

改革开放三十年来我国教育社会学的发展

刘精明¹ 张丽²

(1. 清华大学 社会学系, 北京 100084; 2. 中国人民大学 社会学系, 北京 100872)

摘要: 本文回顾了改革开放30年来我国教育社会学的学科发展和学术研究历程, 重点就学科定位、学科自觉意识、学科知识体系及主要学术研究进行了一定的梳理。目前我国教育社会学的学科知识体系已经建立, 其分支领域、分支学科的研究得到较快发展, 教育社会学研究的三个主要方面——注重实际问题的“规范性研究”、教育与社会分层的研究以及解释性教育社会学研究——都取得了较大成就, 而具有独特学科性格、学科知识构型的系统性理论研究应是本学科未来发展的首要内容。

关键词: 教育社会学; 学科发展; 30年回顾

中图分类号: G40-052 **文献标识码:** A **文章编号:** 1001-4519(2008)06-0001-09

教育社会学作为社会学与教育学的交叉学科, 其知识源流久远而古老, 学科知识体系的形成关联着教育学、社会学两个学科之间的交融与碰撞。赫尔巴特教育体系确立之后的很长一段时间内, 个人的完善和发展成为主流的教育哲学观点。到19世纪末, 一些教育思想家逐渐意识到必须将教育目标置于与社会的关系之中予以考察。随着孔德实证主义社会学的产生, 这一观点进入了教育学和社会学之间的互动发展视野。1883年美国社会学家沃德在《动态社会学》一书中正式提出“教育社会学”概念, 并系统讨论了教育与社会的关系, 标志着教育社会学的正式产生。此后该学科经历了传统或古典教育社会学(Educational Sociology)、新教育社会学(Sociology of Education)两个明显的发展阶段。在古典教育社会学时期, 人们着重于讨论教育与社会系统之间的关系, 侧重于对实际教育问题的解决; 新教育社会学则转向以社会学的方法研究教育, 在内容上侧重于选择社会学的研究主题, 方法上重视学理性假设的实证研究与验证, 理论范式和学术风格也多秉持社会学研究的理路。

教育社会学在我国的产生和发展同样与古典和新教育社会学两个发展阶段相联系。1922年陶孟和先生发表《社会与教育》一书, 被公认为我国教育社会学的开端。该书以教育和社会的关系为研究对象, 系统地探讨了教育社会学的若干理论与实际问题。教育社会学学科的初步形成则以1930年代初厦门大学教育学院以及一些师范院校开始陆续开设教育社会学课程为标志。当时翻译了一些重要的教育社会学著作, 并出版了我国学者自己编写的多种教育社会学教材^①, 在学科内容上也体现了我国教育社会学与当时的古典教育社会学之间较为紧密的关联。但20世纪50年代后, 由于社会学在院系调整过程中被整体取消, 建国至“文革”结束这段时期很少出现专门的教育社会学研究。直到1979年政治学、法学、社会学等社会科学的重新恢复, 教育社会学始得以重建。改革开放30年来, 我国教育社会学在致力于学科

收稿日期: 2008-08-20

作者简介: 刘精明, 湖南沅江人, 清华大学社会学系教授, 研究方向为社会分层与社会流动、教育社会学; 张丽, 湖南衡阳人, 中国人民大学社会学系博士生, 研究方向为教育社会学。

①鲁洁等. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990. 9; 李长伟, 杨昌勇. 20世纪中国大陆教育社会学的回顾[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2003. (3).

建设的同时,围绕改革开放时期教育领域的一系列重要社会现实问题进行了较为深入的研究和讨论,展现了教育社会学较为鲜明的实践性格。

一门学科的确立有几个构件是必不可少的:(1)较为清晰地界定学科性质、研究范围与研究内容;(2)系统梳理学科传统,明确自己的学科位置;(3)专业化的知识体系、理论视角和研究方法,以及独特的研究问题;(4)制度化的专业人才培养体系;(5)自律性专业团体的产生;(6)经常性的专业活动。本文将已有的研究和讨论为基础,围绕上述六个方面加以简要梳理,不当之处请各位读者批评指正。

一、30年来我国教育社会学发展历程的简略回顾

我国教育社会学重建以来经历了不同的发展阶段,对此一些学者进行过大致相似的概括。吴康宁教授认为这一过程经历了“三次转型”：“从以学科概论性研究为主、分支领域性研究为辅的阶段(20世纪80年代初),到学科概论性研究与分支领域性研究并重的阶段(始于20世纪80年代中后期),再到以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段(始于20世纪90年代中后期)”^①。董泽芳、张国强对教育社会学的恢复重建阶段划分的时间较长(1979—1991),并将第二个阶段(1992—1998)称为“研究拓展”时期,1999年及以后的阶段称为“研究深化”时期。^②杨昌勇、李长伟将重建至2001年间的教育社会学发展分为学科制度化前的准备时期(1979—1982)、恢复重建时期(1982—1991)、初步繁荣时期(1992—2001)。^③不同的时期划分比较接近,反映出学者们对本学科发展的历程有相似的认知。

