

■ 教育学研究

谁的背后? 何谓背后?

——教育社会学学科立场之反思

孔令新

(南京师范大学 道德教育研究所, 江苏 南京 210097)

摘要:教育社会学认为借助社会学的视角可以发现社会和教育事实的真正背后,但它对学科视角的理解是相对主义的,因而有着根本的局限性。由此视角而来的对社会和群体差异的理解由于忽略了首要和根本的社会整体存在的意义及人类完整幸福为何的问题而变得抽象且武断。教育社会学拒绝追问整全并尽可能追求价值中立的研究方式导致的是其难以理解人类的“自然”处境这一真正的背后,其发现或转向的背后更多的是其所想象的背后。

关键词:社会学; 教育社会学; 弱势群体

中图分类号: G40-052 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4283(2012)05-0132-07

收稿日期: 2012-04-20

作者简介: 孔令新,男,山东曲阜人,南京师范大学道德教育研究所博士研究生。

教育社会学是一门现代学问,其精神气质在根本上与社会学是一脉相承的。与社会学一致,教育社会学也将自身作为理解世界的诸多学科视角的一种,并将发现事实背后的真相作为研究旨归,或可曰“转向背后”的研究。借助社会学视角,教育社会学认为社会及教育事实正是诸多有差异的群体之间互动组合的结果。正是在区分群体以发现背后事实的同时,弱势群体得以被发现并使得进一步的关注成为可能。这种对视角的特别强调其实正是现代以来学科专业化愈演愈烈的一种典型表现,如此从群体理解社会的方式遗忘了社会本身存在的意义。若将社会仅仅理解为一系列有诸多差异的群体,教育社会学研究本身也可由此被推论为某一群体所特有的从而不再具有普遍性。由此,我们不得不追问社会学、教育社会学眼中的群体差异的意义及其正当性何在,并反思其借此发现或转向的背后是真实的背后还是更多的是其想象的背后,社会和教育事实的真正背后到底该如何去理解?

一、教育社会学视角的相对主义

教育社会学常常以转向教育事实的背后作为自己独特的学术追求,这种转向背后之所以可能乃是因为教育社会学声称有其独特的学科视角。通过教育社会学的视角,我们得以从熟悉的日常教育世界中看到全新的问题所在,由此可以透过表面来揭示教育事实的真相,这亦可称之为教育社会学的想象力。^{[1]11-16[2]12-14[3]25}这种教育社会学的想象力根本是由“社会学的想象力”(米尔斯语)而来的。这种“社会学的想象力”亦即社会学意识(或社会学视角)可以“使熟悉的事物陌生化”,^{[4]15}从而真正揭露社会事实的真相。^{[5]42[6]7}社会学、教育社会学将这种视角视为思考人类问题的一种思维方式,亦即理解世界的视角之一,也正是视角本身既区分了各学科又显示了各学科价值的边界。^{[4]5-9}教育社会学在分析现实教育问题时,常常自觉不自觉地自称为“某某问题的社会学分析(思考、解读、反思等)”,这种

现象归根到底乃是其骨子里视角主义的一种无意识的显露。具体到教育问题上,“人”是教育最为关注的核心,教育社会学认定,在对人的理解上不同的学科研究只会拘囿于其学科的视角。^{[1]12-16[7]5-7}教育社会学坦率承认自己无法就教育进行面面俱到的分析,并且认为“不只是教育社会学研究,任何其他学科的研究都不可能进行这种‘全面分析’”。^[8]这是一种既谦卑又傲慢的说法。各种学科研究得到的只会是片面、碎片化的认识,每个视角所看到的都是相对的,这种说法听起来颇为坚定,但实际上却很独断,因为这种判断本身就缺乏坚实而令人信服的依据。对视角的这种理解本质上是一种相对主义式的理解。虽然迄今为止都没有出现过一种全面的研究视角,但这并不意味着以后也不会出现。没有一种视角被大家公认为是整体的视角这一点说明不了什么,真理只须被那些理性之人、心智通达之人认可就可以了。即便还没有出现一种整体视角,这也并不等于所有视角指向的层面都一样重要,或没有谁比谁更重要或更出色,亦即否认视角存在着等级。而所有视角都只能导向一种片面、碎片化的知识,这一宣称本身正是对整体的一种表达,这种表达不正是一种绝对、全面的宣称吗?这种宣称本身与其宣称的内容由此自相矛盾。这就是现代以来社会学科专业化背后的根本困境。

