

# 忧伤与愤怒:教育社会学的情感动力

——以涂尔干、麦克拉伦为例

■周 勇

---

**摘要:**反思教育社会学时,不应仅从理论角度展开,还应关注其中的情感动力。以涂尔干的古典教育社会学为例,其中便有一种古典主义者特有的忧伤情感在起支撑作用。而在麦克拉伦的教育社会学实践中,则可以清楚看到马克思主义者对于“资本主义”及“帝国主义”体制的强烈愤怒。麦克拉伦之后的教育社会学以及当代中国教育社会学能有什么样的发展,同样也要厘清其中可能存在的情感动力。

**关键词:**教育社会学;忧伤;愤怒;情感动力

**中图分类号:**G40-052 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-2311(2014)09-0003-08

**作者简介:**周勇,男,华东师范大学教育高等研究院教授,博士生导师(上海 200062)。

---

所谓“诗言志”,“歌传情”,人类的话语实践无论其形式如何,都逃不开情感作用,只是程度、性质有差异。即使号称纯客观的西方现代“科学”,也会对社会,对大众隐藏许多非理性诉求,且常常无视自己所犯的社会错误,以致造成“科学的统治”。<sup>[1]</sup>总之,从情感角度分析各类话语实践,不仅必要,而且可行。尼采就曾率先证明,西方基督教言说其实源自一群“无能”教士的“怨恨”,目的是为了征服其所“怨恨”的对象。尼采的基督教批判难免有些极端,也会伤害那些确实博爱奉献的基督徒,不过他从情感(意志)入手分析话语实践的做法却被当代理论界广为接受。

深受尼采影响的福柯甚至认为,西方一切知识形态的现代话语实践都源自某种恐怖的情感(意志),其目的不是解放“现代人”,而是要把“现代人”塑造成为合格顺从的奴隶,为“监狱”般的西方现代文明体系(modernity)效力。福柯堪称当代最杰出的尼采代言人,这一点无需多言,真正值得留意的是,福柯通过知识(话语)分析发起的历史批判表明,尼采从教士身上挖

出的“怨恨”在福柯身上同样存在,包括福柯在内的许多当代理论批判都是由“怨恨”促成的。只不过,与尼采笔下的教士怨恨他们体力上无法战胜的军事帝国不同,福柯们的怨恨对象则是西方现代文明体系。

由于“怨恨”是诸多经典批判实践的基本动力,它自然也会成为后人解读经典批判文本的合法视角。在这一点上,文学批评领域的后人最为敏锐。仅以国内文学批评界为例,便有许多人热衷于考察“怨恨”在中国现当代文学艺术生产中的作用。<sup>[2]</sup>社会学界的“怨恨”兴趣也很强烈,但主要表现为研究社会生活中的“怨恨”现象,发展所谓“情感社会学”(sociology of emotions)。<sup>[3]</sup>对于社会学家的“怨恨”或其他情感,以及“怨恨”或其他情感在社会学话语生产中的作用,则缺少关注。

转到教育社会学这一更微观的社会学领域,更是很难看到从情感维度入手,反思教育社会学的话语生产,让人觉得教育社会学家仿佛是一群没有情感的人,或只知道依靠一套“概念工具”,说些无关痛痒的

行话。事实显然不是这样,只不过连教育社会学内部的人也总是在回避这一点,至今也未重视考察情感在教育社会学话语生产中的重要作用。本文无法涵盖那些曾在教育社会学话语生产中起过支撑作用的特殊情感,只能选择两位比较有影响的教育社会学家,并从他们身上提炼出两种情感,分别是忧伤与愤怒,探讨这两种情感对于教育社会学发展的意义,从而彰显一种反思教育社会学想象力的情感视角,揭示推动教育社会学发展的“情感动力”。

### 一、反思教育社会学的想象力:从情感入手

毫无疑问,反思教育社会学的想象力时,总会习惯性地想起米尔斯(C.W.Mills)的“社会学想象力”(sociological imagination)。米尔斯提出这一概念是在1959年,其目的首先是为了批判当时流行的“社会学想象力”:一是帕森斯的“宏大理论”(Grand Theory),完全不顾个人或群体实际经历的社会生活及其历史变迁;二是各类“抽象的经验主义”(Abstracted Empiricism),虽然试图从个人经验入手揭示社会事实,但却只是把复杂多变的社会事实“抽象”为肤浅机械的变量关系。批判之后,米尔斯提出了新的“社会学想象力”,其起点既非宏大理论,也非预先设计的变量,而是人们在日常生活中经历的那些无法克服的“陷阱”(traps)与“烦恼”(troubles),然后通过深刻的历史社会学考察,引导人们从“社会结构变迁及制度冲突”的角度,理解烦恼人生的社会成因与社会解决办法。<sup>[4]</sup>

