

人民日报学术文库

教育社会学 专题研究选集

社会学视野中的教育与现代性

钱民辉◎主编

人民日报出版社

人民日報
学术文库

教育社会学 专题研究选集

社会学视野中的教育与现代性

钱民辉◎主编

人民日報
出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育社会学专题研究选集：社会学视野中的教育与
现代性 / 钱民辉主编. —北京：人民日报出版社，2015. 12
ISBN 978 - 7 - 5115 - 3524 - 5

I. ①教… II. ①钱… III. ①教育社会学—文集

IV. ①G40 - 052

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 003290 号

书 名：教育社会学专题研究选集：社会学视野中的教育与现代性
主 编：钱民辉

出 版 人：董 伟
责任编辑：马苏娜
封面设计：中联学林

出版发行：人民日报出版社

社 址：北京金台西路 2 号

邮政编码：100733

发行热线：(010) 65369527 65369846 65369509 65369510

邮购热线：(010) 65369530 65363527

编辑热线：(010) 65369522

网 址：www. peopledailypress. com

经 销：新华书店

印 刷：北京天正元印务有限公司

开 本：710mm × 1000mm 1/16

字 数：413 千字

印 张：23

印 次：2016 年 1 月第 1 版 2016 年 1 月第 1 次印刷

书 号：ISBN 978 - 7 - 5115 - 3524 - 5

定 价：88.00 元

目 录

CONTENTS

一、主题演讲	1
教育社会学原理:研究与反思	3
新制度主义教育社会学	
——一种教育社会学理论范式	24
现代教育思想的兴起,以及 Liberal Arts 传统与教育思想的变迁	34
从农村“撤点并校”政策看我国普及教育的历程	44
从局限编码到曼布利诺头盔:聋教育的社会学研究	75
二、研究论文	107
知识社会学视角下的教育目的观之演变	109
成为儒家公民:一项对读经学生文化公民身份的研究	117
试论“校园欺凌”国际比较中存在的方法论难题及其解决策略	131
美国处境不利群体教育支持政策探析	
——以联邦政府 TRIO 项目为例	141
家庭文化屏障对子女认知能力的内在影响机制研究	152
家庭背景影响学业成绩的机制	169
职业教育结果之公平性分析	188
特大城市人口调控与外来民工子女入学难	
——上海市外来务工人员子女教育问题分析	202
在老师后背贴“乌龟”	
——对一起师生冲突的个案研究	215

农村中学学校变革中的教师策略研究

——以鲁西 L 中学的田野考察为例 231

制造精英

——国家的目光与学校的反监控 249

被动与主动:在校大学生的逃课与占座

——以 M 大学为例 259

小学教育专业本科毕业生应具备怎样的就业竞争力?

