

超越“再生产”:学校的教育公平实践

高水红

〔摘要〕 将学校教育看作是社会不平等的关键过程是再生产理论的重要贡献。本论文通过对学校再生产机制的梳理,反思学校作为再生产过程的问题与限度,寻找通过学校教育突破再生产的可能。从“谁的学校教育?”向“学校教育何为?”的问题意识转变,将学校、教师、课程重新纳入教育与社会不平等关系的探讨,激活学校的文化资本,让学校教育过程成为弱势阶层学生突破阶层结构制约,对抗社会不平等秩序,超越再生产魔咒的可行路径。

〔关键词〕 再生产;教育公平;教育过程

在教育社会学的研究脉络中,学校教育与社会不平等秩序的关系问题一直是一个既重要又复杂的问题,相关的研究多如牛毛,但解释清楚问题的症结却并不是件简单容易的事。道格拉斯·唐尼(Douglas B. Downey)等人在对教育不平等文献作出梳理后概括到:“目前教育社会学关于学校与不平等关系的理论仍处于‘眩晕’状态,学校只是再生产了业已存在的不平等?还是放大了亦或减小了这种不平等?”^①造成这种困惑的原因是我们无法分离以下三种效应:一是家庭与学校对学生的双重影响无法有效分离;二是学校实践过程中分化机制与补偿机制之间的较量没有得到充分呈现;三是学校所导致的不平等效应与无校状态下的不平等效应无法展开比较。道格拉斯·唐尼等人以近乎底线式的追问:“如果不存在学校,不平等又会如何发展?”^②言下之意:尽管学校之间质量千差万别导致了学生的分化,但是假如学校缺席所导致的不平等可能更大,以期让人们重新审视学校的复杂及其可能的作用。

一、“学校再生产”何以可能?

当布迪厄和帕斯隆在20世纪70年代开宗明义点出学校教育系统的“再生产”作用时,学校被推上前台。这种将学校看作是导致社会不平等的引擎作用和关键过程的批判观点主宰了当代教育社会学。教育系统被布迪厄视为控制当代社会阶层地位的主要机构,在社会分层中发挥核心作用,学

高水红,教育学博士,南京师范大学教育社会学研究中心副教授(南京 210097)。本文系国家社会科学基金“十三五”规划2017年度教育学一般课题“基于教育过程公平的学校变革研究”(BAA170017)的阶段性成果。

①D. B. Downey & D. J. Condon, “Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality”, *Sociology of Education*, Vol. 89, No. 3, 2016, pp. 207—220.

②D. B. Downey & D. J. Condon, “Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality”.

校为生产、消费以及各种形式的文化资本的积累提供了基本的机构性的背景。扩展到更广的劳动力市场,教育文凭通过为不同阶层内部的身份差异提供至关重要的资源,而成为工业社会新的分层根源。从财产的直接继承到依赖于经济特权的文化传递,投资教育赋予了上层阶级的子弟更强大、回报率更高的机会,教育文凭作为劳动力市场硬通货的作用不断增长,使得教育尤其是高等教育成为富有吸引力的投资。由此,获得知识作为一种社会标记和使不平等合法化的功能,再生产模式如日中天。^①布迪厄将其描述为从再生产的“家庭”模式转向再生产的“学校”模式。转向学校再生产的模式预示着,学校教育系统比起其他社会系统对于现代社会的不平等负有更多的责任。那么,学校究竟通过什么方式实现了再生产呢?

