

基于布尔迪厄场域理论视角的家庭教育场域研究

葛 敏*

〔摘 要〕 在家庭教育研究中引入社会学研究方法对家庭教育实践的理论探索具有启迪价值,其中场域理论更显重要,有利于反思家庭教育研究中长期驻足于“初级关系”的研究不足。从场域这一社会学视角入手,立足家庭教育中的“次级关系”层面,考察家庭教育场域中的位置、资本和惯习,透视家庭教育场域的产生,辨析基于场域视角提升家庭教育实效性的可能,是反思家庭教育培养目标,指导家庭教育实践,培养全面发展的人的有益探索。

〔关键词〕 布尔迪厄;家庭教育;场域

长期以来,我国家庭教育研究比较重视家庭教育“初级关系”层面的研究,在家庭教育观察和经验推导等方面有丰硕建树,对家庭教育内在规律生成和动力机制转化等“次级关系”层面研究尚显不足。紧抓新时代的发展机遇,建立繁荣、稳定的现代家庭教育研究新格局,迫切要求家庭教育研究方法的持续创新。

一、场域概念的提出及其在家庭教育研究中的出场

场域(field)最早由法国社会学家皮埃尔·布尔迪厄(Pierre Bourdieu, 1930—2002)提出,认为“场域是诸种客观力量被调整定型的一个体系,是某种被赋予了特定引力的关系构型,也是一个冲突和竞争的空间。”^①布尔迪厄用场域这一开放式研究范式以摒弃实证主义,认为只有通过将概念纳入一个系统之中才可能界定这些概念,并以系统的方式让其在经验研究中发挥作用。场域概念诞生之后,广泛涉及各类专业研究领域,学界研究者不断将其作为重要的研究视角广泛应用于教育学、人类学、社会学等诸多研究领域。在教育研究领域,布尔迪厄借助社会学场域视角,致力于培养人的性情倾向系

*南京邮电大学学生工作处副教授、高等教育研究所特聘研究员,南京师范大学教育科学学院博士研究生,210023。本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“家庭教育与儿童道德发展研究”(15JJD880009)、江苏高校哲学社会科学基金资助项目“家庭教育与大学生道德发展研究”(2016SJB710021)的部分研究成果。

①[法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,北京:商务印书馆,2015年,第16—17页。

统,亦即惯习^①,让受教育者学会把学习或工作当成一项理性的努力,避免充满神奇色彩的求索,尝试努力寻求将自己的资源进行最佳配置,以实现自己投入的最大产出,亦即教育效果的最大可能。

梳理近40年来家庭教育相关理论研究成果发现,已有家庭教育的研究多从家庭教育对象、功能、现状等层面展开,如:研究对象集中在幼儿、儿童、学生、未成年人、农村留守儿童等几类;从功能视角集中在学校教育、家校合作、思想政治教育、德育、素质教育、心理健康等类型;从现状视角集中在问题、影响、成因、对策等方面。已有研究成果多集中在家庭教育意义、功能的外延探讨,鲜有对家庭教育深层机理的剖析和内在本质阐释,且大多集中于“初级关系”之中,停留在包括各种物质资源的分配,以及运用各种社会稀缺资源和价值观念作为调节手段的阶段。忽略了“次级关系”中身心图式^②的研究,包括知识、理念、思想、意识、情感、判断、动力等。这种用社会物理学(social physics)的方式透视家庭教育,将家庭教育看作一种客观结构,仅是从物质上观察、测量和勾画结构的关联,却未能考虑家庭教育规律生成方面的原则,容易将“实验”模式滑向现实,将从外部加以把握并构建的各种结构看作自主实体。

