

吴刚 ■ 主编

# 教育社会学

的前沿议题



上海教育出版社  
SHANGHAI EDUCATIONAL  
PUBLISHING HOUSE

吴刚 ■ 主编

# 教育社会学

的前沿议题



上海教育出版社  
SHANGHAI EDUCATIONAL  
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

教育社会学的前沿议题 / 吴刚主编. —上海:

上海教育出版社, 2011.7

ISBN 978-7-5444-3100-2

I. ①教... II. ①吴... III. ①教育社会学—研究

IV. ①G40-052

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第114699号

## 教育社会学的前沿议题

吴 刚 主编

---

出版发行 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 [www.ewen.cc](http://www.ewen.cc)

地 址 上海永福路 123 号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 太仓市印刷厂有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 16.5 插页 4

版 次 2011 年 7 月第 1 版

印 次 2011 年 7 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-3100-2/G·2373

定 价 35.00 元

---

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

## 序 言

20 世纪以来,教育理论的发展与教育实践的推进经常是通过跨学科的研究而实现的,教育社会学、教育人类学、教育经济学的出现,既是教育研究视野扩展的标志,又是跨学科研究方法在教育中成功运用带来的结果,多学科或边缘学科研究已成为理论创新的新生长点。

今天,教育社会学是国际学术界的显学,也是极少数能够进入主流学术并产生巨大影响的教育理论。所以,英国的教育重镇伦敦大学,法国著名的大学校巴黎高师,美国的哈佛大学、斯坦福大学、哥伦比亚大学、宾夕法尼亚大学,均有相关的博士点。例如哥伦比亚大学师范学院、斯坦福大学教育学院均有“教育与社会学”(Sociology and Education)博士点,从社会学视角讨论教育过程与教育活动。除此以外,英国伦敦大学教育学院专设有“卡尔·曼海姆讲座教授”席位,以纪念著名思想家卡尔·曼海姆(Karl Mannheim),让教育学院最著名的教授讲授教育社会学。目前的讲座教授是鲍尔(Stephen J. Ball),他与被列为 50 位当代教育思想家之一的美国教育社会学家阿普尔(Michael W. Apple)齐名。至于法国巴黎高师,则曾经拥有世界著名的社会思想家布迪厄、欧洲著名社会学家博德洛等,他们对教育的社会分析已经成为研究教育过程的经典,例如“文化资本”、“场域”、“惯习”、“社会网络”等概念名闻遐迩。

国际上有关教育社会学的著名学术刊物如美国的《教育社会学杂志》、英国的《英国教育社会学杂志》、《教育社会学的国际研究》等,已经成为 SSCI 中非常有学术影响的杂志;有关教育的文化和社会学研究,著名的如《科尔曼报告》、“隐性课程”等,已成为社会和人文科学研究中的经典成果,直接影响了国家教育发展的进程。

教育社会学本身是个极为敏感的学科,善于吸收也善于扬弃,其研究范式在功能论、冲突论和解释论之后有所变化,各种新的思潮纷至沓来渗入教育社会学

的研究领域,有些激起浪花,有些则是过眼烟云。1997年,英国学者哈尔西等(Halsey, Lauder, Brown & Wells et al.)主编出版《教育:文化、经济与社会》,收录51篇论文,分为“教育、文化与社会”、“教育、全球经济与劳动市场”、“国家与教师工作的再造”、“政治、市场与学校效能”、“知识、课程与文化政治”、“绩效主义与社会排除机制”等六部分。除了关注冲突论及解释论外,还将这两种观点与女性主义、后现代主义、后殖民主义(批判种族论)、多元文化主义等新思潮的批判论点结合起来。

