

学校社会学 (第2版)

当代教育理论译丛

钟启泉 赵中建 丛书主编

玛丽·杜里-柏拉 著

阿涅斯·冯·让丹

汪凌 译

Sociologie

de l'école

(Second Edition)



**SOCIOLOGIE
DE L'ÉCOLE
(Second Edition)**



华东师范大学出版社

钟启泉 赵中建 丛书主编

玛丽·杜里-柏拉 著
阿涅斯·冯·让丹
汪凌 译

学校社会学 (第2版)

当代教育理论译丛

**SOCIOLOGIE
DE L'ÉCOLE
(Second Edition)**

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校社会学/(法)杜里-柏拉,(法)让丹著;汪凌译. —上海:华东师范大学出版社,2001. 11

ISBN 7-5617-2773-9

I. 学... II. ①杜...②让...③汪... III. 教育社会学 IV. G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 076582 号

当代教育理论译丛

学校社会学(第2版)

著者 玛丽·杜里-柏拉
阿里斯·冯·让丹

译者 汪凌

丛书组稿 教育心理策划部

责任编辑 张捷

责任校对 黄清根

封面设计 高山

版式设计 蒋克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

传真 021-62860410

http: //www. ecnupress. com. cn

社址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印刷者 华东师范大学印刷厂

开本 787 × 960 16 开

印张 18

字数 251 千字

版次 2001 年 11 月第一版

印次 2001 年 11 月第一次

印数 1-6 000

书号 ISBN 7-5617-2773-9/G·1352

定价 26.00 元

出版人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

期限表

当代教育理论译丛

丛书主编：钟启泉 赵中建

选编委员（以姓氏笔画为序）

王斌华 石伟平 朱杰人 阮光页

吴 钢 张 华 金 勇 高 文

崔运潮

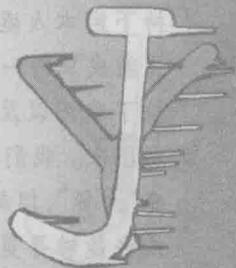
代总序

作别“罐装” 走近真实

(代总序)

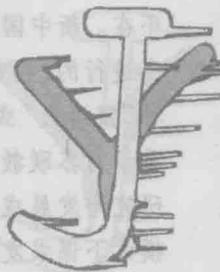
罐装技术尽管在野蛮的战争背景中生成，但这种技术的出现却为人类的物质生活带来了极大的便利。于是，我们便一度生活在“罐装”的时代。在这个时代里，人们不仅可以随时随地地享用几乎所有经过防腐处理的食物和饮料，而且可以随时随地地欣赏那些能够永久“储存”的各种艺术品。但是，在人们享受着“罐装”技术的泛化所带来的无限便利的同时，却逐渐发现原来这些被封装起来的食物都已失去了原初的味道和色彩，那些鲜活的或朴素的东西已经离我们远去。于是，幡然醒悟了的人们慨叹原来自己生活在一个已被人为改造过的不真实的世界，并开始大声疾呼“还我原初的色彩，还我鲜活的世界”。后现代思潮中对现实世界的这种剖析尽管不会使罐装技术以及泛化了的罐装技术从我们的生活中消失或者减弱，因为这种技术对现时代人们的生活毕竟是不可或缺的，但它至少通过对真实涵义的诠释告诫人们在变异了的世界里难觅真实，所谓真实的事物就是那些常见于我们周围且未被“罐装”过的东西。

其实，那些被变异了的真实的东西不仅在人们的现实生活中出现，在科学研究领域中这种经由“罐装”所造成的真实的扭曲同样无处不在。新中国教育学理论体系的构建是在充分学习苏联教育学的基础上进行的，由此所形成的教育学体系明显地带有“凯洛夫”的印痕。这种“凯洛夫”式的教育学一经形成便经久不衰，因为长期以来我们只注重了对苏联教育学模式的学习和发展，忽视了对世界其他国家教育学研究与发展成果的全面了解和借鉴，从而导致我国的教育学只在一种模式下谋求发展，人们只在一种视界里构造着承袭了“凯洛夫”基因的



