

周勇

论著选摘

摘要通过分析知识谱系，可以发现，现代教育在寻求一种新的教化力是，也就是 塑造“理性化的身体”，规范世俗日常生活，并在此基础上维持现代社会的事例。这种追求在扬弃古典教育问题的同时，也引发了教育的现代性问题，即知识教系，从而使得学生必须融入现代社会体系，才能找到“体面的出路”。

关键词：现代社会；知识权力，教育冲突；反叛学生

作者简介：周勇，华东师范大学课程与教学系讲师、博士（上海200062）

一、现代知识与教育的现代性问题

现代教育的兴起，无疑得益于传统社会结构的裂变，以及教育被纳入国家的现代性社会体系中展开。这意味着现代教育首先是对古典教育的清洗，其核心问题不符合上帝的灵魂或各种真善美的终极状态，而是将视野转向世俗生活中的人，以理性的方式对人的现实生命活动实施改造。用迪尔凯姆的话来说，这场“教育革命意在适应的那些观念、情感与实践的教育，是一种纯粹理性主义的世俗教育”（Durkham, 1961）。但是，现代教育决不只是观念转型的产物，毋宁说，这场革命的真实动因是国家、知识与社会之综合体的形成。

那么，这一新型社会结构通过何种方式维持其自身的整合与发展呢？根据福柯的考察，它是借助于一种以人的身体活动为对象的知识权力。在国家治理领域，由于从一系列理想（正义）出发来思考政治问题，那么现代则是从“现实的人”出发，在对人的现实活动展开认识、界定和分类的基础上，寻求解决治理问题的策略，其治理活动引入“稳定的经济利益关系”，包括合理的生产、贸易与消费。让人从事理性的经济活动确实可以“控制人身上那些危险的、不确定的激情，从而解决于自中世纪哲学和政治实践的重要问题”。被古典时代忽视或压抑掉的“人的经济性”恰恰成了现代社会整合的基点，而且，安排合理的经济活动反倒比“鼓励向上帝忏悔”能更好地控制人身上那些威胁社会稳定的“人性”。18世纪，许多“杰出”的道德教育家及政治哲学家都“发现”过这一点（Foucault, 1973; 李康, 1999）。

18世纪对人的经济性的认同，仅仅从一个侧面反映出现代治理术的理性化趋势。但是，从中却不难察觉现代社会已在酝酿并急于落实的知识权力，这就是理性地治理。18世纪所要面临的挑战正是“17世纪的总危机”，而历史也表明，中世纪以来的宗教文化以及文艺复兴的各种人文主义设想并不能克服这一危机，现在需要的是一种既能准确测量解决进程的“确定性的政治”（Toulmin, 1990）。这种确定性的政治构想不再是压制世俗欲望的无情统治，而是“一种小心谨慎、细致入微的管理日常生活”（Foucault, 1979）。18世纪诞生的“人口学”正是为了满足现代“生命政治”构想的需要，现实中的人被统一地纳于“人口”概念之下，然后再被人口学的范畴、塑造。因而可以根据人口学知识建构一种有效的规训权力，它以各色人等的现实活动为对象，试图使人们的一切表现都符合人口学知识的界定，进而实现社会的整合目标。这种规训权力是现代知识权力；以人的身体活动为对象的知识权力，借助于它，现代国家不仅将控制体系延伸到了被古典时代废弃的日常生活领域，而且从人的身体上开发出了新的规训权力。经济生产以及与之相对应的健康生命状态与安全社会秩序（Turner, 1996）。现代社会逐渐演变成了“规训社会”（disciplinary society），以至从广义的角度来理解，现代社会视为一个庞大的教化空间（Foucault, 1979）。

在这一演变过程中，出现了大量“人的科学”。经济学、心理学、语言学、社会学、教育学、优生学、临床医学等等。这些学科史无前例地将注意力放在了现实生活的规训上。近似的理性知识，对身体各种表现，包括劳动、情感、言说、人际关系以及生命状况及其成长，进行认识、分类，为身体的理性化规训提供策略。这些学科构成规训权力的力量”。正是通过它，现代国家才获得了控制个人身体及其日常表现的途径（Foucault, 1981）。剩下的只是在社会空间中设置各种制度形式，落实以“人的科学”为规训权力的规训。18世纪末陆续诞生的监狱、医院、工厂等等，均可以看成是在落实现代知识的教化权力。作为现代教育的核心表现，学校及其课程与教学同样也是如此，而且，与非学校规训权力一样，学校规训权力不仅是所有现代知识的集中地，还是以“儿童”、“青少年”为分析对象的各种教育学知识的酝酿之所。后一知识形式虽然常常只是为了现代知识的传授提供有规训的辅助，但同样可能强大到仅仅用一两个概念来描述、解释、划分全部儿童青少年的所言、所行与所欲。