在布尔迪厄看来,“社会学的任务,就是‘揭示’构成社会宇宙(social universe)的各种不同的社会世界(social worlds)中那些掩藏最深的结构,同时揭示那些确保这些结构得以再生产或转化的‘机制’。”^③而“洞见或透视隐藏于深处的棘手问题是艰难的,因为如果只是把握这一棘手问题的表层,它就会维持原状,仍然得不到解决。因此,必须把它‘连根拔起’,使它彻底地暴露出来;这就要求我们开始以一种新的方式来思考”^④。随着我国社会转型速度的加快,尤其是进入中国特色社会主义新时代的今天,深入开展家庭教育研究,建设美好幸福家庭,将是缓解人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间这一社会主要矛盾的有益举措。已有的家庭教育研究成果为家庭教育理论与实践的发展奠定了坚实的基础,但是要想将家庭教育中“理性观念”无法阐释的“合情合理”的客观存在尝试说清楚,仍在一定程度上陷于“隔靴搔痒”的研究困局。从场域视角着手开展家庭教育实践研究,有助于为家庭教育实践研究提供一个“新”的研究视角。

二、家庭教育场域何以产生

家庭教育行动者的“次级关系”促使家庭教育场域的构型形成。布尔迪厄认为“根据场域概念进行思考就是从关系的角度进行思考”^⑤。家庭是建立在生物属性基础上的社会“微”组织,是家庭成员个体活动的基础性场域之一,从外部形态上看,“家庭就是父母子女形成的团体。”^⑥从内部结构上看,“家庭中存在多种关系,夫妻关系、亲子关系是主体。”^⑦场域概念需从“关系理念”出发这一认识,需要从家庭教育中各种“关系”角度去思考。考察远古时期至今的家庭起源、演变史研究,对于家庭的定义也有数种,研究者通常承认的家庭定义包含“其一,家庭是以婚姻关系为基础、以血缘关系为纽带的

①关于惯习,布尔迪厄在《反思社会学导引》一书中多处提及,在不同情境里有多重解释,乃至篇幅巨大。笔者从易于理解记忆及本文涉及惯习解释的角度将其与习惯区别概括为:惯习不具有感情色彩,是一种向着设定目标行进,大脑思维处于放空或毫无自觉意识的状态下对行进路线的选择。习惯则带有个人喜好的感情色彩,对设定目标新路径有个人选择意愿倾向,对设定目标本身也可能顺从、抵抗或漠视。

②身心图式指人通过对特定概念、事物或事件的感知形成自身的认知结构,对获取的相关信息进行加工,转化为一套系统的知识经验网络,用以指导自身的言行。

③[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第6页。

④[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第1页。

⑤[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第121页。

⑥费孝通:《生育制度》,天津:天津人民出版社,1981年,第70页。

⑦缪建东:《家庭教育学》,北京:北京师范大学出版社,2015年,第27页。

亲属团体;其二,它是一个同居共财、共同生活的单位,是人类社会中最微小、最基本的生活组织。”^①家庭教育主要体现为父母对子女的教育。也有观点认为“家庭教育是一个广义的范畴,既包括家长对子女的教育,又包括子女对家长的教育,甚至还包括家长与家长之间、子女与子女之间、子女与祖辈之间相互产生的教育影响。”^②从场域的角度对上述“关系”进行思考要摒除“日常观念”的思维定式,不能仅停留在亲子关系、兄弟姊妹关系等“初级关系”层面,要有效地将现象学的分析角度与结构性的分析角度有机融合为一体化的社会研究范式,做到认识论上的逻辑贯通和实践层面的普适性,努力探寻和发挥家庭教育中“次级关系”的效能。在布尔迪厄看来,“‘现实的就是关系的’:在社会世界中存在的都是各种各样的关系——不是行动者之间的互动或个人之间交互主体性的纽带,而是各种马克思所谓的‘独立于个人意识和个人意志’而存在的客观关系。”^③因此,父母与子女、子女之间及教育者与受教育者这些存在关系与其他关系相比,丝毫不因个人的意志为转移,不仅排除“互不相干”以及“零散状态”的网络(network)或构型(configuration),而且彼此间结成的客观关系网络中得以互相确证,也由此“获取”了上述诸种行动者在场域中各自的位置,促使家庭教育场域的产生。