米尔斯对社会理论的批判与重建,及其大胆追求政治社会变革的勇气与热情,都很像1830年推出《红与黑》的法国作家司汤达。做这样的比较,不是为了强调米尔斯想写的,小说家司汤达早就想到并写出来了,而只是为了借司汤达来进一步理解米尔斯的理论旨趣。在《红与黑》里,司汤达同样告别了当时流行的文学想象力,极力主张作家要有能力把看似平常但却蕴含深刻冲突的日常生活事件,提高到对19世纪初期法国社会制度进行历史考察和哲学批判的水平。<sup>[5]</sup>这样的创作主张显然正是米尔斯所要追求的“社会学想象力”。不仅如此,正如《红与黑》改变了法国文学走向,米尔斯的“社会学想象力”同样使年轻一代社会学家掀起了一股深入社会、改造人生的理论运动。直到今天,当“经济全球化”的市场力量可以把“社会”吞没

抹平,<sup>[6]</sup>以致社会理论几乎失尽用武之地时,社会学家仍会到米尔斯的“社会学想象力”中去寻求理论新生与政治使命的重建路径。<sup>[7]</sup>

就理论而言,米尔斯的“社会学想象力”确实可以提供无穷启示,因为他的想象力所要面对的是日常人生,而日常人生又充满了多样性(diversity),所以只要试图理解此前社会理论未曾揭示的日常人生,就必须考虑理论革新。20世纪70年代以来,福柯、布尔迪厄,以及后现代主义、后殖民主义、女性主义等新理论纷纷进入社会学界,即因为社会学家发现许多未曾被理解且极富社会变迁意味的日常经验。同样,在教育社会学领域,学者们之所以会暂别以“阶级”分析为本的老马克思主义理论,纷纷采用更微观的分析单位,也是因为新一代教育社会学者意识到,在20世纪70年代以来的经济政治力量(特别是“新自由主义”)影响下,教育领域的阶级矛盾已日益弥散,甚至看不见了,但在新的教育体系里,背景不同的教师、学生仍会遭受各种不平等的教育结构,因此必须启用新的理论工具,否则便无法理解新时期的教育结构,以及身处其中的各类教师与学生的日常处境与诉求。<sup>[8]</sup>

然而这里真正要说的还不是米尔斯的想象力批判与重建可以为人们从理论角度反思教育社会学的想象力及其演变提供可靠路径,而是除了理论角度外,米尔斯还提供了一种重要的教育社会学想象力的反思视角,这一视角便是“情感”。不过,这一视角时常被忽视,好像米尔斯的“社会学想象力”缺乏情感基础,或不需要动情感。而事实上,米尔斯的社会理论充满了情感,如为20世纪50年代的男男女女受制于无聊的社会制度且不自知感到无奈,为主流社会理论不关注民生疾苦感到荒谬。但在米尔斯的社会理论中,更主要也更一般的情感是“愤怒”(anger),甚至是“暴怒”(fury),如《听着,美国佬:古巴革命》(Listen Yankee: Revolution in Cuba)所表达的那样。<sup>[9]</sup>米尔斯也因此被誉为“美国社会的良知”,<sup>[10]</sup>“没几个学院社会学家能像他那样,可以对校园以外的美国政治、文化产生影响”。<sup>[11]</sup>

很明显,米尔斯为反思教育社会学的想象力提供了情感视角,从而提醒人们注意教育社会学不可或缺的情感基础或情感动力。只是这一点常常被忽视。就目前的教育社会学反思来看,依旧集中在理论梳理和

引入新理论上,<sup>[12]</sup>仍缺乏从情感角度入手展开反思。当然,由于准备有限,这里不可能推出一套成熟的情感反思框架,而只能暂时选择两种教育社会学做一次实验,它们分别是涂尔干的古典教育社会学和麦克拉伦的批判教育社会学。从这两种教育社会学中,可以提炼出两大情感,一是忧伤,二是愤怒。尽管如此界定总会有其不足或偏颇之处,但相比于从理论角度反思教育社会学的传统与未来,它终究算得上是一种值得尝试的新视角,况且它还可以让教育社会学者反思自己在学术上到底牵挂什么——明知没什么欢乐可言,却还要欲罢不能地为它说那么多话。

## 二、忧伤与古典教育社会学:以涂尔干为例

将涂尔干(E. Durkheim, 1858-1917)视为古典教育社会学的代表,或许不会有什么疑问。虽然就理论视野而言,涂尔干已具有“现代”特征(如他有意识地在现代民族国家及现代社会转型背景中思考教育问题),但其理论基础与归宿仍属于古典文化范畴,因此大可以将他视为一位试图在西方19世纪末、20世纪初的剧烈社会转型中,追求古典价值的古典主义者。如此也就不难理解,为什么理论界常常把他与马克思相比,说他是一个“保守主义者”。当然,也有学者不这么认为,并从涂尔干以改装了的古典理想变革现代社会出发,执意要把涂尔干解读为气质与马克思相近的“激进主义者”。<sup>[13]</sup>

