

高等学校文科教材

教育社会学

主编 鲁洁

副主编 吴康宁

人民教育出版社

教育社会学

主 编 鲁 洁

副主编 吴康宁

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

教育社会学/鲁洁主编. —北京: 人民教育出版社,

2001

ISBN 978-7-107-07088-4

I. 教…

II. 鲁…

III. 教育社会学—高等学校—教材

IV. G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 028811 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

保定天德印务有限公司印装 全国新华书店经销

2001 年 10 月第 2 版 2007 年 7 月第 20 次印刷

开本: 890 毫米 × 1 240 毫米 1/32 印张: 20

字数: 502 千字 印数: 132 001~147 000

ISBN 978-7-107-07088-4 定价: 27.50 元
G · 2097

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

前 言

十一届三中全会以后，在我国恢复了教育社会学的教学。1982年3月起，我校和其他各高等师范院校教育系陆续开设了教育社会学的课程。为适应教学的需要，我们接受了国家教委的委托，按《高等学校文科教育类专业教材编写计划》(1985—1990)的要求，编写了这本《教育社会学》。

本书从1985年开始着手编写，前后共历时五年。在编写过程中，我们力图做到以马列主义为指导，从我国的实际情况出发，较充分地反映国内外有关研究成果，使之成为一本具有中国特色和时代特征的教育社会学。

通过本书的编写，我们深深感到，教育社会学的学科建设是一项十分艰巨的任务，它需要我们众多的人付出长期的辛勤劳动。现在我们之所以敢于把这部尚不完全成熟的著作奉献给广大读者，目的只在于求教于人们，从大家的批评、指正中促进我们新的研究和探索。

本书的体系包括四大部分。第一部分为教育社会学的学科论，内含教育社会学概论、教育社会学研究方法诸章；第二部分为宏观教育社会学，内含经济与教育、政治与教育、文化与教育、青年文化与教育、人口与教育、生态环境与教育、社会变迁与教育等章；第三部分为中观教育社会学，内含社区与教育、学校组织的社会学分析等章；第四部分为微观教育社会学，内含班级的社会学分析、教师的社会学分析、家庭与教育、性别差异与教育、个体社会化与教育等章。此外，我们还将西方教育社会学理论流派作为附录介绍给

读者。

参加本书编写的有下列同志（按章次为序）：杨祖耕（第一、二、九章及附录）、鲁洁（第三、五章）、丁兆春（第四章第一节及第二节第二部分）、黎光和（第六章）、诸子平（第七章）、吴鼎福（第八章）、戴联荣（第十章）、吴康宁（第十一、十三章及第四章第二节第一部分）、唐迅（第十二章）、丁瑜（第十四章）、尹宗利（第十五章）、郝和平（第十六章）。

全书由鲁洁任主编，吴康宁任副主编。

本书在编写中引用了大量其他学者、专家的有关研究成果。人民教育出版社的叶立群、胡寅生等同志对本书的修改和出版给予了热情帮助。在此一并表示感谢。

编者

1990年8月于南京师大

目 录

第一章 绪论

- 第一节 教育社会学的产生与发展 1
- 第二节 教育社会学的学科性质 20
- 第三节 教育社会学的研究范围及其发展动向 28

第二章 教育的社会学研究方法

- 第一节 教育社会学的方法论 34
- 第二节 调查研究的基本方法 36
- 第三节 教育调查研究的具体技术 46
- 第四节 教育调查研究的程序和步骤 46

第三章 经济与教育

- 第一节 社会生产力与教育 52
- 第二节 商品经济与教育 68
- 第三节 社会主义初级阶段的经济与教育 83

第四章 政治与教育

- 第一节 政治对教育的影响 93
- 第二节 教育对政治的反作用 110

第五章 文化与教育

- 第一节 文化与教育概述 124
- 第二节 民族文化特点与教育 129
- 第三节 文化的传递、传播与教育 149
- 第四节 文化选择与教育 159
- 第五节 文化变迁与教育 167

