



现代教育社会学研究丛书
SOCIOLOGY OF EDUCATION

主编 吴康宁

从启蒙者到专业人

中国现代化历程中教师角色演变

刘云杉·著



北京师范大学出版社

选题策划/刘生全
责任编辑/郭兴举 刘生全
封面设计/李葆芬



ISBN 7-303-08165-8



9 787303 081653 >

ISBN 7-303-08165-8/C · 11
定价: 30.00 元

从启蒙者到专业人

中国现代化历程中教师角色演变



 北京师范大学出版社

2006年·北京

图书在版编目 (CIP) 数据

从启蒙者到专业人 / 刘云杉著. —北京: 北京师范大学出版社, 2006

ISBN 7-303-08165-8

I. 从... II. 刘... III. 教师-教育理论-研究
IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 099677 号

北京师范大学出版社出版发行
(北京新街口外大街 19 号 邮政编码: 100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

北京京师印务有限公司印刷 全国新华书店经销
开本: 170mm×230mm 印张: 20 字数: 250 千字

2006 年 9 月第 1 版 2006 年 9 月第 1 次印刷

印数: 1~3 000 册 定价: 30.00 元

总 序

当今时代，变化之快，快得让许多事情迅速成为历史。即便是一些人文社会学科的发展，也不能完全“幸免”。中国大陆教育社会学的发展，或许可视为其中一例。

屈指算来，中国大陆教育社会学自 1979 年重建后的发展，至今已有 20 多年的历史。20 多年中，这门学科经历了许多“大事”，完成了许多“任务”。譬如，从本科教育社会学课程的开设（1982），到全国性教育社会学学术团体的成立（1989），再到《教育社会学简讯》的印发（1991），我们只用了将近 10 年的时间便基本完成了教育社会学的学科制度重建任务；从国外教育社会学成果的译介（1979），到教育社会学重要文选的编辑出版（1989），再到作为高校文科教材的教育社会学教科书的问世（1986），我们只用了不到 10 年的时间便初步完成了教育社会学的学科基本建设工作；从教育社会学方向硕士生的招收（1984），到教育社会学方向博士生的招收（1989）^①，再到教育社会学方向博士后研究人员的招收（1999），我们也只用了 15 年的时间便实现了教育社会学专业人才培养层次的“三级跳”；即便是在研究本身的进展方面，我们也取得了一系列“标志性成果”，实现了两次所谓的“转型”，即：从以学科概论性研究为主、分支领域性研究为辅的阶段，到学科概论性

① 吴康宁：《教育社会学》，人民教育出版社 1998 年版，第 49～50 页；张人杰：《中国大陆教育社会学的 20 年建设》，《华东师范大学学报》（教育科学版），2001（2）。

研究与分支领域性研究并重的阶段，再到以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段^[1]……

这一切，来得似乎都是那样的顺理成章，那样的有条不紊。但笔者作为部分地参与了这一过程的见证人之一，在体验了资料不充、经费不足、队伍不强、体制不活以及文化与意识形态语境的规限等种种困扰之后，却深感其中之艰辛。在这个意义上，我们没有理由不为中国大陆教育社会学重建至今所取得的成绩感到高兴与自豪。^[2]

不过，从另一方面来看，不管我们怎样引以为高兴与自豪，上述成绩都已成为“历史”，更何况不论是人也好、学科也好，都必须不断地使自身成为“历史”，因为发展的最强劲的动力就在于使自身成为“历史”。这样来审视，我们就不能滞留于以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段了，而是应再向前推进一步，明确提出在分支领域性研究中应从以概论性研究为主、具体问题研究为辅转变为以具体问题研究为主、概论性研究为辅。理由至少有三：

第一，中国大陆教育社会学的主要研究对象既不是“国外教育社会学研究”，也不是“外国教育问题”，而是中国大陆自身的教育问题，尽管这些问题可能会含有“普遍性”特征与“全球化”色彩。只有对中国大陆自身的教育问题一个一个地进行具体的、实实在在的研究，并作出真正有说服力的社会学解释，才有可能最终为中国大陆自身的教育决策与教育实践之科学化和合理化提供社会学依据，从而体现出这门学科的终极价值。而所谓有中国特色的、“原创性的”教育社会学理论也只有在这一过程中才有可能逐步形成。不研究自身的教育问题，不用自己的眼睛去看自身的教育问题^[3]，中国大陆教育社会学至多只会成为一种“感西方之迹而生”的“印迹式教育社会学”^[4]。

