

论美国学校教育制度的实质

钱民辉

(北京大学社会学人类学研究所, 北京 100871)

摘要: 西方工业革命以来, 美国教育的大众化趋势似乎使教育机会均等成为现实。这样美国的学校教育在西方民主化进程中, 开始扮演着世界宗教的角色, 不断创造着新的社会神话, 并有效地维护了这种神话。但是这种神话建构的基础和目的是什么呢? 为此, 本文利用现有的资料文献首先对资本主义美国的学校制度和功能作出分析。其次, 通过西方社会学家的研究成果, 可以看到劳工阶级的孩子为什么还会像他们的父辈一样, 遭受着学业失败并适应“工厂——地板文化”的。第三, 学校中为什么存在着一种“反学校文化”现象, 这种文化是劳工阶级权力的一种延伸吗? 第四, 透过资本主义美国的学校制度, 我们可以理解学校教育是怎样制造社会神话的, 并有效地维护着它。

关键词: 学校教育; 反学校文化; 符合与再生产; 仪式与教育的神话

中图分类号: C919; G40-052 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5919(2001)02-0127-11

一、教育在做什么

鲍尔斯(S. Bowles)与金提斯(H. Gintis)^①的《资本主义美国的学校教育》是一本杰出的书, 这本书深刻地揭示了资本主义美国的学校教育与经济制度之间的关系, 揭示了学校教育不平等的本质和特点, 并指出了学校教育其实也是制造不平等的场所。该书的基本观点是, 教育是社会的一部分, 因而不能被独立于社会之外来了解。相反地, 它被社会基本的经济与社会制度束缚着。作者通过对资本主义美国的学校制度和经济制度的考察, 认为美国的教育担任着使资本主义制度永存或“再生产”(reproduction)的任务。它是保持或增强现存社会与经济秩序的社会制度之一。因此, 教育不能作为一种促进更大的平等与社会正义的改革力量。在这方面, 它类似于国家政府。在结论中他们指出: “美国教育是非常不平等的, 一个人获得很多或很少的学校教育, 其机会实质上有赖于种族或父母的经济水准。再者, 虽然教育制度看得出来有一种迈向更平等的趋势——例如, 黑人教育不足的缩小——但是这种趋势对经济机会的结

收稿日期: 2000-11-18

作者简介: 钱民辉(1956—), 男, 山东单县人, 北京大学社会学人类学研究所副教授, 教育学博士。

① 鲍尔斯与金提斯是作为“新马克思主义”的重要代表人物被介绍来的, 他们的研究有着极其浓郁的马克思主义风格和大量的术语。1988年, 英国剑桥大学高级讲师摩尔(Robert Moore)在其一篇专文中说: “过去十年来, 马克思主义教育社会学本质上一直是鲍尔斯与金提斯的一种对话。”[1](译序)

构的冲击,即使在最好的情形下也是非常渺小的。”[1](P45)“总而言之,二十世纪教育的历史并不是进步主义的历史,而是萌芽中的资本主义制度的‘商业价值’与反映权威、特权的金字塔的社会关系被强加在学校身上的历史。”[1](P57)

据鲍尔斯的看法,资本主义美国实行强迫性大众教育的目的,是资本主义制度需要的。这是因为,大众教育为资本主义经济提供所需要的具有知识和技术的工人,这些工人具有资本主义社会的价值观和生活方式,使他们承认并顺从社会制度的任何安排和强加都是合理的。美国教育家赫钦斯(Robert M. Hutchins)^①也看到美国大众化教育是将国家的尊崇即物质上的成就要在学校中加以培养为目的。他指出:“美国可能是世界上最容易谋生的地方。然而,美国学校却比其他任何国家的学校更强调职业训练。”[3](P13)虽然美国的学校教育总是以“人权”、“平等”和对所有人开放为标榜,但是学校的教育制度始终受到阶级背景的影响。如来自高阶层社会的儿童,他们所具有的经济资本和文化资本以及生活习惯等等,使他们会在学校教育中成为成功者,成为以后的社会精英;而来自低阶层的儿童,由于他们一生下来就处在文化和经济贫困状态中,所以他们不能很好地适应学校生活,成为学校教育的失败者,最后还是处在下层社会中。对于这一现象,鲍尔斯和金提斯俩人透过对资本主义社会制度的剖析,看清了美国教育制造神话的目的,一针见血地指出了学校教育是应社会需要而建立起来的“再生产”和“符应”(Correspondence)机构。