首先是学校的分化机制,它既包括学校之间的分层,也包括学校之内的分类。一方面,学校在城乡之间、公私立之间、不同区域之间呈现出的分层结构,使来自不同地域、不同经济地位的学生获得了并不一致的教育过程。反过来,教育机构尤其是高等教育的类型和声望对于其后的职业影响至关重要,从而带领着这些接受不同类型和声望的学校教育的孩子走向原来出生的背景。虽然不管是在基础教育领域还是在高等教育方面,入学机会呈现总体上升和扩大的趋势,但教育内部以及学校之间的分化和分层却从没有停止过。不同阶层背景的学生围绕学历展开激烈的竞争。“优势阶层为他们的再生产而大力加强他们对教育系统的利用这个事实无疑大大推动了竞争的强化,这些变化的后果是学校教育突飞猛进以及教育系统本身的所有相应变化。”^②此前很少利用学校的阶层也进入了为学历的竞赛和竞争之中,他们的进入迫使其再生产主要或专门由学校得到保证的优势阶层加大投入,从而保持其学历的相对稀缺性,并保持他们在阶级结构中的位置,学历和颁发学历的学校教育系统因此成为阶级之间竞争的特别重要的赌注之一,这个赌注引起了教育需求的一种普遍和持续的增长以及学历的贬值。^③另一方面,学校之内通过分类完成再生产。教育系统作为机构化的分类者,本身联结着客观化的等级系统。布迪厄在《区隔》一书中细致地描述了这种分化形态:教育通过对应于社会阶层及其分化的水平而分裂为各种专业与学科,这些专业与学科反映着社会的无限分化,比如理论与实践的对立、概念与技巧的对立,把社会的等级划分转化为学术的等级划分(虽然带着表面的中立性),并确立着一种等级,它不被经验为纯技术的等级,而是被经验为整体性的等级,是以自然为基础的,所以社会价值逐渐被等同于“个人的”价值,学术的尊贵被等同于社会的尊贵。^④教育机构作为一种庞大的认知机器发挥作用,在技术中立的外表下,强加一种基本的知识分类和趣味分类,从而勾连了社会的阶层分化。

其次是学校的排斥机制。伯恩斯坦的“编码理论”与布迪厄的“符号暴力”理论都指出并分析了学校在知识与文化上的排斥。制度化的学校教育通过赋予某些知识和文化以合法的地位和权力,从而在学校的教育过程中有意无意地贬低另一些知识和文化。学生学业的成功与否取决于学生原有的知识文化与学校主导的知识文化之间的距离,尤其是语言资本成为排斥机制最隐蔽的中介:比如强调精致语言编码的学校会让不具备精致语言编码的学生显得笨拙不堪;掌握精妙语言风格和文化规则的人会让那些不具备此种文化风格的人显得格格不入。学校正是通过学生在修辞方法、表情动作、发音风格、语调旋律、词汇掌握或措辞形式等方面的差异悄悄地展开排斥。即便下层阶级的幸存者依靠聪明才智、个人努力获得了以学校教育为基础的文化资本,弥补了他们原先文化资本的缺乏,但这些学生在那些要求具备广泛文化的考试中并不能获得同样高的分数,原因是他们缺乏上层阶级

①[法]玛丽·杜里-柏拉等:《学校社会学》,汪凌译,上海:华东师范大学出版社,2001年,第70页。

②[法]皮埃尔·布迪厄:《区分——判断力的社会批判》,刘晖译,北京:商务印书馆,2015年,第211页。

③[法]皮埃尔·布迪厄:《区分——判断力的社会批判》,第212页。

④[法]皮埃尔·布迪厄:《区分——判断力的社会批判》,第519—520页。

同学的文化背景,虽然学术上成功了,但是下层阶级的学生由于其文化风格过于学究化而经常遭到嘲笑。^① 这些身体化了的文化资本就像人们写字的笔迹一样,无论使用什么样的笔,写在什么样的材料上,都很容易得到辨认。^② 它塑造了不同的品味、言谈、举止和仪表,从而在学校教育的评价与选拔中不断地加以甄别、强化并作出选择。

最后是学校的转化机制。面对现代社会愈发强烈的民主化、平等化主张,代际之间想要简单地继承经济财富与权力地位变得越来越困难,因此把家庭的经济资本转化为以学习能力及学历文凭形式存在的文化资本变得必要。在再生产的研究脉络中,课程表、教学大纲和教科书看似都是经过专家们精心设计的良方,但其实只不过是一种障眼法。学校教育就是为了让人们把合法文化当作是唯一的文化或普遍的文化,把优势阶层的品位转换成具有独立价值的真理或知识,而且被学校中看似中立自主的行动者加以神圣化。布迪厄在考察了学校内部的筛选和教学过程后说道:学校既不是中性的,也不是仅仅反映更大的权力关系,而是在维持与强化这种关系时扮演复杂而间接的中介作用。^③ 文化资本所具有的转化能力及惯习所具有的实践倾向性为布迪厄解释学校中介和转化提供了概念工具。学校通过惯习的传递使得文化资本变得有效,学业的成功被看成是个人能力的胜出,教育的选择看似通过自我选择而产生,事实上包含了惯习的作用。由此,来自不同家庭或阶层背景的学生又重新延续和再生产了其原有的地位,同时由于经过了学校的中介作用,使得这种对应性变得并不直接,因其真实的关系被掩盖而获得了合法性。学校场域所扮演的这种再生产角色之所以有效,某种程度上正是其表现出对于阶层再生产看起来没有作用。正是学校教育工作的这种略显吊诡的功能,巧妙地完成了现有阶层秩序再生产的合法化。

