

分离、裹挟与融合 空间视角下家庭与学校关系的变革

■王海平

摘要 在现代化进程中,学校空间从家庭空间分离并与社会空间整合,孕育了中心与边缘相冲突的种子。借助学校建筑结构化、知识精致化、儿童对象化,现代学校空间裹挟着家庭空间,使得中心与边缘之间的冲突进一步深化。随着网络社会与流动空间的产生,无论家庭还是学校都可能成为未来学习的重要场所,生活经验与学科知识相互联通,儿童被赋予更多的学习自主权,家校空间日益融合。在流动空间中,空间塑造的矛盾并没有被消除,新的矛盾正形塑着家校空间。空间生产成为家校关系变革的不竭动力。

关键词 学校 家庭 家校关系 空间 空间抽象化 空间流动化 空间矛盾化

中图分类号:G459 文献标识码:A 文章编号:1004-633X(2019)04-0026-05

家庭和儿童是学校重要的教育空间。空间不仅指物理层面的场所,而且指构想的概念和生活于其中的体验。空间不是静止而空洞的,而是充满社会活动并嵌入于历史的。本文以空间为视角梳理家庭与学校关系的变革,以探索空间如何塑造家校关系、家校关系如何在空间中展开。

一、空间:家校关系研究的新视角

(一)三元空间:对物质和精神空间的超越

起初,人们对空间的认知仅局限在物质层面,认为空间是自然环境、地理景观等。随着数学和哲学的发展,人们将空间视为一种纯粹的形式,如几何空间。后现代空间理论产生以来,“人们并不把空间看成是思想的先验性材料(康德),或者世界的先验性材料(实证主义)。人们在空间中看到了社会活动的展开。”^[1]空间的社会维度日益突显。

列斐伏尔是后现代空间理论的奠基者之一,他提出了三元空间理论,即空间实践(Spatial practice)、空间的再现(Representations of space)和表象性空间(Representational spaces)。空间实践是生产空间物质形式的过程,是可感知的物理空间。空间的再现是科学家、设计者等构想出的概念化空间。表象性空间是体验到的空间,是一种在日常生活中被加工改造过的空间,是主体对空间的体验^{[2][3][4]}。家庭与学校关系的变迁可以看作是围绕三元空间的变革,包括学习场所的变革、学习内容的变革以及主体对变革的体验。

(二)空间化:历史观与空间观的统一

空间不是一个静止的空壳,而是充斥着丰富的社会活动并嵌入流动的历史长河之中的。列斐伏尔创造性地提出了“空间生

产”的概念,将精神与文化、历史与社会有机地联系在一起。他指出,空间作为一种互动性的产物,不是孤立或静止的,空间是辩证的,它既是产物,也是生产者^[5]。

列斐伏尔实际上把空间问题转化为“空间化”问题,一方面,把空间解释为动态化的,即将空间视为历史发生的前提与结果;另一方面,把历史解释为空间化的,即将历史视为具有持存性、共存性形态的社会空间关系存在^[6]。通过把空间问题空间化,实现了历史前提与历史产物的辩证统一,使空间观与历史观统一起来。因此,从空间视角梳理家庭与学校的关系,不仅可以更加辩证地解释家校关系变化的动力与结果的关系,也可以将家校关系变革与社会变迁相关联。

二、空间抽象化:家校空间分离

列斐伏尔认为,文艺复兴时期透视法对抽象空间起着重要作用。大约在13世纪末期,乔托在其作品中首先使用“近大远小”的透视方法,在平面上产生了错觉空间^[7]。透视法对空间的描绘更加准确、理性,可以制造出逼真的空间感。抽象空间潜藏在艺术家们的眼睛与凝视中、摄影师们的镜头中、绘图员们的铅笔及其图纸的空白中。具体的场所抽象为图纸,空间成为被规划的对象^[8]。空间抽象化与空间虚化有异曲同工之处。吉登斯认为,空间虚化是空间从场所中分离出来的结果。空间与场所的分离使决定场所性质的主导因素由具体在场的东西转变为隐藏在场所背后的空间延伸关系^[8]。空间抽象化产生了现代学校空间,并使其与家庭分离。