——基于扎根理论的质性研究探索 271

家庭背景与教育期望

——基于中国家庭追踪调查 283

三、书评与综述 303

教育需要仪式

——布迪厄社会实践理论的视角 305

韦伯论大学 321

治理欲望:研究当代中国教育文化向度

——评述任柯安的《治理教育欲望:中国的文化、政治与学校教育》 331

有教无类与贤能主义

——读《无声的革命:北京大学、苏州大学学生社会来源研究 1949-2002》 349

我国高等职业教育个体选择问题的文献述评 356

| 一、主题演讲 |

教育社会学原理:研究与反思

钱民辉^①

从事教育社会学研究二十多年,始终困惑笔者的一个问题就是:这门学科应该属于教育学还是属于社会学?是教育学的教育社会学还是社会学的教育社会学?虽然笔者已经发表了几篇专门论述学科属性的文章,出版了一些专著、教材,都曾明确地界定教育社会学是社会学的下位学科,属于分支和应用社会学,但是,在解决学科属性的问题上似乎像“西西弗斯”一样苦役无果。教育社会学依然在师范院校教育学下从事教学和研究,社会学依然没有赋予教育社会学与政治社会学、经济社会学、文化社会学、组织社会学、劳动社会学等学科一样的学科地位,因此它的存在和发展都带有偶然性^②。从学会组织看,有两个并行的学会组织,一个存在于教育学会教育研究会下,称为“教育社会学专业委员会”,另一个存在于社会学学会下,称为“教育社会学研究会”。有意思的是这两个学会组织的负责人和大部分成员都是教育学背景,只有很少的社会学背景的人参与进来。从公开的出版物看,名称上是看不出来是教育学的还是社会学的,但是内容上却明显地区分出带有极强的价值的、规范的、应然的、有用的研究,和验证的、个案的、实然的、学问的研究。前者显然是教育学的,后者是社会学的。从研究人员和学者看,强调是社会学者这个身份的多为教育学者,而社会学者不在意身份认同,因为不管你承认不承认,他就是社会学者。从以上几个方面可以看出,教育社会学在中国存在着两个不同学科属性的情况,似乎与美国早期教育社会学发展情况相似,但美

① 北京大学社会学系教授,研究方向为教育社会学、教育人类学、多元文化与现代性。本文根据北京大学第一届教育社会学暑假学校课程讲稿改写而成。

② 目前,在中国社会学界作为主业专事教育社会学教学与研究,并且已经坚持了近二十年不变的只有两所院校的两位教授:一位是南京大学社会学系的贺晓星教授,另一位就是北京大学社会学系的笔者。说它的存在带有偶然性是因为教育社会学是随着人进来也随着人走,而不是制度原有的安排。另外,在社会学中有越来越多的人从事教育社会学研究,但大都是根据兴趣和课题需要的一种兼职。

国至今也并没有想解决掉这个属性问题,只是各自做自己的事情,不需要为学科归属而争论不休了。但我们却又不同于美国的情况,因为学科归属涉及制度安排问题,继而涉及学科建设的资源配置问题,还有培养人的问题。因为师范院校的教育学引进这门学科早,率先在本科生教育中开设课程,又先在这个方向培养研究生,自然而然教育部的学科安排就将教育社会学作为一个方向,放到了教育学下教育基本原理这个二级学科中。而社会学并没有在制度上出现“教育社会学方向”,只是有一个模糊的“社会学及其他学科”的归属而已。既然这样,社会学自然不会重视这门学科的发展,所以在大学要开设这个课程只能作为“选修课”和“通选课”,它一直未能进入社会学的必修课和限选课的大名单中。这样的制度安排有什么不妥吗?我们认为,从学科的建设和发展来看确实不妥。当然,社会学也有它的综合考虑,教育社会学作为偶然的或寄生在社会学下,如果带有资源的情况下还可以,要没有资源恐怕任何一个社会学单位都不会考虑发展教育社会学。不考虑也是有理由的,大可因为教育不是我们社会学研究的事,是教育学研究的,所以归他们吧。由于社会学不重视教育社会学,还会使社会学者失去了对教育问题、教育现象的关注和研究。教育社会学没有了社会学者的参与和研究,这门学科是不可能获得很好的发展的,美国20世纪前40年的教育社会学曾经由盛变衰的过程就是最好的证明和教训^①。所以在今天,我们需要在教育社会学的研究上打破教育学与社会学以及其他学科的界限,淡化研究者的学科属性意识和身份认同。正是基于这样的考虑,笔者想对目前盛行的学科意识和传统的观念进行反思,具体说就是对这门学科的原理进行重新梳理,寻找到教育社会学与社会学以及其他社会科学学科的交叉点和共同点,试图唤起社会学者对教育问题研究的兴趣,希望使这门学科获得可能的支撑和发展。下面笔者从四个方面依次开始。

一、为什么说“现代性”是教育社会学研究的核心主题与逻辑起点

提到现代性,经常有人会问什么是“现代性”?现代性是不是就是现代化?人们在回答这个问题上答案也是五花八门。记得有一次在北京参加欧美同学会的活动,很多人都抢着话筒上台去说什么是现代性。顿时,发言变成了一种娱乐,有人从吃饭穿衣上谈传统与西式(现代性)的不同,比如旗袍与西服,有人从绘画上谈国画已经突破了传统并且中西融合了,如清末西人郎世宁的画,还有人从教育上谈中国人文教育的传统已经没有了,家庭教育荒废,如今都是仿西方的教育,如学校教育取代了一切,也有人说今日留学的兴起也是现代性推动的,而留学归国

^① 钱民辉. 教育社会学概论[M]. 北京大学出版社, 2010: 38-41.

