

涂尔干的实证主义与教育社会学^{*}

贺晓星

摘要 涂尔干在教育社会学研究中积极倡导实证主义精神,体现出了“科学”与“社会”两种责任情结。教育社会学对涂尔干思想的营养汲取存在着偏颇,仅在涂尔干早、中期社会学理论框架下思考其教育社会学贡献,而缺乏一种整体、发展的眼光看涂尔干的研究。涂尔干对于教育社会学的一个重要贡献,在于他为教育社会学与知识社会学的有机连接,在思想上提供了丰富的可能性。

关键词 涂尔干;实证主义;教育社会学;知识社会学

中图分类号 G40-05 文献标识码 A 文章编号 1001-8263(2016)01-0136-07

DOI: 10.15937/j.cnki.issn 1001-8263.2016.01.020

作者简介 贺晓星,南京大学社会学院教授 南京 210023

教育社会学的学科发展,从涂尔干 1887 年在波尔多大学开设相关课程算起,已有近 130 年的历史。涂尔干是教育社会学无可争议的开山鼻祖,对涂尔干与教育社会学发展之关系的研究也早已是汗牛充栋。通常,人们习惯从实证主义的角度来讨论其学术贡献,但对实证主义的理解却很片面,而这一片面,导致了教育社会学对于涂尔干后期的知识社会学(宗教社会学)研究成果的忽视。本文通过重新梳理分析涂尔干的实证主义思想,尝试对于涂尔干的教育社会学学术贡献,呈现一个更为复杂、但更为整体的理解。

一、实证主义与涂尔干

日本社会学家富永健一对实证主义做过一个归纳,认为实证主义有这样一些本质性特点:科学一元论认识、方法二元主张、事实与价值判断的两分、客观主义的前提、经验性的追求,以及对量化的强调。^①

“科学一元论认识”主张堪称科学方法的只有一种,就是自然科学的方法。持实证主义立场的学者认为,人文、社会科学虽然也冠有“科学”两字,但从方法角度说,其实很不入流。人文、社会科学云云,仅仅是从事这两个领域的学者之一厢情愿而已。“方法二元主张”则倡导方

法必须立足于经验与逻辑的二维之上,认为摒弃一切预设的逻辑演绎(逻辑学、数学、统计学等)乃是科学研究不可或缺的程序。“事实与价值判断的两分”认为认识主体的价值观念不能也不会影响认知结果,外界事物的事实判断与价值判断原则上可分,达不成共识的价值判断必须从科学言说中排除出去。“客观主义的前提”强调作为研究对象的外界事物之客观认识不仅可能而且必须。原则上讲,认识具有普遍性特征,不会因认识主体的变化而变化。“经验性的追求”主张科学研究的目的是在客观主义前提下经验性地确立和论证具有普遍意义的命题,命题的确立和论证意味着可以确信经验性证明的理论假设以及经验性观察与测量方法的有效性。“对量化的强调”则进一步主张构成命题的各个概念也一定是经验可测的,不仅可量化而且可分类,对于测得的数据,也应该能够科学地进行处理。

在人文、社会科学领域,首先系统阐述这种实证主义思想的是法国思想家圣西门及其弟子孔德。孔德是社会学家,他不仅跟随其师创造了实证主义的概念,还一心想把社会学造就成一门完美体现实证主义思想的“实证科学”。“这种被孔德称为‘实证科学’的学科,完全由命题、定律和因果关系的陈述组成,解释和价值判断不会

* 本文是国家社科基金项目“西方教育社会学理论流派的思想史研究”(BAA100011)的阶段性成果。

侵入它的领地。”^②这一思想也深深打动了与孔德几乎同时代、也是以社会学奠基人而闻名于世的涂尔干。在其研究生涯的早期,涂尔干继承了孔德的实证主义精神,主张把事实奉为圭臬,并把这一点看作是实证主义方法论的核心所在。孔德对涂尔干的影响主要有三点,一是“社会研究必须建立在“检证事实”的基础上,而社会事实必须来自于观察”;二是“客观的知识必须来自于科学方法”;三是“社会学之所以能成为社会的科学,先决条件是必须脱离先验的或哲学式的臆测”。^③

不过涂尔干本人曾特别强调“不要把我的实证主义与孔德和斯宾塞的实证主义形而上学地混淆”。^④涂尔干批评斯宾塞其“全部著作没有一处谈到方法论问题”,而对孔德,则承认“只有《实证哲学教程》中的一章才可以算作我们所知道的有关这个问题(指方法论问题——笔者注)的唯一独创而重要的研究”。^⑤而所谓的“一章”指的是孔德《实证哲学教程》第4卷第48讲“可以合理研究社会现象的实证方法的基本特点”。也就是说,涂尔干本人是部分承认孔德对自己的影响的,重点体现在实证方法的方法论把握上。这是一种将科学的理性主义应用到人的行为研究上的方法论。涂尔干自认为是“理性主义者”:

