

## 引 论

在法国，如果你来自一个遥远的省份，如果出生在卢瓦尔省的南部，你就被赋予了某些与殖民地状况相似的特征，你就被授予了一种客观的和主观的外在性，你就被放到了一种与法国社会核心体制的特殊关系之中，因而也就被放到了与知识分子体制的特殊关系之中。此外，还存在着社会种族主义微妙的和并非微妙的形式，这迫使你具有某种觉察力；而不断地提醒你的他者的外在性，也刺激了一种永恒的社会学方面的警惕。这会帮助你觉察其他人无法看到或感觉到的东西。

——布尔迪厄 (Pierre Bourdieu)<sup>①</sup>

[法] 布尔迪厄著 包亚明译：《文化资本和社会炼金术》第51页，上海人民出版社，1997。

另：Pierre Bourdieu (1930—2002)，法国社会学家，中译名有“布尔迪厄”“布迪厄”“布尔迪约”“布赫迪厄”和“布丢”等。本书采用“布尔迪厄”，但引文中按原译者的译名。

## 一、研究的背景

(一) 1978 年以来,我国社会发展迅速,但城乡差异仍很严重,最近几年差距更有扩大的迹象

1978 年以来,我国经济、社会取得的迅猛进展,令世人瞩目,但城乡差异问题仍未解决。城里城外仍是两个不同的生活世界,城市人和乡下人仍处于两种不同的生存境遇中,国家政策也往往不能平等对待。不仅如此,近几年这种差距还有扩大的迹象。从城乡居民收入差距看,如果以农村居民人均纯收入为 1,则城乡居民收入之比(不考虑价格因素),1978 年为 2.56:1,1982 年达到最低点 1.82:1,但 1999 年差距之比又达 2.65:1,2000 年更达 2.79:1,即 2000 年城镇居民人均纯收入是农村居民人均纯收入的近 2.8 倍。<sup>①</sup>如果再加上城市居民享有而农村居民不能享有的住房、医疗、物价等补贴和各种社会保险,城乡居民实际收入差距会更大,有学者认为城市至少要高出农村 4 倍。<sup>②</sup>从城乡居民消费水平差距看比收入水平的差距更大。1978 年的差距是 2.93:1(农村居民消费水平为 1 且未考虑城乡价格不可比因素),1985 年为最低值 2.31:1,但随后又开始拉大,1993 年达最高值 3.54:1 接着有所回落,但从 1997 年起差距又拉大,1999 年为 3.53:1 已经接近差距的最高值(详见本书第二章)。<sup>③</sup>

(二) 随着社会的发展,我国教育也取得巨大进展,人们受教育机会大大增加,但教育机会不均等问题仍然存在,教育的城乡差异问题尤为显著

随着国力的增强,我国教育的发展也十分迅速,人们受教育机会大大增加。截至 2000 年,普及九年义务教育人口覆盖率达 85%,青壮年人口文盲率下降到 5% 以下,全国通过“两基”<sup>④</sup> 达标验收的省市达 11 个。高中阶段教育规模庞大,在校生达 2 500 余万人,高中阶段学龄人口毛入学

据《中国统计年鉴》(2001)第 304 页相关数据计算

张理海、杨邦荣、王军旗:《我国贫富悬殊的现状、成因及解决的建议》,载《中国特色社会主义研究》,2001(2)。

据《中国统计年鉴》(2001)第 66 页相关数据计算

基本普及九年义务教育和基本扫除青壮年文盲简称“两基”。

率达 42% 左右。高等教育逐渐向大众化迈进，毛入学率从 20 世纪 80 年代初的 2% 提高到 11% 左右。教育事业的发展，使我国人均受教育年限由 20 世纪 80 年代初的 4.5 年提高到 8 年左右，每万名从业人员中，专科以上毕业生由 80 人上升到 400 人左右，高中阶段教育毕业生由 1 050 人上升到 1 380 人，初中毕业生由 2 600 人上升到 4 000 人，文盲从 2 800 人下降到 760 人。<sup>①</sup>

