

以生态系统理论创新农民工随迁子女教育研究

■ 丁百仁 王毅杰

【摘要】在人口流动家庭化的社会背景下，农民工随迁子女在迁入地的教育问题特别是教育公平问题长期成为学界关注的焦点。以中国知网（CNKI）期刊全文数据库为文献检索来源，本文系统阐述了当前随迁子女教育研究的现状、不足与方向。结果发现，近年来，虽然党和政府出台的系列教育政策促使随迁子女城市就学状况获得了极大改善，但是，他们的异地教育仍然面临诸多困难，并且贯穿于各个教育环节，表现为入读公办学校的手续繁与层次低、学习过程中的表现差与抱负低以及升学时的限制多与机会少。面对随迁子女异地教育融入困境，当前学者主要是从制度（或结构）范式、排斥（或歧视）范式、资本范式和文化的范式进行相关解读，然而，以上理论分析范式要么侧重外部的客观限定，要么侧重自身的文化生产，无法还原他们的异地教育真相。为此，本文主张引入强调“外部情境—自身实践”交互作用的生态系统理论来创新随迁子女教育研究，并结合中国实际，指出可行路径。

【关键词】农民工随迁子女；异地教育；生态系统理论；教育公平

中图分类号：C913.4

文献标识码：A

文章编号：1004-3780（2019）02-0100-13

DOI：10.13583/j.cnki.issn1004-3780.2019.02.010

一、问题的提出

教育公平是社会公平的坚实基础，既关系到国家的经济发展、社会进步和文化繁荣，也关系到个体

基金项目：本文系国家社会科学基金重点项目“生态系统理论视野下的农民工随迁子女教育实践及干预机制研究”（项目批准号：17ASH010）的阶段性研究成果。

作者简介：丁百仁，河海大学社会学系社会学专业2015级博士研究生，主要研究方向：教育社会学、流动人口；王毅杰，河海大学社会学系教授、博士生导师，主要研究方向：城乡社会学、流动人口。

或群体的地位流动、生活福祉和人心向背，一直为党和政府所关注。2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》指出，“要把促进公平作为国家基本教育政策。教育公平的关键是机会公平，基本要求是保障公民依法享有受教育的权利，重点是促进义务教育均衡发展 and 扶持困难群体。”习近平总书记也强调，“我国将坚定实施科教兴国战略，始终把教育摆在优先发展的战略位置，不断扩大投入，努力发展全民教育、终身教育，建设学习型社会，努力让每个孩子享有受教育的机会，努力让13亿人民享有更好更公平的教育，获得发展自身、奉献社会、造福人民的能力。”而实现公平教育的核心在于保障弱势群体子女教育权益。众多研究表明，与其他群体子女相比，弱势群体子女的教育权益状况更加令人堪忧，其教育公平问题更值得探讨^[1]。所谓的“弱势群体”（Social Vulnerable Groups），也称困难群体、底层群体，主要指由于自然性、自身性、结构性或制度性原因，导致其在经济、政治、社会竞争中处于不利位置，从而需要政府给予额外帮助的特殊人群^[2]。从当前我国人口流动的社会背景来看，广大农民工就职于城市的次级劳动力市场，劳动强度大、收入低、福利差，还时常遭遇各种权益侵害，属于底层群体，农民工随迁子女也就成为了弱势群体子女的重要组成部分^[3]。因而，在此背景下，倡导、关注和推动农民工随迁子女这一城市化群体的义务教育阶段异地教育，显得十分必要。

作为新出现的城市化弱势群体——农民工随迁子女的教育实践具有鲜明的社会性特征。与生源地就读的普通儿童相比，随迁子女教育最大的不同首先体现在异地性上。长期以来，我国实行以户籍制度为基础的属地化管理体制，即地方政府是地方公共产品的提供主体，农村以县级政府为主，而城市则以区级政府为主，为属地范围内的户籍人口服务^[4]。义务教育是典型的公共产品，由地方政府提供，因而，在该体制下，生源地的适龄儿童一般选择本地就读。但是，跟随父母外出的随迁子女往往跨越区/县，甚至远离户籍省市，是属地管理体制的一个例外。其次，与异地性相伴而至的是随迁子女教育的边缘性。不同于属地化义务教育背后所拥有的可支配财力、建设用地和人员编制等支撑资源，随迁子女异地教育的公共资源配置问题比较突出，尤其是对随迁子女数量较多的城市，这既挫伤了迁入地的积极性，也挑战了其供给能力，容易沦为边缘性的不利处境。最后，彰显随迁子女身份的教育特征就是流动性。外出父母与随迁子女是联动的，外出父母的走与留直接决定了随迁子女的转学。因为市场不确定性，资本贫瘠的外出父母往往首当其冲，四处奔波，而其子女也不得不频繁转学，处于流动状态。

