

当代教育科学译丛

# 当代教育社会学流派

## ——对教育的社会学解释

[英]戴维·布莱克莱吉等著

王波等译

帅 扬校

秋出版社

当代教育科学译丛

# 当代教育社会学流派

——对教育的社会学解释

[英]戴维·布莱克莱吉 著  
巴里·亨特

王波 陈方明 胡萍 译

杜奕驰 宛龙 帅扬 校

春秋出版社

1989年·北京

当代教育社会学流派  
——对教育的社会学解释

〔英〕戴维·布莱克莱吉 巴里·亨特 著  
王波 陈方明 胡萍 译  
杜奕驰 宛龙 帅扬 校

---

出版：春秋出版社

（北京1925信箱 中央党校南院）

发行：新华书店总店北京发行所

经销：全国各地新华书店

印刷：三河燕郊印刷厂 印

---

787×1062毫米 32开 12印张 260千字

1989年9月北京第1版 1989年9月第1次印刷

印 数：5200册

---

ISBN 7-5069-0135-X/G·69

定 价：4.50元

# 《当代教育科学译丛》

## 编 委 会

- 主编** 韩书田 (原《教育研究》主编)
- 编委** 金世柏 (中央教育研究所研究员)
- 于仁兰 (常务, 中央教育研究所副研究员)
- 巴塔尔仑 (新华社副译审)
- 张志远 (中央教育研究所助理研究员)
- 韩 云 (中央教育研究所助理研究员)
- 于 禾 (中央教育研究所助理研究员)

李铁映  
教育有  
益于振  
奋人心  
必须博  
采众长  
建其  
立其  
立其  
立其

国家教委主任李铁映同志

为《当代教育科学译丛》《智能开发译丛》题词

## 出版说明

为了给我国教育事业的发展与改革提供借鉴，我们春秋出版社(中共中央党史研究室所属)与中央教育科学研究所等有关方面的专家、学者精诚合作，组织翻译了十几个发达国家能够反映当代世界教育科研先进水平的一批很有价值的图书，分别编入《当代教育科学译丛》(36本)和《智能开发译丛》(14本)，共计800多万字。

这两套译丛在翻译、编辑、出版过程中，得到了中央领导机关和各有关方面的大力关怀与支持。中共中央政治局委员、国家教委主任李铁映为这两套译丛的出版亲笔题词：“教育是民族兴旺发达之基石，必须博采众长，振兴教育。”

这样两套大型译丛同时出版发行，在国内可以说是少见的，其难度也是很大的。在编辑、出版、发行过程中，除了得到编委会、译者、印刷厂的通力合作外，还得到了新华书店总店北京发行所、海南琼州文化发展有限公司的大力协助。在此，我们一并表示衷心的感谢。

由于我们的水平和人力所限，这两套译丛在出版过程中难免有一些差错和不尽人意之处，欢迎读者批评指正。

春秋出版社

1989年5月

# 《当代教育科学译丛》

## 编辑说明

### (一)

现代社会教育系统的有效运行和功能发挥，涉及到许多条件和因素。其中，在物质(资金、设备等)条件基本具备的基础上，教育工作者的素质(除了身体健康状况，主要指专业能力、知识结构、社会政治信念、心理品质、价值标准、伦理道德观念、思维水平和个性特点等属于内化的精神状态)和行为(主要指决策、管理和教学等外在的实践活动)具有决定性的作用。如何提高素质和优化行为是十分重要的，当今世界重视教育的国家对此都给予极大关注。

当前我国的教育工作者，虽然绝大部分积极努力，具有不同程度的献身精神，但由于种种原因不少人素质方面还存在这样那样的不足，行为方面较多的限于经验型和存在一定程度的盲目性。这些方面都亟需提高。素质提高和行为优化，有许多途径和方法。实践锻炼和经验总结无疑是重要的，但仅限于此远远不够。因为这种途径和方法本身的局限性，使其获得新知和开拓进取显得迂回曲折，十分缓慢，而且往往跳不出传统框架。为此，需要科学，需要理论，需要借鉴。这就要求我国的教育工作者加强学习。其中，认真地、比较系统地读一些书是十分必要的。《当代教育科学译丛》正是为适应教育工作者的

这种需要而编辑出版的。为我国教育工作者有计划地提供一批国外优秀和比较优秀的读物，以此为他们服务，是我们的衷心愿望，也是本“译丛”编辑出版的宗旨。

## (二)

近些年来，我国出版界陆续出版过一些有价值的教育译著，但象现在奉献给读者的《当代教育科学译丛》这样比较全面系统的丛书尚不多见。本“译丛”绝大部分是当代世界最新和较新的著作，比较能够反映新的科学成果。这些新成果自然是在继承、总结和批判过去成果的基础上取得的，因而从中也可大体窥见过去成果的面貌和发展脉络。此外，新成果一般同现实生活联系更加紧密，也更加适应新时代、新形势的需要，本“译丛”选取的大部分是80年代出版和修订再版的著作。考虑到教育科学的各个分支，有少数门类目前国内一时难以找到80年代的国外原著，故选用了70年代的本，但内容也相当新颖。我们把本“译丛”的这一特点称做“新颖性”。

“译丛”编辑出版所依据的另两个标准，即科学性和实用性。科学性是指：在态度上实事求是和公正；在方法上合乎逻辑（形式逻辑和辩证逻辑）；在内容上材料翔实、论证有力，对事物及其规律尽可能准确表述和求索探讨，并作出令人信服判断。对实用性，我们理解的比较宽泛，不仅应当包括方法、技术和工具的借鉴应用，而且更应当包括实用知识的获得和获得实用知识的能力。

以上就是本“译丛”内容方面的基本特点，即新颖性、科学性和实用性。此外，我们还注意到新选著作在表这形式方



面的通俗性。上述四点，是我们尽量要求的。这里说“尽量”，是因为限于种种条件，也限于我们的水平，是否能够尽如人意，不敢绝对肯定。但可以肯定地说，包括近百位作者的几十部著作，不仅风格各异，而且从以上标准看也不可能完全一致。究竟如何，请读者自作判断吧。

### (三)

教育系统十分复杂，其领域也非常广泛。随着时代的发展，知识更新加速，科技进步日新月异，教育的地位和作用越来越重要，教育在发展中也出现了大量新情况和新问题。教育研究涉及到许多方面和学科，教育科学的分支学科越来越多，世界各国不同学科的专家学者研究教育的著作浩如烟海，已编辑出版的系列丛书也如山林层出(本“译丛”的许多著作就是从多套丛书中选出的)。在这种情况下，这套“译丛”要想包罗万象是不可能的，但如果选择面过窄，既难以适应各方面读者的需要，又难以顾及教育领域各方面的问题。为此，我们采取的原则是，在精选的基础上，尽量照顾各分支学科。这样，广大读者既可以从中“各取所需”，又可以比较全面地获得多方面的知识信息。当然，这对研究某一科定学科的专家学者来说，就显得不足了。好在我们的着眼点主要是为广大读者提供一批优秀读物，不是为某一专门研究领域提供齐全的文献资料。即使如此，专门研究者也可以参考。

根据以上考虑，正如读者现在所看到的，本“译丛”内容比较广，包括：教育基础理论、教育心理学、教育管理学、教学论和教学法、课程论和课程研究、教育技术学、教育经

济学、教育社会学、比较教育学、德育和美育、计算机教育、教育手段和工具、教育评价、教育科学研究方法、学校保健学、闲暇教育、社会教育学、家庭教育、幼儿教育、成人教育、职业教育、特殊教育等。尽管如此，但仍有一些重要分支学科未能单独列入，如教育史学等。不过这方面的内容在本“译丛”的许多著作中都有涉及。

#### (四)

本“译丛”的原作者分属 10 多个国家。他们提出的一些问题，描述的一些现象，揭示的一些规律，固然具有相当的普遍意义，但他们毕竟是外国人，所利用的一些材料和针对的一些情况，又有不少具有国别和社会特色，和我国不完全相同。因此，读者在阅读学习时，要注意结合我国实际；即使是对一些方法和技术，也不宜盲目照搬。

本“译丛”内容丰富，我们可以从中学到许多东西，受到很多启发。对此，读者自会有所感受，不必多言。这里只想指出一点，就是在阅读本丛书的著作时，处处使人欣慰地感到，众多作者从不同的角度和侧面，所表露的对人的特别关注，即对人的价值、需求、利益、个性和爱好等的关注，尤其是对人的成长和完善的关注，对人的关注以及与此相连的对人的热爱。可以说是本“译丛”在情感方面潜在的一大特点。如果说关注和热爱人不是教育和教育科学所独有的话。至少可以说教育和教育科学在这方面显得特别突出。文学艺术主要关注的是人的现实存在，而教育除了关注人的现实存在，更着眼于对人的发展和表来的关注。这是由教育以培养人为目的和对象的本质特点决定的。作为教育科学，不仅关

注受教育者，也同样关注教育者。因为关注教育者是关注受教育者不可缺少的环节和重要方面。关注和热爱人，是教育和教育科学的生命。我们怀着热切的心情，连同本“译丛”一起，谨以此言奉献给可敬的读者——教育工作者及其他一切关心教育的人们。

本“译丛”能够同读者见面，有赖于一百多位译者和对编辑出版发行作出贡献的单位和同志的辛勤劳动，在此谨致衷心谢意！译者中有许多是中青年，虽然他们积极热情，但翻译经验可能不足，加上时间仓促，译文中难免有误译与不当之处，敬请读者和专家批评指正。

《当代教育科学译丛》编委会

1989年3月

## 前 言

我们要感谢理查德·斯凯斯对本书初稿所作的有益的评论；感谢希拉里·沃尔福德对打字底稿所做的出色编辑；感谢丹尼斯·弗莱施为我们提供了大量有关教育的本土方法论观点的资料；感谢弗朗西斯·布洛就 19 世纪教育问题向我们提出的建议。

巴里·亨特还要感谢三一学院院长特准他 1983 年秋休假从事研究，使他得以完成他在本书中承担的那部分工作。

本书的完成是与作者之间的密切合作分不开的。有的章节由两人共同执笔，即导言、3、4、5、7 章。但一般是由两人分别负责某一章节的不同部分。例如，在第 3 章中，巴里·亨特写了有关戴维·哈格里夫斯著作的那一部分，戴维·布莱克利奇写了有关巴兹尔·伯恩斯坦著作的那一部分。第 4 章除了有关塔尔科特·帕森斯著作的大部分讨论之外，主要由戴维·布莱克利奇完成。

在本书其他部分的写作过程中，逐渐形成了某种分工，第 2、10、11 章由戴维·布莱克利奇写我；第 6、8、9、12、13 章则由巴里·亨特负责。

# 目 录

前言	
第一章 导言 .....	1
<b>第一部分 杜尔克姆与功能主义学派 .....</b>	<b>6</b>
第二章 埃米尔·杜尔克姆 .....	6
第三章 现代杜尔克姆派 .....	29
第四章 功能主义的教育观点 .....	70
第五章 对功能主义观点的评价 .....	109
<b>第二部分 马克思主义观点 .....</b>	<b>123</b>
第六章 马克思主义观点——导言 .....	123
第七章 马克思主义对教育的分析：直接再生产理论 .....	147
第八章 马克思主义对教育的分析：抵制、相对自主与唯意志论 .....	197
第九章 对马克思主义观点的评价 .....	208
<b>第三部分 解释派观点 .....</b>	<b>244</b>
第十章 微观解释方法——导言 .....	244
第十一章 微观解释方法：对教师和学生的一些研究 .....	263
第十二章 “新”教育社会学 .....	312
第十三章 结论：韦伯派观点 .....	343

# 第一章 导 言

本书旨在通俗地阐述教育社会学的主要观点。在多年从事教育社会学的教学过程中，我们经常看到一些作者文风艰涩深奥，令学生望而却步，不愿在这一领域广泛涉猎。在这一类著作中，含混晦涩的表达方法极大地增加了研究课题本身的难度。然而这些社会学家对于教育在现代社会中的作用屡有重要而又有趣的论述。因此，我们要作的就是以清晰明了的方式对这些观点加以阐述并对其是否正确加以评价。我们希望藉此使学生们有信心去直接研究这些作者的著作，以加深对其观点的理解。

## 三种观点

本书按照我们所认为的教育社会学的三种主要观点分为三个部分：即（1）杜尔克姆与功能主义学派，（2）马克思主义观点，（3）解释派观点。尽管我们力求详尽地论述每一种观点，但并不想对所有文献都包罗无遗地加以评论，而是在试图表述某一思想流派中不同观点的同时，把我们的讨论局限于那些最主要、最有意思的作者或最能代表某一观点的那些作者。

例如，在第一部分中我们讨论了社会学领域中两位重要人物——埃米尔·杜尔克姆（Emile Durkheim）和塔尔科特·帕森斯（Talcott Parsons）的著作。要对教育社会学做一番认真的概述就不可不提及杜尔克姆。他不仅是社会学这

一学科的奠基人，并且把自己的才智用来从事对教育进行透彻的研究。他的教育学观点近来被“现代杜尔克姆派”继承发展。戴维·哈格里夫斯（David Hargreaves）在他对当代教育的分析中就吸取了杜尔克姆的利己主义、失范和个人主义等概念，而巴兹尔·伯恩斯坦（Basil Bernstein）则在其有关教育变革的著作中使用了杜尔克姆的其它一些主要观点。

由于塔尔科特·帕森斯是 20 世纪 50 和 60 年代功能主义社会学的代表人物，对他的著作进行研究也是同样重要的；塔尔科特·帕森斯的理论曾经是整整一代社会学家的必读内容。拉尔夫·特纳（Ralph Turner）和厄尔·霍珀（Earl Hopper）的著作向我们展示了其它功能主义学派学者的教育学观点，以及他们是怎样试图建立关于社会制度与教育制度的复杂分类体系。最后约安·戴维斯（Ioan Davies）和丹尼斯·史密斯（Dennis Smith）的著作为我们提供了教育社会学界经常进行的那种争论的一个理想的例子，正是这种争论最终导致了更加完备的教育理论的发展。

我们除了对教育社会学的每一种主要观点加以叙述之外，还对每一种观点加以全面的评介。评介采取以下三种方式中的任一种：在每一章节之后附一评语部分（例如第 2、12 章）；在每一章节的主要部分之后附一评语部分（如第 3 章）；或在一独立的章节内对某一观点整体进行评论（如第 5 章对功能主义的评介，第 9 章对马克思主义观点的评介）。

### 教育社会学的发展

以下的章节将详尽地阐述每一种观点的实质。在此我们先简述一下教育社会学的发展过程，作为对各种观点的介绍。

尽管一些 19 世纪和 20 世纪初期的经典社会学家对教育研究作出了重要贡献，如据我们所知，杜尔克姆（1858—1917）在教育方面著述颇丰，但直到 20 世纪 50 和 60 年代，教育社会学才成为一个独立的研究领域。教育社会学早期的著作可分为两种：首先是所谓“政治算术”的传统作法，它主要涉及社会阶层和教育成就问题，对家庭以及阶级背景的研究与 11 年级学生考试及分轨状况的调查相结合；其次，功能主义理论被用来把教育与经济，社会流动、政治秩序联系起来，还被应用于对学校组织的研究，并通过角色理论用于研究师生的互动关系。

但是功能主义面临着经验上与逻辑上的重大困难，在政治上也被认为是保守的。这种局面导致了主流社会学学派中其它观点的发展。就教育社会学而言，以伯杰、勒克曼、道依、和西科勒等人的著作影响最大。其结果是发展起两种解释派观点。一方面解释派社会学家致力于研究教室与学依中的微观社会过程。他们利用从现象学以及互动理论和本土方法论中得到的启迪，著手对课堂上的互动，师生的“情景定义”以及语言的作用进行详细的分析。另一方面，1971 年《知识与约制》一书出版，该书把知识作为一种社会结构物加以研究。随著这本书的出版我们目睹了新教育学的问世。

近年来，由于人们认识到人种论的局限性以及马克思主义的再次兴起，人们又开始关注宏观的社会过程。注意力又再次集中在教育与经济和政治秩序的关系上，但这一次对这种关系的解释与功能主义理论的解释截然不同。

马克思主义者看待教育的观点不外两种：他们或者认为教育帮助再生产或维持资本主义的生产关系，或者认为教育是对资本主义制度的需求进行抵制的场所。多元论者和韦伯



派反对马克思主义的分析，认为马克思主义者过分强调了经济的重要性而忽视了其它因素。此外韦伯的社会学企图把研究教育的宏观方法与微观方法相结合，认为必须将学校和课堂里所发生的事与更为广泛的社会过程联系起来。师生之间的互动关系必然会对教育制度的发展产生影响，但是现行的社会和经济结构也将影响、制约人们所采取的行动。

### 本书的结构

最后，本书的组织安排还有若干特点需加注意。首先是本书各部分的先后顺序安排。尽管我们知道某些解释派观点的提出早于马克思主义的观点，但马克思主义对教育的分析将放在解释派观点之前加以论述。这样作的理由是功能主义和马克思主义的观点都侧重于宏观研究（这一点我们刚刚提到），尽管二者在其它方面有着许多差别，但所论述的都是教育与大社会之间的关系，而对课堂上的互动关系这一微观社会过程极少关性，也不重视行动者对情景的定义的重要性。因此，在讨论微观解释派观点之前，对宏观理论进行研究似乎是合乎逻辑的。

其次，本书在对不同的作者加以论述时也没有按年代顺序。这显然与第一点有关。对持有马克思主义观点的作者的论述先于对微观解释派社会学家的论述。现代杜尔克姆派尽管与上述二者处于相同的年代（20世纪70年代与80年代初期），我们仍在论述了他们的先师杜尔克姆的著作之后，将他们放在本书的第一部分讨论。

第三，我们要强调的是，由于我们采用了现在这种研究方法，因此对少数作者的讨论在书中出现了不只一处，其顺序也不是按年代编排的。最明显的一个例子就是戴维·哈格里夫斯。此人在几年间改变了其教育观点，他的早期著作更

倾向于解释派观点，因此在第 10 章中我们着重介绍了他的《人际关系与教育》一书。在第 9 章中我们还讨论了他早年在北部一所学校所作的关于互动过程与日常行为的经验研究，因为它提供了与我们评价马克思主义流派有关的材料。但是哈格里夫斯在他的近期著作中又采取了杜尔克姆学派的立场。因此第 3 章包括了关于他《对综合学校的挑战》一书的详细讨论。

050232

# 第一部分 杜尔克姆与功能主义学派

## 第二章 埃米尔·杜尔克姆

学校要有纪律，体罚应予废除；应以自然科学为基础设置核心课程；教育应教人自律；教育应有维护社会秩序之根本。这些是杜尔克姆研究教育后得出的结论，它们并非没有依据的主观臆断，而是以杜尔克姆关于人与社会的理论为依据而得出的结论。如是说，我们并不认为杜尔克姆的推论始终准确无误，也不认为他所有的观点都有充足的依据，但我们的确认为研究杜尔克姆的学说有助于我们对教育在现代社会中的作用及其应有的功能有更趋于合理的认识。

杜尔克姆的教育思想有三大宗旨：

(1) 使社会学成为一门具有学术地位的学科；

(2) 将自然科学的方法，按照他自己的理论应用于对社会的研究。

(3) 探索一个有秩序的社会，尤其是在错综复杂的现代世界上，如何得以维持。

简要地了解一下杜尔克姆对于这些问题的论述可使我们更好地理解他的教育社会学观点。

### (一) 社会学

为使社会学成为一门学科，杜尔克姆试图说明社会学的研究对象不同于其它学科，尤其不同于心理学。为此目的，

他提出社会学的研究对象是“社会”；事物的“社会的”特性不同于其“个体的”特性。他认为社会与个人之间有着质的差别，对个人的研究并不能使我们理解社会。铜可与锡化合生成一种新的物质——青铜，青铜与铜、锡均有极大的差别。有机物化合后生成生物体，生物体也与有机物迥然不同。杜尔克姆在《社会学方法的准则》一书中也指出，社会虽是由不同的个人组成的，但它显然不同于它的各个组成部分。

要理解杜尔克姆这些话所要表达的含义有多种方法。只要比较一下英语和法语；比较一下曾经有过的所有不同的婚姻形式；或比较一下全世界各种法律、道德规范，就显而易见，仅仅研究个人我们决不会想到这其中会有如此之大的差异和如此之多的不同形式。因此，杜尔克姆新言，必须加以考察的是语言、婚姻、法律和道德体系，而不是个人。用杜尔克姆的话说，这就意味着我们必须承认社会现象和事物的社会特征具有特殊性。

杜尔克姆所说的“社会的”一词可指若干不同的事物。首先，任何“社会的”事物都是“综合的”、“集体的”。某些思想、价值准则和信念属于整个社会并长期存在。它们的存在往往比某一个别的社会成员更持久，在某一个人出生之前，它们就已经存在了，这个人死去之后，它们仍将存在。例如基督教的信仰与价值准则存在的历史远远超过任何一位基督教徒的寿命，而这些信仰与价值观念过去和现在一直为许多人所共同信奉。因此，基督教作为一种信仰体系是综合的、集体的。杜尔克姆自然也认识到思想、信念和价值观念等正是由于为许多个人所信奉并付诸于实践才得以存在。杜尔克姆试图说明的观点是，对于上述所说的各种事物和信奉这些

事物的个人可以并且应该分别加以研究。

至此，也许我们的阐述对于大多数人来说并不难以接受。然而，杜尔克姆关于“社会的”一词的见解不仅限于此。他认为，个人受到社会压力的约束。在道德问题上人仍经常有这样的体验，即他们必须适应这一整套自己并未参与制订的价值标准。这种约束还常采取外界压力的方式：行为合乎道德就受到褒奖，行为违背道德则受到批评或惩罚。然而人们恪守道德观念并不仅仅由于希望得到奖赏或惧怕惩罚，而是因为他们觉得自己应当这样做。因此道德不仅可以从外部而且可以从内部对人们进行约束。社会的道德成为个人的人格的一部分，渗透到每一个人的自身和意识里。使某些社会现象，例如社会道德，成为某一个人人格的一部分的这一过程称为社会化。

杜尔克姆有关“社会的”思想和他社会观中最有争议的部分有待于进一步讨论。对杜尔克姆来说，社会不仅不同于个人，不仅塑造个人，而且就其本身来说，也是一个客观存在的实体（或象杜尔克姆经常说的，“自成体系”）。社会有着独立于个人，超越个人的存在；有着其自身的规律，社会可以改变人而人无法改变社会。社会在某种程度上就象自然界一样，自然界有其自身的规律，例如地球有引力，无论人们对它好恶如何都要受到其制约。杜尔克姆似乎认为社会也同样有着其自然规律（不仅是议会或国会通过的法律），不管人们是否愿意，他们都要受到这些规律的制约。科学家可以学会理解自然并利用自然规律为人类造福。同样，社会科学家也可学会掌握规律并且用它来增进人类幸福。

将杜尔克姆有关社会的观念与某些宗教信仰作一比较也有助于我们理解杜尔克姆思想的这一方面。基督教和犹太教

相信上帝创造了人。上帝比人更伟大，上帝有着自身的存在。它教诲人们如何行动，只有遵从上帝的意志，才能得到生活的满足。上帝的意志是通过先知和神学家运用人的头脑得知的。对杜尔克姆来说，社会取代了上帝，社会与人的关系同上帝与人的关系相差无几。社会比人更强大，有着自身的存在，并通过社会化过程指示人们应当如何行动。与社会背道而驰会使人们在生活中处处碰壁。而社会学家则起着先知和神学家的作用，告诉人们社会要求他们如何去做。

这一观点具有一些颇能吸引人的地方，而这并不仅仅限于某一类社会科学家。例如，可以说绝大多数人并不愿意冒着生命危险去打仗，自我保护是一种重要的而又强烈的本能，然而人们在战时却甘愿去冒生命危险，甚至明知必死无疑也在所不辞。此时绝大多数人受到一种力的驱使，作出了违反自身本能的举动。既然这种本能人皆有之，那么我们完全可以说，这种超越本能的能力不可能来自某一个人或所有的人。这种力量必然来自某种比人更强大，不受人的意志与本能支配的力，这必然是社会。

显然，杜尔克姆视社会为一个自在的实体确有其优越性。它开辟了研究人类生活的外部条件的新思路。但是杜尔克姆的观点在许多方面又是令人难以接受的。他想确立社会学作为一门独立学科的地位，就夸大其词。其社会观的主要问题就在于忽视了人的自由和创造性。杜尔克姆似乎也混淆了“某一个与许多”的关系，他似乎认为既然社会是不以任何个人的意志为转移的，那么也就不以所有人的意志为转移。而这一点显然是错误的。最后，如同史蒂文·卢克斯(Steven Lukes)在他对杜尔克姆生平和著作的出色研究中所提出的，杜尔克姆所使用的“制约”一词过于宽泛。这个词

本来只用来指外界压力，例如，某一个人因为惧怕受到惩罚而不得不遵守某些规则或要求。但将这一词的应用扩大到包括内在压力时，只能引起歧义。当人们把某些道德规范内在化时，这些道德规范就会成为他们自身的一部分，人们因而会对这些规范有一种依附的感觉，而并不觉得受制约，这种依附是积极的，而制约是消极的，正如卢克斯所说，杜尔克姆企图提醒人们注意社会力量如何以各种方式对个人产生着影响，但只讲制约是错误的，它未能正确地看待社会对个人的影响的多样性的本质。

## (二) 社会学的方法

杜尔克姆建议在研究社会现象或他称之为“社会事实”时应用的方法与他的社会观有着密切的联系。由于社会是与自然界一样的实体，可用自然科学的方法去理解社会，因此必须象看待自然界中的事物那样看待诸如道德体系，价值标准，社会制度，风俗习惯，公众舆论等社会事实。

对杜尔克姆来说，这意味着当我们要了解社会的某一特定部分时（例如教育），必须首先界定所要了解的现象，然后再寻求对某一社会现象的解样。这种解释就其实质来说，既是因果解释又是功能性解样。杜尔克姆所说的对某一社会现象的因果解释是括对这一现象如何产生，何以形成目前的局而等所做的解释。但他认为这种因果解释不能以个人或群体的目的、意图和行动为依据，而应以和个人无关的社会力量为依据。因此要了解英国教育的发展，就应在教育与经济，与政治制度、阶级制度和社会舆论趋势的关系这一层而上寻求解释，而不是去讨论某些教育官员个人的政策和作法，或某一个团体的目标和活动，比如象包括当地政府和教

师协会在内的教育界。同样，社会现象的功能解释必须考察这一现象对社会而不是对个人的功用，这种解释应确定社会现象如何适应社会总的需要而不是个人的目的或需要，这实际上是说，社会学家必须考虑任何社会现象在维护社会秩序和稳定方面所起的作用。

杜尔克姆对教育的分析自然兼有对这一特定社会现象的因果解释和功能解释。

### (1) 因果解释

杜尔克姆对法国教育发展的研究充分体现了他的因果解释的思想。他写道，“教育变革总是社会变革的结果和征兆，前者要从后者得到解释”，换言之，当社会变革时，教育也随之发生变革。

明确杜尔克姆所说的社会变革的含义十分重要，与我们前面所说的相一致的是杜尔克姆并不认为思想和理论，不论是关于教育的或其它的，有着独立的因果作用。有关教育的新思想无疑会对新教育制度的发展产生影响，但用杜尔克姆的话来说，这种教育理论仅仅是社会结构中更根本性的变化的表现或反映（值得注意的是，杜尔克姆的观点在这一点上与某些马克思主义学派相似，这些学派认为，思想、信念、理论，即“意识形态”，本身是无法改变社会制度的，它们反映了经济和社会结构的变化并伴随着这些变化而发生）。为了说明自己的观点，杜尔克姆将教育的变革与文艺复兴联系起来加以考察，这主要有两个方面。

第一，对古典文学的研究取代了对中世纪经院哲学至关重要的严格的逻辑训练。人们从强调培养推理的能力转到强调引人入胜的表达，典雅的形式和刻意雕琢的文风。



杜尔克姆认为这种转变的原因并不在于人们以前对古典文学一无所知，而现在才有所发现，而是因为在中世纪古典文学“不适当当时时代的要求，其价值得不到人们的赏识”，然而，到16世纪情况发生了变化，在杜尔克姆看来，经济领域的事态发展，导致了某些社会变革，其中最为重要的是“美洲大陆与途经西印度群岛的贸易航线的发现，这一发现开辟了经济活动的新天地，促进了经济的发展”，这些变化带来了广泛的经济繁荣，尤其是当资产阶级变得更加富有，更加强大时，他们便开始效仿贵族的生活方式，因此，资产阶级需要一种与这一目的相适应的教育，教育的目的也变为“培养举止优雅、口齿伶俐、在社交场合应付自如，风度翩翩的贵族。”

第二，教育开始比过去更注重个人和个人需要，杜尔克姆认为这一点可从耶稣会的教育活动中窥见一斑。作为天主教会中的一个新兴教派，耶稣会利用教育活动去和新教抗争，耶稣会教士们憎恶古典时期异教徒的人本主义，但他们意识到古典文学符合当时的时代精神，于是就利用古典主义的作品宣扬基督的功德。

耶稣会教士还发展了新的教育方法，如同杜尔克姆所说，他们认为“没有教学双方持续的个人的接触就没有成功的教育”，这种教育制度将学生置于持续不断的压力之中，但这种压力得到了调整，使之适合每一个学生的个性，这样一来，用杜尔克姆的话来说，教育就变得更加“个性化了”。

我们又一次看到杜尔克姆坚持认为耶稣会倡导的改革源于更广泛的社会变革。杜尔克姆认为16世纪时欧洲的统一已不复存在，基督教信仰的主要信念和教义也不再为人们所共同信奉。每个国家此时都有“自己特有的思想和情感的模

式”，确定了自己的个性。杜尔克姆将这一过程描述为“向个性化和差别化发展的变革”（我们将看到这是杜尔克姆著作里的一个中心思想），描述为文艺复兴的重要因素——宗教改革运动的“根本原因”。因此，在文艺复兴时期，人们开始在更大程度上发展自己的个性，教育必须相应地随之改变。在中世纪，“个性的观念相对还未完全形成”；因此教学与个人无关，是针对“学生群体的”。

“随着文艺复兴的到来……个人开始有了自我意识；他不再仅仅是……整体中毫无差别的某一部分……他是一个体会到至少要形成自己的思维和情感方式的人”。

构成耶稣会教育体制之基础的各项原则植根于 16 世纪的社会环境之中。随着个人主义在整个社会的发展，教育也必将在本质上变得更加人格化。

于是我们看到了杜尔克姆的“社会决定论”的又一个实例。新的教育思想以及个人或团体将这些思想付诸实施的努力本身都不是引起教育制度变革的重要原因，相反它们只不过是更广泛的社会变革的一种反映。

## (2) 功能解释

杜尔克姆对教育的功能解释可见于他《教育社会学》一书。教育在书中被定义为“成年一代向尚未对社会生活有足够准备者所施加的影响。”由于教育的内容因社会和时代而异，杜尔克姆断定，仅仅依靠推理无法确定应该包括哪些内容。我们的任务是对社会加以考察，看看教育是如何与之相适应的。在考察中我们将看到教育具有社会性，是为达到某一目的而采取的一种手段。而目的，杜尔克姆坚持认为，既不是由接受教育的个人，也不是由教师或教育管理人员来确

定的，而是由社会来确定的。教育的首要功能是为了社会的需要而发展个人的能力与潜能，而发展个人的能力和潜能本身并不是目的。因此，提倡科学或理性思维对于过去的教育制度来说无关紧要，而现在的学校里小学生就得培养这种在现代社会中必不可少的思维能力。

杜尔克姆提出，所有社会都要有一定程度的专业化分工。教育的功能之一就是为人们适应自己必将面对的某一特定环境而作准备。尽管如此，各种形式的教育都包含一个针对所有儿童的共同的核心。杜尔克姆认为，“每一个社会都要塑造理想的人，既从智力也从体力和道德方面规定应该做一个什么样的人。”教育的一般功能应该是：

“使儿童确立起：(1) 在他所生活的社会里被认为是所有成员都应具备的身心状态；(2) 被某一群体（种族、阶级、家庭、职业）认为其所有成员都应具备的某些身心状态。”

每一个社会要延续下去都需要其成员的思想、价值准则、规范基本相似；社会也需要专门化，因为社会要维持下去就必须有分工。教育满足社会在这些方面的需要。但是教育在为社会培养一代新人的同时也为社会的长期存在规定了条件。在这一意义上，教育具有维持和发展社会的功能。

教育使人适应社会的功能是在社会化的过程中完成的，在这一过程中儿童按照社会所要求的那样被培养。“教育按照社会所期待的，社会的内部经济机制所要求的那样，而不是按照人生就长成的那样去造就人。”但杜尔克姆强调，尽管社会化是社会的需要，从个人的角度来看，它也是必需的和可取的，与社会化的人相区别的是陷入失范状态的人。

杜尔克姆关于失范的思想尤其在他对自杀的研究中得到

了发展。在《论自杀》一书中，杜尔克姆指出，当经济突然发生萧条时以及经济繁荣时自杀的人数都会上升，前者尚不难解释，但为什么当商人们万事如意时也会自杀则颇为费解。杜尔克姆解释说，个人性格的稳定取决于社会的稳定。当经济突然增长时，来自社会的制约出乎意外地消失了，人们的期望膨胀到无法满足的程度，生活开始变得不尽人意，毫无意义。

“人们的需求应与自己的满足这种需求的手段相称，否则就无法感到快乐，甚至无法生存。可是怎样确定一个人可望以合法的手段得到福利、舒适或奢侈到底有多少呢？人的机体或心理结构似乎对这种需求并无限制……人就其本性来说，也不能对自己的需求做出必要的、可调节的限制。只要这种需求仅仅取决于个人，它就是无限的。”

因此，杜尔克姆认为人的欲望是无止境的，因而也是无法满足的。对于自己的欲望，任何人不会去抑制，而是企图全部满足。生活在这种失范状态下最终将导致永久的不幸。杜尔克姆说，人总是因为自己欲壑难填而深受苦难。为了生活愉快，为了树立生活的目的，人必须把自己的愿望限制在可能达到的范围之内。由于没有人能够自觉地限制自己的欲望，这种必要的约束必须来自一个强有力的、不以人的意志为转移的事物，这就是社会。因此，教育在按照社会的要求使人社会化的同时，也帮了个人的忙。它为个人提供了价值观念和规范，从而给予个人可藉此惬意生活的框架。正如杜尔克姆所说：“我们说，社会根据自己的要求塑造人，那么，似乎个人屈服于不堪忍受的暴虐。但在实际上人们对这种屈服深感兴趣，这是因为集体的影响通过教育给予我们每个人新的生命，那是我们所能达到的最高境界。”事实上，人之所

以成为人是因为他生活在社会中。”

杜尔克姆关于人的本性的观点是其教育理论的基本思想之一。如果人确如他所描述的那样，则其中的含义是显而易见的。教育必须给儿童提供他们所需要的规范和价值标准，并提供一个认识的框架，儿童藉此去了解外部世界，获得认识。这意味着创造一种稳定的，有结构的环境，在这个环境中，规范、价值标准等等有明确的定义，当权者要求人们去遵守这些规范和价值标准。由于所有人人都要服从学校的纪律，教育有助于加强为使社会延续所必需的舆论的一致性。杜尔克姆显然不同意一些教育家认为儿童有着天生的道德价值和思维方式的观点。他也不赞成教育必须发展儿童潜能的观点，除非这些潜能是社会所需要的。

于是，在杜尔克姆看来，教育的功能是：维持社会。通过向人们提供他们所不具备的规范和认识框架，使之社会化，成为真正的人。但教育的确切方法和教育的实际内容无法事先确定，为了把握教育所起的特定作用，必须了解社会发展方式。杜尔克姆认为在他的《社会劳动分工》一书中，他已发现了社会发展的方式。为了进一步理解杜尔克姆的教育观，有必要研究一下他这方面的思想。

## (二) 现代社会

### (1) 现代社会的本质

杜尔克姆将社会分成大致相当于工业化前社会和现代社会两大类。较早的那一类社会多建立在氏族制度基础之上，而现代社会则有着复杂的劳动分工。早期社会是靠被杜尔克

姆称为机械团结\* 维系的。社会成员被一种共有的强烈的集体意识联系在一起，也就是说，所有社会成员都有着相同的价值标准，受着同样规范的约束，以差不多相同的方式去思维。几乎没有个性发展的余地，集体意识以十分确切的方式规定应该如何为人处世。谁不遵守共同的规则和制度将受到严厉的惩罚。这种惩罚与其说是一种报复，倒不如说是社会因其规则受到破坏而震怒的一种表示。除此之外，集体意识与个人意识并无很大区别；人们有着极其相似的看法、观点和性格。集体意识具有宗教的特点和道德约束力。杜尔克姆认为这种社会处于向一种新的社会形式进化的过程。大城市的发展，通讯手段的改进，甚至人口的增长都导致“道德密度”的增加，人们之间的相互联系更加广泛，更加频繁，社会的组织方式必然发生变化。杜尔克姆把这种发展中的新形式的秩序称为“有机团结”。

一个通过有机团结结合起来的以高度的社会分工为其特点；在这样的社会中，工作是由专门团体和专家团体分担的。社会就如同一个有机体（因此他使用了“有机”一词）。正象动物的身体有着不同的器官，每个器官都有专门的功能一样，社会也是由各个专门部分组成的，每一部分都有着某种功能。在动物体内各个部分相互依存，肺需要心，心也离不开肺。同样在有机团结的情况下，社会通过缺一不可的各个部分之间那种相互依存的关系组织起来。在这种社会形式中，法律起着维持不同社会因素之间平衡的作用。对于个人来说，仅仅隶属于某一氏族，一切都按照老一套来行事已经远远不够了，社会已经变得十分复杂。一个人可能会

---

\* 团结 (solidarity)，社会学学术语，指社会借以维系的特征。

面临许多不同的情况，个人应该有发挥自己的首创精神和进行反思的机会。对个人行为规定十分详细的规则和制度的旧的集体意识，在错综复杂的新型社会里显得很不宜。结果是集体意识变得更加概括：它仅仅给个人提供一些抽象的价值标准，个人必须将这些价值标准应用于他的日常生活。但是为了做到这一点，社会必须培养其成员的个性，以便使他们能够在生活中理智地运用这些抽象的价值准则。人们开始强调个人的尊严和个人获得平等机会的权利，以及个人履行自己的社会职责的必要性。

于是，在杜尔克姆看来，发展中的社会是把尊重他人作为社会成员的一种道德义务的社会。这个社会由其各个组成部分之间的相互依存关系所维系。它有着复杂的分工，其成员必须承担在各自的专门小组内完成任务的义务。社会为了有效地运转，必须保证机会均等，否则将导致社会冲突。阶级冲突体现了对社会进化的反抗，它将随着真正的平等和社会正义的确立而消失。

在《社会劳动分工》一书的结尾，杜尔克姆认为，从机械团结到有机团结的发展是很快的。

“我们的信念受到了动摇；传统失去了其影响；个人意见不再受集体意见的左右。但在另一方面，在剧变的过程中，遭到破坏的各种社会职能还来不及相互适应，突然出现的新生活尚未完全就绪，特别是这种新生活还未能满足我们对公正更加热切的要求。”

问题的解决方案何在？进一步发展社会正义，扩大机会的均等是其中的一部分。假如人的本性确如杜尔克姆所说的那样，给予某种约束也是必要的。一种可能是在职业范围内制订象医德那样的道德规范。如果在所有的职业范围内都制

订了这种道德规范，劳动分工将得到加强，将有助于使个人免于失范的危险。

## (2) 道德教育

教育在新的、发展中的社会里有着重要的作用。如上所述，教育的职能是维护社会的稳定，使人社会化。杜尔克姆认为，教育造就的人是社会所需要的人。但是，他应该是什么样的人，教育又如何对他进行培养呢？在杜尔克姆去世后出版的讲演集《论道德教育》一书中，杜尔克姆提出了一些建议。

### 道德的特点

在《论道德教育》一书中，杜尔克姆似乎试图解决这样一个问题，即在一个传统约束与宗教道德濒于灭亡的社会里，在一个要求个人自觉地将普遍的道德原则应用于日常生活的社会，如何使人免于失范的可能。

杜尔克姆说，他将采用把“道德作为一个事实”加以研究的方法，但他实际上并没有这样做。他认为，所有的道德体系都有三个共同的特点：(1) 纪律精神；(2) 个人对社会群体的依附；(3) 现代道德观所要求的“自决或自治”。

关于第一个特点，“纪律精神”，杜尔克姆在冗长而又复杂的论证过程中提出，道德行为就是遵守我们不能随意更改的规范。这样，道德使我们的行为前后一致，合乎规范，要求我们服从道德规范的权威。为了做到这一点，必须有自律的精神，必须能够控制自己的欲望。而人就其天性来说是无法自己做到这一点的。因此，自我克制只有在感受到外界约束时方能得以发展。但是，杜尔克姆认为，纪律精神与对社会的盲目服从不同，我们应该把自我克制的好处告诉儿童，



向他们说明获得幸福的唯一方法就是树立与每一个人的本性相适应的近期可实现的目标。道德的第一个特点与迪尔凯姆关于失范状态的观点和人必须受到约束的观点有着紧密的联系。

道德体系的第二个特点是“个人对社会群体的依附”。杜尔克姆想要说明，合乎道德的行为就是以社会的利益为出发点的行为。

“要使人们的行为合乎道德就要一切从集体利益出发……，那么显然合乎道德的行为必须有利于某些有知觉的生命，或者说得更明确一点，那些被赋予了意识的生命，……作为有意识的生命，除我和其他个人之外，只有社会这个有知的存在物。”

这是杜尔克姆关于社会本质的最极端的言论。他赋予社会生命和意识，并认为社会有自身的利益，这种利益可以不同于某一个甚至所有社会成员的利益。杜尔克姆是这样推论的，任何旨在维护某一个人自身利益的行为都是不道德的，于是做有益于他人或有益于所有个人的事或使他们得到自己所希冀得到的东西，也是不道德的。因此，只有有益于我们称之为社会的那个实体的行为才是合乎道德的，除此之外别无其它可能。

杜尔克姆这一论点显然站不住脚。有益于他人的行为必是合乎道德的行为。同样，一些有益于某个社会或团体的行为，比如维护纳粹德国利益的行为显然是不合乎道德的。

道德体系的第三个因素是自治。杜尔克姆认为，在现代社会里“道德的基本原则之一，或者说最基本的原则，就是人是神圣，卓越绝伦的。”人们因此不能接受强加于他们的道德。他们要求知道为什么要遵守各种规则和制度。换言之，

人们要求自治。杜尔克姆试图援用自然科学的例子，将自治与纪律精神和群体归附联系起来。自然科学使人们了解并适应了自然界的规律，但人们仍然受其支配。对自然科学的理解只不过使人们变得更加自主了，因为他们掌握了某些事物的必然性。人可以运用知识和理解能力去顺应自然规律。如果创立有关道德的科学，人就能了解道德的起因与功能，并理智地按照道德的要求去做。理性的服从绝不是约束，在杜尔克姆看来，自治意味着理智地遵守社会的道德规范。杜尔克姆认为这种对道德规范的理性服从是现代社会所特有的，而以前的宗教道德体系则基于道德是上帝给予的这一信念。只有世俗道德才能合乎理性地理解人为什么接受某一道德规范。

#### 道德在教育上的应用

杜尔克姆确立了道德的基本因素之后便试图把他的思想应用于学校。儿童们虽然性情无常，但易于接受新思想和领导，学校应利用他们的这种特性培养纪律精神。规则在这一过程中至关重要。儿童们入学后就接触到对自己和别人都有着同样约束力的规则，这些规则比起他们自己家里的规则来更为概括。儿童因受到学校纪律的约束，懂得了他必须服从普遍的规则，但学校纪律不应过于详尽，不应包罗万象，否则只能使儿童产生逆反心理或使他过于依赖外界的规则而无法培养起现代社会所必需的自律精神。

惩罚十分重要。惩罚向儿童表明法规是约束所有人的，是应当遵守的。体罚，只能适得其反，因为体罚违背了现代道德的基本原则——尊重人的尊严。惩罚分为轻重不同的若干种，从个别批评到当众责难，到与家长联系，最后直至停学。在每一阶段教师都应解释进行惩罚的原因。杜尔克姆

认为这就是培养儿童自律的过程。

儿童对地方和人的天生的依附感是培养道德的第二个因素——群体依附感的关键。学校应把儿童组织起来过集体生活。在儿童心目中树立起他们从属的群体的形象。每一个班级都有着自己的个性；教师作为班级的领导者，必须培养班级的团结一致。为达此目的，可经常运用集体奖惩的手段。校长所采取的治校方针应使儿童认识到自己的班级是一个大整体中的一部分，通过与群体认同的过程，引导儿童投入到广泛的社会中去。

《论道德教育》一书对道德教育的第三个因素很少谈及。显然杜尔克姆认为，儿童们需要知道为什么他们的行动要合乎道德，因此他们必须对自己的社会和社会需要有所了解。增进这种了解的最好方法就是通过科学。如同杜尔克姆所说，“我们对现实的见解越明确，我们就能越正确地行事。是科学告诉我们现实是什么样的，因此，科学，只有从科学中，我们才能期望得到指导行动、道德、行为以及其它所有一切的思想”。科学运用观察和推理去展示世界的复杂性，一旦这一点为人们所理解，他们就可运用自己的理性能力采取理智的行动。通过学习科学，特别是以科学的方法去研究社会，可以引导儿童不受拘束地、心甘情愿地遵守社会道德。儿童们一旦认识到自己对于社会的依赖，就不大再需要对他们进行外界约束了，他们就会开始懂得为什么必须使自己的行动合乎道德规范。

显而易见，在他论证的这一部分中，杜尔克姆和早于他的柏拉图一样，都认定人们如果明白了什么是所希望的，就会采取行动去达到这个所希望的目的。这就如同说，如果人们知道吸烟不利于健康，就会戒烟；如果他们知道乘车时系

安全带要比不系更安全，就会系上安全带一样。遗憾的是日常生活经验并不能证实这种观点，显然我们的所知与所为之间有着某种联系，但所知本身并不能决定所为。然而，如果杜尔克姆关于人和社会的本质的思想基本正确的话，并且使之与道德的其它因素联系起来，就可以认为，他的思想将创建一种稳定的社会。

杜尔克姆《论道德教育》一书的思想在某种意义上是保守的。显然他所期望的是结构严明的班级和学校，在那里有着明确的道德价值要学生们遵守。为了儿童自身和社会的缘故，需要用纪律约束儿童，因此惩罚是必要的。必须使儿童们意识到，与班级、学校或社会的需要相比，他们自身的愿望是次要的。但是另一方面，杜尔克姆将对科学的理解置于教育活动中所有其它形式的学习之上。科学将使我们的理性行为支配其它行为，使儿童们明确为什么自己的行为必须合乎道德。传授科学被杜尔克姆赋予了道德价值，之所以要传授科学不仅是因为它有助于经济的发展，而且有助于人了解社会并乐于服从社会的要求。

杜尔克姆不仅提出了道德教育的方针，并且发表了关于智力教育的见解。他认为我们用以组织思维的基本思想——象原因、结果、规律、空间、数字、生命、意识、社会这样一些概念是社会给予的。正如为使社会存在下去，所有社会成员必须有着共同的价值标准那样，他们也必须有着一整套共同的行动计划，以指导他们的思想。简言之，为了维持社会的秩序，即使人们所想的不可能相同，也应以相同的方式去想。科学将提供现代世界的思维模式。杜尔克姆的这一思想很少为人关注，尽管在第3章和第7章我们将看到伯恩斯坦与布赫迪厄（Bourdieu）发展了这一思想。

### (三) 评 语

#### (1) 社会是一个实体

杜尔克姆关于社会的观点在许多方面很容易遭到批评。我们注意到社会被看作是自身存在的实体，它具有上帝的特点，不受人的支配，它有着自己的发展规作，并按照自己的要求塑造人。除非社会给予人决定自己生活的自由，人没有能力决定自己的生活。不论是人的思想、价值观还是性格似乎都是由社会决定的，个人在其自身发展过程中所起的作用微乎其微。

前面我们已经说过，杜尔克姆混淆了“一个与许多”之间的关系。面对社会的力量，一个人也许是无能为力的，甚至由个人组成的群体也同样软弱无力；但是这并不意味着所有人，特别是当他们一致行动时，也无法抵抗或改变社会。

我们认为彼得·伯杰 (Peter Berger) 和托马斯·勒克曼 (Thomas Luckmann) 提出的关于个人与社会之间关系的观点更趋于合理。他们提出，是人们的相互作用，即互动产生了价值准则、规范、语言、思想、社会制度等等。人们的一致行动创造了社会，社会是我们给予人类互动这一复杂产物的名称。彼得·伯杰和托马斯·勒克曼发现，价值观念、思想、社会制度一旦为人们创造出，每个人都将受到自己的创造物的制约。如果某一群体创造了一种语言，那么每一个成员要想与他人交流，就必须遵循这种语言的规则。因此，杜尔克姆对“人的社会特征”是如何影响作为某一群体或社会一分子的个人进行观察，在某种程度上是正确的。伯杰和勒克曼还提出，出生于某一群体的儿童接触到各种观念、价值标准和一种语言。他所在的社会似乎是一个既定的事

实，这一群体的语言就是他生活的语言，如同象棋规则使一盘棋可以有許多不同的下法一样，语言的规则可以使人们用多种方法进行交流，但这种规则是交给儿童们去掌握的。关于这一点，看看一位马克思主义作者 R·夏普 (Sharp) 最近所说的一番话是很有意思的。

“但是，重要的是探索一下个人这个概念的含义究竟是什么——仅仅指有着一定物质形态和潜力的生物有机体，还是也包括个人的观念、愿望、能力、自由、道德意向和其它文化特征？如果是后者，那么这一概念所指的就已然是社会的人，是社会与历史的产物，而不是动物，或在社会出现之前生物意义上的人。因此我们应当避免武断地将个人与社会和历史这两个方面对立起来。”

因此我们一方面要认识到社会是我们用来表示这个人类互动的产物的名称，另一方面还要认识到个人确实是由他所处的社会环境所造就的。杜尔克姆通过强调人类生活的这一方面，使我们能够以一种新的方式理解教育。

## (2) 人的本性

对于杜尔克姆的人的本性的观点有必要做某些修正。人们一旦摆脱了社会的规则与制度的约束，很可能陷人失范状态，过着毫无意义的生活。社会与个人的稳定也可能象杜尔克姆所说的那样，是相互联系在一起的。但我们认为人是不愿独居的，而是有着喜与他人群居的天性。只要想一下幼儿对成年人生理上的依赖，就不能不认为人是喜欢合群的。人需要与他人发生联系，因此必须承认群体的规则或与他人一起制订社会生活的规则。

人不仅受先前存在的规则的约束，而且制订新的规则。

这一点只要观察一下儿童们是怎样做游戏的就清楚了。儿童们在发明游戏或结成伙伴时，都要制订规则。这些规则一旦订立，所有的人都要遵守。当然会有争吵，有人会使用威胁，个别人想改变规则来适合自己的要求，有些人还可能会退出。虽然杜尔克姆没有重视制订规则的过程，但他强调了规则对于维护社会秩序的重要性。他提出了在社会化过程中，个人使社会的规则成为自己性格的一部分这一重要论点，但是他并没有认识到人具有制订规则的能力，也就认识不到人可以重新制订社会的规范并发展自己的个性。每个人不是凭空创造自己的，而是具有改变自己以及自己在社会上所面对的各种规则的能力。

### (3) 教 育

在讨论杜尔克姆的教育观点时，有必要提一下几个难点。杜尔克姆提出，教育传播的是社会对于人在体魄、道德、智力方面的理想。当我们运用这个观点观察英国的教育时，发现这些理想究竟是什么，甚至是否向学生们传播了任何理想，都是不明确的。有许多争论是关于教育目的的，但关于教育的实际作用却很少有资料提到。也许找出教育所要传播的理想的方法之一就是看看什么样的人得到教育的奖励。如果我们采用这种方法，则必须将得到教育制度奖励和得到个别教师奖励这两种人区别开来。有时这两者可能是同一回事，但又不尽然。教师可能奖励勤奋的或合作的学生，而教育制度可能会以颁发证书来奖励一个聪明但懒惰的人，或是一个只知考虑个人成功的人。因此，究竟什么是教育制度所传播或企图传播的理想，不是一个简单的问题。学术能力，即处理抽象概念而并非具体问题的能力，似乎倍受推

崇。记忆力强，口语流利、拼写正确，能独立工作似乎也同样重要。布林迪厄更充分地发挥了这一论点，我们不妨可以认为牛津、剑桥大学毕业生体现了教育的理想，因为这种类型的人格在这个教育制度中得到了最高奖赏。

杜尔克姆以为这个教育制度在灌输所要传播的价值标准和理想方面颇有成效。但在全英国是毫无根据的。保罗·威利斯（Paul Willis）认为，有些学生对于在他们看来要想在学校取得成功必须具备的那种性格实际上是持否定态度的。虽然这种情况有多大的普遍性尚难定论，但每一所中学似乎都有一些使现行教育制度一筹莫展的学生。杜尔克姆没有看到家庭可能会与学校发生抵触，就以为学校的社会化进程必然成功。

最后，我们要问在多大程度上教育的理想（假定有这种理想）与社会的理想一致。杜尔克姆似乎认为，某些基本的价值标准和原则是所有社会成员共同信守的，否则社会就会发生冲突与混乱。学校的职能是传播这些基本的价值标准。但是，试问：何为现代英国的基本共同价值标准？很难得出什么结论。也许对生命的珍视，对物质福利和幸福家庭生活的渴望可以看作是社会的理想，除了家这种极为含糊的概括之外，很难说出社会的理想究竟是什么。

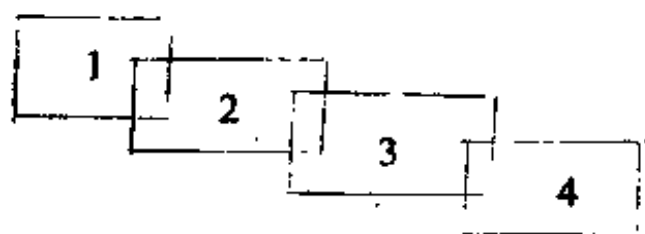
然而，另外一种观点似乎符合英国教育制度现行运行机制。英国社会可被视为一系列有其自身价值体系的社会群体（或阶级）。如果设想这些阶级之间存在着一种等级制度，那么，就是价值标准的部分一致性把他们结合起来了。也就是说，群体1中的人有着与群体2中的人部分相同但不是完全相同的价值标准，群体2中的人又有着与群体3中部分相同的价值标准，以此类推。结论就是并没有什么所有群体共同



信守的价值标准。

如果英国社会确与此相似，那么我们认为，教育制度企图传播的理想是社会上一部分而不是全部群体的。如果所传播的是儿童们所从属的群体的理想，则他们易于接受这一教育制度，并往往在这种制度下取得成功；而来自其它群体的儿童则不那么成功，或可能抵制教育所包含的社会化过程。对教育将有不同的反应；教育制度将把有着不同价值标准的人分隔开。由于保证了不同的群体彼此不发生联系、彼此又很少有共同点，这种分隔将有利于维持社会秩序。这种既重叠又分隔的体系可以象价值观念一致理论一样，对社会秩序加以很好的说明，并对教育制度的运行作出比杜尔克姆更令人满意的解释。

表 2.1 社会阶级价值观念重叠的模型



### 第三章 现代杜尔克姆派

本章将探讨两位杰出的社会学家是怎样试图将杜尔克姆的思想付诸于应用的。多年来，杜尔克姆被归入功能主义学派，他认为教育的任务就是通过社会化使儿童接受社会的价值标准。只有伯恩斯坦及前不久的哈格里夫斯认识到了杜尔克姆的更深层的思想。

多年来哈格里夫斯一直采用了与杜尔克姆的方法截然不同的主观主义或者说解释性的方法。这一点我们将在第10章加以讨论。然而，他现在又提出了有关现代社会存在着对社会团结的威胁的观点。哈格里夫斯与杜尔克姆都认为学校的职能是提高人的尊严。但中学教育更趋于使个人主义得到发展，这种个人主义或为利己主义的，或为失范的，但都是不道德的。尽管我们未必接受哈格里夫斯的论点，但我们觉得他以一种有趣而又有效的方式将我们注意力转移到了其它方面。哈格里夫斯揭示了个人的需要与集体的需要之间的对立，并提出了如何改组学校，以抵御他所发现的这种弊病。这样，杜尔克姆原来的思想经过多年的冷落之后又在—位作者的身上引起了强烈的反响，而这位作者我们原本以为是会对杜尔克姆的这些思想嗤之以鼻的。

伯恩斯坦始终承认自己对杜尔克姆所欠下的情分。他继承了杜尔克姆的许多概念，主要是有机团结与机械团结之间的区别。伯恩斯坦将这些观点用于对教育发生变化的方式进

行推测并试图将这些假定的变化与社会团结的原则联系起来。遗憾的是（正如我们将要看到的那样），由于伯恩斯坦的文风十分晦涩，这使他的思想颇令人费解。不过伯恩斯坦将教育与社会的基本结构联系起来的想法和杜尔克姆的对这方面的关注不谋而合，尽管伯恩斯坦的研究没有达到他的先师的那种水平。

尽管伯恩斯坦在哈格里夫斯之前就以杜尔克姆的传统观点发表了著作，我们仍打算先讨论哈格里夫斯的著作，因为我们认为哈格里夫斯的著作与杜尔克姆的教育思想有更直接的联系。

## 戴维·哈格里夫斯

### （一）个人主义与人的尊严

哈格里夫斯的《对综合学校的挑战》一书是以他的这一观点为出发点的，即教育已经成为对许多学生的尊严的一种威胁，尤其对那些出身于工人阶级家庭的学生更是如此。为了抵抗这种对自己尊严的侵犯，许多工人阶级家庭的学生发展了一种学校内的“反文化”。这里哈格里夫斯指那些来自“各种社区，住在伦敦内城阶地小层的，住高层公寓的和市政房屋的学生”。这种反文化并不象通常人们想象的那样是学校的价值标准与工人阶级家庭儿童的价值标准发生冲突的结果，而是由于工人阶级社区的衰败所造成的。

哈格里夫斯说，在传统的工人阶级社区内：

“对来自工人阶级家庭的学生来说，他们的个性深深植根于家庭生活，植根于几代同堂的大家庭，植根于子承父业的就业前景或被嫁到离娘家不远的某一户那种可以预料到的

婚姻。对大多数人来说，出生在工人阶级家庭就意味着继承了一个明确的过去，一个稳定的现在和一个可预见的将来，尽管未来前景暗淡，生计毫无保障。在这样一种文化和社会结构中长大的人会把学校看作是由冷漠的异己的教师组成的异己的机构。”

哈格里夫斯认为，现在这样的情况已经基本上消失了。因此，工人阶级家庭子女寻求一种社区感和在青年亚文化中的自我尊严。

哈格里夫斯把提高尊严看作“中等教育的主要目的”，但他认为尊严的提高有着强烈的社会及团体的含义：“我们必须把尊严这一概念从利己主义的涵义中解救出来。”哈格里夫斯认为“为了获得尊严，人必须有一种对自己能力的自信，要相信自己能对自己所从属的群体作出贡献，并受到其重视”。这里我们接触到了哈格里夫斯近期思想的主题，即“我们的教育总的来说过于个人主义化了”，他认为，已经出现了轻视教育的社会功能的“个人主义的文化。”

哈格里夫斯认为，教育上的“个人主义”始于卢梭，贯穿于杜威的进步主义，一直发展到今天的“以孩子为中心”的哲学。个人主义只注重个体及其能力和潜能的发展，已渗透到教育制度的各个方面。哈格里夫斯指出，“教育所使用的词汇反映出对个人主义的崇拜，教师们一谈到自己的目标，言词中就充斥着诸如个性发展，个体成长以及一整套象自主、自治、自立、自我进取等等概念，而所有这些都可以用‘个人’一言以蔽之。”哈格里夫斯断言，“按照这一观点，教育所关心的不是建立某种社会，其主要职责是帮助受教育的个体。”

但是切不可就此认为哈格里夫斯全盘否定这样的教育观念。正相反，他认为关心每一个学生有着“不可估量的好

处”。

“个人主义文化的弊端并不在于它奉为神圣的人文主义情感和理想。就其本身来说，它完全是无可指责的，其谬误在于否定 19 世纪对教育的社会功能的关注，并企图以个体的功能取而代之。”

这并不意味着哈格里夫斯想要完全倒退到 19 世纪的教育观。他认为 19 世纪只顾“社会需要”危及了对个体的教育。但是哈格里夫斯认为，今天人们又走到了另一个极端，只注意对个人的教育，而使人们无法顾及社会的需要。

## (二) 教育的社会功能

那么，要对教育的社会功能做一番研究，应做些什么事呢？在哈格里夫斯看来，这意味着我们要问两个问题：“第一，我们究竟想要建立或维护一个什么样的社会？第二，教育在建立或维护这样的社会时起什么作用？”

### (1) 社会

哈格里夫斯对第一个问题的回答是，建立一个对团体和社会团结更加关注、更具有情感的社会。哈格里夫斯声称自己对这些概念的理解在很大程度上是杜尔克姆式的。哈格里夫斯强调，他关于个人主义大化和认为教育的社会功能被忽视的整个论点“只不过是对于埃米尔·杜尔克姆观点的阐述”。

在第二章中我们看到杜尔克姆主要目的之一是发现社会秩序的基础。哈格里夫斯指出，杜尔克姆对于“团结”在先进的工业社会中受到威胁尤为关注，他是这样总结这位大师的论断的：

“实质上，杜尔克姆认为现代社会缺少“团结”和整合源

于过分的个人主义，源于被他称之为利己主义和失范的这种现象。一旦私人的利益与贪欲膨胀到超越了社会调节和群体控制的程度，这种现象就会发生。”

哈格里夫斯认为，杜尔克姆的这一论断依然正确。他说：“如果杜尔克姆能够活到今天的话，我相信他会认为利己主义和失范的影响甚于他的时代。”

哈格里夫斯认为杜尔克姆解决这一问题的方法也依然是正确的。人们需要有“集体”或“团体”生活，这种生活经历对个体的行为做出必要的约束。人要合乎道德地去行事，要获得一种尊严感就必须有群体团结的体验。哈格里夫斯以赞许的口吻引用了杜尔克姆的一段话：“任何导致团结的事物都是道德的，道德就是与群体保持一致。”

## (2) 教育

在这个过程中教育起着重要作用。在此，哈格里夫斯开始着手回答第二个问题，他说：

“道德与团结以我们的群体经历为基础。事实上我们都属于若干个群体——家庭群体、职业群体、政党、宗教组织、娱乐群体、种族和国家群体，然而正是学校机构为其所有成员提供了一个机会，使他们得以从很小的时候就积极参与集体生活并在这种经历中实现彻底的社会化。”

他接着又说：

“教师的责任是将群体生活的生动的经验及其要求传授给学生。这些群体既包括学生们现在所从属的，也包括他们离校后将要从属的……教师的义务是向学生们传播群体生活对包括教师和学生在内所有人的权威性要求。道德力量和权威来源于群体生活，教师仅仅是它的工具，而不是它的创造

者。”

说得更具体一点，这意味着教师必须培养“对学校的忠诚感”，关心“学校的荣誉”，重新提倡“集体精神”，“协作精神”。有人认为这些思想过时了，是多余的，对此哈格里夫斯回答说，年轻人“需要”这种群体的经历，今天他们通过自己的“‘反文化’寻求这种经历”，忠诚与荣誉并没有消失，每星期六下午在职业足球赛的看台上的人们，所谓的流行音乐团体的支持者们都在为此而欢呼。”

但是，哈格里夫斯提醒人们不可过分强调教育的社会功能。

“对群体过分强调会产生压抑感，因而是危险的，集体与顺从对创造性、想象力、自由和自治的压抑是显而易见的和普遍承认的，无需在此赘述。当我们批评教育的个人主义崇拜时，当然不是在主张以新的社团主义崇拜取而代之”。

因此，哈格里夫斯在寻求一种既可产生社会团结又“尊重所有个人的权利与尊严”的群体经历。他引用了杜尔克姆《个人主义与知识分子》一文中的话，指出杜尔克姆将个人主义分成两类，即利己的个人主义和一种“不是仅仅赞美自己而且是赞美广义上的所有个体的个人主义。它不是出于利己主义而是出于对所有人的同情和对所有人类的苦难与不幸更为普遍的怜悯，出于一种反抗和减轻人类苦难与不幸的更为热切的愿望和对正义更为强烈的渴求。难道这不是实现大同世界之路吗？”哈格里夫斯所要发扬光大的正是这第二种个人主义，由于找不到一个更恰当的表达方法，权且把它称为非利己的个人主义。集体经历是这种个人主义的核心，而学校则起着重要作用。哈格里夫斯说：“学校的集体经历是社会团结的初步体验，由于这种经历有时将威胁个体的权利，它

们又是学会认识和尊重个体权利的经历。”

### (三) 评论

#### (1) 个人主义

首先，两种个人主义之间的区别对评价哈格里夫斯的观点至关重要。我们认为，哈格里夫斯未能充分认识到这一区别对于他的总论点有着重要意义。哈格里夫斯尽管认为有利己和非利己的两种个人主义，却仍然把“个人主义文化”中的个人主义，与利己的个人主义等同起来。他毫无根据地认为自己的对立面信奉利己的个人主义，并在讨论的全过程中把个人主义、利己主义、失范几个词互换着使用。哈格里夫斯似乎从来没有想过许多热心于个体发展的人也在提倡一种非利己的个人主义，也会象他自己和杜尔克姆一样毫不犹豫地否定利己的个人主义。比如，什么样的持以儿童为中心的进步主义观点的教师会信奉杜尔克姆在《个人主义和知识分子》一书中加以谴责的那种个人主义呢？杜尔克姆在该书中的批评对象是被他称为“斯宾塞和经济学家们狭隘的功利主义和功利的利己主义”。这种个人主义意味着“对享受和个人利益的崇拜，功利的个人主义正是因为这种对自我的利己主义崇拜而受到谴责。”换言之，这种个人主义所关心的是追求享乐和个体的满足，其目的用杜尔克姆的话来说是“放纵人的本性”。

这种个人主义显然与当代教育家们的理论与实践毫无共同之处。正相反，我们认为，一般说来，现在教师都很重视非利己的个人主义。如果仔细分析一下杜尔克姆对这种个人主义的论述，很难看出它与当今的个人主义有何区别。

哈格里夫斯进一步又说，我们的过分个人主义化的教育



观念导致了对教育的社会功能的忽视，转移了我们对于将要建立或维护什么样的社会这一问题的关注。但我们以为，没有理由认为当代的个人主义者都象哈格里夫斯所描绘的那样置社会目标和目的于不顾。例如从哈格里夫斯关于“发展的”个人主义与“道德的”个人主义的描述中，我们得知，发展的个人主义“主要关注的是个人的发展”；受这一原则影响的教师“把发展每一个学生智力与品德当作自己的重要目标。”只要这种个人主义涉及道德品质就显然与“道德的”个人主义的概念有着密切的联系。

但是“合乎道德”就意味着一个人不能只关心他自己，只求达到自己的个人目的。例如，威廉·弗兰克纳（William Frankena）说过，“任何人只要他不是专门利己的，只要他按照原则行事，只要他乐于将自己的原则普遍化，只要他在这样做时，考虑每个人的利益，……那么他的行为就是道德的。”因此，道德行为的主要特点是为他人的幸福而着想，为他人谋幸福而努力。当人们这样做时，无疑是在追求一种“社会的”目标或目的，是在力图建立某种类型的社会。哈格里夫斯谴责个人主义者对不平等和不公正等现象熟视无睹，但是行为合乎道德意味着使所有人都同样受到重视和尊重，意味着使所有人的要求都得到公正的对待。就其定义来说，不公正与不平等令一个有着高度道德感的人无法容忍。因此，道德的和发展的个人主义的目标就是建立一个消灭了不平等、不公正的社会。

哈格里夫斯认为“好”的个人可以创造“好”的社会这种说法是一种谬误，他的这个观点，我们不能同意。哈格里夫斯说个人主义的谬误在于认为“只要学校能教育每一个学生自信、自主、自治，那么人们就可放心地让社会去听其自然

了。培养好的个体就会自然而然地创立一个好的社会”。如果哈格里夫斯说的“好”是指好的“道德”，那么一个由具有好的道德的个体组成的社会也必然是一个美好的社会。只要个体具有以上所说的各种品质，必然会形成一个消除了不公正和剥削的社会，这样的社会将具有哈格里夫斯本人所赞美的各种特征。

### 自我发展

就自我发展，即人的能力和潜能的发展这一概念而言，哈格里夫斯似乎有较为充足的论据，正如卢克斯在《个人主义》一书中所提出的那样，自我发展的观念一直被视为使个体与社会相分离、相对立的一种反社会的过程（如某些早期浪漫主义者），或被视为“个体免受社会的压力，追求自己的道路”的超社会过程（例如穆勒）。但卢克斯也清楚地表明自我发展也被视为一种“高度社会化”的过程，“此时，个体的自我发展通过与他人的结合而得以实现（如马克思或克鲁泡特金）”。他引用了马克思《德意志意识形态》中的一句话：“只有在集体中，个人才能获得全而发展其才能的手段。”

马克思的文章《论詹姆斯·穆勒》一文也表达了同样的思想。其基本思想是孤立则一贫如洗，团结则发展壮大。个人的能力只有在与他人和谐合作的条件下才能发展。

因此，自我发展的概念绝不是与某种利己主义联系在一起的，也并不与追求社会的目标与目的相对立。即便象穆勒所说的个人要求不受打扰地去发展自己的能力与潜力，这一过程的结局也被视为是对社会有益的。穆勒说，通过培养自己的个性，“人类成为高贵的美丽的思考对象；在这同一过程中，人类生活变得丰富、多样、有生气，能供给高超思想和

高尚情感以更丰足的养料，还加强了那条把每个人和本民族也变得更加值得个人来做它的成员，相应于每个人个性的发展，每个人也变得对于自己更有价值，因而对于他人也能够更有价值。”按照这种观点，自我发展有助于建立一个更好的社会（穆勒的文章中，有关于个性发展的社会作用的长篇讨论）。当代作家戴维·赖斯曼发表了与穆勒相同的意见，他说：“在道德方面与自然科学方面一样，我们的进步取决于那些个性得到了‘显著发展’的个体。”

因此，哈格里夫斯关于关注个体的发展有损于对社会目标与目的的追求这一观点和者盖寡；相反，在许多个人主义者看来，这两者相辅相成，有着密切的相互关系。

### 个体与社会目标

个体与社会目标的结合还有另一种含义。如上所述，哈格里夫斯批评个人主义者只考虑受教育的个体的发展，却忽视了我们建立一个什么样的社会这一问题。然而在许多社会政治思想家看来，回答这一问题的唯一方法就是再问一下：“作为个人我们希望得到什么样的生活？”哈格里夫斯说：“除非我们知道作为社会的成员我们能够期望从生活中得到什么，否则我们怎么知道向社会要求些什么呢？”

如果我们要比较一种社会与另一种社会孰优孰劣，那么正象菲尔德（Field）所说的那样，“就必须回到终极目的”，探讨一下什么是评价任何社会制度的最终标准。菲尔德说，希腊人认为最终标准是看与其它类型的社会相比，某一社会会造就出什么样的人和行为模式。也就是说，需要加以考虑的是“任何一种社会制度将对与其有关的人的普遍特征、生活和行为产生什么样的影响”，因为长期不变的制度必然对

人们的生活模式产生影响。

比如，在那些由少数群体或阶级中的个别人掌握绝对权力的社会里，例如警察国家、由占有土地的贵族统治的社会等，必然产生某些个人特征和思想特征。如同菲尔德所说：

“显然，要求民众所具有的第一种特征就是对权力的绝对的、盲目的服从。人民不得有自己的意志，甚至持有与统治者不同的意见也是危险的……让人民自己考虑如何做好工作是件好事，但任何独立思考或对关系到公众和群体普遍利益的问题持批评意见的念头都是要不得的。在这种国家里，各人自扫门前雪，莫管他人瓦上霜似乎是普通公民的美德。”

此外，在许多这样的社会里，人们总是被要求盲目地服从统治者的政策，于是形成了轻信和盲从的性格。

我们大多数人都不赞同这样的社会和政治组织形式，其中一个主要原因是我们不愿鼓励人民去培养这种品质。正相反，我们认为独立思考，关心、乐于思考和讨论公众事务，对群体的责任感、尊重、容忍他人才是合乎理想的心态。但是具有这些特征的人（我们中的大多数都会认为他们已然充分发展了自己的能力和潜力），只能产生于截然不同的另一种社会。这种社会必然是“开放”的，自由的，在这种社会里，人民能够最终对当权者加以控制。换言之，不论是“资本主义”民主还是“社会主义”民主，这种社会都必须是一个民主的社会。我们想要强调的一点是，之所以要建立这样的社会正是为了有上述特征的人能够在那种环境中“发展”，成长壮大。当然这并不是说，人都必须具有上述各种特征，成为充分发展的人。我们只不过要说明，如果没有这种形式的社会，就根本没有普遍地培养这种特征的可能性。

因此，我们的结论是，某种社会的建立与具有诸如自

立、自治、尊重他人等品质的个体的发展紧密相连。任何一个个人主义者出于自己的个人主义信仰都希望建立一个能使自己的个性得到发展的社会。个人主义者不可能对社会和政治问题视而不见，因为如同我们所说的那样，个体的发展需要某种形式的社会组织。也许一些个人主义的拥护者并不都能充分理解这一观点，但这并不是他们的个人主义信仰的一个内在部分，而是因为他们未能认识到个人主义的含义。同样一些象哈格里夫斯那样对社会目标和目的表示关切的人也会因此重新考虑一下什么样的个体是他们心目中理想的个体。

## (2) 现代社会弊病

下面让我们看看哈格里夫斯的另一个论点，即当今社会深受利己主义、失范的影响，解决这一问题要靠群体生活的道德力量。按照哈格里夫斯的观点，扩大社会团结的群体活动可使个体的行为受到监督；要使个体的行为合乎道德而不是出于私利，这种监督就是必不可少的。哈格里夫斯认为必须保存更强烈的“群体”感，以及与此有关的对个体的一切规则。

必须强调的是，哈格里夫斯对社会弊病的这一诊断以及提出的补救和根治办法是以关于人和人类本性的特定观点为基础的。卢克斯在他那篇将杜尔克姆的“失范”概念与马克思“异化”观点相比较的文章中，令人信服地说明，只有明确什么是杜尔克姆和马克思所说的社会中的个体“健全的”“自然的”或“正常的”外部环境，才能理解这些概念的含义（它们包含着关于个体与社会关系的假说）。换言之，如果我们明确了何为不异化或不陷入失范状态，这些概念才有明确的含

义。这种关于社会中个体的健全状况的概念包含关于人的本性的理论。

卢克斯接着指出：“马克思和杜尔克姆关于人的本性的学说代表了政治与社会理论史上这类学说的悠久，卓越的传统”。杜尔克姆属于霍布斯（Hobbes）、弗洛伊德以及保守的社会理论家派别，这个派别认为，“人类集各种欲望于一身，为了社会的秩序和个人的幸福，需要对这些欲望加以调节、抑制、操纵和引导。”根据这一观点，强制，外部权力与约束对于整个社会和社会的每一成员的利益都是必要的。

卢梭、马克思、空想社会主义者以及约翰·穆勒这样的自由主义者属于第二个派别。在这些思想家们看来，“人依然是有理性的善良的天使，人需要在理性的、美好的社会中发展自己的特性。”他们认为任何错误都出在社会组织，而不是人的本性。个体与社会的问题并非出自人的本性，而是出自对人的本性的无理压抑与限制。因此，人们的任务是改革或废除这些压抑，抹煞人的基本美德的制度。对个体进行某些制约是必要的，但这种对个人自由的限制应以不损害他人的自由为限度。

