

# 早期中国社会学的学科制度变迁<sup>\*</sup>

——基于六份历史文献的分析

陆 远<sup>\*\*</sup>

**摘 要：**从 20 世纪 20 年代末至 50 年代初，中国社会学学科制度经历了巨大变化。对社会学研究价值从强调“反思性价值”转变为强调“工具性价值”，对社会学研究方法从强调“学”的内涵转变为强调“术”的效用，对社会学课程设置从强调“抽象”转变为强调“具体”，对社会学人才培养从强调“广博”转变为强调“专业”。反映在学科制度结构上，体现为对社会学实用性课程的过度强调和专业方法训练薄弱，自然科学类课程的逐渐减少和 50 年代以后意识形态类课程占据主导地位。反映在学科制度精神上，体现为由早期传教士社会学的精英主义和宏大视角，转变为以清华大学为代表的国立大学注重社会学专业化和制度化发展，再到 50 年代以后以马克思主义教育观统摄社会系课程。

**关键词：**中国社会学史 学科制度 学科制度结构 学科制度精神

## 一 概念界定与文献介绍

所谓“学科制度”，指的是规范特定学科研究的行为准则体系和支撑学科发展与完善的基础结构体系，这两者也通常被简称为“学科制度精

\* 本文首次发表于《南京大学学报（哲学社会科学版）》2003 年第 1 期。

\*\* 陆远博士，南京大学社会学院社会学系讲师（luyuan@nju.edu.cn）。

神”和“学科制度结构”（方文，2008：12）。

勾画或梳理一门学科的制度精神，必须至少深入研究三个基本问题：第一，整部人类智慧活动史所蕴涵的人文理念或人文精神；第二，界定科学阶层或学者阶层独具品质的精神气质，它是规范科学活动过程即研究过程与评价过程的普遍原则；第三，与之对应的可以测度的操作细则，可以将之简称为“人文理念”“普遍原则”和“操作细则”。而作为支撑一门学科研究的物质基础，学科制度结构的研究则至少可以从四个方面展开：职业化和专业化的研究者以及他们赖以栖身的研究机构和学术交流网络、规范的学科培养计划、学术成果的公开流通和评价、经济资助来源，同样可以简称为“研究者”“研究与课程设置”“学术流通与评价体系”以及“学术资金支持”。在学科制度结构的建构过程中，以上四种因素之间构成密切关联的知识生产网络（方文，2008：12~16）。从这个角度说，“学科制度结构”指的是那些可以观察和测量到的要素，它们也是“学科制度精神”的载体。

在社会学发展史上，默顿（Robert King Merton）是比较早从制度层面考察学科发展的学者之一，他的思考集中在“规范结构”“奖励系统”和“评价过程”几个方面（默顿，2003：301~766）。到了20世纪90年代，由沃勒斯坦（Immanuel Wallerstein）担任主席的古本根重建社会科学委员会（The Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences），对现代社会科学的反思也主要是从学科制度的角度进行的（华勒斯坦等，1997）。进入21世纪，中国学者也开始尝试从学科制度的角度反思中国社会科学的发展（参见邓正来，2008：6~34）。

具体到中国社会学史领域，几乎从这门学科刚刚开始在中国奠基之时，中国学者就开始从学科制度的角度对其发展进行整理、总结和思考。<sup>①</sup>这些思考到20世纪40年代，就汇聚为孙本文先生具有里程碑意义的著作《当代中国社会学》（孙本文，1948）。20世纪50年代开始，社会学学科在中国大陆遭遇到前所未有的困境，学科存在的合法性一度被剥夺，高等院校和科研院所的社会学研究和教学中断。相对于70年代末以后恢复重建的社会学，50年代之前的中国大陆社会学学科可以称为“早期中国社会学”。20世纪80年代以后，海内外学者虽然从学科制度变迁的角度对早期中国社会学进行过一些有益的探讨，但学者们更倾向于从宏观上阐述学科

<sup>①</sup> 20世纪20~30年代比较重要的研究包括：许仕廉，1925a，1929；孙本文，1934；龙冠海，1937；等等。

制度精神的变迁，而较少像他们的前辈那样着眼于中国社会学具体的学科制度结构，特别是较少对研究计划和课程设置进行解读。

本文试图从学科研究计划、培养方案和课程设置的角度，对早期中国社会学的发展进行初步分析。进行这种分析的基本材料与研究对象是六份历史文献，按照成文的时间顺序分别如下。

