

IS 社会学视野中的教育丛书

吴康宁/主编

国家的限度

“制度化”学校的社会逻辑

庄西真 著

现在，几乎找不到一个没有学校经验的人了，差别只在于在学校里时间的长短、对学校生活体认的深浅程度、学校生活给每个人带来的影响大小。但这是否就意味着我们对司空见惯的学校已经非常了解了？可以肯定地说：不！那么，就尝试着去理解吧！

SOCIOLOGY
OF
EDUCATION

國家行政學院

“國家行政” 學術研討會之回顧

劉鳳翥 文

「國家行政」學術研討會，是國家行政學院主辦的學術研討會，旨在促進國家行政學術研究之交流與合作。自 1998 年創辦以來，已舉辦了多屆研討會，吸引了眾多國內外學者參加。本屆研討會以「國家行政與公共管理」為主題，探討了當前國家行政與公共管理領域的理論與實踐問題。研討會期間，與會學者就相關議題進行了深入探討，並達成了多項共識。本屆研討會的成功舉辦，不僅豐富了國家行政學術研究的內涵，也為促進學術交流與合作提供了重要平台。

國家行政學院
學術研討會

SOCIOLOGY

国家的限度

“制度化”学校的社会逻辑

庄西真 著

EDUCATION



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

国家的限度：“制度化”学校的社会逻辑/庄西真著.
南京：南京师范大学出版社，2006. 11
(社会学视野中的教育丛书)
ISBN 978-7-81101-526-3/G · 1076

I. 国... II. 庄... III. ①学校教育—研究—中国
②教育社会学—研究—中国 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 137322 号

书 名	国家的限度：“制度化”学校的社会逻辑
作 者	庄西真
责任编辑	倪晨娟
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E - mail	nspzbb@njnu.edu.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	扬中市印刷有限公司
开 本	787×960 1/16
印 张	15.5
字 数	262 千
版 次	2006 年 12 月第 1 版 2006 年 12 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-526-3/G · 1076
定 价	27.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

社会学视野中的教育

(代序)

吴康宁

一、学科之眼与学科视野

作为一个日常用语,人们通常是在对“眼睛看到的空间范围”^①的“大小”加以比较的基础上使用“视野”这个词的。比如,对于“全局视野”、“世界视野”、“开阔的视野”的强调或呼吁,总是同对于“局部视野”、“民族视野”、“狭窄的视野”的反思与批评联系在一起的。在这里,涵包更“大”的视野通常被视为要优于涵包相对较“小”的视野,视野的大小往往被视同于目光的长短,甚至被视同于心胸的宽窄,带有明显的褒贬色彩。

这样一种日常用法并不完全适用于学术研究,尤其是很难适用于对学科特性的分析。其原因在于,不同的学科都有其自己的“眼睛”,即所谓“学科之眼”。这些学科之眼本身是自足的,是不依附于其他的学科之眼的,它们相互之间具有不可比性。用这些不同的学科之眼所“看到的空间范围”——亦即所形成的“学科视野”——也就具有了不可比性,无所谓哪个学

^① 现代汉语词典. 商务印书馆, 2005. 1248

科的视野宽,哪个学科的视野窄。

比如,在笔者看来,政治学使用的是“权力”之眼,经济学使用的是“利润”之眼,这便是两种不同的学科之眼。权力之眼看到的是与权力的形成及运作有关的一切现象,如此而构成政治学的学科视野,或曰政治学的空间范围。利润之眼看到的则是与利润的产生及分配有关的一切现象,如此便形成经济学的学科视野,或曰经济学的空间范围。在这两种学科视野——学科的空间范围——中,一个单位、一个地区、一个国家或者整个国际社会都可成为审视对象。在这个意义上,政治学视野与经济学视野便没有宽窄之分。

