



新世纪高等学校教材



普通高等教育“十一五”国家级规划教材

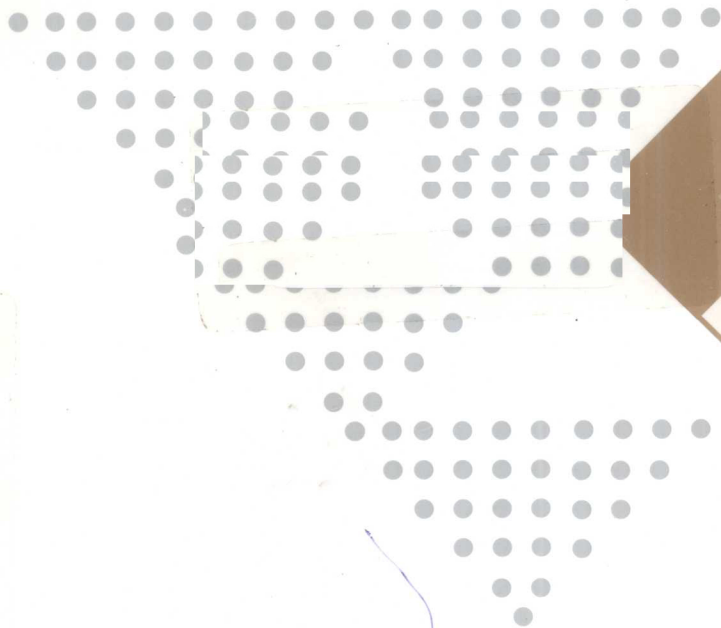
教育学基础课系列教材

JIAOYU

SHEHUIXUE

教育社会学

徐 瑞 刘慧珍 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

新世纪高等学校教材

普通高等教育“十一五”国家级规划教材

教育学基础课系列教材

教育社会学

JIAOYU SHEHUIXUE

徐 瑞 刘慧珍 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育社会学/徐瑞,刘慧珍著. —北京:北京师范大学出版社, 2010.5

ISBN 978-7-303-10811-4

I. ①教… II. ①徐…②刘… III. ①教育社会学—高等学校—教材 IV. ①G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 025051 号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子邮箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 唐山市润丰印务有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 230 mm
印 张: 17.5
字 数: 270 千字
版 次: 2010 年 5 月第 1 版
印 次: 2010 年 5 月第 1 次印刷
定 价: 27.00 元

策划编辑: 郭兴举	责任编辑: 郭兴举
美术编辑: 毛 佳	装帧设计: 毛 佳
责任校对: 李 菡	责任印制: 李 丽

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

序

教育社会学的著作与教材在国内外已经有多个版本，它们从不同的角度分析和阐述了教育社会学的理论与方法，形成了各种不同的学术流派与风格，不断丰富着教育社会学的理论文献。在这样一些著作与教材中，有一类是特别值得关注的，即由一批年轻的教育社会学家撰写的教育社会学专著。它们的独特价值不仅体现在学术上的睿智，理论上的犀利，还体现了这些年轻学者个人的风格，甚至是他们的感受与激情。在我看来，更加可贵的是，他们作为新生代的教育社会学家，能够用一种新的视角和直观，给教育社会学的学科建设和理论发展带来一股新的气息，逐渐形成了一种新的学术“味道”。在这样一类教育社会学的作品中，在这样一批年轻的教育社会学家中，徐瑞及其他的“教育社会学”则是我非常熟悉的，同时也是给我印象很深的一个例子。

著名的科学哲学家库恩在谈到科学革命以及科学的基本范式的转变时，曾经提出了一个非常深刻且富有寓意的观点：科学的革命，或者科学的基本范式的转变与更新，往往并不能够简单或者是渐进性地在科学发展中得以实现，它的发生与出现，常常伴随和对应着人类社会的更新换代，特别是科学共同体中的代际更替。换句话说，科学的革命或者科学基本范式的转变，往往需要由一代新的科学家来完成和实现，更加具体地说，必须由这样一代新的科学家所具有的新的科学范式来重新建构这种新的科学体系。这是颇为值得思考的一个观点。至少我个人认为是非常有道理的。因为，新一代的科学家所具有的科学抱负与志向，包括他们在个人科学经历中所形成的视野与价值观念，特别是由此而自觉或不自