(1) 《私立燕京大学社会学系 1929 - 1930 年度学则及课程一览》[燕京大学应用社会科学学院，1929：28 ~ 40，以下简称“文献（一）”]。

(2) 《国立清华大学文学院社会学系 1937 年学程一览》[清华大学校史研究室编，1991：348 ~ 360，以下简称“文献（二）”]。

(3) 《国民政府教育部修订社会学系必修及选修科目要点》（1944 年）[孙本文，1948：226 ~ 228，以下简称“文献（三）”]。

(4) 《高等学校文法两学院各系课程草案（社会系部分）》（1950 年）[中央人民政府教育部编印，1950，以下简称“文献（四）”]。

(5) 《中国科学院社会研究所一九五一年度工作总结》（1952 年）。<sup>①</sup>

(6) 《社会学工作筹备委员会第一次会议决议》（1957 年）[中共中央民族学院委员会编，1958：74 ~ 76，以下简称“文献（六）”]。

这六份文献反映了早期中国社会学发展史上各个不同时期的研究计划与课程安排，它们构成一个相对清晰的系谱，相对完整地体现了早期中国社会学学科制度变迁的历史过程。

其中，文献（一）和（二）体现的是 20 世纪二三十年代社会学作为一门外来学科刚刚在中国大学中“落地生根”的时期（Wong，1979：43），比较规范化的课程与研究计划设置的情况，也是“自由主义教学制度”<sup>②</sup>体系下学科制度结构特征的反映。而这两份文献又分别反映了“教会大学”（燕京大学）和“国立大学”（清华大学）两种不同性质的高等学校中社会学学科制度构建的不同类型。

1944 年国民政府教育部召开第二次大学课程会议，对国立大学文、理、法、师范四个学院的课程设置进行统一修订，嗣后由教育部统一公

<sup>①</sup> 手稿，以下简称“文献（五）”。

<sup>②</sup> “自由主义的教学制度”指的是 20 世纪 20 ~ 30 年代，出现在中国的以“学术自由”为基本诉求、以学系教授会为主要规划者与决策者、以学生根据个人兴趣自主选择专业分化方向为特点的课程运营模式（参见鲍嵘，2008：55）。

布新的方案。文献（三）就是新公布的社会学系课程设置方案，它在某种程度上体现了一个新建立的民族国家政府逐级深化对学术权力掌控的努力。

中华人民共和国成立后，在 1950 年 6 月召开的第一次全国高等教育会议上，各学科专家制定了大专院校各学科新的课程改革草案，文献（四）就是这个草案的“社会系”部分。而半年之前，中国大陆除高校外最重要的社会学研究机构之一，原中央研究院社会研究所改组为中国科学院社会研究所（郭沫若，1951：338），文献（五）即反映了新组建的中科院社会学所的研究计划和培养方案。以上两份文献共同体现了“社会主义教学制度”（鲍嵘，2008：211~212）下学科制度的基本结构及其实践特征。

1952 年“院系调整”之后，尽管中国大陆绝大部分高校的社会学系取消，但当时的中国社会学家并未放弃恢复学科的努力。1956 年 8 月，第三届国际社会学大会在阿姆斯特丹召开，约 500 位与会者中也包括苏联和东欧等社会主义阵营国家代表（《科学研究》编辑部编，1958：88）。对于中国社会学家而言，这个消息不啻一个信号，表明曾经在苏联遭到禁止的社会学学科有恢复的迹象。1957 年，原清华大学社会学系教授吴景超率先撰文，谨慎提出恢复社会学的建议（吴景超，1957：61）。当年 6 月 9 日，费孝通、雷洁琼、吴文藻、李景汉、吴景超和袁方在陈达家中召开“社会学工作筹备委员会第一次会议”，讨论社会学研究与教学的恢复工作，这次会议或许是 20 世纪 70 年代社会学恢复重建以前，中国社会学家就学科建设问题所做的最后一次集中讨论，文献（六）就是这次会议的决议草稿，它反映了中国社会学家在学科合法性被剥夺后，为恢复这门学科的建设，通过努力适应当时的主流话语及社会主义建设实际需要，对社会学进行“改造式”发展的整体构想。

如同其他所有学科一样，早期中国社会学在不同发展时期的研究计划与课程设置，“一方面履行特定学科在社区服务功能，另一方面则为学科的发展训练和养育源源不竭的后备人才和新鲜血液”（方文，2008：14），体现了学科制度结构的变迁历程，更重要的是这种变迁过程，又以一种相对直观和规范的方式体现了不同时期学科制度精神的变化。因此，这六份文献构成的谱系，可以作为解读早期中国社会学学科制度变迁的样本。

## 二 从“体”到“用”：学科制度结构变迁

所谓“学科制度结构”，实际上包括两个相关而不相同的部分，即研究体系和教学体系。前者包括研究选题确立及研究计划设定，研究者的竞争与遴选，学术共同的形成和运行，学术成果的发表与评价、奖励机制，学术资金的来源运行等方面，<sup>①</sup> 上述文献（五）、（六）可以视作体现这种研究体系特征的文本。后者则包括课程设置、教材审定与编写、培养方案制定、教学活动实施等，上述文献（一）至（四），则可以视为体现 20 世纪上半叶不同历史时期不同的教学体系结构特征的文本。

