

# “教育现代化”的可能诠释： 知识社会学路径的话语研究<sup>\*</sup>

孙 阳

(华东师范大学教育学系, 上海 200062)

**摘 要** “教育现代化”是当代中国教育研究的重要领域和学术产品,同时也是一个中国意义上的独特学术命题。在现有研究历史中,西方现代化理论和现代化研究都出现了一些试图从话语、意识角度对该领域进行分析的萌芽,还尚未有对中国教育现代化进行该种诠释的尝试。福柯意义上的话语研究以及卢克曼等人的知识社会学的融合,对中国教育现代化的诠释而言,是一种可能的路径。在此框架下,可以提出一个包括定位、立场、内容以及方法的可能的教育现代化诠释范式。

**关键词:** 教育现代化; 话语研究; 知识社会学; 方法论

## 一 问题的提出

“教育现代化”可以被称为少有的几个最具影响力的中国教育学术“产品”,近三十年来,其被界定为中国教育发展战略的核心目标,影响和意义不言而喻。对比于西方教育研究领域大多将“现代化”处理为一个次要的、修饰性的概念,中国现代化研究大多试图将其构建为理论、指标体系<sup>①</sup>,这似乎可以证明,在“教育现代化”研究领域,中国研究无论是在数量还是层次上都取得了极大的成就。然而,真的是这样吗?事实在于,尽管中国教育场域中关于“现代化”学术产品的数量众多,但众多研究所涉及的领域含混复杂,论点莫衷一是,无论是理论层面的延伸性,还是方法的选择,抑或公共政策层面的具体应用,都存在可商榷之处,而学界对此依然乐此不疲,这不得不由得我们反思。

在中国现有研究中,对于“教育现代化”,虽然存在质疑和批判,但几乎都将其处理为客观的“理论”、“知识”以及“研究”;“现代化”这一概念,在西方主流学术中,历史较短,且对其学术书写的价值,质疑甚众——中国教育研究场域中“现代化”书写,无论是其研究层次、方法抑或成果,都没有赋予其超越其他“现代化”书写的豁免权。正如 J. C. Alexander 所论述的,“为了理解现代化理论及其命运,我们不但必须将它作为科学理论,同时也将其作为意识形态……现代化理论是一套符号系统(Symbolic System),它不仅具有以理性方式解释(explain)世界的功能,而且还曾有以一种提供‘意义和动机’(meaning and motivation)的方式诠释(interpret)世界的作用。”<sup>②</sup>对于中国“教育现代化”这一融合了多种模态和意识形态,介于学术和非学术中间的独特话语系统而言,这是再正确不过的判断了。

因而,本文提供了一个更加宽泛意义上知识社会学路径的话语研究框架,旨在将中国教育学术场域中的“现代化”的学术产品作为研究对象,揭示这一话语的时空脉络、生成、流通以及隐含在其背后的东西。本文首先试图呈现一个简要的现代化以及教育现代化的研究历史,以分析阙失;其次我们尝试

\* 基金项目: 国家社科基金教育学重点课题“教育现代化评价体系及推进路径研究”(批准号: AFA130001)。

对福柯、伯格以及卢克曼的思想和方法进行评析,并探讨其运用于教育现代化研究以及分析中国教育学术知识时的可能性;最后,我们提出一个包含定位、立场、内容、方法的可能诠释范式。

## 二 一个简要的研究历史回顾

### (一) 中西方现代化研究的历史脉络

“现代化”不是一个天然的学术概念,其首先是作为历史书写的概念出现的,是人类认识世界的一般话语(尽管其也和学术书写产生关联);这一概念直到上世纪50、60年代才进入西方主流学术场域,继而成为人们探寻社会普遍发展规律的学术工具(我们可以将其称为“系统化的知识”)。区别于中国“现代化”、“教育现代化”学术话语的同质性,西方“现代化”学术话语充满了多样性,内容涉及经济增长、整体社会特质、政治模式。<sup>③</sup>在具体观点上,也不尽相同,例如亨廷顿认为政治模式的稳定在现代化过程中扮演着重要的角色,其他学者则更加强调政治变革的作用;此外,在“现代化”主题的处理方式上(概念、理论、路径、方式)也不尽相同。正是基于此种多样性,这场声势浩大的西方“现代化理论”实际仅仅在内部就充满了纷争。

