

# 教育、社会与人性的三重变奏

——杜威与布迪厄教育理念刍议

张 伟

(北京师范大学 国际与比较教育研究院, 北京 100875)

**【摘 要】** 基于对教育、社会与人性的不同理解, 杜威和布迪厄分别构建其各自取向不同的教育理念体系: 杜威从政治哲学与哲学人类学出发, 将教育看成是建设民主社会与实现人性成长的现实手段; 布迪厄则从社会实践理论与批判社会学入手, 将教育看成是进行文化再生产和个体争夺利益的权力场域。杜威与布迪厄对于教育、社会与人性三者复杂关系的揭示, 为后人理解教育的本质提供了助益。

**【关键词】** 杜威; 布迪厄; 民主教育; 文化再生产

**【中图分类号】** G40-09 **【文章编号】** 1002-3054 (2016) 05-0103-08

**【文献标识码】** A **【DOI】** 10.13262/j.bjsshkxy.bjshkx.160512

从教育理念发展的历史格局来看, 20 世纪是一个繁荣与困顿并存的时期: 一方面是各式各样的教育思想与流派的持续涌现与彼此争鸣; 另一方面则是教育理念普遍面临着与现实脱节的实践难题, 始终没有一种学说能够像赫尔巴特教育理论一样被社会大众所认同并对教育实践产生深远影响。教育理念在数量层面的繁荣并没有掩盖其现实中的窘迫, 这一悖论成为人们对于 20 世纪教育现实的“集体记忆”, 也成为后人反思教育理念未来走向的现实基础。梁启超曾说: “凡‘思’非皆能成‘潮’, 能成潮者, 则其思必有相当之价值, 而又适合于其时代之要求者也。”<sup>[1](P13)]</sup> 一种教育理念想要真正地掀起一场声势浩大的教育思潮, 进而引发社会层面的教育改革, 除了自身应具备深邃的思想魅力外, 还要紧密地贴合时代发

展的迫切要求。

在 20 世纪争奇斗艳般的教育理论舞台上, 真正有能力引起社会变革并最终被历史所铭记的原创学说可谓凤毛麟角。然而正是在如此逼仄的环境下, 杜威 (John Dewey, 1859-1952) 与布迪厄 (Pierre Bourdieu, 1930-2002) 两位学者却以其深厚的理论功底和动人的淑世情怀提升了整个教育理念世界的精神品格, 成为当时以及后世理解和反思教育时始终难以忽视的两座“思想高峰”。思想之所以崇高便在于其对于人们所具有的永恒价值, 唯有对前辈学人的思想进行回顾与反思, 我们才能真正把握所处教育世界的演变历程与未来走向。本文尝试对杜威与布迪厄的教育理念进行学理层面上的比较与探讨, 以期能够对人们理解教育的本质有所助益。

**【收稿日期】** 2015-12-29

**【作者简介】** 张伟 (1988-), 男, 山东临沂人, 北京师范大学国际与比较教育研究院博士后。

**【基金项目】** 北京市哲学社会科学规划重点项目 (13JYA003)

## 一、杜威与布迪厄教育理念概述

教育活动的本质是人对其所托身的社会的思考和参与,是人的观念对于外部世界的理想化改造,任何有价值的教育思想都应该涉及双重维度的思考:一是哲学维度——通过对人的本质的反思和追问来把握个体存在的整体样态,并以此为教育的展开寻找根植于人性的理性根基;二是社会维度——借由对社会现实的认识和理解把握教育活动的外部世界,从而帮助人们洞察教育的历史和现实并规划其未来走向。哲学和社会组成了教育所筹划的整个意义系统,对于哲学与社会问题的思考,确保了教育理念既不流于主观臆断,又不坠于客观决定,而是能够在某种程度上实现客观与主观的融合与统一,从而达到理想的圆融状态。换言之,有价值的教育理念首先应该是建基于逻辑自洽、实践有效与学理深邃的基础上并充满主体性的普遍哲学,人们之所以推崇杜威与布迪厄,正是由于其学说扎根于自身深刻的哲学思考并且始终面向人在社会中的存在境遇。

