

北京大学出版基金资助项目

教育社会学

——现代性的思考与建构

钱民辉 著

北京大学出版社
北 京

图书在版编目(CIP)数据

教育社会学 现代性的思考与建构 /钱民辉著. —北京: 北京大学出版社, 2004. 10

(21 世纪社会学系列教材)

ISBN 7-301-07869-2

I. 教... II. 钱... III. 教育社会学—高等学校—教材 IV. G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 093327 号

书 名: 教育社会学——现代性的思考与建构

著作责任者: 钱民辉 著

责任编辑: 刘金海

标准书号: ISBN 7-301-07869-2/C·0289

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区中关村 北京大学校内 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn> 电子信箱: pl@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62752027

排 版 者: 北京高新特打字服务社 51736661

印 刷 者:

经 销 者: 新华书店

890 毫米×1240 毫米 A5 9.5 印张 273 千字

2004 年 10 月第 1 版 2004 年 10 月第 1 次印刷

定 价: 15.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 翻版必究

前 言

我于 1999 年开始在北京大学为社会学系研究生开设“教育社会学”这门课程,当时是作为一门应用社会学研究介绍给学生们的,教学目的是使学生能够用社会学的理论方法,分析和解决社会问题,包括教育问题。但是,有许多外校、外系的研究生和进修生都选修了该课程,大家对这门课倾注了一定的热情和兴趣,我也因此受到了极大的鼓舞。记得当时的情形是,社会学系的研究生与高教所(现为教育学院)的研究生占多数,这是两群不同学科背景、不同知识结构、不同实践经验的学生。他们看问题的视野、研究的方法和理论修养当然也就不一样,因此在课堂上经常会出现争论。一个有趣的现象是:社会学背景的研究生对教育研究的生疏,使他们不能提出需要研究的教育问题,而教育学背景的研究生不具备社会学的知识,也不能开展教育社会学的研究。但是大家都对教育问题感兴趣,也想从社会学领域获得知识和研究方法,这是他们选修教育社会学这门课程的真正原因。

教育作为一种社会现象进入社会学领域并不是近期的事情,早在社会学建立之初就有许多社会学奠基者作过系统的教育研究(此问题我将在后面的章节中作专门的介绍)。但在我国,社会学家关注教育问题,并开展这方面的研究只是零星的或是一些介绍性的。只是在最近几年,农村教育问题、少数民族教育问题、教育机会均等问题、民办教育问题、教育收费问题、教育与社会的分化分层问题、教育对国家的贡献问题,以及对经济增长的作用等问题才成为社会学家喜爱的研究课题。

在西方,采用社会学的方法研究教育问题已不是什么新鲜的事情,但在我国的大多数教育问题研究中,主要还是教育学、教育心理学、教育哲学及教育伦理学等专业学科占主流,教育社会学仅仅作为一门课程被引进到师范院校中,成为培训教师的辅助课程。在当代

社会,由于教育与个人、家庭、族群及社会的关系越来越密切,因教育引发的社会问题,以及由社会环境、社会变迁引起的教育问题越来越复杂多样,仅靠教育学提供的方法理论已经不能有效地说明各种教育问题。凡此种种,教育学家开始注重学习社会学的方法理论,并尝试着开展教育社会学的研究。这样,教育社会学的研究队伍才开始扩大,研究的领域也越来越广,课程也逐渐进入综合性大学。

在教授这门课的时候,向教育学背景的人介绍社会学的知识和理论体系,使社会学背景的人获得对教育学的理解并引起他们对教育问题的关注和兴趣,这并不是容易的事情。可以说,也是对我的一个挑战。当你讲社会学的知识和理论体系多了的时候,社会学系的学生觉得这是重复,而你分析和介绍教育研究多了的时候,教育学背景的学生同样会有意见。该怎么办?这个问题曾经困扰过我。因为任何一门学科都有一套专门的知识体系和术语,教育社会学又是一门综合交叉的学科,在实际研究中,确实需要有扎实的社会学功底和教育学的训练。于是,我采用了一种分别对待的方法:在教育社会学主题学习不变的情况下,为教育学背景的学生多提供社会学的刊物和书目,并安排专门时间的辅导和答疑,每一次上课都为学生准备下一次课堂的阅读材料,对社会学背景的学生介绍教育社会学的研究范例,尝试对教育问题进行社会学的分析和思考。然后,在课堂中给学生一定的时间谈学习、分析和思考的体会,组织进行课堂讨论。有时候这种讨论会成为一种激烈的争论,最后我作总的讲评。当然,我的讲评有时也会受到学生们的质疑,对此我的态度是“但开风气不为师”,学术面前人人平等。

