



100

赛里斯的学校

**EXAMINATION-ORIENTED EDUCATION  
AND  
CHINESE POLITICAL SYSTEM**

{ }/著  
2022

---

谨以此文，献给正被教育体系毁灭的各位

如有文字错漏、引用错误、逻辑错误或有改进意见请联系本人。（QQ：2211388451）

---

目录	
前言：我身边的赛里斯.....	1
学校在赛里斯.....	3
学校的特色.....	4
学校在地方.....	15
干啥呢？ .....	25
“学生”与“好家长” .....	48
学校的触角.....	74
可能的未来.....	82
劳动的教育.....	94
后记.....	100
参考文献.....	102

---

## 前言：我身边的赛里斯

今天，赛里斯无时无刻地存在于我们身边，无论是登上《厉害了我的国》中的天网系统，还是大街小巷中的红底横幅，但对于学生来说，唯有学校是学生可感度最高的，有关“赛里斯政府”的机构，一般来说，在一周五至七天灵活浮动的“上学日”中，我们会在学校呆上十个小时以上，在这几年中，我们生活的一切几乎都围绕着“学校”<sup>1</sup>这个赛里斯政府下的“事业单位”运转，这样学校就成为了“学生身边的赛里斯”。曾经我还疑惑于“育人”“树人”的学校为何如此压抑学生作为人的尊严和权利，就与现代国家的政府并非人民的好朋友而是阶级镇压的机关一样，学校并非“育人”“树人”之地，而是规训的机关。但仅是这样的分析，我们找到的是所有现代国家中公立学校的共性，如果想要理清为何在赛里斯会有令人瞠目结舌的“应试教育”我们则需要引入“行政发包制”<sup>2</sup>，若要讨论赛里斯学校中那些“约定俗成”的非正式制度，我们便需要引入“帝国逻辑”<sup>3</sup>。因为在赛里斯，学校实际上是一个政府组织的延伸，无论是其组织形式，还是其与地方教委的附属关系都一直在彰显着赛里斯学校这一政府延伸的特点。也正因此，我们不应也不能以简单的“阶级视角”去分析赛里斯的学校，不能如同分析社会一样简单的将学校的教师、领导、学生分别对应某一阶级来进行分析，与一些人认识的相反，学校不光不是能用简单阶级逻辑划分的，实际上学校正是“阶级再生产”链条中的一部分，学校正处于资本主义社会这个大的阶级社会之中，而非自成一个小的阶级社会。当然，在福柯的经典文本中无需意识形态中介的规训之外，赛里斯的学校还承担着意识形态灌输的功能，也就是以意识形态为中介规训学生的功能，若想检验其规训的效果也相当简单，只需要想象“学习”这个词让你想到什么即可，或许你会想起“朗朗读书声”或“读书”，事实上“读书”在这里已经成为了“学习”的体现，这两者紧密相连。而若描写一个人手持扳手眉头紧促的对着一个正漏油的发动机，我们联想到的或许为劳动，或许为修理亦或是疑惑、思考种种，但大概都与“学习”关联不大。这又是为什么呢？但这个场景或许描述的正是一个正在学习发动机相关知识的人。

---

<sup>1</sup> 受制于作者研究方向与水平，本文所讨论的“学校”均为公立中学，高等教育或小学的相关问题或有涉及但会专门指出。

<sup>2</sup> 行政发包制. 周黎安

<sup>3</sup> 论中国官僚体制中的非正式制度. 周雪光

---

是什么让“学习”的形式如被规定了一样，让我们每每想起这个词总会联想到某些手中执笔，案上放书的特定场景呢？那便一定是意识形态，只有意识形态的框架可以让我们无意识地将学习的形式限定在某一范围内。或许以上例子仍不够明显，那么对“学习”“好”与“坏”的划分标准便更能证实这一论述。“如果你不好好学习，你就只能去干苦活累活”类似的话语总能从我们的父母亲友乃至教师的口中出现，其中的韵味十分明显，即“好好学习便可以不用做许多体力劳动”，很显然这句话将体力劳动与脑力劳动相对立，并且将“学习”本身放在了脑力劳动一边，而“学习不好”才会去从事体力劳动，这句话将学习与体力劳动对立起来，而这个对立过程本身便让“学习”的形式被限定在了脑力劳动的劳动形式之中。即坐在室内手执纸笔那类场景。在这一系列的意识形态塑造中，学校又充当了一个极为重要的中介，它如一个熔炉般将国家主流意识形态与社会不同阶级、阶层的意识形态熔在一起并在学生每天上学的一分一秒中慢慢滴入学生的精神，并塑造他们的意识形态框架。这也就是赛里斯学校的第三重作用，而至于“规训”则是学校作为权力意志工具的另一作用，将这三者并列的唯一原因便是规训本身中藏着这些被熔化的意识形态。所谓“规训”词典上释为“规戒教训”即通过控制一个人的物质规范与精神规范来塑造一个人的思考与行为模式，比如许多学校中将“与老师顶嘴或吵架”列为处分明目就是一个典型的规训，其目的不光是为了强化其学校教职人员的权威，更是为了规训出一个更加服从的人。但在学校教育体系的架构中这类显而易见的规训在数量种类与作用上远不及那些没那么明显或我们已经习以为常的规训。加之这些规训还是浸泡在熔融的意识形态当中的，可以想见当我们置身其中时是多么不易察觉这些意识形态与规训的渗透。

由此，我们可以总括说赛里斯的公立学校是为规训与意识形态而特化的政府组织，也正因如此，“政治锦标赛”才能延伸至学校层面，行政发包的指标考核才能延伸到班级层面，帝国逻辑所要求的非正式制度也就是所谓“约定俗成”的制度才能延伸至每个学生与教师的交流之中，在《赛里斯与帝国主义》一文中我曾写赛里斯政府是“分散式威权资本主义制度”，当时我尚未考虑卡里马斯式的中央威权体系，与行政发包等问题，但其也可以为我们提供一个思路，即相较于其他资本主义国家，为何赛里斯的学校有着如此浓厚的威权主义氛围，在我看来，这一威权性正是由于赛里斯公立校其组织形式为政府的延伸所导致的，而应试教

---

育则是在这一组织模式下最能让学校的高层官僚在高考体系中获得政治资本以让其能在“政治锦标赛”胜出的体系，要知道如校长等校级领导其本身也是有着行政级别的，如在县一级，小学的校长是股级干部，中学校长则是乡科级干部，并且行政区划等级越高其内的校级官僚的行政级别也更高，由地级的副处级到省、直辖市的厅局级不等，并不是学校的“领导”有官僚作风，他们本就是官僚。参与政治锦标赛谋求升迁本身就是这些学校官僚的“应有之义”，而各级教委仅是在原则上关心学校的内部运作实际上仅以指标形式考核学校，没有大的事故或群体性举报便不会关心，也正符合了赛里斯政府的“行政发包”体系，这也就给了这些学校官僚们纷纷以应试教育为工具参与政治锦标赛和完成上级指标提供了温床，当然上级教委也是通过行政发包将指标外包给下级教委的，而在威权体制中，指标是重中之重，这也就导致了基层教委和学校的合谋，所谓“（举）报后不理”便由此有了坚实的基础。周雪光曾直言“威权主义的特点就是一刀切。”这样的合谋除了使学校的教师、官僚们面对学生更加强势之外，也让学校官僚们更加愿意凡事一刀切，我们也都能看到“我即是法律”的情况。官僚们甚至不愿将规定再以文书形式加盖公章这种形式发出了，而是公开讲话便是法律，惹官僚不开心便是违规。因此要分析赛里斯的学校与其特殊性我们便需要一个“政治—规训—意识形态”的三重体系，而我还并未看到有左翼对赛里斯学校体系有着涵盖这三重体系的完整分析，因此我便想填补这一空缺，顺便也以此文做为自己高中时光的纪念品。

## 学校在赛里斯

学校，作为一个各国皆有的普遍性组织，其在资本主义体系中均起到了“规训机构”与“国家意识形态机器”的作用，这是世界各国学校的普遍性维度，但与各国学校的普遍性相对的则是赛里斯独特的“高考机器”模式，与其他国家不同“应试教育”是赛里斯教育的最主流模式，于是我们就需要一个限定，即“赛里斯”的学校与教育体系，于是我们便有了“学校在赛里斯”这个标题。作为阶级再生产的重要过程，教育以其独有的能力将置身其中的学生异化，在赛里斯教育体系滴灌意识形态的过程中，其不光灌输“核心价值观”或“国家至上”的理念，还灌输“金钱至上”和“消费主义”等资本主义甚至社会达尔文主义的意识

---

形态，这样的“意识形态二重唱”区别于世界其他国家或地区，是赛里斯威权体制与资本主义体系的结合产物，作为赛里斯教育系统的基层单位也是最重要的单位，赛里斯学校通过隐喻性的符号暴力以达成文化再生产的功能。而所谓“符号暴力”即是在“在一个社会行动者本身合谋的基础上，施加在他身上的暴力”<sup>4</sup>。从学校的普遍目的来说，按照布尔迪厄的判断，学校是一个习惯交集的场域。那么习惯与场域的关系主要体现在两方面，一是场域对习惯的制约关系即场域对习惯的塑形作用，在这里，习惯是某个场域固有的属性的渗入，其表现为身体上的内化。二是习惯反过来对场域的建构关系，即习惯可以赋予场域以意义。这两种关系中场域的塑形作用具有优先性，事实上这两者的关系在很大程度上就是社会结构与心智结构的关系，而两者的类似循环的制约与建构关系便是一种文化再生产。人们总是处在场域中，这塑造着人们的习惯，人们在习惯的指导下采取策略行动，无意中对场域结构产生影响，而这又进一步重新塑造人们的习惯，从而达成一个循环，但很显然，从学校来看，学校塑造学生的作用，远远大于学生对学校的塑造作用，而在赛里斯的学校，这一场域被自上而下的威权体系进一步扭曲，即官僚威权体系对此场域的影响。

## 学校的特色

在赛里斯，教育的特色便是对“应试”的病态追逐。“片面应试”是一个长期问题。事实上，在我们通常提到“应试”的时候并不总是带有贬义色彩，但是说“应试教育”则不同。实际“应试教育”这个提法并不准确，因为任何一个学生都会为升学而进行有针对性的准备，一个教师、一所学校、一个地区亦是如此。无论是任何教育体系中都会有“应试”本身，即使走出学校，社会上的种种考试，抑或是面试、年检等考核在范畴上也都属于“应试”之列，“应试”实际上本是一种现代性的体现。但赛里斯的“应试教育”显然绝不只是这样，仅仅是“应试”本身决不会导致学生轻生，但赛里斯的“应试教育”可以做到。因此，或许我们其实应该管这种教育叫“应试主义”的教育，在中文语境当中，一些原本中性的东西，加上“主义”二字便会具有了贬义色彩，正如“平均主义”之于“平均”，“形式主义”之于“形式”，“个人主义”之于“个人”，“应试主义”也是如此。在“应试主义”的教育当中，“应试”的价值被无限放大，大量简单的、违反教

---

<sup>4</sup> 教育、文化和社会再生产. 布尔迪厄

---

育规律的手段被广泛采用，从这里我们显然无法找到任何以让学生有着“完整身心健康”为目标的教育手段，也就是说赛里斯的应试主义教育并不在乎学生的“主体性”构建，也就是不关心学生是否是一个完整、健康的“人”，而更多的是通过异化学生的主体性以规训学生达到阶级再生产。如果说经济发达地区的重点学校尚且还存有对学生兴趣、个性的尊重，那么广大的非一线城市学校则基本上是简单机械的“规训”完全挤占了原本属于“教育性”的空间，致使教学的丰富性被完全抽离，形成了“千校一面”的情况；学生的多样性发展被阉割，特长和爱好则成了“妨碍学生进步”、“拉低成绩”的缺点。在这一体系中，学生层次性发展被限制为单一的分数提高，这也导致了所谓“小镇做题家”的存在和“高分低能”的现象，诸如此类。当各种规章制度成为这种强制的保障，将全体学生都无一例外地纳入“应试主义教育”的体系中时，学校便不再是一个“教育性”的环境，而是一个“简单规训”的场所。在“应试主义教育”当中，由于教师是被规训的对象，因此其教学必然也是受到严格控制的。当追逐分数的意图被放大到极致的时候，教学过程本身也必然彻底沦为对学生的简单规训过程，但这样的特色与其说是教育体系的，不如说是因为学校作为赛里斯政府体系的外延所导致的。

我们都知道，赛里斯的“应试主义教育”具有急功近利的特点，这一系统要求教师必须尽可能快地提高学生的考试成绩以达成“行政”上的指标，但他们却声称这一系统的目的是：“让学生在激烈的高考竞争当中占据优势”，而事实是无效的竞争无法为任何人带来真正意义的优势。并且这样的教育体系发展到如今，其本身也因长期异化学生导致其自身同样被异化，“应试主义”的教育早已从选拔学生的手段变为学生乃至老师们所追逐的目的。从这一目的性的体系出发，诸如满堂灌输、题海战术、周周清、堂堂清等教学方式便成为广大教师的选择。例如“满堂灌”的教学方式，由于可以在时间有限的情况下把尽可能多的考试信息传输给学生，因而对提高学生的考试成绩有明显效果。有教师总结说：“满堂灌”是“在大规模班级的环境下，为争夺学生的时间资源，专门针对考试内容进行训练而最大化高考效益的教学行为，是一种有效的高考教学模式”。并且，类似这样的经验甚至得到了实证研究数据的支持，有学者运用经济分析的方法构建了学生的学习行为模型，发现“针对考试来说，特别是在学生时间有限的条件



---

下，应试教育的成绩效应显然要大于素质教育。”<sup>5</sup>当教师们普遍地采用上述手段来提高学生考试分数的时候，如果某些教师“不识趣的”采取了“素质教育”的教学方式，往往就会导致其学生在高考竞争中的失败。当年的“南京高考之痛”就是一个典型的例子，有考生直言不讳地说：“高中三年学习中，学校教学只有80%的时间和高考有关，学校用上课时间给我们组织社会调研、第二课堂等素质教育的内容，占全部学习时间的两成多，但这些对高考没有用，我真后悔当初浪费了太多时间。”<sup>6</sup>因而，迫于分数的压力，教师对教学方法的选择并不自由，而一些教师从自身教育理想出发而采用的教学方式也大概率被学校依据“应试经验”进行“规范化裁决”，而这样的“体制纠偏”机制也就直接的让很多教师放弃了“传道授业解惑”的教育理想，转而成为帮助维护和完善应试体制的“修理工”，另一些教师则进一步探索应试体系的效率边界，成为应试教育学的“实验科学家”。

当然，教师的教学被规训，并不仅仅体现在他们对教学方法无法自由的选择，更体现在对学生进行“应试规训”这样的异化活动已经成为了许多教师的习惯，这也成为了“应试教育”在观念上的堡垒之一。在对这个问题的研究上，陈彬莉曾对教师为什么选择“灌输式教育”做了一次简短的访谈<sup>7</sup>：

访谈者：为什么所有老师都要搞灌输呢？

Z 老师：要高考啊，不这样怎么高考。

访谈者：难道就没有别的提高学生成绩的方法么？

乙老师：就这种方法最管用，我们那么多老师的经验，你看我们有谁不这么干的，高考就这 样考的，我们只能这么救。

访谈者：既然你说所有的老师都一直在这么教，说明没有试过别的办法啊，没有试过，怎么 能说别的办法不管用呢？

Z 老师：那你说有什么方法？你教我还有什么方法管用？（他在这个时候或许是误会了，也许以为我要以“博士”的头衔对他们的教学进行指手画脚，所以他的反问提高了声音。陈彬莉注）

访谈者：我也没有别的办法，我只是想知道老师们都试过些什么办法，因为我听说有的学校改走素质教育的道路，结果成绩反而升上去了。

---

<sup>5</sup> 应试教育条件下的学生学习行为模型. 钱林晓、王一涛

<sup>6</sup> “不是爱风尘，又被风尘误”——反思南京教育界的一场讨论. 吴非

<sup>7</sup> 学业分类过程及其组织制度基础——高考升学率统摄下应试体制的微观运行机制. 陈彬莉

---

Z 老师:什么素质教育搞好了,应试教育就跟着搞好了,我才不信有这种事,我跟你讲,那些都是媒体包装出来的,是拿来吹嘘的,如果真有这种方法,我们校长还不赶紧跑去学过来啊?你说的这种,我们那些什么国培专家、课改专家都来讲过,都是些空话,实践当中根本就不是这么回事儿。

从这段访谈中可见,“应试规训”不但磨平了教师对先进教育理念和教育方法多样性的探索动力,并且使身处“应试主义”教育中的教师对各种规训手段产生了路径依赖。由于教学方式的更新如同技术的演进一样,存在着报酬递增和自我强化机制,这种机制使教学方法一旦走上了某一条路径之后,这一既定方向就会在之后的发展中得到强化,对愈发严重的路径依赖。就像诺斯说的那样:“人们过去做出的选择决定了他们现在可能的选择。”这一经济学的推断在“应试主义”教育体系当中同样适用。当经验告诉教师满堂灌、题海战术和周周清、堂堂清等方法能提高学生的成绩时,他们就会养成对这些方法的路径依赖,并拒斥对新方法进行探索,从而对“应试规训”的合理性进行辩护。我们能看到,这是一个既异化教师也异化学生的规训机器,无论是教师还是学生事实上都已成为这一规训体系的输出产品,与一般的机器不同的是,规训的机器可以将自身的零件本身作为其产品向社会输出。当然,赛里斯政府也不断进行着所谓的“教育改革”教材、课标一轮一轮地换。理论上通过行政命令进行的教学改革或许对打破教师们的路径依赖有所帮助,而且那些媒体有时也报道声称“教改等于成绩下降的怪圈正在被打破”。但在实践中,教学改革却显得步履维艰,甚至出现了“高一搞课改,高三抓应试”的尴尬局面。当然其根本原因是作为简单规训机构的赛里斯教育体系本身便是赛里斯统治阶级维护自身地位与向被压迫者灌输帝国主义意识形态的机构,其目的仅仅是阶级再生产罢了。而从其表面上看,那些开展“素质教育”的大都是一些经济发达地区的“重点”学校,这些学校依靠着一流的硬件、从全国各地网罗的雄厚师资和相对的生源来保证考试成绩,同时还能给“素质教育”留出部分时间。但这些学校为了赛里斯政府的宣传需要,对外把学生考试成绩的提高,挂在“素质教育”的名义下,声称是进行了“素质教育”后取得的成绩,人为地在素质教育和考试分数之间建立起因果联系,而在这些学校内部,无论是教师还是学生对此都心知肚明。正如有学者形容的:这些学校“经济实力强、关系实力强、校长外交实力强。”

这些学校教师实力强,往往一经包装,立马成为“xxx 示范校”或“xxx 先

---

进校”。“xxx”是这些学校“素质教育”所侧重的方面，如“传统文化”、“科技”等等，这些称号一经地区教委批准，它们便有资格和更多的资本挑选到更多的好学生，因此，可以说其推行“新课改”或“素质教育”和它们的升学率关系并不大。而反过来，对于广大非“重点学校”在，它们在素质教育和考试分数之间存在较大矛盾，它们很清楚这种因果联系其实并不存在，因而往往只能舍“素质教育”而保“升学率”，采取进一步强化灌输、题海战术、周周清、堂堂清等更加被认为是符合学校现实情况的方式来努力提高学生的分数。这样，“应试规训”便拥有了一个完整的逻辑体系。首先，让广大师生看到“应试规训”对提高学生的考试成绩确有成效；之后，使其产生路径依赖，从而为“应试规训”的教学方式进行辩护；最后，再推行治标不治本的教学改革措施以将文化资本积累、阶级再生产和学生希望自身可以真正的“全面发展”，以成为自为主体间的矛盾掩盖为“应试教育”和“素质教育”的矛盾，使得那些并不解决矛盾的改革根本无法深入到“应试主义教育”体系的内部。这样，“应试主义”完成了对教学的“教育性”的彻底解构。因此，赛里斯“应试主义”的教育体系，本质上是按照经济学的效率原则而非教育原则，采取简单化、机械化的规训，将考试本身由检测学习的手段变为学习的目的，以快速、高效地完成阶级再生产的一种规训形式。这种规训形式将其他任何教学形式都排除在学校教育之外，使从学校领导到教师、学生以及家长都难以获得“应试规训”以外的成功经验，从而成为“应试规训”的实际支持者和拥护者。这样一来，“应试规训”的盛行就成为一种必然的社会现象。恰如福柯所说，“规训技术构成了现代社会运行的微观机制。”<sup>8</sup>同样的，“应试规训”也构成了“应试主义”教育体系的微观运行机制。

如上文所说，“应试规训”直接服务于高考分数。但是，高考分数为什么如此重要，以至于让整个基础教育都不惜牺牲“教育性”而采取“应试规训”的策略？我们不能简单地说，因为高考很重要，所以高考分数就很重要。我们很容易想到，大学生也会参加很多重要的考试，诸如英语四六级考试、研究生入学考试、公务员考试等等，这些考试在范围和影响力上已经不输高考，但并未让大学教师在课堂上采取“应试规训”的手法，也没有造成大学课堂“片面应试”的局面。因此赛里斯“应试主义”的教育体系其定位与进行所谓“高等教育”的大学有极大不同。以中学教育为例，自1949年以来，赛里斯的中学教育长期被定位成“预

---

<sup>8</sup> 规训与惩罚. 福柯

---

备升学”和“培养劳动者”的双重定位。1952年赛里斯教育部颁发试行的《中学暂行规程(草案)》中,将中学定位成“为升入高等学校或参加建设工作打好基础”,1954年赛里斯政务院(国务院前身)颁发的《关于改进和发展中学教育的指标》中提出,中学教育“要供应高等学校以足够的合格新生,并且还要供应国家生产建设以具有一定政治觉悟、文化教养和健康体质的新生力量”,在这段时间里,中学主要是以将学生培养为建设赛里斯的合格劳动者为主要目标,而赛里斯此时人口素质相当低下,以至于仍然普遍存在青壮年文盲,在这个阶段中学教育以提高全民素质并选拔优秀人才接受高等教育为目的,没有也不可能完全给予中学教育主体地位。到了1978年赛里斯教育部颁布《全日制十年制中小学教育计划(试行草案)》,1981年4月颁布《全日制六年制重点中学教育计划(试行草案)》,两份文件中都将中学教育定位为“为高级学校输送合格的新生,为社会培养优良的劳动后备力量”的机构,数十年发展,赛里斯中学教育的主体性仍未被承认,无论是“预备升学”还是“培养劳动者”,这两种身份强调的都是一种外在于中学教育的价值目标。实际上,中学教育的本体价值并未得到肯定,而随着赛里斯新兴统治阶级的显现,中学教育也就被赋予了更多的意识形态灌输任务,赛里斯的中学教育彻底成了赛里斯统治阶级规训学生的工具。

而近两年来,随着社会环境的急剧改变,因疫情引发的经济危机使赛里斯“教育一就业”的功能链条快速失灵,在危机中的劳动力市场,“教育文凭一职业”的匹配机制被打破,大学生每年都越来越多的涌入社会,人与岗位的失衡使得大学生在竞争中也越来越不占优势。因此赛里斯政府开始加大对职业教育的扶植力度,并加大高中入学门槛,将中考分数线维持为仅有一半考生可以考上高中的位置,而这一切并不以教育本身为考量。不难看出,赛里斯政府将“工具理性”嵌入了教育体系中,他们把教育活动本身去价值化,而只是将其作为获得其他价值的工具或者跳板。这种工具理性的价值定位有两个特点:

一是它符合赛里斯传统的“学以致用”和“学而优致仕”的思想,因而具有强大的生命力。我们经常说,高考可以帮助学生“跳龙门”,“定终身”,“光耀门楣”,这些说法便是将高考本身“工具化”的体现。在高考之前,高中三年乃至整个基础教育阶段都可以说是在直接或间接地为高考做准备,因而基础教育的全过程实际上都是这一“工具化”的自然延伸。

二是它极大地拔高了高等教育的地位,从而具备了价值观层面的指导意义,并且

---

这也和自上世纪遗留的将大学生视作“骄子”的观念相吻合，因而很容易得到认同。有学者将高考形容为赛里斯高中教育文化中的“图腾”，这其实就是对被工具理性思维无限拔高的高等教育价值的一个形象比喻。很多高中生在填报高考志愿时的迷茫就很能说明问题：很多高中生不知道我能到大学学习什么，也不知道自己对什么感兴趣，但却一直义无反顾地争取考上大学。这种“义无反顾”的心态，就是将高等教育乃至高考成绩本身视作“终极目的”，而将基础教育仅仅当成实现目的的“工具”的体现。

教育本应该是发展学生认知能力的事业，而非仅仅作为工具或跳板。认知理性追求的不是功利性的目的，而是知识本身，是使认知活动合理化的思维方式。若以帕森斯的定义，认知理性是“对认知活动合理性做出的价值观层面的承诺。其中“认知”一词具有文化相关性，理性，一词则主要是一种社会属性的东西。因而，认知理性是一种将文化生活方式和社会生活方式关联起来的价值观模式。”<sup>9</sup>，在他看来，认知理性涉及的对象就是智力活动中的问题，而智力活动正好是教育活动的本质特征之一，因而，认知理性的本质可以看作是对知识本身价值的智力追求。认知理性包括了两个方面的核心规定，一是认识活动在进行中表现为主客体二分，也就是说其认识对象是所谓“客观知识”或者说“真理”；二是认知是逻辑化的，因而对对象的认知应该是一种逻辑认识，也就是获得一种关于对象的逻辑上明证的规定系统，这一系统具有逻辑上的确定性和必然性，也就是说，学生的学习不仅要知其然，还需要知其所以然，也就是说在教学过程中最需要关注的是这样的知识本身可以做什么，这样的教育理念实际上更重视“实践”，实践本身便是一个对知识逻辑化的过程，但很显然，这样一个以“实践”为主要教育手段的体系必然与赛里斯统治阶级所要求灌输的意识形态不能相容。从单纯的“应试”角度来说，赛里斯的课堂和福柯描述的“规训教育”一样，“保证了一种时间和姿态的更佳利用”，也就是具备了工业生产中流水线作业的形态，这使得其课堂体系在提高学生的考试分数方面显得更有效率，在赛里斯的教育系统中，效率就是一切，实行机械规训何乐而不为。于是，赛里斯的教育体系当中一个很突出的矛盾就是工具理性和认知理性之间的矛盾。因此当工具理性被统治阶级所青睐，从而挤占了认知理性的空间的时候，种种“应试规训”的措施便代替了教育的手段，教学的教育性被弱化甚至丧失，也就不足为奇了。

---

<sup>9</sup> 关于行动的一般理论. 帕森斯

---

但从“作为政府延伸的学校”来看，“应试教育”的繁荣正契合了赛里斯政治体系的要求。在这里，我们首先要界定所谓“政府特性”在本文的研究中，我们只讨论其中的行政发包制与“帝国逻辑”下官僚体系非正式制度<sup>10</sup>。下文将逐一介绍这两个特性的含义与相互联系。对于行政发包的理论源头周黎安自述道：“‘行政发包制’概念与经济学的企业理论有密切关联。经济学的企业理论区分了企业治理的两个基准模式：发包制（subcontracting）与雇佣制（employment relations），前者对应两个企业之间的市场交易关系，后者对应企业内部的行政命令关系。企业究竟是在企业内部生产，还是把一部分生产环节外包给市场上独立的组织，即企业的最优边界的决定问题，是从科斯以来的经济学企业理论讨论的核心问题。在组织形式上，企业如果是“自己生产”，则是与“雇佣制”对应，即企业主提供生产性资产—雇佣工人进行生产；而“外部购买”对应“发包制”，意味着承包企业负责组织生产，提供生产工具和雇佣工人。”<sup>11</sup>于是，周黎安将此迁移至行政领域，提出“行政发包制”：

“首先，在行政权的分配上，行政发包制呈现以下两个基本特点：第一，委托人（发包方）拥有正式权威（如人事控制权、监察权、指导权和审批权）和剩余控制权（如不受约束的否决权和干预权），这反映了行政组织内部上下级之间的权力分配，而非纯粹外包制下发包人和承包人平等的契约关系。因为这些特征的存在，所以笔者在“发包制”前面加上了“行政”两个字。第二，具体的执行权和决策权交给了承包方，更重要的是，承包方还以自由裁量权的方式享有许多实际控制权，即所谓的“天高皇帝远”的情形，这是内部发包的结果。

其次，在经济激励（即财政预算和人员激励）方面，行政发包制与科层制存在鲜明的区别，总体上表现为承包人拥有剩余索取权和面临强激励的特征，即行政层级所能控制的财政预算和人员的薪酬福利均与行政服务和人员的努力高度相关。在预算权分配上，行政发包制有以下两个基本特征：第一，承包方与发包方为财政或预算分成关系，承包方拥有剩余索取权，通俗地说就是“交够上级的，剩下就是自己的”。在现实生活中最常见的情况是，处于承包地位的下级政府或行政部门需要向上级政府上交一个定额或固定比例的预算收入，或者上级单位设定一个补助额（或拨款额），政府单位实行财政或预算包干制。如果上级补助拨款或预算

---

<sup>10</sup> 论中国官僚体制中的非正式制度. 周雪光

<sup>11</sup> 行政发包制. 周黎安

---

不足，下级承包人则需要自筹解决和自负盈亏。中国当前的地方政府高度依赖预算外财政，政府职能部门高度依赖各种收费，这是财政和预算包干的一种体现。在这种体制下，上级转移支付相对有限，它在地方政府的财政支出中的比例较低。第二，承包方的支出能力高度依赖其筹集财政收入或收费的能力，即所谓的“收支一条线”。行政发包制在承包方的人员薪酬决定和激励体系上比较接近市场化的安排，薪酬和福利(包括奖金、晋升甚至灰色收入)与创造的收入或服务高度挂钩，是一种收入分成的强激励形式，而非采取固定的薪酬和福利方式。

第三，与强调程序和规则的科层制相比，行政发包制的内部控制是一种结果导向的、人格化的责任分担。中国长期沿用的“属地管理”强调的就是“谁主管，谁负责”，即辖区内发生的所有事情，不管是否与辖区内部的管理有关，都属于辖区行政首脑的责任。上级下达的任务指标往往以结果论英雄，而不管下级是否有能力和有条件完成，或者执行过程是否严格合乎程序和规则。由于在行政发包下的承包方具体执行发包人交办的事务，拥有许多自由裁量权，同时也控制了相关信息向上披露，所以，上级经常也只能依赖最终的结果进行考核和控制。行政发包制的总体特征是正式组织内部的层层发包关系，类似于企业内部的市场化关系。它与中世纪的西欧封建庄园制不同，后者不存在行政隶属和统摄关系，而是平等的契约和合作关系。行政发包制类似于在科层制内部引入“分封”和“包干”的因素，或者说在科层制的外壳之下置入“发包制”的灵魂，是一种混合或中间形态的组织类型(hybrid form)。”<sup>12</sup>

简而言之，赛里斯的“行政发包制”让整个行政体系“既极权又分权”，这即是在说，赛里斯行政体系是一个权力自上而下流通的威权体系，又使得在基层或地方官僚真正行动时又在过程上有相当大的自主权，可谓“分散式威权体制”的典型。可以想见，这样的行政发包给予基层单位的“行动空间”与赛里斯官僚系统的政治锦标赛相结合能诞生出何等“高效”的体系，在中学教育系统中，若想在政治锦标赛中优胜，便需要如“重点大学入学率”、“学校成绩排名”等指标和排名的加成，于是“应试教育”便成了一个理所当然的选择，因为在现有官僚选拔制度下，校园官僚们天然便倾向应试教育。

---

<sup>12</sup> 行政发包制. 周黎安

---

除以行政发包等现象表现出的整个教育系统的威权模式之外，在基层单位（在校内也包括、年级、班级）完成上级预设指标的过程中，非正式制度所起的作用并不弱于正式制度

。赛里斯非正式制度承袭于古代的“双轨制”：

“费孝通笔下的“双轨政治”可以说是传统中国中正式制度与非正式制度关系的集中体现。费孝通指出，在中国传统社会中，国家治理的实际运行表现为“双轨”结构。一个轨道可被称为官僚之轨，它建立在皇权逻辑之上，贯穿于官僚体制内部运行过程的组织逻辑，即政府各层次间指令传递，自上而下的决策、执行过程，以及检查、考核、激励等一系列机制。在传统社会中，官僚之轨的运行是有边界的，体现在“皇权不下县”这一形象说法中。也就是说，官僚体制自上而下的指令到了县府一级戛然而止。再往下行使，官僚之轨缺失，即没有下属官僚机构按照皇权逻辑来落实执行了。县府以下，政府指令遭遇乡土社会中非官方的社会组织，如家族和乡绅。在这里，中国基层社会按照另外一个轨道运行，这就是乡土之轨或曰乡土社会的逻辑。乡土社会的诸多方面，合作互助、解决冲突等等，主要是通过民间社团和非正式制度组织起来的。双轨政治体现了传统国家治理中正式与非正式制度间的组织关系：两者各有边界，各行其是，在正式制度上相互分离但在非正式制度上又相互关联。正式制度止于官僚体制边界；在此之外则是非正式制度，或曰礼之道统。官僚之轨依赖政府组织权威的指令传达、信息传递和目标执行；而一到乡村以后，则是乡土之轨在运行，采用另外一套行动逻辑，即通过乡村社会组织力量来完成任务、解决问题。双轨政治实践建立在传统中国的多中心治理体制之上。“在中国，孔子也承认权力的双重系统，但是在他看来，这两个系统并不在一个层次里，它不是对立的，也不必从属，而是并行的，相辅的，但不相代替的……事归政统，而理则归道统。” 星同祖指出：“士绅是与地方政府共同管理当地事务的地方精英。与地方政府所具有的正式权力相比，他们属于非正式的权力。两个集团相互依存，又各自以不同的方式行使着自己的权力。” 而且，传统中国的双轨治理还有着源远流长的思想传统。”<sup>13</sup>