家庭教育行动者的“默契共识”推动家庭教育场域的发展运行。场域被布尔迪厄界定为深思熟虑的创造行为的产物,他尝试将场域比作一种游戏(jeu),但场域与游戏又很多的不同,作类比只是为了更直观、形象地解释。布尔迪厄认为,“游戏者都同意游戏是值得参加的,是划得来的;这种同意的基础并非一份‘契约’,而就是他们参加游戏的事实本身。”^④鉴于此,家庭教育场域和游戏明显的共同之处是卷入其中的行动者通常彼此“敌对”,在游戏进行的过程中甚至显得“残酷无情”,但这一切发生和进行的前提条件是行动者双方都对游戏结果胜负的关键深信不疑,并达成“默契共识”,才可能持续进行。家庭教育场域中的行动者之间已不再局限于“初级关系”中的“顺从”、“冲突”与“信服”,因为“家庭教育也是一种亲子互动的教育;父母和孩子构成了家庭生活的主体,父母和孩子间的相互作用和相互影响成为了家庭教育;家庭教育就在父母和孩子的双向互动中产生”^⑤。具体表现为家庭教育场域中的各行动者以场域中“关系”构建作为竞争基础,以各自手中握有的社会、经济、文化等不同资本的强弱程度,随着场域的变化进程不断地“争来斗去”,旨在通过“制约”或“维持”家庭教育场域中的各种位置关系来实现家庭教育的目的。此外,尽管“场域是力量关系——不仅仅是意义关系——和旨在改变场域的斗争关系的地方,因此也是无休止的变革的地方”^⑥。

家庭教育场域中的“场域效果”决定家庭教育场域的界限存在。家庭教育场域的界限不像界定家庭范围、结构那么简单和规则化,很少也很难以一种明显规则形式来限定。布尔迪厄认为“场域界限的问题是一个非常难以回答的问题,哪怕只是因为这个问题总是一个场域自身内部的关键问题,也不容许任何先验的回答。场域的界限只能通过经验研究才能确定,场域的界限位于场域效果停止作用的地方”^⑦。家庭教育场域是富有自身逻辑和必然性客观关系的时空范围,具有相对的自主性,从场域空间构型和个体位置关系来说具有一致的排他性,即便如此,仍无法简单去界定家庭教育场域与其他场域或子场域之间的界限。因为行动者的位置关系构型无法通过一种强加行为来实现,父母与子女作为行动者,在一种“默契共识”的场域“关系”中,不断竭尽所能地完善自己的力量构型,他们要努力塑造自己的与众不同,形成有优势的差异,打造一个卓尔不群的自己,才能保持自身的垄断在特定场域

①王利华:《中国家庭史》(第一卷),北京:人民出版社,2013年,第2页。

②缪建东:《试论大学生家庭教育》,《扬州大学学报》(高教研究版)1998年第2期。

③[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第122页。

④[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第123—124页。

⑤孙俊三、孙松竹:《家庭教育是基础教育也是终身教育》,《湖南师范大学教育科学学报》2006年第5期。

⑥[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第130页。

⑦[法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第126页。

中的存在。反之,如果不去付诸努力,可能在进入场域之处或运行过程中面临甘拜下风的危险。而家庭教育场域中的垄断形态一旦产生之后,垄断一方通常以强行树立某种才能和成员资格标准的形式推行。因此,家庭教育场域中存在着不同时空背景下的“小世界”,欲明晰家庭教育场域的界限,须对这些不同形态的“小世界”加以具体研究,估量其是如何构成的,哪些资本力量在发挥作用,形成垄断地位的是何种力量构型,具体的效用限度在哪里,以及用场域的视角去认真审视其具体的效果开始下降的关键点。

