

人類學研究

第伍卷

庄孔韶 主編

人類學研究

第一卷 第一期

人類學研究

第伍卷

庄孔韶 主編



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大學出版社

图书在版编目(CIP)数据

人类学研究. 第5卷/庄孔韶主编. —杭州: 浙江大学出版社, 2014.7

ISBN 978-7-308-13240-4

I. ①人… II. ①庄… III. ①人类学—研究 IV.
①Q98

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第096900号

人类学研究. 第5卷

庄孔韶 主编

责任编辑 王志毅

文字编辑 周元君

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路148号 邮政编码310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

制 作 北京百川东汇文化传播有限公司

印 刷 浙江印刷集团有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 14.5

字 数 238千

版 次 2014年7月第1版 2014年7月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-13240-4

定 价 48.00元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式: (0571) 88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

浙江大学社会科学研究资助

《人类学研究》编委会

主 编 庄孔韶

副主编 景 军 沈雅礼 (Gary Seaman)

编辑委员 (发起人) 庄孔韶 景 军 张小军 阮云星 赵旭东
黄剑波 杜 靖

本期执行主编 赵旭东 陈学金

美 工 张 锐

国内联系人 张猷猷

通讯地址 浙江省杭州市西湖区玉古路浙江大学求是村 11 幢 506 号
邮 编 310013

电子邮件 zyy123828@163.com

国外联系人 方静文 (Fang Jingwen)

通讯地址 Harvard-Yenching Institute, Vanserg Hall, Suite 20,25
Francis Avenue, MA 02138

电子邮件 shamrock410@126.com

目 录

专题研究

- 001/ 两种张力：城乡文明的并置与教育愿望的迟疑
——随迁子女学校教育人类学民族志尝试
刘 谦
- 049/ 气味相投
——晋南河川县体味污名与通婚隔离现象的人类学研究
加 俊
- 099/ 技术、结构与隐喻
——作为一个风筝社会的杨家埠
尹 凯
- 136/ 霓裳之旅
——对苗族同一支系服饰变迁的心理学探析
聂羽彤
- 175/ 闲来一碗酒
——中国西南片马边地的饮酒与社会生活
衡 山
- 226/ That His Pigs Turn into Elephants: Contrivance, Knowledge
and Magic
James M.Nyce
- 228/ 作者简介

两种张力：城乡文明的并置与教育愿望的迟疑^①

——随迁子女学校教育人类学民族志尝试

刘 谦

摘要：2011年起，笔者开始在北京一所随迁子女集中的小学及其社区开展田野工作。在对随迁子女教育的近距离观察中，呈现出两组醒目的张力：一组张力来自投射在随迁子女教育实践中城乡文明的互构。在这组张力中可以观察到随迁子女生活场域中，家庭生活、学校教育、政策设置各个层面，贯穿着城市文明与乡土文明两种文化模式的投射。一方面是城市文明的契约精神、时空观念、行为方式，另一方面是倚重乡土文明的差序格局、行为习惯。在传统与现代的格局中，二者却有着深刻的通约性。这既可以被理解为传统与现代的延续性过程，又可以追溯到中国传统农业经济为商品与市场预留的充分空间。另外一组张力来自盘旋在随迁子女当中将“上大学”作为教育愿望的叙述。这组张力被一层层剥离而显露出来。当“上大学”成为很多随迁子女家庭教育愿望的共同表达的同时，可以看到他们追求这一愿望的资源、手段并不能与之匹配。此为第一层张力。接下来是对“上大学”表述的进一步解析，又发现另外一个并不真正在意是否能够“上大学”的弦外之意。此为第二层张力。第三层张力，则从对前两种张力存在的阐释中得来。首先，人类愿望总是不可避免地蕴含着缺失与超越。但是，在教育愿望中，应更具自觉性地辨析人生图景与其实现的通路，从而更好地规划教育愿望，实现教育的终极目标。