比如,教育社会学常将自身研究视角与哲学视角相比较,从而得出结论,即哲学关注人之价值、意义,构建的是人的理想世界,并认为哲学关注的并不是某个具体的人,也不是某个特定的一群人,而是作为人类存在的人,是“大写”的人,即哲学关注的是普遍,而社会学关注的则是群体的差异,是特殊而不是普遍。^{[9]116-117[10]}这也是社会学的学科之眼。借助这一学科之眼,社会学尤其关注弱势群体和弱势阶层。相比之下,社会学认定,对人的研究若不揭示人群差异,“不对弱势人群予以特别关注,所谓关注‘大写’的人便是一句大而无当的闲话”^[10]。姑且不论社会学对哲学的理解是否恰当,这种对其他视角的评价难道不是超出了其自身视野的范围边界?既然社会学承认自身的学科之眼只能看到本学科特有层面的单面、碎片化的知识,它又如何、依据什么对其他视角做出判定?除非社会学掌握了关于其他视角自身的真理,掌握了对世界整体认识的真知,否则严格按照社会学学科之眼的逻辑,它将无法令人信服地评价其他视角。这种评价与比较只能被理解为社会学视角的片面之词,因为这种评价本身与其

对自身视角的定位是自相矛盾的,因而不能令人信服。进一步而言,社会学若想恰当地比较哲学与自身视角的区别,姑且不论这种比较方式本身就是现代科学主义精神的一种表现,而若想使这种比较令人信服,社会学只有理解了哲学视角才有可能。为了冷静、客观地描述哲学视角,社会学只有完全进入哲学视角,而且保持自身感受和价值系统的完全开放,以便对哲学理解世界的方式进行最大程度的理解,这样才能获得真正有深度的理解。这意味着社会学必须按照哲学本身的样子去理解哲学,而不是从外面进行简单的观察和描述。真正的理解意味着被那些试图理解的事物深深地打动并信以为真。这也意味着社会学对哲学的真正理解将导向对哲学的认同和对自身的否弃。由此,要想使评价维持下去,社会学对哲学视角的所谓理解便只能是浅尝辄止,仅得其形而忘其神,否则社会学将彻底迷失自身。社会学对视角主义的坚持甚至会使其无法否认和评价哲学对其视角主义立场本身的否认。

说到底,这种具有浓厚相对主义色彩的学科视角的提法,不过是现代性背景下专业化趋势的一个典型表现,且此趋势已久。各个专业学科承认自身只关注整体的一个部分,而不再关注社会的整体。每个专业对各自领域拥有了越来越多的知识,并通过彼此合作的方式不断扩宽并加深各自对整体的理解,以便尽可能弥补自己片面理解的缺陷。但这无法将各专业理解真正统一起来,而且也不会有一个理解的等级秩序出现。这一景象恰如施特劳斯所言,现代人开始知道越来越多的鸡毛蒜皮之事,对最重大的事情却惊人的无知。我们零售的是理智,批发的是疯狂。^{[11]4}之所以这样,根本源于专业化本身无法解决的困境。专业化是个现代现象。专业化的目的乃是认为为了理解整体,就要先研究组成整体的各个部分。当把各个部分理解透彻,便可组合部分以理解整体。但根本问题在于若不知何为大象,对大象没有一个在先的整理解,即使我们把大象身体的各个部分了解到了每一个细胞,我们又将如何将这各个部分重新组合为一个完整的真实大象?如果对事物没有一个整体的领会,就根本无法进行各个部分的组合工作。专业化最终是无法理解整体本身的,也无法再进行真正重要的评价,这是其致命的缺憾,也是相对主义本身难以逃脱的命运。