二、“学校再生产”如何不可能？

揭示并批判这个世界的不公平相对简单,但是要发现并找到解决这些不公平的方法才让人心动。在此,不是要否认学校再生产这一事实,而是再生产理论产生了被杜里－柏拉(Dubar-Bellat)等人所称的“篱笆效应”^④;这些再生产理论认为学校是为再生产服务的,这是对学校具体情境与具体运作的漠视。学生的社会条件与其学业历程的关系是行动者具体实践的结果,这些行动者按照自己的利益和在学校中发现的利害风险来使用教育领域。通过具体的行为,如与教师的关系、学校的选择等,家庭试图调动其社会地位所赋予的所有王牌来为子女的教育提供优越的条件。因此,学校面前的不平等不是必需的、结构性的,不是一个“为此而存在的”学校运作的产物,而是各个社会群体为了维持自己的利益而发起的斗争产生的结果。对学校再生产作用的无情揭示和批判会带来以下两个问题:

一是过于强调学校的重要性,导致将学校看成是问题所在而不是将学校本身视为结构性社会体制和政策文化框架下的一部分,这会将问题过于聚焦而恰恰忽视了学校背后更广泛、更深刻的作用力。伯恩斯坦在其研究的后期,重点考察了让学校的符号得以传递的各种论述规则和再脉络化机制,关注了国家、执政党及各利益团体之间的关系及论述,试图在更宏观的意义上解释学校何以如此

①[法]皮埃尔·布迪厄、J.-C. 帕斯隆:《再生产——一种教育系统理论的要点》,邢克超译,北京:商务印书馆,2002年,第126—135页。

②[法]皮埃尔·布迪厄:《区分——判断力的社会批判》,第245—250页。

③[法]皮埃尔·布迪厄:《国家精英——名牌大学与群体精神》,北京:商务印书馆,2004年,第289页。

④[法]玛丽·杜里－柏拉等:《学校社会学》,第73页。

再生产的原因。^① 正是因为整个社会关系结构及文化价值的特性,才使得学校的再生产得以如此顺利地展开或者以如此这般的样态出现于不同的社会空间。

二是将学校与社会的关系看得过于机械化。再生产所关注到的是教育机构对业已存在的阶层秩序或社会秩序上的延续和保存作用,这也是其遭诟病的地方:一方面认为其无视那些借助学校教育完成阶层流动的可能群体;另一方面认为其将实践的各种复杂性统统归并为一套单一、普遍的再生产关系,而忽视了在其中的行动者。行动主体非但拒绝躺下就死,还从事着未被理论所料及的行为。拉鲁等对于家庭文化资本激活的探讨给予了再生产更复杂化、更动态化的探讨空间:家庭优势不能简单还原为家庭资本,如果资本不被激活,不与学校进行更多制度化的互动,那么优势的传递也未必成功。同时,优势有时也会带来更多的精神压力,针对不同的学生个体,优势未必就一定转变为优势。^② 因此,“复杂性”才是关键的核心,这要求我们以更为动态的眼光,重新审视学校的再生产作用,并寻找可能的突破空间。

再生产模式遭遇的最大诘难就是指责其抱有结构主义的静态观,但即便给学校贴上“再生产”标签的布迪厄,也同样重视学校在文化上的自主性,并认为学校教育系统之所以发挥合法化的功能恰是因为其拥有自主性和独立性。“不得不承认,一个社会若按自身的形象来塑造其成员,最有力的工具便是教育。诚然,是家庭首先从整体上接纳了孩子,全面包容他,以自身的方式塑造孩子们。但是,如果我们考虑到在孩子第一次上学后,他们身上所发生的那些重大变化,我们就会认识到,孩子们的存在方式已经改变了,甚至连他们的天性几乎都改变了。从那一刻起,孩子们的身上就包含了一种名副其实的二重性。当他们回到家中,父母会觉得孩子们越来越不属于家庭。父辈与子辈的代沟从此树立起来。这些服从于学校环境下的作息与训练的孩子们,这些年轻人,会越来越清楚地发现,在自己的家庭之外,还有那么一整个社会世界,自己要想在其中占得一席之地,就只能去适应它、融入它。就连家庭本身也逐渐被这个世界所改变。”^③这大概便是学校的魔力所在,也正因为学校拥有塑造人的力量,我们才在揭示了学校强大的再生产作用后依然对学校抱有最大的希望和想象。