我唯一能接受的称号是理性主义者。实际上,我的主要目的在于把科学的理性主义扩展到人们的行为中去,即让人们看到,把人们过去的行为还原为因果关系,再经过理性的加工,就可以使这种因果关系成为未来行为的准则,人们所说的我的实证主义,不外是这种理性主义的一个结果。^⑥

涂尔干于19世纪90年代三本奠定他古典社会学大师地位的著作——《社会分工论》、《社会学方法的准则》、《自杀论》,而尤其又是其中的《社会学方法的准则》和《自杀论》——为人们呈现了科学理性主义应用到人的行为研究、也即实证主义范式的理论与研究的杰出范本。

涂尔干在《社会学方法的准则》一书中主张,社会学研究应有别于哲学、心理学、生理学等研究,其独特的研究对象是可观察到的现象,被称为社会事实。社会学研究是对社会事实的界定,是对其特点的观察与解释。社会事实指的是社会中的行为模式,它先于个体的生命而存在,从外部对个人行为产生制约。社会事实不能从个人,而只能从社会的角度给予解释。涂尔干认为,社会学研究的方法原则是必须把社会现象看作物。把社会现象看作物,是实证主义方法论的基础,这一主张虽然引发了不少争议批判,却是涂尔干坚持不肯退让的一个底线。当然,所谓的物,与物质性的物概念不尽相同。涂尔干主要是想表达一种研究态度、研究精神,“社会事实是与物

质之物具有同等地位但表现形式不同的物”,^⑦对于这种与物质之物具有同等地位但表现形式不同的物的研究,重要的是观察、记录、比较那些不以人之意志为转移的社会事实,而不是哲学式的内省。

把某一类事物作为物来考察,并不是把它们归到这一或那一实在的范畴,而是以一定的心态观察它们。就是说,在着手研究事实时,要遵循这样一个原则:对事实的存在持完全不知的态度;事实所特有的各种属性,以及这些属性赖以存在的未知原因,不能通过哪怕是最认真的内省去发现。^⑧

对于涂尔干“把某一类事物作为物来考察”的思想,美国学者梯利亚基恩做过颇有见地的现象学式的解读,后文将会涉及,在此首先可以确认的是,涂尔干在哲学思辨与社会学研究之间,是划下一道清晰界线的。虽然涂尔干承认社会学远没有物理学、化学、生物学等自然科学那样成熟,而且是否真能达到那样的成熟高度也很难讲,但在精神气质上,社会学可以而且必须与这些自然科学等同起来。除了精神气质,重要的还在于,社会学应该接受比自己更为成熟的科学方法论工具和程序,学会本着一种与自然科学家研究自然现象时所持有的不带偏见的客观态度来分析社会事实。

在《自杀论》中,涂尔干展示了用“外部特征”来“认识社会学所要研究的事实,以使科学家能够原原本本地发现事实”的研究技术、技巧。涂尔干敏锐地看到,日常生活世界确实存在着可以用科学的眼光,比如用数学关系来描述的规律性一面。《自杀论》按照这一思路深入研究了自杀问题。自杀表面看似完全由个人意志主导的一种行为,但其深层具有社会、文化的特征,而所谓社会、文化的特征,是指这种心理性、生理性的行为,其实深受社会、文化的影响和制约。作为个人之外部存在的社会、文化因素对于自杀的影响、制约的客观证据,可以在统计关系中找到。《自杀论》关注到了新教徒自杀率高于天主教徒的社会事实,涂尔干尝试通过具体的统计数据,从教义、失范、社会连带感、社会结构等角度,对这一现象作出了社会学学理上的解释。

二、教育社会学的“科学”情结

涂尔干积极倡导将“本着一种客观的态度来考察‘社会事实’”的实证主义精神应用到教育研究中,由此将教育研究建设成一门自然科学意义上的“实证科学”式的“教育科学”。这一“实证科学”式的“教育科学”就是教育社会学。因此可以说,教育社会学是从对自然科学的向往开始起步的。

由于历史境遇的“阴差阳错”,在涂尔干身上,社会学

与教育研究联系在了一起。

涂尔干一生都在讲授教育学,同时也讲授社会学。自1887年至1902年,在波尔多大学文学院,他一直开设每周一小时的教育学讲座。他的听众大多数都是些小学教师。在索邦,他于1902年代替并于1906年取代了比松的“教育科学”教席。直至去世,他教学工作中至少有三分之一,而且常常是三分之二都致力于教育学工作:开设公共课,为小学教师举办研讨会,为高等师范学校学生讲课。^⑨

