

英国教育社会学研究生阶段侧重点分析

张曦文

华东师范大学教育学系

DOI:10.12238/mef.v7i9.9198

[摘要] 在英国,教育社会学的历史比起教育史总体来说还不是很长。虽说教育社会学在二战前就已经被提出并开始发展,但教育社会学这一学科主要是在1946年,欧洲著名社会理论家曼海姆(Mannheim)被命名为当时伦敦大学学院教育学院的教育学主席后确立的。随后,随着《英国教育学期刊》(British Journal of Educational Studies)和《英国教育社会学期刊》(British Journal of Sociology of Education)的出现,教育社会学渐渐成为教育学领域一门重要的学科。迄今为止,拥有教育社会学这门课程的大学还不算太多。在其中,伦敦大学学院教育学院所教授的教育社会学知名度较高,并且认可度也较高。因此,本文将重点分析在伦敦大学学院教育学院教授的教育社会学这一学科中被着重强调的两大教育社会学问题:惯习、资本和场域构成的文化再生产理论和英国社会化的特殊教育的问题。

[关键词] 教育; 社会学; 研究生

中图分类号: G4 **文献标识码:** A

Key analysis of graduate sociology of education in Britain

Xiwen Zhang

Department of Education, East China Normal University

[Abstract] In Britain, the history of the sociology of education is not very long compared with the overall history of education. Although the sociology of education was proposed and developed before the Second World War, the sociology of education was mainly established in 1946, when the famous European social theorist Manheim (Mannheim) was named as the chairman of Education of the School of Education at University College London. Subsequently, with the emergence of the British Journal of Pedagogy (British Journal of Educational Studies) and the British Journal of Sociology of Education (British Journal of Sociology of Education), the sociology of education gradually became an important subject in the field of pedagogy. So far, not too many universities have held the sociology of education course. Among them, the sociology of education taught by the School of Education at University College London is well known and recognized. Therefore, this paper will focus on the analysis of the two major sociology of education emphasized in the School of Education at University College London: the theory of cultural reproduction composed of capital and field, and the problem of socialized special education in Britain.

[Key words] education; sociology; graduate student

引言

在英国研究生阶段对于教育社会学的研究中,布迪厄(Bourdieu)被视为对教育社会学界做出最大的贡献者之一。因此,对于布迪厄所提出的基本理论是其中一重点研究方向。在布迪厄所提出的理论中,文化再生产理论以及与教育相关的社会实践备受英国教育学家的关注。布迪厄定义文化再生产理论为现有文化在一代又一代之间传播的机制,而教育则加剧了社会文化不平等这一问题。在此理论中,由于布迪厄认为惯习、资本、

场域(habitus, capital, field)的相互作用产生了社会生活以及社会实践,从而再现了特权和不平等的问题。因此,学者们主要通过研究惯习、资本、场域,再结合过往的学术研究来做到将抽象的理论与实践相结合,以给学生一个基本的关于文化再生产理论的认知。

1 惯习、资本和场域构成的文化再生产理论

1.1 惯习的定义、特征和学术实践

首先,惯习这一概念是布迪厄文化再生产理论框架的核心。

布迪厄(Bourdieu) (1998)定义惯习为“一个社会化的、结构化的载体,并且塑造了个人对世界的感知和行动轨迹”。简单来说,惯习体现了人是如何被社会塑造的,以及人是如何从被外界影响到自行理解并影响这个社会的。而布迪厄说的结构化主要是指社会结构这一概念。当人被社会结构,例如阶级、性别、种族所影响,人会倾向于按照他所处的社会结构来行事。比如说,一个来自工人阶级家庭的人通常会有与来自相似地理位置的工人阶级的人们存在类似的惯习。即使他之后实现了阶级跨越,他从童年获得惯习(例如口音、举止等)也是很难改变的(鲍尔Power, 1999)。虽然在布迪厄看来,惯习可以用‘像我这样的人来解释’,但对布迪厄来说,并没有明确的规则或原则来支配行为。相反,惯习是模糊的且具有很强的不确定性。个人的行为模式并没有明确的、可预测的规律性,而是由一种“模糊的、或多或少的逻辑”来定义了个人行为与社会之间的联系(布迪厄Bourdieu, 1990b)。虽说布迪厄指出个人的行为模式并不能明确取决于惯习,但他指出惯习会让个人明显排斥且被排斥于与其所属的文化群体不相同的情景。大量的过往文献也可以认证布迪厄的这一说法(奎因Quinn, 2004; 莱曼Lehmann, 2007b; 诺布尔Nobl和戴维斯Davies, 2009)。而在其中,查尔斯沃斯(Charlesworth)的《工人阶级经验的现象学》(A phenomenology of working-class experience)一书通过对英国南约克郡罗瑟汉姆镇工人阶级的经历和生活方式的分析清晰地体现了工人阶级的学生(包括作者本人)是如何隔绝在以中产阶级文化为主导的大学和社会生活中的。查尔斯沃斯(Charlesworth)表明:作为一个工人阶级家庭的孩子,他在大学中所体会到的疏离和与他本身所属的文化和惯习的冲突是强烈且不可忽视的。因此,惯习同时也是社会结构的再生生产者。虽然惯习所体现的社会结构并不明确决定个人行为,但个人却会倾向于复制塑造她的社会结构形式行事,从而生成新的社会结构。