进一步来看,当政治学与经济学把目光投向同一个单位、同一个地区、同一个国家或者整个国际社会时,各自搜寻的目标是不同的。政治学搜寻的是上述单位、地区、国家乃至国际社会中的“权力”现象,或者说所关注的是这些“空间范围”的政治学层面;经济学搜寻的则是这些单位、地区、国家乃至国际社会中的“利润”现象,或者说所关注的是这些“空间范围”的经济学层面。这样,在不同的学科之眼的审视下,表面上相同的空间范围(群体、地区、国家、国际社会等)实际上便具有了不同的内涵。确切地说,在各自的学科之眼的审视下,不同学科所看到的其实是区别于其他学科的本学科自身的空间范围,或者说形成的是本学科自己的视野。

因此,学科之眼乃是学科赖以相对独立的一个首要条件。这就与人们迄今关于学科相对独立之基本条件的一般观点有了不同。^① 这种一般观点认为,作为一门相对独立的学科,有两个基本条件,即“独特的研究对象”与“独特的研究方法”。^② 将独特的研究对象作为学科相对独立的一个基本条

① 这里所说的“学科相对独立”是从学科的“专业性内涵”的意义上讲的,区别于学科的“形式上建立”。一般来说,一门学科在形式上建立起来的标志主要有:在有关大学普遍设置了本学科课程,成立了本学科的全国性学术团体,出版了本学科的全国性专业刊物(包括非正式出版)等。

② 瞿葆奎与唐莹曾专门论述了学科的根本特征与成熟标志问题,认为:“不管人们从各自角度提出了多少标准,只要是一门学科,其最根本的特征主要体现在两个方面:对象与方法。如果说有第三个方面,则是在此基础上形成的理论体系。学科的命名也概略地出现这样的分布:或以对象命名,或以方法命名。”并认为,“评判一门教育科学分支学科是否成熟,其指标可从两方面看:一是属于‘理论’方面的——对象、方法(即理论体系);一是属于‘实践’方面的——是否有代表人物、著作、学术组织、学术刊物等”。(瞿葆奎、唐莹,《教育科学分类:问题与框架》,瞿葆奎主编:《教育科学分支学科丛书》代序,人民教育出版社1998版)

件似乎也没有什么不可,但有必要指出的是,独特的研究对象并不是凭空产生或任意指定的,而恰恰是用“独特的学科之眼”看出来的结果。也就是说,先于独特的研究对象而存在、比独特的研究对象更基本更重要的条件,乃是独特的学科之眼。至于独特的研究方法,就很难说是学科相对独立的一个基本条件了,因为在学科发展的当今时代,可以说已经没有任何一种研究方法是哪个学科的专利了。现在当我们说“××学科的研究方法”时,其含义并不是指这些研究方法就是该学科所特有的,而是说该学科可以运用这些研究方法。

用学科之眼这一首要条件来衡量,如今被列入我国学科制度框架中的许多学科——譬如“××教育学”之类——就很难称之为相对独立的学科了,因为这些学科并没有自己的学科之眼,其学科名称所标示的其实只是一个问题域,是对该问题域的基于任何学科(如哲学、心理学、社会学、政治学、经济学、人类学等)的研究的总称。这些学科之所以被列入所谓的“学科目录”,被视为独立学科,主要不是根据“学科之眼”这一学科相对独立的首要条件,而是基于国家对整个学术研究队伍进行制度管理的需要,基于向在这种制度管理的作用下被激发、被放大的专职研究人员配置研究资源的需要。对于这一现象,就需要从科学社会学或知识社会学角度另文分析了。

与此同时有必要指出的是,尽管学科之眼是学科相对独立的首要条件,但就某一特定的人文社会学科而言,在其学科之眼的问题上,研究者们未必能形成共识。至少从迄今为止的人文社会学科发展史来看,我们尚未见有任何一个学科的研究者们在该学科的学科之眼问题上形成真正的共识。这是因为,不同研究者在其生活经历、价值取向、利益寻求、知识积累及能力特征等因素的综合作用下,对于特定学科确立了自己的学科观,从而形成了自己的学科之眼。前面提到的“权力”与“利润”,便是笔者认为的政治学与经济学分别应具有学科之眼,换为其他研究者,也许会将“秩序”与“生产”或者其他核心范畴分别视为政治学与经济学的学科之眼。对于学科之眼的不同观点,当然无法通过投票表决或权威认定的方式来强求思想上的统一,只能通过交流与论辩,求得认识上的沟通与相互理解。倘若硬要学科的所有研究者均使用完全相同的学科之眼,采用完全相同的研究方式,则这种学科之眼与研究方式也就在实际上被意识形态化了,也就离其终结之时为之不远了。

