



大夏书系·教育社会学

(REVISED EDITION)

国外教育社会学 基本文选

张人杰 主编

修订版



华东师范大学出版社
EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY PRESS

张人杰 主编

国外教育社会学基本文选

修订版

（供教育硕士、教育博士、教育社会学专业使用）



华东师范大学出版社
EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

国外教育社会学基本文选/张人杰主编. —修订版.

—上海: 华东师范大学出版社, 2008

ISBN 978 - 7 - 5617 - 6309 - 4

I. 国... II. 张... III. 教育社会学—文集 IV. G40 - 052

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 123515 号

大夏书系·教育社会学

国外教育社会学基本文选 (修订版)

主 编 张人杰
策划编辑 吴法源
文字编辑 李永梅
装帧设计 回归线视觉传达
责任印制 殷艳红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537 (兼传真)
邮购电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 北京振兴华印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 33
字 数 540 千字
版 次 2009 年 1 月第一版
印 次 2009 年 1 月第一次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 6309 - 4/G · 3663
定 价 88.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社市场部调换或电话 021 - 62865537 联系)

主编序

许多人都已正确地指出，阅读教育社会学经典著作是这门学科的教与学以及从事这门学科研究的重要一环。但是，美国社会学家默顿（1967）在其《论理论社会学》一书中的说法似乎更为具体。他认为，阅读社会学经典著作有五大功能，亦即可以将自己的“独立发现”如实地定位于重新发现；可以更准确地引用经典，使之产生新的效果；可以对自己视为“完善的观点”进行质疑、反省和重新阐述；可以为自己的研究确定“好的”问题，并懂得什么是适当的理论方法；再者，在不同时期的重读，特别是精读，更可以从中发现新的思想。他还提及其他种种功能。而本书所设定的宗旨，正是让读者能够比较方便地又“原汁原味”地了解国外教育社会学的主要理论及其演变，由此使自己的研读具有甚至超越上述功能。

在为此而确定的本书选编原则中，这里要着重指出的有三项：应优先考虑名家名篇，应全面反映各主要学派取向，应最终着眼于我国教育理论和实践的需要。但贯彻这些原则却并不容易。仅以教育社会学的名家名篇而言，就尚无定论。的确，在遴选篇目时，我们参考了能搜集到的英文、法文、俄文和日文的有关文集、辞书、著作或教材。篇目初定后，又专门征求过境内部分同仁的意见。然而，现在看来，努力的结果与其说是这些选编原则的充分体现，倒不如说是朝此方向迈出了一步。

本书的范围上溯西方教育社会学奠基者之一涂尔干的力作，下至“新”教育社会学的标志性成果，时间跨度约为八十年。入选篇目已从经典扩及当代重要文献，其作者是这一学科内知名度较高的东西方七国学者。涵盖的问题既有宏观层面的，又有微观层面的，如教育的功能、教育机会平等、大学的“异常”大众化、

青少年犯罪、班级社会学、课程社会学、教学社会学，等等。此外，还涉及教育社会学研究的对象和方法论。

继选编的宗旨、原则和范围之后，尚需说明三个技术性问题。一是原作往往附有大量的注释和参考书目，现已不得不删去几篇论文的参考书目，以节约篇幅。二是置于各篇论文前的“编者按”并不含有对作者及其理论和研究方法的全面评价，更多地乃是对论文的背景和要点作“点评式”的介绍。三是入选的各篇已按其主题分别编成若干组，不过，这种划分不是绝对的。细心的读者会注意到，四篇关于学生社会化（道德社会化、知识社会化、政治社会化和职业社会化）的专论被编入一组后，仍与组外几篇论文直接有关。反之，像学前教育社会学那样的领域，在本书中虽无单篇专论，但对此进行详略不一的九处探讨也已散见于被归入几个组的多篇论文。当然，这里都只是举例而已。