三、超越“再生产”:学校的教育公平实践

对“学校再生产”功能的揭示,不是为了受制于它,而恰恰是为了超越它。Douglas 等人在对教育不平等的文献综述中指出:“目前教育社会学文献最薄弱的地方在于——低估了学校的补偿功能。既然群体间的不平等在孩子进入幼儿园时已经有了一个强大的发展轨迹,那么学校是如何折射这条轨迹的呢?这是未来五十年需要弥补的空白。”^④阿普尔等人在对学校教育作了无情的揭示和批判后意识到,批判教育所面临的危机便是行动上的软弱无力,由此倡导批判教育作为“秘书”的角色,要参与、记录、描述并配合实践者的工作,推动日常生活中学校管理的结构、程序和课程教学上的改变,在实践中真正体现不同身份和文化差异上的平等。^⑤阿普尔的这种行动策略淡化了批判教育家们乌托邦的色彩,颇有杜威进步主义教育的风范。同为批判教育先锋的费莱雷指出,教育应该给个体和社会创造“希望”,我们需要警惕的是教育中严重的功利化、市场化、庸俗化和工具化倾向。^⑥只侧重于

^①B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge, 1990; B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, New York: Rowman & Littlefield, 2000.

^②[美]安妮特·拉鲁:《家庭优势:社会阶层与家长参与》,吴重涵等译,南昌:江西教育出版社,2014年。

^③[法]爱弥尔·涂尔干:《教育思想的演进》,李康译,上海:上海人民出版社,2003年,第2页。

^④D. B. Downey & D. J. Condon, “Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality”.

^⑤[美]迈克尔·W.阿普尔:《文化政治与教育》,阎光才等译,北京:教育科学出版社,2005年。

^⑥[巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,顾建新等译,上海:华东师范大学出版社,2014年。

关注教育的排斥功能,而不同时思考其平等功能、发展功能、整合功能,只会因片面而狭隘。我们要关注的正是各个功能实现的条件分别是什么?在平等与发展、整合与排斥之间是否真的彼此矛盾?或者,这些功能的彼此矛盾才是教育的常态?因此,对学校教育的反思和批判不是为了让人们远离学校,事实上也不可能。而是为了更清晰地认识学校,更清醒地参与教育,并寻找可能的突破:学校本身的文化资源、教师资源、课程资源为什么就不能作为等同于家庭的文化资源发挥作用?如何激活学校的资本?学校与学生、教师与学生、知识与学生的互动能否成为家庭之外社会阶层形成过程的生命线?

(一) 把学校带回来:在“平等”与“卓越”之间

布迪厄曾将学校比作“麦克斯韦妖魔”^①。麦克斯韦在说明热力学第二定律如何可能被中止时用了一个比喻:在多少有点热的,也就是多少有点快速运动的微粒中间,有一个妖魔来到他的面前,进行拣选,把速度最快的那些送入一个容器,容器里的温度就升高,把速度慢的放进另一具容器,那里的温度就下降了。学校体系就是以麦克斯韦妖魔的方式在运作:通过一系列挑选,它把承袭文化资本的持有者与那些学有这种文化资本的人区分开来,从承袭的资本来看,才能的差异与社会差异是不可分离的,承袭的资本将维持先已存在的社会差异。如果学校如麦克斯韦的妖魔一样仅仅完成挑挑拣拣的工作,仅仅充当过滤器,仅仅围绕竞争性的考试进行长期的准备,促使学生把自己的兴趣都限制在有助于考试的东西上。而没有自己的勇气、立场和追求,不考虑以组织化的力量对抗短视、速成、功利和再制,那么学校教育就既不是在追求平等,也不可能实现卓越。

关于教育平等,论说者众多,但都离不开一个基本的立场和主张,那就是每个人应享有质量相当的教育机会,不能因为个人身份、性别、阶层或种族的差别而有所不同。虽然新教育社会学及其之后的教育社会学的研究发现,给孩子们提供了质量相当的教育机会,甚至有了诸多的补偿措施,但是处境不利群体孩子的学业失败依然显见,因此转而检讨学校之外的各种条件和限制,以及反省学校内在的机制和文化,并且悲观地认为“学校对社会无能为力”^②。不管是基于校外因素的探讨,还是着眼校内因素的审视,事实上都无法精确的说明,学校教育在改变或维持学生原初的不平等方面究竟贡献了多少。换句话说,即便孩子们因家庭出身在学校表现为学业失败也未必就证明学校无效,因为消除原初的差异和缩小原初的差异都能说明学校的作用,前者是显见的,而后者却往往得不到足够的测量和重视,从而将其误读为是学校的有意为之或无能为力。