二、社会学的学科之眼与学科视野

那么,什么是社会学的学科之眼?沿用上面的逻辑,确切地讲:什么是笔者所认为的社会学的学科之眼?

没有比较就没有鉴别。学科之眼既然是将一个学科同其他学科相区别的首要条件,那么,认识与确定一个学科的学科之眼的合理方式,就是把它同其他学科的学科之眼相比较。这里,我们不妨将社会学的学科之眼同哲学的学科之眼稍加比较。^①

哲学的学科之眼是“人类幸福”。用这种学科之眼来审视,哲学所看到的便既不是特定的有名有姓的具体个人,诸如张三、李四、王五等等;也不是具有相同的社会或文化特征的各种具体的人群,诸如政治精英、高级白领、下岗工人、农民工等等;而是整个人类意义上的、“大写的人”,是这种意义上的人的生活幸福问题。如此而形成的哲学视野中,自然也就包括了以人类幸福为核心的一系列范畴,诸如人的天性、人的意义、人的理想、人的潜能、人的价值等等。哲学家们殚思竭虑,力图为人类寻觅精神家园,建立理想世界。至于他们想要寻觅的究竟是什么样的精神家园,所欲建立的究竟是什么样的理想世界,则因哲学家个人而异。

与之不同,社会学的学科之眼是“社会平等”。用这种学科之眼来审视,社会学所看到的就既不是特定的有名有姓的具体个人,也不是整个人类意义上的人、大写的人,而是具有相同的社会或文化特征的各种人群——这些人群在社会的阶层结构与文化场域中处于一定位置——是这些人群之间的平等问题。如此而形成的社会学视野中,便包括了以社会平等为核心的一系列范畴,诸如社会结构、社会分层、社会流动、社会建构、社会变迁等等。

社会学并不否认对于整个人类幸福的追求,不否认对于每一个人的幸福生活的追求,但社会学更关注社会中的那些被忽视、被轻视、被歧视、被鄙视的人群——“社会处境不利人群”、“弱势人群”——的价值、尊严及机会问题,因为倘若这些弱势人群的价值、尊严及机会问题得不到保障,那么,所谓每一个人的幸福生活便是一句空话,所谓的整个人类的幸福更是无从谈起。

这样,对于不同人群的“比较”也就成了社会学研究所惯常使用的一种

^① 吴康宁. 通向根基与转向: 哲学视角与社会学视角的比较. 《教育参考》, 2004(5).

基本方式。由于社会学往往希望通过研究来揭示不同人群之间的差异,尤其是可能会导致社会不公的等级差异,因而作为社会学之比较对象的人群——包括作为人群之制度化形式的“组织”、作为人群之集聚地的“区域”——便常常是处于“两极”位置的,如“政治精英”与“普通大众”,“富人”与“穷人”,“男性”与“女性”等;或者是处于不同层级的人群,如“高收入人群”、“中等收入人群”与“低收入人群”,“发达地区”、“一般地区”与“贫困地区”,“优生”、“中等生”、“差等生”等。

于是,完整的学理意义上的社会学研究一般应涵盖三个层面。

一是揭示人群之间的等级差异。从某种意义上讲,在社会学研究中,作为比较之对象的不同人群的确定本身,乃是研究者进行假设的一种结果。这个假设便是:存在着根据某种标准而区分的不同人群,这些人群之间可能存在着某些社会不平等。譬如,研究者可以根据经济收入的水平,设想如今社会成员已分化为富人、非富非穷者及穷人这三大经济阶层,然后通过量化与质性两种研究方式,弄清这三大经济阶层的比例、贫富差异程度以及同其生活状况、教育机会、社会参与等之间的关联。