卢克斯这样总结杜尔克姆的观点与马克思的观点之间的根本分歧，因而也就是两个派别之间的根本分歧。“社会的约束对马克思来说是否定人类自由和自我实现，而对杜尔克姆来说，则是人类自由和自我实现的一个条件”。

**群体** 哈格里夫斯说他的思想核心是认为人必须致力于消除组成社会的各个集团之间的冲突。他认为，“冲突的解决要求全社会的各个群体都成为连带关系的群体，成为由具有人的尊严，保持人的基本权利的男人和女人组成的群体。”学校在这一过程中起着重要的作用。学校必须设置一种以“群

体”为中心，以群体研究和表现性艺术为主的课程”。哈格里夫斯声称，这样做的目的是“让儿童们掌握知识与技能，使他们成为自己群体中的积极有用的成员”。

对此我们首先要问：哈格里夫斯所说的群体的实质含义究竟是什么？哈格里夫斯自己也认为群体是个“作用不大有时甚至是空洞的概念”。他指出“对许多人来说，一谈到群体就会想到居民社区”，尽管有些人用它来指小到一条街，大到一个国家，一个大陆。但我们认为，在哈格里夫斯著作中所使用的“群体”一词的主要含义基于他对传统的工人阶级社区的本质的理解。他认为，这类社区使个人免于利己主义和失范之虞，感觉到作为社区成员自己有所归属，有着自己的根基和固定的身份，有着一种群体的团结感觉，并从这种感觉中产生了道德行为的标准。哈格里夫斯悲叹这种社区已一去不返。在他力图在全社会范围内建立“团结群体”时，似乎将这些社区奉为楷模。这并不是说哈格里夫斯想要使时钟倒转，而是说他希望重新恢复这些社区的基本特点，或以新的形式再现这些社区。

但哈格里夫斯也认识到传统的工人阶级社区存在的缺点：

“自然也有着将过去的工人阶级社区浪漫化的危险。人们很容易地就把工人阶级社区中存在的惨状与冲突，那里的保守、排外，以及束缚了众多妇女的性别歧视忘得一干二净。”即便如此，哈格里夫斯仍然对传统的工人阶级社区以及他的“群体理想”存在的各种弊端打了折扣。例如，哈格里夫斯虽然感到数代同堂的大家庭会造成“紧张状态和束缚之感”，但仍认为这一切都为“价值观念和生活习惯的延续与传播，以及诚心诚意的相互帮助和相互支持所弥补，母亲可以

把作主妇和作母亲的技能传授给自己的女儿，照顾她的子女并密切关注她的婚姻情况，一切秘密和隐私都无从保守，而得到的补偿往往是无孤独、无被隔离和被掠夺之虞”。

这里有几个问题需要加以探讨。首先，认为在传统的工人阶级社区内重要的技能和价值观念是通过诸如母女之间来传授的这种观点实令人难以苟同。在这类社区内，工人阶级妇女对诸如饮食和生育的无知往往达到了令人吃惊的程度。她们往往缺乏有关这些方面的基本知识，又极可能把一些荒唐故事当作可靠的知识加以传播，而且随着中等教育的发展，“家政学”，“卫生教育”等课程的普及，女子不仅可以向母亲学，母女之间更可以互教互学。

其次，也是更重要的一点，哈格里夫斯在工人阶级社区为其成员提供了一个温暖的、有保护作用的环境这一点上夸大其辞。传统的工人阶级社区的人们往往情绪压抑、心胸狭窄，在那里看不到对个人需求的任何理解与同情。在那种无时不在的窒息气氛中，任何想要独立思考，走自己的路的念头都会由于担心“别人会怎么说”而泯灭。人们为了维护群体的习俗与传统牺牲了个人的自由与自立。

哈格里夫斯竟然会忽视了工人阶级社区生活的这些特征，也许这一点并不奇怪。因为正如我们已经看到的那样，哈格里夫斯所属的思想派别认为，为了社会秩序和个人幸福必须对个人加以控制和管理，而这正是“团结群体”所具有的特征。哈格里夫斯在刚刚引用过的那两段话中也承认，在传统的工人阶级社区内，几乎没有隐私可言。换句话说，隐私就是消极的自由，也就是可使个人在不受约束的状态下按照自己的愿望行动的自由。不论是社会主义者还是自由主义者，许多人都把这种自决视为终极价值或目的本身。例如，



理查德·亨利·托尼 (R·H·Tawney) 曾经说过：“只有当人进行思想，有自己的意志并且行动时，他才是真正的自己。”约翰·穆勒说“决定自己将如何生活是人的特权和适当条件。”而艾·伯林 (I·Berlin) 在评价这种观点时说：“那些曾经为了自由本身的缘故而尊重自由的人认为，应该自由地进行选择，而不是要别人代为选择，这是使人成为真正的人不可缺少的一部分。”

在这些作者看来，人类“尊严”取决于自我引导，而自我引导未必与对群体理想的追求相一致。许多人把个体自由的扩大看作是传统群体衰落带来的主要好处。例如，拉尔夫·达伦多夫 (Ralf Dahrendorf) 指出，坚定的自由主义者“讨厌社区 (群体) 剥夺了个人做出决定的机会，把一个自由人变成一只被束缚于蜂巢的蜜蜂”。他说，“社区的消亡”并没有给任何人带来任何损失，实际上反而是具有解放意义的发展趋势。达伦多夫还认为，德国的社团主义学派，尤其是腾尼斯 (Tonnies) 的著作，是极其反动的，不开明的，并视其为“通向现代化道路上的绊脚石”。

因此，“社区理想”与现代社会思潮的某些主要价值观存在着某种形式的冲突。当然，现代社会并非无人抨击，社团主义者们经常说，现代社会“毫无个性”，“非人性”。普兰特 (R·Plant) 在讨论社区理想的批评者之一哈维·考克斯 (Harrey Cox) 的著作时指出：

“凡被社团主义怀有偏见地称为‘毫无个性的’，考克斯也同样出于偏见将其称之为‘自治’；凡被社团主义者称为‘失范’或‘无规范的’，考克斯则将其称为‘自由’；凡被社团主义者谴责为‘当代社会的原子本质的’，考克斯则赞誉为当代社会的独立性。”

按照考克斯的观点，世俗城市生活的无个性特征是自由、独立和自治的先决条件。戴维·雷斯曼（D·Reisman）也以同样的笔调阐述了现代生活的“非人性”本质所带来的益处。他写到：

“我们的幻想破灭了，这在语义学上有一个有趣的表現，就是哀叹我们的社会‘没有个性特征’。但是对于那些小村落，小镇上的居民来说，只要能有一个没有个性特征的环境，使他们不致于被无休无止的流言蜚语所包围，始终处于别人监视之下，又有什么不可以牺牲呢？”雷斯曼还就“社会”与“社区”之间的关系发表了评论。他将二者分别定义为“较大的地域组织”和“相邻群体”。他指出：

“按照这一定义，社会这一较大地域组织往往具有保护个人免受群体侵害的机制。这种保护一方面通过正式的法律程序来进行，如权利法案；另一方面大规模的组织会带来社会流动性，从而使个人可以脱离某一群体。”

如上所述，哈格里夫斯强调必须保护个人免受群体或社区的侵害。他寻求群体与个体利益之间的平衡。然而由于哈格里夫斯所属的思想派别认为，通过社会整合对个体加以控制对于社会与心理的安宁至关重要，所以他认识不到社会与心理的“健康”取决于个体的自由与自决。对于哈格里夫斯来说，这类“个体”价值只能居第二位。

然而，我们认为，这些个体价值能否与其它有关群体的观念相一致，是个至关重要的问题。近来卡门卡（Kamenka）和普兰特等人均在自己的书中对此进行了探讨。例如普兰特问道：“可有与现代自治的、个体化的都市生活相应的群体感和关于群体的定义吗？”如果有的话，哈格里夫斯显然没有告诉我们。

**以社区为中心的课程设置** 让我们讨论一下哈格里夫斯关于以社区为中心的课程设置的观点，尤其是他的这一论点，即综合学校不可过份侧重被他称之为课程的“认知—智力”内容。哈格里夫斯认为，学校仍在将认知—智力的能力与技能放在首要地位。他说，经常可以听到教师和校长的称赞其它能力和技能方面的好处，如美学—艺术、情感—情绪、体力—手工、个人—社会等等类型的能力和技能。但在实践中，他们仅仅把它们置于次要地位。因为学校实际的课程设置告诉人们，真正重要的是认知—智力能力。

然而，哈格里夫斯认为，“提高智力不应当是中等教育的主要目标”。因为人们发现，“以文法学校认知—智力课程为基础的教育并不是最适当的”。他认为，这种学术课程应成为一种“更全面、更均衡”的课程所替代。这种课程应侧重“群体研究”和“表达艺术”以及前面提到的其它四种能力。认知—智力技能“因为在许多群体内起着重要作用”，也不应被摒弃，但学校必须认识到这种知识和技能并不永远是最重要的。

这种观点的问题在于对认知—智力能力和技能渗透于其它各种活动的程度，以及它们对其它类型的能力与技能的重要作用认识不足。试以个人—社会，情感—情绪能力举例。对一个要决定如何处理个人和社会事务的人来说，他必须认识到只有获得有关自然界、社会、他人的利益和情感、以及客观道德判断所必须依据的原则的大量知识，才能做出这种决定。如同赫斯特 (Hirst) 和彼得斯 (Peters) 所说：“只有当一个人理解他人之后，才能关心他人并积极为之谋福利。”同样，如果有谁和哈格里夫斯一样，决心消除组成社会的各个群体之间的冲突，那么他的首要任务必然是了解冲突，即

说明其特征与原因。而这种“知识”，“了解”和“说明”均为认知—智力活动的结果。

尽管哈格里夫斯想要贬低认知—智力活动的重要，却又不得不承认其重要性。例如，他说教育制度要使青年做好准备，以便在社会上发挥积极作用，以便使他们“对国家所存在的问题有所了解并乐于帮助解决这些问题”。哈格里夫斯还要求对课程加以改革以便使人们能够对诸如社会、政治和经济事务，广播、电视、报纸、小说、戏剧、科学实验与理论等等作出有根据的批评”。然而，如果认知—智力活动不包括这种有根据的批评的话，它又能是由什么组成的呢？另外，我们还必须认识到，批评的能力并不能自发地产生或在真空中发展，人必须掌握批评所必需的各种知识与经验：“要使人们能够批判地思维，就必须对他们加以训练……这种思维在很大程度上取决于人们所结识的朋友，人们从自己的朋友那里获得经验模式并运用它来处理各种事务。”也就是说，人们一开始是通过他人的“有根据的批评”学习对社会、政治、经济等事务作出这种批评的；这种批评大多出现于社会学家、政治哲学家、科学家和经济学家的著作中。然而，如果这些都不是认知—智力活动的实例，那么社会学、政治哲学、自然科学和经济学这些学科又是什么呢？

因此，哈格里夫斯的批评没有抓住问题的实质。他说过，“文法学校的认知—智力课程有欠缺”。可是把文法学校的课程作为批评的对象是一回事，对认知—智力活动本身提出异议是另一回事。哈格里夫斯认为中学的课程设置面过于狭窄，只考虑传统学科而对对象群体研究这样的课程不予重视是没有道理的。我们认为这些都是正确的，因为我们应当认识到，如果一个人要培养对各种不同形式的认识与知识的鉴

赏能力，通过各种类型的课程设置都可能达到这一目的。但不论课程设置采取何种方式，我们都主张认知—智力活动仍然占主要地位。

此外，哈格里夫斯象许多其它作者一样，将认知—智力活动与情感—情绪活动截然分开，似乎人的智力与情感或情绪并不相干。吉尔伯特·赖尔（Gilbert Ryle）是这样描述这种观点的特征的：

“在对人的本性进行抽象的理论探讨时，我们仍然有着这样一种旧习，即把自己和其他人都当作热闹的百货商店一样看待，于是智力在一个部门，意志在另一个部门，情感则在第三个部门。”

赖尔说，这种观点纯属“神话故事”，因为智力与情感是不能这样截然分开的。试想，当听到一个笑话时所产生的发笑感和对某一不公正的说法所产生的愤怒感，赖尔在谈到前者时说：

“你能把它分为首先是对笑话的可笑之处进行分析的智力活动，然后是随之而引起的突然一阵想发笑的感觉吗？你能够想象没有理解笑话的可笑之处而发笑，或理解了笑话的可笑之处而并不觉得想笑却感到眩晕、呕吐、畏惧、焦虑或懊悔吗？赖尔说，回答是否定的。这是因为欣赏一个笑话和被它逗笑的过程是不可分的，“是欣赏笑话这同一事物的不同特征”。

此外，人的“情感”并不是生而有之的，而是随着人的智力或理解水平的发展程度而变化。赖尔说：“幽默感是通过受教育才能获得的，某些笑话是某一年龄组的人所无法理解的。”人们对不公正所产生的愤怒感也是这样。这些感情不同于纯粹的生理感觉，例如呕吐；而是随着人们对于外部世界

理解的加深，人们知道了对某些行为应感到愤慨。赖尔强调，只有会思维的生物才具有这种情感，因为要对某一种不公正的说法表示愤慨，就必须能够意识到存在着不公正。

考虑到这些情况，哈格里夫斯关于减少认知—智力活动在课程设置中所占比重，而将其而让位于其它类型的能力与技能的建议很值得怀疑。因为要发展情感—情绪、个人—社会的技能就必须承认其中所包含的认知—智力因素，而这一因素必然是学校课程的主要内容。

我们已经用了很长的篇幅评价哈格里夫斯的观点，因为我们认为他的著作值得我们高度重视。哈格里夫斯对当代教育的分析富于条理，文笔出色。他收集了大量的材料并用这些材料构成了一个层次鲜明的整体。在我们侧重对哈格里夫斯著作中的不足之处加以讨论时，我们并不想给读者们留下他的著作并无许多可取之处的印象。哈格里夫斯对当代教育的理论与实践所进行的许多观察都是极其深刻的。

## 巴兹尔·伯恩斯坦

### (一) 导 言

在这一部分里，我们将看一看伯恩斯坦如何继承和发展了杜尔克姆的某些思想。但我们认为有必要在一开始就指出杜尔克姆和伯恩斯坦之间的一个主要区别，即伯恩斯坦未能明确地将教育与广泛的社会相联系。例如，当他谈及社会秩序时，从来也搞不清他指的是学校的还是社会的社会秩序，或二者兼而有之。伯恩斯坦看待教育内部发生变革的方式十分有趣。他所预见的许多变革今天似乎正在成为现实。但是，他对于这些变革发生的原因的认识很模糊，也没有为了

理解广大社会是如何组织的而对教育自身变革的意义做足够的探讨。也许引用伯恩斯坦说过的一句话可以表明他与杜尔克姆之间的区别：“除非我掌握了微观方面的局部关系，否则我总觉得难以进行更广泛的宏观分析”。换言之，伯恩斯坦认为在把社会作为一个整体加以考察之前，必须了解社会的某一部分所发生的情况；而杜尔克姆在我们看来，则倾向于对社会作为一个整体的性质提出自己的看法，而后者再对某一局部进行分析，以便验证自己的总论点。方法论上的这一重要区别使伯恩斯坦关于教育在协助建立社会秩序方面所起的作用的表述十分含混和不成熟。

对于伯恩斯坦的社会语言学观点无须赘述，只要提一下这一点就足矣，即伯恩斯坦强烈地意识到社会的阶级性以及阶级对于教育的影响，而这一点是被杜尔克姆所忽视的，伯恩斯坦提出，阶级的价值观念影响儿童的社会化模式。某些群体的成员对于子女的教育，有的采取“个别教育法”，即密切关注子女的变化与发展并随着子女的成长修正对他们的要求与期待；另一些人则采取“位移教育法”，所谓“位移”，是指年龄的变动和性别的不同，即对子女的要求与他们的年龄（婴、幼儿或青年）相关联。在这后一种社会化过程中，孩子意识到对他们的要求取决于一些自己无法决定的因素，生命的某些阶段是相互分离的，人的婴儿、儿童和青年时期是各自独立，互不相关的。采用“个别教育法”时，儿童认识到自己生命的不同阶段是相互联系，相互继承的，因为家长一直就是这样对待他们的。借用伯恩斯坦后来提出的术语，在“位移家庭”的社会化以“强分类”为特点，而“个别家庭”的社会化过程则以“弱分类”为特点。

伯恩斯坦认为，不同社会化模式中所使用的语言规则十

分重要。“位移”社会化模式通常使用“限制规则”；而“个别”社会化模式则多采用“复杂规则”（伯恩斯坦在不同文章中也使用过其它术语来表示这些语言规则）。大致说来，复杂规则可使应用者看到经验的不同方面之间的相互关系（而这一点是使用限制规则的人所看不到的），从而使人们能够明确其中的含义；而限制规则的使用需假定接受者有着与使用者相同的经验，因而对使用者的含义有着不言而喻的理解。复杂规则是教育所使用的规则。因此，来自中产阶级家庭的学生在获得学业成功方面比来自工人阶级家庭的儿童处于更有利的地位，因为他们在家中使用了复杂规则。

关于伯恩斯坦理论的这一方面有着颇多争议，但我们无法在此详细论述，而仅将他的思想加以概括以表明他意识到社会阶级在教育中的重要性，意识到教育发生变革的方式与英国的社会阶级制度之间存在着某种关系。

## （二）教育改革

伯恩斯坦在《开放的学校——开放的社会？》这篇短文中使用了有机团结与机械团结这些术语试图对学校发生的变化加以分析。他的论点是，学校正从机械团结向有机团结发展。“机械团结”被定义为具有以下特征：每个人都持有一整套人人共有的信念，对个人的行为的管理巨细毕究；角色是规定的；惩罚是压制性的；个人的信念与他的角色所承担的义务之间并不存在任何紧张状态。“有机团结”被定义为具有下列特征：个体通过专门职能的复杂相互依存关系发生相互联系；角色是获得的；人们的价值观念呈现出较大的多样性。伯恩斯坦指出，他的以上论述是他所认为的某种趋势，这种趋势在某些学校也许比在另一些学校更为突出，也许



“当下还仅仅停留在思想上而并未形成事实。”

伯恩斯坦考察了学校的各个不同方面以说明变革是如何发生的。他认为，学校在传播共同的价值观念时，教师不再依据自己的地位，而在承认个体之间存在着差异的前提下从事管理。课程有所增加，参与权力等级的人也越来越多。由于教师承担了越来越多的次要角色，教师的角色更加复杂。对于学生来说，他们在学校内的地位越来越取决于个人的素质，而不在于他们的年龄，性别和智商。班级不再是那么受欢迎的组织形式，已被学科能力分组和综合能力分组所取代。教学小组的规模更加多样化，学生可加入许多不同的教学小组。教学的目的也发生了变化，向发现一般规律和特殊规律方向发展。教师正逐渐从解决问题者转变为提出问题者，并更有可能与其它教师一起工作而不是被隔绝于教室之内，各自为政。各科目之间的区别正被综合主题的多学科教学所取代，教师之间的关系也将因此受到影响。每个教师都将不得不去“获得”与其它教师不同的相对的各自的角色。对学生来说也是一样，他们有着更大的选择余地，学校机构对于学生的角色规定不再那么明确。学校与外部世界的鲜明区别正在消失。

伯恩斯坦将这些变化概括为教育正从深度向广度发展。这一变化削弱了以教师在学科等级中的地位为基础的学校权力结构，但这些变化需要教师对于综合主题的教学持基本一致的意见。理解这些变化的另一方法是设想这是从“单一类型”向“混合类型”的变化，也就是说从学校具有一整套明确的价值观念并将其传授给学生转变为价值观念更加不明确，“更加向来自外界的各种价值观念开放。”各学科互相合并而不是相互分离，各个教学小组相互混合而不是让学生们始终

呆在同一个班级，从这个倾向中，我们也可看到单一类型的向混合类型转变。

这些变化可能给师生造成某些困难。他们也许搞不清一门课程，一种角色在哪儿结束，另一门课程，另一种角色又从哪儿开始；他们也许搞不清学校的实际结构究竟是什么样子。作为对这种混乱状态的反应，学生们可能组成“封闭式”的同学团伙，这些团伙可能形成自己的鲜明特色。

综上所述，伯恩斯坦认为教育制度的某些方面发生了明显的变化，这种变化可被视为教育从深度向广度的转变，它影响着师生的角色，知识结构和学校内的权力结构。对于这种转变的原因伯恩斯坦谈得很少，有一次他曾写道：“从单一类型转向混合类型的根源可能在于控制社会上多种多样的群体的相互融合的一般社会规律。”除此之外，我们不得不去推断这些变化发生的原因以及它们对广大社会所造成的影响。也许伯恩斯坦步杜尔克姆后尘，认为教育之所以从机械团结向有机团结转变，是因为社会正沿此方向发展。可是对这一点他没有明确地表述也许如同文章的标题《开放的学校——开放的社会？》似乎要暗示的那样，伯恩斯坦认为教育的变革将导致社会的变革，可是这一点同样没有明确地表述。

### (三) 评 论

在进一步探讨伯恩斯坦是怎样发展了他的理论之前，应先做一些评价。应当注意伯恩斯坦的著作写于1967年，他所提到的许多发展趋势已经随着教育的发展确实表现得更加明显了。能力分组已不再象过去那样流行，而学科分组和混合能力分组教学正日渐普及。中等教育与十年前相比可供选择的余地更大了，更强调学校内的松散式管理，教师的角色

更加复杂，并有可能不得不在更大程度上去争取对学生的管理权，而不是依靠自己的教师地位自然而然地得到这种权力。在课程方面，学科专门化得到了某种程度上的改变。英国教育与科学部 1980 年报告中提出，应按照传授给学生的经验的不同种类设置课程，然后使各部门学科与这样的课程设置方式相吻合。近年来我们看到技能训练的概念已成为许多教育思想中的重要内容。小学在废除了十一岁儿童中学入学考试后，在课程设置方面趋于向伯恩斯坦所提出的方向发展。在整个教育制度中这些发展趋势并非全部一致；我们认为伯恩斯坦所说的变化多发生于初等教育和中等教育中学术性不强的领域内，“混合类型”可见于高等教育的初期阶段，但初期阶段一结束就为传统的专业化学科所取代。中等教育的情况也是如此，其考试制度依然维持着一种相对“单一”的课程设置体系。因此我们要说，伯恩斯坦无疑发现了某种趋势，这种趋势还在日益增长；然而传统的体制仍然有很大影响。假如伯恩斯坦留意到这些趋势在年龄较小，能力较低的教学分组内更流行，这个事实也许会影响他关于学校管理正在发生本质变化的思想。我们还要说，这些变化与其说是实际存在的，不如说是表面的，也就是说，某一学校可能看起来采取了综合教学的方法，但仔细调查一下就会发现，这个方法依然建立在以学科为基础的教学结构之内。

我们对于伯恩斯坦所使用的有机团结与机械团结等术语并不完全赞同。如上所述，这些术语是杜尔克姆用来指对社会加以组织的方式。在有机团结的情况下，尽管人们可以通过争取获得角色，个体可担任更多的角色，社会的价值观变得更加概括，但社会依然是由专门团体组成的。每一团体有着自己的职能，社会秩序是通过这些团体之间的相互依存来

实现的。伯恩斯坦所指出的发展趋势似乎暗示，随着各种类型（专门团体）的混合，各种专门团体将被削弱。如果是这样的话，那么这种发展趋势是与有机团结的发展背道而驰的。

最后，我们认为利用杜尔克姆式的推理方法可使伯恩斯坦的分析更加深刻。也许有人会说，我们今天所看到的只不过是一种常见的思想方法的发展。在一个多元化的社会里，由于存在着多种价值体系，社会秩序不是靠共有的价值观念来实现的。建立社会秩序的基础，一种方法是使所有人都以同样的方式解决问题，具有共同的思维框架。采用综合式的，而不是以学科为基础的课程设置，以及设计教学法可能使所有社会成员接受同一种解决问题的规则。这样，教育就可成为建立社会秩序基础的一种方法。这个观点与伯恩斯坦的分析并不矛盾，也许在他的思想深处包含着这个观点。如果是这样的话，这个观点需要得到明确的表述。

#### (四) 教育知识

伯恩斯坦在一些文章中进一步发展了他的思想。让我们看看他的《论教育知识的分类与结构》一文，这可能是他最有影响的一篇文章。

伯恩斯坦认为，“社会如何选择、分类、分配、传播、评价它认为属于公众的教育知识反映了权力的分配和制约原则。”杜尔克姆和马克思显然也持这种观点。必须承认，我们并不理解伯恩斯坦所说“制约原则”一词是什么意思。“社会制约”一词用于社会学时是指约束我们以某种方式行事的各种外界压力（经济的，政治的，军事的和来自家庭的）。这一术语也可用来指当我们的行为不受外界约束时所遵循的已在

我们头脑中内在化的价值观念，规范和思想，也许伯恩斯坦是在区别这两种不同的含义。外界约束可以理解为“权力的分配”，而内在化的约束则可以理解为“制约”。那么制约原则就是在社会化过程中被内在化了的基本原则或价值观念。这似乎是对伯恩斯坦此话含义的最佳阐述，但他个人并没有作出这种明确的区分。如果我们的理解是正确的话，那么通过考察教育我们就可对社会的内部与外部的制约有所了解。

伯恩斯坦首先把教育看成是由三部分组成的，即课程设置（被定义为有效知识），教学法（被定义为有效传播）和评价（被定义为所传播知识的有效实现）。下面将是伯恩斯坦真正重要的思想，即所有的大、中、小学校都把一天分成或长或短的若干单位时间。在每一单位时间内所发生的事称为“内容”。此时最好把内容看作一节课的学科内容或教学内容。某一节课的内容或学科内容可以与另一节课的学科内容全无关系，也可以相互联系。此外上课时，教师、或学生、或师生双方可能无法控制学什么、什么时间学，和怎么学；而另一种可能则是对所有这些有严密的控制。

### 分类与结构

为了描述这些特征，伯恩斯坦引入了两个概念，“分类”的概念用以指内容之间的相互关系。分类“强”，内容就无联系，内容之间的界限稳固而清晰。以传统的中小学为例，在某一时间内从事的活动与前一段时间的活动可以几乎没有什么联系；分类“弱”则意味着内容之间的界限既不稳固又不清晰。“结构”的概念用来指对于所传播或所接受的内容的控制。“因此，结构指学生和教师在教育关系中对于所传播和所接受的知识的**选择、组织、速度和时间的控制程度。**”“强结

构”指学生和教师的控制权很小；“弱结构”则指师生都有较大的控制权。

这里值得注意的是伯恩斯坦并没有将教师的控制与学生的控制区别开来。这也许是因为在同一节课内，对教师来说是强结构；而对学生来说则是弱结构，反之亦然。伯恩斯坦也同样混淆了被传播物和被接受物，这两者也是应该加以区别的。有趣的是伯恩斯坦后来表述结构一词时说：“结构强，则接受者对于传播的选择、组织、速度没有什么控制。”在这一表述中，结构仅指“接受者”学生，不包括教师。

当按照强分类的方式对知识加以组织时，将产生“所谓的集合规则。”如要削弱分类的强度，则产生“综合规则”。伯恩斯坦没有给“规则”一词下定义，但他的意思还是比较明确的。“规则”指组织的基本原则或规则。因此在度量时，我们既有十进制规则的厘米和米，也有呎和吋的规则；计算货币既有十进制，也有“磅、先令、便士”的规则。同理，积累知识的基本原则既可以是使各个部分相互分离（集合规则），也可以是将其溶为一体（综合规则）。

伯恩斯坦如此定义了这些术语之后便提出英国实行的是有着极强分类和较弱结构的集合规则。在欧洲我们可以发现强分类和极强结构；在美国则是较弱的分类和较弱的结构。在英国，我们发现学生很早就分科，所以学生的专业意识和专业性得到发展。随着年级升高，专业化进一步加强，所学的东西越来越多，涉及面却越来越窄，学生的专业性进一步增强。当他们成为教师和讲师时，又反过来把专业意识和专业性传播下去，因此这一体系周而复始、自我延续。由于专业似乎已经成为教师和学生身体的重要组成部分，任何想要改变课程设置形式的企图都将遭到他们的抵制。

伯恩斯坦提醒人们注意的集合规则具有某些特征。集合规则使知识成为只有少数人才可得到的私有财产。只有少数人才懂得这一学科的“根本秘诀”，也就是说，一切都是不正确的，未给出的，所有事物都可有不同的理解。大多数学生从未意识到这一点，在集合规则体系中，学习由表层知识向概念和理论的深层结构发展。集合规则最终在学校和整个教育制度内部造成一种特殊的权力体系。

综合规则有着与之相反的特征。由于根据综合规则知识的各个部分必须融为一体，所以要求必须及早揭示知识的深层结构和基本原则。对知识的各个部分必须围绕着某一主题加以综合，这意味着教师必须共同工作。这将导致在教师中发展起一种共同的教学方法和评价方式。因此，学生可能有更大的选择和控制权，而教师个人对教学方法的控制权减少了。从每一个教师来说，结构将得到加强（即强结构）。权力结构将不同于集合规则所产生的权力结构。

在集合规则体系中，权力多属于各部门领导人，他们做出各种决策并竭力争取优惠的拨款。教师与本部门其它人员共同工作，但一般不与非本部门的人谈论知识的传授。伯恩斯坦指出：“社会秩序产生于权力关系的等级特征，产生于不同知识在时间和空间上的系统排列，产生于一种明确的，通常又是可预见的检验程序。”综合规则鼓励教师间的合作，因为他们必须共同做出有关教学的决定。同时，教师的身份又必须有所改变，因为他们不能再把自己视为某一学科的专家。

集合规则存在着鲜明的权力等级制度，综合规则的出现则会产生秩序问题。为避免这个问题，必须满足四个条件：

1. 教师必须对综合性主题教学有明确的一致意见，即

“教师中有着高度一致的思想”。

2. 有关的教师必须明确地制订出综合性的思想方法与所传播知识之间的联系。教师将不得不学习为确定教学内容进行磋商的技巧。

3. 必须实行教师（可能须包括学生在内）的委员会制度，以提供反馈，对课程进行监督。

4. 必须有多重标准的评价方法，以评价如动机和合作等“内在”特征。将对学生性格的更多侧面进行观察。

伯恩斯坦最后指出了一个明显的悖论。有着明显权力等级制度的集合规则似乎体现了机械团结，但它产生了有机团结所特有的专业人员。在综合规则体系中，分类较弱，教师必须通过与他人共处而获取角色，这似乎体现了有机团结。可是教师必须树立共同的意识形态，共同的教学和评价方法。由于教育潜移默化的影响，其结果很可能是学生的专业化程度降低，思想、观点雷同。这种非专业化的思想雷同现象似乎又是机械团结的特征。

### （五）教学法的不同种类

伯恩斯坦在《班级与教学法——有形的与无形的》一文中发展了他的部分思想。在文章中他考察了在他看来正在幼儿学校发展起来的新形式的教育。为此目的，他提出了有形与无形教学法的概念。

有形教学法具有强分类和强结构。这种教学法明确规定教师与学生的角色，明确说明学习的先后顺序，明确公布用以评价学生学习效果的标准。无形教学法具有弱分类的特点。教师与学生的角色没有明确的区别；谁是教师，谁是学生的定义是隐含于其中而不是明确表述的。教师对学生进行



观察，尤其是当学生做游戏的时候以期发现学生是否具备进一步发展的准备条件的迹象。由于这种准备条件取决于个人的发展和教师所信奉的关于发展的理论，因此不可能对教学的先后顺序做出明确的规定。教学顺序取决于教师如何看待儿童的发展。无形教学法要对学生的许多方面加以考察，情绪的稳定性、动机、和同学的关系等方面都要加以考虑。学生由于对有关发展的理论毫无意识，因此也不可能知道用来规定学习顺序的规则。在这里，规则是隐含的而不是明确表述的。我们最近听到了这种无形教学法的一个有趣事例。一个女孩子在结束了启蒙教学字母阅读课程第一年的学习后，被告知由于她“已丧失了信心”，必须从头学起。无形教学法中，对何为学习好的标准没有规定，而是含蓄地表述的。

正如卡拉贝尔 (Karabel) 和哈尔西 (Halsey) 所指出的那样，伯恩斯坦认为，幼儿学校中开放教室的无形教学法“被其支持者看作是具有普遍进步意义的，实际上反映了新中产阶级这一特定社会阶层的生活状况”。一个新的社会集团发明了社会化的新方法，这一方法正渗入教育制度。新中产阶级采取了“人”的，而不是“个体的”社会化形式。伯恩斯坦在阐述这一观点时说：

“显然，在发达的工业社会，尤其是西方国家，建立在专业化的交流方式（符号控制）基础之上的社会制约的劳动分工极大地增强了，从而产生了一大批专门从事对全体人民进行符号塑造与再塑造的职业。鉴于符号控制的劳动分工日益加强，我认为对社会化形式的强调也发生了变化；从培养受到严格约束，具有专业化个体变为培养不大受约束、具有专业的人。杜尔克姆预见到有机团结的发展将导致这一状况，并对其可能对内在约束所产生的后果表示关注。我认为

他并没有完全意识到这种发展自有其综合结构，也没有意识到其社会功能；改变有形控制与无形控制之间的关系。”

为了明确“个体”与“人”之间的区别，伯恩斯坦指出，杜尔克姆认为经济中的劳动分工导致了现代社会中个人主义的发展。个体此时被视为神圣的、值得尊重的。如同卢克斯所说：“杜尔克姆主张，在现代社会中，一整套新的价值观念已被制度化，个体已神圣化，个体自治被赋予道德价值，个体自由与权利有了法律的依据，正是这些被杜尔克姆称为‘个人主义’”。

伯恩斯坦认为，随着传播业与教育事业的发展，新中产阶级也在发展壮大。这个新兴的阶级并不是一个占有财产的群体，而是依靠着它对各种形式的传播手段的控制赢得了它在社会上的地位。用皮埃尔·布赫迪厄（Pierre Bourdieu）的话来说，这个阶级拥有文化资本而不是经济资本。杜尔克姆在论述现代社会中的个人主义时所讲的是过去的中产阶级。新中产阶级已经发展了作为社会化产物的“人”的概念；而老中产阶级则把“个体”作为社会化的产物。伯恩斯坦在下面这段话中指出了人与个人之间的区别：“个体这一概念导致了特定的、明确的个人身分和不可改变的角色表现；而人这一概念则导致不明确的角色身分和灵活的角色表现。”这里伯恩斯坦似乎力图说明（必须再次指出理解他的话之不易）新中产阶级正在发展一种社会化的新形式，它将造就能够适应许多不同角色，或以多种不同方式承担同一角色的个体也就是“人”。“人”的发展是通过弱分类和对人格进行多方面的观察来实现的。使儿童置身于明确限定的情景之中，对各种规则和价值标准都加以明确的表述，用这样的方法是不能控制儿童的。相反，控制是通过尽量发展儿童自身的多样性来实

现的。严格的结构会限制多样性的发展，应予摒弃；对人格的某一方面的偏重也会限制多样性。因此，必须对儿童进行多方面的观察和培养。通过社会化去确立明确的价值观念体系，这样做不利于多样化。因此，对价值准则的表述应当是含蓄的，应当靠正在发展成长的人的直觉去获知。于是，伯恩斯坦认为新中产阶级的社会化形式就是无形教学法。幼儿学校中的社会化形式也是无形教学法。但新中产阶级所面临的一个问题是中等教育的形式仍然是有形教学法。

伯恩斯坦进一步阐述了自己的思想，指出在新中产阶级中间，社会化的主要执行者是母亲而不是旧中产阶级的奶妈。无形教学法假定时间具有灵活性，不能分为明确的若干时期。空间的概念也是可变的，空间可被用于各种不同目的，人们需要有更大的空间。无形教学法还引入一种新形式的社会制约。

“由于等级制度是隐蔽的（这并不意味着它不存在，只不过其实现方式不一样罢了），对儿童的行为、交流的对象、空间、时间等明显的管理相对消失了。那么如何体现制约呢？我们认为，制约是在有可能进行最大限度的监督的情况下复杂的人际交流本身所固有的。换言之，制约是在人际交流过程中实现的。语言的一种特殊功能具有特殊的意义，这个功能是通过一种复杂的形式实现的，与限制式的、以有形教学法为特征的交流形式恰成对比。”于是新中产阶级似乎使用着“复杂”式的语言，而老中产阶级显然不使用这种语言。另外，幼儿学校的无形教学法也使用复杂式语言。但中等教育的有形教学法似乎使用着一种更加限制性的规则。这与前面讲过的社会语言学问题，即中产阶级和学校使用复杂规则的问题相矛盾。

## (六) 评 语

在概括地评价伯恩斯坦对杜尔克姆学说的发展之前，我们要指出，在以上提到的文章中伯恩斯坦似乎曲解了杜尔克姆所说的个人主义的含义。我们认为杜尔克姆的著作中找不到什么证据可以说明有机团结中的个人主义会导致特定的、明确的身分和不可改变的角色表现。正象我们所指出的那样，卢克斯认为这一概念指尊重个人自主，自由和权利等等。当然人们可以说，正如杜尔克姆所认为的那样，避免失范的方法之一就是建立具有自己的道德体系的群体，这种道德体系将赋予其成员道德，这种“职业道德”将导致不可改变的角色表现。但既然杜尔克姆把个人主义作为现代社会的主要价值观念加以强调，人们也不妨认为个人主义的原则将成为各群体的发展的不同道德的一部分。在我们看来，伯恩斯坦所定义的“人”的概念与杜尔克姆失范的思想更相似。伯恩斯坦坚持认为，社会化使人接受含蓄而不是明确表达的规则和价值观念。然而这似与杜尔克姆在《论道德教育》一书中的观点相抵触。在此书中他始终要求学校的结构与纪律明确地与儿童的社会化联系在一起。

显然，在试图论述杜尔克姆的思想时，我们始终面临着某些困难。这也许是由于我们的水平有限，但我们认为伯恩斯坦的语言晦涩也是一个原因。他的一些重要概念往往没有明确的定义，而这意味着随后的阐述也是含混不清的。

伯恩斯坦无疑意识到了教育正在发生着变革。他使我们注意到课程，师生角色，学校权力关系等方面的变化。伯恩斯坦似乎认为所有这些发展变化都被某种潜在的、统一的原则联系在一起。他论述了学校从机械团结到有机团结的转

变；课程设置从集合规则到综合规则的发展。他似乎认为教育的这些变革是与广大社会的变革相联系的，尽管究竟是怎样联系的尚不清楚。他引入了“分类”与“结构”等术语来帮助说明教育变革的实质，并把这种变革与广大社会的变革联系起来。这些概念在后来的著作中也用来论述教育与经济的特定联系。

### (1) 分 类

然而，仔细分析一下“分类”这个术语，马上就能发现它是含混不清的。强分类的定义的一部分是指一个单位时间的内容完全与另一个单位时间的内容相脱离。当单位时间的内容并不完全相互脱离时，则为弱分类。例如，学校教学组织上的一个特点可能是两节课之间没有间歇。在这种情况下，由于一节课的内容并不与下一节课的内容相脱离，我们想伯恩斯坦会认为这是弱分类。第二节课结束后，学生们完全可能上另一门学科的课，于是又成了强分类。再比如，在小学校里，经常可以看到教师早晨一上课先观测一下天气再和学生一起把观测结果记录在挂图上，然后紧接着上数学课。这样在一个单位时间内也有强分类。这些例子说明除非对“单位时间”一词进行限定，否则根据单位时间来定义分类只能引起混乱。单位时间是由学校的钟声来确定，还是由内容来确定，伯恩斯坦没有说明。

伯恩斯坦还说，分类取决于内容间隔的强弱；然而强弱又是怎样确定的呢？例如，一位教师可能在一堂“战争诗”课上谈论战地生活，对教师来说，这是英语教学的一部分，而学生却可能把它作为历史。在教师看来，这是弱分类，而在学生看来，这是强分类。当然也许有人会说，伯恩斯坦在提

出分类的概念时是从时间表所表示的知识的总体组织方面来考虑的，因此例外情况无关紧要。对此我们要说，伯恩斯坦应该作出说明，时间表所规定的与实际做法是一致的，而不能认定因为时间表做出了规定二者就必然一致。

集合与综合规则等概念更加混乱。强分类往往是集合规则的特征，而弱分类则是综合规则的特征。但是分类必须弱到什么程度才会导致综合规则？应从谁的角度来衡量分类的强弱，是从校长、教师，还是从学生的角度？既然集合规则与综合规则之间似乎存在着一种连续性很强的变动关系（或许有某些未加定义的断裂点），又为什么非把它们称为两种不同的规则呢？伯恩斯坦是这样定义规则的：“规则是一种只可意会的控制原则，它对有关的意义，实现这些意义的形式和产生的场合进行综合。”如果我们有两种规则，我们就有两种控制原则，安排课程的不同规定。但伯恩斯坦以强分类来定义其中的一种规则，以较弱的分类来定义另一种规则。这里我们有一个原则，即分类，但却有两种规则；于是又出现了混乱。

但是，分类这一术语的定义还包含第二个，也许是更有用的因素。伯恩斯坦用它来指明明确限定的内容之间的界限。这似乎是他在《开放的学校——开放的社会？》一文中关于“单一类型”这一思想的发展。“类型”可被理解为一种“概念箱”或“概念标签”，某些特定的经验可以置于其中。在英国的传统学术教育中，知识必须被归入某些“类型”或箱子中，如自然科学、人文科学、艺术。这些概括性的类型又被细分为物理、化学、历史、地理等等。但是，类型这一术语还可以用来指我们用以理解社会的箱子。社会可被分为经济、政治制度、教育制度、宗教、社会阶级、家庭。类型还可用于

社会角色，如教师、学生、社会工作者、牧师、警官等等应当强调的是，用以理解社会或课程设置的方法，即各种箱子和每一个箱子中的内容都是社会发展的结果。当对于把哪一部分经验装进哪一个箱子没有或很少有疑义时，就出现了单一类型。我们英国人认为，天文学与心理学相互没有直接关系；而在世界其它地方这两方面的经验可能是相互联系在一起。当课程设置中我们所说的学科之间有着鲜明的区别时，也会导致单一类型。当教育、家庭和工作之间没有或很少有明显的关系，当做教师、做学生、做社会工作者或警察之间有着明显的差别时，也会有单一类型。当传统课程设置的箱子显然没有被使用，当学校开设劳动实习课程并邀请家长进入学校教学，从而使学校与广大社会的联系更加密切，就会出现混合类型。同样，当教师承担起社会工作者和警察的部分角色时，类型就发生了混合。简言之，类型的混合意味着传统分类体系的崩溃，或假定从来就不存在这种体系。如果我们用分类来表示类型的单一或混合，那么伯恩斯坦的理论就显得很有趣了。我们可以考察课程类型的混合在多大程度上与角色类型或学校、家庭和经济类型的混合相一致。遗憾的是，伯恩斯坦并没有探讨这些可能性；相反，他似乎认为课程类型的混合将导致其它类型的混合，并把时间主要用来说明为何从逻辑上讲必然如此。罗纳德·金（Ronald King）利用他为其它目的而收集的资料来观察某一类型的变化会在多大程度上导致其它类型的变化。他的结论很有意思。他写道：

“这里提供的结果并不能给这种‘相伴发生’的观点以有力的支持。这种观点认为，当运用各种不同的类型（强分类或弱分类）时，在概念上近似的特定组织形式与作法趋向于

相互联系……如果各种或封闭，或开放，或单一，或混合的活动并没有紧密的联系，那么认为上述活动的改变具有某种内在的统一的因素这一主张就没有充分的依据。简言之，在学校进行一项‘开放’改革，未必会带来学校其它方面的‘开放’行为，有时还可能带来其它方面的封闭行为。此外，这个分析表明，开放、单一，可能还有教育规则等概念的逻辑力量超过了它们解释实际问题的力量。”

换言之，伯恩斯坦错误地认定学校生活某一个方面（例如课程设置）的单一类型转变为混合类型，必然引起其它方面（例如教师角色）的类似变化。

这一点其实并不奇怪，因为即使用分类来表示单一类型和混合类型，我们前面提到的困难也依然存在。我们不能不问：“类型是单一的还是混合的要根据谁的观点来确定？是观察者、校长、教师还是学生？”伯恩斯坦似乎假定存在着某种一致性。他认为，如果课程表所显示的是集合规则，那么实际情况就肯定如此；如果学校的自我吹嘘所显示的是综合规则，那么实际情况也必然是这样。夏普、格林（Green）和安迪·哈格里夫斯（Andy Hargreaves）都告诉我们实际情况并非如此。人们所说的与课堂中的实际情况可能有很大的差别。

## （2）结 构

让我们再来看看同样混乱的“结构”概念。当教师和学生对于知识的选择、组织和速度无法或几乎无法控制时，就产生了强结构。在本章的前一部分我们已经提到对教师的控制权与学生的控制权不加区别所造成的困难，这里我们想再做一些补充。乍看起来，“分类”与“结构”的概念似乎重迭。“结



构”的定义一部分是指师生对知识组织的控制；而“分类”整个概念是与知识是怎样组织的相联系的，不论它是建立在单一类型还是混合类型的基础上。我们只能推测伯恩斯坦是在试图以他所特有的含混方式把师生所面临的处境与他们按照自己的愿望改变这种处境的能力区别开来。那么，分类则是指面对的处境，而结构则指师生对环境的适应程度。这种观点不无道理，因为伯恩斯坦认为分类是与权力相关的，而结构又与他们所谓的“制约原则”相关。由于伯恩斯坦忽略了对“权力”，“制约”加以定义；我们不得不再一次推测，如果我们的推测是对的，那么伯恩斯坦所讲的是指权力。分类指某些个人或团体将他们关于教育的一般组织的思想强加于他人的能力；结构指师生对强加于他们的环境进行重新组织的方式。这一分析将进而涉及宏观层次——进行强分类或弱分类的群体，和微观层次——努力应付自己所面对的处境的师生。有时除了顺应所面对的处境之外，别无其它选择（强结构）；有时则有较大的自由（弱结构），遗憾的是伯恩斯坦没有论述谁控制着教育以及谁对这种控制加以限制。

我们认为，除了由于缺少适当的定义而引起的混乱之外，伯恩斯坦还汲取了杜尔克姆学说中的糟粕而忽视了其精华。对于正在发生的教育变革，伯恩斯坦未能做出真正的解释，也未能说出其产生的原因。我们想这是由于他认为教育发生变革是因为社会正发生着变革。当社会发生变革时，教育也随之发生变革。教育的变革意味着社会正发生着变革。如果伯恩斯坦发现哪一种新形式的社会团结正在教育界得到发展，他就会认定这种新形式的社会团结正在社会上得到发展。作为杜尔克姆的信徒，伯恩斯坦可以无视权力的问题，因为现代社会被视为是通过分工和社会各部分的相互依存而

结合在一起的。同理、尽管他意识到阶级因素的作用，但由于教育是社会化的方法，他仍坚信教育的变革必然培养学生新的人格形式。

虽然我们一直对伯恩斯坦持批评态度，但我们确实认为他开辟了重要的研究领域。虽然他的理论十分复杂，定义不清也造成了一些困难，但是观察课程设计和角色的变化以及教育与社会其它部分之间的关系可使人们受益不浅。我们认为单一类型与混合类型这个概念可能源于伯恩斯坦关于存在着一种潜在的、统一的趋势的假定，这个概念可用来探讨有关英国教育的一些有趣的问题。我们认为最重要的问题是：掌管教育权力的人具备什么样的知识类型，这些类型又是怎样影响学生们所接受的教育的形式？另外，知识类型与阶级制度是什么关系？教育制度在传播知识类型方面作用如何？伯恩斯坦在这些问题上是可以大有作为的。这些问题意义重大，因为正如杜尔克姆在他最后一部伟大著作《宗教生活的基本方式》中认识到的那样，我们传授给我们的儿童的知识类型是理解前人经验的基本框架。但是，伯恩斯坦的一些重要思想只有经过严格的、批判性的探讨才能得以澄清，成为有用的思想。

## 第四章 功能主义的教育观点

在第2章中我们说过，社会秩序是怎样建立和维持的这一问题是在杜尔克姆著作的中心内容。这种对“秩序问题”的关注在功能主义观点中同样占有重要地位。整个功能主义理论实际上都是以如何解决这一问题为中心的。

### 社会秩序的功能

功能主义学派认为，我们应当首先对“社会”这一概念进行逻辑分析，并探讨一下任何社会不论大小，不论是简单类型的，还是复杂类型的，其生存发展的条件是什么。他们认为，显然，随着老一代的衰亡社会必须获得新的成员，社会必须解决其成员的温饱问题。为了防止直接冲突，社会成员必须有共同的语言，并在基本价值观上形成某种一致意见。必须有着某种机制以确保青年一代获得语言，树立共同的价值观。除此之外，必须有某种方法以保证社会各个组成部分的协调以及对新发展潮流和外部威胁做出反应。显然还可以列举出其它条件，但功能主义者想要表达的主要论点是：社会要生存发展就必须解决某些基本问题。当然，解决这些基本问题可能有不同的方法，但这些问题在所有社会都是普遍存在的。

只要一个社会能以某种有序的方式继续存在，它就必然找到了解决基本社会问题的方法。此外，由于这些问题不会

自行消失，而是必须不断地加以解决，社会的固有特征是具有解决问题的机制。在功能主义理论中，这些解决问题的机制称为“机构”。这些机构包括：帮助解决繁衍社会新成员问题的家庭；帮助解决全体人民温饱问题的经济机构；帮助协调社会各部分行动的政治机构；协助维护基本价值观念的宗教机构；帮助解决青年人培训问题的教育机构（当然这些机构还提供除此之外的其它服务，而且为了解决某一具体问题几个机构还可共同行动）。这一论点也可表述为各个社会机构履行着重要的社会“功能”，从而满足了社会的需要。

一些功能主义学者也象杜尔克姆那样用有机体作对比。他们认为社会就象人体一样，人体的某一特定器官有着它特定的功能。如肺吸收氧气，心脏供应血液等等。此外，身体的各器官相互依存，心脏需要的氧由肺供应，而肺要有效地运行又需要血液。同时，人体器官本身的构造就十分复杂，这些构造复杂的每个组成部分又有自己的功能。最后，人体的基本单位是细胞，细胞也有自身特定的功能。同样，社会的每一部分，或每一个机构都有着一种或数种特定的功能，社会的不同组成部分互相依存以获得各种服务。例如教育通过各种方式与经济、家庭、政治和宗教制度相联系。社会机构的结构复杂，教育就是由不同的层次或者称子系统构成的，如初等、中等、高等教育。每一个子系统都履行着自己在整体中的功能。此外，教育制度的这些不同层次又是由系或班级这些更小的单位构成的；这些单位又是由我们称之为角色这一更基本的单位构成的。这些角色好比人体的细胞，并象细胞那样为整个系统的有效运行做出了重要贡献。

功能主义者就是这样看待社会的。他们认为只要我们了解了某一机构的一般功能，即该机构所要协助解决的问题，

就可继而探讨其子系统的特定功能。在每一个子系统中，我们还可发现角色的功能以及各个角色之间是怎样互为联系、互为补充的。例如，当我们确定了教育的功能之后，就可理解初等教育与中等教育是怎样协助履行这一功能的。我们还可看到在学校内部应当如何组织校长、教师和学生等角色以便使学校有效地运行。

然而，功能主义者意识到这种与有机体的对比须适可而止。当探讨有机体或社会的基本单位为什么会圆满地履行自身的职能时，功能主义者指出了人体细胞与社会角色之间的一个主要区别。人体内的细胞在自然力的支配下发挥着自身的功能，而社会角色是靠并非仅仅是生物意义上的人去完成的。要想使任何机构有效地发挥职能，要想使任何社会生存下去，就必须迫使或引导人们去承担自己的角色。正是在这一点上功能主义者引入了文化与社会化的概念，而撇开了与有机体的对比。

按照功能主义者的观点，每个社会都有包括各种价值观和规范在内的文化。而且每一个社会都会对某些价值观和规范有着一致的看法。价值观就是规定哪些行为是可取的，哪些是不可取的标准。规范是日常生活的规则与制度，是价值观的具体应用。例如，某一文化中可能含有关于礼貌的价值观，与之相关的规范将包括站队、为别人开门，儿童在公共汽车上为成年人让座等规则。某一文化的某一特定部分，例如教育，有着其它的价值观念和规范。例如在教学中，教师职业的各种行为是用与之相关的规范来加以评价的，如备课充分，批改作业及时，遵守时间，不当众批评同事等等。

功能主义者认识到，一些个人之所以遵守自己社会的价值标准和规范，仅仅是由于害怕如果不按照人们期望的那样

去做将会产生的后果。在这方面，个人担心会引起他人的不满这种心理的作用尤其重要。但是，大多数的人都认为这些价值观念和规范是正确的。功能主义者认为，这是因为他们已在社会化的过程中将其内在化于自己的头脑之中了。他们因此按照自己的角色所要求的那样去做，从而使社会机构得以有数地发挥职能。社会化建立了文化，保证了社会的秩序。

当功能主义者将他们的观点应用于教育时，他们想要知道：教育可以满足哪些需要？教育对于维护社会的稳定起到了哪些作用？人们一般会提到两个功能，即社会化和选择，尽管人们对于哪一个更为重要看法不一。例如帕森斯（Talcott Parsons）强调前者，特纳（Turner）和霍珀（Hopper）强调后者。正如特纳和霍珀所说的那样，对于同一问题不同的社会可能有不同的解决方法。此外，正象霍珀试图说明的那样，解决同一问题采用某一种方法而不用其它方法可能会产生新的问题。

下面让我们探讨一下帕森斯、霍珀和特纳三人的著作，并说明他们的思想在关于教育功能和功能主义本身的辩论中所处的位置。

## 教育的社会化功能

### （一）塔尔科特·帕森斯

帕森斯是最有影响的功能主义经典作家之一。他提出了文化、社会结构与人格在社会中以一种合乎逻辑、清晰明了的方式相互联系的理论。他提出的这种社会模式赋予教育两大基本功能，即社会化与选择。但我们很快就会看出，对帕

森斯来说，社会化是主要功能。在他看来，没有一种有效的社会化机制就不可能有社会秩序与和谐。

帕森斯关于教育的论述主要见于《现代社会体系》一书中的一个章节和《作为社会系统的学校班级》这篇文章中。幸运的是，这两者均不是帕森斯以往文风的登峰造极之作，因为我们不得不说帕森斯的语言经常违反英语语言习惯。然而在他关于教育的著作中，他惯常使用的那种夸张、晦涩的文字比较少见。

### (1) 一致的价值观念

在《现代社会体系》一书中，帕森斯认为，近来发生了一场与 19 世纪、20 世纪民主革命和工业革命同样重要的“教育革命”。这场教育革命已经开始“改变现代社会的整个结构。”帕森斯声称这场教育革命尤其削弱了市场与官僚组织的作用。例如，没有任何学历而完全凭借自己的努力获得经济上的成功愈发成为不可实现的神话。

这场教育革命的一个主要特点是它“极大地扩大了机会的均等”。但是，机会的均等必然带来成就上的差异。这种差异是由下列差别造成的：(1) 能力；(2) “家庭倾向”，即家庭对于教育的不同期望和态度；(3) “个人动机”或对教育的兴趣以及学生用功学习的不同程度。教育成就上的差异又造成新的不平等。因为现在学历在很大程度上决定一个人的职业，因而也决定了他的收入、地位以及在社会体系中的位置。

帕森斯《作为社会系统的学校班级》一文的主要论点是，教育产生了新形式的不平等，因而造成了潜在的社会分裂和冲突，从而导致了某种“紧张状态”；但教育通过将这些

新形式的不平等合法化，又有助于抵消这种“紧张状态”。这就是教育的主要功能。教育的这一功能通过“社会化”过程而得以发挥。教育所灌输的是这样一种观点：由于教育成就上的差异而造成的不平等是合理的；让学业上成功的人得到最高的奖赏是应该的。因此，教育所帮助传播的是“机会均等”和“成就”的思想，这种思想是存在于现代社会的“共同文化”中一个重要因素。在帕森斯看来，每一个社会都有这样的“共同文化”。他认为，某些价值观念和道德原则为社会的所有成员所共有，这是维护社会秩序与稳定的条件之一。社会之所以得以维系在一起正是由于存在着“一致的道德”或者说存在着的一套“共同的价值观念”。在今天的社会上，“成就”和“机会均等”的价值观念是这种一致道德的基楚。

在下面这段话中，帕森斯明确地概括了他的主张：“也许这一进程的最重要的条件是两个有关的成人机构——家庭与学校——奉行共同的价值观念，它们对成就的评价是一致的。其中包括，首先承认只要人人都能平等地获得机会，那么成就的大小不同奖励也不同就是公平的；即使这些奖励将使成功者得到更高层次的机会也是公平的。因此，一个基本的认识就是，小学里的班级制度体现了机会均等这一美国的基本价值观念。”因为班级制度既实现了机会均等，又承认了成就不同。

正如我们早些时候所指出的那样，帕森斯强调“信奉共同的价值观念”，这是其社会学的一个重要思想。许多对他的著作加以解释和评价的人也意识到了这一点。当然，社会要想稳定，要想有秩序就必须形成某种意见的一致，这种观点由来已久。例如，19世纪初期的社会学家奥古斯特·孔德（Auguste Comte）认为：



“思想可使天下治之或使天下乱之……严密的分析表明今日社会所经历的政治与道德的重大危机源于理智上的混乱状态……只要对基本原则形成必要的一致意见，混乱的根源也就找到了。”

在 P·H·帕特里奇 (Partridge) 《同意与一致》一书中我们可看到关于一致思想的历史的精彩论述。其基本观点是，最终导致混乱与无政府状态的严重社会冲突只能靠对某些思想、价值观念或原则执着的信奉才能避免。要想避免“普通人与普通人之间的战争状态”（借用托马斯·霍布斯 (Thomas Hobbes) 的名言）。那么社会的所有成员必须接受并遵守超越他们的个人目的、利益和信仰的某些普遍原则。

许多作者认为宗教提供了社会团结的基础。我们前面提到的孔德有意识地寻求一种可以替代宗教的东西；18世纪中叶，就连卢梭这样的人也认为“平民的宗教”是理想社会必不可少的特征。帕森斯自己也认为，“社会的价值观念植根于宗教”，他还意识到世俗化和宗教统一性的衰败会导致“道德或价值观念一致性的破坏。”但帕森斯声称美国尚未发生这种情况，“因为一种强烈的道德约束感”作为他所谓的“价值观普及化”的结果被保留了下来。如他所说：“价值观念在根本上是一致的，但同那些已将在人们头脑中的宗教统一性制度化了的欧洲社会相比，这种对一致的价值观念的定义具有更高度的概括性。”“高度概括的价值观念”得到了发展，从而控制了其它价值观念、目的、原则和利益之间的冲突。

人们自然会提出这样的问题：“成就”或“机会均等”是不是这种高层次价值观念的范例？帕森斯在《现代社会体系》一书中并没有这样说，也没有举出其它例子来说明这种高层

次的价值观念。实际上，按照此书中的阐述，高层次的价值观念是个含混不清、定义不明的概念。令人不可思议的是，它在帕森斯的社会学理论中竟然占据重要地位。从《作为社会系统的学校班级》一文中我们得知，“成就”与“机会均等”的价值观念防止了由于有人在争取较高收入和地位的竞争中失败而产生的冲突与不满情绪，从而发挥了重要的整合功能。根据这一事实，我们可以认为“成就”本身构成了一种高层次的价值观。但是“成就”所包含的冲突正是源于有关的个人对同一目的，即高收入和高地位的追求，而不是由于追求其它目的或具有高层次特征的其它价值观念。由于帕森斯没有说明至关重要的“高度概括的价值观念”的具体实例，我们自然不清楚“成就”这个概念究竟处于一种什么位置。

## (2) 社会与教育

我们将在第5章中继续对“一致的价值观念”的思想做进一步的阐述。现在我们要对帕森斯关于教育如何促进价值观念的一致，如何协助维护社会秩序的观点加以详细的论述。

### 社会的三大系统

在《作为社会系统的学校班级》一文中，帕森斯认为学校具有两个功能，即“个体的社会化……以及他们在社会中的角色的分配。”这里我们将集中论述其中的第一种功能，即关于社会化的重要概念。

帕森斯说，学校是“社会化的机构”，通过这一机构个体的人格受到培训，以便使他们在动机上和技能上作好足够的准备去扮演成人的角色。在下面这段关键的话中，帕森斯解释了自己的意思：

“社会化功能可以概括为培养个人的承诺感与能力，这些是他们将来承担自己角色的先决条件。承诺感继而又可分为两部分：对奉行社会普遍价值观念的承诺和对于在社会结构中充当某一特定角色的承诺。”这样，一个从事比较低下职业的人，从献身于本职，踏踏实实地工作这个意义上来说，也许是个‘可靠的公民’，但他对履行社会的‘高层次价值观念’并不格外关注。……能力也可分为两部分：首先是完成与个人角色有关的任务所必需的能力与技能，其次是‘角色责任感’，或者说符合他人所期待的与这些角色相适应的人际行为的能力。因此，一位机械师或者一位医生不仅要掌握自己职业的基本技能，还要以负责的态度对待自己工作中所接触的人。”

这段话的重要之处在于，它不仅说明了教育如何帮助维持“一致的价值观念”而且包含了帕森斯一般社会学理论的许多基本概念和思想。因此当我们解释其中一个概念时，必然要对另外的概念加以阐述。

按照帕森斯的理论，“宽泛的价值观念”，“角色”，“角色结构”，“个体人格”等概念代表了社会的基本因素或组成部分。帕森斯把社会分为三个部分或三个“系统”，即“文化”、“社会”、“人格”三个系统。这等于是说，社会是由“文化”、“社会结构”和“个人”组成的。因此，帕森斯的观点可表示为：

人文系统 = 文化

社会系统 = 社会结构

人格系统 = 个人

下面我们需要对这些系统的特征加以描述。文化系统最主要的部分是社会所有成员共有的“宽泛的价值观念”（其它因素包括规范和有组织知识和信仰）。社会系统是由角色

组成的。帕森斯说：“社会结构最重要的单位不是人而是角色。”他接着又说：“角色的主要组成部分是对角色的期望。”他是这样定义对角色的期望的：“角色扮演者本人和他人期望他在特定情景下去做的事情，就是对那个角色的期望。”换言之，诸如丈夫与妻子，校长、教师与学生等角色包含着被所有相关的人所承认、所接受的某些特定的权利与义务。最后，人格系统或个人人格实质上是由动机或需要，或用帕森斯的话来说“需要意向”组成的。他认为人类的某些需要是先天的，但最重要的需要是社会性的，也就是说，是在社会化的过程中产生的。

于是我们可以把前面的公式按照以下方式加以发展：

文化系统 / \* 文化 = 共同的价值观念 (+规范、知识和信仰)

社会系统 / 社会结构 = 社会角色结构。角色期望 = 对行为的共同期望

人格系统 / 个人 = 社会化过程中产生的需要

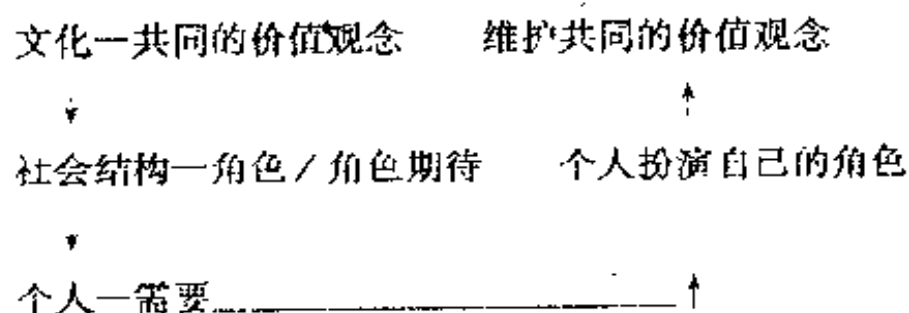
明确了帕森斯所说的文化、社会、人格三大系统的含义之后，我们自然要进而看看帕森斯是怎样理解二者之间的关系。帕森斯认为，在三大系统之间存在着一种“制约等级”，即文化系统制约社会系统，社会系统又制约人格系统。换言之，文化，决定社会结构的性质，个人的人格是按照他们的文化与社会角色的要求形成的。说得更确切一点，社会的宽泛的价值观念决定了个人所要扮演角色的性质。任何一个人（角色扮演者）一生中所面临的问题和选择要参照文化系统的道德标准加以解决和决定。每个人处于自己在社

---

\* 意为“或者”。

会中的位置应当怎样做，即他们的角色期望，是由社会的道德标准规定的。换句话说，社会组织体现了文化，此外，社会可使个人按照他们的角色期望去做，因为他们的人格就是那样塑造的。如同帕森斯所说：“个人的人格必须依照角色期望的规定来塑造。”塑造工作是在社会化的过程中完成的。帕森斯把社会化定义为使社会的价值观念内在化为个人人格的一部分的过程。社会的价值观念成为个人的价值观念。他还谈到使“需要意向”内在化的社会化。人们接受自己社会的道德价值的约束，承担某些特定的角色，因为他们“需要”这样做。角色期望之所以得到满足是因为个人需要满足这些期望。赖特·米尔斯（Wright Mills）在概括帕森斯的观点时说：“社会所期望的成了个人所需要的。”如果谁没有按照对他所期望的那样去做，他将遭到大家的反对。但帕森斯认为，由于人们最希望得到他人的好评，因此就保证了他们去遵守道德价值，满足角色期望。关于这一点，帕森斯说：“人们最需要的是受到关注，受到爱戴、赞许和尊敬。”按照他的观点，人是寻求他人赞许的生物；人只有遵守社会的道德标准，按照他人期望的那样去做才能得到满足。

这样，社会的价值观念得以永存，角色得以适当的扮演，社会秩序与稳定得到了保证。这近乎于一种将个人置于消极被动地位的文化和社会决定论理论。用图表可表示为：



教育在这一过程中发挥着重要作用，只需看看本出第

77 页上引自《作为社会系统的学校班级》一文的那段话就清楚了。

教育 教育是社会化的主要媒介，它培养个人扮演角色所必需的“承诺感和能力”，教育尤其要培养个人信守社会普遍价值观念（特别是成就和机会均等），承担在社会内充当某一特定角色的义务。除此之外，教育必须使人们能够按照他们所承诺的那样去做。通过教育，他们必须获得各种技术和社会技能。教育就以这种方式维持着社会的共同文化，并为社会结构提供适当的“人类资源”，教育协助维护社会使之成为一个协调一致的整体。

帕森斯还力图说明在学校班级中社会化功能与角色分配功能是如何互相联系的。他认为所有学生刚入校时差不多处于同一水平之上。但他承认，在人学之前性角色的差别就已经确定，此外，有的学生入学时表现出比其它学生更大的“独立性”。“独立性”是指“不依靠成人的指导，学生自己满足自己需要的程度，以及学生承担责任和为应付各种不同的新情况自己做出决定的能力。”而且，独立性较强的学生似乎更有可能在教育上获得成功，在学业方面尤其如此。

帕森斯认为所有的学生入校时都受到平等的对待：教师给他们布置同样的任务，根据同样的标准以同样的方法对他们进行评价。然而以成绩为标准来衡量学生中间逐渐出现了差别：有些人超过了其他人因而更多地得到教师的奖励。教育的成绩可分为两种，帕森斯说：“一种是与经验知识和掌握技术有关的信息，技能和参照系的纯‘知识’学问。”另一种可被称为“道德学习”，它涉及“作为学校中的公民所应有的责任感”。他指出：“诸如尊敬师长，在与同学们相处时体贴他人，乐于合作以及良好的工作习惯等等都是今后发展‘领导’

能力和‘首创精神’的基础。”

这两部分的区别在小学里并不明显。教师作为群体（学校）的代表，看学生是否满足了教师的期望，并以此为成绩标准对他们加以评价。在中学里这种评价在认识和道德两个方面比较明确。帕森斯提出，“在‘认识’方面成绩较好的人更适合于从事具体的工作，或多或少带有些技术性的角色；在‘道德’方面成绩较好的人则适于承担开放性的，‘社会性的’或‘富于人情味’的角色。”

实际上，帕森斯认为，学生们逐渐分化为成绩好和成绩差两类，在每一类里又根据学术方面和社会方面的成绩进一步区分。这个区分的过程也是社会化的过程。帕森斯认为，关于成绩的价值观念是家庭、学校和社区所共有的，以成绩为标准的区别制度又在学生中加强了这种价值观念。

## （二）评 论

尽管下一章将详细论述功能主义理论，对帕森斯教育观点的一些具体批评适于在此提出。

帕森斯《作为社会系统的学校班级》一文的论点基于所有学生都是从平等的基础上起步的这样一种臆断。要使学生认为今后的区别是公平和公正的，这一点就是必不可少的。但是大量事例表明事实上不同社会阶级在为子女受教育作准备方面存在着极大的差异。作为对这种反对意见的答复，帕森斯也许会说，尽管情况如此，学校是在平等的基础上组织起来的，按照学校的观点，所有学生入学时都是平等的。然而又有证据说明学生并非总是受到教师平等的对待，教师的“想当然”态度和先人之见影响着他们对学生能力的评价。例如，R·里斯特（Rist）在美国圣路易斯所做的为期三年的

研究发现：

“入幼儿园后的第八天，教师就根据她所认为的学习能力上的差异给孩子们安排了固定的座位，但并没有对他们做正式的评价。相反，这三张桌子的分配是根据一些社会经济的标准以及入学初期的表现做出的。”

如果情况确实如此，帕森斯论题的一个重要论点便不攻自破。

此外，正象我们已经指出的那样，帕森斯声称家庭与学校都看重“成绩”。孩子们入学后得知除了自己的父母之外别人也看重成绩，于是他们逐渐把这种价值观念内在化了，把它作为确定自己与他人的位置的基础。

但是，如果帕森斯的论点站得住脚的话，他就必须证明家长与学校所说的“成绩”指的是一回事。我们认为，尽管从定义上说，所有人都重视“成绩”，但未见得他们所说的成绩指的是同一件事，或所有的人希望获得的都是同样的东西。例如，某人也许想过宁静的生活，另一个人想得到权力，第三个人想获得地位。有些人并没有什么远大抱负，而且很可能有些家长认为学校的成绩毫无价值，而学校也可能认为家长心目中的成绩同样毫无价值。如果是这样的话，除了从“成绩”这个词最一般最平常的意义上理解，帕森斯怎能说家庭与学校都重视成绩呢？实在令人不解。

最后，我们还要对帕森斯的下述观点提出质疑，即在现代社会上成功与否取决于学历而不是市场地位。一个人的社会经济地位对于他在教育制度中获得成功至关重要，这一点已被反复证明过了。（所以）认为学历是职业地位的主要决定因素的观点值得怀疑。

这些批评使我们对于帕森斯的思想持审慎态度，但我们



必须承认，帕森斯在功能主义的框架内为我们做出了一种分析，它表明：教育的主要功能是社会化和选择。二者之中，社会化为主要功能，选择处于次要地位。

## 教育的选择功能

其它一些持功能主义观点的作者认为选择是主要的功能。也许这些作者中最著名的就是特纳和霍珀了。拉尔夫·特纳分析了英美两国各存在严重阶层分化的情况下是怎样解决维护社会秩序这一问题的。他考察了英美两国选拔精英的方式，认为两国为解决这一相同的问题采取了极不相同的方法。厄尔·霍珀试图进一步发展特纳的思想以便使之能够应用于国与国之间的比较。教育制度就其实质来说是选择的制度。只是在如何选择，何时选择，选择的对象与标准等方面存在差异。每一个社会都发展了自己的选择制度，但是当一社会采取了解决选择问题的某种方案之后，它又会遇到其它问题，特别是对抱负进行限制的问题。霍珀运用功能主义理论来观察不同社会是怎样解决选择问题的，并提出如何解决随之而产生的鼓励或抑制个人抱负的问题。

特纳和霍珀的思想又受到了戴维斯（Davies）和史密斯（Smith）的批评。他们的批评有两种：首先是针对其片面性和不严谨的；其次，也是更重要的，涉及这些作者的理论立场是否正确。

我们打算对这些争论加以比较详细的论述，因为这样可使我们对仍在继续的争论有所了解，同时也可表明新观点是怎样被用来分析教育的。

## (一) 拉尔夫·特纳

在他 1958 年发表的题为《赞助式和竞争式的社会流动与学校制度》一文中，特纳试图运用功能主义的框架去说明英美教育制度之间的差别。两国的教育制度都试图解决同样的社会问题，但他认为解决的方式有所不同。

特纳提醒我们说，他的描述是理想型的，就是说，描述的对象是理想化的对象，目的在于便于我们理解，而不是说每一所学校都与他的描述相符合（但是我们认为，这些理想型的描述应当在很大程度上与教育制度的实际情况相符合）。特纳还强调，他仅仅论述教育的一个方面，即对社会流动性的促进，而这一点并不一定是这些教育制度最重要的特征。

### (1) 社会流动性

社会流动性在 20 世纪 50 和 60 年代曾是个重要问题，直至今日依然受到社会学家的关注。我们生活在一个由不同阶层组成的社会里，每一不同层次之间都存在着收入、名望和权力上的差异。居于上层的精英分子的收入大大超过平均收入水平。例如，1957 年韦斯特加德 (Westergaard) 和雷斯勒 (Resler) 估计占英国人口 1% 的最富有者的收入占国民总收入的 10%，而占总人口 10% 的最富有者的收入占国民总收入的 30%。当然所得税和捐赠形成了一部分再分配，但为数很少。据 1978 年的统计刊物《社会趋势》估计，占人口 1% 的最富有者拥有全国可流通财产的 23%，而占总人口 50% 的穷人只拥有这类财产的 5%。从 1978 年的收入来看，平均周薪为 99 镑。最富有的 10% 的人平均周

薪达 158 镑，而占总人口 10% 的最贫困者平均周薪仅 64 镑。收入上的差异可能反映并造成了名望和权力上的差异，尽管从数字上确定这一点并不容易。人们似乎把各种职业大致分成地位或名望群体，虽然这种区分各有不同。一些群体按照自己的意愿行事的能力也有着明显的差别，但是谁掌有权力，有多大权力是个十分复杂的问题。然而，重要的一点在于我们的社会可被描述为一个划分为阶级或阶层的社会。

如果我们把社会看作是由不同阶层组成的，也许会设想出这样一种情景来：父母属于哪一个阶层，其子女也出不了这一个阶层。如果是这样的话，也就不存在社会流动性了。另一方面，我们也许会想象有这样一种社会，在这种社会里一个孩子的家庭社会地位对于他进入哪一个阶层并无影响。在第二种情况中，存在着最大程度的社会流动性，社会大都介于这两种极端情况之间，我们的社会中存在着某些自下而上或自上而下的社会流动性，但这种变动大多比较小。很少有人处于“长期”的流动之中。

有人提出，充分的经济、政治和道德原因都说明应该促进社会流动性。对于一个出身于下层阶级、有才干的儿童来说，提高自己在阶级制度中的地位具有经济上的意义。从政治上讲，让一些人收入微薄而又无法改善自身状况是十分危险的。从道德上讲，把一个人放到使他无法施展自己才华的地方，或者反过来，让一个人去担任他并不胜任的重要职务都是不公正的。

希望促进社会流动性的人总是认为教育可用来规划出一个更公正、更有效率的社会。但事实上，教育在改变英国社会流动模式方面并不很有成效。哈尔西 (Halsey)、希思 (Heath) 和里奇 (Ridge) 在谈到他们关于不同社会阶级在

