

从研究问题看教育社会学的话语实践与解说体系

钱民辉

(北京大学 社会学系, 北京 100871)

摘要:从以往的学科属性之争看,教育社会学不论是社会学的还是教育学的下位学科,其交叉性的学科特征不容置疑,建构独立的话语实践与解说体系也是势在必行。正因如此,在检讨以往的研究问题上,即话语实践与解说体系上呈现出混乱。这种混乱导致了学科界限不清,从此更是陷入了无休止的归属争论之中。本文根据教育社会学交叉性这一特征,专就研究问题入手,依古典、现代和当代分成三组问题丛,从交织不清的问题脉络中尝试厘清教育社会学的话语实践与解说体系。期待对教育与社会之关系的研究,既能为社会学又能为教育学提供知识基础和实践依据。

关键词:问题丛;教育社会学;话语实践;解说体系

中图分类号:G40-052 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-4519(2016)06-0028-09

在本文中我将教育社会学研究的各种问题整理成如下几个方面(问题丛)进行讨论,通过对问题的回应可以看出,虽然教育社会学围绕“教育”而展开,但其与社会学的特殊关系,对社会学的问题是不能回避的,理应像经济、文化和法律社会学一样,从自己的学科角度回答社会学问题。因是之故,本文先由外围的问题,如社会学的问题到社会学中的教育问题,逐渐聚焦到该学科核心领域的研究问题,即教育中的社会学问题上。不论是传统的教育社会学还是现代的教育社会学,不外乎都是围绕着这些问题丛展开的,随着研究的深入和分化,从而形成了不同的话语实践和解说体系。为了便于对教育社会学问题和解说体系的理解和厘清,我将每一问题丛分成古典的、现代的和当代的话语实践。当然,这一划分并非是根据历史学编年纪法的,也非纯粹按照时间来划分的,而是根据教育社会学学科发展史的脉络归纳出来的。如此划分是否合适,可以进行商榷,但本文的重心并不在此。下面分而叙述。

一、社会学的问题

1. 古典社会学问题:什么是一个好的社会

一个好的社会是如何得以维持的?可以说,社会学起源于对这个问题的思考与回答。在回答这个问题上早期社会思想家给出的是不同的答案,诸如柏拉图在《理想国》中提出一个好的社会是由哲学家统治的由最好的公民组成的社会,只有哲学家的智慧与政治权力合而为一,才能管理好国家并让好的国家维持下去。柏拉图认为教育的最高乃最终的目的是根据天赋能力造就具备最高智慧、能够管理好国家、公民和他们自己的哲学家。这个学说无疑是促进了西方社会能人统治的一个主要动因。亚里士多德在《政治学》中提出一个好的社会应是由类似于今天的中产阶级的公民所组成的共和政体,公民的素养和

善德是维持一个好的社会所必需的品质。作为教育主要应在公民的天赋、习惯和理性上循循善诱向善而为,即实行公民教育。孟德斯鸠在《论法的精神》里认为一个好的社会是由君主立宪制或共和政体组成的,由于行政、立法和司法的分权制衡限制了专制权力,让人们摆脱了对专制政体的恐惧并拥有了真正的自由。然后通过教育培养人民热爱自己的国家,热爱法律与自由,将公共利益置于个人利益之上,使其成为公民。只有这样,这个社会才能很好地维持下去。^①托克维尔在《论美国的民主》中十分推崇这种由温和的公民构成的美国的共和制度,尽管政府的形式是代议制的,但人民的意见、偏好、利益甚至激情对社会的经常影响,都不会遇到顽固的阻碍。这种共和制度如何能继续存在和繁荣呢?答案是民主立法的制度和美国的公共精神。^②当然还有美国的国民教育,如美国人总会把公共生活的习惯带回到私人生活中。在他们那里,陪审制度的思想,在学生的游戏当中就有所体现;而代议制的方法,甚至被学生们用去组织宴会。^③

上述早期的社会思想家对古典社会学问题的回答奠定了社会学的学科基础和思考方向,如果宽泛地说,翻开所有的社会学家的著作,其实都是在努力回答这个问题,只是各自采取了不同视角、思考路径、方法和理论而已。诸如,涂尔干的回答开启了社会学实证主义的方法和结构功能主义的思考路径;马克思的分析将社会学引向对社会现实的批判和阶级冲突理论的激进取向;韦伯的人文主义将社会学带进了人的社会行动的微观世界,并形成了拥有最多元理论思考的解释学派。

