

# 当代教育社会学研究的核心主题及理论建构

钱民辉

(北京大学 社会学系, 北京 100871)

**摘要** 在当代社会科学领域,“现代性、后现代性、全球性”已经形成了一条特殊的逻辑线索,并以主题的形式进入了社会科学的各个研究领域。教育社会学在现代性的主题思考与建构中,其理论如同社会学理论一样形成了“宏大叙事体”和“基础主义”;后现代性试图在超越现代性的同时,将教育社会学理论变成多元和具有反思性;当一种扩展的现代性——全球性进入我们的视野时,教育社会学家不得不把自己的研究视野从传统单一的“民族”、“社会”、“国家”扩展到国际乃至全球社会,并在研究范式上打破以民族国家中心论、人类中心论、西方中心论为主要特征的“现代性研究范式”,使得建构一种适应全球的教育社会学概念和理论体系日益成为必要和紧迫。

**关键词** 教育社会学;核心主题;现代性;后现代性;全球性

**中图分类号**: G40-052 **文献标识码**: A **文章编号**: 1671-9468(2006)01-0065-14

关于现代性的讨论在教育社会学领域并没有真正展开,但是从早期教育社会学奠基者的研究工作来看,教育社会学的研究如同社会学的研究一样,始终是围绕着现代性进行的,并在此基础上建构着各种教育社会学的理论体系。我们可以看作这是教育社会学的社会学学科属性使然,也是教育社会学研究的是现代社会的教育制度和现代人群决定的。虽然教育社会学理论如同社会学理论一样庞杂繁复,但只要抓住研究的“核心主题”就可以找出这些理论共同的逻辑起点和发展脉络。本文试图对教育社会学围绕现代性建构起来的理论与实践进行说明,并在后现代性的思潮中找出教育社会学理论重构的原因与主张,最后通过全球化的过程,探讨教育社会学理论建构的新的视角和趋势。

## 一、现代性:教育社会学研究的核心主题 与理论建构的逻辑起点

为什么说现代性是教育社会学研究的核心主题与理论建构的逻辑起点呢?

收稿日期: 2005-10-15

作者简介: 钱民辉(1956—),男,北京大学社会学系副教授,中国社会与发展研究中心副研究员、博士。

我们先从社会学起源于现代性的来临说起<sup>①</sup>。从学科发展史看,作为一门独立形式的社会学的出现与现代性的产生是一致的,它的研究对象既是对现代性及其后果的理解和阐释,又是现代性发展的后果和原因。具体来说,社会学的诞生就是为了探索由前现代社会向现代社会转变及其所带来的后果,也是由民族国家的兴起、现代性的出现、工业革命的爆发、社会结构发生巨大变化的需要和现代性成长以及人类科学知识不断分化——综合的直接结果。<sup>[1]</sup>英国学者斯马特(B. Smart)对此曾经作了更加具体的说明:“社会学研究领域的界定、学科主题的建构和适当方法论的发展,都是为了系统说明现代社会的现象,说明社会技术——这种技术既是为社会生活现行形式的规则或统治而提供的,又对他们会有一定程度的‘合理性’控制。正是基于这些术语和假定,社会学才在现代事物的秩序中以及在‘现代性方案’中占有一席之地。”这种情形也正如法国社会学家雷蒙·阿隆(R. Aron)所说的,“社会学可以解释为社会现代化的一种意识”。<sup>[2]</sup>换句话说,这种意识就是社会学研究的核心主题——现代性。

从学科性质看,教育社会学是社会学的下位学科,因此它有着与社会学一样的一个基本规则:就是不能将教育现象看作单个人的行为,而应该看成是一种社会现象以致是一种社会存在。其研究领域的界定一定是社会学的而不是教育学的。也就是说,构建现代的教育社会学研究主题一定要反映现代社会现象。那么,什么是现代社会现象呢?首先来看,现代社会起源于现代化运动<sup>②</sup>,吉登斯认为,所谓的现代社会就是“那些于17世纪前后产生于欧洲,并随后影响整个世界的社会生活或组织方式”。<sup>[3]</sup>可以认为,现代社会现象就是发生在现代社会生活和社会组织方面的事情。教育是现代社会组织的一部分,教育的现代化是社会现代化运动的结果,在现代化进程中所发生的各种教育现象也都是社会现象的反映。因此,教育社会学既要研究教育的现代性与现代社会的关系,又要研究教育的现代性与理性的关系,如何揭示它们之间的关系,就成了教育社会学理论家的任务。

关于现代性与现代社会的关系,马克思和涂尔干分别考察了以社会整合体

---

① 现代性的主题词是“科学、理性、民主、进步、发展”等等,社会学创立之初,其创始人孔德就已经有了明显的意图要将这门学科定为一门像物理学一样的科学,用物理学的方法研究人类社会,并在科学结构的构想中将社会学定位在最高层次;在研究内容上主要从社会静力学和社会动力学两个方面研究社会现象。另一位社会学奠基人涂尔干则对传统社会与现代社会作了明确的区分,指出传统社会是“机械连带”形式,而现代社会是“有机连带”形式。马克思与韦伯的分析都是从现代社会开始,他们关注的是“民主与理性”、“进步与发展的动力”,在此基础上提出了他们自己的研究思路和理论构想,并深深地影响着以后的社会学家们的工作。所以说,我们认为社会学起源于现代性是成立的。

