

教育场域: 权力的运作与学生的境遇

更多免费资料下载尽在:www.stlpt.cn(三通两平台简写)

李松林 金志远

摘要:在教育场域中,权力以学生身体为作用点,以知识为基础,以话语为媒介,在宏观的战略性运作下尽可能轻便、迅速、有效地施行一系列具体的策略、手段与技术,并通过学生的自我知识和自我检视,制造与生产出驯服—有用的身体和自我规训的主体。作为渗透着权力效应的载体,学生便被整合在知识、话语、权力和能动性的共生体中,其获得的知识形式和主体形式也正是知识、话语、权力和能动性等各种关系综合作用的产物。

关键词:教育场域;权力运作;学生境遇

究竟是什么成就了知识在教育中的合法性地位?究竟是什么在维持以知识为核心的教育交往?究竟是什么在最真实的意义上规限着学生的知识建构过程和主体建构过程?又是什么在最深刻的意义上妨碍着学生的创造个性?一致的答案便是:权力。实际上,由于各种利益关系和力量对比关系的存在,国家权力的介入和干预,以及各种微观权力的衍生与扩散,学校教育中形成了一个受到各种权力关系所决定的权力场域。身处其中,学生注定摆脱不了极其严厉的权力控制。那些权力以学生的身体为作用点,伴随一整套细致入微的策略、手段和技术,不断地对学生强加压力、限制和义务。借助当代知识/权力理论,我们可以清晰地洞察到教育场域中的权力运作事实,从中一窥学生在教育场域中的生存境遇。

一、知识的权力化与单面的知识人

传统知识观认为,权力与知识是彼此外在的,象征着真理和自由的知识领域与权力运作之间总是存在一条永远不可逾越的界限,知识独立于权力运作之外而获得知识论的地位。在这样的前提下,我们无法理解知识与权力能够存在什么内在的相关性。但尼采指出,权力意志是追求知识解释的原动力,知识是权力的工具,因此知识随着权力的增长而增长。福柯则进一步否定了知识的“客观性”和“纯洁性”,认为权力和知识正好是互相蕴含的;如果没有相关联的知识领域的建立,就没有权力关系,而任何知识都同时预设和构成了权力关系^[1],从而为传统知识观的当代反思提供了一个全新的视角。此后,福柯更为具体地揭示

了权力与知识的共生关系:倘若没有本身就是权力的一种形式,并以它的存在和功能与其他形式的权力相联系的传播、记录、积累和置换的系统,那么知识体系便无法形成。反之,假如没有知识的摘要、占用、分配或保留,那么权力也无法发挥作用。按照福柯的看法,权力与知识之间的关系不是外在的而是内在的水乳交融的关系,没有权力便没有知识,没有知识也没有权力;权力控制了知识,知识也能给人以权力。因此,“知识就是权力”。^[2]

福柯通过对历史文本的阅读,发现知识不仅具有客观性的一面,它还具有“权力性”,并以激进的口吻断言,“真理无疑也是一种权力”。在他看来,知识的权力品质在人文社会科学的领域广泛存在,甚至标榜追寻自然规律的自然科学也不例外。知识从诞生之时就与权力扭结在一起,谁拥有知识,谁就有了控制和影响别人的权力。在《理想国》中,柏拉图赋予不同的知识等级拥有者以相应的权力等级。在当代,知识凭借其已经取得的辉煌成就,成为当今世界最大的“元话语”,渗透到教育领域以及日常生活的方方面面。知识被等同于真理,同时被赋予绝对的价值,而一切人都被置于它的绝对控制之下。知识为权力划定范围,权力则为知识确定形式,两者互相支撑,相互拥抱,并结成密不可分的同谋。

实际上,课程标准与课程计划的最后定夺,教科书内容的选择和取舍,都集中反映了统治阶层的意志和利益,并经过统治阶层的确认和授权而成为课程教育中的“法定知识”。这里,课程知识是知识与国家权