教育社会学恢复、重建的标志性事件是1981年12月29日中央教育科学研究所《教育研究》编辑部与中国社会科学院社会学研究所联合召开的座谈会。座谈会上,费孝通、雷洁琼、陈友松、廖泰初、王康、张健、孙运、厉以贤等16位知名专家、学者从不同角度提出了重建教育社会学的各种建议,详细商讨了建设教育社会学的诸多重要事项,并提出要加强教育和社会关系的研究,建议教育学和社会学两个学科共同携手开展学科的重建工作。^④随后,系列的教育社会学课程建设、人才培养和学科制度化工作逐步展开。

学科的恢复和发展离不开课程建设与人才培养,在这一过程中,教育学专家和师范院校较多地承担了相应的重建工作,可以说正是在他们的努力下,教育社会学才初步具备较完善的学科制度。尽管一开始便有为数较多的社会学学者参与,但总体来讲,教育社会学的主要研究力量和人才培养工作到目前为止还是集中在师范类院校和教育院系。1982年南京师范大学和北京师范大学率先开设了教育社会学课程,此后东北师范大学、杭州大学、山东师范大学、福建师范大学等大批师范大学,以及一些师范学院和教育学院开设了此类课程。20世纪90年代一些综合性大学的社会学系也开设了教育社会学课程,如北京大学。从1984年起,华东师范大学、南京师范大学、北京师范大学及杭州大学等高校陆续开始招收教育社会学方向的硕士生。在此基础上,1992年南京师范大学和华东师范大学相继培养出教育社会学方向的博士生,1999年实现了教育社会学方向博士后研究人员的招收。北京大学、清华大学、中国人民大学、南京大学等诸多高校在晚些时候也开始培养类似方向的硕士和博士生。

教材是课程建设的必要条件。自1986年南开大学出版社出版裴时英的《教育社会学概论》以来,到2006年邓和平《教育社会学研究》的出版,大陆学者已陆续出版了20余种教育社会学教材。随着人才培养的持续扩展,教育社会学也进入了国家标准学科分类与专业目录之中。1992年中华人民共和国国家标准《学科分类与代码表》与1997年国务院学位委员会、国家教育委员会《授予博士、硕士学位和培养研

① 吴康宁. 现代教育社会学研究丛书[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003. 总序. 这三次研究重心的转移在 马和民、何芳《教育社会学面临的问题及其取舍》一文中也有类似的概括。

② 董泽芳, 张国强. 我国大陆教育社会学研究的特点与演变(1979—2005)[J]. 高等教育研究, 2007, (7).

③ 李长伟, 杨昌勇. 中国大陆教育社会学二十年: 回顾与反思[J]. 教育理论与实践, 2003, (3).

④ 教育与社会: 座谈纪要[J]. 教育研究, 1982, (3).

究生的学科、专业目录》将教育社会学归于教育学范畴,前者规定教育社会学是教育学一级学科下的一个独立二级学科,后者则在二级学科——教育学原理——中包含了教育哲学和教育社会学。

专业团体的形成与稳定、持续的学术活动是一门学科发展的必然要求。1989年4月,在杭州成立了以张人杰为主任委员的中国教育学会教育学研究分会所属的教育社会学专业委员会。1991年8月,中国社会学学会在天津成立了以厉以贤为理事长的教育社会学研究会,这也是中国社会学学会建立的第一个专业研究会。两个专业团体的建立不仅体现了教育社会学的跨学科性质,同时也表明该学科确实存在两种不同的研究重心。这两个专业团体建立后,分别开展了许多固定的学术活动,如各自一年一度的学术年会、定期发行的内部刊物等。^①与此相关的是大型的教育社会学论坛相继举办。北京大学中国社会与发展研究中心于2006年在北京举办了首届教育社会学国际研讨会,来自英国、美国、中国大陆、台湾、香港地区的学者就全球化背景下的教育改革、农村教育、民族教育、教育平等、以及学科发展等多方面的研究问题进行了广泛交流。2007年11月由北京师范大学教育学院举办的“北京师范大学首届教育社会学论坛”在北京举行,该论坛以“和谐社会与教育公平”、“教育社会学的新视野”为主题,来自教育学、社会学、人类学等学科的一百余名专家学者就教育公平与学校教育、教育人类学与民族教育、农村教育与农民工子女教育等问题展开交流和探讨。

二、学科意识与学科知识体系

在沉寂近30年后的重建之初,学界对教育社会学已然较为陌生了,为此引介已经成型的西方教育社会学理论和研究成为一件非常必要的工作。1979年3月,中国社会学恢复之初,《教育研究》便刊发了张人杰先生题为《教育科学中的几个新领域》的文章,开始具体介绍教育社会学的学科内涵和研究动向。是年《外国教育资料》杂志也相继发表了一组介绍国外教育社会学的文章,其中有张人杰译的阿兰·格拉的《教育社会学的四个研究趋向》、钟启泉译述《教育社会学的发展》以及马骥雄论文《“教育成层论”简介》等。在随后的两三年时间内有近20篇类似论文陆续介绍了西欧各国、前苏联、日本等国外教育社会学的发展。系列译介性论文的发表为教育社会学作为一门学科在大陆学界的恢复开阔了视野,提供了丰富的学科发展经验和研究材料。后来对国外教育社会学的译介更为丰富、深入和系统,为本学科廓定既有研究传统,促进该学科在大陆改革开放背景下的进一步发展起到了十分重要的作用^②。