三、基于场域理论视角的家庭教育实效性提升何以可能

家庭教育场域中位置支配着行动者的立场变化。在布尔迪厄看来,“每个场域都规定了各自特有的价值观,拥有各自特有的调控原则。这些原则界定了一个社会构建的空间。在这样的空间里,行动者根据他们在空间里所占据的位置进行着争夺,以求改变或力图维持其空间的范围形式。”^①一个既定的场域尽管不是一个系统的产物,但可能是系统性的,这一点可以用力量关系、斗争关系、变动不居和共有功能、内在统合、自我调控等将场域与系统加以区分。家庭教育场域中的行动者在场域中占据着各自位置的空间,还存在着各自主观立场的空间。从场域的视角去考察家庭教育实践,需将家庭教育场域中所有行动者的实践和表达所构成的、受各个位置关系结构形塑的构型从系统性的角度去分析,采取“就事论事”而不是先验的态度对力量关系差异和斗争结果进行评估,以实现家庭教育实效性提升的可能。从一般方法论意义层面上,“各种位置的场域与各种立场的场域,或者说基于客观位置的主观态度(*prises de position*)的场域密不可分。一般情况下,位置的空间仍然倾向于对立场的空间起到支配的作用。”^②家庭教育场域中位置空间对立场空间的支配一般从如下三个环节去分析、把控。第一,分析场域位置与权力场域的关系。家庭教育场域本身被包含在一种权力场域之中,而且所有行动者都是一种被支配角色。第二,勾画行动者所占据的位置之间的关系网络。家庭教育场域由行动者的位置、立场及各种关系间构成一个客观关系网络,行动者为了占据有利的位置,控制所在场域的权威,产生持续不断的博弈过程,绘就一张各类关系的“动态图”。第三,把握行动者的性情倾向系统的形成规律。尽管行动者的性情倾向系统存在千差万别,但行动者对性情倾向系统的获得途径大多是通过一定类型的社会条件和经济条件。如果我们仔细研究家庭教育场域中行动者的位置变化轨迹,应该可以找到促使行动者形成性情倾向系统的有利机会。

家庭教育场域的结构及内在力量、关系推动场域的运行方向。布尔迪厄认为行动者在场域中的位置或特定的差异是由代表场域力量构型的资本决定的,通常包括社会资本、经济资本、文化资本及伦理资本等,“这种资本赋予了某种支配场域的权力,赋予了某种支配那些体现在物质或身体上的生产或再生产工具的权力,并赋予了某种支配那些确定场域日常运作的常规和规则以及从中产生利润的权力。”^③而且“这种权力并非抽象之物,而是表现为教育管理权力、施教权力和受教权力诸具体形态,并生产和再生产于各种教育互动之中”^④。家庭教育场域中的行动者双方因占有各类资本程度不同,促使家庭教育场域内积聚各类引而未发的力量和正在活动的力量空间,不仅推动着家庭教育场域的运作,而且决定着场域的发展方向。随着场域的不停运转,场域内的诸种力量又发生着持续变动的博弈,形成变动不居的力量构型,牵引着家庭教育场域的“航向”。举个更形象的比喻,就是“场域就

① [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第16页。

② [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第131页。

③ [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第127页。

④ 刘生全:《论教育场域》,《北京大学教育评论》2006年第1期。

好比一个棱镜,根据内在的结构反映外在的各种力量”^①。因此,家庭教育环境顺理成章地作为家庭教育场域内在结构的外在力量反映,表现为家庭教育从早期家长对子女的“单向”教育,随着子女年龄的增长和象征场域力量的“资本”增加,将发生复杂变化,朝着资本力量间博弈结果的方向发展,家庭教育过程充满着“教育引导——积极响应或消极抵抗——说服或强制——再教育引导”的循环往复过程。

