

第 一 章

导论 对‘新’教育社会学的学派认定

教育社会学作为一门相对独立的学科，从 19 世纪末的萌生到现在的相对成熟，已经走过了一百多年的历程，从其学术传统来看，这一百多年是一个连续与断裂的历史过程。这种连续与断裂现象，同样也反映在“新”教育社会学（the “New” Sociology of Education）的进程中。

连续与断裂也许就是学术发展的辩证过程：连续并不仅仅意味着发展、后继有人，它有时也意味着一个“范式”或一种“理论”逐渐失去活力；断裂也并不仅仅意味着衰退、毁灭和消亡，它有时也意味着“新生”、一种“范式”或“理论”的转换性生成。“新”教育社会学的历史也经历了这样的辩证过程。本文将试图借鉴库恩的范式理论建立一个学派分析的“范式框架”，分析“新”教育社会学在不同时期的学术得失以及不同历史时期其“范式”与“理论”传统的连续与断裂现象。

“新”教育社会学是当代教育社会学领域里的一个重要学派，也是一股重要的学术思潮。“新”教育社会学，力图以“马克思主义”和（或）“西方马克思主义”作为它的指导思想，表现了明显的草根（grass-rooted）意识，对当代教育改革和社会改革提出了一系列发人深思的见解，它的乌托邦式的教育理念和教育学实践中的成功与失败都给人以启示，它的研究方法和方法论也颇具新意。研究“新”教育社会学，对我们坚持以马克思主义为指

导的教育理论研究和实践研究也具有重要的借鉴意义。

对于“新”教育社会学，西方一些学者已经在进行全面的分析和总结，试图阐明这个学派产生和衰退的学术动因和社会动因、它在理论和实践上的功过得失、它对今后教育社会学和教育研究的影响等。他们的研究尽管卓有成效，但这一方面的工作还是初步的，还有待进一步的深入研究。其实，他们的这些研究本身还值得研究：我们究竟应该如何看待“新”教育社会学连续与断裂的现象。

我国教育社会学自 20 世纪 80 年代重建以来，一批学者对国外教育社会学理论的介绍、移植与创新做出了贡献，推动了我国教育社会学的学术研究和学科建设。张人杰、厉以贤、吴康宁等教育社会学家的论著和译著对“新”教育社会学的主要人物和观点曾作过一些介绍和评析，近年来，一些学者在“新”教育社会学的课程理论方面的研究又有一些新的进展，但学术界对这个学派的全面分析和总结的工作还比较薄弱。本研究争取与国际教育社会学的研究接轨，力图在借鉴国内外学者的研究成果和研究思路的基础上，对“新”教育社会学的研究有所推进。

国内外学者在对“新”教育社会学的学派认定上是有较大分歧的。我们认为，对“新”教育社会学的学派认定，是研究“新”教育社会学的前提，对它的不同认定也就显示了研究基点上的分野，其结论当然也就相去甚远。这也是我们的研究要解决的前提性问题。一般而言，对一个学派的认定，最基本的就是要把握它的范式特征。但是，什么是范式？范式与学派有什么关系？教育社会学的范式与学派有哪些类型？弄清这些问题对教育社会学的流派研究和学派建设是大有裨益的。

21 世纪的中国教育理论界应该而且可能出现自己的教育学学派。在这一点上，我们应该有信心。中国，作为一个人口大国，也是一个文化大国，在现代教育思想史上，应该写出它辉煌的一页。

一 范式与科学共同体、学派的基本关系

美国科学哲学家托马斯·库恩 (Thomas Kuhn, 1922—1996) 1962 年出版的《科学革命的结构》一书造就了一个时髦而又具广泛、持久影响的学术术语——“范式”。《科学革命的结构》奠定了科学哲学的“历史学派”的基础,库恩从历史主义视角分析了科学发展史,其核心概念是科学共同体 (scientific community) 和范式 (paradigm)。库恩的科学哲学观,对现当代自然科学和社会科学的研究都产生了重要的影响。但是,库恩也承认,范式一词被“无可救药地用滥了”,并且已“完全失控”,就像病毒一样扩散到历史和科学领域之外,使知识分子共同体普遍受到了感染,任何一种占支配地位的观念都被称为范式。^①

