

社会学研究

对国外教育社会学知识体系的思考

钱民辉

(北京大学社会学系社会学人类学研究所, 北京 100871)

摘要: 近二十年来, 国外教育社会学的理论方法和研究成果越来越多地被介绍进来, 同时, 我们的研究成果也呈繁荣之势, 论著不断增多, 研究触角涉及到教育社会学各个领域, 以“学”命名的教科书和专著俯拾皆是。仔细研读后发现, 大部分学者并没有很好地理解这门学科的知识体系, 便急于应用到中国的教育研究中, 其成果或是流于肤浅, 或是食洋不化。其实, 教育社会学作为一门学科从欧美产生和发展起来, 经过了一百多年的积累, 已经形成了较为系统的知识体系。而我们不可能在很短的时间内就会创建起这门学科的知识体系。对我们来说, 只有通过长时间的学习、思考、研究, 我们才能获得对这门学科的理解。才能在实践中推动这门学科的发展。

关键词: 教育社会学; 知识体系; 方法论; 思考

中图分类号: C919 文献标识码: A 文章编号: 1000-5919(2003)01-0097-12

艾德加·莫兰在他的《社会学思考》中认为, 科学的思考包括三类智力活动, 即思考、想象和组织。[1](P53-54) 思考要求研究者与他相信的事物、与他知道的事物、与他感受到的事物从真正的意义上保持距离, 与所接触到的、所推崇的理论家和理论保持距离。从这种意义上说, 如果没有这样的一种能力, 即让先前思想的产物——包括自己的思想和从传统、权威或习惯接受的思想——像照镜子一样进行反省, 以便能够以超脱的方式对这一思想的产物进行研究, 那就不可能有什么思考。思考是从第二道目光开始的, 这第二道目光使我们再次探索中心的问题, 伴随着科学的怀疑态度, 并由此而进行想象。

科学的想象就是具有假设的精神, 就是意念的迸发, 就是对意念的怀疑。可以说, 没有想象就没有理论, 更没有创新。

最后, 科学的思考表现为组织知识的能力, 也就是将信息转变为知识的能力, 按照理论来组织知识的能力。这种能力也可以看作是, 在遇到具体问题时, 能够通过思考而迅速运用相关的知识对这一问题作出判断和解释, 形成自己的思想。因此我们可以说, 教科书上没有什么新的东西, 而思想却是不断更新的事物。

正因如此, 我认为, 对西方教育社会学知识体系的重新理解应当从“思考”开始。下面, 我将从这一学科四个基本要素构成方面进行梳理。

一、教育社会学究竟是研究什么的学科?

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。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将会进行的研究是不同的。诸如, 心理学家往往从心理问题中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

收稿日期: 2002-11-05

作者简介: 钱民辉(1956—), 男, 山东单县人, 北京大学社会学系、社会学人类学研究所副教授。

它便使个人有了污名,并可能造成一种越轨的身份。”[2](P276)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。

为了能让我们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,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”。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巨大影响的学者,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)主编出版的《教育百科全书》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。”[3](P361)这是对教育社会学的最早界说之一,他的表述明示了教育社会学的构建与社会学的密切关系,又说明了教育社会学与教育问题的解决之关系。

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,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),集聚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”[4](P22)。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,对教育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》。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》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”[5](P592—603)。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为某种超历史的现象,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。”[5](P592—603)

在对一些前苏联的学者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,它的分体系之间的相互作用,乃至教育体系和它的各分体系与社会,首先与整个社会的社会体系之间的相互

作用。”[5] (P592-603)

上述欧美学者和前苏联学者对于教育社会学研究对象的确定,虽然表述的不同,但基本上都倾向于“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,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研究什么的了,就是研究“教育与现代性”的。

二、教育社会学应是一门什么性质的学科

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,再重复地说一下,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。

那么,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爾斯的分类研究法,从历史的角度看看教育社会学那些先驱们是怎样说的。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,本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。综合这些争议可以归为三类。

某些学者认为:教育社会学属于或主要属于教育学。此类观点在上世纪头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。[3] (P361)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。[6] (P20)

苏扎洛、史密斯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。

另有一些学者认为:教育社会学属于或主要属于社会学。此类观点初见于上世纪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(C. A. Egenl)、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”。[7] (P15)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《美国社会学评论》上发表论文《教育社会学的界说》^①,非常明确地

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。

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。[8](P1732)

后来,日本学者清水义弘就教育社会学是社会学的的一个分支而提出了质疑,他认为:教育社会学不是单纯的应用社会学,更不是一回事。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。[9]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。

对于上述的争论一直持续到现在还没有停止,这是因为教育社会学里一直存在着这三种倾向,并逐步在扩大。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,如此等等,社会学研究什么就会生产出一个学科,就这样社会学依然在发展着。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生产出来了,那么,教育社会学仍然抱着过去的研究主题不放,就会有失去它的学科地位的危险。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,这样也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性学科,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。我们正是带着这样的想法,开始对下一个问题进行思考。

三、关于教育社会学方法论问题

如果说,在近代科学的黎明期,著名德国哲学家莱布尼兹(G. W. Leibniz)已经指出,数学的本质不在于它的对象,而在于它的方法,那么,在科学的作用已经渗透到人类活动的几乎一切领域的今天,或许也可以断言,科学的本质不在于它的对象,而在于它的方法。^②由此看来,我们前面所谈到的对象与性质问题只是做了一个铺垫,而方法论这一部分才是我们要进行教育社会学反思的焦点。

在方法论上,社会学历来存在着自然科学取向与人文科学取向两种研究途径。在这两大范式下,理论家们都各自建构着不同的社会学理论。我们首先考察科学实证主义的奠基人涂尔干和社会科学解释学派的创始人韦伯的两种不同风格的方法论体系,以及这些方法论是怎样影响和进入教育社会学研究中的。

涂尔干又译迪尔凯姆(Émile Durkheim, 1858—1917),法国著名社会学家,社会学的重要奠基者

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阵痛,她仍然不失为一切自然科学和社会科学的灵魂,哲学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?

