



现代教育社会学研究丛书  
**Sociology of Education**

主编 吴康宁

# 局外生存

相遇在学校场域

马维娜·著



北京师范大学出版社

# 局外生存

相遇在学校场域

马维娜·著



北京师范大学出版社

2003年·北京

**图书在版编目(CIP)数据**

局外生存:相遇在学校场域/马维娜著. —北京:北京师范大学出版社,2003. 11

ISBN 7-303-06713-2

I. 局… II. 马… III. 特殊教育-教育理论  
IV. G760

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 090729 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:787mm×980mm 1/16 印张:18.25 字数:211千字

2003年11月第1版 2003年11月第1次印刷

定数:1~5 000册 定价:27.00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)<sup>①</sup>，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

---

<sup>①</sup> 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<sup>〔1〕</sup>……

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。<sup>〔2〕</sup>

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<sup>〔3〕</sup>，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”<sup>〔4〕</sup>。

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（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)]



## 引 言

### 悬置旁白的自我导读

- 一、弱势群体——阳光下匍匐的隐匿 / 4
- 二、解读场域——穿越时空隧道 / 17
- 三、学校场域——场域的本土化意识 / 27
- 四、研究追寻——身临其境式的审视 / 41

## 第一章

### 时空分隔的入“场”规则

- 一、关系集结——入场券身价几何 / 61
- 二、班级落座——随机抽签中的内部指定 / 68
- 三、师生相遇——编码符号的熟悉与陌生 / 73
- 四、仪式性权威——神圣意蕴制造 / 76
- 五、时空围场——规训与自由的呼应平台 / 80
- 六、现场协商——双重领域“接壤” / 83

## 第二章

### 资本搭建的在“场”优势

- 一、竞选任职——班级优势“合法”分配 / 91
- 二、成绩拥有——位置占据的利润“兑现” / 98
- 三、资本积累——权威领取的配置 / 103
- 四、优胜劣汰——文化资本与社会入场券的当下联姻 / 110

- 第三章 中介角色的塑“场”策略**
- 一、周转时空——能量置换的消耗 / 119
  - 二、间接规训——传话中局势改变 / 122
  - 三、不见面策略——意识形态的符号平面 / 126
- 第四章 权力控制的清“场”技术**
- 一、主体性的监管——权力与知识结盟 / 138
  - 二、判为无效——话语再制与话语再生 / 147
  - 三、身份固着——被剥夺意识的赋予 / 158
  - 四、置于局外——期待悬置的意外 / 164
- 第五章 力量抗衡的争“场”冲突**
- 一、变更中的较量——平和与强硬 / 175
  - 二、力争席位——明码标价与隐性排除 / 179
  - 三、兑换拥有——挤入圆桌的微妙 / 183
  - 四、资源模块——集体享用与抵抗 / 192
- 第六章 远距张望的退“场”主动**
- 一、权利——在远距化中放弃 / 201
  - 二、自我保护——生存策略的寻求 / 205
  - 三、亦退亦争——矛盾边缘的徘徊 / 209
- 第七章 惯习潜沉的临“场”契合**
- 一、场域居留——历史性生成 / 216
  - 二、即时遭遇——先前的日常关联 / 222
  - 三、自身内化——漫长制约的效用 / 225
  - 四、不相合拍——堂吉诃德效应 / 229

**第八章 张力相持的建“场”联合**

- 一、纠葛与平衡——在场可得性的获取 / 237
- 二、山外青山——游戏规则趋于完善 / 241
- 三、缺席与共谋——重新形塑的困惑 / 245

**结 语 问题延绵**

- 一、指向“改造性实践”的反思 / 253
- 二、对教育行为品质的反思：观注点、实践人与反思场域 / 256
- 三、对教师品质的反思：舞台、脚镣与知识分子精神 / 260
- 四、对人文关怀的反思：日常询问、预先警觉 / 263