为了能说明教育不平等现象,鲍尔斯与金提斯认为必须先要描述资本主义制度的主要特征。而且“在日常生活所经历的各式各样的社会关系当中,有一些特别突出成为我们分析教育的核心。这些正是保障资本主义利润以及稳定资本主义分工所必需的社会关系”[1](P185)。他们说:“美国经济是一个经过文饰的极权主义制度,在此制度里绝大多数(工人)的行动由非常少数(资产拥有者与管理者)所控制。然而这种极权的制度却被埋藏在一种非常民主的政治制度里,被所谓的‘平等、正义与互惠的规范’所掩盖。”[1](P76)在这种情况下,“人的发展经验由一种不民主的、不合理的,且剥削性的经济结构所支配”[1](P189)。教育也就必然被支配阶级所控制成为维护资本主义制度的工具。鲍尔斯与金提斯在分析中“已经确认了支配阶级在教育政策中的两个主要目标:劳动力的生产,以及那些有助于将劳动力转换成利润的制度和社会关系的再生产。现在可以更具体地确定,教育制度如何被建构以达成这些目标。第一,学校教育生产许多为求工作表现适当所需要的技术性技能与认知性技能。第二,教育制度协助将经济的不平等合法化,通过客观取向和功绩主义取向,降低对层级分工以及个人于其中获得职位所经过的过程的不满。第三,学校生产、酬赏、并标示于层级制度中职位安置的有关个人特征。第四,教育程度透过它培养的地位区分(status distinctions)的形态,强化使从属经济阶级分裂所根据的阶层化意识”[1](P188-189)。正因为如此,鲍尔斯与金提斯认为教育制度是现代社会的阶级结构再生产中的一项不可或缺的因素。

接着,鲍尔斯与金提斯继续考虑再生产是如何在教育中达成的问题。他们主张,它藉着“符应原则”(The Correspondence Principle)而被达成。支配阶级的意识形态和层级结构是透过教育制度的“形式”(form),而非透过社会化过程所发生的“内容”(content)。它组成学校的

① 赫钦斯(1899-1977)是美国教育家,永恒主义(Perennialism)教育哲学的主要代表。他提倡博雅教育的传统,反对教育过分专门化和功利化。因此,教育的任务是使人掌握永恒不变的真理,而不是适应瞬息万变的现代世界。教育应集中于理智的训练,发展儿童的理性能力,而不应集中于特定的经验和职业训练。

潜在课程(hidden curriculum)^①。

教育的社会关系与工作的社会关系之间的符应有四个主要的层面。首先,学生就像工人一样是受支配者,只有被动地接受课程和强加给他们的观念,因此类似于工人对他们工作内容的情形。其次,教育和工作一样,是有计划有目的的行动,个人接受教育就像完成工作任务一样,是为了“外在的”酬赏——资格和工资——以及为了避免不愉快的结果——教育失败和失业。第三,工作上的分工被重复在知识的专门化、区分化以及学生之间不必要的竞争上。最后,教育的不同“层次”符应(并教导人们准备进入)职业结构的不同“层次”。[2](P180-181)

鲍尔斯与金提斯为了能使我们完全了解教育与经济结构之间的符应,他们除了进行了各种实证研究来证实他们的论点外,而且对美国教育史的某些层面进行了检视。最后他们将理论整理成三部分:(1)教育做什么——再生产;(2)教育怎样进行再生产——符应原则;(3)实现教育再生产的力量——社会的经济结构。这些理论使我们清楚地看到美国教育标榜的平等、民主与极权主义的经济结构和教育制度形成了明显的反差和矛盾。

赫钦斯在《社会的改造与理论的抛弃》一文中也揭示了民主教育中的冲突。在所谓的美国民主社会里,“这种强烈信任民众的政治判断同深度怀疑他们理智的才能两者的荒谬的结合,在美国已有很长的历史。以托马斯·杰佛逊(Thomas Jefferson)为例,他是一个著名的民主主义信仰者。他曾经指出,维吉尼亚(Virginia)的所有儿童都应该免费接受读、写、算和地理方面的三年级教学。他说‘我们的大多数公民可能被划分为两个阶级——劳动阶级和知识阶级……当学生们离开小学时,这两个阶级就分离了——命运注定要劳动的那些学生将从事农业事务,或者去当他们可能选择的手工业技术的学徒;他们的同伴注定要从事科学的职业,并将进入学院……’”[3](P53)。

赫钦斯认为造成上述现象的主要原因或基础的不是个人才能的差异,而是他们社会和经济背景不同。这就不得不使他对教育的民主提出质疑,他指出:“民主的基础乃是普遍的参政权。它要使每一个人都成为统治者。如果每个人都是统治者,那么每个人就都需要统治者应该受到的那种教育。如果说杰佛逊没有看到这一点的话,那可能因为在他的时代,选举权(也就是统治权)仍然还被看作是已经继承或已经获得财产的少数人的特权。我们现在接受到这种类型的教育,乃是基于每个人注定要成为统治者的观念,而它从根本上说乃是杰佛逊时代认为适合于注定要成为劳动者,而不是统治者的那种类型教育的扩展。”[3](P54-55)

二、学校文化的功能

在资本主义社会,学校文化的功能是达成政治目标的重要手段,它的基本功能有两个:一个是社会化功能,即传授知识及技能的“认知社会化”功能和形成社会所期待的价值观及行为模式的“道德社会化”功能。另一个是“选择”与“分配”功能,即将不同的学生按学校学术标准筛选出来,进行教育后成为精英阶层;而未被选择的学生分流到职业技术学校或直接进入工