独立的学科知识体系与不间断的学科自觉,是专业化学科成熟的重要标识。大陆教育社会学在译介国外学术的同时,也开始了相对独立的学科界定和学科知识体系的建设。

1. 学科界说的讨论与学科自觉

由于跨学科特点,西方教育社会学从产生的那天开始,关于研究对象、范围和内容、学科性质方面的争论就从未停止过。大陆教育社会学的重建也遇到了同样的问题。当初学科性质之争主要在于如何看待与社会学、教育学的关系。将教育社会学视为社会学的分支学科还是教育学的分支学科,教育社会学应该以规范性研究为主还是证验性研究为主,等等,诸多争论延续着早年西方教育社会学经历过的许多类似困惑。所幸的是,就学科对象和性质问题而言,尽管大陆教育社会学者各自的表述角度和方式有所不同,但以前人研究为基础的讨论很快使大家超越了古典教育社会学的研究框架,并达成了一些基本的共识:(1)教育社会学以教育与社会的相互关系为主要研究范围,运用社会学原理和方法讨论教育问题;

① 中国教育社会学专业委员会会刊《教育社会学简讯》作为内部交流材料于1991年11月开始定期发行。

② 此类重要的译著有1985年华东师范大学出版了前苏联学者苏联费里波夫著、李振雷译的《教育社会学》,1989年张人杰主编的《国外教育社会学基本文选》,厉以贤、白瑞杰和李锦旭合编的《西方教育社会学文选》;重要的学术译丛包括,1989年春秋出版社出版的《当代教育科学译丛》,2003年以来华东师范大学出版社陆续出版的《影响力教育理论译丛》、《当代教育理论译丛》。这些译著追踪教育社会学的前沿,对国内教育社会学理论的发展正在起到一种非常重要的引导作用。对国外教育社会学的译述和评介的论著还有很多,在此就不一一列举了。

(2)教育社会学的研究内容是多层次(如宏观、中观、微观层次)和多面相的,可以涉及教育制度与社会、学校与社会、文化与社会、个人与社会等多个方面;(3)学科属性上,多数学者赞同教育社会学是社会学的分支学科而非教育学的分支学科,或者折衷的说法是“教育社会学是社会学与教育学的边缘学科”^①;(4)研究取向上,大陆教育社会学既不排斥古典教育社会学的“规范性”研究范式,但也积极追承新教育社会学的证验性研究,积极吸收解释主义、批判主义教育社会学的优秀成果和方法。比如一些学者主张教育社会学应为教育实践和教育决策的服务^②,认为研究教育社会学的意义既可以丰富和完善教育科学的理论体系,同时又可促进教育更好地为社会服务、为教育改革提供一定的理论依据和模式^③。这些主张顺应了转型时期教育改革和社会变迁的要求,明确地秉承了早期教育社会学的实践导向,表明大陆教育社会学并没有简单地摒弃古典时期某些具有生命力的学科内涵。

进入90年代后,大陆学者就教育社会学的学科地位、学科性质、价值取向进行了新一轮审视和更为广泛的讨论。就学科地位而言,学者们不再满足于教育社会学是教育学或社会学之分支学科的观点,对该学科使命有了更高的期望。王有亮撰文指出,“教育社会学在教育科学体系中应处于中心地位”^④,更为系统地加以阐述的另一种代表性观点认为,教育社会学作为社会学的特殊理论学科(而不是社会学的纯粹应用学科),它在教育学与社会学之间起着沟通、中介作用,“教育社会学是主要运用社会学原理与方法对教育现象或教育问题的社会学层面进行‘事实’研究的一门学科,是社会学与教育学的中介学科”。因此,教育社会学应该与教育哲学、教育心理学一并成为教育学的基础学科(“母学科”)^⑤。这些观点不仅激发了教育社会学研究者的雄心壮志,更主要的是体现了学者们对学科性质和学科发展目标的重新反思,催化着一种较为强烈的学科自觉。