② 刘大椿:《比较方法论》,中国文化书院内刊,1987年。

之一,涂尔干是社会学的实证主义的重要倡导者。正如他指出:“我唯一能接受的称号是理性主义者。实际上,我的主要目的在于把科学的理性主义扩展到人们的行为中去,即让人们看到,把人们过去的行为还原为因果关系,再经过理性的加工,就可以使这种因果关系成为未来行为的准则,人们所说的我的实证主义,不外是这种理性主义的一个结果。”[10](序言,P3-4)

基于科学理性的构想,“涂尔干构思的社会学所研究的是社会的基本现象,是用社会学的方法解释这些现象。因此,他的社会学概念是建筑在社会现象的理论上的。涂尔干的目的在于证明能够而且应该建立社会学,这是一门与其他科学完全一样的客观的科学,它的研究对象是社会现象。要建立社会学必须做两件事:一方面,这门科学要研究的必须是专门现象,换句话说,它的研究对象和其他的学科是截然不同的;另一方面,我们必须能够用其他科学观察和解释事物的同样的方法来观察和解释它的对象。这两个要求可以归纳为两句能够概括涂尔干思想的名言:必须把社会现象看作事物,社会现象的特征就是社会能对个人产生强制作用”[11](P245)。

涂尔干这种思想直接影响了教育社会学的研究方法,一直到现在还有许多人沉迷于涂尔干对社会的想象之中。按照涂尔干的思路,教育是一种社会现象^①,也是一种“社会事实”,是教育社会学的研究对象,可以用经验的方法加以研究。在如何研究这一问题时,涂尔干强调指出,社会事实不可还原为个人的事实,社会事实在社会层次上有其独立的存在。诸如“一种思想可以一再出现于个人的意识之中,一种动作可以反复发生于每个人身上,但并不能因此就说这种思想和这种动作是社会事实。如果我们满足于以这种特点来界定社会事实,那就错误地把社会事实同所谓社会事实在个人身上的具体表现混为一谈了。构成社会事实的,是团体的信仰、倾向和习俗这类东西,至于以集体形式表现在个人身上的那些状态,则是另一种东西”[10](P28)。

由于教育也具有外在性、强制性和普遍性的特征,所以教育符合涂尔干的社会学研究题材的现象类型。研究中可以发现,这些教育事实符合社会学研究的领域。如,义务教育普及率、升学

率、毕业率、失学率、辍学率。显然,这样的比率不能属于个人,而只能属于多数人。教育有失学率,个人没有。为了分析这样的比率,人们可以确定长期的趋势或使一种比率中的变化与另一种比率中的变化相互关联。这种方式可以提高我们对相对于个人层次的教育层次的理解。

当确定了教育作为社会事实的性质之后,许多教育社会学者都在按照涂尔干解释社会事实的策略建构经验科学的教育社会学。[12](P223-224)

涂尔干所强调的基本方法论原则之一,是社会事实必须根据别的社会事实来解释,这是最根本的一点。如,要对一个国家或民族的教育制度进行分析,一定要通过这个国家或民族的社会结构来解释。涂尔干指出:“每一个民族都有自身的教育,这种教育不仅适用于该民族。换言之,这一民族的教育也是民族结构的一个组成要素。正因为如此,教育才会在时间和空间上发生如此大的变化;教育才会使个体养成习惯,让他的个性完全服从国家,然而在其他方面却截然相反,教育努力使个体成为一种能够控制自身行为的自主存在,所以,教育在中世纪是苦行主义的,在文艺复兴时期是自由主义的,在17世纪以文学为取向,在我们的时代以科学为取向。”[13](P350-351)教育的价值与行为取向并不能从教育制度本身找到原因,而必须通过社会结构的变迁才能得到正确的解释。涂尔干从法国教育思想的演进中,就是利用这一方法论原则,分析出教育是社会变迁的结果,教育上所发生的一切变革都是因为人类需求所依赖的社会条件发生了变化所致。

涂尔干方法论的第二个基本原则(是当代功能主义的基础)是一个社会现象的起源与它的功能代表着相互独立的问题。即“当我们试图解释一种社会现象时,必须分别研究产生该现象的原因和它所具有的功能”[10](P111)。对于社会事实的原因和功能这两类问题,涂尔干认为:“不仅应该分别研究,而且一般说来应该先研究前者,然后再研究后者。”[10](P112)这是一种社会学的因果解释,后来许多教育社会学家采用这种因果分析的方法,作出了对自己研究对象的因果解释和功能分析。如,在西方社会的学校教育中,存在着—

① 教育作为一种社会现象是客观地现实的,是脱离个人的生物或心理现象的存在。它有三种突出的特征:首先,社会现象对于个人来说是外在的;其次,社会现象对个人有制约作用;第三,社会事实是共有的,它们不是惟一的、个别的特征。简而言之,社会事实的这三个特征——外在性、强制性、普遍性。