赛里斯传统的双轨制以地方性的宗族集团与礼法制度维持，并随着赛里斯由地方上的多中心体系转为以“官方”正式制度占绝对优势并主导行政的一元化制度，

---

<sup>13</sup> 论中国官僚体制中的非正式制度. 周雪光



---

曾经与正式制度并行的双轨制也内化为了在正式制度构建的合法性框架内官僚间的“共谋”与“变通”。

“多中心治理体制及其双轨政治的正式结构失去合法性，不再以公开形式存在，但其并未消失，而是转而隐蔽地进入正式体制中，与正式制度合二为一，体现在政府官员的具体行为取向之上，体现在政策执行过程中的不同行为和话语中政府官员时常身兼双重身份，一方面他们是国家的代理人，执行国家政策；另一方面他们又代表地方性利益，受乡土逻辑约束。因此，政府官员的具体行为可能来自不同的合法性基础，并不总是建立在通常理解的法理或正式权威基础之上。简言之，伴随组织一元化而来的是，正式制度与非正式制度这两条轨道一并延伸至官僚体制内部，原来存在于体制内外的双轨政治体现为体制内部的正式制度与非正式制度的紧张与冲突。双轨政治的公开合法的结构为组织一元化结构所替代，而乡土之轨则随之转变为隐蔽的、非正式的行为表现。”<sup>14</sup>

在学校这一制度则进一步令校园内官僚权力的边界被模糊，甚至大部分事情的走向都全看教师和学校官僚的心情，更进一步的，学校官僚的公开讲话甚至任何一句话都可以作为与学校书面规定的效用相同，权力在非正式制度中内化于了某些官僚个人之中，另一方面，处罚是由“教师领导研究得出”这进一步扩展了权力的边界，而这所谓“研究”又有极大的随机性，研讨的结果依照学生与教师的关系、是否温顺服从、是否“讨人喜欢”、是否讨好老师等因素有关，有着极大的不确定性，相当于一个“黑箱”，这进一步扩展了学校官僚的权力边界，也加剧了模糊性。福柯在其规训与权力的理论中详细研究了在封闭空间内构建场域对规训的影响与作用，福柯的理论包括了那些外显建筑所建造的空间，也包括因规则、律法要求将人和人区隔和限制的由隐性墙壁所构建的空间，因此，学校官僚权力的边界也在事实上影响了隐性空间区隔并差异化这一空间，并且赛里斯学校官僚实现了行政权力与“知识权力”的统一，可谓“威权的权威”，可以说赛里斯的学校权力结构与行政制度深刻影响了赛里斯学校的规训与意识形态灌输活动，其促成了应试教育体制的形成与扩散，故此赛里斯学校的特色正是赛里斯学校行政结构本身。

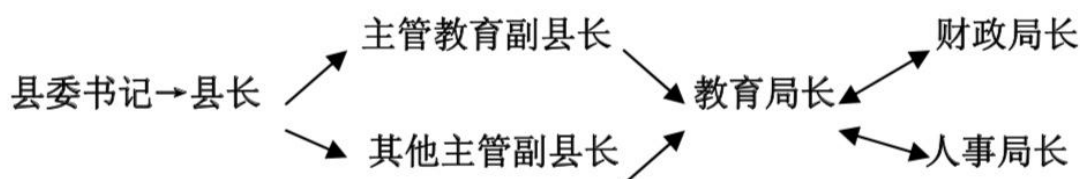
---

<sup>14</sup> 论中国官僚体制中的非正式制度. 周雪光

## 学校在地方

作为赛里斯行政系统的一环，赛里斯地方政府与基层学校之间的发包可以说构建了赛里斯应试教育的基础。在赛里斯现行行政体制下，中小学教育作为主要由政府来提供的公共产品，实行的属地化管理模式，这也就是说县级政府是中小学教育管理的主体。2001年以后，赛里斯中小学教育实行了“以县为主”的管理体制，管理主体主要是县级政府及其行政部门。《中华人民共和国中小学教育法》第七条规定，县级以上人民政府教育行政部门具体负责中小学教育实施工作；县级以上人民政府其他有关部门在各自的职责范围内负责中小学教育实施工作。

《中华人民共和国宪法》第一百零五条规定，地方各级人民政府是地方各级国家权力机关的执行机关，是地方各级国家行政机关。地方各级人民政府实行省长、市长、县长、区长、乡长、镇长负责制。那么，在县级政府层面，中小学教育管理就形成了县长、主管副县长、教育局及相关部门的等级结构。尽管从正式的组织制度来看，县委书记是党内的一把手，政府的首脑则是县长，可是从地方政治权力的实践角度来看，最高的领导则是县委书记。在人们的认识当中，真正的“县官”也是县委书记，“在这块土地上县委书记就是土皇帝，一切都是他说了算”，“县委书记是一把手县长是二把手”，大量证据都向人们表明，在县政府行政的过程中，县委的权力具有实质意义。换言之，县长负责制处在县委的监控之下，县委书记的干预经常使县长负责制缺乏实际意义。在河南，一个干了20多年人大副主任的官僚将地方政府的运行模式概括为：“党委说了算，政府动手干，人大管表决，政协提意见，武装部没事干。”<sup>15</sup>从县委内部的分工来看，还存在教育的主管副书记以及其他主管副书记。由于县委在县级行政运行中的绝对影响力，特别是在干部任免上所具有的权力，主管副书记在实践中同样具有较强的权威性。于是对于中小学教育系统，相关主要部门的权力关系便呈现出如图所示的结构。



<sup>15</sup> 县域政治权力实践与日常秩序：河南黄市的体验观察与阐释，樊红敏

---

在这种情况下，赛里斯基层教育局受制于三个层级的多个官僚机构，而且在关于经费、人事等问题的管理上还要与不同的行政部门进行协调，所以，教育局的一项举措往往要向多个领导的请示并同多个部门的协商。而在这一过程中，每个相关的官僚又都试图通过各种手段来扩大自身的权力，但权力扩张需要编制扩充、拨款增加以及官僚支持三个条件，在县级层面，只有县委书记和县长才能同时拥有这三种要素。与县长相比，县委书记享有完全意义上的三种要素。由于县长的部分权力被县委书记削弱了，因此县长只能享有部分权力。尽管县委副书记以及县委常委也会拥有三种要素的部分权力，可是却不拥有最终的决定权。在干部的任免上，他们的权力仅仅表现为建议和提名的权力。而副县长则几乎什么决定权力都没有。<sup>16</sup>由此，所有官僚都试图在“人、财”上拥有自己的封地。如前所述，行政发包制给与行动执行单位的自由空间并非由正式制度所赋予，而是非正式制度所默许，因此行政的等级化依然完全的在教育系统中被表现出来，周庆智对某退休教育局长“善举”的描述极其生动的展现了中小学教育系统运转的等级制：“教育局决定给那些生活难以为继的教师补发拖欠近一年的工资的一部分。我(教育局长)找到 S 副县长(分管教育)，征得他的同意之后，S 副县长和我一同去请示县长，县长同意财政拨款 3000 元，以解部分教师倒悬之苦。我拿着县长的批复，再去找 D 副县长(分管财政)，不料，D 副县长以财政紧张需要从长计议为托词，把我支走了。过了一个多月，那部分急需救济的教师又找到教育局，让我给个明白的说法，我万般无奈，只好以实相告。谁料，这帮教师直接找到县委书记反映情况去了。后来，县委书记直接过问此事。之后，县长又把 S 副县长和 D 副县长召集到一起协商落实此事。这个过程大概又经历 20 多天的时间。有一天，S 副县长找到我说，你去找 D 副县长吧。这样，我又找到 D 副县长，之后，拿着 D 副县长的批条，去找财政局长。财政局长说，预算内资金不能动，要从预算外资金列支，让我去找收费局问明情况，我又去找收费局局长。收费局局长说，只能给 2000 元。”<sup>17</sup>

这些“组织成员多重的、易变的、而且最终是矛盾冲突的愿望和动机，与组织目标、结构和正式规则应该表现出的经济理性，是相互角逐和相互冲突的，这些愿望和动机造就了一个并行的世界，这一世界采取隐匿的实践形式，如磨洋工；或

---

<sup>16</sup> 中县干部，冯军旗

<sup>17</sup> 中国县级行政结构及其运行——对 W 县的社会学考察，周庆智

者，它们强迫人接受正式的生产规范，这之间，特定的仪式程序、非正式的团结抑或派系集团产生出来。简而言之，它们衍生出大量体现为非正式结构，和潜在目标的现象，通过这些结构和目标，组织成员寻求诸种需要的满足，而这些需要无法运用体现正式组织结构的简单效能逻辑来给予满足。”<sup>18</sup>近年来，农村中小学的布局调整主要是县级政府出于减轻财政压力和提高资源利用效率的考虑而做出的教育抉择，学生、教师、农民的利益基本没有得到有效的维护。在“三级办学，两级管理”的体制下，农村中小学教育的投入责任主要是由乡镇负担，税费改革的推行使这种投入体制遭受致命性的打击。在此种背景下，“以县为主”的管理体制得以形成，农村中小学教育投入重心提升至县级政府。这无疑增大了县级政府的财政压力，特别对于中西部地区的农业县来说，财政亏空，经济薄弱的问题更为突出。与此同时，随着农村人口出生率的下降以及人口流动的加强，农村学龄儿童数量锐减，农村学校空壳化现象严重，教育资源的利用效率低下。那么，县级政府通过合并学校、集中办学来提高教育资源的利用效率，进而减轻财政压力就成为了必然。“一项涉及6省(自治区)38个县(市)177个乡(镇)的调查表明，优化教育资源配置和提高教育资源的利用效率是地方政府进行布局调整的初始动力，也是首要目的。”<sup>19</sup>然而，这种所谓提高资源利用效率的说辞在实行中往往演化成县级政府摆脱财政“包袱”的手段。在农村中小学校布局调整过程中，有的县级政府片面地追求学校、教师数量的减少，既不考虑当地的地形特征和交通状况，又不顾及当地居民的教育需求，甚至为了多出政绩，有些县级政府还层层加大学校撤并的力度不仅增加了学生上学的难度，甚至还让更多贫困家庭的学生面临失学的危险。理所当然的，县级政府的类似行为极大地降低了学校布局调整政策本身的合法性。<sup>20</sup>

赛里斯改革开放后，为了在市场体系下调动私人资本与官僚资本投资，中央政府以改革经济体制和地方财政为核心，将部分权力下放给地方政府。尽管分权制改革确实如官僚们所料将私人资本和官僚资本的投资热情都激发了出来，各地大小权贵都在攻城略地，可是也造成了中央政府控制能力的削弱。为强化自身的权威，中央政府加强了对地方政府的垂直管理，最终形成了所谓“块块为主，条条结合”的管理体制。而且，在现行的体制下，上级的回拨资金大都是以“条条”

<sup>18</sup> 权力与规则—组织行动的动力. 埃哈尔·费埃德伯格

<sup>19</sup> 农村学校布局调整与教育资源合理配置. 郭清扬

<sup>20</sup> 教育政策执行中的村民与地方政府利益博弈—以中西部6省区农村中小学布局调整为例. 贾勇宏

---

的方式对口下拨的，如果不设立同上级政府的对口单位，就无法得到上级的划拨资金，于是县级行政部门林立，而行政效率则更为低下。另外，在政府的管理实践中，行政部门并非仅仅被表现为行政主体，其也被表现为独立利益主体。在自利化动机的驱使下，公共权力往往成为行政部门争取自身利益的手段，同时也造成了行政管理过程中的“越位”与“缺位”。对于有利可图的管理事项，有些行政部门往往表现得“热情”过度，甚至乱作为，对于那些无利可图的管理事项，却又纷纷避而远之。“有利则争，无利则推，不利则阻，他利则拖，分利则顶。”就这样，在地方政府中，中小学教育系统在行政体系中的地位便相当尴尬。根据《国务院办公厅关于完善农村中小学教育管理体制的通知》的规定，实行“以县为主”的农村中小学教育管理体制之后，县级人民政府成为发展农村中小学教育的主要责任人，成为农村中小学教育的管理主体，可是农村中小学教育管理的运行涉及到多个职能部门及多层政府，然而相关的政策却并未对各个职能部门之间的职责分工做出清晰的界定。虽然这样的政策的模糊性本身作为行政发包制所要求的一部分为县级政府能够相对因地制宜的行动创造了条件，但也为行政部门的权力“扩张”提供了机会。

官僚经济学理论认为，官僚机构是自我利益最大化的组织，权力最大化是自我利益最大化的重要途径。尽管许多人都以赛里斯的行政特殊性和“特色社会主义”招牌来坚决抵制将其应用于对赛里斯政府的分析，可是地方政府在社会转型过程中所表现出的种种“异变反应”恰恰反映了上述理论的合理性。法兰西组织分析学派将权力的来源分为四类：

“首先是源自专门技能以及功能专业化的权力来源；其次是源自与组织及其数种环境之间关系相联的权力来源；第三是通过对交流传播以及信息的控制而制造的权力来源；最后是以一般组织规则的形式而现身的权力来源。”<sup>21</sup>县级层面的各行政部门由于职能分工而具备了第一种权力，由于对专业信息的控制便具备了第三种权力，这些权力的获得则为行政部门继续扩大自身的权力，进而实现自我利益的扩充提供了有力支持。

人事管理、经费管理是中小学教育管理的重要组成部分，实施“以县为主”的中小学教育管理体制后，县级政府一般都按照要求将教育人事和教育经费的管理权归口到教育局，“实现”了“人、财、事”的“统一”，然而，在实际运行过程

---

<sup>21</sup> 权力与规则—组织行动的动力。埃哈尔·费埃德伯格

---

中，相关职能部门围绕权力的分配却产生了很多分歧和摩擦，甚至在某些地区还曾引发权力争夺战。该地区教育局与人事局在教师的人事管理上存在严重分歧，教育局认为相关的权力应归于教育局，人事局则认为按照上级政府部门的政策，人事局也具有相应的管理权力，这种分歧迅速升级，双方为此大动干戈，两年内中小学教师无法正常调动，经教育局调动的教师，工资不予以发放，最终在教育局局长被更换后，这场权力争夺风波才得以平息。县级行政部门尤其是财政部门“位尊权重”，教育经费的正常使用也要经过教育局同财政局不断的“协商”，财政局“替”教育局做主，“替”教育局“消费”的现象时有发生，极大地降低了教育经费的使用效率。

另一方面，相比非正式制度更为易变，影响因素更为复杂的“人治”也广泛存在于行政体系和教育系统中，关于人治与法治的讨论在古代社会就已经出现，时至今日，人治与法治究竟孰优孰劣似乎已经有了明确的答案，现代国家普遍将法治作为行政基础。在古代先贤们的描述中，人治是以完美之人的存在为前提条件的，实质是将国家管理的成败寄托于某个人或者某些人身上。柏拉图在《理想国》中对哲学王的阐释，实质上正是对人治之人的理想形态之描述。从管理上看，实施民主化管理就意味着要与不同的阶层、不同的职业群体进行不断的协商，相比之下，人治的运行成本则要小得多，是“效率”更高的管理方式，于是我们便不难理解地方上人治的存在了。而从另一方面来说，受宗族思想影响，民众对非正式制度所产生的“乡土领袖”的认同也要胜过对正式制度“官方代表”的认同。大多数民众并不愿向官方机构反映自身诉求，也不愿借助法律手段。因为这些正式手段的低效性与官僚间的共谋同时存在，因此这些正式手段不光难以解决其所面临的现实问题，更是会将借助正式手段表达自身诉求与维护自身权益的民众推向当地行政官僚的对立面，后续的报复可能更为严重。这样一来，通过非正式制度与私人渠道向当地领导官僚个人反映的方式来表达自身的利益诉求就极为普遍了。另外，从领导者的权力运行实践来看，地方领导者也倾向于将个人意志同制度运作结合起来。在地方，广为流传的“黑头不如红头，红头不如无头”（黑头代表法律规章，红头代表文件，无头代表领导批示）的顺口溜也正说明了这一点。

<sup>22</sup>在县级层面，行政权力运行的非制度化突出地表现为官僚个人对政府行政的影响，无论是政策的制定，还是法律法规在地方的执行，个别官僚的个人意志都具

---

<sup>22</sup> 县域政治：权力实践与日常秩序，樊红敏

---

有绝对的影响力。作为“当领导”必备三要素之一的“账户”，对领导者个人能力的发挥是至为关键的，因此，县级行政运行的非制度化主要反映在个别官僚对县级财权的控制上。特别是在“跑部钱进”的背景下，县级政府所获资源的多少很大程度上与“领导干部”的个人“能力”联系起来，所以，资源的获取及其分配都极大地受到个别官僚个人意志的影响。有学者利用相关数据对地级市市长的个人因素与地级市的预算内教育经费支出的关系进行了系统研究，在控制了若干影响因素之后，依然证实了市长个人的教育背景、党龄、职业发展态势、市长任职年资等因素都能显著影响教育支出水平（控制的影响因素包括地方的人口规模、经济发展水平、地级市对于上级财政的依赖程度、省内财政分权结构类型、各类学校在校生人数占地方人口比重等）。<sup>23</sup>但是非制度化必然导致领导者个人的集权化，从而造成中小学教育的发展更多地受制于领导者个人的能力、品质、感情等主客观因素的影响。就像有研究者所指出的那样，中小学教育的发展很大程度上取决于县级政府四套班子特别是县委书记对教育的重视程度。尽管在某些条件下，中小学教育管理的非制度化对加强教育资源的管理和集中有限的资源办“大事”会产生一定的积极影响，可是管理的非制度化也增加了教育发展的风险性。正如著名法理学家博登海默所言：“纯粹的专制君主是根据其自由的无限制的意志及其偶然的兴致或一时的情绪颁布命令与禁令的。某天，他判处一个人死刑，因为他偷了一匹马；而次日他会宣判另一个偷马贼无罪，因为当该贼被带到他面前时告诉了一个逗人的故事。一个受宠的朝臣可能突然发现自己被关进了大狱，因为他的一次棋赛中把一个帕复（高官）赢了。一位有影响的作家会蒙受预见不到的厄运而被钉在火刑柱上烧死，因为他写了几句使统治者恼怒的话。这种纯粹的专制君主的行为是不可预见的，因为这些行为并不遵循理性方式，而且不受明文规定的规则或政策的调整。”<sup>24</sup>纵然中小学教育管理的非制度化的集权程度是无法与封建专制式集权相提并论的，但两者的负面影响却存在着相似性。

再者，教育系统行政管理的封闭化也是赛里斯地方教育的一大特点。在赛里斯，现代意义上的行政公开理念早在 1954 年的《中华人民共和国宪法》中就已经有所体现，其中关于政府机关必须“依靠人民群众”、“倾听群众的意见”、“接受人民监督”的规定就已然具有了行政公开化的理念。可是，自 1976 年怀仁堂

---

<sup>23</sup> 地级市市长对预算内教育经费支出的影响. 林挺进

<sup>24</sup> 法理学—法哲学及其方法. 博登海默 (Edga Bodenheimer)

剧变之后在很长一段时间内，官僚重新建立起威权机构，赛里斯政府的发展便与行政公开化的目标渐行渐远。2007 年赛里斯政府出台了《中华人民共和国政府信息公开条例》，并于 2008 年 5 月开始实施，在文本上，这似乎是赛里斯自废除“大鸣、大放、大辩论”后对行政封闭的最大突破，也看似是对建立廉洁、公开的现代资本主义政府这一目标的追求。然而，从该项条例的实际运行来看，赛里斯的行政公开并无实质性进展。

2012 年前，政治氛围较为宽松，深圳“公共预算观察志愿者”组织的成员李德涛于 2008 年 10 月分别向广州市和上海市提交了部门预算公开申请，广州市财政局接受了申请并做出了回复，上海市却以财政信息属于“国家秘密”予以拒绝。上海财经大学公共政策研究中心的蒋洪教授以问卷调查的形式向全国 31 个省市

案件快报		更多>
· 新华区法院：疫情期间方法多 执行办案不耽搁	(2020-02-23)	
· 新华法院：线上办案显成效	(2020-02-19)	
· 无证行医被查两次拒不停业 钱某被判非法行医罪	(2012-09-20)	
· “凶宅”之争	(2012-07-10)	
· 酒酣耳热 打倒邻居老汉出人命	(2012-05-29)	
· 认罪悔罪态度好，非法行医获缓刑	(2011-01-04)	
· 刑满释放又犯罪，银铛入狱食恶果	(2010-08-30)	
· 一起特殊的强奸案	(2009-07-10)	

自治区、政府信息办公室和财政厅进行了财政信息调查，希望各省提供 2006 年的财政信息，经过半年的努力，尽管有心理准备，可是最后的调查结果依然让蒋洪教授吃惊，凡是涉及细节的财政信息基本上无法获得。<sup>25</sup>而如今，各级政府部门网站陆续建立，政务公开改在线上进行，但“政务公开”的版面依然被“领导活动”和“时政要闻”的各类视察于讲话所占据，而在地方上，若想获得类似部门预算与地方政府的详细数据则在相关网站中难以获得，许多地方政府部门并不常更新相关信息，如河南省平顶山市新华区人民法院网页中的“案件快报”栏目截至 2022 年 2 月 29 日最新更新的日期仍是 2020 年 2 月 23 日。这即是说，地方政府部门线上的政务公开并不具有时效性与全面性，详细信息获取仍需要报请相关部门，而这一行动在如今甚至存在巨大的法律风险，前文所提到的“公共预算观察志愿者”组织便受其影响渐渐淡出公众视野。我曾联系过地方教育委员会，以了解“双减”政策的实际实行标准，并询问某些学校的活动是否合规时，工作

<sup>25</sup> 政府信息公开仍非尽善尽美，财政信息细节难得. 2009-5-04



---

人员反而“劝导”我“作为学生应以学习为重”，“学校也是为学生好”且未透露任何相关政策施行标准，并且第二天我所在学校的教师便知道了有学生“举报”并在授课间隙公开要求“学生应爱护学校”，但我并未告知教委工作人员我的姓名以及就读学校。但不光学生无法了解相关信息，即使是在体制中“有身份”的“学者”也无法获取到相关信息，马青在初访调研地点时，曾多次向教育局的相关人员表示，希望他们能够帮忙联系当地的财政部门以获得相关的数据，但其工作人员都以“去了也没用”，“去了也不告诉”加以回绝，甚至有位“领导干部”表示，即使他们去要，也不一定能够得到，这不仅反映了财政部门在当地行政系统中的特殊地位，也体现了基层政府对外界的封闭化。本文中所提到的县级政府“三人领导小组”对预算的绝对控制，则更加直接地暴露了地方政府的封闭心态。近年来县级政府实施的中小学校撤并政策也往往成为政府主导的“独角戏”，这种对利益相关者的排斥同样反映了县级政府在中小学教育领域工作的封闭化。

有研究者将赛里斯地方政府职能配置的途径划分为三种，即源于上级政府意志的层级性配置、基于本区域行政生态的回应性配置和源于地方官僚的偏好和选择的自主性配置。而且，任何治理模式的有效运行都必须以相应的治理环境为基础，或者说政府采取的治理模式必须同治理环境相契合。<sup>26</sup>在三种职能配置途径中，地方政府只有以回应性配置为主，其管理活动才能实现同治理环境的有效契合，从而更好地履行公共服务职能，以维持地方社会的相对稳定。但在教育系统中，上级政府的要求，即行政发包下派的指标与官僚偏好主导其发展，在基层教育委员会和学校层面这即表现为“运动式治理”。所谓“运动式治理”是指为实现某种目标，由特定组织或者特定群体发起，众多相关者参与的群体性活动。依据运动发起者的不同，可以分为由民间力量自发形成的社会运动和由政府利用行政权力发起的政府运动。<sup>27</sup>从政府运动的内容来看，涉及到政治、经济、文化等各个领域。在教育领域，如“普九达标”运动、“双减”运动等等。从政府运动的层次来看，既有全国性的运动，也有地方性的运动。这些运动基本上都是“领导干部要求部署启动，检查考核评比开路，宣传发动时轰轰烈烈，检查验收时浩浩荡荡。运动的结果，基本上都是表面上皆大欢喜，总结起来成果累累，非常成

---

<sup>26</sup> 地方政府职能配置的三种路径. 马斌

<sup>27</sup> 中国国家治理的制度逻辑. 周雪光

功，上级抓得对，下级做得好。”<sup>28</sup>。如同赛里斯行政体制中的其他任何地方一样，中小学教育管理的“运动”也是以“会议”作为起始标志的。“开会”不仅是县级政府日常政治生活的重要部分，也是地方官僚日常生活的一部分。正如樊红敏任职时匿名来信中讽刺的那样“开会复开会，不开怎么会：本来有点会，开了变不会；有事要开会，没事也开会：好事大家追，出事大家推；上班没干啥，一直忙开会：大会接小会，神经快崩溃！”<sup>29</sup>政策的制定与推行都是以“开会”为始端的，各种问题也是通过“开会”解决的，可以说，“开会”充斥着县级政府运行的整个过程。“召开会议、下发文件、组建班子”是县级政府发起“运动”的固有程式。马青对Y县进行实地调研时，先后对教育局几位主要领导进行了访谈，被访对象都提到了2006年6月的现场会议，而且都将此次会议作为“以县为主”中小学教育管理体制确立的标志。但很明显，这样的会议是一种“发布”会、“传达”会，是由县级政府发起的，主要是为贯彻上级政府的政策，是为了完成行政发包下派的任务。“Y县县委书记将实施‘以县为主’中小学教育管理体制的原因归结为‘两个需要’，首要的‘需要’就是贯彻落实国家的精神，认为‘对于这样一项国家有规定、省市有要求、外地都在落实的改革，我们决心从今年起，必须把它彻底理顺。’尽管贯彻落实国家政策是县级政府的重要职责，可是任何政策的推行都应以客观实际为前提，这就要求管理的民主化，坚持自下而上的权力运行方式。然而，当前的中小学教育管理仍然是一种以自上而下的控制为主的单向度管理，更谈不上社会公众的参与。”<sup>30</sup>这样，我们便能看到一个威权制度在中央与地方、地方与学校间建立了起来。

学校办学水平的一个重要影响因素便是教育资源，在赛里斯，1978年到1992年渐渐确定了资本主义制度后，教育资源如同人力等资源一样向地方的经济、行政中心集聚，这一集聚的结果就是教育发展的必然不公与失衡，并且形成了资源流动的等级化。在教育领域，资源也是沿着首都—省府—中心城市—县城—乡镇—村不均匀地向下流动。这种等级方式强化了从上到下、从城市到乡村的等级差异。这一流动的等级化表现在师资、经费、教学设施等方面经费配置的等级化。教育经费主要包括公用经费、人员经费等等，由于农村中小学教育经费保障新机制实施后，国家对农村中小学教育公用经费给予了重点保障，因此城乡中小学教

<sup>28</sup> 基层政府的体制症结. 赵树凯

<sup>29</sup> 县域政治权力实践与日常政治—河南省南河市的体验观察与阐释. 樊红敏

<sup>30</sup> 县域内义务教育管理公共性问题研究. 马青

育公用经费的差距不再明显（这里的“差距”不包括学校规模不同所造成的公用经费水平差距），很多地方城乡的人员经费则差距较大，县域范围内的同工不同酬现象未能得到根本解决。即“所谓的农村中小学教育经费保障新机制实质是农村中小学教育公用经费保障新机制”<sup>31</sup>，而教师工资很大程度仍是由县级政府承担，那么，在原有的制度没有得到根本改变的前提下，城乡教师的工资差距显然是难以改变的。有研究表明，在基本工资上，城乡中小学教育阶段的教师是统一的，但是各种津贴补助则差异显著。在管飞研究的调研对象 L 县，县直学校教师的收入包括参考当地公务员标准发放的补助工资，而农村学校则没有。另外，在奖励方面县城教师还可享受第 13 个月的奖励工资，农村教师同样不在发放范围。不考虑学校内部奖金，L 县农村教师的工资与城镇教师的工资收入相比，每月平均大约相差 700 元左右。也就是说农村教师比县城教师相差超过一半的工资。<sup>32</sup>固然城乡经济、社会发展的差距是农村教师流失的现实诱因，赛里斯政府出台的民办教师转正政策也是导致城乡师资配置差距的客观因素，但显而易见，教育资源流动等级化却是问题的关键。对于那些偏远的贫困地区，优秀教师的外流严重地威胁到了当地中小学教育的正常运转，在教育资源流动等级化的影响下，师资配置甚至出现了“拔高”现象，即农村的优秀教师被选拔到县城任教，优秀的农村小学教师被选拔到县城初中任教，或者优秀的农村初中教师被选拔到县城高中任教。在很多地区，每隔几年，都有很多农村优秀中小学教师被选拔到县城任教，以填补县城学校的空缺。一项关于 11 西省怀仁县金沙滩镇的调查显示，该镇中学原有教师 130 人，现在在编的只有 62 人。该镇各小学在编教师 99 人，其中代课教师 24 人，以初高中文化程度为主，工资一般在 400 元左右：公办教师 75 人，以中师文化程度为主，工资较高，但年龄偏大，大多都是民办转正教师，几年来分配的师范类年轻教师一个也没留住，都调到城里去了。近年来，从金沙滩中小学外调教师多达 100 名左右。<sup>33</sup>而且，县级行政官僚对教师人事调动的过度干预也加剧了师资配置的等级化，在县级政府的干预下，很多农村中小学校的优秀教师被调入城区，给这些农村中小学校的教育教学造成了巨大的压力。即使在经济相对发达的地区，仍然存在着师资配置等级化的现象。有研究者对吉林省松原市江宁区城乡中小学教育阶段教师的学历、职称、年龄等进行了比较，结果表明城乡

<sup>31</sup> 马青对 M 省教育厅某主管领导的访谈

<sup>32</sup> 义务教育阶段农村教师充足性研究. 管飞

<sup>33</sup> 马青对 Y 县教育局 M 局长的访谈

---

之间存在着较大的差距。<sup>34</sup>教学设施配置的等级化，近年来随着赛里斯财政投入的不断增加，农村中小学校校舍、教学设施得到不断地改善，农村中小学教育经费保障机制改革实施后，相关政策的出台也使普九欠债问题得以缓解。然而，地方政府对农村中小学教育投入的“历史欠债”仍然还很多，校舍老化，危房大量存在，教学设备不足或者不能及时更新等问题还大量存在。可是，县城中小学校的办学条件却要明显好于乡镇中小学校，而乡镇中小学校又要优于乡村的中小学校。教育资源流动的等级化在教学设施配置上依然表现显著。可以说在教育系统的运行中，威权体制和官僚阶级其利益诉求与公众利益相悖造成了教育政策与公共利益从根本上的背离，而另一方面正因官僚成为了一个新的阶层，其对于政策与现实的判断便更加主观，即无法理解与了解公众诉求与分析现实问题，这也是周雪光所谓“没有一刀切，就不是威权”<sup>35</sup>的原因之一。当然，关于公共利益的概念，各类学派有着许多不同的界定，但“大多数人的利益”显然是“公共利益”最重要的组成部分，而从阶级上看，唯一可以称得上“大多数人”的便是无产阶级，而这无论是权力来源还是行政管理都自上而下的地方教育系统显然并不代表无产阶级的利益，也并不以满足其诉求为目的，那么学校到底在干什么便是一个需要讨论的问题了。

## 干啥呢？

对于学校的作用，主流媒体的宣传都是“让学生学习技能与知识的机构”，但学校的真实功能却不止于此，或许我们可以思考一下，为什么我们最初意识形态成型于何处？学校作为“教授学生知识与技能的机构”又为何意识形态色彩强烈？这一切依然要从学校对学生做的最多的事情，即“规训”说起，规训在字典上释义为“规戒教训”，但真正赋予这个词丰富内涵的却是福柯和其《规训与惩罚：监狱的诞生》，福柯在此书中回顾了人类惩罚历史的演进过程。古代惩罚是血腥残酷的，是权力的象征，标志着一种权力对另一种权力的压制，一部分人对另一部分人的控制，是一种支配——压抑模式的权力。福柯认为，这种“支配——压抑”模式的权力并不代表权力的全部，特别是现代以来权力的存在方式与运

---

<sup>34</sup> 促进县域内义务教育均衡发展的策略研究. 盖玉欣

<sup>35</sup> 中国国家治理的制度逻辑. 周雪光

---

作模式发生了明显的变化。福柯在常见的关于权力的抑制性一面的背后，发现了权力具有生产性的一面：规训的功能。与古代社会的统治权力相比，规训权力的模式程序都是微不足道的，是一种微观的权力技术、策略和手段，潜伏在日常生活世界之中，却常被忽视。而在学校，对学生的规训体现在空间、时间、身体、精神的方方面面。

