



知识与控制

Michael F. D. Young

撇开社会学家的个人好恶来处理所谓的“理论”，由此而形成一种“××社会学”，这常常是社会学理论应用方式的一个特点。大多数人也都认为“理论工作者”的成见往往涉及到“次序的问题”(the problem of order) (Cohen, 1968, Dawe, 1970)，它可以说明，与社会次序的各个方面相联系，并受到现实关切的特殊领域往往正是存在各种重要的理论争议的领域——分层、偏差、政治和组织便是明显的例子。在一定程度上，正是由于这种原因和其发展的制度背景，¹教育社会学成为了不成熟领域的主要例证之一，在这样的领域中，现成“理论”和理论争议的缺乏都是十分明显的。迪尔凯姆、韦伯，以及在很大程度上也包括马克思，虽然他们的著作已经支配了社会学理论化发展的知识背景，在现代教育社会学的文本中也不过是形式上的参照。²类似的是，现代社会学家中关于“功能主义”和“冲突主义”模式，以及“结构主义”和“互动主义”的解释取向的争论也几乎没有什么地位。

希利(Seeley, 1966)在研究问题的“获取”(taking)和“创建”(making)之间做出了非常有价值的区分。从整体上说，社会学家总是“获取”教育者的问题作为他们自己的问题，并将这些问题看作是想当然的，而并不做出他们自己明确的假定。大多数教育社会学家和教育家的这些含糊的假定，也许可以按照大卫的观点，被看成是一个所谓

“次序”的原则，根据大卫的说法，这种原则将导致一种以系统的视野为基础的解释。这种解释从关于目标和价值规定的模糊认同开始（在这种情况下，包括‘什么是好的教育’的价值），并按照这种目标的结构性质差异说明变化（和创新），把‘次序’方面存在的问题规定为社会化的失败（按照伯恩斯坦³的说法，这是一个在过程中被庸俗化的概念）。这种“失败”可以是工人阶级的孩子在学术上没有达到一定的成就，或许是父母没有给予足够的鼓励，或者是学校和大学没有培养足够的学生。这里呈现的仅仅是某些教育者的问题和社会学家已经“获取”的问题，而且，按照希利在他的论文中所说的那样，他们常常是力图“重新创建”这些问题，这样的结果不仅仅是“所期望的那种自然形成的结果”。关于教育机会的阶级决定论的早期研究便是一个重要的例子，对此，威士特加德和里特（Westergaard & Little, 1964）做了很好的总结。这个研究通过把教育管理者进行想当然的分组和选择程序，以及对于教师来说家庭与学校的正常联系，作为一种问题来对待，并对“分流”、“选择”和教育安排中无意识的结果提出认真的质疑（Lacey, 1970）。但是，由于对“教育内容”的非批判性，这样的研究不过是对给予教育管理和课程“改革”的各种压力提供了一种在某些程度上值得怀疑的合法性。从着力去解释学生、教师和知识如何被组织（只有通过这样的解释我们才能有选择地发展）开始，现存的各种范畴，如父母、教师、孩子，以及许多研究人员关于家庭和学校、学习与游戏、学术与非学术以及‘有能力’、‘聪明’与‘无能’、‘愚蠢’之间的区分，都必须被认为是社会建构的结果，或者是某些有地位的人将他们的建构和意义强加给他人的结果。

希利在论文最后认为，对于社会学家来说，除了“创建”他自己的问题外，没有其他的选择，他可以把教育者的问题作为有待解释的现象来处理。这并不只是要批判早期的社会学研究，而是要探讨是什么样的含糊假定导致了某些问题需要质疑（关于选择的问题），而其他问题（如学术教育）却作为天经地义的。由此，按照这种方式，某些在教育领域中被认为是想当然的基本因素，如教育的内容和它们如何得到运用等，便成为了探索的对象。

这本书的基本目的是提供某些选择性，而且，它也希望能够为教育领域中的社会学探讨开辟有效的方向。它无意于重新规定教育社会学的领域，而是要规定一系列问题，这些问题至今一直在很大程度上受到了忽视。与这些目标相关的两个限制是非常重要的。首先，这些论文所提出的理论问题与作者自己过去的研究是有关的，而且他们在研究上的方法论也不是十分清楚的；其次，大多数论文都比较专门地集中在工业社会正规教育机构的知识组织方面。因此，他们可能无意识地将某些范畴作为想当然的，而这也是制度化结构的特点。赫顿（Horton）的论文在这方面是特别重要的，这在本书的后面将会提到。

虽然读者可以发现，本书的各个撰稿人在基本原则和视野上并不完全一致，但可以有把握地说，他们所共同主张的是，决不会把关于教育的现存规定想当然的，他们要‘创建’而不是‘获取’教育社会学的问题。他们常常不约而同地从各种不同的视角认为，“被当作教育知识的东西”是需要质疑的。它所具有的基本含义是，教育社会学的一个重要核心是探索教育机构中知识的社会组织。因此，这对于社会知识的组织具有十分重要的意义，而教育社会学也将与知识社会学一样被认为具有合法的地位。

