

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚

(第四辑·第二十卷)

[当代]教育与社会
(Educational Sociodogy)

基本理论发展与论著选读



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第四辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 IV. I11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131424 号

外国教育名家名作精读丛书·第四辑

[当代]教育与社会基本理论发展与论著选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本: 1/32 印张: 180 字数: 4677千字

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

全二十册定价 526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. 100024 Tel 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail webmaster@BTE - book.com Http ://www. BTE - book.com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者

2005 年 11 月

目 录



外国教育名家名作精读丛书 第四辑·第二十卷

[当代]教育与社会基本理论发展与论著选读

上 篇

教育与社会关系基本理念和思想

教育是一种社会现象	(1)
(一)教育是人类所特有的有意识的活动	(2)
(二)教育是人类社会所特有的传递经验的形式	(3)
(三)教育起源于社会的生产劳动	(4)
教育与社会政治、经济制度的关系	(8)
(一)教育为社会的政治经济制度所制约	(8)
(二)教育对政治经济制度的反作用	(15)
教育与社会生产力的关系	(21)
(一)教育为社会的生产力所制约	(22)
(二)教育对发展社会生产力的作用	(30)
教育的相对独立性	(34)
(一)教育与其它意识形态的关系	(34)
(二)教育本身的继承关系	(36)
(三)教育与政治经济和生产力发展的不平衡性	(37)

下 篇

教育与社会发展文论选读

教育的性质与任务	[法]涂尔干(43)
教育的定义	(43)
上述定义的推论 教育的社会性质	(44)
国家在教育中的作用	(50)
教育的力量 影响的途径	(52)
社会化与教育	[英]怀特(57)
教育的各种职能	[加]莱纳兹(77)
经济领域	(78)
社会成层领域	(78)
政治秩序领域	(82)
文化领域	(83)
人类的启蒙(Human Enlightenment)	(84)
基本的参考论点	(85)
教育与经济增长	[美]鲍曼(87)
(一)教育与发展的含义	(87)
(二)发展的人和创新性变化	(92)
(三)学校教育作用何在 :一些微观展望与社会效果	(101)
人力经济学和技能类型	(115)
(一)从国际角度看人力经济学	(115)
(二)最优模型中的人力规划和教育	(119)
学校教育、经验和企业	(123)
(一)不均衡和正式增长模型中的学习	(123)

(二)在职的学习和训练	(125)
(三)历史教训	(131)
政治与教育	[美]布鲁巴克(133)
学者即文官	(134)
希腊的个人主义	(135)
政治独立的重要性	(139)
基督教的个人的概念	(141)
教育中政治理想的衰落和复活	(142)
保守的设计	(145)
自由主义的前奏	(146)
普鲁士保守的自由主义	(150)
极权主义	(152)
英国的工业民主	(154)
美利坚合众国	(155)
政治上的平等主义	(157)
资本、劳动和政治改革	(159)
种族平等	(161)
民主与教育	(163)
教育民主的重申和改向	(165)
教育、国家和发展	[瑞典]法格林达、[澳]沙哈(167)
教育的决定作用	(167)
教育发展中的矛盾	(169)
教育、国家和发展	(175)
资本主义社会与社会主义社会的教育、国家和发展	(179)
教育和发展:总结性评论	(185)
教育的政治职能	[英]马斯格雷夫(187)
(一)政治机构	(187)
(二)教育、政府与英才	(189)

(三)政治社会化	(197)
(四)结 语	(210)
教育与社会变革	[瑞典]法格林达 [澳]沙哈(211)
正规学校教育的产生与沿革	(213)
英国和日本的学校教育和工业革命	(216)
扫盲的重要性	(221)
正规教育和开发人力资源	(226)
教育的现代化影响 经济发展的先决条件	(229)
教育费用和发展	(233)
教育和劳动力市场危机	(234)
教育和发展 激进的与新马克思主义者的批评	(236)
教育与人类进步	[法]富尔(240)
教育与人类的命运	(240)
科学的与技术的革命 教育和民主	(243)
质的变化 动机与就业	(248)
学校与学习化的社会	(253)
变革的工具	(255)
国际合作	(257)

上 篇

教育与社会关系 基本理念和思想



教育是一种社会现象

教育作为存在于社会生活现象,它与整个社会和社会其它现象发生着经常的、密切的联系。因此为了掌握教育及规律,就必须深入探索教育与社会、教育与社会其它各种现象之间的关系。教育是一种社会现象,这是马克思主义观察和分析教育这一现象基本观点。在教育史上有一部分教育学者否认教育是一种社会现象,其中,如教育的生物学起源论和心理学起源论都是抹煞教育的社会属性的。

教育的生物学起源论的倡始人是法国的社会学家、哲学家利托尔诺。利托尔诺在《各人种的教育演化》一书中认为,教育这种现象不仅存在于人类社会之中,而且超越于人类社会范围之外,甚至在人类产生以前,教育就早已在动物界存在。他把动物对小动物的爱护和照顾都说成是一种教育,甚至设想在昆虫界也有教师与学生。按照他的看法,人类只是在继承早已形成的教育形式的基础上,作了某些改进,人类的教育就其本质而言与动物没有不同。利托尔诺把生物竞争的本质说成是教育的基础。动物为了保存自己的物种,出于一种自然所赋予本能,要把自己的“知识”和“技巧”传授给幼小的动物。这种生物学起源论曾为不少教育学家所接受。其中如英国的沛西·能,在他的《教育原理》中就明确提出:“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程,不仅一切人类社会——不管这个社会如何原始——有教育,甚至在高等动物中也有低级形式的教育”,又认为教育“是扎根于本能的不可避免的行为”“生物的冲动是教育的主流”。^①这种教育的生物学起源论,把作为一种极为重要的社会现象

^① 沛西·能《教育原理》,人民教育出版社。

的教育贬低为本能行为,把教育过程看作是按生物学规律完成的本能过程。按照这种观点,教育就成为一种无目的的活动,成为一种不能为人的意识所调节控制和支配的活动。

美国学者孟禄从他的心理学观点出发,批判了生物学起源论。他认为,利托尔诺没有揭示人的心理和动物心理的本质区别。但是孟禄在批判利托尔诺时却又把儿童对成人的一种出于本能的摹仿说成是教育过程的基础。他认为,不论成人是否意识或同意,儿童总是在摹仿他们。摹仿是一种教育的手段,也是教育的本质。孟禄的这种心理学起源论与生物学起源论实际上并没有本质上的差别。他同样是把一种摹仿的本能看作是教育的基础,抹煞教育的社会性,把儿童的发展看作是无法控制的对象。

那么,为什么说教育是一种社会现象呢?我们可以从以下三方面去认识。

(一)教育是人类所特有的有意识的活动

从马克思主义观点看,教育是人类社会所特有的现象,它仅仅存在于人类社会中。在其它动物界根本不存在可称之为教育现象。

教育之所以为人类所特有,首先,因为教育是一种有意识的活动。众所周知,只有人才具有意识,而教育是为人的意识所支配的。教育与其它动物对于下一代的爱护、照顾存在着本质的区别,这是因为动物对下一代的爱护、照顾只有一种本能的、无意识的活动,这种本能活动是天生的,是由遗传获得的简单的行为定型,这种活动在意识上是不存在的。不可否认,人类对于他们的下一代也存在着一种出于本能的爱抚,一种亲子之情。但是,这种本能并不是人类教育的出发点,它不能支配人类教育的活动。支配人类教育活动的是作为社会历史产物的意识。这是因为,首先,教育不是产生于本能的需要,而是出于人所意识到的社会需要。其次,在教育过程中人们所进行的一切活

动,都不是由某种刺激(或信号)所释放出来的、为先天所定型的、程序化的动作,而是由后天所获得的、在社会生活中所产生的、有意识的活动。总之,无论是激起教育的需要,还是支配整个教育活动的,都不是生物的本能,而是人类社会所特有的产物——意识。由此可说明教育是一种社会现象,不是生物现象。

(二)教育是人类社会所特有的传递经验的形式

通过教育来进行经验的传递,这是人类社会所特有的。其它动物在种系的发展过程中,对于怎样适应周围环境更有利于自身的生存,也有一种信息的储存和传递。它们的信息主要储存于遗传基因之中,这种信息不是以教育和学习的方式而是以遗传的方式在一代一代之间进行传递的。动物对周围环境所表现的大量的适应动作,可以说都来自一种先验的知识。当然也应当看到,在较高等的动物中,除本能外,也有熟练和智力活动的存在。这些是在后天习得的,但是作为个别的动物的习得经验,却因为没有意识和复杂的语言,而不可能以教育这种传授方式使其它动物掌握,作为个体的经验只能随个体的死亡而消失。

在人类种系发展过程中,长期形成的对环境的适应。也在遗传素质中有所表现。但是,对于人类来说,遗传不是主要的传递经验的形式。人类在长期生产斗争和阶级斗争中所获得的经验,主要多通过教育和学习来传递。有人称之为“教育遗传”,只有人类才有可能进行这种“教育遗传”这是因为人类有意识,人能把自己的感觉、思想、经验报告给自己,意识和理解到自己的所作所为。人类有语言、文字,借助于语言文字的物质外壳,人类的经验不仅存在于个体意识之中,也可以存在于个体意识之外,它能够脱离每个个体而独立存在。这种“外化”了的经验,不致因个体的死亡而消失,人类的经验得以积累,同时又能在个体之间通过教育和学习进行相互传递。

人类这种传递经验的方式具有极大的优越性。首先,它大大扩大了人的认识范围。动物对现实的反映只限于直接作用于它的现象。而人却可以在教育和学习中认识和了解到个体经验范围以外的各种现象,从本地到外域,从过去到现在,从微观到宏观,几乎可以超越一切时间和空间的限制。它可以使社会上任何一个个人的经验转化为社会的财富,为全社会全人类所掌握。其次,它还可以大大加速人类认识能力的发展。教育和学习把历史所积累的、全人类所拥有的知识经验呈现在每个个体面前,实际上这也是一种由社会历史所形成的人类认识能力的全面展现,它必然会促使每个个体的感知、思维等能力的发展。此外,人类种系在长期的教育和学习中,也会引起生理上,特别是大脑生理的变化,如脑突触的增加,脑重量的增大等等。

因此,教育和学习这种传递经验的方式,使人类经验不断丰富和发展,人类自身不断提高和改造,人类社会由此而不断延续和更新。教育是人类社会特有的现象,也是人类社会不可缺少的现象,又是一种永恒的科会现象。

(三)教育起源于社会的生产劳动

A. 教育起源于生产劳动这样一种人类社会所特有的实践活动之中。人类社会与动物界的本质区别就在于劳动,而教育就是从劳动中产生的。

①在人类社会的共同生产劳动中,不论是制造工具或是使用工具等方面都逐步地形成了一定的技能、技巧、积累了一定的经验。为了使生产劳动能够一代一代地继续进行下去。以继续人类的生存,年长的一代有必要把这些技能、技巧和生产经验传授给下一代,教育就是从这种生产劳动的实际需要中产生的。

②人类的劳动从一开始起,就是一种社会的共同劳动。在这种

共同劳动的过程中,社会的成员必须遵守一定的社会行为准则,如服从劳动的纪律,尊敬有生产经验的长者,敬拜神祇(原始的人把神看作是免受自然等灾害的保护者),等等。这也就要求通过教育向下一代传授有关的道德规范、礼节仪式、风俗习惯、以及宗教禁忌等方面的经验与知识。这些方面思想观点和知识经验的传授,也促进了教育的发生与发展。

③在原始社会中,开始时教育是在生产劳动过程中进行的。青少年儿童跟随着有经验的长者共同劳动,在这同时,学习各种生产和生活的经验,并形成了一定的思想观念。如在渔猎经济的时代,他们的教育就是怎样捕鱼,怎样猎取鸟兽,怎样采拾果实。在畜牧经济的时代,他们的教育就是怎样架设栅栏,怎样寻找牧草,怎样喂牛赶羊。男孩子跟随着成年男子一起参加制造工具、打猎、捕鱼,女孩则跟随着成年妇女一起做饭、制造器皿、缝制衣服等等。年长者即是教师,猪场和牧地就是学校。

根据我国古代经籍所记载的传说,原始社会中的教育,大约有以下几方面的内容:①传授关于制作或使用劳动工具以及从事渔牧耕畜的经验;②关于改进居住条件以及与自然灾害搏斗的经验;③关于进行宗教仪式的经验;④关于部落之间进行斗争的经验。总的说来,当时的教育还没有从其他的社会形态中分化出来,它是与生产劳动这种社会的基本实践活动紧密联系在一起。这也就说明,教育从它一产生就具有社会的属性,它与动物界的本能活动是有着根本区别的。

B. 关于教育是否起源于生产劳动,当前也有个别同志发表了一些不同的意见。他们的观点可以归纳为以下几点:

①劳动创造人,不能从绝对意义上理解它。他们认为在劳动活动出现以前,已经有人的产生。

②在远古社会中,教育除传授劳动经验以外,还有战争、避灾、宗教、风俗习惯,行为规范,语言,艺术等方面经验的传授。

③教育起源于劳动也与个体发展情况不相符合。教育儿童的活动不是开始于劳动,而是开始于儿童学习语言或更早一些。

④教育起源于劳动的观点在实践上是有害的,更是“生产劳动应当成为学校的基础”这种错误思想的理论依据之一。

由于这一问题涉及到“劳动创造人”这一根本问题上的分歧,它还有待于进一步的科学研究和学术讨论去作出最后的结论。

综上所述,教育是一种社会现象。而学校教育,这种特定的教育形式则更是人类社会所特有的现象,是社会发展到一定历史阶段的产物。

根据古代经籍所记载的传说,在我国原始社会的后期,约四千年前的虞舜时期,开始有类似教育机构的建立,称之为庠。“庠”的最初含意是饲养牛羊的地方,据推测,饲养牛羊这项工作是由老年人担任的。他们一方面管理牛羊,一方面照料小孩。久而久之,“庠”就由单纯管理牛羊的地方,变成敬养老人和教育儿童的场所。

从外国考古学家和历史学家的研究中,发现在其它一些国家的原始社会中,也存在一种称之为“青年之家”的机构。在那里由一批丧失劳动能力,不能直接从事生产的老人来专门训练和教导青年人。中、外教育史的传说和研究都说明在原始社会末期已经有了一种养老和教育兼而有之的教育机构,这种教育机构可看作是会校的胚胎。

学校的正式产生是在奴隶社会。在我国则是在夏代和商代。据传说夏代除有“庠”外,还设有“序”、“校”等军事性的教育机构。商代则有“学”、“瞽宗”,这是传授礼乐,造就士子的学校。

学校是社会发展到一定历史阶段产物。这可从两方面来说明:

1. 学校的产生体现了一定历史阶段社会的客观需要

随着社会的发展,人类经历了较长时期的生产和各种实践活动后,他们所创建的物质生活和精神生活日渐复杂,所积累的各种经验更为丰富。特别是有了文字以后,人类的经验就在书面的文字记载

中更加巩固化。在这种情况下,就不能仅仅依靠社会直接生活中的教育,要使下一代得以完整地系统地承受人类社会积累的经验,就必须建立专门的教育机构进行教育活动。这是社会发展所提出的客观需要。社会之所以需要建立学校,是因为学校在传递社会经验方面具有它的优越性。学校教育可以按照一定的社会要求,使用最有效的方式,把日益繁复的社会经验集中地迅速地转化为学生的财富。这是社会发展到一定历史阶段时,所必需采用的传递经验的方式。

2. 学校教育产生,又反映了一定历史阶段社会发展水平

一般说来,学校的产生需要具备以下几个条件:(1)生产力有了一定程度的发展,它能为社会提供相当数量的剩余产品,社会上有一部分人可以脱离生产劳动而专门从事教与学的活动。(2)体力劳动和脑力劳动有明显的分工,出现了专门从事科学、文化活动的知识分子。(3)科学文化知识有相当数量的积累,文字的记载和整理达到了一定的程度。这些都说明,学校的产生是以社会的一定发展水平为其基础的。它是随着其他各种社会现象的发展而产生的一种社会现象,离开了社会和社会的发展,就不存在学校教育。

综上所述,学校教育是社会发展到一定历史阶段时,从社会的生产劳动和其他的社会实践活动中分化出来的一种社会现象。当它一旦形成一种独立的形态,它也不是脱离社会而存在的。较之实践活动中的直接教育来说,学校教育对于社会的延续、发展和更新起着更为重要的作用。它日益构成为整个人类社会这个有机体中不可缺少的部分。它与整个社会发生了更为普遍、更为紧密的联系。

总之,不论是教育还是学校教育,都是从社会中产生、发展起来的,是人类社会所特有的现象。因此,把教育看作为一种生物现象或本能的心理现象是完全错误的。

确立教育是一种社会现象这一基本观点是十分重要的。它向我们指明要从社会和社会联系中来认识教育,这才有可能使我们去探明教育学上的一系列规律。如果把教育作为生物现象或心理现象,

就必然会脱离社会去认识教育的各种现象,当然也无从正确地掌握教育的客观规律。

教育与社会政治、经济制度^①的关系

社会通过教育向受教育者传递一定的文化知识和思想意识,目的就是要使受教育者能够成为社会所需要的人。因此,教育的过程,从本质上说,也就是使受教育者逐步实现社会要求的过程。正因为如此,社会的要求必然制约着教育的全过程和教育工作的各个方面。社会的要求是多方面的,教育的某些方面和部分为政治、经济制度所制约,教育的另一些方面和部分又直接与生产力相联系,并为它所制约的。此外,构成社会生活的还有属于意识形态方面的精神领域,教育与它们之间也发生着密切联系。

下边分别就教育与政治、经济制度的关系,教育与生产力的关系,教育与社会意识形态的关系作出说明。

(一)教育为社会的政治经济制度所制约

教育的某些方面是为一定社会的政治、经济制度所制约的,同时,它又反作用于一定社会的政治、经济制度。

教育的哪些方面为社会的政治、经济制度所制约呢?

^① 为与包括生产力在内的广义经济这一概念相区别,这里使用了“经济制度”这概念。斯大林在《马克思主义语言学问题》中指出:“基础是社会发展的一个阶段上社会经济制度”。经济制度即是经济基础,也是生产关系的总和。由政治是经济(制度)集中表现,因此我们把政治、经济制度放在一起论述。

1. 政治、经济制度制约着教育目的

教育的根本任务是培养人,在一定的社会中,培养具有什么样政治方向、思想意识的人。这是由社会的政治、经济制度所决定的。

在原始社会中,人们共同占有生产资料,共同参加生产劳动,那时教育的目的是培养未来的氏族成员,使他们能从事生产劳动,在劳动中能遵循社会所规定的思想行为准则,并能为保卫氏族的利益而英勇作战。

当社会分裂为阶段以后,在政治、经济上居于统治地位的阶级总是力图按照他们的经济利益和政治要求,通过教育有目的有计划地来影响下一代。

如在我国奴隶制社会中设立学校的目的就在于“明人伦”(“学则三代共之,皆所以明人伦也”《孟子》)。“明人伦”的实质无非是明贵贱、别尊卑,使受教育者能够成为自觉维护宗法等级制的统治人才。为了镇压奴隶和抵御外患,当时的统治阶级还十分重视军事教育,据经传所载,殷、周的学校不仅是施教的场所,也是习射、习武以及“献馘”“献囚”的场所。因此,培养能以暴力镇压奴隶和善征能战的军人也是教育的重要目的。

在古代希腊的奴隶社会中,斯巴达从九千户的斯巴达克人统治廿五万户奴隶和贫民的情况出发,教育完全服从于对奴隶的残酷武装镇压和对外战争的需要。奴隶主的子弟从七岁起就被送到国家特设的学校公共宿舍,学校对他们实施严格的军事体育训练,并形成他们对奴隶和对体力劳动的极端仇视蔑视的心理。在希腊的另一国家雅典,由于手工业和商业比较发达,贵族和贫民间的斗争比较激烈,教育的情况与斯巴达有所不同,他们已经不满足于训练粗暴的军事干部,而提出培养有学问的政治家与商人。因此比较重视文化、政治方面的训练和多方面的教育,兴办了多种类型的学校(如文法学校、弦琴学校、体育学校等),开设了各种课程(如政治学、哲学、文学、音乐等),但教育的总目的同样是培养维护奴隶制度的统治者。

在封建社会中,教育的目的是为封建皇朝培养官僚和实际掌握地方政权的士绅。在我国的封建制度下,以“学而优则仕”“诵诗三百,授之以政”作为教育的宗旨。隋唐以后,施行科举取士制度,封建统治者利用这种方法,使教育变为科举的附庸,把它完全纳入培养官僚人材的轨道。我国历代的封建统治者都着重以儒家思想作为教育的主要内容,极力向受教育者灌输君臣父子的“人伦之教”和三纲五常的封建秩序,用以巩固封建的统治。

在欧洲的封建社会中,由于政教合一,学校完全掌握在僧侣手中,他们设立了僧院学校,教区学校,教坛式大教堂学校等。这种学校教育的主要目的是培养教士,而宣扬迷信,维护封建秩序的基督教教义是学习的主要内容。在这种社会里,世俗封建主的贵族子弟从七岁起,就被送入有爵位的大封建领主的宫堡,经过各个阶段的武士训练,培养对封建主忠诚,勇武善战,娴熟封建礼仪的封建武士。

1840年鸦片战争后,中国一步步沦为半封建半殖民地社会帝国主义与地主、官僚资产阶级相互勾结,垄断了国家经济命脉,控制了国家机器。反映在教育上,一方面继续保存了封建教育的糟粕,如蒋介石国民党政府就把所谓“忠孝仁爱,信义和平”列为普通教育的目的,另一方面,又添上了买办性的特征,帝国主义直接在中国办理大批学校,目的在于造就服从他们的知识干部和愚弄广大中国人民。

从十七世纪中期开始,在欧洲,资本主义社会相继在各国建立起来。资产阶级的教育,一方面是把本阶级的子弟培养为能够掌握国家机器和管理生产的统治人才和知识分子;另一方面,“因为新的生产力要求生产工作者比闭塞无知的农奴更有文化。更加伶俐,能够懂得机器和正确使用机器”,^①资产阶级也给予劳动人民子女以一定的学校教育,并通过学校教育从政治上、思想上向他们施加资产阶级的影响,目的是要养成一批为他们服务的恭顺奴仆。

^① 斯大林:《联共(布)党史简明教程》,人民出版社1975年版,第129页

在几千年的阶级社会中,教育的目的都是为剥削阶级培养人才和可供他们驱使的劳动者,用以巩固剥削制度。只有到了社会主义社会里,教育的目的才发生了根本性质的变化。社会主义要求从政治经济上彻底推翻剥削制度,实现没有剥削、没有压迫的共产主义。教育为这样的政治经济制度服务,就必须培养德、智、体、美、技等方面都得到发展的、有社会主义觉悟有文化的建设者。

在这里应当明确的是,一个社会的教育目的。虽然要受到政治、经济制度的制约,但是影响教育目的却不限于政治经济制度这一种因素。其它如社会的生产力及社会的其他因素以及人的身心发展的诸因素,也会对教育目的的制定发生作用。

2. 政治、经济制度决定教育的领导权

教育的领导权由谁来掌握,这是由一定的政治经济制度所决定的。

在阶级社会里,经济和政治上占统治地位的阶级为了使教育能够完全按照自己的要求来进行,就一定把教育大权掌握在自己的手中。统治阶级利用他们在政治、经济和思想等方面的统治地位,控制了绝大部分文化教育机构,掌握了教育的领导权。

①统治阶级首先是利用国家政权的力量来掌握教育的领导权。他们通过国家所颁布的政策和法令,规定办学的宗旨和方针,并以强制的手段监督执行,以此把教育纳入他们所需要的轨道。同时,各级政权机构往往还利用其权力任免教育机构的领导人和教师,从组织上保证了这种领导权。由国家所举办的学校,则是对教育的一种更直接的控制。

②其次,统治阶级还利用经济力量来掌握教育的领导权。国家和统治阶级中个别人可以用拨款、捐献教育经费等办法,有效地控制教育权。

③最后,统治阶级还以思想上的优势力量来影响和控制教育。由于统治阶级在政治、经济上的统治地位,它的思想必然是社会的统

治思想,在教育领域内,通过教科书的编定和各种读物的发行以及教师思想上的影响,在实际上左右着教育工作的发展方向。

正是通过以上几方面的渠道,统治阶级把教育的领导权牢牢掌握在自己的手中。

在我国西周奴隶社会里,奴隶主的国家直接掌握教育事业,这就是所谓“学在官府”。那时,国家所豢养的官方学者垄断了各种学术和文物典章,并经过子就父学,使领导教育的大权成为世代相传的特权。

到了封建社会,居于主要地位的官学系统由各级封建政权机构所直接控制。这类学校从教学内容的确定,教师队伍的任用以及学生的选拔,都由封建朝廷作出严格规定,不得稍有逾越。当时与官学同时并存的还有私学,如宋代的书院,清代的私塾。这类学校或由地主阶级拨给学田作为办学基金,或由他们出资兴办,设馆延师,学校当然也要听命于他们。而国家所实行的科举考试制度则更是完全左右了各类学校的办学方向,置学校于他们的绝对领导之下。

资本主义社会中,资产阶级一方通过国家政权来掌握教育大权,在一些中央集权制的国家里,学校制度、课程设置、教育大纲、师资队伍,以至每周每日的教学时数都由国家法令统一规定,不论公私立学校都需严格执行。在另一些地方分权制的国家里,由地方政府直接管理学校,中央政府则通过一系列立法来规定各州和地方教育的方向。在另一方面,资产阶级还通过增拨补助经费的方法,实现其对学校教育的领导。如美国的国防部、内政部按照他们的需要,动用大量经费,推行一定的教育计划,一些垄断集团的基金组织也拨出大量的教育、科学基金,通过拨款,垄断资产阶级直接插手学校教育,在决定教育的重大问题中拥有很大的权力。

社会主义革命彻底剥夺了剥削阶级对教育的领导权,教育的控制权转到了无产阶级、广大劳动人民及其知识分子手中。无产阶级通过它的先锋队组织——共产党实现对教育工作的统一领导。在党

的领导下,国家颁布各项无产阶级的教育方针、政策和法令,并充分发挥各级教育行政组织和广大无产阶级知识分子的作用,把学校工作纳入无产阶级轨道,保证了在政治上、思想上、组织上和业务上的领导权。

3. 政治、经济制度制约了受教育的权利

不同的人所享有不同的受教育的权利,也是由政治经济制度所决定的。

在原始社会里,所有的儿童都在一起接受同样的教育,只是由于男女分工的不同,向男女儿童所施行的教育内容有所不同。

在进入阶级社会以后,剥削阶级和被剥削阶级在政治、经济上是不平等的,反映在教育上,权利也是不平等的。这种不平等的教育权或是由国家法律明文规定,或是由受教育者的经济或其它种种条件所实际决定。

例如在奴隶社会里,学校专为奴隶主子弟开设,接受学校教育是他们们的特权。我国西周的国学规定只有国子和贵胄之子才能入学。而古代印度这个奴隶制国家,就曾以法律规定,谁若让低贱的首陀罗阶级接受文化知识教育,立即处以死刑。

在封建社会中,教育的等级性明显地反映了政治经济上的等级性。不仅广大农民子弟被排斥在学校门外,在统治阶级内部受教育权也有严格规定的等级差别。如东汉的太学,明文规定从大将军到俸禄六百石以上的官家子弟才能入学。唐代对进入各种学校的学生家庭出身的品级也作了明确规定,上层统治者(皇帝、皇太后、皇后的亲属及宰相高级官)的子弟进弘文馆、崇文馆。三品以上官吏子弟进国子学,五品以上的官吏子弟进太学,七品以上官吏子弟进四门学,八品以下官吏子弟进书、算、律学等。

到了资本主义社会,从法律上废除了封建教育的等级性,受教育权在形式上是平等的。同时,由于资本主义条件下工业和生产技术发展的客观需要,也使各国资产阶级先后颁布了普及义务教育制度,

劳动人民的子弟也能受到一定的学校教育。特别是近二十年来,由于科学技术的迅速发展,资产阶级国家的义务教育年限普遍延长,劳动人民及其子弟的入学条件有了改善。但是,由于资产阶级和工人阶级在经济和其它各种条件上的不平等,因此受教育权在实际上还是不平等的。就以美国为例,各种受教育权的不平等不仅表现在高等教育阶段,即使是普及义务教育阶段也存在一定的差别,在那些劳动人民集中居住的贫穷地区和黑色人种聚居地区,学校往往只具备较为低劣的设备和教学质量,甚至连一些资产阶级学者也不得不承认“教育面前的机会不平等是到处感到的最严重和最不可忍受的问题之一”。^①

只有无产阶级专政的社会主义国家才能为实现教育权的完全平等开辟广阔的道路。在社会主义社会中,无产阶级和广大劳动人民在政治、经济上的翻身为他们在文化教育上的翻身创造了前提条件,无产阶级专政的国家又从制度上规定工人和劳动人民子弟在教育上享有优先权。与此同时,社会主义的学校,它“不仅应当成为一般共产主义原则的传播者,而且应当从思想上、组织上、教育上实现无产阶级对劳动群众中的半无产阶级和非无产阶级的阶层的影晌^②”。因此,学校也并不排斥非劳动人民家庭子弟入学,目的是要通过学校教育培养他们成为无产阶级所需要的人,实现无产阶级解放全人类的任务。当然,还应当看到在社会主义社会中,由于生产力的不够发达,以及三大差别的存在,因此,在受教育的权利上还不可能实现完全平等。但是,社会主义教育决不是要使这种不平等凝固化、扩大化,而是要通过各种途径去逐步限制它、消灭它,为实现教育上的完全平等创造条件。

^① [法]让·托马斯《世界重大教育问题》第10页,上海师大外国教育研究室译

^② 《俄共(布)党纲草案》,《列宁选集》第3卷第746页。

(二)教育对政治经济制度的反作用

1. 教育对政治、经济制度的积极作用

毛泽东同志在《矛盾论》一文中指出：“我们承认总的历史发展中是物质的东西决定精神的东西，是社会的存在决定社会的意识，但是同时又承认而且必须承认精神的东西的反作用，社会意识对社会存在的反作用，上层建筑对于经济基础的反作用”。按照辩证唯物主义和历史唯物主义的观点来考察教育与社会政治、经济制度的关系，就不仅应当看到社会政治、经济制度对于教育某些部分的制约作用，而且还应当看到教育对政治、经济制度所起的反作用。教育这种现象对于政治、经济制度的作用，具有它自身的特点，它主要是通过培养人来实现的。

首先，教育培养出具有一定阶级意识的人，在维护和巩固一定的政治、经济制度中发挥积极的作用。

①在阶级社会中，任何一种教育总是要向受教育者灌输一定政治、哲学、道德等方面的思想体系，形成他们一定的阶级意识和行为品质。而政治、哲学、道德等方面的思想体系，究其本质来说，都是一定的经济关系在观念形态上反映。思想意识的灌输工作，其目的是要使人们从思想上去自觉维护和巩固某种经济关系，以及建立在这种经济关系之上的政治关系、伦理道德等关系。

如我国的封建教育，向受教育者灌输“劳心者治人，劳力者治于人”的思想以及尽忠、尽孝等等的观念，目的都是要使受教育者把封建的经济、政治制度看作是天经地义的必然，培养他们成为封建制度的卫道士。资本主义社会的教育，也竭力向受教育者灌输资产阶级财产所有制、资本主义政治制度是神圣的、永恒的观念，用以巩固资本主义的剥削和统治。

②当然，统治阶级不仅通过学校，他们同样也利用其它各种途径

来进行这种思想灌输工作。但不可否认,学校教育在灌输统治阶级思想方面,具有特殊重要的作用。

这是因为,学校所灌输的思想意识,总是比较系统化和理论化的,一定的经济、政治关系在学校的思想教育中能够得到比较充分的、深刻的、完整的反映。同时,学校教育又使用各种有效的方法,使得这种思想灌输得以产生比较强烈的影响。因此,学校所培养的人,一般说来,他们的阶级意识表现得更为自觉和敏锐,能够形成较为完整和坚定的世界观。他们往往成为一个阶级的中坚分子,在维护和巩固一定的政治、经济制度中发挥比较重要的作用。

此外,学校在传播一定阶级意识方面所起的作用,不仅限于在校的学生。由于学校是青少年一代比较集中的场所,又是一个社会知识分子比较集中的场所。因此,学校对于一个社会的风化习俗、道德面貌以及政治思想潮流等方面都能产生巨大的影响,它是制造舆论、宣传思想、影响群众的重要阵地。而这种从思想舆论上对社会所产生的影响,在巩固和发展一定政治、经济制度中具有不可低估的作用。在我国古代有不少政治家和教育家是很重视通过学校阵地来“化民成俗”的。如汉代的董仲舒就认为,倡导美风,防止“乱民”,莫重于教化,而施行教化的场所,莫重于学校。他看到,在学校教育的影响下,教化立了,“奸邪”也就止了,教化废了,即使用刑罚来镇压,也难于生效。^①从我国封建社会的实践来看,通过学校扩大“三纲五常”等封建礼教的影响。对于维护我国的封建制度确是起了十分重要的作用。

^① “太学者,贤士之所关也,教化之本原也”(《前汉书》《董仲舒经》《对策二》)

“夫万民之从利也,如水之走下,不以教化堤防之,不能止也。是故教化立而奸邪皆止者,其堤防完也,教化废而奸邪并出,刑罚不能胜者,其堤防坏也”。(同上《对策一》)

③建国后的相当一段时期内,我国曾以学校思想的革命化促进了社会风尚的革命化。在学校的教育下,广大青少年学生遵守革命纪律,爱护公共财物,路不拾遗,助人为乐等优良品质,蔚然成风。事实证明,它对于树立社会的一代新风曾经产生过十分积极的影响,对于推动社会主义政治和经济的发展,是一种强大的思想动力。当前,我们更应当十分重视学校教育在社会主义精神文明建设中的作用。

④建设社会主义精神文明,一方面要极大地提高人们的文化知识水平,另一方面还应极大地提高人们的思想政治道德水平。这两个方面是密切联系着的。当代学校在传递文化科学知识方面所起的作用是众所公认的,而社会主义学校在提高人们的思想政治道德水平方面所起的作用也是不容忽视的。学校在这方面的地位和作用是由它本身的特点所决定的。首先,社会主义学校在对学生进行思想道德等方面教育的同时,又授以系统的文化科学知识。虽然我们不能说文化程度高必然思想觉悟高,但是,一个愚昧无知的人不会具有科学的共产主义思想,这是可以肯定的。列宁说过:“只有用人类创造的全部知识来丰富自己的头脑,才能成为共产主义者”。由于学生的思想道德观念和信念的建立具有了系统的文化科学知识为其基础,因此,这种观念和信念,一般说来更具有科学性和坚定性,更少盲目性和片面性。其次,大部分学校都以青少年儿童为其对象的,青少年儿童时期也是一个人形成良好的行为习惯、树立共产主义理想和信念、形成正确世界观的关键时期。学校正确发挥这方面的作用,就有可能塑造出具有高度精神文明的一代新人。同时,学校教育与社会的一般舆论宣传不同,它总是在一个相当持久的时间内,有计划有系统地进行的。如从幼儿园到大学毕业计算,整个学校生活占了整个人生的1/4,这种长期的系统的教育对于人的思想意识不能不产生重大的影响。学校教育的这种适时性和持久性,是学校在精神文明建设中的有利因素。第三,还应该看到,在校学生占了社会人口的很大部分,我国在校生占人口总数的1/3,他们的精神文明状况必然

要影响到全国、全社会的精神文明的建设和水平。最后,学校在精神文明建设中不仅起了一种传播的作用,而且还发挥了一种生产作用,其中特别是高等学校文科,在哲学、道德等意识形态领域进行的研究工作,能不断生产出新的精神产品,丰富整个社会的精神文明宝库

其次,通过学校教育培养成批的统治人才,直接为政治、经济制度服务。

学校教育所培养的人,其中有一部分是进入上层建筑领域的。学校通过这部分人的培养,特别是政治上统治人才的培养,更直接地作用于政治、经济制度。

自古以来,各个社会的统治人才,在很大程度上是通过学校造就的。学校在培养这部分人才时,不仅形成他们的一定的思想观点,而且还向他们传授社会长期积累下来的统治、管理的经验与知识,养成相应的能力。如我国古代的教育向学生传授的大半是“修己治人之道”,目的是要他们能够“致君泽民”。古代学校实际上就是官吏的养成所。如二千年前的孔子及其弟子就把学习称之为学干禄,也即是学习为官从政的本领。后人记载,孔子弟子有不少人以后都参加了朝政,“大者为卿相师傅,小者友教士大夫”。他的教育对当时的政治起了一定的作用。又如,我国学校教育发展比较兴盛的东汉,当时的最高学府“太学”,成为一种很强大的政治势力,它在进退百官,议论朝政等方面都享有很大的权威。^①。在唐代,中央政权所办的各类学校,在校学生的总名额为2681人,其中学习与生产有关的天文,兽医等专业只有240人,其余2000余人毕业后都是直接充实政权机构,充当国家和地方各级官吏的。

到了近代,由于文化科学的发展,政治、经济日趋复杂,需要较高文化科学知识和领导才能的统治人才,更有赖于学校的培养。

^① “学莫盛于东汉,士数万人,虚枯吹生,自三公九卿皆折节下之。三府面辟常出其口,其士议政,可谓近古”。《文献通考 太学按》

当代 科学日渐社会化 ,社会日渐科学化 ,科学技术已在向包括领导和管理等部门在内的社会各个细胞实行全面的渗透 ,在一些资本主义国家中出现了一种“专家政治”的新潮流 ,也即是大批自然科学技术专家进入统治集团 ,由他们来分掌国家的领导权。它说明 科学、技术、管理已经成为一个不可分离的整体。

为此 ,很多国家更是重视通过学校来培养他们的政府官员和管理人员。据统计 ,美国现有 600 所大学有管理学院或系科 ,拥有大学生 70 万 ,研究生 10 万。苏联和东欧国家除了设立专门培养经济管理干部的学院和系科以外 ,还把中央和地方所属党校都纳入统一的干部教育体系之中。

过去 ,在我国 ,各级党政领导干部和管理干部主要通过实践来培养 ,但是在新的经济振兴时期 ,为适应四个现代化的需要 ,明确提出干部四化的需要 ,并明文规定 ,今后吸收脱产干部 ,应当十分注意文化程度和专业程度 ,严格按照新时期的干部条件 ,主要从大中专毕业生或具有同等程度的青年中择优选拔。

这一决定反映了学校在新的历史时期中担负着向国家各级机构和各种管理部门输送干部的重大任务。以上这些都说明 ,社会越发展 ,学校通过培养统治和领导人才对政治经济制度所起的反作用 ,不是减弱 ,而是日益加强。

2. 教育对政治经济制度不起决定作用

教育虽然能对政治、经济制度产生相当重要的作用 ,但它终究不能对政治、经济制度起决定性作用。

首先 ,教育不能改变政治、经济制度发展的方向。这是因为 ,教育本身是为一定的政治、经济制度所制约的 ,教育只能在一定的政治、经济制度为它所规定的轨道上发挥作用。

建立在一定政治、经济制度基础上的教育 ,就只能为这种特定的政治经济制度服务。它决不可能超越这一轨道 ,去改变政治、经济制度原来的方向。

马克思曾经指出：“为了建立正确的教育制度，需要改变社会条件”^①。这就是说，在一定的政治经济制度发生根本变革以前，任何一种新的教育制度在整个教育体系中都不可能占有统治地位，新教育的萌芽往往会遭到旧制度的扼杀。因此，企图从改造教育入手来改变政治、经济制度发展的方向，是不可能的。

解放以前，有人高喊过“教育救国”的口号，幻想通过教育来普及科学、发展经济，以此根本改变旧中国的面貌。实践证明，这一口号到头来只能是一句空话。更有甚者，这种口号，由于它颠倒了教育与政治、经济制度的关系，还在一定程度上起了麻痹群众革命意志的作用。

其次，教育不能成为政治、经济制度发展的根本动力。

一定政治、经济制度的发展，从根本上说是由生产力与生产关系性质相适应的规律所决定的。生产力与生产关系的矛盾运动是历史发展的根本动力。恩格斯在《共产主义原理》一文中指出：“社会制度中的任何变化，所有制关系中的每一次变革，都是同旧的所有制关系不再相适应的新生产力发展的必然结果”^②。教育在社会基本矛盾运动的过程中，只能起加速或延缓的作用，而不能起根本动力的作用。

恩格斯在论及十九世纪的奥国革命时曾经指出，由于梅特涅的愚民政策，使得维也纳的大多数人民“对于最普通的政治问题也几乎一无所知”^③。说明当时奥国统治阶级所推行的教育政策，曾在一定程度上延缓了社会发展的进程。但尽管如此，由于生产力与生产关系矛盾的激化，到了十九世纪的后期，在奥地利境内终于掀起了

① 《卡·马克思关于现代社会中普及教育的发言记录》（1869年8月10日和17日）《马克思恩格斯全集》，第16卷，第654页。

② 《共产主义原理》《马克思恩格斯选集》，第1卷，第218页。

③ 《德国的革命和反革命》《马克思恩格斯全集》，第8卷，第17页。

新的革命高潮。又如,我国解放前,在国民党的统治下,在学校中采取了种种措施,严禁革命思想,迫害革命师生,这一切虽然在一定程度上阻碍了革命的发展,但是国民党的统治终究不能依靠这种反动的教育来挽救他们在经济上的崩溃和政治上的覆灭。

在社会主义革命和建设,教育毫无疑问也是无产阶级手中的重要武器。但是,也决不能把教育的力量夸大到不适当的地步。教育的力量和作用还只能是“在归根到底不断为自己开辟道路的经济必然性的基础上的互相作用”^①。离开了经济的必然性来任意夸大教育的力量和作用,只能陷于精神决定论的唯心主义的泥坑。

教育与社会生产力的关系

上面讲了教育与政治、经济制度的关系,但仅仅如此还不能使我们对教育与社会的关系具有全面的认识,也不能充分揭示教育这种社会现象的发展规律。教育除了与政治、经济制度发生关系外,还与社会的生产力存在着直接的联系。政治、经济制度与生产力同时作用于教育,教育也同时反作用于它们。

这两个方面与教育之间存在着一种错综复杂的关系。教育的某些方面和部分主要由政治、经济制度所决定,教育的另一些方面和部分又主要为生产力所制约;而教育的同一属性与表现形态也可以同时与政治、经济制度和生产力发生直接联系,其中如教育的目的、教育事业发展的规模与速度等等。在考察教育这种社会现象时,应当象列宁所指出的那样,“如果从事实的全部总和、从事实的联系去掌

^① 《恩格斯致符·博尔吉乌斯(1894年1月25日)》《马克思恩格斯选集》,第4卷,第506页。

握事实,那末,事实不仅是‘胜于雄辩的东西,’而且是证据确凿的东西”^①。

下面就教育与生产力的关系作出说明。

(一)教育为社会的生产力所制约

教育的哪些方面为社会生产力所制约呢?

1. 社会生产力制约着教育目的制定

前面说过,教育的根本任务是培养人。社会通过教育所培养的人,一方面,是一定的经济、政治制度和思想关系的体现者,是具有一定的阶级意识和世界观的人。教育所要实现的这方面的目的,是由政治、经济制度所决定的。

但是,教育所要培养的人,当他们进入直接的生产过程时,又构成社会生产力的要素。他们“作为一种自然力与自然物质相对立”^②。生产力的发展,对于人所提出的要求,也必然制约着教育目的的制定。

在漫长的奴隶社会和封建社会中,由于生产力发展的迟缓和水平的低下,直接从事生产的劳动者,一般不需要经过学校教育的培养和训练。学校不担负培养劳动者的任务,它所培养的人,主要是进入上层建筑领域的统治人才和知识分子。因此,那时的学校教育的目的基本上是由社会的政治、经济制度所决定的,它不直接反映(或很少直接反映)社会生产力的要求。

但是,随着机器大工业这种新的生产力的出现,社会的生产劳动发生了质的变化,真正的复杂劳动开始产生,生产劳动“已是人本身

^① 《统计学和社会学》,《列宁全集》,第23卷,第279页。

^② 《资本论》,《马克思恩格斯全集》,第23卷,第202页。

的体力所无法完成的了。”^①没有知识的劳动已经成为“微不足道”的了。新的生产力对于从事生产劳动的人提出了新的要求。正如斯大林所指出的那样：“新的生产力要求生产工作者比闭塞无知的农奴更有文化,更加伶俐,能够懂得机器和正确地使用机器”^②。从这时起,社会生产力开始直接向学校教育提出它的要求。这种要求,首先使学校教育的培养目标发生了质的变化。也正是从这时起,学校就不再把培养与直接生产劳动相分离的官吏、律师和知识分子作为它仅有的目标,它也开始把从事直接生产劳动的工人以及与生产劳动密切联系的工程师、技术人员、管理人员列入于培养目标之中。同时,在各级各类学校培养目标的组成部分中,不仅包括了使受教育者获得一定的阶级斗争知识,养成一定阶级意识和思想品质的方面,同时还包括了使受教育者掌握与一定生产力水平相应的科学知识与生产技能的方面,后者日益成为学校教育目的中的重要组成部分。

在资本主义生产方式发展较早的一些国家里,早从十八世纪产业革命时起,生产力发展的要求就开始反映到学校教育中。从那时起,在有些国家中推行了初等义务教育制度,这种包括劳动人民子弟在内的,人人都要受教育的制度的推行,就意味着,广大的劳动后备军都必须经过学校来完成其教育与训练。学校开始把培养劳动者作为它自己的任务与目标。当时,在有的国家里,还广泛建立各种技工学校、工艺学校和职业学校,这类学校则更是把培养具有一定专业知识和技能熟练工人、技术人员作为主要的目标。此外,造就各种高级科技人才也开始列入高等学校的培养目标。

在我国,自从鸦片战争以后,近代的生产技术和方法也开始通过各种渠道渗入处于长期封闭的社会中来。几千年来以培养官僚为主要宗旨的教育,在新的生产力影响下,也发生了变化。培养“体用兼

① 《机器、自然力和科学的应用》,第236页。

② 《联共(布)党史简明教程》人民出版社1975年版,第139页。

备”；“通经济变之才”，开始纳入学校教育的目的而受到一定的重视。在这同时，以造就科技人才为主要宗旨的学校，如京师同文馆（1862年）、格致实学书院（1876年）以及农务学堂、各种实业学堂、医学堂等也相继建立，而在各级各类学校的教育宗旨中，除继续提出尊孔、忠君以外，也开始普遍强调“人人有可农、可工、可商之才”以及“尚实”^①（即崇尚实用的科学技术知识）等方面。

以上这一切都说明，学校的教育目的必然要反映生产力的要求，这是不以人们意志为转移的客观规律，不管封建主义、资本主义的生产关系怎样限制和破坏这一规律的实现，生产力的要求终究要在学校的教育目的中得到反映。

我们社会主义教育目的一个重要组成部分就是要培养德智体各个方面都得到发展的劳动者。这一教育目的正是科学地反映了大工业生产的需要。马克思曾经深刻地指出：大工业又通过它的灾难本身下面这一点成为生死攸关的问题：承认劳动的变换，从而承认工人尽可能多方面的发展是社会生产的普遍规律。”^②当代科学技术和生产力水平有了更为迅猛的提高，生产力对于教育目的的影响和作用更为明显地表现出来，无产阶级教育的鲜明的特点是能够自觉地运用教育与生产力相适应的规律，据此确定教育的目的与方针。

2. 社会生产力制约课程的设置以及部分内容

课程门类 学校所开设的课程，以及课程之间的联系与结构，它一方面为政治、经济制度所决定，另一方面也为生产力所制约。

在古代社会中，学校所设置的课程门类不多，大多数是属于哲学、政治、道德、宗教等人文学科以及语言、文字等工具课程，与生产力直接联系的自然科学和技术方面的课程很少，所占的比例甚微。

^① 《学部奏请宣示教育宗旨》，舒新城编《近代教育史资料》，第224页。

^② 《资本论》，《马克思恩格斯全集》，第23卷，第534—535页。

形成这种情况的原因是多方面的,除了政治、经济制度和思想传统等方面的原因外,更主要的还是由于当时的生产力和科学技术水平的低下。在古代,生产技术“整个说来从未超出积累制作方法的范畴,这种积累是世代相沿而逐渐增添的,并且只是很缓慢地,一点点扩大的(凭经验掌握每一种手工业秘方)。”^①就是说,当时的生产技术只是一种直接经验,它主要是存在于个别劳动者的技能中,大部分都还没有发展成为与直接劳动相分离的独立的知识形态,它主要是表现为一种生产的方法,而不是表现为一种科学的理论,这种生产方法主要是通过直接经验来摸索,靠师傅带徒弟的方法来传授的。因此,在以传授间接经验、书本知识为主的学校课程中也就很少反映这种生产技术。此外,即使是那些已经上升为知识形态的科学技术,也还没有分门别类地形成各自的独立体系,它们大多囊括于自然哲学之中,这也就决定了学校课程设置的范围是很有限的。

随着生产力的不断发展,人与自然联系日益广泛,人所能利用的自然物质及其属性不断扩大,人们对客观世界各方面的认识日益丰富,逐渐地系统化、理论化。各门自然科学逐一地从自然哲学中分化出来,各自构成独立的科学体系。学校所设置的课程至此也随之发生相应的变化。以西欧学校为例,在十四世纪自然科学方面的课程仅有算术、几何和天文学。从文艺复兴开始到十六世纪中期,这方面的课程增加了地理学与力学。到十七、十八世纪,社会生产力和自然科学有了进一步的发展,这时学校的课程中又增加了代数学、三角学、植物学、动物学、物理学、化学等。在我国,从十九世纪下半叶开始,随着新的生产力的出现,学校的课程也有所增加。在中小学中除了传授传统的学科以外,也加进了算术、地理、博物、物理、化学、农业及外国语等课程^②。当代有的课程理论认为,普通中学学科的设置

① 《政治经济学批判大纲(草稿)》第20笔记本,第1262页。

② 《奏定中学堂章程》,舒新城编《近代教育史资料》,第506页。

基本上应当与基础科学的分类相适应。并且要根据基础科学分类结构的变化来预测和调整教学的科目。这种理论实际上是要使学校的课程更好地适应科学和生产力的发展。

课程结构 学校课程设置的结构同样也为生产力发展水平所制约。

在古代学校中,普遍存在着重文轻理的倾向,文科(包括神学)构成课程体系的中心。某些自然科学课程的设置也往往是为了形成学生的一定的观念。如西欧中世纪的僧侣学校除了主要讲授神学以外,还设有三艺(文法、修辞学、辩证法)和四艺(算术、几何学、天文学、音乐),但后者并不受到重视,并从属于神学的教学。例如,在初等学校里,算术教学大部分变成数字的宗教解释,“1”变成唯一的神的谈话的诱因,“2”是关于耶稣基督的二重性格(神性和人性),“3”是关于神的三位一体,“4”是关于四个福音传道者等等,算术课大半上成了神学课。

自从产业革命以后,这种情况开始发生变化。特别是近几十年来,由于生产力和科学技术的飞跃发展,在课程的结构上,普遍加强了数学和自然学科方面课程的比重。如日本的中学到1958年时,数学和其他理科的总时数超过明治以来的任何一年。

除了加强自然科学方面的课程以外,当前在课程结构上的另一种普遍趋向是对于基础课程的重视。如有的国家理工科专业所开设的基础课程占学时的50%左右。这种倾向的出现也是由当代生产力的空前变革所决定的。由于科学技术的发明创造在生产中应用过程的日益加速,为了避免专业知识陈旧过时,使学生能适应生产力不断变革的需要,就必须加强基础课程。

此外,由于当代科学技术的高度分化和高度综合,在课程结构上也出现了文理、理工、理医相互结合的特点,以及设置各种综合性课程、边缘性课程、横断性课程和设立大学科专业,以改变各门学科之间的传统界限。

课程内容 学校所传授的课程内容,其中有相当一部分是属于生产力范畴的。如数、理、化、生等方面的知识内容,是一种知识形态的生产力。它所揭示的内容是自然界运动的规律。这方面教学内容的产生是由生产力所决定的。而不是某一时代特定经济基础和政治上层建筑的产物,它不为一定的阶级意志所决定。

这一部分教学内容的发展和变革也是由生产力所决定的。它们的改革不同于属上层建筑的社会科学那样,要随着经济基础的变革而变革。同时也不能用简单地废除旧的,建设新的方法来实现其变革,而只是把旧的部分作为一定条件下的相对真理包含在新的内容之中。

如从欧几里德的几何学发展到洛巴切夫斯基的几何学,在它所经历的每一阶段中所揭示的科学规律一直为人们所共同遵守。从这个意义上说,自然科学的课程内容是相对稳定的。这种稳定性是由生产力的连续性和继承性所决定的。但从另一方面说,这方面的教学内容又是需要经常进行变革的。这也是由生产力的特点所决定的。因为生产力是最活跃的因素,不断发展着的生产力总是要对相应的教学内容提出新的课题和要求,因此,它就要不断充实新的,抛弃旧的内容,以适应新的生产水平。当代有的教育理论认为,课程内容如果落后于生产和科学发展的速度,就不能取得教育投资的效果。五十年代末,六十年代初,在一些工业发达国家中,对于自然科学教学的内容与生产力、科技发展严重不相适应的情况,引起了广泛的重视,从而掀起一股改革数学和自然科学课程的浪潮。在这场改革中,强调了数学和自然科学的教学内容要符合现代科学技术发展水平。在教材中补充了二十世纪中期以来在科学上的发明创造和研究成果,剔除了传统教材中的陈腐和经典学科内容和比重。实践证明,学校的自然科学教学内容是由生产力所决定的,它的变革与发展是与生产力、科学技术的发展紧密相联系的。这一事实已经为越来越多的人所认识。

3. 生产力发展水平制约着教育事业规模和学校结构

教育事业发展的规模和速度一方面为一定的阶级利益和要求所制约,统治阶级只有在对他们有利的情况下,才去办教育。但是同时也不可否认,生产力的发展水平对教育事业发展的规模和速度具有直接的影响和最后的决定作用。

早在2 000多年以前,孔子就提出,首先要使国家富裕起来,然后再对人民施行教化。毛泽东同志曾经明确地指出:“我们不能饿着肚子去‘正谊明道’,我们必须弄饭吃,我们必须注意经济工作。离开了经济工作而谈教育、学习不过是多余的空话。”

教育事业的发展规模与速度之所以要为生产力发展的水平所制约,这是因为生产力发展水平决定了一个社会所能提供的剩余劳动的数量。这种剩余劳动数量与社会中可能受教育的人口之间存在着直接的联系。当一个社会的生产力发展的水平还很低,实际的劳动人口还要为自己的生活必需花去很多的劳动时间,除了本身所需要的生活资料只能提供微小的剩余时,这个社会中的可能受教育的人口必然是很少的,社会的受教育人数与生产力水平之间存在必然的依存关系,前者依后者而发生变化。

社会的生产力发展水平及其所能提供防剩余劳动数量又直接制约着一个国家在教育经费方面的支付能力。这种支付能力不仅表现在教育经费的绝对数值上,同样也表现在国民总收入中教育经费所占的比值上。一般说来,生产力发展水平较高的国家,公共教育经费在整个国民收入中所占的比例也比较高。反之,生产力发展水平较低的国家,其公共教育经费在整个国民收入中所占的比例相应地比较低。世界上三十三个国家的统计资料表明,国民平均收入在500美元以上的国家有十六个,其中,公共教育经费在整个国民收入中所占比例超过10%的有四个,超过3%的有六个国家。国民平均收入不到500美元的共十七国,其中有十二个国家的公共教育经费都不到国民总收入3%。

教育经费的支付量直接影响到校舍设备、师资条件等方面的教育能力,而教育能力是决定教育事业发展规模的主要因素。

生产力发展的水平不仅为教育事业的发展提供了物质的前提和可能,而且也对教育事业的发展提出了需要。这种需要既有社会方面的,也有个人方面的。社会要求教育事业能够随着生产水平的提高而得到相应的发展,以保证提供足够数量的人力资源,而社会上的每个个人在文化教育方面的需要,也是随着生产力的提高而不断增长的。不断满足社会和个人在文化教育方面日益增长的需要,这是促进教育事业发展的重要动力。

社会生产力不仅制约着教育事业发展的规模与速度,同时也制约着教育内部的结构。例如大、中、小学的比例关系,普通中学与职业中学、全日制学校与业余学校的比例关系,高等学校中各种专业、系科设置的比例关系等,都要与生产力发展水平以及与在这个基础上形成起来的社会经济结构相适应。否则就会导致教育事业内部的比例失调,阻碍社会生产力的发展,甚至会造成部分毕业生的结构性失业。

4. 生产力发展水平制约着教育和教学的手段

学校的物质设备,教学实验仪器、学校组织管理所使用的某些工具和技术,都是一定的生产工具和科学技术在教育领域的应用,它反映了生产力发展的水平。如在中世纪生产力的水平上,学校使用的设备是黑板加粉笔,模型加地图。从十九世纪下半叶开始,随着机器大工业的发展,照相机、幻灯机、无线电收音机、电影机、电视机、录音机等等相继进入教学领域。在科学技术迅速发展的当代,更多更新的技术手段,如电子计算机,人造卫星等等都被应用于教学。把新的科技成就引进教育和教学的领域,把教育和教学的手段完全建立在现代化生产力的基础上,使人们在学习中获得有效的工具以加速认识的过程,使教学能超越时间和空间的限制,达到迅速普及的目的,这是当前教育和教学改革中的一个重大课题。

(二)教育对发展社会生产力的作用

教育不仅为社会生产力所制约,反过来它对社会生产力具有积极的推动作用,教育对生产力的作用主要表现在以下几方面:

1. 教育把可能的生产力转化为直接的生产力

马克思主义认为,人是生产力中的最重要的因素。这里所指的人,是具有一定的生产经验、知识和劳动技能的人。当人们还不具有任何科学知识和生产经验、劳动技能时,只能是一种可能的生产力。马克思主义又认为,科学是知识形态的生产力,当科学知识还没有转化为生产工具并为劳动者所掌握时,它还只能是一种生产的精神潜力。教育的一个重要作用是使上述两种可能的、潜在的生产力结合起来,也就是使科学知识与人结合起来。教育的过程,从某种意义上来说,也就是把可能生产力转化为直接生产力的过程。

在当代社会中,教育的这种转化作用,随着生产力的高度发展而显得更加重要。这主要是因为现代化的生产中科学知识日渐成为生产发展的决定因素,科学渗透到生产的各个部门中,劳动逐渐成为科学的劳动。在这种情况下如果离开了教育对于人的培养和训练,不通过教育来实现科学与人的结合,也就不可能有现代化的生产。从本世纪20年代开始,对于这方面教育经济功能的研究进入了量化的阶段。1924年苏联经济学家斯特鲁米林发表了《国民教育的经济意义》一文,根据苏联国家计划经济制订的大量分析表和综合表,用统计方法,得出了“一年的学校教育比起同样时间在工厂工作平均能提高工人劳动生产率约1.6倍”的结论。

1980年,苏联科马洛夫著文指出,根据苏联的实际情况可以计算出教育水平每提高1%,社会劳动生产率就提高1.4%。在西方,美国舒尔兹“人力资本学说”受到广泛的重视。舒尔兹计算出,教育投资的收益在劳动收入增长中的比重是70%,在国民收入增长中所

起的作用是 30% 以上的材料都说明 ,通过教育提高劳动者的技术熟练程度和知识水平 ,对于建立现代化的物质技术基础具有十分重要的作用 ,对于提高劳动生产率和社会主要经济指标之间有着直接的联系。因此 ,当前在一些经济发达的国家中 ,都十分重视由教育所实现的“人的能力的开发”。他们认为在生产中单纯增加机械设备等方面物的投资 ,不如通过教育的投资来提高人的科学技术水平和能力。他们把人力资源的开发看作是发展经济的核心问题 ,把教育方面的投资看作是一种人的能力的积累 ,是一种在发展生产中能取得最显著效果的最合理的投资 ,是一种生产性的投资。这种观点是符合生产力发展的客观规律的。早在一百多年前 ,马克思就曾把“人类支配自然的能力的无限发掘 ,人类创造的天才的全面地发挥 ,也就是说发挥人类一切方面的能力”看作是一种社会“财富”。^①