二、教育社会学转向背后的省思

社会学、教育社会学声称通过其独特的视角可

以转向社会和教育事实的背后,以发现真相,那么这种社会的真实背后是什么呢?无论社会学如何理解社会,都离不开群体这一核心概念。宏观社会学如功能论、冲突论将社会理解为一个稳定运行的结构抑或一个不断冲突平衡的变化系统,而微观社会学如解释互动论则将社会看作为其间充满无尽的个体与他人互动变化的环境。从群体理解社会是社会学理解社会的根本思路。社会学研究的诸多关键词如阶层、组织、团体等本质上都是群体,身份、地位与角色都隶属于一个个不同的群体并总是在与其他群体的比照下才得以确定自身。^{[4]5-16,24-35,40-46[9]81-85}群体间的关系组成了结构、秩序和系统,群体自身及群体间关系的深刻变化带来了社会流动和变迁,也带来了诸如失序、失范等问题。群体即是社会学的独特视角,在此视角下的个体实即群体的影子。这在功能论、冲突论中体现的尤为明显,解释互动论虽看重个人的创造性,但其对个体的理解终究还是由群体决定的,个体对生活的理解和解释离不开群体,与个体互动的他人实即其他群体的代表,每个个体即意味着不同的群体。^{[7]111-119}简言之,从群体理解社会实乃社会学之精髓,教育社会学亦秉承了这一精神。比如教育结构与社会结构和秩序、教育分流与社会分层、学校中的角色行为、班级组织、课堂角色及互动等诸多教育社会学研究与社会学本质上是一致的,即采用群体这一视角研究教育问题。在这种视角下,无论社会还是教育世界实质上都被看做是有着各种差异的诸多群体的互动式组合的结果。^①

但这种对社会的理解一开始就默认了可以对社会进行此种科学主义式的理解,即通过分解部分可以了解社会(宏观或微观)运行规律乃至对其将来变化趋势作出预测。社会学对社会的这种理解即便洞悉了全部细节也难以就社会之为社会本身或社会真正重要的特征方面给出真正切题的解释,正如同对人的科学主义式研究只能止步于人的肉体因素,从而无法对超越人的肉体之上的人之为人的因素作出解释一样。我们之所以过社会生活,是因为我们要追求的生活只有在社会中才能达成,而生活总是意味着指向某个目的,即总是指向更美好的生活。一个人即便宣称不愿追求美好生活,但其想法和行为本身也依然表明他在追求他头脑中的美好生活。人类总是难以获得有关美好生活的全部真理,因为不同的人、不同的社会对美好生活的理解常常会有偏差,这种不同的理解本身就形成了不同人、不同社会的最根本特征。也就是说,每个人因其追求之物

而获得其自身特征,每个社会也因其崇尚之物而获得其根本特征。^{[13]27}一如当我们内心深处最隐秘深沉的渴望被人发现并理解时我们才感到自己被真正理解了,并觉得那才意味着真实的自己一样,我们也只有把握了不同社会各自最根本的追求才能发现其最重要的特点并可以对之进行真正透彻地理解。比如美国社会因崇尚民主平等而获得其自身最根本的特征,这与伊朗这类因崇尚政教合一而带来的社会特征有很大差别。民主制的社会与寡头制社会有决然不同的特征。不去理解乃至无视这些根本特征的存在及不同,同时又默而不宣地将社会学研究视为无论在哪里都是普遍一致有效的,这种研究思路及其成果将难称其是客观和精确的。这也是为什么美国乃至西方的社会学研究成果在中国常常水土不服的根本原因。对社会现象及事实的切实理解只有服从于对这些现象和事实所身处其中的作为整体的社会根本特征的深刻认识才有可能。社会学将社会理解为一系列有差异的群体互动的组合,各个有差异的群体就是各种强弱有别的力量,社会即是这诸多力量纠缠博弈的结果。正是通过区分各个不同的群体,社会学、教育社会学才宣称其发现了社会和教育事实的真相或真正的背后为何,并由此划分了强势群体(主流群体、统治阶级、精英、优等生)与弱势群体(支流、边缘群体、被统治阶级、大众、差生)。正是在这种群体差异被区分后,社会学才会发问,这种差异对哪个群体更为有利?即对“谁”更为有利?这尤其体现为对习以为常的社会产品发出“谁的”式追问。社会学基本的发问方式由此形成。这种发问具体在教育中,便是追问比如教育知识是谁的知识、教育改革是谁的改革制度、政策活动等到底对谁更有利。这里的谁,指的即是群体。社会学认定,社会产品实际上总是只对某个群体或阶层有利,由此造成了弱势群体的产生。因此,“谁的”式发问可以一针见血地指出现象背后的事实,这也是教育社会学声称转向背后的一根本利器。不过所有的思想、