种“反学校文化”，这种反学校文化存在的原因是劳工阶级的孩子在学校教育中(一种社会环境)受到了不平等的待遇，使他们成为学业上的失败者或学校中处境不利群体，于是他们像他们的父辈一样团结起来，反抗学校权威，并常常以违背纪律、旷课、不交作业、吸烟、打架等方式表现他们的反抗精神(功能)。这种反学校文化的功能能够使他们免受自尊的伤害，使他们团结成一个集体，别人不敢欺负他们。当然，这群反学校文化的“小伙子们”更能顺利地过渡到他们父辈的地位和职业中去。^①

通过上述例子我们更加清楚了涂尔干的实证主义方法论，涂尔干强调从社会环境而不是从历史的角度说明社会现象。可以说，涂尔干认为社会环境具有的动力因果关系是科学社会学存在的条件。科学社会学的目的在于研究外部社会现象，通过社会环境来解释特定的现象。也就是说，社会是一个与个人性质截然不同的实在之物。任何社会现象的产生原因都是另一个社会现象，而不是一种个人心理现象。正是在涂尔干科学方法论的影响下，这一传统仍然在教育社会学的研究中继续着，形成了科学主义取向的教育社会学研究阵营，并不断给予了新的发展。

现在我们转向另一个社会学家，他对当代社会科学和社会思想做出了无与伦比的巨大贡献，这种贡献相当重要的一部分就是他的方法论学说。这位社会学家就是马克斯·韦伯(Max Weber, 1864—1920)。韦伯的社会学可以看成是人文主义的，他与先前的社会学家不同，不是用社会结构的概念构成自己的理论，而是把分析的中心放在人类个体行动者上面。正像他所阐述的那样，在社会科学领域，人们或者试图仿效自然科学的方式建立某种可以从数量上来把握的合乎规则性，或者依照规律的设想通过历史归纳法从历史中寻找某些本质的东西，从而可以把其他事件都化简为这类基本的因素。韦伯承认，这样建立起来的规律的确能够发挥某种类似词典的作用，但也仅

此而已。社会科学兴趣的出发点是围绕我们的社会文化生活的现实的，亦即个别的形态。社会文化生活的实在无论何时都不能从那些规律和因素中推演出来，凭借这些规律也无法使我们达到对于社会文化个体的认识。[14](汉译本序)(P6)

为此，韦伯把社会学定义为“一门关注对社会行动的解释性理解并因此关注对社会行动的过程和结果的因果性说明的科学”[15](P19)。

韦伯不像涂尔干对教育社会学有过长篇论著，但韦伯的社会学方法论对教育社会学者的影响是巨大的。他将微观解释带进了教育社会学领域，使人们探究：行动者的自我定义、他们的目的或目标、他们对他人的分类以及他们视为理所当然的假设——情境定义，它也考虑个人与个人之间的互动。如：教师与学生互动被概念化为一种磋商的过程或一系列由教师和学生所操作的策略。因此微观解释取向是要抽出行动者的“情境定义”^②。

金恩(Ronald King)的某些作品里采取了韦伯主义的观点，他认为韦伯的社会学方法论研究教育不同于功能论者和冲突论者，因为这两者都尝试从较宽广的社会中去寻找教育变迁的原因：教育是由社会定义的或由其他社会事实所说明，因此，两者都没有考虑到教育制度中有关的那些人的有目的的行动和社会的关系。韦伯主义取向可以同时照顾到微观和宏观的社会过程，且可以了解到它们之间的关系^③。

对柯林斯(Randal Collins)而言，韦伯主义社会学集中注意力在社会中冲突和支配的过程。他把社会生活看作是一个竞技场，在竞技场里，各种团体为了获得财富、地位和权力，而彼此斗争并设法控制对方。教育被这些团体用做达成他们的目的的工具之一，教育制度也是社会中为经济利益、地位和支配而进行斗争的一部分。在《文凭社会里》，柯林斯扩充了他对当代教育制度的分析^④。

阿区(Margarett Archer)几年来一直在韦伯主义传统里写作，在她的主要作品《教育制度的社会

① 虽然这一分析案例归入与平衡范式相对的冲突范式中，但在他们的研究中，仍然无法摆脱涂尔干功能主义的影响，在他们标新立异的分析中，一方面表现出对功能分析的拒绝，另一方面又会不自觉地运用功能分析说明问题。现在我们可以说，争论了近半个世纪的平衡范式与冲突范式，可以被看成是同—系统工程(现代性)中的两个不同的方面。

② 如果我们只将焦点集中在行动者的情境定义，而没有分析什么或谁造成其情境(行动与其中发生)以及行动者的定义本身如何被构成，这是不够的；这种认识导致有些研究者对团体如何互动以建构、维持和改变教育制度进行检视。这样的一种分析已经由追随韦伯观念的作者所尝试。

③ 金恩在他的文章《中学的组织变迁》里，例证了这样一种取向的性质。

④ 在分析过文凭主义的兴起以后，柯林斯思考追求学术和职业资格对于社会阶层化的影响。他说，文凭制度的主要受益人一直是，专门职业团体以及那些在工业、政府、教育和同业公会的扩大性科层体制里工作的人。

根源》里特别强调:教育是有关人类有目的之行动的事情,因为非常多的教育社会学文献都隐含这一个信念,这一信念是:教育研究必须集中注意力在宏观的和微观的两种社会过程上。阿区认为,这样的一种取向本质上是韦伯主义的。^①