2. 现代社会学问题:何谓现代性

现代性是社会变迁的主要动因吗?但凡翻开社会学理论丛书就可以发现,现代社会学大理论的发端都是建构在对这一问题的回答上。对于法兰克福学派来说,现代性是指文化工业以及由此而持续扩大的理性化。他们认为马克思的批判重心放在了现代性的初期阶段,即工业社会中的经济关系是促发社会变迁的根本动因。而现代社会最重要的面向正由经济转向文化,即文化工业,人们更可能被其所控制。人们在解放了自己的同时又被囚禁在文化工业各种元素所形成的现代性铁笼之中。教育的作用是完成由文化工业向知识工业的转变,协助了文化工业培养技术专家的思维,而且在过程中压抑理智,充当了牢固铁笼的帮凶。在哈贝马斯眼里,现代性是“生活世界的殖民化”(colonization of the lifeworld),这让生活世界里的沟通变得越来越僵化、困窘、片段;生活世界本身也被推向崩溃的边缘。解决之道在于生活世界以及系统都必须以各自的方式理性化。教育应当以培养理性化的人,即受教育的人能够自由、开放地沟通,让更好的论辩主张被采用,然后达成系统理性化的方式。只有这样,生活世界与社会系统才可以相互增长进入理性化世界。吉登斯将现代性视为难以驾驭的庞然大物,它引发的社会变迁是巨大的,现代性会无情地铲平横亘在它面前的所有事物。人们虽然驾驭着它,但它根本不会受到人们的控制。由于时空观的改变,居住在现代世界的人们只好被迫发展出一种对系统以及控制并操作系统的人的信任感,同时也产生了不安全性和风险。教育的作用在于提高现代社会的人具有反身性思考的能力,能时时检视大的议题如核子技术、生态危机和基因研究以及世俗性的日常生活活动。鲍曼认为现代性是一个从起点就开始“液化”的过程,溶解液体中的“固形物”。这就是说,现代性就是将对立的文化进行不加选择地快速抛弃或碎片化,对生活世界的殖民就是现代性的推动力。^④为了解决生活世界被殖民的难题,教育的作用被用来培养现代社会的专家和专家知识。而碎片化的社会使得专家知识只能通过零碎的方式对社会整体性的发展做出贡献。由此来看,现代性一方面在改变着多元文化的传统社会,另外一方面,作为多元文化的传统社会也在借助现代性发展自身的文明。近一个世纪以来,文明之间的不同和差异反而加深了,矛

^①孟德斯鸠. 论法的精神[M]. 张雁深译. 北京:商务印书馆, 2006. 23.

^②托克维尔. 论美国的民主(上卷)[M]. 董国良译. 北京:商务印书馆, 1996. 263 - 271.

^③同上, 354.

^④齐格蒙特·鲍曼. 现代性与矛盾性[M]. 邵迎生译. 北京:商务印书馆, 2003. 15 - 16.

盾和冲突构成了今日世界难以解决的问题。

3. 当代社会学问题:文明的冲突是源于现代性还是文化的多样性

这个问题虽然是由亨廷顿在《文明的冲突与世界秩序的重建》一书中提出来的,但其实很长时间以来社会学家都在思考现代性与文化多样性之间的关系,即多元文明与现代性难以兼容以及文化之间的不可通约性所引发的各种冲突和矛盾。^① 从他所列的参考书中就可以看到有库恩和波普尔这些社会科学家的思想,还有涂尔干、韦伯这样的社会学家的著作,以及当代社会科学家的论著。但不管怎么说,亨廷顿却是汇总了这一历史时期人们关注和研究的焦点问题——文明的冲突。从构成这个焦点问题的层次上看,这种冲突与矛盾既可以是全球范围内的,发生在不同文明之间;可以是一国之内的,出现在不同文化的民族之间、阶层之间、群体之间;也可以是社会个体心理的,表现在不同文化对于认同和印记的差异上。

在全球的视野中,亨廷顿发现“在这个新的世界里,最普遍、最重要的和危险的冲突不是社会阶级之间、富人和穷人之间,或其他以经济来划分的集团之间的冲突,而是属于不同文化实体的人民之间的冲突”^②。也正如亨廷顿所说,“在冷战后的世界,文化既是分裂的力量,又是统一的力量。人民被意识形态所分离,却又被文化统一在一起。遍及世界大部分地区的宗教复兴正在加强这些文化差异。因此,当代世界文明的冲突源于文化的差异性”^③。有鉴于此,联合国教科文组织倡导开展尊重多元文化差异的教育,实现全球和平。但教育如何处理全球化与多元文化之间相融或非此即彼的关系问题,至今尚在探索之中。

从国家的视角看当代的文化冲突。作为移民的、多民族国家一直存在着或潜藏着文化差异与冲突的问题。因此,对于任何一个现代国家来说,对多元文化的同化与整合就成为必须的政治手段。在美国,教育一方面存在着种族歧视,另一方面又在实行着“大熔炉计划”。为了保护族群文化和获得文化尊重,上个世纪60年代非裔美国人开展了多元文化教育,旨在促进和推动学校课程尽快纳入非洲和美国黑人的历史及文化。由于过分强调族群意识和文化保护,抗拒被同化,结果黑人学生却因无法融入美国主流社会而不得不以失败告终。^④ 由此而进一步促进了美国教育消灭差异实现同化的历史进程,并成功地将所有人纳入到“美国梦”之中。