(一)从在家学习到在校学习:物理空间的分离

在前工业时期,家庭是主要的受教育场所。在传统的农业社

作者简介:王海平(1987-),男,北京人,国家开放大学教育教学部讲师、博士,主要从事教育社会学、家庭教育研究。

会,年轻人主要被视为家庭劳动力。因此,精心设计与组织的教育体系既无可行也无必要^[9]。年轻一代所需要的所有知识、技能与态度都可以在家庭中得到传授。即使在手工业中,工匠的家庭也是生产和训练的场所。例如,在前工业化的中欧,职业训练一般都在另一位师傅的家庭中进行^[9]。很小就进入工匠师傅家庭中学徒的年轻人可以较好地融入师傅的家庭,因此,手工业的教育也是家庭式的。

伴随着生产力的发展和社会分工的细化,单个家庭或家族不再能靠自己的力量完成生产和社会化任务。生产由家庭转移到了工厂,而部分教育活动则从家庭的私人空间转移到逐渐发展起来的公共空间,国家为教育和训练青年建立了专门的机构——现代学校。前工业社会中并非没有学校,但这时的学校是属于地方空间的,现代化的学校把散落在地方的教育空间整合起来,与更大的社会空间联结起来。在我国,虽然明代就有了比较正规的社学,但直到20世纪,现代化的初等教育才使教育空间相对全面地分离于社区共同体生活,与更大的社会空间联结起来,并进一步推进着社会的非地方化^[10]。在欧美国家,19世纪产生的现代公立学校使教育职能由家庭、社会转移至国家^[11]。在教育普及的社会需求下,家庭化教育逐渐转变为国家化教育。

(二)从地方知识到专家知识:构想空间的分离

在前工业社会,家庭教育所传递的是具体的、异质性的地方知识。家庭教育空间与社区空间紧密相联,为地方文化的生产与再生产服务。年轻一代所学的知识与生活高度相关,可直接应用于生活与生产。

现代学校依托于“脱域”机制中的“专家系统”得以产生,并向年轻一代传递抽象的符号性知识。所谓脱域,是指“社会关系从彼此互动的地域性关联中,从通过对不确定的时间的无限穿越而被重构的关联中‘脱离出来’”^[12]。“专家系统”是重要的“脱域”机制之一。专家所建构的知识无孔不入地渗透于现代生活空间之中。与前工业化知识相比,这种知识更加抽象化。它不仅是符号化的,而且是以学科形式组织起来的,知识体系分化程度更高。这种符号化的抽象知识使学校教育空间和具体的情境相脱离。学生学习的往往是脱离情境的抽象符号,这些符号与他们身处其中的生活和实践并没有产生多少共鸣^[13]。

(三)从“小大人”到“儿童”经验空间的分离

在前工业社会,由于家庭是生产、生活、学习的共同场所,年轻一代生活的全部内容都存在于家庭空间中。当儿童在体力上勉强可以自立的时候,就通过边学习边做工的方式参与到家庭劳动生产之中。儿童很早就混迹于成人生活之中,与成人共同经历生活的空间。正如阿利埃斯所言:“传统社会看不到儿童,甚至更看不到青少年。”^[14]

工业化使家庭丧失了几乎全部生产职能和社会化职能,现代学校成为教育的主要机构。这意味着儿童不再与成年人混迹在一起,而是通过接受学校教育与家长分离。现代家庭“已经成

为庇护之所,年轻人在家中居住并养精蓄锐,以便恢复在学校和职业生

三、空间矛盾化:学校空间对家庭空间的裹挟

抽象空间孕育了全球化,也孕育了全球性与地方性之间的矛盾。因为所有的全球化建构都将导致集中的中心性的建立^[8]。现代学校空间产生后,便逐渐成为儿童学习和生活的中心,进而裹挟、僭越着家庭空间。

(一)学校建筑结构化:物理空间的区隔

经过有意识的建设,现代学校空间逐渐标准化,全球各处的教室均呈现相似的空间特征,使其完全不同于充满个性的家庭空间,形成了家庭与学校在物理空间上的区隔。

随着近代工业化、城市化的推进,学校日益公共化与国家化,其建筑形态逐渐结构化。传统学校建筑在材质、形式、造型、风格等丰富表现力和地方知识寓意都趋于消失^[15]。传统上具有地方特色的庭、台、楼、阁式的建筑被更加经济、实用、效率的钢筋混凝土建筑所替代。作为学校建筑的主体,教室同样经历了结构化历程。在工业化社会,教室的主要形态为长方形,众多呈秧田式整齐排布的座位朝向前方的讲台。这一场景正如夸美纽斯所形容的,“教师如同太阳把光线照在万物的身上一样”^[16]。