关键词：张力；城乡文明；教育愿望；教育人类学

^① 本文系北京市哲学社会科学规划项目一般项目研究成果，项目编号 12SHB008；农民工随迁子女城市社会融入问题研究。



引言

物理学中，张力乃是由一拉长、伸展的弦对施力者所做的反作用力。我们将其牵引到对社会景象的描述，一般暗含着至少两种现象在同一场域下呈现反向对比的格局。但进一步需要考虑的是，反向对比意味着形貌上的差异和多元，这番差异之所以通约于同一场域下，又有着内在的联系，正是种种内在的联系，共同推动事态发展，使其所寄居的场域处于动态协商过程，从而形成研究者欲以探索的社会生活的重要片段。

康德曾说，驯服不等于教化。教育的最大问题是：怎样才能将服从于法则的强制和运用自由的能力结合？这便是教育实践的张力。纵观教育实践与研究的历史长河，俯首每个个体成长中教育经历的林林总总，可以发现人们对“教育”一词的理解，其实是多意而富于场景性的。如果将教育仅仅局限在有目的、有组织地实现知识传递与文明教化的活动，那么，教育研究往往将会局限在专业的教育机构实践——学校教育之上；但同时，任何人都不能否认，家庭的濡染、社区的氛围对于行为规范的养成、人性的转换有着深刻的影响。如果将其纳入“教育”的研究范畴，那么，它将和某种意义上的“文化”含义类似，有着广泛而模糊的弥散存在。还有的学者将与教育有关的政策和社会运动过程视为教育，对其进行研究。而教育人类学的理论追求在于：发掘教育的文化形貌、讨论教育功能的实现、实现对人性的追问。

教育总要面向特定的人群。在现代化、城市化进程中，中国城市涌进无数进城务工人员。他们以各种方式在城市生存、沉淀着，他们子女的人生轨迹也将不同于父辈。而这样的差异和变迁，从眼前的义务教育便已开始踏上征程。目前，对随迁子女义务教育阶段的研究，主要集中在保护其受教育权益、实现教育公平、促进社会融入等领域，而对其所处城市文明与乡土文明并置的文化逻辑与格局，以及人性的塑造手段与过程的细致描摹，则是不足的。我们将其视为 21 世纪中国发展阶段在教育领域的投射，是值得给予记录和留存的时代场景。

本研究自 2011 年起，开始对北京一所随迁子女集中的小学开展田野工作，将在对随迁子女教育的近距离观察中所呈现出最醒目的两组张力作为议题，给予讨论。一组张力，来自投射在随迁子女教育实践中城乡文明的互构；一组来自盘旋在随迁子女当中将“上大学”作为教育愿望的叙述。

在城乡文明的张力中,我们发现:随迁子女生活场域中,家庭生活、学校教育、政策设置各个层面,贯穿着城市文明与乡土文明两种文化模式的投射。一方面是城市文明的契约精神、时空观念、行为方式,一方面是倚重乡土文明的差序格局、行为习惯。正如矛盾的存在既有同一性又有斗争性一样,城市文明与乡土文明看似大相径庭,实则却有着深刻的通约性。这既可以被理解为传统与现代的延续性过程,又可以追溯到中国传统农业经济为商品与市场预留的充分空间。同时,两种文明并置的生存环境,为随迁子女提供了独具历史感和现实感的教育情境。由此,随迁子女濡染其间,一方面对城市文明,特别是城市文明所擅长的超越时空的符号体系与技术,有着敏感的捕捉;一方面对铺垫在初级社会生活圈中的乡土文明底色有着不自觉的遵循。于是,他们正在形成和父辈不同的对世界的看法与应对模式。在家庭教育、学校教育中提取城乡文明并置的文化脉络,为更好地理解随迁子女教育路径提供了一组分析框架。

