

社會與文化再製理論之評析

譚 光 鼎

國立暨南大學籌備處副研究員

壹、再製理論的時代背景

現代工業社會在啓蒙理性的推動下，成爲一個唯技術與專業導向的技術體制。涂爾幹(E. Durkheim)樂觀的認爲這是一種有機連帶(organic solidarity)社會，高度分化而保持統整。教育制度的功能是傳遞社會文化，內化道德規範並開展個人的能力，以促進社會穩定的發展(Durkheim, 1984)。派深思(T.Parsons)認爲現代教育制度最重要的特色是功績主義，不斷擴充的學校教育、開放均等的就學機會、專業化的課程教學、和客觀的考選分化措施，使現代學校比傳統的更公平合理，更能促進社會流動與社會均等(parsons, 1951, 1959)。

然而，韋伯(M. Weber)對於當代工業社會的歷史取向與演化趨勢卻抱持悲觀的態度。他認爲人類社會的理性化發展，源自實質理性(essential rationality)，但在科層體制產生之後，人類工具理性(instrumental rationality)的高度發展卻壓制了實質理性，使科層體制成爲唯物的、技術的、重視數量與效率、強調控制與形式的一個沒有靈魂的牢籠(iron cage)(weber,1958)。他認爲日益高張的技術體制(technocracy)使社會向後倒轉，人類的理性與自由都受到壓制與剝削。不斷膨脹的工具理性，使自然、社會、個人都淪爲被技術與機械所宰制和操控的對象，現實世界則不斷地異化與物化(陳伯璋，民76)。對於當代西方發達工業社會之矛盾本質的撻伐，批判

理論也不遑多讓。霍克海默(M. Horkheimer) 與阿多諾(T. Adorno) 嚴厲批判現代西方工業文明的合理性，他們認為從啓蒙以來人類理性的發展，成爲資本主義與工業文明的基礎，其目的原爲「解放人類理性並征服自然」，但由於內在邏輯的矛盾，使之反轉而走向自我毀滅(Adorno, 1973; Adorno & Horkheimer, 1972)。工具理性雖然推動科學技術的發展，但技術知識卻成爲資本主義非理性的統治工具。現代科技文明的高度發展，使資本主義集團獲得極其廣大的特權，它們相互爲用，共同建構了一個以專家、科技、資本主義生產關係爲統治基礎的科層社會。這個科層社會把科學主義和技術理性予以合法化，並且把資本主義推向新的統治階層，使之成爲宰制社會秩序與人類發展的新霸權(hegemony)。

對於這樣一個科技高度發達卻「非理性且異化」的社會，馬庫斯(H. Marcuse) 稱之爲單面社會(one-dimensional society)，它是一個極權的領域，它的社會勞動分工是一個技術社區(techno-logical community)。在社會單向度的宰制下，人類的主體性被異化的社會所剝除，淪爲物質性的存在。不但個體價值被貶抑，連同獨立思考、判斷能力都已萎縮，成爲喪失反省與否定思考的單面人(one-dimensional man) (Marcuse, 1964 ; 高宣揚，民78)。這種由「科技—資本主義」所建構的社會控制形式，就是韋伯所稱的現代牢籠。

從批判理論的觀點而言，科層體制的發達，不但使教育制度走入理性的困境，學校也成爲協助霸權統治的社會工具。例如，分軌的學制、分化的課程、科層化的管理與控制，在在都使教學成爲技術性活動，學校成爲機械式工廠。社會科層化的程度愈高，教育制度就愈強調分工，教學與評量也愈著重計畫與數量。其目的無非是透過龐大的教育科層體制，鑄造滿足資本主義需求的生產工具，使統治霸權取得正當性。於是學習者在一元化、科層化、專業化的社會秩序中，學習順從與妥協，無異議地接受科技理性與資本主義的控制。

批判理論對於教育制度之功能的責難，無疑地與涂爾幹、派深思的觀點互為矛盾。結構功能理論讚揚現代教育的功績原則與平等主義，使學校成為最重要的社會平衡工具，消除貧窮與階級差異。但批判理論卻認為教育服務於資本主義，成為工具理性與技術體制宰制個人心靈並控制社會秩序的工具。傳統以來對於教育本質與功能的樂觀看法，在此受到挑戰與質疑。究竟教育制度在現代社會扮演何種角色—消除社會不平等還是製造或延續不平等？教育是社會變遷的動因還是受社會制度所宰制的工具？教育創造文明的發展還是受政治與經濟的束縛？教育是促進人格發展的園地還是製造勞動力的工廠？教育能促進獨立自由的思考還是灌輸意識型態？

對於這些問題，傳統的教育理論不但顯得蒼白與不足，也未能提出合理的辯證與澄清。而七十年代以後發展的新教育社會學(The New Sociology of Education)，由於受到批判理論及新馬克思主義思潮的影響，部份學者們以反科層化、反霸權宰制的批判精神，重新思考教育制度的定位，並反省教育與社會制度之間歷來視為理所當然的關係。這些學者的批判與檢討，形成教育社會學一種新的思考方向和獨特的理論模式，稱之為再製理論。

貳、再製理論之源起與內涵

自一九七〇年代起，許多教育社會學者引用馬克思(Karl Marx)的再製(reproduction)概念來批判學校教育。在討論經濟制度的生產時，馬克思指出：「每一種社會生產過程，同時也都是一種再製的過程。…資本主義的生產不僅是在製造貨品，或製造附加的價值，它同時也再製資本主義的生產關係，其中包括資本家的再製，以及勞動力的再製」(Marx, 1969)。

激進的教育社會學引用此一概念，對現代公共教育制度的本質與功能進行檢討。他們認為，教育機會均等以及教育促進政治與經濟平等的理想，都是空洞而實現的口號。實則學校教育已成為宰制

階層(dominant class)之權力、知識與意識型態的再製工具，課程與教學則是再製社會勞動分工。其目的是把資本主義經濟制度合法化，以維護社會宰制的現況。運用再製概念以批判教育制度的學者不少，各家所探討的問題各有所重，因此再製理論所發展的論點相當多(Anyon, 1980; Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976; Poulantzas, 1978)例如：學校教育和工作場所的關係、不同階級背景學生之教育經驗和未來工作機會的關係、學校文化和學生家庭文化的關係、經濟、意識型態、國家壓制功能之間的關係及其對教育政策與措施的影響。歸納而言，他們從三個角度來批判教育制度的再製功能：

- 一、不同家庭背景學生的學校教育經驗並不相同，導致其未來進入與其家庭背景近似的職業階層。
- 二、學校傳授宰制階層的知識、價值和語言型式，以再製統治階層的文化。
- 三、學校是一種國家機器，國家政治權力與經濟生產模式透過學校教育而獲得合法化與再製。

依據這三種批判的角度，再製理論可分為三種模式：經濟再製模式(economic-reproductive model)、文化再製模式(cultural-reproductive model)、「霸權—國家」再製模式(hegemonic-state reproductive model)(Giroux, 1983)。以下分別討論並批評之。