家庭教育场域中的惯习可以塑造积极主动的行动者。仔细分析家庭教育实践,总能感受到一种将丰富多彩的实践活动演化为行动者各种机械的反应的气息,比如父母为了自己的孩子比别的孩子强,非常重视子女教育、甘于奉献、有责任心;或者处于目的明确的行动,比如父母任劳任怨就是希望孩子取得什么样的成绩、或上什么样的学校;更有甚者父母所有的努力付出仅是为了孩子将来好好报答自己,等等。在布尔迪厄看来,这些只是机械式的家庭教育目的论和实践论。人类学和历史学的经验将上述行为指称为是一种功利主义的“制度巫术”(social magic),各类事情都被建构成一种现实可行的利益,是一种有了投入就有某种特定的“经济”回报。当家庭教育走向良序则诉诸于一种家长教导有方,让孩子养成良好习惯的评价体系,反之则“说不清道不明”了,这与人们熟悉的“虎妈”、“狼爸”模式难以复制、“每个孩子都是试验品”等说法颇为相似。无论何种情况,都似乎陷入一种因理性行动理论观念带来的简单化、纯粹化而形成的被动局面。而实际上我们要寻找一种“妥善”解决的思路,而且坚持与客观主义、主观主义及实证主义唯物论、唯智主义唯心论撇清的立场。家庭教育一定还存在着虽没有经过特意盘算过,甚至没有明确意图,却也是合情合理的实践,这种实践的标志就是“合乎逻辑的”,并非将一般意义上的逻辑当成自己的准则,那就是一种与习惯相区别,被称之为惯习并存在于社会建构的性情倾向系统里的观念。

事实上,传统的家庭教育目的里往往裹挟着这样或那样的功利性。使用惯习,就是要摆脱那种教育被理解为超历史的、普遍适用的功利性价值。布尔迪厄摒弃用经济学的正统观念来解释利益,主张用文化领域等非经济领域的观念去理解、阐释利益,或将其作为临时化约的手段。与利益相关联的是一种称之为资本的概念,作为一种“撬动”场域运转和转向的力量构型,韦伯在理解利益与规则的作用关系时认为,“只有当遵从规则的利益大于无视规则的利益时,社会行动者才会遵守这项规则。这一地地道道的唯物主义原则提醒我们,当我们声称要对人们据以行事的规则进行分析描述时,先得问问,究竟是什么东西使那些规则发挥作用呢?”^②而使用惯习去解构家庭教育场域,就是一种处于“次级关系”层面探讨行动者对利益与规则的抉择。需要提醒的是,“人类的行动不是对直接刺激的及时反映。某个个人对他人哪怕是最细微的‘反应’,也是这些人及其关系的全部历史孕育出来的产物。”^③这里发挥至关重要的作用因素就是人的性情倾向、品味和偏好的持续存在,形如孩子放学回家后的行为模式并不因为当天家庭作业的多少或者父母当天的态度变化而发生根本性的改变一样。与此同时,我们需要加以区分惯习与场域伴随的两种状态,来择取家庭教育中那些可能对家庭教育成效影响巨大的恰当时宜:当二者偏离或并不吻合时,反映出家庭教育与目标宗旨相悖,行动者只是用遗旧的思维方式在思考着不合时宜的教育举措和反抗举动,从而产生“不合拍”的教育成效;当二者彼此吻合时,场域中的行动者们则在惯习的引导下体会到一种情境,内化为行动者稳定的性情倾向,酝酿出与场域情境相适宜的惯习,并有意无意地进行再生产,塑造了积极主动的行动者。简而言之,通过惯习来阐释家庭教育场域,就是想实现家庭教育不一定是遵循理性的,但总是“合情合理”的;让行动者做了“不得不做”的事,却并非是明确提出的目标性行动计划;尽管没有周密详尽的计划,甚至没有自觉的

