

# 从“教育/社会”学 到“教育社会”学

## ——教育社会学研究范式的转换

□ 程天君

南京师范大学教育社会学研究中心 江苏 南京 210097

迄今为止的教育社会学,其主流的研究对象乃至学科性质都界定为“教育社会学就是研究教育与社会关系的学科”(简称“关系说”)。“关系说”似已成为教育社会学研究的一种学科标识或一种强范式。“遗憾的是,我们的教育科学理论在把握教育和社会的关系上却存在不小的偏差,表现为孤守这样的一种分析模式:先把‘教育’从‘社会’中孤立出来,然后把其余的‘社会’划分为政治、经济、文化等,或分为生产力、生产关系等几大块,分别一一对应地谈教育和社会其他构成成分之间的关系。”为此,教育社会学界内外的学者对“关系说”这一主导范式进行过质疑。“关系说”的广泛存在也好,对它的质疑、辩护抑或改造也好,这本身就说明“关系说”在成为教育社会学研究一种范式的同时也成了——一道难题。

### 一、教育与社会“二分”:前因及其后果

“关系说”及其为表征的主流教育社会学的突出特征,其根本问题在于“教育与社会”二分及其背后的“二分”思维,而这种“二分”思维的根源早已蕴藏于教育社会学的经典理论。无论功能论、冲突论、解释论(诠释论)抑或批判论,大约共享一个根本的思想前提——“教育”与“社会”二分,且教育“从属于”社会。

首先,功能论视教育体系为一种社会结构。其功能在于态度、价值、技能与规范等之世代传递,主张学校教育必须强化既有的社会与政治秩序。这是典型的“教育从属于社会”的论断。其次,冲突论以三种再制模式解释学校如何强化不平等并维系阶级差异:经济再制讨论职场与学校的结构关系,文化再制观察学校与学生之文化及语言符码的关系,霸权再制解释政府对学校政策与实践的影响。因此,冲突论与功能论者眼中的学校教育目的大同小异,只是冲突论痛恨再制所造成的不平等而非接受现状。两者均属“社会传递论”,都在处理学校教育的宏观

层面或结构及其在文化传递上的角色,主要差别在于对传递的诠释。可见,冲突论的理论假设与思想前提亦是“教育从属于社会”,即教育乃经济、文化及霸权再制的工具,只是冲突论揭示和批判这种再制。第三,在一定意义上说解释论接着讲冲突论再制的故事。解释论者则将重点转向学校与教室内的互动,进行微观的质性分析,描述社会再制的过程究竟是怎样发生的。在解释论的显微镜背后还是“教育从属于社会”的逻辑。最后,批判论与再制论者都同意学校教育是为宰制阶级的利益服务,只是批判论试图找到出路,连接了冲突论对社会结构组织的关切及解释论对个人行动与信念的强调。在批判论者眼中,教育仍从属于社会,唯其希望人在教育过程中能够发展批判意识进而促进社会转化和变迁,故此批判论又被称为与“社会传递论”对举的“社会转化论”。

由此可见,教育社会学功能论、冲突论、解释论及批判论这四大理论,虽然在研究方式和方法上经历了从宏观、量化到微观、质性的转变及综合,在研究旨趣上经历了“维持”(传递)到“揭示”(诠释)再到“批判”(转化)的流变及综合,但它们共享一个根本的前提假设——教育与社会二分,而且教育从属于社会。这导致经典的教育社会研究可谓之“教育/社会”学,亦即研究“教育与社会关系”的社会学。这种范式的教育社会学研究,产生两方面的后果:一方面,在学理上产生教育社会学研究对象“关系说”之难题,教育研究中“教育”与“社会”二分的难题乃至社会科学研究中“二分”的思维难题。对于这种“二分”,学界也坦承,这是一种没有办法的办法。譬如,吴康宁认为,这只是为了“认识的方便”而进行的一种“思想上的抽离”,并不得以时不时给出说明。

进一步来看,“关系说”及以之为表征的教育社会学主流研究范式至少面临如下三个难题:第一,“关系说”无法作为教育社会学的学科标识,因为教

育与社会关系研究自古有之,如以“关系说”为标识,就会把教育社会学的诞生时间无限推向远古。衡诸研究对象观上这种“关系说”判别教育社会学,不免陷入把近代以来舶来的教育社会学说成是中国古已有之的荒谬。第二,“教育与社会”中的“社会”实乃“剩余社会”,即撇除“教育”之外的“剩余物”,是个包含所谓政治、经济、文化等在内的筐。由此,问题便接踵而至:倘若教育社会学就是探讨教育与政治、经济、文化等其他社会现象、因素或领域的关系的学科,那么教育政治学、教育经济学、教育文化学等又待怎讲?况且,这个“剩余社会”中的政治、经济、文化等又是基于一个“两重剩余社会”的“剩余物”——政治是相对于撇除政治、教育之外的剩余社会而言的,经济是相对于撇除经济、教育之外的剩余社会而言的,文化则是相对于撇除文化、教育之外的剩余社会而言的,等等。如此循环解释,含混不清。第三,这个撇除教育之外的“剩余社会”中也含有教育,甚至其本身就有教育的成分、因素或功能,如政治、经济、文化、宗教等均具有教育意味,甚至其本身就是教育,这便涉及教育与社会互嵌的思想。另一方面,这种“教育与社会”关系之范式的研究在观念上产生教育乃社会“救星”(教育万能论)或“替罪羔羊”(教育无用论)之吊诡成见。“救星”论与“替罪羔羊”论这对明显相互矛盾的观点在其潜意识之中却持有关于教育与社会相同的常规假设(routine assumption)——教育盲目跟从社会的变化,并因此仅仅训练(或训导)个体在社会中的位置。然而,这种假设愈来愈不足以理解教育现象中日益增长的列阵(array)及其带来的冲击。