正是由于农民工随迁子女及其义务教育的特殊性，社会和学术界对该群体的异地教育问题一直保持极大的热情和关注。根据记载，最早提及农民工随迁子女教育问题的文献资料是1994年华耀龙在《天津教育》上发表的《招收流动人员子女入学，全面普及义务教育》，该文论述了天津河北区招收流动人员子女的主要做法，比如转变观念、挖掘潜力、灵活管理、全面关心，为做好全国的普及义务教育工作而大胆创新^[5]。此后三、四年，仅有个别文字（主要是记者报道）陆续刊登在《中国教育报》，如《流动的孩子哪上学》（1995）等，但真正意义上的学术研究大约是从1998年开始^[6]。以此来看，我国学者对随迁子女异地教育问题的探讨已有20余年历史，积累了丰富的研究成果。因此，本文将对中国知

网(CNKI)期刊全文数据库为文献检索来源,以“流动人员子女”“外出务工人员子女”“农民工子女”“流动儿童”“农民工随迁子女”等相似词语为关键词收集文献资料,对已有研究成果进行系统梳理,在此基础上,总结当前我国随迁子女异地教育的现状、特点与问题,并评述随迁子女异地教育研究的现状、不足与方向,以期推动随迁子女异地教育研究发展,干预和改善随迁子女异地教育实践。

二、随迁子女异地教育融入的新样态

(一) 教育需求增长

新世纪以来,我国流动人口快速增长,逐渐告别“单枪匹马闯天下”的局面,进入携妻带子、携老扶幼的流动趋势。周皓根据“五普”数据发现,在纯流动人口家庭中,有61%的户主携带了子女^[7];段成荣等根据“六普”数据亦指出,两代户、三代户家庭分别占有流动人口家庭户的38.52%、5.04%^[8]。与此同时,流动儿童规模也快速增长。段成荣等根据“五普”和“六普”数据估算,2000~2010年期间,我国17周岁以下的流动儿童从1982万增至3581万,其中,户口为农业的流动儿童占80.35%,即农民工随迁子女(以下简称“随迁子女”),已达2877万^[9]。

随迁子女除了跟随父母进城居住和生活之外,还可能选择在迁入地接受义务教育。早在2007年,有学者指出,伴随“民工潮”,那些跟随父母流动的、处于义务教育阶段的学龄儿童已经成为一个不可忽视的群体^[10]。更为精确的全国统计资料始于2009年。根据《全国教育事业发展统计公报(2010-2017)》,义务教育阶段在校生中随迁子女数已由2009年的997.10万升至2017年的1406.63万,其中,在小学就读的有1042.18万人,在初中就读的有364.45万人,呈现出不断增长的异地教育需求。

(二) 教育质量的提升

面对规模不断壮大的学龄随迁子女,党和政府一直高度重视。1996年国家教委颁布首份专门针对流动儿童(或随迁子女)教育的政策文件——《城镇流动人口中适龄儿童、少年就学办法(试行)》以来,国家相继出台了《流动儿童少年就学暂行办法》(1998)、《转发教育部等部门关于进一步做好进城务工就业农民子女义务教育工作的意见》(2003)、《关于做好进城务工人员随迁子女接受义务教育后在当地参加升学考试工作的意见》(2012)、《国家新型城镇化规划(2014-2020年)》(2014)等,及时承担了保障随迁子女义务教育的公共责任,促使其城市就学状况获得极大改善,主要表现在:首先,随迁子女的上学难问题得到了有效缓解。改革初期,流动人口及其子女的蜂拥而至,但城市管理者没有做好准备,更多的是严防死守,也不会理会随迁子女就学需求,他们只能采取自救策略,比如成立打工子弟学校。2001年以来,“两为主”政策的贯彻落实促使迁入地政府关心随迁子女教育,比如扩大公办学校容量、委托办学和购买服务,“有学上”问题得到缓解。相关研究指出,义务教育阶段约73.83%的随迁子女就读公办学校,17.45%的就读民办学校,仅有8.72%的就读打工子弟

学校^[11]。

其次，随迁子女的学校教育实践获得了大力支持。起初，在成立打工子弟学校时期，由于私人办学的趋利性，广大随迁子女在教与学中弥漫歧视性，即便是进入公办学校的初始阶段也不例外，比如单独编班。伴随教育政策的强化落实和调整，教师、家长和儿童等利益相关群体态度有所变化，随迁子女获得一定理解和支持。有研究发现，不仅是教师，家长总体对随迁子女入读公办学校持中立且稍微偏积极的态度，这既可能“传递”给子女，也可能以微妙的方式影响学校和教师^[12]。

第三，随迁子女的义务后教育问题获得了及时关注。完成了义务教育，随迁子女的初中后流向迫在眉睫。然而，政策松动之前，广大随迁子女只能回老家继续就读或辍学就业。2005年天津最先开放中等职业教育，此后上海、北京等地纷纷效仿，成为随迁子女义务后教育的政策窗口。2010年以来，政府相继出台《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）》、《关于做好进城务工人员随迁子女接受义务教育后在当地参加升学考试工作的意见》等，积极探索随迁子女义务后教育路径。有研究发现，初三毕业生大多选择职校，占66.6%，其次是就业、高中，分别占17.6%、11.6%^[13]。