在这篇导言里，我将首先试图探讨这种把控制、知识的组织以及它们的内在联系创建为核心问题的教育社会学所涉及的各个方面⁴；其次，由于这本论文集的观点呈现了与教育社会学‘文本规定’中有关内容的根本和广泛的分野，因此，我将力求挑选出各自部分的一些共同点，并为教育学科的学生指出它们可能的相关性，包括在教学、研究和现实实践的各个方面。

为了探讨教育社会学问题规定中的这些新思路，有必要首先以更加一般的方式和术语考察有关控制的元理论或原则的含义；其次，还要考察在把知识（教育中传递的知识）作为既不是绝对的，也不是随意的，而是‘有用的意义系统’来对待时，它所涉及的各个方面。这一点在任何背景中都不仅仅是‘产生’的，而且也是共同‘给予’的。如同大卫（1970）所说的那样，‘次序问题’中的选择性，是控制问题的原则，而且自18世纪以来一直是社会学探索的主线之一；它在任何情况下都涉

及到对神圣事物的批判性质疑，而不管它们是“上帝给予的”或来自“自然法则”。与这种质疑一直随行的则是对人自身的肯定，包括对自己制度的控制和在命运变化中的参与。在 18 世纪，占支配地位的是封建和神学的次序，它们也成为了社会批判和探索的焦点，而在 19 世纪，控制的原则逐渐为马克思主义所左右，核心的问题则主要是所谓市场及其法则的绝对性，或者像布鲁姆(Blum)在他的论文中所说的那样，力求根据市场内在的剥削特点，揭示市场经济的社会意义。大多数这种社会的批判主义，以及其中不言而喻的选择，则以一种新的绝对主义为基础，一种科学和理性的绝对主义。今天，正是这些众所周知的“科学的”和“理性的”概念，与各种社会的、政治的和教育的信条一起，构成了占统治地位的合法性规范的基础。因此，社会学探讨的任务恰恰是消解这些规范的绝对性，把它们看作存在于特定制度背景中的建构的实体。所以，封建的、神学的和早期的市场信条，以及合理性与科学的教义，都成为了探索的对象，这是认识选择性的必要准备。显然，这样一种社会学的概念不承认任何特殊的想当然，它必定是历史的，包括它的解释和支配性规范的内容，都将成为批判和讨论的对象；同样，由于它专注于行动而不是系统，所以它将具有场景上的特殊性。如果我们从社会学解释的性质来对待这种场景特殊性的概念，那么，这些将成为“实用意义”的条件。然而，由于这种“有用性”是一个分布在社会上的变量，所以它需要被历史地看成是一种关于行动的结构上的可能性，而不能仅仅在一种互动框架中来理解。

如果我们和大卫一样，把控制的概念和“意义的强加”联系在一起，那么，当个人建构某个场景的规定时，同时也受到其他人对该场景的规定的限制。所以，这种社会学的探索将关注理想和现实之间以及塞茨尼克(Selznick)所说的在教条和承诺之间的差异。⁵ 对教育社会学来说，这表明对学校所有人员所共享和共同接受的各种意义的基本关切，而不管是教师或是学生，以及他们在非学校意义和活动方面可能的一致和差异。某些主要的观念问题可以得到提醒或暗示而并不是达到完全的共识，因为他们在教育的社会学研究上并不是专家。例如，控制中的一个原则问题是对于资源获得或分配中差异的关切，而不管这

种资源是观念的合法性(如‘合理性’和‘有价值的’观念),或者是经济上的便利。这样的问题要求清楚地说明各种制度之间的连接,并力求从经验上阐明诸如行为和互动的结构性差异这样的观念。大学和经济对教育机会的内容与分配的“控制”,不过是教育社会学传统学问的一部分;换句话说,人们假定是教育社会学提供了学校活动的结构性约束(或可能性)。那么这些是如何进行的呢?这种种陈述作为解释来处理,而不是作为“需要被解释的东西”,实际上正在无批判性地接受某种大学、某种经济和某种教育系统之间的某种类型的机械联系,它们很可能导致迷惑而不是形成研究的问题。对于这些从经验上处理的控制问题,我们必须重新对这种过程中所涉及的一系列活动和假设进行研究。⁶