建筑四方，走廊直通，屋子排在走廊一侧，再加些细节，一个典型的学校便出现了。无论东西南北，学校的建筑结构大体都是这样，各地建筑风格迥异，而学校结构大体相似，其原因并非巧合便可以解释，很显然，这些相同的结构中包含的是相同的规训方式。典型的教室是一个长方体，在这空间之中一切都处在秩序之下，甚至每个瓷砖的缝隙都有其独特的划分意义，如此单一，如此机械。教室的空间布局以秩序主导。由于班级规模比较大因此教室的座位的设置以“棋盘式”排列为主，这使得了教室空间布局充满压迫感。引用某些专家的结论来说即“教室的秧座位设计和 20 世纪上半叶美国火车车厢的设计惊人地一致，火车车厢的座位设计暗示了沉默的必要性。……而教室采用了同样的座位排列方式，也暗示了一种沉默。但是沉默并不是要保证学生或者教师的隐私，而是为了保证秩序的不被打破。”<sup>36</sup>这种设置方式隐喻了一个以教师为中心的空间，学生只是一个无力的被规训者，只需要“安静地听”从空间布局上便被预设不需要也不被允许与教师这个空间的拥有者平等的交流。这教室的棋盘型布局之所以能一直持续至今，除了班级规模等因素以外还在于它也暗合了我们文化传统中的“真理观”。如某位学者说的那样所说“中国对真理的理解却是‘听觉中心的’一所谓‘闻道’即去倾听被说出的真理。”在这种隐喻性体系的支配之下“听话”成了教育体系中评判学生所使用的语词框架中极有分量的词汇。中规中矩、遵守秩序也成为了“好学生”的标准。不光如此，作为实施课堂教学的主要场域这样以秩序主导的教室还限制了教学中的师生互动。于是师生之间语言的流向大多为自上而下的单向流动了。这一空间布局本身便成为了规训的空间部分，但在空间主体之下教室中的“装饰”在规训之中也起到了极为重要的作用，即使它们根本不美观。一般来说，教室装饰是以国旗、时钟挂于教室正前方，学生行为守则、教人名言则并没有什么统一的标准，但也总能在墙上找到。标语以及“距 xx 考 xx 天”的“日历”挂在教室前后，黑板报装饰教室后部为主。这些装饰内容，无不是无聊至极、

---

<sup>36</sup> 我们的“异托邦”——作为社会空间的学校·石艳

---

远离学生生活并以一种高高在上的规训姿态呈现于学生的日常生活中的，这些装饰无时无刻都在散发着“努力教”的气味，在以考试为标准的学校生活中。这意识形态似乎是相当正确的，但其意识形态框架一旦建成，学生纵使脱离了教育体系也依旧会受这一意识形态影响，仿佛无论何时何地，都会有一个神一样的大他者会给予努力者成功的桂冠，而忽视真正有意义的，更加具有现实性与斗争性的力量。

走出教室，在学校空间规训的种种部件中，操场是值得大书特书的。作为身体规训最重要的场所，其本身早已成为现代学校的“符号”之一，是其不可缺少的要素。一天中学生统一使用操场一般是自早操开始，以统一的步调完成跑步，再以同样统一的动作完成广播操。在此之上的是主席台上的教师们，很显然操场这一空间又是典型的等级制隐喻，其中心在于主席台，而其主人在于教师，学生在操场中的空间排布与等级位次与在教室中时并无明显区别，甚至连保持静默这一点上也并无区别。区别仅仅是在这空间中，规训的方式更多的是教师以语词为中介规训学生身体，而非直接用语词穿透学生思想。这样看来倒也不奇怪为什么会有人称操场是“没有顶盖的教室”。操场从功能上来讲，是集体育活动场所、校园集会场所为一体的，在进行这两种活动期间。学生在其中的空间划分与教室十分相似，这一种隐性的原子化划分是分化群体的有效方式。在教室中，学生或两个或一个被划分为原子化的空间位次，在“不许说话”的规则之下，学生与学生之间并无法建立起有效的交流，也就更加增强了教师在此空间的权威与对这空间内容的支配。在操场上，情况与之相似，同样的“不许说话”的规则，并且每个学生被分化的空间距离大大增加，在这一空间之中，对学生来说不光是姿势的要求更加严格，而且需要承受更多的权力意志，学生队列之间会有教师巡视、学生队列之外同样有教师的目光，并且在这一开放的场域之中，每个学生都承受了更多的凝视，每个教师都作为权威在控制着这一场域，以学生的视角是看不见这些场域支配者之间的矛盾，而是会将他们当作一个整权的权力意志，自我想象出了大他者，于是在这开放的教室中，对学生的规训便更加严格了。

矗立在“学校”与“社会”间的是围墙，如同绝对领域一般规定着“教学”的范围。类似的围墙是建筑必不可少的组成要素，大概是因为“建筑的最初目的就是围隔，也就是人借助于各种材料从大自然空间围隔出一个人造空间来。所以

---

围墙是建筑的最初的基本组成部分，也是空间形成的基本手段。”<sup>37</sup>在学校建筑的种种构成要素中，围墙自然也是必不可少的，它既隔开了学校与外部环境，又在学校内部制造了不同的空间。因此围墙的重要作用就是它形成了一个明显的边界。人们据此来区别内与外。围墙之于学校的作用是使学校变成了福柯意义上的“差异地点”。在福柯看来，差异地点的一个重要原则是“经常预设一个开关系统，以隔离或使它们变成可以进入的。”<sup>38</sup>围墙在学校建筑空间中正是起到了开关系统的作用，这表现在两个方面：其一是与外部社会相比，学校构成了一个独特的“神圣”差异地点。其二在学校内部由于围墙的作用又形成了各种不同的差异地点。对于学校内部而言，围墙横亘在不同的区域之间，将学校空间按照不同功能分割成大小不等的功能区。并且在不同区域之间设置了或明或暗的开关系统。比如在教学区与运动区之间虽然没有显见的围墙，但是运动区在大多数时间却是关闭的。只有体育课或课外活动才开放。而在教学区内部，则存在更多或可见或不可见的围墙，低年级与高年级、重点班与非重点班 这些不同的空间之间也有着独特的开关系统。现代学校的空间虽然不断开放，但这种区隔化的围墙并没有消失，只是隐藏起来，如福柯所说的“有些差异地点看起来好像是完全开放的，但是它们通常隐藏了些奇怪的排他性。”<sup>39</sup>学校中的围墙在当下越发变成了一种背景性的框架与隐喻性的建筑要素，它区隔来了学校与社会其他空间，这种分割绝不只是物理意义上的空间分隔，也极大的影响了人们对学校制度的想象，这种被拟制出的想象使得作为社会中“差异地点”的现代的学校理所当然的成为了应当担负起下一代教育的客体，甚至一些人更进一步的认为学校应当承担起对下一代教育的全部责任，这很显然的导致学校中的中小学教育与家庭教育、社会教育三者<sup>40</sup>之间相互割裂。伊万·伊里奇曾有名言“中小学教育的存在本身将社会划分成了两个区域。”可以想见，其中一个柴米油盐酱醋茶的“世俗”世界，而另一个便是由教育系统割裂出的“神圣的”非世俗世界。墙围之内的，是纯洁的象牙塔，于是，学校本身越发的变成了僵死的、不近人世般的区域。在这圣地之内，学生本是被“寄予厚望”的，但却愈发被异化为“厚望”本身。墙外者大多认为学生在此地中的时光是“无忧无虑”，是只需要“读书”的。在这一系列建筑隐

---

<sup>37</sup> 台湾的学校建筑. 汤志民

<sup>38</sup> 不同空间的正文与上下文. 福柯

<sup>39</sup> 不同空间的正文与上下文. 福柯

<sup>40</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

---

喻中，学校这一能指与学校中的建筑本身辩证的将规训与意识形态弥散到了全社会。让一系列令我们困扰的意识形态渐渐显出，就这样，学校用着钢铁和砖石，在现实世界中搭建了一座“意识形态的堡垒”。

当我们走进学校那用砖块和钢筋区隔的空间内，最明显的规训系统，非监视系统莫属，监视系统分成两部分：其一是作为层级监督的监视体系，其二是作为学生想象中“大他者”的现实表象的电子监控系统。这样的监视体系提供了规训的一重要手段。上个世纪福柯便发现，现代人们生活在一个监视与被监视的世界中。这不单单指人与监控机器之间的监视与被操作关系，还意味着人与人之间的每一个目光也隶属于规训权力整体运作的一部分。在学校、工厂、医院等各大机构中，监视技巧被巧妙且广泛的运用。这些机构中建筑的设计均是便于对内部进行监视的，这种监视权力覆盖整个机构空间，“顺其自然”的成为机构的构成部分。它不间断地发挥作用，既不掩饰又保持沉默，从不会漏掉任何细节。例如福柯在《规训与惩罚》中提到，德米亚的分层管理：助教、班长与组长分别被赋予权限大小不同的监督职能。助教监督全体学生并负责记录，班长监督全班同学的表现，组长监督学生的课文背诵情况。在这种层级分化下，几乎所有的监督都因有教学意义而被加强。自此，“一种明确而有规则的监督关系被纳入教学实践的核心。”<sup>41</sup>“学生与学生间的层级监督和教师对学生的监控构成了这种关系的全部。通过这种切实的、持续的、分层的监督，个人被记录、被观察、被对象化、被客体化，规训权力也随之变成一种“内在”体系。但其中有一点需要明确，即监视大体上形成一种自上而下的关系网络，它从监视者与被监视者间获得权力效应，是一种关系间的权力。由此也可发现，人们在监视与被监视时，权力作为整个机制的一部分起作用。而作为僵死代表的电子监控系统便更加明显。生活在学校中的每位学生都处在监视之中。学校的每个角落都分布着监视设备，学校的管理者可以随时查看学校每个角落的情况，甚至查看每个班级、每个学生的状态。作为层级监控的补充，这样的监控系统与福柯对于“全景敞视监狱”的描写相当契合。福柯认为，权力机制的有效实施是借助监视手段来实现的，监视是检查和规范化裁决能够顺利实现的前提条件。规训机构不再是简单堆积的建筑物，而是遵照符号原理构造的实体，它具有“监视”这样特殊的功能，在其中，监视器件便成为了权力的义眼。通过这样的建筑实体，规训作用于身处其中的所有个体。学校规

---

<sup>41</sup> 规训与惩罚. 福柯



---

训也如此，它通过分层的、持续的、切实的监视和监督，实现对学生的控制。以此来把握、改造并使用他们。如边沁所规划的监狱类似，在这样的规训机构中，监视的眼睛渗透在每个细节，个人置于光线的暴露下，无处遁形。福柯将这种监视称为“全景敞视主义”，它无处不在，无时不有，遍布在各个角落，各个层次。这种规训机制使得权力的运作更加有效、便捷和隐秘，它不仅实现监视机构对个体的监视，更关键的是使得监视的要求内化为行为的准则，实现个体对自己的监视。这样，人人仿佛身处于透明的铁笼中，人人都是“笼中鸟”。诚如其所言：“我们不是置身于圆形竞技场中，也不是在舞台上，而是处于全景敞视机器中，受到权力效应的干预。这是我们自己造成的，我们是其机制的一部分。”<sup>42</sup>我们无法明确何时会被监视或者以何种方式被监视，因此会处于时刻的、随时的被监视状态，这样，即使监视者并没有实质的将每个人都处在监视或者被监视中，但是我们又不能确认在何时会被以何种方式监视，于是就只能默认我们一直在被监视，并以此为标准约束自己，学校在此时完全的展示出了其僵化与机械的面目，规范的、僵死的规训机器正在轰鸣运作，但也就到此为止了。前文介绍了赛里斯学校的一写“行政”特点，即作为政府延伸的赛里斯学校，因此在僵化与规范后，赛里斯学校也有着“行政发包制”等政府部门的特点，而当这些特点与学校那“可操纵的规范性”相互纽结时，规训场域便会发生巨大的变化，即规训场域的差异性。

与监视的运用相同，规范化、量化的裁量早在古典时代末期就成为了重要的权力手段之一。在学校规训体系中，各种规训都不是一次完成的，每次规训的过程中和结束处都会有一个“审判者”预备着对规训对象进行裁决，然后再把他推向下一个规训的进程。在这里“规则”不光是裁决结果的依据，也是依据规范而进行的裁决本身存在的依据。更是裁决后的奖惩结果与奖惩机制存在本身的依据。教师根据“标准”的规定对学生学习、日常生活的方方面面进行判断，然后根据对规定顺从或违反的程度来决定处罚或者奖励。这种规范化的、量化的裁决是一个繁复的手段。在这项活动的实行中，首先需要制定一个规范或标准，以及对应的惩罚规定。其次要通过考试、检查等技术的操作来判定学生的行为是否符合规定或标准，并决定是否予以惩罚或奖励。在规训权力中，教师通过这种方式来实现两个目标，其一是创造出差距，划分出品质、技巧和能力的等级，其二

---

<sup>42</sup> 规训与惩罚. 福柯

---

是惩罚和奖励。量化评分裁量这一活动使“在一切规训系统的核心都有一个小型处罚机制。它享有某种司法特权，有自己的法律、自己规定的罪行、特殊的审判形式。”<sup>43</sup>因此在学校规训中规范化、量化的裁决是通过规章制度、考试检查以及奖励与惩罚来展开的。

为了让这一体系运行，首先需要“规则”，在学校这一基层教育系统中，规则以规章制度的姿态体现在学校活动中，它们确立了各种内隐或外显的规则，从学校到班级再到每个学生。这些规则规定了教师如何控制学生的身体、如何规划学生的日常生活、使学生能够在“做什么”以及“该怎么做”等方面符合规训权力的要求，以实现对学生的意识形态灌输。纪律不再是手段，而成为目的。纪律不再是教学保障措施，而成为教学内容本身。这样的倒错绝非什么“副作用”而是规训的目的之一，其本质上是对反思性与斗争性的提前扼杀。这样的规章制度以多种形式出现在学校规训中。学校的校训、校风、教风、学风以凝练的语言表达了等级制的隐喻性规则。它们确定了规训的基本方向和准则，也确立了意识形态的基本框架。在这类大的原则的引领下，更为精细具体的，作为外显规则的各类规章也纷纷出场。从各类关乎学校总体规划、纲要到各级部门的制度、细则，再到老师的条例、提纲 最后到学生日常的常规、守则等等。一路展开，对身处学校这个规训场域中的每一个人、每一件事都有预测什么会发生，什么该发生的能力，规则的规训并不只由那些肯定性的“你该干什么”的规章给出，而是更多的以“你不该干什么”这样的形式达到规训目的。这类规则不光告诉我们“该怎么做个好学生”更是叫我们“如何做一个坏学生”，这样的规训的意义何在呢？意义在于，限定这一体系中的人们反抗规则的方法，如同那个笑话一样“阶级敌人教你怎么斗争。”这样的规训很快便会使陷入其中的人们丧失“想象力”，甚至难以思考出这些规则的漏洞与其背后的意识形态，而只会将这些规则当成“神圣的”训诫，并不加反思的遵守。而在这些规则背后的，是深入赛里斯基层行政体系中的“非正式制度”，例如，几乎所有学校都有与“未完成作业达到 XX 次数时给予 XX 处分”类似的规定，作为一个外显的、有着明确标准的、僵死的规定其却并未被普遍执行，而是根据多种教师主观因素选择性执行，与这一规定类似，有许多规定都被选择性执行，在表现上，其类似“人治”，但其之所以称之为“非正式制度”正是因为其并非教师个人意志可以随意决定的，而是有另一套“约定

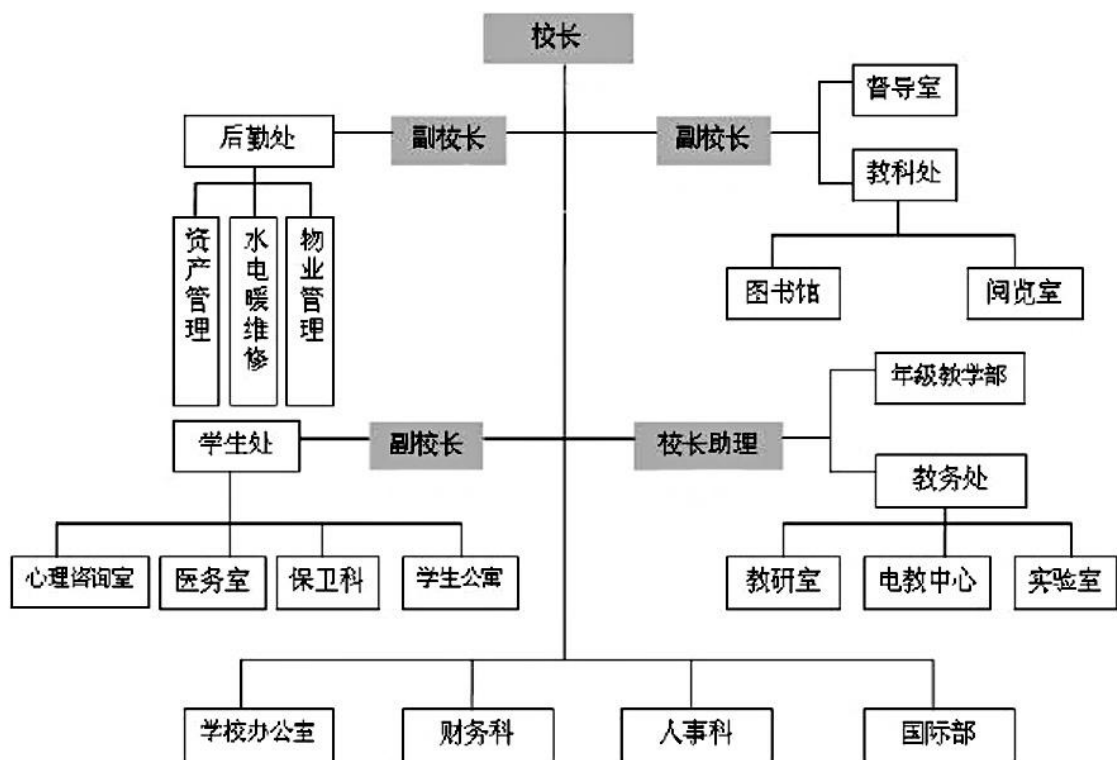
---

<sup>43</sup> 规训与惩罚. 福柯

---

俗成”式的隐性规则在“规范”着这些显性规定的执行，这些“隐性规章”一部分是因其评定标准与赛里斯国家政策与精神不符，另一部分则是在学校发展过程中缓慢形成的“经验之谈”。从学校内部来说，这类可以极大影响正式规定执行率的非正式制度很大一部分受到学校内各个机关之间的权力运作影响。

作为赛里斯学校的最大特点，即学校行政制度本身，赛里斯学校中的部门构成和权力结构在规训活动的进程中起着巨大的影响。一般来说，中小学的内部机构常设置的主要有：教务处、德育处(政教处)、总务处(后勤处)、学校办公室(校长办公室)、教科室(科研处)、团委、工会(教代会)、保卫处(保卫科)、教研组、年级组等。如图所示，如果按照职能在学校内部的重要性和地位高低，以上机构大致可以划分为三级。第一级机构为教务处、德育处、总务处及学校办公室(校长办公室)；第二级机构为教科室、团委、工会、保卫处(科)；第三级机构为教研组和年级组。教务处、德育处、总务处基于学校的教育教学职能，以及我国学校的历史沿革，是学校中内部机构最为重要的处室。学校办公室由于一般规模的学校没有设立的必要，在内部沟通职能不太突出的学校，显得重要性略低一点。教科室是近年来强调学校科(教)研而专门设立的学校内部科研机构，但由于中小学的自身科研能力不强，学校的中心任务是教育教学而非科研，以及教科室习惯于依附于教务处的现状归为第二级。团委主要负责学生的活动和思想政治工作，虽然隶属于党委，但在具体实践中往往依附于德育处。



在这里，我们能看到，在学校运转过程中，校长有着极大的权力，即使是今年 1 月 26 日赛里斯中央办公厅印发的《关于建立中小学校党组织领导的校长负责制 的意见（试行）》希望扩大党委书记的权力也依然未能突破这一权力结构。对于校长所拥有权力的性质，许多人都曾给出过界定，从范畴上看，赛里斯学校教育制度根据接受教育者的身心发展规律分为：学前教育、初等教育、中等教育、高等教育等四个阶段。其中有着承上启下作用的中等教育中包含初级中等教育（初中）和高级中等教育（高中）两个阶段。“初中”一般是指九年义务教育的中学，“高中”是指非义务教育阶段的中学。从权力来源上看，校长权力是国家机器所赋予的，具有一定的法律效力。校长的权力从国家专门规章（由国家教育行政部门颁布）和地方性专门规章两个角度被规范，<sup>44</sup>同时，校长对学校的管理权主要源于两个方面：其一是法律与体制授予校长的权力，如学校综合管理权（包括发展规划制定权、机构设置权、校内规章制定权），教学管理权（包括教学计划制定权、课程确定权、教学资源配置权），人事管理权（包括教职工聘任权、考核及奖惩权），学校资产与经费使用权（包括校产管理权、经费使用权、收费权），学生教育管理权（学籍管理权、考核权、秩序管理权、处分和惩戒权）。其二是教育委员会的委

<sup>44</sup> 我国公立中小学校长权责的法学分析，谢静

托授权,其主要为上级教育行政部门将一定的行政职权委托校长行使,而非法律、法规的授权。从权力形式上看,不论是通过委任制、选任制还是聘任制获得学校管理权的高中校长,都是政府委托校长对学校进行管理,属于政府委托授权的代理人,政府与校长之间的关系类似于经济学意义上的“委托一代理关系”从权力构成上看,校长的权力包括行政权力和学术权力,但仅从高中阶段来看,高中校长普遍呈现出行政身份凸显、学术权威的身份则基本消失。从权力的性质上看,高中校长权力属于职务权力,在明确公立中小学具有独立法人资格的前提下,校长作为其法定代表人,代表学校行使办学权,在学校综合管理、教育教学工作、人事管理、筹措和使用教育经费等方面拥有法律规定的权利。而校长的权力是在其权力运行过程中表现出来的、与其职务、职责紧密联系在一起的一种职权,是为履行岗位职责、承担法律义务服务的公共性的委托权力<sup>45</sup>在这方面,比较有趣的是这样一种公共性的委托权力,即公众将对子女的教育权(以及一部分惩戒权)送到了教育系统手中,这样一来,校长权力中公共性的部分实际上依然是第二阶段的委托权力。另一方面,根据《中华人民共和国教育法》第30和31条的规定,校长权力是国家按照一定法律赋予校长对学校进行教学和其他行政管理的一种特定的权力。校长是学校的法定代表人,也是学校教育教学及其行政管理的负责人,可以依法支配一定人、财、物等公共教育资源。赛里斯高中阶段实行的是校长负责制,校长负责制是“学校在上级的宏观领导下,以校长全面负责为核心,同级党组织保证监督、教职工民主管理有机结合,为实现学校工作目标,充分发挥行政管理功能的学校领导关系的结构体系。”<sup>46</sup>由此可见,国家通过法律和规章制度给予校长职位权力以制度的确认和保障,因此可以得出校长权力是一种制度权力的结论。也正因此,校长是代表学校行使学校职权的负责人,是学校的法定代表人。在《上海市中小学校校长工作试行意见》和《北京市中小学校长工作意见》等地方法规都对校长的主要权力作出规定,校长的权力可概括为人事管理聘任权、财务管理支配权、师生考核奖惩权、教育教学和行政工作决策指挥权。而根据一些国家和地方性的规定,我们可以看出,校长的权力带有明显“行政权”的特征,它们并不是校长作为学校的主要负责人和管理者本身所固有的,也就是说校

<sup>45</sup> 我国公立中小学校长权责的法学分析. 谢静

<sup>46</sup> 中国教育改革和发展纲要

---

长权力是与校长职位紧密相连的,在此职位,有此职权;不在此职位,权力则相伴消失。

校长职位权力是学校教育组织发展过程中,社会分工和社会群体服从作用下形成的,是组织适应环境获得发展的必然结果,是不以人的意志为转移的客观存在。正如托马斯·戴伊所说,“权力是社会体制中的职位的标志,而不是某个人的标志。当人们在社会机构中占据权势地位和支配地位时,他们就有了权力”<sup>47</sup>。这种权力是一种关于体制本身的权力,校长的权力是校长“职位”的权力,不是校长“个体”的权力。于此同时,高中校长作为学校教育管理专业人员,拥有系统而明确的专业理论知识,校长借由对专业知识的掌握来获得校长职位。而校长职位的产生,是由社会分工和学校组织内部分工而决定的,学校管理的教育性、综合性与复杂性要求校长具有符合自己教育者、领导者和管理者角色要求的知识结构,校长正是通过对以上专业知识的掌握来获得这一职位的。除此以外,校长的专业能力还包括校长有效地开展学校管理工作所必备的一种个性心理特征和实际技能,因此校长权利建构的另一部分是专家性权威。三十多年落实校长负责制的实行让校长们拥有了巨大且相对较稳定的权力,在整个教育体系内,校长事实上是一个连接校外官僚集团和校内官僚集团的枢纽,并且也是“学校化社会”体系内学校和社会之间的权力枢纽,因此其权力组成可分为两大部分,即外部权力和内部权力。外部权力指的是学校与社会发生接触时,校长作为学校代表可以行使的权力,大致包括:招生权、人事管理权中的教职工选聘权、校产管理权中的添置校舍校产权等。而内部权力主要指的是校长作为学校的管理者,实施管理时对学校内部可以行使的权力,大致包括:教育教学管理权、校务工作管理权、机构设置权、人事管理权中的定岗、定责、定工作量权、奖惩权等。人事管理权的滥用主要体现在人事聘用、职称评定和干部任免三个方面。在人事选聘上,公立高中由于自身的稳定性与“体制内”的身份建构,吸引了更多的求职者,学校形成了强大的买方市场,而高中每年需重新聘任的人员有限,供需关系使得有自主招聘权限的重点高中校长可以自主设置教职工进入的条件:如限制应聘人员的最低学历、毕业院校、工作经历,甚至于性别等,这就让作为重点高中的领导者,即校长获得了极大的自由裁量权。应聘者竞争的激烈,这也就使得校长在面对教师时拥有了更大的权威性与优势地位,其连带导致的老师们对校官僚集团非正式制度的建构起到

---

<sup>47</sup> 谁掌管美国. 托马斯·戴伊

---

了作用，校长的正式权力将受到其非正式权力的巩固。在人事管理上，校长掌握职称的评定、工作的分配、工作业绩的考核等的重要权力。校长可以利用聘岗的机会，打压对自己不满的教师，将称职的教师评定为不合格，将其换到图书或后勤部门，甚至让其待岗等。在官僚<sup>48</sup>任免方面，高中的中层官僚相对拥有更多权限，也可以参与到整个官僚体制的晋升流程和权力游戏当中，即所谓“提干”的过程。因此，有提名中层官僚权力的校长，不可避免的会获得想要“进步”的教职工的讨好和巴结。由此，校长可以利用官僚任免和人事调整的机会任人唯亲、排除异己，在重要岗位上安插自己的亲信，以及控制校务会议等决策机构，确立校长独断的“合法性”基础。有些重点高中校长甚至违反组织人事纪律，拿职位送人情、搞交易、拉关系，甚至变相卖官收取“好处费”在组织人事上把权力变为商品。由此，政府官僚行政系统，连上其问题与矛盾一并的被移植到了学校之内。

在一个学校之内，权力结构与行政体系直接影响到教师个人，畸形的权力结构与应试教育体系异化教师的体质惯性事实上使得教师对于教学时间的片面追求。与1920年相比“学生和教师都在学校中被异化”<sup>49</sup>的情况并没有什么改观，克鲁普斯卡娅的论断仍然极其合适。在赛里斯，对于那些“听话”的教师，他们课程权力主要是指教师服从外部力量，无法行使自身的课程权力。从学校外部来看，在“防教师”的课程开发背景下，教师通常依赖于出版教科书的人，由他们来决定如何将学生的学习科目最好地组织起来。而这些所谓的课程开发者却“对每个教师所在班级里的学生的具体情况一无所知。”<sup>50</sup>教师是最没有权力的底层阶级，他们只能被动地听从于管理者、课程理论专家和教材编写者的指挥，而教师自己的想法无关紧要，这也就使得教师自身看起来“一点也不专业”。基层教师们绝大部分对课程开发没有话语权，他们仅仅是听从所谓专家的判断，并且坚信这些专家的主张和动机的合理性。在教学实践过程中，当教师对课程的设计和实施产生不同理解时，他们往往选择按照教科书规定的路线或方式来解决问题。同时，许多教师也不认为自身具备对教材进行创造性加工的能力，忽视了自身具有的能动建构课程的能力。这在某种程度上降低了教师对课程权力所需要承担的责任，弱化了学校课程的情境性意义。从学校内部来看，学校那些“骨干教师”们也多

---

<sup>48</sup> 我一向不愿用“干部”的称呼代替“官僚”，“干部”一词抹去阶级色彩并且隐含着这些人是“中坚力量”是政府的骨干的色彩，消解了阶级统治的实质，不适用于当下语境

<sup>49</sup> 国民教育和民主主义. 克鲁普斯卡娅

<sup>50</sup> 人是如何学习的. 约翰·D·布兰福斯特

---

以教师没有研制和建构课程的经验与能力为由,不愿放弃自身的课程权力。因此,长期以来,学校内部实行的是层级分明的行政化管理模式,学校内部规章制度、教学事务和课程等方面的决策权都集中掌握在校长及行政部门人员的手中。学校往往根据管理者的价值取向,制定详细的管理制度来规范和约束教师的课程行为。这种管理行为的背后实际上是出于对教师的不信任,即不愿意将教学自主权交还给教师。作为教育实践者的教师很少有机会参与其中,他们往往被排斥在决策的大门之外。<sup>51</sup>教师总是习惯于让他人来定义自己的专业和规范自己的行为。处于教学一线的教师较多地只能被迫依靠上级管理者的要求及决策,是被动地听从国家政策或学校安排的权力服从者。在中学职工代表大会像其他政府的衍生部门那样普遍失灵的背景下,作为教学主体的教师更多地局限在“参与”的层面,对于学校内部课程教学事务没有最终的决策权。在这种惯习思维的引导下,本应作为支撑力量的管理者却基于权威话语主导,隐性或显性地制约着教师课程权力的有效运用。课程权力变成了教师的身外之物,教师丧失了对课程的话语权,“听话”成了教师课程行为的唯一选择。而当我们从教师课程权力本身来看,教师又是有所能力的,他们有一定的课程决策权、课程设计权和课程开发权等。因此其自身所拥有的课程权力是多样化的,而不是固化为某一单项的课程权力,理想情况下,教师应针对不同的场合选择使用不同的课程权力。就课堂而言,选择使用课程实施权;就教材而言,选择使用课程开发权;就课程而言,选择使用课程设计权等等,他们本该彼此联系,但现实是教师所拥有的这些权力已被割裂开,也正因为教师与课程权力的割裂,大部分基层教师的课程权力选择使用仅能局限于课程实施方面,而在课程的开发、评价和研究方面就只在“公开课”中能找到了。于是,无论在观念上还是在体制中都被异化的教师非常注重片面的教学时间和课程时数,并在其观念中极其认同与推崇这一模式,在“一切都是为学生好”的道德感召下,教学效率、个人发展与休息的空间与时间都被征用,无论是教师的还是学生的。

改革开放以来,赛里斯的学校体制历经几十年发展,行政体系、教育侧重几经变革,但毫无疑问成效不大,从“重点化”到“特色化”的尝试也在事实上失败,而其原因则与学校作为政府的延伸有极大关系,赛里斯学校的真正“特色”才是让赛里斯学校毫无特色的原因。从法律上严格来说,赛里斯的中小学教育发展始于1986年颁布实施的《中华人民共和国中小学教育法》,但是中小学教育阶

---

<sup>51</sup> 我国中小学教师课程权力问题研究. 曹二磊 张立昌



---

段教育的重点化发展实际上自赛里斯人民共和国成立之初便开始实施。赛里斯的教育在改开前的很长一段时期里都有着重点化的策略。1953年5月17日，毛泽东在中央政治局会议上提出“要办好重点中学。”此后在1953年6月颁发了《教育部关于有重点地办好一些中学与师范学校的意见》，1962年末又颁布了《教育部关于有重点地办好首批全日制中、小学校的通知》。当然，在文化大变革的几年里，重点学校这样完全的资产阶级法权残留自然受到了极大的冲击。但随着改革开放的进行，重点学校获得全面恢复，并被真正提升到战略高度。随着两年过渡政府的落幕，在赛里斯第二代领导人的要求下，1978年1月教育部便颁布了《教育部关于办好一批重点中小学的试行方案》两年后又颁布了《教育部关于分期分批办好重点中学的决定》，并且在各类文件中不断强调重点学校建设。中小学教育重点化发展可以说是在赛里斯教育资源不足且不均的时期集中精华以培养所谓“高质量人才”所施行的计划，但一般来说入选这些学校总需要“走关系”这也就导致了少部分人垄断教育资源并且加剧了教育资源的不均。并且随着“时间就是金钱，效率就是生命”的口号不断深入各个领域，赛里斯的“重点化”教育便也具了鲜明的“效率优先”特征。

赛里斯的教育体系在这一时期正如邓小平那句著名的“我们的政策是让一部分人、一部分地区先富起来，以带动和帮助落后的地区。”<sup>52</sup>的无耻论断一样，赛里斯不同地区的教育资源差距越来越大，赛里斯教育体系的重点化发展正是对这样的“邓小平理论”的贯彻。赛里斯中央在1985年颁布的文件甚至在其中直接“演绎”了邓小平的这句话，强调“必须鼓励一部分地区先发展起来，同时鼓励先发展起来的地区帮助后进地区，达到共同的提高。”<sup>53</sup>不得不让人感叹复辟的全面性。改革开放以来，商品经济发展进入快速发展时期，对各行各业的人才需求十分迫切，而推广中小学教育重点化则迅速培养了一批高质量人才。重点学校也在一定程度上体现了他们的“示范”作用，为赛里斯“应试主义”教育体制的形成贡献突出。与此同时，随着重点化的发展，重点学校们也开始了自己的资本积累。重点学校在校长任命、教师招聘、教育经费、设施设备等方面享有特权，其所获得的教育资源远远多于普通学校。在教育经费方面，“1978-1995年某地区重点中学的学生平均经费比非重点学校多出10%~20%。在师资力量方面，1981年时，