（三）较大的公平挑战

既有研究和实践表明，尽管随迁子女异地教育正在朝着不断改善的方向前行，但仍面临诸多困难，并且贯穿于各个教育环节。先从入学环节来看，它主要关涉求学机会，包括“有没有学上”和“能上什么学校”。前者基本得到缓解，公办学校也取代民办/打工学校成为招收随迁子女的主阵地。但“能上什么学校”任重而道远，特别体现在入读公办学校的难度和层次上。一方面，入读公办学校要求的证件材料繁多且不好办，包括居住证、务工证明、社保证明等；另一方面，即便进入公办学校，也多属于薄弱学校。笔者的研究表明，目前接纳随迁子女的公办学校多位于城乡结合部，从教学设施到师资力量，都无法与城市儿童集中就读的学校相媲美^[14]。

再从就学（或学习）环节来看，它主要关涉求学质量，包括教育过程中的所学、所见、所感和所想等核心议题。虽然学校教师、城市家长和儿童在很大程度上消解了偏见或歧视，但由于随迁子女居住的社区环境差、就读学校层次低、家庭各类资本少等，其就学（或学习）状况不容乐观。一方面，学习动力不足、在校表现不理想，被诸多学者标记为“反学校文化”或“自弃文化”的典型代表^[15]；另一方面，学习目标不明确、教育抱负低，严重制约了该群体的学校教育实践。从比较视角来看，随迁子女的教育期望要显著低于城镇本地儿童和城镇外地儿童，而且其内部分化比较明显^[16]。

最后从升学环节来看，它主要关涉求学出路，包括能不能升学和能升什么学校。在教育部等《关于做好推进进城务工人员随迁子女接受义务教育后在当地参加升学考试工作意见的通知》（2012）指引下，各地纷纷出台相关政策以开放随迁子女义务后教育，但就全国异地升学政策的落实情况来看，很多城市，尤其是特大城市都设置较高门槛，并且限制了报考学校类型。相关实证研究显示，尽管职高对随迁子女基本全部放开，但他们参加初中升普高的考试困难重重，2015年随迁子女的平均升学率为

31.56%，比全国平均水平低24.63个百分点^[11]。

三、随迁子女异地教育融入的多维审视与内在限度

由公平挑战导致的异地教育困境已受到政府和民众广泛关注，同时也被学者们热烈讨论，集中于制度（或结构）范式、排斥（或歧视）范式、资本范式和文化的范式。这些理论分析范式分别从不同视角来审视，提供了形塑异地教育融入的不同侧面，其中制度（或结构）范式重点阐述了制度安排效应，排斥（或歧视）范式重点阐述了地方情境效应，资本范式重点阐述了家庭资源效应，而文化范式重点阐述了自身行为效应，各具特色。

（一）制度（或结构）范式

制度（或结构）指国家出台的全国性的正式规定、约束或主张，要求大家共同遵守。该范式强调从宏观设置出发，凸显基于户籍的系列制度、政策或结构限定导致了随迁子女异地教育困境，它不仅制约随迁子女的教育机会获得，也导致了教育过程曲折。这些制度包括两类：一是基础性制度；二是衍生性制度。前者是起到制约、派生或影响其他制度的原生规则，就随迁子女教育来说，影响最大的基础性制度是户籍制度；后者是在基础性制度上为满足成员需求形成的，表现为填补原制度空白、修改原制度、颠覆原制度等，就随迁子女教育来说，主要包括义务教育管理体制、教育财政投入制度、入学升学政策^[17]。

从基础性制度来看，学者们通过政策文本和实地调研发现，户籍制度作为我国一项根本性的制度设置，严格限定了随迁子女在迁入地享有正常的社保、福利和公共服务的准入资格。如果他们希望与城市儿童一样平等地接受义务教育，就必须拥有当地户口，否则，除非满足一定的入学条件，不然将失去接受义务教育的权利。这对那些身份未变，且资源受限的随迁子女而言，其异地教育举步维艰。而作为户籍制度的修订和补充，衍生性制度也带有制约性，实际效应随衍生制度类型而有所不同。就义务教育管理体制，我国实行属地管理，虽然颁布了“两为主”“两纳入”“两统一”政策，但教育资源有限导致一部分人被拒之门外；就教育财政投入制度，我国义务教育财政性经费由地方政府依据户籍儿童拨付，尽管减免了异地教育的借读费、学费和杂费等，但随着子女异地教育仍需支付高昂成本；就入学升学政策，异地升学政策的门槛条件也让随迁子女义务教育不容乐观^{[11][17]}。

（二）排斥（或歧视）范式

与制度结构论的宏观考量不同，排斥（或歧视）范式强调中观效应，认为迁入地的社会包容度是异地教育更为直接的影响因素。就流入地随迁子女来说，对其教育产生影响的地方系统是多层次的，主要包括地方政府、社区和学校。其中，地方政府是影响随迁子女教育的重要决策主体，它涉及地方政府对本辖区随迁子女的教育认识和教育行为。从教育认识来看，任何一项政策（包括教育政策）的改变或执行，即使观念认识不是最主要因素，至少也是一个关键因素，因为不能获得相关利益方的理解和认可，

就很难有效执行。2001年以来,虽然国家出台了许多异地教育政策,但由于地方政府观念守旧或认识不到位,时常执行不力,甚至与政策目标相悖,未能妥善解决随迁子女教育问题。除了教育认识带来的局限,地方政府采取的变通行为也影响深远。以“两为主”政策为例,地方政府从本地利益出发,利用权力维护和弥补政策实施带来的损失或冲击,将随迁子女安置于指定的薄弱型公办学校,制约其教育发展^[18]。