另外一组张力,则从萦绕在随迁子女家长话语体系中,关于“上大学”的教育愿望中提取出来。这组张力被一层层剥离而显露出来。当“上大学”成为很多随迁子女家庭的共同表达时,他们追求这一愿望的资源、手段却不能与之匹配。此为第一层张力。接下来是对“上大学”表述的进一步解析,却又发现另外一个并不真正在意是否能够“上大学”的弦外之意。此为第二层张力。第三层张力,则从对前两种张力存在的阐释中得来。首先,人类愿望总是不可避免地蕴含着缺失与超越。具体到随迁子女“上大学”的教育愿望,既受到现代社会实现阶层纵向流动的刺激,又有中国传统社会读书唯上的象征性力量的牵引。这番传统与现代的对话,体现在随迁子女的教育实践中,便演绎成“上大学”作为教育愿望及其一系列涌动的张力。而投射在随迁子女心中,则是模糊摇摆的模仿对象,从而对其当下言行、规范形成直接或间接的影响。由此回归教育作为模仿而塑造人性的意义,并与城乡文明并置的张力形成呼应。

本文在对文献进行简要梳理后,首先,以随迁子女为中心,对其所经历的学校、家庭、社区乃至有关政策和政府进行公众沟通的口径进行描述。这些背景性素材,为下文所讨论的城乡文明并置和教育愿望的迟疑、两种张力的挖掘提供实证基础。接下来,在对随迁子女教育实践两组张力的讨论中,进行文化意义上的反思和展望,对教育之于社会、教育之于文化的理论探索,以加深对“教育”与“文化”的双重理解,指向教育人类学的



意趣与宗旨。

一、检视：教育人类学视角与随迁子女教育研究

英文 Education 乃从拉丁文 Educare 蜕化而成，意为“引出”。而中文之“教育”，由“教”与“育”组合而成。有教无育或有育无教，皆不能被称为完整之教育。按照《说文解字》：教，上所施下所效也；育，养子使作善也。^①西文《韦伯斯特万国大字典》又将教育解释为：给予吸收知识、技能及训练品格，谓之教育。教育包括各种个人教授及社会训练之全部。凡属于受教人之幸福、效率及其社会服务之能力者，皆在教育范围内。^②有学者^③认为 200 万年前，人类通过有声语言传递信息之始，便出现了人类的教育活动。教育思想同样源远流长，然而教育学成为专门学问则近百年事耳。19 世纪教育学家赫尔巴特与斯宾塞二人使教育学独立成专门学问，对于中国教育学科的发展，20 世纪是艰难创生、曲折发展的世纪。^④中国教育学逐渐兴起的时期，却也是西方教育人类学草创、萌芽、发展的阶段。时至今日，教育人类学正以其特有的分析视角、理论资源、研究方法，对教育活动进行解析、分析，并凸显其独特价值。

在对教育人类学理论与目前随迁子女教育研究回顾中，首先，从抽象层面上扼要呈现功能主义、冲突论和解释主义三重视角对教育实践的分析策略；其次，对教育人类学进行教育研究的两大传统——哲学教育人类学和多元文化教育人类学派进行简要回顾，以突出教育人类学在教育研究中的特定站位与视角；然后，将文献梳理聚焦到本研究主题上，作为重点进行回顾，对目前随迁子女教育研究的主要议题以及本文将借以解读随迁子女教育实践的核心概念进行梳理，为下文的场景呈现与分析提供基础。

① 段玉裁（1735—1815），经学家，著有《说文解字注》（30 卷），转引自庄泽宣：《教育概论》，福州：福建教育出版社，2006 年，第 1 页。

② 以上关于“教育”的辞源与词义辨析，参见庄泽宣：《教育概论》，福州：福建教育出版社，2006 年，第 1 页。

③ 张廷楚：《中国教育的“接着讲”》，载《光明日报》2009 年 3 月 27 日。

④ 以上关于“教育”的辞源与词义辨析，参见庄泽宣：《教育概论》，福州：福建教育出版社，2006 年，第 13 页。

（一）解析教育的三重视角

范伯格和索尔蒂斯（2006）在《学校与社会》^①中，回顾诸多教育研究的范式，对学校教育研究的三重视角进行了深入讨论和精辟总结。他们认为，实际上有三种看待学校与社会关系的模式：功能主义、冲突论和解释主义。

