·布瑞尔曼做了很好的描述见《劳动与垄断资本:20世纪工作的萧条》(纽约:每月评论出版社,1974)。
- ⑬ 同上。
- ⑭ 同上 p. 317。

- ⑮ 沃尔特·费恩伯格的《理性与修辞：20世纪自由主义教育政策的知识基础》（纽约：约翰·威勒，1975）。
- ⑯ 菲利普·杰克逊，《课堂生活》（纽约：赫尔特、瑞内哈特和威斯顿，1968）。
- ⑰ 埃利让伯斯·范兰西，《隐藏潜在课程》，《课程理论网》IV（1973/1974年，秋），p. 15。
- ⑱ 同上。
- ⑲ 同上，p. 18—19。
- ⑳ 金蒂斯和鲍尔斯，op. cit., p. 133。这些规范化的价值与个性品质常常由社会阶级或职业期待不平等地分配给不同“类型”的学生，并不是所有的学生都得到同样的倾向因素，也不是由文化资本的分配者分给他们同样的价值。参见金蒂斯和鲍尔斯，op. cit., p. 136。
- ㉑ 参见迈克尔·W·阿普尔，《伊凡·伊里奇和非学校化社会：口号体制政治学》，《社会力量与学校教育》那波·西马哈拉和亚当·斯卡斯盖主编（纽约：大卫·麦凯，1975），pp. 337—260和迈克尔·F·D·扬，《作为社会组织化知识的课程的研究方法》见扬的《知识与控制》，op. cit., p. 19—26。
- ㉒ 内尔·凯德，《课程知识》见迈克尔·F·D·扬，《知识与控制》，op. cit., p. 133—160。
- ㉓ 参见，约翰·恩格尔斯坦的《学校课程社会学》（伦敦：劳特利哥与基根·保罗，1977）。
- ㉔ 当然，这是民族方法研究的基本原则。参见彼得·麦哈佛的《界定情形》（印第安纳波利斯：鲍波斯-摩雷尔，1968），罗伊·图纳编，《民族方法学》（巴尔的摩：彭哥威，1974）和亚伦·西卡瑞尔，《认知社会学》（纽约：自由出版社，1974）。
- ㉕ 这一点的进一步说明，参见巴塞爾·伯恩斯坦的《教育知识的分类与架构》，迈克尔·F·D·扬主编《知识与控制》，op. cit., p. 47—69。
- ㉖ 罗伯特·麦凯，《儿童的概念与社会化的模式》，《儿童和社会化》汉斯·P·崔特瑞尔编（纽约：马克米兰，1973），p. 27—43。
- ㉗ 此“人种志”的传统受到菲利普·E·D·罗宾逊的高度重视。参见，《课堂的人种志学》，《教育社会学的当代研究》约翰·恩格尔斯坦主编（伦敦：梅秀恩，1974），p. 251—266。此方法论问题的进一步讨论和建立在本章的对数据的进一步分析，参见南希·R·金，《潜在课程与幼儿园儿童的社会》（未出版的哲学博士论文，威斯康星大学，1976）。
- ㉘ 托马斯·R·贝特斯，《葛兰西与霸权理论》，《思想史杂志》，XXXVI（1975年，

4—6月),p. 360。

- ⑳ 哈贝马斯对发达工业“秩序”中的交往能力的讨论在这里作为解释性的框架是相当有趣的。参见尤尔根·哈贝马斯,《走向交往能力理论》,《当代社会学》第2期,汉斯·P·崔特瑞尔(纽约:马克米兰,1970),p. 115—148 和崔特·斯诺耶《对控制的批判》(纽约乔治·布鲁雷纳,1973)。
- ㉑ 雷切尔·夏普与安少内·格林《教育与社会控制:进步主义初等教育研究》(伦敦劳特利哥与基根·保罗,1975),P. 8。
- ㉒ 同上,p. 13。
- ㉓ 同上,p. 110—112。也可参见伯恩斯坦的深刻分析,《阶级、符码和控制第一卷 教育传播理论》(第2版 伦敦劳特利哥与基根·保罗,1977)。
- ㉔ 同上 p. 116。
- ㉕ 夏普与格林 *op. cit.*, p. x.

第四章

课程历史与社会控制

与百利·弗兰克林 (Barry Franklin) 合写

目前，越来越清晰的一点是，为了实现霸权的目的，学校采取的方式之一就是传授文化和经济的价值观与倾向。这种价值观与倾向几乎被“所有人所拥有”而同时仅仅“保证”特殊群体的学生被选出接受更高一级水平的教育，因为他们有“能力”在生产经济所需要的技术知识最大化方面发挥作用。这集中在对学校生活的日常规律和对相应的向儿童传授经济倾向的评估一致性上。然而，这并不是在一夜之间突然发生的，它在美国教育中有很长的历史。本章和下一章将关注这个问题。首先，同第三章相比，我们将更加仔细地考察这个问题是怎样通过学校对意识形态和经济冲突的反应而发生的，这些冲突存在于本世纪初从以农业资本为基础的经济向以工业资本为基础的经济迅速转变时期的各阶级之中。我们将看到，学校只有作为一种最强有力的人口因素，才能增强或保存阶级或社区的文化资本。在这个发展过程中，作为专业教育者的知识分子的霸权角色一目了然。

那么，为了表明对意识形态霸权的强调并不“仅仅”是历史关注的焦点，而且支配着课堂生活的核心，我们将在第五章重新回到当前正规的学校知识的研究并强调达成共识。

走向历史的现实

想象你自己生活在美国城市的一个大的贫民区，另一社区的成员走近你说：“你知道，是学校在起作用。”你有点疑惑地看着他。毕竟，你

的孩子在智力和成绩测试方面相对较差。贫民社区的大多数年轻人与他们的白人同伴相比，只能从事较低报酬的工作。许多人对他们的前途心灰意冷，学校里不断发生日益上升的暴力和故意破坏事件。课程似乎脱离了现实和他们的历史。当然，贫民社区在学校教给年轻人什么方面也很少有发言权。

你逐一向他解释这些问题的每个方面，尽力向他表明要么他是错误的，要么他是你长期以来看到的最没有理解力的人之一。然后，他说：“我同意所有你所说的。你刚才提到的所有这些事情不仅仅发生在这里，而且发生在整个居住着被剥夺了政治和文化权力或受压迫穷人的美国社区。”然而，他开始论述一系列重要的事实。他谨慎但有激情地指出，这些“社区”学校事实上正在做历史上已经建构好的事情，学校的建立并不是为了让你控制。而事实恰恰相反。随着他的谈话，你逐渐开始清楚，一幅更大图景中的许多部分开始汇集起来。如果他是正确的会怎样？如果说学校和学校课程以某种方式演变，即我们的社区利益被纳入主流群体的利益会怎样？如果现存的社会和经济秩序需要一部分人相对较穷和缺乏技能，而另一部分人并不如此时会怎样？于是你开始体会到学校怎样帮助维持这套制度秩序。你开始认同他，但你会深入理解一些他没有描述的重要事情。你会说，“是的，学校是为他们而发生作用的……”于是，大家都点头表示同意。

现在，这个简短的描述已不再只意味着一个简单的想象中的实践，而是企图重申本书的中心观点：学校存在历史，学校通过日常实践常常以潜在的和复杂的方式与其他主流机构相联系。如果我们想要知道在那个假定社区的学校里我们自己行动的真正可能性，就需要理解它的历史和这些联系。

课程在学校和社区的关系史中发挥了重要作用。因此，课程也能作为一个极好的例子用于分析学校与另一些机构的联系。通过关注过去的一些课程，我希望表明的是我们开始提及的虚构故事中的结论根本就不是虚构的。不幸的是，它们提供了一个相当准确的描述，描述了作为社区重要部分的教育者的希望、计划和保守想象，他们极大地影响了怎样选择知识和选择什么样的知识并最终进入学校。

为了阐述这些事情，我们需要提出大量问题：对于教育者和强烈影响早期课程领域的知识分子来说，“社区”意味着什么？什么样的社会和意识形态利益指导着他们的工作？产生这些问题的许多原因是很重要的。例如，在此已反复讨论的，过去进入学校的知识和现在进入学校的知识不是任意的，它围绕着一系列原则和价值观进行选择和组织。这些原则和价值观代表着常态和偏差的特殊观念、好和坏的特殊观念以及“好人们如何行动”等观念。因而，如果我们想要理解为何仅是某些群体的知识首先出现在课堂里，我们就需要去考察那些经常指导课程选择和组织的社会利益。

这里我将阐述，作为影响课程工作者行动基础的社会和经济利益不是中立的，也不是任意的。它们对于特殊的经济结构和教育政策负有责任，一旦付诸实践，就会导致不平等。教育和文化政策，以及社区应当如何运行、其中谁应当拥有权力的观念被视为社会控制的机制。这些机制对于提高时至今日依然为无权群体的经济或文化的功效无能为力。不过，在考察植根于社会控制土壤的课程领域之前，让我们简要地看一看支持本章批判性分析的一般观点。

权力与文化

学校中的社会和经济控制不仅仅以学校的学科形式或学校传授倾向的形式出现——如维持秩序的日常规则和规范，增强工作规范、顺从、准时等的潜在课程。控制也通过学校分配价值的形式发生作用，也就是说，“正规的学校知识”能成为社会和经济控制的一种形式^①。

学校不仅仅控制人们，也帮助控制价值。由于他们保存和分配那些被称之为“合法化知识”——即“我们所有人必须拥有”的知识因而学校授予特殊群体的知识以文化的合法性。^②但是这还不是全部 因为某个群体把自己的知识变成“所有人的知识”的能力与该群体在更广泛政治经济领域内的权力有关系。所以，权力和文化不应被视为互相没有联系的静态实体，而应被视为社会中现存经济关系的特性。它们辩证地交织在一起，从而使经济的权力和控制与文化的权力和控制互相联系。这里，这种对知识或文化控制与经济权力之间联系的认识

又一次成为我们历史分析的基础。

目前已经有两点成为这种方法的中心。首先，把学校视为同别的政治、经济和文化机构有紧密联系是根本不平等的。也就是说，学校通过与另外一些更强有力机构的联系而存在，这些机构以一种导致权力和获得资源结构性不平等的方式联合起来。第二，这些不平等在学校得到加强和再生产（当然不仅仅是通过学校）。即使不造成这些不平等，通过在课堂日常生活中的课程、教学和评估活动，学校在保存方面也发挥着重要作用。在发达工业社会里，学校与另外一些文化保存和分配的机构一起在被称之为阶级关系的文化再生产方面起着重要作用^③。

这两个中心问题——学校与一系列强有力机构紧密联系问题和学校在再生产不平等方面的作用问题——意味着要用不同的方式来理解学校，而不是通常教育者所理解的那样，不要把学校看作“民主的巨大动力”（尽管其中有真理的因素），而要把学校看作并不一定或总是进步的机构。学校发挥经济和文化功能，并体现保存和增强着一系列现存结构性关系的意识形态规范。这些关系在一个基础层面上运作以帮助某些群体并为另外一些群体制造阻碍。

这并不是意味着所有的学校人员都是种族主义者（尽管一些人确实是），也不意味着他们是有意识共谋“保持下层阶级安居其位”的一部分。事实上，许多我要考察的早期教育者、课程工作者和知识分子所提出的对“社区”和有关课程的论点就是建立在“帮助人们”的最好的自由主义意图上。当然，这里所提出的论点是“自然而然地”产生于许多教育者对教学和学习、正常和反常行为、重要和不重要知识等等的一些常识性假设和实践的基础上的，它们是有潜在功能的相互作用的条件和方式，这些潜在功能包含许多教育者通常意识不到的内容。

例如，我在其他地方也提到过，学校教育的一个重要的潜移默化的作用似乎就是向不同学校的人传授不同的倾向与价值观。如果一组学生被视为管理阶层的未来成员，那么他们的学校和课程似乎就要围绕着有效性、选择、探究等来组织；另一方面，如果学生的可能目标被看作是半技能或无技能的工人，则学校经验就倾向于强调准时、整洁

和习惯养成等等。这些期望由于学校所开设的课程和进行的测验以及把学生分成不同的种类而得到强化。^④因而，学校里传授的正式和非正式的知识、评估的程序等等都需要被视为是有联系的，否则我们将失去它们的真实意义。因为这些日常学校的实践与校外的经济、社会和意识形态结构相联，这些联系在现在和过去都需要被揭示出来，这里我们关注的正是这些过去。

都市化与学校教育的历史作用

从本质上说，任何对于认真理解谁的知识进入学校的尝试都必须是历史性的。这种努力必须把当前对于课程、教学和机构控制的有关说法看作特殊历史形态的副产品，看作过去和现在产生的学校在社会秩序中所发挥作用的争论。因而，如果能逐渐理解学校过去曾经服务的经济和意识形态目的，那么我们就逐渐明白为什么某种以学校改革为目标的进步主义社会运动的原因，诸如社区参与和机构控制，常常并没有像支持者想象的成功的原因。我们也能逐渐阐明一些为什么学校会像我们在上章看到的那样运作的理由。

为了弄清楚这一点，我将简要关注一些城市学校教育的历史性目的(大多数公立学校教育产生的模式)关注这种教育的“社区”角色被看作什么和它怎样发挥作用。然后，我将转向对学校教育部分的更加广泛的历史考察，这部分教育涉及学生在学校里“接受”的知识——课程领域。

因为教育的反历史本质，我们面临着忘记许多美国城市学校根源的危险。这是很不幸的，因为这些根源可以帮助我们解释为什么许多工人阶级、黑人、拉丁美洲人和其他社区的人在学校中几乎不能发现他们自己的文化和语言。最近在东部城市中心所做的教育增长调查对理解这一点是很有帮助的。例如，在19世纪50年代的纽约市当公立学校制度逐渐稳定时，学校被看作为保存“本国”人民文化霸权的机构；教育是保护强势集团的社区生活、价值观、规范和经济利益的途径；学校可以成为推动道德改革的巨大力量，促使移民儿童和黑人像“我们”一样。因而据我们所知对许多在学校教育的增长中产生重要

影响的人来说，文化差异一点也不具有合法性。相反，这些差异被看作是冰山一角，由大部分包含杂质和不道德的成分构成。城市历史学家卡尔·卡斯特尔（Carl Kaestle）相当深刻地理解这种品性，当他引用纽约州会议报告时警告说，“像辽阔的大西洋一样，我们必须分解并净化闯入我们中间的杂质，或者像内陆湖一样，我们应当把这些污染融入我们整个国家体制。”^⑤

卡斯特尔继续谈到：^⑥

普特曼月刊（Putman's Monthly）使用同样的隐喻暗示解决污染问题的同样办法：“我们的读者们将会赞同我们，为了有效地净化大城市的生命之源，只有一个净化的机构——一个可靠的过滤器——学校……”

大多数学校人员可能不会对受限制的穷人通过教育获得成功持敌对态度，但是学校的任务——大多数支持者对此很坦白——就是在城市儿童中反复灌输城市生活的兴衰变迁带给他们的合作态度。因而是文化适应而不是同化成为学校目的更加精确的术语，尽管这两个术语常常被用作同义。学校反映了国内公众的普遍态度，他们希望使习惯美国化，而不是移民的状况。

学校的这种道德使命对各种课程选择和人们所能想象的学校政策产生重要的影响，但这不是全部。消除多样性的改革运动由于另一系列的因素而增强，城市问题的规模随着人口的增加而增加，我们必须采取措施让大量在数量上急剧增长的“有差异的”儿童适应文化。对此问题的回答是官僚化——即表面上对学校常识性的巩固以及程序和课程的标准化，这二者将促进经济和效率。因而，对精确和标准化的强调，与当前社区成员仍面临的问题等紧密交织在一起。本质上，“官僚政治的伦理和学校教师的道德使命来自于同一问题——快速膨胀和多样化的人口——并趋向于同一结果——强有力的僵化体制”^⑦。

这种强调文化顺从的道德使命不仅仅在纽约被发现，也不仅限于19世纪的早期和中期，随着国家工业基础的扩张，这种道德价值逐渐

与经济的意识形态和目的相耦合。在纽约州、马萨诸塞州和其他一些地方，学校越来越被看作是一套“生产”那些拥有社区生活（一种实际上从来也不曾存在于理想形式之中的生活）的传统价值观和拥有此工业基础所要求的勤奋、节俭、效率等规范和倾向的人们的机构。不仅在19世纪50年代，更在1870—1920年间，学校被称为解决城市贫困与大众道德沦丧等问题并逐渐使个体适应于各自在工业经济中位置的基本机构^⑧。

马维恩·拉热森(Marvin Lazerson)以一种相当生动的方式对马萨诸塞州城市中心学校教育增长的描述就证明了这些观点^⑨。

到1915年，在马萨诸塞州的城市学校中有两个中心问题已经非常明显。一个是利用(drew upon)1870—1900年间改革的动荡把教育看作是改良社会的基础，学校可以顾及并提高穷人的地位，尤其可通过新技术传授传统的道德价值观。第二个问题在1900年之后逐渐突显出来，涉及到接受工业规则和学校镜式地反映那个规则，从而使学校的主要功能成为安置个体于经济生活之中。通过传授特殊的技能和行为模式，学校可以生产更好和更多的有效率的工人和市民，学校通过选择[测验]和指导过程来完成这项工作。这些发展将改变美国教育机会均等的观念，因为它们通过课程、社会阶级、计划的职业角色，使种族隔离成为学校运作的基础。

因而，学校教育的基础是一系列聚拢在一起的、体现保守主义意识形态的观点。“我们”必须通过向移民传授我们的价值观并使他们适应现存的经济角色来保存“我们的”团体。

以上的说明使我们对当代的意识形态思潮有了一个总体的把握，尤其是在东部的城市地区，当课程领域开始给自己界定范围的时候，更是如此。正是这股思潮弥散于公众的洞察力之中，它也影响了许多表达清晰的知识分子和教育者，甚至影响到那些植根于城市中心之外的人们。我们会看到，成长中的知识分子和课程领域的成员都不能免受这些影响，学校在道德改革运动或经济调整与成层中的作用使他们

感到更加舒适。事实上，免疫力的概念有点不够精确。大部分早期的运动领导者使课程选择和决策进入职业专业化领域，在学校教育潜移默化的作用下，他们全身心接受道德改革运动和经济调整的伦理规范。他们看到选择和组织学校知识的标准化程序在实现这些目的方面起到重要作用。

通过检查这些知识分子和课程工作者最有力和最有影响的工作，我们能逐渐地明白过去指引着大量课程决策的意识形态规范。因为正如作为文化适应机构的学校教育慢慢地与根据公众想法进行经济调整的学校教育相结合这个观点一样，这一代教育者和社会科学家也开始把二者结合起来。因此，我们也能逐渐地理解一个经济和文化上保守的课程模式怎样成形并成为支配当前这个领域的范式。从历史的角度来说，课程理论和开发与经济的需要和变化有紧密的联系并受其影响，正如我们将要看到的。它也与一个很有意思的理想“团体”应当是什么的概念紧密相联并受其影响，这一点是显而易见的。

课程的社会作用

课程领域最重要的早期研究人员——弗兰克林·博比特、W·W·查特斯、E·L·桑代克(E. L. Thorndike)、罗斯·L·费内、查尔斯·C·彼特斯和大卫·塞顿——所界定的课程建构与社区控制和权力之间的关系继续影响着当前的课程领域^⑩。

在确定学校课程应当发挥的基本社会作用时，该领域这些较有影响的理论家关注的批判性社会和经济问题是工业化和与之相伴的劳动分工。据博比特所说，这种分工已经用专业化的工人替代了手艺人，小商店也被大企业所代替。在此情况下，个人不再对一个单一产品的设计和生负责 相反 他（她）仅仅对某个产品的部分生产负责 由管理者提供给他（她）产品的特性和说明书。除了在生产更大产品的某个部分中完成一个有限的任务，每个工人也要依赖于别的工人，尤其是管理者对他（她）工作的指导和指引。而且，为了满足生存所需要的食物、住宿和另外一些要求，现在几乎每个人都完全依赖于在其他领域工作的人们。这种状况产生新的需要，一些在 19 世纪的美国农村所

不知道的需要。一方面，这个新的共同的工人阶级，即博比特所指的“群体的或联合的工人”，需要在支配着公司的分层组织模式中能发挥他们的专业化作用^⑩。另一方面，他们需要充足的经济和社会任务方面的知识，以使他们能够一起工作，共同完成并非由他们设计的产品^⑪。

博比特和查特斯通过采用工作分析的过程来应对新经济对专业训练的需要。他们借鉴科学管理运动，并根据成人生活的独特和有限功能建立课程结构的理论，此理论建立在对教育目标区别的基础上^⑫。这一点很重要，因为正是这些专业化的工人对成人生活的统一、合作和接受态度的需要才导致此领域有影响的理论家把课程主要的作用界定为发展“一致性”课程被用于发展“社会一体化”^⑬。例如，博比特把课程看作是发展他称之为“大群体意识”的途径。他认为个体的情感属于他的社会和经济群体或团体，他要对团体的目标、价值和行为标准负责^⑭。然而，正是对个人的团体界定使课程的选择和决策模式变得特别保守。

社会同质和一致问题

这里，博比特和查特斯等人赋予课程社会作用的两个特点是重要的。首先在界定课程目的方面 这些教育者关注把那种作用等同于社区的需要，实际上博比特很强调陈述课程工作者的任务应由学校所在的当地社区来决定^⑮。这一点听起来颇具进步性。然而 第二个特点却使我们提高警惕，因为这些理论家也把课程的社会作用视为在社会因素中达成高度规范化的和认知性的共识。这正是博比特所说的“大群体意识”^⑯。

在一个无论大小的社会群体中，一个人如何培养真实的归属感？似乎只有一个方法，那就是作为群体的一部分与群体一起思考、感知、行动，完成群体的活动并争取达到群体的目标。当它们在共同的观念和统一的判断下为了共同的目标一起行动时，个体组合成和谐的小群体，不和谐的小群体组合成大的内在合作的群体。

课程在这两个方面的社会任务是相当重要的。19世纪晚期和20世纪早期“社区和‘意见一致’”(community and “like-mindedness”)这两个问题是美国社会思想尤其在社会学、心理学和教育学新领域中出现的共同主题。我相信，注意到这些主题以及它们怎样在该时期被运用将帮助我们阐述课程的本质以及课程的过去与现在对学校和社区关系的回应，阐述对谁的知识应当被看作为合法性知识问题的回应。

例如我在前面提到过的《普特曼月刊》的作者、课程领域中有影响的人物，还有大多数社会学、心理学和教育领域里的先驱们等等，都出生和成长于本地和农村的中产阶级、基督教新教教徒和盎格鲁-撒克逊血统的家庭。在界定他们研究领域的本质、边界和兴趣时，这些睿智的先驱们与其他一些社会科学家一起反思并论及中产阶级。尤其是，他们反思伴随着美国在19世纪末20世纪初从农村、农业社会转变为一个城市化、工业社会时，中产阶级的权力衰退和影响^④。他们用一种特殊的方式把问题界定为一个丧失一致性的问题。

据我们所知在讨论城市教育增长的过程中从1865到1900年这些未来的研究专家逐渐成熟。此时期是组成国家中产阶级的农民、商人和自由职业者担心和怀疑的时代，他们感到他们的社会秩序，即他们所认为的深深扎根于小乡镇、面对面的个体关系，面临着危机。他们害怕出现一个新的起主导地位的经济部门和企业，也感受到由这些企业主和其金融赞助商所组成的、新的经济和社会的、拥有巨大财富和权力的阶级将威胁到经济的安全和小城镇的政治，从而伤害了农业和小规模手工业的经济基础。但是，合作经济的增长也受到城市中心增长的束缚，来自于东南欧的移民和南部农村的黑人开拓了越来越多的城市。这些不同的人被看作是对美国同质文化的威胁，此文化的中心位于小城镇并扎根于中产阶级的信仰与态度之中。此阶级的英国人和新教徒的祖先曾“在荒野中开拓”而形成的“一致性”在不断扩张的城市化与工业化社会面前似乎正在崩溃。

关于这两方面，早期新社会科学的发言人把他们的大部分注意力放在移民问题上。他们认为比本国人口出生率更高的移民在不久的将来会在数量上超过“本国有教养的人口”。移民的数量在不断增加，他

们占据城市的部分土地，并拥有不同的政治、文化和宗教传统，这些都对同质文化构成威胁。这种一体化的文化不仅是美国社会稳定的来源和前进的关键，而且对于怀有民主理想的知识分子来说，也同样如此^⑩。

首先这些知识分子谈及威胁乡镇存在的一致性问题。如美国第一位社会学家爱德华·罗斯(Edward A. Ross)认为小城镇的那种深层的、亲密的和面对面的交往关系提供了一个自然和自发的社会控制机制。^⑪罗斯和其他早期的社会科学家认为，小城镇几乎成了社会秩序和稳定的神奇的保证人。社会学家罗伯特·尼斯伯特(Nisbet, Robert A.)谈到，小城镇的政治、宗教和价值观逐渐被看作是美国社区的本质^⑫。

随后更重要的是，这个新知识分子群体的成员（他们实际上把职业和社会提供给他们的机会归功于城市化和工业化）采取不同的策略界定这个一致性问题，此问题并不要求他们为作为物质实体的小城镇进行辩护^⑬。相反，他们采取他们的方式构建小城镇的能力基础，以提供稳定、一致的信念、价值观和行为标准，并把小城镇生活的特色理想化为新兴城市和工业化社会所必需的秩序基础。对于这些知识分子来说，一致性的概念就变成了同质和文化认同的同义语。如果说他们在乡镇中所受教育教给他们一些东西的话，那就是教给他们秩序和进步有赖于信念和行为的共有与共享程度。他们把这种观点运用到他们生活的日益城市化的社会中，赞同维持一个扎根于中产阶级的价值观、信念和行为的一体化文化（即他们所认为的一致感）。当因为城市化、工业化和移民使他们的文化同质崩溃、一致感消失时，他们只有凭借“在自己世界观允许的范围内向对手四面出击”来行动^⑭。

社会控制和一致问题

打着文化一致的旗号，早期的社会科学家以一种特有的激情对东南欧移民进行“打击”。在极大程度上他们采用遗传论者的观点，认为移民和工人们劣于本土人，他们认为这些出生率高的移民将威胁到经济上占优势地位阶级的生存。这被罗斯称之为“种族自杀”^⑮。然而，更直接的是，这些移民被认为是对现存民主本身的威胁。另一位早期的

美国社会学家查尔斯·艾尔伍德 (Charles A. Ellwood) 认为从遗传学上来说, 移民似乎没有“北欧与西欧人们所表现出的自我管理和自由创立的能力”^⑧。

为应付这个假想中的威胁 在 19 世纪末 20 世纪初 知识分子加入到不断高涨的限制移民的运动之中^⑨。然而 面对已经存在的移民 为了确保文化同质, 他们认为需要第二道防线。从本质上说, 他们认为强迫接受价值可以成为社会控制的一个工具, 移民能够不断地适应文化, 以便拥有中产阶级的价值观、信念和行为标准。根据罗斯的观点, 这个工具就是学校。罗斯认为, 从某种意义上说, 这很类似于我们对待城市学校增长周围的意识形态思潮的态度^⑩。

为使大量的人们本土化就要求建立传播某些观念和理想的机构。沙皇依赖于每个农村的蓝色圆顶式的传统教堂来使异类的人民俄国化 而我们美国人统一依赖于“红色小学校”。

正是基于这一点, 博比特和其他课程领域有影响的专家使课程服务于一致性事业。课程能够重建我们丢失的东西。

课程领域和一致问题

课程领域最有影响的早期成员在很大程度上似乎都有这样的观点, 即认为中产阶级的不断衰退以及移民和其他各种各样的人们会带来威胁。罗斯·费内不仅是一位早期课程理论家, 而且是最早的教育社会学家之一。像早期的社会科学家和教育家一样, 他认为中产阶级既受来自上面企业资本家的威胁, 又受来自下面移民劳动阶级的威胁, 劳动阶级数量在不断增加以满足工业化对廉价劳动力的需求。他的创作阶段在一战后。他反思了被称之为红色恐怖的偏执狂, 认为那些携带布尔什维克意识形态到美国的东南欧移民企图颠覆国家, 而且有这种意识形态的中产阶级会发生类似于俄国 1917 革命的革命^⑪。

费内在抵制中产阶级的过程中, 哀叹一致性的丢失。他渴望视之为一个国家历史上更平静的时代, 一个工业化没有把国家财富的拥有

者从那些生产它的人们手中带走的时代，一个在此过程中已经造成了经济与社会阶级和利益之间冲突的时代。^②

费内对这个问题的解决是相似的。国家必须向移民灌输特殊的价值观和行为标准，移民劳动阶级不得不承担他认为的本阶级人们所拥有的同样坚定的责任。他认为，正是这种责任使他们满足于实现“较微贱的”经济作用而减少了他们潜在的革命威胁，这是工业化社会美国人的未来^③。他与其他同时代的知识分子都认为，“如果民主的人们的行动是可靠的、协调一致的话，他们必须以同样的方式思考和感知。”^④

其他主要的课程工作者也有类似的承诺。查尔斯·彼特斯像费内一样都是有影响的课程理论家和教育社会学家，他把移民看作是对美国文明的威胁，除非他们“在政治、社会、经济、卫生和其他方面以美国人认同的方式思考和行动”。^⑤爱德华·桑代克的观点也同样重要。他比其他人有过之而无不及，明确阐明了早期以来一直支配着课程领域的行为主义心理学。他与其他教育者一样把黑人看作移民。他不仅怀疑他们适应民主制度的能力，而且把他们看作是大多数美国城市中不受欢迎的人。^⑥但是，我们如何对付这些不受欢迎的人？既然这些人已经存在，我们如何才能使他们像我们一样？我们应当怎样重建社区？

正如早期阶段一样，这些人关注着学校。学校课程能产生经济和社会政策可评价的一致性认同。在这个方面费内认为，“向工人相当聪明的宣传就是让这些工人同中产阶级结盟与合并。这种结盟与合并应当强加于低层阶级，不论他们的鼓动者喜欢与否，要通过义务教育法使中学教育普及化。”^⑦

但是当这些社会科学家和教育者实际开始处理课程本质和设计的实用性时，他们的争论中又发生了重要的变化，此变化对于课程领域的未来开发和开发所影响到的人来说都是重要的。他们不再谈论伦理、阶级和种族差异方面的同质需要，而开始谈论有关智商差异的问题。“科学”成为虚饰，尽管常常是无意识的，它掩盖了保守社会和教育的决定。当我们在第六七章和第八章转向讨论在教育中使用科学的和技术的语言并检查它用于掩饰意识形态和伦理的假设时，这一事实变得越来越重要。

例如，费内似乎改变了他的面对美国社会的有关构成主要问题的观点。对中产阶级的首要威胁不再是日益增长的、移民的工人阶级，而更重要的事实是“有一半的人仅仅有平均或更少水平的智商，事实上有相当百分比的人智商低下”^⑤。桑代克对这个问题有同样的看法，他认为在人口中的低智商个体对现存的“文明”构成威胁^⑥。博比特和另外一些人越来越以科学的术语阐述他们的言论，事实上，他们甚至谈到要提防极端的国家主义和由此产生的欧洲人的憎恨^⑦。现在当这些人直接处理课程构成问题时，表现出他们改变了他们的一致性问题观。问题不再是维持社区优势成员的霸权问题，不再是大多数早期社会科学专家的认同问题，而是维持社会中高智商人的霸权问题，其中相信广大群众充其量不过有一般的智商。我们将看到，这并不像人们想象的变化那么大。

课程差异和一致问题

支配早期教育者的思想、事实上现在仍然支配着当前课程理论家思想的课程建构观的主要特色是，为各种各样不同而又特殊的成人生活做准备，课程需要被分类以适应不同智商和能力人的需要^⑧。这是一个危险的论点。这些变化的成人功能被看作涉及产生不平等社会权力和特权的不平等的社会责任。这些教育者认为，同大部分人相比，高智商的人更有道德，更加献身于他们的工作，更加愿意发挥他们的聪明才智以获得更大社会的利益。桑代克等人就认为，这些人的观点比大部分人的观点更有社会重要性。所以，这些人处于社会和政治的卓越地位当之无愧^⑨。

当他们谈论课程的差异怎样完成两个社会目标时——教育为了培养领导者和他们称之为的“追随者”，反映了不平等责任和权力的分配观。通过教高智商的学生理解社会的需要来教育他们去领导国家，他们也学习确定适当的信念和行为标准以满足那些需要。而大部分学生被教育去接受这些信念和标准，不论他们是否理解或同意。^⑩费内认为，“聪明的领导者不是设法教愚笨的人自己去思考，而是替他们思考 凭记忆把结果灌进他们的大脑。”^⑪这样以“智商”为基础的课程差

异造成了文化的同质并因此维护了美国社会的稳定。⁴³

简言之，这些早期的课程工作者所关心的是保存文化的认同，并同时把每个人分配到相互依赖的工业化社会中的“适当的”位置。博比特在鉴别现代工业生活的两个主要作用时间间接提及这种关注。在本章前面我曾提到过一位“专家型”的工作者，他（她）的作用就是在一个特定的组织内精通于某种有限的工作。除此之外，他需要整个组织的部分知识，以使他可以看到更大的生产和分配过程中他有限局部工作的重要性。这样组织也考虑到他“愿意并且智力允许”这一点。⁴⁴“专家型”工作者仅仅需要详细地理解他的特殊任务。除此之外，根据桑代克所说，他（她）仅仅需要“知道何时不去思考，以及到哪里去购买他需要的思考”。⁴⁵博比特称呼管理者和监督者的术语为“多面手”，他并不需要擅长于任何一项工作，而仅需要完全理解组织并履行组织的目的以使他可以指导“专家”的活动并赢得他们的默许。⁴⁶因而，拥有更多智慧的一些人指导着另一些人。这错在何处？正是这些人使这个看法变得不再中立。

伦理、智力和一致问题

我们已经看到，在界定课程的功能时，许多在课程领域最具影响力的成员，尽管他们似乎害怕而且不喜欢移民，但也越来越多地谈到保持一致性的问题和人口中的普遍低智商的问题。但是有证据表明，这个重新定义并没有表现出与早期的社会科学研究者所共同拥有的观点不同的变化。尽管他们谈到有关用智力来区别不同的课程，博比特和身为课程专家与教育社会学家的大卫·塞顿都表明也应当根据社会阶级和各自的伦理背景的不同进行区别对待⁴⁷。当桑代克在美国社会识别那些拥有较高天生才能和高智商的人时，他认为是商人、科学家和律师⁴⁸。这些职业在他那个年代几乎完全被本土的、中产阶级的人所操纵。因此，高智商主要存在于这个阶级而不是低等阶级。缺乏才智的大众是人口多样化的因素，主要是东南欧的移民和非常少的黑人。因而，最初被美国知识分子视为伦理和阶级差别的文化问题，似乎被中立科学的语言方式重新界定为是一个智力差别的问题，是一个在

“专家”道德和技术知识的最大化与控制上发挥作用的“能力”差别的问题。这样就掩盖了经济和社会内容的问题。因而，社会控制被科学语言所掩盖直至今日^⑧。只有通过控制和区别学校的课程，才能控制人们和阶级并对之加以区分。

但是，他们为什么要这样做？课程领域内较有影响的理论家，尽管他们认同中产阶级，但是却日益称赞工业化和企业的出现，尤其倾心于表面上的效率和工业过程中的生产力，并因此把科学管理原则纳入他们的课程概念并认为此原则能承担起课程的责任^⑨。但是除了对这种合作进程的信任之外，他们认为分等级的组织模式就是社会本身的模式。我们通过费内的视角能最清楚地看到美国社会的这一点：^⑩

领导者和追随者的概念——带领我们又回到分等级的智力和启蒙的概念。……专家必须位于这种制度的顶部，他们在前沿的高度专业化的部门推动着研究向前发展。其后是大学应当产出这样一些人们，他们熟悉专家的成果并能进行部分的联系，通过这些相对独立的思想领导者，将为进步的变化和不断的再调整做准备。再后来就是高中毕业生，他们部分熟悉以上词汇，对各个领域有一定的了解，并尊重专家的知识。最后，产生一批更愚笨的大众，他们重复着前人的口号，猜想着他们的理解并模仿跟随着他们。

请注意这种社会组织化的观点并不是企图消除所有的差异，而是通过限制它的范围来控制它，并引导它朝向对社会稳定的规则、“专家知识”的生产和经济增长并不构成威胁的领域。例如，从19世纪80年代到20世纪20年代早期，此阶段这些有影响的理论家成熟起来并开展他们的工作。一些工业家反对当时不断增长的限制移民的国家运动，他们通过向移民灌输中产阶级的态度、信念和行为标准企图消除移民对美国社会的假想威胁。同时，他们雇用那些“心甘情愿地”为低工资而工作的人们，以满足工业化对廉价劳动力资源的需求^⑪。这里，课程领域中有影响的成员并不像一些早期的社会科学家一样，他们似

乎与工业家一起共同持有这种观点^⑧。他们或许认为 如果是根据智力而不是根据种族划分使这种差异概念化的话，一战之后本土主义情感不断增长，将更成功地促进各种人口的融合，以进入一个分层组织化的社会。在这种时代背景下，他们毋庸置疑地认为美国社会更愿意在智力上而非在种族划分或种族上对待差异^⑨。但是 毫无疑问他们感到安全，因为他们认为一个“真正的”一致性能通过教育而建立，这种教育有“自然的”“领导者”和“自然的”“追随者”其中像“我们”一样的人们能确定“他们”所喜欢的东西。