參、經濟再製模式

經濟再製模式主要在探討資本主義經濟制度和學校教育之間的關係如何，以及學校如何透過課程教學和日常生活常規的管理，以達到再製勞動人力與社會階層的雙重效果。此一模式以法國結構馬克思主義(Structural Marxism)學者阿圖塞(L. Althusser)、以及美國社會學者鮑理思、金提斯(S. Bowles & H. Gintis)等人的理論為主。

一、國家機器與資本主義經濟之再製

阿圖塞認為人與社會間的關係應從意識型態加以瞭解。意識型態是社會的有機部份，它反映人與世界的關聯，存在於社會體系的每一部份結構裡。國家機器(state apparatuses)所運作的宰制與再製功能，主要透過意識型態而執行。

(一)意識型態國家機器

阿圖塞認為，意識型態的本質是「物質性的存在」(material existence)，其功能是把人塑造成一個具體的主體(subject)；意識型態也是諸種觀念的產生過程，它主宰個人和社會全體的理念與行動(Althusser, 1972: 262-272)。由於意識型態具有權威的性格，因此在階層社會裡，統治的意識型態成為全社會之一道道德與法律的意識與基礎，供上層社會精英運作，以遂行對社會全體的統治。

現代資本主義國家的統治，主要是藉助國家機器的運作。國家本身是一個壓迫機器(repressive apparatus)，是「執行壓迫與干預的力量」，用來宰制、支配並駕御社會，以保障統治階層的利益。然而國家權力不能單憑強制力，也要在意識型態上取得絕對的主導和控制，而意識型態的掌控則必須依靠國家機器的運作。國家機器分為兩種類型：壓迫性國家機器(repressive state apparatuses)、意識型態國家機器(ideological state apparatuses)(Althusser, 1972: 252-254)。

壓迫性國家機器(如軍隊、法庭)主要以強制力而運作，意識型態國家機器(如政黨、學校、家庭、傳播媒體)則以意識型態為主而運作。但無論何種型態，所有的國家機器都在統治意識型態之支配下而運作，統治階層可以交相運用各類型的國家機器，以維護其統治的霸權。而在意識型態國家機器中，最重要的是「學校」。

(二) 生產條件之再製

每一種社會型態都肇基於主導的經濟模式。經濟活動除了生產物質成品之外，亦須再製其生產條件，以維繫該經濟模式的主導地位，並保持社會的穩定和存續。生產條件分為兩方面：生產力與生產關係。前者係指專業知能，後者為經濟組織中的人際關係與常規倫理。所謂「生產條件的再製」，即「生產力與生產關係」之再製(Althusser, 1972: 242-243)。但生產關係之再製的重要性遠過於生產力的再製，因為生產過程必須在一定的生產關係下製造生產力。

對於當代資本主義經濟制度而言，勞動力的再製主要由學校所負責。因此，學校有兩種重要功能；專業知能的教導與意識型態的陶冶。前者是生產力的再製；後者是生產關係的再製，也就是「對統治意識型態之忠貞態度」的再製(Althusser, 1972: 245-246)。具體言之，其功能如下：

1. 知識技能的再製：學生學習「知道如何做」(know-how)，包括閱讀、書寫、算術、科學、文學等，使學生養成就業的能力，成為各種勞工、技術人員、工程師、高級管理人員。
2. 倫理規範的再製：教導學生養成「良好的行為紀律與道德」，以符合勞動分工之角色期望與行為規範。這些行為規範都是統治階層所建構的紀律，因之受教育也就是遵從資本主義經濟模式的人際關係與道德倫理，學習作馴服的勞動者。

(三) 學校機器與社會再製

阿圖塞指出，在前資本主義時期，教會是主要的意識型態國家機器，但在工業發達社會，教育則取得首要的地位，教育制度成為資本主義支配社會並再製其生產條件的最重要工具。

在資本主義社會裡，教育制度（特別是中小學）的威力強大。自入學開始，兒童就毫無選擇地處在學校機器的控制中。學校以全體學生作為強制聽眾，每天八小時，每週五至六天，

年復一年地接受學校的傳輸與塑造。教育選擇(educational selection)制度則協助教育機器分化勞動力。經過各種考試評量，不能適應學校教育者，離校就業；能適應學校教育者，繼續接受各種職業準備教育或高等教育。至終，不同階段的學校把學生分為不同類別，不同的教育程度造就出資本主義經濟所需要的各種人才。下焉者為工人、農夫；中焉者為技術人員、官僚、管理人員；上焉者為工人、農夫；中焉者為技術人員、官僚、管理人員；上焉者則成為統治階層的代理人，包括資本家、企業經理、專業的意識型態專家等(Althusser, 1972: 258-261)。

二、學校教育與社會階級之再製

前述阿圖塞的再製理論是以學校正式課程作為批判的對象，而鮑理思與金提斯則認為再製的歷程是透過潛在課程。由於在教育和經濟發展的互動關係中，學校保存並傳遞資本主義之不平等的「經濟—社會」因素，故學校日常生活中所存在的社會關係，和經濟制度中的社會階級，具有一種奧妙的結構性對應，這種符應關係稱為「符應原則」(correspondence principle)。因此鮑、金二人的再製理論亦稱為「符應理論」(Correspondence Theory)。

(一)教育制度與功績主義

鮑理思與金提思以美國公共教育的發展為依據，解析教育制度的發展過程如何再製資本主義的社會階級。他們指出，因為受到工業化與資本主義發展的影響，教育與經濟之互動關係密切，相互依存。由於工業社會生產型態十分複雜，對於具備專業知能之勞動力的需求日益增加因此經濟成長與教育相結合並互為動因，教育制度的經濟功能格外凸顯。

其次，由於社會理性化的發展，經濟組織的科層化與成就導向，促使技術功績主義(technical meritocracy)與平等主義興起，促進了現代公共教育制度的產生。二十世紀以來大量擴張

的教育制度，不斷追求機會均等精神的實現，消除種族、文化、性別、與階級背景的影響，使學校成爲啓發潛能、促進社會流動的最主要社會工具。

(二) 學校教育再製社會階層

然而就事實觀之，技術功績主義理想陳義過高，因爲當代美國學校教育在資本主義權力之支配下，不但反映社會勞動分工，也反映社會的階級架構與統治霸權。學校已成爲再製統治霸權的一種不公平的社會工具(Gintis, 1973)。具體地說，社會再製是透過「學校—社會」之相互符應的關係而達成。而再製或符應的關係可以從學校結構、課程內容、教學過程、教育結果等四方面來瞭解(Bills, 1983: 186; Bowles & Gintis, 1976: 125-148)：

1. 學校結構的符應

資本主義經濟制度的變遷，不但主導教育政策與計畫的制定，並且充分反映在學校的結構體質上。由於功績主義的影響，學校成爲重視效率控制、層級節制、專業導向的科層體制。學校科層體制化一方面是組織發展的結果，但科層化的目的乃是爲了更有效地再製資本主義經濟的生產力，或製造合乎資本主義統治階層所需的人力資本。故此，學校生活中的權威和科層體制，必須和經濟機構中的權威和科層體制相互符應。