相比地方政府,社区和学校是随迁子女更为亲近的生活情境。其中,社区对随迁子女教育主要通过社区硬环境和软环境两个方面起作用。由于收入有限和节约成本的现实考虑,农民工大多选择居住在价格低廉、空间狭窄、设施简陋的城中村或城乡结合部,这不仅难以为随迁子女提供一种安全、稳定、宁静的学习生活环境,而且往往流行一种“反学校或反智主义”的社区亚文化,加剧校外教育劣势^[19]。而学校是社会化的专业场所,直接影响随迁子女教育:从学校整体来看,学校类型和层次的负面效应较为显著,打工子弟学校多以赢利为目的,投入成本低,导致其办学条件、师资力量、教学质量低下;即便进入公办学校,也多位于城中村或城乡结合部,从设施到师资都无法与城市儿童集中就读的学校相媲美;从学校内部来看,学校设置和歧视的不利影响也比较突出,不仅表现在“编班的空间区隔”“教学的时间区隔”等显性歧视上,也表现在“教师刻板印象”“同学外地偏见”等隐性歧视上^[20]。

(三) 资本范式

与前两者相比,资本范式立足家庭微系统,认为异地教育困境很大程度上归因于家庭资本匮乏。资本是包括经济资本、社会资本、文化资本、人力资本等在内的一个多元概念。当前学者主要从综合资本和单一资本探讨。从综合资本效应来看,一些学者从静态/横向视角考察,比如,周秀平从家庭生计出发,认为内嵌于其中的金融资本、人力资本和社会资本对随迁子女的影响是整体性的,这些资本不仅是城市生活的保障,也是继续异地就学的前提^[21]。另一些学者从动态/纵向视角考察,比如,谢永飞、杨菊华发现,家庭资本在不同教育阶段都能提高随迁子女教育机会,但各个阶段的影响大小不同,经济资本在学前阶段的影响最大,文化资本在义务/义务后教育的影响最大^[22]。

从家庭的单一资本效应来看,与综合资本效应相似,大多学者认为家庭的任何一种资本都可能对随迁子女教育产生影响,但不同类型资本的作用机制是有区别的。经济资本主要通过增加教育投入的方式,相关研究证实了家庭投资理论对随迁子女教育的适用性,认为经济资本能增强其父母教育投资,进而提高教育成就^[23];文化资本主要通过营造文化氛围的方式,相关研究指出,由于文化资本欠缺,导致其父母很少在家陪同阅读、讨论知识或去图书馆等,制约了家庭教育品质^[24];社会资本主要通过辅助性支持的方式,相关研究表明,当面临制度性障碍和机会时,家庭社会资本效应就凸显出来,并推动其当前和未来的教育发展^[25]。

(四) 文化范式

不同于外在归因,文化范式立足随迁子女自身,认为日常文化实践是其异地教育困境更为贴近、更

具吸引性的社会诱因。“文化”是从威利斯的文化生产层面来认识，指人们在特定环境中创造意义的各种实践，其特性在于行动者意义创造的积极过程，尤其是在理解自身处境，包括维护尊严、寻求发展和成为真正的人而建构的认同和策略的过程^[26]。打工子弟学校和公办学校是随迁子女异地就读的两种环境，而他们在其中的文化生产虽略有差异，但均对自身教育实践产生了重要影响。由于具有可操作性，打工子弟学校的文化生产受到关注最多，其共同发现是，多数随迁子女流行反学校文化，导致了学业失败，过早走向社会。比如，熊易寒指出，打工子弟学校的随迁子女在通过否定学校价值、排斥学校知识、蔑视学校权威而获得独立与自尊的同时，加速了阶级再生产的流程，要么放弃学业走向社会，要么接受中职教育^[20]。

相比之下，学者公办学校的文化生产关注较少。此类研究也表明，虽然随迁子女在公办学校的文化生产有所好转，但仍比较消极。比如，周潇通过对一些在公立学校就读的随迁子女访谈发现，反学校文化同样存在于他们身上，只不过表现形式和程度有所差异^[19]；而丁百仁、王毅杰进入办学条件薄弱公办学校调研发现，随迁子女在其中流行一种“自弃文化”，即价值目标上呈现推崇与淡漠并举的矛盾情结，在校行为上演绎学习之时的应付之混和学习之余的娱乐之混，它比反学校文化更为温和，但也加剧了学业失败^[15]。

（五）当前范式的解释取向与内在限度

理论范式为人们观照和理解社会现象提供了一面透视镜。一般来说，在不同理论范式下，人们会看到社会现象的不同面向，而这正是每一个理论范式的生命力所在，往往难以为其他理论范式完全替代。同样是面对随迁子女异地教育融入问题，以上四种理论范式给予的解释路径是不一样的。其中，制度（或结构）范式侧重于探究形塑随迁子女异地教育的各种结构安排，比如以户籍制度为核心的属地管理体制、教育财政政策、升学政策等，通过该范式，人们可以追寻随迁子女异地教育困境的制度根源。排斥（或歧视）范式侧重于探究影响随迁子女异地教育的生活情境，比如城市、社区与学校，通过该范式，人们可以追寻随迁子女异地教育困境的社会空间。资本范式侧重于探究制约随迁子女异地教育的家庭资源，比如家庭经济资本、文化资本、社会资本等，通过该范式，人们可以追寻随迁子女异地教育困境的阶层环境。文化范式侧重于行动者的日常文化实践，如群体亚文化，通过该范式，人们可以追寻随迁子女异地教育困境的自我生产。