## 二、从“二分”到“互嵌”:试论“教育社会”

通过历史考察不难发现:自有了人便有社会,自有了人便有教育,教育与社会从来都是互嵌的。借用“镶嵌”(embeddedness,又译“嵌入”)理论来说,教育一开始就深嵌于社会之中,而不可能真正脱嵌(disembedded)于社会之外;而人类社会之所以可能,端赖于教育,社会一开始便也镶嵌于教育之中,且社会须臾离不开教育,换言之,教育与社会原初是“互嵌”的,而非“二分”的。

“关系说”的一个前提假设就是教育与社会二分,且教育之外的“剩余社会”是“非教育”的社会。在“关系说”视野中,提走教育之后的“剩余社会”也不是“非教育社会”,其中有很多教育因素和教育功能。“原始教育”自不待言,即便现代社会中的政治、经济、文化、宗教等——“关系说”眼中的“剩余社会”——无一不浸淫甚或饱含教育之韵味,事实上,现代教育——依据涂尔干的判断——其真正的起点可以追溯至早期基督教时期;而且,早期教会教

育远非社会的随从,它为现代社会的形成创造了一种基质性的条件。参透教育与所谓社会之主从问题者当推霍金斯。霍斯金正是紧紧抓住教育实践的力量和逻辑考察了学科规训制度的缘起,找到了权力和知识之间的连接——教育实践方式。继福柯之后霍斯金“在与教育攸关的地方”探及其“所以然”的堂奥所在,这就是“三种新的教学场所”:1760年间在德国大学开始的研讨班是创办语言学的场所,法国大革命前在法国高等学府开始的实验室是生物学的摇篮,1760年间在苏格兰格拉斯哥大学开始的课室是政治经济学的创立之地。研讨班、实验室和课室是文科、科学和社会科学等学科的发源地,所有这些新的教学场所都出现了新的教育实践方式,亦即书写、评分和考试。教育者通过其教育实践方式的变革催生了学科,是教育实践,进而学科、再进而学校和教育型塑了社会和人类的历史。

在中国,“教育社会”的图景仿佛更加鲜明。何怀宏指出,纵观秦汉至晚清这两千多年的总趋势,古代选举在政治上和社会上的地位愈来愈重要,最终达到以“学而优则仕”为重心的“选举社会”。这个选举社会的核心就是考试制度。在这个意义上,毋宁说,这种“选举社会”(考选社会)是一种“教育社会”。及至今日,中国高等教育机会分配中尽管存在出身的影响,根本上仍秉持能力评价的主导性标准,体现绩能社会“唯才是举”的典型特征。近现代直至当代的中国社会在一定意义上可以说是通过教育缔造的社会。作为中国共产党和中华人民共和国的主要缔造者和领导人,毛泽东的主要策略之一就是创办学校,其执政后乃至一生的努力也是打通学校和社会。当下的教育已然成为一个举国问题,中国社会俨然成了一个独特的“教育社会”。或许正是在这种背景下,有学者提出了“社会教育力”的概念和命题,即社会所具有的教育力量。强调社会不仅是影响和作用学校教育的外部力量,而且是社会自身内含教育力量,承担教育责任是社会的“分内之事”。

如果说“教育社会”业已浮现的话,那么随着大卫·贝克所言之“教育革命”的继续而来的下一个50年,人们很容易想象一个大多数人生活和工作其中的可称之为真正的“教育社会”的世界。美国政治理论家艾米·古特曼(Amy Gutmann)从政治哲学的角度阐发了未来的教育和社会情形,其《民主教育》(Democratic Education)一书“被公认为继杜威《民主主义与教育》(1916年)之后对公民教育论题最为重要的文献”。她通过解释柏拉图、洛克及密尔的著作而获得了把教育问题(教育的目标、分配以及权威)看作一个原则性政治理论一部分的三种流行理论,分别称为“家庭国家”(family state)、“家