“学科自觉”可以从学者们对学科困境的清醒认识、对研究取向的思考、研究内容的取舍、本土化要求等几个方面得到反映。有学者撰文指出,当前教育社会学既遇到了前所未有的发展机遇,同时也面临一些重要的困境或问题,比如,如何确立新时期的学科使命,将专业化知识反思性地运用到中国教育事实的研究中;如何摆脱目前学界存在的理论、概念、思想甚至问题意识均被“西化”的桎梏,根据中国社会与教育领域的重大变迁来建构有特色的教育社会学研究范式的问题;教育理论与教育实践的关联问题,等等。此外,目前教育社会学研究缺少理论传统的传承,缺少持续性的研究规划,也妨碍着学术研究的进一步深入。^⑥另有一些学者通过对研究方法的考察认识到“教育社会学一直陷于事实研究与想象研究、社会批判与社会建构、类型研究与整体研究的两难困境”,主张着眼于社会事实的界定、建构性社会批判和问题研究来寻找出路^⑦。有的学者则从学科性质、功能、方法论、价值取向、学科体系化等方面分别探讨目前学科发展中存在的不足之处,并提出应重视不同教育社会学思想、流派、观点的批判和统整^⑧;有的学者还批评了目前研究中的某些急功近利、盲目追逐热点的现象^⑨,并对某些教育社会学研究中的浮泛、空洞,或提出不切实际的政策建言等颇有微言^⑩。在研究取向上,大陆教育社会学已由以学科为中心的研究转向以问题为中心的研究,立足于解决中国大陆自身的教育现实问题,以社会学关注不平等的“学科

① 厉以贤. 试谈教育社会学的学科性质和研究对象[J]. 北京师范大学学报, 1985, (2).

② 张人杰. 中国大陆教育社会的二十年建设(1979—2000)[J]. 华东师范大学学报, 2001, (2).

③ 董泽芳. 教育社会学[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 1990. 24—26.

④ 王有亮. 试论教育社会学的研究对象与学科地位[J]. 前沿, 1995, (5): 54.

⑤ 吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998. 20; 吴康宁. 简论教育社会学的学科性质[J]. 华中师范大学学报, 1998, (3): 61—64.

⑥ 马和民, 何芳. 教育社会学面临的问题及其取舍[J]. 教育研究与实验, 2007, (1).

⑦ 胡宗仁. 教育社会学研究的困境[J]. 南京师范大学学报, 2005, (3).

⑧ 楚江亭. 教育社会学研究与发展中的困境及应重视的问题[J]. 当代教育论坛, 2003, (1).

⑨ 庆华. 关于教育社会学研究价值取向的反思[J]. 湖北大学学报, 2004, (5); 楚江亭. 教育社会学研究与发展中的困境及应重视的问题[J]. 当代教育论坛, 2003, (1).

⑩ 程天君. 教育社会学的学科发展及其生存困境[J]. 教育研究与实验, 2007, (1).

之眼”来审视影响着教育、发生在教育及受制于教育的各种各样的平等问题^①,这种取向要求回应着越来越多的相关研究^②。

2. 学科知识体系的发展

成体系的学科知识的建构首先见诸概论性著作。一直以来就有学者对教育社会学教材不断地加以归纳和分析^③,所得到的一些重要结论较为客观地反映了本学科知识体系的发展特点。如董泽芳、张国强通过分析重建以来的18本概论教材认为,大陆教育社会学研究具有以下特点:在研究范式上,功能论一直居于主导地位;在研究思路主要围绕教育与社会的关系而展开;在研究目的上重“体系”构建,研究方法以“定性”为主;就教材发展中所体现出的研究趋势来说,他们认为,目前教育社会学已由体系意识转向问题意识,方法上由二元对立走向多元综合,在价值取向上则由价值中立走向批判参与、由只重学术使命到学术使命与社会使命并重。^④杜时忠、卢旭则将已出版的教材区分为按学科体系编排、以问题为中心编排两个不同类型,前者以裴时英《教育社会学概论》(1986)、董泽芳《教育社会学》(1990)、鲁洁和吴康宁《教育社会学》(1990)、吴康宁《教育社会学》(1998)等著作为代表,后者有金一鸣《教育社会学》(1996)、马和民、高旭平《教育社会学研究》(1998)等^⑤。根据理论视角的不同,这些又可分为社会学视角的著作和教育学视角的著作,前者有吴康宁《教育社会学》,后者如傅松涛《教育社会学新论》(1997),谢维和《教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究》(2000)。钱民辉《教育社会学——现代性的思考与建构》(2004)一书则力求建构一种以“现代性”理念为核心的教育社会学体系,代表了教育社会学教材的另一种风格。这些研究总结都较好地反映了学科知识体系发展的基本特征。

学科发展的另一个重要特点是对该学科的主要研究问题加以个别性的、深入的讨论,从而形成多个分支领域。随着教材内容和知识体系的不断完善,一些重要的分支领域,如班级社会学、学校组织社会学、课堂社会学、道德教育社会学、区域教育社会学、网络教育社会学等,开始以某些教材的个别章节为基础,逐渐发展出较为系统的分支。事实上,自20世纪90年代以来,有关分支学科的论文、著作开始明显增多。如1999年鲁洁、吴康宁主编了《教育社会学丛书》,第一批问世的就有《学校生活社会学》、《课程社会学》、《课堂教学社会学》、《家庭教育社会学》。第二批仍将包括多本教育社会学分支学科的作品。目前教育社会学的分支领域已有很多,若按照教育领域划分,学者们的研究内容涉及教师社会学(包括教师的社会地位、角色、社会化、生存等主题)、网络教育社会学(包括网络技术对社会、学校、个人的影响等主题)、学校组织社会学(讨论学校组织的性质、结构、分化等问题)、班级社会学(班级的社会属性、内部结构、学生互动等)、课程社会学(课程内容、课程编制、课程评价等多个主题)、课堂教学社会学(课堂的时空构成、社会制约因素、课堂角色、教学模式等)等多个方面。近些年高等教育问题开始受到普遍的关注,青年亚文化、校园暴力、大学生的思想教育与个性形成等逐渐成为教育社会学研究的重要课题,并逐渐形成了“高等教育社会学”分支学科,主要研究领域涉及大学生发展、高等教育组织和制度、教育分层、高等教育政策等多个方面。

