



现代教育社会学研究丛书
Sociology of Education

主编 吴康宁

静悄悄的革命

日常教学生活的社会构建

郭华·著



北京师范大学出版社

G622.0
G800

静悄悄的革命

日常教学生活的社会构建

郭华
•
著



北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

静悄悄的革命：日常教学生活的社会构建/郭华著.
—北京：北京师范大学出版社，2003.10
ISBN 7-303-06338-2

I. 静… II. 郭… III. 教学研究 IV. G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 039118 号

北京师范大学出版社出版发行

(北京市新街口外大街 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:787mm×980mm 1/16 印张:18.75 字数:230千字

2003年10月第1版 2003年10月第1次印刷

印数:1~5 000册 定价:28.00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

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，即上个世纪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上个世纪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上个世纪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年（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

教育社会学：到日常教学生活中去研究教育

- 一、为什么要对日常教学生活做“田野研究” / 5
- 二、研究者角色的再定位 / 8
- 三、开放的研究态度 / 12

第一章

愉快周末：日常教学的暂停

- 一、暂停后的延续 / 19
- 二、必要的暂停 / 25
- 三、暂停的尴尬 / 28

第二章

教师：个人职业生涯的日常构建

- 一、个人成长轨迹 / 36
- 二、挥之不去的“网”：概念化个人的烦恼 / 66
- 三、教师作为一种职业 / 86

第三章

学生：争做好孩子

- 一、“破坏实验”与学生分类 / 101
- 二、评判好孩子的执行标准：学习好 / 118
- 三、成为好孩子的种种策略 / 122
- 四、小学生的儿童时代 / 147

第四章	日常教学：计划与惯性的联盟
	一、时间 / 175
	二、空间 / 189
	三、居家过日子的日常教学 / 198
	四、公开课：日常教学的理想化及合法化 / 218
第五章	教学实验：自觉而艰难的探索
	一、教学实验：日常教学的“解毒剂” / 235
	二、教学实验的困惑 / 242
	三、日常教学中的实验因素 / 256
结 语	让我们在生活中改善生活 / 265
附 录	I 进入现场 / 271
	II 我是如何搜集资料的 / 275
	III 我如何对资料进行解释 / 280
	IV 我是如何离开“田野”的 / 285

导 言

教育社会学： 到日常教学生活中去研究教育

我们若想献身于学术，就必须勇于直面“令人不快的事实”，任何伦理的虚饰，不但是对现实的歪曲，而且意味着逃避对行为后果的责任。

——冯克利：《时代中的韦伯》



“日常教学生活”在教育理论中是个难得一见的词。历来对教学进行研究，目的在于获得关于教学的普适性的原理和规律，因而，具体的、每日发生的完整的日常教学生活既不可能成为研究者的(直接的)研究对象，也不会真正为研究者所关注。研究者关注的教学，是“风干”了的、去掉了一切偶然的、个别的因素之后的典型的、抽象的教学，是超越了具体时空的教学，是只存在于研究者头脑中的概念化的“教学”。既然是研究这样的教学(没有历史背景、没有时空限制、没有具体的人物、没有现实的困扰)，那么，在逻辑上来看，研究者就只能将教学进一步分解，研究一个个似乎可以独立存在的因素：教学目的、教学内容、教学过程、教学模式、教学方法、组织形式……，问题是，这些因素组合起来难道就是完整的教学吗？即便它是完整的教学，它就能代替现实的、鲜活的教学吗？

实际上，关于“教学(或教育)”的定义和原理，越是具有普遍意义，就越是空洞，就离具体的教学实践越远，就越是难以关照具体的教学实践。当理论研究者用“严密的逻辑”来自圆其“学说”时，日常教学实践却呈现出丰富、复杂的矛盾。理论可能走向死胡同，教学实践却从来不会走向绝路，它总会以某种方式或将问题化解、或将问题转化，继续向前走。^①当我们把教育界定为一种培养学生的活动时，现实的教育实践真就只具有如此单纯的功能吗？教育理论能够预期并控制教学实践的过程和结果吗？回答当然是否定的。这样的教育研究虽然不可缺少，甚至无比重要，但如果把它作为研究教育的惟一模式的话，那么，教育活动的更为丰富的东西就难以展现。当下之时，转换教育研究范式，了解复杂而鲜活的教学实践，研究微观的、看似无意义却真实、具体的日常教学生活，是教育研究该做的事情。