无疑，以上论述所体现的乃是一种关于教育的文化分析，其理论视野在于：首先不能脱离特定的历史社会处境来考察教育空间（学校）；其次在结构上，教育空间规训权力的建构和一系列制度的建构结果（Foucault, 1972; Giroux, 1983）。简言之，应该将焦点放在考察教育空间中的知识权力关系上。本文是在现代性的知识、权力与社会话语的叙事基础来源于这样一个事实：18世纪以来，教育的社会文化处境发生了重大的历史转型。一方面是民族国家的兴起，从而使整个社会的人群无论文化差异有多大，都在民族国家性的经济社会建构过程中；另一方面是各种“人的科学”的诞生，这些学科依据一种统一的理性主义视角，对“现实中的人”及日常活动进行界定。这两种现代性规训权力构成了现代社会空间中的基本权力关系。而马克思、福柯等人正是在牢牢把握这一关系的基础上，才得以展开对现代社会的分析。这些分析从不同侧面揭示了现代性问题：即个体在现代社会中所要面对的权力冲突及自由的可能性。不过，与马克思所认为的只有推翻现代社会机制才能获得自由的观点不同，福柯则认为世俗生活领域的权力关系与紧张冲突并不必然在构成上发生变化，但是，自由恰恰隐藏于个体在复杂权力关系中的位置处境与立场选择，而不一定非得（也不可能）通过推翻现代权力机制。毕竟现代性并非一种终结，反，它也为个体建构自我开发出了许多空间与方式。

作为落实知识权力的制度形式之一，现代教育空间（学校）自然也存在着政治经济等非学校空间中所存在的现代性问题。言外之意，教育的现代性问题。言外之意，同样可以描述为理性的知识教化权力与个人（学生）日常生活之间的冲突。并且，由于社会变迁因素的影响，再加上存在主义、新马克思主义等理论主动地将原先政治话语转换为个人日常生活层面上的激情释放问题，后期现代教育所面临的问题更是经常性地表现为知识权力与个人自由之间的紧张。那么，后期现代教育怎样强化自身，学生自由发展的可能性又在哪里？接下来将引用一个教育叙事来展开分析。

二、回归正途的“返叛学生”：

现代学校俨然是一个“教育剧场”，其中，各种知识、教学制度与学生的日常生活交织在一起，持续地发生冲突，而最激烈的冲突发生在20世纪60年代。许多教育时期的冲突，本文选择的是《爱情的故事》（伊里奇·四格尔，1988）。该书首版发表于1970年，在大学生中产生过深远影响，因其如实刻画了一代反叛学子的成长经历，结局也恰好能满足20世纪70年代学子对自由与成功的重新定位。校园里的“风暴”终于消失。这一胜利来源于自60年代初期就已开始酝酿的教育改革，即进一步强化了现代教育与社会机制之间的联系。但是，在改革提出的时候，却遭到了许多学生的抗议，并推动了激进主义学生的反叛运动。

《爱情的故事》中的主人公，哈佛大学的奥利弗便是反叛学生之一。他曾在法庭上为被捕学生辩护，尽管谁也没有救出，却如愿地赢得了“激进自由派”的美名，这显示了其对父亲及其所代表的美国中产阶级社会的反抗。其实父亲并不专横，反倒像位慈父，只是由于清教的熏陶，显得有些冷淡，但奥利弗仍把父亲视为敌人。在与父亲的关系中，他“爱”上了出身低下的詹妮，然而，他对詹妮并非真心，仅仅是通过与她一起生活，在父亲面前显示自己的“男子汉气概”，为此他还特意营造了许多困难。詹妮后来猝然死去，从中可以看出，上层子弟与底层女子之间不可能出现真正持久的感情。爱情以及底层女子仅仅只是奥利弗达到其他目的的工具。这一点倒是折射了奥利弗的气质，能在成本收益的计算中安排自己的自由行动。但与此同时，他的内心还充满了激情，最初正是这一点促使他反抗父亲，他不愿仰仗父亲，而是想通过自己的努力来确立自己的地位。

然而这恰恰反映了反叛学生的生活悖论：他们所反抗的其实是自己无法离开的社会体系，因为他们所需要的自由与成就，只有在他们所反抗的社会中才能获得。通过反抗，或者说想彻底“否定”自己所属的教育社会体系，他就应该与詹妮一起融入贫民的生活，而且，按照激进主义的逻辑，在詹妮死后，他甚至还应到阿巴拉契亚山去（程巍，2000）。但是作为出身优越的哈佛学子，他真正留恋的乃是“名牌”生活，例如喝“穆尔索特酒”，加入“戈瑟姆网球俱乐部”，至少他得有过上“名牌”生活。20世纪70年代美国大学改革正是以培养获取实力的卓越素质来吸引学生，而奥利弗独立后最缺乏的恰恰就是实力，与詹妮一起生活时常为金钱犯愁。他只好重新投入社会，踏上正途，成了一名律师，产在不久之后的开始追逐出身相同的玛西。