^① 文化差异亦为群体差异中的一种。19世纪以来,文化不再意味着惟一的文化,一个人有文化不再径直等同于有教养和成熟的心智。文化一词不再是单数形式,而是成了复数形式,这点在社会学和人类学这两种现代专业学问中体现的特别明显。比如有教师文化、学生文化、黑帮文化乃至少年犯罪文化、野蛮人文化等。由此不同群体有着不同的文化,文化意即群体文化,文化差异正是群体差异的一种体现。参见安东尼·吉登斯《社会学》,北京大学出版社2003年版第4页,第20-25页。

理论本身达到融贯性的一个基本途径就是要反思其内容指向和其立场是否一致,也即是说将其理论逻辑运用于自身,社会学同样也应以此方式来被检验。我们可以据其发问方式对社会学自身进行发问,即这种“谁的”式发问本身又是“谁的”发问,是“谁”在发问?根据社会学自身理论,这种发问方式本身是社会学家、教育社会学家这一特定群体独有的发问方式。这意味着,这种“谁的”式发问方式只是某一群体的发问,亦不具有普遍性,他人完全可以不接受这种发问方式。按其逻辑,这种发问方式也仅仅是对社会学家自身有利。严格遵循社会学的发问方式最终会导向社会学本身的可疑性。社会学若想彻底让人信服,必须反躬自身,首先对此自相矛盾做出合理而让人信服的解释才行,它必须证明这种发问方式本身的合理性到底何在。

社会学对弱势群体的关注并非是其主动追求所致,而是区分群体差异以发现事实的一个顺其自然的结果。但设若不理解群体差异这一事实的意义到底何在,我们又依据什么去关注弱势群体乃至对社会现实进行批判呢?群体差异难道不是个太过模糊的中性词语?这种差异对个人的幸福而言意味着什么?我们该如何恰当理解群体差异及其划分?社会学对一些首要问题避而不答,对于差异是否应服从于更高事物,社会学亦不涉及。社会学、教育社会学常常以利益、资源或资本(文化亦为资本,即文化资本)的占有为角度区分各个相关群体,^{[6]107-110[12]270[14]53-62}但根本问题在于,这种差异的划分标准本身是否正当?为什么是以这个标准来区分而不是另外的标准?各个标准之间有无等级之分,如声望、身高、性别、成绩等等标准之间是否地位完全一致?根据不同的标准,一个个体可以被划入不同的群体,但是否这种种差异组合在一起就可以找到对这个个体而言的完整幸福或生活意义?社会学对此无能为力,因为它一开始就拒绝探究何为整体、整全,它甚至宣称这种探究本身根本就不可能。社会学研究群体差异的目的是要找出各群体之间的差异的规律性,以便做进一步的预测。社会学宣称这是改善现实必需做的工作,但若不知何为善恶并对此进行努力探求,它将无法证明它的差异研究标准是否有意义。社会学不能理直气壮地宣称根据这些标准发现的差异就是最重要、最根本、最需要我们关注的差异,即便它一直将其选择的差异标准作为不证自明的前提,但这绝非不证自明,相反,这恰恰是首先要证明的根本问题。以利益、资本和资源的

占有来划分群体,姑且不论它们能否在现实中做到完全划一,即便完全划一是否就可以由此使各个群体真正幸福,这也并非不证自明。教育社会学对此问题的沉默只能让人理解为其将利益、资源等视为人的幸福内容,这种看法无疑是武断的,也是非理性的。最根本的问题是社会学无法了解差异本身的自然性意义是什么,即群体之间的差异是否必须要得到彻底的清除,能否彻底清除以及彻底清除的后果意味着什么。这些根本问题必须经由对人性、社会整体的思考才能得以进行,只有通过思考人之自然本性(nature)的意蕴方可得到通透理解。倘若不对人类的“自然”处境进行考察,将无法恰切地理解差异本身,也就不能确认最重要的差异到底是什么。不同社会、不同文化的群体特征是不同的,群体总是隶属于作为整体的社会的,不理解作为整体的社会形式的根本特征,就无法恰切地把握群体的特征。从根本上赋予社会以特性的是一个社会的政治秩序或曰政制,而政制必然带来何为最好社会秩序、何为美好生活及何为好公民乃至何为好人的问题,理解这些问题只有通过由政治学、伦理学才有可能,而对好和善的根本思考只有经由哲学才得以可能。