---

<sup>52</sup> 邓小平文选 III

<sup>53</sup> 中共中央关于教育体制改革的决定

---

重点中学教师本科毕业率达 40%左右,而非重点学校只有 10%。在仪器设备方面,1978-1995 年县重点中学投入设备费 100 多万元,区重点中学投入设备费 62.2 万元,非重点中学只能从预算外争取到一些设备费。”而贯彻“邓小平理论”的影响还不止于此,重点学校绝对集中于城市,因而城乡教育差距被拉大,“1982 年对 13 个省、自治区、直辖市的 348 所重点中学的调查显示,城市 243 所,占 70%;县镇 98 所,占 28%;农村 7 所,占 2%。其中 7 个省、直辖市的农村没有一所重点中学。”<sup>54</sup>在城乡差距拉大的同时,地区差异也被拉大,东部地区重点学校远远多于中西部地区,而且随着这一政策的持续,如同工业革命让社会日益分为两大阶级一样,学校“优者愈优,劣者愈劣”的发展情况也日益明显。这对于学生来说,无论是在教育机会、教育过程还是在教育结果上都是绝对的不平等的。同时正如我们上文所提到的,重点化为赛里斯“应试主义”教育体制的形成贡献了巨大的力量。改革开放以来,赛里斯各种社会资源分配越发不均,即使是改革开放中崛起的小资产阶级和小生产者也只能将孩子的未来寄托在教育上。他们对教育尤其是优质教育资源的需求越来越大,从重点小学到重点初中到重点高中再到重点大学,资源越优意味着竞争越激烈,层层压力不断下放给学生和家庭,在“学习—考试”的体系下,学生、家长乃至老师都慢慢产生了“应试主义”的观念,学生学业压力和负担越来越大。而在此过程中还不断滋生各种教育“行为艺术”和教育腐败,遍布全国的“条子生”“关系户”等现象无法根除,择校费、借读费、赞助费水涨船高。随着社会的市场化,赛里斯的重点化策略反而增强了教育行政化和等级化。一般说来,重点学校会获得比普通学校更高的行政级别和行政地位,国重、省重、市重都具有不同的行政地位和行政级别,而重点中学的行政级别又高于重点小学,如此等等。学校拥有的物质资源和政治资源成正比。由此形成了中小学教育学校坚固的权力金字塔,以至于官僚主义都在学校生根。

直到新千年钟声敲响的前夜,赛里斯中央才开始实行“均衡化”,以减缓地区间教育资源差距的进一步扩大。政府终于开始逐步关注非重点学校和薄弱学校的发展,并宣称要取消重点校和重点班,貌似教育均衡发展指日可待。到了 1997 年赛里斯政府明确提出“要加强薄弱校建设,促进中小学教育学校的均衡化发展,全面推进素质教育。”<sup>55</sup>赛里斯政府开始用单一的行政命令推行“均衡化”。与赛

---

<sup>54</sup> 城乡教育一体化:理论、指标与测算.宋乃庆

<sup>55</sup> 国家教委关于进一步推进城市教育综合改革的若干意见

---

里斯加入世贸组织同一年，赛里斯基本实现普及九年中小学教育，此后，“均衡发展”四个字逐渐成为赛里斯政府中小学教育政策中被提及最多的词，但就像裕仁从“昭昭天命，和谐万邦”里取年号“昭和”一样，文件里的“均衡发展”并没能起到什么作用。2002年赛里斯政府提出“积极推进中小学教育阶段学校均衡发展。”<sup>56</sup>2005年又说要“把推进中小学教育均衡发展摆上重要位置”<sup>57</sup>但正如经济学研究里存在政府既是经济发展的推动者，又是经济发展的最大阻碍的“政府悖论”一样。在教育领域，“政府悖论”的存在也将中小学教育均衡化的要求变成了一个形式。在“均衡”方面，赛里斯地方政府对其认识堪称“盲人摸象”，教育均衡的目的是为了实现教育公平，而公平本身所需要的条件多种多样，其既包含让能实现均等的实现均等，也包括对因外在不可抗力作用下，综合分析后不能实现与其他教育机构均等的机构提供补偿。但现在赛里斯地方政府在经费分配、设备投放等方面片面追求“平均主义”，在“均等”行为表象下其实在制造新的不均衡。而对于“教育”本身，赛里斯地方政府则以功利性的“政绩”逻辑对教育施加影响。他们一方面宣传着“均等”一方面为了彰显政绩，将财力、物力集中投入部分学校，力图打造“名校”来展示自己的有为。这种假借“树样板”实为“建功劳”的做法，就是在拉大学校间的差距。也有的为了体现当地教育质量，默许了教育行政部门和学校利用“名校率”、“达线人数”等作为宣传“教育实力”的标准，造成了学校以及社会对高分数的追求，而这样“双面人”行为的原因是我们上文所说的“政绩”晋升体制，其并非是赛里斯政府可改变的，这是赛里斯畸形的国家权力结构所决定的。当然，这也必然进一步导致了教育均衡的表象化。并且即使是对“均衡”有利国家政策，赛里斯地方政府也会在实施过程中大打折扣。比如对于教师轮岗交流在实施中存在的问题，地方政府在推行过程中比起解决问题更倾向于屈服现实，只是表象化地执行政策，象征性地将部分教师进行轮岗交流，这也使得师资不均衡并没有改变。而为了上级看到自己正在努力推进教育均衡化，地方政府往往采取其他举措，如“集团办学”、“引进名校”等，但在这种轰轰烈烈的表象下，教师和教学资源并未实现流动，先进的教学理

---

<sup>56</sup> 教育部关于加强基础教育办学管理若干问题的通知

<sup>57</sup> 教育部关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见

---

念也难以实施，使得“集团办学”、“引进名校”只能成为地方政府邀功的凭证。

58

早在 2006 年，赛里斯中央便以法律形式明确要求“县级以上人民政府及其教育行政部门应当促进学校均衡发展，缩小学校之间办学条件的差距，不得将学校分为重点学校和非重点学校。学校不得分设重点班和非重点班”<sup>58</sup>但直到现在重点校和重点班的现象仍然显性或隐性地存在，没了重点班可以有“实验班”、“宏志班”，没了重点校可以有“实验校”、“示范校”教育均衡发展即使是落实在法律层面上也不能阻止因赛里斯应试体制和社会性质所生长的教育失衡。与此相应，重点校和重点班的观念更是在人们心中挥之不去，教育公平包括教育起点公平、教育过程公平和教育结果公平。而所谓均衡化着力解决的是教育起点公平问题，赛里斯中小学教育的覆盖率和适龄儿童入学率已经极高，但是想要在保持现有政治体制和社会性质的前提下实现教育过程公平和教育结果公平则是不可能的事情。就中小学教育均衡度来说，赛里斯若想实现中小学教育的过程公平和结果公平，而即便中小学教育均衡发展的目标如期实现，也仅仅意味着给予学生基本的相对平等的受教育机会。一些东部发达地区高水平实现中小学教育均衡发展，而一些中西部地区则仍然处于低位均衡发展水平，而只要依然让教育与经济绑定，教育体制便不可能满足赛里斯民众对平等教育的渴求，以至于农村教育“空心化”、大班额、择校危机等问题和矛盾最终无法破解。赛里斯幅员辽阔，区域之间经济社会发展水平差异巨大，教育平衡发展的具体实施在不同地区差别巨大。一项研究表明，2017 年我国贫困地区初中阶段每 100 个孩子中，约有 6 个没有完成九年中小学教育，因厌学或学习困难的学生可能占到辍学学生的 60% 以上。面对着地区间经济水平的差异，以资本主义为立身之本的赛里斯现政府当然不可能将教育“去市场化”，于是赛里斯政府在“均衡化”的基础上提出了“特色化”。

伴随着赛里斯改革开放对商品经济发展的推动和几次教育体制改革让教育自主权逐步下放，地方政府在宣传“重点校”的同时，也开始为各类“特色校”划拨资金。对此，赛里斯中央政府也相当热心，“特色化”既出现于政府促进教育均衡发展与教育公平的政策语境中，又不断出现于政府提高教育质量的政策语

---

<sup>58</sup> 论点与论证思路来源于：义务教育均衡发展进程中“政府悖论”现象透视. 司晓宏、杨令平

<sup>59</sup> 中华人民共和国义务教育法

境中。1993 年，作为 20 世纪末赛里斯教育体系改革的纲领性文件《中国教育改革和发展纲要》首次提出要“中小学要办出各自的特色，注意发现和培养有特长的学生。”同年《国家教育委员会关于减轻中小学教育阶段学生过重课业负担、全面提高教育质量的指示》中再次强调“中小学教育要努力办出特色。”21 世纪后赛里斯政府更加要求“学校应有符合素质教育要求和体现学校特色的办学目标和发展规划。”<sup>60</sup>2011 年底，赛里斯全面普及九年中小学教育，此时，2008 年金融危机的阴影尚未散去，赛里斯经济虽然依靠天量的货币供给依然繁荣，但比起需要耗费大量人力物力的“重点学校”发展各类“特色校”显然能节省不少费用。于是地方政府也开始关注“特色校”的发展，2010 年要求“大力加强学校文化建设，推动学校特色发展。”<sup>61</sup>而作为赛里斯 21 世纪第二个十年教育改革的纲领性文件，赛里斯《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》鼓励各个学校“办出特色、办出水平”，自此开始，赛里斯的教育“特色化”进程正式开始，各种“传统文化示范校”、“科技示范校”等新名称如雨后春笋般涌现。到了 2013 年，教育部已经把“推动中小学提高教育教学质量、办出特色”<sup>62</sup>作为教育改革的要求之一，五年后教育部又再次强调要“立足学校实际和文化积淀，结合区域特点，建设体现学校办学理念和思想的学校文化，发展办学特色，引领学校内涵发展。”<sup>63</sup>当然，赛里斯的教育“特色化”在实际实行上比这种种文件中所要求的更有“赛里斯特色”，各种“重点校”经过“特色化”摇身一变成为“特色校”继续坐拥其教育资源分配的优势地位，其次特色化并不改变教师资源和教学硬件设备分配，教育资源的不平等并没有得到什么改善，而特色化进程中每个学校在“特色化”的形式本身上所花费的资源却并不少，几乎所有“特色化”后的学校都或多或少的重新装饰了校舍，甚至有些学校用大笔经费为“特色化”的展示修建专门的建筑。而“特色化”本身又都是“应试主义”教育机制下的“特色化”，特色活动流于形式，甚至根本没有特色活动，而在特色化的另一面，是因“特色化”要求不断被吞噬的教育拨款。在这样的情况下，真正能够达到赛里斯教育部所要求的“特色化”目标的实际上仍只有经济发达地区的原“素质教育”学校。

---

<sup>60</sup> 教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知

<sup>61</sup> 教育部关于贯彻落实科学发展观进一步推进义务教育均衡发展的意见

<sup>62</sup> 教育部关于推进中小学教育质量综合评价改革的意见

<sup>63</sup> 义务教育学校管理标准

---

当然，赛里斯教育改革中“产业化”和“去产业化”之争也体现着赛里斯从自由资本主义向帝国主义发展的过程。1999年第三次全国教育工作会议前后，在北京这个赛里斯黄金王座的所在地，从南到北的各个相关研究机构和学术团体，就教育产业化问题展开了激烈的辩论。其实，这种讨论在赛里斯改革开放以来已不是第一次。在80年代中期和90年代中期，教育界已经进行过两次讨论，这些西装革履的“教育专家”们讨论的出发点是教育体制如何适应经济体制变革进行相应的改革，在那时教育产业化、市场化、学校企业化等观点已经提出。当然，我们要知道其讨论的社会背景，到了90年代，政治动荡刚刚结束，又迅速迎来物价闯关，官僚腐败屡禁不止，甚至在那时官僚主导的企业私有化即使还没生产出一个产品，仅凭交易这一活动本身就已经可以被纳入经济发展的范畴，而实际生产力水平则增长并不快。伴随着这样的社会背景，这次教育界的大讨论的出发点之一就有了拉动经济增长一项。自1997年东南亚金融危机爆发以来，赛里斯出现了产品的相对过剩，赛里斯徘徊在经济危机的边缘，于是赛里斯新生的统治阶级关注的焦点就成了如何刺激消费和投资、加大出口以拉动经济增长。在各行各业较普遍地呈现“买方市场”的情况下，教育是为数不多的“卖方市场”之一，统治阶级的视野转向教育，期望通过教育的商品化和市场化刺激消费与投资，以缓解赛里斯的经济困境。就这样，赛里斯的教育产业化开始起步。随着教育产业化逐步提上日程，赛里斯的“御用文人”们随声附和，到了2002年，史秋衡的《论高等教育产业化趋势》将这一叙事引向高潮，这篇发表在厦门大学学报上的论文顺应了赛里斯统治阶级迫切希望融入国际资本主义秩序“与国际接轨”的思想：“从大学理念看，美国的大学狂热地求新，求适应社会之变，求赶上时代，大学已经彻底地参与社会中去。由于知识的爆炸及社会各业发展对知识之倚赖与需要，大学已成为‘知识工业’之重地。学术与市场已经结合，大学已自觉不自觉地成为社会的‘服务站’。作为高等教育产业化理论主要发源地之一的美国，其大学理念的变革充分显示了国际高等教育产业化的基本思路。”<sup>64</sup>当然，作为论证，这并不足以说明问题，但这样的论述显然能打动世纪初刚刚在世界贸易组织的条款只能够受益，更加迫切的希望融入全球资本市场的赛里斯政府，当然它并不止步：

“高等教育产业化凸显高等教育的营利性手段。在解决高等教育财政危机中，营

---

<sup>64</sup> 论高等教育产业化趋势. 史秋衡

---

利性私立高校成为一种国际发展趋势，公立高校和非营利私立高校也在注重经营效益和营利能力。我 国民办高校多年来几乎一直是自负盈亏，借用企业经营方式，注重营利性手段，为它们从无到 三分天下有其一，提供了极其有效的规模扩张途径。我国公办高校也在学校经营上大大提高了办学效益，在引入市场机制方面卓有成效。”<sup>65</sup>

如上文所论述的那样，赛里斯在当时财政紧张，他也直击这一痛点，而对于资本主义的发展来说，其要求尽可能多的商品化，以缓解其内在矛盾，教育的商品化同样是如此。但在他看来教育的商品化是先进资本主义和市场完善的标志，于是他提议道：

“知识产业化使知识正在成为一种重要的高校产权形式。知识产业化，是指知识作为生产要素开始服务于国家产业的需要，这是高等教育产业化的基石。知识通过各种信息传播手段 以越来越高的程度参与并融入产业活动的过程，信息不再是无成本的无形物质，而是商品化的无形资产。当这种过程非常普遍时，知识也就产业化了，高等教育也就随着知识的产业化而进入国家产业结构。知识与高等教育的产业化程度可以用知识产业在国家产业结构中所占的比重来衡量。“知本家”和高校中的知识股权，已经成为众所周知的概念。”<sup>66</sup>

这段论述与其说是“图穷匕见”不如说是作为小资产阶级或小生产者的大学学术体系知识分子的谄媚，而其助推教育产业化的最主要论点则一直着力于“商品化”带来的赛里斯政府财政收入，并不十分关心“公平性”问题。这与千禧年后赛里斯全面市场化、资本化带来的资本快速增长和商品经济快速发展有关，在表面上经济迅速发展的遮蔽下“公平性”问题被排除在主流视野之外，赛里斯政府更是让官僚和资本的同盟关系演变为融为一体。“官方”尚且如此“御用文人”们的轻视也就顺理成章了。而随着赛里斯渐入帝国主义，剥削和镇压的力度不断加强，经济发展也很快趋缓，教育产业化也被“去产业化”所替代。当然，去产业化绝非“去资本化”，而是将教育体系与行政体系进行更深度的绑定，让教育资源的交易在官僚系统内的“暗处”进行，作为“御用文人”曾经极力鼓吹教育产业化的史秋衡则在 2019 年第 6 期的《人民论坛》上发表了《以人民为中心促进教育公平》绝口不提教育产业化：“建设教育强国需要教育公平。教育强国思想是习

---

<sup>65</sup> 论高等教育产业化趋势. 史秋衡

<sup>66</sup> 论高等教育产业化趋势. 史秋衡

---

近平教育思想体系的重要组成部分。”《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》提出，“提高质量是高等教育发展的核心任务，是建设高等教育强国的基本要求”。可见，我国政府深知只有不断发展优质教育资源，才能快速提升我国的教育水平，进而实现教育强国的目标。与此同时，引进优质教育资源、整合优化优质教育资源、实现优质教育资源共享，也是缓解优质教育资源不足及促进优质教育资源均衡发展的有效举措。习近平总书记表示，‘我们将通过教育信息化，逐步缩小区域、城乡数字差距，大力促进教育公平，让亿万孩子同在蓝天下共享优质教育、通过知识改变命运’。可见，真正的教育强国一定是能够使每个人都平等拥有接受教育的权利，一定是使能够使每个人通过接受教育改变自身的命运。然而，真正实现优质教育公平依然任重道远，需要根据教育公平的阶段性特征，适时调整教育公平政策的针对性和侧重点，更需要全社会共同努力，正如习总书记指出，‘办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任’。”<sup>67</sup>

作为“御用文人”同一个人，却发表了截然相反的观点，这足以说明赛里斯政府政策的变化，而我们从他的行文变化中也能发现赛里斯宣传要求的变化。事实上，随着2021年7月赛里斯国务院发布《关于进一步减轻中小学教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》即开始实施“双减政策”，赛里斯的教育就正式进入了“去产业化”的最后阶段，但与人们起初预期的通过禁止课外辅导的商业模式促进不同家境的学生间的教育公平不同，赛里斯政府在禁止商业化的课外辅导后快速推行“领航计划”以在校教师筛选进入的模式将“补课”限制在国家教育系统中，而这一过程的模糊性和可操纵性则相当之大，因此与其说是赛里斯的教育正在“去产业化”不如说赛里斯的教育在进行另一种“产业化”，于是我们看到了教育资源像矿产一样“富集”在某些地区，学校官僚的滥权永无止境，当这种“产业化”是在教育系统官僚集团内部运转时，其能依附的也就只有非正式制度，而这更加对规训的实行过程产生了巨大的影响。当我们谈论“规训空间”时，这一空间首先应是标准化的并且也应是“静止”的，其代表了一个长远的、不受侵蚀的场域，这一空间由建筑的实在的空间与规定、准则所规范的“可活动空间”即隐性空间两者组成，而在当下“非正式制度”使得其中隐性空间的边界日渐模糊，规定所规范的空间不再“规范”。如果我们沿用福柯“经典”的空间

---

<sup>67</sup> 以人民为中心促进教育公平. 史秋衡



---

规训体系，我们将看见一种标准化的体系，其身体规训针对于人类身体的力量的根源，也就是它的活动性，控制身体的最好方法便是对活动的控制，具体实行下来，就是对生活节奏、活动方式等等加以规训。这种规训最主要的表现便是对时间的规定。在学校，没有比时间表更能体现这一规训的了。学校时间表通过安排各式活动、规定节奏与重复一个个周期而展开的。时间在学校活动中有着极为详尽而精准的规定，每一个时间段都被安排了充分的内容，以此保证时间利用的有效性。在系统看来，学生在学校里所使用的时间都应该为增加课程内的文化水准和增强体力而服务，其它的则是对时间的浪费。因此为了避免“对时间无谓的浪费”从学生进入校园到离开校园，时间被以分钟为单位划分为若干部分，规定了学生什么时间该做什么事情，学生该在什么地方出现。在这里，时间成为了一种程序或活动框架。无论是学生还是老师都必须按照这一程序行事。学校课程的安排以周为周期展开，课程表上明确的安排了从周一到周五的所有课程内容。学生无需考虑是否应该或愿意在这个时段学习这个内容，而只需按照表上的规定逐项展开。一个典型的课程安排，大概每节课 40 分钟左右，两节课之间可以有 10 分钟的休息，两节课结束后是课间操，上午下午的课程中间除了吃午饭，还可以有一段时间的休息。这样种种的安排让学生在规定的时间内完成规定的动作，并把这一时间周期内化为生活习惯。例如：学生应该进入教室并开始保持安静并开始自习，学生应该在教室里安静的吃午饭，学生应该在操场上而不是在教室中活动，如此等等，每个学生都按照这个程序展开一天的生活。尽管如此，为了确保时间使用的质量，并确保不会因时间规定导致课程安排产生损耗，在某些可规划的部分学校规训还做了更细致的分割。如两节课中间的休息时间是十分钟，在九分半的时候预备上课的铃声便会响起，以提醒还在操场上的学生迅速回到教室并做好准备，同时铃声提醒老师应该在此时离开办公室，在课程正式开始之前到达教室。三十秒之后铃声再次响起课程才正式开始。

在学校中，时间得到了最有效的编排，零散、分隔的时间被聚集起来，从而产生了一种收益，并使可能溜走的时间得到了更好的控制。许多研究者也都下了这样的结论“时间单位分得越细，人们就越容易通过监视和部署其内在的因素来划分时间，便越能加快一项活动运作，至少可以根据一种最佳速度来调节运作。由此产生了这种对每个行为的时间控制。”学生的时间在这里被完全纳入到提高学校“生产力”的规训活动之中，并且在这段时间内学生的身体应该毫无缺损的、

---

自始至终的投入其中。为了规训目标的实现，学校除制定详细的时间表外，也为学生的各类动作制定了整齐划一的标准。为了提高活动的效率与速度，学生身体的每一部分都不能闲置与浪费，在上课时每个感官都应该投入到教学的内容中：眼睛要看、耳朵要听、嘴要说、脑袋要想.....甚至到每一部分的姿势都必须是精确的和有效的。学校对学生书写习惯的训练是这样的严格：“保持笔直的身体，稍稍向左自然地侧身前倾、肘部放在桌上.....在桌下左腿应比右腿稍微靠前。.....教师应该安排好学生写字时的姿势，使之保持不变。”学生从入学的那天起，就不断地接受这种动作的训练，使他们日益符合规训的需要。在走廊里应是右侧通行、小声说话、在课堂上应该是身体笔直、目视黑板、举手发言，间操应该是“下课后迅速站队，在体育委员的指挥下带入操场。做操前不许买东西，去厕所和做任何事情.....做操时不允许谈话，要严肃认真.....”（摘自某校《学生奖励处罚办法》）从普遍意义来看，这一系列动作规定的符号串贯穿着学生的整个身体，使规训的对象不断向确定的目标前进。同时也体现了规训对个体的征服。对规训权力而言，只有将时间与动作连结起来才能让身体发挥最高速和最大限度的使用极限，才能实现权力对身体的“积极榨取”而不仅仅是“消极防惰”。福柯认为，教师对学生的控制主要是一个活动的时间表，各种活动必须按时间表来完成。教师在此基础上给每个动作以时间上的规定并让肉体与姿势连接起来。这种规训的外在形式经过长期的运作逐渐内化成为学生自身的自觉和习惯，并在心理上产生了认同，也因此便被校园规训之中蕴藏的意识形态俘获。学校生活中与规训不相符合的行为是不应该的和可耻的行为，每一个人都应该顺从于一种预设的成长路径去除与规训目标不相符的特征，直到完全符合“规定的标准”。学生们并不认为对时间和活动的规定是对他们的强制，反而因为惩罚和奖励的参与使他们全身心的投入其中并以符合规训的要求而感到自豪。在学校这个规训的场域中，学生只需按照预先的规定做好自己的本分。规训权力这股无形却强大的力量在学生的身体和内心同时弥散开来，以意识形态模具浇铸出全新的个体，但从偶然性上来看，这一模具又并非没有瑕疵和损坏，在对时间和身体的精细化控制上，对于规则的实行上，作为规则施行者的基层教职工对不同的学生会选择性的执行规章中的制度，或将其拆散或将其以不同形式排布，无论是“好学生”所享有的优势地位，还是“被放弃”的学生游离于规训场域之间的实际情况，都在向我们表明对于不同的个体，规训空间存在着差异化和模糊化的情况。我们

---

在前文中说“在学校‘非正式制度’反而成为了正式制度是施行行以及施行力度的决定因素”，这样差异化规训导致的一个最显著的效果便是对于学生本身“位次”建构的影响，“好生”愈好，“差生”愈差的问题很大程度上受其影响。

## “学生”与“好家长”

如果你问一个学生“你为什么觉得自己是个学生？”那个学生大概都会奇怪的盯着你，心里想着“这人有病”然后说出那个显而易见的答案：“因为我在上学”。这样的对话其实很好的说明了讨论学生“为什么是学生”的必要性，因为在学校中，“学生”是“被成为”、“被建构”的，一个人是否被称为“学生”从来与他自身无关，而与他所处的位次有关。学校建构学生，但若我们将学校及其中所有的教职人员作为一个整体性组织考察我们则只能看到学生“被构建”，单学生这一身份概念内部的差异性则无法被考察，而反过来说，要考察学校这一教育组织内部的差异性就需要考察“学生”群体的差异性，因为“被建构”的学生其差别仍是“被建构”的，因此学生身份概念内部的差异正体现了规训的差异，正体现了差异化规训空间本身与身处其中的所有主体的链接。当我们的讨论深入到每个班级，教师们作为官方意识形态的代表不光是学校意识形态灌输活动与规训活动的主体，更是学生社会关系建构链路中的一个关键节点。这样的特殊性使得教师在学生身份建构过程中发挥着主导作用，教师对学生身份的“定义”将会决定着他们所获得课堂教学资源的多寡、以至在班级甚至家庭中的地位。“学生观”决定着教师的工作态度和方式，涉及教师对学生个性、人格、情感以及所谓“积极性”的认识。

从和班主任与不同任课教师的交流来看，他们对于好学生的看法较为一致，即“学习成绩中等以上，为人诚实，尊敬师长，友爱同学，文明礼貌”、“品学兼优，（有时）成绩并不是非常出色，但是品质很好”、“学习态度认真，服从老师们的安排”、“课上认真听讲，课下按时完成老师布置的作业”、“遵纪守法，不要调皮捣蛋，不要违反学校纪律”<sup>68</sup>由此，我们可以总结出成为好学生的条件：首先，学业成绩优良是好学生的必要条件。好学生必须认真完成规定的学习任务，在学业成绩考核时

---

<sup>68</sup> 本文“教师交流（访谈）”相关引言为作者自身的现实经历，引言均为其中印象深刻的部分，后文将以“某教师访谈”为引用标签

---

获得好的结果。其次,学业成绩不好的学生不能成为老师心目中的好学生,除非品质极其出众。而最后,也是最重要的,好学生要严格遵守校纪校规以及课堂纪律,与师生友好相处,不能违背老师和家长的意志。而如果谈及差生,教师们会滔滔不绝,但归根到底,“差生”只是“好学生”的对立面,在概念上依附于“好学生”的界定,而非以差生本身的行为界定,例如教师吴认为:“成绩不好,不求上进,思想反叛、偏激。”就是差生,但这表现在一个学生本身的行动上时又是极其模糊的,对她而言如果一个学生没有满足这些条件,仅仅是“上课不听讲”依然会被其判定为“差生”,这足见差生概念本身的依附性和模糊性,差生之所以为差生并非“差生多差”而是“好生多好”。

而在与教师们交流的过程中,另外一些教师也时常表达自己对差生的定义:

教师郭认为差生是:“打架斗殴,经常做出学校纪律明文禁止的事情”这看似与学习无关,但她也强调“好好学习是学生的天职,是中小学生的要求”

教师龚、教师韩认为差生是“不认真学习,与同学相处不融洽,或者与同学拉帮结伙,同学之间没有平等关系。”且“性情特别敏感,内心比较脆弱,不能批评”

教师韩则强调差生“不愿意听从家长和老师的指示,自以为是,骄傲自大。”

这些都是“差生”身上表现出来消极特征。“差生”在校内的主要行为表现就是“迟到、旷课、不认真完成作业,上课聊天和玩手机、谈恋爱、打架、不求上进”。

通常,在教师眼中,“差生”学业成绩排在全班末尾,而且安于现状、不思进取。

这和“竞争上游、锐意进取”的学校文化氛围以及“静心昔时”的班风格格不入。

每个班级都在努力提高在年级中的排名,大多数学生为了能够在期末以及中考中取得理想成绩而拼命学习,而“差生”却将自己置身于升学压力之外,对课程学习缺乏兴趣甚至是持抵制态度,这是为社会主流文化所不允许的。喜欢标新立异、拉帮结伙、经常违反学校纪律、敢于挑战家长和教师的权威地位给他们贴上了“叛逆者”的标签。伊万伊利奇就曾提出过,现代学校中,教师集监护人、道德家与诊治者三种身份于一身,他们有权决定学生的哪些行为举动是侵犯规章制度的,并且“义不容辞”地对这些行为举动进行矫治。“差生”不仅在学习和行为表现方面存在偏常,而且身上也伴有不同程度的心理问题,他们的典型心理特点就是

自控能力差、内心敏感和脆弱、偏执、多疑。而教师倾向于将学生身上的这些不良心理状态、行为习惯等问题上升到思想道德的层面,认为学生品德有问题。在教师们看来,帮助学生诊治这些问题是学校和教师的责任,是把学生“引向正道”

---

的唯一且必要的方法。差生的身份构建主要由教师完成，但如果问“差生”是如何形成的，教师们的观点也趋于一致，他们认为普遍认为“差生”的出现主要是教育体制与社会道德现状、家庭环境、学生自身以及同辈影响等因素综合作用的结果，在交流中让我感到不快且惊异的是，这些教师们唯独没有提到教师自身在“差生”建构中的所扮演的角色，虽然毫无疑问，这些外部因素会使学生在思想、行为方面出现所谓的“偏差”，然而他们是否被定义为“差生”、被贴上“差生”的标签几乎完全取决于教师自身，教师们的认知偏差无论是出于等级制体系自上而下的单向性还是出于无意识的自我开脱，抑或是“为学生好”的道德建构，教师们都没有认识到对于“差生”的建构实际上并非出自正式制度本身，因为正式制度只关乎是否违反，这一建构更是建立在一种非正式的标准之上，一种非正式制度的延异。事实上若要论证此论点可以让我们先从一个问答开始：

问：“游老师，你认为为什么会产生差生？”

答：“第一，我告诉你，在中国目前的教育制度背景下，偏科是出不来的，社会是要全才的，什么科目都要考的，一门成绩好也是没用。各科目都看重成绩，你成绩差或者偏科显然是不行的。这跟国外不一样，你看乔布斯，他从社区大学毕业，照样依靠自己对电子学的兴趣开创了一番事业，我们现在没有美国的那种环境。你像王xx（同学），小科成绩在班上数一数二的，但是英语就没怎么及格，差的厉害，小科成绩好是没用的。整个国家的教育体制就是这样，我们老师也是没有办法的。另外，学校评奖评优的主动权现在都是班主任管，就这个情况不拿成绩评优拿什么评，但是啊，班主任的话，基本都是吴老师那样对学生特点比较了解的，所以评出来的也都不光是成绩好，有时候也会有些不同，不然怎么把你弄上去了。当然，也因为有一定的主观性在，好多东西无法量化，难免会受到老师个人喜好的影响，从而影响评价结果。虽然以成绩为主不一定能把人才都评出来，但也是目前较为客观的公正的评价方式。而且啊，学生品质不好，这个问题从根子上讲是由于整个社会和家庭教育的问题。我给儿子看了网上的图片，老外在青岛的海滩上捡垃圾。你像在国外，比如新西兰，台风过后，家长就会带着孩子到海滩上捡垃圾。因为小孩子们知道海鸟吃了垃圾会生病的，家长也是从小教育他们。而我们却不会出现这样的情况。还是大环境的影响，他们已经养成习惯了。老外们已经养成习惯了，他们看到垃圾就想捡。咱们现在整个社会大环境是不太好的，社会转型期比较混乱，各种矛盾比较突出。即使你付出很大的努力，到最后的可能是微乎其微，

---

像你这样的，学不好你不能说老师们是不负责任的，老师们的精力实在是有限，说一遍你（学生）不听，再说还是不听，那我们老师也是没有办法的。就说学校的门吧，以前是木门，被这些学生都快砸光了，没有一个是好的，一踢一个洞，后来学校换成了铁门。还有厕所也是，之前一直有人在厕所隔间里抽烟，迫不得已才把整门换成的半截门，还有那些的墙上，贴的全是东西，脏得很。但你们不也管这个叫文化嘛”<sup>69</sup>

由此，我们很显然的能看出来教师们习惯把“差生”划分为成绩不理想的学生和品质不太好的学两类生。在这位历史老师看来，“成就取向”下的学校教育崇尚均衡发展的各科成绩、单一的学生评价标准与评价手段，这是成绩不理想的学生被划归到“差生”的根源。而学生品质出现问题进而成为“差生”的罪魁祸首则是社会道德和家庭教育问题。造成“差生”原因一个是国家教育体制的设置，另一个是社会道德和家庭教育。在交流的过程中我发现多数教师都秉持这种观点：“差生”、“问题学生”的产生是教育体制的问题，与自己无关，自己更没有能力去解决这个问题。因此，历史老师在对话中重复提到“没有办法的”。在当前的学生评价中，教师往往更像是非正式的制度化评价体系的一个附庸，是非正式制度机器运转中的一个齿轮，教师个体的作用更加匿名化。好处是实在的，这就能够减轻教师所应承担的道德压力，转而将教育问题的责任归结于宏观教育制度。也正是因为如此，教师个体才会容易忽略自身的影响，从而自觉或不自觉地建构出了“差生”。在班主任吴老师看来，家庭是“差生”的源头，她认为家庭是学生“最先开始的人际关系”即初级社会化的第一空间，也是学生最早接受启蒙教育的地方，家庭结构以及家长文化水平、教养方式影响学生身心成熟与人际关系。首先是家庭结构的影响，特别是单亲家庭结构。因为只跟着父亲或者母亲生活，甚至父母离异后跟着爷爷奶奶生活，这种家庭的变故很容易导致学生内心的不安情绪，进而形成紧张、敏感的性格特点。长此以往，就会对学生正常的学习、生活造成不良影响。有时家长文化水平的不足或者教育方式的失当。有些家庭中的父母对孩子百依百顺，导致孩子养成了懒惰、以自我为中心、不服管教的性格，缺乏纪律观念；有些家长因为教育观念落后，教育方式简单粗暴、蛮横无理，难以为孩子做出榜样；还有一些家长工作比较忙，缺少与孩子的交流，没有多余的时间关注孩子，更不用说孩子在学校的各方面表现，致使孩子放任自流。这些状况容易引起孩子情绪波