中国的教育学。这种教育学的模式和体系对我国教育学发展所产生的影响是深刻而深远的，它不仅使人们习惯于用“凯洛夫式”的模式构筑中国教育理论的大厦，而且也使人们习惯于用“凯洛夫式”的目光审视几乎所有外来的思想和理论，并以此为准则改造那些试图接受的思想 and 理论。于是，那些被肢解和重新组装后展示出来的教育学的“舶来品”尽管还贴着原有的标签，但实质上却已被彻底地变异了。这些被改造过的“舶来品”或许能够符合我国教育思想和理论发展的需要，但其被“罐装”的本质却是毋庸置疑的，因为这些所谓的“舶来品”已经失去了其原有的意蕴。如果说，罐装食品尚能部分保留其原有品质的话，那么，经由“凯洛夫模式”诠释的教育学的“舶来品”的内涵则几乎消失殆尽。教育学发展的路径应是多元的，而非单一的，因为教育理念、价值、模式和方法的多元性是教育学的生命之源，而达成这种多元性的有效方式便是作别“罐装”模式，全真、全面地接触和赏析世界教育学的图景，进而转变我们沿袭已久的价值标准、思维定势和惯用模式。其实，在此方面我国教育学界的许多专家和学者已经达成了共识，并收获了一定的成果，而这些成果所产生的潜移默化的作用已经开始表露出来。为了进一步使世界教育学走进我国，也为了使我国更多地了解和撷取世界教育学发展的新成果，我们组成了这个委员会，以为此尽些微薄之力，于是便有了这套“当代教育理论译丛”。

如果说，我们已经熟知了世界教育学早期发展成果的话，那么在世界当代教育学发展的成果中还有许多让我们感到遥远和陌生的东西。其实，每一个国家和地区教育学的研究和发展都有其独特的、极富参考和借鉴价值的内涵存在，这对每一个国家和地区教育学的发展都是一份宝贵的财富，享有这些财富自然是我们的共同愿望，“当代教育理论译丛”由此孕育而生。该丛书是在华东师范大学出版社的大力支持下由本人盛邀诸多有志于此的学界同仁开辟的展示世界教育学发展新成果的一个窗口。通过这个窗口，我们将来自于欧美、亚洲、非洲、拉丁美洲以及大洋洲的教育学研究与发展的新成果以翻译的方式展现出来。我们不敢说这是正在努力的同仁们为我国教育学界奉献的一套“大餐”，但却希冀它能够成为风味各异的“地方佳肴”。在这里，我们或许能够寻觅到他山之石的熠熠光辉，或许能够获得些许启发和灵



感,等等。无论我们从中得到的究竟是什么以及程度有多大,可以相信的是,我们都能感受到外来文化的那种真实和鲜活,而这正是编撰该丛书的初衷之所在。告别“罐装”,走进真实,但愿这种希冀能够心如所愿。当然,美好的希冀或许在我们现实的选编和翻译水平面前存在着些许不尽如人意之处,在此恳望学界同仁匡正。

是为序。

钟启泉

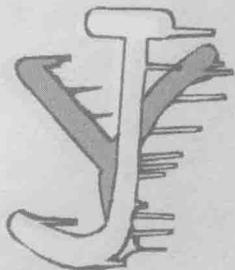
辛巳年初夏于上海

正如本书序言中所指出的那样,这本书于1984年由作者初任法国大学社会学社会学的学生,原为一篇文章,也是为所有愿意了解这个国家学校教育状况(情况)和焦点问题的读者而写的。本书以报告的形式,采用非正式读者可以理解的语言,总结了人们在20世纪末所认识的有关教育政策、学生的学业生涯和职业进入、学校的地方空间的整合、教育专家和不同群体(教育专业人员、家长、学生)在学校中的互识等方面的信息。对于中国读者来说,本书最直接的意义在于可以帮助他们从社会学研究的角度了解当前中国学校。

对于希望提高对本国学校教育体制的分析能力的中国社会学或社会学专业学生或教师来说,这本书不是没有意义的!从很多方面来说,很可能就是这种情况:首先,在历次国家、省级学校按照各种条件的形式运作,但是社会赋予学校的一般功能是一致的,都是按照涂尔干(Durkheim, E.)所差别提出的两种,也就是整合和分化。学校教育由此表明自己真正的意义。教育有明确地定,如资源分配和再分配、学校在领域上的组织和分布等,都是所有国家有待解决的问题。