虽然教育的发展扩大了人们的受教育机会，但教育不平等问题仍然存在，主要表现为阶层差异、地区差异、性别差异、民族差异和城乡差异等，而其中教育的城乡差异最为明显，也最具中国特色。中国是一个农业大国，虽然从新中国成立初期政府就强调要缩小城乡差别，并特别实行教育向工农开门的方针，制定了一系列有利于农民及其子女受教育的方针，但教育的城乡差别仍十分悬殊。尤为严重的是，伴随着近些年一些新的改革措施，还出现了一些新的问题，并使差距进一步拉大。所以有学者尖锐地指出：在高等教育发展中，一些改革措施或规章的实施，是以牺牲农村考生为代价的。<sup>②</sup>如近年来的高考改革更加强调整能力和素质的考查，加大应用型和能力型题目的分量。改革的动机虽然是好的，但对那些缺乏优秀师资，缺乏教学设备和条件的农村学校的考生来说，显然是雪上加霜。再如高校收费制度的确立，有人认为从一定意义上讲，中国高等教育正在结束“自古华山一条路”的平等竞争机制，在为富有阶层接受高等教育大开绿灯的同时，将本来向穷人同时开放的大门砰然关上。

（三）城乡差异问题已经引发严重的社会问题，并阻碍了我国社会现代化的进程

一系列的城乡差异如经济发展水平差异、收入水平差异、消费水平差异、教育差异、生活方式差异和思想观念差异等，已经引发了一些严重的社会问题，如人口问题、贫穷问题、城市化严重滞后问题和农村剩余劳动力难以转移问题，加剧了我国社会的二元结构，阻碍了社会的进一步发展。社会发展的短边理论告诉我们，必须全国各地都得到发展，社会才能总体进步，更何况我国的农村人口占总人口大多数。

陈至立：《在 2001 年度教育工作会议上的讲话》载《中国教育报》，2001 年 1 月 15 日 教育部：

《全国教育事业第十个五年计划》（2001 年 7 月）载《中国教育报》，2001 年 10 月 15 日。

张敏强：《中国高等教育发展中的忧虑》，载《机械工业高教研究》，1999（1）。

也称水桶理论、短边规则，意即水桶的最短边决定水桶的盛水量。

## 二、论题的选择

### （一）论题的选择首先是个体方面的原因

文章开篇引用的布尔迪厄的那段话让我非常感动，并深有同感。我出生在农村，经历层层选拔，进入了今天所谓的知识分子阶层，远离了那个落后的乡村。但农村的出身，让我有一种类似布尔迪厄的感觉、警惕与责任。从事学术工作以来，我一直关注教育的城乡差异，关注教育中的不平等，关注弱势群体特别是农民的利益。

而选择社会问题中的教育问题作为研究对象，首先是自身专业特点和知识结构决定的，其次也有与布尔迪厄相似的认识。布尔迪厄十分关注以学校为代表的学术体制的研究。他为此写了几十本书，并在 40 余年的广泛研究中一再涉及这一问题。由他创立指导的《社会科学研究探索》共有七期有关教育的专号。但华康德认为这“并非因为布丢本质上是个‘教育’社会学家，而是因为他把学校看作在发达的民族国家中为社会等级制提供证明（certification）的极为重要的制度机制”<sup>①</sup>。柯林斯（Randau Collins）也曾经颇富洞察力地指出：“布丢不仅是个教育社会学家，他只不过出于策略性的考虑，将教育作为一个主要的研究领域。”<sup>②</sup>笔者以为教育中的文化再生产是造成我国城乡二元结构更隐蔽的文化因素，应该予以关注。

### （二）论题的选择更是我国社会现实之要求

正如上文所言，城乡教育差异不仅仅是教育问题，也是社会问题，理应受到全体社会学者的关注。更为重要的是，教育一直被赋予社会选拔的功能，并且是社会下层向上流动的重要途径，从而也是实现社会公正的重要途径。但另一方面，教育本身也存在很多问题，下层人民即使有幸进入教育轨道，也可能被种种机制淘汰。“文化再生产”就是其中重要机制。文化再生产不同于户籍制度等明显的城乡区隔制度，它有很深的隐蔽性，不易为人们觉察和关注，因而危害可能更大。本书旨在揭示这种隐蔽性，

① [美] L. 华康德：《论符号权力的轨迹：对布丢“国家精英”的讨论》，载《国外社会学》，1995（4）。

② 同上。

引导人们关注教育过程中的不平等问题。

(三)“再生产理论”是许多西方冲突论学者解释不平等理论的重要理论

选择了研究问题，还需要找到分析和解释问题的理论工具。我的研究领域是教育社会学，故多年来一直非常关注国内外教育社会学领域的研究成果与进展，而攻读社会学博士以后，则有机会对西方社会学思潮与流派有更深入的了解。正是在这样一个过程中，我接触、熟悉并迷恋上了再生产理论。再生产理论是许多西方冲突论学者解释不平等理论的重要理论，从马克思到韦伯、柯林斯，从阿尔都塞 Louis Althusser 到鲍尔斯 S. Bowles 和金蒂斯 H. Gintis ) 再到布尔迪厄，对再生产理论都有重要论述，而对文化再生产研究最有影响的当属布尔迪厄。布尔迪厄之后，很多国家的学者都用其理论和概念研究或解释了本国的一些不平等理论，如种族差异、阶层差异、性别差异。虽然我国关于再生产理论的介绍不多，运用其去解释、分析问题的更为少见，但我感觉我选择的问题与国外这些学者所研究的问题有很多相似之处，从“文化再生产”这一角度来看待与分析在我国表现突出的城乡教育差异问题，一定会有许多新的启示与收获。