② 这里涉及两个概念问题,现代性与现代化。有学者认为应该把这两个概念区分开来,如果就现代性论现代性,它与现代化是不同的。最早区分了这两个概念的是研究少数民族、农村、未工业化社会和工业化社会的人类学家曼宁·纳什(Manning Nash),他认为“现代性”是一种社会的和心理的结构,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。当代学者认为,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。无论它依靠什么样的社会力量,追本溯源,进行这场动员的终归是国家。见阿兰·图雷纳:《现代性与文化特殊性》,载中国社会科学杂志社编《社会转型:多文化与多民族社会》,社会科学文献出版社2000年版。

为一方、以经济发展所带来的功能分化为另一方的两者间的紧张关系。马克思将这一关系看作是矛盾性的,并将分析置于他的历史辩证法理论之中。与此不同,涂尔干认为社会及其功能之间的关系是有机的,这一分析的依据是他在传统社会与现代社会的社会团结形式之间所作的区分。从方法论上看,涂尔干的现代社会理论考察了社会各部分间的相互联系,即它们的相互作用效果和它们对社会整体发展的贡献。这种阐释是一种明显的功能分析取向,也为后来的功能主义提供了方法论上的思考和内容,为功能主义成为社会学中的主流理论起到了奠基作用。而马克思对于现代社会批判的规范论点的关键是社会阶级概念,正如马克思所认为的那样,阶级冲突界定了现代社会,这不是适应不良的症状,而是一种历史的必然。马克思的社会学方法论是以冲突为线索,如,要解决社会结构矛盾就必须发生社会变革,重新分配财产关系。这种分析给予了冲突理论的论证基础,有力地揭示和批判了资本主义制度的弊端和不合理性,使马克思主义理论与新马克思主义理论在功能理论之后成为社会学中最有影响的理论流派。

早期教育社会学的理论大多建立在上述两位社会学家的的工作基础上。涂尔干将教育最先纳入“现代性工程”中去,围绕现代性与现代社会的关系规定了教育的目的与内容,使得后来的教育社会学家在研究现代性与现代教育时都无法摆脱这种功能的分析倾向。例如,美国社会学家帕森斯对于现代学校组织和班级结构、功能所做的分析,就是对涂尔干的教育社会化功能作了具体的分析和应用,并补充说明了教育的选择功能和教师的作用;教育的技术功能主义理论对于现代社会职业结构的变化与教育的关系所做的分析,突出了教育的现代性和在现代社会越来越重要的功能;英国教育社会学家伯恩斯坦(B. Bernstein)等人对现代教育组织的分析也采用了涂尔干的“有机连带”等概念。而马克思对现代性的社会制度的阶级分析取向,揭示了资本主义制度中的教育本质,指出了教育仍旧是统治阶级的工具,并为少数人服务的思想,直接为教育社会学中的冲突理论提供了理论基础和现实依据,如教育的“再生产理论”、“反抗理论”、“相对自主与意志论”、“文化资本理论”等都有着浓厚的马克思主义分析色彩<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> 教育的再生产理论主要代表人物是美国的教育社会学家鲍尔斯(S. Bowles)与金蒂斯(H. Gintis),他们的思想收录在《资本主义美国的学校教育》一书中。他们的主要观点和主张是,美国的教育担任使资本主义制度永存或“再生产”的任务。它是保持或增强现存社会与经济秩序的社会制度之一。因此,教育不能作为一种促进更大的平等与社会正义的改革力量。在这方面它类似于国家与政府。反抗理论、相对自主与意志论的主要代表人物是美国的教育社会学家阿普尔(M. Apple)、吉鲁(H. Giroux)和威利斯(P. Willis)。阿普尔的主要观点是,再生产理论并没有真正分析了学校内部发生的事情,其实,学生对于正式的与潜在的课程,充其量也只是部分地接受,而且经常是公开地拒绝,学校是“反抗”、冲突与斗争的“场所”。吉鲁也强调反抗理论的意志论特质,认为再生产理论一直藐视教育制度中人类自由与自我决定的重要性,学校中的学生并没有完全被宽广的经济与社会制度所支配,他们有某种相对自主,也会有集体性的反抗。威利斯直接提出了反学校文化的概念,其理论来源于对学校教育的民俗学研究,认为最具有反抗精神的学生是劳工阶级家庭的背景,他们父辈的反抗文化有效地传递给了他们,在对学校权威的反抗中,也使他们顺利地进入了“工厂—地板文化”中。文化资本理论的主要代表人物是布迪厄(P. Bourdieu),他认为现代社会中存在着复杂的社会分层,不同阶级有着他们不同的文化资本和文化品味,作为社会中支配阶级的儿童已经获得了一种与教育文化相类似的文化,因此在教育的选择上有着更多的机会,也有利于他们选择学术路线。参见布列克里局·杭特著,李锦旭译:《教育社会学理论》,台湾桂冠图书公司出版1993年版。

