

中美课堂『问题行为学生』

比较研究

杨清 / 著

兼论课堂教学实现学生社会化的
困境与出路



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

中美课堂『问题行为学生』

比较研究

杨清 / 著

兼论课堂教学实现学生社会化的
困境与出路



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

图书在版编目 (CIP) 数据

中美课堂“问题行为学生”比较研究：兼论课堂教学实现学生社会化的困境与出路/
杨清著. —北京：知识产权出版社，2016. 8

ISBN 978 - 7 - 5130 - 4387 - 8

I. ①中… II. ①杨… III. ①后进生—教育—对比研究—中国、美国 IV. ①G455

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 195259 号

责任编辑：贺小霞

责任校对：谷 洋

封面设计：刘 伟

责任出版：刘译文

中美课堂“问题行为学生”比较研究

——兼论课堂教学实现学生社会化的困境与出路

杨 清 著

出版发行：知识产权出版社有限责任公司

社 址：北京市海淀区西外太平庄 55 号

责编电话：010 - 82000860 转 8129

发行电话：010 - 82000860 转 8101/8102

印 刷：北京科信印刷有限公司

开 本：720mm × 1000mm 1/16

版 次：2016 年 8 月第 1 版

字 数：220 千字

ISBN 978 - 7 - 5130 - 4387 - 8

网 址：<http://www.ipph.cn>

邮 编：100081

责编邮箱：2006HeXiaoXia@sina.com

发行传真：010 - 82000893/82005070/82000270

经 销：各大网上书店、新华书店及相关专业书店

印 张：13

印 次：2016 年 8 月第 1 次印刷

定 价：48.00 元

出版版权专有 侵权必究

如有印装质量问题，本社负责调换。

序

中国正在经历由制造业大国向创新型国家、由人力资源大国向人力资源强国发展的重要转型。经济全球化的推进、信息技术的飞速发展，多元文化价值的碰撞，伦理道德问题和文化生态危机的凸显，使得青少年学生面临的社会环境日益复杂。与此同时，青少年学生思想意识更加自主活跃，价值追求更加多样，个性特点更加鲜明。课堂教学作为学校组织教育活动的主要形式和学生系统学习法定文化的基本场所，是实现学生社会化的重要途径。当青少年学生社会化的内外环境发生剧烈变化时，课堂教学也必然面临各种挑战。那么，课堂教学究竟面临什么样的问题、如何才能更好地实现青少年学生社会化？这成为教育研究关注的一个重要问题。

杨清博士撰著的《中美课堂“问题行为学生”比较研究：兼论课堂教学实现学生社会化的困境与出路》一书，以中美学校课堂中“问题行为学生”的比较研究为切入点，分析了当前课堂教学在实现学生社会化过程中面临的问题，并探讨了可能的对策建议。我读后，认为本书有诸多创新之处。

第一，从社会学视角对课堂中“问题行为学生”提出了全新理解。该书指出，课堂中“问题行为学生”不是一个客观存在的事实，而是在课堂教学过程中被教师贴上了标签、违反一定社会化标准的学生，是社会建构的结果。本书从社会学视角对越轨学生研究进行了系统的梳理和评述。这有助于我们更好的理解课堂中“问题行为学生”，破除可能存在的刻板印象，也使得中美比较研究成为可能。

第二，对中美教师眼里课堂中“问题行为学生”进行比较研究。该书通过案例分析、教师访谈等，对中美教师眼里课堂中“问题行为学生”的具体表现、基本特点和教师的应对策略进行了系统比较和分析。相关结论诸如中国课堂中“问题行为学生”的基本特点是没有真正参与到课堂教学之中，而美国课堂中“问题行为学生”的基本特点是学生个人行为妨碍了课堂上其他大



部分学生的学习或者教师教学等，具有一定的原创性和创新性。

第三，从特定的视角对课堂教学实现学生社会化的困境进行分析。该书指出，中美课堂中“问题行为学生”所存在的共性特点，在一定程度上体现了课堂教学发展的内在规律，进而分析了课堂教学在实现学生社会化中的两大困境。一是在我国多元文化和多种价值观并存的复杂文化生态环境下，学校课堂教学如何实现学生的社会化；二是在学生发展水平差异明显存在的班级教学中如何实现学生的社会化。本书作者认为，中美课堂中“问题行为学生”的差异体现了中美不同文化背景下各自的社会化模式，中国传统文化影响下的社会化模式是伦理型群体取向模式，以“仁”为社会化基础，以“圣贤”为社会化目标，而美国文化影响下的社会化模式是契约型个体取向的。这些看法，为同类研究将提供重要启示。