英国教育社会学在现代的重要人物鲍尔(S. J. Ball)所编的《教育社会学的主要课题》一书于2000年出版,该书共有四大册,第一辑的主题为“理论与方法”(Theories and Methods),共收录教育社会学理论与方法重要文献23篇,所讨论的内容古典与现代并陈;第二辑的主题为“不平等与压迫”(Inequalities and Oppressions),共收录24篇相关文章,都是当代教育社会学重要研究议题与代表性著作;第三辑以“制度与过程”(Institutions and Processes)为主题,共收集26篇文章,探讨学校教育的制度与历程;最后一辑是国内教育社会学界比较忽视的部分,也就是对教育政策与改革的研究与分析,该辑的主题为“政治与政策”(Politics and Policies),共收录了23篇文章。诚如鲍尔在序言中所提,他选文的首要标准是有代表性(representation),更确切地说,是有不同的代表性(different representations),所以古典思想家,如卡尔·马克思、马克斯·韦伯、涂尔干的思想在论文集可以见到,当代重要思想家,如阿普尔、伯恩斯坦(B. Bernstein)、吉鲁(H. A. Giroux)、肯威(Kenway)、莱瑟(Lather)、麦克拉伦(McLaren)、韦克斯勒(Wexler)、惠蒂(Whitty)等人的作品也收录其中,古今兼备,显示出多元的代表性。其次,所选文章的作者包括不同国籍、不同认同、不同观点的人。最后,选文也考虑不同的立场,所以各种理论、认识论、意识形态的文章也收录其中。鲍尔坦陈其选文的标准是,促进立场扩展的可能性(transpositional possibilities),同时避免地方主义(localism),主要遴选对理论、概念化有贡献的论文。鲍尔在2004年又编了一本教育社会学读本,就社会阶级、性别、全球化与经济、政策治理、课程政治、教师身份、学生与教室等议题,提出更细致的批判性讨论。

2000年,美国学者哈利楠(M. T. Hallinan)主编出版《教育社会学手册》,探讨教育社会学研究的理论与方法、教育发展与扩张、受教育机会均等、学校组织研究、教育的产出研究、教育社会学研究的政策内涵等问题。10年之后,阿普尔与鲍尔共同主编了《国际教育社会学手册》(2010),分三大部分,分别是视角和理论

(Perspectives and Theories)、社会过程与实践(Social Processes and Practices)、不平等与抵制(Inequalities and Resistances),计37篇论题广泛的论文,对教育与文化、教育与社会情境、教育与知识和权力等许多新议题进行了广泛的讨论,例如“教育社会学的空间化”、“社会民主、复杂性和教育”、“数字教育的新连通”、“大众文化与教育社会学”、“表演文化中的学校教育 with 身体”、“不确定时代的教育组织与性别”、“学习共同体的对话社会学”、“精英教育社会学”、“归宁社会学”等,显示出开阔的视野和多元的学术风格,主旨在于对教育进行批判性分析。

从国际学术界著名的反映研究动态的年鉴《社会学年度评论》(*Annual Review of Sociology*)看,21世纪以来,几乎每一年都将“教育社会学”研究作为一个重要议题,例如,2009年的“比较视野中婚姻的教育匹配”,2010年的“成就不平等和教育系统的制度结构:比较视角”等。同样著名的学术年鉴《人类学年度评论》(*Annual Review of Anthropology*)也有大量相关分析,例如,2008年的“教育的语言人类学”,2009年的“学校和课堂中的社会再生产”。可见,这个领域不仅引起广泛关注,而且有大量新近的研究成果推进其发展。

其实,教育问题从来就是一系列社会问题的折射,几乎所有教育过程中的问题,包括宏观问题、中观问题和微观问题,都可以从教育社会学视角进行分析和解读,甚至最好的课程理论研究,往往不是由课程学者做出的,而是由教育社会学家带来的,像阿普尔的《意识形态与课程》、杰克逊(P. W. Jackson)在《课堂生活》中提出的“隐性课程”概念、伯恩斯坦的课程语码分析等。

虽然教育社会学一直是国际教育理论的中流砥柱,但由于其概念构架的专业性,在国内从事相关研究的人员仍不多,可谓曲高和寡。海德格尔说:“运思的人越稀少,写诗的人越寂寞”,我们生活在一个文化与思想凋零的时代,不知何种信念可以给予思考的快乐!