关于现代性与理性的主题中,齐美尔(Simmel)与韦伯的著作具有重要意义,因为这两位理论家都探讨了工具理性对于现代文化的影响作用。齐美尔依据心理学来看待理性的特点,他认为作为人类,我们的与众不同之处是具有一种以有意识的、讲究策略的方式来追求目标的能力。文凭在现代社会中的出现便是其一个结果,文凭像货币一样是理性的、有目的行动的最常见的表达方式,它们都是纯粹的符号工具,具有不可缺少的应用价值。如美国人长期以来一直认为教育是获得经济成功的手段和解决社会问题的灵丹妙药。在美国人的生活方式中,根深蒂固的主张是普遍的教育机会及坚持地方社区对教育的控制。教育问题与贫困、种族关系和城乡经济等问题相互交织。因此,在美国社会,文凭的增长是理性化的思想和行动增长的结果。韦伯认为理性是分析人类行动基本要素,因此他提出了四种类型的社会行动。<sup>[4]</sup>

齐美尔与韦伯对现代性与理性的理论阐释,对社会学解释学派的影响很大。符号互动理论主要得益于齐美尔的“形式社会学”,而行动理论对现象学影响更多的是韦伯。在教育社会学的理论中,韦伯的行动理论仍然是研究现代教育现象的主要理论,特别是在一些宏观与微观研究中,如现代教育组织与制度的变迁、文凭社会和班级中的人际互动等方面尤为突出。

韦伯主义的观点是解释社会学的观点,解释社会学关心宏观与微观两种社会过程。它企求解释个别人类的行为,了解其行动的主观意义。为了获得真正的理解,必须将个别的行为放到行动的社会环境中,因为,所有的行动都发生在一种社会和经济结构里,如果在另一种社会与经济结构中去理解就不能获得真正的意义。在教育社会学理论界采取韦伯取向的分析是柯林斯的“文凭社会”理论,正如韦伯所说的那样,文凭贬值的意义在缺少大学的国家里是无法被理解的。这是因为大学反映的是现代社会制度,而传统社会是不能产生现代大学的。现代性区分了现代与传统、先进与落后、发达与不发达、文明与蒙昧;其另一种表述就是现代同过去的断裂:制度的断裂、观念的断裂、生活的断裂、技术的断裂、文化的断裂和教育的断裂。<sup>[5]</sup>一种遍及全球的看法是:贫穷落后的国家先经历了这种“断裂”,再经由效法西方现代性的教育体制,会迅速发展起来。因此,学校、学院与大学被看作是现代化的最重要部门。实际上在20世纪60年代以后,非洲许多发展中国家和第三世界都在拼命发展现代教育,特别是现代大学作为现代性的产物正在不断地扩张,韦伯认为这一过程必然伴随着世界文化的“祛魅”(disenchantment)<sup>①</sup>,即日常生活中的不断智识化和合理化。以至于评判一个国家或民族是否现代化,已开始将大学和受过大学教育的平均人数看作是最重要的指标之一。

<sup>①</sup> “祛魅”过程可被界定为那些充满迷幻力的思想和实践从世上消失。这一过程不仅表示宗教信仰的衰落,而且还表明宗教活动本身的理性化。世界的“祛魅”使传统世界观分裂成不同专业知识的各具特色的专门领域,特别是那些科学、道德和艺术中的诸领域,这些领域越来越成为现代大学的独有物。

现在我们再回到教育社会学研究的核心主题和理论建构的逻辑起点上,似乎可以从两个方面进行总结,一方面教育社会学的理论取向最初都是在现代性工程中建构的,这是因为教育组织最能反映现代社会制度的属性和特征<sup>①</sup>。在现代社会中,教育变迁的动因基本上来自于现代化运动和现代性的需要。另一方面,教育社会学研究的内容和事实是现代的学校教育体制和具有现代性意识的人与人之间的互动、课程如何体现现代性以及作为一名受教育的个体如何在学校中发生了“断裂”、社会化成为现代性个体的。这样看来,现代性作为教育社会学理论建构的逻辑起点应是成立的,而且今后的研究主题依然是围绕现代性展开的。只不过现代性正在向世界范围扩展<sup>②</sup>。近一时期,现代性也遭致后现代主义的抨击,主要源于上个世纪六七十年代西方教育全面危机时作为现代性的教育没有促进人的发展,而是压抑了人性的自由发展;教育没有促成人与人之间的平等,而是再生着社会的不平等;教育没有促进经济的发展,反而使国家和个人付出了极高的代价,这在非洲等发展中国家得到了验证;教育投资达到了极限却仍然无法满足教育需求,如此等等。教育受到来自社会各界的批判。人们不得不从现代性的教育制度开始反思,这种西方的现代性教育是资本主义制度的一部分,教育危机是资本主义社会危机的反应。在这种背景下,教育社会学已经建构起来的理论面临消解和质疑,宣称建立一种“后”现代教育社会学理论的时代已经到来。

## 二、后现代性:对教育社会学核心主题的反思与重构

最近十年,现代性开始受到一些理论家的质疑,一个反理性逻辑的新概念——“后现代”的概念——越来越广泛地在学术界流传。有人试图说明我们已经越过了“现代”时期而处在“现代之后”的时期。有人认为,“后现代”标志着一个多方面的变化过程,它不仅涉及美学或建筑学领域,同样也冲击着社会学、经济学、教育学、科学技术和哲学等领域<sup>③</sup>。“后现代”主张用一种新的世界