总的来看,韦伯一直主张建立一种特殊的社会学方法论,不同于日常生活中观察和确立意义的方式。在日常生活中,人们对各种教育行动的实际意义进行着直接理解,只需从实践角度上考虑是充分的即可;但在社会学中,人们进行的是对理性行动的动机的说明性理解,要求在因果和意义两方面都必须是充分的。^②

埃米尔·涂尔干和马克斯·韦伯是属于同一历史时期的两个不同国家的社会学家。他们的学识形成的途径各异,知识结构和观点也不同,因此在他们的方法论上表现出了极大的差异性,但是他们俩人都曾致力于同一学科的发展。在社会学理论的建设中,他们的方法论思想一直影响了几代社会学学者们,在庞杂多涓的社会学理论溪流中,这两位大师的思想印记随处可见。正像一位教育社会学学者说的,超越了涂尔干和韦伯,会有新的教育社会学,略过了涂尔干和韦伯,只有坏的的教育社会学。

四、关于教育社会学的历史 与最新趋势

教育社会学是一门既古老又年轻的学科,为什么这么说呢?因为,在教育社会学成为一门学科之前,许多的哲学家、教育家都已经对教育与社会的关系问题做过思考和研究,提出了各自的学说。正是他们的研究,催化了教育学学科与社会学学科的成熟,当教育学和社会学各自作为一门独立学科研究教育现象时,也就决定了教育社会学这门新兴学科必然要从这两门学科的交叉中诞生。

我们知道,在孔德(Auguste Comte, 1798—1857)宣布用“社会学”一词命名一门知识学科之前,明确的社会分析意图就已体现在维科(Giambattista Vico, 1668—1744)的文化史著作、亚当·斯密(Adam Smith, 1723—1790)的经济学著作、孟德斯鸠(Charles L. Montesquieu, 1689—1755)的法学著作、卢梭(Jean-Jacques Rousseau, 1712—1778)的政治学著作、康德的哲学著作及其他许多作者的不同主旨的著作中,现代社会学的传统最初正是起源于这些著作的,尽管把他们中的任何一个人确定为社会学的创始人都不不会不引起争议。^③教育社会学也同样是这种情况,在社会学家华德(Lester Ward)提出“教育社会学”这一概念时,早在数世纪以前,许多哲学家和教育学家对教育与社会的关系都曾做过深入的研究。[15](P2)

一般认为,作为系统和专门的教育社会学研究出现在19世纪末20世纪初,对此人们并无异议。但却存在着两种解释:一种解释是,由于社会学学科体系的建立,形成了自己独特的研究方法和知识结构,因此,研究领域不断地扩大,教育也纳入了社会学的视野。在社会学家的眼里,教育是作为社会结构中的一个重要组成部分,具有维持社会稳定的功能,同时也具有促进社会进步的功能。随着研究的深入和学科知识逐渐系统化,自然而然就产生了这门学科;另一种解释是,由于一些教育学家对赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776—1841)教育学的批判,形成了一种社会本体论的,极具社会学精神的“教育科学”学派,他们反对赫尔巴特个人主义的教育学,批判了个人主义的教育观和心理观,强调教育的社会性等等。因此,我们在考察教育社会学学科史时,就是从这两条解释途径出发,分别考察不同历史阶段的思想家对教育社会学的思考和行动,特别是他们所建构的学科体系和知识基础。这种历史分析法也是社会学可能的研究途径,当然,还有其他

- ① 韦伯主义的观点是解释社会学的观点,解释社会学关心微观和宏观两种社会过程。它企求解释个别人类的行为,了解其行动的主观意义。但是,它也企图将个别人的行为置于其社会环境之中。所有的行动都发生在一种社会和经济的结构里,且就某种程度而言,此结构限制个人所能够做的事情。
- ② 韦伯区分了意义充分性标准和因果充分性标准。诸如,对于探讨教育变迁的一套理论,要确立其意义的充分性,只需确立起动机便足矣。当我们根据自己通常的思考方式和行为方式,把行为过程的各个构成元素之间的关系只定为“类型化”意义丛时,意义充分性就确立起来了。相反,当行为过程的各个构成元素之间的关系能够显示出经常发生,或者毋宁说是恒常发生时,因果充分性就确立起来了。当这两个条件都满足的时候,即统计上成为常规的公开行动及其背后的动机之间确立起某种关系,才可以说对行动有一个正确的因果解释。
- ③ 美国社会学家科塞(Lewis A. Coser)的社会学史名著《社会学思想名家》是从19世纪的孔德开始的,而另一部同样声誉卓著的社会学史著作,法国社会学家阿隆(Raymond Aron)写的《社会学主要思潮》则把18世纪的孟德斯鸠明确视为社会学的创始人。

途径可以考虑。^①

教育社会学作为一门独立的学科出现在20世纪初的美国,当时主要是一些教育学者们从事这一科目的教学与研究,形成了传统的教育社会学(Educational Sociology)学派。战后,被一种更具社会学特征的教育社会学(Sociology of Education)所取代,这种教育社会学为了与传统的教育社会学有别,也被称为“新兴”的教育社会学。^②其特点和性质应该是客观的、实证的、无价值的社会学分支学科。赞同这一观点的教育社会学者越来越多,逐渐占据了主流地位。这一时期,教育社会学逐渐被视为社会学(而非教育学)的一个特殊领域。非常活跃并具有创造性的教育社会学者开始将自己认同于社会学者。这一科目的开设又反归到社会学系,社会学家参与教育领域的研究,结果促成了这种重点的转变。很多知名的社会学家也在教育制度的研究方面,对于理论社会学有其重要的贡献。特别是战后美国著名的社会学家帕森斯(T. Parsons)和墨顿(R. K. Merton)为代表的“结构——功能主义”(Structure-Functionalist)理论,给予教育社会学理论与方法研究以很大影响。