为了将上述不同特征更直观地体现出来，笔者在纵向上将这四份文献分别简称为“燕京大学 1929 年学程”“清华大学 1937 年学程”“国民政府 1944 年学程”和“高等教育部 1950 年学程”，同时在横向上将四份学程中体现的每个时期社会学系课程<sup>②</sup>划分为五类。

第一类：社会学理论课程，指介绍社会学及其相关学科基础理论和学术史的课程，包括“社会学”“社会学原理”“社会思想史”“社会学名著选读”“欧美社会学家研究”“唯物社会学”“社会发展史”“社会心理学”“人类学”等。

第二类：社会学方法课程，作为一门以经验研究和实证导向为特征的现代社会科学，社会学学科有一整套的实证研究方法，因此介绍和训练这一套方法的课程，在社会学教学体系中占据重要地位，包括“社会统计学”“社会调查”“高级社会调查”“社会研究法入门”“个案研究”等。

第三类：应用社会学课程，指旨在解决各种社会实际问题社会学专题研究课程和进行实际社会工作训练的课程，包括“机关参观”“劳动问题”“人口问题”“救济制度”“社会行政”“职业指导与介绍”“户籍工作”“国情普查”“企业管理”等。

第四类：自然科学类课程，指作为社会学专业学生应当接受的自然科

① 在这方面，默顿的《科学社会学》（2003）做了开创性的工作，此外，巴伯（Bernard Barber）和加斯顿（Jerry Gaston）分别对学术组织运行和评价奖励机制两个主题进行过专门的探讨（参见巴伯，1991：100~165；加斯顿，1988）。

② 需要说明的是，所有这四份文献，都区分了必修和选修等课程性质，本文则不做进一步的区分。

学通识类课程（如“普通生物学”“物理学”“普通地质学”等）以及作为必要专业背景的自然科学课程（如“高级算学”等）。

第五类，意识形态类课程，主要指讲授执政党党义、宣传主流意识形态的课程，包括“中国国民党党义及党纲”“毛泽东思想”“辩证唯物论”“中国革命基本问题”等。

根据以上分类，四份学程的课程设置概况以表 1 的形式展现出来。

表 1 20 世纪 20 ~ 50 年代社会学系课程设置变迁分类统计

单位：%

		燕京大学 1929 年学程		清华大学 1937 年学程		国民政府 1944 年学程		高等教育部 1950 年学程	
		数量	百分比	数量	百分比	数量	百分比	数量	百分比
社会学 理论课程	课程数	6	33	4	40	17	31	10	28
	学分数	16	23	24	38	64	36	39	28
社会学 方法课程	课程数	3	16	3	30	3	5	4	11
	学分数	9	13	20	31	12	7	16	12
应用社会 学课程	课程数	5	27	2	20	33	60	15	42
	学分数	14 + 20	49	12	19	97	54	63	46
自然科学 类课程	课程数	3	16	1	10	1	2	2	6
	学分数	10	14	8	13	1	0.6	3 +	2
意识形态 类课程	课程数	1	5	—	—	1	2	5	14
	学分数	1	1	—	—	6	3	16	12

表 1 分别标出了每份学程中每类课程的实际开课数和学分数，以及它们各自占该学程总课程数和学分数的百分比。一般来说，相比较每类课程所开设的门数，该类课程的总学分数更能反映该类课程在总的教学体系中的作用。例如，文献（三）显示，国民政府教育部在 1944 年颁布的“社会学系必修及选修科目要点”中，必修课程只有 15 种，但每门课程的学分数约为 4 ~ 6 分，学生至少需修满 49 学分方可毕业，这些课程均属于当时规定的社会学系核心课程。选修科目多达 37 种，这部分课程学生最少只需取得 28 学分即可（孙本文，1948：226 ~ 228）。

因此，根据上述四份文献中显示的各门课程学分数，将四份学程中体现的不同时期不同类型课程的比重再次整理如表 2。

表 2 20 世纪 20 ~ 50 年代社会学系课程学分变迁统计

单位：%

	燕京大学 1929 年学程	清华大学 1937 年学程	国民政府 1944 年学程	高等教育部 1950 年学程
社会学理论课程	23	38	36	28
社会学方法课程	13	31	7	12
应用社会学课程	49	19	54	46
自然科学类课程	14	13	0.6	2
意识形态类课程	1	—	3	12