但是这并不能解释差异的所有方面，还必须增添“科学”的作用，再次必须就“最终权利原则”达成共识。随着为分层科学的辩护不断增加，差异变得更加系统化，它提供了为某人权力超过别人权力并最终威胁群体进行辩护的意识形态问题的理想解决办法。可通过两种途径——“充分”界定这些个体的位置和为竞争中获得经济和文化资本的阶级利益服务。他们通过把科学视为技术的形式、视为能运用于人们在试图再创造和创造霸权时所面临的经济和文化两难的中立方法。这种意识形态观的角色（范围和作用）是非常明显的^⑩。

因为这些“改革者”面临一个有意思的两难问题。一般而言，随着曾经被认可的经济和道德秩序的崩溃——一部分由快速发展的工业化所引起，从农业积累向工业资本的转移，技术、移民的增长，可感知共同生活的瓦解，对划分和控制劳动力以提高利润的不断增长的“需要”等等——联系的纽带变得动摇不定。联系人与人之间的价值常常在一个新的基础上被重新建构。科技的语言形式以许多方式、通过赋予他们能联系的整体的新的意义范围提供这些纽带。首先，它提供一种似乎比以前论及教育事件和政策的方式更有力的描述模式，提供一个学校和社会问题关系的描述方式，并描述课堂中曾经发生或应当发生的事情。第二，这种解释性语言似乎能够认定原因并推论出为什么一些事情在学校里或学校外发生或不发生的原因。第三，相当重要的是，科技语言能够提供较好的控制许诺，使教育者更放心地进行预测和操纵。它将帮助我们快速有效地让不同的学生从 A 点达到 B 点的目标 尽管从 A 到 B 的目标和途径是否本身是伦理和经济的问题并不

“仅仅”是由这些人提出的充分的批判性问题之一)由此可见 时至今日,创立维持抽象个体、不连贯教育者和学生的分类和程序已走过了一段很长的路。

由语言系统所产生的各种价值是公开的,并有可能帮助教育者为他们的努力提供辩护。毕竟,谁会拒绝接受对事件更好的描述、解释或控制?然而,科技作为一种语言系统,其潜在的意识形态功能就是提供一个有效的“界定位置”的显在作用,甚至比这更加重要。带有效率和控制推断逻辑的科学起到一个合法化的或辩护的作用。例如休伯纳(Huebner, Dwayne 指出合法性的语言用于提出他(她)知道去做什么或‘有权力、责任、权威或合法性去做它’的根据。⁶⁵简言之,它使大量的群体和人们而不仅仅是教育者自身放心,他知道并有权利继续做他一直在做的事情。假定社会经济部门的强权阶级在工业和效率模式方面的信任感不断提高,科学和技术的结合则创立了一种语言形式把教育者和知识分子与更广泛经济秩序的价值系统联系起来。

而且,它不仅为教育者的活动进行辩护——毕竟,它确实引起了教育者群体的凝聚力并简单地归入不断增长的经济中,以满足它对效率、技术知识、工业增长和走向“民主”的社会化需要——而且也帮助吸引新手、委托为劳动而劳动的个体。最后,它充当一个激励性的机制,来描绘各种人和群体应当采取的行动。这主要是对语言政治性的使用,其中科技带来一种逻辑规则和意识形态的责任,使人们确信加入改良性的机构改革运动⁶⁶。

在所有这些方式中——描述的、解释的、说明的、合法的或起辩护作用的和激励的——科学和技术的理性是创造一套新意义、新“教义”的理想策略。如果你愿意,它就将重建已经变得非常脆弱的联系纽带,就能重建“一致性”。但是这不仅仅是教育者的事 科学、进步、效率、工业增长和膨胀都在社会稳定范围之内,他们变成大部分国家强权部门的意识形态世界观的整体部分。它的历史性残余仍然为我在第三章所考察的日常课堂生活(学校教育是为儿童未来的“工作”做准备,显然此观点是根深蒂固的)和第二章所分析的合作经济所必需的各种正规知识提供了建构性的社会规则。

结论

正是这种保持基于文化同质和价值认同一致感的责任已经成为、并依然保留着主要的不言而喻的课程领域的遗产。正是这种作用渗透到历史性的课程领域，此领域依赖于从合作企业中借鉴来的程序和技术。我们将在第六章看到，奇怪的是（尽管或许并非如此，假定我们已经明了此领域的过去）这种依赖今天依旧保持像 60 年前一样的强劲势头（例如，此领域内的系统管理过程的主导地位），当时课程领域的先驱们转向科学管理运动以明确说明课程结构的本质。由于这种责任的历史趋向是建立那些反映拥有经济和文化权力人的价值的“一致性”（和课程），所以正是这种责任会对当前的工人、妇女、黑人、拉丁美洲人和美国印第安人造成与 20 世纪早期来自东南欧的黑人和移民同样的威胁。假若许多课程理论家在课程领域的最早时期就倾向于用科学和表面上似乎中立的语言来明确表明他们在智商和能力方面相当保守的责任，那么，从历史上来讲，它仍然是一个一直存在的未被承认的威胁。只有通过了解课程领域怎样时常服务于相当保守的、同质和社会控制的利益，我们才能逐渐明白它今天怎样发挥作用。不幸的是，我们或许仍然会发现，科学和中立的虚饰掩盖了更多它所揭示的东西。至少，虽然它或许是不幸的，但是我们不应当期望课程领域完全推翻它的过去。毕竟，在我们开头所分析的那个虚构的故事中，学校确实为了“它们”在发挥作用……在教育机构里，就像在经济产品和服务的不平等分配中一样拥有、获得‘它们’⁹⁰。如果我们要真正严肃地使我们的机构对现在不像它们的一致性做出反应，第一步就要承认拥有权力的群体与我们学校所保存和分配的文化之间的历史性联系，承认这一点或许另有作为。当前可能会引发我们提出相似的问题。或许我们能开始重新回到我们起初的问题并重新提问，“学校的运作为了谁？”或许一些教育者的回答令人失望，但是谁说意识到他潜在的政治姿态会使他感到舒服？

在这里我正使用大卫的思想，控制涉及到统治集团把价值强加给被统治集团 参见 迈克尔·F·D·扬主编，《知识与控制》(伦敦 考利尔 - 马克米兰，1971),p. 4。

皮埃尔·布尔迪厄，《知识分子场域与创造计划》扬主编《知识与控制》，op. cit., p. 161—188。

巴塞尔·伯恩斯坦，《阶级、符码与控制第三卷 教育传播理论》(第二版 伦敦：劳特利哥与基根·保罗，1977)。也可参见，沙木尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯，《资本主义美国的学校教育》(纽约：基础书籍，1976)。

- ④ Cf. 本书第7章和迈克尔·W·阿普尔，《权力与学校知识》，《教育评论》第三卷后面的第2、3章(1977年1月/2月)也可参见詹姆士·E·罗斯波姆在《形成不平等 中学分类的潜在课程》(纽约 约翰·威勒，1976)和赫伯特·金蒂斯和沙木尔·鲍尔斯，《自由主义教育改革的冲突》，《工作技术与教育》，沃尔特·费恩伯格和亨利·罗斯莫特 Jr 主编 尤巴那 伊利诺斯大学出版社，1975),p. 92—141。

卡尔·F·卡斯特尔，《城市学校体制的演讲》(剑桥，麻省：哈佛大学出版社，1973),p. 141。

- ⑥ 同上，p. 141—142。

⑦ 同上，p. 161。

⑧ 马维恩·拉热森，《城市学校的起源》(剑桥 哈佛大学出版社，1971),p. xv。也可参见埃利让伯斯·范兰西，《隐藏潜在课程》，《课程理论网》IV (1973/1974年秋),p. 5—21。

⑨ 同上，pp. x—xi。

⑩ 我选择这些人物作为影响课程领域最重要的成员，因为我认为他们证明了课程领域的主流是社会效率运动和行为主义心理学。这里不包括杜威和其他以儿童中心教育和儿童需要/兴趣传统的人，尽管他们的思想是有趣的，也是重要的，但是他们既没有对课程发展也没有给学校实践带来影响。有关桑代克的立场的讨论可参见卡拉瑞斯·J·卡瑞尔，《美国教育的精英观》，《20世纪教育与社会结构》，沃尔特·拉古尔和乔治·L·毛塞主编(纽约：哈普·托其布克斯，1967),p. 149—151。

⑪ 弗兰克林·博比特，《课程》(纽约 阿诺出版社，1971)第9章。

⑫ 同上 p. 95。

⑬ 同上，p. 42 弗兰克林·博比特，《怎样编制课程》(波士顿 豪哥顿·米夫林，

1924), p. 29, 97, W·W·查特斯,《课程结构》(纽约阿诺出版社,1971)第4—5章。

- ⑭ 哈罗德·荣格等主编,《课程制定的基础》,《教育研究的国家社会第26年鉴》第2部 盖伊·M·威普尔主编(布鲁明顿:公立学校出版社,1926),p. 16。
- ⑮ 博比特,《课程》,op. cit.,第12章。
- ⑯ 博比特,《怎样制定课程》,op. cit., p. 281。
- ⑰ 博比特,《课程》,op. cit., p. 131。
- ⑱ 在这里,我的分析并不是反映支持近期的雷卡德·豪夫斯达德特的地位焦虑的文章,作为支持中产阶级的进步主义运动社会改革的解释。相反,我只是通过本章我做的说明来反思早期社会学、心理学和教育学先驱们的观点。其中的代表之一参见雷卡德·豪夫斯达德特的《改革年代》(纽约 维特基·布克斯,1956),第4章。对这个地位焦虑文章的有趣分析的批判参见罗伯特·W·达赫蒂,《地位焦虑与美国改革:一些选择》,《美国季刊》,XIX (1962,夏)p. 329—336。
- ⑲ 这些对工业化和城市化的担心对课程领域和普通的社会科学来说是意味深长的。参见百利·弗兰克林,“课程领域与社会冲突问题,1918—1938:批判理论研究”(未出版的博士论文 威斯康星大学 麦迪逊,1974)。类似的对教育社会学的发展分析,参见菲利普·韦克斯勒,《教育社会学 超越平等》(印第安纳波利斯:鲍波斯-摩雷尔,1976)。
- ⑳ 爱德华·A·罗斯,《社会控制》(纽约 马克米兰,1912),p. 432—436;R·杰克逊·威尔森《寻求一致:美国社会哲学,1860—1920》(纽约 牛津大学出版社,1968),p. 89—99。
- ㉑ 罗伯特·A·尼斯伯特,《寻求一致》(纽约 牛津大学出版社,1967),p. 54。
- ㉒ 罗伯特·H·威伯,《寻求秩序》(纽约 黑尔和王哥,1967)第5章。
- ㉓ 同上 p. 44。
- ㉔ 爱德华·A·罗斯,《社会学的基础》(第5版,纽约:马克米兰,1919),p. 382—385。
- ㉕ 查尔斯·A·艾尔伍德,《社会学与现代社会问题》(纽约:美国图书公司,1913),p. 220。
- ㉖ 同上, p. 217—221 爱德华·A·罗斯《社会学的原则》(纽约 世纪,1920),p. 36—37。
- ㉗ 罗斯,《社会学的原则》,ibid., p. 409。
- ㉘ 罗斯·L·费内,《社会动荡的原因与治疗 向中产阶级的呼吁》(纽约 马克

米兰 1922), p. 167—172。

- ②⑨ 同上, p. 43。
- ③① 罗斯·L·费内,《教育的社会学哲学》(纽约 马克米兰, 1928), p. 382—383。
- ③② 同上, p. 428。
- ③③ 查尔斯·C·彼得斯,《教育社会学的基础》(纽约 马克米兰, 1924), p. 25。
- ③④ 桑代克似乎接受了美国人类学家 R·H·劳威的观点 即“黑人表明了一个根深蒂固的倾向于帝王统治的形式”, 参见爱德华·L·桑代克《你们的城市》(纽约 哈考特 布朗斯, 1939), p. 77—80。对桑代克行为主义的考查与它对课程领域的影响, 参见百利·M·弗兰克林《课程思想与社会价值 爱德华·L·桑代克和课程领域》,《教育理论》XXVI(1976年 夏), p. 298—309。
- ③⑤ 罗斯·L·费内,《社会动荡的原因与治疗》, op. cit., p. 180。
- ③⑥ 罗斯·L·费内,《教育的社会学哲学》, op. cit., p. 386。
- ③⑦ 桑代克,《人的本质与社会秩序》, op. cit., p. 440。
- ③⑧ 博比特,《课程》, op. cit., p. 158 威廉姆·C·巴哥勒“补充说明”参见荣格, op. cit., p. 38。
- ③⑨ 博比特,《怎样制定课程》op. cit., pp. 41—42, 61—62 爱德华·L·桑代克,《个性》(波士顿 豪哥顿·米夫林 1911) p. 51; 爱德华·L·桑代克《教育: 第一本书》(纽约 马克米兰, 1912), p. 137—319 大卫·塞顿《教育中目标的社会学决定》(菲拉德夫亚 利皮考特, 1921) p. 251 彼得斯《教育社会学的基础》, op. cit. p. vii。

与本领域其他有影响的理论家相比, 费内对差异持有不同的观点, 他提倡由正在出现的社会科学学科来支配普通的课程, 但是他同时在把这些学科传播给不同能力的个体时他又做了批判性的区分。通过社会科学研究, 传授给高智商的学生社会性的传统, 这项研究不仅要教他们理解传统, 而且还要对他们提出社会要求。仅仅传授给低智商的学生社会科学本身, 使他们只习惯于对反映这些学科内容和体现在它们之中的社会要求的适当口号做出回应。参见费内《教育的社会学哲学》, op. cit. 第 15 章, p. 393—396, 406, 410。当代课程领域中课程差异的重要性参见, 赫伯特·M·克里巴德“官僚机构与课程理论”,《自由、官僚与学校教育》维那·F·豪布瑞奇主编(华盛顿: 监督与课程发展联合会, 1971), p. 89—93。

- ③⑩ 费内,《教育的社会学哲学》, op. cit., p. 388—389 桑代克,《人的本质与社会秩序》, op. cit., p. 77—79, 792—794, 800—802; 桑代克,《一个社会学家的教育理论》,《学者》XXIV(1906 第 11 月) p. 290—291 桑代克,《来自于联接主

义的心理学的选择性著作》(纽约:阿普顿-世纪-卡罗夫斯,1949), p. 338—339。

- ④⑩ 费内,《教育的社会学哲学》,op. cit., p. 386, 389 桑代克,《我们怎样提高领导者的选择、训练与生活工作》《在各种各样的生活之路中民主的人们怎样提供对领导者的选择与训练》(纽约:教师学院出版社,1938), p. 41, 沃尔特·H·达斯特《大卫·塞顿与教育的社会效率》(麦迪逊,威斯康星大学出版社,1967), p. 165-197。
- ④⑪ 费内,《教育的社会学哲学》,op. cit., p. 395。
- ④⑫ 同上, p. 397—398。
- ④⑬ 博比特,《课程》,op. cit., p. 78—81, 95。
- ④⑭ 桑代克,《受教育不良者的心理学》,《哈普斯》, CXL(1920年,4月), p. 670。
- ④⑮ 博比特,《课程》,op. cit., p. 78—86。
- ④⑯ 同上, p. 42 大卫·塞顿《公民教育》(哈德森的扬克斯世界图书公司,1922), 第14章。
- ④⑰ 桑代克,《人的本质与社会秩序》,op. cit., p. 86—87, 783—785, 963。
- ④⑱ 社会思想中对这种倾向的考察参见,《走向对发达工业社会的批判理论》,《当代社会学》第2期 汉斯·P·崔特瑞尔(纽约:马克米兰,1970), p. 212。阐释美国教育的此观点的适切性请参见沃尔特·费恩伯格的《理性与修辞》(纽约:约翰·威勒,1975), p. 40。
- ④⑲ 赫伯特·M·克里巴德《官僚机构与课程理论》 op. cit., p. 74—80 和雷蒙德·E·卡拉汉《教育与效率信徒》(芝加哥大学出版社,1962) 第4章。
- ④⑳ 费内,《教育的社会学哲学》,op. cit.
- ⑤① 约翰·赫格汉姆,《国家中的陌生者》(新布让兹威克:让特格斯大学出版社,1955), p. 51-187, 257, 303—310 第9章。
- ⑤② 罗斯,有相似的情遇,他失去了在斯坦福大学的工作,因为他惹恼了大学的创始人的妻子利兰德·斯坦福女士,也损坏了他死后的主要权威。他攻击商业团体支持无限制中国的移民。参见沃尔特·P·梅特兹格《在大学时代的学术自由》(纽约:哥伦比亚大学出版社,1955), p. 164—171 和伯那德·J·斯德恩主编“瓦得-罗斯通信集 II, 1897—1901”,《美国社会学评论》, V II(1946年,12月) p. 744—746。
- ⑤③ 约翰·赫格汉姆认为,在20世纪20年代的十年期间课程作为一个研究领域出现,其中我所提及的教育者做了最重要的工作,美国本土主义的情感从试图通过美国化计划来同化外来者中移开,转向支持限制移民。1924年通过了

《约翰逊 - 雷德法案》巩固了“国家血统的原则”并把它写入了美国法律 运用到东南欧人们身上，参见约翰·赫格汉姆《国家中的陌生者》，*op. cit.*，第 II 章。

- ⑤4 休伯纳，《课程理论工作者的任务》，《课程理论 概念重构主义》威廉姆·皮纳主编（伯克利：麦卡锡，1975），p. 256。
- ⑤5 同上 p. 255。
- ⑤6 使用激励的语言创造想象，参见默里·艾得曼《政治学的象征作用》（尤巴那：伊利诺斯大学出版社，1964）。
- ⑤7 对这个关系的更进一步的说明，参见阿普尔和韦克斯勒，《文化资本与教育传播》，《教育理论》，XXVIII（1978年，冬）。

第五章

潜在课程与冲突的本质

在第一章里为了理解课程与文化和经济再生产之间的关系，我们不得不更彻底地抓住维持和控制特殊形式的意识形态，抓住霸权。现在我们已经明白，从历史和当前来看，某些规范性的合法文化和价值观概念怎样进入课程。然而 我们需要强调的是 正规的学校知识和已经存在并发挥作用的潜在教学导致和再造了霸权。正如前面威廉姆斯所说的，在显在知识的水平上，选择性传统和合作的作用导致某些价值和实践得到重视（常常是中产阶级的一部分^①）而另一些价值和实践则被忽视、排除、淡化或重新解释。许多教育者和课程领域的成员常常以阶级和‘能力’来进行社会分层 并在此基础上进行知识的选择。他们常常痴迷于维持过去达成共识的利益，从历史上看，这种感觉在他们的头脑中已根深蒂固。同样，当前正在发挥作用的选择性传统否定了冲突和严重的意识形态差别的重要性。过去中产阶级试图创立的共识，现在已经变成社会和智力可能性的惟一解释。最初以阶级利益形式表现的意识形态现在已经变成了对大多数学校课程情形的界定。我们将通过检查正规学校知识的某些方面来审视这一点，看一看在黑箱子里所运作的东西如何能产生经济再生产理论家寻求描述的结果。既然这样 我们的科学观将再一次充当一个有趣的、直接的角色。

然而，在开始之前，学校为了在技术知识生产最大化和使学生社会化为我们社会所要求的规范性结构方面以相对平衡的方式不断地发挥复杂的历史性作用，它就必须从事另外一些与之相关的事并帮助巩固这两种作用，说明这一点是很重要的。学校不得不使基本的技术

观合法化，使一种以安全方式回应社会 and 知识世界的紧张意识合法化。也就是说 学校需要使所有这些看起来是中立的。以技术性文化资本和个人的经济资本积累为基础的社会需要看上去似乎是惟一可能的世界。换言之，学校的部分作用就是持续不断地分配法兰克福学派的批判理论家所谓的理性和行动的目的一理性模式。

这是意识形态霸权的一个重要因素，因为像在第三章所提到的，为了保持学生对于情景的认识（如在他们最初上学时所教的内容）这些认识必须不断地得到确认。当然，这种确认必须使幼儿园内主导的交往模式持续下去。但是 随着学生的成长 他们现在能熟练地进行口头上的推理，能通过他们的社会和文化条件进行思考，课程内容本身就变得更加重要。于是，有必要对接受差异和接受他们早期习得的社会规则进行不断的和越来越多的复杂辩护。这种辩护需要对该思考加以意识形态的限制 要通过体现“适当”方式使学生能根据为什么他们日常交往的机构和文化事实上是合法的逻辑来进行推理。这就要求机构、常识性的规则和知识被看作是预先给定的、中立的、从根本上说是不变的 因为它们都通过“达成共识”而继续存在。因而 课程应当强调霸权的预设，此预设忽视了文化和社会生活中权力的真正运作，同时此预设指出了接受的本质、机构的慈善和知识脱离创造知识的人的实证主义观点。我认为，要揭示这一点的关键是正确对待课程中的冲突。

冲突与潜在课程

认为学校通常是中立的、是公然脱离政治的过程和意识形态的争论有积极和消极两方面的影响。这种脱离用于防止学校因一时冲动给教育实践造成破坏性影响，然而，它也使学校对当地社区的需要和正在发生变化的社会秩序反映迟钝。学校作为一个“保守性”机构的正反两方面作用至少在最近十年左右曾得到热烈的讨论，其中最有代表性的代言人是爱德高·福雷德伯格（Edgar Z. Friedenberg）和最近的朱尔斯·亨利（Jules Henry）。除了讨论与规则有关的教学工作以外，成就市场伦理、替代“中产阶级”的可能性和具学生自传价值的“精神分裂的”价值系统的潜在教学也经常成为分析的话题。我们看到 人们把目

光大量投向被杰克逊恰当命名的“潜在课程”上——也就是说 学校里传授的、教师的目的或目标陈述中并不经常谈到的、暗含的但有效的规范和价值观。例如，尽管不以类似于我们第三章所说的政治取向的方式，但是杰克逊却广泛地谈到学生学习适应课堂中的群体、赞扬和权力制度：大量等候着的孩子被号召去体验，教师作为孩子的第一个“老板”孩子们要学习怎样去伪装某些行为以符合大多数课堂现存的奖励制度^②。

这些对学校中合法化的意识形态世界观的批判是一针见血的，然而他们却没有关注到对当前维持霸权起重要作用的学校教育的主要特征。到目前为止，几乎没有人考察过学校课程中的冲突如何能导致政治的静止和使学生接受维持现存社会的权力，以及合理性分配的社会以及知识的冲突观。除了支持学校教育的生产和社会化功能之外，冲突的话题对此两个推理是极重要的。它怎样帮助学生在不平等的社会利用合法性的途径赢得资源，在城市和工人阶级所处地区这个问题尤其重要，将来会变得更加重要。城市和工人阶级以及其他地区的学生发展对冲突和变化的积极态度将使他们能够对付复杂的、常常是压迫性的政治现实和他们社会的权力动力学，在某种程度上不倾向于当前保守的、制度上的交往模式，这一点势在必行^③。而且 或许我们可以提出一些特殊的纲领性的建议，较轻松地提出一些不断改进的学校计划以减少一些问题 或许这也是为了策略上的原因）

我们可以从有关政治社会化的文献中了解到潜在或隐性教学的重要性 开始清楚 附带学习 比市民阶级或其他形式的有特殊价值取向的有准备教学对学生的政治社会化起到更大的作用。^④通过在学校中所接受到的交往模式，教育孩子怎样处理和涉及他们所在集体的权威结构。

显而易见 不仅仅是学校对学生“适应权威”起到重要作用 例如，同伴群体尤其是家庭，通过抚养的过程和人与人之间交往的模式，也能深刻地影响到孩子的一般权威取向。^⑤然而 最近的研究却表明 学校作为政治社会化的重要机构是家庭的直接竞争者。西格尔（Sigel）提出^⑥

大体来说，公立学校是一个选择性的传播地带，目的是为了传统而不是革新，更不是激进。结果，它们促使主流青年的政治社会化并为他们在既定社会里所期望充当的特殊角色提供必要性的工具。有人或许希望拒绝接受政府和学校安排给学生的不同角色，但是要否定学校的实效是相当困难的。

应当提出的是，冲突作用的负面影响远远超出任何一门学科公开涉及到的领域 例如 社会研究 此领域中常常发现有关冲突情景的教材和教学。而且，否定和相当不现实的方式对许多领域尤其是科学领域来说似乎是地方性的，此领域常常联系着客观现实与非主体间的冲突。

多年来，在历史课本和社会研究课本与材料里的正规的学校知识中，存在着对大量的本国与其他国家群体中的内部互相冲突的本质的某些偏见，这一点已经变得越来越显而易见。我们这一边是好的，他们那一边是坏的；我们“热爱和平并想结束冲突”，他们“是好战的并想取得统治。当然还有更多这样的例证，尤其是在种族和阶级方面^①。然而，我们必须超越这种类型的分析，甚至经常超越修正主义历史学家、政治科学家、政治社会化的学生和教育工作者的工作，以理解起主导地位取向的教学根源。这里我将考察两个特殊的领域——社会研究和科学。为了这样做，我将指出学校中的这两个领域（在其他领域中）反映和助长了一种静态的意识形态观：社会研究是探讨社会冲突的积极和本质功能；科学研究是探讨科学工作和争论的本质，以及有关被称之为“革命的”科学。尤其是在学校中提出科学观是很有意思的因为它在本质上是我希望阐明的冲突意识形态的原型。

两个暗含的假设在教学和课程材料中是很突出的。第一，以否定冲突的本质和作用的立场为中心。第二，关注把人们看作为价值和制度接受者，而不是价值和制度的创造者和再创造者。这些假设是组织经验的基本指导思想。

基本规则和暗含假设

霸权的概念意味着，社会中基本的模式通过潜在的意识形态假

设、常常不能意识到的规则、经济控制和权力而结合起来。这些规则用于组织那些通过交往组成社会秩序的诸多个体的活动并使其合法化。分析起来，它有助于区分两类规则——构成性或基本性规则与选择性规则。^⑧基本性规则就像游戏规则，是产生行动的广泛参数。选择性规则顾名思义就是一个人在游戏规则内的选择。例如，下象棋有一些基本规则，常常不被人所意识，使它区别于西洋跳棋、其他棋盘棋游戏甚至是非棋盘棋游戏。在象棋游戏内，一个人在构成性规则的框框内做出移动棋子的选择。小卒的选择是向前移动（除非已“杀”入对方阵内），车向前或左右移动等等。如果对方的小卒连跳三个棋子放到你的格子里，很明显他没有遵守“游戏的规则”，也没有遵守暗含的已达成共识的规则，即使他在盘面上吃掉了你所有的棋子并喊着“我赢了！”也无济于事。

从最广阔的视角看，我们社会中最具有优势的构成性规则之一就是信任的概念。当我们开车上街，我们相信从对面驶来的轿车将行驶在应当行驶的车道上，除非有某种外在的表现偏离了这个规则，否则我们不会意识到这个基本的活动规则怎样组织了我们的生活^⑨。一种相似的规则就是要确定冲突的合法性范围，游戏规则潜在地设置了人们从事或不从事活动的边界、提问的类型和接受或拒绝其他人的活动。^⑩在这些边界之内、活动范围之中有一些选择。我们能诉诸法律而不采用暴力，我们能辩论而不是独裁等等。一个基本的假设似乎是人类群体之间的冲突天生和基本上是坏的，我们应当在已经建立的制度框架内努力地消除它，而不是把冲突和矛盾看作是社会的基本“驱动力”。

尽管一些较好的学校和班级里充满问题和争论，但学校中的争论往往只是在暗含拥有的活动规则的变数范围内的选择，没有人试图去关注变数本身。

学校中的潜在课程用于强化围绕冲突本质和用途的基本规则，它布下了假设的天罗地网。当这些假设被学生内化之后，就建立了合法性的边界。这个过程并不是由明显的表明冲突的负面价值的实例来完成，而是由缺乏表明学科领域知识和规范性冲突的重要性的整体实例

来完成的。事实是由于这些假设没有被明确地表达或质疑，所以它们对学生来说是强制性的。由于它们是潜在的并在我们的大脑中根深蒂固，所以它们的霸权力量增大了。

德奔考察了在集体中占支配地位的基本假设和学校潜在课程之间的某些潜在关系。他认为学生主要通过应付日常的冲突和课堂生活的任务，潜移默化地习得某些达成共识的社会规范。学生习得的这些规范渗透到他（她）后来生活的许多领域，这一事实是关键性的，因为它帮助证明了学校教育怎样在适应不断前进的社会、经济和政治秩序方面所起到的作用。但他的分析相当保守。如我们在第二章所看到的，德奔对美国的学校教育、职业和政治进行了很好地统整。前者充当了理性形式的分配者，当学生内化之后，他（她）开始在“对工业社会的稳定起重要作用的职业性和政治性制度”中发挥作用并常常乐于接受它。^⑩

大部分学校传授的社会研究和科学为潜在教学提供了一些最明显的实例。我选择此领域有两个原因。首先，我们已经建立了一个相当广泛和重要的科学尝试的学科社会学文献，此文献相当深刻地论述了科学家“使用中的逻辑”（也就是说，科学家实际上在做的事情）和与之相反的学校中通常传授的科学家“重建的逻辑”（也就是说，科学哲学家和其他观察者谈到的科学家所做的事情）。^⑪第二，在社会研究中，我们讨论的问题能通过利用部分马克思主义者的概念得到相当清楚的阐述。这表明我们时常在社会研究的教学中发现的对社会生活的看法并非是不可避免的。让我们首先来考察科学。这样做时，我也想建议，像我在第一章所提出的建议一样，如果要教育者尤其是课程工作者应该关注我们教育制度中所传授的大量固有的意识形态假设，那么他们就应当考虑建立一个交替的或更加广阔的科学尝试的观念。

科学一致性中的冲突

我的基本论题之一就是，在大多数初等和中等学校的课堂里所传授的科学对学生的学习起了重要作用，而学生所拥有的冲突有效性的观点基本上是不切实际的，本质上是保守的。作为知识体“是什么”和

“怎么样”出现的科学领域 最好也只不过是 在诸多学科和“布鲁纳式革新”之后发展起来的、以探究为中心的 课程中围绕某些基本规则来组织。在最坏情况下 它只是人们用于测验所应掌握的孤立的资料。科学几乎从来没有被作为人类的个人建构而受到认真的考察，让我们更直接地来考察这种情形。

科学并不“仅仅”是一个知识的领域 或是发现的技术和公式的证明 它是由个体组成的一个群体 或者多个群体)用普拉伊 (Polanyi) 的话说，就是一个世界上追求事业的学者共同体。^⑬像所有的共同体一样，科学也受到能明显地看到并能潜在地感觉到的规范、价值和原则的支配。由于它是由个体和学者群体倡导的科学，也曾经有一段的知识分子和人际间斗争的重要历史。原先由科学家中的特殊群体接受的基础意义结构范式，常常受到新引入的革命性范式的挑战，冲突也就产生了，因此就有力地分离了学者共同体。这些斗争涉及到赢得认可知识的模式，涉及到什么被认为是适当的科学，涉及到科学赖以建立的基础，也涉及到对于资料冲突性解释的情况，涉及到谁首先发现更多的问题。

然而，在学校中发现的是一种与我们所谓实证主义思想相类似的观点。^⑭在我们的学校中，科学的工作总是潜移默化地联接着公认的有效性标准 并把它看作 和传授 为总是受制于不受外界的个人或政治影响的经验主义的确认。科学中的“思想流派”并不存在 或者说 即使存在 也是用“客观的”标准去说服科学家 一边是正确的 另一边是错误的。正如我们在社会研究的教学中所讨论的一样显而易见，提供给孩子们的是一种达成共识的科学理论，此理论并不重视那些组成科学家活动范式的方法论、目标和其他因素的严重不一致。只是不断地展现科学达成共识的这些事实，则会阻止学生理解：如果没有不一致和争论，科学将不会进步或者说进步很慢。争论不仅能引起科学家对批判性问题的关注，从而刺激发现，^⑮而且能用于澄清冲突的理智立场。这一点我将在后面的讨论中进行更多的阐述。

还有很重要的一点是 学校中展现和传授的“客观”标准 有人称之为“普遍的客观性”很可能导致脱离政治性的责任。也就是说 它

并不像它公开表达的那样是中立的，而是反映了对知识、道德和政治冲突的极度恐惧。^⑥学生 / 科学家 学生 / 科学家常常是许多课堂中的被动观察者，尽管理论学家和课程专家把重点放在质询上）作为个体，他们从客观和理性上测验、推理已认可的假设、做出和检验假设。教育制度中对学生 / 科学家的关注批判性地歪曲了冲突的本质，而此冲突常常能在科学共同体中选择解决办法、解释或过程模式的支持者之间发现，这样就不能使学生看到某个选择性的理论支持者胜过他们对手过程的政治方面。这个科学的陈述从整体上忽视了科学争论的权力问题。

人们不仅忽视了科学领域内竞争理论之间的历史性和不断的冲突，而且很显然也没有想过假设测验 hypothesis-testing 和现存科学标准的应用并不能充分解释在竞争性理论之间怎样和为什么要做出选择这一事实。曾经有太多的反例掩饰了这种科学观^⑦。我们更应当注意到，科学本身当然并不是完全积累性的，也不是根据基本的达成共识的标准来进行，它是受到概念性革命的驱使。这一革命引起了科学家群体重新组织和重新概念化那种他们试图理解和操纵的世界模式^⑧。

科学史已经被看作也应当被看作为竞争性的研究方案的历史（或者说 如果你愿意可用“范式”）但是它没有成为也不必成为正规科学的阶段性连续体：竞争开始得越快，前进得就会越好。

现在我不想在这里就科学观问题举例论证以说明“客观性”和“中立性”；假设测验和探究过程并不十分重要。我想说的是 科学争论和反争论是科学事业的主要部分，理论和过程模式（如果你愿意，可用“学科结构”）作为一种规范或心理负载 导致了科学家群体之间的激烈争论^⑨。争论的中心目的是推进科学进步 正是这个连续不断的争论向学生隐瞒了。

或许这一点能通过进一步地深入钻研一些公众的观点和学校中几乎从来不教的科学学科的现实特征得到更清楚的认识。当讨论集中于科学领域中的冲突时，有时很难把冲突与竞争分离开来。学校中更

重要的一个疏忽就是缺乏对科学中的任何竞争‘问题’的处理方法。在科学的新发现中，对优先权和获得认可的竞争是所有已经建立的科学的共同特点^⑩。人们仅仅需要读一读《双螺旋》一书中瓦特森 (Watson) 与利纳斯·保林 (Linus Pauling) 竞争发现 DNA 结构诺贝尔奖的报道，就会意识到竞争是多么地激烈，作为个体和群体的科学家是多么地富有人性。

竞争也能在学科专业间而不必在像瓦特森的例子中所说的知识的‘边界’上清楚地看到。在这里，像足球一样，商品（我说的是比喻）就是招募来的第一流学生，这些学生用来扩充新专业的力量和威望。在科学的亚学科中间有一个不断的、常常是潜在的竞争，目的是获得有限数量的威望，这里的冲突是关键。威望较高的领域倾向于招收最优秀的成员，威望较低的领域很难招到他们特殊利益的拥护者。事实上，在高质量的科学研究领域中，如果不能说是最重要的因素，也可说其首要的因素是招收某个专业学生和科学‘劳动力’的质量。威望对吸引学生有强烈的影响，因此对威望的竞争就更加激烈^⑪。显然，这所学校在认同那些对专业知识起到最大作用的“劳动力”方面的文化和经济作用有关系。

这里，我的观点并不是要贬低科学中的竞争（尽管罗斯最近在他的著作中曾注意到科学活动能够并需要通过共同进步的意识形态立场而前进），^⑫也不是要在所有科学事业的分支中提出一个令人迷惑的观点，而是要支持这个事业的现实性观点并在创业者中使用冲突。这里的冲突是‘功能性的’，它引导着每个领域的科学家设法在他们的专业学科中建立能力范围；竞争性的‘压力’有时也能保证那些不流行的研究领域不会遭到忽视。而且，在科学共同体中强烈的竞争因素能鼓励成员敢于冒险，从实际上超过他们的对手，从而提高新的和令人兴奋的发现的可能性^⑬ [尽管它或许也会成为忽视妇女对科学贡献的因素，就像奥尔比 (Olby) 所讨论的忽视了罗斯利德·弗兰克林 (Rosalind Franklin) 对发现 DNA 的结构所作的贡献一样^⑭]。

冲突也由于科学共同体本身的规范性结构而增强。事实上，它是冲突和竞争中起作用的重要因素。在指引科学家行为的诸多规范当

中，或许对我们这里讨论最重要的就是有组织的怀疑态度。斯道尔 (Storer) 对它的界定如下^⑤

这个规范是直接的，体现了每个科学家应当对他工作所依赖的前人的研究成果的有效性负责。如果他已经接受了错误的观念并进而为其清白辩护道“因为 X 先生告诉我它是真的”，即使我们不会私下里蓄意声讨他用错误代替真理，他也是不能原谅的。他应当首先对 X 先生的工作相应地持怀疑态度……

当科学家认为别人的工作有错误时，这种规范也迫使他公布对别人工作的批评……继而，如果不经过仔细考察，科学家对知识所作的贡献也不会被接受，科学家必须对他自己和其他人的发明持怀疑态度。

