

# 互动机制下的教育与社会分层

史秋霞

(江苏师范大学社会学系,江苏徐州 221116)

**摘要:**教育与社会分层的关系,不同理论流派理解不同,且这种关系受到社会结构与制度、社会阶层、家庭、学校及个人的影响。笔者认为,在二者关系的探讨上,各流派存在从由关注教育与社会分层的影响因素转移到关系形成的具体过程与机制。这种转移对构建农民工子女教育的分析视角有重要借鉴意义,即要求我们不仅要分析国家宏观政策调整所带来的影响,还要深入剖析微观层面上学校的具体运作、教师家长、学生的生存境遇以及彼此间的互动在农民工子女教育中所扮演的重要角色。

**关键词:**教育;社会分层;互动机制;农民工子女

**中图分类号:**C913.4

**文献标志码:**A

**文章编号:**1671-4970(2013)02-0039-05

据“第五次全国人口普查”和2005年1%人口抽样调查数据显示<sup>[1-2]</sup>,无论从规模还是居住形式上,农民工子女已逐渐在城市长期定居。进入21世纪,随着“以流入地政府为主,以公办学校为主”政策的提出,借读费、择校费、学杂费的取消,以及流入地的具体措施,农民工子女的基础教育已逐步纳入城市教育体系。从某种程度上说,当前农民工子女在城市公办学校上学已不再成为主要问题,户籍身份给农民工子女教育所带来的客观阻碍也有所消解。那么,我们是否需要继续思考:当城市教育体系开始接纳农民工子女,当他们大多数能够在公办学校拥有一张课桌时,我们是否可以说明他们享受到了与城市孩子一样的学校教育呢?学校教育对农民工子女的城市生活有何种影响?或者说,学校教育在农民工子女的社会分层中发挥何种作用?是有助于他们更好地向上流动,还是继续重复父辈的生活轨迹?可见,对农民工子女教育的继续关注,必将会探讨教育与社会分层之间的联系。要理解并解释学校教育对农民工子女社会分层可能发挥的作用,首先要了解教育与社会分层之间的关系,以及这种关系又受哪些因素影响。在此,笔者将首先回顾不同理论流派对学校教育与社会分层间关系的理解,

并进一步梳理可能影响二者关系的各类因素,并在此基础上构建出合理的分析视角以全面探究农民工子女教育与社会分层之间的关系。

## 一、不同理论流派的解读

### 1. 结构功能主义

结构功能主义认为,社会和社会中的机构是由相互依存的不同部分所构成的。因此,教育系统也是社会存在的组成部分之一。埃米尔·涂尔干认为,学校教育具有知识、政治、社会及经济功能,旨在教导基本的认知技能、灌输学生对当前政治的忠诚态度、协助学生进行社会化及筛选、训练并分配学生进入社会分工体系<sup>[3]</sup>,而在现代化的工业社会中,因为劳动分工体系的筛选与分配,是依据个人能力而非家世地位进行的,所以经济功能格外重要。帕森斯将学校视为“(人的)社会化代办处”,认为学校班级具有社会化和选择功能。其中,选择功能则指学校班级根据个人能力将其分配到不同的成人职业当中,由于个人能力、家庭偏好和动机方面的差异,纵使“教育机会均等的极力扩大”,学生今后所取得的成就仍会不可避免地出现差别。

可见,在结构功能主义的世界中,教育成为个体向上流动的重要途径,但由于是从宏观系统发展考

收稿日期:2012-07-11

基金项目:国家社会科学基金项目(12CSH015);江苏省高校哲学社会科学基金项目(2012SJD840005);江苏省教育科学“十二五”规划2011年度课题(C-b/2011/01/09);江苏师范大学校级科研基金项目(11XWR03)

作者简介:史秋霞(1982—),女,内蒙古海人,讲师,博士,从事教育社会学、社会工作研究。

虑教育,所以具体个人虽参与教育过程,却是缺席的,他们不关心学校中进行的社会化和筛选的依据,谁决定了分工,谁制定了不同专业的教学大纲<sup>[4]63</sup>。