图 1 将表 2 中各类课程的比重以折线图形式表现出来，直观地体现了每份学程中每类课程的学分分布情况。

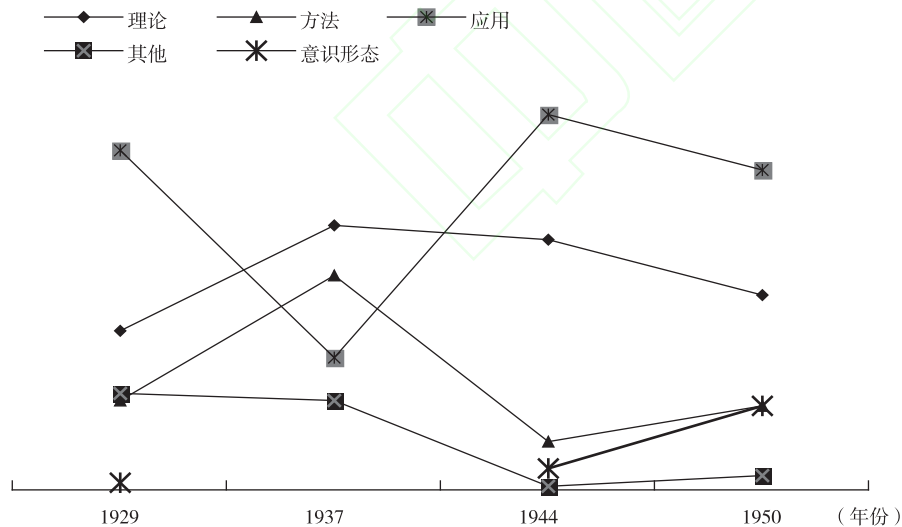


图 1 20 世纪 20 ~ 50 年代社会学系课程学分变迁统计

基于表 1、表 2 和图 1，我们可以对 20 世纪 20 ~ 50 年代社会学学科制度结构变迁情况得出初步的总结。

### (一) 实用性的过度强调和方法训练的缺失

早期中国社会学的课程设置中，社会学理论课程、社会学方法课程和应用社会学课程是主要的三类。在上述大部分的课程方案中，实际应用类课程所占的比重是最高的，这多少体现出早期中国社会学注重实用的品格，或者说从 20 世纪 20 ~ 50 年代，社会学这门学科在中国恐怕更多地体



现作为一种发挥实际功用的工具，而非认识社会和批判社会的考察视角和思维方式。40 年代，随着国民政府教育部第一次全面和完整地颁布课程标准和教材编写标准，这种倾向变得更加明显。<sup>①</sup> 相对其他两类课程，对社会学研究方法的介绍和训练，在上述课程方案中始终是薄弱的环节。“理论”与“方法”是社会学区别于其他人文社会科学的专业特征，也是最主要的教学内容（参见教育部高等教育司编，2003），但“方法”训练的阙失成为早期中国社会学一直未能完全完成专业化的主要障碍之一。<sup>②</sup>

## （二）自然科学类课程的逐渐减少

此前比较重视人文科学、社会科学和自然科学协同训练的通才教育方式，在 20 世纪 40 年代以后基本消失了，突出体现在社会学系学生自然科学课程的减少上。燕京大学 1929 年学程规定，进入社会学系修习的前提条件是修满以下三门课程：社会学与社会问题（3 学分）、经济学（2 学分）、生物学（4 学分）（燕京大学应用社会科学学院，1929：29），同时，无论学生想获得哪一种学位，均需修习自然科学课程 4 学分（生物学 3 学分、物理学 1 学分）。<sup>③</sup> 1937 年清华大学学程中，社会学系必修课程中自然科学类课程也多达 8 学分。<sup>④</sup> 社会学系教授潘光旦强调，文学院学生学习自然科学课程的目的，就是为了“在专攻一门学问之前，打上很广的根基”（潘光旦，2000a：42）<sup>⑤</sup>。此后的课程方案中，自然科学类课程则基本绝迹。

## （三）50 年代以后意识形态类课程显著加强

20 世纪 20 年代末开始，随着《中华民国教育宗旨及其实施方针》的公布，国民政府开始试图将三民主义理念深入各类高等教育实践中（于述胜，2004：182）。从上述几份文献看，至少到 40 年代，这种努力效果并不

- 
- ① 到 20 世纪 40 年代末就已有学者针对这个问题明确发表了自己的看法（参见苏汝江，1948）。
  - ② 到了 20 世纪 50 年代，在社会学学科命运岌岌可危之时，费孝通在反思早期中国社会的发展历程时，就专门提出了不注重“技术训练”的弊病（参见费孝通，1999b：38~40）。
  - ③ 当时在燕京大学应用社会科学院社会学系学习，可按照修习课程种类分获三种学位：文学学士（理论社会学）、文学学士（应用社会学）、理学学士及社会服务职业证书（燕京大学应用社会科学院，1929：29）。
  - ④ 包括普通物理、普通化学、普通地质学和普通生物学 [清华大学校史研究室（编），1991：351]。
  - ⑤ 此后，潘光旦还从相反的角度，强调理工科学生同样需要先接受广泛的通识教育（参见梅贻琦、潘光旦，1994：203~211）。