二是查询社会产品的人群属性。在揭示了人群之间的等级差异之后,可以跟进查询相关社会产品的人群属性。这里所说的“社会产品”包括制度、政策、知识、活动等。社会学经常要问:某一特定的社会产品对谁有利?或对谁更有利?其真实的人群属性是什么?之所以要问这样的问题,是因为在任何一个社会中,真正造福于“所有社会成员”的社会产品(不论是制度、政策,还是知识、活动)都微乎其微,许多社会产品往往都只是有利于“部分社会成员”,或更有利于部分社会成员。当然,这里所说的部分社会成员有时指的是“大部分社会成员”。但即便如此,也意味着这些社会产品对小部分社会成员不利或相对不利,从而在实际上不属于这部分社会成员。可是,在社会舆论中,在人们的日常生活中,这样的社会产品通常仍然会被说成是全社会的,人们通常也就不假思索地接受了。其结果,这些社会产品也就在具有了合法性的同时,仿佛也具有了合理性,成了一种不言自明的前提性社会事实。社会学则对此发出疑问:这些社会产品果真是全社会的吗?它们会否实际上是某个或某些特定人群的谋利品呢?由此,一系列发问也就随之产生。譬如,“医疗制度:谁的制度?”“税收政策:谁的政策?”“市政建设:谁的建设?”等等。这种“谁的”式发问,也可以说是社会学的一种基本发问。

三是探询人群属性的社会建构。在查明特定社会产品的人群属性之

后,社会学要进一步探询具有特定人群属性的社会产品——也可理解为某种特定的社会状况——究竟是怎样形成的。准确地说,这些社会产品究竟是怎样被社会地建构出来的?① 社会学要摸清其来龙去脉,理清其各种关系的关联纠葛。更重要的是,在此基础上尽可能发现、提示或明确指出在这一社会建构过程中起主要作用的角色、力量或因素,以便为社会产品的改造提供社会学依据。

三、社会学视野中的教育

以“社会平等”这一学科之眼来审视教育,所看到的便是影响着教育、发生在教育及受制于教育的各种各样的公平问题。②

所谓“影响着教育的社会平等”,指的是“教育前的社会平等”,亦即狭义的教育机会均等问题。诸如义务教育阶段辍学率的地区差异、性别不平等对农村女童入学机会的影响、家庭经济状况与考生高考志愿选择之间的关系等,即属此类。有些问题表面上看似与社会平等并无多少关联,而是更多地关系到惠及或损及所有社会成员的问题,但在“社会平等”这一学科之眼的审视下,结论可能会恰恰相反,或者至少会揭示出同时也关涉到社会平等等问题。比如,近十年来,尤其是上个世纪末以来,我国高等教育的规模取得了巨大发展,按照美国教育社会学家马丁·特罗(Martin Trow)提出的标准③,从精英化阶段(高等教育毛入学率在15%以下)迅速跨进了大众

① 高水红。“谁的”与“何以可能”——教育社会学研究的两种知识学设问。《南阳师范学院学报》(社会科学版),2004(10)

② 这一观点由托尔斯顿·胡森(Torsten Husen)对教育机会平等之涵义的归类衍生、拓展而来。胡森认为:“就个体而言,‘平等’可以有下述三个涵义:第一,‘平等’首先可以指个体的起点;第二,‘平等’也可以指中介性的阶段;第三,‘平等’还可以指最后的目标,或者是指这三方面的综合。”(托尔斯顿·胡森:《平等——学校和社会政策的目标》,张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1989年版,第194~195页。)即所谓教育机会的起点平等、过程平等、结果平等。