## 2. 冲突理论

冲突理论假设社会秩序得以建立和运行并非来自共同的价值观念,而是来自统治集团的控制,而学校便成为社会控制和再生产统治关系的场所。保德罗和埃斯达不莱认为,学校教育是按社会出身将每代人分化为加入资产阶级或无产阶级的群体<sup>[4]64</sup>。玻尔斯和金蒂斯认为学校除了培养个人知识能力外,还通过塑造学生个性来达到社会关系结构的维持,如对未来的工人特别要教他们对规则的服从,而对未来的领导人则更看重他们在学习中的自治和创造性<sup>[4]65</sup>。

## 3. 文化再生产

文化再生产理论中,布迪厄的观点最为经典,诸多经验研究均以该理论为分析视角而展开。他认为,学校教育具有文化再生产功能、再生产不平等社会关系功能及“合法化”功能<sup>[5]220</sup>。同时,他不认为学校教育能够促使底层实现向上流动,而是再生产了原有的社会关系,并重点关注再生产发生的文化机制。然而,当学术成就与社会地位的对应关系发生动摇,当大学扩招致使文凭不再为少数人所占有时,布迪厄所阐释的再生产文化机制也受到了质疑与挑战,因为它很难解释尽管在现实生活中从事专业职务的人数不多,但美国黑人仍旧对高等教育抱有很高期望<sup>[5]227</sup>。

## 4. 抵制理论

在再生产文化机制的质疑中,以威利斯、阿普尔为代表的抵制理论最具突破性,他们试图通过强调行动者能动性和文化相对独立性,为教育再生产社会关系的过程及方式另辟蹊径。威利斯发现工人阶级是通过塑造“反学校文化”,通过对统治阶级文化抵制、对“车间”文化的追求、对脑力劳动的鄙视、对自由的奋斗来实现阶层地位的再生产<sup>[6]32</sup>。阿普尔则认为学校确实重建了生产中的性别及社会关系,但在这些关系背后,他们也再生产了具有历史意义的特定反抗形式<sup>[7]</sup>，“学生也在创造性地行动着,其行动方式经常与遍及学校和工作场所的预期规范和控制相矛盾。我们的社会机构不仅具有再生产特征,而且也具有矛盾性特征”<sup>[8]</sup>。可见,在抵制理论中仍旧否认教育能够促进底层的向上流动,只是通过突出行动者的能动性 with 底层特定的反抗形式来丰富教育再生产社会关系的解释链条。

## 二、不同层面的影响因素

不同理论流派对教育与社会分层、流动间关系

有着不同解读。同时,这种不同性质与面向的关系又可能受到来自社会结构与制度变迁、社会阶层、家庭、学校与个人等方面的影响。

### 1. 社会结构与制度变迁

在宏观层面上,社会结构特征,重大社会变迁及由此引起的制度变迁,均会影响教育与社会分层之间的关系。

20世纪80年代末,女权运动和保守主义、民族主义的政治运动,深深影响着学校在社会分层中的意义。Weis发现性别、种族和阶层认同的社会运动对不同阶层学生的学校表现有重要影响。这一发现挑战了以往将家庭背景与教育获得的简单对应,说明社会环境的重大变动也会影响教育与社会分层。在我国,以1978年为界,我国教育制度经历了多次重大变动。李煜认为,教育不平等的产生机制、具体制度设计和社会状况背景三者间存有一定联系,而当前教育不平等的产生机制为资源转化与文化再生产双重模式并存<sup>[9]</sup>。白威廉则认为,“文革”事件较为彻底地改变了中国的社会分层结构,在此期间,中国中上层父母对子女“受教育水平”与“职业地位”的影响有显著下降或消失<sup>[10-11]</sup>。也有学者认为,政治因素并未从根本上消除不平等,革命胜利后干部阶层的教育特权得到加强,官僚阶层子女在获得教育机会上有明显优势<sup>[12]</sup>。

同时,城乡二元结构是我国社会结构最为显著的特征。余秀兰认为,我国的教育使大部分农村孩子被淘汰而返回农村,并最终形成两个封闭的循环圈:城市优势文化圈与农村劣势文化圈,教育的这种文化再生产功能是强化城乡二元结构更隐蔽的文化因素<sup>[6]223</sup>。