明显。燕京大学作为教会大学，虽然在1929年学程中明确列出“中国国民党党义及党纲”是社会学系必修课，但将其置于课程列表的最后，也没有对这门课的任何介绍（燕京大学应用社会科学学院，1929：29）。而“国立”清华大学在1937年的学程中，则彻底取消了“党义”等意识形态课程。嗣后国民政府第一次课程会议将“三民主义”列为文理学院第一门必修课（教育部教育年鉴编纂委员会，1948：495~496），西南联大院系主任会议对上述决议发表意见，第一条就是“三民主义一科目，拟请改为选修，不列入必修”（清华大学校史研究室编，1994：254）。1950年，第一次全国高等教育会议的主要议题之一，就是高校各院系课程改革。在由费孝通、林耀华、刘渠、雷洁琼、潘光旦、赵承信和李达等人组成社会学系<sup>①</sup>的讨论小组，以此前费孝通起草的方案为蓝本（费孝通，1999c：38~48），最终形成了新的社会系课程草案〔文献（五）〕。最突出的特点是，强调“革命的政治课程”，也就是宣传革命意识形态的课程是“首要的基本课程”，并以此“改造其他一切课程”，在全系必修课中，这类课程的学分数占67%（中央人民政府政府教育部编印，1950：1，17）。

### 三 从“社会学系”到“社会系”： 学科制度精神的变迁

作为可观察和测量的要素，课程设置改变体现的是社会学学科制度结构的改变；而制度结构的改变，又反映着以其为载体的社会学学科制度精神的变迁。

当社会学刚刚借由教会大学在中国开始其专业化进程的时候，“传教士社会学家”<sup>②</sup>更期待的是发挥社会学普世的人文价值和社会功能。在燕京大学1929年学程中，开宗明义地指出该校社会学系首要目的是“养成于团体事业中社会化之公民或建设之领袖人才”（燕京大学应用社会科学学院，1929：28~29），这与校务长司徒雷登（John Leighton Stuart）所谓“燕京教育的目的，不是培养什么人才从事某种政治经济活动，而是以养成一种合作、建设、服务人群的精神以服务国家”的主旨是一致的（Edward，1959：273），这也是19世纪末以来西方教会在华传教的“精英

<sup>①</sup> 注意，不是“社会学系”，详见后文。

<sup>②</sup> 这一概念来自香港社会学家黄绍伦（Wong，1979：11）。

主义”指导精神的反映。<sup>①</sup>

以往的学术史书写经常习惯性地认为“传教士社会学”的主要特征是远离中国实际，“完全照搬欧美社会学知识体系”（宣朝庆、王处辉，2006：87），这种判断的主要依据是早期那些亲身受过教会社会学教育的学者的抱怨。<sup>②</sup>而当时秉持精英主义与“上层路线”的传教士社会学家，主观上恐怕也并没有想跨过围墙，与普通中国群众有太多的接触，他们的目的，是试图借由这门学科赋予中国的知识精英在大的文化背景下宏观理解文化变迁的视角，最终造就他们对普世精神信仰的服膺<sup>③</sup>。这一点在许仕廉对燕京社会学系长远研究与教学计划的擘画中也有很清楚的表现<sup>④</sup>。客观上说，这种从文明整体演进的角度去看待社会变迁和文化互动的社会学视角，尽管带有很强的本位色彩和宗教意识，但是却并不一定是肤浅的。

实际的问题应该是，20世纪20年代末到30年代早期的燕京社会学系教师群体，无论是知识结构抑或反思深度恐怕都有缺陷，很难胜任那种立意高远的培养人才的任务。从文献（一）中的“课程说明”来看，这种缺陷至少来自三个方面：首先，宗教本位在某种程度上会影响观察的客观性<sup>⑤</sup>；其次，在对社会变迁宏观过程的理解上依旧受僵化的进化论思想的统摄<sup>⑥</sup>；最后，第三点缺陷或许来自课程结构的设置——两门重要的基础课“社会思想史”和“中国社会思想史”，都由自美国归来不久的年轻学者吴文藻担任。但是吴很快发现，这两门课的内容过于丰富，根本不可能在规定的

① 在1890年在华传教士第二次大会上，传教士狄考文提出真正的基督教学校在于“给学生以智慧和道德的训练，使其能够成为社会上以及在教会中有势力的人物，成为一般民众的领袖”，卜舛济也强调“在我们的学校内，训练中国未来的教师，使他们成为中国未来的领袖和指挥者”（Barber, 1890: 497）。

② 比如费孝通所谓的美国社会学已经无法“喘息”以及有关“荒芜的田园”的比喻（分别参见费孝通，1999a: 379; 1999b: 411）。

③ 与此相应，20世纪初好几份出自在华传教士兼教会大学教师手笔的文献都显示，他们对教会学校培养工程师、律师、社会工作者这样的专业技术人才并没有兴趣，甚至持反对意见（卢茨，1987: 166）。

④ 在1929年时，许仕廉是燕京大学社会学系主任，因此文献（一）的这份学则和课程计划，即使不是出自许氏的手笔，至少也是受到他首肯的（参见许仕廉，1925a, 1925b, 1929）。