觉升华而成的科学规范与科学信仰，已经在一定程度上超越了现存一代科学家共同体的境界，达到了一个新的层次。而他们在现实世界中，或者说在社会中所看到的现象与问题，正是在这样一种新的境界和层次上所发现的。这也正是他们的独特优势。他们更加愿意以一种“顺应”的方式去面对和接受新的事物与挑战，而不愿意，或者说是不能够简单地去“同化”它们。正是这样的“顺应”，使得它们获得了非常不同的新理念，由此也的确给学术界和理论界造成了一种新的冲击。当然，这样一种新生代的教育社会学的学术共同体还没有完成或正式地形成，或者说，他们也还没有完全地的定型和成熟，但他们是值得关注的一个群体，而且，我个人认为，他们的著作、文章和思想观点已经显示了这种蓬勃的生命力和一定的群体特征。这里，我也非常希望借这次为徐瑞的《教育社会学》一书写序的机会，抒发对这样一批新生代学者的敬意，谈谈这个新生代学术群体的出现和产生的时代特征与意义，以及由此应该具有的对这样一批新生代教育社会学家的作品的阅读方式。

目前有一个十分值得关注的现象：当整个世界都在高喊“创新”的时候，当这样一种“创新”逐渐由学者的笔端转变成成为政策的话语，当这样一种“创新”慢慢地从议政厅的高谈阔论转变成为企业的新的产品与社会的时尚时；当这样一种“创新”研究开始成为一种意识形态的时候，我们的教育则受到了越来越多的批评与指责，特别是当整个社会和世界都在呼唤创新人才时，教育的改革似乎总是不能满足社会的要求。这究竟是什么原因呢？我们的教育究竟犯下了什么错误？实事求是地说，我们不能不承认多年来教育领域的改革与发展所取得的成就，我们也应该为中国义务教育的普及与高等教育的大众化给人们带来的巨大机会和普遍的收益感到欣慰，我们也完全可以列举出教育领域中的许多创新与突破来证明教育界的人士在改革与发展过程中是有所担当和勤勉的。但是，何以教育在这个创新的时代中总是站在“被告席”上呢？难道是我们以及整个社会关于教育的那些最基本的信念与规范出现了什么问题吗？

按照这样一种思路去思考和分析，在国外学者提出“文凭社会”、“学历社会”时，当法国思想家布迪厄提出“文化资本”的理论时，我们就应该警醒和反思了：过去一直以社会为基础与根底的教育，如今怎么能够有资格给整个社会“定性”呢？过去始终是作为上层建筑的文化与教育，现在何以能够获得了货币所具有的一般等价物的功能呢？我们甚至应该追问，

以往一直是由于人生而平等而自然获得的教育公平，以及这样一种对教育公平的消极定义，如今怎么会成为了一种直接关系到人们发展与生存的重要因素，进而具有了一种非常积极的定义方式呢？看来，教育以社会为基础，或者说，社会是教育的基础，这样一种长期以来一直为人们想当然，并且奉为圭臬的原理，开始受到了质疑和挑战。这可是教育科学的一个基本信念呀！也是教育科学研究的基本规范之一呀！由此再浏览一下近年来的教育政策，我们竟然发现，就是在中国的教育政策话语中，类似的论述实际上也早已经存在了。例如，早在几年前，中国政府就提出了教育是整个社会的基础性工程。有一次我在中国全国政协的某个会议上提出这个问题时，竟然还得到了与会一位专家的附议，并且指出某欧洲国家也具有同样的政策话语。就现实而言，如此的案例也不胜其数。例如，教育的投入与支出，无论在国家和家庭，都越来越成为十分重要的支出项目，在家庭中甚至逐渐上升为仅次于住房的第二大支出，并且超过了医疗。就像人们所说的那样，并非人人都要看病，但人人都要上学。又比如，教育中的择校与竞争之所以如此激烈的原因，也从另外一个方面佐证了教育的基础性价值。因为，在教育中能否获得具有优势的地位，直接关系到人们未来在社会中的地位，以至于从幼儿园开始，就出现了择校的现象。而那些不懂事的孩子，也自觉或不自觉地参与了这样非常残酷的竞争。当然，这样的现象与变化，也早已经发生在社会的经济领域中。因为，早在 20 世纪，美国思想家就已经提出了人力资本的理论，说明了教育对经济增长所具有的积极意义，进而表明了教育已经不单纯是一种上层建筑，而且也成为了经济基础中非常重要的组成部分，构成了整个社会的重要基础之一。我们曾经还听到了这样的说法，某个国家的人们在遭受到一次恐怖袭击事件以后甚至认为，无论国家的经济体系受到了怎样的打击，只要这个国家的大学系统存在就没有关系。由此看来，我们过去对教育的整个理论定位好像是出现了问题，因为，按照这样的一些说法和变化，教育的确不能仅仅是一种上层建筑了，它也确实不能仅仅按照一种文化的属性进行运行和管理了，教育需要一种新的形态，一种新的表达方式，一种新的价值体系，当然，它也非常需要一种新的评价标准和发展模式了。难道教育真的要成为整个社会的重要基础了吗？如果真是这样，那已经成为圭臬和常识的教育理论就要被颠覆了！