要想看到有组织的怀疑态度的规范怎样对科学共同体内的争论发挥作用并不困难。

其他冲突的例子大量存在。或许对我们自己的主题来讲，最重要的是科学共同体中“反抗的”亚群体的存在。反对更大学科目标和（或）途径的专业在科学的传统内很普遍。这些研究者的反抗群体脱离了当前他们在特殊领域中科学话语的主体，因为在反抗者和传统主义者之间的争论可能会出现一些思想火花。这里通常会有另一种情形即使我们联系着科学的一般争论（也就是说，群体和个体中的争论针对的是一些实质性的问题，诸如认可的和同类的东西）也牵涉到目标和政策。甚至今天更重要的是，对学科应当采取的政治姿态和学科知识社会用途的热烈讨论和争执正在变得越来越普遍（我当然很高兴看到这种状况^⑥）。

到目前为止，我已经阐明了科学共同体中相当重要的冲突问题。我一直在强调，学校中传授的科学知识实际上脱离了发展和批判它的共同体结构。因为学生缺乏对科学共同体如何分配权力和经济资源的真实理解所以他们被“强迫”内化这样一个观念即无力对支配他们生活和暗含在个体教育、经济和政治情景的人际之间的冲突假设的合

法性提出疑问。很显然，提供给他们科学观不仅是不真实的，而且对我来说，最重要的是也没有向他们表明批判性的人们之间、群体之间（还有阶级之间）的争论和冲突怎样促进了科学的进步。当这种情形被概括为一种联系着社会的经济和政治活动范式的基本观点时，就不难看到它怎样用于使学生安分守己，为了改变这些结构而带领他们进入“正确的轨道”，或者通过提供思想的建构性规则为这种结构性安排进行辩护。这些建构性规则能使其他任何有关知识的观点看起来不合自然规律。

社会中的冲突

很明显，我选择关注学校教育的第二个领域是社会研究，在其中能发现潜在的课程冲突和对冲突基本假设的潜在性教学。像我们讨论科学一样，为了钻研这个领域，我将提出一种选择性的或更广阔的有关社会冲突的观点。我也想证明一些知识性和规范性冲突的社会作用，即一些在学校大多数课程冲突中所忽视的作用。

对大量的社会研究文献的考察结果表明，要从根本上把社会理解为一个合作的系统。像第三章中所谈到的一样，经过长时间的课堂观察可以揭示出一个相似的观点。这个大部分来自于或许必须是无意识的冲突的，尤其是社会冲突的基本意识形态假设取向并不是我们所谓社会的社会性关系网络的本质特征^④。

社会现实即使不是最好的生活方式，也时常被描绘为正常的潜移默化地接受“愉快的合作”。现在必须搞清楚的是，“社会是一个合作的系统”这个陈述的真实价值（只要每个人合作）不能从经验上来决定。从本质上讲，正是这种价值取向帮助决定人们提出的问题或者给学生设计的教育经验。而且，这种教育经验似乎从根本上强调保守主义的观点。

学校中发现的观点主要依赖于社会中所有的因素怎样在功能性关系上互相联系。从最初级别的邮递员和消防队员到高级中学公民课中的部分制度，每个都在维持社会稳定方面起了作用。社会中的内在争执和冲突自然被视为与平稳社会秩序的功能相反，达成共识再一次

成为显著的特色。这个取向暗自强调把学生（一般是指“男性”）视为学校经验的价值传递者和价值接受者，而不视其为价值创造者也是显而易见的^⑧。

人们可以通过多种多样的范式途径感知社会世界。这一事实长期以来一直被强调，然而，强调每个范式都有某种组织社会活动的逻辑是很重要的，强调每个范式都有某种显著不同的、以它为基础的评价性假设也是很重要的。迪尔凯姆的追随者和更多的主观主义的韦伯的追随者之间观点的差异提供了一个明证。尽管经济上的复杂性比不上他新的研究，古德纳（Gouldner）最近对结构功能社会理论尤其对帕森斯的分析提供了一个活生生的例子。他在考察知识社会学长期的知识史时，提出了有关当前社会思想的社会和政治结果的有趣问题——大量假设的背景由思想者个人和阶级的存在所决定。它呈现了一个“选择性的、片面的美国社会”人们习惯于“避免政治紧张”并希望政治稳定，即“如果社会努力慎重的变革没有改变已经建立的分配方式和为权力辩护的方式 那么就达到了政治稳定的目的”。^⑨简言之 用于安排和指导我们感知这种社会“范式”的最根本基础本质上定向于现存社会秩序的合法性。例如，事实是，寻求把社会平衡与系统维护作为主题，就会产生一种强烈的朝向服从和否定必要冲突的倾向。^⑩像我们在第二章所讨论的课程研究的社会化传统（来源于结构—功能的框架）就假定社会价值的存在，假定在知识分子的意识形态性知觉和再创造儿童中霸权地位的分类要求之间有极好的匹配。

与结构—功能的推理类型相反，古德纳提倡一个不同的“范式”，它扎根于个人改变自己和自身活动的探究，并不设定一个测量式的现存社会，而是通过个人充满热情的责任和社会参与引起基本结构变化的可能性。因此，合法性问题就较少成为研究制度紧张如何发展和怎样被“安置”的过程问题 而更多地试图把制度与它们的历史发展联系起来，与基于政治、经济和伦理争论的明确选择原则而改变的需要联系起来。后者所主张的冲突观明显不同于古德纳所批评的思想流派的冲突观。

例如，在古德纳对帕森斯主义者社会思想的背景假设进行分析

时，他的考察证明了道德论争和价值冲突处于人类科学和社会理解的中心。因此，他对可能发生冲突的边界做了相当大的扩展。当他批评帕森斯暗中把“人”界定为价值观的主要接受者这一社会化过程中的过激之举时，这种状况或许是显而易见的。^⑧他指责功能主义者的社会理论不能对付那些“积极反对社会机构和改变社会规则和成员资格条件的人”。古德纳反对这样的观点，他强调把人类看作从事接受、创造和再创造价值 and 制度的辩证过程的个体。^⑨社会中价值的不断再创造是一个艰难的过程，常常涉及不同价值体系人之间的冲突。古德纳正是试图让其中的这类冲突占据一席之地。

从本质上说，社会“范式”本身是不断变化的，常常被阶级冲突和社会与经济的矛盾所“驱动”。事实上，我们可以看到古德纳最近的工作反映了这个变化，并成为这个变化的一部分。然而，在小学和中学的课程中都能发现社会范式留下本身物化的遗迹。在我们当前学校中发现的理解社会生活模式的情况下，这一点就更加真实。这些模式非常类似于我在前一章所分析的被早期教育者和课程工作者首先阐明的意识形态立场。

或许，没有比我们在非常流行的几套教育材料，如科学研究协会的经济“工具箱”《我们的工作世界》中能找到更好的强调“社会研究课程的达成共识、秩序和缺乏冲突”的例子。它设计用来向小学的学生传授一些学科经济的基本概念。初级课程中的研究副标题为“家庭生活”的课程围绕着日常的社会交往和儿童熟悉的事物来组织。下面陈述的内容在材料中随处可见^⑩。

当我们遵守规则时，我们就受到奖赏；如果我们违反了规则，将受到惩罚。亲爱的，于是你会明白，为什么每个人都小心谨慎。为什么我们要学习习俗和规则，为什么我们必须遵守它们。因为如果我们那样做了，我们就会受到良好的和更有秩序的世界的奖赏。

对新建立的价值观和习惯的态度，以及有序的、没有冲突的世界

的价值，似乎表明了一套更基本的有关共识和社会生活的假设。当人们认识到学生整天被淹没在这类例子之中时，想要发现任何重要分类的无序状态的任何价值就相当困难，这使人安分守己。

即使大多数探究取向的课程，尽管在其他方面确实硕果累累，但也极大地否定了冲突的作用和社会关系中已经拥有的、相当长的、根深蒂固的历史。例如，“冲突将在公认的范围内得到解决”的基本假设与“制度安排的框架与结构内的不断变化不合乎需要”的基本假设可以在当前正在开发的、相当复杂的、以学科为中心的社会科学课程中看到。教学研究发展中心在1970年开发了这些课程中的一种。它公开提供一种“概念性方案”的方法以推进通过学生在角色扮演和探究中他（她）的积极参与而内化的普遍化的分层。这些普遍化水平从相对简单向相当复杂变化，并被纳入一个广阔的“描述性”普遍化或“认知方案”。例如“被纳入组织普遍化”“政治组织政府解决冲突并使交往在人们当中变得容易”的是下面的亚普遍化。它们以越来越复杂的方式被列举如下^④。

1. 个体的行为受到共同公认规则的支配。
2. 家庭群体成员受到规则 and 法律的支配。
3. 共同的群体受到领导和权威的支配。
4. 人类和平的交往有赖于社会控制。
5. 支配模式有赖于参与政治制度的控制。
6. 稳定的政治组织提高了市民共享的生活质量。

与导引学生的这些“描述性的”普遍化相联系的是这样一些“支持性概念”，诸如“帮助维持秩序的规则”和“帮助保护健康和安全的规则”。^④现在几乎没有人争议这些内容。毕竟，规则确实有所帮助。但是，像流行在经济学教材中的假设一样，儿童又一次面临着对一套稳定的结构和维持秩序的暗中强调。

有趣的是，面对冲突，我们几乎无所作为，也没有把冲突看作一个社会问题，或作为在大多数有效的社会研究课程中或大多数课堂观察

中的思想分类。在那些较流行的材料中，只有那些在近期希尔达·塔巴（Hilda Taba）的庇护下得到发展的材料才被视为关键性概念。然而，当塔巴的社会研究课程公开关注冲突时，当此关注本身是一个受欢迎的视域时，它的取向是关注维持冲突的严重后果而不是关注与冲突本身相联合的许多积极方面。冲突又一次被视作“功能障碍”即便它曾被描绘为馈赠^⑤。

如前所述 在很大程度上 社会存在积极和消极两方面的作用 通过潜在的常识性规则和思想范式，通过霸权，通过公开的权力结合在一起。这样 有许多其他的我还没有提到 的社会研究资料对强化和潜移默化地传授某些主导的基本假设以及预先达成共识和反对冲突的信念结构起了重要作用。

此观点正好与一部分黑人和妇女研究会（Black and Women's Studies）当前所传授的内容相抵触，这里对存在共同基础的斗争和冲突常常受到明确和积极的关注。^⑥虽然许多课程工作者或许会发现这种对共同目标的公开赞同与他们自己的倾向相反，但必须承认这样一个事实，即通过民主权利和黑人权力运动，在社会阶级和群体的前进过程中，试图呈现一种重要历史和冲突作用的相对现实的前景。即使那些并不赞同或仅仅赞同这个主题的相对可靠或保守的观点的人们也应当认识到——迄今为止发展一个群体的意识和内聚力是不可能的——这样一个观点的作用和积极价值。这一点我将会在讨论社会群体中冲突的作用时再做进一步的阐述。

然而，说大部分黑人研究（Black Studies）课程表现出同样的观点是不准确的。也有人指出，到目前为止表面上展示出的黑人历史资料，所提及的只是那些在反抗的合法边界 基本的规则 之内的活动 或在公认的经济、运动、学术或艺术的领域中发展的黑人。通常 人们不能发现，曼库姆（Malcolm X）、马尔库塞·加威（Marcus Garvey）或其他人提出的对现存的经济文化控制和活动的有力批判。然而，我们必须强调暗中呈现达成共识观点的分量以及本章中所考察的两个领域中发生事件的分量。

我们的目的是“仅仅”阐述潜在课程怎样迫使 学生体验某些与基

本规则的冲突 尽管此目的并不充分 但本质上讲 它确立了一种选择性观点，也证明了我一直提及的社会冲突的作用。

达成共识的倾向与没有达成共识的一系列假设发生冲突是可能的 这些假设似乎只是我一些我曾经反对的经验上的证明。例如 有些社会理论家曾经主张“ 社会并不主要是一个按部就班的有序的社会有机体、社会系统或社会静态结构”。相反 社会因素和基本结构形式的不断变化是它的一个主要特点。冲突是一个社会变化结构的系统产品，它们本质上趋向于前进。因此 社会的‘秩序’成为变化的规律。社会的“现实”是冲突和变迁 而不是一个“封闭的功能系统”^⑧。马克思以深刻的洞察力对理解社会做出了最重要的贡献，他认为变化和革新的主要来源是内在的冲突。^⑨所以，从本质上讲，必须把冲突看作我们标定社会活动辩证法的一个基本的并且常常是有益的因素。

对于立场内部以及与立场紧密结合的总体倾向的考察能帮助阐述冲突的重要性。其中一个更有意思的观点指出，冲突的作用是预防现存社会制度的物化，这要通过给个体和群体施加压力以引起制度活动的革新性和创新性变化来进行。库塞 (Coser) 说得好：^⑩

一个社会中群体内部和群体之间的冲突能防止片面适应和习惯性联接，以避免创造力的日益枯竭。价值与利益的冲突、是什么与某些群体感觉应当是什么之间的张力、既定利益与新的社会阶层和群体要求分享权力之间的冲突已经形成了多姿多彩的生活。

然而，人们被强迫要在学校所提供的大部分资料和教材中找出与这种倾向类似的内容。那些支配我们感知的基本活动规则趋向于促使我们把冲突描述为主要是集体中的负面属性。然而，“愉快合作”和冲突是社会的两个方面，任何一面都不完全是积极或消极的。尽管在这里库塞确实是以一个功能主义者的观点来讲话，但是在他早期的研究主题中，他仍然提到了这样的观点^⑪。

没有一个群体是完全和谐的，因为它缺乏过程和结构。群体

需要不和谐与和谐、分裂和协作；在它们内部的冲突决不完全是破坏性因素。群体的形成是两类过程的结果，一个过程解构另外一个过程建构的东西，以至于最终的结果是一个消灭另一个，这个信念是建立在误解的基础之上的。相反，“积极的”和“消极的”因素构成了群体的关系。一定程度的冲突并没有成为必然的功能障碍，它在群体形成和群体生活的维持中是一个基本的因素。

与冲突相联的构成无意识否定价值活动的基本规则趋向于导致强调冲突‘违反法律或规则’的经验设计 然而应当清楚的是 冲突不“仅仅”导致违反法律 而且实际上也创造了法律。^④它承担了指出需要改正领域的相当多的任务。而且 它开始意识到更基本的规则 这些规则支配着存在冲突但却隐藏于观点之后的特殊活动。也就是说，它发挥这样独特的作用，使个体看到隐藏的、融入情景的规则发挥着建构行动的作用。因此让个体部分自由地去创造相关的行动模式在某种程度上常常是不可能的。冲突情景的这些法律创造和扩展意识属性共同产生了一个相当积极的效果。由于冲突本质上造成了一种新的情景，它在很大程度上没被以前的假说所界定，所以充当了一个建立新的、可能更灵活的或形式上有关的活动规则的刺激物。从字面上说，通过强化有意识的注意，问题可以得到界定，新的方面能得到探讨并弄明白^⑤。

如果不提及冲突的主要用途，尤其是不提及自身的责任，使教育对其服务社区和阶级的需要做出更多回应，那么对冲突积极作用的证明就是不充分的。这里我正在阐述冲突的重要性，它创造并使一种自觉的、特别的阶级、伦理和性别经验具有合法性。现在众所周知的是，群体界定它们自己的主要方式之一就是通过把自己看作同其他群体的斗争，这样的斗争增强了成员参与群体的活动并使他们更加意识到联系他们的纽带。^⑥黑人、其他少数民族和妇女团体，在很大程度上按照群体内/群体外的界线来界定自己。这一点很重要 因为它能在他们各自团体内的各种因素中形成更大的内聚力。通过利用诸如阶级、种族和性别这样的‘原始情感’创造了一种使个体和群体的延续和分离

的存在变得似是而非的共同意识结构^⑨。正如冲突是建立个体自治和把个性与外部世界相区别的主要途径一样^⑩，冲突对充分区别团体自治也同样有效。本质上“为了强化成员间的团结和一致，冲突能形成趋向明确表达标明群体独立假设的张力”，我们在第一章中看到的这一点就是有效意识形态中的一个重要因素。

我一直都在阐述社会群体中有关冲突存在和它的作用的选择性前景，它可用于作为设计课程和指导教学的客观基础，使学生遇到的更广泛的、静态的潜在课程能在某种程度上得到平衡。作为一种合法的概念化分类和一种有效的、本质上是集体生活问题的冲突，对它的明显关注能够促进学生形成更可行的、强有力的政治和知识观。用这个观点，他们能感知他们与现存的经济和政治制度的关系。至少，此观点能让他们更好地理解构建他们自己活动的潜在意识形态的假设。

纲领性的思考

我们可以提出许多纲领性的建议，这些建议至少可以部分用于使潜在课程与选择性传统在代表正规学校知识的科学和社会研究中明显地得以弥补。从本质上讲，这些建议仍只是试验性和局部性的，但却很重要。

必须更稳定地显示一些对科学的认同价值，尤其要与有组织的怀疑态度相联系，需要认识和关注忽视怀疑观的科学团体的历史重要性。

科学史可以被视为一个持续不断的争论和冲突的辩证过程，此过程发生在竞争研究计划的倡导者和范式的倡导者之间、公认的答案和对这些‘真理’的挑战之间。同样，科学本身会显示一种更广泛的历史取向，证明要发生重大的突破就必须进行概念的革命。

我们不必坚持科学即真理的观点，而应把科学视为需要进一步考察的真理，或一个不断变化的过程，只有这样才能预防思想的僵化。就此而论，把达成共识作为进步的唯一模式没有一点积极的意义，研究科学中的概念革命怎样引起进步会对这个观点起到重要作用。

为了更进一步说明这一点，就需要关注道德的作用和科学的两

难。例如 通过诸如奥彭海默 (Oppenheimer)、瓦特森和围绕威利克威斯基 (Velikovsky) 个案的有趣争论等案例使科学史人性化，这一点确实是有帮助的。^⑧ 比如说，当这些建议与科学和医学中对妇女作用的认真分析结合起来时，这些建议有助于消除目前的课程偏见，主要通过引入个体和人与人之间的争论和冲突的观念来实现^⑨。

在社会研究中 已提出了大量的建议。比如说 对美国、法国、俄罗斯、葡萄牙和中国等国家革命的比较研究，将用来关注由人与人之间的冲突所引起并改善的人类状况性质。在许多国家，革命是调整不满意意见的合法性 一个相当具有真实感的词 过程模式 这是事实 当这个建议与此事实相结合时，就更加合理。对于这一点还可以进行经济的和文化帝国主义的研究^⑩。

在黑人、印第安人、妇女、工人和其他人的合法和经济权力运动中，一种更加现实的对冲突作用的评估和表达毫无疑问有助于形成这样一个观点，即把这些运动和类似的活动视为合法的行动模式。法院后来不得不违反法律并废除法律的事实往往没有在社会研究课程中受到重视。然而 正是通过这些类型的活动 我们才曾经和正在取得巨大的进步。在这里 对一致性和变化如何受到影响的‘运动’研究是一个有趣的过程，此过程应当说是相当重要的，它指出在学校中传授的重要的劳动史之类的知识是多么的重要。我们时常把工人不得不从事的具体斗争和他们所做出牺牲的历史最小化，同时，学生们被导引着在阶级和种族群体的历史中打好他们自己家族和个体经验的基础。大量的有关劳动史、妇女、黑人和其他人斗争等主题的文献可被用来帮助我们反抗选择性传统^⑪。

超越这些为特殊纲领性变革而提出的建议，我们还应当提到一个更深层的领域。社会学的‘范式’也试图说明学生和教师生活于其中的常识性现实，学校完全卷入到这个现实之中并使之内化。在学校学生的日常生活中，让学生明确表达和发展活动的范式是一个明智之举，这样能使学生认真对待并增强他们对自身条件和自由的深刻洞察，这样的洞察能潜在地改变起初的范式和常识性的现实本身。在学生有价值的和制度性的娱乐过程中，它也能在更大程度上使具体的和有意义

的教育冲突成为可能。尽管由于“合作”的危险性限制了社会行动课程和学生权力斗争的作用，但这有助于学生在挑战某些领域的霸权情形中赋予他们尽可能多的责任感^⑤。

结论

有关儿童政治社会化的研究似乎预示着，社会中校长和控制作为在儿童与权威、合法结构之间结合点的重要性^⑥。例如，在儿童和这些权威结构的代表之间有一个牢固的个人初始纽带。随着儿童的成熟，这些个人的纽带被转移到诸如国会等机构或转移到诸如投票选举等政治活动中，把非个人的机构抬到至尊地位的倾向是保持工业化社会中权威结构的稳定和持久的重要来源^⑦。

然而，这样的阐述是否能真正回答人们提出的有关政治和社会稳定的问题还是个未知数。政治的广泛的设想学习和与之相关的政治社会结构的基础在信念系统中本身要依靠由社会经济活动“决定”的基本假设模式。这样的活动规则被认为是这个活动的基本形式，很可能比我们认识到的、对某个人的与之相关的生活世界更加重要。我们一直在考察这些基本的意识形态假设。

我认为学校系统地歪曲了集体中社会冲突的作用，这种歪曲表现在社会、知识和政治等多个方面。它们在使个体适应不平等社会的意识形态基础方面，起了极其重要的作用。

由于否定了变化、冲突、作为价值观和制度创造者和接受者的男男女女，因而提供给大多数学校尤其是城市中心学校学生的是一种用来使现存社会秩序合法化的观点。我已经指出过提出这种观点的分量，现在有必要再一次强调另外一点——这些有意义的结构是强制性的事实。学生从对他们生活起“举足轻重作用”的人们那里接受它们，通过他们的教师、书本和其他的作用方式接受它们。为了改变这种状况，就必须从根本上改变学生对被其视为“专业知识”拥有者的认识。在少数民族地区，或许部分的答案就是在学校中形成更激进的观点，这种变革只有通过政治活动才能执行。就像我们前面提到过的，让教育者的教育脱离他（她）的其他政治存在而存在，就是忘记了教育作为

一个影响因素,也是一种天然的政治行为。明白这一点很好。然而,对于政治的敏感性也必须形成一个公平的经济和文化理解的尺度,这涉及到这些意识形态价值的权力,从而把这些价值又放回到产生价值的实际社会过程之中。

因而,如果存在一种特殊经济和意识形态形式的“内在逻辑”争论,那么这些现存的假设并不让我们感到吃惊。在本章中,我已经分析的选择性传统是我们现存文化和经济制度之间关系的“自然”结果。当一个社会在经济和文化范围内“要求”最大化地“不是分配”生产技术知识时,那么所传授的科学将脱离维持它的具体的人类实践。当一个社会在经济的范围内“要求”注重“生产”那些从事各自无意义工作的已内化规则的代理人时,“要求”接受我们基本的、稳定的和总是有益的政治经济制度时,“要求”建立在达成共识的基础上的信念结构时,“要求”积极的和技术性的逻辑时,那么我们将期待学校中的文化资本——正规和非正规的课程——将成为霸权的某些方面。这些紧张和期待的内在逻辑将设置一些限制,即基本的规则,这将成为我们常识性的感知。任何其他的反映似乎都将是不自然的,这正是威廉姆斯和葛兰西已经提到的。

显在和潜在地传授科学和社会生活的这些观点与早期的社会化结合并为之辩护,对人们来说,二者都很难意识到正在进行的意识形态渗透。因为如果世界的“事实”确实有赖于我们的有关理论,那么人们所看到的世界、他们赋予世界的经济文化意义将以自我辩护(self-justifying)的方式得到界定。世界“真正”的运作方式的意义被给出,决定它为什么是这种方式的经济文化利益也被合法化。意识形态的作用是关键。权力和知识在这里又通过我们共同的感觉、通过霸权紧密地和巧妙地联系起来。

本章的主要任务之一就是使课程工作者为学生设计的许多活动和冲突的合法化提供可选择的透镜。随着本书的进程,课程领域本身已经限制了自己的意识形式,以至于以大量正常活动模式为基础的政治和意识形态假设隐藏于学生在学校的活动模式之中,这一点将变得越来越清楚。④我已经指出,把冲突的本质看作一个选择性的“意识形

式”这个更现实的方法有其内在的可能性。然而，当这样说的时候，仍有可能提出这样的问题，即这样的理论研究是启发性的、政治性的还是计划性的有帮助的。

寻求发展新观点存在的困难之一是显然的，它通常要指出理论和实践的区别，或者用更具常识性的语言来说，就是要指出“仅仅”理解世界和改变世界之间的区别。这个区别根植于我们的真实语言之中。然而，关键是要让我们记住，马克思认为哲学和理论的最终任务并不仅仅是“解释世界”，而是要改变世界。根据马克思的观点，革新世界要建立在充分理解世界的基础之上，这也是不言而喻的（毕竟马克思花费了大量生命来写《资本论》，而他同时也参与了政治经济行动以澄清理解的正确性。行动与反思来源于实践^⑤）。

极大的危险并不是“理论”没有提供批评和改变现实的模式，而是理论能导致寂静主义或如同哈姆雷特的观点，使不断地对理论的复杂性的独白成为必需，而我们周围的世界摇摇欲坠。强调这一点显得很重要，它不仅是对现存必须改变理论条件的现实理解，而且在真正影响伦理、审美和经济的适当重构方面也是主要的步骤。^⑥然而，课程工作者随着对所发挥作用的社会环境的理解，也必须不断地试着恢复到意识水平，反对那些帮助他们做出决策、设计环境和选择传统的潜在的认识论和意识形态的假设。这些基本的假设对学生在潜移默化中所体验并帮助再创霸权的潜在课程产生了巨大的影响。

如果不对这些潜在的假设进行分析和做更深入的理解，那么教育者就有继续让意识形态价值观左右他们的危险。有意识地提倡一个更现实的观点和传授社会变革的辩证法，毫无疑问对学生准备他们必须面对的、对付厚重的现实所必需的政治和概念性工具有重要作用。然而，我们的课程工作者和其他教育者能达到同样的效果吗？我们能阐述不平等的、他们也生活于其中的社会所必需的政治和概念性工具吗？开始这项任务最富有成果的方法就是证明他们的概念性和政治性工具现在能做什么：它们是否又维持了一个错误的共识？它们怎样充当霸权的角色？它们潜在的意识形态的作用是什么？在更深入地理解学校通过学生的“社会化”帮助创造霸权的方式之后，我们将转向这样

的任务——霸权怎样在教育者的头脑中运作。

参见 伯恩斯坦在他新的一章的分析《教育与生产之间的关系》,《阶级、符码和控制第三卷:教育传播理论》(第二版,伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1977)。

菲利浦·杰克逊,《课堂生活》(纽约:赫尔特、瑞内哈特和威斯顿,1968), p. 3—37。

③ Cf. 彼得·K·艾森格,《抗议行为与城市政治体制的统整》(麦迪逊 威斯康星大学研究贫穷机构,1970 油印稿)。

罗伯特·西格罗主编,《学习政治学》(纽约 瑞德出版社,1970), p. xiii。

同上, p. 104。

⑥ 同上, p. 316。这个陈述既是现实的,又是相当批判性的。在某种程度上,学校的批评家陷入了困境(在很大程度上是当前的作者)贬低现存的“教育”结构很容易(毕竟每个人似乎都在这样做)然而提供可选择性的结构却并不容易。试图改进这些衰退状况的人实际上正在冒着帮助支持并使过时的制度性安排永久化的风险。然而,常常用一种小的并有阻碍的方式试图不使条件变得更好,就忽视了那些真正的人们,他们现在居住在学校是为了将来的成人生活。所以,人们试图成为这场战役的两面派,人们批评成为学校今天赖以存在基础的基本意识形态的和经济的假设,同时又荒谬地试图使这些同样的机构有点人情味,有点教育性。毕竟,这是一个模糊的立场,如同人们的总情形。我对掩饰冲突本质与必要性和随之的潜移默化的教学的讨论表明了这种模糊性。然而如果教育能够做出区别(这里要从政治的和经济的来理解)那么现在就能实现具体的变革,而更多的根本批评正在明确说明。人们并不原谅别人。

⑦ 参见爱德森·F·吉布森,《三 D 曲解、删除、否定》,《社会教育》XXXIII(1969年4月), p. 405—409 和斯德内·M·威尔赫姆,《谁需要黑人?》(剑桥 麻省:斯切克曼,1970)。

⑧ 赫尔·M·麦克卢尔和乔治·费切尔,《意识形态与观点形成 分析的一般问题》(纽约 哥伦比亚大学应用社会研究部,1969年,7月 油印)。

⑨ “活动规则”的语言从分析的角度来看,与在思想与行动之间做出区别相比,更少遇到麻烦,因为它意味着区别是有点天真的,并能使行动——感知、概念与身体——成为个体对情景做出反映的基本分类。而我们常常交替地使用活动规则与假设,认为假设常常意味着不包括现象的分类,实际上表明了这些

现存的社会性积淀的规则与边界似乎影响了我们的理解。有关这些规则的进一步研究请参见近期的维特根斯坦的民族方法学的论文。参见，哈瑞德·加菲克尔《民族方法学研究》(N·J·恩格尔伍德·普蒂斯-郝尔,1967)和路德维各·维特根斯坦《哲学研究》(纽约·马克米兰,1953)。

- ⑩ 本质上,许多人谴责的“系统”不只是机构的有秩序的相互联系,而且是这些机构以一个辩证关系行动的基本假设框架。
- ⑪ 罗伯特·德奔,《学校中学习什么》(雷丁,麻省:阿第森-威斯利,1969), p. 144—145。
- ⑫ 迈克尔·W·阿普尔,《一致知识与学科结构》,《教育论坛》XXXVII(1972,11月),p. 75—82。
- ⑬ 迈克尔·普拉伊《个性知识》(纽约·哈普尔和瑞伍,1964)。
- ⑭ 瓦罗恩·哈格斯多姆,《科学共同体》(纽约·基础书籍,1965),p. 256。
- ⑮ 同上,p. 264。
- ⑯ 艾尔维·古德纳,《西方社会学面临的危机》(纽约·基础书籍,1970),p. 102—103。也可参见普拉伊,op. cit. 在客观性的实证主义概念与经济、交往形式之间的关系,参见哈贝马斯《走向理性社会》(波士顿:比根出版社1970)。
- ⑰ 托马斯·库恩,《科学革命的结构》(第二版·芝加哥大学出版社1970)。库恩的基本工作受制于相当精确的分析,用辩驳与反辩驳的方式讨论,伊姆若·拉卡图斯和艾伦·莫斯格雷伍主编的《批评与知识的增长》(纽约:牛津大学出版社,1970)。完整的卷本要归功于库恩提出的认识论的和社会学的问题。也可参见斯特分·图尔明的《人类的理解》(普林斯顿大学出版社,1972)。
- ⑱ 伊姆若·拉卡图斯,《谬误与科学研究方法论》,《批评与知识的增长》伊姆若·拉卡图斯和艾伦·莫斯格雷伍主编(纽约:牛津大学出版社,1970),p. 155。常规科学指科学家用于按照他们的观点来理解和行动的活动的活动的基本范式上达成共识(一致)参见库恩,op. cit.,对常规科学与革命科学做了透彻的分析。
- ⑲ 阿普尔,op. cit. 和迈克尔·莫尔凯,《在自然科学中文化增长的状况》,《社会研究》XXXVI(1969年春),p. 22—52。
- ⑳ 瓦罗恩·哈格斯多姆,op. cit.,p. 81。然而,在冲突与竞争之间作出区别是很重要的。冲突似乎来自于大量的我们已经考查或将要考查的环境——新范式、目标的不协调、方法论等等——竞争似乎在科学的“交换系统”中有它的基础。参见斯道尔对科学共同体中职业认知与商品交换场所的考查,诺曼·W·斯道尔,《科学的社会系统》(纽约:赫尔特、瑞内哈特和威斯顿,1966),p. 78—79。

- ⑳ 哈格斯多姆 *op. cit.*, p. 130, 173。
- ㉑ 希拉里·罗斯和斯德温·罗斯主编,《科学的激进》(伦敦:马克米兰,1976)。
- ㉒ 哈格斯多姆 *op. cit.*, pp. 82—83。
- ㉓ 参见,罗伯特·奥尔比,《通向双螺旋之路》(西雅图:华盛顿大学出版社,1974)。
- ㉔ 斯道尔 *op. cit.*, p. 78—79。
- ㉕ 哈格斯多姆 *op. cit.*, p. 193—194。杂志诸如《为人民的科学》、《马克思主义观》、《激进的科学》和《辩证心理学》等为这个与政治有关的争论提供了重要而有趣的例子。
- ㉖ 罗佛·达雷多佛,《社会理论文选》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1968), p. 112。
- ㉗ 古德纳 *op. cit.*, p. 193。
- ㉘ 同上 p. 48。
- ㉙ 同上 p. 210—218。
- ㉚ 同上 p. 206。
- ㉛ 同上 p. 427。也可参见有趣但在一定时期具有批判性的讨论彼得·伯格和汤姆斯·鲁克曼在《现实的社会结构》(纽约:达伯德,1966)。
- ㉜ 劳温斯·塞内奇,《被记录的教训》,《我们工作的世界 家庭工作》劳温斯·塞内奇主编(芝加哥:科学研究联合会,1964)。
- ㉝ 教学研究中心,《社会科学教学的原理与实践 教师版》(纽约:哈考特-布雷克斯世界图书出版公司,1970), p. T-17。在美国的少数民族居住区中许多黑人或拉丁美洲人是否毫无资格支持这个“描述”,是有问题的。
- ㉞ 同上 p. T-26。
- ㉟ 玛克辛·德克等 *et. al.*, 《塔巴的社会研究课程 我们周围的社区》(雷丁:麻省:阿第森-威克利,1969), p. v。
- ㊱ 内森·黑尔,《在初级中学中黑人历史和文化的教学》,《社会教育》XXXIII (1969年4月), p. 385—388 和普斯顿·威尔考克斯,《为了黑人自由的教育》《新一代》LI (1969年冬), p. 20—21。
- ㊲ 罗佛·达雷多佛,《在工业社会中的阶级与阶级冲突》(斯坦福:斯坦福大学出版社,1959), p. 27。在合作社会中阶级内部与阶级之间冲突的具体研究 参见 R·W·康纳尔,《统治阶级 统治文化》(纽约:剑桥大学出版社,1977) 和尼考斯·普拉特扎斯《当代资本主义的阶级》(伦敦:新左派丛书,1975)。
- ㊳ 杰克·沃尔克,《民主的精英理论批判》,《反政治的政治》查尔斯·A·麦考

伊和约翰·普雷福德主编(纽约:卡罗威尔,1967),p. 217—218。

- ④① 引自达雷多佛,《阶级与阶级冲突》,op. cit.,p. 207。
- ④② 列温斯·库塞,《社会冲突的作用》(芝加哥自由出版社,1956),p. 31。
- ④③ 同上 p. 126。或许有关冲突违反法律材料的最好阐述是长途跋涉式研究的第一步“尊重规则与法律”(纽约初等课程开发部,1969)。一系列的课程材料确实采取一些有趣的和有帮助地步骤允许对冲突进行更加诚实的评估。参见唐纳德·奥利瓦和纽曼主编《哈佛社会研究计划:公共问题系列》(哥伦比亚,俄亥俄:美国教育发行公司,1968)。
- ④④ 同上 p. 124—125。
- ④⑤ 同上 p. 90。
- ④⑥ 彼特·伯格,《神圣的天篷》(纽约达伯德,1967),pp. 24—25 和格尔兹,《新国家的原始情感与公民政治》,《旧社会与新国家》格尔兹主编(纽约自由出版社,1963),p. 118。

有关妇女赢得自治斗争历史的文章正在变得越来越广泛。近来对这个冲突史做出一些有意义贡献能在下列书中看到:格达·列纳的《妇女经验 美国民主》(印第安纳波利斯 鲍波斯-摩雷尔,1977)南希·F·考特,《女性的监禁》(新哈温:耶鲁,1977)林达·古顿《妇女的身体 妇女的权利》(纽约:哥罗曼,1976)以及玛利·P·雷恩《美国的妇女》(纽约新观点,1975)。

- ④⑦ 库塞 op. cit.,p. 33 这也许是皮亚杰最富有成果的洞见。
- ④⑧ 莫尔凯 op. cit.。
- ④⑨ 参见 玛利·R·沃尔奇,《招聘医生 妇女不必申请》(新哈温 耶鲁,1977)。爱德华·T·詹姆士 杰内特·W·詹姆士和保罗·S·鲍耶《杰出的美国妇女 1607—1950》(剑桥 麻省 伯尔那普出版社,1971)和 H·J·莫扎斯《科学中的妇女》(剑桥,麻省:马萨诸塞技术学会1974)。
- ④⑩ 参见 艾瑞尔·多佛曼和阿曼德·马蒂拉特,《怎样读唐纳德·达克》(纽约:一般国际,1975)和马丁·卡纳伊《教育作为文化帝国主义》(纽约 大卫·麦凯,1974)。对儿童们处理这些问题最有意义的书籍之一是普尔·瑞德伯格等编《历史书》(卡维市 加利福尼亚 和平出版社,1974)。
- ④⑪ 在这些可得到的参考书目中有《美国历史上的妇女:一个带注释的参考书目》(剑桥 麻省 普通妇女集体,1976)和吉姆·O·布雷恩等编《工人阶级历史指南》(第二版 沙莫维列 麻省 新英格兰自由出版社,n. d.)。
- ④⑫ 在这里弗洛德·纽曼对社会行动课程所提的建议是有意义的。参见他的《为了公民行动的教育》(伯克利:麦卡锡,1975)。对此建议问题的讨论参见,

迈克尔·W·阿普尔,《人道主义与教育论争的政治学》,《人道主义教育观点与现实》雷卡德·韦勒主编(伯克利:麦卡锡,1977),p. 315—330。

- ⑤② 大卫·伊斯顿和杰克·德尼斯,《政治制度中的儿童》(纽约:麦格罗-赫尔,1969),p. 162。
- ⑤③ 同上,pp. 271—276。
- ⑤④ 休伯纳,“政治学与课程”,《处于十字路口的课程》,A·哈瑞·帕苏主编(纽约:教师学院出版社,1962),p. 88。
- ⑤⑤ 斯劳莫·阿维纳瑞,《卡尔·马克思的社会与政治思想》(纽约:剑桥大学出版社,1968),p. 137。
- ⑤⑥ 同上,p. 148。

