

doi:12.3969/j.issn.1672-0598.2013.02.022

论学校场域的本质、特点与功能*

张家军

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘要:学校并不是一个静态的结构,它是由各种关系网络构成的一个“场域”。学校场域是指在学校教育中,由教师、学生以及其他相关人员围绕着知识的生产和传递,所形成的一种关系网络。学校场域具有整体性、自主性、中介性以及开放性等特点,具有认识导向、行为规范、榜样示范以及感染功能。

关键词:场域;学校场域;教育学;皮埃尔·布迪厄

中图分类号:G48 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-0598(2013)02-0151-05

一、学校场域的本质

“场”最初是一个物理概念,是指物质存在的一种基本形式。它能传递实物间的相互作用,具有“场效应”,如电场、磁场、引力场等。后来,“场”概念被引用到其他学科中,如心理学的“心理场”。从物质世界的“电磁场”进入人的世界的“心理场”,表明“场”的理论已大大向前迈进了一步。格式塔心理学的代表人物考夫卡(K. Koffka, 1886—1941)首次提出了心理场。他认为,世界是心物的,经验世界与物理世界不一样。观察者知觉现实的概念称作心理场,被知觉的现实称作物理场。考夫卡认为,行为产生于行为环境,受地理环境的调节。与此同时,以自我为核心的心理场也在运作,它表明,有机体的心理活动是一个由自我——行为环境——地理环境等进行动力交互作用的场。^[1]勒温继承了格式塔的传统,进一步发展了格式塔的场论。他认为,人的行为

是由场决定的。心理场主要是由于个体需要和他的心理环境相互作用的关系所构成的。于是,勒温提出了他著名的行为公式: $B = f(P \cdot E)$,即人的行为(B)等于个人(P)和环境(E)的函数(f),表明行为在场中随着人与环境这两个因素而发生改变。勒温非常重视“总体场”的考察,认为只有当我们可以描述特定时间中个体的整个心理场时,才有了精确预见个体行为的基点。他认为改变人的生活空间的力有两种:一种是产生于人自身需要的“自身力”,另一种是来自周围环境的“诱导力”;而对社会变化影响最显著的,是那些既有个体自身的力又有来自外部影响个体的各种“能量场”的诱力。^[2]从上述可以看出,心理学中所强调的“场”主要侧重于个体方面。

与“场”在物理学、心理学中的意义有所不同的是,“场”在哲学中表达了一种更为整体、更为抽象、也更为强调关系的意义。如美国学者唐力

* [收稿日期]2012-04-17

[基金项目]2011年度重庆市社会科学规划一般项目(2011YBJY075)“重庆市进城流动小学生的社会融合研究”

[作者简介]张家军(1973—),男,河南省商城县人;教育学博士,西南大学教育学部副教授,主要从事教育社会学、课程与教学论研究。

权认为,所谓“‘场’就是事物的相对相关性和为此相对相关性所依据的根源所在。事物的相对相关性乃是事物的‘存有本性’。‘场有’正是合事物与其‘场性’——相对相关的存有本性——而取义的观念。”^[3]他认为,宇宙间的任何事物都是一依场而有的“场有者”,都是不可能外在于场有而存在的。事实上事物本身就是场有;宇宙间的任何一物都是一个“小场有”,都是一相对相关的所有,都是场有自身的分殊。举例来说,三角形是由其三个边或三个角的相对相关所构成的小场有;一个城市的气候乃是由其气流中的气候因素的相对相关所造成的小场有。不同的是,前者是抽象的场有,后者是具体的场有。

“场”在社会学中的使用,似乎更多地与所要分析的社会现象相联系。迪尔凯姆是较早使用“场”概念的社会学家。他认为,社会现象不能用主观去理解,也不能用常识去推理,而只能通过社会去解释。任何事物都必须在一定的“场”中才能存在和表现出来,社会现象的“场”就是社会环境。他说:“要考察社会现象的原因,或者社会现象的产生,不能在那些组成集体的各个分子中去寻找,而必须对这个已经组成的集合体进行研究”^[4]，“研究社会现象,必须研究它的外形,即它的结合形式。另一方面,社会环境的形成,是由于各种不同因素的组合。这种组合就像各种细胞组成的生物体一样,构成了事物的内部环境。因此,可以这样认为:一切社会过程的最初起源都必须从社会内部环境的构成中去寻找。具体地说,构成这个‘场’即社会环境的因素有两种:一种是人,另一种是事物。”^[5]在社会学领域,迪尔凯姆虽然首次提出了“场”的概念,但他并没有对此作进一步的分析、论述和研究。这一任务是由法国著名学者布迪厄(又译“布尔迪厄”)完成的。