教育把可能的生产力转化为直接的生产力 ,它的含义不仅是指培养具有一定文化科学知识的体力劳动者 ,同时也包括了培养主要从事脑力劳动的科学家、各种专家和技术人员。在生产技术进一步科学化 ,生产成为一门“实验性的物质创造的物化了的科学”的条件下 ,技术人员和科研人员都已经成为直接生产领域的物质生产者 ,构成劳动生产力的一个重要组成部分。而这部分劳动生产力对整个社会的生产水平的提高 ,科学技术的发展 ,具有举足轻重的作用。日本学者汤浅光朝在研究世界科学活动中心转移时 ,发现重大科学成果数的变化和科学总人数变化大致相适应 ,并且杰出科学家的出现其年代略为超前于重大科学成果的出现。

这就说明 ,各国重大科学成果数和该国同时期杰出科学家数是成正比例的。举凡科学人才荟萃的国家也都是科学活动中心所在地。这就是著名的汤浅定律。应该看到 ,当代科学家的培养必须依赖于正规的学校教育。为此现在许多国家为了造就大批科学技术专

^① 马克思《政治经济学批判大纲》(3)第 101 页。

家都十分重视教育,他们把一个国家的科技人才看作是衡量生产力水平、经济实力的一个重要指标。

教育把可能生产力转化为现实生产力,总的说来,就是培养出以下几方面的人:

(1)培养出能够制造和操纵现代化机械设备的人;

(2)培养出在科学上有所发现发明,在生产技术上有所创新的人;

(3)培养出能够适应现代化生产的生产管理人员。

以上这几方面的人都构成直接生产力中的重要组成部分。由此说明,教育对生产力的发展起了直接的推动作用。

2. 教育实现了科学知识的再生产

科学知识是一种生产力。当代信息社会的特点是,在信息系数中,知识所占的比例越来越高。人的优势,越来越变成智力的优势,知识的优势,学术的优势。而科学知识这种生产力的再生产,也要通过教育来实现。

教育在科学知识再生产方面所发挥的作用,首先表现在它的继承性上。应当看到,继承性是科学的一个特点。任何一个人或一个时代对于自然的认识总是有限的,要形成真正的科学认识,在绝对真理的长河中不断前进,就需要科学知识上的继承和积累。而科学的继承和积累又必须通过教育来实现。教育把已经创建的科学知识不断地再生产出来,为新一代人所掌握和继承。通过继承,有限的认识逐步积累为无限,而继承与积累同时又为新的科学上的发现作好了知识上的储备。科学正是通过教育这一中间环节而合乎规律地前进。没有教育所实现的科学知识的再生产,当代科学所已达到的水平是难以想象的。

通过学校所进行的科学知识的再生产又是一种扩大的再生产。它可以使原来为少数人所掌握的科学知识为更多的人所掌握,并且不断扩大其传播范围。这种科学知识的扩大再生产可以提高全社会

的科学文化水平,从而为先进科学技术的普及和提高,为新产品的推广和使用,也为今后技术力量的补充和发展,提供了广泛的基础,由此也直接推动了生产力的发展。

学校所进行的科学知识的再生产,又是一种高效率的再生产。它通过有效的组织形式和方法,缩短再生产科学所必要的劳动时间。当前,在科学技术迅速发展,科学知识正在以惊人的速度膨胀的情况下,通过学校高速度地进行科学知识的再生产不能不成为社会共同关心的问题。社会在科学知识的继承、积累和发展方面,不能不更依赖于学校。学校在发展科学知识这方面生产力中更显现其优越性,发挥着更为巨大的作用。

3. 生产新的科学知识、新的生产力

学校的主要职能是传授人类已经积累的知识,前人所已经取得的科研成果。也即是进行科学知识的再生产。

但是,还应该看到学校特别是高等学校通过科学研究也担负着生产新的科学知识、新的生产力的任务。由于学校的有利条件,如科研力量比较集中,学科领域比较齐全,有利于开展综合性课题和边缘科学的研究,以及可以不断地从学生和研究生中吸收后备力量等等,它必然要成为科学研究中的一个重要方面军。学校与科研的紧密结合,学校在科研方面的职能的加强,这正是近现代教育发展的新特点。如英国剑桥大学著称于世,原因之一就是它有卡文迪许实验室。1775年,法国巴黎科学院改组为法兰西学院的一个部门,成为法国教育与科研的重要中心,使当时法国的科学技术跃居世界首位。德国从威廉·洪堡创立柏林大学起,就明确提出“科学研究与教学统一”。二次大战后,西德重建大学的过程中,仍然保持“洪堡式”大学的传统。日本1973年各类研究人员61万,其中40%在高校。苏联自然科学研究工作者有一半在大学,社会科学研究工作者有80%在大学。美国的基础科学研究都在大学进行,1977年,美国大学科研经费占全部基础研究经费的60%,我国的高等学校也是科学研究的

一个重要基地,1981年国家科委颁发的44项发明奖中,其中有20项是由高等学校完成或参与完成的。

科学研究一方面可以生产出新的科学知识,发挥精神生产方面的作用,另一方面由于科学——技术——生产体系的逐渐形成,许多新的生产工具,新的工艺,首先是在实验室中被创造出来的。因此,学校通过科研也直接参与物质生产的过程,为这个过程改进生产力的物质要素或创造出新的生产力来。

总之,教育对生产力所起的作用,既表现在生产的精神潜力方面,也表现在劳动力再生产和生产力的物质要素方面,可以说构成现代生产力的各种因素中都渗透了教育的作用,它直接推动了生产力的发展。正是因为教育与生产力具有如此密切的关系,有的未来学家们甚至把今后的三十年预言为“教育的时代”。

教育的相对独立性

教育为政治、经济制度和生产力所制约。但是,教育又具有它的相对独立性。这种相对独立性表现在以下几个方面:

(一)教育与其它意识形态的关系

决定教育发生、发展的根本因素是政治经济制度和生产力。但是,如果企图直接从一个时代的政治、经济制度和生产力中找出影响教育发展的全部因素,这种认识也不是科学的、全面的,是对历史唯物主义观点的庸俗化和简单化。

应该看到,社会的结构是十分复杂的。除了属于物质生活方面的生产方式外,还有属于精神生活方面的社会意识形态,除了经济基

础的因素外,还有上层建筑的因素;此外还有各种既不属经济基础,又不属上层建筑的因素,诸如人口、民族、家庭等等。存在于社会结构之中的各种现象,彼此之间要发生各种各样的联系。教育也在不同程度上受到它们的影响。

教育,作为一种精神活动,它从根本上要受制于政治、经济制度和生产力,但是,它也要与其它各种形式的精神活动和思想形式发生很密切的联系。例如社会的政治思想、哲学思想、道德观念、宗教、文学、艺术、法学、科学等,几乎都与教育发生联系,都会影响教育的发展。

它们主要是从两方面来影响教育的。

1. 对教育的观点产生影响

在每一时代中为什么会具有这样或那样的教育观点,根本的原因还是要从政治、经济中去找。但也不能不看到,社会意识形态对教育的影响,特别是哲学思想和政治思想深刻地影响着教育的思想和理论体系。

从这里,我们就可以懂得为什么处于同样政治、经济条件下,会产生不同的教育观,如孟子认为教育的作用在于保持人所固有的善性,不让它受到外界的引诱而放逸,而荀子则认为教育的作用在“积伪”;“伪”就是“人为”,也即是以人为的力量去矫正人的本性。这两种不同的教育观,是直接受两种不同的哲学观影响的。

2. 对教育的内容产生影响

教育的职能就是传递社会的意识形态,灌输一定的思想体系。可以说社会的各种意识形态都要在教育的内容中得到反映,意识形态上的每一种变化也都会引起教育内容上的变化。而政治经济制度对教育的制约作用也经常要通过其它社会意识形态这种中间环节来实现。

社会的政治、经济制度往往要先影响和作用于政治、哲学和道德

等方面的思想体系,然后再引起教育及其内容的变化。教育正是在与其它意识形态的联结中受制于政治、经济制度的。

因此。在考察一定形态的教育时不仅应当了解对教育起决定作用的政治、经济制度和生产力,而且还应当了解与教育直接发生联系的各种社会意识形态,只有这样,才能对教育这种现象具有全面的认识,才能具体掌握教育的发展规律。

(二)教育本身的继承关系

一种社会形态下的教育,无论就其思想、制度、内容、方法等方面来说都与以往各个时代的教育有着继承的关系。任何一种教育都不会是从天上掉下来的,都是在整个教育历史发展过程中产生的,它都必然要从多方面吸收和利用以往历史阶段教育的成果,即使是无产阶级的教育也不能例外。列宁在批判俄国无产阶级文化派对民族文化采取虚无主义的错误态度时指出,无产阶级文化不是少数人关在房子里捏造出来的,它必须从多方面吸取养料,包括吸取和改造“两千多年来人类理想文化发展中一切有价值的东西”。这种对待以往人类文化的态度,反映了一种客观规律,那就是作为一种社会现象本身的历史继承关系。

正是由于这种历史继承关系,因此不同民族的教育具有它各自不同的传统和特点。如同样是封建社会下的教育,在我国主要是以孔孟之道教育人,灌输儒家的伦理哲学观念,在西方,则是以宗教教育影响人的思想。

同样是奴隶社会下的教育,古希腊罗马较为重视知识教育,我国则较为重视道德教育,他们培养哲人,我们培养贤人。

正是因为这种历史继承,因此仅仅根据一个时代的政治经济关系、生产力发展的情况去说明具有特定形态的教育是远远不够的。这样做,必然导致对教育发展规律简单化的理解。

(三)教育与政治经济和生产力发展的不平衡性

就教育与政治经济制度的关系来说,教育往往落后于政治经济的存在。当旧的政治、经济灭亡之后,与其相适应的教育,并不立即随之而灭亡,总是还会继续残存一个相当长的时期,并对社会起阻碍作用。但与上述情况相反,在一定的条件下,也可能产生某些超越当时社会制度的新教育思想,如在资本主义社会,就有无产阶级教育思想的产生。此外,一定的教育必然要服从于一定社会的现实需要,但是由于培养人的长期性,因此教育效果总是面向未来,具有其预期性的方面,也即是说教育不仅要服从于现实的社会要求,更应该从发展着的社会需要出发。

就教育与生产力的关系来说,教育事业等等的发展要受生产力水平的制约,但另一方面却又不能不看到,“经济要发展,教育需先行”,这几乎已经成为当代经济和教育发展的客观规律。正如联合国教科文组织出版的《学会生存——教育世界的今天和明天》一书所指出:“现在,教育在全世界的发展正倾向先于经济的发展,这在人类历史上大概还是第一次。现在,教育在历史上第一次为一个尚未存在的社会培养着新人。有些社会已在开始拒绝制度化教育所产生的成果。这在历史上也是第一次”。它说明教育与生产力之间的不平衡规律已经具有新和表现形式,不是等生产发展了再发展教育,而是要使教育界的发展在一定程度上优先于生产的发展。这也是当前我国把教育列为战略重点的重要原因。

总之,教育对政治、经济制度和生产力具有相对的独立性,不能把政治、经济制度和生产力发展水平作为考察教育的全部依据。当然,还应该看到,教育界的这种独立性只能是相对的,教育最后还是要由政治、经济制度和生产力所决定。如教育要受其它意识形态的影响,而其它各种社会意识形态都还是要为政治、经济制度和生产力

所制约,教育有它本身的继承性,但一个时代的教育从以往时代的教育中继承些什么舍弃什么,这归根到底还要由当代的政治、经济制度和生产力的需要来决定,教育与政治经济发展存在不平衡性,但是反映旧政治、旧经济的旧教育,毕竟不能长期存在下去,不适应的情况总要改变。同样,任何新的教育思想,也只有具备了一定的新的政治经济因素时才能产生。因此说,教育相对独立性的各种表现,实现上都有其相应的政治、经济因素作为根据。我们既要看到它的相对独立性,但不能把相对当作绝对,否则就会背离马克思主义的基本原则。

近年来,我国的教育理论界对于教育应当归属于上层建筑范畴,还是归属于生产力的范畴,展开了广泛而深入的讨论。主要的意见大致可分为三种:

1. 教育属于社会上层建筑

持这种意见的同志认为,任何一种教育,它的内容、方法和形式,虽然同一定的生产力发展和科学技术水平有联系,但是他们主要是为一定的教育目的所制约,而教育目的又是为一定的政治经济制度决定的,集中地反映了在经济政治上居统治地位那个阶级的意志和愿望。又认为,教育理论,教育方针,培养目标等都是具有阶级性的,应当属于上层建筑,尽管教学方法,教学组织,教学手段等有些是无阶级性的,但它们也是意识形态有机整体中的组成部分,统应划归上层建筑。

2. 教育是生产力

持这种意见的同志认为,通过教育才能进行劳动力的再生产,教育劳动是一种生产劳动,因为它已经成为“总体工人的一个器官”,教师的劳动是为了“训练、保持劳动能力”,他们也是生产劳动者。又认为,教育还可以使知识形态的生产力转化为直接生产力,它是从物质生产部门中分化出来的一个生产部门。

3. 教育具有双重性质

持这种意见的同志从教育的起源、教育发展的历史事实,以及教育与生产力、生产关系的关系等方面分析,认为教育具有生产力和上层建筑的双重内容,具有阶级斗争工具和生产斗争工具的双重特征。这两种属性和职能,既是矛盾的,又是统一的。片面单一地强调某一方面都是不正确的。

上述各种不同意见还有待于在进一步的讨论中得出比较统一、明确的结论。

我们认为,开展关于教育归属问题的讨论是有益的,它有助于我们进一步弄清教育与社会、教育与社会各种现象之间的关系,弄清楚教育在社会结构中的地位和作用,从而能更好地掌握教育的客观规律。但是,如前所述,我们认为教育的归属问题与教育的本质问题是两个不同的范畴的问题,把教育是上层建筑还是生产力的讨论,冠之以“教育本质问题的讨论”,是混淆了两种不同范畴的问题,它将会影响我们对教育本质的科学理解。

下 篇

教育与社会发展文论

选 读



教育的性质与任务^①

[法]涂尔干

教育的定义

每一个社会都会提出一定的关于人的理想,即无论是从身体与道德的角度还是从智慧的角度,理想的人应该是什么样的。这些事实也决定了这种理想对于特定社会的所有公民都是非常相似的;如果超越了某一特定的范围,由于每一个社会结构中有不同的环境,这种理想就会变得各不相同。正是这种理想,在一个或几个相同的时期中,成了教育的焦点。因此,教育的职能就是在儿童中培养:(1)他所属的那个社会要求其所有成员必须具备的某些生理的和心理的特性;(2)特定的社会群体(等级、阶级、家庭和职业团体)同样要求其所有成员应该具备的某些生理的和心理的特性。因此,正是整个社会和每种特定的社会环境决定了教育应该去实现的某种理想。只有当社会成员之间存在着充分的共同性时,社会才能存在下去,教育就是通过在儿童发展的最初阶段向其灌输集体生活所要求的这种根本的共同性,从而维护和强化这种共同性的。不过,在另一方面,如果没有某种多样性,那么,所有的合作都将是不可能的,教育就是通过它本身的多样化和特殊化来保障这种必要的多样性的。如果某个社会已经达到了这种发展程度,以致旧的等级和阶级的划分不能再

^① Durkheim E, Education: Its Nature and Its Role. In Steiner E, Arnove R, & McClellan B. E. (Ed), Education and American Culture, 1980.

存在下去时,它就会要求一种更能统一在它的基础之上的教育。如果在此同时存在着较多的分工,那么,尽管有整套共同的观念和情操作为基础,教育仍会在儿童中引起较大的职业倾向差异。如果一个国家正在与邻国交战,教育就会以一种强有力的民族主义模式去造就国民;如果国际间的竞争采取的是一种较为和平的方式,教育用以实现其理想的方式就会较为一般和人道。因此,教育只不过是社会在为儿童身上预先准备下那些维护它自身生存的根本条件而采取的一种手段。我们在后面将会谈到,特定个体本身是如何自愿地服从于这些要求的。

这样,我们就得到了下面这个定义:教育是成年一代向尚未为社会生活作好预备的那一代人施加的某种影响。教育的目的是要唤起或发展儿童身体、理智和道德方面的某些状态,这些状态是整个政治社会和儿童将必定要生活于其中的特定环境所要求他们的。

上述定义的推论 教育的社会性质

从上述定义可以推断出,教育就是一种使年轻一代系统地社会化的过程。我们可以说,在我们每个人身上都存在着两种不可分割的(除了科学抽象的需要之外)但又是不同的特性。一种是那些只适合于我们自身以及我们个人生活中的事件的所有精神状态,这可以被称作个体特性。另一种是由各种观念、情操和习俗构成的一套体系,由于它们存在于我们之中,存在于由我们组成的某个团体或各种不同的团体之中,因而并不是我们的个性。它们是各种宗教信条、道德信条和习俗、民族传统和职业传统以及集体的观念。它们的总和就构成了某种社会特性。教育的目的就是在我们每个人身上造就这种社会特性。

同时,教育正是在这方面充分地显示其作用的重要性和其影响所产生的结果。的确,这种社会特性既不是在人生最初时的素质结

构中给定的或完全形成了的,也不是通过某种自然的发展从原始素质结构中产生的结果。从自然倾向方面看,人并不倾向于服从政治权威或尊敬某种道德戒律,也不愿意献身和自我牺牲。在人类的共同本性中,并没有什么因素可以事先决定我们必须成为上帝的奴仆和象征性符号,也没有什么力量事先决定我们会尊敬上帝和社会,并以我们自己的牺牲去换取它们的荣誉。只要社会是被稳固地建立起来,社会就从它本身内部吸取了巨大的道德力量,在这些道德力量面前,个人就感觉到自身的卑微。因此,如果撇开那些从遗传得来的模糊不定的倾向,那么,当儿童进入社会生活时,将会产生的只是他作为一个个体的特性。面对着每一个新的一代,社会将发现它所面临的是一种“白板”状态,它必须对此进行几乎是完全重建的工作。对于那些刚刚出现的利己性和自私心,社会必须尽快把能导致道德生活和社会生活的另一种性质施加给儿童。这项工作就是教育的任务。因此,教育的巨大意义是不难理解的。教育的作用并不限于依据个体本性所暗示的方向去发展个人的身体,也不限于将那些潜伏着的仅需扩充的潜能诱发出来,教育将要在人的身上创造一种新的特性。

不仅如此,这种创造性还是人类教育所特有的性质。尽管有人可以把小动物常从其父母那里所得到的逐步训练也称之为“教育”,但是小动物从中得到的毕竟是另一些结果。这种训练的确能够使动物身上的潜藏着的某些本能得到发展,但不会使动物走向另一种新的生活。这种训练可以促进自然机能的发挥,但不能创造任何新的机能。在母畜的指导下,未成熟的小动物可以更快地学会如何飞行或如何筑巢,但是它们无法通过动物个体自身的经验去学会其前辈无法学会的几乎所有东西。这是因为,动物并没有生活在社会环境之中,或者,它们只能形成极其简单的社会,这种社会只是通过本能的机制发生作用。这种本能的机制又是每个动物从它出生起就在它内部发生作用和完全形成了的。因此,教育无法将任何重要的特性

加到自然本性中去,因为动物的自然本性已经足以满足它们的各种需要了,这无论是对于动物群体的生活还是动物个体的生活都是如此。相反,在人类身上,社会生活所必需的每一种能力都是如此地复杂,以致无法在我们的机体组织中以某种方式获得,同时,这种能力也不会在我们的机体组织中以某种先天遗传的方式存在。因此,它们无法以遗传的方式一代代传下去,这种传递只有通过教育才能实现。

尽管如此,如果一个人的确能够意识到,因为这些独特的道德品性可以将个人缺乏的特性强加给个人,并且可以抑制个人的自然本能,所以它们只有在某种外部影响的条件下才能在我们身上发展起来,那么,我们就可以问,是否还存在着人人都希望得到并能自发地追求的其他什么品性?这些就是可以使人的行为更好地适应事物本性的各种不同的理智品性,也是有助于机体健康和充满活力的身体特性和其他各种特性的品性。就身体特性而言,看来教育只能在它们的发展中对自然性能本身的发展起些辅助作用,而且只能引导个人朝着他所倾向的方向达到一种相对完善的状态,尽管在社会合作的条件下有可能更快地达到这一点。

尽管教育在这儿看来也同别处一样:首先是为了适应社会的要求,但是可以证明,在某些社会中,这些品性根本没有得到培养,同时,在不同社会的不同情形中,人们对这些品性的理解极不相同。许多人远未认识到一种坚实的理智修养的好处。在今日我们对科学和某一重要思想给予如此高的评价,但在过去的很长一段时期内却曾对它们怀疑。我们难道会不懂得一种认为温良谦和的人是幸福的人的伟大学说吗?我们不应该相信:这种对学问的漠不关心已经被人为地强加给人们,并从而损害了人们的本性。尽管人们常武断地把科学视为人类的创造物,其实人类本身对科学并没有特定的天生偏爱。只有当经验已经使人们懂得不能没有科学时,人们才喜爱科学。然而,在涉及人们的个人生活秩序时,人们并不需要科学。正如卢梭

已经指出的,如果只是为了满足维持生命所必需的东西,那末就象动物那样,只需要感觉、经验和本能就足够了。如果人只知道这些扎根于他个人本性中的十分简单的需要,他就不会去追求科学,况且,不经寒窗之苦就无法掌握科学。只有当社会在个人身上唤起对知识的渴求时,个人才会懂得这种需要,而且,只有当社会感觉到有这种需要时,才有可能做到这一点。然而,只有当社会生活在它的所有形式上都变得十分复杂,除非通过反省思维即科学思维的合作才能发挥作用时,上述情况才会出现。因此,科学修养就成为必不可少的了。这就是为什么社会要求其成员掌握科学并把它作为一种义务强加给他们的原因。但是,在起初,只要社会组织十分简单、尚未分化,并且始终是自给自足,那么,正如本能在动物中的作用一样,盲目的传统也足以满足社会的需要了。因此,思想和自由探索是无益的,甚至是危险的,因为它们只能危害传统。这就是为什么它们曾遭到禁止的原因。

这种情形在身体特性方面也不例外。如果某种社会环境状况使公众的看法倾向于禁欲主义,那么,体育就会被降到次要的地位。这种情形曾在中世纪的学校里发生过。甚至,这种禁欲主义在当时是必要的,因为与那些艰难时世的严峻状况相适合的唯一方式就是与这种状况保持一致。同样,随着观念的变迁,对同样的教育会有很不同的理解。在斯巴达,体育的首要目标是锻炼肢体以吃苦耐劳;在雅典,体育则是培养健美躯体的一种方法;在中世纪的骑士制度时代,体育的目的是造就灵活敏捷、温驯谦恭的武士;但在今天,除了促进健康之外,体育别无其它目的。而且,体育首先是与限制那种过分紧张的智育所带来的危险结果联系起来的。因此,即使是那些一望便知是值得向往的品性,也只有当社会要求个人去追求时,个人才会去追求,并且,个人只能以社会所指定的方式去追求它们。

现在,我们就能够回答前面所有论述给我们提出的一个问题。既然我们曾表明,社会是按照它的需要来造就个人的,那么,看来我

们就可以根据这一事实得出结论：人们将被迫服从于一种不能容忍的专制。但是，他们实际上是自愿选择这种顺从的，因为集体的影响通过教育在我们每个人身上造成的那种新特性，就是我们身上最好的品性。人之所以成为人，实际上只是由于他生活于社会之中。要在这样一篇论文中严密地论证如此普遍而重要的命题是困难的，这个命题概括了当代社会学在这方面的研究成果，但是，我们首先可以指出，现在对这一命题的怀疑是愈来愈少了。而且，要概括地回忆一下可以证实这一命题的那些最重要的事实，也不是不可能的。

首先，如果在今天还存在着一种历史上既成的事实，那么这一事实就是：道德是建立在与社会的特定性质紧密联系之中的，因为它正如我们曾一再表明的那样，总是随着社会的变化而变化的。这是因为道德来自于集体的生活。的确，是社会使我们从自我中脱离出来，迫使我们考虑他人利益而不是自己的利益，是社会教我们控制自己的情感和本能，为它们制定法律，约束我们自身，剥夺和牺牲自身利益，使我们的个人目的从属于更高的目的。正是社会在我们的道德良心中建立了一种完整的代理系统，也正是这种系统使得关于内部与外部的规则和纪律的观念与看法存在于我们的内心之中。我们就是通过这种方式获得这种自我控制的力量。这种力量左右着我们的爱好，它是人类特有的品质之一，而且这种力量的进一步发展使我们更能显示出人的特征。

从理智的角度看，我们也不应低估社会的作用。正是科学精心构筑了支配我们思维的基本概念：因果概念、规律概念、空间概念、数的概念、身体、生命、良心的概念和社会的概念，等等。所有这些基本概念都处于不断的发展之中，因为它们是所有科学研究工作的扼要重述和成果，并且正如裴斯泰格齐相信的那样，这些概念离科学研究工作的起点是很远的。我们现在对人类、自然、因果、甚至空间的看法与中世纪并不相同，这是因为我们现在的知识和科学研究方法与那时相比已经不同了。现在的科学是一种集体性的工作，因为它必

须以所有科学家之间的大量合作为前提,它不仅要求同一时代的科学家之间的合作,而且也要求所有历史上前后相继的各阶段之间的合作。在当今的这种科学确立之前,宗教担负着同样的职能,因为每一种神话都是由精心加工过的人和宇宙的概念组成的。而科学则是从宗教中派生出来的。直到现在,宗教仍是一种社会的习俗。

在学习语言的过程中,我们所学的,是经过鉴别分类的各种概念组成的一整套体系。然而,我们是从所有的语言研究工作中继承这些概念类别的,而这些分类又是由几个世纪的经验累积而成的。我们还可以进一步指出,没有语言,我们就如同失去了一般的观念,因为语言是通过词来组成观念,从而使各种概念具有足够的一致性以便头脑掌握。因此,正是语言使我们得以把自身提高到超出单纯意义的地方。在这里我们不必再论证,语言首先是一种社会事物。

通过这几个例子可以看出,如果去掉从社会那里得来的全部品性,人将会处于这样的境地,降低到某种动物的水平。如果说人已经有能力越过动物无法越过的那个阶段,那么其根本原因不仅仅因为人是他自己努力的产物,而且还因为人总是有规律地同他的同类进行合作,从而使他的活动更富有成效。这主要是因为一代人努力的成果可以被后一代继承。动物在它的个体生存期间虽然可以学到一些东西,但在它死后几乎没有什么可以流传下来。然而人类经验的成果,可以通过世代相传的书籍、雕塑品、工具和每一种设备以及口头流传的方式等途径,被完整详尽地保存下来。因此,在人类品性发源地充满了不断积累着的沉淀物。每当一代人死亡时,人类的聪明才智不会随之消失,也不被它物替代,而是无限制地积累起来,正是这种无限的积累使人超出了动物和他自身。但是,如同我们在前面讨论的那种合作一样,这种积累只有在社会内并通过社会才能实现。因为,为了使每一代的遗产能保存下来并被下一代人吸取,就需要有一种道德的人格,它能一代代持续下去,使它们彼此间相互结合,这种道德人格就是社会。因此在社会和个人之间实际上并不象

人们通常认为的那样存在着某种对抗性。其实,这两个概念并不是对立的,不能仅仅发展一个而损害另一个,因而它们是相互包容的。个人的努力在促进社会的发展同时也促进了他自身的发展。从目的和结果看,施于个人的影响,特别是通过教育施于的影响,根本不必强加于个人,不必降低个人的地位,也不必使个人失去其本性,而恰恰相反,它可以促进个人的成长,使他变成一个真正的人。无疑,只有作出某种努力,个人才能达到这种成长。然而,这恰恰是因为这种作出自觉努力的力量正是人类最根本的特征之一。

国家在教育中的作用

教育的这种定义提供了一个现成的答案,它解答了那个引人注目的问题,即:对于教育,国家的义务和权利是什么。

家庭的权利是与国家的权利相对的。我们可以说,儿童首先是属于他的父母的。因此,正如家长们将会理解的那样,指导儿童的理智和道德的发展是他们的责任。因此教育被看作一种在本质上属于私人 and 家庭内的事。如果有人同意这种观点,那么他自然会倾向于将国家对教育的干预降低到最低限度。因此,可以说国家的作用应限制在作为家庭的一种辅助物和代替者上。当家庭不能履行其职责时,国家自然应负起这种职责。国家自然也通过某种措施尽可能方便地履行这种职责:设置学校供家庭之用,如果家庭愿意,就可以将他们的孩子送入学校。但是,国家必须将它的作用限制在这些范围内,同时应禁止国家从事任何旨在将某种既定的倾向强加于年轻一代头脑的独断行动。

但是,国家的作用根本不必如此消极。如果正如我们曾试图证实的那样,教育首先是具有一种集体性职能的,如果教育的目标是使儿童适应他将生活于其中的那个社会环境,那么,要求社会对这项事业袖手旁观是不可能的。既然社会是指导教育工作的参照点,社会

怎么可能与教育事业毫不相干呢？因此国家有责任不断地提醒教师，让他们注意那些必须教给儿童的观念和情操，从而使儿童适应他们必然生活于其中的那种环境。如果不能永远保证教育影响符合社会的方向，那么，教育必然会成为为私人利益服务的工具，而且，这将会使整个国家分裂成各个相互冲突的小团体。谁也没有充分的理由断然否认所有教育的这一根本目的。选择是必然的：如果有人使某种价值适合于某种社会存在——同时我们恰好懂得它对我们的意义——那么，教育就必须保证公民的观念和看法有足够的共同性，否则任何社会都不可能存在下去；同时，鉴于它可能造成这种后果，教育也必然不能完全听凭私人摆布。

由于教育在本质上是一种社会事业，因此国家不能对其漠不关心。从另一观点看来，有关教育的每一件事必定在一定程度上受到社会的影响，因此这也不能说，国家必须而且必然要控制教育。这个问题十分复杂，不能这样简单地一带而过，我们在后面将会讨论它。我们相信，在那种给个人的创造性留有一定余地的地方，教育的进步较为容易和迅速，因为个人可能比国家更容易作出各种革新。从公众的利益看，国家必须允许开设一些不是由国家直接负责办理的学校，但是，我们不能因此就说，国家不得干预这些学校的工作。相反，这些学校所施行的教育仍必须置于国家的控制之下。我们甚至不能接受这样的说法：对国家能独自充当判断者不提供保证的任何人，可以履行教育者的职责。无疑，国家干预教育时不应超出的那个限度，是难以最终确定的，但是，干预的原则是无可争辩的。没有一所学校会宣称它有权利完全自由地从事一种反社会的教育。

然而，我们还必须认识到，在我国，目前所处的这种分裂状态，使得国家对教育的这种职责显得特别的薄弱，同时也使这种职责显得尤为重要了。诚然，创造社会生存必需的那种观念和情感上的一致性，并不是国家的职责，这种一致性只有由它本身去建立，国家的作用只能是保持和维护它，并使个人更清楚地认识它。然而，在我们中

间,这种道德统一体完全不是它应有的那个样子,这种不幸的事实是无可置疑的。歧异的观念和有时甚至是矛盾的观念,使我们彼此分裂。在这些歧异中有一个不可否认而且必须加以慎重考虑的事实。这并不是一个承认成年一代有权将其观念强加给未成年一代的问题。学校不应是某一部分人的事。同时,如果某个教师根据他事先认定的观念自作主张地利用职权去影响他的学生,那么,尽管这种观念在他自己看来是正当的,他仍是一个失职的教师。但是,尽管存在着观念上的所有这些争议,目前,在我们文明的基础上,还存在着一些对我们所有人说来是若明若暗的共同的原则,而且,在任何情形下,的确很少有人敢公然直率地否认这些原则:尊重理性、尊重科学以及尊重建立在民主道德基础上的观念和情操。国家的作用就是提出这些基本原则,使学校传播这些原则,并努力使任何地方的儿童都重视这些原则,同时使这些原则处处被人以一种应有的崇敬的心情来传诵。在这一联系中存在着一种将要施加给儿童的影响,当这种影响不那么过分和偏激时,它可能会更加有效,而且这还可能找到更好的办法将教育的影响控制在明智的限度之内。

教育的力量 影响的途径

确定了教育的目的之后,我们就该努力探讨,可以用什么方法、在多大程度上达到这种目的。这就是说,教育可以用什么样的方法以及可在多大程度上取得效果。

人们在这个问题上一直争论不休。在丰特内勒(Fontenelle)看来,“好的教育并不能造就好的品格,坏的教育也不会毁坏好的品格”与此相反,洛克和爱尔维修则认为,教育是无所不能的。爱尔维修说:“所有人生来平等,并且有同等的自然倾向,仅仅是教育造成了他们之间的差异”。雅科托(Jacotot)的理论类似前面这种观点。

对于该问题作出这种回答的人,是以这样一个观念力基础的:一

方面,他看到了先天倾向的重要性和性质;同时在另一方面,也看到了存在着教育者可以发挥其影响的途径。

教育并不如洛克和爱尔维修相信的那样不借助于任何其他力量就可以造就一个人,教育是在一个已知的早已形成了的那些先天倾向的基础上实施的。从另一个角度看,我们大体上可以承认,这些共同的倾向是十分强烈的、难以泯灭或彻底改变的,因为它们乃是以教育者无法影响到的那些机体状况为基础的。因此,如果它们有明确的目的,使人的思想品格倾向于被狭隘确定了的行为方式和思想方式,那么,个人将会发现他的整个未来是事先确定好的,所以教育在这里就会无所作为。

但是,幸亏人类的特性之一是,他们的先天倾向是很一般和很不确定的。实际上,那种固定的、严格的、恒定不变的先天倾向,那种几乎不会受到外部因素丝毫影响的先天倾向,就是先天的本能。现在,也许有人会问,是否存在一种单一的本能,或严格地说,在人类身上是否存在单一的本能?有时可能会有人说:人有保存生命的本能,但这种说法并不妥当。

因为,本能是一种固定的行为系统,它永远是相同的,当这些固定的行为被感情驱动时,它们就会自动地相互联系起来,直至达到其自然限度,在这里,没有任何思考作用必须介入。然而,当我们的生命遇到危险时,我们所作出的动作就根本不具备这种确定性或自动的恒久性。这些动作是随着环境的改变而改变的。我们总是使自己的动作适应外部环境,因为,不管动作有多快,如果没有某种有意识的选择作用,人类就无法完成这些动作。那种被称作保存生命的本能,毕竟只是一种一般的逃避死亡的本能,因为它没有我们用以防止命中注定之事发生的那种方法。有人可能会同样大谈那些有时被不正确地称为母性本能、父性本能甚至两性本能之类的性质。这些内驱力是以一定方向存在着的,表现这些内驱力的方式因人因时而异。因此,在其中,仍给尝试和错误留有很大余地,并允许个体调节,因而

也接受只有人出生之后才感觉得到的那些因素的影响。教育正是这些因素中的一种。

有人断言,可以肯定,儿童有时可从遗传得到某种指向特定行为(如自杀、偷盗、杀戮和欺骗等)的十分强烈的倾向。但这些论断并无实据可依。不管怎么说,人绝不可能生来就是罪犯,决非从出生起就注定要犯这种或那种罪过。意大利犯罪学家的那种谬论在今天已不再有许多支持者了。遗传上使得个体对有条有理的纪律行为缺乏灵敏的反应能力的因素,是缺乏一定的心理平衡的特性。但是,正如这种性质也不能决定一个人将来成为探险家、预言家、政治改革家和发明家等等一样,这种性质也不预先决定一个人会成为罪犯。在任何职业倾向方面也都如此。正如巴安(Bain)指出的,“一个伟大的语言学家的儿子并不能因此从遗传中获得一个单词;一个伟大旅行家的儿子在学校内的地理学成绩可以被一个矿工的儿子超过。”儿童从其父母那里获得的只是一些很一般的官能:某种注意力、一定程度的耐力、某些健全的判断能力和想象能力等等。但是,这种官能中的每一种都可以用于各种不同的目的。一个想象力十分丰富的儿童,在环境和他将遇到的某些其他因素的影响下,将来能否成为画家或诗人,成为富有发明头脑的工程师或有魄力的金融家,这将取决于周围的环境和他将受到的其他因素的影响。因此,在这些自然性能与它们用于生活时所必须采取的那些特定形式之间,存在着很大的差别。这种情况表明,品性的未来发展并不严格地取决于人类的先天的组织结构,其理由是不难理解的。唯一可以通过遗传来传递的是这样一些活动类型:它们总是以某种十分相似的方式不断重复着,从而使这种一致的方式呆板地固定在特定的机体组织之中。然而,人类的生活总是依赖于各种复杂的,因而也是多变的条件,因此,它本身也必须是不断变化和不断更改的。

所以,人类生活不可能以某种确定的和绝对的方式予以定形。但是,只有那些十分一般和模糊的气质才能得到保存,并能一代一代

地传递下去,这些气质表现出的那些特征,是所有个人经验所共有的。

说先天特性大体上是很一般的,指的是它们是十分灵活易变的,因为它们可以呈现出各种很不相同的形式。因此在一个人刚出生时所具有的那些不明显的潜能与日后得到很好修炼的品性之间,存在着巨大的差距,后者是他在社会生活中担负某种重要角色所必需的。这种差距正是教育必须引导儿童去经历的道路。人们可以看出,一个巨大的空白正等待着教育的影响去填补。

责任是永远存在的。实际上,对于儿童,甚至成人来说,责任感就是促使全力以赴。自我尊重本身就是以此为先决条件的。因为,如果一个人受到了正当的奖励与惩罚的影响,那他就必定具备了尊严感,因而也具有了责任感。但是,儿童只有通过其教师或父母才能知道他的责任,教师和父母通过他们的言谈举止向儿童指明什么是他的责任,只有这样,儿童才能了解什么是他的责任。因此,对于儿童来说,教师和父母必然是责任的化身和体现者。同样,道德上的权威是教育者最主要的特点。因为只有通过教育者的权威,责任才能成其为责任。教育者自己具有的特征,就是他借以提出道德心的那种命令口气,和他要使儿童具备的并可使儿童服从他的意见的那种尊严。因此这样一种影响必然来自教师本身。

没有必要说明,作此理解的权威既不是暴力,也不是强制,它完全有某种道德上的优势构成。这种权威是以教师自身的两个主要条件为前提的。首先,教师必须有决断力和意志。因为,权威包含着信任,同时,对儿童来说,任何一个在他看来优柔寡断、变幻不定的和违背自己决定的人,他都不会信任。但是,这第一个条件并不是最根本的。最为重要的条件是,教师必须从内心真正意识到他应该传递给儿童的这种权威性。这就形成了一种只有当他有效地拥有了它之后才会表现出来的力量。现在的问题是,教师从哪些地方得到这些权威?这些权威是否来自教师掌握的权力,来自他所拥有的奖励和惩

罚权？然而，对惩罚的恐惧与对权威的尊敬是极不相同的，只有当惩罚在接受者看来也是公正的时候，它才有道德上的价值，因为，这种惩罚表明，施行惩罚的那种权威已被承认是合理的了。然而，这正是我们所讨论的问题。教师之所以能具有这种权威，其原因不在外部而在教师本身。教师只有通过一种内部的信仰才能具有这种权威。教师必须信任的不是他自己，当然也不是他的智慧优势或其灵魂的高贵，而是他所从事的事业以及这种事业的重要性。牧师的布道很容易得到某种权威的支持，有助于这种权威的就是牧师内心所信仰的那些高尚观念，因为牧师是以他所信仰的上帝的名义布道的，他感到他比那些芸芸众生更接近于上帝。世俗的教师可以并且应该具有这样一种情感，教师同样代表着高于他个人的一种伟大的道德实体：它就是社会。正如牧师是上帝的代言人一样，教师是他那时代和国家的崇高道德观念的解释者。让教师相信这些道德观念，让他感觉到它们的崇高，这种道德观念中所体现的权威以及教师自己意识到的这种权威必然会感染他本人，感染他的一言一行。充当这种出自超个人源泉的权威，就不能有骄傲、自负和自诩。这种权威的产生完全是因为教师的作用受人尊敬，以及（如果可以这样说的话）教师的职业受人尊敬。通过言语和行为举止，教师将这种尊严传给儿童。

自由和权威有时是对立的，好象教育中的这两种因素是相互矛盾的相互制约似的，但是这种对立是人为造成的。实际上，这两个术语是相互包容的，而不是相互排斥的。自由是得到合理理解的权威之产物。因为自由并不意味着个人可以随心所欲，自由指的是自己支配自己，懂得如何合理地行动和如何尽自己的责任。因此，教师的权威恰恰应该用来赋予儿童以这种自我支配的能力。教师的权威只是有关责任和理性权威的一个方面。因此，应该通过教育者的训导使儿童理解权威，并服从权威的支配；只有在这个条件下，儿童才会在日后懂得如何在他自己的道德心中重新发现权威，并学会如何服从权威。

社会化与教育^①

[英]怀特

不可否认,教育就是社会化(socialization),只有野蛮人或缺乏教养的人才会企图否认这一点。但这并不是说,所有那些作出学校是一种社会化机构、教师应当是社会化或再社会化的工作者诸如此类断言的人,都必定是对的。因为,“社会化”这个词往往只是赋予一种论点以无可辩驳的外壳而已。必须指出,奢谈“社会化”为教育者设下了陷阱,它可能会导致教育者选定十分错误的目的,不过这些目的,从表面上看是受到毋庸置疑的概念真理(conceptual truth)支持的,或者,为了避免这些错误的目的,教育者可能完全忽视他们本来不应该忽视的目的。

涂尔干(Durkheim, E.)的深邃见解是认为:在某种重要意义上,教育必定是社会化。因为所有的教育都着重于发展儿童的心灵,而这种发展主要是社会的事情。正如奥克肖特(Oakeshott, M.)所说,教育是一种关于帮助儿童研讨其文化继承、参与“精神世界(geistige Welt)”——公共世界的问题。^②涂尔干详细阐述了“教育由年轻一代的一种井然有序的社会化构成”^③的观点,从而极有说服力地提出了他的主张。涂尔干认为,由于人不是与生俱来的,而是由社会造成

① White P. A. ,Socialization and Education. In Deatden ,R. F. et al. (Ed.) , Education and the Development of Reason ,1972.

② Oakeshott M. ,Learning and Teaching. In Peters ,R. S. (Ed.) ,The Concept of Esucation p. 158 ,1967.

③ Durkheim E. ,Education and Sociology ,pp. 71 ,1956.

的,因此,将新生婴儿改造成成为“真正的人”这项任何社会都必须从事的工作,一定是教育的事业,而不仅仅是发展内在的能力或潜能的问题。在这方面,人与动物不同。从某种意义上说,老鸟也能教雏鸟怎样飞翔、建巢,但这只不过是在促成其内在本能的实现而已。即使没有老鸟的帮助,雏鸟总有一天也会自己发现怎样飞翔。然而,人的教育,却使生物学意义上的人增添了某种新的成分。

在每一代新人身上,社会发现自己面对着一块近乎是白板而必须以之为基础重建的东西。它必须给这种刚生下来的自私自利而非社会的生物尽快增加另一些成分,以使之能过上一种道德和社会的生活。这就是教育的工作。人们容易认识到它的极大的重要性。它不限于按自然指引的方向发展个体的器官,不限于导出藏于其内而仅仅需要显示的潜能,而是要在人的意义上创造一种新生物。^①这种新生物决不会从个体内部的资源中自发地生长出来,即使在某个千禧年中亦如此,因为甚至连那些统治我们思想的最基本的观念,例如原因、法则、空间、数目、物体等等,也都不是如我们的肉体一样是生而具有的,而是从我们所出生的那个社会环境中习得的。更为重要的是:

在学习语言的过程中,我们学到了一整套分门别类的观念……毋庸证明,语言最称得上是一种社会现象。^②教育是关于心灵生长的问题,心灵是按类似于身体生长的方式生长的,在这方面观念的生长与细胞的生长是并行不悖。任何这样的观点与涂尔干关于教育的本质必然是社会的见解必定是对立的。与这样的观点相反,涂尔干提醒人们注意:教育的主要成分,例如知识、价值、态度、技能、习惯、意向等等,都是人类社会遗产的一部分,而不是来源于儿童自身。从这个意义上说,教育必定是社会的,而决不可能是其他什么。

① Durkheim E. *Education and Sociology* pp. 72, 1956.

② Durkheim E. *Education and Sociology* pp. 77, 1956.

虽然以上所述至关重要,但涉及教育时,必定要阐述的问题尚未言尽。人们不能简单地说,教育就是社会化。任何一个主张教育是社会化的人,将不得不克服类似于生长理论家(growth theorists)所遇到的困难,生长理论家强调无障碍的生长,却没有想到,教育人必然涉及有关生长方向的价值判断问题。那些在引导儿童进入社会领域的意义上认为教育就是社会化的人,面临着一个不同的但又类似的问题。

他们似乎对问题的认识有极其丰富的内容。因为如果简单地说教育就是社会化,那么教育将包含着某些不道德的和琐碎的成分。但是,伪造罪和挑绷子游戏活动也是社会领域的一部分,我们却并不真将它们视为教育活动。这就等于承认了这种观点:在任何社会里,教育总是与传递在某种意义上被认为是有价值的思想有关。在这个问题的讨论中,这自然是一种假设。

在这里,假设的而非证明了一个进一步的相关的观点是:在一个自由民主社会中,理性的思想和批判性评价的能力必定被认为是特别有价值的,因此,在这样一个社会里,教育必定在很大范围和这些能力的发展相联系。以上这两个假设,都产生于心目中的自由民主社会的正规教育。

这样,如果社会化被一般地理解为引导儿童进入社会领域,那么,这还不能认为就是教育,因为教育是和引导儿童接受有价值的东西有关的。当然,涂尔干本人肯定不会持这种毕竟有点粗糙的观点。他认为,教育者按照两条原则从广阔的社会领域中选择内容。

第一条原则是,灌输给学生的内容必须经过选择,以使他们具有社会所有成员都必需具备的身体、智慧和道德发展水平,而不论他们属于哪种社会类型。人们必须确定社会存在必需的一般信念、态度、技能等等,它们将成为所有孩子都会接受的教育共同要素。

社会只有在它的成员们具有充分的同质性时才能继续存在下去,教育,从一开始就把集体生活所需要的种种相似的要素灌注给儿

童,从而使这种同质性永远保持和不断增强。第二条原则规定了教育的多样性,因为教育者也必须根据每个儿童“注定的特殊环境”发展其所需的身体、智慧与道德的状况。即使在无种姓、无阶级的社会里,儿童们仍将必须为不同的职业做不同的准备。

这样,涂尔干倒不打算简单化地说,教育就是社会化,但他认为教育应当引导儿童接受按他所说的两条原则选择的一定的社会的事实、价值等等。不清楚的是,教育者们为什么要采用这些原则来确定属于教育的那部分社会化。在某些方面,好象涂尔干认为他的两条原则是由实际教育工作者来运用的。但是,应当运用这些原则的说法根本就不是这些自然主义推论的基础。二者择其一,涂尔干或许认为,社会的概念完全不能应用到未曾采纳这些原则的那些群体中去。

但是,如他自己所说,不运用其第二条原则的史前社会很可能存在,因此这条原则看来至少并非为任何社会的存在所必需。然而,如果被列为第一条原则的一般的信仰、态度等等,是这样一种高度一般化的逻辑的和道德的法则(例如同一律和说真话法则),那么没有其传递则所谓“社会”就没有任何东西能延续下去,那么,这些一般的信仰、态度等等可以说是任何社会必需的一个特征。从这个意义上说,运用第一条原则将能挑选出在任何教育中都有其地位的有价值的态度、信仰等等。

不过,对维持任何社会所必需的,或许还是对维持特定社会所必需的东西,涂尔干究竟关心的是什么并不清楚,很一般地说,这将是这样一种社会,在那里人们都具有某些共同的价值、态度、世界观等等,而在其它方面他们的价值、态度和所运用的技能则与他们伙伴的不同。但是这种非常正式的陈述可以被赋予不同的内容,在此之前,加入这样一个社会是否能被认为是符合自由民主标准的教育,这并不清楚。

例如,柏拉图在《理想国》里所描绘的那种社会,必定既需要引

导接受某种具有特殊的技能、习惯等等的社会地位,也需要引导接受共同的价值。但是这样一种教育,在一个自由民主社会里,对于卫士以外的所有人来说,将被认为是不适当的。这种引导接受一般的价值以及某些个体化的生活方式的形式框架,与那种具有自由民主特征的社会安排并不矛盾,因为它考虑到接受某些基本的原则,在这些基本原则的基础上,人们还可以依其喜好追求各种理想。涂尔干的原则与这些根本不同的社会安排并不矛盾,这一事实在某种程度上可以说明他的注释者在解释他时——究竟是作为一个凝固的分层社会的捍卫者,还是个人主义的生长之必要条件的关心者——何以有很大不同。如果要可靠地判断涂尔干的立场以及有关这些高度抽象原则的任何解释是最符合其本意的,那么其研究中有两个内在障碍使作出这种判断变得更为困难。首先,似乎涂尔干的观点经历了一种倾向于自律的转变,依此而论,谁要去寻找一种有关此一问题的涂尔干主义的观点,那他就错了。^①其次,在《道德教育(Moral Education)》中,在涂尔干提及自律的地方,人们本可以指望从中得到某些确证,但关于自律的发展的那最后一部分被略去了。因此,关于涂尔干观点的看法不能不带有某些思辨性成分。既然我在这里基本上不关心涂尔干主义的注释和解释(因其本身的缘故),所以很少去探讨这些思辨性成分。不过,我们到目前为止的讨论已可以看到,涂尔干著作中的一些严重的模棱两可——如:他是否关注任何社会若要继续延续在逻辑上必然要持有的信念和态度?或者说,具有这些信念和态度(不管它们是否合适)是否是对某种社会来说是必需的?——是有一定重要影响的。因为,在当代关于社会化的讨论中,又出现了同样的模棱两可。

教育是否就是社会化的问题是相当困难的问题,特别是当它涉

^① 关于涂尔干主义的解释之错综复杂,参见 Nisbet, R. A., *Emile Durkheim* Pt. 1, 1965.

及到错综复杂的涂尔干主义的注释和陈述时更是如此。但是,就最近讨论中提出的建议——社会化应当至少是教育的一个目的——而言,这个问题将涉及到更为令人困惑的错综复杂的问题。

在试图确定这里所谓“社会化”的涵义是什么时,第一个问题提出来了。人们可以从对“社会化”一词所有用法的分类开始,就象语音学上的林奈(Linnaeus)那样。在这种分类中,它大约将包括这个词在政治情形下的用法,按《牛津英语词典(Oxford English Dictionary)》的解释,社会化也就是“根据社会本位的理论或原则建立或发展”。但这显然不是人们在谈到使儿童社会化时所指的涵义。比较接近教育的一个类似的例子,取自《基丁斯报告(Gittins Report)》,在那里有关情绪的和社会性的发展被划分成四个阶段,其中第三阶段就被称为“社会化时期”。这是指从15个月到3岁这样一个时期。在这个时期,家庭里里外外有意义的关系形成了。但在这里,没有教育目的的问题,至少没有我在这里所关心的正规教育的目的问题。与此类似,如果我们转向那些把社会化作为一种教育目的的意义来解释的社会科学家,那我们将发现一个空白,这首先是因为社会科学家并不关心提出目的,同时也因为“社会化”一词在特定情形下常常有一种精确的技术性的定义。^①

因此,我将仅仅略微涉及那些和这个讨论中的问题特别有关的社会科学文献。^②

① 可参见 Brim, O. G. Jr. & Wheeler, S., *Socialization after Childhood*, 1966; Mussen, P., *Learning and identification*, in Newcomb, T. M. (Ed.), *New Directions in Psychology*, Vol. 3, esp. pp. 53—9, 1967; Brown, R., *Social*, p. 193ff, 1965.

② “社会化是教育的一个前提”这主张,可能或明或暗地依赖于如哈维格斯特和诺加滕在《社会与教育》(1967)第12页上所引用的某些意义:“社会化常常基本上被用来指发生在生活的最初年月里的学习经验,包括吃、睡、梳妆打扮训练、侵犯和性行为的控制……”在这个意义上所理解的“社会化”,轻而易举地使“社会化是教育的一个前提”的主张明白易懂。

也许,应当把对于“社会化”这个词的涵义的考察限定在用于有关教育目的的讨论范围内。但是这里意想不到的困难是:在有关教育文献中这个词的这种用法的实例相对来说很少能够看到。这可能是因为“社会化”一词在教育领域中曾风行一时而现在却不再流行了。另一方面,似乎有相当数量的教育的长远目的有时用这个词作为标签,有时用其他方式来表达,例如:“使儿童成为一个社会成员”;“促成儿童社会性的发展”;“帮助儿童获得社会的价值”;“向儿童传授社交的技能”。正是教育的“社会的”目的的这种令人眼花缭乱的领域而不是“社会化”这个词的用法对于教育者产生了有趣的问题,虽然其中一些问题可能因为这个词的目前较为时髦的用法而变得十分含糊。下面的讨论将侧重于批判地考察教育所可能有的非常不同的各种“社会的”目的。

第一步,必须通过指出这里所发现的矛盾,从而就此意义上粗略地限定社会化或社会的目的的涵义。在这个意义上,所谓使儿童社会化,也就是要使他获得某种社会的技能、规则、态度和信念,这与掌握如科学、数学和历史之类的学术性学科是不同的。显然,这是比涂尔干的用法更为严格的关于“社会化”这一术语的一种用法。对于涂尔干来说,使一个儿童社会化包括引导他接受社会的技能、价值、态度等等,同时也引导他掌握一些学术性学科。

在详细考察属于这种广泛分类的各种教育的社会目的之前,“社会化”这一术语的现代用法里的更为复杂的情形必须引起注意。令人困惑的是,“社会化”也被用来指某种学习方法。也就是说,人们认为,鉴于一个儿童能受教导(明确地说,即受教育)而掌握一些学术学科,因而他也必定被“社会化”,必定接受社会的态度、信仰、价值等等。然而,在现代用法里,“社会化”也可能指某种特殊的内容——社会的技能和态度(有别于学术的)或指儿童们获得这些内容所必需的方法。至于这是一种什么方法并不很清楚,除非它被否定性地理解为“非教导”。如果人们要肯定性地描绘它,可以说,儿

童必须被社会化以掌握社会的技能,也就是这些技能只有在实际的实践情况下才能被掌握。它们是“被掌握而不是被教给”的。相当有趣的是,关于社会化这种意义的某些论述,在涂尔干的《道德教育》一书中也可找到。^①在这本书的第二部分里,涂尔干讨论了“道德的要素”是怎样在儿童中发展的。他认为,学校环境,由于它是通过共同生活的方式来形成儿童的生活的,所以是道德教育的一种强有力的方法。“社会化”也是政治学习的一个普遍术语,可能是因为大多数政治的态度和信仰在许多社会里是通过非正规的方式获得的。^②在这个意义上,人们将要考虑社会化在多大程度上是达到教育的社会目的的一个逻辑上可能的方法。这就如同人们区分教育的各种不同的特殊的社会目的一样是恰当的。

教育不同的社会目的可分三组。第一组在范围上是最广泛的。

英国文书局初等教育手册,将儿童的社会性发展的培养视为对于“从个人和社会角度看都是可接受的行为、尊重他人以及所有意味着责任心、自我控制和合作的行为”的促进。^③

布莱思认为,初等学校所履行的五种职能之一便是“社会化”,它一般意味着学会“用一种对于文明社会来说是适当的方式”与其他人一起生活。在一个民主社会里,通过团体工作来促进它是最好的方法。

沃尔将“正常的社会性的发展”过程看成是儿童“学习生活,学习调整自身以更幸福地生活以及作为他的家庭、团体、学校、邻里、国家和世界的一个有用的成员”的问题。

这种学习,主要也是通过鼓励儿童参与团体活动来培养。

上述引语提出了一个共同的一般的目的:使儿童行为适当,和其

① Durkheim E. *Moral Education*, 1961. 特别参见 pt. 2, chaps. 15 and 16.

② 参见 *Harvard Educational Review*, Vol. 38, summer 1968.

③ H. M. S. O. *Prinary Education* p. 115, 1959.

他人一道生活,尊重他人,等等。上面两位作者所提出的实现这一目的的方法就是团体工作。

1. 首先,这些作者所谓“社会化”或“促成社会性的发展”的涵义似乎就是道德教育。这似乎是十分相同的一点。例如,在克伯屈的《教育哲学》一书中也可看到这一点。^①当然,人们所谓的“道德教育”可能具有不同的涵义,但如果是指培养学生去接受的那些据说是构成一种基本的理性道德的、支配人际关系行为的原理和准则,显然,这一定是民主社会教育的一个目的。几个当代哲学家(在这里可以与涂尔干做一个清楚的比较)已经证明,某些道德原则,例如公正、尊重利益和说真话,对于任何社会的存在都是必需的。^②哈特和斯特劳逊还进一步指出了任何社会中由人性和其环境所决定的人际关系准则的某些最低限度的内容,例如有关利益分配、不伤害他人、关心年幼者等等准则。^③使儿童遵循这些准则和原则必定是每一个教育工作者所关心的事情,因为任何教育的一个必要前提就是某种人类社会以其现有形式继续存在下去。

2. 然而,不很清楚,那些在这样广泛的意义上讨论“社会化”或“促成社会性的发展”的作者,有没有忘记这种基本的道德教育。从这个领域的一些文献中所得到的印象是:在讨论“使儿童社会化”和“促成正常的社会性的发展”时,这些作者指的是,儿童将使自己适合于其他人并用一种总的来说是忘我的方式去关心他人的利

^① Kilpatrick, W. H., *Philosophy of Education*, 1951. 在该书索引里人们可以看到“社会化的定义,参见第96页”和“道德的意义……参见第96页……”,当翻到第96页,人们实际上可以看到“究竟什么是道德?要为道德下一定义……”之类字样,但却完全没有谈到“社会化”。

^② 参见 Strawson, P. F., *Social Morality and Individual Ideal*. *Philosophy*, 1961. Winch, P., *Nature and Convention*. *Proc. Arist. Soc.*, 1960.

