

# 教育社会学百年进程

钱民辉

本文从历史的角度,对教育社会学的起源和发展阶段做出整理与分析。研究中发现,正是早期社会学家和教育学家在对赫尔巴特教育学进行反思与重构的基础上,逐步形成了完整的教育社会学思想。所以教育社会学一产生便具有强烈的学问性和实用性,前者奠定了欧洲教育社会学的传统,后者规定了美国教育社会学的发展。通过教育社会学起伏的发展历史来看,教育社会学应当是社会学的下位学科,是随着社会学的发展而发展,这一点是至关重要的。本文目的在于:从教育社会学的百年进程中,吸收其丰富的教育社会学思想精华,结合我国的实际,将教育社会学真正纳入社会学学科的研究领域,推进我国教育社会学的发展。

作者:钱民辉,男,1956年生,北京大学社会学人类学研究所站博士后。

## 一、早期教育社会学思想发展的两条脉络

教育社会学一般被认为发轫于19世纪末20世纪初,虽然有关教育与社会的关系的研究由来已久,例如,教育哲学的祖师柏拉图便曾对教育的社会功能做过深入的观察,其他教育学者如夸美纽斯(Comenius)、卢梭(J. J. Rousseau)、裴斯塔洛齐(J. Pestalozzi)、费希特(Fichte)、舒来马赫(Friedrich Schleiermacher)等人也曾经深入探讨了教育与社会的关系。但较为系统的教育社会学研究却是在19世纪末出现的,是以德国的纳脱普(Paul Natorp)与柏格曼(Bergman, P.)等人的“社会的教育学”理论;德国的狄尔泰(W. Dilthey)、史普朗格(E. Spranger)与诺尔(Knoll, H.)等人的“文化教育学”理论;美国杜威(John Dewey)的“学校与社会”的论著为标志,这些理论通过对赫尔巴特(J. Herbart)树立的教育学体系的反思与批判,提出应当从社会的观点考察教育的本质。这可以看作是教育社会学的思想早期发展的一条脉络。

同样以教育与社会的关系为焦点,可是在方法上更具实证及科学性的教育理论出现于20世纪初,其创始人是德国的顾立克(Creek, E.)、罗荷纳(Lochner, R.)及法国的涂尔干(Emile Durkheim)。他们有意地要与传统的个人主义教育学对抗,因而将其理论命名为“教育科学”。他们认为当时的教育学过于思辩化、观念化,因为“这些教育学说的目标不是描述或者解释已经有的事实,而在确定应该是什么;教育学说现在并不打算如实地反映一定的现实,而是想规定行动的准则。”<sup>①</sup>

① E.涂尔干:《教育社会学》,转引自加斯东·米亚拉雷、让·维瓦尔:《世界教育史(1945年至今)》,上海译文出版社1991年版,第496页。

把学校看作是一种社会制度,肯定教育的社会功能这些思想主要来源于社会学的贡献。早期的社会学家孔德(Auguste Comte)、斯宾塞(Herbert Spencer)、华德(Lester Ward)等人均很重视教育的社会功能。孔德从两个方面建立了社会学的研究框架,即社会动力学与社会静学,前者研究社会进步,后者研究社会秩序。孔德本人对前者较为关心,曾提出社会进化的三阶段法则,这一理论对以后社会学的发展曾有过重大的影响。由于教育与社会进步之间的密切关系十分明显,早期的社会学家都围绕这两个方面进行了研究。孔德研究社会的目的旨在实证地和科学地解释社会,其研究视野指向“社会秩序和进步”,对如何维护社会秩序提出建议。孔德认为社会是个集体性质的有机体,只有集体的所有成员同时得到发展,社会才能得到发展。从这一观点出发,孔德认为教育体系是联系和组成社会的中心要素,教育的任务乃是协调社会,学校的普及乃是稳定社会的基础<sup>①</sup>。根据孔德关于教育与社会的解释,华德在1883年的《动态社会学》一书中,列出专章探讨教育与社会进步的关系,其中“社会导进”的命题,就是主张用有目的的社会行动来改革社会,强调教育具有导进功能,认为教育是改革社会、推进社会进步的重要因素。华德在系统论述教育与社会的关系时,正式提出了“教育社会学”这一概念,但是他并没有把教育社会学从一般社会学中分离出来,作为一个特殊的领域进行研究。而涂尔干首次把教育社会学纳入了“教育的科学”名义之下,提出了教育社会学的科学性格,并将“教育”界定为“对年青一代有意图、有系统的社会化”。他从社会发展与教育制度的关系的观点,分析了法国教育思想史,说明了学校对培养青少年公民道德的功能的重要性。由于涂尔干在《教育与社会学》、《道德教育》等著作中建立了完整的教育社会学理论,特别是他的功能主义思想对后来的教育社会学作为“教育科学”研究与发展,产生了巨大的影响,所以人们普遍认为,涂尔干是教育社会学学科的真正创始人。