通过对这门课程的学习,许多研究生开展了教育社会学的研究,或在理论上或在实证上完成自己的毕业论文。还有一些老师和学生学完该课程后,在自己所在的学校和系里开设了教育社会学课程。特别是有一些教育行政部门的决策者开始用社会学的方法和理论去思考教育政策和规划问题,都收到了很好的效果。

在为研究生讲授了三年后,学校决定将这门课程正式列为全校通选课。当我接受了这个决定时,感到既兴奋又焦虑。为全校本科生开设教育社会学课程一直是我的愿望,教育社会学的知识对任何

一个学科背景的学生都是非常有帮助的。因为,我们每个人从出生一直到死亡都是处在受教育之中的。既有在正规的学校教育,又有在社会、家庭和工作场景中的非正式教育。特别是在今天的学习化社会,终身教育正在成为现实,教育对个体的重要性是不言而喻的。一个好的教育政策、教育规划、教育制度和教育改革对个体也是非常重要的,因此,也需要每个个体对教育有个正确的选择和判断。该怎样进行这些判断呢?用物理学和化学不行,其他自然科学也有局限,这就需要用社会学的知识和方法对教育现象进行分析和研究,然后才能做出正确的判断。

设想终归是设想,但在实际的教学中发现,不同学科背景的学生在学习教育社会学课程时,一个最大的困难是术语问题,以及因对问题的思考方式不同所带来的理解问题。我认真思考了通选课对学生的实际意义,开设通选课的目的难道就是为了培养学生具备多学科的知识吗?这样的教学目的固然重要,但是让学生学习多学科知识的同时,获得一种能力——对知识的组织、管理与运用的能力。

一般而言,知识的形式有两种:(1)可编撰的知识,即在书本和各种媒体中都可以看到的知识;(2)不可编撰的知识,即可意会的或缄默的知识,是在思考中得到的,一旦获得便具有了理解、管理和运用知识的能力。每一门课的老师在传授给学生学科系统知识的同时,也传递了如何思考和运用学科知识于实践的信息。这就使学生不仅仅是记住了学科的知识,同时也学会了思考和融会贯通,后一种知识显然是更加重要的。如果没有意识到这一点,教师只是单纯地教、学生只是单纯地学(知识),就会出现机械、呆板地背出一套套的条条,而不能通过思考后整理成符合当前情境需要的知识,来创造性地解决问题。我们称这种学习现象为考试型的或“符号层次”的运用。从符号层次进入到思想层次,这是进入更高的一个境界,因此,学生一定要掌握可意会的知识。认识到这一点,我对不同学科背景的学生讲授教育社会学也就有了方向。可以说,让其他系科的学生学习教育社会学并不想让他们掌握“符号层次”的知识,而是让他们掌握可意会的知识,不是培养他们成为教育社会学家,而是让他们得到教育社会学的思维训练,拓宽视野,养成全面、系统分析事物的综

合能力。

不管怎样,作为可编撰的知识也好,还是作为可意会的知识也罢,首先你一定要将教育社会学在我国的情况作一介绍,学生如果感兴趣可以循着这些线索去查找或研究,有了问题,这才有你发挥可意会知识的机会。为此,我曾与我的师弟——曲阜师范大学教育系教授杨昌勇博士讨论过这一问题,并由杨博士撰文成《对国外教育社会学的介绍研究及其文献的回顾》,发表在《教育理论与实践》1997年第5期,该文对引介情况作了较为系统的总结。