所謂結構性的應符，表現在學校人際關係所形成的地位階層。「學校行政人員—教師—學生」所建構的階級結構，和職業場所之「老闆—員工」、「經理—職工」、「上司—下屬」的地位階層遙相呼應。其次，經過教學評量或成績等第的區分，學生分化爲不同的地位層級與類別，如「升學班—就業班」、「順從權威—獨立進取」，未來則再進入高低不同層級的職業裡去，如「勞心—勞力」、「白領—藍領」。

再者，學校爲了促進學習而採用的外在獎酬 (extrinsic rewards) (如考試分數、學業成績、等第制度)，與職業薪資的功能如出一轍。而工人對於職業 (經濟活動) 的無力感與疏離，恰好也反映了學生對學習 (教育活動) 的無力感和疏離心理。因此，現代學校的日常生活，充分反映資本主義社會的人際關係結構。

2. 課程內容的符應

任何極權制度的成功，均須建立霸權意識型態，合法化它的社會秩序與權力關係結構。因之意識型態必須化身爲學校課程，在「教師—學生」、「學生—職業」之間合法地塑造權威與控制關係。

爲了達成此一目的，學校除了教導各種專業知能之外，也建立合乎生產型式的意識型態 (如尊敬權威、謹言慎行、端正守禮)，以教導青年人順從資本主義的勞動分工體制。因此，中學的潛在課程刻意培養資本主義所需的人格特質，例如訓練學生內化組織規範、陶冶堅忍不移的性格、養成溫馴服從的態度等。而對於強調獨立的、不墨守成規的、進取的人格特質，則採取抑制與懲罰的態度。換言之，學校日常生活中被獎賞或鼓勵的人格特質，都是未來就業市場所需要的勞動者素質。

再者，爲了訓練不同的職業人才，必須透過不同的教育階段培養不同能力的人才。因此，「不同階段的教育」與「不同的職業地位」也相互符應，以逐級訓練出技術工人、服務人員、高級技師、工程師與管理人員。例如，一般工廠普遍要求低階工人順從規範，給予較嚴格的監督管理，勞工的教育程度也較低。因此中、小學階段的教育符應勞動市場的需求，注重道德倫理的教導，強調學生遵宏規範，監督管理也比較多。但在高等教育階段則不同，由於大學畢業學生的職業地位較高，而高階職業的自主性與負責任的程度較

高，因此大學教育相對地較鼓勵學生自我約束、自律自守，以發展獨立任事的能力，因為這是高職業地位者所需要的特質。

3. 教學過程的符應

由於功績主義的影響，學校教育成爲一種「地位分配的機制」，強調運用客觀的教學評量鑑定學生成就，以達到因材施教的理想。例如，中小學校運用各種智力測驗、學業成就測驗去鑑定學生能力，區分學生類別，作爲實施分組教學、能力分班、升學分發的依據。所謂「教育成就」的評量，不僅包括學業能力，也包括對個人成就動機、對不合理制度之忍耐與遵從態度的測量，也就是對意識型態（順從資本主義之態度）的測量。

然而事實上，教育之功績主義的外表只是象徵性的，它雖然使考試、測驗與智商在教育機會與經濟地位分配過程中獲得經濟合理性 (economic rationality)。但這個「分類機制」(sorting mechanism) 所真正完成的是：按照家庭社經地位而將個人分配到不平等的經濟地位裡去。因爲家庭社經背景較高的學生，智商較高，學業成績較好，容易通過考試而有較多的升學機會。反之，低社經地位學生的學習條件較爲不利，通過考試測驗的不多，升學的機會也較少。因此，當學校運用考試評量以分配教育機會時，資本主義便藉此在學校裡創造並強化一套「社會階級」。考試與評量技術只有形式上的公開與客觀，實質上則壓抑了低經學生的向上流動。

4. 教育結果的符應

由於學校教學評量的結果充分反映學生家庭背景的不同，而教育程度又影響未來職業地位的高低，因此家庭背景、教育成就與職業地位之間，形成一個符應的機制。許多實證的結果顯示，低社經學生受教育的時間較短，就讀學校的品質較差，畢業後多從事較低階的職業。而高社經學生常

就讀高品質的學校，接受高等教育的機會較多，並且大多從事地位較高的職業。因此，教育制度並不符合機會均等的精神。

質言之，教育的功績主義並沒有達到合理與公正的理想，反使「經濟的不平等」和「塑造不平等的工作角色」得到正當性，並在「家庭社經—教育成就—職業等級」中間製造一串符應之鏈。學校教育在虛謊的功績主義面具之下，已成為一個再製社會階級的工具。它不僅反映資本主義社會的特權結構，也再製學生的家庭社經背景。學校教育在再製勞動分工時，不僅沒有消除階級的不平等，反而更助長社會不平等的再製。

經濟再製模式理論，有助於瞭解教育制度在配合經濟發展並再製社會勞動分工的功能，並有助於解析經濟制度、社會階層等因素和教育制度、課程、教學評量、學校次級文化、教育機會均等問題之間的互動關係。同時，符應理論的解析，也把社會階級與權力因素如何影響學校教育經驗的問題剖析出來，並且從資本主義社會的缺失之中，找出學校如何再製社會階級、以及教育機會不均等的結構性因素為何(Lynch, 1988)。

然而，阿圖塞等人對於現代學校教育之激進的批判，相對也引起多回應與批評(Bills, 1983: 188; Edward, 1976; Giroux, 1983:266)。首先是方法論上的問題，鮑理思與金提斯在論證符應理論時，所採用的統計數字都是二手資料，缺乏直接而有力的佐證，易使批評者對其結論採取保留態度。並且在解釋統計數字時，鮑、金二人忽視樣本的代表性而作不適當的推斷，過度解釋某些變項的關係，並且選擇性地引用某些數據，以偏概全。因此，符應理論之證驗性的基礎顯得脆弱與不足。

其之，批評者多認為阿圖塞等人的理論過於理想、簡化

與機械，不僅淡化了學校日常生活的真實內涵，也未能把握學校、家庭、就業市場之間錯綜複雜的關係為何(Hirst, 1979; Sarup, 1983: 15-17; Thompson, 1979)。由於再製理論濃厚的功能論和決定論色彩，過於強調經濟主義之下層結構的影響，以致它忽略了教師和學生之抗拒、衝突、矛盾和調適等次級文化現象(Collinicos, 1976; Johnson, 1979)。事實上，教育制度具有獨特的相對自主性(relative autonomy)，學校並非被動接受生產型態的宰制，。並且，學校比一般工商組織更為民主而平等，在教育制度中向上流動的機會，遠多於就業市場的向上流動機會，因此教育與資本主義經濟制度之間並不具有對稱與符應的關係。是故，在討論學校教育功能時，再製理論流於一種化約式的工具主義與悲觀主義。