上述欧洲的社会学者研究侧重于教育与社会进步的关系,与之相比,美国的社会学者则较偏重于解决社会问题的教育研究。因为,由多元种族所构成的美国社会,常面临犯罪、离婚、失业、贫困、越轨、卖淫等诸多社会问题;而美国的学问也受到美国实用主义影响,注重实践性。其社会学也非纯粹出自学术动机,而是由于反映社会的需求才发展起来。由于他们认为通过“美国化”(Americanization)的手段,诸如给新移民教英语及美国文化等,可以解决上述诸多的社会问题,因而对教育非常重视。也因此,早期的美国社会学者如华德、劳史(E. A. Ross)、爱尔德(C. A. Ellwood)、顾里(C. H. Cooley)等均对教育极为关注<sup>②</sup>。

综上所述,作为教育社会学思想产生的渊源是在欧洲,正是早期的社会学家如孔德、涂尔干等奠定了教育学的学科基础。但是欧洲一直把教育社会学作为学问研究,便在一定程度上限制了这门学科的发展。正如墨顿(R. K. Merton)所指出,一门新兴科学要在学术领域里赢得独立地位的方法,不是强调其在学术领域里的独特性格,便是要强调此学问的实际效用性。欧洲特别是德国的教育社会学选择的途径,<sup>③</sup>而美国的教育社会学者则走后者之路。由于美国社会学家与教育学家的接触频繁,以及其社会学理论方法在教育领域中较多研究与应用,所以,作为独立学科的教育社会学首先在美国大学中建立并发展起来。

① 鲁洁:《教育社会学》,人民教育出版社1992年版,第4页。

② 友田泰正:《教育社会学》,台湾水牛出版社1990年版,第5~6页。

③ 自从19世纪的中叶起,便在学术方面居领导地位的德国,很早便有许多学者对在全体学术体系中建立自己的学问的独立性表示高度的兴趣,因此,早在第二次世界大战以前,便已有人创造了教育社会学名词,并且系统地探讨其理论结构,如盖格(T. Geiger)、魏斯(Weiss, C.),费舍(Fischer, A.)等人。他们系统地探讨了教育社会学的独特性问题:“教育社会学”、“社会学的教育学”、“教育的社会学”、“教育科学”诸学科之间的关系,或如何确定他们的研究对象和领域等。

## 二、教育社会学制度化及发展阶段

一门学科制度化的标志是：在大学设立专门的讲座，有专业化的学会组织，出版专业性的书报期刊等。就此意义而言，最早将教育社会学制度化的是美国，但美国与欧洲不同的是，教育社会学在当时并未纳入社会学研究领域，而成为教育研究的一部分。经过早期教育学家如杜威的倡导，此学科在美国大学中普遍开设。从1910年至1926年，开设教育社会学的大学从40所增加到196所；从1916年到1936年，出版了25种教育社会学学科的教科书。不过到了40年代，开设此科目的大学锐减，此科目的声望也降低。这种原因正如布任(Orville Brim)及柯文(Ronald G. Corwin)曾经分析的那样，主要是与社会学研究领域的隔离。当时这类科目均在教育学院开设，任教师很少具有社会学背景，只是对教育社会学的应教应用领域感兴趣，选读者大都是师范生，这就更加深了这种发展趋势。<sup>①</sup>