### 三、研究主题及其框架

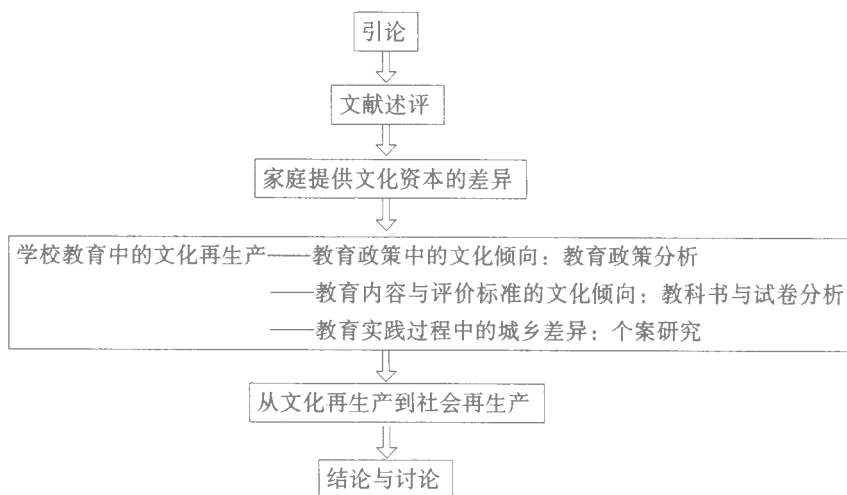
本书的研究主题是运用文化再生产理论，考察我国教育中的城乡差异问题。由于教育分流（普通教育与职业教育）中的再生产现象比较明显，本书不作重点探讨，而主要讨论具有较深隐蔽性的普通教育中的文化再生产现象。由于高等教育主要在城市才有，没有所谓的城乡差异，所以题目中的“教育”也不包括高等教育，只探讨初等教育和中等教育。

本书的大致结构如下页。

引论部分介绍本研究的背景、选题、研究主题和框架、研究方法，以及研究的意义和可能的创新。

第一章“文献述评”系统介绍再生产理论，分析再生产理论的渊源，介绍几种再生产理论，概述近年来关于文化再生产理论及其应用的研究，并在此基础上再次提出本研究的选题和任务。

第二章“城乡教育差异的背景和家庭中文化资本的差异”首先分析我国



城乡差异的历史与根源，然后分析城乡家庭如何为孩子提供不同的文化资本。

假设 1：城乡家庭父母的教育水平、家庭文化环境、父母教育期望等文化背景不同，为孩子提供的教育投资（时间、经济）也不同，因此城乡儿童在进小学前已经具有不同的文化资本。

第三、四、五章考察学校教育中的文化再生产现象。

第三章是教育政策分析，考察国家在城乡教育目标设定、教育投入上的差异。

假设 2：国家的教育政策存在着一定程度的文化偏向，特别表现在有使农村孩子固定于农村的倾向；另外，在教育投入、重视程度等方面，有城市优先的倾向。

第四章是教科书（语文）高考试卷（语文）分析，讨论教育内容、评价标准的文化倾向。

假设 3：学校教育内容更接近于城市孩子的文化背景，更远离于农村孩子的文化背景，因而导致学业成功的机会不同。

假设 4：考试的内容与方式都有利于城市孩子取得更好的成绩。

第五章是个案研究，选择城乡四所学校，考察实践状态的城乡教育实践过程的差异<sup>①</sup>，其中包括：课程表分析，考察城乡教育内容的结构差

孙立平先生提出“实践社会学”，认为要把社会事实看作动态的、流动的，从实际运作过程的角度加以关注。这一章有一些类似的想法。

异；教案分析，考察课程实施的城乡差异；师资水平及办学条件分析，考察城乡学校文化资源背景的差异；学校规范分析，考察城乡教育的非学术（非知识）差异；学生家庭背景分析，考察城乡学生家庭文化背景的差异；⑥城乡学生的职业期望及教育期望分析，农村孩子对将来身份地位的认识，讨论不平等的合法化问题。