结构化的学校建筑空间与家庭空间形成了区分和对照。正如吉登斯所指出的,学校活动是在一个封闭的空间内运作的,学校有非常明确的物理边界,与学校外面的日常活动截然分开,学校内生活的规范性与相对宽松的社会生活形成了鲜明的对照^[17]。

(二)知识精致化:构想空间的排斥

学校空间中传递的是公共的、普遍性的学科知识,并按照学科逻辑呈现给学生。学校知识排斥了部分家庭的生活知识。

伯恩斯坦认为,语言是一种社会事实,语言的形式受社会结构影响。他将语言表达分为精致型编码和限制型编码两种形式。精致型编码语言有较多的语词,运用较复杂而精致的语法,说明个人动机与意图,语言具有普遍意义。限制型编码语言用词简约,需经由说话者共同背景而理解,语言具有特殊性意义。

家庭作为儿童语言社会化的最初单位,其社会关系形式影响了儿童语言的形式。说话者彼此的背景愈同一,即社会关系集体性愈强,则其语句和语词的选择范围愈精简。在社会结构上,中产阶级社会分工专业化强,与物质基础之间的关系少有地方性,倾向于以精致型编码作为沟通方式。而工人阶层社会分工简单,与物质基础有较直接的关系,倾向于以限制型编码作为沟通方式^[18]。

在现代学校,课程是“集合”的和“强分类”的,即各项内容处在一种彼此封闭的联系中,各种内容得到非常清晰的界定,并且彼此之间相互独立。内容之间往往通过清晰的边界而彼此泾渭

分明。教学是“高构架”的,即在知识的组织与实施中,传递内容与非传递内容之间、日常生活知识和教育知识之间边界的清晰程度高^[19]。无疑,在现代学校空间中,精致型编码的语言占据主导地位。

以精致编码为沟通方式的儿童在学校容易有更优异的表现。由于许多父母经济文化背景较低,学校认为他们缺乏教育能力,不应参与到孩子的学习中来,甚至认为家长是孩子学习的障碍^[20]。通过语言编码的形式,不仅划清了学校与家庭的界限,而且将那低社经背景家庭排斥在学校教育之外,这些家庭丧失了对孩子教育的话语权。

(三)儿童对象化 经验空间的裹挟

在现代学校空间中,学生成为授受知识和规训的对象,他们的主体性被忽视。工业化社会需要大量有知识的劳动力,需要高效地传播知识,因而,现代学校也如同现代工厂一样,高效加工着产品——学生。在现代学校空间中,学生被设定为没有记忆、历史与社会生活的白板,成为授受知识的容器。现代学校空间通过精细的分割与区隔,使每个人都有确定的位置,每个位置都有确定的人,其目的在于“每时每刻监督每个人的表现,给予评估和裁决,统计其性质和功过”^[21]。现代学校空间使学生丧失了主体地位,成为被控制者和规训者。

学校与家庭在物理空间上的疏离与构想空间上的排斥并没有使家庭成为儿童获得主体性感受补偿之所。相反,借助空间上的中心地位,学校将其空间体验拓展到家庭中,使家庭教育成为学校教育的延伸,家长成为学校教育的辅助者,儿童成为家庭施教的对象和被监管者。家庭有意或无意地将对孩子的关心、帮助、评价等围绕着学校教育进行。学校教育强迫家庭教育围绕学校的“课程转”“考试转”“升学转”^[22]。在智育和学习成绩上,学校将其部分职能推向家庭。“在一定程度上,家庭教育已经成为学校教育的‘附属’。”^[23]家长不仅要监督学生完成学校教师布置的作业,还会在此基础上为孩子报课外辅导班,以提高学业成绩。在席卷全球的家校合作的教育改革浪潮下,潜藏着一种偏差和危险,即在家长持续地以标准化路径参与学校教育时,儿童养育呈现出学校化倾向。“儿童养育‘学校化’意味着家庭在儿童养育过程中丧失了其独立的基本职能,意味着亲子关系‘对象化’,也意味着亲师之间的观念矛盾与角色冲突显性化。”^[24]

四、空间流动化 家校空间的融合

卡斯特将当下社会解读为网络社会。他指出,网络是一组相互连接的节点,是开放的结构,能无限扩展^[25]。网络社会产生了新的空间——流动空间。流动包括资本流动、信息流动、技术流动、组织性互动的流动、影像、声音和象征的流动等。具有完整界定的社会、文化、实质环境与功能特性的特定地方就是流动空间的节点^[26]。流动空间没有绝对的中心与边缘之分,在一定程度上平衡了现代抽象空间的矛盾,使家庭空间与学校空间趋于融合。

