

中国教育社会学百年：
学科、学术与学问

程天增 著



人民教育出版社

全国优秀博士学位论文作者专项“中国教育社会学百年：历程、经验及前景”、江苏省“333工程”中青年首席科学家项目“海峡两岸暨港澳教育社会学学科发展研究”成果。

中国教育社会学百年： 学科、学术与学问

程天君 著



人民出版社

目 录

序	吴康宁 1
前 言	1

绪论 中国教育社会学“学科论”百年概要	1
一、学科发展的“四个阶段”	2
二、学科性质的“三种论点”	15
三、研究对象的“两类界说”	19
四、研究方法论的“价值涉性”	24

上篇 学科简史

第一章 教育社会学学科初创时期(20世纪一二十年代—1949)	31
一、国外教育社会学的译介与国人自撰著作	32
二、中国教育社会学的学科草创与初步研究	41
三、历史贡献:在“薄古”与“厚古”之间	51
第二章 教育社会学停滞时期(1949—1979)	63
一、教育社会学的停滞与“停滞期”研究之停滞	64
二、同根不同果:与中国台湾教育社会学的一个比较	76
三、教育社会学从边际到主流:同期的国际参照	80
第三章 教育社会学学科重建时期(1979—1992)	98
一、教育社会学的学科制度建设	100
二、教育社会学的学科基本建设	108

三、教育社会学的学科理论建设	131
第四章 教育社会学研究的转型时期(1992—2012)	152
一、教育社会学研究的四次转型	153
二、教育社会学的主题及其发展	165
第五章 教育社会学新时代发展趋势与未来展望(2012—2022)	189
一、国际视野:教育社会学译作的增加	189
二、溯源求实:学科元研究与教育现实	193
三、文化取向:教育社会学的微观研究	217

中篇 基本学术问题

第六章 教育社会学学科生存的外部困境	227
一、社会学眼中的“社会”	228
二、在“母子”倒置中鼎立三足的教育社会学	232
三、保守论、启蒙论、无用论:教育社会学批判	236
第七章 教育社会学学科性质的内在焦虑	244
一、波浪起伏的轨迹:“规范论”“事实论”“兼有论”	245
二、事实学科论:不能弃守的“学术底线”	249
三、万水千山总是情:“价值中立”何以可能	255
第八章 教育社会学主流研究对象观上的一道难题	261
一、“关系说”:一种普遍的研究对象界说	261
二、“关系说”:一个模糊的学科区分标志	265
三、“关系说”:一道难解的课程教学难点	269

下篇 学理问对

第九章 从“纯粹主义”到“实用主义”:教育社会学研究 方法论的新动向	275
一、“实用主义”的所指与能指:兼谈问题意识	276

二、定量 VS 定性:研究方法论之争	280
三、从两极到折中:走向实用主义的混合方法论	284
四、教育社会学研究:走向实用主义?	290
第十章 从“给定事实”到“话语建构”:迈向教育社会学的 社会学	300
一、“一个或所有问题”及其解法	301
二、价值中立:“牛头人身”之怪的因与果	308
三、“事实学科”:事实判断,抑或话语建构	318
四、朝向“反思教育社会学”	323
第十一章 从“教育/社会”学到“教育社会”学:教育社会学 研究范式的转换	326
一、“关系说”:一个范式,一道难题	327
二、教育与社会“二分”:前因及其后果	334
三、从“二分”到“互嵌”:试论“教育社会”	344
四、范式的转移:迈向“教育社会”学?	354
附录 I 中国台港澳教育社会学发展报告	366
附录 I-1 中国台湾教育社会学六十年:1960 至 2010 年代 发展概述(张建成等撰)	367
附录 I-2 过渡中的教育社会学:中国香港教育社会学发展的 叙事(曾荣光撰)	425
附录 I-3 中国澳门教育社会学的发展:基于教师教育脉络的 探究(黄素君撰)	474
附录 II 中国大陆教育社会学简要讯息	495
附录 II-1 中国教育学会教育社会学专业委员会历届年会 简况表	496
附录 II-2 中国社会学会教育社会学专业委员会历届年会 简况表	497
附录 II-3 主要中文教育社会学著作目录	499
附录 II-4 主要中文教育社会学丛书目录	504

中国教育社会学百年:学科、学术与学问

附录 II-5 主要中文教育社会学基本文选、辞书、手册目录·····	508
附录 II-6 主要中文教育社会学译著目录·····	509
附录 II-7-1 中国(大陆)主要高校教育社会学课程开设情况 一览表·····	516
附录 II-7-2 民国时期教育社会学课程开设情况一览表·····	529
后 记·····	536

附录 I-3 中国澳门教育社会学的发展:基于教师教育脉络的探究

中国澳门教育社会学的发展:基于教师教育脉络的探究

黄素君(澳门大学教育学院副教授)

摘要:中国澳门地区教育社会学学科的发展有其特殊性。受殖民统治及地理位置的影响,从过往至今一直承担着“中转站”的角色,因此在社会发展过程中折射出一种“流动”(fluid)和“非线性”(non-linear)的发展特质。教育与社会学的发展也呈现出“割裂”和“断层”(fragmented)的状态。教师教育是教育社会学学科发展的载体,本文透过对教师教育课程的检视,从中国澳门教师教育的陈述系统了解中国澳门教育社会学发展的图像,并且对教育社会学未来的发展提出了几点思考。

一、前言

中国澳门地区的教育社会学的发展历程是一个错综复杂的议题。中国澳门被葡萄牙统治长达四百多年,伴随着四百余年殖民历史的苍茫烟雨,牵动了不少中西文化的激动与新生。早在15世纪,中国澳门已成为连接外国与中国内地的重要桥梁。在中国近代历史上,特别是抗战时期,中国澳门成为了很多精英汇集的避风港,在第二次世界大战期间,葡萄牙作为一个中立国家,其殖民地中国澳门便成为了很多人的庇护所。中国澳门受其地理位置的影响,从过往至今一直承担着“中转站”的角色,正因如此,在社会发展过程中形成了中西文化的多元汇集和沉淀,折射出一种“流动”(fluid)和“非线性”(non-linear)的发展特质。这些特质对中国澳门的社会发展起了决定性的影响,其“流动”和“非线性”的社会发展特质对于探究学科本土化的议题无疑是巨大的挑战,缘由有三:首先,中国澳门地方虽小,但自明朝起便作为中西文化的交汇