假设 5：城乡学校教育内容、形式、水平及师资力量、办学条件的差异，加上城乡学生家庭文化背景的差异，使得无论是学术的学习还是非学术的学习，农村孩子习得的东西都可能使他将来位于较低的社会地位。

第六章分析从文化再生产到社会再生产的过程。通过一些数据证明城乡孩子获得不等的文化资本（以上大学机会和大学的专业选择为例），因而获得不同的职业地位、经济收入，完成从文化再生产到社会再生产的过程；而且随着教育的扩张和社会的发展，较高级的社会经济群体将通过提升高声望职业所要求的教育水平而保持和再生产自己的优势；另外，劳工市场对人才的需求趋势（如高的综合素质），还使具有同等学力的城乡孩子也面临不同的成功机会。

假设 6：文化再生产的结果必然是社会再生产，农村孩子教育上的不利必然导致将来身份地位的相对低下。

第七章“结论与思考”是对全文的总结，确证教育中文化再生产现象的存在，归纳再生产的结果：城乡两个封闭的循环圈，并讨论沟通两个循环圈（再生产循环圈的中断）的可能，最后提出几个需要进一步思考的相关问题。

假设 7：从城乡教育差异来看，我国教育中存在着一定程度的文化再生产现象，它使大部分农村孩子被教育所淘汰而返回农村，并最终形成两个封闭的循环圈：城市优势文化圈与农村劣势文化圈。

## 四、研究方法

### （一）方法论思想

#### 1. 从结构的、关系的角度思考问题

剑桥大学的吉布森（Rex Gibson）<sup>①</sup>把对社会事件的分析水平划分为

<sup>①</sup> Gibson, Rex(1986). *Critical Theory and Education*. London: Hodder and Stoughton, pp. 14 - 15.

三个：一是个人、个体间的 (the personal and interpersonal)；二是制度的 (the institutional)；三是结构的 (the structural)。以解释“玛丽为什么在学校成绩不好？”为例。水平一：“她笨”“她不喜欢数学 / 史密斯先生”；考虑到其母亲的原因”水平二：“她住在郊区”“她学错了课程 课程不适合她)”水平三：“她是黑人 / 工人阶级”“学校再生产不平等”“她的老师陷入了工具理性”。本文追求的是一种结构的解释，把教育现象与更大的制度安排相联系。正如阿普尔 (Michael W. Apple) 所言：“我们需要尽可能把一切放置到更大的背景中去，包括我们传授的知识、支配课堂的社会关系、作为文化和经济保存和分配机制的学校 以及在这些背景中工作的我们。”

这种结构的思维方式并不是狭隘的、机械的结构决定论，而是一种关系论的思维方式，强调把教育与更广泛的社会不平等联系起来。布尔迪厄是关系论的极力推崇者，他同意卡瑟 (Cassier, 1923) 的看法，认为近代科学的标志就是关系的思维方式，“现实的就是关系的”，“在社会世界中存在的各种各样的关系——不是行动者之间的互动或个人之间交互主体性的纽带，而是马克思所谓的‘独立于个人意识和个人意志’而存在的客观关系。”<sup>②</sup> 例如布尔迪厄认为，纯粹的统计数字毫无意义，除非把它放到教育制度和阶级关系结构之间的关系系统中考虑，如浪费率（不能完成学业的学生所占比重）可能是教育制度为实现社会秩序合法化的高效率而付出的代价。<sup>③</sup>

## 2. 质疑常识

路易斯·沃思 (Louis Wirth) 在卡尔·曼海姆 (Karl Mannheim) 的《意识形态与乌托邦》的序言中写道：“我们关于一个人所能了解的最重要的事情是他看作当然的事情，关于社会，我们所能了解的最基本的和最重要的事实是那些很少受到争议和一般认为已有定论的事情。”<sup>④</sup> 我们的教育理论

① [美] 迈克尔·W. 阿普尔著，黄忠敬译：《意识形态与课程》，第 3 页，华东师范大学出版社，2001

② [法] 布尔迪厄、华康德著 李猛、李康译：《实践与反思——反思社会学导引》第 133 页 中央编译出版社，1998。

③ Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications, pp. 181, 183-184.