上世纪70年代后,“现代化”学术书写逐渐销声匿迹,淡出西方学术主流——其中最为重要的原因便是外部学术界针对“现代化理论”的批判,这些批判主要集中在三个方面:研究的价值偏向、“现代化”概念的范围以及研究方法。这其中D. C. Tipps可能是被引述最多的研究者,他从现代化概念指涉精确性以及传统、现代二元分类的角度对比较社会研究领域的现代化进行了批判性论述。<sup>④</sup>同样的研究在随后也并不罕见,例如A. Gerschenkron对“现代化理论”进行了如下论断,他声称,“现代化理论阻碍了我们对于经济变革过程的理解”<sup>⑤</sup>;M. H. Hunt则将整个现代化理论和其所使用的概念视为我们重新思考第三世界国家发展问题的主要障碍,他认为“现代化”这一概念更多的是基于美国冷战政策以及自身社会状况的需要,忽视了第三世界国家的发展状况,“传统”和“现代”的划分,实际仅仅是19世纪所盛行的“野蛮”和“文明”的二元论的温和版本。<sup>⑥</sup>我们无意于此论断西方学术意义上“现代化理论”的效力、命运及其前景,然而这些论述毫无疑问对于中国“教育现代化”研究具有参考意义,因为很多中国教育领域的学者在进行“现代化”学术书写时,往往将西方学术意义上的现代化理论视为其论断合法性的来源<sup>⑦</sup>,而这些质疑现代化学术书写的论述,显然被忽视。

在当代中国的学术场域,各行各业的书写,实际都伴随着现代化的话语,例如“农业现代化”、“文化事业现代化”、“图书馆的现代化”……显然,一个基本的事实是,存在于当代中国学术场域内的“现代化”话语,从发生角度和西方学术意义上的“现代化理论”无直接关联,即便环顾当下,也存在相当程度的异构性。单纯从语用角度,中国“现代化”和英文世界的“modernization”之间不能直接划等号。这一概念在引入中国一百年的历史中,不同时期所承载的角色,意蕴各不相同,一些近代新词研究者对此进行了很多考察。<sup>⑧</sup>在上世纪50年代之后的大陆地区,“现代化”还具有强烈的政治话语特征,诸如“四个现代化”、“现代化建设”、“社会主义现代化”等;上世纪50年代后,大陆地区“现代化”话语实际和“近代化”话语产生了割裂,而港台地区两者仍保持了同质性。史学意义上的新词研究和台湾学者对于近代“现代化”一词的考察,显然没有延伸到中国大陆的现代化话语,对于中国大陆“现代化”话语的形成和传播,以及其与之前“现代化”的延续和传承关系,仍有待后人研究。

虽然我们不能妄自菲薄,但假如将中国学术场域内的“现代化”书写全部视为严谨的学术知识生产,显然是不恰当的——这些“现代化”话语的使用,显然超越了宏观社会变革的领域,几乎延伸到任何领域,使得“现代化”更像是作为指涉“发展和进步”的形容词出现,而在处理方式上,又倾向于将其处理为实体,在研究范式上,与其说研究,莫不如说是符号的分类更为恰当。事实上,在中国讨论该问题

最为严肃的作者,往往是那些致力于引介西方“现代化理论”的学者。<sup>⑨</sup>其折射的现实是,虽然我们言称“学术场域”,但这种场域的属性更多的是制度化建制所赋予的,而非其关注问题、研究、理论自我学术特征。

## (二) 中国教育现代化的研究回顾

区别于其他现代化话语,中国教育现代化是一个相对独立的研究范畴,“现代化”在其中,所指涉的并非是作为社会整体意义上的“现代化”,而是教育本身的“现代化”。这一命题和1983年邓小平为北京景山学校题词“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”有着直接的关联,其后在学术场域的延展又和中国其他领域的现代化话语、西方现代化理论以及中国学术生产机制等密切相关。中国教育现代化研究始于80年代中后期,最早由顾明远率先提出并主持了“文化传统与教育现代化”等课题研究,引发了学界对这一问题的关注。<sup>⑩</sup>历经了80年代左右的萌芽、初探,到90年代中期,这一研究领域蓬勃发展,几乎是最具影响力的中国教育研究命题。