肆、文化再製模式

再製理論的第二種模式是文化再製模式。此一模式以法國學者鮑迪厄(Pierre Bourdieu)的理論為主(Bourdieu, 1973, 1974, 1977, 1979, 1986; Bourdieu & Passeron, 1977)。他試圖從宰制文化、學校知識、個人生長史之間的關係來解析再製的過程，尤其著重於探討文化在再製過程中所扮演的角色為何。鮑迪厄認為學校隸屬於社會這個大型而普遍的符號體系，社會的宰制霸權以隱密的方式控制學校課程，透過教學而製造並分配霸權文化，以達其宰制的目的。因此，學校教育的功能乃是分配上層社會的文化資本，傳遞統治階層的文化專制(cultural arbitrary)，藉以再製社會階層。

一、資本主義宰制學校教育

現代教育制度和經濟制度之間，具有一種宰制與再製關係。為了使學校教育的結果能有效地促進經濟生產，統治階層必須支配學

校教育。因此社會的統治權威賦予了學校「教學權威」則是傳遞文化專制的正當權力，基於這種權威，學校產生三種功能：一、賦予教師角色、職責與任務，以社會認可的方式教學；二、賦予教學內容（課程）的正當性，使學生順從接受；三、增強社會制約的符號力量，使學生在順從教學權威之中，達到霸權宰制的目的。

由於資本主義控制了教育制度，資本主義的生產關係乃成爲學校各種教學關係的基礎。學校選擇資本主義或上層社會的文化作爲正式課程，使用中上階層的語言爲教學語言。學校課程的輸送與分配，因而是一種符號暴力(symbolic violence)，其目的是進行統治階層的文化專制。此外，教育制度也成爲統治階層所支配的機器，她不但創造、維持、再製社會所需要的各種技能（專業的、非專業的），並且也再製切合經濟生產所需要的各種「氣質」(dispositions)。因此，在學校裡有知識的生產者（教師）和被再製者（學生），一如資本主義經濟制度有宰制者（資本家）和被宰制者（工人）。

二、文化資本與課程

「知識」猶如物質性的資產或財物，可以創造、生產、保存與累積。物質資產是一種經濟性資本(economic capital)，知識則是文化性資本(cultural capital)。文化資本是個人從家庭中所獲得之語言和文化能力，包括意義組型、行爲風格、思考型式、氣質類型等。它具體表現在日常語言行爲中，因此語言資本(linguistic capital)即是文化資本。語彙數量的多寡、語文結構的複雜度、語言型式的變化性、語言涵義的精緻與否、以及解讀語義的能力等，都反映文化資本的差別。而在任何社會裡，文化資本都是「宰制的文化」(dominant culture)。社會階級愈高的家庭，文化資本愈多；社會階層愈低的家庭，文化資本也愈貧乏。

爲了控制文化資本的分配以再製社會階級，統治階層採取兩種方式來支配學校教育，一是建立教育的層級，二是建立知識的層級。換言之，「大學—中學—小學」、「學術—技職教育」、「不

同重要性之課程」所形成的學術層級(academic hierarchies)，就是社會層級(social hierarchies)的縮影，也是再製社會層級的階梯。在教育層級中，從小學到大學，各種課程與教學的本質都是語文，考試測驗的目的無一不在測量學生「瞭解與運用語文的能力」。學校的聲譽越好（明星學校），教育階段越高，課程內容和教師使用的語言就越學術化與複雜化。因此，高社經學生向上流動的機會多，低社經地位學生被淘汰的機會也高。

在知識層級方面，由於文化資本與權力的結合，統治階層的意義型態成爲價值的尺度，凡符合宰制階層之興趣和價值的知識，即取得優先地位，成爲合法課程，其他類型的知識則受貶抑與排斥。因此各種課程被劃分爲不同的地位等級。例如，理論性的課程（如自然科學、文學）比較重要，實作性課程（如工藝、工廠實習）是邊際而次要的。但這些實作課程往往和勞工階級家庭的文化相接近。事實上，課程的價值層級，乃是精英文化與勞工文化孰優孰劣的比較結果。「位階較高的知識」是獲取高教育成就所需要的知識，這種知識屬於上、中層社會的文化資本，並且也是上、中層社會關係的基礎。這些知識使上、中層家庭的學生在學校擁有特權，並且使獲得這些知識的學生容易向上流動。

三、文化資本之再製

文化資本之再製，係透過學校課程與教學。課程是統治霸權所選擇的「有價值且正當的文化」，教學則是一種暴力，其目的在使學生認知文化專制之錯謬的「客觀真理」，以達成意識型態的灌輸和統治權力關係的再製。

教學行爲是一個連續性的教導過程，以塑造學生的習慣(habitus)（或譯「生存心態」—高宣揚，民80）爲目標。「習慣」乃是統治文化內化心靈的結果，也是統治階層之「知識與道德」或「知覺、思想、鑑賞與行動」系統的內化與實踐。統治者不必訴諸武力的壓迫，只須藉由教學而建立學生的習慣，即可維持社會秩序，再製社

會階級結構。因為習慣所產生的自我訓練與自我監管，最能滿足統治階級的興趣。

在學校權威與教學暴力的控制之下，學生是否能養成「良好的習慣」，繫於兩種基本條件：教育氣質 (pedagogic ethos)、文化資本。前者是接受或抗拒文化專制的態度，後者是不同社會地位之家庭所傳遞的文化資產。由於「文化資本、教育氣質」的多寡和社會階層之高低有關，因此低社經地位學生，「離心力」較強，升學機會不利；高社經地位的學生，「向心力」較強，因為較多的文化資本與優良的教育氣質，使他們較能免於失敗與淘汰。

由於「統治文化－學校教育」、「文化資本－社會階層」之間宰制與再製的關係，教育制度的相對自主性並未創造更公平而民主的結果。反之，學校在表面上雖表現為一種中立而自主的權威機構，實質上卻在分配文化資本，再製社會階級，並保存現有不公平的社會秩序。社會階級差異所造成的「社會優勢」，藉著「偽中立」的學校權威而轉化為「學術優勢」(academic advantages)，使不同社會階級的學生被區分為各種等級，分配不同的升學機會。

鮑迪厄指出，如果經濟機會與社會權力的分享，愈來愈需要依靠學術文憑，則社會將益趨於自我封閉，社會地位愈循環再製。

文化再製理論的貢獻在於提供一個微觀的模式，批判學校教育的本質為何，並揭露傳統理論所忽視的社會對教育的控制問題，尤其在探討資本再製和社會結構再製之呼應關係時，凸顯出教育制度在爭奪壟斷統治權上的關鍵地位與重要性。其次，鮑迪厄把學校知識、文化、語言對話予以政治化，以檢驗學校正式課程中的意識型態，有助理解知識的起源，並引進學校課程內容與教學評量。