多年来我们一直追踪国际教育社会学的发展,并试图将全球视野与本土探索相结合,希望形成参与国际对话的理论视野和学术素养。本书分析和探讨的议题与国际教育社会学研究的前沿议题相呼应,一部分由我指导的博士或硕士研究生撰写,涉及语码理论与符号控制(姬光凯撰)、课堂的社会过程与隐性课程、社会资本与教师群体的专业成长(刘雪飞撰)、教育平等的女性主义视角(敬少丽撰)、国际媒体素养教育研究(章迥凯撰)、转型社会中的教师身份认同(刘义国撰)等问题。

自1988年跟随张人杰师修习教育社会学以来,恍然已经23个春秋,我也从



青年走向了中年,对这门学科的挚爱成为我不倦学习的动力。感念钟启泉师对我的帮助,感念丁钢教授、吴康宁教授多年来对我的鼓励和提携;感念高文教授的团队多年来对我的支撑;感念任友群、严玮懿、吴国平、赵健等老友对我的默默支持!

特别感谢上海教育出版社袁彬女士和周晟先生,他们为本书的出版付出了艰苦努力,周晟的细致工作也使本书那些艰涩的内容变得清晰!

谨以我喜爱的德国诗人里克尔的诗《在你的诺言中》结尾:

在你的诺言中,我阅读它,并且  
通过你热情、睿智的双手  
赋形的历史,领悟它。正是你活跃的双手  
命名了那些注定要诞生的事体。  
音色洪亮,你说:降生,忍受,直至死亡  
并且不厌倦地,你反复说:活下去  
除了谋杀,不存在任何死亡  
一道裂缝穿越你完美的领地  
那其实是一声撕裂的叫喊  
它很快会消散,但就在  
消散之前,它会融变,汇成交响  
讲述你  
承载你  
渡你跨越深渊

本书受教育部比较教育博士点基金“国际教育社会学前沿探索”和教育部新世纪优秀人才支持计划“社会结构与教育行动”的项目资助。

吴 刚  
作于美豚阁

# 目录

CONTENTS □ □ □

## 第一章 教育社会学的理论历程与前沿议题

- 第一节 教育社会学的思想先驱 / 1
- 第二节 工业社会发展与教育的功能 / 9
- 第三节 从微观社会学观点看教育与社会 / 21
- 第四节 中国教育社会学的重建 / 26
- 第五节 教育社会学的前沿议题 / 27
- 第六节 全球化对本土化 / 32

## 第二章 语码理论与符号控制

- 第一节 语码理论的理论渊源 / 39
- 第二节 语码理论的构架：伯恩斯坦课程社会学的理论变量 / 47
- 第三节 语码理论与符号控制 / 51
- 第四节 伯恩斯坦语码理论的学术影响 / 67

## 第三章 课堂的社会过程与隐性课程

- 第一节 作为社会场域的课堂 / 72
- 第二节 社会阶层与隐性课程 / 80

## 第四章 社会资本与教师群体的专业成长

- 第一节 社会资本的理论分析 / 87
- 第二节 社会资本与教师群体专业发展 / 102
- 第三节 社会资本与教师合作文化 / 120

## 第五章 教育平等的女性主义视角

- 第一节 教育平等的基本观念 / 134
- 第二节 女性主义与女性主义思潮 / 138
- 第三节 女性主义视野下的教育机会均等 / 151

## 第六章 国际媒体素养教育研究

- 第一节 媒体素养教育的发展及主要理论 / 173
- 第二节 媒体素养教育的实践 / 181
- 第三节 媒体素养教育教学实例分析 / 197
- 第四节 关于媒体素养教育的几点思考 / 208

## 第七章 转型社会中的教师身份认同

- 以上海市流动教师为例
- 第一节 身份认同 / 214
- 第二节 流动教师身份认同的日常展开 / 226
- 第三节 流动教师在学校内部分层化中的身份认同 / 240
- 第四节 不同教师身份认同之间的类似和差异 / 251