人员又促进了国家现代性的发展。大家越谈兴致越高,现代性话题似乎将他们自己的理解和经验都融合在一起了。虽然到了最后没有一个人界定了什么是现代性,但大家都明白了今天的主题:“现代性”是指什么。如果不做研究,对现代性的这样理解就够了,但是要做学问,特别是要说明一门学科为什么要将“现代性”作为研究的主题和知识建构的逻辑起点,这就必须要将这些问题说清楚了。

先从现代性的起源看,据说在公元5世纪就有了“现代”的字眼,这已经无从考证。有人说“现代性”是出现在13世纪结束于17世纪,这种说法是指某一个方面,并不确切。还有人说现代性是反映了19世纪的具有美学特征的现代生活——短暂性、瞬间性和过渡性,这可以看成是现代性的一个方面^①。那么,在学术界人们普遍认同的现代性是发生在15世纪末至20世纪初,一个对未来意味久远的欧洲世界经济体产生了。沃伦斯坦(Immanuel Wallerstein)解释道:它不是一个帝国,尽管它像一个大帝国一样幅员辽阔,并带有某些特征。它却是不同的,又是崭新的。这是世界上前所未有的一种社会体系,而且这正是现代世界体系与众不同的特点。它有异于帝国、城邦和民族国家,因为它不是一个政治实体,而是一个经济实体。事实上,它的范围(很难说是边界)囊括了帝国、城邦和正在出现的“民族国家”。沃伦斯坦预言,这个世界经济体各部分之间的基本联系是经济的,尽管这种联系在某种程度上是由文化联系而加强的,并且最终将由政治安排甚至联盟结构而加强^②。现在,这个预言已经实现了。

接着,我们再从现代性的概念看。与现代性有联系的现代化(modernization)这个概念我们接触得比较早,中国很早就开始提出要建设现代化强国,改革开放后又明确提出实行“四个现代化”的伟大建设运动,因此现代化这个词早已家喻户晓。但现代性的概念较为陌生,它最早出现在我国学术界可能是20世纪的80年代初,到底是谁先将“modernity”翻成现代性的,国内有很多人都说自己是第一人。笔者碰巧在20世纪80年代初就买了一本书《现代化问题探索》,作者是1981年开始翻译的,他们当时就将“modernity”翻成是现代性,这比很多学者说的要早。书中列举了研究民族、农民以及前工业社会和工业社会的人类学家曼宁·纳什(Manning Nash)早期对现代性和现代化所做出的区分和解释,诚如他所说的,“现代性”是一种社会和心理结构,它促进科学运用于生产过程。“现代化”是使社会、文化和个人各自获得经过检验的知识,并把它运用于日常生活的一种过程^③。阿

① 【法】波德莱尔. 波德莱尔美学论文选[M]. 人民文学出版社,1987:485.

② 【美】伊曼纽尔·沃伦斯坦. 现代世界体系(第一卷)[M]. 高等教育出版社,1998:12.

③ 周忠德,严炬新编译. 现代化问题探索[M]. 知识出版社,1983:12.