第二，教育社会学有许多分支领域，经过 20 多年的努力，中国大陆教育社会学已经建立了相当数量的分支领域。对于这些领域来说，今后相当一个时期的主要任务，已不是“关于”这些分支领域的概论性研

究（其研究成果的典型表现形式便是“××社会学”），而是对“划归于”这些分支领域的具体问题的研究。事实上，对于这些具体问题的深入研究，也会反过来增进对于这些分支领域的总体认识，促成对于这些分支领域现有框架的反思。而对于尚未建立的那些分支领域来说，其构建工作似也不宜再千篇一律地采取迄今为止通常所见的先推演整体框架、再研究具体问题的做法，而有必要从研究一个一个的具体问题入手，逐步形成整个分支领域的框架。

第三，上述第二点主要是从教育社会学各分支领域的建立与发展的角度来说的，基于中国大陆教育社会学这门学科的现实水平，通过拓展与深化各分支领域的研究来推动教育社会学整个学科的建设与发展不失为一种可选择的方式。但与此同时，我们也应看到，这种方式并不是唯一的，甚至对于中国大陆教育社会学的今后发展来说也不应当是主要的。其原因便在于，作为教育社会学主要研究对象的具体教育问题本身并非专属于某个特定的“单分支领域”（如“教育文化社会学”“教育变迁社会学”“教师社会学”“学生社会学”等），而是“多分支领域性地”“跨分支领域性地”存在着的。当然，对于这些具体教育问题，不是不可以进行“单分支领域性”的社会学研究，但其研究结果的局限性也是不言而喻的。教育社会学研究的境界不是将各分支领域画地为牢，而是应尽可能将这些分支领域打通，以便对具体教育问题作出“跨分支领域的”“融通的”社会学解释。或许，笔者可将之称为“从强分支领域到弱分支领域”“从有分支领域到无分支领域”的转换。事实上，这绝非是一种“乌托邦式”的学科发展筹划，而是近年来中国大陆教育社会学的研究实践已逐渐显现的一种态势。在这方面，一些青年研究者已经作出了可贵尝试，他们的研究已经突破了特定分支领域的边界。

于是，支持与鼓励对于具体教育问题的实实在在的社会学研究也就显得特别重要了，持续地展示与传播这些研究成果也就很有必要了；于是，便有了编写这套《现代教育社会学研究丛书》并借此推动中国大陆

教育社会学新世纪发展的想法；于是，收入这套丛书的便不是教育社会学各分支领域的“类教材”的概论性著作，而是对于具体教育问题的社会学研究的专著。

感谢北京师范大学课程中心的康长运博士、北京师范大学出版社的刘生全博士！正是他们的理解与热情、耐心与细致，才使得本丛书最终能以较快的速度、较好的面目问世。

吴康宁

2003年1月15日

注释：

〔1〕以学科概论性研究为主、分支领域性研究为辅的阶段可以说始自中国大陆教育社会学的学科重建之时，即20世纪80年代初；学科概论性研究与分支领域性研究并重的阶段大致始于20世纪80年代中后期；以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段则大致始于20世纪90年代中后期，1999年问世的《教育社会学丛书》（鲁洁主编、吴康宁副主编，南京师范大学出版社出版）被视为这一阶段的一个凸显标记。〔张人杰：《中国大陆教育社会学的20年建设》，《华东师范大学学报》（教育科学版），2001（2）〕

〔2〕笔者曾在1992年向加拿大一家教育研究机构提交的报告中明确提到：如果中国学者与西方学者取得同等学术成就的话，那么，中国学者恐怕要比西方学者勤奋得多，也可能聪明得多，因为一般来说中国学者的研究条件远不如西方学者。