我们认为,西方教育社会学文献在我国的引介基本是以教育学背景的学者居多,社会学学者参与很少,其他学科的研究者就更是“寥若晨星”了。从欧美教育社会学发展的历史看,教育社会学的发展和繁荣是靠着社会学家和其他社会科学研究者的共同参与实现的。就是在今天,教育社会学作为一门课程主要还是在师范院校开设,仍是为培养教师和教学管理人员服务的。研究的目的是为教育行政部门提供一些政策制定的参数。一门学科如果这样被定义为“工具性”和服务性,那么这门学科是不可能获得很好发展的。其实教育社会学的作用远不止这些。国外的研究已经证明,它的研究成果不但丰富着社会学的内容,而且越来越在社会发展研究中居于重要的位置。现在的社会学专著没有一本忽视教育在社会中的重要地位的,没有一位社会学大师不涉猎社会变迁中的教育问题的。特别是在经济全球化的今天,教育社会学对于现代性、后现代性及全球性的研究,已经跨越了教育话语的界限,它的研究越来越与经济学、政治学、文化学、女性学以及宗教等领域紧密相连。它的跨学科性特征也因此需要更多的社会科学和一些自然科学人士参与。如何吸引这些“旁”学科人士的参与,最基本的途径就是在其他学科领域里开设这门课程,让人们能够认识它、理解它并尝试着用“旁”学科的方法和理论研究教育与社会、人的素质与人的全面发展问题。作为“旁”学科人士,学习这门课程知识时可能会出现一个问题,即思维的冲突。为了解决这种由于认识上的思维冲突和知识结构上的不同,我在面向全校不同学科背景的学生讲授这门学科的知识体系时,主要提供给大家一种教育社会学的思考方式,这种思考方式并不是强加给学

生的,而是在他们原有的思维习惯基础上,找到与教育社会学思维方式共同点或连接点,逐渐开阔他们的视野和思考问题的范围。能够支持我这样做的最有力的证据是,每一个公民都有参与社会的权利,都可以对任何一种教育改革提出自己的见解甚至对其进行批判,教育社会学正是为每位公民提供参与社会、改革社会、判断、决断和批判的知识基础,以及相应的思考方式。

正是出于上述这些考虑,在面向全校不同学科背景的本科生教授这门课时,我将这门课程定为“教育社会学思考”。在教学方面有两种用意:其一,对教育社会学的思考。传统的教育社会学是研究“社会性”的,即研究教育与社会其他制度的关系,如政治制度、经济制度和文化、家庭、亲属制度等。人的社会化问题;现代的教育社会学应当研究“现代性”,即研究教育与现代性、后现代性、全球性的关系和联系,以及人的现代性问题。其二,学会用教育社会学的方式思考。这里既有方法论的问题,又有社会科学思维的训练问题。教育社会学对研究领域的思考涉及到三类智力活动,即思考、想像和组织。思考是一种反思,想像是一种假设,组织是一种求证。其研究领域涉及到:(1)对教育社会学的思考(元教育社会学);(2)教育社会学的思考(理论的“派”与“汇”);(3)全球化背景下教育与社会关系的重组;(4)全球化与后现代教育学;(5)跨越教育话语的界限:现代主义、后现代主义与女权主义;(6)教育知识社会学问题;(7)教育、全球化与经济发展;(8)教育与社会分层;(9)民族教育与经济现代化的关系;(10)从文化资本与社会排斥理论看教育、职业与劳动力市场的关系;(11)家庭与学校的互动:文化资本的重要性;(12)从全球社会学理论看大学功能的演变。上述这些内容我并没有按章去讲,而是贯穿在每一讲的内容中。

在第一轮通选课教学时,我参考了上述教育社会学的研究领域,并进行了专题性的教学,突出了思考性和研究性。让学生初步掌握了教育社会学的思考方式和分析方法,了解了教育社会学的理论流派是怎样看社会中出现的或未出现的社会现象的,特别是在教育与社会的关系上,为什么会出现不同的理论视野和分析范式。本课程结束以后,学生们已经能初步用教育社会学的方法提出问题,并开展

一些初步的研究,有些同学开始尝试用教育社会学的理论描述和阐释社会中的教育现象,这些变化都可以从学生提交的期末论文中看到。

经过了两轮的教学,我对教育社会学学科选用的内容进行了整理,在原有基础上增加了一些新的信息,以便及时反映本学科的研究动态和趋势,力图编撰出适合不同学科背景的教材。现在,这种努力正在成为现实。希望以这部《教育社会学》作为开始,继续将教育社会学的最新研究成果纳入进去,为对教育社会学感兴趣的学生和研究者提供较为系统的教育社会学知识和方法论。