教育社会学在美国“制度化”的过程，可以分为三个阶段。第一个阶段是20世纪初期到1910年，可以称为“教师的社会学”(Sociology for teachers)时期，这一时期的工作主要是将社会学的有关知识加以整理并传授给教师，由于教师接受了社会学的训练，开始形成了教育理论与实践相结合的研究倾向，规范的研究风格以及提供知识、规范实际政策及行动的研究目的，也就是后来被弗劳德(J. E. Floud)所界定的“教育社会学”(Educational Sociology)。这一时期与教育社会学制度化有关的重要事项应该是，1910年苏扎罗(A. H. Suzzalo)在哥伦比亚大学开设的教育社会学讲座以及1916年斯奈登(D. Snedden)在该校设立教育社会学系。

第二个阶段是20年代，这一时期的教育社会学通常被称为“规范的教育社会学”，也可称为“教育的社会学”(Sociology for education)。这一时期的重要事件有三：一是1923年成立了“美国教育社会学学会”；二是1928年该学会创办了机关刊物《教育社会学杂志》；三是设立教育社会学课程的大学数增多和出版的教科书增多。这种“教育的社会学”主张通过对社会成员身体的、职业的、文化活动的客观调查和分析，决定教育的目的和内容，并认为上述活动所需要的知识、兴趣、行为和能力应该组成课程内容。

第三阶段是从30年代到第二次世界大战结束，根据这一时期的研究特点，可以称为“教育问题的社会学”(Sociology of educational problem)时期。这一时期的教育社会学虽然还没有产生较系统的理论，但已经向社会学靠拢。开始关心社会学研究中演绎出的有关教育问题的诊断，注重社会学应用的和实际的材料。在对青少年“越轨”问题或教育与社区关系等教育问题曾有不少卓越的研究。这一时期的教育运动有社区学校运动(Community school movement)。布朗(F. J. Brown)、库克(L. A. Cook)等人从教育社会学的立场参与并支持了这项运动。<sup>②</sup>

## 三、战后教育社会学的发展

从上我们可以看到，教育社会学做为—门学问，在很长时期内被称为“教育社会学”(Educational sociology)。其特征是：不是判断“教育是如何存在的”，而是重视“教育应该如何存在”

<sup>①</sup> O·班克斯：《教育社会学》，台湾复文图书出版社1984年版，第1页。

<sup>②</sup> 参见友田泰正：《教育社会学》，第7~9页。

这样的价值判断。它重视实践价值的倾向,着眼于解决社会问题的具体手段,具有构成课程的科学的客观基础。教学课程和教学目的决定了社会学这一分支内容。

教育社会学这一立场,战后被一种“教育的社会学”(Sociology of education)所取代,这种教育的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。<sup>①</sup>这种新兴教育社会学被视为是客观的、实证的、无价值的社会学的下位学科,现在我们统称的教育社会学便是指这种教育社会学。从历史来看,这一新观点最先产生并盛行于战后的美国。1963年美国教育社会学学会会刊的名称也从“The Journal of Educational Sociology: A Magazine of Theory and Practice”(1927年创刊)改为“Sociology of Education”。<sup>②</sup>赞同这一观点的社会学者后来越来越多,逐渐占主流地位。虽然,一些教育学者仍继续传统的教育社会学研究,不赞成只重社会学理论而不解决实际问题,但从整体上看,这些人为数已极少。至此,教育学会学逐渐地被视为社会学(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,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,对于教育社会学有其重要的贡献。特别是战后美国著名的社会学理论家帕森斯(T. Parsons)和墨顿(R. K. Merton)为代表的结构——功能主义理论,给予教育社会学以很大影响。

战后由于教育的社会作用被人们广泛地承认,欧美各国集中大量人力、财力、物力发展教育,进行智力开发。教育成为各国经济发展和政治稳定的不可缺少的手段。同时,青少年犯罪、大学入学竞争、大众宣传媒体的发展等等问题的影响日趋严重,引起社会的普遍关心。人们对教育社会学的研究寄予了希望并提出了新的要求;另一方面,社会学、社会心理学、文化人类学的理论研究成果提供给了教育社会学的多维视野和研究手段,为教育社会学确立新的研究方向和范围提供了可能。

