

SOCIAL THEORY AND EDUCATION

A CRITIQUE OF THEORIES OF SOCIAL
AND CULTURAL REPRODUCTION



社会理论与教育

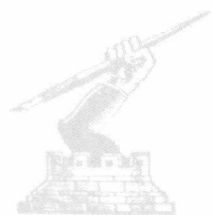
社会与文化再生产理论批判

【加】雷蒙德·艾伦·蒙罗 【美】卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯 著 宇文利 译

上海人民出版社

SOCIAL THEORY AND EDUCATION

A CRITIQUE OF THEORIES OF SOCIAL
AND CULTURAL REPRODUCTION



社会理论与教育

社会与文化再生产理论批判

【加】雷蒙德·艾伦·蒙罗 【美】卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯 著 宇文利 译

上海人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

社会理论与教育:社会与文化再生产理论批判/
(加)蒙罗(Morrow, R. A.), (美)托雷斯
(Torres, C. A.)著;宇文利译. —上海:上海人民出
版社, 2012

书名原文: Social Theory and Education: A
Critique of Theories of Social and Cultural
Reproduction

ISBN 978 - 7 - 208 - 10931 - 5

I. ①社… II. ①蒙…②托…③宇… III. ①教育社
会学—研究 IV. ①G40 - 052

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第200218号

责任编辑 毕 胜 黄玉婷
封面设计 范昊如

社会理论与教育:社会与文化再生产理论批判

[加]雷蒙德·艾伦·蒙罗 [美]卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯 著
宇文利 译

世纪出版集团
上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路193号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行
常熟市新骅印刷有限公司印刷

开本 787 × 1092 1/16 印张 24.75 插页 2 字数 472,000

2012年10月第1版 2012年10月第1次印刷

ISBN 978 - 7 - 208 - 10931 - 5/C · 424

定价 52.00 元

前言

彼得·L·麦克拉伦 亨利·A·吉鲁克斯

过去30年来,社会科学领域出现了一些使人振奋的理论进展。遗憾的是,教育社会学并未始终反映这些新进展,而是倾向于把对社会生活的解读局限在褊狭的理论框架和认识论之中。《社会理论与教育:社会与文化再生产理论批判》是这种社会学“怠惰”状态的一个重要例外。它是要作为一本挑战教育社会学“主流”,但同时又并不归属于其中的书来读的。

这部所涉范围极其广大而又雄心勃勃的著作由雷蒙德·艾伦·蒙罗和卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯两位蜚声国际的批判教育理论家撰写,并非仅仅对作为社会学研究广阔领域中独特流派的教育社会学的传统轮廓进行了概述。与过去30年来以英语、法语、德语、西班牙语和葡萄牙语出版的隶属或关于教育社会学的重要著作相比,作者在书中所进行的分析和综合,并不见少。

在强调需要元理论的同时,这部富有挑战精神的著作再度强调了意识形态的中心性,并视之为理解社会科学总体特别是教育社会学中不同视角的途径。蒙罗和托雷斯以一种细微而又博学的方式分解出提供了社会学话语的理解体系和论断,而不是断言此种话语包含了它们自己的内在逻辑。他们邀请教育者和文化工作者正视围绕着广大范围内理论命题而存在的知识生产的意识形态维度,并且审思那些回应生产的社会关系和资本全球化的知识制度安排。为此目的,《社会理论与教育:社会与文化再生产理论批判》研究了社会学话语和物质关系的促成条件,试图动摇那些造成深度压迫的关系,方便那些促成社会公正的关系。该著作发展了教育的政治社会学观念,集中论及教育、权力、知识和国家之间的关系,对教育的社会再生产进行了概念分析和批判,同时为理论和经验研究提供了新方向。在本书的结论部分,作者们建构了一个基于他们自己提出的“批判现代主义”观念的研究战略日程,其中包括在后现代主义批判情景中对阶级、种族、性别和社会再生产之间相互关系的讨论。

本书在若干重要方面发展了教育领域的新马克思主义批判理论,无不归因于它与后现代主义和女权主义分析的有力联系。本书的独特之处在于,作者们在分析教育社会学所发展出的重要范式,比如知识社会学、抵制理论和国家时,采取了扩展这些范式产生的地域的视角。这种元分析有利于在与女权主义、后结构主义、实用主义和后现代主义大范围的话语联系上有所推进。