④ [德] 卡尔·曼海姆著 黎鸣、李书崇译：《意识形态与乌托邦》序言第 15 页，商务印书馆，2000。

与实践中有许多想当然的常识或假设，如课程组织、知识选择的原则，考试的标准、分数线的确定原则，城乡教育目标的假设等，需要我们去质疑与论证。本研究希望尽可能批判地审视这些常识，揭示其背后的假设。正如阿普尔所言，要批判性地检视所持有的对教育的假设。这些假设涉及到一些很稳固但却常常不被人意识到的，有关科学、人的本质和我们日常课程与教育学理论与实践的理性和政治的预想。<sup>①</sup>

### 3. 宏观与微观研究相结合

本研究力求从结构层面上解释、思考一些教育问题，但绝不是宏观层面上的泛泛而论。相反，本书十分关注学校中的日常活动。日常活动是构建社会的积木，社会的各个方面最终都可以追溯到人们在日常生活中的活动方式，正是行政人员、教师、学生等的日常活动维持着教育系统的运行。所以，我走进学校，走进现实，去了解一些正在发生的、哪怕是细微的事实，分析一些具体的事物，如课程表、试卷、作文和学校规范等，希望把社会不平等、城乡二元结构等宏观问题与课程、教学、评估等微观过程结合起来，建立教育过程与社会不平等的结构联系。

## （二）具体的研究方法

1. 文献研究。主要有内容分析、统计资料分析。分析的对象有：国家政策、教科书、课程表、试卷、学生作文、学校规范和国家统计数据等。
2. 实地研究。主要有观察法、访谈法。
3. 问卷调查。

## 五、研究的意义及创新

教育除了要追求效率，实现社会选拔的功能，还要有助于机会均等和社会公正。农民子女作为弱势群体，实现向上流动的唯一途径是教育，但目前的教育中却存在着许多对农村子弟不利的因素。本研究旨在提醒人们关注教育过程中的文化再生产现象，提示教育政策、课程设置、师资配备、考试等诸方面存在的造成城乡学生差异及其固定化、扩大化的机制，以求为农村孩子创造一个更加平等的竞争环境。我们希望政府在进行各项

[美] 迈克尔·W. 阿普尔著 黄忠敬译：《意识形态与课程》第2版序言第3页。

改革决策的时候，不仅关心改革的效率或改革对某些群体的利益，更要关注弱势群体的利益，关注农民的利益。政府应该提供每一个人平等的受教育机会，以使任何人都有成功的机会。这便是本研究的实践意义。

从理论价值来讲，再生产理论是许多西方学者所热衷的，众多研究者运用这一理论解释了社会生活中的各种现象和问题，而在我国，人们对这一理论却相对陌生，运用这一理论来研究教育现象还比较少见。本研究将比较系统地介绍和整理再生产理论尤其是文化再生产理论，并希望结合我国的教育现实，构建符合我国实情的文化再生产理论。

国外的再生产理论主要关注的是社会分层现象（也有一些学者用此来解释种族差异、性别差异），探讨教育在维持和强化社会分层中的作用。本书运用文化再生产理论来研究在我国表现比较突出的城乡教育差异问题，将是一次大胆而崭新的尝试。

## 第一章 文献述评

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。

——布莱克莱吉

20 世纪五六十年代，是西方教育发展的黄金时期。随着战后世界格局的相对稳定和生产力水平的提高，各发达国家先后进入普及中等教育阶段，高等教育入学率也显著提高，整个社会弥漫着一种乐观的期待：教育的发展可以消除不平等，实现教育机会均等，并进而实现社会的平等。这种乐观的期待暗含了过去多年来对教育的假设：不仅教育本身是好的，而且它还能消除社会上的不平等。但从 20 世纪 60 年代后半期起，人们逐渐发现绝对意义上教育机会的扩充，并未消除根植于社会不平等的相对意义上的教育机会不均等，更未能出现如人们所期望的消除社会不平等的奇迹。无论教育机会怎样扩大，不同职业群、不同收入组、不同性别、不同

指再生产理论者。 ——作者

[英]戴维·布莱克莱吉、巴里·亨特著 王波等译：《当代教育社会学流派》第 196 页，春秋出版社，1989。

种族，在入学机会和学业成功机会方面差别都很大。教育上的不平等引起就业、收入、生活水平上的不平等，最终造成恶性循环。为解释这种不平等是怎样发生的，人们开始批判地审视教育。一些研究发现，教育本身并不能平等地对待所有人，更不能消除社会的不公正。不仅如此，有学者还认为，教育制度会有助于维持和加强社会的不平等。这便是再生产理论所关注的，它分析社会不平等如何从一代到下一代被再生产，教育又如何有助于这一过程。

“再生产”(reproduction)本是生物学上的，指性的和生物的生殖、繁殖或再生。这里除了有重复、再制的意思，也提供了改变和新生的可能性<sup>①</sup>。把它借用在社会学上，则常常指复制、重复、再制的意思，指对旧秩序的维持和肯定；说得委婉些，是通过变化的方式获得社会的连续性。