从社会个体心理的角度看文明的冲突,其实是反映了人们内在的心理逻辑以及由差异所带来的冲突。作为心理逻辑既反映了人们的认知过程、心理活动过程,又反映了人们特有的个性心理品质和内在结构化的东西。根据心理逻辑的不同,如果粗略地分,可以将地球人分为东方人与西方人。曾经有学者对这个问题作了专门研究,总结出了东方人与西方人由于心理逻辑不同而存在着50种差异,具体表现在人的观念、态度、做人、行事、情感、生活等方方面面。^⑤ 美籍华人学者孙隆基认为中国人的心理逻辑不同于西方人甚至不同于近邻日本,如中国人对二人或群的态度是“贵人而贱己,先人而后己”,“推己及人”,与人交往是“内外有别”,人际关系是“差序格局”。^⑥ 这与西方人的个人权利优先、法治约束、公共空间和团体格局是完全不同的,因此东西方人的接触常常表现在对人权、道德以及社会问题的看法上存在着差异。很长时间以来,各国的教育改革都在朝向寻求对话这一国际化趋势,突破不同文明间的对话与交流

① 雷纳·鲍姆检验了一系列可以得到的关于“不变性的假设”的证据后,得出如下结论:“人们不断地寻求有意义的权威和有意义的个人自主的情况,发生在各种独特的文化模式中。在这些方面不存在走向跨文化的同质化世界的趋向。相反,在发展的历史阶段和早期现代阶段以独特形式发展的模式中似乎存在着不变性。”见塞缪尔·亨廷顿,《文明的冲突与世界秩序的重建》[M],周琪等译,北京:新华出版社,2002,68。

② 塞缪尔·亨廷顿,《文明的冲突与世界秩序的重建》[M],周琪等译,北京:新华出版社,2002,7。

③ 同上,7-8。

④ 威廉·F·派纳等,《理解课程》[M],张华等译,北京:教育科学出版社,2003,368-369。

⑤ 秦培龙,《东方人与西方人的50个思维差异》[M],哈尔滨:哈尔滨出版社,2009。

⑥ 孙隆基,《中国文化的深层结构》[M],桂林:广西师范大学出版社,2004,64-83。

的文化差异障碍和心理定势将会有效地缓解现存的紧张与冲突。

二、社会学中的教育问题

1. 古典社会学中的教育问题: 什么样的教育有利于社会秩序的形成和维持

即教育应当为社会培养什么人? 对这一问题的回答最早发生在古典哲学中, 但凡翻开经典就可以看到古希腊的哲学家都在思考这一问题。苏格拉底认为没有经过教育的人其生活是未经省察的, 这样的生活就不会有善, 也就是缺乏正义和美德。因此, 教育是培养社会善的人。而柏拉图将注意力放到了培养社会精英的教育上面, 良好的社会秩序是靠精英管理和维持的。教育应当根据天赋能力为社会培养高级管理者和统治者。那么, 作为系统地回答这个问题的是亚里士多德, 在《政治学》里他提出了道德教育是保证良好社会秩序的前提, 教育的目的就是为社会培养具有美德和教养的社会公民。康德也非常重视道德教育, 他认为人应该按照道德原理养成道德社会所需要的性格, 因为这是建立理想政治社会所必需的过程, 他对此解释说“因为有些按照对道德律的理解行动的人, 从而也想要有一个使所有理性的人的自主性都得到尊重和实现的事态, 这样一种事态就是有着与道德要求一致的法律的政治社会”。^① 在洛克看来, 教育在本质上是我们现在所称的道德教育, 它的目的是德行, 即让儿童从小学习国家的习俗和生活方式, 适应这个社会对一位青年的要求, 社会就会有序。因此, 在这方面说, 教育的目的是培养 17 世纪的青年绅士。

而将这一问题纳入到早期社会学的思考应是涂尔干, 在他看来, 社会秩序其实就是道德秩序, 两者之间有着密切关系。这是因为在社会发生变迁时, 道德的内容和性质就会有所变化。因为道德来自人类共同生活, 正是这种生活使我们从自身中摆脱出来, 迫使我们考虑自身以外的他人利益, 并使我们学会支配和用法律控制自己的情感和本能, 学会约束自己、克制自己并作出自我牺牲, 学会使个人利益服从更高的整体社会利益。^② 只有通过道德教育, 才会达到康德所说的成为一个所有能力得到完美发展的人。涂尔干所说的这种道德区别于宗教道德和世俗道德, 因为宗教道德以神学旨意凌驾于个人与社会之上, 而世俗道德是一种为个人谋幸福的功利主义。因此, 这两种道德都不是学校教育所要承接的。真正的道德教育是为了满足社会需求, 即教育应当根据社会的需要来塑造个体。这一社会事实其实已经经过了历史证明, 那就是道德与社会本性紧密关联的事实。通过涂尔干关于道德教育的论述, 以及对教育的性质与功能的分析, 我们有理由相信涂尔干谈到的教育的目的是培养人的社会化, 其实就是人的道德化。