^③ Hart, H. L. A., *The Concept of Law*, chap. 9, 1961; Strawson, P. F., *op. cit.*

益。也许这个印象是错误的,他们并不主张一种彻底的利他主义的道德,而只是强调使儿童关心他人是基本道德教育的一个非常重要的部分。(对于那些不忘幼儿或初等学校的作者来说特别是如此,因为道德教育的这一方面在这个阶段肯定显得比较重要。)但是,就他们所说或所写的而言,社会教育的唯一目的,一定是使儿童从总体上来说是以忘我的方式去一心一意地关心他人。这个观点受到了那些关心引导儿童掌握一种基本的理性道德的教育家的抵制。根据理性,人们不能坚持认为儿童只应当关心他人。

但是,这里有必要再一次求助于前面对涂尔干的讨论中早已明确作出的区分,民主社会里很吸引人的思想是:不仅要使儿童按照基本道德来行动,而且也要把他们引向尽可能广泛的个人理想领域。^①这个领域是一个利他主义的场所,儿童们或许是通过现实的和虚构的利他主义者的榜样,例如《曼斯菲尔德公园(Mansfield Park)》中的圣·弗兰西斯(St. Francis)、舒韦泽(Schuweitzer)和芬尼(Fanny)等等,来探究这种理想的含义。

可以从道德教育的生长理论家的文章中发现饶有兴味的同样的思路。如果说,上述意义上的社会化的提倡者倾向于过分强调尊重他人利益,那么,生长理论家则倾向于过分看重用如自我实现之类观点表达的个人主义原则。^②两者都不能当作基本道德的本质来坚持,它们都将作为可能的理想而在学校中得到展现。瓦格纳(Wagner)和南丁格尔(Nightingale, F.)、高奎恩(Gauguin)和甘地(Gandhi),与那些受这两种理想激励而在个性的某些方面更具教育特征的人,例如托尔斯泰(Tolstoy)和歌德(Goethe),应当具有同样的地位。

^① 关于这种区分的精确化,参见 Strawson 上引的论文。

^② 见本书(指《教育和理智的发展》)第4章迪尔登(Dearden, R. F.)论“生长”的论文。

3. 另一种可能性是,在谈论“可接受的行为”和“适当的行为”时,人们想的是使儿童遵守他们特定社会中可接受的东西。有人可能会想,遵守的观念曾经常受到诸如里斯曼(Riesman)、霍弗(Hoffer)、弗罗姆(Fromm)等作者激烈的批评。但我认为,这种观念不会因此而永远消失,而只要它存在,就会有人不断反复地对它作出审慎的说明。因为这种认为儿童必须被培养成遵守其社会价值的观点蕴含着—个真理。在某种意义上,必须是这样。因为只有某些特定社会的准则中,才可以发现基于理性的基本道德的准则和原则。它们并不存在于真空之中。同样,他们也可以在不同的社会中依其环境而得到不同的应用。所有社会都必须有关于关心年幼者的某些准则,但是在甲社会中关心年幼者的是生身母亲,而在乙社会中关心年幼者的却是生身父亲,在丙社会中则要求非生物学意义上的“社会的”母亲来关心年幼者。因此,教育者不可避免地要教儿童遵守其社会的准则,在某种意义上,是因为他被委任来教基本的道德准则,所以必然也教它们在其社会中的运用。

但是,考虑到遵守社会准则的教育在任何社会里都有其地位,我们必须小心谨慎,不要为某些反教育的目的敞开大门。比方说,我们必须在儿童中发展一种对于在社会中受到高度重视的东西的理性批判态度,以避免使他们觉得任何社会中实际上受到重视的任何事物都应当如此地予以重视。这就要求通过评价和承诺个人理想的合理性来实现作为一个民主社会里的现实理性人的发展。纯粹地为了遵守而去支持遵守的教育,对于一个民主社会来说,也就是让它自身从其内部腐烂。

4. 必须把社会化看作是一种教育方法(在这里,不是说任何种类的直接领导而是说“团体工作”),以便看出它在多大程度上是道德教育的一种逻辑上可能的方法。关于社会化能否促进利他主义或盲目遵从是更深—层的问题,我将不予讨论;具有重要教育意义的问题是:社会化作为一种方法能否完成使儿童按基本道德准则生活的

根本任务。

似乎很清楚,使儿童参加团体活动并不是以使他们具有道德。那些假定儿童通过此种方法必然会关心他人、尊重他人人格等等的人,是在制造一个虚假的假定。一个儿童是否这样做,将决定性地依赖于可资他利用的概念。这是关于认知学习的事,而不是简单地使儿童参加团体活动的事。那些参加团体活动的儿童没有理由不把团体中的同伴视为死对头或受到轻视的“非佼佼者”。当然,优秀的教师知道这一点,因此他们参加到团体活动中去,鼓励儿童通过某种方式认识其伙伴。但这不过说明了我的观点:团体工作对于道德教育既不是充分条件也不是必要条件——虽然可能有这种情形:成为一个小工作团体的成员将给儿童提供道德表现的机会。但是,为道德表现提供这种机会必须由提供适当的概念发展来补充。“适当的概念发展”的精确的含义以及它将怎样被达到,都是尚待研究的问题。然而,它将不会由于简单地使儿童在团体中工作或游戏而达到。

第二组社会的目的在内容上更为具体。在这里,社会化的目的,是使儿童获得某个特殊团体的特殊的信仰、价值、态度等等。

戴维斯和吉布逊认为“下一代的成熟对于其社会来说是概念化的最有用的方式,也是对青少年进行的社会的教育的目的”。^①

他们有关青少年需要何种社会的教育的观点,在某些方面和某些社会学的观点类似,按社会学的观点,社会化被看作是获得某一社会的某种特殊角色或多重角色的过程。在这方面,英克尔斯的观点最有代表性:

社会化的目标是培养具有某种能力的人,因为能力在任何特定的社会都是被规定的。它致力于培养一种能够照顾自己、支持他人、生儿育女、打猎种菜、投票表决、填写申请表格、驾驶汽车以及管理自

^① Davies, B. D. & Gibson, A., *The Social Education of the Adolescent*, p. 86, 1967.

己所有东西的人。^①

正如英克尔斯所指出的,他在其论文中所勾勒的“能力方面”,“恰巧是那些要求继续作为中产阶级美国人的能力,或者是要求取得中产阶级美国人地位的能力”。^②

也有人认为,教育的另一个社会目的,是使人们为担负其性别角色作准备。这也就是仅仅为女孩子开设管理家务和照看婴儿课的理论基础。

据称,最重要的社会目的之一是使儿童为其工作角色做准备。关于这一点的一个众所周知的例子,是由《学校委员会工作报(Schools Council Working Paper)》第7期《教师和工商业的密切联系(Closer Links between Teachers and industry and Commerce)》一文提供的,它描述了一个使常态儿童为工业做准备的方案,这个方案为参加1965年和1966年各种“工业入门”大纲的教师所拟定。

从这个意义上说,社会化就是使个人准备成为某个特定社会或社会团体的成员。它是一个至少具有三种涵义的相当含糊的目的。

1. “使儿童准备成为某个社会团体的成员”,可能意味着:例如,将他们铸造成为中产阶级美国人,或主要将自己看成为家庭主妇和母亲的妇女,或认为自己是最适合从事某项职业的人。这将涉及使他们掌握适合一定地位的信仰、技能和习惯,以便他们不假思索地用这种方式来看待自己并过这种生活。

让我用《学校委员会工作报》作为铸造学生的一个例子来说明:教师何以认为应当改良学校,使“学校生活最后几年的教学与成人

^① Inkeles, A., Social Structure and the Socialization of Competence. Harvard Educational Review, p. 265-282, Summer 1966.

^② Ibid. p. 282. School.

生活的实际需要更为紧密地联系起来。”^①我认为,为学校提供一种将儿童铸造成工人的现成方案,并不是《学校委员会工作报》的作者们的目的。的确,正如我在下面将提到的,他们的目的从教育角度看也许更能自圆其说。然而,对于我来说,实行他们所提出的这一方案,可能会导致将孩子铸造成为工厂的工人,因此,以它作为例子似乎是明白的。《工作报》提倡从三个方面改良大不列颠当时的学校:

(a)首先,“应当调整课程”。在实际用语中,这可能意味着:为了让学生理解“相当世俗和日常的事务,如进口税、保险金、租金收益、抵押、怎样利用银行,甚至怎样使用电话”等,要在课程中为之留下地盘。

(b)其次,学校将更多地注意潜在工人的个人价值。下列品质将受到雇主的注意:常识、信赖自己、富于机智、明确表达自己思想的能力和(确切地说)与他人合作和共同工作的能力、纪律观念、圆通、服从、忠心耿耿,以及认识到每个工人都要对作为一个整体的企业或商行的健康发展作出贡献。拿出足够的时间来发展这些品质,意味着牺牲某些传统课程的学科,但这也许并不会造成太大的障碍。《工作报》指出:“许多雇主准备放弃对较高的学术造诣的要求以支持更好地发展个人品质,这一事实给教师的印象很深”。

(c)第三,《工作报》的作者感到,普通学校组织的变化将促进潜在工作者为工商业界作准备。他们说:

人们设想了出于学校组织或工业训练的某些形式的事宜,涉及到如工作证、进度表、报时人、负责人、办公室工作(包括时间表、工作记录单、工资单)、甚至自动记时之类的观念。学校委员会在某些方面与劳资协议会相同,因此有人建议把学校委员会作为级长制的

^① Council Working Paper No. 7, Closer Links between Teachers and Industry and Commerce, H. M. S. O. p. 3, 1966.

替代物。^①

有关教育方案的这些设想(内含着一种经过适当调整的课程、一套用来灌输的价值观以及按工厂作业线组织学校本身的建议),可能会向16岁的学校毕业生提出这种建议:他们将适合于填补社会中的某个空位,除非他们对此有疑问。换言之,这些安排将会通过使儿童逐步具有符合某种职业地位的适当的信仰、技能、习惯等等,为此不允许他理性地思考这些职业之一般的合乎需要性和对他的特殊适用性,从而产生使儿童不假思索地认为自己最为适合某种职业的影响。这一点是相当一般的目标;民主社会里教育的目标不能是铸造儿童,无论是把他们铸造成律师、工厂工人还是中产阶级美国人。接受这个目标也就是接受作为一种理想的柏拉图式的社会,就象曾在讨论涂尔干教育观时所概括的那样。那种理想,无论它采取任何特殊形式,实际上总是容易接受与前面提及的遵守的理想相同的目标。首先,这种铸造没有考虑到批判地思考社会中的社会方面和经济方面的安排。(在这方面,我们可以将正在起作用的社会化视为这里的一个方法。目标是已铸造出来的工厂工人、医生、广告员等等,以及引导儿童接受符合这种地位的信仰和技能的方法,仿佛方法是儿童应当来取的自然而然的过程)。其次,这种铸造没有考虑到生活的不同理想的选择。众所周知,这里有一个问题。当我的个人理想有悖于公众利益时该怎么办?除非采用虐待者之类的、异乎寻常的例子,这种冲突可以在一个社会极端需要工程师而特别多的人却想成为艺术史家时看到。显然,这里必须实现某种决定,对于对教育感兴趣的社会哲学家来说,最迫切的任务是从影响这种决定的互不相关的思想中找出相关的东西来。然而,很明显,在民主社会里,这个困难不能用我所说的铸造的办法来解决。

2. 其次,“使儿童准备成为某个社会或社会团体的成员”,可以

^① Ibid. pp. 12—31.

解释为使儿童懂得成为一个中产阶级美国人、一个家庭主妇或一个工厂工人是什么意思,并使他能够予以批判性的评鉴。^①换言之,目的是引导儿童从理论的角度来接受其社会的某些社会的和经济的制度,以便对它们逐渐有所理解,并被鼓励去批判性地评鉴它们,在某些情况下也许还可以将它们与其它社会中类似的制度作一些比较。通过这种方法,人们就可以使孩子们思考诸如核心家庭和扩大家庭、不同社会中性别角色的不同概念、自由民主和仁慈统治等等问题。如果儿童要理解和评鉴基本道德准则在其社会中的特殊应用并思考可能的个人理想,那么,这种调查研究的价值是毫无疑问的。如果教育者没有为这种理解的发展作好准备,儿童们将缺乏与他们不得不做出某些最重要的决定相关的知识,例如决定从事何种职业、怎样培养他们的孩子、有关政治的决定、社会财富应当如何分配、在生活的什么领域里政府的干预才是正当的,等等。

3. 第三,“使儿童准备成为某个社会的成员”,可能是指向他传授一些常被称为“社交技能(social skill)”的东西。当然在一个民主社会里教授“社会技能”的必要程度,取决于人们用这个含糊其辞的短语所表达的意思。

有时,其含义似乎是指“道德技能”,虽然在某种意义上这是一种似是而非的见解。并不存在什么特别的道德技能,因为一种技能总是一种用来达到某种目的的工具,因此总是能够用于非道德的目的。然而,谈论“道德技能”的人经常不忘某些具有重要意义的事情。他们关心的是,那些从事道德教育的人,不应在儿童已经接受了诸如他应当道歉之类的教导之后就认为自己的任务已经完成了。这还不够,必须教导儿童怎样去做。这将是一件非常复杂的事情,在很

^① 这很可能是《学校委员会工作报》第7期作者们所想到的东西,但如我上文所指出的,学校委员会的方案是否将促进理解和理性判断力的发展,这不很清楚。

大程度上依赖于环境,而且它的确不是一件可以一劳永逸地教会的事情。教师可以通过评论、咨询、建议、激励以及比较直接地提出某种具体情境,来最有效地影响他的学生的发展。但这仅仅是抽象思辨,因为教给人们基本的判断力的严格的任务还有待具体化。^①

但这不是“社会技能”的唯一的,或许还不是最通用的意义。通常,当人们谈论给予儿童特别是年轻的学校毕业生社会技能时,他们考虑得比较多的是对在上述第二点之下讨论过的对于社会的理论的理解的补充。他们所关心的是,儿童将不仅理解其所在社会中存在的这样那样的社会安排,并对其合理性有某种见解,而且也应当教导儿童怎样运用这些安排,一旦有必要,还要改变这些社会安排。儿童仅仅知道这些(例如,某些社会设施里可利用的)还很不够,他还必须知道诸如怎样治病或取得法律帮助。

当然人们不会去讨论这种学习的重要性,虽然只对所涉及到的东西作详细的考虑,就能使人判断什么应是学校的责任、什么更适合于让其它机构来解决。例如,也许在我们的社会里学习怎样给婴儿洗澡,很可能必定要交给产前检查诊所去教。但是,如果我在这里一再教条主义地重复这一点,那将是愚蠢的,因为我们甚至缺乏做出这种区分所遵循的原则,更不要说在特殊情形下做出决定所必需的事实了。

不过,人们所谓的“社交技能”,也可能是指某些相当不同的东西,事实上,众多的“怎样交朋友和影响人”之类的小书就声称将教给你一点什么。我想,这就是那种“与人生活在一起”的技巧。在教育的环境中,人们并不注意教给伪善和各种各样的托词术、欺诈术。“与人们一起生活”可能有两点涵义。它可能意味着教导人在特殊情形下显得仁慈、尊重人、同情等等(这在谈“道德技能”时已谈过

^① 关于这个问题的讨论,参见 Peters, R. S., *Michael Oakeshott's Philosophy of Education, Politics and Experience*, 1968, esp. pp. 49 - 58.

了)或者意味着教导人怎样形成某种人际关系。这就将我们引向了教育的第三组社会的目的,关于这一点最好是单独列为一点来讨论。

在这里,据说一般的目的是培养儿童成为一个好交际的人或“善于交际者”。《观察家(Observe)》杂志似乎没有忘记社会化的这种含义,1968年6月30日它向2—5岁的幼儿推荐了一种适合于“上商店、跳绳以及参加社交活动”的“用桔黄色的弹性毛巾布料裁成的宽松衣服”。这段话便于我们引出教育的这组社会目的,尼斯贝特在他的《课程的目的》一书中对此有所论述。尼斯贝特将人的社会性方面的发展与其他五种发展即身体的、审美的、精神的、智慧和道德的发展作了区分,所有这一切发展构成“个人的成长”。对于尼斯贝特来说,社会性方面的发展的目的,是培养出一种“喜欢其伙伴的陪伴、对于男女老少具有一种天然的兴趣并在与他们的联系中、在或大或小的团体中发现真正的快乐的人,事实上,这种人是一种非常直截了当的方式去热爱其邻居的”。^①

在这本书的后面部分,尼斯贝特还评估了各门课程的学科以及课外活动对发展社会性方面的贡献。

且让我们按字面涵义来理解尼斯贝特的话:使儿童“喜欢其伙伴的陪伴”能算是教育的一个目的吗?首先,重要的是应当看到,对这句话至少可以有两种解释,或者仅仅是喜欢和其他人呆在一起——围在他人旁边看和听,或者是喜欢和其他人一道做些事情。

未必人人都能赞同第一点,即把培养对一种温暖的团聚的品赏作为基础教育的一个目的,但如果这被认为是一个理想,那么人们能使儿童弄清楚在这种经验中所可能得到的乐趣。同时,作为儿童个体显示出来的理想,很可能并不受到重视,因为在西方社会里,儿童在家庭或同伴组中会意识到,他可能并不需要享有正规教育制度所

^① Nisbet S. Purpose in the Curriculum p. 40, 1957.

规定的这种“团聚”的快乐。

根据第二种解释,使儿童“喜欢其伙伴的陪伴”就是使他们喜欢一起从事团体的活动,例如跳舞、在合唱队里唱歌、做游戏等等。事实上,这似乎是尼斯贝特的观点,并且这也说明了他何以认为游戏和课外活动对儿童的社会性方面的发展有很大的促进作用。

但使儿童喜欢从事团体的活动将涉及到些什么并不清楚。也许一个懂得这一点的教师将想方设法使儿童普遍地喜欢团体的活动,希望他们以后能有选择地从事特殊的团体的活动。但这确实是不可能的。我们不能使人喜欢如此的团体活动,因为这些活动总是具有某些特殊的形式。我们能够使人欣赏合唱队的歌唱、谈论政治、玩蟋蟀或建造冒险运动场,但是这些都是特殊的团体活动,超出其共同性之外的这些活动的特殊性,决定着个人是否选择它们,如果有人认为,使孩子们喜爱团体活动一般地来说似乎是可能的,以便给予他们选择从事团体活动的一种挑选,而不要考虑这种特殊的团体活动是吵闹、闲谈还是跳舞,那么这不会涉及到“喜欢其伙伴的陪伴”的明确的第二种意义。在这种情形下,个人将逐渐喜欢“与其他人呆在一起”,而不管他们正在做什么,这样它就陷入到“喜欢其伙伴的陪伴”的第一种意义中去了,这第一种意义,如我们曾看到的,是教育的一种可能的目的,这种教育几乎不需要现代课程规划者们来考虑。严格地说,不存在“喜欢其伙伴的陪伴”的第二种意义,就团体活动在课程中占有一席之地而言,它一定首先是因为其它的特征,而不是因为它们为使孩子喜欢和他们的伙伴呆在一起所提供的机会。

温暖的团聚,它唯一的意义便是“喜欢其他人的陪伴”,并不要求教育者付出很多的注意力。但是,或许尼斯贝特并不关心它应当怎样。他所谓使儿童们对他人感兴趣和主动地热爱其邻居,本意很可能是要强调基本的道德教育或利他主义的理想。如果是这样,那么这些将有必要加以区分(如我在前面曾建议的那样),因为它们作为教育目的的地位是非常不同的。但是,重复说一遍,尼斯贝特可能

不会忘记其他目的,或许是这样的理想例如友谊或有价值的人际关系或博爱。要充分研究这些观点,至少需要另写一篇文章,因为有三个关键性的问题需要作详细的分析——与其用我迄今用得最多的大刀阔斧式的方法分析,不如用概念解剖的“外科手术小刀”。首先,诸如“博爱”和“友谊”之类观念的含义就有疑问。其次,我们要知道友谊和博爱的情感是否是教育的逻辑上和心理学上的必要条件。其三,如果博爱和友谊在学校里为其自身的缘故得到促进,那么,它们的确切地位究竟是什么?它们是基本道德固有部分的观念吗?或者它们是被拿来展示而不是必须坚持的理想?可争论的地方自然多的是,因为在当代对博爱的理想持异议的大有人在。

异化论与法兰西革命最危险和最少益处的方面——对于博爱的恐怖禁令——有关。这里且以个人身份认真地说,我赞成自由和平等,我不会不加区别地把称兄道弟视为最根本的自由。我欢迎劳动分工和差异性,甚至欢迎某些对于先进社会看来是反常的状态。^①

对于粗心大意的教育者来说,“社会化”代表着一种陷阱。在某种意义上,教育必定是社会化,对于儿童来说除了让他学习包含着其文化遗产的东西之外就没有什么可做的了;“对于一个人来说,除了在遗产这面镜子前学习认识自身外,没有其它什么方法可以使他自己得到更多的教益了”^②

但是不能因此而得出结论说,必须按计划教给儿童一套同一的社会事实、技能、气质等等。

我们必须谨防外强中干的不可靠的论据,以便将教育即社会化这一命题建立在牢不可破的概念真理的基础上。

^① Mackae, D. G. ,Karl Marx. In Raison ,T. (Ed.) ,the Founding Fathers of Social Science p. 69 ,1969.

^② Oakeshott ,M. Learning and Teaching. In Peters ,R. S. (Ed.) ,The Concept of Education p. 161 ,1967.

例如,似乎可以确定性地证明:必须教儿童在道德问题上盲目地遵奉,必须把他们铸造成某种社会角色,鼓励他们体验“团聚”是正当的。

然而,我们却正好看到并没有得出这些结论。

但是,同样,我们决不允许因为提防“社会化”一词可能被进一步用到各种遵奉者的事业中去(同样,生长理论也可以被用来支持个人主义的骚乱),而看不到教育的一些重要目的。因为关于“社会化”的讨论也使人们注意到以下一些需要:决定怎样以及何时使儿童理解和评价他们在其中生活的特定社会,确定以何种社交技能来补充这种理解,教给这些技能便是学校的责任,精确地探究什么构成了一种基本的道德教育;

考虑在学校中如何最好地体现各种不同的生活理想,探讨友谊和博爱之类理想的地位。如果因为社会化问题关注的是进行顺从的教育便立刻反对讨论这一问题,而忽略这些紧迫的问题,那将是一件令人遗憾之事。

教育的各种职能^①

[加]莱纳兹

教育系统中最广泛地得到认可的目的,就是要促使一种转化,这种转化就是儿童从参与最初的家庭成员关系进而到参与较为广阔的社会事务。那么确切地说,社会参与是由什么组成的呢?把社会地位看得如此之重要,以至于人们把为社会地位作准备纳入了教育

^① Lennards J. L. ,The functions of Education. In Hagedorn ,R. et. al. (Ed.) , Sociology ,1980.

系统的职责范围,那么什么是社会地位呢?社会参与包括四种主要制度领域中的成员资格(membership),这四种领域是:经济领域、社会成层结构(social stratification system)领域、政治领域和社会文化领域。对于其中的每一个领域,教育系统都要相应地去履行一种特定的职能。

经济领域

在任何社会中,社会化的过程必定受经济的制约。为成年作准备,那么作为一个社会生产者所需的实际技能总是要加以训练的。在过去,除了最为专业化的职业,这种训练多半是在工作中进行的。今天,在所有的职业等级层次上的职业训练过程,都已变成了主要由学校来承担。虽然学徒制的种种方案以及其它在职训练的形式仍然存在,但它们对总体的职业训练过程的贡献已大大地减少了。适用于我们社会的绝大多数工作的基础职业训练,都是在教育系统中进行的。类似学徒制的种种方案是在学校已奠定的基础上建立起来的。教育已成为职业社会化的主要促进因素。职业社会化(occupational socialization)是指学生为进入就业市场所作的准备。经济运转取决于供给足够的具有自觉性和效率的人。教育系统的任务之一就是满足这种需求量(flow)。

社会成层领域

正如本书第7章所述,社会不平等或社会成层^①是社会生活中的普遍现象。我们出生于某一特定的阶级——出身的阶级(class of origin)——而当我们成年时,就在社会成层的等级制度中取得了某

^① 社会成层(social stratification),是指社会阶层的形成。——译者

一地位——派定的阶级(class of destination)。这两种都可能相同,但又不必然相同。

不平等是一切社会冲突的潜在根源,它顺利地把人们同化到成问题的社会结构中去。只要各种职业在收入和名声方面的获益水平不平等,那么就完全可以设想人们会努力“改善自己的地位”,也就是说,人们往往趋向较有吸引力的职务而回避报酬较低的职务。因而,社会成层引入了身分竞争(status competition)的因素。或者,用更为专门的术语说,不平等提出了一种分配的问题。分配(allocation)是指把人们分配到不同的社会地位上去的过程。为了解决分配的问题,各种社会已形成了控制身分获得过程的种种策略。

身分分配的基本策略有两种,如果根据每一种策略所采用的不同类型的选拔合格(eligibility)标准,就可以辨别这两种基本策略的区别。也就是说,有两种办法来决定谁有资格争取到身分。其中根本的区别在于归属标准与成就标准之间的区别。归属(ascriptive)标准是指诸如性别、阶级出身、种族或民族背景等这样一些不由我们控制的属性,以及生来就有的特点。成就(achievement)标准,原则上是指通过我们的努力而能够获得的属性,诸如嫁娶、成了罪犯、中学毕业等。

根据归属标准来对人们的地位加以分配,结果导致一种封闭的竞争体系,在此体系中为新的成员提供的能够竞争得到的地位座次在出生时就决定了。也就是说,注定的阶级是由出身的阶级决定的。当成就标准被公认为是身分分配的根据时,竞争体系就不是封闭的,而是开放的。未来的地位并不出自最初地位的作用,而是出自个人努力和个人的作用。在封闭体系之下,你的最终地位与你的最初地位是相同的,但在开放体系之下,出生时的社会地位只是一种暂时的身分,它并不限制你去大大地改变它。你的地位不以你的出身作为定局,而以你的争取来得到。

这两种身分分配的策略,极少以单纯的形式出现。完全开放与

完全封闭的竞争代表了两个极端。虽然绝大多数的社会不是偏向于开放竞争的体系就是偏向于封闭竞争的体系,但这种类型学(typology)还是给我们提供了一种有用的分析工具。因此,根据各种社会的主要倾向,可以把它们鉴别为开放的或封闭的。近乎处于封闭尺度顶点的社会,可以印度传统的种姓制度为代表。不过历史的趋势是按相反的方向发展:现代化的趋势伴随着一种由归属身分转向成就身分的运动。如其它的先进工业社会那样,加拿大归结为是以开放竞争的原则来分配身分。这就造成了对教育的作用持有重大的分歧意见。

在封闭社会里,教育主要发挥被动的作用。教育的职能不在于改变学生的阶级地位,而在于通过教给学生适合于他们阶级出身的技能和价值观之后去巩固他们的阶级地位。例如,在封闭社会中,大学教育的目的是“锦上添花”。绅士们进大学是为了成为“高雅”的人。教育主要是社会阶级地位的结果而不是社会阶级地位的决定因素,教育世代代地为稳定社会阶级地位服务。

在开放社会里,教育在不同的指令(mandate)下开展工作。教育的任务是对分配过程起到积极的、干涉的作用。与其说教育是成层制度的传递者,还不如说教育是独立的“社会机会的分配部门”。取代以出身的阶级作为未来身分的决定因素的是,学校作为社会测验机构而发挥其筛选职能,依据于大体上是恰当的和客观的标准对未来身分的所有权(claims)进行筛选。学校的任务是给每一个学生提供竞争的均等机会,并且根据学生的才干和能力来估量其所属的派定阶级。在开放社会中,学校发挥竞技场那样的作用,在这样的竞技场上,由出身的阶级过渡到派定的阶级的身分是公众议决的。

作为社会筛选的机构,学校的任务是要认定、分配人才和给他们颁发证书。在我们的社会里,教育系统被设想为象一个独立的审查局那样进行工作,它在作出应给予他们什么社会成层的证书的决定

之前,要听取人们合理的申述。因此,学校这个场所,就是要测验学生,评价学生的学业成绩并把他们的成绩与他们同伴的成绩加以比较,然后根据对成绩的比较评估把学生引向适宜的方向。从这个过程中产生出来的学生持有文凭、证书或学位,用以表明他们具有进入某一特定的社会成层的等级层次的资格。

然而,只有一个估定身分特权的制度是不够的。当某些人对所作的评估不满意时,怎么办?所以还需要有一种办法去保证人们乐于接受身分分配。只要社会成层存在,就不能认为社会成员对他们派定的阶级应理所当然地取赞成的反应,尤其是那些面临着前程受到限制的人还会对分配的决定产生极大的不满。因此,身分获得的过程也就包括了一个第二位的主观的组成方面。人们必须同时在两件事上受教育:他们的地位是什么,以及接受关于地位的决定。学校作为主要的社会筛选机构,它不仅要参加到筛选过程中去,而且要发挥它的身分社会化的工具的职能。教育系统的任务是双重的:公平地筛选,以及促使对筛选过程的结果的服从。

服从是怎样产生的?确切地说,身分社会化需要承担什么任务呢?

第一,服从意味对志向加以调节。志向调节(ambition regulation)意指:必须引导学生的抱负,使之与学校对他们能力作出的估计相符合。要鼓励优秀的学生树立远大的抱负,同时对于平庸而又自负的学生就要使他清醒(cooled-out)。与形成志向的过程有关的主要问题是:学生的抱负水平受到他们的社会阶级背景的强烈影响。所以人们希望教育系统根据它独立地对才能所作的估价,通过提高或降低建立在阶级基础上的志向水平,去中和这种强烈的影响。因而,学校不仅要评价学生的成绩,而且还要向学生提供咨询性的指导。

第二,身分社会化意味着合法性(legitimation)。身分分配是指,人们进入的法定权利地位有着等级差别。为了让人们接受分配过程,尤其是对于那些受益较少的人,他们不但必须懂得关于他们流动

的前程是“现实的”,而且他们还必须变得相信支配分配过程的原则是合情合理的。正如马克思指出的,社会不平等的制度产生了为不平等作辩解的思想意识。

一旦这种思想意识形成了,就能利用这种正义的思想来维护特权制度,那末现存的特权制度就会更为牢固地确立起来。这样,不平等就被转化为一种规范的事态,而不再是一种人们不得不在实际关系上向现实妥协的事实。可见,社会成层既成为一种合法存在的现实,又成为一种博得我们赞成的现实。

在我们的社会里,能人统治的思想意识为社会成层提供了理论支持。在能人统治下,只要特权是根据确定的才能分配的,只要所有的人都有对他们自己加以鉴定的均等机会,那末就说明社会不平等是有根据的。教育系统为实现能人统治的思想意识起到了主要的作用。学校试图给学生注入一种信念,使他们认识学校测验标准的重要性,从而相信教育成就可被看作是一种相应的成层资格,而且学校还试图建立一种信任感,即相信学校的评估程序是公平的、准确的,目的在于把教育上的成绩好坏看作是能力的真正表现。

因此,人们期望学校同时发挥两种作用,一种是根据才能促进社会流动,另一种是促进接受社会成层。这两种过程同样地使学校成为提供机会的场所,也同样地把学校转化为一种对成层制度加以社会控制的工具。提供均等的机会含有身分训练的思想。社会筛选与身分社会化是相辅相成的活动。它们从不同的角度界说开放社会的学校的社会成层的使命。

政治秩序领域

学会加入社会生活除了包括前面已考察过的经济和社会成层因素外,还有第三个组成方面,即为政治秩序中的成员资格作准备。我们最初遇到的权力是发生在家庭中,在家庭中我们都接受了最初的

政治训练。做孩子的要学着做小辈(subordinate)并服从指挥,要学着揣摩违犯规矩可能招来的消极制裁,要学着为了对自己有利而服从父母的权力。

但由于家庭中的权力是私人的,不同的家庭行使权力的形式多种多样,我们早年的社会化并非要我们为正式的、有组织的、统一的大社会的权力结构作充分准备。作为自治区、省和国家的居民,我们还必须学会处理公共权力的要求。

在加拿大社会中,公共权力是按民主主义路线组织起来的。民主主义政府建立在被统治者的一致意见的基础上。它体现了使权力能对人民负责的尝试。与负责相对应的部分是尽义务。作为公民,要求我们成为政治上的参与者,为我们的利益说话,并对我们所选出的代表的举动进行监督。为积极参与社会事务作准备的任务已交给了教育系统。学校的部分努力旨在民主社会公民资格的养成。为此理由,课程中纳入了公民和历史方面的学程。

文化领域

至此,我们已确认的所有教育职能,都存在着一个共同的要素:它们的目的都在于使学生为一个有差别的社会生活作准备,在这个社会里每个人都将在劳动分工上占据一个适当的职位。

但加入社会还含有另一层意思:学做同一社区的成员。教育系统从它的出发点来说,它的中心目的之一,就是去建立一种公众文化的同一性。公立学校有意充当社会统合(integration)的代理者,把不同阶级、种族和宗教的人们结合到一起,并把地方社区与更大的社会贯通起来。在教育文化职能方面,教育系统力求培养集体的同一感和集体的目的感。我们在学校里学到,我们是由共同的传统把我们结集到一起的人民。学校教给我们关于我们共同的文化遗产是由什么构成的,我们共同珍惜的卓越品质和成就是什么。最后,学校不

但传递知识 ,而且还诉诸我们的情感。学校力求赢得我们的承诺和忠诚 ,从而使我们共同成为自我认同 (self - iden - tification) 和自豪的源泉。

人类的启蒙 (Human Enlightenment)

在以上的讨论中 ,我们把学校的作用看作是使我们顺利地进入现行社会秩序的一个准备动因 ,对于学校的这种作用我们已给予了明确的说明。尽管对起到社会化工具作用的教育系统的重要性不应低估 ,但仅仅用这一重要性去界定教育系统的教学使命 ,那是片面的。教育系统的任务不仅为社会需要服务 ,而且要相应地为陶冶人格服务。教育的一项重要职能是把人格发展作为它本身具有的价值权重。官方的课程计划往往声明 ,教育的结果应导致“每个儿童的潜力的充分发展” ,教育应发展“完美的和负责任的生活所必需的道德和审美的敏感性” 。大学表示它们甘愿把自由教育作为一种非功利主义的自我充实的追求 ,在这方面大学并不太落后。

从希腊人那时起 ,他们就认为 ,凡受过教育的人都应过“经过思考的生活 (examined life)” ;我们继承了这种教育观 ,这种教育观所追求的教育价值是为教育而教育。从这一历史回顾中可以看到 ,学校的职能是促进个人的资质 ,特别是理智的能力以及为自我实现和自主打下基础。

教育的最后一个职能是派生于为知识而知识文化使命。我们希望学校不只是保存并传递过去的集体智慧 ,而且还应在更多的方面发挥作用。教育系统还应起到革新的源泉的作用。特别是在高等教育阶段 ,学习的中心既传播知识又创造知识。高等学校是新的科学思想诞生和发展的场所 ,是对我们的文化传统进行新的解释的场所 ,而且是对我们现有的知识库加以批判性检验和根据变化着的环境把它推向更高级阶段的场所。

基本的参考论点

以下是教育的主要职能：

1. 是职业社会化的主要促进因素；
2. 确认、分配人才和给他们颁发证书，从而发挥身分社会化的工具作用；
3. 为民主社会的公民资格而训练学生；
4. 建立公众文化的同一性；
5. 发展学生的人格和人类的潜能，并发挥革新源泉的作用。

既然我们确认了教育的职能，现在就有了一个用于仔细分析教育与更大的社会之间的相互作用的框架。

在分析之前，我们应指出，教育与其它社会领域之间的相互关系还不止这些。学校还有许多潜在的职能或尚未预见到的结果。它们以无意的和尚未被认识到的方式产生支持某些社会现象的副作用。例如，中学和中等以上的教育机构的一个潜在职能，是为恋爱和婚姻提供市场（market）。学校还担负监护的职能：学校提供日托让母亲能加入劳动力市场。同时，学校阻止了青少年进入就业队伍，从而缓和失业及由失业带来的社会不满。

但下面的分析将主要集中地讨论上述的五种突出的职能。这五种职能道出了公认的教育贡献，并为教育机构的资助提供了重要的正当理由。因此，这一参考论点的条陈，为我们从教育的社会联系方面去分析教育机构提供了一套基本的参考论点。

宏观社会学对教育的分析，其良好的起点是要阐明每一突出的教育职能究竟意义有多大。并非所有的职能都受到同等重视，由于优先考虑的计划不同，也就决定了教育制度的不同。如在我们的社会里，哪些职能是最优先考虑的，哪些职能是较少优先考虑的？公众的注意力主要集中在什么活动领域？如果因为学校工作没做好而受

到批评,那末哪一类抱怨受到广大公众的关切,哪一类批评没有引起普遍的注意?对这些问题的回答,给我们提供一条重要线索,这就是要看教育系统所在的权力领域的性质。

上述五条突出的教育职能的基本观点,对第二个有用的分析意图也是有帮助的。对伴随着我们社会的教育实施而产生的矛盾和争论,这些基本观点允许我们更精确地去确认这些矛盾和争论的性质。种种紧张关系和争论可归结为下述三种原因:

第一,当某一特定的职能被普遍认为重要时,就可能出现关于如何更具体地对之作界说的不同意见。事实上,附属于某一特定职能的重要性越大,对它作具体界说的意见就可能越有分歧。关于学校的文化作用在历史上的冲突,加拿大有一很好的例子。建立公众文化的同一性需要些什么?学校应该促进谁的文化?目标应该是文化同化还是文化多元化,是熔为一炉还是七拼八凑?

第二,紧张产生于这样的事实,即某一特定的职能可能包含有矛盾的要求。例如,我们知道我们的社会归结为开放的身分竞争的原则。其结果是,所期望的教育系统,一方面在扩大教育机会和使教育机会均等,而另一方面却在把能力较强的学生与能力较低的学生区分开来。

换句话说,学校一方面在引起并提高学生的抱负,而同时另一方面在为才能较差的学生的教育机会设置障碍,从而限制了他们成层的前途。希望同时完成这两方面的任务究竟有多少现实性?是否只能顾此而失彼呢?

第三,除了这两种内部矛盾而外,还存在着各职能之间的外部矛盾。有一个争端是关于人类启蒙的要求与基本技能训练的要求之间的对立。

教育改革的钟摆似乎在这两端之间晃荡。在教育系统的初等和中等阶段,这种摇摆表现为儿童中心型的教育与注重基础训练型的教育之间的冲突。不断强调前者势必要走向反面,从而又反过来要

求强调“三会”(读、写、算)。在大学阶段,也有类似的情况,支持强调人文主义型和通才型的教育与赞成强调专门化测专业为主导的课程,这两者之间似乎持久地在展开拉锯战。

在各种职能之间的外部矛盾方面,关于学校的政治社会化与文化社会化的职能之间存在的矛盾,讨论还很少。在学校的文化作用方面,学校从事的是国家建设。它试图加强人民与他们的社会之间的同一性,并向人民灌输团结的感情和国民自豪感。但民主社会的政治上的公民资格所应有的态度,不是盲目效忠,而是批判性地参与、有条件地赞同。

实际上,我们往往看到,民主社会的公民资格训练为国家建设而牺牲了,或者同国家建设混淆了。我们还看到,爱国主义与驯服才是渴望的结果(“反正是我的国家”),而不是要求出于真知灼见的认同。

教育与经济增长^①

[美]鲍曼

(一)教育与发展的含义

在所有决定公共政策——特别是不发达国家的教育政策——的准则中,经济增长这一项大概可以说是最被人普遍接受而又最不被人理解了。有关教育在经济增长中的地位有各种各样的证据,但常常紊乱不堪,这种证据对教育政策的影响大多只是间接的。一个有

^① Bowman, M. J. ,Education and Economic Growth :An Overview In King ,T. (Ed.) ,Education and Income World Bank Staff Working Paper ,No. 402 ,July 1980.

关的但又逆反的问题,也只是稍微简单一点。经济增长怎样影响教育需求?而且,“增长”本身也不是一个明确的或单维的概念。每一个有关增长的重大决策,都在一定程度上涉及到增长的类型和人们未来生活于其中的社会类型。它同时又是一个关系到将要遵循的途径,关系到变革或发展过程的决策。

而且,发展所需人力资源的形成还不单是学校的事情,我们必须以一种更开阔的眼光去看待教育。对这些问题略作交代,应能帮助我们将注意力转向后面的那些分析。

1. 关于经济增长或发展

大多数集合性增长模型是从解释国民经济总产出变化入手的,但我们真正关心的却大概是人均产出(我先把军国主义目标的经济置于一边,对那样的目标,纯粹规模也许很有关系)。不过,一旦考虑到有些国家仅因为某种昂贵的自然资源(最明显的例子当然是石油)就有很高的人均收入,而整个社会生产率却不高,那么,任何一个探索经济增长问题的人,都不会长久满足于只用人均收入来作衡量了。这也不单是一个收入分配的问题,一个产油国家也许能在总人口中相当均匀地分配石油收入,但这并不等于说这个国家已经出现经济发展了。那么,我们所说的经济增长或发展到意味着什么呢?我们的意思是否就是说在满足基本需要方面达到了很高的水平呢?这方面的问题虽然重要(暂时搁开那种不顾资源条件限制而细列“基本需要”的问题),但那样一来,我们似乎在逻辑上又回到了原来假想的石油富国的例子,在那里,虽然石油收入分配很均匀,但并没有出现真正的发展。当我们说到增长或发展,而尤其是后者的时候,我们心里还想着更深一层的涵义:不但在消费上,而且在构成消费的产品和服务的创造上,都必须广泛有人参与。除非实现了这种参与,要维持持续的经济发展或避免重陷贫困是不可能的。

我并不同意增长和收入分配平等化是一回事。的确,有多种理由可使人预期到(也已普遍成为事实),一个普遍贫穷的国家将首先

会经过这样不平等的阶段,即人口中的少数人将走在一般大众之前。但不平等最终又将消失——这甚至在资本主义国家也是如此——正如库兹尼茨(Kuznets)所论证的那样。”^①我想要强调的是,不管收入分配的形式如何,没有在更多的经济生产活动中的不断扩大的参与,就不可能有健康的持续的发展。但有了这个还不够。除非在报酬上也有不断扩大的参与,否则发展还是不能出现。

几年前,安德森(Anderson, C. A.)和我被邀请去作一个联合报告,题目是《地区性发展理论的交叉学科研究(Inter - disciplinary Aspects of a Theory of Regional Development)》。照我的观点看,这是一次令人振奋的挑战,我们所接受的这个题目逼着我们去对我们一向顺口称为的“增长”和“发展”作重新思考,而几乎不去管传统经济学对这两个词的理解。我在作此努力时,有一位同行提出了其他方面的看法,因而我们遇到了更为发人深思的挑战。我们最后得到了一个我至今仍觉得有用的定义(Bowman & Anderson, 1965, P. 21):发展是机会的扩展、传播和实现。

在本文中,我使用这个定义的意义,要比当初使用时稍微狭窄些。也许无需作更多的详细论证,我们只要简单地把形容词“经济的”插到“机会”一词前面就可以了。这时,必须看到经济机会是在增加着,这些机会必须更加广泛地逐渐扩散到整个人口中去,而且,这些机会也不能光是潜在的。它们必须成为现实,而且,无论是否用传统的标准去衡量,它们都必须是在可见得到的。

不幸的是,关于教育与经济增长的文献综述,却只容许对于发展定义中的关键因素给予有限的注意。理由有三条:(1)经济学家在增长方面的论述大多数让平均数来掩盖了发展的这些方面;(2)在

^① 库兹尼茨在许多场合提出了这一论题。也许景为具体而又精致的统计见解见于关于发展和收入分配的系列论文,载于一本叫做《经济发展与文化变迁(Economic Development and Cultural Change)》的书上(Kuznets, 1963)。

对国民收入及其增长的测量中,没有包括家庭生产力;(3)甚至把有关基本需要的考虑插入增长分析的尝试,或通过对方案作成本-收益估算来考虑其收入分配效应的尝试,它们都没有抓住我这里要说的意思。

那些论述之所以如此不得要领,是因为它们太没有注意到发展过程的性质,或太没有注意到机会和鼓励。如果我们想要理解增长以及人力资源在经济发展中的作用,这些都是很严重的疏漏。

2. 关于教育和学习

克雷明(Cremin L, 1976)曾长时间地思考了什么是教育这个问题,并在分析中广泛地运用了教育史的知识。这里的教育史远不只是学校的和学校里发生的事件的历史。写作这篇报告,由于时间的急促使我不能认真琢磨它的文字,但就我的理解,克雷明把“教育”定义为一切有意识的学习活动。这个定义含义很广,还没有包括所有通过参与来实现的文化适应过程——家庭生活、游戏活动、工作场合——在那里,学习是附带产生的(至少从学习者的角度看是这样)。换句话说,为了不至于提出一个含义广到包括所有学习活动的定义,克雷明特别指明它是一种作出选择的行动。我猜想他的定义大概会把那些虽然坐在教室里却抗拒所有学习机会的顽童排除在外,这样说来,还必须有一点儿想要学习的意愿——而不仅仅是关个禁闭。而且,当我有次问他(在1976年的一个研讨会上),假如有人选择了起点工资低,但学习机会很多的职业(与那种“死胡同”式的职业正好相反),那么,照他这样的定义来看,这件事算不算是一种“教育的”选择,他给了我肯定的回答。克雷明的定义恰好完全合乎现在的目的。但必须注意,说到大多数对体现在劳动力里的教育所做的度量时,这个定义并不怎么很适合,那些度量只是对作为学习活动的教育的非常粗略的估计。

这又给我们带来两大类问题:一是关于在职学习的性质和范围——这种学习有多少部分仅仅是通过对职业和雇主的选择而有意

识地进行的,又有多少部分是比较正规的(就算按最新的行话把它说成是“非正规的”也行)。介于非正式的在职学习和正式的学校系统之间还有很多种教育方案,它们对发展所作的贡献是值得给予更多的注意的,但这里,我不想加以讨论了。一个重要的例子是哥伦比亚的 SENAR 和其他国家搞起来的各种有关的项目。仅就我对 SENAR 和巴西的 SENAT——举个例子——的有限的了解来看,我敢猜想,这类方案如果设计得好,能够对“机会的扩展、传播和实现”起到很重要的促进作用。在这方面经验的研究正在进行着,但我不大了解其进程如何,根据我的判断,这样的调查应在世界银行的工作中占优先地位。

不用说,另一个问题应该是:在学校里到底进行了多少教育,哪些对学习帮助较大些,哪些对学习帮助较小些。这是一个经济的,而不“仅仅是教育的”问题。我这样说并不是指对成本和收益(甚至是成本效力)作经济估算。这是一个从更广阔的增长角度上提出的“经济的”问题。人的生产潜能的提高不在于在学校里花多少年时间,而在于他在那些年里学到了什么。而且,学习不单是认知的,即那些可用成绩测验去测量的东西;它同样还包括其他许多类型的学习。

3. 非决策性的解释与陈述

这篇报告是关于教育和经济增长的一个概观。它与对各种可供选择的(它们的互代和互补方面)或教育投资相对于其他可供选择的(它们的成本-收益研究)所作的成本-收益研究根本是两码事。换句话说,我并无意写有关投资决策的文章,虽然我们间或也会作些着眼于政策方面的探讨,但我并不为行动或方针提出建议。

一个有关教育对经济增长的贡献的估算本身并不能说明某个水平,某种形式的教育是否是一项好的投资,这甚至在狭窄的经济意义上也是如此。某种特定形式或水平的教育可能对增长作出了重大贡献,但它的成本却如此之高,以至于净贡献成了负值。还有,对于那

些对生产贡献虽小,但成本很低,因而总的净收益很大的教育投资,人们倒可能不够重视。

这样看来,有关教育对经济增长所作贡献的估算只是成本-收益估算的一个侧面。不过它是这种估算的一个重要组成部分。此外,为寻求超出仅是通过描述或记载来对过程作出解释和考虑,我对一些为正式的成本-收益分析所忽略的问题作了初步探索——那些分析常常缺乏增长或发展需要考虑的动态的和长远的眼光。还有,甚至从增长经济学在处理人力因素上的不足以至矛盾之处,我们也可以学到一些有益的东西。

(二)发展的人和创新性变化

这一部分的中心主题是创新性变化的各种来源之间的关系,以及能够应付变化并能推动变化过程向前发展的人力资源的形成。讨论分成四个部分:将加强和促进发展的人的素质;在工业发展中,科研、发展和人力资源三者之间的关系仅限于对斯文尼尔逊(Svennilson,1964)的观点作一些简单的评论;对人力因素在农业发展中的作用作一些探讨〔在本书的洛克希德(Lockheed)、贾米森(Jamison)和劳(Lau)三人的一文中更为详尽〕;对小企业的教育与进步作简要评论。

1. 要求发展的人

实际知识或实际才干与智力技能的发展与传播在经济发展中占据中心位置。对于那些适应于并参与促进技术和组织变革的人——与此相反的是只能照章办事的人——来说,这些素质尤为重要。塑造参与变革的人的活动包括了学校教育,但还不止这些,它们还包括各种各样的在职学习和由人口流动而带来的实际知识的传播。

这些见解,引自一篇最初提交给国际经济历史协会(IEHA)1968年会议的报告(Anderson & Bowman,1976)。之所以在此引这段话,

是因为它们在简单数语内,概括了人们对经济发展的参与以及为这种参与而作的准备的各个方面。而且,这些观点所强调的,正是在较正式的辨认教育对增长所作贡献的尝试中常常被忽略的事情——不平衡的接连产生和对此所作的不断调整。首要的是我们必须记住,发展是一个动态的创新过程,学习有多种形式,而且学习是一个终身过程。

在作了这些概括之后,我最近又有机会对我所谓的“发展的男子”和“发展的女子”的品质作一番描绘,这些我将在此加以构图。不管个人能力的特点如何,发展的人的根本品质,在于他有一种适应变化和抓住创造新机会的敏捷性和能力。在范围广泛的发展的品质中,进一步区分出几种能力来也许会对我们有所帮助。

1. 最简单的一种能力是适应性:即在要做什么得到明确的解释和说明之后,人们在获得新技能或采用新方法的速度和效率上的进度。在现代人力规划的文献中,这个极平常而又最基本的能力已渐渐地但越来越多地得到承认,原因是实践者遇到了技术老化的问题,因而不得不在这一点上采取更合乎人情的看法——承认我们是在这样那样地教育人,而不是在制造可以在以后四、五十年内以不变的方式加以使用和调度的技能。“回归教育”的正式开展并不能替代最初的学会学习的学习。

2. 发展的人还具有一种更为积极的品质:创造新的机会,并以新方式去对待新机会的才智。对现在大多数发展中国家来说,重要的不是创新型的企业巨头,而是那些平常百姓,他们的才干受到了新机会的挑战,因而设法去克服障碍。当比较正规的、常见的渠道受到限制,而其大门又被堵塞,在寻找或创造新的途径去获得技能时,就能表现出这种才智。创造性才干也可能为一个其貌不扬的工匠所运用,它也可能包含在寻找新的途径去克服贸易障碍(包括由政府设置的障碍)的过程中;或者,它可能促使一个庞大而复杂的企业,对其生产过程、销售市场的安排,或控制和操纵生产作用的内部信息系

统作高度复杂的重新设计。很明显,各种复杂程度不同的工作,所需要的教育或训练的复杂程度也各不相同,可以从前工业时期的学徒制排起,直到会计学和企业经济学方面最高水平的学校教育。

3. 正如第一类能力和第二类能力有重叠一样,这两类能力(第二类尤甚)都和第三类能力有重叠。第三类能力是:为作出资源配置决策而去获取和解释信息的效率。无论决策者所在的领域是农业还是非农业,或是家务;无论是在私有的、集体的,还是在政府部门里,这个能力都是重要的。这正是舒尔茨(Schultz, T. W.)所说的处理不平衡的能力”^①的核心意思。

虽然上面所说的一切都同样适用于妇女和男子,但随着社会按性别规定的角色以及指定责任时分担的程度和灵活性程度的不同,也还存在着一些重要的差异。妇女为参与到发展中去而接受的教育(正式的和非正式的),只有在条件允许妇女运用自己的能力和才干去促进变化时才有意义。这一条用于男子也同样正确,对男子来说,也必须具备其他辅助条件才行。但是在大多数社会中,妇女的选择自由更受限制。在一个发展中国家的大多数人中获得文化对妇女来说也许比对男子还要重要。这不单是一个平等或机会均等的问题;这是一件把半数的成年人引入发展进程的大事。在妇女中,扫盲之所以特别重要可以有两条理由。第一,也是最根本的一条,妇女很少与男子一样充分地加入非正式的社交网络或“信息场”,以使她们能被吸引到不断向前的社会变革中去。阅读能力,再加上至少是少量的报纸或其他阅读材料,是妇女了解周围变化中的社会的一个必不

^① 舒尔茨经常用这句话,这一基本思想刻划了他在15年中许多研究工作的特点,这句话最先出现在他的《改革传统农业(Transforming Traditional Agriculture)》(1964)一书中。最系统的正式阐述见于1975年的一篇文章《应付不平衡的能力之价值(The Value of the Ability to Deal with Disequilibria)》,《经济文献杂志(Journal of Economic Literature)》第13卷第3期,1975年9月。

可少的窗口。第二,缺少了这项得以使眼界超出家务范围的帮助,缺少了地方性非正式交往渠道,妇女将变得与决策责任日益不相干,这甚至在农业领域内也是这样(还有商业,妇女的活动在这里一向起到重要作用)。舒尔茨在形成他的“应付不平衡的能力”主题思想时,强调这种能力同样地适用于妇女和男子,同样地适用于家务劳动和其他活动。舒尔茨在总结他的分析时声称,“……发展中国家教育投资者所不能忽视的,正是女子教育所产生的广泛影响”(Schultz, 1974 p. 53)。在那些各种各样的影响中,有儿童营养的改善以及“在母亲受过学校教育的家庭中抚养出来的儿童所得到的显著好处”。

2. 斯文尼尔逊论教育、科研和工业进步

斯文尼尔逊很早就提醒过人们要注意教育和科研之间的联系,以及两者的结合在经济增长中的中心地位。虽然他最初只是针对“经济合作与发展组织(OECD)”的国家而言,但他的分析可以更广泛地用于各种工业发展过程。

斯文尼尔逊的方法,部分地反映了他与30年代斯德哥尔摩经济学派发展起来的“事前”、“事后”经济学的创造性贡献的联系[它反过来又是威克塞尔(Wicksell)经济学在其弟子中的繁荣发展]。斯文尼尔逊(1964)从“技术进步”如何进入增长过程的理论入手,区分了(1)“F型技术进步”(或退化),即在旧的物质资本被耗散(和折旧)条件下效率的变化,和(2)“N型技术进步”,它是随着新设备的使用而发生的。他认为,“……总的来说,N趋势可能比F趋势更为强烈。F趋势中的大部分积极因素,诸如劳动技能的提高、操作方法的改善,都可以当作新设备来处理,从而形成部分的N趋势。另一方面,N趋势却不受F趋势中消极因素(设备的物质磨损)的影响,而且,N趋势能单独地因‘体现’在新型资本设备中的技术革新而得到加强。”在这个理论基础上,斯文尼尔逊认为教育及科研和发展(R和D)联合起来支持着增长过程。因为他对这类思想的贡献很少为人所知,所以我在这里再多摘录一些他的论述:

增加我们知识的科研,使教育更有成效,而教育,如果适当地加以设计的话,又将提高科研和吸收科研成果于生产的能力。因而区分出教育与科研对“技术进步”的不同影响,可能会成为一个难于解决的问题。但如果可以说对教育与科研的作用作出区分的话,它将趋于下面这个方向。施之于整个劳动力队伍的教育——又依赖于它是如何设计的——将改善使用现存资本设备的效率并加速属于 F 型技术进步的“学习过程”。尤其重要的是对“领导者”的教育,他们将因此而改善现存企业机构的工作“组织”……

然而,似乎很明显的是,只有在对新资本设备作投资时,科研和发展的大多数成果才能结合到生产中去……在很大程度上,不断增加的教育供给——不管是新式的还是旧式的——只有在与适合需要的技术特征结合起来时,才能得到有效的利用。新资本设备初始使用的效率,还取决于受过教育的劳动力的相辅相成的效果。从旧企业的“学习过程”中获取的经验和新知识,将至少部分地迁移到新企业中去,并对原来的工作效率提供反馈效应。

因此,我们不能把 N 型技术进步看作只是为科研和发展保留的一块领地。教育对与资本积累有关的技术进步起着直接的或间接的影响。

斯文尼尔逊的分析,必须按照他对欧洲的一贯论述来加以理解,包括他在 60 年代反对当时瑞典开设大学预科和开放高校设施的论述。他的理由是:由于这些机构的年轻人的流量增大,结果会损害他的劳务市场(如我们所知,瑞典的决策走的是另一条路)。尽管如此,他的模式——即强调在增长过程中,人力资源(教育),技术革新和新的物质资本投资三者之间相辅相成的关系——对日本却很合适。

但它漏掉的是,日本的学校教育和技能培训,怎样通过对技术和产品设计的重要改造,来促使西方技术适应于本国的条件。它同样忽视了日本农业进步这项来源,以及这种进步对日本总体经济发展的影响。与此相反,库兹尼茨却一直强调,在把发达国家的观念应用

于欠发达国家的条件时,创新的能力和干劲具有重要意义;只有这些才是第三世界国家自力更生发展的动力。

3. 农业发展、人力因素和经济增长

在两位新的诺贝尔奖获得者刘易斯(Lewis, A.)和舒尔茨的著作中对发展的灼见,正好与斯文尼尔逊和库兹尼茨示范的这类思想相得益彰。这两个作家对发展中国家的经验一向比较熟悉,而且都曾强调农业发展在这些国家的重要性。虽然斯文尼尔逊在强调工业这一点上与他们有所不同,但在对发展进行分析时,强调动力和重视教育与科研联系上,与两人持一致意见。

从对停滞不前的传统农业的观察和模型分析出发,舒尔茨把重点放在作为决策者的农场主和农业对发展的重要性上。他对农民的精明能干是敬佩的,可是他却在以下两个主要方向上探求农业发展的线索:(1)政府对投入物资的价格和配给量以及农产品价格的政策影响,(2)对农业的发展研究,研究成果的传播,农场主理解和应用研究成果的能力。正是在最后这一点上,大众教育日益起着关键的作用。随后进行了一系列有关不同水平的教育,对农业生产率影响的调查。这些研究通常建立于这样一种分析框架上,它试图确定学校教育和科研的互补程度,以及学校教育和农业科学推广服务站在促进农业发展上是如何相互作用的。既然这本书另有对洛克希德、贾米森和劳三人在这方面的研究的专门评述,我在这里就不想对这个重要课题作任何细致的讨论了。不过作几点简要的评论看来还是适宜的。

第一,这种研究的理论基础,立足于对在机会发生变化情形中的决策和有效地配置资源的能力的分析,问题中心正在于乔德里(Chaudhri, D. P.)最先(在一篇未发表的手稿中,大约1968年)命名的农场主教育的“配置效应”——它与“工作者效应”不同。不管这种分析基于对地理单位或对个人的观察,都有必要问一下,被研究的人是否在农业中起到决策作用。

第二,在这种研究中,有一点很重要,就是在资源配置的改善过程中,恰恰是那些因此而发生变化的变量不能作为控制变量。在这个问题上存在着难点,但如果我们要想理解正在进行的事情的话,这个问题便不能忽略。

第三,在当时普查期间,是否有各种新的途径和催化手段把新知识付诸实践,将会影响到研究结果。哈克(Harker, B.)对日本农场主的研究(1971)清楚地揭示了这一点,他看到当教育程度较低的农场主正在采用那些为教育程度较高的农场主所早已采用的水稻新品种时,后者已在转向其他冒险事业或采用更新的革新成果了。就我迄今所知,对发展中国家的研究,还没有提供出这一类信息。

第四,有鉴于农场主能够很快地模仿别人的成功之处,关于个体的数据,如果不结合农场主在实践中正在进行(或已经取得)变革的时间和性质的信息,那末将得出使人误解的结果。在运用适合于每个地区的农场主总体的数据时,又会产生另一类问题,但这种集合数据也反映了“非正式的农业科学推广服务站”的效果。只要一个地区有足够数量的农场主能觉察到新机会,能解释新信息,因而能为他们的近邻作出可见的榜样时,这种效果就产生了。

最后,因为对推广服务项目的绝大多数测量都是非常低劣的,所以那些在对农场主教育和推广服务项目之间的互补性和可替代性的研究中,研究的结果各不相同或含糊不清也不足为奇了。此外,还有更深一层的考虑:在特定环境下,谁能与推广机构保持接触呢?这些机构最常与什么人主动联系呢?同样重要的是,在下面两种情景下,效果是否有根本性的差异?一种情况是,我们主要地能观察文盲农场主与受过4至5年学校教育的农场主之间的差异;另一种情况(如在日本)是,我们比较了受过6至8或9年学校教育的农场主与受过中等教育(普通的或农业的)的农场主之间的差异。

4. 教育与小企业主

除了少数几个例外,小企业主在经济发展中的重要性直到最近

还是被忽视。然而正是小企业向中型企业的发展,正是从事冒险活动的企业主的经营能量,才保证了在持续经济增长中的广泛参与。在这里不宜于讨论在思想上为何造成这种忽视,但有一点可以提一下:研究企业经营教育,以及发展一个推广服务系统来促进小企业的发展,比起在农业上做同样的事情要困难得多。我在一篇为国际教育规划研究所(IIEP)写的(1975年10月)题为《农村人口与农村经济发展(Rural People and Rural Economic Development)》的文章中,讨论了有关为推动农村的工副业经济(rural - nonfarm economy)企业发展而进行的教育的一些问题,在此我不再重复了。我对农村工副部门说的话,大部分同样适用于城市中的小规模企业。

有一个研究值得更多更仔细的注意,但一般人不大能够见到,这就是科尔(Kohl, T. K.)关于日本的教育、企业经营才能的形成以及小企业行为的研究(1977)。

这项研究建立在一个坚实的分析框架之上,它把对个人选择的决定因子的分析,与对企业家的资格分析结合起来,并又与对从事需要相对更高的适应技能、需要在面对不确定性时,作出复杂决策的能力的企业家活动类型的分析结合起来。教育被认为在这种选择(自我选择)过程中起到举足轻重的作用。不过,科尔的研究主要强调的是教育、企业家的通讯网络和信息来源(正式的和非正式的),以及创新性经营行为之间的关系。在科尔的研究中,“创新”被定义为:企业家在其经营方法的某个方面作出的改变。科尔发现,随着企业主所受学校教育水平与中等教育课程类型的不同,他们在获取信息上的模式也显著地不同。舒尔茨的“应付不平衡的能力”及学校教育对这种能力的贡献的主题思想,在这里所得到的证实是我在此之前所未见过的。

科尔区分了创新活动的“维度”的三大类型(p. 204):“(1)‘技术的’创新,一般包括在产品、劳务或设备、处理过程和生产工艺上的变化;(2)在‘市场’这一维中,包括了顾客关系、产品推销和交易

方式的变化 ;(3)‘组织’这一维中,包括了企业结构、新的内部控制系统的变化,在人事政策和培训体制上的重大变化”。报告中大约有一半的企业家至少作了一项创新,这些人就是所谓的“创新者”。几乎所有的创新者都汇报了在某个维度上的不止一项的变化,而只有一小部分人在三个大类的两个以上的大类中作了革新。在类型(1)、(2)和(3)上汇报到的变化的比率,分别为30%、4%和22%。受过较多教育的企业家更具有创新精神。

然而实际上在日本的企业家中,即使是最小的企业家都受过8或9年的学校教育。在这种情况下,第一类(技术的)创新活动的发生,似乎在很大程度上不取决于企业主所受教育的程度的差异——也就是说,在日本这样的环境中,它并不取决于是否在学校里受过技术训练。组织方面的创新以及(在较低程度上)那些市场方面的创新,往往是由受过较好教育的企业家作出的。科尔总结道:“三个维度的创新,分别表现了企业家应付动态情境的三种老练水平,对应于各个水平有不同的经营才干”。

科尔的发现,虽然不可避免地受到日本特别有利的环境条件和扎实的人力资源基础的影响,但它们和其他有关企业发展的研究结果还是比较一致的。理查德·陶布(Taub,R.)和多丽丝·陶布(Taub,D.)(1974)曾清楚地列举出,在缺少教育的条件下,企业经营所遇到的问题,并指出了致力于帮助缺乏必要的学校教育的小企业主,去获得和理解信息时所遇到的困难。基尔比(Kilby)在其题为《企业经营与经济发展(Entrepreneurship and Economic Development)》(1971)的文章中,也显示出他的卓见。无疑要理解这类问题,还有其他重要的材料,但我没有对这类文献作过系统的收集。

在阅读集合性研究及各种“收益率”调查的结果时,很重要的是我们必须时时提醒自己,在许多这类工作中,由于没有包括非雇佣性活动的教育收益,因而总存在着系统偏差。

大多数收益率的研究,都是只根据工薪人员的数据而来。没有

人知道一批受过良好教育的独立的企业家,对增长所作的贡献到底有多少。

(三)学校教育作用何在:一些微观展望与社会效果

宏观经济学领域里的大多数有关经济增长的研究,是多因子集合式的。其中最重要的例外,或许是在农业经济中着重于增长的研究。

可是,学校教育投资的收益率估计,常常被引作为学校教育对经济增长有贡献的证据,而实质上,这些数字(更精确地讲是由教育带来的工资比例)已经并入了国民收入及其增长源泉之总和和生产函数的评量之中。

然而对教育的收益率分析,是扎根于对投资决策的微观分析之中,即根源于个人(或家庭)对教育投资的决策。由此争论纷起:学校教育事实上做了哪些工作?它能以何种方式并能在多大程度上解释劳动报酬差别的原因?私人的和社会的代价和收益之间有何差异?还有什么因素至今没有被探明?即使不谈工资问题,对个人,他们的学校教育行为进行的观察中,哪些事受到了歪曲?这里有一大堆杂七杂八的话题值得留意。在讨论它们之前,有必要先谈一下几个一般性质的问题。

1. 人力资源和社会经济环境

遗憾的是,一些较重要的、可被证明为合理的通则,近来已同与之无本质联系的各种政治思想争议挂上了钩。注意到这一点,我出了四条非常明显,但决非可忽略的先决条件。”

(1)动机和对机会的察觉除了对于升学率、选择学校类别以及校外学习(甚至在就学期间)的分量和性质方面具有影响外,它在学习上也是一个重要因素。尽管机械的学习方式似乎成了当今之习惯,儿童却并非只是在教育工厂中被动的加工原料。对机会以及与

之相联系的动机的觉察常常比许多所谓专家的见解更为合理。在前面引过的几段里,斯文尼尔逊(1964)对于学校教育或教育可能起什么作用(取决于它的“设计”)的问题作了说明,以防误解。不过斯文尼尔逊也是非常圆滑的,例如,他回避对课程问题的详细讨论。

(2)创新性行为的发展是机会和职业模式以及参与企业活动的意向等整个系统的职能,这超出了通常的投入-产出关系的概念,而达到了其它与之相补充的方面,看到了人的发展中,既有正输入,也有负输入。能表明自己做出了创新举动的学校实在是寥寥无几,但或许这对以后的创新性表现的发展并不是十分重要的。

(3)在发展中国家里,一旦基本技能的基础有了保证,教育能够并且将会对经济发展作出的贡献,不但取决于严格意义下的教育方针,同时也取决于经济政策——至少,在前者只是狭义地指学校教育方针时是如此。

这样说无意于贬低中等和高等教育的重要性,而是强调,一方面人们希望在教育决策或其他决策中能对各种机会有所反映,另一方面,有效地利用人力资源需要在教育上对政策加以充实。我们对教育如何适应于经济常常想得太多,而太少考虑经济如何能更好地利用(经济在进程中进一步发展)可用的人力资源。

(4)学校教育对经济的最基本的贡献,毫无疑问是基本的一般技能的灌输,以及使学生至少掌握一点独立应用的能力。这方面,比之任何其他方面相对于其他学习机构或途径来讲,学校具有无比优越性,也正是在这方面,对于绝大多数人来说,其他机构的学习环境又是那么困难!