最后，我要由衷地感谢这一集体成果合作者的齐心协力，感谢学界对这一国内初创的呵护有加，感谢华东师范大学出版社积极地将它第三次付梓，这一切都使我一次又一次体认弥足珍贵的精神尚存，且得到弘扬。同时，还真诚地期盼各方批评指正，我相信这也是一种不可或缺的助力，它不仅有助于日后本书续篇的“更上一层楼”，而且必将促成不光是这本书或那本书的进步。

张人杰 谨识

2008年10月

目 录

Contents

主编序 | 1

教育及其性质与作用

[法]埃米尔·涂尔干 | 1

学校与社会

[美]约翰·杜威 | 20

教育成层的功能理论和冲突理论

[美]兰德尔·柯林斯 | 35

工业社会中教育与社会成层、社会流动的关系

[英]厄尔·霍珀 | 55

赞助性流动、竞争性流动和教育制度

[英]拉尔夫·H·特纳 | 76

关于教育制度分类的类型学

[英]厄尔·霍珀 | 94

趋向于能人统治吗?——英国实例

[英]A·H·哈尔西 | 108

社会选拔与教育

[日]天野郁夫 | 126

民主主义与教育

[美]约翰·杜威 | 138

教育机会均等的观念

[美]詹姆斯·科尔曼 | 146

平等——学校和社会政策的目标

[瑞典]托尔斯顿·胡森 | 159

不平等的教育和社会分工的再生产

[美]塞缪尔·鲍尔斯 | 180

英才治国与平等

[美]丹尼尔·贝尔 | 199

英才形成的社会学

[日]麻生诚 | 230

英才与教育

[日]麻生诚 | 251

教育的经济价值

[美]西奥多·威廉·舒尔茨 | 260

美国的资本主义制度与教育

[美]塞缪尔·鲍尔斯、赫伯特·吉丁斯 | 279

教育投资的经济意义:近期的观点

[希腊]乔治·萨卡罗普洛斯

[英]莫林·伍德贺尔 | 302

道德教育论

[法]埃米尔·涂尔干 | 321

社会阶级、语言与社会化

[英]巴兹尔·伯恩斯坦 | 331

公立学校与政治社会化

[美]P·C·沃思伯恩 | 349

社会出身对应届中学毕业生评价职业的影响

[苏]M·Kh·季特马 | 357

我们为什么必须废除学校

[美]伊凡·伊里奇 | 383

现代教育的病理

[日]大桥薰 | 401

作为一种社会体系的班级:它在美国社会中的某些功能

[美]塔尔科特·帕森斯 | 419

论班级的组织和管理

[日]片冈德雄 | 439

标签理论对理解学校教育过程的贡献

[英]雷·C·里斯特 | 446

符号互动论究竟发生了什么?

[英]戴维·哈格里夫斯 | 460

课程变迁:局限性与可能性

[英]迈克尔·扬 | 476

教育社会学的研究对象

[苏]Φ·P·费里波夫 | 489

教育社会学的方法论及其应用

[法]阿兰·格拉 | 499

教育及其性质与作用

[法] 埃米尔·涂尔干

(Emile Durkheim)

编者按：在西方，涂尔干被称为教育社会学的奠基者、和谐理论的代表之一。其主要的教育著作有《教育与社会学》、《道德教育论》和《法国教育的演变》。本文选自《教育与社会学》，它从社会学的角度对教育及其性质与作用重新作了界说。

一 教育的定义：批评性审视

教育一词，有时是在很广泛的意义上加以使用的，它涵盖了自然界或其他人对我们智力或意志可能产生的全部影响。斯图尔特·米尔^①就曾经指出，教育意谓“旨在使我们的本性得以完善，我们自己以及其他人为我们所做的一切。在最广泛的意义上，教育甚至包括目标完全不同的一些事物对人的性格和能力所产生的间接影响，这些事物是指法律、政府组织形式和工艺美术，以及不以人的意志为转移的一些自然现象，诸如气候、土壤和地理位置”。但是，这一定义含有一些极不协调的事物，用一个词来囊括就不能不产生混淆。事物对人的影响，在程序和结果方面