在布迪厄看来,惯习有几项显著的特征。首先,惯习不仅仅由人的情感和感知组成,更是通过“站立、说话、行走的方式,以及由此产生的感觉和思考”(布迪厄Bourdieu, 1990a, p. 70)来表现出来的(embodied)。在《惯习与场域概念的发生》(The genesis of the concepts of habitus and field)(布迪厄Bourdieu, 1985)一书中,布迪厄首先提出惯习作为社会化的一种属性被铭刻在个体身体中,并通过一系列的活动,包括饮食、说话和手势等体现出来,因此很难去改变。Krais(克雷思)(1993)通过性别认同这一例子佐证了惯习深深扎根在人的身体层面的这一特征。她指出,性别认同涉及到了对个人身体的看法、感性认知的可能性以及对于表达自己快乐和痛苦的情绪。而这些看法和感知,都从人的身体和日常活动中体现出来。而如果要重新学习另一种性别认同(改变自己的惯习),几乎是不可能的。其次,布迪厄认为惯习是多层次的。他认为惯习并不仅仅存在于个人

层面,同时也是集体的、社会的(collective)。意思是说,个人的惯习是由个人的过往历史构成的,但是他同时存在于一个集体的家庭、社会与阶级中。就像布迪厄(1990b)提出的:“个人的存在并不是某种奇异的瞬时自我,而代表了整个集体历史的个人痕迹”。在他看来,惯习的集体性和社会性代表了个人在整个社会结构中过去和现在的位置。例如不同阶级、不同文化背景所代表的不同价值观、社会地位和文化活动都决定了一个人的惯习。当然,即使惯习有一定的集体性和社会性,布迪厄同样也强调了同一文化、阶级群体成员之间的差异和多样性,也就是惯习的个人化。正如其在《社会性问题》(Sociology in question)(布迪厄Bourdieu, 1993)中提到的:“正如没有两个人的历史是相同的,也不会有两个人的惯习是相同的”。最后,惯习表现了过去和现在之间复杂的相互作用。布迪厄将惯习定义为“历史性的东西”,同时它与“个人的过往历史相关”(布迪厄Bourdieu, 1993)。在他看来,惯习这一历史性的东西主要是个人儿童时期的产物。通过社会化的家庭无意识地灌输给了个人的习惯、爱好、价值观等,塑造了个人的惯习。汤普森(Thompson) (1991)也同样强调了在童年时期获得的惯习的重要性。他认为在童年养成的惯习“真正地塑造了身体,并成为第二天性.....以一种预先意识到的方式运作,因此不容易被修改”。而惯习也不是一成不变的。当个人开始与外部社会进行接触时,惯习也在通过这些接触不断重构。学校教育就是人在社会化的过程中重塑惯习的一种途径。布迪厄认为,学校教育会给学生提供一种特殊的“培养的惯习(cultured habitus)”。而在学校里所培养的惯习会进而让人们对于当下的环境和情况作出相应的影响和改变。由此看来,个人和社会并不是单独存在的,而是互相影响的。