50—60年代教育社会学的研究出现了三种途径,即:文化人类学的研究方法、社会心理学的研究方法、历史及体制的研究方法。

(一)文化人类学研究方法是以美国芝加哥大学为中心发展的。从历史来看,在战前,派克(R. E. Park)以及伯吉士(E. W. Burgess)两人曾在芝加哥大学创立了所谓的生态学派传统,以暗藏着各种社会问题的芝加哥城为最佳的研究对象而发展了地区研究的理论方法。结果产生了都市社会学、犯罪社会学、社会病理学等各种“亚领域”的研究。青年和教育问题也是他们研究的一个重要方面,因此芝加哥学派有不少学者对教育社会学的发展做出了贡献。其代表人物如特勒沙(F. M. Tasher)等人,其中英国人类学者布朗(Radcliff Brow, A. R.)应聘到芝加哥以后,对美国社会学的影响是非常大的,为美国帕森斯的结构功能理论提供了人类学的思考。文化人类学与弗洛伊德的精神分析分析学一样,将文化与人格等概念导入生态学研究领域,发展了与教育社会学有更为密切关系的各种理论及研究。

另一方面,不同社会阶层的幼儿养育方式对人格形成的不同影响受到了重视,教育社会学从文化人类学的视野,开始研究社会阶层与教育的关系、教育机会均等问题、教育与社会流动、教育的权力结构、育儿方式、文化与人格的关系等问题。华纳(L. Warner)便是这一时期的主

① 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“教育的科学”为名将之公式化,但布鲁克福(W. B. Brookover)不用传统的“教育社会学”(educational sociology)名词,而另创“教育的社会学”(sociology of education),以强调这种立场。

② 新崛通也等:《什么是教育社会学》,载曲则生等编译:《日本高等教育社会学文集》,上海百家出版社1989年版。

要代表。他发展了参与评价法、社会特性指标等概念,用来客观地分析地区社会中的社会阶层的方法。华纳在其著名的“Yankee City”的共同研究中,培养了不少优秀的教育社会学者。如哈维格斯特(R. J. Harvig huser)、加德纳(B. B. Gradner)等人可以归为文化人类学的研究方法者。

(二)社会心理学的研究方法。这是战后教育社会学者对社会学的亚领域进行研究所采用的微观研究法。这一学派一般被认为发展于美国东部,特别是以哈佛大学为中心。其先驱性研究可以华勒(W. Waller)的社会分析为代表,选择学校或班级等社会单位为研究对象,产生了一大批社会心理学的研究成果。他们的主要理论是:库利(C. H. Cooley)的初级团体(Primary group)理论;米德(G. H. Mead)的符号互动(Symbolic interaction)理论;罗斯伯格(F. J. Rothlisberger)及梅叶(Elton Mayo)的人际关系(Human relations)理论;勒文(K. levin)的团体力学(Group dynamics)理论;莫雷诺(L. J. Moreno)的社会测量学(Sociometry);谢里夫(M. Scherif)、墨顿、史徒华(S. A. Stouffer)的参照团体(Reference group)理论;贝尔斯(R. F. Bales)的互动关系分析;卡兹(E. Katz)、拉查费尔德(P. F. Lazarsfeld)的传播的两阶段理论;何曼史(G. Homans)的小团体分析等。另外,社会学家帕森斯曾根据功能主义来发展研究社会制度的最微观的一般理论,其研究重点放在社会的整合及共识,为此而著述了《作为一种社会制度的学校班级》、《社会制度》等著作。这一学派运用实验、控制观察及统计问卷法等微观社会学的分析手法,以研究人际关系的结构、角色体系、团体规范、学校文化、传播过程等问题。这一派的代表人物有美国的格罗斯(N. Gross)、布鲁克弗(W. B. Brookover);英国的奥塔维(A. K. C. Ottaw au)等人。

