家庭教育实践的方法论阐释:基于场域的视角

葛 敏 缪建东

摘 要: 家庭是家庭成员个体活动及开展家庭教育活动的基础性场域之一,场域中的"关系结构"运行状态关乎家庭教育实效性。文章从"场域"这一社会学视角入手,考察家庭教育场域中教育主体的位置、相互之间关系的联结与界限、教育主体的惯习,为家庭教育的实践提供一种基于方法论的阐释视角。从注重亲代的文化资本投入、增强自身影响力,把握主体间性、促进亲子关系良性互动,注重子代惯习的塑造、激发能动意识三方面持续努力,可以有利于提升家庭教育实效性。

关键词: 家庭教育;场域;方法论;实效性
中图分类号: G78 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004 - 9142(2018)04 - 0175 - 09

我国的家庭教育实践可谓源远流长,其实效性一直是家庭教育研究工作者探讨的热点问题。历代名家的家训、家风、家教经验,尤其是近代以来,陈鹤琴、陶行知等教育先贤的诸多研究成果都为家庭教育实效性研究奠定了坚实的基础,但家庭教育的"奇妙无穷"的本质和家庭教育经验的"难以复制"特性却吸引我们继续进行理论上的探索。家庭是兼具生物属性和社会属性的组织,家庭教育建构了家庭成员个体参与家庭教育活动的基础性场域。从外部形态上看,"家庭就是父母子女形成的团体"①。从内部结构上看,"家庭中存在多种关系,夫妻关系、亲子关系是主体"②。场域中的"关系结构"运行状态关乎家庭教育实效性,本文即从"场域"这一社会学视角入手,跳出传统家庭教育研究中二维关系和片面解构结构性话题,转向多维关系和系统性的理论分析视角;在学理性分析上摆脱传统家庭教育感性经验

收稿日期:2018 - 03 - 15
作者简介:葛敏,男,江苏灌云人,南京邮电大学高等教育研究所特聘研究员;
缪建东,男,江苏东台人,南京师范大学教育科学学院教授,博士生导师。(江苏 南京 210003)
基金项目:本文为教育部人文社会科学重点研究基地重大项目"家庭教育与儿童道德发展研究"(15JJD880009)、江苏高校哲学社会科学基金资助项目"家庭教育与大学生道德发展研究"(2016SJB710021)、江苏省教育科学"十二五"规划 2015 年度课题"立德树人视域下的拔尖创新人才培养研究"(D/2015/01/59)阶段性成果。

① 费孝通:《生育制度》,天津人民出版社 1981 年版,第 70 页。
② 缪建东:《家庭教育》,北京师范大学出版社 2015 年版,第 27 页。

的判断,向着理性认识层面进发;在逻辑推理上弥补家庭教育关系表面分析的不足,实现家庭教育关系深层机理剖析;从家庭教育效果动力学原理上冲破机械式的经验传承,有力推动家庭教育要素、关系、影响的创造、升华与超越,为提升家庭教育实效性提供一种基于社会学视角的方法论阐释。需要说明的是,家庭教育场域研究只是将家庭教育场域当做一种研究思维方式,其中不可避免地涉及为了讨论具体问题构建特定模式的成分。除此之外,本文的探讨遵循了"特定场域塑造特定个体"的布氏教育实践逻辑,将家庭教育场域中的普遍法则性分析与个别表意性描述形成一种虚假的"对立",是研究的需要,意在从普遍性中把握特殊性,又在特殊性里体察普遍性。

一、家庭教育的场域及特性

(一)家庭教育的场域

"场域"(field)由法国社会学家皮埃尔·布尔迪厄(Pierre Bourdieu)提出,他认为"场域是诸种客观力量被调整定型的一个体系(其方式很像磁场),是某种被赋予了特定引力的关系构型,也是一个冲突和竞争的空间"①。"场域"作为一个重要的研究视角,被广泛应用于诸多研究领域。学校场域是布尔迪厄开展包括教育效果、师生关系研究的惯用手段,开展家庭教育场域研究仍然属于教育领域的场域范畴。从家庭教育场域研究的概念来源和运用领域来说,则是一个属于教育社会学的研究范畴。