“理性主义”一直是一种对控制原则的批判(行动理论有时也可以看成是它的一种形式),这个观点来自于马尔库塞和帕森斯从两个完全不同的角度对马克斯·韦伯的思想的建构。⁷然而,正如大卫又一次非常有帮助的说明那样,这种批判的出发点仍然是对于“理性”的先验假定,并给予其一种非常狭义的规定。关于理性的这种规定的缺陷,非常近似于 19 世纪“经济人”的观点,认为人们总是选择最有效的工具去实现各种共同规定的“目标”之一,这一点已经在舒尔茨 (Schutz, 1943)和加芬克尔(Garfinkel, 1967)那儿得到了很好的讨论。把‘理性’的意义解释为“参与者可以理解”⁸这样一种对‘理性’比较开放的社会学解释,实际上是将这种理解作为一个经验的问题来处理,在某种场合下,它非常接近于经济学的合理性。

像前面所建议的那样,对所谓元理论立场的研究表明,教育社会学(或任何一种社会学)在分析现象和进行解释时都必须考虑历史和场景的特点。因此,为了从场景上仔细检查那些想当然的定义,如学校这种制度化的环境,非常具体的个案研究是必要的,这种研究将把学校教职工所信奉的课程、教学和评估等规范作为探讨的对象。然而,尽管这样的研究能够说明产生于教育互动中的各种现实,但它本身也不能回避这些现实获得意义的社会历史背景。这方面的研究,目前还没有人超越古德耐尔(Gouldner, 1968)对偏差行为的标签理论的批判。他

认为, 这些研究最后变成了仅仅是描述严重的精神病人、学生、囚犯和不法青少年如何被护士、教师、看守和警察所对待, 而并没有让我们来解释这种为艾弗里特·休斯深刻地称作“肮脏的工作者”⁹的职业群体为什么会有这种行为方式。这种也许是相当激烈的批判所具有的方法论教训说明, 这些互动的研究本身是不完善的, 必须增加对互动与不断变化的社会结构之间联系的理论研究, 而这种理论研究方式的目标则是建立起一种新的、目前完全缺乏的研究类型。这方面不多见的一个例子是布里顿(Breton, 1970)的报告, 他从希考利和吉苏塞(Cicourel 和 Kisuse, 1963)对湖滨高中(Lakeshore High School)非常著名的个案研究开始, 考察了加拿大大学校系统中学术成就分层的结构性决定因素以及它的结果。

在进一步深入分析和说明对教育社会学的这些建议之前, 让我们首先研究把知识或者“作为知识的东西”看成社会的构成或社会的建构是什么含义。米尔斯(Mills, 1939)提出了一个非常有意义的观点, 他认为, 我们称作“合理性”、“合乎逻辑”的东西, 或肯定某个判断是真实的, 所有这些都涉及到一种自我反思, 或者是按照某种标准模式对自己思想的批判。这些模式必然成为人们关于“好的观点是什么、合乎逻辑或有效的是什么”的共享的意义系统。对于日常话语来说, 在哲学、科学和日常交往中, 或者在教师和学生的课堂互动中, 这些共享的意义想当然地成为了没有任何问题的一套假定; 但是, 像所有共享的意义系统一样, 它们在教育社会学中却被看成是有问题的, 是探讨的对象。通过这种对“科目”和学科如何在社会中建构为共享的意义系统, 以及对主考者和学生之间关于“合理的考试答案”是什么所进行的谈判过程的考察, 人们可以直接发现新的研究课题和可能性。米尔斯进一步认为, 逻辑的规则, 不管是实践的还是学术的, 都是习惯性的, 并且将根据话语的目的或探究的目标得到建构和选择。如果合乎逻辑的、“完善”的推理、提问以及所有描述学生的各种系列活动都根据某种视角想象为是一套社会的习惯, 而这些习惯所具有的意义也能够得到规定者的认同, 那么, 那些不服从规定的学生和行为便不仅在教师的日常世界中被认为是“错误”、“拙劣的发音和语法”, 或者“差劲的论

证和表达”，而且被看成是一种偏差行为。对于教师和学生来说，这些习惯不仅意味着绝对的‘正确’和‘错误’，而且表明有关的互动在一定程度上不过是被教师们想当然的那些支配性规范的产物。因此，对于一种教育知识的社会学来说，其研究方向就是探讨某些支配性的规范为什么和如何能够一直存在下去，以及研究它们与某些职业群体的利益或活动之间各种可能的联系及其性质。皮埃尔·布迪厄（Pierre Bourdieu）的大多数著作（本书选登了其中两篇），已经进行了这样的研究。伯恩斯坦和玛丽·道格拉斯（Bernstein 和 Mary Douglas, 1970）也对社会中知识的分类进行了探讨；如果我们的“教育问题”依赖于我们教育者的分类，那么，对伯恩斯坦所谓的这种分类的“深层结构”与社会经济秩序的特点之间联系的研究，应该成为教育社会学探索的核心问题。当人们开始努力研究教育的成功与失败、主体与客体、“自然与社会”，以及‘教育者和受教育者’这样一些问题的区别时，困难是显而易见的。它们并不能够深入我们的教育制度中，而不过是像在古老的中国那样，把荣誉和尊敬授予年长者。¹⁰