(三)历史及体制的研究方法。上述两种研究方法均发展于美国,由于美国独特的历史与人文特点,比较重视现在及未来,而较不关心历史的研究。而欧洲则与美国的研究风格大相径庭,他们对教育的分析侧重历史与体制的研究方法。具体来说,欧洲的研究兴趣主要是教育在整个社会中所起的作用,并用历史的材料分析教育的社会功能。这一学派的理论基础可以追溯到顾立克及罗纳的“教育科学”研究,特别是涂尔干曾以道德教育论说明了教育扮演社会统合功能的意义,同时通过具有古典意义的法国教育史的研究,以阐明教育思想及其内容受到更大的社会体制条件所规定的事实。韦伯(Max Weber)曾以官僚制理论为基础,分析了在不同时代、不同社会中教育所具有的选拔及促进社会分化的功能。当然,最为重要的社会学先驱马克思对于社会如何变迁、以及社会各部分如何彼此相关连的“历史唯物主义”分析法,对以后社会学与教育社会学的研究影响至深至远。从新涂尔干主义、新韦伯主义、新马克思主义的社会学派研究中,可以找到这些先驱研究的继续。这一学派对教育与社会的宏观研究,逐步扩大到社会的方方面面,形成了教育社会学与多学科交叉研究的趋势。1950年以后,这一学派的代表人物有英国的弗劳德(J. Floud)、哈尔西(A. H. Halsey)、班克斯(O. Banks)和美国的柯文、科尔曼(J. S. Coleman)等,在欧洲和其他国家如日本也有很多人从事这种方法的研究。<sup>①</sup>

#### 四、教育危机时代的教育社会学研究与趋势

60年代是西方教育发展史上一个非常时期,史称为“教育的危机时代”。教育危机的直接

<sup>①</sup> 参见友田泰正:《教育社会学》,第9~15页。

原因是：教育爆炸(Educational explosion)现象和世界范围的学生抗议运动。<sup>①</sup>这种形势给教育社会学家提供了新的研究方向，大多数教育社会学者都对教育危机现象或成因做出了分析，用大量的实证数据和事实予以说明。他们的研究结果受到了政府的关注和支持，政府为他们提供大量的研究经费，让他们进入政府有关机构任职，参与评价或制定教育的政策和规划，贡献出他们的专门性知识以恢复教育秩序及效率。其早期代表例如英国有关后中学时期教育的“科劳塞报告书”(Crowther Report, 1956)及有关入学考试制度的“贝罗报告书”(1960)、有关初等教育的“伯劳顿报告书”(Plowden Report, 1963)、有关中等教育的“纽深报告书”(Newsom Report, 1963)、有关大学课程及教学法的“墨尔本报告书”(1964)、有关高等教育的“罗宾斯报告书”(Robbins Report, 1961)等。在美国则有关于综合高中教育的“科南特报告书”(Conant Report, 1959—1963)、有关教育机会均等的“科尔曼报告书”(Coleman Report, 1966)等。在德国和日本等国家都有一些教育社会学者提出教育政策与学校教育改革的研究报告。这些研究多数利用全国性的统计资料，用来从事现状分析和未来预测，非常具有社会学性格，多数社会学者参与了研究。电脑及统计技术的发展促使大规模的研究成为可能，这也就极大地促进了教育社会学的发展。

迄 60 年代为止的教育社会学的发展动向，经新崛通也整理后，指出下面五个方面。

### 1、趋向政策科学

越来越多的教育社会学家进入政机构，如德国的达伦多夫(Ralf Dahrendorf)等人参与政府的教育规划、全国性的人力计划及对教育最适当的投资计划研究，制定科学发展政策和教育改革方针，进行国际合作与发展规划。

### 2、跨学科趋势

随着社会经济发展，社会其它系统与教育之间的关系更为密切，有越来越多的经济学家、政治学家对教育显示出极大的兴趣和关注。然而，在 50 年代仅仅是社会心理学家和文化人类学家与教育社会学家合作，到了 60 年代，教育社会学却从经济学、政治学等学科中吸取了有关的理论的研究方法。特别是形成了教育政治学领域，对学生的政治角色和大学的结构进行分析和研究。

### 3、比较研究

教育的国际化交流趋势为教育的发展和教育社会学的研究提供了新的契机和新的课题，因此，教育社会学开始侧重国际比较方面的研究。由于国际教科文组织经济合作与发展组织(OECD)对教育研究的支持与帮助，比较教育学与教育社会学的合作研究趋势加强。