然而，文化再製理論毋寧也是一種激進而浪漫的理論，它與經濟模式的再製理論都有過於機械化、決定論的缺點。具體而言，此一模式可詆議之處如下：

1. 文化再製論對於人類歷史和人類本質採取化約主義的觀點，把不同的階級化約為同質的團體，他們中間的差別僅在於

否對統治權力有所回應或是否行使這些權力。因而無視教師、學生的抗拒，也沒有討論文化的多樣性、行動與創造的概念。事實上，文化是一種雙面的、動態的、弔詭的歷程，它一面遵循傳統且和社會階級緊密結合，另一面則充滿對立、矛盾、抗拒，並且不斷經由抗爭而產生變遷 (shamai, 1990)。

2. 文化再製論的「宰制」概念缺乏物質性的基礎，無法說明經濟制度如何具體束縛了勞工階級的學生。鮑迪厄忽略了在意識型態之外，宰制也受物質因素的影響。勞工階級的低教育成就，一方面固然是文化資本不足，但物質因素也有相當程度的影響。例如，生活與經濟的壓力常限制了他們的生涯計畫，使他們較優先考慮當前切身的需要。因此，經濟層面的物質因素，往往決定了學生就學的目標、是否繼續升學或就業、就讀普通高中或職業學校等 (Giroux, 1983: 271-274)。
3. 文化再製論之「習慣」的概念來自社會控制理論和心理學理論，並且以排他性邏輯特質為基礎，因此忽略了社會階級中各種對立的社會關係。事實上，習慣包含政治的本質，學生從其中認知到社會階級、世代、性別、種族之間的社會分類與差別。但文化再製論僅認為在個人氣質和社會制度（學校）兩種結構之間存在著矛盾，除了順從、再製之外別無選擇。因此文化再製理論全然漠視了反省思考和批判的自我意識，因此也就忽略了社會變遷以及改變現狀的任何可能批判的自我意識，因此也就忽略了社會變遷以及改變現狀的任何可能 (Nash, 1990)。

伍、「霸權—國家」再製模式

在經濟、文化兩種模式之外，若干學者也試圖從鉅觀的角度，解析教育制度和國家權力之再製的關係 (Apple, 1982a; David, 1980;

Dale et al., 1980; Sarup, 1982)。由於此一模式大多引用政治及社會學者對於國家本質、霸權以及國家干預力量的相關理論 (Miliband, 1969; O'Connor, 1973; Poulantzas, 1978; Therborn, 1978; Corrigan, 1980)，因此稱為「霸權－國家」再製理論。

「霸權－國家」模式的再製理論，主要以結構主義的普蘭查斯 (N. Poulantzas)、福科 (M. Foucault) 以及新馬克斯主義的葛蘭姆西 (A. Gramsci) 等人的理論為基礎。普蘭查斯的理論主要在分析國家相對自主性、國家干預力量和資本主義宰制權力的關係；福科著重於探討權力與知識的關係，說明現代教育如何宰制個人心靈；而葛蘭姆西則從文化霸權的分析，探討國家權力如何藉教育制度而再製。

一、普蘭查斯的國家理論

(一) 國家結構

普蘭查斯從結構的角度解析國家本質。他指出，國家是「階級之間力量平衡的凝聚」，或是「階級力量的凝聚結果」 (poulantzas, 1975a: 98, 128-129)。權力關係凝聚的目的是為維持生產條件與生產方式，以促使社會型態的統一。

普蘭查斯認為，當代西方工業社會雖然再製社會階級制度，以維繫社會穩定與延續，但社會仍有階級矛盾的本質 (poulantzas, 1975b: 44-45, 132)。此種矛盾一方面是資本主義體制中的勞資對立，另一方面則是資本主義內部各派系間的鬥爭。為了弭平矛盾與紛爭，國家必須扮演中介的角色，擬定政策，以促進階級間的權力平衡。因此國家成爲一種聚合的因素，雖然她的結構中充滿階級矛盾（並且由階級矛盾所組成），但她能作爲一種秩序或組織原則，調節並凝聚相互衝突抗爭的各階級或派系，建立一個複雜的權力關係統一體，使之平衡運仍。質言之，國家職能乃是統合相互矛盾的社會型態，在衝突中維持平衡秩序，以防止階級和社會的自我毀滅。

(二)國家的相對自主性與國家干預

為保障階級利益，資本主義的派系結合為權力集團(power bloc)，產生階級權力(Sharp, 1980:104)。國家雖然是資本主義和勞工階級間權力關係的凝聚，但是國家實質功能乃是保障資本主義階級的利益並實現其霸主的作用。為了達成此一功能。國家具有相對的自主性，俾能隨時干預階級間的權力運作，使資本家的利益轉化為社會集體利益，以保障資本主義的霸權(Poulantzas, 1974)。

國家基於相相對自主性而進行的干預行動，其目的是取得被統治者的支持與順從。為此，國家須具備雙重的角色：建立資本主義生產的條件、建立社會的道德規範。前者是為滿足資本主義的需要，教導符合資本主義經濟的知識技能與價值觀，以培養合格的勞動力。後者則是將符合資本主義生產的各種社會關係與價值體系予以合法化，以取得被統治者的順從。因此，在國家政策的干預之下，社會流動（經濟的）、民主政治（意識型態的）、生活幸福感（心理的）等三種層面的建設成果，即可取得勞工階層的順從。質言之，在平衡的權力凝聚中，國家與資本主義利益結合一體，資本主義的霸權宰制與階級再製得以合法化。

二、福科的「知識－權力」理論

(一)教育與紀律

福科關切現代社會對於人類理性的宰制與束縛，在「紀律和懲罰」(Discipline and punishment)(Foucault, 1977)一書中，他討論古代監獄如何蛻變為一種截然不同的現代化監禁術。他認為，社會紀律和監視已結合為一種「新的監獄」，這種新型監禁術普遍存在許多社會機構（如醫院、工廠、學校、軍營、法庭）之中。

在社會機構中，紀律猶如無所不在的細胞，它不僅在個人生活行動中製造各種規則和節奏，並且也控制個人的身體。例如，學校是一個封閉的機制，依照年齡和能力所建立的年級體系，恰似一個細胞體系，其中充滿著監督、層級分類、獎賞、和懲罰。教師可輕易地觀察學生的行為，掌握學生的態度，評估學生的特質。而考試更融合了「階層化的觀察技術」(techniques of hierarchical observation)和「標準化的判斷」(normalizing judgement)，使學校更有能力地執行強制、威迫和統一標準的行動。

質言之，古代監獄之繁文縟節、暴力控制的社會權力型式，已改變為隱密的、心理的「順從技術」，社會權力的型式變得更隱藏且功能更強。而這種監控技術的改變，在「知識—權力」的關係一覽無遺，因為「知識—權力」的關係乃是現代監禁術最重要的基礎。

(二) 知識—權力

權力並非可交易的商品或資財，亦非消極的排斥與鎮壓，而是一種「關係」，一種無所不存在於社會結構（如家庭、學校、工廠）之多樣態的權力關係。它散佈在整個社會及其所有中介關係裡，每一個團體都是「微型權力」(micro-powers)的運作機構，而社會則是所有微型權力關係的綜合網路(Foucault, 1979: 93)。