布迪厄认为:“从分析的角度来看,一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络(network),或一个构架(configuration)。正是在这些位置的存在和它们强加于占据特定位置的行动者或机构之上的决定性因素之中,这些位置得到了客观的界定,其根据是这些位置在不同类型的权力(或资本)——占有这些权力就意

味着把持了在这一场域中利害攸关的专门利润(specific profit)的得益权——在分配结构中实际的和潜在的处境,以及它们与其他位置之间的客观关系(支配关系、屈从关系、结构上的对应关系,等等)。”^[6]可以从以下方面来理解场域这一概念:其一,场域是一个相对独立的社会空间。在高度分化的社会里,社会世界是由大量具有相对自主性的社会小世界构成的。这些社会小世界具有自身的逻辑必然性和相对独立性。这些“社会小世界”就是各种不同的“场域”,如经济场域,政治场域、艺术场域、学术场域等;社会作为一个“大场域”就是由这些既相互独立又相互联系的“子场域”构成的。场域是一种社会空间,而且是相对独立的社会空间;相对独立性既是不同场域相互区别的标志,也是不同场域得以存在的依据。其二,场域是一个由各种客观关系构成的系统。布迪厄认为,场域是由客观关系构成的系统,而不是实体系统。他说:“从场的角度思考就是从关系的角度思考。从场的角度思考,就意味着要对有关社会世界的整个日常见解进行转换,这种见解总是只注意有形的事物。个体,是由某种出于原生性的意识形态的兴趣所赋予我们的与现实的存在关系;团体,则是在表面上仅仅被暂时的、或持久的关系所定义,这些关系是其成员之间的某种正式的或非正式的关系;它甚至可以被理解为成员相互影响的关系,即主体之间的关系、实际上这是被激活的互相联系的关系”^[7]。其三,场域作为一个社会空间,是有自己的边界的。不过这种边界不是非常清楚,它具有模糊性。尽管各种场域总是明显地具有各种或多或少已经制度化了的“进入壁垒”(barriers to entry)的标志,但它们很少会以一种司法限定的形式出现,只有通过每一个现实的、具体的经验世界进行研究,“你才会估量出它们具体是如何构成的,效用限度在哪里,哪些人卷入了这些世界,哪些人则没有,以及它们到底是否形成了一个场域”^[8]。其四,场域是一个充满争斗的空间,而这正是场域作用和转变的动力。场域并不是静止不动的空间,因为场域中存在着各种不同的、积极活动的特殊力量,它们之间的不断“争夺”使场域充满了活力。布迪

厄明确指出了:“场的原动力原则存在于其结构的形式之中,尤其是存在于彼此冲突的各种各样特殊力量之间的距离、差距和不对称性之中。”^[9]

以“场域”视角来审视学校,可以发现,学校也不是一个静态的结构,不是一个具有某种固定“功能”的一成不变的社会结构,它是由各种关系网络构成的一个“场域”。所谓学校场域,笔者以为,系指在学校教育中,由教师、学生以及其他相关人员围绕着知识的生产和传递,所形成的一种关系网络。在各种关系网络结构中,由于不同的人拥有资本(如文化的、经济的、社会的、符号的)的不同,因而在网络中具有不同的位置。而位置的不同又决定了资源分配上的不同。“由于这些资源分配不均,个人和群体在权力上就是不平等的,虽然他们以一般人类方式行动的能力是平等的。权力不平等来源于资源不平均,这种资源使行使权力——包括扩大资源本身的权力成为可能。”^[10]例如,拥有较多社会资本与文化资本的儿童在学校或班级中会具有较高的社会地位,在同伴相互之间的交流或学习中居于优势地位;与教师具有较好的人际关系的学生往往会获得更多的教育资源;与学校或教师经常保持联系的家长一般会获得较多的信息等。

二、学校场域的特点

总括起来看,学校场域具有以下特征:

(一)整体性

“整体”作为事物间相互作用而发生联系的一种存在方式,是场性的表征。如果不参照整个的场力,就无法确定个别物质分子运动的结果。正如有学者指出:“整体观正是场哲学的基点之一。因为‘整体’作为事物间相互作用而发生联系的一种存在方式,恰是场性的表征。整体实际上是蕴含于场之中的,蕴含于相互作用过程之中的,这就导致了场哲学中的整体观。”^[11]在社会这个整体中,社会有机体和学校场域是相互联系、相互依存的。任何社会有机体都是相应的场域中的一分子,没有一种社会有机体周围不存在社会,学校教育也是如此;同时,任何场域都是社会有机体相互作用的场,没有一种场域能够脱离相应的社会有机体而存在,学校场域也概莫能外。