使本书固守批判传统的是它对社会学语言自身的接近。作者们认识到,社会学实践蕴藏在某些主体和社会代理形式的创造、维护和转型之中,社会学语言自身必须存在于社会实践中,因此也必须不仅仅被当做抽象的划分系统。从教学和政治的角度着力,蒙罗和托雷斯不是将教育社会学科作为产生被动媒介的途径而“再制作”,而是把教育社会学辩证地再置为一种使文化工作者能够更清醒地认识到他们与学术界之外广大的社会、文化和制度的环境相关联的话语与物质状态的途径。学习社会科学的学生们会很欢迎这种理解教育的跨学科方法,政治分析者们也会从那些精心的论证和诸多关于社会与教育转型的紧要意蕴中获益良多,从事教育基础和课程研究的学生们会因那些不可忽略的观念和道德立场而受到挑战。当然,从后现代主义视角进行教育研究的教育者们也会受到质疑,来审视他们在“回顾一下世界之末”时关于主体性问题的考虑。

总之,蒙罗和托雷斯完成了一部辉煌的著作,它与超出社会学和教育之外的更为广阔的背景,即透过社会公正的棱镜与更为明智、更富同情心的民主所折射出的背景联系在一起了。

目 录

C O N T E N T S

前 言

第一篇 社会理论与教育

- 第一章 绪论 3
- 第二章 元理论基础 16

第二篇 结构功能主义与系统论

- 第三章 功能主义传统:帕森斯与教育 33
- 第四章 新功能主义与教育 59

第三篇 结构主义:新马克思主义与冲突理论

- 第五章 结构主义与再生产逻辑 87
- 第六章 结构主义马克思主义:对应原理 104
- 第七章 结构冲突理论:文化、阶级与统治 128

第四篇 新葛兰西学派和批判理论的汇合

- 第八章 批判理论与教育:从法兰克福学派到后结构主义 159
- 第九章 两派葛兰西与教育:技术能力与政治意识的对决 183

第五篇 主体性与结构:抵制和再生产

- 第十章 主体性的回归:从英国新教育社会学到文化研究 211

第十一章 美国的批判教育学:

迈克尔·阿普尔与亨利·吉鲁克斯 228

第六篇 教育、国家和再生产的逻辑

第十二章 资本主义国家和教育理论形成 253

第十三章 教育、种族和性别:批判现代主义视角 274

第十四章 教育、统治分裂和后现代主义 300

第十五章 再生产的逻辑:综述和结论 321

参考文献 330

索引 369

译后记 387

社会理论与教育：
社会与文化再生产理论批判

第一篇

社会理论与教育

第一章 绪论

问题所在

◎ 研究理由

现在是该提出“教育领域中社会与文化再生产理论到底怎么啦”这样一个问题的时候了。尽管这些理论一开始在教育社会学领域中颇为繁盛,然而具有讽刺意味的是,现在它们已经在总体上被其他领域和社会理论所占据。近期英国的一部文集试图将“文化再生产”的概念“复活”,称之为一片“社会理论的特别富饶的领域”,尽管它目前并不是“一个时髦的概念”(Jenks, 1993: 1)。这部著作所提供的研究反映了我们长期以来为教育社会学复兴文化再生产理论而做出的努力。^①此过程中所遇到的两个难题是:(1)广为散播的关于再生产模型在很大程度上已成为被质疑和弃置的印象——这是由后现代主义对元叙事和一般理论进行攻击而导致的一个过程;(2)缺乏对最新发展的察觉——常用稍有不同的理论术语掩盖此命题的连贯性。

尽管面临各种各样的批评,经济还原模型也对最初的“对应原理”提出了限定,社会与文化再生产的问题仍旧是批判教育学和批判教育社会学的中心议题。作为一个持续修改的研究计划的组成部分,文化再生产理论已经吸收了主体和抵抗的概念,并把对统治的理解拓展到包括那些非阶级形式的独特范畴(种族、性别等)中。更为主要的是,这种理论化的元理论