福科進一步指出，權力之能支配行動主體，是因為權力與知識共生。知識源於權力，權力產生真理(Foucault, 1980: 131)。權力是「生產性的」，它能產生知識，因為權力關係是知識的基礎。所布認知主體、認知對象以及認知方式，都是「權力—知識」及其歷史變化的結果。所以，任何知識都以權力關係作其先決條件，權力的行使因而伴隨著知識的生產(Foucault, 1977)。換言之，「權力的行使」和「知識的成長」，乃是一個過程的

兩端，並非各自獨立的 (power and knowledge)，而是相互共生 (power-knowledge)。

權力在社會情境之無數個點上運作著，每一種「權力關係」都有它獨特的關係型態（例如經濟生產過程、知識的傳播、兩性關係等）。教育的任務乃是認知權力關係，學習權力關係的語言與對話，接受權力製造的知識與真理。但事實上，「知識」乃是統治的意識型態，「權力」即統治的實際行動。國家的統治必須透過權力關係，權力的運作則落實於知識與語言。因此，統治的權力關係即是真理與知識。故教育的目的無他，「認知統治的權力關係」而已。

三、葛蘭姆西的文化霸權理論

葛蘭姆西從古典社會學理論發展一套霸權關係的理論，用以抨擊西方發達工業社會的階級宰制。他認為資本主義一面壟斷社會資源，另一面則運用意識型態的教導來鞏固統治權威的支配。所有的霸權關係都是一種教育的關係，而階級利益與統治權力則因霸權的支配而得以再製。

(一)文化霸權

葛蘭姆西認為，霸權不是一種暴力性的壓迫，而是統治階層所建立的生活文化，是一個由「意義與價值」組成的「知識與道德上的領導」。它所運作的領域是認知、價值、道德、動機、態度等心理空間，亦即是「順從階級統治與要求」的文化 (Apple, 1982b:3)。從形成的詔程而言，霸權是一個不斷創造的歷程，包括建構成員的意識以及對於意識型態之控制權的鬥爭。而在意識型態的鬥爭中，知識與教育是中心要素。霸權文化需要藉助教育與傳播媒體，大量散播、傳遞並教導它獨特的世界觀，改變社會大眾對生活世界的知覺，重新塑造行為主體的意識 (Gitlin, 1979; Finley, 1973: 65; Mouffe, 1979:187)。

就霸權的結果而言，霸權是「道德和知識的統合體」。經過教育的傳播與鑄造，霸權成爲「政治的、宗教的、經濟的與藝術的多元集合體」(Pellicani, 1981:32)。在外觀上，霸權使群體表現自動而順從的行爲；但實質上，霸權則是不斷運作、組合、創造的「有機的權力關係結構」(Femia, 1981: 46; Foucault, 1977:26-27)。總之，政治不僅是獲得階級宰制而已，它更需要創建新的文化。意識型態就如水泥一樣，凝聚民衆，引起他們政治的動機。而霸權就是社會的有機生命，它建構社會的權力基礎，同時也是運作於其中的統治權力。

(二)國家的霸權本質

霸權既然是社會體系中的統治權力關係，則國家不可缺少霸權。葛蘭姆西把社會分解爲二種型態：一、政治社會 (political society)：由各種壓制國家機器組成，以強制力的運作為主；二、公民社會 (civil society)：由學校、教會、工商團體、文化機構所組成，以文化霸權的傳播與教導爲主 (Boggs, 1976; pellicani, 1981:31-33)。

由於國家是一個充滿階級鬥爭、宰制和對抗的組織，若欲鞏固統治權力，除了強制手段外，還需要霸權的領導以穩固群體的心理基礎。因此政治社會與公民社會缺一不可，國家的組成需要倚靠這兩種力量。所以，「國家 = 政治社會 + 公民社會」(Gramsci, 1971:244, 263)。國家就是「輔以強制力量的文化霸權」(Femia, 1981:28)，在這個文化霸權的基礎上，國家建立一個「經濟與道德的社區」(Gramsci, 1971:161)，作爲宰制群體的權力領域。其經濟功能是再製合格的人力，滿足統治階層的利益；道德功能則是建立行爲法則與社會秩序，以統一群體行動。因此，沒有霸權，就沒有國家。

(三)文化霸權與教育的關係

知識份子為霸權階級的核心。任何成功的統治階層，必須在取得政治權力之前就已產生它的知識份子。由於知識份子的產生主要來自學校，文化霸權的建立和維持，也大部份倚賴於學校教育。葛蘭姆西因而認為：「所有霸權的關係都必須是一種教育的關係」(Gramsci, 1971:350)。因為學生經過啓蒙後，將霸權的意識型態內化於心靈，可以理解真理（霸權的真理），認知事實（霸權的權力關係），建立生活哲學（霸權的世界觀），指引實際行動（霸權的道德規範）。尤有進者，霸權意識型態並不限於正式課程的語言符號，許多隱藏在學校結構裡的無形事物也是霸權的中介工具。「最成功的意識型態是無聲的，以無需命令而靜默的方式，使人遵從秩序」(Bourdieu, 1977; Gramsci, 1971: 94)。

其次，文化霸權的主要運作者是知識份子，他們為統治階層精心擊剝宰制的意識型態，導引社會行動。為了再製統治的霸權，國家必須經由知識份子的運用來支配學校教育，設計學校課程與教學，教導統治階層的文化，使學生順從霸權意識型態的駕御(Gramsci, 1971:3, 12)。同時，學校老師都是知識份子，他們也參與意識型態的塑造與教導，因此學校既具有「傳播霸權意識型態及其文化」的職能，也是再製知識份子的機構(Apple, 1982a)。

質言之，任何一個霸權的建立，或是爭取霸權的過程，都切須掌握學校，教育群眾，以建立新的意識型態。霸權之「知識－政治」(intellectual-political)的權力本質，亦即是「道德－教育的」(ethical-pedagogical)的權力關係。如果學校愈能創造新的共識、產生新的對立霸權(counter-hegemony)，教育就愈成功。

「霸權－國家」再製理論之貢獻，在於從鉅觀層面解析國家權力、國家政策對於學校教育的支配，揭露資本主義如何透

過國家而控制教育制度並再製其階級利益，以及現代學校教育如何擴張資本主義統治階級的經濟興趣。例如，由於國家證照制度之控制，學校課程的價值受到科技理性的影響，科技方面的課程成爲重要的、高等的知識，人文學科則成爲次等的知識 (Carnoy, 1982; Dale, 1982)。其次，政府強調能力本位教育、系統管理、生涯規劃、人力規畫的重要性，大量補助數學與科學課程研究計畫等政策與措施，大多反映國家對「技術—管理」知識的重視與偏好，並且利用學校教育而最大化地擴張資本主義利益 (陳伯璋，民77; Apple, 1979, 1982a: 54-55) 再者，教育政策制定的過程也反映資本主義霸權的干涉，因爲教育政策的制定大多爲經濟掛帥，以經濟發展的需求爲導向，因而常忽略教師和學生家長的意見。此外，學校的政治社會化活動也顯示，國家如何利用課程、教科書、學校政治活動而施展它的權力 (Donald, 1979)。