<sup>①</sup> 教育反映现代社会的需求与特征由“教育的技术—功能理论”作过解释,这一理论的基本观点可以概括为这样几个方面:(1)在现代社会中,由于技术的变革与进步,职业的技术含量在增加,特别是在知识经济时代,高新技术的工作正在取代传统的技术工作,非技术性的工作也就越来越少。(2)正规教育特别是职业教育和高等教育在提高技术和能力训练方面有着不可替代的作用,特别是在提供相应的资格和学历证书方面。(3)劳动力市场要求学历和学位,为了适应这一趋势,越来越多的人不得不延长自己的受教育年限。参见张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1991年版,第45页。

<sup>②</sup> 吉登斯把现代性看作是由三种相互强化的动力因素组成的,它们是:时空的分离、脱域机制的发展和知识的反思性运用,而且这种共同巩固和型塑世界的力量正慢慢地增长和传播着

<sup>③</sup> 后现代主义虽然在表述上呈多样性,但其思想却有着共同之处:反基础主义、反本质主义,不确定内在性,对科学理性的质疑,消解整体性和同一性。后现代主义否认科学是一种客观性的知识,而认为它是一种较为主观性的、相对性的知识,是不能说明一些超历史的、外在的、普遍性的法则,而只能是局部的、特殊的、一定历史时期内的说明。这种观点冲击了科学的本体地位,并诱发了认识论方面的革命

观看待世界,反对用单一的固定不变的逻辑、公式和原则以及普适的规律来说明和统治世界,主张变革和创新,强调开放性和多元性,承认并容忍差异。“后现代”使“三大神话”<sup>①</sup>破灭和统一中心的丧失,用后现代语言如开放性、多义性、无把握性、可能性、不可预见性等代替了总体性、普适性和统一性的现代语言。有学者提出,后现代是一个彻底的多元化已经成为普遍的基本观念的历史时期,其基本经验是完全不同的知识形态、生活设计、思维和行为的不可剥夺的权利,并且具有真正的批判性。<sup>[6]</sup>

鲍曼(Zygmunt Bauman)认为,现代社会理论由概念和隐喻组成,它们不适宜于后现代状况。正是对现代社会中社会互动的规则模式特征的假设填充了“社会学概念的语义领域”,因而,后现代社会理论的首要任务是产生一个全新的语义领域。

总的来看,后现代是一个正在兴起的社会表现形式,表现了一种与现代性相关的阶段转变。当然,学者们对此的看法也是见仁见智的。英国社会学家吉登斯认为,后现代性只不过是现代性的延伸,是一种“激进化”形式或者说“高”形式的现代性。<sup>[7]</sup>与此类似的观点也认为:“后现代性并不是在现代性之后到来的一个阶段,它不是对现代性的补救——它是现代的。更确切地说,后现代视角也许最好被描述为现代性意识本身的自我反思。”<sup>[8]</sup>这说明了后现代性在实际上并不构成现代性的断裂,关于后现代性的对话可以看作是现代性内部发生了某种转换的症状。因为后现代主义提出的所谓全新的语义系统都是建立在现代主义对立面的基础上的,尤其是与这些观点相关:理性、真理、主观性与进步。但是不同的观点还是存在的,诸如,斯科特·拉什(S. Lash)在他的《后现代主义的社会学》(Sociology of Postmodernism)中,为了证明后现代主义与现代性的区别,曾指出:“后现代主义的社会学在一定意义上不是一种对文化的概观,它实际上是由三种有内在联系并相关的主题构成的:①文化改变的主题。现代化是一种文化分化的过程,而后现代化则是一种文化‘逆分化’的过程。②文化类型的主题。现代主义是一种‘话语的’文化形式,而后现代主义是一种‘图文的’形象的文化形式。③社会分层的主题。现代主义中的生产者 and 相关的观众与后现代主义文化可以在社会阶级和阶级构成部分的衰退和涌现中发现。”<sup>[9]</sup>

在教育领域中,现代性与后现代主义的理论交锋也同样是激烈的。普遍有效性的教育知识面临严肃的挑战,现代性的教育制度、教学惯例、课程与知识规则和文化偏好也被质疑。后现代理论家的理由是现代主义总是从智力和认识活动出发,而未将注意力放在实际的日常生活上。后现代主义认为教育的要义

---

① 过去的时代创造了三大神话:启蒙运动关于人性解放的神话、唯心主义哲学关于精神目的论的神话、历史主义关于意义阐释的神话。后现代主义就是对这三大神话进行批判和消解。后现代性的出现既是对现代性的反动,也为多种文明参与全球化提供了机会。

之一便是在日常生活中教会人们怎样与世界共同生活,而不是想法将世界变成我们所设想的那个样子。因此,后现代教师并不是以知识基础的权威走进教室,不是教学生透过教科书或课文让学生获得永恒不变的客观真理,而是让学生自行体验其信念与价值的暂时性;不是让学生形成逻各斯中心式现代主义的具有等级森严、傲慢、顽固不化、好争辩、自成一体等特点,而是让学生具有讲究关联性、生态论、谦逊、对话性、神秘性等特征,坚信事物的表面亦含有一个深层结构,而要真正理解事物的表面,必须研究这个深层结构。<sup>[10]</sup>在教育中,须让学生感受和认识到其本身所处的文化遗产应是人类许多文化遗产之一;而任何文化遗产也不单纯是知识或价值的累积,应是历史过程中开发出来的一种“形构世界”(configuring the world)的方式之一而已。课程内容因而不应是累积的知识或价值的储存,而应是一种结构化的“境遇”(encounters),教育的目的是使学生亲历各种不同的“形构世界”的方式,从而扩展视野,觉知到自己视野的局限性。