(一)无限制的学习场所 物理空间的融合

在流动的网络空间中,学校的教育空间不再局限于围墙之内,

学校也不再是教育的全部。任何场所都可能成为学习的场所。

学校空间日益开放。首先,学校空间更加灵活,功能日益多样。20世纪70年代初,美国出现了教室群的概念,在这样的学校,教室的设计突破了固定班级甚至是年级的障碍,将儿童以群体方式进行呈现。在美国印第安纳州哥伦布市1972年建造的健康山学校中,每个教室群由六个灵活的班级区域组成。不同区域可以通过改变楼面高度、光线、色彩、材料、装饰、固定家具布置、可移动教学设施布置等方式在建筑上划分出不同形式的空间范围。这种安排使学生能够参与最适合其程度的学习进程^[26]。再如,上海市天山路第一小学的“未来学习中心”由3类教室(5间基础课程室、2间拓展学习室、1项目活动室)、4种工作室(课程开发室、教师工作室、MINI工作室、首席工作室)、多个功能区(个别化辅导区、开放式创意图书馆、英语视听区、成果展示区、数独区等)三大部分构成。“中心”的每个教室都有多种功能,并可以根据课程需要重组变换成“微剧场”“实验室”等^[27]。其次,学校空间日益信息化。20世纪五六十年代,闭路电视课程开始在学校出现。闭路电视成为教室与外界的一种连通方式,使教室空间向外延伸。电视课程由教师、教学设计者、图像艺术家、教育技术人员等专业人员合作完成并成为课堂的重要教学媒介,它使得更加丰富精良的外界资源能够进入教室,使得学生与教师能够直面专家得到更直接的指导,也使得教学活动能够以更加经济的方式开展^[28]。随着因特网的形成和普及,计算机网络在学校逐渐得到应用与推广,使得学校空间无限向外延伸。

家庭日益成为学习的中心。互联网与信息化改变了现代教育体制,学校不再是教育的全部。“教室教育作为学习途径的垄断状态已经结束了。”^[29]家庭重新承担起教育的责任。20世纪六七十年代,美国公众对传统学校教育的不满和批评日益增加。美国家庭学校运动之父约翰·霍尔特大力倡导“自由的家庭学校教育”,鼓励家长在家施教,呼吁政府给予家长更大的教育自主权。随着1993年密歇根州修改法规认可了家庭学校,家庭学校教育在全美获得了合法性^[30]。在终身教育和学习型组织理念的影响下,“学习型”理念日益深入家庭教育领域。我国学者厉以贤把家庭发展分为三个阶段,即家庭的萌生形态——生殖型家庭、家庭的基础形态——生活型家庭和高级形态——学习型家庭^[31]。当代家庭成为重要的学习场所。

(二)开放的教育资源 构想空间的融合

在网络社会,教育中发生了“教育知识”向“教育资源”的话语转向。这意味着教育空间内几组关系的转变。首先,与教育知识相比,教育资源的生成空间不是一个封闭的自足的空间,而是一个开放的有着极强吸纳力的空间,每一个参与者都有可能成为一个资源开发者。其次,教育资源开放的空间吸引着更多更为异质的群体的参与,专家、教师、家长都可能成为互动的参考者。再次,因参与平台和参与者的宽泛性,教育资源的开发既有自上而下的设计,同时也具有自下而上的生成^[32]。

在教育知识向教育资源的变革中,边缘知识进入知识中心。客观的、绝对的知识理念已经动摇,那些被“剥夺”或“压抑”知识

权利的知识——个体知识、地方性知识、缄默知识、本土知识等重新成为“知识共和国”中合法的成员^[33]。这些知识逐渐融入到学校教育实践中。2001,我国教育部正式颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》。学校课程有了重大突破。首先,课程改革重建了课程结构,强调均衡性、综合性和选择性。均衡性体现在课程要培养全面发展、和谐的人的目标上。综合性体现在综合课程上,其中特别强调综合实践活动。选择性是针对学校和学生个体差异而提出的,强调课程结构要适应学生的个性差异,满足多样化需求,突出选修课。其次,课程改革实行了课程三级管理,规范了教材的开发。在课程管理上进一步简政放权,实行国家、地方、学校三级课程管理体制。在教材开发上,建立了“一标多本”的开发平台,倡导利用校内外课程资源。这些举措打破了传统的学科知识垄断的局面,多元知识融入学校,家校空间开始融合。