③ Martin Trow. Problem in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

化阶段(高等教育毛入学率 15%~50%)^①。按照通常的审视方式,这无疑是社会进步、教育兴旺的极大成果,是教育前的社会平等之重要标志。但若是社会学来研究这一过程,则会在承认其发展成果的同时,还会至少审视两个基本问题:一是大众化阶段中未能享受高等教育机会的人群的社会处境,二是大众化阶段中享受到高等教育机会的人群的社会处境。

审视“大众化阶段中未能享受高等教育机会的人群的社会处境”这一问题,便可能会询问:既然大众化阶段中未能享受高等教育机会者的比例远远低于精英化阶段,且随着教育的发展,适龄青年中这部分人的比例逐步减少,而享受到高等教育机会者的比例逐步增加,那么,与精英化阶段中的同类人群相比,大众化阶段中未能享受高等教育机会的人群的失落感、不满感乃至相对被剥夺感是否会更强?

与之相关联,社会学便可研究一系列问题,诸如大众化阶段高等教育机会的地区差异、性别差异、阶层差异等。譬如,以地区差异问题为例。尽管我国高等教育毛入学率在 2002 年便已达到 15%,从所谓的精英化阶段跨进了大众化阶段,但这只是一种“平均水平”。在当年,上海的高等教育毛入学率已达 51%,而云南却只有 8.64%,只略高于全国平均水平的一半,仅为上海的六分之一。2004 年,全国高等教育毛入学率为 19%,但上海已达 55%,几近全国平均水平的三倍,进入到所谓的“普及化阶段”(50%以上),而云南却还只有 11.20%,仍只略高于全国平均水平的一半,仅为上海的五分之一。这种地区差异在“社会平等”的层面上究竟导致了什么?除了经济因素之外,这种地区差异的形成是否还有“社会”方面的原因?诸如此类的问题便成为社会学审视“高等教育规模迅速发展”这一“总体平均现象”时的关注重心。

审视“大众化阶段中享受到高等教育机会的人群的社会处境”这一问题,则可能会发现,随着有机会享受高等教育者的比例不断增加,来自贫困家庭乃至极度贫困家庭的大学生人数也不断增加。这些学生的父母为了改变家庭的贫困境遇,通常都是不得不高筑债台甚至倾家荡产来供子女上大学的,这就至少会导致两个困境:一是家庭的困境。家庭因供子女上大学而变得更加贫穷,且子女大学毕业后是否就一定能够改变家庭贫困境遇,尚不得

^① 1996 年我国高等教育毛入学率仅为 6%,1999 年便增至 10.5%,2002 年则增至 15%,进入大众化阶段,2004 年为 19%,2005 年则达 21%,为 1996 年的 3.5 倍。此速度在世界高等教育发展史上迄今未有。

而知。二是学生的困境。贫困学生因家庭无法为自己提供经济支援而不得不放弃需要支付经费的诸多享用资源、参加活动、参与竞争的机会,甚至不得不将日常生活费用降低到几乎难以维持正常营养标准所要求的水平。他们同家庭经济条件宽裕的学生相比,生活上有天壤之别,以致于构成了校园中的“穷人”与“富人”两个阶层。这种状况很容易导致贫困学生产生自卑、封闭、焦虑、不满乃至愤恨的心理。这意味着,对于贫困学生及其家庭而言,上学的结果往往会使原先的“一个贫困”(家庭生活贫困)分解并扩展成“两个贫困”(家庭生活贫困与子女在校生活贫困),由原先的“一种贫困”(经济贫困)变成“两种贫困”(经济贫困与心理贫困)。于是,上学的代价问题、大学生及其家庭的社会分层问题等,便成为社会学审视“享受到高等教育机会者日益增多”这一“社会进步现象”时的关注重心。