后现代主义者在反思现代性教育的同时,正在致力于构建一种后现代教育学——批判性教育学,并且重新构造教育学与社会政治的关系,这关系到民主运动和社会变革。从他们的主张和宣称来看,后现代教育学更像是一种教育政治学。<sup>[11]</sup>

作为激进的教育政治学提供给我们这样一种景象:有自由主义所崇尚的个人自由,有后现代所关注的特殊性存在,有女权主义对日常政治的注重和民主社会主义对团结、公众生活的历史挂念。根据后现代主义陈述,我们生活在一个公民责任跨越国界的年代,旧有的现代主义关于中心与边缘、家庭与流放、熟悉与陌生的观念在瓦解。地理的、文化的、道德的界限让位于权力、社区、空间与时间。公民权不能再将其归于欧洲中心主义和殖民主义的话语,新的空间、关系和身份不得不产生出来,使我们可以越过边界,看到差异性与其他事物并使之成为公正、民主的话语。知识分子应当走出书斋和教室,将其工作与更广阔的社会问题结合起来,这样才有利于民主社会秩序的建设。

从后现代主义教育实践的主张和观念看,它根基于各种文化背景、各种局部性和特殊性的知识以及各种各样的欲望上,它还很重视作为“生活方式”的一个内在组成部分的学习经验,它尝试建构一种新的教育方式,以使不同文化背景下的学习者能以不同方式、最大限度地享受教育。这种实践活动直接导致了现代性教育的“去中心化”和“边界松散”现象。这可以从两个方面看到:其一是现代性教育的正式组成领域不再可能自称为拥有“有教育价值”的专利,因为任何一种文化背景下的任何一项活动都能自称拥有“教育价值”;其二是,教育不再被狭隘地理解,它被解释为文化的一个方面。“受过教育的人”不再仅仅是某个通过了特殊教育机构控制的“阶梯”而获得文凭证书的人,任何一个人,在不同的程度上都是一个受过教育的人。“受过教育的人”不等同于持有文凭学历的人,两者之间是有距离的,哪怕在后现代经济生活中文凭学历可能变得更加重要时也是如此。<sup>[12]</sup>

从以上后现代主义者对于现代性的反思、批判及其陈述中可以看出,他们从来没有将自己的视野离开现代性。因此,笔者比较赞同这样的观点,我们正在经历一个后现代的现代性之中<sup>①</sup>,因为后现代提供了一个重新思考和评估现代性的机会。在后现代状况中,现代性虽然遭到了历史上最严厉的危机,但这种危机显然也有一个正面作用,那就是促成现代性的反思,重新调整现代性方案。反思涉及所有的社会学领域,教育社会学接受了布迪厄反身社会学(reflexive sociology)的观念,开始利用自己的研究工具来进一步了解自己的领域,将教育世界的各个面向转化成研究的对象。这一转变还使教育社会学理论家发现,教育世界正在经历一个与前不同的“全球化过程”。如果说全球化早已开始毋庸置疑,但是对于教育领域来说当时的全球化是一个西方教育模式移植的过程,而这一过程不同于现在所发生的事情,现在面临的教育全球化是一个“多元趋同”的整合过程,它不再是移植,而是“同化”。诸如,英语成为世界语言,科学成为世界共同追求的事业,道德重建成为人类共同的责任,受教育者面向世界和劳动力走向世界。在这种情况下,与其他理论家一样,后现代教育理论家现在的理论兴趣已经不是继续颠覆现代性,而是开始关注现代性向全球的扩展,即全球化成为社会学家分析的关键主题。这一证据来自于后现代主义者鲍曼和费瑟斯通(Mike Featherstone)对于全球化的涉足。<sup>[13]</sup>

### 三、全球性:教育社会学核心主题的扩展

如果说全球化不可避免,全球性是现代性的扩展,那么我们就必须认真思考建立在现代性基础上的教育理论和教育制度会面临全球化的哪些挑战和冲击,教育理论作为一种现代性的产物应当怎样在扩展了的全球性面前进行重构,等等。这些问题确实摆在了我们的面前。

对于每一个社会来说,全球化是社会变迁的巨大动因,由于贸易大幅度增长所带来的经济全球化导致经济竞争新规则的产生,作为国际化的经济竞争越来越取决于一国的教育和培训质量。全球化对国家教育和经济发展的意义可以归结为三个规则的变化:合格性规则、管理规则和财富制造规则。<sup>[14]</sup>这些规则的变化刺激了教育制度和政策也必须进行适应性的转变。例如,为了应对这些经济竞争的新规则,西方社会在其国内经济和国外事务中,不得不调整社会机构和人力资源方面的政策来应对全球化的挑战。日本和亚洲四小龙的经济发展显示,企业的人力资本是赢得全球经济竞争至关重要的因素。知识、信息、学习、技术竞争力成为国际商务的新要素。正是一国教育和培训系统的质量决

---

① 鲍曼认为,后现代性社会学是现代性社会学的延续,例如,它以理性和系统论述以及以努力发展一种后现代社会模式的方式延续现代社会学。见[美]乔治·瑞泽尔著、杨淑娟译:《当代社会学理论及其古典根源》,北京大学出版社2005年版,第212页。



