

西方学者对马克思主义人之教育与发展思想的争论及启示

施旭英¹, 霍福广²

(华南理工大学 思想政治学院, 广东 广州 510641)

20世纪70年代以来,随着科学技术的进步和资本主义的发展,西方国家各种社会矛盾逐渐突出,原先在社会研究领域处于支配地位的实证主义理论受到了解释主义研究思潮的挑战,但由于解释主义又存在着相对主义的缺陷,于是一些西方思想家和哲学家逐渐转向批判理论,提倡通过综合批判的方法把分析科学和历史解释科学结合起来,批判理论研究由此逐渐被应用于各类社会科学和人文科学研究中。伴随着对马克思主义社会批判理论研究的高潮,西方学者对于马克思主义关于人的教育与发展思想的研究也悄然兴起,由于对教育的本质、功能以及人的发展等观点认识上的差异,逐渐形成了“经济再生产说”“文化再生产说”和“批判教育说”三种典型的思想观点。

一、西方学者视域中的马克思主义人之教育与发展思想

(一)经济再生产说

“再生产教育思想”是西方学者依据马克思《资本论》中“劳动力再生产”的基本观点而提出,根据关注重点的不同,又分为经济再生产、文化再生产两个不同的研究方向。经济再生产思想以美国的鲍莱斯和金蒂斯为代表,他们的观点主要围绕人的教育和社会经济之间的关系来展开。经济再生产思想的理论基础是“社会和经济决定教育的性质”,认为经济社会生产“人”和人的意识及观念,资本主义社会通过教育生产出大批的劳动者为资本主义社会经济服

务。首先,经济再生产思想认为学校是促进现存关系权力认同的工具,因为生产结构的变化通常先于教育结构的变化,所以在经济结构与教育结构之间存在着一种显著的因果关系,即所谓的“对应原理”:学校中的权威关系“对应”了经济生产活动中的等级结构;教育中的分层现象“对应”了经济活动中的职业分层,不同学校的教育特点对应了经济活动中对不同层次劳动力的要求^[1]。其次,教育具有推动社会进步的价值,鲍莱斯和金蒂斯主张将教育领域的改革看作是推进民主的社会主义运动的动力,主张要不断为学校改革作斗争,唤醒工人阶级的意识,实现一种平等的、自由的教育制度^[2]。

(二)文化再生产说

文化再生产说认为教育通过精神、道德和社会意识等文化的再生产,实现着不平等社会结构的再生产。这一思想以法国皮埃尔·布迪厄为代表,他提出了“符号暴力”和“惯习、习性”等概念来表征资本主义社会在思想、文化上的专制。“符号暴力”是相对于人们生存的物质条件层面的权力关系而言的文化专制;“惯习或习性”是把外在的强制转化为内在的需求,并培养成人们思维、认识、评价和行动的模式^[3]。教师和学生长期生活在这样的文化环境中,他们的成长和发展也都受习性的限制和支配。与这种社会思潮相应地在关于人的教育本质问题上,皮埃尔·布迪厄认为,当代资本主义国家的教育机构和学校教育通过持续的教育内容、方式和时间的作用,控制和

收稿日期:2014-11-13

基金项目:教育部人文社会科学专项基金项目(12JDSZK045)

作者简介:1.施旭英,女,浙江金华人,华南理工大学思想政治学院博士研究生;2.霍福广,男,山东青州人,华南理工大学思想政治学院教授,博士生导师,主要从事马克思主义哲学研究。

操纵着精神和道德、文化领域的生产和再生产,而且这种文化再生产体现的是统治阶级的客观利益,它以隐藏的方式表现着统治阶级的特权利益。皮埃尔·布迪厄认为马克思重视揭露成为合法性理论基础的暴力关系,但在分析主导地位思想的影响时,有低估权力符号关系实际作用的倾向^[3];在教育与社会关系问题上,他继承了马克思批判的方法,以法国教育机构(不同类型的学校)和教育制度为考察对象,揭示了教育系统内隐藏着的不公平的文化再生产机制,认为“教育系统控制着文化资本的生产、传递和转换,是支配着社会地位、塑造着社会意识的重要体制,也是再生产不平等社会结构的主要手段”^[4]。