所谓“发生在教育的社会平等”,指的是“教育中的社会平等”。教育是整个社会场域中的一种成分、一种力量,同时其自身也是一个复杂的社会场域。这个场域中同样存在着利益诉求、角色期待及文化特性各异的种种人群。譬如,在学校中就有管理者与教师、主科教师与副科教师、优秀教师与普通教师、教师与学生、成绩优生与成绩差生、干部学生与群众学生等各种各样的人群。在社会学看来,这些不同人群虽然在同一个学校里工作着、学习着、生活着,但学校“给予”他们的资源与奖惩是不一样的,他们从学校所“获得”的物质资源与文化体验也是极不相同的。这样来看,譬如说同一所学校、同一个课堂对于成绩优生与成绩差生、干部学生与群众学生来说,便具有了不同的文化意涵与社会标识。所谓“同一个学校”、“同一个课堂”,其实只是从表面上、制度上、形式上来说的,确切地讲,不同的学生人群实际上是在对他们而言文化及社会价值各不相同的学校与课堂中学习着、生活着。成绩差生及群众学生在学校中的失落感、不满感及被剥夺感总体上通常会强于成绩优生及干部学生。事实上,在社会学视野中,教育过程中实际运作的几乎所有范畴,包括教育目标、教育制度、教育政策、教育组织、教育内容、教育方法等,都有一个人群属性问题以及与之相伴的社会平等问题,都有必要首先审察这些范畴的人群属性——包括单一的人群属性与复杂的人群属性——并继而察询导致形成这种属性的原因。

所谓“受制于教育的社会平等”,指的是“教育后的社会平等”。这是用社会学的学科之眼对于教育之社会功能的审视。过去我们在论述教育的社会功能时,通常会列举出教育有促进(或阻碍)社会的政治、经济与文化发展的功能,促进(或阻碍)个体社会化的功能等等,这些论述也许并没有错,但

仅此尚难称之为到位的社会学认识。社会学对于教育之社会功能的认识,最终要揭示出教育对于受教育者接受教育之后所获社会地位的影响,以及对于与之相伴的社会结构及社会平等状况的影响。由于在社会结构中处于不同层次的人群在参与活动(包括各种决策活动)、占有资源、获得机会及谋取利益等方面往往会存有诸多差异乃至相当的不平等,而教育可能是导致形成这种状况的重要原因,因而,教育便既可能是减少或消除社会不平等的途径,也可能反而会成为增加或放大社会不平等的因素,或者可能是在减少与消除某些社会不平等的同时,又造成新的社会不平等。这些因教育的作用而导致产生的社会不平等可称之为“教源性社会不平等”。

与此同时,在我国,由于高等教育发展与行业需要之间的严重的结构性失衡,大众化阶段中大学毕业生的就业问题日趋明显,日趋普遍,从而逐步形成了一个高文化层次的新失业群体。这样,这个群体便不仅没有能够如其本人及家长所期待的那样改变家庭命运,或增进家庭幸福,反而导致家庭雪上加霜,或使家庭生活蒙上阴影。这就很容易导致这部分人也产生失落感、不满感乃至被剥夺感,并因此而成为新的社会不稳定因素。

可以这么说,在整个教育领域中,社会平等问题几乎无处不在。从宏观的教育制度、教育政策,中观的教育管理、教育组织、直到微观的教育内容、教育方法等,都与社会平等问题有密切关联,或者说,都可以通向社会平等问题。当然,这并不意味着研究者在对教育进行社会学审视时,其言说与论著张口闭口都是“社会平等”这个词,而是说,其研究之出发点与归宿点、其所论述的问题之要害,都可归结到影响着教育、发生在教育或受制于教育的社会平等问题上来。

本文所述只是笔者的学科观、社会学观及教育社会学观(因比较的缘故也连带涉及了政治学、经济学、哲学的学科观)。妥当与否,有待读者批评。事实上,即使是笔者自己,对于学科、社会学及教育社会学的认识也经历了一个过程,这种认识过程也还会再延续下去。