如果说，上述信念与规范的变化只是一种教育与社会的空间关系的调

整与重新定位,那么,与此相关的另一种根本性的变化则是时间序列上的变化与调整。而这同样也是一种关于教育的基本信念与规范的变化,是对于长期以来想当然的一种教育“常识”的更新,它同样也涉及教育发展的重新定位。

按照美国社会学家帕森斯的观点,教育本身的基本社会功能是模式维护,即对于社会上已经存在的价值观念,道德与行为规范,以及文化传统进行维护、宣传与教化等,因此,根据教育学的一般原理,以及教育的这样一种基本特点,教育本身即具有一种与生俱来的“保守”的性质。这种所谓的保守的性质,决定了教育的发展总是比整个社会的发展,特别是政治经济的发展,要慢一拍。或者说,它使得教育总是给人们一种滞后的感觉与印象。而作为一种原理和基本性质,它也使得教育学界理所当然地接受这样一种“保守性”,或者是自觉或不自觉地认可这样一种“滞后”和“慢一拍”。而这也恰恰是今天的教育总是受到批评或者老是站在“被告席”上的重要原因之一,而且是这种现象出现的深层次原因。因为按照这样一种说法与定性,教育创新似乎是有悖于教育性质的事情。而如今对教育的要求则似乎是更加“出格”,因为,根据社会的期望与要求,教育不仅要创新,而且应该具有“先导性”,进而来引领整个社会的前进和发展。显然,这样的“创新”与“先导性”,对正统的教育基本理论都是一种极大的冲击,当然也是一种“颠覆”。而这些也的确是让人们很难接受的事情。因为,这样一种“创新”的教育,不仅不能发挥传统的模式维护的功能,不能以社会已经形成的价值标准与道德行为规范去教化青少年,而且它甚至有可能引发新的矛盾与冲突。而所谓的“先导性”,所达到的功能则恰恰是要冲破传统的约束,打破原来已经有的模式,这岂不是与帕森斯所说的“模式维护”背道而驰吗?然而,现代化的关键的确是人的现代化;而社会的变革与发展也确实需要有一批具有新观念的人来进行引领;更加重要的是,有人已经用“引擎”或者“发动机”这样的角色来比喻大学,这意味着高等教育发挥了推动社会经济与科技文化进步的作用,等等。显然,这已经不是单纯的教育理论系统中某些方面的调整 and 改变,也不仅仅是教育学中某些概念与范畴的内涵与外延的变化,它涉及整个教育理论体系的重构。如果真是这样,它乃是教育学的基础的变化,是整个教育学理论的“脱胎换骨”,而且,这简直就是教育史上一次完全的革命。