基于中国“教育现代化”研究庞大的基数,仅仅专门构建这一研究学术史的研究便十分可观<sup>⑪</sup>,需要指出的是,这还未包括夹杂在具体研究中的学术史论述——中国“教育现代化”研究在很大程度上是通过采用研究梳理、概念思辨等方式完成的。例如关于“教育现代化”的“定义”研究,一个典型的范式就是通过罗列之前“教育现代化的定义”,继而通过归纳,得出“定义”<sup>⑫</sup>。然而尽管在具体内容上存在差异,这些研究无一例外,大致是按照诸如概念、特点、内容与体系、指标、途径、反思等逻辑维度展开的。这种门类式的学术史书写方式,正如我们所言,将“教育现代化研究”视为“知识”、“理论”;其中隐含的假定是“教育现代化”是一个实体性的过程,这种过程是可以被分解、具象、实化的,而非如同我们的假设一般,将“教育现代化”作为一个符号而非真实存在看待(因而这些研究很大程度上仅仅只是符号的分解);由此,“教育现代化”的理论被视为是可以演进的,对其研究可以促进“教育现代化”的实体过程。

对中国“教育现代化”的反思性研究,同样引起了我们的注意。这些研究对于“中国教育现代化研究”中出现的一些诸如使用“范围扩大”、现代化与现代性“概念上的模糊和混乱”、先验假定“教育现代化合理性”、研究“理论依据”等现象,进行了反思。毫无疑问,这种反思是具有正面意义的——然而,归根结底,这种反思遵从了一种“规范性”的路径,从理论来源来看,这些研究将教育现代化理论视为“从一般现代化理论移植”;从目的角度而言,“意在希望能够推动对困扰教育现代化理论诸问题的把握”。<sup>⑬</sup>试图从西方一般意义上的现代化理论中寻找“教育现代化”的合法性。对于该类研究,我们一方面承认其作为学术书写的意义;但另一方面,我们同样将其放置于整个“教育现代化”宏观话语背景中进行考察,从知识生产、流动、制度机制以及话语分析的角度对其进行分析。

此外,尽管大多数研究将“教育现代化研究”视为“理论”,从正面角度进行知识生产,但仍有极少数人开始讨论这一概念的局限以及其本身所蕴含的意识形态。郑金洲在一篇题为《教育现代化的正与驳》的短文中,利用列举正反的观点的方式,从概念、理论依据以及标准三个角度,隐晦地表达了其对使用“教育现代化”进行学术书写的悲观前景,虽然个中观点我们不尽认同,但毫无疑问,单从充满同质性的“教育现代化”正面书写角度,其研究所进行的尝试值得称赞。然而,其研究似乎并未引起过多波澜,转瞬即被一笔带过。<sup>⑭</sup>除此之外,于述胜将“现代化”话语作为上世纪80年代中国教育研究界的主流话语对该时期中国教育研究进行了结论性的论述,并将其概括为“反政治化的政治话语”,其研究虽未具体展开,对该时期论述内容也并非全部“教育现代化研究”,但至少该研究提供了一个从意识形态角度,对“教育现代化研究”进行考察的尝试。<sup>⑮</sup>事实上,尽管郑金洲对使用“教育现代化”进行学术书写持有悲观前景,但是其更多的是进行了解释(explain),而非诠释(interpret),而于述胜所进行的诠释(inter-

pret) ,主要侧重于整个教育研究史的书写 ,未曾聚焦和细致论述。归根结底 ,两人的研究都仅仅只是萌芽 ,并没有任何人试图从话语分析的角度重新解构这种“教育现代化” ,更别说采用知识社会学的路径 ,考察“教育现代化”的知识生产以及传播价值。