目 录

社会学视野中的教育(代序)/吴康宁

导论 001

第一节 研究问题的缘起 001

一、一个人的学校生活史 001

二、学校的重要性 007

第二节 理论资源 012

一、相关研究述评 012

二、与学校行为有关的几个命题 031

第三节 分析框架及行文顺序 033

一、学校、国家和社会之间的关系 033

二、关系网络(社会结构)与学校 035

三、本书的结构 036

第一章 研究方法 037

第一节 学校的个案研究 038

第二节 学校的类型研究 043

第三节 学校研究中的资料搜集方法 045

一、参与观察 046

二、深度访谈 046

三、文献分析 048

第二章 社会背景 049

第一节 “总体性社会”的特点 050

- 一、“总体性社会”中的资源分布 050
- 二、“总体性社会”中的国家—社会关系 052
- 三、“总体性社会”中的农村教育 055

第二节 “后总体性社会”的特点 057

- 一、“后总体性社会”中的资源分布 057
- 二、“后总体性社会”中的国家—社会关系 059
- 三、“后总体性社会”中的乡村社会 061

第三章 学校行为诸面相——以山东省 JN 县莲花中学为例 066

第一节 学校是什么 066

第二节 莲花中学所在县、镇的大致情况与教育沿革 075

第三节 莲花中学 085

- 一、学校坐落与空间 090
- 二、学校行政架构 093
- 三、学校的干部 096
- 四、学校教师的“乡亲化”现象 099
- 五、学校的规章制度 109
- 六、学校召开的会议种类 113
- 七、学校边界及成员的生活半径 115
- 八、学校内部的分化与流动 120
- 九、学校成员的角色及其社会关系“初级化”现象 124
- 十、学校与国家 128
- 十一、学校与社会 131

第四章 学校行为的动力:资源、权力和利益表达 138

- 第一节 资源、权力和利益表达的概念 139
- 一、社会资源 139
 - 二、社会资源配置的三种方式 141
 - 三、权力 142
 - 四、利益表达 148
- 第二节 学校及其成员与资源、权力和利益表达 149
- 一、学校与资源 150
 - 二、校长的资源与权力 158
 - 三、教师的资源与权力 160
- 第三节 学校自主性 169
- 一、学校自主性的含义 170
 - 二、学校自主性兴起的原因 172
 - 三、学校的“有限自由”和“无限受令” 174

第五章 学校行为的机制 176

- 第一节 学校中的“拟差序格局” 178
- 一、对“差序格局”的再认识 178
 - 二、基于“拟差序格局”的学校成员分类 181
- 第二节 学校在科层结构中的行为机制 188
- 第三节 学校在关系网络结构中的行为机制 193
- 第四节 学校在派系结构中的行为机制 198
- 第五节 学校成员对科层机制和关系网络机制的双重认可 203
- 第六节 学校行政人员的“惯习” 205
- 一、学校场域及学校行政人员的“惯习” 207
 - 二、学校行政结构与行政人员言行分析 211
 - 三、学校行政人员“惯习”的形成原因 215

结语 218

参考文献 224

后记 233

导 论

任何一项研究都面临着三个不得不回答的问题。这三个问题分别是：为什么要研究？研究什么？如何研究？这通常是人们面对一个认识对象的思维路径：人们先是急于知道“它是什么”，继而在感触之余，便要追问“它为什么是这样”，而在对其来龙去脉有所了解之后，就不仅会对“它是什么”的理解更进一步，并且在这一“我思故我在”的心路历程中对“我是什么”也会有更深入的理解，更能把握自己生存的样态。我们认为这也应当成为学校社会学研究的主要思路。

第一节 研究问题的缘起

一、一个人的学校生活史

随着教育的普及，还有谁没有经历过学校生活呢？又有谁能否认学校的生活经历对他（她）的影响呢？当然每个人对学校影响的认识和理解有所不同，有的深刻、有的肤浅；有的赞成、有的反对；有的感激、有的痛恨；有的高兴、有的失意；有的宽容、有的褊狭；有的详细、有的简略；有的甜蜜、有的酸涩；有的收获、有的失去……不一而足。可以说大多数人都有一段或长或短的学校生活史，它们既有个性，又有共性。下面叙述的是作为学校成员（或学生、或教师）的我的学校生活史。

我出生在一个农民家庭，祖上都是农民，所有亲戚也全都是农民。童年