(三)教育批判说

与马克思主义社会批判思想相对应,在对于人之教育的功能、教育与人的发展以及教育改革等研究领域也出现了“教育批判思想”,又称“教育抵制思想”。美国的迈克尔·阿普尔、亨利·吉鲁、彼得·麦克莱伦和巴西的保罗·弗莱雷是教育批判思想研究的代表人物,他们的观点都具有马克思主义批判的共同特征,但由于关注领域和角度的不同,其观点之间也有较大的差异。

保罗·弗莱雷对不公平的社会政治状况表达出极大的不满,在对教育本质的理解与认识上他提出“教育即政治”的观点。这一观点认为政治对教育具有决定性作用,统治阶级通过学校再现了他们的思想意识,学校就是培养他们所需的人才。在教育价值问题上,他认为教育应对被压迫人们争取政治解放斗争起基础性作用,提出教育的核心是“意识化”,通过教育培养人的批判意识,最终实现“解放”,即人性化。在教育方法上,保罗·弗莱雷提倡对话教学,通过教学主体间的对话构建一个平等的学习环境,提高学习效率。

迈克尔·阿普尔以学校的课程为切入点,研究“教育权力”作用机制,他借鉴了葛兰西国家学说中的“霸权”概念,并继承了马尔库塞和哈贝马斯等人的社会文化(意识形态)批判思想,揭示了意识形态对教育和课程的控制机制,国家通过“颁发证书”“资助项目”“教育立法”等方式来操纵教育和干预课程,认为教育具有伦理性和政治性的本质特征。在教育如何促进社会进步的问题上,迈克尔·阿普尔强调结合文化、政治和经济等方面,在更广泛的意义上来进行教育改革。针对有些研究人员将美国社会存在的辍学、贫困和失业等现实问题都归于教育问题,迈克尔·阿普尔持反对意见,他认为单从教育出发来考虑这些问题的解决只能是一种“短效的安慰剂”^[5]。迈

克尔·阿普尔的观点与美国的政治经济学家卡诺伊和列文的观点是一致的,即认为学校不能独立于疾病丛生的社会而独立存在,学校变革的空间是非常有限的,只有通过改革社会经济和政治制度,学校才能有助于改善被压迫者的生存状况。

亨利·吉鲁的思想具有典型的后现代主义特征。后现代主义思想主张关注与事物普遍性并行的差异性、多样性以及特殊性,在它们那里,事物的普遍性和客观确定性逐渐被解构。基于此,在亨利·吉鲁看来,应重新思考教育的目的和意义,他关注西方社会结构的变化以及主流文化群体和边缘文化群体之间的冲突,一方面,认同马克思主义的社会存在决定社会意识的理论,认为学校课程内容、课程组织以及学习课程的方式都是社会存在对社会意识之间间接影响的反映;另一方面,主张教育的目的在于帮助学生广泛地认识社会的多样性并在此基础上形成对自身的认同即自我意识,从而同社会中的不平等现象作斗争。在亨利·吉鲁看来,教育研究的范围和意义也不再局限于课堂教学,其意义远远超出了学校教育的范畴,而应是一种民主解放的体现。

彼得·麦克莱伦受马克思主义社会批判思想的影响深刻。西方社会是一个性别、民族和种族等方面趋向多元化发展的社会,彼得·麦克莱伦把西方社会多元文化差异的根本原因归结于剥削的经济关系。他站在多元文化社会中处于边缘的、弱势群体的立场上,以马克思的“阶级”概念来界定多元文化的冲突,主张运用马克思主义分析框架来考察社会的政治、经济及文化问题,他的教育观具有“革命”和“反叛”色彩^[6]。在教育目的上,彼得·麦克莱伦的观点与保罗·弗莱雷是一致的,都认为教育的目的是追求社会公正和培养学生批判意识。