总的来看,20世纪60年代前期,活跃在教育社会学领域中的大都是一批持结构功能主义立场的学者,他们的思想来源于涂尔干的社会秩序的构想和帕森斯的结构功能理论。这一时期的功能主义学说把教育与经济、社会流动以及社会秩序联系起来,同时也通过角色理论把功能主义的分析方式运用于学校的组织结构、运用于师生的互动分析,使教育社会学的理论与现实教育和社会问题更为紧密地联系起来。他们最终相信教育具有促进社会进步、带来社会平等的功能。但是,到了60年代后期,西方许多国家社会发生了剧烈的动荡,爆发了潜藏的社会问题,由于结构功能主义未能有效地用其理论说明并解决社会所出现的问题,还有其本身理论所具有的缺陷,同时受到了

“冲突学派”^③与微观理论的批判,教育社会学的理论也出现分化。在当时的学派论争中,英国的“新”教育社会学异军突起,一度引导了教育社会学研究领域的新潮流。

1971年英国著名社会学家和教育理论家迈克·扬(M. Young)发表了一篇重要著作:《知识与控制:教育社会学的新方向》。书中公开宣称,主张教育社会学必须从帕森斯为代表的功能主义式的实证主义及客观主义中自我解放出来。其主要论点是:过去的教育社会学盲目地承认教师、教育行政官吏、教育学者所界定的诸观念,而新教育社会学则需要研究合理性及科学的教条性质。新教育社会学须探求知识的社会性组织问题,也就是说,须追究为何某些知识或标准成为支配教育的主流知识?其形成过程有时如何等问题。因此,新教育社会学把以下三个分支领域作为了自己的主要研究课题和对象。

(1)教育课程,尤其是新教育知识的选择决定和分配过程。

(2)教师的教学方法和评价标准。

(3)班级里的教师与学生之间,学生与学生之间的交互作用。

通过对这三个方面的研究,新教育社会学试图从学校内部来解明教育与社会不平等关系这个问题。[16](P121)

侧重微观教育问题的研究促进了另一种新研究范式的出现,它们尤以符号互动论(Symbolic interactionism)、现象学社会学(Sociology of phenomenology)及常人方法学(Ethnomethodology)为代表。企图将“新”教育社会学的理论与方法应用在教育领域中。

新教育社会学的研究尽管开辟了许多微观研究领域,但是他们并不忽略原教育社会学的研究领域,如社会阶层、教育机会、文化剥夺等,不过其

① 美国当代社会学家英克斯(Alex Inkeles)在他的《社会学是什么》一书的开头,就明确提出了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,寻找社会学作为一门知识学科最为关心和感兴趣的是什么,即“创始人说了些什么?”;第二条是经验主义途径。即当代社会学家对哪些问题感兴趣,他们为什么会将这些社会现象纳入到他们的研究中去,而不是那些,这显然是以“问题线索”展开的;第三条途径是分析的途径。即他们是怎样开展研究的,“理性的指示是什么?”。我们在对教育社会学历史的考察,不外乎也是按照这三条途径进行,这有助于我们对这一学科的历史与发展获得真正的理解。

② 战后教育社会学最大的特征乃是从应用科学蜕变而成为纯粹科学,不再从事“价值判断”和将其学术使命局限于事实的客观分析。此种见解虽然涂尔干曾以“教育科学”为名将之公式化,但布鲁克福(W. B. Brookover)不用传统的“教育的社会学”(Educational Sociology)名词,而另创“教育社会学”(Sociology of Education),以强调教育社会学应当是社会学的下位学科这一观点。比布鲁克福更鲜明地提出教育社会学应该是社会学下属的一个独立分支的主张的,是在哈佛大学讲授社会学的葛诺斯(N. Gross)。

③ 冲突学派产生于20世纪60年代末期,它的出现动摇了结构功能主义的垄断地位,揭开了欧美教育社会学史上学派论争的序幕。这一学派的共同理论特征是:以社会冲突为基本线索来考察教育现象,其主要代表人物有美国的柯林斯(R. Collins)、鲍尔斯(S. Bowles)与金提斯(H. Gintis)等人。

分析的角度和运用的方法却截然不同。新教育社会学强调主观的解释或意识形态等内在要素,是一种带有哲学及批判色彩的悲观论调,因而主张没有彻底的社会变革,任何教育革新都不能成功。

新教育社会学的冲击引起了教育社会学理论的分野,从这一时期的研究情况看,美国的教育社会学与英国的新教育社会学在研究对象上相差不大,但是研究观点与基本方法论相差甚大。一般而论,新教育社会学希望通过社会学研究以产生根本的改革,而美国实证主义及分化的教育社会学研究的目的在于发展作为精密科学的教育社会学。[17](P28)美国的教育社会学开始由重实用转而重理论的建构,强调理论与实践的结合,从而也出现了众多的理论分支。

1977年,卡拉贝尔和哈尔西把20世纪70年代以后出现的研究流派,就其主要理论和研究课题整理分类为五种,分别是:教育的职能主义理论、人力资本理论、实证主义(主要在教育不平等方面的实证研究)、教育冲突理论、教育研究方面的相互作用和“新”教育社会学的挑战。