教育上获得成功的机会的研究结果时说：

“令人沮丧的是，进入名牌中学的机会不平等这一状况长期以来一直没有改变。在我们这个时代的中期，进入名牌中学的机会在阶级结构的各个阶层都曾有所增加，从而使阶级差别略有缩小；但随后就又退回到与上一代人那个时期相似的状况。于是在 50 和 60 年代一个工人阶级家庭的孩子接受高质量教育的可能性与 30 年前他父母那一代相差无几。”

即使如此，特纳仍然认为教育促进社会流动性功能十分重要，值得研究。

## (2) 竞争性规范与保护性规范

特纳说：“每一个社会都必须解决如何维持对该社会制度的忠诚态度这一问题。这个问题部分是通过规范和价值准则来解决的。而这些规范和价值准则当中只有一部分会因阶级地位的不同而有差异。”他接着又说：“最显著的制约问题就是确保贫困阶级的忠诚态度。”

下面我们马上就可看到功能主义的假设在起作用。“社会”面临着维护秩序的问题。人们对于某些有助于解决这一问题的规范和价值观念有着一致意见。特纳把这些规范称为“有机习俗规范”，他认为这种规范在制订英美两国的教育制度方面发挥着作用。由于两国有着不同的习俗规范，因而解决问题的方法也不同。特纳接着又描述了这些不同的习俗规范。（见表 4.1）

特纳这一分析的主要目的是明确的。在美国解决吸收精英分子与维持非精英分子的忠诚这两个相互联系的问题靠的是鼓励人人都争取获得精英的地位，靠的是确保人人都得到平等的对待。以赛跑作比喻暗示了落后的选手也有取胜的可

能，因此淘汰不宜过早。等到人们明确地意识到自己终与精英的地位无缘时，已然培养起对社会制度的忠诚感。精英分子由于害怕为其它竞争者所取代而受到制约。英国实行的则是另一种制度：依据某些秘而不宣的标准，未来的精英分子

**表 4.1: 特纳的习俗规范**

竞争性规范	保护性规范
获得精英分子地位的方法与赛跑时所有人都以同一位置上出发一样。	未来的精英分子的地位应由现有的精英分子或其代理人指定。
比赛规范公诸于众。	只有精英分子独具慧眼，能识别出有才智、有洞察力的潜在人材。
精英分子的地位通过对财产的占有而显示。	
不应有早期的淘汰，人材不应得到专门的帮助。	应有早期选择和为获得精英地位而进行的专门训练。应给予未来的精英分子最好的训练。
多见于许多精英分子集团相互竞争的社会。	多见于有着确定的精英分子群体的社会。
直到完全确立了对社会的忠诚态度之前，始终可望获得精英分子的地位。	对“群众”进行教育的目的是让他们自认能力低下，并对精英分子保持一种神秘感。
精英分子认识到，他们随时都可能被其他精英分子群体所取代。	精英分子通过社会化信奉了专制政治，并仅听取其他精英分子的意见。

从很小的时候就被挑选出来，然后教育他们认识到自己应为国分忧，并学会为官清廉。对于非精英分子，则教育他们意识到自己不胜任治理社会的重任，从而安心于自己在生活中的位置。

特纳概括地描述了基本的有机习俗规范。他认为这类规范在英美两国都被普遍地接受。官方的选择过程中体现了这类规范，然而更为重要的是，教师和人民也都遵循这类规范。

50 和 60 年代时，人们可以轻而易举地说明英美两国官方的选择方式之间的巨大差别。英国有 11 岁儿童中学入学考试，通过考试，“未来的英才”被送到文法学校学习。他们学习的课程也与现代中学的学生有着极大的差别。此外，文法学校各方面的条件也优于其它学校。而美国实行的是不对学生进行早期正式分轨的综合教育制度。因此，特纳认为美国对不同的学生设置不同的课程这类正式规定，人们一般认为“需要帮助不成功者以使他们能够继续参与竞争。”目前，不同的规范也体现在高等教育上。在英国我们可以从少数不及格的学生身上看到“保护性规范”的体现。贷款使学生在大学期间不必参加工作，从而使他们有更充裕的时间汲取英才文化；而在美国根据“竞争性规范”，许多学生在竞争的最后阶段被淘汰，除个别情况之外，学生都要靠半工半读上完大学。特纳评论说：“有时学校把参加有偿工作作为学生毕业的必要条件。”

## (二) 厄尔·霍珀

### (1) 选择的种类

霍珀与特纳一样也在他有关教育的文章中采取了功能主

义的观点，但又不时偏离这一观点。霍珀开宗明义发表了“理论宣言”，（我们认为这意味着他并不十分介意在开始阶段就列举实例以支持自己的理论。）提出教育的主要功能是选择。他说：“教育制度的结构，尤其是工业社会的教育制度，应主要从其选择过程的结构去理解。”在他的《教育制度分类的类型学》一书中，霍珀试图制订出一个特征体系以便使我们可以对发达工业社会的教育制度进行比较。他认为：为了发展这门类型学，必须探讨四个基本问题。（这些问题涉及整个选择过程，而这一过程本身又可看作是由三个阶段组成的：（1）将能力分为类型和层次；（2）与此相适应的教学；（3）分配工作或继续训练。）

四个基本问题是：

1. 怎样选择？
2. 何时选择？
3. 谁（即哪种类型的人）入选？
4. 为什么入选（即理由是什么）？

霍珀论证的下一个步骤是提出与每一个问题相关的若干逻辑上的可能性。对于怎样选择，他提出了两种极端的可能性。一方面，选择可以是标准化的，集中并统一管理的，这将需要一个全国统一的教育大纲，进行同样的考试，由行政部门对整个体系加以管理。另一种可能是实行分散的、非标准化的选择制度。按照这个制度，不存在全社会共同的因素，也没有中央组织机构。霍珀接着说，在这种制度中我们均可看到“实施观念”，即该制度以某种方式进行的理由，也就是维持该制度的思想基础。第一种制度的实施观念与特纳的保护性规范相似；第二种制度则与特纳的竞争性规范相似。但是霍珀强调说，现实世界中的教育选择多介于这两种

极端的制度之间。

霍珀对第2个问题，即何时选择的回答是或早或晚都可以。“主要的区别在于儿童们在完成教育之前多久就被分轨，进入不同的专业发展方向。”（请注意，霍珀侧重的是正式选择。他与特纳一样，以正式的选择制度为出发点，对参加选择的学生做出假设。但非正式选择也可能与正式选择同样重要。）霍珀认为，如果选择进行得早，则实施观念多为“精英式”的。这种实施观念认为，能力是先天的，不变的；一个儿童所接受的教育应与今后的经济贡献相联系。如果选择进行得比较晚，则实施观念多为平均主义的。这种实施观念强调环境的重要性，强调人人都有获得最大限度教育的权利，要让英才与非英才共同接受教育。

对最后两个问题“谁入选？”和“为什么入选？”霍珀一并做了回答。他在这里又使用了一个新概念，“合法化观念”。他指出精英分子必须为自己的地位辩护，必须同化未来的领导者以避免受到挑战。有意思的是霍珀在这里是怎样改变了自己的观点的。他以精英分子的自身利益来做解释，然而他又很快回到了他的功能主义立场。他说：“大多数划分为不同阶层的解决这一难题的方法之一就是发展十分确切的合法化观念，以便对哪一种人得到社会的最高评价做出规定。”若按照他以前的表述，他本应提出由强有力的精英分子而不是由社会来发展这种观念。以“社会”取代“精英分子”从根本上改变了他原来的论点。

霍珀继而提出受到重视的人可能有两种。那种具有被他称为“传播技能”的人有可能受到社会的重视。这种文化能力不易学到，多见于“排他主义观念”盛行的社会中。另一种情况是具有“技术技能”的人受到社会的重视，在这种情况下该



社会流行的则是“普遍观念”。

以社会需要具有“传播技能”的人作为社会选拔精英的理由，则“家长制观念”在起着作用；如果人们认为具有“传播技能”的个人有权获得精英的地位，以此作为选拔这种人的理由，则存在着“贵族观念”。若精英分子掌握“技术技能”，并以社会需要来解释他们为什么能获得精英地位，即为“公有制观念”。但是如果以有“技术技能”的人有权获得精英分子地位为理由，则为“英才统治观念”。应注意各种观念的名称是霍珀起的。对于他为何如此命名，我们不甚了了。霍珀的观点见表 4.2。

表 4.2 霍珀的类型划分

问题	答案	观念
如何选择	标准化的	保护性实施观念
	非标准化的	竞争性实施观念
何时选择	早	英才实施观念
	晚	平均主义实施观念
谁人选	传播技能	排他的合法化观念
	技术技能	普遍的合法化观念
为什么人选	传播技能与社会需要	家长制合法化观念
	传播技能与个人权利	贵族合法化观念
	技术技能与社会需要	公有制合法化观念
	技术技能与个人权利	英才统治合法化观念

## (2) 对个人抱负的节制

霍珀在题为《理论探讨：工业社会中的教育制度与流动

和非流动模式的选择结果》的文章中进一步发展了他的类型划分。他实际上论述了动机问题。他说：“所有工业化社会都必须向自己的成员不断灌输从事要求最严格和最有价值的职业的愿望”。随后霍珀又以他所特有的方式改变了自己的观点，并补充说，当权者“会竭力节制处于从属地位者的抱负并把它维持在较低的水平上”。霍珀所说的“对抱负的节制”以前其他人也曾注意过。马斯格雷夫（Musgrave）1965年从功能主义的观点出发写道：“受教育的机会有了如此之大的增加，由此产生的由低向高流动的愿望可能超过国人所能得到的高级职位的数最。”如果这种情况发生（马斯格雷夫认为在加利福尼亚已经发生了这种情况），那么“他那些过分热衷于社会流动者头脑冷静的功能将取代选择的功能。”

霍珀也论述了这个问题。一方面，有必要值儿童们“振奋起来”，他他们努力争取得到较高的地位；另一方面，又有必要使那些得不到精英地位的学生头脑冷静下来。尽管没有一个社会完全解决了这一问题，霍珀似乎仍认为除非这个问题得到了适当的解决，否则将可能发生有关社会安定的重大问题。在“使之振奋”成“使之头脑冷静”这个两难困境中起作用的因素是社会本身的结构和教育制度的结构。

如果一个社会“对于地位有着严格、刻板的规定”，那么我们将看到一些界线鲜明的地位分组。不同的群体有着彼此不同的生活方式并对其他人进入本群体加以限制。霍珀认为在这样的社会里难以使下层阶级振奋起来，但让上层阶级振奋起来却很容易。在一个“对地位没有严格规定”的社会里，要想进入没有严格界定的上层阶级比较容易。相比面言，使处于下层的群体振奋起来比较容易，但以后就难以他他们冷静下来，而要他处于上层的群体振奋起来则更困难。

霍珀在考察了社会的结构之后，又探讨了我們已简述过的类型划分，力图说明教育制度的结构及其观念如何影响这一两难困境的。霍珀认为，选择进行得早容易激励起上层阶级的抱负，但难以让他们再冷静下来；而使下层阶级振奋起来也比较困难，如果选择进行得晚，则易使上层阶级感到失望，而比较难以使下层阶级头脑冷静下来。在激励两个阶级的抱负方面则没有很大差别。霍珀还提到了当选择进行得早时，对于出身于上层阶级的人有利；如果选择进行得晚，则各个不同阶级有时间相互融合，上层阶级出身的优越性表现得不明显。霍珀还注意到对出身于上层阶级的儿童来说，失败将导致自上而下的流动，而对出身于下层阶级的儿童来说，失败意味着不流动。早期选择的主要问题在于那些起初入选但后来未能跻身上层的人，正象那些在学业上成就辉煌者进入社会后得到优厚的待遇一样，当初期被淘汰者就业时社会对他们也提供了种种帮助，但那些被鼓励向精英看齐（最初人选），而后又被淘汰、介于上述两者之间的人却很少得到任何帮助。他们所受的教育大都是为了进入教育制度的更高级阶段，而不是为了接受提供给他们的工作。这一部分人对于进入劳动市场毫无准备，他们的职业也将与自己期望达到的目标相矛盾。

霍珀继续论述了他认为对于理解教育来说至关重要的其它问题。由于下层阶级可以把自己的失败归于整个制度或“权势集团”，与上层阶级相比，他们更容易被标准化制度弄得心灰意冷；而非标准化制度则使上层阶级受到激励，这是由于该阶级出身背景的优越性。

上述各种观念可独立于教育制度的结构而发生作用，并影响“使人振奋”或“使人冷静”这个问题。保护性的英才观念

更易于使上层阶级感到振奋，而竞争性的平均主义观念则易于使下层阶级感到振奋。霍珀又从“使人振奋”或“使人冷静”这个问题的角度分析了各种观念。表 4.3 以简化的形式表明了霍珀的这些思想。

**表 4.3 霍珀关于“节制个人抱负”的分类**

教育制度或观念	使人振奋		使人冷静	
	上层	下层	上层	下层
早期选择	易	难	难	易
晚期选择	同等	同等	易	难
标准化选择	同等	同等	难	易
非标准化选择	易	难	同等	同等
保护性英才观念	易	难	难	易
竞争性平均主义观念(-)	同等	同等	同等	同等
家长制观念	易	难	难	易
贵族观念	易	难	难	易
公有制观念	难	易	难	易
英才统治观念	难	易	难	易

注：(-) 霍珀还提出，与保护性英才观念相比，竞争性平均主义观念更易于使下层阶级受到激励，也更易于使之冷静下来。霍珀的原文与原图似乎相互矛盾。

霍珀总结说，在一个严格划分为不同阶层的社会里，最好的选择形式是竞争观念与英才统治合法化观念指导下的标准化晚期选择；另一方面，在一个阶级结构比较灵活的社会里，最有效的选择方式仍然是标准化的，但应是保护性观念与家长制合法化观念指导下的早期选择。

## 关于选择的争论

### (一) 约安·戴维斯 (Ioan Davies)

霍珀的思想受到了约安·戴维斯的批评。戴维斯说，霍珀的方法忽视了把教育作为社会的一个部分加以研究所带来的复杂性，他论述选择功能的方式也过于简单化。例如，霍珀没有把选择与劳动市场的需求变化联系起来看。他虽然说明了经济是怎样影响教育的选择过程的，但又假定所有工业社会都是一样的。而事实上，技术上的差异与一个国家内部工业类型的不同都将影响选择。戴维斯还指出，霍珀假定学校的选择与经济的需要恰好吻合，而事实显然并非如此。戴维斯认为霍珀对于各种观念的论述也是不充分的，他没有意识到“教育就是要创造各种观念的。”

但是，戴维斯的批评主要针对霍珀过分强调选择。戴维斯说，这使得霍珀混淆了教育制度之外的机构赋予教育的目标与教育制度内部的人们所认定的目标之间的区别，也就是说，霍珀假设所有人对于教育的目标都有一致的意见。此外，即使我们同意选择是教育最重要的功能，我们仍要考虑到社会统治集团内部的冲突。这些集团有着“截然不同的价值观念体系并为控制教育制度而不断地相互竞争。”重要的是认识这些相互竞争的集团并对其相对的重要性做出估价。戴维斯说，要想认识教育的选择功能就必须考察两个主要领域中的社会权力结构。第一，要看看国家政策是如何制订的，因为政策本身就是试图解决各种对立利益的方法。第二，要看看有着自己的文化，内部组织和目标的中、小学和大学是如何解释和调整这一政策的。戴维斯指出，如果我们采取这

样一种论证方式，那么对决策者来说，选择显然不是唯一重要的问题。“即使对他们来说，教育也不仅关系到职业选择，而且关系到道德价值，研究以及知识的传播……认为所有这些最终都可以归结为选择实在是过于轻率。”换言之，教育不仅仅关系到选择。

戴维斯还指出，要对教育的选择做一番认真的探讨就需要对阶级结构和社会流动速率等因素加以考虑。例如，如果社会流动性微乎其微，则选择就不那么重要。另外，应该对经济变革和就业的形式加以考察。由于在职培训影响着职业选择，也应加以考虑。同样，选择还受到家庭的规模和父母的态度等因素的影响。当把教育选择与整个社会选择过程联系起来看时，就会发现教育所起的作用并不象霍珀所认为的那样重要。

戴维斯对霍珀的所有批评都是为了说明强调选择不恰当的，霍珀提出的类型划分过于简单化，没有进一步理解与研究的重大价值。戴维斯试图说明，知识的管理是个更重要、更易于出成果的研究领域。我们将简要地论述这一问题，但现在还是让我们先看看丹尼斯·史密斯的观点以便继续关注特纳与霍珀引发的这场争论。

## (二) 丹尼斯·史密斯 (Dennis Smith)

史密斯对戴维斯的许多观点提出了质疑。他认为戴维斯曲解了霍珀的意图。霍珀试图粗略地建立起一个可用来比较各国教育制度的类型划分体系。他还试图建立一个可对教育的组织进行探讨和研究的框架。霍珀研究了选择问题，但这并不意味着教育选择与经济需要正相适应。霍珀的框架开辟的一个重要研究领域就是各种经济制度对选择的组织所产生

的影响。史密斯认为，霍珀的中心论点是合乎情理的，所有工业化社会都面临着这样一个共同问题，即“处于权力等级制度中不同位置上的人，必须向自己和他人证明，自己占据这个位置是当之无愧的。”霍珀所做的就是为一个国家能在组织选择时可能采取的方法建立一门类型学，并指出可能用来为如何组织选择，谁入选等问题提供思想基础的各种观念是什么。尽管这些观念分别有内在的一致性，但仍可不受选择的结构的制约而发挥作用。这些观念亦可影响教学内容。（这里我们假定史密斯是要指出，以贵族观念为例——即以具有“传播技能”的人有权获得精英地位为理由来证明这种选择是正确的——由于它侧重于“传播技能”，从而使入选群体所接受的培训与教育受到相应的影响。）

史密斯认为，霍珀与戴维斯著作中的某些混乱可通过对选择这一概念做出比较明确的定义加以解决。我们可以认为选择包括三个层次。

第一层次：在受教育方面发展方向的选择与分配

第二层次：发展方向的选择与分配；教学和授予证书

第三层次：选择、分配、教学、授予证书以及就业

史密斯说，戴维斯所指出的社会选择的复杂性并没有错，但这并不能就此推翻霍珀的观点。戴维斯论述的似乎是第三层次的选择，而霍珀谈论的似乎是另外两个层次的选择。然而这两位作者谁也不清楚自己所指的是哪一个层次。

史密斯接着又说，霍珀著作中暗含的假定并不是毫无道理的。这些假定包括：（1）文凭是求职的主要方法；（2）对儿童的技能与能力的评价是在第一层次的选择之前进行的；（3）在第一层次与第二层次所做的决定影响着第三层次的选择；（4）人们意识到了这些事实；（5）第三层次所用的规范

将影响低层次上的选择；(6) 各种观念将被用来为各个不同层次的选择过程提供依据。因此，在史密斯看来，戴维斯误解了霍珀的观点。

史密斯说，霍珀的失败之处在于他未能指出各种观念的来源是什么，反而认为人们在观念上存在着一致意见。当然这种观点与戴维斯的观点相差不多。史密斯与戴维斯一样，接着又指出对权力进行分析的重要性。他对霍珀未能将官方的正式的选择与非正式选择区别开来也提出了批评。史密斯还提出了其它一些具体问题，尽管这些问题本身十分有趣，但恕不在此赘述。

### (三) 评 论

我们已经概述了特纳与霍珀的思想并探讨了他们的著作所引起的争论。我们想在此先对这些思想与争论做出一些初步的评价。

特纳与霍珀都持功能主义的观点。这种观点把社会秩序是如何维护的以及社会要维持稳定所必须加以解决的问题作为研究的重点。这种偏重再加上我们前面提到过的道德和经济问题促使这些作者去研究社会流动性与选择等问题。特纳试图将英美两国如何解决选拔英才的问题以及与之相关的确保非英才对社会的忠诚这一问题进行对比。他强调，“有机习俗规范”的重要性，认为社会上的大多数人都接受这种规范。这些规范在两国教育制度内部在组织选拔英才过程中加以实施。由于综合学校的出现，特纳著作中有关英国的论述已然过时，但是以特纳的一般论点为依据，人们仍可以认为英国正向“竞争性规范”发展，尽管我们尚不知在多大程度上这种看法是对的。学校中还存在着能力分组和非正式选择，



这说明保护性规范依然存在，并且依然十分强大。这种保护的主要例证可见于公立学校：在公立学校里，一些学生很早就被挑选出来在一个隔离的教育环境中，享受特殊的教育。但是正如哈尔西指出的那样，公立学校并没有促进社会流动性；其主要功能是维护精英分子的地位。这些学校促进的是“地位差别”，而不是社会流动性。确实，只要我们看看英国社会流动的数量，就不由得不承认，不论决策者的意愿如何，教育对维持社会分层远比对促进社会流动更为关注。这使我们认为戴维斯和史密斯是在提醒我们注意区别什么是官方所声称的和什么是实际上所发生的，注意到有必要对二者之间的所有区别都加以解释。我们顺便还要指出，如果特纳的思想是正确的，那么我们就可期望英国的阶级结构会象美国那样变得更加开放，因为我们正向“竞争”制度发展。然而，并没有迹象可以表明存在着这样的发展趋势。

霍珀在发展并试图普遍应用特纳的思想时，提出了一个在他看来可用来比较所有工业社会教育体系的框架。他也把选择视为教育的主要功能。与特纳一样，他似乎也认定存在着某种观念意识上的一致意见，这种一致性保证了教育选择有效地发挥其职能。正是在这一点上，戴维斯和史密斯提出了异议。他们认为权力是一个重要的变量，我们不能假定社会精英中间存在着一致意见。戴维斯想说明偏重选择限制了我们对教育在社会上的作用的理解；史密斯则对霍珀关于选择的重要性的观点寄予更多的同情。我们发现特别有趣的是，戴维斯与史密斯是怎样对霍珀关于“精英分子面临着为自己的地位辩护的问题”这种说法抓住不放的。这使我们认为这场争论所关系到的不仅仅是用霍珀的框架对教育进行比较研究是否准确，而是理论方法上的根本分歧。霍珀惯常谈

论“社会”的问题，而“精英集团难于维护自身的权力地位”这一思想属于不同的理论框架。这个框架把社会看作是由不同的集团组成的，每一集团有着自身的利益和目的，掌握着不同程度的权力，每一集团都企图使教育制度按照自己的意愿去运行。因此，教育的选择过程是这些集团在时间上的任一点相互影响的结果，它将随权力的转移或利益的改变而发生变化。所以，对戴维斯和史密斯来说，选择是社会的产物。

我们认为有必要在此强调戴维斯和史密斯采用了不同于霍珀的理论方法。我们认为，他们二人在某种程度上受了马克斯·韦伯、彼得·伯杰和托马斯·勒克曼的影响。戴维斯和史密斯对功能主义的抵制反映了当时在社会学领域正在对功能主义所进行的批评。对这些批评我们将在第5章中详细论述，但此刻让我们先看看戴维斯是怎样把教育的主要功能定义为对知识的管理的。

## 知 识 的 管 理

我们已经说过，约安·戴维斯指出偏重教育的选择功能限制着我们对教育在社会上所起作用的理解。“选择担任不同职业的人是教育的一个潜在功能，而它的外在功能是对知识的管理。”戴维斯认为教育与形成青年人在现实社会中的形象有关。我们必须对价值准则、规范和知识加以研究并明确三者之间的关系。我们必须看一看教育是怎样传播知识的，看看规范、价值准则是怎样影响传播的内容及其组织方式的。我们还要观察一下学生是怎样接受教育提供给他知识，怎样使之成为自己经验的一部分的。

## (一) 彼得·伯杰和托马斯·勒克曼

在详细地探讨戴维思的思想之前，了解一下其思想产生的背景也许能对我们有所帮助。伯杰和勒克曼于1966年发表的《现实的社会构筑》一书在社会学界产生了重大影响。这两位作者认为社会现实是人们活动的集合体，社会是人类的产物。如果我们认为人的本能生来就没有一个秩序，那么显然必须人为地制订出构成社会的行为规则。

伯杰与勒克曼是这样展开他们的论点的：他们认为只要回想一下某些日常的一般活动，就可意识到我们一直在做出许许多多的决定。例如，驱车上班时，我们得决定到底走哪条路，应该开多快，用几档，应该走道路的哪一侧。可我们并不觉得自己正在做出这许多决定，因为我们对上班的路和怎样开车太熟悉了。我们几乎是以一种机械的、本能的方式去上班。由于我们能够不知不觉地制订行动程序，这样就减少了成千上万次做出决定这种心理上的劳累。用另外一种略有不同的说法来说，我们总是趋向于按照自己的习惯做法行事。此外，象开车上班这样的活动只涉及一个人，改变某种习惯做法也就比较容易，因此我们可以把车开得慢一些或者走另一条路。

在人与人的关系上，我们也总是按照自己的习惯作法行事。但是一涉及社会关系，情况就比较复杂了，改变起来也比较困难。习惯行为的形成是与他人共同行动的结果，是一种共同行动的集合体。假如我们与几个人共同使用一辆车，按照安排我们开车送同事上班一周，然后他们再送我们一周。在这种情况下，我们得在半路上接同事，因此走哪条路得以此来决定；我们还得送他们准时到达，何时离家也因此

受到限制。我们即便觉得很不舒服，也觉得有义务履行已达成的协议。而我们的同事由于与我们共同使用一辆汽车，行动也同样受到约束。这就是说，当开始某一共同行动时，每一个人都会受到他自己助之形成的各种相互关系的约束。构成与他人的相互关系并受到其制约的过程是日常生活的一部分。伯杰把这一过程概括为我们与他人共同建构现实存在。于是这一现实存在被物化了，即成为面对着我们的，不可回避的事物了。因此，当我们行动时必须考虑到这一物化了的现实存在。

伯杰和勒克曼以被放逐到荒岛上的人为例，阐述了他们的思想。在这种情况下，人们慢慢建立起我们称之为角色的共同的行动模式。角色逐渐发展，男人们专门从事某些工作，妇女则从事另外一些工作。语言将得到发展，其形成是缓慢的，是人们共同创造的结果。语言一旦出现，所有人都将受其约束。他们要想与他人交流就必须讲这种新出现的语言。同时，知识会越积累越多，为人们所共有。比如，如何从事各种活动，什么样的活动对什么样的人（例如男性或女性）更适宜，这样的一些知识。知识从一开始就参与了现实世界的社会建构。

随着新一代儿童的出现，情况有了很大的变化。儿童没有建构社会的经历，而是降生在一个“实实在在”的世界里。这个世界似乎是个客观事实。他必须学习别人创造的语言，必须明确自己的身份和他人对自己的期望。同时上一辈人必须解释为什么万物都是现在这个样子。例如，要是有人问为什么是男孩子而不是女孩子去打猎，对于这样的问题也许可以回答，这是由于男性的好战本性和女性的被动本性。也就是说，在已经建立的行动模式基础上发展了新知识。以后这

种知识将被进一步阐述而发展为神学（妇女是与自然界生育之源——太阳神联系在一起的，因此她们必须象太阳那样以篝火取暖才能生育。）或心理学（某些物种的幸存导致了不同性别的不同的先天自然能力与才能的发展）。这种“较高层次的知识”的发展既维护了已经建立的社会结构又导致了社会行动的变化。在我们所举的这个例子中，人们也许要妇女穿许多衣服保暖以使她们能够生育，而男人要定期参加仪式以证实自己的好战。因此，人们的行为方式，所属群体的规范、价值准则与不断发展的“知识”之间的相互关系是十分复杂的。

此外，在社会化过程中，社会的这些由社会方式建构而成的各个侧面被内在化了，从而形成了个人的身份以及他们对自己和社会的看法。男性和女性懂得了他们之间的区别，懂得了人们对他们的不同期望，懂得了什么是男性和女性各自的情感和态度，以及男女为什么会是他们现在这个样子。

伯杰与勒克曼提供了这样一种模型：“现实”是由人们的社会活动建构而成的，由人的社会活动维护，也可被人的社会活动所改变。但“现实”具备了不以个人意志为转移的客体的性质。这个现实包含了被人们视为知识的那种帮助社会成员“理解”外部世界的东西。因此知识也具有人所不能回避的客体的地位。另外，当一个人确定了自己的身份之后，由社会方式形成的现实通过社会化过程成为个人意识中的一个组成部分。

## （二）约安·戴维斯

我们认为这些思想是戴维斯的教育分析的基本观点。教育的主要功能是对知识的管理。在戴维斯看来，知识管理的

中心问题是“知识管理在形成社会意识方面起什么作用？”

戴维斯说“知识管理一词”具有三种含义，它可指产生专业知识的社会结构和过程；它进而又可指教育机构控制所传播的专业知识的方式以及教育机构内部成员的世界观；个人或集体各自的世界观与专业机构关于知识的概念之间发生冲突，“知识管理”一词最后又可指个人或集体对这种冲突所引起的紧张状况的处理方式。”

对这些术语一一加以探讨可使我们更加详细地了解戴维斯的思想。知识管理的第一个方面要求我们发现“民族文化的风格”，这种风格决定了课程设置的构成。戴维斯还提到“民族智力风格”，他似乎认为这几乎是民族文化风格的同义词。他在举例说明这些风格时提到俄国和美国经理为了承担看起来相同的工作可能受到不同的训练。他还指出：“法国的人类学是逻辑的、形而上学的；而英国的人类学是经验的。”关于这些文化或智力的风格他没有做详细地论述，但我们认为，他指出国家不同，其选择用以从事教育的知识的基本方式也不相同，这一点是正确的。

总的说来，很可能法国对研究工作采取了一种哲学的方法而英国采取了一种更为经验式的方法。例如我们将在第7章中谈到的皮埃尔·布赫迪厄提出，法国教育所强调的是风格与天资，有时甚至到了排斥内容的地步。P·W·马斯格雷夫（Musgrave）在谈到1963年的一份调查报告时也说：

“人们发现被他们的校长认为可获得一等荣誉学位的英国大多数六年级男生选择了与纯科学有关的职业，而不是与应用技术有关的职业，……而瑞典最有能力的男生多选择有关应用科学而不是纯科学的课程；在荷兰这两部分的比例比较平均；在西德尽管有较多的有才华的男生选修纯科学课

程，其比例也决没有英国那样高。”这可被看作不同的智力风格在科学上的反映。在社会学领域，库尔森（Coulson）和里德尔（Riddell）将各国的教科书内容做了对比。他们指出，美国的教科书中的“社会学观点多侧重文化这一概念……但是如果看看欧洲国家的教科书就会发现它们不大强调有关文化的思想，而是更多地强调有关结构的思想。同样，美国的大多数教科书以及英国的一部分教科书都把有关社会变革的思想置于从属的地位，而东欧国家的所有教科书则给予社会变革的概念重要地位。”在这里，各国对于基本上相同的各门学科的关键问题是什么，似乎存在着严重的分歧。

为了找到智力风格上这种差异的根源，戴维斯提出我们应对所谈及的那些社会的历史和社会结构做一番考察。在这方面，教育制度是应当加以考虑的一个重要方面。我们必须对社会和教育具有什么样的权力结构，对教育机构如何组织所要传播的知识有所了解。对意识形态的研究也必须与此相联系，因为意识形态可对怎样将新知识吸收进新学科领域产生影响。

学校是戴维斯提到的第二个方面。我们必须对学校的组织，课程设置以及所重视的知识种类加以探讨。所要观察的包括教师的常识性知识、学校的价值准则和特征（比如，是世俗学校还是教会学校）以及它所招收的学生的类型。

第三，要观察学生们是怎样对待自己所接触的知识的。亚文化价值观念，同学团伙的态度以及学生在校内外的经历都会影响他们与所传播的知识和价值准则的关系。

戴维斯用了一句简单的话来概括他的思想：“妈，看看他们把我的脑子给弄成什么样了。”说到底，这正是教育社会学所要研究的。

### (三) 评 语

我们认为戴维斯的一大贡献是改变了教育社会学的侧重点，但我们仍然赞同史密斯的观点，即戴维斯否认选择是教育的关键问题，这种态度导致了他对教育的片面观点。决定谁接受知识，接受什么样的知识都涉及选择。高智力组的儿童所接受的知识以及由此而形成的对客观实际的意象都不同于低智力组的儿童。凯迪 (Keddie) 认为，即使当 (不同分组的) 学生们名义上学习同样的课程，情况也可能如此。

在这一章里，我们讨论了功能主义教育观点的若干实例。这个观点的实质就是考察教育的主要功能，即教育是怎样维持社会，促进社会发展的。我们分析了特纳和霍珀的著作。他们二人的著作以不同的方式体现了功能主义的观点，而戴维斯和史密斯的思想则表现出在侧重点上的某种改变。戴维斯以伯杰和勒克曼的著作作为其思想的基础，提出除选择之外，教育还有另一个主要功能，即知识的管理。史密斯认为知识的管理隐含了选择，但戴维斯与史密斯两人都对“任何社会都存在着某种一致的观念”这一假设提出了质疑，而这种假设正是功能主义观点的主要特征之一。两人都指出必须考察社会和教育制度的权力结构，研究教育过程参与者对所处环境的定义。教育制度及其知识结构和选择过程被看作是教育界内部和外部掌握不同程度权力的各方相互作用的结果。因此，学生选择什么样的教育途径，接触什么样的知识，将有什么样的未来，都被看作是通过相互作用确定的。我们相信，这样的研究方法将导致教育研究和社会研究的进步。

我们已经论述了从社会学本身的角度出发对功能主义理



论的各种批评。但我们的论述仅限于对某些具体问题的批评，暂时还没有涉及对其基本理论框架的抨击。现在有必要对这个理论本身做一探讨。

## 第五章 对功能主义观点的评价

现在让我们对功能主义的社会观和教育观做一评价。

### (一) 一致性

功能主义者认为，社会是靠价值观念的一致性来维系的。如果这种观点的另一个意思是说社会的稳定不能通过其它手段来维护，那么它显然是错误的。实际上，价值观念的一致仅仅是解决社会秩序问题的一种可能的方法，但决不是最常见的方法。一个有着强大势力的集团更经常的是利用警察和军队以恐怖和威胁的手段把秩序强加于人民。在这种政权当政的地方，企图通过“社会化”过程使人民接受一种“共同的文化”，从而使他们俯首贴耳，几乎是不可能的事。相反，统治集团以自身的利益为出发点进行统治，对任何反对势力露骨地进行胁迫或加以消灭。这种政权不仅在历史上并不少见，在现代世界上也经常可以看到。而且，这些社会大都十分稳定，例如，对一些第三世界军事独裁国家的大规模国际投资就可说明这些政权的稳定性。

当然，我们承认有时价值观念的一致性是社会团结的基础，但即便如此，功能主义关于这种一致性的本质及其来源的观点也存在着严重的不足。这种观点未能看到，社会稳定也可以是由“受操纵的”或“虚假的”一致观念造成的。在极权主义国家中可以看到这种“受操纵的”一致观念最明显的表现

形式。在这些国家里，极少数人通过宣传、大众传播媒介、教育或公开的胁迫控制着大多数人的信仰和价值观念。有些作者认为，只要当代西方社会存在着一致的价值观念，这种一致性也是“受操纵”的。他们认为，在社会上占统治地位的集团或阶级通过使其他人接受那些维护统治集团地位并使之合法化的信仰与价值观念来确保自己的特权。而这一切又是凭借大众传播媒介、教育等等来实现的。巴林顿·穆尔(Barrington Moore)在下面这句经常被引用的话中精辟地概括了传播价值观念体系的各种方法：

“为了维护和传播某种价值观念体系，人类被殴打，被欺侮，被囚禁，被投入集中营；有的则受到诱惑，受到贿赂，被捧为英雄；有的被逼着去读报纸，有的则倚墙而立被枪决；而有的甚至有机会去学社会学。”

除了受操纵的一致性这一观点之外，另一种关于一致性的观点在近来的社会学文献中很少为人关注。这种观点认为，现代西方社会存在着一种“程序的”而不是“实质的”一致性（按照功能主义观点，即便是“真正的”也还是受操纵的）。程序的一致性这一概念的鼓吹者认为，西方多元化社会所特有的那种价值观念、信仰和利益的冲突之所以不会造成分裂和混乱，是由于普遍赞同的某种程序来解决这些分歧的协议制约着这些冲突。面对不一致的价值观，维护社会秩序靠的是所有有关方面在解决冲突时使用某一套规则而不是其它规则。如同一位作者所说的那样：“我们可把现代民族国家看作这样的社会，其基本的一致性仅限于为维护社会秩序和解决冲突的程序而达成的协议。”持马克思主义观点的作者R.米利班德(Miliband)在论述被他称之为“自由主义的政治观”时，精辟地概括了“程序的一致性”这一观点。他写

道：

“按照自由主义的政治观点，存在着的冲突就是尚待‘解决’的‘问题’，这其中隐含着—个假定，即冲突不会或者说未必都有十分深刻的原因；只要从理智和善意出发，乐于妥协与合作，就可以‘解决’冲突。根据这种观点，政治不是通过其它手段进行的内战，而是在各方接受的程序基础上进行的不断的谈判、调解的过程，各方都同意，作为第一步，他们能够并且希望比较和陆地共处。这种冲突不仅对社会无害反而有益，其本身不仅是文明的，还可以给社会带来文明。它不仅是以和平方式解决问题的一种手段，而且可以产生新思想，确保社会进步，获得更大程度上的和谐。”

另一位作者格雷姆·邓肯在他论述 19 世纪的作者卡尔·马克思和约翰·穆勒（Graeme Duncan）的《关于社会冲突与社会和谐的两种观点》一书中指出，人们对解决冲突的程序和过程等达成了协议，这就是为什么马克思主义者希望发生并预见将要发生的那种革命没有在西方社会发生的原因之一。他说：

“由于政治与司法制度的发展，各个集团所提出的要求得到了应有的关注，从而使他们感到满意，或乐于在整个制度所允许的范围内采取和平的行动。社会冲突本身使人们去寻求谈判和互动的新方式以达到疏导、控制各种对立和敌对行动的目的……在这一社会化过程中，阶级的要求和主张得到了修正，其特征起了变化。人们普遍接受或默认了制度体系的普遍特征，而冲突与变革都在这个体系允许的范围内发生。即使某些决定被否定，心怀不满的那些集团也通常愿意尽可能通过议会、压力集团和仲裁法院寻求比较易于接受的解决方案；在某些情况下这些集团所要求的只是克服偏见，

而不是否定整个谈判制度或由以上机构组成的整个社会。”

显然，彻底阐明“程序的一致性”这个概念尚需多花费些笔墨，我们将在第9章评价马克思主义的教育观点时再对其论述，但是现在先让我们探讨一下针对功能主义关于“实质的一致性”这一概念的批评对我们的教育观点意味着什么。

我们在第2章中对杜尔克姆的批评有许多也显然适用于功能主义者。我们认为，例如在英国很难找到为全体社会成员所共有的价值观，因此英国社会可被视为一系列的社会集团，每一集团有着自己的价值观体系，也许某些价值观存在着重迭，但没有为所有人所共有的价值观，如果确实如此的话，那么显然教育并不能象帕森斯所说的那样传播共同的价值观，教育当然有可能传播社会中占统治地位的集团的价值观，并协助维持一种受操纵的一致性的价值观，这种一致性使统治集团的权力与特权合法化。但是这一观点与帕森斯和其他人提出的关于教育的功能的森点大相径庭。

同样，如果一个人持受了“程序的一致性”的思想，那么他对教育的作用的看法将会起很大变化，正象我们已经看到的那样，“程序的一致性”的思想是以社会中各种价值观念、信仰和利益之间存在着冲突这一观点为依据的，这些冲突极有可能在教育制度上有所反映，因此中、小学和大学都不会单单传播某一种价值观念，相反，社会上存在的关于教育功能的不同观点将在教育制度中有所表现，这些观点主要源于对整个社会应当如何组织的各种不同看法，这些分歧有的在当前的争论中表现得很突出，比如在下面这样一些问题上：

(1) 英国教育体系中存在着私立学校；(2) “传统主义”与“进步主义”之争；(3) 是追求平等还是追求质量，后者包含了某种形式的选择；(4) 把教育视为一种“训练”，因而具有价

值，还是“为教育而教育”。此外，这些关于教育目的的相互对立的观点在实践中也有所反映。地方教育当局和学校校长在课程设计和学校的组织方面享有很大自主权，因而出现了许许多多不同的教育法规。例如，象萨默希尔这样的学校与伊顿公学、哈罗公学并存；重视学术成绩，强调选择和刻板的师生关系的学校与那些强调社会目的、综合能力组教学和开放、活跃气氛的学校共处。这当然不是说没有那种特定的教育观点能够在实践中占主导地位。教育也显然存在着潮流，而传统总是不易消亡的。此外，正如我们前面已经说过的那样，教育理论经常来源于更广泛的社会与政治思想或者本身就是这些思想的一个组成部分。随着这些思想在某一特定社会中地位的沉浮，教育制度的结构和教育法规的典型模式也将经常发生变化。

关于这些问题显然还有许多可供论述的话题，但眼下让我们看看对功能主义理论的另外一些批评。

## (二) 变 革

人们经常批评功能主义无法对社会变革做出解释。他们将社会视为一个结合在一起的整体，如果我们接受这个模型，那么就要问，怎样才有可能发生变革呢？现成的答案只有两个：(1) 通过社会外部发生的事件迫使社会内部发生变革，比如战争或国际的经济崩溃；(2) 大规模社会化过程的失败引起变革。可是对于功能主义理论来说，这两种答案都存在着问题。功能主义的某些基本前提是，社会化过程对于建立社会的共同文化起着关键的作用，而第二种答案与这些基本前提相矛盾。第一种答案等于说变革不可能从社会内部产生，所以根据人们的经验是无法接受的。因为变革显然是

从社会内部产生的，比如妇女运动就是一个例证。

当我们探讨关于由外部因素引起变革这一观点时，又出现了新的问题。如同我们已然看到的那样，功能主义认为社会的各个机构是相互联系的。经济与教育制度和家庭联系在一起，而后两者又反过来与经济相关。假设由于国际经济的崩溃使国家经济发生了变化，那么这种变化也会独立地对教育制度产生影响，而教育制度的变化也同样会独立地对家庭产生影响。家庭与教育的变化也会反过来对经济发生作用。因此，这种理论似乎暗示一旦变化开始就存在着一种持续不断的连锁反应，所有各个部分都在不断改变着其它部分。但这似乎与功能主义的观点相抵触，功能主义观点认为，社会是一个稳定的实体；每个人对于自己在各个社会机构中的角色都有明确的概念。如果这些机构处于经常不断的变化之中，那么角色和对于角色的期望也将相应地发生变化，社会化过程为个人承担角色所做的准备工作也就很快变得不够充分了。因此，功能主义者承认变革，而正是这个承认态度给其理论招来了严重问题。

作为对这种批评的答复，功能主义者可以提出，任何社会制度都具有一种“趋于平衡的倾向”，即把一切都调整到一种功能稳定状态的倾向。但我们要是问为什么会有这种倾向，功能主义者可能说是因为“某种社会力量”或“看不见的手”的作用（这实际上丝毫没有回答我们的问题），或者不得不承认，是人们自己使事态的发展得到了控制，因为他们不希望自己的生活有太大的变化。然而此时功能主义者将不得不走出功能主义的抵架，因为他们的回答所涉及的是个人的需要与希望而不是“社会”的需要。如果他们认为是人们自己制造了对变革的阻力，为了不自相矛盾，他们也必然认为造

成整个社会的稳定的也是人的所做所为，而不是社会对此的“需要”。总之，要想回答这个问题，他们只能另找一种不同的理论方法。

一些批评家以差不多相同的口吻指出，功能主义者难以提出令人满意的关于社会变革的理论，这与他们那不完善的社会稳定理论有关，如同波西·科恩（Percy Cohen）所说：

“事情的真实情况是如果说功能主义者没有提出关于社会变革的完善的理论，这主要是由于他们未能提出关于社会稳定的完善的理论……功能主义的错误就在于它仅仅声称社会制度或其它任何制度都趋向于长期生存，而根本没有提及这一现象发生的原因。”

换言之，作为某种信条，功能主义者声称社会有一种“秩序规律”。

### （三）目的论与决定论

功能主义理论面临的另一个难题实质上是逻辑上的难题。人们常说这一理论对事物的解释是“目的论的”。这句话的意思是说，功能主义声称制度的产生是为了解决某些社会问题，于是教育的存在是为了解决社会化、选择和知识的管理等问题，这样教育存在的原因也就是它所发挥的功能。科恩是这样论述这一点的：

“社会学中目的论解释表现为说宗教的存在是为了维护社会的道德基础，或者说国家的存在是为了协调发生于错综复杂的社会中的各种活动。在这两个例子中，结果被用来解释原因；道德秩序与协调配合这些最终状态被用来解释宗教与国家存在的原因。这就好比一个人说：因为 X 产生了



Y，而 Y 的产生又是我们所希望的，因此 Y 的产生也必然解释了 X 的产生。批评家们完全有理由认为这种解释违反了逻辑规律，因为一事物如果在时间上落后于另一事物就不可能成为该事物的原因。”

除此之外，功能主义对于人与社会之间的关系采取了决定论的观点。社会，尤其是文化，影响并造就了个人。但是按照功能主义的观点，个人并不能反过来也影响并塑造社会和文化。社会生活的一个重要方面就这样被忽视了。必须承认，社会既创造我们亦为我们所创造，否则人们得到的将是一种被歪曲的形象。

这一点不仅适用于整个社会，也适用于组成社会的各个机构。J.S. 米尔 (Mill) 在 100 年以前比其他人更明确地阐明了这一点。遗憾的是，这一论述已经为一些当代社会科学家所遗忘。米尔在谈到政治机构时说：

“那么，让我们记住，首先，政治机构是人的产物（但是这一命题有时被忽视了。）；其起源及其全部的存在都是人类意志的结果。人不会在一个夏日的清晨一觉醒来发现自己已经成长起来了。政治机构也不会象树木那样，一旦种上，就总是生长，即使在人‘睡觉时，它们也依然生长’。政治机构生存的每一个阶段都是人类有目的的活动的结果。因此，如同人所创造的万物一样，政治机构也许建构得好，也许建构得不好……”。对于教育机构来说，在社会历史的某一时期，年轻一代有可能在创立一种“虚假的”观念一致性的过程中接受了某些特定的价值观念，如果是这样的话，那是由在各个时期各个地方与教育有关的某些个人或团体所造成的。当然，教育机构一经建立还可以重建，也就是说，将其改变或改造；惰性、习俗和固执等等的力量可能是巨大的，但不

是不可抗拒的。我们只需看看在过去的两个世纪中英国教育的历史就可以认识到这一点了。

当然，经济和其他条件也限制了人们的能力范围。但即便如此，这种范围也往往是很广的，给予个人或团体相当大的行动自由。显然，有些人所处的地位比其他人更能影响事件发展的进程。比如，一位主任教员\*与一位年轻的试用教师相比，更容易在学校推行某些变革；教育大臣与地方教育当局办公室的一位工作人员相比，则掌握更大的权力，并可改变整个教育方针的进程。但是，尽管有着这种权力上的差别，问题的实质是社会之所以是它目前这个样子一般是由人造成的。我们并不象帕森斯所说的那样仅仅是角色扮演者；我们也创造并改变我们所扮演的角色。把人看作主要是角色扮演者，并因此把社会看作舞台，把社会生活看作戏剧——这些帕森斯学派和功能主义社会学的重要概念很能使人误入歧途。E.M.福斯特（Forster）《霍华德的末日》中的一个人物说：“生活有时是生活，而有时只不过是一场戏。困难的是将这二者区分开来。”但是根据功能主义的社会学，生活只被看作是一场戏。结果，功能主义的社会学不仅看不到生活的不同领域，也看不到扮演角色的本质。

#### （四）对赞许的追求

功能主义者把社会看作由角色组成的结构。这当然与他们认为人总是寻求他人的赞许这一观点有着密切的联系。按照他们的观点，个人扮演分配给他们的角色不仅是因为他们受着社会共同的道德标准的约束，也因为他们需要得到他人

---

\* 英国小学里的职务。

的赞许和尊敬；不按照别人所期望的那样去做会招致非难，也就得不到“满足”。

我们要再一次指出，功能主义者仅仅讲了事物的一个方面。当然，寻求他人的赞许是人类行为的一个重要动机。比如，幼儿教师知道幼儿是多么希望取悦于他们的老师而且在课堂上采取了相应的行动。这样说是意识到幼儿往往与较大一点的儿童有很大差别。较大一点的儿童就不那么依赖老师的好评，甚至可能对此满不在乎，就象一些成年人往往对自己的同事如何评价自己漠不关心一样。年龄较大的儿童和成人仅仅需要那些对他们来说是重要的、有意义的人的赞许。他们重视、尊重这些人的意见。当他们与其他人打交道时，其他动机则占了上风，其中之一就是恐惧。中学生可能会按照别人期待他们的那样去做，但并不是因为想得到老师的赞许，而是想避免受到处罚或嘲弄。同样，他们也许很用功，在班里表现很好，但这并不是为了寻求老师的赞许，而是因为他们把用功当作一种乐趣，对学习感兴趣，希望自己“取得进步”。教师的赞许可能与这种行为相随而至，但这并不是使学生做出这种行为的主要动机。例如，彼得·伍兹（Peter Woods）在《被分隔的学校》一书中有关学生适应性一章里指出，许多学生遵从学校对他们的要求，这是因为他们接受并认同了学校的目标和为达到这些目标所使用的手段。有两类学生的情况尤其是这样：（1）中学低年级学生，“许多学生刚刚进入一个新的学校时都满怀希望和期待”；（2）高中学生，他们要通过逐级的考试，当考试临近时，许多学生似乎很清楚自己在做什么，为什么要这样做。同样，弗朗（Furlong）也发现，当学生们认为他们的“老师‘好’，也有能力教好书时”，他们的表现也就好，也能遵守学校的

纪律。他断定学生的行为总是有理性的，合乎逻辑的，是以他们对自己的老师细致的、不断的评价为基础的。换言之，学生的行为与追求赞许无关。

至于那些只醉心于“寻欢乐”，“混日子”，扰乱班级的学生（这些学生是教育社会学近来颇为关注的一个课题），功能主义关于寻求赞同的概念似乎还比较符合实际。因为在许多情况下，这些学生的一个主要目的就是要在他们的同学面前露一手，即得到同学的赞许。然而这个例子不但没有验证功能主义者的分析，反面给他们的理论提出了另一个问题，即在这种情况下，存在着相互对立的行为期望。这种学生不可能既得到教师又得到同学的赞许，因为教师要求的是一种行为而同学们要求的是另一种。

这种期望相互对立的情况在整个社会上时有发生。如果我们按照一部分人所期望我们的那样去做，就必然使另一部分人感到失望，并有可能遭到他们的非议。一个有者独立见解的人，一个我行我素的人会使所有人都感到失望，包括家庭成员、朋友、老师等。可是由于功能主义者假定社会在角色期望上存在着一致意见，由于他们狭隘的人的本性观，功能主义者从未对这种可能性加以考虑。

把人仅仅看作追求赞许者，用丹尼斯·朗（Dennis Wrong）的话来说，是一种“极端片面的人的本性观。”朗进一步发挥了这个论点，他说：

“现代社会学的出现毕竟是为了反对功利主义、古典经济学、社会达尔文主义、庸俗马克思主义等学说中所包含的对人的他见。19和20世纪所有伟大的社会学家都认为他们的主要任务之一，就是指出某些理论中的抽象概念是不切实际的，例如古典经济学家把人都看作经济人、追求利润者；

马基雅维里政治学的政治人、追求权力者；霍布士、达尔文的自我保护人、追求安全者；纯理论弗洛伊德学说的性或性本能支配的人、追求欲望者；甚至还包括神学的宗教人和追求上帝者。如果到头来现代社会学家只不过创造了社会化的人，追求地位者等等，从而给抽象的理论增添了一个个具体化的形象，那真是太具有讽刺意味了。”

朗认为，关于人类动机的这类狭隘观点是与关于社会秩序和社会德定的基础的片面观点相联系的。他说：“尽量夸大‘他人’赞许的作用，这个做法只不过是从心理上补充了‘价值观念的一致性’这种社会学假定。”“关于‘过分社会化的人’的观点……是关于‘过分整体化的社会’的观点的对等物……”

## (五) 总 结

这些批评显然已经足以使人们对整个功能主义的教育分析产生怀疑。功能主义缺乏因果关系的确切性，但遗憾的是以后的作者并没有象杜尔克姆那样认识到功能解释与因果解释有很大的区别。然而，尽管功能主义理论并没有做出因果解释，但仍然可以用来为我们提供一个初步的框架。这重复了马克斯·韦伯的观点，他说过：

“为了进行社会学分析，有两点可以谈一谈。第一，将功能参照系用来进行实际说明和临时定向是很方便的。在这方面，它不仅有用而且是必不可少的。然而如果夸大了它的知识价值，使其概念不合理的具体化，则是危险的。第二，在某些情况下，为了解释某一现象，我们要决定哪些社会行动的过程是必须理解的，功能参照系是作出这样决定的唯一有效的方法。”

在教育方面，韦伯的观点认为，功能主义的分析可用于提出教育的某些功能并明确教育与社会其他部分之间的关系。但是，关于这些功能为何存在，必须根据个人和集团的目的以及他们为推行自己的主张所必须具有的权力来进行因果解释。因此，功能主义为我们提供了一个出发点，在帮助我们理解教育方面，可起某些作用。

由于功能主义未能成为教育社会学的主导理论，其他观点不断涌现，功能主义之后出现了理论思考与研究的高潮。对于这个高潮做一回顾，我们似可将其视为遵循着不同的理论路线而发展起来的。

一些作者反对功能主义中暗含的关于人的过分社会化了的概念。他们认为人的互动过程创造了社会，要想了解社会或社会的任何一部分，就必须首先观察人的互动作用，发现他们的想法和感觉。在教育社会学中，这包括观察师生怎样定义学习、好学生、坏学生、智力等。找出这些定义的方法是对面对面的互动关系进行观察，或参与这些互动过程。

伯杰和勒克曼的著作注重知识，这导致了被称为新教育社会学的发展，我们将在第 11 章中论述这种观点。

马克思主义社会学家继承了功能主义者的许多思想，但对其进行了改造，使之符合他们自己的社会观。选择、社会化和知识的管理被视为维护不平等、不公正的资本主义社会的机制。

功能主义与马克思主义的某些教育观似乎很相似。尽管二者在其他方面存在着许多分歧。二者都试图解释教育是如何帮助维持现状，都论述教育与广大社会的关系，特别是与经济的关系。最后，至少在我们看来，二者都忽视了教育者和受教育者自己是如何定义他们自身所处的环境的，而这一

点是很重要的。正因为这样，我们在论述被称为解释性观点之前，先探讨一下马克思主义对教育的分析。

## 第二部分 马克思主义观点

### 第六章 马克思主义观点 ——导言

本章旨在介绍马克思主义理论的主要思想和主要论点，以作为了解马克思主义教育观点的基础。

马克思主义理论可分为两个部分。第一部分是关于社会与历史的理论，一般称为“历史唯物主义”。它是关于社会如何变革以及社会各个部分如何相互联系的构想。第二部分是马克思关于人或人的本性的观点，这一观点又与“理想社会”的理论相互交织。“异化”和“共产主义”是这一理论中的重要概念。

#### (一) 历史唯物主义

马克思主义的分析是基于这样一种观点的，即真正重要的是人们怎样维持自己的生存。社会的基本事实是人们怎样生产生活资料，因此，经济活动，或广义上的生产是最基本的。人们所做的与社会上发生的其它任何事都以某种方式与此相联系或由此而产生。因此，马克思主义者认为，社会是由两大部分组成的：(1) 经济基础，(2) 除经济机构之外的其它社会机构和行为所组成的上层建筑，如政治、教育、宗



教、家庭生活以及人们的思想、信仰、价值观念等等。

但是，除了这一简短的表述之外，人们进入的是一个充满争议的领域。正如科拉科斯基（Kolakowski）所提出的那样，“几乎没有一个与解释马克思主义有关的问题不存在着争议”。下面我们将探讨其中的部分争议。

### (1) 经济基础与上层建筑

首先是经济基础与上层建筑的问题以及马克思主义思想中与此有关的决定论与唯意志论之争。尽管马克思主义者认为，社会上层建筑中所发生的一切都以某种方式与经济活动（或经济基础）相联系，但在如何看待这种关系的实质这一问题上存在着分歧。一方面，有人认为在某种意义上经济基础决定上层建筑，例如，某一社会的教育制度，政府形式或某一特定时期内盛行的家庭类型都是该社会经济制度的性质的直接反映。而且，随着经济基础的改变，其它社会、政治和文化制度也随之改变。正如马克思自己所说的那样：“随着经济基础的变更，全部庞大的上层建筑也或慢或快地发生变革。”例如，从封建主义生产方式向资本主义生产方式的过渡引起了政治制度本质上的变化。君主政治与贵族政治被与资本主义经济基础更适应的自由民主制政府与国家所代替。数代同堂的大家庭也同样为核心家庭所取代，因为后者的结构更符合新的工业制度的要求。此外，过去的社会对正规教育几乎没有做任何规定，而今天社会的一个主要特征是大众的正规教育。

然而这种“经济决定论”的观点受到了一些人的挑战。他们认为，马克思主义给予了社会上层建筑各部分较大的“独立”与“自主”。尽管经济基础确实制约着上层建筑，但经济

基础又反过来受到上层建筑的制约。他们指出，“生产方式”与其它社会和政治制度之间存在着一种相互作用、相互影响的辩证关系。例如，经济力量无疑会对政治与教育制度产生影响，但后者又有助于经济基础的形成与改变。然而那些对马克思主义作出如此解释的人往往还要加上一句：“归根结底”，占主导地位的是经济力量，上层建筑仅有“相对的自主”。他们往往要引用恩格斯的话：“整个伟大的发展过程是在相互作用的形式中进行的（虽然相互作用的力量很不平衡，其中经济运动是更有力得多的，最原始的，最有决定性的）。”

这种“相对自主”的理论为 20 世纪马克思主义作者广泛采纳，并得到了以路易斯·奥尔萨瑟（L·Althusser）及其追随者为一方和以拉尔夫·米利班德（R·Miliband）为另一方各种不同派别的马克思主义者的支持。此外，这些人倾向于认为马克思主义的这个观点来源于马克思本人的著作。他们提出对马克思著作的正确理解表明，马克思并不是经济决定论者。用米利班德的话来说：“马克思本人的思想是强烈反经济决定论的”。

但是，我们认为这是对马克思著作的一种唯我所用的、片面的解释。因为虽然马克思、恩格斯确实在他们的著作中提出了“相互作用”的观点，但他们也提出了社会与社会变革的经济决定论观点。这两种观点都出现在他们的著作中，不能说其中有一种是正确的解释，或马克思、恩格斯所做的任何与此相反的解释都只不过是一些偏差或笔误。换言之，我们认为马克思与恩格斯前后不一致，他们的著作中出现了矛盾（尽管一些马克思主义者意识到了这一点，但他们宁愿使用“紧张状态”这个词。联系到“矛盾”这个字眼在马克思主义

的词汇中占有重要地位这一事实，这一点显得很奇怪)。因此，争论中的每一方都有充分的权利称自己为马克思的信徒。

为了证实我们关于马克思和恩格斯有时是经济决定论者这一观点，我们现在要从他们的著作中援引有关的段落。但我们首先得对他们所使用的一些生僻的术语稍加解释。对马克思、恩格斯来说，社会的经济基础由生产力与生产关系两部分组成。生产力又称生产“资料”和生产“工具”，指生产过程中使用的工具、机械以及生产所必需的资源、技能和办法。实际上，生产力指的是社会的技术发展水平。生产关系是个不大容易理解的概念。但总的说来，它是指所有制和对生产过程中涉及的财产的支配（例如土地、建筑、机械等等）。但由于马克思认为这种财产是社会阶级的基础，因此生产关系在很大程度上是社会阶级关系的同义词。

#### 作为决定论者的马克思与恩格斯

有了这样一些背景知识，现在让我们看一看马恩著作中可作为以经济决定论解释历史唯物主义之佐证的那些部分。对此的探讨自然也可使我们“充实”、发展我们对这一理论的阐述。

在《哲学的贫困》一文中，马克思写道：

“随着新生产力的获得，人们改变自己的生产方式，随着生产方式，即保证自己生活的方式的改变，人们也就会改变自己的一切社会关系。手工磨产生的是封建主为首的社会，蒸汽磨产生的是工业资本家为首的社会。”

同样，马克思在《雇佣劳动与资本》一文中说：

“生产看相互发生的这些社会关系……当然依照生产资料的性质有所不同……每个人借以进行生产的社会关系，是

随着物质生产资料、生产力的变化和发展而变化 and 改变的”。

在著名的《政治经济学批判》序言中，马克思又说道：

“社会的物质生产发展到一定阶段，便同它们一直在其中活动的现存生产关系或财产关系（这只是生产关系的法律用语）发生矛盾。于是这些关系便由生产力的发展形式变成生产力的桎梏。那时社会革命的时代就到来了。随着经济基础的变更，全部庞大的上层建筑也或慢或快地发生变革”。

最后，在《共产党宣言》中，马克思、恩格斯指出：

“资产阶级除非使生产工具，从而使生产关系，从而使全部社会关系不断地革命化，否则就不能生存下去”。

根据此处提出的观点，决定生产关系性质并从而决定整个社会性质的，是生产力的特征。

生产力 → 生产关系 → 上层建筑  
          └──────────┘  
          经济基础

应当指出的是，这种对生产力重要性的强调表明历史唯物主义不仅是一种经济决定论，也是一种技术决定论。它声称社会制度是由技术发展水平决定的，技术进步引起大规模的社会变革与政治变革。

但是马克思、恩格斯并不始终如一地坚持这一观点。他们一方面仍然没有超出经济决定论的框架，而有时又提出生产关系是决定社会与社会变革的性质的基本因素，技术的发展是社会生产关系变革的结果。当马克思和恩格斯对资本主义的兴起进行历史分析时，这种观点就占了主导地位（而技术决定论多见于马恩著作中对自己的理论进行一般表述的那些部分）。要找到马克思、恩格斯为说明这一观点所做的简短明了的表述是困难的，但是约翰·普拉门那兹（J·

Plamcnatz) 将他们的思想做了精辟的概括:

“读一读马克思关于资本主义的兴起的论述，我们就会发现他毫不犹豫地承认财产关系（生产关系）对于生产方法（生产力）起着巨大的影响。《资本论》第一卷用了相当大的篇幅来解释封建主义的生产关系的衰亡是怎样使新的生产方法的发展成为可能。毫无疑问，资本主义所特有的生产方式脱胎于封建社会，而当封建社会的财产关系已经成为这些生产方式发展的桎梏并为其它与之更为适应的财产关系所替代时，封建社会逐步转变为资本主义社会。按照马克思对这种转变的描述，只是由于封建主义财产关系已被取而代之，资本主义的生产方式才得以出现。在桎梏破裂之前不会有人用手将它打破”。

这一观点用图表来表示则为：

生产关系→生产力→上层建筑  
经济基础

当然，不论采取哪一种观点，不论是把生产力还是生产关系放在首位，这一理论都是一种经济决定论。整个社会上层建筑的性质是直接由经济力量对它的作用来决定的。

除了别的之外，这一理论当然意味着人的自主行动无法影响事物的发展进程。因此，历史唯物主义象其它所有社会的、历史的决定论理论一样否认个人（不论是独立的还是集体的）可以在支配自己的命运方面有所作为。作为个人，不论我们力图达到什么目标，也不论我们把什么样的原则或理想作为自己的生活信条，这一切都是由某种客观的、非个人的力量或过程为我们决定好了的。我们的目的以及为此而采取的行动无法影响这些力量。不论我们所幻想的如何与之相反，我们都是这种客观进程的创造物，而不是其创造者。

对于包括马克思在内的许多决定论者来说，这一观点的重要意义在于可以用研究自然界的方法去研究社会。他们认为，正如自然科学家探索和发现事件的“原因”与自然界的“规律”那样，社会科学家也可以系统地阐述某些社会与社会变革的规律。他们认为，这些规律不仅可使我们理解社会正在发生的事，而且可使我们预见到未来将要发生的事。他们不仅可以解释现实也可预见未来，马克思象 19 世纪许多社会科学家那样，认为自己对社会科学所做的贡献可与牛顿对物理学，达尔文对生物学的贡献相比。正如这些科学家为我们找到了自然与生物进化的规律那样，马克思认为自己发现了社会进化的规律。

马克思对这一观点十分清晰的表述可见于《资本论》德文版第一版序言。我们有必要以较长篇幅引用这一表述。这不仅是因为它提供了无可争辩的例证，说明马克思在他的有些著作中持经济决定论的观点，而且有助于我们了解关于社会的“科学”所涉及的内容。马克思说，在《资本论》中他提出了“资本主义生产的自然规律……这些以铁的必然性发生作用并且正在实现的趋势”。他接着又说：

“一个社会即使探索到了本身运动的自然规律——本书的最终目的就是揭示现代社会的经济运动规律——它还是既不能跳过也不能用法令取消的自然的发展阶段。但是它能缩短和减轻分娩的痛苦。为了避免可能产生的误解……这里涉及到的人，只是经济范畴的人格化，是一定的阶级关系和利益的承担者。我的观点是，社会经济形态的发展是一种自然历史过程。个人在社会意义上总是这些关系的产物，不能要个人对这些关系负责”。

除此之外，马克思在德文第二版的跋中谈到报界对《资

本论》所阐述的观点的反应时，以赞许的态度援引了一家俄国杂志的长篇评论。他认为这段话准确地、“慷慨地”表达了他的“辩证方法”。那位评论家说：“马克思把社会运动看作受一定规律支配的自然历史过程。这些规律不仅不以人的意志、意识和意图为转移，反而决定人的意志、意识和意图”。

按照这种观点，个人无法改变遵循着某种必然途径、有着必然结局的事物发展过程。人所能做的只是“缩短或减轻分娩的痛苦”。这种与妇科有关的对比很有意思（这也是马克思所乐于使用的）。因为正象分娩的过程那样，最终结局是预定的：人所能做的不过是正确地理解事态的进展，并采取相应的行动以促进这一自然过程。

#### 结构论马克思主义者

在当代马克思主义者中，象路易斯·奥尔萨瑟及其追随者这样的“结构主义者”是历史唯物主义的决定论观点最主要的支持者。在第7章中，我们将讨论奥尔萨瑟和斯图尔特·霍尔（S·Hall）的教育思想。后者在他的《评开放大学的“教育与社会”课程》一文中，令人信服地以结构主义决定论观点对教育进行了分析。但是，在此我们要提醒大家注意奥尔萨瑟派的一个重要特征，即它将关于社会进程的决定论观点（与唯意志论相对）与经济基础与上层建筑“相互作用”的观点结合起来。也就是说，奥尔萨瑟派认为，社会之所以如此并不是由于人的作用（不论是集体的还是单个的人），而是由于某些客观“结构和过程”作用的结果。但是这些结构与过程就其本质来说又不仅仅是经济的。尽管占主导地位的归根结底是经济力量，但上层建筑的因素也在起着作用。通过对奥尔萨瑟观点的讨论我们可以看出，经济基础与上层建

筑，决定论与唯意志论这些问题虽然相互联系，却是各自独立的争论。

### 唯意志论马克思主义者

除了结构论马克思主义者的著作之外，在20世纪中对历史唯物主义的占主导地位的解释本质上是唯意志论的。意大利共产党人安东尼奥·葛兰西的著作就是这样的例子。在葛兰西看来，把马克思主义（或他常说的“关于实践的哲学”）看作是以自然科学为模型“关于社会的科学”是错误的。“象预言橡子果里将长出橡树那样寻求人类社会的发展规律”是违反‘辩证原则’的”。葛兰西说，这种历史唯物主义的决定论或看说“宿命论”观点在历史的早期阶段曾起过很大作用。他认为在这一点上宗教思想中的宿命论与此很相似。人们可用高呼“此乃上帝的意志”来解释某些事物的发生或为之辩护。但是这种宿命论理论已经过时了。对葛兰西来说，经济变革和经济危机只是提供了向不同的、更高形式的社会较变的必要条件，而不是充分条件。如他所说：“仅凭近期的经济危机本身产生重要的历史性事件是不可能的”。同样，葛兰西认为技术进步虽然十分重要，但不会直接导致重大的社会变革。只有当具备了某些“主观”条件时，这种变革才有可能发生。人必须在有利的历史时机有意识地进行干预，把握住经济进步所提供的机会，以建立一种新的道德和高级形式的社会与政治制度。按照这种观点，经济发展“不再是一种将人压倒、同化，使之消极被动的外来力量；而是被转变为获得自由的一种手段，建立新形式的道德和政治的一种工具，新的主动精神的源泉”。

因此，葛兰西试图在他认为两种同样站不住脚的观点，即决定论或称“机械论”观点与过分唯意志论观点之间寻找一



条中间道路。他认为后者根本没有考虑到经济的力量，而经济力量是“客观的、不以人的意志为转移的”，构成了“难以驾驭的现实世界”。而前者不考虑思想对历史进程的影响，忽视了人类意志的作用。科拉科斯基将葛兰西的这一观点概括为：“他认为人的意志是不受任何历史必然性支配的，但当然并不认为是完全不受约束的”。

葛兰西头脑中的那种人类意志是由了解历史进程的革命政党所指引和领导的人民群众来行使的，他认为在革命爆发之前，普通民众的意识必须产生深刻的变化。他们必须对自己的社会状况以及面临的前景有明确的认识；在这一过程中，他们将得到作为革命政党的一个组成部分的知识分子的帮助。

对马克思主义的另一种主要的唯意志论的解释可见于法兰克福学派的“批判理论”。最为批判理论家所关注的就是社会科学的“实证主义”，即那种认为存在着象自然规律一样的社会“规律”的倾向。对批判理论家来说，这是一种“虚假的意识”，它使人类实际上可以改变的过程“具体化”了（他们认为实证主义还赞成维持事物现状并帮助维护各种形式的社会统治）。但是一些当代批判理论家承认，尽管马克思很伟大，他本人有时也采取了社会和社会变革的“实证主义”或决定论的观点。例如奥尔布雷特·韦尔默（A·Wellmer）在《社会批判理论》中详细论述了马克思“潜在的实证主义”，认为马克思把自己的社会理论看作是“自然科学意义上的一种‘科学’”，并援引我们前面引用过的《资本论》中的那段话作为证明。韦尔默又说，马克思著作中对社会生活的决定论解释与唯意志论（或批判理论）解释事实上存在着“未得到解决”的矛盾。

韦尔默的批判理论观点在这一学派其它成员如阿多诺(Adorno)、马库塞(Marcuse)、哈贝马斯(Habermas)等人的著作的基础上进一步发展了。这一观点旨在发展人的批判意识，从而使人积极追求，从压抑中获得解放。用韦尔默的话来说：“它可洞察社会束缚与约制的历史和意义，批判理论以此作为集体解放过程的先决条件”。但是除了唤起对意识与意识形态的重要性的关注之外，韦尔默象与他同时代的哈贝马斯那样，认为在当代世界，政治事务具有极其重要的意义。在他们看来，政治制度或国家是当代社会的一个主要决定力量，其重要性或许超过了经济结构。因此，韦尔默和哈贝马斯等批判理论家并不把技术进步，而是把认识到自身真正利益的个人所采取的政治活动，作为解放的基础。韦尔默是这样概括的：“由于历史本身已把一切以经济为基础的解放‘机制’变得毫无希望……对‘上层建筑’的批判与改变对于解放运动有着新的、决定性的重要意义。”

批判理论家与葛兰西的一个共同点是对上层建筑重要性的强调。詹姆斯·乔尔(J.Joll)谈到葛兰西时曾说过：

“在承认上层建筑和思想的力量对于引起历史性的变革是何等的重要，以及认识到不可能确立经济状况与智力发展之间精确的相互关系方面，他也许比其它所有马克思主义思想家走得都要远”。

也许乔尔还应该再加上一句：“可能某些批判理论家是个例外。”

### 一个未得到解决的矛盾

批判理论家以及葛兰西的著作提供了对历史唯物主义的唯意志论解释的例子。这种唯意志论与象奥尔萨瑟这样的结构主义马克思主义者所持的决定论形成了对比。这样就自然

地产生了一个问题：“哪一种马克思主义更符合马克思本人的思想？”在这一问题上，我们支持韦尔默的观点。在马克思的著作中，社会和社会变革的决定论观点与唯意志论的批判理论或实践的哲学之间存在着未解决的矛盾。二者在他的著作中并存。其它几位关于马克思和马克思主义的作者也注意到了这一点。例如，阿尔文·古尔德纳（A.Gouldner）把他最近写的一本关于这一问题的书定名为《两种马克思主义》。他在书中提出，“马克思主义的内在矛盾从一开始就存在了”，即在马克思、恩格斯的著作中就存在了。此外，古尔德纳还强调不论是对马克思主义的决定论解释还是唯意志论解释都是马克思主义“真实的一部分。我们所面临的并不是表面上的矛盾，极力辩称某一派是错的，修正主义的、机会主义的，误入歧途的，不是真正的马克思主义，而另一派是有根据的，真正的、彻头彻尾的正牌革命货色，是不能解决这一矛盾的”。

同样，汤姆·博顿莫尔（Tom Bottomore）在《马克思主义社会学》一书中指出：

“有必要从一开始就明确，马克思的观点一方面可导致广义的实证主义社会学的产生；另一方面可导致一般被称之为‘批判的哲学’的思想方式。这两种可能性从一开始就在马克思的著作中并存，尽管他的早期著作似乎更加偏重于黑格尔的思想，而晚期著作则更偏重实证主义”。

自然，一些马克思主义者和某些马克思的解释者对这种观点持否定态度。比如，乔治·卢卡奇（G·Lukacs）就认为，“只有对那些不会用辩证的、历史的观点看问题的人来说，宿命论与唯意志论才是相互矛盾的。按照辩证的历史观，二者必然是互为补充的对立面”。对卢卡奇来说，“无产

阶级的觉悟”是更重要的因素。他说：“阶级觉悟……是将无产阶级为争取解放而进行斗争的经济必然性辩证地转变为自由的较折点”。科拉科斯基也以同样的方式解释马克思主义的精髓。他说，无产阶级觉悟“消除了自由与必然之间的对立，因为实际上出于历史的必然而发生的事件表现为无产阶级意识中的自主、主动行动”。他还说：“在无产阶级的阶级意识中，历史的必然与行动的自由是一致的；人类意志与事物的‘客观’发展进程之间”不再存在对立。在无产阶级的革命行动中，我们可以看到“既是自主的又是历史必然的活动”。

然而，这种观点几乎使我们无法理解。声称某一行动既是自主的又是受限定的，这就违反了逻辑学的一个基本定律，这一定律规定，任何事物都不可能同时既是甲又是非甲。比如，一物体不可能即是全红的，又是全绿的，或全黄的（那么它就不是全红的）。同理，某一行动不能既是自主的又是受限定的（即不自主的）；因为如果某一行动是自主的，这就意味着它是不受限定的；如果它是受限定的，则意味着它是不自主的。因此我们认为卢卡奇的观点令人无法理解。要他这一观点成立的唯一方法是对“自主”一词的定义进行限定，把它定义为“承认必然性”而不是“自决”。

## (2) 阶级冲突

最后，我们要简要论述一下马克思主义理论中阶级冲突的作用。我们的论述至此都集中在生产力与生产关系，上层建筑与经济基础的关系以及马克思主义的经济决定论等问题上，而对阶级冲突的概念却很少提及。然而对大多数人来说，一提到马克思主义就可能认为它是一种关于阶级冲突的