杰克·道格拉斯（Jack Douglas, 1970）认为，那些被社会学作为绝对主义而进行批判的对象，对于教育社会学来说也是至关重要的。他使用的这个概念既涉及到社会学家如何把社会看作竞争性规定的产物，也涉及到关于认识与道德合法性的主张，而不是把这些看成围绕某个绝对价值的核心而形成的融合物。在回到它对教育的本意之前，有必要引述米尔斯的著作对这个观念进行更加一般性的探讨。米尔斯在考察知识社会学的认识论结果时提出，一种绝对主义的有效性模式的理论根源存在于前相对论物理学中，在这种物理学里，研究的过程被想象为与结果是完全分离的。¹¹从历史上看，米尔斯发现，人们可以从绝对主义的模式追溯到一种集权型知识精英的传统，这些精英与掌握经济和政治权力的人具有十分密切的联系。对社会学研究而言，有效性标准的不同系统必须具有明显的现实可能性，它们是自己出现的，而且能够存在于现实探索和互动的实践中。它揭示了理论（教育与其他方面的理论）和实践之间关系的全部问题。并因此使人们有可能研究“教育的理论”如何有选择性地作为一种假定起作用，它在某种环

境中起源于实践，在另外的情况下又成为制度化的产物，进而或者是将实践合法化，或者是有选择地规定它的价值(Eastman, 1967)。

在研究这种‘受到批判的绝对主义’概念的意义时，我们在社会科学的文献中发现了一种奇怪的相似性。一方面，人类学家在陈述自己的解释时，非常不愿意在他们的票面价值上吸收答辩者的观点；¹² 另一方面，社会学家在非常勉强地把大多数教师和学生所持有的关于能力的等级规定作为问题时，却又将它们制度化在我们的课程和考试中。¹³ 人类学家的‘拒绝’和社会学家的‘接受’，都是从关于什么是‘应该被解释的，是科学的，是有能力的’假定开始的产物，而且，这些假定把西方学术标准看成是绝对的。这篇论文前面所提到的控制原则，以及赫顿的“知识分子姿态”(1968)，似乎指向了同一个方向。他们都提议，我们应该将不同人们的解释（不管他们是非洲的部落成员、教师和学生）视为他们赋予自己世界意义和秩序的方式。去掉任何关于“好的解释”或一种“更高等级的理性”的成见，应该研究现有各种特定解释的可能起源。如果我们已经提及的控制原则引导我们研究人们如何把意义和一致性强加给他们的经验，这不仅会导致我们按照这种“强加的意义”去理解非洲的泛灵论，以及美国大学生关于成绩标准的看法，¹⁴ 而且也会对广泛的制度环境形成疑问，因为这种经验的价值正是在其中形成的。对于具有各种不同家庭背景的高中学生对 10 门课，40 个周的学期“具有怎样的认识”的研究，也是类似的课题。而赫顿(1968) 则对非洲传统理论的“错误”和科学家的“革命”进行了比较；¹⁵ 如果我们进一步比较孩子们“错误”的回答，我们将能够更加系统地研究学校的制度背景，因为正是在这样的背景中，孩子们变得害怕回答问题，除非是‘正确’的答案(Holt, 1967)。如果社会学家有能力在他的研究中中止这些教师们想当然的道德和知识的绝对主义，因为这些教师在日常环境中并没有这样的选择，那么，教室和学校的各种现象就可以原汁原味地得到研究；像正确或错误、严格或松懈、有趣或乏味这样的区别，它们既可以为教师所用，也能够为学生使用，便成了应该解释的现象。

前面这些段落决没有穷尽教育社会学在对知识和控制的问题进

行研究时，可能提出的各种问题。它们只是力求形成一个有助于向其他人提出问题的松散框架，许多具体的问题将在后面的论文中得到仔细研究。每一篇论文都将以不同的方式超越我概括的这个框架，而这个导言最后部分的目的就是对此做些弥补工作。讨论的目的在于选择。读者不仅可以发现其他有意义的观点，还能够非常简要地重点阅读某些特别针对教育社会学的论文（Young、Bernstein、Esland、Keddie、Davies），对布鲁姆和赫顿的两篇论文，以及布迪厄的观点对教育社会学的意义发表看法，这些论文虽然主要讨论教育社会学问题，但对英国读者也并不陌生。

第一部分：作为知识组织的课程、教授与学习

这个部分的三篇论文实际上讨论的是课程问题（包括伯恩斯坦和伊斯拉德的论文，以及关于教授和学习的讨论）。但是，每一篇论文都以不同的方式超越了实际的问题，并力求对社会学的知识提出具有更加普遍性的问题。