### 2. 社会阶层之间的差异

韦伯认为大多数中产阶级除家庭因素外,他们依靠的是成功的学校教育,高等教育机构似乎也成了生产“中产阶级”的场所<sup>[13]</sup>。柯林斯认为所谓的文凭已成为“限制角逐社会和经济有利地位的候选人的一种稀缺资源”<sup>[14]</sup>,并与有利的社会地位相联系。其中,梅塞尔则从文化角度探讨教育与不同阶层地位之间的关系,认为精英群体的意识、凝聚力及共谋共同构成的“文化屏障”,阻碍着大众群体向精英群体的靠拢。

在我国,“单位制”对居民生活曾有着巨大影响,中上层更多是依赖制度性因素获得教育中的优势。其中,公有制单位控制较多的社会经济资源,从而能向其工作人员提供较多的教育机会<sup>[15]</sup>;单位党组织通过推荐或派遣党员接受优质教育而形成单位内部特殊的“赞助式”流动<sup>[16]</sup>。改革开放以来,教

育水平与个人发展的联系日趋紧密。周雪光认为,改革开放后城市中的教育不平等现象急剧增加,而高级干部、专家、大城市居民等优势阶层更可能从中获益<sup>[12]</sup>。

不同时期,由于所拥有的资本性质与总量上的不同,使得不同阶层有着不同的教育机会与教育成就,中上阶层更可能获得更多的教育机会与教育成功。

### 3. 家庭教育

家庭不仅是青少年社会化的重要场所,还以各种方式参与并影响着学校教育。在此,笔者将从教育认知与期望、教育实践来梳理家庭对学校教育与社会分层间关系的可能影响。

不同阶层所看重的价值观有所不同,贫民阶层向子女灌输秩序、整洁、礼貌和服从等价值观,而中、上阶层更重视对他人的尊重、自我控制、独立和创造性<sup>[4]69</sup>。同时,不同阶层也有着不同的教育期望,中产阶级有着更高的教育追求,而贫民阶层则更可能选择短期教育或中途弃学<sup>[4]169</sup>。在我国,有关教育期望呈现两种研究态势:一是认为随着社会发展,大部分家庭对子女的教育期望逐渐提高<sup>[17]</sup>;二是认为家庭对子女的教育期望又与家长的文化程度、职业、经济收入有密切关系<sup>[18-20]</sup>。

在教育实践上,贫民阶层把辅助子女学习理解为只是监督做家庭作业,且更多强调的是作业的整洁和完整,虽然这些家庭也会给子女买大量学习工具,但往往由于使用不当而无法产生应有效果<sup>[4]177</sup>。此外,不同阶层用来应对教师合作需求的资源也有所不同<sup>[21]</sup>,中产家庭不仅能形成群体内部互动,还可以利用职业、流动信息、专业知识和权力等影响学校的某些决定<sup>[22]</sup>,而这些都是贫民阶层望尘莫及的。

### 4. 学校教育

学校既是教育系统的有机组成部分,正是依靠学校不同层面的具体运作,教育与社会分层之间的关系才得以产生。在此,学校类型、管理与教学方式、校园文化、师生关系等都可能对学校教育与社会分层间关系产生重要影响。

学校类型上,私立学校由于倾向于采用小班教学,学生参与多,且纪律更加严格,环境安全有序,所以可能在学业成绩、保持率、大学升学率和反种族隔离政策的实施上要优于公立学校<sup>[23]</sup>。学校内部的文化、教师的教育期望也会影响学生的各种表现。周宗伟认为,学校文化实质最终塑造了两种“卑贱”的群体:一种是成功者,他们表面成功,实则获得的是投机取巧、顺从迎合的“卑贱”性格;另一种是失败者,他们因淘汰而生活在“能力低下”阴影之中,

成为被贴上“卑贱”标签的囚徒<sup>[24]</sup>。此外,教师期待会影响学生成绩,因为一旦被教师或其他人分类后,一种“自我实现预言”心理就开始起作用——教师期望学生有某种行为,学生就会对教师期望作出回应<sup>[5]167</sup>。

### 5. 学生特征

学生也以各种方式参与着具体教育活动,学校的具体运作离不开他们在学校空间内的广泛互动;其中,教育认知、同辈群体及亚文化、教学过程中的应对策略等,均会影响他们的各方面表现。