理论；也许还会记起马克思、恩格斯的这句话来：“至今所有一切社会的历史都是阶级斗争的历史。”那么，从我们前面的讨论来看，在马克思主义理论中阶级冲突的作用是什么呢？

靠查阅马克思的著作同样又是不能对这一问题做出明确的回答的。只要“生产关系”的概念是用社会阶级关系来定义的，只要认为马克思主义是一种经济决定论，那么阶级冲突作为经济基础的一个组成部分显然起着重要作用。但是，如果给予上层建筑因素以较大的自主性，则阶级冲突在历史上的作用必然减弱。除此之外，马克思、恩格斯有时似乎并不把生产关系作为阶级关系的同义词来使用，使事情进一步复杂化。他们指出经济基础内部生产力与生产关系之间的矛盾“表现”为阶级冲突。例如在《德意志意识形态》中，马克思和恩格斯说：

“因此，按照我们的观点，一切历史冲突都根源于生产力和交往形式之间的矛盾……生产力和交往形式之间的这种矛盾正如我们所见到的，它在以往的历史中曾多次发生过……每一次都不免要爆发为革命，同时也采取各种附带形式，表现为冲突的总和，表现为各个阶级之间的冲突，表现为意识的矛盾，思想斗争等等，政治斗争等等”。

根据这一观点，阶级冲突是生产力与生产关系这一历史上的基本冲突的附带形式，其根据是经济力量的冲突引发了阶级冲突和政治冲突。在这历史唯物主义的表述中，阶级冲突无疑具有重要的作用，但不是基本的，决定性的作用。

在我们继而对马克思主义关于人和“理想社会”的观点进行探讨之前，也许应当指出我们对历史唯物主义的论述主要限于说明，总的说来，并没有对这种关于社会和社会变革的观点是否正确加以任何评论。评论将放到第二部分的最后一

章即第9章的开始部分。但是如果读者愿意的话，可在我们继续对马克思主义的其它方面进行讨论之前先看看评论部分。

## (二) 异化与共产主义

### (1) 异化

异化的概念是马克思对当代社会的批判的重要内容。马克思对这一思想的著名表述可见《经济学哲学手稿》一文中题为“异化劳动”的章节。尽管此处指的是劳动，但不难发现对马克思来说，劳动或“生产”是“生命活动”，或更简化一点，“生命”的同义词。因此，异化劳动就是指“异化生命”。

马克思把异化劳动分为四种。

1.人同劳动的产品相异化。当人类从事劳动时，其劳动“被面定在某一对象中，物化为对象”。这种对象化是人类生活的一个正常部分。但是当人的劳动产品成为“一种异己的东西……成为同他对立的独立力量，对象化就是变成了异化。他给予对象的生命作为敌对的和异己的东西同他相对抗”。人创造了对象反过来又被对象“所奴役”。

2.人不仅同劳动的产品，也同生产过程或自己的生产活动相异化。马克思的一段名言是这样说的：

“劳动的外化表现在什么地方呢？首先，劳动对工人说来是外在的东西，也就是说，不属于他的本质的东西；因此，他在自己的劳动中不是肯定自己，而是否定自己，不是感到幸福，而是感到不幸，不是自由地发挥自己的体力和智力，而是使自己的肉体受折磨，精神遭摧残。因此，工人只有在劳动之外才感到自在，而在劳动中则感到不自在，他在不劳动时觉得舒畅，而在劳动时就觉得不舒畅。因此，他的

劳动不是自愿的劳动，而是被迫的强制劳动。因而，它不是满足劳动需要，而只是满足劳动需要以外的需要的一种手段。劳动的异化性质明显地表现在，只要对肉体的强制或其他形式的强迫一消失，人们就会象逃避鼠疫那样逃避劳动。”

异化使人丧失了“生产的欢乐和对产品的享受”。

3.人同自己的“类存在”，即肉体与社会的存在相异化。根据马克思的观点，类生活是一种自主的，有意识的活动。它意味着人为了自身的目的而控制自然。通过类生活“自然界才表现为他的作品和他的现实……人在他所创造的世界中看到了自身”。而在异化状态下，所有这一切都不存在。人的劳动是“不自由，不自觉的”。他的生命活动成为达到某一目的的手段而不是目的本身，成为仅仅用来维持生存或得到象食物住所这些生活必需品的工具。

4.“人同自己的劳动产品，自己的生命活动、自己的类本质相异化这一事实所造成的直接结果就是人同人相异化。当人同自身相对立的时候，他也同他人相对立。”因此，异化“表现”在人与人之间的关系上。只要自己的劳动以及这种劳动的产品与自己相异化，不“属于”自己，那么它就必然属于或成为另一个人的，即资本家的财产。资本家占用了工人劳动的产品，将其变成了自己的私有财产。资本家通过对劳动产品的占有和对生产过程的控制对工人行使权力。工人因此处于资本家的统治、胁迫和奴役之下。因此，异化和私有财产构成了社会分化和阶级冲突的基础。

在第3章中，我们指出，只有当我们知道何为不被异化才能恰当地理解异化的概念。只有对马克思关于“好的社会”的观点，即他怎样看待社会中个人的“健康”或“自然”状况，进行探讨之后，这个词的含义才有可能完全清楚。此外，这

一观点包含着有关人类本性的理论，或者说以人类本性的理论为先决条件。所以，我们必须探讨马克思关于共产主义和人性的观点。

## (2) 共产主义

共产主义是马克思著作中的一个重要范畴。但是人们注意到马克思对此的描述极少，而且仅散见于他的著作中。确实，马克思对共产主义的描述就象圣经对天堂的描述一样少。但是人们仍然不难勾勒出一幅马克思心目中的理想社会的图画来。

共产主义意味着彻底改变人类的存在。它是一个他人的本性得到充分表现的社会。因此在共产主义制度下，异化以及与之伴随的其它特征——私有财产、阶级冲突和阶级统治将不复存在。如马克思在《经济学哲学手稿》中所说：“共产主义是私有财产，即人的自我异化的积极的扬弃，因而是通过人并且是为了人而对人的本质的真正占有”。

这样，在资本主义制度下所不具有的将随着共产主义的实现而出现。人不再同自己的劳动产品、自己的劳动过程、自己的类存在和自己的同类相异化。首先，这意味着物化的过程成为一种肯定而不是否定人的生命的手段。马克思在题为《论詹姆斯·穆勒》的文章中详细地解释了这种肯定的含义。他写道：

“假定我们作为人进行生产。在这种情况下，我们每个人在自己的生产过程中就双重地肯定了自己和另一个人：(1) 我在我的生产中物化了我的个性和我的个性的特点，因此我既在活动时享受了个人的生命表现，又在看到我的产品时，由于认识到我的个性是客观的，可以直观地感知的，因



而疑虑顿逝，感到了自信的力量，从而我感受到了个人的乐趣。(2) 在你享受或使用我的产品时，我直接享受的是：既意识到我的劳动满足了人的需要，从而物化了人的本质，又创造了与另一个人的本质的需要相符合的物品。(3) 对你来说，我是你与类之间的中介人，你自己意识到和感觉到我是你自己本质的补充，是你自己不可分割的一部分，从而我认识到我自己被你的思想和你的爱所证实。(4) 在我个人的生命表现中，我直接创造了你的生命表现，因而在我个人的活动中，我直接证实和实现了我的真正本质，即我的人性的本质，我的社会的本质。

我们的生产同样是反映我们本质的镜子。”

因此，物化就自然而然地成为自我表现、自我感知的一种形式。人们所创造的产品是他们的个性的体现和人类基本能力的证明。通过这一过程，人揭示了自己的本性，并获得了一种归属感。换言之，人们通过自身力量的外在化开始理解并了解自己。

除此之外，生产过程本身也是一种有益的经历，人们可体会到“劳动的快乐”。劳动不再是一种苦役，而是使人获得成功和内在的满足的创造性活动。劳动也是自我实现的一种形式，人类通过自己的劳动发展自身的能力和潜能。马克思将劳动说成是一种“自我创造”的过程，通过这一过程人们实现并发展了他们本身所具有的一切。通过他们的活动，人们使自己身上存在的潜在能力得以发挥并使之成为现实。事实上马克思强调这种自我创造不仅发生在共产主义社会，而且贯穿整个人类历史。如同他在《资本论》中所说：

“劳动首先是人和自然之间的过程……当他作用于他身外的自然并改变自然时，也就同时改变他自身的自然。他使

自身的自然中沉睡着的潜力发挥出来，并且使这种力的活动由他自己控制。”

然而只有在共产主义条件下人才能充分发展。在共产主义社会中，个人将得到全面的发展。人不再象在资本主义制度下那样被狭隘的劳动分工限制在某一项工作上。相反：

“在共产主义社会里，任何人都没有特定的活动范围，每个人都可以在任何部门内发展。社会调节着整个生产，因而使我有可能随我自己的心愿今天干这事，明天干那事，上午打猎，下午捕鱼，傍晚畜牧，晚饭后从事评论工作，但并不因此就使我成为一个猎人、渔夫、牧人或评论家。”因此共产主义社会中的人是全面发展的、完整的人，是“人全部能力本身的发展”。

此外，在共产主义制度下，个人所经历自我实现和自我意识从本质上说具有社会性，因为在发展我自身能力与潜能的同时，我也帮助他人意识到人的能力。我“教给”他人做人的意义，从而为他人提供了发展自身力量和能力的手段。当然，他人也为我做同样的事。这样自我发展就成为一种合作而不是竞争的过程。在共产主义条件下，自我发展意味着个人的“相互实现”，而不是“相互掠夺”，这种相互掠夺是资本主义社会关系的实质。

这样，对马克思来说，理想社会是自身与他人之间不存在实质性冲突的社会。个人利益与社会利益之间不再相互冲突而是相互一致，个人的利益就是所有人的共同利益，反之亦然。在共产主义制度下，个人与社会之间并不存在任何鸿沟，只有在资本主义制度下“类生活本身即社会是个人的外部局限，是他们原有的独立性的限制。”随着共产主义的到来，社会不再与个人对抗，而是对个人加以肯定，马克思将

卢梭的话加以改变，曾有“赋予生命的空气的社会”的说法。共产主义条件下的人不是利己的生物，而是社会性的生物，他“只有在社会中才有可能成长为独立的个人。”马克思在《德意志意识形态》一文中指出：“只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段。”共产主义意味着人的个性的充分发展以及富足的集体生活。

### 统一与和谐

马克思所憧憬的共产主义是一个有着完美的统一与和谐的社会。在这个社会里，人与其自身处于和谐状态之中，社会也是（或者说因此是）一个和谐的社会。当个人自由地与整个社会融为一体时，也就自然地发展了社会的整体性和社会团结。因此，以保护个人不受他人侵犯、调解个人之间利益冲突为其职能的政府或国家将没有必要继续存在。因为出于自由意志统一起来的社会是符合人性的基本要求的，在这样的社会里，冲突将不复存在。

这种将社会视为能够促进个人的自我发展的有机群体的概念，在科拉科斯基看来是马克思思想中的“浪漫主义主题”。（人是自我创造者，这是“普罗米修斯式”的思想。）然而马克思主义与浪漫主义并不全面一致，如同科拉科斯基所说：

“传统形式的浪漫主义是一种通过某些被理想化了的历史特征来实现社会统一的梦想；如中世纪时期的精神和谐，乡村世外桃源，野蛮民族的快乐生活，他们不知法律和工业为何物，心满意足地与部族融为一体。这种怀旧思想自然与马克思的观点截然相反……不能靠摧毁现代技术或乞灵于原始主义和乡村的愚蠢行为去恢复团结，而要靠技术进步……不能靠废除机器去消除机器的破坏作用，而只能靠使机器更

加完善……要获得未来的统一，不能靠放弃社会发展的成就，而要靠继续发展……”

在马克思看来，共产主义是未来高度发达的技术社会。这个首次使人的本质特征得到充分展示的美好社会将出现在人类发展进程的最后阶段，而不是开始阶段。这意味着历史就是人不断完善自身本性的过程。此外，异化（因此还有私有财产，资本主义等）是这一过程必不可少的一部分。这些并不是人类的无知所造成，不是原本可以避免的错误，也不是统治、剥削无辜群众的少数坏人的行动。相反，对于马克思来说，异化是历史不可避免的特征，是充分发展人的能力的一个必要条件。

在《经济学哲学手稿》一文中，马克思曾经问道：“人怎么使他的劳动异化？这种异化又怎么以人类发展的本质为根据？”马克思的回答是：“人的本质必须被归结为这种绝对的贫困，这样它才能从自身产生出它的内部的丰富性。”我们认为，马克思在这一问题上的立场表明他深受黑格尔的影响。约翰·普拉门那兹是这样解释黑格尔关于异化之必要性的观点的，根据黑格尔的观点：

“如果自我具有强烈的自觉意识，那么自我将不得不依赖其自身，在它周围的环境中它必然感到孤立，感到与环境相脱离，为环境所压迫。必然表现为自我隔离的强烈自觉是获得完全自由的先导……人必须首先感到自己在世界上是个陌生者才能完全适应这个世界；必须对自身的卑微具有深刻的认识，才能充分理解人的尊严。”

这段话亦可作为对马克思观点的概括。异化与自我隔绝的经历对形成人的发展起着重要影响，是获得人的自由和自我实现过程的一部分。如同普拉门那兹在概括马克思的思想

时所说的那样：“当然，异化本身并不能使人获得解放，但它是通向解放的必经之路。”

### (三) 评 论

尽管我们想把对历史唯物主义的批评留到第9章，但我们想在此先对马克思主义关于异化，共产主义和人性的观点做一些简短的评论。

科拉科斯基在他对马克思主义学说长达三卷的的研究的结尾部分说：“马克思主义是我们世纪最大的幻想。它是一种梦想，提出了有着完美统一的社会的前景。在这个社会里，一切人类的愿望都将得到实现，所有不同的价值观念都被协调起来。”然而，是否有任何理由去设想所有不同的价值观点都是可以协调的，并认为这种统一是可能的或可取的呢？

许多自由主义的和（非马克思主义的）社会主义派别的作者认为，价值观念的冲突是任何复杂的社会生活形式本身所固有的。用艾赛亚·伯林（I·Berlin）的话来说，这是因为“人的目的是多种多样的，并非所有这些目的在原则上都是相互一致的。”我们不可能所有的事都兼顾到，必须在相互冲突的、但同样都是最终的目的之间做出抉择，达成妥协。科拉科斯基提供了这一观点的一种表达方式，他说：

“如果社会主义不是极权主义监狱，它只能是一个在相互制约的不同价值观念之间进行调解的体系。经济计划即便能够做到包罗万象，也与小生产者和地方团体的自治发生抵触。这种自治是社会主义的一个传统的价值观念，尽管这不是马克思主义的社会主义。技术进步不可能绝对保证每一个人的生活条件。自由与平等，计划与小团体的自治，经济民主与有效的管理之间会不可避免地发生冲突，这些冲突只有

靠妥协和局部解决方案才能得到缓和。”而马克思主义者认为所有美好的事物都是内在地相互协调的，所有人将最终追求同一目的，具有同样的世界观。

然而，并不仅仅是价值观念之间存在着冲突，人们相互之间还有着利益的重大冲突。尽管这些冲突有些出于经济原因，但有些则与私有财产和阶级分化无关，而是源于宗教、语言、种族和文化上的差别。对于这些社会对立的基础，马克思主义一向是视而不见的，或者认为它们植根于阶级分化，是异化的产物。因此，马克思主义对于社会冲突的复杂性和通过某种形式的政治活动使不同利益相互协调的必要性一向缺乏敏锐的认识。

因此，我们认为，只要废除私有财产，劳动分工以及由此产生的阶级统治，就可结束人类冲突，这样的观点是不能接受的。同样，我们觉得那种认为罪恶与苦难将突然从历史的舞台上消失，个人与社会的目的将融为一体的观点也令人难以置信。很可能人具有比历史上迄今为止所表现出的更大的潜在同情心和友情。但人们并非必须成为霍布斯哲学的忠实信徒才会认为任何社会都仍然存在着自负、自私的分子，认为任何未来社会仍将需要某种形式的社会制约。通过法律、政府和较为非正式的手段对个人加以某种程度的强制和约束，似乎是人类生活永恒的一部分。

那么，马克思关于共产主义的构想只不过是一场千年的梦幻。它无疑不是一个用来改组社会的严肃纲领。我们无从得知被异化的人如何才能摆脱异化。共产主义仅仅被设想为人类发展进程的一部分和经过“革命实践”净化的结果。普拉门那兹对这一点做了精辟的概括。他说：“马克思对于异化及其原因和表现有着如此大量含义深远的论述，而对于如何消

除异化却没有多少有用的论述。”

当然不应认为这一切意味着谁抵制马克思主义的美好社会和人性的观点，就必然会安于事物的现状，虽然马克思主义者时常要我们相信这一点。实际上，自由主义和非马克思主义的社会主义思想派别并不认为人间天堂就在眼前，他们对于促进经济和社会平等，减少和根除贫穷，维护和扩大个人民主自由，使其免受国家官僚的侵害，始终十分关注。

## 第七章 马克思主义对教育的分析： 直接再生产理论

在这一章中我们要研究马克思主义对教育的分析，首先要探讨有时被称为“直接再生产”的理论。按照直接再生产理论，教育协助“再生产”或维护资本主义的经济制度。有些直接再生产理论包含了经济决定论的社会观，而另一些理论，例如米利班德的理论，则在本质上是唯意志论的，强调统治阶级为适应自己的需要而对教育加以改造。最后，某些理论，主要是奥尔萨瑟的理论，尽管在口头上表示赞同教育相对自主的观点，但仍然认为教育不过是国家机器的一个组成部分，其重要职能是使资本主义的生产关系永久化。

依照我们在导言中所说的本书宗旨，我们不打算对直接再生产理论的所有文献都加以回顾，而是侧重于那些在我们看来是这一理论中一些较为重要的范例，即那些最明确、最全面地阐述了直接再生产理论实质的著作和那些最为社会学界关注的著作。

S.鲍尔斯 (Bowles)  
与 H.金蒂斯 (Gintis)

作为我们介绍马克思主义教育观点的开端，鲍尔斯与金蒂斯所著《资本主义美国的学校教育》是一本最合适的书



了。这不仅因为该书包含了这一思想流派所特有的几乎所有主要思想和概念，同时也因为该书的文字清晰流畅，在这本书中我们看不到许多现代社会学著作所特有的那些面目可憎的术语和怪诞的文风。

该书的基本思想是：教育是社会的一部分，脱离了社会就无法了解教育，教育是与社会的基本经济与社会制度相联系的。鲍尔斯和金蒂斯认为不仅西方资本主义社会是这样，象俄国等东欧社会主义社会也是这样（他们认为，在某些方面，即在其各自的经济领域内社会制约的机制方面，资本主义与国家社会主义的经济体系是相似的），但他们关注的焦点集中在西方资本主义社会，特别是美国。

鲍尔斯与金蒂斯认为，在美国，教育起着延续和再生产资本主义制度的作用，是维护和加强现存的社会秩序和经济秩序的若干社会机构中的一个。由于这一原因，教育不能充当促进更大程度平等与社会公正的力量。在这方面，教育与国家的政府相似。如鲍尔斯与金蒂斯所说：“在资本主义经济的框架内，教育和国家政策对于解决社会问题鞭长莫及。”谁要是认为教育可对社会问题的解决有所作为，就是对经济制度“缺乏全面的理解”。只有通过分析美国资本主义，“我们才能理解美国教育制度是如何运行的”。他们书中的第三章题为“资本主义经济是问题的根源”。

### （一）资本主义制度：再生产的需要

鲍尔斯和金蒂斯因此认为有必要对资本主义制度的主要特征加以描述，他们在第三章一开始就对自己的主要观点进行了精辟的概括。

他们认为：“美国经济是一种形式上的极权主义制度。在

这种制度下，大多数人（工人）的行动受到少数人（工厂主，经理）的控制。”这与美国“形式上的民主”政治制度形成了对比。（在本章的后半部分，我们将对这种把极权主义与不民主等同起来加以评论。）鲍尔斯与金蒂斯接着又说，“美国经济生活的不民主结构源于对利润的追求这一资本主义制度的原动力。”对利润，或又称为剩余价值的追求意味着以尽可能低的工资从工人阶级身上榨取尽可能多的劳动，这自然会导致劳资双方的冲突。但总的来说，在冲突中控制局势的是资本家。首先这是由于“资本主义市场和财产关系”的缘故，这种关系“体现了极不平等的对生产资源和财力资源的占有”，这种不平等的私有制赋予工厂主和经理对经济活动的控制权，“导致了资本主义企业范围内统治与隶属关系的产生。”

即便如此，工厂主和经理的权力地位依然不牢固，工人潜在的团结威胁着他们。然而资本家的统治可用各种方式加以维持和再生产。首先，劳动后备军的存在削弱了工人谈判地位。在鲍尔斯和金蒂斯看来，这是资本主义“市场与财产关系”的又一方面。他们认为教育帮助维持这支后备军。其次，可以“使用国家的警察力量”和通过反工会法的方法“直接使用暴力”。但鲍尔斯和金蒂斯指出：“正是为了反对这种解决方式工人阶级在过去的一百多年中进行了重大斗争并取得了重大胜利。”但是使用暴力毕竟会起反作用，资本主义制度的成功从长远的观点来看取决于（1）“有为社会秩序辩护并广为接受的意识形态”，（2）一系列的社会关系，它们不仅在日常中将这一意识形态合法化，而且将被统治者分化为相互漠不关心或相互对立的群体。”换言之，不仅要使人民对于整个制度的公正具有某种信念；还要使他们习惯于巩

固这些信念，使之成为合理、实际的社会关系。

美国资本主义制度的“意识形态”是专家治国，英才统治理论（关于这一点稍后将详细评述），其“一系列社会关系”是公司资本主义制度的“工作社会关系”。这种工作社会关系的主要特点是个人几乎无法控制决策和工作活动。首先存在着等级式的劳动分工制，即“对工作程序的控制按照自下而上逐级扩大的权力层次进行，最终的权力几乎完全掌握在位于最上层的工厂主与经理手中”。其次，存在着官僚权力制度，通过这一制度“由资方颁布的规则控制着生产活动”。这实质上等于说对生产过程的控制权不掌握在生产者自己手中，而在非工人即工厂主和经理手中。

这些方法都使“经济生活的阶级和权力关系”永久化并得到再生产。鲍尔斯和金蒂斯接着又说，这些方法对于（1）经济不平等（并不限于前而已经讨论过的），（2）个人发展，将有十分重要的意义。

鲍尔斯和金蒂斯所说的经济不平等是指收入和财富分配以及工作机会的不平等。他们声称这些不平等源于资本主义的阶级结构或它的财产和市场制度。正象我们已经指出的那样，这些不平等还体现了某些更关键的不平等。鲍尔斯和金蒂斯认为，工作机会取决于个人的阶级、年龄、性别、种族等等，而不是才干、能力、资格和工作经验，这一切都与专家治国、英才统治的意识形态相抵触。至于人的发展，鲍尔斯与金蒂斯认为资本主义企业不利于人的自我发展。

“我们认为工作的性质是个人发展的一个基本决定因素，其中一个主要因素是工人对计划、决策、生产和任务的实施进行控制的程度，以及表现其创造需要与能力的自主权。在资本主义社会里（由于所说的各种力量的作用），对

于大多数人来说，工作在很大程度上不具备这一性质”。因此，劳动被异化了，鲍尔斯和金蒂斯强调，这并非现代技术的结果，而是在以阶级为基础的“生产关系”中怎样运用现代技术造成的。

### (1) 教育对再生产的作用

教育是以下面的方式与我们所描述的情形相适应的。如同我们看到的那样，面对劳动人民团结运动的潜在反抗，社会需要维护和再生产资本家阶级的统治。教育就是达到这一目的的手段之一。正象鲍尔斯和金蒂斯所说的那样，“教育制度是社会主要阶级结构再生产的一个必要因素。”

教育发挥这一作用的方式主要有两种。首先要培养这样的信念：经济上的成功取决于能力和适当的技能或教育。用这个信念，为阶级结构和不平等辩护，并使之合法化。其次，通过培养与资本主义经济相适应的能力、资格、思想、信念，使青年对自己在这个阶级统治的异化劳动的世界中所处的位置有所准备。换言之，教育的功能是再生产，而再生产是通过合法化和社会化来实现的。（这与帕森斯的分析有着十分有趣的相似之处，按照帕森斯的分析，教育的功能是“社会化”和“选择”，但帕森斯与鲍尔斯和金蒂斯的一个主要区别在于，对于使儿童们被社会化、被选样的那个社会制度，帕森斯显然是赞同的，而鲍尔斯和金蒂斯却不赞同这个被再生产出来的社会。）

#### 合法化

关于再生产的第一种手段（合法化），鲍尔斯和金蒂斯认为教育制度所传播的是“专家治国、英才统治的意识形态”，或者按照他们的另一种叫法，“教育机会均等与能人统

治的意识形态”。一些社会学家，尤其是戴维斯和穆尔，在他们关于功能主义的（社会）阶层理论的文章中阐述了这一意识形态。按照他们俩人的观点，社会上最主要的职位应由最有才能的人来担任，这就使收入、财富和地位上的不平等成为正当的事。这些最有才能的人需要经过这些职位所必需的一个时期的训练，这需要受训练者做出某种牺牲。为了引导人们去接受这种训练，社会必须以高收入、高名望来吸引他们。因此，不平等不仅是必要的而且是可取的。如同戴维斯和穆尔所指出的那样：社会分阶层，或用鲍尔斯和金蒂斯的术语来说，“经济不平等与等级制的劳动分工”，“是一种无意识地发展起来的手段，社会凭借这一手段确保最重要的职务由最合格的人自觉地担任”。

鲍尔斯和金蒂斯批判了这种观点，认为这是掩饰事实真相的意识形态。他们认为，能力（被他们看作是智商的同义词）并不是经济成功的一个主要标准，相反，关键的是一个人的社会经济背景。

### 社会化

至于再生产的第二种方法（社会化），鲍尔斯二人认为这实质上是通过形成工人的“意识”来实现的。他们说：

“显而易见，工人们的意识——信仰、价值观、自我意识、团结或分裂的方式，以及个人行为和个人发展——对于经济机构的永久化、合法化和正常运行都是必不可少的。社会生产关系的再生产依靠这些意识的再生产。”

他们说，这些信仰、价值观等等是在一个人的社会关系中发展起来的。在工作过程中遇到的各种关系对于培养这些信念和价值观至关重要，而存在于家庭和教育制度中的各种关系也同样重要。他们声称，教育使“个人的自我意识、抱

负和社会阶级身份适应社会劳动分工的要求”，说得更具体一点，“学校对温顺、服从和被动消极加以鼓励，而对创造性、自发性则加以惩罚。”学校试图教育人要谦恭，试图毁灭主动精神和自决、自我发展的能力，使个人无法采取统一行动以掌握自己的经济活动和社会活动。学校之所以这样做是由于资本主义制度要求如此”；异化劳动的世界要求异化的人和人类“单方面发展的模式”。

## (2) 适应原则

鲍尔斯和金蒂斯接着探讨了这一目的是如何实现的。他们认为通过“适应原则”来实现的。之所以使用“适应”这个字眼，是因为它曾经在马克思著名的《政治经济学批判》序言中出现过。马克思在这篇文章中谈到，“生产关系”是“法律和政治的上层建筑建立其上，并与一定的社会意识的形式相适应的现实基础”。鲍尔斯和金蒂斯是这样描述适应原则的：

“教育制度以这种方法运行，并不是由于教师和教育管理人员在日常活动中有意识地这样做，而是由于制约着工作场所中人们互动的社会关系与教育制度中的社会关系二者相互适应。具体地说，管理人员与教师，教师与学生，学生与他们的学习之间的权力、控制关系与统治着工作场所的那种等级制的劳动分工完全一致”。换言之，社会化过程是通过教育制度的形式而不是其内容而实现的。这一形式构成了学校的隐形课程。

教育的社会关系与工作场所的社会关系的相互适应主要体现在四个方面。第一，学生与工人一样，没什么权力，他们对课程设置的控制微乎其微，与工人无法控制自己的劳动

内容相似。第二，教育与劳动一样，被看作是为达到某一目的而使用的手段，而不是目的本身，二者本身都不能给人带来满足，接受教育，从事劳动的目的（1）是为了得到奖赏（资格与工资），（2）是为了避免令人不快的后果（学业上的失败与失业）。第三，在劳动过程中给每一个人指定了窄小的工作范围，并引起劳动大军不而结的劳动分工，以知识的专门化和学生之间不必要的竞争形式在教育中再现。最后，教育的不同“层次”与职业结构的不同“层次”相一致，并使受教育者做好从事不同层次职业的准备。在学生中强调的是惟命是从，即要求学生遵守学校的规则。当学生接受高等教育时，这种外部的控制就不再适应了，此时要求学生能够在不受监督的情况下进行学习，能够自我指导。按照鲍尔斯和金蒂斯的观点，他们已将管理人员和教师的要求“内在化了”。所有这一切都与工商业中的权力体系相一致。车间里的工人受到严密的监视；而在另一方商，白领工人由于已将自己的目标内在化，可“独立地”进行工作。

鲍尔斯和金蒂斯花费了一些时间借鉴了各种研究成果试图证实这些观点。他们声称，这些研究表明，资本主义制度所要求的那些行为类型和个性特征在教育与劳动中同样受到奖励。于是，“创造性”和“独立性”在学校受到惩罚，在工作中得不到认可，而“毅力”、“依赖性”，“与组织融为一体”，“遵守时间”等等却得到赞许和奖赏

鲍尔斯和金蒂斯对美国教育史的某些方面进行了讨论，这主要是为了让我们对教育与经济生活相对应有充分的理解。他们强调：

“以上章节所描述的学校教育与劳动之间的适应关系，在某些意义上说过于完美，而随后的对美国学校制度的历史

演变的研究表明，教育结构对经济生活的适应决非一帆风顺，而是一个斗争，调解，充满各种冲突的过程。”换言之，从以上论述中人们可以看出，资本家阶级由于能够把最适应于自己目的的那种教育强加给工人阶级，因而能够为所欲为。但在该书的这一部分中，鲍尔斯和金蒂斯强调，“最好将大众教育的普及看作是阶级冲突，而不是阶级统治的结果。‘劳动人民不断提高的阶级觉悟和政治上的战斗精神推动了教育的改革与发展’。如同我们所知，阶级冲突源于生产资料所有者对剩余价值的追求和劳动人民为使自已免受剥削所做的努力。资本家阶级以各种方式维护或再生产自己的统治地位，其中包括为了实现合法化和社会化而利用教育。鲍尔斯和金蒂斯一直要让我们相信，资本家在这方面做得很成功，但是该书在这方而变换了强调的重点。两位作者这时又说，资本家遇到了不断的反抗（包括教育制度内部的反抗），以至不得不做出让步。这并不是说工人们得到了他们所要求得到的：鲍尔斯和金蒂斯反对教育的“大众要求”理论，也同样反对“阶级统治论”，或者如我们所说的“阴谋理论”。相反，他们认为双方通过谈判达成“妥协方案”。如同他们所说：“在过去的一个半世纪里，美国教育的发展是一种妥协的结果。”但这是一种能使资本家掌握自己权力的妥协。这两位作者指出：

“当资本家阶级中的进步分子对让更多的人有机会接受教育表示支持时，与其说他们给予了工人们所要求得到的，不如说是他们为了最大限度地维护自己在生产结构内的权力与特权，而作出了某些让步。在历史上教育改革所起的作用并不是对经济改革加以补充，而是将其替代。”



### (3) 教育与经济结构

关于鲍尔斯和金蒂斯对教育的历史演变所做的分析，最后还有一点需要注意。他们认为，在这一分析中他们所做的已经不限于仅仅表明教育与经济活动之间有着一种对应关系，“而且提出了作为教育结构的主要决定因素，经济结构有着重要的因果作用这一似乎无可争议的命题”。但是，即使鲍尔斯和金蒂斯做出了因果说明，他们还是说“经济结构与教育发展之间并没有一种简单的机械的关系可与现有的历史证据相吻合”，因为“政治因素”以极其复杂的方式介入教育因素与经济因素之间。除此之外，两位作者承认，在其它国家这种因果关系并不适用。如同他们所指出的：“在某些地方，例如普鲁士和苏格兰，教育政策被军事或宗教目的所左右，大众教育早在资本主义扩张之前就已经开始了”。然而鲍尔斯和金蒂斯并没有考虑这些表述对他们整个马克思主义论点有何意义。有时他们似乎放弃了自己经济决定论的社会观，而支持相对自主的理论。

概括起来说，鲍尔斯和金蒂斯的整个理论分为三个部分：(1) 教育的功能——再生产，(2) 教育如何发挥功能——适应原则，(3) 导致再生产的力量——主要是经济结构。

## (二) 社会主义——一个可供选择的方案

鲍尔斯和金蒂斯书中的最后部分探讨了改变事物发展现状的、“激进的”、“革命的”方案，一种被称为“社会主义”的替代方案。

## (1) 经济民主

在鲍尔斯和金蒂斯看来，资本主义的问题在于“经济生活的不民主结构”，即少数人拥有社会的生产资料，因而可对多数人的活动加以控制。社会主义首先意味着废除这种私有制，其次是劳动人民支配生产过程。鲍尔斯和金蒂斯强调说，这些社会主义的目标是苏联和东欧国家尚未达到的（注意他们此处的措词，他们并不是为一种与共产党国家集团的社会主义根本不同的社会主义争辩，而是为这些国家的社会主义尚未达到目标而争辩）。鲍尔斯和金蒂斯认为，尽管这些社会的确减少了经济上的不平等（可能是在收入的差别这个意义上说），但它们引进或维护了资本主义所特有的经济控制、统治和从属关系，也就是说，生产资料私有制的废除并不能使劳动人民支配生产过程（社会主义的第二个目标），实际上仍然没有“经济民主”。

对鲍尔斯和金蒂斯来说，“社会主义应是一种经济民主和政治民主的制度。在这个制度下，个人具有通过直接参与管理而组织自己的工作、生活的权利义务”。按照他们的观点，民主，或称对自己生活的参与式的支配，至关重要，因为它是人类自我发展和发挥能力、潜能的主要手段。经济民主提供了替代资本主义社会雇佣劳动制的方案，消除了经济领域中一个集团对另一个集团的统治。（在东欧共产主义制度下，既没有政治上的民主更谈不上经济上的民主，对这一事实鲍尔斯和金蒂斯视而不见。）他们认为，由于这些变化的结果，劳动不再被异化，尽管他们仍然强调社会的所有成员将有“法律上的义务……去平等地分担那些社会所必需的工作。这些工作对于个人没有直接收益，没有人会自愿地完成。”因此，借用马克思的话来说“必然王国”将依然存在，并

不是所有的工作都对个人有益，都是个人发展的手段。他们声称经济上的民主还会提高经济效率，使收入的分配更加平等。由于“美国政治民主的所有明显弊病皆源于生产资料私有制和缺乏真正的经济民主，因此，经济民主还可使美国的政治生活更加民主化。”（当代共产主义的经济弊病可归咎于完全没有政治上的民主，这一点他们却忽视了。）由于集团之间，社会之间还会有冲突或争端，因此，政治的功能依然存在，政府必须充当调解人的角色。除此之外，经济民主将使教育获得“解放”；教育将成为促进个人发展和平等的真正手段。“民主的、参与式的教育”将会出现（对其特征未加解释），但是让青年人作好进入劳动世界的准备这一功能将继续下去。因此，教育仍然具有“经济功能”。如同鲍尔斯和金蒂斯所说：“当教育制度摆脱了使特权合法化的功能，便可集中力量使劳动技能的发展成为个人生活中令人愉快的组成部分。”

## （2）权威的必要性

鲍尔斯和金蒂斯的“理想社会”观点的另一重要特征是：尽管他们二人在书中由始至终地批判了资本主义社会特有的专断权威，却并不希望废除这种权威本身。相反，他们认为这是人类社会的永久需要。这是因为他们认为个人与群体或社会之间的冲突是不可避免的。当然在这一点上他们完全背离了马克思主义的观点。我们在以上的章节中已经指出，马克思认为个人与社会之间存在着本质上的和谐，他甚至认为把社会说成是与构成社会的个人相分离的也是错误的。

在另一方面，鲍尔斯和金蒂斯认为，对个人来说，必须“服从社会生活的要求”。社会必须再生产或维持其自身（注

意再生产不仅发生在资本主义社会)，而只有对个人的自由、自发性和自主施行某种约束，这一点才能成为可能。这种对个人的制约是对集体生活的一种准备，学校与其它社会结构一样，在这方面起着重要作用。鲍尔斯和金蒂斯以杜尔克姆所特有的方式争辩说：“教师是社会委派来充当促进儿童向成年转化的媒介……”，因此教师与学生之间不可避免地存在冲突（或者用鲍尔斯和金蒂斯按照马克思主义者所喜欢说的“矛盾”一词），象一些激进的教师那样，否认社会制约的必要性，要求摆脱权威的束缚，无异于企图摆脱“现实的日常生活”。

尽管就个人与社会的关系问题而言，鲍尔斯和金蒂斯背离了正统的马克思主义观点，但在其它方面，他们遵循着传统的马克思主义思想路线。例如在最后一章中，两位作者再一次探讨了“资本主义的矛盾”，并声称基本矛盾存在于生产力与生产关系之间。如同他们所说：

“资本主义社会的权力、阶级和制度安排使资本主义发展过程中产生的生产力的好处得不到充分利用。现代资本主义的特点是，高度发达的技术所能够达到的成就在落后、发展迟缓的社会关系的束缚下丧失了活力。”由此产生的结果是马克思主义者所熟知的资本主义制度的危机。

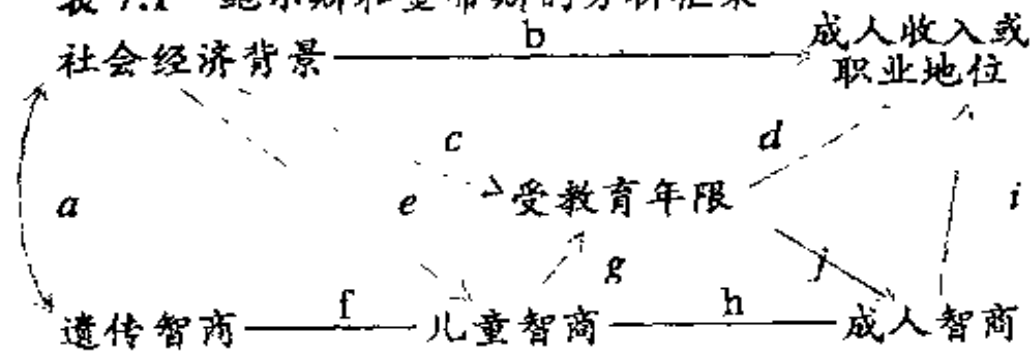
### (三) 评 论

在本书的第9章我们将探讨马克思主义的整个观点是否正确，并进一步论述鲍尔斯和金蒂斯这本书的观点。但是与《资本主义美国的学校教育》有关的某些观点适于在此加以论述。

该书的作者试图用统计学方法表明，认为经济上的奖赏

是以能力为基础的观点是错误的。为了说明这一问题，鲍尔斯和金蒂斯绘制了一张“路线图”，图中标出了影响线（见表7.1）并运用调查数据计算了各种影响的大小。他们的统计表明，当涉及决定成年人的收入时，智商的影响不及背景大。但是考克斯黑德（Coxhead）注意到背景与成人智商之间没有连线。他利用鲍尔斯和金蒂斯的资料对各路连线进行了计算发现，背景与成人的智商负相关，也就是说，社会阶级地位越高，其对年龄较大的人的智商影响越小，而对儿童

表 7.1 鲍尔斯和金蒂斯的分析框架



资料来源：S.鲍尔斯和 H.金蒂斯：《资本主义美国的学校教育》，第 133 页，劳特利奇和基根·保罗出版社，伦敦，1976 年。

的影响越大。正如考克斯黑德所说：“这表明，如果这些数字准确的话，由于某些机制的作用，以假定儿童智商不变，则出身高贵者与出身低微者成人智商的降低的程度不同。”考克斯黑德试图找到其它路线模型，但得到了同样奇怪的结果：比如，儿童的智商与教育负相关。他认为这说明原有的资料不可靠。的确，鲍尔斯和金蒂斯综合了各种不同的研究资料，而且包括了估算。这样，鲍尔斯和金蒂斯并没有说明他们的问题，但他们的下述理论，即教育为有才能者提供了一架梯子，使社会阶级制度合法化，并没有因此而被否定，只不过使人们对用以支持这一论点的论据产生了怀疑。

对于方法论问题，我们还要提出另一点批评。鲍尔斯和金蒂斯认为，教育所奖励的个性特征与经济所奖励的个性特征相似。作为这一论点的一部分，他们声称“创造性”在教育中得不到奖励。在资本主义社会中，创造性使人异化而不是使人充分发挥其才能。但是许多人认为教育的确培养鼓励创造性。然而，鲍尔斯和金蒂斯的资料却表明情况并非如此。但是只要看看他们两人是怎样定义创造性的，我们就会发现，“积极的创造性”的特征是这样定义的：“‘发明创造’总是与新观点同时出现，这些新观点有时是怪诞的，不现实的，设想出不寻常的解决问题的可能方法（往往是怪诞的）”。消极的创造性则是：“讲求实际，极其明智，经常提出好的、有用的观点，这些观点极少会是不现实、不实际的”。我们真不知道应该把达·芬奇归入哪一类！显然象怪诞、不实际这样的字眼所表达的是一种与人们一般所认为的创造性截然不同的概念。因此，对于接受鲍尔斯和金蒂斯关于“教育与经济所鼓励的是同样的人格特征”这一说法，我们必须十分慎重。一般说来，对统计资料进行解释总是困难的，必须搞清将人分为社会等级或个性集团时，采用的是什麼标准。同样，当对问题的回答加以考虑时，必须切记回答者对于某些关键术语的解释可能不同于研究者的原意。

与之密切相关的另一点批评是关于学校的不同种类与经济的不同层次相对应的说法。鲍尔斯和金蒂斯认为，以工人阶级家庭学生为主的学校趋向于强调遵守规则。但这种说法并不绝对正确。我们认为，事实上那些更侧重于学术教育的学校和智力分组比较强调遵守规则和行为约束，尽管一般认为这是为了追求好的学习成绩。在鲍尔斯和金蒂斯这本书稍后一点的地方，这两位作者引用了宾斯托克（Binstock）的

研究以支持他们的论点。他们写道：“宾斯托克发现，那些招收工人阶级家庭的学生，或为生产等级制度中的低层次职业提供劳动力的学校强调伙伴关系和行为约束。”但是，正如他们所指出的那样，宾斯托克的证据是以高等院校的纪律手册为基础的，而有时一所机构的正式规章制度与其在日常生活中的履行情况有着天壤之别。因此，鲍尔斯和金蒂斯的论据还是不可靠的。

在对鲍尔斯和金蒂斯的著作进行了方法论上的批评之后，我们会注意到首先书中几乎没有提到教育的内容，这似乎说明他们认为教育内容在再生产的过程中无关紧要。这似乎是令人不解的疏漏。因为我们认为，教育所传播的知识以及作为教育基础的思维方式对于人们怎样看待他们自己以及他们的社会起着重要的作用。未能对此加以论还是鲍尔斯和金蒂斯这本书的一个主要缺陷。

其次，正象我们前边已经指出的那样，鲍尔斯和金蒂斯把“极权主义”和“不民主”当作同义词来使用。但显而易见，一个社会，特别是社会内部的机构，可以是不民主的，但未必是极权主义的（尽管一个极权主义的社会必然是不民主的）。除民主国家和极权国家之外，还有许多形式的政治制度，例如，独裁统治。因此，任何形式的暴政和压迫不一定是极权主义的。此外，极权主义是一种比较近代的历史现象。

在《资本主义美国的学校教育》一书中，鲍尔斯和金蒂斯一再批评“自由派”关于西方社会的错误看法；然而他们自己对于社会主义国家的错误看法也是根深蒂固的。事实上，这些社会根本不具有鲍尔斯和金蒂斯所极力推崇的民主制约的机制。现有的迹象表明这些国家比西方资本主义国家更压

抑、更加官僚主义化，个人在更大程度上受到一小部分人的社会制约。

在继续对直接再生产理论的讨论之前，我们要指出，鲍尔斯和金蒂斯在一篇发表于1981年题为《教育理论中的矛盾与再生产》的文章中，对《资本主义美国的学校教育》的论点进行了实质性的修改。他们说，在他们早些时候的著作里，他们两人只看到教育和经济之间的和谐的关系，凭借这一关系，教育通过生产的社会关系和教育的社会关系二者之间的一致性，使大、中、小学生作好充当劳动者的准备。鲍尔斯和金蒂斯说，他们未能正确地发展关于教育与经济之间存在矛盾的原则，这主要是由于他们信守关于经济基础与上层建筑的经济决定论的观点，这个观点认为上层建筑的各个部门没有自主权。

鲍尔斯和金蒂斯接着说，为了解决这一困难，就得完全摒弃经济基础和上层建筑的模型，而把社会看作是“结构上彼此相连的社会实践场所的总和”（我们现在接触到在《资本主义美国的学校教育》一书中极少见的一些术语和名词）。他们说，现代资本主义社会是由三个这样的场所组成的，即国家、家庭和资本主义生产，这三者构成了一个“矛盾着的总体”。这种观点等于说社会某一部分的事态发展往往与其它部分的事态发展相矛盾，从而妨碍或阻止了其它部分的再生产。鲍尔斯和金蒂斯举出这一现象的下列例证。妇女和黑人享有形式上的政治平等（国家场所），因而可以接受相对平等的教育（教育为国家的一个“亚场所”），但资本主义生产（另一个场所）要发展，就只能让这两个社会群体居于从属地位。因此，教育的社会关系与经济生产的社会关系并不“适应”。教育没有再生产资本主义，但是以这样的方



式削弱了资本主义的基础，教育与经济之间存在着“矛盾”。（在第 8 章探讨马克思主义的反抗理论，相对自主理论和唯意志论时，我们将讨论与教育的“独立地位”类似的论点。）

## 开 放 大 学

现在让我们讨论一下颇有影响的开放大学“学校教育与社会”课程的某些部分。该课程对 20 世纪 70 年代教育社会学的发展影响很大，是直接再生产理论进一步的重要体现。

开放大学的“学校教育与社会”课程的某些部分在很大程度上重复了鲍尔斯和金蒂斯《资本主义美国的学校教育》一书的观点（应指出该书是这一课程的指定课本之一）。例如戴尔（Dale）和埃斯兰（Esland）在关于大众化教育的 2—3 单元中声称，教育一贯追求的目标并不象“自由主义”观点所认为的那样是社会改良和发展个人能力。“相反，我们认为这一（教育）制度已发展为为维护社会等级制度对工人阶级加以控制的手段。”他们指出，对教育制度的这种看法基于他们关于教育与经济相互联系的观点。这一观点认为，教育的基本职能是为经济服务。由于在教育的目的这一问题上戴尔和埃斯兰也持被他们视为“自由主义”的观点，即“教育应成为改善社会和谐，促进更大程度的社会平等的工具，以及促进个人发展的工具”。因此，他们强调说，为经济服务并不是教育必须发挥的作用。但是作为对事实的表述，教育过去一直具有而且现在仍然具有经济的功能：由于西方社会的经济是资本主义性质的，这无异于把教育看作是为资本主义服务的工具。

关于“大众化教育”的这两个单元的其余部分，发展了这

一观点。例如戴尔和埃斯兰说：

“教育制度的发展对于再生产社会的权力和制约结构至关重要，教育制度不仅成为向劳动市场提供不同层次的劳动力的主要手段，而且使由此而造成的不平等合法化”。教育过去一直是现在仍然是控制工人阶级的手段，这是戴尔和埃斯兰的观点，他们指出，19世纪时“对教育的规定……与维护社会秩序的问题紧密相关。当时最大的忧虑便是害怕出现暴民统治”。而教育正是防止手段，“工人阶级被视为‘危险的阶级’，教育被视为对他们进行制约的手段”。戴尔和埃斯兰对G·皮尔逊（Pearson）在《异常的印象》一书中的话表示赞同：“19世纪没有‘异常者’\*的说法，而是说‘贫民’、‘危险阶级’……‘流浪者’。”

在我们看来，这等于是说马克思主义者认为劳动阶级或者说工人阶级就是19世纪被非马克思主义者称作危险阶级的，和20世纪被称为行为异常者的那些人，然而应当指出，马克思本人就曾将劳动阶级或者说工人阶级区别于危险的阶级，并且在进行这种区分时谴责了后者。例如马克思和恩格斯在《共产党宣言》中说：“在当前同资产阶级对立的一切阶级中，只有无产阶级才是真正的革命阶级，其余的一切阶级都随着大工业的发展而日趋衰落和灭亡。”马克思在首先简述了中间等级、下层和其它阶级后，继而提到了“危险的阶级”，“旧社会最下层中消极腐化部分……（他们的）生活状况……使他们更甘心于被人收买，去干反动的勾当”。

因此，马克思明确地区分了劳动阶级或者说工人阶级与危险阶级。前者是无产阶级，后者是流氓无产阶级。马克思

---

\* 异常（deviance）意为行为异常，脱离社会正轨，或反社会。

在《路易·波拿巴的雾月十八日》一文中描述这一阶级的成员时使用的措词与被皮尔逊、戴尔和埃斯兰认为是 19 世纪评论家普遍使用的措词同样含有贬义。马克思说：

“除了一些来历不明和生计可疑的破落放荡者外，除了资产阶级可憎的败类中的冒险分子之外，还有一些流氓，退伍士兵，释放的刑事犯，脱逃的劳役犯，骗子，扒手，玩魔术的，赌棍……妓院老板，挑夫，下流作家，拉琴卖唱的，拣破烂的，磨刀的，镀锡匠，叫化子，一句话，就是随着时势沉浮的那个五颜六色的不固定的人群。”

马克思在结束他的描述时把这些人称为“各阶级中淘汰出来的渣滓、残屑和糟粕”。毫无疑问，马克思会象 19 世纪资产阶级制度的支持者一样赞成通过教育或其它手段对这些人加以制约。此外，我们认为，当代社会学中有关“异常”的流漫主义概念显然只能使马克思颇不以为然。

由于戴尔和埃斯兰的观点与鲍尔斯和金蒂斯的观点相似，前二者的论述还有两点值得注意。第一，戴尔和埃斯兰认为教育制度不是自上而下强加于社会的，而是从斗争中发展起来的，“斗争的一方代表着资本主义的需要，另一方则寻求将学校教育作为改良社会与个人的手段”。用鲍尔斯和金蒂斯的话来说，教育的发展并不是阶级统治的结果，而是阶级冲突的结果。然而正象鲍尔斯和金蒂斯在《资本主义美国的学校教育》一书中那样，戴尔和埃斯兰在讨论的过程中也很少对阶级冲突加以考虑，从而给读者留下了教育制度是阶级统治的结果这样一种印象。也就是说，书的结论与书的主体相矛盾。第二，戴尔和埃斯兰也谴责了俄国共产主义的作法，指出其对生产的组织与资本主义社会对生产的组织基本类似。

## 拉尔夫·米利班德与结构主义

### 马克思主义者

我们在讨论鲍尔斯和金蒂斯《资本主义美国的学校教育》一书时指出，他们的论点可分为三个部分：（1）教育的功能——再生产，（2）教育如何发挥其功能——适应原则，（3）导致再生产的力量——经济结构。在本章的下一部分我们要通过研究拉尔夫·米利班德与一些结构主义马克思主义者之间（如普兰查斯（Poulantzas），斯图尔特·霍尔（S.Hall），奥尔萨瑟）的争论对这其中的第三个问题进行了更详细的探讨。米利班德认为，教育在资本主义再生产中的作用是社会的统治阶级为了维护自己的统治地位而主动努力的结果，而结构主义派马克思主义者则认为再生产的发生并不是个人行为的结果，而是客观的经济力量作用的结果。

#### （一）拉尔夫·米利班德

拉尔夫·米利班德在《资本主义社会中的国家》一书中，对现代西方社会的组织进行了分析，有关教育的论述是该书的一个组成部分。他将英、法、日、美等国的研究成果纳入马克思主义的框架，给人留下了深刻的印象。

##### （1）一个经济上的统治阶级

在这本书中米利班德打算提出一种理论以替代当时流行的社会和国家理论，即多元民主理论（今天我们也许可以毫不夸张地说至少在社会学界马克思主义是持这一观点的）。根据多元民主理论，当代西方社会是相互竞争的利益集团的

竞技场，当然没有一个集团强大到足以对其它集团进行统治的程度。每一个集团都企图对国家施加压力以满足自己的要求。国家由于“在事实上受到来自有组织的集团和势力相互对立的诸多压力，不能对某些集团表现出偏爱，而对另一些集团抱有偏见；实际上，国家的特殊作用就是在所有集团之间进行调整与调解。”米利班德的目的在于说明这一理论“从根本上来说是错误的”，社会中总有一个集团，或更确切地说一个阶级占统治地位。此外，国家也不是中立的仲裁者，相反，国家的“主要目的在于维护某一阶级在社会中的统治地位”。

米利班德说西方发达的工业社会在本质上依然是资本主义社会。尽管存在着公共部门，经济活动手段中的最大部分仍由私人所有和控制。财富的分配极不平等，生产资源大部分集中在私人手中。米利班德指出，1960年英国10%的人拥有个人财富的83%，剩下的17%的财富在占总人口90%的人中间以不均衡的方式进行分配。（财富是指土地、房屋、艺术珍宝、耐用消费品和金融财产，如公债券，住宅互助协会存款和公司股票。）至于对公司股票的占有“20世纪60年代中期只有49%的成年人口拥有工商业公司的股票，而在1961年1%的成年人口拥有81%的私营公司股票，几乎所有的剩余部分都为最富有的10%的人口所拥有。”

因此，存在一个极其富有的阶层，这一点无可否认，但这并不意味着这个阶层必然构成一个“占统治地位的阶级。”事实上有人指出“管理革命”已使所有权和对经济的控制权相分离，并使后者掌握在经理们的手中。但是米利班德不同意那种认为私有制的重要性正在逐步降低的观点。他认为，由个人或拥有公司的家族对其公司加以控制仍然十分普遍，“经

理们往往是本企业的大股东。”此外，经理集团的背景主要为中产阶级的上层，大公司中约有 64% 的经理在公立学校受过教育。另外，经理如同工厂主兼承包商一样，必须服从这一制度固有的强制性要求，在这一制度中他们既是主人又是仆人。由于这些原因，不应把经理看作一个新的阶级，相反，工厂主与经理共同构成一个阶级——经济上的统治阶级。而且他们完全是一个“自为的阶级”，也就是说，他们意识到自己的共同利益和目的，表现出高度的团结与连带关系。

## (2) 一个统治阶级

米利班德在证实了现代西方社会中存在着一个经济上的统治阶级之后，又进而探讨它是否也是一个“统治阶级”的问题。国家——政府、行政机构、军队、警察、司法机关、议会——的存在使我们断定这个阶级不是统治阶级。米利班德说，显而易见，在经济上的统治阶级并不直接对国家进行统治或管理，在政府或内阁中商人并不占多数，尽管在保守党政府中，他们一般得到充分的代表。因此，资本家阶级并不是可与工业化前的贵族和地主阶级相比的统治阶级。如果将它视为统治阶级，也必然是从其它意义上讲的统治阶级。米利班德使用了各种表达方法试图阐明是哪一种意义。他说，如果经济上的统治阶级“凭借它的经济力量，能够利用国家作为其统治社会的工具”，或者说，“只要经济上的统治阶级通过民主制度进行统治”，只要这个阶级掌握政治决策权和对政治决策手段的控制权，那么它就是一个统治阶级。最后，“只要掌握国家权力者为私有经济力量的代理人”，这个阶级就是统治阶级。此外，米利班德引用了考茨

基对统治阶级的表述，“统治阶级并不进行管理，而是以对政府进行统治为满足。”

此时我们要指出，尽管米利班德提出了大量的证据试图说明存在着这样一个统治阶级，但他事实上并没有做到这一点，未能证明存在着一个他所定义的那种统治阶级，也未能证明经济上的统治阶级将国家作为自己的“代理人”加以“利用”。米利班德所做的是，提出国家的权贵，如内阁、各行政部门国有工业部门的首脑，他们的思想与行动都是以这样一种观点为出发点的，即国家的利益是与工商界人士的利益一致的。因此，国家一方面不能代表任何狭隘的利益，另一方面从国家的利益出发所做的决定，从长远的观点来看，很少与工商界的利益发生矛盾，尽管在某一具体的近期问题上会有不一致的地方。此外，国家的权贵是从社会的一个很少的部分中吸收来的。教育制度的运行方式保证了那些有资格、有兴趣担任高级职位的人大部分出自中产阶级的上层。这样，国家权贵们的观念和“思想倾向”有利于维护资本主义制度。因而也有利于维护统治阶级的经济权力和特权。国家权贵用保守的方法处理各种问题，并企图使基本的经济和社会结构保持不变。

这种状况在社会民主党或左翼政府执政时也不会有根本的改变，这些政府大多倾向于维持包括资本主义制度在内的“社会基础”。福利国家赋予了资本主义人性，但并未改变资本主义。国有化意味着国家将比较薄弱的工业部门置于自己的控制之下，然后按照资本主义方式进行经营。政府是这样，行政部门从事管理的权贵们也是如此。在米利班德看来，人们期待这些权贵们的“思想不超出强烈的保守主义和温和的‘改良主义’两者之间的范围。”因此，尽管高级文职人

员极力申明自己在政治上严守中立，他们的倾向和建议都是为了维护社会的基本结构。

我们认为，米利班德关于经济上的统治阶级也是统治阶级的论点最终是没有说服力的。如果经济上的统治阶级实行统治，即使是间接的统治，那么它对国家权贵的影响必然有所表现。我们不仅要证明国家权贵的决定使某一集团得到比其它集团更多的利益，还要证明这个集团本身也采取行动确保国家做出这样的决定。然而这一点正是米利班德未能做到的。

### (3) 合法化过程

米利班德继续他的论证，提出资本家阶级尽管得到了国家权贵的普遍支持，但必须得到“从属阶级”的默许或支持。他写道，“必须说服这些阶级接受现存的社会秩序，并将他们的要求与愿望限制在这一范围内。”因此，资本家阶级必须为现存的社会和经济秩序辩护并使之合法化。换句话说，资本家阶级必须参与“操纵民意”和确立“保守的舆论”这个过程。保守党竞选胜利说明了他们在这方面是相当成功的。但是米利班德认为，有必要解释一下，为什么劳动人民的行动违背了马克思主义者所认为的他们自身的真正利益。他认为，答案的出发点要从马克思下列表述中寻找：“统治阶级的思想在每一时代都是占统治地位的思想”，“一个阶级是社会上占统治地位的物质力量，同时也是社会上占统治地位的精神力量。”这就是说，统治阶级的思想得到广泛宣传，与统治阶级利益对立的思想往往受到压制或忽视。因此，生活和思想的各个方面都将受到这些原则的影响。

### 教育的作用



许多机构都参与了上述合法化过程，其中包括政党、教会、报纸、广播、电视等等。但此处明显与我们有关的是教育。根据米利班德的观点，学校的教师与报界不同，一般不从事党派政治说教。但他们不可避免地要参与更为广泛的“政治社会化”。米利班德说：“各级教育机构一般都起着一种重要的保守的作用，以或高或低的效率在社会中充当使社会合法化的媒介”。英国的公立学校直到最近一直在堂而皇之地发挥着这种作用。为“大众”设立的学校“以灌输对社会秩序顺从接受的思想”为其宗旨。随着工人运动的发展以及政治权力的扩大，公立学校的地位已经发生了变化，但他们仍然协助维护现存的社会和经济秩序。这一目的是通过三种相互关联的方法来实现的。

第一，对于大多数工人阶级家庭出身的儿童来说，学校起着巩固阶级的作用。这一过程当然有所例外，但这些例外情况都趋向于加剧许多下层阶级儿童的个人自卑感。他们看到其它同学学业优异，于是认定自己的失败是由于自身不足所致。第二，教育传播中产阶级的价值观念，将“一种异己的变化、价值准则，甚至语言强加于出身于工人阶级家庭的儿童。”第三，教育还向学生灌输杜尔克姆所说的“基本价值观念”，可是对米利班德来说，学校所传播的基本价值观念是为“社会的统治力量”所认可的价值观念。这一合法化过程在大学以及中、小学校均在进行，人们也许会感到惊奇，这些学校鼓励一种因循守旧的思想方式。这在很大程度是由于国家和实业界对学校施加的压力。但这并不仅是外部压力的问题，米利班德认为，大学的观念十分保守，“对于某些学术的和政治的非正统学说有着一种本能的怀疑与敌视。”例如，一位持马克思主义经济观点的经济学家不大可能在大学内获

得一个职务，因为大学教师多认为这样一个人不可能是一个出色的经济学家。鉴于马克思主义在一部分大学的院系中所具有的学术上的霸主地位，显然米利班德在夸大其辞。

#### (4) 评 论

尽管米利班德对教育的表述不多，但他清楚地表明了马克思主义者研究现代社会教育的方法。马克思主义者认为可将教育解释为一个过程，通过这一过程社会上的不平等得到了维护，使处于从属地位的集团接受了自己的处境，从而对教育是发展更加平等的社会的手段这样一个为人们深信不移的假定提出了质疑。教育具有丰富文化的功能，或者说教育可开阔儿童们的眼界，这个广泛为人们接受的概念也同样受到了挑战。教育确实具有巩固阶级的作用，这一点毋庸置疑，有明确的统计数据证明。根据近来的说法，教育改革（其中包括1944年教育法）对于改变社会上层阶级给予自己子女在教育竞争中的有利地位似乎无能为力。但是米利班德关于教育的其他表述，即教育使出身于工人阶级家庭的学生产生自卑感，把异己的文化强加于他们并向他们传授统治阶级所能接受的原则，却未必是正确的。

同理，我们认为要证实米利班德的下述说法尚需更多的证据，即教育外部集团的权力（可能是指经济和管理权贵）加上教师的保守态度是使教育具有合法化功能的原因。我们认为，米利班德的话不无道理，但实际情况却比他所说的更为复杂。此外，即使我们赞同教育确实使不平等合法化并使人们接受自己的社会地位这一说法，这也并不能说明（正如我们已经指出的那样）是从中受益的集团策划了这一切。米利班德的分析有时还给人这样一种印象，即居从属地位的集团是如此软弱无力并被如此社会化，以至无法为了自己的利

益而采取任何积极行动。从教育的观点来看，师生关系和教师为了与学生相处所做的自我调节被忽视了。权力被看作是自上而下的，而对较低阶层的权力以及教育过程中学生对教师的影响则未加以考虑。

## (二) 尼科斯·普兰查斯 (*Nicos Poulantzas*)

在马克思主义理论框架内，尼科斯·普兰查斯一直是米利班德思想的一位主要批评家。他对《资本主义社会中的国家》一书提出了许多批评，但对于我们理解马克思主义的教育观点有重要意义的是，他针对米利班德对政府官员和管理精英的动机所持的偏见的批评。在普兰查斯看来，与这些人在社会中占据着特定职位这一事实相比，他们的利益与目的是次要的。用教育的术语来表达，这句话的意思是说，教师的动机或他们的保守主义态度与他们担任教师这一事实相比是次要的。正象我们早些时候指出的那样，马克思认为在生产过程中，人们相互结成各种关系，这种关系是强加于他们的，不以他们的意志为转移的。普兰查斯以几乎相同的方式提出个人的态度和行为是由他在社会机构中所担任的职务所决定的。与奥尔萨瑟一样，普兰查斯认为经济是社会的基本因素，而其它社会机构尽管具有“部分自立”，“归根结底”是由经济决定的。因此，其它机构具有与经济基础相关的客观功能：引导或压制的功能，再生产或合法化的功能。从教育方面来说，这意味着不论其背景或目的是什么，教师的所做所为必须保证教育制度发挥其再生产社会生产关系并使其合法化的功能。如果教师拒绝这样做，按照普兰查斯的论点，他们将被解雇。

毫无疑问，任何工作都会对人提出某些要求。在教学中

存在着对课程设置，班级大小以及考试成绩等等的要求。这些要求制约了人的主动性，而这样的制约不论教师喜欢与否、注意到与否都要发生作用。但是正如我们将要看到的那样，普兰查斯和奥尔萨瑟似乎认为，人们除了充当教育制度中的工作人员之外，别无他法。这样，一切关于个人与制度之间的斗争、冲突的概念都被排除在外，而这些观点是马克思对社会分析的核心。

### (三) 斯图尔特·霍尔 (Stuart Hall)

斯图尔特·霍尔在他对开放大学的“学校教育与社会”这一课程所作的评论中所持的观点与普兰查斯的观点相似。霍尔与普兰查斯一样，也是奥尔萨瑟的信徒，他提出只靠把注意力集中在有关的个人或“社会行为者”的目的或意图上，人们是不能理解社会或社会的任何一个特定方面的。霍尔说，就教育而言，这是对自由主义观点和马克思主义“阴谋”观点的批评。前者认为，由个体组成的各个社会集团按照人道主义的目的看待教育的发展：这些集团试图为所有儿童提供高质量的教育，从而促进人类的自我发展。后者则把教育变革的进程看作是邪恶势力的行动所造成的。这些邪恶势力打着促进人类能力的发展的幌子，其真正目的是要使儿童就范，从而维持一个不公正的、没有人性的社会。霍尔认为，这两种解释是同一块硬币不同的两面，“二者属于同一解释体系，即把社会过程归结为有关的社会行为者的意图，不论这种意图是善良的还是邪恶的。”

在霍尔看来，这种解释是不恰当的，因为影响教育的是无意识的而不是有意识的动机。人们的意图和目的，以及他们对于自己的行为所作的解释，对于教育与社会的变革的方

向与进程来说无关紧要。相反，变革是“暗中发生的”。此外，社会制度或社会的性质并不是由人来决定的，不论是作为个人还是作为集体的人；相反，是社会决定了组成社会的人的性质。如同霍尔所说：“是社会造就了人，而不是相反”。因此，我们必须分析作为社会真正因素或组成部分的结构和过程对个人的影响，而仅仅把个人视为，用奥尔萨瑟派乐于使用的马克思《资本论》中的一句话来说，“社会关系的承担者”。

在霍尔看来，在社会中具有头等重要性的“结构和过程”就其本质来说，自然而然的是经济的结构和过程。他指出：“社会经济结构和经济关系的本质构成了决定社会所有其它方面的主要力量并决定了他们的一般特征。”必须从教育与社会的经济基础之间的关系这一角度去理解教育。霍尔与我们已经讨论过的其它马克思主义作者一样，认为教育在现代资本主义社会中“具有维持和再生产资本主义社会基本阶级关系的重要作用。”但是，霍尔以及奥尔萨瑟派作者与象鲍尔斯、金蒂斯和米利班德这样的作者的不同之处在于对这一过程的解释。尽管后几位作家并没有忽视米利班德所说的“制度本身所具有的特殊要求”，他们强调统治阶级的成员为维护自己的地位而采取的行动的重要性。而奥尔萨瑟派和霍尔强调的是“社会结构总的逻辑系统改变并形成了教育”。此外，“只要某一社会的基本社会和经济关系不变，教育就会受到那个社会的制度的制约。通过某些特定的机制，教育被加以利用，使之不仅符合特定的集团和阶级的利益，而且符合整个制度的主导趋势。”教育之所以会发生变革是因为资本主义制度的需要，而不是“人们为达到自己的目的而采取的行动”结果。

在这一部分的最后一章，第九章中我们将探讨这种“结

构决定论”正确与否，并对已经讨论过的其它马克思主义观点作出进一步的评论。现在让我们来分析一下奥尔萨瑟有关教育的著作。

#### (四) 路易斯·奥尔萨瑟

奥尔萨瑟对教育的论述十分简短，主要见于其《意识形态与意识形态的国家机器》一文。要理解奥尔萨瑟的论述不必对他关于人与社会的理论有多少了解，所需要的只是对马克思主义思想作些介绍。

##### (1) 作为一种国家机器的教育

奥尔萨瑟的分析与鲍尔斯和金蒂斯如出一辙，但其深度和广度均不及后者。奥尔萨瑟认为，教育只有再生产的功能，即教育维护和加强资本主义的生产关系，不言而喻，这种关系是剥削的关系。他与这两位美国作者的不同之处在于，他声称教育是资本主义国家机器的一部分。对奥尔萨瑟来说，甚至可把社会上层建筑的所有组成部分都视为国家机器的因素；而在传统的马克思主义理论中，国家只不过是社会上层建筑的一部分。

资本主义社会的上层建筑可分为两个部分，即镇压的国家机器和意识形态的国家机器：镇压的国家机器就是传统的马克思主义理论中所说的国家，由法律制度、警察、军队、政府和行政机构组成。为了维护统治阶级的利益，镇压的国家机器主要凭借暴力手段对阶级斗争进行干预。但是任何一个统治阶级都不能仅仅凭借暴力进行统治。如同奥尔萨瑟所说：“任何一个统治阶级如果它不能同时行使对意识形态的国家机器的统治，都无法长期掌握国家政权。”按照奥尔萨瑟的观点，下列机构可视为意识形态的国家机器：(1) 宗教机

构，(2) 教育机构，(3) 家庭，(4) 法律机构（也属于镇压的国家机器），(5) 政治机构，(6) 工会，(7) 传播媒介，即报纸、广播、电视，(8) 文化，即学校、艺术、体育。意识形态的国家机器与镇压的国家机器共同维护着资本主义的剥削制度，按照奥尔萨瑟的说法，生产关系的再生产通过“行使国家机器中的国家权力而得到保证，这种国家机器一方面为镇压的国家机器，另一方面为意识形态的国家机器。”但镇压的国家机器主要通过使用暴力发生作用；而意识形态的国家机器通过传播占统治地位的意识形态发生作用。

意识形态的国家机器乍看起来错综复杂，显然主要由国家控制的教育、不受国家控制的家庭和在某些社会里与国家有正式的联系、某些社会里又没有联系的宗教也包括在内。然而奥尔萨瑟却认为所有这些机构都是统一的。他说：

“如果意识形态的国家机器在很大程度上通过意识形态发挥其职能，那么正是这种职能的发挥使其多样性得到了统一。只要他们借以发挥职能的意识形态在事实上是统一的，尽管意识形态多种多样，并且有着各种矛盾，在占统治地位的意识形态的背后，都是‘统治阶级’的意识形态。”“如果”、“只要”这些字眼使得这一表述十分含糊不清。比如，我们不清楚是否只有当家庭和教育所传播的是统治阶级的意识形态时，才把它们看作是意识形态的国家机器。如果我们发现，比如，家庭并不传播统治阶级的意识形态，是否还可将其视为意识形态的国家机器。奥尔萨瑟也许会说，这些机构必须传播统治阶级的意识形态，否则就会被统治阶级所取缔。如果这确实是奥尔萨瑟所要表达的意思，那么，按照定义，现存的机构所传播的是统治阶级的意识形态。

另外，还有一点需要说明，奥尔萨瑟似乎认定各自独立

的意识形态国家机器的意识形态相互都不矛盾（并且与统治阶级的意识形态也不矛盾），如果情况确实如此的话，那么对于家庭传授给子女们的思想、信念和价值准则与教育制度所传播的相对立这个并不少见的现象我们将作何解释呢？如果奥尔萨瑟认为，所有的意识形态国家机器都“统一于统治阶级的意识形态”，那么，这种矛盾就不应该发生。

奥尔萨瑟说，教育的意识形态国家机器在传播统治阶级的意识形态方面有着重要地位，其地位的重要性甚至超过了政治的意识形态国家机器。奥尔萨瑟写道：“我们认为，在成熟的资本主义形态中被置于重要位置的意识形态国家机器是教育的意识形态机器。”在封建社会里，这一重要的地位为教会所占据，然而长期的政治和意识形态方面的阶级斗争使教育取代了教会的地位。教育的意识形态国家机器在当代西方社会中占优势地位并不意味着其它意识形态国家机器在维护资本主义制度方面不起作用。正相反，每一种国家机器都各有所为，例如，政治的意识形态国家机器通过使个人服从某种“民主的意识形态”，加强现行的社会经济秩序。传播机器通过报纸、广播电视来发挥其职能，日复一日地将民族主义、沙文主义、自由主义、道德主义等等“充斥每一个公民的头脑。”文化国家机器也是如此（在煽动沙文主义方面，体育的作用最为重要）。

但是，由于法律的规定，儿童必须在性格形成期间接受学校教育，因此教育的作用极其重要。教育通过各种方法履行其职能。第一，教育传授儿童从事未来工作所需要的技能和技术。第二，教育灌输良好行为的准则和与儿童未来将要扮演的经济角色相适应的思想方式。奥尔萨瑟提出，对于未来的雇佣劳动者，教育培养谦逊、忍让、服从；对于未来的



资本家和经理，教育则灌输玩世不恭、狂傲、自大、甚至花言巧语、狡猾奸诈等。第三，教育通过直接和间接的方式向儿童传授资本主义社会中占统治地位的意识形态。奥尔萨瑟说，教育不论是采用新方法还是老招术，“向儿童们灌输一定数量的、包含着统治阶级意识形态的‘技能’（法语、算术、博物学、自然科学、文学），或干脆就是统治阶级的意识形态（伦理学、公民学、哲学）”。

认为公民教育、文学和伦理学可以被用来宣扬统治阶级的意识形态尚无不可，但是象算术这样的课程怎么能同于这一目的则实在令人不解！

奥尔萨瑟接着又说，“普遍流行的学校的意识形态”使公民无法看到维护阶级地位的整个过程。教育所起的这样一种作用被这种意识形态所掩盖。这一事实令人感到学校似乎是个中立的环境，不受前面提到的那种意识形态的影响，教师尊重学生的信仰自由，如此等等。但是奥尔萨瑟并不想把这一切都归咎于教师，相反，他提出教师受着制度的支配，被迫去履行前面所说的职能。

## (2) 评 论

要对奥尔萨瑟有关社会的全部观点以及他的写作方式提出批评并不困难。我们已在前面指出，奥尔萨瑟将社会的整个上层建筑（作为镇压的或意识形态的国家机器）并入国家范畴，但我们认为把上层建筑的各个部分，如教育、宗教、传播媒介等称为国家机器没有什么意义。在社会和政治理论以及传统的马克思主义理论中，国家同这些机构通常是有所区分的。奥尔萨瑟改变了我们通常的作法，但又未说明作出这种改变的理由。人们在奥尔萨瑟的文章中看到的只不过是

“国家”这一字眼的泛滥，这很容易导致思想上的混乱。此外，奥尔萨瑟只提资本主义社会，而对当代共产党统治的社会闭口不谈。如果奥尔萨瑟的思想和他对术语的改变有任何实质用途的话，我们认为它适用于这些共产党国家，因为在这些国家中，法律制度、广播、电视、报纸、工会、文学、艺术等等，在很大程度上是掌握国家权力的人支配和控制的。把这些机构看作是国家的延伸并算作国家机器倒是恰如其分的。但在西方民主国家中，这些联系是十分松散的。事实上，在西方社会中这些机构具有不受国家控制的较大独立性，而且至少象国家可对它们施加压力那样，这些机构也对国家施加压力。但是在当代共产党国家中的这些机构都不享有这种独立。

在教育观方面，奥尔萨瑟认为没有必要对教师与学生的感受进行调查。如同厄尔本（Erben）和格利森（Glisson）所指出的，奥尔萨瑟对教育的阐述在许多方面都与杜尔克姆体系的姆和帕森斯的功能主义观点相似。当奥尔萨瑟含蓄地假定社会化进程是成功的，这一点就表现得更为明显。创造性或其它由参与教育活动的个人作出的独立反应在他的分析中被置于从属的地位。面对国家的巨大压力，人似乎无所作为，只可逆来顺受。

在解释社会秩序方面，奥尔萨瑟和许多马克思主义作家都表现出与杜尔克姆和帕森斯同样的关注。我们认为，马克思主义学者之所以持这种立场是企图解释他们所预见的革命为何没有发生。因此，他们不是强调斗争和其它导致社会变革的因素，而是侧重于再生产，即在资本主义社会中，社会秩序是如何得以维持的。因此，他们从教育是如何维护现存状态的方面去看待教育。尽管马克思主义与功能主义学者之