在第一篇论文里，通过对社会学家未能提出问题和深入研究教育知识的社会组织的各种可能解释的考察，我力求仔细研究这种“组织”的某个关键性结构层面“知识的分层”，以及教育者表达知识分层的变化的各种方式。这篇论文试图解决导言一开始提出的一个核心问题：即获得权力的方式和使某些支配性规范合法化的机会与过程之间的辩证关系，而且，说明通过这个过程，某些群体可以利用这些规范的有效性维护自己的权力，并控制他人。

伯恩斯坦的论文是他的语言社会学著作的延伸和发展。在本书中，他关心的是社会阶级对知识分配的影响，以及精制编码得以制度化以后的各种变化结果（伯恩斯坦，1965）。更重要的是，他提出了架构（framing）和分类（classification）的概念，从而对教育知识的组织及其结果中各种可能的变化进行解释。在他的论文中，这些概念被用来考察教育者与被教育者之间的联系、教学内容（课程）之间的差异，以及在知识的有效表达（评价）中的变化。然而，伯恩斯坦的理论提出了一个具有更加普遍的社会学意义的观点，即架构和分类的概念形成了

对社会化过程，或者建立和维护自我同一性的过程重新概念化的方式，实际上这种方式可以应用于这个过程发生的所有地方，包括工作场所、家庭和学校。

在这个部分的第三篇论文中，伊斯拉德建立了一个理论框架。这个框架把一种符号互动主义的视角和现象学的知识与社会学结合在一起，进而提出如何把讲授和学习作为知识组织以及内在联系的过程进行研究。作为研究的出发点，他假定规定教学活动的客观化现实必须根据它们对教育者和被教育者的主观意义来得到理解。伊斯拉德把这些现实规定为教育学的、教师的“科目”和专业视角，而这篇论文的主要部分则考察了它们背后的认知结构，特别是他们可能的认识论和心理学范式。

第二部分：知识的社会规定

这一部分的三篇论文所探讨的问题是“可以被当作知识的东西是什么”；布鲁姆在他的论文中，从非常一般的层次上研究了所有可能的知识实体的规范基础；科迪(Keddie)的论文则特别关心教室中的知识，而布迪厄在论文中所提出的问题则与知识分子文化的社会规定有关。

把“我们所知道的东西”看成是问题，并由此作为研究的对象而不是天经地义的想当然，这是一件困难的事，而且教育中各种难题也许都不过如此。教学内容的‘超越性’(out-there-ness)，不管它是作为科目、研究的形式、题目，或者是认识的方式，绝大多数都属于教育者想当然的世界，而且，正如科迪所提出的那样，接受这个“世界”是学术成功的一个先决条件。科迪论文的重要性就在于，它提出了一种思路，从而把“知识实体”看作是‘规范化的秩序’或者是一套人们在建构知识实体的过程中共同分享的规定性法则。科迪把这种思路设定为一个经验的命题：“社会学是如何可能的？”而我们也同样可以问，在历史学、数学，或‘应用科学’的建构中，究竟达到什么样的默契呢？

通过对霍布斯、笛卡尔和马克思的回顾，以及展示他们每个人如何把知识看作是在一个有组织的知识分子团体的成员中，经过谈判而形成的非正式协议的产物，布鲁姆详尽地说明了知识（总体）的概念。

而且,布鲁姆进一步表明,这个概念引导他们不仅以这种方式对待不同的知识实体(如笛卡尔的非数学知识和霍布斯的政治哲学),而且成为他们对各种不同知识进行批判和质疑的特定根据。布鲁姆把霍布斯批判传统政治哲学的标准作为“可应用性”——而不管各种成员(在霍布斯那里是贵族统治阶级)“在系统说明日常行为过程时能否使用这样的知识作为规范性的秩序”。根据这种批判对某种形式的专业化知识的研究,包括管理科学、教育理论和社会工作训练等,便对这种“可应用性”做出了假定。布鲁姆认为,笛卡尔也是以数学真理的“确定性”为依据,用某种知识实体的模式(数学)批判其他人;当人们经常利用各自的模式(像数学)努力扩大“信用”时,这正指出了重新规定“什么是知识”的一般过程。

在描述马克思对知识的批判时,布鲁姆的观点是,对马克思来说,“一种知识的建构不可遏制地与生产这些知识的人的利益联系在一起”;而且这些人提出了“他们自认为有道理的评价标准”。尽管在马克思那里这种利益指的是财产,但如果把这种利益延伸到职业群体和管理阶层,它显然也是非常有意义的。