第四，探索了课堂教学实现学生社会化的基本出路。该书以“边界”为核心词，提出课堂教学的知识边界和社会边界的适度开放是课堂教学走出困境的可能出路。研究者认为，实践与活动，是学生生存发展的基本实现方式，倡导回归生活，超越生活。不仅要关注学生的现实生活，更要关注学生参与实践活动的交往性和文化群体性，只有依靠群体性的社会实践活动，在活动中通过互动式参与，才能有效提升学生社会化程度。而整个问题的关键在于，个人主体的建构必须保持社会化与个性化的必要张力，如何在社会化过程中实现个性化发展，给学生更多的自主选择空间，真正实现学生的个性化发展。论者在此基础上对教学内容拓展、学生参与方式转变和教师权威重塑等具体策略进行了探讨。

该书既有一个个鲜活生动的案例，又有理论深度的思考和分析，为教师和研究者提供了一个反思课堂教学的新视角和新思路，体现了本书的理论价值与实践价值。

今天的课堂教学面临着前所未有的冲击和挑战，如何更好地实现学生社会化是教育实践者和研究者永远值得探索的问题。我期待该书能够引起更多地研究者和实践者关注和讨论这一问题，进而推动课堂教学质量的提高、促进学生真实全面的发展。

是为序。

裴娣娜

2016年7月22日

Foreword

As I write this Foreword, a colleague is translating—for eventual publication in English—a paper by the distinguished Chinese scholar, Ye Lan. Two fundamental questions have arisen: first, what educational ‘discipline’ does the paper represent? Is it a Chinese instantiation of the Anglo – American fields of the philosophy of education, “curriculum” and/or educational psychology or is it an instantiation of the European fields of pedagogy and “didactics” or, in German, Pädagogik and Didaktik? Second, how should we translate the paper’s basic concept of “教学理论” —as “instructional theory” or “didactic theory?” In each case the issue is whether the English – speaking readers we had in mind as readers of Ye Lan’s paper would assimilate the Chinese terms into a “Anglo – American” frames of reference that would mislead them as they sought to interpret the words. Thus, in Anglo – American educational theory the term “instructional theory” resonates with echoes of behaviorist psychology. Does “教学理论” have a similar resonance for a Chinese reader? Is it the better strategy to present Lan’s paper as something familiar, as reflecting Anglo – American “progressive” “curricular” thought, or should be better seen as embedded in the European Pädagogik and Didaktik traditions of —and thus requiring a different frame for its interpretation.

To introduce another instantiation of the idea of a “frame,” I have been fascinated for many years by the implications of a paper from the early – 1960s in which Martin Trow, an American sociologist, posited three stages in the development of the American secondary school:^① a stage ending about 1920 in which the school

① See Martin Trow (1961). The second transformation of American secondary education. *International Journal of Comparative Sociology*, 2, 144 – 166.



was what he termed an elite preparatory institution (for university and other forms of higher education); a stage from about 1920 to 1950 in which the secondary school became a mass terminal school, i. e., a school that most students completed before entering the labor market; finally, a third stage from the 1950s to the present in which a mass university – preparatory task was built into the American high school, such that in its “comprehensive” form the high school also houses terminal students not destined for college and universities. Fundamental changes in the definition and understanding of the “school” —its mission and goals, curricula and methods of instruction, its teachers’ and students’ roles, deportment and tasks, and the culture of the school and the student body—accompanied each of these transitions.

Such issues inevitably come to the fore in comparative studies of schools and cultures in the field of education. I remember well that when Yang Qing came to the University of Illinois at Urbana – Champaign to add a comparative dimension to her Chinese study of “problem behavior students.” The teachers I introduced to her universally responded that her Chinese students’ problem behaviors were not problems for American schools and teachers. Of course America’s schools contain many students whose behaviors are a problem for their teachers, but the noteworthy “problems” are different from Yang Qing “Chinese” problems. The implication was that, viewed comparatively, her fundamental concept of “problem behavior students” reflected a social construction, that is, the concept is not universal but is a response to interpretative locally – or historically – situated frames in Chinese and American schools and classrooms. Or, as Yang puts it in the pages that follow, by the cultural boundaries constructed in China and America around the ideas of students, teachers, and schools. It was these boundaries that defined Trow’s “transformations” of the American high school as the constructions of the students and teachers changed.