学校既不是制造不平等的罪魁祸首也不是促进平等的救世良药。理性地看待学校教育,审视学校教育的应有之义,厘清学校教育的可为与不可为,显得必要且重要。现代社会,在学生的家庭出身与其可能的未来之间,学校教育依然是一个重要的变量。追求教育起点处的机会平等并不是学校教育的目的所在,也不是学校教育自身所能左右,学校教育自身的可为之处体现在教育过程中对卓越的追求。学校教育的核心是帮助这些来自不同家庭、不同阶层、不同地域的孩子超越自己的过去,与自己的未来之间尽可能实现更大的跨越,成为更好的自己,而不是和别人一样,或者认为自己只能如此,让学生透过教育追寻更广阔的人生目标和人生可能。

对学校而言,追求卓越一方面体现为“适合”层面的各安其位。这意味着依据学生个人已有的能力和条件,给予适合的教育,促进每个人的潜能和才华通过教育得以展现。通过学校教育的支持,每个人都能找到与自己的才能适合的安身立命之处,并能泰然处之,拥有各安其位的从容。仅仅施行

^①[法]皮埃尔·布迪厄:《实践理性——关于行为理论》,谭立德译,北京:生活·读书·新知三联书店,2007年,第23—24页。

^②B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: Routledge, 1977.

因材施教式的适合教育显然无法超越再生产的牢笼,追求卓越的另一面向体现在“超越”层面的自我实现,不仅提供适合的教育,而且提供较高的期望和支持,并尽全力帮助孩子们实现,让每个孩子都有机会不以自身设限,超越自身。布迪厄在考察了学校教育过程的再生产后坦言:“如果人们同意,真正民主的教育,是以使尽可能多的人,在尽可能短的时间里,尽可能全面和完整地,掌握尽可能多的形成某一特定时刻学校文化的能力为无条件目的的教育,人们就会发现,这一教育既反对以培养和选择出身优越的精英为方向的传统教育,也反对面向按一定规格批量生产专家的技术统治论的教育。”^①学校教育过程的公平实践既需要反对起点的不均,也需要反对标准化的一致。批量和一致并不导致平等和公平,“一种具有合理性的教学方法,即以文化不平等社会学为基础的方法,则可有助于减少在教育和文化面前的不平等。”^②正是在这个意义上,学校教育过程的公平实践不以“平等”为准则,而以“卓越”为目标,才是可以理解的,恰恰是这种回到教育本源、回到学校可为之处的考量,方能体现学校的力量,方能给予孩子们家庭之外最重要的支持和指引,实现孩子们个人意义上的适合与超越,也能趋近社会意义上更为现实的平等。

(二) 把教师带回来:在“实践”与“反思”之间

对于结构主义者来说,学校之外的结构力量决定了学校的面貌,而学校本身又成为师生行动的决定因素;而在行动主义者看来,恰恰相反,教育系统的结构秩序不是原因,而是作为行动者的学校以及其他教育主体行动的结果,学校的运作方式更不是师生行动的决定力量,而是身处学校空间的师生日常实践的结果。“再生产”理论遭受最大的诟病恰在于它对于结构力量的强调和无法挣脱,带有悲观的终结主义色彩。面对结构的束缚,行动者并非消极无能,行动者的实践也并不能完全还原为社会的特性。因此,批判教育学者们把着力点放在作为行动者的教师身上,企图通过教师的转化,构想学校教育的文化政治实践角色,由此对抗整体性的不平等秩序。“在学校教育退化为职业训练和没完没了的考试的时代,学校教育最为重要的事情,是把教学看做是更广泛的民主事业的组成部分。教师应该给学生装备各种知识和技能以便进入劳动力市场。但是,也应该教育学生抗争劳动场所的不平等,民主地构想劳动的组织形式,识别和挑战与自由、平等这些最基本的原则相矛盾、并削弱这些原则的各种不公正。让学生积极地加入到理解和构成支配他们生活的力量之中。”^③这样的声音称得上振聋发聩,但是其内在的逻辑与威利斯笔下的家伙们的反文化逻辑一脉相承,只是前者由教师激活,后者由学生自己洞察并生产。这样的文化生产究竟在多大意义上能够完成对再生产的超越,威利斯的研究已经给出了答案,虽然我们并不否定学生拥有文化生产自主性的重要意义。同时,教师作为知识分子在现实中究竟有多少实现的可能性需要打上问号,这与其说是作为行动者的转化路径,不如说是一种美好的乌托邦设想。