同时，我们还可以看到，以上四种理论范式立足的解释层次也有区别。其中，制度（或结构）范式更多的是秉持宏观立场，通常站在国家或地方层面的制度或政策分析，它是最外围的，也是根本性的环境因素分析；排斥（或歧视）范式回归到了教育生活的实践场域，一般会落脚到迁入地的社区与学校分析，是一种相对具体的中观考量；而资本范式和文化范式则是面向微观层次的随迁子女家庭和自身，进行更为直接和生动的行为分析。也就是说，这些理论范式覆盖了随迁子女异地教育内嵌其中的各类环境子系统。

然而，既有理论范式在凸显其解释优势的同时，也难以回避它们本身所具有的内在限度。我们发现，不论是体现外在资源与约束的制度（或结构）范式、排斥范式、资本（或歧视）范式，还是自我生产的文化范式，都只是指向儿童教育环境系统的一个方面，抑或是制度政策、地方社会，抑或是家庭、自我，进而探讨该方面对随迁子女教育的独立效应。这样一来，既忽视了随迁子女教育环境系统的多面性，也忽视了与之相连的不同教育环境子系统之间的互动性，难以还原现实情境中的随迁子女及其教育实践，因而无法有效地对随迁子女异地教育融入问题进行诊断。

四、可能的突破点：随迁子女异地教育融入的生态系统取向

（一）随迁子女异地教育融入的复杂性

在社会学视野下，个体或群体既是能动性的，也是社会性的，他们的思想、观念和行为都离不开一定的社会环境，并积极地与之进行交流。因此，对于随迁子女而言，他们的异地教育融入也是在情境/教育环境系统中实现的，其教育实践取决于自身与其所处情境/教育环境系统互动的结果。

情境或教育环境系统是随迁子女异地教育的背景框架。相比户籍地的普通儿童，随迁子女异地教育所处的情境是重构的、陌生的、流变的，这在很大程度上导致了该群体异地教育融入的复杂性。一般来说，前者面临的是原生教育情境，即基于户籍/生源的属地空间，在该情境下，家庭外部的结构性因素对全体儿童都是固定的、一致的，并且家庭和儿童对这一切也都比较熟悉。然而，后者实际上是一种次生教育情境，即远离户籍/生源地的异地空间，在该情境下，家庭外部的结构性因素会因儿童户籍类别而特点分明，随迁子女往往和本地儿童置于不同的教育环境尤其是政策环境（比如异地入学与升学政策等），并且家庭和儿童对这一切也难以预料和掌控。

从教育轨迹来看，在与次生教育情境互动过程中，随迁子女异地教育融入的复杂性主要体现在以下方面：首先，农民工及随迁子女要与迁入城市的地方部门打交道，尝试跨越各种“门槛”限制，以便赢得入学资格。其次，随迁子女的教育过程更容易受到地方社会的各种非对称性待遇，比如，社区、居民，甚至是学校的歧视等，无形增添了诸多非学业因素干扰；第三，随迁子女的义务后教育选择明显地受到异地升学政策的筛选和引导，潜在消解了随迁子女的教育实践。这些通常都是同一空间下的户籍地儿童所不需要考虑的，也从反面说明了随迁子女异地教育复杂性更多的是基于户籍身份的情境/教育环境系统设定。

（二）契合异地教育融入复杂性的生态系统理论及其发展

面对随迁子女教育的复杂性现象，既有的遵循单一模式（要么侧重外部客观限定，要么侧重自身文化生产）的理论范式在完整性解释上总显得乏力。不过，庆幸的是，国外新近研究表明，兴起于20世纪70年代的生态系统理论（Ecological Systems Theory），又称社会生态理论，能在相当程度

上弥补这些不足，能够把随迁子女教育放置于复杂的教育环境系统之中来考察，更加贴近随迁子女的真实生活^[27]。

生态系统理论是一般系统理论的重要发展和分支，并且整合了生态理论，它把人类成长生存于其中的社会环境，比如家庭、社区、机构等，视为一种社会性的生态系统，进而强调把行动者放在社会生态系统来考察，揭示行动者所属的社会生态系统是如何与行动者相互作用并影响他们的行动。该理论最早是由俄裔美国学者布朗芬布伦纳（Bronfenbrenner）提出和完善的，体现在其个体发展模型之中^[28]。他在该模型指出，生态系统是一种镶嵌式的结构安排，其中每个部分都与它相邻部分相互包容，个体与生态系统相互作用并影响着自身发展。并且，他还对生态系统的层次进行明确的四类划分，由内至外依次是微观系统、中间系统、外部系统和宏观系统。其中，微观系统是个人在特定的、面对面的生活场域中观察到的活动、角色及人际关系组合，比如家庭、朋友、学校等。中间系统是个人积极参与的两个或多个生活场域间的互动关系，比如家校之间的互动、父母和同伴之间的互动等。外部系统是中层系统中的一种，包括一些特殊组织，它不能直接影响个人发展，但是可以包容和影响一些中间组织，比如父母的工作单位、学校的领导机构等。宏观系统是指更为广泛的整体社会文化环境，比如价值观念、法规政策等。此外，还包括历时系统，将时间和生态系统相结合，探讨生态系统及作用机理的动态性^[28-29]。