### 4、研究领域扩大化

由于多学科研究与比较方法的介入，极大地丰富了教育社会学的内容和拓展了其研究视野。诸如对教育与社会阶级之间的关系进行调查与研究，根据角色—地位理论和统计分析技术对学校进行社会心理学的分析，以及 60 年代对教育机会均等的研究、对形成精英的高等教育角色的分析、对制度化的学校进行的教育社会学的分析。同时，教育社会学把研究的领域扩大到初等教育、中等教育和传统教育的高等教育与职业教育领域。作为教育社会学的分支学科，教育经济学已经建立并得到了快速的发展。更多的学者和研究人员开始关注教育社会学

<sup>①</sup> Michiya Shimbori, *Educational Sociology or Sociology of Education?* International Review of Education, XVIII/ 1972/ 1.

的微观研究与宏观研究。

### 5、世界范围的传播

最早在美国制度化的教育社会学形成了学科中心,开始向其它国家逐步扩散。由于每一国家的社会经济、教育发展不同,教育社会学在其它国家有发展进程与方式是不一样的,这一时期的英国已经形成了与以结构功能冲突范式为理论基础的美国教育社会学不同的研究范式,以至于在70年代将教育社会学的理论研究推向了一个新的阶段。<sup>①</sup>

综上所述,可以看到在60年代教育社会学的发展是非常显著的,在组织体制方面的发展中最引人注目的是,1960年美国社会学学会又决定重新设置教育学分会。这意味着教育社会学不仅在学术内容方面,而且在组织体制方面也开始获得重建。另一件同样意味深长的事是,1963年美国社会学学会从教育学家手中接过了主编《教育社会学学报》的工作,并把它改名为《教育社会学》。这一时期,参与教育社会学研究的社会学家人数增多,研究领域也更为广泛。对教育制度与社会亚制度的关系做了进一步的研究。如安德逊(C. A. Anderson)及鲍曼(M. J. Bowman)的《教育与经济发展》一书,专门探讨经济制度与教育制度的关系;哈尔西、弗劳德和安德逊又合编了《教育、经济与社会》一书,作为教育社会学的读本。柯尔曼主编了《教育与政治发展》一书,专门研究教育与政治发展关系。<sup>②</sup>

再根据美国社会学学会发行的1972~1973年版的《社会学大学研究生院指南》一书中的资料,可以知道教育社会学在各大学的课程开设情况。在拥有社会学研究生院159所大学之中,以教育社会学为研究和教学重点的有30所,有能力对研究生开设教育社会学这六门专业课的达80所。这就意味着有一半以上的大学具有讲授教育社会学的师资力量。虽然从事教育社会学教学人员数字还不算高,但是考虑到一些著名大学如哈佛大学、耶鲁大学、普林斯顿大学、斯坦福大学、芝加哥大学、威斯康星大学、华盛顿大学和乔治·霍普金斯大学等著名大学都把研究和教育的重点放在教育社会学这一事实的话,就足以说明教育社会学在其组织体制方面的成熟度。<sup>③</sup>

60年代前期,活跃在教育社会学研究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解说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,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与社会问题更为密切地联系起来。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年代的后期,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,还有其本身所具有的缺陷,受到了所谓的“冲突学派”的批判,<sup>④</sup>教育社会学理论开始出现分化。在学派论争中,在英国的“新”教育社会学异军突起,引导了教育社会学研究的新潮流。

## 五、教育社会学的最新倾向与趋势

教育社会学的最新倾向,乃是70年代出现于英国的所谓“新”教育社会学理论。当时在社

① 参见 Michiya Shimbori, *Educational Sociology or Sociology of Education* ?