的确是这样,在中外教育研究中,范式是一个使用频率很高的词。我们认为,库恩的科学哲学观对教育研究确实具有重要的方法论意义。学者们在对教育社会学流派进行类型分析时,往往也是以范式为基础的,但是我们发现,很少有学者阐明范式类型与学派类型之间的关系、学派分类的范式参照系等,甚至还出现了这样的情况,即把学术理念不同的学派归入同一类范式中,或者把一个完整的学派肢解在不同的范式类别中。我们试图根据教育社会学的研究传统,提出一个学派分类和学派分析的范式框架,希望能为“新”教育社会学和教育社会学学派研究提供一个参考性思路。

1. 范式的基本涵义

英文 paradigm 源于希腊语动词,有“并排展示”、“共同显

^① 参见 [美] 霍根, J.: 《科学的终结——在科学时代的暮色中审视知识的限度》,孙雍君等译,呼和浩特,远方出版社 1997 年版,第 66 页。

示”之意，引申为模式、模型、范例、范型、规范等意，我国大陆学者常把它译为“范式”，台湾学者多把它译为“典范”。在语言教学中，为了让学生学习动词的变位和名词、形容词的变格等要使用一系列典型词例，这种典型词例的使用揭示了词与词之间的共性和变化的规则，这就是范式。库恩在研究科学史、科学教育的方法和方法论时使用了范式这个概念，从而把范式概念引入了哲学论争中。

1959年，库恩最初在《必要的张力》中的《科学研究的传统与变革》一文中，针对一些科学家在创造性人才的培养和早期识别等问题上片面强调“发散式思维”的重要性，提出某种“收敛式思维”同样重要，认为在这两种思维形式之间保持一种必要的张力，是从事最好的科学研究所必需的首要条件之一。库恩以自然科学教育为例指出：

教科书只是提出专业人员作为范式而接受的具体题解，然后要求学生自己用笔纸或在实验室中解题，这些问题无论在方法上还是在实质上都十分接近于教科书或相应的讲课给以引导的题目。再也没有什么更好的办法产生这样的“精神定向”（mental sets）或者“调节”（Einstellungen）了。……至少是在贯彻这种教育的学徒期中，单独服从于一种严格传统的方法最能产生革新成果。^①

在这里，库恩主要是把范式作为示范性题解来理解的。也正是在这个意义上，库恩提到了纯粹科学家所受的专门教育与“科学范式”的相关性。^② 科学家在其早期的专业培训中就开始

① [美]库恩，T. S.：《必要的张力》，纪树立、范岱年、罗慧生等译，福州，福建人民出版社 1981 年版，第 226—227 页。

② 同上书，第 235 页。

接受范式，范式为科学家后来从事科学研究工作提供了可资效仿的榜样和指南。可见台湾学者把 paradigm 译作“典范”是有道理的。

库恩在《科学革命的结构》一书中首次对范式的解释性界定有助于我们理解范式的实质。库恩把典型的、具有划时代意义的科学成就当成范式，而这些成就往往又是与伟大的科学家的杰出贡献联系在一起的。

他们的成就具有足够的感召力，可以把科学活动中相互竞争模式的一批长期拥护者吸引过来。同时，它又具有足够的开放性，为重新组成的一批实践者留下各种有待解决的问题。

凡是具备这两个特点的科学成就，以后我就将称之为“范式”(paradigms)，一个与“常规科学”(normal science)密切相关的术语。我采用这个术语是想说明，在实际的科学活动中某些公认的范例——包括定律、理论、应用和设备系统在内的范例——为某一科学研究的连续传统的出现提供了模式。^①

但是，库恩使用的范式是一个颇具歧义性的概念，他在《科学革命的结构》中使用了许多相近的概念来代替范式。他自己也承认这一点。玛格丽特·玛斯特曼 (Margaret Masterman) 指出“他在《科学革命的结构》(1962) 一书中至少以二十一种不同的意思在使用‘范式’，可能只多不少。”^② 库恩后来 (1974) 在

^① Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962, p. 10.