二、西方学者对马克思主义人之教育与发展思想批判性研究的特点及局限审视

(一)价值取向从解释转向批判

从“经济再生产说”到“文化再生产说”,再到“教育批判说”,可以说是一个认识逐渐深化的过程,从根源上来说是不同的价值取向的研究。“经济再生产说”主要探讨人的教育与社会、教育与生产的关系问题,重在对教育的经济本质进行解释和解读;“文化再生产说”特别是“教育批判说”更多地关注了教育的阶级性质,重在对资本主义社会及教育制度进行批判,目的在于通过教育领域的批判和改革建构一个人性化的、平等的社会。之所以出现这一变化,是与资本主义社会本身的教育发展状况相适应的。随着资本主义社会矛盾的日益尖锐和突出,一些西方

学者从马克思那里寻找批判的武器和理论的力量,对教育本质及教育制度进行批判性的重新解读,试图运用马克思主义的观点和方法来看待教育问题,努力发现马克思主义教育思想在剖析当代教育实践中的价值,并提出了改革教育的措施,这在一定程度上反映了他们良好的社会改造愿望。

(二)研究视角多元化,使理论更具时代和社会适应性

由于社会经历和知识背景的差异,也由于受多种哲学派别的影响,当代西方学者对马克思主义人之教育与发展思想研究的视角呈多元化、多学科的特征。鲍莱斯和金蒂斯是经济学家,他们主要从经济角度来研究和阐释人之教育的本质,展示了资本主义社会市场经济与教育之间的控制与被控制关系,为我们理解资本主义教育的功利主义性质提供了生动的材料;保罗·弗莱雷从阶级、政治角度来研究政治对教育的深刻影响,探究教育促进意识形成的功能;皮埃尔·布迪厄从文化角度来研究教育问题,提出了文化资本和文化专制的概念;迈克尔·阿普尔的研究视角则更为广泛,强调从政治、经济和文化等综合角度、整体的方法来考虑和解决教育问题。由此可以看出,西方学者对于马克思主义人之教育与发展思想的研究,不拘泥于传统的哲学范畴,相反,他们强调从跨学科的视角,运用诸如政治学、经济学、社会学、文化学等多学科的成果和方法来探讨教育。这一研究特点是与现代资本主义社会教育呈现的新矛盾和新问题相适应的,教育现象和教育实践本身存在着复杂性和矛盾性,它受一定社会的经济、文化和政治所制约和影响。

(三)研究的局限性

首先,从基本观点来看,观点不一,差异性大。由于各自的理论基础不同,西方学者关于马克思主义人之教育与发展思想研究表达的观点不太统一,差异性大,且有的观点不符合马克思主义基本原理。造成这一现象有主客观两方面原因。从主观上看,与研究者受后现代主义、社会批判理论等多元社会思潮的影响有关。如迈克尔·阿普尔批判教育思想的理论不仅仅来自马克思主义,还有现象学、分析哲学、社会学、政治经济学等。从客观上看,受资本主义当前社会、经济状况的制约,是资本主义社会状况不同层面的反映。马克思生活的时代是一个由经济因素起决定力量的异化社会,而当代西方社会是一个科学技术高度发达的社会,社会物质条件产生了深刻变化,导致许多西方学者认为在生产力的发达的社会里,意识形态等文化因素比纯粹的物质

生产力因素更为重要。由此体现在人的发展观上,西方学者虽然也强调物质生活条件的影响,但往往更为重视意识、精神、文化和心理领域的作用和发展,关注把人从资本主义社会的意识形态中解放出来,最终建立更能服从人类价值追求如公正与平等的新的社会结构,但是在实现目标和策略的一些基本观点上与马克思主义基本原理有一定出入。