定了一国的国际分工、国际地位和国家的繁荣,各国之间实际上正在进行一场知识经济的战争。

参与知识竞争的各国所采取的策略是不同的,相应地在教育和培训系统中所采取的政策也不同。但总的来看,新福特主义和后福特主义<sup>①</sup>成为各国应对全球化必择其一的模式。这是因为当代全球化的中心逻辑就是市场逻辑,对于国家来说,要想独自制定一套教育与培训的新规则,保护国内劳动力不受国际竞争的强大影响几乎是不可能的。为此,经济合作与发展组织在2002年和2003年分别在美国和挪威召开了两届“教育服务贸易论坛”。大会讨论的主要议题有:跨境教育的主要形式与发展趋势及其国家政策、跨境教育与教育服务贸易的关系、跨境教育的资格认证与质量保证等。围绕这些议题,与会者探讨了教育国际化、全球化中教育服务贸易的政策、形式和多样化发展趋向等等。<sup>[15]</sup>

作为教育社会学研究者,面对教育全球化的思考是无法脱离市场逻辑的,建构一种全球化的教育理念和制度需要长期的研究。每个学者对同一现象的关注,都是基于自己的理解力和文化背景,也正因此,全球化的理论探索表现出不同的取向。但不管怎样说,全球化理论是多维度的、多视角的,并且对全球化问题的阐释也不能局限于过去的某一种理论。在当今的教育社会学研究中,不管是“新福特主义”还是“后福特主义”的实践理论陈述,尽管都存在着理论阐释的局限和实践的困难,但他们都是从经济学、政治学、教育学和管理科学等方面进行跨学科和交叉学科的研究,理论阐释并不局限在“功能主义”或“冲突学派”哪一方。这是因为教育社会学所研究的核心主题——现代性已经成为全球性的问题,并且在各个方面上都呈现出多元化的趋势。在这种背景下,教育社会学像其他社会科学一样,在越来越专门化的同时,其理论建设开始朝向一种联系宏观与微观的、有机的“整合化”的方向努力,在过去的理论中已经逐渐发展起一些适应全球化情境的阐释途径,我们称之为“全球性的教育社会学理论”分析框架。

在这一新的分析框架中,新制度主义无疑为教育社会学学者在理论的困境中打开了一扇窗。在过去的15年中,至少有三种不同的分析途径,每种途径都自称为“新制度主义”。它们是:历史制度主义、理性选择制度主义和社会学制度主义。社会学制度主义对于教育社会学研究者来说更容易被接受,它的启示主要表现在三个方面:其一,社会学制度主义比功能主义和冲突理论家们在更为广泛的意义上界定制度,它们所界定的制度不仅包括正式规则、程序、规范,而且还包括为人的行动提供“一样框架”的象征系统、认知模式和道德板块等。这种界定打破了教育制度与文化概念之间的界限,而这两者之间本来又是相互

<sup>①</sup> 新福特主义的经济发展战略的特征可以描述为:通过削减工会权利和裁减企业的管理费用来创造出更大的市场弹性,鼓励公共设施和福利国家私有化,鼓励个人竞争主义文化。相反,后福特主义建立在产品客户化和服务多元化的基础之上。日本、德国、新加坡等国家采取后福特主义发展战略,英国和美国采取新福特主义策略。详见 Phillip Brown and Hugh Lauder, *Education, Globalization, and Economic Development* 一文。

投射的。这样界定意味着向功能主义和冲突理论家提出了挑战,认为他们过去倾向于将制度解释建立在组织结构的基础之上,而将文化解释建立在将文化理解为共享的态度和价值的基础之上,割裂了制度与文化之间的互动是没有道理的;新制度主义者倾向于将文化本身也界定为制度。如果接受了这种界定,那么,全球化背景下教育制度的变革就应当将文化作为重要的制度因素予以考虑,即从仅仅将文化看成是与情感相连的态度或价值而转向将文化看成为教育制度变革者提供模版的规范、象征或剧本的网络。

其次,老的教育社会学分析解决制度与个体行动问题的方式是将制度与“角色”联系起来,即制度赋予角色以“行动规范”并影响着个体的行为。新制度主义者却认为,制度影响行为的方式是通过提供行为所必不可少的认知模板、范畴和模式,而不仅仅是因为没有制度就不能解释教育世界和其他人的行为。一些教育社会学制度主义者还强调了制度与个体行动之间高度互动和同构性的特征。当它们按照社会惯例来展开行动时,个体会自然而然地将自己建构成为社会行动者,参与有社会意义的行动,并不断强化它所演练的社会的、教育的惯例。

最后,教育社会学制度主义者也采用了一种独特的方法来解释教育制度的起源与变迁问题。在分析教育组织的制度起源时,教育社会学制度主义者认为教育组织之所以会采用某一制度,并不是它提高了组织的目的一手段效率,而是因为提高了组织或其参与者的社会合法性。换句话说,教育组织在全球化背景下采用某种特定的制度形式或实践模式(新福特主义或后福特主义),是因为它们在一个更大的文化环境内(教育的国际市场内)具有更大的价值。<sup>[16]</sup>