### 1. 杜威教育哲学的精髓:教育应面向民主生活

在杜威看来,教育一方面关乎人的现实生活,另一方面也攸关民主社会的建立,对于个体而言,民主生活既是可欲的理想生活,又是通过教育可以实现的未来选择,教育的终极价值就在于其能够构建奠基于民主理念之上的理想社会。在杜威漫长而丰富的一生中,“教育可以通向民主生活”的理念成为其矢志不渝的“天职”,民主生活既是其哲学观,更是其生活观,杜威将民主主义教育看成是将民主生活接榫于现实世界的实践方式,也是个体值得永恒追求的生存意义。在《民主与教育》中,杜威认为教育应该担负更为深刻的存在意义,它不应被简单地看成是培养人的技艺,而是应该被看成是一种提升人与社会的实践智慧。对于广为流行的“教育工具论”,杜威批判道:“教育的目标如果是外定的,便是不实在而遥远的,其恶果之一是:因为行不通而导致胡乱地利用眼前的条件。”<sup>[2](P94)</sup>民主主义教育

的宗旨在于强调教育的意义就是将人引入社会生活——民主团体所特有的协作生活模式——之中,个人在这个以全面参与和共同交流为特点的共同体中生活,其社会同情心与审慎的道德理性将逐步形成。需要指出的是,《民主与教育》不仅是杜威教育思想的真实书写,更是其最重要的哲学理论作品,杜威曾说,“只有这本书最接近于自己‘全部哲学立场’的总结”。<sup>[3](P137)</sup>民主教育挑战了人们对于教育的传统认识,教育不再被简单地视为对人进行社会化改造的手段,而是被提升为关乎哲学理念和理想社会的实践方式,是通往未来民主生活的现实途径。

按照杜威的设想,民主教育是一个人们进行探究的共同体,如果民主教育的改革能够成功,那么其结果将不仅是对现有制度的糟粕方面进行基本改造,更是对整个制度的理论根基进行一场翻天覆地的革新,即民主主义的教育将能够引发一场社会层面上的“革命”,人作为一种实现民主社会的能动因素,通过参与民主的教育而实现自身价值。

### 2. 布迪厄批判理论的核心:教育传递文化资本

布迪厄的教育理论与杜威的教育学说大异其趣。在前者咄咄逼人式的社会批判理论体系中,教育不再是建设理想社会的实践方式,而是成为构建“符号—权力”社会的现实手段,教育的功能也并非是改善人与社会的糟糕状况,而是帮助现存社会进行文化再生产,最终形成一个代际差异不断延续的不平等社会,教育通过传递不平等的文化资本实现了自身对于社会的根本价值。不同于杜威以哲学理念来认识教育的切入方式,布迪厄的教育思想根植于教育系统与阶级、文化以及权力的紧密联系,强调教育是一种实现社会目标的工具,其功能是使来自不同阶层的个人传递着各自迥然不同的文化资本并重现不平等的阶层差异,教育不是弥合阶层差异,而是维系社会原有的不平等状态。在布迪厄看来,教育系统对现实社会中各种资本的代际传递具有重要意义,人们应当正视教育与不同社会阶层的权力再生产

之间的紧密关联。教育场域并不能独立于现实社会之外,而是各种资本进行权力争夺和利益交换的场所,教育中的个人基于生存本能与扩张欲望的推动进行各自的行为选择,根本目标则是采取不同的教育投资策略来维护或提升自身在社会阶层中的位次。

布迪厄立足于社会调查,并以此为基础构建起对教育的整体认识。在出发点的选取上,布迪厄始终以获取利益与掌握权力作为个体参与教育活动的根本取向,社会则依靠教育的调节功能实现了人的主观目标和社会体制之间的互动。文化资本的传递(文化再生产)是布迪厄对教育场域内复杂而盘结的关系模型做出的最为清晰与个人化的理念解读,他认为教育并不关乎理想社会的筹划和构建,而是立足于现实社会,服务于人的利益争夺。应当承认,布迪厄在一定程度上准确地发现了教育对社会结构再生产的重要作用。

总体而言,杜威与布迪厄对教育本性的认知近乎截然对立,前者专注于教育与民主社会的紧密关系,是融合了政治哲学和哲学人类学的“教育社会学”;布迪厄则始终将观察教育的落脚点放置于个人如何在现实教育场域中依靠文化资本的传递来获取利益,因此可以被看成是围绕教育利益而形成的“教育经济学”。不管是在杜威“民主社会”的构建中,还是在布迪厄“文化资本”的传递里,教育作为一种重要力量都切实参与到两位学人理念大厦的构建中,并始终扮演着复杂而微妙的角色。