1985年全10卷的《国际教育百科词典》出版,在其中担任项目的马约里潘克斯(K. Marjoribanks)做了与上述理论不同的分类,同样也是五个流派:职能主义、政治——社会算术、解释社会学、再生理论、教育批判论。

由此可见,教育社会学在20世纪80年代出现了学派林立的状态。1980年以后的学派之争,集中反映在美国的功能主义与马克思主义者之间;美国的“传统”教育社会学与“新”教育社会学之间;教育社会学的宏观研究取向与微观研究取向之间;微观研究取向的心理学主义与社会学主义之间;教育社会学方法论上的价值判断与事实判断之间、定量分析与定性分析之间。80年代后期“新”教育社会学的影响开始衰落,在论争中分化,进入了一个反思的时期,一种“教育的社会分析”学派取代了“新”教育社会学的地位。随着后现代思潮的挑战,教育社会学的传统理论和当代理论开始被“消解”、质疑,教育社会学所有的理论都被纳入到“现代性、后现代性和全球性”的工程中进行重构。

当代社会学理论不是反功能主义的,可以看成是后功能主义,功能主义已经被超越、被取代了,如果不是在理论上,至少在历史范畴上是如此。一个新的社会学理论发展阶段似乎已经开始了,各流派之间的论争渐渐少了,人们似乎已经将

派别认同于“perspective”而非“schools”。社会学家之间出现了一种默契,即社会现象包括教育现象如同其他现象一样,都需要从不同的角度去观察,每一个角度都只能看到事物的一部分,并不存在一种可以看到事物的所有方面的角度。这些不同的理论流派就是从不同的角度进行观察的结果。换句话说,每一种理论的形成都是由特定的人,在特定的情境与时空条件下,从特定的角度对某一特定的事物进行观察、分析、研究,并在此基础上进行抽象和归纳,从而提出特定的理论。每一种理论都有其合理性和特定情境性。当时空、观察的角度改变后,就无法找到这种理论的合理性。所以也不能盲目地用一种理论的合理性去否定另一理论的合理性,应当本着这样的态度,一种理论是否能合理地解释事物,要看这个理论是否与这个事物所处的情境匹配。如教育社会学中的再生理论在资本主义制度中能够很好地对教育现象作出合理的阐释和应用,而在社会主义制度中这种理论就有很大的局限性不适合性。

当代社会学理论家们已经清楚地看到,过去的理论常常是对功能主义的批判中走向另一个极端。新一代的理论家们可以有条件对先前互相争辩的理论进行思考,吸取所有理论的精华,发展一个包容当今各学派理论的综合理论来结束这场“学派之争”。这种综合理论的发展表现为两种形式:对古典作家理论体系化和重新解释。新的理论进行综合的努力往往是建立或恢复“微观”与“宏观”之间的联系。交换理论、互动理论和本土方法论具有“微观”理论传统的特点,因为这些理论所关注的总是细小的个体单元,冲突理论、马克思主义理论和功能主义理论,相对而言是“宏观”理论,因为这些理论所关注的是规模较大的单元,如制度或整体社会。[18](P278-279)

在社会学理论中,最早进行宏观与微观理论整合的理论家是墨顿(R. Merton),他提出了一种“中层理论”(theories of middle range),宣称能够包罗社会世界里的所有事件,在宏观与微观两种研究立场中取得中和。墨顿对其理论的主张作了如下的概括:[15](P372)

(1)中层理论主要关注能够从中推出具体假设的有限领域。

(2)中层理论原则上可以在日后得到合并,整合到更广泛的理论框架中去。

(3)中层理论的抽象程度足以超越具体事件和构造。

(4) 中层理论跨越了微观——宏观之区分。

(5) 中层理论可以提供所谓一般性理论或宏大理论所未能提供的说明, 因为后两者与其说是说明, 实际上不如说是一些概念图式。

(6) 中层理论与这些宏大概念图式有所契合, 因此可以将他们贯穿在一起。

(7) 许多中层理论是经典传统的遗产。

(8) 中层理论最重要的作用体现在阐明为社会学所忽视的一些领域上。

墨顿认为, 社会学实现宏大理论体系必须的理论和经验基础还没有完成, 因此理论家应当关注经验研究“将具体的理论同更为一般的概念和命题融合起来”。从具体理论对一般理论的贡献出发来阐述社会学的具体理论。尽管墨顿的中层理论并没有取代了帕森斯宏大的功能理论, 但他对帕森斯功能理论的批评对当代社会学家具有不可低估的影响力。

如果说墨顿对社会学的综合是在同一范式内进行的话, 那么, 新社会学理论家们则要跨越不同范式进行理论综合。如冲突理论最重要的年轻的倡导者柯林斯从20世纪60年代末期开始尖锐批判文化论、唯意志论和帕森斯的理论。而现在, 这种斗争的锋芒几乎不见了。柯林斯正全力以赴地把结构理论与本土方法论、弗洛伊德和涂尔干的思想结合起来, 甚至开始承认帕森斯在这方面做出了重要贡献。柯林斯在他最近出版的《三种社会学传统》一书中提出, 应该重新综合冲突论、涂尔干思想和微观互动论传统, 这样可以将更多合理性的解释综合起来, 从而更具说服力和多维性。