兰·图雷纳(Alain Touraina)也对这两个概念做了说明,他认为:现代性是指社会组织的一套属性和相应的意识形态,而现代化是一种运动,一种以人的意志去追求的东西,是一场动员,无论它依靠什么力量,追本溯源,进行这场动员的终归是国家^①。这样我们清楚了这两个概念是不同的,我们要研究的是“现代性”,即现代社会制度的属性与相应的意识形态。

在我国,现代性已经由文学、美学和哲学扩展到了社会学这样的社会科学领域。一般来说,社会科学界倾向于约瑟夫·哈贝马斯(Habermas, J.)的定义,即现代性就是指现代同过去的断裂:制度的断裂、观念的断裂、生活的断裂、技术的断裂和文化的断裂。现代之所以是现代的,正因为它同过去截然不同,它扭断了历史进程并使之往一个新的方向——我们所说的现代的方向——发展^②。“断裂”也意味着是社会大转型,由传统社会向现代社会转型。在这一过程中,产生了许多新的事物,包括科学技术和人文社会科学等学科的兴起。教育社会学就是在社会大转型的19世纪末产生的,这一时期已经经历了英国的工业革命、法国的政治大革命的欧洲社会仍然处在分崩离析的混乱之中,新的社会秩序和社会道德还没有建立起来,人们对好的社会秩序非常渴望,社会学家终将目光瞄向了“教育”这个社会最重要最有希望的方面。

那么,当时的教育是否已经开始发生了断裂,由传统教育向现代教育转型了呢?这要从教育的本质特征和发展规律上说。一般而论,历史上的社会变迁频仍快速,但教育却一直滞后或者说能保持相对稳定,即使发生了变迁也是落后于社会变迁。美国教育史学家L. 斯通曾经说过,在世界教育的历史上一共发生过两次大的教育变迁,一次发生在文艺复兴时期,第二次出现在我们的时代。而第二次的教育变迁主要是要推翻450年前建立起来的那一整套教育目的和观念、教育内容和教育实践。为了说清楚我们先追溯一下,450年前在启蒙运动下兴起了人文主义教育,当时注重人的个性完善的教育研究与教育思想在17世纪出现了鼎盛时期,产生了一大批教育思想家并出版了影响重大的作品。如,捷克教育家J. A. 夸美纽斯(Johann Amos Comenius)出版了《大教学论》(1632),英国教育家J. 洛克(John Locke)出版了《教育漫话》(1693),法国启蒙思想家J. -J. 卢梭(Jean - Jacques Rousseau)出版了《爱弥儿》(1762)。到了19世纪J. F. 赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)出版了《普通教育学》(1806),他的教育思想和实践成为当

① 【法】阿兰·图雷纳. 现代性与文化特殊性[Z]. 载中国社会科学杂志社编. 社会转型:多文化与多民族社会[M]. 社会科学文献出版社,2002:3.

② 【德】约瑟夫·哈贝马斯. 后民族结构[M]. 曹卫东,译. 上海人民出版社,2002:178.

时欧洲主流的教育学体系,并向世界各地传播^①。那么,什么是赫尔巴特教育学体系呢?这一体系在学习心理过程即认识过程上是主智主义的,在伦理学上,他认为人类道德的基础是5种永恒不变的观念,即内在自由、完美、善意、法律、正义。人们具有了这些观念就可以调节个人意志和社会的冲突,就能使自己成为具有完美德行的人^②。这样的教育学目标不是很好的嘛,如果放到过去或者放到现在也许正需要这样的人文教育。但是,在19世纪末20世纪初,现代性已经将传统社会断裂,工业社会的来临需要大批受过高等教育的管理人员和良好职业技术训练的工人,而不是大批的绅士和有教养的人。这就是韦伯所说的,传统教育培养的是卡里斯玛的和传统权威的绅士,而理性建构起来的“科层制”社会需要的是专家型和技术型人才。由于当时教育培养的人不能适应这个社会转型的需要,也难以托付去维护新的社会秩序。于是,具有人文主义特色的赫尔巴特教育学体系开始受到了批判。同时在欧洲开始兴起了一种从不同于人文主义的社会视角上看教育的“新教育运动”。在法国是“教育科学运动”,在德国是“社会教育”和“文化教育”运动,在美国是“进步主义教育运动”。这些教育思潮在20世纪初传到中国,也开始兴起了“职业教育思潮”、“生活教育运动”和“乡村教育运动”。这些运动直接促进了传统教育的彻底断裂并迅速地发生转型,也为中国教育社会学这个学科的建立提供了理念、知识与经验的基础。