点,亦是东亚地区中最古老的一个中西文化交融点,有数百年的中西文化沉淀,故此,研究“中国澳门教育社会学”这个比较“本土”(local)的议题是相当具有挑战性的,因为“本土”在中国澳门的情境中是一种“复合的文化”(mixed culture)产物。其次,中国澳门在近代发展史上扮演着一个人口迁移“中转站”的角色,不论是从中国内地迁徙至中国澳门,还是从外国取道中国澳门至中国内地,人口的变动直接增加了中国澳门人口的流动性。诸如抗战期间,为避战祸就有不少国人南下中国澳门,待抗战胜利及新中国成立以后,才纷纷从中国澳门折返中国内地,甚至20世纪的60及70年代,印度尼西亚和缅甸发生排华潮,不少华侨把中国澳门作为“避风港”,纷纷移民到中国澳门。这个“中转站”和“避风港”的角色反映着中国澳门人口的流动与周边国家和地区的政治及经济环境有着密切的关系。而流动的人口造就了中国澳门“本土化”非线性和不持续的社会发展特质。除了上述的两个因素以外,殖民国葡萄牙政府的政党更替也使得中国澳门的社会发展处于一种“割裂”和“断层”(fragmented)的状态,当中以教育的发展尤为显见。虽然中国澳门早在16世纪就开创了首所西式高等院校^①,然而近代的高等教育却在20世纪80年代才真正发展起来,90年代初才逐步形成系统,课程也偏向实用路线,欠缺对学科理论等探究。基于上述的三种历史原因和条件以及在中国百年教育社会学的研究议题下,探究中国澳门教育社会学发展历程既具有相当的难度,又具有十分重要的意义,因为它反映着学科的形成与社会互动的关系。事实上,通过对“在地化”(localised)教育社会学的发展进行探究,是对高等教育发展的一种检视和反思,是促进地区教育学术研究的一种动力,在当前高等教育迈向国际化论述的巨流中是一种觉醒,将“在地”与“国际”放在同等重要的位置。

如前文所言,探究中国澳门教育社会学学科论具有相当的难度。因此,本文以程天君(2011)于2011年发表的《中国教育社会学“学科论”百年概要》的两个基本论域中的学科历史和学科要素发展为重点,对中国澳门教育社会学

^① 圣保禄学院(Colégio de São Paulo)是耶稣会在16世纪中国地区内创立的一间西式的高等院校,然历经火灾,加上18世纪中在欧洲多国的一连串的“反耶稣风潮”(suppression of the Society of Jesus),学院亦于1762年关闭。

的发展进行探究。本文共分为五节,第一节为前言,概述中国澳门的状况及有关中国澳门教育社会学学科论的条件;第二节以考古学的观点分析中国澳门教师教育的陈述系统,探讨中国澳门教育社会学的存在形态;第三节呈现了中国澳门教师教育的发展,从宏观层面展现教育社会学的政策环境;第四节是透过中国澳门教师教育课程的陈述系统检视教师教育的发展轨迹;第五节是教育社会学在教师教育中的定位及其未来发展的可能性。

二、考古学的观点

教育作为社会的产物,其发展与社会发展有着密切的关系,同时,教育社会学也是关注教育的学科,与教育的发展密不可分。有关中国教育社会学之发端及生成问题,不少学者已作出探讨,吴康宁(2009)主要从学科制度重建的方面去论述,回顾了1979—2008年期间中国教育社会学在高等教育中开设课程的情况,程天君(2011)则较为详细地探讨了教育社会学之学科性质、研究对象、理论框架以及学科制度的建立等议题。教育社会学并非独立的生成物,其作为研究教育与社会之关系的社会学科,研究的对象不单是社会问题,而是强调教育与社会的互动关系和结果。

教育社会学跟教师教育乃至教师专业密不可分。在教育专业中,教育社会学与教育史学、教育哲学和教育心理学合称为教育学之四大基础学科。改革开放以来,中国教育社会学的学科发展历经改变(刘精明,张丽,2008),由早期的传统或古典教育社会学(Educational Sociology)发展至后期的新的教育社会学(Sociology of Education);从关注“教育与社会系统之间的关系,侧重于对实际教育问题的解决”,转向“以社会学的方法研究教育议题,在内容上侧重于选择社会学的研究主题”,这些改变引进了更多元的视野进入教育的场景,促进了教育的专精化发展。事实上,学科与专业是一种相互依存,相互发展的关系(刘海燕,曾晓虹,2007),学科是专业发展的基础,专业则是学科承担人才培养的基地。教育社会学从过去至现在均呈现出学科与专业建设的孪生关系,同时也是教师专业培训的基础课程之一。因此,教师教育是了解教育社会学学科发展的一个重要的陈述系统。

过去数十载,中国大陆学者对中国教育社会学之“发端”的研究已投入不少功夫,然而此议题却仍是“一个不那么十分确定的问题”(程天君,2011)。

中国澳门作为一个“中转地”,与周边的地区互动频繁,加上区域狭小、人口规模小等限制,时至今日都未有庞大的研究团队投入有关学科“发端”之议题的研究,然而,这并不等于说教育社会学在学科发展上是裹足不前的。本文借用福柯(Michel Foucault)(1995)《知识考古学》(*The Archaeology of Knowledge*)的观点,通过教师教育课程探究中国澳门教育社会学学科的发展历程和未来可能的发展趋向。福柯(1995)在《知识考古学》中以一种崭新的形式去探掘知识在各种思想和制度下的关系和条件,打破了传统思想对历史的三种预设,即“起源性”(origin)、“连续性”(continuity)和“整体性”(totality)的迷思,并且提出了历史发展中“非连续性”的观点,以及在不同的时间和条件下如何形构了某种思想和制度,从而提出了“知识断层学”的论述。