当然,分支领域的发展尚有许多亟待完善的地方。完整的学科体系不仅意味着问题域和研究内容,更主要在于它的理论模式与方法、自成一体的解释体系,以及独特的研究问题与研究视角。因此,有学者

① 吴康宁. 社会学视野中的教育[J]. 教育研究与实验, 2006, (4).

② 一项研究表明, 2005年公开发表的260余篇教育社会学论文中, 有177篇是讨论教育中的社会问题的(见曾颖, 郑淮. 略论教育社会学研究取向的转变[J]. 现代教育论丛, 2007, (7)).

③ 胡莉芳. 我国教育社会学学科体系比较[J]. 冀东学刊, 1997, (2); 张人杰. 中国大陆教育社会的二十年建设(1979—2000)[J]. 华东师范大学学报, 2001, (2); 杜时忠, 卢旭. 我国教育社会学研究的回顾和前瞻[J]. 高等教育研究, 2004, (3); 马和民, 何芳. 教育社会学面临的问题及其取舍[J]. 教育研究与实验, 2007, (1); 董泽芳, 张国强. 我国大陆教育社会学研究的特点与演变(1979—2005)[J]. 高等教育研究, 2007, (7).

④ 董泽芳, 张国强. 我国大陆教育社会学研究的特点与演变(1979—2005)——基于对教育社会学重建以来概论性著作的文本分析[J]. 高等教育研究, 2007, (7).

⑤ 杜时忠, 卢旭. 我国教育社会学研究的回顾和前瞻[J]. 高等教育研究, 2004, (3).

认为尽管教育社会学各个分支领域都已逐渐产生,但成体系学科尚未完全成形:“如今被列入我国学科制度框架中的许多学科就很难称之为相对独立的学科了,因为这些学科并没有自己的学科之眼,其学科名称所标示的其实只是一个问题域,是对该问题域的基于任何学科(如哲学、心理学、社会学、政治学、经济学、人类学等)的研究的总称”^①。这样说来,分支学科的发展仍然任重而道远。

三、现实关怀:教育社会学的研究进展

社会科学的学科知识体系更具魅力的地方,在于运用其独特的研究范式、理论与方法来分析和阐释社会生活中的重大现实问题。改革开放以来的社会变迁与教育变革也正为大陆教育社会学研究提供了良好机遇。伴随着本学科的恢复和发展,教育社会学的研究范式较快地从规范性研究转向验证性研究,解释主义理论也逐渐进入了教育问题的分析视野之中。

1. 注重实际问题的“规范性”研究

尽管规范性研究被普遍认为是教育社会学早期发展阶段的研究范式,但其解决实际问题的研究取向,为当时被大量教育问题所困扰的中国教育实践所注重。在一系列教育改革过程中,教育平等问题、高考制度问题、独生子女教育问题、择校问题、教育乱收费等教育失范问题、农村教育问题、民办教育问题、义务教育中的失学与辍学问题、青少年犯罪与儿童社会化问题,直至目前的农民工子女教育问题,等等,所有这些教育问题都迫切需要得到解决。可以说教育社会学的恢复重建和发展过程始终与这些现实问题相伴随。着眼于政策目标、投身到这些问题的研究之中,正体现了转型时期教育社会学的实践品格。正如张人杰教授所指出的,“难以设想:与教育决策毫无联系的教育社会学研究颇具深广度”、“包括教育社会学在内的教育研究的真正价值之一,便是为教育决策提供科学的依据和前瞻性的预测。”^②重视教育社会学的实用性一直为许多学者所赞同。大批有针对性的研究成果的产生,为澄清或解决实际的教育问题起到了十分重要的作用。限于篇幅,我们只选择了几个有代表性的“问题研究”来表明这方面的研究进展。

(1)独生子女教育问题。1979年我国开始实施计划生育政策,独生子女数量迅猛增加。受个别案例的影响,许多人常常将“问题儿童”、“小皇帝”,娇气、自私、依赖性强都归因于“独生子女”这一突出特征。为此,相关研究也集中在独生子女的社会化发展、人格培养、人际交往等方面。但是20世纪80年代以来一系列经验研究却出人意料地发现,独生子女问题并非想像的那样突出,事实上,他们的人格发展与非独生子女并无明显差异,家长溺爱独生子女的行为也并不普遍存在。^③

(2)农民工子女的教育问题。农民工子女教育问题有两种情况,一种为随父母外出,在父母打工所在地接受教育的过程中出现的问题,另一种为父母外出打工而滞留农村的儿童教育问题。就第一种情况来说,不少经验研究表明随父母进城的流动儿童失学率、辍学率远远高于全国儿童的相应比例,近半数的流动儿童不能适龄入学,超龄上学现象比较严重。^④研究表明,多数农民工子弟就读于“打工子弟学校”,而这样的学校中师资力量与设施均令人担忧,儿童学习状况欠佳。造成这些问题的主要原因是,城乡二元体制、户籍制度、义务教育财政制度等,而借读费的存在加剧了这一问题的严重性。^⑤就留守儿童来说,

① 吴康宁. 社会学视野中的教育丛书[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2006. 代序.