再者说,只要研究和现实生活进入要求个人有在学校要获取的能力(不同国家程度不同,可是随经济的变化,这种倾向不断增强),那么对于家长们让孩子在学校竞争中争得最好“席位”的家庭来说,教育是关键问题。一旦这些家庭本身接受过或多或少教育或拥有不同的物质资源,那么将出现社会不平等,并将影响课堂和学校的日常生活。

某些法国理论家,如布迪厄(Bourdieu, P.)和巴斯德(Passeron,



中译本序

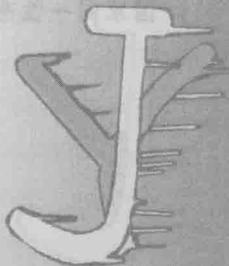
中译本序

正如本书引言中所指出的那样，这本关于学校的著作最初是为法国大学里学习社会学的学生，更广一些来说，也是为所有那些希望了解这个国家学校教育体制运作(情况)和焦点问题的读者而写的。本书以综合的形式，采用大多数读者都可以理解的语言，介绍了人们在20世纪末所认识的有关教育政策、学生的学业生涯和职业插入、学校对地方空间的整合、教育内容和不同群体(教育专业人员、家长、学生)在学校中的互动等方面的信息。对于中国读者来说，本书最直接的意义在于可以帮助他们从社会学研究的视角了解当前的法国学校。

对于希望提高对本国学校教育体制的分析能力的中国社会学家、社会学专业学生或教师来说，这难道不是同样有意义吗？从很多方面来说，很可能就是这种情况。首先，在所有国家，虽然学校按照各种各样的形态运作，但是社会赋予学校的一般功能是相似的，都是围绕着涂尔干(Durkheim, E.)所鉴别提出的两极，也就是整合和分化。学校教育由此看到自己肩负的重任。教育内容的确定、师资培训和招聘、学校在地域上的组织和分布等，都是所有国家有待解决的问题。

再者说，只要职业和社会生活插入要求个人有在学校里汲取的能力(不同国家程度不同，可是随着经济的发展，这种倾向不断增强)，那么对于将努力让子女在学业竞争中挣得最好“席位”的家庭来说，教育是关键问题。一旦这些家庭本身接受过或多或少的教育或拥有不同的物质可能，那么将出现社会不平等，并将影响课堂和学校的日常生活。

某些法国理论家，如布迪厄(Bourdieu, P.)和巴斯隆(Passeron,



J.-C.) 甚至认为学校的主要职能就在于再生产社会中既存的社会不平等。他们认为,教育大纲、教师的教学实践和学校的运作方式都对那些家庭文化接近学校文化的“遗产继承者”有利。不过这并不是一个放之四海皆准的规则。读者们在本书中将看到,有些研究表明在某些经济欠发达国家,学业成功的社会不平等不如法国等西方国家这样强烈。尽管如此,在那些生活中和家庭之间存在不平等的国家,儿童的学业生涯中不带有(这些)痕迹会令人惊讶万分。因此,这个问题具有相当普遍的意义。

最后,鉴于教育肩负的重任,所有国家都努力尽可能好地引导教育体制的发展方向。随着初等教育以及中等教育(不同程度)的普及,教育体制变得极其庞大、复杂和官僚化。法国仍然采用传统的国家通过政治命令(如提高青年人的教育水平或学校的民主化等)“从上面”引导的、非常中央集权化的体制,这在欧洲有些不入主流。然而,随着一场欧洲甚至世界性的运动,我们看到当前在法国出现了地方分权,决策权部分转移给地方行政和权力机构以及学校。对教育体制的调整已经逐步摆脱了一种目的和程序的规范控制,转而更注重结果。

这些问题在所有国家都提了出来,何况国际组织的影响日隆以及不同国家专家更密集的交流,加速了人们对这些教育发展问题的认识。不过,如果说我们可以如此观察到国际上教育言论和机制大同小异,而国家的文化和管理传统,以及各个国家在某一历史时刻具体的政治和经济形势对教育政策的修正却仍然有重要作用。

上面提出了各国之间相互借用研究成果的可能性和某些要素,最后我们希望这本书的中译本成为法国和中国致力于分析教育现实发展的研究人员之间进行富有成果的对话的第一步。中国和法国有很大差异,但是这两个国家都有源远流长的学术传统,而这一传统对维护国家同一性有主要作用。