### 三 理论框架:福柯式的话语研究与知识社会学方法

#### (一) 话语研究和福柯意义下的话语研究

不同论者使用“话语”概念的意蕴各不相同 ,如哈贝马斯的“实践话语”、语用学层面的“话语分析”、“语料库语言学”、“批判话语分析” ,以及福柯、拉克劳等人代表的话语理论 ,和米德、布迪厄为代表的文化话语研究。<sup>⑥</sup>我们更多地在这两种意义上使用“话语”这一概念 ,其所指涉的是作为人类知识、科学、理论等形式出现的“教育现代化”这一具体话语领域。作为“话语”而言 ,区别于“知识”等概念 ,在于其具备陈述功能 ,是陈述的整体 ,亦即是说 ,在福柯意义上 ,我们所指涉的“教育现代化”话语远非仅仅包括“教育现代化研究”文本层面、符号层面的意义 ,而是包括其完整陈述过程 ,例如这些话语生产的历史背景、地理因素、社会制度等 ,都属于这种陈述过程。这和语言学意义上的批判话语分析以及语用话语分析中对于“话语”概念的处理截然不同。在此借用福柯的以下论述表达我们使用“话语”这一概念的立场:

“人与世界的关系只是一种话语关系 ,话语虽然由符号所组成 ,但它所做的要比用这些符号去指物来得更多 ,正是这个更多使得我们不能简单地把话语归结为语言和言语 ,而我们正是要揭示和描述这个更多。”<sup>⑦</sup>

然而 ,单纯阐述本研究所使用的“话语” ,无法解决我们所面临的方法问题。上世纪末期开始 ,人文社会科学领域兴起了一股建构在福柯意义上( Foucauldian) 的“话语”研究 ,同时基于“话语分析”的专门领域研究也层出不穷<sup>⑧</sup>。但问题依旧存在——亦即如何才能真正进入具体话语研究? 如何才能揭示和描述这种更多? 这种更多在具体研究中应该指涉什么? 如我们所知 ,福柯、拉克劳、墨菲等人更多在宏观领域、理论层面使用了这一概念 ,他们或关注诸如学科、人类知识等宏观领域 ,或是提供了理论构想 ,这也是将其称为“话语理论”而非“话语分析”的原因——其没有提供任何方法的建构 ,因而一旦其他人借用这一理念应用于具体的某个话语的实证研究时 ,问题便呈现为这些研究往往沦为基于某种价值判断 ,继而寻找特定价值证据的研究 ,很难为研究留有什么可供发现的空间——其研究的结论是预设的; 同时现有其他“话语分析”的策略( 诸如“批判话语分析”、“语用话语分析”) ,其所预设的“话语”和福柯、拉克劳、墨菲等人意义上的话语存在很大差异。更多的是基于语言研究的立场 ,或单纯指向意识形态 ,或单纯指向语用 ,难以触及这种建构、传播该话语的外部因素——亦即是说 ,福柯等人的理论洞见及其所关注问题 ,某种程度上和现有“话语分析”的方法不能贯通。典型的例子是谢立中试图构建“中国现代化研究”多元话语分析的路径 ,其所使用的方法 ,更多和“批判话语分析”的框架相同 ,这种分析仅仅只是尝试从话语策略、陈述方式以及话语系统的角度理解 ,其研究更多的指向于价值分析 ,而非构建这种话语的发生、构建、传播以及其他社会系统之间的互动关系 ,这种方法显然不能囊括“话语理论”所要试图达成的野心( 除非其认为单单从语言自身就能完成这种现代化研究的洞见) 。

#### (二) 卢克曼和伯格知识社会学及其困难

与此同时 ,知识社会学的论述 ,给予了我们另外一个视角。“知识社会学”涵盖了多种模式 ,马克思、涂尔干、马克思·舍勒、卡尔·曼海姆等人均在不同意义下被赋予该标签 ,我们在此想特别介绍伯格和卢克曼的研究 ,在上世纪 80 年代的著作《现实的社会构建》( The Social Construction of Reality) 中 ,伯格和卢克曼建构了一种系统分析知识生产和传播的理论 ,其理论和米德等人的符号互动论以及实用