① 潜在课程一般被定义为在学校生活中,尤其是在与教师、学生的交互作用过程中无意识地学到的一些东西,也就是在正规课程之外所学到的东西。而美国教育社会学家M. 艾坡(Michael Apple)从意识形态的再生产这一观点出发,把潜在课程的概念提高到一个宏观的水准去认识,他认为潜在课程乃是学校在暗地里、而且又是非常高效率地灌输给学生的一种被正当化了的文化、价值和规范,是一种发挥着维持支配权功能的日常性意识体系。学校之所以能够不依赖强大的外在统治机器就能发挥社会控制的功能,能朝着既定的方向实现特定的意识形态的再生产,最根本的关键也就是学校生活和教育过程中存在着这种潜在课程。[7](P135)这一界说得到了新马克思主义学者的共鸣,使人们将研究的视野从教育的“再生产”引向学校教育中的“反抗、相对自主与意志论”方面。[2](P229)

厂,成为劳工阶层。由于“选择”的标准和“分配”的原则有利于中产阶级以上的孩子,而不利于劳工阶层的孩子。所以,这就是为什么绝大多数的工人阶级孩子不能在学校取得成功,最终回到“工厂——地板文化”中的原因。

当西方社会学家将注意力集中在这个原因上时,他们从不同的角度又证实了这个原因的存在。鲍尔斯与金提斯企图用统计来证实下面这种观念是错误的:经济的报酬是基于某人的能力。他们认为,经济的报酬更被社会阶级背景所决定。为了证明他们的说法,他们建构一个“路径图”(path diagram),以此来否定工人阶级孩子智商低的说法,正如他们得出的结论说,教育所酬赏的“人格特质”与经济所酬赏者相类似。[2](P186-188)

以提出社会语言学理论假设而闻名的巴兹尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein)认为,工人阶级孩子在学校学习成绩差可以用语言来解释。为此,伯恩斯坦分析了“语言、社会化与阶级”之间的关系,指出了不同阶级背景的孩子在各自的言语活动中使用各自的语言规则,并形成习惯;学校文化的功能是人的社会化,但是这种社会化是儿童在学校获得一种特殊的文化身份的过程,同时也指他对这种身份的反映。由于学校文化符合于阶级结构,所以,伯恩斯坦认为,“对社会化过程产生最正式影响的就是社会阶级。阶级结构影响工作场所和教育的功能;在家庭间建立起一种特殊的相互关系,并且深深地渗透到家庭生活经验的结构之中。阶级制度给知识的社会分布打上了深深的烙印。阶级制度使人们对世界的统一性有着不同的认识。阶级制度使社会各阶层彼此封锁;并根据一种令人厌恶的价值标准对各阶层按等级排列”[6](P405)。接着,伯恩斯坦对各阶层所使用的语言习惯、言语活动,特别是出身背景对言语活动的制约等方面进行了深入的研究,在此基础上进一步提出:从语言的普遍性和特殊性来看,存在着两种语言代码,即精密型代码(elaborated code)与封闭型代码(restricted code)。不同阶级家庭使用的语言代码是不同的,一般来讲,工人阶级的家庭多使用封闭型代码进行沟通;中产阶级家庭多使用精密型代码沟通。“封闭型代码的基础在简缩的符号中,而精密型代码的基础在明确表达的符号中;封闭型代码采用隐喻方法,而精密型代码则采用理性方法;这些代码在至关重要的社会化背景中硬性规定了语言的上下文用法,并且用这种方法调节着社会化对象接受关联性与联系的类型。”[6](P407)

在分析工人阶级孩子学业失败的原因时,伯恩斯坦认为学校的文化环境更相似于中产阶级家庭的文化环境,这是“因为学校是以精密型代码及其社会关系体系为基础的。尽管精密型代码并不具有特殊的价值体系,然而中产阶级的价值体系渗透于学习情境本身的结构之中”。[6](P418)这种解释给我们提供了一种很好的理解学业成败的分析框架。能够说明教育是一种文化的再生产和符合的是布迪厄(Pierre Bourdieu),他的论点一开始就格外引人注目,因为他与我们至今已经考虑过的理论家不同之处在于,他强调“文化的”过程在维持现存社会与经济结构上的重要性。再者,他的观念对关心当代社会中教育的性质与角色的社会学家的思想,一直有着相当大的冲击。布迪厄对于学校功能的主要关注,第一是要发现能够解释为什么结构倾向于再生产他们自己的“法则”,第二是要检视学校教育如何作为传递知识与观念的一种制度。[2](P210)为此他有两个基本的研究结论,第一是教育有助于维持合法化一种不平等的、阶级划分的社会;第二是如果教育被假定作为一种传递观念与知识的制度,那么它并不是成功的。他达成这两个结论的步骤体现在下述陈述中:(1)有些儿童在教育上比其他儿童进步得更好;(2)教育上的进步强烈地被儿童得自其家庭的文化所影响;(3)在支配阶级中的家庭给予他们的儿童“文化的资本”,使他们在教育上得以做得更好;(4)教育的文化类似于支配阶级的文化;