⑤ 比如，燕京社会学系创办人之一的步济时（Stella Fisher Burgess）开设的课程都与宗教有关，他就特别强调“从宗教的理论去观察社会问题”（燕京大学应用社会科学学院，1929: 32~33）。

⑥ 这一点突出体现在林东海开设的“社会进步理论”这门课程上。当然这里所谓“进步理论”不完全是进化论的翻版，但后者的基本价值立场没有变化（燕京大学应用社会科学学院，1929: 33）。

学时内完成教学计划（当然无可否认，这或许也与吴的知识结构有关），于是他将前一门课化约为“当代社会学学说”，后一门则改为“先秦社会政治思想”和“近现代社会政治思想”——后一种调整的原因很明显，吴文藻授课的基本理路，完全来自梁启超，而“先秦”和“近现代”正是梁氏研究最深刻并有系统著作的历史时期（参见吴文藻，1988：81~82）。此后，随着吴文藻的离开，这两门课程也渐渐式微（参见傅懋冬，1982：50）。

到1937年，在清华社会学系的规程中，社会学系被规定为应该在三种领域培养人才：①教师；②研究人员；③实地应用人才，或者说扩大了“社会工作者”。在燕京大学的学程中那种对学科本身独立价值及其在社会宏观进程中作用的强调，此时已大大弱化了。学术研究与人才培养的“实用性”与现实性倾向开始显著增强。导致这一变化的因素或许可以从不同的方面理解：①受到具体计划起草者本人学术倾向的影响。这份教学计划出自系主任陈达之手，他那种“技术专家”的学术理念与研究理路，在这份文献中有很明显的体现。②与中国社会学中“美国因素”的影响力持续增强有关，作为最初由中美庚款支持的“留美预备学校”，清华在建立之初就深深刻上美国高等教育制度的烙印，其中当然也包括学科门类与课程设置（参见苏云峰，2001），20世纪30年代随着更多的留美社会学者加盟清华，这种专业影响力在持续加强。③与国家权力的介入有关。清华在20世纪20年代末收归国有，以国民政府为象征的国家权力至少在名义上开始介入学校的日常管理中，它要求高等教育为“国家”的“实际”需要服务，这是社会学系培养目标转变的重要因素。

清华大学社会学系的这份“学程一览”，制定于1937年6月。几个星期以后，抗日战争全面爆发，清华大学开始内迁。在这个过程当中，它与北京大学、南开大学先后组成“长沙临时大学”和“西南联合大学”。由于另外两校一直没有社会学系建制，联合大学的社会学系其实就是清华大学的班底。在联合初期，由于学校局势未晏，生源大量减少，很多院系一度合并，社会学系也曾与历史系合并，改称“历史社会系”（刘超，2008：248；谢泳，1998：43~52）。尽管两系此后不久分开，各自建制，但是由此，一个影响深远的变化开始出现：此前的“社会学系”开始逐渐被“社会系”取代<sup>①</sup>。

从“社会学系”到“社会系”的转变，尽管只是一字之差，其实个中思想的变化，却是值得深思的。用最概括的说法，是对社会学研究价值从

<sup>①</sup> 整个20世纪40年代，在清华，即使在正式文书中，“社会学系”与“社会系”的名称也经常混用，并不统一。20世纪40年代以后系友的回忆文章大多提及这一点。

强调“反思性价值”转变为强调“工具性价值”，对社会学研究方法从强调“学”的内涵转变为强调“术”的效用<sup>①</sup>，对社会学课程设置从强调“抽象”转变为强调“具体”，对社会学人才培养从强调“广博”转变为强调“专业”。某种程度上体现的是国家权力对教育的掌控与制约<sup>②</sup>。

到了 1950 年，由高等教育会议制定的这份《文法两院各系课程草案》中，已经正式使用“社会系”这一官方名称。这次高等教育会议，实际上明确了大学改革在政治意识形态框架下的基本方向。这份草案及相关的文献，实际上已经不止于对高等学校课程改革做具体的指示，而是对新政权意识形态在文教领域的“具体化”的起始。它涉及新情况下高等学校培养什么样的人（教育目标）、学术与国家的关系、理论知识与专门实用知识的关系、高校与社会的关系（主要表现为高校与各业务部门的关系）、高校师资来源与培养、教科书与学术语言的使用等多个层面的问题，反映的是政府高等教育政策制定的价值观基础。而所有这些问题的解决与价值规范最终都希望通过高等学校课程的规范来得到。在这里，马克思主义的大学教育目标理论与大学课程设置得到了初步的构建与阐发，是新政权就知识价值作出的判断与立场，是国家高深学问治权合法性的知识基础。而马克思主义大学理论与大学课程观的阐发，为政府掌握高等教育的管制权提供了合法性证明，为行政部门主导随后的教育变革奠定了话语基础，为政府深度介入学问体制架构拓宽道路。印刷物、主流媒体与专业期刊则为渗透国家意志的言论提供了客观、中立的包装。