## 一、再生产理论渊源

### (一) 马克思的“再生产”思想

说到再生产理论，不能不提及马克思，许多关于再生产的理论都是以马克思主义传统的面目出现的。马克思的《资本论》阐述了他关于“再生产”的思想，第一卷分析了资本主义再生产的本质，第二卷分析的是资本主义再生产的形式，第三卷则是对资本主义再生产总过程研究的最终结论。

马克思认为，生产过程也是再生产过程，“不管生产过程的社会形式怎样，它必须是连续不断的，或者说，必须周而复始地经过同样一些阶段。一个社会不能停止消费，同样，它也不能停止生产。因此，每一个社会生产过程，从经常的联系和它不断更新来看，同时也就是再生产过程”。社会再生产，是从货币转化为生产要素，生产要素转化为商品，商品再转化为货币的周而复始的过程。而在物质产品的再生产的同时，也伴随着生产关系的再生产和劳动力的再生产。“把资本主义生产过程联系起来考察，或作为再生产过程来考察，它不仅生产商品，不仅生产剩余价值，而且还生产和再生产资本关系本身：一方面是资本家，另一方面是雇佣工人。”<sup>③</sup>只要资本主义制度存在，工人就继续被剥削、受压迫，而且，

<sup>①</sup> Jenks, Chris (ed.) (1993). *Cultural Reproduction*. London: Routledge and Kegan Paul, p. 5.

<sup>②</sup> [德]卡尔·马克思著：《资本论》第1卷，第621页，人民出版社，1975。

<sup>③</sup> 同上，第634页。

“工人阶级的不断维持和再生产始终是资本再生产的条件”<sup>①</sup>。但是，再生产过程中的剥削关系和资本家榨取剩余价值的本质被“工资”的表象——劳动力消耗的公平交换——而掩盖，从而使资本主义制度合法化。可见，马克思的社会再生产理论，主要是从经济学的角度，研究社会总资本的运动，并揭示资本主义再生产的规律和本质的（资本家如何维持扩大再生产、追逐利润、榨取剩余价值）。而在考察物质产品再生产的同时，也讨论了社会生产关系的再生产。

关于教育在资本主义再生产中的作用，马克思并未作单独的论述，但可以从一些零散的言论中窥知其意。首先，马克思认为，工人阶级及其子弟几乎不能受到教育，这既是机器大生产要求的——“现代工业愈来愈以不需受任何教育就干得了的简单劳动代替复杂劳动”，也是阶级对立的结果——处于被统治地位的工人阶级及其子女没有享受教育的时间和经费。从时间上来说，工人必须过度劳动，必须把他们的全部时间用于生产，以创造资产阶级物质存在的基础和能力发展的自由时间；从经费上说，“资产阶级没有使人民受到真正教育的经费，即使有这笔经费，它也不肯使用”。所以，工人阶级“没有其他一切生活享受，完全没有希望达到更高的社会地位和保持某种体面……由于减少或几乎完全废除了必要的学习时间，儿童年龄很小就可以当生产者……”。

其次，工人阶级及其子弟即使受到教育，也是一种“把人训练成机器”、使人畸形发展的教育。资产阶级使工人受教育，是为了资本主义生产的需要，为了追逐利润的需要，为了再生产出他们所需要的劳动力。而资本主义生产，把一种手艺分成若干精细的工序，使工人终身束缚于一定的操作和一定的工具上，成为某种局部机器；机器大工业更使工人从机器下降为“机器的单纯附属品”。资本家为了适应资本主义生产的需求，就需要对工人进行一定的教育或训练，使之获得一定种类劳动的技能、准确性和熟练程度，成为发达的和专门的劳动力，成为资本家所需要的“局部机器”或“局部机器的附属品”。工人受教育的另一内容是道德教育，是

<sup>①</sup> [德] 卡尔·马克思：《资本论》第1卷，第628页，人民出版社，1975。

[德] 卡尔·马克思：《工资》见《马克思恩格斯全集》第6卷，第647—648页，人民出版社，1961。  
同上，第648页。

[德] 卡尔·马克思：《经济学手稿（1861—1863）》，见《马克思恩格斯全集》第47卷，第345页，人民出版社，1979。

“灌输资产阶级的原则”<sup>①</sup>，让其安于现状，满足于现实，从而有利于维持现有的社会秩序和阶级关系。恩格斯在《反杜林论》中曾经批判过这种思想。恩格斯说，在大约一百年前就流行过一本书《儿童之友》，“它的目的在于教育农民和手工业者的子弟懂得他们一生的使命，以及他们对社会和国家的领导应尽的义务，同时，教导他们愉快地满足于他们的人间的命运，满足于黑面包和土豆，满足于劳役、低微的工资、长辈的鞭笞以及诸如此类的好事”，而今天所谓“新的政治经济学”仍把它作为“绝对基础的东西”提供给人们。<sup>②</sup>可以说，工人所受到的教育，一是为了再生产出资产阶级所需要的劳动力，二是为了再生产出原有的阶级关系，并使现存关系合法化。