在这一新的分析框架中,第二种为海纳兹(Ulf Hannerz)倡导的网络分析法(network analysis),这是一种分析全球社会关系组成的更为系统的方法,它不仅注意行为者使用的意义框架,而且强调其行动并产生影响的环境。换句话说,这既认识到行为者如何从既有的意义中建构身份,也认识到行为者与外界(包括自然的和社会的)之间反映关系的本质。网络分析法将“全球共同体”(global ecumene)看作一个由众多网络组成的网络,在这个网络中,个人和团体被吸纳进一种更加全球化的存在之中。例如,教育全球化实质上是一种整合化,它表现为国际性教育组织的增加,如联合国教科文组织(UNESCO)、国际教育局(IBE)、国际劳工组织(ILD)、世界银行(World Bank)、世界贸易组织(WTO)、非洲科学教育规划署(SEPA)、东加勒比国家组织(OECO)、东南亚教育部长组织(SEAMEQ)以及欧洲经济共同体(EEC)等,以至于人们将19世纪称为“国际会议的世纪”,将20世纪称为“国际组织的世纪”。这些国际组织在国家之间乃至地区之间所发挥的作用日益增大,使国家间的整合程度日益提高,以至于传统意义上民族国家的作用正在不同程度地受到侵蚀。<sup>[17]</sup>

这种网络分析的最大优点是它把握了教育与社会关系的开放性,而且能够从更广阔的背景中把经济、政治、文化等多方面的关系包含进去。但是其系统性妨碍了它在某些方面的深入,比如只是把地方看作是意义流动的空间而不是

身份形成的可能背景<sup>[18]</sup>，这样一方面减弱了地方的作用，另一方面是身份认同出现问题。最近在全球化理论讨论中，越来越多的学者承认全球化将是统一性与多样性、普遍性与特殊性共存的局面。特别是在教育领域，非常重视地方多样性的存在和发展，把它视为教育全球化具有的特征。正如有的学者所认为的那样，资本主义的动力、国家间体制以及新的国际劳动分工的出现尽管是“整体化”趋势的组成部分，但是产生的结果却是全球复杂化而非统一化。具体来说，行为者在受到全球化进程的束缚——国际教育组织的制约——的同时，也增强了对自身特点的认识，发展了自己的全球观。在这种情况下，所有的特殊主义的身份得到了加强，预示着全球化将是多样性共存。

在这一新的分析框架中，第三种是布迪厄之后的“全球化的文化资本理论”。布迪厄提出了文化资本有三种存在形式：①具体的形式，即以精神或肉体的持久“性情”的形式存在；②客观的形式，即以文化产品的形式（如图片、图书、词典、工具、机械等）存在，这些产品是理论的实现或客体化，也可以是某些理论、问题的批判，等等；③体制的形式，即以一种客观化的、必须加以区别对待的形式存在（如我们在教育资质当中观察到的那样）。在布迪厄看来，文化资本是通过“惯习”（habitus）和“场域”（field）形成、转换和表达出来的。惯习是心智和认知结构，人们经由这些结构处理社会世界。任一特定时间内的一种惯习都是由集体历史历程创造出来的；而显现在任何个人身上的惯习是由个人生活经历得来，而且也是关系发生时的特定社会历史时点的结果。由此看来，惯习本身就是一种文化资本，不同的民族、阶层有着不同于他者的惯习，这在他们认识世界和界定世界时有着明显的区别。为了能更好地理解惯习是如何起作用的，布迪厄将“场域”的概念引进分析当中。场域是一种真实的社会背景及环境，即场域内客体位置间的一种网络关系。在这一关系中，为了捍卫和改进人们现有的位置会进行斗争和战斗，这样，各种各样的资本（经济、文化、社会、象征）就会被使用、被部署。场域代表了一个“抗争、谋取和使用特定资源和利益的社会竞技场”，每个场域从定义来说都有“其统治性与被控性，有为篡权与排斥进行的斗争，以及复制的机制”。换句话说，场域一定具有以下特征：①不公正的存在；②（不平等）的竞争；③权力关系；④束缚与限制；⑤特权与从属关系。<sup>[19]</sup>

在全球化的背景下，布迪厄的场域概念无疑扩大了，教育场域中出现的竞争也从一定的群体、阶层、民族、国家内扩展到民族间、国家间、国际组织以及对现代性全球化的方面。例如在西方教育社会学研究中，教育系统被认为是统治阶层和国家采用一种“象征暴力”（symbolic violence）进行争夺和垄断的场所。象征暴力主要通过教育系统与学校课程，由当权者制定出一套专制的文化规范和优先选择权，它凌驾于他们所察觉的其他不同的文化规范之上，并诱导这些

文化背景中的人将自身的文化视为次等文化<sup>①</sup>。教育全球化不论在公开的表达还是它的隐喻中,都将地方化教育制度和课程内容视为落后的和不发达的次级文化,如果不纳入教育全球化的轨道中,作为次等文化的地方教育会像地方落后的经济一样很快就被淘汰。作为受教育的个体,只有接受了全球化的文化知识、技能,才能使自己的文化资本与全球化的场域相匹配。这样的文化资本不但使那些“很匹配的学生”在进入教育系统中相信“良好教育”的价值,而且还会帮助他们预先在教育系统中取得成功。