I experienced such a transformation as a student and teacher in Australian secondary schools many years ago. My teachers wore academic gowns as they taught and I wore an academic gown as I taught. Teachers and schools sought authority and legitimacy in the ideas of knowledge and the institution of the university. But ideas of higher education were outside the experience, and the expectations, of many of our students; they were the students enrolled in Trow’s mass terminal high schools. In

other words, Australia's high schools were transitioning from Trow's elite college – preparatory institutions to a mass – terminal institutions—but without a curriculum or methods of instruction that was appropriate to the new situation, or a language, with in which teachers could interpret what was happening.

In this book Yang Qing's work offers such a language for Chinese teachers built out of her comparative experience. The language she introduces in the pages that follow offer concepts for interpreting the sense that it is becoming more and more difficult to teach in many schools in contemporary China, and for interpreting the transformations, and the emerging difficulties, in contemporary classrooms and schools.

Ian Westbury

University of Illinois at Urbana – Champaign, U. S. A.

August 2016

前 言

为什么现在的学生越来越难教？

21 世纪，随着经济全球化深入发展，各种思想文化交流更加频繁，学生成长环境日益复杂，青少年学生思想意识更加自主，个性也更加鲜明。这些变化对我们学校教育产生了深刻的影响。课堂教学是实现学生社会化的重要途径，当青少年学生社会化内外条件发生剧烈变化时，也必然为课堂教学带来了挑战。随着学校教育的普及，越来越多的孩子走进课堂，当教师采用统一的教学内容和教学方法去教个性千差万别的学生时，肯定会遇到各种问题，“学生难教”也就成为必然。

课堂中的“问题行为学生”是指在课堂教学过程中被教师认为违反一定社会化标准的学生，是在课堂教学实现学生社会化过程中社会建构的结果。有问题的结果，必然在一定程度上体现了过程中的问题。课堂教学在实现学生社会化过程中的问题，必然会“投射”在社会化的结果——学生身上。因此，对课堂中“问题行为学生”的分析，有助于明了当前课堂教学实现学生社会化过程中所面临的问题。

中美教师对课堂中“问题行为学生”的理解不同，所采取的应对策略也不相同。两者之间的共性体现了学校教育发展的一定规律，而两者之间的差异则体现了两国文化差异。通过比较研究分析中美课堂中“问题行为学生”，有助于从促进学生社会化的维度对我国课堂教学进行深入的思考。

概括起来，本书通过案例比较研究，主要回答三个主要问题：第一，谁是中美课堂中“问题行为学生”。中国课堂中“问题行为学生”具体表现为外向型问题行为与内向型问题行为，其基本特点是没有真正参与到课堂教学之中。教师对此主要采取加强与学生个人沟通、寻求其他支持以及将学生隔离的应对策略。美国课堂中“问题行为学生”具体表现为外向型问题行为，其基本特点是学生个人的行为妨碍了课堂上其他大部分学生的学习或者教师教学。美国



教师对课堂中“问题行为学生”的应对方式主要包括课前正式规范的明确，课上对“问题行为学生”礼貌提醒、忽略或者空间上的完全隔离，课后与学生的私人谈话。

第二，为什么中美课堂中“问题行为学生”会存在共性和差异。中美课堂中“问题行为学生”都缺乏学习兴趣、缺乏对教师应有的尊重，学校教育缺乏家长的支持。这在一定程度上反映了课堂教学在实现学生社会化过程中所面临的两大困境：①在家庭和社区的社会化功能不断弱化、媒体网络的负面影响逐渐明显时，课堂教学如何更好地实现学生社会化；②课堂教学如何在差异性显著增加的班级教学中实现学生的“个性化”。中美课堂中“问题行为学生”存在的具体差异实际上体现了中美课堂教学实现学生社会化模式的差异。中国传统文化影响下的社会化模式是伦理型群体取向的，以“仁”为社会化基础，以“圣贤”为社会化目标；而美国文化影响下的社会化模式是契约型个体取向的。但是，由于中国传统文化正面临着市场经济和西方文化的冲击，中国传统文化视阈下的社会化模式深受影响，这成为中国课堂教学在实现学生社会化过程中所面临的第三大困境。