2. 现代社会学中的教育问题: 教育正在趋向于民主化吗

民主化运动又促进了教育发生了哪些改革与改变? 据西方社会学史记载, 民主化运动起源于西方社会, 是西方文艺复兴运动和启蒙的产物, 以追求人的权力、自由和平等为鹄的。在这一运动中教育被赋予了重要的作用。正如美国民主进步教育运动之父杜威所说的, “由于民主社会实现了一种社会生活方式, 在这种社会中, 各种利益相互渗透, 并特别注意进步或重新调整, 这就使民主社会比其他各种社会更加关心审慎的和有系统的教育。”从更加广泛的意义上看, “民主主义不仅是一种政府的形式, 它首先是一种联合生活的方式, 是一种共同交流经验的方式。”在一个民主社会里, 大家都接受教育, 培养自己自愿的倾向和兴趣才能抗拒和否定外部权威的压制, 各社会群体之间才能更加自由地相互影响。^③ 由此看来, 基于平等、公平观念的民主化运动促进了教育走向民主化和平民化, 这也是 20 世纪以来西方社会学校教育迅速扩大普及的根本原因, 这个原因比读经运动和工业化发展需要有知识和技术工人的理由更充分。面对教育的普及和发展, 帕森斯在《当代社会体系》一书中指出, 最近有一种教育革命(民主化运动), 其重

^① 乔伊·帕尔默. 教育究竟是什么——100 位思想家论教育[M]. 任钟印, 褚惠芳译. 北京: 北京大学出版社, 2014.

^② 爱弥儿·涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金等译. 上海: 上海人民出版社, 2001. 313-314.

^③ 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 2007. 97.

要性和19世纪与20世纪的社会民主化运动及工业革命一样,使原有的教育机会极大地扩大了。但是,纵使机会是均等的,学生成就上的差别仍是不可避免的。导致成就上的差异还是取决于能力、家庭偏好和个人动机。正是教育成就上的差异决定了一个人在社会职业结构中的收入、地位与声望。结果是在教育推进民主化之后,即达到一种普遍化的教育公平时却带来了新形态上的不公平。但是,后者的不公平是人们所能接受的,精英经过层层教育的选拔获得了高社会经济地位。于是,民主化社会就变成了一种能人(英才)统治的社会。^① 因能人统治的社会涉及到社会流动和社会分层问题,人们自然会关注社会流动的开放性和公平性。通过布劳—邓肯的路径分析,人们已经发现现代社会的家庭阶级背景对学生的教育机会和文凭获得有着越来越重要的影响。与此同时,教育与学生首次职业获得特别是收入上的联系也越来越紧密。教育对个人的重要性不言而喻,这就出现了自从教育机会扩大以来,人们将教育不平等的关注转移到教育的过程和结果上。

3. 当代社会学中的教育问题:教育是促进社会进步的力量吗、教育能完成社会整合的目标吗

前一个问题是动态社会学的,美国早期社会学家华德曾经在《动态社会学》一书中将教育看作导进社会进步的力量。^② 后一个问题是静态社会学的,斯宾塞、涂尔干、帕森斯等人都将教育看作整合社会的力量。我们知道,当今社会学中已经将发展与秩序放到一个体系中了。所以社会进步涵盖了发展与秩序,具体衡量它涉及到的是一个综合指标。即除上文已经提到的“一个好的社会和如何得以维持”以及教育与人的道德发展(社会化)外,主要还应包括与经济发展和政治发展两个方面。

首先,教育促进经济发展主要缘于美国经济学家芝加哥大学教授舒尔茨提出的“人力资本理论”。该理论将教育看作一项对人力投资的事业,包括教育与培训支出、健康与保健支出、劳动力国内流动及移民入境的支出等,因为改善人口的质量会对个人产生持续的影响,继而对国民经济的发展做出贡献。^③ 该理论提出后,许多研究者进行了实证研究,纷纷证明了教育投资对于经济发展的积极作用。而人力资本理论被证明的另一个结果是各国都将该理论作为本国教育发展规划的理由和依据,当国家与政府将巨大资金投给教育却带来了快速发展的高成本和低质量,以及教育与经济不匹配造成人才供需失衡,出现毕业即失业,造成预算赤字,严重影响了政府资助教育的能力等问题。^④ 因此在上个世纪70年代,制度经济学以及新制度经济学都对这一理论提出了质疑和批判,批评者认为,教育提高人的能力继而促进生产效率的提高,还应当与所从事的工作是否匹配有关,还会受到社会制度、工作环境、企业结构、管理方式等综合因素影响。所以从现在来看,在制定教育规划时,人们开始从综合因素考虑教育的发展问题,也因此明确了教育促进经济发展并不是单方面发挥作用的。