由此,群体差异的模糊性带来的是弱势群体含义的扑朔迷离。我们必须追问弱势群体到底意味着什么,其真正含义到底是什么。社会学、教育社会学常常声称它们比起哲学来尤其关注弱势群体、弱势阶层,更关注受伤害、受贬损的人群。表面看起来的确如此,如农民工、留守儿童等都是社会学非常关注的问题,社会学似乎更贴近弱势群体。^{[10][15]}但若仔细分析此说法,则大有可商榷之处。社会学声称自己更了解也更关注社会处境不利者的幸与不幸,但倘若不了解什么是幸与不幸,又该如何关注他们的幸与不幸?又该如何区分社会处境的利与不利?尽管幸福是一种主观体验,每个人对幸福的理解不同,幸福体验也不同,但这并不意味着幸福没有共同的本质,否则我们怎么能称之为幸福呢?社会学将某些标准默认为幸福的内容,却没有去思考幸福是否可以如此不证自明地去理解。社会学声称关注群体的幸福,这是否就可以等同于关注其中每个人的幸福也是极为可疑的。比如农民工群体中也有诗歌爱好者,而且恰恰是在不断的漂泊和打工经历中让其更深刻地体验到人生的意义及幸福意味着什么,并由此写出了更深厚更打动人心的诗歌。举这个例子并不是为苦难辩护,而是想表明这样的个体的幸福根本不能用农民工这一标签来体现。社会学无力找

到最重要的差异,无法论证对人的幸福而言什么是最重要的,对人群的划分标准难免不是随意贴标签的行为。社会学将群体的幸福观强加于个人,这无疑是对个人幸福的抽象。社会学没有意识到它所谓的某些不利处境有时更容易让人找到并理解人生的真谛,从而更快地走向人生幸福之途。个体永远是独一无二的,用概率来研究人永远是以偏概全。无视例外的存在,只认同抽样的概率规律,这实际上否认了卓越个体出现的可能性,是对卓越人性的低估,是对个体幸福的极大不尊重和压抑。社会学对以利益、资本和资源占有来划分强势和弱势群体的正当性缺乏反思。而如社会学所发现的,一项改革或活动恰是为了强势群体而不是为了照顾弱势群体。照此逻辑,强势群体为了能享有更多更长远的利益也希望整个社会的富足与全面发展,希望弱势群体的全面发展,只有这样,强势群体才能从社会的整体发展中获得更多的利益。^{[16]21-25} 如果不去追问对人之幸福而言什么才是最重要的,而仅仅以某个未经论证的标准强行划分人群,并希望通过改变这种划分下的差异来达到群体和个体的幸福,这不仅不可能反而会带来对人之幸福更多的偏离。对幸福的真正理解只有通过不断反思何谓幸福以及与幸福相关的事物之间的等级顺序才有可能。

三、理解真实的背后

社会学、教育社会学没有考虑划分群体标准的正当性,没有将一个群体放入一个更大的整体中去理解,并且它拒绝首先按照这个更深的背景去挑选研究对象乃至拒绝这种整体背景的可知性,由此其对社会的理解,即对群体差异的描述就仅仅是细枝末节的零散草绘而已。社会学本质上乃是从抽象走向具体,其所抵达的并不是真实的具体,而仍是一种抽象。因此,社会学对特殊关注的越多,就越有可能偏离它,并无法给出真正切题的建议来。这样的研究注定是浮于表面的,再精确的表面也依然只是表面。社会学对事实背后的研究所看到的只会是一个个或大或小的侧影而已,虽然这侧影有着极为丰富的内容,但侧影本质上只是部分。即便把所有的侧影相互叠加一起,也无法得出一个正确的背后影像,只会是杂乱的拼凑而已。因为没有对整体本身的在先把握,就无法知晓正确的组合次序,组合带来的只会是更深的迷惘。