然而,布迪厄对于惯习的观点并不是完美的,而且受到了很多学者的质疑。质疑主要存在于两大方面。第一个方面是对于两大社会问题:性别、种族在布迪厄的理论中的缺失。虽然布迪厄在2001出版的《男性统治》(Masculine Domination)中探究了性别化惯习(gendered habitus),但是他讨论的是20世纪60年代阿尔及利亚的性别分化,而不是当前的性别分化问题(雷伊Reay, 2004)。许多学者认为,布迪厄在他的惯习理论中讨论的社会中主导群体的统治地位和从属群体的支配地位是分析性别、种族优劣很好的先导理论(麦克莱兰McClelland, 1990; 魏宁格Weininger, 2005)。例如西科利尔(Cicourel) (1993)指出:惯习所研究的范围可以相应扩大,以用来探讨性别和种族差异是如何与(社会)环境相联系的。第二个方面是惯习概念中对于个人认知方面探讨的缺失。在布迪厄对于惯习的表述中,个人对于外部世界的调整都是无意识的。塞耶(Sayer) (2005)则明确指出:布迪厄着重描述了个人无意识的冲动在惯习这一概念中,而忽视了“人们个人的内心对话”,也就是个人有意识的、反思

性的心理活动。 Crossley (1999) 也提出惯习并没有将人对于外界变化的反思过程囊括, 而是忽略了这一点。这一质疑主要针对布迪厄早期的作品。而布迪厄后期的作品, 例如《国家贵族》(The State Nobility) 中, 则指出了个人认知方面和惯习的相关性。

但是, 以往大量的以惯习为主要理论的学术实验同样也证明了惯习这一概念在教育社会学界的重要性。阿特金斯 (Atkins) (2000) 和纳什 (Nash) (2002) 用定性研究的方法分别体现了惯习不仅仅处于个体中, 同时也处在集体中。阿特金斯 (2000) 通过访谈的方式将农村成人学习者的惯习联系到了农村集体习性上。而在纳什 (2002) 的焦点小组访谈实验中, 可以发现来自工人阶级的学生集体性地拒绝学校提供的以中产阶级为主导的教育观念。另外, 在雷伊 (Reay) (1997) 的研究中, 她通过对一位曾经是工人阶级但是现在被定为中产阶级的女性案例研究体现了惯习中过去与现在复杂的相互作用。对于‘过去’, 她指出了个人来自工人阶级的习惯是如何在以中产阶级主导的教育领域产生了不确定性、矛盾和焦虑。而对于‘现在’, 她发现了当个人已经跨入中产阶级时, 过去工人阶级的习惯依旧影响了个人的行事规则。除了以阶级为导向的关于惯习方面的研究, 以家庭为导向的关于惯习方面的研究也有很多 (例如阿拉内恩 Alanen, 2011; 阿特金斯 Atkinson, 2011; 德卢卡 DeLuca, 2016)。阿彻等其他研究者 (Archer et al.) (2012) 通过实验详尽地讨论了在英国, 家庭所形成的惯习是如何影响儿童对于科学的参与性和愿景的。由于这项实验不仅具有来自英国超过9,000多名小学生 (10、11岁) 所产生的定量数据和来自160次半结构性访谈 (采访了92名10、11岁儿童和78名10、11岁儿童的家长) 所产生的定性数据, 还是一个进行了五年的纵向研究, 因此这篇文章在研究家庭所产生的惯习领域非常有代表性。这项实验探讨了家庭惯习和资本的相互作用如何使一些 (主要是中产阶级的) 儿童对于科学有更全面的认知。研究发现, 在重视科学的家庭 (主要是中产阶级及以上的家庭) 中, 科学已经融入到了日常生活中, 例如: 餐桌谈话、科学节目的观看、订阅科学报纸等等。而在闲谈中, 科学也无处不在。比如说, 一位来自中产阶级的母亲指出: “有一天, 我们在车上笑着讨论化学符号和其他东西, 所以我想它确实是在潜移默化中进入了我们的讨论范围”。而在对科学不太重视的家庭 (主要是工人阶级及以下的家庭) 中, 科学的存在感并不是很强。很多受访者表示他们从来不会在家里谈论科学, 而这些10、11岁儿童的父母也认为在日常生活中并不会有太多机会接触到科学。由此可以看出, 在家庭中产生的惯习大大影响了儿童对于科学的认知, 也是文化再生产一个很好的体现。