持功能主义视角的学者认为，需要将学校作为社会公共机构，学校教育作为社会实践之一种样式，从满足社会生存需要的角度给予理解。比如，少年儿童在学校学习了四种主要规范：自立、成绩、共性和特性。这些对于现代工业社会卓有成效的工作成员来说，是必要的规范。人们可以通过学校教育，同时追求个人和社会两种利益。人们需要通过教育谋求更平等、公平的权力与机遇。功能主义视角的局限性在于，它贬低了个人需要在教育实践中的重要性；同时，这一模式不能很好地解释那些并不符合社会需要的教育活动与结果。

冲突论者认为，复杂社会的动力是不同群体之间为争夺权力和地位而进行的无休止的斗争。在现代社会学校是这一斗争的重要工具。以马克思为代表的冲突论者认为，资本主义社会形态内部都包含了自我消亡与超越的种子。例如，在资本主义社会，生产资料的私人占有制包含了一对矛盾：工厂和机器这样的生产资料为私人个体所有并为所有者赚取利润，但同时为工人的阶级意识的发展制造了必要条件。由于强制性的国家机器不足以维护统治阶级的利益，另一种机制就必不可少，这就是被阿尔都塞（Louis Althusser）称为意识形态的国家机器，比如媒体、宗教、学校。资本主义制度下，学校教育的主要作用是再生产等级森严、专断的劳动制度，但是，它还必须使人们相信他们获得了平等的成功机会。^②英国著名教育社会学者保罗·威利斯（Paul Willis）的《学做工》^③，以细致而富有理论雄辩的民族志素材，为冲突论提供了有力的证据。他描述了学校里那些处处实践着反学校文化的“家伙们”。在学校的环境下，他们通过拒绝完成作业、泡妞儿、

① 沃尔特·范伯格，乔纳斯·F. 索尔蒂斯：《学校与社会》第4版，李奇等译，北京：教育科学出版社，2006年。

② 沃尔特·范伯格，乔纳斯·F. 索尔蒂斯：《学校与社会》第4版，李奇等译，北京：教育科学出版社，2006年。

③ 威利斯（Willis, P.）：《学做工：工人阶级子弟为何继承父业》，秘舒、凌晏华译，南京：译林出版社，2013年。

找乐子、嘲笑课业出色的“耳油”们，再生产着工人阶级的文化，这样的文化可以和他们的父辈以及未来踏入工厂的工人文化，保持着逻辑上的一致。比如鄙视知识和理论，信奉车间里那醒目的标语“一盎司的敏锐直觉可以媲美整座图书馆的学位证书”。^①《学做工》一书中的“家伙们”的群体逻辑认为证书和考试永远不可能提高整个工人阶级的地位，他们并不幻想“事业”发展，而是在寻找着最小的付出底线，以免受到来自被支配地位的双重侮辱。^②在这里，学校成为复制阶级文化的场所，并成为掩盖阶级矛盾和板结状阶层状态的粉饰工具。但是冲突论并不能很好地解释人们前赴后继地希望并实践着通过教育改变命运的社会事实。比如，许多中外学者共同发现（孙立平^③，Alba & Nee^④），教育资本积累、职业流动、代际变迁等是少数民族族裔、弱势群体融入社会主流的重要因素与指标。

而阐释主义视角则更聚焦在微观层面，注重个体在具体的社会环境中进行理解和行动的方式，而不是发现普遍的规律或给出放之四海而皆准的解释。在阐释主义视角下，学校是群体和个体按照特定“游戏规则”相互作用、相互影响的地方。阐释主义者的主要任务是描述正发生在学校教育这个特殊场合中的事情。