坦率地说,由于我个人学识的浅薄和视野的有限,虽然听到、看到和

想到了这些变化与矛盾，还实在不敢妄自得出结论，而更多地只是借此提出自己的疑问和困惑。同时，我也不愿意简单地以自己已经形成的观点去同化这样一些疑惑与挑战。但我却有理由相信，与教育现实的这种巨大变化相适应，在教育理论界，在教育社会学界，也一定会有一批新的年轻学者相伴而生。他们是在这种新的教育现实中成长起来的，他们的思想和理论也是在这样一种现实对教育理论和教育社会学理论的挑战与冲突中逐渐形成的，并且在整个过程中生成一种新的学科信念与学科规范。他们的理论研究和现实认识也许还多多少少带有一些传统教育理论或教育社会学理论的痕迹与印记，他们的话语或叙述或者还并不系统或流畅，但是，他们可能真的是教育理论或教育社会学理论发展的未来，代表了新思想前进的方向。而且，我更愿意认为，教育与教育社会学理论的发展与创新，还的确需要一批新的学者，并且由他们来推动和引领教育社会学的新的变革和发展。因为这是时代的要求。由此，我又记起过去曾经读过的米德的著作《代沟》，特别是其中关于“后喻文化”的论述。按照周晓虹的说法，以往，人们往往把代沟产生的原因仅仅归咎于年青一代的“反叛”上，而米德却进一步把这种反叛归咎于老一代在新时代的落伍之上。以往，尽管也有人强调两代人之间应该进行交流，但他们往往把建立这种交流当成恢复老一代对新一代教化的手段；而米德却申明：“真正的交流应该是一种对话。”值得注意的是，参与对话的双方其地位虽然是平等的，但他们对未来所具有的意义却完全不同。当代世界独特的文化传递方式（即“后喻”方式），决定了在这场对话中，虚心接受教益的应该是年长的一代。这种经历或许是惨痛的，但却是无法回避的现实。你若不想落伍于时代，就只能努力向年轻人学习，因为今天正是他们代表着未来。“只有通过年青一代的直接参与，利用他们广博而新颖的知识，我们才能够建立一个富于生命力的未来。”这就是米德对解决代沟问题所给予的中肯回答（玛格丽特·米德著，周晓虹、周怡译：《文化与承诺：一项有关代沟问题的研究》，河北人民出版社，1987年版）。也许，我们这个时代真是到了库恩所说的科学革命的时候了，到了米德所说的“后喻文化”的时候了。如果真是这样，难道我们还有什么理由去忽视新生代教育社会学家们的作品和观点吗？难道我们不应该给予他们更多的重视和高看吗？

徐瑞的《教育社会学》只是这些新生代教育社会学家的一个例子，我知道在当前中国的教育社会学界，还有一批像徐瑞这样非常年轻有为的

学者。我们应该认真地对待他们，包括他们的作品，他们的观点，尊重他们的意见，审慎地考虑他们的批评。我们不能以自己的理论去同化他们的观点，包括与我们自己不同的说法；我们也不能以自己思想和理论的系统性与闭合性，去责备他们在研究和表达中的某些深刻的“片面”。在这个思想与理论的变革时代里，这是我们顺应趋势的选择。当然，在徐瑞的这本《教育社会学》中，还有许多值得一说的思想观点和理论创新，也有许多能够启发我们的新的探索 and 角度，包括值得我们进一步思考的地方，但是，在这篇序言中，我并没有谈及本书的具体内容，没有就书中教育社会学的某些理论和观点发表自己的意见，而更多的只是一个“表态”。表示自己向年轻学者学习的态度。

谢维和

2010年3月

目 录

第一章 教育社会学概论	1
第一节 什么是教育社会学	2
一、教育社会学的两种定义方式	2
二、教育社会学的概念界定	3
第二节 教育社会学的学科性质与研究对象	6
一、教育社会学学科性质之争	6
二、教育社会学学科性质界定	7
三、教育社会学的研究对象	9
第三节 教育社会学的研究视角与学科意识	10
一、教育社会学的研究视角	11
二、教育社会学的学科意识	16
三、教育社会学研究的方法论	18
第四节 教育社会学的学科功能和边界	22
一、教育社会学的学科功能	22
二、教育社会学的学科边界	24
第二章 教育社会学的历史和发展	27
第一节 国外教育社会学的产生与发展	28
一、迪尔凯姆与教育社会学的创建	28
二、国外教育社会学的发展历程	31
第二节 中国教育社会学的产生和发展	39
一、教育社会学的创建时期	40
二、教育社会学的停滞时期	42

三、教育社会学的恢复重建与发展时期	43
第三节 我国教育社会学的理论创新困境与突破	45
一、阻碍教育社会学理论创新的认识论困境	46
二、教育社会学理论创新的认识论突破	49
第三章 教育社会学的理论流派	53
第一节 教育功能论	54
一、功能论与功能论教育社会学	54
二、教育的社会化功能	56
三、教育的社会选拔功能	58
四、教育功能论简评	60
第二节 教育冲突论	61
一、冲突论与冲突论教育社会学	61
二、马克思主义取向的教育冲突论	63
三、韦伯取向的教育冲突论	68
四、教育冲突论简评	71
五、教育冲突论与教育功能论的区别与联系	72
第三节 教育互动论	74
一、互动论与教育互动论	74
二、教育互动论的基本主张	75
三、教育互动论简评	79
四、教育互动论与教育功能论、教育冲突论的区别与联系	80
第四章 教育与个体社会化	83
第一节 社会化的含义	84
一、社会化的概念	84
二、社会化的类型	85
三、个体社会化的理论	88
第二节 社会化的主要内容	96
一、个体社会化的基本内容	97
二、个体社会化的阶段内容	100
第三节 教育在个体社会化中的作用	102
一、教育与个体社会化的关系	102
二、社会化的主要教育机构	105