根据对三位思想家的讨论,布鲁姆建议我们关注组织化的实践如何成为所产生的知识的特点。在将社会学的探讨作为研究的题目时,布鲁姆主张,为了朝一个方向进展,所有的社会学家(而且应用于其他知识职业)都应该接受一种他们从未描述和分析过的“共同文化”。科迪在他关于教室知识的论文中利用了这个共同文化的概念,用以说明在学校中所谓“掌握一门学科”所具有的含义。最近的评论中有一位数学家对“共同文化”的说明,他认为:“作为一个统计学的真理,一半的四季豆总是比平均长度短……,而不管育种者如何努力生产更长的四季豆。在教育领域中,低于平均成绩的学生也总是存在的……”(Floyd, 1970)。这种说法也表明,布鲁姆观点的意义就在于,它使得社会学家的原创性实践能够有可能说明和提出结婚、离婚和自杀的方法论特点;同样,四季豆不可避免的常态分布、考试中分数的分布模型,以及在一般证书的通过率中 50% ~ 60% 的比例,都可以这样被育种者和考试者最初的活动所认识和说明。针对这些现象的有组织的实践

如同我们称作“科目”的知识实体，就是布鲁姆指引我们在教育社会学中进行探讨的对象。

这个部分中，科迪的论文在一定程度上可以看成是在教育社会学中如何应用布鲁姆理论的一个例子。她把‘能力’和‘科目’都看作是知识的实体，而且考察了产生这些知识实体的教师日常实践的特点。凭借田野研究的数据，她说明了教师是如何建构他们关于学生的知识，以及这种学生观的重要性，因为它不仅关系到教师如何选择那些对学生有用的知识，而且也关系到教师审视学生教室活动是否适当和是否达到所期望的意义的方式。这些数据展示了教师在学校知识之间做出的种种区别，这些区别的等级通常是根据教师和学生的“科目”、常识或非学校知识而决定的。科迪认为，正是教师所主张的“作为知识和能力的东西”的等级概念，以及包含在这种次序中的各种内涵，在学校活动的分化过程中扮演了一个十分关键的角色。

英美的社会学家几乎一直不考虑教育的内容，他们研究的要么是教育系统会怎样影响现实的公共意义（表达和文字的艺术、科学和时尚，等等），要么是关心当代文化的规定对学校系统的知识组织有什么样的影响。因此，这些问题常常成为非社会学家考虑的对象，而且，他们的视角往往是比较狭隘的，以至于或者将学术性的“高级文化”作为被传统所认可的天经地义的“善”来对待（特别是英国的阿诺德－列文思学校），或者以一种同样无批判的方式应用马克思主义关于资本主义文化的词汇。尽管雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)几乎已经发现了社会学的视野，但他也未能提出一个分析的框架，说明“艺术”的风格、媒介和表现方式是如何在社会中被建构，以及如何成为由此所涉及的各种共享活动的历史产物。

布迪厄的论文正是针对这些问题的。他认为‘知识的场域’是一系列中介性的机构，在这些机构中，各种知识生产者群体为文化合法性而开展竞争。在详细说明‘知识场域’这个概念时，布迪厄为分析文学艺术所谓合法“世界”的三个方面提供了一种社会和经济的背景和环境。这三个方面分别是：1) 对纯粹艺术的信念；2) 关于‘公众’的无能和艺术家拒绝回答公众要求的假定；3) 从公众的角度解释艺术作品

并赋予其合法性的批评家群体的增加。布迪厄将‘创作计划’作为一种活动,在这种活动中,“知识场域”的内在要求和社会经济的时代秩序的外部环境共同结合在艺术作品本身中。因此,他主张,文学艺术作品是在一个公共范畴或规定的环境中构成的,如“所谓的中篇小说”或“新小说”,艺术家们正是通过这些公共范畴和规定而得到界定的,而且他们也是由此来界定他们自己的。

布迪厄进一步认为,“知识场域”是由各个群体中权力(涉及到合法性)的不同分布而决定的。在他看来,在任何社会中,人们都可以发现一种“文化合法性”的等级体系,而且这个体系在学术系统中得到制度化,由此,人们能够提出各种认识论的看法,并规定各自的文化价值。正是通过这种文化合法性的协商过程,学校成为至关重要的部门,因为,那些得到系统讲授,并构成学校正规课程一部分的艺术表现的各种形式,与根据一定时代审美标准而合法化的社会规定和认识之间,存在着十分密切的联系。作为这一理论的说明,布迪厄对古典音乐、文学与室内装潢、烹饪和化妆品进行了比较,前者具有毫无疑问的文化合法性,而且在学术课程中得到了系统的“讲授”,而后者仅仅是在特殊的职业课程中得到“讲授”,而且根据审美标准也没有“文化合法性”。