^① 我们最初的合作阐述规划(在本书中最终完成)出现在1988年:一篇提交给加拿大西部社会学和人类学年会(1988年2月在加拿大埃德蒙顿阿尔伯特大学召开),由雷蒙德·艾伦·蒙罗、卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯合作,名为《社会理论,社会再生产和日常生活教育:一则分析框架》的文章。亦可见于托雷斯、冈萨雷斯·瑞弗(Torres and González Rivera, 1994)和蒙罗(1995)的著作。对方法论假设的详细阐述,可参见蒙罗和布朗(Brown)1994年的著作。

支撑不再立足于类似于结构主义马克思主义那样整体化的、以阶级为基础的元叙事。在这方面，对文化再生产的分析已经披上了后结构主义的外衣。^①

4 但是，再生产这个术语仍旧与早期的论证紧密相关。现在保留这个术语还有意义吗？保留该术语的一个理由是这个概念已经受到“意识形态理论和新马克思主义的正统研究”的“明显劫持”(Jenks, 1993:2)。结果，其他版本中显著存在的对该理论更为动态和灵活的分析的关注由此就被转移开了。从这个角度看，“试图解放此概念，使之回到社会学论争更为广阔的舞台上”就似乎变得合理了。这正是由皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)关于一般社会理论的著作不断进入人们的视野而强化的可能性(Jenks, 1993:6)之所在。

上述的情况导致了一些理论上和实践上的张力，它们一直伴随在撰写本书的过程中。首先，提到社会与文化再生产，大部分熟悉当代社会学术语的读者都会马上想到“马克思主义”教育理论。尽管这也有一些事实成分，但我们的部分目标是要揭示如此这般狭隘地理解这个已经成为当代大部分社会理论中心概念和相关问题的命题的时代局限性之所在。

第二个张力在于我们力图使本书成为相对适宜并由此而可用的高校本科生和研究生学习——藉此提供综合和(或)发展教育社会学理论论争并使研究者感兴趣——的文本。解决这个问题一个思路就表现在我们将努力介绍在教育论争的情境中的当代社会理论。

当然，我们的研究建立在过去十余年来一系列相关综合性的批判研究的努力上。一方面，对于讲英语(Karabel and Halsey, 1977)和西班牙语(Torres and González Rivera, 1994)的大量读者来说，已经有了不少介绍再生产论争的先驱性文献。另一方面，还有一批主要来自英国的、目前多少有些过时的个人专著。它们针对的是不同的读者群，从多样的视角对不同阶段的论争进行了回顾和评价。^②

① 举例来说，迈克尔·阿普尔(Michael Apple)修改了他早先在《教育与权力》(1985:22)中所持的“对应”立场，指出了“把教育解释成既是生产系统也是再生产系统的需要”。斯坦利·阿诺维茨(Stanley Aronowitz)和亨利·吉鲁克斯(Henry Giroux)在《围攻中的教育》中提出了再生产理论的类型学分析：经济再生产型(结构主义马克思主义)、文化再生产型(布迪厄)以及霸权国家型(葛兰西)以及它们同抵制理论的关系(1985:74ff)。吉鲁克斯在《跨越边界》(1992)中与后现代主义的最新“挑逗”并不涉及对此主题的放弃，尽管可以认为他限于推测性的结构压力而未能充分地表示出“语言上的可能性”。

② 比如，墨菲(Murphy, 1979)在加拿大、罗宾逊(Robinson, 1981)在英国都曾努力提供涵盖教育社会学论争范围的均衡化的阐释性文本。他们属于最早思考再生产理论的一批人。但两者现在都已过时，他们的讨论也比较初级，未曾明确和持续地介绍所述理论的社会理论假设。与我们在此书中的目标相比，他们聚焦范围却相对宽广。萨鲁(Sarup, 1978, 1984)和夏普(Sharp, 1980)的研究代表了在英国和澳大利亚接受新马克思主义理论的第一阶段的情况，但仍只集中在英国范围的命题，而且捍卫了在该问题上相对教条主义(夏普)和(或)折中主义(萨鲁)的理解。德迈恩(Demaine, 1981)的研究所及范围几乎是英国情境中的同样领域，其视角是更具怀疑主义色彩的左派立场。最近一些年来，布莱克里奇和亨特(Blackledge and Hunt, 1985)提供了最新也最全面的教育社会学理论概述，但他们的新韦伯主义立场因基础不够坚实，特征也较为简单，在对手的批评下发展显得相对缓弱。还有，北美方面的文献还很少有人触及。吉布森(Gibson, 1984)的研究突出了结构主义这一话题，但其路径有些散乱和折中，对于我们所关心的问题的讨论也不够直接。遗憾的(转下页)