主义密切相关,并且借鉴了人种志的方法。在该书中,他们描绘了一个个体和集体性知识储备(collective stock of knowledge)互动的机制,藉此涵盖了知识的生成、客体化(objectifying)、制度化(institutionalizing)过程。在其含义中,知识(knowledge)囊括了观念、理论、日常性假设、语言等内容。“知识的社会建构”被表述为一种正在进行(ongoing)的过程,其不是个体单个的行为,而是受制于日常的行为和互动。而集体性知识储备既涵盖语言、理论以及其他社会性的认识工具,也涵盖机构、文献、文本以及其他材料。<sup>⑩</sup>总而言之,在其理论中,任何知识的产生都不是诸如我们日常所设想的,是一种创造或者个人才能的输出,而是在特定社会互动条件下的“知识”拓展过程。

然而,伯格和卢克曼认为日常性知识应该处于这种知识社会学构建的中心,故而其分析的中心,大多侧重于微观层面,从“现代人的小小生活世界”(small world of modern man)进行人种志的考察,并非关注特定具体领域内的“知识”。假使我们使用伯格和卢克曼的方法来分析“教育现代化”这一观念的产生、客体化、制度化等内容,那么我们似乎必须从那些具体使用“教育现代化”概念的行动者入手,分析他们具体的境遇、背景、动机,继而将这些个体性要素和更为宏观的要素联系——显然,我们并非否定伯格以及卢克曼的观点,事实上,我们认为这种层面的分析微型个体知识的路径是富有成效的,然而伯格和卢克曼所致力并非单纯某个具体领域的知识状况的分析,而是致力于知识和相关要素之间关系的构建,因而其所使用的具体方法,是我们在“教育现代化”知识社会学研究中无法达成的。此外,伯格和卢克曼知识社会学所具体关注的领域很少涉及知识内部的状况(或者其不是伯格和卢克曼的主要关注内容),当我们具体考察“教育现代化”研究时,无法不从知识内部的状况出发,而是像福柯那样,将这种具体的知识看作“话语”。

#### 四 融合的尝试:知识社会学路径的话语研究

毫无疑问,伯格和卢克曼的理论框架,可以有效地契合福柯等人意义上的“话语理论”,尤其是其关于知识生产、传播方面的论述。福柯意义上的话语,作为一种具有陈述功能的结构载体,实际与伯格、卢克曼论述的知识的生产、传播机制是同构,不同在于“话语”在福柯意义下具有客观性意义,作为载体呈现,而伯格和卢克曼则倾向于从个体和社会的互动机制上对此进行考察。因而我们试图将伯格和卢克曼所关注的范围从微观的、个体性层面的日常知识扩展为关注“教育现代化”这一具体领域的话语(同时这也区别于福柯等人过于宏观的使用这一概念)。区别于福柯和卢克曼以及伯格对于机制、宏大叙事的关注,“教育现代化”这一中观层次的话语本身是我们研究的核心。我们试图在本部分描述一个可以有效移植于中国教育现代化研究以及其他中国教育研究的基于知识社会路径的话语研究方法。

##### (一) “教育现代化”的定位和立场

区别于以往,“教育现代化”在这种研究视角下,不再是一种客观的知识,而是一种相关社会成员对某些社会(教育)历史变迁过程进行的符号建构,是在某种特定建议的观察角度和聚焦方式下对某种特定教育现象“格式化”(Formation)的产物。一如“文艺复兴”、“新文化运动”、“信息革命”、“男孩危机”等词一样,在我们使用“教育现代化”这一概念之前,不存在如此一个真实的社会进程,所有的事实都是无结构、含混不堪的。但这种话语构建并不意味着我们犹如上帝创造光一样,对世界完成了洞彻。“教育现代化”的符号构造、使用本身,还蕴含着符号构建者对于该种社会现象的观点、价值判断,这种意识形态的内容自然不是凭空产生的,因而便产生了追溯与其相关因素(诸如学术建制、政治话语)的可能空间。例如“男孩危机”这一论述,可能隐含着男权价值,而(教育)现代化同样如此。

与此同时,关于“教育现代化”的学术书写——“教育现代化研究”,则不仅仅被视为是关于客观规律抑或理念标准的书写,而是围绕“现代化”符号而进行的符号系统(symbol system)的建构,我们在福