因此在文献（四）中，我们看到，社会系的具体任务被确定为“学习运用科学的观点和方法，具体分析社会实际情况，培养政府及其他有关部门（如内务部、劳动部、民族事务委员会等）所需工作干部的专业知识及技能，并培养中等学校以上师资”，而实现这一目标最重要的手段之一，是“服务于政府各有关部门的需要，分组培养专业人才”（中央人民政府教育部编印，1950：17）。

具体的分组情况及其任务分别是：“理论组，培养与相关各系合作培养中等学校讲授政治课的师资。民族组：培养民族事务工作干部。内务组：培养内务工作干部。劳动组：培养劳动工作干部。”（中央人民政府教

① 这一点已经被当时的社会学界体认到，战后，清华大学社会学系年轻教师苏汝江就专门写过一篇文章谈这个问题，标题就是《论社会学与社会术》（苏汝江，1948）。

② 抗战初期大规模的高校内迁过程，也是以教育部为象征的国家权力渗透并逐步掌控高等教育，使之初步“国家化”的过程（有关此的详细描述见黄启兵，2007：195~211）。

育部编印, 1950: 17 ~ 18)

这个分组基本上体现了新的意识形态对社会学究竟该研究什么, 以及社会系存在的目的及其功能是什么的基本看法。这其中有两个转变非常值得关注。

其一, 不再认可社会学那种客观认识社会及其发展演变规律的学科基本精神目标。在这个草案中, 不仅早期燕京大学社会学系同仁们造就“领袖人才”与“社会公民”的宏愿早已消失, 并且“对社会做科学研究”或者“培养学术专家”的具体目标也已消失, 特别是“理论组”的相对地位在下降, 其目标已经降低为培养中学政治老师。当然一开始这种转变只是体现在“字面”上, 在大部分社会学系的实际教学中还不可能立刻转变此前的课程结构, 1950年进入华西大学社会学系的李绍明就说:

(蒋旨昂先生给我们上社会学理论课,) 那时候不叫“社会学理论和方法”, 叫“唯物社会学”, 以示与之前的西方唯心主义的社会相区别。……换汤不换药, 名称变了叫“唯物社会学”, 但讲的还是西方社会学是怎么来的。……他的体系没有变, 内容也没有变。(李绍明, 2009: 87)

在清华社会系开设“西洋社会学说批判”和“中国社会思想(儒家)批判”两门课的潘光旦, 实际所讲授的也依旧是希腊罗马、先秦诸子这些内容(参见潘光旦 2000c: 299 ~ 310)。但是潘也敏感地发现, 以新的意识形态改造旧理论体系的趋势已经在学者的心理上造成很大影响:

在这次课程改革的时候, 一遇到和理论有关涉的课程, 这些朋友所反映的意见便特别审慎。如果有所主张, 也好像是在暗示, 马列的理论而外, 其他的理论最好能尽量避免。……有人主张法学院的各系如政治、经济、社会, 最好都不要设“理论组”, ……如果这些主张都能见诸实行, 则马列主义以外的理论分量就可以少得多, 以至于不难完全避免。(潘光旦, 2000b: 404)

尽管潘光旦并不认同这种意见, 但此后的历史事实却基本上是向与他的意见相反的方向行进的。

其二, 与之相应的, 是完全把社会系作为培养工具性的实际工作操作者(中学政治教师、民族事务干部、内务事务干部、劳动事务干部)的机构。在新的社会形态下高等教育要造就“通才”还是“专才”的问题上, 这个草案的答案是后者。自1949年初开始, 旧大学逐步被接收后展开的课

程改革明确体现了新政权，强化了大学课程的目的性、系统性，以更好地服务于“专家”养成的目的，对社会系的这种“分组”就是重要的手段与载体之一。但是要使课程设置完全配合这一目标设定，以及最终建立起服务于培养“红色专家”的课程运营机制，则需要解决现代高等教育所固有的、无可回避的“通”与“专”的矛盾，并从理论高度予以阐释。最终，在苏联教育体制的影响下，高等教育那种固有的“通”与“专”的矛盾在“全面发展专才”的概念话语中被消解，为高等教育服务于工业化的工具性实用主义开辟了道路，也在一定程度上促动了“社会学系”的消亡。