(5)支配阶级的文化界定被用来标示学生是好是坏的标准;(6)教育并不明确地教导它所要求的;(7)因为教育合法化支配阶级的权力和文化,故它被认为具有不受外在干扰和显而易见的自主。[2](P211)

布迪厄在研究学校文化功能时,他从“文化专断”(cultural arbitrariness)开始切入,他认为所有文化都含有专断的特色。因此,他也同样认为,“教育制度有它自己的文化专断,那是支配阶级文化专断的变种。当教育开始教人时,它尝试将支配阶级的文化专断灌输在来自其他文化的儿童身上。其结果是:(1)支配阶级的儿童发现教育是容易理解的,且显示出天才与卓越,(2)支配阶级的文化被显示是比较高级的,以及(3)一种‘符号暴力’(symbolic violence)的行为靠着这种蓄意的欺骗被施加在较低阶级的儿童身上”[2](P213)。

以布迪厄的观点来说,由于教育的文化专断是支配阶级的文化专断,因此,学校文化功能是支配阶级强制赋予的并被合法化的,教师的权威是支配阶级委派给他的。因此,教育根本不是对学生的一种独立判断;判断学生的标准是由支配阶级的文化所给予的,且由教育制度作某种修正。再者,在支配阶级的文化里长大的儿童,明显地在教育上是有利的,他们一直被给予“文化资本”,使他们能够用它来获取资格。[2](P213)

虽然布迪厄也承认文化资本不是教育成功的惟一原因,也有工人阶级的孩子成为教育的受益者,但是这是非常少的。大多数工人阶级的孩子是深受父母教育失败经历的影响,还有就是地位低下和经济、文化资本的贫乏造成的。因为“学校所传递的文化与支配文化比较近,而且……它所采用的教育方式与这种家庭所进行的教育方式比较没有差别”[2](P217)。隐含在这些命题中的一个主要观点就是:来自于缺乏文化资本的家庭的小孩在教育上将不会成功。这种分析与伯恩斯坦的方法相类似,以至后来把他的论证也奠基在语言的差别上。尽管后来的学者对他的学说进行了争论,但是他的“文化资本”的概念却是揭示了资本主义制度的不合理性构筑了不合理的教育制度,使人们从社会制度的根源上思考教育机会的均等和民主化的教育进程。

三、反学校文化

反学校文化(anti-school culture)的现象有两种,一种是与学校文化功能或权威相对立的学生运动,在一些社会学家的眼里可以看成是劳工阶级文化在学校里的一种延伸,但也有人倾向于这是学生的自主反抗;另一种是反对学校制度对教育的垄断以及对社会所造成的负面影响,希望在打破现存的学校制度的基础上,建立一种“非学校化社会”(Deschooling Society)。下面将这两种现象的分析分而述之。

在西方社会,“许多学生,尤其是贫穷学生,都直觉到学校能为他们做些什么”[5](P5),但是“学校教育之结果,使得他们在比自己受到更好的学校教育的人面前感到自卑。他们对于学校的功德盲目无疑,这使他们有可能遭受双重剥夺,即:一方面,愈来愈多的公共资金被用于少数人的教育,另一方面,许多人只得接受愈来愈多的社会控制(social control)”[5](P12)。这种社会控制体现在大众教育中,特别是劳工阶级地区的学校中。当学校并没有真正为劳工阶级孩子做出什么,反而成为控制他们进入社会流动的工具时,于是对学校权威的反抗,形成了“反学校文化”现象。

这种现象使社会学家兴奋不已,许多人深入到学校进行实地研究。他们发现,反学校文化与劳工阶级的态度和价值非常相似,反映了整个劳工阶级文化的一个层面,尤其密切类似于

“工厂——地板”(shop—floor)文化。劳工阶级孩子的这种文化背景使他们从学校过渡到工厂工作比较容易,他们也容易“选择”进入工厂——地板的世界,并因此接受他们在现存制度中的“下层角色”。在这个过程中,一种“宿命论”的成分有助于维护劳工阶级的不利情况以及再生产资本主义的社会秩序。

在对反学校文化的研究中,威尔斯(Paul Willis)的民俗学研究最具影响力。威尔斯的工作主要是对于12位就读于小Midlands城中一所中等学校的非学术性劳工阶级男孩的一项个案研究^①。发现这些小男孩总是以多种方式反对学校的权威,在他们之间有一种漫无目的的反抗气氛。或者旷课、抽烟、喝酒以及奇装异服,或者参加暴行与偷窃。在校时他们的反抗主要显示在尽可能少做事,并企图将他们自己与正常的学校活动和态度相隔离。他们一方面认同学校的目标,另一方面他们表现出一种对于知识与资本的轻蔑。因为他们知道,对于教育成就与资格的追求和竞争,只对少数人产生利益,但却抛弃他们所属阶级的大多数人。他们知道,即使他们当中有些人能够获得教育资格,但他们永远不能进入上层社会。这样,既失去了他们所谓的“男子汉”气魄,又无法融入到他们的“亚文化”之中,所以他们必须形成与学校文化相对立的“运动精神”,主动地“选择”工厂——地板文化。这样看来,虽然他们反对权威,但是他们却最后认同资本主义社会与经济结构中的那套权力关系。因而可以说,学校反文化的学生的文化背景教他们准备进入工厂世界。它因而促进劳工阶级文化的再生产以及西方资本主义社会制度的再生产。[2](P235—239)