需要指出的是，由于奥利弗的精英教育背景，也就是他就读于哈佛大学，在遭遇教育冲突上，他与出身底层就读于专科学校的人是截然不同的。这自然得益于，即使在现代性知识权力普及已久的20世纪60年代，也仍保持着相对自主的学术发展。奥利弗在读时的哈佛校园依然散发着浓厚的人文气息；巴赫与莫扎特的音乐、普鲁斯特文学以及意大利歌剧《乡村骑士》等等构成了教育内容的重要部分。显然，这些教育内容并不利于奥利弗适应其日常生活处境，实现他作为中产阶级子弟所要求的那些自由。加剧了他的日常生活紧张。因为这些文化本质上是反现代性的，根本不能为他驾驭现代性的日常生活（其主体是中产阶级）提供理性的技术与程序，只能强化他对现代性的不满。

奥利弗后来又受到了另外两种反现代性的文化的影响，一种是从精神医生那里得到的变种弗洛伊德主义，另一种则是新马克思主义，来源于一位满口“他妈的”的马克思主义者（这一经历表明了马尔库塞在当时的广泛影响）。受这些理论的启发，奥利弗“发现”父亲的巨大财产竟是靠“阶级剥削”而来，于是仇恨起现代社会的正义。荒谬的意识形态妨碍他与玛西一起，在各种富丽堂皇、温文雅的交际场合中追逐“爱情”的快乐。尽管这一次的爱情同样以失败收场，但他已无须像上次失败时那样，痛哭流涕地扑向父亲平等的位置。奥利弗在饱尝成长历程的种种矛盾之后，终于措清了现代社会的自由与成功逻辑；即“精通生财之道，谙熟享乐科学，同时大政治上老于世故”。爱情，“不过是青春期的骚动”，现在还有谁会那么“天真”？连隐居于阿巴拉契亚山的真正激进派在几年之后都因无法承受“山中的寂寞和被人遗忘的感觉，纷纷重返城市，内心满怀不为人知的创伤，但迫于生计，不得不按这个社会通行的逻辑而纳入社会体系中”（程巍，2000）。

回归正途的学生以“青春期的天真”来解释自己过去的反叛，但是，从教育的角度来看，反叛决不只是青春期的自然现象，而更是一系列社会文化因素酿成的，其理论依据：与非学校空间如公司、机关相比，学校，尤其是那些著名的大学，其理性化与社会化的程度仍急需提高。这就意味着必须使社会运行机制深入学校的知识、课程与决策者充分察觉了这一点，甚至认为“最安全的办学计划就在于与整个社会联成一体”（Stephens, 1995）。实际上在学生反叛期间，社会化计划就已被用来重构和强化理论基础来源于加州大学校长克拉夫·克尔关于“多科大学”的一系列构想。这些构想让人想起奥利弗的处境：与奥利弗一样，像加州大学这样的名校也渴望能在繁荣的现代社会中获得成功，它们“对钱是多么敏感”，“多么渴望一个新的、有用的功能”（卡尔·博格斯，2002），但是，正如奥利弗当年徒有激情却缺乏现代社会的谋生能力，后期现代社会获得辉煌成就，也必须具备适应后期现代社会的知识生产机制。“多科大学”的基本意图正是为了将知识生产融入占支配地位的经济、政治机制。这样一来，公司、行政部门组成强有力的合作，共同追求现代性的自由与成就，即经济效益所带来的各种福利，而不再是与世隔离的“象牙塔，更不会以现代性的批判者傲居于世。

20世纪70年代的大规模教育改革所遵循的正是“多科大不学”路线。通过将“发达的现代文明图景”搬入校园，例如拆除校园围墙，邀请社会名流来校演讲，营造繁荣生活的专业，这些改革彻底消解了反叛学生的文化土壤。与此同时，它也将新一代学子引向了“体面的出路”：“学生们从学习文科转向学习那些谋生的课程，追求学分”（Dickstein, 1977），好早点体验晚期现代性的繁荣。在曾经产生了“爱情的故事”的哈佛大学，学生们也不再把马尔库塞、弗洛伊德当作偶像，而是热衷就学和计算机系，并把这类校友当作榜样：计算机生活费肆业的比尔·盖茨，因其创建了微软帝国；政府系的教授亨廷顿，他继基辛格之后，成为白宫的高级顾问。总之，于自由与成就，学生已经有了新的定义，自由就是接受现代性的知识与社会机制。