从以上三个视角来看待包括学校教育在内的广义教育问题，具有同样的借鉴意义。可以看出，三个视角各有站位，又各有不足。我们关心是否可以通过相对微观的解释主义的诠释，来理解从个体到社会层面，实现教育功能的社会过程，及其对阶级冲突的影响意义？

（二）教育人类学的两种范式

教育人类学作为脱胎于哲学、人类学、教育学的交叉学科，其理论传统大致可以分为哲学教育人类学和文化教育人类学两大流派^⑤。二者在如何理解人、如何理解人的生成等研究前提上，各有侧重；其研究视角、核心话题、研究策略、分析单位上也各具特色。但同时，二者又殊途同归于对

① 威利斯（Willis, P.）：《学做工：工人阶级子弟为何继承父业》，秘舒、凌晏华译，南京：译林出版社，2013年，第72页。

② 威利斯（Willis, P.）：《学做工：工人阶级子弟为何继承父业》，秘舒、凌晏华译，南京：译林出版社，2013年，“茂宁赛德”版前言。

③ 孙立平：《农民工如何融入城市》，载《中国老区建设》2007年第5期，第16—17页。

④ Richard D. Alba, Victor Nee, *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge: Harvard University Press, 2003, pp.140-145.

⑤ 庄孔韶：《教育人类学》，哈尔滨：黑龙江人民出版社，1989年，第25页。

“人”的关怀，从而形成人类学之“道”的教育学追问。^①

1. 哲学教育人类学派

詹栋梁认为，哲学教育人类学在第二次世界大战后，在德国被公开提出并讨论，从而渐渐成为一门独立的学科。这一范式擅长从价值判断的意义分析、本体论存在的分析、基本的心理学结构分析等入手，对教育的本质、可能性、根本性进行讨论。其中，关于“人的图像”的讨论，是哲学教育人类学流派最有代表性的论题。“每一个人都有他的图像。人的图像也就是人的概念的形成……对于人的正确图像的了解，必须有一个引导的图像，那就是教育……”^②

米德曾经从对初民社会的教育活动反思中，反观现代教育的两个核心转变：第一，在教育活动的重心，从学者的“学”转向教学者的“教”；从自然发生的过程，转向有意而为的强制。在这一转变之中，伴随着权力的发展、枯燥的教育、操纵和霸权；第二，与此同时，也带来了另外一种在其他境遇下难以获得的创造，即一种信念：相信教育可以作为创造人的新的价值的重要路径。^③

当代教育哲学家对这一问题的回应进入更为鲜明的境界。德国教育人类学者武尔夫，秉承德国学者长于思辨的风格，将辞源考察与民俗实践相结合，对实现“人的图像”的路径提出了富有创造性的解说。他提出了“模仿”的概念。在其《教育人类学》中^④，他阐述道：教育就是按照一种头脑中的印象或图像去塑造。……一个主体的内部图像世界由几方面决定：一种文化条件下的集体图像；处于个体历史的确定的唯一的图像，两个图像世界的合并、重叠和相互转化。武尔夫关于模仿的理论，使我们在理解教育时，能够更加自觉地建立起教育实施者与教育对象、生活世界与教育行为、教育目标与教育手段之间的深层关联。

在讨论人的可塑造性和教育的目的问题上，无疑中国古代教育思想中也有着丰富的阐述。关于人的可塑性问题，最有代表性的是气禀说。气禀说的核心有三层意思：“一是认为宇宙万事万物都有性，性来源于天地二气

① 李政涛：《教育人类学引论》，上海：上海教育出版社，2009年，第98—113页。

② 詹栋梁：《教育人类学》，台北：五南图书出版公司，1985年，第16页。

③ Margaret Mead, "Our Education Emphases in Primitive Perspective", in G. Spindler eds., *Education and Culture Anthropology Approaches*, New York: Rinehart and Winston, 1963, pp.309-312.