福柯在《知识考古学》中关注话语(discourse)、知识、科学之间的相互关系。他认为知识是一种话语,而“话语即实践”(discourse as practice),并且提出实践的规则是科学建立不可欠缺的组成部分。话语形构(discursive formation)是指特定时空条件交错的陈述(statement)系统所展现出的一种规律(regularity)(Foucault, 1995, pp.31-39),而当中陈述系统既能以独立或群组的形态存在,也可以是一群离散的系统态式。陈述(statement)作为话语的基本单位,其功能在于“把结构领域与可能统一模式领域的功能交叉结合,并以具体内容在时空中把它们揭示出来”(Foucault, 1995, p.87)。总体而言,考古学理论有四点原则:一、考古学要确定的不是思维、描述、形态主题等在话语中暗藏或明露的议题,而是关于话语本身就是实践(discourses as practices);二、考古学并不试图发现连续的和不知不觉的过渡,而是确定话语的特殊性(specificity);三、考古学旨在确定话语实践的类型和规则;四、考古学并不试图捕捉一瞬间的想法或经验,而仅是一种重新书写的方式,对话语客体作系统性的描述(Foucault, 1995, pp.138-140)。简言之,考古学的宗旨是梳理系统与系统的关系和规律以揭示其话语。

本文主要关心的是教师教育的知识体系之形构及其规律,并且通过探讨教师教育课程的系统陈述以及与教育社会学学科的陈述系统间的关系和状况,以揭示教师教育自身的话语实践。诚如前言,教育社会学在学科发展上是相互紧扣的关系,因此在梳理教师教育课程的陈述时,笔者尝试将一系列分散的

事件组合起来,例如不同大专院校开办师资课程的年份、课程性质和课程的内涵等等进行组合,以揭示教育社会学的学科“发展”和“演变”(Foucault, 1995, pp.21-22)乃至未来可能发展的条件。

三、中国澳门教师教育发展概述

借用闫广芬和栾庆辉对于中国教育社会学发端的说法,他们认为某一学科的出现是特定的时代产物,其出现有相应的“运”——社会机遇,而其特质则是其相应的“命”——社会使命(闫广芬,栾庆辉,2008)。这种说法恰如其分地描述了近代中国澳门教师教育的萌生和教师专业的形成。早年中国澳门的师范教育正是受周边政治局面的影响而出现的。1937年抗日战争爆发,由于当时葡萄牙政府和日本当局签订协议,日军不得入侵中国澳门,因此,大量中国内地及香港的难民纷纷逃至中国澳门,这是中国澳门近代教师教育的发端。由于中国澳门一直扮演着国外与中国内地的中转角色,因此其社会发展亦处于“流动”的发展动态中,地区的教育发展就是最好的佐证之一了。从1842年到1999年间,中国澳门从葡萄牙的殖民地转变成为海外省,最后变为葡萄牙领导下的中国领土(贝磊,古鼎仪,2005),葡萄牙在澳的殖民管治方针影响了中国澳门社会发展的同时,同样影响了中国澳门的教育发展。中国澳门的高等教育发展进程较为迟缓,这与葡萄牙的殖民管治方式分不开。回归以前,澳葡政府对教育关注不高,对教育采取“放任自流”的管治方式,由此形成了“大市场,小政府”的管理局面(Vong, 2013)。自1987年中葡联合声明颁布后,中国澳门的教育掀起了广泛改革的浪潮。鉴于教育事业的落后与教育制度的不健全,1991年澳葡政府颁发了第11/91/M号《澳门教育制度纲要》法律,此后中国澳门的教育制度才有了具体的法律规范,教师教育也是在这个脉络下发展起来的。

依照中国澳门学者老志钧对中国澳门师范课程的梳理,按时间维度可以分为五个阶段,即“由中国内地迁澳”“由中国香港迁澳”“由中国澳门开办”“由中国澳门教育当局和中国内地大学合办”及“由中国澳门的高等院校开办”,时间跨度由20世纪30年代末至2009年。这五个师范课程的发展阶段反映着一种“流动”的教师教育发展的论述,呈现出中国澳门近代教师教育的发展特质:(一)“漂流”的教师教育;(二)“非线性”的教师教育发展;(三)由

“零散”到规范的教师教育政策;(四)专业发展成为教师教育的主要论述等(黄素君,2014)。

(一) “漂流”的教师教育

中国澳门师范课程的开设始于20世纪50年代,这些课程有部分是中国内地南迁的,包括了1950年中山教育学院学系和华侨大学高等师范科,也有为培养官立葡文小学教师而开办的官立葡文小学师范课程,并且经葡萄牙共和国海外省部(Ministério do Ultramar)部核准开设(Ministério do Ultramar, 2017)。这些外来的课程内容主要是依照其地区及国家“迁移”而来。1985年起由华南师范大学(下简称华南师大)在中国澳门开办的师资培训班,便是依国家高等教育的标准并且结合中国澳门本地的需要而开设,培训课程亦随之迁移过来了。

(二) 非线性的教师教育发展

中国澳门每一波的教师教育发展都是在一些特别的社会经济脉络下而形构的。如早期国内外发生政治动荡,而恰好中国澳门作为殖民地因葡萄牙采取政治中立而免受战火影响,因此成为国内不少学府的“避风港”。新中国成立以后,国内环境好转,不少的师范学校逐渐离开中国澳门,人去楼空,社会对教师的需求成为重要的议题。有鉴于此,圣若瑟中学于1951(1951—2007)年开办的简易师范科因应了本地对教师的需求(老志钧,2009),此后几年,濠江中学、德明中学为了因应当时社会的需要也开设了师范班,但运作几年后课程亦已停办。其后,中国1978年推行改革开放政策,因家庭团聚等因素,促成中国澳门人口激增,直接为教育带来了压力,因此对教师需求甚殷,由此也直接促进了本地教师教育的发展。除了原来的圣若瑟的课程外,还增加了华南师大的课程,以及1990年代中期由中国澳门大学教育学院提供的课程,而当中以在在职的教师资格“补充”的在职课程为主,职前的教师资格课程为辅。从上面的发展经历,不难看到中国澳门的教师教育在不同的阶段皆受当下的社会、历史、政治等诸多的条件而影响,这也正如福柯所言,是一种“外在性的意外”(exteriority of accidents)(Douchard, 1977, p.147)。