自布朗芬布伦纳提出之后，生态系统理论获得较好地继承和发展，尤其是在社会工作领域，比如，1980年杰曼和吉特曼（Germain & Gitterman）提出的生命模式、2001年马赛厄斯（Matthies）提出的生态社会视角、2004年扎斯特罗（Zastrow）的社会生态系统理论等。从目前来看，现代生态系统理论最著名的代表性人物之一是扎斯特罗（Zastrow）。2004年，他与阿什曼（Ashman）合作出版了《理解人类行为与社会环境》。在该书中，他指出，行动者的生存环境是一个完整的生态系统，即一系列相联因素构成的功能性整体，可以区分为微观系统（Micro System）、中观系统（Mezzo System）和宏观系统（Macro System）三种基本类型。其中，微观系统是指处在生存环境中的看似单个的个人。中观系统是指小规模群体，比如家庭、职业群体等。宏观系统是指比小规模群体更大的生存环境，比如社区、组织和机构等。同时，他还指出，行动者生存环境的微观、中观和宏观系统是处于相互影响的情境之中。并且，在生存环境中，行动者是与各种生态系统互动的主体，既受到各种生态系统的影响，也能动地与其他系统相互作用^[30-31]。

（三）生态系统理论对随迁子女异地教育融入研究的启示

对于随迁子女来说，其异地教育融入是在与次生教育环境系统相互影响和相互作用中完成的，而强调“外部情境—自身实践”交互性的生态系统理论契合了随迁子女异地教育的真实情境。因此，秉持对随迁子女教育研究的生态系统论取向十分必要。这就要求我们以生态系统理论为指导，通过审视随迁子女和其所处的一系列教育环境系统之间的互动来探讨他们在迁入地的教育实践。

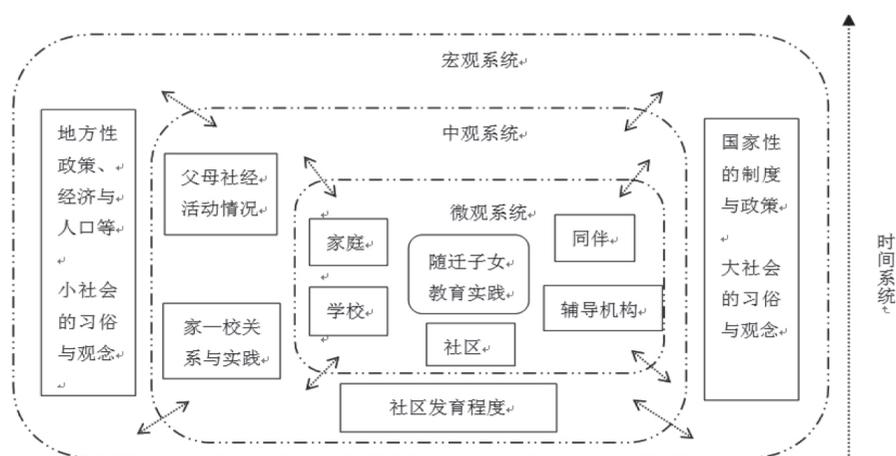


图1 随迁子女异地教育的生态系统

根据布朗芬布伦纳和扎斯特朗的生态系统理论观点，同时结合随迁子女具体的生活环境，我们将随迁子女异地教育的生态系统分为微观系统、中观系统、宏观系统和时间系统四个层面（见图1）。其中，微观系统是能够对随迁子女教育实践产生直接影响和作用的环境系统，包括家庭、学校、同伴、辅导机构等；中观系统指的是两个或多个微观系统的互动关系，包括家校关系与实践、父母社会经济活动情况、社区发育程度等；宏观系统是指更广泛的意识形态、文化和社会环境等，包括国家性的制度与政策、大社会的习俗与观念、地方性政策、经济与人口等；此外，时间系统强调微观、中观和宏观系统的变迁及其对随迁子女教育实践的影响。

需要指出的是，在生态系统理论视角下，随迁子女是一个能动的社会行动主体，他们的异地教育实践既受到各种不同教育环境系统的影响，也持续地与其他系统相互作用。因此，教育研究者们今后应从以下几个方面着手：

首先，要明确随迁子女在教育生态系统中的主体性。任何社会成员的教育生涯都是在自身参与中推进和完成的，随迁子女也不例外。因此，随迁子女应被视为是有主体性的，也是其教育实践的积极建构者，进而做到：一是以随迁子女为中心，强调从他们的主体感受和行为出发，观察其学校教育实践的日常；二是凸显随迁子女的两面性，既通过强调他们行动的独立性、自主性和创造性观察其学校教育实践的非预期后果，又通过强调他们行动的结构性和情境性，观察其学校教育实践的有限边界。