④ 克里斯托夫·武尔夫：《教育人类学》，张志坤译，北京：教育科学出版社，2009年，第65—89页。

的运动变化；二是认为人与物同样也有性，人性也是天地阴阳之气孕育化生的结果；三是认为人出生时所禀之气有全与偏、清与浊、明与暗、厚与薄、多与少的不同，人性也就表现出智与愚、贤与不肖、贵与贱、寿与夭等千差万别。简言之，气禀是指人生来对于气的禀受，主要指人的遗传因素。”^①因此，在人性的发展问题上非常强调“习性”的社会因素。明代王廷相认为“性禀”虽然“不齐”，但如果设置良好的社会环境，通过“立教”与“为学”，便有“学有变其气质之功”，有可能变化气禀，使人走到至善的境界。而塑造人性的方法，也分为内求与外铄。内求说认为，塑造人性的方法应反身向内心去求。外铄说认为，只有在外部条件的作用下，才能获得知识、智力与品德，强调通过外界影响来塑造人性。^②

哲学教育人类学理论流派强调人的属性是教育讨论的重要起点。人性、塑造、需求、创造、时空等常常作为其分析单元给予反思。这对任何特定人群的教育问题均富有根本上的启发性。在随迁子女教育研究问题上，哲学教育人类学视角指向人们被特定背景所型塑的价值观，之于人的图像，及其随之而来的教育实践之间的互动。需要指出，在哲学教育人类学研究逻辑线索或理论链条中，文化只是一个中介而不是归宿。正如马克思所言，没有抽象的人。人的存在必然是历史性与现实性的统一。因此，谈人的教育，也必须回归教育活动所处的生动繁杂的生活世界，否则会有空泛的危险。恰恰是文化的符号、规则、暗喻支撑起人们的生活世界。而这也是文化教育人类学流派，解读教育活动前台与幕后的基本策略。

2. 文化教育人类学派

与哲学教育人类学不同，文化教育人类学流派将文化之于人与教育的关系的重要位置给予考察。在文化教育人类学那里，文化既是起点，也是终点。^③文化教育人类学派又分为多元文化教育学派和文化教育人类学派。前者以美国学者奥格布（Ogbu）和英国学者林茨（Linch）等为首，侧重运用文化人类学原理，常常以跨文化、跨种族之间的文化交流与碰撞为场景，讨论教育与人类发展的问题；后者以乔治·斯宾德勒（Spindler）为代表，他常年在印第安初民社会进行田野工作，开展教育主题的人类学研究，他

① 朱永新：《滥觞与辉煌：中国古代教育思想史》，北京：人民教育出版社，2004年，第94页。

② 朱永新：《滥觞与辉煌：中国古代教育思想史》，北京：人民教育出版社，2004年，第94—97页。

③ 李政涛：《教育人类学引论》，上海：上海教育出版社，2009年，第101页。

的研究直接突出了教育在特定文化场景下所表达的文化逻辑与环呈。^①国内学者以滕星为代表,主编一系列以多元文化教育研究为主题的作品。他在《西方低学业成就归因理论的本土化阐释》一文中,通过拉祜族教育人类学田野工作,对西方常见用语分析少数民族族裔学业成就低几个典型理论模型,比如遗传基因差异理论、文化剥夺理论、文化中断理论、语言类型差异理论、阶层化社会理论进行回应和反思,并在此基础上提出多元文化整合模式理论,以解决拉祜族低学业成就状况,是多元文化教育理论在中国的典型应用。^②