2. 识字水平

首先来考察一下识字及其在人口中的普及情况,把它看作广大人口取得经济进步的基础。国际比较(这在第四节中将进一步讨论)和历史研究的结果都强调了识字的重要性。社区、家庭和个人的案例研究——包括利用识字的用途(和不加利用,“复盲”等状

况)——都支持和加强了由统计得出的证据。识字与发展有关,不只是由于需要有人就业于显然需要读写能力的活动。我擅自把安备森和我1976年所写文章中的三段摘抄如下。

在这几段话中,我们向历史学家提出质疑,促使他们更深入地探究这些问题。将同一问题的形式略加修改便可提供给关心目前发展中国家状况的人。

历史学家常常会声称“要求人们会记账和进行商业通信”。可是总的算来所要求的面是否已经达到劳动力的1/3呢?如果达到的话,需要有多少识字者作为生产增长中起重要作用的骨干呢?在最早工业化的几个国家中,所需要的识字者(在非农业工人中)的比例也许起初增长并不很大,然而在那些正为经济增长而努力创立新工艺的国家中,增加的比例也许会大一些。扫盲率增长的需求程度是否反映了经济上“集体化”方向上的比重大小呢?组织因素可能确实比技术因素来得更重要一些。

但是组织变化有好几种。诚然生产、运输、贸易的重新组织既促进识字水平,又以之为先决条件,然而说到全体雇员,诸如书记员、簿记员的总数,其所能告诉我们的与其说是经济生活组织中的创新过程,还不如说是政治上的官僚机构化。

当我们把注意力更多地放在普及阅读的能力而不是写与算的能力上时,就产生了第二组假说。阅读能力普及之处,就会出现交流渠道和媒介的多样化。在经济交易交错丛生及其相伴组织日趋扩展之下,非个人化的信息传递量也在扩大。识字使愈来愈多的人口容易得到以多种形式储存的信息。实用的工作手册在早期的印刷品中占有显著的地位。

经济历史学家们还较少注意到:关于奇乡异土(往往是假想的)地区情况的小册子和书籍曾畅销市场。通过阅读到有关异国风土人情而逐渐消除地方主义,确实有助于在经济事务方面摆脱地区偏见,这构成了任何商业革命的一个重要方面。就某些国家而言,还要重

视成为识字者的宗教动机,一张关于圣经的方言分布图,相当于早期的近代贸易集散区的地图。

任何扫盲效果几乎都包括使人们改变对行为抉择的看法的因素。识字使我们意识到习惯和传统以外的各种可能性——办事的各种途径——包括要去谋求其他种类工作或职业,而不是去找亲戚或街坊。

识字(及 3R_s 的其他部分)使人们易于理解许多工作手册,以至于古老的工作方式也起了变化。只要把教育带来的这些效果任意追求一二,就无需再费力去确定识字对某项工作是否“需要”了。再差劲的学校教育也能影响人们所能找到的工作种类……识字也能(但非主要)培养雇员适应于由雇主或革新对手们带来的变化。不可否认,这些应变特征在大多数识字者身上表现得并不明显,就象大多数大学研究生在空余时花很少时间用心读一点书一样。但是,初等(及依次的中等)学校教育,则扩大了至少能在经济发展中扮演小头目角色的人数。

正如伍德(Wood, A.)所指出的(也象舒尔茨及其他作者在其他场合所强调的)那样,因为忽略了教育提高家庭中的生产率——或全部非市场性生产,所以我们在度量增长上低估了教育对物质利益的贡献。这种偏差影响了对各级程度上教育贡献的估量,但本节我们只谈识字问题。用伍德的话来讲(谈到本文的前稿)，“如果人们具备足够的识字能力,并能看懂怎样把炉子造得更好、怎样把屋子盖得更好、怎样用较少的燃料煮水等小册子,这无疑会使他们的物质生活变得更好一些。”当识字使人们涉猎,并懂得了卫生措施和改良食谱(或对某些食物作处理)时,他们的营养和健康状况也会得到改善。

3. 教育的内部结构和收益率

初等、中等、高等教育投资的收益率估计常被引为教育对经济增长贡献的标志。萨卡罗普洛斯(Psacharopoulos, G., 1973)整理了 32 个处于各种不同经济发展水平的国家的收益估计值(并尽可能地使

它们之间互相对口)。

他把个人收益率与社会收益率分开估计,后者在代价估计中包括了公家津贴,而个人收益率中不包括这一笔。他所整理出的收益率连同1968年人均收入一栏、1968年农业占国内生产总值(GDP)的百分比一栏一起列于表1中。我们能对这些分析增长的估计值作些什么解释呢?这里须强调几点。

(1)首先,在一定的经济状况、劳动力的教育构成和按各级学校教育程度度量的各技能水平之间的替代弹性下,不同程度的学校教育带来的工资差别是通过边际性的收益指标来观察的。这意味着对工资差别的估计是作为人力资本成分的学校教育对国民生产总值所作贡献的保守性指标,但如果没有充分理由去预期较合格人员的需求将会上升,那么它对同一国家的未来来讲,并非是一项保守的估计——这点很重要。

(2)过去和现在都已经提出过这样的问题:获得不同教育程度的人与人之间的可观察到的工资差别,有多少应归因于教育,有多少应归因于其他因素。最常被用来作为造成偏高估计原因的假定是,“能力”和父母的社会经济地位这两项。近来对美国情况的研究得出了一种混合性的结果,各地对上一代的大学毕业生的收益率估计下降了5%到35%,然而大多数证据表明了这个数字是在10%左右——大大低于丹尼森(Denison)在60年代作了向下修正后所得到的40%这个数字。萨卡罗普洛斯所引用的著作的许多作者沿用了这一修正方法。有关欠发达国家的材料很少——尽管几年前卡诺伊(Carnoy, M., 1967)曾证明,对于墨西哥来说一项计算家庭背景的向下修正是恰当的。这种修正对大多数非洲国家大概是不需要的或不适宜的,但在有些发展中国家(如哥伦比亚等)实质性的修正或许是需要,无论如何,比修正问题更为严重的是农村和城市居民的收入数据的混淆,这点在解释初等教育收益率时尤其突出。

希 腊	478	25.6	1964	...	3.0	8.0	...	5.0	14.0
日 本	464	14.3	1961	...	5.0	6.0	...	6.0	9.0
墨 西 哥	374	18.0	1963	25.0	17.0	23.0	32.0	23.0	29.0
智 利	365	12.6	1959	24.0	16.9	12.2	...	...	...
哥伦比亚	320	30.5	1966	40.0	24.0	8.0	50.0	32.0	15.5
马来西亚	280	28.3	1967	9.3	12.3	10.7	...	...	...
巴 西	261	27.0	1962	10.7	17.2	14.5	11.3	21.4	38.1
菲 律 宾	250	32.4	1966	7.0	21.0	11.0	7.5	28.0	12.5
加 纳	233	33.7	1967	18.0	13.0	16.5	24.5	17.0	37.0
泰 国	150	NR	1970	30.5	13.0	11.0	56.0	14.5	14.0
南 朝 鲜	146	NR	1967	12.0	9.0	5.0	...	...	...
津巴布韦	144	NR	1960	12.4	...	...	...	...	...
肯 尼 亚	111	34.6	1968	21.7	19.2	8.8	32.7	30.0	27.4
乌 干 达	84	59.4	1965	66.0	28.6	12.0	...	...	...
尼日利亚	75	55.6	1966	23.0	12.8	17.0	30.0	14.0	34.0
印 度	73	51.3	1960	20.2	16.8	12.7	24.7	19.2	14.3
土 耳 其			1968	...	...	8.5	...	24.0	26.0
新 加 坡			1966	6.6	17.6	14.6	...	20.0	25.4

注 NR,无记载 ;... 缺数据。

Source Psacharopoulos(1973) ,pp.62 ,85 ,189。

表 1 若干国家和地区的教育收益率,1968 年的人均收入和农业占国内生产总值(GDP)的比例

国家	人均收入 (美元)	农业占 GDP 的比例(%)	年份	教 育 收 益 率					
				社 会			个 人		
				初等	中等	高等	初等	中等	高等
瑞 典	2 500	6.0	1967	...	10.5	9.2	...	...	10.3
夏 威 夷	2 495	NR	1959	24.1	4.4	9.2	100.0	5.1	11.0
美 国	2 361	4.0	1959	17.8	14.0	9.7	155.1	19.5	13.6
新 西 兰	1 931	NR	1966	...	19.4	13.2	...	20.5	14.7
挪 威	1 831	8.2	1966	...	7.2	7.5	...	7.4	7.7
比 利 时	1 777	5.5	1967	...	...	9.3	...	...	17.0
加 拿 大	1 774	6.1	1961	...	11.7	14.0	...	16.3	19.7
英 国	1 660	3.3	1966	...	3.6	8.2	...	6.2	12.0
丹 麦	1 651	12.3	1964	...	...	7.8	...	...	10.0
荷 兰	1 490	8.3	1965	...	5.2	5.5	...	8.5	10.4
联邦德国	1 420	5.0	1964	...	...	...	...	...	4.6
委内瑞拉	776	7.2	1957	82.0	17.0	23.0	...	18.0	27.0
波多黎哥	761	12.4	1959	17.1	21.7	16.5	100.0	23.4	27.0
以 色 列	704	13.5	1958	16.5	6.9	6.6	27.0	6.9	8.0

另外一些有关把可见工资差别归因于学校教育时所产生的偏差的重要争议,是以这样或那样的形式,围绕着“筛选假设”出现的。这个问题我将在下面(本节)第(五)部分中单独讨论。

(3)对教育收益率作全社会性的解释时,有个假设:在每一教育类别中,工资是平均化了的个人(不是每个人)的边际产值的合理近似值。

这一假设,与国民收入核算的诸假设相比是否更可靠,取决于对教育程度不同的毕业生的工资支付是否存在系统性偏差。这或许正是有些发展中国家的情况,特别是那些大多数大学毕业生受雇于官僚机构的地方。我看不出在萨卡罗普洛斯的材料中,这方面受到了什么系统的歪曲。

(4)因为劳动时间是有限的,所以收益率一贯性地低于相应的租金对代价(rental - to - cost)之比,但是,要在增长核算中作适当度量的,那却是不打折扣的教育在当年所贡献的价值。

(5)进一步说,我们须将教育对经济增长贡献的分析同教育投资的效益 - 代价的平衡区分开来。我们姑且接受萨卡罗普洛斯收益率的表面值,这些数据告诉我们,从实际利率来说,继续投资于教育的特定增量到多少可以认为是值得的。如果此外其他投资(教育或非教育皆可)的收益率低于他计算表中的社会收益率,这就标志着这项教育投资是有促进作用的。

从上至下扫一眼表1(此表是按1968年人均收入高低次序排列的),便易悟出中等(或高等)教育的社会收益率和人均收入之间的联系。我们不应为贫穷国家具有高收益率的特征感到意外。教育收益率可以由控制年龄影响的工资比例来准确地逼近其值(直接费用很高时除外)。因为中等学校毕业生的工资是计量高等教育收益的基础,所以大多数发展中国家的中等教育的社会和私人的高收益率将会拉低高等教育相应的收益率。

总之,我认为,这些数字虽有缺陷,但我们应该重视它们在估量

这些国家的中等教育重要性时所起的作用,不过这些数字并未告诉我们最应支持发展的中等教育是哪几类。

4. 估量增长中职业学校的作用

实际上,无论是就业还是呆在家里,所有学校教育对其学生的生产潜力有贡献,因此所有学校实际上都是“职业性”的。从这种意义上说,普通学术性学校同诸如贸易或技术学校,或那些授予商业课程学校一样,也是“职业性”。在术语的通用习惯中,职业学校是侧重于为从事较固定类别职业作准备的学校。同时,“职业性的”这个词一般指中等程度学校(实际上)这种学校往往不是将青年培养出来送进前途广阔的职业生涯。但是,提出区分“职业”学校与普通学校,这对任何实际目标来说乃是一种过于粗糙的、简单化的做法。职业学校所授的技能种类繁多。的确,最明显的和关键性的区别是商业教程与手工及技术教学之间的区别,而后者内部又有众多的划分。职业学校所提供的层次也是极为多样化的。区别在于各类课程中所包括的具有广泛应用性的通用科目成份(如语言和算术技能),同时还有各特定职业的专门技能的成份有多少。区别在于各级水平中的教程的课时分配和教学质量(包括传递错误信息的量)都不相同。在人均教学费用上也相差颇大。关于职业教育对经济增长的净贡献不会有站得住脚的一般性结论。但是说到为获得各种职业技能的机会而提供公款资助的准则时,倒是可以得出某些通则的。

设置这种准则的第一步是必须问两个广泛的问题:(1)我们如何确定哪些技能是经济进一步发展所需要的?(2)发展那些技能的最有效方式是什么?在这组密切相关的问题中,最初是由人力计划者们提出第一个问题,尽管他们一般没有重视问题1与问题2的关系。第二个问题与有关在职学习和训练的讨论有着密切的关系。在此我不进行系统的分析,仅罗列几个要点。

(1)有充分的经济理由认为,教授基本语言和算术技能已普遍成了为教学而设立的机构(称之为“学校”)的一项职能(假设所谈的

是识字人口已超出一小部分人口这种情况)。与此不同的是,以往的专门技能常常是通过正式或非正式的学徒制获得的。

(2)商业学校在允许私办的地方发展迅速,对私立学校中职员额的要求超过了公办学校,这一事实不仅从个人角度,而且从社会角度来看,都是完全符合经济逻辑的。它是一种能适应大多数行业和各种类型雇主口味的,比较廉价的教育,而且它也是通向“现代经济部门”的康庄大道。

(3)意在阻止从技术-职业学校流向高一级的其它种类教育的各种企图几乎总是被引入歧途。许多人试图作这样的流动,这表明了下面两点之一:(a)因为许多学生简单地把职业学校作为爬上教育阶梯的“次好”方法,(但这对国家来说是代价昂贵的方法),所以对技术学校的津贴是一种浪费。(b)人们总是选择进一步增加一般的技能以提高施展其熟练技术的本领。福斯特在《职业学校之迷误》一文中强调的是第一种情况,这或许也与劳动市场的控制失调有关。普里尔(Puryear, 1974)所提供的哥伦比亚青年在结束了SE-NA的一阶段手工艺训练后寻求进一步深造的情况,就接近于第二种情况。无疑,这种例子还有许多。

(4)不应低估普通学校与行业学校中的学习的相辅相成作用,正如不应低估在校与在职学习的相辅相成作用一样。出于同样的原因,当在行业学校接受短期教程的学生是那些原先在普通中学就读过的学生,而计划者意想中的行业学校是为小学毕业生而设时,它也并非必然是教育资源没有得到合理配置的信号。这些短期行业学校里的中学青年们可能成为小企业主而活跃于经济领域,他们所化的全部学习费用可能比接受全面的中等技术教育要少得多。

上述几点无一直接涉及到各种高质量、全学期的中等水平的技术学校。我有意这样略掉一些,是因为我打算以逐件案例为依据来对待那些决策,冷静地观察其代价以及一些有关教育如何为小企业经济部门服务的问题。

5. 是学问还是证书？

1968年在芝加哥大学的学生罢课、教师举办各种宣讲会期间，有一群研究生在大学改革的建议中提出设三种类型的哲学博士学位：一是理论式的，一是研究式的，一是“活动”式的。当然，这种理论博士和研究博士之间的区别听了让人大吃一惊，但是，把“活动”式博士也包括进来确实说明关于“证书”的意念已达到了疯狂的地步。好象整个世界就是大学，如果没有获得盖有那个机构公章的印记，就没有人能够学到知识，或至少不能获得一个“体面的工作”。取消分数，取消或只保留极少的学位条件的主张中隐含着滥发大学证书的建议，而这项建议就发生在这一片抗议声中。写出指明这群学生缺乏独立思考力的评论实在令人痛心。

事实上，美国与其它大多数国家相比，在文凭与考试方面的教育制度相对是宽松的，而且对文凭与考试也最不重视，这算是我们的运气吧。但也有人提出，我们在这方面，特别是在小学与中学搞得过火了。在另一极端——其中多尔(Dore, R, 1976)曾说到——是“文凭病(Diploma disease)”的严重情况，可能在斯里兰卡和日本最为严重。但我为什么在以经济增长命题的文章中谈论这个问题呢？原因是，一方面它与关于“筛选”的争议有着密切的关系；另一方面，它与经济增长的进程有着很为不同的另一种联系。

提出“筛选假说”主要在于抨击把人力资本理论应用于进行教育效益和代价的，有别于个人的全社会性评价。最极端的假设是1973年阿罗(Arrow, K.)在一个抽象模型中提出的：教育(指学校)对生产活动的的能力简直没有贡献，教育或学校所做的，只不过是按照各人的特征进行挑选，即使不考虑学校教育(或学校教育增量)，这些特征仍然能保证有较高的生产率。以此类推，尽管从个人的观点来看，学校教育仍是一个有利的投资，可是与学校教育有关的工资差别还是没有说明学校教育对社会生产有何贡献。在复杂的经济系统中，学校或许通过提供有助于更好地分配人力资源的信息，以此来对

国民生产作出正的净贡献。但是如果这个极端的假设成立的话,那么,无论是收益率分析还是任何关于教育对增长贡献的集合性指标,从全社会性估量的角度来讲都不能得到证明,因为它们都是以测得的工资率作为租金价值(对能力可作或不作修正,就象丹尼森那样)。大多数提出“筛选”情况的人并不象阿罗的抽象模型那样极端化,而且阿罗本人也不把他采用的模型辩解为他所讲到的大学期间所发生一切的真实写照。

我在另文(Bowman, 1976)论述这个问题时,发现提出下列几点^①可能性是有用的:

(1)教育完全是通过它提高能力或能力倾向,就象我们所测的那样,来影响劳动报酬。

(2)教育完全是通过改变人来影响劳动报酬,但是我们对人的变化的度量显然是不充分的。这里又有两种不同情况:(a)教育提高了每一个人的生产潜力,而我们并没有成功地测出它;(b)学校对那些处于不利地位的人具有不正当的、歪曲的作用——抑制他们的抱负和自我意向——而另一些人(包括那些受教育时间最长的人),学校却在态度和个性上扶植其取得成功(金蒂斯(Gintis)1971年首先详细阐明了这个主题)。

(3)教育在很大程度上是作为一种筛选的手段,这里我们提出三种不同情况:(a)劳动力市场是开放的并具有有效的工资竞争,但信息是要代价的(1973年的阿罗模式);(b)同上面一样,雇主也是理性的,但几乎没有工资竞争——取代竞争的是排队找工作,而排队中的地位是由所受的学校教育决定的;(c)人力资源的配置是按管理上的英才(有时称“资本家”)的利益来进行的,学校教育是用来将人分类送入截然分段的劳动市场。

至少在我们仅用一个终极的因变量(如收入)来测量能力倾向

^① 下称案例情况。——译者

时,情况(1)对美国来说是可以作为依据的(估计其它地方也可能如此)。我们从对个体的纵向研究中得出证据:知道个人所受学校教育比之仅仅知道其所测得的能力大小或认知性知识水平的高低更能预测其劳动报酬的大小。从情况(2)之(a),也可得出基本相同的结果,但这次有一个明确的假设,学校教育总是通过影响那些未曾受到鉴定和测量的人来施展其对于劳动报酬的影响的。如果我们接受情况(2)之(b),我们必须假设,较低程度的学校教育实际上压低了那些没有继续就学的学生的劳动报酬,从而夸大了那些继续接受高一级教育的和那些较早辍学者之间的生产力的差别,并歪曲了(偏向夸大学校教育的作用)学校教育对国民生产贡献的评定。我个人不赞成这个假设。

情况(3)之(a)已讨论过了,它并没有歪曲生产力的工资测量,但是它意味着我们归因于学校教育的东西超出了学校教育事实上对生产力的贡献。提出情况(3)之(b)的最好的代表人物是瑟罗(Thurow, 1972, 1975)。对它进行分析,在含义上同(a)极其相似,只是分类时要用一个与能力表现有关的选择过程。在瑟罗的字里行间中蕴含这层意思,那就是说要对工作中学得又快又有效的能力进行排队选择。然而情况(3)之(b)也暗含了经济结构僵化的一面,它会妨碍通过工资调整进行有效的资源配置。因为情形(3)的(c)方面,除了运用权力和进行剥削之外没有讲什么经济道理,所以它对增长测量的含义较为模糊。

在对学校的相关学习和筛选作用以及对可能存在的某些不良影响的情境,采取某种立场之前,或许最好再重温一下“证书症(certificitis)”(我1970年文中的用语)或“文凭病”(多尔1976年文中用语)这些综合症。没有人能非常有说服力地论证说,日本强调考试使我们过高估计了教育对日本经济增长的贡献。无论“考试地狱”造成了什么紧张气氛和浪费,从所有的现用测量来看,日本的学校在传授高级技能(包括解决问题的技能)上取得了显著的成就,而那些

技能正在劳动力市场或家庭中(为即将到来的每一代人作准备)发挥了效用。那里所进行的无非是在高级机构中作一群一群的分类,由此影响有关的人的职业生涯。教育水平并非起筛选或排队作用,但在各层次的各部门之间,这种过程确实在发生。总的来说,那种筛选并无碍于教育对增长贡献的总体测量。我可以断言,筛选也无碍于测量美国、印度的情况。对经济增长的分析问题使我们想起考察不同具体情况的重要性。想要了解它们就得这样做,即使这样做还需有较广阔的背景知识才能使我们确定观察的角度。

6. 受过教育的失业者

对于失业,它与学校教育的关系,及其对估量学校教育在经济增长中的作用有何含义等,我们有什么看法?这儿,对增长贡献的总体估计的歪曲可能比有时想象的要小得多——不过,如果不加修正地从个人效益-代价扩展到社会效益-代价核算,其歪曲程度可能是显著的。这一问题由其他作者多次讨论过〔1969年由勃劳格(Blaug)、利亚德(Leyard)和伍德霍尔(Woodhall)合写的论文或许是最著名的〕。在集合式模型中,为寻找更好的机会而推迟参加工作的那些受过良好教育的(乐意这样,在待业期间由家庭供养)人不计入劳动力之内;在这方面,他们和那些还在上学的人情况相同。这既减少了劳动者的数量,也减少了与他们就业可能有关的劳动报酬增加额的核算(就业后将算入)。相同的论证还可用在由乡村移入城市者排队谋求在现代部门工作的待业情况。当他们在都市寻找工作时,国民经济损失了他们所舍弃的农业生产。

事实上,由于他们在都市中非正式经济部门所干的工作大部分可能漏算了,所以,我们大概会把他们的产值计算得过分低了。在长期的终身制(核算)基础上,我们能够对以下两种情况的经济投入量作出正确估计:一是由乡村迁居城市的移民;另一种是受过较高教育的人。无论有无失业,我们都没有从教育贡献的计算中扣除上学(或等待工作)时的舍弃收入。再重申一次,教育对增长的贡献并不

等于对净效益超过代价之额的评量 ,换句话说 ,它不是决策的充分根据。

人力经济学和技能类型

有关教育对增长所作贡献的分析和注重于人力需求的各种研究常常采取很不相同的途径 ,最极端的是它们在技能替代问题上作出了大相径庭的假设。然而在某些情况下 ,不同的途径也有交叉甚至重复之处。这里我将从一些最简单的人力理论开始 ,并以 OECD(国际合作与发展组织)的一些国际间比较研究当例证 ;对于本文最直接的意图来说 ,这些工作的首要价值在于其所展示的经验上的多样性。接下去 ,我将结合在隐身价格和最优化模型方面的分析 ,提一些人力应用的例子。

(一)从国际角度看人力经济学

从国际上看 ,在把一个国家的人力计划付诸实施的努力上 ,同这个国家的经济学家参与人力计划技术的发展和推广工作上 ,两者之间的联系少得异乎寻常。(也许荷兰人是个例外 ;虽然无论在理论上还是在行动上都比较谨慎 ,但他们最称得上言行一致)。俄国人是极端的例子 ,正是他们最早尝试了大规模的人力计划工作 ,并现在正继续这方面的工作。但参与人力需求预测的俄国人〔例如卡马洛夫(Komarov)〕却也公开地哀叹 :预测“生产”技能的需要要比预测诸如医疗服务的需要要困难得多。即使在苏联连折现率都用不上 ,俄国人仍可以宣称斯特鲁米林(Strumilin)是现代人力资本理论中收益率分析的第一名真正先驱。在美国 ,大幅度的人力计划从来没有

被考虑过,而人力计划这个术语最多地是被用来指那些解决结构性失业问题和处在技能分布低端的人的就业训练问题的计划。但从很早的时间起,美国就向国外推广人力需求预测的简单模型——值得提一下的有哈比森(Harbison F.)的国际性探索工作和帕内(Parne, H.)为OECD编的人力手册。

在所有参与人力计划交流的人中间,哈比森的研究是最缺少“方法论”的了。关于他的工作,人们已经作过讨论。15年前,哈比森作为一个人力需求经济学家在国际上颇为知名——最初是因为他(和阿什比(Ashby)勋爵一起)在尼日利亚的活动,后来又因为他把自己的看法带到世界各地。然而,他的方法论却从来不真正是传统型的,他着重强调离校后的学习以及适应能力的重要性,这一点上,他与大多数计划工作者都不同。在他的国际旅行中,他日益转向否定在教育规划工作中使用他最初推荐的那些得自国际比较的系数。不过,这样看来,人力经济学到底是怎么回事呢?

人力经济学派生于经济计划,它一直被应用于研究经济增长中的人力资源问题,这门学科的应用,对于研究经济发展的实质和在增长过程中人力资源的形成与使用方法的多样性,既带来问题,也得到了一些发现。从一开始,它是一种量化的规划,而且,就处理人力资源的非集合性方面而言,对人力资源的分类是按它的使用而不是按照供给来进行的。这个指导思想有几方面的含义:第一,它不是以人为中心的,因而我所说的“发展的人”的素质在传统的人力需求模型中是无地位的。第二,人力经济学起初只是一个固定系数的投入产生模型,它假设在人为划定的人力类型(由使用来定义)之间只有很低的替代弹性,而在这些类型中,却暗含着很高的或者完全的替代弹性。第三,一开始,根本没有把人力资源供给对其在各种活动上的分配的影响考虑在内,后来,这个疏忽得到了部分的纠正。

应用这样一个模型的最初尝试,实际上变成了检验所考察的国家和地方的有关经济发展实质的假设的活动。就我现在的意图来

说,这类工作的最有趣的部分是 OECD 的地中海地区研究项目(Mediterranean Regional Project)的分国报告(其中有些涉及很深的经济学问题,而且在某种程度上,每一报告都可以作为一次方法论实验)还有霍利斯特(Hollister, R., 1966)对 OECD 的这个工作所作的一次技术性评价(其中更全面地描绘了供给的一面);另外,还有 OECD 名下的一项更为肤浅,但很重要的研究,它涉及到 53 个国家,于 1970 年用《劳动力的职业和教育结构与经济发展水平:国际比较研究方法的可能性与局限性(Occupational and Educational Structures of the Labor Force and Levels of Economic Development: Possibilities and Limitations of International Comparison Approach)》为题发表(Fal-lade, Croner, and Emmerich, 1970)。从 OECD 人力计划(特别是人力需求预测)工作的历史总结出来的结论,即使平淡无奇也是重要的。关于“职业结构和经济发展”这个课题方面的发现,上述这本 1970 年出的书总结道(P. 100):

这一证据强有力地表明,各个国家在对高级专门人才的使用模式上存在着重大的差异。相当明显的是,从研究的集合性层次和使用的数据种类来说,要作出任何解释都必须万分谨慎才行。要做分析就不得不按案例研究的方式来进行,例如,可选用处于相仿的发展水平但又具有不同的职业价值观的一些国家的情况……从中得到一大批的解释性变量,以便在这些变式后面,找到那些最重要的因素。

人们一旦认识到,在现实世界中,职业和教育的各大门类并不是紧密相连的,那么,在总结教育作用时的最重要“发现”也可以被看作差不多是统计上的老套子罢了。由此,我们得到了一条实际上是同义反复的结论:毕业生过去进入劳动力队伍的流量越多,从事各类职业活动的人中间受过教育的人数比例就越高。当然,在劳动力教育水平和国民生产总值之间存在着相关性。在考虑教育供给量(寓于劳动力队伍的教育)与总体发展或技术指标之间的相互依赖关系

的“辨认”问题时,该报告(Jallade ,Croner & Emmerich ,1970)声称:“在实际中,按各级教育水平进行的人力预测应当永远伴以对教育系统毕业生供给量的预测。”(p. 248)

这一看法反映了一个已经在发生着的事实——人们的注意力重心正转向被称为教育的“社会需求”问题的方面和对于通过教育系统的流量的马尔可夫链式分析(Markov - chain analyses of flows)。而且,同早期人力规划模型的原则相反,1970年OECD总结道(p. 248):

研究结果强有力地表明,在各个特定的经济和技术发展水平上,不同的劳动力类型之间可能存在着部分的可替代性。正如在分析过程中多次指出的那样,除了替代可能性外,可能还有其他理由能解释我们的发现,但至少有一点是我们肯定的,即它们向人力预测中常用的那种互补性假设提出了严肃的质疑。

在这个研究中,没有地方(除了被邀请来参加发表前讨论的外界评论中)提到考虑相对工资率作用的分析。这一点和有些研究显然相反,例如20年前由国家经济研究局(NBER)主持下的探索职业内部和部门内部的生产率增量同部门之间的生产率增量相对比的研究就与它不同。虽然缺乏使用工资数据的经验分析可以归因于获得这种数据的困难,但缺乏对这个问题的任何讨论——尽管在劳动力的组成和配置问题上详尽笔墨——却无法轻易找到遁词。要理解这个疏忽,只能认为它反映了固定系数式的人力规划模型的最初倾向。既然从一开始就存在着这种倾向,并且一而再,再而三地在OECD的报告中贯彻着,上面这些结论也就更加值得推荐了。

从所有的这些看法当中并不能得出这样一个结论:在为增长而作出的投资决策及其实施中,人力需求的数量化分析就没有作用了。重要的是我们不要把集合的角度与微观决策混淆起来。这种微观决策无论是私人的还是公共的,都处在增长的最前沿,并且维系着整个经济。照我的判断,过分彻底的人力计划的那些观点是根本错误就

在于其集合程度过高,它们实际上是想包罗一切,并且走上了忽视和否认所有货币指标的极端,而且,它们错误地把人看作是一个萝卜一个坑的技能囊(即使我们绝大多数人将要工作好几十年。而如果计划是成功的话,那么,在这么长的时间内,必将产生实质性的技术变化)。

(二)最优模型中的人力规划和教育

这里最有趣的是基辛和曼纳(Keesing & Manne, 1973)的一项研究和萨卡罗普洛斯(Psacharopoulos, 1968)的一项研究。在谈到它们之前,关于阿德尔曼(Adelman)和鲁宾逊(Robinson)论述朝鲜的那本书(1978)值得说上几句——无非因为他们都很有名,而且他们也把教育一词用进了可能表明与本篇概观有关系的总结里。

事实上,在他们的模型中,教育是个受抑制的变量;他们的“人力资源”实验中没有包括教育变量。他们也直率地指出了这一点(p. 139):“我们的模型没有特地考虑到人口变动或劳动力技能组成与教育的关系。”这些变量“是通过外部地改变其某些参数来放进模型中的。”在这方面,我将把他们的分析冠以“人力需求方式”的特征,因为在他们的分析中,教育等同于职业结构(暗含的固定系数),而且在他们的模型中,没有地方涉及到教育对各类职业的生产率可能作出的任何贡献——我也没有发现对此有任何说明。农业地区增加教育投资的效果是“通过增加第三阶段的移民弹性系数和技师及白领工人的相对供给量(数目)来放入模型的”(Ade - lman & Robinson, 1978, p. 139)。城市教育是通过技师和白领工人的数量来测量的。

以本文看来,更为有趣的是基辛和曼纳关于人力规划的研究(1973)它是一组统一的关于墨西哥多部门模型的文章中的一篇。它们在文章中“用DINAMICO模型描述了对人力资源的预测”。该

模型包括了投入 - 产出、资本投资、外贸限制以及五类人力技能的供需条件。正如他们所描述的(p. 55),他们的分析“试图作出宏观经济规划,同时考虑到关键性生产要素的效率价格(efficiency price)。该模型结合了墨西哥人力资源潜力的一些特定方面:劳动投入系数,通过教育形成的人力资本以及技能替代。”(p. 55)分析的一开始带有点传统的人力规划的风格,工人按“技能种类”——开始等同于职业种类——来进行分类,每个技能种类都对应着常规的或相称的教育程度。

不过,它们与传统人力规划模型的相似之处也仅此而已,因为作者接着在其最优化方案中放进了学生舍弃收入和教师或其他教育人员所花费时间的机会成本。(因为缺乏现成的数据,基辛和曼纳不能为在职学习留下位置了,这自然是个极普通的测量问题,但许多建模者对此似乎更为漠不关心一些。)

用于对技能分类的教育常模的一个独立的检验,他们“计算了冯·纽曼(von Neumann)价格——假设人力资本收益率可作为一个数据,而不同技能的相对工资在无限的将来将保持不变。”技能替代是按五个高低程度不同的技能种类之间的以低代高和以高就低来处理的。他们假设,在出现以低代高时,将发生效率的减低,因而就需要额外的办事员和体力工人。

从长远看,以低代高的现象将被取消——代之以质量合格的教育。这(就如阿德尔曼和鲁宾逊的工作)基本上是一个规划模型,而不是对教育在经济增长作用中的一个估算。(这里不是重复他们的分析的地方,他们的分析很容易找到。)不过基辛和曼纳的经验性结论却饶有趣味。他们发现,对墨西哥来讲,“积极开展几乎所有形成人力资本的活动,都是很有利的……这等于说,技能组合的以低代高将超出1968—1971年的增量,并且还意味着中等和高等教育的容量都有进一步增加”(p. 79)。

在总结这些发现时,基辛和曼纳强调了系统误差的存在:“即便

除去了在预测对技术职业的要求时存在着的误差,这个模型还忽略了由于在各个技能种类之内增加劳动力训练而得到的利益。结果,经济上合理的对教育的需求量就可能被低估了。”他们的结论是,研究结果和规划中的中等和高等教育的扩展速度大体一致,并且,这个政策如被贯彻的话,墨西哥将不会面临主要几类熟练人力的严重的数量短缺问题。也不应该有这样的顾虑,认为初等以上教育 7% 的年增长速度会带来过剩。他们反而指望通过不断提高各个职业类别的教育标准来得到收益。虽然他们的研究结果是合理的,但也必须看到,在这里——以及在所有这样的模型里——通过对替代弹性和对技能的未来需求量的变化作假设,结论本身在很大程度上已被放入了模型。

几年前,为了试图对希腊教育政策提供建议,由不同的个人或团体展开了几个相互独立的分析。每项研究都得出了一组各不相同的建议,这反映了各个分析所采用的假设不同。就我所知,其中只有一个可被看作为一个更大规模的经济计量工作的一部分,并且它与阿德尔曼-鲁宾逊研究中的(或与基辛-曼纳的研究有关的)“全球性”格式确实不是一个类型。我指的是萨卡罗普洛斯在分析希腊技能需求时所做的方法论实验(1968)。

他首先分析了在教育 and 人力规划方面出现的规划模型和方法,包括在动态规划模型中对教育的处理方法。在这个分析中,他总结道:在条件极值模型(不管其焦点何在)的所有缺陷中,最严重的是:分析所用的集合程度越高,其结果就越不可信。萨卡罗普洛斯试图在“技术的”方法(人力规划)和“经济的”(收益率或成本-收益)方法之间作部分的调和。他的分析同时基于两个投资方向:一个是收益率准则,一个是技术限制条件。他区分了实际收益率和隐蔽收益率,并强调在象希腊这样的国家里,作出这种区分的重要性,因为在那里,制度的因素往往会歪曲价格系统。他的理论基础是,在处理每个资源配置的问题上,必须在数量解法和价格解法之间作双重考虑。

他的焦点不是集中在最优解决办法上,而是集中在“对各类技能作选择性投资的效率,以及对其他事物的投资选择”上(p. 25)。他的分析主要有两个特点:一个隐蔽工资模型和一个跨行业人力预测模型(通过一张扩展的投入-产出表而把劳动力的技能结构与整个国民经济联系起来)。技能的隐蔽价格是条件极值问题中的拉格朗日(Lagrangian)乘数,其中,生产函数是列昂节夫(Leontief)投入-产出型的,其替代弹性为零,而最优化技术也是线性规划工作的技术。为克服列昂节夫生产函数的刻板性,他引入了其他备选技术种类——因而也就对一定的生产水平引入了离散的替代因子,并考虑到非线性性的扩展途径。

在萨卡罗普洛斯为希腊所得到的经验性发现中,我发现下面几点特别有趣。第一,萨卡罗普洛斯在使用希腊的投入-产出系数时发现了同那些私人投资收益率不相一致的隐蔽价格,“说明在希腊,私人在人力资本上的投资决策,如果从社会的角度加以估价的话,可能效率很低……”(pp. 102—103)。第二,虽然应用于技能可利用性的参数型线性规划方法得到了期望中的负斜率边际产品曲线,然而,用别的地中海国家的系数所做的替代实验算出的技能投入矢量得出劳动力技能的隐蔽价格却是范围很广的。

萨卡罗普洛斯的研究在其敏感性测试和对隐蔽价格的估算上颇为精巧。然而,同时也可以明显地看出,用一个固定系数模型能够得出与假设的技术系数的可能变化情况远相歧异的各项隐蔽价格。萨卡罗普洛斯提出了这样一个问题:“这些技术在国际间能转移使用到何种程度呢?”这个问题隐含地对以前的制订人力规划方针的尝试提出了挑战。这是一些在一个“固定系数”的世界内通过国际间比较来制订方针的尝试。基辛和曼纳通过在开始处所作的弹性和要素价格的假设而回避了这个问题,而萨卡罗普洛斯却试图迎头解决私人和社会收益的差异问题。他的结论是,对技能替代弹性的进一步探究必须成为一个领先的研究课题。

学校教育、经验和企业

许多年来,我一直认为,从做中学是经济发展过程中的重要环节,在这一事实上,为增长所作的努力会出现某些两难问题,而且凡是不重视作为一个活动整体的学校教育,经验和企业(公有或私有)投资之间相互关系的模型,最终将找不到发展的本质所在。这是我在本文中将要总结的主要论点。但首先,我打算简要提一下一些具有更大动力冲劲的正式理论模型——特别是卡尔多(Kaldor, N.)和阿罗的著作,近乎于对变化发生的各种过程进行了描述(如同斯文尼尔森所做的)。

(一)不均衡和正式增长模型中的学习

卡尔多(1957, 1963)是最先提出(至少是部分提出)下列看法的理论家之一,即不但要考虑知识要先进到什么程度才能适应各种发展进程,而且要考虑经济发展过程可能导致怎样的创新变化——探索其因果之间的相互作用。在某些方面,与其说他反对的是短期的边际生产力理论,还不如说他反对的是长期的边际生产力理论。卡尔多同时也反对生产函数和它们相互转换之间的区分。而且,他强调动态经济中不均衡的连续条件。按照卡尔多的理论(1963, p. 205):

在资本积累是一个连续过程的经济系统中,永远不可能达到最大产出界限——因为任何时候(甚至在知识处于恒定状态的时候,无论这种假设意味着什么),实际资本物的分配都将由各种适合于不同积累情形的项目构成,……这种系统并不沿着曲线移动,而是在

其内侧。而且,由于“知识”状况的改变,生产函数的位移率不能看作是(日历)时间上的独立函数,而是取决于资本积累率本身。由于更新知识,即使不是完全地,也是大量地通过引进新的设备而影响经济。所以,向曲线的位移率本身取决于沿着曲线的运动速率。这就使得任何试图把两者离析开来的做法变得没有意义了。

卡尔多选择了他称作“技术进步函数”的东西来表示资本增长率与产出增长率之间的关系,此函数既体现了增加每个人的资本装备的效果,又体现了不断增加知识和实际技能的效果。卡尔多在其著作中不想把它们分开来考察。和米利斯(Mirrlees,1962)一样,他提出,从长远来看,技术进步函数要求用最新式的机器增加人均产量,故这是人均投资增长率的增长性函数。然而,增大投资步伐最终会造成效益递减。正象哈恩和马修斯(Hahn & Matthews,1965)所总结的,卡尔多的技术进步包括两个方面的含义:一是概念的外延增加,一是通过学习扩充和利用这些概念。它没有考虑组织的变化和“霍恩道尔效应(Horndall effect)”。

阿罗(1962)在增长的总体经济中确立了称之为“从做中学”的第一流数学公式。不去管它的名称是什么,阿罗大概会在物质资本而非教育投资上做文章,不过,我却十分主张应兼顾这二者。阿罗提出:(1)获取新经验的要求鞭策人们学习;(2)物质资本总投资(在贬值之前)是学习情况反映比率的最佳指数;由此,(3)对总体生产中的资本投入量的最佳估测是总的物质资本构成。(阿罗说)净值的运用过低估计了物质资本在增长中的作用。从另一角度看(这不是阿罗所言),他的论点可以反过来这样讲:(1)知识和技能的提高是增长的主要关键;(2)遇到新处境会加速学习步伐;由此(3)迅速更换陈旧设备反映着对人的投资,也即通过人所作的对经济增长的投资。上述两种说法没有一种是完美无缺的,不过只说对了一部分。哪些投资能开发人类学习对于增长的潜力呢?在阿罗的模型中这种潜力被认为取决于人力资源的基础,这种投资的生命力有多大呢?

发展中国家有限的学校教育以及人口中缺乏技术的情况在多大程度上限制了投资速度和投资成本效力,并制约了它们所采取的形式呢?折磨着一些二次大战后教育和经济工作刚从最底层起步的国家的经济二元论是否正是——至少部分是——有生命力的技术遭到限制的反映呢?我认为这确实是如此,这个观点已有15年之久了,那还是在《从行会到培训工业的初期(From Guilds to Infant Training Industries)》一文中第一次提出来的(Bowman,1965)。

在其他一些作者中,库茨尼兹强调发展进程中仿效和技术的选择性,特别强调了人口中关于创新性仿效的能力。除了研究方法和基本的农艺科学外,日本农业的迅速现代化是因为从西方引进了少许革新技术。这种技术转移,以及随之而来的应用,其先决条件是最广义上的,发达的教育系统——包括学校、家庭、工作场所、甚至娱乐场所。科学的和创新的能力并不会油然而生:它们在不断进化,并在进化的道路上吸收小规模模仿。创新是基本的。如果这是技术转移问题的核心,那么,“先进国家的技术先驱优势所支配着的各因素所占比例”的说法——这是由埃克霍斯(Eckhaus)1955年简洁地提出,而今已作为不可避免的东西被广泛地接受——就可能带有截然不同的含义了。这种支配关系事实上是否存在?如果有的话,为什么会出现呢?

(二) 在职的学习和训练

当我重温了第三世界经济发展和经济问题的现代史,以及(最近和一个多世纪以来)把创新技术从一国移植到另一国的各种过程以后,更使我信服了下列命题:(1)具有多种形式的从做中学是有活力的和有持续力的经济发展的核心。如果人们打算继续有效地参与经济变革,并毕生利用这些变革的机会,则从做中学是必要的。(2)基本的普通教育为学习和适应新情境(无论是农业、工业还是贸易)

的能力打下了必不可少的基础。(3)一些曾被普遍认为不利于进步(由于阻碍了流动或减少了灵活性,特别是在劳动市场)的习惯或体制,却可能有助于把人类投资所产生的对外界有益的事物内在化——从而有益于继续学习和维持迅速的增长。对这一套命题的一个必然推论是,作为与学校教育相区别的实际能力的增长,以及生产能力源泉之间相互关系的重要性。照我看,十分不幸的是,这个问题几乎没有得到重视。新近流行的,最初称“非正规教育”,现在叫“回归教育”的理论——没有击中问题的要害,而且,没能综合成可以产生深远洞察力的分析结构。这里,我提出两个对我们可能有所帮助的主要说明,其实这两个说明在上面的评述中已提过。那就是:第一,重新考察由贝克尔(Becher,1962,1964)提出的企业与专门训练的观念,把它们应用到经济增长的分析中去;第二,考察一下产生一系列物质资本和人力资本发展机会的不对称现象,及其对一些发展中国家带来的困惑。(这里,我省略了有关学校教育、研究、继续教育和农业进步之间的联系等重要论题。这些问题我在前面已作了评论,而且世界银行的其他人也曾作过评论。我也省去了有关在非农业的小型企业中的人力资源配置和革新进步的相类似的论述,这点我在第二节中扼要讨论过。)

贝克尔的“专门”训练是一个极其重要的建树。这里的专门训练是指(按其原义来讲)在产生学习的企业中主要是提高生产力的学习。这种人力资本的增量不能转移到其他环境之中。通俗地讲,这种专门性可能取决于机构的限制,或可能单独取决于所学知识固有的不可迁移性(Bowman,1965,1971)。总之,企业投资于开发人力资本,尔后亦能从中获取收益,哪怕有一部分收益也好。就此,人力资本的社会边际产值或许一直被过低估计了——从某种意义上讲,一部分人力资本是由企业“拥有”的,企业付出代价并获取收益。没有哪个总合生产函数,或国民经济核算估计会包括这一人力资源对经济增长贡献的组成部分。在某些国家,非常明显的是在日本,这一

点就导致了对增长源泉估计的偏差。看来迄今还未对理解经济增长的这些蕴含意义予以注意。这种蕴含之义不但在估计增长因素上是重要的,而且在考虑那些是可能促进或阻止相互支持的投资过程、人力资源的开发、技术变革的公共政策时,也具有重要性。

流动一旦受到障碍,生产效率就会削减,资源的分配就会遭到破坏,这已成为传统经济学中广为接受的信条。区分短期均衡修正时(物质或人力)资本受到的非可塑性限制与长期均衡修正时的似僵实韧的限制也已成为通常的习惯做法。然而,却没有注意到合同(正规的或非正式的)持续时间的经验含义,尤其是关于劳动市场中的合同。我认为多注意一下劳动市场制度中时间这个维度会明显改变我们对经济增长进程的理解。首先,合同中具有较长期含义的条款改变了企业对人力资源投资的态度,它们影响着(在物力和人力方面)处理舍弃的方法,同时它还提高了学习过程的效率。总之,正如在日本那最富有戏剧性的一幕所显示的,这类较长期的合同将有利于经济增长。

在日本经济中,技术突飞猛进的领头部门一直是大企业,这些企业最接近于符合那种“终身契约”系统的老习惯。按照美国人的观念可以解释为,这是一个法律上不太正式,但却牢固地生了根的老资格系统,其中,那些成为企业劳动力的正式成员的人是不会被解雇的。伴随着这一保障的是个人对企业的承诺关系(尽管较前者要弱一点)。这为大量贝克式专门训练的推行提供了条件,因为雇主能够预计受训者通常会在企业中呆下去。不仅如此,因为经理不能在正式的退休年龄(55岁)之前解雇正式雇员——到那之前不仅得发给这些工人工资,而且还得设法使他们在相当合适的工作中不停地干——这有力地促使了防止技能过早地变为陈旧。那些本可由普通社会承担的熟练人员的过时代价在企业中被内在化了。同时,只要经济增长的速度快,那么随之就有相应的工资终身模型的出现,这种模型的工资是在较后的阶段才上升得较快,那么,目前的工资额

相对于公司在物质和人力资财上的投资来说,就能保持在较低的水平。然而,经济增长的减速,以及劳动力人口结构的变化已在导致上述状况发生根本改变,反过来对增长进程产生消极作用。

雇主与雇员之间合理的长期相互依赖,无论怎么不正式,都可能有利于增长,而且由于公司拥有一批经验丰富的雇员群体,提高了新雇员的学习和训练效率。这个问题与我早期题为《未经训练的群体问题(Raw Group Problem)》(Bowman, 1965)的论文是相互补充的。在一些欠发达国家,甚至在较先进国家的落后地区,这可能成为严重的问题。罗森(Rosen, 1972)作过类似的分析(是他正式地建立了这种模型),他把这种模型看作是对拥有经验丰富的工人的企业之价值的内在的客观形象(internal externalities)。在某种程度上,这是企业保持一定水平的技术和效率的代价问题;在一定程度上,它的作用又不止这点。在美国,也不难记述有经验群体的学习效应,这种效应在某些方面与乌扎瓦(Uzawa, 1969)所采用的企业增长“有机的”彭罗斯理论(Penrose Theory)有关。

某些阶段发展异常迅猛,一般看来是在(无论是人力还是非力)资本存量构成实质上不平衡的条件下开始的。但我们并不一定要找这种极端的例子来说明对增长过程不平衡的关心是有道理的。只有当我们在分析模型中承认有不均衡时,经济增长才会被理解为一种现实过程。资本价值的向前估计和向后估计之间的差距的全部问题,都能看作某一不平衡现象。

甚至当我们忽略人力资本构成及其利用中的偏差时,这一看法仍是重要的。但只有在人力资本得到其应有的重视时,这个问题才会变成关键问题。

上面我谈了实际能力的重要性,但没有给它下定义。实际能力可简单定义为“能找出事物没有正常工作的原因,并使其恢复正常的的能力。”(Bowan, 1979)这可以是技术方面或机械方面的实际能力。它也可以是识别商行中帐目错误的的能力。在一些后起国家的早

期工业化中,第一个困境无疑是中等水平的技能和实际能力之间的差距——有时是技术方面的,有时是组织方面的。这一差距是很久以前(50年代中期)哈比森(Harbison, F.)在研究埃及的情况时发现的。然而很少有人认识到,相对于经济发展来说,人力资源开发的潜力存在着一个基本的不对称。

总有一天,学校教育会顺利地引导经济发展,因为培养出学校毕业生并不是取决于或需要参加或者观察生产过程。仅凭其本性,学校与“工作”是分离的。这既是学校的长处,也是其短处。人们在谈论学校“怎么了”时,常犯的错误是认为学校可以代替在任何别的机构中的学习,包括在家里和工作场所的学习。学校引导发展唯一真正的局限在于社会为学技支付的能力是有限的。这一事实,10年来在第三世界大部分地区,即使是对于最不愿承认这点的观察者来讲,也是一目了然的。

英国工业化时,有限的学校教育也许是拖了发展的后腿:它并非引导,而是跟在后面。今天,除最穷的国家外的大多数国家的学校教育也许正引导着经济发展——部分原因是学校教育已成为一种流行的方式,也因为人们看到这是进入二元经济的“现代部门”的一条路子。

在人口中发展和传授实际知识与能力的困难,毫无疑问与经济二元论的出现和流传有着密切的关系。没有中等水平的技能和一个合理的实际能力的组合,想运用这种技能的企业就会遇到困难。其结果之一是,技能上通过在正式组织的经济部门中引进最新的节约劳动力的生产方法来弥补空白,而同时,“廉价劳动力”却到处皆有。但是,这意味着在职业技能培养和传授相应受到限制。缺少中等水平的工艺(以及管理-经营)技能和解决日常问题的实际能力妨碍了建成最有效地形成并传授那些能力的生产单位。

虽然我对出现在大多数雄心勃勃的,全国规模的模型中的“人力计划”,以及利用跨国指标确立“应该”怎样进行人力组合的“人力

计划”从不抱有很大的热情,但一个称职的商人,在考虑一项较重要的新投资时,总不能不先调查一下是否有人胜任那份工作,如果需要训练的话,应当怎样安排,我是带着同样的眼光来看世界银行有关项目的训练计划的。不过这里的训练含义更广泛些。通过与世界银行资助项目有关的培训与工作经验,人们还可以获得在于其他事时也能发挥作用的能力。世界银行无须象一个私营商人那样,对这些人的“辞职”转业有所顾虑。

实际上,提供贝克尔的专门训练模型的“企业”至少可被看成整个国家,在这种情形下,“转业”时问题就变成“人才外流”问题的同义语了。由于在一些发展中国家内,在物质资本和实际能力二者相互依赖或相互补充的需要上,会产生一定的恶性循环,这里或许在制定促进第三世界发展计划时,有个应予更为重视的准则(不论其应用时会遇到多大麻烦)。

这在我和世界银行有些联系之前,我就在写有关欠发达(或许应该说最本发达的)国家在工业投资顺序上的一些偏差问题。在我看来,那时(Bowman,1965,pp.119—120)我提出的论证现在仍然成立:

在知道了简单模仿的局限性,更巧妙的技术转移的困难性,人力因素差距的存在以及现代世界政治的本性的情况下,在简直是一无所有的地方开始进行工业投资无疑会导致事与愿违的投资顺序。

这些不幸的偏差至少来源四个重要方面:

(1)技术的整体(工厂,职工、实际能力等一切)转移比符合新场所最高利益的创新容易得多。改变一个包括许多物质资本和少数高级的受过训练的职员的单位比改变一个包括只需少量物质资本但需要许多级别不高的工人和工头的单位要容易一些。

(2)寻找有投资价值的机会是一个付出高代价的过程,只有对那些需要花费庞大资本的企业才是合适的。国际机构和政府在评价可供选择的援助计划时,无须受这第二种意见的束缚。不过事实上,

他们是这样做的。他们没有组织起来去探索要长时期才能把许多较小的可能性积聚成为较雄厚的经济能力。

(3)如果注意到每一个可能的新型企业本身要与更小的企业竞争,那么就单独一个新型企业而言,可能要冒很大的风险。只有大的投资者才能驱散这样的风险。

(4)最后,我们回到了人力因素难题的核心,即社会和个人收益之间的严重脱节抑制了需要大的劳动力训练方案的大胆行为的脱颖而出。如果公共政策没有想方设法克服这一问题的话,那么这便是最难对付的互补性问题之所在,最广义的同时也是最重要的教育,有其自身的规律,这些学习过程的必要规则,构成了其内部互补的逻辑体系。

第(2)和第(3)点偏差是在表述银行家们和外国投资者关于规模的偏差。第(1)点虽带有投资规模偏差的色彩,但如果生产单位较小的话,对于训练和学习,第(1)点将具有完全不同的含义。这一点可用在肯尼亚的非洲人中进行生产技能开发的印度企业的参与活动为例证(King, K, 1975b)。只有第(1)和第(4)点偏差与地方企业经营行为有关。

(三)历史教训

在战后的最初几年,从回顾历史中寻找对现在和未来的启示,普遍受到反对,特别是在涉及欠发达国家时更是如此。未来想必是不同于以往,它将以更快的步子向前发展:这一幕的确已经发生。然而,历史有很多可供借鉴的地方。现在正以不寻常的发展速度变成历史,但我们照样都能看到现在之中还存在着以往的残余。世界银行对教育(或任何其他普通部门)贷款时,用来判断什么将是“最佳”政策或什么应是主要重点的那些凭经验办事的方法和一般原则,使我们难以理解,甚至可能是导致不利结果的原因之一。

自从舒尔茨开始研究教育经济学的时候起,他就问,仔细观察一下战后几年,在这样或那样的背景下促进及维持增长的成功和失败的经历,我们从中能够学到些什么。

例如,欧洲的马歇尔计划(Marshall Plan)的成功,同那些力图对在发展中国筹建物质资本的十分不同的经历和问题加以对照,我们从中学到了什么呢?象舒尔茨那样,提出这个问题是指向现有的可以即时把新的物质资本有效地利用起来的人力资本,这不是在所有集合纵向模型中测量过的那种,不管它们是增长模型还是用于时间序列的经济计量分析的集合生产函数。在德国和日本,都曾有一度物质资本赶上可利用的、互补的人力资本;正如丹尼森和乔根森-格里利切斯模型(Jorgenson - Griliches model)所测的那样,在这种情况下物质资本的形成会在经济增长中成为更重要的因素。那么,如何看待总体增长的常规模型呢?