最后需要提及的是,由于本人水平有限和认识不足,对教育社会学这门学科涉猎不深,这也是本人常以晚学自居的原因。在撰写这部书时,本人本着尊重知识、尊重先驱、尊重同仁、尊重读者的态度,客观地介绍先驱的成果,理智地对待同仁的研究,谨慎地提出自己的思考。尽管如此,这部书里肯定还存在缺点、缺憾、褊狭和不足,希望能得到师长和同仁的批评、教诲,也希望能有真正的对话。如果有需要,可以通过电子邮件与我联系:qianmh@disa.mail.pku.edu.cn

作 者

于北京大学燕东园

2004 年春

第一章 教育社会学学科介绍

引 言

在我国,教育社会学作为一门学科是从国外引进来的。教科书上的知识体系基本是西方社会 20 世纪 70 年代以前的产物^①。我们在向学生介绍这门课时,可能常常会遇到文化上的冲突、情境的误解、制度上的矛盾、理论与实际的脱节、知识落后于时代等等问题。考虑到这些问题,在教学中,只有对这门学科不断地反思和纳新才能建构教育社会学新的知识基础。为此,这种反思活动是从两个层面上展开的:首先,引导学生开展对教育社会学学科的思考和学习,集思广益,这有助于对本学科的思考、想像和知识体系的构筑;其次,让学生学会用教育社会学的思考方式,看待或探究教育与社会、教育与文化、教育与经济、教育与其他事物之间的关系,并尝试着去描述和解释。

一、教育社会学的研究对象

不论是自然科学还是人文社会科学,都有自己特定的研究对象。生物学研究生命现象,心理学研究心理现象……各门学科对于特定现象的研究,或者对同一现象有着不同的解释,表现了该门学科的研究对象和学科性质的特殊性。教育社会学也不例外。一门学科可以因它提出的问题和寻求答案的方法而为人们所了解。任何一件事情的发生,都可能提出不同的研究问题,提供不止一种研究机会。如同

^① 在我国,由于教育学与社会学是两个不同的学科领域,两者交叉很少。从事教育社会学研究的基本是教育学者,他们的著述必然带有教育学的倾向。由于对社会学领域的生疏,社会学的研究成果不能及时地纳入到教育社会学中,因此教育社会学的知识体系显得陈旧。本书试图结合社会学家的工作,特别是在理论上反映社会学的最近趋势。

我们所知道的,对于青少年越轨问题,其他社会科学家与教育社会学家进行的研究是不同的。诸如,心理学家往往从心理上寻找青少年越轨的原因,经济学家将青少年越轨看作是由经济问题引起的,教育学家往往从品德方面检讨青少年越轨行为,而教育社会学家会从人们之间的互动中作出阐释。如社会学标签理论是这样理解青少年越轨的:“(1)越轨是社会界定的;(2)社会控制机构在分派越轨者标签的过程中起着重要的作用;(3)一种越轨者标签一旦被使用,它便使个人有了污名,并可能造成一种越轨的身份”^①。这种标签理论也被教育社会学家应用于课堂中,解释师生互动的模式与课堂纪律或学业成绩的关系。

上述的例子也许还不能告诉我们教育社会学究竟是研究什么的,只能让我们知道教育社会学与其他社会科学研究视角不同,对事物的原因或意义阐释的不同。为了清楚地了解教育社会学的研究对象,我们不妨先采用历史的途径^②,看看创始人说了些什么。为了使历史的途径真正富有成果,具有理念的深度、时代的涵量及历史的敏感,我们不能限定教育社会学史于“公认的创始人”或“标准的教育社会学家”的论述范围内,应超越这类关于学科发明权的学究式争论,而把那些给予教育社会学思想发展以重要影响的人物、情节及过程都纳入我们的视野中。

社会学家沃德(L. F. Ward, 1841—1913)1883年在《动态社会学》中首次提出“教育社会学”概念。之后,教育学家W. T. 哈里斯(W. T. Harris, 1835—1909)1893年在《教育评论》杂志上撰文呼吁教育研究需“构建于社会学基础”上,社会学家A. W. 斯莫尔(A. W. Small, 1854—1926)1896年也撰文强调“需将社会学引入教育学”。