玛丽·杜里-柏拉 阿涅斯·昂里奥-冯·让丹

2001年4月于巴黎



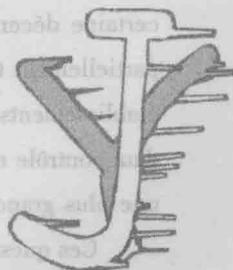
Préface à l'édition chinoise de Sociologie de l'école

Ce livre sur l'école a été initialement conçu, comme l'indique son introduction, pour les apprentis sociologues des universités françaises, et aussi, plus largement, pour tous les lecteurs désireux de mieux connaître le fonctionnement et les enjeux du système scolaire de ce pays. Il présente sous une forme synthétique, et dans un langage accessible à un public relativement large, ce que l'on en sait, à la fin du XXe siècle sur les politiques éducatives, les carrières scolaires et l'insertion professionnelle des élèves, l'intégration de l'école dans l'espace local, les contenus.

d'enseignement et les interactions entre différents groupes (les professionnels de l'éducation, les parents, les élèves) dans les établissements d'enseignement. Son intérêt le plus immédiat pour le lecteur chinois est donc celui de l'aider à acquérir une connaissance actualisée de l'école française à la lueur des analyses sociologiques.

Pour autant, ne peut-il pas s'avérer également intéressant pour le sociologue, l'apprenti sociologue, ou encore pour l'enseignant chinois désireux de progresser dans ses capacités d'analyse du système scolaire de son propre pays? C'est vraisemblablement le cas, à maints égards. Tout d'abord parce que dans tous les pays, bien que selon des modalités diverses, l'école se voit chargée par la société d'assurer des fonctions générales semblables, autour de ces deux pôles qu'identifiait Durkheim, à savoir intégrer et diviser. L'éducation scolaire se voit par là même dotée d'enjeux très lourds. La définition des contenus de formation, la formation et le recrutement des maîtres, l'organisation et la répartition dans l'espace des établissements scolaires, sont des problèmes que tous les pays ont à résoudre.

Par ailleurs, dans la mesure où, à des degrés divers selon les pays, mais de façon croissante avec le développement économique, les compétences acquises à l'école sont requises pour s'insérer dans la vie professionnelle et sociale, la formation est un enjeu pour les familles qui vont s'efforcer de "placer" le mieux possible leur enfant dans la compétition scolaire. Dès lors que ces familles sont elles-mêmes plus ou moins instruites

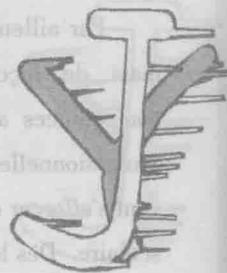


ou dotées de possibilités matérielles différentes, des inégalités sociales vont apparaître et venir affecter le quotidien des classes et des établissements.

Certains théoriciens français comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont même considéré que c'était là la fonction centrale de l'école, reproduire les inégalités sociales existant dans la société. Les programmes d'enseignement, les pratiques des maîtres et les modes de fonctionnement de l'école, sont ainsi désignés comme avantageant les "héritiers", ceux dont la culture familiale est proche de la culture scolaire. Mais cela ne s'avère pas une règle universelle et les lecteurs trouveront dans le livre l'écho de travaux montrant que dans certains pays plutôt moins développés économiquement, les inégalités sociales de réussite à l'école sont moins fortes que dans les pays occidentaux comme la France. Toujours est-il que dans tous les pays où existent des inégalités dans la vie, entre familles, il serait étonnant que la scolarité des enfants n'en porte pas la trace. Cette question a donc une portée assez générale.

Enfin, tous les pays s'efforcent, étant donné les enjeux attachés à l'éducation, de piloter le mieux possible des systèmes éducatifs qui sont devenus, avec la généralisation de la scolarisation primaire, puis, à des degrés divers, secondaire, extrêmement larges, complexes et bureaucratisés. La France occupe dans l'espace européen une position encore quelque peu marginale, avec un système traditionnellement piloté d'"en haut" par l'Etat à travers de grands mots d'ordre politiques comme l'élévation du niveau de formation des jeunes ou la démocratisation de l'école et très centralisé dans son fonctionnement. Cela dit, suivant en cela un mouvement européen, voire mondial, on y observe actuellement une certaine décentralisation, dans le cadre de laquelle les décisions ont été partiellement transférées aux administrations et aux pouvoirs locaux et aux établissements et la régulation du système s'est progressivement déplacé d'un contrôle normatif des finalités et des procédures mises en oeuvre vers une plus grande prise en compte des résultats.