由于教职的位置和工作职责所在,涂尔干不得不在思考社会学的同时思考教育研究。涂尔干1887年在当时任职的波尔多大学文学院开设的课程名称为“社会学与教育学”。不过此处的“教育学”,与目前我国师范院校普遍开设的“教育学”不尽相同,并非教授教育原理,而是讲授“教育科学”。“社会学与教育学”一课的开设,对涂尔干来说是天赐良机,借当时已多少确立了学科形象的教育学之名来推动、宣传、发展他的社会学理念。本质上讲,涂尔干不是教育学家而是社会学家,上课主要不是为了宣传自己的教育学或教育思想而是弘扬其社会学理念。当然,他的社会学理念中包括其教育社会学思想以及具体的研究,其教育社会学,也是根据其社会学理念来建构的。从结果上讲,涂尔干“献身于社会学研究”的同时就投身于了教育研究。其实更准确地说,涂尔干的教育研究是他社会学研究的条件保证。从学术史角度看,社会学一开始并非显学,在大学中没有正统地位,而是依靠教育学,尤其是教育理论的品牌才跨入大学之门的。

在波尔多大学开设了“社会学与教育学”一课,后来在巴黎大学(索邦)又坐上了“教育科学”主任教授教席的涂尔干,自然留下了许多有关教育的著作。《教育与社会学》、《道德教育》以及《教育思想的演进》是涂尔干主要的教育社会学论著。这三部著作都是涂尔干的讲演稿或讲课稿的合集,但在他生前并未面世。涂尔干去世后,由其学生辑集出版。可以想见,涂尔干在当时,其教学是在教育学课程上下功夫而研究则主要投入在社会学专著上。这几个教育讲演所针对的对象,主要是已从事一线教学工作或者是将要从事一线教学工作的教师或学生,套用现代的概念,就是一种师资培训或者说是教师教育。福孔奈指出,“这些讲稿是涂尔干一气呵成的。读者在这里看到的是手稿的教科书版”。^⑩就学术水准来讲,这些讲演的教学材料,与他的《社会分工论》、《自杀论》、《宗教生活的基本形式》等社会学专著相比,还是有较大的差距。但日本学者新堀通也认为,或许正因面对的是一线教育实践工作者,其方法论却在其中得到了更为直率、明白的表述。^⑪换言之,写的更为清晰直接、通俗易懂。

涂尔干教育研究的纲领性文本是《教育与社会学》一书。这本书简洁明了地表达了其教育社会学实证主义精神。涂尔干的问题意识是:

我们必须找出教育学反思的特点是什么,会产生什么样的结果。难道我们必须从中找到真正意义上的科学理论吗?难道我们所说的应该是作为一门科学,也就是教育科学的教育学吗?^⑫

对于以“难道”这样的强烈的反问形式提呈的问题,答案是yes。于是涂尔干继续从方法原则的角度阐述“真正意义上的科学理论”,以此来构思“教育科学的教育学”,即教育社会学。

实际上,要想把一系列研究称为科学,就必须满足一个充分必要条件:它应该表现出以下几个特征:

(1) 上述研究必须处理那些得到证实、选择和观察到的事实。的确,一门科学是靠它的对象来界定的:……

(2) 这些事实本身必须具有一种充分的同质性,可以根据同样的范畴归类。……

(3) 最后,科学研究这些事实是为了了解这些事实,只是通过一种非常公允的形式去了解这些事实。……就他(指科学家——笔者注)投身于科学考察的工作来说,他不能在意实践的结果。他只要说出什么,确定事物本来的样子就行了。……科学家的角色是表达现实,而不是评判现实。^⑬

“教育科学的教育学”应该满足以上三个条件。按照社会学方法准则的这一思路,教育研究要成为科学研究,不应该去“评判现实”而是应该“表达现实”。“教育科学”重在描述、解释和分析,它是“实是”研究,而不是“应是”主张不是价值判断。这也是教育社会学的研究起点。涂尔干是将教育学与教育科学作明确区分的。他认为,教育学与教育科学所追求的目标迥然不同。教育学从理论上提呈教育的应是,为未来确定相应的行为规范,努力建设全新的教育体制去取代旧教育体制,而教育科学则旨在记录和解释现实中的教育现象。教育学立足实践经验,重教育技术,提倡实践性理论,设定教育目标,为教育工作者的实践活动提供行为指南,而教育科学重记录重分析重解释,旨在认识和理解教育的实是。“应是”是理念而“实是”是现象,是涂尔干反复强调的“物”。在涂尔干眼里,教育学的种种下位学科当中,能称得上教育科学的也就是教育社会学了。当然,在涂尔干的当时,教育学也并未像现在这样下位分支的如此之细,而且涂尔干虽然在讲授“社会学与教育学”的课程,他是把教育社会学作为社会学而非教育学来构思的。实证主义的教育社会学是教育科学,不是教育学,这个学科的研究往往表现