其次,教育促进政治发展早期已被涂尔干、马克思、韦伯等社会学家所重视,其后被许多研究者所论证。经过对当代的文献检索大致可以归纳为以下三个方面:教育是政治社会化的主要机构,目标是让所有年轻人通过系统的教育融入国家的政治文化之中^⑤;教育是选择及训练政治精英的主要机构;教育有协助达成政治整合及树立国民政治意识和国家文化认同的目标及功能^⑥。最近三十年里,出现了与整合政治相对的“身份政治”(identity politics)这一概念,这主要受现代社会人们的多元身份所影响,包括个人、移民和难民、妇女、男女同性恋、语言、民族、文化、地区以及宗教少数派、民族国家体系中的国家、原住民、以及非洲文化和反对西方文化霸权的宗教。身份政治所涉及的政治活动范围,涵盖那些旨在实现其

①谭光鼎,王丽云.教育社会学:人物与思想[M].台北:高等教育出版社,2006.126-127.

②钱民辉.教育社会学概论[M].北京:北京大学出版社,2010.37.

③厉以宁.教育经济学研究[M].上海:上海人民出版社,1988.465-467.

④雅克·哈拉克.投资与未来:确定发展中国家教育重点[M].尤利利等译.北京:教育科学出版社,1993.25-26.

⑤谭光鼎.教育社会学[M].台北:学富文化事业有限公司,2010.125-129.

⑥转引自羊忆蓉.教育与国家发展——台湾经验[M].台北:桂冠图书公司,1994.76.

身份在法律、政治以及宪法方面获得承认和接纳的适当形式而展开的一系列斗争。^①无疑,这样的身份政治对教育也提出了新的挑战,教育是促进身份政治的合法化呢,还是消解身份政治进行多元整合呢?前一个问题并没有看到文献上的支持,而后一个问题的文献汗牛充栋。在西方社会多支持在尊重文化差异基础上的整合模式,代表作如“社会中的多元主义:在多元化的美国创建一体化”^②;而中国社会强调教育的文化融入与整合,代表作是“多元文化社会与多元文化整合教育”学说^③。从这方面看,一个普遍的现象是,教育的政治功能更加侧重于社会整合,或更加倾向于保守的功能。

三、教育中的社会学问题

1. 古典教育中的社会学问题:什么知识最有价值

对于这一问题的探索和讨论起源于古希腊的哲学诸家,而在随后的人类历史中,科学知识、技术的发明创造,使人们在认识自然、改造自然以及获取人类的利益方面越来越突出,并日益主宰着人类社会的历史进程。因此,17世纪英国著名哲学家弗兰西斯·培根系统地研究和总结了人类知识进步的历史,提出了“知识就是力量”这句著名的格言,充分彰显了人类的理性精神、科学精神和实践精神。而在教育中专门探讨这一问题的是英国的社会学家斯宾塞。19世纪是科学知识爆发的世纪,但也是各种知识滥觞的世纪。表现在学校教育中竟然是以与世隔绝的古代语言和古代著作的古典教育为主导,这种教育是以培养完美的个体为终极目标。然而,科学知识已经改变了社会的需求和人们的生活方式,这种格格不入的教育显然阻碍了社会的发展。在这种情况下,斯宾塞以“什么知识最有价值”发问,分析并据理批评了当时传统教育的保守、无用,痛斥了学校中教的知识只是为了个人炫耀,而不是为了实用,不是为了满足社会的真正需求。之后,在他的著作《教育论》中,通过类比举证,用“科学知识最有价值”回答了这一问题。诚如斯宾塞所说“这是从所有各方面得来的结论。为了直接保全自己或是维护生命和健康,最重要的知识是科学。为了那个叫做谋生的间接保全自己,有最大价值的知识是科学。为正当地完成父母的职责,正确指导的是科学。为了解释过去和现在国家生活,使每个公民能合理地调节他的行为所必需的不可或缺的钥匙是科学。同样,为了各种艺术的完美创作和最高欣赏所需要的准备也是科学。而为了智慧、道德、宗教训练的目的,最有效的知识还是科学。”^④在斯宾塞等人的推动下,学校教育的改革无一例外地把科学和技术的教育提到首位,使其在课程中占有较大比重。增设科学教育的选修课,在课程计划中增加若干科学教育方面的新学科。特别是20世纪以来,在规划未来教育时,许多国家一概把科学和技术列在议事议程上。例如,美国在科学技术教育方面可谓不遗余力;有人文教育传统的英国也开始将科学教育列入核心课程之中;法国则加强了科学技术教育目标并实实在在地体现在各级教育改革方案中;北欧一些国家如丹麦、瑞典,还有许多发展中国家都将振兴科学教育作为发展民族经济和促进社会进步的必由之路。^⑤中国在20世纪初兴起的新学潮也都是以西方的科学技术为主导,从最初的器物层次上,再到制度的移植和建立,逐渐形成了如今的现代教育体系。由于科学对于生产力的促进从而大大加快了经济发展的速度,也因此成为评价教育的价值和大学水平的重要标准。