1.2 资本、场域的定义和其与文化再生产的关系

其次, 惯习本身是无法构成文化再生产这一理论的。布迪厄 (1984) 提出了: (惯习*资本)+场域=实践的公式。由此可以

看出为了更好地理解文化再生产这一理论, 对资本 (capital) 和场域 (field) 的理解是必不可少的。布迪厄将资本概念化为社会中合法的、有价值的、可交换的资源。而这些资源可以在特定的领域中为拥有它的人产生各种形式的社会优势 (布迪厄 Bourdieu, 1984)。而在其1986年写的《资本的形式》(The Forms of Capital) 一书中, 布迪厄将资本主要分为了四种类型, 分别为经济、社会、文化和符号资本。这些资本通过在特定的场域中与惯习的相互作用, 产生了社会中的特权与从属关系。经济资本所对应的是金钱与金融相关的资源, 例如: 房产、薪资等。社会资本则是由社会关系和社会网络组成的。比如说, 一个社会组织的成员会利用其社会网络来更方便地获得资源和实现特定的结果。而文化资本有三种类型。第一种是具身化的 (embodied) 文化资本, 包括了知识、能力和洞察力等; 第二种是客体化的 (objectified) 文化资本, 包括绘画、戏剧和歌剧等; 第三种是制度化的 (institutionalized) 文化资本, 包含了文凭、职业资格证等; 第四种是符号资本, 包括了如荣誉、学术能力等贴在人们身上的标签。而这些资本, 被比喻为不同类型的技能和资源, 之间是可以互相转换的。例如, 在知名大学所取得的文凭和知识 (文化资本) 可以通过就职转化为比别人更高的薪水 (经济资本)。而在资本合法化的过程中, 在任何特定领域, 最强大的资本形式将是那些其内在价值可以最容易和精确地转换成符合该领域要求的形式 (斯凯格斯 Skeggs, 2004)。通过这一过程, 优势、不平等也就随之再生成。比如说, 在英国, 择校 (school choice) 就是体现资本转化过程的重要性很好的例子。在经济资本方面, 中产阶级的家庭会用他们丰富的经济资本来负担私立学校高昂的费用, 或者会购买师资力量强大的学院学校 (academy school) 旁边的学区房, 以让孩子获得更好的教育资源。英国《独立报》在2017年就曾报导过, 四分之一的英国家长为了让孩子拥有更好的教育选择搬去学区房, 而且大部分的家长会花大价钱让孩子进入‘正确的学校’。在社会资本方面, 中产阶级的家长们会利用‘小道消息 (grapevine)’来选择学校 (鲍尔 Ball 和文森特 Vincent, 1998)。这些‘小道消息’通常来自于同社区、阶级的其他家长。他们认为这些小道消息都基于现实生活经验, 会比修饰过的学校所展示出来的消息更加真实。相反, 工人阶级的父母就鲜有这样的观念。而在文化资本方面, 英国中产阶级的父母们会在选择学区房之前先查阅当地的 Ofsted (英国教育标准局) 报告来评估各个学校的水平, 而工人阶级的父母就很少有这样的意识。而择校这一过程, 本身就是对文化再生产最好的诠释。Harker (1990) 将‘再生产’定义为“从一代到另一代的知识和经验的保存”。而择校就是让本身在经济、社会、文化上具有领先地位的家庭通过资本合法化的方式给自己的孩子更好的教育资源, 从而使他们比别的孩子更有机会在资本的领域里得到优势和特权。

而根据布迪厄(惯习*资本)+场域=实践的公式,任何形式的资本的价值都必须与它所运作的场域联系起来理解。这是因为场域决定着在一个特定背景下资本的价值。正如布迪厄(Bourdieu)和华康德(Wacquant)(1992)所指出的,“资本不存在,也不发挥作用,除非是与一个场域有关。”布迪厄定义场域为一个通过相对的权力地位构成的一个空间舞台,而权力是场域的关键。场域可以有很多种,可以是教育场域,艺术场域等等。而科学课堂是近期备受关注的场域。在这个场域中,不同定位的社会行为者(如教师、学生)在一系列(文化、社会和象征的)资源上进行斗争。之所以要进行斗争,是因为学生和教师都不是自主的,而是被各种权利,例如教育政策、学校管理主义、学科文化等限制。比如说,科学场域里的主流文化通常与白人、男性、中产阶级相一致。甚至在传统观念里,有通过肌肉实力讨论科学的说法。因此,只有掌握在少数人里的少数的科学资本才被认可为具有可交换的价值。而这也让本身由于阶级、种族、性别与主流文化不同的学者处于不利地位。约翰逊等其他研究者(Johnson et al.)(2011)就探讨了关于有色人种妇女在科学领域的经历。通过对一名黑人妇女、一名拉丁裔妇女和一名美国印第安妇女经历的定性研究后,实验发现种族主义、性别歧视在她们的科学研究学习中频繁发生。即使她们能即时调整自己的状态来应对这些问题,但与科学领域主流文化的冲突依旧存在。