不过吉鲁等人的研究依然给人启示,他们将教师推到前台,彰显教师作为行动者的力量。教师是教育实践的最终实施者,教育究竟有怎样的价值,取决于教师以什么方式去实施它。但教师仅仅作为行动者还远远不够,况且在涂尔干看来教师还很容易陷入自我复制的循环:教师会基于他对自己学校和学生时代的记忆来组织自己的教学。今天的教师会照搬自己过去的教师的做法,就像过去的教师也效仿他自己的老师一样。^④教育的目标是把学生变成属于他们时代的人,在这种漫无尽头的自我复制之中,想借助教师的力量引领学生的自我超越谈何容易!教师怎样才能担此重任?涂尔

①[法]皮埃尔·布迪厄、J.-C. 帕斯隆:《继承人——大学生与文化》,邢克超译,北京:商务印书馆,2002年,第98页。

②[法]皮埃尔·布迪厄、J.-C. 帕斯隆:《继承人——大学生与文化》,第99页。

③[美]亨利·A. 吉鲁:《教师作为知识分子——迈向批判教育学》,朱红文译,北京:教育科学出版社,2008年,序言第5—6页。

④[法]爱弥尔·涂尔干:《教育思想的演进》,第6页。

干认为,“教师对于所教的内容不仅要赞同它,还要关心它,不能仅仅是严谨细致地规定好教师们必须去做什么,还要培养他们的评价与鉴别能力,使其能够把握要点,认清需要,关键在于不仅要引导他们去了解对于自己将要担负职责的教育过程中所牵涉到的那些重大问题采用什么样的方法加以解决,而且要在同等程度上引导他们去了解这些问题本身。”^①而这样的引导只能来自于对教育理论的研习,因为教育理论是系统化的反思,“只有反思才是循规蹈矩的天谴和夙敌:只需反思,就可以使习惯不至于变成固执、刻板、俨然神圣不可侵犯的东西;只需反思,就可以维持习惯的生命力,使它们保持灵活性和可塑性,从而有能力发生变化和演进,使自身适应情势和处境的变化。”^②反思能展现行动者超越日常的惯习,能与已有秩序保持必要的距离和张力,能对那些深入骨髓的无意识或偏见进行辨析,能超越个人的属性,产生可能的僭越。

在涂尔干所处的时代,他发现许多教育工作者要么以为教育工作会随着教学经验的累积而改进,所以轻视教育学,不认为需要对教育做系统及理性反省的必要;要么因为教师精通所教科目而自信能够胜任,所以对教育理论特别抗拒。涂尔干认为教育实践与教育理论之间并没有鸿沟,对教育实践有条理的反思就相当于探索教育理论。如果限制反思在教育实践中的角色,就注定使教育实践陷于停滞。因此,教育反思不是抽象意义上纯粹的理论反省,而是对教育实践的分析、把握和控制,脱离了教育实践,教育反思便会成为无源之水,而没有了反思的教育实践,实践就变成了日复一日的机械劳作。对教师们来说,拥有反思性的实践,才能洞察学校的再生产得以发生的前提条件,才能在结构的限制中真正找到行动者的力量,才能有效地处理学校知识与学生日常经验之间的裂隙。在日常的教育教学实践中,反思教学展开的各种条件和机制,反思学生背后的各种可能和限制,带领学生超越已有的秩序,在日常的教育教学实践中完成“再生产”的突破。在这个意义上,拥有反思性实践能力的教师才真正拥有了行动者的力量,拥有了与更宏大结构进行对话的可能,拥有了激活教师知识和学校文化资本的可能,也拥有了引领学生完成“自我实现”和“自我超越”的可能。

(三) 把课程带回来:在“知识”与“求知”之间

20世纪70年代,新教育社会学曾借助知识社会学的视野,对课程知识的发问从“什么知识最有价值”转向“谁的知识最有价值”,展开了对课程知识选择、组织、呈现等过程的探讨,知识只有被放置于“谁的立场”中才能被理解,由于课程知识所遵循的普遍性、逻辑性、抽象性等特征暗合了优势阶层的文化属性,学校课程的选择性特征成了教育机会不平等的选择机制,将不同群体学生在学校的学业成败归之于在课程知识合法性包裹下的阶层筛选的作为,从而将教育分配的不平等转向学校教育的课程与教学问题。