出“禁欲”的自觉,在做出分析解释后就心满意足,而不像许多崇尚为实践“开药方”的教育学研究那样,急吼吼地一定要提出若干政策性、操作性的意见建议想要立竿见影地改变现状解决问题才肯善罢甘休。从这一角度讲,教育社会学研究注重的是研究之学理意义,而教育学研究看重的是研究之现实意义。这之间有本质性的区别。教育社会学呱呱落地的当时,就跟涂尔干的名字、跟社会学的学科名称连在一起。它是社会学实证主义精神在教育研究中的应用,是一门教育科学。

三、教育社会学的“社会”情结

教育社会学研究注重学理意义而教育学研究看重现实意义,这并非是指涂尔干的实证主义思想缺乏“社会”关怀。

对于社会规范的强调,一直是涂尔干思想的一条主线。规范关系到社会整合和延续,而后者是涂尔干最大的关心所在。如果说社会学研究除学理意义外也要重视现实意义,那么可以说,对社会整合和延续问题的关心是涂尔干社会学之现实意义的集中体现。涂尔干是“社会”主义者,认为社会具有无可替代的先在价值,乃为存在之基础。“除了社会之外,不会再有任何能够为道德行为提供目的的东西”。^⑭政策、对策的思考,一切都应围绕如何让社会更加美好(而美好主要表现为整合和延续)来展开。社会如何更好地整合延续呢?探讨这一问题,涂尔干首先想到了教育,想到了社会化。教育现象是一种社会事实,而教育功能则反映为一种社会整合机制,就这一点,涂尔干在《道德教育》中作了比较充分的阐述。

美国学者威尔逊评述说《道德教育》一书“也许是涂尔干最不知名的著作,尽管它是涂尔干应用社会学的最好说明”。^⑮涂尔干是如何在这部“最不知名的著作”中“最好”地将社会学(社会学方法准则)应用于道德教育(扩而言之是社会整合延续)问题讨论的呢?

涂尔干当然不会思辨地去回答“何谓道德”,而是首先交代处理道德问题的方法或曰态度:

我们正在亲眼目睹着一门科学创立的过程,尽管这门科学尚在起步阶段,却开始把道德生活的现象当作自然的现象来处理,换句话说,把道德生活的现象当作理性的现象来处理。^⑯

“当作自然的现象来处理”几个字非常关键,正如前述,乃是实证主义的社会学方法准则的核心。对于社会整合和延续的关注虽然从根本上来讲是一种对于社会现实意义的关照,但关照却必须经由学理意义的探讨和强调来达成。关照当然也需要落实在具体操作,那就是具体去追问到底如何把“道德生活的现象当作自然的现象来

处理”。涂尔干的回答是:

我们不会因为从某种不通过观察等其他形式而确定的某种道德观念,为证明“道德的”这一修饰语而问道德行为应该是什么。相反,我们应该观察的是,我们贴上此类标签的,究竟是什么类型的行为。什么样的行为方式会被称赞为“道德的”?这些行为模式有什么样的特征?^⑰

关键是要去观察“道德”描述“道德”分析“道德”而不是评判“道德”。讨论道德问题,先从这一点开始起步。看看究竟是“什么样的行为方式被称赞为‘道德的’”,并具有“什么样的特征”。而当去观察去描述时,首先进入“分析”之视线的或者说应该去关注的,是道德的“功能”,而由功能,则可以得到对于“何谓道德”的实证性的、而非思辨性的理解。如果要下定义,则道德是一套行为规范体系,它决定了个体在既定的情境中该如何选择行为。

首先,我们通常称之为道德的所有行为,都有一个共同的方面。所有这样的行为都遵循着预先确定的规范。……道德是由预先决定行为表现的行动规范体系所组成的。这些规范规定着一个人在既定的情境中应该怎样行动。^⑱