在反思全球化的文化资本时,虽然布迪厄的文化资本与象征暴力理论有时被过度简单化,但它代表了马克思主义经济理论向社会文化领域一个复杂而一致的转变。实际上,文化资本主义与文化资本一样并不仅仅是存在:它被制造、传播和循环,它的形式和内容也因全球化的变化而变化。这就是说,全球化在不断地改变着“文化资本”,文化资本也凭借着全球化在进行一场重新分配,其结果就是在资本主义社会中受教育程度高的人发生内部分化,知识垄断者所持权力的新性质也重新被确定。

在布迪厄之后,有些学者试图在理论分析上超越其文化资本学说,但更多的学者在考虑到教育全球化的一般趋势后,将文化资本作为一种理论视野和分析工具,用来分析重构家庭—学校关系中的重要性,特别是文化资本对父母参与教育的重要性;用来分析在全球背景下教育的“惯习”与“场域”的相互定义,从而形成一种新的教育文化实践。这些领域的开辟,无疑为研究微观层次的分析与宏观层次的分析之间的联系提供了丰富的背景。<sup>②</sup>从这一点看,研究者使用文化资本理论已经超出布迪厄曾界定和使用的范畴。

### 参考文献

- [1][2] [英]安东尼·吉登斯. 社会理论与现代社会学[M]. 文军等译. 北京:社会科学文献出版社, 2003: 7, 1—2.
- [3] [英]尼格尔·多德. 社会理论与现代性[M]. 陶传进译. 北京:社会科学文献出版社, 2002: 3.
- [4] [澳]马尔科姆·沃特斯. 现代社会学理论[M]. 杨善华译. 北京:华夏出版社, 2000: 21.
- [5] 汪民安. 现代性[M]. 桂林:广西师范大学出版社, 2005: 28.
- [6] [德]沃·威尔什. 我们的后现代的现代[A]. [法]让—弗·利奥塔等. 后现代主义[M]. 赵一凡等译. 北京:社会科学文献出版社, 1999.

<sup>①</sup> 实际上学校教育和课程有一种国家化或全球化取向,极少强调地方社区和区域文化知识的学习,尽管绝大部分学生事实上就生活在这种区域框架的控制之下。地方的语言正在迅速消失,地方历史与区域文化很少得到应有的重视,英语的全球化就说明了这一点。参见伊丽莎白·H·麦克恩妮、约翰·W·梅厄:《课程内容——一个制度主义者的视角》,莫琳·T·哈里楠主编、傅松涛等译:《教育社会学手册》,华东师范大学出版社2004年版。

<sup>②</sup> 见比尔·马丁、伊万·萨列尼著,陈刚译:“超越文化资本:走向一种符号支配的理论”,又见安妮特·拉鲁著,周军华译:“家庭——学校关系中的社会阶级差异:析文化资本的重要性”,均载薛晓源、曹荣祥主编:《全球化与文化资本》。

- [7] [美]罗兰·罗伯森. 全球化:社会理论和全球文化[M]. 梁光严译. 上海:上海人民出版社, 2000: 201.
- [8] [匈]阿格尼丝·赫勒. 现代性理论[M]. 李瑞华译. 北京:商务印书馆, 2005: 13.
- [9] 谢立中、阮新邦. 现代性、后现代性社会理论:诠释与评论[M]. 北京:北京大学出版社, 2004: 450—451.
- [10] [加]大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生译. 北京:教育科学出版社, 2000: 148.
- [11] Henry Giroux. Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism, in A. H. Halsey, Hugh lauder, Phillip Brown, Amy Stuart Wells Education-Culture Economy Society, Oxford. New York, Oxford University Press, 1997.
- [12] 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: 168.
- [13] [加]大卫·莱昂. 后现代性[M]. 郭为桂译. 长春:吉林人民出版社, 2004: 127, 149.
- [14] Phillip Brown and Hugh Lauder. Education, Globalization, and Economic Development. A. H. Halsey, Hugh lauder, Phillip Brown, Amy Stuart Wells. Education-Culture Economy Society.
- [15] 国家教育发展研究中心. 2004 中国教育绿皮书——中国教育政策年度分析报告[M]. 北京:教育科学出版社, 2004.
- [16] 薛晓源、陈家刚. 全球化与新制度主义[M]. 北京:社会学科学文献出版社, 2004.
- [17] 教育全球化:悖论与挑战[EB/OL]. 中国教育品牌在线 [www.edubrand.org](http://www.edubrand.org).
- [18] 杨雪冬. 全球化:西方理论前沿[M]. 北京:社会科学文献出版社, 2002: 64—65.
- [19] 薛晓源, 曹荣祥. 全球化与文化资本[M]. 北京:社会科学文献出版社, 2005: 280—281.

## The Study on the Core Concepts of Contemporary Sociology of Education and Its Trends

QIAN Minhui

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

**Abstract:** Within the sphere of contemporary social sciences, those terms as “modernity, post-modernity and globalization” have formed into a unique logic thread and predominantly penetrated into each field of social science. In constituting the concepts of “modernity”, sociology of education has developed the educational theory into “grand narrative” and “fundamentalism”; the contribution of post modernity is pluralism and self-examination in addition to its efforts to transcend modernity; If “globalization” is taken into account, the traditional polar terms like “nationality, society and inter-society” have been expanded to global society and the “modernity study paradigm”, namely “ethnocentrism, anthropocentrism and occident centism” have been abandoned. These changes have required urgent constitution of a new set of concepts.

**Key Words:** sociology of education; core concept; modernity; post-modernity; globalization

(责任编辑 刘云杉)