此外,还有其他一些专门化的理论性和实践性研究,它们通常是针对某个主要论题而提供的出色的评论,但都与在美国教育论争中为某种位置而提出的辩解有关。^①然而,令人吃惊的是,尽管出现了阿尔特巴赫与凯莉(Altbach and Kelly, 1986)以及由马丁·卡诺和亨利·莱文(Martin Carnoy and Henry Levin, 1985)、乔尔·萨莫夫(Joel Samoff, 1990)等其他合作者撰写的重要作品,但大部分作品仍几近完全地和比较论题及第三世界问题脱离开了(在英国语境中的情况也是如此)。

还有大量对社会再生产理论提出批判的文献,它们常与结构主义马克思主义有关(例如, Apple, 1982b; Connell, 1983; Wexler, 1987; Liston, 1988)。但是,从总体上看,这些研究对再生产理论的批判过于草率,它们关注了该理论中最弱的一种形态(即结构主义马克思主义),却忽视了此语境中的功能主义理论和系统理论,从而自闭并置身于新的但更重要的研究方向之外。

虽然我们在总体上同情这些新方向上的研究及其对传统再生产理论的批判立场(除了对布迪厄理解得比较充分之外),但我们在本书中的目标是要从一个更为广阔的视角对致力于发展社会理论和教育之间关系的再生产理论的优势和弱点进行持续性审查。我们思路的目的性和独特性可以界定为与以下陈述相关的几个方面:

第一,通过再生产理论统一概念的总结,我们力图提供一个对结构功能主义理论和结构主义理论有深度的比较分析。尽管这些语汇在其他文献中经常被提及,但却常常被简单化地处理了。

第二,作为前述关注点的必要内容,为充分比较和评价所讨论命题的理论视角,我们引入元理论和认识论问题,特别是在本书中对再生产理论讨论背后的功能主义和结构主义逻辑给予更加充分的关注。

第三,在对各种不同理论视角的讨论中,我们尝试提供一个均衡的、有代表性的阐释,即便是在对我们自己的立场发展进行批评时也是如此,我们的立场可笼统地概括为以实践为指

(接上页)是,在不能够获得未翻译的德国教育文献的前提下,吉布森后来对批判理论和教育的研究(1986)选择性太强了。普拉斯(Price, 1986)关于马克思和“晚期资本主义”的概述,还有扬曼(Youngman, 1986)在成人教育和社会主义教育学语境中的研究,已经把讨论的重点从更为严格意义上的教育(不管是正式的还是非正式的)转向被认为是与马克思本人的研究方法更为一致的更具总体性的社会学习理论了。

现在最为新近的版本,实际上对再生产理论论争全面叙述的唯一美国文本(Hurn, 1985)更侧重专门的教育论争(如教师培训、课程问题等),仍几乎只是集中在美国方面的介绍性的概论(亦可见 Paulson, 1976)。此外,它还是基于一种多元化的和谐理论,其前提是一种简单而肤浅的权力观念,可以从更为完善的冲突视角予以质疑(参见 Murphy, 1988: 150—153)。

^① 例如,批判教育学和教育社会学领域中与阿普尔、阿诺维茨、鲍尔斯(Bowles)、金蒂斯(Gintis)、吉鲁克斯、卡诺、莱文、麦克拉伦(McLaren)、鲍普基维茨(Popkewitz)、韦克斯勒(Wexler)等人的原创性作品相关的内容,关于这一点,我们在后面还会谈到。

6 向的、文化再生产和变革的平行主义模型(Morrow and Torres, 1994)。在这里,实践为指向指的是对“主体—结构”辩证关系的后结构主义认知以及分析上的历史特定性。平行主义指的是对种族、阶级和性别之间自主相互作用的体认。进一步来说,通过集中讨论文化、结构和社会主体问题,我们尝试把宏观社会学问题和社会心理学问题结合起来,回避在多数讨论中常见的那些武断的对抗性的思维。