(三)以“我”为主的学习者 经验空间的融合

莫勒等指出:“学习不再像以前那样主要受教师中心方法驱动,而变成了主要受周密设计的充满学习者与内容互动的学习经验驱动。”^[34]教育将成为有支持的学习环境中的学习经验。学习者将被赋予更大自主权。

在流动的空间,原有的秩序、角色等在一定程度上遭到了消解。在“后喻文化”中,“代表着未来的是晚辈,而不是他们的父辈和祖辈”^[35]。因此,在文化意义上,家长不再是年青一代的权威。年轻一代不仅在其成年后摆脱了父辈的人身依附,而且在其未成年时便已可能脱离父辈的文化束缚。网络所营造的虚拟空间可以使人们一定程度上疏离既定的角色、秩序与规范,个体在此可暂时规避种种限制与压迫,这是一个可以逃避、宣泄、倾诉甚至反抗的空间^[36]。在这一空间中,学习者取代了受教育者,教师和家长的权威受到了挑战。

在流动空间中,所有人都是终身学习者。当今无疑是一个“知识爆炸”的时代,借助互联网媒介,无论人类的总体知识还是个体知识的形成过程和数量都发生了质的变化。新的知识可以瞬息间传遍世界,同时,这一知识也可能在瞬息间被更新的知识所取代,终身学习成为必然。家长和学生可能同时倾听教师的讲授,教师、家长和学生也可能同时学习某个教育资源。亲师、师生、亲子之间的关系不再是对象化的,而是平等的学习主体。

五、结语:空间生产是家校关系变革的不竭动力

空间既是产物,又是生产者。这揭示了空间与社会之间的双向关系。这种双向关系同时也是一种辩证关系,两者相互依存,相互作用。“各种矛盾主要缘起于生产的空间的两重性。”^[37]空间的两重性引发了矛盾,激发了空间转换的潜能,成为空间变革的动力源。

伴随着社会的发展,学校空间从家庭空间脱域并与社会空间整合,孕育了中心与边缘冲突的种子。借助建筑结构化、知识精致化、儿童对象化,现代学校推动着社会的非地方化。这使得全球性与地方化之间的矛盾进一步深化。这一矛盾在家校关系

中具体表现为家校关系的疏离、学校对家庭的排斥以及学校对家庭的裹挟。网络社会与流动空间的产生使得全球性与地方性的矛盾得以缓解。学习场所日益灵活化、多样化,无论家庭还是学校都可能成为未来学习的重要中心。家校的物理空间界限变得越来越模糊。教育资源的开放性、知识的多元化使生活经验与学科知识相互联通,家校构想性空间日益融合。在终身教育时代,人人都是终身学习者,没有绝对的知识权威。儿童被赋予更多的学习自主权,亲师、师生、亲子之间的对象性关系得到消解,家校经验空间日益融合。需要强调的是,网络化的社会并没有完全逃离现代性的权力。正如有学者指出的,在教育资源共享之下,原有的城乡二分的模式拓展向贫富二分的模式^[32]。因此,流动空间并不意味着矛盾的消除,而意味着新的矛盾的产生,并在动态中实现着新的平衡。这也是空间生产不竭的动力所在。这意味着家校空间的变革仍在继续。

参考文献:

- [1]亨利·列斐伏尔.空间与政治(第二版)[M].李春译.上海:上海人民出版社,2015.31.
- [2]Henri Lefebvre. The Production of Space[M]. Translated by Donald Nicholson Smith. Oxford: Black Well, 1991.38-39.
- [3]刘怀玉.《空间的生产》若干问题研究[J].哲学动态,2014(11):18-28.
- [4]苏尚锋.学校空间性及其基本内涵[J].教育学报,2007(5):8-12.
- [5]列斐伏尔.空间的生产(新版序言)[EB/OL].http://www.ptext.cn/xsqy?id=152(2017-1-2)(2017-12-3).
- [6]刘怀玉.《空间的生产》的空间历史唯物主义观[J].武汉大学学报(人文科学版),2015(1):61-69.
- [7]冯雷.理解空间:20世纪空间观念的激变[M].北京:中央编译出版社,2017.5
- [8]包亚明.现代性与空间的生产[M].上海:上海教育出版社,2002.312-313.51.
- [9]迈克尔·米特罗尔,雷音哈德·西德尔.欧洲家庭史[M].北京:华夏出版社,1991.87.92.98.
- [10]王铭铭.教育空间的现代性与民间观念——闽台三村初等教育的历史轨迹[J].社会学研究,1999(6):103-116.
- [11]劳凯声.公立学校200年:问题与变革[J].北京大学教育评论,2009(4):78-105+189.
- [12]吉登斯.现代性后果[M].田禾译.南京:译林出版社,2011.18.
- [13]石艳.现代性与学校空间的生产[J].教育研究,2010(2):22-27.
- [14]阿利埃斯.儿童的世纪:旧制度下的儿童和家庭生活[M].沈坚,朱晓罕译.北京:北京大学出版社,2013.1.4.
- [15]苏尚锋.学校空间论[M].北京:教育科学出版社,2012.92.
- [16]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢译.北京:教育科学出版社,1999.25.
- [17]吉登斯.社会的构成[M].李康,李猛译.北京:生活·读书·