可以看出,实证性的分析,在涂尔干那里具体演变为“功能”分析。功能反映在“规范”两字上,作用是决定一个人在既定情境中怎样行动。涂尔干不仅解释了何谓道德,而且还进一步阐发了道德的三大基本要素:纪律、对社会群体的依恋、自主。首先,涂尔干认识到“遵循着预先确定的规范”之“规范”一词实际上有两个层面,一个层面指的是过去的传统或生活中的常规性偏好,它是一个习惯行为体系,另一个层面则指权威与命令,是一个命令体系,而将这紧密相连的两个体系涵括起来的就是纪律。“道德的基本要素就是纪律精神”,^⑲这是第一基本要素。其次,涂尔干认为在个体身上发现不了道德,道德一定存在在群体当中,表现为对群体的感情。人只有在群体中才能感受道德,只有作为群体的一员并依恋于群体,才是道德的。“真正意义上的道德生活领域的起点,就是集体生活的起点,换言之,只有在我们作为社会存在的意义上,我们才是道德存在。”^⑳“道德目标也就是那些以社会为对象的目标。而合乎道德地行动,也就是根据集体利益而行动。”^㉑涂尔干是“社会”主义者,在他看来,对社会群体的依恋是第二基本要素。道德是为社会而制定出来的,为道德行为赋予意义的,也只有社会而已。最后,是第三要素“自主”或曰“道德的知性”,涂尔干把它称之为“最重要的要素”。^㉒这一要素涉及到“知”(“了解”),涉及到“自觉意识”,“我们还必须对我们行为的理

由有所了解,尽可能清晰完整地明了这些理由”。²³而如果是“自觉”、“知性”是道德要素而且是最重要的要素,那么作用于“自觉”、“知性”开发的教育就必然是一种面向道德的行为。也正因此,涂尔干就教育有一个发人深省的观点:所有教育都是道德教育。

我们不能如此僵硬地把道德教育范围局限于教室中的课时:它不是某时某刻的事情,而是每时每刻的事情。我们必须把道德教育融合在整个学校生活之中,就像道德本身卷入集体生活的整张网中一样。²⁴

涂尔干的教育社会学思想,某种意义上说,是一种道德教育理论,围绕着社会化、社会整合和延续层层展开,深刻地体现出了他的“社会”情结。涂尔干认为,现代社会需要一种建立在理性之上的固有道德,而社会的整合也是建立在社会义务与责任的道德维系之上。教育和社会化本身就是一种道德,它是理性,是善,是义务。

与《道德教育》一起构成涂尔干教育社会学之主要思想的,还有《教育思想的演进》一书。从风格上说两本书差异较大,虽然都注重实证性的描述和分析,但前者的论述充满道德般的激情,社会整合、延续的责任情结表露的淋漓尽致,而后者在文字表述上则相对冷静许多,重在拉开距离,客观地分析教育体系的历史起源。但是,责任情结依然还在,这导致了一个很另类的结尾。

涂尔干1904-1905年开始在巴黎大学开设法国教育史,后一直教授这门课,留下了一部讲稿,也就是后来直到1938年才得以出版的《教育思想的演进》。这门课的受众是要参加大中学校教师资格考试的考生。巴黎大学决定为这些考生开设一门教育理论方面的专业培训课,任务交给了涂尔干。涂尔干一直有兴趣于教育与教学方面问题,曾坦陈“甚至在我还不曾像今天这样把全部精力投入讲授教育理论的时候,我就已经很想研究我们的中学教育是怎样兴起和发展的”。²⁵哈布瓦赫评价道,涂尔干“成功贯彻了构筑经典教育理论的三种研究视角:道德教育、儿童心理学和教育学史”。²⁶这三种视角中,除儿童心理学外,在道德教育和教育学史方面涂尔干都有传世论著,也就是《道德教育》与《教育思想的演进》。尤其是后者,受到了著名教育社会学者卡拉贝尔和哈尔西的高度评价:

涂尔干对于教育社会学的最大贡献,并不是《社会分工论》,而是其直接以教育为对象的研究。尤其重要的是《教育思想的演进》这本非常出色但并没有得到广泛阅读的著作。²⁷

他的《教育思想的演进》,有些地方过于笼统显得机械,但表现了将微观和宏观层面整合在一起的

社会学分析乃为可能而且必要,在这一点上可以说意义独特。分析社会结构和教育过程的研究,没有哪个教育社会学者的书,能够在质和质量两方面,超过这本70年前写的专著。²⁸

这部以社会结构与教育过程为主题、事实分析因果分析为特点的教育社会史著作,结尾却很另类。“他在这部长篇历史研究的结尾处,写下了长长的两篇规范性论述”,“这些篇章包含了一套全面的教育理论,兼具实证性和系统性,也非常切合当时的需要”。²⁹

“非常切合当时的需要”是指涂尔干的听讲对象主要是各级教师和想要成为教师的人,他们渴望实践性政策性的激励和操作技能。涂尔干因此也认识到“要把一种精神传递给那些将要应召从事这种教学的教师们,这种精神想来会使他们的工作中充满干劲。”³⁰在此,所谓的“一种精神”,乃是指社会整合与延续的责任。从精神传递角度讲,《教育思想的演进》一书具有与《道德教育》同样的“社会”情结。只是涂尔干认识到“关键在于不仅要引导他们去了解对于自己将要担负负责的教育过程中所牵涉到的那些重大问题,建议采用什么样的方法加以解决,并且要在同等的程度上引导他们去了解这些问题本身。”……“而这样的一种引导只能来自于对教育理论的研习,如果这样的研习的确有价值,就必须抓住适当的时机予以教授,也就是说,必须趁未来的教师还是个大学生的時候告诉他们”。³¹可见《教育思想的演进》还是把“社会”的责任落实到了“理论的研习”,换言之也就是原理性的东西的科学认识上。涂尔干的教育社会学,是一种“科学”情结与“社会”情结有机关联的学问。