^① 斯图尔特·米尔 (Stuart Mill, 1806—1873 年)，英格兰哲学家和经济学家。——译注

与来自人本身的影响是有很大区别的；同辈人对同辈人的影响，也有别于成年人对最年轻一代的影响。我们在这里感兴趣的，仅仅是成年人对最年轻一代的影响，因此，教育一词应该指的是这种影响。

但这种独特的影响包括些什么呢？对这个问题已有的回答是大相径庭的，基本上可以分为下述两大类。

按照康德的说法，“使每个人都得到他所能达到的充分完善，这是教育的目的”。但是，应当完善的是什么呢？人们往往说，这就是人的各种能力的和谐发展。使我们的能力得到最充分的发展，并使之尽可能完全实现而又不互相损害，这难道不是至高无上的理想吗？

这种和谐发展，在一定程度上确实是必不可少又令人向往的。即便如此，却并非都能实现，因为它与人们同样必须遵循的另一个行动准则有矛盾。这个行动准则规定，我们必须献身于某一项特定而有限的任务。我们不可能也不应当把一切都献给同一种生活方式；我们根据自己的能力有不同的职责要履行，我们应该与自己肩负的职责相适应。我们并非都是适合于思考的人，应当有一些是注重感觉和行动的人；反之，也应当有一些以思考为己任的人。然而，他们只有从行动中摆脱出来，进行反思，并暂时放弃自己全心全意投入的外部行动，思考才能得到发展。因此，出现了不打破平衡就不会有的最初的分工。至于行动，它同思考一样，也可以有许多不同的特殊形式。无疑，这种专业化并不排除具有某种共同基础，因而，也并不排除存在着脑力劳动与体力劳动的某种平衡，如果没有这种平衡，将会损害个体的健康，同时将会损害社会团结。可见，这并不意味着可以把完全的和谐发展作为引导和教育的最终目的。

另一种观点认为，教育的目的乃是“使个体成为一个为自己和同样的人谋幸福的工具”（詹姆斯·米尔^①语）。这种功利主义的界说使人更不满意。因为，各人都是用自己的方式对幸福作出评价的，幸福主要是一种主观的事物。这样的表述使教育目的成为不确定的，因而使教育本身也成为不确定的，其原因就在于它让各人随意作出解释。诚然，斯宾塞曾试图客观地界说幸福。在他看来，幸福的条件即生活的条件，完全的幸福即完全的生活。但生活的含义应该是什么呢？如果仅仅指物

① 詹姆斯·米尔（James Mill，1773—1836年），英格兰历史学家、哲学家和经济学家。——译注

质生活，那么，真的可以说无物质生活也就不可能有生命。确实，生命意味着有机体与其环境取得某种平衡，况且这两个有联系的概念是可以下定义的，因此它们的关系同样也应当可以限定。但这样只能表达与生命最直接有关的需要。这种生活，对人特别是对当今的人来说却不是生活。我们要求的生活，不只是我们的生理器官具有大致正常的功能。一个很有才智的人宁愿不活也不愿放弃智力上的乐趣。即使仅仅从物质的观点着眼，所有超出最起码的必需品的东西其实也没有得到限定。生活基准，像英国人所说的 Standard of life，在我们看来这似乎是人们不会同意再下降的一个最低生活标准，但也随着时间、地点和条件而有很大不同。总之，昨天我们感到足够的东西，今天已使我们感到连我们现在认识到的人之尊严也未得到保证，一切都表明我们在这方面的要求将日益增加。