① [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第16页。

② [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第144页。

③ [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,第154页。

意识,却让行动者在事后回想那些“不得不做”的事、“不得不说”的话,其实都是值得一做,值得一说的,甚至是“唯一”能做的、“唯一”能说的理想目标。

四、遵循场域规律、旨在提升家庭教育实效性的实践探索

持续积累家庭教育资本,主导家庭教育走向。尽管“家庭教育是一种非正规教育”^①是从教育的某种范式来说的,但并不影响“儿童的均衡发展和个性发展是家庭教育工作的核心”^②已成为社会共识的事实。诚如我国现代儿童教育专家陈鹤琴认为,家庭教育在人的早期教育中具有举足轻重的作用,“如果父母的知识习惯好,儿童早已受到好的家庭教育,再加上学校教育,自然就相得益彰。父母的知识习惯不好,那么儿童在未进学校之前,无形之中早已养成不良的习惯,学校教育就算很好,也就收效甚微了。”^③因此,把握家庭教育场域中的资本特性,发挥其主导家庭教育走向的作用将富有建设性意义。在诸种资本类型中,有学者研究指出子女“地位获得除了受经济、社会资本影响外,文化资本也是一个非常重要的因素;广义文化资本的积累对任何家庭都是可能的;文化资本对地位获得一般是通过中介变量——教育发挥作用的,教育获得依赖于文化资本,并且是文化资本的重要组成部分”。伦理资本属于静态、恒定不变的资本,不参与位置的争夺,但伦理资本在场域位置的构型时发挥某种关键作用,因为“父母权威本源于对生命的敬畏和崇拜,其对子女的化育功能重在引导子女重视生命的能量”,决定其在家庭教育诸种关系中具有无可替代性。细数当下,家庭教育早已不再局限于传统意义上的成长教育,而是成为学校教育的延伸与社会教育的渗透和融合。正如有学者提出“在儿童接受学校教育前就已经开始了早期社会化,这一时期的儿童获取的文化资本的类型和数量,与家庭内部的受教育程度,代际之间的文化传承,以及地方场域内相关知识的传承有着直接的关系,进而形成差异性”^④。事实上,家庭教育场域中“各种位置的场域与各种立场的场域,或者说基于客观位置的主观态度(prises de position)的场域密不可分,也就是说,与行动者的实践和表达所构成的、受结构形塑的系统密不可分”^⑤。但这个过程却在长久以来以一种“摸不透、凭感觉”的家庭教育经验传承,凝结着家庭教育从资本的积累到春风化雨般的育人过程,这个过程隐含着从一种要素过渡到另一种要素的性质:“也即类似,时空接近,因果关系。”^⑥如果进一步解释的话,意指当一个对象在另一个对象中产生某种运动或行为时,甚至是当他具有产生这一运动或行为的能力时,这两个对象都不外乎上述三种性质的联结。也许上述解释仍然有进一步考察的必要,但相比即将陷入含糊和不确定的臆测之中,对当下学说的满足似乎是一种更为理想的选择。因此,可以将这个过程概括为从“资本—印象—知觉—观念—联念^⑦—立场”的转变全过程。

维系家庭教育场域,发挥环境的潜移默化功效。通过家庭教育场域内的力量构型以及需要持续的资本投入来维系场域位置的情形来看,营造良好的家庭教育环境对子女的教育效果将会收到事半功倍的功效。第一,从理念上树立家庭教育环境意识。有研究表明,“对于中产阶级家庭来看,全面发展、家长协作、注重从多方面培养孩子的能力是家庭教育的重要目标,但是对于农民工家庭来说,

① 缪建东:《家庭教育学》,第4页。

② 缪建东:《嬗变与创新:基于媒介技术变迁的家庭教育发展》,《南京师大学报》(社会科学版)2011年第4期。

③ 陈鹤琴:《家庭教育》,上海:华东师范大学出版社,2013年,第172页。

④ 谢益民:《论教育场域中的话语权与教育人本精神的回归》,《求索》2013年第2期。

⑤ [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,第131页。

⑥ [英]大卫·休谟:《人性论》,南昌:江西教育出版社,2014年,第8页。

⑦ “联念”是陈鹤琴先生在《家庭教育》一书中提及,指儿童对经历事件的印象和经验,如:年龄相当的儿童对母亲声音辨别和感知的能力。联念能力在儿童发展过程中存在显著差异,在儿童学习中的作用也非常明显,这里用联念来表达儿童通过家庭教育形成的观念到立场转变的中间过程,也是影响观念的持久性和立场转变程度的关键性衔接。