四、实证主义的复杂性以及涂尔干的教育社会学贡献

虽然涂尔干自己只承认孔德对其影响主要体现在实证方法的方法论把握上,也即将科学的理性主义应用到人的行为研究上,但近年有学者注意到此间的问题其实很复杂,对于这一影响关系以及实证主义的理解,应该放在一个更为多元的语境下来解读。这一点,前文提到的美国学者梯利亚基恩的见解令人耳目一新,他认为人们对于实证主义理解存在着片面之嫌。实证主义其实有两种,一是孔德开创的早期实证主义,兴起于19世纪,二是与维也纳学派相联系的当代实证主义,盛行于20世纪。后者也被冠名为“逻辑-数学实证主义”,秉持的是将自然科学方法套用在社会现象研究之上的研究态度。重要的是,当代实证主义思想主张容不得人之意义的追求,而孔德的早期实证主义却不然。

涂尔干是孔德实证主义的继承人;尽管他拒斥

孔德的综合体系的某些方面,例如孔德关于“三阶段规律”的一元论进化原则,但孔德实证主义的精神成了涂尔干社会学的基础。……首先,社会学实证主义不只是对社会世界的科学研究,它还试图为现代社会秩序寻找新的道德基础。其次,从根本上说,孔德实证主义所理解的“科学”是一种人类活动,它是在历史过程中随机出现的。这就意味着每一种新科学的出现都是以先前的科学为背景的,而每一种新科学又都达到了一个新的水平。社会学是研究“社会存在”的现实:这一现实不能还原为生物的或心理的存在,更不能还原为化学或物理的存在,它是主体间的意识——它存在于孔德所说的人类“合意(Consensus)”之中。^⑳

“主体间的意识”表达很现象学,让人想到现象学的主要概念“主体间性”一词。事实上,梯利亚基恩在早期实证主义中确实嗅出了现象学味道,认为“涂尔干的实证主义或许离当代社会学的实证主义比离胡塞尔的现象学要更远一些”,^㉑“涂尔干的实证主义并没有将社会现实还原为自然主义的自然概念。相反,像胡塞尔一样他把科学看作是以主体间的意识活动为基础的。”^㉒换言之,即便承认涂尔干有“物”的思想、“科学”的思想、“理性主义”的思想,“物”“科学”“理性主义”也是建立在“主体间的意识活动”之上的。

梯利亚基恩具体比较了涂尔干《宗教生活的基本形式》和胡塞尔《欧洲科学的危机与先验现象学》这两本各自的“顶峰之作”,指出了两者在某些关键部分的相通:

涂尔干和胡塞尔都关注知识的结构和基础的问题,而且改变关于知识的传统观念也正是他们的共同旨趣。此外,象胡塞尔一样涂尔干也讨论了知识的开端问题。胡塞尔从古希腊人对“认识”的理解中寻找科学和哲学的原始统一性,而涂尔干从原始社会的知识形式中探究知识的结构性基础。^㉓

涂尔干认为可以客观地研究社会现象,而且当他说社会学必须把这些现象当作“事物”来对待的时候,他并不是说社会现象与物理“实体”是相同的,而是说在研究社会现象时必须排斥自然主义的偏见。因此,他的戒律“必须根除先入之见”与胡塞尔的格言“诉诸事物本身”有同样的方法论意义:两者都强调如果要透过现象而深入到现实的基础的话就必须将自然态度悬隔起来。^㉔

梯利亚基恩将涂尔干与胡塞尔并列起来进行论述的,颇为大胆但又耐人寻味的观点之积极意义在于,他确实为重新认识涂尔干,尤其是思考涂尔干对于教育社会学之意义提供了富有启发性的见解。启发性在于,梯利

亚基恩是从一个更为整体的立场上来认识涂尔干的,他把涂尔干后期的知识社会学(也是宗教社会学)也纳入了他谈论涂尔干之实证主义的话语系统,使我们对于涂尔干的教育社会学思想可以有一个更复杂但更全面的思考。

梯利亚基恩提到早期实证主义的一个重要面向——实证主义成为一种宗教,用以保证社会的重建,而这也确实可以直接套用在涂尔干思想上,是理解涂尔干思想价值及其教育社会学贡献的一个重要切入点。梯利亚基恩写道:

孔德所说的“实证知识”与18世纪的“怀疑主义”和批判精神相对立——后者通过瓦解知识的本质上的统一而削弱了人和社会的有机统一。……实证主义不仅要对知识进行综合,而且要为与社会秩序的统一提供新的基础。众所周知,在后期孔德把“实证主义”看作不仅是一种知识体系,而且是一种宗教——这种宗教的根据既在于启示也在于社会学观察。在孔德那里,社会学实证主义是受一种社会重建精神激励的、是以对欧洲精神危机的关切为背景的,因而他要透过欧洲的“客观”现象的表面而深入到其精神实质中去。^㉕

孔德实证主义试图为社会建立一种新的“世俗的”或“市民的”宗教,而涂尔干也早就注意到宗教与社会的关系。^㉖

从《道德教育》一书我们知道,涂尔干是坚定的“社会”主义者,持有强烈的社会整合与延续、秩序建构与保证的责任情结。而这,到了后期,乃成为涂尔干转而关注宗教与文化研究的一个根本动力。涂尔干后期著作,包括其知识社会学(宗教社会学)研究,证明了他的“社会”责任情结异常的浓烈:社会学实证主义不只是对社会世界的科学研究,它还试图为现代社会秩序寻求新的道德基础,而这一道德基础,关涉到意义(主体间的意识活动)的追问和整合。

美国著名社会学家,也是冲突学派的著名教育社会学家柯林斯指出,涂尔干最重要的一部著作应该是其后期的《宗教生活的基本形式》。从这部书中可以看出,涂尔干传统中有一个隐秘的侧面与冲突理论非常吻合,他的理论提供了一个说明什么决定了内部群体团结和构成它们等级文化的那些符号和观点的性质的决定性方法。事实上,他的理论说明了社会整合与道义团结最强烈或是最微弱时的各种可变条件,仪式是各种团结群体得以形成和动员起来的机制。^㉗

《宗教生活的基本形式》一书一般被定位为宗教社会学的名著、知识社会学的开山之作,很少有学者将它联系

到教育社会学。涂尔干确实在书中没有直接论述教育,主要是在探讨宗教与知识理论问题。涂尔干把他的知识理论安置在了宗教研究当中,理解其知识社会学,首先须得从他的宗教社会学解读出发。我国学者刘文旋注意到此书的“有机论”特色,并论述了与实证主义的关系以及涂尔干的思想变化。

涂尔干很大程度上是在两种不同的哲学传统背景下发展其社会理论的。从方法论上说,他把实证主义和有机论(organicism)糅合在了一起。……实证主义仅仅强调这样一条规则:对于现象必须根据那些现象自身作出解释,而不能诉诸于经验无关的“事实”。有机论则根据某种强调社会和生物有机体之间的联系或相似性的模型构造关于世界的概念。在有机论看来,社会是一个整体性的实体,具有超出其组成成员之上的自身生命。^⑩

社会是一个整体性的实体,具有超出其组成成员之上的自身生命,这一直是涂尔干的信念。纵观涂尔干的思想演变,这一点他始终立场贯彻如一。涂尔干始终是一个有机论者,只不过在其早期甚至中期,因为着重强调“科学”实证主义,对于学理性的理性分析的追求,一定程度上风头盖过了有机论的主张,发生了如刘文旋所指出的“有机论被实证主义冲淡”^⑪的现象。而这一点在涂尔干后期著作中有明显改观。《宗教生活的基本形式》尤其突出了有机论的特点。而也正因为信仰着社会超越个人,梯利亚基恩所试图寻找的涂尔干的意义建构意识,即便存在也不发生在微观的个人行动者层面,而必定是在集体层面。《宗教生活的基本形式》所展开的知识社会学理论,是一种对于集体层面的意义建构的讨论,而集体层面的意义建构,无疑直接联系着社会整合。在此,我们看到了“意义”与“社会整合”(也就是“教育”)的关联。

教育社会学在后来的发展过程中,对涂尔干思想的营养汲取存在着偏颇:仅在涂尔干早、中期社会学理论的框架下谈他的教育社会学贡献,思想上把涂尔干看作是实证主义甚至功能主义的旗手,方法上则是统计学分析的始祖,而缺乏一种发展的眼光看涂尔干的研究,对他后期社会学著作少有涉及,始终没有在《宗教生活的基本形式》中发掘出教育社会学在思想、方法层面的新的发展可能性。然而某种意义上说,也正因其《宗教生活的基本形式》一书,在集体层面的意义建构一点上,将教育社会学与知识社会学,围绕着表征、仪式、符号、秩序、权力、团结、等级文化、社会延续等主题,有机地串联了起来。可以说,涂尔干对于教育社会学的一个重要贡献,在于他为教育社会学与知识社会学的有机连接,在思想上提供了极