(三) 由“零散”到规范的教师教育政策

1991年的《澳门教育制度纲要法》,也称为教育的母法,是近代中国澳门

教育发展历史上的一个里程碑,标志着中国澳门教育从“零散”迈向“规范”(normalised)和“协调”(coordinated)的状态。中国澳门的非高等教育中以私立学校居多,就读私立和公立学校的学生比例约为95:5(澳门特别行政区政府教育暨青年局,2014)。《澳门教育制度纲要法》奠定了中国澳门教育的发展框架,创造了政府参与教育的空间,使规范的工作有法可依并且得以落实。教师教育也是在此母法下成为被规范的系统之一:1996年中国澳门政府对私立学校教师提出了入职的要求(澳门特别行政区政府印务局,1996b),1997年规范了教培师资的具体要求,包括了“专业领域之学术能力、教学能力以及适当之个人及公民教之培训等方面的专业要求”(澳门特别行政区政府印务局,1997a)。回归以后,特区政府加强对教育事务的参与,在教师的管理系统中采取了三个基本的策略:一、以教师的直接津贴^①作为诱因,鼓励教师提升学历及专业技能(澳门特别行政区政府印务局,1984);二、将教师直接津贴改为“专业发展津贴”,鼓励教师终身学习;三、通过《非高等教育私立学校教学人员制度框架》(下称《私框》)规范教师专业(公立学校教师也有本身的职称),迈向官方专业主义(governmental professionalism)(Beck,2008)的制度,对教师教育的发展起了规范性作用。

(四) 专业发展成为教师教育的主要论述

中国澳门的教师教育由外地迁移至本土,继而发展。从回归前对入职私立学校教学人员的要求作出规范乃至回归后通过法律手段来作出规范,即利用《私框》加强对教师入职、晋升和专业发展的严谨要求。由1985年起至今高等院校的教师教育的发展已逾30年,由早期的“补充”性教师学历的功能为主,已慢慢地过渡成为以职前的师范课程为主,并且迈向了职后专业化的进程。《私框》中的专业论述跟教师晋升绑在一起,分为三个部分:即“服务时间”“工作表现评核”和“专业发展”。而“专业发展”又以培训为重点,可以包括“脱产进修、休教进修及校本培训”(澳门特别行政区政府印务局,2012)等方式,这些要求正折射出未来对教师教育的发展方向和需求。

^① 教师直接的津贴乃1984年出现的,是政府对于当时任职于私立学校的教师工作和服务的支持和肯定。另外,当时任职教师的薪酬偏低,希望可以借津贴挽留教师。

从上面教师教育发展的概况而论,不难看出其“不连续”“决裂”“局限”“非顺序”和“转型”(Foucault,1995,p.21)等特质,这恰恰说明了中国澳门教师教育的进程不是一种连续的发展,而是在不同特殊的历史条件下形成的教师教育的话语。教师教育课程是教育社会学的载体,同理,通过探究教师教育的发展轨迹可以了解教师专业发展的进程,同时通过对教师教育课程的系统梳理,可以了解教育社会学学科发展的陈述和话语。

四、教师教育课程中教育社会学的陈述

教师教育是教育社会学学科发展的载体,因此,透过对教师教育课程的检视能对教育社会学的发展有更多的了解。回顾中国澳门教师教育的发展轨迹,由早期圣若瑟中学开办的中等教育的简易师范课程至1990年代中期的高等教育专科学位及教育学士、教师资格的证书课程到后来1990年代末开设的教育硕士以及教育博士等课程,无不突显了教师教育专业化的发展话语。教师教育的体系很广,本文主要通过教师入职资格的课程陈述探究教育社会学学科在教育专业中的定位问题。

福柯认为人们只有利用陈述数据或者话语事实的总汇,才能建立起某一个研究的系统,让这些失传的话语得以重现(Foucault,1995)。中国澳门教师教育的系统是多元的,多元的教育系统离不开院校的积极参与,依开办时间包括了以下院校:华南师范大学、澳门大学教育学院(下简称澳大)、澳门理工学院(下简称理工)、圣若瑟大学(前身为国际高等院校,下简称圣大)、城市大学(下简称城大,但主要设研究生课程)。事实上,不同院校的教师教育课程就是一个陈述教师专业的子系统,通过对不同子系统的陈述进行汇集,便可从中了解中国澳门教师专业发展的轨迹,同时也可以此分析教育社会学在中国澳门教师教育陈述系统中的定位为何。下面笔者将分别从高等教育专科课程、教育学士课程及学位后教育证书/文凭这三类教师课程中的教育社会学学分要求作出陈述,因为这三类的课程的学历为基本入职资格(澳门特别行政区政府印务局,2012)。

(一) 高等专科教师课程

中国澳门初期形成的教师教育主要是从葡萄牙的师资培养制度中移植过来的。葡萄牙将师资培训分为两个层次,一是高等专科学位,毕业生可以任教

学前及小学教育;另一种是教育学士学位,毕业者可以任教中学。中国澳门早期的教师教育课程也参照此模式开办课程。以华南师范大学澳门班为例,在中国内地并没有“高等专科学位”的称号,为了切合中国澳门的法律及行政上的需要而开办此课程,课程分为两个阶段,第一阶段的三年颁发高等专科学位,第二阶段的两年是补充学士学位。华师大的课程其后在2011年(澳门特别行政区政府印务局,2011)及2014年(澳门特别行政区政府印务局,2014)作出了修订,专业课程总学分是128,而教育社会学是教育专业的必修科,占了6个学分,课程以面向在职人士为主,过去主要的服务对象为在职教师,现时则面向合格的在职人士。

澳门大学是中国澳门最大的本地教师培训基地,主要培养学前、小学及中学(中、英、数专业)的教师^①(University of Macau, 2021)。1991年东亚大学易名为澳门大学,同年成立了法学院和教育学院。自1995年起开设了以葡语授课的学前教育(第245/95/M号训令)(澳门特别行政区政府印务局,1995a)和小学教育(第324/95/M号训令)(澳门特别行政区政府印务局,1995c)高等专科学位(Bacharelato),学制为3年。前者的毕业学分^②要求是125,教育社会学为必修科,占4学分;后者的毕业学分要求是141,教育社会学为必修科,占3学分。同年亦开设了以中文为授课语言的学前教育及小学教育专科学位及学士补充课程(澳门特别行政区政府印务局,1995b),学制是5年,前3年是专科学位,后2年是学士学位。其毕业学分为144,教育社会学为必修学科,小学教育除了3个学分的教育社会学以外,还有一科“社会学入门”课程,而学前教育专业课程中,教育社会学占3学分。1996年对以中文为授课语言的学前及小学专业高等专科学位(第7/96/M号训令)(澳门特别行政区政府印务局,1996a)的课程规范作出修改,学制维持3年,毕业学分的分别要求是91.5和94.5,教育社会学为必修科,下调至1.5学分。

1997年,以葡语授课的学前教育(第165/97/M号训令)(澳门特别行政区

^① 澳葡政府(1999年回归前的管治政府)在1988年通过澳门基金会收购建于1981年的私立东亚大学。当时大学开设了文学院、工商管理学院、社会科学学院和科技学院。1989年,大学开办科技课程和教育课程。