首先,那些对学习活动和内容的知识与文化价值充满好奇的学生一般都是非常优秀的,而那些“功利主义者”则更多是中等生<sup>[4]190</sup>。其次,同辈群体的穿着、习性、语言方式和喜好等,都会对学生产生影响。哈格雷夫斯发现学校存在两种亚文化群体,那些对学校价值观具有积极倾向的学生最终进入高一级群体,消极倾向的学生则最终进入低一级群体<sup>[5]181</sup>。威利斯的“反校园文化”,安吉拉·麦克罗比的“特殊生活方式”可视为消极倾向同辈群体文化的典型<sup>[25-26]</sup>。再次,不同性质的应对策略与学生的学习表现有着复杂联系。在课堂上,那些坚持要求甚至自发发言的一般都是成绩优秀的学生,且他们的发言常常越过教育规定的界限,表现出对学校要求的讨价还价;那些成绩较差的学生则在课堂上“开小差”或聊天,表现为对学校要求的逃避<sup>[4]199</sup>。

## 三、由结构向行动的渐进

在教育与社会分层间的关系上,不同理论流派虽各有侧重点,但对学校教育的功能理解仍有诸多共同之处。首先,均认为教育具有传授知识与技能的功能。结构功能主义从社会整体角度来考虑,冲突理论认为所传授的是统治阶级的知识与技能,文化再生产与抵制理论更强调所传授的知识与技能的再生产作用。其次,教育具有社会筛选/分层的功能。结构功能主义认为这种筛选与个人能力有关,再生产、抵制理论则认为这种筛选是依据社会出身来进行。第三,教育的筛选/分层功能还具有再生产性质。在结构功能主义和冲突理论中均蕴含着共同的再生产价值,而在文化再生产与抵制理论中,则重点强调了学校教育如何发挥阶层再生产功能的。因此,就学生而言,接受学校教育不仅能够获得知识与技能,习得成人社会中的各种社会角色规范,为今后进入生产体系做好准备。同时,学校教育又与其今后的社会地位有着重要关联,或是成为个体实现向上流动的有效途径,或是成为复制父辈阶层地位的

主要工具。

除上述共同之处外,不同理论流派对教育与社会分层的关系还存在一种渐进转移,即从关注影响二者关系形成的影响因素,开始向关注关系形成的具体过程与机制上。如图1所示:

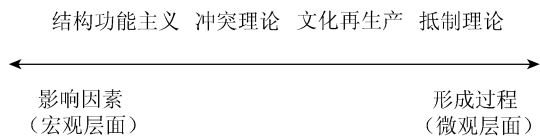


图1 教育与社会分层研究关注点的转移

不同理论流派均认可教育与社会分层间有着密切联系,所不同的是对关系性质的理解上,是提高还是固化原有的阶层地位。在结构功能主义眼中,教育能够促使个人实现流动,因为教育只与个人能力有关,与背景性因素无关。在冲突理论的世界中,群体间的竞争及阶层地位均影响着教育与社会分层间的关系。文化再生产理论中,教育与社会分层间关系不仅具有再生产性,而且主要关注结构性因素的影响,重点强调这种再生产性的文化机制。其中,布迪厄所提出的“惯习”、“场域”、“游戏”、“策略”等概念,足以显示关注点由影响因素向过程与机制的渐进。在充满洞察、反抗的抵制理论中,这种渐进更为明显,不仅重点关注教育与社会分层间关系的再生产性,而且凸显微观层面中行动者的参与和作用。可以说,所谓理论上的分歧实质上也是在影响因素与形成过程所构成的连续谱上的位置差异。

#### 四、在具体的教育过程中解读农民工子女教育

上述有关教育与社会分层间关系的理解,对探讨农民工子女教育问题必然有许多借鉴价值,但所谓的借鉴绝不应等同于完全的、直接的使用。首先,上述各种理解,更多是在西方特定社会文化环境下形成的,对我国的社会现象进行分析,还需考虑我国特有的社会文化环境,尤其是当前处于剧烈社会变迁的时期。其次,由影响因素向过程机制的转移仍处于一种相对无序状态,考虑更多的是某一个或某几个因素的参与,如阶层归属、家庭教育或学校教育,而鲜有考虑不同因素之间相互影响的。笔者认为,一些因素既可能是另一些因素发生变化的前提条件,也可能是作用结果,因此需要考虑不同因素之间的交互作用。再次,即便在诸如布迪厄的文化再生产中,在威利斯等的抵制理论中,我们能够看到行动者的身影,但布迪厄更多将行动者特质赋予了优势阶层的子女,而非底层。而抵制理论则将行动者能动性的发挥仅仅局限在工人阶级的孩子、有色人种、女性身上。笔者认为,除关注学生外,还应将与