我认为,战后的德国和日本的发展史并不是仅仅是在表明它们那种过程在国民经济核算法中仅是属于一种出乎常规的赶超过程。

常规模型并未告诉我们,在新的物质资本和组织创新中,能够促进和维持投资的人力资本(体现在学校教育和实际能力中的)储备的重要性。

日本的经验表明,蕴藏在人口中的大量人力资源的潜力可能并且确实未被完全开发。这种潜力对增长的贡献取决于其他因素,但这种资源的积蓄决定了在一定的有利条件和一定的推动力下经济能以多快的速度向前发展。

到那时,增长是归因于新的物质投资还是归因于可得的,但未被充分利用的人力资源的储备已成为一种诡辩:两者都需要。经济学家会构造各种事后的“集合生产函数”去“解释”增长,但当我们开始分析人类在变化着的情境中正在和可能作何贡献时,“长期均衡”的含义本身就变得在经验上难以理解了。

政治与教育^①

[美]布鲁巴克

“政治”这个词既有好的意义,也有不好的意义。从词源学上来看,政治这个词起源于希腊文。 $\pi\sigma\lambda\iota\varsigma$,意思是“城市”。最初,这个词实际上只是用来指作为物质实体的城市。但是,随着时间的推移,这个词开始用来指各种城市生活的处理,特别是公共事物的管理。现在,一个人不需要长期生活在城市中,就能认识到,他会偏狭地看待这些公务,或者也可能用政治家的眼光全面地来看待这些公务。著名的希腊哲学家亚里士多德(公元前384—322),当他写《政治学(Politics)》时,就是把后者作为出发点的,而且,现在正是在这个水平上,通过教育史来追溯政治和教育之间关系的发展进程。

正如亚里士多德在他的《政治学》中所叙述的,公务管理中的主要问题,集中在政治权力的掌握上。政治权力应由一个人掌握,少数人分开掌握,还是由许多人共同掌握?与之相应的国家政治形式有:君主政体(专制统治、专制独裁)、寡头政治(贵族政治)和民主政体。当然,从历史上来看,这些形式一直有某些重叠。这里的问题是要弄清楚,在整个教育历史进程中,教育的种类和数量是如何经常不断地随着这些政治形式的兴衰而变化的。尤其是,这些形式给人们提出如下永久性的问题:谁适合接受造就掌权者的那种教育?哪一种课程最适合公务管理者?这种正规教育要进行多长时间?应该为其余人提供哪一种教育?

^① Brubacker J. S. ,Politics and Education. A History of the Problems of Education(2nd ed.) ,1966.

学者即文官

也许除了古代中国,古代人没有一种教育制度同他们的政治生活是高度协调的。中国人在西欧基督教时代之前好几世纪就享有了先进的文化。当时的中国,是由一些天子王朝通过许多具有封建主义特征的社会结构来统治的。不过,就这些方面而言,中国同类似文化水平上的其它文明没有很大的差异。

但中国选拔文官的方式与众不同。行政管理方面的职位不完全是世袭的。相反,大量的文官对所有能证明自己有适合于管理公务才能的人都是开放的。

自从最初开始需要大量大小官员以来,中国就发展了一种精心设计的考试制度,这种制度既是一种教育上的选拔,也是一种甄别最有希望的文官的手段。虽然有若干考试的阶梯,但是在对地方考试中得中的人,首先授予担任公职的资格。可是,甚至在那时也只给他一个资格,而不是保证他一个职位。此外,他没有薪水,因此只是一个“候补者”。即使他没有得到薪水,但他确实获得了很大的社会威望。到后来,他的特权是穿黄马褂,顶戴上有颜色标志的品珠。这是一个很大的特点,因为几千人到场应试,通过的只有几百人。从这种古代的习俗中,形成了中国几个世纪来尊重学者的老传统。

值得注意的是,中国人不但尊敬在考试制度中获得成功的人,而且这种制度从很古以来就一直对有望进入官场的、所有人开放。此外,即便考试失败,也不妨碍有勇气上进的人多次重复尝试。事实上考试也不受年龄的限制。因此,尽管这类考试是要决定是否允许人们为世袭的皇帝服务,但是在计划中还县有许多固有的均等或民主。同样,在中国,对赤贫者有这样一种路人皆知的看法:他们命运不好,是因“天命”,而不是因出生和社会地位的不合格。中国与古代印度不同,古代印度认为正规教育是特定种姓的特权,而在中

国,则尽可能不断地从最广泛的人民群众的基础上补充官员,以保证统治者和官僚有才能。

这种政治和教育之间的关系看起来似乎是先进的,但仍然有证据表明,才能和训练不是通向公职和政治权力的唯一途径。经济情况也是一个因素。例如,考试需要准备,事实上,需要很充分的准备。除了提供官学教师外,还要有许多私学教师。报考者要千方百计才能负担得起最好的私人教学的方式。此外,准备考试需要相当多的时间,而这些时间本来可用于做有利可图的事。因而,报考者越富有,他能致力于学习的时间越多。

文官——考试制度的产物——差不多都崇尚往事,因为考试的主要特征是检查报考者关于中国经典的知识。这里要求通晓的程度,只有通过不仅广博记忆经典教科书的内容,而且广博记忆它们的格式,才能达到。因此,当受过这种教育的人掌握政权时,他们的管理不会同以往有所不同。然而,即便在古代中国,时代变了,而且已经变了好几个世纪了,教育制度仍然推崇往事,因而逐渐地同当时失活的许多方面脱节了。

希腊的个人主义

希腊人的永久性的声誉,就是他们使西方世界的教育概念不受东方型的僵硬不变性的影响。但是,发展这种教育概念花去了他们好几个世纪的时间。在希腊历史的早期或英雄时期,希腊的政治与教育显示出大多数古代文化已经表现出来的许多相同的固定的不变性。个人的主要美德或价值是公民的或政治的。个人与集体融成一片,个人是其中的一部分。因此,对个体来说,很可能永远也不会出现他的利益同国家利益的分离或对立。这在斯巴达尤其如此。教育是由惯例或社会习俗的严格的再生产和模仿所组成的,并在“埃弗比(Ephebe)”公民职责和权利的宣誓中达到了顶点。公民的品格和

德行的规范是从贵族或高贵的榜样中衍生出来的。规范不仅是由贵族所树立的,而且这种规范也是通过贵族的血统一代一代传递下来的,决不是通过教学获得的。

公元前509年的克利斯提尼(Cleisthenes)宪法之前的500年中,希腊的政治生活以历了一场深刻的变革,尤其是在雅典雅典从世袭贵族时期进入了纯粹的民主时期。这种转变不是平静地产生的。每一个转变都引起争论,没有一个领域提出的问题比教育中提出的问题更明确。^①中产阶级对世袭贵族政治权力的侵犯,有他们日益坚持的教育上的对应物,即品格和德行是不受贵族血统限制的,而是能够通过教育获得的。因此,希腊人发展了一种代替贵族榜样的新的行为规范,即城邦的法律。他们制定这些法律要儿童学习,并依靠这些法律来规范他们的生活。

以“智者(Sophists)”著称的希腊教师首先提出这种新教育主张。他们承认教育必须培养世袭的品质,也就是培养人性。但是,他们进一步乐观地假设,人性是可塑的,或可教育的;人性是有为善的能力的;具有邪恶倾向的人是例外,而不是通例。智者们还进一步论证道,行为的规范不应该是贵族的榜样,甚至也不是城邦的法律,而是个人自己能够提供的标准。因此,他们的著名格言是“人是万物的尺度”。这种个人主义是希腊高度民主的标志。通过这种个人主义以及接踵而来的自由,希腊人免遭了社会习俗之暴虐。以人为万物的尺度,能够使他们对个人与集体出区分。因此,个性具有一种新的分民的意义。这就为批评既是社会习俗又是城邦法律的传统文化和用改良形式对它们重新加以论述,提供了一种观点。

雅典人引以自豪的是他们教育中民主的个人主义。雅典在同斯巴达的伯罗奔尼撒战争的第一年中取得了很大的胜利,雅典著名的

^① 耶格(Jaeger, W.)说:“古代城邦总是处于权力与教育这两端之间的紧张关系中。”见 *Paideia*, Vol. 1, pp. 318—319, 1939.

政治家和雄辩家伯里克利(Pericles)把胜利归因于雅典教育的独特性。在他对战争第一年中光荣牺牲的人所发表的著名悼词中,他宣称:“尽管,在教育方面,我们的对手从出生起就通过痛苦的训练以求勇敢大胆,而在雅典,我们尽情愉快地生活,可还是随时准备应付遇到的每一种真实的危险。……我们怀疑这个世界能培养出象雅典人一样多才多艺的人,在只能依赖他自己的情况下,经受得起如此众多的意外事件,享受到如此幸福的惠赐。”^①

作为希腊高度民主的标志的个人主义,不但是—种显著的成就,而且也是一种微妙的威胁。确实,个人主义为动态的文化和进步教育奠定了基础,但它同样也威胁到国家的稳定性。由于几个世纪以来,希腊人习惯于由必然导致接受社会习俗的教育所产生的静态的稳定性,因而希腊人不能使自己很快地或容易地适应于比较动态的稳定性,教育鼓励自由批评。因为公众的焦虑增加了,所以,值得注意的建议是调和新旧政治思想形式之间的冲突。其中,柏拉图的《理想国(Republic)》和亚里士多德的《政治学》,对政治和教育的适当关系给予了最好的叙述。

柏拉图(公元前427—347)认识到,当局部的、个人的和冲突的理想争夺公民的忠诚时,要获得思想的一致性或社会秩序的稳定性是非常困难的。他主张,只有把每一件事都同整体联系起来看时,才有一致性或稳定性。可是,这种完整的知识,如果可能得到的话,也许能提供—种组织和谐和稳定的社会的方式的线索。但是,正如前面所说的,在一个本身已被派别争吵弄歪曲了的社会,如同希腊民主—样,是不可能学到这种全面的、完善的知识的。在这一点上,柏拉图似乎有卷入恶性循环的危险。这个观念用教育的术语来说,就是一种适当的教育依赖于—个适当的国家,但是—个适当的国家在能够知道适当国家的轮廓以前,是不可能建立—种适当的教育的。就

^① 引自 Hart J. K. ,Creative Moments in Education ,pp.31—32 ,1931.

柏拉图的理解来说,避开这种无希望的循环的唯一途径,就是等待着以哲学家为主的幸福时代的到来。当这个时代到来的时候,政治统治者由于受他哲学见解的指导,认为这些在我们看来是竞争的冲突的事实和利益最终是和谐的,因而他们能够建立起正义的和稳定的国家。当然,甚至一个“哲学王”能够做到的也仅仅是事实和理想近似的一致。但是,一旦事实和理想接近了,那么,教育的职能就是要防止背离这种理想的变化。

柏拉图在《理想国》中接着又表明了在他看来这个理想国家的某些轮廓。他是在关于正义的讨论中指出这些轮廓的。他写道,一个正义的国家是一个这样的国家,这个国家中每一个人办事公正是因为“他们有这样一种天赋倾向”,而且,他们都是用一种对他人有用的方式这样做的。

两千年来对这个说法几乎没有什么改进。但是,这里的主要含义是,柏拉图指望教育既要根据才能挑选个人,又要训练他们最好地利用他们的特殊才能。对个人进行分类时,他不在乎出生或社会出身。如果这样做将会歪曲他的正义的观念。

或许由于他那个时代的社会分化的限制,柏拉图只承认三个等级的公民。这些等级就是手工业者、军人以及哲学家或统治者。他甚至对这三个等级的筛选的方法也进一步作了阐明。那些情感和欲望占主导的儿童被指派去当手工业者和商人。那些由教育显示出除了动物欲望之外,还具有坚定不移的慷慨和勇敢的倾向,但还没有充分理由把他们纳入更高一个等级的人,则被指派训练成为军人,保卫国内外的和平。最后,那些有充分理由能够掌握普遍性的事物的儿童,在国家的权力范围以内受到最高级的教育。他们尤其受到数学和辩证法的教育,数学和辩证法是研究并确定所有人生活于其中的理想国的轮廓的最有用的学科。

亚里士多德关于政治和教育的分析不象柏拉图那样广泛和透彻,但是他同柏拉图一样对稳定性有兴趣。他对社会变革谨慎小心,

对教育中个性的要求也倾向于谨慎小心。他在《政治学》中写道：“而且，由于国家作为一个整体有单一的目的，因此，所有人的教育必须是完全一样的，这是显而易见的。……除此之外，任何公民以为他属于自己，都是错误的。必须把所有人都视作是属于国家的，因为每一个人是国家的一个部分，部分的处理自然是受整体的处理所决定的。”^①

政治独立的重要性

可是，柏拉图或亚里士多德所写的东西，都没有成功地表述模仿雅典人的希腊公民生活的最终分裂。由于希腊人的个人主义，希腊城邦在面临来自马其顿·菲力浦(Philip of Macedon)的共同危险时，没有力量把所有人团结起来。公元前338年喀罗尼亚战役(Battle of Chaeronea)之后，希腊城邦失去了它们的政治独立性。值得注意的是，从此以后，教育过程的质量明显下降了。到了这个时候，希腊教育的活力来自这样一种事实，即教育是考察并推论出政治差别的主要舞台之一。冲突的政治理论至少部分是依据其教育的后果来探讨的。而且，直接地感到，需要对希望有效地参与政治理论的一切人进行教育。但是，在喀罗尼亚战役之后，这些令人鼓舞的有利条件越来越缺乏。

诚然，国家继续对教育有兴趣，但是，由于公民的责任不再落在公民身上，因此，国家再也不能够把它以前的独创性和创造性输入到教育中去。修辞、语法和逻辑的学习纯粹是形式的，因为不再需要把这些学科作为说服其他人“损害公共利益是一种政治上的权宜之计”的手段。人们开始发现教育的动机是为私人的生活，而不是为了公共的生活。这个时代的伊壁鸠鲁派(Epikouros)和斯多葛派

^① Aristotle, Politics, book VIII, ch. 1.

(Stoic)哲学的出现和流行,就是这种趋势的一些明证。虽然,这些哲学派别的方向是相反的,但是双方都试图帮助个人发现他判断自己生活的某种自身内部的标准,鉴于这些可悲的混乱时代没有提供任何标准。

罗马人差不多重蹈了希腊人的政治和教育经验的覆辙。在罗马共和国的早期,教育一直是以严格固守社会习俗为特征的。后来,在把这些社会习俗编纂成为《十二铜表法(Twelve Tables)》的形式后,要求每个罗马青年都去学习它,并根据它来规范他们的生活。随着罗马文明愈益成熟,它也就发现了个人的价值。当希腊人争论个性的政治和教育意义时,罗马人把他们的贡献具体体现在法律体系之中,这一法律体系比过去任何时代都更适当地规定了个人的权利和义务。因此,尽管希腊的教育是从政治制度的冲突中得到鼓舞,而罗马的教育贵在不仅为参与立法作准备,而且贵在为参与公共管理和法律的宣判作准备。

在罗马共和国时期,罗马教育具有最巨大的生命力。在这个时期,元老院仍然是最高级的政治实体。元老院仍然是一个论坛,在那里,有说服力的演说决定共和国的政策。只要是这样的情况,修辞教育和雄辩家的教育理想就会兴旺起来。可是,由于帝国的来临和政权集中在皇帝手中,元老院的重要性就下降了。并且由于元老院政治活力的衰落,学校的活力也衰落了,尽管后来学校得到过政府的津贴。由于被迫放弃辩论严肃的政治课题,学校中的演讲术变得较少坦率真诚,较多奴性了。虽说共和国产生雄辩家,但帝国只产生修辞学家。

因为能干的和有雄心的人们被剥夺了有意义的政治生涯,所以,他们借以慰藉的是博学和沉思,或者形式的学问炫耀,政治生活中的挫折已使这种学问没有别的用处了。由于对安定他们生活的方式不知所措,因此,罗马人象希腊人一样转向了斯多葛主义和伊壁鸠鲁主义。

基督教的个人的概念

同时,另一股势力是犹太基督教,地中海国家正日益感觉到它的存在。犹太基督教中有一种新的个性的概念。虽然,这个概念开始时几乎没有政治意义,甚至较少有教育意义,但是,由于几个世纪来它的重要性不断地在增长着,所以必须提一下,这个概念坚持全人类的价值。虽然希腊、罗马的个性概念是先进的,但是,希腊民主只是为希腊人的,罗马法仍然承认自由人和奴隶之间的区别。所以,不管国籍、种族、经济地位或性别,宣布一切人都有同等的价值,这是向前迈进了的勇敢的一步。但即便很早就坚持全民教育的犹太人,也只是满足他们自己人民的要求。因为他们是上帝的孩子,有他们自己的权利,所以,所有人都应该受法律的训练,法律不应该成为象法学家那样的特殊阶级中的秘密。犹太人宣称他们自己是一个受过选择的民族,而耶稣则宣布所有人都有与生俱来的权利。

但是,还有其它微妙的和深远的差别。希腊、罗马关于人的正义的传统所涉及的是世俗的领域。这种差别部分是由于犹太基督教的传统没有影响到古代社会的政治,因而也没有通过政治影响到教育。在思想中认为的个人的价值,不是这个社会的价值。而且,耶稣吩咐人们把上帝和凯撒的王国——宗教的和政治的——相互区别开来。因此,多少世纪以来,在上帝面前的平等变成了在法律面前的平等、选择的平等。以及教育机会的均等。

此外,犹太基督教关于个性的概念在政治上的实现是缓慢的,因为在人们思想上对正义和平等的看法出现了混乱。中世纪和文艺复兴时期的政治生活看起来好象是受希腊、罗马关于正义的观点所支配的。应该记住的是,柏拉图给正义的社会下的定义是,一个正义的社会是根据所有人的不同能力倾向而从事各种工作的社会。中世纪和文艺复兴时期,政治上最明显的差别莫过于人与人之间的差别了。

国家和教会中的封建社会组织是以等级差别为依据的。诸侯和封建领主的制度似乎完全是万物秩序的一部分,从而被证明显然是上帝的意志。

因此,不论一个人来到这个世界时社会地位怎样,大家一般都承认,不平等是以他在现时现地这个世界中的社会地位为特征的。

教育中政治理想的衰落和复活

在一个以诸侯和封建领主的等级组织起来的世界中,重大的和有效的政治权力显然都集中在封建领主手中,所以,只有封建领主需要一种名副其实的教育。但是,甚至为封建领主办的正式教育也是十分贫乏的,因为自罗马帝国瓦解以后,封建领主的武装训练比文学训练有更大的需要。在中世纪城堡的小规模的社会组织中,帝国的大规模的组织瓦解了,要依靠武力维持某种看上去同样的秩序,使得教育成为政治上的主要需要。因而,中世纪教育的主要模式是培养骑士,训练骑士精神,这就不足为奇了。

当然,封建领主除了依靠武力维护法律和秩序外,还有其它的政治责任。但是,这些责任在教育上的要求相对来说是很微小的,当城堡的领地仍然限制在一个范围内时,尤其是这样。通常说,就城堡的贵族而言,他们甚至不必以识字为先决条件,或者说不需要识字。象查理大帝(Charlemagne)这样一位著名的封建领主和统治者,虽然也鼓励他的官员识字,但是,他自己到老也不学习写作。甚至,在封建时代末期,当识字成为公共管理的必要条件时,识字也只是办事员和下级官员在教育方面的基本条件。直到16世纪,路德(Luther, M., 1483—1546)发现尽力驳斥这种流行思想是可取的时候为止,打仗,作为公务的一种形式,长期一来一直享有比学术更高的社会威望。但他在力图把学校教育提到政治生涯的准备时,主张具有与打仗所需的同样品质——勇敢、顽强。

到了文艺复兴时期,中世纪城堡的政治意义削弱了,而城市生活复活了。由于具有威胁力的火药的出现,随即便失去了以前在中世纪厚厚的城墙内所具有的安全感,同样,发祥于新兴城市的新型知识分子队伍,也使得那种把自己禁锢在权威的堡垒中的中世纪人头脑里的安全感,无法继续支持下去了。城市生活随着商业的巨大繁荣而复活了。新的中产阶级中出现了暴发户,出于他们的利益,生活变得文雅了。由于政治的重心从乡村转向城市,老的封建贵族逐渐地被改造了。贵族开始移向城镇,在那里,他们同中产阶级的豪商在一起,发挥了新的重要的政治作用。许多来自这些富有阶级的人们变成了朝臣,也就是说,成了进入朝廷的人,在朝廷中,他们既发挥有用的又发挥装饰性的职能,既发挥公众的又发挥私人的职能。

要有效地实现这些职能,对教育就有了新的要求。这些要求大部分是同复兴希腊、罗马教育的公民的和自由的理想相适应的。文艺复兴时期著名的教育家维多利诺(Vittorino, da Feltre 1378 - 1446)是培养多才多艺的人的最早的也是最成功的创始者之一。后来,这种社会的陈规推动了象卡斯蒂廖内(Castiglione, G. B.)的《朝臣(courtier)》和埃利奥特(Elyot, T.)爵士的《论统治者(Book of the Governor)》这类著作的写作,在这些书里,比较详细地描述了实干者的教育。自然地,为这种职业作准备的青年的学习,不仅包括希腊、罗马的文学经典,而且也包括象法律和战争这类实践研究技术。骑士的训练是以骑马和击剑这类男子汉的运动的形式进行的。

政治权力是授予帝王和朝臣的,只有极少数人受过适合于他们作出重要决定的教育。除了他们的职业所必需的教育外,广大人民群众是相对地被忽视了。即便文艺复兴时期,新教徒再一次主张关于平等是这一早期基督教职工的观念,但是这种主张对政治权力的分配^①以及由此而提供的对教育的影响几乎没有什么。路德早期关

① Fitzpatrick E. A. ,St. Ignaius and the Ratio Studiorum pp. 185 206 ,1933.

于“所有教士信仰者”的观点,最终对民主教育有极重要的意义。但是,德国宗教改革的领袖路德象柏拉图一样很快就看到,能力是不能平等地分配的,因此最好是让那些象他自己一样受过比较广泛训练的人来判断基督教《圣经》的意义。所以,他对少数有能力的领袖默认的最终结果,同他所处时代的贵族观念没有什么差别。奥格斯堡条约(Treaty of Augsburg)的原则是,公国的宗教应该依赖于君王对宗教的选择,从而证实了这样一个事实:政治权力仍然掌握在极少数人手中。只有君王,也许还有他的朝臣,需要有一种适合他们作出这种重大的公共决策的教育。在这种情况下,德国的王子学校(Fürstenschulen)和骑士学院(Ritterakademien),从16至18世纪一直都是第一流的。

耶稣会的学校是很容易顺应这些世纪的政治结构的。一则,耶稣会主要是对只有富有阶级才能光顾的中等教育和高等教育感兴趣。再则,他们著名的《劝学篇(Ratio studiorum)》对贵族的儿子们作了一点让步。把他们安排在“较便利的”席位上,班级长要注意对学生加以严厉的训练,尤其对那些等级较高者的孩子。然而,值得注意的是,耶稣会学校对所有的人都是免费开放的,学生在学期间是否获得进步,仅仅取决于天赋才能。事实上这无疑是一种教育的革新,我们有著名的法国哲学家笛卡尔(Descartes. R., 1596—1650)的话为证。笛卡尔受过耶稣会的教育,他后来说道,他们对待高等阶层和低等阶层的学生都是毫无偏见的,对此他深受感动。事实上,他称这是一种“极好的发明”。

到了18世纪,基督教关于人的平等的学说在教育上几乎没有什么进步。相反,不仅社会和政治的结构是根据不平等的理论组织起来的,而且这些不平等在世袭的阶级结构中已牢固地树立起来了。可是,在18世纪时,出现了一种对这种传统体制不满的新潮流。确实,自从希腊时代以来,社会和政治的骚动还没有过这种教育的反响。

保守的设计

英国思想界对 18 世纪导致改革的旧的贵族政治秩序下的教育状况作了最好的说明。在英国,值得接受的教育虽然对有能力的穷人是开放的,但是,接受这种教育多半是出身高贵者的特权。至于其他方面,当时的观点是,最低下的人是不需要学习的,因为他们的工作是劳动,不是思考,他们的责任是担任最奴性的职守,根据命令行事,他们的功能是为了他们的上级的方便履行生活中最低下的职责和苦役,因为一般的本性给他们的知识已足够了。

在较早的时候,甚至英国洛克(Locke J, 1632—1704)(美国宪法缔造者们把他们许多政治上的卓见,归功于他)就已表明,他的教育观中的民主性远比他的政治观中的民主性少。他不赞成只是为劳动阶级开办劳动学校,从而表明了他的保守性。这些学校不但要使儿童从幼儿期开始就习惯于艰苦的工作,而且是以一种吝啬的方式,用把儿童的劳动产品拿到公开的市场上卖得的钱来维持的。

上等阶级很多人比较喜欢通过慈善团体来减轻贫穷人疾苦,而不是通过教育来改变他们贫穷命运。但著名的研究人口的学者马尔萨斯(1776—1834)竭力反对这种选择。他说道:“我们在贫民身上已经慷慨地给予了大量的钱,我们有理由认为,这常常倾向于加重他们的痛苦。也许在我们的权力范围内,真正改善他们的条件,使他们成为比较幸福的人和比较顺从的国民的唯一手段,在于对他们进行教育,并向他们宣传那些与他们休戚相关的重要的政治真理,但我们在这些方面一直做得很糟糕。在英国,下层阶级的教育完全让给了少数星期日学校,完全依靠个人捐款来维持,捐款者可以给教程赋以他们所喜欢的任何一种偏见,这确实是英国的很大的国耻。”^①

^① Malthus, T. R. *An Essay on Population*, book IV, ch. 9, p. 212, 1914.

尽管上等阶级中的一些人,也确实因社会地位低下的阶层的教育而感到内疚,确实希望看到改善他们的教育机会,但这些人对后者的启蒙常常是有明确限制的。因为,对最大多数的人来说,他们除了把学校作为一种慈善事业拥护以外,就没有进一步的要求了。这些慈善学校非常强调宗教,这往往不是提高普通人对基督教的尊奉,而是使普通人养成道德上服从社会上的上司和政治上的主人的习惯。这些学校的任何一位支持者几乎都不希望学校使贫穷的儿童不满于他们受奴役的命运,因为,在他们看来,奴仆的任务在任何社会中都是不可避免的,看来贤明的上帝想要让穷人承担这些任务。

令人十分惊奇的是,穷人自己在许多情况下也接受他们下等社会地位的枷锁。他们似乎也同上等阶级一样,害怕受了过多的教育,会变得不幸福,会不满于他们的命运。如果他们的孩子学会阅读,就会使他们变得骄傲和懒惰,因此,他们根本不需要这种学习。如果他们克服了这些焦虑,那么,他们常常会怀疑慈善之心是出于利己的动机。但是,从事实上看,他们的怀疑不是没有根据的,有许多这种慈善事业醉心于氢慈善事业作为一种对付社会不安这一可怕幽灵的社会防治法。

自由主义的前奏

如果说在贵族政治秩序统治之下的教育是以英国为代表的,那么,在新的民主秩序统治下的教育是在18世纪的法国,尤其是在大革命时期的法国形成的。法国革命是对新的哲学原理几十年的探讨为先导的。

这些哲学原理在当时新兴的科学中得到许多启示,这必然恢复对人类理性和经验的信任。新的科学理性主义导致了对社会和政治的不平等进行的批判性考察,而作为神圣计划一部分的旧的政治秩序却认可这些政治上的不平等。在这种仔细考察的指引下,社会和

政治制度被看成仅仅是人类约定俗成的,而不是神圣的法令。因此,把人民群众的痛苦和不平等的命运归因于剥夺了他们教育和政治机会的不公平的社会安排,归因于人类理性能够并且应该纠正的不公正。

进一步分析,法国革命时的自由主义者提出了人的普遍平等的命题。这种平等在早期基督教传统的复活中找到了它的支持,但不幸的是,教会对法国1789年革命前的旧制度作了太大的让步。所以,新的平等学说,不把上帝的父权作为基础,而是合理地以自然的状态作为基础。如果存在着不平等,而且它们确实表现出来了,那么,它们是不平等教育的结果。

也许值得注意的是,对教育的这种探讨几乎是同近代科学的诞生同时前进的,但是,这一种子早就播种在没有准备去滋养它的社会土壤里了。例如,英国的培根(Bacon, F., 1561—1626)十分大胆地认为,全盛时期的科学应该对各种现象予以一种非常精确的,甚至机械的解释,甚至使得平庸之辈也能根据这种解释来管理他们的生活。他宣称:“因为我们发现科学的方法仅仅是消除人们聪明才智中的差别,而很少是听任他们的优越性的,因为是依靠最确定的规则和证明来理解每一件事物的。”^①伟大的法国理性主义者笛卡尔在法国革命的前一个世纪,也是过早地发表了乐观主义的观点,即:所有人的天赋(从好的意义上来讲的天赋)都是极其平均地分配的。

当然,这种教育学说的全盛时期是革命本身的时期。这种学说不仅是好的理论,而且看来也为事实所证明。平等主义的令人信服的证据是来自这样一个事实:法国革命如同几乎所有其他的革命一样,表明了当时还完全不知名的人中间有广泛的领导才能。由于雷佩尔提(Routs Michel Lepeletier de Saint - Fargeau)在国会提出一个教育法案,并得到罗伯斯庇尔(Robespierre, M.)的支持,这种思想达

^① 引自 Adamson J. W. *Pioneers of Modern Education* p. 8, 1905.

到了高潮。这个法案提出,强迫所有儿童不分性别进入同样的公立学校。他们不但进相同的学校,而且在学校里,他们获得同样的食品、同样的衣服,以及同样的教学。可是,这个法案并没有实施。平等主义显然是一种攻击陈旧恶习的有力武器,而不是建设一种新的社会秩序的工具。

事实上,大多数平等主义的拥护者并不主张个人在本性上都是相似的。法国的自由主义者,如卢梭(Rousseau J. J., 1712—1778)和孔多塞(Condorcet M, 1743—1794),都清楚地意识到身心的差异。他们所寻求的平等是一种经济和法律状况的平等,从而使每一个人有发展他独特能力的公平的机会。所以,提供条件使每一个人可以得到一种同他的才能和需要相称的教育,是正义的政府的首要职责。另一位法国人拉夏洛泰(La Chalotais, L. - R. de, 1701—1785)如同他以前的柏拉图那样,认为也应该提供各种条件,以便发展整个社会所需要的各种才能。因此,他对是否“都按适当比例”培养在美术和实用技艺方面和在文理学科方面有才能的人、有能力的将官、行政长官以及基督教的牧师,表示同样的关注。

在新的民主教育理论中,国家对个人应尽的义务这一观念是值得进一步考虑的。同亚里士多德的个人是属于国家的说法不同,卢梭设想人是撇开国家的,他把人和公民区别开来。就公民而言,人是分数的分子,国家是分母。所以,他的教育依赖于他所瞩的那种国家。但是,卢梭在18世纪所认识到的国家,是由于不正义而腐败的国家。

因此,公民的教育只能培养一种被歪曲了的个人。这种教育决不会带来一种新的、更好的社会政治秩序。面临着同样的两难推理,柏拉图等待哲学王成为国家统治者的时代的到来。卢梭同柏拉图不一样,他不等待这一偶然事件,而是通过与被腐化了的人——公民——相对的未受污损的自然人的教育来寻求社会的改造。有关这种强调已经使许多人误认为卢梭的教育方案是反社会的。但事实并

不如此。卢梭真诚地希望,通过把个人从现存国家的人为的习俗中解放出来,并通过遵循自然地教育个人,从而使个人成为重建一个比较广泛、比较自由和进步的社会——世界主义的社会——的净化的动因。

虽然新的民主教育理论的纲领是鼓舞人心的,但是事实上,它在19世纪发展的过程是缓慢的、踌躇不前的。这种民主教育理论最初是在有物质暴力的情况下出现的,这使许多人失去了他们把普通人从古老的无能中解放出来的热情。因此,通过法律提供扩大教育机会的行动被延搁下来了。

此外,贵族政治的习惯和几世纪以来的偏见并不那么容易被置于一边。当革命引起的动荡在法国得到平息的时候,很清楚的,比较稳定的资产阶级是这场动乱的主要受益者。因为资产阶级资助了中等学校——在欧洲,这种学校在社会阶级和课程特点上长期以来一直是与初等学校区别开来的^①——所以,这些学校在19世纪得到了最稳定的发展。的确,法国的国立中学(lycee)和市立中学(college)是以他们的英才教育而自傲的。费里法令(Ferry laws 1881—1886)中还规定了普及的和公共的初等教育,但是,这既要使民众适宜于民族主义^②和工业化^③的要求,同样也要使民众适宜于扩大民主选举权的要求。在第一次和第二次世界大战之间,中等学校的学费是减少了或取消了,但是,中等学校仍然如此之少,以致入学的竞争淘汰了大量的儿童。

第二次世界大战前夜,民众仍然等待着一种主要是以他们自己的利益为依据的政府和教育。上等和下等阶级在战争中还是相互支持的。可见,法国革命也还没有完全获胜。

① 关于学校组织这方面的更详细的介绍,见原英文本第365、399页。

② 关于民族主义与教育的更详细的介绍,见原英文本第3章。

③ 关于工业化和教育的更详细的介绍,见原英文本第87—92页。

普鲁士保守的自由主义

在法国以外的其它国家也感觉到了这场革命的反响和影响。当普鲁士被拿破仑推翻以后正在为振兴而斗争的时候,普鲁士民族主义的伟大倡导者费希特(Fichte, J. G., 1762—1814)在他的教育思想中,部分地汲取了前一世纪的法国的自由主义。他认为,普鲁士的复兴取决于全体公民的教育,而不是取决于某一特殊阶级的教育。他主张,人类应该受教育,因为他们是人。人的发展是国家的主要目的。

由于这种教育的作用所致,所有的人都同样可以得到文化源泉,这样,每个人都可以依据理性的法则来安排他的生活。费希特承认,从他的朋友、熟人——伟大的教育改革家裴斯泰洛齐(Pestalozzi, J. H., 1746—1827)那里汲取了营养,加强了这种民主教育的概念。但是,他俩都没有墨守这样一种幻想,即所有人都有同样机会这一意义上的机会均等。裴斯泰洛齐在考虑到才能的各种差异之后,坚持认为,不应剥夺任何人“获得一部分理智上的独立,否则的话,就不能维持人格的真正尊严,也不能充分履行他的义务。”^①

19世纪前半叶,普鲁士学校就是根据他们两人的思想建立起来的。只要学校继续受这两人的仁爱的示意,学校就继续会受到欧美的羡慕。遗憾的是,这些民主的教育思想在人民大众中间没有根基。这些思想是得到贵族容克阶级许可的。但当费希特和裴斯泰洛齐的民主影响扩大到侵犯容克阶级的特权时,他们就撤回了他们已经承认的东西。在流产的1848年民主革命以后,普通人民的政治热望削减了。代替裴斯泰洛齐所竭力主张的独立精神的是,1854年压制性的学校法规企图培养随时准备服从命令的精神。广泛的记忆作业,

^① Anderson, L. F., Pestalozzi, pp. 183—184, 1931.

尤其是在集权主义的宗教领域方面的作业,被认为是达到这种服从的最好途径。而且,从解放人类的手段出发,19世纪后半期,国家越来越重视人的发展这一目的了。

一直到19世纪末和20世纪初,普鲁士教育的政治背景还保留了大量贵族政治的东西。^①虽然德国的哲学家尼采(1844—1900)对当时的教育也许没有什么实际影响,但他已提出了思想的要点。达尔文的进化论迫使他仔细考虑超人的培养。尼采轻视“平民的教育”,他说,“平民生来就是服务和服从于人的。他宣称:“所以,民众教育不可能是我们的目的,相反,对挑选出来适宜于做伟大而持久的工作的少数人进行教育才是我们的目的。”^②因此,进化的观念和统治民族(Herrenvolk)的教育是先于纳粹第三帝国发生的,纳粹把这个观念推广到所有的德国人。

尼采的陈述之后没有多久是凯撒·威廉二世(Kaiser Wilhelm II)自己的宣言,这个宣言进一步表明坚持德国教育中的封建传统。由于社会民主的发展所引起的焦虑不安,他呼吁学校要教导同神圣的命令和基督教道德相对立的社会民主。而且,为了抵消这种坏的影响,他还号召学校要教德国民众把普鲁士君主国看作是他们的古代和将来的保护者。^③教育不是要培养坚强不屈的独立自主的精神,而是要反复灌输信任王室的贵族权利。

在魏玛共和国民主宪法下,对使上等阶级和下等阶级教育机会平等作过一次短暂的尝试。首先要求每一个儿童,不管他的社会出身,都进普通初等学校——基础学校(Grundschule)。他们期望这一规定能减轻阶级差别的尖锐性,同时也能使得社会更加团结。第二,

① 在这种社会制度时期,初等教育的特点,见 Alexander, T, *The Prussian Elementary Schools*, 1918.

② Nietzsche F., *The Future of Our Educational Institutions* p. 75, 1909.

③ Charke F., *Essays in the Politics of Education* p. 34, 1923.

保证减弱初等教育和中等教育之间的阶级差别。一种新的学校,即中间学校(Aufbauschule),为帮助初等学校中有前途的儿童继续他们的中等教育提供了条件。

极权主义

但是,这些民主的开端很快夭折了。随着纳粹取得政权,元首和一群严密结合的政党头目独掌政治权力的现象复活了。因此,教育机会,尤其是进大学的机会,受到严重的缩减。培养领袖的学校,希特勒学校(Adolf Hitler Schulen)建立起来了。当这些学校声称筛选出可能发现的领袖的时候,他们的课程把身体活力的质量置于理智活力之上。而且,学校的理智生活被那种没有政党偏见而自由追求真理这种不现实的主张玷污了。

纳粹政治对教育的影响范围最重要之处也许是它的国家极权主义理论。虽然纳粹力图证明第三帝国的政治概念是革命的,并且一点也没有受惠于以往的文化类型,^①然而,极权主义看来确实与19世纪德国哲学家黑格尔(Hegel, G. W. F. 1770—1831)所主张的国家的概念有密切的关系。

意大利的法西斯主义者,有名的黑格尔学派的真蒂莱(1875—1945)的教育著作就是最好的证明。^②正如黑格尔所主张的,极权主义者是反对卢梭在人的教育与公民教育之间作出区分的。因为在一个好的国家中,没有公民权的人是没有权利的,所以,黑格尔相信,教育人而不是教育公民的做法是一定要失败的,因为这种人对法律是

^① Kneller, G. F., *The Educational Philosophy of National Socialism*, ch. 4, 1941.

^② Gentile, G., *The Reform of Education*, 1922. 又见 Thompson, M. M., *The Educational Philosophy of Giovanni Gentile*, 1934.

个陌生人。^①黑格尔和纳粹都倾向于赞同亚里士多德的观点,即个人是属于国家的。

当真蒂菜把国家描述为普遍意志或理性的具体体现时,他是在用黑格尔的语言来表达极权主义的国家。根据这样的解释,国家有一种超越于个人的存在。因为国家是代表普遍的,所以,个人的善必须同国家的善相一致。因此,教育的目的是唤起在个人意志中的国家意志。最有可能唤起这个共同意志的课程,是以国家的语言、历史和文化为基础的。所以,个人的教育是实现国家目的的工具。很清楚,这些目的比那些个人的目的较少自私,因为国家是个人世代之间的联系。

现代极权主义国家中,黑格尔主义最惊人和持久的体现是共产主义的俄国。同德国和意大利不一样,俄国是建立在黑格尔独特的辩证法基础上的。辩证法的中心是正、反、合的三段式。俄国遵循马克思,给这种辩证法一个革命的社会转变。正和反,不仅仅是逻辑的术语,而是代表了工人和资本家之间的经济斗争,这种斗争只有通过暴力推翻资本家才能解决。这种推翻在1917年俄国革命中发生了,大概这种推翻导致了无产阶级专政。事实上,革命已经成为共产党专政,其中有一个从中央委员会和主席团到个人独裁者本身渐次形成的权力等级制度。

首先,这个专政是致力于无产阶级的“进步”教育的。但是,由于共产主义要保卫它的权力,并且要同非共产主义者的势力较量,因此,共产主义放弃这种自由主义倾向。相反,共产主义者越来越多地讨论“新苏维埃人”的教育。虽然,这种“新”人的教育被假定为是“人民的”自由,而不是为资产阶级民主而准备的,但它日益清楚地表明,这意味着与其说是实现个人的目的,不如说是实现苏维埃国家的目的。

^① Luqueer, F. L. Hegel as Educator, p. 148, 1896.

英国的工业民主

当 18 世纪法国自由主义的反响在英国被感觉到的时候,直接的结果是坚决反对它们开始时的影响。因此,直到 19 世纪的第二个 25 年,英国才开始它的教育制度的民主化,即使那时,教育的发展的到来是一系列扩大选举权的基础的改革法案的结果。这些法案在法国是不同革命力量的产物。

在英国,这是引起政治改革的工业革命渐进的过程。通过工业革命所产生的财富,许多人加入到中产阶级队伍中去了。在英国,选举权是以财产为基础的,英国人要求同他们所拥有的财产相称的政治的和教育的机会,这是自然的。

“1832 年改革法案”只是给富有的暴发户以选举权。结果,1833 年至“1867 年改革法案”颁布以前的教育活动,主要关心扩大中等教育的机会。当时任命了克拉伦登(Clarendon)和汤顿(Taun-ton)两个委员会,就有关这个阶级的教育和为社会上这个阶级制定的条款提出报告。

可是,一些人对开始于 1833 年的一系列有关民众教育的法案,表现出一些对民众教育的兴趣,当时,接受慈善事业津贴为平民阶级的教育设立的学校已经出现了。

“1867 年改革法案”在扩大选民权方面,比“1832 年法案”大大前进了一步。由于 1884 年的补充法案,英国几乎使所有成年男子获得了普选权。教育机会相应扩大的需要几乎立刻被认识到了。1870 年,国会通过了基本立法,正如英国人所说的,他们期望通过这一立法培养新的熟练技术工人。1918 年,当妇女被给予公民权的时候,国会再一次对教育设施加以显著的扩展,以保持步调一致。

虽然这种活动是以普及教育的名义同普选权相配合,但是,直到第二次世界大战前夜,英国人一直对伊顿(Eton)、哈罗(Harrow)和

拉格贝(Rugby)这些著名的公学引以为最大的骄傲。^①正如一些英国人所指出的,国民学校制度的结局是有两种国民的教育。尽管如此,亚里士多德曾经叙述的政治权力的基础和教育机会的基础之间的关系在任何地方、任何时候也许都没有象英国这一历史时期那样提出如此清楚的文件。

美利坚合众国

在美国革命以及18世纪法国自由主义影响到殖民时期的美洲以前,与美国殖民地的政治结构有关的教育状况或多或少切近地反映了当时欧洲的状况。边疆的状况使得欧洲阶级结构的苛刻程度已经有一些软化,但并没有消除。这种事态在南方的种植园主那里最为明显。但是,甚至在当时的新英格兰州,成为一个绅士意味着除了文雅的风度之外还享有明确的社会荣誉。几乎在每一个地方,政治、财产的资格都是选举权的先决条件。这些情况无疑制约着殖民地的教育。它们说明了在殖民地教育中,拉丁文法学校和学院的优越,因为这些学校是受到比较富裕的阶级资助的。

美国革命的实现对学校并没有什么直接的影响。学校的殖民地特征几乎没有什么变更,一直延续到美国建国后的初期。可是,不久,在美国伟大的辞典编纂者韦伯斯特(Wehester, N., 1758—1843)以前,就有人对这种情况表示异议了。他宣称:“在我看来,这似乎是政府的最突出的谬误。宪法是共和政体,而教育法规是君主政体。前者把公民权扩大到每一个诚实的和勤奋的人,而后者则剥夺了大部分公民享受最有价值的文化遗产。”^②韦伯斯特进一步认为,虽然

① 英国公学(Public school)是私立的,不象美国公立学校是由税收资助。

② 引自 Hansen, A. O., *Liberalism and American Education in the Eighteenth Century* p. 235, 1926.

专制政府可能由于惧怕启蒙将会侵蚀他们自己的权力而限制教育，但在共和政府中，除非公众的启蒙尽可能广泛地得到展开，否则权力的侵蚀就会来临。^①

联邦宪法之父们作了类似的评论。虽然杰弗逊(Jefferson, T.)指出政权的最有效的基础在于人民，但他又认识到，他们现在没有知识和信息，因而政权也是不稳固的。教育是自由的法码。在共和国中，由法律确定的自由是人民的意志的自由，并不一定要听凭无知群众的混乱意见的处置。对麦迪逊(Madison, J.)来说，在无知的状态中实现自由是如此的自相矛盾，以致他不能确定这种自相矛盾究竟是悲剧还是喜剧。

汉考克(Hancock, J.)和亚当斯(Adams, J.)两人持有似的信仰，他们恳求他们同时代的人自由地提供一切阶级的教育。在《乔治·华盛顿告别辞(Farewell Address George Washington)》中，他要求把教育推进到同政府支持公众意见“相称的”程度。

也许，华盛顿比前面提到的其他人更接近他所处的时代的特征。在这一点上，值得很好记住的是，联邦宪法对若干州选举权的决定已给予了专门的资格。

根据这一点，一些州在慷慨解囊方面大不相同。由于同样的原因，一些州的教育条款也有很大的不同。

而且，这也是我们的政府早期以共和著称。而不是以民主著称的原因。它只在有限地而不是范围广泛地赋予公众意见以权力。

^① 19世纪上半叶，韦伯斯特是一种政治思想的伟大代表人物，这种思想认为，民众教育必能拯救自由制度的弊病。他说：“我们自由制度维持和持续，取决于人民中间教育的普及，人民富有理智，从而他们将警觉起来——给予他们发觉错误的方法，从而他们会进行匡正。”〔The Works of Daniel Webster, Vol. 1, pp. 403—404, 1885.〕

政治上的平等主义

在考虑美国教育中的平等的传统时,应该铭记上述的事实。正象大革命时代的法国一样,在美国,几乎强烈地坚持人的平等。这个信仰的最著名的阐述是在《美国的独立宣言(American Declaration of independence)》中。那里,人生而平等是作为不言而喻的真理来叙述的。教育主张中有一个学派忠实地坚持了这一陈述的真理性。

由于《独立宣言》大量的内容是杰弗逊的作品,所以,应该通过考察杰弗逊的教育概念,努力弄清宣言的这一部分的教育意义。他在为弗吉尼亚州拟定的教育计划中,已对这些作了最清楚的阐明。他的建议是要为所有儿童提供初等教育。完成了初等学校教育以后,把比较有前途的孩子送到中学里去,然后,把更有前途的中学毕业生送到学院里去。^①很清楚,杰弗逊对儿童天赋平等是不抱幻想的。否则,他不会提出一种根据学生的能力来筛选学生的学校制度。因此,情况很可能是,他所感兴趣的这类平等,是法律和经济上的措施,这些措施使得有才能的人无论在哪里被发现都有表现自己的可能。

平等主义在西部边疆达到了顶点,在那里,公有土地根据同样的条件,对所有人都是自由的、开放的。这样的结果导致了经济机会的均等,最终也导致了政治权利的平等。自由土地使得边疆地区的一些新的州把以财产作为选举的资格看成为是荒唐之举。还有一个结果是说服大西洋沿海地区的较老的州一个一个地减少,最后取消他们的做法。西部各州人们的经济和政治条件的平等变得如此明显,

^① Arrowood, C. F., *Thomas Jefferson and Education in a Republic*, ch. 7, 1930. 又见 Henderson, J. C., *Thomas Jefferson's Views on Public Education*, 1890; Honeywell, R. J., *The Educational Work of Thomas Jefferson*, 1931.

以致许多人很容易相信心理才能也是平等的。无疑的,人人都一样的好这一假设,是获胜政党去安排公职时采用职俸分肥制(Spoils System)的主要原因,这是第一个来自一个边疆州的总统杰克逊(Jackson, A.)所提出的。确实,尽管可以认为州公共教育厅长的任职不需要有教育的资格,但一般认为从这个时期开始要通过投票进行普选。

由于普通人地位的这种上升,这不仅同杰克逊民主时期相一致,而且也是同一般提到的美国教育的伟大复兴相一致的。教育在广泛战线上前进的时代是成熟了。州的教育行政由象麻省的贺拉斯·曼(Mann, H., 1796—1859)、康涅狄克州州的巴纳德(Barnard, H., 1811—1900)、俄亥俄州的斯多威(Stowe, C., 1802—1860)以及北卡罗林纳州威莱(Wiley, C., 1819—1887)等人的领导下建立起来了。公共学校制度就是这个时期诞生的,紧跟着来的是强迫入学(compulsory attendance)。

中学也已初露端倪。把中学和小学区别开来只是出于教学的程度而不是它所要求的社会阶级,这是第一次。师范学校开始出现了。这个时期也是中学的全盛时期,主要是因为这种学校扩充它的课程,给平民老百姓的许多活动以教导,而这在古老的拉丁文法学校中是被忽视了。

也许,威尔士的流亡者欧文(Owen, R., 1771—1858)是美国边疆最远地方的平等主义运动的典范。他的责难是对法国革命那些责难的响应,要求学校中所有的儿童“获得同样的食品,应穿同样简单的衣服,经受同样和善的款待,应该教……相同的学科;总之,没有不平等的意味,没有任何东西会使他们因富有而骄傲,或因贫穷而受轻视,应该享受到一个平等的年轻国家的这些共和国的保护措施。”^①

欧文在他的平等的要求上,增加了一条社会主义的要求。他认

^① Owen, R., *The Workingman's Advocate*, 1, 4, April, 1830.

为,一个共和国的州立学校应该对儿童负责,“不是一天六个小时,而是所有的时间,必须供他们吃、穿、住,不但必须指导他们学习,而且必须指导他们的工作和娱乐。”^①不管这些乌托邦似的观点以及因此而引起的广泛的讨论怎样,美国工人们不需要如此激进的东西。如果他们的儿童有权攀登对“有钱人”的子女开放的教育均等机会的阶梯,他们就满足了。

资本、劳动和政治改革

因而,美国教育中的民主主要是边疆条件的产物。但是,还有其他的因素,如值得注意的劳工的因素。有事业心的工匠和技工在这个时期很快变成了有阶级意识者。他们和其他人联合起来,运用选票要求国家提供教育,藉此所有的人在国土上有了一个平等的开端。然而,劳动阶级在美国教育中获得进一步的民主利益方面几乎没有什么影响,同他们在英国教育中的影响相差甚远。

19世纪英国教育中的民主,是因工业革命而尖锐起来的经济利益之间缓慢的和持续的政治斗争的结果。在美国,教育中的民主不来得有效而所作的努力较少。的确,人们几乎可以说,这是慷慨的母性(mother nature)的礼物。

但是,趋势不是完全每况愈下的。虽然成批生产所给予的利益是巨大的,然而,工业资本主义常常为了私利而残酷地剥削工人阶级的方式,使人深感焦虑。经济中的资本主义,象政治中的贵族一样,趋向于把个人作为一种手段,而不是作为一种目的。

而且,它通过腐败的政治来剥削全体公民,谋取特殊的利益。甚至在美国南北战争以前,贺拉斯·曼就已经注意到工业资本主义有减少教育机会的危险。

^① Owen R., *The Workingman's Advocate*, 14 April, 1830.

可是,19世纪后期的绝大部分教育工作者把他们自己置于保守主义势力的行列中,并竭力主张学校要帮助抵制激烈的改革运动。^①

可是,抵抗的潮流并没有平息。政治改革的要求成为1912年运动中国家的主要问题。民主党和新的进步党都举起了改革的旗帜。这些年也是进步教育协会(Progressive Education Association)酝酿成熟的时期,这也许不是偶然的。就在这个时期,许多人不满足于19世纪后半期教育形成的僵化状况,于是开办了新的学校。这些学校根据那些后来被称为“新教育”的程序进行实验,正是这些人在1918年一起形成了进步教育协会。

政治上的进步同教育上的进步都充满着一种共同的精神。两者都表明对个人利益的重新关心,对作为政治和教育改造的一种工具的人类智慧的重新信仰。

尊重个性标志着教育的民主概念中对一种老的成份的新的强调。但是,各个人的天赋是平等的这种信条,现在是过时了。个别差异心理学的科学研究,对这种陈旧的概念已给予了致命的打击。现在,个性具有一种伦理的价值。喋喋不休的“尊重人格”的民主滥调,其意义来自康德(Kant)的绝对命令,即始终把个人作为一种目的,决不仅仅作为一种手段来对待。^②

然而,至于这种人格的民主价值是根源于上帝的父权、柏拉图的正义的概念,还是根源于卢梭和18世纪的自然主义,都没有取得一致的意见。

虽然以前的人民坚持要求平等的教育机会,但是现在他们要求他们个性的自由表现。对许多人来说,民主的实质是自由。在不少地方,儿童的自由成了一种狂热的崇拜。

① Curti, M., *The Social Ideas of American Educators*, pp. 563—564, 1935.

② 进一步讨论这一论题,见原英文本第124页。

种族平等

19 世纪前半叶 ,对教育民主的乐观主义期望 ,在 19 世纪的后半叶有一些衰退。例如 ,争取进一步的民主权利的兴趣不得不中断 ,为的是能够把选举权的政治基础扩展到既包括白人也包括黑人。尽管战争是为了黑人的利益 ,但是 ,南方各州的黑人仍然在诸如人头税这种政治上无能的统治下遭受困难。虽然 ,黑人的教育机会与南北战争以前所提供的机会相比有巨大的改进 ,但是 ,黑人低下的政治地位在受教育的机会中长期地反映出来 ,即按照给白人提供的教育机会来判断是贫乏的。^①

19 世纪末 ,两件事趋向于加固黑人的这种政治地位。第一件事 ,是 1895 年在各产棉州的国际展览会中宣布的亚特兰大协议 (Atlanta Compromise)。在亚特兰大 ,黑人的伟大代表之一华盛顿 (Washington ,B. T.) 批准了一项白人和黑人都能赞成的政纲。这个政纲号召教育黑人成为在工厂和农场有技术的人 ,并培养他们节俭和勤劳的习惯。^② 华盛顿在汉普顿学院 (Hampton Institute) 学到这类裴斯泰洛齐^③ 的有关教育的见解 ,无疑地把给予黑人的低下的政治地位用糖衣裹起来了。

① 南北战争之前的奴隶教育 ,见 Arrowood ,C. F. ,The Education of American Plantation Slaves. *School and Society* 54 :174—184 ,September 1941 ;Woodson ,C. ,The Education of the Negro Prior to 1861 ,1915. 关于黑人教育更详细的历史见 Bond ,H. M. ,Education of the Negro in the American Social Order ,chaps. 2—9 ,1934. Dickerman ,G. S. ,Negro Education. *U. S. Bureau of Education Bulletin* 38 ,Vol. 1 ,chap. 12 ,1916 ;Knight ,E. W. ,Southern Opposition to Northern Education. *Educational Forum* ,14 :47—58 ,November 1949.

② John Dewey Society ,Negro Education in America ,Sixteenth Yearbook ,1962.

③ 见原英文本第 270 页。

阻碍黑人进一步提高政治地位的第二件事,是1896年宣判的著名的普莱西对弗格森诉讼案件。^①这个决定就是常常被援引的“分隔但平等”原则的起源。根据这一原则,只要为黑人提供的设施实质上同为白人所提供的设施是相等的,就准许种族隔离。虽然,这一原则在实践中既受重视又不受重视,但是,到了20世纪得到公认了,因为给予黑人法律上的平等的保护是联邦宪法保证的。

当然,不同种族之间的妥协中易受攻击之点,是在分隔和隔离的条件下平等是否能真正获得的问题。的确,许多案件就是在教育机会或设施分隔性这一事实形成的不平等条件下引起的。因此,一种削弱“分隔但平等”原则的决策路线就发展了。^②这种攻击的路线最后归结为著名的布朗对教育委员会的诉讼案,^③这个案件中,美国最高法院最后决定否决普莱西对弗格森的诉讼案。虽然,学校膳宿供应在布朗案件中实质上是平等的,但是,分隔的社会和心理创伤被认为是如此的严重,好象是剥夺了黑人平等的法律保护一样。

当然,最高法院认识到,以普莱西对弗格森诉讼案为基础的长期的社会安排,不可能在一夜之间重新调整好。虽然如此,它仍然指示各个州要尽可能快地使他们自己同布朗对教育委员会的诉讼案相一致。尽管有这个指令,但社会上对指令的执行仍然是相当地拖延。可是,黑人并非袖手旁观。在1863年《解放宣言(Emancipation Proclamation)》100周年纪念的时候,他们发动了一场有力的公民权运动。他们采用甘地的非暴力抵抗方法(Gandhian methods of nonviolent resistance),为了既是法律上也是实际上取消学校的种族隔离,用游行、联合抵制和纠察线等方法,在全国示威。

^① Plessy v. Ferguson, 163 U. S. 537, 1896.

^② 例如 Missouri ex rel. Gaines v. Canada, 305 U. S. 337, 1938; McLaurin v. Oklahoma State Regents, 339 U. S. 637, 1950.

^③ Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U. S. 483, 1954.

民主与教育

这个世纪最有意义的教育事件也许就是 1916 年杜威(1859—1952)划时代的著作《民主主义与教育》的问世。毫无疑问,这是自柏拉图《理想国》以来,关于教育和政治或社会理论方面最重要的论著。在这部书里,第一次对民主的教育含义作了充分的、系统的表述。这部著作是在民主路线演进了一个世纪之后而不是在开端时间问世的,所以意义重大。一直到这个时候,没有一个人能掌握 19 世纪全部教育趋势的广泛的和持久的意义。可是杜威评论并批判了这个时期混杂的教育思想,并提出指导未来教育活动的综合的建设性的理论。

杜威从民主致力于教育这一众所周知的事实出发,但是,他坚持认为,大众的政府的成功依赖于民众的教育,这是一种比较肤浅的解释。

他指出,比较深刻的解释是,民主不仅仅是一种政治的形式,而主要是一种联合生活、交流经验的方式。^① 社会或社区存在于相互交往中,并通过相互交往而存在,即通过自觉地分享利益而存在,从这一观念出发,杜威直接着手制订了一个好社会的伦理标准。他确定了这个伦理标准的两个特征:各个人在社会中自觉地相互分享的各种利益的数目和种类,以及一社会和另一社会之间相互影响的范围和自由。这两个特征是民主的标志。

从这些前提出发,重新叙述民主和教育的关系就不困难了。正如杜威自己所概括的,民主“不过是这种事实的一个名称:只在人性的诸因素参与管理共同事务,即男男女女为此而结成的团体——家庭、产业公司、政府、教会和科学社团等事务时,人性才能得到发展。

^① Dewey J. , Democracy and Education , pp. 96—102 ,1916.

这个原理既适用于一种联合的形式,也适用于另一种联合的形式。”^①

这个观点的教育价值有若干方面。第一,不断增长的各种利益之间的相互渗透,不可避免地打破了种族、国籍、社会或经济阶级的障碍。从交往和教育渠道上消除这种障碍,能使所有的个人依据所能得到的最充分的信息来设计他们的活动。而且,把分享主要思想局限在经过挑选的统治阶级的教育内的成层社会,在危时代,必然依赖于极其有限的少数人的理智和道德资源。另一方面,所有成员之间有许多交往渠道的社会,能动员起只受整个国家的人数和天赋才能限制的主动性和创造性的各种资源。

第二,因为这些障碍降低了,所以,个人利益相互接触和渗透的数量和方式增加了。刺激的这种更大的多样性,鼓励了培植个人创造才能和适应能力的教育。这里,杜威关于正义的观念同柏拉图是一致的,这是得到公认的,因为个性是在社会有用的背景中养的。但是,杜威批评柏拉图在《理想国》中只承认三种个别差异。在他的《民主主义与教育》中,杜威提出,每个个人在考虑他自己这一阶级的范围时是与众不同的。然而,尽管他那个时代的教育心理学能使他比柏拉图看到更多的个别差异的多样性,杜威仍然坚持认为发展个别差异的唯一方法是在社会母体之中。

在写《民主主义与教育》时,杜威并不象柏拉图那样,描绘一个乌托邦。他认识到,他思想中的民主教育,不是凭藉审慎的努力和设计创造出来的。相反,它是一种因各种途径而变得相互依赖的社会的副产品,而科学时代的制造业、商业、运输和交通的发展方向已经削弱了这些途径。这种见解的实践意义已被 20 世纪教育机会均等的立法所证明和说明了。第一个例子,工业的物质生产倾向于集中在城市区域。因此,许多州认识到需要立法,规定对在地区的工业课

^① Dewey J. ,Reconstruction in Philosophy p. 209. 1920.