〔3〕有一种说法，认为自己的眼睛常常不能敏锐地发现与深刻地剖析自己的问题，因而必须借助于他者的眼睛。而笔者以为，当自己的眼睛不能敏锐地发现与深刻地剖析自己的问题时，确实可以向他者的眼睛求助，但即便是在这种情况下，求助的目的也不应是直接地用他者的眼睛来找寻与审视自己的问题，而应是探究形成自己的“新眼睛”的可能性，何况他者的眼睛究竟是否真正适合于帮助研究者形成自己的“新眼睛”，也不得而知。无论如

何，他者的眼睛代替不了自己的眼睛。最终用来找寻与审视自己的问题的，只能是自己的眼睛。据此判断，近年来中国大陆的不少教育研究其实都并非研究者用自己的眼睛“察看”出来的结果，而是直接用西方学者的眼睛“审读”出来的产物。坦率地讲，这些研究者其实尚未真正形成自己的“新眼睛”，故而这些研究也很难说是一种真正的研究，其起点、过程与结论都颇为可疑。

〔4〕所谓“印迹”，是指一种已成为全球现象的文化影响模式。有学者认为，“今天，我们所熟悉的一切，都具有这种感迹而生的性质。我们的现代学术制度、学术写作方式、学术评价体系，绝大多数都是这么形成的”〔见高建平：《什么样的印迹？》，《读书》，2002（11）〕。

引言：我是一个教育者

一、研究的缘起

1999年，我完成博士学位论文《我是一个受教育者——一个人在制度化的学校中》^①。从制度化学校的内部去寻找“受教育者”的视角与声音——被不断修正并消隐的、“不成问题”的领地，批判性地揭示了制度化教育中种种外在的压迫与内在的压抑。

在其后的博士后研究中，我需要转换视角，从教育者的角度再来审视学校——教育这一制度化的建制是如何搭设的？研究重点不放在学校教育内部，而是从教育者的视角，来看教育与国家、教育与社会的诸种矛盾与紧张。这同样不是一个“去”社会历史情境的大论述^[1]，而是将其置放于中国的现代化历程中，探讨在科举制终结以后，即中国现代教育兴起后，教育——教师^[2]与中国国家的关系是如何建构的？教师的身份^[3]是如何流变的？

这与已有的“教师社会学”（准确地说是关于教师的教育社会学研究）兴趣迥异。已有的研究多是从教学的角度来看教师，也多是对教师进行一些“技术性”的指导，无论是从心理学的角度，还是管理学的角度。

① 刘云杉著：《学校生活社会学》，南京师范大学出版社2000年版；台湾五南图书出版有限公司2005年版。

西方教育社会学对“教师”的关注始于“二战”以后，教师的社会学研究在半个多世纪走过以下阶段：20世纪五六十年代，主要是作为“一种专门职业（profession）的教师”与“社会角色的教师的研究”；六七十年代，主要是关于作为“学生学业成败决定者的教师”的研究；70年代以来则注重“作为受社会所迫者的教师”的研究。90年代，R. 克利弗顿（Rodney A. Clifton）与L. 罗伯特（Lance W. Roberts）发表了《社会学视野中的教师权威》（The Authority of Teachers: A Sociological Perspective, 1990），以“教师权威”拓宽了教师社会学的视野。新近，教师的专业化重新成为热门议题。

我国的教师研究经历了以下历程：20世纪80年代初期，“教师领域”研究主题集中在教师的职业的重要性以及教师职业的修养等课题上；80年代后期，关注主题转移到教师劳动的特殊性、教师职业的地位与教师报酬等方面；90年代后研究的主要焦点为教师职业的工资待遇、职业威信、职业成就等方面。已有的研究体现出以下特征：多在价值层面论述教师的“应是”（ought to be）规范；多在具体操作层面论述教师“如何做”（how to do），更准确地讲是对教师政策的诠释；多从特定角度展现教师的表象而对表象下的问题症结揭示甚少。