(二)自主性

学校场域的自主性是指学校场域摆脱其它场域的限制和影响,在发展的过程中体现出自己固有的本质。任何一个场域,其发生发展都经过了一个为自己的自主性而斗争的历程,这也就是摆脱政治、经济等外部因素控制的过程,在此过程中,场域自身的逻辑逐渐获得独立性,也就是成为支配场域中一切行动者及其实践活动的逻辑。一个场域越是具有自主性,越是能够把权力场的友/敌逻辑转换成场域自身的真/伪逻辑^[12],也越是能够把自己的规则强加到每个场域的成员身上,体现在学校场域中,就表现为教师和学生都必须遵守学校的各项规章制度。而外部资源要想渗透到学校场域内部,必须先通过学校场域的特有形式和特定的中介环节,预先经历了一次重塑的过程,才能转换成学校场域本身的结构元素,进而发挥作用。当然,学校场域的自主仅仅是相对的,没有完全彻底的自主场域。

(三)中介性

学校场域是学生与周围的社会和经济条件之间的一个关键性的中介环节。首先,处于学校场域中的学生并不直接承受来自外部因素的影响,外部的影响因素只有在被重新构造以后,通过学校场域的特有形式和力量才能对学生产生影响。其次,各种学校场域都是关系的系统,而这些关系系统又独立于这些关系所确定的人群。这样,一方面学生个体像电子一样,在某种意义上是学校场域作用的产物;另一方面学生又并非被外力机械地推来扯去的“粒子”,他们有自己的思想和想法,并据此采取相应的行为。在这样的学校场域中,直接的或单一的权力被隐匿起来,看到的是通过学校场域而产生的作用。

(四)开放性

学校场域是一个整体,但它不是封闭的,而是开放的,具有开放性的特点。有了开放性,才能使学校场域与外部发生信息、能量的交换,产生新的不平衡,进而产生新的动力。

三、学校场域的功能

(一)认识导向功能

学校场域的认识导向功能,主要指学校场域

对置身于其中的师生尤其是学生的价值观和态度具有重要的暗示和指引作用。众所周知,个人的认识是个人对政治、法律、道德及其他社会意识的理解和掌握,以及在此基础上形成的相应的价值观念和判断能力。个人认识在人的价值观和态度的形成过程中发挥着重要的作用,它既是人们情感、意志和信念形成发展的必要条件,也是人们行为的先导。学校场域作为学生生活于其中的、可知可感的一种场所,它对学生的认识的形成与发展具有重要的导向作用。学校场域的这种认识导向作用,主要是通过各种具体的场域条件来实现的。在现实的学校场域中,从物质条件到精神活动,从集体规范到人际关系等各个方面,都给生活于其中的个体一个具体可感的参考系,并传递出一定的价值观信息,给每个学生心理上以一定的暗示,使他们自觉或不自觉地从学生场域中接受那些人们所公认的和倡导的价值观,并最终将其体现在自己的行动中。

(二) 行为规范功能

学校场域的行为规范功能是指学校场域对置身于其中的个体行为具有重要的约束、规范作用,它可以借助各种场域因素的影响,根据一定的行为方式,将个体的行为表现规范到场域中大多数期望的方面来。学校场域在很多方面都类似于游戏,每一个场域都有自身的“游戏规则”,它要求置身于其中的个体必须遵守这些规则。当然,通常这些规则并不是以条文的形式出现的。“我们可以将一个场域小心地比作一种游戏(jeu),尽管场域与游戏有许多不同:场域不像游戏,是深思熟虑的创造行为的产物,而且它所遵循的规则,或更恰当地说,它所遵循的常规,并不是明白无疑、编纂成文的。”^[13]学校场域对师生的行为要求并不都是直接提出的,而是隐蔽地渗透在个体经常接触、参与的各种活动之中,使个体在不知不觉中感受到这种要求,并按照这种要求去行动。当然,个体在活动的过程中,如果大多数人都同意确立新的规则时,他们也可以对已有的规则加以摒弃或改造。