本文尊重这类新解读,也理解其背后的社会变革苦心(希望马克思、涂尔干等人都能复活,让日益单向度的社会多一些好的发展规划与路径),但在本文看来,“激进”一词显然不适合用来解读涂尔干的古典教育社会学,其真正适合的对象乃是二战以来崛起,试图重建西方政治社会体制的现代教育社会学家。就涂尔干而言,更尊重的对待方式还是把他看作古典主义者,就像康德、叔本华等前辈古典理论家那样,也是从古典文化及总体性的哲学出发思考其所处时代的问题与出路。涂尔干甚至就是一位“康德主义者”,<sup>[14]</sup>同时又深受叔本华影响。<sup>[15]</sup>理解这一思想文化背景,便可形成两点基本假设:一是与现代教育社会学相比,涂尔干的古典教育社会学其实是一种教育社会哲学;二是涂尔干教育社会学内涵一种十分熟悉但常被忽视的古典主义忧伤,这种忧伤正是其教育社会学的情感底色与内在动力。

事实也是如此。关于第一点,只要看看涂尔干的教育社会学代表作,便可发现,他所做的其实是从自己的社会哲学(理想)出发,探讨如何改革学校教育。尽管涂尔干曾批评康德等前辈思考教育时都是从抽象的“人类”或“一般意义的人”出发,脱离了社会现实,但他自己同样没有深入剖析社会现实,只不过把抽象的“人”换成了抽象的“社会”,同时认为他提出的抽象“社会”(而非康德提出的抽象“人”——即“理性”的“全面发展”或“至善至美”的“人”)才是教育改革的起点与目标所在。总之,在涂尔干看来,教育必须转向他的“社会学”(社会哲学),才能找到正确出路。<sup>[16]</sup>

因为从康德的“人类”哲学转向了“社会”哲学,涂尔干的确创造了主题与内容均不同于康德的“教育学”——即古典教育社会学。不过,更值得注意的是,虽然涂尔干的想象力发生了很大变化,但他与康德仍分享相似的情感基础,即前面提到的那种古典主义伤感。这也正是本文反思涂尔干时所探讨的第二点假设:涂尔干的教育社会学及其相关的“社会学”实践,都来自于西方古典主义者特有的伤感情怀。它流淌在康德、涂尔干的思想中,在韦伯、斯宾格勒等人身上同样表现明显,它是古典主义者在面对18、19世纪剧烈社会变革时产生的情感,其基本内涵是为剧烈社会变革摧毁了古典道德与价值,“人类”生活失去了意义而感到伤感。

具体到涂尔干身上,令其伤感的社会现象集中表现为,在资本、市场、贪婪、掠夺、科学、革命等现代历史力量的作用下,人类道德日渐沦丧、社会秩序日益紊乱,生活于其中的现代人不知所从,甚至只能选择自杀。当然,正如康德的三大批判很少流露伤感,非得细细体会,才能发现在康德乐观自信的语言背后,隐藏着“对人性的深深的忧虑”。<sup>[17]</sup>阅读涂尔干的教育社会学文本及相关著作时,同样会觉得他是个锐意进取的理论家,但实际上他和康德一样:在他不停论述自杀、社会分工、道德教育、教育社会学等主题的背后,涌动着的却是对现代社会丧失传统道德家园感到的无限惆怅,只恨自己不能一夜之间扭转乾坤,唯有努力写作,期望持续的古典教导能将误入歧途的现代人引向“团结友爱”的道德社会。

这样的理论表现很容易让人想起同一时期的韦伯。在社会研究方面,忧郁的韦伯或许比涂尔干还要

勤奋,然而他却否定了自己的工作,认为其毫无价值,因为社会科学只能告诉人们是什么,不能告诉人们怎样生活才有意义。忧伤不已的韦伯坚持到20世纪初,终于陷入绝望。1904年起,他开始发表生平最后一部重要著作《新教伦理与资本主义精神》。结尾之处,韦伯将精神上折磨了其一辈子的“资本主义”社会称为“牢笼”(cage),并感叹道:“没人知道未来谁会生活在这个牢笼里……专家失去了灵魂,纵欲者没有良心”,然而“这个废物社会(the nullity)却自以为达到了前所未有的文明程度”。<sup>[18]</sup>