间有着鲜明的差别，但他们对教育的分析又有很多相同点。在假定教育成功地履行了社会化和合法化职能这一点上尤其如此。我们对杜尔克姆和帕森斯的批评同样适用于奥尔萨瑟，尤其需要提出的是奥尔萨瑟使国家“具体化”的方式，他有关人的过于社会化的概念，以及他在有关变革或斗争的概念方面的失误。

### (五) 皮埃尔·布赫迪厄 (*Pierre Bourdieu*)

最后，我们要讨论一下再生产理论的另外一种形式，即皮埃尔·布赫迪厄的著作。布赫迪厄与我们已经讨论过的理论家的不同之处在于他强调文化过程对于维护现存社会经济结构的重要性。此外，他的思想对于社会学家怎样看待现代社会中教育的性质与作用起了很大的影响。在教育社会学领域，皮埃尔·布赫迪厄所关注的主要是：第一，发现解释社会结构为什么趋于自身再生产的“规律”；第二，考察教育是怎样充当传播知识与思想的体系的。他关于教育可能再生产财富和权力上的不平等，并使之合法化的结论并不新奇，类似的结论人们经常可以看到。他关于教育不可能独立于更加广泛的社会与政治结构的提法别人也同样提出过。如果皮埃尔·布赫迪厄有所贡献的话，我们认为他的贡献在于如何对学生进行评价这一领域，即教职人员用来划分“优等生”或“差等生”的标准。

布赫迪厄似乎认为只要某一理论在逻辑上是前后一致的，那么从某种意义上说这种理论就是正确的。布赫迪厄很少关注“事实”，他宁愿象数学家那样得出公理式的理论。在他论证的某些关键阶段，他全然没有考虑他所提出的统计学证据的含义。假如从法文翻译过来的译文准确地反映了布赫

迪厄的文风的话，那么他的写作风格隐晦曲折，堆砌行话成癖，使原有的那一点儿有意思的地方也被掩盖住了。布赫迪厄经常造出新术语，尽管有的术语也可以表达同样的意思，他还经常把仍然有争议的研究结果当作事实看待。考虑到布赫迪厄著作晦涩艰深，我们是怀着惶恐的心情试着将他的思想转变为可以理解的文字的。

布赫迪厄的两个基本结论是：第一，教育帮助维护一个不平等的、分化为阶级的社会，并使之合法化；第二，如果教育要作为一个传播思想和知识的体系来运行，这种教育是不会成功的。得出这一结论的步骤可用几句话来表达，(1)在教育中一些儿童比另一些儿童进步更快。(2)儿童在教育上的进步受到自己家庭文化的很大影响。(3)统治阶级家庭给予他们的子女“文化资本”，使之能够在教育上取得成功。(4)教育的文化与统治阶级的文化相同。(5)统治阶级的文化规定了将学生分为好坏的标准。(6)教育并不将其所要考核的内容明确地教授给学生。(7)由于教育使统治阶级的权力和文化合法化，它显然得到了不受外界干涉的自主权。布赫迪厄的观点远比这个梗概复杂得多，因此我们必须设法使之充实起来。

### (1) 文化与文化资本

#### 文化的随意性

布赫迪厄的理论以“文化随意性”的概念作为基准点。他认为文化的某些方面既不是逻辑分析所能解释的，也不是出于人的本性的。举一个例子也许可以帮助说明这一观点。英国的婚姻制度为一夫一妻制，而在其它一些社会中，一个男子或一个女子可以有許多配偶。实行一夫一妻制并没有任何

逻辑上的原因，也并非从来如此，其它社会实行多婚制也生存得很好。在英国，父亲具有对子女的权威，而在有的社会里舅父具有这种权威，同样我们采取哪一种权威是没有逻辑或自然的原因的。因此，这些就是我们的文化的随意性而不是偶然性特点。

所有文化都具有随意性。因此，当我们通过社会化过程获得一种文化时，在没有意识到的情况下，也随之获得了文化的随意性。在阶级社会中存在着不同的文化，因此，也存在着不同的文化随意性。教育制度有着自身的文化随意性，布赫迪厄把它看作是统治阶级的文化随意性的不同形式。当教育行使其职能时，它试图将统治阶级的文化随意性强加于来自其它文化的儿童。结果，统治阶级的儿童认为教育易于领悟，表现出天资和特长；统治阶级的文化被认为是上等的文化。最后，为了把统治阶级的文化强加给下层阶级的儿童，只得对他们施以“象征性的暴力”行动。

布赫迪厄又探索了文化随意性的观点对教学有哪些意义。所有的教学活动，不论是学校的还是家庭的，都以权力为基础。这一点只有当被教育者拒绝承认教师的权力时才明显地表现出来。总的说来，教师的权力是得到承认的。但是权力不是仅靠自身而存在的，它有两个来源。第一，正象前而提到的作父亲的权力一样，所有的权力都以某种文化随意性为基础。例如，议会立法的权力以票箱中所表现出的“人民的意志”的文化随意性为基础。同样，教师的权力以能够证明自己胜任教学的文化随意性为基础。权力的第二个来源是要有听话的听众。人们必须承认当权者做事说话的权力，否则权力就会消失。因此，在学校里，学生，或者说大部分学生必须承认教师具有告诉他们学习什么的权力。

布赫迪厄又探讨了这些观点对教师的意义。由于教师的权力以某种文化随意性和听话的听众为基础，这样就使他能够合法教授的范围受到了限制。如果他超越了这些限制，就会失掉自己的权力。例如，如果罗马教皇竟然说上帝不存在，他将失去自己的权力，他就会因为超越了天主教文化随意性的界限而失去自己的听众。同样，如果一位小学教师竟然说读书写字对儿童们来说无关紧要，他就会超越教育的文化随意性的界限而失去自己的权力。

按照布赫迪厄的观点，由于教育的文化随意性就是统治阶级的文化随意性，因此是由统治阶级通过其文化上的统治，而不是以阴谋的方式来决定什么是没有超出合法教育的范围的。同时，教师的权力是由统治阶级授予的，因此，教育决不能独立地评判学生，评价学生的标准是由统治阶级的文化决定的，又在某种程度上得到教育制度的修改。此外，在统治阶级文化中长大的儿童显然在教育中处于有利的地位，他们被赋予“文化的资本”，可以藉此获得学历和文凭。

### 社会化

布赫迪厄论证的下一个步骤是探讨有关社会化的思想，因为正是在社会化过程中，家庭赋予自己的子女文化。社会化给予一个儿童价值观念、规范、思维与感知方式。对布赫迪厄来说，尤为重要的是“掌握模式”和语言以及儿童在社会化过程中获得的与语言和文化之间的关系。

“掌握模式”似乎与伯恩斯坦的“规则”概念相似。二者又均与一场比赛（比如象棋赛）的规则类似，可来取不同的组合步骤。当我们获得了思维或讲话的掌握模式后，也就知道了竞赛的基本规则；这些规则就象蓝图一样帮助个人形成自己的现实世界。布赫迪厄说，在掌握模式的基础上，人们

“凭借一种与创作音乐相似的‘发明技巧’，发展无限多样的、可直接应用于特定情景的个人模式”。不同的文化有着自己的掌握模式，教育制度也是这样。

布赫迪厄认为语言对于组织人的思维尤为重要。他引用沃夫 (Whorf) 的话指出“思维……遵循由特定的语言所规定的轨迹网络进行，这个网络或许有系统地侧重现实的某些阶段和智力的某些方面，或许有系统地摒弃其他语言所具有的其他特征。”此外，布赫迪厄似乎把语言决定思维这一颇有争议的观点当作给定的条件来看待。这是布赫迪厄在某些观点适合于他的总体理论时，就对与这些观点有关的争论视而不见的一个具体例证。布赫迪厄提出不同的阶级有着不同的语言，教育也有自己的语言。与其它各阶级相比，教育的语言与统治阶级的语言更接近。

布赫迪厄对社会化的探讨的最后一个方面，也是最费解的方面是他认为在我们获得一种文化的同时，我们也得到了一种与语言和文化的关系。布赫迪厄此话的含义并不清楚，按照我们尽最大努力的猜测，布赫迪厄是要指出，当我们获得自己的文化时，我们也学到了对诸如歌剧、宗教、爱国主义等与文化有关的事物应采取什么态度。当我们掌握了一种语言时，也学会了在各种不同情景中运用它，当在酒吧间与学生闲谈时用讲演的语言就不合时宜了。布赫迪厄为我们列举了一些例子，证明人与语言的不同关系，当要学生对一个并不存在的字“gérophagie”下一个定义时，有下列各种回答：“我不知道它的定义”（男，工人阶级家庭出身，外省人）；“对我来说它什么意思也没有”（女，中产阶级家庭出身，外省人）；“词源似乎表明它的意思是吞食老年人”（女，中产阶级家庭出身，外省人）。布赫迪厄然后说：

“这些回答或者表现出洞察力，或者表现出对学术问题的严谨态度，或者更准确地说，表现了在严谨的学术态度所允许的范围内，尽自己的努力应用自己的知识的一种愿望。这些回答与另外的一种独断的、狂妄的信口开河或煞费苦心的措词形成了对比：‘这个词的词源是这样的……，因此 *gérophagie* 是在某些氏族中盛行的吞食老年人的习惯（男，上层阶级家庭出身，巴黎人）；如果前缀 *géro* 来自 *geras*，表示老人，那么 *gérophagie* 表示针对群体 X 的年长成员的吃人习俗’（女，上层阶级家庭出身，巴黎人）。”

这些例子说明了与语言的两种不同关系，一种明了（我不知道）、审慎（词源似乎表明），另一种唐突而傲慢。但布赫迪厄似乎认为，教育愿意选择或奖励的是后者。考虑到他的文风，人们很赞同他的这一观点。

### 统治阶级

布赫迪厄通过对社会化进行一番探讨，打下理论基础之后，提出统治阶级的儿童获得的是与教育相同的文化，他们被赋予“文化资本”。布赫迪厄指出，从高等教育的人学统计中就可以看出这一点。在统计中，上层阶级和巴黎的学生占绝大多数。从那些学术上享有盛名的学科，如法语、哲学等学科的人学情况来看，也是这样，上层阶级占了统治地位。

一位理论家将文化资本定义为“语言能力与社会能力和风度、举止、专业技能等品质，以及抱负和对成功的客观机会的把握能力。”因为来源于上层社会的学生具有这种文化资本，这也就为解释以上统计学结果提供了一种方法。布赫迪厄认为，通过统计，诸如到剧院的次数，是否听古典音乐、参观美术馆、阅读本专业之外的书籍，是否看《世界报》、《费加罗报》，有没有电视机，可以估算出一个家庭的文化资



本来，具有高等文化修养是衡量文化资本的一个标准。

布赫迪厄谨慎地指出，文化资本并不是解释教育成功的唯一原因，必须对许多因素加以考虑。布赫迪厄以他特有的繁冗文风写道：“因此，把对某一个人或某一阶层的人在其生涯中某一时刻的特征所作的说明作为解释所有特征的最终原则是不可能的。”他指出，尽管工人阶级学生中出现了一些出类拔萃者，但他们毕竟是少数。许多工人阶级家庭的学生“受到缺席审判或处以缓刑”。例如，工人阶级的家长大多为自己的子女选择非学术性的课程。布赫迪厄认为这一点也不奇怪，因为根据这些家长的经历，获得学业上成功的机会十分渺茫。因此，有何必要鼓励自己的孩子去做事实上几乎不可能的事呢？工人阶级接受教育的历史和经验影响着家长对自己子女的教育所做的决定，并在一定程度上使工人阶级在教育上继续遭受失败。

至于其他学生，布赫迪厄认为，中产阶级学生靠勤奋和毅力获得了某些成功，这是中产阶级文化的典型特征。但是由于缺少文化资本，他们不能在工作中显示出高雅的情趣与天资。他们意识到自己必须在每一阶段上都“坚持到底”。

尽管布赫迪厄说过文化资本不是唯一的因素，他依然十分强调文化资本。例如当论述获得学业成功的学生时，布赫迪厄说，产业工人的子、女分别占这些学生的5%和9%，他们因其家庭具有较高的文化程度而有别于其它类型的工人阶级家庭。换言之，他们具有一些文化资本。

让我们回顾一下布赫迪厄以上的论证。布赫迪厄提出统治阶级家庭出身的儿童被赋予可使他们在教育上获得成功的掌握模式，语言规则以及语言和文化的关系。其它因素对教育的成功都有影响，但文化资本似乎最为重要。通过社会化

获得统治阶级的文化之所以能给人以文化资本进而获得教育上的成功，是因为……“教育所传播的文化接近于占统治地位的文化，教育所依照的灌输方式与家庭所使用的灌输方式相差不远。”这样说并不能使之成为事实，需要有证据，而证据似乎有些不足。我们可以援引说明上层阶级的子女在学业上比较成功的统计，但可以解释这一事实的因素有很多，比如他们上了私立学校。布赫迪厄试图去做的就是将自己的论点建立在语言区别的基础上，这一方式与伯恩斯坦相似（我们在第三章中讨论过此人的著作）。

布赫迪厄说，在法国人们可以发现两种形式的语言，一种为资产阶级用语，一种为日常用语。前者将感情与判断用语言表达出来，而一般日常用语“具有从某一个别事例说到另一事例，从举例子到打比方的倾向，或者说一种避免堆砌华丽的词藻的倾向”。这些语言模式上的差别反映了当不同阶级接触到与本阶级相关的生活事实时有不同的经历。

法国大学比其它阶级都更接近于统治阶级的语言。教育的文学传统认定所有的经历都可成为一种文学训练，在训练中，风格和形式占有重要的地位。对于接受过资产阶级用语训练的儿童，这种文学训练轻而易举，他们具有语言资本。因此他们成绩斐然，但另外还有许多学生的文章被认为平平庸庸，立论肤浅，表达笼统。这些学生缺乏语言资本。

如果布赫迪厄有关语言差别和对教育语言的要求的思想是正确的话（关于这一点颇有争议），那么它将给其整个理论增加实质性内容。但是这一理论提出统治阶级拥有语言和文化资本，我们要问是否统治阶级的所有成员都拥有这种资本？布赫迪厄自己提出的证据说明情况并非如此。布赫迪厄根据他的调查结果指出，“经济资本的结构和文化资本的结构

和分配是对称的，也是相反的，按照顺序来说就是工商业领导人、自由职业者、经理、工程师、最后是公务人员和教师。”言外之意，掌握经济大权的人拥有很少的文化资本。如果情况确实如此的话，当用布赫迪厄自己的话来说，统治阶级中的许多人并不拥有多少宝贵的文化资本时，他又怎么能说教育的文化与统治阶级的文化最为接近呢？马斯格罗夫（Musgrove）在对布赫迪厄的统计数字进行评论时指出，这些分析丝毫不能支持他的整个理论。

“对文化进行消费，阅读哲学书籍和 18 世纪小说并不是有钱有势的人（这些人被如此有效率地‘再生产’），对文化进行消费的主要是那些受过良好教育，但相对比较穷又没有权势的人，主要是教师。”

这些研究结果不能不使我们对布赫迪厄的论点重新加以考虑。布赫迪厄至多可以声称受过教育的父母可以为自己的子女提供文化资本，换言之，受过教育的父母使自己的子女具备在学业上获得成功的条件，而统治阶级其他成员的子女，如果确实教育上获得了成功的话，他们是怎样成功的则不得而知。更重要的是，关于教育的文化取决于统治阶级的文化并使统治阶级的地位合法化的结论没有实质内容。教师与公务人员具有与教育相同的文化丝毫不奇怪，他们通常接受过良好的教育。如果说教育的文化形成了教师与公务人员的文化，倒比说教育的文化依赖于统治阶级的文化更合乎情理。

## （2）教育制度

如果我们承认一些未必都属于统治阶级的家长确实为自己的子女提供了使之能够在教育上取得成功的文化资源，那

么我们要问，为什么学校不给予学生他们所需要的文化资源，并以此对所有的学生进行教育呢？布赫迪厄认为学校不会这样做。“教育制度不把它含蓄地要求每一个人所要做到的明确地给予他们，却要从所有人那里得到并没有给予他们的东西。”乍看起来，这似乎是个很奇怪的说法，但这却可能是布赫迪厄比较具有真知灼见的话。如果我们回忆起文化包含着思维与知觉的基本掌握模式，语言模式以及与语言和文化的关系的话，那么布赫迪厄是要表明，教育从不明确地教授这些基本的东西，教育制度至多是使学生接触到这些掌握模式，而一些比较聪明的学生能够了解这些模式。但是，在布赫迪厄看来，一些学生已经通过家庭的社会化过程得到了这些掌握模式。可用英语这一科目说明布赫迪厄的这个看法。我们可能以很明确的方法教学生拼写和发音规则，但是当我们给一篇文章打分时，却更多地注重风格，人物描写和我们称之为创造性的东西。然而好的风格的规则是什么？怎样才能写出出色的人物描写？或什么叫作有创造性？我们可曾把这些明确地告诉学生吗？在认为我们强调这些特点，但不明确地教学生如何发展他们的这些技能这一点上，布赫迪厄是正确的。另一个例子是，我们发现在高等教育中，一部分判卷人一致认为某一份答卷很出色，却又不能准确地说出究竟是什么使之具有这种质量。我们认为，布赫迪厄的解释将是，这份答卷所表现出的风格说明该生与这门科目建立了正确的关系，或者说他已经掌握了这门科目的基本掌握模式。

布赫迪厄认为在法国的高等教育中，风格优先于内容。在上大课是尤为如此。讲课人面对众多不同的听众，利用言辞与风格来维护自己的权威，“语言可以最终不再是传播交流的工具而成为诅咒的工具。”如果确实如此的话，这种讲课不

会有什么交流。布赫迪厄补充说：“教授以很少有人或者没有人能理解的语言讲课，从逻辑上讲，他也无法理解学生给他的反馈。”但是，按照教师心目中的评价，一些学生的确表现得轻松、自然、机敏，其它学生则以迂腐、庸俗的方式对待所学课目。布赫迪厄的解释是，一些学生拥有语言和文化资本，可以对信息进行破译，并以正确的规则作出反应。这些学生多来自上层阶级。这些观点我们已经进行过有力的反驳。在布赫迪厄看来，教育制度没有明确地教学生如何破译他所使用的语言规则或什么是对待所学课目的正确方法。我们将对布赫迪厄观点的这一部分加以评论，因为我们认为它确有某些可取之处。

布赫迪厄提出的最后一个重要论点是教育制度似乎是自治的。的确，任何从外部改变教育制度的企图都遭到教育制度的抵制。在实际上所教甚少的高等教育中，这一点尤其令人吃惊。那么为什么会给予教育制度这种自治权力呢？答案是，教育制度的自治是部分的，一切教学的权力都是授予的。按照布赫迪厄的观点（并非我们的观点），这种权力是由统治阶级授予的。他认为，事实上教育制度的主要职能不是传播知识，而是作为选择的机制使社会不平等合法化。教育被赋予制订自己评判优秀的标准的自主权，这一点掩盖了这些标准有益于上层阶级这一事实。只要教育制度不与上层阶级的文化随意性发生冲突，就可以继续实行这种自治。

布赫迪厄写道：“因此必须要问一下，在牺牲，比如说，经济制度最明显的要求的情况下，给予教育制度的这种加强自身的标准和等级制度的自由，是不是教育制度秘密地为了某些阶级的利益而打着技术选择（即以能力作为选择的标准）的幌子掩盖社会选择，并使社会等级制度的再生产合法

化，因而得到的一种报酬。”

### (3) 评 论

布赫迪厄的有些引语可能还比较明了，但他的语言繁冗隐晦。对于那些不具有他特别强调的“文化资本”的人来说，他的著作所传达的信息甚少，这也许是布赫迪厄有意利用文风来证明自己的论点，但这同时也掩盖了他的思想。

布赫迪厄提出的论点认为，教育独立于社会的其它方面，但从来就不是完全独立，而是部分独立。法国的情况也许不同于英国，因为我们认为很少有人会认为英国教育的结构或内容会不受外部的影响。浏览一下报纸或回顾一下历史就会清楚，教育是部分地依赖于社会和政治结构的。布赫迪厄的论点认为，教育通过赋予统治阶级的儿童的地位使阶级结构再生产和合法化。人们普遍认为在学业上有所擅长的人聪明，但布赫迪厄认为，学业上的优秀成绩是由于家庭中通过社会化接受了与教育的文化基本一致的文化所致。而享受这种社会化过程，并被赋予文化资本的是统治阶级的子女。教育的文化在本质上与统治阶级的文化相同。统治阶级的文化随意性似乎的确在决定着教育知识的基本结构，教师的权力也是由统治阶级的文化赋予的。如果是这样的话，那么搞清统治阶级的子女为何会取得成功，而其它阶级的儿童为何必须拼命挣扎就并不困难了。但是正象我们已经指出的那样，布赫迪厄的论据表明情况并非如此。给予自己的子女文化资本的是那些相对没有权势、受过教育的教师和公务人员，而不是有权有势的经理、董事长。布赫迪厄论点的这一部分不能成立。他充其量可以说教育的文化与知识阶级的文化相似。

布赫迪厄的论点包含着这样一个观点，即来自缺少文化资本的家庭的儿童在学业上是不成功的。这一观点受到了哈尔西、希思和里奇等人的有力反驳。他们在研究了在 1913 年和 1952 年之间出生的 8529 人的答卷之后，提出了下列论点：

“80%的技术学校学生以及 2/3 的文法学校学生来自被人们粗鲁地称为未受过教育的家庭。这个结果是惊人的，这意味着公立学校（为数远比私立学校多）所作的远不止仅仅再生产文化资本，而也在创造文化资本。这些学校使大量来自从任何意义上说都绝非受过教育的家庭的孩子得到了学术或技术上的训练。”

为布赫迪厄说句公道话，他确实承认来自产业工人家庭的儿童有的也获得了学历。他认为，这些学生来自比其他工人拥有更多的文化资本的家庭。哈尔西的数据假定缺乏文化资本与缺乏正式教育毫无区别。尽管有充分的理由去这样理解，但布赫迪厄没有这样说过。因此，人们可以争辩说，利用哈尔西的数据不足以对布赫迪厄的论点进行评价。在表明了这一点之后，我们认为不可能所有出身于未受过教育的家庭的学生一开始都拥有文化资本。我们倾向于赞同认为教育不仅再生产而且创造文化资本的观点。哈尔西的论据使人们对布赫迪厄的论点在这一方面产生了极大的怀疑，但是并没有完全将它否定。

我们感到布赫迪厄最有意思的思想是认为教育将并没有教授过的内容也暗含在考试的内容当中。许多中小學生都不具备对教师传达给他们的信息进行翻译的文化背景和语言能力。在高等教育中，教师授课和考试时都强调修辞和风格。这一观点提出了两个问题，即教学和对学生的评价。

布赫迪厄认为似乎风格统治了内容，这很使人费解。确有一些教师和作者使用了一种隐晦的风格和充斥行话的语言。当给众多的不同听众讲课时，总是更多地想使听众开心而不是教课。有些教师的话难以理解，有些则空洞无物。较差的教师是有的，但我们认为这样的教师在英国为数不多。在学术性专业中存在着行话和术语的问题，如一些象动词、形容词、-不定式、假说、社会化这样的生僻字眼。好教师力求意识到自己使用的语言的困难程度和复杂程度。我们认为在这一层次上，大多数的教师对于要作到意思明确这一点是有所意识的。但还存在着在表达涉及各个不同学科和整个教育的思维掌握模式时，必须意思明确这一更基本的问题。任何一个曾经努力去掌握哲学或社会学的“波长”的人都会承认这一点。观察一下不同学科的学生如何对一门新的学科作出反应是很有意思的。我们发现学生物学、社会学、英语或经济学的学生，对于象班级和教育上的成就这些事有着不同的思考方式。这不仅仅是指生物学家解释教育方面的问题时总以学生先天的因素为基础，而经济学家则强调办学条件中的经济因素，而是指在将问题和提出的解释概念化时所使用的方法不同。学英语的学生倾向于找不同的含义，学生物的学生期望建立规律和图表以表明更为“客观”的规律。我们认为各学科中有着这些不同的掌握模式，并承认整个教育具有某种基本的模式。

我们也接受布赫迪厄关于教师对基本的思维形式不予明确和充分的描述这一观点。我们还要指出，语言的基本规则也没有充分和明确的描述。但是由于置身于语言的环境之中，儿童们仍然能够掌握他们尚不能描述的那些规则。在此我们要提出的观点是，语言或学科的掌握模式未必可以明确



地加以表述，我们是通过接触书籍和使用这些书籍的教师来掌握这些模式的。布赫迪厄自己提出，只有在家庭的社会化过程中才可能获得“社会习惯”（这是他用来指被社会化的术语），而家庭在进行社会化的过程中并不明确地定义语言和思维的规则；通过社会化过程获得教育的掌握模式，这可能在形式上与家庭的社会化相同；人类的头脑靠直觉从所接触的“表面”模式中获知掌握模式。布赫迪厄所说的这些话也许是对的，但如果这话另有所暗示，那就可能是错的。

在对学生的评价方面，布赫迪厄确实提出了一些有意思的论点。他提出风格以及与文化的关系都是重要的。我们认为这些值得进一步调查。毫无疑问，不论是书面的著作还是口头的讨论，表达方法的风格似乎都是一个重要的因素。有些科目明确要求一种特殊的文学风格，自然科学则要求被动的无人称形式，要说“烧杯注满了”，而不是“我把烧杯注满了”。这不是查尔斯·达尔文的风格。观察一下各学科所要求的各种风格，无疑可使我们受益非浅。事物的表述方法对主持考试者作出的评价会产生影响，这个影响的程度是值得考虑的。

布赫迪厄的理论中确实有一些有意义的观点被埋没了。但我们仍认为，他关于教育使社会等级制度合法化并得以再生产的主要思想仍然没有得到证实，而认为上层阶级通过为自己的子女提供文化资本统治了教育的观点干脆就是错误的。

在这一章中我们探讨了对直接再生产理论的一些比较重要的表述。在这一过程中我们已经注意到有关作者之间的分歧和共同点。但是不论这些作者之间存在什么样的区别，他们的中心观点都是一致的，即教育直接维护或再生产资本主义。

## 第八章 马克思主义对教育的分析:抵制、相对自主与唯意志论

近年来，在马克思主义教育社会学中，直接再生产理论已被强调教育中的“抵制”现象对资本主义再生产过程起着重要作用的教育概念所取代；教育的相对自主论也受到了认真的关注。这两种概念都运用了在本质上更属于唯意志论的分析方法。

### 迈克尔·阿普尔 (Michael Apple)

迈克尔·阿普尔的著作就是恰当的例子。在《教育与权力》一书中，阿普尔说，在他的早期著作《意识形态与课程》中，他用简单的、机械的观点来看待教育与经济之间的关系。当时，他仅仅考虑“学校教的东西和不平等社会所‘需要’的东西之间应有功能上的一致性。”工业需要驯顺的工人，而学校就培养这样的工人。尤其是处于社会底层的学生，他们必须学习能够使他们适合社会的隐形课程和接受他们在经济阶梯上的低层位置。他说，简言之，他当时认为学校就是社会的一面镜子。

在《教育与权力》和《教育中的文化与经济再生产》(1982)中，阿普尔修改了教育过程的概念。他说，仅仅认为学校再现了社会生产关系，这未免过于简单。尽管学校肯定会出现再生产现象，但这种再生产理论未考虑到“学校生活的复杂性”，而且也忽略了存在于学校（包括工作场所和

国家) 中的斗争和矛盾”。学校不是把学生“培养成能够和渴望适宜于不平等社会的被动人才”的机构。隐形课程不是被学生接受的，而是通过学生的阶级文化起到“潜移默化”的作用。正如产业工人一样，学生拥有一种与社会上大多数人的主导文化的价值观和规范不一致的文化，它不仅能使学生透过意识形态的表面看到其不平等的实质，而且为学生提供了对学校的控制系统进行挑战的手段。

因而，在工人阶级子女的学校里，学生只能部分接受正式课程和隐形课程，而且有可能经常公然拒绝接受它们。这类学校就是“抵制”、冲突和斗争的“场所”。阿普尔援引葛兰西 (Gramsci) 和埃里克·奥林·赖特 (Erik Olin Wright) 的著作说，在一定程度上，学生 (也包括教师) 形成学校系统内部的反抗力量，对学校权力具有抵销作用。然而，阿普尔又强调说，我们决不可坚持“过份浪漫主义的观点”，我们成该记住，尽管有人进行抵制，权力的分配仍然是不平等的。“斗争和冲突也许确实存在，但这并非意味着斗争的成功。”

然而，尽管抵制的结果不得而知，但抵制的存在说明学生的所作所为不必取决于经济力量和社会力量。学生并不仅仅是学校试图传播的思想的“载体”。相反，因为文化是一种“活的”过程，学生“以经常有悖于学校盛行的规范和态度的方式进行创造性活动。”阿普尔提供了以下“创造性”活动的例子。他说：

“在城市学校和工人阶级学校，且不提其它地区的学校，许多学生创造性地适应周围的环境，这样，他们便可以吸烟、逃学、嬉笑打闹，悄悄地控制课堂生活的节奏，并且整天都想这么混下去。更有甚者，这些学校的许多学生干脆

不上学校所开设的一切课程。他们尽可能冷落数学老师、历史老师、职业课和其它课程的老师，他们也尽量拒绝接受严守时间、穿戴整齐、服从指挥以及在经济生活中其它更加根深蒂固的价值观方面的隐形教育，这些学生的真正任务就是等着下课铃响。”

根据这些关于“抵制”和创造适应的观点，阿普尔试图创立一种更加倾向于唯意志论的分析形式。他想摒弃教育取决于经济的观点，让人们认为学校 and 学生的文化具有相对自主性。他认为这种观点不仅更符合事实，而且更有希望促进教育制度的改革。直接再生产理论使人对学校的作用产生极其悲观的想法：学校只能反映社会，对变革社会无能为力。

#### 亨利·吉罗 (Henry Giroux)

亨利·吉罗也强调了抵制理论的唯一意志论性质和向教育的压抑特征提出挑战的基础。在《新教育社会学中的再生产和抵制理论：一种批判性分析》一文中，吉罗指出，再生产理论贬低了教育制度中的人的自由和自我决定的重要性。他说，学校“经常被看成工厂或监狱，教师和学生只不过在资本主义制度的逻辑实践和社会实践的强制作用下充当了区区小卒和演员”。因此，“人民创造历史的观念已被忽视。”另一方面，抵制理论给附属阶级和社会群体“重新带来了一定程度的能动作用和创新力量”。此外，这类群体的文化是“由群体本身和社会上的大多数人共同建构的。附属文化，不论是工人阶级的文化还是其他阶级的文化，都具有自我生产和再生产的要素。”因此，在这些文化之中，学生所作的一切并非仅仅是外部力量作用于他们身上的结果，而是部分源自他们自己的决定和行动。正如吉罗所言：

“抵制理论的最重要假设之一就是，工人阶级的学生不

仅仅是资本主义的副产品，屈服于权威教师和学校，而这些教师和学校把他们培养成适应脑力劳动生活的人，更确切地说，学校是一个竞争场所，它不仅以结构矛盾和意识形态矛盾，而且以学生集体的抵制意识为特征。

因此，学校就是意识形态斗争的“场所”，就是竞争性阶级文化的竞争“场所”。

在吉罗看来，学生在学校的生活，并不象直接再生产理论让我们相信的那样，完全受制于经济和社会制度。他们有某种自主。其实，从整体上看，学校在资本主义制度中具有某种独立性。正如他在《思想、文化和教育过程》一书中所指出的那样：“学校经常与社会的需要不一致。”此外，它们也与不同社会阶层的需求相冲突。例如，中上阶层中的一些人希望学校培养科学家和技术员，而另一些人则希望学校开设适用性较广的综合课程。吉罗继续说：“学校也与少数民族、宗教团体和种族发生冲突。”

“然而，这种独立性仅仅是部分的，学校也仅仅是相对自主的。学校只能在社会规定的条件和限制下活动，尽管学校也参与制定这些条件和限制，归根结底，经济是‘根本决定因素’”。

除阿普尔和吉罗之外，现在，许多马克思主义作家也强调抵制和相对自主权的重要性。例如，马登·萨拉普 (Madan Sarup) 在《教育、国家和危机》一书中断定，学校不仅再生产社会生产关系，而且再生产抵制形式。许多学生就发展了对教育的公开性目标进行抵制的特殊形式。为了论证其理论，这些马克思主义者喜欢援引马克思主义人种论学者对学校进行的详细实证主义研究。他们尤其喜欢引用保罗·威利斯 (Paul Willis) 的《学会劳动》、安吉拉·麦克

鲁比耶 (Angela McRobbie) 的《工人阶级的女儿与女性文化》(本书将在第九章讨论这个问题)、保罗·科里根 (Paul Corrigan) 的《教育在街上打架斗殴的孩子》和罗伯特·埃弗哈特 (Robert Everhart) 的研究文章。在此,我们将集中探讨威利斯的著作,因为这是最重要和最有影响的人种学研究著作。

### 保罗·威利斯 (Paul Willis)

威利斯说,在工人阶级子女集中的学校里,“反学校文化”的存在近年来已成为人们瞩目的焦点。例如,戴维·哈格里夫斯(本书第三、九和十章讨论了他的著作)和科林·莱西 (Colin Lacey) 就集中探讨了这个问题。然而,威利斯认为,一直存在一种倾向,认为这种文化与社会环境无关。他的论点可以分为两部分:

第一,反学校文化涉及到学生对权威的抵制和反对,一般来说是工人阶级文化的一部分或工人阶级文化的反映。它们尤其相似于“车间”文化。因此,反学校文化是工人阶级的某种基本态度和价值观的表述(“车间”文化是另一种表述)。威利斯认为,这对教育具有重大意义。不论学校如何削弱“少数坏学生”(引号为威利斯所加)的影响——例如,不根据学习成绩分班,将不同能力的学生分配在同一班级,即综合能力分组,或教师们使用更个别化和友善的教学方法——最终都会毫无用处。由于学生出身于工人阶级家庭,抵制和反抗性文化总要以某种形式出现。正如威利斯所说:“毫无疑问,工人阶级的价值观和情感……必将与学校发生冲突。”

第二,由于反学校文化和车间文化的相似性,学生从学校转人工厂工作就比较容易。这些学生的文化背景已为他们

做好了从事这种转变的准备。他们已经进行过“抉择”，准备进入工厂车间的世界，从而接受他们在现存社会体制中的“从属地位”。在这个过程中，存在着“自责”因素，这种因素既有助于维持工人阶级的低下地位，又有助于资本主义社会秩序延续。

现在，让我们更详细地考察一下这些观点，

### (一) 反学校文化

反学校文化与车间文化极其相似，二者同属工人阶级的文化。

威利斯的著作主要基于对英国中部的一座小镇中学的十二名工人阶级家庭学生的个案研究。在开始解释他们的反学校文化时，威利斯说：“反学校文化的最基本、最明显的特征是对‘权威’的根深蒂固的、普遍的和体现着个人倾向的抵制。”这些“小家伙”（他们这样称呼学生）“都坚信：老师们的权威是武断的”。他们抵制学校，反对学校所代表的事物皆源出于此\*。

这种反权威态度的表达方式多种多样。我们发现“小家伙们”逃学、吸烟、喝酒、穿戴不合习俗的衣服，他们也破坏公物、参加暴力行动、偷窃。学校反文化的成员们曾在学校撬门、从桥上用石头打过往的火车、从手提包中偷衣服。威利斯谈到他们对偷窃行为的态度时说：“在某种意义上说，一次成功的偷窃就是对权威提出挑战，并且击败了权威。”谈

---

\* 威利斯在其著作中轮换使用“反学校文化”和“学校反文化”，但意思是相同的，均指工人阶级子女通过对社会和学校内流行文化的反抗所形成的另一种文化。

到他们对打架的态度时，他说：“它打破了传统的‘暴政’……这是打破令人不满、被上层阶级强加的意义的最终方式。”在上学期期间，他们的抵制主要表现为尽量少做作业，试图逃避学校的正常活动。威利斯说，在这些“小家伙”当中，“存在着一种毫无目的的反抗气氛”，他们“怒不可遏，但找不到公开的对手时，气就消失了。”因此，他们进行着“断断续续的游击战”。在对其他学生的态度上，他们称他们为“耳油”（意为女人气柔顺的人——译注），对他们表示蔑视。威利斯把他们所说的“耳油”取名叫“乖孩子”。这些“乖孩子”不属于反文化的成员，在某种程度上说，他上学的目的与学校的目标相同，就是好好学习。另一方面，这些“小家伙”轻视知识和文凭。他们关心的只是“对世界略知一二”，“头脑清醒”。他们只图眼前快活。此外，他们总是不停地寻找别人的弱点，并且有顽固的种族主义和性别主义思想。

当我们进一步考察威利斯对车间文化概念的论述时，我们就会马上发现，他的车间文化与学校（内部的）反文化基本相似。他论述了二者的基本相同点，写道：

“工人阶级的车间文化的真正中心点就是：尽管条件恶劣，外部环境不佳，人们仍要寻找生活的意义，建构起精神的框架。他们锻炼自己的能力，甚至也在他人严格控制的活动中寻找乐趣。令人难以理解的是，在他们的死水一潭似的劳动生活中贯穿着鲜活的文化，而这种文化并不仅仅是生活受挫者的反映。这种把握异化环境的现象，同样可见于反学校文化，学生们就是努力把枯燥无味的教科书编织成一幅妙趣横生的挂毯。”

他更明确地指出，车间文化的主要特征之一就是：“极力取得控制工作过程的某种形式”。有时，这意味着实际上是



工人们管理生产。学校也发生同样的情况，正如威利斯所说：

“这与具有反文化传统的工人阶级子弟的行为如出一辙，他们控制课堂，实行他们自己私下制定的课程表，从来都是自行其事……自然，学校内这类非正规组织的目的只是游手好闲，无所事事，而具有工厂文化的工人起码要“完成工作任务”，这就是两者明显的差别。然而，绝不可小看这两种文化对法定权威的反抗，这些工厂的生产经理们和学校的校长们一样提心吊胆，不知会出什么乱子。”

此外，在这两种情况下，学生们和工人都是以非正式的团体为基础，试图控制自己所处的环境。威利斯把这种团体称为“这两种文化中的基本抵制单位”。他归纳说，在两种文化中，人们都可以发现“工人阶级有的一贯行为：抵制；反抗权威；挑剔、找茬、暗中与官方唱对台戏；以及在消遣和娱乐方面大显身手。”

## （二）为进工厂做准备

学校反文化学生的文化背景为他们进入工厂作了准备。这种文化背景既有助于延续工人阶级文化（文化再生产），也有助于西方资本主义的再生产（社会再生产）。

学校反文化的学生对从事非技术工作或半技术工作不无准备，因为这类工作环境符合他们的已形成的生活态度和价值观。在威利斯看来，技术性体力工作不能吸引“小家伙们”，因为：“这类工作似乎获利甚微，但付出的劳动巨大”。非体力劳动亦是如此。在这些“小家伙”心目中，非体力劳动要求太高，侵犯了他们的独立性。威利斯说，他们认为脑力劳动“要求服从命令，循规蹈矩，正如在学校里所学会的那

样，他们对脑力劳动的抵制变成了对权威的抵制。”他们也把脑力劳动看成是女性从事的劳动，是对男性气概的威胁。

然而，威利斯认为，这一整个过程有助于维护现存的经济和社会制度。他认为，学校内的反文化和工人阶级文化孕育着潜在的个性解放，但在目前，它们也造成了工人阶级不断遭受奴役的状况。

接着，威利斯又展开了自己的论点。他认为，反学校文化具有一种重要的洞察力，能使人深入观察工人阶级的生活状况。这些“小家伙”懂得——即使他们表达不清——为受教育而竞争，为获取学历而拼命，其结果只能少数人受益而多数人落伍。他们说：“就是那么几个人有本事，我们差远了。”所以他们在学校里对学技术、求知识和取得学历全无兴趣。威利斯称之为“激烈措施：他们拒不参加压制自己受教育权利的任何勾当。”同时也表明，学校反文化蕴含着一种潜在要求：要求建立一种新的社会形态。

另一方面，工人阶级文化在“根本上是受到限制的”。威利斯说：“把工人阶级文化或觉悟乐观地描绘为向理性和社会主义进军的先锋，是相当错误的。”工人阶级文化的“精髓”在于鼓励人们适应现存制度，而不是让他们去否定它和试图改变它。这个文化承认，永远都会存在着“他们”和“我们”；不要对管理权提出挑战。因此，尽管工人阶级反对权威，他们最终仍会赞同现存的权力关系。这样，他们只能甘居受支配的地位。

整个过程的结果就是：资本主义的社会和经济结构得到了再生产。然而，在威利斯看来（其他抵制理论家也认为），这种再生产并不是不经过斗争就实现的。再生产并不是那么简单、直接，能够用外在的经济力量影响被动的对

象。威利斯不赞成结构主义者关于再生产的解释。他说：“社会人不是意识形态的被动传播者，而是主动占有者，他们只有通过斗争、竞争和对社会结构的部分性渗透，才能再生产现存的结构。”

### (三) 现代文化研究中心 (CCCS)

最后，让我们考察一下伯明翰大学现代文化研究中心的观点。

现代文化研究中心的理论立场与我们已探讨过的作家的理论立场并无差异——实际上，威利斯在发表《学会劳动》的时候，就是这个中心的研究员。现代文化中心不赞成直接再生产理论的乐观的决定论观点；强调人的意志和人的历史作用的重要性；认为人的意志在一定的结构限制内发生作用。它承认再生产理论的重要性，但又认为进行某种系统的解释远远不够。现代文化研究中心认为：“某些再生产理论——例如奥尔萨瑟的再生产理论——的缺陷之一在于，它们似乎没有考虑到儿童和教师可以发挥的抵制能力。”在现代文化研究中心看来，学校并不是简单地对经济制度的需求作出反应，而是拥有相对自主权。然而，“资本主义工业的需要对教育制度的性质和结构确实产生重大影响”，尽管其影响程度取决于反作用力的强度。然而，现代文化研究中心最终还是肯定了以下观点：“教育的被决定因素多于决定因素；教育为治理一个分裂的社会而确立一致的思想观念；教育对劳动力的再生产起着一定的作用。”

正如我们已经说过的那样，在这些问题上，现代文化研究中心的观点与阿普尔和吉罗这类作家并无多大差别。然而，阿普尔和吉罗只把自己囿于这种理论思考，而现代文化

研究中心则对本世纪（更具体地说，自 1944 年以来）的英国教育制度的发展状况进行了认真的解释。

概括起来，我们可以说，在我们刚刚讨论过的这些作家看来，对资本主义经济结构的需要所形成的“抵制”是教育制度的一个基本特征。他们认为，“学校只是培养满足现代社会的‘需要’的学生”这一观点忽视了教育制度中反文化的存在。他们把这种反文化看作是工人文化中的态度和价值观的体现。此外，他们否定结构主义的马克思主义观点——非人力的经济力量左右着人类活动。抵制理论家们认为，历史是由人创造的，而不是其它力量通过人创造的。人的意志、人的组织以及社会非常重要。因此，他们认为学生应该创造性地适应自身所处的环境。他们还认为，学校在社会需求之中，拥有相对自主权。然而，再生产现象仍然存在。不过，在这些作家看来，这种再生产不是“直接”的，而是“间接”的，也就是说，是伴随着抵制或在抵制过程中出现的。

## 第九章 对马克思主义观点 的评价

在评价马克思主义观点的时候，我们首先要探讨一下历史唯物主义的社会与社会变革理论。这个理论是马克思主义教育分析的基础（参阅第六章），因此，显而易见，这一理论是否有误差，对于我们分析马克思主义教育观有着重要的意义。

在探讨马克思主义对教育的分析时，首先，我们应该通过考察雷诺兹（Reynolds）和希柯克斯（Hickox）的观点来评价直接再生产理论（参见第七章）。

随后，我们将考察相对自主理论等在第八章中曾经讨论过的问题。在此，我们要援引安迪·哈格里夫斯（Andy Hargreaves）的著作。接着，我们评价教育抵制理论。我们尤其要探讨威利斯颇有影响的《学会劳动》。在本章的这一部分，我们也要考察约翰逊（Johnson）这类作家的观点：学校反文化和19世纪工人阶级对资本主义需求的抵制之间有着密切关系。最后，我们将花一些时间，通过考察克罗斯兰（Crosland）、加尔布雷思（Galbraith）和“多元论者”著作中有关社会、国家和教育的不同概念，探讨现代文化研究中心有关“社会民主”的观点。

### （一）历史唯物主义——一种批判

我们对历史唯物主义的基本批判就是：如果这是一种经

济决定论，那么，相当简单，这是一种虚假的理论；反之，如果这是一种相对自主论，认为经济基础和上层建筑相互作用，在这种作用下，经济力量状况取决于上层建筑，那么，这就是一种老生常谈。这样，马克思主义就与其它许多类型的社会政治理论毫无差异了。

### (1) 经济决定论

20 世纪的许多马克思主义者摒弃了历史唯物主义，这表明马克思主义作为一种经济决定论，是站不住脚的。他们也许逐渐认识到，历史和社会分析将不能支持这种观点。在这方面，苏联的例子非常重要。自 1917 年革命以来，俄国社会出现的巨大变革并不是马克思主义意义上的经济发展的结果。俄国社会的主要变革并不是生产力和生产关系彼此矛盾和产生新的社会形态的结果。例如，1917 年事件爆发之前，并不存在技术发展时期。俄国革命之所以爆发，是因为有一群具有特殊思想的人巧遇良机，夺取了政权，他们控制了国家之后，便开始按照他们关于某种优越性的生活方式的思想意志进行社会改革（尤其是经济改革）。

卡尔·波普尔（Kari Popper）以苏联为例论述了思想意志与经济环境的关系。

为了改变生产条件，或者说在一无所有的基础上创造生产条件，人们在反对异常强大的敌人的斗争中，克服了无数物质困难，牺牲了许多物质利益，其驱动力就是对某种思想意志的热烈追求。这个例子说明，在一定情况下，思想意志不由国家的经济条件塑造，相反，它可以变革经济条件。

换句话说，正是“上层建构”因素——特别是意识形态和政治权力——在将一个半封建社会改造成高度工业化的

国家过程中，起着关键作用。因此，恰如波普尔所言，俄国革命的发展和马克思经济决定论形成了“鲜明对照”。人并不象《资本论》中所说的那样，是经济力量的“承担者”或“体现者”，必须服从人类活动的“经济规律”。恰恰相反，人是新的经济基础的创造者。具有讽刺意味的是，马克思主义本身的历史提供的例子，显然能够推翻经济决定论。

我们可以在艾赛亚·伯林（Isaiah Berlin）有关马克思的论述中，找到类似的观点（尽管比较笼统）。伯林在谈到马克思的著作时说：

“它（指马克思主义——译注）试图驳斥这种观点：思想决定历史的进程。但它本身对人类所产生的巨大影响已削弱了它的论证力量。因为，当它在改变迄今仍然流行的有关个人与环境的关系、人于与人的关系的观点时，它显然已经改变了这种关系本身；其结果，它在知识分子当中，一直最有影响，而知识分子今天正在改造人类行动和思想的方式。”

同时，也有一点值得注意，那就是：当我们考察思想在历史中的作用，尤其是马克思主义理论对苏联社会发展的影响时，我们就发现，“马克思主义——列宁主义”是一个矛盾概念。普拉蒙纳茨（Plamcnatz）在论述列宁和托洛茨基的思想时，已经非常清楚地证明了这一点。早在1905年，普拉蒙纳茨就首次谈到了托洛茨基的思想：

“托洛茨基同意马克思的观点：社会主义只有在先进的工业经济中才能存在。因此，他认为，1905年的俄国必须进行巨大变革，尔后才能建立社会主义。他在1905年构想的理论成为共产主义的基本信条之一。他认为，在工人阶级政党的领导下，工人首先可以起来革命，然后利用政权去创造发达的工业经济（按照马克思的看法），这种发达的工业经

济是与社会主义一致的，与列宁在《两种策略》中论述的一样，托洛茨基把马克思和恩格斯认为革命前应该做的事放到了革命之后，这种简单的颠倒使历史唯物主义成为无稽之谈，同时也是布尔什维主义的核心。”

## (2) 相对自主论

下面我们所要探讨的是，既然历史唯物主义不是一种经济决定论，那它纯属不言而喻的简单道理。许多作家都已指出过这一点。例如英国社会主义者欧文·德宾（Evan Durbin）在他的著作《民主社会主义政治》中说，如果马克思主义认为，经济因素只是影响历史进程的许多因素之一，那么，就不会有人反对这种理论了，因为如果不是这样，那就太奇怪了。他继续说，

“马克思主义必须认为经济因素是（影响历史进程的）决定性或唯一性因素，否则，马克思主义理论就会没有多大意义；谁也不会深受这种理论——经济因素只是最活跃的历史因素之一——的影响，因为谁愿意否定这样的理论呢？”

的确，谁会愿意呢？当然不会是大多数非马克思主义社会学家，因为他们也认为，由于“多种”因素——政治因素、宗教因素、意识形态因素、文化因素以及经济因素——的作用，社会才得以形成。当然，在某个特定时期，这些因素中的任何一种因素都可以发挥决定性作用，但是，这还有待于通过实证调查和历史分析去验证。

科拉柯斯基（Kolakowski）也持类似观点，他写道：

“似乎可以这样说，‘生产关系和上层建筑之间存在着相互作用’这句话纯属老生常谈，因为人人都会同意这种观点，这并不是马克思主义者的特殊发现。历史事件——战



争、革命、宗教变革、国家和帝国的兴亡、艺术思潮和科学发现——可以用许多现象进行合理的解释，也不排除用技术和阶级冲突进行解释。这是常识问题，任何一位宗教信徒、唯物主义者或历史哲学家都不会否定它，除非他是某种“罕见因素”或其它什么因素的狂热推崇者。早在马克思之前，法国的和其他国家的许多历史学家（其中有些人在政治上是保守派。）就已知道，人们必须了解历史环境和当时的社会冲突，才能理解书和戏剧。那么，我们不得不问：究竟什么是历史唯物主义？如果历史唯物主义的意思是说：上层建筑的任何细节都可以用经济基础的需求来解释，那么，如果无法拿出让人确信无疑的证据它只能是一种谬论。正如恩格斯所言，如果它不在这个意义上承认某种绝对性的决定论，它就只不过是一种众所周知的常识。如果严格解释的话，它有悖于理性的基本要求；如果随意解释的话，它则纯属老生常谈。”

西德尼·胡克（Sidney Hook）在他的《革命、改良与社会正义》中，以同样的口吻说，近几十年，“最初的”马克思主义经济决定论已被在英国得到证明的“常识”“冲垮”。因此，它不再是一种伟大的理论，而是一种简单的一元论。

因此，这三位作家都认为，如果历史唯物主义是一种经济决定论，它就是一种大胆假设合乎逻辑、但却以难以站住脚的理论；但是，如果它认为，社会的形成不仅仅取决于经济，而且还取决于其它因素，那么，尽管它可以免于这样的批评，它作为社会分析的一种形式，就失去了其特色。换言之，如果马克思主义者接受后一种解释，就会使历史唯物主义理论无懈可击；但是随着时间的推移，这种理论就变得毫无价值了。恰如德宾所说，这些东西不值得讨论。或如伟大

的哲学家埃德蒙·伯克 (Edmund Burke) 所言：“他们用可悲的遁词希望把自己的观点弄得微不足道而免受攻击。”

如科拉柯斯基指出的那样，要想摆脱这个左右为难的处境，马克思主义者可以使用一种传统的方法，即指出，上层建筑与经济基础之间关系的“相互作用”论所强调的是经济因素在“最终的分析”中起决定性作用。然而，这仍然不能令人信服，因为恰如科拉柯斯基所说：

“只要我们无法界定‘最终决定’的限制范围，同样，只要我们无法界定社会生活其它范围内的‘相对自主’的限制范围，不论在任何历史意义上解释‘最终决定’都毫无意义。”

胡克也强调说，马克思主义者在运用这一观念的时候，应该对具体问题进行分析。然而，他们显然未能做到这一点。相反，他们留给我们的只是一种含糊其辞、极不精确的宽泛理论。这种理论使得马克思主义者能够一举两得：自制的蛋糕自己可以吃到。例如，这可以使他们赞成这样的观点：有时候，政治因素或思想因素在社会变革过程中具有决定性作用；同时，他们也可以认为，“终极的”经济力量占据支配地位。任何适于这个理论的事实都可以证明一切，人们想不出什么理论能够与它产生矛盾；这个准则可以解释一切。正如波普尔所说，这个理论无法证伪\*，它自我证明，所以，它不是科学理论。因为，科学理论的标志是：人们可以将它证伪。布赖恩·马吉 (Bryan Magee) 概括了波普尔的观点：

科学理论不是那种解释可能发生的事物的理论；恰恰相反，它将有可能发生的大多数事件一一排除，因此，如果被

---

\* 证伪——科学哲学术语，意为“证明其为伪科学”。

它排除的事发生了，它本身就应该被排除。所以，真正的科学理论永远承担风险。”

然而，“相对自主”论和“最终决定”论却不担当这种风险。相反，它们把所发生的一切都看成对历史唯物主义理论的肯定。什么东西也不会证明它是假的。如果你抨击它，你注定不会获胜。

## 马克思主义教育分析中的直接 再生产理论

马克思主义对教育的分析也受到了同样的批评。在这一节，我们将探讨直接再生产理论。

### (一) 戴维·雷诺兹 (*David Reynolds*)

在第八章中我们看到，现在，许多马克思主义者也抨击经济决定教育的观点。例如，他们认为，在学校里，抵制和再生产同时并存；学生不但是经济制度的弧弱牺牲品，而且是经济制度的积极力量；学校在经济需求之中拥有某种自主权，等等。戴维·雷诺兹在他的《重建的相对自主》一文中进一步发展了关于教育制度相对自主的这些观点。但他在这篇文章中一再对再生产理论提出了批评。对此，我们应详加考察。

雷诺兹认为，很难发现资本主义经济基础和教育制度之间存在着任何密切“关系”。他说，各种各样的实践经验都可以证明这一结论。

### 教育与经济

教育与经济“需要”之间仅存在着有限的适应关系。雷诺兹认为，很难看清充满着反社会行为的教育制度怎样为英国资本主义服务。此外，（反学校文化的）“抵制行为以及对脑力劳动过份否定和对体力劳动的过份追求，显然超出了对非熟练工人数量的需求。”另外，学校的课程设置和经济制度的需求之间没有多大联系。他说：

“学校的课程设置具有自由倾向、以人文学科为基础；强调努力掌握知识，以求在知识上自我完善，而不是追求物质利益；高等院校的学术自由受到限制；那些“纯科学的专业始终拒不吸收应用学科的知识；小学六年级减少在商业上至关重要的外语课程；此外，学校仍然存在着歧视女性的‘文化’现象，使得许多颇有才能的姑娘不能学习与工业有关的科技课程。所有这一切都表明学校的课程设置与经济制度之间没有多少联系。”

雷诺兹认为，教育和经济需求之间之所以缺乏联系，主要是因为英国教育的自主性结构。他说，在英国“教育体系中，权力高度分散，这种现象在欧洲其它国家是少有的，因为在其它欧洲国家，中央政府比英国政府更多地插手教学法和课程内容。”这使得承受着相同外部压力的学校之间出现差别——这种差别来自地方教育当局和校长在现行教育制度中所拥有的自主权。但是，并非只有结构因素在扩大教育自主权，使用这个自主权的人往往具有“反工业偏见”。他写道：

“大批激进分子被吸引到教育部门，其中有许多人拥有自由倾向，他们的育人意识重于教书意识；教学工作吸引着自主意识强烈和安全需要强烈的人。这一切都说明大多数从事教育工作的人没有这样的主导思想，即学校是铸造与工业

有关的技能和特征的熔炉。”

此外，教育工作者正是通过教育制度的自主权提高自己的阶级利益，而资本主义企业运用同样的方法未必能捞到好处。

教育和资本主义价值：资本主义经济价值观并不是英国文化的中心，而且也未渗透到学校和政府这类重要机构。雷诺兹说，韦纳（Weiner）最近作的研究——例如，他在《英国文化与工业精神的衰落》中所作的研究——表明，19世纪的公立学权“实际上旨在把学生培养成‘文明’人，……摒弃关于科学、技术和工商业的重要性的‘资本主义’价值观。”

### 学校的独立性

人们对于学校的独立性的认识不断加深。雷诺兹说，学校可以自由地按照自己的意志培养学生的品质。结果，学生往往受不到资本主义社会主流价值观的影响。

## (二) M·S·H·希克斯 (Hickox)

M·S·H·希克斯在他的《马克思主义教育社会学：一种批判》一文中，对再生产理论进一步提出了批评。希克斯的主要论点就是，没有确凿的证据来证明以下的观点：教育进行阶级结构的再生产所采用的手段是（1）合法化，（2）社会化。

### (1) 合法化

正如我们在解释直接再生产理论时所看到的那样，马克思主义者认为：教育制度传播机会均等和能人统治的思想。

他们说，这有助于现存的“劳动等级分工”中不平等现象的合法化，因为这种思想所散播的观点是任何人在经济上的成功取决于其才能和教育程度。

希克斯认为，在当代工业社会里，由于教育程度和工作职务之间没有多大联系，因此，很难了解教育程度怎样去使经济不平等合法化。然而，我们在此可以看到，在某种程度上说，希克斯没有领会这个观点。马克思主义者并没有说教育程度实际上与经济地位密切相关，而仅仅是说许多人都认为它们之间有着关系；正是这种观点有助于劳动分工的合法化。在马克思主义者看来，决定地位的不是教育程度而是社会、经济背景。

然而，希克斯指出，某种证据似乎可以证明，“产业工人阶级较少根据教育程度”来使自己的地位合法化。希克斯的这种观点更有说服力。例如，斯卡斯（Scase）在研究中发现，只有 2.5% 的英国工人认为文凭是社会阶级的重要决定因素。他们认为家庭背景和经济因素所起的作用更大。希克斯评论说：“这似乎暗示这和教育社会学家持相同的观点：教育的作用仅仅是肯定预先存在的社会地位。”当然，这也就暗示着普通工人阶级成员赞成马克思主义再生产理论家的观点。他们有关合法化的观点因之而削弱了。

## (2) 社会化

根据直接再生产理论，资本主义是通过学生的社会化而得到维持的，据说教育制度可以使学生形成一定的价值观，拥有一定的信仰和志向，从而使他们适应现在的生产关系。这主要通过社会生产关系和工作与权威、控制机构的社会关系之间的“相互一致”而完成。

希克斯指出，持此“相互一致”观点的相关理论家们尤其倾向于把 19 世纪的大众教育看成是资本主义需要顺从而守纪律的劳动力的表现。他们认为，教育是使工人阶级子女对工作和权威形成“合适”态度的途径。但是，希克斯问道，是否有证据可以证明以下两点呢：第一，资本家确实持有这种教育观吗？第二，大众教育曾经发挥过而且正在发挥这样的社会化作用吗？

希克斯指出，关于第一点，马克思主义历史学家也常常不能提出例证。例如，理查德·约翰逊（Richard Johnson）曾经对 1850 年前的英国工人阶级教育进行过研究，结果表明，“大工厂主更愿意招收童工和保留资源，而不愿出资让工人阶级接受教育而获取假定的收益。”关于教育能够使人形成合适的工作态度和价值观，希克斯认为，在英国，工业化和大众教育之间存在着一定的豁缝——这说明，资本家从来未通过教育去对工人进行社会化，但多年来却不断发展。此外，在 19 世纪，用于工人阶级教育的费用（真正用于这方面的费用很少）也说明，教育并不是树立工作态度和价值观的重要途径。关于当代教育的作用，希克斯说：“没有多少明显的证据可以支持这种观点：在资本主义社会中，正规教育对工人阶级的工作态度和职业理论发生重大影响。”他继续说，“工人阶级亚文化本身的价值观对形成工人阶级的工作态度所起的作用要远远大于正规教育的影响。”

希克斯说，威利斯和费里斯（Frith）的研究清楚地表明，正规教育在青年工人的社会化过程中所起的作用较小。例如，费里斯指出，近年来，企业要求青年工人“成熟”、“对工作负责”，这一现象反映着 70 年代劳动市场的变化。在 70 年代以前，人们一般认为，只有当人结婚之后，工作态

度才能成熟；而青年工人大多对工作不负责任。希克斯说，因此，只有经过了一个世纪的大众教育，教育才开始发挥相关理论家们所认为的教育从一开始便发挥的作用。

## 马克思主义教育分析中的 相对自主理论

### (一) 安迪·哈格里夫斯 (*Andy Hargreaves*)

在本章的第一部分，我们考察了德宾和科拉柯斯基等人对相对自主论的批评。安迪·哈格里夫斯也对教育相对自主论进行了类似的批评。（注意，我们所说的是安迪·哈格里夫斯，不是戴维·哈格里夫斯，在当代教育社会学界有两个哈格里夫斯。）哈格里夫斯说，这些马克思主义者自称能够巧妙、深刻地分析教育和资本主义生产之间的关系。然而，他认为，他们之所以“试图解释教育中并存的独立性与非独立性……是因为已经有许多人对这种现象作过各种各样的解释。”相当简单，他们希望从两方面都能说通，即，教育受制于又不受制于经济因素。因此，他们的论点是含糊不清、自相矛盾的。此外，他们的论点也超出了论证与反论证的范围。哈格里夫斯说，结果，在相对自主论中，“什么都说得通”。

哈格里夫斯还说，很难理解马克思主义者方法（这种方法既强调教育的独立性和经济力量之间的关系，也强调其非独立性与经济力量之间的关系。）的具体意义。他说，鉴于这些情况，我们最好摒弃马克思主义方法而去运用多元论方法或韦伯的方法。（在本章的后几部分和第13章，我们将更详细地讨论这类教育观。）



## 马克思主义教育分析中的抵制理论

哈格里夫斯也对马克思主义教育社会学中的抵制理论提出了批评。我们最好还是通过评论威利斯的《学会劳动》来探讨这一观点。

### (一) 保罗·威利斯 (Paul Willis)

#### (1) 学校反文化：工人阶级文化的延伸？

若要了解威利斯的著作，中心问题就是，有没有证据能够证明他的这一观点：学校反文化（涉及到对权威的抵制和反抗）事实上是一般工人阶级文化的延伸或反映。

#### 威利斯的证据

首先，威利斯本人在《学会劳动》中提供的证据缺乏说服力。因为在他调查过的学校中，所有学生——“乖孩子”或学校反文化成员——都出身于工人阶级。他告诉我们，这所学校位于一座小镇上，居民基本上是工人阶级，它招收的学生“都是工人子女”，因此，乖孩子都是工人阶级的“小家伙”。威利斯的评论家之一维尔·布里斯 (Val Burris) 清楚地看到了这一点。她说：

“威利斯试图从学生的行为来概括工人阶级的特征，甚至当他强调反文化的学生和多数工人阶级出身的乖孩子之间存在着极大差距时，他也似乎认为这些特殊学生在某种程度上代表着工人阶级身上的适应学校和工作最基本普遍特征。”

不错，如果乖孩子在学校中占多数，那么，正是他们，而不是那些“小家伙”，代表工人阶级的价值观和态度（人们

可以把工人阶级文化看成一个整体)。

此外，在《学校反文化的阶级意义》一文中，威利斯声称，学校反文化中心人物的观点和他的父亲的劳动态度基本上有着相似之处。这里值得援引一下威利斯的原文。他写道：

“一位铸造工人正在家里谈论他的工作。他说话口齿不清，但却令人可信。他说，他的工作很艰苦，但他干得很好，因为这份工作能够体现男子气概和自尊。

‘我在铸造厂工作……你知道铸造吧？……你知道怎么铸造吗？……哦不知道……这铸造厂在贝希纳尔街南端……我在那里掌大锤……大锤有六吨重。我已在那里干了 24 年。那里吵死人，不过我现在已经习惯了……也很热……我不讨厌我的工作……新活儿不停地来……你得不停地干……活儿很重……经理们干不了那种活儿，厂里能够拎动这种金属部件的人不多……我每周挣 80—90 镑，这样的收入不坏吧？（在 70 年代中期）……象这样是很不容易的……你们会说我是——便士——便士挣来的……你们知道你得干下去，你们知道，我见到总经理得问好，见到生产经理也得问好……他们会在你身边走来走去，然后我就没事了（翘起了拇指）……他们认识你，你知道……一群人站在那里看着你……干活儿……我愿意那样……因为这很有意思……看着你就象……干活……象……你就不得不拼命干。’

现在，这个人的儿子乔伊开始讲话了。他正在念中学，明年就要毕业了。他是反文化的中心人物。他说：

‘不错，我们已经发明了某种特定的谈话方式和行动方式；我们不喜称巴基斯坦人、牙买加人和各种各样的人……也不喜欢清洁工和他妈的‘耳油’和所有……没有什么‘骑士’

或别的什么，你知道，也没有什么‘皮匠’，只有……如果你跟人干仗，那种仗可就邪乎啦！因此你得一直干到底，找人给你帮忙，或者用最狠的办法，比如用手抠眼睛或咬耳朵，这样，你才能打赢。

显然，父子二人的态度有着一致性……”

威利斯竟然称之为一致性，这真是令人吃惊！因为我们认为，二者态度中最引人注目之处在于乔伊和他父亲在处世观点上的巨大差异。显然，乔伊的父亲对自己工作感到自豪，觉得工作能满足他的自尊心，他认为自己的工作很有意思，要求也高，因为这项工作不仅需要体力和耐力，而且需要正确发挥创造力。他显然欣赏管理人员对他的评价：他颇能胜任这项要求很高的工作。他和管理人员的关系融洽。其次，他似乎能够服从上司的领导，但又毫无奴性。而乔伊恰恰缺乏这类品质。与父亲不同，他不能和其他社会团体和阶级的成员（对父亲来说，他们是资方管理人员；对儿子来说，他们是学校的乖孩子、教师和少数民族）；对不属于自己小圈子的成员，他一概嗤之以鼻。此外，乔伊动辄拳头相见，蛮横无比，他很难与能胜任艰巨工作的父亲相提并论。当然，父子两人都付出了相当的努力和体力，但其目的和意义却全然不同。

**安吉拉·麦克罗比 (Angela McRobbie)**

另一马克思主义的人种学著作也提出了同样的批评。这就是安吉拉·麦克罗比的《工人阶级的女儿与女性文化》。象威利斯一样，麦克罗比研究了一群拥有反学校文化倾向的工人阶级出身的学生。也象威利斯一样，她宣称自己发现了这样一个事实：反学校文化与工人阶级文化存在着连续性。例如，她说，反文化女生的“阶级本能”体现在“工人阶级文

化中”。然而，麦克罗比列举了这样一个例子：一位工人家庭出身的女生的双亲叮嘱这位女生在学校努力学习，对一切都要有兴趣，与大家和睦相处，等等。此例表明，这对父母的态度和价值观与学校反文化发生了冲突。

我们认为，学校反文化成员和工人阶级家长在观念上存在差异，这种现象颇为普遍。麦克罗比研究中的学生家长的态度在许多工人家长中颇有代表性。因此，我们认为，反学校文化和家长的文化之间往往并不存在任何连续性，前者决不是后者的表现形式。

### 戴维·哈格里夫斯

有许多材料可以证明我们的这一观点。例如，戴维·哈格里夫斯的“经典”研究著作《中学中的社会关系》便是如此。从表面上看，哈格里夫斯的研究似乎能够验证威利斯或麦克罗比的论点，因为哈格里夫斯的研究表明，在拉姆利现代中学，确实存在着违法乱纪的亚文化群。这个亚文化群的成员身上具有反学校文化倾向，在校外，又参加“小家伙”们的典型的捣乱活动。然而，哈格里夫斯的主要观点却是：学校可以大致分为两大亚文化群：捣乱型（或：捣乱倾向型）和“学习型”亚文化群。哈格里夫斯告诉我们，“学习型”亚文化群中的男生属于四级能力分组中的第一、二能力组。<sup>\*</sup>在第一能力组中，学生服从学校的一切规定，他们重视学习成绩，目的明确，学习勤奋努力。哈格里夫斯说，他们“如饥似渴地学习”。如果教师备课不好，他们就会批评教师，对不胜任本职工作的教师，他们无法忍受；他们讨厌在课堂上

---

\* 在英国，同一年级的学生按能力情况划分成一定的小组或班，叫能力分组（stream group）。

“捣乱”的同学和不努力学习的同学；他们也讨厌教师放慢教学进度，以便让其他学生能跟上。此外，他们颇注重良好的师生关系，对教师信任自己感到自豪。

如果说，第一能力组学生认为学生本身就是一件非常有价值的事情，那么第二能力组的学生就把学习看成是达到某种目标的手段。该组的男生在课堂上参加学习，为的是弄到地方教育机构颁发的毕业文凭，因为他们认为，拿到这个文凭以后，就可以找到较好的工作。然而，这种“手段性”学习动机意味着除了努力学习之外，这个组的学生也愿意在学校“混日子”和“到处玩耍”。但是哈格里夫斯强调，上述两种成份同时并存：前者并不能取代后者。他说，“人们经常看到，学生们淘气主要是为了从艰苦的学习中解脱出来，而不是为了代替艰苦学习。”在能力级别较低的分组里，这个问题十分突出。因为在这样的能力组里，学生们大多在“消磨时光”。结果，便诞生了真正的反学校文化，而反学校文化正是抵制理论的焦点。

哈格里夫斯认为，必须强调的一点是：这所学校是学习型亚文化群和捣乱型亚文化群中的男生都出身于工人阶级（人们总是认为，学习型亚文化群中的男生出身于中产阶级）。哈格里夫斯告诉我们，该校 97% 的学生出身于工人阶级，也就是说，学生家长多从事体力劳动。显然，学习型亚文化群中的男生和捣乱型亚文化群中的男生在本质上都具备的价值观都和工人阶级的价值观一样。此外，学习型亚文化群反映着他们的父母的价值观。哈格里夫斯指出，高能力组男生多出身于具有进取精神、工作勤奋、注重人际关系和行为举止、责任感强、富有应变能力、尊重财产的家庭。可惜的是，尽管哈格里夫斯承认许多工人也拥有这种价值观，但

他仍然坚持这是中产阶级价值观。然而，哈格里夫斯显然非常了解这个颇为重要的问题，也就是说，学习型亚文化群所拥有的上述价值观与工人阶级价值观中的一个主要部分是一致的，或者说，是它的反映。结果，他的研究无法支持学校反文化与工人阶级的价值观一致这个观点。

### 抵制是工人阶级的传统吗？

也应该注意到这样一个事实：许多工人多年来一直持上述价值观。这不是近年来才出现的现象，既不是战后繁荣时期的产物，也不是“资产阶级化”的产物。这样的价值观作为工人阶级生活的一部分，也许已有一百年，或者更长些。我们很难找到证据去验证某些马克思主义者提出的观点：“小家伙”行为是工人阶级生活的传统之一。例如，现代文化研究中心的里查德·约翰逊认为，学校反文化中的反抗行为与19世纪工人阶级对资本主义需求的抵制行动之间存在着连续性。然而，我们认为，工人阶级中的大多数人都具有学校反文化所排斥的价值观。例如，在第八章，我们已经说过，“小家伙”们轻视脑力劳动，甚至认为跟人学徒也没有多大意思。威利斯试图让我们相信：这种现象在工人阶级中最具典型性。里查德·霍加特（Richard Hoggart）给我们阐述了一种与此截然不同的观点。

里查德·霍加特——在他那部阐述本世纪工人阶级生活的名著《识字的作用》中，霍加特让我们注意工人家长对“读书”的尊敬，他也强调说，他们十分关心其子女是否能在生活中“过得不错”。他说，这不是由于势利，而是由于他们渴望减少由于贫困引起的麻烦。职业训练也同样受到高度重视。霍加特说：

“一技之长”仍然至关重要，这不仅仅是因为迄今为止技

术工人挣钱较多，熟练工人可以比非熟练工人更有把握地说，他象“任何一个伙计一样能干”。当大批工人被解雇时，他却可以找到工作……担心儿子不务正业的父亲们仍然努力让儿子们学习技术，做学徒工。”

关于学徒和“读书”，我们没有理由认为，自从霍加特写下上述文字以来，工人父母的态度已有多大改变。

### **比尔·威廉姆森 (Bill Williamson)**

比尔·威廉姆森在他的自传中强调 19 世纪末和本世纪初英格兰东北部矿区工人们的态度和价值观在学校反文化中并不曾出现。威廉姆森指出，他祖父辈矿工们的社会、经济地位完全相同，因此，“谁要想超人一头，必须具备比社会、经济地位更为抽象的品质，例如，正派、诚实、吃苦耐劳和爱学习。”威廉姆森谈到自己的祖父时说：“他十分关心他的工作，看到自己的工作干得出色，他就眉开眼笑。”他接着说：“作为一位矿工，我祖父非常看重那些能够努力完成自己份内工作的人。他愿意竭尽全力完成自己的工作任务，他也希望别人都要象他那样干。”威廉姆森说，“所以我祖父不愿意和有些人在一起干活，因为他认为他们太懒或者为人不可靠。”自然，这类态度也存在于其它生活领域。他继续说，如果儿子跟着父亲下井，这并不奇怪，因为父亲必须负责儿子的工作，让儿子能够遵守工作纪律，服从命令，拼命干活。

在威廉姆森对祖父和英格兰东北矿区生活的描述中，我们没发现与学校反文化中的“小家伙”们的共同之处。例如，用“正派”、“诚实”和“爱学习”等词来形容乔伊和他的朋友就很不恰当，而“懒惰”和“不可靠”则更为合适。在此，我们看不到两种文化之间存在着多少联系。

### **罗伯特·罗伯茨 (Robert Roberts)**

罗伯特·罗伯茨也在自己的著作《典型的贫民窟》中得出了同样的结论。在谈到本世纪最初 25 年索尔福特地区人们的生活时，罗伯茨说：“尽管贫穷，父母们仍然愿意把子女培养成正派、有礼貌、受人尊敬的人，而且往往在他们的有生之年，能够看到子女在社会上获得自己不曾获得的地位：这最让他们心满意足。”诚实是最为受人赞扬的品格，而“偷盗行为”，如罗伯茨所言，“甚至小偷小摸也受到人们的唾弃”。（霍加特〔Hoggart〕说，工人阶级父母努力防止子女“沾染不良习气。”）此外，罗伯茨还提醒我们注意工人阶级生活中的一个特征与威利斯所说的反文化和工人阶级文化共同的主要特征有很大差距，即对权威的态度。正如我们已经论述过的那样，威利斯认为，抵制权威是“小家伙”们的中心任务，反抗权威是“工人阶级的特征”。而罗伯茨则同意其他一些评论家的意见，指出，工人阶级文化中有着服从权威的悠久传统。他认为，索尔福德的工人阶级尊敬比自己社会地位高的人。例如，工人家长对子女的老师抱着敬畏的态度。他接着说，在很大程度上，这样的态度是人们社会经济地位的产物。例如，教养院和监狱“使穷人对任何权威都由衷地恭敬”。此外，人们为免于坠入那可怖的社会和经济底层，于是，不仅仅服从权威，而且畏惧权威。罗伯茨说：“在普通人心中，潜伏着畏惧，儿童害怕父母、老师、教堂、警察和任何权威；大人害怕工头、经理和雇主。”