Ces questions se posent là encore à tous les pays, d'autant plus que la



diffusion de ces orientations est renforcée par l'influence croissante des organismes internationaux et par la circulation plus intensive d'experts entre les différents pays. Il est vrai pourtant que si l'on peut observer ainsi une certaine homogénéisation des discours et des dispositifs éducatifs à l'échelle internationale, les traditions culturelles et administratives nationales, de même que les configurations politiques et économiques spécifiques à chaque pays à un moment donné de son histoire jouent un rôle important dans l'adaptation des politiques éducatives.

Ces quelques éléments d'une transposition possible des analyses entre les contextes nationaux étant posés, il nous reste à souhaiter que la traduction de ce livre soit la première étape d'un dialogue fécond entre les observateurs de l'évolution des réalités éducatives en France et en Chine, deux pays très différents mais où la tradition académique a une longue histoire et joue un rôle essentiel dans le maintien de l'identité nationale.

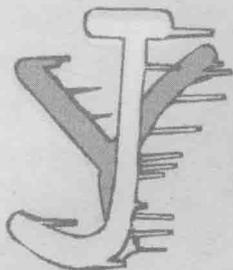
Paris, avril 2001

Marie Duru-Bellat

Professeur à l'Université de Bourgogne

Agnès van Zanten

Chargée de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique



导

/ 导 言

言

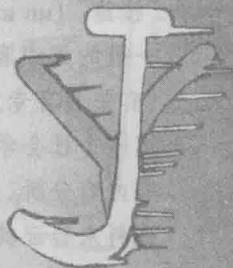
7

学业成功、青年人的就业、教学大纲的制定、教师的职业发展或学校中的生活，所有这些都是关于学校的鲜活主题，也是法国社会学最丰盈的领域之一——教育社会学(*la sociologie de l'éducation*)的研究对象。

1 教育社会学抑或学校社会学?

为法语区的社会学家所普遍接受的“*sociologie de l'éducation*”一词实际上只是对英文“*sociology of education*”的直译，而在这一领域中进行的大部分研究却涉及教育机构，而且主要涉及职前教育机构。对成人教育，或者更宽泛地说，对非学校形式的学徒教育和(职业)培训的研究则要少得多。如果按照教育一词的本义，真正的教育社会学应该覆盖一个极其广博的领域，因为一个社会向其成员传递它认为自我再生产所必需的知识、技能和态度的机制是无限多样的。事实上，这可能会是一种关于(学生)社会化的社会学，它对儿童甚至成人的所有生活侧面兴趣盎然，而不仅仅关注学校生活。

即使为了方便起见，我们在本书中常常使用 *sociologie de l'éducation* 一词，但是我们多取其接受学校教育(*la scolarisation*)之意，而不是社会化之意，本书的名称“学校社会学”即源于此。也许学校社会学一词显得狭义，因为它把学校的形象表述为教育发生的具体所在。事实上，对于社会学家来说，学校首先是一个社会机构，也就是说是一个先于行动者存在的观点的网络，而它如此组织起来是为了通过



学校机构实现更加广泛的社会功能，尤其是社会化、为劳动世界作准备和社会整合的功能。当然，我们还会再谈到这一点，人们越来越怀疑把学校视为按社会需要铸造个体的强大机构这种“古典”观念。一旦学校机构按照社会的角色或职能进行思考的时候，对学校的社会学分析便有必要整合某些发生在校外的现象，发生在地方背景中、其他社会化机构如家庭中的现象。