2. 现代教育中的社会学问题:人的知识最有价值吗

人是万物之尺度,这在古希腊哲学中已经得到了充分肯定。西方文艺复兴运动以来,人文主义兴起,

①詹姆斯·塔利. 身份政治[A]. 特伦斯·鲍尔, 理查德·贝拉米. 剑桥二十世纪政治思想史[C]. 任军锋, 徐卫翔译. 北京: 商务印书馆, 2016. 441-453.

②肯特·科普曼, 李·哥德哈特. 理解人类差异——美国的多元文化教育[M]. 滕星等译. 北京: 中央民族大学出版社, 2011. 467.

③哈经雄, 滕星. 民族教育学通论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 558.

④赫·斯宾塞. 什么知识最有价值[A]. 任钟印. 世界教育名著通览[C]. 武汉: 湖北教育出版社, 1994. 823-839.

⑤李玢. 世界教育改革走向[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1997. 72-73.

教育也由神学统治走向了世俗化,成为人的教育。但是在科学主义盛行的时代,教育开始由人的教育走向了实用主义、国家主义与科学主义教育。由于科学主义教育忽视了人的价值理性、道德性和精神性的发展,不仅让教育堕落成一种实用主义的工具,而且接受教育的人也成为工具理性的操弄者。再加上人们对科学主义的崇拜,也造成了社会上普遍存在的物质主义和科学拜物教。这样的社会加速了分化,但是在处理如何整合上,即社会秩序的恢复与重建上却出现了问题,这个问题归根到底是人的问题。于是,在上个世纪30年代西方社会兴起了一种永恒主义教育思潮,其代表人物有前芝加哥大学校长赫欣斯、哲学教授艾德勒以及保守主义者麦克凯恩和布坎南等人,他们共同开启了科学与人文主义之争并贯穿于整个20世纪中。作为“永恒主义者强调,教育的中心应该是体现在‘名著’之中的西方伟大传统和智慧,而它们之所以重要,是因为可以给人们提供一个关于人性、人的价值、人的命运的永恒的真理,可以引导我们解决当前社会存在的问题,并可避免错误与混乱。永恒主义者认为,虽然不能绝对排除科学和科学方法,不能将它们从学校的课程中全部勾销,但它们必须从属于人文主义的传统并要采用获得真理的理性的方法”^①。这样的提法无疑是智慧的,只有人的知识,即人的理性和心智成熟以及道德约束是决定人们如何正确使用科学的关键。如果人被科学所奴役和驱使,那么科学就有可能危害别人和社会。德国法兰克福学派马尔库塞就曾经说过,当科学带给人们越来越多的便利和先进的同时,对人所造成的种种限制也随之建立起来。在科学拜物教的社会最后只有物质生活,人们都追逐物质利益,而没有精神生活更缺少了精神追求,人人都变成了单向度的人。所以在现代社会里,科学正与商业和资本结合起来强迫地改变着人们的生活方式,人们之间的关系不再是由规范、道德和价值观所决定,而是通过交换价值或有用无用来进行,社会交往的活动领域已经发生了物化。这就是哈贝马斯所说的生活与系统之间的分化,其结果直接引起了人们“生活世界被殖民化”的危机。对此,永恒主义者认为,拯救危机最有效的办法就是恢复所谓西方的伟大传统,即以哲学而不是科学为定向的社会。而教育所应承担的是自由教育,通过对话、交流、辩论探索永恒真理的文明。

我国学者潘光旦先生早年曾经对西方社会以科学为马首是瞻这一现象做过深刻的反思。针对斯宾塞的科学知识最有价值这一观点提出了反驳,呼吁人文学科应当东山再起,其观点与法兰克福学派对资本主义社会的批判有着异曲同工之妙。例如潘先生在论及“童子操刀”时解释说“但三百年来,科学尽管发达,技术尽管昌明,却并没有发达与昌明到人的身上来……结果是,我们窥见了宇宙的底蕴,却认不得自己;我们驾驭了原子中间的力量,却控制不了自己的七情六欲;我们夸着大口说‘征服’了自然,却管理不了自己的行为,把握不住自己的命运。”^②尽管这样的观点不无道理,但这些思想家连同永恒主义一样并没有改变以科学作为主导的教育实践。随着科学对国家的政治、经济和文化的作用越来越突出,继科学主义之后出现了国家主义教育。在这样的背景下,各国的教育改革都是在此岸,不停地处理着与国家政治、经济和文化的关系,从而也结束了在教育中的科学主义与人文主义之争。由于教育要应国家与社会之需,而不是个人之发展需要,所以国家开始对课程知识的选择与控制拥有权力。国家以一种“文化霸权”的方式,即在课程体系中的官方知识被承认具有合法化和唯一化,于是人的知识也被赋予了政治性。