---

<sup>69</sup> 游姓教师访谈（年级主任）

---

动,导致心理敏感、脆弱,自卑或者过度自负,丧失学习的兴趣与“斗志”。<sup>70</sup>

另外,在教师眼中,同辈群体对学生成长的影响也比较大。一些兴趣爱好相同、家庭背景类似的学生会自发组成良莠不齐的小团体。这些组织往往私下开展活动,避免受到成人的干预。如果学生“缺乏自律,加入了不良非正式群体,那么他就很有可能品质下降,成绩滑坡”成为“差生”、“问题学生”。“你看李xx,他刚转到我们班的时候,在年级里面的成绩名列前茅,体育也特别棒。但是现在看看,他学习成绩一落千丈,还经常违反纪律。我告诉你,原因很简单,他经常跟一帮其他班不学无术的学生混在一块,所以成了现在这个样子。班上还有几个(学生)也是这个情况。”<sup>71</sup>在前文中我们已经提及,教师们普遍对“差生”身份建构中自身的影响缺乏认知,这样的认知偏差就导致了各类“一刀切”式的威权行权模式,许多教师认为只要切断学生所谓“不良”的社会关系,就可以让学生“迷途知返”,殊不知这样的“切断”本身就是教师对差生身份的确证与巩固。于是,对待“差生”,班主任和任课教师时时处于“戒备”状态,实施不间断的严密监控,防止他们出现异常举动,这种做法在学校中较为普遍。准确地说,教师扮演的角色更像是校园警察。班主任吴老师经常在午休时巡查,她说到“你以为我想一直在教室里啊,你也看到了,在午休的时候,我一直是全程陪着你们。目的是为了维持好班级纪律,免得有人不好好休息、扰乱他人休息。”在一次与家长交谈时她说“您知道吗,在班会课上,我经常要总结班级近期的总体情况,包括学习、纪律等等,然后向学生布置接下来的各项班级任务。还要特别提醒那些不学习、爱捣乱的学生,感觉自己的工作就像保姆一样。”年级主任游老师也谈到:“这些是比较难管的学生,你(说)像我们,如果给他们讲学校纪律和道理,管用吗?学校要给这些学生足够的纪律约束,使他们养成好的行为习惯。这样他走到社会上才不会出现问题。如果老是没有人给他施加这种约束,那就很可能会出问题。”不难看出,在学校日常生活中,教师不断地给“差生”灌输学校纪律要求,促使他们养成遵守校纪校规的习惯,一旦学生出现违规行为,就会施以惩戒,防止他们“误入歧途”。在这种情况下,教师和学生都处在一种精神绷紧的状态:教师怕“差生”惹事,而“差生”们则会反感并抵制教师的过度管控。虽然教师不辞辛劳、事无巨细,可是现实中最终的结果往往是“费力不讨好”,甚至讲将学生推到规定与标准的反

---

<sup>70</sup> 对吴姓教师访谈的概述(班主任)

<sup>71</sup> 本段引用均为对刘姓教师的访谈(班主任)

---

面。

现在让我们回到教师行为本身,在这里,我们能看到“非正式制度”对学生内部细分身份建构的影响。学校场域中,师生互动中教师对学生身份的建构实际上是一个显性建构与隐性建构相结合的过程。其中涉及课堂教学情境中座次、提问方式、课堂语言、校规校纪以及奖惩制度等一系列或大或小的一系列情境。在现代资本主义阶级社会中,高中教育的首要要求是在规定时间内高效率地培养同等质量规格且维护社会体制的“泛用性”的劳动者。在实际的教育教学过程中,教师会利用手中的支配权力追求教育资源利用效益的最大化。上文中我们明确了教室中座位的分隔和“棋盘式”布局是僵死规训和教室场域建构的要求,但对于每个人的座位安排,则体现了规训的差异性。教师为了顺利完成学校规定教学任务以及教学结果评估,就会依据学生的以往各科成绩、课堂积极性、守纪状况将学生分配到教室的不同区域。这一过程同样是教师彰显自身权威地位的恰当时机。这样,学习成绩好、服从教师指令的学生就可以相互交流、相互促进,并间接地获得了其他的教学资源 and 话语权;那些活泼好动、不守课堂纪律的“差生”则被置于后排边缘地带而不能影响其他学生的正常学习。“好学生”们一般坐在前几排,他们听教师的指令、努力学习课程知识,深得教师的喜爱,在班级内的座次秩序中“差生”和“好生”有着固定的分隔,虽然是定期调换座位,但后排的几个学生位置是基本不变的,没有什么可能到前排去。但是也有例外,例如一个学生成绩并不理想、也对教师指令有抵触,不认真完成作业等等,但只要以班主任为首的教师们觉得这个学生还“有救”,就有可能把这名学生放到靠前的位置。并且这种“约定俗成”所有学生也都明白这样安排就是为了不让“调皮捣蛋”的“坏学生”影响“好学生”的正常学习,毕竟,班级的平均成绩还都指望这些“好学生”的稳定发挥。如果用社会学的视角分析,课堂座位是一种有限的教育资源,它具有身份表征和自我认同建构的作用,不同的座位体现并塑造了学生不同的班级生活方式,座位的安排是教师权力的体现,是班级之内各种样态“资本”博弈的结果。<sup>72</sup>在班级授课制教学组织形式下,座位的安排一般是“棋盘式”布局。班级课堂空间的不同区位意味着不同的人际关系建构和“阶层意义”。基本可以说,教室的前排和中排区域是传统的“活跃区”,“活跃区”内的学生在课堂的参与度、思维连贯性和活跃程度、课堂表现的机会与对课堂规定的遵守程度、课下与

---

<sup>72</sup> 社会学视野下的课堂座位分析. 宋立华



---

教师的互动意愿和机会等方面要远远高于其他位置的学生。而后排区域不仅在空间位置上远离教师这一规训空间的“拥有者”和知识传递的中枢,而且在心理上也与教师代表的学校主流意识形态保持了相当的距离。一般来说,后排区域在课堂互动中更容易受到冷落,因为他们与前排和中排相疏离,更难以向四周拓展互动区域。后排学生因为际遇相似,更容易形成一个抵制学校主流文化的封闭性非正式群体,走神、打瞌睡、做小动作、聊天、起哄等是后排学生的典型课堂行为表现,而较前的位置的学生则鲜有这些举动。当这些行为表现不会对正常的教学秩序造成消极影响时,一般教师会对其保持一定程度的容忍和忽略。对于后排“差生”而言,教师的容忍和忽略在本质上即是对他们的置之不理和放弃。当教师和学生双方都默认了这一事实,班级内的群体划分便已然形成,教师与差生间“保持沉默”也慢慢演变为“非正式制度”的一部分,而在这样的“后排—差生”群体的建构中,空间上的群体划分与制度(价值)上的群体划分几乎立刻便会加固“差生”在班级内的身份认同,坚定自己的价值观念,不再主动寻求改变“不良行为”以融入作为学校主流意识形态载体的“好学生”群体;而这样的“约定俗成”也使得教师也不必为解决学生身上的“毛病”而浪费时间,更不必为此背负道德压力,进而把更多的精力放在教学工作上,在课堂上,这一非正式条约的生效情境一般是这样:

教师在黑板上写了一道题目,让学生们先思考,然后找其中一个学生到黑板上作答,前排的学生们个个跃跃欲试。小但在后排1同学手里捧着一本书,津津有味地读着,外界的事情似乎和他毫不相干,达到了一种“忘我”的状态。2同学自从上课一直把头埋在课桌桌洞里,眼睛盯着手机。3同学对着镜子专心整理着自己的头发,无论是课上还是课下,小镜子是从不离手的。4同学时而转头和后面的同学聊会天,在老师提问的时候还时不时插上几句无关紧要的话。5同学趴在课桌上睡觉,一动不动。老师正好走到了他的位子旁边,顺便拍了一下他的肩膀。睡梦中的5同学吓了一跳,急忙站起身来,惊异的看着老师。随后,全班同学一阵哄笑。老师示意让他坐下。在这个情境中,沉默被彰显,“非正式的条约”在沉默中被双方确证,在哄笑中被所有人认同。

在一般情况下,课堂教学是师生进行互动的过程,而课堂提问在这一过程中扮演着极其重要的角色,日本教育家斋藤喜博甚至认为提问是“教学的生命”。通过课堂提问,教师可以了解学生的学习情况,完成课堂教学的最主要功能—学习

---

目标的达成。除此之外,如果我们讨论的是“教学”本身,那么教师利用课堂提问能够达到引起学生的学习动机、集中学生的注意力、启发学生的思维、维持课堂秩序等目的。但若我们将课堂提问置于差生身份建构的情境中,那么在教师课堂提问中,不同学生在课堂上与师生进行交流,且在这样的过程中是否体现出学生的主体性对于其学业成绩和个体社会化发展都有重要影响。显而易见,在课堂中这些并不取决于学生本身,而是取决于教师所给予的机会,教师决定了课堂教的机会是否平等,教师绝对了课堂教学中每个学生能否公平地获得教育资源。与前文中类似,情境如下:

游老师:“我国在 1956 年给出了什么方针?”

学生 1(前排):“是双百方针。”

学生 2(后排):“这个简单,不就是双百方针嘛。恩,对不对,是毛主席老人家提出的‘百家灯火方针’和‘万家灯火方针’。”

历史老师:“咱们看一下当时的文学作品。杨沫的《青春之歌》讲述的是学生运动以及他们是如何走上革命道路的。老舍先生的《茶馆》讲述了西方列强入侵背景下的社会状况,揭示了半封建、半殖民地中国的历史命运。文学作品与难以脱离社会实际。文化大革命时期,很多好的文学作品被打为资产阶级腐朽文化,全国八亿人只看八个样板戏。”

学生 3(后排):“我知道,有《沙家浜》,里面还有阿庆嫂呢。”

历史老师:“啊对啊,但人家那叫《沙家浜》,你不要瞎说。这些作品的鲜明特点就是革命者刻画都高尚无暇,而反动派都是贼眉鼠眼的。……改革开放后,文学艺术又迎来了创作的春天。反思文学、伤痕文学以及反映改革开放、民族精神的作品不断涌现,还有一些报告文学作品,大家想一想有哪些例子?”

学生 4(后排):“有啊,比如说《卖拐》、《扶不扶》、《打扑克》……”(全班哄笑,历史老师为了不让学生 4 继续扰乱教学秩序,迫不得已把他叫起来回答问题)”

如果我们观察课堂互动的过程,我们可以看出,很多“差生”对课堂提问机会的不均等相当敏感,从认同上来说他们并非完全背离学校主流意识形态。他们也希望得到教师的肯定与鼓励。然而,大部分教师非但没有把课堂互动机会公平分配给这些学生,反而又将违纪的“帽子”扣在了他们的头上。在学校体制下“差生”要为他们的违纪行为负全责,而教师则没有责任,这显然是在课堂提问的差异

---

化、不公平的基础上再叠加一层等级制和威权的色彩。受到如此待遇的学生们会把教师在课堂上的一言一行记在心上,特别是受到的不公正待遇,并在日后做出不同的回应。罗尔斯认为“正义是社会制度的首要价值,正像真理是思想体系的首要价值一样。每个人都拥有一种基于正义的不可侵犯性,这种不可侵犯性即使以社会整体利益之名也不能逾越”<sup>73</sup>。但这样的信念在课堂这一“纯洁”学校的“神圣”之地都无法实现,足见资本主导的阶级社会早已将威权的结构渗入人与人之间。另一方面,赛里斯的课堂教学主要采用班级授课制形式,在课堂互动中,教师往往是互动活动的发起者,而学生则处于较为被动的地位。在智育主导的背景下,学校最大限度地保证学生的学业成绩,提高自己的升学率。因此,在学校中,教师为了贯彻学校教育教学任务要求,对好学生的成绩寄以高期望,而对“差生”紧抓纪律。体现在课堂提问中,教师喜欢给好学生以提问回答机会,因为好学生可以快速而准确地给出教师想要的“标准答案”,积极帮助教师顺利完成课堂教学目标。即便好学生不能给出令教师满意的回复,教师也会较为宽容地给以鼓励性反馈。而“差生”则正相反,教师们普遍没有给他们在学校主流意识形态的框架中留下栖身之地,反而把差生作为“他者”作为学校主流意识形态的边界来区隔,差生就这样被动的走向了学校主流意识形态的反面。

由于掌握“解释权”或者说文化资本,加之体制赋予其的处分权(包括罚站等),教师在课堂场域中占据绝对主动地位,因此也握有绝对的课堂话语权,并且教师实际上是官方主流规范话语的代表,是连接教育体系与教育对象的中介。基于这种权威地位,教师能够严格监督学生的话语,规范学生的言辞。同时,在学生服从的前提下,教师可以主动对学生发出命令式话语,对学生在课堂上的言行举止进行界定和评价。当然,“差生”的身份建构也少不了“语言暴力”<sup>74</sup>,对教师而言,语言暴力的好处就是可以简单地将学业成绩或者思想行为存在偏差的学生划归到差生的行列。这样就可以把这些学生视为“另类”,就算歧视、忽略他们也不会受到道德的谴责,这事实上也是对学生进行“矮化”的过程。而对这些学

---

<sup>73</sup> 正义论. 罗尔斯

<sup>74</sup> “语言暴力在广义上是指通过对他人施加言语影响力来剥夺他人的某种权利,达到控制他人的目的。从狭义上来说,语言暴力是指违背言语交际的原则(如尊重原则、得体原则、准确原则),使用诋毁、谩骂、侮辱、讽刺、嘲笑、比较等歧视性语言对别人的身心健康造成伤害的活动。与体罚相比,教师语言暴力会对学生产生更大的精神伤害。教师语言暴力有隐性和显性之分。隐性的语言暴力,其内容未必涉及暴力因素,但语言的使用者试图强行将自己的意志施加给他人,这种语言总是作为一种“公开的独白”而取消了倾诉的对话。所以,隐性的语言暴力往往是在思维逻辑上玩花样,因而更为隐蔽,更难察觉。有时温和方式比直接的谩骂更能成为施展语言暴力权力的有效手段。”出自《教师课堂语言暴力浅析》付志娟著

---

生而言,教师语言暴力很容易让他们产生对教师和学校体制的反抗,这种反抗则进一步使得其受到更多来自教师的语言暴力,进而造成心理上自闭倾向,影响其以后的人际关系和身心健康。此外,课堂上教师一个不经意的表情、暗示性言语、肢体动作都有可能触动“差生”的心理,对他们造成创伤,继而影响原本被非正式的“沉默条约”所包裹的“和谐”的师生关系。我们都知道,教师习惯给成绩优秀的学生贴上“好学生”、“尖子生”、“榜样”的标签,这样的标签在事实上代表了体制的嘉奖和认可,这增强了那些“好学生”的自信心、提高了他们对学校制度的认可,或者说他们在这种异化中“感受到自己是不被毁灭的”,从而有助于这些学生形成积极向上的心态以及良好的、符合体制期望的人际关系。在如教师、与其他同学这样主流意识形态的载体的欣赏和鼓励下,他们更够更好地适应学校生活并在学校的主流意识形态下实现自我。可是,对于成绩差、经常违纪的学生,教师习惯给出消极性的评价,贴上“问题学生”、“差生”、“后进生”的标签。这些学生动辄就会面对教师犀利的言语、同学的指指点点、严苛的校纪校规,于是,这些学生便会厌倦学校并反对现有的学校体制,甚至于反对教师们所代表的官方主流意识形态“差生”们在学校体制的异化中“感受到自己是被毁灭的”<sup>75</sup>。事实上,当学生被贴上“问题学生”、“差生”的标签后,就容易依照别人的看法行事,加入真正的“学校越轨者”队伍,彻底背离官方话语体系。因此,给学生传递不同的教育期望、通过言语把一个学生定义为“差生”的结果之一,就是会让这些学生越来越偏离官方话语体系,使这些学生最终印证教师的评价,成为真正的“差生”。当然,也有学生会对教师的界定和评价进行抗争,但结果可想而知,分散的、原子化的学生最终还是不能与在学生面前达到“统一”的学校制度抗衡。那是一个周二,第一堂课是英语课,上课前同学们都十分活跃。有的在讲台上玩电脑小游戏,有的在嬉戏打闹。英语老师拿着教材走进来。上课铃响后,后排的学生还没有安静下来。吴老师不停的用黑板擦敲打讲桌以示提醒,这时情况才有些好转。在讲解英语词组的时候,前排的多数学生还是较为认真听讲的,但是也有几个同学偶尔做出一些小动作(如转书本、交头接耳)。英语老师不得不中断讲课,用“干什么”、“不要乱动”、“不要说话”来一遍遍的提醒学生不要捣乱。课堂提问环节,后排的几个学生没有应答或者答非所问。这时和善的吴老师有些生气,不住

---

<sup>75</sup> 本段“感受到自己是不被毁灭的”与“感受到自己是被毁灭的”均为对《历史与阶级意识》中“而无产阶级在这种异化中则感到自己是被毁灭的,并在其中看到自己的无力和非人的生存的现实”的“乱用”意在表现不同学生群体群体意识建立的可能。

---

地说“你是什么脑子啊”、“这么简单的题目都不会”、“不知道你在搞什么东西”、“你在这里混什么”、“ing 都不会加”、“你能考上啥”。整堂课,后排的课堂纪律都不好。而课下,待吴老师走出教室,我们总会评价两句,当然,换老师的声音从没停过,只是在这高二的下半学期显得相当无力。

在课堂正运转的时候,教师作为规章予处分的直接主体和空间的拥有者可以直接的下达处分的命令,但在课下,规则却需要被写出,在前文中我们把规则作为一个总体性的对象去分析,我们看到了其正式性与僵死性,就像法律那样,但当我们去拆解其细部,事情便更加有趣了起来,我们在其中可以看到非正式制度本身。在 LZ 中学,除了《中学生守则》和《中学生日常行为规范》之外,学校还制定了本校的校纪校规,包括个人礼仪、学校礼仪、家庭礼仪、社交礼仪和日常行为规范等五个奇妙的部分。这五个部分涉及学生在校礼仪、课堂规范、学习态度、人际交往、家庭沟通、社会公德等具体内容。下面是日常行为规范中“遵规守纪,勤奋学习”部分的 8 项内容:

- 1、按时到校,不迟到,不早退,不旷课。
- 2、上课专心听讲,勤于思考,积极参与讨论,勇于发表见解。
- 3、认真预习、复习,主动学习,按时完成作业,考试不作弊。
- 4、积极参加生产劳动和社会实践,积极参加学校组织的其他活动,遵守活动的要求和规定。
- 5、认真值日,保持教室、校园整洁优美。不在教室和校园内追逐打闹喧哗,维护学校良好秩序。
- 6、爱护校舍和公物,不在黑板、墙壁、课桌、布告栏等处乱涂改刻画。借用公物要按时归还,损坏东西要赔偿。
- 7、遵守宿舍和食堂的制度,爱惜粮食,节约水电,服从管理。
- 8、正确对待困难和挫折,不自卑,不嫉妒,不偏激,保持心理健康。

当然,我们知道学校是作为一个规训机关而运作着,所以规章制度对于学生时间与行为的控制与限定是很正常的,就如其他规训机构中的规章一样,但塞里斯的学校规章在这一众机构的规章中又是个异类,因为我们看到的是道德规范竟在其中。从实际情况上来看,教师们习惯把违反学校纪律规范的学生行为表现(如迟到、旷课、上课聊天、谈恋爱、“迷恋”网络游戏)划归为道德品质问题,认为具备这些行为表现的学生都是“坏学生”、“差生”、“问题学生”。这些教师把制度

---

规范等同于道德标准,将自己置于道德诠释者的权威地位,对学生的品行妄下评判,直接干预学生的个人生活领域并认为这是理所当然的。何以至此?因为“非正式制度”的表现之一正是教师们“心里有杆秤”。除此之外,学校的大多数评奖、评优活动标准都是与学生的学业成绩、和与教师的关系挂钩的,学习成绩不好、不听老师话的学生很难获得任何学校主流话语的承认。

学生李:“班上这次两个团员都是班主任亲自选定的。”

学生李:“他们也不一定比咱们优秀,你看 XX 是英语课代表上课还经常说话,吴 XX 也都不管。要是让我当课代表,我不说她当得好多少,起码上课不会说话。”<sup>76</sup>

上面两位同学的话语体现的是对制度实施非正式化的不满,但实际上我们从各种学校的规章文本中都能看到,与教师们保持良好关系,甚至毫无条件的帮助教师都成为了“学生礼仪”的一部分,这既是说只要一个学生与教师产生矛盾或与教师关系并不融洽,这名学生便是“违反”了校规,而大部分教师的说辞也都相似,即因为“你是学生”,顺应老师成了规定中模棱两可文本中隐含的规定,我们甚至可以说这些规章本身就既是“非正式制度”运作的结果也是“非正式制度”存续的土壤之一。而在这样非正式化或道德化环境的“感召下”学生本身对于差生的建构也趋于道德化,通过与班上公认的好学生(学习成绩名列前茅、遵纪守法的学生)进行深入交流,我获得了他们对于好学生以及“差生”的看法,其中大部分学生都会提到如下特征:“一定要带好头,在学习、品德等各方面做好榜样;一定要听老师的话,老师让你动你就动,上课认真听讲,不能开小差、捣乱”、“除了学习成绩好,还要其他方面好。比方说心地特别善良,也就是说品德比较好,还可以是体育好”、“智力水平较高,品德优良”、“遵守学校纪律,乐于助人”、“学习态度认真”。在他们看来,成为一名名副其实的好学生需要具备上述几项特征。其中,学习成绩好、品德优良是好学生必备的两个条件。在这一点上与班主任以及任课教师的观点是一致的:好学生要以突出的学习成绩和高尚的德行为其他学生做出表率,要遵守学校的规章制度,服从教师的命令,帮助其他同学共同进步。这表明,好学生群体认可并内化了教师所代表的学校主流文化价值,并以此为标准来要求自己。而班上学生(好学生和中等生)心目中的差生则是:

学生 1:品德败坏,比如说打架斗殴,违反学校纪律。

学生 2:心地不善良,也就是在思想品德和为人处事方面不好。

---

<sup>76</sup> 学生引言来源于课下交流(访谈)

---

学生 3:在课堂上打闹,影响别人学习。

学生 4:与老师对着干,喜欢欺负同学。

学生 5:不诚实,懒惰,就知道混日子。

他们把品德状况作为判断一个学生是否为差生的主要标准,这一点不同于班主任以及任课教师的观点。如果按照这种标准,绝大部分“差生”都可以摘下学校教育给他们贴上的标签。教师倾向于把不爱学习以及品行异常的学生划归到差生,而好学生群体则把不爱学习的学生排除在外。即使某个学生经常迟到、旷课、上课睡觉、学习成绩差、谈恋爱,只要他诚实守信、乐于助人、不扰乱别人的正常学习,好学生还是会与他友好相处,并对他持肯定性评价。一般而言,虽然这种学生不受教师的喜爱,还有可能与教师发生冲突,但是他们能够做到与大部分同学友好相处。学生之间的相互评价未必一定会受教师取向的影响。班长刘同学给出了代表性观点:“我觉得肯定不能用考试成绩作为衡量一个学生好坏的唯一标准!每个学生都有自己好的一方面。比方说,有的同学热爱劳动、待人真诚,换句话说就是品德好,还有同学音乐和体育好。不能因为学生成绩不好或者不听老师话就认定他是差生。我最看重的就是一个人的品德。你像我同桌,对学习没什么兴趣,成绩不好。但是他心地善良,在教室里从不打扰别人学习,上课他总是一个人在看书。他和我们班上大部分同学的关系都很好,一起打篮球、出去玩。你想想,就算你在学校成绩好,但是语言表达能力、沟通能力不强,到社会上立足的时候就会遇到压力和困难。我觉得,像我同桌这样的同学在社会上的适应能力会很强。”由此可见,因为在学校中所扮演的角色相同,学生之间能够更容易相互理解以及相互宽容。他们之间并没有出现对立关系和尖锐的矛盾,关系反而比较融洽。

除了学校之外的社会关系,家庭作为社会教育和学校教育的基础,是学生身份建构不可忽视的一部分。但另一方面,“家长”这一身份的建构本身也受到学校制度影响。“在我看来,想成为好学生,最起码的条件就是要听话。要听老师和家长的话,老师和家长肯定都是为了你好。作为一名学生,你首先得把自己的本职工作做好,对吧?换句话讲,咱们要各自干好各自的事情,我把自己的工作做好,你把自己的学习成绩搞好。我也不想过多地干涉他的事情。如果他连自己分内的事都做不好,那还有什么出息。学生要有自觉性,那是最好不过的了,毕竟老是被逼去做一件事也不好。家长和老师也不能强迫他非要去学习,是吧?最好就是他自己把思想转变过来,好好学习。说到学习,咱们不能说考试成绩不重要,你首先得认

---

真地对待。要认真去做,课上认真听讲、课下按时完成家庭作业。如果在学校里面没有努力的话,那就是你的问题了。我们以前经常给他请家教、报辅导班,但效果却不怎么样。我就是想让他去辅导班老老实实呆着,可是他自己不愿意去。平时成绩就不好,本指望他在辅导班学点东西。可他不愿意去的话,即使你花多少钱也是没什么用的,并不是交了学费就能有收获。他不喜欢学习,早上经常迟到,每天下午放学来到店里,最爱干的事情就是玩电脑了。我也是想要限制他玩游戏的时间。但是你看我这店里,买东西的人来来回回的,我也没有闲工夫跟他一遍遍地讲。有时候讲多了,他还是不听,那也是没办法的。他身上坏习惯确实不少,优点我倒还没发现。以前老是想让他考上个好大学,以后当个老师。现在看来,我对他已经没有什么特别的要求了,他将来有多大能力就干多大的事情。以前我就跟他讲,只要你考上大学,学费我肯定是供给你的。咱们也不是那种你考上了没钱给你上学的家庭。如果你自己没这个能力考不上,那我也是没有办法的啊!他以后爱干什么就干什么,我们家长难道还能管得住他?他把自己照顾好了就行。小的时候还好一点,现在不好管了,是不是所有的孩子上了初中都会出现逆反心理,不爱听家长的话?我给他讲多了,他还嫌烦,真的是越大越不好管了。”<sup>77</sup>

王同学家长的观点很具代表性。在家长眼中,“好学生就应该听家长和老师的话,因为家长和老师所做的一切都是为了学生好,帮助学生完成本职工作一搞好学习成绩、考上理想的学校”。在现实的压力下,家长普遍认可学校主流文化要求:学生在校要认真听讲,回到家必须按时完成家庭作业,参加辅导班或者在家教的指导下完成额外的学习任务。在家庭教育中,他们不停地给孩子灌输“好学生”观念。“差生”家长开始也期望孩子能够在自己的督促下取得优秀的学习成绩,可是学生并不赞同家长的观念,更不想自己的生活被成人粗暴的干涉。于是,在家长看来,这些学生变得更加逆反。在屡屡失败后,家长逐渐放弃了对孩子的希望。长此以往,家长就难以看到孩子身上的闪光点,丧失对孩子的信心,对孩子的学校生活采取放任的态度。在“学校化社会”的背景下,赛里斯的升学压力日益加剧,且在普遍化的应试教育体系下,单一评价标准盛行的背景下,学校教育正在将势力渗透进家庭。衡量家庭教育成功与否的标准就是孩子能否进入重点学校、考上名牌大学。迫于无奈,绝大多数家长不得不把“学习成绩好、听老师和家长话”的学生当作是好学生。“你看人家的孩子”、“我们都是为了你好”成为多数学生心

---

<sup>77</sup> 以下家长引言来源于对同学家长的交流(访谈)



---

中挥之不去的阴影。如果学生在学校没有取得优秀的成绩和名次,不仅他们很难得到家长的肯定,而且家长在面子也是挂不住的。为此,家长不断增加教育投入,给孩子灌输“好学生”标准,强迫孩子参与到各种课外辅导中去,并给他们提供额外的学习任务。也正是此时,家长的身份标签也正悄然变化。对于教师而言,不“逼着孩子学习”的家长显然就不是个“好家长”:“你说你们不好好学习,还天天让老师追在你们屁股后面,老师又不是你爸妈。就你们有些人,我也就放弃了,家长都不在乎,自己家孩子自己都不上心那我们还着什么急啊,你们在家里,一个家长看一个孩子,我们呢几十个人啊,所以你们要是自己不行,家长也不配合我们也就不管了,还管什么劲嘛。”<sup>78</sup>

不难看出,家长的身份构建很大程度上也来源于学校主流意识形态的话语体系,家长之间相互评判的标准也很大程度建立在这之上,但与学生不同,家长本人的身份建构不止步于“家长”其还有其他受到社会主流意识形态认可的社会身份,而学生们在主流话语体系中却仅仅是“学生”。

当然,学生自我身份建构离不开自我身份认同,而学生的身份认同是指学生自我和他者对“学生”这一身份的认知、情感体验和行为方式,它包括学生自我的身份认同和他者对学生的身份认同两个方面,其涉及到“我”(“他”或“她”)是什么样的学生、希望成为谁这样的基本问题。<sup>79</sup>在人生观、世界观以及价值观逐步形成和成熟的学生时代,对学生身份确立产生重要影响的莫过于学校、教师、家庭以及学生自身对于“学生”身份的认同。文章的前半部分已经详细探讨了宏观外部社会制度背景、学校、教师、同辈、家庭对“差生”身份建构,下面将要阐述的是学生的自我身份认同,这一部分同样重要。学生自我身份认同受学校和家庭环境因素的影响,是一个主动与被动相结合的建构过程。学生带着向往与期待步入学校,希望与同学和睦相处、与教师积极互动,更渴望学校和教师会以平等的姿态和公平方式将知识传递给自己。然而,现实总是差强人意。好学生在学校文化资源上占尽优势,享受教师和家长的“垂青”与“厚爱”,不断与家长和教师进行亲密互动、积极强化。而“差生”面对具有符号暴力性质的身份标识,很难通过提高自己的学业成绩摆脱这一身份的制约和束缚,一部分学生屈从于外部强加的身份,另一部分学生采取其他途径进行抗争。一般而言,屈从的学生会对学校

---

<sup>78</sup> 本段引用均为吴姓教师(班主任)访谈

<sup>79</sup> 学生的身份认同,张军凤

---

教育失去信心,丧失学习兴趣,与教师达成“互不干涉”的默契,成为学校教育中的“局外人”。而采取抗争方式的学生尝试“通过其他途径塑造自己新的身份,让自己的身份更加复杂化,并在其中增添一些‘高贵’的反叛元素,使多重身份能集于一身,这样一来,他们就摆脱了‘差生’所带来的‘低下’的身份束缚,而使自己在学生群体中享有一份令其安然自得的身份荣耀感”<sup>80</sup>。赛里斯学校的规训教育以实现培养“数以亿计的高素质劳动者和专门人才,发挥我国巨大人力资源的优势”<sup>81</sup>的目标为己任,学生与其说是走进了学校不如说是被投入了工厂。所有的学生以自由、个性、平等的身份进入学校,但是学校教育却将他们分成了好学生和差生,并在日常学校生活中不断强化这两种身份认同,制造学生等级差异,企图逐渐瓦解、取代学生原有的身份认同。学生身上的个性差异更多地被转换为社会属性方面的等级差异。事实上大多数“差生”并不否认班上学习成绩好、听老师的话学生是好学生、尖子生。但由于自身学业成绩并不突出,所以他们也一般认为考试成绩并不是衡量一个学生好坏的唯一依据。但是,人际交往、体育项目、文娱活动、思维创新等这些他们相对擅长的领域地位又不足以与各科目的课堂学习相抗衡。因此很多“差生”认为,学校评价制度应该是多元化的、全面的、具有针对性的,每个学生的个性特点和专长都要得到准确地反映。因此,在我们自己看来差生这一群体实际上是不存在的。

问:“你们觉得什么样的学生是好学生?什么样的学生是差生?”