第四,我们在研究中引进了一个维度,即把关于教育的讨论与近来对国家理论的论争联系起来。该维度在只关注教育或国家理论的人所做的大部分研究中是缺失的,最好的作品也只不过是粗略地对此加以处理罢了。

最后,出于比较的历史的导向,我们的讨论立足于既对发达社会(北美和英联邦,欧洲大陆)的发展状况也对那些更接近欧洲资本主义模型社会形态的边缘社会(特别是拉美)的发展状况的关注。与此不同的是,大部分已有研究只关注一个国家的情况,或者停留在要么只对发达社会要么只对欠发达社会的情况进行研究的层面上。

◎ 社会理论与教育

教育思想的整个历史都是在与其所处时代的社会理论进行对话的境域中发展的。社会理论一方面包括了元理论,另一方面也包括了教育社会学所阐释的、构建社会理论所需要的那个范围内的诸多实质性问题。可以肯定的是,在把教育社会学作为一门“常规科学”的语境中,这种社会模型可以直接从社会学家那里划拨出来并稍加修改后应用到教育研究中。然而,在社会生活和社会学理论领域出现危机和变革的时期,教育社会学必须变得更善于自省,必须重新考虑其学科分支的基点,即在社会理论中尝试分析教育行为世界内的理论。

在对教育体系的考察中,我们将集中在再生产学说上,因为它为比较社会和教育之间关系的一整套观念提供了一个方便的合成性的参照点。不管教育社会学研究什么,它都必须使教育活动对作为社会赓续和潜在性断裂,或再造已存和创造新生源头的社会化进程作出有意义的贡献。

就部分情况看,集中讨论教育问题反映了我们试图对该背景中已有所发展的特定系列的论争作出贡献的兴趣。相应地,我们的一部分任务就是为教育理论和教育社会学研究领域提供一些教育之外(比如,哲学社会科学、社会学、批判理论、政治社会学等)——那些可被笼统地称作“社会理论”的——尚未深入探讨和未足重视的研究贡献。在这个意义上,我们寻求扩展和丰富教育范围之内的讨论。由此,我们所作研究的一个作用就是在教育的语境中对当代社会理论尤其是当代宏观社会学理论所关切的主体—结构关系中的诸多重要问题加以介绍。

与此同时,为展示教育理论领域内的近期研究的更广泛的意义,以及它对文化社会学、国

家理论、社会变革理论和政治实践等问题的战略重要性,我们也将自己的讨论指向严格意义上教育之外的某些问题。对这些问题的讨论,过去常常未能充分考虑教育领域研究的意义。因此,我们的目标之一就是使社会理论和文化研究领域的其他学生能够藉此获取由教育领域内部特别是教育社会学的论争而产生的丰富文献。

教育的社会再生产理论

◎ 社会再生产的概念

那么,以上的区分又如何能够帮助我们理解社会再生产理论和教育的关系呢?我们必须首先考虑社会再生产理论的含义,然后再考虑它在教育语境中的含义。尽管在近来的讨论中,再生产概念的起源与马克思主义理论相关联,但它实际上却根植于几个不同的学科。举例来说,从一般系统理论的跨学科视角看,社会被划分成一个特定类型的生存系统。“社会系统由此也被界定为可再生的社会结构”(Barel, 1974:93)。然而,这种再生产并不意味着在社会系统或生物系统上的相同复制,而是意味着恰恰相反的创造。“再生产意味着分化、增长和变革(持续的或非持续的)”(Barel, 1974:93)。

8

但是,要构成再生产,系统必须要保留一些基本特征作为其身份的基础,再生产理论的概念因此就“试图对生存系统暂时自我保存功能的某些方面进行描述:自我适应、自我组织、自我约束、稳定状态、终极结局、超稳定结构等”(Barel, 1974:93)。在社会再生产中具有特殊重要性的,是对从一种社会形态过渡为另一种社会形态时起关键作用的元素和关系起决定作用的力量。鉴于再生产过程既涉及社会形态的衰敝,也包含着其出现,“或许最好地描述社会再生产的事实就是再生产是对立物的统一:社会矛盾的统一、变革与稳定的统一、持续性与非持续性的统一”(Barel, 1974:94)。