根据布尔迪厄"场域"概念进行家庭教育思考就是从家庭教育中各种关系角度去思考。"家庭是以婚姻关系为基础、由血缘关系或收养关系组成的社会细胞,是人类发展到一定阶段的产物。"②家庭教育主要体现为父母对子女的教育。也有观点认为"家庭教育是一个广义的范畴,既包括家长对子女的教育,又包括子女对家长的教育,甚至还包括家长与家长之间、子女与子女之间、子女与祖辈之间相互产生的教育影响"③。但布尔迪厄提出从场域的视角对"关系"进行思考要摒除"日常观念"的思维定式,切忌死死盯住那些明白可见的事物不放。布尔迪厄认为"现实的就是关系的:在社会世界中存在的都是各种各样的关系——不是行动者之间的互动或个人之间交互主体性的纽带,而是各种马克思所谓的'独立于个人意识和个人意志'而存在的客观关系"④。家庭教育场域范畴本身具有客观现实基础,亲代(教育者)、子代(受教育者)这些实体性的家庭教育要素与其他教育要素相比,更为直观,也更为客观,不仅排除"互不相干"以及"零散状态"的存在认识,而且彼此间在结成的客观关系网络中得以互相确证。由此可见,家庭教育中客观存在的上述实体性要素构成了家庭教育场域中的位置,且由这些实体性要素之间生成场域中的关系要素及形成场域中的关系网络。简而言之,家庭教育场域就是在家庭教育中各种实体性要素所占据位置之间存在的客观关系的一个网络(network)或一个构型(configuration)。比如,亲子关系、夫妻关系及兄弟姊妹关系,或者婚姻关系、血缘关系及收养关系等形成的关系网络或构型。上述关系起初以一种家庭生活关系在家庭教育关系中的客观存在,随着家庭教育场域的形成,从而构成了家庭教育场域中教育关系的位置联结纽带。与此同时,家庭教育场域又并非纯客观范畴,就其作为从关系角度认识和分析家庭教育活动的一种"工具"看,家庭教育场域也是主观上对家庭教育活动和家庭教育现象的一种"新"认识,是分析家庭教育活动与家庭教育现象的一种"新"视角。因此,家庭教育场域指在亲代、子代及其他家庭成员之间以资本(经济、文化、伦理等)"占有"为基础所形成的一种支配与反支配关系,而这种关系不仅表现为一种家庭教育场域中的位置联结,许多时候也表现为一种权力的拥有和作用体现。无论何种情况下,家庭教育都应始终以人的均衡发展、个性提升为旨归,家庭教育场域则是影响人、塑造人的各种客观位置关系网络或构型。

① [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第16-17页。
② 王长民:《论大学生的家庭教育》,《上海高教研究》1997年第1期,第44页。
③ 缪建东:《试论大学生家庭教育》,《扬州大学学报(高教研究版)》1998年第2期,第18页。
④ [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第122页。

(二)家庭教育场域的特性

布尔迪厄向来主张以系统的方式使"普遍性"在经验研究中发挥作用,而不能孤立地去界定。尽管场域具有建构的特性以及场域的界限"模糊"性导致场域特性的不确定性,加之每一个场域都具有自身的逻辑、规则和常规,但是从方法论的角度来说,家庭教育场域作为行动者(教育主体与教育对象)的位置、立场及各种关系间建构的一个客观关系网络,仍具有普遍意义上的基本特性。

第一,家庭教育场域是各种关系的联结。家庭教育衍生于教育却有着不同于教育的特性,亲代、子代、亲代之间、子代之间等各种位置关系因血缘、伦理等因素而恒定不变。家庭教育场域中行动者所占据的位置却因场域不同而发生相应变化,各行动者所占据的特定的位置以及"强加于"行动者身上的决定性因素构成了一种特定的客观关系网络,亦是家庭教育场域的一种构型。行动者之间基于家庭教育活动形成的一种交往、互动关系,行动者在家庭教育场域中所占有的特定位置基于其所"占有"特定的资本,这些资本决定着行动者的位置在家庭教育关系分配结构中实际的和潜在的处境,以及它们与其它位置之间的客观关系。正是这一系列客观关系的联结作用于家庭教育中的行动者之间,从而促进家庭教育实践积极而富有成效。

第二,家庭教育场域充满"竞争"和"对抗"。家庭教育已不再局限于传统观念中的"顺从"与"信服",因为"家庭教育也是一种亲子互动的教育;父母和孩子构成了家庭生活的主体,父母和孩子间的相互作用和相互影响成为了家庭教育;家庭教育就在父母和孩子的双向互动中产生"①。表现为家庭教育场域中的各行动者根据家庭教育的常规和规则以不同的强度,不断地"争来斗去",旨在"维持"和"打破"家庭教育中的"约定俗成"。此外,"场域是力量关系——不仅仅是意义关系——和旨在改变场域的斗争关系的地方,因此也是无休止的变革的地方"②。家庭教育中的伦理关系具有支配性、不对称性,亲代的支配(或反支配)与子代的反支配(或支配)形成对抗性。在家庭教育场域中占支配地位的行动者有能力或企图获取一种支配能力让场域以一种对自己有利的方式运作,要想持续做到这一点,必须坚持不懈地应付被支配者(以"强制"或"说服"等方式)的言语争辩、行为反抗和权利诉求。