3. 当代教育中的社会学问题:谁的知识最有价值

当知识与权力结合起来,知识的客观性和中立性就已经失去了。迈克尔·阿普尔因此提出了这一社会学问题。在他的分析中认为,国家主义教育一经确立,官方知识就取得了唯一合法化的历史地位。^③

^① 陆有铨. 躁动的百年——20世纪的教育历程[M]. 济南: 山东教育出版社, 1997. 63-79.

^② 潘乃谷, 潘乃和. 潘光旦教育文存[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002. 319-327.

^③ “官方知识”指的是国家在教育制度中建构和分配的教学知识,目的是利用其合法性建立一种特殊的甚至是多方面的国家教育认同。引自巴兹尔·伯恩斯坦. 教育、符号控制与认同[M]. 王小凤等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2016. 68.

在所有公立学校课程中所传授的知识不论是科学的还是人文的都具有了官方的政治属性,课程与教科书完全成为知识与权力结合的文本。诚如阿普尔所说,不管我们喜欢与否,差异性权力已侵入到学校的课程、教学和评估的核心。具体地说,学校教育中哪些内容被算作知识,它是以何种方式被组织的,谁有权力教授这些知识,什么能够表明你已经掌握了这些知识,同样重要的是,谁被允许提出和回答这些问题,如此等等,所有这些问题其实都是社会中统治与服从是如何被再生产和被改造的这一问题的重要构成部分。^①阿普尔的分析直接指向了“官方知识”最有价值这一答案,并认为将官方知识代表国家似乎混淆了一些概念或掩盖了一些实质的问题。因为在马克思分析中西方国家是阶级的产物,因此,这样的官方知识就具有了阶级性,也就是说统治阶级对文化和知识的合法性具有话语权,学校教育也就成为了统治阶级文化的一部分。那么,知识的选择与传递就被统治阶级文化所控制。如意大利马克思主义代表人物葛兰西认为,加强某些阶级在意识形态上统治(文化霸权)的关键因素在于对保存和产生某一特定社会机构的知识进行控制。^②在鲍尔斯与金提斯的研究中也得到了证实,他们认为,学校是资本主义制度的附属机构,它采用相应于这个制度的层次与结构、支配与被支配的关系以及统治阶级的需要,在学校的每一个层级上进行着“社会再生产”。这项研究可以被看作教育社会学领域最具影响力和冲击力的奠基之作,因为之后在社会学界爆发了关于“知识与控制”的大讨论。阿普尔提出“谁的知识最有价值”无疑也是受到了这两位学者的启发与影响,他从意识形态与课程、教科书与政治、潜在课程等方面深刻剖析了所谓的“官方知识”之实质。布迪厄与伯恩斯坦分别从“文化专断”(cultural arbitrariness)与“符码理论”(code theory/thesis)分析和论证了统治阶级对于学校教育全程的控制,由此看出学校教育是怎样以学业的“优异”和所谓的学习条件来对低阶级背景学生进行排斥。威利斯则从反事实的角度,指出了学校文化与“工厂—地板”(shop-floor)文化的冲突,对一些反学校文化的、最后子承父业的“小伙子”研究证明了知识的阶级性与学校所具有自主性的分化功能。这些对于学校教育的知识社会学研究,都从不同方面揭露了学校课程结构中的阶级差异,证明了知识权威来自于社会(官方)权威,知识其实是依据社会(官方)权威的价值观而发展起来的组织结构。由此可以看出,教育社会学研究的问题在当时已经发生了向知识社会学的转移,上个世纪70年代兴起的“新教育社会学”研究无疑代表了这一趋势。

虽然在最近的几十年来,有人总结了“新教育社会学”由盛及衰(断裂)的过程^③,还有“新马克思主义教育社会学”终结说^④,但这两位作者的评述却是客观的,甚至是否定的。他们都认为作为一个学派或大理论会经历这样的盛衰和被扬弃,但是他们集中研究的议题——谁的知识最有价值——这种教育知识社会学的研究还在继续,并丝毫没有减弱的趋势。诸如“批判”、“反思”、“平等”、“差异”、“剥夺”、“解放”的话语实践仍在继续。只要检索相关研究就会发现,人们依然喜欢采用布迪厄、伯恩斯坦、威利斯的解说理论去分析教育与社会流动、与社会分层的关系。还有,他们的底层视角无疑对今日中国的学者影响深远,对弱势群体和底层社会民众的社会公平和教育机会均等所做的研究,也在影响着今日国家的教育政策和教育实践。