之有密切联系的学校、教师、家长均视为有主体能动性的行动者。

任何社会中,教育与社会分层均有千丝万缕关系,而教育具体是成为提升阶层地位的阶梯,还是固化阶层地位的工具,主要和不同层次、性质因素相互作用所构成的教育过程有关。布迪厄的“场域理论”也正是对这一过程的诠释,所谓场域可视为一个由各种位置间客观关系所构成的网络,而凌驾于占据特定位置的行动者或机构之上的各种决定性因素,决定着不同位置的处境,以及彼此之间的关系<sup>[27]</sup>。笔者认为,“场域理论”中仍具有结构主义的色彩,在结构与行动之间,似乎结构更胜一筹。因此,在农民工子女教育研究中,不应先简单地以上述任何理论为分析视角而提前预设教育与社会分层间的关系,而是深入到具体的学校教育过程中探究。其中,既要考虑不同因素自身的存在环境,又要关注不同因素之间的相互影响,尤其是行动者能动性的发挥。

具体来讲,应该在具体环境中建构教育现实,在聚焦农民工子女教育过程时,既要重视影响农民工子女教育的各类因素,又要凸显微观学校空间中,这些因素的相互作用,在此基础上再探讨教育与社会分层的关系性质以及形成机制。如图2所示。

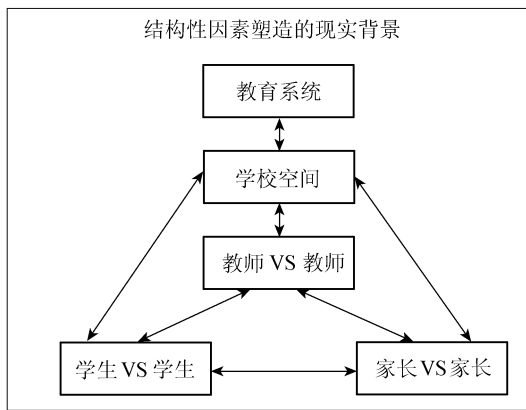


图2 教育与社会分层研究新的分析路径

教育与社会分层之间的关系不仅受到宏观结构性因素的影响,还依靠微观层面的具体运作得以实现。在此,笔者更关注微观层面学校教育的具体运作,及其内部不同群体之间的互动。因为,即便是微观层面的具体互动,仍旧是打上社会烙印的互动,是在由结构性因素塑造的现实背景中进行的互动。在此,笔者将这种分析框架称为“互动机制”,在此视角指导下的农民工子女教育需要关注以下几方面的内容。

首先,国家对基础教育的战略性调整,生源、劳动力市场、大学扩招的变化,以及在这些变化下人们

对教育的认知,均在不同程度上影响着城市教育系统的特征。同时,民工学校的减少,公办学校的开放,农民工子女教育已逐步纳入城市教育系统当中,并在该系统中居于一定的地位。

其次,学校作为教育系统的有机组成,不仅承担着相应的社会功能,而且有着自身发展目标,不同类型学校的运作促使教育与社会分层产生必然联系。尤其对于那些逐渐成为农民工子女教育重要场所的公办学校,也将会是探讨农民工子女教育与社会分层的关键场所,学校所面临的处境及特征、自身发展目标及实现方式无不影响着二者的关系。

第三,学校的具体运作离不开教师、家长与学生的参与,因此学校也将成为不同行动者的互动空间。其中,由于生源变化,教师所面临的变化与挑战,以及农民工子女教育对教师的影响等,均会进一步作用于教师之间,以及与家长、农民工子女的互动。

第四,家长不仅是家庭教育的重要实施者,还是学校教育的重要参与者。因此,农民工在城市社会的现实处境与自身特征,均可能影响其对教育的认知,不同的教育认知必然影响农民工对学校教育的参与。

第五,在某种程度上,农民工子女不仅是城市社会中的弱者,也是学校空间中的弱者。现实生活中,诸多因素构成他们的生存境遇,进而影响着他们对教育本身及教育与个人发展的看法。这些看法又将直接影响他们的教育行为以及与他人的互动。

总之,在“互动机制”的研究视角下,农民工子女教育正是由上述因素共同参与、相互作用构成。因此,只有全面了解具体教育过程,才可能继续探讨教育与社会分层之间的关系以及这种关系的形成机制。

## 参考文献:

[1] 段成荣,梁宏.我国流动儿童状况[J].人口研究,2004(1):53-59.