马克思的这些思想对再生产理论影响很大。以后的再生产理论关注的重点虽然不是资本的再生产，而是社会制度与社会关系的再生产，但在思想和方法的很多方面与马克思相似。例如，他们批判地审视现状，关注现象背后的本质，关注资本主义如何维持现有统治并掩盖不平等的关系，关注教育如何有助于现存制度的维持并使之合法化。马克思的影响还表现在他使用的概念上，如“再生产”、“资本”，不仅经济再生产理论者直接引用，文化再生产理论者如布尔迪厄也喜欢借用。

## （二）功能主义的思想

功能主义学派的焦点是关注社会秩序的建立和维持，他们常常把社会比作有机体，其中的每一部分对社会整体的维持都有积极的贡献。教育作为这样一个机构，对维护社会的稳定，主要有社会化和社会选择两种功能。功能主义是从正面着重讨论教育如何维护社会稳定问题，但从另一方面理解，实际上也是在谈教育如何再生产社会关系和社会秩序问题，而这正是再生产理论所关注的。也就是说，两者都承认再生产现象，不同之处只在于对再生产的价值判断不同，功能主义的目的是如何确保教育完成再生产功能，以维护社会的稳定；而再生产理论的目的是批判这种现象，提示再生产之后的权力关系和阶级关系。所以，功能主义虽然是再生产理论者所极力抨击的，但它与再生产理论仍有一些关联，或者说再生产理论正

① [德] 卡尔·马克思：《工资》见《马克思恩格斯全集》第6卷，第648页。

[德] 恩格斯：《反杜林论》，见《马克思恩格斯选集》第3卷，第224页，人民出版社，1972。

是在对功能主义的批判中产生的。另外，“再生产”一词也是源于生物学上的意义，把社会组织类比为有机体，这与功能主义是一致的。涂尔干、帕森斯是功能主义奠基人和集大成者，这里以他们的观点来说明问题。

### 1. 涂尔干

涂尔干关注的中心是社会整合、社会秩序问题，他希望寻求一种社会团结的力量或社会内聚力，把社会成员维系在一起。为此，他区分了机械团结和有机团结，认为在现代社会中，以建立在分工基础上的有机团结为主，但发达的劳动分工并不能取代集体意识，集体意识为社会中那些互不相连的元素提供一个认同的中心，没有集体意识，将导致社会的崩溃。涂尔干的目的是在日益分裂化、个人化的社会中寻找团结的力量，寻求重建差异作为相互依赖的动力，寻求合适的集体的世俗信条，以确保在变迁面前团结的再生产，而不是揭示隐藏在对变化的歪曲思想之后的真相，可以说，涂尔干提出的是一种温和的再生产理论。<sup>①</sup>

关于教育的性质及其在社会整合中的功能，涂尔干有专门的论述，主要体现在他的《教育与社会学》、《道德教育论》、《法国教育的演变》等著作中。他认为，教育是社会性的，“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响”，其目的在于“使年轻一代系统地社会化”，以适应社会的要求。<sup>②</sup>所以，在涂尔干看来，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。当然，教育在完成社会化任务的同时，也完成了个性化任务。

### 2. 帕森斯

帕森斯关注的仍然是如何保持现存的社会秩序，其社会行动理论旨在寻求促进社会稳定与秩序的工具。帕森斯认为，社会中存在着一种规范秩序，它是社会成员对社会的一致性理解，通过社会化过程，使成员得以共享这种规范秩序。当社会成员按照它规定的规则行事时，就保证了社会的稳定。教育被帕森斯赋予具有这种社会化功能。帕森斯把社会分为三个系

<sup>①</sup> Jenks, Chris (ed.) (1993). *Cultural Reproduction*. London: Routledge and Kegan Paul, p. 8.