以税收,并把它年收入分配到比较遥远的以信通常是比较贫穷的地区,对这种地区给予支持,并免于收税。

20 世纪美国,比较广泛地分享教育机会在其他方面也是明白的。强迫入学扩展到包括小学之后的两年或更长的年限。之所以有可能这样做,部分是由于公立中等教育的出色的发展。中学的空前大众化,部分是由于小学向上延伸,即这种学校是民主的而不是贵族的中学。而且,这也由于现代工农业生产和分配上广泛利用科学这一事实。这些经济过程内部和外部都表现出来的新的错综复杂的发展方向,任何时候都更需要一种对文化资源的分享。这些相同的力量在高等教育中也被感觉到了,在 20 世纪,学院也具有空前的注册人数。由于入学人数的增加,不可避免地增加在那里所代表的各种利益的多样性。由于大大地增加课程的多样性,这就导致了各级学校课程的进一步民主化。

教育民主的重申和改向

1929 年的经济大萧条对作为具有 20 世纪特点的、因第一次世界大战而暂时受到干扰的那种扩展教育机会的过分的乐观主义是一个猛烈的冲击。学校的教学计划被削减到只剩基础知识,而且在许多情况下完全中断了。许多儿童的学校生涯突然被停止了,或者永远地受到了阻碍。经济大萧条是如此的严重,延续时间如此之长,以致许多人开始对美国社会的基本结构是否有毛病感到惊奇。

事实上,无论是经济大萧条还是大战以后,正在变化着的情况已有预兆,警告并提醒人们对这些情况保持充分惊觉地去进行研究。受自由土地制约的容易得到的教育机会,在 19 世纪最后的 10 年中,以边疆的正式关闭已经达到了顶点。随着财富的长期分散而来的是财富的集中。因为工业资本主义趋向于越来越多的联合,阶级路线尖锐起来了。公立学校制度发展了,但是,为上等和中等阶级开设的

私立学校的数量也发展起来了。虽然,也许边疆从土地转向工业、商业和科学,然而,表现能力和创造才能的机会正在慢慢地变得更难得到。

经济大萧条是这些征兆的尖锐的恶化。教育界中有些人开始相信,社会制度需要彻底检修。极权制度正在同不利的经济状况作斗争,它们那种有活力的方法,使其成为可研究的对象。美国的许多人确信,我们的民主除非采取某种集体主义的形式,否则是不可能成功的。这就是《社会学科委员会的报告(Report of the Comssion the social Studies)》和新的教育杂志《社会边疆(The Social Frontier)》的论题。虽然这些著作阐述了极权主义的教育含义,^①但是,他们获得的仅仅是美国教育思想界坚持的最靠不住的东西。

由于第二次世界大战的爆发,意见和讨论起伏的结局是重申民主教育的信仰。但是,这种民主不同于政治和教育中的进步主义时代的民主。从那个时候直到经济大萧条时期,民主和教育全神贯注于个人的自由,正如威尔逊(Wilson,W.)在他的《新自由(New Freedom)》一书中所讲的。从经济大萧条时期起,存在着一种新的社会重点,即强调民主和进步的教育。无疑,罗斯福新政(New Deal),由于它固有的集体主义和民族主义,有许多是冲着这种变化来的。在第二次世界大战结束时,共产主义和民主主义两种主要的政治制度是作为统治的制度出现的。两种政治制度之间存在的力量的不容易平衡,导致了著名的“冷战”。由于竞争加强了,两种制度,尤其是苏联和美国,以加紧他们教育政策之间的斗争来提高他们的竞争地位。尽管它们各自都不放弃无产阶级的或平等主义的教育政策,但是,它们各自都有一个不会有错的重点,即提高挑选学生和课程的标准,以适应先进的训练。

^① 例如 Pinkevitch,A.,The New Education in the Sovict Republic,1929;Gentile,G.,op.cit.,;Dennis L.,The Coming American Fascism chap.17,1936.

教育、国家和发展^①

[瑞典]法格林达、[澳]沙哈

本文将集中讨论教育和发展之间关系三个方面的问题不过,与其把这些方面的讨论看成是结论,还不如把它们看成是为未来的理论和研究工作开辟道路。

因此,下面将讨论一些我们觉得有关教育在国家发展中的作用的研究中,尚未充分探讨的问题。首先,是那种用决定论的观点考察教育。因而,夸大教育的变革潜力的倾向;其次是在教育迅猛发展中内在的社会与个人的矛盾;最后是国家对教育和发展两者关系的影响。以上每一方面的问题,都说明了影响辩证过程运行方式的广泛联系。

教育的决定作用

关于教育与发展的理论的主要谬误之一,是其极端决定论的性质。经常支配这些理论的一个重要的基本假设是这样一种信念:正规教育为了达到明确的教育目标既能自行运行又可能受到操纵。因此,人力资本理论家(human capital theorists)和现代化理论家(modernizationists)似乎轻视了或未能考虑到这种可能性,即获得一定的读写能力或受过一定的学校教育,会使个人有能力抵?具有生产性劳动或现代态度、价值和信念的环境。传统价值的回归并不总是出现

^① Fagerlind J. & Saha J., Education, the State and Development Education and National Development, ~1983.

于未受过教育的人中 相反 ,倒可能经常是受过教育的人所作出的理性和深思熟虑的决定的结果。^① 例如 ,尽管殖民学校的目标可能是为殖民政府培养中级行政人员 ,但它们还使用殖民者能更平等地和殖民者交往。近乎同理 结构主义者(structuralists)和新马克思主义者(neo - Marxists)都假定 ,在不考虑受过教育的劳动力自身已孕育潜在的、能意识到自己在社会中不利地位的革命因素的情况下 ,资本主义占统治地位的教育在培养服从于统治阶级的驯服的劳动力中是完全有效的。不过 ,有些作者在论述上述问题时认为 ,不同的知识分配体制 ,至少在资本主义社会 ,排除了被统治阶级充分获得知识的可能 ,因而使得他们不能充分地意识到自己的从属地位(Bourdieu , 1973)。此外 ,有些人(如 Touraine ,1973)则认为 ,教育已成为阶级斗争的基础 ,为了知识或获得知识而斗争已成为阶级斗争的新的焦点。他们认为 ,可以把学校看作是解决各种利益集团和更为基本的阶级与权力集团之间冲突的场所。

研讨教育与发展的主要困难是这类问题大多被忽视了。虽然政府可能采纳符合于特定发展目标和战略的教育计划 ,但是 ,它们只能部分地确定这些计划的结果会符合最初的期望 :教育目标的政治性越强 ,教育计划的结果就越成问题。从这个意义上说 ,象弗莱雷(Freire ,D.)那样把教育看作一种解放或“ 启蒙(conscienti - ration)” 的形式的观点 ,具有更加重要的意义 ,而且 ,或许应该加强对这个问题的研究。例如 ,坦桑尼亚进行的研究表明 ,培养集体主义政治信念的努力是成功的 ,但与之不相容的个人抱负仍可能存在(Court & Prewitt ,1974)。

^① 例如 ,最近对现代社会某些方面的抵制 ,就发生于受过教育的人中。反主流文化的兴起和赞成裁减现代官作机构就是例证。例如 ,舒马赫(Schumacher E. F.)的《小的是美好的(Small is Beautiful)》(1974)就是经济学家的这样一种反应 ,他特别强调中等技术对发展中国家的意义。

基于上述考虑,把教育作为达到发展目标唯一的灵丹妙药的企图,至少可以说是危险的。无论是广义的教育还是狭义的学校教育,如果没有其它机构的支持,光靠其本身是不可能达到所希望的社会目标的。在发达国家和发展中国家进行的研究都清楚地表明了这样的事实:教育目标(学业成绩、职业定向和态度、信念)只是部分地决定于教育因素,如教师质量和课程。实际上,家庭背景、伙伴群体和社会本身的结构特征,对这些预期的学校教育的唯一果有相当显著的影响。确实,我们主要关心的问题,是要揭示社会中教育与经济,社会与政治方面之间的辩证关系。尽管在发达社会和欠发达社会中,这些因素的相对重要性大不相同,但很难说学校是达到教育目标的唯一决定因素,更不用说它是发展目标的唯一决定因素。否则,就会象许多研究人员和决策人员所做的那样,对教育及其社会效益有一种极端决定论的看法。

教育发展中的矛盾

前面已经指出,在全球范围内的教育上出现的最为突出的一个现象,是教育的迅猛和广泛的发展。在西方工业化国家,1960年实现了普及初等教育,有些国家,如美国,70年代中叶已普及中等教育。1977年,在所有工业化国家,87%的适龄成员进入中学,比1960年增长了19%。与此同时,高等学校就学率也显著提高:在工业化国家,从17%提高到36%;从1977年的数字来看,美国最为56%,最低的是瑞士,为16%。对教育发展的全面比较见表1。

对于这种现象,一直有着不同的解释。从经济学的角度来看,在各种社会形态中,不管是持激进态度还是保守态度的学者都认为,教育系统随着现代生产系统的发展而发展,或者,至少在那些有计划的生产系统中是如此(Ramirez & Meyer, 1980)。从社会学的观点来看,由于社会分化的加剧,特别需要把个人社会化到一个更为复杂的

角色和规范系统中,而这是旧的血缘制度或家庭所再也无法胜任的,因而产生了大众化的学校教育。

表1 各类国家的教育发展

	小学年龄组 就学率(%)		中学年龄组 就学率(%)		20—24岁年龄 组高等学校 就学率(%)	
	1960	1977	1960	1977	1960	1976
低收入国家(a)	54	77	14	24	2	4
中等收入国家(b)	81	97	17	40	4	11
工业化国家(c)	114	98	68	87	17	36
资本过剩石油输出国(d)	43	94	12	45	1	6
中央计划经济国家(e)	101	119	45	72	11	20

source :Adapted from World Bank (1980 b) ,Table 23 pp. 154—155.

(a)孟加拉国、埃塞俄比亚、越南、坦桑尼亚、安哥拉、印度尼西亚等。(b)埃及、泰国、尼日利亚、马来西亚、土耳其、希腊、以色列等。(c)意大利、日本、法国、澳大利亚、英国、瑞典、美国等。(d)伊拉克、伊朗、利比亚、沙特阿拉伯、科威特等。(e)中国、古巴、匈牙利、波兰、苏联、捷克斯洛伐克、民主德国等。

除此之外,还有其它的理论。例如,有人认为,大众教育是为重要的政治目的服务的。随着“理性的和普遍性的个人主义及公民意识”在典型的现代国家的兴起,把公民适当地纳入民族-国家,是关系到国家稳定与生存的迫切需要。另一方面,新韦伯主义者(Neo-Weberians)和马克思主义者则把各级教育的发展看作是不同利益集团之间冲突和竞争的结果,或者是出自当权者对被统治者实行意识形态统治并建立强权控制的需要。最后,有人采取政治和文化相结合的方法,认为教育的发展反映了在对发展目标、政治需要、“人类进步”观和国家经济成功的重要性等问题上全球日趋一致的看法(Meyer et al. ,1977)。

不管对全球教育的发展作何解释,对社会制度来说,这种发展的结果是成问题的。紧张局势会阻碍经济、社会和政治的发展。不妨举一个最简单的例子,日益发展的教育体制,需要增加越来越多的费用,于是便和社会的其它部门争夺有限的资源。随着初等教育大众化的实现,中等教育和第三级教育的开支将逐渐增多,因为它们也将逐渐大众化。与此同时,费用的增长不是呈算术级数,而是呈几何级数(Husen,1979 p.72)。

而且,教育的扩充还造成了全社会的紧张。不管何种社会,不管是发达的还是欠发达的社会,人因受教育而自然得到的社会收益发生了显著变化。教育成就的不同报偿,取决于全体人口中教育和收益这两个变量的分布。这里起作用的现象就是“零相关定律(Law of Zero Correlation)”。在任何教育成就比率水平接近于0%或100%的人口,它都有效。

零相关定律对于发展,特别是对于理解由教育扩充所带来的紧张的重要意义,在于它指出了这些紧张的某些根源。实际上,随着学校成就水平的提高,与成就一起自然增长的社会价值会下跌。因此,在任何教育层次上,例如中等学校,伴随着入学率的提高,那些达到该层次的人的社会总收益就会下降。当人口或相关的亚社会群体的所有的人(或大多数人)都受过中等教育时,那么这个层次的教育就将失去优势。不过,另一方面,如果人口中几乎所有的人不断地提高受教育程度,那么,那些没有这样做的人的处境会越来越不利:

随着接近零相关,曾经与受中学教育相关联的社会总收益下阵,而未受此教育的社会总缺失就上升。在那些曾对受中学教育趋之若鹜的地方,现在则要忍受其苦了(Seidman,1982 p.272)。

这个过程至少有三种结果对发达的和欠发达的社会有直接影响。首先,随着受教育程度的提高,受教育者和未受教育者在社会收益(收入、职业地位等)上的差距也将拉大。其次,当任何一个教育层次的受教育人数接近10%时,随着社会收益的下降,势必产生

发展更高级教育的压力,结果就造成了所有国家都碰到的螺旋效应,最后,有人认为,当任何年龄组中75—80%的人受过同等教育时,收益曲线和不利曲线就相交并趋于稳定,从而出现一种“系统平衡”,趋于减缓社会受教育的压力。塞德曼(Seidman)认为,这就解释了美国受中等教育的比率会稳定在那个数字上。这些系统-层次现象也许能在所有社会的任何发展水平上发现。

日益增长的教育需求,特别是在欠发达国家,似乎是一种很适宜的环境,在那里这些系统力量的作用能得到发挥。正如我们所谈到过的,教育和职业成就的高期望水平,曾被看作是一个潜在的不稳定现象,由此可能造成挫折和动乱。满足一定层次的教育需求的教育设施的增长能力,看来只会导致更高级层次教育需求的增长,结果是对接受另一层次的教育有很高的期望。这些压力最终会给政府带来难题,政府必须规实地评估和决定把不够充足的经济资源先投到哪里。许多社会不是有计划地发展教育,而是被动地迅速发展教育。

对教育扩充特别是对明显地夸大了的教育需求的控制,得到了结构-功能派和激进派两大阵营专家的关注。基于人力资本理论和现代化理论的假设,托戴罗(Todaro, M. P, 1977)认为,至少在发展中国家,应降低教育需求,以便使教育开支和收益保持在更现实的水平上。他还认为,教育费用应当由受益者或使用者而不是国家或家庭来负担(使用者付钱原则)^①;传统部门和现代部门之间的收入差距应缩小,这实际上是降低教育成就带来的收益;不应该夸大特定职业所需的受教育程度;最后,工资结构应当与职业要求而不是学历挂上钩。托戴罗进而建议,教育发展中的资金可以移出一些用于城乡基本建设,以便增加就业机会。

^① 托戴罗的观点与爱德华兹(Edwards, 1980)所提出的观点略有不同,这在第8章中已讨论过了。托戴罗特别关注的是降低高层次教育需求的方案,而爱德华兹所关切的是欠发达国家发展教育系统的财政困难。

这种降低因教育扩张所造成的紧张度的方法,陷入了结构功能主义窠臼,忽视了社会以外的因素,而这些因素可能对教育扩充的性质有很大的影响,而且事实上是产生困难的主要原因。欠发达国家最重要的本质特征,是其经济和文化受到西方工业化社会利益的渗透程度。这种渗透及其造成的依附性特征之一,在于欠发达社会的现代部门严重地扭曲变形了,因而经济的增长不一定增加工作职位(Irizzary,1980)。

这种依赖圈可以用一种简洁的形式表述。我们在第3章和第8章提到,大多数欠发达国家过去不得不或现在仍然依赖于大规模的农业基础和小规模的现代工业部门。例如,全世界人口中有51%的人从事农业。但是,这个百分比在北美是7%,而在亚洲和非洲分别高达64%和69%(Taylor,1979 P 44)。更为复杂的是,在欠发达国家,农业人口也在迅速下降,一方面是因为大规模的、技术先进的种植园和农场取代了小地主和农民;另一方面由于从农村向城市的人口自发流动,以期在现代部门寻找报酬更丰、地位更高的职业^①。例如,低收入国家(孟加拉、坦桑尼亚等)的农业人口,在1960年到1978年间,从77%降到72%;在中等收入的国家(尼日利亚、泰国、拉丁美洲国家等)也相应地从58%降到45%。^②但是,这些笼统的数字掩盖了一些国家更为显著的变化。在这个时期,同属于低收入

① 从农村向城市流动的移民被认为“既是第三世界不发达的表现,也是其原因”(Todaro,1977)。这些移民的一个最共同的特点是具有高学历。因此,教育(意味着培养现代态度)常常被看作是造成移民的原因。然而,这种解释应谨慎对待,如果把受过教育的人数的增多看作是教育发展的结果,那在移民中应占有很大的比例。但是,至少在坦桑尼亚的一项研究发现,在城市就业越来越需要中等学校证书时,从农村流向城市的移民中受过初等教育的人数却开始下降。

② 这些以及下列数据出自1980年世界银行报告(World Bank,1980 b),第146—147页,表19。

国家的莫桑比克和印度尼西亚的农业人口分别以 81% 和 75% 下降到 67% 和 60%。在中等收入国家中,尼日利亚农业人口从 71% 下降到 56%,哥伦比亚从 52% 下降到 30%。值得重视的是,工业化国家作为一个整体来说,农业人口也显著下降,从 17% 降到 6%。不过,所不同的是,欠发达国家人口构成变化的实际数字很大,而且这种变化是在相对比较低的工业化程度下发生的。

我们还注意到,欠发达国家现代部门常受到外国资本高度渗透,结果工业部门是典型的小规模资本密集型的,而服务部门相对来说则是大规模的、高度官僚主义化的(Evans & Timberlake, 1980)。现代部门的这种脱节造成了这样一种情况,即工业部门所需的技能有限,从国外引进的资本密集型技术又减少了工作职位,而由中等规模的管理职位组成的服务部门,又受到发展的强大压力(Taylor, 1979; Evans & Timberlake, 1980)。这种不稳定的、受限制的 and 畸形的现代部门,如果不说在大多数欠发达国家都存在,至少也可以说它是许多国家的一种典型的现象。这种现代部门难以吸收来自农村的移民,结果失业率迅速提高,现代部门中流动和上升的渠道,仅限于工业部门的高技术工作,或服务部门,即通常所说的政府机关。

从内部畸变和外部依赖来说,这种结构环境的影响,产生了重要的后果,使教育环境迅速发展。从前面的章节中我们知道,教育本身对价值和信仰有相当大的影响,因此,它便能提高年轻人的抱负。这样,在一个社会中,由于收入和地位的差别,当农业工作变得越来越少,越来越不吸引人时,学校教育的发展能独立提高人口中更大一部分人的抱负水平。而现代部门,由于受到外国资本的渗透和侵入以及其他形式的依赖而造成的畸变和脱节特点,将面临极大的压力和紧张,而且经济和政治结构可能变得不稳定,或者至少会变得相当紧张和不平衡。最后,前面所讨论的教育发展面临的系统 - 层次压力也是十分重要的:零相关定律,以及在迅速扩充条件下就学人数的增加所产生的利弊两方面的变化。

但是,这些结构因素与夸大了的教育需求及由此造成的紧张有什么关系呢?那些把结构因素当作发展的中心问题的人,如依赖理论和世界体系理论的理论家,以及那些持有更为具体的新马克思主义观点和激进观点的人认为,除非变革结构来减少产生这些畸变的根源,否则,要想矫正或消除这些紧张很可能是徒劳无益的。

实质上,结构主义者认为教育发展的压力以及随之而来的结构畸变,揭示了相互作用和相互加强的机制。日益增长的教育需求、作为现代化体验的教育、所造成的抱负、极为有限的流动渠道、对公共服务的偏重以及雇主日益根据学历录用雇工等,综合起来造成了一种不健康的、对任何发展策略可能都有害的条件。而且,试图通过有意识地降低抱负或期望水平而不作任何结构的调整,来达到对奢望的控制,是不大可能奏效的。同样,只要造成移民的结构条件继续存在,试图通过用更多的农业和职业课程来更换教育内容,是不大可能扭转从农村向城市流动的趋势的(Irizarry,1980)。

因此,一个包括教育特别是教育扩充的发展战略,必须保证结构调整与教育扩充同步,这种调整可以促进教育产出与经济结构特别是现代部门的吸收能力之间的稳固平衡。

教育、国家和发展

我们已经讨论过教育和政治发展之间的关系。这里所要着重讨论的是教育和国家之间的关系,以及国家在教育规划中的作用。

我们并不奢望建立一种关于国家和发展的理论,也无意于专门论述国家在代表公共利益或地区的、集体的利益特别是阶级利益中的作用。尽管我们确信发展理论中的这个领域未受到应有的重视,但我们在这方面将十分谨慎。我们特别重视国家如何对教育决策实施控制的问题,这问题涉及到决策对谁有利的问题,或涉及到根据什么优先顺序考虑作决策的问题,还涉及到最终国家能把教育目标和

发展目标协调到何种程度等问题。这些与国家有关的问题,特别是关于我们的辩证模式的问题,是贯串本书的主线。

关于国家,有两种笼统的观点。一种是古典自由论,认为国家的存在只能取决于人民的意愿,它代表着公共的利益。在此情况下,国家被看作是民主机构,它不仅控制着经济力量,而且还使人民免受经济剥削。另一种观点认为,国家特别是资本主义国家,只是代表了一部分人的利益,于是,它便成了解决社会集团或社会阶级之间冲突的舞台。这种解决不是以民主方式而是通过行使权力的统治来实现的。根据这种似是而非的以马克思主义为基础的激进观点,资产阶级控制着资本主义国家,对工人阶级实施统治(Carnoy, 1979)。在这两种观点中,特别重要的是各种国家机构(或者在激进主义看来是国家机器)是怎样组织起来的,又是怎样用来达到国家的目的的。教育与此有很大关系。

那些把国家看作实现公共利益工具的人通常认为,教育系统的工作,至少从理论上讲,是为整个社会的利益服务的。学校作为促进机会均等、政治民主和政治一体化以及开发人力资源的工具,是为整个社会的最大利益服务的,并使这些过程产生的社会秩序合法化。如果教育系统事实上没有起到为全体公民服务的作用,那问题就不在于教育系统本身的缺陷,而在于这系统的失效。因此,英国从1940年代开始的以及瑞典最新的教育改革方案的特点,都是试图使教育系统更好地为公共利益服务。对这些系统强调能人管理而非特权的关注,反映了这样一种基本的信念,国家及其机构是为促进所有公民的福利而不是为了某个特殊利益集团或阶级而存在。

冲突论的和更激进的国家观,其外延更为广泛,因为它直接把教育和其它社会机构包括在内。因此,教育不是被看作一种促进公共利益的机构,而被看作当权者维持对被统治者的控制的工具。在资本主义制度中,学校成了资产阶级维持它对无产阶级的统治地位的手段,这首先是保证资产阶级的子女有更多的受教育机会,取得更出

色的学业成绩,并因此而享受到更高级的职业和其它职业的报偿。从运用事先假定是客观公正的标准来评估先天的认知能力(因而也是教育潜力)如智商,乃至课程、课堂相互作用的性质和语育本身等等,一切的一切都被看作是维持资产阶级对学校统治的机制。^①因此,相同的教育结果,在自由民主论者看来是“合理的”或至多是“效率低”的,而在激进论者看来则是资产阶级对无产阶级统治的表现。而且,这些现象单靠改革是不可能消除的,而需要不仅对教育体制而且对社会本身进行彻底的改造。

可见,这两种观点是以国家的性质,特别是国家和教育体制的关系为核心问题的。对我们来说,更为明确的问题是:国家能在多大程度上用教育来促进社会 and 经济发展?我们已涉及到这个问题的某些方面。就教育可以经过精心规划来最大限度地达到发展目标而言,国家可以设法控制教育组织本身:机会、课程、成就和成绩标准。然而,正是这里出现了问题,因为国家(我们是指任何国家)从来也没有完全地控制教育机构。

教育和国家的历史本身说明了这一点。除了某些特例如古代中国的“文人”教育或者埃及和美索不达米亚的书记教育外,大多数国家的教育和学校教育都是脱离国家控制的。人们应该记得,在中世纪的欧洲,教育几乎完全控制在教会手中,只是到了近代,国家才在这一社会活动领域拥有较大的职权和权威。在同学校教育有关的事务上集权或分权的程度,在国家干预的问题中具有特别重要的意义。即使发达的工业化国家,在这方面也不尽相同。法国可以看作是高度中央集权制的代表,学校每一分钟活动的内容都由国家教育部具

^① 反映这种激进观点的文献很多。不过特别令人感兴趣的是鲍尔斯和金蒂斯的著作(Bowles & Cintis, 1976)。他们批评资本主义美国的学校,特别是其所谓的“智商主义”。反映“新教育社会学”的第一本论文集是杨所编的(Young, 1971),该书也是特别令人感兴趣的。

体规定。而美国则可以说是地方分权制的典型。在美国,尽管一些基本的和最起码的学校教育条件有明文规定(义务教育),特别是某些自由得到保证(公立学校无宗教),但学校教育的组织和内容大多留给各州自己决定,不少事情甚至由地区学区去斟酌决定。然而,最近的联合和合理化趋势,使独立学区从1960年的40000个,猛降到1970年的19000个,到1978年则为16000个(Cantor,1980)。这种趋势对州一级权力集中化产生了影响,尽管在全美范围内仍有很大的差异。

在欠发达社会,集体或分权管理的问题变得更为复杂。在许多贫穷国家,国家机构软弱无力,这部分是由于缺乏政治上的团结与稳定,部分是由于财政限制,最后是因为在许多这类社会中学校教育的复杂的历史背景,既有各种教派的教会学校、非教派的私立贵族学校,又有政府开办的学校。因此,国家不对学校教育施以适当的控制,就不可能对那些可以促进发展的教育领域发挥有效的影响。

或许,正是在这方面,我们发现,关于在欠发达社会里国家在教育和发展上的作用的阐述最少。对于欠发达社会中教会学校的作用和影响,以及在一定程度上对于殖民学校体制,都有一些分析。人们似乎普遍认为,这些体制中的绝大多数促进了各种宗教团体的利益或殖民统治者的利益。当殖民统治者需要中级管理人员和经理来维持殖民统治时,这些学校便培养急需的劳力和土生土长的人才。但这些学校的全面影响在于这是一种“文化帝国主义”,本国以外的利益最受重视(Carnoy,1974)。在那些对国家持有自由民主论观点、对发展持结构—功能或进化理论观点的人看来,这些教育形式是那些社会中社会和经济进一步发展的必要的前提条件。而在激进派看来,学校教育的这些形式与资本主义工业社会为统治阶级的利益和特权服务的学校相似。

因此,从长远的观点看来,教会学校和其它英才学校对这些社会的经济和社会的充分发展是有害的。在许多欠发达社会中,只要这

些学校的传统继续对教育发生影响,国家的控制就会削弱;于是,教育、国家和发展之间的联系就不可能一致和牢固。^①

因此,对教育和发展的任何评估,要考虑到国家的作用,特别是国家关系到教育方面的作用。而且,国家在多大程度上独立于利益集团或阶级而行动,或者是为何种集团或阶级谋利益,将会极大地影响它所控制的机构。所以,对任何情况下教育在达到发展目标中的贡献进行预测的可能性,在很大程度上取决于学校系统的同质性,以及教育目的和国家目的之间的一致性。在国家实现对教育的中央集权控制后,这种一致性会大大提高。

资本主义社会与社会主义社会的教育、国家和发展

我们提出了作为谋求资本主义和社会主义发展策略的各种社会中的教育与发展的模式。鉴于在最一般的水平上,这两种模式是当前世界可供选择的模式,现在,我们就来看看两者的区别,并评价国家在达到发展目标的过程中协调教育体制运转的作用。

首先,在资本主义社会和社会主义社会,国家所碰到的许多问题对两种社会来说都是相同的,认识到这一点是十分重要的。目前的世界体系的结构如此地关系密切,没有一国的经济能完全免受由于

^① 关于欠发达社会中国家对教育的控制成问题的例子,可以在奇尼菲和多恩(Chinepah & Daun, 1981)对瑞典人在扎伊尔办的新教学学校的研究中找到。作者阐述了扎伊尔政府1974年试图使所有学校国有化的努力。在此之前,90%的小学和70%的中学由教会组织或其它私人团体拥有或管理。但到了1977年,政府又被迫把这些学校归还原主,“因为政府既缺乏经验,又缺乏胜任的管理人员”。实际上,当扎伊尔政府继续负担绝大多数学校的教育费用时,它完全无法控制学校的活动,或者它们的处所,结果是在这个国家,受被育的机会和教育质量都有相当大的不平等。

干旱、丰收和国际卡特尔(international cartels)价格控制等造成的贸易、通货膨胀和供求等方面的世界性波动的影响。然而,就经济结构的基本方面,特别是就所有制和对生产制度的控制以及社会剩余价值的分配来说,这两种制度存在着显著的、乃至根本的区别。话虽这样说,还必须看到,并非每一个国家都可以被精确地、不含糊地划为资本主义或社会主义。即使发达的工业社会也是这样,有时这种混合程度导致了“社会民主(social democracy)”或“中间路线(middle way)”等口号。在欠发达的社会,问题更为尖锐,有时专家们在如何对社会加以最好地划分的问题上众说纷纭。^①

由于资本主义国家奉行一种自由市场经济,并保护生产资料所有者的利益,它的发展目标包括人力资源的充分开发,因而这个制度的生产率得到了最大限度的提高。容许按照市场供求决定工资水平和最终的物质资料的分配(通过工资和开放消费),这意味着对经济体制几乎不加限制。这并不是说国家和资产阶级的利益在社会的目标上是完全一致的。在资产阶级自身内部以及资产阶级和国家之间也会发生利害冲突。但是,由于资本主义国家对社会和国家持自由民主的观点,故它最关切的是代表人民的利益,而且保证人人自由地得到社会提供的奖励。因此,在某种程度上,资本主义国家介于对生产系统持放任主义的态度、对保障自由持干涉主义的立场这两者之间。资本主义国家就是这样,在一种近乎放任主义的背景上对学校实行津贴的政策加以辩护。但是,只要资本主义国家容许对学校控制分权化,那么,学校至少从理论上说可以追求与占统治地位的资产

^① 莫拉韦茨(Morawetz, D., 1980)对于这种困难有一个很好的说明。他选择了缅甸、古巴、斯里兰卡和坦桑尼亚作为社会主义发展中国家(SDCs)的例子。他评论说,并不是大家都认为这里所考察的国家都是社会主义的。这并不奇怪,因为“专家们对于什么是社会主义尚未取得一致的看法”。当然,这些国家的政府都自称为社会主义(第337页)。

阶级或国家本身的目标不完全一致的目标。这就可以解释在许多资本主义工业社会中,学校为什么常常倾向于促进总人口中非统治阶级的某部分人(如工人阶级和少数民族)的福利(Shapiro,1980)。

就学校和资本主义国家关系的这些方面而言,激进的批评家很难自圆其说:在资本主义社会,学校仅仅再生产社会秩序和维持现状。学校可能的确在为使现存的社会秩序合理化而效力,但它不可能仅仅是再生产社会秩序,因为通过给予津贴和扩大民众受教育的机会,会使人力资源的开发成为可能,而且个人或集团改善其社会地位、甚至向社会制度本身提出挑战的可能性也会提高。

社会主义国家,就其所组成的政府和共产党而言,至少在理论上情况大不相同。由于对生产资料和人力资源开发的双重控制,社会主义国家就能防止权力集中于任何一个集团,从而为全体人民谋利益。由于生产资料掌握在国家手中,因而学校为特殊利益集团服务或仅仅再生产社会秩序之类的问题化变得无关紧要了。

不过,关于社会主义国家建设一个无阶级社会的有效性,众说纷纭,至少对试图这样做的国家是如此。例如,苏联一直受到各方面的批评,认为它所采取的是国家资本主义形式而不是真正的社会主义,而且形成了一个各种传统特权继续存在的社会。例如,莱恩(Lane,1976)指出:“生产资料的国家所有制可能会产生一个从生产资料的控制中获得权力的统治阶层”。尽管苏联对教育系统实行中央集权控制,但在苏联进行的许多研究表明,无论在受教育机会特别是受高等教育的机会上,还是在进入专业定向性更强的学院的机会上,非体力劳动阶层都占有优势。例如,1968年在斯维尔德洛夫斯克对高等教育机构不同系别的一年级学生的社会背景进行了研究,发现非体力劳动者家庭出身的学生大多在师范学院、医学院和综合技术学院学习,而来自体力劳动者家庭的学生在农学院、铁道学院和矿业学院中占绝大多数。同时还发现,非体力劳动者家庭出身的学生上全日制学校,而那些体力劳动者家庭出身的学生一般是上夜校

或通过函授进行学习(Lane ,1976 ,P. 187 ;Dobson ,1977 ,p. 267)。在分别来自城市和乡村的学生中也发现了类似的分布(Blumenthal & Benson ,1978)。

除了苏联 ,在其它社会主义国家中也发现了类似的情况。例如 ,在匈牙利和波兰 ,非体力劳动者家庭社会背景的学生在义务学校教育年龄之后更可能继续留在学校 ,而且更多地进入高等学校。波兰的数据清楚地证明了这种模型 :48% 出身于非体力劳动者家庭的学生受高等教育 ,与之相比 ,只有 32% 出身于体力劳动者家庭的学生和 16% 的农家子女受高等教育。而且 ,这些学院的入学者又根据课程类型而分为几类 ,诸如全日制、夜间课程和函授课程 ,同苏联的情况差不多(Lane ,1976 ,pp. 188—189)。

在社会主义工业社会 ,这种“新”的特权承袭现象中最引人注目的是 ,尽管国家试图运用行政手段防止其产生 ,但它还是残存下来了。大多数社会主义社会为消除不平等 ,国家采用学分制 ,或分配定额给那些来自于不利地位集团的人。在苏联 ,工作经验可以作为高等学校录取标准之一。然而 ,尽管采取了这些措施 ,教育不平等仍然存在。具有讽刺意味的是 ,从这些研究中得出的模型与在资本主义工业社会所发现的模型 ,并无明显的区别。而且 ,对学校成就机制更深入的调查发现 ,尽管有意识地努力消除不平等 ,但教育过程中的决定性因素仍在国家控制之外。如同资本主义社会一样 ,在社会主义学校中 ,非体力劳动者家庭出身的儿童的学业成功 ,在很大程度上归功于他们得自于家庭和家族背景的文化优势。例如 ,在苏联和匈牙利的研究表明 ,在非体力劳动者家庭 ,父母的兴趣通常表现在对孩子的家庭辅导上 ,而且父母和孩子的抱负水平都比较高。因此 ,不平等的继续存在 ,不是因为受国家补贴的教育体制助长了它 ,而是由于教育过程中存在一些不受国家控制的自主领域(Dobson ,1977)。所以 ,尽管在资本主义工业社会和社会主义工业社会中 ,教育与国家的关系截然不同 ,但在教育过程和结果的控制权上都有局限性。同样 ,国

家虽然可以清楚地阐明发展目标,但在利用教育系统来达到这些目标上却是有限的。

我们现在把注意力转向欠发达国家,看看不管是资本主义国家还是社会主义国家,在联结教育和发展上国家到底能起多大的决定性作用。前面我们已指出,欠发达社会中的国家一般不如发达社会的国家那样稳定,它常常是资源更为匮乏、政权更为不稳固,而且它的人口常常肯定比发达社会的人口更为混杂。在许多曾沦为殖民地的国家,国家的政治领域、政治机构和经济基础的性质不适于新国家消除殖民残余而自力更生的需要。这些条件严重地阻碍了国家达到发展目标,不管其政治和经济体制是资本主义的还是社会主义的。

关于资本主义国家和社会主义国家在实现发展目标的有效性方面,特别是在利用教育手段、达到这些目标的有效性方面,很少有经验性比较研究。我们已经介绍过对肯巴亚和坦桑尼亚的比较研究,并指出,尽管这两个国家在政治体制和发展目标上有差异,但教育体制却以相似的方式在起作用;在入学机会和教育成就上的不平等似乎是两国共同的特点,而且在社会主义的坦桑尼亚,崇尚平均主义理想的政治价值和口号同高度的个人职业抱负和期望显然是水火不相容的。而且,事实证明,尽管所设计的教育制度旨在尽可能缩小地区不平等,但那些不平等仍继续存在(Court, 1976)

一般来说,倾向社会主义的欠发达国家,在发展上没有超过相应的资本主义国家,而且或许还不如它们;关于这一点证据虽少,但确实存在。通过对缅甸、古巴、斯里兰卡和坦桑尼亚的研究,莫拉韦茨(Morawetz, 1980)发现,这些国家自采纳社会主义政策后,经济增长比许多欠发达资本主义国家要慢,而且在收入分配的不平等上没有丝毫改变。另一方面,缅甸和斯里兰卡在满足人们的基本需要,特别是教育的需要方面做得较好。然而,正如莫拉韦茨所指出的,在这两个国家,社会主义以前的教育体制原封不动地保存下来了,而且当实行社会主义政策时,识字率已经相当高(58%以上)。综合一下莫拉

韦茨所做的全面的分析,古巴可以说是社会主义制度下社会经济发展取得最伟大进步的国家,而坦桑尼亚或许还有斯里兰卡可能进步最小。

在这个研究中,看来有一个十分重要的因素,即群众积极性的调动与有效地实现社会主义发展战略之间的关联程度。例如,古巴在非凡领袖卡斯特罗的领导下,开展了一个群众性计划,全民都投身于这个革命计划,而在坦桑尼亚,成功更依赖于一个非凡领袖人物——尼雷尔总统。再者,变革教育体制以调动群众积极性和更直接地支持国家发展目标的能力,也许构成另一个要素。正是在这一点上,利用教育来支持发展目标,可能是教育对所计划的发展的最重要的贡献。莫拉韦茨很清楚地认识到了这种可能性,而且作了如下的明确阐述:

毫无疑问,民众分享政府的社会主义理想的程度,至少会影响广泛实施政策变革的程度。事后看来,大多数坦桑尼亚村民抵制合作化生产的企图是毫不奇怪的,因为他们从来没有宣称自己是正宗的社会主义者。他们的(显然是被误解的)相互自助的非洲传统,倾向于以家庭为基础,通常不扩大到公社的土地所有制。同样,事后看来,在四个社会主义发展中国家中,古巴和斯里兰卡在改变其教育体制以满足国家需求上,分别达到最大的和最小的成功水平,这也许是事先可以预料到的。古巴的新教育体制强调在农村地区要重视农业和公共卫生,强调合作而不是竞争,鼓励学校进行自给自足的生产。与此相反,在斯里兰卡,统治集团不愿采用那种可能取消本集团一些儿童步其后尘机会的体制:于是,斯里兰卡的教育是“换汤不换药”(第360页)。

莫拉韦茨对四个社会主义发展中国家的研究表明,社会主义对一些欠发达国家来说可能是一种可行的发展战略,但社会主义战略同资本主义战略一样,受制于相同的抑制发展的因素。就教育来说,莫拉韦茨的研究看来还有更深一层的含意,使得人们对教育和发展

的联系有了新的认识。特别是对社会主义国家来说,如果发展目标为全民所接受,并愿为之共同奋斗,那么必须通过教育以及其它社会机构来开发资源。资本主义战略及其教育的任务,具有竞争性开放市场体制的优势,出人头的个人抱负可以激发动机,而社会主义体制必须激发个人为集体利益而不是为个人利益而奋斗。在资本主义教育体制中,技能和知识的灌输被看作是有利于个人和社会的有利条件,虽然在某种微妙的意义上,这一体制本身,亦即现状,是学校认可的。另一方面,社会主义教育体制也必须传授适于社会发展需要的技能和知识,但与此同时,还必须有意地培养整体社会的集体主义发展价值观和目标,尽量减少个人抱负和追求。这样,在资本主义体制和社会主义体制之间,国家不仅在确定发展目标上,而且在控制教育体制使之最好地促进发展目标的实现上的作用,都会有差别。

教育和发展:总结性评论

尽管关于教育和发展的议论颇多,但仍有许多为我们所不知。我们涉及了广泛的方面,我们认为在尝试探讨如何批判性地考察两者之间关系中的症结问题的性质方面已竭尽全力。我们着重讨论了那里表明教育在达到发展目标中贡献与不足的客观事实。同时,我们也尝试考察了那些对评价教育在工业化的和非工业化的、发达的和欠发达的、资本主义的和社会主义的社会发展中的作用的相当重要的理论观点。

这项工作并不容易。涉及的观点从极端乐观主义到犬儒主义和怀疑主义,但这一事实不应该导致轻视一个更为现实的问题,即教育在促进所有社会的经济增长和社会生活改善中的作用与局限问题。然而,由于有关教育与社会之间不同的、复杂的联系方式仍有许多东西为我们所不知,故我们大有发展的余地。正如我们一再强调的那样,问题并不在于是否能对教育和发展持乐观或悲观的看法,而在于

探究什么样的教育对什么样的发展是适当的。我们在这些章节中所提出的所有观点中,后者最为重要。

福斯特(Foster,1975)在批评现代教育发展战略时认为,强调普及初等学校教育和使用者付钱原则的弱集权体制,是最大限度地促进经济发展的战略。卡洛伊(1975b)在与福斯特商榷时几乎强调了相反的原则,他认为在一个发展中国家,一个开放市场型的分权体制只会延续那些由殖民的或依附性条件所造成的不平等。我们努力表明这些处方很少是“正确或错误”或者“非此即彼”,而是“在什么条件下”和“为何目的”贯彻执行决策和战略。

我们需要在宏观和微观水平上进一步知道在牺牲一定的中等和第三级教育、强调普及初等教育的规划后的长期后果,我们需要知道高度的教育和职业抱负对个人和社会的长期影响,最后,我们需要进一步了解同达到目标不相适应的课程。例如乡村或城市的发展以及各种政治的或国家的价值或观点的灌输。对发展目的来说,教育成果的这些方面和其他许多方面还是未知的。问题不在于怎样取得理想的成果,因为我们已经知道怎样做到这一点。然而,知道为什么样的目标追求哪些成果是一个更为困难的任务。

正如我们在本书开头所说的,教育和发展的这个问题比通常所认识到的要广泛得多:包括了一种对教育和其他理想社会的社会变革及发展观的理解。我们并不想给出答案,而只是表明这种现象的复杂性,以及与这种现象有关的各种问题。另外,在集中讨论各种不同的理论和观点如“人力资本”、“现代化”、“依赖”和“解放”理论时,怀疑主义和乐观主义的根源也许显而易见了,因为今天时髦的理论和战略可能变成明天的失望。

然而,构成这种复杂性的基础的,是所有教育和发展关系背景中都存在的经验的现实和模式。要进一步阐明这一点,还有待于继续研究,这将有助于采纳更为进步的教育和发展规划。实施规划需要时间,而达到目标则需要更长的时间。但是,我们的工作只是跨出了

重要旅程的第一步。未来可能会对教育过程和国家发展目标的实现之间的关系有更好的理解和规划,对此我们抱乐观的态度。

教育的政治职能^①

[英]马斯格雷夫

(一)政治机构

社会学家在运用政体(Polity)这一术语时,系指某一种社会为了解决一系列几乎具有普遍性的社会问题而形成的那套机构,这里所说的社会问题是关于确定什么是公共利益的问题、保证行动服从于决定的问题。不同的社会集团对他们所属的社会应取何种形式持有不同的意见,但由此而引起的冲突必须加以解决,至少也要权且加以解决,目的是为了能够推行当前的筹措或有组织的变更。当代的英国,如同许多别的社会那样,议会形式的民主政体已发展到了这样的地步,国会和地方议会的选举允许公民通过定期在提供选择的党派及其政策之间作出选择而参与政治过程。从理论上讲,议会有制定法令和提出政策的权力,而司法系统通过法院执行法律制度,国家级的行政部门通过内阁和配备文职官员的各部来施行政策,地方一级的行政部门通过委员会和配备了地方政府官员的各部门来施行政策(Rose,1974)。

政治争端中反复涉及到两个主题,一个是谁有权作出重大决策,

^① Musgrave p. W. ,The Political Function. The Sociology of Education (3rd ed) ,1979.

另一个是如何把资源分配到公民中间去。第一个问题与英才的性质有关,第二个问题与机会均等的程度有关。在过去的一个世纪里,这两个主题在英国的政治争端中都是突出的问题,因此也对教育政策发生过重大影响。如今政治机构已变得如此复杂,以至许多个人面对这种情况感到一筹莫展。他们不得不在政治上以一种十分间接的方式行事——采取选举时在参加竞选的英才之间作选择的方式,或者采取通过压力集团起作用的方式。今天,普通的公民极少有掌握权力的直接途径,政治制度能够使竞争的英才逐步取得一致,以求长治久安。这个过程看来如此地渺茫,以致个人才开始要求取得“参与”的机会,譬如通过改组过的学校管理机构要求“参与”的机会。

关于参与国家统治的英才的性质是理论上值得争议的重要问题。有些人设想出一种多多少少具有统一性的统治国家的英才。通常所用的术语“当局(establishment)”就包含着这种观念。另有一种观点是曼海姆大力提倡的,这种观点认为英才有一大批。曼海姆把英才划分为六种主要类型:政治型、组织型、智慧型、艺术型、道德型和宗教型。他曾认为民主社会选拔英才的方式正在发生巨大的变化,以致于英才变得不那么稀奇了。^①在许多人看来提供英才这个问题是教育与政体之间重要的联系纽带之一,尤其是随着筛选制度越开放,权力、财富和收入的分配就越少依据特权。

本文所讨论的第二个主要问题是关于任何政治制度的权力方面的另一个十分重要的需要,即对政治制度的效忠。在一个警察国家里,诉诸武力能勉强地满足这一需要。但是如果公民确实赞成的是某一种政治制度而不是执政党,那么该制度就越能深入人心、节约资源,并允许宽厚的治理。因此,公民必须在某种程度上理解该制度所根据的关键性政治概念。在英国,要理解议会民主政体的性质,就必须包括对在野派作用的理解,以及对诸如权威、权力和合法这类政治

^① Mannheim K., *Man and Society in an Age of Reconstruction*, 1940.

概念的理解,即使不出现这些专题名目的话也要如此。对政治象征的崇奉也为效忠提供了保证,例如英国女王或市长出场时往往举行隆重的仪式,目的在于使情绪倾注于对政治结构的拥戴。

当一种政治制度的权威被公认为合法时,那些当权者就能按他们所希望的方向来领导公民。意大利的马克思主义者葛兰西(Gramsci, A)把这种情形称作霸权(hegemony)。只要有霸权存在,统治阶级就能对被统治阶级行使社会的全部权力,除了接受这种状况外,不允许有别的选择,合法性显然是自然而然得到确认的。不过,这种状况甚至在国家处于战争那样的危机时期也是很少见的。一些政治评论家认为,整个50年代英国的统治阶级奉行霸权,但70年代就不再是这样了。

通过取得对维护现行政治制度的价值、信仰、仪式和政治过程的不知不觉的赞成,便赢得了霸权。人们感到在政治社会化的过程中,学校和家庭的教育是这个过程的主要决定因素。政治社会化的过程构成本文第二个主要论题。

(二)教育、政府与英才

由于当权者施行政治控制和领导,就使有关结构发展了起来。考察了这些结构之后,我们就要揭示教育系统如何提供国家和地方级的英才。最后,因为“领导(leadership)”这个概念在英国以及公学里已具有重大的意义,特别是那些公学过去已投入了为政治英才作准备,所以我们将从事务学的角度来探讨这一概念。

1. 教育与政府(Kogan, 1978)

可以说政府正在操纵它与教育系统的交换过程。政府为聘请教师和基建投资提供经费,还使该系统内的学校以及那些办学人取得合法性。转而,代表国家的政府则获得效忠以及具有各种才干的人力补充,特别是政治和经济才干的人力补充。对这一过程的控制通

过教育和科学部、地方教育当局以及学校管理机构来实现。

有关的政党,不仅代表不同的社会阶级及其它利益集团,而且还尽力教育公民支持现行的或新的政策。1945年以来,英国的两大党都致力于扩充教育系统,使之能实现更大的机会均等。然而,各党都以不同的方式解释均等。保守党对均等的解释被称作是温和意义上的均等,即认为所有的人都应有均等的机会去争得日后生活上的不均等,而工党终于赞成激烈意义上的均等,即认为在教育上的均等成为可能之前,必需对不均等的背景提供补偿。基本释义上的分歧已导致两党对于中等教育的改组持有大相径庭的方针——工党最终是全心全意地赞成尽快地向综合中学方向发展,而保守党坚持教育质量观念,故而倾向于维护传统的学术性文法中学。

在地方一级的政府里,这些分歧已导致了决策以党派的政治路线为转移,结果形成了不同类型的教育规定。关于东北部的地方教育当局的一项调查研究中,伯恩和威廉逊(Byrne & Williamson, 1974)揭示了社会政治压力如何最初发端于社会阶级,又如何通过地方政治组织而起作用,如何造成了学校之间的资源分配以及其它教育经费分配的不同,最后如何产生了两大类型的教育系统。第一种类型的教育系统建立在劳动阶级占人口多数的地区,并建立在平等主义的政策上。它的特点是,初等以及较低级的技术教育上的经费开支比例较高。而另一种类型的教育系统主要建立于中产阶级人口比例高的居住区,建立在着重培养英才的政策上。它的特点是,在高中学校教育上以及高等学校学生的奖学金上的经费开支比较庞大。

由于50年代和60年代国家和地方政府用于教育的经费开支比例一直在增长,那些社会阶级等第较低的人或是有一种相对剥夺感,或是因为遭受到政治压力而产生相对剥夺感。他们比以往有了更多适用于他们的教育设施,但现在尽管他们的境遇得到了改善,但意识到他们的需要还远没有得到满足。可是,随之而来的是政治上要求将更多的资源用于教育,这最终会遭遇到70年代的经济困难——这

种情况不仅发生在英国,而且普遍地席卷了整个民主世界。此刻人们才逐渐认识到,无论对平等的社会作何界说,整个教育系统的变革并不能独自创建一个更为平等的社会。因此,各个政治派别的人都更普遍地对所提供的学校教育方式提出了疑问。从而,许多其它以为当然的政治设想也同时受到了怀疑;人们更加要求个人参与教育决策便是一个切实的例子。因此,要努力在何处现实地找到关于教育的政治决策,这确实变得重要起来。

科根(Kogan)认为,下院议员“只是对政策作出反应,极少提出政策”。相反的意见是,议会借助于各种小型特别委员会和常务委员会在对政策进行“批评和评论”方面更强有力。可是,教育和科学部的大臣与文官在英国政府的政治和行政等级中地位并不高。而且他们处于一些利益集团的众多压力之下,如教师联合会、宣传媒介以及也许日益重要起来的“社会科学知识界”,它对为综合中学而进行的斗争已产生了极大的影响。正如我们所看到的,地方教育当局对本地的教育系统的发展方向可以作出重大的政治决策,虽然教师对地方教育当局负有责任,但按传统,教师有决定自己课堂中许多事情的自由。

因此,在决策工作中有一个非常复杂的过程,在过去的30年里,中央只是对该做的事拟决大体纲要,而地方教育当局以及教师却局部地行使了很大的权力。可是,到了70年代中期,决策系统的操纵遇到了几方面的强烈挑战。如威廉·丁道尔学校(William Tyndale School)所发生的真实情况那样,家长反对教师附和连他们自己都不赞成的思想意识。如在塔米赛德(Tameside)案件中,地方当局对教育和科学部关于如何组织中等学校的观点提出了挑战。最终,教育和科学部也许在某种程度上否认了它的不干涉政策,而建立了“成绩单元评定(Assessment of Performance Unit)”来监督全英的课程成绩,而且对于确立某些衡量学校工作状况的正规标准也做出了一些贡献。有关的一切利益集团之间的磋商也许就象过去那样,是对未

来作决策的手段。总的说来,变革不在乎制度,而在于处于制度中的人的态度和期望。出于这样或那样的理由,他们更懂得自己的政治权利和责任心,也更可能要求将它们付诸行动。

2. 英才教育

(1) 国家英才

格茨曼(Guttsman)的研究(1963)表明了过去的—个世纪里变化着的政治领导人物的社会背景。内阁在吸收新成员时已不太注重高贵的身分,而现在所吸收的较多是来自中产阶级以及中上层阶级。根据我们目前的宪法,在上院中必须有一定数量的席位留给内阁成员,虽然存在着这样的可能性,这些席位与其让世袭贵族来填补还不如让非世袭贵族来坐。内阁社会成分上的变化比宪法上关于扩大下院社会成分的变化滞后了一代人的时间。这一滞后现象不只是政治上承上启下的问题,而且是新一代政治接班人在进入高级官阶和登上领导岗位之前必须当好徒弟的问题。与只限于少数人独享的公学相联系在一起 的贵族性质,标志了老一代政治英才的特点。新式的英才似乎已主要选自于自由职业阶层,更为显著的是来自律师。商界代表数量甚微,或许是因为按他们的情况要把生财之道与议会的职责结合起来有较大的困难。新的英才智慧水平高,其中有些人曾在旧式公学上过学,但相当一部分人是出自新型公学,这些公学是19世纪为了响应新兴中产阶级的要求而发展起来的。从这些新派人物中间遴选出来的杰出人物毕业于牛津和剑桥,其大学生涯表明他们对学术的兴趣胜过19世纪同样的大学里的旧式贵族英才。

(a) 内阁

在鲍德温(Baldwin)于1923年组成他的首届政府时,他说,他的主要思想之一是“这个政府应当是无愧于哈罗的政府”。在50年代,类似的情感体现在麦克米伦(MacMillan)身上,不过在他看来重要的是伊顿而不是哈罗。1951年,保守党新政府中有82%的大臣曾就学于公学,10年后的比例为76%。工党内阁成员中曾就学于公学

的比例也大致相仿。到了1964年,威尔逊(Wilson)组阁时,43%的成员曾就学于公学,61%的成员毕业于牛津或剑桥大学。看来公学仍然是培养我们政治领导人的主要教育基地。

(b)下院议员

内阁成员出自议会并主要是出自下院。近年内下院议员曾就学过的学校属于什么类型呢?就保守党的情况来看,1955年的情况与两次世界大战期间几乎相同;1970年,74.9%的保守党下院议员曾就学于公学,24.5%曾就读于其它中等学校;而在两次大战期间是78.5%曾愿读于公学,19%曾就读于其它中等学校。至于工党,下院议员曾就学于公学的比例从两次大战期间的9%上升到1970年的21.6%,曾就学于其它中等学校的比例由15.5%上升到57.8%,这些比例的增长是以减少只受过小学教育的议员额为代价的。保守党议员中很少有人只受过小学教育,而工党议员中在两次大战期间只受过小学教育的比例有75.5%,到了1970年就只有20.6%。^①

(c)文官

进入文官行政管理阶层,不是经过某种考试形式,就是按行政部门或办事人员的级别晋升。人们认为,通过考试录用是招徕天才的正途。故而在两次大战期间,有80%以上的竞争者通过考试录用的方法取得了高级品位,以其它途径进身而取得高级品位的竞争者中约有50%毕业于独立公学。在1944—1952年期间,通过公开竞争而取得文官品位的竞争者中有56%在独立公学上过学,有17%在直接拨款学校上过学(事实上有许多是校长会议学校(Headmasters' Conference schools)),有28%在公立文法中学上过学。就最近的招聘,即1960至1964年间通过考试入选的人的情况而言,情况与上述

^① Johnson R. W, The British Political Elite, 1955—1972. European Journal of Sociology, 1973.

的几乎没有什么变化。^① 这里所述的情况与议会中的情况相类似。出身于公学的代表比例有所下降,出身于公立文法中学的代表比例有所上升,不过从广义上所说的来自公学的代表比例还是很大,出身于公学的代表与出身于公立文法中学的代表的比例大约各占一半。

(2)地方英才

工党在地方政治生活中的地位的上升已使地方领导者的教育上的来源发生了相当可观的变化。从仅有的几个有关调查^②来看,在这方面看来真如所预料的那样还是老一套。绝大多数保守党地方领导人,不论是地方议会的还是党的地方委员会的,都出身于地方上的经理、小企业主或是小店主,他们中许多人曾上过文法中学,少数上过公学。城市、乡村的情况似乎都是这样。大多数工党的地方领导人出身于低级经理、职员以及熟练技术工人,上过文法中学的寥寥无几,但在不久的将来上过文法中学成综合中学里的智力分组的快班(upper streams)的人的比例会高起来,原因是在这一级领导层上将更加重视正规教育的资历。罗斯(Rose,1974)根据他自己的研究估计,地方议员最高教育学历的百分比如下:大学9%;公学或直接拨款学校18%;文法中学或技术中学17%;初等学校或现代中学45%。

在地方上,与国家文官相当的是地方政府官员。高级品位,如教育局指导员或市镇书记员,根据他们职业的性质必须受过长期的正

^① Kelsall R. K. Higher Civil Servants in Britain, 1955. 这本书很详细地阐述了这一群体的教育(百分比数据的提供为其长处);Dodd, C. H. Recruitment to the Administrative Class, 1960—1964. Public Administration, Spring 1967.

^② 见 Birch, A. H. Small Town Politics, 1959; Bernnan, T. W., Cooney, E. W. & Pollins, H., Social Change in West Wales, 1954; Stacey, M. Tradition and Change, 1960.

规教育。在大城市米德兰市,马斯格罗夫发现当地高级政府官员有76.9%上过文法中学或公学。^①当地政府机关的中层似乎有许多人16岁就离开文法中学而开始就职。还发现文法中学和公学为一些志愿组织,如男童子军、女童子军、红十字会等,提供培养许多地方男女领导人的教育。^②

3. 培养领导人的教育

显然,在国家层次上,我们的政治英才的大多数仍然是在公学受的教育,在地方上,政治英才的大多数在公立文法中学受过教育。公学对文法中学和综合学校——许多未来的领导人,尤其是地方领导人将在这两类学校里受教育——的目的和组织的影响是人所共知的。公学最重要的主张之一便是它们能把男孩子们训练成领导人。它们旨在培养我们未来领导人的职责感和对国家的责任心,这种职责感和责任心将保证学生离校后运用他们的才干当领导人,并且这些学校还相信它们能向学生灌输领导人所需的社会技能。在其它国家,如在苏联,政治领导人所受的教育并不专门加以区分,美国在很大程度上也是如此,能证明英国的制度合理吗?

心理学家早期对领导人特性的研究的尝试,注重于那些被考虑去当领导的人所表现出来的人格品质。这些研究结果并无确定的结论。在对直到1936年为止所进行的20项研究的一次评论中,报告了79项不同的品质。^③其中只有一项品质是这类研究中的10个研究所共有的,那就是智慧。

① Musgrove F, *The Migratory Elite*, 1963.

② 见 Chambers R. C. *A Study of Three Voluntary Organizations*. In Glass, D. V. (Ed.), *Social Mobility in Britain*, 1954. 根据志愿组织主要由妇女组成,作出了与预料相反的结论。

③ Bird C reported in Newcomb, T. H., Turner, R. H. & Converse, P. M. *Social Psychology: the Study of Human Interaction* (2nd ed.) p. 474, 1966.

由于这类研究失败了,心理学家转移了对那个观念(即领导者是一个在具有一系列共同价值的一群人中担任特殊角色的人)的注意力。一切领导处境中唯一共同的因素是,某一特定群体中,其他的角色依赖于领导者角色去达到该群体的目的。但是在不同的情境中,需要一系列不同的品质,以便适合领导角色。例如,在打仗中军队上尉的角色所需要的品质不同于领导一支研究队伍的科学家所需要的品质。教师很清楚,公学校长与现代中学校长的品质肯定是不同的。这里得出的结论是,对领导者的人格品质的要求因情境而异,并且由领导人的角色以及他的群体中各角色结构上的决定因素来显示领导者的职位。也许在领导者身上所要求的唯一的人格品质就是智慧。

有种种群体的存在,就需要社会各个层次的领导者。当我们获悉利物浦的少年们组织了一个足球会,每周六上午举行比赛,每一队都有一个男孩领头,他们没有成人的帮助和鼓励就这么做了,对此我们不应感到惊讶。^①另外有一项调查研究对格拉斯哥两所学校13岁男孩的班级中的领导作了比较。第一组来自一所最好的收费学校,另一组则来自这座城市里一所最差的非选择性中学。结果发现领导的一般品质在每一组中按照曲线或常态误差分布。^②在所有的社会-经济层次上,无论男女都适合当领导角色。

公学关于训练领导者的誓言通常是建立在这一事实上,即它们能够在男孩身上培养出领导者必需的品质。我们现在明白这是不可能的,因为在不同的情境中要求不同的品质。甚至按照公学本身的想法来为这种情况辩护也是困难的,因为没有谁曾经能够肯定领导者身上最根本的品质是什么。那么为了教育一切社会-经济层次上

^① Mays J. B. ,Growing up in the City Appendix A pp. 160—173 ,1951.