将知识本身及其在教育中的角色视为“问题”,这一知识社会学的启示无疑是有力的,但其批判带来了至少两方面的后果:其一是使课程知识陷入了“相对主义的深渊”和“不受控制的知识”的境地;其二是使人们不再相信知识。知识社会学的重要人物曼海姆在其即将完成对意识形态与乌托邦的考察时也说到:“在意识形态的问题被彻底地提出来,并将其所有的涵义都思考透彻的时代里,人们如何可能继续思想及生活?”他自己回答到:“除了各种社会决定因素之外,或者我们在讨论各种社会决定因素时恰恰遗忘了一个不可消除的因素,那便是行动者,指出这一点,不是说要摒弃任何社会因素,而在于考虑必须以什么方式重新阐述知识的概念。”^③在教育领域,这样的困境显得更为突出,教育知识在选择过程中事实上无法驳离其社会性的一面,一旦驳离,课程知识本身就不存在了——

①[法]爱弥尔·涂尔干:《教育思想的演进》,第4页。

②[法]爱弥尔·涂尔干:《教育思想的演进》,第6页。

③[德]卡尔·曼海姆:《意识形态与乌托邦》,黎鸣等译,北京:商务印书馆,2000年,第301页。

不存在不经过任何选择的课程知识,因此对课程知识社会属性的揭示应当有其限度,否则容易陷入知识社会学“浪漫主义的沉思与悲观”^①。新教育社会学的领军人物麦克·扬更是在参与了课程改革的实践后反省到:将知识化约为知者及其立场和利益的意见话语,导致了对知识的普遍怀疑主义,这种怀疑主义演变成一种自我欺骗形式:嘲弄专门知识和知者,即使自己的生活越来越依赖专门知识,而年轻人也从家长和传媒中学到了这种对知识的嘲弄和不信任,结果是年轻人贬低学校知识,认为它们不值得学,不再在学校中付出足够努力,从而导致学业失败。^②由此,麦克·扬提出“把知识带回来”,将学校课程看作是一种潜在的“强有力的知识”,它与学生带到学校中的知识是有差异的,正如伯恩斯坦所说,拥有这些“强有力的知识”能使学生产生思考那些“不可想象的”以及“还未想过的”问题的潜力。^③

将“知识带回来”试图摆脱知识社会性的束缚,承认知识的客观性和权威性,以此应对教育过程的公平实践。从对“谁的知识?”的追问转向“知识何为?”的思考。对教育知识来说,知识不仅是知识本身——知识是谁的、知识是什么等问题,还应考虑教育知识究竟为了什么?为何存在?能做什么?这是课程设计的题中应有之义,也是课程设计的逻辑起点,因此,仅仅把知识带回来还不够,是要把“课程带回来”!麦克·扬在近期尤其发展了“强有力知识”的思想,其重心不止在知识,而在“强有力”^④。研究者认为其对强有力的强调体现了“知识”与“求知”之间的分野,也体现了知识与课程的分野。课程不仅包括知识的内容,也包含了求知的方法,是一套学习的知识方法体系;知识是静态既定的,而求知则是动态开放。知识是冷冰冰的,而求知的过程不仅有知识,还有传递者、接受者,不仅考虑知识的法定性,也关注知识的生成性。如果知识的社会分配在起点处就是不平等的,那么能否通过学校过程尽量减少这种不平等。求知超越于知识本位中不平等的知识秩序,也不限于能力本位中知识的可有可无,定位于“求知”的课程,应在如下几个方面着力,完成课程层面的教育公平实践。

其一,注重课程的开放性。开放意味着在知识层面,课程知识既是一个内在自恰的知识体系,但却不自我设限、自降要求,而始终保持与学科知识和学科进展的互动,课程知识也要“求知”,也需不断精进;在教师层面,领会课程知识既要依赖教师的经验,也要不断与专业知识、教育学知识碰撞,教师也要不断“求知”,才能完成自我超越,继而引导学生;在学生层面,能够正视学生的生活经验,允许学生经验与课程知识的距离,促进学生根据日常经验与课程知识的对话。但课程本身不是学生的日常经验,课程的目标是带领学生达至课程。