罗伯茨补充说，这种畏惧心理还夹杂着另一种感觉，就是这些人比他们“强”。谈到大多数非熟练工人时，罗伯茨说：

“在选举的时候，他们充分表达了自己的观点：中产阶级和上层阶级比自己聪明、有知识，自然有权代表其他人去



思考和行动，对这种权力，人们甚至不应该提出任何疑问……可以说，在1914年以前，穷人知道自己的位置：他希望别人承认他的位置，无论这个位置是多么卑贱，而且他也希望其他人也能够保住他们的位置。”罗伯茨说，“概括地说，那里存在着冷漠、驯顺、屈从，我们村庄的人都有着同样的品质。60年前，卡尔·马克思就认为这些是贫穷的产业工人的特征，正是这些品质使马克思相信，英国无产阶级永远也不会背叛自己的意愿。”

此外，罗伯茨还援引了恩格斯的话来证明自己的观点。在1889年的大罢工期间，恩格斯写道，在这里，令人担忧的是资产阶级“是令人尊敬的”这种心理已深深扎根于工人的思想之中。他也谈到，工人阶级生来就尊敬社会经济地位高于他们的人。

恩格斯论权威——值得注意的是，尽管恩格斯（象马克思一样）对工人阶级的崇敬心理和对权威的屈从明显不快，但他并不反对权威的存在。可是，威利斯这些抵制理论家却不仅认为学校反文化对权威的反抗是现存条件的反映，而且也指出，从某种意义上说，权威本身是不合理的。例如，当威利斯列举工人阶级的特征时，他似乎用赞许的口气把“屈从权威”与“在娱乐、消遣方面大显身手”的能力相提并论。因此，从威利斯的著作中，人们可以得出这样的印象：他怀疑一切权威。在这一方面，他也许能够代表过去十来年间许多激进主义和主张平均主义的社会学家与教育学家的观点，他们总是谴责所有不平等关系，其中包括权威关系。（尽管我们在第七章曾注意到，鲍尔斯和金蒂斯不同意这种观点。）

恩格斯持有不同的观点。在一篇题为《论权威》的饶有

趣味的文章中，恩格斯指出“有些社会主义者近来开始了一次真正的十字军征讨，来反对他们称之为权威原则的东西。”他说，权威是指“把别人的意志强加于我们；另一方面，权威又是以服从为前提的。”恩格斯对权威一词进行界定之后，紧接着论述了中心问题：

“但是，既然这两种说法都不好听，而他们所表现的关系又使服从的一方感到难堪，于是就产生了一个问题：是否可以不要这种关系呢，我们能不能——在现代社会中既有的条件下——创造出另一种社会制度来，使这个权威成为没有意义的东西而归于消失呢。”

恩格斯对这个问题的基本回答就是：现代工业和农业需要权威的存在（因此，也需要服从的存在），他认为，复杂的工业生产过程要求许多工人进行协作，他说，一旦出现问题 and 困难，某些人必须出来肩负这一任务和负责作出决策。关于那些反对权威原则的人，恩格斯说：“想消灭大工业中的权威，就等于想消灭工业本身。”此外，共产主义经济和资本主义经济也需要权威。恩格斯说，在共产主义社会，决策者是工人“选出的代表”，恰当地说，他们并不行他“权威”。针对这种观点，恩格斯说：“这些先生们以为，只要改变一下某一事物的名称，就可以改变这一事物本身。”\*

## (2) 简单的二分法

在这里我们必须对其他人对抵制理论的批评，尤其是对威利斯的批评做一探讨。

威利斯和其他人在讨论学校生活的时候，喜欢采用简单

---

\* 这几段引文见恩格斯《论权威》，《马克思恩格斯选集》第二卷中文本第551—554页。

的二分法思维方式：“乖孩子”与“小家伙”彼此相对。他们认为，在现行教育体制下，学生分为两类：一类学生能够适应学校的要求，另一类则抵制或反对学校的根本目标。因此，他们没有看到学生们对教育的反应是多种多样的。

### 威利斯的观点

例如，威利斯似乎基本上赞同“小家伙”们的观点：“乖孩子”不能在努力学习的同时，也对“小家伙”们心爱的东西——诸如听音乐、讲究穿戴；酗酒和追求异性等——感兴趣。因此，威利斯不同意有的学生在某些方面可能是“乖孩子”——也就是说，他们对知识和思想的世界感兴趣，愿意受教育而不是“混”教育——同时，他们又有“其它”兴趣。至少抵制理论家埃弗哈特（Everhart）承认有这样的学生存在。他指出，在他所研究的学校里，被同学们最尊敬的学生是那些学习成绩最好、课外兴趣最多的学生。戴维·哈格里夫斯也指出，在拉姆利中学的学习型亚文化群中，有些学生学习努力，同时也喜爱娱乐。此外，威利斯似乎也不欣赏这种观点：愿意学习的“乖孩子”有时也会反对学校的权威，因为他们认为学校在某些方面不近情理。换言之，这类学生也许在求学方面认同学校的目标，但却否定学校的其它要求——在这方面，他们可能和某些教师有共同之处。

威利斯的研究中存在的问题在于，他试图让我们相信存在着一个单维世界，在这个世界中，学生被一分为二，一部分学生只爱学习，另一部分学生只爱娱乐。他似乎不相信，学习和娱乐能够结合起来；因此，爱好学习的人不一定就是生活单调、在社会上循规蹈矩的人。他似乎也不认为这种人的生活终究要比反学校文化成员的生活强，尽管后者的生活离不开暴力、偷窃、破坏公物、情欲、种族歧视和恐怖活

动。

然而，威利斯总算在他的一部著作中把自己的观点提高了一步。

“当然，任何一个学校的学生构成都是其中不乏“小家伙”和“耳油”……在工人子女占多数的大型综合学校里，情况也许更复杂一些，因为在这样的学校里，很多工人阶级子女试图在学业上有所收获，同时，他们又同“小家伙”们在一起操持他们的“本行”。此外，在有相当一部分工人阶级子女努力学习、继续上大学的中学里，学生们对“耳油”可能会有不同看法。所有这一切都可能会缓和我们业已发现的……规矩学生与捣乱学生之间的对立，从而把校内的这幅社会图景搞得更加复杂。”

可惜，威利斯从未对以上观点对他的基本论点将产生任何重要意义做进一步讨论，而仍然沿用自己的老套子谈论关于规矩学生和捣乱学生的基本论点，继续断定“小家伙”们就是工人阶级的代表。他的基本论点并未受到以上观点的任何影响，因为这个观点似乎是他事后才想到的，所以，他当然不想让它干扰自己的基本论点。

#### 安迪·哈格里夫斯

安迪·哈格里夫斯也吸引我们注意到抵制理论家们是如何忽略了学生对教育反应的多样性和复杂性。他认为，这是因为如果承认了这种多样性和复杂性，将学生的抵制行为分为若干等级的理论就无法适用于学生们的多种多样，无法胜数的行为。哈格里夫斯说，让·安扬（Jean Anyon）的著作就是一例。他说：“安扬把学生的行动界定为‘抵制’，似乎不是根据对数据的认真分析，而是根据武断的分类。”她没有仔细区分抵制行为与其它行为的发生频率；因为她在学校搞

调查的时候，“几乎不承认学生对教育会做出其它类型的反应。”哈格里夫斯说：

“她之所以产生这种失误，是因为她不加区分地用‘抵制’来界定学生们所有不符合教师要求的行动……结果，一些特别奇怪的事被列为抵制的例子。例如，安扬把学生将一只臭虫（或昆虫）放进另一个学生的课桌看作一种主动抵制的形式，与“明显的”抵制行为，如纵火和破坏相提并论，并且把学生回答不出教师的问题也看作一种消极抵制的形式。”

哈格里夫斯继续说，比较而言，一些非马克思主义者的著作能够“区分不同类型的学生活动”。他在《分裂的学校》中特别提到了彼得·伍兹（Peter Woods）的著作。

#### 彼得·伍兹（Peter Woods）

在我们将在第十一章探讨“互动理论家”对教师和研究时，详细考察伍兹的著作。在此，我们仅想指出，伍兹把学生对教育的反应划分为若干类。

他说，“顺从”表现为几种形式：（1）“奉迎类”。这是一种极端性的反应类型，表现为对教师“奉承巴结”，或者成为教师的“宠儿”，（2）“依从类”。这是一种较为和缓的类型，它又表现为“乐观型”和“工具型”，二者之间的区别与戴维·哈格里夫斯对某些学生的分类相同，认为有的学生觉得学习本身就是一件很有价值的事情。有的学生则把学习看成是达到某种目的的手段；（3）“形式类”。这类学生把学校当作生活中一件普普通通的事情，按学校要求的去做。但没有与学校的教育目标一致的学习目的；（4）“机遇类”。这类学生基本上是顺从者，但又具有其他类型学生的特点。

除了上述四种顺从类型之外，伍兹还列举了以下几类：（5）“逃避类”。这类学生认为在学校是“浪费时间”，学校生

活空虚、枯燥无味，他们整天“到处闲逛”和“寻开心”打发光阴；（6）“开拓类”。这类学生知道自己必须上学，但上学的目的是充分利用这个机会建立一个“比较满意的存在环境”和“让学校为自己服务”。最后，与顺从类型对立的极端类型是：（7）“不妥协类”和（8）“叛逆类”。不妥协类学生对学校有相当的厌恶情绪，很难对付。叛逆类学生对学校不那么厌恶，因为他们能用自己的目标去代替学校的目标，所以，这类学生总是花大量时间去讨论“校外”那些有趣的事。

伍兹在他后来出版的著作《社会学和学校》中清楚地指出，他认为这种“学生分类法”在讨论学生对学校的态度方面比“亲学校文化”和“反学校文化”概念更适用。关于《学会劳动》一书的观点，他说：“并非所有工人家庭出身的男生采用威利斯所说的那种‘小家伙’的‘叛逆’方式。毫无疑问，他们当中有些属于不妥协类，但同样也有许多人属于形式类、开拓类，甚至还属于顺从类”。他的结论是：“这对威利斯关于‘小家伙文化’和社会阶级具有联系的论点应产生影响。”

### 亨利·吉罗 (Henry Giroux)

抵制理论家亨利·吉罗最近试图对这种批评作出反映。他说：“激进主义的教育家们在使用抵制概念时，在知识上不够严谨，理论上过于松散。马克思主义者们如果不想把抵制理论仅仅当作一个口号，就必须更为精确地对抵制进行界定：什么是抵制，什么不是抵制。”吉罗说，尤其是，他们应该认识到，并非所有“对抗行为”都是抵制。我们必须区分“能改善人类生活和会损害或降低人类基本价值的这两类对抗行为”。只有前一种对抗行为才属于“抵制”。如果这样去理解，抵制概念就涉及到“自由与解放”和“反对控制与屈从”等问题。

为了阐释自己的意思，吉罗列举了下面的例子：

“最近，我听说一位‘激进’的教育家提出了这样一种观点：一上完课就赶快往家跑的教师实际上也是在进行抵制。这位教育家还认为，备课不充分的教师也是在进行另一种形式的抵制。当然，人们可以争论说，这样的教师或者是懒惰，或者是对教课不太负责；他们的行为并不是抵制，而是缺乏职业道德。”

当然，威利斯所说的“小家伙”也是如此。他们的许多行为往好里说是粗鲁、不礼貌，往最坏处说是不道德。一般而言，他们的行为涉及到吉罗所说的损害和降低人类基本价值。”

**斯坦·科恩 (Stan Cohen)**

斯坦·科恩在讨论源自伯明翰中心的亚文化理论——当然也包括《学会劳动》——时，提出了类似的观点。他在进行这类研究时说：

亚文化理论家们对这个亚文化进行了观察和解释，赞扬它的创造性、承认它的政治局限性，尔后，又对亚文化的社会秩序展开了批判。但是，这种批判源自道德绝对论，而对亚文化本身的描述，使用的却是道德文化相对论的语言。当这些价值观——种族主义、性别歧视、沙文主义、大男子主义以及反理性主义如果在资产阶级文化中稍露蛛丝马迹，马上就受到谴责……但在亚文化中出现的时候，却受到了恭敬的待遇。”

科恩还指出，这些亚文化理论家与他们的前辈不一样，他们似乎强调反学校文化、足球比赛上的闹事者、时髦服装和流行音乐会等的政治和历史意义。但是在科恩看来，“大多数少年犯罪行为都差不多，从未与历史‘时刻’和‘事件’发生

联系。而今天的工人阶级青年文化中的学生们也在埋头寻找这样的联系。”我们与科恩同样认为，威利斯的观点——“小家伙”们拒绝为了取得学历而表示顺从，从而“刺透”了这个不平等社会的外表——纯属夸张。可以用更简单的话来解释“小家伙”们的态度。学校与他们毫无关系，他们只想找个工作。在这一方面，他们也许最能代表认为教育并非特别重要的那一部分工人阶级。例如，威廉姆森说，在他的祖父那一代，“在学校读书好还是不好都一样”。然而，这种态度并不一定涉及到“不妥协”；它在形式类和开拓类的学生中得到体现。确实，这些都是这个态度的比较正常的表现。

### 亚文化理论

威利斯和其他亚文化理论家除了对他们研究对象的生活方式表示一定的同情、认定他们的行动具有历史意义之外，还发现他们身上似乎有着无穷无尽的东西值得研究。对自己的研究对象如此之感兴趣，这在许多异常行为和亚文化研究学者中间并不少见。例如，在霍华德·贝克（Howard Becker）的著作中就可以找到这样的例子。阿尔文·古尔德纳（Alvin Gouldner）在评论贝克的著作时指出，贝克对中产阶级构成的那个可敬的社会提出了含蓄的批评，而批评的语气中流露出对非正统观念的浪漫主义态度。这关社会学家经常站在下层社会一边。古尔德纳谈到贝克及其同事在 50 年代和 60 年代所作的研究时说：

“他们的研究表现了一种思想，在由嬉皮士、吸毒者、爵士音乐家、出租车司机、妓女、夜生活者、流浪汉、赌棍、酒鬼组成的世界——‘冷酷的世界’——中，这种思想可以找到自己的家园。他们站在下层社会而不是上流社会一边。对于他们来说，与下层社会认同正如 30 年代一些知识



分子与无产阶级认同一样，因为他们不仅研究下层社会，而且代表它讲话，肯定它的生活方式。”

这与威利斯及其他抵制理论家的著作何其相似，无庸评论。他们之间的唯一差别就是现在，下层社会的生活和无产阶级的生活十分相似，无产阶级和流氓无产者成了同义词。

## 社会、国家与社会民主

现在，我们来探讨一下社会民主理论，因为它为我们提供了对马克思主义的社会、国家和教育观的批判。

### (一) C·A·R·克罗斯兰

我们尤其想简要地考察一下 C·A·R·克罗斯兰在《社会主义的未来》中提出的思想。在这本书中，他试图驳斥马克思主义者对当代英国社会的分析。在书的开头，克罗斯兰指出：“在我看来，马克思既没有给当代社会主义者制定实际政策，也没有对我们的社会进行正确分析，甚至也没有给当代社会主义者提供正确的思维工具或框架。”

克罗斯兰驳斥了许多马克思主义者的观点：生产资料所有制对社会结构具有决定性影响。克罗斯兰在后来发表的一篇论文中总结了《社会主义的未来》的观点。他说：“与马克思主义学说相反”，这本充满“修正主义”观点的书“认为，生产资料所有制不再是重要因素”。因此，他认为，在工业上，公有制的发展——“废除私有财产”——并不是解决社会问题的办法。在工业界，已发生一场管理上的革命：现在，经理们正在控制生产，而不是老板在控制生产。同时工会组织的力量正在壮大。此外，资产阶级的许多权力已被国

家掌握。

### (1) 权力均衡的变化

在 19 世纪，资产阶级不仅控制了工业，而且控制了国家。克罗斯兰认为，当马克思说，政府只是管理资产阶级事务的执行委员会时，马克思是对的。然而，权力均衡也在发生变化。今天，由于政府负责经济，所以对私营企业具有巨大影响。政府通过雇佣相当数目的工人和负责大笔投资，也直接控制了企业的决策。结果，政府在所有制工业国家都拥有强大的力量。克罗斯兰援引马克思主义者哈罗德·拉斯基(H·Laski)的话说：“无论国家政权呈现什么形式，政府实际上都是经济权力的掌握者。”他说，然而，如果我们用简单的公式来思考的话，我们也可以把拉斯基的这句话倒过来说：“不论经济生产呈现什么模式，经济权力实际上都属于政权所有者。现在，这些政权所有者当然不是原来的资产阶级。”

因此，今天的英国已与 100 年前的英国不可同日而语了。克罗斯兰认为，继续把英国称为“资本主义”国家，未免有失准确。“资本主义”这个术语只适用于 19 世纪的英国或生产资料私有制决定一切的社会。然而，“我们的社会现在已全然不同于典型的资本主义社会”，现在，“生产资料所有制不象过去那样决定社会制度的特征。”因此，继续谈论“资本主义”只能把人引入歧途。不过，人们也没有提出大家都能接受的术语。虽然有人接受这种提法：把英国称为“福利国家”和“混合经济”，但用这两个术语来形容当代英国都不能令人满意。

## (2) 社会主义的目的

随后，克罗斯兰又开始分析社会主义的目的——实际上，该书主要是谈论这个问题的。限于篇幅，我们不可能考察他在书中提出的许多饶有趣味的重要论点。但是，我们应该注意到，他的观点是比较受马克思主义者欢迎的。因为克罗斯兰对社会主义原则和政策（其中还包括教育）进行了详细分析。他为我们作了清楚的解释并且提供了几种选择；如果人们最终不同意他的观点，人们至少也知道在哪个问题上不同意他的观点。其他马克思主义作家就不是这样，因为他们阐述的社会主义理论往往含糊其辞，令人不知所云。例如，我们从《非大众化教育》中得知，现代文化研究中心认为：“从最完整的意义上说，用社会主义和女权主义的观点来看……教育只有在一个漫长的过程的后期阶段才能体现其意义。”我们认为这样的态度是不负责任的表现。这也是违反逻辑的。因为，如果你不了解社会主义教育所包含的内容，那么，你怎么能知道它与我们现在的教育有什么不同或者更好呢？还有，如果你不了解你的对象的本质，那么，你怎么能知道你已了解了它呢？如果你不知道你去何方，你就不会达到目的、取得任何成果。

### (二) J·K·加尔布雷斯 (Galbraith)

当然，克罗斯兰关于当代西方社会权力均衡变化的论点受到了其他作家的支持。例如，J·K·加尔布雷斯在他的新作《权力解析》中指出，在过去的100年内，国家的作用已发生了一定的变化。在19世纪和20世纪的最初几十年，政府无疑是为资本主义经济利益服务的。

(加尔布雷斯说，)“国家是工业资本主义执行工具的延

伸：它从事工业资本主义本身无法从事的工作。在上个世纪中叶，大家根本就不把美国政府或英国政府看成是企业的敌人，而现在大家都接受这种看法。”

在 19 世纪，马克思主义的论点当然是正确的。然而，它却不能准确地描述今天的情形，因为按照加尔布雷斯的观点，今天，“政府和工业之间发生冲突是正常现象。”

此外，在 19 世纪，资产阶级在追逐权力的过程中，不可能遇到其他有组织集团的竞争：“不论是资产阶级直接出面，还是通过国家，资产阶级追求的都是权力。”加尔布雷斯特说，现在，情况已发生了极大变化：

“组织的年龄（加尔布雷斯特用这个术语来描述当代社会）的一个显著特征就是：大批有组织的集团——工会、同业公会、政治行动委员会、农业组织——力求改变国家权力工具，使之适合自己的目的。此外，国家机构内部的大批组织——部、局、署、公用公司、武装部队……也成了最根本的权力之源。”

### （三）多元论者

在上述三点中的第一点——大批有组织的集团日益争夺权力——上，加尔布雷斯特与许多多元论者持相同的观点。因为多元论者认为，应该把当代社会看成一个竞技场，在这个竞技场上，大批的组织集团采取政治行动，试图提高和保护它们所代表的个人的利益。然而，任何一个集团也不可能永远控制其他集团或政府。因此，权力不会集中在资产阶级手里，而是分布或分散在组织集团中。任何一个集团的权力都要受到其他集团的竞争。

根据一些多元论作家的观点，国家的作用是“消极的”。

国家总是“保持中立”，确保各集团在规则范围内进行权力竞争。然而多数多元论者往往认为国家具有“积极”作用。政府的职能就是试图调解各冲突集团之间的利益，找到各个集团都能接受的妥协方案。国家仍然是一支独立力量。国家并不装在某个集团的“口袋”中。雷蒙德·阿伦（R·Aron）曾经概括了多元论者的观点，他说：

“民主社会（我倾向于称其为多元社会）充满了生产资料所有者、工会领袖和政治家之间的公开争吵，由于他们都属于一定的协会、专业机构和政治机构，所以他们都热情地维护自己所代表的人的利益。”在这种情况下，“政府就成了妥协企业”。

### **(1) 罗伯特·达尔 (Robert Dahl)**

多元论的社会概念和国家概念对我们研究教育有什么意义呢？

迄今为止，多元论者对教育的解释甚少。不过，著名的多元论作家罗伯特·达尔在研究地方权力结构的时候，对教育进行了分析。达尔（他重复克罗斯兰和加尔布雷斯的观点）发现，在康涅狄格州的纽黑文，在过去的100年中，社会政治制度已发生了重大变化。在19世纪，一个社会经济集团——统治阶级——控制着全镇的生活。然而，近几十年以来，这种情形已经改变，许多集团共同控制这个城市，而且只在有限的领域产生影响。这就是说，一个集团在某一个社会生活领域行使着权力，另一个集团又在另一个领域行使权力，如此等等。达尔研究了三个领域——教育、城市发展和政治候选人提名——他发现，在每一个领域，决策人都不一样。因此，他发现每个集团的权力都受到了限制；

它们之间所进行的竞争使它们无法形成一个统一的集团或统治阶级。

然而，达尔强调说，这些集团的权力不仅仅只是受到了竞争的制约，而且也受到了民主政治程序的限制。达尔说，纽黑文的公民通过选举机制来发挥比较“直接”的影响。尽管政治精英集团能够提出政策或建议制定政策而拥有巨大的“直接”影响，但普通人也拥有权力，因此这些集团要经常“不遗余力地调整政策，以适应选民的愿望。”政治领袖必须遵循“反映预测法则”，也就是说，他们必须努力预测什么才能得到选民的支持或让选民接受。他们必须预测在下一轮选举中，选民将如何作出反映，尔后，他们才能决定自己的行动。当然这些人也试图操纵公民“倾向性”，同时，他们也必须迎合公民的“倾向性”。

例如，在纽黑文市，教师和家长对现行的教育政策颇为不满。教师工资低，校舍不足。于是一些政治家出来替教师和家长说话，结果，这些政治家当选。随后，教育上发生了许多变化，情况有所改善：政府对教育进行了调查，任命了新教育局长，增加了学校的开支和教师的工资，新建了两所学校。达尔评论道，这些政治领袖并没有创造这个重大的政治问题，也没有使选民对教育问题形成态度。他们只是对教师、家长对现行政策的不满情绪作出了反映，“帮助（教师、家长）疏通了不满”。这一事例揭示了当代多元民主政权下人民行使权力和影响的本质。

## 总 结

在本章，我们广泛探讨了人们对马克思主义理论提出的批评。自然，这样做是必要的，因为马克思主义者们在探求共同主题的时候，也有不同的观点。在结论部分，对我们的主要观点做一概括。

首先，我们认为马克思主义者面临着一个左右为难的困境。经济决定论的社会观是站不住脚的，但相对自主论则把历史唯物主义降低到陈词滥调的水平，并且使其处处适用，令人无法反驳。我们也注意到，有人已经把这样的批判引入了教育社会学领域。雷诺兹认为，实践经验并没有证明教育结构和资本主义经济需要“彼此一致”的理论。例如，英国实行分散管理的教育制度，学校和地方教育当局拥有一定的独立性。同样，希克斯认为，马克思主义者宣称，教育通过“合法化”和“社会化”再生产了阶级结构，但这个观点并没有得到事实的证明。大多数人并不赞成“机会均等和能人统治”的观点；教育对构成工人阶级的工作态度所起的作用并不重要。关于教育相对自主论，安迪·哈格里夫斯指出，马克思主义既强调教育的独立性与经济因素的关系，又强调其非独立性与经济因素的关系，所以人们看不清这个理论的可取之处。

我们在评价抵制理论的时候，特别集中探讨了威利斯的著作，因为威利斯的著作在教育社会学中具有重大影响。我们运用了几种批评方式。首先，我们指出，威利斯提出的证据并不能证明其论点。其次，我们认为，其它实证性研究不能证明学校反文化是工人阶级态度和价值观的反映这个观

点。我们也对另一个观点——在 19 世纪和 20 世纪，抵制是工人阶级文化的重要特征——提出了质疑。我们认为，霍加特、威廉姆森和罗伯茨使我们注意到，工人阶级文化的特点不符合学校反文化成员的态度和价值观。我们特别注意到了顺从，而不是抵制，对于权威的重要性。然后，我们又探讨了威利斯的观点，认为学生对学校的反应比威利斯所认为的要更加复杂多样。我们也认为，抵制理论家应该考虑吉罗关于对抗行为差异的划分，有的对抗行为可以提高人的基本价值观，有的却破坏基本价值观。在本章的结论部分，我们援引了科恩的话，认为某些社会学家经常过分夸大了学生不良行为的意义。我们也指出过，这些社会学家似乎相当同情与持非正统思想的人和下层社会的人，并为他们的生活方式进行辩护。

最后，我们再次探讨了马克思主义理论中比较宽泛的问题。在考察了克罗斯兰和加尔布雷斯的著作之后，我们指出，在过去的 100 年内，西方社会已经发生了重要变化。现在，国家已不再是资产阶级的附庸（而马克思主义者则让我们这样认为）；恰恰相反，在所有工业社会，国家已成为最强大的力量。此外，在当代社会里，已有大批有组织的集团在争夺权力。根据多元论者的观点，任何一个集团都不可能控制其它集团或政府。因此，权力是分散的，而不是集中的。我们也注意到，迄今为止，除了罗伯特·达尔之外，没有人用多元论对教育进行分析。达尔指出，在他所研究的社区里，制定教育政策的集团与其它社会生活领域的重要决策集团有所不同。此外，人民通过选举过程发挥“间接”影响，拥有间接权力。接言之，控制教育的统治阶级是不存在的。



## 第三部分 解释派观点

### 第十章 微观解释方法——导言

#### (一) 宏观——微观方法

我们在第一部分和第二部分中的大部分论述，通常都可被称为“宏观”方式。至少在教育学方面，功能主义者与马克思主义者都要借助大量假设。有人认为，只有当教育学被置于更广阔的社会中时，它才能被理解；教师、学生和行政人员的日常活动通常受到下述事情的制约：社会（杜尔克姆）；社会需要（功能主义者）；经济、阶级体系或意识形态（马克思主义者）。因此，教育的结果是可预知的；它可以维持社会现状。

正如我们所知，这种方法已经受到了大量的批评。对宏观方法最主要的批评，可能是针对这种方法常常只把人类看作是社会化的产物，人类的创造性似乎被忽略了，人类的自由也不存在了。

第二类重要的批评是：这些宏观方法很少告诉我们人类生活的丰富性和复杂性：在教学中，这种方法不能抓住生活的现实，因而不能帮助我们理解为什么教师和学生会发生冲突。这种方法至多给我们一种用以分析教育的一般框架，但这对教室中日常所碰到的问题很少有用。说学生和教师彼此疏远以及我们必须改变社会是很容易的，但这很难帮助我们

决定下一步怎么办。

不可能接受的假设以及不恰当的假设，这种双重问题导致了“微观”社会学方法的发展。马丁·哈默斯利 (Martyn Hammersley) 建议采用以下方式区别微观与宏观方法：

1. 在社会学研究中，一个人是采用决定论〔宏观〕，还是自由意志论〔微观〕？
2. 社会学的目标是产生一种从社会现象的细节中抽象出来的、具有普遍意义的解释〔宏观〕，还是记录社会生活的全部细节和复杂性（或“丰富性”）〔微观〕？
3. 理论是否可以用经验数据进行检验〔宏观〕，还是只能通过它们的内部条理进行判断，因为所有数据都包含有理论〔微观〕？
4. 社会学家提出的科学理论能记录现实中“真正”发生的事情，而事情参与者提出的观点只能把事情神秘化或观念化〔宏观〕？还是社会学家的理论在某种意义上必须基于参与者的解释〔微观〕？
5. 社会事件最好是被解释为国家（或国际）社会结构的产物吗〔宏观〕？根据较小规模的组织和集团的特点，甚至个人的特征能对社会事件做出令人信服的解释吗〔微观〕？

一般说来，这些微观的解释性方法都是从假设出发，但这些假设与我们至此观察的理论迥然不同。我们将列出这些假设中的一部分，然后在本章的其余部分和第十一章中考察采用这些观点的作者所做的研究工作。

## （二）微观方法的假设

日常活动——日常活动是建构社会的积本。社会的各个方面最终都可以被追溯到人们在日常生活中的活动方式。

正是教师、学生、行政人员、检查员等等的日常活动，维持着教育系统的运行，教育或社会中的变化也是由这类活动中的变化引起的。如果我们想了解教育，我们必须从观察日常活动开始。

自由——日常活动决不是强加的；某种程度的自主性和自由总是存在的。这并非说我们的行动方式不会受到约束，也不是暗示人们，他们不会受其背景的影响，而是认为，人们可以在一定程度上进行或创造他们自己的活动；日常生活产生于人们的共同行动，是在他们承担自己的角色，建立行动模式时产生的。

意义——为了理解日常活动，我们必须把握人们赋予他们行为的意义。不幸的是，在解释派理论中，“意义”这个词非常复杂，且常常没有定义。它似乎包含了目的或意向的意思（这样，我们就能够问一个教师在一堂课中要做什么，或学生的意向是什么）。它似乎还包括了重要性的意义（这样，我们就能够了解教师或学生在一堂课中将什么看作是重要的）。此外，意义还有理由的成分（这使我们可以问教师或学生的活动是出于什么理由）。

可以假设，意义对行为者来说具有个人性；它们不是由文化或社会给予的，而是由行为者所接触的文化培养的。

相互作用（或称互动）——日常活动很少涉及一个人在孤立条件下的行动，它是由与其他人的相互作用所完成的。因此，我们不但对自己的行动赋予意义，而且我们也对其他人的行动赋予意义，换句话说，我们解释与我们相互作用的其他人的行为。例如，让我们看看一个教师提问及学生们举手的情景。这位教师必须解释学生举起手时的意义。这是否表明学生知道答案？学生是否企图回避检查？这是否意

味着学生不想显得愚蠢？这些解释中的任何一个都是可能的。当然，在学生决定是否举手时，他们也要解释教师提问的目的。

从我们解释他人的活动这一认识出发，可以得出以下重要观点。首先，相应的行动取决于我们的解释。在上例中，假设教师判断某个学生试图回避检查，他可能就让这个学生来回答问题。其次，而且更重要的，是我们对他人行动的解释取决于我们对他的了解。这种了解可能包括诸如年龄、性别、种族、智力、动机以及类似因素。再回到我们的例子中，让我们假设教师“知道”学生是聪明的，且有着良好的动机，这将影响教师对学生的行动所作的解释。用专用术语来说，我们在解释人们的行为时将他们“典型化”了。

其它一些因素也在我们对行动的解释中发挥一定作用。我们可以将活动分成若干类型，如“工作”或“闲逛”。当我们采取这种活动分类时，我们头脑中就形成了关于“工作”和“闲逛”是由什么组成的一些假设。这些假设常常被当作不言而喻的常识，它们不需要被考察就能得到公认。但是，要完全理解一个为什么按他的那种方式行动，则需要对这些常识性的假设进行调查。

协商——对行动的分析应当包括对行动者的意义和解释的研究。但是，如果认为意义和解释是静止和不变的，则是不正确的。显然，人们有时修改自己的观点。解释社会学倾向于认为，行动者们经过一段时间，能得到共同的理解和解释。这些共同的理解和解释是通过对意义的协商过程形成的。协商被看作是一个连续的过程，而不是只发生一次就结束的事情。它以微妙的方式，修改着行动者对正在进行中的事物的理解。通过协商，共同的假设得以发展。应当强调的

是，协商这个词并不意味着协商的各方处于同等的权力地位。

主观主义方法——在这个阶段，我们要讲的最后一点是，我们怎样了解行动者的意义，解释性方法要求我们采用一种被称作“主观主义”的方法，这意味着我们必须努力进入行动者们的头脑，了解他们是如何定义自身所处的环境的。这里的问题是我们有我们自己的假设和分类法。当我们描述我们所观察的事物时，我们的描述是我们自己的解释而不是行动者的解释。例如，如果我们观察师生之间的相互作用时带有先入之见，比如我们认定教师正在生产“工厂原料”（为工厂训练后备劳动力），显然我们会误解行动者们的意义。同样，如果我们用“工作”、“闲逛”、“能力”和“动机”等概念来观察行为，我们很可能误解正在发生的事情。值得讨论的是，为了避免这样的误解，我们应该将我们自己的假设和典型化“用括号标出来”，也就是站在一个陌生人的立场进行观察。我们应该仔细地了解行动者自己的、没有受到我们的看法影响的观点。只有用这种方式，我们才可以真实地表达和理解我们所观察的事物。彼得·值兹写道：

“当然，我们决不可能进入他人的心中，去精确地了解他是如何思考的……的确，即值在分析我们自己的思想和行动时，也常常遇到困难。但是，在各种不同的环境中进行了一段时间（通常是一年）的调查后，通过对行动者密切的观察和与之亲切的交往，我们就可以加深对解释性方法的认识，并且更加了解社会生活中心的意义构造”。

观察者的偏见是一个颇难处理的问题。我们应该知道，进入调查实地而不带任何先入之见和假设是不可能的。的确，理论的功能是使我们对行动者们主观判断的某些方面有

敏感的认识。为了理解被观察者的行为，我们作为观察者，必须将被观察者的看法分门别类。我们相信，社会专家的工作是将行动者自己的意义置于更广阔的社会背景下去理解。我们试图证明，事实上，观察者不可能仅是行动的描述者，他对观察所得的数据的描述将不可避免地受到其主观因素的影响。

### (三) 微观方法的不同派别

至此，我们已探讨了微观方法中一些普遍性的假设，但我们应该注意现在这种方法内部的不同派别侧重于不同的问题。

相互作用派的作家们倾向于将教师与学生的关系看作一种冲突关系，教师和学生分别期望达到不同的目标。教师和学生为了把自己对于这个冲突关系的特殊定义强加给对方都采取了各种战略。人们公认，教师比学生拥有更多的权力，但并不是占有绝对的统治地位。因此，双方进行着协商，而教师就可看作是由协商获得的秩序。

现象学家倾向于着重说明行动者对自身环境的认识，特别是他们对其他参与者的认识。为了“了解”他人，行动者们有一套用于解释他人行为的规则系统。例如，一个老师可能将一个学生的行为解释为聪明或愚笨。虽然我们需要了解把一个儿童确定为聪明还是愚笨的过程，但是现象学家认为，“聪明”或“愚笨”这类名词是教学用语的组成部分，应对它们进行考察并揭示其隐含的意义。只有这样，行动者对自身环境的定义才能够被适当地揭示出来。

人类学方法学家，采取一种稍为不同的方法。他们所感兴趣的是，行动者们用什么方法把这个世界变得易于理解。

这个世界可被想象成一系列混乱的、互不相关的事件。但人们并不是这样去理解它。他们把混乱的事件整理出条理，使之能被理解。人类学方法学家的工作就是努力澄清人们使使他们所处的世界变得可以理解的过程。

虽然在微观解释方法范围内各派有不同的强调重点，但它们有更多的共同基础。特别是在相互作用学派和现象学派之间。为此，我们在以上说明中，没有明确区别这两派的方法。在第十一章中，我们用了一小节概括人类学论派的观点，因为我们将其看作是微观方法的一个相当极端的形式。

### 戴维·哈格里夫斯

戴维·哈格里夫斯颇有影响的杰作《人际关系与教育》是微观方法的一个范例。该书分为两部分，一部分是理论阐述，另一部分讨论了理论的应用。这本书的中心概念是“自我”，而其采用的理论被称作“符号相互作用主义”。按照这种理论，自我并非是我们生来就有的某种东西，而是通过与他人相互作用培养起来的。按照哈格里夫斯的说法：“简而言之，中心概念，是一个人的自我的发展与其他人对这个人的反应有关，并且他倾向于按照其他人对他的反应来作出自己的反应”。

哈格里夫斯接受了 G·H·米德 (Mead) 关于自我的发展观念，并挖掘出其内涵用于分析教师与学生的关系。因为其它很多作者也沿用了类似的方法，所以我们将花一些时间说明这些观念。我们的说明将以哈格里夫斯为主。

## (一) 符号相互作用主义

### (1) 自我

交流，特别是语言交流，对于理解符号相互作用主义者

的观点，是极其重要的。当我们交流时，我们试图从其他人那儿得到反应。比如，说“我饿了”是想从其他人那儿得到食品或引起同情。但是，说“我饿了”，也是对自己说的；这他我能理解在自己身体内部的一种物理感觉，并给自己食品或对自己产生同情。正如哈格里夫斯所说：“如果我向另一个人提要求，我也在自己身上唤起我试图在他身上引起的同样反应”。这种能力意味着人们在未实际做任何事时，能够对可能发生的行动的原因和结果进行演习。我可以在头脑中与自己谈话：“如果我这样做或这样说，则他将那样做或那样说”。因此，我可以计划我的行动。但在计划中，我要做出关于其他人将如何反应的判断，也就是我站在其他人的角度观察我自己。用米德的话说，就是我用“其他人的角色”来观察我自己。这个认识导致了将自我看作是一种反身事物的概念；正如哈格里夫斯所说：

自我具有重要的反身性质：它既是主观的又是客观的。在相互作用中，一个人学会按照他人对他作出的反应那样对自己作出反应……他通过按照别人的方式并用他们对他的看法考虑自己而获得自我。

对自我的发展产生最重要影响的人通常是父母亲。儿童通过转换成父母的角色来观察自己。在玩耍中，常常采用父母的观点来判断自己。他开始获得他自己是什么样的概念，但他在判断自己时，也就接受了父母的价值观和态度。不仅如此，在了解他自己的同时，他也了解了社会。说“我是一个男孩”，就是了解了社会上存在着性别的区别和年龄的重要性，也了解了存在着父亲、母亲和孩子的角色。自我和社会的发现是同时进行的。正如哈格里夫斯所说：

“儿童关于‘现实’的概念——什么是社会和社会机构，



他的伙伴是什么样的，什么是‘重要’或‘恰当’或‘好’或‘正确’的——所有这些都是儿童通过社会了解到的，而首先就是接受了父母的态度”。

当儿童长大一些后，他会碰到更多的人，而且能够了解到一些公认的价值观和态度。最终，儿童可以获得关于“他人的一般性”概念，其中包括普遍的价值观，也包括他认识到“自我”在与他人的交往中是一个稳定的实体。

因此，自我被看作是从他人的观点想象自己的结果，而不是一种以机械方式赋予的某种东西。我们在塑造我们自己时，发挥一定的作用，但是他人也发挥一定的作用，因为我们“扮演了他们的角色”。哈格里夫斯认为，在与他人的相互作用中，“一个人的行为不是简单地受到他人行动的影响，而是受到此人赋予他人行动的意义（打算、动机等）的影响”。

米德观点的实质是，个人不仅对从自身内部或外界作用在他身上的那些力量产生反应。人可以设计和选择他的所作所为；他的行动不是事先预定好的反应。但是，我们必须注意，人的反应不能完全与更广阔的社会的影响和冲击相分离。

## (2) 认识他人

哈格里夫斯通过人们对世界中的事物赋予意义而进一步发展了米德的观点。他认为，“事物从它与一个人的目标或行动计划之间的相互关系中获得了它的意义”。因此，一段粉笔的意义，取决于我们想在黑板上写字还是把它扔向一个学生。然而，意义不是私有的，因为我们可以从我们的前辈那儿得到一整套现成的意义或解释。其中重要的一套解释就是我们用以对他人分类的系统。最后，哈格里夫斯提醒我们，

我们说到相互作用，是指与他人相互作用。我们认识到，他人有他们自己的目标，有他们自己解释世界的方式以及一定的自由。

“处于相互作用中的每个成员，在他作出反应之前，必须解释他人的行为。每个人都试图解释别人的目标和意图，然后以自己行动的目标和计划对它们作出评价，最后据此作出自己的反应”。

哈格里夫斯还注意到，相互作用所涉及的一个重要方面是我们如何认识其他人。认识比仅仅观察有更丰富的意义，因为它要把印象组织起来并得出结论。例如，当我们遇到某人时，我们通常要注意他的或她的年龄、性别、种族、口音、服装；我们在与他相互作用时，要注意这些因素并对他作出结论。关于他的其它事情，如他眼睛的颜色或头发，则较少注意。为什么“年龄”比“眼睛的颜色”更为重要，似乎取决于舒茨（Schutz）所说的“解释框架”。对于我们所看到的事物，我们已经形成或从他人那儿学到了组织印象的方式，对某些方面加以注意而忽视其它方面。当我们注意年龄而不注意眼睛的颜色时，我们认为年龄对于理解他人更为重要；它使我们对他人了解更多，并在我们与他人的交往中有重要意义。在我们的社会中，上述的“解释框架”可能被全体公众接受，可能只与一群人有关，也可能纯粹是个人的。我们对其他人的认识也要受到我们自己的目标或我们所扮演的角色的影响。例如，对一个女孩吻一个男孩这件事，当我们知道女孩是我们的女儿或她是我们儿子想要娶的人时，我们的看法就要改变。当我们将他人的见解与我们的目标和角色联系起来时，我们运用了先是被哈格里夫斯，而后又被舒茨称作为“关联系统”的方法。

随着时间的推移，我们发展了一种“他人概念”，从而对他人是怎样一个人有了稳定而清晰的图象；我们赋予他人个人特征（心情、和蔼）、态度和能力，从而对他有了深刻的认识。“他人概念”是通过一个连续的认识过程建立起来的，这个过程涉及各种解释框架和关连结构。

哈格里夫斯还说，人们常常有教条化的论识，也就是认为“某一类人都有某些共同的特征”，教条化的认识对我们预测我们将如何对他人作出反应是有用的，但它们有可能导致我们对他人得出错误的假设。

### (3) 角色

至此，哈格里夫斯阐述了理解相互作用所涉及的复杂性。在相互作用中，“自我”认识了他人并形成了对他们的反应。此外，哈氏还说，我们必须认识到，我们的任何行动，都是在某种社会情境下进行的。如果我们希望解释行动和相互作用，我们必须考察产生这种行动的前因后果的社会结构。为此，哈格里夫斯引进了角色的概念。

哈格里夫斯说，人们都处在具有内在关联关系的位置上，社会就是由这些位置组成的复杂结构，例如儿童、父母、教师、医生等等。角色被哈格里夫斯定义为“与一定位置相应的行为期望”。换句话说，因为我们处于教师的位置，我们就期望去做某些事情，有某种态度，按某种方式装束。此外，当处于教师位置时，就要与其他人的位置发生关系，如学生、同事、家长、上司、督学等等。我们处于一个“角色群”中，其中的成员对我们有一定的要求。基于同等的权力，我们对角色群中其他成员也有一定的要求；我们期望同事和学生采取一定的行为和态度。因此，承担一个角色就要有一定期望和被期望。我们所做的每一件事都符合期望的

情况很少见。但期望常常能给我们的行动提供一定的指导路线和规则。教师角色很少能与所有角色成员的要求相一致。事实上，来自家长、上司、同事和学生的期望可能差别很大。这可能产生角色“冲突”或“紧张”。哈格里夫斯想要表达的要点在于，承担一个角色就是置身于一个相当松散的期望框架之中，为自己的行动规定了大致的轮廓。但是，在这个框架内，我们仍然必须细致地创造自己的角色。

我们在创造自己的角色时总要涉及到自我的概念、对自己角色的看法、以及对他人角色的解释。当一个行动者作为一个角色行动时，他要进行大量的决策。

因此，相互作用是一个动态过程，它涉及有关各方的连续性解释和决策。但是，如果对所处的情境没有共同的定义的话，相互作用甚至无从开始。因为我们的角色群处于同样或类似的情境。我们对这个情境的理解在主观上是共同的。这并非说我们每个人对情境的定义和对角色群的定义都是相同的。但是经过一段时间，我们通过协商能作出大家都认为是合理的情境定义。这个共同定义体现出一种“灵活的一致性”，也就是各方暂时都能接受且较满意的妥协意见。这种“灵活的一致性”的协商活动是一个不断发展的过程，它要求各方阐明他们各自最初对情境的定义（用语言，手势等各种表达方式），并在相互作用的过程中对其进行修改。

哈格里夫斯对符号相互作用学派方法的表述阐明，相互作用的复杂性和社会学家为了了解这个复杂性所需掌握的大量知识。

## (二) 该理论在教室中的应用

### (1) 教师

当将这一理论应用于教师——学生关系时，哈格里夫斯首先确定有关的情境。学生被迫到校上学，在学校里教师有权把自己对学校这种情境所作的定义强加给学生。因为教师有这种权力，我们要分析这个理论如何应用于课堂，就必须首先考察教师对情境的定义。哈格里夫斯说：“显然，教师的第一步是以一种他认为是合适的方式定义情境。他对情境的定义必须与他对自己在教室中的角色概念相一致”。

哈格里夫斯提议，我们可以认为教师一般有三种类型的自我概念，他称之为“驯狮型”、“娱乐型”和“浪漫型”。对“驯狮型”教师来说，教育是教化学生的过程，而学生则被看作是野性及未驯化的动物。教师认为对学生有益的事就是驱使他们学习。教师是他所教课程的专家，他要维护这门课程的标准并把学生提高到所需的水平。学生的角色就是吸收摆在他面前的知识。纪律必须严格，考试要经常进行。而“娱乐型”教师就大不相同。他也并非相信学生是愿意学习的，但感到引导学生学习的最好办法就是使教材有趣味。他喜欢主题教学法，而不喜欢分科教学法；经常用精心设计的“发现法”进行教学，并大量使用各种音像技术。他的很多时间都用来巡视教室，检查学生是不是在按主题专心学习。他与学生的关系友好而不拘礼节。“浪漫型”教师则是从另一种观点出发。他认为学生天生愿意学习，学习是人的本能。教师的角色是帮助学生学习；学生必须能够自由地选择他们所希望的学习内容。课程应由教师和学生单独或以小组方式一起选择，而不是由教师预先设置。教师和学生的关系必须以信任

为基础。分数和级别是靠不住的，因为对学生最为重要的是“学会怎样进行学习”。

哈格里夫斯坚持认为这三种类型是一种典型框架，它们仅可构成分析的初始阶段。他承认，任何一个教师在某一特定方面都是独具特征的。他对这三种类型是这样评价的：

它们是人为建构的，虽然都是从真实的教师抽象出来的。但在现实世界中，这些类型并不以这种形式出现，因此，每一种类型都是真实教师的局部特点的集合体，如果认为教师队伍可被整齐地分为三类，那就大错特错了”

哈氏对课堂的分析就是这样从观察教师的角色或自我概念开始的。但是，他认为，有两种副角色是所有教师都必须扮演的，即“秩序员”和“指导者”副角色。秩序员的副角色包括：组织课堂活动，将班级分组，掌握各项活动的进行时间，以及监督执行纪律等等。而指导员的副角色则包括：决定应该学什么，怎么学，以及怎样才算学到了知识。哈格里夫斯说，在实际教学中，这两种副角色有时相互混淆。此外，他认为，虽然所有教师都扮演这两种副角色（或假设教师定义他的或她的角色时都要考虑这两个副角色），但“教师解释和扮演这两个基本副角色的方式是多种多样的”。

我们认为，哈格里夫斯关于副角色的讨论是重要的，因为这表明教师不能随心所欲地定义自己的角色：对教师角色的约束和期望，迫使教师把“秩序员”和“指导员”副角色的定义吸收进自我概念中去，虽然，对于他想如何扮演这些副角色他可有一些定义或解释的自由，但如果他未把它们纳入教师的角色概念，他将被开除出教师队伍。我们所强调的是，个人关于他的角色概念尽管不是全部，但对理解教师和学生的相互作用来说，这是一个必须考虑的相当重要的部分。教

师不能象他所希望的那样完全自由地定义情境。在一定意义上，情境必须被看作独立于个人对它的定义，并且限制了这个定义。我们之所以指出这一点，是因为：解释性方法有时似乎认为定义可以是不同的，有时只要教师采用一种不同的情境定义，生活对学生来说就会好得多。而事实上，教师只能在某些方面改变他们的定义，但不能在所有方面进行变更，特别是当教师作为个人采取行动时。

哈格里夫斯提出的第二个重要观点是，我们的分析必须从观察教师的自我定义入手。他写道：

“在教师关于他自己的角色定义中，隐含着他对学生的角色定义。如果教师不能在规定他自己的行为的同时也规定他所希望的学生行为，那他也不能规定自己的行为……教师对学生角色的期望来自他自己的角色概念，并与其相一致”。

我们感到这个观点中存在着某些含糊之处，就是上述引语中的“期望”一词。我们承认，在我们为我们自己的角色定义时，我们也为我们同伴的角色作出了一种理想的定义。如果我们定义自己为“驯狮型”或“浪漫型”，我们已暗示了一种理想的学生角色，这个角色正象哈格里夫斯所注意的那样，是支持并且与我们的自我定义相一致的。但是，我们可能并不期望我们的学生与我们理想中的学生相一致；其实，我们可能知道他们是不一致的。此外，我们可能发觉，由于学生对我们作出的反应，我们被迫承担一种与我们的理想差别很大的角色。因此我们认为，区别以下的概念是很重要的：我们作为教师的理想的自我概念；我们关于理想的学生角色的概念；我们对学生的现实期望；我们的实际的角色概念。

哈格里夫斯说，当学生接受了我们为他们定义的理想角

色时，他们就被看作是“好学生”，而且教学工作就会令人满意。学生与教师的秩序员和指导员副角色的要求是否一致，是评价学生的标准，而“好学生”往往会受到教师无意识的优待。当然，与教师的副角色要求不一致的学生将被看作“坏学生”，而教学工作也就不会令人满意。

哈格里夫斯总结说：

“我们可以说，教师根据他自己的角色和目标来定义情境，特别当他的角色和目标与他作为指导员和秩序员的目的相关时，以及当他指定给学生的角色和目标与他自己的角色和目标相互一致时，更是这样；他按照他自己的情境定义，有选择地理解和解释学生的行为。在进一步与学生相互作用和不断地交往的基础上，他对每个学生（和班级）都形成了一定的概念，并按这些学生对他的情境定义的支持程度，对他们进行评价和分类，然后，据此对学生们作出反应。”

## (2) 学生

在考察了教师对情境的定义后，哈格里夫斯将他的注意力转向学生。学生对学校有一种复杂的态度，教师对此了解甚少并且很难认识到这一点。大多数学生似乎喜欢学校并接受教师为他们定义的情境。接受调查的学生认为，“理想的教师”应当是严格和公平的（秩序员角色），应当是整洁和有趣的（指导员角色），并且也应当是愉快开朗和善解人意的。当哈格里夫斯写作《人际关系与教育》时，关于学生如何看待教师，还鲜为人知，但近年来，已有人在这方面做了大量工作。

哈格里夫斯认为，在学生们看来，最重要的事是要“取悦教师”。这包括了解教师的需要，掩饰使教师感到不快之处，并且在取悦教师和获得朋友的赞同这两种需要之间搞折



衷。如果任何时候都按教师的愿望去做，学生就有可能被看作“炫耀、卖弄”和“巴结、讨好”。为了达到恰当的平衡，需要有相当的技巧，因为每个教师都各不相同。哈格里夫斯是这样说的：

“学生应当有了解人们对他们有什么期望的能力，并需要有一套能满足这些期望的技巧，当他不能或不愿意满足这些期望时，他需要有一套方法，使他能既不触犯规则又不会招致不满，或给人以他正设法满足这些期望的印象”。

哈格里夫斯给我们留下这样的印象：学生感到取悦教师是他们必须去做而不是愿意去做的事；此外，因为教师希望学生们对自己是热情的，所以常常不能看到学生们其实是戴着“假面具”。的确，哈格里夫斯注意到，如果学生们表达真实的感觉，特别是烦恼和灰心丧气，是得不到教师鼓励的；教师总是要求学生“注意听讲”或“别捣乱”。取悦教师的一种方式就是正确回答问题。所以学生们经常寻找与“真才实学”无关的公式或秘诀。例如，在数学课中，学生可能并没搞懂某个问题。但他们可能有求得正确答案的方法。

当然，学生对付教师的方法除了讨好之外，还有很多，例如，某个“罪错生”可能发现取悦教师无利可图，便想法去捉弄教师。但是，为了避免可能受到的严厉惩罚，他通常只与少数教师“取闹”。在另一种场合，他则采取权宜之计，“态度顺从”。学生们的另一种办法被哈格里夫斯称为“冷漠”，这样的学生对能否取悦教师并不放在心上，但他们也避免做能引起麻烦的事。

### (3) 相互作用

在分别考察了教师和学生的定义以后，哈格里夫斯把教师和学生放到一起分析他们的相互作用。在教师和学生的定

义相互一致的地方，就存在一种和谐的气氛，而当他们双方的定义不相容时，则产生一种不和谐的气氛。大多数课堂呈现的是一种半和谐的气氛。在这些课堂上关于情境的定义是部分一致的。因为学生也有一定权力，所以他们可以抵制强加的、与自己不相容的定义。这种情况将会产生一种协商状态，“通过协商，教师和学生的要求各满足一半；或者教师让步，满足学生的某个要求，而作为交换，学生则满足教师的另一个要求”。

教师和学生都试图使用各种方法巩固他们自己的定义或修改对方的观点。教师的“协商技术”包括：许诺和威胁，修改那些或许是过分的要求，求助于上级（“校长将怎么说”），对学生分组控制等等；而学生则求助于正义，和教师软磨硬缠，援引权威的话（“我妈妈说”）等等。这些方法相互作用，结果形成一个合理的教室秩序，使师生对正在发生的事情有共同的理解。

在提到“半和谐”是典型情境时，哈格里夫斯似乎是在暗示：协商是一种连续的过程。他也十分清楚地表示，他认为教室是一个发生冲突的场所，但还不是公开的战场。处于相互作用中的双方都试图将他们关于情境的定义强加给对方，双方都运用他们可以想出的技术或方法，尽最大的可能性达到自己的目标。

### （三）评论

哈格里夫斯的分析提出了一些问题，我们在这里先略作说明，然后在第十一章中深入研究。首先，哈格里夫斯并未告诉我们教师的自我概念来自何处，也没说明教师为何采用他们所作出的定义。他用角色期望的概念解释为什么教师都

有一定相似性。但是，他并没有告诉我们为什么某些教师接近于“驯狮型”或“浪漫型”。其次，在《人际关系》中，哈格里夫斯没能对教师和学生各自所掌握的知识给以足够的注意，尽管在他日后的著作中对此作了修正。最后，应当注意到，哈格里夫斯建立了一种“冲突模型”，给人的印象是，教师和学生之间进行着一场连续的战斗或斗争，双方各持不同的情境定义，并且寻求战胜对方或将自己的观点强加于对方。我们感到这个模型对中学的某些年级适用，而对小学或大学则不那么适用。

尽管作了这些评论，我们仍然感到哈格里夫斯提出的分析教师与学生关系的方法清晰、易于理解，并且很有趣。我们认为，解释性方法可用于加深对教室和学校的理解。但是，在分析人际关系时，我们需要搞清楚社会学家的角色。他是否认为自己是一个独立的、无偏见的观察者？不加解释的描述是否可能？其次，我们认为，需要证明经济与教育如何在相互作用过程中发生关系。我们认为，微观解释性方法似乎过份满足于描述正在发生的事情，而没有追溯它对更为广阔的社会意义。

## 第十一章 微观解释方法：对教师和学生的一些研究

自 1972 年戴维·哈格里夫斯进行开创性的研究以来，运用微观解释方法对教师和学生的研究已经很多了。其中一些研究试图从教师或学生的角度对“情境”下一定义，还有一些研究试图用“策略”或“协商”观念，使师生之间的影响概念化。我们并不想对这些研究成果作出总结，而是介绍一下给教育微观解释方法的发展带来重大影响的著作。此外，我们还想介绍一些据我们认为有独特理论思想的文章。

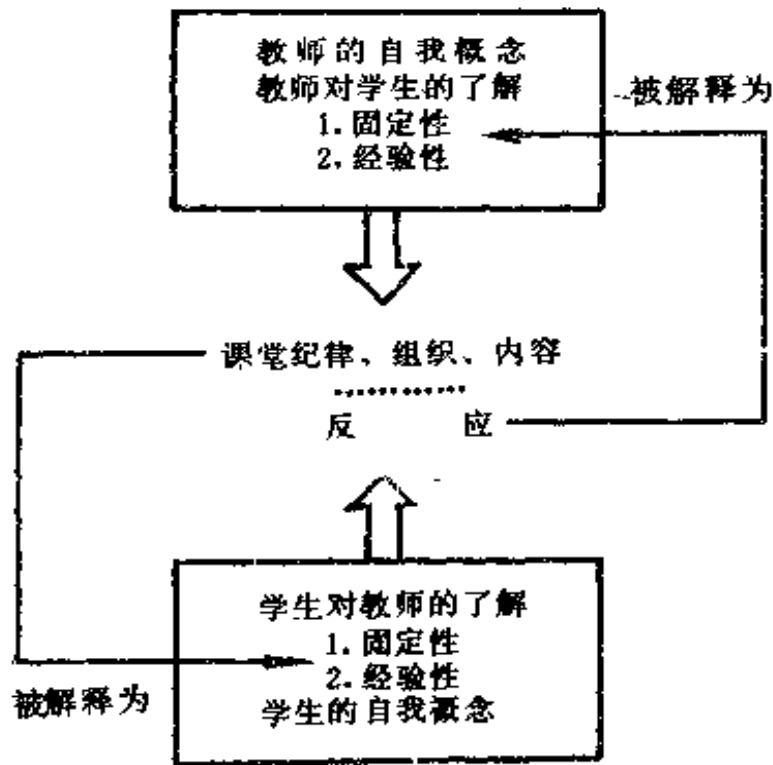
### 相互影响的模式

相互影响的模式是这一章研究的基础。就此而言，用图解的方式把它列出来还是合适的。请看图 11.1:

教师是在限制其活动自由的制约和期望中施教的。在这个变数体系内，教师通过教学经验形成了：关于他们自己角色的一个较稳定的概念；关于学生的本质及其学习方法的观点；对他们正传播的知识的认识。这个观念构成了教师的“情境”定义一个重要因素，我们称之为“自我概念”。教师对学生有所“了解”，也有期望。其中某些期望来自固定（或称教条性）因素，比如学生的年龄、性别、种族、家庭背景，可能还有学校中的分轨制。固定性期望往往是教师接触学生之前就有的。教师对学生的了解和期望，也产生于教师在课

堂上

图 11.1 师生之间相互影响、制约和期望的模式



对学生行为的观察和解释，但是教师要能对某一行为作出解释，必须具备一种分类体系，即对号入座体系。学生的行为可以用此体系解释。比如“能力”一栏就是教师常用分类项目之一：学生的表现可以分类进行解释，所以学生就常被划为“聪明”或“迟钝”，“擅长数学”或“不善于拼写”等类型。某些学生或某些班也可以用动机、纪律、个性的分类进行解释。这些经验性的“了解”导致了对学生的期望。教师对学生的了解和期望构成了教师的“情境”定义中第二个层面。

我们认为，教师的“自我概念”加上对学生的了解，产生了课堂纪律、组织和内容。换句话说，教师为学生创造了课堂情境。

学生象教师一样，也有其自我概念和对教师的了解。这些因素产生了学生对教师要求和期望的反应。教师对各种反应进行解释，形成对学生经验性的了解。这种新的“了解”可能使教师修改他对学生的某些要求和期望，并能改变教师的“自我概念”。正是由于教师对学生的了解逐步增加，学生对教师的了解也在加深。学生对教师了解的加深，也能使学生修改自己对教师的新要求和期望作出的反应。

本章内容的安排很大程度上是随这一相互作用模式的展开而展开的。我们先考察有关教师“自我概念”的各种观点，然后再看教师“了解”学生的一些研究。再次是学生的“自我概念”和学生对教师的“了解”。最后我们介绍一下教师和学生是怎样相互影响的。

## 教师的自我概念

### R·夏普和 A·格林 (Green)

我们首先来看一看夏普和格林对一所进步主义小学的研究。在一方面，这项研究似乎想解释该校提倡的以孩子为中心和个别学生学习方法失败的原因。在另一方面，这项研究试图表明，虽然教师的课堂教学积极主动，生气勃勃，但教学效果却不理想，似乎受到重重限制。夏普和格林认为，这项研究的结果在理论上驳斥了微观解释方法。他们说，从社会学的角度对教育的研究，应该向马克思主义的方向发展。我们暂且研究一下他们分析教师对自己工作的看法时运用的方法，然后回头讨论他们对微观解释方法的批评。

## (一) 校长的观点

夏普和格林认为，校长对学校目标的看法十分重要，因此应优先考虑。他们采访了该校校长。虽然他们承认校长的观点十分复杂微妙，不能完全整理出来，但仍试图从采访中归纳出他的办学观点。该校校长认为，学校的首要目标必须是孩子们的幸福，必须关心每一个孩子。学校必须满足孩子在校期间的需要，只要这个需要满足了，长远的需要就有可能满足。教学生认字、算算术是重要的，但这不是学校压倒一切的目标。如果希望学生按变化中的社会要求的那样，向自信、可靠、适应性和创造性发展，那么必须允许他们有选择的自由。因此，该校采用了按学生的进步程度进行分组教学方法\*。教师不是整班授课，而是可以照顾到每一个学生。该校还采用了一体化教学制度，使教学计划灵活易变。该校的班级规模较大，主要问题之一就是发现并满足学生的需要。教师要鼓励学生学习，并创造学习环境，让学生能学进去。大部分学生出身工人阶级家庭，许多学生的家长工作也不稳定。学生的父母的世界观存在保守倾向，因此，在家里家长逼着学生写字算算术。一般而言，学生的学习欲望很低。通常来说，不能充分利用学校的有利条件的学生，其家庭背景总是不稳定的。所以，学校必须认真对待学生在情感方面的需要，并补偿这样的家庭给他们带来的情感问题。因为每个孩子都有其不同的才能和困难，所以没有任何一种教

---

\* 按进步程度分组教学 (Vertical grouping) ——进步主义教育的教学方法。即：将每个班的学生分别若干组，对每个组用“发现法”进行教学，所以每个组的进步程度在时间上有先后之分。——译注。

学方法和课程设置适用于所有儿童。和其它学校比较起来，这所学校是成功的。学生学习成绩良好，也没有纪律方面的问题。

夏普和格林注意到这位校长的矛盾心理。这就是：既要解决教学生认字、算算术问题，又要让学生感到幸福作为学校的首要目标；儿童应该有选择的自由，但又需要一些规章制度，建立一个能帮助他们克服情感问题的组织结构；学生的父母对孩子期望很低，但显然又在帮助，或在试图帮助他们学习。

## (二) 教师的观点

夏普和格林接着考察了教师的观点，同样也是从采访中归纳出来的。教师的意识形态包括对知识本质和人类本质、以及动机与学习的一般见解，同时也包括对社会的一些看法和教育与社会中地位的观点，以及对教师的作用和教学技巧的认识。这些观点包含了教师评价学生和自己的成功所用的方法。他们说，“简言之，教学意识形态是对教学任务及完成教学任务的一套教学方案作出一个宽泛的定义，而且具有相当高的抽象性。”我们应当注意到，这里所用的“意识形态”一词并不包括马克思主义的内涵，其实用“文化”这个概念可能同样贴切。

意识形态具有高度的抽象性和概括性。于是夏普和格林用了“教学观念”一词，其目的在于降低其概念性的程度。但是他们对原来的定义作了有意的修改。他们把“教学观念”解释为“一个人对付疑难情境所运用的一套经过协调的思想、信念和行动。”这样，这一定义包括了行动方面的概念，也涉及到疑难情境。我们不清楚怎样理解“疑难情境”才是。它似



乎是指行动者认为有问题需要解决的情境，需要一个解决方案的情境。如果是这样，我们把师生之间的冲突都要当作疑难情境来对待吗？毫无疑问，有的冲突中参与的双方并不认为它有什么“疑难”。果如是，“教学观念”也就说不通了。夏普和格林的意思也许是指可能发生问题的情境，所以，一切教学活动都是疑难情境，“教学观念”则应该不断使用。但是，“教学观念”到底在多大程度上适用于师生之间的相互影响，仍然不清楚。

要弄清楚象教师观念这样复杂的事情是很困难的。夏普和格林分析了三个老师的看法，看他们是怎样定义情境的。他们把焦点集中到三个有关方面：儿童及其背景，学校及其校风，和课堂。下面我们把夏普和格林关于教师的观点的简要论述作一更为扼要的介绍。

### (1) 儿童及其背景

卡彭特女士（教师）——大部分儿童或者在情感方面或者在物质方面受到了剥夺。这些儿童愚笨，难以教育，性格乖僻或不正常。全班 36 个学生中，只有 3 人是正常的，5 人确实有问题，而大部分不安心学习。

利昂斯女士（教师）——小部分学生家庭都属于不稳定家庭。由于母亲不够成熟，所以治家无方。孩子不受重视，有时遭到仇视，有时受到压抑，有时则随其所欲。这些学生是不正常家庭背景学生中的典型。他们没有安全感，对环境不适应。他们的性格是攻击型的，交友困难，对读书格外烦躁。他们追求安全感的迹象处处可见。

布坎南女士（教师）——这些孩子的文化背景与教师的文化背景不同，但这个差异并不构成什么问题，属于正常

范围。尽管从教育的角度看，这样的背景不理想，但仍有相当一些学生很聪明。

## (2) 学校及其校风

卡彭特女士——学校必须提供一个稳定的学习环境，弥补学生家庭背景的缺陷。学校必须满足学生的现时需要，而不是着重于认字和算算术。学校开放式的、非正规的教学方法能使学生的不安全感有所发泄；教师对学生的干预应减低到最小程度。

利昂斯女士——学校是一个治疗团体。教师必须以儿童为中心。学校里应该有一些不拘礼节的气氛，但孩子还是需要一些纪律，教师的要求应该严格。

布坎南女士——教师的作用就是对儿童产生影响，但学习成绩是重要的。对学生应加以指导，甚至强制。该校所实行的进步教育是否适合于这些学生，她不敢下断论，而且也怀疑自己是否有能力执行校长的办学方针。

## (3) 课 堂

卡彭特女士——该校的课堂就象是不断变化的流动体。教师对学生所作的指导和规定都降到最低限度。学生的学习方法是个神秘的过程，每个学生都不一样。所以教师必须采取各式各样的教学方法。教室分成了不同的活动区域，但课程安排并不十分严格，以免使学生恐慌。学习兴趣和课前准备是重要的；教师鼓励学生们找事情做，使他们忙起来。教师还定期组织朗读，并作记录。

利昂斯女士——学生需要一个可靠的环境，所以该校建立了一套明确的规章制度，奖惩并用。学生只有在作好学

习准备时才肯学进去，而何时准备好是由利昂斯女士判断的。学生有一定的灵活性，可以选择何时做，做什么，但是只有在作好学习准备之后才能作这样的选择。学生有大量时间玩耍，但也要做一定数量的功课。利昂斯女士用大量时间和比较聪明的孩子相处。

布坎南女士——她的课堂象其它课堂一样开放、灵活。她对实行进步教育感到勉强，而且发现不易实行。学生很难集中精力，教室里太嘈杂，纪律也较为松弛。她没有足够的时间和每个学生相处。学生安下心之后才能学习；对新生要给一定的时间，让他们自然而然地安定下来，这都很重要。一个好的（进步主义）教师分配给每个学生的学习任务都应适合于该生，而且让每个学生都专心学习。布坎南女士每次给学生分配完学习任务以后，都让他们用一段时间做一个学习计划。但是许多学生感到不知所措。玩耍可能有治疗作用，而学习则要花费精力，但玩耍应放在学习之后。孩子的学习和活动都应该受到督促。布坎南女士认为，学生不是在学习，而是在玩耍时（进步主义的教学方法并不十分明确规定学与玩的分界线——译注），她并不去制止他们，而是称赞他们的努力精神。阅读特别重要。

以上介绍的只是一系列复杂观点的概要，但足以说明“教育观念”的多样性。夏普和格林提出，因为这几位教师的观念互不相同，那么这几个班的教学效果也应该不同。但是他们并没有找出什么差异。恰恰相反，各班都有相似之处，特别是各班的学习成绩都很相似。夏普和格林相信，这意味着如果一个理论过分强调人的不同观念，强调行动者解释事情的方法，那么，这个理论就一定是不适当的。换句话说，微观解释方法并不能充分解释课堂生活。我们想先看一下另

外一些学者是怎样描述和划分教师关于“情境”的观点，然后再回头详细讨论夏普和格林的思想。

马丁·哈默斯利 (Martyn Hammersley)

夏普和格林试图归纳教师的观念，但是马丁·哈默斯利提出，教师的观念可以从五个方面来说明。每一方面还可以细分。表 11.1 简要地表明了他如何详细划分教师的观念：

表 11.1 哈默斯利的分类

一.教师角色的定义

- 1.权威角色 $\longleftrightarrow$ 一般角色
- 2.课程设置 $\longleftrightarrow$ 教学方法
- 3.狭义 $\longleftrightarrow$ 广义
- 4.教师的高度控制 $\longleftrightarrow$ 低度控制
- 5.普遍的 $\longleftrightarrow$ 特殊的
- 6.结果 $\longleftrightarrow$ 过程

二.关于学生活动的概念

- 1.有一定权利的孩子 $\longleftrightarrow$ 步入成年的青年 $\longleftrightarrow$ 成年
- 2.关于动机的个人解释 $\longleftrightarrow$ 决定论解释
- 3.关于人类本质的悲观理论 $\longleftrightarrow$ 乐观理论

三.关于知识的概念

- 1.特殊课程 $\longleftrightarrow$ 普通课程
- 2.客观和普遍有效的知识 $\longleftrightarrow$ 个人的知识；与某一目的或文化相关的知识
- 3.等级结构 $\longleftrightarrow$ 非等级结构
- 4.纪律约束 $\longleftrightarrow$ 一般要求

四.关于学习的概念

- 1.集体 $\longleftrightarrow$ 个人

- 2.再产生←→生产
- 3.外在动机←→内在动机
- 4.生理方法←→文化方法
- 5.判断←→学生直觉
- 6.间接知识←→实践知识

#### 五.经选择的或主要的技术

- 1.正式组织←→非正式组织
- 2.监督和干预←→参与和非干预
- 3.强制方式与命令式的要求←→个人要求
- 4.课堂测验←→和过去学习情况比较后加以鉴定←→没有正式的鉴定
- 5.分组←→不分组
- 6.按年龄和能力分组←→随机分组或按同学间的友好关系分组，或让学生自由组合

资料来源：《学制与社会》（哈默斯利著，1977年奥彭大学出版社出版）第37页

#### 第九章“教师观念”

在“教师角色的定义”一栏中，哈默斯利认为，教师角色可以在若干方面不断分解下去。例如，教师可能（而且通常也是如此）认为，教师工作需要特殊的技巧，而这种技巧是普通人不具备的（权威角色）。但是，也可能有一些教师认为，教学技巧没什么特殊的，所有人都具有（一般角色）。教师可能认为，自己可能是某知识领域（课程）的专家或教学方法方面的专家（方法）。他们可能把自己的角色与教书联系起来，认为教学工作就是传授一门技术或知识（狭义），或者与育人联系起来，培养儿童全面发展（广义）。教师可能认为，他们应该在很多方面控制学生的行为（高度控

制)，或者允许学生有很多自由（低度控制），所有学生可能按同一标准衡量（普遍的），也可能按能力、年龄和背景等条件的不同来衡量（特殊的），最后，教师可能把知识当作通向必须掌握的某些事物的桥梁（结果）；他们也可能主要关心思考过程（过程）。

哈默斯利研究教师“关于学生活动的概念”时提出，教师可能认为，学生应该有特殊的权利，因为他们年轻，或认为他们正在学作成年人，但没有成年人的权利和责任，或者把他们当作成年人。人们可能认为儿童有自由意志，因而应为自己的行为受到称赞或责备（动机的个人解释），也可能认为他们的行为由遗传因素或生活和学习背景所决定（决定论解释）。教师可能采取悲观的态度对待人类的本质，从而认为学生需要强迫才能学习，举止才会得当；但他们也可能对评论人类的本质抱乐观态度。

哈默斯利继续用列提纲的方式把教师有关知识、学习和技术的观点罗列出来，从而发展了他的分类法。我们不想逐一讨论其它的内容，因为其中很多项目是自我解释，只是建议读者，如愿知其详，则请读原著。我们之所以在这里简单介绍哈默斯利的观点，是因为其它一些微观解释社会学家也采用了他的研究方法。我们应该注意到，哈默斯利试图归纳出教师对其它工作的各种主观理解；还应注意的是，哈默斯利感到有必要对教师的观点进行分类，比如“教师角色的定义”和“关于知识的概念”等。因此社会学家的一个作用就是归纳教师的各种主观看法并加以描述。这似乎意识着，社会学家的的工作必然是弄清楚行动者认识世界的方法。在此过程中，他一方面不要歪曲行动者的主观理解，另一方面要选择并确定他自己的描述方式。我们重申这一点，是因为对社会

学家在创立微观解释方法中应该起什么作用，是有所争议的。正如我们所注意的那样，现在有一种趋向表明，观察者不能对行动者的定义提出种种假想。但是，哈默斯利明显地主张，行动者的意义可以通过他提出的分类法弄清楚。

我们之所以在本书中介绍了夏普和格林对教师关于“情境”定义的描述，是因为他们的描述表明，过份小心翼翼，一丝不苟地运用微观解释方法，将会得出什么样的研究结果。这也表明，在同一学校内，同时并存的教育观点是多么多。有一个有趣的现象应该指出，那就是布坎南女士说，她使用自己不同意的教学方法时，感到力不从心。下面我们还要讨论对夏普和格林观点的其它评论。

## 教师对学生的了解

**D·H·哈格里夫斯，S·K·赫斯勒 (Hesler) 和 F·J·米勒 (Meller)**

戴维·哈格里夫斯等人合著的《课堂上的异常行为》一书提出，“预先测定”是了解学生的一种方法。学生升入中学时，除了个别学生的档案中被中学老师看了之外，其它老师并不了解学生。某些学生一开始便鹤立鸡群，可能是因为体格上的特征，或者他们的哥哥或姐姐在该校学习。教师根据以往和新生相处的经验，对他们抱有一般期望。这样，学生逐步被教师所了解。该书作者认为，教师通过如下过程了解学生：在开始阶段“推测”这个学生属于何种类型，然后不断“充实”“最初的推测”。当教师了解了学生，理解了他们的行为和动机并且可以作出预测时，教师对学生的了解就真正进入最后的“稳定”阶段。在“充实”阶段，教师可能取消对某生

的“预先测定”，或者重新“测定”。有些学生在“推测”阶段之后，教师仍不了解他们，这也是可能的，虽然哈格里夫斯等人没有提及这一点。

书中哈格里夫斯等人对一些学生怎样被教师预先测定为行为异常这个问题特别感兴趣。他们注意到，行为异常的学生经常在很多方面违犯规定，但在重要问题上并不一定是这样。此外，这些行为异常的学生往往接受能力不强，个性让人讨厌。这些学生逐渐被老师当作行为异常的人来了解（行为异常被“预定”为这些学生的专门名词），于是，教师对他们的态度也发生了变化。教师发现学生破坏纪律，就不得不决定是否要干预。这一决定似乎取决于教师对干预的后果的估计。如果认为这次违犯纪律的行为是桩小事，并不威胁到教师的尊严，而且不会在其它学生中造成不良影响，教师就不予理采，觉得为此而中断讲课不值得。如果学生的行为威胁到教师的尊严，或有可能影响别人，那么教师就要干预。所以干预的标准是可以变化的。