学科一旦建立起来,首先要做的事情就是明确本学科的研究主题,从权威定义上看,教育社会学主要是从社会学角度研究各种教育现象、教育问题及其与社会之间相互制约关系的学科^③。这里提到了社会学角度,人们常会问什么是社会学角度?要回答这个问题并不容易,因为你没办法用几句话概括出社会学角度怎样就区别于教育学和其他学科的角度。所以根据这个定义的意思,我们认为就是用社会学的方法对教育现象、教育问题以及与社会其他各部分之间的关系进行定量的或定性的研究,有了结果再用社会学理论进行解释。所以社会学是一门实证主义的也是一门解释性的学科。而社会学的这些方法、理论和解释方式都是源于对“现代性”这一主题的研究积累起来的^④,具体说就是社会学对社会的传统与现代、断裂与重构的研究,即使在教育上社会学也是这样做的。所以说,将教育现象放到了“现代性”这一语境中,社会学家才感兴趣,才会去研究,因为教育是嵌入在

① 中国大百科全书总编辑委员会编. 中国大百科全书·教育[M]. 中国大百科全书出版社,1994:181-183.

② 同上:122-123.

③ 同上:173.

④ 钱民辉. 教育社会学概论[M]. 北京大学出版社,2010:85-88.

现代社会结构之中,所以教育受社会其他方面的影响,同时也直接影响到社会其他方面的功能。这在美国社会学家帕森斯(Talcott Parsons)的结构功能主义“AGIL”模式的分析中就做过说明。例如,教育是作为向经济领域输送人才和知识资源,以适应社会变迁之需要,教育向政治领域输送被意识形态化(社会化)的人,是为了达成和忠于政治目标,而教育自身又是维持现代社会秩序稳定的力量,培养新成员的社会道德和集体认同。但是在这个功能问题上,教育学却是想方设法将教育从现代性中“脱嵌”,成为独立的领域,而社会学则是将教育紧紧嵌入在现代性之中,是社会的一个组成部分。正是现代性所带来的问题将教育社会学与社会学联系到了一起,在美国才有了教育的社会学(educational sociology)转向(新的)教育社会学(sociology of education)之说。

当教育社会学的研究主题确定之后,研究就开始以现代性为逻辑起点了,于是,教育社会学的理论和学派在研究中逐渐建立起来。例如,教育的技术功能主义就是一种现代性的反映。该理论假设:现代性社会组织中,由于技术的变革和进步,无技术和低技术的工作正在减少,技术要求高的工作在增加,而且每一项工作的技术要求均在提高,学校教育要提供专门技能训练和一般能力训练以满足技术要求高的工作要求,由于就业所需的教育条件在不断提高,人们在学校的教育年限越来越长,最好的职业位置总是留给高教育成就者。职是之故,现代性社会显然是一个能人(精英)统治的社会^①。“政治算术”是教育社会学的第二个研究路径,美国学者P. 布劳(Peter M. Blau)和O. D. 邓肯(Otis Dudley Duncan)在对父亲和儿子的职业与教育的相关性的路径分析,也证明了社会出身或“先赋因素”对一个人以后的职业生涯有直接的影响。即,就业以后,家庭的影响也并没有随之结束。这样的研究引导人们对于教育机会平等给予了极大的关注,人们开始将教育机会不均等与政治和社会结构联系起来,集中反思现代性社会教育不平等的原因与起源,这就为继技术功绩主义和政治算术之后的第三波理论思潮,即批判的教育社会学的兴起奠定了基础。

二、批判的教育社会学研究缘于对现代性的反思与重构

现代性的来临并不像人们想象得那样美好,科学的发明发现在带给人类社会生产力的解放和生活品质改善的同时,也带来了生态的破坏和核战争的危险以及人与人之间关系的疏离,民主的实行让人类社会趋向于一个政治权力平等的努力,但也带来了现代国家管理的难题和民粹主义的兴起,自由和公平理念的觉醒

^① 张人杰主编. 国外教育社会学基本文选[M]. 华东师范大学出版社, 1991: 45.