不论我们最终对这个词进行何种解释，我们所关心的是从社会学的角度研究教育制度。这是什么意思呢？我们不能把一门像社会学这样不断发展的学科固滞于一个定义，它通过确定新的目标、研究至今被人忽视的过程，以及经常打乱与其他邻近学科如与社会心理学和民俗学的界线，来不断重新定义。不过，虽然社会学的潜在领域是无限的（初学者浏览一本普通社会学教材后，将对此信服），但是社会学家看待社会事实的眼光则并非是完全不具体的。社会学家希望自己的观察客观、真实，他试图不掺入任何价值评判，以努力昭示社会现象产生的机制。社会学家的的工作不是进行判断，而是描述社会现实，并弄明白其起源。

比如，为什么来自某一社会环境的儿童大多在学校比其他儿童更易成功？对于社会学家来说，（学业）成功的社会差异不会是天赋能力倾向不平等的反映，因为人们弄不清通过何种过程，能力倾向品级（la hiérarchie des aptitudes）可以与社会等级（l'échelle sociale）如此紧密地偶合在一起。社会学家会优先考虑两条线索，一方面，是否有些家庭的教育实践比其他家庭的更为有效，以培养儿童适合学校机构的认知和行为要求呢？另一方面，既然正是在学校运作的某一时刻和背景中，某些儿童遇到了（学业）困难，那么学校本身是如何运作的呢？

为了收集关于这些问题的知识，社会学家调动其他所有的工作“技能”（un métier）：他要学会将自己认为是然的东西放进括弧里，以一般的方式客观地提出这个或那个“社会问题”（tel social problème）（有关教育专业人员、政策或媒体），并将有关概念联系起来，恰当地确定一个社会学的假设。随后，通过各种方法（课堂交互作用观察、教科书内容分析、对学生学业历程的调查、对教师或家长的访谈等）得到的资料来验证其假设。社会学家的理论工作只停在对这些资料进行阐释



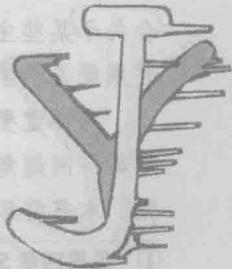
这一水平,虽然他也可以将之传播,或对自己的研究结果可能为政策所用颇感兴趣。

2 一个充满勃勃生机的研究领域

在法国,教育社会学是一个既古老又相对新兴的研究领域。谓其古老,是因为从19世纪末开始,涂尔干(Emile Durkheim)就使整合——怎样维系一社会——成为社会学主要的研究课题。于是,分析个体的社会化,尤其是个体在学校中社会化的方式便具有了关键的重要性(Passeron, 1988)。但是,直到20世纪60年代,法国社会学家才开始进行有关教育体制的经验性研究,而他们的英国同行们从战后就开始这项工作了。在英国,由于统治者希望(教育研究)有益于政治决策而提出研究要求,教育社会学就这样找到了最初的出资者。特别是通过定量基础(所谓的“政治算术”,*l'arithmétique politique*)上的学校中社会不平等问题的研究,教育社会学锻造了自己的首批武器(Karabel et Halsey, 1977)。

在法国,20世纪60—70年代进行的大量统计调查试图满足当时的社会政治要求,如教育对经济增长的贡献,教育体制的民主化等。这些调查暴露了入学机会和学业成功的社会不平等,而学校自身构成了一个不无政治影响的社会事实(*un fait social*)。这些调查还提出了理论质疑,将学校大门开得更大一些或统一学习专业似乎不足以消除学校内部的社会不平等。在70年代,社会学理论进一步发展起来,这些理论提出,为了了解学校内部发生的事情(尤其是学业成功的不平等),就应该分析学校在社会中的真正功能。这一结构性观点(*la vision structurelle*)在当时十分有意义,但是它很快就表现出局限性。这一观点使人们很难考虑到历史和社会的变迁,此外,它还倾向于削弱行动者们参与自己力所能及范围以外的“事业”的积极性。

自20世纪70年代以来,教育社会学将更多的注意力放在打开“黑匣子”上,以了解通过什么过程,通过怎样的交互作用产生了“宏观社会学”所阐明的这些倾向,尤其是面对学校的的社会不平等倾向。统计结果已确认了这一不平等具有流动性。人们的兴趣于是转向了教学大纲、课堂中的关系、学校内公认规则的制定(或暴力的上升)、学校对其



