



现代教育社会学研究丛书
Sociology of Education

主编 吴康宁

理想的限度

学校教育
的现实建构

王有升·著



北京师范大学出版社

责任编辑：刘生全

封面设计：丹 马 ART GENIUS



ISBN 7-303-06714-0



9 787303 067145 >

ISBN 7-303-06714-0/G · 5014 定价：29.00元



理想的 限度

学校教育的现实建构

王有升 · 著



北京师范大学出版社

2003年·北京

图书在版编目(CIP)数据

理想的限度:学校教育的现实建构/王有升著. —北京:北京师范大学出版社, 2003. 11
ISBN 7-303-06714-0

I. 理… II. 王… III. 学校教育—研究 IV. G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 090728 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)

出版人: 赖德胜

北京师范大学印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本: 787 mm × 980 mm 1/16 印张: 19.5 字数: 232 千字

2003 年 11 月第 1 版 2003 年 11 月第 1 次印刷

印数: 1 ~ 5 000 册 定价: 29.00 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13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，到学科概论性研究与

^① 吴康宁：《教育社会学》，人民教育出版社1998年，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（6）。

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,这种方式并不是惟一的,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

现代教育社会学研究丛书

总序

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。

感谢北师大课程中心的康长运博士、北师大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，南京师大出版社）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（6）]

[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)〕



目 录

导 言

- 一、论文的主题 / 1
- 二、理论构思 / 3
- 三、实地研究 / 9
- 四、研究取向与价值关怀 / 14

第一章

在“结构”与“能动者”之间

——分析学校现实的方法论视角

- 一、“结构”与“能动者”：社会理论中的一对核心范畴 / 20
- 二、学校教育领域中的“结构”与“能动者” / 40

第二章

社会场域中的学校

——社会变革中的学校创生

- 一、学校所处社会场域 / 45
- 二、学校的运营策略 / 54

第三章

金钱的僭越

——经济主导与制约下的学校教育场域

- 一、作为“受雇者”的学校管理者 / 72
- 二、市场主导下的学校教学管理 / 81
- 三、金钱主导下的教师角色与师生关系 / 88

第四章

身份文化与等级标定

——学校中的文化差异与重塑

- 一、学生与教师中的文化差异 / 96
- 二、“笨”、“呆”：教师对学生的惯用评价 / 98
- 三、“问题学生” / 103
- 四、一位教导主任眼中的家长文化状况及其对学生的影响 / 105
- 五、教育思想的“先进”与“落后”、教学水平的“高”与“低”：学校管理者对教师的常用评价 / 107
- 六、“老教师上课”、“苏北人上课”与“好的教师” / 111

第五章

制度文化的主宰

——学校生活中的国家规范

- 一、指导学生日常行为的法定文本：
《小学生日常行为规范》 / 123
- 二、“培养共产主义的接班人”：
少先队组织与活动 / 131
- 三、融入日常行为的“国家”：
学校中的国家性仪式 / 137
- 四、制度文化的本土化：文明礼仪 / 139

第六章

规范化管理

——学校内部规范秩序的建构

- 一、规范秩序的自觉建构 / 151
- 二、规范的技术与策略 / 158

第七章

“规范与解放”

——学校内部秩序建构中的实践困惑与理论反思

- 一、问题的产生：理念与现实的冲突 / 177

- 二、课题论证：学校中的理论对话 / 181
- 三、课题运作：理想与现实之间的角力 / 183
- 四、“规范与解放”：学校教育制度中的
结构性矛盾 / 188
- 附一：N城新时代外语实验学校小学部
“规范与解放”课题论证方案 / 197
- 附二：N城新时代外语实验学校小学部
“构建解放儿童的新规范体系”课题总方案 / 205
- 附三：论构建解放儿童的新规范体系 / 214

第八章 作为“行动者”的教师与班级规范秩序的建构

- 个案一：“爱”的力量 / 224
- 个案二：沟通的智慧 / 232
- 个案三：管理主义的老师 / 236
- 个案四：追求“解放”的理念 / 238
- 个案五：低年级规范秩序的养成 / 241
- 附一：对班级规范秩序建构的理论思考 / 252
- 附二：班级规范秩序的学生版本 / 260

结 语 学校教育的理念追求与现实建构

- 对学校现实的若干理论反思
- 一、教育的本质世界与现实变异 / 270
- 二、体制对学校生活世界的宰制与学校生活
的社会建构 / 276
- 三、学校生活的现代性反思 / 283
- 四、让教育充满可能性：学校中行动者的
反思批判意识与自主能动性 / 287