至於在理論的缺失方面，「霸權—國家」模式亦有若干值得檢討之處：

1. 國家理論雖強調國家的相對自主性，卻忽略社會文化的相對自主性，以及次級文化之間的對立與矛盾。普蘭查斯只要把學校視爲簡單的機器，而未能察覺學校中也存有對立、抗拒與衝突。事實上，文化可能是抗爭的目標，也可能是抗爭的主體。但「霸權—國家」模式過於強調宰制的邏輯，而漠視了對立的次級文化之存在。
2. 社會權力的產生植基於意識型態、物質條件等兩種基礎。但福科卻沒有探討物質性因素，因而使「權力—知識」理論陷於空洞模糊。他從未分析資本和權力、知識的關係，忽略了權力的運作也有物質性基礎 (Fine, 1979)。他的理論把生產過程、階級鬥爭、政治權力都化約爲「對話」；學校、醫院、監獄不過都都是「對話的結構」。但如果權力僅僅就是「對話」，而不是國家的功能，不屬於階級，也沒有經濟性的條

件，那麼「知識－權力」的內容也就僅僅是空洞的對話而已。事實上，唯有透過資本主義社會階級與生產關係的分析，才能瞭解知識與權力之真實的本質為何(Sarup, 1983: 101-102)。

3. 文化霸權理論對於意識型態的運用，犯了以偏概全的毛病。雖然宰制的意識型態是經過學校教育而傳輸，但學生可能屈服接受，也可能抗拒排斥，教師和家長也可能有相同的抗拒態度。因此文化霸權在壓制對立意識型態時，並非是無往不利的，因為教師與學生的次級文化，都可能拒絕霸權所支配的學校教育(Connellet al., 1981; Dale, 1982)。

陸、結論—對再製理論的反省與批判

社會與文化再製理論自七十年代出現以來，由於採取批判的精神與新馬克斯主義思想，勇於挑戰傳統的教育理論，質疑一向視為理所當然的教育制度之功能，因此有助於檢討反省現代教育和經濟制度、政治權力之間糾結互動的關係。而對於教育制度是否符合教育機會均等的精神，再製理論也提出不同的思考模式和研究途徑。

綜觀再製理論所帶動的學術討論，大多集中於探討學校功能究竟為何。學者們所關切的是，由技術理性、功績主義、民主理想所推動的現代教育制度，是否已經弭平階級差異，促進社會平等？抑或現代教育制度仍然附屬於社會階級，由少部份人所壟斷與操控？而學校教育的實際措施究竟合乎均等原則，還是一種隱藏、輸送並再製不平等的工具？自從再製理論出現之後，各界有關的討論、闡述與修正頗多，但大抵集中在四種議題上(Apple, 1982b)：

- 一、學校教育是否以不平等的方式再製社會勞工？學校是否有助於減少或降低當前社會之「權力與知識」的不平等？
- 二、學校是否深受外在意識型態、經濟、文化、政治等因素之決定性的影響？在這些影響力之外，學校是否仍擁有相當

程度的自主權？

三、經濟的再製或生產關係是否適合於解釋教育的文化功能與意識型態功能？

四、學校日常生活中的事務（課程、社會關係、語言、文化）是否確實有再製的功能或並無再製之現象？

雖然再製理論有助於解析現代教育的本質，使學校免於社會制度的宰制與束縛，以發揮其促進社會平等的功能。但是無可諱言的，其激進的風格，強烈的決定論與功能論色彩，以及缺乏實證經驗基礎等問題，都成為理論的弱點。綜觀各界對再製理論的批判，可歸納為四方面：1. 過度強調決定性的經濟因果模式；2. 被動的人性觀；3. 政治悲觀主義；4. 忽視學校與工作世界的矛盾關係 (Apple, 1980; Bowers, 1978; Giroux, 1983; Glesson, 1979; Sarup, 1983; Tunnell, 1978)。

批評者認為，「再製典範」是一種過於機械式的詮釋架構，它把當代教育的基礎侷促在經濟制度及其權力關係之上，簡化並窄化了教育制度的功能。符應的原則雖然凸顯教育制度受霸權支配的事實，但是這種單向解析卻忽視了教育制度與其它社會勢力間的互動。弔詭的是，批判理論一向強調「社會結構中的衝突與矛盾」，但再製理論的學者們卻只討論再製過程中的順從與屈服，省略了矛盾與衝突問題的討論。換言之，教育制度不能簡單地被化約為生產關係和政治權力的再製工具，因為任何下層結構的矛盾衝突都會牽聯教育制度的發展。故此，再製理論所描述的，只是現代教育部分現象而已，並非全貌。

其次，再製理論的缺陷是忽略學校社會情境中之權力關係的不確定性，它把複雜的學校生活簡化為「反射」或「銘印」(imprint)式的生產關係，個人自主意識也扭曲為被動的行為。但事實上，學校裡的人際關係與外在社會並無二致，學校不僅再製順從的行為，也再製社會常見的抗爭與衝突。因為不論教師、行政人員或學生，都可能對學校生活中的宰制文化產生抗拒、辯駁與排斥 (Everhart,

1979; Willis, 1977)。

所以，學校實際上是「再製」與「抵抗」共生的社會環境；社會與文化再製並非只有「宰制－順從」的再製機制，它也是「對立關係」(antagonistic relationships)的再製機制。學校雖然在霸權文化的宰制下再製經濟人力，但是文化資本與價值觀的差異也可能使學生抗拒、排斥與逃避。換言之，社會階層固然經由「順從」而得以再製，但它也是「抗拒文化霸權」之自我再製的結果。因此，在某些情況下，學校教育毋寧是一種「抗爭式再製」(vontested reproduction)，而非機械式的「順從性再製」。

魏理斯(P. Willis)在中學生次級文化的研究中指出：學校並非僅以意識型態的教導而塑造學生的職業能力與人格，社會再製很可能是學校內在結構之鬥爭與對抗而產生結果(Willis, 1977)。學校文化體系實則包含許多相互衝突的次級文化，各種交流與對立的文化勢力，使學校社會情境成爲矛盾、不穩定的、不對稱而多層面的(asymmetrical multidimensional)結構體。在此結構之中，文化霸權並非絕對的影響力量，亦無任何人可以假設「教室文化空間」絕無衝突與緊張的關係(Castells, 1980; Giddens, 1979; Ravitch, 1978)。換言之，再製理論過度簡化的原則把複雜事實化約爲單純的「物化生產模式」，無視於學校有宰制也有抗拒的客觀事實。校內的各種次文化體系本是許多「半自主性領域」(semi-autonomous realms)，其間存有「霸權」與「對立霸權」的矛盾與爭鬥。因此，社會與文化的再製乃是「順從」與「抗拒」同步進行的過程，片面的階級再製並不能產生無可置疑的決定性影響(Moore, 1978)。