第三,家庭教育场域具有独特的逻辑和规则。随着社会的变迁和发展,家庭教育所蕴含的内在逻辑更具鲜明特色,家庭教育场域内的诸种位置关系也因时而动、因势而为,主要表现为三个方面:首先,家庭教育是一种"宏大教育"。家庭教育与学校教育、社会教育相比,不再是传统观念中的"三分天下"有其一的格局,而更多的是一种相互渗透和宏大的包容与囊括,因为"儿童的均衡发展和个性发展是家庭教育工作的核心"③。家庭教育已不再局限于传统意义上的成长教育,而逐渐与学校教育、社会教育形成相互渗透和融合的格局。其次,"家庭教育是一种非正规教育"。④ 相比学校教育而言,家庭教育在教育内容上因人而异,难以有统一的标准和要求;在方式上更加灵活,没有固定的模式;在地点上常见于家庭中,或亲子共在的场合,随机进行。总体说来,家庭教育的内容和方式选择性强、针对性强,通常由家长根据孩子的表现、需求或者家长的预设进行,但不具有系统性,家庭教育往往受家长的知识水平、生活阅历、身心状况、职业道德、兴趣爱好等影响。最后,"家庭教育是终身教育"。⑤ 父母是孩子的第一任老师,也是一生的老师,只要父母(家庭)在,就有家庭教育的存续。家庭教育关乎子女的身心健康、均衡发展、终身教育。从我国一些经典的家训、家风、家规等家庭教育传统的影响来看,父母对子女的教育影响是终其一生的,甚至在父母过世之后,其影响还会一代代延续下去。家庭教育伴随人的一生,只是在人生的各个阶段,对家庭教育的内容有所不同而已。

① 孙俊三、孙松竹:《家庭教育是基础教育 也是终身教育》,《湖南师范大学教育科学学报》2006 年第 5 期,第 103 页。

② [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆 2015 年版,第 130 页。

③ 缪建东:《嬗变与创新:基于媒介技术变迁的家庭教育发展》,《南京师大学报(社会科学版)》2011 年第 4 期,第 75 页。

④ 缪建东:《家庭教育学》,高等教育出版社 2009 年版,第 4 页。

⑤ 缪建东:《家庭教育学》,高等教育出版社 2009 年版,第 5 页。

二、影响场域内家庭教育效果的关键因素

(一)家庭教育场域的位置逻辑

布尔迪厄认为场域中的位置是由代表场域力量构型的资本决定的,"这种资本赋予了某种支配场域的权力,赋予了某种支配那些体现在物质或身体上的生产或再生产工具(这些工具的分配就构成了场域结构本身)的权力,并赋予了某种支配那些确定场域日常运作的常规和规则以及从中产生利润的权力"①。同时,"各种位置的场域与各种立场的场域,或者说与基于客观位置的主观态度(prises de position)的场域密不可分,也就是说,与行动者的实践和表达所构成的、受结构形塑的系统密不可分"②。显然,家庭教育场域有着自身特定的逻辑,尽管位置和资本之间存在着解释学循环,但家庭教育场域的位置依然是附着于某种资本形式的,由能够发挥有效作用的特有的资本形式所决定。

第一,家庭教育场域的结构由行动者之间力量关系的"博弈"状况决定。在家庭教育场域中,父母成为支配者,主要占有经济、文化和伦理资本。布尔迪厄对场域的资本持多元资本观的观点,他认为在家庭教育的早期阶段或传统的家庭教育中,父母通常以对经济和文化资本的充分占有形成单向的教育力量构型,以实现对子女的支配,从而构建成一个经济权力为基础、文化权力或知识权力为中轴的家庭教育场域。比如通过亲子间的互动,形成学习经验的积累、文化知识的传递和认知视野的拓展等。需要加以说明的是,伦理资本虽然是家庭教育中一种特有的资本占有形式,也是家庭教育场域中实际存在的权力,更是一种不可逆的力量构型,但是,"这种权力并非抽象之物,而是表现为教育管理权力、施教权力和受教权力诸具体形态,并生产和再生产于各种教育互动之中"③。因此,伦理资本仅是建立在血缘关系基础上的一种符合标识,在布尔迪厄的场域观里仅是依据该伦理资本形成原初的教育场域位置关系,一旦建立之后不再参与场域的位置竞争。