- 新知三联书店,1998.227-228.
- [18]伯恩斯坦.阶级、符码与控制(第三卷):教育传递理论之建构[M].王瑞贤译.台北:联经出版事业公司,2007.17-20.
- [19]麦克·F·D·扬.知识与控制——教育社会学新探[M].谢维和,朱东旭译.上海:华东师范大学出版社,2002.63-65.
- [20]吴重涵.家校合作:理论、经验与行动[M].南昌:江西教育出版社,2013.22.
- [21]迈克尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴译.北京:三联书店,1999.162.
- [22]刘利民.学校教育与家庭教育的边界[J].中国教育学刊,2017,(7):43-47.
- [23]张良才.中国家庭教育的传统、现实与对策[J].中国教育学刊,2006(6):36-39.
- [24]卫沈丽.美国儿童养育的“学校化”——对“家长参与”政策的工具理性的评析[J].外国中小学教育,2017(5):29-35+28.
- [25]曼纽尔·卡斯特.网络社会的崛起[M].夏铸九等译.北京:社会科学文献出版社,2001.
- [26]龚兆先,潘安.教育建筑[M].武汉:武汉工业大学出版社,1999.17.
- [27]徐士强.教室空间演变与意蕴创新[J].教育理论与实践,2016,(36):14-18.
- [28]嘉格伦.网络教育——21世纪的教育革命[M].万小器,程文浩译.北京:高等教育出版社,2000.59-60.
- [29]潘郁,邱莉.新世纪家庭功能的变迁及对当代青年的影响[J].青年研究,2001(5):18-21.
- [30]周世厚,段庆阳.美国家庭学校教育发展与影响探析.比较教育研究,2016(6):42-48.
- [31]吴航.家庭教育学基础[M].武汉:华中师范大学出版社,2010.34.
- [32]高水红.共享的幻象——信息社会中关于教育知识的建构[J].北京师范大学学报(社会科学版),2005(2):16-20.
- [33]石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001.114-115.
- [34]莫勒,休特.无限制的学习:下一代远程教育[M].王为杰译.上海:华东师范大学出版社,2014.22-23.
- [35]玛格丽特·米德.文化与承诺[M].周晓虹,周怡译.石家庄:河北人民出版社,1987.98.
- [36]刘云杉.教学空间的塑造[J].教育科学研究,2004(6):10-12.
- [37]苏贾.后现代地理学:重申批判社会理论中的空间[M].王文斌译.北京:商务印书馆,2004.197.

作者单位:国家开放大学教育教学部,北京 邮编 100039

Separation , Coercion and Integration : The Change of the Relationship between Family and School from the Perspective of Space

WANG Hai-ping

(Faculty of Education , the Open University of China)

Abstract : In the process of modernization , the school space is separated from the family space and then becomes integrated into the social space , which fosters the seeds of conflict between the center and the edge. With the structuralization of school buildings , the refinement of knowledge , and the objectification of children , the family space has been coerced into the modern school space , which further deepens the conflict between the center and the edge. With the emergence of network society and mobile space , both families and schools may become important places for future learning. In these places , because life experience and subject knowledge are connected to each other , children are given more autonomy in learning , and family and school space are increasingly integrated. In the flowing space , the contradiction of space shaping has not been eliminated while new contradictions are influencing the shaping of the family-school space. Space production has become an inexhaustible motive force for the change of home-school relationship.

Key words : school ; family ; the relationship between family and school ; space ; spatial abstraction ; spatial fluidization ; spatial contradiction