2 英国社会化的特殊教育

在20世纪末之前的英国,残障儿童被普通学校拒之门外的事件数不胜数。而残障本身作为一种不平等的标志,却没有受到像种族、阶级和性别这样广为人知的社会问题一样的对待,而是在很大程度上被忽略了(Altenbaugh, 2006)。而在当今的英国教育社会学领域中,特殊教育正在历史的演变下一点点被重视,但在教育史上的代表性依旧不足。为了更好地理解特殊教育在英国的变迁与现状,下文将通过英国历史和社会进程对于特殊教育的影响、重点教育政策的变化、全纳教育以及由英国发展的残障社会学来进行阐述。

2.1 英国历史和社会进程对于特殊教育的影响

在英国,为残障儿童建立的教育机构可以追溯到18世纪。在整个18世纪中,随着城市化和工业化的到来,人们的生活环境和工作需求也发生了巨大的变化。在这一时期,越来越多的残障人士被归类为‘病人(sick)’,并被边缘化在各种工作中。比如说,由于工厂工作速度和复杂性的急速攀升,在此之前能够养活自己的残障人士大部分将无法承受这样的转变,从而被边缘化在工厂的工作中。而与此同时,残障人士的困境和需求开始渐渐被社会所看到,一些为治疗残障儿童(主要是聋哑儿童)的特殊学校由此开始创建。到了十八世纪中期,西欧的聋哑人学校已经变得初具规模,但是患有其他障碍的儿童依旧没有获得针对性的教育。而到了十九世纪,随着医学和科学专业的蓬勃发展,对残

障人士缺陷分类的完善,以及十九世纪末以来国家对社会福利和教育的发展和加强,对‘残障’和‘损伤(impairment)’的解释慢慢偏向‘科学’和‘理性’,从而促进了特殊教育的发展(阿姆斯特朗Armstrong, 2007)。其中特殊教育的发展主要分为两个方面:对于残障儿童的庇护、教育和为残障人士提供的初级技术教育。首先,关于残障儿童的救治主要发生在19世纪70年代之前。在当时,许多来自贫困家庭的残障儿童被送入工厂(workhouse)、劳改所或工业学校来接受基本的教育和培训。而一些被诊断为精神病或有精神缺陷的儿童和一些成年人会被安置在类似‘疯人院’的寄宿制特殊学校里,由医生和精神病学家进行照顾和治疗。在英国早期的特殊教育中,医学和精神病学分离于教育部门,但占据了当时特殊教育的主导地位,对之后的特殊教育也产生了深远的影响。在当时,就有一些学者,也可以称之为改革者呼吁着特殊教育的发展。玛丽卡彭特(Mary Carpenter)就是其中一位代表人物。她在1851年所著的《为贫困和危险阶层的儿童以及少年犯设立的感化院》(Reformatory Schools for the Children of the Perishing and Dangerous Classes)一书中就提出了稀缺的三种学校:针对普通儿童的免费日间学校、针对贫困儿童的供餐工业学校和针对青少年罪犯的感化院。其次,在1870年、1876年和1880年的教育法案引入基础教育后,1889年发表的《英国皇家盲人、聋人、哑人及其他人士委员会报告》(The Egerton Report)第一次正式地为盲人提供初级技术教育,同时也为许多残障儿童在提供基础教育的基础上提供了一些技术教育,例如制鞋、洗衣、缝纫等等。而到了二十世纪,残障人士和教育不平等这些问题逐渐在社会中有了一定的话语权。这个改变在二十世纪主要分为三个阶段。第一阶段发生在二战及战后时期。在第二次世界大战期间,从普通学校到特殊教育的基础设施都受到了巨大的破坏,儿童从城市中被疏散,人力资源和基础设施也大量减少。数据表明,在1941年,在伦敦的特殊学校就读的残障儿童人数减少了有50%之多,而其中的很多学生选择了去普通学校就读。这一巨大的变化让越来越多的慈善家、教育学家提出特殊学校不应独立在教育系统之外,医务人员也不应该是特殊教育系统的决策者。而在二战之后,英国步入了福利国家(welfare state)的道路。这意味着国家会资助社会公益事业,而不是将此视为国家经济资源的消耗。在这样的大环境下,对于残障的看法也在发生巨大的改变。残障和其他社会问题(例如贫困、疾病)一样,被视为一个需要国家干预的合法的社会问题。而第二阶段主要是20世纪60到70年代。在这个时期,一项全球化的主张公民权利和平等待遇的运动深深影响了英国。这项运动将基于种族、性别、阶级的不平等问题在全球范围内发展开来,从而造成了在1960年代发生的社会变革和文化动荡。在英国,一系列政策包括纽森报告(The Newsom Report)体现了英国人对于解决教育中社会不平等问题积极