其二,注重课程的方法性。方法并不意味着做事的能力,而是思考的能力,做事可以通过实践活动来训练,这虽很重要,但并不是教育的重心,教育的重点是教会学生思考,拥有了思考能力才会有创新。课程知识不是关于知识的简单、粗暴地传递和复制,课程知识本身有其内在的结构和方法,其内容组织、进度规则背后的依据、理念都应通过教师的传授而显现。学习课程不仅是掌握知识,也要掌握求知的方法、感受求知的乐趣。学生不断地从无知到有知,通过课程获得系统知识的过程中,来理解和崇尚知识的价值,丰富自己的知识结构,提高自己获得、鉴赏、反思和应用知识的能力。鼓励和帮助底层学生去努力、去拼搏,也要让他们会努力、会拼搏,更要让他们去思考努力和拼搏对于自己对于更大的社会的真正意义,使他们能够理性认知自己、社会乃至人类文明的局限,有勇气、有方法面对它、改变它,让他们在无法获得家庭过多支持的情况下通过课程的帮助获得支持。

①高水红:《旁观者知识与参与者知识学》,《南京师大学报》(社会科学版)2008年第6期。

②许甜:《知识与课程的三种未来》,《北京教育学院学报》2017年第5期。

③[英]M.扬:《把知识带回来——教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向》,朱旭东等译,北京:教育科学出版社,2019年,序言第5页。

④M. Young & D. Lambert, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury, 2014.

其三,注重课程的超越性。麦克·扬在审视了英国的课程改革后发现:那些以学生的学习兴趣和经验为逻辑起点,强调“教师的教”应服从于“学生的学”的课程,将日常生活知识、职业知识和学科知识以同等价值纳入课程体系中,似乎是出于善意的考量,考虑了来自不同社会阶层、拥有不同文化背景的差异,实际上只是将知识分配起点处的显性不平等转入“地下”。^①以降低学业标准而制造出让所有孩子好像都参与教育的假象,让学习变得像游戏一样简单、有趣,并不能对弱势家庭孩子超越自身生活环境提供任何帮助,只会让那些家庭支持力量不够,也无法通过其他途径完成学习中严格、艰辛历程的弱势家庭孩子以更加不为人知的方式上演阶层再制。以“求知”为起点的课程就是帮助孩子去获得那些在日常生活中无法获得的知识,超越学生的日常经验,提供给学生充分且深度的知识获得,学校教育的目标是带领学生学习生活中难以学到的知识。使他们能够超越自身经验的局限,拥有在学校教育之外无法获得和创造的知识及改变社会的能力,从而使学校的课程知识本身成为学生一种重要的文化资本,学生通过努力可以平等地享有这样的文化资本,以实现公平而有质量的教育,也为更大的社会公正目标贡献力量。

尽管课程的公平实践对于更广阔的社会不平等问题可能有心无力,但它做了“学校所能做的事情”^②。麦克·扬通过带回强有力知识以应对教育公平挑战的努力,虽然还有很多值得进一步探讨的空间,但这依然值得钦佩。这多少有点当年韦伯面对无处可逃的现代性牢笼时的“不管不顾”:一个人得确信,即使这个世界在他看来愚陋不堪,根本不值得他为之献身,他仍能无悔无怨;尽管面对这样的局面,他仍能够说:“等着瞧吧!”只有做到了这一步,才能说他听到了政治的“召唤”。^③在面向社会阶层结构的日益固化、阶层再生产的牢笼无力可破之际,我们多少也需要这样一种“不管不顾”的勇气。

(责任编辑:程天君)

Beyond “Reproduction”: The Practice of Education Equity in Schools

GAO Shuihong

Abstract: Viewing school education as a key process of producing social inequality is an important contribution made by the theory of reproduction. Through sorting out the reproduction mechanism of the school, this paper examines the problems and limits of school education as a reproduction process, and explores the possibility of transcending the reproduction based on school education. We argue that it is necessary to shift our focus from “For whom the school education is done?” to “For what purposes the school education is done?” and to reintroduce the schools, teachers, and courses into the discussion of the relationship between education and society. In this way, it is possible to make school education become a feasible approach for the students to break the constraints of the social stratum structure, combat social inequality, and surpass the curse of reproduction of inequality.

Keywords: reproduction; educational equity; educational process

About the author: GAO Shuihong, PhD in Education, is Associate Professor at Center for Sociology of Education, Nanjing Normal University(Nanjing 210097).

^①M. Young & D. Lambert, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, p. 60.

^②张建珍等:《论麦克·扬的“强有力的知识”》,《清华大学教育研究》2015年第6期。

^③[德]马克斯·韦伯,《学术与政治》,冯克利译,北京:生活·读书·新知三联书店,1998年,第117页。