主要参考文献 / 290

后 记 / 296

导 言

一、论文的主题

学校作为一种制度化的教育机构，提供了一种“净化了的”教育环境，凭借高高的围墙与外界相隔离，似乎远离了社会的喧嚣。所有的学校中似乎都运行着一种大致相同的秩序，这就是教育秩序，凭着这种秩序学校的各项活动得以有条不紊地进行，学校的生活似乎显得纯净而又简单。由此，我们很少从社会生活的复杂性的角度来观察学校，学校要么被设想为社会中的一个“乌托邦”，在这里由“人类灵魂的工程师”塑造着“人类的未来”，要么被设想为社会中的一个简单的“执行机构”，在这里一群“教书匠”在传授着由国家“套装好了的知识”。学校的简单纯净与外在社会的复杂喧嚣形成鲜明的对比，身处学校之外的人很少将这二者联系在一起。在现代社会，学校背后的复杂性，其与外在社会之间的复杂关联，被学校表面的简单纯净遮掩得隐匿不彰，学校之中规范秩序建构过程中的矛盾冲突与曲折也被秩序井然的外表所掩盖。

存在于现实社会之中，学校受到在社会中运作的各种现实力量的造就与制约，以金钱为象征的经济力量、以国家权力为主导的政治力量、以符号与价值为代表的文化力量，都介入到学校的运作中来。在自身内部，学校形成了一个相对封闭的“社会空间”，由此，学校中的“纪律权力”得以实施，规范秩序得以建构，这种规范秩序的建构得力于一整套的“策略”与技术，同教育者（包括学校领导与普通教师）的观念与“惯习”密切相关。

由于课程与教学主导着学校中的各项活动，因而在探讨学校与外部社会之间的关系以及学校内部的社会构成时，往往侧重于对课程与教学问题的探讨，而忽视了在正规课程与教学之外的并作为其基础的“学校生活”的真实性，事实上，正是“学校生活”在很大程度上决定着学校教育的整体状况。对“学校生活之社会建构”的探讨旨在从另一种侧面对学校现实进行揭示与分析。

囿于方法论的限制，以往对于学校教育与外在社会之间关系的探讨往往限于一种“宏大叙事”，从宏观层面上展开理论论述，将社会人为分割为经济、政治、文化等几个不同的系统或领域，分别探讨这几个不同的领域与学校教育之间的关系，这样往往只停留于思辩与形而上的探讨，而对于具体的关联机制及作用形式缺乏分析，造成了作为直接承受者的学校本身的“缺场”。可以把外在社会对学校教育的影响理解为各种现实力量或资源，它们通过结构化、制度化或客观化的方式影响着学校生活的现实。

学校现实的社会建构并非仅仅意味着外在社会力量在决定学校现实中的作用，同时也意味着学校自身的自主建构，以及学校中教育者的主动参与。这尤其体现在学校中的规范秩序建构方面。

外在社会的结构性制约与个人的自主能动性之间，构成了社会生活的永恒张力，对于学校生活来说，同样如此。学校生活的结构与体制状况构成了制约学校教育状况的最为直接而又起决定性的力量。对于学校生活来说，受到双重的结构性制约：一重来自外界社会的结构性力量，一重来自学校自身的制度性力量。身处学校场景之中，无疑会感受到这种结构性制约，它一旦形成，便会成为一种宰制性力量，并往往具有很强的惯性，成为学校中教师与学生必须承受的现实环境。

然而，人的生活世界既然是社会建构的，也会被解构或重构，这才使可能性的生活成为现实，使人的生活充满无穷的魅力。社会世界是人的世界，结构、体制与制度产生于人，人又在其中被选择和塑造，

在这样一种双向互动的无限过程中，我们看到人类价值理念的朝向在每一个环节悄悄牵引着历史、改变着现实，对于学校生活世界来说，同样如此。

二、理论构思

教育社会学研究离不开社会学理论的运用，当今一些社会学理论大师的经典理论为社会学研究开辟了新的视野，如何将这些深邃独到的理论视野运用到当前的教育研究中去，是教育社会学研究所回避不开的问题。理论是对社会现实的回应，是在社会现实情境中被建构起来的，由此，理论与现实社会必然具有同构性。当今世界出现的经典社会理论同样是对当今世界社会生活的理论解说，正是由于其深邃独到的视野赋予了其强有力的理论话语权力。当面对现实，理论话语难以作出令世人信服且发人深省的解释与回应时，一门学科就难免处于“失语”的境地，如何吸收经典理论的智慧，寻求立足自身角度的对话空间，这是作为一名研究者所难以回避的追问。每一个踏入到教育社会学研究领域的学子，迫于“教育社会学”这个学科名称的符号压力，不得不反复思索，在理论话语中寻找着自己的位置，探寻着自己的发言空间，困惑与希冀并存，迷茫与曙光交替出现。这是学科的困境，更是研究者置身于学术场域及现实社会生活场域中的困境。