三、结语

教育社会学作为一门学科已经走过了一百多年的历史,其研究也经历了由社会学家所提出和回应的社会学的问题,到社会学家与教育学家共同参与研究的社会学中的教育问题,再到以教育社会学者为主的专门研究教育中的社会学问题这样三个问题丛。这三个问题丛应该说既有交叉也有平行还有递进;每

^①迈克尔·W·阿普尔.文化政治与教育[M].阎光才等译.北京:教育科学出版社,2005.24-25.

^②迈克尔·W·阿普尔.意识形态与课程[M].黄忠敬译.上海:华东师范大学出版社,2001.29-30.

^③杨昌勇.新教育社会学:连续与断裂的学术历程[M].北京:中国社会科学出版社,2004.231.

^④Glenn Rikowski, "Left Alone: end Marxist education theory?" *British Journal of Sociology of Education* 4, 17(1996): 415-451.

个问题丛都分为古典、现代与当代三个时期;每个时期又都涉及到不同的问题以及对问题思考的方法论。诸如,古典时期的科学实证主义,现代的定量研究与质性研究并驾齐驱,当代的分析学派与批判学派的异军突起。在这些方法论的背后反映着教育社会学不同的理论取向和实践旨趣,诸如宏观的社会进化论的、结构功能主义的、新制度主义的和社会批判论的;微观的有社会心理学派的、建构论的、功利主义的、后结构主义的和解释学派的,如此等等。当然,每一种方法、每一种理论、每一门学科都不能对问题给出全面的回应。所以在当代,在话语实践中人们倾向于将所有的方法结合起来,将所有理论综合起来,甚至将可能的学科如文化、政治、经济学等学科结合起来,这样对问题的综合性思考与解说才能更加深入、全面与系统。

本文之所以通过问题看教育社会学的话语实践和解说体系,其目的不外乎是想超越争执已久的学科归属问题——教育学的教育社会学还是社会学的教育社会学?今天来看,这样的学科之争似乎没有什么意义了。如今科学的发展与社会的进步,人们向未知的探索和研究领域更加宽广了,跨学科合作催生了大批的新型学科,如生物化学、医学人类学、人文地理学等,不都是与教育社会学一样是一门交叉学科吗。作为交叉学科一旦产生绝不是依附于哪一门学科,而是要独立地发展出自己学科的话语实践与解说体系。既然谈到体系,就是说所有的交叉学科当然存在着边缘研究与核心研究领域。对于教育社会学来说,一般社会学的问题是边缘性问题,就像社会学认为教育社会学研究的问题也并不是核心问题一样。那么对社会学中的教育问题研究就开始接近核心了,但研究的目的是要解决的是社会问题而不是教育问题,因此说是亚核心问题。只有教育中的社会学问题才是核心研究的问题,而核心研究的问题才是确定和建立学科话语实践和解说体系的纲,纲举才能目张。举例来说,“什么知识最有价值”答案是“科学知识最有价值”。那么我们可以看到,从19世纪以来,教育中的科学话语实践盛行,其解说体系就是科学主义的。如答案是“人的知识最有价值”,在教育中就出现了以人为中心的话语实践,以及要素主义、永恒主义的解说体系。当社会中阶级分化,产生了话语霸权和国家主义,阿普尔提出了“谁的知识最有价值”,人们将注意力集中到了“官方知识”上,教育社会学话语实践发生了从结构功能的研究到知识与权力研究的转向,解说体系也从“能人统治”这种传统的教育社会学向“知识与控制”这种“新教育社会学”转向。可以说,“新教育社会学”之后,教育社会学已经成为一门真正意义上的独立学科,因为它已经有了自己独立的话语实践与解说体系。

Understanding Discourses and Interpretation Systems of Sociology of Education: From the Perspective of Studied Subjects

QIAN Min-hui

(*Department of Sociology, Peking University, Beijing, 100871*)

Abstract: From the previous debates regarding to disciplinary classification, sociology of education, as a lower-level disciplines, sits between sociology and education. However, it is imperative to build its independent discourses and interpretation systems and has caused great confusion in the past for studied subjects. This confusion has resulted in a blur boundary among disciplines and initiates endless debates about its belongingness. Based on the characteristics of inter-discipline of sociology of education, this thesis categorizes studied subjects into 3 clusters as classical, modern and contemporary. It additionally attempts to clarify the discourses and interpretation systems of sociology of education through the entwining subject lines in order to provide knowledge base and practice guideline for both sociology and education.

Key words: subject clusters; sociology of education; discourses; interpretation systems