**主要参考文献 / 268**

**后 记 / 273**

# 引 言

## 悬置旁白的自我导读



全球化带来的一种多元转变正日益将人们裹挟其中，欲置之度外而不能。这种转变的一个鲜明标记，就是“时空凝缩”。一方面，日臻完善的现代信息技术消弥了地域的阻隔与断裂，将整个世界联成一个“地球村”，似乎正应了古希腊辩证法的奠基人赫拉克利特的那句名言：一切皆流；另一方面，现代性的发展改变了人类的时空距离关系，人们的互动不再受制于必然“到场”这一条件，“缺场”的联系同样变得习以为常。<sup>①</sup>“时空凝缩”内蕴着一种演绎：全球化是“在场”与“缺场”的交叉，是相距遥远的社会事件和社会关系与本土的具体情境的交织，是时空穿越和脱离了必然在场这一先决条件后社会关系的重构与人际互动的重组。作为这一演绎的逻辑结果，有学者就试图用“全球场域”的理念替代通常使用的“全球体系”<sup>②</sup>。

置于“全球场域”开放、动态的时空视野，教育日常生活世界中“在场”与“缺场”交叉的现实，不愿再萎缩地折叠起自身，而开始探出犀利的双眼，它敞视着一种物理场域的“在场”与“缺场”交叉的赤裸，也意涵着一种意义场域的“在场”与“缺场”交叉的隐匿，更遭遇着一种视而不见、不为人所关注的“在场”与“缺场”交叉的流放。如果要对这一矛盾复杂的生存境遇作一“凝缩”，那么“局外生存”<sup>[1]</sup>正是一种形象而生动的表征：渴望进场，却被排除场外；虽在场内，却不被接纳；表面在场，实际并不在场；物理场的在场，意义场的不在场。

“现实”的“双眼”审视的恰恰是人的生存境遇，更确切地说，是弱势群体的生存境遇！由是，一个必须直面与追寻的严峻课题就是：学校场域中弱势群体的生存境遇如何？人们对弱势群体的人文关怀如何？进一

<sup>①</sup> “2000年社会学在中国——研究进展状况及热点难点问题”，《社会学研究》2001年第2期，第114页。

<sup>②</sup> 同上，第115页。

步而言,这种直面与追寻不是无关痛痒的隔靴抚摸,也不是救世主般地恩赐施舍,而是一种地底岩浆式的批判与反思,它引发我们去直面与追寻的不是常态中的教育记住了什么,而是它忘记了什么;不是我们的教育说了什么,而是它将什么视为理所当然,由此迸发的是“现代人对此在的边缘的震惊”<sup>①</sup>。

分离的世界在全球场域中凝结成一个整体,“远处的事件侵入我们的日常生活”,它为我们理解、反思学校场域及置身其中的人,为关注那些局外生存者的境遇,敞开一个开放而神秘、穿越而复杂的无限时空。

## 一、弱势群体——阳光下匍匐的隐匿

### (一)微根末节上跳动着时代脉搏

不知道对人的生存处境的清晰度,能否达到感觉饥饿那样的清晰?那是一种真实而具体的饥饿——既不是接受扁桃体手术者不能进食的人为饥饿,也不是正在节食瘦身者故弄玄虚的饥饿<sup>②</sup>,生存处境应该是一种真真切切、伸手可触的感受。但事实上,大多数人对自我的生存处境是不言说或不便言说乃至不知如何言说的。同样,在教育日常生活中,我们可能也不会这样自问:我是弱势群体吗?我怎么是弱势群体的?为什么我是弱势群体?但这种抽象话语的变式却可能常向心灵发问:我这是怎么了?为什么我会这样?我该怎么办?

我们能感觉到人们手里总捏着一把尺子,度量着不同的人的不同地位、身份,不同成就、资本,不同家庭、社会的关联,然后再抽出相应

<sup>①</sup> [英]科林·威尔逊著,吕俊、侯向群译:《局外生存》,译林出版社,2000年,序第2页。

<sup>②</sup> 参见保罗·弗莱雷著,顾建新、赵友华、何曙荣译,徐辉审校:《被压迫者教育学》,华东师范大学出版社,2001年,“纪念版引言”第2页。

的标签——标定。也许，“蹲下身来看孩子”这种教育眼光的下移，恰恰缘于我们对孩子太多的俯视、歧视和贬损。不幸的是，还有一些弱势群体，就连被俯视也无法拥有！他们是一类被遗忘、被无视和被漠视的群体。