^① 受中国社科院哲学所李德顺教授一次讲座(2002年1月17日)的启示而生发此观点。

已有的教育研究传统强大而顽固，但教育社会学的重建却为教育研究的转型提供了适时而可能的契机。教育社会学秉承社会学的研究传统，“从普遍性中走出来，进入到现象的实际中去，以发现这些特殊的社会性质”^①，它以自己独特的方式关照作为社会生活的教育活动，正如特纳所说：“社会生活是‘我们应该用自然主义的态度去研究的’，但我们的研究不应该变得机械化。的确，特殊的观察、轶事的酝酿、创造性的思考、文化中的示例、礼节中的书本考察、个人的经验和其他非系统材料的来源必然引导着探索进入微观层次。‘人类生活相对于自然而言只有极小的规则性，并不特别利于深入的系统分析’，但在科学探寻的精神之下，人类生活是可以研究的。”^②在教育社会学里，宏观的、抽象的研究与微观的、具体的研究结合在一起，或由宏观而至微观，或由微观而达宏观。在对日常教学生活进行研究过程中，我深刻地感受到那些不起眼的细节中所蕴含的深刻道理，感受到小人物的大思想、小事件的大道理。

本书想用具体的研究来说明：其一，具体的教学活动是特定人群的特定的生存方式，是各种社会问题、社会关系的曲折反映，即，教学活动是人们社会地建构而成的；其二，重新定位理论研究者角色；其三，到日常教学生活中，去探索教育研究转型的另一条可能路径（即从实然的活动出发而不是从应然的理想出发），这是教育社会学研究教育活动的—个视点、—种方式，也应成为整个教育研究的一种研究范式。

① [法]涂尔干著，胡伟译：《社会学研究方法论》，华夏出版社，1988年，第116页。

② [美]乔纳森·特纳著，邱泽奇等译：《社会学理论的结构》（下），华夏出版社，2001年，第60页。

一、为什么要对日常教学生活做“田野研究”

日常生活被视为理所当然的生活，是不容置疑的存在。^①“在生活的给定期限，这种‘每一天都发生’的无条件的持续性，是一组日常活动的特征。这是我们的生活方式的生存基础。”^②它就是那样存在，甚至无道理可言。也许正因如此，教育理论研究者常常不自觉地撇开日常教学生活的存在，直接把注意力集中于那些虽然抽象、不真实却可分析、可说明的“活动”上。但是，现实的人并不生活在这类抽象的活动中，而这类抽象的活动也并不能真正代表现实的人的现实活动，也不能真正说明现实的人的真实存在状态。日常生活虽然平凡、繁杂，却是现实的个体实实在在从事的活动，或者说是其不可逃避的每日遭遇；日常生活虽然表面看来无道理可言，却是现实的个体主动与环境、与他人互构的结果。正是在日常生活中，个体建构了如此这般的个体，因为“那些同时使社会再生产成为可能的个体再生产要素的集合”^③，便是日常生活。具体到教学领域，正是在日常教学生活中，个人参与了社会再生产过程，从而建构着个人的现实。因此，研究日常教学生活，就在于理清个体的教学生存状态，从而进一步弄清个体为何以及如何建构如此这般的教学生活，即在外在种种客观条件给定的条件下，个人是如何将其主动地转化为自己的存在，从而构建出现实的自我的。阿格妮丝·赫勒说：“每个人无论在社会劳动分工中所占据的地位如何，都有自己的日

^① 参见 Peter L. Berger and Thomas Luckmann: *The Social Construction of Reality*, originally published by Doubleday & Company, Inc., in 1966, P23.