## 二、教育与社会:面向理想与直面现实

教育与社会的关系问题涉及到教育的价值取向,是每一位教育问题的思考者都应面对的理念难题,个体基于各自经验与认识的不同会对这一问题给予不同回答。然而无论何种答案都会在根本上涉及以下两个命题:一是教育自身的性质问题,即教育是一个已被社会所型塑的存在物,还是一个具有自塑力并能积极影响社会的变动体;二是教育活动的取向问题,即教育是只能专注于

自身领域和专业利益,还是应当肩负超越性的社会价值和意义。教育与社会的关系问题考验着回答者的价值取向和认知逻辑。由于本身的价值选择、精神旨归及所处社会的文化氛围与时代精神均存在差异,杜威和布迪厄对这一问题的认识存在明显分歧。

### 1. 杜威:教育应构建理想社会

杜威认为教育的存在意义就是应当构建理想社会,这一理念根源于其所生活的时代背景。美国是一个移民国家,教育在其中具有特殊地位,许多人都将教育看做实现族群融合、提升社会文化的有效途径。19世纪末期的美国已经具备了影响甚至改变世界教育未来走向的现实条件,杜威学说的出现则直接回应了美国作为新兴发达国家要在教育理论领域树立新式典范的文化诉求。如何建立一个理性而又民主的理想社会,是杜威思考教育问题的现实出发点。对杜威来说,民主生活是一种“好”的生活状态,其建立和维护依赖充满民主精神的教育事业,这种教育最终能够帮助人们以民主的方式建立起新的社会。杜威将其教育哲学看成是对民主经验的思考,教育也应该在未来的民主社会中发挥主导性作用,唯有如此,整个社会才能向着民主方向演变。

在杜威看来,民主生活是一种普遍共享的生活方式,人们在民主的生活中不是追求各自的物质利益,而是追求理想状态下不断完善的“善”的生活状态。杜威并不回避民主理想和现实状况的差距,他提醒人们应该注意教育在解决困难时的重要作用,指出“民主必须由一代人来创生,教育则是民主的助产人”。<sup>[4](P139)</sup>如果人们想要创建理想的民主社会,就必须先熟悉一种能够共同合作与分享的生活模式,这种模式的建立过程就是民众共同学习的合作过程,本质上是人人参与的教育过程,其结果是实现新个体与新群体的塑造和养成,从而使其具备参与民主生活与公共空间的能力。从这个角度而言,民主化的教育是弥合现实与理想之间的差距进而实现民主社会的有效方式。

## 2. 布迪厄：教育在固化社会差异

布迪厄对于教育与社会关系问题的思考同样受到自身所处历史时期的影响。这位社会批判理念的“拥趸”早期求学于巴黎高师，学校中浓厚精英文化气息的强烈刺激使来自法国边陲小镇的乡下人产生“边缘人”意识，布迪厄选择以理论批判为武器对学校高高在上的当权者进行反抗。不过幸运的是，受惠于法国理论界自由与包容的学术风气，布迪厄非但没有因其批判立场被排斥于主流学界之外，反而成功跻身为法国知识界名流。

作为一名颇有见地的社会学家，布迪厄很早就表现出对法国高等教育场域的研究兴趣，他将高等教育系统置于广阔的社会运行机制中考察、反思。借用社会学中“原始人社会与神话世界”的分析系统，布迪厄对法国教育与社会的关系问题进行了深入剖析。在《再生产》一书中，布迪厄提出法国教育存在着三种隐藏的社会功能：内在功能、外在功能与合法化功能。“内在功能”是教育最基本与核心的功能，是指学校通过对特定知识与文化的“保存、灌输、神化”三步骤，使学生接受统治阶层所认可的文化传统；“外在功能”是指教育在强化而不是改善文化资本的不平等分配，即教育总是再生产着不平等的社会阶级关系；“合法化功能”是指通过宣传公平竞争和文化遗产继承的神圣性，教育使人们的注意力偏离其社会再生产功能并对之产生误识，最终达到一种人人默许的无意识状态。<sup>[5](P74)</sup>教育通过发挥上述三种功能切实参与到法国社会的构建与营造之中，使得原有的阶层差异得到维系。

## 3. “应然”与“实然”之间

在对待教育与社会的关系问题上，杜威将教育看成是超越个人自身利益、关乎共同体未来理想社会模式构建的实践活动；而在布迪厄看来，教育则是有着自身独立的建制结构、专业利益和资源分配的特殊事物，是个体争夺利益的权力场域。布迪厄把教育系统视为一个控制社会阶层流动与巩固精英阶层特权地位的社会机构，它是为