第六章

系统管理与控制的 意识形态

在第四章里 我们看到‘科学’怎样从历史上提供虚饰的辩护以掩盖课程思想日益建立在意识形态预设基础之上的事实。这个过程远远没有停止，像我已经揭示的，或者以某种科学和社会生活观被选择为学校显在课程中最合法化知识的方式，或者把科学作为保守研究和决策的辩护以发挥意识形态的作用。因而，今天我们将不得不探究把教育作为一门科学的观点怎样发挥着意识形态的作用。正如霸权在学校内通过进行潜移默化的教学得以维持一样，一种反批评的教学观和极端的技术与实证主义科学观通过“知识分子”形成了一种有效并起支配作用的文化。这些知识分子使它合法化，使它看上去像一系列赋予意义的中立分类，以使我们能够采取适当的行动来帮助儿童。

我们将不得不提出大量有关教育者知觉的意识形态渗透问题，我们还必须用同样的方式提问，黑箱子内学生的生活如何对先前的经济和文化再生产发挥作用。一般而言 课程和教育中技术、效率和‘科学’观点的语言和逻辑结构的潜在作用是什么？谁从中受益？当这些分类和意识形态明显地受到自由主义者的怂恿帮助指导时，它们怎样服务于社会和经济的利益机制？这些真实、抽象的个体是否受到了这些利益的‘帮助’？

当前这些方法的样本就是系统管理和行为主义的目标。它们适合以成绩和社会化传统为基础的‘科学’课程的一贯血统 由‘专家’进行技术性的和实证主义取向的教育评估，进行客观的术语分析与研究。

其中每个都已经在教育者头脑中根深蒂固了。本书接下来的两章将把注意力转向这些领域 分析将从教育中增长最快的‘技术’开始 从系统管理开始。“科学”将再一次通过提供有关达成共识的‘最终正确原则’起到重要作用。然而 这一次意识形态的共识将较少在学生的大脑中而更多地是在像教育者这样的知识分子的大脑内。由于其本质，这套意识形态‘原则’对教育者自身使用的维持秩序、指导并赋予他们自己活动价值的基本观点有重要影响，对组织和建构学校选择和分配的知识和符号原则有重要的影响。因为它们构成了过滤器，通过这个过滤器 知识和符号被选择和组织。并且 像我们早期讨论过的，它们似乎可以自我辩护，已经成为我们常识的一部分。

本领域的状况

几年以前，一位著名的课程工作者从一些相当有趣的评论开始讨论他的行为主义目标——教育的“系统管理程序”的前身和基本原则之一。为了考察根据‘可测量学习者的行为’来设计教育活动这一争论性主题的不同立场的各自价值，进行对话是有必要的。他的一些有关论述与本章对课程中“科学”的意识形态立场的分析有关。如果你同意 我将引用这些评论^①。

在最近几年里，根据可测量学习者的行为陈述教学目标的价值在课程与教学领域有一个相当激烈的争论。因为我无论从理性上，还是从内心上，都完全主张教学目标应当从行为上加以陈述，所以我认为这个争论有些模棱两可。一方面，在我们这个领域的专家当中，需要对这个分类进行对话。在相互攻击之中，我们逐渐地互相了解。我们考查了对方立场的各自价值，我们可以拥有类似于此的充满希望的、富有刺激性的争论。然而作为争论中的一员，我喜欢大家一致支持我所赞同的立场。你知道，其他人都是错误的。支持错误的哲学原则就是罪恶，我憎恨看到我的朋友沉溺于罪恶之中。

于是，他继续说道：

而且，这些特殊的罪恶形式比对文明社会的一些由来已久的曲解更加危险。例如，它将很可能比那些形式最奇异的色情读物伤害更多的人。我相信，那些劝阻教育者不要精确说明他们的教学目标的人常常容许（如果不是促进的话）同样不清楚的思想，这种思想在某种程度上导致了这个国家的教学质量非常糟糕。

我认为以上波夫姆 Popham 引用的内容相当有趣。首先，它证明了课程领域的知识状况。尽管许多像施瓦布一样的人对课程领域的具体批评是同语反复，但我还是倾向于赞同他这样的意见，即认为如果我们仅从个人爱好出发进行争论（就像我们在上面所已经引证的那样）那么学科将逐渐走向死亡^④。第二，也是更重要的一点，是反映在引文陈述中的一系列为教育的系统管理提供意识形态基础的假设。这些假设涉及再次暗中主张否定知识的、可估价的冲突重要性的观点；涉及一个相当有限的科学尝试观；涉及对处理模棱两可问题的无能为力；最终涉及把道德与技术加以分离这个过时的问题。教育中越来越多地使用系统术语有赖于这样的信念，即被检视的事物常常是不现实的，从社会和政治角度来说也是保守的。

首先，让我来把我的观点说清楚。就像我们所看到的，学校中的潜在和显在的知识不能被视为脱离了集体的其他经济和社会制度——这种知识密切地联系、反映并帮助再生产社会起支配地位的制度——要意识到我们自己的有关学校教育和课程设计的思想从根本上说也联系着我们存在于其中的社会秩序结构。这一点很重要。^⑤我愿意继续避免对意识进行过度确定性的阐释。我认为，大多数课程合理性的基本框架一般来说是支持性的，是对现存的分配美国社会机会和权力的经济、政治、意识形态和知识框架的接受。我并没有要求你接受我关于这个框架如何倾向于把基本的人的情感高尚化，并压抑大部分生活于其中的人们的所有观点。我所要求的是，这种观点不应被立即消除。课程工作者不要再按照潜在的假设行动，那种假设阻止了他们关注他们所拥有的、明确的意识形态和认识论责任。课程知识的部分任务就是

要认识到我们工作的潜在影响，因为价值在使用过程中不断地发挥作用并且逐渐沉积在我们用来解决问题的思想体系中，直到我们停止寻求解决我们问题的简单办法，不平等的和有问题的活动与学校的教育结果才能从根本上发生改变。这是个很好的例证。答案中的一部分而且仅仅是这部分答案阐明了我们的政治性和概念性的取向，这两个方面很可能交织在一起。

我愿意指出的是，常常有许多有趣事情的系统管理程序倾向于表达课程领域的社会责任，此责任或许比早期课程工作者所提倡的更加隐蔽，但是此责任的影响是巨大的。它们证明了起初课程工作者的早期意识形态兴趣已经从公开的阶级利益向帮助的“中立”原则进行不断地转化。例如，我将把系统语言看作保守的社会性修辞并回顾它的历史以描述它不正确的科学观。首先让我们把系统思想看作教育中的一个普通的知识性框架。然而，我在这里所指出的观点只适用于系统逻辑的教育性作用，而不能适用于系统思想本身（尽管后者确实是有争议的）

系统和技術控制

通常人们使用系统方法以获得更精确的和科学的“分析”。然而，支持在教育与课程设计中使系统策略的科学活动观与建立在科学产品的事后检查相比较少基于科学过程的精确观。这里在科学“使用的逻辑和科学”再建构的“逻辑之间做出区别是很有帮助的。^④前者意味着科学家事实上所做的事情，并不是必然通过统计或其他分析等线性的演进过程绝对清楚地陈述目标、验证假设或弄虚作假。后者意味着科学和其他学科的观察家、哲学家所说的科学探究的逻辑看上去像的事物。在教育思想中从塞顿到现在借鉴科学活动的“再建构的”逻辑并期望它能充分地处理复杂的课程设计问题，已经有很长的历史了更不用说课程“研究”了。

无论是研究者、教育决策者还是学生，通常要采取程序发展的形式以保证确定性和合理化，尽可能使人们活动的方方面面清楚了。休伯纳曾把这种方法描述为“技术性的”，因为它寻求使用严格的手

段一目的或过程—结果的推理形式，主要对效率感兴趣，因而倾向于排除其他的评价模式。^⑤这样的例子，包括前述早期博比特的有关活动分析的工作。使课程领域基本的范式具体化，还包括后来对行为主义目标的强调，每一种观点都寻求详细说明制度间相互作用的操作边界，并为了结果尤其是确定性的需要而被激发。例如，行为主义的目标运动从强弱意义上说，已经诉诸把学生的行动降低到可说明的公开的行为形式以至于教育者能确信结果。如果确定性的需要被理解为在教育上花费大量的钱的话，那么这种肤浅的理解令人可恼。行为主义取向本身（也包括系统管理方法的许多基本方面）已经得到有效的应对，通过诸如雷尔（Ryle）对知识安排与成就感对比的分析这样的早期处理，通过普拉伊对默许知识形式的探究，以及汗那·阿瑞德特（Hannah Arendt）对确定性需求如何经常排除个人意义的创造和有效地削弱政治活动基础的权威考察^⑥。然而，撇开这些分析不谈，认为系统能用更多的“科学的”方法来解决教育问题这个观点，是否正确，还需要做进一步的研究。

与教育者不断地寻求确定性不同，科学活动不再像我们想象的那样，而较少以偏好确定性、偏好慢慢地、稳定地积累技术资料为特色。大多数科学共同体的成员认为成熟的科学拥有高度的信任、美感和个人责任感，最重要的是有接受模糊性和不确定性能力的一个过程。^⑦坚持把科学事业作为一个本质上是人的、变化的人工制品，如果没有这样的品质，科学就仅仅变成了技术。赋予大量课程思想以合法性的科学观，尤其是系统方法让人更多地想起 19 世纪的实证主义而不是当前科学和哲学的话语。例如，在考虑人类行动时倾向于天真的简化论就存在于 20 世纪 30 年代左右的哲学中，^⑧正如我们今天看到的，大量的课程理性没有取得进一步的发展。

重建逻辑的问题由于我们固有的系统管理的中立观念而变得更加复杂。似乎有一个心照不宣的假设，那就是系统管理过程仅仅是“科学的”技术。它们是无息的（interest-free）并能用于“设计”几乎人们面对的任何问题。然而，一个彻底的分析揭示出此假设的一些具有争议性的问题。

准确地说，系统管理过程并不是无息的。它们自己的基本利益主要在于造成和维持了技术控制和确定性，并产生了社会后果^⑨。像严密科学重建的逻辑一样，它从根本上并最终把目标瞄准人类行为的规律和与此相反的‘个体差异’的语言。因而从本质上说，它是操纵性的，这种操纵性的观点在寻求确定性的过程中是固有的。事实上，如果人们承认他们生活在与社会现实的辩证关系之中——也就是有他们自己的价值并超出社会沉积的价值和制度的框架和结构^⑩。那么很难想象他们对目标和行为规范的坚定的、精确性的要求会不是操纵性的。在这儿正是创造了一个由片面的和无批判关系转向他（她）的社会现实的抽象个体，我们才发现这个保守取向的主要例子，它深深地扎根于‘技术性的’教育思想模式之中。

塞内特（Sennett）在讨论城市规划者倾向于创立这样的系统，即他的理想是没有事物‘不可控制’时，也得出了相类似的观点。因为制度性的生活“被操纵得如此之紧，以至于各种各样活动的所有方式必须是由最低的、共同的标准来支配”^⑪。他在分析了系统规划者倾向于使用技术的模式和产品模式时总结说：^⑫

他们的冲动让步于那种倾向……人们通过消除经历意外的可能性来控制未知的威胁。由于控制了有效的社会交往结构，随后的社会行动路线就变得平淡无味，社会历史为被动的社会规划“产品”所替代。沿着流水线一样的机器进行预先计划，对它的渴望就是期望避免痛苦，期望建立一个先验的生活秩序，这样就避免了多样性，也避免了人与人之间的冲突。

当系统管理应用于教育时，它哲学上的质朴和引人注目的确定性方面或许在要求建立那些制度性系统的宣言中表现得很明显。例如，“明确地表达精确的学习目标，清楚地陈述学习者期望能做的任何事情，知道和感觉到他学习经验的结果。”^⑬即便对这些心理学尤其是哲学的分析做一点表面上的考察，即考察性情、目的和倾向的本质，以及它们怎样被“教育”怎样联系着其他类型的“知识”，也显示出缺乏对

人类在现实生活中如何真实生活的大量思考。^④此外，认知成分脱离“情感”并能从行为上加以详细说明等萎缩的思想基本上误解了人类行为的本质。^⑤这种教育者应当详述一个人行为的所有或主要方面的观点，用操纵性的口号替代了作出道德选择的可敬任务。

应当明确的是 课程的设计 适合于学生的教育性环境的创造 天生就是一个政治和道德的过程。它涉及有价值教育活动的竞争性意识形态、政治和强烈的个人概念。而且，它的主要部分之一就是影响别人——即学生——的事实。然而，教育中我们的习惯性思维是倾向于与道德和政治的思想相反的方向。而且，决策的领域被视为技术问题，仅仅使工具性策略和由技术专家生产的信息成为必需，因而有效地把决策从政治和伦理争论中剥离开来，从而掩饰了技术知识和经济与文化再生产之间的关系。换句话说，即使诸如系统过程这样的理论也把自己掩蔽在“现实”的语言之中 它们有一种强烈的仅仅通过使用服从于技术能力的思想形式去打磨现实、界定脱离存在的复杂的可估价问题的倾向^⑥。本质上 使用作为规则的系统过程趋向于向教育者掩饰这样一个事实 即他 她 正在做出有关其他人类群体的意义深远的伦理和经济决策。

当前，现实的问题不是系统技术让步于社会控制系统利用的信息和反馈，它们本身就是控制系统。^⑦同样重要的是这样的事实，作为其基础的信念系统和大部分课程领域来源于技术统治的意识形态，并作为技术统治意识形态发挥作用，这个技术统治的意识形态常常能使我们社会中现存的权力与特权的分配合法化。^⑧在教育中大量系统管理的拥护者使用的语言传递着他们的假设。当变化被视为重要的时，常常用诸如系统调整这样的概念来对付，^⑨系统本身的基础仍是不容质疑的。系统过程的使用从根本上说是合理的学校教育制度理所当然的基础。也就是说 当“教学质量”常常很低的时候 可以这么说 如果制度能被“调整”则对于教育来说 同样普遍的人类相互作用的模式就足够了。学校的教育问题将通过“适度地输入中央集权式的管理和专家的服务、研究和建议”来解决。教育质量的缺乏被视为仅仅是缺乏复杂的技术并能通过技术来有效地解决^⑩ 学生日益增长的对学校教育

的强制性意义结构的不满和对教育与不平等之间关系的学识增长都给人以错觉。

像此前课程中的泰勒原理一样，系统管理假定一个系统的有效性能通过“系统的产品在多大程度接近于存在的目的”来进行评估。^⑧然而在寻求规律的时候，政治性的过程实际上被忽略，而正是通过政治性的过程，竞争性的目的观念才常常相互作用并达成一定程度的理解。再有，像泰勒一样，某人——或许是教学的管理者——在一个不真实的世界中进行“规划”。现实的教育世界中存在“谁来决定什么”和“这些目的应当是什么”对这两个问题的艰难的、伦理的、意识形态的甚至是审美的理解还毫无进展。

现在，系统设计本身就是一个分析性的过程，当处于传统之中时，它有权利拥有自己的历史，而且通常有自我校正的模式。然而，标榜系统设计的教育取向并没有考虑到这个复杂性，也没有借鉴更多的术语虚饰用于掩盖五十多年来课程工作者已经用于看待学校教育支配地位的隐喻。在我早期的历史分析中是显而易见的，这个隐喻或模型把学校描述为一个工厂，它的根源可以追溯到作为一个研究领域的课程的开始，尤其是博比特和查特斯的工作。^⑨在计算机设计领域的系统分析中，输入和输出的是信息；在教育的过程中，它们往往是儿童。学校是加工的工厂，“受教育者”就是“产品”。^⑩假定一个领域的语言和隐喻性的结构常常帮助决定它的运作模式，那么作为产品的儿童的语言运用就倾向于保存和增强显著的学校教育的操纵性精神特质。此特质在第三章幼儿园儿童的具体经历中是显而易见的，它也由相对缺乏洞察力的教育者发展为系统思想本身。

在课程领域有关系统管理过程的著作中，人们被迫要找到更多的临时参考，如对大多数创造性的系统理论家就是如此。瓦恩·伯特兰菲(Von Bertalanffy)的结构主义几乎像他试图抓住问题的细微方式一样显得苍白无力。当人们确实从他那里找到几点参考时，很显然，有关系统过程的基础概念并非来自于这个思想流派。相反，人们把事实上取自于这个领域的模型看作技术和工业武器。^⑪假定我们要想以“科学”行事的话，没有被发现的东西是相当重要的。尽管如此，那些发现

的东西也只是在口号的层面上把学校当作工厂模式的外壳，给这个领域披上知识的、经济的合法性和中立感的外衣。作为一个科学研究领域的系统设计就其本身而言有自我校正的机制，对研究和思想的不断批评以及系统领域中各具不同说服力的成员知识上的冲突，为保持系统设计的至尊地位提供了背景。教育者仅仅借助于语言，常常仅仅是普通的语言（我称之为重构的逻辑）把术语从它的自我校正背景中拉了出来。因此，教育者很少能在使之保持潜力的系统设计领域中洞察到不断批判性的对话。然而，我们不得不认识到从不同的领域借鉴模式并把它们用于教育的危险性。奇怪的是 模式很快地过时了 而对那些借鉴领域里已发展的东西在知识上的陈述却不精确，^⑤并很少提供有关需要抓住设计环境、选择和保存“传统”复杂问题的概念性资源。这些传统在学生和具体群体对个人价值的寻求与社会对保存它的制度和知识的社会性沉积结构的需要之间做出调解。

系统分析开始并不是作为一个管理技术而是作为一个阐述复杂问题本质的模式，它力图表明一个领域内各要素之间怎样相互联系和怎样相互作用。系统分析是一个力图增强我们理解变化和稳定的思想模式——亚系统 A 以 X 的形式联系着亚系统 B 亚系统 B 又以 Y 的形式联系着亚系统 C 这个结构形成了不同的关系 因此 对 C 的任何改变 Z 将在 A 和 B 中、在所有的联结中有深刻的反映。于是系统思想是一个为了理解的模式 而不必是为了控制的模式。然而 许多课程工作者在没有首先理解它们复杂关系的情况下，似乎把它用于管理他们的问题。这是施瓦布的正确观点之一，仅仅当我们开始明白教育环境各方面之间错综复杂的关系时，我们才能开始不只是充当技术员的角色^⑥。作为一个揭示可能性的模式 而不是作为一个描述应当是什么的模式，系统分析有自己的位置。作为这样一种管理结构，为了使制度性价值具有强迫性、为了形成一种错误的共识，至少来说它决不是中立的。

像我已经指出的那样，尽管系统过程的提倡者们寻求增强他们工作的科学地位，但他们借鉴的系统思想并不是系统逻辑的科学分支，相反，他们已经选择了适当的实业界的运作模式。^⑦当然 无论如何 这

决不是什么新玩艺。⁸诸如像洛克希德 (Lockheed) 这样“成功的”公司（要求所在州的经济干预阻止破产）就是要求大规模地运用系统过程的主要支持者。如果指出这一点有点不公平，那么指出美国的商业和经济基础继续产生提供极其有限的平等权利和控制大部分的全体人民的途径，也不是不准确的。人们想知道他们的模式是否确实实地适用于对待学生。当人们认识到在 20 世纪初系统管理最初建立的目的是为了增强业主更有效地控制劳动力的能力，因而提高利润并削弱迅速增长的联合运动时，就会使这个问题变得更加具有说服力。⁹

这里还有一些其他的问题，即有关系统过程是为了建立较好的教育实践“科学的”和中立的技术观念。我已经指出，它是必须要经过相当严密地检查的基本假设之一。我愿意更进一步地钻研并提出一些有关它的可能潜在的保守主义问题。一个问题涉及到作为一个社会修辞的系统语言。另一个问题涉及到应用于今天教育中的系统过程的建构问题。也就是说，对精确的、教育性的、时常是行为主义的目标的描述，以不容置疑的方式潜移默化地保存了不平等经济中起支配地位的制度交往模式，也就是再生产。接下来我将考察当前课程中对秩序的偏好如何发挥类似的作用。首先让我们考察作为语言的系统问题。

修辞的系统过程

维特根斯坦 (Wittgenstein, Ludwig) 的“语言的意义依赖于它的使用”这条原则，运用于课程话语时很适合分析系统语言。与第四章我们所考查的科技语言对早期的课程工作者和教育者发挥重要作用这种方式相类似。系统语言在今天也发挥了修辞和政治的作用。如果不理解这一点，我们就抓不住其要点。它主要的甚至是潜在的用途之一就是使别人确信教育的复杂状态。一般来说，如果一个领域能确信给机构、政府或平民提供资金，那么无论此过程是否有实质性的帮助，科学过程就一直会被使用，于是增加资金和政治支持的可能性就会提高。如果工业化国家里技术知识地位较高，科学受到高度尊重，那么这是重要的（不幸的是，并不是科学本身被看作是积极的，而是技术和它具体的适用性）。用系统术语表达一个领域的问题能从普通的听众那里

激起心照不宣的意义，此意义是支持准科学的信念系统。更重要的是，由于资助越来越集中于政府的控制，由于教育实验几乎总是受制于资助系统语言就主要承担了从联邦政府弄钱的政治任务。因此我们期望仍然汹涌于自然科学之中的‘小科学、大科学’的争论首当其冲地影响到教育。^⑧如果除去集权化不断施加压力，那么，就不能忽视资助和控制的问题。系统管理过程倾向于集权化，即使没有资助和修辞问题。为了达到效率最大化，尽可能多的变量——人际关系的、经济的等——都必须由系统本身来制服与控制。秩序和达成共识变得尤其重要，冲突和无序被认为与平稳的系统作用对立。因而冲突和无序对阻止相互交往的制度性模式的物化尤为重要的事实再一次被忽视了^⑨。

当前系统过程的内容是空洞的。系统思想是一套形式或方法，如果你愿意就能被运用于教育问题。也就是说它的概念性的空虚能以想当然的‘中立’方式使它用于要求精确地表达目标、过程和反馈装置等问题。既然系统方法传递着这样的中立感，它就很适合于培养达成共识，这个共识形成的过程和避免冲突能使机构行政管理者的兴趣指向人们对有关学校教育问题的询问（但是总是在经济和文化机构之间实际联接的‘决定’之内）^⑩。

在考查系统管理思想的过程中，潜在意义的唤起是关键。这不仅产生支持性的情感，而且也造成了政治的停滞状态。例如，事实或许是，公立学校和支持它的意识形态基础从来不用于充分地教育美国的少数民族^⑪。事实也可能是学校从根本上曾根据经济地位分配一贯不平等的机会。于是通过激发支持性的情感使用复杂的‘科学’原理可以阻止部分人们认为现存的学校大体上不能满足少数民族和其他人们的诸多需要。学校制度性的地位受制于各种各样其他制度性的形式——如经济——由此增强了现存的政治和经济结构。

这种停滞状态以双叉的形式产生并把目标瞄准两个群体。首先，系统管理语言被断言要批评正在进行的教育活动——让我们再次以少数民族群体为例——并且常常与‘可计算的’概念结合在一起因而让他们感到事实就是如此^⑫。毕竟它确实是简明的和直截了当的，但是这并非是其本质。毕竟少数民族的居民既不倾心于技术术语，没有

政治权力，他们也不能影响与第二群体的语言目标差不多的经济资源和资金。其主要的听众包括中产阶级和工业的成员^⑤他们常常对技术专门技能和工业逻辑产生强烈的情感共鸣，他们发现这种逻辑相当有意义。即使少数民族和其他群体的成员在一段时间已经认定了是学校生活造成了公开的压迫（这种情况司空见惯），而其他更强有力的公众，由于他们理所当然地接受了技术理性和技术专业技能在解决人类问题时的益处 所以他们很可能仍持支持的态度。因而 系统管理提出这种价值 界定形势。然而 这种界定服务于那些已经‘拥有’经济和文化资本的阶级的利益。

为了保证准确，我们还应提到另外一类公众，就是系统语言自身的使用者。在过去五十年左右的时间里，课程话语的历史已经表明了，就课程工作者而言，他们需要把他们的领域变得越来越像是一门科学。我不想详述对这种声望需要做心理分析的可能性 然而 系统方法的潜在作用是，它毫无疑问地从心理上加强了课程工作者依赖于寻求参考群体——这里指科学的共同体，并且，正如我已经和将要指出的，是对之误解的科学共同体。

于是 应当弄清楚的是 系统方法在本质上并非是中立的 也不仅仅发挥‘科学的’作用。系统管理通过趋向于使它的使用者和其他公众忽视某些可能的、把学校作为机构的基本性问题，产生和引导支持现存获取知识和权力模式的政治情感。^⑥

除了发挥与资助和‘情感’支持有关的政治作用外 系统术语和技术方法的修辞作用还倾向于以另一种方式支持现存机构的支配作用。古德纳在社会学中涉及到一类系统思想。他大力提倡 除用于‘驱散意识形态的决策，把注意力从终极价值的差异移开，从更遥远的整治社会政策研究的结果上移开’之外，假想的价值无涉的技术观只提供了解决精英管理群体的问题，^⑦而不能解决我们所面对的复杂的和基本的价值问题，如教育儿童的适当方式或教育与培训、自由和权威等问题。古德纳对此做了精彩的总结 他说：^⑧

随着……资助变得日渐可利用化，对精确方法的强调就发挥

着特殊的修辞性作用。它用于为组织和机构的管理者解决有限的差异提供框架，这些管理者在基本价值或社会规划方面几乎没有冲突，他们把科学的认同应用于有限的方法和途径的政策选择。同时，它的认知重点用于驱散仍然涉及政治差异的价值冲突，并把争论的焦点集中于事实问题，意味着价值冲突能脱离政治和政治冲突而得以解决。实证主义因而继续用其作为避免有关规划冲突的方法。然而，尽管从表面看具有中立的、超乎党派的特点，但是社会影响在争夺有关社会规划方面并不是任意的或中立的；由于强调社会秩序问题，由于社会起源、教育和自己各自的特点，由于对资助的依赖（它们）一直倾向于维持现状。

古德纳的讨论是相当有趣的，也是我们所有人应当反思的。系统管理难道“仅仅”是一个模式，通过它，一个制度性和管理性的精英能避免基本价值和教育观的冲突吗？通过在现存的交往模式框架之内对有限的选择自由作出选择，有关结构本身的基础问题能被排除吗？例如，系统管理过程怎样处理两个竞争性的不能轻易界定目标的学校教育的意识形态冲突问题。如果教育机构打算对它们的各种公众做出反应的话，这些问题需要得到更加严密的审视。

至此，我已经指出了本章强调的重点，即课程工作者本人和其他教育者的意识被认为具有潜在的政治性并常常有点保守。也就是说，他们的思想形式至少部分根源于，而且潜在地维持了我们这样的合作社会的现存社会经济基础和分配权力，系统管理过程为这个问题提供了一个有趣的范例。我将进一步论证“知识分子”在强化霸权方面的作用。

系统管理框架的重要部分涉及并建立在精确表达目标的基础之上，建立在通常与行为目标的详细说明有关的微观水平之上。也就是说，学生的行为在他（她）进行教育活动之前就预先选择，而且这个行为被用于作为系统的最终产品使之能够反馈。最终又将向上反馈给更大系统管理的宏观水平。让我们来考查这一点。这里使用了过程/产出的推理类型，此类型显然要求行为目标，它对于这样的社会是很实用

的，此社会往往要求大部分工人从事令人厌烦的流水线式的劳动或对个人而言不重要的白领工作。通过学习怎样为别人预先选择行为的预先注定的目标工作，学生也学会了在一个日渐集体化和官僚化的社会中发挥作用。在这个社会中，成年人充当的角色已经沉积到社会的组织之中。每个角色有其自身已经成形的思考方式，^⑨学生常常乐意充当这些相对异化的角色，因为他们被教导这是现存的适当模式。课程学者通过内化和使用有助于这样的预先注定的取向，不得不努力维持政治经济的秩序，此秩序引起和维持这些已经在他们中间分配的角色和意义。^⑩这个问题与大多数教育者所拥有的无序观有错综复杂的联系。

系统、科学与共识

教育中所使用的大量系统方法的秩序和冲突观是引人瞩目的，表明了第五章所强调的活动的建构性规则使我们中的大多数人把秩序视为积极的，而把冲突视为消极的。^⑪秩序变成了一种心理上的必需 这一点相当重要。我在前面提到 系统方法企图用技术来解决政治和价值问题 发生这样的事情一点也不奇怪。例如 大多数先进的合作社会似乎把他们伦理、政治和审美的问题转变成工程的问题。^⑫对立的意识形态和道德立场之间的深刻冲突转变成通过文化工具使其最大化的技术性专业知识来解决的难题。现在，当对消除冲突的倾向性提出疑问、重新界定它并寻求共识时，教育中系统管理过程的支持者能够、并事实上确实主张 他们仅仅设法用科学来解决他们的问题。这就是基本困难之所在。他们拥有的科学观与我在前面所讨论的方式相比显然是错误的。

本章开头引用波夫姆精确的教育目标时，我们看到使知识分子的共识合法化的观点即寻求对课程思想有关‘范式’的全体认同 以使我们能更加科学化。事实上，对公认范式不屑一顾的人被认为是不正常的人，这种维持口头活动的领域本身并没有错，也不是不正常的。^⑬然而，把科学理性与达成共识联系起来就造成了对科学的伤害并显示出对科学学科史的严重误解。

我们需要反复重申，科学史与各个学科的进步不是由于达成共识

才前进的。事实上，在这些领域大多数重要的进步是由知识和人与人之间的激烈冲突和概念变革引起的。^④根本上说，正是通过这样的冲突，而不是通过基于所有人必须拥有的范式所引起的解决难题的事实数据的积累，才取得了重大的进步。科学共同体的规范结构趋向于怀疑论，而并不必然指向知识上的达成共识^⑤。因而 要求达成共识并不是要求科学。

然而，这个引证确实弄清楚了一件事，即公认的思想模式产生强烈的个人责任感。这在任何领域可能都是真实的。尽管如此 它确实使我们传统的中立概念有点不尽人意。公认的思想变成了心理上和价值性的责任，变成了行为的标准。科学家有强烈的个人责任感，^⑥这是学科内部冲突的主要来源。因此 要求达成共识就是要求减少责任 就是忽视不确定性的价值，忽视在一个领域的进步过程中概念冲突的价值，对减少责任的潜在要求是相当重要的。我们已经提及的系统管理术语趋向于利用技术来解决道德两难——例如 影响另一个人的适当方式是什么，如果道德责任不坚定，简单化现实的任务就变得更加容易。当“现实”不平等 当有经济文化权力的阶级控制没有这种权力的阶级时，简单化就有严重的后果。

寻求选择性

尽管在教育中使用系统管理过程可能存在不少的困难，但是还是有大量对付这些困难的方法。首先，教育者必须对其他并不是从工业和企业那里借鉴来的系统理论形式进行不断的和深入的分析，对于开放系统和生物学系统的透视能为进一步的考察提供出色的揭露模式。其次，教育者可以埋头于系统领域内部的问题和争论，因而他们在面对某个领域的系统分析时会意识到具体的理论和实践的困难。这样，教育者就能防止进一步重述他们的历史，即借鉴一些常常是表面的或片面的自我校正背景知识。系统方法的使用有一个显而易见的直接的理由，如果我们把我们的分析建立在更大的系统团体内部、仅仅经过不充分证明的系统概念之上，那么我们就没有妥善处理与系统思想本身相联系的知识的复杂性，也没有妥善处理教育制度关系的复杂本质

(系统方法至少能部分地阐明)选择的自由只存在于教育者不得不以一种严肃方式探究的系统话语之内。

然而，这种严肃的探究并不能消除所有的困难，因为人们能提出大量的有关系统管理过程的其他问题。或许较关键的问题之一集中于通过教育的完全理性化来提高官僚化和社会控制的现实可能性，这并不是使泛滥于人类官僚机器的幽灵出现相反 如果不是悲剧性的，它就让我们变成现实主义的。任何熟悉城市学校增长的人都知道，不管其后是怎样可能的仁慈或自由主义情感，理性化和集权化决策的历史几乎总是导致了制度的僵化和物化^④。我们不熟悉自己的有关“改革”本质的历史事实只是证明了我们处理问题的简单化。

对管理和控制意识形态来说 选择是不容易的。例如 人们能很容易地说明与行为目标有关的认识论和心理上的问题；^⑤或者人们能证明这样一个事实，即课程中的泰勒原理仅仅是一个行政文书，它不能充分地处理具体的学校现实。然而这类活动却认为行为主义的原理在逻辑上是成立的、在科学上是可论证的。或许并非如此。我要设法证明，它们似乎要表达的东西最重要的是一个起支配地位的、寻求确定性的工业化意识。也就是说，它们是来源于并反映一系列被课程工作者和其他教育者视为理所当然的、思想基本规则的、社会和意识形态的结构。它们帮助造成‘现实’的霸权 此霸权使我们倾向于寻求相对容易的方式以消除人类的两难，消除社会和经济的冲突，此冲突涉及应对多样化与价值活动的选择性概念。

于是 为了寻求系统管理过程的替代物 就要证实这样的假设 即在公认的框架内绝对复杂的问题能很容易地得到解决，没有必要进行挑战或至少阐明框架本身这样的关键性任务（这是不明确的和可怕的）这个任务并不是要找到‘仅仅’能使我们很好控制学校的某个替代物 相反 它开始揭露与我们常识性的学校教育观相联系的问题 并开始开展和探索富有成效的概念性和经济性方法，使我们能明白并按照复杂性来行动，而不是脱离存在来界定它。

作为理解模式的系统隐喻在此证明是很有帮助的，但是我们需要抓住主要的问题。我们必须学习 或许更准确地说是“重新学习”怎样

进行认真的伦理和政治性思考。^⑨在这一点上，教育者可以得到道德推理和价值论辩模式的哲学分析工作的指导。正如罗尔斯近期的研究试图说明，假如说当前围绕学校的争论很激烈的话，那么坚定的道德立场^⑩作为一个开端越来越重要。然而，这是远远不够的，因为我们必须重新学习我们的历史。工业中的系统管理来自哪里？它如何在经济资本的积累中发挥作用？谁从它的使用中获益？一旦这些问题被解开，那么我们就着手预见不同制度间的合作以阻止现在到未来物化的可能性。然而当前此领域缺乏训练有素的审美、经济、历史的判断力，也缺乏对预见选择性教育和经济环境的可能性想象，而对操作性的、预先确定结果的、感知性需要很有可能会妨碍这种想象力的发展^⑪。

最后，课程作为一个领域，它的重要任务必须是致力于成为一门“批判性科学”（在第七章将重点探讨这一概念），它的主要功能是解放性的，因为它批判性地反思了课程领域的主流利益，此利益把人们在教育制度中的大部分行为（如果不是所有行为的话）控制在想当然的、中立的技术控制之下^⑫。这样一种责任扎根于关系的分析，扎根于寻求和阐明课程思想的意识形态和认识论的前提预设，它设法使课程工作者有更多的自我意识。只有当这个批判意识辩证法开始的时候，课程学者才能真实地声明，他们关心教育，并不仅仅是文化和经济的再生产。于是我们开始以一个严格的方式通过各种各样的途径来探讨设计和评估教育环境中这些复杂的问题，^⑬这些途径很少对霸权的经济文化要求做出反映，而更多的是满足构成这个社会的所有具体个人、群体和阶级的需要。

然而，在这里最后一句话的关键词是“评估”(valuing) 因为我们通常评估和反思教育活动的恰当方式大部分是需要阐明的意识形态问题。

我们已经看到，假若技术和实证主义形式有其经济和文化地位——在早期学校生涯中显在和潜在传授的内容——教育者就排除了其他活动和反思形式而不进行认真地思考。这样，就像选择性传统限制学生通过他们体验的意识形态渗透进行思考的方式一样，教育者用于评估他们和学生“成功”或“失败”的各种常识性价值和基本规则

决定了他们自己的意识形态立场和他们的理论、原则、组织模式的实际作用。支配着当前教育的言语和思考的基本过程如何一方面赋予意义（并潜在地阻止其他的意识形式被认真地考虑），另一方面服务于特殊的利益，这是我们将在下一章需要研究的问题。

W·詹姆士·波夫姆，《探究反对行为主义目标的有效性》罗伯特·J·开波勒等主编《行为主义的目标与教学 波士顿 阿利恩与贝根 1970》，p. 115—116。

约塞夫·施瓦布《实践 课程的语言》（华盛顿 国家教育联合会，1970）p. 18。

- ③ Cf. 彼得·伯格和汤姆斯·鲁克曼在《现实的社会结构》（纽约：达伯德，1966）一书中对知识与机构之间的关系进行了分析。

亚伯拉罕·卡普兰，《探究的行为》（旧金山 卡德勒，1964），p. 3—11。

休伯纳，《课程的语言与课堂的意义》，《语言与意义》。詹姆士 B·麦克唐纳与罗伯特·R·利普主编（华盛顿特区：监督与课程开发联合会，1966），p. 8—26。

- ⑥ Cf. 吉伯·雷尔，《思想的概念》（纽约 巴那斯与那布勒，1949）迈克尔·普拉伊《心照不宣的维度》（纽约 达勒堆·亚克·布克斯，1966）和罕那·亚瑞特《人类的条件》（纽约 达勒堆·亚克，1958）。