力结盟的结果。在教师对这种“法定知识”的传授过程中,知识与国家权力的结盟又进一步具体展开为课程知识与教师权力的结盟,直接影响着学生的知识建构过程。非但如此,知识以科学的面目出现在课程中,一切活动都必须以课程知识为基础,并以课程知识建立自己的教育规范,课程知识的法则就是教育活动的法则,无论是教育的目标,还是教育的方法,都不能脱离课程知识这一权力中心。于是,课程知识完全支配着教育,进而支配着教育中的人。在这里,课程知识的权力化使教育对象成为具有普遍性的、受动的、单一的知识人。

二、理性的霸权与学生人性结构的断裂

在理性主义者看来,理性是世界的本原,或者是人性的全部;理性是评价一切的绝对标准,而理性本身是无需评价的;理性可以批判一切,而理性本身则是非批判的、自明的;理性可以建构一切,而理性本身则早已自我建构完毕,没有进一步发展和完善的问题。理性主义的这种假设首先遭到马克思·韦伯的批判。在他看来,社会生活的理性化和管理的科层化,提高了发展速度和效率;另一方面,又不可避免地造成了压制和服从,使得合理化变成僵死的“铁笼”。利奥塔称黑格尔哲学为“理性的极权主义”,认为理性和权力是同一个东西,理性只不过是预知或辩证法掩饰的监狱、禁令、选择程序和公共利益。而福柯则通过考察文化的边缘问题“疯癫”,揭示出理性的历史特性,认为理性不是自己的根据,理性是历史地与权力联系在一起,理性与非理性的现代区分就是理性权力运作的直接结果。

在现代性的背景中,工具理性似乎代表了理性的全部内涵,现代性的增长实际上也就是工具理性的增长,其结果是对理性的工具性理解从此成为人们基本的思维定向。按照福柯的观点,理性的霸权地位到近代才得以最终确立,它主要是通过科学思维、技术控制和政治组织三种宏大的合理性形式实现的。在他看来,理性霸权是通过以下几个途径得以确立的^[3]:(1)否定与分类。理性通过排斥、拒绝、禁闭、阻碍、隐藏等非理性方式给理性与非理性划界,从而树立自己的权威。(2)监视与惩戒。理性一方面通过监视机器渗透到微观权力中,甚至侵入我们的肉体,来实现自己的控制力,从而树立自己的霸权。从监狱、学校以至于整个社会都处于这种监视机器运转之中,同时理性诉诸于话语的实践创造法律、规章或制度,为非理性制定各种“秩序”,同时借助合法化把惩戒规范化和公共化。(3)审查与禁忌。理性构造出一套逻辑体系,并用它作为剪裁他者的尺度,并贯穿于整个检查机制之中。凡

是符合这种逻辑的就是正常的、理性的;反之则被贬斥为反常的、非理性的,因而也是要加以禁忌的。

理性霸权一旦确立,其触角就势必伸展到社会生活的每个角落,教育也难以摆脱这种命运。在工具理性主义的图景中,人们常常用科学的眼光、科学的原则和科学的方法来研究教育,虽然也能看到人、说到人,但是那是被抽去许多人的规定性的人,是功利化、对象化或物化的人。当教育研究受制于工具理性的牵引时,它所极力追求的东西就是为控制教育和提高教育效率提供理论依据。在这种教育理论的支配下,教育也必然强化人的“工具理性”和实践中的“技术理性”,而人的意义、价值等非常重要的方面却被理性、科学和技术吞没了。就人的内在本性而言,理性与非理性是人所具有的两种不同的特性,完整的人是理性和非理性的统一,完整的教育也应该是理性与非理性的合一,而不是逐渐走向分裂。然而,理性与知识相互关联支配了整个教育,理性主义则成为主导和统摄教育而占据了霸权地位。正是理性的这种超常发展和理性主义的过度张扬,带来教育内部构成和人性结构的严重失衡。人的理性的发展在一定程度上是以非理性方面的压制、压抑甚至牺牲为代价的,人性上的不健全、人的个性的不完整构成了20世纪人类教育的最严重的问题。