^② Kelly J. ,A Study of Leadership in Two Contrasting Groups. Sociological Review ,November 1963.

潜在的领导者 教育系统能做什么呢?看来为培养领导人而进行教育的任何政策必须以上述分析为基础。

首先,智慧似乎对各层次的领导都必不可少。任何依据智慧行筛选的教育制度,不论是校际还是校内筛选,都将影响领导者来源。从对领导者的分析中得出的第二个教训是,只有当一个感到非当领导不可时才会承担领导角色。动机是必不可少的。公学确实给予许多年轻人一种深刻的服务意识,尤其是政治性的服务意识;正是这点,而不是对于必需的人格品质的什么特殊训练,引导那些人把握住在许多不同情境中提供给他们的领导角色。^①最后,级长制恐怕也对训练领导者起作用。原先,如我们所知,级长制依靠强制维持纪律,而且在目前它能够在教育领导者方面起到较少独裁主义形式的作用。当了级长的儿童有机会在校内所有活动中领导其他儿童。如果能对任何学校里的许多活加以系统地划分,并让儿童在每一方面都有充当领导的机会,那么比起现行一元的级长制来就会有更多的儿童有机会扮演领导者。

(三)政治社会化

在讨论社会化的某些促进因素在政治社会化中的作用之前我们首先将考察一下政治社会化的一般过程。在讨论的每一阶段,我们将对不同的政治的动机、态度和知识加以区别。

1. 政治社会化的过程

(1)动机

对一种政治制度的效忠,不论自觉与否,都有赖于恰当的动机,

^① Wilkinson R. H. ,The Gentleman Ideal and The Maintenance of a Political Elite. *Sociology of Edycation* ,Fall 1963.

尤其是要接受掌权者的权威。关于这种动机的来源,通常提出的理论认为,对政治权威的认可是在家庭中习得的。儿童从小就学习服从、接受父母的权威。长大后他将从家中习得的推广到政治权威人物,最后又推广到更为抽象的政治制度的概念。

家庭之外最先闯入儿童心目中的权威人物之一,往往是与政治社会化有直接关系的警察。牛森夫妇(the Newsons)发现家长们用家庭外的权威人物吓唬孩子。他们很少拿教师或医生吓唬孩子,在诺丁汉,全部是4岁儿童样本中有22%的父母(有6个是中产阶级,39个是较底层工人阶级)报告说他们拿警察来吓唬孩子。在美国和澳大利亚研究(Conuell,1971)强调,按照人们早年树立有关政府概念的方式,有关政府的概念集中表现在个人对特殊人物的看法上,此外,总统和女王也是儿童与政治制度之间的早期主要联系纽带。

儿童倾向于把这样的人看成是慈善的、能干的人,与澳大利亚相比,美国的儿童更是如此。在英国的阿伯丁,对480名12至14岁儿童的政治发展进行的研究报告了可比较的研究结果。政治人物对这一年龄范围的儿童有巨大的吸引力,这时的男儿童对首相和市长很有好感。在这个问题上也有儿童认为这些政治人物“不象大多数人那样工作辛苦”。在12岁和14岁的儿童中,对于首相持这种看法的都不到12%,对于市长持这种看法的都不到22.8%。不过,他们对女王不太满意,有42.3%的12岁儿童和28.6%的14岁儿童就是如此看待女王。^①看来无论怎样,这种慈善观取决于儿童生长的背景。因此,在失业严重的肯塔基的一个地区里,妇女没有工作机会,生活普遍贫困,家庭中的权威结构,特别是父亲在家庭中的地位,与60年代美国的典型家庭权威结构大不一样,儿童对总统形成了一种看法,把他看作是较少能力甚至是恶毒的人。

^① Musgrayve P. W, Aspects of the Political Socialization of Some Aberdeen Adolescents and their Educational Implications. Research in Education, November 1971.

追究到的性别作用看来对政治社会化过程确有影响,虽然对这种影响何时起作用意见不一,但一般认为在政治上妇女比男人较少积极性,也较少兴趣。在阿伯丁,女孩到了14岁就表现出这种倾向,这时有关政治兴趣、知识上两性间的差异程度比社会阶级间的更为突出。可是,在对埃克塞特文法中学和现代中学的627名11至17岁的男女学生的政治态度所作的一项研究中,发现男女之间的差异很少能说明问题,虽然确实存在差异,但都是意料之中的。这些差异很少随年龄的增长而扩大,这意味着主要的社会化影响是发生在学生离校之后,发生在男孩子们参加工作、加入工会之时;而对许多女孩子来说,她们在18至35岁之间大部分时间消磨在非政治的家庭环境中。^①

(2)态度

假定某人忠于一定的政治制度,那就涉及一种重要的态度,尤其是在民主国家里,涉及他是否感到有能力影响这一制度。人们通常称这态度为政治效验(Political efficacy)。在美国已发现潜在的这种态度在3至8岁的儿童中生长起来。在康涅狄格州的纽哈温进行的一次对政治社会化的大型研究中,有关的是格林斯坦(Greenstein, 1965)的发现:在小年龄组儿童的样本中,2/3以上的儿童同意“谁在选举中获胜,关系重大”。然而,康内尔(Connell)在悉尼收集的资料表明,一个人从13岁以后就可能开始逐渐对自己的政治效验不抱幻想。在阿伯丁,12岁和14岁的儿童都有一半以上的人觉得他们的家庭在政治上是有权力的,在这一年龄段,苏格兰儿童正好从小学升到中学,中产阶级出身的男孩,即进入文法中学比例较大的那些男孩,对政治效验越来越相信,而工人阶级出身的女孩对自己的政治效验不大自信。

^① Dowse R. E. & Hughes J. ,Girls ,Boys and Politics. British Journal of Sociology ,March 1971.

关于政治效验的这样一些情念是围绕各政党的思想意识组织起来的,后面我们会看到,政党的思想意识通常是在家庭中习得的。在儿童晚期并在青春期早期,至少是通过一种简单的方式习得了这些思想意识,并建立了决定政治效验方向的方式。

(3)知识

一个人可能是忠诚的,并十分相信自己影响政治事件的能力,但是却不知道如何去做或不知道现存政治结构的性质。对已经在使用的这样一种政治知识的衡量,是看一个人是否知道各种政治职位的名称和职责。格林斯坦发现他所调查的11岁到13岁儿童中有97%的人知道美国总统的名字,而99%的儿童知道纽哈温市市长的名字;后一种情况,之所以百分比那么高,可能是由于当时的市长名声很大。总统的形象被认为是“照顾我们”,而市长的形象是提供如公园和道路这样一些服务设施。这里的善观是显而易见的。

在阿伯丁,首相的名字[那时是威尔逊(Wilson, H.)]为91%的12岁儿童和96%的14岁儿童所知,而这两个年龄组知道市长名字的百分比分别为32%和66%。虽然测出的智慧并不见得与持较为尖锐的批评意见或不同的态度有关联,但这些儿童中智慧较高者关于政治知识的得分高于那些智商95或95以下的儿童。

在美国,发现儿童在学习与州一级相关的政治知识之前,先学了与国家 and 地方一级相关的政治知识。在阿伯丁,情形多少有些不同,因为对中间一级知识的唯一可能的测量就是看是否知道苏格兰国务大臣的名字。样本在这一指标上得分高,也许是因为该职位名称既长又罕见。而且,苏格兰的和威尔士的民族主义的发展可能会使英国目前的形势复杂化。

人们普遍得出的重要观点是,许多政治社会化过程的实质必定取决于地方政治结构,并因此将在两种文化之间进行变化。就动机而言,也许最少变动,因为一切制度都要求效忠,虽然旧式的爱国主义动机,在今天可能不大能为许多青年人接受。在政治知识的学习

中,人们可能期望最大的变动,因为巨大变动的性质和结构十分明显地与非常不同的政治制度有着关系,这些不同的政治制度建立于全世界并甚至存在于一个国家内的若干地区。当各种政治问题如机会均等或个人参与表现得重要时,有一些变动就会引起有关的政治态度问题,然而许多这样的问题在许多不同的国家中已同时或多或少地重要起来。

(4)国家的差异

作为60年代后期的各种研究工作的结果,阿德尔森对德国、英国和美国的青少年所持的政见的性质够作出一些尝试性的概括。^①这些观点用许多方法围绕着问题而被组织起来,这些问题可望从不同民族特点的共同性看法中得出。

德国青少年害怕政治混乱。他们倾向于将政府与单个人认同为一。政治权威在性质上被视如父母,而公民在顺从权威方面被视如孩子。许多人认为这对民主政体是危险的,这种对权威方面驯服,在很大程度上应当被看作是过去一个世纪来的德国历史的产物。

在英国,青少年们着重从分配方面而不是从聚集的角度来看待政治。他们关心的不是国家富到了什么程度,而是公民之间的如何分配财富,因此对权威持一种浓厚的怀疑主义精神。换句话说,在分配问题上的区别被牢固地制度化为“我们”与“他们”之间的两极分化。结果,矛盾集中于个人利益,而不是社会利益上。这种状况达到了这样一种程度,以致于青少年们往往以为他们的政治希望是空想,他们对未来政治变化的性质表现了自私的观点,有时甚至以对他人的命运漠不关心的态度来看待这些变化。这样的政治态度还得透过它的历史背景把它们看作是社会阶级之间长期斗争与调和的历史过程的产物。

^① Adelson J. ,The Political Imagination of the Young Adolescent ,Daedalus , Fall 1971

最后要说到美国,美国的青少年以一种更为慈善的观点来看待他们的政治制度,着眼于社会和谐而不是冲突。人们也许记得,这项研究大体上是在许多有关解决越南问题和美国黑人的地位问题之前完成的。尽管有这些冲突,人们还是把它们看作是对美国民主实践中体现个人权利的方式的一种乐观主义的表现,阿德尔森发现这种强烈的感受存在于他的调查对象中间。他们真正地相信公民平等,真正地认为美国这种政治制度将有助于将这种观念付诸实行。

可想而知,这种比较研究做起来有困难,而且以概念上和方法论上的高难度令人望而生畏。但这不仅引起我们注意到政治观的结构中有极大的跨文化差异,而且还迫使我们牢记历史上政治活动的中心是不断改变着的,于是要对政治社会化的许多方面加以概括总结是有困难的,并且必须参照有关的社会历史来考察这些问题。

2. 社会化与政治社会化的促进因素

(1)家庭 我们已经看到,向儿童提供关于权威的经验,使他们可能把这些经验推进到服从政治权威,在这方面家庭的早期生活所起的作用是多么的重要。“良好”的工人阶级的家庭被认为是养成效忠的和爱国的儿童的家庭。诸如加冕典礼或佳节这样一些民族庆典的时节,工人阶级区域的街头集会领导权确立和再现的象征。直至最近,中产阶级效忠于政治现状被认为几乎是自发的。

可是有时候事情并未取得掌权者所希望的结果。贾洛斯(Jaros)和其他人所介绍的研究为我们寻求对此问题的解释指出了门径。问题在于青年人所经验到的家庭结构与得到赞成的权威结构之间存在某种脱节,儿童不得不在家庭与更广阔的社会结构所提供的选择间二者取一。通常家庭和伙伴的压力十分大,以致孩子可能选择了在大多数人看来是异常的行为方向。这种脱节现象也可能发生在个人水平上而不是在结构水平上。在一项经典的美国研究中,莱恩与15名父子进行过深谈,研究对象以父亲为重点,因为在那时的美国家庭里父亲起主导作用。他的研究材料证明了如下的情况:

父子关系良好时,儿子会追随自己父亲的政治动机,但是父子关系恶化时,儿子易于接受异常的政治态度。

近年来在许多国家出现了大量较为公开背离现行政治制度的现象。英国、澳大利亚和新西兰,工党和工会在现行制度内为改善被统治阶级的境遇作了许多工作,许多从来就不指望取得巨大变化的人摒弃了传统类型的工人阶级政治主张。60年代末和70年代初,一些中产阶级的学生情况尤其如此,虽然那些通常被期望成为效忠的人中间,这一背离倾向持续多久是成问题的。这些政治团体的过去的许多信徒随着年岁增高而丧失了激进主义精神。

这后一种倾向形成了对这种政治背离作结构上的解释的基础。人们以为青年在社会结构中根基较浅,因此他们在反对和推翻它的过程中失去的也较少。新起的自由职业中产阶级的孩子的情形尤其如此,因为他们没有多大希望继承现行社会制度中的投资资本。这些青年人中许多是高等学校的学生,他们受到良好的教育,因此有能力——如果他们学习的是社会科学方面的教程,那么确实非常有可能——批评现状。而且他们的教养使他们有高度的政治效验感。换句话说,目前的社会结构可能易于培养出一个以缺乏社会根基的人为大联合的特点的群体——当然是在早期的成人生活期间,有高级的教育程度、有批判能力并相信自己的政治力量。1970年前后,有争议的政治问题不是大量存在,就是易于产生这群体中的许多人对政治现状的漠不关心的不足为怪的现象。他们显然未能造成大变动。当他们开始职业生涯并担负起家度责任时,他们在社会结构中的地位已日益牢固,这点可以解释这种激进行动的萎缩。虽然严重的毕业生失业可能引起人们重新要求变革政治制度,但就业竞争也可能是起作用的力量。

把学生作为未来政治英才的主要来源固然重要,但是他们并不代表公众的许多方面,当然学生的政治活动也不代表一般学生的意见。那么家庭对政治态度更为一般的影响是什么呢?阿尔蒙德和维

巴作了一项对 5 个国家进行比较的重要研究,研究揭示了那些记得在 16 岁时就能影响家庭决策并抱怨家庭决策的人感到自己在政治上有高度效验。所涉及的这些国家的家庭结构上的差异影响到这种感受。对政治效验的调查表明,英国和美国的被调查者比德国的和意大利的有更为强烈的政治效验感,而德国和意大利的又比墨西哥的有更强的政治效验感。然而,在所有的情况中,对这方面起到更大影响作用的是接受高等教育而不是参与家庭决策。^①

同样,家庭背景对选举投票模式很有影响。多年来就这一课题已做了大量研究工作。研究表明,父母一贯表现的投票模式易于导致孩子们形成相似的投票模式。后来,巴特勒和斯托克斯发现,在 1963 年的英国大选中,双亲都投了保守党的票的选民中只有 11% 的人没有投保守党的票,同样的统计,对于工党相应的比例是 8%。在新的价值和信仰变得有影响力时,社会流动就会导致变化。但是对某一政党的偏好占上风越久,则变化就越不易发生。这方面的变化不取决于人们年龄的增长,而取决于对某一政党偏好的时间长度。道斯和休斯在埃克斯特的研究(已提过这一研究),没有发现家庭对政治态度有那么强烈的影响。他们除了向青少年收集资料外,还会见了取样中的一半以上的父母亲。青少年的家庭经历没有显示出什么影响,只有那些领悟了父母对政党的偏好的孩子们才表现出受到影响。在后一种情形里,他仍有某种轻微而决非显著的模仿父母的倾向。有两条主要理由可以说明家庭对比之下缺乏影响的根源。首先,在父母与子女的相互作用中政治作用很不明显,因为对这一课题只有 16% 的父母声称“很感兴趣”,29% 的父母说“不很感兴趣”。其次,还有一些证据表明,影响这一年龄组的儿童的政治社会化的是

^① Almond, A. V. & Verba, S., *The Civic Culture*, 1963

学校而不是家庭。^①

(2)学校 现代教育哲学家中最有影响的一位人物已经围绕着一个真正的民主国家中充分的教育需要而建立起他完整的哲学。杜威(Dewey J.)特别是在他的《民主主义和教育(Democracy and Education)》(1916年)中写道,如果一个民主国家要得以生存,那么该教育系统必须传授一定的有关该社会及其传统的知识,谆谆教诲一定的品性,以便使公民既有愿望又有能力参与国家治理。希望这样一种教育会使人更容忍他人的观点并提供更理智的政治选择基础。政治学家怀有一种疑虑,恐怕涉世不深的人把政治看得比较简单,因此更易落入极端主义政治领导者的权力之下。利普塞特已经注意到教育年限与容忍反对意见的程度之间有关联。^②

但是,特别令人担忧的是,由于工人阶级所受教育年限较短,他们将屈服于极端的政治观点。工人阶级将不会象受过较多教育的中产阶级那样,具有同样宽广的眼界,具有同样地对过去现在和未来的认识,这种认识是政治持续性的一个重要因素。关于这后一论点的证据,得自有关早期社会化研究工作的报告。要记住,工人阶级的孩子倾向于为现在生活,并不能够为未来的利益放弃眼前的快乐。心理学家已发现,这种有局限的或固定的参照框架是易受暗示影响的一个条件,易受暗示影响本身就是对政治上的极端主义的一种主要的解释。

然而,因为所用的指标不同,所以报告的研究结果也就迥然不同,这就使最近关于这一主题的研究工作蒙上了某种疑云。尤其是利普西茨已说明,受过较多教育的工人阶级分子一般比那些很少受

^① Butler, D. & Stokes, D., Political Change in Britain, 1974; Dowse, R. E. & Hughes J., The family, the School and the Political Socialization Process. Sociology, January 1971.

^② Lipset, S. M. Political Man, 1960

过教育的工人阶级分子较少有权力主义的态度。另外,自从卡斯特罗(Castro)革命以来就在古巴工作的蔡特林(Zeitlin, M.)指出,在政治上表现出的兴趣似乎是对权力主义的感情的一种重要影响。发现哪里的政治兴趣高,哪里所反映的权力主义感情水平就低。这样,革命前的共产主义者和坚定的革命者都来自工人阶级,并根据界说表现出高度的政治兴趣,他们被列于权力主义低感情水平上。^①

对许多孩子来说,学校形成一种典型的双重压力情境(double-bind situation);与伙伴的同一级别关系使他们支持十分不同于学校所提倡的那套信念和行为,学校所提倡的信念和行为往往集中于社会流动的机会上。在许多方面,这些对立的影响对儿童的动机和态度施加了多大的政治社会化作用呢?

关于这个问题所知甚少。不过,于1966年进行了一项研究,这项研究对温切斯特15岁以上的231名男孩与邻近的一所文法中学的六年级的238名男生在政治价值观上进行了比较研究。就所应用的大部分测量来看,公学里的男孩令人惊异地与文法中学的男孩相象。两组都将政治决策看作是重要的,是与他们在学校的经验相关的个人事务,所有的男孩都觉得有一种确定的政治效验感。突出的差异是:温切斯特的男孩“……对政治人物的职务的道德评价低得多”,并且比较地更不愿“承认一种参与政治的强烈责任。”^②按照温切斯特和培养政治领导者的其他公学的历史地位来看,这些称得上是令人惊奇的发现。这些学校之间的相似性可能是出于一种阈限效应,达不到一定的起码水平,那么家政治效验这样的一些价值观可能

^① Lipsitz, M., Working Class Authoritarianism: a Re-examination, American Sociology Review, February 1965; Zeitlin, M., Revolutionary Politics and the Cuban Working Class, pp. 262 - 265, 1967

^② McQuail, D., O'Sullivan, J. & Quine, W. G., Elite Education and Political Values. Political Studies, June, 1968.

很少受到学校教育的影响,尤其是支持教育的家庭中的儿童情形更是这样。或许这一开拓性研究未能发掘出差异的主要方面。

道斯和休斯在埃克斯特的研究中发现从 11 至 15 岁多一点的孩子在政治效验测量中,文法中学的学生比现代学校的学生得分高。而且,文法中学的学生的政治知识更广、兴趣更大,而现代学校的学生比较恭顺一些。人们认为,英国教育制度教育工人阶级认识本身的地位,始于童年早期——以前是当他们在 11 岁多一点被淘汰,现在也许他们逐渐懂得至少要等到 16 岁时才离校。当然,比较而言,中学高年级所取得的成功主要应归因于那些被学校认为跟不上的学生早就中途辍学,不过我们也应记住,正是从这些成功中间可能会产生前面所提到的背离者。

学校组织对政治社会化能起到重要的影响。在英国,仪式的效果提供了鲜明的例子:为女王和大臣们做的晨祷或是在私人关系中表示的恭敬。这种仪式的诸要素有协同一致的作用,但是今天不一致的要素越来越多地进入了隐蔽课程(hidden curriculum)。例如,赞成进行有关许多种族群体的教学,或是允许选修社会常识的课程以便可以选择不苟同于现状或恭顺的内容,此种选择可能被看作是对现行制度的批评。如果我们考虑到学校组织中这方面更为正规的成分,那么布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner, U.)不久前已说明了,苏联为了让儿童所接触的伙伴能确保儿童向成为好的苏联公民方向持续成长,他们是如何组织课堂的。那些行为不良或学业成绩欠佳的学生,由他们的同学而不是教师承担起惩戒或帮助他们的任务,使他们的成绩得以提高。于是十分强大的力量在起作用,目的是为了使所有的人人在养成苏联所说的良好的社会主义行为的过程中学会合作。^①

然而对于以正规课来直接进行政治态度和知识方面教学这一问

^① Bronfenbrenner, U., *Two Worlds of Children: US and USSR*, 1971.

题,意见不一。显然,关于英国政治学的任何教学大纲(例如,英国政治学集中于有关英国政府、上院和下院的知识)的目的就是支持现行制度。很难想象有政府会容忍从事其它任何方面教育的国家教育制度。这一点甚至对于一个革命后的社会亦是如此。阿尔蒙德和维巴在研究中发现,学习学校中公民学方面的教程与高水平的政治效验的体验是有联系的,虽然背景效应再一次混淆了研究结果。美国、英国和墨西哥的研究均呈示这种关系,但是德国和意大利(当样本是年轻人时,在这两个国家里反民主的思想很强大)则不是这样。

人们或许认为,要培养对国家的效忠莫过于用历史、地理和母语教学等科目了,而且当孩子处于中学阶段时,这一过程更为有力。然而事实并非如此,可以引用许多国家的教科书,仔细研究一下着重渲染民族英雄的儿童诗选对这一点是适宜的。不过这儿用的例子取自德国教科书。^①1906年出的一本初级读物表明军国主义思想(那时被德国统治者认为是政治上不可少的)是如何灌输进幼小的儿童心中的:

“我们想装扮战士”,艾伯特说道。“是的,战士”,其他人喊道。他们将他们分为两支队伍,每队四名男孩。查尔斯领他的军队到一座大沙丘上。艾伯特只得叫他的战士猛攻。他们喊着“好哇!好哇!”冲上了沙丘,与敌人搏斗起来,最后俘虏了他们。于是艾伯特与他的战士们赢了这一仗。

另外,在纳粹统治下,初级算术被用来作为给儿童灌输关于新政权的思想的工具。通过读到第一次世界大战时德国征召了1,350万人,而德国的盟国征集了1,125万人,儿童们对大数目就逐渐熟悉起来。这些人进行“英勇的”战斗,对抗德国的敌国的4,750万人。甚至在初级算术教科书中也可以应用带有情绪的语言。

^① Thomas R. H. & Samuel R. H. Education and Society in Modern German, 1947.

在对有关学校影响政治社会化的 14 项研究进行分析时,马西亚拉斯得出结论,即课程材料常常与政治现实的复杂性和种种冲突不相呼应——确实,如果课程材料与现实相呼应,那么许多儿童就不能理解它们了,这一领域里的教学倾向于产生盲从——选择变成了照方抓药,而不是思考后的抉择,老一套的公民学课对我们今天的政治社会化的措施的影响微不足道,下面就要说明这一结论,但是在以探究的精神来讨论问题的情况下,这样的课程确实有一定效果。^①

要说明的是有关一种可能的阈限效应。在美国和牙买加,已发现接受公民学教程对大多数中学生的政治导向没有重大影响,但是潜在的作用似乎在这一发现中是关键因素。那些已经向往上大学的人与那些不打算上大学的人有着不同的政治导向,拿黑人学生与白人学生作对照时,发现公民学课对前者更有效果。黑人学生开始学这一教程时,他们对所教的内容知道得少得多。在每一种情形中,不论教师提供的政治现实的图景被学生接受与否,在家庭中学到的角色都有影响。换句话说,可能存在一个阈限,如果超出阈限,由于在校外学到的那些事情的缘故,学习就不会发生。^② 那些具有一定的价值导向水平的人或是出身于文化水平低的家庭的人更有可能学习某些东西。

小结:许多家庭背景差的工人阶级的孩子,只受到少得可怜的教育并尽早离开了学校。许多人此后就搞到一份工作,该工作使他们与背景相似的成年人混在一块。有限的教育经历是低水平的心理刺激的前奏。这一受到限制的眼界很可能是培养极端主义的基础。共产党一直把领导沉睡的民众视为自己的历史任务之一。教育可能不

^① Massialas B. G, Some Propositions about the Role of the School and the Formation of Political Behaviour and Political Attitudes of Students, Cross National Perspectives, Comparative Education Review, February 1975.

^② Langton, K. P, Political Socialization, 1969

是民主的充足条件,但肯定是民主生存的必要条件。

(3)宣传工具 奇怪,人们几乎还未做什么来揭示不同的宣传工具对政治社会化的影响。康内尔的研究,以同120名年龄大小不一、最大为16岁的儿童深入交谈为基础,提供了一些证据。尤其是在他们生活的早年,这些澳大利亚的儿童确实从宣传工具那儿获得了许多有关政治活动和机构的信息,他们对待女王和首相那样的权威人物的态度在很大程度上显然以他们在电视中看到的事情为基础。当他们回答不明确的问题时,经常说起新闻和时事评论的定时节目。但是我们应记住,孩子们把从宣传工具中所选取的材料用于各种不同的地方。如同在其它地方提到的,在阿伯丁的一次研究里,有很少一部分年约12岁的儿童,当问他们了解暴力应看什么节目时,他们回答“新闻节目。”可以认为,宣传工具,尤其是电视,在提供材料方面很有感染力,儿童们通过这些材料能形成对政治现实的看法,但这是一个复杂的过程,受到宣传工具中潜在作用的很大影响,对这一过程我们所知尚少。

(四)结 语

罗斯(Rose,1974)关于作用政治社会化过程的不同影响力做出了某种判断。分析资料,他说明了呈现出的整个方差中40%:13.8%归因于父亲的政党偏好,8.8%归因于父亲的社会阶级,7.7%归因于被调查对象当时所属的阶级,最后,在占1%以上的那些种种影响中,3.7%归因于教育。显然家庭比学校的影响大得多,虽然除了独立的效应外,我们还应记住,学校的支持家庭方面具有强烈影响。

从政治角度看问题,显然教育系统发挥了两种重要职能。首先,必须要组织起来才能使那些有领导动机的人无论在什么级别上,无论在他们有机会遇到的什么圈子内,都能具备去进行领导所必需的训练有素的智能。目前这基本上是教育的选择职能的组成部分,我

们将在第十四章讨论这一职能。但是很清楚,目前为此组织社会结构,就是为了便于倾向于主要是从一种教育背景的人群中选拔领导者,为了便于把他们与那些日后被他们领导的人区别开来受教育。而且,能够专门为培养领导人而进行教育的制度的理由之一,是根据于理论上难以站得住脚的一种强词夺理。然而,因为各级政治英才必需具备高度发达的智能,这样一种分割就不令人奇怪,并且,虽然在综合学校里可以使16岁以前的学生具备共同的教育经历,但即便在综合学校,分流也可能有效地维护将未来的领导者与被领导者区别开来的教育。

其次,甚至对于那些忠心耿耿的反对派,教育制度也必须保证他们能追随各级政治领袖人物。独断的领导权可能会招来不满,因为政治参与的要求变得越来越普遍和强有力,它可能的确是已经过去了的事情。但这种新的情形产生了政治社会化的两个结果:如果要遵循明智的决策,参与的动机必须受到足够的知识的支持,也许还得有一种更大的需要来保证对于政治制度的效忠,因为基层与日俱增的个人参与可能会导致一种更为基本的政体。

教育与社会变革^①

[瑞典]法格林达 [澳]沙哈

只要关于社会变革的性质和方向的理论是多种多样的,那么对于变革的众多解释也是形形色色的。古典思想家和早期基督教思想

^① Fagerlind J. & Saha J., Education and Development: the Emerging Confidence in Formal Schooling as an Agent of Change. Education and National Development, 1983.

家认为,社会发展主要是由人类控制能力之外的原因决定的。如果认为文明的命运掌握在上帝手中——这种观点直到中世纪后还在以这种或那种形式统治着人们的思想,那么也就是说文明的命运取决于善与恶、上帝与撒旦之间的不断冲突。然而,在对影响自己长期命运的各种势力的复杂性面前,人并不被看作完全是被动的,甚至奥古斯丁(Augustine)也承认,为人类命运而斗争,部分是在人类自身内部发生的,表现为善与恶、爱与恨之间的斗争,以及人与人之间的斗争。然而,即使这种解释,也还是把斗争发生的原因归结为“上帝的意志”(Nisbet,1969)。

正如我们所说过的,只有到了中世纪以后,人们才开始相信:人类的命运以及文明的进步和发展并非掌握在上帝手中,而是掌握在人自己手中。由这种信念导出的观点是,通过理性和知识,人类文明就会不断地发展和进步,人类生活在地球上将不再是悲惨地忍受疾病、战争和其它灾难,因为随着理性思维的改进,人类控制环境的能力将会得到提高,生活质量将会得到改善。对社会变革原因的理解上的变化引起了对变革本身一种乐观主义态度。随着启蒙运动的发展,社会变革意味着进步与发展的可能性。于是,变革成了所企求的而不是可怕的东西(La Piers,1965)。

因此,伴随着人类思维进步而来的理性思维潜力以及发现关自然及其规律的的知识的能力,被看作是是人类进步的钥匙。学习知识和技能不仅仅是一种良好的消遣,也不仅仅是从事重要的政治和公务工作(如埃及、希腊和罗马的抄写员那样),启蒙时代的人认为,认知的发展和对知识的探求、从本质上说,不仅是生存的必需,而且是社会本身进步所必需。从理代意义上说来,教育是把社会文化遗产和规范遗产(normative heritage)代代传递下去的正规而又审慎的过程,并通过这一过程,使这些遗产因科学发现而日趋完善,因而它是植根于启蒙时期的。承担与社会进步有关的职能的近代学校和大学的前身,就是在启蒙时期奠定的。

然而,启蒙运动对学校教育不拥有垄断权。通过制度化的学校教育进行的正规而又精心设计的教育,早在古代社会就有了。这些古代学校是怎样产生的,为什么会产生,它们通过什么方式成为社会变革的动力,这都还不清楚。但是,回想起来,与古典思想家的一般观点相反,正规教育也许的确对社会变革作出了贡献,也许可能对社会进步和社会发展作出了贡献。

正规学校教育的产生与沿革

相对而言,极少有学者试图就人类社会正规教育的形成问题著书立说,或者作出解释。大量可靠的证据表明,在公元前3 000年的美索不达米亚和埃及,就有对从事书写艺术的抄写员进行精心设计而又制度化的训练。这几乎是与文字一同产生的。显然,文字的产生代表着文明发展中的一个重大突破。而且,这种具有战略性重要意义的技能的获得和运用不久就被制度化了,为的是不让给偶然学习和非正规训练,或不让不合适的人来学。从一开始,学校及其熟练技术的成果就被看作是为整个国家和社会服务的。

严格说来,这种观点是由人类学家科恩(Cohen, Y., 1970)提出的。他认为古代学校是作为服务于政治目的的政治工具而产生的。为了完善他的观点,科恩在很大程度上根据学校的现代形式,把学校定义为“……致力于教学的机构,它有着专门人员、永久性的有形建筑物、专门的用品(其中课本就是重要的组成部分)、正规的和规范化的教学方式、课程以及理智地确定的明确目标”。(P. 56)他认为这些独立的机构,随同他所说的“文明国家”或者社会文明因素的小型经济和社会-文化的政治联合体一道产生。他举出了古代埃及、巴比伦、希腊和罗马社会的例子。

在科恩看来,文明国家(由小的、地区的、政治的和或由部落实体组成的联合体,即我们今天所说的国家)存在的一个必要条件,是

以对国家的忠诚代替对地区的忠诚。这对于负有保护国家领土责任的英才来说是特别重要的。因此,在科恩看来,在文明国家的发展早期,就必须至少使其中少部分人即领袖人物受学校教育。

在谈到关于正规学校教育由文明国家介绍到不文明国家的问题,以及最近所关注的民众教育的形成及其政治影响的问题时,科恩的理论使人更为感兴趣。关于第一个方面,科恩认为,在文明国家,学校是土生土长地(自发地)发展起来的。而在非文明国家,学校常常是作为征服或发展这个新社会的工具而从外部引进的。这种观点,与当代关于西方模式的学校是否适于第三世界发展问题的争论有着不言而喻的关系。本文中我们还会谈到这个课题。

相对来说,只是到最近时期,接受学校正规教育才不再限少部分人了。19世纪之前的英格兰学校和美索不达米亚训练抄写员的学校一样,只对少部分人开门,这样一来,学校教育的政治性可能至少是外在的、可见的。然而,西方工业社会民众学校教育的形成,正规教育的多种职能(包括自我发展),都可以在与以往的英才教育相同的政治背景中加以认识。随着经济和政治结构越来越复杂,守卫疆土、政治上的效忠以及遵纪守法的行为,对于国家的生存也变得越来越重要,而且确实对于社会前进也变得越来越重要。因此,科恩认为古代促使学校教育产生的因素延续到了现代。虽然国家机器变得越来越复杂,但国家对教育的抢要仍是相同的。

虽然有些例外,但人们知道,无论在哪个国家,“好学生”就是恭顺的人。算术和生物学的反复考试,就是所谓的“政治社会化”的有机组成部分(Cohen, 1970, p. 134)。

尽管在不同的时间和地点,教育的形式与政治制度有很大的不同,但人们很难无视科恩对学校产生的解释。甚至在美索不达米亚和埃及人中,抄写员的技能不久还适用于军人,而且后来还适用于职业官僚(他们负有保卫国家和领土的责任)。甚至在古希腊、罗马,许多学习因其自身的原因而受到赞美,他们很早就认识到一个由受

过教育的公民组成的国家的优越性。柏拉图特别关心教育,因为只有经过适当的训练,国家才会有忠诚的国民和有才能的领导者。有位学者,曾把柏拉图的观点归纳如下:

一个国家如果要保存下去,就必须关心青年人,必须把他们的教育控制在国家系统中,使之不受财势和父母的某些怪念头的影 响,必须把青年人的训练委托给比差劲的教导者和教仆更胜任和更负责任的教师(Castle, 1961, p. 81)。

用不着仓促判断科恩解释的历史的确实性,我们觉得他的观点中蕴含有一种关于教育和发展的理论。显然,科恩思想说的是,学校不仅在过去而且在现在仍继续使得旧的和新的文明国家得以存在,而且使它们不断成长和发展。反之,在这些社会中,如果不是至少有一些受过教育的公民,那么这些社会就不会生存和发展。在古代,无论是国家的存亡还是国家的进步,都被认为是神的事。再者,人们并不认为神与人之间有很大的差别。

还有一位人类学家尼勒(Kneller, G., 1965)对学校教育的产生作出了另一种不同的解释。他强调的是在原始教育与现代教育之间的延续性和非延续性。尼勒认为,学校教育的产生以及历史上的学校所采取的组织形式,同社会组织与社会机构的复杂性有关,而与国家的需要无关。

尼勒认为,随着社会日趋复杂,专门化技能知识的代代相传无法由传统的教育方法来解决。因此,社会上不仅出现了从事这种训练的专门机构,而且产生了专职的代理人即教师,负责承担这种职能。

尼勒为了论证他的理论,只提出了很少的经验证据。但不管怎样,可以用这种理论解释古代和近代教育机构之间的不同。非洲的“丛林学校”和澳大利亚土著部落的成丁礼,代表了原始学校教育形式,这只适合于简单的而不是复杂的社会机构。然而尼勒和其他社会科学家(如 Mead, 1966; Havighurst, 1968)一样认为,即使在今天高度复杂化的工业社会中,简单教育形式的某些特征仍有一定价值。

学校教育的结构和社会发展水平之间的联系,并不一定意味着在此一方面或彼一方面有严格的因果联系。但它实际上表明两者之间的任何冲突或间断对发展过程可能是有害的。

我们研究原始文化的教育方法的一个理由,是为了对我们自己的教育体制具有更稳妥、更透彻的看法。显然,由于我们不能把它们从赋予它们意义的独特环境中分离出来,故我们也不可能把原始的做法移植到我们自己非常复杂的文化中,并期望它有效果。另外,原始人在管理他们教育生活的某些方面所取得的成功,应能鼓励我们更有信心,更乐观地去解决我们自己的问题(Kneller,1965,PP.78—79)。

从学校教育的最早起源直到最近在许多西方工业化社会中进行的改革,关于学校教育与社会之间相互关系的性质似乎还大有争论之处。本世纪初社会学家涂尔干(Durkheim,E.,1977)在他的论述中,对中世纪以来的法国教育制度的演变进行了讨论。跟科恩和尼勒一样,涂尔干认为社会的变化常常预示着教育制度的变化。涂尔干强调指出:“教育的变革,根据对它们所进行的解释,总是社会变革的产物和征候”(p.166)。确实,在文艺复兴时期的学校教育和它对希腊和罗马的古典著作的兴趣形成之前,人们有必要改变他们的理智观与道德观。古典著作作为中世纪蒙昧时代的人所熟知,但并不为其所需要。

英国和日本的学校教育和工业革命

涂尔干认识到,经济方面的变革有许多会涉及教育方面的变革。联系到英国工业革命,在学校教育与经济,特别是与经济发展之间的关系上产生了更大的争论。16世纪和17世纪,文盲的减少部分归因于有关学习的一般观念的变化,尤其是因为宗教改革促使人们重视阅读,部分则归因于印刷术的发明、出版物的增多和书籍的发行。在17世纪中叶,英国估计有30—40%的人识字。当然,实际的数字

会有出入,城市识字率会比农村高,而且几乎差不多集中于上展阶级(Shipman, 1977)。

在工业革命前的几个世纪里,当学校的种类和数量不断增加时,学校教育有时却被指责为对工人的生产率有害,而且连带地影响到国家利益。1723年,有人对增设学校表示了反对意见:

与工作相比,上学是悠闲的,男孩子在这种舒适的生活中呆得越长,那么当他们成人时,无论在能力和态度上都是不合格的劳动力(Shipman, 1971, p. 104)。

英国工业化起步初期,一般认为大约是从1780年到1850年。那时,人们从不认为学校与经济发展有关系。在早期工厂中,工作所需的技能和知识并不复杂,实际上可能比成功地进行农田耕作所需的技能与知识更少。而且,这些技能一般是在工厂现场学会的,从不认为与学校教育有任何关系。甚至,就大多数中产阶级的职业而言,这种观点也很普遍,因为谋求军事、教学和管理方面职业的合格条件都是在工作中习得的。那个时期的大学,虽然是未来从事宗教和法律专业所需的教育,但也很少在课程设置上满足职业的需要(Shipman, 1971)。甚至历史学家也普遍认为,至少工业革命一开始并不是归因于英国的科学和技术优势。棉纺工业作为更广泛的工业化的原动力,在很大程度上只是海外贸易,特别是殖民的副产品。这当然不能归因于既成的劳动力质量问题,因为用英国历史学家霍布斯鲍姆(Hobsbawm, E. J., 1977)的话来说,在工业发展的早期,“英国教育是一个不体面的笑话!”(P. 45)^①

^① 在17、18世纪和19世纪初,所建立教育机构并无多少好名声,因为在中、上流阶层中风行家庭教育。通过对《全国传记辞典(Dictionary of National Biography)》中出现的18世纪男性名人的研究表明,28.5%的人是受家庭教育的,1/4贵族的儿子和1/3绅士的儿子是受的家庭教育(Musgrave, 1970, p. 121)。

随着英国工业化步伐加快,改善和扩充教育系统的压力增加了。然而,这些压力看来在本质上只是稍微带点职业要求的性质。工业发展的社会后果,例如更大范围地域上的社会流动和新的城市中心中犯罪的泛滥,需要新的社会控制标准。对许多人来说,学校教育代替家庭成了灌输纪律思想的途径,并代替家庭考虑个人社会地位的方面。

然而,即便在19世纪中叶,穷人就更多的是从慈善和纪律的意义上来看待学校,而不是或是较少从职业的意义上来看待学校。然而,到20世纪初,随着1902年《巴尔福法案(Balfour's Act)》和1944年《巴特勒法案(Butler's Act)》的颁发,学校教育成为贯穿初等和中等教育两个阶段的义务教育过程。这与贯穿于1870年以前大多数工业发展时期流行的学校教育的志愿性质形成了鲜明的对照(Shipman,1971;Williams,1961)。

在整个工业革命时期,对英国学校系统的变革和扩充并非没有发生激烈的争论。当时,有许多人认为学校教育特别是穷人和正在形成的工人阶级的学校教育是不必要的,是浪费时间,而且无意中为提高工人的觉悟和欲望播下了不满和社会动荡的种子。与此相反,最初也有少部分人把学校教育当作纪律的源泉,而且它回过灌输有组织的工作规则,间接地改进了劳动力的质量。然而,随着学校教育的发展,受教育也被认为是一种基本人权。但与此同时,教育也被用来适应英国工业社会日益复杂的成层结构。因而,实际上,它在维护社会结构意义上的职能是保守的而不是进步的。

在英国,正规学校教育的发展更多地是工业化的结果而不是原因。可资利用的证据表明,19世纪末20世纪初美国学校教育的变革也存在类似的关系。“职业结构的变化激发了大部分美国人的教育抱负,而且教育系统对这些更高的抱负作出了反应”(Trow,1961,p.147)。然而,如果仅仅把教育当作18世纪和19世纪技术与社会变革的被动力量,那就未免太简单化了。显然,其中的关系更为复

杂,而且随着工业技术复杂程度的提高,学校教育对造就适合需要的熟练劳动力的重要性也在不断提高。在我们的研究中最有意义的部分是,在整个这个时期,学校不被认为是变化和发展的动力。相反,此时学校起着与早期社会的学校有点类似的作用,学校教育的目的和结果更多地体现在个人和杰出人物身上,而不是体现在社会意义上。

然而,这并不是说正规教育没有或不可能在经济发展中起到直接的和因果制约的作用。一般认为,第二次世界大战后日本的发展,可以说明把教育用来作为有助于高速工业化和经济、社会发展的因素的典型代表。关于日本的现代化,特别是教育在这个过程中的作用论述颇多。有关日本现代化的细节在其他书中已有详尽的论述,这里就不再多说了。^①

但是,有几个重要之处与我们的讨论有关。日本的许多经验虽在很多方面与英国相似,但也有一些发人深思的不同之处。在17世纪初开始的江户时期(Tokugawaperiod),日本取得了政治与社会的稳定以后,就把教育作为消除以往封建时代分割状态的主要统一力量。虽然英国和欧洲缓步地实行工业化已有两个世纪多,而日本还是一个闭关自守的国家,但几个重要事件的发生,使得日本轻而易举地迅速地转变为一个工业国。据估计,1850年以前,日本男性人口中40%是有文化的,1872年又引进了一个普遍而又统一的教育制度。19世纪末,当日本决定要实现工业化时,它采取了一种仿效的模式,即仿效了解到的和合符需要的西方技术。

而且,为了工业化,日本可以不像英国那样要经历一个长期的、有时甚至是痛苦的过程,才能从简单的技术水平进步到复杂的技术

^① 有关这个过程最基本的研究也许是由多尔(Dore,1965)完成的。其他有用的资料是詹森(Jansen,1965)、梅金诺(Makino,1966)、帕辛(Passin,1965)、希普曼(Shipman,1971)和斯通(Stone,1970)等人的著作。

水平。因此,从一开始,为了现代化就需经高水平的熟练技术劳动力。日本把从国外引进学校教育看作是经济发展的必要条件(Stone,1970;ShiPman,1971)。

从这个意义上说,与西方的工业化相比,日本的例子是独一无二的,它可能第一次明确地证实了这一信念和实践。教育能对经济增长和进步作出直接的贡献。到第二次世界大战结束,这种观点更为广泛地波及整个西方世界。不但效不发达国家把教育看作是向工业化跃进的最重要而又确定必不可少的动力,而且发达国家在向后工业化水平转变时,也把教育看作是这种转变的最重要而又确实必不可少的动力。

要确定这种关于教育与社会、经济发展的认识上开始转变的确切时间是很难的。但是,有一点可以肯定:在20世纪50年代末、60年代初,政治家、教育和社会规划人员以及学者们都一致认为,教育是社会持续发展的关键动力。^①从理论到实际,有许多种理由来解释这种直接的关系。其中一个理由建立在非常简单的信念上,即读写能力对于现代化和工业化的进行是必需的,对于不发达国家来说尤其如此。因此,第二次世界大战以来的整个时期,可以恰当地称之为“天真时期(age of iunocence)”,不管是发达国家还是是较不发达国家,世界性的教育上的投资和开支的大膨胀就证实了这一点。^②

不发达国家许多发展规划的一个主要目标就是通过普及初等教育来达到扫除文盲。

^① 这种观点的表现之一,是试图证明教育和发展有直接关系的专著和论文集的激增。这些著作中有安德杰和鲍曼(Anderaon & Bowman,1965)以及亚当斯(Adams,1977)等人的。

^② 教育的显著发展,可以从受教育人数和开支数的增加的统计中得到证明。

扫盲的重要性

在学者中有一个共同的想法,文明诞生中的一个根本性突破,是作为一种交流手段的书面文字的发明。由于产生了书面文字,从而使得确切记载历史事件成为可能,知识也可以在同代人和不同代人中更为广泛而迅速地传播。古迪和瓦特(Goody & Watt,1977)在谈到扫盲的重要性时指出,不仅社会的贸易、商业和经济方面彻底改观了,而且人类交流的性质也发生了变化。随着书面文字的诞生,即使凭借口传的历史活动十分发达,也不必再依靠记忆来记载历史事件了。书面文字的叙述作用和交流能力,大大降低了错误的数量,使个人自己证实知识成为可能,而不必依赖他人叙述的可靠性和精确性。例如,有一种颇有说服力的观点认为,尽管广泛地利用了记忆和口传的历史,但如果没有书写及部分识字的人,古典的史诗文学和历史著作,如荷马(Homer)和赫西奥德(Hesiod)的作品就不可能产生(Kenyon,1951)。

与读写密切相关的,并与之相辅相成的是计数的发展。基本的书写和基本的算术看来都是文明产生的主要条件。通过更有效的和更快的交流、更复杂的社会组织形式以及创造和利用高水平技术的能力而发挥人类资源,据此,前文字社会和文字社会之间有着质的差别。简言之,识字的人有着更强的交流、批判意识和控制自己环境的能力。在古埃及、巴比伦和希腊,即使只有部分人识字,为社会和群体活动而发挥人的潜能方面,显著地胜过前文字部落和游牧社群。

在古代传统的社会中,只有少数人掌握读、写、算。例如,在古代埃及和巴比伦王国,学校教育是专门用来训练书写员的,他们的任务是为国家作官方的商务和其他事务的记载。书写员的职位被认为是十分重要的。

在中国,把类似的人称为“读书人(literati)”,他们要通过严格的

考试才能担任公职。在这些古代社会,少数能读和写的人,是这些社会在那个时代哪怕是获得微小的进步所不可缺少的。

历史证据表明,在古希腊、罗马,正规教育以及这类扫盲面大大的扩大了。到公元前5世纪,大多数希腊人把自己的儿子送到学校,至少读到14岁。后来,在公元前4世纪的某个时期,这种特权扩充到了女子也能享有。源于对民主过程的强烈信仰,学校教育和识字被认为对每个希腊公民来说是必不可少的。在雅典尤其如此。然而,很少有经验的证据表明学校和识字到底是雅典民主的原因还是结果,因为学校和读写能力在雅典民主建立之前的僭主统治时代也可以找到(Harvey,1966)

几乎没有迹象表明,识字,甚至普通教育,只是具有功利主义的含义。最重要的是,学习被认为是对“完人”的一种要求,似乎这种看法主要是出于人文主义的价值观而不是工具的价值观念(Marrou,1956)。虽然不可能得到确切的数字,但可以肯定,大多数男性公民至少“粗通文字”,还有一些妇女、奴隶、农民的读写能力可能更低(Harvey,1966,PP.621—629;Bowen,1972,PP.75—78)。^①

在早期罗马,教育是在家里进行的,是产生于占统治地位的农业文明。与雅典相反,罗马教育是“对农业生活的迫切需求的功利主义的反映”(Castle,1961,P.106)。要确定这种早期学校教育方式在多大程度上包括了文字技能训练是很困难的。例如,卡斯特尔(1961)认为教育重点可能放在据说对传统罗马生活是十分重要的其他方面:

在罗马,对当父亲的人来说,教育既不是教书,也不是培养孩子

^① 作为工人阶级识字的一个例子,鲍恩(Bowen,1972,p.75)引用了一个有名的剧本中的一段话,市场上一个香肠商人“说他未受过教育,只知道自己姓名的写法,言外之意是说即使最无知的人至少也能读和写”。另外,还可参考哈维(Harvey,1966)把供的例子。

的美感能力之类的事,而是一种培养始终不渝地尊仰一些确定的道德品质和干农活、勇敢战斗所必需的实际技能的途径。父亲担负识字和简单的计数方面的启蒙教学,但这只是他培养孩子工作中的一小部分工作(Castle, 1961, p. 113)。

但是,如果我们可以根据幸存下来的、著名的罗马人的著作来加以概括的话,那么当时人们把读写能力看作是儿童教育中不可缺少的组成部分。事实上,有证据似能表明,扫盲率在罗马比在希腊更高。看来,在罗马人家里许多奴隶是识字的,有的甚至是朗诵者或秘书(Marrou, 1956, p. 266)。虽然有证据表明罗马男子中识字者更多,但许多罗马女子在读和写的学习方面显得很不错,而且他们的才气也在罗马文献中有所记录(Best, 1969)。

公元前3世纪和2世纪,正规学校教育在罗马开始发展,所遵循的希腊模式。而希腊文学传统在罗马学校教育中并没有占据突出地位,结果是罗马教育在质量上被认为差一些。实际上,正如卡斯特尔所作的评价:“在前基督纪元将近时,大部分罗马公民只不过是贫穷的、无知的、过度操劳的、羸弱的和无纪律的乌合之众”(p. 123)。

看来,历史学家有一个共同的想法,那就是随着罗马帝国的衰落,文盲率开始上升。但是,在随后的几个世纪里,文学活动继续在欧洲某些地区,比如在为训练书记员而设立的寺院和教区学校里兴盛起来。另外,在阿拉伯世界,读写仍作为重要活动而存在,而且保存了古希腊哲学,并最终重新把它们引进到西方思想中。

我们有文献证明,早在13世纪,普通人中识字的人在逐步增多,特别是在欧洲西北部,许多商人是有文化的。到1850年,据估计,英国和法国城市工人中一半以上有一些读写能力(Bowman & Anderson, 1973)。瑞典最近的研究证明了这样一个事实:早在学校教育成为义务教育之前,瑞典几乎所有的成人都会阅读(Johansson, 1977)。与此相似,在19世纪的美国,会读写和入学已变得相当普遍(Meyer et al, 1977)。

我们考察这些扫盲方式的主要目的,是为了提出识字、学校教育和发展之间的联系问题。学者们对识字率和经济增长之间的因果关系有不同的看法。在谈到古代的识字和教育的问题时,马罗甚至认为,它作为推动变化和发展的潜在动力可能被白白地浪费了:

但是,问题是在当时的历史条件下——政治的、经济的、社会的和技术的条件,人们并不真正知道如何利用它所提供的良好的人力资本。必须重申,古典教育为一种更高级人的能力提供了迄今所知最重要的东西——一种无所不能的能力,但愿它能发现什么或者有人为之付出毕生精力(Marrou,1956 p. 226)。

实际上,马罗认为,古典教育的形式变得不适合于古希腊、罗马社会的需要,未能对社会发展作出贡献,而且,长期发展下去,可能会对社会有害。

鲍曼和安德森(1973)认为,大约40%的识字率对保持一定水平的经济增长是必要的,但仍不够。相反,他们进而提出,如果在人口中没有达到70—80%的识字率,那么工业化和经济的增长是不可能的(p. 250)。由此看来,至少对某种水平的经济和工业发展来说,必须先有较高程度的识字率。表1清楚地表明了识字率和发展水平之间的因果联系。虽然不能说提高识字率会直接提高经济发展水平,但两者之间的关系是明显的。当然,新的事实表明两者之间的关系也是复杂的,需在概念上进一步澄清。

表1 不同发展水平的国家成人识字率(%)

	1960	1975
低收入国家	29	38
中等收入国家	54	71
工业化国家	-	99

如果没有扫盲,也可以通过其他方法来改进社会的经济生产力。这在农业部门更为明显,因为可以通过基础的革新和技术,如肥料和灌溉来提高产量。有许多例子表明,农民甚至拒绝接受读写训练和学校教育,因为农民把它们看作是灌输另一社会秩序的形式。不过,在农村地区,推广的农业技术和生产能力水平越高的地方,其识字率水也越高。^①

同样的道理,低水平的工业技术可能不需要大量识字的人口。正如前面所指出的,这似乎是西方工业化的发展规律。这个事实特别与发展中国家有关。这些国家的发展策略是从简单水平的工业化进入到更复杂的水平。一般认为,对第三世界国家来说,最合适的发展策略是模仿工业化国家的现有发展水平。只要提出这样的问题,那么看来只有迅速展开的大众识字运动对于经济增长是必需的。

在这场讨论中,我们自始至终倾向于仅仅根据识字率的作用,把它作为满足高度工业化所需的学习技能的一个基本条件来加以探讨。但涉及到民众识字的重要意义时,有人对此提出了疑问。学会读写是一种基本人权,它拓宽了个人的选择、控制自己的环境的能力,并使群体行动必定可能。今天,较不发达国家和发达国家对文盲的极大关注至少部分是出自这种观点。然而,即使在工业化国家,各种形式的文盲继续存在。例如,1975年,估计在英国,有200多万成年人是半文盲或全文盲(Limage, 1980, P. 147)。在这种情况下,工业化国家当前的注意力已集中趋向于把“阅读权利”作为对消除残余的文盲现象的正当理由。然而,就在几十年前,识字教育以及所有的

^① 虽然在农村地区的识字率总的来说相对低些,但有证据表明农村各地区也有很大的差别,而且这种差别继续存在。在法国,高农业生产率地区识字率的提高就比贫困地区快,而且,只要是市场经济,这种情况就存在。同样,在美国,机械化地区教育就发达,而且充分使用了工薪劳动力(Limage, 1980, P. 144)。

教育都是就人力资源而言的。不管哪个国家或哪种发展水平,有读写能力的和受过教育的人口总是更富有生产性,更合乎需要,而容忍文盲和缺乏教育这种缺陷,就等于是密忍对社会有益的潜在人类才能的浪费。

正规教育和开发人力资源

在本世纪 50 年代末、60 年代初,教育和发展之间的因果关系得到学术界和决策者们的承认。在联合国教科文组织(UNESCO)和经济合作与发展组织(OECD)的出版物和基金规划的支持下,^①毫无疑问地把教育看作是国家经济迅速增长中一个重要的、关键性动力。它在理论上的信度确实如此之高,但实际证据却又如此不足,因此,对教育效益的信任被称之为“本世纪最浪漫的神话之一”(Adams, 1977)。

使得人们全盘接受“教育和发展”政策的主要理论体系是人力资本理论。基于经济学家诸如舒尔茨(Schultz, 1961)、丹尼森(Denison, 1962)和贝克尔(Becker, 1964)的著作,人力资本理论建在这样的假设上,即正规教育对于改进国民生产能力既是重要的工具又是不可缺少的条件。一句话,人力资本理论家认为受过教育的人是生产性的人。

人力资本理论家根据什么和如何来形成他们的论点呢?正如在第一章中简述的,人力资本理论家认为,对任何经济增长和发展来

^① 关于教育是发展的主要动力这一信念的早期论述,可以从帕内斯(Parnes H.)编的《为经济和社会发展而规划教育(Planning Education for Economic and Social Development)》(1962),联合国教科文组织的《教育规划的定性方面(Qualitative Aspects of Educational Planning)》和经济合作与发展组织的《教育规划中的社会目标(Social Objectives in Educational Planning)》等文献中找到。

说,有两个条件是必需的。首先是技术的改进和更高技术的效能,因为技术越高级生产就越发达。其次,是与利用技术的人力资源使用有关的条件。生产行为的技能和动机是由正规教育传递的。因此,人力资本理论家相信,在教育上的投资也就是在国民生产率上的投资。诚然,其他因素也是充分利用人力资源的基本因素,例如食物、住房和健康。很简单,一个有充足食物的、健康的和有良好住房的人,无论从生理上还是从心理上都是较有生产性的人。

尽管人力资本理论家的研究在理论上和方法论上都面临困难,但这种理论已经统治了而且将继续统治教育规划和发展策略。^①众多的研究表明,各国的教育水平和经济发展水平之间有一致的模式。例如,哈比森(Harbison,1973)最近就证实了这种模式。他的材料表明,在教育三个层次上的全部入学率,较不发达国家比发达国家要低得多。虽然他指出,在运用教育促进发展方面存在着许多困难和许多关键性的问题,但他仍然认为,教育是开发人力资源的主要手段。

人力资本观点仍是一种有影响的力量。这可从舒尔茨(1980)在诺贝尔奖授奖会上的演说得到证实。他是这种理论的创立者之一。在这个演说中,舒尔茨用同样的方法重申了他的主要观点,而且与20年前的一些观点没有差别。他广泛地论述了从农业社会到工业社会的一般过渡。舒尔茨说:“最近的研究提出的一个基本命题,就是作为高收入或低收入国家的经济现代化的一个有机部分,农业经济的重要性下降,而人力资本——技能和知识的重要性在提高”。而且,舒尔茨认为,由于农业技术的改进,农业活动的生产率大大超过了以往的水平。在谈到他所说的“土地扩大”时,舒尔茨指出:

^① 人力资本理论的假设和它的研究是极其重要的。一个很好的例子可以从丹尼森的著作(1962)里看到,他用线性方程式把经济增长中的变量归结为已知的和可测量的因子(例如资本投资),而把误差变量归因于其他未知的因素,例如通过教育改善人力资本等变量。

“1979年美国的玉米收割面积是3 300万英亩,比1932年要少,但产量却达776千万蒲式耳,几乎是1932年总产量的三倍”。在整个演说中,舒尔茨一直强调改进人口质量的重要性,以便提高穷人的经济期望和福利。他还非常肯定地说:“教育在人口质量的改善中起主要作用”(P. 647)。

本世纪60年代初,为改进人的劳动生产率而进行的教育投资的价值没有受到怀疑,但到了60年代末,作为可靠的发展战略的基础的人力资本理论受到了怀疑。在工业化和非工业化国家,教育经费和入学率的提高都足以提高经济生产率这一观点,已不再普遍为人们所接受。到了70年代初,把教育作为发展的灵丹妙药已进入了“怀疑主义时代”(Weiler, 1978)。

最近对人力资本理论的批评,一般都侧重于这个理论的基本假设。例如,这种理论一般假设,受过教育的工人必须进行竞争的劳动力市场是一种理想的市场。因此,受过良好教育的人就可以找到较好的工作。其次,虽然这种理论的赞同者也认识到,许多其他因素如对工作的满意程度与奖赏结构等也影响工人的劳动生产率,但他们仍然相信教育是最重要的因素,而且在许多方面对人起到最有力的影响。

人力资本理论同现代化理论一样,认为经济增长的关键在于个人的性格特征。它根本不考虑社会结构方面,也不提倡推动发展的结构变革,而只是提倡个人的变化。因此,它也完全忽视了国家之间的国际关系的性质,而认为先进国家和非先进国家、穷国和富国之间的区别在于各国自身的特征。

人力资本理论的激进批评家,如鲍尔斯和金蒂斯(Bowles & Gintis, 1976)等人,并不否定教育投资在提高劳动生产率上的价值。但他们强调指出,应该更有批判性地根据教育和发展之间的关系来考察教育。他们指出,除了传递技能和价值观,教育在资本主义社会至少还起着维持现状的作用,而且,从长远来看对社会持续的经济增长