地方环境的融入等。学校制造何种类型行动者的问题也提了出来，这要求“置身于学生的角度，而不仅仅是(教育)体制功能的角度”(Dubet et Martucelli, 1996b)。由此，人们更加关注对学校或课堂等水平的分析和定性方法论的应用。一旦行动者本身成为分析的中心，便确立了新的理论框架和概念——惯习^①(habitus)、行动策略与知识的关系、学校经验等。教育社会学家们因此被引导着打破某些学科界线，围绕进入成人生活、家庭和学校关系等主题与劳动、青年或家庭专家们合作，或与心理学家或历史学家们合作。

本书的提纲在某种程度上遵循以下思路：在第一部分，首先描述和框构当今教育现象的结构——教育政策、学业生涯展开之统计学上的规则性(la régularité statistique)、教育和就业的关系，然后探讨试图研究这些现象的整体理论。在第二部分，探讨的焦点转至在各种背景——地方共同体、学校中的行动者们——教师、家庭、学生的行为，由此来了解这些结构性现实的产生过程。这些不同的研究其实是互补性的，今天的教育社会学所面临的挑战之一正是思考过程与互动之间的联系。这是一方面，另一方面是思考背景与结构之间的联系。

3 学会“社会学的想像”……

面对如此多样和丰富的研究，要对教育体制的社会学研究成果作一个完整的小结几乎是不可能的事情。本书的要旨是比较低微的，但从某一角度来说又是雄心勃勃的。所谓低微，是因为这既不是一本教育社会学概论，也不是一本教育社会学文集，而是一本教育社会学入门的书。人们在里面看不到对著名学者之理论的忠实(和恭敬的)论述，而只是对法国或英国在教育社会学领域进行的研究的总体(和巧妙的)介绍。因此，本书所作的综合不可避免地具有选择性，并注意配合关于某些主题研究的发展。然而，它想让人们相信社会学可以生成并累聚关于学校的认识。

同样重要的是，本书也想表明社会学家正处于行动之中：通过选定某一问题角度，我们将有选择地介绍一些不同理论观点的经验性研究。本书将尽可能地强调“产生”研究结果的方式，邀请读者们对照原

① 见第四章 50 页注。



始资料,剖析为什么任何(研究)结果一般都有待进一步探讨。由此,此书的目标在于激起一种对学校的非正式的社会学思考,而不是提供既定的结论或凝固的知识。如果在一个如此“满负”情感和价值判断的领域,读者们能够学会与想当然的解释保持一点距离,学会“观察布景后的东西”,学会将似乎没有关系的事情联系起来,简单地说,就是学会使用一种真正的“社会学的想像”(Mills, 1959),这本书的目的也就可以算是达到了。

这所学校社会学入门书当然也面向大学的社会学专业的学生们,对他们来说,这一领域是必须学习的。确实,他们将围绕着就学和整合这样的普遍主题,在书中找到有关的价值理论构建以及相对累积性的经验结果。而在社会学的其他领域,情况并不总是如此 (Passeron, 1988)。此外,通过这30年的发展,教育社会学清晰地反映了所谓的普通社会学的发展(Van Haecht, 1998)。

11

我们的信念是,教育体制的行动者尤其是教师们,熟悉学校研究的社会学角度也是很重要的。当然,这种学校社会学的作用在日常生活中是不明显的,因为在“行动的烈火”中,理性和思考不总是首要的。但是,当他们在闲暇里试图分析自己班级里或学校里发生的事情时,社会学知识可能非常有用。尤其是有的研究结果表明,有时个人经历过的困难事情或特别事件,实际上都源于一般机制,而人们对这些机制已经有所了解和认识了。此外,对社会学研究有初步了解,认识它的问题和结果,可以有助于形成一种理性地看待个人见解所造成的误区的态度,预知自己行为的结果,并对自己的行为进行批判性评估。

教育社会学最近的发展日益转向揭示学校教育现象日常产生的过程,这更加巩固了布迪厄(Bourdieu, P.)的信念:“如同社会学打破了自然主义,它也打破了宿命论”。比如,人们曾经用“天赋”来解释学业成功的不平等,而社会学家的研究表明成功是如何通过集体的社会机制“制造”出来的。如果人们认为值得的话,可以试图对此有所行动。那么,学校社会学是不是勾勒自由空间的工具呢?这也许正是激励教师以及所有教育体制行动者和社会学家共行一段路程的另一个原因。