态度。这些举措一定程度上改善了特殊教育的一些问题。比如说,随着医学的进步,患有先天性心脏病、脑瘫等疾病的儿童人数在这一期间急剧下降。这让更多的残障儿童不仅仅依赖于医护人员的护理,更有机会获得基本的教育。然而,特殊教育在这个年代依旧把握着很小的话语权。莎士比亚(Shakespeare)1993)和赫希(Hirsch)(1995)都指出,相比起同时期的其他解放运动,例如黑人自由运动和妇女运动,残障人士的权利运动影响力依旧很小。到了第三阶段,也就是从20世纪70和80年代开始,社会变革和社会运动更加广泛。随着对于特殊教育研究的增多和类似自我倡导团体(self-advocacy group)对残障人士的发声,特殊教育学校所提供的教育质量开始被质疑(琼斯Jones, 1983)。接着,教育社会学中‘批判文学(critical literature)’开始陆续出现。这些文学批判了给儿童分类和贴标签的做法,也对独立于主流教育外特殊教育概念进行了批判。这使主流教育和特殊教育之间的界限慢慢模糊,全纳教育随之开始出现。

2.2 英国重点教育政策的变化

而除了历史和社会进程对特殊教育的影响之外,教育政策的发布根本性地决定了特殊教育在英国的发展。从1944年《教育法》(The Education Act)的发布开始,关于特殊教育政策就在一步步进行革新。在英国1944年发布的《教育法》中,政府引入了11种‘残疾类别’,并对每一个类别和儿童的损伤程度提供详细的范例。其次,《教育法》还规定,除了‘不可教育’的儿童外,每个儿童都应该接受适合其年龄、性别和能力的全日制教育。这一举措首次将大量残障儿童纳入了主流教育系统,给予了他们接受正规教育的机会。随后,在1963年发布的纽森报告(The Newsom Report)中,离校年龄从15岁被建议提高至16岁以使青年人为未来的工作做好准备。同时,它也建议教学方法需要改革以让残障儿童更好地克服环境和语言上的缺陷。然而,一周后发表的罗宾斯报告(Robbins Report)吸引了大众的视线,使这份报告并没有构成太大的影响。但在这之后于1978年发布的沃诺克报告(The Warnock Report)由于挑战了主流的观点引起了大众的反响。沃诺克报告提出,残障儿童应不再被视为需要被治疗和护理的接收者,而是有权利接受教育的学习者。而传统意义上被归类为在教育上不正常的儿童则应改为‘有学习困难的儿童’这一词来进行描述。此外,地方政府也被要求做出诸多改变。例如,地方教育局必须持有一份当地需要特殊服务的儿童的记录;每个地方教育局都应该有一份最新的关于特殊教育的手册;每个地方教育局都应该为特殊学校的教师组织一个上岗培训计划等等。而对于残障儿童的教育,此报告提出,残障儿童以及其他有重大困难的儿童应该尽早接受教育,没有任何最低年龄限制;而对于有特殊需求的残障儿童,他们也有权利参加继续教育课程。但是在这个阶段,特殊教育还是基本独立于普通教育之外的。随后,在沃诺克报告的基础上,1981颁布的《教育法》引

入了‘特殊教育需求’(special education needs)一词,并引入了SEN(special education needs的缩写)这一标签。SEN这个标签的引入意味着官方定义‘需求’的性质,以及如何满足这些需求所需要的资源。这也引出了一个新的行业:特殊教育需求行业。这一行业首先需要教育心理学专家去评估特殊教育需求,其次需要特殊教育需求协调员(SENCO)来满足这些需求。在跨入了21世纪后,2001年颁布的《特殊教育需求和残疾法》(Special Educational Needs and Disability Act)改变了普通教育与特殊教育完全独立的历史做法,而是表明:任何学生在招生时排斥残障学生,对残障学生造成歧视都是犯法的。随后在2005年发布的《残疾歧视法》(The Disability Discrimination Act)和在2010年发布的《平等法》(Equality Act)都更加强调了对于残障学生的融合和平等对待。这一系列从1944年到现在的政策的发布和改进都意味着特殊教育与主流教育在逐渐融合。