鉴于在结构功能主义和系统理论中有机生物模型是中心角色,因此,在马克思主义传统中,研究者们就不情愿去探讨生物的再生产和社会系统之间的连续性问题。但如同吉登斯(Giddens)——一个在社会科学领域中对功能主义论证得最为睿智的批判家——所指出的,问题不在于自然和社会科学之间的连续性,而在于它所采取的具体形式。他得出结论说,连续性不存在于一直主导了传统功能主义的关于系统“需要”的功能性推论中,“而是更牵涉到递归的或自我复制的系统”(1979:75)。自动控制理论在这里并不多么重要,它与社会现实距离较远,而

“近来细胞自我复制(自创生)的观念……用来表征自我塑成组织时,其关联的要点是毫无疑问的递归性”(1979:75)。自创生说不像早先的生物模型,它包含了系统矛盾理论的可能性。

9 吉登斯进一步区分了系统整合中两个层面的再生产进程:传统功能主义中可见的自我约束的同态调节模型(可以再称之为稳态任意循环模型)以及反射自我约束类型。在后两者中,“凭借选择性‘信息过滤’的发生过程,经过战略性安排的要素反射性地调整系统再生产的所有条件,藉此要么保留事物原样要么使之改变”(1984:27—28)。由此,这两种形式的再生产共有的一个关键内容就是存在“系统矛盾”的可能性。

◎ 社会再生产与教育

尽管存在着很多重要差异,但应用性的教育体系的再生产模型也共有很多特定的分析性特征,可以使它们如同我们在研究中所处理的那样被同等对待。最为根本的是,它们(1)尽管会把调查限定到经验上可观察的群体关系中(如韦伯和新韦伯主义者),但都把社会理论假定为一个复杂整体;(2)都把相对复杂的社会作为探究的对象,正式的和专门的教育机构在其中扮演着重要角色;(3)都认为这些教育机构组成了促进社会稳定和进一步发展的至关重要的场所;(4)都研究为教育社会学提供基础的此类机构和大社会之间相互作用的关系;(5)都表明教育领域内的政策表述构成了可能会对社会保持或改变自身的能力起决定作用的协商和斗争的重要背景;(6)似是而非地认为教育要么是社会化给定社会秩序的强大(和特有的)工具,要么应当挑战和反抗霸权文化及由此产生的社会实践。简言之,社会再生产理论中的教育机构是与权力、知识以及文化生产和所得的道德基础联系在一起的。

换句话说,教育中的社会再生产理论指向社会理论与教育的相互作用,由此也指向教育社会学中必须以此为先决条件的所有其他形式(如关于学校、教室、课程等的研究)的更为广阔的情境。

经典社会学传统与教育

10 对社会理论与教育的当代讨论包含了一系列问题和争论,它们可以回溯到经典社会学理论,特别是马克思和恩格斯在19世纪中期到晚期的著作,以及德国马克斯·韦伯(Max Weber)和法国埃米尔·涂尔干(Emile Durkheim)在19世纪晚期和20世纪早期的著作(Gid-

dens, 1971)。虽然他们之间有许多而且常常很重要的差别,但所有这些经典社会学家都始自由涂尔干阐明的基本的——如果多少有点化约论的话——主张:“就其要被解释的内容来看,教育转型总是社会转型的结果和表征”(1977:166)。但是,它们在一些预示了20世纪中期出现的争论和基本立场的重要方面却存在着差异:教育作为统治阶级利益的意识形态再生产的场所(Marx and Engels);作为对社会秩序至关重要的融合性机构(Durkheim);工具理性或科层统治作为新控制原则的来源(Weber)。

◎ 马克思和恩格斯

让我们举例来说明情况吧。就教育作为社会和文化再生产的场所而言,尽管马克思和恩格斯也提出了一些开创性的线索和见解,并被后世的理论家们加以阐述,但他们的历史唯物主义并未就此给出明确的答复。马克思关于资本主义社会的中心议题是:它应当被视为把特定生产力(广义上的技术)和生产关系(组织方式和从劳动中剥削剩余价值或利润)结合在一起的具体的生产方式。转化到社会理论中,这个论断就变成了通常被称为“经济基础—上层建筑”的模型,其中经济基础(或基础)被认为是文化上层建筑,也即国家、家庭和各種专门性的文化结构形式(如意识形态、法律、大众传媒、宗教等)的首要决定因素。该模型对于作为阶级统治系统的这种生产方式的稳定运行是必需的。