为丰富的可能性。

注:

- ①【日】富永健一:《现代の社会科学者》,講談社1984年版,第74—76页。
- ②【美】亚历山大《新功能主义及其后》,彭牧等译,译林出版社2003年版,第32页。
- ③谭光鼎《E. Durkheim: 结构功能论大师与教育社会学的先驱》,载谭光鼎、王丽云主编《教育社会学: 人物与思想》,高等教育出版社2006年版,第36—37页。
- ④⑤⑥⑦⑧【法】涂尔干《第一版序言》,狄玉明译,载涂尔干《社会学方法的准则》,商务印书馆2013年版,第4、21、3—4、7、7页。
- ⑨【法】福孔奈《初版序言: 涂尔干的教育学工作》,陈光金等译,载涂尔干《道德教育》,上海人民出版社2001年版,第273页。
- ⑩【法】福孔奈《前言》,陈光金等译,载涂尔干《道德教育》,上海人民出版社2001年版,第3页。
- ⑪【日】新堀通也:《デュールケム研究: 社会学と教育学》,文化評論出版株式会社1966年版,第450页。
- ⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔【法】涂尔干《道德教育》,陈光金等译,上海人民出版社2001年版,第327、327—328、66、9、56、25—26、33、65、60、119、118、123页。
- ⑮【美】威尔逊《〈道德教育〉英文单行本编者引言》,陈光金等译,载涂尔干《道德教育》,上海人民出版社2001年版,第481页。
- ⑳㉑【法】涂尔干《教育思想的演进》,李康译,上海人民出版社2003年版,第3、3—4、4页。
- ㉒㉓【法】哈布瓦赫《导言》,李康译,载涂尔干《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版,第1、6页。
- ㉔⑳Karabel, J. & Halsey, A. H. (ed), 1977. Power and Ideology in Education, Oxford University Press. p. 72 p. 74.
- ㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛【美】梯利亚基恩《涂尔干与胡塞尔: 实证主义精神与现象学精神之比较》,任元彪译,载苏国勋、刘小枫主编《社会理论的开端和终结》,上海三联书店2005年版,第223、227、224、221、227、221、224页。
- ㉜【美】柯林斯《冲突社会学中的迪尔凯姆传统》,戴聪腾译,载亚历山大编《迪尔凯姆社会学: 文化研究》,辽宁教育出版社2001年版,第150—151页。
- ㉝㉞刘文旋《社会、集体表征和人类认知: 涂尔干的知识社会学》,《哲学研究》2003年第9期。

(责任编辑: 于 是)

(下转第135页)

注:

- ① Clifford Geertz. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books. p. 5.
- ② Boston Davies & Ross Zerchykov. (1981). Parents as an Interest Group, *Education and Urban Society*, 13(2): 173 - 192.
- ③④ Fullan, M. (1998). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London and New York: the Falmer Press. p. 42, p. 68.
- ⑤ Kridel, C. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*,

CA: Sage. pp. 864 - 865.

- ⑥ Banathy, B. (1988). Improvement or transformation, *Noteworthy* (Denver, CO, McREL). 转引自 Holly, P. (1990). "Catching the Wave Of The Future": Moving Beyond School Effectiveness By Redesigning Schools, *School Organization*, 10(2/3): 195 - 212.

(责任编辑: 于 是)

Research on the Ways of Thinking of Education Reform

Qin Yuyou

Abstract: Education reform is a process to update recognitions, adjust interests and change cultures. Recognitions, interests and cultures are three perspectives or focuses to promote education reform. Based on these perspectives or focuses, the thinking ways of education reform include ways of thinking of epistemology, interest theory and culturalism. There will be deviations or errors of understanding and practice of education reform when one way of thinking is used beyond their own strength areas. Therefore, the advantages and limitations of these three kinds of ways of thinking must be recognized, and they must be used rationally in order to advance education reform deeply and smoothly.

Key words: education reform; way of thinking; thinking of epistemology; thinking of interest theory; thinking of culturalism

(上接第 142 页)

E. Durkheim's Positivism and Sociology of Education

He Xiaoxing

Abstract: E. Durkheim promoted positivism in his works of sociology of education, reflecting his great sense of "science" and "society". But our understanding of Durkheim's contributions to sociology of education is still limited or even biased on his earlier works. Researchers have directed little attention to what Durkheim's later work means to sociology of education. This paper revisits Durkheim's ideas, indicating the significance of the signposts he provides for the organic linkage of sociology of education and sociology of knowledge.

Key words: E. Durkheim; positivism; sociology of education; sociology of knowledge