布迪厄的第三个概念“文化无意识”,涉及到艺术活动的公理和假设,它们是只可意会,不可言传的,但又是所有文化产品出现的前提条件(我认为,它们类似于布鲁姆所谓心照不宣的协议)。这些假设是表达思维和艺术风格的方式,它们在所有民族的文化中都是天经地义的,但却又是一种“经过选择形成的公意”(也许布迪厄是在马克斯·韦伯《新教伦理与资本主义精神》的意义上使用这个词汇),它反映了一定时代占统治地位的社会利益。布迪厄的观点在于,正是通过学校,才形成了这些无意识理智选择的社会特点,而且,也正是通过学校,我们才能够按照布迪厄的思路,根据他们对自己时代可能言说或流露的东西,了解教育实践与艺术作品之间的联系。

第三部分：认知风格的比较

本书的导言曾经提出,像经常成为研究对象的教育者那样,教育

中的许多研究往往起始于某个绝对的认知范畴,如“理性的”和“抽象的”。这种看法实际上影响了从社会建构的角度分析这些范畴本身,并对它们进行探讨和批评。我们对学术文化的许多假定就深深地体现在“教育是人所共知的”这种制度化的框架中。因此,也许只能通过比较性的研究,把文化看作‘陌生的存在’来对待,并由此进行解释。或者像人类学家研究非工业社会的信仰系统那样,进而使这些假定能够得到清晰的阐明。这个部分的三篇论文所论述的正是这些具有普遍性问题的各个方面。然而,在说明它们之前,通过盖伊(Gay)和库勒(Cole)某个研究中的一个特殊案例阐明我想要提出的观点是有帮助的。

一组不识字的格贝列(Kpelle)成人和一组 60 人的和平队志愿者面对两个问题。首先,他们要估计一大碗米能够分成多少杯;其次,他们要以三种不同的方式对八张卡片进行分类,即 2 或 5,红或绿,正方形或三角形。在第一个实验中,和平队成员的平均错误率是 35%,比格贝列人多 4 倍。而在第二个实验中,和平队的志愿者们毫不犹豫地完成了任务,而格贝列人则遇到了极大的困难,2/3 的人没有能够完成三个分类。调查者所提出的观点是,把格贝列人在第二个测试中的表现作为数学能力有限的证明,与把和平队志愿者在第一个测试中的错误看成是无能,同样是不能得到证明的,除非我们已经将数学能力的假设作为了出发点。

因此,这里的观点是,如果我们一开始并不假定数学(或其他)知识是什么,我们就能够比较在不同的社会和经济条件下,人们如何建构不同的思维模式和不同种类的解释,以及在工业社会中这些思维模式和解释类型如何在正规教育系统中得到制度化。

在第一篇论文中,布迪厄根据大量法国社会的材料,通过学校系统,探讨了社会特定阶层如何能够凭借自己的能力将文化合法性授予某些思维类型,进而某些方面的现实,从而维护自己的统治地位。正如大卫在他论文结束时所指出的那样,如果我们觉得比较研究能够提供解释特定文化和制度的特点的工具,那么,布迪厄则通过详细说明教

育模式与思想系统的联系，为比较研究的方向提供了一个十分重要的指导。

与第一部分的论文一样，布迪厄的论文本质上是一种结构分析，而且，法国学校系统的教育和课程实践，与它们如何维护法国学术文化的思维特点的模式两者之间的内在联系，又是这个分析的核心。他认为，教育的实践可以为智力活动提供一种‘正确’的模式，使这些智力的活动不仅能够影响学校系统内部的思维类型，而且能够影响那些曾经经过学校教育的人的各种活动（在布迪厄所列举的例子中有政府报告和新闻业的类型）。布迪厄的论文提出了两个具有普遍性的重要问题，它们与本书大多数作者所关注的一个共同问题有关。第一，布迪厄将论文题目、讲课技术和评估形式等教育实践都看作是有问题的，因为它们都是教育知识得以制度化的方式的指数或标志。所以，它们成为了比较研究的中心问题。第二，他在讨论教育系统内各阶层文化时认为，教育系统内部的教育机会分配的不平等，甚至比整个社会中教育机会的不平等更加严重，他不仅通过阶级的特点研究这种教育机会分配过程的机制，而且也从学术文化本身进行研究，正如皮尔斯所说的那样，是‘一整套独特的标识’。在皮尔斯提到的另一篇论文中，布迪厄报告了对某个技术培训中心进行研究的情况，并论证了他的观点。他还发现，交易活动的等级也是根据学习文化的标准划分的，以至于声望最高的学生不仅生产对象，操纵各种工具，而且能够阅读各种说明和指示。

……由于它不允许人们将任何事情看作天经地义的，所以，一个不熟悉的习语也将不得不通过一种理智的过程展示其内在的各种困惑和问题，而这个理智过程常常似乎是没有问题的（赫顿，第 211 页，见本书）。

这段出自赫顿论文的引文可以很好地说明理智活动对于教育社会学的潜在价值。不管这种理智过程是不是教育活动的特点，它们都常常被误解，而且很少得到理解，因为它们经常被认为是想当然的，并