^② [英]玛斯特曼, M.: 《范式的本质》, 见伊姆雷·拉卡托斯、马斯格雷夫: 《批判与知识的增长》, 周寄中译, 北京, 华夏出版社 1987 年版, 第 77 页。

《再论范式》一文中对他在《科学革命的结构》一书中使用的范式概念作了进一步的整理和新的解释，试图澄清人们对范式的误解。库恩指出：

当然，无论是这条索引的搜集者、无论是我自己都不会真的相信，这许多的歧义就会使问题陷于绝境。但确实需要澄清。靠这个词本身又不足以澄清。其实，不管“范式”在这本书中有多少种用法，还是可以分成两个集合，各有名称，可分别讨论。“范式”的一种意义是综合的，包括一个科学集体共有的全部规定；另一种意义则是把其中特别重要的规定抽出来，成为前者的一个子集。^①

库恩实际上区分了广义和狭义的范式概念。他把前者表述为“学科基体”(disciplinary matrix)或“范式1”，它由一门专门学科的实际工作者共同掌握的各种各样条理化的因素组成，包括大部和全部的集团规定，其中符号概括、模型和范例是重要的成分。范例是具体的解题。范例为范式的第二种意义提供了新名词。狭义的范式就是“范例”。^②我们认为，库恩关于两类范式即广义和狭义的范式的理论表述是完备的，但他的论证却是有缺陷的。“范式1”作为一种综合的属概念，是指科学集体共有的全部规定，而其中的子集即“范式2”就不止范例一种，至少可以从研究、理论和哲学观念等层面抽出具有根本性的规定，即从作为属概念的范式里至少可以再抽出“研究范式”、“理论范式”和“哲学范式”三个范式种概念。范例是研究范式的一种表现形式。在教育社会学领域，研究范式和理论范式是使用很广泛的概念，但把它们纳入范式框架则是我

① [美] 库恩，T. S. 《必要的张力》，纪树立、范岱年、罗慧生等译，福州，福建人民出版社1981年版，第209页。

② 同上书，第293—294页。

们要做的工作。后面我们还要专门讨论。

2. 范式与科学发展

库恩认为，范式是一门科学成熟的标志。科学是一定的科学共同体按照一套共有的“范式”进行的专业活动，而不是不断增长的庞杂知识的堆积，科学发展要经历从前科学→常规科学→反常→危机→科学革命→新的常规科学→……这样一个动态过程。科学革命就是新范式代替旧范式。一门学科的发展就是其范式在这种连续与断裂的辩证关系中的推进。

库恩认为，在历史上一个研究领域成为一门真正的科学，即由前科学过渡到常规科学的标志就是在科学共同体里形成了公认的范式，常规科学运用它的范式解决难题，范式得到进一步发展，科学图景更加丰富，但常规科学发展到一定阶段会出现反常，在科学研究中出现了事实与范式不匹配、科学发现与常规科学的预期相悖等现象，反常既是建设性的也是破坏性的，反常导致范式的变化，如果范式消解了反常，范式就会得到修正和改进，同时也会扩大它的解题适应性和问题域。如果相反，反常积累太多，现有范式在解题上显得越来越无能为力，就导致危机，于是科学家们就大胆变革范式，提出许多新的理论和新的候补范式，旧的范式变得模糊起来并趋于瓦解，于是范式竞争的局面出现了。旧范式要反抗反常和危机，要与各种新的候补范式进行竞争（它也有可能获胜），而各种新的候补范式之间也进行着激烈的竞争，最终有一个新范式胜出，这就是科学革命，科学革命也导致科学家的科学观和世界观的改变，从而又进入了新的常规科学。

库恩认为，科学革命不是积累性的，不是新范式补充、发展旧范式或新范式包容旧范式，而是新范式破坏、抛弃旧范式。可见，库恩强调科学革命中新范式与旧范式之间断裂的一面，我们也不难发现，库恩的科学发展模式过于理想化和简单化。我们认

为：范式竞争、学派竞争是科学发展的一种常态，即使在常规科学时期，有一个范式或学派处于主导地位甚至独霸地位，也不能完全否认存在着与之竞争的范式或学派，这在人文社会科学中表现得尤为突出；新范式对旧范式既有破坏、抛弃的一面，也有吸收、包容的一面，新范式与旧范式之间存在着一种连续与断裂的辩证关系，连续并非仅仅指旧范式和新范式在科学发展史上的连续出现，而是说它们构成了具有内在联系的科学发展的连续过程，断裂则是说它们在本质上又是有差别的两类东西，新、旧范式是连续过程中有差别的两个阶段，新范式战胜旧范式而居于学术的主流，这就标志着旧范式在主流上的中断，但旧范式可能会在支流和暗流上保持连续，说不定它又会在今后某个阶段或时期冒出来成为主流。科学发展史，包括教育社会学的发展史，就是范式的这种连续与断裂的推进史。“新”教育社会学，在其发展的不同阶段，也存在着这种连续与断裂，但是有相当一些学者没有看到“新”教育社会学不同阶段的理论形态之间的这种关系，过于强调了它们之间断裂的一面，而较少看到它们连续的一面。这一点我们将在后面展开论述。