^② 一学分相当于每周上课一小学,一学期为15周。

区政府印务局,1997c)及小学教育(第166/97/M号训令)(澳门特别行政区政府印务局,1997d)高等专科学位也作出课程计划的调整,将毕业学分统一为145,教育社会学为必修科,占3学分。1998年,对以中文为授课语言的学前教育及小学教育专科学位及学士补充课程(第171/98/M号训令)(澳门特别行政区政府印务局,1998)作出了修订,统一了两个专业的毕业学分为145.5学分,因应教育当局对师培提出新的要求,加入了“道德及公民教育”学科,占1.5学分,而教育社会学由1996年原来的3学分减至1.5学分。

澳门理工学院以培养音乐、视觉艺术及体育专业的教师为主。自1993年起,理工学院成立视觉艺术学校,于1996年开设了三个高等专科学专业,包括:视觉艺术(澳门特别行政区政府印务局,1996c)、在职体育教师体育及运动(澳门特别行政区政府印务局,1996e)和音乐教育专业(澳门特别行政区政府印务局,1996d),学制为3年,毕业学分要求分别是:96.5、91.5和147分。视觉艺术专业没有设置教育社会学;体育专业开设了“运动社会学”学科,占3学分;而音乐专业开设了教育社会学,列为必修科,占4学分。1997年,在职体育教师体育及运动的高等专科课程为了更能符合葡国及中华人民共和国开办之同类课程模式,作了课程上的修订(澳门特别行政区政府印务局,1997b),维持3年学制,毕业学分为119.5,“体育社会学”列为必修科,占3学分。2005年先后对视觉艺术(教育专业)高等专科学位课程(澳门特别行政区政府印务局,2005b)及音乐(教育专业)高等专科学位课程(澳门特别行政区政府印务局,2005a)作出修订,毕业总学分各为115和104,当中视觉艺术没有设置教育社会学及社会学的相关学科,而音乐专业则将原来的教育社会学剔除,改为“音乐社会学”,列为必修科,占2学分。这些专业属性的社会学是从社会发展的角度去探讨该学科和社会互动的关系和发展,与教育的关系并未很明显。

(二) 教育学士学位课程

如前文所说,中国澳门1990年代教师教育的发展模式主要参照葡萄牙的系统,中学教育的师资培养主要是以修读学士学位为原则。因此,澳门大学在1996年开办了中学教育的课程,主要设置中、英、数三个专业(澳门特别行政区政府印务局,1996f),学制为4年,总毕业学分为153,教育社会学被列为必

修科,占3学分。因应社会发展的需要,高等专科学位为在职教师补充学历,资培的重点亦由在职培训转移到职前培训,并且迈向学士学位化。2004年和2005年间,澳门大学将学前、小学(澳门特别行政区政府印务局,2005c)及中学专业(澳门特别行政区政府印务局,2004a)的毕业学分统一为144学分,而学前及小学专业改为四年学士课程,教育社会学课程被列为必修科,占3学分。2010年因澳门大学进行大学层次的课程改革,将整体毕业学分下调至135及136学分,其共四个教育专业:中文、英文、学前和小学教育专业(澳门特别行政区政府印务局,2010a)(澳门特别行政区政府印务局,2010b)(数学专业从教育学院转移至科技学院)。

理工学院的师培课程也于2009及2010年改为四年的学士制,因应不同学科其毕业学分也有区别,如:音乐专业的学分为138(澳门特别行政区政府印务局,2009a),体育专业的学分为144(澳门特别行政区政府印务局,2009b),视觉艺术专业为161(澳门特别行政区政府印务局,2010c)。在课程设置的版块上,这三个专业采取较为统一的方向,尤见于社会学及相关学科的设置上,例如:音乐教育专业开设了“音乐社会学”,列为必修科,占2学分;体育教育专业开设了“体育社会学”,列为必修科,占3学分;视觉艺术教育专业亦开设了“艺术社会学”,列为必修科,占2学分。

圣若瑟大学(前身为国际高等院校)是天主教大学。大学于2013年开办四年制的教育学士课程,包括幼儿教育、小学教育、基督宗教教育(中学教育)和英语(中学教育)等专业(澳门特别行政区政府印务局,2013c),授课语言为英文/中文/葡语,毕业学分是148,而“社会与教育”“社会学导论”和“澳门研究”课程各占3学分,被列为各专业的必修科。

(三) 学位后证书课程

学位后教育文凭证书课程(Postgraduate Certificate in Education)主要为拥有学士学位而有意投身教育工作的人士修读,修读完一定的学分后可以任教学前、小学及中学的教育阶段。澳门大学在众多院校中最先开设这类课程,由于2013年之前的课程大纲无需通过政府的审批,因此学习计划是从大学每年出版的《学生手册》中整理出来。学位后课程于1994年推出,学制2年,总学分36,教育社会学为必修科,占3学分(澳门大学,1994)。由2002至2012年

起,开办日间及晚间课程。而在2013年课程的最大改动是调整了总体的学分,学制由2年改为1年,并且将教育社会学改为选修科,而将“信息科技教育”改为必修科(澳门特别行政区政府印务局,2013a)。在2015年的修订课纲中,共三个专业课程,包括:中学教育、小学教育及学前教育,总学分由2013年的30学分减至24学分,在必修和选修科中各减去一科,将原来的“课程与教学论”在必修科中剔除,教育社会学跟2013年的修订一样,列为选修科(澳门特别行政区政府印务局,2013b)。

圣若瑟大学于2004年首先开设以英语授课的“教学专业资格学位后文凭课程”(澳门特别行政区政府印务局,2004b),学制1年,课程总学分是36。文凭课程并没有开设教育社会学,但提供“社会学习环境及课堂生活”和“家庭、社群与学校”的学科,分别占2个学分和1.5个学分。2013年对原来的学位后教育文凭课程作出了修订,将原来的36学分改为30学分,学制1年,授课语言为中文或英文,原来的“家庭、社群与学校”课程改为“家庭、社区与学校”课程,占3学分,列为必修科。2014年,对原来2013年的“教学专业资格学位后文凭课程”作出修订,学制和学分不变,但是授课语言除原来的中英文外,增加了葡萄牙语,而“家庭、社区与学校”的课程仍被列为必修科,占3个学分。