② 张人杰. 中国大陆教育社会学的二十年建设(1979—2000)[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2001, (6).

③ 袁茵. 核心家庭中独生子女教育的调查研究[J]. 教育科学, 1998, (4); 风笑天. 偏见与现实: 独生子女教育问题的调查与分析[J]. 社会学研究, 1993, (1); 风笑天. 中国独生子女研究: 回顾与前瞻[J]. 江海学刊, 2002, (5); 郝玉章, 风笑天. 中学独生子女社会化的现状[J]. 青年研究, 1997, (8); 郝玉章, 风笑天. 家庭与中学独生子女社会化[J]. 青年研究, 1998, (1)等.

④ 段成荣, 梁宏. 我国流动儿童状况[J]. 人口研究, 2004, (1); 中国改革(农村版)编辑部. 新失学现象[J]. 中国改革(农村版), 2003, (4); 蒋国河, 阎广芬. 流动人口子女教育问题: 现状与反思[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2006, (3)等.

⑤ 李钰. 我国流动儿童少年入学难成因探究——由公办学校“借读费”引发的思考[J]. 基础教育研究, 2003, (3); 周序. 对公办学校取消“借读费”的思考——受北京市取消“借读费”所引发[J]. 基础教育研究, 2005, (5); 周序. 关于借读费研究的文献综述[J]. 上海教育科研, 2006, (9)等.

情况同样不容乐观。学者们对留守儿童的研究集中在监护问题、安全教育问题、思想道德教育问题、心理健康问题、学业问题等几方面。绝大部分研究结果都揭示出留守儿童所处的困难局面^①。高梅书从农民工子女社会化问题入手,指出他们所处的家庭、学校和社会均未提供良好健康的成长环境,导致他们出现心理障碍和行为异常的比例较高,他们甚至被称作新一代“孤儿”^②。在这些研究中,大多数研究者都根据自己的研究发现提出了许多重要的政策建议和问题处理对策。农民工子女教育研究的不足体现在,研究对象仅限于义务教育年龄段的儿童、不少研究报告雷同、提出的对策也缺乏针对性和可行性等问题上^③。

(3)农村教育问题。农村教育问题最为引人注目的是义务教育中的失学、辍学问题。1986年《义务教育法》实施前后的一段时期,农村教育得到改善,但20世纪90年代中期后农村地区辍学率(特别是初中阶段)出现反弹已成为不争的事实。研究指出,多年形成的应试教育模式、制度化教育的弊端,农村中小学办学条件差、师资落后、父母长期外出打工忽视对子女学业的关心都导致农村学生对学校的教育教学失去兴趣。杨润勇、王颖指出辍学生主要来源于农村初中日益增多的差生群体^④。其次是农村教育经费短缺问题。实行义务教育以来,农村地区义务教育长期面临经费缺乏的局面,乡镇政府财力匮乏,无法满足教育需求,政府向农民征收教育费用、挪用教师工资成为常态。目前农村正在全面进行的税费改革虽大幅度减少农村教育费附加和大部分教育集资,也带来了一系列新问题。此外就农村教师流动、农村课程改革、教育管理体制等问题,学者们也都开展了一定的教育社会学研究。

2. 教育与社会分层研究的进展

关注社会不平等是社会学研究的一个核心特征,而教育与社会分层的关系常常是其中最为重要的研究切入点。由于中国社会处于剧烈的社会转型与变迁过程中,学者们关于中国教育分层的研究,也就更多地注重社会变迁对教育分层机制的影响。1949年以来,中国教育制度经历了多次重大变动,从建国初期的“精英主义”教育取向到“文革”时期的盲目扩展,从高考制度的恢复到市场化的冲击,始终交织着教育机会在各阶层之间的损益消长。这些变迁对教育机会的获得有着怎样的影响?家庭背景的作用是如何演化的?教育机会的不平等程度和机制如何随之而变化?未来发展的态势又会怎样?这一系列问题都是大陆教育社会学界重点关注的研究议题。

许多研究更多地强调不同历史阶段存在不同模式的教育分层机制,强调国家意识形态力量和政治生态变迁对教育获得的影响^⑤。在不同的历史时期,教育机会的分配机制在不断发生变化。一些实证研究表明,由于政治意识形态的干预,以1978年为界,我国教育机会不平等经历了两个截然相反的趋势变化:1978年以前,从极度不平等向平等化方向演变,1978年之后,教育不平等程度逐步加强,家庭背景及制度因素对教育获得的影响力不断上升。^⑥李煜则在尝试提出一个代际教育不平等传递的理论分析框架后强调指出,教育不平等产生机制、具体制度设计和社会状况背景三者间具有一定的联系。他发现,恢复高考后,家庭教育背景成为改革初期教育不平等的主要原因;1992年以后社会分化加剧,教育体制受市场

① 任运昌.我国农村留守儿童教育研究的进展与缺失[J].中国教育学报,2007,(12).