由于时间、精力和经济条件的限制,父母家庭教育的焦点主要集中对学业成绩的关注,期待升学成为重要的社会上升途径”^①。这种差异不能简单概括为阶层差异的“迫不得已”,而是映射了深层次的家庭教育场域中拥有文化资本、经济资本、社会资本的巨大反差和代际之间的“狭隘”传递。家庭教育环境对子女教育具有“教化、熏陶”作用,古代“孟母三迁”的故事体现父母对子女环境的重视意识,“近朱者赤近墨者黑”的故事则强调外部环境对儿童成长的影响。作为家庭教育早期环境的“驾驭”者的父母来说,手中握有的“资本”悬殊并不可怕,重要的是要有持续学习的意识和补齐意识短板的持续行动。

第二,从行为上发挥良好的家庭教育示范作用。陈鹤琴通过研究认为,1岁左右的婴幼儿就具有声音和动作的简单模仿能力,家长的举止文雅与否,言语粗陋与否,在小孩身上会有所显现,所以“做父母的不得不事事谨慎,务使己身堪有作则之价值”^②。无独有偶,即便儿童进入成人阶段,家庭教育环境对大学生人际交往(滕兆玮,2005)、大学生的生命价值观(孙莹,2007)、大学生的心理资本与职业倾向(付敏,2015)等都存在密切的关联和影响,乃至家庭教育环境几乎影响着包括人的性格、心理、价值观、学业、人际等在内的全面发展。那么,家庭环境是通过何种机制,如何在家庭教育中发挥影响作用的?根据“父母和子女文化资本均对子女教育获得产生正面影响,但家庭文化氛围影响最大,原因在于父母文化资本是持续发挥作用的,对子女社会化产生潜移默化影响”^③的研究结论,家庭教育实践中,若以子女的学业提升为例,父母的文化资本需要有足够的位置优势,并产生持续的影响力,促使父母的文化资本被子女吸收并有效转化为自身的文化资本,才能使子女获得学业上的优势。

第三,从成效上检验身心图式的形成样态。教育对象身上即时、短期、中期甚至长期的习惯通常被视为检验教育成效的方式,心理学领域通常认为习惯就是一种行为反应,陈鹤琴也将习惯视为“是一种自然的、不假思索的、不知不自觉的行为”^④。习惯养成固然可贵,但习惯终究摆脱不了社会现实的常识性观念的窠臼,而且难以操纵“习惯情境”的“离线状态”。因此,家庭教育的成效检验可以尝试从“次级关系”——身心图式去深入分析,卡尔·马克思曾说:“社会并不只有个人所组成;它还体现着个人在其中发现自己的各种联结和关系的总和。”^⑤教育对象所表现的身心图式即是一种可以知觉、评判和行动的各种一系列化约于个体身心的历史关系。以道德教育成效为例,英国哲学家大卫·休谟解释“道德上的善恶的确是由我们的情绪而不是由理性加以区分的,但这些情绪可能要么只是由性格和情感的单纯影响或现象所发生的,要么是通过我们对它们促进人类或特定的人的幸福趋向的反省所发生的”^⑥。这就解释了教育对象对道德教育的感知,形成可以加以评判的道德情感,化约为一系列“言行一致”的道德行为性情倾向系统。家庭教育中的道德教育,已不仅仅是塑造了子女的道德“理性选择”,更多地包含“合情合理”的道德情境成分,化约为一套稳定的历史关系,亦即道德“性情倾向系统”,通过“内化于心”的身形图式,形成持续的“外显于行”的道德行为状态。

形塑家庭教育对象的惯习,培养全面发展的人。在家庭教育场域中,用惯习的概念去解释家庭教育的诸种“企及”虽然并非总是奏效,但惯习却可以纠正用实体主义的方式来思考社会世界的基本倾向。斯多噶派的先贤们认为:“我们能够决定的,并不是第一反应,而只是第二反应。”^⑦比如离开家庭