# 第一章

## 教育社会学的理论历程与前沿议题

教育社会学是教育研究领域最有学术影响力的学科之一,在一个多世纪的发展历程中,涌现了一批堪称一流的理论家,他们的思想和研究成果改变了公共教育系统的发展进程,也使我们得以详尽了解教育是怎样运作的。

### 第一节 教育社会学的思想先驱

早期思想家对“教育社会学”的思考源于对 19 世纪欧洲社会动荡的忧虑。一方面,工业革命之后,劳动分工及专业化日渐加深,家庭不再是生产和教育的单元,父母没有能力也没有时间担负起教育及训练子女就业的所有责任,学校的创立取代了过去家庭教育的大部分职责。19 世纪以来教育的普及化及家庭与学校角色的转变显示了教育的革命性转折。另一方面,传统社会制度的消亡和现代社会制度的形成,既引发了社会的分化和复杂化,也产生了变迁过程中的失范问题,这就要求创造建构社会、维持社会秩序的制度能力,以及在价值上使个体社会化,实现社会整合。因此,教育成为社会联合、社会化和社会控制的主要工具。

教育的社会分析可以追溯到 18 世纪卢梭发表的《爱弥尔》(1762)。在书中,他详细说明了其自然主义(消极)教育模式,显示人的本性是如何可能的。最早关注教育的社会整合功能的是圣西门(Saint-Simon)、孔德(Auguste Comte)和华德(Lester Ward)等。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,学校的普及是社会稳定的基础。华德则在 1883 年的《动态社会学》中专门探讨教育与社会进步的关系,主张用有目的的社会行动来改革社会,强调教育具有社会导进作用,并提出了“教育社会学”的概念。不过,“教育

社会学”在华德那儿不是一个独立的研究领域。

19 世纪末 20 世纪初,现代社会的先驱者开始建立教育的社会学分析基础,他们是三位社会学之父:马克斯·韦伯(Max Weber)、埃米尔·涂尔干(Emile Durkheim)<sup>①</sup>和卡尔·马克思(Karl Marx)。源于社会学早期发展的教育社会学已经成为社会学的主要分支,教育的所有层面和结构,都是社会学研究的主要变量。其实,教育系统的问题从来就是植根于社会系统的,一个社会的结构主要由六个机构组成:家庭、宗教、教育、政治、经济和健康,像学校这样的复杂组织是社会制度结构的一部分,它独立于其他机构并与它们发生互动,例如家庭对教育的态度会影响孩子对学校的反应。

韦伯采取了社会学研究的文化取向,他关注存在于社会中的共同的价值观和规范,并以此为基础来决定对何种社会现象进行解释。他认为社会学是一门从主观角度对社会行为的过程和后果提出因果解释(理解)的科学。韦伯运用其地位团体的概念,认为现代社会的教育体系有两种矛盾的作用:一方面教育可以增进“因才用人、论功行赏”(meritocratic selection)的职业筛选机制,有助于社会公平;另一方面,教育也可以作为既得利益者用来维持及垄断稀有资源的一种阻隔策略。虽然总体上韦伯对教育的社会学分析较为间接,但是,他关于组织、科层制、领导关系和社会地位的论述加深了人们对教育活动的理解。韦伯依据组织形式描述的科层制特征要求“通过固定的任务分类、等级监督和细致的规范及规则化创造精确、快速、清晰、齐整、可靠和高效性”。在科层制组织中,权力是中心,只有极少数人能够到达组织等级的顶点,这些人可以通过控制知识和资源而控制整个企业。因此,科层制的效能依赖于教育系统的社会化和社会控制模式的标准化,它能够激励蓝领和白领遵循清晰的规定、程序和操作,以便在可预见的样式中实现任务流程。为保证这一点,个体必须适应大型组织并能够产生期望的作用,这是其主要的承诺。