3. 范式与科学共同体、学派的分类

分析范式与科学共同体的关系，有助于我们理解范式的内涵。库恩认为，要把握范式这个词，首先必须认识科学共同体的独立存在。在《科学革命的结构》一书里，“范式”与“科学共同体”是非常相近的概念。

“范式”一词无论实际上还是逻辑上，都很接近于“科学共同体”（第 10—11 页）这个词。一种范式是、也仅仅是一个科学共同体所共有的东西。反过来说，也正由于他们掌握了共有的范式才组成了这个共同体，尽管这些成员在其他方面并无

任何共同之处。^①

库恩认为可以用经验方法来识别科学共同体，如考察他们受教育的情况、研究的目标、研究方法、使用的文献、关注的问题以及交流方面的情况等。同一个共同体的成员交流就比较容易，超出集团范围的交流就很困难，甚至造成严重分歧。因而共同体又是可以分级的，比如“全体自然科学家可为一个共同体。低一级是各个主要科学专业集团，如物理学家、化学家、天文学家、动物学家等的共同体”。照这样还可继续细分下去。^②库恩并没有讲清楚什么是科学共同体的分类参照系。他这里实际上是根据共同体的问题域来分类的。我们认为，可以用范式中“公认的规定”的范围和类别来识别科学共同体。在学科层次上，“科学集体共有的全部规定”即“学科基体”或广义的范式，是学科和学科共同体的分类参照系，在一个学科共同体里又可以根据他们的问题域划分出子学科或子学科共同体。

学派也是一种科学共同体。关于范式与学派的关系，库恩也有过专门的论述。他用范式来表明一门学科的成熟度，他在论述“从前范式时期到后范式时期的过渡”时谈到了学派问题。在前范式时期，科学工作者分裂成为许多相互竞争的学派，进入到后范式时期，共同体趋于成熟从而拥有一个公认的范式，这时学派都消失了，只剩下一个学派。^③在库恩看来，一门科学在从“前范式时期”到“后范式时期”的这个过渡时期，出现了相互竞争的候补范式，也就出现了相互竞争的学派，这就是库恩所说的“前

① [美]库恩，T. S.：《必要的张力》，纪树立、范岱年、罗慧生等译，福州，福建人民出版社 1981 年版，第 291 页。

② 同上书，第 292 页。

③ Kuhn, T. . *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed. . Chicago, University of Chicago Press, 1970, pp. 176—179. 也见库恩：《必要的张力》，第 291 页。

范式时期”的学派。这是学派的一种形式。在科学革命时期，新范式与旧范式的相互竞争也是一种学派竞争，而当新范式获胜进入到新的常规科学时期，也就只剩下一个学派了。这可以说是学派的另一种形式。

在库恩看来，在科学革命的过程中，相互竞争的范式造成了多学派的竞争，而当范式进入常规科学时期，就只有一个范式从而也就只有一个学派了。库恩在《科学革命的结构》一书的结尾还专门提到，有的科学领域如艺术等不能统一于一个范式，这是一个选择问题，这些领域的科学家们就是不愿屈从于某个单一范式。霍根（John Horgan）批评库恩没有对社会科学多范式的情况做出合理的解释。

我怀疑库恩之所以回避对这一问题的探讨，是因为他无法容忍那真正的答案。某些领域——比如说经济学等社会科学领域，永远不会长期依附单一的范式，因为对于它们所探讨的问题来说，没有任何一个单一的范式能满足需要。^①

在我们看来，库恩创造性地把范式概念引入了科学史的研究，一反传统的归纳主义和逻辑经验主义的科学发展积累观，强调了科学发展中的革命性变迁的一面，他揭示了世界观、形而上学、信念等在范式中的意义，使科学史具有了思想史的意义。但在这一点上，某些强调“客观性”、“价值中立”的现代社会科学并没有给予足够的重视。库恩确实在一定程度上揭示了科学发展的质变与量变关系，但是，他过分强调新旧范式之间的质变，拒