柯等人的话语理论的基础上,从其陈述功能的角度,将其视为一个多向度的“话语结构”,这种假设意味着其不仅仅包括单纯文本性的内容,还包括该种知识的发生、传播过程。这也是我们区别于单纯“话语分析”的地方,我们试图沿着一种“知识社会学”的路径进行话语研究。

## (二) 研究的主要内容

在这种“知识社会学”意义上的话语研究中,对于“教育现代化”的祛魅(disenchantment)是我们最为关注的。其不单单指向于实际的语用层面的分析,或仅仅致力于揭示其背后的意识形态,而是涉及这一话语的发生、传播以及与其相关的历史、地理、制度性因素——“教育现代化”话语本身,被视为是一种包含多种向度的客观性结构载体。假使我们单纯使用传统意义上的话语分析方法分析“教育现代化”的话语,显然我们无法讨论更多的东西,例如“四个现代化”、“西方现代化理论”、“三个面向”等“现代化”的集体性知识储备;中国教育学术场域中研究者的生存处境、学术建制、课题规划;这种研究话语如何从少数范围内的使用,扩展到规范化的表述;中国不同历史阶段“现代化”话语的流变等等——但从伯格和卢克曼的框架中,这种分析成为了可能。同时区别于伯格等人致力于日常知识以及构建知识与社会互动机制的取向,我们的关注重心是“教育现代化”这一具体话语,而非普遍意义上的社会理论的构建。

具体而言,我们认为该种框架下,“教育现代化”话语,以下方面的内容是值得我们考察的。

- 1) 作为教育现代化话语起源的“现代化”的词源考察,其相关话语谱系(现代性、后现代)考察;
- 2) 在地理范围(中/西、内地/港台、时空范围)内的“现代化”话语的比较;
- 3) 不同社会场域意义上的“现代化”话语比较(公共政策、学术、学科、日常话语);
- 4) 中国教育现代化话语在其自身意义上的流变;
- 5) 涉及“教育现代化”话语的行动者、话语实践、集体性知识储备、社会机制的一个话语的生产、流通、传播机制;
- 6) 形成“教育现代化”话语的关键事件(“三个面向”、“四个现代化”);
- 7) 对于“教育现代化”话语意义的诠释,亦即挖掘其所隐含的价值及意识形态的过程;
- 8) “教育现代化”话语与相同场域内其他相关话语之间的共存和竞争(现代性话语、反现代化话语、发展话语、教育本土化话语);
- 9) “教育现代化”话语所产生的实践后果;
- 10) 对于“教育现代化”话语背后隐含的权力关系的考察。

## (三) 研究方法的讨论

我们将“教育现代化话语”视为一种包含多种向度的结构载体,这种结构载体意味着其在不同维度上拥有不同维度的特质,例如文本层面的话语实践,显然诸如“批判话语分析”(CDA)的语言学策略具有可移植性,但涉及该种知识生产、流通、制度化等层面的分析,则需根据具体的内容进行选择——这是基于我们所处理的具体对象所决定的。

从整体来看,我们倾向一种基于诠释(hermeneutic)的质性研究作为主要研究方法,该词最早在马克斯·韦伯的意义使用,核心是理解以及对于意义的追求,从话语分析角度,亦即从外显的现象出发,分析其社会层面的解释<sup>②</sup>。然而这种研究方法充满危险,作为本文话语分析对象的中国教育学术场域中的“教育现代化”研究便是典范。事实上,很多研究虽然言称质性或者思辨,但与其说是研究,莫不如说其把符号概念当作实体进行分解更为恰当。同样,对于量化研究,一个偏向性的研究设计也可能导致研究效力的丧失。我们并未期望在本研究所达成的理解能够达到绝对意义上的客观,我们仅仅希望

可以能够更多地占据资料,并且尽可能地在分析时抱有谦卑的姿态。此外扎根理论等相对较为规范的资料处理程序也不应排斥,虽然我们无法严格声称研究可以使用该种具体方法<sup>①</sup>,但诸如原始资料的整理、分类、解码等规范性程序对我们借鉴意义。<sup>②</sup>