安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)曾是站在反帕森斯的立场上来论述古典理论的, 但是经过对古典理论的整理后, 他开始从帕森斯与反帕森斯争论中脱身。正如他说, 冲突与秩序之间的差别完全被误解了。他在20世纪70年代和80年代初出版的一系列著作中, 坚持主张社会学应该转到将“行为”与“结构”联系起来这个任务上。为了完成这个任务, 吉登斯像柯林斯一样逐渐吸取了本土方法论和现象学理论, 并试图与马克思主义对结构的关注联系起来, 而且还试图建立起它们与某些文化论著作的联系。

哈贝马斯(J. Habermas)的新马克思主义理论也有类似的发展趋势。随着20世纪70年代的进步, 哈贝马斯对主观能动性和行为动机的兴趣更浓和更清晰。最终他走向完全否认把马克思主义与其他社会学理论割裂开来, 并对古典理论和冲

突理论作了重新解释, 使两者之间更加接近。他吸取了韦伯的理性道德理论, 从互动论、现象学以及涂尔干那里吸取了有关直觉、激情和自然民主“生活世界”的理论。“沟通理性”(communicative rationality)是哈贝马斯学说的中心概念, 这一概念的提出和阐释可以看到哈贝马斯对社会学理论综合的努力。从纵向的角度看, 他跟随帕森斯早期的研究路向, 试图从西方社会理论的发展上去指出沟通理性或沟通行动论的可能性。其中, 对他这方面的理论影响特别深的, 是韦伯的西方理性化发展理论, 其次是涂尔干、米德以及帕森斯和马克思有关个人行动和社会结构的分析。在横向层面上, 哈贝马斯引用了“日常语言学派”(ordinary language approach)的分析, 建立他的“普遍语言学”(universal pragmatics)理论, 同时也跟随皮亚杰(J. Piaget)和高贝的结构发展心理学。哈氏的理论引起了广泛的注意和讨论, 其中最受争议的地方是他企图综合一个具有普遍性的“规范基础”(normative foundation)来描述、分析和批判现代社会的结构。[19](P548—571)

亚历山大在早期一系列研究中回顾了古典理论, 并试图为发展新的、更加综合性的集体主义理论奠定基础。这种理论建立的目的是为了克服过去理论界对立的错误, 从多维的视角出发建立微观理论与宏观理论的联系。如亚历山大认为, 无论现象学还是互动论中的“个人主义传统”, 都包含有重要的集体主义意向, 而且这些方面可以与集体主义传统的主观性方面加以整合。最近, 亚历山大特别强调了:“多维性是彻底、系统和有效解释人类社会和世界的唯一正确的立场……这是唯一的做法, 从这种观点出发, 竞相争鸣的丰富多彩的社会学理论才能得到正确的理解, 而不至于从外部扼杀各派的理论兴趣偏好。”[18](P281—282)

上述社会学理论发展的趋势影响了所有社会学分支领域, 教育社会学也不例外。从对传统的教育社会学理论的批判中所形成的各学派正在寻找一种综合的道路。这种综合的努力是困难的, 但是却充满希望。综合的形式有两种, 一种是对传统的教育社会学理论重新判读, 在反思中寻找与时代结合的新的生长点, 如勒考斯基(Glenn Rikowski)对新马克思主义教育社会学理论——鲍尔斯与金提斯的社会再生产理论、威利斯的阻抗理论进行了重要的分析, 并指出, 这些理论并没有过时, 它有新的生长点, 而且还具有复兴的意义。

[20] 最近,英国社会学家吉登斯在他的一部新作中,集中分析了新马克思主义教育社会学者的作品,从鲍尔斯与金提斯的再生产命题、伯恩斯坦的语言编码与学业成就的关联、伊利奇(L. Illich)的“潜在课程”蕴意。吉登斯对这些理论并不像以往一样提出批评,而是采取一种赞许的态度,来说明他所关注的教育现象。[21] 他的这种努力恰好呼应了我们在下面提到的另一种教育社会学家的工作。

另外一种努力是在研究一种教育现象时,出现了两种形式。一种形式是对某一教育现象进行研究时,寻找可以解释的一种理论,这种理论可以是跨范式的,也可以是跨学科的。如关于教育与经济关系的研究,有的学者从教育经济学的视野,探讨全球化背景下的教育与经济发展;新知识工作;教育、技术规格与经济发展;人力资本的新概念等。关于教育与政治、经济关系的研究,有的学者从政治学和经济学的角度,探讨政治、市场与学校组织结构的关系;教育、民主和经济;集权制与非集权制下的教育制度比较;教育与政府的角色等。还有的学者从知识、课程和文化政治学的角度开展研究,他们的注意力集中在知识与课程的政治意义;多元文化主义与政治社会化的关系;文化资本和官方知识;教育与后现代主义和女权主义等。

另外一种形式是,教育社会学在没有形成一个综合的理论架构之前,他们开始将各种不同的研究经过选择整理成册,使人们能够系统地读到不同理论家出版的著作。这种综合性的工作最早在20世纪60年代被发现,在一本《当代社会学》中对欧洲和美国的 sociology 做了评估;在70年代,又有一本书叫《新教育社会学》,总结了一批不同理论家的研究,将教育社会学的视野引到了学校中的微观领域;90年代末,由哈尔西等人合编了一本《教育、文化、经济与社会》,书中将一些教育社会学著名研究者如,布迪厄、伯恩斯坦、科尔曼、库曼、吉诺斯等人的最近研究成果挑选出来,不但使我们看到他们使用理论研究的视野,而且也发现了他们不同的研究兴趣和领域,既有传统的研究领域又有当代的研究趋势。[22] 尤其使我们看到,教育社会学的综合研究正在纳入到现代性、后现代性和全球性的工程中去。