社会学、教育社会学一向认为揭示事实乃是最重要的事情,要做到这一点就必须尽可能地摒弃价

值判断,保持价值中立。虽然它承认完全没有价值判断几乎不可能,但至少其追求的最高目标是要尽量实事求是,愈少价值判断愈好。^{[17][18]83-84} 在社会学的视角中,价值判断不过是个人的偏好而已。这种观念背后有一个前提预设,即认为人类最终无法确定哪一种价值是最好的,所以,价值判断根本上是不可能的。^{[19]40-45[20]4-8} 这种宣称其实十分武断。世界上有些价值冲突确实难以解决和评判,但这并不等于所有的冲突都难以通过人类理性来解决。现在不能解决的冲突不等于以后也无法解决。只有努力寻求答案,真正的解决才有可能。没有价值判断我们几乎无法研究任何重要的人类现象,也就不能深刻地把握真正的事实,无价值判断的研究对我们人类而言毫无益处。老百姓并不关心各种诸如“组织”、“角色”、“成员”、“体系”等科学术语所代表的规律,而只关心对他们而言是好的或是不好的事。不断地区分诸价值地位的高低,审慎地追求美好并拒绝恶的盛行,这是我们人类的命运,亦是人生幸福所系。比如面对社会学的群体诸差异,我们不能不去追问这种差异是好还是坏,这种差异是人为还是源于自然?我们并不是活在一个冷冰冰的世界中,我们研究的是我们生存于其中的人类世界,这是我们惟一的家园。社会学通过研究预测事物发展趋势^①,但趋势就意味着是好的?我们仍避免不了地会发自内心地追问,趋势所向的东西是否公正且令人期待?事实上,正是我们对趋势是否是好的这一问题的提出和解答,本身就在影响并改变着趋势本身。当一个问题被不断提起,被过多关注、讨论和反思,那么这个趋势就会被慢慢扭转,一个更好的、更公正的趋势才会真正到来。趋势下的人们并不仅仅以利益为惟一标准。社会学亦不能证明这便是最重要的标准,且利益本身也有眼前利益与长远利益之分。教育社会学对教育改革趋势的分析无法从根本上认清趋势的本质,却极有可能让受其影响的人随波逐流,屈从于恶的现实而不再思考何为善恶,这是社会学、教育社会学必须正视的问题。

社会学、教育社会学常常自称具有鲜明地批判

^① 比如社会学通过分析占据现代社会主流的是哪一类型的人,从而预测未来社会主流之人的变化趋势。再比如教育社会学分析教育改革,会逐一分析教育改革背后的各种利益、力量的分布纠缠,并预测或指出教育改革趋势为何。参见吴康宁《赞同?反对?中立?——再论教育改革的社会基础》,《教育学报》2011年第4期。

精神，^{[15][22]}这与其追求的价值中立岂不背道而驰？实际上社会学的批判乃是一种事实批判，这是一种弱批判并由此区别于价值批判的强批判，而价值批判是需要价值判断的。^[23]这里的事实批判是指社会学通过群体差异研究指出社会生活、社会体系的事实并非是主流（官方、强势群体）所宣称的那个样子，比如一项社会产品并非像官方宣传那样有益于全体，而实际上仅仅有益于部分群体。社会学自认由此揭示、暴露出社会事实背后的真相，从而挑战主流和权威的声音，使得与之相对的弱势群体（大众、被统治阶级）看到他们原来看不到的差异的存在。这就是社会学的事实批判模式。比如，教育社会学认为，差生与优等生的差异根本上更多地是由人为评价因素造成的，从而借此指出差生是如何形成的等等。但实际上这种近乎无处不在的批判与对现实的屈从之间本质上是一致的。这根本上是由于社会学本身体现了科学主义的专业化精神。社会学研究在追求价值中立的前提下将社会理解为各个差异群体之间的互动组合，并由此找出各种人类行为的法则，但由于拒绝价值判断并放弃对整体的思考，社会学就只能用各种无法比较的标准对人类整体进行切割。比如“群体差异”、“教师（学生）行为失范”、“角色冲突”等，^[2167-120]都是典型的中性词。社会学家没有意识到，他们也是人，他们在对人类生活世界进行专业化把握的同时本身也是对人类世界的一种整体化理解的努力；社会学追求的专业化理解本身也是探索属人知识以便使人类变得更加完满的行动。探索人性的完满与整全正是社会学、教育社会学自身的根基所在，也就是说对世界的常识性、整体性理解本身乃是社会学式的专业化理解的根本前提。这与胡塞尔所谓的生活世界乃是科学世界的根本前提其实是一个意思。这个生活世界同样被柏拉图表述为我们人类共同生活于其中的洞穴或意见世界。^{[16]272-300}以自然科学模式为榜样的社会学拒绝或遗忘了这一根本性的前提。这使得社会学一方面拒绝理解整体世界的可能性，另一方面为自己的专业精神而自傲，并以其严谨和精确性不断发现各种群体差异，区分出各种处境有利的强势群体和处境不利的弱势群体。社会学认为这即是对背后的转向和发现。通过这种对背后的发现，社会学常常不自觉地在这种差异的存在鸣不平，差异也往往暗暗地被等同于不平等乃至不公正，这即是社会学批判精神的体现。^[24]但这种揭露却忽略了全面透彻地去理解差异本身这一根本问题。社会学、教育社会学并