第五章 教育与社会民主	111
第一节 民主、民主教育与教育民主	112
一、民主的概念	112
二、民主概念的“泛化”与“窄化”	114
三、民主教育与教育民主的区别和联系	117
第二节 民主素质及其基本构成要素	119
一、民主素质的概念	119
二、民主素质的基本构成要素	121
第三节 学校民主教育与学生民主素质关系的实证研究	126
一、民主教育与民主素质研究的两种理论视角	126
二、我国高中生民主素质与学校民主教育的现状	128
三、学校结构因素与高中生民主素质的相关分析	130
四、社会化因素与高中生民主素质的相关分析	132
五、改进我国学校民主教育的对策探讨	133
第六章 教育与社会分层和社会流动	139
第一节 社会分层与教育机会均等	140
一、社会分层的含义	140
二、社会分层理论	141
三、两种类型的教育机会均等概念	144
四、社会公平理论与教育机会均等原则	145
第二节 社会阶层与教育机会均等的经典研究	147
一、社会出身与受教育机会	148
二、选择面前的不平等与选择的不平等	150
三、才华型学科、自由文化与国家精英	152
第三节 社会流动与教育	157
一、社会流动的含义	157
二、垂流动与教育	159
第七章 学校的社会学分析	163
第一节 学校是一种制度化的社会组织	164
一、组织是一种稳定的人际合作关系网络	164
二、学校组织对个体的意义	166

三、学校组织的性质	167
四、学校组织松散的结构	168
五、学校组织的社会功能	170
第二节 学校组织文化	172
一、组织文化与学校文化	173
二、学校组织中的团体与学校亚文化	175
三、学生亚文化	178
第三节 学生越轨行为	179
一、学生越轨行为的表现	180
二、学生越轨行为的社会学分析与对策	183
第八章 班级的社会学分析	189
第一节 班级的社会属性	190
一、班级：社会组织还是初级群体	190
二、班级是一种社会体系	195
第二节 对班级的组织分析框架的反思	198
一、关于班级群体的定位分析	198
二、对班级进行组织分析的不足	199
第三节 班集体的组织与建设	201
一、如何建设班集体	201
二、发挥教师的积极期望	202
三、采用全体参与的班级组织形式	203
四、正确认识和对待班级中的非正式群体	205
第九章 课程的社会学分析	209
第一节 课程与课程社会学	210
一、课程类型	210
二、课程社会学的产生与发展	215
第二节 课程研究的社会学范式	218
一、课程社会学研究的基本范式	218
二、当代课程理论研究的两种基本取向	224
第三节 后现代主义课程观	225
一、后现代课程观的特征与价值	226

二、后现代课程观的理论缺陷	230
第十章 教学的社会学分析	235
第一节 教学的社会地位	236
一、教学的职业地位	236
二、教学社会地位的影响因素	237
第二节 教学活动中的基本社会角色：教师与学生	239
一、教师专业社会化	239
二、教师权威	243
三、教师压力与职业倦怠	245
四、教学中的学生角色	247
第三节 影响教学效果的社会因素	248
一、社会阶级阶层与性别差异	248
二、课程组织形式	249
三、教师效应和教师期望	251
四、班级规模	252
五、文化资本	255
六、学校的组织资源	259
参考文献	263

第一章

教育社会学概论

任何一个学科都要将学科自身的概念界定、学科的性质与研究对象、学科的研究视角与学科意识等问题作为本学科的首要问题加以研究，教育社会学也不例外。一方面，对于这些问题的初步解答奠定了教育社会学的研究基础，规范着教育社会学的研究行为；另一方面，随着教育社会学研究的深入发展，在教育社会学发展的不同阶段，人们对于这些问题又会有着不同的认识和解答。