通过对上述三类课程中的教育社会学的陈述之探讨,让我们理解到的不单是教育社会学的学科发展和演变过程,而是揭示出教师教育的实践话语:(1)课程的萌发取决于诸多外在的社会因素交叉而成:例如从起初“迁移”至发展“本土”的课程,皆反映着当下的特殊的社会条件(Foucault, 1995, p. 139)。(2)不同院校参与的多元课程:“多元”不仅反映在课程由华师大、澳大、理工、圣大等不同的院校开办,而且授课语言包括了中、英、葡三种,课程既与国际接轨,同时也反映了地区独特的历史沉积。(3)流动的教师教育话语系统:若从1985年算起,在这30多年中的教师教育的课程话语因应不同时代的需求而处于不断改变和转型中,由早期以提供在职教师专业资格的补充性质,转至以职前为主的四年学士学位。而近年出现不同类别的学位教育证书课程,包括了小学及学前教育的课程,也是因应入学人口增加和推行小班化政策的影响,增加了对教师人数的需要。(4)教师资格并没有“统一”的话语系统:就以上不同院校的教师资格课程来看,毕业学分存在一定的差异,这种差

异既陈述了一个较宽松的“专业话语”,同时也反映着院校间对教师专业并没有共同的理解,特别是对于教育专业的基础学科没有一致的看法,当中教育社会学在某些课程并非属于教育基础学科之一。(5)教师教育课程的学分呈递减趋势:课程学分递减和修读时间的减少在学位后的教育课程中尤为显著。澳门大学的课程从最早期的36学分,降至24学分,由2年学制转为1年,这是较为明显的改变。圣大的教育证书课程的学分也有所下调,由原来的36降至30学分。学分下调反映着教师入职的资格相比以前更为宽松,而修读时间上的减少,反映“生产”合格教师的周期缩短了,以配合市场的需要。(6)课程迈向学位化:中国澳门的教师课程的陈述从早期的中等师资课程发展至高等专科学位,以及学士学位,均展示出学位作为专业化的一个发展方向,然而就目前这种发展态势未必跟教师的专业化存在必然的关系,专业课程的改动也是为了针对市场上的需要而作出调整。若将学分减少的陈述与2000年后学位化的陈述并列而视,不难看出内部的矛盾,即专业化与修读学分成反比的吊诡现象。前文曾提及,教师教育与教师专业是孪生的关系,然而从上述课程的陈述和教师教育的话语而论,中国澳门的教师专业发展以学位化的方式进行,而入职教师资格呈现“浮动”的状态,根据市场需求而作出调节,换言之,这是一种市场导向的“专业”发展话语。

五、教育社会学在教师教育课程中的定位及未来的发展

上述三类教师入职培训课程中有关教育社会学的学分陈述是一个有趣的现象。教育社会学并不是独立于教育专业以外的一个学科,那么,它与教师教育和教育专业的关系如何呢?教育社会学学分的调整和分配,不单反映着教育社会学的“命运”(匡广芬,裴庆辉,2008)之说,也诉说着教师教育课程的专业性,以及教育专业主义的话语实践。

(一) 教育社会学在教师教育课程中的定位

不少学者认为(Ballantine, 1993, pp.3-4; Tropp, 1956)教育社会学对于教师专业是极为重要的,因为教育社会学可以帮助准教育/教师探讨教育制度与其他社会制度的关系,促进教育与社会的互动,甚至了解社会上不同的族群及其文化的差异(Burtonwood, 2002),为教育研究和教学工作带来实质性的帮助。然而,从中国澳门的教师教育课程调节中可以发现教育社会学在课程系

统中的尴尬地位,其往往会成为“被调节”的对象,那教育社会学在教师教育课程中的定位究竟为何呢?

1. 不同院校对教育社会学的重视程度存在差异

上述的三类课程均是教师入职准备(teacher preparation)的课程,早期的高等专科学位以“补充”学历为原则,但不同院校对教育社会学的重视程度并不一样。以高等专科教育为例,华师大的教育社会学学科分数占的比例较多(6学分)也是最稳定的,原因之一可能是学习计划来自内地,而教育社会学在内地的大学相对受到重视。早期的理工学院课程,除了音乐专业设有教育社会学,占4学分外,其他的两个专业对此学科未见有足够的重视。而在新修订的四年教育学士学位课程中,音乐、视艺及体育均加入了2学分的相关社会学的课程。澳大课程中的教育社会学相对处于一个不稳定的发展状态中,如同同为高等专科学位,因授课课言不一,导致教育社会学占的学分也存在差异,有的占4学分,有的只占1.5学分。在新的本科课程中,教育社会学列为必修科,占3学分。但是,在学位后教育证书课程中,教育社会学却由必修科改为选修科,而将信息教育列为必修科目。至于圣大的课程设置中,教育证书课程虽然亦由原来的36学分下调至30学分,但是与教育社会学类似的“家庭、社区与学校”等科目仍然保留在必修课程之列,该大学2013年开办的教育学士学位课程中与教育社会学有关的共占9学分。

有关教师必备的知识,Shulman(1987)早年已有论述,指出“教育的背景,社会及文化”乃为教师所需的七项基础知识(knowledge base)之一。欧盟于2011年发布的《教师核心素养文献回顾:需求及发展》(Literature Review Teachers' Core Competences; Requirement and Development)汇集及总结了各地对于教师素养的文献及研究,文章指出教育的基础学科是教师的素养知识,而教师的素养知识包括了跨文化、历史、哲学、心理学及社会学的知识五类(Caena, 2011)。然而在中国澳门,不同院校对于教育社会学的定位态度不一,反映着院校对于教师培训的理念有不同的理解,因而衍生出中国澳门教师教育的基础学科存在差异和不确定的特性,事实上也直接地反映着中国澳门教师专业内部并不完全存在共性,这不单纯成为教育社会学学科自身发展的一个阻碍,同时可能对于未来的教师专业发展构成了困难,不利于从“内涵”层面上推动教师专业