三、话语的权力支配与学生个体话语的被限制

话语构成了教育实践的基础部分,也是教育场域中权力扩张体现得最明显,但也最难识别的地方。尼采早就指出,作为一种社会活动,话语与权力相关,尽管他将权力只是置于个人精神的范围内。当代哲学诠释学大师伽达默尔(H.Gadamer)说:“谁拥有语言,谁就拥有世界”。^[4]在布迪厄看来,语言就是“温和的暴力”,语言关系总是符号权力的关系。而福柯首次将权力引入话语分析,他断言:“在任何社会里,话语一旦产生,即刻受到若干程序的控制、筛选、组织和再分配,这‘若干程序’就是权力的形式。没有纯粹其纯、不计功利的话语,因而人们没有谈论一切的自由。”^[5]在他眼中,话语即权力,话语中蕴涵着权力,话语的实践过程潜隐着权力的运作,对话语的争夺实际上即权力的争夺,话语的拥有则意味着权力的实现。话语产生于权力而依附于权力,但话语一旦由权力产生出来,它也就具有能动地生产权力的功能,这正是权力总是竭力争夺话语和控制话语的原因所在。同样,话语也力争最大限度地释放它内在的权力能量,不停顿地追逐着权力,从而实现自身的合法化,这又是各种话语总是力图以真理形式出场的原因。于是,话语与权力便会结成一种“同谋关系”;二者相互强化,相互增殖、

相得益彰。反之则两相为害。在教育的话语实践中,这明显地表现在社会主流意识形态话语与国家教育行政权力的结盟,并进一步具体化为日常教育话语与教师权力的结盟,共同控制着学生的社会建构过程。

话语权力不仅来源于语言符号本身的“给事物标定秩序”的作用,更是由话语实践中说话者与听话者本身在社会权力结构中所处的社会位置决定的。概括地讲,教育中话语的权力支配作用来源于三个方面:首先在于话语本身就有一种给事物标定秩序的作用。教师和学生以什么方式说话、说什么话、怎样说话的过程中,实际上标定了他们在教育场域中的地位、身份和作用,也正是通过话语方式,他们被区隔和等级化了。其次,话语是一种讲述,包括说话者、听话者、与双方相关的语境。在话语的讲述中,说话者本来就是要使话语起到一种祈使、评价、指认等方面的作用,而这些都是无形地对听话者施加一定的压力。在特殊情况下,说话者还可能对听话者发出命令,或者是为自己的某一可能被指责的方面提出辩护。最后,从宏观上讲,教育场域中的各个权力主体都不只是一个单纯的个体,他们都分别是来自各自阶层、群体中的一分子,所以话语权力的表达实际上也是从社会权力结构中派生出来的。

试问:在教育场域中的所有说话个体的总体中,究竟谁有充分理由使用这种类型的话语?谁是这种话语的拥有者?谁从这个拥有者那里接受他的特殊性及其特殊地位?反过来,他从谁那里接受如果不是真理的保证,至少也是对真理的推测呢?显然,国家和社会委托教师传递社会主流意识形态,实际上也就赋予教师以很大的话语权力。而知识中心的教育模式又进一步维护、巩固和强化了教师的话语霸权地位。美国学者贝克莱的研究表明:教师支配着被研究班级的语言活动。根据录音带的记录,师生活动的比例大约为3:1;根据录像记录,该比例大约为3:2^⑥。因此,暂且不论分析单元是什么,教师在语言活动中的数量,比学生远为活跃。教师在教育场域中的话语霸权使教育失去了生机与活力,使学生的个体话语受到极大的限制,使学生的个性发展受到了严重的压制。