第一节 什么是教育社会学

“教育社会学”的概念是教育社会学学科中最为重要的核心概念，因为每个“教育社会学”的概念都必然包含着作者对于教育社会学的研究对象、学科性质和研究视角的基本观点。在某种意义上，给教育社会学下定义的过程就是表明作者对教育社会学学科基本要素的认识、观点和看法的过程。因此给教育社会学下一个恰当的定义既相当重要也相当困难。

一、教育社会学的两种定义方式

从我们所掌握的研究文献来看，教育社会学学者们给教育社会学下定义主要从以下两个角度进行：一种是从研究方法论的角度界定教育社会学，另一种是从研究对象的角度界定教育社会学的学科定义。

（一）从方法论角度的定义

教育社会学的第一个定义是由美国社会学家苏则罗（Suzallo, H.）提出来的。他认为，教育社会学是对教育进行科学研究的特殊方法之一，“它主要通过详细观察和分析来构建自己的原理和理论”。^① 这个定义关注学科的方法论问题，强调教育社会学自身理论建构的重要性。

美国学者彼得威尔和弗里德金（Bidwell, C. E. & Friedkin, N. E.）认为，教育社会学最核心的概念“在于分析教育行动——它们的形式和内容，它们在更大社会结构中的表现，以及它们对个人和集体的影响。”^② 尽管这一定义较为折中，在定义中包含了对教育社会学研究领域的界定，但是整体上看，它还是更多地强调了学科的方法论方面。

（二）从研究对象角度的定义

从研究对象的角度来界定教育社会学，最为典型的是法国社会学家、教育社会学的创始人爱弥尔·迪尔凯姆（Durkheim, E.）提出的并影响至今的社会化研究说。迪尔凯姆认为，“教育是年长的一代对做好准备的一代

① [瑞典] T. 胡森，[德] T. N. 波斯尔斯威特，教育大百科全书（第2卷）[M]，张斌贤，石中英等译，重庆：西南师范大学出版社，2006. 348.

② [瑞典] T. 胡森，[德] T. N. 波斯尔斯威特，教育大百科全书（第2卷）[M]，张斌贤，石中英等译，重庆：西南师范大学出版社，2006. 348.

所施加的影响”，“是年青一代系统地社会化的过程”。^① 尽管迪尔凯姆没有给教育社会学下过一个明确的定义，但是从他在《教育与社会学》《道德教育》《教育思想的演进》等著作中所进行的经典的教育社会学研究中可以看出，在他那里，教育社会学就是研究个体社会化的学科。这一定义从教育功能的角​​度界定了教育社会学的研究对象。

英国社会学家米切尔（Mitchell, G. D. A.）认为，教育社会学通常研究教育与社会制度之间的功能关系。^② 也就是说，教育社会学是研究教育活动之社会过程及其与其他社会过程影响关系的学说体系。这一定义从过程角度界定了教育社会学的研究对象。

我国学者鲁洁认为，教育社会学是研究作为一种特殊社会现象的教育学科。^③ 吴康宁认为，教育社会学是“主要运用社会学的原理和方法对教育现象（或教育问题）的社会学层面进行‘事实’研究的一门科学”。^④ 这一个定义从学科特点的角度界定了教育社会学的研究对象是“有社会学意味的教育现象与社会问题”，或者“教育现象或教育问题的社会学层面”。

教育社会学的其他定义，如米尔斯、厉以贤、林清江等人的定义虽存在差别，但核心含义都是认为教育社会学是研究教育和社会关系的一门学科。

二、教育社会学的概念界定

上述两种定义方式的不同，显示出在教育社会学界对教育社会学研究对象和视角的不同看法。但是就教育社会学而言，其交叉学科的性质，使得只关注对象或只关注研究方法论的角度要么过于具体，要么过于抽象。太抽象和太具体的定义角度，都不能很好地表达教育社会学的特殊性。例如：从研究方法定义，难以清楚地把握教育社会学的研究内容；从研究对象定义，又难以将教育社会学与其他教育学科区分开来。

① [法] 爱弥尔·涂尔干. 道德教育 [M]. 陈光金等译. 上海：上海人民出版社，2006. 235—236.

② [英] G. 邓肯·米切尔. 新社会学词典 [Z]. 蔡振扬等译. 上海：上海译文出版社，1987. 354.

③ 鲁洁. 教育社会学 [M]. 北京：人民教育出版社，1990. 27.

④ 吴康宁. 教育社会学 [M]. 北京：人民教育出版社，1998. 20.