学生1:“学校里怎么会有差生、问题学生呢?这些称呼只是外界强加给他们的一样东西。我觉得这是因为有好学生衬托出来的吧。那些好学生,就是比其他学生老实一点、听话一点、传统一点、成绩好一点而已。因为传统观念不看好他们,所以我们就更不应该对他们抱有偏见。老师们喜欢把学习不好、调皮、谈恋爱的学生当成是问题学生、差生。但是学校的考试成绩并不能够说明一切,因为好多东西在考试中是无法表现出来的。”

学生2:“好学生是按照学校标准确定的,符合老师要求的学生就是好学生,比如说是那些学习成绩好、遵守学校纪律的学生在老师眼里都是好学生。我也认为学校里面没有一个学生是差生。但是,学校把他们区别出来,很多老师对他们基本上是不理不睬的,也不叫他们回答问题。每个学生都有自己的特点,各有各的特长,

---

<sup>80</sup> 学生的身份认同. 张军凤

<sup>81</sup> 培养数十亿高素质劳动者. 人民网

---

怎么可能会区分出差生?总之,我认为不能划分好学生和差生。考试成绩只能反映学生的一个方面。”

学生 3:“差生嘛,就是整天在学校里面瞎晃荡的,就是晃的,什么都不干,就是在这里吃一顿饭,吃完就走了,不就是这种人嘛。不过,差生也是正常人,他们也会有别的优势”

学生 4:“嗯...老师说谁是差生谁就差,但谁不希望老师们喜欢自己呢。”

如此一来,“差生”仅仅是作为好学生对立面,用以确证学校主流意识形态和主流群体的边界的意味便被完全展示在我们面前,什么是“差生”?是被驱逐出主流话语体系的学生。哪里有差生?任何学校里,因为差生仅仅是好学生和学校主流意识形态的对立面。而从差生身份建构的过程中我们也能看到,是“非正式制度”的运作让“差生”的身份在学校中不断被巩固,在正式制度的“平等”规范所有人的画皮之下,名为“非正式制度”的心脏正怦怦跳动,维系着学校内部冲突的运动与规训体系的边界。

而当我们视角转移到主流意识形态规定的“好学生”那里,类似的情况实际也在发生。“好学生”是对优秀学生的一种表示,学校的主流话语体系赋予他们“好学生”的社会身份,他们由此获得一种区别于其他学生的地位标识和筛选信号。无论是在日常学习还是生活中,这些“好学生”总能获得更多有利筹码,并转化为他们以后升学和就业的文化资本,由此加剧了学生对“好学生”身份的竞争与追逐。对于学生的内部分化方式我们在前文中已经提到,而对于好学生的划分标准基本也可以将前文“差生”的特点反转即可,故此不再赘述,但值得一提的是,好学生作为被学校主流意识形态规定的身份其身份建构与巩固的方式与流程却与差生相同,在这个方面上,学生身份建构的被动性也就展现在我们眼前了。LZ 中学考试十分频繁,每周不定期测验,每月一次月考,此外,还有开学考、期中和期末考试,每次考试之后都会进行排名和颁发奖状:如“语文前 3 名奖状”、“总分前 30 名奖状”等。而到了高二,开学考的分数则成为了选考分班的标准。考试是对学生学习能力进行评判的方式,是教育选拔最直接和有效的手段。通过考试测量学生对课程知识的理解程度,并将其转化为分数间的差距,然后在此基础上区分出“好生”和“差生”。有了量化的分数,对学生进行评判和排名就很容易了。将分数按照由高到低依次排列,每个学生就由此明确了自己所处的位置,并能够认同自己的成功或失败。然后根据考试的分数结果,赋予每个学生相应的身份

和地位,并由此判断他们未来的前途。从这个意义上来说,对于学校中的人们而言分数就代表了学生。“考试选拔的目的,其实就在于让人们认识并且认同第一名优胜者的杰出之处,并通过将这种杰出公之于众,使自身存在的威严得到认同”。<sup>82</sup>除了根据考试名次选拔学生进入不同的班级,教师也会根据考试的结果来对学生进行分层。邱老师表示:“高一下学期的期末,我们班按照这个分数75分以上的,我一数大概十五六个,差不多了这一部分,然后再结合一下平常的成绩。这个还是蛮能看出来的,因为我们有三个物理班,就这个班来说,提高部分还挺难的,然后及格的到大概是75分以上是一组。因为开学考试比较难,均分不高的,你们班还有不及格的,那些不及格的就是最后面那组。我就是按这次成绩来分成五个组。我这个分类不是为了别的,是为了作业好分层布置,也是借鉴我们学校其他的老教师。除了作业,还有课堂讲课和听课情况也有分类。比如说我在讲思考题,我说1组同学可以订正了,接下来就看3组的。人家通常以为1组是最好的,3组是其次,5组是最弱的。感觉上就会觉得,1组是不是最好的?所以我现在倒过来,最差的当1组,然后5组是我们班最好的。”<sup>83</sup>诚然,对学生的学习结果进行评判是学校规训体制的任务之一,是学校授予教师工作的内容安排,也是学生角色本应承担的义务内容之一。借助正负点的连续计算,教师排列出“好”与“坏”、“优”与“差”对象的等级顺序。于是,对学生的一种区别化和分殊化就此形成,这种分殊化不仅是对行为的区分,而且是对学生能力、潜力或价值的区分。“通过这些精确的评估,纪律就能“针对性”地裁决每个人,每一次裁决又被整合进对每个人的认识循环中”<sup>84</sup>。84分和85分本是连续的两个分数,却因为对“优等生”的划分而造成了其断裂,75分和76分也本是两个连续的分数却因为对“好学生”的边界划分而造成了它们的断裂。75分以上的同学属于“好学生”,是4组,75分以下则是普通学生或是更差,断裂的产生使得未达到分数划分标准的学生被一系列活动拒绝和排斥,造成了评优中的“他者”。根据考试名次的高低,学生被有意识地划分为不同层次等级,名次最高的学生无疑处于“好学生”的顶端。之后,教师会按照学生所处的层级进行不同的机会和教育资源的分配,学生的分化由此展开。

学生是一种身份,而学习成绩的好坏就是贴在他们身上的标签。这种标签既是他们过往努力的结果,又是他们未来从事其他活动的起点。标签一旦贴上,就很

---

<sup>82</sup> 国家精英. 布尔迪厄

<sup>83</sup> 邱姓教师访谈(物理教师)

<sup>84</sup> 规训与惩罚. 福柯

---

难再更改。“好学生”拥有班级的好位置、教师的信任和上课回答的许多机会，他们享受优待和特权，而“差学生”则被安排在教室的角落，接受教师和同学的漠视和白眼。这种差别待遇自然会引发学生之间的矛盾与冲突，于是，为了争夺“好学生”及其所享受的一系列特权，“战争”不可避免地爆发了。

学生进入校园，希望学校和教师以平等的态度和公平的方式将知识和品德传授给自己。然而，现实却背道而驰。功利主义取向下，教师以学习成绩为依据，将学生分为“好学生”和“差学生”，并在以后的教育教学中不断强化这两种身份认同，制造等级差异，学生原本的个性差异被更多转化为社会属性上的等级差距。

“好学生”占尽天时地利人和，拥有教师的青昧、同学的支持和丰富的教育资源，不断与教师、家长进行积极互动和自我强化，走在“好学生”、“好学校”、“好工作”的康庄大道上。而“差学生”却背负着这一带有符号暴力性质的身份标识，似乎早早预示了他们的失败。对学生进行分类是客观任务和现实情况，教师对学生的分类构成教师对待学生态度的起点，也是学生各种成绩的一种反映。正如卢梭所说的那样：“教育不仅能在接受过教育和没接受过教育的人之间造成差别，同时也能使前者之间的差别随着受教育程度的不同而增大。”<sup>85</sup>因为即使同一条路上行走，巨人和矮人之间所走的每一步，也会使彼此之间的距离更为拉大。成绩是教师眼中的分界线，通过它界定了“好学生”和其他学生的分界线，如果说“好学生”是界内人的话，其他学生则是界外人，而成绩正是一堵区隔界内和界外的围墙，它划分出不同界限的领域。通过边界和领域的划分，“好学生”群体就从整个学生群体中分离出来，并形成一个特殊的群体。这个群体拥有其他群体所没有的资本，即布迪厄所说的“象征资本”，随着这种社会建构起来的群体边界限制越严、群体内部排他性越强，其所拥有的象征资本的意义和价值就越大。“当这种排他性强大到足以垄断象征资本并且得到普遍社会认同时，持有象征资本的学生就必然会成为精英。”<sup>86</sup>而长期生活在这个拥有大量象征资本的“好学生”群体之中，所有成员会共同积累出一些特有的思想和行为习惯，并借此不断地保证内群体的独特性优势，始终保持与外群体之间的距离。于是，成绩好的学生被看作“好学生”似乎是一件大众认可、毋庸置疑的事情，他们由此获得教师的青昧、同学的羡慕，享受种种不同于其他学生的待遇，成为班级中的中心和焦点。而教师对学生的态

---

<sup>85</sup> 论人类不平等的起源和基础. 卢梭

<sup>86</sup> 谁是好学生—关于学校评优标准的社会学研究. 万作华

---

度会成为一种班级“风向标”，控制着班级的话语权。一方面，教师是学生成长过程中的重要他人，教师的言行举止会被学生无意中模仿，这也就是班杜拉所说的“观察学习”。因此，学生会产生一定程度上希望与这些“好学生”交好的愿望，甚至讨好他们。另一方面，当那些“好学生”受到老师认可，享受教师给予的一系列优待和特权时，其他学生必然会产生不忿、羡慕和渴望等一系列心理。事实上，学习不仅是面向未来的活动、通往未来的通道，更是学生当下的生活。在这个以教学活动为轴心搭建起来的临时社会中，学生需要通过学习来证明自己的能力与价值，同样也需要通过学习来获得自己在这个社会中的地位。<sup>87</sup>于是，向“好学生”的方向前进成为学校官方话语体系之内所有学生的目标，大家或有意或无意地加入了这场“好学生”符号的战争中来，争夺“好学生”的符号竞争就此展开。

国家对于学生评价制度的引导在本质上是官方意识形态对学生的规范和期待，主要回答了“培养什么样的人”这一问题，是对理想学生形象的一种预设和要求。因此，在学生评价标准的每个表述中都可以分析得出国家理想层面的“好学生”形象。1953年，毛泽东在北京召开共产主义青年第二次全国代表大会，在与青年团二大主席团成员的谈话中首次提出“三好学生”的概念。1982年，共青团中央和教育部联合发布《关于在中学中评选三好学生的试行办法》。通知规定，每年举行一次“三好学生”评选，要求各地全面贯彻教育方针、遵循“三好学生”标准、面向全体学生，鼓励学生努力进取、全面发展。

试行办法中规定三好学生的条件是：

1. 思想品德好，自觉执行《中学生守则》，在同学中能起模范作用。
2. 学习好。为四化学习的目的明确，态度端正，能较好地掌握各门功课的基础知识和基本技能，学习成绩优良。
3. 身体好。坚持锻炼身体，积极参加文娱活动，有良好的卫生习惯，身体健康，体育课成绩优良。

试行办法中提出掌握三好学生标准应注意以下几点：

- (1) 坚持德智体全面发展，要防止以学习好代替其他两好，或者对其他两好降格要求。
- (2) 既要考考试成绩，又要全面考察学习的实际水平，不要单纯看分数。
- (3) 既要表扬一贯先进的学生，也要注意把原来基础较差，经过努力，有明显进步，

---

<sup>87</sup> 散见于《静悄悄的革命：日常教学生活的社会构建》，郭华

---

表现突出的学生评为三好学生。

(4)既要看在学校表现,还要看家庭、社会的表现。

(5)评选工作要按照标准,实事求是地进行。要防止弄虚作假的不正之风,切实保证三好学生的质量。

试行办法规定“凡被评为三好学生者,由负责评选的教育部门和学校授予三好学生证书。对于连续三年被评为三好学生的初中毕业生,高中阶段有两年以上评为三好学生的高中毕业生,各地在劳动招工和农村社队用人时应优先录用。各地根据实际情况,可采取适当办法对小学和初中的三好学生升入高一级学校时予以优先录取。高中的三好学生,报考高等学校时,按高等学校的规定优先录取。”文件中明确规定评选“三好学生”的标准为“思想品德好、学习好和身体好”并强调了“三好学生”的地位、评选条件和待遇等,自“三好学生”评选制度颁布后,全国陆续开展“三好学生”评选活动。“三好活动”开始在学校教学活动中占据重要位置,并逐渐渗透、融入到学校和学生的日常工作生活中去。然而,由于“三好学生”评选标准的模糊、“三好学生”与升学的挂钩,评选逐渐走向功利化,导致了评选功能的错位与倒置。“三好学生”由一种荣誉称号衍变为一种升学的工具,简历上“三好学生”的字眼成为获得面试官青睐的重要加分筹码。由表面的“三好”变为实质上的“一好”。于是,在之后的几十年,赛里斯政府出台了一系列改革文件,如1993年颁布的《中国教育改革和发展纲要》、1999年颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》都提出要通过教育提高全体国民素质。1999年第三次全国教育工作会议召开,须发了《中共中央、国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》,提出要实施素质教育,提高国民素质,培养有理想、有道德、有文化、有纪律的德、智、体全面发展的社会主义事业的建设者和接班人,其执行如何,有目共睹,前文也给予了相应阐述。我们可以以“三好学生”评价制度为例,可以通过对国家层面“好学生”评选标准的历时性演变历程的分析,发现国家对理想“好学生”形象的期待与要求。但是中央层面大多只是方向上的引领与制度上的规范,并未进行具体明确的规定,因此,地方政府如何具体化中央对“好学生”的形象要求仍需探究。所以,我们应通过对省、市、区各级地方政府的相关文件进行分析,探究各级政府如何在政策文件的下发过程中逐步建构起国家理想层面的“好学生”形象标准。

---

在江苏省政府官网中<sup>88</sup>,我们可以搜索到有关 2020 年评选“三好学生”的制度文件是有关评选省三好学生与优秀学生干部的《省教育厅团省委关于在普通高中评选 2020 年省级三好学生和优秀学生干部的通知》,其中评选条件如下:

省级三好学生和优秀学生干部必须具备以下三方面条件:

1. 品德表现突出,学习成绩优良,德、智、体、美、劳全面发展;
2. 县(市、区)级以上三好学生和优秀学生干部。
3. 在道德实践活动、社会公益劳动、见义勇为等方面有突出事迹的优先推荐。

两年内曾获得“江苏省三好学生”“江苏省优秀学生干部”荣誉称号的,不再参评。由文件中可以看出,江苏省政府在文件中提出了对评选省三好学生和优秀学生干部的评选条件,在国家传统“身体好、品德好、成绩好”的“三好”标准的基础上,补充了对学生“美”和“劳”的要求,坚持马克思主义关于人的全面发展学说,强调学生德、智、体、美、劳方面的全面发展。此外,文件还强调关注学生的道德品质和社会责任感,认为“好学生”还应该积极参加“道德实践活动”、“社会公益劳动”。但是文件中大多采用的是十分笼统和模糊的字眼,如“品德表现突出”、“学习成绩优良”、“突出事迹”等,如何算是“突出”、“优良”却没有具体的指标规范,更多给予的是下级政府自由发挥的空间。此外,省政府颁布的评选文件中还确立了“三好学生”的“晋级制度”,即省级三好学生必须“是县(市、区)级以上三好学生和优秀学生干部”,由校级、区级、市级到省级,通过越多层级考验的“三好学生”等级也就越高,其拥有的“好学生”光环也就越夺目。由文件中可以看出,江苏省政府在文件中提出了对评选省三好学生和优秀学生干部的评选条件,在国家传统“身体好、品德好、成绩好”的“三好”标准的基础上,补充了对学生“美”和“劳”的要求,坚持马克思主义关于人的全面发展学说,强调学生德、智、体、美、劳方面的全面发展。此外,文件还强调关注学生的道德品质和社会责任感,认为“好学生”还应该积极参加“道德实践活动”、“社会公益劳动”。但是文件中大多采用的是十分笼统和模糊的字眼,如“品德表现突出”、“学习成绩优良”、“突出事迹”等,如何算是“突出”、“优良”却没有具体的指标规范,更多给予的是下级政府自由发挥的空间。此外,省政府颁布的评选文件中还确立了“三好学生”的“晋级制度”,即省级三好学生必须“是县(市、区)级以上三好学生和优秀学生干部”,由校级、区级、市级到省级,通过越多层级考验的“三

---

<sup>88</sup> 由于北京市仅有两级地方政府,为考虑讨论普遍性故以江苏省南京市为例



---

好学生”等级也就越高,其拥有的“好学生”光环也就越夺目。

在南京市教育局官网上,暂时还没有找到关于评选 2020 年度“三好学生”的通知文件,因此这里采用 2019 年颁布的《关于推荐 2019 学年度普通中学省、市级三好学生、优秀学生干部和先进学生集体的通知》文件进行分析。其中对评选条件的要求如下:

1. 省、市级三好学生、优秀学生干部推荐名单应在本市普通中学(含民办中学)正式在籍学生中产生。省级三好学生和优秀学生干部评选范围限于高中毕业年级的学生;市级三好学生和优秀学生干部评选范围限于初、高中毕业年级的学生。
2. 省、市级三好学生必须具备以下三方面条件:
  - (1)品德表现突出,学习成绩优良,德、智、体、美、劳全面发展;
  - (2)综合素质评价达到优良等级,道德品质、公民素养、交流与合作达到合格,学习能力、运动与健康、审美与表现三方面都达到 B 级等第以上,在道德实践活动、社会公益劳动、见义勇为等方面有突出事迹的优先推荐。
  - (3)省级三好学生必须从市级三好学生中产生;市级三好学生在初中、高中连续三年被评为校级三好学生中产生。
3. 省、市级优秀学生干部必须符合相应的省、市三好学生条件,并是毕业班现任正副班长、正副团支部书记以上职务的学生干部。
4. 市先进学生集体应从校级以上优秀学生集体中产生。

由文件可知,南京市政府在江苏省政府须布文件的基础上,将“好学生”的评选标准予以明确和细化。首先,规定了明确的等第,即“综合素质评价达到优良等第(道德品质、公民素养、交流与合作达到合格,学习能力、运动与健康、审美与表现三方面都达到 B 级等第以上)”。其次,省政府文件中仅要求省三好学生和优秀学生干部需在“县(市、区)级以上三好学生”中产生,而市政府文件中则明确强调“省级三好学生必须从市级三好学生中产生”、“市级三好学生在初中、高中连续三年被评为校级三好学生中产生”以及“市先进学生集体应从校级以上优秀学生集体中产生”,即明确了“三好学生”需要层层晋级,先由校级评选成功,才能进入市级评选,最终参加省级评选。最后,市政府文件对优秀学生干部的评选同样做出规定,要求“省、市级优秀学生干部必须是毕业班现任正副班长、正副团支部书记以上职务的学生干部”

可见,官方话语体系的认可并不能给予所有人,而即使是这些“被选中者”也需

---

要经过层层等级制度的确证，而这与赛里斯基层官僚的等级体制也十分相似，再一次，赛里斯教育体系是“政府延伸”的特点被确证。另一方面，关于“三好学生”具体如何评选、如何执行这些“程序”的规范性却并未在文件中做过多说明，而是将操作的空间留给下级政府自行决定。而市级政府则仅仅是对“三好学生”的评选做出更为明确的标准和要求。但寻遍南京市下属区的教育委员会官网，里面都没有关于上述“三好学生”评选的政策文件，由于我并不认识南京市的教育人员，于是只能本着“基层大概都一样”的基本预设四处搜索，得到的结果则是，普遍来说各区县教育局只负责将具体指标名额下发，实行程序则由各个学校自行安排。在北京任教的郝老师也说：“你知道，政府的文件都发得非常模糊和笼统，不会明确说什么的，具体还是看每个学校怎么搞。”<sup>89</sup>由此，我们也能看到在基层教育部门中，“行政发包制”广泛的被应用于方方面面，无论现在我们讨论的评优评先还是前文论述学校行政体系均如此，这也就导致了“非正式制度”在学校内部的广泛运作，结合上文中教师对学生评定的道德化与独断性，我们可以看到，在塞里斯，规训实行的实际情况与福柯描述的普遍规律有较大差异，在塞里斯的学校中“标准化”的规训体系并不标准的、普适的运作。

以 LZ 中学为例来看，对于“好学生”有不同的评选活动，主要包括“三好学生”、“品优生”、优秀学生干部、XX 标兵、XX 之星、区三好生、品优生等。从我实际参与的评选活动来看，无论是下发到我们手上的纸质文本还是大屏幕上 PPT 中的文本，其中的评选标准，大多只对学生成绩（包括体育）做了明确的硬性规定，而其他诸如品德、社会实践方面都采用描述性语句做出模糊规定。如 LZ 中学的评选条件中要求：

#### （一）三好学生

- 1、爱党爱国爱人民，严格遵守《中小学生守则》
- 2、德、智、体、美、劳综合发展，综合素质测评在班级排名前 15%名。
- 3、刻苦学习，努力钻研，所学课程必须全部及格，学习成绩在班级排名前 15%名以内，治课成绩必须良好。
- 4、认真上好体育课，积极参加体育锻炼，体育达标。
- 5、得到班级 80%以上同学拥护和多数任课教师拥护。

#### （二）优秀学生干部

---

<sup>89</sup> 郝姓教师访谈（非 LZ 中学教师）

- 
- 1、爱国守纪、诚实守信。自觉遵守、带头执行我校的各项规章制度，以身作则，表率作用强。团结同学，热情为集体和同学服务。
  - 2、积极配合学校、班主任开展各项工作，在师生中有较高的威信。
  3. 具有一定的组织能力、语言能力、协调能力、班级管理能力。
  - 4、学习努力，各科成绩必须达到及格以上，综合素质测评在班级排前 50%名以内。

### （三）单项标兵

- 1、学习标兵：学习目的明确，学习刻苦，成绩优异，连续两个学期考试、考查课各科总成绩在班级排名第一，单科成绩均排在班级前 20%名。
- 3、精神文明标兵：有见义勇为、拾金不昧、助人为乐等方面突出事迹，门课程无不及格现象。
- 4、文化艺术标兵：有一定的文化艺术专长，经常在大型文艺活动中担任骨干（如主持、领舞、独奏等）者。
- 5、体育标兵：有一定的体育特长，身体素质好；校运会上打破记录者；或在校运会上获得某项第一名，并在其他项目也进入前六名者。

显然,上述评价细则中,学业成绩作为评选“三好学生”、优秀学生干部和部分“标兵”的必要条件,有明确的硬性考核标准,即班级排名与有无不及格科目,如“三好学生”要求考试排名在班级前 15%之内。而思想品德等要求虽然都被放在评选条件的第一位,但对其考核的标准细则十分模糊,如“严格遵守《中小学生守则》”、“爱党爱国爱人民”、“爱国守纪”、“诚实守信”等要求,具有高度概括性与模糊性,在实际操作中基本不在考虑范围之内。而在流程上,LZ 中学学生评奖评优流程如下:公布评选标准→列举符合评选条件人员名单→班级学生“民主投票”→征求任课教师意见→按要求填写登记表→上报教育处→教育处筛选、核对并公布→领取奖状。其中,每个班级具体实施的流程有所差别,如有的班级是班主任钦点候选人,有的班是级任课教师协商评选出候选人,有的班级是学生自主报名。关于三班评选的大概流程,在期末考试后一个周五的班会课上,吴老师会将期末考试排名到班,一般来说,对于相对重要一些的“三好学生”、“品优生”和优秀学生干部的评选,吴老师“心中有数”,她到班后会直接宣布这两项评比的结果,但对于其他没那么重要的奖项则大多由学生推荐。而这些奖项都可以录入“综合素质评价”平台中,而所谓“综合素质评价”其核心却是各类或大或小的获奖,

---

即使是“特长”或兴趣爱好，其标定也要求“县区级以上比赛获奖”，因此“综合素质评价排名前15%”这类要求实际上仍是以奖状为主，主要的奖状评选标准分为三类，即学科类、荣誉类、活动类，活动类主要是参加学校的活动，这个一般都是满分，学科类是各科学习成绩，个人荣誉表彰主要包括校内和校外的各种等级证书与奖项，“综合素质测评”中各类奖状权重在不同地区各有不同，但都是奖状的简单堆叠则是综合素质测评的共性。

当然，有颁奖就有表彰，表彰大会是LZ中学的大事件，学校会提前制作展板，将表彰大会的时间、地点、参加人员名单写在上面，再展示在学校走廊的醒目位置。表彰的地点通常选在学校的阶梯教室，因为场地有限，通常只有颁奖嘉宾和表彰的“好学生”们到场参加，“你也知道，经常会有这种表彰会什么的，一般都是在线直播，然后吴XX过来把腾讯会议打开，上次就是直播，我们坐在教室里看这么长时间了，你这次还想去现场了？”<sup>90</sup>在表彰大会上，会场的安排、就坐的顺序、发言的流程都已事先安排好，以校长为代表的领导们在主席台就坐，在他们发言完毕后，“好学生”们可以前往主席台领奖。在这里的仪式是一种“被表演的东西”，即行为、行动。仪式产生的效果与其说是象征地显示于行动中，不如说是实际地重现于行动中。因此，仪式的功能远非单纯的模仿，它使崇拜者参与到神圣的发生本身之中去。”<sup>91</sup>

站在主席台上领奖的“好学生”们，和其他在教室观看直播的“他者”，即普通学生们，被明显划分成两个群体。这种区隔是显而易见的，是伴随着表彰活动的进行而产生的一种内在于表彰的区隔。无论宣传媒体如何强调学校是“学习之地”，如何强调地方教委内部“团结一致”，一个学校在行政体系中的生存事实上都是以其良好的“社会形象”为基础的，基于此，学校需要获得、维系然后宣扬自身的教学水平是如何良好，以赢得社会声誉，促进学校的生存与发展。因此，在表彰大会上，学校必然将学生的荣耀扩大为学校的荣耀，让“好学生”成为学校的象征和标记，他们是学校的勋章和旗帜，是此学校与彼学校区分的符号，是可以让学校看起来杰出、优秀的标志。“人们通过称赞某个团体中的某位杰出成员来颂扬这个团体，因为他所具有的某种潜在的威胁性只到此刻为止，而从此以后，他就不在这场游戏之中了。因此，他也不再构成任何威胁，而只会成为人们为了争夺以他的名

---

<sup>90</sup> 与李同学的交流

<sup>91</sup> 最后的图腾—中国高中教育价值取向与学校特色发展研究. 张东娇

---

义积累起来的象征资本而展开的斗争中心与焦点。”<sup>92</sup>将面向少数人的表彰转化为全体师生的盛会,将少数人的荣誉变成所有人的荣誉,学校由此构建了与“好学生”的荣誉共同体。这样的颁奖仪式意图表明学生的成就来自学校,学校与学生共享这份荣光,以此标明学校位次与其可能的发展空间。学校在表彰过程中对“好学生”进行奖励,一般会通过举行一系列较为盛大的、不同于日常生活的仪式的方式进行奖励,正是通过这些奖励和表彰仪式,评选活动的意义才真正显露出来,即在“肯定这些好学生的同时起到对其他学生儆戒社会控制的作用”<sup>93</sup>。通过宣读名单、在表彰现场发放奖状、与领导合影等须奖形式,使“好学生”身份得到确认,让“好学生”的行为得到宣传,以发挥“好学生”的影响力。这种大肆张扬的奖励方式实际上是在发挥社会的群体记忆功能,它一边在塑造一种记忆,即吸引人们注意对获奖的“好学生”进行的奖励,另一边同时也在塑造一种遗忘,即不让人们注意其他角落的学生。制度的这种机制希望学生去争取更高的荣誉和更好的成绩,所以也是一种告诫式的社会控制。最后,这场宴席以把“好学生”的名字和荣誉都记录在案后落下帷幕,同时也成为学校的光辉史上的一页。至此,我们基本讨论完了学校中那些或正式或非正式的制度与行政体系对学生、家长的建构,我们可以看到,规训空间的差异化一次次的在正式制度的文本中、施行中显现,我们也看到,如此差异化的规训经由考试、评比量化为一个个数字,我们从中窥见了非正式制度的跳动,从中看到了应试教育在差异化规训量化过程中的必然,我们讨论了学校内的种种,但学校外呢?“学校化社会”又在何处?

## 学校的触角

当学校被置入社会中,其便成为了一个特殊的“神圣之地”,成为了“学习”这一活动的定义者与垄断者,在这样的区隔下,“学校化社会”慢慢显现,在这里学校既是和社会“隔绝”的,也是和社会互相影响的,若无对学校是“神圣之地”的误认,便没有学校向社会输出意识形态的基础,“学校化社会”事实上就在这样的误认中建立。传播意识形态的方法多种多样,无论是隐喻在逻辑中还是内化在物中,但毫无疑问,语词是传播与灌输意识形态的最好方法。作为符号化的体系,我们甚至可以说是“符号让物降临”,无论是内在精神上的想象或与外

---

<sup>92</sup> 国家精英. 布尔迪厄

<sup>93</sup> 谁是好学生—关于学校评优标准的社会学研究. 万作芳

---

界联系的认识，其过程都需要“符号”为其中介，当想象某物的时候，我们需要先明确想象的是什么，而这明确的过程本身就是符号化的过程。或许这样还不足以令人信服，那么请看“马”，现在你又想到了什么呢？如果你想到了一个会在陆地奔跑的四足动物或者“马”这一符号能构成的任何能指，那么我们就可以说“符号让物降临”了，而不通过符号机制我们将无法想象与思考，如同中文房间这一经典实验一样，我们将什么都不理解。在认识上也是如此，如果我们不认识英文，便不能从任何英文符号拼凑的文章或言语中认识到任何东西。当我们看到一个事物时，我们的知性会先将其分解为各类不同的特性，如轮廓、颜色、大小等等，这种分类也同样需要符号化，我们不能直接的认识物，就如同我们不能不经学习的用非母语的语言交流一样。语言符号如此重要，任何人都会不会将其弃之不用，在意识形态的灌输当中，言辞是最直接，最高效的方式。在学校中，各类或明或暗的规训，无论是在空间维度上的还是在时间维度上的，都赋予了教师在其中的权威性，无论是任何一个人，若在这一场域中被认识为“教师”那他本身便具有了一种权威性，在各类规训的隐喻下，学生会不加反思的将其视为“应知、能知”的主体，即“教我们是足够了”，学生们没有意识到的是，一个教师无论其专业领域多么优秀，其意识形态依然可能非常的守旧与形而上学。如一些大肆宣扬佛经、中庸处世之道或人性论的教师们，他们的意识形态并不高超也并不精巧，但由于他们处在权威的地位上，他们言辞表达中所蕴含的意识形态便会渗入学生的内心。这也是为什么我要称学校为意识形态的熔炉，因为很多时候，学生们在家庭生活与网络中吸收的意识形态，学校作为文化再生产机构所宣传的意识形态与各个教师自身所带有的意识形态差别巨大，但它们却都通过一套规训场域被熔化，并在学生的视角下凝结成“一种”意识形态。

一个显著的例子是，在当下每每讨论起学习来，人们会关注教育体系所设立的文化课程，深入细致地探讨在其中学习的过程与量化评分等级，一些人也会关注所谓“素质教育”的一面，关注美术、音乐乃至马术、高尔夫种种貌似可以体现“素质”的学习。但显然这些对“学习”的关注与认识都是有缺失的。如今，对于一般意义上的“素质教育”的关注者大多为资产者与高薪白领等工人贵族，而占了大多数的普通劳动者只能被迫的关注已经被建好的文化课程学习。并也因此主流话语体系内，低于那些关注并参与“素质教育”的所谓“精英”们。这便是“学习”本身的意识形态的力量，这一力量把学习的划分变得如此片面，将

---

一切劳动技能的学习都排除在了“学习”这词之外。每每舆论开始讨论教育制度取舍时，都是在“素质教育”与“应试教育”这同一个意识形态统摄的两个维度上反复拉锯，他们将“学习”与“文化学习”划上等号，而从不关心劳动技能与劳动素养的培养。“学习”就是“读书”这一意识形态早已存在了许久，若从历史上来看，自封建社会便开始萌芽，随着劳动分工在社会生活中以文化学习为主的“士人”慢慢崛起，随着封建社会的发展这一意识形态也渐渐巩固，自隋唐科举开考到新中国建立这一意识形态已根深蒂固。新中国成立后，一系列社会主义改造措施不光将国家经济基础改造，其改造范围也深入意识形态领域。在一系列工读结合、建立工农兵大学与知青下乡中这一意识形态慢慢开始松动，体力劳动与脑力劳动在意识形态上的差距慢慢缩小。但好景不长，这样意识形态逐渐松动的局面持续时间并不久，随着大下岗的到来，工人社会地位显著下滑。这一意识形态立刻便卷土重来。简要了解这一意识形态的生成与发展我们便不难发现，这一意识形态的出现伴随着分工与等级制发展，其发展过程也处处充满着等级制的规训，所谓“万般皆下品，惟有读书高”的“法则”便是在这一时期昌盛起来的。现如今这一意识形态发展到了新的阶段，将等级制明说出来早已成了过去，纵使其现代化的版本“不好好学习，就去扫大街。”也开始被新一代的青年人反思。但这一意识形态仍具有力量，其力量在于等级制的“隐喻”，而隐喻的方式，则是否定性的。

当我们在谈论“学习的意义”时往往会谈及用学习改变生活，用“学习”实现阶层或阶级跃升。而在这过程之中，我们便通过否定曾经的生活或自我拟制的那些“将要发生”的生活构成一种等级制隐喻，即通过“学习”来使自己逃离自己幻想中的“苦日子”，可以想见这样一个等级制隐喻中拟制的“苦日子”会是一副什么图景，无非是或沉重或枯燥的机械性体力劳动罢了。在这个活动的全程我们并不需要“说出”等级制，便会自然而然的、无意识的陷入意识形态的预设框架中。就这样，在生活中的交流中，在每天或与师长或与亲朋对于学习的交流当中，这一等级制的观念便愈发强化，而我们甚至不会注意到。衡水中学的张锡峰在演讲中流露出的对“平凡”的不屑于鄙夷，对“出人头地”、“鹤立鸡群”那赤裸裸的渴望或许他也并未意识到，因为在生活与学校的规训之中，学习的目的早已被等级制的隐喻所吞没，而学习本身也早已被“读书”所替代。张同学演讲所表露的一切并非毫无缘由，而是早在学校与生活的每日规训当中埋好了的炸