各种形式文化资本的积累提供生产、分配与交换的基础性场域，教育规模的扩大并不能显著增加社会公平，反而通过允许文化资本的世代传递给优势学生以更好的学术成就与职业机会，从而维持甚至扩大社会阶层的不平等状况。

杜威提出，教育应该是“务实的、美学的、以增长为导向的、历史主义的、社群主义性质的……教育的核心目的就是自我教化，自我教化体现了教育过程的终极本质，也体现了其基本的道德特征，自我教化便是民主共同体的培育”。<sup>[6](P72)</sup>民主教育所关心的是教育对于社会的“能为”和“应为”问题。与杜威不同，布迪厄秉持批判精神来审视教育，认为教育行动是由专断权力所强加的文化专断，同时将所有的教育行动看成是一种符号暴力，教育行动的目标是再生产统治阶级或被统治阶级的文化专断。教育既不神圣也不神秘，而是始终围绕着现实利益的争夺。概言之，杜威与布迪厄都认识到了教育对社会的巨大作用，但却在教育“应然”和“实然”价值之间做出了截然相反的选择。

## 三、个人与教育：人性增长与利益争夺

任何社会中教育事业的发展都离不开占主导地位群体对教育与人性关系的理解与反思，许多具有特殊价值的教育思想的产生就是人们对于这一问题进行探讨和追问的结果。杜威与布迪厄同样没有回避教育与人性的复杂关系问题。正是对该问题的思考决定了二者取向不同的教育价值理念。

### 1. 杜威：教育促进人性增长

对杜威而言，民主教育与传统教育的重要分歧便是对于人的生存处境和价值担当的理解不同，“传统教育建立在‘人性二元对立’的命题之上，它把‘心灵与肉’、‘理论与实践’、‘文化与功效’截然区分开来，进而形成两种分离且毫不相干的教育形式”。<sup>[7](P180)</sup>杜威宣称，二元对立的思维方式抹杀了人的尊严，蔑视了人的主体性，妨碍了真正教育的实施效果，应当在理

念层面上予以坚决抵抗。按照杜威的设想，民主教育把人看成是灵肉合一的存在体，拒绝将人的“身”与“心”分离，反对把教育当成为其他目的做准备；教育中的人是具体的，却不是离群索居的，个人是社会中的独特存在体，所有成员都能以满意的方式发挥作用，彼此丰富经验体会，最健全的人是生活在最健全社会中的人，这种社会本质上是一个沟通的共同体，而教育则是培养人的最为重要的方式。

杜威主张把教育看成不断前行却没有固定目的地的旅程，教育能够为人性的增长与健全服务。人性增长具有多重含义，但首要的是人的潜能的发挥，后者可以从日常经验中汲取养分，汲取过程是“自塑”与“重塑”的结合，人性在这一过程中逐步改进原来的习惯和个性，更好地为自我和共同体服务。就人的培养而言，民主教育强调的是个体的判断、思考和合作的能力，只有具备上述能力，人才能在复杂多样的情况下自己解决所面对的问题。教育应该是人全身心投入的训练和实践，应当引导个人通过一切社会活动保持对人的意义的敏锐思考与领悟。在杜威设想的民主社会中，个人存在的意义是在共同交往中呈现出来的，也是为了促进社会关系的改善而行动的，教育同样是在人与人以及人与社会群体的关系中进行的，群体关系的构建本身不是目的，其存在价值是为了更大共同体的有序建设和自主完善。杜威强调的民主教育并非以人的自我利益的牺牲为最高追求，也不是以塑造个人的独立性和竞争性为目标，而是培养个体义气相投的友爱性、合作心以及对彼此优点认同与尊重的习惯。民主教育的本质要求个人懂得尊重和保护他人的利益，保障个人在看似孤立的事件上与他们自己的经验领域之间建立联系，教育只有与共同体的未来发生关系才是一种关于“人”的教育。

## 2. 布迪厄：教育实现个人利益分配

与杜威的设想不同，对布迪厄来说，教育首先是个人在社会中采取行动以夺取利益的问题，这是个体加入教育场域最为重视并优先考虑的关

键命题。鉴于此，教育批判的重要目的就是让人认清自己在教育中的利益所在。教育场域并非神圣场所，始终充满着利益争夺，人们只有对现存教育体制内的利益差异和资本分配持续地保持批判和警醒，才能有效避免自身利益受损。