然而，教育的现代性问题并没有消失。从文化的角度来看，现在的确没有哪位人文精英语堪与当年的萨特、马尔库塞、神速柯等人相比，能大规模调动学生的激进追求或政治幻相成为一种“话语现象”，公开地与现代性的知识权力机制构成对峙之势。但是，知识权力与个人日常生活之间的紧张仍然在教育空间中以各种形式存在。随着现代化进程的日益深入，不同地区的文化与日常生活形式卷入这一过程后，教育的现代性问题无疑会变得更加复杂，关于教育尤其是知识权力、课程教学体系的文化分析，也面临着新的理论空间。例如，中国现代教育空间中交织着何种国际国内的知识权力与冲突关系，其具体表现有哪些？之前奥利弗的教育叙事分析仅局限于西方上层社会，其中所围绕上层子弟的自由与利益而展开，而不是像另一些著名的教育叙事（比如《打死父亲》）那样追问：在现代教育空间中，底层的贫民子弟居于何种处境，其出路又在哪儿（程巍，1998）？其实，无论从何种时间、地域、阶层出发，关于教育的文化分析，都可以在这样一种视野中获得理论探索的张力：考察决定学生日常处境的知识权力机制在哪些教育叙事语言提示不同学生与知识权力之间的作用关系。就中国教育研究而言，这一视野无疑是被忽视的，因为人们多是习惯了从人文精英自己的需要出发，来对中国教育研究进行局部领域（刘云杉，2002；耿涓涓，2002），已经有人将普遍教师普通教师的日常生活及其社会文化关系引入中国教育研究。

注释:

1 正因为如此,迪尔凯姆曾提出现代教育学的“社会学转向”,呼吁教育学家别再“随心所欲的建构”,而应从“社会的生存状况”出发,对教育进行“有根有源”的建构,将教育放在现代性的社会运行机制中加以考察(Durkheim, 1961)。

2 许多浪漫主义批判都认为现代性只有一种消极后果,使得现代人成了“单向度的人”(Marcuse,1964),或“没有灵魂的机器”(Orwell,1981)。实际上,现代性是一个极其复杂分化的过程,各种知识、制度在规训现代生活的同时,也为现代人的行为与体验设置了多元流动的空间。“单向度的人”理论与其说是对现代社会的“批判”,说保是暴露了这种理论本身的“单纯视野”。

参考文献:

- (1) 鲍曼, 现代性与大屠杀。[M]. 南京: 译林出版社, 2002。
- (2) 程巍, 阐释《爱情的故事》, 或1968年造反学生分析[J], 外国文学评论, 2000, (1)。
- (3) 卜尔·博格斯。知识分子与现代性的危机[M]。南京: 江苏人民出版社。2002。
- (4) 李猛, 论抽象社会[J], 社会学研究, 1999, (1)
- (5) 刘云杉, 帝国权力实践下的教师生活形态: 一个私塾教师的生活史研究[A], 中国教育: 研究与评论[C], 北京: 教育科学出版社, 2002, (3)。
- (6) 耿涓涓, 教育信念: 一位初中女教师的叙事探究[A], 中国教育: 研究与评论[C], 北京: 教育科学出版社, 2002, (2)。
- (7) 伊里奇·西格尔, 爱情的故事[M], 广州: 花城出版社。1988。
- (8) 约翰·韦恩, 打死父亲[M], 南京: 译林出版社, 1998。
- (9) Dickstein, M. Gates of Eden, Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- (10) Durkheim, E. Moral Education, New York: The Free Press. 1961.
- (11) Foucault, M. The Archaeology of Knowledge, New York: Pantheon Books. 1972.
- (12) Foucault, M. Madness and civilization, New York: Vintage Boles. 1973.
- (13) Foucault, M. Madness and punishment, New York: Vintage Boles. 1977.
- (14) Foucault, M. Truth and Power, in Gorden, C. (ed): Power/Knowledge, New York: Pantheon Books. 1981.
- (15) Giroux, H. Theory and Resistance in Education, Apadagtoy for the Opposition, London: Heinemann Educational Books. 1983.
- (16) Marcuse, H. One Dimensional Man, Boston: Boston: Beacon Press. 1964.
- (17) Orwell, G. Nineteen Eighty-four, New York: The New American Library. 1981.
- (18) Stephens, R. D. Safe schools: A Handbook for Violence Prevention, Bloomington: National Education Service. 1995.
- (19) Toulmin, S. Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity, Cambridge: Polity Press. 1990.
- (20) Turner. B. S. The Body and society, London: Sage, 1996.

文章选自 教育研究 2003 (2)

 [返回主页](#)



版权信息:

本主页版权所有: 北京师范大学现代教育技术研究所; 管理员信箱: ysqetc@21cn.com; 电话: 010-62206922。要获取最佳浏览效果, 请使用800*600分辨率模式。