对于行为异常的学生，则提高干预标准（即比较放任），或留待课后处理。这可能是因为原先曾干预该生的行为浪费了很多时间，也没有真正改善他们的行为。但是，提高干预标准会使该生一再破坏纪律。如果我们假定这个学生希望大家注意他，那么，提高干预标准就意味着他没有得到大家的注意，于是他只好再次破坏纪律，以引起大家的注意。当然，这样的行为就进一步让教师把他看作行为异常的学生。用一术语表示上述行为，是“二次异常行为”。

这些论述美中不足的是，作者们仅仅注意教师怎样定义并对待行为异常的学生，但并没有说明为什么一些学生要比其它学生容易违犯纪律。这在很大程度上是因为他们认为，



异常行为并非由内因所引起，而是别的同学对异常行为作出的反映方式影响了这些学生。因为他们接受这个观点，所以便认为好象没有必要再研究学生对“情境”的定义，以及他们多次违犯纪律的原因了。

### 罗伊·纳什 (Roy Nash)

正如本章开始我们所注意到的那样，教师按照他们头脑中已形成的类型模式对学生的行为进行分类，从而加深对学生的了解。为了理解教师是怎样了解自己学生的，有必要弄清楚他们所运用的分类方法。纳什以凯利 (Kelly) 的思想为基础，在研究中采取了贮存格技术，即要求教师辨别学生的特征。他给教师三个学生的名字，要求他说出一个学生与其它两个学生的不同之处。纳什认为这样做就可发现教师的分类方法。这个方程可以再三反复，直到教师不再模出新的类别为止。一个小学教师运用这个方法的内容如下：

活泼——很驯服

成熟——不成熟

要求受到注意——无此要求

能够独处——不能独处

安静——吵闹

独立性强——小集团成员

显然，这种技术并没有表达出每个类型所包含的内容 (比如说“行为端庄”是什么意思)，所以需要进一步充实。这个方法还可以受到批评的一点，是其“场合不具体”，即它没有要求教师根据限定的场合对学生分类。于是情况往往如此：对某小组的三个学生分类时，教师考虑他们课堂上的行为，对另外一个小组的学生，教师考虑的则是他们去操场上的活动。要承认：教师对学生的分类往往随场合而变，这一

点非常重要。凯蒂 (Keddie) 注意到，教师在教研室谈论学生时，他们用的分类模式与课堂上用的分类模式不同。因此在讨论教师对学生的了解时，她把“教师”和“教育者”分类模式区别开来。贮存格技术对这样的变化来说可能是并不灵活，但略做改动便可解决这个问题。因此，对于初步认识教师以什么为依据去了解学生，它确实提供了一个有用的方法。

### 尼尔·凯蒂 (Nell Keddie)

几乎可以肯定，“学生的能力”是教师了解学生的一个分类方法。正如福尔朗 (Furlong) 研究学生的困难的含意那样，凯蒂试图提示教师关于学生“才能”的未经验证的假想。凯蒂认为，关于社会阶层的某些假设与“能力”的定义有关。但是，凯蒂只是在文章中提及这个观点而已，并没有进行论证。凯蒂较为成功的地方，是提示了教师对“能力”的含意。教师供课时，对自己的讲课内容有一定了解。比如，在讲解某课时，教师力图讲清某些中心思想、概念或技巧。教师知道这些中心思想或技巧之所以重要的原因。这正如社会学家知道为什么意识形态是很重要的一样。但是，对学生来说，他们还没有完成受教育的过程，所以根本不知道这些中心思想或技巧的重要意义。一些“聪明”学生不加思索地接受（或者似乎接受）了教师认为重要的内容。这正如凯蒂所说的那样：

“教师和 A 组学生之间有一种相互流通的思想，正因为如此，教师才能对他所认为的知识本质和界线作出定义。A 组学生对此定义并不提出异议，但是 C 组学生对此定义可能要提出异议了。如果能力强的学生对自己在学校学的知识——这部分知识是他们通过受教育得到的主要成果——提

出质疑，那么他们就无异于得了一次不及格。

应该注意的是，凯蒂并没有说A组学生不提问题，而是说他们对自己所学的知识的重要性并不提出疑问。C组学生则用自己的行为及其它反应，对所学知识的重要性提出疑问。我们将在第十二章中详细讨论凯蒂关于课堂知识总的观点。在这里我们只是用凯蒂的研究作为一个例证，表明解释派社会学家试图解释行动者的未经验证的设想。

### 夏普和格林

夏普和格林通过另外的途径了解到对学生分类的方法。他们根据自己对教师观念的解释提出，课堂上出现的分类方法相似性表明，除了老师的观念之外，别的因素也在起作用。

他们注意到，尽管“教师意识形态”是把所有儿童都看成平等的，但聪明的儿童还是最受注意。同样，尽管教师相信，所有儿童都应该当作独特的个体对待，但是一些儿童仍然被打入“另册”，即：他们被列入划分严格的“愚笨”或“不正常”一类，而不是被看作独特的个体，这些“不正常”学生（应当记住，他们可能是班里的大多数）的基本特点是，教师的教学方法在他们那里行不通。夏普和格林认为，教师觉得这些学生不易理解，和他们没有看待事物的共同方法。因为教师在课堂上要照顾许多学生，所以很难进一步理解这一部分学生。因此，在夏普和格林看来，班级的大小似乎非常重要。他们说，那三位教师所推崇（但其中一位仅仅是从命而已）的进步主义教学法要求，学生有权选择学习内容，而且课堂教学应该灵活开放。但是，这立即带来一个管理方面的问题——怎样组织这么多学生呢？一些属于正常类型的儿童很听话，在课堂上总是忙于学习。他们一旦选择了一项

学习活动，在任何情况下都不用教师监督，就能干得很好。这似乎让人感到，“忙于学习”（夏普和格林的用语）是衡量学生是否“正常”的标准。“不正常”的学生不能忙于学习，是因为他们安不下心来。根据进步主义教育观，对心境不定的学生不应该恐吓，可以让他们单独解决自己的问题。这样，教师就可以放手去照顾班里其它学生。但是随之发生的是，教师往往专心照料“理想的”学生。这些理想的学生知道教师希望什么，并能够给予满足。他们用自己的行为证明教师的教学方法正确，教师本人胜任工作，以此来报答老师。

以上的简单介绍表明，“忙于学习”这个概念是教师思维的产物。他们努力在一个困难层出不穷的情境中实行进步主义教学法，于是用是否“忙于学习”作为把学生分为正常或不正常的基础。夏普和格林认为，这说明微观解释方法不充分。在行动者的思想意识和控制范围之外，还有其它因素影响对“情境”的定义。因此，教师对“情境”定义的解释必须包括对产生教师分类法的情境的分析。

## 评 论

我们现在已考察了对教师了解学生时所用分类方法的研究。在此，我们就教师“对学生的了解”作一评论。

正如我们早些时候注意到的那样，教师对学生的了解可以分成固定性（或称教条性）和经验性（见译文本章第三页）。有迹象表明，固定性的了解对学生理解问题的方法确有影响。纳什列举的一系列研究结果表明，教师对学生出身的社会阶级的了解，看来确实影响他们对学生能力的认识。第二种了解类型——经验性了解，指的是教师通过与学生

相互影响所得到的对学生的认识。我们认为，教师了解学生的过程是一个复杂过程，在一定程度上受到固定性了解的影响，但并不是完全受它的限制。

如果我们考虑到“自我完善预测”理论，就会发现，将这两种了解（或称为认识）区分开来是很重要的。这个理论指出，教师对学生抱有期望，通过师生之间可能发生的微妙的相互影响，而且还通过教师对学生提出的明确要求，这些期望便传达给学生。学生在教师的引导下实现教师对自己的期望，但期望也可能落空。这样预测只有通过学生的实践才能成为现实。例如，如果教师期望中的学生并不聪明，教师就不会对他们提出过高要求，结果学生就学得少，也不聪明。教师的期望是以他们对学生的了解为基础的，这一点现在很清楚了。如果这种了解是固定性的，那么就比较容易看出，教师按照自己的期望塑楚学生。但是，如果教师对学生的期望是以经验性的了解为基础的，那么教师就不会按照自己的期望去塑造学生，“自我完善预测”理论也就行不通了。教师“知道”学生对某些要求并不按着去做，因为他们从没有这样去做过。

## 学生的自我概念

在本节中我们主要研究彼得·伍兹的著作以及至今对其观点的批评。但是我们想先看一看波拉德（A·Pollard）写的一篇有趣的文章《好孩子、玩笑派和坏孩子》。

### （一）A·波拉德

这篇文章讨论了一所8到12年级中学毕业班里女生的

情况。波拉德把这些女性分成界线分明的三个小组，分别叫做好孩子、玩笑派和坏孩子。“好孩子”组的学生能力中等，不擅长体育，认为她们自己是一个友好的小团体。她们对老师态度恭敬，喜爱安静的活动，尽量不惹老师生气，避免惹事生非，所以对枯燥无味的学习也能忍受，喜欢秩序井然、按部就班的课堂。属于“玩笑派”组的人很多，她们学习能力强，愿意接受良好的教育，而且喜欢体育；她们愿意和老师建立良好的关系，但也喜欢和老师开玩笑。教师所讲的课枯燥无味时，她们往往想把课堂变得更有意思一些。她们的乐趣不外乎在课堂上传纸条之类的小把戏。她们的行为从不超出教师的忍耐限度，以免招惹大是大非。她们不愿意在学习上遭受挫折，但对一些“爱挑剔”的老师和脾气坏的老师也敢于提出批评。“坏孩子”组的学生学习差，行为组野。她们的伙伴关系不稳固，今天好，明天坏，很多时间都花费在这些事情上。她们和教师伴对，教师稍有批评，她们就受不了。她们老和别的小集团打斗、争夺，对“好孩子”和“玩笑派”的学生不屑一顾，常用“赶时髦的家伙”、“自以为了不起”、“有特权”之类的话叫他们。

三个小组的每个成员都有自己的自我概念。同组其它成员的概念与其相同并予以支持。“好孩子”组的学生认为自己善良，安分守己，待人友好；“玩笑派”组的学生认为自己聪明、有趣、明智、受人尊敬；“坏孩子”组则认为自己坚强、粗野。波拉德认为，教室里发生的相互作用维持了这些自我概念。

学生在校面临两个社会体系，一个是正规的或称校方的，一个是同学之间的。“好孩子”尊奉正规体系；“玩笑派”运用其技巧和灵活性把两个体系结合在一起；“坏孩子”则依赖

同学体系。这正如波拉德所说：

“这个情境对儿童来说是困难的，有的学生尽量服从教师‘取悦于教师’的方法应付这个情境；有的对教育干脆采取对立态度，认为这个情境对自己的自尊心是一种伤害，于是予以反抗；还有一些学生通过协商来平衡自己和老师的利益。”

### (1) 眼前利益

波拉德认为，如果我们考察一下学生的“眼前利益”，看看他们如何对待学校情境，也许能够更好地理解这个过程。

“眼前利益”的定义是：

- 1、维护学生的自我形象；
- 2、乐趣（或者指从与他人的相互作用中所获得的内在的自我完善的程度）；
- 3、控制压力；
- 4、保持尊严。

波拉德发现，每组学生都拥有颇为清晰的自我形象，这个自我形象还被其他学生组强化。在学生们看来，维护这个自我形象比其它眼前利益更重要，这对那些试图在教师面前调皮捣蛋的“坏孩子”更是如此。关于定义的第二个方面，所有学生都喜欢饶有趣味的过程，但对“坏孩子”而言，他们主要以“惹事生非”和“闲逛鬼混”来与教师作对，从中寻找乐趣；“玩笑派”的乐趣是偷偷捣乱，但她们更愿意与教师一起开玩笑，而不是嘲笑教师；“好孩子”的主要乐趣是过平静生活。“避免压力”在眼前利益中排在第三位。“好孩子”采用一定的战术避免教师动怒和躲避麻烦。波拉德认为，如果教师对她们“生气”，讨厌她们，“她们那种平静、刻苦学习和循规蹈矩的自我形象就会受到损害”。“坏孩子”需要用教师的压力来

表现自己的强悍，但她们并不无缘无故去自找麻烦，受教师的严厉惩罚。不过一旦真的受到严厉惩罚，它往往能够强化强悍的自我形象。“玩笑派”愿意冒险与教师“开个玩笑”，但并不想让教师惩罚自己，因为这会影响她们想和教师保持的那种关系。无论从个人角度还是从与同学的关系来看，保持尊严都是颇为重要的。受到不公平对待或受到批评（尤其对“坏孩子”来说），受到嘲弄（特别是“玩笑派”）或者被人忽视，都被看作对尊严的伤害。

## (2) 可能性利益

眼前利益似乎指的是维护学生们所接受的个人身份。波拉德集中分析了自我，即个人的自我概念。但是在学校情境中，为了维护可接受的身份，必须对付两个方面的问题。波拉德把这两个方面称为“可能性\*利益”。其一是同学关系，因为所有学生都需要周围的人支持、帮助自己，而且需要相互寻求保护。波拉德说：

“孩子们主要关心的是保护他们的自我和在他们所面临的各种各样的学校情境中得以‘生存’，因此，他们很关心自己能否成为同学中正式的、合格的一员。这种关心可以被看作一种可能性利益。”

另一种可能性利益就是学习。教师和家长希望学生学习；而学生为了学习，就有可能放弃自己的个人兴趣，或者忍受枯燥乏味的学习生活。“坏孩子”认为上课是浪费时间。她们在学业上的失败说明，与其他类型的学生相比，学习不能帮助她们应付学校情境和维护她们的自我形象。“玩笑派”

---

\* “可能性”在这里意指“维护自己身份的可能性”，因此，“可能性利益”又可称作“维护身份的利益”。



在学业上的成功使她们有更多机会玩耍，与教师开玩笑。“好孩子”则通过刻苦学习提高其勤奋的名声。

波拉德给我们提供了一种饶有趣味的方法去观察他所研究的那些学生是如何定义情境的。首先，他提出了这样一种假说：对学生而言，维护“自我”意义极为重大。接着他又证明学生们为了保持自己的身份是如何尽力应付学校生活的。他对“自我”的强调正好与哈格里夫斯的观点相吻合。波拉德试图指出“自我定义”和保持身份的愿望是如何影响学生对教师和课程的判断的。他虽然没有告诉我们学生怎样获得自己的特定身份，但他的分析仍然不失为在揭示和总结学生的学校生活方面，解释派社会学的杰出范例。

#### 德得·伍兹

当然，人们对学生的教育观已进行过大量研究。我们必须设法系统地将这些不同的研究按阶段集中起来。这正是彼得·伍兹所要做的。

在他的著作《社会学与学校》中，伍兹集中探讨了一系列关键思想，即：

- 1、怎样对行动进行定义；
- 2、世界观（或称“认识方法”）——即“人们认识世界的框架”；
- 3、文化，即不同的生活方式，包括价值观、信仰、说话方式和理解方式。

他认为，世界观来自文化，而且通过“策略”（达到目标的方法）与行动相连。在学校情境中，他认为存在着连续不断的协商过程。他指出：

“确认、解释、推断和选择等行动的持续性维持了一种动力，在具有冲突本质的人际关系中，这种动力使人与人之

间的相互作用成为最重要的因素，因为人人都试图为自己获得最大利益。因此，在学校，人们可以看到，整天都存在着一次又一次协商。”

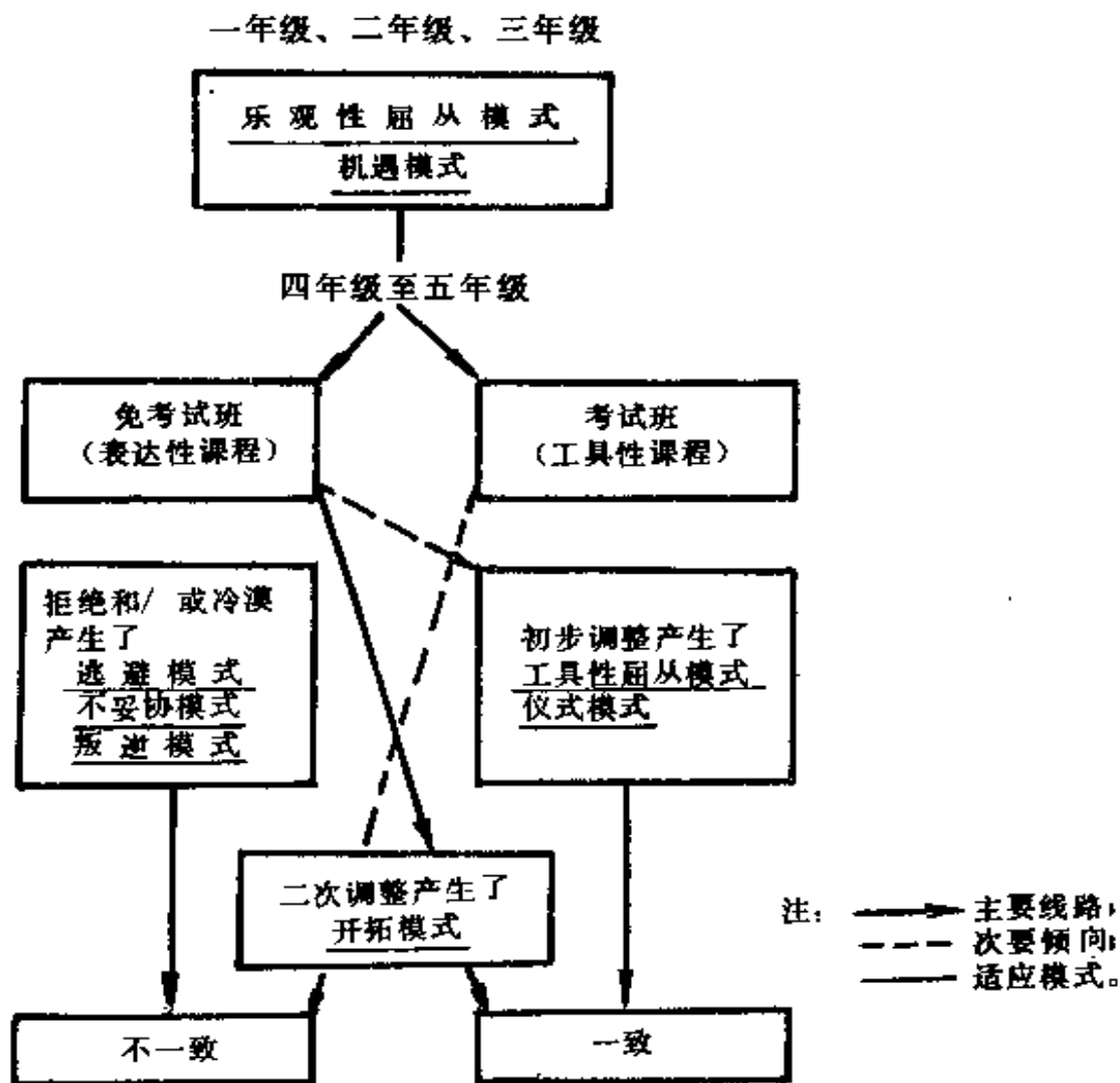
我们认为我们应该强调，伍兹采用的是一种冲突型的学校模式，在这种模式中，教师和学生个人目的迥然有异。这种观点并不新鲜。例如，1932年，沃勒（Waller）在《教学社会学》中指出，教师对学生的控制和教育是一场连续不断的斗争。同样，萨拉·德拉蒙特（S·Delamont）也在其著作《课堂上的相互作用》中谈到了斗争的“参与”，随后，又在“战斗开始：课堂战略”一章中探讨了师生之间的相互作用。伍兹认为，在“冲突”这个框架之中，学生发展了文化，随后，文化又帮助学生形成世界观。

伍兹认为，一系列研究证明，中学里面存在着亲学校文化和反学校文化，这些文化似乎在某些方面与社会阶级有关，其中，中产阶级家庭出身的儿童大多属于亲学校文化型。（我们也要补充一下：研究表明，亲学校文化与学业成绩有关，高能力或高智力组的学生比较亲学校。）性别因素也影响着男孩和女孩对课程的反映方式。但是，伍兹说，“任何人都不会盲目地遵从亚文化群的规则，也不会给自己打上男性或女性的烙印而无任何反映，他们必须进行选择。”因此，我们必须考虑到学生的个人兴趣，并找到对这些现象作出定义的途径。伍兹根据墨顿（Merton）和韦克福德（Wakeford）的思想，提出了学生的适应模式。该模式的实质就是，必须了解学生用什么方式接受或拒绝学校的目标，同样，必须了解学校给学生提供了什么手段去实现其目标。不过，学生可能接受也可能拒绝这些手段。

### （1）适应形式

我们在第九章已经说过，伍兹提出了（中学生中）有可能出现的八种适应模式，即奉迎、屈从——包括乐观型和工具型——仪式、机遇、逃避、开拓、不妥协和叛逆模式。随后，伍兹画了一个图表（见图 11.2），他认为，这个

图 11.2: 伍兹的适应模式图



图概括了主要适应形式。

伍兹认为，在低年级时，学生以积极态度接受学校提供的目标和手段。例如，乐观性屈从模式表明，低年级的学生

们虽然仅仅“模模糊糊地感觉到了学校的目标，但是毫不犹豫地认同了这个目标”。伍兹认为，机遇模式是二年级学生中开始出现的、与学校目标一致的另一种模式，他说：

“在实际生活中，这并不是一个稳定、持续不断的模式，它有时向其它模式靠拢。在形成另外一种稳定的形式之前，它属于‘试验’阶级，然而随着试验的开展，某种（与学校目标的）‘一致性’成为其基本模式。”

在四年级和五年级的时候，学生们被分为考试班和免考试班\*，而且不是发展成“一致”类的模式，就是发展成“不一致”类的模式。“一致”类型的学生也许要采取一种工具性屈从态度，因为他们认为，他们的学习对将来找工作特别有用。“一致”类的另外一种模式是仪式模式。属于这种模式的学生也许接受学校提供的手段，但对学校的目标颇为冷淡。

属于“不一致”类型的学生也许采取“逃避态度”，他们对学校提供的手段和目标比较冷淡或加以拒绝。由于这些学生尚未发现什么东西能代替学校的目标，所以觉得学校生活空虚乏味。问题是一天天怎样渡过。于是，学生们便采用了消磨光阴、到处闲逛和想入非非等解决办法。属于“不一致模式”的学生对学校的目标颇为冷漠，对学校提供的手段极其厌恶。他们在课堂上捣乱，在公共场所惹事生非，常常采取亚文化群的行为方式。叛逆模式的学生拒绝接受学校的目标和手段，并用自己的目标取而代之。伍兹提到，女生们利用学校这个场所谈论异性和未来的婚姻。如果有的课程——诸如照料儿童——符合她们的个人兴趣，她们就会认真学

---

\* 英国的一些综合中学的四、五年级，按学业成绩将学生分为考试班（学业成绩好）和免考试班（学业成绩差）。

习这些课程。有些这样的女生虽然属于不妥协模式的学生，但对学校并不构成威胁。

学校有可能调整对免考试型学生的要求，这些“二次”调整经常产生另一种适应模式，伍兹称之为“开拓模式”。这种模式既包含着对学校目标的冷漠态度，又包含着对学校手段的矛盾心理。开拓型学生善于自创体系，自愿寻找工作，以躲开他人，找种种借口不与他人为伍。“他接受校方制定的一部分学习计划，想方设法‘混下去’、‘升级’，一句话，尽量利用学校”；他们总想走捷径，抄袭家庭作业和考卷，或者“编造谎言，以逃避惩罚”。对开拓模式的学生违反校规的这些行为，教师听之任之，认为这种学生总比叛逆或不妥协模式的学生要好，而据伍兹所言，开拓模式的学生若发生变化，只能向叛逆或不妥协模式转变，别无选择。开拓模式“可能是我们学校中最为盛行的适应模式，在中高年级学生中尤其如此。”

随后，伍兹探讨了学生的世界观，并引用了大量研究文章验证学生对教师的看法。因为他所说的和弗朗的著作（我们很快就要探讨弗朗的著作）存在着相似之处，所以，我们在这里仅只援引伍兹在其著作中的一段总结就可说明其观点：

“学生似乎围绕着三项指导原则去看待教师——教师是否富有人情味、是否胜任教学、是否能控制学生……目前，我们可以说，证据表明，大多数学生基本上支持学校，是校方各项计划的大批潜在支持者。这表现为他们赞成学校对学生实行严格控制（不过这种控制必须是富于同情意味的，公平的，而不是专制的）。”

人们试图说明学生怎样看待自己的角色，说明学生们的

自我概念。到目前为止，我们已经考察了这方面的两个例子。波拉德强调学生维护其身份的重要性，用“眼前利益”和“可能性利益”这两个概念来阐明学生们维护其身份的方式。但正如我们所注意的那样，他没有说明这些身份来自何处。伍兹的眼界比波拉德开阔一些，注意到了阶级和性别因素的影响。他试图通过观察学生对校方目标和学校手段的反映来解释学生的各种自我概念。

#### M·哈默斯利和 G·特纳

伍兹的适应模式受到了哈默斯利和特纳的批评，因为他们认为伍兹尚未认识到“校方”目标的多样性。学生可能服从于学校的某些目标，但又可能对其它目标抱不妥协态度；在不同的课上，教师对学生角色可能提出不同的要求，也有可能同一节课中对学生角色提出不同的要求；同样，在何谓合法手段，何谓非法手段问题上，也许存在着不同的定义。如果我们同意这些批评，就可以进行下一步的探讨。伍兹说，他来用的是象征性的相互作用方法。如果情况确实如此，那么，校方目标的性质就无关紧要了，因为相互作用论者认为，重要的是学生对事物的感知，而不是对事物的客观认识。因此，如果说学生们适应了学校的目标，那么就一定是学生们适应了自己对学校目标的感知。为了将适应模式分门别类，伍兹必须首先了解学生们对学校目标的感知。因此，人们可以从两个方面看待伍兹的适应模式：或者他所采用的方法并不完全是相互作用论的方法（哈默斯利和特纳就是这样认为的），或者相互作用方法本身并不足以解释教师与学生的行为；应该考虑到其它“客观”因素。

哈默斯利和特纳在对适应模式进行进一步批评之后，提出了他们自己的方法。

他们认为，如果只研究学生的一般适应模式，就是没有考虑到学生情境中“每时每刻”的变化。要想分析学生的行为，就必须首先弄清构成这些行为的“意图和动机以及作为其基础的世界观”。这样，就可以认清学生行动的大致范围。“任何可能采取的行动都将产生某种实际的、可以感知到的后果，这种后果将作为收益或代价进行评估，即看其能否使外部（他人）和内部（行动者本人）得到满足；其中包括对身份的认识。”如果我们接受这个论点，就可看出，把学生简单地划为“屈从”模式等等，显然过分笼统了。哈默斯利和特纳认为，教师建立起一个“框架”，所谓框架，指的是“阐明学生的适当行为的模式”。简单地说，框架就是教师给学生制定的规则。如果我们了解了他们两人的这个观点，就可进一步认清学生行动的复杂性。有些框架（也许指学校的结构或校内的运动，或者指校服）可以长期不变；而有些框架（例如解答某个问题）则只能在短期内有效。哈默斯利和特纳在这里提到了哈格里夫斯对“异常行为”的研究。他们认为，异常行为就是破坏规则，所以，他们试图发现什么规则在学校起作用。他们认为，除了一些明确的规则之外，每一节课都应该分为几个阶段：进入阶段、安定阶段、教师控制阶段、学生工作阶段、整理阶段、退出阶段。不同的阶段，有不同的规则。例如，在教师控制阶段，“大家安静，注意听讲”就是规则，而在学生工作阶段，“努力回答我（教师）提的问题”就是规则。

教师常常用“转折短语”来说明某个阶段就要开始，例如，教师会说：“现在，我们开始上课”。教师也许会用“放下钢笔，注意听，你们显然没有听懂我的话”这样的话让学生转入另一个阶段。由于框架多种多样，显然，学生必须作出

许多决策，他们每时每刻都面临着可能采取的不同行动。不仅如此，学生还可能建立自己的框架。如果我们要讨论学生们的（与规划）一致行为或异常行为，我们首先必须观察学生每时每刻的行动，切忌采用概括性的分类法。学生们将估价“与规则一致”所需要的代价或带来的收益；每一个学生都注意其他学生和教师对自己行动的反应，这对他作出上述估价很有影响。此外，每个学生都有自己的身份，而他的每个行动都会影响学校里的其他人怎样看待自己；所以，随着时间推移，他有可能改变自己的身份。

## 评 论

在这一节，我们通过考察波拉德、伍兹、哈默斯利和特纳的观点，试图认识解释方法的一些特征。波拉德认为，我们一旦了解了学生看待自己的方式，就能了解学生对学校的定义。伍兹试图发展一种更加“客观的”分类法，但受到了哈默斯利和特纳的批评，因为后者认为，学生的活动是因时而异、时刻变化的，社会学家给学生贴上“顺从者”这类标签是不恰当的。

这就引起了一个重要的方法论问题。观察者应该试图对行动者定义和目标进行分类和界定（象伍兹那样）呢，还是满足于对行动者进行描述（象波拉德那样）？这是解释派社会学尚未解决的问题。分类和定义似乎总离不开描述。如果情况确实如此，我们就可以这样认为：伍兹发展类型学的方法比哈默斯利和特纳采用的详尽描述方法似乎更有效。

伍兹的“师生关系冲突模式”对许多中学教师是适用的，但对小学教师的意义却不大。在高等学校，同事之间似乎存在着冲突，而师生之间的冲突似乎不多。我们并不是说学校



中不存在冲突或困难，我们只是怀疑关于冲突的观点被滥用了。我们当然要与学生进行协商，但我们也要与他们进行合作。此外，现实中也存在着这样的例子：在某些地方，学生要求（其实是希望）教师不必与他们协商就对他们的情境作出定义。我们觉得，许多相互作用论者的解释包含着有关权力的观点。他们认为，教师试图把自己的意志强加给不愿接受其意志的学生。但是，现实中对权力或权威也存在着一种共同的概念，即韦伯所说的合法权力。如果一个人接受另一个的权威，他就会允许这个人对他的情境或情境中的某些组成部分进行界定。有趣的是，尽管教师有时候显然意识到需要建立和维护其权威，但是，人们在对课堂进行研究时，很少提及权威的问题。现在，我们仅想指出，由一方作出强制性的情境定义，或者双方通过协商各自作出妥协，这样一种权力模式决不是适用于学校的唯一模式。

## 学生对教师的认识

维伍·弗朗 (Viv Furlong)

维伍·弗朗认为，戴维·哈格里夫斯提出的观点——学生可以被分为亲学校组和反学校组——尚未把握学生在课堂上的行为的复杂性。哈格里夫斯认为，学生在校内所发展的文化是具有特定准则的。亲学校文化强调刻苦学习、穿校服、积极参加学校的活动；反学校（或者叫作“少年罪错”）文化则强调打架斗殴、“闲逛”、不穿校服、不参加学校的活动。弗朗说，认为学生具有一贯性的准则和价值观，这样的观点是不能成立的。

\*显而易见（甚至对偶尔观察课堂行为的人来说），在一

群朋友之间，根本不存在始终如一的文化。在某些情境中，甚至最调皮的学生也会注意自己的行为举止。教师并非总是与学生和谐相处或总是与学生对立；有些课的成绩比另一些课的成绩更能令人（学生）满意。对学生来说，课堂情境的意义不断变化，所以，学生的行为举止也随之变化。”

因此，如果运用艾尔弗雷德·舒尔茨（Alfred Schultz）的某些观点，人们也许能够作出更加敏感的分析。弗朗说，学生建构自己的主观世界，这个主观世界不是由学校或社会提供的。他们“通过加入社会的知识体系来建构自己的主观世界；他们在自己的世界里建立结构和组织”。

学生对学校的常识性认识应该被看作是符合逻辑的。这种认识是“行得通”的，也就是说，学生的世界观是通过其他人的行为方式而肯定的。学生们有自己的“分类法”，尤其是对教师进行分类，并用这种分类法决定自己的行动；他们也用自己的方式对自己的行为进行解释。如果我们想了解学生的行为，我们必须考察学生对学校生活的看法和他们对教师的分类法。此外，我们应该认识到，学生们组成了弗朗所说的“相互作用小组”，有时候由两个学生组成相互作用小组，有时由许多学生组成相互作用小组。这里的意思是：对情境有同样认识的学生彼此交流，并一起对行动作出定义。例如，插班生对其他学生定义情境的方式极为敏感。这个插班生决定顶撞教师，相互作用小组也许会用鼓励的手势支持他的行为；有时候，相互作用小组也许对他的行为不表示鼓励和支持。在这种情况下，插班生将根据情况调整自己的行为。

为了了解学生行为的多样性，弗能在1972—1973学年

对伦敦一所中学的一小部分女生的“知识”进行了调查。这些学生被教师认为是难教的学生，她们认为“在课堂上做小动作”很有意思。一般而言，课堂上的小动作都是没有恶意、引人发笑的，但是，如果她们觉得自己受到了教师不公正的对待，就会进行公开反抗，甚至当她们承认自己错了的时候，也认为教师不该冲她们大声叫嚷或者把她们看作调皮捣蛋的典型。这些女生说，自己之所以做小动作，是因为教师讲的课枯燥无味，她们学不到知识，教师控制不了课堂。

### (1) 麻 烦

显然，学生是根据两条标准对教师加以分门别类的。第一条是“严厉——温和”标准，另一条是“好教师——坏教师”标准。这些女生主要考虑的是避免麻烦。她们有自己的定义。她们认为，教师的作用之一就是让她们遵守纪律；当她们违反校规、承认自己有错的时候，她们就应该受到惩处。然而，学生一般都不愿意承认错误。此外，学生们只有在认为自己引起的“麻烦”是“公平的麻烦”时才肯认错。而“不公平的麻烦”（例如，别人也做了同样的错事，但教师却单单惩罚自己；教师对自己大喊大叫；或者认为教师对自己有成见，等等），将导致学生进行抗议和报复。学生认为“教师或者是‘严厉’的，他们制订的纪律必须认真执行，或者是‘温和’的，他们控制不了课堂”。

### (2) 学 习

尽管严厉——温和标准是最重要的标准，学生也用教师的效率来对教师进行分类。在此，这些女生关于“学习”定义颇为重要。弗朗试图发现学生们对这个概念的理解。在某

种程度上说，这些女生对学习的定义与其他人一样，是“对新事物的理解”。

她们经常把学习定义为工作、执行某项任务、制造某种东西，例如，烹饪、打字、写读书笔记。对学生来说，信息反馈很重要，因为从教师那里反馈回来的信息能够表明自己的学习情况。从这个意义上说，学习似乎与改变学生认识世界的方式无关，而与大家都能见到的终极产品有关。学生们认为，历史教师最好，因为历史教师采取的办法是让她们抄黑板或照抄课本。一节课结束，教师给学生的作业打分，这样，她们便可不断获得反馈。这种教学方法虽然结构严谨，但可以让她们按照教材，一步一步从容地学习。其它教学方法，例如讨论法和设计法则不受欢迎。

这些学生用自己的学习观来区分好教师和坏教师。她们用这种划分标准去补充严厉——温和标准，从而决定自己将采取的行为方式。有些教师虽然温和，但潜在效率高，有时候，这些学生愿意听他们的课，尽管不论上谁的课，这些女生大部分时间都用于“做小动作”。如果教师既严厉而效率又低，学生们就“在课堂上睡觉”或“逃学”。当严厉而效率高的教师上课时，这些女生就好好学习。至于温和而效率低的教师，学生们的态度不得而知，但我们可以推测她们的反应。

### (3) 评 论

弗朗的研究饶有趣味、富有见地。我们认为，他的著作对许多中学教师“颇有启发”。通过观察一小群女生的“常识性知识”，他阐明了她们对“麻烦”和“学习”的定义，并揭示了她们怎样用这些概念来对教师进行分类。弗朗的结论是：

这些女生根据自己“对教师的仔细和不断的评价”，形成了自己认为“合理的，合乎逻辑的”行为。

弗朗并未告诉我们这些女生为何持这些关于麻烦的概念和学习的定义；我们也不知道他是否把阐述学生的情境定义看成研究过程的第一个阶段。一旦我们解释了这些定义，我们就能解释为什么学生会做出这样的，而非其它样的定义。我们认为，这可能就是第二步要做的工作。然而，正如我们已经注意到的那样，有些相互作用论者似乎认为，既然行动是以行动者在不受约束的情况下自创的情境定义为基础的，我们只需要了解学生们有什么样的定义就足够了；若追究为什么学生有这些定义而不是其它定义，纯属浪费时间。

### （一）策略和协商

伍兹说，策略是教师和学生用来试图达到各自目标的方法。在达到教学目标的时候，经常存在着许多障碍。例如，教育资源问题、师生比例问题、学生素质问题等等。人们在制定行动计划的时候，必须考虑到这些障碍。因此，“策略”这个术语包含着困难之意，也包含着行动者对情境的主观认识。

教师和学生的策略可以用许多方法划分。例如，可以分为动机策略、控制策略、维持身份策略和教学策略。我们可以看到学生们使用观察教师忍耐限度的策略，取悦教师的策略，维护自己的尊严或自己在同学之间的身份的策略。大多数作者对教师可能采取的策略进行了分类。例如，贝尼昂（Benyon）把教师表示自己的忍耐限度的策略进一步分为分组法（让学生分组活动）、玩笑法、语言对抗法（问愚蠢的问题、并且自问自答）、非语言对抗法（用钢笔或尺子胡乱

敲打)。伍兹列举了一系列教师——生存者策略。他认为，教师之所以专心于教学工作，这也许是因为难以调换工作，或者是因为他们为了成为教师已付出了大量时间，作出了极大努力。既然从事了教学工作，他们就不得不去适应教育资源匮乏或学生态度引起的各种问题。在某些极端情境下，生存（“生存”指教师既应付了自己的工作，又可以在学校里平平安安地生活下去。——译注）问题成为一个重要的问题，于是教师制定了生存策略。伍兹提到了一系列这样的策略，其中包括“社会化”策略：教师要求学生穿校服、尊敬师长和控制学生的行为，从而让学生接受自己的角色；“控制”策略：正式的和非正式的体罚和斥责；“协商”策略：放松对某些事情的要求，目的是让学生在其它事情上与教师一致；“友爱”策略：在课堂上开玩笑，组织游戏活动，和学生讨论电视节目，适度奉承女学生几句。伍兹还提到了其它策略，其中有一个称作“提高士气”策略，对此，我们想略作解释。他说，教师制定策略的目的是用别人可以接受的语言重新定义自己的行动。伍兹认为：“最大的危险在于教师对自己的行动没有把握。”“提高士气”策略需要使用笑话和令人愉快的言辞。令人愉快的言辞可以帮助教师用人们乐于接受的方式重新定义生存策略。如此说来，友爱策略则是把“学生当作普通人来看待。”

伍兹解释了他的思路。他采纳了马克思主义者的观点：学校使不平等合法化，永久化。这并非出于教师的意愿，但是，既然教师已经在学校执教，他就不得不适应自己面临的问题。于是，他们制定的战略无意地导致了不平等现象的永久化。显然，伍兹试图把学校与更广阔的社会联系在一起。学生把社会上的文化带进了学校，于是教师受到了社会因素

的冲击。而教师与学生之间的相互作用也影响着社会。为了说明学校与社会的关系，伍兹发现似乎有必要对教师的行动赋予某种意义。我们认为，指出行动者本人意识不到的行动的意义，这正是具有社会知识的社会学家的工作。但是必须要考虑行动者本人的意义、意向和定义，因为这些都是检验理论的数据。用稍微不同的话来说，我们的意思是：也许有一种解释性方法可以把行动者的情境定义与教育对社会的宏观关系问题联系起来。我们将在本节的评论部分重新探讨这个问题，但现在先来看看有关“协商”问题的一些观点。

“相互作用论者认为（哈拉拉博斯〔Haralambos〕写道），在相互作用情境下，社会秩序来自行动者所使用的解释性程序。行动者在相互作用过程中通过协商和相互调整对情景的意义取得了一致意见，从而产生了社会秩序，所以社会秩序是一种‘协议性的秩序’。”

因此，人们可以用协商概念来解释：为什么许多课堂秩序井然、毫无混乱之感？为什么许多学校能够有效地发挥其功能、令人满意？为什么教师和学生似乎满意他们之间的关系？这并不是说，学校的一切都是尽如人意的，而是说大多数学校和课堂还是比较令人满意的。关于这一点，相互作用论者是这样解释的：教师和学生都彼此进行了协调，这样，大家能获得某种程度上的满足。例如，教师可以干许多难做的工作，同时学生也要干一些容易做的事情，而非什么也不干。经过一段时间的紧张学习之后，教师就让学生松弛一下，比如出外游玩、看看电影或录相。学生可以和教师就课堂规则和作业进行“协商”；他们也可以挑拨教师之间的关系，从中渔利。这样，教师和学生就会逐渐对情境定义取得同样的看法，对课堂秩序有了共同的标准。然而，由于教师

和学生都不会完全满意，双方达成的协议就有可能失效，于是，双方便开始新的协商。

## (二) 研究教师课堂用语的人类学方法

人类学方法论者赞成解释派社会学家的许多假说。他们认为，“客观”方法相当重要，对意义的理解也非常关键。但人类学方法论也有某些独特的观点。

人类学方法论把“题目”和“方法”区分开来。在物理学中，题目是调查对象，方法是用来观察调查对象的工具。在社会领域，题目是一次相互作用，方法则被用来理解相互作用。由于社会学家是人，是社会的一个成员，他就必须用自己的方法来理解他们观察到的相互作用。此时，他可能会曲解行动者认识其相互作用的方式。为了避免这种情况，社会学家必须把自己的方法弃置一旁，以便把握行动者的方法。

一个办法是把每一次相互作用（或“完成的行动”）都看成一个独特的、与以前发生的一切毫无关联的事件。显然，行动者不会把每一次相互作用都看成一次独创。人们通过“方法性实践”将行动联系在一起。这与电影胶片颇为相似。每一个胶片都是一个单独的画面。由于我们能够将单独的视觉记忆联系起来，所以觉得电影在不断活动。人类学方法论者对行动者理解相互作用或把每一次相互作用彼此相联，构成一个易于理解的整体方式很感兴趣。在这个连接过程中，语言具有极为重要的作用。

任何词都有好几种意思，因此，任何句子都是意不明确的集合体。行动者对每句话前后关系的理解有助于减少这句话的多义性。想了解“他去找警察了”这句话的含义，我们就需要了解这句话的前后关系。这句话也许指的是一位少年去



听流行音乐或观看激烈的摩托车比赛（因为这类场合常发生意外事件，所以总有警察在场）。这个把前后关系与意义联系起来的过程称为“索引”。说话需要提供某些线索，让听者去索引他所讲的话。听者按照一定的步骤去理解事件。在这些步骤中，有回顾方法和预期方法。在前一种方法中，听者把眼前事件的意义与过去发生的事件联系起来去理解它。在后一种方法中，人们认为，未来的事件将消除所有现在使人迷惑不解的问题（或者叫弥补索引）。另外一个步骤把人划分为不同的文化类型。文化类型与权利和义务有关。教师、学生、警察和牧师就属于文化类型。一个人也可以属于多种文化类型，因此，说话者必须把自己和听者划入不同的文化类型。这就是说，说话者必须表明自己和听者各自的文化类型，而听者为了理解正在发生的事情，必须积极地作出自己的（文化性）猜测。

#### 乔治·佩恩 (G·Payne)

乔治·佩恩的研究是对课堂进行人类学方法论分析的范例之一。佩恩援引了某位教师在一堂最开始的几句话说明这节课是怎样完成的。他注意到，学生和教师有着共同的文化；同时，他又指出，教师的话引导者学生注意了这个文化的某些方面，这样就使正在进行的事情简洁明了。

第一句话是这样说的：

教师：哎……注意了，安静……

我们都准备好后大家才能坐下。

显然，这里涉及到成员的类型划分问题。说话者正在下达命令（“注意了”）；听者则是准备服从命令的人。说话者首先用这种方法说话，从而表明了教师和学生各自所属的文化类型及师生之间的关系。这些文化类型存在于行动者的头脑

中，在其它场合则不会存在，同是这些说话者和听者，如果在非教学场合发生相互作用，听者对这些话就要另作解释了。“注意了，安静”这句话就这样表明了师生关系。

“大家”这个词也很重要。这个词可以指地球上的所有人，但显然不能这样理解。这个词强化了已经划分的成员类型。只有认识到“大家”指的是“学生”类型，“大家”这个词才具有意义。说话者在说这10几个字的过程中，通过划分文化类型，表明了自己是教师，听者是学生。但这句话还有更多的意思。以“我们都准备好后”这个短语为例。在此，说话者已把自己包括在师生关系之中。他没有说出“准备好”的含义；由于说话者本人在坐下之前也必须做好准备，他就给自己提供了决定下一个动作的机会。教师用了“我们”这个词，可以认为是为了接着与学生合作。在此，学生必须运用预期法（例如“等着瞧”）去理解发生的事情，并将这一事件与随后发生的事件联系起来。

佩恩随后又分析了教师的其它一些话，但是我们觉得，以上分析足以说明人类学方法论者的观点。他们假定所有事件都是由行动者创造的，从而试图揭示行动者用以理解相互作用的步骤。

佩恩在许多方面对课堂会话进行了饶有趣味的研究，指出了应怎样理解教师和学生使用的语言。然而，人类学方法论者仅仅赞美了人类在语言方面的创造性，却没能解释各个课堂之间可以观察到的相似之处。相反，他们似乎认为，各个课堂其所以相似，是因为人们理解它们的途径相同。于是，人脑的创造性和再创造性就是唯一回答。然而，这种方法似乎引起了这样一个问题：为什么许多人用非常相似而且常常是悲观的方式去看待世界？我们认为，应该认识到，在

生活舞台上，行动者受到了他们无法克服的角色特征的制约，因此，应该对近乎唯我论（只承认自己的研究，而不承认其它任何人的研究。）的人类学方法进行修改。我们认为，行动者的角色特征是社会造成的，但它们作为“事实”对行动者产生了影响。

### （三）评 论

#### （1）概 论

在许多方面，我们赞同微观解释方法，尤其赞同它试图把握行动者赋予其相互作用的意义。对教师和学生使用的分类法的分析有助于我们理解他们的行为。通过区分固定式或称教条式和实验式的“认识”（对对方的了解），我们对“认识”或称“了解”这个概念进行了修改，而修改后的这个概念对于我们理解行动者情境定义中的相互作用和变化会产生一定影响。

我们已经注意到，在策略性相互作用概念中，暗示着战争或冲突的含义。我们不太赞成这样的比喻。当然，在中学里，对许多学生来说，确实存在着冲突情境，有时是隐避的冲突，有时是公开冲突。我们不禁要问：这样的战争比喻在多大程度上适用于小学或大学呢？我们注意到，许多研究都是针对中学和不满意的学生的。如果研究其它学校，也许需要用其它比喻。我们也提到过，策略性相互作用概念给人的印象是，行动者总是以他人的牺牲来获得自己的最大满足，或者换个说法，教师和学生的目标是彼此冲突的。我们认为，情况不会总是这样，师生之间存在着真正的合作。当然，“策略”这个术语也可以用来表示师生共同制定最佳方法，以实现共同的目标。当一位教师试图想出一个较好的方

法教学生阅读时，显然，这位教师正在运用某种策略。然而，当我们在这种情况下使用策略这个术语，与用这个词去表示把自己的情境定义强加给别人是不同的。我们认为，多数人对师生相互作用的描绘是一幅悲观的图画。

## (2) 观察者的角色

在我们对微观方法的讨论中，始终贯穿着另一个问题，这就是观察者在这个方法中的作用。微观解释理论似乎认为，我们必须了解行动者对他人的情境、目标、意向、分类、假说和解释所作的定义，我们必须真实表达行动者的定义，切勿将我们的解释强加给行动者。然而，恰如我们所发现的那样，很少有研究者这样做。他们虽然建议使用“策略”一词，但这个词未必能准确地描述行动者对眼前情境的定义。这个术语的使用恰恰表明他们是用某种既有的观点去研究相互作用的性质的。其实，我们认为，他们试图作出“不容置疑”的假设，但这正说明这样的假设绝不会成为行动者情境定义中的组成部分。很少有社会学家会认为我们能够否定我们自己的假设。

理论的作用就是为我们指明什么事情是重要的。微观解释理论让我们注意行动者的定义、目标、关于学习的定义和他们（教师）对学生的“了解”。在观察教师和学生的相互作用时，我们受到了这个理论的启发，注意了相互作用的某些方面，忽略了其它方面。这就是理论的作用。简言之，观察者——报告者决不仅仅只是行动者的情境定义的描述者，他肯定在描述中加入了自已的解释。

我们可以继续深入探讨上述观点。正如我们已经说过的那样，彼得·伍兹曾经不明确地指出，行动者对其行动有时候不赋予任何意义，但在行动中却含蓄地表达了某种意义。

伍兹认为，教师在“提高士气”的生存策略中运用“令人愉快的言辞”，“令人愉快的言辞”可以为行动者重新定义他们所使用的策略，这样，这些策略便不会被人看成是生存策略。而是将学生当作普通人对待的方法。这样，“真正的”意义就被行动者的意义掩盖住了。我们把社会学家看成观察者，这位观察者比较了解社会，而且能够发现行动者在日常生活中无法看见的重要意义。这并不是说，我们不必去努力了解行动者对情境的定义；而是说，我们应该认识到我们在揭示这些定义中所起的积极作用。

### (3) 注意力狭窄

哈拉拉波斯概括了他对微观解释方法的批评：

“人们经常指责相互作用论者是在考察处于真空状态的人际相互作用。他们仅集中研究面对面的、小规模的作用，没有考虑到这类相互作用的历史背景或社会背景；他们集中研究特定的情景和事件，而不考虑导致这些情景的历史事件和这些情景所处的广阔的社会框架。由于这些因素影响着特定的相互作用情境，人们一直认为认真研究这些因素是一项严峻的任务。”

在某种程度上说，这一批评是准确的。例如，弗朗没有解释学生对教师进行分类的原因；波拉德也没有提及学生努力维护自己的身份的原因；凯里则显然认为，教师的能力定义可能不同，也应该不同。

但是确实也有一些相互作用论者（或者自认为是相互作用论者）的作者考虑到外在的因素。哈格里夫斯指出，由于他人的期望，教师必须在他们的角色定义中包括指导员和秩序员的因素。伍兹把阶级文化和性别文化当作了世界观的要素。他也谈到了学生和教师对情境的适应问题。显而易见，

这些作者意识到了行动者无法控制的外界因素对相互作用的影响。

不过，我们认为，除了某些特例之外，微观解释方法确实未能充分考虑到影响眼前事件、相互作用情境以外的因素。显然，师生比例，对考试成绩的期望，物质资源，上司、同事、学生和家长的期望都对教师产生着影响。换句话说，行动受到了制约。要想对相互作用进行全面的分析，就必须描述这些制约因素，揭示它们怎样影响参与者的定义。当然，这些制约因素是由社会造成的，它们产生于以前的相互作用。在教师们看来，考试制度是一种强大的约束力量，然而，考试制度本身已得到了发展，有着各自不同的目标和情境定义的个人和团体维持着这个考试制度。因此，我们可以运用解释性方法考察这个考试制度是怎样建立和维持的。

我们认为，解释性方法可以用来解释影响教师的制约因素源自何处。这种方法能够解释权力概念，因此，也可以解释为什么在行动发生时考虑制约因素。但是，我们觉得，在探索行动者目标的起源方面，这种方法就显得软弱无力了。

#### (4) 在陈述定义起源方面的失误

哈拉拉波斯在下面一段话中概括了人们对解释派社会学的第二条批评意见：

“有人对解释派社会学提出了同样的批评：相互作用论者认为（行动的）意义非常重要，但他们未能解释意义的来源……批评家认为，在相互作用情境中，这些意义并不是自然而然地产生的，而是由社会结构有系统地造成的。正因为如此，马克思主义者才认为在面对面的相互作用情境中发挥作用的意义大多是阶级关系的产物。从这个观点来看，相互作用论者未能解释在意义方面最重要的问题：意义的起源。”

也许夏普和格林用这个观点对解释派社会学进行的抨击最为尖锐。他们认为，教师的世界观和他们在课堂上的行动并不一致。他们又说，当教师试图将进步主义哲学付诸实践时，为了应付自己面临的课堂管理问题，于是创造了“忙于学习”这个重要的概念。他们认为，课堂上产生了将人划分为不同阶层的现象。这个现象固然有悖于教师的初衷，但在教师所处的条件下是不可避免的。现象学方法将行动者看成自由自在、具有创造性的人，所以它不能充分解释产生无意性后果的原因。夏普和格林认为，W·I·托马斯(Thomas)的观点——如果某事被认为是真的，结果，这件事就会成为真的——是不能成立的，仅仅了解行动者的意识和他们怎样定义情境是远远不够的，行动者往往被限制在他们所能采纳的定义之中，而对他们施加限制的另外一些行动者是不受他们控制的，而且他们可能根本就不知道自己受到另外这些行动者的限制。

我们认为，夏普和格林尚未注意到，微观解释派社会学家实际上已考虑到不受行动者控制的因素。然而，如果夏普和格林能够揭示这一点：行动者未认识到某些因素对自己有约束作用，而这些因素影响了他们对情境作出的定义，那么，微观方法中的一个重大弱点就会暴露无遗。对此，戴维·哈格里夫斯作了精彩的论述：

“教师到底是否意识到了这些结构性约束因素的存在，这对夏普和格林的论点非常重要。如果教师没有充分意识到，如果能够证明这些约束性因素的重要性质，那么，夏普和格林就是正确地揭示了现象学分析中的一大局限性。”

哈格里夫斯又说，这两位作者未能说明教师意识不到约束因素的存在，因为他们向教师提出的问题不对。我们在这

里进一步探讨这个问题。夏普和格林列举的约束因素有：师生比例、掌权者的期望、学生的态度、物质条件和教室的地理位置。然而，当我们读他们有关教师想法的报告时，我们发现，有些教师显然已经意识到了这些约束因素的存在。下面是他们援引的校长的话：

“问题非常之多……我发现，最棘手的是如何满足那么多孩子的需要……你怎能满足 35—40 名经常同时希望得到许多东西的儿童的需要呢？……我们只好经常鼓励儿童自己动手……你得经常帮助儿童去自己动手，那情形就象在超级市场搞一辆小推车，你得推着它到处转悠。”

夏普和格林是这样描述教师布坎南女士的：

“假如她有一定的自由，她就会对学生多加指导。她就会在每天一定的时候，让他们都坐下来读书、写字、做算术。然而，她意识到自己没有这样的权力。这位教师认为，如果她这样做，别人也不会赞成她，而且她也不愿意公开承认自己不仅不喜欢这种非常不正规的教学方法，而且自己认为没有能力采用这种教学方法。”

从上述这两段引文中可以看出，他们（校长和布坎南女士）显然已经意识到了师生比例和他人的期望等约束因素。布坎南女士意识到自己没有权力。既然如此，我们很难理解为什么夏普和格林竟然声称微观解释方法认识不到这一点，即教师的意识受到了结构性约束因素的影响或限制。上述引文显然可以证明，微观解释方法是完全可以认识到这一点的。上述引文还说明，教师意识到了自己无法控制、但又不得不去适应的一些因素。因此，我们认为，夏普和格林对微观解释方法的实用性提出的怀疑是毫无道理的。



## 尝试性的综合

安迪·哈格里夫斯

安迪·哈格里夫斯以较为积极的态度做了一项有趣的尝试，试图将社会与课堂上的相互作用联系起来。他认为，教师“怎样”组织教学、“怎样”评价学生，是一个饶有趣味的题目。“教师为什么以某种方式而不是以其它方式组织学生学习和活动，评价学生的学习和行为举止，这似乎是一个值得一提的问题。”为了将这两个方面联系起来和把相互作用与社会背景联系起来，哈格里夫斯提出了“复制策略”概念，并制订了一种模式（见第311页）。

在某种意义上说，复制策略具有创造性。“围绕着复制策略概念制订的模式的实质就是，斯有行动者……都要按照他们的经历进行有意义的、创造性的活动。”但是，采用“复制”这个词的目的是表明：“教师的教学方式是受到限制的。”只有当教学方式能够成功地复制（教师曾经）体验过的约束因素时，它才能产生和延续。简言之，教师具有创造性，但他们受到自己体验过的约束因素的限制，只有不多的几个方法能够解决教师面临的问题和困境。

哈格里夫斯认为，约束因素来自社会，尤其是来自教育制度的相互矛盾目标。一方面，教育的目的是促进个人发展和平等，另一方面，是为孩子适应将来在社会上的位置作准备。约束因素的另一个重要来源是学校的物质特征，而这个物质特征又是由特定的教育规划所造成的。约束因素的第三个来源是教育意识形态（或称教育思想）。教育意识形态丰富多采，有些被那些管理教师的掌权者所信奉，可是，教师

在将掌权者信奉的教育意识形态运用于教学实践时，可以采取“阳奉阴违”的方法。哈格里夫斯说：“这些社会约束因素得到了机构性调解。”他的意思是说，人们对这些因素的感受不尽一致，这取决于学生的年龄和阶级背景。

所有教师都服从约束因素并制订出对付它们的复制策略。这些策略在课堂上运用并在学生中产生反应。然而，教师评价学生的反应，判断其策略是否成功。哈格里夫斯认为，复制策略是“教学行为的非常普遍性的定义”。在这个意义上说，它们的含义比通常的策略的含义要宽泛一些。策略能够在课堂上产生特定的决策。例如，策略似乎是通常的经验作法。“一开始要严格”就是一种复制策略。在教师给一个新班级上课时，就要用这种策略作出特定的纪律决策。

复制策略是“根据一套在战术上被人接受并深信不疑的、有关教育、儿童和学习的假设”制定出来的。这些假设旨在限制将被发展的复制策略的种类。从图 11.3 可以看出，哈格里夫斯认为，要想绝对地控制教师（或称统治教师的霸权），就必须对教师的经历发挥影响，并且令教师深信不疑。

哈格里夫斯在运用马克思主义方法的同时，试图将微观与宏观社会学方法融合在一起。用他自己的话说，他想“提供一种将结构问题与相互作用问题联系起来的框架”。在某种意义上说，我们认为他是成功的，因为他能够证明，教师经历过的约束因素和面临的问题是起源于社会的。

在我们看来，哈格里夫斯尝试着将意识形态和霸权的概念引入教师对情境的定义，这一点尤为重要。哈格里夫斯建立起来的意识形态与经历之间的联系可能对教育研究产生重要影响。注意，哈格里夫斯的文章绝未提出我们必须对意识

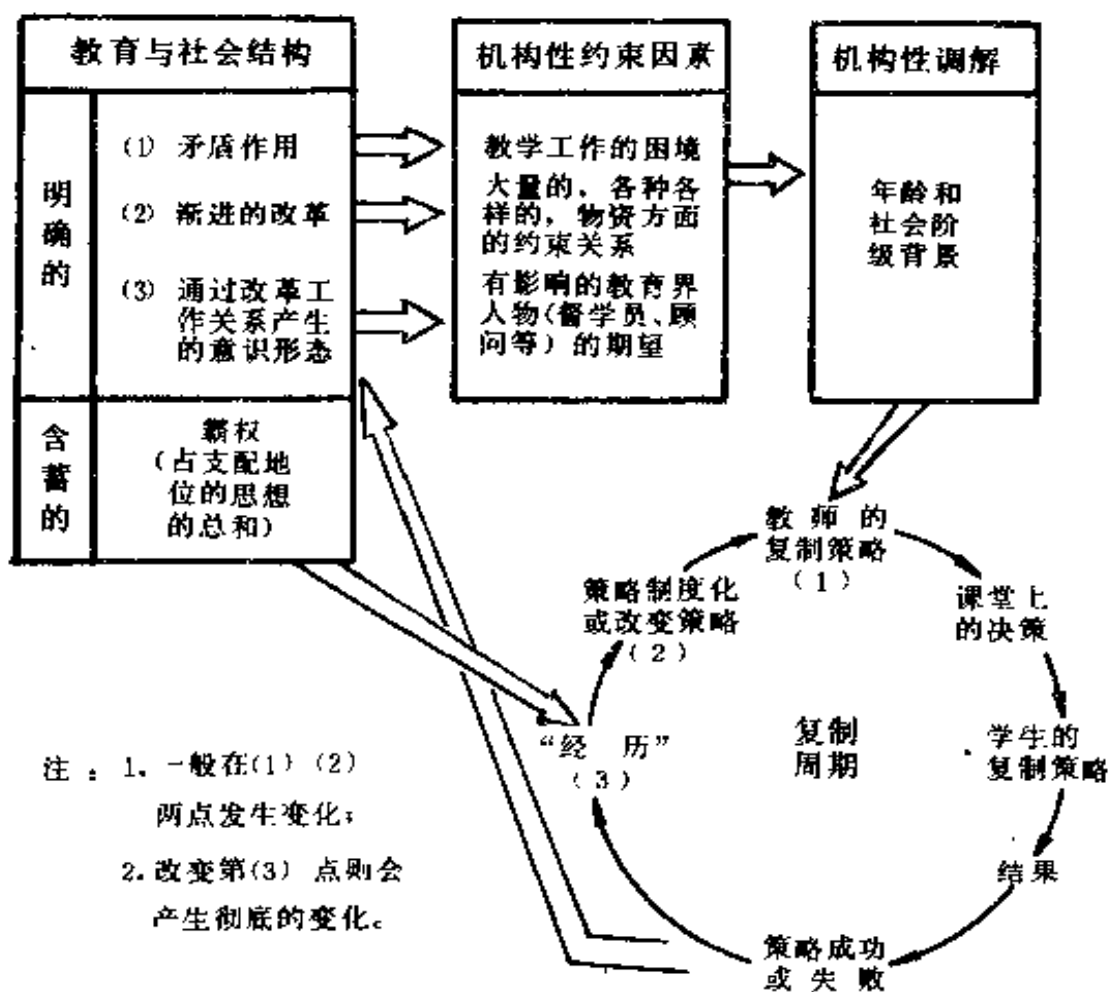
形态一词用马克思主义的方法加以解释。

我们承认，人们确实发展了不同的思想与意识形态，这些思想和意识形态又在不同的组织和机构内得以实现。进步主义意识形态可能会在小学的教学组织中得以实现；个人主义的意识形态可能会在中学的组织内得以实现。一经实现之后，各种意识形态便构成了教师与学生的经历，哪一种意识形态将占主导地位，这在很大程度上取决于谁具有使之实现的权力。对于我们来说，重要的是人们的经历，部分地是由当权者的意识形态决定的。

这一点的重要意义与微观解释方法所面临的一个重大问题相关。我们已经指出，一些微观解释派社会学家始终承认存在着行动者所无法控制的因素，并指出微观解释派社会学可以对这种因素的存在作出解释。微观解释方法的主要问题在于它必须解释行动者为什么追求某些目标，为什么作出某些情境定义，而不是其它目标和定义。

我们的初步看法是，行动者的目标与定义来源于其经历。为了理解自己过去及现在的经历，并为未来制订一个明了而又可以达到的生活计划，行动者树立了自己的目标。于是，正如伯杰所说的那样，在由社会的方式建构而成的社会与个别行动者或行动者群体的意识之间存在着辩证关系。在把社会与行动者的情境定义联系在一起的研究工作中，意识形态、权力、经历等等将成为有用的概念。

图 11.3  
(软片)



## 第十二章 “新”教育社会学

就象我们在开头的一章中所指出的那样，这门“新”教育社会学是对传统的“政治算术”以及“旧”教育社会学中的那种功能主义方法的统治地位的反应研究。教育的这个方法主要与《知识与控制》这部著作有关，特别值得重视的是 M·F·D 扬 (Young)、杰弗里·埃斯兰德 (G·Esland) 和内尔·凯迪 (N·Keddic) 等人的贡献 (以及他们后来的一些著作)。这部著作论述了现象社会学的概念 (特别是在艾尔弗雷德·舒尔茨的文章中)，论述了伯杰、勒克曼 (Luckmann) 和艾伦·道 (A·Dawe) 的深刻见解。然而，这些却与“相对主义”世界观结合了起来，而其结果就是对教育产生了一种看法，这种看法十分独特，值得专门分析。

### (一) 基本论点

这门“新”教育社会学主要与教育的“内容”有关，而不是教育体系的“结构”或组织形式。这一方法的拥护者们将其注意力集中在课程上，集中在学校所传授的“有教育意义的知识”以及学校关于“要教些什么”的概念上。他们所关心的是教师的一些概念，如“聪明”与“迟钝”的孩子、“书生气”与“非书生气”的孩子等等。他们注重考察通常由教育以及不同的教师所造成的特征。正如 G·惠蒂 (Whitty) 所说的那

样，新教育社会学“所关注的是探究那些教育领域中人们普遍深信不疑的假设”。

这些社会教育学家的主要论点可被分为以下几点。

### (1) 知识产生于社会

他们论证说学校关于“要教些什么”的概念“产生于社会”。比如说，“知识”并不是一种“静止的实体”，某种“外在的”、“独立于知者的”东西，而是一项“社会发明”。对于象赫斯特一类的哲学家所持的知识有着独特“形态”的观点，扬反驳说，必须承认这种知识形态不过是“某个特定时代社会历史的思维产物”。

不仅如此，他们说道，还必须探究构成学校课程设置的那些知识形态是怎样与特定的阶级和专业集团的利益相联系；或更直截了当地说，课程设置是怎样成为某些既得利益集团的压力的产物。此外，还必须鉴别教育的阶级内容。我们学校的课程设置带有有利于中产阶级儿童的倾向性，这一事实有助于解释工人阶级的“失败”。

### (2) 真理性合法性\* 产生于社会

然而，社会不仅仅建立了知识形态，而且还建立了真理与合法的推理的标准。这些标准也并不是绝对的。埃斯兰德说道，真理的准则是变化的。许多概念如“证实一个主张的真理性”、“科学的”以及“讲求理性”都不过是社会习惯的反映。埃斯兰德和扬为支持这一论点都谈到美国社会学家 C·

---

\* “合法性 (validity)”一词在本章中的意思与本书第二部分各章中的“合法化”的意思相近，指“正确的，有效的，人们可以接受的，或令人信服的”。

赖特·米尔斯 (Wright Mills) 的一篇文章，埃斯兰德引用米尔斯的话说：“过去和现在一直都存在着真理与合法性的多种判断标准，这些标准在任何时候都主宰着决定命题是否真实的过程，其本身在变化与延续的过程中受到社会历史相对论的检验。”扬宣称我们目前关于“讲求理性”和“科学”的概念是一些“教条”，我们必须开始用“选择式思维体系”去思维。

### (3) 能力、知识和教育的失败

除此之外，“能力”与“智力”的概念同样是社会的产物，而且可以看出，这些概念导致了教育上的失败。埃斯兰德认为，教师们毫无根据地假定有一种叫作“智力”的东西，而且这些假设具有“自我完备”的性质。他说道，莱西 (Lacey) 的著作提供了“教师定义‘好’学生的那种自我完备性质的绝妙例证。那些‘调皮学生’之所以是‘调皮学生’，正因为存在着进行这种区分的前提。”换句话说，教育的成功与失败是教师们对于能力与智力所持的标准或对它们定义的结果；假如改变了这些标准，那么一种不同的成功与失败的规范就会出现。而且，这样的变化不会不利于工人阶级儿童，因为新的规范是基于“文化多样性”观念而非“文化欠缺”观念之上的。埃斯兰德认为，一般的工人阶级儿童是以一种不同于出身于中产阶级同龄人的思维方式去思维，而这并不是一种劣等的思维方式。

内尔·凯迪——在她的《课堂知识》一文中，相当详细地阐明了这一观点。她论证说，如果坚持“按能力和知识进行等级分类”的话，那么对于工人阶级儿童在教育上的失败所提出的许多补救措施如采用无智力差别、不加区分的课程，将是无效的。换句话说，教师所持的那些“能力大小”以

及知识的本质的观念正是错误的根源。正如她所说的那样：“学校的革新并不会十分显著，除非教师们用来归纳他们对学生的认识以及确定什么是有用的知识的分类方法发生了根本性变化。”

凯迪指出，在她所考察的学校里，能力被概念化为学生能否掌握适于某一特定能力小组的教材或知识。根据教师们的看法，A组的学生具有“掌握学科”的能力，他们能够处理抽象的、推理性的材料，而C组的学生则需要较为具体的、熟悉的、图解式的材料，这些材料来自经验并以一种他们能够理解的语言来表述。他们基本上无法掌握学科，并要求教材采用所谓“近乎家常话”的形式。

凯迪自己的解释与那些教师们的大相径庭。她认为，我们不应当以孰优孰劣的观点来看待A组与C组学生之间的差别；相反，他们在获取知识的方法上大不相同。对于A组学生那种所谓的掌握学科的能力，她说道：

“与其说这是达到较高水平的概括和抽象的能力问题，还不如说是从日常知识范围进入另一个思想体系的能力问题。实际上，这意味着能够在教师所构筑的框架范围内活动的的能力，而且教师本身也受这个框架的制约。”

这个框架，或者说另一个思想体系是作为与“常识”相对立的“专家”体系。从根本上说，它所涉及的是一个学习过程，要学会“在具体的学科范围内提些什么样的问题”，“什么东西构成了问题以及什么东西可算作是知识”。但这个框架在凯迪看来是一种限制，就象我们已经看到的那样，这是因为她认为一门学科的结构和语言使你无法提出某些问题。她用社会科学课举例，提出这类学科不能容纳某些探索性问题，社会措施是否残忍、非人道等等。那些采用了这个框架



的学生们因此不得不常常不去理会与日常经验有关的那些问题，并且接受这样一个概念，即他们所学的许多东西将同这种经验相去甚远。这些 A 组学生，凯迪继续说道，变得仅仅关心其最直接的任务，即找到教师在学科的框架范围内所设置的问题的答案。他们将注意力集中在研究一个个学习单元，而常常抓不住有关联的环节，所以看不到这门学科的整体性。此外，这些学生极少对学校所教给他们的东西提出疑问。他们“不假思索地接受教师所提供的东西”，因此，他们变得较少“自主性”。

而另一方面，C 组学生却不以这种方式把自己限制在学科范围内，而是主要关心问题的一般性意义。他们也更可能对教学内容的价值提出疑问，这与那种仅仅在学科框架范围内提问的作法不同。因此，教师便断定这些学生无法掌握学科并相应地改变了对他们的期望。凯迪强调说，这种期望对教育的成功有着重大影响。她说道：“很可能正是教师对学生的期望最为有效地决定了学生成绩的好坏。”换句话说，是教师造成学生的失败。

接着，凯迪对教师的期望能决定教育成果这一理论提出了一种新的看法。她赋予这一理论的新内容是这样的：这种期望是以教师对什么是“知识”与“能力”的概念为基础的，也就是说他们概念中的学科是什么，什么叫掌握了学科。然而，凯迪还以“旧”教育社会学的传统方式将教师的期望与社会阶层联系起来。她提出，正是教师对于学生的社会背景的了解决定了他们对学生的能力的评价。正如她所说的那样，“对教师来说，能力是一个有机的、未受检验的概念，他们对学生能力的划分主要依据他们对学生的社会、道德以及智力行为的带有社会阶级性的判断。”因此，出身于中产阶级的

儿童能够进入 A 组是因为他们是中产阶级，是因为他们采用教师的思维框架。而另一方面，出身于工人阶级的学生被归入 C 组是因为他们的社会背景，是因为教师并不指望他们能掌握学科，而他们的思维方式与教师的不同，甚至优于教师的思维方式，这一事实则被忽视了。

#### (4) 课堂知识与日常知识

上述讨论的一个重要含义就是，我们不应认为学校课程所体现的思想体系比普通常识高明。扬说道：“正规教育是以这样一个假设为基础的，即在某些意义上来说，课程里包含的思想体系优于那些将接受（或尚未接受）教育的人的思想体系。”然而，新的教育社会学却开宗明义提出：

“要摒弃任何课堂或学术知识优于作为世界上的普通人所拥有的那种常识性知识的假设。毫无疑问，教师的实践……正是基于这种学术知识的优越性的假设，而这一点却是大可怀疑的。”

新教育社会学家们奉行的观点是常识性知识与学校课程里所包含的知识一样是实实在在的。他们还论证说，“课堂知识”基本上属于中产阶级。因此其必然结果就是认为“日常”知识等同于工人阶级的知识。最后，由于他们摒弃了那种认为“课堂知识”优于常识性知识的观念，因此他们认为在教师与受教育者之间的等级结构毫无存在的理由。在这一结构中，教师被看作是课堂上向学生传递知识的权威。

## 评 论

我们已看到，新教育社会学所关注的是“探究教育领域中人们普遍深信不疑的假设”。遗憾的是，这些社会学家的论证方式意味着他们对这些假设的探究无异于摒弃这些假设。他们暗示，只要对教师的那些分类法与概念进行批判地考察，就可以看出这些概念与分类法空洞无物、毫无价值，甚至是有害的。他们从未想到这些分类法与概念可能被证明是相当合理的，有着坚实的现实基础。但这并不是说我们认为对智力一类概念的本质进行考察是无足轻重的，我们不对知识的本质提出任何疑问，并且也毫不怀疑学校课程中所包括的某些学科的合理性。然而，我们必须认识到，在这一探究过程结束时人们会发现，现存的许多作法也许是有根有据的。

### (一) 知识是产生于社会吗？

如果“知识产生于社会”这个说法指的是，知识是人类为解决问题而积累起来的，不是僵化不变的，而是根据经验可以改变的，并因此在尚未有进一步的发现之前应认为它是真实的，那么这是完全可以接受的。然而，当扬告诉我们知识形态仅仅是某一具体时代的社会历史的产物时，他的话就蒙上了一层相对主义色彩。这是因为他在暗示，现存的知识形态在某种程度上是任意性的，仅仅是人类的发明而已。照这种观点看来，知识是一种习俗或传统，只不过某些社会集团给它贴上了“知识”这样一个标签。

然而，我们会坚持戴维·库珀的主张：“同时持有以下两

种观点，不会有任何、哪怕是最微不足道的矛盾，即，学校课程中的各门科目都是人类的发明；而因此而产生的、各门科目之间的划分，是设置课程时必须遵循的合理划分”。在这里，库伯通过讨论课程科目表明了他关于知识的观点。而目前，我们仅希望考虑知识的“形态”，并论证通常由哲学家对这些生态所作的划分确实是有根据的，或称合法的。

### (1) 知识形态

对这个问题，《思想家》一书中的艾赛克·伯林 (I·Berlin) 和布赖恩·马吉 (B·Mlague) 的对话作了简单明了的阐述。伯林和马吉认为，知识有三大分支，或者说三大形态：(1) 经验主义的，(2) 正规的，(3) 哲理的。这是人类提出三种不同问题的结果。

伯林这样描述第一个形态，即经验主义的问题和经验主义的知识。他说道，“一般的经验主义的问题”是：

“关于世界上存在着什么这类问题，是一般的观察或科学所涉及的那类现象。‘澳大利亚有黑天鹅吗？’‘有，那里有；人们在那儿见到过。’‘那么分子是什么构成的？’‘分子是由原子构成的。’这里，我们是在证实，或至少是证伪的领域里。常识性问题也是这样：‘奶酪在哪儿？’‘奶酪在柜橱里。’‘你怎么知道的？’‘我看过了。’可以认为，这相当完满地回答了这个问题。在一般情况下，我不会对此发生怀疑，你也不会。这就叫作经验主义的问题，关于事实的问题。这些问题是靠普通常识来解决的；在较为复杂的情况下，解决这些问题靠的是有选择的观察，靠的是实验，是证实假设等等。”