① L. 布鲁姆等人合著:《社会学》,四川人民出版社1991年版,第276页。

② 美国社会学家英克斯(Alex Inkeles)在他的《社会学是什么》一书的开头,提出了确定社会学研究内容的三条可能途径:第一条是历史的途径,即我们力求通过对经典的社会学著作的研究,寻求社会学作为一门知识学科最为关心和感兴趣的是什么。第二条途径是经验主义的途径,即我们对现代的社会学著作加以研究,以期发现这门学科最关心的是些什么问题。第三条途径是分析的途径,采用分析途径,使我们能够掌握社会学范式的分析观点和方法论。见于海著:《西方社会思想史》,复旦大学出版社1997年版,第6—10页。

在法国 埃米尔·涂尔干(Emile Durkheim, 1858—1917)这位对日后西方教育社会学产生影响巨大的学者,于 1903 年发表论文《教育与社会学》,强调为科学地研究教育,必须吸取社会学的观点和方法。

1913 年,美国教育家 P. 孟禄(P. Monroe, 1869—1947)主编出版了《教育百科全书》。在此工具书中,哥伦比亚大学教育学教授 H. 苏扎洛(H. Suzzallo, 1875—1933)撰写了《教育社会学》词条,明确地将教育社会学界说为:“有组织地运用于教育问题(problem)有特别关系的现代社会学思想,系统地研究教育的专业理论和实践的一门基础性学科。”^①苏扎洛的这一界说,是对教育社会学的早期界说之一,他的表述明示了教育社会学的构建与社会学的密切关系。

1917 年,社会学、经济学教授 W. R. 史密斯(W. R. Smith)出版《教育社会学导论》,这是美国第一本教育社会学教材。史密斯认为,教育社会学是“运用社会学科学的精神、方法和原理去研究教育的学科”^②,其目的在于发现支配教育的社会法则以使用此法则去改善教育实际。史密斯的界说一方面更为具体地说明了教育社会学运用的是社会学的精神、方法和原理,另一方面,强调了教育社会学应具有改善教育现状(解决教育问题)的功能取向。

到了 1932 年,美国纽约大学教育社会学系主任 E. G. 佩恩(E. G. Payne)编辑出版《教育社会学文选》(共两卷,卷 II 出版于 1934 年),汇集和展现了此前教育社会学的主要文献成果。在此《文选》中,佩恩在总结前人的界说的基础上,将教育社会学界说为“一门描述和解释学校机构、社会形式、社会群体和社会过程的学科,即一门描述和解释个人所在的并通过获得、组织经验的社会关系的学科”^③。佩恩的界说,实际上将教育社会学的对象归为学习历程、社会化历程等一切适合社会学分析的教育课题,侧重于分析学校但又不局限于教育内部的研究,这就使教育学的研究走出了困境,使教育

① H. Suzzallo, “Sociology”, In Paul Monroe (editor in chief), *A Encyclopedia of Education*, 1913, p. 361.

② W. R. Smith, *An Introduction to Educational Sociology*, Houghton Mifflin, Boston, 1917, p. 15.

③ E. G. Payne (ed), *Readings in Educational Sociology*, Volume I, 1932, p. 22.

问题的研究有了更为宽泛的领域。

1947年,教育学家F. J. 布朗(F. G. Brown)出版了一本有影响的教材,即《教育社会学》^①。该书对教育社会学的界说,与E. G. 佩恩的界说有较大的相似性。布朗认为,教育是社会化的别名,教育社会学是社会学的一种应用,它重视学校分析并侧重探讨作为一种社会控制的教育过程。

前苏联学者费里波夫所著的《教育社会学》一书中,专门就教育社会学研究对象作了较为系统的研究,总结了前苏联理论界关于教育社会学研究对象的讨论,对每一种提法都做了分析,提出了自己的独到见解。如,“教育社会学问题,是作为一种社会设施的教育制度和作为整个社会制度的社会之间的相互作用的问题。因此,教育社会学研究的对象,从广义上来说,就是研究教育制度和社会之间的相互联系与相互作用的问题”^②。费里波夫认为,“这个定义具有过分概括的性质。其一,教育制度和社会之间的相互联系与相互作用并不是包罗万象的:它们的性质和具体的形式,归根结底是由该社会的性质和在该社会中占统治地位的物质的和思想意识的关系所决定的。其二,教育制度本身不能被看作某种超历史的现象:它的组织方法、它的活动内容、它的社会职能使命,都不可避免地会影响到它和社会之间的相互联系和相互作用”^③。