①吴莹、张艳宁:《“玩耍”中的阶层区隔——城市不同阶层父母的家庭教育观念》,《民族教育研究》2016年第5期。

②陈鹤琴:《家庭教育》,上海:华东师范大学出版社,2013年,第3页。

③仇立平、肖日葵:《文化资本与社会地位获得——基于上海市的实证研究》,《中国社会科学》2011年第6期。

④陈鹤琴:《家庭教育》,上海:华东师范大学出版社,2013年,第210页。

⑤[法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,第15页。

⑥[英]大卫·休谟:《人性论》,南昌:江西教育出版社,2014年,第455页。

⑦[法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,第168页。

教育这一特定的场域,儿童是否依然能够助人为乐、尊老爱幼、言行一致等是家庭教育所要考虑的,而现实中脱离了父母“关照”的孩童往往就变得行为“乖戾”;再比如正是因为孩子养成了备受推崇的良好习惯以至于达到了“根深蒂固”和“条件反射”的地步,当遇到新情况、新问题而变得束手无策时,用尚未养成良好习惯解释似乎显得“言不由衷”和“貌合神离”。英国伦理学家亚当·斯密则认为“我们的美感所赖以产生的那些想象的原则,是非常美好而又脆弱的,很容易因习惯和教育而发生变化”^①。那么习惯势必存在“易养之也易毁之”的悖论。

“家庭教育是终身教育”^②的理念可谓是历史经验的深刻表达,我们势必需要一种比习惯更具说服力的“深层”解释,能够让教育对象具备一种稳定的性情倾向,当客观条件需要表达这种稳定的性情倾向时即被认为是产生这种性情倾向的客观条件,而无须教育对象发挥理性、自觉等所谓的“理性思考”即能很好地“合情合理”地适应客观条件。布尔迪厄描述“惯习是一种结构形塑机制(structuring mechanism),其运作来自行动者自身内部。是生成策略的原则,这种原则能使行动者应付各种未被预见、变动不居的情景……(就是)各种既持久存在而又可变更的性情倾向的一套系统”^③。这恰恰表达了我们在家庭教育中执着追求的、用“习惯养成说”难以表达清楚的教育目的。与此同时,惯习也并非我们所想象的那样“易养持久”,“惯习需要在历史中积淀形成因而它不能像‘朝为田舍郎,暮登天子堂’那样在旦夕之间获取或习得”^④。此外,惯习也并非我们所感知的那样“可触可摸”,“惯习被认为是无法直接观测的,只能被解释性地理解。”^⑤鉴于此,我们唯有厘清家庭教育场域构建与形塑教育对象惯习形成的内在机理:惯习和场域犹如无法割舍的“命运共同体”,惯习和场域一方面是制约(conditioning)关系,家庭教育场域形塑着教育对象的惯习;另一方面又是一种建构关系,惯习有助于将家庭教育场域建构成一个被赋予人性价值和情感慰藉的世界,一个充满奋斗意义和优良传承的世界,值得所有参与的行动者去携手、去奋发的世界。因此,家庭教育中对教育对象的惯习形塑,即意味着对全面发展的人的培养目标追求。

(责任编辑:蒋永华)

A Study on the Field in Family Education Based on Bourdieu's Field Theory

GE Min

Abstract: It is of great significance to introduce the research method from sociology into the theoretical exploration of family education practice. Among the different sociological theories and methods, Bourdieu's field theory is essentially important, for it can help us identify the limitations in the current research on family education which has long focused on the “primary relationships” in this area. From the sociological perspective offered by the field theory, we should base our work on the “secondary relationships” in family education, investigate the position, capital and habitus involved in family education, paint a clear picture of how the field of family education has come into being, and explore the possibility of improving the effectiveness of family education on the basis of field theory. All these efforts can help us reflect on the goal of family education, guide its practice, and enable an all-round development of human beings.

Key words: Bourdieu; family education; field

① [英]亚当·斯密:《道德情操论》,赵康英译,北京:华夏出版社,2014年,第222页。

② 缪建东:《家庭教育学》,第5页。

③ [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,第18页。

④ 洪岩壁、赵延东:《从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化》,《社会学研究》2014年第4期。

⑤ 洪岩壁、赵延东:《从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化》。