其次,在研究方法论上具有形而上学的特征。西方学者在马克思主义人之教育与发展思想的研究方法上,存在把事物的某一方面特征片面夸大的倾向,陷入了形而上学的错误。如鲍莱斯和金蒂斯的“经济再生产”教育思想将教育与社会经济关系进行了简单化的对应,具有机械决定论的色彩,没能辩证地分析教育与经济、社会之间的关系。再如,保罗·弗莱雷和皮埃尔·布迪厄的教育思想呈现出教育政治化和意识形态的明显倾向,过多地强调了政治和文化对教育的决定作用,一定程度上忽视了学校在科学教育、促进经济发展等方面的独立性。又如,亨利·吉鲁的后现代主义倾向过于崇尚差异性,一定程度上又导致普遍的共性被压制,由于过于崇尚文化的多元化,就容易导致整体性的缺失。而在社会主义国家中,马克思主义提供了一种社会实践的框架,把教育作为一种革命的工具,学校教育的目的就是培养社会主义的建设者,支撑起整个国家和民族的意识形态。在这些国家里,正式的学校教育之外,马克思主义的思想观念和实践也被看作是一种广泛的教育革命活动,渗透到每一个教学主体和研究者的生活和思想深处。而西方学者在社会整体背景方面,与社会主义国家的情况是相去甚远的,所以他们的相关研究出现形而上学的特征也就不难理解了。

再次,教育变革主张无法得到有效实施,实践效果不明显。西方学者批判教育研究的目的是帮助教师和学生了解自己所处的社会状况,希望教师和学生都能反思当前的教育环境,使教育真正地成为推动社会进步和实现社会公正的有力手段。虽然他们用马克思主义批判方法来分析西方国家的课程理论、学校管理以及教育政策和实践,也提出了一些教育变革的主张,但这种主张却没能得到有效实施,也没有产生好的实践效果。原因既有来自于实践的,也有理论上的:一是西方资本主义国家的教育政策往往是服务于资产阶级的,要改革现行的教育制度,来自于既有利益格局的阻力很大;二是西方学者在理论研究上的形而上学特征,存在理论与实践相脱节现象,不能唤起工人阶级或弱势群体意识的觉醒,也就无法获得普通大众的认同和接受。此外,这与

西方国家的意识形态和价值观念也有关系,在一些西方国家里,普通大众对马克思主义的理论和政策漠不关心,有的甚至充满敌意。

三、西方学者相关研究对我国当前深化教育研究和教育改革的启示

当前我国正处于全面深化改革的攻坚时期,党的十八届三中全会提出了“深化教育领域综合改革的任务”。西方学者的相关研究,与西方国家社会发展状况特别是教育发展水平是密切相关的,虽然在基本观点、方法论和实践效果上存在不足,但其结合时代特点和现实问题,也提出了许多值得思考的问题和研究视角。这有助于开阔我们的研究视野,增强教育理论研究的理性思维,加强理论研究自觉,完善中国特色社会主义教育理论和实践,并实现人的全面和正确发展。

(一)回到本原,重新思考教育的目的

在教育目的上,我们需要重新认识教育与社会、人的发展三者的关系。人的活动是人对自然界的关系到作用,人不能脱离其所在的社会,必须从个人与社会的一致来阐明教育的作用^[7]。传统马克思主义人之教育思想从人对物质生活资料的基本需要出发,强调教育对社会、经济、生产发展的基础性作用,提出“教育与生产劳动能力”“教育与生产劳动相结合是实现人的全面发展的唯一途径”等观点。人与社会的关系又是密切相关的,教育是人的发展的重要途径,通过学校教育的作用,有系统有秩序地把人的素质提高,同时把社会的进步和人的素质提升紧密地联系起来,因此教育具有社会职能和个人发展的双重职能。然而,长期以来,我们在认识上没有正确处理好教育的社会职能和个人发展职能之间的关系,在一定程度上割裂了人的主观性发展需要和社会客观性需要之间的关系,在实践中也就暴露出一些问题和弊端。反思我国目前各级各类学校的教育现实,学校以传授科学知识为主要任务,这是正确的,但主要弊端是在课程教学方式和评价体系等一系列教育制度上,过于关注学生对知识的掌握程度,一定程度上压制和忽视了学生独立性思维和理性批判能力的培养。