第三，如何改进我国课堂教学、促进学生社会化。通过对中美课堂中“问题行为学生”的比较研究发现，边界封锁是课堂教学实现学生社会化遭遇困境的具体原因。要走出这些困境，课堂教学就应该实现知识边界和社会边界的适度开放。一是拓展教学内容，关注学生的现实生活；二是改变学生的参与方式，由接受式参与转变为互动式参与；三是重塑教师权威，实现从制度权威到个人权威的转变。

目 录

导 论	1
一、研究缘起	1
(一) 课堂教学是实现学生社会化的重要途径	1
(二) 学生社会化基本条件的变化带来冲击	4
(三) 课堂教学实践中学生社会化问题凸显	6
(四) 中美课堂中“问题行为学生”比较研究的可行性	8
(五) 社会科学范式之争提出的挑战	10
二、研究设计	13
(一) 核心概念	13
(二) 研究目的	21
(三) 研究内容	23
(四) 研究方法	27
第一章 课堂教学实现学生社会化的历史审视	30
一、课堂教学实现学生社会化的历史脉络	30
(一) 16 世纪至 19 世纪末：强调“教化”的课堂教学	30
(二) 19 世纪末至 20 世纪 80 年代：强调“内化”的课堂教学	32
(三) 20 世纪 80 年代以来：关注“教化—内化—生成”的课堂教学	34
二、课堂教学实现学生社会化的理论考察	35
(一) 功能主义视角下的相关研究	36
(二) 冲突论视角下的相关研究	40
(三) 互动论视角下的相关研究	45
第二章 中国课堂中的“问题行为学生”	51
一、研究方法与过程	51



(一) 研究方法的选择	51
(二) 研究过程	53
二、研究结论	56
(一) 中国课堂中“问题行为学生”的具体表现与分类	56
(二) 中国课堂中“问题行为学生”的基本特点	60
(三) 中国教师对课堂中“问题行为学生”的应对方式与处理程序	67
第三章 美国课堂中的“问题行为学生”	80
一、研究方法与过程	80
(一) 研究方法的调整	80
(二) 研究过程	82
二、研究结论	83
(一) 美国教师对中国课堂中“问题行为学生”的基本看法	83
(二) 美国课堂中“问题行为学生”的具体表现与基本特点	87
(三) 美国教师对课堂中“问题行为学生”的应对方式和处理程序	91
第四章 中美课堂中“问题行为学生”的共性分析	101
一、中美课堂中“问题行为学生”的共性	101
二、课堂教学实现学生社会化困境：中美面临的共同问题	106
(一) 学校教育扩张背景下课堂教学实现学生社会化所面临的变化	106
(二) 课堂教学实现学生社会化过程中面临的两大困境	121
(三) 课堂教学实现学生社会化的困境实质	129
第五章 中美课堂中“问题行为学生”的差异分析	133
一、中美课堂中“问题行为学生”的差异	133
(一) 中美课堂中“问题行为学生”的差异表现	133
(二) 中美课堂中“问题行为学生”的差异实质	134
二、中美课堂中“问题行为学生”存在差异的文化分析	137
(一) 伦理型群体取向：中国传统文化视阈下的社会化模式	138
(二) 契约型个体取向：美国文化视阈下的社会化模式	145
三、中国传统文化视阈下社会化模式面临的冲击	154
(一) 纵向传递——中国传统文化遭遇市场经济的冲击	154
(二) 横向传播——中国传统文化遭遇西方文化的挑战	157

第六章 走出课堂教学实现学生社会化的困境	161
一、边界封锁：课堂教学实现学生社会化困境的具体原因	161
二、边界开放：走出课堂教学实现学生社会化困境的可能出路	163
（一）课堂教学知识边界的开放	165
（二）课堂教学社会边界的开放	171
三、有限度地开放边界：建立促进学生社会化的课堂教学	177
（一）拓展教学内容：关注学生的现实生活	178
（二）改变学生参与方式：从接受式参与到互动式参与	181
（三）重塑教师权威：从制度权威到个人权威	184
参考文献	187