其次，要把握随迁子女教育环境系统的多元性与互动性。作为既定社会的一员，随迁子女教育生涯并不完全由自我行动所掌控，还受限于外在的社会环境及社会环境与自我之间的关系。从生态系统理论来看，随迁子女面对的教育环境系统是多元的，包括微观、中观和宏观系统，而且他们在各种教育环境系统中的具体构成状况也会有所不同，需要区别对待。以家庭这一微观系统为例，我们的调查发现，虽然多数随迁子女家庭资本贫乏、家庭教育较差，但也有部分随迁子女家庭资本较为丰富、家庭教育也较

好。除此之外，该理论还强调从互动思维出发，深入挖掘随迁子女与其所处教育生态系统之间的作用机理，以及对其教育实践的深刻影响。

再次，要洞察随迁子女教育生态系统的空间性与复杂性。由于跟随父母流动，随迁子女可能散布于全国各个地区和城市，而不同地区和城市无论是在全国性制度/政策的贯彻实施，还是在地方性的经济（或劳动力）结构、文化习俗、政策法规和社会环境上都存在较大差异。因此，需要把空间维度作为考察随迁子女教育发展的横向参考体系，将空间和教育环境系统结合起来，进而做到：一是以特定地区/城市为典型案例，分析随迁子女在具体空间条件下所面对的教育生态系统及其对随迁子女教育实践的影响；二是通过比较方式，探讨不同地区/城市中随迁子女教育生态系统的异同，理解其对随迁子女教育实践影响的多样性。

最后，要追踪随迁子女教育环境系统的时变性。随迁子女的教育生涯不是短过程，需要经过几年，甚至一、二十年才可能结束。那么，随迁子女在此期间所面对的教育环境系统可能伴随其他外在环境变化而变化。因此，需要把时间维度视为考察随迁子女教育发展的纵向参照体系，将时间和教育环境系统结合起来，进而做到：一是以时间节点为研究片段，分析随迁子女在各个时段所面对的教育生态系统及其对随迁子女教育实践的影响；二是通过比较方式，探讨不同时段中随迁子女教育生态系统的变动，理解其对随迁子女教育实践影响的动态性。

五、结论与讨论

随迁子女的异地教育融入影响深远，不仅关乎自身的人力资本、阶层流动与生活福祉，也关乎国家和迁入城市的经济繁荣、政治稳定和社会和谐。因此，随迁子女的异地教育融入在人口流动稳定化、家庭化、定居化趋势日益明显的今天更应该得到社会各界，尤其是学术界的持续关注，以便为党和政府的政策制定提供理论和经验支持。与其他经验研究不同，本研究是一项基于文献梳理的理论探索，其价值和意义不在于对以往研究的简单梳理，更多的是发现和弥补以往研究的不足之处，总的来说，本研究期待通过文献梳理探讨当前随迁子女异地教育的新样态，即现状、特点与困境；探讨当前随迁子女异地教育研究的现状，即理论范式与内在限度；探讨引入生态系统理论创新随迁子女教育研究的合理性、可行性与方向性。

本研究的基本发现有以下几点：首先，伴随着农民工流动的家庭化发展，越来越多的随迁子女跟随父母进城读书，异地教育现象比较普遍，异地教育需求持续增长。在这一背景下，党和国家不断调整异地教育政策，及时承担了义务教育的公共责任，促使随迁子女异地教育在各个方面都有显著地提升。但尽管如此，随迁子女异地教育仍然面临较大的公平挑战，贯穿于入学、就学和升学环节，这些将不利于随迁子女异地教育融入。其次，随迁子女异地教育融入影响深远，引起了社会各界，尤其是学术界的广

泛关注,并尝试从不同角度进行探讨。从目前来看,已有的理论解释范式集中于制度(或结构)范式、排斥(或歧视)范式、资本范式和文化范式,基本覆盖了随迁子女异地教育的环境系统,既有体现宏观、中观和微观层次分析的制度(或结构)范式、排斥(或歧视)范式和资本范式,亦有体现行动者的文化范式,但它们过于凸显自身解释优势而忽视了随迁子女异地教育系统的多面性和互动性。第三,面对随迁子女异地教育的复杂性,本文引入了强调“外部情境—自身实践”交互作用的生态系统理论。并且,在回顾生态系统理论发展的基础上,借鉴布朗芬布伦纳和扎斯特罗的生态系统理论观点,同时结合随迁子女具体的生活环境,建立了随迁子女异地教育的生态系统分析框架,为创新随迁子女教育研究提供可行路径。