多元文化教育有三个主要目标:积极发展文化的多样性,维护社会的平等与团结,实现人类公正。^③同时,文化教育人类学人类学流派,强调寻找特定社区、族群文化在教育实践中的投射。如今,在美国教育人类学研究话语中,对“多元”的理解正在超越奥格布时代对种族、移民问题的讨论,一部分学者相信社会阶层特定的文化体系在教育活动中有着不可取代的意义。安妮特·拉鲁^④(Annette Lareau)的《不平等的童年》展示了12个不同种族、不同社会阶层的美国家庭教育活动。作者及其团队以民族志的方法进行研究发现,形成不同类型的家庭教育文化逻辑的关键要素是社会阶层,而非种族。中产阶级家庭是协作培养模式,孩子从小就是协作、分工中的一员。他们拥有优越的物质资源。他们认为自己应当得到应有的重视,并表现出色。他们还被有意训练通过语言,策略而积极地声张自己的权利与要求。在低收入家庭里,为生活而挣扎的父母,对孩子的个性培养无暇顾及,但是,在宽松的时间表里,孩子也获得了一种自由和生存技能的培养。将不同阶层文化视为亚文化,给予文化逻辑上的比较,能够更加直接地借鉴到我国随迁子女教育问题研究中。

面对哲学教育人类学派立足“人性”,文化教育人类学派立足“文化”,在充分汲取各自理论资源的基础上,我们不禁进一步追问:“文化”的终极意义在哪里?“人性”转换的时代性与场景性,又如何得以理解和描述?

① 滕星:《回顾与展望:中国教育人类学发展历程——兼谈与教育社会学的比较》,载《中南民族大学学报》(人文社会科学版)2006年第26卷第5期,第5—12页。

② 滕星、杨红:《西方低学业成就归因理论的本土化阐释——山区拉祜族教育人类学田野工作》,载《广西民族大学学报》2004年第3期,第2—18页。

③ James Lynch, *Multicultural Education in a Global Society*, Bristol: Falmer Press, 1989, p.89.

④ 安妮特·拉鲁:《不平等的童年》,张旭译,北京:北京大学出版社,2010年。

最终，如何从不同角度辨析何为与为何教育的问题？

（三）关于随迁子女教育的研究

关于随迁子女教育的研究主要集中在近 10 年。可以说，伴随城市化进程，流动人口不断在城市集中、聚居的趋势在教育研究中的投射。从议题上讲，教育公平和社会融合是随迁子女教育研究的两大核心话题。赵树凯早在 2000 年发表了《边缘化的基础教育：北京外来子弟学校的初步调查》^①一文，该研究表明，在我国现有义务教育政策格局下，外来子弟不被所在城市公立教育体系覆盖，专门为外来子弟提供教育的“外来子弟学校”，在教育质量和硬件设施方面差强人意。2001 年韩嘉玲^②在对北京 50 所流动儿童学校师生进行调研基础上，指出这些学校处于流动性、边缘性的境地，流动儿童和城市儿童格格不入，同时有半数以上的孩子表示“喜欢在北京的生活”。随着政府对随迁子女教育问题的关注，相应出台“两为主”政策，即“以流入地区政府管理为主，以全日制公办中小学为主，采取多种形式，依法保障流动人口子女接受义务教育的权利”^③。有学者（邵书龙，2010）认为^④，在这样的政策背景下，在多方博弈的政策实施过程中，农民工子女的教育获得成为农民工阶层再生产的重要环节。

周大鸣（2007）^⑤、蒋太岩（2008）^⑥等学者则对随迁子女教育的宏观社会、文化生态进行检视。周大鸣对“散工”子女教育问题研究，提出的结论是：在城市中开办外来工子女学校，最多也只能是通过基础教育，防止新生代文盲出现，但它的作用并没有能够大到足以改变命运的作用。蒋太岩强调进城务工人员“介于市民与农民之间，也介于工人和农民之间，从出生地和户籍制度上说，他们的身份是纯粹的农民，从居住地和职业上