威尔斯的研究引起了众多社会学家和教育家的重视,尽管人们对他的研究评论不一,甚至对他的某些论证提出了质疑和批评,但是他的反学校文化的观点引起了“次级文化理论”(Sub—cultural Theory)的共鸣,使人们将研究的视野瞄向了学校的生活和劳工阶级家庭的孩子身上。劳工阶级的孩子为什么具有反抗的特质,这是劳工阶级文化的一种延伸吗?人们对此的争论是激烈的,我们认为,是不平等的社会经济制度迫使劳工阶级产生了反抗的特质,这种特质在学校中的体现正说明了学校中也同样存在着不平等的现象。这就不难说明为什么劳工阶级的孩子不能很好地适应学校生活,为什么要反抗权威,为什么最终要选择工厂——地板文化的原因。

为了能进一步分析反学校文化产生的原因,伊万·伊利奇(Ivan Illich)的研究^②提供了有力的证据。他是从否定资本主义的社会精神开始,批判并否定现代的学校制度以及扩大化的影响。正如他所说的,学校教育究竟在做什么,它是在帮助穷人吗?然后让穷人再依赖这个制度吗?作为政府官员也许知道,“穷人在社会中总是处于无能为力的地位。人们对制度性关怀(institutional care)的不断依赖,又给无依无靠的穷人增添了新的问题,即:心理上的无能以及无力独自谋生”[5](P8)。政府也试图通过教育来改善穷人处境不利的情况,虽耗资甚巨但最终却告彻底失败。原因在于“这些增加的资金使得学校能更多地满足那些相对富有的儿童的要求,他们因不得不与贫穷儿童同校学习而成为所谓的‘处境不利者’。这样,经过学校预算,本来应该用于改善贫穷儿童不利学习处境的经费,充其量只有很少一部分最终能用在贫穷儿童身上”[5](P10—11)。从另外一个方面看,“即使学校的品质处于同一水准,穷人子女也很难

① 威尔斯的这项研究成果写成《学习成为劳动者》(1977)一书,该书可视为20世纪70年代以来民俗学研究中一项最重要、最具影响力的实证研究。

② “贬抑学校教育”运动是产生于20世纪70年代初的激进主义教育改革思潮。伊万·伊利奇在1971年发表的《非学校化社会》一书是这一思潮的代表作。

在学习上赶上富人子女。尽管他们在相同年龄进入同等学校,但穷人子女缺少中产阶级儿童随意享有的大部分教育机会(educational opportunity)”[5](P11)。这也就是如布迪厄所谈到的“文化资本”的问题。由此看来,美国对于普及教育是最为深信不疑的国家,也常常粉饰教育使所有的穷人都有平等的机会,但是实际上,美国的学校教育一直是、并且仍将是为极少数人服务的国家。在美国一些地区可以看到,东部地区的穷人由于接受了12年的学校教育反而变得无能为力,找不到工作;西部边远地区的穷人则因未能享受同样的教育而被视为不可救药的愚民。所以,在资本主义国家,穷人是不可能通过义务教育而取得社会平等的。在资本主义社会,学校的存在本身便使得穷人丧失了控制自己学习的勇气与能力,同时也剥夺了他们学习的权利。这样的学校教育必须废除。为此,伊万·伊利奇说:“指望通过学校来普及教育是不可行的。即使用其他制度来取代学校,但如果这些制度仍然因袭现今学校的模式,则也同样无法实现普及教育。……我们必须将目前对于各种新型学校的探索,转变为对那些在制度上与学校截然相背的教育渠道的探索,即探索能够增加每个人的机遇的各种教育网络(educational webs)。”[5](导论)

四、仪式与教育的神话

当学校教育作为一种神话使社会正在“学校化”的时候,教育已经失去了它本来的意义而变成了一种“仪式”^①(ritual)。正如伊万·伊利奇所说的:“学校如今履行着有史以来那些强有力的教会所共有的三重功能。它既是社会神话(society's myth)的收藏者,又是将社会神话所含种种矛盾加以制度化的承担者,同时还是仪式的实施场所,这些仪式再生产出、并掩饰着神话与现实之间的矛盾。”[5](P38)仪式是怎样在学校中起作用的,我们不妨透过伊万·伊利奇的分析去认识和理解。当然伊万·伊利奇的研究结论带有明显的偏激色彩,这一点已经遭到了许多人的批判,但是这些批判也是偏颇的,也许人们没有真正理解伊万·伊利奇的思想并不是要取消学校教育,而是要建立一种“非学校化”的社会和“非学校化”的学习环境。他为什么要这样做,因为美国的学校与资本主义社会一样具有明显的等级性,所以批判学校教育必然要触及资本主义制度的本质。对此他是怎样分析的,我们可以从他的作品中找到答案。