第二,家庭教育场域中的位置充满变数。在布尔迪厄看来,"每个场域都规定了各自特有的价值观,拥有各自特有的调控原则。这些原则界定了一个社会构建的空间。在这样的空间里,行动者根据他们在空间里所占据的位置进行着争夺,以求改变或力图维持其空间的范围形式"④。随着家庭教育进入新的发展阶段,子女的经济和文化资本不断得到积累并趋于优势地位,逐渐改变家庭教育场域中的力量构型,将家庭教育场域中的"矛盾"和"冲突"转向有利于子女(经济和文化资本占优)的一方,有力推动家庭教育场域的位置转换。与此相反的是,伦理资本虽然决定着家庭教育场域中的位置,却不参与位置转换的力量构型,因为"父母权威本源于对生命的敬畏和崇拜,其对子女的化育功能重在引导子女重视生命的能量"⑤。反之,这种由亲子关系形成的伦理资本力量构型则不成立。经济资本和文化资本属于外源性的资本力量构成,容易发生"时局"转换,象征家庭教育场域中动态的位置;伦理资本是一种本源性的恒定伦理关系,不会发生资本数量和结构上的演进,象征家庭教育场域中静态的位置。当然,家庭教育场域的实际运行关系及位置变化并不受伦理资本的"静态"表现限制而一成不变,因为资本力量的持续变化本身及场域资本改变场域力量构型的特质决定着家庭教育场域位置处于"变和不变"的循环往复中。

(二)家庭教育场域内关系的联结与界限

布尔迪厄的场域逻辑认为从关系的角度进行思考,是场域概念摆脱狭隘的结构主义思维方式的"新"思维。这一观点在家庭教育场域中亦是如此,家庭教育场域中的关系因知识水平、生活阅历、社会

① [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第127页。
② [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第131页。
③ 刘生全:《论教育场域》,《北京大学教育评论》2006年第1期,第85页。
④ [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第16页。
⑤ 缪建东:《家庭教育》,北京师范大学出版社2015年版,第215页。

分工、心理特征、年龄阶段等变化而复杂多变,从教育主体关系的角度有教育者、受教育者;从社会角色关系的角度有社会分工、家庭分工、文化习俗等;从心理关系的角度有心理地位、情感沟通、他人影响等;从年龄关系的角度有成年与未成年关系、成年与成年关系、未成年与未成年关系等;从伦理关系的角度有夫妻关系、父子关系、母子关系、祖孙关系、兄弟姐妹关系等。上述场域中的关系之间存在权威、民主、平等、信任等诸种关系交织状态,由此展现各种场域和子场域的概念。在家庭教育场域中,只有伦理关系是静态的,其它诸如心理关系、社会角色关系、家庭教育互动关系等都是动态的,家庭教育是以伦理关系为基础,通过家庭教育互动的重要形式得以实现。家庭教育场域的关系表现为:家庭教育是一个场域,是家庭教育互动发生的空间。教育主体是相互影响的,教育主体之间无时无刻不处在互动和影响之中,教育主体在家庭教育互动中健康成长,教育主体的成长又推动了家庭教育互动的健康发展。

场域的关系和界限犹如一个事物的内涵与外延,但"场域界限的问题是一个非常难以回答的问题,哪怕只是因为这个问题总是一个场域自身内部的关键问题,也不容许任何先验的回答。场域的界限只能通过经验研究才能确定"①。家庭是社会高度分化的产物,家庭教育亦受此影响,家庭教育场域是具有相对自主性的富有自身逻辑和必然性客观关系的空间,是一个兼具私密性和公共性的场所,从场域空间上和个体位置上来说具有一致的排他性。在家庭教育场域中,父母权威构成场域的关系联结。然而随着子女年龄的增长和认知能力的不断提升,对父母权威形成"冲突"和"抵制"的矛盾,这种矛盾大多是良性的、发展性的矛盾。即便家庭教育场域中父母权威影响难以撼动,也无法避免子女对父母教育是有选择的服从和听取。"表面服从,偷偷反抗"、"表面服从,不敢反抗"、"心底信服,无需反抗"等都可能是家庭教育实效性在家庭教育场域关系中的现存状态。因此,家庭教育场域的界限难以有普适性的界定,需要一种客观分析的"就事论事"态度。

与此同时,家庭教育实效性需要家庭教育场域的界限通常与其它场域之间建立和保持清晰分明的界限,并竭尽所能与其他"对手"区分开来,以建立"自己"对场域的某个特定局部的垄断。家庭教育场域中教育效果得以发挥是由于一种垄断的场域效果的存在,尽管家庭教育场域的构建并不是通过一种强加行为来实现的。比如,在家庭教育场域的内部,教育者、教育对象都拥有自己相对独立的空间,教育者并不能也无法让教育对象将所有教育问题"和盘托出";或者即使在教育对象看来是"和盘托出",却并不能让教育者形成相同的认识效果。比如,在家庭教育场域中,孩子们由于懒惰抵制习惯养成时,家长明确表示让孩子参与身体力行的锻炼,这就设置了"自己的事情自己干"明确的场域界限;孩子们争吵时,家长明确表示让孩子们自己解决自己的矛盾,这就设置了"成人不得介入"明确的场域界限。