^① [美] 霍根，J.：《科学的终结——在科学时代的暮色中审视知识的限度》，孙雍君等译，呼和浩特，远方出版社 1997 年版，第 68 页。

绝承认它们之间的逻辑关系和继承关系，过分强调了范式之间的历时性一面而抹杀了共时性一面。也就是说，库恩过分强调的科学革命中新旧范式之间断裂的一面而忽视连续的一面。这在对“新”教育社会学的研究中有类似的反映。与其说库恩关于范式、科学共同体和学派之间关系的论述与分析对我们具有“范例”的作用，还不如说它更具方法论上的借鉴意义。

我们认为，科学共同体不仅可以根据“学科基体”即“范式¹”和问题域划分不同的学科（群）共同体和亚学科共同体，而且在一个学科共同体内部，还可以根据“范式²”的不同类别如研究范式、理论范式和哲学范式，以及在这些维度或者某个维度上表现出来的根本性差异来划分出不同的学派共同体。在一个学科共同体里，甚至在一个亚学科共同体里，可以同时存在着多个学派共同体，其中一个可能是优势学派共同体。学派之间的竞争，不仅仅只有摧毁的一面，还有共建的一面。在一组相近的学科群里，可能形成一个更大的学派。学派竞争是学术民主、学术繁荣的表现。为了更好地研究“新”教育社会学及其范式，下面我们要对教育社会学的发展历程作一个简要的回顾，并试图阐明不同历史时期教育社会学诸范式之连续与断裂的辩证关系。

二 教育社会学传统中几次重大的范式转向

社会生产力的发展、生产力与生产关系的冲突，推动着社会变迁并促成与之相适应的社会思潮。一定时期的教育思潮、教育流派、教育理论的产生、发展、深化及转向（turn）或转换（shift），除了依靠思想家个人的经验和感悟外，还有赖于社会中学术传统的积累与逻辑推进，更主要的是还要受制于社会物质生活的条件、制度文化的水平和相关的社会思潮，而一种学术思潮、一个学术流派自身在其演进中往往也会出现这样或那样的理

论范式或研究范式的转向、转换。正是这种演进和转向、转换表现着一个学术传统、一种理论、一个范式或学派的进退存废的情况。一部科学史，就是范式的这种连续与断裂的表现史。教育社会学的发展史就是如此。“新”教育社会学的产生，就是“传统的”、“旧的”、“主流的”教育社会学在学术主流上的断裂，而“新”教育社会学对“旧”教育社会学某些方面的继承和发展，又表现了断裂中的连续。在“新”教育社会学的演进历程中，也存在着理论范式和研究范式的转换、连续与断裂，这些情形往往又是通过其学派在关注焦点上的转换来实现的。

“新”教育社会学的产生可以说就是教育社会学传统中的一次重要范式转换或转向。为了了解“新”教育社会学在教育社会学传统中的地位与特点，有必要对教育社会学传统中的几次重大范式转向作一个简要的回顾。理论转向、研究方法的转变有时也可能就是范式的转换。

如果以粗线条来勾勒教育社会学的历史进程，按照通行的分类方法，我们大致可以把它分为传统教育社会学（educational sociology）和新兴教育社会学（sociology of education）两个时期。从 19 世纪末到 1945 年二战结束，是传统教育社会学时期，二战后是新兴教育社会学时期。教育社会学的历史就是其范式连续与断裂的辩证演进史。

1. 教育社会学的“前范式”时期

19 世纪末、20 世纪初是教育社会学或教育社会学范式的初创时期，也是教育社会学的“前范式”时期。在 19 世纪后期，西方资本主义社会得到了进一步确立和巩固，生产力得到了空前的发展，社会发生了巨大的变化，同时也出现了一系列社会问题 and 教育问题。教育社会学在这个特殊的历史时期产生了，形成了教育社会学的功能论范式和冲突论范式的雏形。无论是早期功能

主义教育社会学，还是早期冲突论教育社会学，都很关注社会问题和教育问题。

以埃米尔·迪尔凯姆（Emile Durkheim, 1858—1917）为代表的早期功能主义关注社会秩序，强调社会的稳定与和谐，反对激烈的变革，认为教育除了为社会筛选人才外，更要发挥其社会化的功能，培养社会成员具有共同的信念、共同的集体意识和统一的价值标准，促进社会团结，使社会在稳定中演进。一般认为，迪尔凯姆开创了保守的功能主义理论。他关于教育的功能、教育与社会变迁的关系、跨文化研究以及对学校与班级社会体系的关注，为教育社会学后来的研究奠定了学科基础。