② 参见鲁洁等,《教育社会学》,第16页。

③ 参见钟启泉等,《教育科学新进展》,陕西人民教育出版社1993年版,第98~100页。

④ 冲突论学派产生于60年代末期,它的出现动摇了功能主义学派的垄断地位,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)与吉丁斯(H. Gintis)等人。

会学界出现了“激进的社会学派”，<sup>①</sup> 他们认为，功能主义一方面以社会的整合性本质为前提，一方面忽略了社会变迁的事实。可是现代社会的特征却在于冲突与变动，因此功能主义理论无法正确地分析现代社会。功能主义主张价值中立的客观性，在意识形态对立状态下想站在中立的位置，正由于如此，它对现存体制的维持扮演了一定的角色。

批判社会学者认为依靠功能主义绝无法正确地理解教育的本质，教育无法促进社会的变革或革新。事实上，以功能主义为主的教育社会学理论在 60 年代教育危机时，其作用是十分有限的，因此人们对他们的乐观主义及保守的意识形态开始持怀疑的或批判的态度。这一学派的理论于 1970 年开始影响了教育社会学。

1971 年英国著名社会学家和教育理论家扬 (M. F. D. Young) 发表一篇重要著作《知识与控制：教育社会学的新方向》，公开宣称，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、教育学者所界定的诸观念，而新教育社会学则需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的问题，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？其形成过程又是如何等问题。因此，新教育社会学，作为知识社会学，重视语言及课程的社会学研究。如伯恩斯坦 (B. Bernstein) 与凯蒂 (N. Keddie) 的研究最具典型。<sup>②</sup>

1970 年以后，教育与社会学的研究导向侧重于微观研究，着重研究学校内部班级体系中人与人之间的互动关系，包括师生关系、学校文化以及教育内容与过程。通过在班级教学方面的研究，形成对班级社会学的学科领域。重点研究教师与学生、学生与学生之间的互动关系，教师在班级教学中通过期望与学生产生的交互作用，学生角色的主动性等。<sup>③</sup>

侧重微观教育社会学的研究促进了另一种新研究范式的出现，在新研究范式中以符号互动理论 (symbolic interactionism)、现象论 (phenomenology) 及民俗方法学 (ethnomethodology) 等理论为主导，企图将“新社会学”的理论与方法应用在教育领域的研究。现象学派的社会学，在解释人的行为时，区别了行为者本身的解释与由观察者所做的解释的差异，在本质上重视人类行为的主观意义。因为人们不仅是被动地接纳这个世界，而是能主动地、积极地解释并能改造这世界。这才是真正的“现象”。因此，教育应当从“学习者”的观点来看这现象，同时也认为教师与学生之间的“形象互动作用”是很重要的研究领域。

新教育社会学的研究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，不过其分析的角度和运用的方法却截然不同。新范式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。

当然，新教育社会学也不是英国所独有，美国的鲍尔斯 (S. Bowles)、金提斯 (H. Gintis)、葛乐斯 (N. Gross) 以及德国和其它国家都有新教育社会学的代表人物。<sup>④</sup> 可见作为批判的新教育社会学在 70 年代引导了教育社会学的发展趋势。但是，在美国，教育社会学的主流仍在发

① 激进社会学也叫“新”社会学，由于它反对主流派的传统社会学，因而也被叫做“批判的”(critical)，他们不论在理论层次或在方法论层次，均要求对社会学的社会功能及社会学家的社会角色从根本上加以检讨及反省。其代表人物有霍尔克海默 (M. Horkheimer)、阿多诺 (T. Adorno)、马尔库塞 (H. Marcuse)、弗洛姆 (Erich Fromm)、哈贝马斯 (J. Habermas)、舒密特 (A. Schmidt) 等法兰克福学派成员。

② 详见伯恩斯坦《论教育知识的分类与构成》一文及凯蒂《课堂的知识》一文，均载 M. 扬：《知识与控制：教育社会学的新方向》，伦敦，科利尔—麦克米伦出版公司 1971 版。

③ 厉以贤：《教育社会学的发展和研究对象》，《中国教育报》1993 年 2 月 27 日。

④ 友田泰正：《教育社会学》，第 26~27 页，第 28 页。

展,其理论更为精致化、精密化、数量化、实证化,其研究领域也更趋分化。传统上的重要主题,如社会阶层、社会流动、教育机会、成绩、受教育意愿、少数民族、学校、班级、教师、青少年文化、青少年越轨、家族、种族歧视等也是最受偏好的研究领域。此外高等教育、教育科层制、教育经济学、比较教育等方面也吸引了越来越多的研究者。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理论相差甚大。一般而言,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。<sup>①</sup> 这种情况与早期欧洲重学术美国重实用的趋势相反。可见教育社会学在欧美的发展也是对传统的扬弃中演变着。