在这点上,西方学者提出的对教育目的的看法值得我们思考。保罗·弗莱雷认为教育目的在于培养人的批判意识和批判精神;彼得·麦克莱伦也强调教育应突出培养和形成学生的批判意识与能力;亨利·吉鲁认为应把学生理解为具有自我意识的主观能动者。可见,他们都强调通过教育发展学生批判性思维,发展学生个体的主观能动性。虽然他们提

出培养批判性意识的目的在一定程度上是基于政治和阶级对抗立场,但也凸显了西方学者对于人的主体性研究的关注,有许多研究表明主体性与创造性思维之间联系紧密,个体在参与理性评价或批判性思维的同时,又会形成一定的意向、倾向、判断力、心理习惯和性格特征。批判性思维注重理性,构成理性判断能力的核心,在教育领域中,批判性思维的培养要求实现“对话”,要求尊重学生质疑、解释、说明及辩护的权利,而这也正是目前我国教育所欠缺的。

(二)突破传统教育研究思维的局限

由于我国教育体制是从苏联“引进”并“移植”过来的,在教育研究路径上更多的是从理论出发的应然研究,即从马克思主义经典著作和文本出发来建构社会主义教育,旨在体现出与资本主义教育性质的不同。在这样的背景下,我国学者对于马克思主义人之教育思想的研究也往往停留在对教育体制和教育制度的解释层面上,这种理论阐释带有明显的规范性特征。从当代西方学者对马克思主义教育思想研究方法来看,他们对发达资本主义国家社会教育现状的研究路径持一种批判的和实践的立场,实然研究成分更多一些。他们更多的是把马克思主义作为一种“透镜”,通过它对教育制度和教育问题进行分析和批判,许多教育家(如亨利·吉鲁)主张不应把马克思主义当成是永远有效的思想体系,而把它看成是一种“观察问题的方式”。

马克思主义人之教育与发展思想既有反映普遍规律意义的基本原理,也有根据基本原理对于不同历史条件下各个具体实践问题的具体原理和结论,而具体原理和结论是随着历史条件的改变而改变的,只在一定的具体条件和历史范围内是正确的。经过几代教育工作者的努力,我国的教育事业得到了长足的发展,为社会发展提供了坚实的人才保证和智力支持。然而当前教育在提高教育质量和保证公平上也还不能适应时代发展的要求和满足人民群众的期望,促进教育公平、提高教育质量成为我国当前教育领域的热点问题。我们不妨借鉴一下西方学者对教育问题的实然研究方法,用批判分析的方法正视教育领域存在的矛盾和突出问题。如在教育公平方面,西方学者普遍比较关注在经济上处于边缘的、弱势群体的教育公平,关注他们在开设课程上的差异及其对性格形成的不同影响;在我国,社会主义制度虽然在顶层设计上很大程度地保证了教育公平,对于诸如优质教育资源分配不均的现象,近年教育部门也已采取多方措施,如拓宽农村学生升学渠道、进一步提高重点高校招收农村学生的比例等,然

而,这种政策究竟能在多大程度上保证教育公平,我们还需要从学生学习、生活的境遇和实际出发,在城乡差距、东西部地区差距等方面再做广泛的比较调查研究,多一些实践的、现实问题的研究,从而为教育政策和举措的制定提供充分的依据,为教育改革注入新的活力和动力。

(三)在更广阔的视域中探讨教育改革与发展

西方学者在研究教育现实问题时,体现出一种开放的研究态度,不拘泥于单一的教育范畴,从多学科角度进行思考,从不同研究范畴之间的关系深层次地把握教育的本质和功能,这为我国教育改革与发展的研究带来了深刻的启示。