四、学科的规训与学生主体的被监管

在可预见的很长一段时间,以学科为中心的教育仍然是学校教育的基本组织形式。在学科规训理论的视阈中,学科不仅是一个知识论层面的事情,同时也是社会控制和轨调方式的一部分,它本身就内含着一定的权力关系。

根据当代知识权力理论的观点,学科规训权力得以运行的核心原则是书写中心主义和可算度性^⑦。书

写中心主义原则意味着权力越来越要通过书写来行使,知识越来越要通过书写来传递。而分数是可算度性原则下的无形技术,它不单是给予表现一个数字,更给予个体一项价值。在教育场域中,学科规训权力以书写为中心,通过持续不断的指令、训练、计算、考试、档案及评分来执行。作为一种制度化形式,它总是通过数据不断地对学生的表现及价值进行检查、考试和评定等级。学校由此成为一个“书写中心主义的世界”,“人人可以算度的世界”。书写中心主义统治着学校教育,也统治着学校教育中的人。同时,学校教育也是一个可以算度的世界,考试与评分制度已经渗透到班级和个体的每个角落。从班级的最终排名到学生个体位置的最后标定,从教师的业务水准和职业道德到学生的学业成绩和行为表现基本上已经再没有不能计量的了。正如福柯所说,我们都成为了可算度的人,每个人都身为各类“以统计常态来划分的类别”。^⑧从这些意义上说,学校教育和其中的人已经完全被学科规训化了。

学科规训权力常常通过一系列的策略、手段和技术,具体而又直接地作用于学生的身体,对学生身体的力量和态度进行不间断地监督、控制和改造,从而生产出驯服且有用的肉体。根据福柯的著述,这些微观权力操作主要包括层级监视、规范化裁决和检查制度三种手段。层级监视是微观权力操作得以实现的首要手段,教育场域中的校长—教师—班长—科代表—小组长—学生就体现了这种层次性和等级性的监视技术。这种技术使权力关系网络控制着整体,覆盖着整体,并从监督者与被不断监督者之间获得了权力效应。规范化裁决实际上是一种小型的奖惩机制,常见的课堂常规、学生行为准则、学生守则即是。这些纪律和要求在获得“一般原则性”后就成为规范,凡是不合乎规范的就必须受到惩罚。“惩罚就是操练”^⑨,其目的还主要在于缩小差距。借助奖惩的二元划分,权力可以排列出每个学生的等级列表,并借以对学生进行更好的指导和监督。检查制度是将层级监视与规范化裁决结合起来的一种手段。检查不是把权力的符号强加于学生,而是在一种使学生客体化的机制中控制学生。检查制度主要依靠“书写”、“考试”、“评分”三种基本的权力技术。其中,书写,包括他人对学生的书写和学生自己的书写,建立了可以对学生个体进行有效分类、评审和核对的档案和个案,学生个体则被投入这种档案和个案的控制之中。考试是检查制度的核心。以规训为根本目标的学科性考试,越来越不是学生之间的较量,而是学生个体与全体的比较。通过这种不断重复的权力仪式,考试被编织在学(下转第23页)

理内涵的。

三、指向于“人”的教学策略

那么,教学如何才能真正立足于将“学生”回归到一个“整体的发展”的“人”的层面呢?此类的理论探讨与实践方略已不胜枚举,我们有必要来探讨教学应当从哪些层面才能实现指向“整体的发展”的“人”的?