关于第二类问题（和第二种知识形态），伯林说道，这是：

“一种数学家或逻辑学家所提出的问题，这里，你接受某些定义，接受某些如何得出命题的转换规则以及能够从前提推断出结论的推导规则。还有可用来检验命题之间的联系的一些规则。这些根本不提供任何有关现实世界的信息。我指的是那些似乎与关于事实的问题完全相分离的正规学科，如数学、逻辑学、竞赛规则理论、纹章学等。这些都不可能通过了望窗外，观测日晷，通过望远镜观察或者察看柜橱而找到答案。如果我告诉你象棋中的老师一次只走一格，那么你所说的“你说它一次只走一格，可有一天晚上我看棋时看到老师走了两格”的话就毫无意义。这不应看成是否定我的命题，因为我实际上说的是象棋规则，根据这一规则，老师一次只许走一格，否则规则就被破坏了。”

伯林强调说，对这两种问题来说，“有一些十分清晰明了的方法以便找到答案”。虽然你也许不知道某个具体问题的答案，但有了经验主义的和正规的知识，就肯定知道怎样着手去找到答案。而哲理问题与知识却是另外一回事。对于这第三类问题，柏林说道：

“在我看来，哲理问题的一个主要表面特征就是不知到哪儿去寻找答案。有人问你‘什么是正义？’或者‘每一事件都是由先前发生的事件所决定的吗？’‘人类的终结是什么？我们应该追求幸福、促进社会平等与正义，还是应煽动宗教崇拜，追求知识？即使这些并不能带来幸福也应如此吗？’你到底怎样着手回答这些问题？或者有那么一个习惯于思考问题的人向你提出这样的问题：‘你所说的“真实”意味着什么？你怎样区别外表与真实？’或许他会问，‘什么是知识？我们知道些什么？我们能真正认识事物吗？’

伯林对怎样回答这类问题说道：“我们只能尽力而为。”我

们则认为解答这类问题的例子可在伦理学和社会学中找到。在伦理学和社会哲学领域我们并不勉强去证实或证伪某些命题，就象对待经验主义知识那样，而是去寻找伦理和社会原则的正当理由。我们不去试图证明真伪，而是去陈述理由。玛格丽特·麦克唐纳（M·Macdonald）认为，这一过程与一个优秀的律师努力为其当事人辩护十分相似。因此，道德讨论与政治演说并不仅仅表达了情感，而且可以经受理性的审查。J·S·米尔说道：“这类问题属于理性的认知范围……知识界对人类重大问题的肯定或否定态度或许就取决于对这类问题的思考结果。”

以上这些与我们评价新教育社会学的论点有什么联系呢？从根本上说，我们觉得有必要重复前面的话，也就是我们认为对上述三种知识形态的区分是正确的。这些知识形态当然是人建立起来的，也就是说，这些知识形态是人的聪明才智与不懈努力的创造物，有谁会否认这一点呢？但这并不意味着这些形态的划分在某种意义上是任意性的。

## （2）知识与群体利益

下面我们必须考察新教育社会学关于学校知识不仅具有社会性，而且服务于某些既得利益集团这一论断。

在评价这一论断时，重要的是将知识、思想和信仰的起源与功用同其真理性与合法性区别开来。而且还必须强调，其起源与功用同其真理性与合法性是毫无关联的。例如，某一特定的思想体系可能确实起源于某一特定时代的某一特定社会。这些思想也许服务于某些既得利益集团，就是说，帮助那一社会中的统治集团，以使其地位合法化。史密斯、李嘉图以及詹姆斯·米尔的古典经济学理论可作为这样一个例

子。这一理论出现于工业革命早期并被处于上升时期的资产阶级用来支持其自由经济体系。然而，这一知识体系的诞生与运用是一回事，证实其是真理还是谬误又是另一回事。古典经济学理论被用来使一个残酷而又非正义的经济体系合法化这一事实与其正确与否毫不相干（尽管对这一理论实施后的社会效果的评价理所当然地与对真理与谬误的判断密切相关）。我们认为这一理论是错误的；不过这个评价与它是特定社会集团的产物并服务于某些既得利益集团这一事实毫不相干。与此相似，构成中小学及大学课程的那些知识形态也是如此。毫无疑问，课程中的某些学科经久不衰的声誉同样服务于特定的既得利益。它有助于保持就业机会并维持从这些学科毕业生的社会声望。然而，对这些学科的研究却可能很有价值并十分重要；但在其社会功用的评价与其内在价值的判断两者之间并无关联。

遗憾的是，新教育社会学的倡导者们未能将知识和思想的起源和功用同其真理性与合法性两者区别开来。因此，他们自然也无法看出这两类问题是截然分开的。

为了进一步理解将这两类问题分别开的重要性，应该考察构成新教育社会学的那些知识和思想本身，因为新教育社会学对教育的这种看法与寻求群体利益有着当然的联系。例如，难道新教育社会学没有成为一个专业吗？不管怎么说，如果你引起一场重大学术争论，许多年内，你就不必为你的学术生涯而犯愁了。然而，几乎没人会提出这就是隐藏在新教育社会学后面的真实目的。我们也不会认为，即使这种看法现在确实在教育领域服务于某些既得利益集团，那它也与其是否是教育过程中的一个合法概念无关。再说一遍，一个知识体系的功用是一回事，其真实性与谬误性又是另一回

事。即使我们对教育机构的课程持有一种合理的怀疑主义观点，也不应该对这一事实视而不见。

彼得·伯杰的著作为我们头脑中的这种怀疑主义提供了例子。也许我们最好通过引用他的著作中的一段话来结束对这个问题的讨论。在一篇关于职业问题的论文中，他写道：

“在职业组织领域里，一种被称作凡勃伦\*现象的大骗局几乎成了一个规律，其中最常见的就是通常被叫作专业化的现象，也就是一种职业力图使公众确信它目前已具有那些较悠久的、受人尊敬的专业所有的那种地位了（在这些较老的专业中，医学和法律是其典型）。社会学家们已经认真地列举了赋予某一职业以专业地位的那些象征。这也许是一件值得赞许的事，但是我们坚持认为，除非人们能看清某些职业为了取得这些特征，或更准确地说，为了复制这些特征所制造出来的那些令人眼花缭乱的假象，否则就会失去对社会现实的认识。大家都同意在这些专业特征中最重要的就是：专门的知识；由这个专业传播这门知识；专业道德；以及由这个专业监督其自身的专业道德。专业道德一般来说问题较少，因为大多数职业团体毕竟只受到一些很少的基本规则的约束，而这些规则即使不是保护社会全体公众的，也是保护他们自己的，并且这些都是约定俗成的的规则，而专业知识才是问题所在。究竟什么才是属于社会之事业的知识呢？哪位读者能够列举出最近以来强烈要求获得专业地位的三个职业团体呢？它们具有什么样的专业知识？这样的职业团体所

---

\* 凡勃伦（1857—1929）Veblen, Thorstein. 美国经济学家与社会学家。他是分析社会机构的心理基础的首创者。其著作《有闲阶级论》用进化论研究了现代经济生活，但大多数人把它视为对社会的讽刺。



遵循的一般准则可用一句话概括：‘如果我们没有一门专业知识，那就制造出一门专业知识来。’可是它们没提到或没想到，这项任务绝非轻而易举，特别是还要为新建立的专业训练机构设置一套合理可行的课程。”

## （二）真理性与合法性是产生于社会吗？

这个问题使得我们去评价这样一种观点，即真理性与合法性的标准是社会所建立的，并因此是相对的。我们在一开始必须强调，这个观点比上一节中考察过的观点（知识产生于社会）更加鲜明。宣称某门知识以及特定的思想与信仰为某些既得利益集团服务就等于提出曼海姆所谓“特定”的意识形态的概念。这个意义上的意识形态通常是指歪曲了的世界观，即与既得利益集团一致的认识方法。然而，我们关于“真理性与合法推理的标准是相对的”这一观点则属于“总体的”意识形态的概念。这与前者的区别在于它不仅分析反对者的特定思想与信仰；而且分析他们的全部思想方式，用曼海姆的话来说，就是分析他们的“整个宇宙观（包括他们的概念机制）”，并且把它看成是社会所决定的。除此而外，仍然用曼海姆的话来说，就是当“特定”的意识形态确认一个论争对手在“歪曲或隐瞒某一给定的实际状况时，它仍然假定双方关于合法性有着共同的标准，可以通过双方共同接受的客观的合法性标准去否定诺言以及排除谬误的根源。”然而，这正是“总体的”意识形态所否定的东西。曼海姆认为，根据“总体的”意识形态，人类不同的“思维体系具有根本性的分歧”，这些思维体系是人的不同生活情境所导致的结果。人是这些思维体系的奴隶。因此，我们永远也不可能有客观的知识或真理，因为正是我们的生活情境产生了真理的标准。

而且这些标准随着生活情境变化而变化。对我来说只有一个真理，而对你来说也只有一个真理。因此，曼海姆说道：“人们相互间都不知所云。”

卢克（S·Lukes）概括了真理与合法推理或逻辑的相对性这一思想。他说，我们最终将不得不认真看待帕斯卡\*的观测，即在比利牛斯山脉的一边是真理的东西，而在另一边就成了谬误。

### (1) 自返否定

对这种相对主义立场所提出的最根本性的批评就是，这种观点的倡导者从未将其用于自身，用于他们的思想，他们自己的理论以及他们自己的知识。但实际上他们也应接受“自返否定”。“自返否定”就是：假如某个观点认为，所有思想以及思想方式都是特定生活情境的产物，那么这个观点也是如此，因此它也不可能具有放之四海而皆准的合法性。用不同的话来说就是：如果没有普遍的真理及合法推理的准则，如果没有绝对的真理与谬误，那么，十分明显，“全部知识都是相对的”这个命题本身在这个意义上也不可能是真实的。然而，扬及其同伴果然认为这一命题是真实的。但这一命题却否定其自身，于是，其作者成了自己的命题的牺牲品。此外，在他们的论证中，这些学识渊博的社会学家所利用的真理与合乎逻辑的推理的那些准则恰恰具有他们所宣称的文化相对性。他们告诉我们说，真理的标准是变化的，雄

---

\* 帕斯卡（1623.6—1662.8）Blaise Pascal 法国数学家、物理学家，曾提出关于液体压力的帕斯卡定律。他为检验伽利略的理论，用自制气压计在克莱蒙费朗山顶进行过大气压的试验。

辩和理性等观念只不过是社会习俗，但他们自己在讲这样的话时所使用的正是这些观念或习俗。实际上，他们试图运用推理来证明推理的不足，宣称他们关于“不存在普遍合法的解释这一观点是普遍合法的。因此，他们的努力是自我矛盾的”。

埃斯兰等作者将上述驳斥他们的观点斥之为“理论保守主义”的一个例证。他为自己的相对主义立场的辩护词是，马克思、杜尔克姆和舒尔茨的“辩证认识论”没有注意“客观性”。

然而，我们坚持认为，象马克思这类作家成功地制止了将真理与逻辑的准则视为相对的这种倾向。仅以马克思为例，我们同意佩尔克（Parekh）的评价，他说道：

“就评价社会所产生的倾向性的重要性来说，值得赞扬的是马克思继续坚持了传统的客观真理这个概念。正是因为他关注客观真理，他才对意识形态现象发生兴趣。……对他来说，真理在理论领域里是最崇高的目标，它是客观的，否则就不成其为真理。……他与古典经济学家进行了旷日持久的论战，其目的在于表明他们对资本主义社会的描述为什么是错的。当然，他有时对他们并不完全公平。但问题在于他并未将他们的经济理论斥之为资产阶级理论，也未断言这些理论仅对资产阶级来说是真理。他批判了这些理论家，采用了普遍适用的、合法的经验主义准则和逻辑准则，并接受了他们思想中他认为真理的那些东西。……他的有些批评也许不能令人信服，而且他自己的替代方案也不无重大缺陷。然而，重要的是，他十分关注用普遍接受的标准来评价他们理论中的真理成份。”

### (三) 教师、学生以及教育的失败

下面我们就要评价这样一些观点，如“教师对学生的不同期望……决定了学生成绩的好坏”，以及“自我实现预测”在教师关于好学生的“概念”形成过程中发挥了作用等等。

#### (1) 标记与描述

这在教育社会学里当然是一个司空见惯的话题，它并不起源于新教育社会学，但经常被忽略的一个事实是，教师对学生的期望往往深深地植根于现实之中。教师们总是把孩子们定义为有才智的或是迟钝的，并认定他们会有出色的或是糟糕的表现，这是因为他们对孩子们的了解是来自一段时期内与孩子们不断的接触。他们对孩子的评价往往基于他们的亲身经验。他们并未把孩子们分类并打上标记，而是在描述他们。当教师们说孩子难对付、爱捣乱时，他们往往并未给孩子们挂上带有贬意的标签，而是告诉我们这些孩子们实际上怎样。换句话说，教师们往往合情合理地以他们自己的方式将孩子们分类，或将其“典型化”。孩子们的行为限制了教师对他们的定义的范围。

比如说，一个班上的学生热衷于在课堂上“做小动作”和“胡闹取乐”，那他们就会被任课教师作出这样的定义。弗朗关于伦敦的一所中学的研究说明了这种现象。弗朗说，在他所观察的一个班级里，“捣乱行为是通行的准则。”

“4G 班的学生的大部分时间都是在混日子；上课总是迟到，在走廊上乱跑，冒犯教师，相互之间说笑打闹，狂笑，课堂上随便说话而不去做应该做的功课，还有其他捣乱行为。”

这里，我们还有弗朗对他所考察的那个班级的描述，这是一个训练有素的观察者的描述。这也是我们所要讨论的、教师对那个班级所作的定义，这一定义恰巧与学生们自己的看法相同。弗朗说道：

“我们已经看到，这些女孩子们在课堂上的大部分时间都是混日子。于是教师们说，这个班的特点就是‘难对付’；而在学生的眼里，捣点小乱子就象你教我学一样，是正常的课堂内容的一部分。”

在这个例子中，教师对这个情境所做的定义是有根有据的，也就是说，这是一个真实的定义，就象我们所看到的那样，它也与学生们对这个情境的看法一致。教师的看法与客观现实一致，这种现象确实十分常见。可是那些使用“情境定义”的人经常忽视这样一个事实，即定义可用事实来检验，并因此而得到证实或证伪。确实，只要这类作者仅局限于系统“现象学的”观察方式，他们就会认为除去参与者所作的定义之外，并不存在什么“客观的”情境。他们认为不存在任何用来判断一个人的定义的外在现实，根本不存在象现实这样一种与其本身的定义相对立的东西。在他们看来，现实就是其定义所表明的东西。

## (2) 自我实现预测

然而，在我们看来，无视人们怎样看待情境和情景的客观本质之间的区别是愚蠢的。而“自我实现预测”这个观点所依赖的正是我们作出这个区别。自我实现预测是我们正在考察的一些论著中的中心环节。这一观点大体上来源于美国社会学家 R·K 默顿 (merton) 的一篇文章。他给这一观点作了如下定义：“自我实现预测在开始时是对情境的错误判

断，它导致了一种新的行为，而这种新行为又使得原先错误的预测得以实现。”默顿为说明这一思想而提供的例子之一是关于银行的“挤兑”问题。尽管一个银行有相当大的流动资金，但只要有足够多的储户相信其无力支付提款的谣言，结果也会导致这个银行无力支付提款。银行无力支付提款的预测（错误判断）导致预测本身的实现（预测成为现实）。

要注意的是这整个观点都依赖于区分定义的真伪。假如一个定义不具备客观的合法性，那它就不是真实的；假如它符合情境的真正本质，那它就是真实的。那么，根据默顿的观点，参与者关于情境的定义就能够依据外在现实来进行评价。判断其真伪的方式与判断社会科学家们的解释毫无二致。约翰·雷克斯（J·Rex）这样说道：

“正如社会学家能够区别他自己的那些值得保留的（解释）以及那些毫无保留价值的东西一样，他能够区别那些有客观合法性的、被观察的行动者所作的情景定义以及那些并无客观合法性的所谓‘情景定义’。他是通过检验行动者的解释进行这种区分的。而检验标准与他对另一社会学家的解释的检验标准是一样的。”

雷克斯用较具马克思主义色彩的语言补充说，这意味着我们能够区别意识的真伪。而另一方面，对于现象学家来说，世界观没有优劣之分。此外，社会学家的解释并不具有“特权地位”，这些解释也并不比其他人的描述更具客观真实性。

当然，新教育社会学的倡导者们确实承认，人们能够区别对世界所进行的各种描述的真伪。例如，他们认为自己对教育过程的说明优于那些“实证主义”社会学的解释。因此，似乎与这个观点相一致的是，他们应该愿意去评价行动者的

情景定义是真还是假。对教师及其学生来说，这意味着他们应该关注教师对其学生的行为所作的定义精确到何种程度。换句话说，这些新教育社会学家们必须意识到任何事物都有“定义”，而关键在于这些定义是否具有合法性。

### (3) 关于异常行为的标记理论问题

关于埃斯兰德和凯迪的分析还有另一个难题。我们已经看到，埃斯兰德认为，“那些‘问题学生’之所以有问题是因为存在着制造区别的前提”；凯迪也论证说，教育上的失败大体上应归咎于教师采用的那种根据能力和智力进行的分类方法。换句话说，正是教师关于“问题学生”或“能力”的看法在发挥实际作用，其内在含义就是假如教师们改变了标准，那么“问题学生”以及教育上的失败就会消失，或者大大改观。

这种看法基本上出自霍华德·贝克尔。(H·Becker)的异常行为标签理论。在他的《局外人》一书中，贝克尔就异常行为的主要事实说道：

“社会集团通过制定规则而制造出异常行为。因为违反这些规则便构成了异常行为，并且这些规则被用于特定的人，从而将其归为局外人一类。根据这一观点，异常行为与其说是指人所做的事情本身的性质，而不如说是其他人将规则与法令用于一个‘犯规者’的结局。于是这个人就被成功的贴上了异常行为者的标签。其实，异常行为只不过是人们如此标记的一种行为而已。”

那么这是不是说，假如没有制止“谋杀”行为的“规则”，非法杀人现象就会停止呢？因为没有规则的话，也就没有破坏规则的现象，也就没有破坏规则的异常行为了。然而，人们仍可能毫无道理地相互残杀（或就学校的情况来说，尽管

“问题学生”这一说法并不存在，一些孩子仍会上课捣乱或欺侮别人)。贝克尔的言外之意就是，只要“规则”消失了，那么用“规则”来制约和惩罚的那些行为也会消失。从定义上来说，这显然是正确的。然而，那些毫无道义地杀害别人的人依然存在，那些屡教不改的调皮学生也依然存在。

古尔德纳提到了标记理论的另一个问题，这个问题并不一定仅限于教育领域。他写道：

“贝克尔的理论所强调的是，异常行为者是社会的产物而不是社会的叛逆。如果这一异常行为的概念为异常行为者赢得同情和宽容，那就会产生自相矛盾的结果，即会使我们把异常行为者看成是一些消极的、无足轻重的人。他们对自己所遭受的痛苦与获得的解脱都不负有任何责任；他们可被说成是‘他人负己甚于己负他人’”。

这样，标记理论就成了我们在第五章讨论过的所谓“人的过分社会化概念”的另一种说法。这实际上是说，我们仅仅是其他人作用的结果；我们成为异常行为者是因为其他人制定了规则并将这些规则运用到我们身上。照这种观点看来，“问题学生”之所以是“问题学生”是由于教师们把他们归于这一类人，他们对教师的这种看法没有任何责任。这些孩子在确立自己的身份时未起任何作用，他们的行为完全取决于别人的期望与定义。用古尔德纳的话来说，他们确实是“消极的、无足轻重的人”。

#### (四) 课堂知识与日常知识

在这一章里我们曾经说过，我们同意那些认为存在着三大知识形态的哲学家们的观点。现在我们想进一步展开这一论点，并且提出这些知识分支的发展是人类的巨大成就，是



人类在精神领域中对无知与迷信的一个胜利。因此，任何名符其实的教育体系都应当保证使这些知识在各级学校的课程中占有中心地位。我们不应该认为“日常知识”就已足够了。以这三种知识形态为基础的课程将无法估量其价值的知识遗产传播下去，而同时随着知识与认识的进步，又为将来的发展打下了基础。这种进步是在前辈人已有知识的基础上实现的，而不是完全重新起步。

当然，在教育方面，这种观点很普通。从许多不同政治角度看问题的作者们都同意——用扬及其同伴的话来说——学校课程中所包含的“课堂知识”与“思想体系”是重要的并且有价值。这种观点的核心是，假如我们满足于那些日常知识，那对于人类来说将是一个巨大损失与倒退。然而，日常知识却被那些新教育社会学家们捧到了很高的地位。

### (1) 课堂知识的价值

R·H·托尼 (Tawncy) ——如果我们把 R·H·托尼的教育著作进行一番分析，就会发现他认为教育所涉及的是“种族遗传的知识”。他认为，这种教育之所以重要并且合乎需要，有下列原因：

1.教育有其内在价值。寻求知识本身（“课堂知识”而非“日常知识”）就是一种目的。托尼说道，在英国，人们更多地认为“教育的目的并不是教育本身，而是一些外在的结果”，如得到一个好工作等。他们不承认“自由地运用推理”以及“不带功利色彩的为知识而寻求知识的欲望”的重要性等这些“属于头脑的东西的价值”。他们也不懂得文学、音乐以及绘画等等所“涉及的是可使生活变得美好的事情”。

2.教育对于个人发展与幸福也是重要的。托尼说，一种

“使人高尚”的教育可使人类最基本的品质得到发展。它还为人類提供了“精神营养”。

3.教育的另一主要目的是促进“一种合理的、高尚的生活方式。”下面的一段话概括了托尼的观点：

“在我看来，尽管教育还有许多其他作用，但它至少部分地构成这样一个过程：在这个过程中，我们超越了各不相同的个性障碍，为了全人类的利益，我们结成了休戚与共的伙伴。世界上没有真正自由自在的人，除非他通过文学艺术、社会历史以及科学的启示，谙熟了人类的成功与悲剧，从而意识到了人性所能腾升的境界以及所能坠落的深渊。”

4.教育还具有社会及政治目的。谈到“工人教育协会”，托尼说道：

“这个协会判断其课程是否成功时，不仅看其成员的学习成绩，也要看他们获得的知识以及形成的习惯在多大程度上有助于日常生活中有益的活动。除了培养学生之外，协会还寻求唤醒整个工人阶级，使他们更为强烈地意识到，对于工人运动所代表的事业来说，促进他们之中年轻成员的成人教育以及改善同样十分重要的公共教育，是至关重要的。简言之，协会既不把教育看成是一种嗜好或消遣（尽管这都是很好的事情），也不看成是个人进取的一条大道，而是把它视为一种社会动力。用协会章程的补充条款“政策声明”中的话来说，协会认为‘成人教育并不仅仅是发展个性和能力的手段，而且是为实践社会权利与义务所做的准备’”。

托尼指出，“工人教育协会中的许多学生正在选修经济、历史、国际事务、政治学以及社会学等课程。他补充说，这并不奇怪，“因为这些学科涉及到一些日常问题”。与凯迪不同，托尼并不认为这些学科以某种方式同“日常”问题相分

离；在他看来，这些学科也不涉及某个“替代思维系统”；相反，这些“课堂知识”提供了理解“日常”问题并找出答案的基本手段。根据托尼的观点，协会所提供的训练“大大提高了工人们采取有效行动的能力”。因此，普通男人和妇女都“需要得到人文教育，这既是为了他们的个人幸福，也可帮助他们塑造他们生活于其中的那个社会”。

D·雷诺兹 (Reynolds) 和 M·沙利文 (Sullivan) ——对于“课堂”知识的重要性，一些当代作者与托尼的看法大致相同。例如，雷诺兹和沙利文就指出：

“教育社会学中一种新的激进观点……似乎已接受了那种文化相对论的理论概念，持此观点的那些人似乎正在设计新的课程，要用植根于工人阶级文化中儿童经历的课程来代替那些被看作是资产阶级文化产品的传统课程。

根据雷诺兹和沙利文的看法，这一观点被列宁、葛兰西以及马克思本人这样一些马克思主义经典作家们视为“极端保守主义”。他们说，马克思强调的是思想与理论在实现资本主义向社会主义转变过程中所起的作用的重要性。他认为单有经济危机不足以造成向社会主义的转变，还必须有工人阶级的政治行动，这些行动是建立在对资本主义机制以及对社会的可能性前景的深刻理解之上的。而这种理解只能来自对眼前情境的本质的“科学探究”。

雷诺兹和沙利文继续说道，“后来的马克思主义者们曾论证说这样的科学探究所必需的思维方式与知识基础就是那些被资本主义教育体系标榜为优越的、有用的东西。”他们引用列宁的话说，“发展革命实践的唯一丰富的文化源泉就是那些曾作为传统人文科学课程的内容的东西。”谈到葛兰西，雷诺兹和沙利文指出：“他论证说，如果工人阶级被传统的教育方

式拒之门外，没有接触人文主义理性体系的机会，那就会加强统治阶级在意识形态及政治上的垄断地位，因为工人阶级无法想象资本主义的社会及经济关系能够被逾越。”因此，工人阶级需要某种形式的教育。葛兰西说，在这样的教育中，“热爱自由讨论的风气以及理智地寻求真理的愿望”将得到发展。

雷诺兹和沙利文接着强调传统的人文学科课程不仅在资本主义到社会主义的过渡时期是重要的，而且在社会主义社会里也是重要的。正如他们所说，“一个新出现的社会主义社会的教育体系必然会更象我们所熟知的那种教育体系，而与那种全新的激进主义想象相去较远。”他们指出，目前的教育制度的基础是“对知识进行分层”，有些知识被看作优于其他知识，因此而值得钻研。就象我们已看到的那样，这个观点遭到了扬和他的同伴的反对。用雷诺兹和沙利文的话来说，“根本怀疑划分知识层次这一概念以及日益确信学校希望传播的大部分知识并不值得传播，已成为新教育社会学的特征。”然而，雷诺兹和沙利文坚决反对新教育社会学的这一观点。他们说一些知识与思想在今天之所以被认为是优越的，是因为“它们在认识和智力方面是优越的”。因此，为了使人们能受到“良好的教育”，社会主义教育体系需要以这些知识与思想为基础。这种良好的教育之所以重要不仅因为它是建立一个真正的社会主义社会的手段，而且也是为了“最大限度地发展人的全部智能，这是马克思认为与个人的全面发展密切相关的一环。”

自由派观点——然而，不只是社会主义者和马克思主义者认为学校课程应当以第一流的知识为基础，许多自由派人士也同意“课堂知识”是重要的这一观点。例如，马修·阿

诺德 (M·Arnold) 就敦促我们去学习“已知的和已被思索过的最好的东西。”他还强调，这种教育对所有社会阶层来说都适用。在一段著名的话里，他论证道：

“很多人都想给予他们称之为群众的那些人以智力的食粮，并改造这些食粮，使之适合于群众的实际情况。大众文学就是用这种方式来影响群众的一个例子。很多人都试图向群众灌输包含着他们自己的职业或党派观念的整套思想和看法。我们的宗教和政治组织就是以这种方式向群众施加影响的一个范例。我并不谴责任何方式，但是，文化却以不同的方式发挥作用。文化并不向下等阶层屈尊传教。它也不以现成的观念与口号为其内部的某个派别赢得他们的支持。它们寻求的是消除阶级；创造当今世界上思想与知识的精华，让全人类都生活在亲密与光明的气氛之中，人们可以自由地采摘思想的花朵，从思想中吸取营养，但并不受其束缚。”

另一位 19 世纪的自由派人士 J·S·米尔 (Mill) 也认为“课堂知识”至关重要，因为在他看来，生活不美满的主要原因之一就是“缺乏智力的开发培养”。他用下述方式来论证“良好的教育”的重要性。他说道：

“一个有教养的头脑——我指的并不是哲学家的头脑，而是指能够汲饮知识的甘泉，经过一定训练已经活跃起来的任何头脑——会在周围的所有事物中发现无穷无尽的兴趣的源泉：自然界、艺术成就、诗歌的想象、历史事件、人类的道路，过去和现在以及对将来的展望。”P·H·赫斯特 (Hirst) 和 R·S·彼得斯 (Peters) ——这样一些论点也是当代某些教育哲学家的关键思想。在这些有时被称作“自由派人士”的教育哲学家中有赫斯特和彼得斯。彼得斯在其《伦理学与教育》一书中认为，教育所关心的是把人们引导

到那些值得花费精力的活动中去，如科学、文学、历史与哲学。这些学科应成为学校课程的中心有几个原因，“其中最重要的就是它们开辟了生活的另一些天地，并为提高生存的质量而起了相当大的作用。”这些学科并未与日常生活相分离；相反，如果有关这些学科领域的知识被恰当地吸收，“就将经常不断地启发、扩展以及深化人类对宇宙万物的认识”。依照彼得斯的看法，这是因为“这些学科主要对生活的不同侧面作出了解释、评价和启迪”，而且从事这些学科研究的人“受到了思维方式的训练，而这种思维方式不可能被禁锢于特定的时期和地域”。因此，“一个系统地探究过这些知识领域的人就具备了促进自身发展的概念体系和评价形式。”在这个意义上，在这些活动中所得到的训练是“一种终生的教育”。

于是，社会主义者、马克思主义者和自由派人士一样，都相信“课堂知识”的重要性及其相对于“日常知识”的优越性。然而，正如我们所见到的那样，这并不是说教育与日常生活毫不相干，同时也不象凯迪所说的那样，这两者形成可“相互替代的思维体系”。因为上面所提到的大多数作者都认为课堂知识对恰当地理解日常事务至关重要，同时对采取行之有效的行动也是必不可少的。我们还必须回顾一下伯林关于经验主义知识的评论。在他看来，常识（“日常知识”）与科学相似：后者是前者的延伸，它处理更为“复杂的情况”。然而，两者都依靠观察来回答其本身所提出的问题，只不过一个是运用一般常识，而另一个则运用控制观察、实验等等。（由此看来，在凯迪的研究中，当那些教师声称C组的孩子们无法“把握学科”时，他们可能只是说这些孩子不能够、或是不愿意把他们的日常经验延伸到一个较为复杂的水

平上。)

这里，对于评价新教育社会学的某些论断，我们的论证同样是有意义的。新教育社会学声称，教育者与被教育者之间的“等级制度”没有任何存在的理由。在这种制度中，教师们被看作是课堂上向孩子们传播知识的权威。对这一问题，我们还不如引用赫斯特和彼得斯的一些话来回答。他们写道：

“知识被分为互不相同的形式并不是主观臆断的结果。互不相同的概念、真理的标准以及方法体系确实存在。任何人要想提出值得考虑的意见就必须掌握这些东西。此外，还有一个必须掌握的知识体系，这一体系的建立及对它的批判是由那些经过训练后从事有关工作的人们去完成和进行的。掌握这些知识需要大量时间以及丰富的经验，从而能够用充足的知识去进行判断和批判。这意味着在学校所涉及的不同的知识领域和知识形态方面必须有一批临时的权威，他们的任务就是以某一方式传递文化遗产，值学生能进而对这些文化遗产进行批判并最终脱离教师的帮助。他们必须运用自己的权威，但目的是让下一代人学会脱离他们而生活。”

由于这些原因，教育者与被教育者之间的“等级制度”就建立在了理性基础之上。教师是各个不同知识领域中的临时权威。他们的目标并不是建立某种“统治”，而是将其学生的理解力发展到一定程度，使他们能够独立自主去思维和工作。

## (2) 课堂知识是中产阶级的吗？

我们现在来进一步评论新教育社会学所宣称的“课堂知识”在某种程度上属于“中产阶级”这一断言。

B·杰克逊 (Jackson) 和 D·马斯顿 (Marsden) ——

我们已经看到，上述许多作者的中心思想就是知识应当面向每一个人，面向所有社会阶层。杰克逊和马斯顿在其巨著《教育与工人阶级》中进一步表述并发展了这一观点。他们在这本书中热情地维护工人阶级在受教育上的权益。在结尾一章中，他们大段地引用了马修·阿诺德的话，并说，“我们这个社会的中心文化（‘思想和知识的精华’，‘情感的文化’，‘最难得的自发性’）……必须保留并加以传播。”必须向工人阶级传播这个文化，就象对中产阶级传播一样。他们认为这个问题具有两重性。

首先，各级学校常常将这个“高层文化”与“中产阶级价值观”混淆起来。（一些社会学家也有这类问题！）比如他们说，在一些学校里，“有关中产阶级行为举止的训练依然不可救药地与传播不可缺少的文化知识搅到了一起”。或再引用他们的话来说就是：

“看来我们所说的中心文化和教师所谓的‘中产阶级价值观’截然不同，而问题是在那些真正‘开放’的学校里将这两者截然分开。当主任教师说，‘我坚信文法中学教育的作用是向‘新’公民传播中产阶级价值观’时，他的话与阿诺德的经典论述实在没有什么共同之处，在精神上背道而驰，并且十分偏狭”。

其次，由于这种“偏狭”的态度，许多有天赋的工人阶级子女还没上完小学就离开了学校；他们不能适应通行的中产阶级价值体系，而工人阶级家庭和社区生活的影响终身都根深蒂固。这类学校往往总是对工人阶级的生活方式采取敌视态度，于是，导致工人阶级的孩子们对学校的抵制。

在杰克逊和马斯顿看来，解决这一问题的办法就在于，学校在承认工人阶级价值观念的重要性的同时，传播那些至



关重要的文化。他们说道：“我们所需要的教育体系是这样一种体系，它接受并发展工人阶级生活中最优秀的品质，并将其汇入我们的中心文化。”

在杰克逊和马斯顿的书中还出现了另一个重要观点。他们说，“在中产阶级的生活圈中传播着我们这个社会的高层文化”。然而，他们所考察的那些中产阶级家庭显然并不具备这种文化。谈到这些家庭时他们说：“这些家庭也许并不具备这么广泛的文化兴趣，并让一个聪明伶俐的孩子伴随着这样的文化兴趣成长起来”。用鲍迪欧（Bourdieu）的话来说就是，这些家庭并无多少“文化资本”。

这一点之所以十分重要，是因为有人宣称，学校是“中产阶级的教育机构”；学校文化与中产阶级家庭文化是一致的；因此中产阶级儿童在教育上能够成功，而他们的工人阶级同学只有失败。其实在“高层文化”这个问题上，也许很多中产阶级家庭确实毫无优越性可言，而且他们的孩子在这一方面并不比那些来自体力工人家庭的孩子更强。

弗兰克·马斯格罗夫（F·Musgrove）——在弗兰克·马斯格罗夫的《学校与社会秩序》这本饶有兴味的书中，可找到支持这种看法的例证。马斯格罗夫说他自己的研究与教学经验表明，在中产阶级学生家长的价值观与学校的价值观之间有一条鸿沟。他发现，中产阶级的家长们关心的仅仅是他们的孩子能否获得那些可变为物质利益的学校证书。对于这些他称之为“庸俗的中产阶级”来说，“根本就不存在这样一种意识，即学校是智力文化，甚至是道德价值的天地”，相反，学校仅仅是“为‘适应’酬金丰厚的社会组织而开设的候车室”。结果马斯格罗夫执教的那所文法中学的中产阶级的家长“希望他们子女的头脑中象填鸭似地塞满知识”。

在比较家长与学校的态度时，他写道：

“北诺丁汉郡的中产阶级几乎不考虑‘隐形教学法’，许多‘新’中产阶级似乎是通过函授课程而获得专业资格的，而函授课程中的那种‘标准答案’式的教学显然是一种简单保险的教学方法，于是，他们竭力向其子女的教师们推荐这类货色。作为教学人员，也许我们大家真心实意共同遵守，并且是最深刻的价值观念就是：‘填鸭’式教学法无助于提高智力，更无助于净化心灵。这实际上并不是‘中产阶级文化’，而是绅士文化……中产阶级家长的价值观与学校的价值观无法吻合。”

因此在这个意义上，中产阶级家庭的孩子在家庭与学校之间找不到一致性，所以学校也就不能被看作是“中产阶级的教育机构”。马斯格罗夫从自己的经历中确实得出这样的结论：虽然具有工人阶级家庭背景的孩子在高水平的正规学校教育中会经历重重困难，但必须承认“中产阶级家庭则会给孩子带来更为严重的缺陷”。

在以上对新教育社会学的评论中，我们得出了下列结论：首先，尽管知识的三大分支或者说三大形态是社会的产物，但他们并不是通过任意或专断的方法划分的。此外，虽然某一思想体系可能出自某一特定社会的某一特定时期，并为某些既得利益集团服务，但这些事实必须与这一思想体系的真理性与合法性区别开来。其次，我们提出，有关真理性与合法性标准的相对主义观点是无法令人信服的。第三，我们认为，在采用“教师关于能力与知识的概念可决定学生成绩好坏”的观点时，将正确与错误的定义，以及描述与标记等区分开来都是十分重要的。最后，在引用了许多作者的有关著述之后，我们论证了课堂知识对所有儿童，工人阶级的

和中产阶级的儿童的重要性。

## 第十三章 结论：韦伯派观点

在这本书中，我们已经考察了对教育的几种主要的社会学观点。我们也考察了对这些理论所进行的批评。在我们看来，这些批评意见所引起的反应正在向类似于马克斯·韦伯所倡导的那种宏观的解释方法发展。

### (一) 其它一些社会学方法的局限性

#### (1) 功能主义者的传统

正如我们已经看到的那样，功能主义者的理论为我们提供了一个社会模型，其中所有社会机构，包括教育，都有其具体的功能。这些机构分成若干子系统，而这些子系统又是由不同角色所构成的。个人通过社会化接受了社会的价值观和分配给他们的特定角色所必须遵循的准则。通过承担这些角色，社会成员们维护着社会和文化秩序。教育的功能就对社会成员进行社会化以及筛选和管理知识。换一种说法就是，教育应该是反复向人们灌输社会准则与价值观的机构，它为人们分配角色，特别是经济角色，并通过组织和传播“知识”为所有人现实的形象做出结构安排。

正如我们注意到的那样，功能主义有一些不易接受的假设和逻辑问题。其中特别重要的就是它将社会“具体化”并因而贬低了人的作用。社会似乎成了某种实在的生命体，各式各样的需求和欲望一应俱全；人则被看作是没有创造力、没

有自由意志的程序化木偶。人“创造自身”或改变社会的能力得不到承认。认识到这些局限性，一些作者便提出我们不应该以为社会现状是其本身造成的，而是应把社会看作是社会集团的行为的产物，而这些社会集团有着各自不同的目标。根据这一观点，教育的现状是社会集团为了实现其目标所采取的行动的结果。这并未否定教育确实具有社会化功能和选择能力。然而，这种观点确实意味着应该用行动者的目标和他们之间的冲突与协商去解释教育为什么和如何发挥其选择和社会化功能。这与约安·戴维斯在把教育的主要功能定义为管理知识时所持的观点十分相近（见第四章）。这是在承认功能主义的局限性的基础上发展起来的一种观点。

## (2) 马克思主义者的观点

马克思主义的教育社会学在某些方面与功能主义的教育社会学十分相似。二者都着眼于宏观问题，都认为不能脱离社会去理解教育，因为教育是社会的一个组成部分。马克思主义者与功能主义者一样，力求解释教育是怎样帮助维护或再生产现存社会与经济秩序的。他们都认为教育是通过社会化和选择过程提供这样的帮助的。他们说教育培养的是资本主义经济体系所需要的那些品质与价值观念，它在劳动等级制度范围内给人们分配各种角色。此外，马克思主义者还同意帕森斯的观点，认为通过传播机会均等与精英统治的意识形态，教育为社会上不平等现象的合法化助了一臂之力。

我们已经看到，关于社会和教育的这个观点已经受到了一些作者的质疑，近年来还包括一些马克思主义阵营里的作者。他们提出的一些批评与对功能主义的批评十分相似，具体说来就是，这种观点决定论的味道太浓厚，而且毫不考虑

人们塑造社会体系的方式，人是这个体系的一部份，同时这个体系又塑造了人。除此之外，他们还论证说“通过合法化与社会化过程再生产社会经济秩序”这一观点并无经验根据。机会均等与精英统治的意识形态并未被大多数公众所接受，而且学校所培养的价值观和态度与资本主义生产关系所要求的价值观和态度之间并不一致。

为应付这些批评，马克思主义者又重新阐述了他们的教育理论。一些作者已提出，再生产过程并不是一帆风顺的，学生对学校的异化过程进行了“抵制”。学校不可能轻而易举地按照资本主义制度的“需要”去塑造学生，这是因为存在着反学校文化，这种文化植根于更为广泛的工人阶级的价值观念与态度之中。

然而经过修改的马克思主义理论还是存在重大缺陷。关于相对自主权的思想含糊不清。如果既强调教育独立于经济力量，又强调教育受制于经济力量，那么马克思主义到底还有什么特色可言呢？此外，当鲍尔斯和金蒂斯这类马克思主义者在其修改过的马克思主义分析中（见第七章）强调政治因素在促进社会平等与公正中的重要性时，他们采用的方法更为接近多元论或韦伯的社会模式。最后，马克思主义者的抵制理论缺乏经验主义的证据，因为大多数工人阶级出身的学生并不是反学校文化的成员，而且许多工人阶级成员自己的价值观和态度就与这种亚文化互不相容。

### **(3) 微观解释方法**

这种我们称之为“微观解释”的方法提出了人创造社会的观点。它的中心问题是了解行动者对“情境的定义”。具体来说，它试图考察行动者的自我定义，目的或目标，（对他人

的) 分类方法以及那些未经验证就深信不疑的假设。教师与学生之间的相互作用被概念化为讨价还价的协商过程, 或者教师和学生所实行的一系列策略。因此, 微观解释方法所注重的是人的自由和创造性, 而它最经常受到的批评则是它不够重视情境对行动的制约。在情境的制约下, 教师和学生只能创造性地提出某些目标、定义和分类方法。因此, 社会学家必须要做的就是考察行动者所受到的制约因素, 并解答这些制约因素是如何产生的以及有些什么影响。

## 韦伯的社会学

如果不分析什么或谁造成了行动的情境, 不分析行动者的定义是怎样形成的, 而仅仅注意行动者的情景定义本身, 这是不够的。认识到这一点以后, 就应该去考察社会集团是怎样通过相互作用去建立、维持以及变革教育体系的。马克斯·韦伯的追随者们曾试图进行这样的分析。本章将讨论韦伯派的教育观。我们将主要考察韦伯派教育观的三个主要人物的著作, 他们是罗纳德·金、兰德尔·柯林斯和玛格丽特·阿切尔。在本章的结论部分, 我们将对韦伯派的观点作一简要的总结。

### 罗纳德·金 (Ronald King)

在他最近的一些著作里, 金已采用了韦伯派的观点。他认为韦伯方法的重要性在于它并不从某些“外部因素”中寻求教育变革的原因。而功能主义者和马克思主义者都试图从社会中发现教育变革的原因: “某些‘潜藏的’或‘躲在背后’的东西可以对教育变革作出解释。”但他们都没有考虑到教育体系内部那些人有意目的的行动和社会关系。

在金看来，除非对那些个人的有意行动进行考察，否则对教育的解释就不会是充分的。我们不得不考虑社会行动者们如何看待他们所处的情境，他们努力达到的（目的或者目标）是什么，以及他们的行为（有意或无意地）造成什么影响。这并不是说个人可以为所欲为，也不意味着他具有现象学家和相互作用论者所说的所谓绝对自主。个人发现自己置身于其中的情境并不是他自己创造的，而这一情境又为他的行动标明了界线。依照金的观点，韦伯“提供了研究和解释社会的本质的方法，他提出社会具有最基本的两重性：一方面社会是由人们的行动所建立并维持的；另一方面，社会也限制了人们的行动。”他补充道：“把教师和学生看成既受束缚又有自由，这并不是为了使问题简单化，而是忠实于他们的社会经验。”

因此金认为韦伯社会学避免了其他社会学方法所犯的错误，其中包括以功能主义与马克思主义为一方和现象学与相互作用论为另一方的社会学方法。他说：

“现象学中包含了唯意志论，并强调社会行动的主观意义；功能主义和某种马克思主义则重视对社会行动的结构性和制约性因素；而用韦伯方法去研究教育所得出的解释能将二者结合起来。”

因此，韦伯的方法既注意了微观的也没忽视宏观的社会过程，并能理解两者之间的关系。

### （一）体制的变革

金在题为《中学的体制变革》一文中说明了韦伯方法的本质。从1968年到1969年，金考察了七十二所中学，这次考察是关于学生的行为与学习体制的研究项目的一部分。到



1978年至1979年，金再次考察了其中的四十五所中学以便确定所发生的体制变化的性质及原因。金发现在这十年当中，这些学校发生了几个重要变化，就是：学生们参加考试的机会增加了；能力和智力分组现象减少了，而结合能力分组和学科能力分组增加了，对学生学习情况的监督加强了；级长制\*削弱了；学校生活中的形式主义减少了；学校活动与社会活动中的性别区分已不那么明显。这些变化，金说道，并不能解释为社会的发展赋予教育以新的功能，也不能用资本主义经济体系的需求发生了变化来解释。我们应该认为，这些变化是由教育体系内部人员的行为引起的，特别是那些拥有能够带来这些变化的权力的人。在这一方面，特别重要的是校长。金说道，他认为“并不是学校发生了变化，而是学校被改变了。学校体制的改变是那些有权这样做的人的有目的的行为所造成的，其中主要是校长。”正是校长按照他们关于学生的本质的看法（他们关于学生的“定义”）以及他们对教育目的的理解（他们的“教育意识形态”）建立并维持了学校内部的社会结构。依照金的观点，校长们把学生“定义”为有着不同能力、需要和问题的个人。这个定义在一定程度上是以经验为基础的。校长们的“教育意识形态”的核心是这样一些观念：关于学校是一个社会团体的观念；关于能力的本质的观念，即能力是“正态分布”的；以及“英才教育意识形态”，即认为学习成绩取决于个人能力。

金论证说，在学校体制中所观察到的这些变化可用以上这些观念来解释。例如，他说考试机会的增加主要是人们始终重视“英才教育意识形态”的结果，也就是说，人们认为应

---

\* 级长制，任命学生为级长，负责纪律问题。

当依据孩子们在未来的职业竞争中可能具有的能力来为他们提供教育“成功”的机会。与此相似，在所考察的那所学校里，综合能力分組和学校能力分組现象增加了，这是由于校长们对于能力概念不再象从前那样简单地“一概而论”，而认为“孩子们对不同的学科具有不同的接受能力。”

不过，金继续强调说，尽管在改变学校体制上校长是最强有力的人物，但他们并没有绝对的自由。他们能获得多大成功还要受学生和教师与他们合作的程度的制约，还受制于他们所能自由支配的人力，物力的多少以及一些外部因素。至于学生，金说道，调查表明，大多数中学生都认为校长的权威是无可非议的，但对校长关于穿校服，开全校大会之类的要求则颇多非议。学校教职员的权威部分地是建立在传统的基础上，即所谓“学校就是学校”；部分地基于许多高年级学生“打小算盘”的心理。中学六年级学生，特别是男孩，能够容忍教师控制自己的行为，因为他们认识到，在学校里表现良好往往是在职业上获得成功的先决条件。

在解释级长消弱以及废止六年级学生穿校服的规定时，金还提醒我们注意在学校体制的变化中学生的力量。他说，校长们谈到，高年级学生越来越不愿意接受级长这个“警察”角色。这有几个原因。首先，学生们“日益成熟了”；其次，他们不再看重所谓“管理特权”；第三经验告诉他们，掌管这样一种管理权对于进入高等学府或将来找工作毫无助益。对于废止穿校服的规定，金指出，学校不得不这样做，否则就会有大批学生“叛逃”到比较开放的继续教育学院（职业教育和普通教育并重的中等学校——译注）去，这样学校就既丧失了地位又损失了收入。

教师们也不例外。教师之所以服从校长的命令部分地是

因为他们认为校长的地位是无可非议的，部分是出于比较实际的考虑，即职业上的成功往往依赖于校长的好评。但金也提醒我们注意教师的力量。他说，在这十年里，在他所考察的这些学校中已出现了权力向教学人员转移的现象。学科教师和教研室主任在教学安排方面已具有更大的自主权了。然而，金并未告诉我们这是校长们“开明”政策的结果，还是由于他们屈服于教师的压力。换句话说，人们愿意知道（但无从知道）学校中存在的这种冲突达到何种程度，以及冲突是怎样解决的。金的这个疏漏也许令人吃惊，因为金一再强调，韦伯方法把争夺权力、资源、地位等的冲突看作是社会生活的主要特征。

金接着强调说，以上关于校长、教师和学生在教育过程中的作用和权威的讨论并不意味着韦伯方法把学校体制看作是一个“封闭的体系”，“学校‘之外’的社会”，他说道，“能够并且确实对学校‘内部’发生影响，这种影响可以直接地来自学生家长、地方长官、教育顾问以及督学员，也可间接来自高等教育和继续教育机构的工作人员和代表。”对金所考察的学校产生影响的外部因素之一就是社会环境的变化。这个变化既是“1975年消除性别歧视法案”的起因，也是它的结果。金注意到，全社会都提高了对性别歧视的认识，于是校长们的直接反应就是取消在操场、集会和饭堂场合男女生隔离的规定。他还在该书的结论中强调了外部因素的重要性。他写道：

“十分明显，英国学校的特性并不是直接由任何‘外在’结构所决定的，（只有一个例外）没有任何专业团体或是资本家能够取消学校的智力和能力分轨的作法或者是取消级长制。那个例外就是法律规定，在男女合校中，必须为男女生

开设同样的课程。”

**兰德尔·柯林斯 (Randall Collins)**

在他的“教育分层结构的一些比较原则”一文的开始，柯林斯就问道：“是什么东西决定着教育制度的结构和内容？”他说，某派功能主义理论提出的答案有一定影响。该理论认为，现代社会是由技术引导的，因此，教育的发展是对工业和商业的需求所作的反应。在当代世界，职业对技术程度的要求越来越高，而教育则提供适当的技术训练。随着职业对教育的要求不断提高，越来越多的人用更长的时间接受正规教育。因此在现代社会，教育的发展是技术社会发展的直接后果。

柯林斯试图驳斥这个观点。他指出，教育除了提高大众的阅读和写作能力以外，对经济发展几乎没什么贡献。同样，学校也并不提供任何具体的技术；这些技术通常是在工作中学到的。然而，他的主要论点是，这种教育理论的缺陷有其更为深刻的根源，即功能主义理论本身的缺陷。要恰如其分地回答关于教育制度的结构与内容这一问题，我们必须从不同的方向着手，例如可以采用韦伯社会学的方法。

### (一) 社会集团的冲突与教育

对柯林斯来说，韦伯社会学把注意力集中在社会冲突与控制过程，它把社会生活看作是一个角斗场，各个社会集团相互争斗，力图统治他人以获得财富、地位和权力。这些集团产生于一些不同的背景，包括：(1) 经济地位或财产所有权的不同（也就是韦伯所说的“阶级”——柯林斯语）；(2) 文化地位的不同，如种族、宗教或教育（即韦伯所谓的“地位”）；还有(3) 在国家机关或其他组织和官僚机构中的不

同地位所带来的不同权力（韦伯所说的“党派”）。这样，马克思主义意义上的阶级斗争仅仅是这种集团冲突的一种形式。

教育成为这些集团达到自己目的的手段，是为获得经济优势、地位以及统治权的社会斗争的一部分。柯林斯指出，纵观历史，不同的社会集团根据他们始终争取达到的主要目标而寻求不同类型的教育。（1）一直关心获取经济利益的那些集团要求以训练“实用技术”为形式的教育。（2）寻求较高的社会地位和文化素养的集团通常要求一种与上层社会集团相适应的教育。这类教育通常注重文学和美学，并且从本质上来说是非实用性的。（3）寻求政治权力并且控制国家或是大型组织和官僚机构的那些集团对教育的内容并不十分关心，但却更注重教育的组织结构。他们要求一种正规的英才教育，强调通过考试获得文凭。柯林斯提供了几个例子以帮助说明这种类型教育的本质。

他说道，中国在唐代（公元618年—907年）采用了这样一种考试制度：

“这种制度是控制贵族的一种手段……原则上，它多少还算一种英才教育制；它有利于统治者为每个人提供晋升的机会，而不是仅仅让一小批人垄断这种机会，从而使这些人强大到成为他的对手。”

可实际上，土地贵族们能够获得垄断权，因为只有他们才有钱和时间去接受通过考试所必需的那种教育。日本的德川幕府在公元1600年至1850年这一时期削弱了贵族的权力。

“这是通过要求贵族首领在宫廷仪式上花费大量时间……以及实行强制教育来实现的……这样，可能发生的政治

斗争和军事反叛就在没完没了的繁文缛节之中得到控制。这个学校制度成了一种控制工具，既能通过仪式和操练把武士们生活中的相当大一部分时间置于监控之下，又能使他们具备了构成政府工作主要内容的官场例行公事的知识。”

在这同一时期，法国和俄国也把教育作为控制对手夺取权力的手段。正如柯林斯所说：

“法国创立了军事和工程学校，从而开辟了另一个独立于贵族和教会学校管理人员来源。俄国在努力推行中央集权制时走到了极端，贵族必须为政府服务，而为政府服务又必须取得国家规定的学校文凭。”

对于在现代经济社会中发展教育问题，柯林斯认为，马克思主义关于教育已被当作生产训练有素的劳动力的手段的观点具有一定的价值。然而他又认为：“历史事实表明，义务教育一开始并不是为工业目的而创立的，而是为了军事和政治目的。”“比较保险的说法是，”他继续说，“尽管人民大众被看作国家统治的威胁，但官僚国家仍在人民大众中推行义务教育，这是因为在国家事务中举足轻重的那些经济阶层愿意通过教育去控制这种威胁，从而为国家助一臂之力。”然而，柯林斯指出，现代教育制度也已被公众用来实现他们自己的目标，其中主要是促进社会流动性。教育在当今社会上被大多数人看作是改善其经济状况，获取地位和声誉的手段。柯林斯的结论是：强加给教育的各种各样的功能，如政治控制、经济收益、提高声誉等，意味着教育就象一个市场，“在这个市场上，社会上的人们各显神通，都要达到自己的目的。”

## (二) 文凭主义的兴起

在《文凭社会》一书中，柯林斯发展了他对现代教育制度的分析。他在一开始就引用了韦伯的观点：在当今世界上受教育程度被用来“限制在社会和经济领域里的优越职位的竞争者数量”，并帮助那些“享有教育专利的人”垄断这些职位。柯林斯认为当今的美国已变成这样一个社会，其教育文凭制度已发展到了扼杀就业机会的地步。学校证书被职业集团用来限制人们获取报酬较高并较受尊敬的职位。因此，那些较为有利可图的职业就被垄断在那些持有合乎要求的文凭的人手里。

在这一点上，值得注意的是，弗兰克·帕尔金（F. Parkin）在引申韦伯的思想时把这种文凭主义称为“排斥性封闭”现象。他说道，这种封闭现象企图将“外人”拒之于社会和经济良机与收益的门外。在现代资本主义社会，另一种排斥性封闭现象的主要形式是财产所有权，对生产资料的私人占有限制了分享工业生产果实的权利，而在实行种族隔离的国家则以种族身份为基础。

我们再回过头来看看柯林斯的论述。他接着探讨了在美国兴起的文凭主义，并且指出，文凭主义的发展并不是经济变革的后果。美国经济的基本结构（由若干大公司垄断的、受控制的而不是自由竞争的市场）成形于文凭主义兴起之前。文凭主义是后来发展起来的，产生于一个多种族冲突的时期。柯林斯说，原先建立公立学校制度的目的是英裔清教主义资产阶级想要保留自己的文化，并在一次次移民浪潮带来的竞争与多元文化的情况下维护其社会经济地位。然而，由于在学校制度中缺少集中控制，各式各样的种族与文化集

团都利用教育来达到他们各自的目的，因此，英裔清教主义资产阶级的努力并不成功。虽然人们可能会认为这种状况会产生多元化的教育特别是在教育内容方面，但柯林斯指出，

“任何学校都不会免受周围环境的影响；学生们发现自己面临着一个更为广阔的天地，各式各样的教育越来越普遍，进入职业领域所需要的教育程度越来越高。学校之间开始在教学计划方面相互模仿；中学为了把毕业生送入那些有声望的大学、职业学校以及各种专业学院，中学都变成学生谋取最高社会地位大序列中的一环。美国的学校就这样建立了一个统一的等级结构。”

在这种情况下，教育内容变得越来越不重要，如柯林斯所说：“唯一重要的就是达到某一规定的水平并获得正式的、可进入下一学习阶段的文凭（或最终达到进入垄断性职业圈子所需要的条件）。”

在分析了文凭主义的兴起之后，柯林斯考察了追求学术与职业资格对于分化社会层次的作用。他说道，文凭制度的主要受益者是那些所谓自由职业者和在庞大的工业、政府、教育和工会等官僚机构中工作的人。关于那些自由职业，柯林斯认为：“正是由于教育文凭制度，这些有油水的职业得以自成体系，并提高了收入水平，而其它行业通过模仿这种方式也‘专业化’了。”至于那些在现代官僚机构中工作的人，柯林斯认为他们的职位形成了现代经济中的“闲职”部门。这种部门的工作是行政事务而非直接生产并且报酬丰厚，职业稳定，不用费力而且也没有多少工作可干。他把这类工作描述如下：

“我们煞费苦心设计出基本上是多余的结构，它由不同程度的舒适职位所组成，其工作都是人为制造出来



的，并且处处人浮于事，这是因为现代技术允许这样，是人们求职的政治压力所造成的……因此，我们就有了庞大的政府机构（包括教育）和由一支庞大的劳动大军所形成的联合力量。整天忙忙碌碌，不断找出花样翻新的理由以证明自己存在的合理性，这就是他们的工作。而实际上，无所事事已成为这类工作本身的一部分。”

柯林斯补充说，这类职业的主要工作就是“制造借口，躲避工作。”

他继续说道，这类职业曾在某个时期公开交易，在20世纪，这类“生计”市场已被伪装了起来，“人们不是直接购买办公室的职位，而是在教育文凭上投资，而文凭又反过来被用于购买免于劳动力市场竞争影响的工作职位。”不过，这个过程仍然受到某种市场力量的控制，具体来说就是供求关系。根据柯林斯的观点，我们目前正目睹一场“文凭危机”，越来越多的人具备了日益提高的工作能力，而闲职的供应却未以相同的比率增长。获取学术和专业证书对个人来说已不再带来先前的那种“收益”了。其结果就是出现了普遍的幻灭感，这可能会带来整个制度的崩溃。

**玛格丽特·阿切尔 (Margaret Archer)**

玛格丽特·阿切尔按照韦伯主义的传统从事写作已有多年。这里，我们将集中讨论她的主要著作《教育制度的社会起源》。

阿切尔在这本书的一开始就阐明，她所探讨的问题就是“国家的教育制度怎样发展以及怎样变化”。她说，这些问题的基本答案极为简单，即：

“教育是以掌握它的那些人所追求的目标为特征的……

变革之所以出现，是因为有权更改教育结构、教学定义以及

教育与社会关系的那些人在追求新的目标……从根本上来  
说，教育是人的意愿和能力的产物。”

教育是人类有目的的行动，阿切尔认为强调这一点十分重要，因为在教育社会学领域中，众多著述都相信所谓看不见的手、机械进化论、结构决定论等等，就象我们已考察过的那些论述，例如杜尔克姆和挂着决定论标签的马克思主义。

同时她还认为，十分重要的是应避免矫枉过正，不能忽视“行动的社会背景”。例如，“相互作用论者”正确地强调了社会相互作用对于教育制度的发展所起的独特作用。然而，他们却没有分析社会结构怎样影响并制约（但并非决定）人们所追求的目标和采取的行动，尽管社会结构是人们过去的行动的产物。因此，在阿切尔看来，“完整的教育社会学理论必须把教育中相互作用的结构制约因素与独立行动对教育变革的影响结合起来。”换句话说，就是必须既注重“宏观”也注重“微观”的社会过程。阿切尔说，这个方法在本质上基本上是韦伯式的。

阿切尔接着说，因此在考察教育（或其它任何社会机构）时首先要做的事情就是去了解社会成员之间发生相互作用的社会结构。这个结构是相互作用的条件，而相互作用又反过来变革或修改这个结构（改善结构）。然后，这整个过程又在一个永无休止的循环中重新开始。用阿切尔的话说，这一过程有三个步骤：

“结构制约 → 相互作用 → 结构完善”

阿切尔接着用这种方式分析了英国和法国的教育制度，她在分析过程中详细阐述了几个观点。她把她的著作分为两部分，第一部分考察了这两个国家的教育制度的兴起；第二

部分探讨了教育制度出现后对相互作用和变化的影响。这本著作采用了这样的结构是因为阿切尔认为，国家教育制度的出现代表着教育史上一次决定性突破。这样说有两个原因：随着国家制度的发展，教育第一次与国家或政治制度紧密联系在一起；其次，这同时也改变了教育和其他社会机构的关系。

### (一) 国家教育制度的发展

在建立国家教育制度之前，“政府至少是部分地进行全面控制与监督”，教育只是一种“私人企业”，由遍及欧洲的各类教会所控制。教会设施和教学人员都由教会提供，因此，教会在这个意义上“拥有”教育。结果，教会利用教育为自己的目的服务，也就是使宗教社会化并为其提供神职人员。因此，这种教育制度毫无自主权可言，而是处于依附地位。教会掌握着钱袋并严格控制着教育内容和形式，规定了课程设置和教学方法。在这种情况下，教育的变革不可能发自内部。这与今天的情况大不相同。今天，如果忽视了教师这样的职业集团和学生组织的独立的作用，对变革的任何解释都将是不完全的。

对于这种属于私人所有的教育与其他社会机构的关系，阿切尔说道，教育不对除教会以外的其他任何机构提供直接服务。当然，有些机构可能偶尔得益于教育，但其余机构则受到这种教育所带来的后果的阻碍。例如，在19世纪前半叶，在经济制度的需求与教育制度的产品之间没有任何“一致性”或“适应性”。那些从学校出来的人既无正在兴起的资本主义制度所需求的价值观，也没有这个制度所需求的技术。正如阿切尔所说：“中等教育的古典派性质与资本主义发

展毫无联系，而教义问答手册式的大众初等教育对劳动者来说又没能普及当时的经济观念。它在教导人们尊重私有财产权方面很不充分。”

这就是当时教育的相互作用所处的社会结构（结构性制约因素）。阿切尔说，当时教育的相互作用实质上就是一场统治集团（教会）与“争权”集团争夺控制权的斗争。然而，这种斗争或冲突在法国和英国采取了不同形式，并且产生了不同的结果。

在法国，控制权干脆利索地转移到了“争权”集团手中，教会得到的支持简直微乎其微，“天主教统治者所倡导的经院古典主义传统服务于其自身的目的，但却越来越意味着‘教会与社会的鸿沟在不断扩大’。”只有贵族与教会联合了起来，这是因为他们之间有着千丝万缕的“社会联系，而在维护特权这方面他们又有着相似的既得利益。”此外，在教育问题上的斗争又加剧了其他社会与政治的冲突。在革命后的一段时期，也就是19世纪的头十年中，教育的控制权转移到了那些掌握着政治权力的人手中。这些政治权贵用国家教育制度取代了当时的教育制度以适合他们的需要（结构完善阶段）。阿切尔说，这种国家教育制度“优先发展那些可使政治权贵们获得最大的教学形式，而同时又对一些社会集团作出暂时的让步以换取他们的支持”。这个制度成为一种自上而下的、高度“集权”的体系。在这种严密的一体化结构中，下属部门几乎没有多少自主权。

在英国，情况就不同了。圣公会的教育体系以及与其相对立的另一个教育体系同时发展起来。这有双重原因。首先，占统治地位的教育集团（圣公会）在当时的政治精英集团中有着亲密的同盟者。在19世纪初期日益高涨的工人阶

级运动中，这个政治精英集团认识到了“宗教的教育对于社会安宁所作的贡献。”阿切尔说，托利党和辉格党“都承认教会的服务有助于控制社会并使精英政府合法化”。其次，由中产阶级创业者、不信奉国教者和工人阶级所组成的争权集团内部出现了分裂。与法国不同，“英国的政治同盟分裂而不是巩固了教育上的联合阵线。”此外，争权集团并不具备摧垮统治集团的抵抗的物力和财力，因此，“在统治集团的控制之外发展出了许多独立的教育网络”，如私立学校和技术学院等。

统治集团和争权集团之间的冲突出现了僵持的结局。任何一方都未取得胜利。然而，从僵局之中却产生了国家教育体系（结构完善），因为每一方都寻求国家帮助以打破僵局。尤其是，双方都分别与两大政党结成了联盟，于是双方在1870年达成了协议。阿切尔说道，这个协议“反映了这两大联盟之间的力量平衡。”

“通过这次协议（她继续说道）一种‘双重体系’建立了起来：地方公助学校的董事会可以选举产生；对此教育部十分满意，因为这类学校并不多；教会学校将继续获得政府的补贴，但得不到地方公助。”

通过这个政治让步与妥协的过程，独立的教育网络便一体化为统一的国家教育体系。不过与法国不同的是，这是一个“分权”的体系，在这一体系之内有着相当大的地方自主权，但几乎没有中央控制。

## （二）教育制度的实际演变

在该书的第二部分，阿切尔考察了随着新生的国家教育制度而产生的相互作用和进一步的教育变革的重要性。她又

一次运用了那个关于结构约束、相互作用以及结构完善三者周而复始无限循环的观点。根据这个观点这些新生的国家教育体系成了制约相互作用的结构，而相互作用又在一定的时候改变了这个结构。

阿切尔强调说，19世纪英国和法国的国家教育制度的发展对于人们的行为（人与人之间的相互作用在很大程度上受到了结构的制约）有着深远影响。结果，阿切尔说“过去用来分析统治集团与争权集团相互冲突的简单方法随着现代国家教育制度的出现而不得不弃置一旁。”但这并不是说不同集团之间的冲突就此消声匿迹，而是说这种冲突不再是直接的对抗和斗争，而是采取了“协商”的形式。阿切尔说，协商，“是目前教育变革中最重要的过程”，并且从性质上来说这比对抗性冲突复杂得多。

### (1) 协商与变革

协商有三种主要类型，因此，教育的变革也就来源于三个方面。首先是“内部起因”，指教育变革可在教育系统内部由教师和行政管理人员发起。根据阿切尔的说法，“这类变革起源于中小学、学院和大学内部。某个特定机构可进行小规模这类变革，而全行业的集体行动可能发动起大规模的变革”。阿切尔举了一个例子说明这一过程：“根据进步主义哲学改造英国初等教育是在未受立法机构干涉的情况下实现的，这完全是由于教师们对进步主义教学法取得了异乎寻常的一致意见，并且得到了全国教师联合会的支持和推广。”

其次是所谓“外部交易”。这是教育外部的利益集团与教育内部的利益集团为了满足自己关于教育的要求进行的协商。这些集团基本上都得为教育提供资金。

“例如，某个地方商行也许会为一所学院提供器材和设施用于专门培训；军队为了从学校招收军校学员可能会给学校提供奖学金；警察，农场主和其他职业团体也许会主办或支持某些专业学校；工业集团也许会向学校提供资金、教授职位、实验室等等，而学校则进行某些实用研究。”

这些集团要想成功地得到他们想要的东西，当然得依赖于教师和行政管理人员的合作，而只有当教师和行政管理人员觉得这种合作与他们的自身利益或者职业标准相一致时，才会同意合作。

第三是“政治操纵”。依照阿切尔的看法，“政治操纵是那些没有任何其他手段去满足其教育需求的人所采取的主要方式。不过他们在操纵政治机器方面也许极不成功。”这是大多数公众所采用的方式，也就是那些“下层阶级、移民团体以及少数民族团体”，以及地方和全国性的政党。这种方式也可能相当成功。正如阿切尔所说的那样：

“由于持续不断地把阶级、种族和少数派团体的要求置于政治舞台的中心，其他利益集团为维护其自身利益不可避免地也卷入了对这些问题的争论。因此，人们发现所通过的主要法令大部分都集中在这些问题上。”

根据阿切尔的观点，虽然这三种协商类型在英国那种非集权制体系中大致具有相同的重要性，但象在法国那种集权制体系中，关键却在于“政治操纵”，这是因为政治中心所实行的严密控制遍及教育系统的每一角落。个别机构或整个机构几乎没有什么自主权，因此，这些机构不可能进行外部交易或从内部进行变革。所有的要求都不得不走政治渠道。例如，教师和学者们“必须加入全国政治组织或外部压力集团以便从这一体系之外去影响它”。

而另一方面，在分权制体系中，职业团体直接与政府机构进行有组织的谈判，并以此来影响决策，因此他们与政府的关系“就成了双向关系，教育部门不再是被动地接受指示，而是由教师们协助拟定法令并形成制度”。与此相似，该体系中那些较多独立性的部门在“外部交易”方面往往非常活跃。

“这些交易（阿切尔说）说明了为什么会出现学前教育和预科学校，为什么会出现音乐、艺术、宗教、少数民族文化以及商业和工业培训的实验中学和中等专业学校，技术、神学和商业学校、管理学院，甚至还有独立的大学。”

在考察过不同的协商形式之后，阿切尔对自己的理论框架又作了最后的补充。在补充说明中，她运用了彼得·布劳（Peter Plau）的互换理论。她的基本观点是，除了考察国家教育体系中的这类协商形式以外，我们还须考虑有关各方的实力。在分权制体系中，实力依赖于所拥有的财富、权力和专长；而在高度集权的体系中，只有权力的分配才是最关键的。

## （2）英国的变革

接下去，阿切尔分析了英国和法国在国家教育制度出现以后的教育变革的性质。由于篇幅所限，我们只能触及这一分析的表面。因此，这里我们仅通过考察阿切尔对英国的所谓“内部起因”的论述来说明她的观点的性质。

阿切尔指出，自本世纪初以来，“内部起因”在教育变革中的作用大大增强了。直到第一次世界大战结束这段时期内，教师职业处于一种极为软弱的协商地位，因此对教育变革的进程几乎没有什么影响。在两次世界大战之间的年代



里，他们讨价还价的地位加强了，其原因是：教师的合格率提高了；对进入这一职业领域的控制加强了；教师更多地参与了教育决策过程；一整套新的价值观（进步主义）发展起来了，而新的价值观又强化了上述变化使其合法化。在1945年至1964年这段时期，教师们已拥有了足够的自主权，他们有权决定课程设置的性质。除此之外，阿切尔说，他们“已经能够参与激烈的结构性改革了……因为在教育界与地方当局之间所出现的伙伴关系几乎等同于一个反对中央的联盟。……这种联盟十分关键。当时是地方教育局主持着结构改革，并率先进行全面伴制改革，反对中央政府的政策。但如果没有职业团体的有力支持，伴制改革是不可能实现的。”

然而，从1964年到1975年才是“迄今为止中小学教师的最佳时期”。由于废除了第十一年级的考试，教师对学生的评价就成了至高无上的权威。此外，1965年的普洛登(Plowden)报告给予进步教育理论以官方的承认。所有这些成就以教师们赢得对新的“中小学委员会”的控制权而达到了顶峰。用阿切尔的话来说，这意味着“教师们已掌握了有权‘对教学作出定义’的最高机构，并因此将从19世纪因袭下来的教育与政府的角色关系颠倒了过来。”

阿切尔的论述只到1975年为止。很显然，在最近十年里，经济和政治气候的变化一定对教师职业集团的协商地位有所影响并且还影响了教育变革中“内部起因”的作用。但阿切尔指出，象教师这样在教育方面利益悠关的团体一旦赢得了实质性的谈判实力，他们就要保住这种实力。尽管他们的谈判地位不稳固，但他们在教育变革过程中仍将是重要的一方。

### (3) 协商结果

最后，阿切尔讨论了协商过程的结果（结构完善）。首先，她指出在集权制与分权制的体系中，变革模式是不同的。在集权制体系中，存在着一种“走走停停”的跳动型教育变革模式。而在分权制体系中，变革是渐进的、从不停顿的，并且以“从不急刹车”为特征。这里，我们仅讨论分权制体系。阿切尔坚持认为，渐进模式的存在有两个原因。首先“内部起因”与“外部交易”的重要性意味着小规模的地方性变革往往积少成多，造成重大变革。其次，在这种体系中，教育机构享有的相当大的自主权限制了政治干预以及干预范围。新的立法必须照顾到现行的作法；“现行的习惯作法与规定对政府指导的政革的影响，与立法机构对教育的干涉，没有程度上的差别”。此外，新的中央指令往往到了地方当局和教育机构这一级就走了样。地方当局在执行政府的政策时可能拖拖拉拉。例如，“直到1966年百分之五十的地方当局连全面体制改革的方案也没拿出来”。相反，地方当局在推行法律规定时竟能随心所欲。例如，“莱斯特郡于1958年全面进行综合规划时并未得到正式许可”。此外，政府立法可能会受到教育系统内部某些部门的抵制。“这样的例子包括英国某些地方教育局公然抵制全面体制改革以及大多数公众和政府直接补助的学校拒绝参与政革。”事实上，在分权体制中，中央领导的变革受到地方和教育机构的现状的制约，因为它们总是努力维护现状。在标准化与多元化这两种力量之间经常存在着摩擦。阿切尔说，其结果就是：

“中央政府不可能象一个将军那样随心所欲地布署与配备兵力以实现其伟大的战略计划，这是因为政府的下属部门

会为维护其自主权而进行反击。相反，中央政府不得不常常象一只牧羊犬那样围着自己的领地转悠，这儿咬一口那儿叫一声，把羊群赶上正路。”

## 结 论

在这一章里，我们已经考察了三个韦伯主义者的教育观。在结论中，我们想把这三条线索并在一起，简明扼要地概括出韦伯派观点的主要特征。

韦伯方法是解释派社会学的一种形式，它既涉及微观、也涉及宏观的社会进程；它寻求“解释”人类个别成员的行为，理解其行动的主观意义；但它也试图将个人行为置于社会背景之中。所有行动都发生在社会和经济结构范围之内，而这个结构在某种程度上限制了个人的行动。当然，这一结构是过去发生的行动的结果；它是由处于历史长河中的无数男人和女人构筑起来的。然而，对于每个人来说，它是一个“客观现实”、一个不得不考虑的现实。我们处身于其中的那个社会体系造就了我们的思想、信仰和价值观念，并控制了我们的行动，影响了我们对于这个世界的概念以及对我们自身的认识。而反过来，我们作为个人又可以去改变社会机构；当然，必须有无数的个人在合作、竞争与冲突中共同行动才能产生这样的结果。

因此，韦伯方法所注重的是个人的行为，个人的意向、目的、目标以及“对情境的定义”。这个方法也考虑个人之间的“相互作用”。但除此之外，它还考虑人们的行动和相互作用如何影响现存社会和经济制度，并如何受其影响。在这个考察过程中，它注意社会生活的以下特征：权力、权威与统

治，有关经济资源与收益的冲突，关于地位与声望的竞争，对政治控制权的争夺；协商、谈判与妥协的作用。然而，它并不预测冲突与斗争的性质与结局（象马克思主义所作的那样）；相反，它是一种“开放型”方法，象多元论方法那样，承认阶级统治在历史上的某些时刻可以是至关重要的，但在其他一些时期就无关紧要了。因此，它提供了一个集宏观与微观社会学之大成的分析框架。

治，有关经济资源与收益的冲突，关于地位与声望的竞争，对政治控制权的争夺；协商、谈判与妥协的作用。然而，它并不预测冲突与斗争的性质与结局（象马克思主义所作的那样）；相反，它是一种“开放型”方法，象多元论方法那样，承认阶级统治在历史上的某些时刻可以是至关重要的，但在其他一些时期就无关紧要了。因此，它提供了一个集宏观与微观社会学之大成的分析框架。