社会学理论对于置身于教育学研究领域的学子来说，已经成为了一种“不可承受之重”，社会学的理论话语以其在正统学术场域中的权威地位，使教育学的研究极容易呈现出一种“被殖民”的态势，犹如哲学及心理学在教育学中所形成的殖民态势一样。然而，每一个受过系统的教育学熏陶的人都会知道，尽管教育学缺乏足以维持自尊的系统的严整的理论，但教育学有自身强烈的关怀，这种关怀使它不仅仅作为任何其他学科都可介入进行研究的领域而存在。如何基于教育学自身的关怀，

吸纳社会学的理论智慧，建立可以被称为是教育社会学的理论话语，这是身处当今学术场域之边缘位置的一名教育研究者难以摆脱的“情结”。

理论与实践、学术与现实世界的距离，是理论研究者，尤其是从事实践性很强的教育学学科研究的理论研究者所不得不直接面对的困境，这时常是他们所承受指责与质疑的一个中心问题源。学术话语向生活世界的转向似乎在弥合着这种差距，把理论从“天上”拉回了“人间”，然而理论所追求的明晰性、逻辑性、批判性，始终在彰显着它与现实的距离。对于研究者来说，理论是一种功夫、一种修炼、一种智慧、一种身处其中而又游离其外的心境，由此，它便具有一种相对于日常生活知识而言的稀缺性，正是由于这种稀缺性赋予了它以价值，成为一种身份的标志。理论话语不可能脱离其表述对象而存在，否则理论自身将因自身的枯燥而干涸而毫无价值，犹如日常生活中的空话废话一般，而当作为表述对象的现实没有适当的理论话语表述时，在社会的意识层面则只能处于“失语”状态。理论话语与其表述对象之间存在着共生关系，但理论话语一旦形成、定格，则同时将其对象在人的意识层面客观化、固定化，也就对其对象施加了一种控制性的力量，甚或形成一种“符号暴力”，而对这种力量的解脱，惟有通过批判，正是由于此，我们可以说，批判性理应是理论思维的本质特征。批判并非是对表述对象的批判，而应是对表述话语的批判。批判来自于理论的重新建构。就像个人话语是习得的也是个人生成的一样，一门学科的理论话语同样也处于不断地向外学习与自身生成的过程之中，当一个人在人群中不能通过话语进行交流并表现自己时，他只能处于“失语”的境地，而当一个人只是在重复着别人的语言或只是运用着“陈词滥调”时，他的思维也只能是苍白而停滞的。对一门学科的言说能力来说同样也是如此，一门学科的言说能力事实上就是这门学科的研究者的理论言说能力。

正是在社会学的理论话语与教育学的理论言说之间，以及在教育理

论话语与其表述对象之间、理论与实践之间的持续张力，时常使研究者处于进退维谷之中，这种感觉或许从来没有像今天这么强烈。

社会学理论可谓博大精深，不断更新着人们对社会的理解，它所建构起来的理论话语已经融入到人们对社会现实的解说之中，并已参与到对社会世界的重塑过程中来。教育世界是一种特殊的社会世界，社会学的理论话语对之往往具有很强的解释力，时常令困扰于既有的显得僵化而缺乏活力的教育学言说体系的教育研究者耳目一新，甚至振聋发聩。教育也往往成为一些经典社会理论家的话题，其观点往往可以使我们从不同的角度对教育问题有新的理解，但在其言说之中往往难以感受到教育学的意蕴。作为一名教育研究者，总会有一种难以言表的教育学情结，这或许只不过是一种关怀，是一种对人的生成之关怀，难以用严整的理论话语表述，但总能隐约感受到它的存在。尽管这种关怀容易泯灭在空泛的教育理论话语中，但在一些教育学的经典名著中则发现它的存在，在世人对教育学作为一门学科的期望中也能够感受到这一点，这或许就是教育学本身的使命。

“理论是晦涩的，而生命之树常青”，这句话使许多人放弃了对艰深的理论的追求而投身到对现实生活的体验之中，这句话或许也包含着对囿于抽象思辨、概念推演而远离现实的理论研究的讽刺，也正是由于这种诟难及研究者自身的反躬自省，向现实生活的转向已成为当今世界理论研究的主流，这或许肇始于20世纪哲学中的现象学、解释学的兴盛，也与人类学的发展（由对原始社会的猎奇、采风转向对本土社会的研究）密切相关。这种转向与其说是遵循着理论发展的内在理路，不如说是当今社会的发展变换使然，理论尽管有其自身的发展脉络，但与社会的发展变换相适应，也存在着明显的不连续与断裂。20世纪是一个理论变幻纷呈的世纪，一个主流的理论盛行过去之后便往往再也没有人提起，20世纪80年代以来的中国理论界也同样呈现出了这样的特点。当一种理论尚未充分扩展并在对现实的解说中扎下根来，另一种理论又迎