[法]埃米尔·涂尔干：《教育及其性质与作用》，见张人杰主编：《国外教育社会学基本文选》第9页，华东师范大学出版社，1989。

统：人文、社会和人格系统。人文系统主要指社会所有成员共有的价值观念及其规范、知识、信仰等，社会系统指的是社会角色结构，人格系统则由动机或需要组成。其中，人文系统制约社会系统，社会系统制约人格系统，也就是说，个人所扮演的社会角色是由社会的价值观念和道德标准所决定的。这样，社会的价值观念得到永存，社会秩序和社会稳定也得到了保障。那么，如何使个人按照社会所期望的角色去做，这就是社会化的任务。而所谓的社会化，“也许可以概括为个体责任感和能力的发展，这些责任感和能力对于他们未来的角色扮演是最基本的前提”。“责任感可依次分为两个部分：履行广泛的社会价值的责任感和完成社会结构中某一特定类型角色的责任感。这样，一个从事相对卑微职业的人对履行较高层次的社会价值会漠不关心，但他在对本职工作的责任感这层意义上，可能会是个‘雄厚的公民’。”<sup>①</sup>从中可见，帕森斯的“社会化”概念包含有这样一层意思：让人们安于角色规定，满足于现状。教育是社会化的主要机构，它培养个体胜任未来角色所必需的责任感和能力，实际上也就是培养社会规定角色所需的能力和安于现状的意识。这与马克思和再生产理论者的观点事实上是一致的，不同之处只在于，帕森斯认为这是合理的，而马克思和再生产理论者认为是不合理的。

帕森斯认为，教育还有一种选拔功能，这种选拔是基于学习成绩和能力类型来进行的，而选拔的结果是使人们产生分化。例如，帕森斯在谈到中学的选拔功能时说：“中学是一个主要的跳板，教育程度低下的人从这里进入劳动大军，教育程度较高的人从这里进入大学，继续他们的正规教育，其中有一部分人将前进得更远。因此，对于教育程度低的学生，能力类型的分化将导致明显不同的职业类型；对于教育程度高的学生，这一分化主要导致大学里明显不同的角色。”<sup>②</sup>由于根据成就进行选拔是全体社会成员的共同价值，这就缓解了分化而形成的紧张，使竞争失败者心甘情愿地承认自己的失败。这样，帕森斯就使不平等的选拔合法化了。在这里，他有一个主观的假定：所有学生的起点都是平等的，而且在教育过程中所受到的待遇也是平等的。而这正是再生产理论者所反对的并要着重揭

<sup>①</sup> [美] 塔尔科特·帕森斯：《作为一种社会体系的班级：它在美国社会中的某些功能》，见张人杰主编：《国外教育社会学基本文选》第 507 页，华东师范大学出版社，1989。

<sup>②</sup> 同上，第 524。

露的，他们认为按才能进行教育选拔是一种假象，它使不平等合法化，事实上不同社会阶级在为子女受教育作准备方面存在极大的差异，在受教育过程中，不同阶级子女受到的待遇也不平等，教育选拔实际上是基于社会背景的选拔，是阶级关系的再生产。

### （三）结构主义

所谓结构，指的是在直接感受到的经验之下潜藏的各种社会安排所体现出来的模式。结构主义认为，结构决定了有自觉意识的经验的内容，决定了人的行为。所以，结构是一种隐藏于外在表象之下的决定因素，支撑它的日常社会经验与信念被当作一种假象，掩盖了位于意识层次之下的一个真实但却隐秘的实在。理论家的目的就是根据其内在逻辑从理论上论述该本质，并以某种方式厘清行动与结构之间的关联。<sup>①</sup>

再生产理论的结构主义痕迹非常明显，如关注经济关系的再生产的鲍尔斯和金蒂斯认为，经济关系中的阶级结构决定了教育中的社会关系，教育系统通过教育的社会关系与生产的社会关系的结构性对应，有助于将青年人统合到经济系统中去。而文化再生产理论的代表布尔迪厄，则强调要把文化放到教育制度和阶级关系结构之间的关系系统中考虑，要揭示表面现象之下的深层结构水平上存在的本质关系。强调国家权力的再生产的阿尔都塞更是认为，潜在的经济结构及其逻辑是最具决定性的，它限制着政治和意识形态结构的运作，主体的能动作用在他的解释图景中被彻底清除。

## 二、几种再生产理论

再生产理论种类很多，从它关注的内容看，可以分为四种：经济关系的再生产、国家权力的再生产、文化再生产和抵制理论。

### （一）经济关系的再生产和教育

鲍尔斯和金蒂斯是经济再生产理论的代表，他们合著的《美国：经济生活与教育改革》（*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and*

[澳] 马尔科姆·沃特斯著 杨善华等译：《现代社会学理论》第 13、101 页，华夏出版社，2000。