最后,我们当然不排斥一些具体的量化统计策略,事实上,基于我们所分析的载体,现有学术制度、出版制度以及文献数据库给予了我们很多可以利用的条件,例如作者资料、关键词、引文、文献时间、摘要等;同时本世纪后期兴起的可视化文献处理技术,同样为我们提供了相关借鉴<sup>③</sup>。

本文所构建的这种知识社会学路径的话语研究,试图从一个更加宽泛意义上的话语视角,利用知识社会学的理论框架,将中国教育学术场域中的“现代化”的话语作为研究对象,揭示这一话语的时空脉络、生成、流通以及隐含在其背后的东西。从某种程度上,这种还原和祛魅本身正是一种所谓“现代性”的体现,正如 D. R. Griffin 所说的,“祛魅的世界观既是现代科学的依据,又是现代科学产生的先决条件,并几乎被一致认为是科学本身的结果和前提”。<sup>④</sup>这种重新发现,无论是对于我们关于“教育现代化”的认知,还是关于采用“教育现代化”这一话语继续学术书写的前景,乃至教育学术场域知识生产机制以及界限,都是极为迫切的。这也正是本文的意义所在。

#### 注 释:

①相关英文研究可以参见: Sobe, N. W. Cultivating a 'Slavic modern': Yugoslav beekeeping, schooling and travel in the 1920s and 1930s. *Paedagogica Historica*, vol. 41 no. 1—2(2005) pp. 143—158; Martinez, P. L. M. The hygienist movement and the modernization of education in Spain. *Paedagogica Historica*, vol. 42 no. 6(2006) pp. 793—815; Abu-Rabia-Queder, S. (2006). Between tradition and modernization: understanding the problem of female Bedouin dropouts. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27 no. 1(2006) pp. 27(1): 3—17. 相关中文研究浩如烟海,但仍具数例:朱旭东《教育现代化的几个理论问题初探》,《比较教育研究》1998年第2期;冯增俊《论教育现代化的基本概念》,《教育研究》1999年第3期;顾明远《教育现代化的基本特征及实施策略》,《人民教育》2007年第增2期。值得注意的是,俄罗斯在“教育现代化”一词的使用上与中国相近。

②Alexander, J. C. *Social Theory: Relativism, Reduction, and the Problem of Reason*. London: Verso Press, 1995, p. 13.

③如有关经济的相关研究: Rostow, W. W. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press, 1961; Weiner, M. (Eds.). *Modernization: The Dynamics of Growth*. New York and London: Basic Books, 1966; 有关社会整体转型的相关研究如: Eisenstadt, S. N. *Modernization: Protest and Change*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1966; Black, C. E. *The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History*. New York: Harper & Row, 1966.

④Tipps 的研究在 1996 年被翻译成了中文,参见 [美]西里尔·E·布莱克编《比较现代化》,杨豫、陈祖洲译,上海:上海译文出版社,1996年,第112页。

⑤Gerschenkron, A. 'Europecentrism and Other Horrors: A Review Article,' *Comparative Studies in Society and History*, 1977, p. 19.

⑥Hunt, M. H. New Insights but No New Vistas: Recent Work on Nineteenth Century American East Asian Relations, in Cohen, W. I. *New Frontiers in American East Asian Relations: Essays Presented to Dorothy Borg*. New York: Columbia University Press, 1983, p. 19.

⑦例如朱旭东(1998)在其题为《教育现代化的几个理论问题初探》的文章中,谈及教育现代化的“要素”,如此写道“这与塞缪尔·P·亨廷顿的‘政治现代化涉及权威的合理化、结构的分离和政治参与的扩大等三方面’相仿”,显然,在其研究中,Huntington 的研究被视为是其论述的某种依据。类似研究还有很多,不一一列举。参见:朱旭东《教育现代化的几个理论问题初探》,《比较教育研究》1998年第2期。