② 高梅书.民工子女社会化问题研究——关于江苏响水、苏州两地典型调查的分析[D].苏州:苏州大学,2004.

③ 任运昌.我国农村留守儿童教育研究的进展与缺失[J].中国教育学报,2007,(12).

④ 杨润勇,王颖.农村初中学生辍学的现状调查和规律研究——小康农村地区初中学生辍学现象研究之一[J].教育理论与实践,2004,(1).

⑤ Zhou, Xueguang, Phyllis Moen, and Nancy Brandon Tuma. “Educational Stratification in Urban China: 1949–94.” *Sociology of Education* 71(1998): 199–222; 李春玲.社会政治变迁与教育机会不平等——家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940–2001)[J].中国社会科学,2003,(3); 李煜.制度变迁与教育不平等的产生机制[J].中国社会科学,2006,(4); 刘精明.“文革”事件对入学、升学模式的影响[J].社会学研究,1999,(6).

⑥ 李春玲.社会政治变迁与教育机会不平等——家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940–2001)[J].中国社会科学,2003,(3).

化的冲击,教育不平等的产生机制转变为资源转化与文化再生产双重模式并存。^①

政治干预机制在中国教育分层领域被详加分析,而其中“文革”事件又是讨论的重点。首先提出这一问题的是白威廉,他通过对1972—1978年间从大陆迁居香港的132位移民及其2865位邻居的数据资料分析,得出结论:“文革”事件较为彻底地改变了中国的社会分层结构,在此期间,中国中上层父母对其子女“受教育水平”与“职业地位”的影响消失。他甚至认为,中国的共产主义革命胜利后,社会便进入了所谓“去阶层化”(de-stratification)时期^②。这一重要结论在随后的一些相关研究中得到证实^③。利用中国1982年第三次人口普查数据资料所进行实证研究表明,文革期间高社会地位阶层的子代,在获得教育方面的优势显著下降,特别是知识分子阶层的子女。^④但是,不同观点认为,政治干预并不等于消除了不平等机制的来源。典型的观点是,革命胜利后干部阶层的教育特权得到加强,官僚阶层子代在获得教育机会方面具有明显优势。^⑤学者们对这一时期教育公平问题的争论,源于当时社会生态的复杂性。由于建国到文革结束期间,政治运动迭起,个人职业地位变化起伏大,而职业地位对子女教育的影响来自于职业所连带资源,因此就会发现家庭背景和教育获得间的关系随时期而较大地起伏变化。

另一个重要的制度因素对教育获得的影响就是“单位制”。单位制是我国社会长期以来的一种主要社会组织方式,对我国城市居民产生着巨大影响。它对个人教育的影响主要表现在就业后的教育与培训机会方面。公有制单位控制较多的社会经济资源,从而能向其工作人员提供较多的教育机会。^⑥一项强调政治资本向文化资本转化的研究也是在单位制分析框架下展开的:单位党组织通过推荐或派遣党员接受优质教育而形成单位内部特殊的“赞助式”流动,就业后新的教育机会成为职业发展的结果而非获得职业的原因^⑦。这是一个存在更多理论争辩的研究问题,有待进一步的实证研究予以检验。

3. 解释论范式及相应研究

自20世纪90年代开始,一批运用解释学、批判论、后结构及后现代等新兴理论方法的研究成果不断产生。这部分研究集中于教育体系内部的行为过程,是教育社会学打开教育过程之“黑箱”的重要尝试。这些研究秉承解释主义的方法论,强调意义和知识的建构与解释,实地观察、参与观察、文本分析、话语分析等具体研究方法是他们常用的研究技术。这方面的研究著述非常丰富,李书磊所著《村落中的国家——文化变迁中的乡村学校》是其中较早的一项研究。而吴康宁主编的两套教育社会学丛书则集中地体现了这方面的研究成果^⑧。这两套丛书涉及网络教育社会学、课堂教学社会学、课程社会学、教师社会学、学校社会学、社会化、学校文化等多个研究主题。如张义兵以“网络中的教育”为研究对象,试图探析在网络新时空中网民进行再生产的“新教育”活动:借助网络这个独一无二的“平台”,一方面运用社会学

① 李煜. 制度变迁与教育不平等的产生机制[J]. 中国社会科学, 2006, (4).

② Parish, William L. "Egalitarianism in Chinese Society." *Problems of Communism* 29(1981): 37-53.