诚然，教育中的强势弱势、中心边缘，可以说是某种客观存在，表明的都是一种特性与个性，正体现了教育的多元与多样。问题是教育过程中我们并不陌生的人为划分和刻意固化，往往形成强势弱势、中心边缘之间的坚壁区隔和过于冷漠，且在强势与中心、弱势与边缘之间轻而易举地画上等号。而那些占据中心的人也“已经确立”了自身对资源的控制权，使他们得以维持自身与那些处于边缘区域的人的分化。<sup>①</sup>

对此，人们会表现出种种不平，但却很少去追问：

为什么教育中的边缘化现象与弱势群体值得关注？

为什么强势弱势、中心边缘总要变成一种实质上的认可而固定下来？

是什么制造了这种等级化的教育空间？

教育通过什么样的排除系统将弱势群体排斥在外？……

康德曾说：“对于人类进步的可预见性特征，我们不应只从那些伟大事件中去寻找，而应到那些更为不显赫、更难以察觉的事件中去搜索。”<sup>②</sup>这种“搜索”在法国思想家福柯的研究中体现得相当出色。他不是把眼睛总盯在那些具有轰动效应的时代主题上，恰恰相反，而是善于从一些被人忽略了微根末节上去把握时代跳动的脉搏。他的研究对象虽然都是些被称为越轨行为的社会边缘现象，但透过这些，却让人们真切地触摸到了时代的印记。

学校场域中的弱势群体正是那种“更为不显赫、更难以察觉”的群

<sup>①</sup> [英]安东尼·吉登斯著，李康、李猛译：  
《社会的构成》，生活·读书·新知三联书店，  
1998年，第222页。

<sup>②</sup> 转引自李培林：“微型权力专家：福柯”。



体，在对他们生存境遇的关注中，我们难道不能触摸到一点时代跳动的脉搏？！

## （二）你很强，你也很弱

当下，“弱势群体”如同一顶特制的桂冠，轻而易举地就能为一类人加冕。人们在领略日常教育生活世界的丰富多彩时，其实并没有忘记“弱势群体”的存在，只是他们眼中的“弱势群体”是常人眼中的“常态”弱势群体，这种“常态”弱势群体又常常与“差生”相等同。也就是说，那些身处边缘，被遗忘、被俯视、被贬损、被漠视的弱势群体，是与“弱势”有着千丝万缕联系的群体，而那些学业成绩优秀者、那些公认的教育者、那些学校运作的管理者等等，则幸运地或被幸运地认为与“弱势群体”无缘。然而，事实总并非人们意料的那么简单，即使那些学业成绩优秀者、那些公认的教育者、那些学校运作的管理者等看似处于强势位置的一类人，同样也可能被置于不利境地，成为与被他们标定的“常态”弱势群体相同的弱势群体。这恰恰是一类被忽略、被误读、被过度解释的、不断突变断裂的弱势群体。

由此，一个值得警示的话题就是：你不一定在弱势群体之外！

这并非一种危言耸听、无所适从的人为制造，在开放动态的教育时空中，强势群体变为弱势群体的可能性的确存在；而若从一个极端的角度说，这一话题何尝不能成为逼迫我们关注弱势群体的一个借口呢？！教育中的百态已经竞相为我们出示活生生的明证：哪有什么弱势群体？我们都是一视同仁的；他怎么会是弱势群体？那么多荣誉和桂冠羡慕还来不及呢；我怎么会是弱势群体？拥有教育权力和权威的人左顾右盼；我不知道是不是弱势群体？那些对自己没法认识或不愿认识的人一脸茫然。

看来，“弱势群体”仍然作为日常教育生活中已有的窄化、固化的单一理解将受到理论与实践的严肃质疑，而作为一个丰富宽泛、不断变化的开放性概念使用的“弱势群体”将重新诞生。因此，本研究中的“弱势群体”更多指涉的是“此时此地”处境不利的特殊群体，且可能