(三)家庭教育场域内教育主体的惯习

家庭教育中教育主体通常会做出一些有规律性的行动模式,比如,子女(父母)可被父母(子女)预判的言行举止以及子女(父母)自身展示出对父母(子女)或事物的一些预判、预见性的行为能力等。这种行动模式是"理性的"解释论以及"机械的"结构决定论通常无法给出令人信服的假说的。换句话说,传统的理性研究假说面对家庭教育场域中行动者行动的"化约性"无言以对,除非采取预设性的建构。尽管社会科学的研究对象并非总是"乱花渐欲迷人眼",当社会行动者并非总是遵循理性规则时,或者社会科学"理性论"无法给出"普适性"的解释时,通常需要一种"合情合理"的解释来继续研究进程。布尔迪厄的惯习概念的出场似乎可以从某种程度上化解这一"尴尬"局面。

惯习概念的解释虽然并非总是奏效,但惯习却可以纠正用实体主义的方式来思考社会世界的基本倾向。惯习和场域犹如无法割舍的"孪生兄弟"。惯习和场域"一方面是制约(conditioning)关系:场域形塑着惯习,惯习成了某个场域。另一方面又是认知建构的关系:惯习有助于把场域建构成一个充满意义的世界,一个被赋予了感觉和价值,值得你去投入、去尽力的世界"②。"惯习是一种结构形塑机制

① [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第126页。
② [法]布尔迪厄,[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第158页。

(structuring mechanism),其运作来自行动者自身内部,是生成策略的原则,这种原则能使行动者应付各种未被预见、变动不居的情景……(就是)各种既持久存在而又可变更的性情倾向的一套系统。"[①]由于人类生活在社会世界中,思维是由社会生活加以组织、构建,从而受到社会认知制约的。因此,家庭教育场域中教育主体的惯习就是一种教育主体被社会化了的主观性体现。且不论教育主体的主观意愿如何,总是陷入其被教化的范畴体系的局限中,除非其采取有意回避的举动。

惯习有别于习惯,习惯多指教育主体在社会生活中形成的缺乏能动性和创造性的行为方式,机械性的特征较为明显。惯习则是教育主体区别于习惯的生成性、创造性体现,"行动者通过将一定类型的社会条件和经济条件予以内在化的方式获得这些性情倾向"[②]。惯习的"习得"受到特定资本制约,但不唯资本所限。比如传授学习经验必须要有学习阅历,然而并非拥有学习阅历就能较好地传授学习经验,显然要有熟稔的内涵提炼逻辑能力且深入思考为前提。惯习的"习得"将深深嵌入教育主体的性情倾向系统,上升为一种创造性意识或创造性技艺(art)的存在。家庭教育场域中教育主体的惯习需要一种科学惯习,亦即一种"造就人"的规则,需要教育主体明白正确的时间、空间应该做正确的事,而无须家庭教育场域系统去阐发哪些是不得不为之事,更无须知道是哪些明确的规则导致何种实践得以顺利进行。此外,惯习通常表现为一种持续稳定的推动机制,促使教育主体积极发挥知觉、评判和行动的主观能动作用,从而有可能应对复杂局面,解决复杂难题,大大增加家庭教育效果持续提升的可能。

三、优化场域运行,提高家庭教育实效性

(一)注重亲代的文化资本投入,增强自身影响力

有学者研究指出"在儿童接受学校教育前就已经开始了早期社会化,这一时期的儿童获取的文化资本的类型和数量,与家庭内部的受教育程度,代际之间的文化传承,以及地方场域内相关知识的传承有着直接的关系,进而形成差异性"[③]。这是家庭教育场域中文化资本的典型代际传承模式显现。文化资本概念最早由布尔迪厄提出,"用来解释出身于不同阶层及其小团体的孩子'在学术市场中所能获得的特殊利润'以及不同阶层文化资本的分布状况,它泛指与个人地位获得和地位象征有关的有形或无形的文化资产,包括身体化、客观化、制度化三种存在状态"[④]。家庭教育场域中的文化资本则是一种表现为行动主体文化上有利或不利因素,且影响场域力量构型的资本形态。根据这一阐述,家庭教育场域中的文化资本形式主要表现为:父母的亲范形象、家庭教育储备、学历文化水平三种形态。