(三) 榜样示范功能

学校场域的榜样示范功能是指由于个体相互

作用的存在,学校场域中某一成员的行为尤其是带来积极或消极后果或受到奖罚的行为,会导致学校场域中其他成员的模仿、复制或反复制的行为。学校场域的榜样示范功能的作用机制是模仿。“模仿是有意或无意地对某种刺激作出类似反应的行为方式。模仿的内容是极广泛的,不仅限于行为举止上,而且包括思维方式、情感取向、风俗习惯以及个人性格等”^[14]。其类型可分为自发模仿和自觉模仿,发展趋势是从无意识的自发的模仿到有意识、自觉的模仿,从把模仿当做目的到当做手段,从模仿榜样的外部特征而产生类似的举动到模仿榜样的内心特征而产生独创性的行为。学校场域的榜样示范功能具有以下特征:(1)主导性。学校场域中的榜样行为一般是主流社会文化所认可的,与时代的主旋律相一致的,是社会所倡导的行为。(2)同一性。学校场域中的榜样行为一经场域中其他成员的认同或提倡,就会经由模仿而成为场域中的规范行为,从而使场域中全体成员的行为与榜样行为一致,否则,就会受到排斥和打击,从而在学校场域的压力之下表现出对榜样行为的遵从。(3)自主性。个体对榜样成员的模仿一般都是自主进行的,是在学校场域中各种因素的影响下经学校场域成员主体意识而产生的,是一种自主自觉的对榜样的仿效行为。(4)经常性。在学校场域的形成、演化、发展的过程中,尽管榜样行为的主体和内容会有所变化,但榜样行为自始至终存在,始终对场域中的成员产生这样或那样的影响。^[15]

(四) 感染功能

学校场域的感染功能是指在学校中,某一个体的情绪和行为反应因相互作用受到学校中其他个体或学校整体的影响,该主体对学校中其他个体或学校整体的某种心理状态的无意识的、不自主地遵从,即表现出与其他个体或学校整体一致的情绪和行为反应。学校场域中个体之间的感染实质上是个体之间的情绪传递、交流,因此相似性就成了学校场域感染功能产生的基本条件和基础。这种相似性包括:(1)情境相像。若干主体同处一个学校,相似的学校情境会使每一个体很快产生感染效应;(2)态度、价值观相似。由于受

被感染者理智的制约,只有与情绪、行为发生者的态度、价值观相似,才会产生感染效应。(3)社会地位相同。如果同一学校的个体之间的社会地位相同或相似,容易产生相同的态度,彼此较少戒备和反感,心理距离很近,最容易产生相互感染,出现感染效应;反之,则不易产生感染效应。^[16]

[参考文献]

- [1] 考夫卡. 格式塔心理学原理(上)[M]. 杭州:浙江教育出版社,1997:84-85.
- [2] 张小军. 社会场论[M]. 团结出版社,1991. 85-86.
- [3] 唐力权. 蕴微论——场有经验的本质[C]. 中国社会科学出版社,2001:194.
- [4] 迪尔凯姆. 社会学研究方法论[M]. 胡伟,译. 北京:华夏出版社,1988:82-83.
- [5] 迪尔凯姆. 社会学研究方法论[M]. 胡伟,译. 北京:华夏出版社,1988:89-90.
- [6] 皮埃尔·布迪厄,等. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,等译. 北京:中央编译出版社,1998:133-134.
- [7] 文化资本与社会炼金术——布尔迪厄访谈录[C]. 包亚明,译. 上海:上海人民出版社,1997:141.

- [8] 皮埃尔·布迪厄,等. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,等译. 北京:中央编译出版社,1998. 139.
- [9] 文化资本与社会炼金术——布尔迪厄访谈录[C]. 包亚明,译. 上海:上海人民出版社,1997:147.
- [10] 丹尼斯·朗. 权力论[M]. 北京:中国社会科学出版社,2001:14.
- [11] 张小军. 社会场论[M]. 北京:团结出版社,1991. 46.
- [12] Lash, S. Sociology of Postmodernism [M]. London & New York: Routledge, 1990:244.
- [13] 皮埃尔·布迪厄,等. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,等译. 北京:中央编译出版社,1998:135.
- [14] 周晓虹. 现代社会心理学:多维视野中的社会行为研究[M]. 上海:上海人民出版社,1997:324.
- [15] 易法建. 道德场论[M]. 长沙:湖南教育出版社,2001:325.
- [16] 易法建. 道德场论[M]. 长沙:湖南教育出版社,2001:332.

(责任编辑:杨 睿)

On Nature, Characteristics and Functions of School Field

ZHANG Jia-jun

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Schools are not a static ground but “a field” which consists of various relation networks. School field is actually a huge network knitted by teachers, students and all the other relevant participants in the process of knowledge production and transmission in school education. School field, with the function of orientation, regulation, modeling and influence, is systemic, automatic, communicative and accessible.

Key words: field; school field; pedagogy; Pierre Bourdieu