^② [匈]阿格妮丝·赫勒著：《日常生活》，重庆出版社，1990年版，第6页。

^③ 同上，第3页。

常生活。但是，这并非说日常生活的内涵和结构对所有社会中的所有个体都是同一的。个人的再生产总是具体个人的再生产：即在特定社会中占据特定地位的具体人的再生产。再生产一个奴隶或牧民所需要的活动与再生产一个城邦或城市工人居民所需要的活动迥然不同。”^① 每个人都有自己的日常生活，即使是同一时空下的教师与学生的日常教学生活也不可能相同，因为他们所占据的社会位置不同，所从事的主导活动不同，活动目的及活动方式也不同；进而言之，同一时空下的不同的教师个体及学生个体的日常教学生活也不同。他们在日常生活中的现实处境、行为策略都不同。个人究竟如何建构自己的日常教学生活，在目前还不清楚，因而进入日常教学生活去做经验研究，就成为必需。

日常教学生活并不只是个人主观的、偶然的生活，而是蕴含着客观的社会主题，反映着社会的客观现实。日常生活虽然是“无条件”的存在，而且以一种“持续性”的、例常化的形式发生，但这并不意味着日常生活不需要理性，没有智慧。日常生活的纷繁复杂、持续性、例常化、看似无条件的存在，恰恰说明人的将复杂事情简单化的高超智慧及其“审时度势”的行为策略。在日常生活中，有心的研究者能够找到重大的现实问题，同时也是理论上的重大问题。正如特纳在评述韦伯的研究时所说的：“表面上来看，韦伯对领导权与科层制的理念型的研究只是形式上的探讨，但我们必须把它们作为针对某项德国政治问题（至少最初只是针对德国）的论述来理解……”^② “即使是韦伯对社会学的价值中立的论述，也必须放在德国大学体制发展过程中出现的特殊问题这一具体场合下来理解。所以说，我们要想理解韦

① [匈]阿格妮丝·赫勒著：《日常生活》，重庆出版社，1990年版，第3页。

② S. 特纳：《探讨马克斯·韦伯》，《学术与政治》，三联书店，1998年，附录五。

伯的社会学思想，就得努力理解他置身德国在国内国际两方面的处境都动荡不安的背景之下所持有的抱负。”^①重大的问题不正蕴含在现实的日常生活之中吗？

那么，研究日常教学生活一定要做田野研究吗？米尔斯说：“设计一个田野研究只为了找一个可以在图书馆找到的答案，是很笨的，同样地，将书中的内容转换成适当的经验研究——即转换成事实的问题——之前便自以为彻底理解了这些书，也是很笨的。”^②对日常教学生活做田野研究并不是为了找一个已经有的答案，而是对人们习以为常的事件做深入的研究，发现书本里没有讲到的、讲得不透彻甚至讲得不正确的东西。从书本中已有的内容出发做演绎推理虽然是必须的，但研究不能只有这样一种范式。即使是为了研究上的生态平衡，也需要去做田野研究。更何况，我们对现实的、个性的教学实践的研究有多么缺乏！进入现实的教学生活去进行研究，也是对已有的教育概念、教育命题进行再理解的重要途径，因为我们无法确信已有的研究结果是正确地解释了教育现象。例如，教师真是在培养学生吗？教师与学生的关系是培养与被培养的关系吗？教师对学生真的是一视同仁的吗？教师真能代表社会吗？对学生而言，只要好好学习，就能“天天向上”吗？学生是纯洁、天真、无邪的吗？教育是一种培养人的活动吗？等等。同时，我们也有许多疑问是已有的书本里不能完全告诉我们的，例如，在“就近入学”这一力图实现教育公平的政策下，为什么家长要竭尽心虑为孩子找一所好学校？为什么家长要和老师建立友好而密切的联系？为什么“减负”的良好愿望很难推行？为什么对学校开设的课程有厚薄之分？为什么不

^① S. 特纳：《探讨马克思·韦伯》，《学术与政治》，三联书店，1998年，附录五。

^② C. W. 米尔斯著，张君玫等译：《社会学的想像》，巨流图书公司，1996年，第272页。