近乎绝望的反讽显示韦伯忧伤到了极点,但类似这样的极端忧伤在涂尔干的教育社会学著作中几乎看不到。现代历史演变让涂尔干忧伤,但他一直在努力超越忧伤,致力于改良让其感到忧伤的社会现实。教育社会学正是其超越忧伤,改良社会的基本理论工具。19世纪末20世纪初是涂尔干在教育社会学领域开拓最勤的一段岁月,<sup>[19]</sup>内容主要包括从历史社会变迁的角度考察中学教育制度与课程变革,以及从社会变迁与其道德社会理想出发思考学校的道德教育使命。他希望这些努力可以启发教师察古知今,避免被当时“流行的激情与偏见”牵着鼻子走,冷静思考日益混乱的人心与社会到底需要什么样的教育。<sup>[20]</sup>因为缺乏史料,这里无法判断这些教育社会学努力到底有何效果。不过它们可以清楚证明,涂尔干虽然忧伤,但却坚信他的教育社会学努力可以改良让其感到忧伤的社会现实,他也因此没有陷入韦伯式的绝望,而总是给人以美好的希望。

除专门创造一种新的教育力量即教育社会学外,涂尔干还在寻找其他教育工具,其中最看好的是“社会分工”制度与宗教。就此而言,涂尔干堪称是在从事一种广义的古典教育社会学,不仅涉及对学校教育制度及其宗旨展开历史社会学考察,还包括对“社会分工”、“宗教”等具有道德教育意义的社会生活进行社会学研究。后者同样可以将一股道德纠正力量注入日益推崇“竞争”、“掠夺”等“资本主义”法则的现实社会。尤其宗教社会学,更是涂尔干最后的武器,其生平最后一部著作便是到原始社会去寻找重建现代社会的道德力量。<sup>[21]</sup>涂尔干古典教育社会学的终极结构也因此得以产生,其核心思想认为,在现代个体所生活的世界里,除了那些忽视或违背道德的现代世俗力量

外,还必须“对一切人类痛苦的怜悯和对减轻痛苦的强烈欲望”,以及“对正义的迫切渴望”等“神圣”集体道德,现代教育、现代社会以及现代历史都是在这两股力量的“紧张”较量中寻求“进步”的。<sup>[22]</sup>

作为一个古典主义者,涂尔干可谓直到晚年也未消除其内心深处对于人类集体命运的忧伤与痛苦,但他也从未放弃和让他感到痛苦的现代历史进程展开理论战斗。他的古典历史哲学则让他相信,只要别“肆意乱来”,而是致力于培养崇高美好的社会道德或集体良知,就一定能改变“决定现代人处境的整个关系网络”。<sup>[23]</sup>对于涂尔干的理论努力,当代学者常认为其有所社会见识,但未曾深入考察现实社会中的“政治文化冲突及其演变”。<sup>[24]</sup>这是从纯理论的角度展开的评论,可以引过来探讨涂尔干教育社会学想象力的不足之处。如果将视角转向考察一个古典主义者在面对剧烈社会变迁时可能会有什么样的感受与行动,则会发现在涂尔干专门或广义的教育社会学努力中,明显有一种古典主义的道德忧伤在起支撑作用,他的教育社会学因此充满古典主义者特有的道德关怀与追求,进而成为其对抗悲剧人类整体命运的基本武器。如今,涂尔干早已离世,但他深切的人类忧患情感,及其以教育社会学动员教师挽救现代社会道德危机的努力,仍可以为教育社会学的后来者提供理论与实践指南。

### 三、愤怒与马克思主义批判教育社会学:以麦克拉伦为例

接下来将考察二战以来出生的北美新一代教育社会学家,即阿普尔(M. Apple, 1942-)、吉鲁(H. Giroux, 1943-)、麦克拉伦(P. Meralen, 1948-)等。在他们成长的岁月里,随着“工业革命”以来积蓄已久的紧张关系及危险力量以“世界大战”等极端方式释放殆尽,西方现代社会转型终于进入稳定升级阶段,开始形成以美国为首的新西方社会体系。到20世纪60年代,西方社会虽然未能达到涂尔干希望的“神圣”境界,但似乎也不至于沦落为韦伯描绘的“牢笼”。相反,如当时舆论领袖之一贝尔(D. Bell)所言,至少美国已率先进入自由消费享乐的“大众社会”,“意识形态”因此都可以“终结”了。<sup>[25]</sup>如此一来,理论界似乎也无需担心昔日恐怖的政治社会问题,更不必从事什么痛苦的理论实践,一起消费享乐便可。

美国社会以及由美国主导的历史进程的确不同

以往。另一位舆论领袖加布尔雷思(J.K. Galbraith)也宣称美国缔造了“富裕社会”。不过,加布尔雷思同时还指出,“富裕”只是表象,在它下面是财富向少数人集中,社会两极分化严重,并且很少有人关注“富裕”背后的危机事态。这一发现让加氏感到忧虑,进而研究起了地方税制改革。<sup>[26]</sup>此外,他还探讨“富人”能否转变成将“其后半生用于公益事业的新阶层”。加氏相信,不缺钱的富人们会喜欢上文学艺术,这会使他们形成新的道德价值观。加氏可谓是把“死马当活马医”,而《时代周刊》则将他的经济社会学思考称为“天大的笑话”。<sup>[27]</sup>