⑧关于现代化等近代新词的历史,是新史学关注的一个重要热点,金观涛可以被视为该领域最具代表性的人物,其通过数据库以及计量的手段,对诸如“民主”、“社会”、“共和”、“革命”等话语的含义、频次,以句子为单位进行了分析,参见:金观涛,《观念史研究——中国现代重要政治术语的形成》,北京:法律出版社,2010年;再如陈建华(2000)对于“革命”话语的考察,参见:陈建华《“革命”的现代性——中国革命话语考论》,上海:上海古籍出版社,2000年;而黄兴涛(2003)则致力于探讨整个近代新名词的传播机制及其蕴涵的思想史意义,参见:黄兴涛《近代中国新名词的思想史意义发微——兼谈对于“一般思想史”之认识》,《开放时代》2003年第8期。至于现代化以及现代性等词在近代中国的考察,台湾学者潘光哲和黄克武进行了十分精彩的考察,参见:潘光哲《想象“现代化”:一九三〇年代中国思想界的一个解剖》,《新史学(台湾)》2005年第3期;黄克武《台湾近年来中国近代史研究的典范变迁》,《史学月刊》2005年第6期。

⑨罗荣渠和尹宝云是中国现代化研究中被引述最多的作者,其主要贡献在于系统的介绍了“西方现代化理论”,参见:罗荣渠《现代化新论》,北京:北京大学出版社,1993;尹保云《什么是现代化:概念和范式的探讨》,北京:人民出版社,2001。

⑩参见腾珺《关于中国教育现代化的理论探索——顾明远的教育现代化思想探析》,《教育研究》2008年第8期。

⑪这些研究大多以文献综述的形式出现,例如:黄忠敬、李晓军《关于教育现代化的几个问题——我国教育现代化研究综述》,《教育科学研究》1998年第5期;亢晓梅《中国教育现代化理论与实践研究综述》,《理论与现代化》1996年第11期;马苗苗《近十年来我国教育现代化研究综述》,《江苏教育研究》2008年第1期,等。

⑫参见:王利珉、朱佳生《对教育现代化及其标准的探讨》,《上海高教研究》1998年第8期。

⑬参见:卜玉华《关于“教育现代化理论”从答案到问题的探析》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1999年第2期;邬志辉《中国教育现代化的新视野》,长春:东北师范大学出版社,2001。

⑭参见:郑金洲《教育现代化的正与悖》,收录于郑金洲《教育碎思》,上海:华东师范大学出版社,2004。

⑮参见:于述胜《改革开放三十年中国的教育学话语与教育变革》,《教育学报》2008年第5期。

⑯我们在此借鉴了R Keller(2012)的论述,参见:Keller, R. *Doing discourse research: an introduction for social scientists*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012。

⑰[法]米歇尔·福柯著《知识考古学》,谢强、马月译,北京:三联书店,1989年,第49页。

⑱例如 Heaton, J. The gaze and visibility of the carer: a Foucauldian analysis of the discourse of informal care. [Article]. *Sociology of Health & Illness*, vol. 21 no. 6(1999), pp. 759—777; Bondy, J. M. Normalizing English language learner students: a Foucauldian analysis of opposition to bilingual education. *Race Ethnicity and Education*, vol. 14 no. (2011), pp. 387—398.

⑲参见 Berger, P. L., & Luckmann, T. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Press, 1967.

⑳Webber, M. *The Methodology of Social Science*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1949.

㉑例如 Grounded Theory 强调从零开始收集资料,不进行任何前期文献工作,显然本研究对此持有保留态度。

㉒参见: Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987.

㉓Chen, C. CiteSpace II: Detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 57 no. 3(2005), pp. 359—377; 陈悦、刘泽渊《悄然兴起的科学知识图谱》,《科学学研究》2005年第2期。

㉔Griffin, D, R. *The Re-enchantment of Science: Postmodern Proposals*. NY: SUNY press, 1988.

## A New Way for Understanding “Education Modernization”: The Sociology of Knowledge Approach to Discourse

SUN Yang

( Education Department of East China Normal University , Shanghai 20062)

**Abstract** “Education Modernization” is one of the most important academic products and tools in modern China educational research; moreover, it’s a unique academic issue of China. Existing researches from discursive or ideology perspective were emerged in the western modernization theory and other Chinese modernization research. However, there is no corresponding research in Chinese education modernization. The combination of Foucault discourse research and sociology of knowledge, can provide a possible approach to analyze “Education Modernization” in China. With this approach, an interpretation paradigm of Education Modernization is put forward.

**Keywords:** Education Modernization; Discourse Research; Sociology of Knowledge; methodology