韦伯的理想型组织(ideal-type organizations)、劳动分工(division of labor)、科层制管理(administrative hierarchy)、程序规则(procedural rules)、正式关系(formal relationships)、理性行为(rational behavior),为学校结构提供了一个模式(model)。他关于身份的论述强调了主流群体的权利,并解释了一个支配群体如何决定教育,以及在校内和校外不同群体之间的权力何以产生冲突。韦伯的超凡魅力

<sup>①</sup> 又译“迪尔凯姆”。

(charismatic)领导者的概念为学校管理者提供了一个典范。

与韦伯强调内在化的价值观念和规范,并视其为个人行为动力的观点相反,涂尔干强调的是客观社会条件对个人行为的外在约束。他采取了社会学研究的结构取向,关注社会事实的外在约束性条件对社会生活的影响。

涂尔干是第一位确切意义上的教育社会学家。1858年4月15日,涂尔干生于法国埃皮纳勒一个犹太教教士家庭。然而,他少年时便宣布放弃犹太教而决定当一名哲学教师。1879年到1882年,他在著名的巴黎高等师范学校学习。普法战争期间和1870年战败后法国面临的重重社会危机,深深影响了他的早年生活。政治上,在共和党同保皇党进行了残酷的斗争之后,第三共和国于1875年宣告成立。经济上,工业资本主义的崛起与日益觉醒的工人阶级形成抗衡,后者变得越来越有组织,尤其在受了社会主义理论和马克思主义的影响之后。此外,逐渐出现的“世俗”精神也在设法和教会控制教育的局面形成对立。当时,自然科学尤其是物理学有了长足的发展,大大增加了人们对科学探索的信心。年轻的涂尔干意识到他在社会进步中应尽的责任,如果做一名教师,他就能通过教育来为这种进步作出贡献。在中等学校教过几年哲学之后,涂尔干于1887年获得了波尔多艺术学院“社会科学和教育学”讲师的职位。1902年,他获得法国巴黎大学“教育科学系”(后更名为教育科学和社会学系)教席,并一直持续到1917年去世时为止。

涂尔干建立了教育的保守功能主义方法,他起初是讲授教育讲座的,但是社会学方法是他的独特贡献。他成功贯彻了构筑经典教育理论的三个研究视角:道德教育、儿童心理学和教育学说史,他在教育社会学领域的主要著作是《道德教育》、《教育思想的演化》和《教育与社会》。

人们把社会当作一种客观实在来经验,而这种实在生产并再生产着其自身。社会实在(social reality)的内容就是社会事实(social facts)。涂尔干提出:“一切行为方式,不论它是固定的还是不固定的,凡是能从外部给予个人以约束的,或者换一句话说,普遍存在于该社会各处并具有其固有存在的,不管其在个人身上的表现如何,都叫做社会事实。”这个概念包含三层意思:(1)社会事实是外在于个体的;(2)社会事实之所以是实在的,是因为它们对个体施加约束;(3)社会事实独立于任何一个单一个体的行动,普遍渗透于社会群体或整个社会中。涂尔干关注的系统需要是社会团结或者社会凝聚力,即将社会成员维系在一起的纽带。

一群个体怎样才能组成一个社会？这些人怎样才能使社会赖以存在的“协调一致”这一环境得以实现？涂尔干在回答这一根本问题时，把关联形式区分为“机械关联”和“有机关联”两种。“机械关联”是一种由于彼此相似而形成的关联。当这种形式的关联主宰社会时，个人之间的差异不大。同一团体的成员彼此相似，因为他们有着同样的感情，赞成同样的道德准则，承认同样的神圣事物。这时，社会是“协调一致”的，因为个人之间还没有分化。“机械关联”以简单社会分工（以及社会中个人的相应同质性）为基础，并包含着对偏离这种同一性的自动的、严厉的惩罚。与之相反，在“有机关联”中，集体的“协调一致”（即和谐统一）表现为分化或产生了分化。个人不再彼此相似，而是彼此有别——正是由于不相同，“协调一致”才以某种方式得以实现。它由分工的扩大以及伴随而来的社会成员道德心的个性化而产生，它承认由于专业化影响而形成的利益的异质性，它通过缓和、调整和控制各种利益而使社会团结起来。这两种关联形式的对立是与氏族社会及出现劳动分工的现代社会之间的对立相吻合的。