马克斯·韦伯（Max Weber, 1864—1920）是早期冲突论的代表，虽然他对教育的论述并不系统，对教育社会学的贡献远不如迪尔凯姆那样直接，但他的社会学著作对理解教育的许多方面都有重要作用。在韦伯理论中“合理性”概念具有非常重要的地位。他认为，社会中个人与集团的权力关系与利益冲突影响着教育系统，优势集团的利益与目的对学校具有决定性作用，学校的主要活动就是在课堂内外传递特定的“身份文化”。优势集团主宰着学校教育，而优势集团“局内人”的身份文化得到了强化，“局外人”则面临着障碍。在他看来，现代社会合理的科层组织需要合适的专家来领导，合理的教育应该培养“专家型人才”而不是旧式的“有文化的人才”或“有教养的人才”。韦伯关于前工业社会和现代社会的研究及跨文化研究对教育社会学产生了较大影响。韦伯与迪尔凯姆一样，都关注“秩序问题”，迪尔凯姆把社会看做是外在于和超越于人们之上的独立存在，认为社会强制和规范是社会秩序的基础；韦伯则把个人及其行动看做是社会的基本单位，认为社会秩序表现着以“社会习俗”和“法律”为基础的合理性，同时也表现着以个人主观取向或动机模式为基础的人的行为的合理性。可见，这两位大师在社会与个人之间的关

系上出现了分歧。

卡尔·马克思 (Karl Marx, 1818—1883) 在近现代社会理论中占有非常重要的地位,可以说马克思主义、迪尔凯姆主义、韦伯主义构成了现代西方社会理论的三大经典源,这也同样反映在现代教育社会学理论中。西方许多学者把马克思主义社会理论归入冲突论范畴。这一见解有一定道理,马克思的确强调阶级分析、阶级冲突与斗争,但这一概括并不准确。马克思的社会理论重视冲突,但它的旨趣在于唤起被压迫阶级的阶级觉悟,使他们形成一种共同的阶级利益感和阶级意识从而与统治阶级进行斗争,最终建立共产主义社会。马克思非常重视教育在培养全面发展的个人、反对和推翻资本主义社会中的重要作用。

从总体而言,初创时期的教育社会学力图阐明个人、社会和教育的关系,它们各自的教育目的观和教育功能观都旨在文化和社会建构上,但是它们在社会哲学观层面和意识形态倾向性上显出了重大差别。

2. “规范性范式”时期

进入 20 世纪后,教育社会学有了较大发展,它的学术地位得到了确立,并出现了新的特点,形成了一种旨在运用社会学理论和方法指导和规范教育实践的规范性 (normative) 研究范式^①。根据库恩的范式理论,我们可以认为,初创时期的教育社会学属于“前科学”时期或“前范式”时期,而规范性范式的出现则标志着教育社会学进入了“常规科学”时期,尽管规范性范式在其“科学性”、“学理性”等诸多方面并不十分成熟,在后来的范式演进中它受到了诸多责难,但这一时期毕竟形成了“范式”。

^① 参见吴康宁:《教育社会学》,北京,人民教育出版社 1998 年版,第 26 页。

这种规范性教育社会学的研究人员主要是教育学院和师范大学的教师以及教育管理者，在研究上具有较强的实用主义倾向，注重应用社会学的概念和理论来探讨和解决教育实践中的问题，如教育决策和师资培训等，但其研究缺乏科学的分析和理论色彩，也不太重视教育社会学自身的理论建设，其研究水平和学术声望并不高，因此后来它又面临着“危机”。

3. “验证性范式”时期

新兴的教育社会学（sociology of education），往往又被称为“验证性教育社会学”，^①它主要是从二战结束开始兴盛的。二战后世界各国进入了新一轮的经济发展、民主建设的时期，教育社会学也进入了一个新的发展时期。这个时期，人才资源开发、教育机会均等居于教育社会学问题域的中心，学者们使用的核心概念是“结构”和“功能”。