让人们更加重视人权和自主性,但也带来了均等主义的泛滥和低效率的后果。正是现代性的矛盾性以及负面增长开始让人们越来越感受到了无法摆脱的困扰和担忧,社会学家开始专注于对现代性进行反思和批判。韦伯曾将现代性称为最高文明的幻觉——表现为“专家没有灵魂,纵欲者没有心肝”。铁笼冷静超然,逻辑严密,等级森严,庞大无比,它最终要无情地吞噬一切:“国家生活的整个生存,它的政治、技术和经济状况绝对地、完全地依赖于一个经过特殊训练的组织系统。”而这一切源于“理性”,这是铁笼的内在脉络^①。韦伯最终也没有找到摆脱“铁笼”的方案,因此他是悲观的。另一位学者查尔斯·泰勒(Charles Taylor)对铁笼的内在脉络也进行了分析,指出了现代性将会给人们带来三个隐忧:第一个是生存意义的丧失。主要表现在现代性的“祛魅”,彻底消解了人们保留和依赖的传统、信仰和道德体系,以及感性和神秘世界。第二个是人生理想的丧失。现代性一方面与过去即传统发生断裂,又将未来变成了可计算可预测的,这就使人们重视活在当下,一切按照可行的目标和规划行事,于是工具理性盛行。第三个是人的自由的丧失。由现代性建构起来的“科层制”(铁笼)是一种高度的形式理性,它使工作具有高效率、组织具有严格的等级性、任务具有明确的目标性、行动具有非人性和非情感性,所有的人依附于这个制度之中,人困在其中而无法摆脱^②。马克思则对现代性这个铁笼(即资本主义)的内在脉络进行了更加深刻的剖析,指出了资本主义(现代性)本质上存在着剥削和压迫的社会事实,以及社会的不公平和不平等的制度和机制。这时,人们开始纷纷从现代社会各个方面探讨不平等不公平的起源和原因,教育社会学也从教育与不平等的现代社会制度和不公平的社会机制、政策等方面进行了检讨。

教育社会学兴批判之风首先是起源于马克思对现代性——资本主义制度及相应的意识形态的批判,以及结构主义的马克思主义者阿尔都塞(Althusser, L.)关于对教育功能的解释,他将教育看作是国家意识形态的统治机器的一部分,社会生产关系的再生产是利用国家机器中的国家力量而获得的。之后,鲍尔斯(Bowles, S.)、金提斯(Gintis, H.)二人持马克思的观点和结构主义的学说对资本主义制度下的美国学校教育进行了剖析,指出教育是国家的一部分,是由国家基本的经济与社会制度束缚着。换句话说,教育是作为国家及阶级意识形态统治机器的工具,因此,教育机构与统治阶级之间永远是一种控制与被控制的关系。在这种关系下,美国的学校教育充当着使资本主义剥削人的制度永存或“再生产”

① 转引自汪民安. 现代性[M]. 广西师范大学出版社, 2005: 39.

② 【加】查尔斯·泰勒. 现代性之隐忧. 陈炼, 译. 中央编译局, 2001: 12.