发展的进程。

2. 被边缘化的教育社会学

如前文所言,中国澳门教育社会学与教育专业发展虽有“孪生”关系,然而却未能获得应有的重视,犹如“鸡肋”。过去,教育社会学处于入职教师准备课程的重要位置上,如今已变得可有可无。例如1996/1998年的高等专科学位课程规划中,因为要加入公民科,所以教育社会学由原来的3学分改为1.5学分;又如学位后课程中,在上世纪90年代时,教育社会学被列为必修科,但从2012年起改为选修科。这种对教育社会学学科的随意和随机性的调整、删除或替代,均没有足够的学理作支撑,这些恣意性的举措不仅不利于教育社会学学科的发展,而且对教育课程会造成巨大的伤害。学科作为教师教育系统的一部分,其发展趋势受诸多外在因素的影响,如与高度倡导以教师能力为本(competence-based)、实用主义(pragmatism)和工具主义(instrumentalism)等论述的兴起有关,这些论述对于结构性较强的学科出现了排他的情况。当然,在信息爆炸的时代,人类学习的方式也发生了改变,碎片化的讯息充斥或甚“取代”了知识,这些转变无疑对传统学科带来了挑战,甚至将之推向边缘化,而教育社会学在中国澳门亦有同样的发展趋势。此外,被边缘化的原因也可能跟现时教师的高度专业分工有关。过去,教师身兼“传道、授业、解惑”的综合性职能,随着分工愈趋精细,为教育工作带来了内涵上的改变,即教师只聚焦课堂的教学工作,而有关学生行为等问题可以由社工人员跟进,这种专精化的教学工作使教师对于社会与教育的关系处于一种疏离的状态,让教师的投入感相对降低。再者,不可否认地域、研究条件和资源对学科发展起着一定的作用。观乎中国大陆自1989年已经开始为教育社会学方面的博士开设相关课程,教育社会学的课程已从本科覆盖至研究生(吴康宁,2009)。但中国澳门目前尚未设置教育社会学的博士课程,中国大陆与中国澳门在教育社会学学科建设中的这种广泛与专精的区别,与地区的资源有关,具体而言,地域空间及资源等都是制约教育社会学的发展因素。

(二) 教育社会学未来可能的发展

前文是中国澳门教育社会学在教师教育课程中的陈述。学科的发展除了与教师教育课程有关外,程天君教授(2011)所言的“学科要素”,即“研究对

象、学科性质和方法论”也对学科发展起一定的作用。事实上,检视上述三个学科要素有必要从中国澳门的高校课程改革的趋势及教育研究生态的发展角度去理解,并且由此探讨社会学未来发展的可能性。

1. 大学课程改革的趋势

无论是中国澳门还是全球性的大学课程改革话语中,通识教育成为了一个发展的焦点和重点,在本科课程中占有一定的比重,然而从大学学分整体下调,以及增加通识课的比例来看,可发现专业学科的学时不断减少。这并不仅仅对教育社会学学科的发展带来影响,同时对一般结构严谨的学科也带来了冲击,这也是从“去学科化”走向“泛学科化”和“跨学科化”的发展。这种以培养学生能力为本的课程,强调学生的综合能力本无可无,但是站在学科独立发展的角度上来看,未必是有利的。从另一个角度看,教育社会学所涉及的内容和领域广泛,完全可以成为通识教育的一部分,让非教育专业的学生可以从中学习社会和学校之间错综复杂的关系。比如说,澳大即将开设的教育全球化课程中就应该涵盖相当一部分教育社会学的内容,通过更加通俗和跨学科的学习,让各个专业的学生都能学习,遗憾的是这一点并不在学校行政层的日程上。

2. 研究生态的改变

在全球大学排名的论述下,“全球竞争力”(global competitiveness)及“能见度”(visibility)成为了不少大学的发展指标,引来不少学者诟病(Chou, 2014)。然而,不少大学仍热衷于排名,纷纷加入生产学术论文的工场。为了增加出版,可以依循“多、快、好、省”的基本原则,即量要多,时间要少,符合引文基本原则和省力气等,这样无疑是配合了大学排名的游戏规则,但也就等于自动放弃了研究的自主权。任何不符合“多、快、好、省”的“生产”原则的研究都被边缘化或自我边缘化。这种论述,严重地扭曲了教育研究的生态,带来了一定的负面影响,更多教育工作者因此而更愿意投身大型的量化研究,这等于间接宣布质性研究没有获得同样的重视。此外,为了争取在国际期刊出版,采用英文书写是基本的要求之一,在书写语言上重英轻中,贬低了本土语言的价值,是研究上的一种殖民化(colonisation),局限了研究生态的平衡发展。另外,研究主题符合国际期刊的期望也属考虑之列,如此也直接限制了研究主

题,“鼓励”研究方法迈向单一化。

3. 国际比较教育的兴起

中国澳门近年进入了国际考试的年代,包括由2003年就开始的“国际学生能力评量计划”(Programme for International Student Assessment,简称PISA),以及2016年参与的“全球学生阅读能力进展研究”计划(Progress in International Reading Literacy Study,简称PIRLS),这些国际性的考试除了测评学生和评核教育制度的成效外,同时亦建立了庞大的数据库,为比较教育提供了更多的空间,特别是为“二次资料分析”(secondary data analysis)为学术研究提供了很大的“便利”,因为可以足不出户地埋头做研究。但是,不能忽视此类数据库在教育研究中所存在的隐患,较为单一化的量化研究以及一些“去情境化”(de-contextualised)的研究等正说明了其局限所在。

从高校的教育研究发展趋向,不难看出一种新的研究论述正在冒起中:大型数据的量化研究成为主流,跨国性/跨地域性的研究成为了研究的热点,“二元资料分析”的研究方法成为高校教育研究的必修科。建立在这一种工具价值取向的研究观点,研究的价值、方法及对象取决于出版结果,这些已严重扭曲了研究自身的意义和价值了。通过对中国澳门教育社会学学科的陈述,我们除了了解学科在教育系统内的发展外,对于现时的学科发展要素也有了一些基本的掌握。通过分析可知,中国澳门师范课程的设置,师资以及学科发展方面均呈现出国际视野大于本土化的发展模式。教育社会学的产生与发展都离不开社会和教育,其出现是互为依存的关系,同时,教育社会学的诞生与社会现象一致,表现为一种流动和移动关系。但是,在国际化的论述下,学科的这种流动和移动是不是有根的飘移?最终会成为国际的一分子,而非本土的一分子?以上种种的发展趋势对于未来中国澳门教育社会学的发展可能是挑战,也有可能是机遇。或许,通过中国澳门教育社会学学科的发展轨迹和路径,能为学科未来发展提出了一些思考,更重要的是能重新审视教育社会学与教育专业的现存关系以及应有的关系。

参考文献:

澳门大学.(1994).澳门大学学生手册(1994—1995).澳门:澳门大学.