本书将权力实践引入研究之中，在福柯化的“panopticon”（全景式监狱）中活跃的有两类人：教育者（教师）与受教育者（学生）。在表层的权力网络中，教师是规训者，学生是被规训者；细究深处，教师既是规训的承担者，更是规训的承受者（类似的句法结构是：Individual, are both producers and products of history）；本研究所分析的教师的权力实践绝非单向的，即教师仅为权力实践的施行者，教师更是权力实践的产物。后者的分析将现实的、具体的教师（规训的承担者）脱身于一定的权力场中，而置放更宽泛的社会、文化与历史背景中，去探究复数的教师或者说是“抽象的”教师的生长史，也就有了权力实践的效果史：成为教师的过程首先是“被规训的过程”。

需要指出的是,无论是“被规训”还是“规训”,教师在“体受”与“实施”权力实践的同时,“权力实践”如同一个结构,超越了具体的行动者,行动者只能服膺于此结构,并将自己整合进结构之中;教师用其“被规训”的实践与“规训”的实践“再生产”着权力实践的逻辑。而这里的权力实践就不再是单薄的教师权力了,如果说“教师权力”是“权力实践”这个剧场中唱戏的主角,而这个剧场的建构,或者说,舞台的背后,是国家权力、文化权力、教育的权力、作为组织的学校权力的综合实践。

二、研究的理论基础

(一) 新教育社会学与批判话语

既有的教育研究传统通常拒绝审问公共学校的政治性,在复制居统治地位的意识形态的同时,又很巧妙地将教学语言“去政治化”了,传统学者认为,学校传递的是客观知识。传统的教学观与课程观中居统治地位的话语是行为观察力效率、知识消费等;研究关心如何提高生产率,对学校的本质探讨更多地为管理专家的兴趣所取代,诸如“投入—产出”、“可预测率”与“成本”这样的术语四处弥散。帕森斯式的学校是经典的社会化之地,培养学生对“共同文化”的忠诚,教会学生必要的技能以立足于社会。其核心旨趣即是如何有效地学习特定的知识,培养相应的道德意识,以便再制既存的社会。最明显的表现就是实证主义话语主导了并还在主导着教育研究、教育政策制订的主流,这类话语将自己局限在机械而狭窄的世界观中,这个世界观从心理学中行为主义的学习理论中借来,努力寻找学习既定知识的有效方式,同时交织着科学管理的逻辑^[4]。它关心学校如何才能达到既定的目标,却很难询问:为什么这一目标有利于这一类社会群体而不利于另一类群体?它关心的是“如何做”这样技术性的问题,却很少询问教育中所交织的知识与权

力、文化与政治这类更深刻的关系。这样所建构的教育，是一个受限制的、甚至是跛足的教育（Henry A. Giroux，1988）。

与传统相对，激进的左翼批判者认为学校绝非一个简单的“工厂”，一旦知识与权力联系在一起，文化与政治就密不可分，学校同时也是一个文化与政治的竞争场所。公共学校很少为劳工阶级与其他受压迫阶级的子弟提供升迁的机会，相反，它是再生产资本主义的生产关系与统治集团的意识形态合法化的强力工具（P. Freire，1970）。批判理论发现了课程与教学中的权力实践，学校不再仅是教化之地，学校中传递与再制着统治集团的文化。学校中的统治文化隐身于选择规则、合法化的特殊语言形式、理性的模式之中。学校不仅培养学生对统治阶级文化的认同与尊重，同时还不断地排斥被支配集团的历史、经验与梦想。激进的学者指出，学校后的国家通过选拔承诺、文凭政策等合法化权力，用特殊的居统治地位的意识形态主宰着学校中的实践。

新教育学应该被建立起来，它起步于对学校中“视为当然”的事实不断地询问与批判。许多学者从不同角度发出不同的声音，一起合奏出20世纪70年代以后波澜起伏的新教育社会学。在这一流派中，排得上名号的有：Michael Young，Basil Bernstein，Raymond Williams所导出的属于知识社会学领域的研究；Stuart Hall，Richard Johnson，Paul Willis，他们所隶属的“当代文化研究中心”（The University of Birmingham's Center for Contemporary Cultural Studies）所展开的年轻人亚文化研究；Apple对教育与权力的研究；Pierre Bourdieu，JeanClaude Passeron的“符号暴力”（Reproduction in Education，Society and Culture）；吉鲁追随批判教育学传统，阐明“意识形态、文化与学校过程”（Ideology，Culture，and the Process of Schooling）；意大利的葛兰西（Antonio Gramsci）、巴西的弗莱雷（Paulo Freire）关于文化与识字的关系，法兰克福学派的批判理论对技术理性的批判，经典的马克思主义以及西方马克思主义，尤其是阿多诺（Theodor Adorno）、霍克海姆（Max Horkheimer）、马尔库