在社会学界,同样有人思考繁荣背后的危机局面与变革可能,其中最惹眼的正是前文提到的米尔斯。不同于加布尔雷思将变革希望寄托于“富人”的良心发现,米尔斯则是一个地道的西部牛仔,他十分痛恨“富人”依靠国家、公司、军队等权力机制缔造的美国新极权社会。他关注“中产阶级”或“白领”阶层,但他一点也不看好这个新阶层,认为它还不如以前的工人阶级有血性,有活力,只能成为循规蹈矩、小乐即欢的芸芸众生,不可能自己创造未来。最后他将希望寄托于思想文化变革,即推广一种从现实人生出发对美国社会展开历史与价值批判的“社会学想象力”。米尔斯因此成为“离经叛道的学者”,学院派联合起来对付他,但无论怎样,都抑制不了他的政治激情,也鲜有人能抵近他的社会洞察力。<sup>[28]</sup>

可以说,麦克拉伦等新一代在上世纪60年代进入大学时,其实有着多元的理论发展可能,他们甚至还可以成为鲍勃·迪伦、克鲁亚克等“垮掉一代”的继承人,但他们选择了米尔斯式的理论道路,成为了“愤怒一代”。<sup>[29]</sup>尤其麦克拉伦,更是典型的“愤青”(angry youth),至今看上去仍像个愤怒的摇滚歌手,就像米尔斯是个骑一辆巨型摩托的西部牛仔。当然,在20世纪60年代的北美,成为一名“愤青”并不困难,那个年代,特别是1968年,西方世界到处都是愤怒的青年,连小布什、克林顿、戈尔等当时在哈佛、耶鲁等名校就读的白人富家子弟都对沉闷的社会感到愤怒,<sup>[30]</sup>麦克拉伦等白人下中阶层子弟更是容易成为激进的左翼愤青。他们并非当时左翼“愤青”组织的领袖人物,但和许多左翼领袖在20世纪70年代以来纷纷放弃激进立场不同,<sup>[31]</sup>麦克拉伦则始终坚持自己的愤青姿态,这一点

正是其可贵之处。

因为到了“新自由主义”政治经济势力日益强大的20世纪80年代仍然坚持其固有的立场,麦克拉伦亦曾遭遇学院生存困境。先是在加拿大,保守院长拒绝为其提供新合同,吉鲁援手让他来到美国中西部一所州立大学;<sup>[32]</sup>接着当布什家族政治崛起而不得不离开中西部时,加州大学洛杉矶分校给他提供了教授职位。2012年,他因总是批判美国联邦政府及所谓的美国民主,支持拉丁美洲的解放事业,连加州大学都待不下去,不得不远赴新西兰。<sup>①</sup>总之,麦克拉伦几十年来,从未改变自己当初的“愤青”姿态,在他的教育社会学实践中,始终有一种社会愤怒在发挥着支撑作用。哪怕20世纪90年代以来教育理论家纷纷为联邦政府的质量标准化教育改革效力,麦克拉伦也未发生半点理论妥协或调整,而是一直在寻找更准确更有力度批判的工具。

他到底愤怒什么呢?总体而言,作为一名地道的马克思主义批判教育社会学家,麦克拉伦所愤怒的乃是被美国主宰的西方社会及历史进程。但从阶段来看,麦克拉伦的社会愤怒仍有显著变化。早期(20世纪70年代至80年代中期)阶段,麦克拉伦的批判实践主要源自马尔库塞式的新马克思主义文化愤怒,他和当时大多数左翼“愤青”一样,对西方社会十分压抑人的“单向度”结构感到愤怒,并试图从文化入手寻找反抗途径,建立新“主体”。到20世纪80年代中期,麦克拉伦结识了拉美解放教育领袖弗莱雷,这一经历不仅让他获得了更广阔的理论视野与实践空间,也使他意识到自己并未充分把握马克思著作及马克思主义思想家的理论威力。之后,麦克拉伦调整了自己的理论视野与分析框架,他的愤怒对象也因此不再局限于美国社会内部的种族、性别或其他“主体”压迫,而转向了以美国为首、在全世界范围内制造政治经济及文化压迫的西方“资本主义”体系。<sup>[33]</sup>

由此也就不难理解,为什么20世纪90年代以来,麦克拉伦会推出一系列全新的“革命性”的批判教育社会学著作,其重心不是论述教育体系对非白人种族、女性或其他“主体”造成的不公与悲剧,而是揭示在教育体系背后掌管一切的“资本主义”和“帝国主义”政治经济体系。麦克拉伦认为,尽管后现代主义理论有助于从种族、性别等“主体”层面对当代美国教育