澳门特别行政区政府教育暨青年局.(2014).教育数字概览.<http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/statisti/2014/index.html?timeis=Mon%20Feb%2015%2014:52:55%20GMT+08:00%202016&&>.

澳门特别行政区政府印务局.(1984).第65/84/M号法令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/84/27/declei65_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1995a).第245/95/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/35/port245_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1995b).第247/95/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/35/port247_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1995c).第324/95/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/52/port324_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1996a).第7/96/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/96/03/port07_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1996b).第15/96/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/96/13/declei15_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1996c).第202/96/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/96/33/port202_cn.asp.<http://images.io.gov.mo/bo/i/96/33/pt-202-96.pdf>.

澳门特别行政区政府印务局.(1996d).第204/96/M号训令.<http://images.io.gov.mo/bo/i/96/33/pt-204-96.pdf>.

澳门特别行政区政府印务局.(1996e).第205/96/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/96/33/port205_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1996f).第301/96/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/96/51/port301_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1997a).第41/97/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/97/38/declei41_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1997b).第96/97/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/97/18/port96_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1997c).第165/97/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/97/27/port165_cn.asp?mobile=1.

澳门特别行政区政府印务局.(1997d).第166/97/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/97/27/port166_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(1998).第171/98/M号训令.http://bo.io.gov.mo/bo/i/98/30/port171_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(2004a).第9/2004号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2004/07/despsasc_cn.asp#7.

澳门特别行政区政府印务局.(2004b).第52/2004号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2004/28/despsasc_cn.asp#52

澳门特别行政区政府印务局.(2005a).第41/2005号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2005/18/despsasc_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(2005b).第58/2005号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2005/25/despsasc_cn.asp#58.

澳门特别行政区政府印务局.(2005c).第121/2005号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2005/44/despsasc_cn.asp.

澳门特别行政区政府印务局.(2009a).第35/2009号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2009/11/despsasc_cn.asp?mobile=1.

澳门特别行政区政府印务局.(2009b).第317/2009号行政长官批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2009/34/despce_cn.asp#317.

澳门特别行政区政府印务局.(2010a).澳门特别行政区政府机关通告及公告.http://bo.io.gov.mo/bo/ii/2010/50/avisosoficiais_cn.asp#um4.

澳门特别行政区政府印务局.(2010b).澳门特别行政区政府机关通告及公告.http://bo.io.gov.mo/bo/ii/2010/50/avisosoficiais_cn.asp#um5.

澳门特别行政区政府印务局.(2010c).第119/2010号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2010/36/despsasc_cn.asp?printer=1.

澳门特别行政区政府印务局.(2011).第193/2011号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2011/48/despsasc_cn.asp#193.

澳门特别行政区政府印务局.(2012).第3/2012号法令非高等教育私立学校教学人员制度框架.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2012/12/lei03_cn.asp?timeis=Mon%20Feb%2001%2016;13;39%20GMT+08:00%202016&&.

澳门特别行政区政府印务局.(2013a).澳门特别行政区政府机关通告及公

告,公报编号:9,第二组.http://bo.io.gov.mo/bo/ii/2013/09/avisosoficiais_cn.asp#um2.

澳门特别行政区政府印务局.(2013b).澳门特别行政区政府机关通告及公告,公报编号:37,第二组.http://bo.io.gov.mo/bo/ii/2013/09/avisosoficiais_cn.asp#um2.

澳门特别行政区政府印务局.(2013c).第172/2013号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2013/28/despsasc_cn.asp#172.

澳门特别行政区政府印务局.(2014).第148/2014号社会文化司司长批示.http://bo.io.gov.mo/bo/i/2014/34/despsasc_cn.asp#148.

贝磊,古鼎仪.(2005).香港与澳门的教育与社会:从比较角度看延续与变化.台北:师大书苑.

程天君.(2011).中国教育社会学“学科论”百年概要.北京大学教育评论,9(04),154-188.

黄素君.(2014).澳门教师教育政策之考古及系谱研究.华南师范大学学报(社会科学版),(06),50-55.

老志钧.(2009).澳门圣若瑟教区中学的师范课程.张伟保主编,澳门教育史论文集(第一辑)(pp.211-230).北京:中国社会科学出版社.

刘海燕,曾晓红.(2007).学科与专业、学科建设与专业建设关系辨析.高等教育研究学报,30(04),29-31.

刘精明,张丽.(2008).改革开放三十年来我国教育社会学的发展.清华大学教育研究,29(06),1-9.

吴康宁.(2009).我国教育社会学的三十年发展(1979-2008).华东师范大学学报(教育科学版),27(02),1-20.

闫广芬,苕庆辉.(2008).中国教育社会学的发端——一种知识社会学的视角.河北师范大学学报(教育科学版),10(05),29-34.

Ballantine, J.H. (1993). *The Sociology of Education: A systematic Analysis* (3rd ed.). NJ: Prentice Hall.

Beck, J. (2008). Governmental Professionalism: Re-professionalizing or De-professionalizing Teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00401.x>.

Burtonwood, N. (2002). Anthropology, Sociology and the Preparation of Teachers for a Culturally plural Society. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(3), 367-386.

Caena, F. (2011). *Literature Review Teachers' Core Competences: Requirement and Development*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/strategie-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

Chou, C. P. (Ed.). (2014) *The SSCI Syndrome in Higher education: A Local or Global Phenomenon*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Ministério do Ultramar. (2017). Decreto 44240, Diário do Governo, 1.ª série N° 60, de 17.03.1962, Pág.253. <https://dre.tretas.org/dre/271365/>.

Douchard, D.F. (Ed.) (1977). *Language, Counter-memory, Practice: Selected essays and Interviews by Michel Foucault*. Blackwell: Oxford.

Foucault, M. (1995). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tropp, A. (1956). The Relevance of Sociology to the Training of Teachers and Social Workers. *Sociological Review*, 4(1), 27-32. DOI: 10.1111/j.1467-954X.1956.tb03368.x.

University of Macau. (2021). http://www.umac.mo/about_UM/chi/about_UM_history.html.

Vong, S.K. (2013). Govern-mentality and eEducation Development in post-1999 Era in Macao. In P. T.J. Hsieh (Ed.), *Education in East Asia* (pp.79-102). UK: Bloomsbury Academic.