然而,事情却由于对马克思的“经济基础—上层建筑”模型出现两种不同解释的事实而变得复杂化了。两者间的关系在传统上被看做是一种直接经济决定式的机械性因果关系:文化上层建筑的本质由此就成为经济基础和掌控它的资本主义统治阶级利益的直接反映。后人在注释和评论时却主张这种模型应当在比喻意义上来理解,经济基础和上层建筑的关系应被视为是相互的,应赋予文化结构形式大量的自主性。

更进一步的复杂性表现在,上层建筑理论并没有明确地指向教育体系,其部分原因是:只有在对资本主义社会进行更高阶段的区分上,教育体系的全面意义才是明显的。与此类似的是,意识形态理论的含义也是模糊的,尤其是在分析教育体系的文化前提的背景下更是如此。马克思间接地论及统治阶级的统治性意识形态,在他早期的著作中充满了对“德意志意识形态者们”——他所生活的时代资产阶级大学的典型产物——的愤恨。但是,作为一个一般性的历史命题,认为谁掌握了生产方式就必定掌握着精神生产的简单假设是值得怀疑的(例如,中世纪时教士掌握教育的情况或发达福利国家的情况都是反例)。这种公式化的表述采用的是经济基础—上层建筑模型的工具性逻辑,而不是由诸如相对自主权和文化再生产观念默示的较为复杂的进程性逻辑。

当然,在更普遍的意义上说,马克思的著作中贯穿了一个教育主题,特别是提出了“教育

教育者”的观念,并且在早期著作中主要讨论了如何改变遭到异化的工人阶级意识的问题。1848年的《共产党宣言》中也能见到他把自由公共教育提出来作为“革命”的目标之一。在《资本论》中,也可以见到少量内容是谈论资本主义需要和采用公共基础教育和技术学校相联系的更为灵活的劳动力形式的:

现代工业的确迫使濒临危亡的社会用全面发展的、适合各种劳动并准备好面对生产中各种挑战、对他而言所从事的不同的社会活动只是赋予他发挥其天生的和习得能力新机会的人去替换掉今天从事具体工作、终身重复同一项琐碎操作而由此沦为片面化的人。(Capital, Vol. 1:487—488)^①

12

在这些片段性论断的基础上,马克思主义政党有可能发展出一种把一般个体的发展与“技能获得”结合起来的“职业技术教育”观念,后来的苏联就是这样做的(Castles and Wüstenberg, 1979)。不过,苏联的例子也提醒我们,马克思和恩格斯关心的是与此很不相同的问题。他们提到教育时并没有随之对公立和私立的教育体系进行明确分析。考虑到革命理论是与19世纪时的教育体系相脱离的,因此也不具备考虑为工人阶级斗争准备这种(教育)场所的基础。不可避免的是,19世纪末期,大众教育和公共教育的逐步推广使教育作为要获得的权利和要掌握的资源提上了工人阶级运动的日程(如葛兰西所主张的那样,参见 Manacorda, 1977; Labriola, 1977)。但总的来说,大众教育只是以一种防止其对革命工人阶级意识的形成产生重要影响的方式被选择性地介绍。与之相反,假如不是无阶级社会的话,它^②在日益增长的“大众”群体中将仍是再社会化和社会结合的首要场景。这样看来,在历史唯物主义内部,教育作为研究的重点在很大程度上是20世纪的现象,而作为社会再生产理论的一部分,则是过去30年来的成果了。

◎ 涂尔干

与马克思主义传统中教育主题的迟迟现身不同,公共教育在现代功能主义社会学建立之

^① 在进行认真对比和查阅的基础上,译者发现,新版《资本论》第1卷的译本与此处不同,在此摘录供读者审阅——“大工业还使下面这一点成为生死攸关的问题:用适应于不断变动的劳动需求而可以随意支配的人,来代替那些适应于资本的不断变动的剥削需要而处于后备状态的、可供支配的、大量的贫穷工人人口;用那种把不同社会职能当做互相交替的活动方式的全面发展的个人,来代替只是承担一种社会局部职能的局部个人。”参见《马克思恩格斯文集》第9卷,人民出版社2009年版,第312页。——译者注

^② 即“大众教育”。——译者注