也许会有害。实际上,激进的批评家认为,教育造就了一种为经济权力结构的需要而效劳的驯服的和适合的劳动力。在这个意义上可以说,这些激进的批评家和 19 世纪末期英格兰学校教育发展的反对派人士站到了同一阵营。

人力资本理论方法论有许多留待改进之处。就绝大部分而言,证明作为改善人力资本发展结果的各种尝试,都是根据线性方程模型,用已知因素(如技术的进步和其他形式的资本投资等)来解释某一时期的国民生产率(通常以国民生产总值衡量)。在解释余数或生产率增长时,除已知因素以外的其他未能解释的因素,都归因于“人力储备”质量的改善。然而,这种论证的一个基本谬误,就是线性模式中的余值大小完全可能是许多因素的结果,与模式本身(包括根本的假设)的说明因素毫无关系,也可能是对模型中变量充分测量的结果。总之,人力资本理论的力量在于理论上的假设及其方法论程序,这种程序是精细的,所用的数据是最适合的。而大多数早期人力资本理论研究所用的数据,在质量上值得怀疑,在数量上也不充分。这就难怪根据这个理论制定的政策未能取得预期的效果。

毫无疑问,人力资本理论,对如世界银行、经济合作与发展组织以及联合国教科文组织这样一些国际组织的有关教育和发展战略政策,有相当大的影响。确实,早期有关教育对发展的直接作用的乐观主义,许多是基于对人力资本理论的笃信。在许多方面,人力资本理论代表了经济学家对发展战略的贡献。当人力资本理论开始受到质疑时,教育和发展之间的关系也受到质疑。

教育的现代化影响 经济发展的先决条件

当经济学家忙于编制各种测量,以说明教育投资对日益增长的生产率的价值时,社会学家根据一种社会学框架采用了相似的观点。从本世纪 50 年代到 70 年代初,许多社会学家普遍认为在教育和社会

会经济发展之间有直接的关系。像人力资本理论家一样,社会学家也强调根据人口中的个人水平的性质,来解释经济增长和发展的不同水平。^①而且,社会学家也像人力资本理论家一样,认为教育带来了个人的变化,进而提高了生产率和工作效率。只不过人力资本理论家的说法是,在生产发展过程中通过教育来改善人力储备,而社会学家的说法是教育对价值观、信念和行为的影响。对社会学家来说,一个根本的假设就是,为了使社会现代化(发展经济和社会方面),那就必须拥有现代化的人,他们具有现代价值观、信仰和行为。也就是后来所说的现代化理论。

现代化理论起源于麦克莱兰(McClelland, D.)的著作。他是一个社会心理学家。在50年代和60年代,他试图解释:为什么有些社会比其他社会有更高水平的社会和技术的组织。

麦克莱兰(1961)认为,造成不同社会在社会和技术的进步上的差异的主要因素,是那些社会文化的和形态上的人格,特别是他所说的成就需要。发达社会的大部分人有很高的成就需要,而在较不发达社会中只有少数人有成就需要。

在社会学中,与麦克莱兰的理论相似的另一种理论强调的是态度、价值和信念,而不是人格品质。主要基于英格尔斯的著作和他的现代化量表,人们逐渐认识到,只有人口中一定数量的人对工作和生

① 一般说来,现代化理论可以在社会结构、文化或人格的不同层次的分析中阐述,首先,这种关于加强社会分化和复杂性的理论,其最好的代表是涂尔干和斯宾塞(Spencer, H.)的著作;其次,这种理论早期起源于韦伯(Weber)关于新教徒道德和资本主义兴起的论文,社会心理学家如英克尔斯(Inkeles)和史密斯(Smith)最近的研究也归于这一类。最后,在人格层次上的现代化理论中,麦克莱兰关于成就动机的研究最有代表性。

很明显,这些层次不是相互独立的,我们这里所讨论的现代化学派假定,在社会真正现代化以前,所有上述三个层次都必须发生变革。我们这里所关注的是教育在现代化过程中起什么作用,以及每个层次的变化在重要性上的次序。

活的质量,对控制自己环境的能力和愿望以及其他有关的价值,具备了现代化的态度、价值观和信念,才能出现社会和经济的发展。英克尔斯和史密斯(1974)对六个国家的现代化进行了研究,明确地得出了下述综合的所谓现代性命题:

累积的证据表明,如果一个国家的国民仍然按较古老时代的方式生活,那它就不可能进入20世纪。一个现代国家需要参与的公民,他们是十分热心于公共事务、能超越家属关系网络和直接的地理区域而作为作为一个社区成员来行使他们的权利并履行他们的义务的男男女女。现代机构需要这样的人:遵守时间;奉行抽象的规则;依据客观证据作出判断和服从由技术能力而不是传统或宗教规范所确立的权威。作为现代社会制度基础的工业秩序中的复杂生产任务,也提出了它们的要求。工人必须既能够接受劳动的精细分工,又能够使他们的活动与劳动力中的其他许多人取得协调一致(PP. 3—4)。

社会学现代化理论观对发展理论的独特贡献,一般在于它认为教育,特别是学校教育,可能是从一个传统社会转变为一个现代社会过程中最重要的动力。在60年代和70年代初,有相当多的研究致力于证实一个现代化的命题,即学校教育可使人们的思维方式现代化,并进而影响到人们的行为方式。

然而,如同人力资本理论一样,现代化理论也受到了许多批评。这一点在第一章中已谈得很多了。很明显,在最起码的水平上,很多批评都是直接针对其关键性的前提,即把现代化作为一个可靠的发展目标。而且,即使全盘接受现代化理论及其所有的观点,把教育作为现代化过程的一个重要动力仍值得商榷。首先,迄今为止,现代化理论仅仅强调将社会的内部因素作为其发展的动因,教育也同样被认为是内部变化过程的一个部分。例如,只是到了最近,才开始直接注意到教育对发展作用的有问题的方面,而且唯独很少注意其消极作用(Anosike, 1977; Hanf et al., 1975)。其次,由于一向把现代化看作是一种单线现象,从而很少考虑这个过程更复杂的性质,特别是变

化的不稳定、不一致的影响所造成的混乱甚至冲突。教育,一向是直接针对人口中某部分人,如来自高阶层背景的城市青年,因此,教育会加剧而不是减轻混乱与冲突。现代化中潜在的种族优越感会使上述的混乱与冲突进一步恶化。当现代化的教育也有了这种偏向时,作为一种机构和过程的教育,其作用可能会事与愿违,其效率会不大经济或不大能为人容忍。

最后,就我们现阶段的理论和实际的知识水平,我们只能最谨慎地把握教育与相关社会和经济发展的现代价值观、态度和行为的形成之间关系的因果链。正如在前面所提到的,人们已经对现代化理论所假定的因果模式提出了疑问,而社会心理的现代化如没有相应的社会内外结构的变化,那就会比为发展过程而解决问题带来的问题还要多。在现代化过程中,可能的“故障”会很多,只是到最近,教育在这个过程中易受非难的作用才被认识和承认。

然而,在把现代化理论作为第三世界发展和工业化国家不断进步的最可靠策略的整个时期内,这些关键性缺陷就根本不为人所知或是根本没有被意识到。因此,从60年代到70年代初,人力资本理论和现代化理论在论证世界各国在教育上大规模投资的合理性上起了很大的作用。毫无疑问,全世界这个时期在教育系统上的花费是可观的。即使在发展中国家,这方面的开支从任何标准来说都是引人注目的。

根据联合国教科文组织的资料,第三世界国家的学校的入学人数,初等学校人数从6 500万增加到2.36亿,中等学校人数从750万增加到6 700万,高等学校人数从90万增加到1000万。与此同时,成人中的文盲率从44%降到32%(Habte,1980,P.88)。然而,与教育对社会和经济发展有明显贡献的证据一样,这些数字也许在许多方面受到引人注目的挑战。用一位作者的话来说,“在发展中国家,现在发现教育制度仍同以往差不多。它们的膨胀超过了它们的变化”(Ward,1974,chap.Vi,楷体为作者所改)。对于这种观察,我

们还要加上我们自己的成分,当这种膨胀出现时,就更会认为教育与发展之间的关系成问题。

教育费用和发展

对教育作为一种发展动因的信念逐渐丧失的首要因素之一,是日益增长的费用。在一个对世界范围教育膨胀的早期评论研究中,库姆斯(Coombs,1968)问道:“钱——或缺钱——是教育危机的根源吗?”在60年代末和70年代初,经济学家们不仅开始关心教育系统扩充的开支,而且关注在任何水平和任何时候维持教育系统所付出的越来越高的费用,换言之,“……每年,教育系统需更多的资金用于仅仅获得与上年同样的结果——年复一年,永远如此”(Coombs,1968,P.47)。当然,造成这样情况的原因,是资金开支的增长和教师工资的提高,这都是由于遭受到普遍的通货膨胀的影响。

可以肯定,某些方面的教育费用也有减少的例子。库姆斯发现,在60年代末,有些发展中国家每个学生,特别是大学生的平均费用明显下降。但是,他又发现,这种下降主要源于五个因素:(1)通货膨胀与教师工资提高之间的时滞;(2)用低工资雇佣不够格的教师;(3)学生数与教师数之比值的提高;(4)抛弃高费用类型的教育,如寄宿学校;(5)采用二部制(Coombs,1968,P.49)。

但是,教育质量引起的问题必定会不利于教育费用的问题。最近对教育成果研究资料的比较,清楚地说明了发达国家与较不发达国家之间学生成绩有持续性的悬殊。对这种悬殊的最详尽阐述,可以看国际教育成就评价协会(IEA)在70年代初对21个国家进行的研究。根据标准化测验,从对自然科学和阅读能力的分析中,经常可以发现,发达国家学生相应地比较不发达国家学生的得分高得多(Coombs & Keeves,1973;Thorndike,1973)。而且,对一项关于一个非洲国家的更为详尽的研究发现,这个国家的学生在他们的中学最

后一年(近 18 岁)所达到的阅读水平,只相当于英格兰 14 岁学生的水平(Husen,1977)。

当然,可以用许多不同的因素来解释这些持久的成绩悬殊,但如果没有确立投入和产出之间的因果联系,不解决确定特定社会所需的理想的和适当的结果与目标这个更基本的问题,那就不可能解决教育费用问题。

但是,从可得到的统计资料来看,几乎毫无疑问,从 1960 年到 1974 年,大多数国家在教育上的平均公共开支稳步增长,不管是从国民生产总值还是从国家预算中的百分比来看都是如此。在世界发达地区,国家预算中用于教育的百分比从 1960 年的 11.3% 提高到 1974 年的 15.6%。在不发达国家,相对提高的幅度几乎相同,从 11.5% 提高到 15.1% (World Bank,1980,P.67)。但是,对许多国家的预算来说,要负担这些开支水平实在不可能。在这种情况下,不但教育的投资价值减少了,而且对相应的教育产出的质量和有些国家明显的教育失策问题产生了争论,并引起了对这些教育费用在社会和经济发展中的作用的疑问。因此,至少在某些情况下,教育费用具有一种使得教育对于发展的努力起到反作用的因素,简单说来,这意味着发展需要社会各个方面的开支,但如果把有限的资源不恰当地分配给教育,那对预算中的其他关键方面如卫生、福利及其他维持发展政策所需的基础结构的投资就少了。

教育和劳动力市场危机

关于教育及其与发展战略之间关系的一个基本假设,就是教育对于造就熟练技术的、可靠的劳动力的作用。我们已经看到了人力资本理论和现代化理论两者是怎样坚信受过教育的人口越多就越具有生产性,而且还会具有大多数发展战略目标中的持续现代工业化经济所需的态度和行为。虽然在 60 年代和 70 年代初有很多研究结

果证明了这些假设(PsacharoPoulos,1973),但到了70年代中期,整个世界经济和个别国家经济使得教育与发展关系的这方面的假设再也站不住脚了。发展规划人员所忽略的是把各国联合在一起的经济纽带,同时教育规划人员未曾认识到的是教育系统对迅速适应国内变化着的社会和经济需要没有灵活性。

70年代世界经济的衰退是由多方面的原因造成的,原因之一是燃料和能源价格的上涨。但是,另一个原因是,在发达国家和发展中国家,出售某些生产产品的竞争越来越厉害。尽管生产费用高涨和经济发展停滞不前,但在许多国家受教育人数仍在增长,不断地产生大量熟练技术的和合格的劳动力。从1960年到1970年,世界范围的失业率以每年大约2%的幅度增长。据估计,到2000年,将以每年2.7%的速度增长(World Bank,1980 a)。

除了普遍的失业问题,对学校教育与具体工种的相关,尤其是对把学历当作招工和筛选的过滤手段的倾向,人们也产生了相当的怀疑(Berg,1971;Dore,1976;Foster,1965)。

发达国家和发展中国家有时把学校教育与就业联系起来加以批评。学历主义,有时也称之为“文凭病(diploma disease)”(Dote,1976),这已成为一种世界性的现象(Collins,1979)。最后,在有些发展中国家,曾经主张学校教育为不存在的工作训练学生,而造就的熟练技术劳动又不符合第三世界劳动力市场的需要。因此,正如我们在尼日利亚所看到的不正常现象那样,大批失业的毕业生有着不切合需要的技术,同时某些经济部门又不得不从国外引进受过良好训练的劳动力(Anosike,1977)。

学校教育提高了学生对毕业后职业和工作的抱负水平。正如现代化理论所说,事实表明学校对学生的抱负和期望水平有直接影响。对发展中国家和处于不利地位的集团来说,这些抱负太大了(Saha,1982)。另外,有人认为,这些抱负与劳动力市场的机会需要不相称(Huseh,1977;Little,1978),而另一些人则认为失业危机可能是资本

主义结构的一种现象,而不是与教育有关的问题(Blaug,1980; Carnoy,1980)。不管其根源何在,有些人认为教育成就水平、抱负水平和工作机会之间的脱节,对于个人和社会来说,都可能产生破坏性的社会和心理后果(Wober,1975)。因此可以说,到目前为止,由于学校教育所激发的抱负水平与劳动力市场中的机会不相称,于是它在这面对经济发展的作用大可怀疑。

显然,在某些情况下,学校教育造就了具备社会所需技能的劳动力。但是,学校不是获得这些技能的唯一途径,有时学校可能是获得这些技能的最不恰当的方式。而且,在许多发达国家和技不发达国家中,不管教室里传授什么样的技能,就业危机可能会照样存在。不过,我们认为,已产生的关于教育对经济发展的作用的许多冷言冷语,应归因于学校和工作场所之间关系的明显破裂。

教育和发展:激进的与新马克思主义者的批评

对教育和发展的假设最根本的挑战来自激进的和新马克思主义者的阵营。这些作者在反对源出于进化的、结构-职能的和现代化的观点的发展理论上是一致的。由此,他们代表了对直线式和螺旋式社会变革的背离。他们认为现在大多数第三世界国家的情况不是处在“原始状态”,不难亦步亦趋地重复发达国家已经走过的路。它们许多世纪的衰落要归因于依赖和不发达的过程。“不发达不再被认为是残余现象和消极条件,而是一种特殊历史过程所产生的现象”(Bernstein,1979,P.83)。

在这些作者中,有些人批判作为现有政治和社会发展条件之一的教育。这些激进观点变得越来越具有说服力和影响力,在校不发达国家尤其如此。在许多方面,他们对教育和发展的批评是互相渗透的,而且成了教育社会学中一种广泛运动的一部分。在这个运动中,结构-职能方法和意见赞同法遭到反对,转而崇尚冲突,有时倾

向微观的观点(Karabel & Halsay, 1977)。这里,我们将把注意力主要地集中于新马克思主义者的批评上,因为它更直接地探讨了有关教育在发展和不发展过程中的地位问题。

新马克思主义者批评的重要性在于,他们几乎把全部注意力集中于属于资本主义经济的社会和世界经济体系,并不孤立地看待单一的民族、国家。因此,如果没有国际眼光,就不可能评估教育在发展中的作用。分析过程中的一个要点是,世界体系是由国家与国家关系网络构成的,其中有些国家占主导地位,有些则处于附属地位。如同生产出的产品一样,教育是从国内消费和国际消费两个方面来看的。重要的问题不在于教育怎样对社会和经济发展起作用,而在于什么样的教育适合于什么样的发展和什么人的利益。

新马克思主义者并不否认教育能对经济增长作出贡献。但是,他们认为,在先进的资本主义社会,这种增长主要是为当权者的利益服务的,并且维持了社会制度中的不平等。英国、法国和美国的批评家都一致认为,资本主义社会中的学校反映了上层和中产阶级的价值和利益,而对工人阶级则不利。而且,他们与19世纪英国迅速增设学校时有些人的观点有些一致,认为学校通过造就一支驯良的、顺从的劳动力队伍,巩固和再生产了资本主义社会的阶级结构(Bowles & Gintis, 1976)。由布迪厄(Bourdieu, 1973)在法国进行的实证性研究,揭示了为统治阶级提供“有文化的和物质的资本”,从而使他们能更充分地参与到社会系统中去,并从中得到奖赏。诸如此类的批评都没有涉及教育造就熟练技术的劳动力并进而促进经济增长的问题。然而,从长远来看,在实现社会的和政治的平等中,这种教育能否起到作用是成问题的。在他们看来,平等是先进资本主义社会不断发展所必需的,是较不发达社会中扭转不发达状况所必需的。

关于平等的问题,新马克思主义者的看法更为复杂。在非洲、拉丁美洲和东南亚的大部分社会,都在其过去的某个时期经历了殖民统治。在以前的殖民地学校教育是从西方工业社会引进的,同殖民

制度一样是为同样的社会统治集团服务的。卡诺伊(1974)认为,在许多发展中国家,学校只是一种新帝国主义和新殖民主义的形式。它们继续为以前的殖民权贵的利益服务或为御用理论家所说的“核心国家”(美、英、西欧)的利益服务。它们通过其筛选机制和课程结构,造就弗兰克引用的马克思所说的“游民无产者(lumpen-proletariat)”来实现上述任务(Frank,1972)。“游民无产者”是为海外利益而不是为本国人民利益服务的本地权贵。很明显,从这种观点出发,传统教育不是为第三世界国家的发展利益服务,相反是为不发达状况的继续存在而效力。对教育和发展假设的否定,不是基于对教育的一般否定,而是因为这种特定的教育形式是历史地从西方资本主义社会演变而来的。于是,批评更为根本性地指向资本主义教育模式,并且这种模式向受资本主义影响的其他社会扩散。

正如我们所预期的,在社会主义国家,关于教育及对发展作用的观点不是很消极。在苏联和其他东欧国家,教育被看作是和社会和经济发展战略的一个重要部分。最近,在中国、古巴和坦桑尼亚,从扫盲识字计划到高层次的科学与技术训练的教育,都放在政策、规划和预算的首位。但是,即使在社会主义国家,对于什么组织、课程以及哪些程度的教育最适合于给予最优先的考虑也持有不同的看法。

例如,在中国,一时是以课程结构为基础的重学术的教育战略,一时则侧重带有实践倾向的学校计划的教育战略。跟其他社会主义国家一样,中国在教育发展上不遗余力。虽然在1949到1979年取得了显著的成就(初等学校入学人数增加了3.4倍,中学入学人数增加了3.6倍^①但教育体制中的矛盾(如城乡之间、个人与社会之间、经济需要与政治需要之间的紧张关系)使得中国的教育体制未能满足人们的期望。正如勒夫施特(Lofstedt)所说的:

^① 此处原文为“36 times”,疑应为“3.6倍”。——选编者,高校入学人数增加了4.5倍)

……我们已经看到,考虑到所能利用的资源,旧的社会遗留下来的困难和解放战争造成的损失,中国自1949年以来在教育发展上表现不凡,但我们也应看到出现了某些严重的倒退。现行的教育体制存在不少问题,远远不能满足现在政府所确定的国家发展的需要(1980 P. 178)。

社会主义国家教育政策中的一个重要部分,是对文盲的强烈关注,人们普遍认为文盲碍于社会发展。在革命后的苏联,以及其他以社会主义为方向的国家如中国、古巴和坦桑尼亚等,教育战略中的一件首要工作便是扫盲运动。

革命后俄国,人口中识字率从1920年的32%提高到1959年98%左右。到1975年,中国和古巴人口中识字率分别是70%和96%,与其他社会相比进步是很快的。最近几内亚比绍、莫桑比克和安哥拉这些新的发展中国家,都已开始它们自己的扫盲运动。之所以这些运动在民族解放战争中就已开始,也是基于这样的信念:有文化是社会经济进步和政治改造的一个关键性前提。有文化、理论与实际相结合的辩证法(在半工半读学校中得到体现),是社会主义国家教育纲领的主干。看来,社会主义发展政策也会像50年代和60年代的资本主义社会那样,把教育看作是控制社会、经济和政治变革的关键动力。直到最近,人们对它的潜在贡献一直深信不疑。

然而,从几个社会主义国家最近得到的事实表明,在资本主义国家教育中存在的问题在社会主义国家的教育中也同样可以看到。在以社会主义为方向的社会如苏联(Dobson, 1977)和坦桑尼亚(Court, 1976)也同样可以广泛地发现教育对社会结构的复制和普遍的就学机会与学业成就不平等。

正如在许多西方国家那样,失业以及学校与工作之间的脱节,现在也成了有些社会主义社会如民主德国的一个主要问题。看来,对教育在发展中的潜在作用渐渐产生怀疑,这并不限于采用人力资本理论和现代化理论作为发展战略基础的资本主义社会,而是对许多

不同的政治和经济制度中的教育考虑的结果。教育作为一种控制社会变革的方式所具有的能力,似乎涉及到社会结构和制度的力量中更基础性的因素,因而不能加以简单的概括和把握。

教育与人类进步^①

[法]富尔

教育与人类的命运

很多国家认为,现代人的教育是一个特别困难的问题,而所有的国家都认为,它又是最重要的问题之一。有些人想使今天的世界变得更美好些,因而就要为未来作好准备。在这些人看来,教育乃是一个基本的、普遍的课题。联合国教科文组织成立了国际教育发展委员会,这是一项适时的措施,能跟上当代世界的政治议事日程。

我们发现,一种传统的教育体系曾经历过时间的考验,而且一般认为,只需要一些临时性的点滴改良和一些多少带点自动性的调整,就行了。但是,近来对于这种传统教育体系的批评和建议总是像雪片似地飞来,这种批评和建议甚至对整个教育体系都发生了怀疑。现在有些青年人多少有点公开地反对那些强加在他们身上的教育模式和学校类型,要说明这种特殊现象的影响往往并不容易,因为这种现象所表现的不安感是模模糊糊的,反抗是转瞬即逝的。

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著、华东师范大学外国教育研究室译:《学会生存——教育世界的今天和明天》,上海译文出版社1979年版。本文经译者作了一些修改。题目是选编者立的。

还有一种教育体系是新近才建立起来的,而且是照抄外国的模式的(在发展中国家里通常有这种情况),在这种地方也出现了类似的混乱现象。当第三世界国家从殖民地时代挣脱出来的时候,他们就在全副精力投入了反愚昧的斗争,他们十分正确地把这种斗争视为彻底解放和真正发展的非常重要的条件。他们以为,似乎只要从殖民者手中攫取技术优势的工具就够了。但是,现在他们已经意识到,这些外国模式(甚至从设计者和利用这些设计的人这两方面看来,都是已经过时了的)既不符合它们自己的需要,也解决不了他们的问题。这些国家在教育方面的投资和他们在财政上的可能性是不相称的。

毕业生的人数远远超过了经济所能吸收的力量,致使某些特定的集团出现了失业现象,而在这方面的弊端不仅是得不偿失,而且还造成了如此广泛的心理上和社会上的损害,以致破坏了社会的平衡。那些为了一个基本愿望(即向愚昧作斗争)已经作出这样大的牺牲,受了这样多的痛苦,经历了这样久的战斗的人们,现在要使他们放弃这个基本愿望,那是绝对办不到的。于是“惹人苦恼的重新评价”是必要的了。正是这种形势要求资金比较雄厚的国家出一份力量,以利于团结。

最后,我们还应该注意到,某些国家以为他们自己的教育体系是令人满意的,至少大体上讲是这样,而又没有一个权威为他们下结论,说他们是正确的还是错误的。这些国家可能由于没有觉察到那种根深蒂固的败坏情况,而正在自己哄骗自己。在这种状况下,一旦人们觉醒过来,这种觉醒势必十分猛烈,就像1968年5月法国所发生的情况那样。但是同样也有这样的可能性,即这些国家通过特别良好的管理和某些其他一系列的办而能成功地适应在别人看来难以适应的情况。

尽管如此,即使那些现代国家自以为处于幸运的地位,而没有受到危机的风险和良心的苦痛,但是他们还是不敢因此而推断他们自

己没有问题和毫无忧患。相反,这些国家总是十分注意使自己的教育机构和方法现代化并不断地改进它们,因而对于革新的实验并不感到震惊。他们意识到:使尽可能多的“学习者”掌握尽可能高水平的知识,获得崭新的进步,这是可以达到的,也是希望达到的。这些国家也不会不意识到这样的事实,即科学发明和科学革新的不断发展使得这种需要日益迫切,但与此同时,达到这个目标的前景却又愈益遥远了。

现代国家,即使只考虑他们自身的利益,也不能不发觉,增强国家之间的合作和更自由地、更有组织地交流文献和经验,将有助于他们在自己的事业上取得更廉价和更迅速的进步。可是,这方面的成就至今仍然是微小而零星的。

但最重要的是,这些国家对世界的其余地区不能熟视无睹。

当这些国家正在走向知识和力量的顶峰时,他们怎能不对这个行星上处于愚昧无知——如继续挨饿和早期死亡——的一大片阴暗区域感到担心,甚至感到苦恼呢?在这个急剧变化的现代世界中,我们非但希望防止经济上、智力上和政治上的种种差别变得更加尖锐,而且还希望所有的人民都可以享受到一定水平的福利、教育和民主。而对于这一点,我们不再认为是什么博爱、仁义、慈善和精神高尚之类的东西了。

我们时代的这种巨大变化正在危及人类的统一和前途,也正在危及人类特有的同一性。我们所害怕的,不仅是严重的不平等、穷困和苦难的痛苦前景,而且还有人类可能被两极分化,把人类分裂成为优等集团与劣等集团、主人与奴隶、超人与下等人这样的危险。在这种形势所产生的危险中,不仅有冲突与其他灾难(今天具有大量破坏性的工具很可能落到贫困和反叛集团的手中)的危险,而且还有非人化的根本危险,这种危险既影响着有特权地位的人们,也影响着受压迫的人们。因为对人类本性所造成的伤害,也会伤害所有的人们。

科学的与技术的革命 教育和民主

有人认为 ,上面种种考虑永远是正确的 ,在别的场合 ,可能已经有人对它们作过系统的阐述 ,因而在这里就没有必要对当前的问题“通俗剧化”了。这是一个非常错误的观点。我们现在所考虑的形势完全是新出现的 ,是史无前例的。

因为它不是像多次重复说过的那样 ,只是从数量增加的简单现象出发的 ,而是从质量上的转变出发的 ,所以这种质量上的转变影响着人类极其深刻的特性 ,而且在某种意义上讲来 ,它是革新人的天赋才能的。

如果我们透过时间从总体上去看教育活动的演变 ,我们就立刻看到 ,教育是随着经济的进步而进步的 ,从而也是随着生产技术的演进而演进的 ,然而要在复杂而互相制约的各种因素中找出各自的原因却并非易事。

在稳定的农业社会中 ,教育所关心的事情是专业技能、传统和价值的传递。这种教育不会离开社会的、政治的和宗教的问题而产生它本身特殊的问题。

当经济的进步达到一定水平时 ,教育体系就自然而然地要把日益丰富的知识传递给人数日益增多的人民 ,因为精益求精的生产过程要求更加高级的熟练技术 ,同时劳动力本身又促使新技术的改进 ,并由此而出现了具有发明和革新头脑的人。

此外 ,在一段长时期内 ,教育推动着、伴随着、决定着社会与政治的发展和技术与经济的发展。受过较高程度教育的人往往坚持他们作为公民的要求 ,而且当他们的人数增多的时候 ,他们就势必要求民主。如果说教育机构纯粹是保守的 ,甚至是压抑人的 ,这个看法是不确切的。一个机构就其本性而论可能会产生一些稳定性的影响 ,此外 ,教学活动本身 ,如同司法活动一样 ,倾向于重复过去 ,倾向于形式

化、公式化。这种双重特性在迅速变革的时期尤为显著。于是教育看来既是与社会变革背道而驰的,同时又是推动社会变革的。

这种双重性的演进在整个历史上一直继续着。这种演进有时是缓慢的、察觉不到的进步;有时则是较为迅速的、较大的社会变革,它能引起人们的注意,并标志着历史上重大的转折点。

然而,到目前为止,还没有什么东西足以和我们现在所说的科学技术革命所产生的后果相比拟。

事实上,我们早些时候通过科学的观察和“秘诀”的发现,已经取得了不少技术上的进步,但是,这种进步还没有在理智上掌握自然的神秘力量。只有到了近代将临的时候,由于人们深入研究了问题的核心,才理解了这种神秘力量,同时,这种深入研究的结果又由于迅速地应用于实践而被引进群众日常生活中去了。

18世纪的产业革命是用机器去代替和加强人类的肌体功能。可与这种产业革命和最初的机器时代相比的是,科学与技术革命同时还进而征服了人类的精神世界,即在任何距离之间都可以直接传递信息,而且发明了日益完善的、理性化的计算机。

这种现象必然影响到全人类。

经济扩张的影响在不同的地方和对不同的社会集体是大不相同的,但大众媒体和控制系统的革命却影响着每个地方的每个人。现在几乎没有一个人能够掩耳不听半导体收音机和麦克风广播,或者不去按一下电钮揭开一连串非常复杂的机制,并引起各种富有意义的效果。所以科学技术革命使得知识与训练有了全新的意义,使人类在思想上和行为上获得许多全新的内容和方法,这是第一次真正具有普遍意义的革命。

科学技术革命在通讯(要从广义来理解通讯一词)方面的特点使我们能够理解最广阔的空间、无限短的时间、全部范围的数字,在这一点上,它是无与伦比的了。这样,我们就可以把这种科学技术革命,同曾经与之作过比较的那些历史上的变革,如文艺复兴或产业革

命等,区分开来了,这些历史上革命的信息只能用很不均匀的速度向全世界的不同部分,乃至向不同地区的居民散布。

人们必然会想到这一事实,但我们必须强调指出,人们不一定能推断出它的逻辑结论。

在发展的早期,无论是缓慢的还是突然的,已经开始有了半自动的机制(即使冒一时的风险),使教育、经济和政治权利三个领域之间的供求关系保持平衡。在落后的国家里,对教育并不感到有大量的要求,在未受过教育的人民中间,对民主也不很需要。这些适应性的体制(这使人回想到过去的市场经济)在现在这个以自发性与交流模式为特征的世界中,已经陈旧了。

过去人们把一切事物都视为万能的主宰按照事物的自然积序所作的安排,因而甘愿忍受一切痛苦。现在不然,单就经济、福利与生活水平而言,人们已经不再甘心把人分成不同的阶级而使自己居于不平等的地位;也不再甘心忍受那种使整个民族受苦的挫折。他们也不再听任教育居于不发达的状态,特别当他们开始相信普及教育是促进经济“起飞”和收复失地的绝对武器时,尤其如此。最后,民主本身已经变成了一个比过去更加激动人心的问题。因为,人们现在一方面完全不顾他们的国民生产总值的情况和学生入学率的状况而渴望民主,但同时他们又要求另一种与我们迄今久已习惯的民主不同的民主。

在这一方面,没有一个国家对于它的进步和发展真正感到满意,在这一方面,人格培养具有决定性的作用。

大众通讯媒体的发展为政治和经济当局提供了制约个人的特殊工具,特别当他们把人当作一个消费者和一个公民,而不管这个人有什么能力的时候。这个人处于很有强迫性的宣传气氛的环境中,而且在行为上要服从外界强加于他的准则,损害了他的真正需要以及他在智力上和情感上的同一性。这样的环境便有可能对他造成一种精神错乱的危险。所以,他必须有能力同这种危险进行斗争。有些

领域,一个人一向觉得他是可以在里面自由活动的,至少是可以按照他自己的方式追求他的目标的。但是,现在人们已经设计出各种机器从事理智活动,这样便把他从他原先自由活动的领域中驱逐出来了。不过这种革新对于这个公民也有好处,因为它可以使他不致犯许多错误,并且可以使他避免大量的混乱和制约。对必然性的认识可以使人摆脱许多限制,如果这种认识已经经过自觉的消化和解释的话。从这一点上看来,一个人要能够在他自己特殊的、最小限度的行动范围内,解决他自己的问题,作出他自己的决定,并承担他自己的责任,认识必然性是必不可少的。

所谓形式上的民主——嘲笑这种民主是错误的,因为它标志着一种重大的进步——现在已经过时了。当局的代表在一定时期内曾经保护公民免受政权滥用权势之害,并曾经给予他们最低限度的法律保障,这一点在过去曾有过好处,在现在仍然有好处。但是这种形式上的民主不能使公民分享经济发展的利益,也不能使他在这个变化的世界中掌握他自己的命运,也不允许他最有利地发展他自己的潜力。

技术时代带来了不可否认的利益,开拓了广阔的新前景,但也不免有它独特的不利之处。科学家目前正在警告我们防止形形色色的危险,对这些危险的一些有声有色的描绘往往掩盖了它们引起人们幻想的那种性质:人口增殖已使人口密度达到不合理的地步;土壤和土地遭到破坏,城镇拥挤,令人窒息,动力与食物资枯竭,两极地区融冰,以致发生另一次大水灾;大气被损害智力的化学品所污染等等。

有人甚至建议完全停止人口增殖——“零点增长率”,因为这样便可以减少损害的程度;另一些人没有公开采取这一极端的立场,而主张用生态学的政策恢复马尔萨斯论。这种办法会强化人民之间的不平等,甚至使今天的畸形变化更进一步加深。因此,人口增长还是要相应地继续下去,但为了避免增殖的危险,减少其有害影响,各个共同体必须民主地安排必要的轻重缓急和纪律。要做到这一点的先

决条件是 :有关的人们应该获得充分的教育、广博的见闻和通晓事理。

这种新人必须懂得个人的行为具有全球性的后果 ,能够考虑事物的轻重缓急 ,并能够承担人类命运的共同职责中自己的一份责任。提高生活质量与寻求人事平衡不应只是政府的任务 ,因为这不仅牵涉到管理方面的问题 ,而且往往还要牵连到充满偏见的制度方面的问题。只有当舆论成为普遍的舆论时 ,它才会促使政府把这种简单的、显然必要的 ,但仍被置之不理的措施 ,如停止发展核武器 ,重新分配当前用于无益战争的投资等等 ,用来提高人民的生活水平。如果人民要为此目的运用自己的智慧 ,并且如果他们要完全能够这样办的话 ,他们就必须意识到他们自己 ,意识到他们自己的意愿和力量 ,他们就必须抛弃宿命论 ,不让他们本身“自暴自弃”(如果我们可以使用这个字眼的话) ,而他们只有通过人人都可享受的教育才能获得这种心理上的自信心。

我们必须强有力地支持民主主义 ,因为这是使人免于成为机器奴隶的唯一途径 ,也是人类在智力成就上获得尊严的唯一条件。“民主”概念本身必须作进一步的发展 ,因为民主再也不能局限于在现存的社会中保护公民不受强暴势力为害的极少一点的法律保障了 ;与此相关的是 ,民主还必须满足人们的教育要求 ,因为不可能、也不会在由于教育不平等所划分的各个阶级之间出现民主和平等的关系 ,我们必须重新制订教育的目的和内容 ,使之既有新的社会特点 ,也有新的民主特点。

根据这些理由 ,国际教育发展委员会强调这样一个事实 ,即在教育领域内政治行动起着特别重要的决定作用。

至少就其新发现的力量而论 ,既然这些要求本身乃是科学技术革命的结果 ,任何教育行动都必须把重点放在下述两点上 :

(1)所谓“科学的人道主义”这样一个普通概念 ,它是人道主义的 ,因为它的目的主要是关心人和他的福利 ;它又是科学的 ,因为它

的人道主义的内容还要通过科学对人与世界的知识领域继续不断地作出新贡献而加以规定和充实。

(2)技术,这就是说,把科学,或用比较普通的名词来说,把有组织、系统的知识,应用于实践的、具体的工作,使人不仅能更好地理解他周围环境中所发生的客观过程,而更为重要的是,还能提高他的一切活动的效率。

根据这些理由,国际教育发展委员会认为基本的问题是:要使科学和技术成为任何教育事业中基本的、贯彻始终的因素,要使科学和技术成为为儿童、青年和成人设计的一切教育活动的组成部分,以帮助个人不仅控制自然力和生产力,而且也控制社会力,从而控制他自己、他的抉择和他的行动;最后,要使科学和技术有助于人类建立一种科学的世界观,以促进科学发展而不致为科学所奴役。

质的变化 动机与就业

有人强调说,教育问题中的基本事实是具有普遍意义的,所以我们认为,国际教育发展委员会决定不孤立地探讨发展中国家的情况,是有道理的。这些国家也许正面临着一些特殊困难并较之其他国家担负着更为紧迫的责任,这一点我们将在本报告中提到。不过,根据模糊的标准进行分类是危险的。除了这一事实以外,在我们看来,在有关范畴之间所作的那种广泛的区别,主要是从数量上的估计或实际的应用中推演出来的(此外,这些差别不应和一大批民族联系起来加以说明,而应和一个特定的民族联系起来加以说明,不致由于区域的类似性而抱任何偏见)。

就作出主要抉择的原则而言,工业化国家和发展中国家都应制订可以互相比较的策略,但可采用不同的手段。

工业化国家的教育体系仍然保持着它的双重性质(至少在很多情况下是如此);它所实施的教育是科学技术时代以前的教育,而它

所吸收的新成员,就其社会地位而言,却是当时杰出的人才(当然我们所指的是那些在高级研究方面的人才)。目前这种具有同样特征的、完全相同的教育体系一般已经传到了发展中国家,而这种教育体系对于发展中国家却是特别不利的,因为它既不适应了那种文化环境,也不适应于那种社会和人类背景。

所以在这两种情况中,首要问题是要使教育从技术前时代转移到技术时代,其次是要建立一个满足广大人民群众需要的教育体系,不过开始时仍可局限于少数人,以便在一定程度上保证经济上和行政管理上的充分就业。从逻辑上讲来,这种双重变化应是一个单一过程的两个组成部分。但具体情况往往并非如此。某些工业化国家力图使教育大众化,但同时又不建立现代技术的体系。这些工业化国家在一定程度上已经遭到了失败。失败的证据是工人家庭的学生能受高等教育的比例很小。而从另一些国家的经验和可靠的科学研究得到的证据表明:人的智力在不同的社会阶级中和财富不同的人中几乎是平均分布的。

从教育的观点来看,这意味着所谓“发达的”国家正在惊人地面临着内部不发达的情景。在这些国家中,对环境不完全适应和学习不及格的情况,至少就比较而言,是各个民族出身的学生所具有的通病。这种情况和以前殖民地国家所看到的情况十分相似,那些国家的学生完全是传入的西方教育的产物。

上述两种情况使有关教育动机和就业问题更加突出。教育动机和就业问题决定着学生的流进和输出,制约着他们的成败,因而也就控制着人们进入或离开教育领域。

对教育动机的研究是制订所有现代教育政策的关键。而对动机的研究又有赖于谋求职业的情况(要求能够得到与学习所达到的水平相应的地位和利益)和对学习的渴望,而谋求职业和渴望学习两者或一齐起作用,或交替起作用。但显然值得注意的是,谋求职业一般重于渴望学习,后者的重要性往往被人视为是微不足道的。

然而,好奇心,即要求理解、认识和发现的欲望,仍然是人类本性中最大的策动力之一。而“今天科学中发展起来的一些符号使得天赋最差的人也能吸收过去需要最伟大的天才方能发现的概念”

以常理而论,如果这种好奇心能够得到鼓励的话,它肯定是最强烈的一种动机,但是事实上它并没有得到这种鼓励。相反,强烈的鼓励和谋求职业都不足以保证许多工业化国家的高等教育能为更多的群众所享有,也不足以保证发展中国家进入中小学的人数保持稳定。

因此,我们发现了这样一种近于荒谬的情况:在有些地区,全部儿童中只有一半能进入学校,而这一半中又有一半儿童不适应于这样的学校。即使在初等教育阶段,这些儿童就已经心灰意懒了。

另一方面,谋求职业的动机看来也不可能保证真正的民主化。这种动机也有很大的缺点,因为它使人相信:每种学位都有取得与此资历相当的职业的权利。结果,那些找不到与其资历相当的工作的毕业生就感觉到自己是受骗了,他们宁愿失业,也不愿从事那种名声较低的技能,因为这会降低自己的身份,何况这个教育体系又没有教给他们这种技能。

按照传统教育体系的逻辑来讲,典型的情况应是:一定的教育水平应有其相应的和有保证的专业水平和酬劳,因为能够进入这个教育体系的人有限,而且还因为人们认为教育是一项艰苦的,甚至是厌烦的工作,它之所以使人感兴趣不在于它本身能得到什么结果,而在于他毕业以后一定可以得到相应的收入。

现代的民主教育要求恢复人类求知的自然动力。同时,这种教育还应撤销文凭与就业之间的机械联系,因为这不是许多国家,甚至工业化国家的经济经常所能办到的。

我们不难说明动机之所以不能自由发挥作用的主要障碍,我们也不难说明为了减少退学、留级和缺乏方向性的情况而进行改革的主要路线,而这种退学、留级和缺乏方向性的情况都曾使学业和人事两方面遭到不少失败。

因为今天我们已经有了教育科学,而且因为这种科学又有了技术,所以我们知道,从很小的年龄起,儿童的经验在他的培养中就起着重要的作用,从而我们也能促进学前教育的发展。当这种学前教育,在发展中国家里,能够补偿广大民众由于家庭环境缺乏文化上的帮助所遭受的缺陷时,这种学前教育就更有价值了。

众所周知,儿童在文化上的隔阂,特别在语言上的隔阂,是同样严重的障碍,如果说不是更严重的话。在儿童教育的早期,儿童家庭里所用的语言是非常重要的。

当抽象知识是一个作用和反作用于日常生活的连续过程的一部分时,我们必须承认:小学教育(中学教育也有这种情况)的共同趋势是必须把理论、技巧和实践结合起来,把脑力劳动和体力劳动结合起来,学校不能和生活脱节;儿童的人格不能分裂成为两个互不相干的世界——在一个世界里,儿童像一个脱离现实的傀儡一样,从事学习,而在另一个世界里,他通过某种违背教育的活动来获得自我满足。

科学技术的时代意味着,知识正在不断地变革,革新正在不断地日新月异。所以大家一致同意:教育应该较少地致力于传递和储存知识(尽管我们要留心,不要过于夸大这一点),而应该更努力寻求获得知识的方法(学会如何学习)。既然知识是要在整个一生中加以修正和完善的,我们就不妨设想,修业期限可以缩短一些,而在高等教育方面(它的期限有时过于延长了),介绍性的理论和专业性的实践这两者关系也可以加以调整。目前,理论基本上是和实践相结合的,而且人类从生理学上讲来达到成熟的时期也比较早了。在这个时候,如果还让学生呆在远离真实生活,远离生产活动,不能自行作出决定和担负职责的候车室里消磨时间,一直呆到25岁以后,这确是一个很反常的现象。

人们普遍认为:在许多国家里,那种学院模式至今还受到高度重视,而且在一定社会的和短暂的环境中还产生过人们所期望的结果。

但是,今天看来,不仅就工人阶级来说,甚至从实用上考虑对资产阶级青年来说(这种模式本来是为他们设计的),这种学院模式已经过时和陈旧了。它顽固地维持着上几代人的怪癖。它过分地依赖理论和记忆。它给予传统的、书面的和复述的表达方式以特殊的地位,损害了口语的表达、自发精神和创造性的研究。它任意地把人文学(它认为这不是科学)和科学(它认为这是非人道主义的)分开,又拒不承认“科学的人道主义”的出现。它把所谓普通教育和技术教育分开,表现出对抽象思维的偏爱,而这种偏爱显然是过去贵族反对实际应用的偏见的具体体现,把实际应用视为奴隶们做的事情——犹如柏拉图谴责机械学的创始者一样。这种学院模式至今对所有的实际工作仍然是非常厌恶的。

最后,这种学院模式的严重缺点还有:它只为少数有限的专业培养人才,并使这些毕业生在工作职位缺少时,也不可能(即使是临时性的)转向某些技术性的和实用的工作,因为他们的教师曾教他们藐视这类工作。

我们可以通过激发动机和组织多价(Polyvalent)教育把教育的民主化和合理化的经济程序协调一致起来。但是那些由此而获得好处的人们(这种人的数目正在增加)还必须珍惜给予他们的那种自我学习和培训自己的机会,他们不必考虑对国家要作衷心的感谢。

毕业生可能找不到和他自己特定的或理想的资格相适应的职业,这种情况不应被视为不体面的事情。然而,这样的人无法或不愿承担一项对社会有用的职务,而且也不去接受这项职务,这一事实就是教育体系破产的一个迹象。

提出了这样一个全面的见解之后,我们便有可能驳斥教学应定额外分配并应和就业的前景最紧密配合的那种新马尔萨斯论了。普遍的限额制(numerus clausus system)将使富裕的国家继续维持教育上现有的不平等现象,而使贫穷的国家永远保持着那种智力落后的状态,这种定额制今天已被视为不能容忍的了。尤其明显的是,即使我

们接受新马尔萨斯论那种纯功利主义的臆说,也是站不住脚的。要画出一幅图表,表示在各个阶段的教育和职业之间的相关系数,确是一件棘手的事情,因为在一个变动着的经济中,我们无法确切地预见可能获得的职位数目和性质;我们无法对准特定的专业资格来设置工作职位,而当经济刚刚开始发展的时候,我们就更束手无策了。

根据这些理由,国际教育发展委员会曾经建议,任何新马尔萨斯论的倾向和任何放慢教育发展的企图,从文化的、政治的和经济的观点看来,都应排除在教育政策和教育策略之外。教育的目的在于使人成为他自己,“变成他自己”。而这个教育的目的,就它同就业和经济进展的关系而言,不应培养青年人和成人从事一种特定的、终身不变的职业,而应培养他们有能力在各种专业中尽可能多地流动并永远刺激他们自我学习和培训自己的欲望。简而言之,我们要彻底重新评价教育的目标、方法和结构,但又不妨碍教育的扩展。

学校与学习化的社会

我们发现,某些教育学家所得出的结论远比我们上述那种结论激进得多,虽然在许多情况下他们也是从同样的基本原则出发的。

有些批评者以教育往往已经过时和僵化为理由提议根本废除教育,而不是改革教育。既然教育必须比较接近于生活,因而还有一些人就建议干脆禁止办学。这一类观点通常是进步的、甚至是革命的姿态出现的,但是如果把这些观点在任何程度上付诸实践,其效果将肯定是反动的,正像时常与之联系的“零点增长率”这派经济观点一样。

科学与技术的革命、人们可能获得的大量知识、庞大的通讯传播网的存在,以及其他各种经济的和社会的因素,已经大大地改变了传统的教育体系,表明了某些教学形式的弱点和和其他一些教学形式的优点,扩大了自学的活动范围,并且提高了获取知识的积极性和自觉

性。根据思考进行教学的地位正在不断地提高。对各种年龄的学生(包括成人在内)进行指导和教育,要求我们采取多种多样校外学习的方式。校外教育包括很多可能的途径,而所有国家都应卓有成效地利用它们。藐视校外教育不过是旧时代的遗风而已,没有哪一种进步的教育赞同这一点。然而,学校,即向年轻一代有条不紊地施行教育所设计的机关,在培养对社会发展有贡献并在生活中起着积极主动作用的人方面,以及在训练人们适当地准备从事工作等方面,现在是,将来仍然是具有决定性的因素。特别在现代社会中,我们通过变化日新、数量日多的渠道接受了大量的信息。如果我们要确切地处理这些信息,我们就要具备系统的知识、才智和技能。科学知识和科学观念乃是事物与现象的普遍的和本质的精华。特别是知识体系和方法能使人们对这样大量的信息作出他们自己的诠释,进而以肯定的方式去吸收它。如果我们要掌握这种科学知识和科学观念,特别是要掌握这种知识体系和方法的话,我们就一定需要由设计恰当的教育机关来实施有组织的教育。

我们承认,从不同的国家看来,根据不同的理由,某类学校和某种教学形式必须受到有力的批判,而且学校教育的许多方面也要求彻底重新予以评价和进行改造。虽然如此,如果我们废弃了学校,不把学校当作教育的一个主要部分(纵然不是唯一的部分),这就等于我们不让成千上万的人受到这种可使他们系统地掌握知识的教育。尽管人类的文化并不限于知识,但知识在今天依然是文化的有机的和不可缺少的部分。

因此,国际教育发展委员会所采取的立场乃是一种辩证的探讨方式,一方面它要对现行的教育体系加以改进,另一方面,在这些现有的体系之外,还要提出可供选择的其他途径。所以这种立场显然既不同于仍被现有教育结构所束缚的那些人的老办法,也不同于梦想教育结构发生剧变而毫不考虑其现实与可能,因而使自己陷于未知之境的那些人的做法。

根据这些理由,国际教育发展委员会特别强调两个基本观念:终身教育和学习化的社会。由于在校学习已不能再构成,一个明确的“整体”,而且也不能在一个学生开始走向成人生活之前(不管这时候他的智力发展水平如何以及他的年龄多大),先让他接受这种学校教育,因此教育体系必须全部重新加以考虑,而且我们对于这种教育体系所抱有的见解本身也必须重新加以评议。如果我们要学习的所有东西都必须不断地重新发明和日益更新,那末讲授就变成了教育,而且就越来越变成了学习。如果学习包括一个人的整个一生(既指它的时间长度,也指它的各个方面),而且也包括全部的社会(既包括它的教育资源,也包括它的社会的和经济的资源),那末我们除了对“教育体系”进行必要的检修以外,还要继续前进,达到一个学习化社会的境界。因为这些都是教育将来所要面临的挑战。文化上的保守性会不会比经济上或政治上的阻力更容易克服,这一点我们还不能肯定。但是我们一旦要衡量付出代价的利害关系时,我们又怎能拒不进行这场战斗呢?

何况我们现在已经具备了那种需要用于战斗的各种武器。

变革的工具

“变革的时代”已经促使我们对教育提出了数量上和质量上的要求,而且又为我们提供了满足这种要求所需要的工具。这些工具是什么,怎样才能为这个目的使用这些工具,这些都有待于我们去认识。

最能表现这个技术时代特征的两大革新系统是大众媒体(晶体管无线电和电视)和控制系统。这两大革新系统都与信息有关:及时传送信息、翻译信息、发现和使用信息。这两大革新系统,就其本质而言,都适用于学习、教育和训练。虽然如此,我们今天却发现,程序教育的发展不大,同时,无线电和电视也还没有充分供教育上使用。

用,而计算机的使用就更差了。除了少数例外,无线电和电视还是留作校外之用,而且严格地讲来,它们是和教育同时并行的。

有一种广泛流传的见解认为无线电只能用来帮助唤起兴趣,它在正规地教育人和训练人过程中只起着微不足道作用。我们发现,教育当局仅仅把电视穿插在现有教育程序之中,而不对这些教育程序加以彻底的改造,使它们从这种现代技术中得到好处。同时,人们又往往把程序教育同那种为大多数教育体系无力采用的、式样新而价格高的教学方法很为一谈。结果,先进的教育方法的应用仍然非常有限。一般认为,用电子计算机处理数据应该限制在高深的科研方面。但是,与此相反,试图向年幼儿童介绍一些初级的机器语言也是很重要的。第一,因为算法是符合明显的逻辑方法的;第二,因为跟这种“神秘的”力量接触,往往能大大地加强儿童的求知动机。

大规模地应用教育技术和技术原理,换句话说,也就是应用机器时代以后的智力技术,对所有的国家来说,不管它们已经发展到怎样的水平,都是必要的,甚至是不可缺少的。

发达国家,甚至那些觉得它们的经济正在繁荣并能作出一切必要贡献来实现其教育目标的国家,确实是这样做的。无论他们有怎样的环境条件,由于采用了这些新方法,他们就能以同样的投资获得较大的效果。这些国家的主要问题是要战胜常规旧例,要唤起大众的兴趣,尤其要取得教师们在这项事业上的合作。后一个条件之所以必要,不仅是为了消除某一部分人的猜疑,而且特别是因为在教育中运用新技术,需要教师们把这些新技术结合到教育体系中去。

所以,这些技术对发达国家来说,是很有价值的财富;但对发展中国家来说,这些技术看来只是解决全部问题的一个基本的先决条件。就发展中国家而言,或者至少就其中大多数国家而言,在教育中坚决采用这些技术,乃是他们希望在适当时期内求得满意的解决办法的唯一途径。

现有的教育上的做法既不能解决涉及大量人口的文盲问题(虽

然通过有效扫盲已经取得了不可否认的进步) ,而且在许多情况下 ,又不能保证普遍入学或由此而获得应得到的利益。最后 ,这些做法既不适合于为训练成人创造机会 ,也不适合于逐渐应用终身教育这个概念。一般讲来 ,分配少量的贷款和增加少量的补助不会显著地改善这种情况 ,因为这些有关的国家不久势必还会出现其他的困难(例如 ,教师补充不够和教科书供应不足等等)。

一旦我们确定在适当的规模内应用教育技术 ,特别是当我们采用了程序教育(可以顺便重提一下 ,这种程序不限于计算机的程序教学 ,虽然它的极端重要性我们在前面已经强调过了)和教育无线电与教育电视这种双重的方法时 ,在可能发展的领域内就会出现完全不同的局面。这里我们将发现 ,我们的形势堪与经济上从自给水平过渡到迅速扩展的水平相比拟。

至于教育选择现代化的方法 ,我们认为发展中国家应该尽可能地利用各种先进技术 ,与此同时 ,应该更多地注意媒介技术和利用技术原理 ,因为它们多半会提高效率 ,并且一般地说有利于教育 ,但没有必要采用尖端的、昂贵的技术或机器作为教学辅助设备。

因此 ,国际教育发展委员会强调这样一个事实 :尽管有怀疑和不同的方针 ,尽管也可以从传统教育的某些改革中获得某种进步或拯救 ,但是 ,一方面因为学生修学期限逐渐延长到最适宜的年龄 ,另一方面又因为建立了真正的终身教育的制度 ,因而对教育产生了大量的要求 ,这种要求只有充分地 and 适当地利用那些从现代技术中产生的、具有无限可能性的工具 ,才能得到满足。

国际合作

如果我们认为 ,彻底改革教育的时机已经来到 ,教育正面临着严峻的挑战 ,教育必须整个地重新加以仔细考虑 ,那末 ,国际团结和世界合作的必要性就比过去任何时候都更为明显了。

首先,我们必须保持所有国家之间智力上和行动上的合作:工业化国家之间必须合作;发展中国家之间必须互相合作;各个邻近国家,基于人口的、语言的和社会的种种理由,也必须彼此紧密合作;每个国家必须和各级教育、科学与文化机构合作,把他们的经验,革新的尝试和对教育前途的意见视为世界宝藏的一部分。今天,通过互相交流而分享这种共同的财富,既是国际合作的迫切任务,又是达到国际合作的最好途径。

另一种要求是关于发展中国家在行动上、技术上和财政上团结一致。教育更新要求进行实验,而实验就要冒失败危险,所以相应地就须具备可用的资源。然而我们将发现,公共支出在许多情况下已经达到了(或超过了)经济和预算所能接受的最高限额。此外,许多教育体系还陷入了矛盾的境地,仿佛对那些有潜力的援助者不是予以鼓励,而是使之泄气,这也许会促使援助者以同情之心去倾听新马尔萨斯论者令人遗憾的劝告,倾听悲观论者的话,其中有些人甚至还设法把他们的那种压缩的论点和使人清醒的警告让本委员会知道。

这些情况促使国际教育发展委员会的某些委员重视提出教育改革的规划,在进行各方面的改革时,或比较明确地讲,在进行全面的教育更新时,这种规划在引进教育技术方面特别有用和有效。任何生产性的投资开始时总要付出一笔资金,但在以后管理阶段就花钱料少而获利较多了。

不发达国家自己不能得到必要的资金,所以发达国家就不得不用某种新的特定的方式对它们进行援助。例如,如果一套电视网的装置需要用人造通讯卫星转播,而同时还要包括几个国家的合作,这时候发达的国家就会参与其中。

我们有理由相信,比较富裕的国家会赞同建立这种团结的,因为他们可以确信,只要技术装备一旦开始产生第一批成果,他们最初的费用就会得到补偿,而管理和协助也不那么必要了,这时他们的帮助就富有成效了。

然而,团结的义务远不止因为对受援国有利而要为之辩护,它对施援国也有一种反馈效果,并且对于整个国际共同体也能产生有利的影响。

我们还必须建立或发展各种研究组织,以便使给教育的各种形式的技术援助发生作用,这对于一切国家都是有用的,因为许多发达的国家目前迫切需要革新。从本质上和从根本上来看,他们的问题和他们所要援助的那些比较不发达国家所要解决的问题之间很难说有什么不同。我们也没有理由说,我们不应该强调要求一个组织以一定的代价为一些顾主服务,又免费或廉价地为另一些顾主工作。援助别国,会使施援国明了他们本身的需要和不足之处,大概也会促使他们把他们本身的交换和关系组织得更好些,促使他们避免浪费和其他的麻烦。

提高第三世界人民的智力成就,在许多方面,有利于工业化国家(有时较多的是人才外流这种方式)。

但更重要的是,那些刚取得独立的国家往往比别的国家更接近于传统的文化式样,而且他们害怕再度经历过去殖民地时代他们自己的文化在外国人的统治下遭到湮没的那种境遇,因而他们就格外关心保护和恢复他们自己独有的“真正的”文化性质。这样,他们便可能用他们丰富多彩的文化对世界共同体作出贡献,并帮助世界共同体防止那种千篇一律的生活方式与思想模式,因为如果世界共同体只有一种以赚钱为出发点的文明,那末,随着经济的扩张,就容易出现那种千篇一律的生活方式和思想模式。

国际教育发展委员会注意到:能够满足这个世界共同体当前教育需要的,既不是现有的双边的和多边的援助方式,也不是作为援助之用的物资,甚至也不是激起援助的那种思想。如果更新教育事业成为压倒一切之事,那末它们就特别不够了。我们还必须寻找扩大和加强团结的途径。有一些途径已经在我们的分析和建议中表达出来了。以后还必须继续发现其他的途径。不过我们坚信:假定国家、

民族、教育工作者和科学研究者具有首创精神与专门特长,再加上国际组织,尤其是在教育方面起领导作用的联合国教科文组织的协助,这种扩大和加强国际团结的途径是一定可以找到的。

知识并不是文化所要求的一切。国际教育发展委员会采取的立场,不是按用人们所用望的那种广度和深度,把知识的研究范围扩大到教育领域以外的职能中去,把它带进家庭、职业和都市关系的全部领域中去,把它扩大到社会集团、专业共同体和宗教共同体的职能中去。然而我们所有的观察都使我们肯定:所有这些迥然不同的内在的和外在的职能结合起来构成一个整体,而人类发展和社会生活的各方面又是彼此不可分割的。如果我们设想技术手段——特别是再现思维活动的机器——起了相当于原先人脑通过某种生理突变所取得的功能,那末,我们就可以说,这个新人必然能够在他日益增长的理解能力、肌体能力方面,与情感及道德的人格结构中的相应的潜在方面,建立它们之间的平衡。这种新人只具有人类智慧(Homo SaPiens)和人类技巧(Homo faber)是不够的;他还必须感到他自己和别人之间融洽无间;具有一种人类和谐(Homo concors)。

如果这种新人要克服指数增长率的危险及其他不良后果,要克服发展的物质方面,上述论点就是必要的了。如果他要肩负公民的和社会的职责,对社会上的矛盾和不公道作出反应,这一点也是必要的。个人必须善于通过历史的和集体的意识作用,通过科学研究,通过保持他的真正同一性,最后通过每个人都认为他是属于全人类的心情,来运用意识中固有的力量。这样,单一体中不可缩小的两极和寓多样性于同一性中的普遍性,就会表现出来了。

这个时代,即所谓有限世界的时代,只能是一个属于全体人的时代,即人人在内的全人类的时代。