布迪厄认为，个体之间的冲突和竞争是所有社会演变的基本动力，其过程是通过争夺和占有文化资源与经济资源进行的，个体、机构和家庭等社会成员或组织都在利用经济资本或文化资本争取、维护或强化自身在社会阶层中的地位，教育资源（特别是文凭与证书）作为一种特殊的文化资本，事实上已经变成现代社会中利益分配的重要手段。“教育系统作为机构化的分类者，本身就是客观化的等级划分系统，它通过转化的方式再生产社会世界的等级制，并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并确立一种等级”。<sup>[8](P387)</sup>从布迪厄所坚持的社会冲突理论来看，教育领域本质上就是人们彼此争夺经济与文化资本的“战场”，同时也是包罗万象的社会层级分类系统的子系统，这个系统存在的价值就是持续不断地生产出社会差异。

按照布迪厄的说法，人们总是想以最小代价和最快速度利用教育系统来完成自身目标，这种投机心理反而把教育的重要功能（阶层利益分配）隐藏起来，借用人们的默许，教育系统在代际之间实现了各种资本的合法化传递。个体在教育体系中的成功既证明其“天资卓越”，又印证其“勤奋好学”，在社会声望的获取越来越依靠占有证书、文凭等级的社会中，教育不可避免地成为各方利益进行博弈的场所。教育并不是一个解放人性和获取公正的场所，而是一个满足于利益分配和权力争夺的斗争场域，教育最成功的地方就是使得人们相信一旦进入教育领域便能够“公平地”获取各自不同的利益，因此不同阶层的人们为维护或提升自己在社会层序中的地位，

争先恐后地应用不同类型的策略进行教育投资。

### 3. “德性”与“利益”之间

按照杜威的理解,教育是建设美好社会的一部分,是人的生活世界的组成要素,任何个体都具有潜在的可塑性,如果让人们在早期接受民主教育,那么等他们来到社会成为社会中坚力量时,便会依靠所接受的教育改造社会现实,使之向着自由、平等、进步的民主社会演进,也即教育关乎有道德的人的培养和有民主的社会的创建。布迪厄的教育批判理论则力图说明:教育场域本身就是一个争权夺利的地方,个人是为了获得文化资本才加入这个被认为是能够获利的“竞争游戏”中,教育改革的目标不过是防止人们在利益分配上过于不平等,以便保障每个人尽量公平地去追逐自己的目标。

在“德性”与“利益”之间,杜威更看重的是教育对未来民主社会所亟需的美好人性的塑造,教育不仅仅关乎个体知识的获取、文化资本的代际传递以及社会场域内的资源竞争,同时也关系到人的德性的养成以及所依存的共同体在与未来发展的理想状态。布迪厄则坚定地站在“人性逐利”的立场,强调教育并非超越现实的“乌托邦”或“象牙塔”,而是像其他社会场域一样,不仅同样存在着利益争夺,且由于存在着某种社会“误识”,教育总是被人们视为公正合理的利益分配机制,实际情况却往往与之相反,教育并不能培养人的善良与德性,反而会不断刺激人们为获取更大现实利益投入到制造不公的社会竞争之中。

## 四、结 论

### 1. 杜威与布迪厄教育理念评判

美国基督教哲学家莱因霍尔德·尼布尔曾对杜威的教育理念批判道:“许多现代教育家像从前所有的理性主义者一样,非常迷恋理性在生活中所起的作用。历史中的世界,特别是人的群体行为中的世界,绝不是理性所能统治的世界。理性只能作为一种工具,它本身就要受到非理性力量

的驱使。”<sup>[9](P7)</sup>尼布尔想要提醒人们:如果一个社会制度本身不公正,那么妄图依靠教育去解决由权力分配不均造成的社会冲突以期建立理想社会的希望则毫无实现的可能。应当说,尼布尔的观察极有理论洞察力。随着社会形势的发展,杜威学说本身所具有的空想性和主观性已经远远无法回应当今世界错综复杂的教育诉求,然而人们愿意研究、阅读、思考杜威的教育思想并非是要将其当成一种万世不易的永恒真理,而是出于对现实——目前的教育研究领域已很少有人像杜威一样兼具深邃的哲理思辨能力,又怀揣改善现实梦想,同时还能真诚地参与到教育实践之中——的思考。在功利主义盛行的时代,现实中已难以寻觅到杜威式的对于教育怀有“不可救药式”的乐观态度的理念人,这既是教育陷入危机的现实表现,也是其无法摆脱目前困境的重要原因。