父母的亲范形象亦即以身作则的原则。著名教育家甘地夫人说:"最好的教育是以身作则。孩子们对谎言或虚伪非常敏感,极易察觉。如果他们尊重你、依赖你,他们就是在很小的时候也会同你合作。"[⑤]杨绛在回忆自己的家庭教育成功经验时也说道,好的家庭教育,父母的榜样力量和夫妻关系很重要。这就要求父母需要时刻注意自身的言行举止,用自己的真切言行来感染孩子,为孩子树立良好的亲范形象。良好的亲范形象如何"习得"?父母可以通过家庭环境、学校教育、社会感知获得并形成。亲范形象的积累必须经历具体化与实体化的过程,正如行动者可以通过锻炼才能获得健硕身体那样,父母也能够凭借学习、体验、反思等方式累积和提升自己的形象。良好的父母亲范形象并非一朝一夕能实现的,累积的过程不仅十分漫长,也是品质和毅力的"淬火"过程,尽管如此,父母亲范形象最终也只能体现于参与"习得"的个体身上。这一点与通俗意义上的文化"再生产"特性相异,是无法通过赠予、买卖

① [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第18页。
② [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第131页。
③ 谢益民:《论教育场域中的话语权与教育人本精神的回归》,《求索》2013年第2期,第85页。
④ 仇立平、肖日葵:《文化资本与社会地位获得——基于上海市的实证研究》,《中国社会科学》2011年第6期,第121-122页。
⑤ 缪建东:《家庭教育》,北京师范大学出版社2015年版,第215页。

或交换等方式进行传承的。

父母的家庭教育储备亦即家庭教育的软、硬实力。具体来说,家庭教育中的印刷媒介(书籍、报刊、绘画),视听媒介(电视、录放机、电影),网络媒介(计算机、远程教育、MOOC)等物质性文化财富均属家庭教育储备的硬实力范畴,且是一种典型的"物化"形态的文化资本,此类文化资本是可以在行动主体间直接传递的。在家庭教育场域中,"通过文化资本所获得的利润与他(行动者)所掌握的客观形态(文化)资本以及身体形态(文化)资本的多少成正比"①。通常情况下,人们认为家庭教育储备主要指"物化"形态的文化资本储备,只要拥有足够的经济实力就可以解决。事实上,再先进的"物化"形态的文化资本,要想发挥应有的作用,必须具备能让其出色发挥的知识和技艺,亦即软实力。犹如拥有一台精良、先进的多媒体教育设备,从发挥文化资本的固有作用来说只是代表着一种可能,尚需要有使用设备的相应知识及使其性能得到充分发挥的驾驭能力。南北朝时期我国著名的思想家颜之推所著《颜氏家训》"吾今所以复为此者,非敢轨物范世也,业已整齐门内,提撕子孙"②,即是旨在此理。显然,仅仅是一种"物化"形态的文化资本难以担当家庭教育储备的角色需求,还需要一种类似于身体化的文化资本作有益补充,即需要一种"艺""器"兼具的家庭教育储备。

父母的学历文化水平亦即社会评价规范。文化资本("物化"形态的文化资本除外)的积累通常是以一种再生产的方式进行的。家庭通常是文化资本最初也是最主要的再生产场所,早期的家庭教育通常是文化资本再生产的主要方式。在家庭环境中,父母的知识水平、文化修养、生活品味、兴趣爱好等尽显其中,有研究表明"父母文化资本是持续发挥作用的,对子女社会化产生潜移默化影响"③。他们的一举一动都可能对孩子带来潜移默化的影响,孩子们也正是在这种潜移默化的影响中继承父母的文化资本并将其身体化的。在家庭教育场域中,父母学历水平对文化资本积累及其效用发挥将产生重要影响,父母受教育程度若较高将有利于掌握文化资本的"投资策略"。因此,父母通过学习、培训等形式获取社会规范评价方式中的文凭或资格认定证书等文化资本,对家庭教育实效性提升将大有裨益。

综上所述,文化资本在家庭教育场域中总是灵验有效,既是家庭教育实效性提升的有效"武器",又是场域中行动主体争夺场域位置的关键,使它的所有者能够在场域中对其他行动主体施加权力,运用影响,从而被视为实实在在的家庭教育场域力量构型。