在这里，我们已涉及所有这些定义所招致的一般指责。据以提出这些定义的假设是，存在着不加区别地适合于任何人的一种理想的而又完全的教育；理论家努力界说的正是这种普遍而又统一的教育。但是，如果首先考察一下历史，那就会发现没有一件事情是可以证实这一假设的。教育因时间和国家而有很大不同。在古希腊和拉丁姆^①的城邦中，教育是把个体训练成盲目服从集体以及任由社会摆布的人；今天，教育致力于使个体具有独立自主的人格。在雅典教育中，人们力求培养高尚的、深思熟虑的、洞察入微的、注意分寸与和谐的、有审美能力和乐于进行纯粹思辨的人；在罗马教育中，人们首先要把儿童培养成为对文学艺术不感兴趣，但崇尚军功的勇于战斗的人。在中世纪，教育首先是要使人信奉基督教；在文艺复兴时期，教育具有更明显的世俗性和人文主义的特征；今天，科学正在逐渐取代以前艺术在教育中所占的地位。这是否可以说明事实与理想并不一致？是否意味着教育之所以有所变化，这是因为对教育应该是什么已经理解错了呢？但是，如果罗马教育注入了类似于我们时代的个人主义，罗马城堡就无法维持；接着，拉丁文化也不能形成；因而部分来自拉丁文化的我们现代文化同样不能形成。中世纪的基督教社会，如果像我们今天那样给自由审视让出一席之地他的话，它就不能继续存在。可见，在那种情况下有其不可抗拒的必要性，即不能不予以考虑的必要性。凭空构想出这样一种教育，即对于付诸实施的社会将是致命的教育，这能有什么用呢？

① 拉丁姆是罗马国家发源地。——译注

上述可争议的公设，本身就犯有一个更为一般性的错误。如果撇开时间、地点的条件不谈，先考虑理想的教育应该是怎么样的，这实际上是在默认教育制度本身丝毫没有实体的特征。于是，在教育制度中就看不到整个教育实践与教育机构随着时间的推移而在缓慢地得到组织，也看不到它们与其他所有社会机构有相互联系，更看不到它们反映了其他所有社会机构，因而它们不能像社会结构本身那样随意地发生变化。教育制度似乎便是一个纯粹的观念体系；鉴于同样的原因，它仿佛只属于一个逻辑范畴。据此，有人设想每个时代的人为了实现既定目标而自愿地组织教育制度，并且设想这种组织之所以不是到处相同，其原因就在于弄错了应该追求的目标的性质，或者弄错了可以达到目标的途径的性质。用这个观点来看过去的教育，过去的教育不是在总体上就是在局部上显得有错误。由此可见，不应该这样来考虑问题，我们不应该维护前辈错误的观察或逻辑，但我们可以而且应该向自己这样提出问题，即不考虑已有的解决办法，也就是说，把已有的一切撇在一边，而仅仅考虑应该是什么。历史的经验教训至多可以使避免重蹈覆辙。

其实，每一个社会在我们加以审视的某一发展阶段，都有一个普遍的以不可抗拒的力量强加给个体的教育制度。相信我们能够把儿童培养成我们所希望的人，这是枉费心机。有一些习俗是我们不得不遵循的；如果我们非常严重地违背了这些习俗，它们就会对我们的儿童进行报复。这些儿童长大成人之后，感到不能够在同辈人的环境中生活，因为他们无法与同辈和谐相处。此外，无论是根据太陈旧的观念还是太不成熟的观念使儿童成长，这都是无所谓的；不管在前一种还是在后一种情况下，他们都不能与时代的步伐取得一致，因而不能处于正常的生活条件之中。所以，在社会的每一个发展阶段都有一种占优势的教育类型，我们无法背离它而又不受到它强烈的抵制——抑制对它有异议的意图。

然而，决定着这种类型的习俗和观念，却并不是由我们个别地形成的。它们是共同生活的产物，表明了共同生活的必要性。在很大程度上，它们甚至是前人的业绩。人类的全部历程，都有助于形成这一切正在指导着今日之教育的行为准则；我国的全部历史，甚至在形成我国之前的民族史，都在教育中留下了自己的痕迹。所有高一级的组织，就这样既反映了一切生物的进化过程，又是生物进化的结果。当人们历史地研究教育制度形成和发展的方式时，便可发现，教育制度受制于宗教、政治组织、科学发展水平和产业发展状况等；如果离开了这些历史原因，教育制度