1977年,卡拉贝尔(J. Karabel)和哈尔西把70年代以后研究的大流派,就其主要理论和研究课题整理分类为如下5种。

1. 教育的职能主义理论;
2. 人才资本经济理论;
3. 实证主义(特别是在教育不平等方面的实证研究);
4. 教育冲突理论;
5. 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《国际教育百科辞典》出版了。其中担任项目的马约里潘克斯(K. Marjoribanks)做了与上述不同的分类。同样也是五个学派。

1. 职能主义;
2. 政治—社会算术;
3. 解释社会学;
4. 再生产理论;
5. 教育批评论。

由此可见,教育社会学在80年代以后出现了学派林立的状态,特别是美国的功能主义与马克思主义者之间,美国的“古典”教育社会学与“新”教育社会学之间的争论,更为明显。<sup>②</sup>

90年代以后,教育社会学虽然存在多元化发展,但各学派之间的论争渐渐少了,出现了多元共存共融和形成教育社会学共同体的发展态势。概括地说,90年代以后教育社会学发展趋向于:研究范围领域的继续扩大,突出表现在教育社会学与社会教育学的统一结合上;不但重视国际性的比较研究,还将越来越重视国际理解教育本身的研究;自然科学以及其它新学科将进一步渗透和丰富教育社会学的概念体系和方法体系;向“理论与实践相结合”的回归。<sup>③</sup>

综观教育社会学百年的发展历程,其学科体系日趋成熟,教育社会学在教育研究中的作用也越来越明显。从现在的发展趋势来看,教育社会学对教育学的可能贡献集中体现在以下几个方面。

(一)从社会结构了解教育的功能:随着教育与社会发展,对于教育功能的了解已无法单从教育领域分析,而必须进行与其它社会制度的相关性研究。例如,在经济方面,人力结构的改变与现代化趋势使现有的经济结构发生了变化,教育制度必须反映其改变的情形并具有经济制度的力量。

① 友田泰正《教育社会学》,第26~27页,第28页。

② 新崛通也等:《什么是教育社会学》,载《日本高等教育社会学文集》。

③ 钟启泉等:《教育科学新进展》,第137~142页。

(二)从社会化了解教育的意义:个体社会化的单位不再限于家庭、同辈群体、学校,而且其它政治团体、经济团体、宗教团体等也都影响个人的社会化,所以这些领域都是教育社会学的研究领域。

(三)从社会变迁了解教育的目的:随着科技的发展,社会的变迁速度加快,社会结构的改变,人类的价值观念及态度也随着改变。教育对于快速变迁的社会的适应已经不可避免。教育既是社会变迁的结果,也是社会变迁的条件与原因。因此教育与社会变迁的关系是教育社会学的主要研究领域。

(四)从社会环境了解现代学校的特质:这种分析将从两个维度进行,其一,运用组织分析技术对学校内环境进行分析,了解学校结构与学生学业成就之间的相关性等方面;其二,运用社会学分析,对社区之中的社会阶层结构怎样影响学校的教育活动进行分析,学校之中的评分标准、教师行为、学生意愿与抱负、团体关系等,都与学生家庭在社区中的“社会—经济”状况产生极密切的关系。另外社区的政策也会影响学校教育的活动。因此,对社区政策的研究与制定也就显得格外重要。

责任编辑:范广伟

---

## 《社会指标与社会发展评价》出版

袁方主编、贾俊平副主编《社会指标与社会发展评价》已由中国劳动出版社于1995年12月出版。全书共10章及3个附录,计19.6万字,定价12.5元。

该书是“七五”国家社会科学重点项目“中国社会发展战略研究”的一个子课题。该书的基本框架由以下四个方面构成:一是对社会发展理论以及社会指标和社会发展指标体系的理论的研究;二是对社会发展综合评价方法的研究;三是对建立体现“以人为中心的社会发展”思想的社会发展综合评价指标体系的研究;四是运用上述指标体系对我国在社会发展进行具体的分析和评价。该书对我国社会指标与社会发展评价方面的研究工作提供了一个新的思路和起点。

(张)