(一)关于制度化价值的神话

在美国,人们通常被灌输着这样一种信念,金钱总是向受过教育的人招手,学校是实现教育的最好场所。由于需要,学校变成了“生产有价值的东西”的场所,这种有价值的东西是知识、技能、资格和学历。而社会和劳动场所在承认这种有价值的东西的同时,也以这些价值作为判断和取舍劳动力的标准。于是学校就越来越成了专门“生产有价值的东西”的机构,人们也越来越依附于它,学校实现了对教育的垄断,最终构筑了制度化价值的神话。

伊万·伊利奇对学校的批判主要是指学校对教育的垄断,以及对其他教育途径的排斥。为此他指出:“学校告诉人们:教导教学。学校的存在导致了对学校教育的需求,而一旦人们学会需要学校,则人们的所有活动往往都会依赖于各种专门机构。一旦自学的价值不为人们所信,则所有‘非科班性活动’(nonprofessional activity)的价值均会遭到怀疑。学校告诫人们:有价值的学习乃是到学校上课的结果;学习的价值随着所受教育的量的增多而增加;这一价值可通过

① 伊万·伊利奇认为,学校结构中存在着仪式竞赛(ritual rivalry)规则,包括“投机性仪式”(gambling ritual)、“导引性仪式”(ritual of instiation)、“安抚性仪式”(ritual of propitiation)和“赎罪性仪式”(ritual of expiation)[5](P61),这些仪式不仅有效地编造出社会神话,而且也有效地维护这些神话。

成绩与文凭来衡量与证明。”[5] (P39)由此我们可以清楚了,学校制度化价值的神话就是这样形成的。而维持这一神话的就是在社会中处于核心地位的“仪式”。正如伊万·伊利奇指出:“有史以来,没有一个社会无需仪式或神话便可生存,但像美国这种需要将如此沉闷、漫长,具有破坏性且代价昂贵的仪式变为神话的社会,则还尚无先例。”[5] (P53)

(二)关于价值测量的神话

学校中盛行的量化价值最好地体现了学校的制度化价值。伊万·伊利奇认为,学校正在把学生包括他们的人品、智慧、想象力等都纳入到测量的世界。这种测量使人们想起了工厂,如果学校也是工厂的话,他们加工出来的产品只有一小部分是优质产品,大部分都是半成品或废品。而其他“工厂”(教育途径)根本无法再加工他们淘汰的“产品”。我们都知道,学校中的心理测验盛行于美国,后来传遍世界。这种心理测验中的智商测量指标标榜是公正客观的,但实际上还是有利于具有一定文化资本的中产阶级以上家庭的孩子。劳工阶级的孩子只有很少一部分被测量为“高智商”,大部分劳工阶级的孩子都是智商平平或低下。这就为学校提供了贬抑劳工阶级孩子的最好的依据,他们学业上的失败责任不在学校,而是他们天生的愚笨,缺乏可教育性,所以他们回到工厂——地板文化中也是理所当然的。

那么,学校中学习的测量和学业成就的测量同样也是不利于“处境不利者”,就是对所有的学生来说,也不能以测量来判断一个人的成长,因为“个人的成长并不是一个可测定的实体,它是个人久经磨炼的独特性的发展,我们无法按照任何尺度或任何课程对之加以测量,也无法将之与他人成就相比较。……人们一旦甘于接受由他人确定的用以测量自己个人成长的标准,那就很快会用同样标准来衡量自身”[5] (P40)。这样,他们所得到的是循规蹈矩,失去的却是自己的个性和想象力与创造力。伊万·伊利奇所感到担忧的是,这种由学校发起的测量已经波及到整个社会,社会也对所有类型的等级划分予以认可。“比如,衡量国家发展水准的尺度、测量婴儿智力的标准等,甚至认为连和平事业进步程度都可根据战争中死亡人数来评价。在一个学校化世界(schooled world)中,通向幸福之路也由各项消费指标铺垫而成。”[5] (P57)

(三)关于永恒进步的神话

伊万·伊利奇认为,学校出售课程如同其他商品一样。作为销售者的教师则把已加工成型的课程交付给作为消费者的学生。作为消费者的学生被告诫:必须使自身愿望适应市场价值的需要。这样,尽管学生经引导而期待从事某种职业,若不按消费研究所示的那样去获取就业所需要的成绩与文凭,那么他就将得不到所期待的职业。由于社会职业空缺紧张,职业技术要求不断变化,因此,就业所需要的成绩与文凭也会拾级而上。教育工作者对这一现象的观察结果,有理由将设置费用昂贵的课程的做法加以合理化。这一观察的结果是:人们期待获得某些工作,而针对这些工作的课程费用就会提高,则该课程中有难度的学习内容也愈多。这样,学生就越来越被学校所束缚,学校专断地决定了学生学什么以及什么时候学。当学生感受到比预期的要更为无所不及的操纵时,常常会加强对学校教学的反抗。[5] (P57—58)