- ⑦ 参见对光波理论与光粒子理论的讨论，见库恩《科学革命的结构》（芝加哥大学出版社，1970）。也可参见 伊姆若·拉卡图斯和艾伦·莫斯格雷伍主编的《批评与知识的增长》（剑桥大学出版社，1970）和迈克尔·普拉伊《个性知识》（纽约 哈普尔和瑞伍，1964）。

- ⑧ J·O·尤姆逊，《哲学的分析》（伦敦 牛津大学出版社，1956），p. 146。

- ⑨ 图特·斯诺耶，《走向对发达工业社会的批判理论》，《当前社会学》第 2 期 汉斯·P·崔特瑞尔（纽约 麦克米兰，1970）p. 215 哈贝马斯《知识与兴趣》，《社会学的理论与哲学分析》唐瑞斯·艾梅特与亚拉斯戴尔·马斯戴尔主编（纽约：马克米兰，1970），p. 36—54。

- ⑩ 彼得·伯格和汤姆斯·鲁克曼 op. cit.，p. 129。

- ⑪ 雷卡德·西内特，《无序的作用》（纽约 维特基·布克斯，1970），p. 94。

- ⑫ 同上，p. 96。

- ⑬ 百拉·H·巴那斯，《教育体制》（普拉·亚图 加利福尼亚 菲瑞，1968），p. 22。

- ⑭ 唐纳德·亚斯蒂，《教育哲学 学习与学校教育》（纽约 哈普尔和瑞伍，1967）和斯图亚特·哈普斯，《思想与行动》（纽约 维金出版社，1959）。

- ⑮ 这个天真的分离与行为主义说明的破坏性方面在科学思想的讨论中常常能

看到 尤其是迈克尔·普拉伊 ,op. cit. 苏沙内·兰格在《一个新答案的哲学》(纽约:梅特,1951)对“思想”所做的哲学分析 在这里很有帮助。

- ⑩ 斯诺耶 ,op. cit. ,p. 212
 - ⑪ 艾尔维·古德纳,《西方社会学面临的危机》(纽约:基础书籍,1970),p. 50。
 - ⑫ 斯诺耶 ,op. cit. ,p. 210。
 - ⑬ 巴那斯 ,op. cit. ,p. 10。
 - ⑭ 古德纳 ,op. cit. ,p. 161。
 - ⑮ 巴那斯 ,op. cit. ,p. 13。
 - ⑯ 赫伯特·M·克里巴德,《官僚机构与课程理论》,《自由、官僚与学校教育》 维那·豪布瑞奇主编(华盛顿特区:监督与课程开发联合会,1971),p. 74—93。这并非无意识地与早期理论工作的工作相联,如博比特的的工作,参见,罗伯特·开波勒等编《行为主义的目标与教育》(波士顿:阿利恩与贝根,1970),p. 105。
 - ⑰ 巴那斯 ,op. cit. ,p. 17。
 - ⑱ 同上 p. 2。
 - ⑲ 关于这一点的较有意义的例子或许是塞顿的工作,他的糟糕透顶的社会学适合用于保守的意识形态观,参见,沃尔特·达斯特,《大卫·塞顿与为了社会效率的教育》(麦迪逊:威斯康星大学出版社,1967)。
- 然而另一个例子就是我们越来越多地使用的学习理论,它不仅不能解决我们教育生活的复杂日常现实,也使我们不能意识到学习理论本身在它自己的学术共同体内所存在的问题,对这个概念性困难的最完整的分析参见查尔斯·泰勒,《行为主义的解释》(纽约:人文科学出版社,1964)和毛瑞斯·梅利-普蒂,《行为的结构》(波士顿:比根出版社,1963)。
- ⑳ 施瓦布 ,op. cit. ,p. 33—35。
 - ㉑ 布鲁斯·R·乔伊斯 ,et al. ,《实行教师教育的制度模式》(华盛顿特区:美国健康、教育与福利部,1971)。
 - ㉒ 雷蒙德·E·卡拉汉《教育与效率信徒》(芝加哥大学出版社,1962)。
 - ㉓ 这个政治与经济的历史在下面两部著作中有清楚的说明:哈瑞·布瑞尔曼,《劳动与垄断资本》(纽约:每月评论出版社,1975)和斯坦利·阿若那维兹《错误的诺言》(纽约:麦格罗-赫尔,1973)。
 - ㉔ Cf. 德瑞克·J·得·少拉·普雷斯,《小科学 大科学》(纽约:哥伦比亚大学出版社,1963)和瓦瑞恩·O·哈格斯多姆,《科学共同体》(纽约:基础书籍,1965)。

- ③① 对这个问题玛克辛·格林做了相当富有诗意的描写，参见，《神秘之事：在动荡年代里的教师教育》，《认同与结构 教育社会学中的问题》德尼斯·格利森主编（德夫尔德·那夫顿·布克斯，1977），p. 28—30。
- ③② 古德拉，*op. cit.*，p. 445。对这些“决定”怎样在控制教育行动中发挥作用的引人注目的观点参见法国马克思主义哲学家阿尔都塞的著作，见：亚利克斯·考林尼卡斯，《阿尔都塞的马克思主义》（伦敦·普鲁图出版社，1976）。也可参见迈克尔·艾奔和德尼斯·格利森，《教育作为再生产》，《社会、国家与学校教育》迈克尔·扬和高夫·怀蒂编（桂德佛德，英格兰：福莫出版社，1977），p. 73—92 和艾瑞克·怀特《阶级、危机与国家》（伦敦·新左派丛书，1978）。
- ③③ 考林·格瑞尔，《移民黑人与公共学校》，《城市评论》，Ⅲ（1969年1月），p. 9—12。
- ③④ 学校人员使用“适当”语言来反馈少数民族的教育危机以造成了停止状态，在这方面是很相似的。迈克尔·W·阿普尔，《适当—口号与意义》，《教育论坛》XXXV（1971年5月），p. 503—507。
- ③⑤ 莫里·艾得曼，《政治作为象征行动》（芝加哥·麦克罕，1971）。
- ③⑥ 在这里是与作为一个保守政治学的隐喻性理论的社会学系统理论进行比较，见古德拉 *op. cit.*
- ③⑦ 同上，p. 105。
- ③⑧ 同上，p. 105。
- ③⑨ 艾尔维·高夫曼，《日常生活中的自我表达》（纽约·达伯德·亚奇尔，1959）。
- ③⑩ 彼得·伯格和汤姆斯·鲁克曼 *op. cit.*，p. 72—79。
- ③⑪ 紧张的冲突与对强迫符号秩序的拒绝怎样导致人们“对人类精神的美丽与力量的描述”对它的具体研究参见尤金·格那维斯对黑人文化与意识的巧妙分析，《角色、约旦、角色》（纽约·瑞德出版社，1974）。
- ③⑫ 参见，刺激而又透支的、从政治上和分析的角度较为麻烦的考查，雅克·艾威尔，《技术社会》（纽约·维特基，1964）。
- ③⑬ 彼得·伯格和汤姆斯·鲁克曼 *op. cit.*，p. 105。
- ③⑭ 库恩 *op. cit.*。对科学中的冲突的深入讨论，并表明了一个达尔文的而不是革命的模式，参见斯特分·图尔明的《人类的理解》（普林斯顿大学出版社，1972）。
- ③⑮ 诺曼·W·斯道尔，《科学的社会系统》（纽约·赫尔特·瑞内哈特和威斯顿，1966，p. 78—79）。
- ③⑯ 普拉伊 *op. cit.*，p. 171。
- ③⑰ 对这个问题的历史分析参见，卡尔·F·卡斯特尔，《城市学校体制的演进》

(剑桥,麻省:哈佛大学出版社,1973)和大卫·泰克,《一个最好的体制》(剑桥,麻省:哈佛大学出版社,1974)。

- ④⑧ 迈克尔·W·阿普尔,《行为主义与保守主义》,《教师教育革新》布鲁斯·R·乔伊斯和马沙·威尔主编(恩格尔伍德·克利夫斯,N.J.:普蒂斯-郝尔,1972)。
- ④⑨ 阿瑞德特 op. cit., 处理争论的形式和城邦的政治以及个人行动在这里是有帮助的。
- ⑤⑩ 约翰·罗尔斯,《公平理论》(剑桥 麻省 哈佛大学出版社,1971)。
- ⑤⑪ 参见,《交流》II(no. 1,1971)上的有趣的争论,选择现存的学校教育模式。几乎全部的问题都致力于这个主题。关于教育中想象力的必要性,参见威廉姆·沃尔奇《想象的使用》(纽约 剑桥大学出版社,1975)。
- ⑤⑫ 哈贝马斯 op. cit., p. 45。
- ⑤⑬ 在这个方面,休伯纳的两篇文章是相当重要的,参见休伯纳,《课程作为知识的获得》(提交给课程理论研究小组 米内普利斯,1970年3月2日和《课程理论工作者的任务》,《课程理论 概念重构主义》威廉姆·皮纳主编 伯克利 麦卡锡,1975),p. 250—270。

第七章

常识性分类与标签政治学

王后说，“有个国王的使者正在狱中接受惩罚。审讯将于下周三开始 当然最后才能定罪。”

“假若他从未犯过罪呢？”艾丽丝说。

“那就最好不过了 是吗？”王后一边说，一边用绸缎把膏药缠在自己的手指上。

艾丽丝感到不能否定那一点，“当然 最好不过了。”她说，“但是他正在受到惩罚，就不好了。”

“无论如何 你错了。”王后说，“你曾经受过惩罚吗？”

“仅仅因为过错。”艾丽丝说。

“我认为 你是幸运的！”王后傲慢地说。

“是的，我已经做了一些我应当受到惩罚的事。”艾丽丝说，“这同使者受到惩罚有很大的不同。”

“但是如果你曾经没做过。”王后说，“那岂不更好 更好、更好、更好！”

列温斯·卡瑞尔《透过窥镜》

伦理、意识形态和理论

利用威廉姆斯和葛兰西的重要工作，我在本书的开头就提出，控制和支配常常蕴于常识性的实践和意识之中，它们成为我们生活的基础并受到显在经济和政治的操纵。支配可以是意识形态的，也可以是物质的。

系统管理和行为目标并不是通过意识形态结构进行教育思想渗透的惟一例子，这样的教育过程确实发挥了有效意识形态的双重作用——通过“充分地”界定情形和服务于今天已经拥有经济和文化资本人的利益——它们联系着我们概念性工具的其他方面以形成一个更大的、支配教育的理所当然的观点。为了向系统管理过程的使用和提出这种分类问题的类似方式提出挑战，我们就要在类似于学校这样的文化和经济机构中组织我们的思考和行动。因此本章我将考察通过我们行动的依据和源自它们的改进模式，我们进行思考的这些常识性分类怎样成为一个有效主流文化的更大霸权结构。

最后一章指出了分析我们公认的看待学生方式的伦理和意识形态方面的重要性，这两个方面紧密地交织在一起。对此还需要做进一步的考查。我认为教育的问题是、或者至少部分是道德问题。首先它们假定了一些选择，即关于教育者应当用于理解儿童和学校的专门技术的相关领域。正如布卢姆(Blum)所说的，“所有的探究(尤其是教育探究)都表现为道德责任，因为它提到了一个有关现象应该怎样被理解的权威性选择。”^①而且如果说“道德”概念应当关注善的问题那么用此标准来看教育问题就是道德问题这是显而易见的。最后由于存在学校人员影响学生的事实，他们的行动如果不使用伦理的成规就不能被充分地理解。然而，大量的因素促使教育者以很不同于以上的方式来看待他们的问题。因为这个因果关系的连结特别复杂，本章并不奢望探讨这个困难的所有方面，那样做要求对科学、意识形态和教育思想^②之间的关系做一个广泛的研究，并且要进一步分析在发达的工业尤其是合作社会中人类和制度的概念降低到技术性的思考^③。有希望的是，像本书的其他章节一样，本章将用于刺激对这些领域的进一步探究，尤其要探究学校人员忽视他们行动的伦理、政治和经济意蕴的方式。

与前面有关潜在和显在课程的章节相比，本章的部分分析将更加倾向于理论方面，因为它将继续研究霸权怎样在像教育者这样的知识分子头脑中运作，所以日常课堂生活密度的意蕴就显得特别重要。我分析的特殊之处在于，以一种相当特别的方式把理论研究的思想作为

一种不介入支持课程领域意识形态分类和常识假设的模式。这种类型的取向有一部分在道格拉斯（Douglas）说明自然主义和理论立场之间的区别时就已做了清楚的说明。他这样写道：^④

利用常识经验存在不同的方式……尤其在采取自然的（或自然主义的）立场和采取理论的立场之间有一个根本的区别，就像现象学哲学家长期以来所做的区分一样。采取自然的立场主要就是采取常识的立场，在常识内行动，而采取理论的立场不介入常识，研究常识以决定它的本质。

也就是说，对于道格拉斯和我说，人们必须把使用我们认为理所当然观点的效用的任何责任悬置起来，以使这些常识性的预设本身对研究变成是客观的。这样我们的常识性预设就能被用作资料去关注我们在学校毫无疑问做的那些事情的潜在意义。这一点尤其重要，因为它们提供了组织我们活动的基本逻辑，并常常充当决定我们教育过程成功或失败的暗含的指导原则。

这些意识形态的结构还没有被有意识地建构，它们的霸权性以及它们是我们“实践、期望和常规理解的整体”的事实使其更难对付。也就是说，因为它们建立在不能明确表达的并似乎在本质上促进教育前进的假设之上，所以它们很难被质疑。但是，其他方面却对批判性洞察力的缺乏起了重要作用。在教育领域，这些结构由于“显示了有效的学业成绩的每个表征，拥有数据表格、丰富的脚注和科学的术语”的过程，其声望受到学术上和社会上的尊重和支持。而且，这些立场的利他的和入道主义因素也是显而易见的，因此就很难想象它们的主要作用是减损我们解决社会或教育问题的能力^⑤。

许多改良性的改革运动得到了类似于我们将继续思考的调查和观察的支持，对这些运动的历史研究证明了一个相当有趣的事实，即改良性的改革常常导致很有问题的结果，他们通常以伤害他们所关注的个体而告终。普拉特（Platt）在 19 世纪后半期对待青少年公平制度改革的态度在此就有启发意义。为了给“任性的”青年人创造更加人道的

条件 这些改革创造了一个对越轨行为的新的分类 称之为“青少年犯罪”，并最终用于缩减青少年的公民权和宪法权。^⑥然而，在许多方面，我们不得不从这些“改革”中复原。在本章中我将指出 在学校中许多学校人员支持的表面上改良性的改革和其背后的假设产生了同样的效果——最终是伤害而不是帮助，掩盖了基本的问题和价值冲突，对提高我们诚实地面对它们的能力起不到作用。

这就是本章的主题 在学校中采用专门的 并且是“科学的”临床、心理和治疗的观察、评估和标签的过程。它们所包含的这些语言形式和观点被理解为不是作为自由主义的“帮助性”工具 而是更批判性地作为机制。通过此机制，学校进行匿名化并把抽象的个体进行分类，让他们分别进入预定的社会、经济和教育的位置。因而 标签过程倾向于作为一个社会控制形式、作为一个“有价值的”后来者 对在学校中寻求使社会现实同质化的机制发挥作用，^⑦以消除异类的理解 使用假想的治疗性方式去创造道德、价值和知识的共识。^⑧此过程正在减弱的事实，有权阶级的文化资本被使用似乎是自然的，因而增强了错误的共识和经济与文化控制的事实，结果是消除了多样化的事实，忽视人类交往过程中冲突和好奇重要性的事实，等等，常常迷失在我们匆匆赶去“帮助”的背景之中。

我们通常并不关注我们所使用的基本假设的事实并没有什么奇怪的。首先 它们通常仅潜在地被了解 保持缄默 而且很难清楚地表达。第二，这些基本的规则是我们中的一部分因而没有必要进行说明。由于事实是它们拥有共同的假设和特殊人群的产品，通常被大多数教育者所接受（如果不是大多数人的话）所以只有当个体违犯它们或先前的常规情形明显已经改变时，它们才变得有问题。^⑨然而 如果我们确实要求做严格分析的话，就要批判性地探究我们日常经验所要求的常规依据等诸如此类的东西。

批判意识的必要

课程领域和作为整体的教育在定向上已经有了相当大的改善，即便自由主义的意识形态指导着大多数教育活动，即便此领域在服务学

校和他们不断前进的计划和关注点上存在压力与利益，这都是可以理解的。然而对改良的过分专注也产生了相当有害的结果。它不仅造成了我们忽视从长远来讲对我们基本理解学校教育过程起作用的问题和研究，^⑩而且这种取向否定了批判性反思必须发挥的关键性作用（如果一个领域要想保持至尊地位的话）。批判性反思模式之所以重要有诸多理由。首先，课程学者采取许多方式帮助建立和维持影响学生和其他人的制度。因为这些作用，他们必须意识到指导他们的理由和意图。这从意识形态和政治目的来说，无论是显在的还是潜在的都很正确。^⑪在整本书中，我曾阐明了，既然作为机构的学校与支配着集体的其他政治和经济机构有相互联系，既然学校常常毫无疑问地通过支持这些相同机构的显在和潜在课程发挥了分配知识和价值的作用，那么对教育者来说，就必须对他们允许价值和责任无意中对他们产生影响的方式进行仔细分析。

其次，主张理性研究活动需要批判性风格是很重要的。课程领域一直太注重不能适当处理探究复杂性的思想形式，因而几十年来都没有真正地改变它的基本观点。在对待研究和人们时，它一直信奉系统确定性和控制的概念，并把它们作为纲领性和概念性的活动理想。这强烈地反映在行为主义的目标运动和要求把行为分成“认知的”、“情感的”和“心理的”的分类学。这些活动在今天很少奏效的惟理性概念中找到了它们的根据。它不仅是有局限的，^⑫而且从历史和经验来看也是错误的。

我们视其为理所当然的观点是，把理性概念建立在秩序信念和有条不紊的逻辑结构概念基础之上，建立在某一特定时期现存的似乎支配着课程领域的知识范式的基础之上。然而，任何严肃的理性概念必须关注的不是专业群体或个体在某一特定时期所坚持的特定知识立场，而是本研究领域准备批判和改变的那些公认学说的条件和方式^⑬。这样知识的流动而不是“知识的永恒”才是所期望和正常的表现，必须做出解释的不是我们为什么应当改变我们的基本概念结构，而是随着时间的流逝，一个领域所使用思想形式的固定或僵化^⑭。

僵化和缺乏对基本观点的改变在课程领域无论如何并不是什么

新问题。事实上在 20 世纪 40 年代，人们为了识别和对付这一点曾经做了大量的努力^⑤。许多课程专家没有意识到抓住本领域固化其立场趋势的真实传统的事实，显然表明了给课程领域的历史知识以更多关注的必要性。

这种知识的保守主义常常连结着社会的保守主义。事实并非是批判性的观点‘仅仅’对阐明课程领域的停滞很重要，更关键的是这样的事实，即在人类活动的技术控制中，在使个体和集体行动理性化、操纵“合作”官僚化中，在消除个人风格和政治多样化中，必须找到阐明课程领域支持普遍利益具体方式的途径。这些利益支配着发达的合作社会，它们对少数民族和妇女遭受的苦难、对年轻人的疏离感、对更多人工作上的不快和无意义、对支配我们社会的日益增长的无力感和犬儒主义都起了一定的作用。课程学者和其他教育者需要意识到所有的这些结果，但是在面对这些问题时，对使我们相对无力的常识性思想发挥的作用却很少有人做深入的分析。

虽然教育者一贯试图把自己描绘为“科学的”，指出他们的活动是“科学的（或技术的）并因而处于中立地位，以赋予其合法性，但他们忽视了当前大量的社会科学研究正受到激烈的批判的事实，因为它支持官僚化的假设和制度，否定个体和人们群体的尊严和重要选择。这些批评意见不能被教育者轻易地放在一边置之不理，因为不像其他许多人的活动那样，他们的活动对大量儿童的现在和未来有直接的影响。通过基本的制度，个体逐渐变成‘能胜任的’成年人，学校不给儿童选择途径的机会，通过这些途径他们被分配成为社会中的某个角色。我们已经和将要看到，“中立的科学”术语成了掩盖这个事实的粉饰，因而比帮助性更加意识形态化^⑥。

或许此领域社会和知识停滞的基本原因之一涉及到我们缺乏对非实证主义知识的关注，缺乏对教给学生的反映实证主义理想的关注。我们很少向有效的平衡我们所使用成规的分析形式开放，此成规体现了技术的、社会控制和确定性的利益。缺乏开放导致了我们对使用语言系统的作用漠不关心，导致了我们对那些“潜力在于他们对批判观点的关注”的领域的漠视。这就要求更进一步地考查。

事实是否如此？

我们首先把目光集中于我们所使用的语言工具，以讨论学校中的“学生”。我的基本观点是 我们大量的看似中立的语言 就其影响而言并非是中立的，有关现存的学校教育制度也不是没有偏见的。此说法的基本论点是 我们公认的信念 即‘科学和技术的中立方法’的普及将解决我们面临的所有两难问题，这是混淆乾坤。此信念倾向于模糊了这样的事实，即大量的教育研究用于并为现存的技术、文化和经济的控制系统辩护，此系统认为美国社会中权力的分配是理所当然的^④。这里大量的讨论受到来自于最近的“批判理论”和新马克思主义理论观点的刺激，尤其受到这样强有力观念的刺激，即我们基本的观点常常掩盖了我们与其他使我们感到真正和表面上满意的人们的“真实”关系。此分析将使用源于标签过程研究的论点以使大家认清最初的观点。

这里对标签过程的分析具有相当的重要性，因为标签过程是我们赋予我们自己的和学生的行动价值方式的最终计划，它直接与我们进行的根据学生的“能力”和他们拥有特殊种类的文化资本来区别的实践背后的原则有关。因而正如安·赫克斯托尔(Ian Hextall)所说：^⑤

差异，……我们在学校中所完成的分级（和评估）能用更大的更有包容性的社会劳动分工来清楚地表达。这并不是主张，在教育 and 职业劳动分工的差异之间存在一一对应的联系。无疑，这样的假定是机械的和轻率的。但是通过我们的（评估）活动，我们正在帮助建立劳动力的一般框架，此框架由随后的市场改进成特殊的职业分类。这样在学校中所发生的过程就是学校位于其中的政治经济背景的一部分。在学校中所形成的差异、评估和价值判断就与特殊的社会劳动分工形式有紧密的联系。

因而，既然学生在文化和经济上分层的一个相当重要的途径就是通过把价值和分类运用到他们身上，那么，这里的关键是我们要考察这些常识性的社会原则和价值。为了这样做，我们需要记住某些种类

的文化资本——执行、知识、意向、成绩和癖好等类型——它们本身并不必然地就是好的或者说具有好的品质。相反，它们被做成那样是因为特殊的被认为理所当然的假设。从历史和意识形态的角度来看，它们常常具有“条件性”。我们用于思考对待学生、对待他们和我们的成功与失败的分类涉及到社会评估过程；我们用于计划、安排和评估我们活动的指导原则——成绩、成功与失败、好学生与坏学生的概念是社会的和经济的建构。它们并非自动地内在于个体的或群体之中，相反，它们是用于确认什么是好的或坏的行为的社会规则的例证。⁹因此我们谈论学生的方式提供了此机制的极好例证 通过它们 起支配地位的意识形态发挥作用，而且，当批判性地使用批评家最近的研究成果时 才有助于解开这些机制。

这里“批判”一词是相当重要的。在运用批判理论本身时存在没有批判性的危险，尤其是自从它越来越倾向于脱离对它有重要补充的政治经济研究以来。然而 由于想到了这些危险 所以我确实想使用批判理论的某些方面作为揭露知识分子意识活动方式的模式。同时，我们需要记住，正如一个过度确定性的和经济性的立场把学校视为黑箱局限太大，以至于不能理解学校怎样创立政治经济学家想分析的东西一样 任何整体的“文化”分析也有很多局限。¹⁰当然，这两者必须统整以充分解释学校在阶级关系的文化和经济再生产中所发挥的作用。因而，批评家的文化方案的选择部分（例如，他们关注语言和控制 与最近的马克思主义的阐释学校的更特殊的经济理论 例如 学校帮助把学生“分配”到更大社会的适当位置的方式 的结合 或许能洞察到教育机构怎样帮助创立条件以支持这个经济分配系统。

然而 在继续讨论之前 最好要考查一些尽可能的解释 即为什么这个批判的马克思主义的理解对我们常识性的思想没有产生重要影响。这有点奇怪 因为它在其他领域和欧洲大陆被认为特别奏效 在那里它对法国和德国的哲学和社会学思想以及对大量群体的政治和经济实践产生了相当大的影响¹¹。

重构的马克思主义学术为什么没有在盎格鲁—西方的教育研究中找到应有的位置有很多的原因。而从历史的角度来说，正统的马克

思主义在 20 世纪 30 年代对诸如康茨 (Counts) 和其他的教育者产生了重大影响，由于后来政治形势的演变，尤其我们不能完全克服的压抑性的政治气候，使它丧失了力量。

当然 这个问题还有另外一些原因 就是后来的许多“马克思主义者”在运用马克思主义的分析时过度进行决定论的和教条式的阐释，把批判性的洞察运用于像我们这样发达的工业社会的部分问题就是没有注意到它们渗透的教条主义^②。它不必一定要被说出 但是不幸的是，必须要说，大量的现代社会受到严格控制的本质与马克思主义传统本身所发现的独特的令人信服的分析并没有多少关系。对这个博大精深传统的否定表明更多的是害怕美国社会负载的过去，而不是关注批判分析传统的价值 (时常是未经研究的) 它也雄辩地证明了本书前面我所提到的观点，传统本身变成了选择性传统如何运作的例子，也变成了知识分配这样的政治活动的牺牲品因为在这些方面我们已经忘记了我们过去的根。

然而，在像美国这样的地方，马克思主义知识和政治传统的萎缩与缺乏认同有另外一些更基本的和没有公开的政治解释。原子论、实证主义和精确经验主义的思维结构在我们的思想中是如此盛行 (我们在第五章里已经看到 被相当有效地传授) 以至于很难有批判性取向的观念，此观念涉及看待世界方式的多元化和冲突的必然性。关于这一点 批判的知识坚持类似于现象学的立场 因为事物的“真理”只有通过回到事物本身的整体观才能看到 尽管如此 很显然 有些比其他一些更加基础 因为在这个批判性的传统中 微观经济、阶级和文化阐释在人们提出质疑的过程中发挥了组织作用^③。

而且，在西方工业化的社会，价值与事实严格分离的倾向很难接受大多数社会和知识分类本质上是有价值的并反映了意识形态责任的立场 在这个讨论中事实将具有格外重要的作用。而且 抽象个人主义和强烈的功利主义思维模式的长久传统毫无疑问促使人们不是积极地看待一个更社会化的“人”的概念和理想的责任 这个理想的责任不是倾向于即时的改良，而是更倾向于对一个被社会认为是理所当然的社会和文化生活结构提出基本的质疑^④。

与我们常识性思想中处于支配地位的原子论预设相反，我们已经看到，批判性的观点常常用“关系的”视角来看待任何事物。这是理解人们由此观点所进行的分析类型的关键，它包括两方面。首先，研究的任何主题必须被看作与它的历史根源——它怎样演进，在什么样的条件下出现等——和它的潜在的矛盾和未来的倾向有联系。事实就是这样，因为在一个高度复杂的批判分析的世界里，现存结构实际上是不不断运动的事物。矛盾、变化和发展是规则，任何制度性的结构‘仅仅’是过程的一个阶段。^④因而，制度的物化变得有问题，正像支持这个缺乏制度性变化的思想模式。第二，任何被考查的事物并不仅仅由它明显的特点来说明，而且要由没有公开的、与此相关的其他因素来说明，正是这些联接或关系使物体成为自己并赋予它以原初的意义^⑤。这样，我们阐述因素之间的相互依赖与相互作用的能力就被相当大地扩展了。

接受这个关系的观点很显然就是反对我们传统的“看到的就是表现出来的”观念。事实上，我们认为理所当然的观点误导了我们，它相当严重地限制了我们的思想和行动。也就是说，任何事物都会大大超出它所表现的，尤其当涉及到包括学校这样的复杂和相互关联的机构。^⑥正是这样的观点将使我们在未来揭露教育语言的意识形态作用方面取得进步。

最后一点是，从历史上看，批判理论和大量的新马克思主义的分析已经被降为实用主义的变种，尤其被像西德利·胡克(Sidney Hook)和其他的一些人。而我不希望揭穿美国教育的实用主义传统(毕竟，我们仍然要从严肃地对待杜威教育的手段和目的分析中学到很多东西)。我确实想告诫人们，要解释批判性分析以防它轻而易举地落于我们的理所当然的建构性规则之内，这样做就失去了超越于现实的、墨守成规的实用主义倾向的批判性观点的潜能。实用主义的立场趋向于忽视某些理论一定与目前的现实相矛盾，而且事实上必须一贯地反对它的可能性^⑦。这些批判性探究证明了许多当前制度性(经济的、文化的、教育的、政治的)安排的消极性并因而阐述了重要变化的可能性。这样，批判的行动对解放起到重要作用，因为它显示语言或社会制度被物化的方式以至于教育者和公众普遍地忘记它们为何演进，人们为

何制定它们并因而能改变它们。^⑨

这种批评和批判知识的意图一般来说是双重的。首先，它的目的是阐述在某些现存的文化、政治、教育和经济的制度中无根据的和常常是无意识的控制、异化和压抑的倾向。其次，通过探讨在这些制度中毫无疑问地起作用的诸多事物的消极影响和矛盾，寻求“促进有意识的个体的和集体的解放活动”。^⑩也就是说，如果人们认真对待许多学校人员的语言和口号，考察在学校中应当正在发生什么，这些事情实际上表明了在某某种意义上发挥了伦理理性的、个人政治的和制度权力的破坏性作用。一旦这个实际的作用受到检视，它会试图指出将导致“向这个理所当然的活动挑战”的具体活动。

制度语言和伦理责任

多年来，对我们来说，由批判理论提出的最有力度的问题之一是使用“中立”的日常语言隐藏人与人之间深刻关系的倾向。^⑪威廉姆斯早期对抽象个体的意识形态功能的讨论显而易见指出了部分问题，教育者也不能免于这种倾向。也就是说，教育者已经发展了使个体物化的感知分类与模式，以至于他们“教育者”能把学生视为制度性的抽象个体，而不是作为具体的在文化和经济再生产过程中有真正关系的个体。考虑到大众教育的复杂性，这一点是可以理解的。然而，这种语言形式增长的含义是深刻的，它必须要受到深入的考查。

为了完成这一点，必须澄清一个事实。课程工作者和其他教育者所使用的分类本身是社会性的建构，它们也包含一个群体把这些社会性建构“强加”于其他群体的权力概念。例如，我们用于区别“聪明的”儿童和“愚蠢的”儿童、“学术的”领域和“非学术的”领域、“娱乐”活动和“学习”或“工作”活动，甚至“学生”和“教师”等的分类都是产生于现存制度本质的常识性建构。^⑫因而，它们必须被视为历史性的条件性的资料，而不是绝对的资料。这并不是说它们必须总是错误的，而是指出了理解它们“是什么”的必要性——分类来自于特殊的社会和历史情形，此情形面对一种特殊的假设和制度结构，分类的使用也带来了制度假设的逻辑。

我已经提到，此领域本身有“掩饰”人们之间关系的倾向，就像掩盖事物之间或抽象观念之间的关系一样。^③因此，伦理问题，诸如一个人寻求影响另一个人的方式这样一个很困难的问题，并不经常被视为重要的因素。这里，产生于制度性生活的抽象分类变得很重要。如果一个教育者把另外一个界定为一个“迟钝的学习者”，一个“学科问题”或其他一般的分类，他/她或许会规定一般的“处理”，看上去是中立和有帮助的。然而，分类本身是建立在制度性规定的抽象基础之上的（统计学意义上平均的常识性等价物），这是事实，而教育者没有对把这些抽象的分类首先运用到一个具体个体的制度性和经济性背景进行难度更大的考查工作。因而，减少复杂性的可理解尝试导致了对抽象角色填充物的“平均处理”的使用。如果制度性的情形界定占优势的话，就隐藏了“教育者”和“学生”之间本质上的主体间关系。因此，它阻止了现存制度和教育者自我怀疑，也掩盖了儿童的单纯与纯真。

这对教育理论来说有重要的意义。通过使用诸如现存的制度性实践界定并产生的官方分类和结构——研究“迟钝学习者”、“学科问题”和“补救”这样的例子。课程研究者正在将科学的修辞声誉运用到教育官僚机构^④和成层的经济体制的可能存在问题的实践中，也就是说，没有一丝不苟地去尝试检查制度的过失。输入过失（imputing culpability）的概念对我的分析相当重要。斯考特（Scott）在讨论把某人标定为不同的或不正常入的效果时清楚地表明了这一点^⑤。

当一个不正常的标签被运用时通常发生的另外一个反映就是，一个共同体内会产生“应当对他采取一些行动”的感觉。或许在我们社会中对这个反映最重要的事实就是，几乎采取所有的步骤都是专门针对不正常的人。惩罚、复原、治疗、强迫和其他通常的社会控制机制都是针对他，意味着越轨行为的原因存在于被贴上标签的人之内，意味着他引起的问题能通过对他采取措施得到解决。这是一个奇怪的事实，尤其当我们跳过有关越轨行为的社会科学研究背景来考察它时，就会清楚地指出在决定谁被标定为不正常的人和不正常的人怎样行动时普通人发挥的关键性作用。

这项研究表明，没有一项正确措施以预期的方式取得可能成功，除非它们被引向那些授予和接受不正常标签的人们。

更清楚地说，在学校里学生很显然是被关注的对象，主要关注他们的特殊行为、情感或教育“问题”因而，一个强烈的倾向就是要把注意力从教育制度本身的机能不全^⑧和官僚、文化和经济条件引起的运用这些原始结构的必然性上移开。

现在让我们更深入地研究围绕过失观的意识形态和伦理结构。事情往往是制度标签、尤其是意味着某种越轨的行为、“迟钝的学习者”、“学科问题”、“知识贫乏的读者”等等或许又用于作为教育环境中被发现的类型——把低地位强加于被这样标定的人，这就大量搀杂着道德的价值和意义。通常“不正常人”的标签有一个扼要的品质，因为一个人（这里指学生）与机构的全部关系受到对他分类的制约，他/她是这样并且只能是这样。此观点类似于高夫曼（Erving Goffman）的观点。他认为，由别人或一个机构所标定的不正常的人常常被视为道德上的低能儿，他/她的“地位”或行为经常被理解为他/她“道德上过失”的根据。^⑨因而，这样的标签并非是中立的，至少对一个人来说是不重要的。分类带有道德的意义是事实——儿童不仅有差异而且有等级——它们的含义有深刻的影响。曾经被授予的这些标签由于许多学校预算和官僚主义的现实而一直持续下去。预算的限制、存在于学校教育与经济和文化控制之间现实的结构关系、处理特殊学生“学习问题”的专门知识的缺乏等等，所有这些事实实际上很难真正地率先改变促使儿童成为“迟钝的学习者”或其他分类的状况。请给予我已经阐明的观点以更多的关注。既然对学生进行重新分类几乎不可能，^⑩那么这些标签的影响是巨大的，因为它们引起“处理”的形式倾向于把一个人固定在制度性的应用分类之中。

通常认为，我一直提及的诸如分类和标签这样的修辞策略实际上用于帮助儿童，毕竟学生曾经能被如此富有个性地给予“适当地对待”。然而，就像一个似是而非的例子，假若学校中的生活是现实的，假若学校在再生产某种文化资本和由社会经济机构所“要求的”代理人

中发挥了最大化的作用，那么把学生界定为需要这种特殊待遇的人就伤害了他（她）^⑧我已经指出，这样的界定是扼要的，它们倾向于把所有个体面对的情景普遍化。像高夫曼深刻地阐明的，在整个制度中（学校分享了许多它们的特色）标签和所有与之相伴的事物很可能被个体的同伴和他（她）的管理者（例如其他儿童、教师和管理者）用于阐释他（她），它几乎支配了所有朝向个人的行为。更重要的，这种界定最终支配着学生对其他人的行为，因此支持了自我实现的预言^⑨。

我的观点并不是否认在现存的学校教育制度框架之内，有诸如我们通常所认同的“迟钝学习者”、“低成就者”或“缺乏动机的学生”等这样的“事情”，而是认为这样的语言隐藏了探究这种状况的更基本问题。在此状况下，某个群体一贯把另一些群体视为异类或把其他一些理所当然的抽象分类运用于他们。而且，我认为，这样的语言系统当它通常由学校人员使用时，并不像他们想象的那样发挥心理学或科学的作用，直截了当地说，它常常用于降低和削弱被迅速指定的那些个体和阶级^⑩。

应当更进一步地澄清这样一个事实，即当分类在教育研究和实践中发挥作用时，它的过程就是一个道德的和政治的行动，而不是一个中立的帮助性行动。它证明了与经济上更有优势和政治上更有权力的儿童相比，这些标签整体上更多地被用于穷人和少数民族的儿童。

除了在第四章我所提供的历史证据之外，还有近期较有说服力的经验主义的证据支持这儿所提供的部分争论。例如，莫塞 Mercer 对像学校这样的机构把个体标定为精神上迟钝的过程分析就证实了这样的图景。^⑪带有“非模态的”社会文化背景和少数民族群体的儿童在被标定时占有不成比例的优势。这主要是因为学校中诊断性的过程几乎完全取自它所称之的学校中“英格兰中心主义”（anglocentrism）的支配，取自民族优越感。这种优越感造成学校人员行动时，好像他们自己群体的生活类型、语言、历史、价值和规则结构才是“适当的”指导方针，所有其他人的活动应当以此为标准。来自于较低社会经济和非白人背景的学生不仅受到不成比例的标定，而且更重要的是，如被贴上精神白痴标签的美籍墨西哥人和黑人学生同白人相比实际上决不是“不正