庭构成的国家”(the state of families)以及“个人构成的国家”(the state of individuals),各自蕴含着关于教育权威和教育主体的原则:“家庭国家”的支持者主张把教育权威完全归于集权国家,“家庭构成的国家”的支持者将教育权威完全置于父母之手,“个体构成的国家”的支持者主张最有可能实施“中立化”教育的教师和职业教育家应当成为最高的教育权威。可见,一个民主的国家,也即未来社会,分明是一个“教育社会”,其教育的主体和权威应该由国家、家庭和教育者——也就是全社会——共同担任和享有。

### 三、范式的转移:迈向“教育社会”学?

约翰·迈耶在《教育社会》中指出无所不在的巨大教育扩张已将世界转塑为一个“教育社会”。这是一种复杂的、非传统的、全新类型的人类社会,教育之维触及和改变了人类生活的几乎每一个方面;正式的教育已经成为一种“扩散型事业”(a extensive undertaking),以致社会被教育的逻辑与观念所影响的程度远远超出其他方面。简而言之,在“教育社会”,不仅是儿童和青年参加长时段的正规学校教育,成人的地位主要由学业成绩(academic outcomes)决定,而且源自“作为一种社会制度的教育”的观念、价值和规范日益影响所有(其他)制度。“可能的”教育社会学研究范式呼之欲出,即“教育社会”学。“教育社会”这扇窗是一种视角,而且是一种致力科学探讨而非道德评估的新视角。

**1. 一种新视角。**新与旧是相较而言的。在传统的观点或曰“教育/社会”学的视野中,学校主要被视为社会的辅助角色。教育多半是社会的再生产者。影响从社会到学校——教育仅提供训练和文凭以便“适合社会”。它同时假定,基于文凭而分配给成人的社会和经济地位在很大程度上是由其他社会制度而非教育决定的。在这一图景中,学校通过提供受教育的人而服务于社会的更大需要,即通过培养下一代而“再生产”(reproduce)了社会。总之,在这种传统的教育社会学观点中,社会为主、教育为从。教育只被视为辅助性的、支持性的、准备性的、次要的制度,通过提供职业训练和社会化而使个体适应于一种特定的社会。这种传统的观点认为正规教育再生产社会,只有外部力量推动时教育才会随社会改变而改变。

对比而言,在新制度主义的理论假设或曰“教育社会”学视野中,教育业已成为一种独立的、不朽的(enduring)社会制度,因而教育革命社会性地创制了现代社会文化的重要构成而不仅仅是再生产社会。与从教育到社会这一影响力箭头相伴而来的,是众多新型观念、人的能力以及变化和扩展着的社

会与经济地位。在这种新制度主义的观点中,教育为主、社会为从。

教育远非辅助性的、支持性的、准备性的、次要的制度,而是一种主要的社会制度,由此,教育决定(dominate)其他诸多制度和事业,例如家庭与育儿、职场与能力、政治与公民乃至那些高度个人化的领域,例如人生的成功与失败;教育转塑着(transform)我们是谁、我们如何思考自己以及我们能够做什么;教育创造着(create)社会压力,迫使那些不遵从者遵从“教育社会”的逻辑,使那些不能遵从者受到其惩罚;教育社会型塑着(shape)规范性的条件(normative restrictions),从而成为社会秩序的主宰。一言以蔽之,教育不是“再生产”社会而是“生产”(produce)社会。

**2. 两种教育社会学。**在这里可以看到,不同于功能论、再生产理论、抵制理论、批判理论——在这些理论视野中,教育均被视为社会的随从,教育之于社会的关键词是“再生产”,至多是抵制抑或批判再生产,新制度主义视野或曰“教育社会”视角倒转了“教育与社会”的关系,教育从“再生产”社会到“生产”社会。

“从社会到教育”与“从教育到社会”是两种范式。在前一种范式中,社会为主、教育为从,社会是教育及教育研究的背景和归宿,这种研究产生的问题多是教育问题——至多是从社会的背景中寻找教育问题的原因,间或呼吁社会支持教育问题的解决;在后一种范式中,教育为主,社会为从,社会已然是一个“教育社会”,社会是何种模样何种德行,在很大程度上是由教育主导、型塑、生产和创造的。“以社会为主、教育为从”进行的教育社会学研究与“以教育为主、社会为从”进行的教育社会学研究是两种教育社会学。借用莫尔的话,这两种教育社会学生产两种知识,分别是在社会中有关教育的知识以及经由教育生产的有关社会的知识。前者可称为弱效应的社会学——一种为教育而进行的社会学(sociology for education),后者可称为强效应的社会学——教育的社会学(sociology of education)。拓展来看,“教育与社会”关系的倒转不单有助于一种新的教育社会学研究范式的诞生,也有助于为教育研究打开新视野。在这个意义上讲,李政涛提出“中国社会发展的‘教育尺度’”的命题非同凡响。他认为,中国社会发展需要一把教育的尺度来衡量,并以此作为判断当前社会发展状态的基本标尺之一。“教育尺度”的引入将改变研究思路,带来新的思维方式;改变研究问题,拓展研究视野;改变研究立场,确立当代中国社会发展研究中的教育学立场。

■ 《北京大学教育评论》2017年  
第2期,约22000字