[2] 段成荣,杨舸.我国流动儿童最新状况:基于我国2005年全国1%人口抽样调查数据的分析[J].人口学刊,2008(6):23-31.

[3] COOKSON P W, SADOVNIK A R. Functionalist theories of education [C]// Levinson D L, COOKSON P W, SADOVNIK A R. Education and sociology. London: Routledge Falmer, 2002:267-271.

[4] 杜里·柏拉.学校社会学[M].汪凌,译.上海:华东师范大学出版社,2001.

[5] 珍妮·H巴兰坦.教育社会学:一种系统分析法[M].南京:江苏教育出版社,2005.

[6] 余秀兰.中国教育的城乡差异:一种文化再生产现象的分析[M].北京:教育科学出版社,2004.

[7] FINN D, GRANT N, JOHNSON R. Social democracy, education and the crisis[M]. Birmingham: University of Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies,

1978:4.

[8] 卯静儒.台湾近十年来课程改革之政治社会学分析[J].台湾教育社会学研究,2001(1):79-102.

[9] 李煜.制度变迁与教育不平等的产生机制[J].中国社会科学,2006(4):97-109.

[10] PARISH W L. Egalitarianism in Chinese society [J]. Problems of communism, 1981(29):37-53.

[11] DENG Z, TREIMAN D J. The impact of the cultural revolution on trends in educational attainment in the People's Republic of China [J]. American journal of sociology, 1997(2):391-428.

[12] XUEGUANG Z, MOEN P, Nancy Brandon Tuma. educational stratification in urban China:1949-94 [J]. Sociology of Education, 1998(71):199-222.

[13] 钱民辉.教育真的有助于向上社会流动吗:关于教育与社会分层的关系分析[J].社会科学战线,2004(4):194-200.

[14] 布列克里局·杭特.教育社会学理论[M].李锦旭,译.台北:桂冠图书公司,1993:417-420.

[15] 李春玲.社会政治变迁与教育机会不平等:家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940-2001)[J].中国社会科学,2003(3):86-98.

[16] LI B, ANDREW WALDER G. Career advancement as party patronage: sponsored mobility into the Chinese administrative elite 1949-1996 [J]. American Journal of Sociology, 2001(106):371-408.

[17] 杨春华.教育期望中的社会阶层差异:父母的社会地位和子女教育期望的关系[J].清华大学教育研究,2006(4):71-83.

[18] 刘崇顺,布劳戴德.城市教育机会分配的制约因素:武汉市五所中学毕业生的调查分析[J].社会学研究,1995(4):101-107.

[19] 董泽芳,沈百福.试析农村初中学生教育分流意向[J].湖北大学学报,1997(6):72-76.

[20] 董泽芳,沈百福,王永飞.初中学生家长教育分流意向的调查与分析[J].教育与经济,1996(2):9-13.

[21] LAREAU A. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital [J]. Sociology Education, 1987(60):73-85.

[22] WEININGER E B, LAREAU A. Translating bourdieu into the american context: the question of social class and family-school relations [J]. Poetics, 2003(31):375-402.

[23] 袁振国.教育社会学手册[M].上海:华东师范大学出版社,2004:530.

[24] 周宗伟.高贵与卑贱的距离:学校文化的社会学研究[M].南京:南京师范大学出版社,2006:231.

[25] WILLIS P. Learning to Labour [M]. Westmead: Saxon House, 1977:53-54.

[26] MCROBBIE A. Working class girls and the culture of femininity. In women take issue: aspects of women's subordination, ed. women's study group [M]. London: Hutchinson, 1978.

[27] 皮埃尔·布迪厄,华康德.实践与反思[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,2004:133.