但是,学生对教学权威的反抗是无力的,他们必须接受这种教学上的安排。因为资本主义社会的劳动力市场存在着激烈的竞争,这种竞争的结果使学校几乎不惜一切代价地驱使学生加入课程学习竞争,并且不断地向更高层次的课程学习进军。为激励学生不断接受更高层次的教育所耗费用随着学生的升级而不断飞涨。在学校教育高级阶段,这些费用的支出形式便是建造新的足球运动场、学校附属教堂以及实施所谓的国际教育计划。学校即使不教其他任何东西,它也会教给学生不断进取之价值,亦即美国人行为方式的价值。

学校有计划地激发学生对于课堂教学的持续渴求,但是学生对于所学的内容永远不会感到满足。对于消费者的学生来说,教科书愈来愈陷入一种“套装价值之神话”中,这些套装之物的包装总是隔年便显陈旧,教科书生产行业就是建立在这种对于教学内容“包装”的需要基础之上的。[5] (P59-60)学校成了“百科全书”般的生产行业,只要社会需要什么它就能生产什么。这种学校教育的结果我们可以看出,学校实际上成为资本主义社会的附庸和工具,学校规定人们所学的不是学生个体发展需要的,而是“社会进步”需要的。在“永恒进步的神话”的背后,是一种“永无休止的消费”升级和对人类教育的完全垄断。

五、小 结

关于学校教育在做什么,西方学者鲍尔斯与金提斯基本采用了马克思主义的分析路线^①,对这一问题作了较为透彻的分析。他们从资本主义社会制度分析入手,寻找到资本主义制度的维持与学校教育之间的因果关系。这一点正如哈利斯(Kevin Harris)所总结的:“只要任何生产方式(包括社会关系和生产关系)想得以维持和得以复制(再生产),至少需要把每一代社会新成员纳入主流文化,使之与占支配地位的价值观、规范和信念系统发生整合,使之形成社会所需要的这种生产方式的稳定与永恒。……只要接受过学校教育的绝大多数人最后进入社会两个大的群体(支配群体与被支配群体),资本主义条件下的学校教育在其再生产方面就是成功的。”[4] (P22-23)因而学校教育所要做的就是——再生产。

在学校的文化功能分析中,西方学者布迪厄专门探讨了学校教育是怎样实现社会和文化的再生产的。为此,他从学校中的“文化专断”入手,提出,学校教育制度是支配阶级文化专断的变种。学校会把支配阶级的文化专断灌输在来自其他文化的儿童身上,使他们接受并认同这种文化专断和阶级划分的合法性。在进一步的分析中,布迪厄提出了“文化资本”(cultural capital)的概念^②,具有高级文化教养的多寡是文化资本的一种衡量指标,支配阶级家庭的孩子拥有较多的文化教养,劳工阶级家庭的孩子缺乏学校所要求的“文化资本”。虽然布迪厄承认文化资本不是教育成功的惟一因素,但是文化资本缺乏却是教育失败的重要原因。由于学校文化是一种支配阶级文化的反映,学校文化“复制”支配阶级文化的最主要途径就是“隐蔽课程”(hidden curriculum)和评价的标准。当然,学生对这种不合理的“隐蔽课程”和评价标准并不会是逆来顺受的,学生的反抗是经常发生的。虽然学生的反抗并不能改变不合理的学校制度,但是他们却形成了一种反学校文化。

对于反学校文化的分析,社会学家试图从根源上去探讨它的成因。一种分析是从家庭与阶级背景出发,提出学校反文化现象是劳工阶级文化的一种延伸,还是一种相对自主的反抗行为;另一种分析是从学校制度入手,剖析了学校教育垄断教育所造成的社会危害,前者是一种学校内部的“反抗运动”,与此相匹配的是“反抗理论”;后者含有改组学校教育的意图,因此而

① 西方学者倾向于把“新马克思主义教育理论”定位于鲍尔斯与金提斯等人的社会再生产理论和威尔斯的社会反抗理论。并把马克思主义教育理论看作是一系列的对社会再生产、社会反抗中出现的理论问题的反映和发展,并由此构建了新马克思主义教育理论的逻辑发展过程。但是这种学术性的马克思主义受到了后现代主义和新“左派”自由主义的最大挑战。但实际上马克思主义教育理论研究正开始出现一些复兴,从最近教育理论家和社会主义者力图用发展的马克思主义来为21世纪的教育和人类进步寻求新途径来看,前途还是很光明的。[8] (P415-451)

② 文化资本的概念是指社会各阶级及个体所拥有的文化背景、实际知识、风格、举止和对于客观成功机会的渴望和认知等素质,特别是指个体在社会中由遗传而得的一种可以促进学业成就的“语言与社会的能力”。

构成了“非学校化社会论”思潮。

吉诺斯(Henry Giroux)在《新教育社会学的再制与反抗理论:批判的分析》一文中指出:“反抗理论最重要的假设之一是,劳工阶级学生不全然是资本的副产品,亦即不全然顺从权威教师与学校——它们教导他们以过着一种感觉迟钝的劳工生活——的命令。相反地,学校代表纷争的领域,这个领域不只具有结构的矛盾与意识形态的矛盾,而且也具有集体的、有知识的学生的反抗。”[2](P232)除了艾坡与吉诺斯之外,许多其他的马克思主义作者现在都强调反抗与相对自主的重要性,特别是威尔斯的分析很具有代表性。