第六章 青年文化与教育

第一节	青年文化概述	180
第二节	教育对青年文化的引导与控制	198
第三节	青年文化对教育的影响与促进	214
第七章	人口与教育	
第一节	人口与教育的关系	233
第二节	我国的人口现状及其发展趋势对教育发展的影响	252
第八章	生态环境与教育	
第一节	教育的生态环境	276
第二节	教育生态的结构层次	285
第三节	教育生态的规律	291
第九章	社会变迁与教育	
第一节	从社会变迁过程中考察教育	306
第二节	社会变迁与教育的关系	308
第三节	社会变迁中的教育措施	315
第十章	社区与教育	
第一节	社区与社区教育概述	329
第二节	学校与社区的关系	338
第三节	社区文化与教育	348
第十一章	学校组织的社会学分析	
第一节	学校组织的性质	357
第二节	学校组织的结构	366
第三节	学校组织的文化	373
第十二章	班级的社会学分析	
第一节	国外班级社会学理论概述	384
第二节	班级的社会因素及其特征	389
第三节	班级的社会功能	406
第四节	班级的发展水平及其建设	412
第十三章	教师的社会学分析	
第一节	作为社会成员的教师	422

第二节	作为学校成员的教师	432
第三节	作为社会化承担者的教师	440
第四节	作为社会化承受者的教师	446
第十四章	家庭与教育	
第一节	家庭的功能	455
第二节	家庭因素对教育的影响	471
第三节	家庭中的教育诸问题	494
第十五章	性别差异与教育	
第一节	性别差异研究及其教育意义	519
第二节	学校教育中的性别差异	528
第三节	性别差异的成因与教育对策	556
第十六章	个体社会化与教育	
第一节	概述	570
第二节	各年龄阶段社会化的特点与教育	579
第三节	影响社会化的诸因素与教育	587
第四节	社会化过程与教育	601
附录	西方教育社会学主要理论流派	
第一节	功能主义	611
第二节	冲突论	617
第三节	解释理论学派	624

第一章 绪 论

教育社会学产生于 19 世纪末 20 世纪初，至今约近百年左右的历史，它还只是一门较为年轻的学科。教育社会学既不同于教育学，也不同于社会学，又不是教育学与社会学的简单结合。教育社会学乃是主要运用社会学的原理和方法，对作为一种特殊社会现象的教育进行研究的一门学科。这是我们给这门学科所作的界说。

目前在国外，教育社会学已经有了很大的发展，并成为学术界的一个十分活跃的研究领域。其研究成果也受到人们极大的关注并被广为运用。

然而至今，对这门学科，教育学家和社会学家们尚未得出一个被公认的解释，甚至对这门学科的性质看法也不一致。这是因为这门学科尚在不断的发展成熟之中，要想很快给它划定一个明确的界限，是很困难的。因而，出现一些不同的认识，也是很自然的。

为了使人们对我们给这门学科所作的界说有一个正确的理解，为了对这门学科的研究对象有一个较为清晰的了解，我们还得从教育社会学的产生和它的历史演进说起。

本章先就教育社会学的产生和发展，教育社会学的学科性质，以及教育社会学的研究范围及其发展动向作一概述。

第一节 教育社会学的产生与发展

教育社会学的产生与发展，大致经历了三个主要阶段。自 19 世纪末至 20 世纪初，社会学者及教育学者对教育与社会的关系，分别

发表意见，是为教育社会学的萌生阶段。自 20 世纪初到 20 世纪中叶，教育社会学的研究进展甚速，为教育社会学的扩展时期，也称传统的教育社会学阶段。自 20 世纪中叶以后，许多社会学家积极参与教育社会学的研究，由传统的教育社会学迈向新兴的教育社会学。以下分别叙述。