(reproduction)的任务,是作为保持或固化现存阶级结构与经济秩序的社会制度之一。批判者告诉人们要放弃现存的幻想——即教育能促进底层人民向上社会流动,是作为能促进更大的平等与社会正义的改革力量^①。鲍尔斯与金提斯的观点被后人称为是一种“社会再生产理论”。那么,学校教育是怎样为社会实现了这种“再生产”的,鲍尔斯与金提斯只是将学校类比成工厂用“符应原则”(correspondence principle)做了说明。但学校与工厂在很多方面有很大的不同,所以工厂的类比并不能说明学校教育的真实情况。于是,有人引用了马克思主义学者葛兰西(Antonio Gramsci)“文化霸权”(cultural hegemony)的概念,将注意力集中到了学校教育文化选择和传递之中。其中,迈克尔·阿普尔(Michael W. Apple)引用这一概念探讨了学校教育 with 权力之间的关系。正如他所说的,霸权既是话语的(discursive)又是政治性的。它包括有权界定社会需要的“合法性”,有权界定社会形势的权威性,还包括有权界定什么被视作认可和不可认可的“合法化”知识。由此,阿普尔问道:“谁的知识最有价值?”而这涉及学校课程知识由谁来选择、如何组织、如何教、如何评价以及谁应当提出和回答这些问题^②。在这方面,国家和社会主流群体(中上层阶级)是提出和回答这些问题的主体,也是界定知识合法性的权力主体,也是在学校教育中、课程实践中强行文化霸权的主体。所以学校教育就是被这样的主体控制着的,而学校教育的“再生产”就是靠着这种文化霸权以及所谓合法化的“官方知识”(official knowledge)^③和“潜在课程”(hidden curriculum)^④完成的。

在批判的教育社会学阵营里,正是“再生产”的概念,连接了新马克思主义教育社会学者与新韦伯主义教育社会学者的共同研究。前者是从社会的经济结构中论述教育的再生产,称谓社会再生产理论,后者则是从统治阶级或主流中产阶级的文化中探讨教育的再生产机制,称为文化再生产理论。文化再生产理论的主要代表人物是法国社会学家布迪厄(Bourdieu, P.)和英国教育社会学者伯恩斯坦

① 【美】布列特里局·杭特. 教育社会学理论[M]. 李锦旭,译. 台湾桂冠图书公司,1993: 174.

② 迈克尔·W. 阿普尔. 国家与知识政治[M]. 黄忠敬等,译. 华东师范大学出版社,2007: 5-7.

③ 据阿普尔说:所谓官方知识就是经过妥协的知识,被宣称为合法知识之前已经被层层的政治决策所过滤。换句话说,就是在这个知识进入学校的过程中,已经脱离了其原有的社会和学术背景而被操纵其新场景的政治规则所重塑和改变。见迈克尔·阿普尔. 官方知识——保守时代的民主教育[M]. 曲囡囡,刘明堂,译. 华东师范大学出版社,2004:69.

④ 迈克尔·W. 阿普尔. 意识形态与课程[M]. 黄忠敬,译. 华东师范大学出版社,2001: 97.

(Bernstein, B.)。布迪厄在《再制:教育、社会与文化的再制》一书中,详细地推演了文化再生产理论的逻辑。他认为制度化的学校教育其实就是一个正当的文化再生产机构,学校推行中上阶层的价值取向,让家庭背景良好的学生,不管在语言文字的表达及仪态风度的展现,都比社会经济地位低的学生来得优越。那么,这种文化再生产的机制是怎样发挥作用的呢?布迪厄先从“文化专断”(cultural arbitrary)入手,依四阶命题展开了阐释,依次是:教学的行动(pedagogic action),主要是借助文化专断的强制实行完成;教学的权威(pedagogic authority),这是一种专断的权力,执行时被误认为是合法的;教学的任务(pedagogic work),这是由教学权威的支持下进行的目标行动,反过来还会强化教学权威;教育的系统(the educational system),只有在制度化的学校教育中完成了文化再生产,这种自我再生产,才能促成社会再生产。教育系统经由学术证书的颁发、考试评价或各种层级关系的建立,将不平等的关系包装成是通过公平竞争的结果,文化再生产就像“社会的魔法”(social magic)般的自然施展完成了^①。布迪厄对此解释道,拥有不同文化资本的学生会在学习表现上完全不同,这是受到学校教育中文化专断的认同与排挤所致,文化资本也会影响到学校教育中的人际关系互动与区隔。这样看来,再生产的一个显著副产品就是,所谓的社会分层其实早在学校之中就完成了。