在对一些前苏联和欧美学者的教育社会学对象观作了总结、分析和批判后,费里波夫认为,应该这样确定教育社会学和它的研究对象:“教育社会学是一个专门的社会学科学,它的研究对象是作为一个社会设施的教育体系,以及各分支体系之间的相互作用,乃至教育体系和它的各分支体系与社会,首先与整个社会体系之间的相互作用。”^④

上述学者对于教育社会学研究对象的确定,虽然表述的不同,但

① 英国学者A. K. C. 奥塔韦1965年认为:布朗的这一著作是美国当时(40年代中后期)的“一本代表性的教科书”。

② [苏]Ф. П. 费里波夫:《教育社会学研究的对象》,载张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1991年版。

③ 同上。

④ 同上。

基本上都倾向于“教育社会学是研究教育与社会及社会亚系统之间的关系和相互作用的学科”。这种研究的结果直接导致了教育社会学领域的扩大,将教育社会学的研究对象分成了三个层面,即宏观教育社会学研究,特指广义的教育社会学;中观教育社会学研究,特指学校教育社会学;微观教育社会学,指个体之间的互动及人的社会化等问题。

随着社会的快速发展,特别是信息技术时代的来临,传统的教育社会学理论已经不能有效地解释教育与社会的关系问题。而这一时期,社会学研究视野的转移,许多新的社会学理论家开始研究“现代性”问题,这又将社会学带入到了一个新的时代。如果说“现代性、后现代性和全球性”不是理论,而是一系列社会工程的话,那么,在这个系统的工程里面,社会学家在建构着自己的理论。这些理论的出现,无疑为教育社会学增添了新的源泉。从国外有关教育社会学家的研究动态来看,他们已经开始将教育社会学的研究对象确定为“教育与现代性”之关系的研究,也就是把教育社会学的宏观研究、中观研究和微观研究分别纳入到现代性工程中去,从动态中研究教育与现代化运动的关系,从静态中研究教育与现代性问题。到这里我们清楚了教育社会学在今天是研究什么的了,就是研究“教育与现代性”的。对于这一点,我们将在以后的章节中专门论述。

二、教育社会学的学科属性

学科的属性问题其实与上一个问题——研究对象是紧密相连的。任何一门学科都是由自己特定的研究对象或对同一现象的不同解释而体现了自己的学科性质。这种学科性质反过来又规定和强化了研究对象,使其研究具有独特性、排他性和相对稳定性。

最近,阅读了高等教育学界老前辈潘懋元先生主编的一本书,名叫《多学科观点的高等教育研究》^①,书中内容正好说明了不同性质的学科对同一问题的不同研究和表述。如历史学认为,高等教育是

^① 潘懋元主编:《多学科观点的高等教育研究》,上海教育出版社2001年版。

一个历史的概念。这是因为高等教育的思想、目标、体制、模式以及课程、方法、手段等等,都是一定历史的产物,并都随着历史或将随着历史的发展而变化。这种观点最能从宏观上把握高等教育的本质、功能与规律。哲学强调的是大学的理念。用哲学的观点研究、阐释教育基本理论,仍是最基本的途径。心理学关注着高等教育改革过程中的心理因素,认为高等教育改革的过程是心理冲突与心理适应的过程,强调社会心理因素的制约作用。文化学常常把高等教育纳入文化视野中去,强调指出,只有从文化的视野考察高等教育,才能较好地认识高等教育的功能。科学学的观点探讨着科学发展与高等教育的变革的关系,举例说明了18世纪自然科学进入高等教育课堂后,越来越占据了重要的地位,常常成为高等教育变革的动因。经济学认为,高等教育与经济是一种双向多维的非均衡互动关系。研究者从结构、规模与经济效益分析入手,揭示了经济发展变化对高等教育改革以及未来的发展趋势的影响。社会学则用社会学理论阐述了高等教育机会在社会分层中的作用,特别是高等教育在社会纵向和横向流动中所起的作用,揭示了高等教育机会和职业与学历的关系问题。政治学则一针见血地抓住了高等学校的权力二元结构及其运行的现象,分析了二元权力结构的合理性和局限性,揭示了学术权威与行政权力的矛盾冲突,并提出了解决冲突的策略和建议^①。