体系发起控诉,但这类批判无法触及那个在背后起主宰作用的庞然大物,要想将背后元凶揪出来,还是得重回马克思的“政治经济学”批判。<sup>[34]</sup>这里再次显示了麦克拉伦的独特理论风格,当历史进入所谓“后革命时代”,当以美国右翼政治经济势力为首的西方统治阶级通过“新自由主义”,将自己乔装成所谓“民主”与“自由市场”的捍卫者时,许多理论家都在宣称“历史终结”了,只要跟着“新自由主义”走便够了,但麦克拉伦仍然认为“革命时代”远未结束,马克思描绘的“资本主义”与“帝国主义”依旧在主宰这个世界。与学校里可以看到的那些不公结果相比,这些统治与压迫势力更让麦克拉伦感到痛恨。

回到马克思的痛恨(批判)对象之后,麦克拉伦的批判教育社会学实践在目标上也发生了变化:他希望自己的批判能够成为一种革命性的教育力量,动员“被压迫者”和“全球资本主义”、“新帝国主义”展开斗争,<sup>[35]</sup>光大切·格瓦拉、弗莱雷、查韦斯等人的革命与解放事业。<sup>[36]</sup>这时已进入21世纪,以小布什、克林顿为首的右翼势力曾先后在全国范围内强力推行质量标准化课程改革,欧洲、东亚等地的主流教育家都在阅读那份名为 *No Child Left Behind* 的改革纲领,从中寻找所谓启示。面对这一席卷全球的教育改革,麦克拉伦公开批判美国联邦政府只是为了将教育运行引向右翼势力赖以立身的公司管理模式,以便巩固其势力体系与统治地位,而美国及世界教育真正需要的“新课程”乃是“运用马克思主义的分析工具认识资本主义的本质”。<sup>[37]</sup>

面对新世纪以来企图控制美国及世界教育走向的美国右翼政治经济势力,一直持批判态度的麦克拉伦很容易被列为打击对象,只有吉鲁等少数几个教育社会学家支持他的批判行动。麦克拉伦再次陷入困境,然而他仍要继续批判。到2009年,麦克拉伦甚至公开发表了一份“革命宣言”,号召“马克思主义者、批判教育学家以及批判的种族理论家”联合起来,发展“革命性的批判教育”,教导人们认识“国际货币基金组织”、“关贸总协定”等“跨国资本主义集团”(transnational capitalist corporations)在世界范围内造成的环境灾难及人类危机。<sup>[38]</sup>近些年,麦克拉伦仍在寻找空间,发展新的“批判教育”形式,为此他甚至转入一般教育社会学者根本想不到的“旅游学”(tourist

studies)领域,试图将马克思的历史辩证法和批判理论注入“旅游学”课程,使之成为追求“社会主义”的“批判教育”。<sup>[39]</sup>

至此已不必再去考察麦克拉伦立场坚定、领域多元的马克思主义批判教育社会学,而大可以回到主题,即愤怒与其教育社会学实践的内在关系。很明显,麦克拉伦从未改变其自大学起便已形成的对于西方当代社会的愤怒:无论是早期从种族、性别等角度批判学校教育造成的文化压迫,还是后20年不间断地对“资本主义”、“帝国主义”展开的批判,并在文化研究、政治经济学、环境、旅游等学科领域发展“革命性的批判教育”,都清楚地显示他始终是个愤怒的马克思主义教育社会学家。事实上,关于这一点,麦克拉伦本人也有十分明确的界定。2006年,麦克拉伦曾以“愤怒与希望”(rage and hope)为题,公开梳理他的批判教育学生涯。<sup>[40]</sup>这一梳理也可以表明,他就像一位绝不妥协的摇滚歌手,一直试图以自己的愤怒话语,推翻“资本主义”、“帝国主义”在教育体系及“全球化进程”中的统治地位。

#### 四、不忧伤,也不愤怒:教育社会学的终结?

以上从情感角度对涂尔干及麦克拉伦的教育社会学做了一次反思实验,由于时间、功底及篇幅都十分有限,许多问题都未能深入展开,尤其忧郁、愤怒等情感力量的形成过程,以及它们到底如何影响涂尔干、麦克拉伦的议题选择与理论架构,都还缺乏十分细致的历史分析与文本解读,而只是笼统地从两人的教育社会学实践出发,揭示可能在其中起作用的情感力量。不过,已有的笼统探讨大致也可以达成本文的理论目标,这一目标便是提请人们在反思各类教育社会学典范时,不应只把注意力放在“理论结构”上,还必须留意其中的“情感力量”。

不仅如此,本文在论述过程中,还隐约表达了这样一种观点:对教育社会学来说,想象力或理论工具确实很重要,但无论其有多重要,都离不开另一种力量的支撑作用,这一力量便是情感。以涂尔干的古典教育社会学为例,便很难想象它仅仅是一种理论,其中一点情感也没有,相反,总有一种古典主义者特有的道德忧伤,为“人心不古”、“礼崩乐坏”感到忧伤。正是这一情感促成了涂尔干旨在重建社会道德的教育社会学实践,同时也使得他无法像现代教育社会学那