塞 (Herbert Marcuse)、本雅明 (Walter Benjamin) 等人的研究成为重要的思想资源。

(二) 教育政治学与解放话语

激进的批判却不能开出有效的疗救之方, 批判的话语最后搁浅在失望的情绪之中。在批判停止的地方, 解放话语扬起了希望之帆。譬如, 在 Bowles and Gintis 的《资本主义美国的学校教育》中, 学校仅为社会与文化的再制场, 学校完全由统治的逻辑所定义, 教师也仅仅是统治阶级的马前卒。解放话语则强调, 人绝非一个单向的受动者; 人不是内在的、非历史的本质的展开; 人的心智也绝非一个被动的真空式的容器, 可以随意被抛掷于意识形态的既定之网中。相反, 人是一个社会行动者 (social agents), 他有能力转变与生俱来的文化, 也能转变所置身的历史境遇的内涵; 在社会结构与人的行动之间存在着一个辩证的过程, 个人不会屈服于似乎不可避免的传统、将自己制约在“合适”的意识与行为的监狱之中, 他宁愿运用批判性知识改变历史事件的过程。个体, 既是历史的生产者, 也是历史的产物 (H. Giroux, 1988)。

弗莱雷、吉鲁对本研究的框架有着直接的启发。弗莱雷否定教师的“慈母”隐喻, 吉鲁指出教师所扮演的应是批判性知识分子与转换型知识分子。教师首先应迈出的一步就是挑战既存的“真理论域”^[5], 尤其是深受其影响的课程与教学主题。教师应努力承担起转换性知识分子的角色, 而一脱政治中立的伪饰以及神秘化的智力或特殊化的知识包装下的实践之窠臼, 努力践行下述使命: 教学是旨在解放的实践; 学校应是民主的公共空间, 并向一个享有进步价值的共同体复归; 学校还应培植与民主相连的公共话语, 而民主必然指向平等与社会正义。

教学是一种文化政治学, 教学既是社会与历史情境中的建构, 又是社会与伦理的实践。解放的话语认识到: 只要在人的潜力的开放与生命所栖居的文化形式的结构之间还存在着张力, 只要在所是 (to be) 与所应是 (ought to be) 之间还存在着张力, 教育学就不能止步, 解放的教

现代教育社会学研究丛书

育学永远没有终极性的答案，它永远是在不断地“做”中。

弗莱雷对本研究的启示在于：他将批判性的话语（language of critique）与可能性话语（language of possibility）结合起来。在批判话语中，弗莱雷深化了批判理论中的“统治”这一概念。统治不能仅被简约为阶级统治，压迫也没有通则形式；而体现为多种矛盾的关系，譬如，性别、种族、年龄上的差异与歧视。弗莱雷在此拓宽了马克思的分析。在可能性话语中，教育本质勾连着理想，教育致力于建设一个更美好的世界。作为一种理想，教育所言说的文化政治学超越了任何一种特殊政治话语的局限，与解放最深层的社会理论与实践联系在一起。同时，教育（education）的意涵既包括又超越了学校教育（schooling），学校仅为教育发生的一个重要场所，其中的个人不过是特殊社会与教学关系的生产者与生产物。在弗莱雷看来，教育既争取着意义又反抗着权力关系，教育是政治与权力统治下的田野。

三、方法背景

在教育社会学的新发展中，有两个突出的特征，其一，研究问题之于研究者，“make”取代了“take”，即建构研究问题取代了接受研究问题，背后是解释主义取代了自然主义。“take”所获取的是外在的、与己无关的客观事实，求证的是各种变量之间的关系，其后是量的研究与实证主义的传统；“make”所建构的社会事实，关注的是真实性（发现与再现行动者的意义）与建构性（社会行动者对社会世界的解释），其后是质的研究与解释主义的传统。其二，研究者是谁？立场理论开始活跃。教育学科学化努力使研究者成为抽象人，远离行动与实践，建构出一种居高临下的审视态度——教育学这样关切于人及人的实践的学科可以高居于人之上，或远居于人之外吗？并保持所谓中立的立场吗？立场理论中活跃的身份、立场等充满微观政治学色彩的“小概念”开始去