(二)把握主体间性,促进亲子关系良性互动

从教育学的视角看,在家庭教育中,亲子关系是一种教育关系,并遵循教育的一般客观规律。家庭教育有别于其它教育形态的重要一条就是亲子关系,"亲子关系的质量远远比某一具体的教育方法来得重要,在影响家庭教育的诸因素中,亲子关系直接决定着家庭的教养水平,从而影响着孩子的发展"④。有效发挥亲子关系在家庭教育中的积极作用,无疑是增进亲子关系,促进家庭教育互动的良性发展,提升家庭教育实效性的重要举措。马克思认为,现实中的人具有双重属性,"正如他在现实中既作为社会存在的直观和现实享受而存在,又作为人的生命表现的总体而存在一样"⑤。这意味着亲子关系首先是一种生物性的血缘关系,伴随着爱的情感表达且上升为一种伦理关系的境界。亲子互动、亲子沟通是亲子关系实现家庭教育目标的途径和手段,亲子关系将有效发挥一种教育主体间磨合润滑剂和教育成长动力推进剂的作用。

教育实践表明,教育呼唤一种教育主体间性的平等关系存在,教育主体间的互动只有"从'对象化活动'到'交往'教育实践观的转变才能将教育过程中'人与人'的关系从'人与物'的关系中解救出来,

① 包亚明:《文化资本与社会炼金术——布尔迪厄访谈录》,上海人民出版社 1997 年版,第 199 页。

② 颜之推:《颜氏家训》,晶昔注译,中国画报出版社 2013 年版,第 2 页。

③ 仇立平、肖日葵:《文化资本与社会地位获得——基于上海市的实证研究》,《中国社会科学》2011 年第 6 期,第 134 - 135 页。

④ 缪建东:《家庭教育学》,高等教育出版社 2009 年版,第 104 页。

⑤ 《马克思恩格斯全集(第 42 卷)》,人民出版社 1979 年版,第 123 页。

以'主体—主体'的关系取代'主体—客体'的关系"①。这种主体间的关系,犹如德国哲学家马丁·布伯在著述中认为"'我与你'的关系是一种主体间的'相遇'关系,在这种关系中,'我'不是把一切存在者看作外在于'我'的对象性存在,而是一种像'我'一样的主体性存在。这种'我与你'的关系体现为一种真正的、名副其实的人与人之间的平等关系"②。根据上述解释,家庭教育场域中亲子关系的核心就是将父母与子女共同作为教育实践中的主体,亲子双方在教育互动关系中既有对父母(子女)自我价值的肯定,也有对子女(父母)价值的尊重;父母(子女)既把自己当作教育主体,也把子女(父母)当作主体,且主体之间是一种平等关系,主体之间通过中介物(教育内容)的交往,达成共同的教育认识。因此,在家庭教育场域中,只有"平等性"才能凸显教育主体间真正的主体间性。

由于家庭教育中主体间的相互关系规定着主体的教育本质和教育特性,除了平等的教育主体关系之外,家庭教育关系中另一大特色就是教育主体间的"相互"关系。正如哈贝马斯认为,"只有主体之间的关系才算得上是相互关系,因为主体和客体的关系是分主动和被动的,是单向的,因此不能成为相互关系"③。当然,主体间性也译有交互主体性之意,此种译意更能体现主体间的"交互"关系。事实上,讨论主体间性的平等、交互特征无疑是强调家庭教育中作为教育主体这一"生命"个体的又一重要表征。因为,在家庭教育场域中,只有确立作为教育主体的主体间性,才能消解"主体"在"主体"面前的霸权,避免重蹈传统家庭教育观念中"主体"对"主体"犹如对"客体"般进行支配和统治的覆辙,才能既使每个"行动者"成为平等的自由人,又使"行动者"之间结成一个团结奋进的"自由共同体"。

(三)注重子代惯习的塑造,激发能动意识

如前文所述,场域是行动主体的惯习"自在化"施展空间。随之而来的问题是如何在家庭教育场域中实现对子代的惯习塑造。影响惯习的文化资本("物化"形态的文化资本除外)并不能直接决定惯习,也不能直接在代际间进行直接传递,但文化资本可以通过文化再生产的方式在代际间传递,同时"惯习作为一组后天获得的思想、行为和趣味模式,其获得并不一定是有意识的"④。文化资本对惯习的塑造作用原本就有"渠道隐蔽"、"耗时较长"、"传递困难"等特点,这就使得惯习的成功塑造更加弥足珍贵。家庭教育场域中,"惯习被认为是无法直接观测的,只能被解释性地理解"⑤,需要用家庭教育中"可触可感"的道德教育和规则培养来透视。