由此在教育者的世界中（也常常在社会学家的世界中）成为天经地义的，从未考虑进行解释的需要。长期以来，社会学家遇到的困难之一，便是需要跳出社会通用的概念框架之外，以便于他们能够观照他们自己的理智活动和改革当地的思想体系，而不是通过他们自己习惯性的范畴。因为，他们往往就是在这些范畴中内在等级体系的引导下，把各种不同的选择不仅规定为是有差别的，而且规定为是有价值层次的。由此，这些规定又将研究性的探索指向各种选择呈现出来的缺陷，而不是探讨不平等的资源分配与特定等级制度的联系方式，并为不同认知系统的发展提供广泛的背景。这种过程和顺序在发展中国家进行的大范围研究中已经得到证实(Geertz, 1969) ,同样的例子还有美国对印第安人和黑人所进行的干预计划 (Wax & Wax, 1964; Baratz & Baratz, 1970) ,对工人阶级子女开展的补偿性教育(Bernstein, 1970) ,以及许多人类学的田野研究 (Horton, 1968) 。赫顿论文的价值之一就在于，他给我们提供了一种“文化多样性模式”；由此，人们可以看到，各种不同的思想系统（这里是西方的科学和非洲的宗教）在组织起来提供解释的过程中，展示出明显的相似性。正规教育就是建立在这样一种假定上，即在课程中组织起来的思维系统从某种意义上说，比那些将要接受教育的人或还没有接受教育的人的思维系统更加“高级”。而正是这种内在的“优势”；在赫顿比较西方人和非洲人“理论”思维时，成为他质疑的对象。

因此，赫顿提出，如果我们对这种优势的假定提出质疑，那么我们就能够把任何认知范畴的体系看成是一种潜在的解释。由此研究问题就是要去发现何以某些范畴能够获得制度上的合法性，而其他的范畴不行，以及在考察这些具有不同思想范畴的对象的经验和环境时，我们如何能够说明它们在内容上的差异。

赫顿所谓文化多样性模式的第二层含义是，它开创了一个关于常识与理论范畴，以及它们所取得的形式与人们（在赫顿的案例中，他指的是化学家或卡拉巴里人，但同样适合于教师和学生）在这些形式中进出运动的场景之间联系的完整的问题系列；在学校的场景中，它就如同人们期望学生从一个理论世界进入另一个理论世界。这种抽象的

过程，在某种发展心理学看来是科学思维的一种特点和一个关键的阶段，但在展示中并没有表现出与科学的不同特点，而只是提供解释的所有努力的一个特点；差异并不在于过程，而在于抽象的内容。因为，在教育研究中，这意味着调查教师如何将抽象规定的“科目”强加给学生，并不断提高在常识的理论化中教师和受教育者抽象的形式化程度。赫顿对化学家关于盐的思维的分析可以推广为课程的结构化问题。关于盐的常识性经验告诉我们，它可以溶解道路上的冰雪；如果食物中缺少盐，身体将会脱水；而且，它的颜色是火黄色的。这些常识性的现实不断扩展而进入学校课程的理论时，常常相当任意地被划分和制度化为各种“科目”，如物理学、生物学和化学^{*}。结合第 228 页的内容，我们可以总结赫顿论文第一部分的观点；就其表面价值的信念系统来看，赫顿对许多常见的二分法提出了怀疑（理智和情感、合理的与神秘的、抽象的和具体的……），其中每一个都将这些关于理智过程的假定作为前提，而这些都应该是社会学家研究的任务。

在论文的第二部分，赫顿根据思想系统“开放”和“封闭”的困境，对他所比较的思维系统之间的关键区别进行了研究，这些困境涉及到人们是否意识到对于他们自己思想系统而言的选择性。赫顿指出，除非在科学家“正在从事科学研究”的情况下、而且这也只能是在一定程度上，(Barnes, 1969; Kuhn, 1970)，非洲部落人的“封闭”状况与工业社会市民之间的相似性比他们之间的差异要更加有意义。赫顿对“封闭”困境中进行的思维过程的经常性讨论，以及他给出的许多例子，可以使我们在自己的社会中提出并行的过程，并就它们内容上的差异作出可能的解释。

我相信，这篇论文是对思想系统进行比较研究的经典例子之一，并将成为比较性的教育知识社会学的一个范例。从相对熟悉的西方科学的理论主题出发，赫顿通过比喻和模型进展到对不熟悉的非洲宗教的解释，而且内在地提出了对它们产生的生态和经济条件的研究。这些解释可以被用来考察我们自己社会共享的那些信条，它们是为人们

* 可以比较根据完全不同的抽象标准而建构的科学课程（例如，参看学校咨询委员会对“为平均和低于平均成绩学生的科学课程；13—16 yrs old”的方案）。