没有去思考抹平差异与公正是否是一回事，没有去考虑强行抹平自然的差异有可能导致的巨大危险。社会学、教育社会学没有意识到，其对世界的专业化理解本身乃是在生活世界或意见洞穴内才是可能的，这也意味着此种专业化理解本身从根本上亦是对人类处境的一种整体性理解的尝试。关键问题是这种理解自身并不具有融通性，而且常常自相矛盾，比如对视角主义的坚持及对群体差异的理解等，所以社会学、教育社会学对人类真实处境的理解本质上是一个不具融通性的意见，这种理解也将难以证明自身的意义何在。由于人的局限性，由于人并不是神，我们能做的便只能是从意见开始的不断上升，从一个片面的意见上升到更加融通的意见，或可称为片面的真理。^{[11]124-125}我们不能知晓整体智慧到底是什么，但却明白对人类而言最重要的事情乃是去追求智慧本身，而不是以真理占有者自居去忘乎所以地批判，并力图强行改造现实以满足自己的武断真理。比如社会学所谓的人与人、人群之间的差异与不平等，在我们看来并不是每个人天生就是绝对的与他人不平等，这只是对自然的生理式理解。要真正地理解这种差异，就要意识到由于人类的种种有限性，我们无法让这个社会一下子完美起来并永远完美下去。我们意识到只要有人，就难免有嫉妒仇恨等人性恶的存在，意识到我们无法让每一个人都完完全全地健康自然地成长，意识到我们无法保证我们的社会、教育总是尽善尽美毫无瑕疵，由此人与人之间总会有差异与不平等出现，这归根到底是人类局限性的体现，这也是人类的“自然”处境。无视这种“自然”的理解，奢望对各种差异及不平等进行强行的划一改造，且无视差异某种程度上的价值所在，这种过度地批判将给社会带来真正的动荡、不安乃至灾难。社会学式的研究带给了我们无比详细的细节，它提供的是一种不同于裸眼的显微镜式的细微观察模式。^{[4]230}但我们必须意识到，最重要的事情往往只有用肉眼才能看得清。因为对自身缺乏自知，社会学、教育社会学所发现的背后归根结底不过是其自己想象或创造的背后。在社会学无处不在的批判视角下，因为对整全的拒绝和对价值判断的摒弃，社会学对于建构完整的美好生活根本上缺乏自信，由此在其发现的所谓事实面前会有一种透彻身心的无力感，所以才会有如前文所述的在其发现的趋势面前随波逐流。可以说过度地批判与随波逐流虽看似差别极大，但对社会学来说，这两种完全不同的表情背后其实是同一张面孔。