上面我们用了很多篇幅说明了各学科都有着自己独特的风格 and 特点,打一个形象的比喻,高等教育就像一块蛋糕,被不同学科从不同角度分割了。那么,我们最关心的教育社会学究竟是一门什么性质的学科?我们还是先采用美国社会学家英克尔斯的分类研究法,从历史的角度看看研究教育社会学的先驱们是怎样说的。当然我们不能限定于他们的说法中,应当结合学科的发展和实际情况的变化去审视这些观点,只有在此基础上,才能认识到教育社会学在今天应当发展成一门什么样的学科,即具有什么样的特点和精神。

围绕教育社会学学科属性的问题,20世纪上半叶,学者们曾就这门学科的隶属问题产生了若干的争议和分歧,争议和分歧的焦点

^① 详见潘懋元主编:《多学科观点的高等教育研究》(总论)第8—24页。

就是教育社会学是属于教育学还是属于社会学的问题。综合这些争议和分歧,可以归为三类。

(1) 某些学者认为:教育社会学属于或主要属于教育学。此种观点在 20 世纪头 30 年里比较多见。持这类观点的学者多为教育学者(如 H. 苏扎洛、A. 古德等人),也有个别社会学者(如 W. R. 史密斯)。在苏扎洛看来,教育学(education)有四大基础学科,除学校卫生学、教育心理学、教育史外,便是教育社会学。教育社会学的目的就是以一种专门的科学方式去调查在很大程度上作为教育理论和实践的基础的社会事实和法则^①。史密斯则认为,教育学的基础学科有两种,除教育心理学外,便是教育社会学^②。

苏扎洛、史密斯之所以认为教育社会学属于教育学,一个主要原因在于他们视此学科与教育心理学一样,学科对象都是来自教育领域且同属师资培训性质的。当然,从教育社会学发展史来看,教育社会学似首先得到教育学界的认可和接纳。P. 孟禄将“教育社会学”作为词条收入其 1913 年主编的《教育百科全书》中,便是佐证之一。

(2) 另有一些学者认为:教育社会学属于或主要属于社会学。此类观点初见于 20 世纪 20 年代左右,二战后一段时间尤为流行。持此类观点的有 C. A. 埃尔伍德(C. A. Ellwood)、R. C. 安吉尔(R. C. Egenll)、W. B. 布鲁克弗(W. B. Brookover)等。埃尔伍德 1928 年在《教育社会学杂志》上撰文明确指出,教育社会学“主要应该是社会学,而不是教育学”,它既是把社会学运用于解决教育问题,同时也是“社会学知识本身的新生和人性化”^③。同年,美国社会学家安吉尔在《教育社会学杂志》上发表《科学、社会学和教育》一文,认为教育社会学家应该是“专事教育过程研究的社会学家”,教育社会学“仅仅是纯理社会学的一个分支”。到 1949 年,布鲁克弗在《美国社会学评

① H. Suzzallo, “Sociology”, In Paul Monroe (editor in chief), *A Encyclopedia of Education*, 1913, p. 361.

② 参见尹蕴华,《教育社会学》,台湾书店 1976 年版,第 20 页。

③ C. A. Ellwood(1928), “What is Educational Sociology?” In W. G. Payne (ed), *Readings in Education Sociology*, Volume I, 1932, p. 15.