另一位学者伯恩斯坦没有从文化专断入手,因为他认为这样分析只能从外部去认识学校“再生产”的机制,所以他进入学校教育的“黑箱子”里,试图考察“社会结构——语言符号——心灵意识”三者之间的关系。显然,社会结构决定沟通原则,也塑造了意识形式。而沟通的媒介——语言活动与社会结构是如何相互建构的?他发现,阶级具有主导力量,进而左右自我、角色和认同的建构,再塑造阶级的位置,完成其文化再生产的历程。伯恩斯坦后来改用精致型符码(elaborated code)与限制型符码(restricted code)来说明语言形式,以及所引起的社会关系形态间的关系^②。进而,在学校教育中他将社会阶级、语言符码与学业成就联系起来考察了学习成功者与学业失败者的原因,将精致型符码与中产阶级、家庭与学校环境、学习成功者联系起来,而限制型符码与工人阶级、社区环境和学习失败者联系起来。这可能是一种决定论或宿命论的,即社会结构决定了心智结构,也决定了语言编码的价值和后天的学业成就。从另外一个方面说,这在一定程度上也

① 谭光鼎,王丽云主编.教育社会学:人物与思想[M].华东师范大学出版社,2009:396-397.

② 谭光鼎,王丽云主编.教育社会学:人物与思想[M].华东师范大学出版社,2009:272-274.

解释了学校教育再生产的机制是怎样发挥它的分层与“区隔”作用的,这里既有文化霸权的作用也有人的意志的作用。这样的研究深刻地反映了学校教育并不能秉持社会公正,也不是一个社会平等的场所。最后,将人们的注意力还是放到了现代性的组织体系——资本主义制度与相应的意识形态上。

在20世纪70年代批判的教育社会学兴起之时,其中轰向资本主义学校教育火力最猛的是20世纪最重要的教育思想家,一位有着批判的教学论之父之称的学者,其代表作是影响极为广泛的《被压迫者教育学》^①,这本书的魔力在于只要任何人一接触到这本书就会情不自禁地读下去,作者就是“可动摇国本”的危险人物、巴西的保罗·弗莱雷(Freire, P.)。他的研究因极具社会学色彩而广被教育社会学者引用。诸如,弗莱雷的批判教学论从整体性的思考角度,将学校教育与政治、社会和经济关联起来探讨“人性问题”、“人的权利”、“人的解放”及“社会转化”。并在此基础上,建立起“批判解放的对话教学论”和“为社会正义的解放教学论”。他之所以要这样做,因为他深刻地认识到资本主义制度是一种压迫的社会结构,教育是这种压迫结构中的一部分。所以他的任务就是一方面要激发受压迫的弱势群体在自我的反省中觉醒,另一方面要鼓舞优势的压迫群体在自我的批判中重生,借由主体与结构的关系再造,导向相互人性化的解放历程,迈向社会转化的集体实践。正是他对教育的探究及奉献,使得“解放政治”(a politics of liberation)成为全球教育行动者关注的议题^②。其中,后现代主义的教育社会学也在引用弗莱雷的观点,集体向启蒙以来建立起的现代性的教育观念和宏大的叙事进行了批判和解构,还有女权主义的教育社会学者们也在借用马克思的遗产和弗莱雷的思想,对父权制的现代性以及排斥和压迫女性的学校教育制度发起了冲击,同时呼吁重构女性的教育话语和基于性别平等的教育学体系。这样对教育与现代性的多元批判思潮断断续续经历了十几年,教育社会学已经将自己学科的特质看作是批判的或者政治的,学者也认同自己是批判者。在20世纪80年代末,随着世界局势发生了巨变,诸如东欧和所有传统的社会都在向着市场经济转型,经济社会学家布洛维(Burawoy)对此做了分析,从而提出了“第二次大转型”的论断,也

① 国内已有中文翻译版本,见保罗·弗莱雷·被压迫者教育学[M]. 顾建新等,译. 华东师范大学出版社,2001.

② 谭光鼎,王丽云主编. 教育社会学:人物与思想[M]. 华东师范大学出版社,2009:175-203.