就变得不可理解。从那时候起，个体怎能仅仅通过自己个人的思考，去重新组织不属于个人思考范围的事情呢？在个体面前的，并不是一块光秃秃的土地，即可以在上面建设他所愿意建设的東西，而是不能随意地创造、摧毁和改变的已存在的现实。他只有学会认识现实，知道现实的性质和制约现实的条件，才能对现实有所影响；他只有上学，像物理学家观察原材料和生物学家观察生物那样开始观察现实，才能知道这一切。

此外还有什么别的接近法呢？当人们想用单一的辩证法去确定教育应该是什么时，应当先提出这样的问题，即教育的目的是什么。但是，谁能允许我们说教育有这样一些而没有其他一些目的呢？我们并不先验地知道，有生命之物的呼吸功能和循环功能是什么样的。我们凭什么能力可以知道教育的功能呢？人们也许会作出这样的回答：很明显，教育的目的是培养儿童。但这是以略为不同的表述方式在提出问题，而不是在回答问题。应当回答这种培养由什么组成，它的方向是什么以及它在满足人的哪些需要。然而，只有先观察它已经由什么组成以及在过去已满足了人的哪些需要，然后才能回答这些问题。因此，要构成一个初步的教育概念，要确定用这一概念命名的事物，看来历史考察是必不可少的。

二 教育的定义

为了界定教育，我们应当审视现在或过去的教育制度，把它们进行比较，从中得出它们的共同特征。把这些特征汇集起来，将能构成我们所寻求的教育的定义。

我们在上面已经确定教育有两个要素。为了实施教育，就得面对面地有一代成年人和一代年轻人，还得有前者对后者的影响。我们现在还需要界定这种影响的性质。

可以说没有一个社会的教育制度不具有双重面貌：它既是同样的，又是多样的。

同一个社会中的教育制度是多样的。的确，在某种意义上可以说，这个社会中国越是有不同的环境，也就越是有不同种类的教育。这个社会是不是由不同社会等级组成的？教育因社会等级而异：古罗马的贵族教育，不能与古罗马的平民教育相提

并论；婆罗门^①的教育，也不能与首陀罗^②的教育同日而语。同样，在中世纪年轻侍从^③接受的文化以及受到的礼仪和骑士的训练，与平民受到的教育，即正要从教区的教堂到学校里学习某些内容贫乏的算、唱和语法，其差别又有多大！今天，我们难道看不到教育同样随着社会阶级的不同，甚至随着居住地点的不同而有所差别吗？现在，城市教育就不同于乡村教育，资产阶级受到的教育也不同于工人受到的教育。人们会说这种组织在道义上是不能接受的，从中只能看到一种注定要消失的残余吗？这一论点很容易得到维护。对我们的儿童进行的教育，显然不应该取决于儿童在出生地点上的偶然性，也不应该取决于他们的家长是谁。但是，即使当代的道德良心在这一点上似已得到它所期盼的满足，教育也并没有因此变得更加同样。再者，即使有朝一日每个儿童的生涯在很大程度上或许不再预先地决定于一种盲目的继承性，但各种职业之间合乎道德的差别也不会不引起教育上有很大差别。其实，每种职业组成了一个独特_·的环境，这一环境要求从事这种职业的人必须具备一些特定的能力和专门的知识，在这些能力和知识中有某些观念、某些应用和某些观察事物的方式居主导地位；另一方面，由于儿童在他将被要求完成的职责方面应当有所准备，因此从某一个年龄起，对儿童进行的教育便不能再是对全体儿童进行的那种教育。这就是为什么我们在所有的文明国家中都可以看到教育越来越趋向于多样化和专业化的缘故；而且这种专业化天天都在提前。这样产生的教育的异质性，像我们刚才指出的职业异质性一样，并不是以非正义的不平等为基础的；但它也不小于职业异质性。为了找到一种完全同质和绝对平等的教育，就得追溯到没有什么差别的史前社会；可是，这种社会在人类历史上只出现于某一必然的阶段。