綜而言之，「教育－職業」、「教育－政治」之間，是一種辯證的關係，而不是完全對稱與再製的關係。教育一方面固須符應經濟發展與政治權力的需求與變化，但教育制度也具有相對自主性，她所產生的民主與平等概念，可以相對地促進經濟與政治變遷(Carnoy & Levin, 1984)。但遺憾的是，再製理論對於教育制度的詮釋過於狹隘，而意識型態、階級宰制、文化資本、文化霸權、知識

與權力關係等概念也被描述地過於完美，它們實在無法充分解釋教育和社會發展的原因與可能性為何。倘若再製與符應原則全真無誤，則人類歷史就沒有任何變遷的可能 (Karabel & Halsey, 1977; Labreque, 1978)。

參考文獻

- 高宣揚 (民78)。新馬克思主義導引。台北市：洞察出版社。
- 高宣揚 (民80)。論市爾迪厄的「生存心態」概念。思與言，第二十九卷第三期，頁二十一～七十三。
- 陳伯璋 (民76)。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。頁一五五—一六一。
- 陳伯璋 (民77)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- Adorno. T. W. (1973). *Negative Dialectics*. New York: Seabury Press.
- Adorno. T. W. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (Ed.). *Education: Structure and Society*. Harmondsworth: Penguin books. pp.242-280.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*. 162:67-92.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1980). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labour process. *Journal of Education*, 162(1): 47-66.
- Apple, M. W. (1982a). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (Ed.)(1982b). *Cultural and Economic Reproduction in*

- Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bills, D. B. (1983). Social reproduction and the Bowles-Gintis thesis of a correspondence between school and work settings. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, Vol.4. London: JAI Press Inc. pp. 185-210.
- Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. London: Pluto Press. p.39.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, In J. Eggleston(Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen. p.39.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science of Information*, 16:645-668.
- Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of Anthropology*, 4:77-85.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. d. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: sage.
- Bowers, C. A. (1978). Educational critics and technocratic consciousness: Looking into the future through a rearview mirror. *Teachers College Record*, 80(2): 272-286.
- Bowles, S. and Gintis, M: (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic books.
- Carnoy, M.(1982). Education, economy and the state. In M. W. Apple

- (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: routledge and Kegan Paul. pp.95-102.
- Carony. M. & Levin, H. (1984). *Schooling and Work in the Democratic State*. Standford: Standford University Press.
- Castells, M. (1980). *The Economic Crisis and American Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Collinicos. A. (1976). *Althusser's Marxism*. London: Pluto. PP. 96-101.
- Collinicos, R. W., Ashenden, D. J., Kessker, S. & dowsett, G. W. (1981) . class and gender dynamics un a ruling class school. *Interchange*, 12:102-117.
- Corrigan, P. (Ed.)(1980). *Capitalism, State Formation, and Marxist Theory*. London: Quartet Books.
- Dale, R. (1982). Education and the capitlist state:contributions and contradictions. In M. W. Apple (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge & Kegen Paul.
- Dale, R., Easland, G. & Macdonald, M.(Eds.)(1980). *Education and the state*, I and II. Sussex, Eng.: Falmer Press.
- David, M. (1980). *The State,the Family, and Educatiun*. London:routledge and Kegan Paul.
- Donald, J. (1979). Green paper:Noise of a Crisis. *Screen Education*, 30: 13-49.
- Durkheim, E. (1984). *The division of Labour in Society*. London: Macmillan.
- Everhart, R. (1979). *The In-Between Years:Student Life in a Junior High School*. Santa Bardara: Graduate School of Education, University of California.
- Femia, J. V. (1981). *Gramsci's Political thought: Hegemony, consciousness, and the Revolutionary Process*. Oxford: Clarendon Press.
- Fine, B. (1979). Struggles against discipline: The theory and politics of

- Michael Foucault. *Capital and Class*, 9, Autumn.
- Finley, M. I. (1973). *Democracy, Ancient and Modern*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1979). *The History Of Sexuality (Vol.1): An Introduction*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: The Harvester Press.
- Gideens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Gintis, H. (1973). The nature of the labor change and the theory of capitalist production. *Harvard Institute for Economic Research*, 328 (October).
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Education Review*, 53(3): 257-293.
- Gitlin, T. (1979). News as ideology and contested area: Toward a theory of hegemony, crisis and opposition. *Socialist review*, 9(6): 11-54.
- Glesson, D. (1979). Curriculum development and social change. In J. Eggleston (Ed.), *Teacher Decision Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul. pp. 193-302.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. (Edited and translated by Q. Hoare and G. Smith) New York: International Publishers.
- Hirst, P. Q. (1979). *On Law and Ideology*. London: Macmillan. p.42.
- Johnson, R. (1979). Three problems. In J. Clarke, C. Critcher & R. John-

- son (Eds.). *Working-class Culture: Studies in History and theory*. London: Hutchinson. p.230.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). Education research: A review and interpretation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Labraque, R. (1978). The correspondence theory. *Education theory*, 28 (3): 194-213.
- Lynch, K. (1988). Reproduction in education: an elaboration of current neo-marxist models of analysis. *British Journal of sociology of Education*, 9(2): 151-166.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Marx, K. (1969). *Capital*. Moscow: Progress Publishers. pp.531-532.
- Miliband, R. (1969). *The State in Capitalist Society*. New York: Basic Books.
- Moore, R. (1978). The value of reproduction. *Screen Education*, 29 (winter).
- Mouffe, C. (1979). Hegemony and ideology in Gramsci. In C. Mouffe (Ed.), *Gramsci and Marxist theory*. London: Routledge & Kegan Paul. pp.168-204.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British journal of Sociology of Education*, 11(4):431-447.
- O'Connor, J. (1973). *The Fiscal Crisis of the State*. New York: St. Martin's Press.
- Parsons, T. (1951). *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social form*. B. (1979).
- Struggles against discipline: The theory and politics of Michael Foucault. *Capital and Class*, 9, Autumn.
- Pellicani, L. (1981). *Gramsci: An Alternative Communism?* Stanford:

Hoover Institution Press.

Poulantzas, N. A. (1974). *Class in Contemporary Capitalism*. Hethford, Norfolk: Lowe & Brydone Printers Ltd.

Poulantzas, N. A. (1975a). *Classes in Contemporary Society*. London: Mew Left Books.

Poulantzas, N. A. (1975b). *Political Power and social Classes*. London: New Left Books.

Poulantzas, N. A. (1978). *State, Power and Socialism*. London: New Left Books.

Ravitch, D. (1978). *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools*. New York: Basic Books.

Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sarup, M. (1983). *Marxism, Structuralism, Education: Theoretical Developments in the Sociology of Education*. London: Falmer Press.

Shamai, S. (1990). Critical sociology of education theory in practice: the Druze education in the Golan. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4): 449-463.

Sharp, R. (1980). *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Therborn, G. (1978). *What Does the Ruling Class Do When it Rules*. London: New Left Books.

Thompson, E. P. (1979). *The Poverty of Theory*. London: Merlin Press.

Tunnel, D. R. (1978). An analysis of Bowles' and Gintis' thesis that schools reproduce economic inequality. *Educational Theory*. 28(4): 334-342.

Weber, M. (1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Unwin University Books.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.