现代社会特有的这种分化现象是创造个人自由的条件。只有在集体意识部分失去了它那咄咄逼人的严厉性的社会里，个人才有可能享有判断和行动上的自主权。在这种个人主义社会里，首要的问题在于保持最低限度的集体意识，没有这种集体意识，“有机关联”就会导致社会的解体。个人是集体的表现。“机械关联”中的个人是可以互相代替的，因为他们具有同质性。在有机分化的社会里，如果在契约统治之外或之上不存在使人们与全社会联系在一起的命令或戒律等集体道德标准和神圣事物的话，那么这样的社会就不能维持。因此，这种社会需要一种集体良知，这种集体良知在集体的现象中得以反映，包括严格的集体表现的思想层次和组织形态层次，乃至物质基础（人口数量和密度、通讯、建筑等）层次。

不过，涂尔干密切关注的并不是秩序问题，而是变化中的秩序本性问题。社会拥有自己的特性，这些特性由它的“整体化功能”（忠于团体）及“制约功能”（承认约束个人行为的规则）所决定。它们作为社会中无数个人共同的道德和价值准则，使个人能够凝聚在一起。而这些道德和价值准则中的一部分是由学校教育灌输的。教育本身也是一种社会现象，目的在于对个人进行社会教育。社会只有在“它的成员具有足够的同质性”的条件下才能生存，教育则通过向儿童的头脑反复灌输社会生活所需各种基本关系的方法来保持和加强这种同质性。通过教育，个人的存在转化为社会的存在。

涂尔干是用一种他希望是真正的“社会科学”的构想来看待教育的,他认为自己的使命是帮助同胞开辟一条通往统一团结的社会的道路,摆脱本身的冲突,在社会里促进导向团结的改革,使他们能够体验到他所说的“至善”(与他人亲密无间)的境界。涂尔干的独创性在于他从两个并列的角度对结构—功能进行了分析:一方面,由各个有机组成部分构成的群体(或社会)被确定为一种有组织的实体,因此我们可以根据社会需要谈论社会制度及其从属制度。社会被视为环境,可以决定教育制度。任何教育制度都是社会的表现,都是适应社会需要的。但它也负有使集体的道德标准永存的职责。另一方面,在任何特定的时候,社会制度都是按其相重叠的阶段来进行分析的,而按“各个阶段”进行分析则是寻找一种因果关系,或者说表现上的因果规律。社会结构被视为原因,它可以决定教育制度的结构,而教育制度的目的则在于使个人和集体联系起来,说服个人把社会作为尊重和效忠的对象。

涂尔干提出:“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。”简言之,教育在于使年青一代系统地社会化。

他将教室作为一个社会化的中介——“小社会”——来分析。今天受到巨大关注的某些方面,如选择功能和成人角色的分配,学校的社会期望与实际的学校效绩之间的差距,还没有被涂尔干处理过。作为对“宏观世界”方法的反动——这种方法很少注意互动,新社会学理论的观念基础是符号互动、人类学方法和现象学,它试图理解教育系统。这些理论强调必须理解我们关于现实的常识观——我们如何从周围的事件和情境中产生并对它们作出反应。运用于教育,这些理论关注“微观世界”——如课堂中的师生关系、课程知识的组织与传递方式、学校环境的文化意义等。

他在研究法国历史上曾经推行的各种不同教育方式时发现,教育是一个社会过程,每个社会都有与之相适应的教育制度。正像每个社会都有一种大体上符合自己需要的道德标准一样,每个社会也有符合集体需要的教育方法。教育目的首先在于使个人养成服从纪律的习惯。纪律应该具有,而且不能不具有一种权威的性质。但这并不是指一种粗暴的、庸俗的权威。要培养个人使之与社会合为一体,就要使他们既意识到每一个人的行为必须符合社会准则,同时也意识到我们每个人现在和将来所隶属的集体的内在的、卓绝的价值。另一方面,教