较之于传统教育社会学，新兴的教育社会学的历史性进展主要是实现了由规范性的、应用性的教育社会学向验证性的、理论性的教育社会学的转变，这是以研究方法为其范式核心的“科学革命”，实现了范式的转换，验证性研究范式成了正统，从学术品质而言，形成了真正的教育社会学流派，教育社会学进入了新的“常规科学”时期，其研究水平和学术声望有了较大的提高，在研究人员中融入了一批社会学家。这一时期的教育社会学除关注实际问题的解决外，其研究的学理性也大大增强了，研究方法的严密性和科学性也有所提高，具有科学意义上的理论教育社会学产生了。因此，人们往往又把这种注重实证研究的验证性范式称为科学范式。

^①参见陈奎熹主编：《现代教育社会学》，台北，师大书苑有限公司 1997 年版，第 17 页。

这一时期的优势范式是结构功能主义。在社会学和教育社会学中，结构功能主义成为一个显赫流派，要归功于塔尔科特·帕森斯（Talcott Parsons, 1902—1979）的贡献，他继承了迪尔凯姆开创的早期功能主义思想并形成了系统的理论。另外，特纳（Ralph H. Turner）和霍珀（Earl Hopper）等也是这一时期功能主义教育社会学的重要代表人物。

功能主义的一个显著特点就是把社会看做是由部分组成的系统，认为每一部分都发挥着一定的功能，社会的秩序与稳定有赖于社会各子系统的功能整合与社会规范的一致，学校的基本功能就是传递社会稳定需要的知识与行为。从二战结束到 60 年代末，功能主义范式似乎成了库恩所说的“常规科学”时期的惟一范式、惟一学派。但是，没有多久，功能主义范式又陷入了“反常”和“危机”中。

4. 范式竞争时期

正当功能主义盛行于学术论坛时，20 世纪 60 年代后期的社会由安定转向了动荡，在这一特定的历史条件下，教育社会学也出现了各种各样的理论与学派，动摇了功能主义的垄断地位，各学派之间的论争也很激烈。教育社会学又出现了重大的转向：从宏观研究进入到微观研究以及宏观与微观的结合；从关注社会转到关注个体；从强调制度转到强调群体互动、人际互动。在有关人的能动性和社会变迁等涉及社会哲学的重大问题上也发生了重大变化。教育社会学似乎又进入了新的“常规科学”的范式竞争时期，而不是库恩所说的范式竞争的过渡时期。

到 70 年代初，一个强调教育内容之重要性的学术流派出现了，它把自己叫做“新教育社会学”、“一个新生的替代性范式”（an emergent alternative paradigm），认为自己代表了今后教育社会学发展的“新方向”。“新”教育社会学把结构功能主义教育社

会学称为“旧”教育社会学，把这种旧教育社会学的范式称为“规范性范式”。确实，这个新出现的教育社会学思潮，在研究方法、理论概念和哲学思想上与先前的教育社会学即“旧”教育社会学有本质上的差别，在学科共同体里很快赢得了学术声望，具有了范式特征和学派特征，“旧教育社会学很快就被超越了”。^①

一般而言，冲突理论继承了韦伯和马克思的传统，冲突理论又分为新韦伯主义冲突论和新马克思主义冲突论，在社会学里可分为新韦伯主义社会学和新马克思主义社会学，在教育社会学领域里又可分为新韦伯主义教育社会学和新马克思主义教育社会学。鉴于新韦伯主义与新马克思主义在意识形态倾向性上的重大差异，我们把冲突论社会学专指新韦伯主义社会学，把新冲突论教育社会学专指新韦伯主义教育社会学。当然，以复数形式出现的冲突论（conflict theories）包括二者。冲突论社会学和教育社会学表现了一种有利于既成的资本主义社会的保守主义倾向，它与功能主义强调社会的和谐与稳定不同，更加强调整冲突和变迁；它也与功能主义把冲突归入负功能不同^②，而更加强调整冲突的正功能。一般认为，冲突论所强调的冲突是一种非阶级冲突，冲突论的策略在于容忍不危及资本主义基本价值的冲突并力图利用此类冲突来避免危及统治阶级的冲突。新马克思主义则试图超越资本主义既定思路，寻找在此之外的社会发展和变革的道路。

兰德尔·柯林斯（Randall Collins，1941— ）是新韦伯主义冲突论社会学和教育社会学的杰出代表之一。在他看来，不同身

① ① Karabel, J. & Halsey, A. H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, p. 46.

② 关于教育负功能较系统的论述参见张人杰：《教育与社会变迁的关系的理论之质疑——兼论教育的负功能》，《华东师范大学学报》（教育科学版）1992年第3期。