一、教育社会学的萌生阶段（19 世纪末到 20 世纪初）

教育社会学是在特定的社会背景之下产生的。这里讲的教育，主要是指正规化和制度化的学校活动。这种学校教育在前工业社会中，只有极少数上层阶级的人，为了提高统治者的阶级修养，学习治人之道，以维护本阶级的统治地位才去上学。如我国《大学》中就记载：大学之道在于格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国而后平天下。这种单纯地为阶级统治服务的教育，在我国漫长的封建统治的社会里都是如此。在西方，无论是古代希腊、罗马的教育或是中世纪的封建教育，也都是为剥削阶级的子女设立，用来为巩固剥削阶级的阶级统治服务的。而其他劳动者的子女则在少年时，甚至更早就开始劳动了，他们通过同父母和其他成年人的日常接触来学习生产和学习生活，学校与他们无缘，学校教育与劳动相分离。直到 17、18 世纪，欧洲发生了工业革命，经过了近 200 年的发展，到 19 世纪末 20 世纪初，工业技术日臻完备，知识迅速增加，技术日益复杂，机器生产代替了手工操作，开辟了许多新的行业。大工业的发展把劳动者置于物的统治之下，在使劳动者变成工具的奴隶的同时，又提出了对广大劳动者的一定文化技术方面的要求。要求劳动者能够阅读、计算和掌握一定的技术，以适应大工业生产的需要。如在西欧的一些“资本主义已经很发达的大国，资产阶级自己不得不去扩充并改进学校教育，因为他们需要能够操纵机器的识字工

人。”^①然而，社会上却存在着极其严重的教育不平等现象，如在英国“以为穷人子弟了解基督教义及读圣经是应该的……但是担忧穷人子弟接受太多教育会不安于现状的观念，一直延续至19世纪末期……直到1944年，英国的初等教育仍仅为穷人子弟提供廉价而有限的教育而已。”^②当时英国、法国、比利时、瑞士、美国等国家还设立了所谓的“新学校”，但这类学校是由私人 and 资产阶级的教育团体办的，学校的费用和学费通常都很贵，只是供最富裕的一部分资产阶级的儿童享受的学校，是培养精明能干的资本主义工业的指挥人员和资本主义社会的统治者，广大劳动者的子女仍然很少受到学校教育的机会，因而出现了教育与社会需求之间的失调现象，教育满足不了社会的需要。

由于科学技术的进步，对劳动者要求日益提高，使人的“社会化”过程日益复杂化，它越来越需要依靠现代的学校教育，学校的任务除了原来被统治阶级用来巩固统治地位之外，更成了现代生产中的重要支柱。英国社会学家班克斯(Olive Banks)说：“改变19世纪英国社会性质的新工具、新技术及新材料，是当时技术发展的起源，而这种发展历程在20世纪加速而未减缓”，“各职业阶层所需的技能已渐由正式教育机构获得”。^③人们这时注意到，一切社会问题都同教育发生这样或那样的联系，研究社会问题，都离不开教育；要解决教育问题，也不能离开社会实际。人们越来越意识到教育的社会功能，觉得仅仅从学校内部来研究教育改革已经很不够了，从而产生了把教育和整体社会联系起来加以研究的需要，以社会学的观

① 曹孚编《外国教育史》，人民教育出版社，1979年第2版，第326—327页。

② 《教育社会学》，〔英〕班克斯著，林清江译，复文图书出版社，第17页。

③ 同上书，第15页。

点和方法来研究教育的需要。在 G·邓肯·米切尔主编的《新社会学词典》中就提出：“从社会学的角度看，教育过程乃是文化的正式传播，它具有保持、传播和创新的因素……在工业社会中，当教育表现出传播和创新功能时，它被精心设计成一种满足社会需要的组织。”

用社会学的观点研究教育，可以说是在 19 世纪与社会学的创建同时开始的，社会学家一开始就注意到了教育问题。如被人们认为是社会学之“父”的孔德 (August Comte 1798—1857 年)。(是法国的一个唯心主义者，是他使用了“社会学”一词)。孔德社会学的宗旨在于实证地和科学地解释社会，研究社会的“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因素，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。孔德认为资本主义是社会发展的高级阶段。所以，他的社会构想带有直接为资本主义辩护的色彩。他所说的教育要协调和稳定社会，实际上就是教育要为稳定资本主义社会服务。

赫伯特·斯宾塞 (Herbert Spencer 1820—1903 年) 是英国的新兴资产阶级的哲学家和社会学家，他关心的是巩固资产阶级的统治。他的社会法则：是一切个体均应享有同其他个体同等的自由。国家是保护个体自由的组织 (编者注：实质上是保护资产阶级的自由)。在其所著《社会学原理》一书中提出，社会乃是一个有机体或是超有机的集合体。并根据达尔文的生物进化理论提出，人类社会也是从简单形式到复杂形式的进化过程。那些能够较好地适应其环境的社会就比别的社会更能维持下来。这种适者生存的原理也适用于各种人类社会之间。显然，斯宾塞是用社会进化来反对社会改革。斯宾塞的这种思想反映在他的教育理论中，就是求得个人能更好地