“在全球化的条件下,杜威的哲学似乎的确过时了。杜威要人们不要忘记一个不可避免的事实:一个群体的任何真实的利益都由所有群体共享;一个群体处于不利时,全体都受伤害。社会各群体实际上是密切相互关联的,对一个群体发生的事最终要影响到所有人的福利。虽然不是所有的人都能理解这一点,但它却是现代条件下的一个基本事实”。<sup>[10](P84)</sup>杜威思想的魅力不仅体现于其对教育的宗教式的信仰,也体现于他使人们认识到:一个社会只有明确了自身想要在未来实现的愿景,才能准确地为教育的现实选择厘定一个存在意义,否则任何对教育的改革都会因盲目和短视而陷入困境。

许多学者批评布迪厄的文化再生产理论对教育功能的分析过于悲观与专断,质疑其有意忽视了教育对于底层社会向上流动的重要意义。事实上,布迪厄自己也承认,他的某些理论表述可能导致人们将其理解为一个“超级的决定论者”。<sup>[11](P242)</sup>这种决定论式的叙述风格的确影响了人们对布迪厄思想的接受程度。然而布迪厄的教育理念之所以重要,不是因为其“锋芒毕露”与“冷酷无情”,而是因为所具有的理论穿透性

和现实说服力使其向人们无可指摘地展示了教育功能的多重面向。这种展示并不仅是对人们过去所忽视的教育负面功能的澄清，还是对教育宣称维护社会公平正义的责问与鞭策。

布迪厄对教育的批判或许难以赢得所有人的认同，然其对教育公平的追求与反思，对教育具有的固化阶层差异作用的揭示，却不得不引起每一个教育理想主义者的省思。任何社会中的教育都不是一片温情脉脉的“世外桃源”，它是社会现实的缩影，然而正是因为教育背负着人们太多的价值期许，所以公平的教育是公民所应享有的基本权益之一。布迪厄使人们懂得：教育公平是衡量社会公正的重要指标，这一指标不能停留在文本与蓝图上，而应落实于让每一个出身底层的“乡野才俊”通过步骤合法、程序公正与过程平等的选拔方式实现社会流动。毋庸讳言，无论在何种社会制度下，教育都应当提供给个体一个“改变命运”的预期和途径，这种预期或许也是教育社会意义的本源所在。

## 2. 理想与公平——教育未来之路的题中之义

时代的风云际会曾让以杜威学说为代表的西方教育理念在20世纪早期的中国风行一时，但因难以适应当时中国内外交困的动荡形势，几乎所有的外来学说都很快被时代浪潮所裹挟并最终退出历史舞台。费正清曾就此揶揄道：“总而言之，没有任何一个现代外国思想家比杜威更多地把他的思想亮给中国受教育的公众。结果怎样呢？仅仅是皮毛。”<sup>[12](P242)</sup>杜威教育学说在中国的命运某种程度上便是整个西方教育理论近百年来在中国共同命运的缩影。检视百年来中国教育的现代化之路，人们可以轻易发现一个令人五味杂陈的吊诡现象——任何一种外来教育思潮，或许曾经名重一时，却总是难免随时间（或形势）的推移而悄无声息。令人唏嘘的是，西方教育学说的衰落并不代表着中国教育理论已走上行之有效的康庄大道，恰恰相反，现实的中国教育似乎陷入了复杂而窘迫的困境之中——理论与实践总是处于难以接榫的尴尬境地。当下的中国教育尽

管充满着各式各样的“理论批判”，却始终无法找到一条令人满意的发展道路。

教育的向度从来不是单维的。处于当前历史变革时期的中国教育，其未来之路的选取关涉千万国人的切身利益，而当我们省察过往教育之所以屡陷困境的原因时，或许能够意识到：一方面是因为自身丢失了杜威那种对于教育理想“无可救药般”的坚守与践行；另一方面是由于人们缺乏布迪厄那双直视教育公平的“批判眼睛”。没有了信仰般的教育理想，教育便如浮萍一样缺乏前进的方向；失去了公平的外在准绳，教育就会在“失序”道路上渐行渐远。