---

弹，既是等待引爆的未爆弹，也是正持续向外扩散这等级制隐喻意识形态的辐射脏弹。

另一方面，学校化社会将学校神圣化也体现在意识形态上，“你看你们现在多好啊，只需要考虑学习，没进入社会，不需要担心吃穿。”我们常常能从年长的人口中听到类似的话，或许你会感觉这句话听起来有问题，但却不清楚是什么地方出了问题，而这便是意识形态的双向作用。在前文中我们探讨说学校越发与社会割裂，好似是一个“神圣的”场域与“世俗世界”相隔离，这句话之中蕴含的意识形态便是这一论断的最好体现。如果我们分析这段文字很显然的，这句话将“你”这个主体与本句的言说者，即那个前提性的“我”做了二分。这句话中并没有提及“我”或代指自我的词语，而是通过“不言说”预设了这一“我”与“你”的二分。做到这样的二分显然需要“忘却”忘却自己曾经也曾是学生，也曾是“你”的一员这一事实，这样的“忘却”并非真正的失忆，而是无意识中作出的活动。而导致这种无意识中“忘却”并开始二分的便是学校是“神圣场域”这一意识形态。在日复一日的工作中，我们的长辈亲朋早已离开学校相当长的时间，导致其对“学校”这一词汇的认知趋于停滞，同时现代学校体系，加之我国的现代学校体系在千禧年后发展迅速，早已千禧年前的状况大为不同，这也就进一步加剧了新一代学生群体与老一代的割裂。在这些“前辈”看来，学校是毫无杂质的，是纯粹的学习之地。根据我们前文对学校规训与意识形态灌输的讨论，我们便能知道，学校并不是一个“只有学习”的场域，更不是什么与社会割裂的场域，于是我们便可以分析出这句话的核心问题了，即“学校是纯洁的学习领域，学生的教育仅需托付给学校，而学生的所有活动都应学习与学习有关。”，有意思的是，很大程度上正是因为以学校为基层单位的教育体系通过向外发散这种意识形态来隐去其意识形态与规训的特性，才导致学校教育、社会教育和家庭教育之间的割裂。或许在这样的话语体系内，“学习”并不算什么压力，但本质上无论是在学校中的“受教育”过程还是在资本主义生产模式中“受剥削”的过程都是规训的过程，甚至许多工厂的规定与学校的规定高度重合。在生产中这样的规训过程本身随着资本主义的剥削体系一同给劳动者们带来了巨大的压力，而将视角移回学校，规训也同样存在，一点不少。而若站在阶级再生产的视角上来看，这样的规训正是为了让学生走出学校后能更顺滑的镶嵌在资本主义生产体系中，甚至可以说，“学习没有压力”这样的意识形态本身也是为了掩盖学校作为阶级再生产



---

机器与规训机构的面目。作为教育体系最重要的一环，学校通过隐喻性的符号暴力以达成文化再生产的功能。所谓“符号暴力”可以说是“在一个社会行动者本身合谋的基础上，施加在他身上的暴力”。按布迪厄的判断，学校是一个习惯交集的场域。那么习惯与场域的关系主要体现在两方面，一是场域对习惯的制约关系即场域对习惯的塑形作用，在这里，习惯是某个场域固有的属性的渗入，其表现为身体上的内化。二是习惯反过来对场域的建构关系，即习惯可以赋予场域以意义。这两种关系中场域的塑形作用具有优先性，事实上这两者的关系在很大程度上就是社会结构与心智结构的关系，而两者的类似循环的制约与建构关系便是一种文化再生产。人们总是处在场域中，这塑造着人们的习惯，人们在习惯的指导下采取策略行动，无意中对场域结构产生影响，而这又进一步重新塑造人们的习惯，从而达成一个循环。但实际上，不光在学校内部，很显然，学校和社会的关系也是如此。

在此之外，我们也能看见学校越来越明显地表现出对家庭既有资本的确认，许多一线城市的重点高中的学生家长大多位列中产阶级，或中产阶级以上，这些学校的毕业生很多出国，而面向国内的保送名额也不少，即便参加高考其考上的学校档次也比较高。与其他来自更低层家庭的子女相比，他们有更多的学习和发展的机会。而较多更低层家庭子女的大专学校的学生则在为了毕业分配、为留在城里而奔波。他们中的一部分人不得不与农民工抢饭碗。家庭文化区隔对学生学业成就的影响在加大。对于来自底层家庭，尤其是农村的贫困孩子来说文化课课本的城市化性质，不断带来他们所没有经历的文化特征，而这对他们来说就是一个挑战。十年前，一些农村学生在上高中之前根本就没有接触过电脑，而教科书课文中有关电脑的描述，计算机课程中的软硬件操作和设计对他们来说就远远不如早已熟练有关电脑操作的城市学生熟悉。可预见的，再面对相关测试时，这些学生的表现也将远远不如城市学生。现在虽然在条件好的农村高中乃至初中已经配备了电脑，但是在涉及到城市学生在学校或家庭早已接触到的内容时，他们的竞争能力依然相对较差。而许多中产阶级家庭子女在父母的引导下，不仅早早就接触了电脑、网络、编程而且绝大多数孩子出入于各种兴趣班，养成适应城市竞争生活的习惯，并且熟悉今后城市竞争中的种种规则和能力，为顺利进入社会打下基础在竞争的起点上先行一步。这就像布迪厄所指称的，学校教育行为是一种符号暴力。无论从教育的方式还是教育的内容看，教育都是在强加一种武断性，

---

即教育行为具有双重武断性是由武断性权力进行的文化武断性的强加。通过这种双重武断，再生产权力关系。学校通过符号暴力实现文化再生产。学校强加给学生以统治阶级或曰主流社会的文化武断性，有利于统治阶级子女的学业成功。由于教育的文化是统治阶级的文化，所以在统治阶级文化背景中长大的儿童在教育中处于有利的地位，并被赋予文化资本。这样的文化资本被制度认可后变成一种资格，如文凭、证书等等。这些文凭与职业、地位是直接相关的。所以文凭授予是一种制度仪式，其将人们安插到组成社会结构的不同序列位置上。将那些注定要占显赫社会地位的人和那些被他们支配的人分离出来。最后通过合法化的方式把再生产的文化通过把社会等级变成学术等级，就这样，社会等级的划分看起来是建立在天赋、能力与学生自身学习的基础上，从而掩盖了统治阶级子女文化资本的巨大威力。就这样使从文化再生产到社会再生产这一过程合法化。在这种被布迪厄称之为符号暴力的文化资本传承方式被隐喻地合法化以后，来自社会低层的子女就会心甘情愿地接受既成事实，从而将自己的学业失败归因于自身的原因而不去也没有能力去追究制度的公平与否。这样一来伊万·伊利奇描述的情形便再度出现：“贫困学生都直觉到学校能为他们做点什么，但是学校教育的结果却只是使得他们在比自己受到更好的学校教育的人面前感到自卑。他们对于学校的功能深信不疑这使他们有可能遭受到双重剥夺，即一方面越来越多的公共资金被用于少数人的教育，而另一方面，许多人只得接受愈来愈多的社会控制。”<sup>94</sup>

很显然，在这样一个阶级再生产机器中，教育过程与教育内容本身都是带有偏向性的，即其本身便是一种规训且其本身也传达着意识形态，这是无法忽视的事实，这样的意识形态规训出现在城市与乡村中，出现在大型城市与小型城市中。这些符号暴力本身也是等级制隐喻的产物，在一方面，学校作为官方意识形态灌输机器而存在，另一方面，学校作为金融资本主义意识形态的灌输机器而存在。齐泽克曾如此说：“这就是为什么当某种意识形态被强制执行时，人们总是应该仔细分析这种强制执行的实际效果。我年轻时，在社会主义的南斯拉夫，社会主义教育事实上惨遭失败：大多数学生只是无视它，他们的反应是：‘不要把它当回事，只要享受你的生活。’然而，一位老共产党员向我解释说，这种表面上的失败其实是一种成功：当权者希望民众无视官方意识形态，只是机械地参加官方仪式。因此，当我听说，今天在中国，学生们又被告知要阅读马克思主义经典

---

<sup>94</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

---

著作时,我的问题是:这个禁令到底是什么意思?意识形态的空间与规范我们日常互动的习俗,是模糊和不一致的。有些禁令我们应该违反,但要谨慎地、不在公开场合违反。而反过来说,我们被给予某些自由,条件是我们不使用它们——如果我们做出正确的选择,我们就能获得自由选择。”<sup>95</sup>当我们把这番话抛向赛里斯的社会生活,我们便能发现教育、学校,对社会的影响是如此的无处不在,如果要给一个名词的话,我愿称之为“赛里斯特色学校社会”。

自千禧年后,赛里斯便慢慢产生了一个有趣的现象,作为世界上最“政治化”国家之一的赛里斯,我们生活都与政治有关:标语充斥着大街小巷,街道旁写满了核心价值观;考公、参军需要政治审查,在网络上的每一次发言都需要细细审度。但与此同时,我们在生活中我们却是及其“去政治化”的,甚至是“反政治化”的。当我们在和亲人或朋友聊天时,我们大多数时候并不会谈及现今的政治。我们都知道,在生活中谈论政治时事是令人扫兴的。那是吃到嘴里的饭也不香了,刚买回来的二锅头也发苦了,整个对话的氛围都会蒙上一层阴影。随后大概就会有“谈这些干什么”,“这些跟我们有什么关系”种种了。这样矛盾的现象统一于一个现实之中,其机理必然更为隐蔽。于是我们便需要回到赛里斯上层的“文化资本”是什么中。赛里斯的上层被追捧与推崇难道是因为他们是所谓国家、民族的代表吗?难道是因为他们全心全意为人民服务吗?难道是因为他们践行那几个核心价值观十分彻底吗?显然不是,我们只要没有失明我们就能看见他们受追捧是因为他们的物质资本,是因为他们的财富和权力,是因为他们的所谓“文化审美”。前两者很好鉴别,这就是典型的资本主义意识形态而已,后者则作为文化资本垄断的结果,一个显而易见的例子便是学习绘画、雕塑、音乐会被认为是更高级的技能,而学习机电、钳工等等则被认为是低贱的技能,这便是他们文化资本垄断的结果。我们可以说,民族、国家等赛里斯官方意识形态是为了维持社会等级制本身存在,而这样的资本主义的、消费主义的意识形态则是为了维持他们在这社会中高级地位存在。因此,当我们看见那些完全陷入消费主义以及宣扬阶级调和的“政治工作者”我们没必要再疑惑,没必要愤怒于他们的官僚作风,甚至没必要愤怒于他们不遵守赛里斯官方自身宣扬的价值观。事实上,一个真正完全信仰赛里斯官方意识形态并将其内化于行动之中的人正是官僚们所害怕并排斥的,我相信大家都能想到这样的“正人君子”在赛里斯的官僚体系

---

<sup>95</sup> 天上大乱. 齐泽克

---

中是如何的不得志并最终被腐化或边缘化的。但这样就又有一个疑问，为什么将这个并没有人真实信奉的意识形态完全抛弃呢？在这里我想提醒大家，并不是这帮官僚不敢抛弃，而是他们不得不维持这一表象。若将这一表象完全抛弃，则他们维持的当今赛里斯等级制度将当场崩溃，官僚将不再是垄断权力与资本的人，私人资本主义会成为新的权力拥有者，他们的地位会一落千丈，这些官僚们自然不愿意这样，因此他们仍然维持着赛里斯的官方意识形态，但与此同时仍然隐蔽的宣扬资本崇拜和消费的意识形态。要知道，在奥斯曼帝国治下的希腊人的“假意归信”重点不在于“归信”那只是表象，重点在于“假意”，而当假意改信者遇上真信徒则必然矛盾重重。

当然，作为互相矛盾的两种意识形态纵使是以表象和实质分别也终归会产生矛盾，而其矛盾就展开于网络之中。现在先让我们回到这一矛盾最初的集中地，也就是学校。设想一下，当充满着假大空和无意义文字的“校会”结束后，低头一看，自己还有卷子并未完成。在这样的情形下，到底是比真空更虚无的校会所能有效灌输的多还是一张实体的、印满题目的卷子所能有效灌输的多呢？答案显而易见，卷子将你拉回学习的现实，而学校将你拉回资本主义的现实，从小学开始，老师们便告诉学生“学习好，以后就过得好”一直到高中、大学，老师们告诉学生“好好学习，进个好学校选个好专业，进个大公司就能过美好生活”，这样的学习目的和物质财富、物质条件的绑定可算不上什么“现实主义”的这更多的是“资本主义”的。浸淫在这样的规训环境中，赛里斯官方那个意识形态与消费的、资本主义的意识形态便很好的混合在了一起，其产品就是一个公务员既可以把申论写的天花乱坠的同时官僚主义入脑。

现在他们进入了网络，他们看到了张维为，看到了陈平，假意改信者看到了默罕默德。于是“神友”便产生了，原本这一表象的官方意识形态规训是空洞且并不具象的，现在这种规训加倍了，当假意改信者看到了那带着小眼镜，眯着小眼睛；似笑非笑，嘴唇紧绷的人，看见他那如同强迫症患者帮助打理的头型，听见他那故作姿态的声音，就相当于看到了化为人形的政治课本。四个意识组成了他的血肉，三个代表组成了他的经络，新时代占领了他的大脑…这样的加倍必然导致表象化的崩塌，因为在这样的具象化说教姿态下，好像所有人都是真信徒，好像所有的假意改信者都成了既聋又瞎的人，他们列出了“陈平不等式”搞出了“街道震撼美利坚”，那么“神友”必然产生，而作为加倍表象的结果，神友也

---

并不是一个自为的存在，他们仅仅是为了否定这一表象的加倍本身而存在。从这一点上来说，神友们所要求的并不多，但从表象意识形态维持社会等级制本身来说，他们又是想摧毁整个系统。而当假意改信的“神友”遇上了将表象视作内涵的“兔友”，那么大战便不可避免，并且双方都不会有任何优势，神友依附于加倍的表象而存在，而兔友则依附虚假的内涵而存在。现实中的政治化和去政治化、虚拟中的兔友和神友，他们的产生机理都源于这同一意识形态系统，也就是说，无论是网络上“神友”或“兔友”的纷争、现实中“政治化”与“去政治化”的矛盾抑或是官方说教的僵化八股最终都是为了让赛里斯特色社会主义这一畸形体系达成阶级和文化资本的再生产，当我们看到这里，看似逻辑闭环已经形成，赛里斯学校“行政—规训—意识形态”的三位一体结构看似是必然的，也是不可改变的，诚然我在此文中意图呈现的，是一个受多种因素交错影响，由各种复杂关系构建的学校，是一个与赛里斯社会体系、政府体制、国家体制密不可分的学校。这即是说，没有社会运动砸碎现行的阶级体制、官僚体制并开始变革社会意识形态就无法改变教育体系的状况，盘根错节不代表无法撼动，而代表需要彻底的改变。而当我们看到了如今教育体系的种种，我们可以设想：如果运动成功了呢，那时我们可以有一个什么样的教育体系？

## 可能的未来

在福柯眼中，封闭空间即是规训的温床，规训的运作也只能在或隐性或显性的封闭空间中运作。于是，一条可能的道路便可以知晓了，何不将空间敞开呢？如果封闭空间在最大的程度上被消解，那么规训活动就会难以运行，这看似相当不可思议，但实际上网络与虚拟现实技术的应用正向我们展示着这种可能性。网络化教育，或“去学校化”的思想最早由伊万·伊利奇提出，他相信，真正的学习最不需要人的操纵，许多学习不是教学的结果，而仅是在有意义的环境中积极参与的结果，大部分学习是在偶然中进行的。“去学校”就是消解社会的教育神话，取消学校的仪式，也取消学校对教育活动与“教育”这一概念的垄断。他认为理想社会的教育应具有三个目标：“向所有希望学习的人提供其一生中任何时候皆可利用的资源；使所有希望与他人分享自己知识的人都能找到想从他那里学到知

---

识的人;向所有希望公众提出问题的人提供相应的机会。”<sup>96</sup>这些目标的实现能把人们从义务教育的课程、证书、学位、不断增加的税收等桎梏中解脱出来,实现真正的教育和学习,利用现代技术在全社会普遍实现自由演讲、自由集会、自由出版,让社会变成教育性的。伊利奇希望用这样的方式消解学校系统的实体存在,消解学校的种种仪式,让社会变成教育性的,让学习变成自由的。为了实现理想的“去学校化”社会,伊万·伊利奇明确了社会的四种教育资源和四种利用教育资源的学习网络。他希望通过教育用品咨询、既能交流、同伴切磋、专职教育咨询四种学习网络,这可以整合学习资源,并且对公众完全开放。一是教育用品的咨询服务。为学习者获取正规学习的资料或了解有关过程提供方便,如图书馆、租书处、实验室等以及其他生活、生产机构附设的学习中心。建立这种网络,必须鼓励全社会充分发挥其教育潜力。二是技能交流。为人们交流技能提供平台,技能持有者可以登记自身的技能及传授这些技能的条件,并留下联系地址,由此,社会的每个成员都可以是技能导师。三是同伴切磋。帮助学习者找到参与某项学习活动的同伴并提供切磋的机会。学习的场所由同伴协商而定,通常比较随意。四是专职教育家的咨询服务。人不是生来就会教授他人知识,于是专业学习“教育学”的人们就成为了“专业人员”,他们提供的指导也便是教育网络的基础。这里表现的是“去学校化”社会的教育所体现出的指导性一面,而非强制和灌输的。专职教育家包括学习网络管理者和教育导师,前者负责学习网络的构建和维护,后者帮助学生找到最适合自己的学习路径。学习者需要使用教育信用卡才能得到教育专家的服务。

伊利奇决心要废除学校,因为过度制度化的学校不仅没有促进个人健康成长、维护社会平等、加强社会团结、保持国家秩序稳定、维护世界和平,反而阻碍了人的发展、加速了社会两级分化、促成了教育不公。但伊利奇并不是说要废除所有的学校,他坚持废除的是正规教育的学校,这样的学校已经是异化了的学校。这样的学校在伊利奇眼中已不再是人们所能依靠其发展的学校,不再是单纯的教育机构,它们是作为新的世界宗教的学校、作为制度化神话的学校、作为虚假的公用事业的学校。在伊万·伊利奇生活的美国社会,人们将上帝视为一种无法抗拒的超人间力量,认为人类的命运掌控在上帝手中,因此对上帝产生一种难以抵抗的崇拜之感。人们仰赖上帝将其从人生的“苦海”中、从其“原罪”中解

---

<sup>96</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

---

脱出来。而步入现代社会之后,谁是美国社会的支柱,谁才是这个世界最后的拯救?在伊利奇眼里,是学校。学校似乎是充当现代文化衰落时期世界宗教的角色最佳扶择。学校在人类社会发展的历程中具有举足轻重的地位。如今它几乎要取代各宗教信仰在人们心目中的位置,成为现代世界宗教。学校何以取代宗教的地位而为人类所信仰成为现代世界宗教?因为学校具备宗教的典型特征,与宗教有或多或少的相似之处。首先,学校具备宗教的普及性。在现代社会中,义务教育为每个儿童敞开了学校教育的大门,使其不论什么出身、什么家庭背景都能有接受教育的机会。虽然不同的学生入学接受教育的目的不尽相同,但人人都接受了学校教育,接受了学是教的结果这一信念。其次,学校中教师的角色与教会中牧师角色等同。牧师在教会中对信教徒具有指挥与领导作用,是教会的权威,而学校中的教师在教育教学中是学生的领导者,教师支配着学生的学习生活,同样具有权威,其相当于牧师的角色。而且两者的共同之处还在于无论求助者是否自愿,他们都可以触及到求助者的隐私,而这恰恰与其他社会角色不同,是唯属于教师与牧师的“权利”。再次,学校具有教会所具有的三重功能:第一,学校是社会神话的收藏者。学校像教会一样,收藏了大量的社会神话,并将这些社会神话保存并传递给学生,让他们坚信唯有学校才是促进人成长的合适场所。第二,学校是将社会神话所含种种矛盾加以制度化的承担者。学校能够巧妙地将各种矛盾以制度的形式呈现在世人面前,并指导和规范人们的社会行为。第三,学校是仪式的实施场所。学校教育乃是一种安抚性仪式,学校中的教师在其信徒和特权与权势诸神之间起着协调作用;是一种导引性仪式“它把新来者引入消费升级的神圣竞赛;是一种赎罪性仪式,它把辍学者作为牺牲品,使他们背上教育落后的替罪羊之黑锅。”<sup>97</sup>

最后,学校具有宗教中意识形态的虚假性。宗教信仰是对世界的歪曲反映,是一种虚幻的意识,是唯心主义的意识形态,在一定程度上扰乱人们的思维。宗教通过夸大虚幻的信仰形象的力量,使受苦的人们自愿接受剥削阶级的哄骗与欺侮,接受现实的残酷,接受眼前的一切。统治者依靠宗教信仰的传播无形压迫下层人民。而学校在这方面也是如此,学校通过各种神话和仪式,将上层阶级的意志强加给处境不利者,并以制度化的形式将这种不合理的方式进行合法化,使人们以绝对依附的态度、坚定不移的信念对学校教育全身心皈依,使人们认为只有接受学校教育才是人的唯一出路。

---

<sup>97</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

---

并且,学校这一世界宗教又有其现代性。“没有任何一种制度能比学校更为巧妙地掩饰当今世界中社会原则与社会现实之间的深刻矛盾。”将学校视为现代性的世界宗教,是因为学校与传统宗教具有不同之处。传统的宗教以教义内容向信徒传递上帝至上、灵魂不灭的信仰,向信徒表达只有皈依于上帝才能摆脱痛苦,实现梦想。而学校则借用各种仪式规范,传递了一种永恒进步的无休止消费的教育信仰。这种信仰让人们坚信,要想摆脱贫困,远离苦难,就必须接受学校教育,并最大限度地接受学校教育。学校的训导,使人们坚信,在社会生活中遭受苦难是由于“未曾受到学校的恩惠”。这样,学校摇身一变,成了凌驾于人之上的一种偶像。人们视学校为进行偶像崇拜、获得依靠的新目标,人与学校之间的关系变成了服从与被服从、依赖与被依赖、膜拜与被膜拜的关系,学校成了人们心中所仰赖的“上帝”,“神的恩宠如今已成为受过长期学校教育者的专利。人人都接受了唯有学校才能形成人的批判性判断能力这一主要信仰。”<sup>98</sup>对学校抱有一种狂热的追求。学校教育是人们的精神鸦片,是无法摆脱的心灵慰藉,以致于任何人都无法想象能借助它物而从学校中解放出来。伊利奇认为,作为现代世界宗教的学校,由于具有教会的功能而收藏社会神话。而有些学校不仅仅只是收藏各种社会神话,可以说,它们是专为神话而存在的,这即是拥有各种制度化神话的学校,是异化了的学校。这些学校包罗的制度化神话主要有制度化价值的神话、价值测量的神话、套装价值的神话与永恒进步的神话等等。拥有这些制度化神话的学校不是为了传授知识与技能,不是为了关注人的成长与社会的发展,而是为了皈依于上层统治。学校掌有制度化价值的神话。前面已经提到过,学校过于制度化。这种制度化形式使人对学校抱有极度强烈的安全感。学校告诉人们:教导致学。人们一旦接受这一思想,则所有非学校性的活动均会受到质疑,一切自学的价值也都不会为人所信,这样教育责任便由个人自身转嫁给了制度。其实,他人操纵愈少,学习效果愈好。可是,学校却将人的人格与认知发展同学校控制与安排紧紧地联系在一起,这就是具有价值制度化神话的学校。在这之上,学校也有价值测量的神话。学校采用量化的手段对人进行评价,把人导入一个一切均可通过测量来加以评判的世界,包括人的想象力、思维力,甚至包括人自身,并运用一种国际通用的标尺来测定其结果。学校价值测量的神话使人们甘于接受学校制定的用以测量其成长的标准,认可所有形式的等级划分,发展出种种用以测量价值的工具,并不再由他人逼

---

<sup>98</sup> 本段引用均来自:去学校化社会.伊万·伊利奇



---

迫他们循规蹈矩,而是自觉自愿地不越雷池一步,并督促他们的同伴也照做。他们并不是剥夺自身的创造性,而是在学校价值测量神话的劝诱下“忘却了去做自己的事情或成为自己”<sup>99</sup>。但是,个人的成长并不是可以通过简单的测量就可得到,它是无法按照任何尺度来加以丈量的,它是一种个人久经磨炼的独特性的发展。再者,用统一的国际标准来衡量每一个体也是有问题的,个体之间不可能像机器产品一样都是一模一样的,他们是有差别的,多一把尺子就会多一批人才。学校却没有意识到这一点,结果符合标准的人才寥寥无几,大多数人都要经历教育的失败。学校含有套装价值的神话。学校教育以课程为媒介向学习者传达学校的宗旨,而课程并不是随意挑选的,它是一组预先组织与选定的内容。它跟社会上的大宗商品并无二致,也包含一系列生产过程,是一套价值。首先,课程的生产要经过科学研究,研究什么样的内容符合学校教育的要求与主旨;然后,教育技术人员在各项规定范围内,根据研究结果将所需课程与生产所需的各种工具进行勘测;接着,经过测验合格者被编入课程。最后,作为销售者的教师,将已加工成型的课程兜售给以消费者为角色的学生。与此同时,学生被告诫必须树立与市场价值的需要相适应的自身愿望。这一训诫使得课程生产对于足够多的消费者具有市场吸引力,从而能够保证其能够不亏成本。消费者遵循学校的劝诫,接受学校教育中的课程产品,接受学校的一整套价值。如果不接受学校的套装价值,即使学生经引导而期待从事一项职业,也不会获得就业所需要的成绩与学历。因此,具套装价值神话的学校同样也能束缚人的行为,听命于学校的安排与指挥。

伊万·伊利奇也认为学校具备永恒进步的神话。何为永恒进步?学校中永恒进步的神话意为对于学校教育持续不断的渴求,追求更高层次的学校教育,获得更高的学历文凭,是一种学生的无休止消费。学校如何能够做到这一点?学校制度化价值的神话已经让人对学校充满了无限的期待,并认为学校教育会抬高学生的身价。每个人都有虚荣心,哪怕一点,也是有的。抬高身价这一诱惑自然会激起许多人对学校教育的极度渴求。而且,学校大力宣扬一种观念:接受学校教育愈多,文凭愈高,就业前景愈好,愈能得到社会的认可。因此,学校几乎不惜一切代价地驱使学生不断进取,“学校即使不教其他任何东西,它也会交给学生不断进取之价值。”在学校的训导下,为获得向往的工作,争取在社会上扮演更重要的角色,人们不得不竞相积储更多的知识包裹,不得不竭尽所

---

<sup>99</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

---

能无休止地追求学校教育,那些心有余而力不足的只能辍学或较早毕业的学习者,就被视为无能力者,甚至被视为社会进步的绊脚石,从而感到自卑与无奈。背负这样的罪名实在令人难以承受,大多数人只得按照学校设计的轨迹不断拾级而上。”

<sup>100</sup> 公用事业旨在为社会上的每一位个人提供所需服务,即使这些公用事业提供的是有偿服务,其根本目的仍在于造福于人,给人提供便利,而非为营利而生。公用事业使每个需要此服务的人都有能力承受其价格,无需支付高额的费用。再者,公用事业也不会采取各种手段,诱导人们进行消费。例如电话网,它是按通话时间来收费,并且价格相当便宜。打电话也不受通话内容的限制,内容说完了,随时可以终止服务,没有谁会强制任何人延长时间,也不会强制人在不需要的情况下使用该服务。这就是真正的公用事业的实质性所在。事实上,并不是所有的公用事业都是真正的公用事业。它们具有强制性、支配性,是操纵性的制度类型,而不是互惠性的制度类型,伊利奇将其置于制度光谱的右端,而非左端。因为,在光谱的左端,公用事业组织是在向人们提供更多机会、更多服务,其服务的对象依然是自由的、自主的行为主体。而在光谱右端,这些事业使被服务者相信,“若无本制度所提供的产品或照顾,他们便无法生存”<sup>0</sup>。这些制度会导致人出现社会性或心理性成瘾。若人们对这些制度的使用量过少而没能达到预期的结果,就会趋向于加大使用量,并陷于其产品或服务的要求而无法自拔。这样的公用事业则是虚假的公用事业,是以公用事业的名义营私的制度类型。像高速公路网这样的就属于虚假的公用事业。在高速公路网中,并不会仅仅因为人学会了开车就向其提供服务,其实高速公路网充当着私人小汽车附庸的角色。它和其他位于光谱右端的制度一样,目的是为汽车制造业服务,诱发人们对小汽车的需要,以及对高速公路网的更多需求。当然学校并非例外,其也是处于制度光谱右端的虚假的公用事业,是已异化了的学校。作看起来,学校向所有人开放,给每个人以同样的教育机会,是真正服务于人的公用事业,但实质上学校只对那些渴望更高层次文凭的无休止消费的人群开放。学校并不是为个人身心健康成长而服务,向不同阶级的受教育者提供相对应的服务,使每个人都能有所获,可以让每个人获得能在社会上立足所需的技能与知识,减少富人阶级与穷人阶级之间的差距。学校恰恰是为统治阶级、为贵族而服务的,是为他们提供社会保障的。学校服从于统治者的意志,将其制度化并作为学校隐性课程灌输给学习者,它承担着上层阶级“优势继承”的责

---

<sup>100</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

---

任,一方面为上层阶级提供便利,而另一方面又让下层人们认为教育失败是因为自己没天分,智力不佳,认为现今的教育结果有其合理性,理所当然地遵从于这种意志。这样一来便形成了一种隐性课程立于学校课程中的不败之地的现实。隐性课程传授的结果是社会下层阶级的学生大多都面临着教育上的失败,并被视为社会落后的主要负责人。在这样的发展趋势下,学校教育的根本性被扭曲,学生的学习被忽视,学校和学习被异化,教育的权利被垄断。学校让人们觉得,在现代技术时代里,学校教育是人生向前进步的唯一途径,接受学校教育是社会所需人才获得所具能力的必要前提。这种思想意识的灌输严重禁锢了人们的思维,人们只是一味地遵从学校的牵制与安排,并没有自己的独立意识,失去了独自思考的能力。在制度光谱的右端,学校是虚假的公用事业里最阴险的,它位于制度光谱的右端是名副其实的,并且位于右端的右半侧。像高速公路网这样的虚假公用事业,仅仅只是诱导人们对特定产品的需要,如小汽车,而学校却诱发人对一整套现代制度的需要。而且即使不利用高速公路网,人们通过其他途径还是可以到达目的地,而不接受学校教育,人们却只能接受不公、鄙夷与唾弃,遭受各种苦难与挫折,而无力反抗。法律不要求每个人都会开车,都必须开车,却要求每个人都入学校。学校的阴险之处还在于,其他虚假的公用事业不会杀害人,即便是杀人,哪怕是丧心病狂的战争魔头,也只是杀害人的身体,而学校却通过隐性课程的传输使人全权依附于学校服务而放弃对自己的成长的责任,从而造成严重的精神自杀,而这种杀害是无以拯救的。学校作为虚假的公用事业,其存在只能腐化人的灵魂,消食人的斗志,扭曲人的本性。个人将不再是生动灵活的个人,一切都将归于冷漠、无情与消沉。伊万·伊利奇以他独到的眼光对学校、对学校的教育进行毫无保留又强有力的批判,坚定地主张废除学校这一组织机制。他提出废除学校的主张并不是一时兴起,也不是图一时之快,而是具有一套完整的替代机制,从而创造出人与环境的新型教育关系。他认为一个好的教育系统应该具有以下三个特征:第一,向所有希望学习的人提供可利用的资源;第二,使所有希望与他人分享自己的知识的人都能找到适宜的搭档;第三,向所有希望向公众提出问题的人提供相应的机会。他在心中已经找到了符合这一所谓的好的教育系统所具特征的教育制度,那就是学习网络。

学习网络的途径主要有教育用品参考服务(英文原文:Reference Services to Educational Objects)、技能交换(英文原文:Skill Exchanges)、伙伴选配

---

(英文原文: Peer-Matching)与面向一般教育工作者的参考服务(英文原文: Professional Educators)。他认为,只需这四种性质不同的学习途径,即可将真正的学习活动所必需的全部资源都包括,“人的活动自身将重新获得比制造物品与操纵他人更为重要的价值”<sup>101</sup>,探索、研究、发现与创造将成为社会教学的基本特征。教育用品参考服务是伊利奇“学习网络”建构的首要途径,所谓教育用品参考服务就是指向学习者提供无论何时其都可方便得到教育专用物品的服务,这种服务以图书馆、实验室、剧院、博物馆等学习资料的开放使用来实现其功能,而不只局限于学校的学习资源,其目的是专门为学生提供这一服务。而其他的图书或资料在工厂、农场或机场等都有陈设,以便于人们在日常生活中使用。而学校这一组织机制的存在,却垄断了教育资源的使用权。“物品因被学校贴上教育工具的标签而失去了日用价值。”<sup>102</sup>从而教育资源具有了两种倾向。第一,普通而简易的教育用品被知识产业加以乔装打扮,成了专门为专职教育工作者所用的工具,因为其有昂贵的包装,又能刺激教师及其他人的购买欲,其价格成倍增加;第二,教育资料的奥秘掌握在职业专家的手中,学生不但不能随意使用,而且就连普通的现代机械制造的工作原理也无从知晓。普通大众更没有资格随意乱摸乱碰这些教育资料,否则会弄坏。教育用品参考服务就是基于对这两种倾向进行扭转而提出的。它努力使任何人在任何时候都能使用任何物质资源。它为学习目标不再受制于学校与教师而努力,学习者可利用的学习资源呈现多元化、多样化的趋势,教育用品的使用范畴也不会像在学校控制下那样狭隘,在人们生活的圈子里,只要想学习,随时随地都可以获取有价值的用具或图书。社会上会出现许多可供人使用教育用具的图书馆、实验室、学具店以及游戏室。再者,教育用品参考服务避免学校将学习资料与儿童相分离,避免他们被隔离在事物世界的外面,使他们更贴近充满意义的世界,继而消除剥夺青少年使用公共教育资源的公民权的现象,给予青少年儿童参与社区生活的权利与义务。而这一服务网络届时所需要的专职人员将不再具有教师身份,而是更多的具有图书管理员、博物馆导游或者是看管员的身份;他们不是高高在上、具有权威的领导者,而是学生民主的引路人;他们的主要责任不是灌输、填鸭,而是引导、启发。这样,教育用品的使用主要靠学习者自身的意愿与需求,人们的生活越发贴近绚丽多彩的学习世界。公立学校使事