然而，这些专门教育不管有多么重要，却仍然不是整个教育。甚至可以说，它们连自己的需要也不能满足；所有存在这种教育的地方，它们都从某一点才开始分岔，在此之前是合在一起的。这些专门教育都有其共同基础。没有一个民族不存在应该通过教育无差别地使全体儿童——不论他们属于哪一个社会阶级——都反复学习的若干观念、情感和习俗。即使在被划分为互相呈封闭状态的一些等级的社会中，同样始终存在所有人共同信仰的一种宗教，因而，基本的宗教文化原则在全体

① 婆罗门，印度封建种姓制度的第一种姓，僧侣。——译注

② 首陀罗，印度封建种姓制度中的一种等级，农奴和奴隶。——译注

③ 年轻侍从，中世纪在宫廷中学习礼仪、受骑士训练的青年贵族。——译注

居民中是相同的。即使每一个社会等级、每一个家庭都有其特定的上帝，但还是有一些共同的上帝——既得到所有人的承认，也是让所有儿童学习顶礼膜拜的对象。这些共同的上帝，既体现了又象征着某些情感、某些对世界和生活的构想，所以，人们不可能被授以崇拜而又不同时获得一切种类的超越纯粹宗教生活领域的心理体验。在中世纪，农奴、自由民和贵族平等地受到的同样都是基督教的教育。如果说使人们在智力和道德上已有如此明显差别的社会中就是这种情况的话，那么，在仍然有阶级差别，但隔绝各阶级的鸿沟已经较浅的那些走在前面的民族中间，就更有理由是这样！在有的社会中，整个教育的这些共同要素不是以宗教符号的形式来表示的，但并不是不存在。在我们的历史进程中，关于人的本质、人的各种能力各自所具有的重要性、权利与义务、社会、个体、进步、科学和艺术等等，已形成一整套观念，这些观念就是我们的民族精神的基础；而我们的整个教育，不论它是对富人进行的教育还是对穷人进行的教育，也不论它是为自由职业还是为从事工业活动作准备的教育，其目标都是在人的意识中确立这些观念。

由此可见，对人及其在智力、身体和道德几方面应该达到的要求，每个社会都形成了某种理想；在一定程度上，这种理想对全体公民而言是相同的；从某一点起，它才按照整个社会内部的特殊环境开始分化。教育要实现的正是这种同样而又多样的理想。因此，教育的功能在于使儿童产生：（1）他所属的社会认为其每个成员都不应该不具备的某些身心状况；（2）他所属的特定社群（社会等级、社会阶级、家庭、职业）认为其全体成员必须具备的某些身心状况。因此，决定教育要实现这种理想的，正是整个社会以及每个特定的社会环境。社会只有在其成员中间存在足够的同质性时，才能继续存在下去；教育要使这种同质性世代相传，并且得到加强，其途径是从一开始就在儿童内心确立为集体生活所必需的基本相似性。但是，在另一方面，如果没有某种多样性也就不可能有任何合作；教育要使这种必不可少的多样性得以保持，本身就得多样化和专业化。如果社会的发展已达到这样的程度，即不能再维持社会等级之间和社会阶级之间旧的划分时，社会就必定会要求教育以更多同样性为其基础。与此同时，如果劳动进一步分工，社会就必定会使儿童在共同的观念和情感的初步基础上有更加多种多样的职业能力。如果社会与其周围的社会处于交战状态，它就会致力于按照一个强有力的民族模式来培养人；如果国际竞争具有更加温和的形式，社会就会致力于培养更加普通和仁慈的人。因此，

教育对社会而言只是一种工具，只是社会为了在儿童内心形成社会自身存在所必需的基本条件而准备的工具。我们在下面将要涉及个体自身怎么会有兴趣服从这些要求。

因此，我们得出了这样一个定义：教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展，以适应整个政治社会在总体上对儿童的要求，并适应儿童将来所处的特定环境的要求。