导 论

一、研究缘起

(一) 课堂教学是实现学生社会化的重要途径

个体社会化对人类社会有着相当重要的意义。弗罗姆曾指出,“社会化诱导社会成员去做那些要想使社会延续就必须做的事”,是“使社会和文化得以延续的手段”。^① 迪尔凯姆曾指出,我们研究的起点,就是要考察个人人格与社会团结的关系问题。为什么个人变得越自主,他就会越来越依赖社会?为什么在个人不断膨胀的同时,他与社会的联系却越加紧密?尽管这两者看似矛盾,但它们亦步亦趋的活动却是不容反驳的事实。^② 显然,所谓“个人人格与社会团结的关系问题”正是人的社会化问题。教育与人的社会化有着千丝万缕的联系。在人类社会化的早期,教育与社会化是同一的。只是随着社会的发展,工作与生活的不断复杂,各种劳动和技能的专业化程度越来越高,以致教育不能再简单地通过一般的社会化来获得,于是开始有了比较专门化的教育机构——学校。虽然社会的进步使人的社会化方式越来越丰富,但不可否认的是,学校作为正规的教育机构,是青少年学生社会化的重要机制。尤其随着现代社会教育的改革与发展,社会对教育的重视程度越来越高,学生接受学校教育的时间越来越长,学校教育的社会化功能越来越受到人们的关注。美国学者

① Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics [M]. New York: Holt, Rinehat & Winstin. 1947: 144.

② [法] 迪尔凯姆. 社会分工论 [M]. 渠东, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2000: 11.



理查德·D. 范斯科德甚至把学校视为现代社会中第一位的社会化机构。^①

课堂教学是学校组织教育活动的主要形式和学生系统学习法定文化的基本场所。一方面，它是青少年社会化的一个重要场所，当义务教育年限越来越长，学生在课堂中度过的时间也越来越多时，课堂就成为青少年学生社会化的重要“场所”；另一方面，它是学校教育实现人的社会化的重要途径，是实现学生社会化的重要媒介。在学生年幼阶段，课堂教学的重点在于传授基本的文化知识、基本技能以及社会规范；随着年龄的增长，课堂教学的重点旨在形成个体有关文化的系统化的概念体系，并逐渐增加与职业有关的知识技能。但无论哪个阶段，课堂教学都要以促进学生全面自由的发展为根本目的。一般说来，作为学生社会化重要媒介的课堂教学具有以下两个方面的特点：第一，系统性。与其他社会化媒介相比，系统性是课堂教学的首要特点。首先，表现在课堂教学的目标上。课堂教学的最终目标是为了实现学生的社会化，为了实现这一目标，每一次课堂教学都有计划地预设一定目标；其次，课堂教学的系统性体现在学生社会化内容上。课堂教学的具体内容并不是随意安排的，而是根据教学目标、学生的发展阶段和能力水平进行的合理安排；最后，课堂教学的系统性还表现在社会化过程的有序性上，由专门的教师来执行计划、根据学生的特点选择相应的方法教学，保证了课堂教学在实现学生社会化过程中的有条不紊。第二，组织性。课堂教学的社会化实际是一种组织的社会化，而“组织是作为使儿童的能力社会化的环境”^②。对学生社会化而言，课堂教学在个人理性能力培养和发展以及学会在比较大的范围中处理各种人际关系的能力方面，具有一定的优势，因为课堂教学使来自不同背景的年轻一代集合在一起，通过各种互动增加了同龄学生的交往机会。学生在课堂教学过程中可以学到各种社会角色、角色规范和角色期望，还可以了解社会评价的规则和规范，特别是学生在课堂教学中获得的对非个人规则和权威的遵从，这本身是现代社会顺利运行的基础，而且是其他社会化媒介难以提供的。这两个特点使课堂教学在学生的社会化过程中占据了特殊的位置，具有重要的作用，包括促使学生形成系统的文化知识，开发个体的一般智能；形成与主流文化具有一致方向性的系

① [美] 理查德·D. 范斯科德，等. 美国教育基础——社会展望 [M]. 北京师范大学外国教育研究所，译. 北京：教育科学出版社，1984：131.

② [瑞典] T. 胡森. 国际教育百科全书（第八卷）[M]. 中央教育科学研究所比较教育研究室，译. 贵阳：贵州教育出版社，1991：315.