## 参考文献

- 巴伯，1991，《科学与社会秩序》，顾昕译，北京：生活·读书·新知三联书店。
- 鲍嵘，2008，《学问与治理——1949-1954 中国大学知识的现代性状况》，上海：学林出版社。
- 邓正来，2008，《学术与自主》，北京：北京大学出版社。
- 方文，2008，《学科制度和社会认同》，北京：中国人民大学出版社。
- 费孝通，1999a，《费孝通文集》第一卷，北京：群言出版社。
- ，1999b，《费孝通文集》第五卷，北京：群言出版社。
- ，1999c，《费孝通文集》第六卷，北京：群言出版社。
- ，1999d，《费孝通文集》第七卷，北京：群言出版社。
- 傅懋冬，1982，《燕京大学社会学系三十年》，北京：《社会学通讯》第 4、5 期合刊。
- 郭沫若，1951，《中国科学院 1950 年工作总结和 1951 年工作计划要点》，北京：《科学通报》第 4 期。
- 华勒斯坦等，1997，《开放社会科学》，刘锋译，北京：生活·读书·新知三联书店。
- 黄启兵，2007，《中国高校设置变迁的制度分析》，福州：福建教育出版社。
- 加斯顿，1988，《科学的社会运行》，顾昕译，北京：光明日报出版社。
- 教育部高等教育司（编），2003，《社会学专业主干课程教学基本要求》，北京：高等教育出版社。
- 教育部教育年鉴编纂委员会，1948，《第二次中国教育年鉴》，上海：商务印书馆，1948 年。
- 李绍明，2009，《变革社会中的人生与学术》，北京：世界图书出版公司。
- 刘超，1998，《联大社会学及其谱系、渊源与嬗变》，合肥：《学术界》第 3 期。
- 龙冠海，1937，《国内各大学社会学课程调查》，上海：《社会学刊》第 5 卷第 3 期。
- 卢茨，1987，《中国教会大学史（1850—1950）》，曾钜生译，杭州：浙江教育出版社。
- 梅贻琦、潘光旦，1994，《工业教育与工业人才》，载《清华大学史料选编》第三卷（下），北京：清华大学出版社。
- 默顿，R. K.，2003，《科学社会学》，鲁旭东、林聚任译，北京：商务印书馆。



- 潘光旦, 1994, 《工业教育与工业人才》, 载《清华大学史料选编》第三卷(下), 北京: 清华大学出版社。
- , 2000a, 《闲话生物学的课程》, 载《潘光旦文集》第五卷, 北京: 北京大学出版社。
- , 2000b, 《课改与院系调整应稳步前进, 综合大学可促进理论与实际真正配合》, 载《潘光旦文集》第十卷, 北京: 北京大学出版社。
- , 2000c, 《存人书屋日记》, 载《潘光旦文集》第十一卷, 北京: 北京大学出版社。
- 苏汝江, 1948, 《论社会学与社会术》, 《益世报·社会研究》第36期。
- 苏云峰, 2001, 《从清华学堂到清华大学》, 北京: 生活·读书·新知三联书店。
- 孙本文, 1934, 《普通社会学教材与教法商榷》, 上海: 《社会学刊》第4卷第2期。
- , 1948, 《当代中国社会学》, 上海: 胜利出版公司。
- 燕京大学应用社会科学学院, 1929, 《私立燕京大学应用社会科学院课程一览》。
- 清华大学校史研究室(编), 1991, 《清华大学史料选编》第二卷(上), 北京: 清华大学出版社。
- , 1994, 《清华大学史料选编》第三卷(下), 北京: 清华大学出版社。
- 吴景超, 1957, 《社会学在新中国还有地位吗?》, 北京: 《新建设》1月号。
- 吴文藻, 1988, 《吴文藻自传》, 载《中国当代社会科学家》(六), 北京: 书目文献出版社。
- 谢泳, 1998, 《西南联大与中国现代知识分子》, 长沙: 湖南文艺出版社。
- 许仕廉, 1925a, 《对于社会学教程的研究》, 北京: 《社会学杂志》第2卷第4期。
- , 1925b, 《人与文化的关系》, 北京: 《社会学杂志》第2卷第4期。
- , 1929, 《建设时期中教授社会学的方针及其步骤》, 北京: 《社会学界》第3卷。
- 宣朝庆、王处辉, 2006, 《从社区研究看社会学的中国风格》, 石家庄: 《河北学刊》第26卷第1期。
- 于述胜, 2004, 《中国教育制度通史》第七卷, 济南: 山东教育出版社。
- 中共中央民族学院委员会(编), 1958, 《揭露和批判章罗联盟的军师——费孝通》, 铅印本。
- 中央人民政府政府教育部(编印), 1950, 《高等学校课程草案》, 南京大学档案馆藏“金陵大学档案”, 教学附件第13802号。
- 《科学研究》编辑部(编), 1958, 《资产阶级社会学、哲学资料汇编》(第一辑), 北京: 科学出版社。
- Barber, W. T. A., 1890, *Recorder of the General Conference of the Protestant Missionaries of China, May 7-20*. Shanghai: American Presbyterian Mission Press.
- Edward, Dwight W., 1959, *Yenching University*, New York: United Board for Christian Higher Education in Asia.
- Wong, Siulun, 1979, *Sociology and Socialism in Contemporary China*, London: Routledge and Kegan Paul.