道德教育可以塑造人之本性。英国伦理学家亚当·斯密认为"我们的美感所赖以产生的那些想象的原则,是非常美好而又脆弱的,很容易因习惯和教育而发生变化"⑥。这是由于道德上的情感,是以人性中最为强烈的和最为丰富的情感为基础,子代在与自己所尊敬的亲代共处并感受到谦虚、正义、人道以及有条不紊,不仅会提高子代的情感敏锐程度,也会增强他们对邪恶事物的厌恶感。英国哲学家大卫·休谟解释道:"道德上的善恶的确是由我们的情绪而不是由理性加以区分的,但这些情绪可能要么只是由性格和情感的单纯影响或现象所发生的,要么是通过我们对它们促进人类或特定的人的幸福的趋向的反省所发生的。"⑦显然家庭教育场域中惯习的塑造更侧重于后者表达,并包含前者所指。因为惯习的塑造是一种对行动主体的性情倾向产生潜移默化的影响,内化于行动主体身体之中,也是引导行动主体向人之幸福出发的艰苦历程。这个过程充满对困难的挑战和规则的屈服。正如教育家洛克曾说:"一个人小时候不习惯于让自己的意志屈从于别人的理性,到了自己能够运用理性的时候,也不会去听从自己。"⑧关于这一点在场域理论与理性行动理论的理解上是有明确分野的,场域理论认为能力

① 冯建军:《以主体间性重构教育过程》,《南京师大学报(社会科学版)》2005 年第 4 期,第 88 页。
② 冯建军:《以主体间性重构教育过程》,《南京师大学报(社会科学版)》2005 年第 4 期,第 87 页。
③ 余灵灵:《哈贝马斯传》,河北人民出版社 1998 年版,第 180 页。
④ [英]罗丝玛丽·克朗普顿:《阶级与分层》,陈光金译,复旦大学出版社 2011 年版,第 172 - 174 页。
⑤ 洪岩璧、起延东:《从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化》,《社会学研究》2014 年第 4 期,第 80 页。
⑥ [英]亚当·斯密:《道德情操论》,赵康英译,华夏出版社 2014 年版,第 222 页。
⑦ [英]大卫·休谟:《人性论》,江西教育出版社 2014 年版,第 455 页。
⑧ [英]约翰·洛克:《教育漫话》,徐大建译,上海人民出版社 2010 年版,第 27 页。

和性情倾向并非“行动者”随便获取,行动者在家庭教育场域中所获取的能力和性情倾向亦即惯习,只能在特定的场域条件下才能获得。而理性行动理论则认为并非如此。

规则培养可以塑造人的意识。如果说家庭教育的道德教育阐释了惯习塑造的“知其然”的话,那么,要回答好如何塑造惯习则需要进一步从“规则”意识出发,才能解决好惯习塑造的“知其所以然”的命题。在探讨一个人如何改变并顺从他人的规则时,德国社会学家马克斯·韦伯认为:“只有当遵从规则的利益大于无视规则的利益时,社会行动者才会遵守这项规则。”①家庭教育场域中,要促使行动者习得惯习需要让其改变“自身”原则并遵从“新”规则,但遵从“新”规则本身又是惯习的行动者“身体化”的表现,这种遵从源于行动者的惯习与家庭教育场域之间无意识的契合关系。事实上,这种貌似“循环论证”的逻辑充分体现了惯习之于行动者的社会支配关系的“身体化”特征。

然而,家庭教育场域中的任何行动主体的现实表现远非我们所设想的那么易受教化。“惯习需要在历史中积淀形成,因而它不能像‘朝为田舍郎,暮登天子堂’那样在旦夕之间获取或习得。”②比如,通过在家庭教育中重构家教、家风、家规,使道德效应和规则意识贯穿于家庭教育全过程,使之发挥积极的情感效应、示范效应和潜移默化的影响效应。家庭教育场域的运行规律表明,家庭教育场域中的位置影响亦即家庭教育永远是漫长的“多方制约”的过程,要充分将各种有利的客观机遇对子代进行身体“内在化”,使其知道怎样去“识别出”适合他们的“未来”。这种“内在化”既可以比作亚里士多德的“实践智慧”(phronesis),也可比作柏拉图在《美诺篇》中所说的“正统信念”(Orthodox Faith),这也是一种实践性的预期,期望实现一种“成长反思”时认为当初“不得不”去做、“不得不”去说的东西,却无意间成为“唯一”能做、“唯一”能说的了,这正是家庭教育实效性的“反导”价值所在。家庭教育就像“恰当的意见”行驶在“适得其所”的教育路径上,道不清原因,也难以预见过程,就这样,场域中行动者的性情倾向和位置彼此适应。

(责任编辑:子聿)

① [法]布尔迪厄、[美]华康德:《反思社会学导引》,商务印书馆2015年版,第144页。

② 洪岩璧、起延东:《从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化》,《社会学研究》2014年第4期,第79页。