首先,借鉴西方学者对教育研究视角的广泛性,用普遍联系的马克思主义的观点和方法来看问题,有助于我们更好地理解和把握我国的教育政策和教育举措,纠正正面的甚至错误的认识。教育政策的制定牵涉一个国家经济的、政治的、人口的、文化的等方方面面的内容,任何教育政策都反映一个国家的政治决策、对传统与价值的认识以及对未来的期望;教育凡是与国家经济、政治、文化相协调的,则起促进作用,反之则将阻碍社会政治和经济的发展。如在高等学校扩招政策的问题上,有一种观点认为高校扩招导致教学质量下降、学生就业分配困难,并因此反对扩招的教育政策。对此,我们应该辩证地历史地看待国家的教育政策,高等学校扩招在客观上是我国经济社会发展对人才素质提出更高要求的反映,主观上也符合人们普遍希望接受高等教育的愿望。而且从长远来看,一个国家要提高整个民族的文化素质是符合经济社会文化发展需要的,因此高等教育规模是需要向前发展的。但是,如果扩招的规模和速度太快太猛,高等教育的师资、管理、场地、设备等配套资源和条件不能跟上,就会违反教育与经济相适应的发展规律。

其次,西方学者关注课程内容的研究,为我们开拓了有益的研究视角。课程是教学内容的集中反映,同时也承载着教学目标、人才培养的方向,因此课程改革一直是教育改革的核心内容。西方学者从人道主义出发,抨击资本主义学校的课程对弱势群体的不合理性,认为资本主义社会的课程具有维护特权阶级的功利主义倾向。在我国虽不存在这类情况,但也存在另一个弊端,就是在课程内容的选择上过分重视自然科学知识的传授而一定程度上忽视了人文知识的传授、人文素质的培养,严格地说,这也是一种偏重知识在经济价值意义上的功利主义。课

程内容的性质在某种程度上决定着我国素质教育改革的成效,目前我国各级各类学校的课程设置还不完全适应素质教育的要求,还需要从人的全面发展的要求出发,进一步加强自然科学和人文科学的课程整合、评估和建构。

再次,西方学者注重从多学科、跨学科的视野开展教育研究,值得借鉴。教育学不同于物理学等自然科学,它不是一个一元性、界定分明的领域,而是一个宽泛的领域,具有多个学科的维度。哲学和心理学构成了教育学研究的主要基础,随着社会科学和人文学科研究的切入,教育研究的目的、过程和结果从相关领域的学术研究中获益,人文学科和社会科学的概念、方法和主题也构成了教育学的概念、方法和主题。

在教育研究视野上,我国一些研究中容易出现“就教育论教育”的错误倾向,将当前存在的教育相关问题(如人才培养质量、课程改革、择校问题甚至就业分配等)都归咎于教育,这是一种单一的狭隘的思维模式。教育受到政治、经济、社会、文化等多方面因素的制约,教育领域的改革往往也是与这些领域的改革联动的。从长远来看,教育的功能不仅是为了满足生产的需要,而且也将促进社会的变革,教育与社会的关系将从适应走向批判、创造和超越。只有把教育研究置于一个多维的研究领域,从中国现实出发,对各学科的研究成果进行辩证分析和科学批判,才有利于我国的教育改革与发展,才有利于受教育之人自身的全面和正确发展。

参考文献:

- [1]杜亮.鲍尔斯和金蒂斯教育思想探析:“对应原理”及其批判[J].比较教育研究,2009,(8):52—56.
- [2][美]奥兹门,[美]克莱威尔.教育的哲学基础(第7版)[M].北京:中国轻工业出版社,2006.
- [3][法]皮埃尔·布迪厄.再生产:一种教育系统理论的要害[M].北京:商务印书馆,2002.
- [4]牛海彬,白媛媛.解析布迪厄教育再生产理论[J].外国教育研究,2006,(5):16—21.
- [5][美]迈克尔·阿普尔.文化政治与教育[M].北京:教育科学出版社,2005.
- [6]李宝庆,樊亚娇.麦克莱伦的多元文化教育观及其启示[J].比较教育研究,2012,(5):62—67.
- [7]厉以贤.马克思主义教育思想[M].北京:北京师范大学出版社,1992.