③ Treiman DJ and Yip K-B. "Educational and Occupational Attainment in 21 Countries." In Kohn ML (ed), *Cross-National Research in Sociology* (Newbury Park CA: Sage, 1989), 373-394; Ganzeboom, Harry B. G., and Donald J. Treiman, "Preliminary Results on Educational Expansion and Educational Achievement in Comparative Perspective." In Henk A. Becker and Piet L. J. Hermkens (ed), *Solidarity of Generations. Demographic, Economic and Social Change, and its Consequences* (Amsterdam: Thesis Publishers, 1993), 467-506.

④ Deng Z and Treiman, D.J. "The Impact of the Cultural Revolution on Trends in Educational Attainment in the People's Republic of China." *American Journal of Sociology* 2(1997).

⑤ Zhou, Xueguang, Phyllis Moen, and Nancy Brandon Tuma. "Educational Stratification in Urban China: 1949-94." *Sociology of Education* 71(1998): 199-222.

⑥ 李春玲. 社会政治变迁与教育机会不平等——家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940—2001)[J]. 中国社会科学, 2003, (3).

⑦ Li B. and A. G. Walder, "Career Advancement as Party Patronage: Sponsored Mobility into the Chinese Administrative Elite, 1949-1996." *American Journal of Sociology* 5 (2001).

⑧ 这两套丛书分别是2003年北京师范大学出版社出版的《现代教育社会学研究丛书》(前后收入10册图书)和2006年南京师范大学出版社出版的《社会学视野中的教育丛书》。

这把“手术刀”解构传统教育,另一方面运用后现代主义教育思想剖析信息时代教育的新思维。^① 楚江亭采用社会学理论的多元视角,通过对科学课程以及科学知识的“客观性”、“价值中立性”和“普遍正确性”的深入剖析和解构,揭示出科学课程、科学知识中蕴藏着由一定社会所建构的意识形态与个体偏见。^② 再如周宗伟将学校文化视为一种社会控制的手段,“差别”、“控制”、“对抗”、“抉择”是学校文化发挥控制作用的四个不同过程,藉此学校教育体现出明显的强制性特征。^③ 这些研究借鉴解释主义和批判理论的分析策略,从我国大陆教育场景中的具体行为、过程来解读国家、社会、意识形态、文化价值的运作逻辑,无疑是十分有益的尝试。正是这样的借鉴和创造,一些具有本土特色的理论范式也开始蕴育生长。

四、结论

回顾 30 年来的学科发展,我国教育社会学留给我们最直接的印象是其迅速扩展和现实关怀。根据叶澜《中国教育学科年度发展报告·2005》统计,2003 年见诸各类学术报刊的教育社会学论文为 101 篇,2004 年达 200 余篇,2005 年论文总计 325 篇,专著性研究成果也正在大量涌现。^④ 当然,教育社会学的扩展不仅是量的方面,更重要的是其内在学术品质的精进和学科自觉意识的加强。在中国教育发展的关键时期,教育社会学的作用将会越来越突出。就整个学科体系而言,如果说教育哲学可以为教育提供价值理念、培养目标,教育心理学可以为教育提供合适的教育手段的话,那么,教育社会学在转型时期的重要使命就应该为建立一个公正、公平的教育体系服务,为塑造一个基于公民自由与内心解放的教育体系服务。为此,教育社会学不应该简单地抛弃“规范性”问题研究,相反,我们应该以目前已经产生的大量问题研究为基础,深入系统地讨论问题研究中的学理逻辑和政策逻辑,建立完整、严密的教育不平等分析、教育政策规划、教育政策评价等方面的教育社会学理论与方法,在教育改革过程中发挥教育社会学自身的优势。但我们并不是说要坚持解决单一问题、就事论事式的“规范”性研究,而是认为建立“教育政策社会学”应该早日提上新的议程。这就需要验证性研究与规范性研究在各自的发展中有更多的相互交流、融合。发展到今天的教育社会学,确实并非可以用教育学或社会学的分支学科来简单地概括它,但其独特的学术与实践使命需要我们作更大的努力来履行,独特的学科性格、学科知识构型需要更为系统的理论研究来支撑。

Thirty Years of Development in Sociology of Education in China

LIU Jing-ming¹ ZHANG Li²

(1. Department of Sociology, Tsinghua University, Beijing, 100084;

2. Department of Sociology, Remin University, Beijing, 100082)

Abstract: This study reviews the process of research development of sociology of education in mainland China, with special references to focus, self-consciousness and knowledge system of the discipline of sociology of education. The study argues that sociology of education has been well established in China, with its sub-disciplines quickly developed, and its three streams of research—practically-oriented formative research, education and social stratification, and interpretative sociology of education—well progressed. The study calls for engaging in unique and systematical theoretical studies as the main direction for the future development of sociology of education.

Key words: sociology of education; disciplinary development; 30-years' review

① 张义兵. 逃出束缚——“赛博教育”的社会学解读[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003.

② 楚江亭. 真理的终结——科学课程的社会学释义[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2005.

③ 周宗伟. 高贵与卑贱的距离——学校文化的社会学研究[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2006.

④ 叶澜. 中国教育学科年度发展报告 2005[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007.