统化的价值观念、政治概念、道德概念体系；在课堂教学中学习和掌握社会规范。因此，课堂教学对于实现学生社会化具有重要的意义。虽然在现代社会中，学生社会化受多方面因素的影响，既包括学生自己的身体、心理、思想以及智力和非智力因素，又包括家庭、社会、同辈群体等其他社会化媒介，但不可否认的是，课堂教学是实现学生社会化的一个非常重要的媒介。

自工业革命以来，学校教育普及逐渐成为一个显而易见的教育事实。社会经济发展与人们对公民权利的日益重视必然要求学校教育从规模上具有一定的群众性和普及性、从结构上具有多种类型和多种层次的特点。更多的学生走进学校，接受年限越来越长的义务教育。以我国为例，1949 年新中国成立之初，社会经济尚未从战争的破坏之中恢复过来，全国学龄儿童入学率仅为 20%，人口中文盲率达到 80% 以上^①。在随后的六十多年里，我国社会经济飞速发展，一方面，国家发展、国际竞争对人才培养的要求越来越高，国家对教育财政投入逐步加大，从 2001 年到 2010 年，我国小学和初中的生均预算内教育事业费分别增长为 91.46% 和 92.61%；另一方面，公民的受教育权利意识不断增强，社会对教育的要求从“有学上”逐步转向“上好学”。这一系列变化的直接结果是学校教育不断发展壮大，越来越多的适龄儿童走进学校。2011 年，全国所有县（市、区）和其他县级行政区划单位、所有省级行政区划单位全部实现“两基”，“两基”人口覆盖率达到 100%，15 岁及以上人口文盲、半文盲率下降到 4.08%，小学净入学率 99.7%，初中阶段毛入学率 100.1%。

科尔曼曾指出，学校教育只是提供一些有利于“成长”的主要活动，而不能提供使青少年“转变为成人”的所有必需条件。所以，课堂教学并不是一个能实现学生社会化的“完全环境”（A Complete Environment），必然存在一些问题。学校教育普遍，并非简单地从规模上促使学校教育具有一定的普及性和群众性，而是要从更深层意义上影响到具体的课堂教学。当越来越多具有不同个性的学生走进课堂，接受时间越来越长的学校教育时，课堂教学本身也必然面临一些新的变化和新的问题，这将直接影响到学生的社会化。因此，一个逻辑的必然结论就是，当越来越多的孩子走进学校，必然会给课堂教学实现学生社会化带来一定的挑战。

① 中华人民共和国教育部. 1949—1999 共和国教育 50 年 [M]. 北京：北京师范大学出版社，1999：1-5.



过程中的问题，必然会表现为有问题的结果。社会化过程中的问题，必然反映为社会化的结果——学生。因此，对学生的分析，尤其是课堂中“问题行为学生”的分析，将有助于明了课堂教学实现学生社会化过程中所存在的问题。埃里克森曾经指出，无论什么类型的学生，“都是社会建构的，而不是简单的由学生个人特征所决定的”^①。作为社会化不完全成功的“问题行为学生”，必然反映了社会化过程中所存在的“问题”。所以，研究课堂中的“问题行为学生”，必然会涉及对课堂教学实现学生社会化过程中所存在问题的探讨。

（二）学生社会化基本条件的变化带来冲击

社会条件与个体条件是个体实现社会化的两个基本条件。社会要为人的社会化提供条件，既包括社会生产方式、社会政治制度和社会意识形态等宏观的社会环境，又包括个人实现社会化的微观社会生活设置，包括教育、文娱、卫生等，这是社会化不可或缺的外在条件。此外，个人自身具有能够进行社会化的物质基础和能力是必要的内在条件，如果个人缺乏一定的天赋生理条件和潜在的能力条件，那么社会化将无从谈起。正是社会条件与个体条件的结合，才使社会化得以展开和进行。

从外在的社会条件来看，一个正常有效的社会化的进行，要求社会文化本身具有一定的稳定性、统一性和有效性。^②因此，要有效实现人的社会化，整个社会文化的发展就应该是有序的，而不是杂乱无章的；应该是整合协调的，而不是矛盾冲突的；应该是对人们思想行为具有较好的指导性和规范性，而不是无效的。如果社会的文化体系和各种行为规范本身都是不稳定的，那么个体将无法很好地内化社会规范和价值观，进而难以调整个人与社会的关系、确定各自的社会位置等。可以说，个体社会化是建立在一个稳定的社会文化的基础之上的，但在今天，这一基础受到了严峻的挑战！

当前的中国正面临着全球化的挑战和冲击，源起于西方的现代化进程在世界范围内的扩展，给中国传统的社会化模式带来了猛烈的冲击；同时，中国社

^① Erickson F. Inclusion into what: Thoughts on the Construction of Learning, Identity and Affiliation in the General Education Classroom [M]. In D. Speece & B. Keogh (Eds.), Research and classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996: 91.

^② 谢维和. 教育活动的社会学分析 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 160.