2.3 全纳教育

随着特殊教育与主流教育的融合,全纳教育(inclusive education)应运而生了。不同于传统的融合教育(integrated education)侧重于儿童本身带有的缺陷造成了他们无法参与主流教育的认知,全纳教育着重于教育应该消除残障学生在教育和社会中所遇到的障碍。在全纳教育的定义中,这是一个需要所有与学校、社区有关的人共同参与的项目,而且是关乎所有学生的福祉,而不仅仅有利于那些被认定有特殊教育需求的学生们(理查兹Richards 和 阿姆斯特朗Armstrong, 2015)。而在具体实施方面,全纳教育主要是指关闭特殊学校,将残疾儿童转移到附属主流学校的教育中心。虽然说全纳教育在理论上看起来消除了对残障儿童的歧视,并让他们更好地融入了主流社会,但是,在许多学者看来,全纳教育是过于理想化的,并且很难实施。布朗特林格(Brantlinger)(2006)将全纳教育的政策和指南描述为“技术知识的权威传播者”,描绘了全纳教育下理想化的班级生活和融入主流教育的残障儿童。但由于这些政策和指南只提供了一些常识性的方法(韦斯特伍德Westwood, 2002),对公平、公正的社会性问题的探讨也只停留于表面,因此对于全纳教育所产生的问题就很少有“黄金解决方案”产生(戴森及其他研究者Dyson et al., 2002)。而更有学者认为,全纳教育只是具有排他性的特殊教育的新名称(巴顿Barton, 1997)。这是由于全纳教育这个词本身就被认为具有很强的矛盾性。就如斯利(Slee)(2003)提到的,学校本身就不是为所有人服务的。为了发挥学校的作用,一定会有一部分的人被定位为失败者(大多是成绩不好的人),因此学校具有明显的排他性。而只要这种排他性存在,课堂上的全纳就很难实现。而对于全纳教育的质疑不仅仅存在于理论当中。在实际的实践中,全纳教育也被发现很难实行。大量的过往文献报告了教师们对于全纳教育的严重抵触和对自身能力的信心不足(克罗尔Croll和莫斯Moss, 2000; 汉科

Hanko, 2005)。虽说有报告发现教师对全纳教育持积极态度,但同时也发现它不适合于有复杂情绪需求的儿童(麦可贝斯及其他研究者Macbeath et al., 2006)。甚至连全纳教育的设计者玛丽·沃诺克(Mary Warnock)在后来也声称全纳教育是“灾难性的”(沃诺克Warnock和布拉姆Brahm, 2010),并呼吁恢复传统的分离式的特殊教育。但她的这一举措也遭到了许多其他教育学家的强烈谴责。巴顿(Barton)(2005)就对她这一说法表示失望和不解,认为这是一个不了解当前教育和社会现状的无知理论。但是,Barton也同时表明了对全纳教育普及下未来的担忧。他认为,如果全纳教育在未来彻底取代传统的分离式的特殊教育,那将会对“未来建立起严重的个人和社会分裂问题”(巴顿Barton, 2005)。

3 结论

本文分析了英国教育社会学研究生阶段的两大重点:一是布迪厄的文化再生产理论,强调惯习、资本与场域对不平等的影响;二是特殊教育问题,从排斥到融合,政策推动全纳教育,但实践面临挑战,对残疾社会模式提出了新思考。

[参考文献]

[1] Alanen, L. Capitalizing on family: habitus and belonging.

Fields and Capitals. Constructing local life. Finnish Institute for Educational Research, Jyväskylä University Press, Jyväskylä, 2011:91-123.

[2] Altenbaugh, Richard J. "Where are the Disabled in the History of Education? the Impact of Polio on Sites of Learning." History of Education 35.6, 2006:705-730.

[3] Archer, Louise, et al. "Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science." American Educational Research Journal 49.5, 2012:881-908.

[4] Armstrong, Felicity. "Disability, education and social change in England since 1960." History of Education 36.4-5, 2007:551-568.

[5] Atkin, Chris. "Lifelong learning—attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus." International Journal of Lifelong Education 19.3, 2000: 253-265.

作者简介:

张曦文(1997—),女,汉族,上海人,在读博士生,教育社会学。