论》上发表论文《教育社会学的界说》^①,非常明确地将教育社会学界说为“社会学的一个分支”。此后数年,虽然对教育社会学的界说在美国发生了“一些变化”,但“大多数界说都类似于”布鲁克弗的这一界说。

(3) 日本学者清水义弘对教育社会学是社会学的的一个分支提出了质疑,他认为教育社会学不是单纯的应用社会学。特别是,如果教育社会学的发展被社会学理论的成果所左右,则教育社会学就没有自主性了。另一方面,无原则地采用社会学的一般理论,就会否定作为一种社会现象的教育所具有的特殊性和固有属性^②。日本学者的这一观点有一定的代表性。如果从社会学与教育学的不同发展趋势分析,可以看出社会学与教育学之间不和谐关系的主因。在本质上,社会学是一门综合归纳的学问,而教育学则为诊断教育现象及计划教育发展从事预测性的陈述。虽然二者都收集并解释资料,以建立理论体系,但是教育学的理论偏重具体性、诊断性、预测性及应用性,而社会学家则偏重归纳综合以建立理论,无意顾及其应用性。在这种情况下,教育学家对于社会学的理论可能不尽赞同,因为这方面的理论往往不适于付诸实际。社会学家不了解教育理论的实用性,也可能认为教育研究结果欠缺理论体系与科学性性质。

上述争议和分歧一直持续到现在。这是因为教育社会学里一直存在着这三种倾向,而且它们的分歧还在逐步扩大。认同于教育学的教育社会学者一直在从事为教育理论与实践提供社会事实与法则的研究;认同于社会学的教育社会学者将教育现象纳入到社会学的研究视野,作为一种学术进行研究;而认同于独立学科的教育社会学者,总是设法在构建自己的学科方法论体系和话语体系。其实,在教育社会学的学科性质还没有形成统一的认识时,这门学科就像社会

^① 布鲁克弗在此文中以 *Sociology of Education* 表示教育社会学是社会学的分支学科,而以前的绝大多数学者都以 *Educational Sociology* 表示教育社会学是教育学的分支学科。这一学科性质的改变,使教育社会学得到了新生和快速发展。

^② 新堀通也、加野正芳:《什么是教育社会学》,曲则生等编译:《日本高等教育社会学文集》,百家出版社1989年版。

学一样,正在变成“剩余的社会科学”^①。如,社会学研究政治现象,不久,政治社会学便独立出去了,社会学研究经济现象,经济社会学也产生了,社会学研究文化现象,文化社会学日益成为热点学科之一,社会学研究家庭,家庭社会学门下积聚了一大批学人……社会学研究什么就会生产出一个所研究对象的学科,就这样社会学依然在发展着^②。当“现代性”进入了社会学的视野后,这门古老又年轻的学科又焕发了朝气。教育社会学为什么不能有如此之胸襟呢?现在,教育经济学、教育政治学、教育文化学、家庭教育学、社区教育学,还有课堂教育社会学不也都产生出来了?那么,教育社会学仍然抱着过去的研究主题不放,就有失去学科地位的危险。比如,研究教育与经济现象,教育社会学就不比教育经济学来得更专业,其他亦如此。

在当今时代,科学的快速发展,新鲜事物不断涌现,越来越多的科学问题和社会现象已经无法用单一学科来研究了,而需要跨学科、交叉互助地开展研究,因此而不断地产生出新的交叉学科和边缘学科,教育社会学亦如此。所以,我们倾向于教育社会学是一门综合学科,其他学科的成果包括方法与手段,可以为教育社会学所用,教育社会学的成果也可以为其他学科所取。只有这样,教育社会学才能在研究“现代性”问题上,开拓出新的研究领域,确立自己的范式与方法论体系。

① 社会学的这一处境正像在 19 世纪的哲学一样,许多学科包括社会学、心理学、政治学等社会科学纷纷脱离哲学的母体,还有更早一点的自然科学都是脱胎于哲学之中。哲学经受住了这一个个阵痛,她仍然不失为一切自然科学和社会科学的灵魂,依然在指导着一切学科的伟大实践。社会学为什么不能如此呢?只是,社会学没有成为一切什么分支社会学的灵魂,却成为一切分支社会学的“四肢”。教育社会学是否也在步其后尘,或只能成为教育学的婢女?

② 如果认为社会学科学分解为一系列相互独立的学科是既成的事实,那就不对了。法国进步历史学家玛尔克·勃洛克对这种观点作了形象生动的批评。他说:“科学将现实化整为零,只是为了借助于光束不断相聚和交叉的灯火来观察它。只有当每一台探照灯都开始自认为照到了一切,知识的每一条线都把自己想像成是整个国家的时候,才会产生危险”。见勃洛克:《历史的辩护》,转引自科兹洛夫主编:《社会学研究的方法论问题》,南开大学出版社 1986 年版。