样,“把社会分解成彼此冲突、权力大小不一的集团”,然后把教育理解成“权力实践”(exercise of power)。<sup>[41]</sup>至于麦克拉伦的马克思主义教育社会学,更是明显流淌着一股由“愤怒”构成的情感力量,他因此一直在从事跨学科的教育社会学实践,并希望自己的努力可以使所有“被压迫”的人联合起来,重建制造压迫的“资本主义”与“帝国主义”体制。

现在的问题是,麦克拉伦之后的新一代教育社会学家,尤其当代中国教育社会学者会有什么样的情感体验?如果他们既不忧伤,也不愤怒,是否意味着教育社会学即将终结了,或者即使不终结,也不过是一种空洞的毫无人情味与社会关切的理论(文字)游戏?这里虽然无法回答这些问题,但就当代中国教育社会学的发展状况而言,或许有理由相信,当代中国教育社会学家在情感方面并非毫无关照与诉求。吴康宁教授前些年就曾提请业界思考“要不要让学生学会一点‘恨’”,并认为如果“缺少愤怒”,“丑恶、邪恶及罪恶的行径便会肆无忌惮”。<sup>[42]</sup>很明显,这里有一种将古典道德忧思与现代愤怒态度融为一体的情感。这种穿越古今的情感,以及其他可能存在的真切情感显然会以各种方式影响当代中国教育社会学的理论生产,只是需要另外撰文,才可以进一步探讨在当代中国教育社会学界,到底涌动着什么样的“情感力量”。

#### 注释

①2012年春,麦克拉伦访问上海、南京,与笔者有过多次交流。期间,他透露了无法留在UCLA,以及他将转赴新西兰奥克兰大学继续从事批判教育学。

#### 参考文献

[1]Fuller, S. *The Governance of Science*. Buckingham:Open University Press, 2000.

[2]例如,蒋小波.台湾的现代性“怨恨修辞”[J].台湾研究集刊, 2005,(1):77-82;王明科.反抗与怨恨:中国现代六大作家的现代性体验[J].学习与实践,2006,(9):121-127;方秀珍.怨恨的个体:20世纪80年代中后期中国电影伦理主体问题[J].文艺研究,2013,(11):101-108.

[3]Hochschild,A.R. *The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities*, in *Sociological Inquiry*.Vol.45,No.2-3, 1975,pp. 280-307.Thoits, P.A. *The Sociology of Emotions*, in *Annual Review of Sociology*. Vol. 15, 1989. pp.317-342. Barbelet, J.M. *A Macro Sociology of Emotion: Class Resentment*, in *Sociological Theory*. Vol. 10, No.2,1992. pp. 150-163. Bades, S.A. *Victims, Closure, and the Sociology of Emotion*, in *Law and Contemporary Problems*, Vol.72, No. 1. 2009,pp.1-26.

[4]Mills, C.W. *The Sociology Imagination*. New York: Oxford University Press, 1959. p.3.

[5]司汤达.红与黑[M].郝运译.上海:上海译文出版社,1990:译者序,7.

[6]关于现代“社会”被“市场”力量支配的演变趋势,可参考波兰尼的“大转型”叙述,Polanyi, K. *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press, 1957.

[7]Fuller, S. *The New Sociological Imagination*. London: Sage Publications Ltd.2006. p.vii-viii.

[8]Shain, Farzana & Ozga, J. *Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 1, 2001,pp. 109-120. Rexhepi, J.& Torres, C. A. *Reimagining Critical Theory*, in *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32, No. 5, 2011,pp. 679-698.

[9]Kemney, J. *C.W. Mills The Sociological Imagination (Extended Review)*. unpublished paper, 2000. [http://www2.ibf.uu.se/PERSON/jim/on\\_line/MILLS\\_inprep.pdf](http://www2.ibf.uu.se/PERSON/jim/on_line/MILLS_inprep.pdf).

[10]Form, W. *Memories of C. Wright Mills: Social Structure and Biography*, in *Work and Occupation*, Vol.34, No.2, 2007. pp.148-173.

[11]Hayden,T. *Radical Nomad: C. Wright Mills and His Times*, in *Canadian Journal of Sociology Online*, March-April, 2007. <http://www.cjsonline.ca/pdf/radicalnomad.pdf>.

[12]例如,程天君.事实学科论:教育社会学的“一个或所有”问题——围绕“价值中立”观念的一个元分析[J].高等教育研究,2013,(7):18-27;Rexhepi, J.& Torres, C.A. *Reimagining Critical Theory*, in *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32, No. 5, 2011,pp. 679-698. Ghail,M. & Haywood, C. *Schooling, Masculinity and Class Analysis: Towards an Aesthetic of Subjectivities*, in *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32, No. 5. 2011. pp. 729-744.