---

<sup>101</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

<sup>102</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

---

物的教育价值使用权严控在所谓的专家手中,而从制度上为完全改变学校的性质而提出的教育用品参考服务,则意图使这一权利回到具体的人手中,法除教育用品的被控制权,从而“名副其实的公共所有权也许就会诞生。”<sup>103</sup>

另一方面,人们之间技能的相互传授也是去垄断教育网络的基础之一,“技能交换”意指技能作为一种学习必不可少的资源不是被限制使用的,而是可以自由获取的,每个有能力并自愿传授技能的人都可以向他人传授自己所拥有的技能。这些传授技能者被伊利奇称为技能教师或技能示范者。与技能教师联系的渠道理所当然不同于获取物品的方式,物品可以由使用者随意取用,但是作为一个具有主体意识的人却不能。只有得到本人同意时,其才会真正成为一种技能资源,而且技能指导的时间、地点、内容与方式也可由他们自行决定。现今,教育体制之外的技能资源极度短缺,因为社会制度规定,若有技能水平的人想要进行技能示范、传授技能,必须获得一定文凭的正式认可。在制度化之学校的管控下,规定文凭是充任教师的必要前提乃是保持技能价值稀有的一种举措。文凭倾向使得学校教师获得技能传授的特权,剥夺了其他人与他人分享知识与技能的正当性,进而剥夺了人们对于教育自由的需求。当然,当今保持技能价值稀有还有另一个举措,那就是坚持接受学校教育。伊万·伊利奇认为学校教育的垄断性和其中的各类“隐喻”使得人们私欲膨胀,不乐于与人分享自己所掌有的技能与知识。那些掌握某一项或某多项技能者谋取利益的方式,不是透过其技能的再生产,而是依靠保持其所获技能的稀缺价值。在这样的情况下,学校仍向公众灌输“唯经正规学校教育而习得的技能才是有价值的、可靠的”<sup>104</sup>的观念。而技能交换这一服务就是要改变学校制度体制下技能垄断的状况,使公众重获学术自由权,保证每个人均有享受技能交换的权利与自由。为保证这一服务发挥其应有的功能,伊利奇设想了一些措施来吸引技能示范者为学习者服务。向那些无证书教育者分发公共资金,建立免费的“技能中心”向公众开放,从而使技能交换制度化,使技能交换者乐于与人分享他的成果。这些中心的建造地址则选在工厂、农场、机械厂等地区,以为那些需要较长时间指导与经验积累,“师徒”倾向更为突出的群体所需技能的交换提供方便,使他们学会像操作机械、加工原料、调研分析等各类技能。当然,在如今沟通越发便捷的基础上,这样的“技能中心”作为教育网络中的节

---

<sup>103</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

<sup>104</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

---

点,完全可以建立在赛博空间之内,当线上的教学与线下的教学结合,我们便拥有了一个极具广度的技能交流与学习平台,当然,这一网络服务能否实施成功,还要取决于某一机构的努力,这一机构的任务是为收集并扩充技能交换参与者的信息提供方便,以使公众能随时随地得到想要获取的信息,联系想要技能交换的合适人员,而这样一个非垄断、不盈利,既无法积累文化资本也无法积累物质资本的教育平台只能在一个全新的,社会主义的社会运行。

伊利奇认为,一旦取消以文凭为技能交换资格的制度,消除技能交换的种种障碍,那么技能短缺问题就会迎刃而解,大众可以公平地获取自己所需要的资源,学习所需要的技能。伙伴选配这一网络服务关注的是人的兴趣,旨在为某一特定时间内具有相同爱好与兴趣的民众提供更多的相遇机会,他们的兴趣涉及到语言、文学著作、数学与科技等等各个领域,而不限于学校课程,再者这一网络不限制其年龄、性别、种族与地位,任何有同样兴趣的人均可参加,也不予以强制,是人们基于兴趣而发起的自由集会。在学校体制下,同一年龄段的学生被集中于同一间教室,以同样顺序被教以同样学习内容,并被期望形成同样的学习兴趣,根据同样的教育目标被组合成同龄群体。不可否认,学校确实使学生摆脱了家庭的约束,为其提供了结交新朋友的机会,但这一过程中,学校不忘向其传递他们应该在与他们同处于一个群体中的人相沟通、做朋友的观念,并且把参与某些形式的聚会规定为义务与责任。而一个好的教育系统会让公民自己规定自己的行为,自己界定自己的活动,并自己选择自己认为合适的伙伴,伙伴选配这一网络服务便是伊利奇基于这一点而提出的。值得注意的是,伙伴选配与技能交换有所不同。在技能交换这一网络服务中,参与者双方在技能与认知方面并不是相等的,是一个由技能拥有者向非拥有者的传输过程。为了使技能交换这一网络更具吸引力,激励技能示范者的积极性,需要给予其各种物质奖励,哪怕他们的目的只有获得物质报偿。而伙伴选配网络系统则不需要金钱与物质诱惑,他们是个体间因为共同的志趣而惺惺相惜,彼此间需要的是沟通、交流与思想碰撞。实施伙伴选配这一服务,所需的工具就是计算机。利用这一服务的人可在计算机上将自己的有关信息,包括姓名、地址与参加活动的说明等输入到计算机中,计算机通过汇总、整理,会向使用者提供具有同样活动说明的所有人的联系方式的反馈信息。在网络发展的初始阶段,计算机对所接收的信息处理结果是以邮寄的方式提供给参与者,而后带有打字机的终端机能即可给予反馈。在伙伴选配的过程中,参与者所需做的

---

就是将自己有关活动参加的说明输入进计算机。当然,也应该建立一个有告示栏与报纸的广告栏组成的网络作为对计算机系统的一种补充,以供那些透过计算机系统没有寻找到伙伴的人群使用,通过算法让有相同志趣的人们有机会互相认识,这样一个系统的用户界面甚至可以效仿现有的社交软件,以“可能希望认识”为推荐让所有人自由选择。他们可以将自己想要参加的活动的说明信息登记到系统与公告栏上,等待自己的信息被获取,等待具有同样兴趣的人,等待伙伴的出现。这样的伙伴选配服务给人以选择的自由,给人以交际的主权,给人以生动活泼的生活节奏。人们依靠自己的主动参与而找寻到志同道合的伙伴,一起探讨共同关注的话题,彼此互相发表各自的见解和认识。伙伴选配网络为具有共同旨趣的人提供了互利互惠的交流平台,通过相互间的交往,双方互相切磋、互相促进、共同成长,共享思想、知识和观念,达到共通、共融、理解、进步的目的。伙伴选配服务的结果是将最终消除压抑、强制的社会氛围,祛除聚会制度化的状态。

在理想的学习网络中,教育用品参考服务等前述三种学习服务即可将教师这一职业淡出学习圈,实现非学校化社会的理想。在这一社会中,专职教育工作者服务将作为其补充而成为人之学习所必需。脱离学校的束缚,学习者保持其自身学习的独立性,但也有寻求学习指导的必要。为满足学习者学习指导的需求,专职教育工作者是最合适不过的选择。他们既有实践的智慧,又乐于帮助探求新知者。他们在“确保自己与他人不致成为别人的障碍方面,在促进学生、技能示范者与教育指导者之间的相遇方面以及在促进利用教育用品方面展现自己的才能”<sup>105</sup>如今的教育者关注的却是其对学生的管控,关注的是作为教师的威严,关注的是教育机构领导的满意度,最不关注的就是学习者本身。他们都具有严重的权威主义倾向,不但要求握有对教育领域中新人的培养训练专有权,而且贪婪地要求握有对其他领域中新人的培养训练专有权,以权威统制各类学习者。在专职教育工作者这一网络服务中,教育工作者不是权威的领导者与操控者,而是学习的引导者与向导,在这一服务中他们能够实现自己作为一个真正的教育者的价值与尊严。我们相信在学校系统中最富有进取心与责任心工作者,摆脱学校制度架构的桎梏后,大多会希望成为专门的技能交换者、教育指导者而寻找自己的存在价值,他们都具有高品质的智慧训练、丰富的生活体验、高超的联想能力以及与人共享共创的愿望,从而得到更多的自主性,对学习者的成长提供更大的帮助。在自主学

---

<sup>105</sup> 去学校化社会,伊万·伊利奇

---

习的网络中,网络需要有人维持,儿童的家长需要有人指点,学习者需要有人帮扶,这就导致对管理的需要、知识指导的需要、学习方法的需要,即对教育管理、教育顾问与导师的需要,他们就是这一网络中的专职教育工作者。学习网络的建立与操作难免需要设计者与经管者,这些教育管理者主要是创立并保障获得教育资料的各类路径,而对于他们的需求,数量上则不必像学校管理者那样之多,因为在伊利奇提出的学习网络中,没有教师的聘用、监督、考核与解聘;没有学生纪律的维持、成绩的评价;没有教材编写、图书选购、校园与设备修理;也没有校际间竞赛。管理学习网络所需要的,“乃是人们现在要求博物馆、图书馆与人事机关的职员以及旅馆经理所须具备的某些技能与态度。”<sup>106</sup>教育顾问则主要负责指导学生与家长使用学习网络,引导学生找到最便捷的学习方式,以最快最准实现其所追求的目标。当一位学习者想要了解某一地区的历史时,教育顾问可以向其推荐最有用、最有价值的书籍;当学习者想要学习一门语言,教育顾问根据其语言能力,帮助他选择与其最相符合的教科书与学习方法;当学习者想要学习一门技术,教育顾问可为他提供技能训练场与技能学习技巧的意见与建议。教育顾问的身份即是“引导者”。导师或真正的指导者,在专职教育工作者中则具有举足轻重的地位,在学习者求学与求知的过程中担负着不可或缺的重要角色。只要在他人学习与发现新事物的过程中为其提供指导或被效仿都可称为导师。导师在教育过程中占据主要地位,主要取决于其与学生之间的关系。导师不仅指引他的学生去学习用物质与金钱无法换取,在学校中也无以学到的艺术与技能,而且其与学生之间的关系也不仅仅局限于学习方面,在感情、信仰观念、生活与娱乐等活动中均可体现。真正的导师与学生间关系的共同之处在于,导师与学生都意识到对方对本人的重要性与无可取代的价值,它使得双方之间的任何作为都像是朋友所为,亚里士多德称之为“道德型友情”,而阿奎那将之归功于爱与仁慈。“它对于教师来说总是一种享受,且对教师及其学生来说,都是一种闲暇活动。”<sup>107</sup>这种师生关系对于双方来说都是有意义有价值的活动,而别无他图。这可以说是一个美好的设想,1958年伊万·伊利奇写成《去学校化社会》,他无法预料到虚拟现实等技术的未来,而仅就网络这一互相联系且无边无际的空间中实现教育的自由化、平等化,我们不妨设想,当我们完全利用网络运转教育体系,那么人类所及并可建立稳定通讯

---

<sup>106</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇

<sup>107</sup> 去学校化社会. 伊万·伊利奇



---

之处，便是教育存续之处，甚至在太空时代中身处不同星球的人们间教育也可顺畅流动，而虚拟现实的种种技术也将为我们提供新的教育方式，虚拟空间中并无显著的去空间指向性，正聚拢一团的人们也可以在现实中相隔万里，虚拟空间中，无论是学科化知识的讲授，科学原理的展现，抑或是经验的演示、技能的表现都将十分便捷，教育将在每个人自由的基础上达到集体层面的统一，总体性的辩证法在这里展现无遗，即每个具体的人的自由教育将在集体的教育自由中显现。若学习网络的建立得以实现，那么，每位学习者的求知求教途径都将是其自身独特的学习路径。真正享受这一网络的学生，将会自觉自愿地定期向教育工作者寻求有关新的目标、方法新标准的建议，寻求在学习过程中所遇困扰的解决办法与意见，至时，人人都有积极主动学习的热情，整个社会也将充满生机与朝气。

## 劳动的教育

显而易见的，教育网络并不是一个能简单、快速实现的系统，去学校化社会的设想至少在运动成功的十数年内仍仅能具有雏形，但教育却一刻也不能中断，教育中断将带来灾难性后果，但是，在教育网络未建成的一段时间内，在学校仍存在的一段时间内我们仍然需要教育，但这一教育的形式将与资本主义阶级体系下的教育形式有较大差别，这即是说劳动将被引入教育，而即使在教育网络建成之后，劳动也依然是教育的重要形式，在线上教育网络链接现实的情境中，劳动教育将作为“现实”教育的主要形式。当然，劳动教育理念并非某人创造，反而是历史沿革的结果。十八世纪末，法国大革命时期和革命之前很近的一段时期，对于欧洲说来就是大工业与旧的行会制度、习惯和法规相矛盾的事情；货币经济根本改变了封建关系而使农民的生活变得比牲畜还不如；由封建领主控制的司法在新的形势下成了可怕的专横手段；从前无人问津、过着牲畜一样的生活的人们开始走上舞台——他们的贫困和无知是大家都清楚的。人们开始常常讲起“人民”来了。第一次提出了必须使人民受教育的问题，第一次提出了国民教育的问题。在此以前，学校仅仅是为上等和中等阶层的子女设立的；为下等阶层的子女设立的学校只是极个别的，并且一般这种学校还有着特殊的目的。这一关于国民教育的新问题当时引起了热烈、广泛的讨论，并且与国民福利和国家法令上的一般问题联系起来了。正因为这一问题提出的范围是如此广泛，而且涉及当时现实生活中

---

的若干紧要问题,所以我们有必要了解一下这一问题当时是怎样提出来的。这有助于我们发现国民教育上的许多迫切问题。例如教育与生产劳动相结合的问题就是非常明显的例子。相当多的人以为综合技术教育的问题只是十月革命后苏联提出的。实际上这个问题不仅在十八世纪末和十九世纪初就全面地讨论过,而且当时许多活动家还力图实现综合技术教育,并且进行了试验。裴斯泰洛齐就会在新庄设立了一所学校,试图在这所学校里使教育与生产劳动结合起来。另一个瑞士教育家(领主)费林别尔格也在自己的领地霍夫维尔设立了类似的学校,随后,欧文也在纽拉纳克设立了这样的学校。孔多塞,洛姆,加任费拉特茨企图通过立法方法来实现自己的主张。这些试验具有重大的意义。毫无悬念的,试验都失败了,这些早期的综合技术教育与空想社会主义一同落幕,赛里斯与苏联的综合技术教育则随着红旗落地一并被封存。这些因复杂原因造成的失败使那些维护教育垄断与现有学术体系的人抓住机会大肆叫嚣,说这种主张是乌托邦的,说这是不可实现的。但在当下,我们实际看到的,确实赛里斯现行教育体系内生矛盾的不断积累与显现,而我们正要做的,并非在现有法权内改良,而是设想并力图实现一个全新的教育体系。

在讨论具体的教育形式之前,我们需要明确关于劳动的一些细节。首先,真正的劳动应是自由的,它与牲口的工作和黑人在棍棒逼迫下的工作是不同的。其次,真正的劳动并不会让人在这一活动中感受到自己是被毁灭的。最后,真正的劳动是具有精神性的,是有人的意志参与的,乌申斯基就认为“如果在进行体力劳动时心灵机能不起作用,那么这也会对人产生有害的影响”<sup>108</sup>,于是,脑力劳动和体力劳动相结合就将在这里尤为重要。乌申斯基认为劳动的意义重大,劳动为个体带来生气勃勃的内在的精神力量,这种精神力量是人的尊严、道德和幸福的源泉:“自由劳动本身对人来说是必不可少的”<sup>109</sup>。或者用马克思的话来说,“劳动本身成了生活的第一需要”<sup>110</sup>。自由的劳动事实上是人的需求之一,但这一需求在阶级社会下早已被异化与压抑。因此“教育应当毫不松懈地力求一方面为使学生在世界上找到有益的劳动创造条件,另一方面还要启发他去孜孜不倦地渴求劳动”<sup>111</sup>。而从历史看来“大工业本身的性质要求全面发展的工人,这种工人具有

---

<sup>108</sup> 人是教育的对象. 乌申斯基

<sup>109</sup> 人是教育的对象. 乌申斯基

<sup>110</sup> 哥达纲领批判. 马克思

<sup>111</sup> 乌申斯基教育文选

全面的劳动能力,受过综合技术训练,能操作任何一种机器,懂得各种劳动过程”<sup>112</sup>。社会主义教育的目的应是培养全面发展的人,因此社会主义学校不仅应该是读书学校,还必须是劳动的学校,在这一理念的指导下,克鲁普斯卡娅把劳动教育和综合技术教育作为实践这些原则的具体措施。“社会主义学校必须是自由的,是发展学生个性、独立性、积极性和创造性的,社会主义学校……的唯一目的是能使得到充分的、全面的发展”<sup>113</sup>。她认为,社会主义新学校就是劳动综合技术学校,在新的教育体系下,劳动教育要具有综合技术教育的性质。不能把综合技术教育单独作为一门学科,而是应该将其融入物理、社会概论等各门课程中去,同时把这些课程与劳动教育相结合。其实施的具体措施基本如下:第一,劳动教育要从儿童幼年开始;第二,劳动教育要在集体中进行,全体儿童都要参与,进行正确的合理的劳动分配;第三,反对强迫劳动,让儿童自觉自愿参与劳动;第四,儿童要对劳动产生兴趣;第五,劳动应符合学生的能力,是其能胜任的,要关注儿童的疲劳现象,要进行阶段性劳动教育,不同年龄阶段要进行不同的劳动教育;第六,要让儿童感受到自己的劳动成果,培养对劳动的共产主义态度;第七,劳动不能妨碍学习,“必须用深刻的知识去阐明劳动,去理解劳动,把劳动提到最高的阶段”<sup>114</sup>;第八,校内外劳动要相结合,校外劳动实践的重要途径之一是参加社会公益劳动;第九,对能力弱的学生给予帮助。值得注意的是,克鲁普斯卡娅在强调关注儿童劳动能力的时候,还提出“要使劳动是创造性的劳动,而不仅是机械性的劳动”<sup>115</sup>的观点,克鲁普斯卡娅的这些观点在当时极具颠覆性,而如今则看起来如此的触手可及,其理应被全新教育体系所贯彻。而对每个具体的人而言,劳动教育的意义则更为重大,因为在事实上,一个人在社会上的作用和价值,完全取决于其参加社会劳动的能力和为劳动所作的准备。而劳动教育的最大益处在于发展人们的道德和精神,劳动是进行道德教育最重要的条件和手段,通过劳动和劳动教育可以培养年青一代的共产主义态度与高尚的道德品质。并且,劳动教育可以培养学生的各方面能力,使其生活更加幸福。甚至当这一体系走向成熟,教育化生产劳动所具有的经济价值,甚至可以为社会主义创造物质财富,正如马卡连柯所说:“我不

<sup>112</sup> 国民教育与民主主义. 克鲁普斯卡娅

<sup>113</sup> 引文过长,故部分省略,引自:国民教育与民主主义. 克鲁普斯卡娅

<sup>114</sup> 国民教育与民主主义. 克鲁普斯卡娅

<sup>115</sup> 克鲁普斯卡娅教育文选

---

仅是劳动教育的拥护者,而且是生产教育的拥护者。”<sup>116</sup>于是,便有了这样的纲领:

第一,教学活动要与生产劳动有机结合。“在任何情况下,劳动如果没有与其并行的知识教育、没有与其并行的政治的和社会的教育,就不会带来教育的好处,会成为不起作用的一种过程”<sup>117</sup>。单纯的体力劳动对学生各个方面的发展没有丝毫益处。另一方面,马卡连柯也特别反对教学与生产劳动机械死板的结合。

第二,必须培养学生的创造性劳动。马卡连柯提出创造性劳动的概念,他认为每一种劳动都应是创造性的,教育学生从事创造性的劳动是教育者的特别任务,而对于我们设想的新体系这一点也极为必要。

第三,劳动任务应该具有量力性、长期性和复杂性。劳动任务应该是儿童所能胜任的,进行劳动教育时要因材施教,合理安排教育内容;劳动任务应具有长期性,不应只局限于临时性的一两次;劳动任务越复杂、越有独立性,教育效果越好,应该给学生安排带有组织性的任务。

第四,进行集体劳动教育。这意在强调在集体中、通过集体、为了集体而劳动,劳动集体是劳动教育的对象、手段和目的。他反对偏离集体的单个劳动教育,集体劳动教育可以利用多方面因素在更大范围上去引导学生。同时,也应注重劳动集体中个人的作用,在集体劳动中必须要有个人的任务和努力,以确保对于集体和个人,总体性辩证法的充分显现,即每个具体的人在集体中得以完全展现自身。另一方面,我们理应注意到这一时期家庭教育的必要性。家庭劳动教育是顺利完成学校专门教育的基础,“在教育自己的儿童的工作中父母永远不要忘记劳动的原则”<sup>118</sup>。马卡连柯忠告家长们:家庭劳动教育应及早开始;要根据儿童的年龄特点来安排劳动,刚开始的劳动要在游戏中进行,但随着年龄的增长劳动应日趋复杂并逐渐和游戏区分开来;应让儿童进行有兴趣的、力所能及的、适量的劳动;可对儿童提出要求,但要求的方式一定要巧妙;当儿童从事能胜任的劳动时,严格要求其保障高度的劳动质量;不要在劳动教育中滥施奖惩等等。

最后,在对于新教育体系内各项科目或领域的教学中,我们理应运用苏霍姆林斯基的个性全面和谐发展理论,劳动教育是这一理论的重要构成之一。他明确的认识到,“劳动是一个人全面、和谐发展的基础”<sup>119</sup>,劳动教育对德育、智育、

---

<sup>116</sup> 教育过程的组织方法. 马卡连柯

<sup>117</sup> 教育过程的组织方法. 马卡连柯

<sup>118</sup> 儿童教育讲座. 马卡连柯

<sup>119</sup> 给教师的建议. 苏霍姆林斯基

---

体育和美育都具重要的促进作用。这不仅是苏霍姆林斯基对之前劳动教育思想的继承,事实上也是一种创新,尤其是他对劳动教育促进学生智力发展的阐述,从另外一个角度找到了教育与生产劳动之间的契合点,也为当时普遍存在的就业和升学矛盾的处理提供了很好的理论依据,即教育一定要和生产劳动相结合。在他看来,“合理的生产劳动训练不单对于就业准备是必要的,而且对于升学准备同样是必要的,因为生产劳动首先是发展智力乃至发展创造性研究能力的训练过程”<sup>120</sup>。劳动不是智育的附加品,而是创造性智慧的源泉所在。苏霍姆林斯基的实践也证明,适宜的劳动教育不仅对德育、美育、体育都有利,而且蕴藏着开发学生智力的雄厚潜能。要使每个学生的天赋和才能在劳动中得以发掘、展现和发展。他在“和谐教育”的范畴内,立足于共产主义的高度来阐述这一观点。他确信,人的天赋和才能是无可限量并有其独特性的,而共产主义的实质就在于“使每个人在他天赋所及的一切领域中最充分地表现自己”<sup>121</sup>,这也是他所提倡的和谐教育的职能之一。而劳动正是反映人的天赋才干的一个重要领域。另外,通过劳动教育促进学生以科技革命和现代化生产为指针的职业定向。当时苏联的普通学校是通过一般性的综合技术教育,为学生选择职业、进行职业定向铺垫道路。苏霍姆林斯基的创新之处就在于,他顺应科技革命和现代化生产的要求,“始终以科技进步为劳动方针”[25],主张学生参与技术创造活动,具有强烈的时代感。在他的帕夫雷什中学里,除了劳动课,还安排了内容多样且数量庞大的课外劳动小组和课外学科小组,设置了“所爱学科钟点”“最难事情室”“小型机械化室”等,对发展学生的天赋才能、选择未来职业无疑是很好的准备。

至此,我们所设想的,至少对于现在赛里斯教育体系来说“全新的”教育体系便有了基本框架,这样一个教育体系应以去学校化并最终建立教育网络为重点,以劳动教育为手段,以其中每个受教育者的全面发展为目的,我们的设想并非虚无缥缈,这样看似是“无政府主义”的与“缺乏纪律”的教育体系也绝非反动或没有必要的,从苏联教育的发展中我们能清晰地看到劳动教育的重要性,更能看到教育网络的重要性。“上世纪50年代由于普及教育的提高,到1957年苏联普通学校的学生已达3,060万人。十年制中学毕业生每年达160万人,而高等学校每年仅招40万名新生,其余3/4的毕业生面临就业,但因缺乏生产劳动的基本

---

<sup>120</sup> 给教师的建议. 苏霍姆林斯基

<sup>121</sup> 给教师的建议. 苏霍姆林斯基

---

训练很难就业。这一棘手问题引起苏联当局的“严重忧虑”。赫鲁晓夫出于同美国争霸的野心,迫切需要扩充经济实力。国家对高级专门人才的需要基本得到满足,而对中等技术人员和辅助人员的需要急剧增加。在这种历史背景下,赫鲁晓夫于1958年着手改革教育,发布了《关于加强学校同生活的联系和进一步发展苏联国民教育制度的法律》,即所谓“教育改革方案”。这次所谓“教育改革”,从学校体制、年限到各级各类学校的培养目标、教学内容和方法都有较大的变动,其核心问题是加强劳动和职业训练。普通学校猛增劳动课时,1-4年级每周两小时,5-8年级每周三小时,9-10年级则普遍有1/3的时间用于生产教学,有的学校劳动课时竟占30-50%,就是由工厂或农庄办的工农青年学校(一般采用夜校或函授形式进行教学)也需有10-12%的时间进行生产教学。另外中学各年级每年还要组织12-24天的生产劳动和社会公益劳动,农村中普遍建立了“学生工作队”、“学生生产队”。1962年仅俄罗斯联邦普通学校高年级学生的生产队就有两万多个,参加人数达170万之多!这次“改革”还延长了学制、扩办了中等职业学校,设立了兼施生产教学的劳动技术普通中学。为了突出劳动训练,改变了高等学校的招生制度,大学新生80%的名额从有两年以上工龄的青年中招收。高等学校的生产实习时间、实习课也比原来增加一倍左右。赫鲁晓夫这次所谓“教育改革”先后拖了五、六年,结果与其政治垮台一样,以彻底的失败而告终。教学质量下降,大批学生留级或退学,1962年仅俄罗斯联邦的普通学校留级生就有120万人。全苏普通学校就有50余万人退学,有些农村学生退学率竟高达50%。”<sup>122</sup>在这里我们表面上看到的是急功近利的改革所招致的恶果,而更多的,是苏联教育体系垄断化的直接结果。到了1964年10月勃列日涅夫上台后,“在经济上要成为“超级大国”,急需大批技术熟练的劳动力,同时也需解决中学生就业的棘手问题。为此,苏联政府从1964年发布了一系列旨在“提高‘知识的质量’的教育法令和文件,提出了与赫鲁晓夫“教改方案”绝然相反的“改革”措施。缩短学制、削减劳动课时(八年制学校的劳动时数一般减少1/2,十年制学校高年级减少3/4)、取消普通中学的职业训练、废除了高校新生80%从有两年以上工龄的青年中招收的制度。1977年12月苏共中央和部长会议通过了《关于进一步改进普通学校学生的教学、教育和劳动训练》的决议,批评“学校的教学大纲和教科书往往充斥着多余的资料和次要的资料”,强调“中学毕业生在学习期间应当掌握深刻的科学

---

<sup>122</sup> 相关信息均出自:苏联劳动教育六十年评述,刘世锋

---

基础知识和在国民经济中工作的劳动技能,要认真掌握一定的职业技能‘之后,九、十年级的劳动课从每周两小时增加到四小时。值得注意的是近十年来苏联政府十分重视大力发展职业技术教育和训练。职业技术教育学校迅猛地发展起来了。这样做当然是勃列日涅夫出于对外加紧军备竞赛和经济扩张的野心,在国内大搞“生产现代化”,使国民经济各部门急需大批“制造机器和操纵技术设备的人”所引起的。其主要措施是(1)改进普通学校的劳动课教学;(2)迅速扩充和发展职业技术学校和中等专业学校;(3)创办国营农场——技术学校。这些措施的共同特点是比较注重理论与实践结合、职业训练与普通教育结合、生产劳动与综合技术教育结合。普通学校的劳动课分两个阶段。4-8 年级主要在学校教学车间或农业实验园地劳动。要求学生通过操作机器、使用机械工具完成生产工序、学电工技术和制图、设计制作各种物品、从事农业实验劳动等,懂得有关技术和工艺原理以及生产的组织和管理。9-10 年级主要在学校的教学实验场地、校际联合工厂和援助过本校的工厂、农场劳动。要求学生研究技术对象、工艺过程和劳动过程、进行综合技术实习或生产教学。九年级的学生在夏天有一个月的生产实习。另外中学高年级学生,暑假期间可以自愿参加有报酬的农业生产、建筑、整修、绿化等劳动。教学大纲强调:要教给学生生产技术原理,而不是单纯地培养学生的劳动技巧。为了解决中学毕业生就业难的问题,许多普通中学都开设了各种职业性的选修课,如驾驶拖拉机、汽车、打字、会计、缝纫等。学生毕业时不仅能拿到中学毕业证书。而且还能得到三级拖拉机手或三级技工的证明书。”<sup>123</sup>在这里,我们看到了勃列日涅夫教育改革的一些成绩,但我们同样也看到了苏联的解体与六七十年代出生的苏联人在八十年代在意识形态上对苏联的背离,在这其中苏联学校行政体系作为意识形态的节点、教育的垄断机构与规训机关起到的作用只是将学生们压制和异化而已,我们几乎可以笃定的说单纯的劳动教育并没有挽救苏联的教育体系,在这里,我们能得到的教训可以很多,足以用来批量生产论文,也可以只有一个,以此作为新教育体系的警钟:永远不要让每个具体的人在教育体系中被抹杀。

## 后记

在本文完结时,下课铃刚刚打响,座位的排布依然规整,空间的分隔依然牢

---

<sup>123</sup> 相关信息均出自:苏联劳动教育六十年评述,刘世锋

---

固，而我则需要提防电子眼与人眼夺走我的手机。教育体系运转的看似相当良好。但就像一切“存在的”也“合乎理性”的东西一样，坚不可摧与稳中向好的幕布之后是残缺、裸露且布满锈迹的畸形机器，我相信有很多学生的教育轨迹都与我相似，从一个破败的小学开始度过六年，然后考上一个没人在意的初中，然后混到一个等级明晰、相当闭塞的高中，比较值得一提的是在我小学五年级的时候，正赶上教育体制改革，学校把土操场铺上了橡胶，椅子也换成了蓝色的“人体工程学”座椅，那时我很开心，也有些小骄傲，便和之前的玩伴说这件事，但他上的小学早在他入学之前就已经有了这一切。大概是那时，我第一次体验到教育的不平等。而高中的时候，我无时无刻不在后悔没有看到这个学校“传统文化特色校”的宣传而报考了这个中学，与大多数高中生一样，我切实地感受到我正“被毁灭”，正巧到了高二我看起了福柯，秉持着那种“冷静的愤怒”，便有了本文的雏形，即《学校、规训与意识形态》，之后在慢慢了解我国行政体制和官僚资本的运作方法的时候，自然而然的，这些分析理论会被我套在学校上，而这些方法也确实行得通。我曾希望“尽可能完整的”描述学校，就像本文前言里说的那样，但在写作与查找资料和调查交流的过程中，我发现我很难完整且详细的描述这样一个与政治体制、社会制度、意识形态有着复杂且深刻联系的机构。于是，本文的重心实际上迅速转到了仅给读者传达一个信息，即教育系统复杂且与其他体系联系深刻且复杂，对于教育体系的一切改变都需要连根拔起与之联系的其他制度，而唯有一场轰轰烈烈的社会运动能最大程度的达到这一目的。如果这一观念能够通过文字传达到读者心中，改良现有教育体制的幻想便会破灭，而那些仅仅以简单阶级视角解析教育系统的读者则可以通过本文充实自己的分析框架。当然，对于未来的教育我也有我自己的想法，即最后一章的论述，去学校化的教育可以说是我最激进的想法之一，早在1958年，伊万·伊利奇在发表《去学校化社会》后即遭到攻击，声称他是“无政府主义者”，我很庆幸我暂时还没有遭到这样的攻击，对我而言在教育上达到脑力劳动与体力劳动的结合并将其去学校化是一个可预见的未来，也是人类在追求自身解放的过程中必然达到的。事实上，我也将破除教育即规训的希望寄托到了这一体系中，作为高中三年被毁灭感受的总结与成年的纪念品，畅想未来再合适不过了。

{ } 结

2022年4月9日



---

## 参考文献

《历史与阶级意识》

卢卡奇

《规训与惩罚》、《必须保卫社会》

福柯

《权力和哲学的谈判》

德勒兹

《国民教育与民主主义》

克鲁普斯卡娅

《去学校化社会》

伊万·伊里奇

《爱弥尔》

雅克·卢梭

《景观社会》

居依·德波

《教育、文化和社会再生产》

布尔迪厄

《国家精英》

布尔迪厄