同时,本研究指出,相比已有的制度(结构)范式、排斥(歧视)范式、资本范式和文化范式,生态系统理论范式在探讨随迁子女异地教育融入时至少有以下几大优势:其一,内嵌了丰富多彩的分析要素,能够将制度结构范式、排斥范式、资本范式、文化范式中的分析要素有机地纳入其中;其二,不是独立地阐述以上分析要素,而是强调彼此之间的交互性;其三,从动态视角去审视,注意到了以上分析要素所具有的流变性、迁移性和多元性特征。正是因为如此,生态系统理论视野下的随迁子女教育实践更为复杂,也更为贴近现实。当然,我们也需要警惕一味地照搬生态系统理论,这是因为生态系统理论也存在缺陷,比如,对于系统的划分过于笼统,没能解释不同系统如何互动以及如何影响个体;对于个体能动性的呈现不够,无法揭示个体如何应对不同环境系统。这就需要我们根据调研随迁子女的实际情况合理地挑选教育环境系统,同时整合已有理论范式,形成一套操作性较强的分析框架,以对随迁子女异地教育做出整全性的认识和理解。

参考文献

- [1] 秦苏滨. 扶持弱势群体: 通向高等教育公平的重要路径[J]. 教育发展研究, 2010(23): 79-82.
- [2] 罗红艳. “为何”与“何为”: 弱势群体子女教育权益保护中的政府责任论析[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2014(3): 196-200.
- [3] 向帮华. 弱势权利重塑: 市民社会理论视野下流动人口随迁子女就学权刍议[J]. 教育评论, 2017(5): 12-17.
- [4] 杨明. 属地化管理体制下进城务工人员随迁子女义务教育公共资源配置探析[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版), 2015(6): 153-163.
- [5] 华耀龙. 招收流动人员子女入学全面普及义务教育[J]. 天津教育, 1994(6): 13-14.
- [6] 张斌贤. 流动人口子女教育研究的现状与趋势[J]. 清华大学教育研究, 2001(4): 4-7.
- [7] 周皓. 中国人口迁移的家庭化趋势及影响因素分析[J]. 人口研究, 2004(6): 60-69.
- [8] 段成荣, 吕利丹, 邹湘江. 当前我国流动人口面临的主要问题和对策——基于2010年第六次全国人口普查数据的分析[J]. 人口研究, 2013(2): 17-24.
- [9] 段成荣, 吕利丹, 王宗萍, 郭静. 我国流动儿童生存和发展: 问题与对策——基于2010年第六次全国人口普查数据的分析[J]. 南方人口, 2013(4): 44-55.

- [10] 宋磊.“文化屏障”与教育公平——论流动人口子女城市教育过程中的教育公平[J].青年探索, 2007(4): 17-19.
- [11] 郭志辉, 李静美. 农民工随迁子女在城市接受义务教育的现实困境与政策选择[J].教育研究, 2016(9): 19-31.
- [12] 曾守锤. 城市家长对流动儿童入读公办学校的态度研究——基于上海市的调查[J].教育学术月刊, 2008(3): 27-29.
- [13] 王刘飞, 王毅杰. 农民工随迁子女初中后教育选择研究[J].江汉学术, 2017(5): 110-117.
- [14] 王毅杰, 高燕. 流动儿童与城市社会融合[M].北京: 社会科学文献出版社, 2010.
- [15] 丁百仁, 王毅杰. 公立学校农民工子女“自弃文化”研究[J].青年研究, 2017(2): 29-37.
- [16] 丁百仁, 王毅杰. 教育期望的户籍差异——基于四类儿童的比较研究[J].教育科学, 2016(5): 1-10.
- [17] 聂洪辉. 影响流动儿童义务教育的制度和政策分析[J].中共南宁市委党校学报, 2009(5): 28-29.
- [18] 岳伟, 于利晶. “两为主”政策执行失真的原因及对策研究[J].教育理论与实践, 2013(17): 9-12.
- [19] 周潇. 反学校文化与阶级再生产: “小子”与“子弟”之比较[J].社会, 2011(5): 70-92.
- [20] 熊易寒. 底层、学校与阶级再生产[J].开放时代, 2010(1): 94-110.
- [21] 周秀平. 家庭生计对基础教育阶段随迁子女就地升学的的影响与对策[J].教育发展研究, 2015(10): 47-52.
- [22] 谢永飞, 杨菊华. 家庭资本与随迁子女教育机会: 三个教育阶段的比较分析[J].教育与经济, 2016(3): 75-82.
- [23] 张云运, 等. 家庭社会经济地位与父母教育投资对流动儿童学业成就的影响[J].心理科学, 2015(1): 19-26.
- [24] 郭启华, 冯艳慧. 文化资本视域下流动儿童家庭教育实证研究[J].安庆师范大学学报(社会科学版), 2015(2): 133-136.
- [25] 白娟. 城市新移民的孩子: 家庭社会资本视角下的初中后教育选择[D].上海: 华东师范大学, 2009.
- [26] WILLIS, P. E. Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs[M]. New York: Columbia University Press, 1977.
- [27] JOHNSON, E.S. Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education[J]. Complicity an International Journal of Complexity & Education, 2008, 5(1): 1-10.
- [28] BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- [29] 卓彩霞. 生态系统理论在社会工作领域的发展脉络及展望[J].江海学刊, 2013(3): 113-119.
- [30] FAGAN, KAREN. Understanding human behavior and the social environment[J]. Community Development, 2017, 48(4): 601-602.
- [31] 师海玲, 范燕宁. 社会生态系统理论阐释下的人类行为与社会环境[J].首都师范大学学报(社会科学版), 2005(4): 94-97.

(责任编辑: 罗飞宁)