育也在于帮助每个人发展个性,在于使每个人具有自治、思考和选择的意识。在以分工为特点的社会里,各种职业类型间的差别和统一越大,越有必要存在一定程度的异质性。

教育为什么必须是这样的呢?因为在我们每个人身上可以说都有两种存在,尽管除非我们借助抽象的方法否则两者是无法分割的,但它们依然有所区别。一种是由仅仅适用于我们本身以及我们个人生活事件的所有心态构成的,我们可以称之为个体存在。另一种是一套观念、情感和实践体系,它们表现的并不是我们的人格,而是我们所参与的群体或各个不同的群体,它们是宗教信仰、道德信仰和实践、民族或职业传统以及各种类型的集体意见。它们的总体构成了社会存在。而教育的目的,就是在我们每个人身上形成这种社会存在。

涂尔干面临三个问题:学校教育如何发挥“维护”整个社会制度的职能,并能同时进行“变革”?教学实践如何同整个社会精心建立的正式与非正式机构相衔接,它们经过什么过程成为学校制度中潜在观念的结果?应采用哪些教育模式向学生传授与别人交流的意识及科学文化知识?

现代社会的凝聚,不能依靠封建式的忠诚与习俗,也不能依靠军事力量、教会和契约式的政治调解。那么,它依靠什么呢?涂尔干发现圣西门与孔德的预言最使他信服,新的社会只有依靠工业才能凝聚在一起,由工业分工产生的力量促使人们结合而成社会整体。然而,这种力量在工业社会初期显得相当脆弱。涂尔干在分析19世纪的欧洲工业社会时认为,这是一个对“占有行为”的调节缺少规范或制度化程度差的社会,常常处于缺少规范与丧失整合的状态,涂尔干称之为“失范”(anomie)。防止并解决失范与社会动乱的最重要的措施,是建立新的道德秩序,即“道德化”。他认为,人类的私欲只能在他们所尊重的道德力量面前有所收敛。假使这一类权威不存在,便要靠强权法则来统治,而明争暗斗的状态必然是长时期的。“道德化”包括两个过程:第一,依靠社会权威,制定各个阶段欲望与目标的上下界限。在个人主义盛行的时代中,只有社会本身有能力划出贪欲不得逾越的界线。第二,培养普遍的道德意识,使人们尊重并自愿接受社会确定的界限。“道德化”实际上提出了学校教育的目标要求。从教育角度看,一方面,由于每个社会对人及其智力、身体和道德等方面应该达到的要求都形成了某种规范,这种规范在一定程度上适用于该社会的全体公民。另一方面,它按照整个社会内部的特殊环境开始多样化。教育要实现的正是这种统一而又多样的规范。社会只有在其成员中存在足够的同质性时,才能继续存在下去;教育要

有三种“道德因素”决定了学校教育目的的形式和内容：“纪律精神”、“对社会群体的依恋”、“自主或自决”。使儿童具备“纪律精神”，让他们懂纪律和守规则，是帮助他们克服“无法无天”或困惑的方法，否则他们就会被各种荒谬的欲望所左右。“道德纪律不仅对于道德生活有用，它的作用远远超出这一范围。它在人的一般个性和性格的形成方面起着极其重要的作用。实际上，性格中最基本的东西是人们自我控制和约束的能力，或者如他们所说，约束能控制我们的激情和欲望，把它纳入正轨。”不过，这种“健康的节制”只有在儿童懂得了共同利益的含义并且学会“按社会本身和为社会本身”的方法去看待社会时才有可能。个人只有成为群体中的一员时才能实现自我。对社会群体的依恋是“个人对个人的忠诚”的一个组成部分，因此有利于培养个人在正在出现的人道主义社会中尊重他人。个人对于群体的间接、但又十分必要的忠诚说明他对众多个人的忠诚，并且，当群体理想只不过是人类理想的一种特殊形式时，我们所效忠的是作为具体人的人类，并且对那些更具体地体现了我们社会对人类的特殊概念的那些人具有一种更深的休戚与共感。“自主或自决”的含义是：学校中的未来公民必须理智地理解并实际感到，有忠于支撑社会制度的最终道德价值的必要和欲望。因此，学生需要学会自愿地寻求道德标准，为此，教师必须使学生具有这样做的“智慧”。只有认识到、理解到、甚至感觉到在某些生活环境中，必须建立起一种道德秩序（或新的道德秩序），独立的精神才可存在。