最近,又出版了一大部文集,名叫《教育社会学主题》,这部文集系统地收集了所有教育社会学研究的经典之作和最新的研究动向。主题内容涉

及到:教育社会学的理论和方法、教育中的不平等与压迫、教育制度与教育过程、教育与国家政治和政策。论文达到近一百篇,可以看作是当代教育社会学最具综合性的集大成的工作。[23] 教育社会学工作者只有在此基础上,才能全面地、系统地开展综合理论工作,而这些经典之作与研究的最近趋势正在进入大学的课堂中,传统的教育社会学课程内容正在发生变化,传统的研究主题正在被赋予新的意义。教育社会学的研究队伍迅速扩大,研究主题也越来越多样化,教育社会学正在成为一门综合性的学科,在方法论上已经超出了教育学与社会学的范畴,其他学科领域的最新研究成果成为教育社会学方法论和学科知识体系的源泉,而教育社会学的研究也为人文社会科学提供了学科发展的基础和条件。当然,教育社会学学科的发展,还有待于更多的专业人士与非专业人士的共同参与,从前景来看,这门学科是大有作为的,也是充满希望的。

参考文献:

- [1] 艾德加·莫兰. 社会学思考[M]. 阎素伟译. 上海: 上海人民出版社, 2001.
- [2] L. 布鲁姆等人合著. 社会学[M]. 张杰等译. 成都: 四川人民出版社, 1991.
- [3] H. SUZZALLO, "Sociology" [A]. In Paul Monroe (editor in chief), *A Encyclopedia of education* [C], 1913.
- [4] E. G. PAYNE (ed), *Readings in Educational Sociology*, Volume I, 1932.
- [5] Ф. П. 费里波夫. 教育社会学研究的对象[A]. 张人杰. 国外教育社会学基本文选[C]. 上海: 华东师范大学出版社, 1991.
- [6] 尹蕴华. 教育社会学[M]. 台北: 台湾书店印行, 1976.
- [7] C. A. ELLWOOD (1928), What is Educational Sociology? [A]. In W. G. Payne (ed), *readings in education sociology* [C], Volume I, 1932.
- [8] HARILD E. MITZEL (editor in chief), *Encyclopedia of Educational Research* [M], 1982.
- [9] 新崛通也, 加野正芳. 什么是教育社会学[A]. 曲则生等编译. 日本高等教育社会学文集[C]. 北京: 百家出版社, 1989.
- [10] E. 迪尔凯姆. 社会学方法的准则[M]. 狄玉明译. 北京: 商务印书馆, 1995.
- [11] 雷蒙·阿隆. 社会学主要思潮. 葛志强等译. 北京: 华夏出版社, 2000.

- [12] D. P. 约翰逊. 社会学理论[M]. 南开大学社会学系译. 北京: 国际文化出版公司, 1988.
- [13] 爱弥尔·涂尔干. 教育学与社会学[A]. 道德教育[M]. 陈光金等译. 上海: 上海人民出版社, 2001.
- [14] [德] 马克斯·韦伯. 社会科学方法论[M]. 北京: 中央编译局, 1999.
- [15] 马尔科姆·沃特斯. 现代社会学理论[M]. 杨善华等译. 北京: 华夏出版社, 2000.
- [16] 钟启泉. 教育科学新进展[M]. 西安: 陕西人民教育出版社, 1993.
- [17] 友田泰正. 教育社会学[M]. 台北: 台湾水牛出版社, 1990.
- [18] 杰弗里·亚历山大. 社会学二十讲: 二战以来的理论发展[M]. 贾春增译. 北京: 华夏出版社, 2000.
- [19] 哈贝马斯. 沟通过动理论(1981年)[A]. 谢立中. 西方社会学名著提要[C]. 南昌: 江西人民出版社, 1999.
- [20] GLENN RIKOWSKI, "Left Alone: end time for Marxist educational theory?" [J]. **British Journal of Sociology of Education** Volume17 Number 4 December 1996.
- [21] ANTHONY GIDDENS, " **Education**", **Sociology**[M]. fourth edition, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd, 2000.
- [22] A. H. HALSEY, HUGH LAUDER PHILLIP BROWN, AMY STUART WELLS, " **Education Culture Economy Society**" [M]. Oxford·New York, Oxford University Press, 1997.
- [23] STENBEN J. BALL, " **Sociology of Education-Major Themes**"[M]. London and New York, 2000.

Thoughts on the Sociology of Education in Europe and America

QIAN Min-hui

(*Department of Sociology, Institute of sociology and Anthropology, Peking University, Beijing, 100871*)

Abstract: In the late twenty years, more and more theories, methods and research products on the sociology of education have been introduced from western countries. At the same time, research products in this field are also rapidly increasing in China; among them many are titled with "discipline". However, we can find that many scholars are so anxious to apply the knowledge system into Chinese educational research without fully understanding that their products seem to be superficial. The author points out that it was in Europe and America that the sociology of education came into being and got developed as a discipline. After more than one hundred years of accumulation, it has developed into a relative independent knowledge system. Therefore, it is impossible for us to establish a knowledge system of this discipline in such a short period of time. Only by long periods of studying, thinking and researching can we understand this discipline and promote its development.

Key words: sociology of education; knowledge system; Methodology; thinking

(责任编辑 刘曙光)