三 从上述定义得出的推论：教育的社会性

从上述定义可以得出这样的推论：教育在于使年轻一代系统地社会化。在我们每个人身上，可以说都存在着双重人格，这种双重人格尽管不可分离（除非抽象地加以分开），但确有区别。一种人格仅仅由整个与我们自身、我们个人生活中的事件有关的精神状态所组成，可以把这种人格称为个体我。另一种人格是这样一种观念、情感和习惯的体系，即在我们身上表现的不是我们个人，而是我们作为其中一个组成部分的社群或不同的社群；宗教信仰、道德信仰与道德习俗、民族传统或职业传统以及各种集体信仰，就是这样的体系。这种体系的总和便是社会我。在我们每个人身上塑造社会我，这就是教育的目的。

通过上述定义，还最恰当地表明了教育的重要性及其多方面的影响。事实上，社会我不仅完全不是在人的原始结构中形成的，而且也不是自发的发展结果。人并非自发地倾向于服从政治权威和遵从道德纪律，也并非自发地倾向于竭尽全力地工作和作出自我牺牲。我们先天的本性中丝毫也没有这样一种倾向，亦即使我们必定预先倾向于成为神——社会的符号标志——的仆人，崇拜神，并约束自己为神增光。使人感到低微的这些崇高的道德力量，正是社会本身随着社会的形成与巩固而从社会内部产生的。然而，如果不考虑那些可以被归入遗传范畴的既模糊又不确定的倾向，儿童出生时就只具有他个体的本性。因此，每出现一代新的儿童时，社会就面对着一块应在上面从头开始建设的几乎是光秃秃的土地。社会必须在刚产生的利己主义的和不适应社会生活的人格中，通过最快的途径添上使之能够进行道德生

活与社会生活的另一种人格。这就是教育的使命，可见教育十分重要。教育并不局限于在个体本性的意义上使他得到发展，不局限于使个体所隐藏的而且只需要表现出来的潜能得以显示。教育是要在人的身上创造新的人格。

此外，这种创造力是人类教育所特有的优点。即使可以将动物听从其父母的调教所得到的逐步训练称为教育，人类的教育也完全有别于动物所受的教育。动物的教育可以有力地促进潜伏在动物身上的某些本能得以施展，但不传授新的生活。这种教育可以使动物的本能容易发挥作用，但不创造新的功能。幼鸟在母鸟的训练下确实能够更快地学会飞翔或筑巢，但通过自身实践几乎学不到除此以外任何新的本领。原因就在于动物不是离群索居就是组成了相当简单的群居生活，而生息运行所依靠的则是每个动物自身生而有之的一些本能的机制。因此，动物的本性已满足它的群居生活和独自生活的一切需要，动物的教育在动物的本性中也就不会增加任何基本特性。相反，在人生存的环境中，社会生活所必需的各种能力十分复杂，甚至可以说，复杂的程度已经使之无法体现在人的生理组织之中，也无法以人的禀性的形式具体化。人的社会生活所必需的各种能力，于是就不能借助遗传由一代人传递给另一代人。进行这种传递的正是教育。

然而，是否真的可以说（如果可以这样假设的话）由于在严格意义上的那些道德品质要求个体必须有所节制，并扼制着他原有的情感，因此，那些道德品质只有在一种外部影响下才能在我们身上产生，而所有人被要求注意习得的和他们自发地在寻求的素质除此以外就别无其他了呢？智力方面的素质就是这样的素质，它们能够使个体的行为更好地适应事物的性质。身体素质也是这样的素质，它们能够使人有活力和健康。至少对这些素质来说，教育在使它们得到发展的过程中似乎仅仅是在迎合个体本性自身的发展，而且似乎只是把个体引向这样一种状态，也就是说，引向他只想靠自己来达到的相对完善的状态，尽管这种状态在社会的帮助下他是会更快地达成的。

然而，这却是很好地说明（虽然有其表面性），无论在这里或那里，教育首先是在满足一些社会需要，因为在一些社会中上面提到的素质一点也没有得到培养，而且在不同社会中对这些素质的理解不管怎样总有很大差别。坚实的智力培养所具有的好处，在过去并没有被各民族所承认。今天我们这么重视的科学和批判精神，在长时间里也受到了怀疑。我们难道不知道有一种伟大的学说恰好已声称才智贫乏