① 赵树凯：《边缘化的基础教育：北京外来子弟学校的初步调查》，载《管理世界》2000 年第 5 期，第 70—78 页。

② 韩嘉玲：《北京市流动儿童义务教育状况调查报告》，载《青年研究》2001 年第 8 期、第 9 期，第 1—7 页，第 10—18 页。

③ http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_719/200407/2477.html，教育部网站“国务院关于基础教育改革与发展的决定”（2001 年 5 月 29 日），获取于 2012 年 5 月 13 日。

④ 邵书龙：《社会分层与农民工子女教育：“两为主”政策博弈的教育社会学分析》，载《教育发展研究》2010 年第 11 期，第 6—12 页。

⑤ 周大鸣、周建新、刘志军：《“自由”的都市边缘人：中国东南沿海散工研究》，广州：中山大学出版社，2007 年，第 133—135 页。

⑥ 蒋太岩、刘芳、谷颖、王坤主编：《从歧视走向公平：中国农民工及其子女教育问题调查与分析》，沈阳：东北大学出版社，2008 年，第 27 页。

来说,他们是生活和工作在城市的工人、经商人员或个体服务人员”。这暗示了城乡文化在务工人员及其子女教育生态中的交融。

除此之外,结合本研究意向,另外两个领域需要给予文献关注。一是城乡文明;二是教育愿望。所谓“乡土文明”,这里重点援引费孝通在《乡土中国》(2007)^①中的表述,即以依附在土地生产基础上,一套以差序格局为人伦色彩的人际关系与行为模式。城市文明,则重点引用美国城市设计大师芒福德(2010)^②的观点,将城市视为大地的产儿,作为工业文明的载体,蕴含着契约精神、商业文化、以技术型塑人与人之间的时空存在与社会关系。乡土文明和城市文明分别依存于各自的文化符号,包括服饰、言语、生活节奏、人际交往模式等。正如郑杭生(2007)^③、杨敏(2013)^④所指出,二者并非线性递进,而处于多元存在与互构的过程之中。

关于教育愿望的文献,则汲取马克思、恩格斯(1961)^⑤关于“人的需要”理论,将缺失视为需要的重要前提,并认为人的需要具有世俗性基础和历史渐进特征,是一个动态的过程。任柯安^⑥基于邹平的民族志调查,描述了中国传统文化、性别建构、现代竞争话语对于邹平师生、家长教育愿望的塑造,并指出需要将机构、技术、传统等因素给予整合,从而进行整体性关注。教育愿望本身既是这些要素的产生结果,又是其动力的一部分。将教育愿望给予延伸,会发现对幸福的理解和追求,在教育愿望的型塑中起到重要作用。内尔·诺丁斯(2009)^⑦擅长从伦理和哲学的角度对教育的终极目的给予深入探讨,她认为,今日的学校教育犯了一个错误:将我们的教育责任等同于教给孩子一些为得到“好”工作所需要的工具。她确信,教育是为了获得幸福,而它首先指向对人的需要的反思。

综上,目前针对随迁子女教育的研究中,从文化整体论出发,以扎实

① 费孝通:《乡土中国》,南京:江苏文艺出版社,2007年,第133—135页。

② 唐纳德·L. 米勒编:《刘易斯·芒福德著作精粹》,宋俊岭、宋一然译,北京:中国建筑工业出版社,2010年,第129—133页。

③ 郑杭生:《现代性过程中的传统和现代》,载《学术研究》2007年第11期,第5—12页。

④ 杨敏:《三元化利益格局下“身份—权利—待遇”体系的重建——走向包容、公平、共享的新型城市化》,载《社会学评论》2013年第1期,第58—66页。

⑤ 马克思、恩格斯:《德意志意识形态》,《马克思恩格斯全集》第33卷,北京:人民出版社,1961年,第286页。

⑥ Andrew Kipnis, *Governing Education Desire: Culture, Politics, and Schooling in China*, Chicago: The University of Chicago Press, 2011, pp.134-145.

⑦ 内尔·诺丁斯著:《幸福与教育》,龙宝新译,北京:教育科学出版社,2009年,第7页。