常的人”。也就是说，他们比被标定的“英国人”有更高的智商。假若在第二章引证布尔迪厄的论点，不应该使我们大吃一惊。

然而，也应当注意另外一个事实。学校是最经常地把这些非模态化的学生标定为智力迟钝的惟一机构，主要因为被学校人员所拥有的占优势的常态假设。一旦在那个机构之外，这些学生表现得很好。

当莫塞把这种过度分配的精神白痴的名称归因于学校的诊断、评估和测验“机构”时，她至少部分是正确的。⁴³这种建立在统计学意义上的明确表达符合有问题的制度假设。此假设涉及到来自现存并常常带有偏见的经济和政治结构的正常和越轨行为，它在把某种类型的学生引导到预先存在的分类过程中发挥了重要作用。这个假想的帮助性的诊断和补救机构与儿童的现实并不相符这样一个痛苦的事实由梅罕（Mehan）给予了进一步的论证，他重点研究了大体“正常的”年幼儿童对测验情形和评估工具本身意义的重构⁴⁴。本质上，他发现，即使在最个人化控制的诊断测验中，“测验者”也倾向于使用推测的和 inaccurate 的标签来概述更加推测的和 inaccurate 的结果。学校测验实际上模糊了儿童对物质和任务的真实理解，没有获取儿童的各种充分推理的能力，没有显示出“当测验者把儿童的行为评定为‘正确’或者‘不正确’时他所做的协商性的、受背景限制的测量决定”。而这一点对“非模态化的”儿童是尤其真实的（如，讲西班牙语），它对所有其他的学生也是非常真实的。考虑到当前“可说明性”的巨大压力，如果这项研究是正确的，那么过程—结果测验思想的支配地位毫无疑问将导致更有问题的、无个性特征的、从文化上和经济上来说是有偏见的制度，因为这个标签来自于测验过程本身。学校里测验的重要性在其他方面也不能被低估。要想摆脱来自于这些“诊断”和评估的标签并不是轻而易举的，事实上它们也被其他机构继续使用由学校给予的定义性归属。

也就是说，应当清楚的是，学校在对儿童进行分类并进而给每个被分类群体分配不同的知识、倾向和自我观的过程中，给儿童贴上了标签。它不仅发挥了中心的作用，而且更重要的是，学校在其他更大的机构网络中占据着中心的位置。由公立学校所输入的标签，被法律、经济、健康和团体的机构所借鉴以通过与它的联系来界定个体⁴⁵。

因而，学校作为受到统计学和“科学”操作模式的重大影响以界定正常和越轨行为的机构（此模式一贯地对更大的社会规范持有偏见），它似乎对标定学生有不成比例的影响。因为公立学校几乎仅仅依靠一个统计模式作为它们标准化的结构，产生了对主要来自较低社会经济群体和少数民族个体的各种越轨行为的分类^⑧。制造这种“不正常人”身份的伦理、政治和经济的意蕴就昭然若揭了。

这就使一个概念很重要。要弄清学校中标签归因的惟一重要的途径就是分析成为界定这些能力基础的假设，并且这只能根据那些能够对这些界定施加影响的人的研究来做^⑨。因而 如果我们想要理解为什么某些社会意义——在本章开头所引证的布卢姆的权威性选择——被用于选择和组织教育者在教育机构中用于理解、安排、评估和控制活动的知识和观点，那么权力的概念（什么样的经济群体或社会阶级实际上拥有它和它实际上是如何被使用的）就成为关键。

权力与标定

认识权力的运作方式对我们理解标定过程是多么重要至少有一个特殊的理由不能低估。在过去几年已经开展了大量的有关标定的研究 强烈地受到社会现象学、符号互动论和其他观点的影响 趋向于把类似“现实”这样的标签在某种程度上被视为社会的建构。^⑩然而 这个现象学的传统常常没有关注到我所称之的关系分析。因为这一点，我们必须提防由标签理论家和其他人所做的在分类和标签的通常分析中的一些重要局限。

事实上，不用关系的眼光来看待标定，也就是说没有公开地关注经济和文化权力与学校之间的联系使我们落入概念性和政治性的陷阱，即符号互动论、标签理论家和学校现象社会学家所做的研究常常是封闭的。^⑪通过考查标定过程（这里是指，在日常的学校生活中意识形态浸透如何在教育者头脑中实际运作的指标）我们就能忘记它也是一个超越本身的指标。就像本书前面引证怀蒂（Whitty）所指出的 这些分类和标签是社会结构的事实既不能解释为什么这个特殊的机制存在，也不能解释为什么它如此强烈地抵制变化。

夏普和格林在对一所工人阶级的英国初等学校的人种志研究中，对权力和标定之间关系的讨论对这种危险提供了大量的很有意义的论述。对夏普和格林来说，社会现象学、符号互动论、标签理论等等并不是简单地理解诸如为什么成层和儿童标定在教育机构中继续进行这样的事情提供充分的分析框架，这种框架不仅在概念上是不充分的，而且它天生就缺乏其本应具有的政治性，如果我们要理解学校中常识性的意义、实践、决定与围绕这些文化机构的意识形态和制度性机构之间的复杂关系的话。

夏普和格林非常赞同另一些英国社会学家对片面的并最终反政治的现象学取向研究的批评。例如，大多数现象学研究需要关注课堂现实的社会结构，关注教师和学生的常识性交往怎样产生和维持使课堂生活以相当稳定的方式进行的意义和认同体系。然而，这就是我们这些受到马克思主义和新马克思主义观影响的人要进一步深入探讨的地方。教育作为其一部分的社会世界不仅仅是社会行动者所进行的创造性理解过程的结果，而且是社会现象学家非常珍视的中心点，当然它部分是这样的。但是在教师、研究者、父母、儿童等等的日常生活中，我们所面对的日常世界“并不仅仅由语言和意义建构”，由我们面对面的符号交往建构、由我们不断前进的社会结构建构“，而且由物质生产的模式和力量以及在某些方面与物质实体和它的控制有关的支配系统“来建构”^⑨。

社会过程和标定的现象学描述与分析确实是重要的，它倾向于让我们忘记“外在的”、“有权的、能控制我们生活和感知的客观机构和结构。通过关注日常社会交往怎样维持人们的认同和他们的制度，就能把注意力从个体交往和概念受物质实体制约这样的事实上移开。

这里我的意思并不是说应当抛弃社会现象学或标签理论，相反，应当把它与更具有批判性的社会阐释结合起来，这种社会阐释着眼于在像学校一样的特殊机构中创造认同和意义。当然，这些只能发生在通常决定什么是可以协商的或有意义变数的背景之中。这个背景不仅仅处于意识的水平，它是经济和政治机构的连接，此连接界定学校应当做什么并对这些变数做了限制。这些观点对课堂标定的认真分析、

对教育者所使用的“中立”分类、对把不同种类的知识分配给不同被标定的儿童都有重要的意义。

例如，有关学校中标定儿童的大量文献趋向于依赖一种特殊的“理想主义”类型。也就是说，它假定学生的认同几乎完全由教师在课堂中对学生的感知所引起。然而，这不仅仅是一个教师意识形成儿童意识的问题（例如，教师诊断学生是“真正的哑巴”因而儿童就变成了“真正的哑巴”）尽管有些内容是可信的而且它也深深地涉及到组成和围绕学校的客观物质环境和期望。正如夏普和格林所说：^⑤

例如，当考虑到学生认同的产生时，学生获得任何特殊认同的机会结构不仅与在他（她）的意识中教师的概念分类有关，而且也与课堂组织结构有关。这种课堂组织结构不得不与未被教师或学生所欣赏的课堂外的压力相联才能被理解。试图把课堂社会结构理解为象征性的背景和物质环境的产品很重要，在社会交往主义和社会现象学中后者常常被低估。

因而，课堂中的交往模式、控制的类型、学生认同的产生和标定都需要被理解为意识形态与物质和经济环境之间的辩证关系。正如我在前面所说的 教师的能力概念、什么是“好学生行为”的概念、重要的与不重要知识的概念、“适当行为”的概念都不是自由漂浮的观念。这些精神性的产品来源于某个地方，它们对什么被认为是真正的问题做出反映，此问题部分由学校内真正的环境条件和“校外”的经济和社会条件所引起。因而，为了理解学校，就必须超越教育实践者和理论者所思考的将要发生的事情去理解思想与行动之间的关系。这些思想与行动联接着校内外“决定”我们思考的就是我们“真正的”问题的意识形态和物质情景。揭示这一点的关键就是权力。

然而，在本书中我已经表明，权力并不总是像经济操纵和控制一样是可以看到的。它常常很明显地作为帮助的形式和作为“合法性知识”的形式，此形式通过被解释为中立而为它们自己提供辩护。因而，权力是通过听其自然地再生产并使不平等的制度合法化的机构来运

作的。并且所有这些事实似乎通过组成诸如教育这样的帮助性职业的知识分子的作用更加合法化。

显然这是很复杂的，然而即使我们理解其中的一部分，真正将这视为一个对自己有帮助的职业，我们主流的自由主义意识形态也将通过进行有限的改良使我们处理标定问题。我们愿意介绍一些更加公开的事情进入学校。在这些改革背后的观念是，通过开放课堂，标定过程变成了非本质的，儿童就能发挥他们个体的才能。然而，这些改良性的改革必须要经过相当仔细的考察，它们可能是自相矛盾的，可能实际上引起更多的问题。同样，在第二章就自然而然地产生了“成就问题”。

实际上，夏普和格林表明，似乎发生的是能运用的标签范围在更加开放的环境中扩大了，尤其在工人阶级和文化上的不同领域，那里是标定最为强烈的领域。在传统的课堂中，被认为是重要的公开知识趋向于有限的“学术领域”——数学、科学等等。因而，当使用成绩标准时，学生可能倾向于被一种相当有限的公众知识形式标定。然而，在部分公立学校系统的更开放的环境中（在社会和“知识的”分层以及意识形态的共识中有它的历史利益），那些被认为是特殊的学校知识增加了。如果你愿意，现在要对“完满儿童”更加感兴趣。所以，情感、性情、身体和其他更一般的品质被补充到通常的学术课程，作为人们必须关注的公开领域。潜在的结果似乎增加了有关学生被分层的品质范围，也就是说，通过改变学校知识的界定以使它包括更有个人化和倾向性的因素，人们也能潜移默化地使在更加“开放的”环境中进行标定有更大的可能性。学生的认同比以前更加稳定，这可能会发生因为机构的基本目标，例如，根据“自然的天赋”分类学生，把技术知识的生产最大化等等。并没有真正地改变。同时，在中产阶级范围内开放的课堂从理想上来说适合于把决策、机动性等传授给将来会成为管理者和专业人员的学生。这个发现并不是微不足道的，因为如果在传统机构内的开放课堂真正产生一个更有力的分层系统，那么它们的实际作用就不得不再生产的术语而不仅仅用改良的术语来解释。

这紧密地联接着在前面章节所讨论的潜在课程。当儿童自然而然地学习接受学校强化和传授的，在重要和不重要的知识之间、在正常

和越轨行为之间、在工作和游戏之间的社会区别和在这些区别中固有的微妙的意识形态规则和规范时，他们也使组织机构的方式和在这些机构中他们适当位置的观念内在化。当然，这些事情由不同的学生以不同的方式学习，这就是标定过程对社会和经济的阶级区别变得如此重要之所在。学生的标定和围绕使用特殊社会标签的学校决定的改良意识形态，对哪些学生自然而然地接受哪些特殊区别产生了巨大影响。

临床语言、专家和社会控制

在第二三章，我已经指出，学校教育的一个重要的潜在作用似乎是常常很不平等地把意识形式分配给学生。于是从社会学角度来看，通过学生对这些倾向和观点的占有，他们能被分成沉淀在整个发达合作社会结构中的各种角色。在这种分类中，标定的过程占据了一个微妙但本质的位置，因为由教育者尤其由大多数具有行为主义信念的课程领域的人员所使用的名称、分类和语言工具被他们认为具有“科学的”地位，认为适合“帮助”学生。他们很少或没有认识到他们诉诸的语言从观念上来说适于维持长期以来一直统治着学校的官僚理性（并且伴随着社会控制和共识的效果）^⑨。

艾得曼 Edelman 在讨论“帮助职业”(helping professions)与众不同的语言系统被用于辩护和安排公众支持有深奥政治和伦理后果的职业实践方式时得出了类似的观点^⑩。

因为帮助职业界定其他人的地位(和他们自己的地位)他们用于分类客户和为他们的身体运动以及道德与知识影响受到限制而进行辩护的特殊术语尤其揭示了语言发挥的政治功能，揭示了它帮助造成的多样化现实。语言是人们能力和价值水平背景假设的感受指示器和有力的创造者。正如任何单一的数字会唤起我们头脑中的整个数字系统一样，一个术语、一个语法形式或一个有政治涵义的隐喻都能在使用权力体制的个人和对其做出反映的群体中激起它并为之辩护。

艾得曼的基本论点不仅仅是指教育者和其他人使用的语言形式“安排”了他们的现实 而且这些形式还潜移默化地为地位、权力和权威辩护。本质上讲 此术语的两种意义都是意识形态的。简言之 必须考查在提供帮助的自由主义观点和实际上用于机构和社会中现存权力分配的自由主义观点之间的矛盾⁹。这种矛盾在学校人员所使用的语言中很难避免。

或许这个论点又要引证艾德曼的观点才能进行最好的概括¹⁰。

在由帮助职业的语言所激起的符号世界中，推测和被证实的事实很容易地相互融合在一起。语言消除了推测中的不确定性，改变了事实以使它们用于区别地位和强化意识形态。精神疾病、行为不良和教育能力等名称都是基本的术语。它们中的每个在诊断、预测和复原性治疗的处方等方面通常都有高度的不可靠性；而且对客户进行毫不含糊的限制，尤其对监狱、学校或医院的人员和规则进行监禁与征服。监禁与限制通过被界定为教育、治疗或康复而转变为解放和利他的行动。另一方面，在诊断和预测中的霸道和推测转化为清楚而又精确的对控制（通过“帮助群体”）需要的感知。不去考虑霸道或职业术语在技术上的不可靠性，他们的政治效用是显然的。他们给职业判断以大众化的支持，把公众的注意力引向过程并预先使过程的任何失败理性化以达到他们正规目标。

也就是说，即使它高度依赖推测性的资料并且没有真正适当地被运用，一个机构假想的中立语言也提供了使控制个人或群体行为的主要方面合法化的框架。同时 由于听起来是科学的和“专门的”所以它通过把注意力放到它的“诡辩”而不放到政治或伦理结果上 对遏制公众起了重要作用。因而 它从历史的角度来说是过时的 从社会的和政治的角度来说是保守的 从教育的角度来说常常是灾难性的)实践不仅是延续的，而且听起来好像实际上更有启蒙性，从伦理上是对儿童的回应方式。

在另外一些机构中,个体(学生、病人、居民)是否可以由着他(她)的性子随意地来去就有很少的选择性。通过使用这样的半科学的、半临床的和治疗学的术语来界定学生并因而“表明”学生应当受惩罚。他们确实是“不同的”(他们不是成人,他们没有达到某种发育的阶段,他们有有限的注意范围,他们“在文化上和语言上是缺乏教育的”等等),教育者不必面对他们常常是强迫性方面的活动。^⑤因此,也不必对学校环境中控制本质的伦理和意识形态问题做出反应。自由主义的观点、临床的观点、治疗的语言、“帮助”的标签,所有这些都是脱离存在来界定的。

于是,有人可能认为,对于临床观点和帮助标签本身来说,当它们在教育中发挥作用的时候,对它们的批判实际上是一般性的,因为其基本假设本身就是开放性问题。^⑥这些观点通过大量显著的特点被辨别出来,其中任何一个当与其他观点结合时,似乎从逻辑上就导致了一个朝向现存制度安排的保守立场。第一个特点是,研究者或实践者研究或处理那些已经由机构标定为异类或不正常的人。为了这样做,他(她)采用把人界定为不正常人的社会系统价值。而且,他(她)假定,由机构做出的判断和建立在这些价值基础之上的判断,如果没有受到严重的质疑,那么它们就能有效地测量常态和能力。

第二个特点是,这些临床的和帮助的观点有一个强烈的倾向把困难视为个体的问题,是个体的而不是机构缺乏的东西。因而,与官方界定是惟一正确的界定这个假设相结合,几乎所有的行动都把焦点集中在改变个体上而不是改变界定的机构,更不是改变更大的机构背景。第三个特点是,接受制度名称和界定的研究者和实践者趋向于假定在这些分类内的所有人都是同样的,有一个同质的假定。这样,个体的复杂性就自然而然地被抹杀了,创造一个抽象个体的真实过程被半个人主义的观点所掩盖。

但是这并不是全部,因为似乎存在强烈的动机用于建成这些标签和它们背后的过程与专业技能。也就是说,使用假想的诊断性和治疗性的术语的“专业帮助者”必须找到(并因此创立)适于分类的个体,否则专业技能就是无用的。可能这是一个普遍的教育事实。一旦“帮助”

儿童的一个“新的”（但总是有限的）工具或观点产生，就趋向于超越最初所发展的“问题”工具。这里指诊断性的、治疗性的和语言性的，也就对再次把过去的其他领域问题界定成为工具能处理的问题产生影响，⁸⁹行为改良就是最好的例证。当它可适用于学校中有限的困难时，它就变成更大范围的“学生问题”的诊断语言和“治疗”形式。因而，它在少数民族聚居区、工人阶级学校和其他“破坏性”儿童或完全学校阶级（entire school classes）越来越多的地方被日渐增多地使用和接受，实际上成了一个覆盖物以掩盖现存教育机构的本质是不对大部分学生作出反应的政治事实⁹⁰。另外，它的治疗语言隐藏了已经建立并称之为教育异化的工资—产品关系。最后，此观点通过临床上对自身的界定，掩盖了真正的必须被提出的道德问题，即有关技术本身在处理机构中没有选择权的学生时的适当性问题。

对前面的讨论需要补充一点的是，那些被认为与正常的制度期望不同的或不正常的人正在对日常的学校生活构成威胁，对固定的并常常是乏味的正常操作模式构成威胁。在这一点上，标定行动能被视为复杂的逃避过程的一部分，它能保护“情形的充分界定”所依赖的学校内许多人与人之间关系的空洞本质。但是更重要的是，它使诸如教师、管理者、课程工作者和其他学校人员的人能面对固定不变的形式而不是个体，因为在较大程度上学校不能处理与众不同的个体特色。大量的研究支持这样一个事实，即就面对这些“不正常的”个体的人们而言，来自于制度期望的差别常常导致了回避反应⁹¹。因而“僵化和标定得到强化”；“儿童正在受帮助”的安慰性幻想得到保护。

然而，这样的幻想怎样得以维持？学校常常受到评估。人员和计划再三地受到审检，现在更加如此，因为管理观占据着统治地位。在最后一章我要关注这一点。在研究和评估中，大量专家花费了大量的时间和精力研究学校教育的效果，即使这些专家通过成绩和社会化传统的有限之镜来考察学校，这个日常活动的真实作用难道不应该很清楚吗？大量的学校工作的方式和位于其后发挥作为文化和经济再生产作用的专业知识（临床的或其他方面）难道不应该被认可吗？“知识分子”使用他们常识性专业知识的方式对他们来说难道不是很清楚吗？毕

竟，大多数学校人员和研究者还是真正关心他们的工作和存在于这些机构中的学生的。

不幸的是 很难取得这样的认可。首先 我已经指出 主要的原因是这个专业知识发挥作用的方式。它是意识形态的，它确实给复杂的情形（与第三章指出的为教师的时间和精力辩护的教学环境大致相同的物质条件）提供一个操作性的界定，而同时在知识和权力方面继续再创结构上的基础的不平等。第二 存在自我意识壁垒 此意识在合作社会中形成评估专家和专业知识的接受者的角色和观点。

我们不应感到吃惊，“专家”的基本观点强烈地受到他们所属的集体的主流价值和他们所处的社会情形的影响，这些主流价值必然要影响他们的工作^⑥。事实上 我们已经看到 这些观点已经沉积到语言形式之中，隐藏的观点能通过知识分子与技术专家在社会中所起的作用体现出来。对于它们怎样被使用、怎样形成评估者的工作存在语言的、计划的、方法的、概念的工具和期望。这些专业人员避开制度化的目标、过程、已存的规则和多年形成的在一个领域用于这些官方目标的收集知识的仓库，这种现象并不是很普遍，部分是因为这个公认的智慧和价值的集合体由于制度性管理者需要特殊类型的“专家”建议而受到强化。这一点特别重要。

研究者和评估者就是“受雇的专家”。这里我的意思并不是完全贬低他们的重要地位。相反，美国社会中专家的作用是很独特的并导致教育环境中某些问题性的期望。

假定合作经济中技术知识的地位，“专家”在相当大的压力下提出他们的发现作为科学的信息，作为在很大程度上有科学的根据，因而就有其内在的合理性^⑦。在第二章我们看到 这对杰克斯在《不平等》一书中所做的拒绝政策陈述产生了相当大的影响。不仅是专家，尤其是教育研究和评估的专家期望用科学的语言来表达他们的论点，而且因为他们在社会系统中的地位，他们的资料和观点被认为是具有权威性的。给予他们专业知识的分量和声望就可想而知了。^⑧然而，我们在前面对教育者怎样挪用不精确的科学活动观的讨论使这种声望产生了疑问。此挪用导致了相当大的困难，它使教育者进行拙劣的

研究，最重要的是，他们倾向于认可成绩和社会化范式是主要的因素。在此范式下教育工作者的工作即使取得实质性的进步也要求用新的训练模式来代替当前的训练模式。⁶大量无重要差异的发现正好指出了这个结论。

尽管“重要的研究像什么”的通常观点有相当大的概念上和技术上的，更别说意识形态上的困难，但有一件事是显而易见的。即使有这些困难，学校人员和决策者确实认识到了他们从技术专家那里获得的‘有价值的’信息，还是因为它来自于拥有专家头衔的人。

专家的任务之一就是提供给一个机构的行政领导阶层在做出决策之前所要求的特殊知识。官僚主义机构提供了需要研究的问题，而不是专家，因此专家供应的知识类型要提前确定。由于专家对一个计划最终的结果不负有责任，所以他/她的活动要受到行政领导者实践利益的指导，这一点古德纳在前面做了很清楚的说明。而且管理者并不期待与手边的实践问题没有直接和显著联系的新假说或新阐释，比方说阅读教学。专家被期望按照由机构所界定的实践性问题和并不提供超出范围的建议来工作这一事实相当重要。已经变得越来越明显的是，无论什么原因，社会化成为一个情形，因为政治压力而胆怯，工程技术将解决我们所有问题的信仰，意识形态的和物质的‘决定’影响了机构等等；一个大组织的行政领导阶层寻求和应当寻求，使面对的一个新的和不确定性的复杂形势转变成有关学校教育过程“陈旧的和确定性的真理”的实践性的安全结合⁶。然而，几乎没有东西会像教育一样有概念上的、伦理上的和政治上的复杂性，教育知识对涉及到的错综复杂性几乎不能浅尝即止。这些‘陈旧的和确定性的真理’不能有效地回答由再生产理论家和其他人所提出的有关城市和其他地方教育问题的复杂本质。对这一事实，实践决策者常常认为是不重要的，因为，毕竟那是专家的事。但是我们看到，所期望的专家知识已经是预先决定的，因而我们陷于双重的困境之中。专家被期望提供技术性的建议和服务以帮助解决机构的需要，然而实际上可接受的问题范围和答案类型受到管理机构以前所界定“问题”的意识形态的制约。这样，无意义的结果循环周而复始。

这一点当然不是什么新东西，长期以来专业知识一直被决策者所利用。尽管如此 应当搞清楚的是 从评估社会和教育计划一开始 各种必需的帮助都主要由官方的政治目标来决定并受其支持，常常以牺牲其当事人对制度的反应为代价^⑥。

这就提出了一个相当有争议性的问题。当人们的行动和研究使用来自并服务于机构本身的分类和资料，但是却不支持这些分类和资料本身服务的文化和经济机构时，人们能明白自己工作的真正作用吗，能研究教育计划的真正结果和过程吗？^⑦因为这类问题，这时我们应提到一个关键点，课程和其他教育研究与评估特别重要的是抵制毫无批判地使用官方收集的统计资料。此统计资料是建立在这些官方界定的常常很容易获得的分类的基础之上的。而且，要提出的更有批判性的问题是“什么意识形态假设巩固了这个资料产生于其中的结构”^⑧。通过这类提问，当教育者通过某些特殊的制度性抽象来选定学生时，或许能阐明所涉及到的有效规范的实质。

我已经表明，在学生群中的标签分配实际上是一个过程，通过此过程某个社会群体对另一个群体行为的适当性或不适当性做出价值判断。如果这样的观点是正确的，那么我一直在阐述的观点就表明了仍然需要进行大量的研究，以显示出当强加给学校时美国社会起支配地位群体的意识形态霸权结构怎样包含相当广泛的伦理、政治和社会的含义，因为它们在生命的早期阶段就根据阶级、种族和性别来帮助挑选个体。

老实说，这些都是相当困难的问题，然而在寻求免除所有真正的道德和政治责任以及影响别人的两难行动中，教育者已经做了斯扎兹(Szasz 所所谓的“神秘化和技术化他们的生活问题”。说明建立在中立和“严密科学”形象基础之上的心理模式和隐喻在教育思想中的支配地位是相当重要的^⑨。

这种取向课程和教育理论，实际上过去一直支配着该理论，有效地模糊了并常常否定教育者面对的深刻伦理和经济问题。我们已经看到 他们把这些困境转变成服从于技术‘专业人员’解决的技术问题或

难题。此领域几乎完全依赖来自学习心理学的观点或许就是最好的例证，来自于心理学和相关领域的术语是很不适当的，因为它否定或根本上倾向于忽视社会存在和人类发展的基本政治和道德特点。强化、学习、消极反馈等等的语言在处理矛盾对秩序的不断侵犯，处理被称为合法性知识的问题，处理个人意义和人与人之间的制度的创立和再创立，处理学校教育和其他机构的再生产的本质，处理指导别人的诸如责任和公平概念时都是相当无力的工具。本质上讲，像系统管理语言一样，当心理学语言运用于课程中时，它“使人的关系和个人行为去伦理化和去政治化”^⑩。

例如，我们忙于用行为术语界定操作性目标和陈述学生“结果”的大量努力或许被确切地解释为——忙碌的工作，如果暂时使用常识性术语的话。也就是说，因为此领域追求它的目标陈述和“产品测量”工作，所以就不会注意到教育者活动的关键性政治和道德意蕴。这样手段就变成了目的，儿童就变成了可以操纵的、隐匿的、抽象的“学习者”。谈及社会学领域，大部分课程语言和研究与此类似，福雷德奇（Friedrich）就清楚地表达了部分问题^⑪。

社会学家完全没有意识到的是，把同伴视为可以操纵的所形成的长期影响。语言以及在它负担的符号中的选择弥漫在所有有意义的社会行动中，无论是公开的或潜在的，有意识的或无意识的。人类的符号操纵不能完全脱离个人与别人的符号性的中介关系。由于人的知识生活越来越多地要求这样的符号操纵，所以人们就认为在其生活的其他领域也要服从于手段一目的关系，而不认同把他们本身作为目的的态度，这是一种冒险。

因而，操作性的思潮和更大社会意识形态统治的结构可以在用于构建教育关系基本行为的、治疗性的语言和分类的课程话语中找到。它因此创立和强化交往模式，不仅反思而且真正地体现支配着发达合作社会意识的成层、不平等权力、确定性和控制的利益。

一些反例

我们可以举出大量的例子来说明我一直分析的概念、分类和标签事实上是常识性的和意识形态的而不是预先决定的或“中立的”。我们的社会高度重视智力，尤其重视与提高学生经济方面的重要知识和生产能力有关的智力，学校显然在一定程度上围绕着这样的概念来组织和评估。学校把智力限制在相当狭窄的，主要是语言形式并常常体现统治集团的文化资本的事实是重要的，但不是这里要讨论的问题。而且，我们应当注意到，描述其他的有关组织我们的教育社会机构和设计我们技术的概念是可能的。例如，想象在某个社会中，身体的优雅而非我们公开限定的能力和智力是最有价值的特征，笨拙的人或仅仅符合较低优雅分类的人于是又受到歧视。文化教育的结构将根据个体的“优雅能力”进行分类，技术被如此设计因而它要求在运作中被优雅地使用。

除了身体优雅外（实际上不是太奇怪的概念）人们还能指出评价的可能性。比方说，在许多社会主义社会的学生中看到的道德优秀或集体主义责任感。毕竟，这些类型的倾向性因素是有关教育的事情，难道不是吗？然而，像有关潜在课程的文献所强烈表明的，学校的基本规则擅长教它的对立面。例如，因为在学校欺骗性的环境中个人主义评估占据着支配地位——无论是自己和同伴的公立和私立学校，隐藏自己的真实情感、对别人的失败幸灾乐祸等等都被相当有效地传授。这是由生活于机构内的学生所造成的，他们不得不适应机构的隐秘性、权力和竞争^⑩。

这些反例的含义是相当重要的，因为它们表明要企图改变实践中公认的常识性能力概念就需要改变学校教育本身制度结构的基本规则。这些规则本身处在把固定的规范和倾向传递给学生、教儿童“世界现实是怎样”的“教学策略”当中。注意到这些选择性概念对商业、广告和其他更大社会机构的批判性含义也是很重要的。它们有效地提醒我们，许多对学校特点的批判和对社会、政治、文化的批判必须联合起来，学校不是存在于真空之中。

例如，我在这里一直考查的标定过程在根本上是关注效率的，也就是说，学校作为社会控制和文化经济再生产的机构在某种程度上需

要作为效率组织来运作，标定就大大提高了效率。^④大量的活动尽可能地被理性化、目标明确化以提高成本效率和运行速度 消除“浪费”、无效和不确定性。而且 有关目标和过程的冲突和争论必须缩为最小 使其不危害现存的目标和过程，毕竟，对这些基本的制度规则进行了大量的经济和心理投资。于是为了阻止任何种类的无序侵害制度生活，就必须发展控制和操纵差异的技术。如果发现了明显的差异（无论是知识的、审美的、价值的或规范的）就必须进行合并 重新界定由现存官僚的和意识形态假设所操纵的分类。只要教育者使用产生于假设的分类，这些假设并未受到检查的事实和实际上是自我证实的事实就被忘记了。

然而，在最后两章我曾分析在教育中学校作为首先关注效率的始作俑者太局限于评价，这一点的基础在于为所有的合作社会的思想和行动提供建构性框架的意识形态。这种工具性意识形态把效率、标准化、技术、利润、日益增长的劳动分工和控制、达成共识当作其中心 从而被克里巴德 Kliebard 称之为工厂模式^⑤的学校尤其是课程领域就成为更大社会问题的一部分。这些问题涉及我们的主要机构缺乏对人的需要和情感做出反映。看不到这一点就没有抓住真正的问题。

然而，我们已经看到，认可学校与经济文化控制之间的辩证关系并不是教育者习惯寻求的东西，不被认可才是真正的问题，此问题混合着教育者知觉的意识形态渗透。由于教育者毫无批判地使用成绩和社会化传统，所以产生于这个观点的标签、分类和合法化知识被视为是中立的。这些“差异、评价和价值判断”与社会的劳动分工和经济文化控制之间的真正关系被此观点本身似乎中立的科学地位所模糊。总之，它们提供了一个理想的霸权机构。

在这里存在一个发挥作用的各种力量之间的复杂结合。选择性传统发挥作用，以便促使优势群体和阶级提高和不断增强控制的文化资本转变成合法化知识，并用于形成对待学生的分类。由于学校在有区别地分配潜在课程给不同经济、文化、种族和性别的群体中的经济作用 所以不同于“常态”的语言、文化和阶级差异将受到极大的关注并将被标定为不正常。于是技术知识将被用作一个复杂的过滤器，根据

学生对技术产品所起作用的“能力”来进行分类。因此这就增强了经济和文化分层过程的中立感，掩盖并使不平等社会中的实际的权力和意识形态的运作更加合法化。布尔迪厄和帕塞恩 (Bourdieu & Passeron) 强有力地指出，“每一权力通过隐藏作为它的力量基础的权力关系来设法加强意义并使意义合法化，它把自己明确的符号力量增添给那些权力关系”。^①

正是在学校使用体现技术控制和确定性兴趣的“中立”观和学校服务于经济文化再生产的兴趣之间的结合，学校才发挥了它们各种各样的作用。被教育者仅仅作过程而传授和使用的技术观，满足了不平等社会最大化地生产技术知识、分配无危险和实证主义的观点以及生产符合社会中不断发展的劳动分工所要求的有适当规则和价值的代理人的需要。^②这是一个辩证的过程。学校也使这个技术的和实证主义的知识合法化。因而，学校能运用此知识作为一系列假想的中立过程，它们是建立在“最终的正确原则”基础之上，根据学生对知识最大化和经济需要所起的作用来分层学生。因此，文化形式就在我们的大脑中根深蒂固，学校与经济领域的关系紧密结合一起发挥作用，帮助再创造强有力的意识和结构霸权。

显在课程、潜在课程和它们的历史连接着我们早就用来赋予日常活动以意义的分类，此分类又连接着社会利益并为之辩护。或许很难看到我们纲领性和知识性的劳动对霸权所起作用的结果。然而，从关系的角度，通过领会这些因素怎样与社会中控制的真实结构相联，我们现在开始明白这样的机制，通过此机制文化和经济再生产在学校中得以运作。这样一来，我们获得了一幅为什么“拥有、获得它们”的更清楚的图画。因为在本书中已经考查了许多“确定性”，学校如同其他机构一样，确定性确实起了作用。

① 艾伦·F·布卢姆，《社会学、不道德行为与亚卡奇：试图考虑希腊的有关理论与实践问题》，《差异的理论观》罗伯特·A·斯考特和杰克·D·道格拉斯主编（纽约：基础书籍，1972），p. 343。

② 尤尔根·哈贝马斯，《知识与人类兴趣》（波士顿：比根出版社，1971）和彼得·

伯格和托马斯·鲁克曼在《现实的社会结构》(纽约达伯德,1966)。

罕那·阿瑞德特,《人类的条件》(纽约达伯德,1958)和亚波瑞奇特·韦尔蒙,《社会的批判理论》(纽约:赫德和赫德,1971)。

杰克·D·道格拉斯,《美国社会的秩序》(纽约自由出版社,1971),p. 9—10。

威廉姆·雷恩,《谴责受害者》(纽约瑞德出版社,1971),p. 21—22。

- ⑥ 安东尼·普拉特,《儿童的救星:行为不良的发明》(芝加哥大学出版社,1969)。也可参见斯德温 L·斯格劳曼《爱与美国的违法者》(芝加哥大学出版社,1977)。
- ⑦ 艾德温·M·斯古尔《标定不正常人的行为》(纽约哈普尔和瑞伍,1971),p. 33。
- ⑧ 有关学校中社会控制伦理的统治参见卡拉瑞斯·卡瑞尔和乔·斯普英《危机之源》(芝加哥雷德·麦那利,1973)和百利·弗兰克林,《课程领域与社会控制》(未出版的博士论文 威斯康星大学,1974)。
- ⑨ 道格拉斯 *op. cit.*, p. 181。也可参见亚伦·西卡瑞尔对理解性的和规范性的规则的讨论,《在地位与角色的谈判中基本的和规范性的规则》,《当代社会学》第 2 期 汉斯 P·崔特瑞尔(纽约:马克米兰,1971),p. 4—45。
- ⑩ 赫尔巴特 M·克里巴德,《历史视野下的永恒课程问题》,《课程理论 概念重构主义》威廉姆·皮纳主编(伯克利:麦卡锡,1975),p. 39—50。
- ⑪ 我在此又使用意识形态概念在某种程度上是指由特殊群体拥有的常识性的世界观而不只是作为“政治性”的偏见。哈雷斯接着认为:“意识形态并不是对世界的虚假描述,而是从某一特殊视角对世界的真正描述,正如所有的世界描述都只能从某一特殊视角来看待一样”,尼格尔·哈雷斯,《社会信念:意识形态问题》(伦敦:C·A·瓦特斯,1968),p. 22。
- ⑫ 参见苏沙内·兰格在《一个新答案的哲学》(纽约梅特,1951)对理性的散漫与非散漫形式必要性的讨论。
- ⑬ 斯特分·图尔明的《人类的理解:集体的作用与概念的演变》(普林斯顿大学出版社,1972),p. 84。
- ⑭ 同上 p. 96。
- ⑮ 艾丽斯·米尔,《改革课程:一个社会过程》(纽约阿普顿-世纪,1946)。
- ⑯ 我在其他地方已经讨论了这个问题,见迈克尔 W·阿普尔,《教育环境中评估的过程与意识形态》,《教育评估 分析与责任》迈克尔 W·阿普尔、迈克尔·J·苏波考维克和亨利·S·鲁佛勒主编(伯克利 麦卡锡,1974),p. 3—34。
- ⑰ 对这个问题的深入洞见请参考荣格·戴尔等主编《学校教育 with 资本主义:一

个社会学读本》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1976);《认同与结构 教育社会学中的问题》德尼斯·格利森主编(德夫尔德·那夫顿·布克斯,1977);《走向对发达工业社会的批判理论》,《当代社会学》第2期 汉斯·P·崔特瑞尔(纽约:马克米兰,1970),p. 210—234。