对于所谓“背后”的真正理解要求我们必须明白人之为人的局限性所在。我们必须承认自身的弱点,必须承认人性恶的存在永远无法根除,这是人类的“自然”处境,也才是真正的背后。尽管如此,我们依然不放弃对真理和整体美好幸福的追求。我们不再追求强行划一式的过度批判和改造,而是追求现实中可能的最好。这种最好不是社会学式的抽象观念中的最好,而是现实中最有可能实现的最好,对人类而言却是最可能的好,因而是第一等的好,因为这才是属于人类真实处境的美好。由此,对社会、对教育和教育改革既不是过度地批判、不满现状并试图彻底全新地改造,也不是失落透顶无力前行以至于随波逐流,而是对现实变好的期望保持一种适度。这种适度是一种清醒,它源于尽管意识到人性的局限乃至人类生活中令人心碎的恶的无法根除,我们依然向着美好前行,依然希望有一天公义可以遍及大地。意识到这一切,我们对好生活和好教育的理解和践行就会变得清醒而节制,温和却坚定。

【参 考 文 献】

[1] 徐瑞,刘慧珍.教育社会学[M].北京:北京师范大学出版社,2010.
 [2] 马和民.新编教育社会学[M].上海:华东师范大学出版社,2009.
 [3] 董泽芳.教育社会学[M].武汉:华中师范大学出版社,2009.
 [4] 齐尔格特·鲍曼.通过社会学去思考[M].高华,吕东,徐庆,等译.北京:社会科学文献出版社,2002.
 [5] 彼得·伯格.与社会学同游:人文主义的视角[M].何道宽,译.北京:北京大学出版社,2008.
 [6] 戴维·波普诺.社会学[M].李强,等译.北京:中国人民大学出版社,2007.
 [7] 詹姆斯·汉斯林.社会学入门:一种现实分析方法[M].林聚仁,等译.北京:北京大学出版社,2007.

[8] 吴康宁.“社会理论的”兴起对教育社会学意味着什么[J].教育研究与实验,2010(4).
 [9] 迪尔凯姆.社会学研究方法[M].胡伟,译.北京:华夏出版社,1988.
 [10] 吴康宁.通向根基与转向背后:哲学视角与社会学视角的比较[J].教育参考,2004(5).
 [11] 列奥·施特劳斯.自然权利与历史[M].彭刚,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2003.
 [12] 安东尼·吉登斯.社会学[M].赵旭东,等译.北京:北京大学出版社,2003.
 [13] 列奥·施特劳斯.苏格拉底问题与现代性[M].彭磊,丁耘,等译.北京:华夏出版社,2008.
 [14] 珍妮·H.巴兰坦.教育社会学:一种系统分析法[M].朱志勇,范晓慧,译.南京:江苏教育出版社,2005.
 [15] 胡宗仁.教育社会学研究的困境[J].南京师大学报:社会科学版,2005(3).
 [16] 柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,2002.
 [17] 程天君.价值中立与价值关联的交织——教育社会学的学科性质的一个内在焦虑[J].教育研究,2010(12).
 [18] C.赖特·米尔斯.社会学的想像力[M].陈强,张永强,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005.
 [19] 马克思·韦伯.学术与政治[M].冯克利,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005.
 [20] 马克思·韦伯.社会科学方法论[M].李秋零,田薇,译.北京:中国人民大学出版社,1999.
 [21] 吴康宁.赞同?反对?中立?——再论教育改革的社會基础[J].教育学报,2011(4).
 [22] 齐学红.学科视域下的教育社会学研究[J].华东师范大学学报:教育科学版,2005(3).
 [23] 周元宽.教育社会学的“学术之味”——关于教育社会学的一个学科自觉[J].教育理论与实践,2009(25).
 [24] 马维娜.教育社会学拓展的可能空间[J].北京师大学报:社会科学版,2007(3).

[责任编辑 何菊玲]

What is Behind? What is Staying Behind?

—— A Reflection on the Disciplinary Position of Educational Sociology

KONG Ling-xin

(Key Research Institute for Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, Jiangsu)

Abstract: According to educational sociology, what is really behind social and educational facts can be found from a sociological perspective. However, owing to its relative understanding of disciplinary perspective, educational sociology possesses a primarily limited disciplinary view. An understanding of society and group differences from this perspective becomes abstract and arbitrary because it ignores the essential meaning of existence of the society itself and the object of complete human happiness. Its approach of refusing to inquiry into the wholesomeness and pursuing neutrality results in its failure to understand the “natural” circumstances of human beings——what is really behind. What is behind its findings and transfer is mostly what is behind its imagination.

Key Words: sociology; educational sociology; vulnerable groups