理想是教育中不可或缺的一个向度。教育之所以区别于其他社会事物，根源就在于它是充满理想又面向未来的精神志业。任何社会中的教育除了肩负着延续文化与知识、培养社会化成员的显性功能外，都暗含着人们对于未来理想社会与生活的期待。同时，教育公平在当前社会亦是攸关全局的根本性问题，值得人们重视和思考。罗尔斯曾说：“一个社会，当它不仅被设计得旨在推进它的成员的利益，而且也有效地受着一种公开的正义观管理时，它才是个组织良好的社会。”<sup>[13](P5)</sup>教育是关乎代际知识传递与人才选拔的个人问题，更是有关个体（及其家庭）能否实现阶层流动的社会问题。教育公平既是杜威民主主义教育理念中的基本命题之一，也是布迪厄展开其教育批判理论的逻辑起点。杜威让我们懂得公平而民主的教育对于理想社会的重要意义，布迪厄则提醒我们应时刻注意教育与社会利益分配之间的重要关系。既然教育在社会中的作用如此重要，那么在公平正义理念尚待普及、法治民主体制尚待完善的后发展社会中，任何有关教育发展的厘定或变革都必须将正义作为基本的理念共识和价值取向。理想与公平是教育未来发展的题中之义与应然选择，唯有立足于教育公平并坚守教育理想，中国教育才能走上一条具有自身特色的发展道路。

“中国在世界为第一大国，以教育论之，当有大精神大资力以鼓舞摩荡于其中”。<sup>[14](P406)</sup>对

于转型时期的中国教育而言, 开放包容的学术态度比盲目移植的行动方案更加可贵。人们有必要反思、整理西方经验与中国现实之间的复杂关系, 一方面要继续加强对西方教育理念的批判和吸收, 另一方面则要结合当前中国社会的现实需

求, 满足人们对教育的最根本期待。或许当我们拥有了“杜威式”的对于理想社会及其教育的美好期待, 同时又具备了“布迪厄式”的对于教育状况的客观洞察后, 便能打破现实对教育的种种羁绊, 让中国教育重焕生机。

#### 注释:

- [ 1 ] 梁启超. 中国近三百年学术史 (新校本) [M]. 北京: 商务印书馆, 2011.
- [ 2 ] [美] 杜威著, 薛绚译. 民主与教育 [M]. 南京: 译林出版社, 2012.
- [ 3 ] George Dykhuizen. The Life and Mind of John Dewey [M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973.
- [ 4 ] John Dewey. The Middle Works of John Dewey (1899-1924) [M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976.
- [ 5 ] [法] 布迪厄、帕斯隆著, 邢克超译. 再生产: 一种教育系统理论的要点 [M]. 北京: 商务印书馆, 2002.
- [ 6 ] [美] 郝大维等著, 何刚强译. 先贤的民主: 杜威、孔子与中国民主之希望 [M]. 南京: 江苏人民出版社, 2004.
- [ 7 ] [美] 罗伯特·威斯布鲁克著, 王红欣译. 杜威与美国民主 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- [ 8 ] Pierre Bourdieu. Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste [M]. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- [ 9 ] [美] 莱茵霍尔德·尼布尔著, 蒋庆等译. 道德的人与不道德的社会 [M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 1998.
- [ 10 ] 张汝伦. 政治世界的思想者 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 2009.
- [ 11 ] [美] 斯沃茨著, 陶东风译. 文化与权力: 布迪厄的社会学 [M]. 上海: 上海译文出版社, 2006.
- [ 12 ] [美] 费正清著, 刘尊棋译. 伟大的中国革命 [M]. 北京: 世界知识出版社, 1999.
- [ 13 ] [美] 罗尔斯著, 何怀宏等译. 正义论 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1988.
- [ 14 ] [美] 杜威著, 袁刚等编. 民治主义与现代社会: 杜威在华演讲集 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.

## On the Educational Philosophy of Dewey and Bourdieu

ZHANG Wei

(Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

**Abstract:** Dewey and Bourdieu established different educational system based on their different understanding of education, society and humanity. From the perspective of political philosophy and philosophical anthropology, Dewey viewed education as an ideal means of a democratic society building and human growth. However, from the point of social practice theory and critical sociology, Bourdieu viewed education as a kind of cultural reproduction and the power field of individual interests competition. Dewey and Bourdieu revealed the complex relations among educational, social and human, which provided assistance to the understanding of the essence of education.

**Keywords:** Dewey; Bourdieu; democratic education; cultural reproduction