作为“无政府主义”学者的伊利奇,他将反学校文化的论调定位在否定资本主义的制度和精神上。伊利奇改组学校教育并不是要废除任何类型的学校。他将其主张废除的学校界定为“与教师有关的、要求特定年龄阶段的人全日制地学习必修课程的过程”。这样,“非学校化社会”这一概念也就并非意味着任何类型的学校都不存在的社会,而是指社会克服日趋严重的学校化偏向。伊利奇废除现代学校制度的最终目的是否定资本主义社会的现代精神。正如伊利奇所指出的“应当成为非学校化的,不光是社会的各种制度,而且还有社会的各种精神”。这些精神虽然广泛存在于医疗、交通、福利等各种制度之中,但最集中地体现着社会精神的,还是学校制度。因此,现代社会已经学校化了。[5](译序)这种学校化的社会最大的特点是阻抑了其他教育网络的形成和发展;还有就是形成了制度化的“潜在课程”。这种潜在课程靠着学校中的各种仪式得以生存和发展,并不断地诱引人们相信这样一种神话,即学校生产出来的商品价值大于其他教育网络或非专门化服务机构的商品价值,使人们形成对学校教育的制度性依赖,从而实现社会控制的目的,使学校作为消费社会的“再生产”机构更合法化。因此,人们通常从社会与经济的变化结果的角度来期盼学校系统的根本变革也只能是一种幻想,那么从学校内部进行改组就更不切合实际了。因为学校已经成为仪式化的场所,在它有效地维护了它所制造出来的神话的同时,也生产出了信奉这些神话的依赖者。“非学校化社会论”的教育思潮并没有能改变沿袭至今的学校制度,一种能够取代学校教育的新的教育网络并没有出现,尽管“终身化教育思潮”很具有吸引力,但也没有动摇了学校教育的制度化基石。这是因为学校教育制度是深深镶嵌在社会制度之中的。

[参 考 文 献]

- [1] [美]鲍尔斯,金提斯.资本主义美国的学校教育——教育改革与经济生活的矛盾[M].李锦旭译,台湾:桂冠图书股份有限公司,1989.
- [2] [美]布列克里局,杭特.教育社会学理论[M].李锦旭译,台湾:桂冠图书股份有限公司,1993.
- [3] [美]赫钦斯.民主社会中教育上的冲突[M].陆有铨译,台湾:桂冠图书股份有限公司,1997.
- [4] [美]哈利斯.教师与阶级:马克思主义分析[M].唐宗清译,台湾:桂冠图书股份有限公司,1994.
- [5] [美]伊万·伊利奇.非学校化社会[M].吴康宁译,台湾:桂冠图书股份有限公司,1997.
- [6] 张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,1989.
- [7] 钟启泉、李其龙.教育科学新进展[M].西安:陕西人民教育出版社,1993.
- [8] GLENN RIKOWSKI, Left Alone: End Time for Marxist Educational Theory? [J]. *British Journal of Sociology of Education*. Volume17. Number December. 1996.

(责任编辑 何方)

On Essence of Schooling Institute in the USA

QIAN Min-hui

(The Institute of Sociology and Anthropology, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: This article first examines the American educational system that regards obtaining education opportunity as the basic human right and offers a general picture of the role of education in American society. Second, by analyzing the research of western sociologists, the author shows how capitalist school education is incorporated in American values and why the children of working class still suffer academic failure and get used to the so-called “floor shop culture” like their parents. Third, why does “anti-school culture” phenomenon exist at American school? Is it a kind of extension of proletarian power? At last, through grasping the nature of American school system, we can understand how the legends are created and maintained effectively in American schools.

Key words: Schooling; Counter-school culture; correspondence and reproduction; ritual and educational myth

本刊重要启事

一、北京大学向有广延天下贤才的传统，本刊决不囿于学府高墙，竭诚欢迎校外社会各界专家学者赐稿，竭诚欢迎港、澳、台和国外专家学者赐稿，在争创世界一流大学的过程中，努力办成与北大地位相称的、跻身世界一流水平的学术刊物。

二、本刊坚持学术探索和创新，欢迎理论联系实际、学术结合时代、追踪社会思潮、理论前沿和学术热点、研究重大理论问题和学术问题的稿件，注重论文的新理论、新观点、新方法、新材料，除系统研究某一个重大理论问题、重大学术问题的稿件可以篇幅长一些外，尤其欢迎观点鲜明、材料充实、论证有力的篇幅简短的论文。

本刊只受理学术论文、书评、读书札记等，不受理不适合本刊发表的书稿、一般宣传报道性稿件、有关情况反映和工作咨询等。

三、本刊再次重申，凡作者投稿，编辑部都负责审阅，有些稿件还要送请专家评审。凡采用的稿件，三个月内通知作者；三个月内未收到通知者，请转投他刊。

本刊由于人手有限，不负责退稿，也不奉告评审意见，务请作者自留底稿或复印件。此点敬请海涵。

北京大学学报编辑部

1999年4月1日