- ⑱ 艾恩·赫克斯特尔,《标识工作》,《学校知识政治学研究》高夫·怀蒂和迈克·扬主编(德夫尔德·英格兰·那夫顿·布克斯,1976),p. 67。
- ⑲ 阿普尔,《教育环境中评估的过程与意识形态》op. cit.
- ⑳ 参见菲尔·斯拉特,《法兰克福学派的起源与重要性》(伦敦 劳特利哥与基根·保罗,1977)。也可参见马克思在《资本论》第一卷(纽约 新世界,1967)中对经济基础与上层建筑之间辩证关系的讨论, p. 459—507。
- ㉑ Cf. 杰恩-保尔·萨特,《寻求方法》(纽约 维特基·布克斯,1963)和亚瑞·高兹《劳动战略》(波士顿 比根出版社,1967)。
- ㉒ 参见迈克尔·哈瑞哥顿在《社会主义》(纽约 巴达姆·布克斯,1972)中对马克思本人缺乏固执的教条主义进行了很好的描述。要重新评估马克思所认为的经济决定论 就要反对这种解释 参见伯特尔·奥尔曼,《异化 资本主义社会马克思的人学概念》(剑桥大学出版社,1971)。
- ㉓ 在文化与阶级理解之间微妙的相互作用,特瑞·艾哥利顿做了很好的说明,《马克思主义与文学批判》(伯克利:加利福尼亚出版社,1976)。现象学理论对“真理”的讨论 见 亚罗·古威特斯,《意识领域》(匹兹堡 杜克斯大学出版社,1964),p. 184。
- ㉔ 查尔斯·泰勒,《马克思主义与经验主义》,《英国分析哲学》伯那德·威廉姆斯与亚兰·莫蒂菲尔主编(纽约:人文科学出版社,1966),p. 227—226。
- ㉕ 伯特尔·奥尔曼,op. cit., p. 18。
- ㉖ 同上, p. 15。此立场被赋予“内部关系哲学”的名称 奇怪地是 此观点在美国思想甚至在教育思想中有广泛的历史,参见,怀特海的著作《过程与现实》。
- ㉗ 同上 p. 90。
- ㉘ 马丁·叶,《辩证的想象》(波士顿 雷特尔·布朗,1973),p. 83。在教育中许多实用主义者所采取的意识形态立场的历史,参见,沃尔特·费恩伯格的《理性与修辞》(纽约 约翰·威勒,1975)。
- ㉙ 同上, p. 268。
- ㉚ 崔特·斯诺耶,《对控制的批判》(纽约 乔治·布鲁雷纳,1973),p. 30—31。
- ㉛ 斯劳莫·阿维纳瑞,《卡尔·马克思的社会与政治思想》(纽约 剑桥大学出版社,1968),p. 117。阿维纳瑞认为“最终 商品是主体间关系的客观表现”。

- ⑳ 迈克尔 F·D·扬,《知识与控制》(伦敦 考利尔 - 马克米兰,1971),p. 2。
- ㉑ 人们之间相互作用转化成其他物化形式与意识形态的政治、经济结构之间的关系 参见奥尔曼,op. cit., p. 198—199。
- ㉒ 道格拉斯 op. cit., p. 70—71。
- ㉓ 罗伯特 A·斯考特,《分析不正常行为的被提议的框架作为社会秩序一个特性》斯考特与道格拉斯 op. cit., p. 15。
- ㉔ 波聂·弗瑞曼,《标签理论与学校中的官僚结构》(未出版的论文 威斯康星大学 麦迪逊, n. d.)。
- ㉕ 斯考特 op. cit., p. 14。也可参见伯格与鲁克曼将差异视为对理所当然的观点的威胁的讨论,op. cit.
- ㉖ Cf. 亚伦·西卡瑞尔和约翰·凯特塞斯,《教育决策者》(印第安纳波利斯:鲍波斯 - 摩雷尔,1963)。标定过程从学生最初进入学校时就已开始,后来就变得越来越明确,雷 C·瑞斯特证明了这一点,《学生社会阶级与教师的期望 少数民族教育中的自我实现趋势》,《哈佛教育评论》XL(1970年,8月), p. 411—451
- ㉗ 托马斯 S·斯扎兹,《意识形态与疯狂》(纽约 达伯德,1970),p. 149。一旦学生被贴上标签,其他的教育与经济机会就完全丧失了,这一事实由詹姆士·罗斯波姆做了清楚的说明 见《制造不平等》(纽约 约翰·威勒,1976)。
- ㉘ 艾维·高夫曼,《收容所》(纽约 达伯德,1951)。
- ㉙ 斯扎兹 op. cit., p. 58。
- ㉚ 简 R·莫塞,《标定智力迟钝者》(伯克利 加利福尼亚大学出版社,1973)。
- ㉛ 同上,pp. 96—123。
- ㉜ 梅罕,《评估儿童的学校行为》,《儿童和社会化》汉斯 P·崔特瑞尔编(纽约:马克米兰,1973),p. 240—264。教育评估与评价的支配模式怎样忽视了学生的具体现实 怎样以保守的政治与认识论方式运作 参见阿普尔,《教育环境中评估的过程与意识形态》op. cit.
- ㉝ 莫塞 op. cit., p. 96。
- ㉞ 同上 p. 60—61。
- ㉟ 迈克尔 F·D·扬,《课程与知识的社会组织》,《知识、教育与文化变革》雷卡德·布朗主编(伦敦 塔维斯图克,1973),p. 350。
- ㊱ 教育中此类最好的著作当属大卫·哈格瑞伍斯等主编的《课堂中的差异》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1975)。
- ㊲ 标签理论的许多困难被艾恩·泰勒与劳里·泰勒揭露出来 艾恩·泰勒与劳

- 里·泰勒主编,《政治学与偏差》(伦敦:普利凯,1973)和艾恩·泰勒、保罗·瓦尔顿与杰克·扬《批判的犯罪学》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1974)。
- ⑤① 雷切尔·夏普与安少内·格林《教育与社会控制》(伦敦:劳特利哥与基根·保罗,1975),p. 25。在这里我利用了他们在开头两章的独特的理论分析。
- ⑤② 同上 ,p. 6。
- ⑤③ 弗瑞曼 ,op. cit. 和赫伯特 M·克里巴德,《官僚机构与课程理论》,《自由、官僚与学校教育》,维那 F·豪布瑞奇主编(华盛顿:监督与课程发展联合会,1971),p. 74—93。
- ⑤④ 默里·艾得曼,《帮助性职业的政治语言》(未出版论文 威斯康星大学 麦迪逊 n. d.)p. 3—4。
- ⑤⑤ 同上 ,p. 4。
- ⑤⑥ 同上 ,p. 7—8。
- ⑤⑦ 高夫曼 op. cit. ,p. 115。
- ⑤⑧ 简·R·莫塞,《标定智力迟钝者》,《差异互动者的观点》 艾尔·让宾顿与马丁 S·威恩伯格主编(纽约:马克米兰,1968)。至于较全面的对待保守的批判与帮助性观点的态度,参见阿普尔“教育环境中评估的过程与意识形态”,op. cit.
- ⑤⑨ 这里提出了一个有趣的观点。在对待健康或偏差时使用临床观的人在大多数情况下倾向于把人们标定为“病人”而不是“健康的人”目的是为了 避免如果他们错了 对“病人”来说可能意味着什么样的危险。在这里 托马斯·斯切佛揭露了“寻找”个体以适应制度性分类的动机,《成了精神上的病人:一个社会学理论》(芝加哥 阿尔定,1966),p. 105。
- ⑤⑩ 许多批判性的研究者认为,学校的“学科与成绩问题”实际上就表明了阶级冲突的萌芽。参见卡瑞斯蒂·巴德劳特与荣格·艾斯塔勒特《资本主义的学校》(墨西哥城 西哥劳·维蒂那·艾德图瑞斯,1975)。
- ⑤⑪ 斯古尔,op. cit. ,p. 51。这并不说能够取消所有的标定 而是说 我们必须着手向“特殊的标签和分类所表示的大量现实怎样在学校环境中发挥作用”这样的问题提出严肃而批判性的质疑。
- ⑤⑫ 詹姆士·E·柯蒂斯与约翰 W·普特斯主编,《知识社会学》(纽约 普拉格,1970),p. 48。
- ⑤⑬ 杰克·D·道格拉斯,《技术社会中的自由与专制》,《自由与专制 技术社会中的问题》 杰克·D·道格拉斯主编 纽约 阿尔弗雷德·A·凯那普夫,1970),p. 17。
- ⑤⑭ 参见 阿尔弗雷德·斯库特兹对专家作用的讨论,《消息灵通的公民 有关知

- 识的社会分配的论述》,《文选 II: 社会理论研究》(海牙: 马丁鲁斯·尼豪佛, 1964), p. 120—134。
- ⑥4 迈克尔·W·阿普尔,《权力与学校知识》,《教育评论》第三卷后面的第二、三章,(1977年,1月/2月),26—29;《形成课程问题》,《教育评论》II(1976年,1月/2月),p. 52—68。
- ⑥5 佛劳瑞恩·兹纳涅茨基,《知识人的社会角色》(纽约:哈普尔和瑞伍,1968), p. 45—49。
- ⑥6 道格拉斯,《美国社会秩序》,op. cit., p. 49。也可参见对“工程技术如何被用于支持管理的意识形态以控制劳动力”的讨论,参见大卫·诺波尔,《设计美国:科学、技术与合作资本主义的出现》(纽约:凯那普佛1977)。
- ⑥7 这里并不是说人们忽视官方数据,正如马克思表明的,资本的官方数据在阐明经济制度的实际运作以及其背后的假设方面是特别重要的。
- ⑥8 艾恩·泰勒、保罗·瓦尔顿与杰克·扬,《向批判犯罪学前进》,《理论与社会》第1期(1974年冬),p. 441—476。
- ⑥9 “严格科学”这一术语在这里是指这样的领域,它们的基本兴趣是发达工业经济制度并与其辩证地联接,因而,它们是建立在过程-产品或目的-理性逻辑的基础之上,这些兴趣是技术规则、控制与确定性,其中包括行为主义心理学和社会学。参见哈贝马斯“知识与兴趣”,《社会学的理论与哲学分析》唐瑞斯·艾梅特与亚拉斯戴尔·马斯戴尔主编(纽约:马克米兰,1970), p. 36—54 和阿普尔,《科学兴趣与教育制度的本质》,《课程理论 概念重构主义》(伯克利:麦卡锡,1975), p. 120—130。
- ⑦0 斯扎兹,op. cit., p. 2。
- ⑦1 罗伯特·W·弗雷德奇,《社会学的社会学》(纽约:自由出版社,1970), p. 172—173。
- ⑦2 列温斯·A·德克斯特,《在我们社会中愚蠢的政治学与社会学》,《另一面》,豪瓦德·S·贝克主编(纽约:自由出版社,1964), p. 37—49。
- ⑦3 朱尔斯·亨利,《反人类的文化》(纽约:瑞德出版社,1963)和菲利普·杰克逊,《课堂生活》(纽约:赫尔特、瑞内哈特和威斯顿,1968)。高夫曼的“间接适应”的概念在部分阐释潜在课程时很有帮助,高夫曼,op. cit., p. 189。对这些教学实践的选择能在下面著作中找到:威廉姆·凯塞恩主编,《中国的儿童时代》(新·哈维:耶鲁大学出版社,1975)和高夫·怀蒂与迈克尔·扬主编的《学校知识政治学研究》(德夫尔德·那夫顿·布克斯,1976)。
- ⑦4 斯古尔,op. cit., p. 96。

- ⑦⑤ 克里巴德,《官僚机构与课程理论》op. cit.
- ⑦⑥ 皮埃尔·布尔迪厄和杰恩·C·帕塞恩,《教育、社会与文化的再生产》(伦敦:舍基,1977) p. 5。
- ⑦⑦ 最近一个有趣的人种志研究,即研究生产机构如何在日常状态下运作,就避免了把学校看作黑箱,此研究能在保罗·威利斯的《学会劳动》(威斯特米德:撒克逊出版社,1977)一书中找到。

第八章

超越意识形态再生

真正的知识和真正的权力

在斯坦利·阿若那维兹 Stanley Aronowitz 对合作社会中意识形态知觉形成过程的富有启发性的考察中，他帮助勾画出了我们大脑中根深蒂固的特殊观念的发展轮廓。此观念和它的意识形态作用很类似于指导前面章节尤其是第七章的分析思路。他认为霸权在很大程度上是通过控制意义、通过“操纵”我们常识性使用的思考分类和模式起作用。因而就有了“资本主义内在地倾向于日益把人们之间的关系看作是物质之间的关系，商品生产侵入到社会世界的所有角落”，^①而教育者生活于其中的不平等社会世界通过他们使用语言的物化、商品化表现出来。因此就像葛兰西和威廉姆斯所强调的，文化控制充当着一个重要的再生产的力量。通过对被认为合法的或“真正的”知识的界定、合并和选择（通过对适当的事实、技能、希望和担心（还有我们应当评估它们的方式）达成错误的共识，经济和文化机构被辩证地联系起来。这里知识就是权力，但主要掌握在已经拥有知识的人手里，掌握在已经控制了文化资本和经济资本的人的手里。

自从马克思以来，我们在理解一个社会中什么思想被认为是“真正的知识”和发达工业社会不平等的经济与文化权力之间的关系上走过了一段很长的路。马克思在《德意志意识形态》一书中有句名言，“统治阶级赋予其思想以普遍性，并表示为惟一合理、普遍妥当的东西”。这仍可作为一个主要出发点用于说明存在于知识、意识形态和权力之间的关系。也就是说，无论人们的分析多么复杂（当然需要这样）这项

研究的基本指导原则就是要建立一个社会的控制思想与特殊阶级和集团利益之间的联接。

不幸的是 这被许多人理解为阴谋理论。例如，一小撮有权力的人有意识地共谋以压迫地位较低的阶级。然而，马克思本人的意思毫无疑问比这种主张更为复杂。他的观点已经为本书的意识形态和课程研究提供了建构性的框架。此观点‘自然而然地’产生于个体和社会群体当中的生产性关系，它将成为符合并支持这些不平等的生产性关系的‘原则、思想和分类’^②。

然而，我前面说的一句话有点让人误解。当我说“我们有很长的路……”时，仍是有问题的，即谁应当包括在那个群体之中。我在第一章和第二章中强调，这里的‘我们’是指那些已经加入到最好称之为新马克思主义知识传统的个性和群体。并且这个‘我们’通常不包括教育社会学家或课程研究者，或许是由于指导这两个领域的‘可理解的’改良性目的^③。

我们已经看到，在教育社会学和课程领域中，通常的传统把那些保存和居住在我们教育机构中的‘原则、思想和分类’这样的学校知识视为相对中立的。问题的焦点集中在对获取信息、倾向、技能和性情的测量以及获取这些内容对后来生活的影响上。按照通常的‘逻辑’，获取这样的知识越多，学校就越成功。我在此提到的深深扎根于知识社会学和批判社会学之中的选择性传统，已经不同程度地理解了课程知识的形式。此传统把课程知识看作社会—经济选择和控制的潜在机制，因而至少要部分地通过马克思的格言之镜来诠释它们。

尽管如此，选择性传统的参与者“我们”并不仅仅把选择性传统看作是许多思想流派中的一种。相反，在此我非常赞同，要把焦点放在必须被问及的、必要的关键问题上，而不是（或代替）对学校知识进行常规研究。因而对经常询问学校成功与失败（例如，学生达到了这样的知识水平了吗？）的人来说，首要的问题就是不同的逻辑和政治类型（它是谁的知识？为什么用一种特殊的方式教给特殊的群体？在像我们这样发达的工业经济中，在文化权力和控制商品与服务的生产、分配模式的复杂关系中，它真正或潜在的作用是什么？）只有当我们能回

答这些问题时，探究我们在获取特殊形式的文化资本上的相对成功才有意义。

现在显而易见的是，这些种类的优先研究都与意识形态问题有关。由于政治和概念上的原因，它们都批判现存的课程研究模式，并建议推行一项严肃的、选择性的研究计划。正如扬和伯恩斯坦反复强调的，虽然对教育意识形态方面的特征人们已经有点意识，但直到最近人们才意识到日常学校生活课堂讯息的形式和内容都体现了意识形态的“传播”。为了纠正这一点，对指导他们的知识和思想的选择和传播就需要主要关注把批判取向的社会学和课程研究引入学校^④。

看到这一点后，对课程的研究、对被认为是适当的学校知识和用于选择与评估学校知识原则的研究就成为更大问题的一部分。全书中我的观点是，这种探究提供了一个领域，通过此领域我们能考查不平等社会中阶级关系的文化和经济的再生产。因为这一点，强调对霸权的创立和再创立的研究获得了主要意义很重要，不“仅仅”是因为它们对我们理解所起的作用，尽管这一点确实是重要的。它们的意义也来自于要把它们放到更大的政治性的进步主义运动之中。事实上，这里所说的政治观是有关进步主义政治经济运动（和与之相伴的理解）的发展，此运动必须体现对理解的集体责任。当然，对共同进步的这个责任就有几分新马克思主义观的味道，它是政治性的术语，最近鲁塞恩·古德曼（Lucien Goldmann）做了最好的描述^⑤。

据我看来，马克思主义思想主要的特点就是集体主体的概念：认为从历史上看，孤立的个体从来不能采取有效的行动，只有社会群体才能采取有效的行动，只有与群体相连才能理解事件、行为模式和制度。

为了修辞性的目的，古德曼有点言过其实，但是其观点的含义对我们思考自己的工作是相当重要的。只有通过我们负责任地共同检查彼此的工作，负责任地使用并超越与工作自身相比不再有用或更加差劲的东西，并以彼此的工作为基础，才能在共同理解像学校这样的机

构和它的行动方面取得重大进步。

因而，我们不应当期望一个人能回答或提出所有的最好被视为权力和知识关系的重大问题。当然 我在本书中没有这样做。相反 具体的群体要加入到更大社会和知识的传统就变得特别重要。另外，或许我在此所做的批评和清理工作将有利于进一步从政治和概念上加以澄清。

很显然，仍然需要采取重要的措施来分析我这里已经明确表达的社会学和学校知识经济学。因此 我愿意提出一些多样的分析途径。尽管把所有学校知识都归结为意识形态知识存在危险，从分析上这是一个无聊的宣言（意识形态是一加一的吗？）有关学校中哪些特殊群体控制了课程这样的问题还有许多的工作要做^⑥。谁的文化资本 无论是显在的还是潜在的 被放‘进’了学校课程 谁的经济、种族和性别实质观念，谁的经济现实原则，谁的社会公正原则体现在学校教育的内容之中（这些问题涉及到权力、经济资源和控制（还有公司出版业的意识形态和经济））。它们可能要通过新马克思主义对真实的文化内容进行分析才能领会。这样一来 就需要揭露它们在学校中的具体表现。

为了完成这项任务，我们需要一个彻底的、批判性的文化形态社会学 它联接着这些文化产品在社会中如何分配。因此 研究意识形态和课程之间的关系就需要把它自身视为与其他保存和分配大众文化和精英文化的社会机制的社会经济评估有紧密的联系。例如，如果我们想要理解像小说和戏剧的内容和形式一样的学校知识的内容和形式怎样联系着如同我们自己这样的个人主义取向的发达工业经济的社会环境结构，那么鲁卡斯（Lukacs）、威廉姆斯和古德曼的工作就变得相当重要^⑦。进入学校的知识——那些“合法化的原则、思想和分类”——来自于特殊的历史、特殊的经济和政治现实。只有把它放回到社会经济的背景中才能得到理解。

但是怎样才能完成这一点？为了更全面地理解意识形态和文化之间、权力和知识之间的关系，这些研究就要求把我们对支配学校方式的思考与被更大社会视为合法的各种想象可能性的结构分析联接起来。例如 我们不仅要探究显在的和潜在的学校知识 探究我已经阐述

过的我们通常思考活动方式的意识形态、伦理和价值的基础，而且要探究社会文化机构的其他方面。电视和大众媒体、博物院和广告牌、电影和书籍，所有这些对社会分配、组织尤其是意义控制起到了持久的作用。^⑧在本书中我曾关注过课程的产品，只有把这些课程产品以这样的一种方式连接起来，我们才能解开人类资质的文化组织如何与像我们这样不平等的经济制度的历史演进状况相联系^⑨。

当然，这些研究不是孤立的。学校知识的结构理论和其后阶级关系的文化经济再生产问题是更大任务的一部分，此任务就是要从分析和经验上阐明‘自然地’产生于我们社会的现存经济、社会和文化安排是不平等的。这些不平等并不是确定性的失调，而是被规范化了。它们辩证地交织在一起并与经济文化的权力和控制问题有关^⑩。因而，任何对意识形态和课程之间关系的认真关注都将进一步促使它把目标对准详细说明正规教育的政治经济学。事实上，如果不考虑其他因素的话就会寸步难行^⑪。

从全书来看，我的立场已经体现了一种政治责任。在阶级关系的文化经济再生产过程中，我对学校和知识发挥作用方式的某些方面进行了潜在的探讨。结果发现，对教育和社会理论来说，很难中立。因而，我在第一章就指出，课程和更一般的教育研究需要植根于经济和社会公正的理论中，此理论主要是关注提高最不利群体的利益和权力。赞成这一点也就是赞成我们理论与研究的主题，赞同对被研究现象中关系的最终解释往往是对我们生活于其中的社会的心照不宣的判断^⑫。或许当我们对我们生活于其中的社会的判断越来越清楚时，我们对学校在复制社会中所起作用的理解也将变得越来越清楚。在此我已经设法表明，无论从概念上还是从政治上说，共同寻求这样的理解是有益的，因为毕竟在我们生活于其中的社会中，有关我们作用的个人判断并不是一个抽象的问题，它是我们必须面对的。不这样做就担当了抽象个体的角色，这些个体不能承担探究由具体群体所造成的、使我们工作于其中的环境中的真正关系。不从关系的角度思考实际上证明了威廉姆斯的主张，即我们的共同体的观念从根本上萎缩了。

或许威廉姆斯是对的，我们用于界定情景的概念规则，也就是我

们用于设计学校和选择由学校保存与分配的传统概念规则，表明了对这样的批判评估的明显忽视。为了克服这种忽视，就需要一个对我们生活于其中的社会秩序的批判而又连贯的理论。但这正是问题的要点，因为我们还没有设置我们所教的知识、我们帮助维持的学校和我们回到作为其中一部分的基本结构关系，我们错误认识了这些基本结构自身的不同利益。

这一点不是不重要。正如教育中我们的常识性实践、价值和理论是霸权的一些方面一样，我们对政治和经济系统结构运作方式的意识（或缺乏意识）以类似的方式运作。它同样造成了我们不能从结构或关系的角度来思考，限制了对界定经济、文化和政治制度的理解范围。相反，我们替代了一个毫无批判性的多元民主概念——由学校、媒体和一个有效的主流文化的其他机制来分配——此概念并没有充分地阐明发达工业社会经济中利益和权力是如何真正运作的。

这里纳瓦诺 (Navarro) 对不平等的社会中“多元论”本质的探讨具有启发意义，尤其是他的有关多元民主怎样掩盖了现存的真正冲突和某些特殊群体怎样以牺牲其他群体的利益为代价来获得对权力的不同使用的观点。^③

在此我要强调，在我们权力的政治通道中，合作的和地位较高的中产阶级成员的优势并不是原因，而是我们社会中阶级统治模式的表征。而且，我还要进一步强调，我并不假定合作的阶级或在此方面任何其他的阶级都是整齐划一的或所有它的成员都拥有同样的利益。事实上，社会阶级根据竞争政治影响的权力组织来划分，正是这种竞争常常在我们的媒体和学术界传递着“大美丽坚多元论”。但是在竞争政治影响中，来自于地位较高的中产阶级和合作阶级的权力组织比属于地位较低的中产阶级和工人阶级的权力组织对国家机构的控制更加有影响。斯卡特斯雷德 (Schattschneider) 曾指出：“多元主义天空的瑕疵就是用一种特殊的腔调进行美妙的大合唱……制度在支持一小部分少数民族方面是歪曲的、负载的和不平衡的。”确实，在这些特殊权力组织的

利益之下和其上，有更重要的阶级利益，此利益在解释我们制度的政治行为方面是最重要的。因而，更常见的是，联邦法律产生了一贯的结果模式，那就是使社会上 20% 的上层阶级受益而抛弃了社会上 80% 的下层阶级。

因而，经济资本诉诸经济资本。即使我们的意识形态信仰使我们相信其他方面，而有权阶级的政治形式、经济利益却与自然产生于这种结合的真正利益相结合。

我已经尽力阐述了，纳瓦诺所描述的存在于政府和统治阶级之间的权力与控制之间的紧密结合也如何存在于学校和这些群体之间。通过经济和文化分析的融合，通过对历史和当前让教育者和学校在再生产抽象个体、选择性传统、意识形态共识和霸权中继续发挥作用的机制的关注，才能搞清楚各式各样的连接关系。

超越再生产

在整本书中，我使用了分配和再生产的语言。此语言从概念上来说，有利于帮助揭示现存机构在增强自身、制约社会秩序和制约我们对它的思考方式以使有文化资本和经济资本的阶级利益最大化方面的权力。然而即使有这种概念上的好处在此我求助的这些隐喻掩盖它们自身的某些东西。再生产的概念会导致这样一种假设，即对这种权力没有或不能成为进行坚决的抵制⁹⁴情况并非如此，工人、穷人、妇女、黑人、土著美国人、拉丁美洲人和其他一些人为了争取民主和经济权利而进行不断的斗争就有力地预示着采取具体行动的可能性和真实性。大量的斗争仍是相对不协调的，在其背后也没有一致的社会公正理论。此斗争的某些方面已经被‘合并’成这样的方式即对已形成的任何利益不构成威胁⁹⁵。许多这样的斗争在媒体上并没有报道过，在学校我们发现的‘合法性知识’中也没有记录。然而事实是，有些认真的民主社会主义者重新倾向于运动和对社会下层群体的研究。在大量学校的教师和管理者中有研究劳动史的群体，在大学中存在对被压迫群体和其他有关马克思主义理论和集体行动具体知识、争论和革新

的兴趣，所有这些都指向毫无批判地使用再生产概念的问题。

当然，我们必须诚实地对待权力、知识和利益相互连接和显现的方式 诚实地对待霸权怎样从经济上和文化上得以维持。但是 我们也必须记住，来自于这种诚实的个人和集体的无效感受本身就是有效主流文化的一个方面。作为一种意识形态形式 它让我们在否定‘我们最珍视价值’的条件下远离具体的行动。

然而，无效感受这个问题也有它的另一面。它涉及到与此相伴的信念 即在学校、工作场所和其他地方 处在日常改良水平上的任何行动仅仅支持一个不平等的制度。这个立场就有问题。

所有的改良行动有点自由主义改革者向妇女、黑人、工人和其他人施以无意识贿赂的意味，阻止他们对更加戏剧性变化的迫切要求。我认为这个想法有点怪。它依赖于一个过分简单化的可能性假设，假定在企图使今天或未来生活更加美好和等到条件充分变坏后才去阻止一种自然产生的革命两者之间，有某种程度上的一一对应关系。至少 这里的逻辑是相当奇怪的。“自然”这个词的情形很显然有点奇怪，因为它意味着对历史机械论的回归，它假定经济和政治发展有永恒的规律，这些规律不能被有意识的人类行动者群体的真正人类实践所塑造和再造。

而且 这种想法是反历史的。艾琳·凯利 Aileen Kelly 在评论社会主义者的政治学和改良性改革之间的关系时就已经表明，为了改善我们日常的经济和文化机构的状况而进行的这些斗争是批判性的，它们能发展成为她称之为“政治战役”。^⑥也就是说 只有当解决日常问题时批判性的框架才有判断力。不进行这样慎重考虑的行动就失去了政治教育和在真正实践中检验理论的机会。^⑦

课程何去何从？

除了建议对本章前面部分要做进一步的分析之外，作为课程学者、研究者和教育者 我们要对自己的意识形态立场进行重新思考 上面的这些观点就蕴含了这一点。为了认真地对待它们，我们的运动应当逐渐远离当前的‘半科学’和管理的结构 即扎根于现在指导大多数

社会化传统之中的结构，同时我们的运动应当不断走向政治和伦理的结构。在课程领域当然需要技术性的专家，毕竟课程学者是来帮助设计和创造基于我们不同的教育视角的具体环境，时常提出技术和效率的问题和其他思考，诸如在本书中所做的那些分析就是一些追思，如果它们真正被考虑的话。一种更恰当的关系要求教育‘科学’和技术的能力被牢固地限定在这样一个框架之内，即它不断寻求自我批判并有责任以伦理和公正的态度来对待别人，同时寻求一系列经济文化制度以使该集体责任有可能处于审议 deliberations 的中心。

哈贝马斯拓展了这些言论和重构课程研究与实践的意蕴，他认为，像我们这样社会的控制和官僚化机构要求越来越多的科学和技术知识。例如 研究共同体产生了新的合理性和技术 使经济和意识形态力量能够尽可能地对个体和群体进行更进一步的控制和统治。然而，当这些共同体生产一些资料来支持现存制度化的组织和再生产与控制的机制时，它们也处在一个越来越关键的战略位置上。因为大学内的结构性冲突 因为在思想上指导着各种‘科学’和‘知识’共同体的基本社会规则，强烈地依赖于一个开放的和诚实的交往基础，⁹⁸所以这些群体和工人阶级、妇女运动以及其他人就有可能识别存在于社会制度中不必要的控制和统治。另外，甚至一小部分教育学者和实践者共同体转向承认支配他们行动、理性、语言和研究的半中立观 这将对阐明教育和其他社会研究和改良形式避免他们工作的伦理、经济和政治意义的方式产生积极影响⁹⁹。换言之，在教育共同体内一个批判观的发展“对创造选择性的研究和发展计划起到重要作用”它向成为课程基础的常识性假设提出挑战。

同样重要的是正如下文所言⁹⁹

知识产生于人们的需要，这些人们设法建立社会共同体，反抗文化操纵，促进分权化运动。一般来说，他们对被忽视人类需要的现实化起到重要作用。通过适应科学的共同体或至少适应它的重要部分，（批判观）能成为变革的实质力量，它阻止当前的科学沦为制定和贯彻国家政策。

这些言论意味着，如果想取得实质性的进步，就需要提倡批判性的研究和实践模式。

尽管如此 在这里还不得不面对现实 对许多人来说 重新赢得对社会机构和个人发展的真正控制这种想法是抽象的和“荒谬的”。一般来说 霸权确实存在 许多人确实把社会的经济、社会教育制度视为本质上是自我指导的，极少需要他们的参与，他们也不必交往和讨论这些相同制度的目的与手段。即使家庭生活、学校、工作、健康等等的瓦解常常是显而易见的（尽管自由主义和多元论的修辞越来越掩饰了对我们集体生活控制的集中化），合作逻辑的基本分类变得如此习以为常，以使许多人不再把解放视为需要，无目的感弥漫于一部分人当中。这就导致了批判性课程共同体的发展，更本质的是因为正是在这里，一部分对基本分类和实践的系统批判开始出现，此批判产生并帮助生产那些问题性机构和机构中的代理人。也就是说，解放的基本条件之一是要有能力“看到”在所有机构的积极和消极的复杂性中它们的真正作用 有能力阐明现存规则的冲突 最后有能力帮助其他人（并让他们帮助我们）铭记“自发性、选择和更平等控制模式的可能性”^④。

这就意味着课程学者在教育的内部和外部面对大量正面的批判必须采取一个支持的立场。其中最重要的“内在”姿态就是支持学生的权利（还有教师、被压迫群体和其他人的民主权利）由于作为一个领域的课程其主要关注的任务之一就是获取知识和传统文化，尤其是那些已经成为选择性传统牺牲品的领域，学生有权免费获得政治上和文化上真实的信息并有权获得以此为基础的公开表达，这个问题不能脱离我们自己对教育环境的追求^⑤。

一个支持和批判模式不仅应当在学生、教师和被压迫群体的经济、法律和文化权利问题中指导我们，而且另外一些问题越来越多地使用了教育中的治疗模式。此模式成为改变个体儿童而不是学校的社会和知识结构的借口，从而使之更具反应性和责任感。

例如 考虑一下当前迅速增长的有关教育者的“治疗”语言。行为修正或行为目标途径又能为这方面提供很好的例证。教育者们认为如果给予某些可详细说明的“治疗”就能产生某些可详细说明的“结果”

或成果。要对治疗与结果之间假想的因果关系从心理和逻辑上得到很难。这种打折的事实，具有伦理尤其是法律的意蕴，涉及临床和治疗的分类、标识和程序所依赖的观点。必须把这种意蕴放到显著的位置上，它能提供战术上的方法以向教育制度内许多普遍的实践挑战。

许多合法的学者采取这样的立场，即在进行任何种类的治疗计划之前，必须对许多的标准感到满意。首先，标准背后的动机确实是治疗性的，它不可能被歪曲成只是一个社会控制的机制，我们必须对此感到满意。然而，我们已经看到，过去太多的课程工作却确实以这样的方式发挥作用，尤其在评估和测验运动中的控制意识形态就更是如此。^⑧与此相同的还有许多我们不断进行的教育实践、设计的机构类型和支配它们的交往形式。这种疑问不仅要被视为与过去和现在有关，而且也是就未来的使用价值而言的。根据实践者要求在使用更有效的方法时要更加富有弹性 因而诊断、治疗、补救、改进和‘帮助’等这些概括性的计划不应当被制度所认可。同时，不用清楚地表明它没有超越必须达到的目标（即使事实上目标和手段在伦理、政治和教育上是正确的）

第二，此计划在贯彻执行之前必须阐明它能够实现它的目标。如果没有这一点，“此计划或许会为了不可接受的目的，干涉人们的生活和自由 个人将受到损害 社会将一无所获”。第三 或许对我在这里的分析最重要的是，任何令人不快方面的效果，任何可能被预见的干涉个人生活的潜在结果必须被预先知道和进行正确地权衡。^⑨我在这里已经表明，我们自己工作的一些冲突以及潜在的伦理和政治的结果确实是意味深长的。

新的和愈加精细的社会和行为控制技术似乎产生了一种推动力，迫使教育者超越他们的即时状况进行综合，他们能从这一事实学到很多东西。所以，任何使用这种技术的提议必须经过仔细的检查，至少必须体现程序上的保护学生和父母的安全，阻止计划的滥用并保证它们与一个（想象中的）多元的 和多样的社会协调一致。

然而，这些合法的警告和保护只是一个步骤，事实上代表了控制问题和合乎道德地使用我们常识性实践和观点的有限方法，尽管如同

我所强调的，它们可能在鼓励具体的行动和政治教育方面是重要的。第二步就是进行批判性的检查 对一些有关这些计划的基础、过程和它们在造成霸权中的作用等严肃的问题提出质疑。如同一个决定性的日常例子一样，要考虑到社会研究中发现的诸如价值、澄清材料和技术中治疗模式的增长等问题。是它们不断地把显在阶级的利益转变成中立性帮助的科学和自由的语言吗？是它们把学校教育权力的理性精神气质扩展到大多数私人和学生个人的倾向以至于能更好地控制他们吗？是它们表现出了这样的社会需要 即受到控制、资本积累、工具理性和确定性等兴趣的支配而“生产”安于无个人意义制度的个体的社会需要吗？是它们如同我所察觉的那样越来越利用工场中人际关系的程序以增强对蓝领和白领劳动者的控制吗？^⑤尽管这些问题不容易回答，但如果课程学者和其他教育者想意识到他们工作的潜在意识形态的作用就必须考察这些问题。

所以，很显然，一般来说为课程领域和教育建立一个更加牢固的基础的部分任务对实践者来说就是让他们摆脱社会中控制经济、政治权力和当前限制他们出路的人。对于这一点 我的意思并不是说 课程学者不应当进行政治经济的争论和分析，恰恰相反，课程领域的成员不必完全接受在像我们这样的工业社会中占优势地位的意识形态和制度。他们需要加入到正在进行自我意识工作的文化、政治和经济的群体中，以改变这个社会限制许多人生活和希望的制度安排。显然，这就涉及到一个相当困难的质疑形式。然而，除非我们注意到其他行动和反思的形式，诸如我所指的那些产生于批判传统的行动和反思，它们或许能使我们提出更重要的问题并进行有效的集体行动，否则我们决不能一直正视自己。因此，我在这里一直讨论的是重新界定我们的形势，重新界定独立的知识分子并不具有意识形态负载的理想，而要认真对待葛兰西所呼吁的有机的知识分子要积极地参与反对霸权的斗争^⑥。

我认为，在结束时我们还需要坦然地面对最后的一系列问题。作为教育者，我们能真诚地面对“确定性将不会到来”这样的可能性吗，能真诚地面对我们许多的答案和行动将成为形式性和充满模糊这样

的可能性吗？胸怀这一点，我们将怎样投身于行动？对此的部分回答就是要认识到，从术语的最广泛的意义上，对合理性的承诺要求我们要对部分政治实践进行辩证地批判性理解。而另一部分回答就是在本书中我所讨论阐述的内容。即使我们的“中立”活动或许不是这样，但我们的工作已经服务于意识形态的利益，除了承担别无选择。