三、方法背景

除经济、阶级这类“大词”(Big Words),其后的个体性、多样性与差异性进而终结着大叙事,后现代理论在教育研究中蔚然兴起——个体人重新回到学科中心。^①

今日的教育学早已不是一个单数一体的范畴,而是一个复数的教育学科群的样式^②,学科的边界被无限地扩大,进而成为一个开放的领域——不同学科背景、不同方法训练,关于教育的开放的论述与实践的领域。因此,立场在此尤为重要,一个研究者选择什么样的立场,与研究对象之间营建何种关系,其后的学科理念,学术操作规则、学术旨趣截然不同。不同立场因此也成为教育学科群内诸学科分界的根本标志。教育研究凸显出四种不同的关系类型:主客关系、传译关系、启蒙关系与分享关系。^⑥

(一) 主客关系

主客关系最基本的假设是研究的价值无涉(value free),研究因而是客观、中立与理性的,“立场”这一概念不存在于此范式之中——在此研究范式看来,教育学科的立场根本就是一个虚假命题。研究者与被研究者均是匿名的,均可以转变为各种可以操作的变量,研究成为一种外在于研究者与研究的程序与技术,以此确保研究的效度与信度。按照布雷岑卡的三分法,此类研究可贴上教育的科学理论标签:研究教育事实,用描述性命题反映教育的一般规律。

需要指出的是,此范式所“对象化”的教育事实,仅为自然事实(物理事实)而非社会事实。它所凭借的方法是19世纪物理学的研究方式,用机械论与决定论,来寻找孤立的对象之间直线性的因果关系。这

^① 参见刘云杉:《国外教育社会学的新发展》,《比较教育研究》,2002年第6期。

^② 参见瞿保奎、唐莹:《教育科学分类:问题与框架》,《教育学文集》,人民教育出版社,1990年版。

样的学术操作排除了对象所处的环境，排除了事件参与者——行动者、行动者的责任、行动者的自由这类词语在此均隐匿不彰。

研究问题由来于外在 (out there)，是等待被发现 (discover, not find) 的事实，因此仅需要 “take”。“Take” (接受) 的对象一定是外在的——与 “你” 无关的事实，因而是客观的事实——任何眼睛看起来都一样。这个 “take” 所针对的是自然事实，准确地说是物理事实，像桌子、凳子一样没有生命的东西。自然主义的传统企图将社会世界等同于自然世界，并将自然科学的研究方法与视角——相关性分析、现场实验、机率大小等等，移植于社会科学的研究之中；用量的方法致力于找到 (既有而非生造的) 人的行为与社会变量之间的关系 “事实”——客观的、外在的事实，寻找超越情境而存在的规律性认识。

研究对象在此已非行动者，而是 “一堆可以被描述、计算，并能互相比较的数据”^① (Ball)， “每个人都被化约化和定型为可以用某几种特征一言蔽之的个体” (Foucault)，均值人——19 世纪以来，常态分布 (normal distribution) 的概念创造出新的社会集体：概率的概念使人相信普遍规律的存在，而普遍规律寄身于多数之间，这个多数所指涉的不是变化多端、分殊各异的具体人，而是人身上可以转化为表浅的、具体且可操作的变量。因此，通过数字的形式，均数成为超乎个体之上 (之外) 的社会集体的表征，进而对个体进行再分类、再塑造的实践——进而，物理的均值人被扩展为道德的均值人，以数学上的平均值观念来规范社会中的道德人与正常人。人的差异性、独特性与内在性均被表浅的、可被观察的指标所取代，无差异、无特色因而统计中常态、道德上

^① Ball: 《管理学：一种道德技术》，参见华勒斯坦等著，刘健苓等译：《学科·知识·权力》，三联书店，1999 年版。