[13]Gane, M. *Introduction: Emile Durkheim, Marcel Mauss and the Sociological Project*, in Gane, M. ed. *The radical sociology of Durkheim and Mauss*. London:Routledge, 1992. p.1.

[14]Schmaus, W. *Rethinking Durkheim and His Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Lyons, M. *Kantianism and Emile Durkheim's Ethical Theory*. Honors Projects. 1991.

[15]Mestrovic, S. G. *The Social World as Will and Idea: Schopenhauer's Influence upon Durkheim's Thought*, in *The Sociological Review*, Vol.36, No.4, 1998. pp.674-705.

[16]涂尔干.教育与社会学[M].陈金光等译.上海:上海人民出版社,2001:276.

[17]陈嘉明.康德的现代性哲学[N].光明日报(理论版),2004-5-25.

[18]Weber, M. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London and New York: Routledge, 1992.p.124.

[19]Lukes, S. *Emile Durkheim, His Life and Work: A Historical and Critical Study*. Stanford: Stanford University Press, 1973. pp.99-

136.

[20]Derkheim, E. *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1969.p.13.

[21]涂尔干.宗教生活的基本形式[M].渠东等译.上海:上海人民出版社,2006.

[22]渠敬东.现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角[M].上海:上海三联出版社,2006;孙帅.神圣社会下的现代人——论涂尔干思想中个体与社会的关系[J].社会学研究,2008,(4):76-100.

[23]Thompson, K. *Emile Derkheim*. London: Routledge, 1995. p. 165.

[24]Pickerin, W. S. F. ed. *Emile Durkheim: Critical Assessments of Leading Sociologists*. London: Routledge, 2001. p.263.

[25]Walters, M. *Daniel Bell*. London: Routledge, 1960. P.80.

[26]Galbraith, J. K. *A Life in Our Times: Memoirs*. London: Andre Deutsch, 1981. pp.191-195, p.223.

[27]Galbraith, J. K. *A Life in Our Times: Memoirs*. London: Andre Deutsch, 1981. p.354.

[28]Jamison, A. & Eyerman, R. *Seeds of the Sixties*. Berkeley: University of California Press, 1994. p.30-46.

[29]德契尔.愤怒的一代[J].世界知识,1965(5):15.

[30]可参考程巍.中产阶级的孩子们[M].北京:三联书店,2006.

[31]有关当时左翼学生组织及其诸多领袖与活跃分子后来放弃激进实践,可参考 Klatch, R.E. *A Generation Divided*. Berkeley: The University of California Press, 1999.

[32]Pozo, M. *Toward a Critical Revolution Pedagogy, An Interview with Peter Mclaren*, Dec.,8, 2003. www.dissidentvoice. org. p. 2.

[33]Pozo, M. *Toward a Critical Revolutionary Pedagogy, An*

*Interview with Peter Mclaren*, Dec.,8, 2003.

[34]Mclaren, P. Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times, Rethinking Political Economy of Critical Education, in *Educational Theory*, Vol.48, No.4, 1998. pp.431-462.

[35]McLaren, P. & Farahmandpur, R. *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. 2005.

[36]McLaren, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. 2000.

[37]McLaren, P. The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at 'No Child Left Behind', in *Monthly review*, Vol. 58, No. 3, 2006, pp. 94-99.

[38]McLaren, P. A Revolutionary Critical Pedagogy Manifesto for the Twenty-First Century, in *Education and Society*, Vol.27, No.3, 2009. pp.59-76.

[39]McLaren, P. et al. Foreword: Dialectical Thinking and Critical Pedagogy-Towards a Critical Tourism Studies, in Ateljevic, I. et al.ed.s. *The Critical Turn in Tourism Studies: Creating an Academy of Hope*. New York: Routledge, 2012. pp.xvii-xxxviii.

[40]Mclaren, P. ed. *Rage and Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism and Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. 2006.

[41]Lukes, S. *Emile Durkheim, His Life and Work: A Historical and Critical Study*. Stanford: Stanford University Press, 1973. pp.131-132.

[42]吴康宁.要不要让学生学会一点“恨”[DB].中山大学“教育与未来”论坛,2010年5月。http://business.sohu.com/20100514/n272126928.shtml.

责任编辑:程方生

## Sadness and Anger: Emotional Driving Forces of Educational Sociology

——Taking Emile Derkheim and P. Mclaren for Example

Zhou Yong

**Abstract:** The Emotional driving forces are subject to be ignored in the theoretical oriented reflection of educational sociology. Taking the educational sociology invented by Emile Derkheim as an example, one can see that this kind of educational sociology was shaped by the typical emotion of sadness that a classical scholar might have. In the works of Peter Mclaren's educational sociology, there has been a strong Marxism anger towards the capitalism and imperialism word. The emotional driving forces must also be taken into consideration when examining the development of Chinese contemporary educational sociology.

**Keywords:** the educational sociology; sadness; Anger; the emotional driving forces