斯坦利·阿若那维兹，《错误的诺言》（纽约 麦格罗-赫尔，1973）阿若那维兹强调这一点。

罗波·布恩斯，《西德的知识分子与意识形态》，《新德国批判》Ⅷ（1976年，春）p. 9—10。

这并非意味着改善必须是中立的，我在本书中已经指出，改善实践的可能潜在的政治、经济与伦理的后果使我们不再对许多改善的活动抱有希望。

得里斯·瓦威克，《意识形态 统整和价值的冲突》，《可教育性、学校与意识形态》迈克尔·佛鲁德和约翰·亚赫尔主编（伦敦：哈斯蒂德，1974），p. 89。

鲁塞恩·古德曼，《权力与人道主义》（伦敦：斯鲍克斯曼·布克斯，1974），p. 1。

- ⑥ 对此我已经提出了一些研究建议，参见阿普尔，《政治学与国家课程政策》，《课程研究》Ⅶ（1978年，第4期），p. 355—361。
- ⑦ 参见弗雷德克·詹姆森，《马克思主义与形式》（普林斯顿大学出版社，1971），雷蒙德·威廉姆斯，《马克思主义与文学》（纽约 牛津大学出版社，1977）雷蒙德·威廉姆斯，《长期革命》（伦敦 卡图与温德斯，1961）和鲁塞恩·古德曼，《走向小说社会学》（伦敦 塔维斯图克，1975）。我已经较深入地考查了这一点 见阿普尔，《课程评估中的意识形态与形式》，《定性评估》乔治·威利斯主编（伯克利：麦卡津，1978）。
- ⑧ 参见阿普尔与杰弗雷·鲁赫斯盖，《电视与文化再生产》，《美学教育杂志》。
- ⑨ 区伯哈德·凯那德尔-布特，《无产阶级与政治组织》，《新德国批判》Ⅳ（1975年，冬），p. 53。
- ⑩ 有兴趣地看到，这个观点怎样被运用到社会政策领域而不是教育领域，参见艾恩·泰勒、保罗·瓦尔顿与杰克·扬，《走向批判犯罪学》，《理论与社会》第1期（1974年，冬）。
- ⑪ 当然 沙木尔·鲍尔斯和赫伯特·金蒂斯，《资本主义美国的学校教育》（纽约：基础书籍，1976）是教育的政治经济学的第一步，然而，它是有缺陷的，因

为它忽视了对学校传授和强化的规范与特质之外的文化再生产做出解释。

- ⑫ 泰勒、瓦尔顿与扬 *op. cit.*, p. 463。
- ⑬ 威森特·纳瓦诺在《资本主义统治下的医学》的典型分析(纽约 尼尔·华特森学术出版社,1976), p. 91。
- ⑭ 我十分感谢考斯塔·雷卡大学的约兰达·罗杰斯教授所提供的诸多观点。
- ⑮ 参见阿若那维兹对美国劳动运动史的讨论, *op. cit.*
- ⑯ 艾琳·凯利,《维多利亚的女英雄:评论艾利诺·马克斯》,《纽约书评》XXIV (1978年1月26日),p. 28。
- ⑰ 威廉姆·黑顿对关于日常问题的行动与长久目标的结合做了相当好的描述, Fanshen(纽约 维德基,1966)。
- ⑱ Cf. 诺曼·斯道尔,《科学的社会系统》(纽约 赫尔特、瑞内哈特和威斯顿,1966)。
- ⑲ 催特·斯诺耶对这个过程的说明在此很有帮助,参见他的《对控制的批判》,(纽约:乔治·布鲁雷纳,1973) p. 165—166
- ⑳ 同上,p. 172
- ㉑ 斯诺耶,*op. cit.*,p. 248,也可参见黑顿,*op. cit.* 和杰斯华·S·豪恩,《消除所有的害虫》(纽约:每月评论出版社,1969)。
- ㉒ 阿普尔,《公正作为课程的关注点》,《多元文化教育》,卡尔·哥让特主编(华盛顿:监督与课程开发联合会,1977) p. 14—28。
- ㉓ 卡拉特斯·卡瑞尔,《意识形态与评估》,《教育评估 分析与责任》 迈克尔·W·阿普尔、苏波考维克与亨雷·S·鲁佛勒,Jr. 主编(伯克利:麦卡锡,1974) p. 279—320。
- ㉔ 尼奇勒斯·N·基特,《有权不同 差异与强制治疗》(巴尔的摩 约翰·豪普基斯 1971),p. 336。
- ㉕ 同上 p. 339。
- ㉖ 哈瑞·布瑞尔曼,《劳动与垄断资本》(纽约 每月评论出版社,1975)。
- ㉗ 卡尔·鲍格思,《葛兰西的马克思主义》(伦敦 普鲁图出版社,1976) 尤其是第5章。这不只是一个理论上的理想,我们考虑的这个角色模式能在古巴找到。

主题和人名索引

- | | | |
|-----------|-----------------------------|---|
| 抽象的个体 | abstract individual | 9, 25, 105, 110, 126, 132, 134, 145, 166 |
| 可说明性 | accountability | 116, 138 |
| 文化适应 | acculturation | 66 |
| 成绩模式 | achievement model | 17, 30, 35, 39, 141—142, 146, 147, 152 |
| 阿多诺 | Adorno, Theodor | 34 |
| 亚赫尔 | Ahier, John | 16, 168, 169, 174, 193 |
| 分配理论 | allocation theories | 32, 43, 130 |
| 阿尔图塞 | Althusser, Louis | 167, 171, 186 |
| 阿普特 | Apter, David | 169 |
| 阿瑞德特 | Arendt, Hannah | 109, 185, 187, 188 |
| 亚斯蒂 | Arnstine, Donald | 185 |
| 阿若那维兹 | Aronowitz, Stanley | 154, 186, 193, 194 |
| 阿维纳瑞 | Avineri, Shlomo | 184, 190 |
| 巴那斯 | Banathy, Bela H. | 185, 186 |
| 巴诺 | Baran, Paul | 168 |
| 基础 | base | 5 |
| 基本的或建构的规则 | basic or constitutive rules | 9, 86—88, 92, 95, 96, 98, 101, 102, 119, 126, 130, 132—133, 181 |

贝特斯	Bates, Thomas R.	169,175
巴德劳特	Baudelot, Christian	192
贝克	Becker, Howard	193
行为主义目标	behavioral objectives	8,105—107,109—111, 114,118,127,150,164
行为主义	behaviorism	74,143,150
行为修正	behavior modification	14,164—165
伯格	Berger, Peter	20,169,182,183,185,187, 188,190
伯恩斯坦	Bernstein, Basil	2,8,16,29,32,35,40,156, 167,168,169,171,173,175, 176,180
黑人研究	Black studies	96—97
布勒德斯坦	Bledstein, Burton	173
布卢姆	Blum, Alan F.	124,138,188
博比特	Bobbitt, Franklin	47,68,69,70,73,74,76,109, 112,176,177,178,179,185
鲍格斯	Boggs, Cari	168,195
布尔迪厄	Bourdieu, Pierre	8,10,29,32,33,35,40,153, 169,170,173,175,193
鲍尔斯	Bowles, Samuel	2,3,15,19,32,40,167,170, 172,173,174,176,194
鲍耶	Boyer, Paul S.	184
布瑞尔曼	Braverman, Harry	38,172,174,186,195
布朗	Brown, Richard	16,168,191
官僚机构	bureaucracy	49,66—67,120—121,128, 143,152,162
布恩斯	Burns Rob	193
卡拉汉	Callahan, Raymond E.	179,186

卡林尼考斯	Callinicos, Alex	186
资本积累	capital accumulation	61,78
卡纳伊	Carnoy, Martin	15,184
查特斯	Charters, W. W.	47,68,69,112,176
西卡瑞尔	Cicourel, Aaron	175,188,190
阶级冲突	class conflict	61,192
临床观点	clinical perspectives	106,125—153,164,191
考伯	Cobb, Stanwood	28
集体责任	collective commitment	156
集体主体	collective subject	156
考利斯	Collins, Randa	11,173
知识商品	commodification of knowledge	35—40,43,133—134,155
常识	commonsense	4—5,9,13—14,25,27, 30—31,34,43,45—46, 48,49,52,58,88,103, 106,111,154—155,159, 123—153
作为意识形态 ~	as ideology	
竞争	competition	90—91
冲突	conflict	7,13,18,21,34,61,82— 104,107,115,118—119, 152
康纳尔	Connell, R. W.	170,171,172,183
达成共识	consensus	7,24—25,49,58,70, 74—75,80,82—104, 106,115,119,126,142— 143,152,160,186
阴谋理论	conspiracy theories	40,64,155
回应理论	correspondence theory	4,161,170
库塞	Coser, Lewis	97,98,183

考特	Cott, Nancy F.	183
康茨	Counts, George	50, 131
批判理论	critical theory	34—35, 122, 129, 130—133
古巴	Cuba	195
文化资本	cultural capital	3, 8, 10—11, 13, 32—33, 35—36, 45—46, 50, 59, 61, 66, 78, 102, 116, 124, 126, 129, 136, 152, 154, 156—157, 160, 174
文化控制	cultural control	5, 11, 32, 34, 41, 63—4, 120, 126, 136, 152, 154, 156, 158
文化帝国主义	cultural imperialism	100
文化再生	cultural reproduction	2, 8, 11, 15, 17, 19, 24—25, 29—33, 40, 64, 105, 111, 122, 130, 133, 151, 153, 156, 158, 194
文化	culture	3—4, 16, 31, 41, 72, 130, 157;
分配	distribution of	26, 35;
精英	elite	26, 157,
大众	popular	26, 157;
传播	transmissions of	35
课程	curriculum	4, 7, 11, 14, 17, 23, 28—29, 34—35, 37, 42, 44, 46—47, 50—51, 58, 62, 65, 67—68, 82, 89, 92, 94—95;
团体控制	community control of	62—81;
种族和 ~	ethnicity and	62—81;
~历史	history of	47—50, 62, 68—81, 108—109, 113, 116, 127—128, 149, 168, 176;
统整 ~	integrated	38;
用语言 ~	in use language	17, 50—51;

~ 和控制	and control	123—153;
~ 改革	reform	32;
~ 科学	science	83—104;
~ 社会研究	social studies	83—104;
~ 主体中心	subject centered	38;
~ 和系统管理	and systems management	105—122
柯蒂斯	Curtis, James E.	192
达雷多佛	Dahrendorf, Ralf	182, 183
戴尔	Dale, Roger	167, 169, 170, 188
德尼斯	Dennis, Jack	184
决定	determination	13, 33, 59, 101, 115, 131, 140, 141, 148, 153, 186
差异	deviance	25, 51, 57, 63, 119;
~ 意识形态	as ideological	
的标定	labeling	129—153
杜威	Dewey, John	39, 132, 176
德克斯特	Dexter, Lewis A.	193
劳动分工	division of labor	2, 26, 33, 80, 129, 152, 174
达赫蒂	Doherty, Robert W.	177
	domination	2—3, 6, 20, 123—124, 137, 150, 152, 162
多佛曼	Dorfman, Ariel	184
道格拉斯	Douglas, Jack D.	124, 188, 190, 192
德奔	Dreeben, Robert	30, 31, 87, 170, 181
崔特瑞尔	Dreitzel, Hans Peter	171, 175, 179, 185, 188, 189, 191
达斯特	Drost, Walter H.	179, 186
迪尔凯姆	Durkheim, Emile	20, 93
德克	Durkin, Maxine	183
艾哥利顿	Eagleton, Terry	189

伊斯顿	Easton, David	184
经济资本	economic capital	33, 35, 36, 45, 59, 78, 116, 121, 124, 154, 160
经济控制	economic control	5, 11, 138, 63, 120, 126, 141, 152
经济帝国主义	economic imperialism	100
经济再生	economic reproduction	3, 8, 10, 11, 15, 17, 19, 24, 25, 26, 30—32, 34—35, 40, 82, 105, 111, 122, 130, 133, 151, 153, 156, 158
经济主义	economism	2, 130, 182
艾得曼	Edelman, Murray	143, 180, 187, 191
有效主流文化	effective dominant culture	6, 25, 105, 124, 159, 161
效率	efficiency	8, 22, 31, 48—49, 67, 77, 79, 105, 109, 151—152, 162
恩格尔斯坦	Eggleston, John	168, 174, 175
艾森格	Eisinger, Peter K.	180
艾鲁尔	Ellul, Jacques	187
艾尔伍德	Ellwood, Charles A.	72, 177
艾梅特	Emmet, Dorothy	185, 192
艾尼斯	Ennis, Robert	169
机会均等	equality of opportunity	168
艾奔	Erben, Michael	186
艾斯塔勒特	Establet, Roger	192
伦理	ethics	22—23, 25, 39, 74, 103, 111—112, 119, 121, 124, 133, 144, 149—150, 158, 162, 165
优生学	eugenics	47

评估	evaluation	9, 22—3, 39, 112, 122, 126, 137, 146—149, 151, 152
专家	experts	39, 47, 77, 90, 102, 111, 126, 144, 146—149
错误共识	false consensus	7, 104, 114, 126, 154
费恩伯格	Feinberg, Walter	14, 18, 168, 171, 173, 174, 176, 179, 190
费内	Finney, Ross L.	47, 68, 73, 74, 75, 77, 177, 178, 179
费切尔	Fischer, Bernice	171
费切尔	Fischer, George	21, 169, 181
佛鲁德	Flude, Michael	168, 169, 174, 193
弗兰克林	Franklin, Barry	24, 61, 174, 177, 178, 188
弗兰克林	Franklin, Rosalind	91
弗瑞曼	Freeman, Bonnie	190, 191
弗雷德伯格	Friedenberg, Edgar Z.	84
弗雷德奇	Friedrich, Robert W.	150, 193
加菲克尔	Garfinkel, Harold	181
格尔兹	Geertz, Clifford	20, 169, 183
格那维斯	Genovese, Eugene	174
吉布森	Gibson, Edith F.	180
金蒂斯	Gintis, Herbert	2, 3, 15, 19, 32, 40, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 194
格利森	Gleeson, Denis	186, 189
古鲁克斯曼	Glucksmann, Miriam	167, 171
高夫曼	Goffman, Erving	135, 136, 187, 190, 191, 193
古德曼	Goldmann, Lucien	156, 157, 193, 194
古顿	Gordon, Linda	183
高兹	Gorz, Andre	189

古德纳	Gouldner, Alvin	93, 94, 117, 148, 181, 182, 185, 186, 187
葛兰西	Gramsci, Antonio	4, 11, 26, 32, 57, 102, 123, 154, 166, 168, 169, 175, 195
哥让特	Grant, Carl	194
格林	Green, Anthony	16, 59, 139, 140, 141, 168, 169, 175, 191
格林内	Greene, Maxine	186
格瑞尔	Greer, Colin	186
古威特斯	Gurwitsch, Aron	189
哈贝马斯	Habermas, Jurgen	8, 162, 172, 175, 181, 185, 187, 188, 192
惯习	habitus	32—33
哈克	Hacker, Andrew	172
哈格斯多姆	Hagstrom, Warren	181, 182, 186
哈普斯	Hampshire, Stuart	185
黑尔	Hare, Nathan	183
哈格雷伍斯	Hargreaves, David	191
哈瑞哥顿	Harrington, Michael	189
哈雷斯	Harris, Nigel	169, 189
豪布瑞奇	Haubrick, Vernon	178, 185, 191
霸权	hegemony	4—6, 8, 10—12, 22, 24, 25, 32, 40, 43, 61, 75, 78, 82—87, 101—102, 104, 105, 121—122, 125, 153, 154, 156, 159—161, 163, 165—166, 169
亨利	Henry, Jules	84, 193
赫克斯特尔	Hextal, Ian	129, 168
潜在课程	hidden curriculum	14, 17, 32, 34

潜在课程	hidden curriculum(cont.)	40,43—44,49—60,63, 83—104,107,124,127, 141,151,153
赫格汉姆	Higham, John	179
黑顿	Hinton, William	194
豪夫斯达德特	Hofstadter, Richard	177
胡克	Hook, Sidney	132
豪恩	Horn, Joshua S.	194
休伯纳	Huebner, Dwayne	79,109,170,171,179,184, 188
理想主义	Idealism	140
意识形态	ideology	1,4,6—10,15,18—20, 40—42,46—47,60,65,67, 72,74,78—80,83,86,90, 94,99,106—107,111—112, 115,117—118,121—122, 124—125,156—158,161, 164,166, ~ 和标定 and labeling 123—53
意识形态与课程	ideology and curriculum	14—17,23—25,28—29, 34—35,45—47,50,58,60, 88,102,104,106,154— 158,165
伊里奇	Illich, Ivan	174
结合	incorporation	5,82,101,128,161
教化	indoctrination	28
英格利斯	Inglis, Fred	171,187
工具与技术	instrumental and	8,36,74,165,172
逻辑	technical logic	

知识分子	intellectuals	11, 61, 68, 71—73, 105, 118, 124, 130, 146, 162, 166, 173
杰克逊	Jackson, Philip	49, 84, 174, 180, 193
詹姆士	James, Edward T.	183
詹姆士	James, Janet Wilson	184
詹姆森	Jameson, Fredric	194
马丁·叶	Jay, Martin	190
杰克斯	Jencks, Christopher	39, 147
乔伊斯	Joyce, Bruce R.	186, 187
公正	justice	8, 11, 13, 15, 32, 79
卡斯特尔	Kaestle, Carl	14, 66, 176, 187
卡劳斯	Kallos, Daniel	45, 173
卡普兰	Kaplan, Abraham	184
卡瑞尔	Karier, Clarence	14, 176, 188, 194
卡特兹	Katz, Michael	14
凯德	Keddie, Nell	50, 174
凯利	Kelly, Aileen	161, 194
凯内特	Kennett, John	173
凯塞恩	Kessen, William	193
开波勒	Kibler, Robert J.	184, 185
幼儿园	kindergarten	5, 17, 112
金	King, Nancy	24, 43, 175
凯特塞斯	Kitsuse, John	190
基特	Kittrie, Nicholas N.	195
克里巴德	Kliebard, Herbert	152, 169, 178, 179, 185, 188, 191, 193
克劳斯考斯卡	Kloskowska, Antonia	170
考迷萨	Komisar, B. Paul	169

考那德勒 -布特	Knodler-Bunte, Eberhardd	194
知识与权力	knowledge and power	16—17, 35, 42, 45, 47, 50, 63, 68, 80—81, 103, 154—158,
专业知识	and expert know ledge	146—148
知识分配	knowledge distribution	12, 16—17, 19, 24—25, 35—36, 43, 50, 59, 102, 106, 131, 138, 155, 160
知识：形式	knowledge: form of	40, 157; 35—40,
~ 生产	production of	44, 50, 61, 78, 83, 90, 102, 142, 151, 153, 171
~ 分层	stratification of	35, 40, 57, 141—142
库恩	Kuhn, Thomas	172, 181, 182, 185, 187
标定	labeling	14, 17, 50, 65, 119, 171, 190, 191, 192
作为意识形态	~ as ideological	
实践	practice	123—153
劳动史	labor history	7, 101, 114, 160
拉卡图斯	Lakatos, Imre	172, 181, 182, 185
兰格	Langer, Susanne	185, 189
语言	language	74, 78—79, 103, 111—112, 114, 122, 162
~作为控制的形式	as form of control	123—153
拉古尔	Laquer, Walter	176
拉若尔	Lazere, Donald	167
拉热森	Lazerson, Marvin	67, 176
利普	Leeper, Robert	170, 184
合法化知识	legitimate knowledge	6, 24, 35, 38—31, 63—82, 105, 141, 153, 157, 161
合法化	legitimation	21, 32, 36, 42, 45, 59, 79, 87, 92, 94, 102, 105

合法性	legitimation(cont)	109,113,119,128,144,153
列纳	Lerner, Gerda	183
列温	Levin, Henry M.	15,41,173
自由主义教育理论	liberal educational theory	17—20,22,48,60,64, 105,120,126—127,141, 143,161,163
利维斯顿	Livingston, David W.	172
使用中的逻辑	logic-in-use	87,108
劳威	Lowie, R. H.	177
鲁克曼	Luckmann, Thomas	20,169,182,185,187, 188,190
鲁佛勒	Lufler, Henry Jr	189,195
鲁卡斯	Lukacs, Georg	157
鲁柯斯盖	Lukowsky, Jeffrey	194
麦克勒兰	McClellan, James	169
麦克卢尔	McClure, Helen M.	21,169,181
麦考伊	McCoy, Charles A.	183
麦克唐那	Macdonald, James	184
麦克唐那	MacDonald, Madelaine	170,171
麦哈佛	McHugh, Peter	175
马斯戴尔	Macintyre, Alasdair	185,193
麦凯	Mackay, Robert	171,175
麦克尼尔	McNeil, Linda M.	171
曼海姆	Mannheim, Karl	13,27,168,169
马丁那蒂	Martinotti, Guido	170
马克思	Marx, Eleanor	194
马克思	Marx, Karl	13,46,97,103,154,155, 173,189,190,193
马克思主义	Marxism	16,34,44,131,139,161

马蒂拉特	Mattelart, Armand	184
调解	mediation	2,33
梅罕	Mehan, Hugh	137,171,191
莫塞	Mercer, Jane R.	137,191
梅利尤—普蒂	Merleau-Ponty, Maurice	186
梅特兹格	Metzger, Walter P.	179
梅耶	Meyer, John W.	170,173
中产阶级	Middle class	32,70—71,73,76, 82,84,116,142, 159—160
米尔	Miel, Alice	189
生产模式	mode of production	4,32
莫蒂菲尔	Montifiore, Alan	190
道德知识	moral knowledge	30,35
毛塞	Mosse, George	176
莫扎斯	Mozans, H. J.	184
莫凯	Mulkay, Michael	182,183
莫斯格雷伍	Musgrave, Alan	172,181,182,185
自然主义立场	naturalistic stance	125
纳瓦诺	Navarro, Vicente	159,168,194
新马克思主义	neo-Marxism	1,44,129,139,157
中立	neutrality	8—13,17,19,32—33, 63,83,89—90,108, 114—115,117,128
~ 和科学意识形态	and science as ideology	129—153,166
纽曼	Newmann, Fred	183,184
尼斯伯特	Nisbet, Robert A.	71,177
诺波尔	Noble, David	192
常规科学	normal science	90,182

奥布雷恩	O'Brien, Jim	184
奥尔比	Olby, Robert	91, 182
奥利瓦	oliver, Donald	183
奥尔曼	Ollman, Bertell	173, 189, 190
组织化的怀疑论	organized skepticism	91, 100
帕森斯	Parsons, Talcott	20, 93, 94
帕塞恩	Passeron, Jean-Claude	153, 169, 170, 193
帕苏	Passow, A. Harry	184
保林	Pauling, Linus	90
彼塞尔	Persell, Caroline H.	167
彼特斯	Peters, Charles C.	47, 48, 68, 74, 177, 178
普特斯	Petras, John W.	192
现象学	phenomenology	27, 44, 131, 139—141, 169, 189
皮亚杰	Piaget, Jean	183
皮纳	Pinar, William	169, 173, 179, 188, 193
普拉特	Platt, Anthony	126, 188
普雷福德	Playford, John	183
多元论	pluralism	159—160, 165
普拉伊	Polanyi, Michael	88, 109, 181, 185, 187
政治经济学	political economy	158
政治教育	political education	161, 165
政治社会化	political socialization	85, 101
波夫姆	Popham, W. James	107, 119, 184
波普	Popper, Karl	34
实证主义	positivism	10, 14, 60, 88, 102, 105—106, 117, 122, 131, 153, 171
普拉特扎斯	Poulantzas, Nicos	173, 183
权力	power	15—17, 21, 31, 33, 35, 52

权力	power(cont)	57, 75, 78, 84, 93, 112, 114, 118, 124, 126, 128—129, 133, 138, 143, 146, 151, 159
范式	pragmatism	132
首选规则	preference rules	86—88
普雷斯	Price, Derek	186
	J. d. Solla	
进步主义教育协会	Progressive Education Association	28
目的—理性行动	purposive-rational action	83, 192
罗尔斯	Rawls, John	12, 32, 121, 168, 187
重建的逻辑	reconstructed logic	88, 108, 110, 113
关系分析	relational analysis	10, 17, 34, 59, 122, 132, 139, 159
相对论	relativism	34
革命的科学	revolutionary science	86, 88—89, 100, 182
瑞斯特	Rist, Ray C.	190
罗宾逊	Robinson, Philip E. D.	175
罗杰斯	Rojas, Yolanda	194
罗斯	Rose, Hilary	91, 182
罗斯	Rose, Steven	91, 182
罗斯莫特	Rosemont, Henry Jr	173, 176
罗斯波姆	Rosenbaum, James E.	172, 176, 190
罗思	Ross, Edward A.	71, 72, 177, 179
让宾顿	Rubington, Earl	191
荣格	Rugg, Harold	176
主流与精英阶级	ruling and elite classes	6, 49, 57, 65, 78—79, 116—117, 159
雷恩	Ryan, Mary	183
雷恩	Ryan, William	188

瑞德伯格	Rydlberg, Pal	184
雷尔	Ryle, Gilbert	109, 185
沙若森	Sarason, Seymour	7, 167
萨特	Sartre, Jean-Paul	189
夏若普	Sarup, Madan	168
斯切佛	Scheff, Thomas	192
斯格劳斯曼	Schlossman, Steven	188
斯诺耶	Schroyer, Trent	167, 175, 179, 185, 189, 190, 194
斯古尔	Schur, Edwin M.	188
斯库特兹	Schutz, Alfred	192
施瓦布	Schwab, Joseph	29, 97, 113, 170, 184, 186
科学	science	9—10, 17, 22, 25, 39, 74, 77—80, 87—92, 105—106, 108—110, 114—117, 119, 124;
作为意识形态的 ~ as ideology		125—153, 162—163
科学管理	scientific management	47, 77, 174
斯考特	Scott, Robert A.	134, 188, 190
斯卡斯盖	Scrupske, Adam	174
塞顿	Selden, Steven	174
选择性传统	selective tradition	6—7, 13, 25, 82, 160, 164
西内奇	Senesh, Lawrence	182
塞内特	Sennett, Richard	110, 185
夏普	Sharp, Rachel	16, 59, 139, 140, 141, 168, 169, 175, 191
西马哈拉	Shimahara, Nobuo	174
休斯	Shores, J. Harlan	42
西格尔	Sigel, Robertra	85, 180
西伯曼	Silberman, Charles	44, 173
斯拉特	Slater, Phil	189

史密斯	Smith, B. O.	42,169
塞顿	Snedden, David	47,68,76,108,178,186
社会行动课程	social action curriculum	184
社会现实建构	social construction of reality	7,27,139—140
社会控制	social control	2,19,24—25,47—81,95,111,126,129,142—143,151,164
课堂社会关系	social relations of the classroom	3,17,40,49
社会再生	social reproduction	17—18,34
社会化	socialization	19,33,40,49,52—53,83—84,102,104
社会化模式	socialization model	30,35,94,105,146—147,152
社会重建主义	Social Reconstructionists	42
教育社会学	sociology: of education	15,44,155
知识 ~	of knowledge	44,93,155
学校知识 ~	of school knowledge	15,17,24,31,157
斯普英	Spring, Joel	188
斯坦利	Stanley, William	42
国家干预	state intervention	114—115
斯德恩	Stern, Bernard J.	179
斯道尔	Storer, Norman.	91,182,187,194
结构—功能主义	structural-functionalism	14,93—94
学生的权利	student rights	23,126,163
苏波考维克	Subkoviak, Michael J.	189,195
上层建筑	superstructure	4,189
斯威兹	Sweezy, Paul	168
符号互动论	symbolic interactionism	139—140
系统管理	systems management	8,22,25,80,105—122,124,162

斯扎兹	Szasz, Thomas S.	149, 190, 193
意会知识	tacit knowledge	109
泰勒	Taylor, Charles	186, 189
泰勒	Taylor, Ian	191, 192
泰勒	Taylor, Laurie	191
技术控制	technical control	110—111, 122, 128—129, 153
技术知识	technical knowledge	18—19, 36—40, 44, 50, 61, 77, 79, 83, 102, 111, 115—116, 142, 153, 162, 171
技术与技术增长	technology and technical growth	18—19
理论立场	theoretic stance	125
桑代克	Thorndike, Edward L.	68, 74, 75, 76, 177, 178, 179
总的制度	total institutions	136
图尔明	Toulmin, Stephen	172, 181, 187, 189
跟踪	tracking	172, 178
图纳	Turner, Roy	175
泰克	Tyack, David	187
泰勒	Tyler, Ralph	112, 121
泰勒	Tyler rationale	112, 121
尤让奇	Unruh, Glenys	170
尤姆逊	Urmson, J. O.	185
范兰斯	Vallance, Elizabeth	49, 174, 176
价值澄清	values clarification	165
维拉斯	Violas, Paul	188
吴·伯达兰菲	Von Bertalanffy, Ludwig	113
沃尔克	Walker, Jack	183

沃尔奇	Walsh, Mary Roth	183
瓦尔奇	Walsh, William	187
瓦尔顿	Walton, Paul	191, 192
瓦威克	Warwick, Dennis	174, 193
瓦特森	Watson, James	90
韦伯	Weber, Max	93
威尔	Weil, Marsha	187
威恩伯格	Weinberg, Martin S.	191
韦勒	Weller, Richard	168, 172, 184
韦尔莫	Wellmer, Allbrecht	171, 188
韦克斯勒	Wexler, Philip	15, 22, 168, 170, 177, 180
威普尔	Whipple, Guy	176
怀特海	Whitehead, Alfred North	190
怀蒂	Whitty, Geoff	27, 28, 139, 168, 169, 170, 171 172, 186, 189, 193
威伯	Wiebe, Robert H.	177
威尔考克斯	Wilcox, Preston	183
威尔海姆	Willhelm, Sidney M.	180
威廉姆斯	Williams, Bernard	190
威廉姆斯	Williams, Raymond	3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 27, 28, 29, 41, 82, 102, 123, 133, 154, 157, 159, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 194
威廉森	Williamson, Bill	47, 174
威利斯	Willis, George	194
威利斯	Willis, Paul	193
威尔森	Wilson, R. Jackson	177
沃斯	Wirth, Louis	13, 168
维特根斯坦	Wittgenstein, Ludwig	114, 181
妇女：历史	women: history of	7, 91, 99—101, 183

研究 ~	studies on	96
学习与娱乐	work and play	51—60, 80, 84, 102, 142
工人阶级	working class	69, 74, 84, 100, 118, 137—138, 141, 145, 149, 155, 160—162
怀特	Wright, Erik	186
扬	Young, Jock	191, 192
扬	Young, Michael F. D.	2, 16, 31, 32, 35, 39, 45, 156, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 186, 189, 191, 193
兹纳涅茨基	Znaniecki, Florian	192

译者后记

迈克尔·阿普尔博士不仅是美国一位知名的教授，而且是一位有国际声誉的学者，现为麦迪逊威斯康星大学课程与教学和教育政策研究系教授。1967年获得格拉斯堡罗州立学院教育学士学位，1968年和1970年分别获得哥伦比亚大学课程论专业硕士和博士学位。曾担任过小学与中学教师，也曾担任过教师联合会的主席、美国教育研究协会的副主席，是美国教育研究会《教育研究评论》（第21、22卷）的主编，劳特利哥出版社国际丛书的主编。由于其突出的学术成就，最近他被美国教育研究协会授予终身成就奖，也被美国加利福尼亚大学洛杉矶分校授予奖章。

作为一名学者，阿普尔可谓著作等身，他写了大量关于教育改革的政策和文化与权力关系等方面的著作，如《意识形态与课程》、《教育与权力》、《教师与文本》、《官方知识》、《民主的学校》、《文化的政治学与教育》、《权力、意义与认同》以及最近出版的《教育‘适当’方式：市场、标准、上帝与不平等》等等。其中《意识形态与课程》是最具持久影响力的著作，被翻译成日本、西班牙、葡萄牙、意大利、韩国、希腊等许多国家的文字。在这本书里，他运用意识形态与霸权的概念，力图揭示教育中知识与权力之间的复杂关系，并主张批判性地思考教育与经济、政治与文化权力之间的联系，主张要从关系（或结构）的角度来理解教育和课程，要把对课程知识的思考放到更大的政治、经济和文化的语境中去。他认为，课程知识的研究应该是意识形态的研究，即要审视在某一特定的历史时期、特定的制度下、特定的社会集团或阶级把什么视为合法的知识。他对作为“合法知识”的课程的精辟分析可谓人

木三分，极富开创性与启发性，对当前把课程作为客观、中立知识，作为不容置疑的真理的观点，也提出了强有力的批判。这种批判标志着课程研究‘范式’的转变 即由斯宾塞的‘什么知识最有价值？’向阿普尔的‘谁的知识最有价值？’的转变。由此观之 本书体现了一种强烈的政治学旨趣、实践性品格与可贵的批判性精神。

《意识形态与课程》最早出版于 1979 年，1990 年又出版了第二版，本书中译本就是根据第二版来进行翻译的。在翻译过程中，自始至终得到我的导师袁振国教授的帮助与指导，他在百忙之中还抽出时间为本书作序并审校了全稿，提出许多很有见地的意见。上海电机高专的李晓军女士也对译稿提出了不少宝贵的意见，在此一并致以最衷心的感谢。同时还要感谢华东师范大学出版社的编辑主任金勇先生和责任编辑张捷先生，他们为本书的出版也付出了不少的心血，没有他们的鞭策，本书是不会这么早与读者见面的。最后我还要感谢本书的作者麦迪逊威斯康星大学课程与教学和教育政策研究系的迈克尔·阿普尔教授，在得知此书被译为中文之后，他欣然寄来了自己的简历并为此书的中文版作序。

这是一本学术性很强的著作，由于时间紧，再加上译者才疏学浅，虽经反复斟酌，然难免有挂一漏万之处。不妥之处，敬请指教。

黄忠敬
华东师范大学
2001 年 10 月



迄今为止，我们对课程理论和课程实践的关注，基本上集中于工具理性的层面上，即集中于对怎样的课程是好课程，怎样设计、编排好课程，怎样制定和编写课程标准、课程大纲、教科书等的关注上。

我们知道，课程思想和课程实践的历史经过了两个大的发展阶段，一个是工业革命以前，一个是工业革命以后。工业革命以前，无论是东方还是西方，无论是孔子还是柏拉图，虽然不同文化的哲学理念和社会理想不同，但是他们都很关心教育的工作，都努力构建了一整套认为是最好的课程内容去影响下一代。在这过程中尽管政权不断更迭，具体内容也不断变化，但课程的本质特征是不变的：意识形态占主导地位，象征性的身份标识价值超过功用性的经济实用价值。工业革命以后，竞争与效率成为时代的主题，旧的文化价值受到了无情的挑战。从培根开始，实用的（科技）知识逐渐受到社会的追捧。及至 19 世纪的斯宾塞，终于提出了一个划时代的问题：“什么知识最有价值？”从此分类的科学和社会主流意识形态逐渐成为学校教育的课程核心和制定课程的根据。课程改革也就成为适应科学革命和社会意识形态而作出的种种变化。这种政治家、思想家和科学精英共同认可的课程内容构成了社会的强势文化。与这种强势文化相左或相异的文化都难登大雅之堂。这就出现了“文化霸权”现象。文化霸权的渗透力并不在于强势文化受到公开的推崇，尽管我们不能小看社会地位、经济利益、思想偏见、管理需要的巨大作用，而在于我们的内心深处已经全盘接受了它 习惯了它 内化了它 喜爱了它 会从思维上、语言上自觉不自觉地维护它。文化霸权的无孔不入并不在于有形力量对霸权的维护，

而在于无形力量对我们的思想和行为的控制，我们所使用的语言本身都已经有了特定的意义和价值特性，语言绝对不是随心所欲的思想工具，语言就是思想本身。当我们学会了使用一种语言的时候，就已经走进了特定思想的轨道。

但是，这种霸权显然并不是对所有人都有利的，并不是对人的生命力多方面发展都有利的，毫无疑问，并不是对人类的发展都有利的。什么才是有利的呢？课程内容如何超越这种霸权呢？《意识形态与课程》的作者阿普尔比照斯宾塞，提出了一个新问题：谁的知识最有价值。这能成为一个划时代的问题吗？

袁振国

2001年10月7日

第二版序言

当斯宾塞提醒教育者，我们应当对学校教育过程提出的最基本问题之一是“什么知识最有价值”时，他并没有错。然而，这是一个具有迷惑性的简单化问题，因为有关应当教什么的冲突是尖锐而深刻的。它不“仅仅”是一个教育的问题，而且从本质上讲也是一个意识形态和政治的问题。不论我们是否意识到这一点，在美国和世界上其他的国家里，课程和更普遍的一些教育问题总是陷于阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼。

正是由于这一点，解释这个问题的最好方式是突出教育争论的深刻的政治本质，也就是“谁的知识最有价值”。右翼分子对于学校的攻击，对审查制度的呼吁显然表明了这并非是一个简单的学术问题，对什么价值该教和什么价值不该教的争论就使课程如同一个政治足球被踢来踢去，这些事实使此问题更加显得一目了然。在许多国家，当有人向教育系统施加极大压力，以使商业和工业的目标成为学校教育的第一位目标（即便不是惟一的目标）时，问题就显得更加突出。

教育者们证实了一个巨大的尝试——已经取得不少的成功——试图通过将统治集团的实践和政策引入学校来解决经济和权威关系中出现的危机。如果教师和课程受到更严格的控制，更加紧密地适应商业和工业的需要，有更多的技术性取向，给传统价值和工场工作规范和部署以更多的压力，那么成就问题、失业问题、国际经济竞争问题、国内城市的瓦解问题等等都会在很大程度上消失^①。在我写第一版的《意识形态与课程》时，我就预言过这些保守势力快速增长的趋势。可能任何一个作者看到他（或她）的预言准确时都会感到快乐，而我却