在涂尔干之后,与他肩并肩站在一起的是德国社会学家卡尔·曼海姆(Karl Mannheim)。曼海姆提出:(1)教育要为社会重建服务。对曼海姆来说,有两种受教育者,一种直接参与知识的生产;另一种只是吸收那些特定社会集团的支配性的世界观,毫无批判地行动。由于曼海姆受纳粹迫害,流亡英国后成为英国第一个教育社会学教授,这个观点在许多方面影响了20世纪70年代英国新教育社会学的兴起。他们质疑的正是合法的学校知识的界定。通过谁?为了谁?这成为一个中心问题。(2)教育是一种工具。曼海姆认为,教育作为社会技术的一

种,属于影响人的行为、以使其适合占优势社会意图和组织样式的方法范畴。

### (3) 教育是一个过程。

由于这些社会学先驱将教育社会学置于一般社会学的框架内,这门学科的主要目标是研究教育与社会的关系,这些概念的传统特征引导我们对教育演化史及部分教育社会学的知识史作辩证的分析。

教育社会学的制度化历程始于1907年,这一年,苏扎罗(Suzallo)在美国哥伦比亚大学首开教育社会学讲座,这是世界上第一个以“教育社会学”为名的讲座,这为教育社会学的学科制度化迈开了第一步。苏扎罗在《教育百科全书》(1913)中给“教育的社会学”(educational sociology)作出了一个侧重方法论的定义,它是“运用于教育的科学研究的四种特殊方法之一,它将其哲学包括理论建立在详尽的观察和分析之上”。1916年,斯奈登(Snedden)在哥伦比亚大学创立了教育社会学系,同年纽约大学也创立了教育社会学系。1917年,史密斯(Smith)出版了《教育社会学概论》(*An Introduction to Educational Sociology*),这是世界上第一本以“教育社会学”为名的教科书。史密斯在书中将教育社会学视为运用社会学的精神、方法及原理来研究教育的一门应用学科,论述了社会群体的进化及与之适应的教育的作用,强调对教育的理念、内容与方法投以社会的视野。到1936年,美国共出版了25种教育社会学教科书。

与大学的学科设置相适应,学术团体开始出现,1923年,斯奈登、史密斯、佩恩等人发起成立美国了“全国教育社会学会”,1927年,美国教育社会学会研究会创办了《教育社会学杂志》(*The Journal of Educational Sociology*),这标志着教育社会学作为一门独立学科的地位的确立。不过,早期教育社会学课程的开设主要在教育学院内,选修者多为师范生,关注其应用领域,缺乏社会学分析,所以被称为规范性教育社会学。1949年,美国学者布鲁克奥弗(Brookover)发表《验证性教育社会学:一个界定》,认为规范性教育社会学正走向没落,主张验证性教育社会学,对教育系统中的社会过程与社会模式进行科学的分析。科南特(J. Conant)在1963年呼吁社会学研究者能同时进行教育研究,并聘用能够运用社会学方法讨论学校及青年问题的教授。同年,美国全国教育社会学会投归美国社会学会,其刊物《教育社会学杂志》也改为《教育社会学》(*Sociology of Education*)。与此同时,20世纪60年代以后,许多社会学家转向这门对现代社会本质和社会变革进行经验研究和理论解释的学科。

1988年,比德韦尔(Bidwell)和弗里德金(Friedkin)从折衷和宽泛的角度提