首先,应当重提的是立足于学生的全面而自由的发展。全面发展即是整体发展的重要形态,具体到教学中,就是要关注学生知、情、意、行的综合发展;关注学生德、智、体、美的综合发展;关注学生个性和社会性的综合发展;关注学生实然状态和应然状态的协调发展。关于实现学生的自由发展,应剥去课堂教学“非人性”的外壳,呈现出来的最真实、动人的将是人性的自由风景,自由不仅是一种生命的存在方式,而且是生命的境界,是生命的根本属性,只有回到自由状态的生命体,“人”才具有发展的内在动力。如果说“全面而自由”还仅指一种理想,而非教学策略的话,那么,由此而必然生成的对学生个性的彰显,对学生学习心理与学习需要的尊重,则已经成为教师教学的指导。实际上,一旦教学思想内化为教师实实在在的认识,那么,教师的行为变化也必然会伴随着思想的提升而变革。当然,这不是一种“唯心”的想往,而是教学发展的应然。学生的全面而自由的发展存在而且只能存在于教师思想认识的提升上,由此,才会存在于教师的教学设计、教学组织之中,而最终是学生的学习状态发生变革。

其次,关注一种和谐关系的构建。教学存在于广泛的关系之中,其中不仅有人与人的关系,还进一步

包括学生个人与他人的关系,以及学生个体与其自己的关系,以及更广泛的多元“人—人”关系,还包括人与物之间的关系等等。这些关系始终决定着学生的学习效果,亦即决定着学生的“整体的发展”,但是应当明确的是,关系的力量,包括由关系而生成的环境的力量虽大,但其毕竟是由人而创生出来的。也就是说,课堂教学的关系和谐与否,在于教师对此的理解与操作。构建一种和谐的关系,让学生得到其“整体的发展”的和谐,这是教学的生命走向的最终目标。对于教学关系的研究,可以切入的层面自然是多重的,其中既有交往层面的,如“多维互动”的教学关系;也有意义层面的,如“对话”的教学关系;还有伦理层面的,如“民主平等”教学关系。等等。其实,关于教学关系的和谐,一方面是多重、多维度协调的和谐,而另一方面,更应当突出发展者本身的和谐。这就是说,一切外在关系的和谐,必须迁移为教学的发展主体,即学生的内在身心、知能等的和谐发展。而实现这一和谐的策略只能是把学生当作一个“人”来看待,使教学环境更加适应“人”内在体验的和谐,以此而促使其发展的和谐。

由此看来,把学生当作一个具有丰富个性与情感体验的人,不仅是一种教学思想,也可以生成为一种具有实践样态的教学策略,而来自于自我反思、自我认知的理念性策略无疑更具实践价值。

(作者:山东省潍坊市教育科学研究院;山东省临沂市第一实验小学)

(责任编辑:刘延梅)

更多免费下载尽在:www.stlpt.cn(三通两平台简写)

(上接第17页)习过程之中。它使教师在传授知识的同时,把学生变成了一个完整的认识领域和可见领域,从而把这种可见状态转换为权力的行使。借助于书写所进行的考试,其目的在于获得评分。评分是检查制度实现监督和纠谬目标的必然要求。评分使得每个学生都具有了“可算度性”和“可审计性”,使得微观权力操作能在运作机制上最终建立起管理主义模式。正是这些微观的权力操作技术,使得教育场域中的各种权力关系成为一个相互配合的机制,有效而精确地制造出既符合社会要求,而且还训练有素的学生主体——一个“正常”的主体。

参考文献:

- [1][法]米歇尔·福柯.规训与惩罚(英译本)[M].纽约:Vintage Books公司,1975,27.
- [2]刘北成.福柯思想肖像[M].北京:北京师范大学出版社,1995,219.

[3]福柯著.刘北成.杨远婴译.疯癫与文明[M].北京:三联书店,1999,4.

[4]杨善华主编.当代西方社会学理论[M].北京:北京大学出版社,2002,143.

[5]艾莉森·利·布朗著,聂保平译.福柯[M].北京:中华书局,2002,59.

[6]A·A·贝克莱.教学的理论及研究[M].哥伦比亚大学出版社,1963,110.

[7][8][美]华勒斯坦等著,刘健芝等编译.学科.知识.权力[M].北京:三联书店,1999,52-124,77.

[9][法]福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴译.北京:三联书店,2003,201-216.

(作者:四川师范大学教科院;内蒙古师范大学教科院)

(责任编辑:刘延梅)