生存于社会。在其所著《教育论》一书中，他认为教育的任务是为人民的完满生活作准备和求得个性的解放。

华德（Lester Frank Ward 1841—1913年），美国系统社会学的创始人之一。他系统地论述了社会与教育的关系，并正式使用了“教育社会学”这一概念。1883年他出版了《动态社会学》一书，在该书中列有专章讨论教育与社会进步的关系，研究所谓“社会导进”，即研究人类为了影响环境而设计的有目的之行动。强调教育的导进功能，认为教育是改变社会的一个重要方法，由政府推行强迫的普及教育，就能改革社会。这种不触及、不改革资产阶级的剥削制度、统治制度，单纯地靠教育的力量就能改革社会的观点，很明显是起到了维护资产阶级的现行统治的作用，以教育来缓和当时的阶级矛盾。

华德的观点在论及社会进步时，认为人类有足够的力量控制自然，以达到社会的目的；更有足够的力量掌握社会势力，以达到人类社会美满的目的。他认为社会进化的基本因素是“社会力量”，而社会力量最重要的是产生于人类的欲望，欲望是人们所有行动的基础。人的欲望有三种：一是维持生命的欲望，二是延续生命的欲望，三是社会创造的欲望。维持生命与延续生命的欲望为一般动物所共有，只有社会创造的欲望才能促成社会进步。社会创造欲望又包括三方面：即审美、道德与知识。人类凭借这种社会力量，改造周围环境，同时也改变着自身的行为，这样使社会得以延续，并推动社会进步。

华德又将社会力量分为两种：即身体力与精神力。身体力的功能在于“维持生命”与“延续生命”；精神力发挥心理功能，起到“社会创造”作用。身体力发挥“动力作用”，精神力则起“指导作用”。身体力的发挥，如无精神力的引导，只能是盲目的行动。所以，身体力只有在精神力的有目的的指引下，才能起到有效的作用，推

动社会进步，创造人类幸福。而这种有目的的社会行动产生于对知识的掌握，有教育才会有知识。因而，教育是引导社会进步的根本途径。他乐观地指出，普及教育，传播新知识，就可以推动社会进步，这是一个动态的社会。^①华德的教育导进论影响了后来的“社会变迁与教育”的相互关系的研究，并直接影响一些社会所采取的教育措施与教育行动。

华德的观点，具有历史唯心主义的色彩。在马克思主义看来，社会进步固然靠人来推动，但人的欲望、动机不是主观自生的，它的背后，隐藏着物质的动因。在阶级社会里，人是具有阶级性的。物质动因，阶级矛盾和阶级斗争，显示出阶级社会发展的真正动力所在。同时，华德的观点，也过分夸大了教育的作用。我们在研究华德学说的遗产时，需要注意到这一点。

杜威(John Dewey 1859—1952年)，美国唯心主义哲学家、教育家，是现代西方教育史上最具有影响的代表人物。他认为学校是社会生活的一种形式，教育是生活的过程，是经验的继续改造，也是社会改造的唯一的办法。其教育论著很多。1899年写了《学校与社会》一书，把学校看作是社会的机构，是“社会通过学校机构，把自己所成就的一切交给它的未来成员去安排”，因而学校是“整个社会进化的重要部分”。他把学校比作一个“雏形的社会”，论述了教育与社会进步的关系、学校与儿童生活的关系及教育浪费等问题。他认为教育制度的改变，深受社会进化历程的影响；儿童在学校中的生活，应为自然、社会及个人三者融合的写照；教育的浪费主要是由于学校与社会的脱离所引起，因而他提倡学校教育应与社会生活相结合。他主张把各种类型的作业（如纺织、烹饪等），自然研究、科学常识、艺术、历史引进学校，让儿童在其中受种种的熏陶和感

^① 华德著《动态社会学》，转引自《云五社会科学大辞典》，第八册。

染，那么“一个有价值的、可爱的、和谐的大社会”就有了最可靠的保证。1916年在杜威的《民主主义与教育》一书中更进一步肯定教育的社会功能，认为学校是有意识地、审慎计划地教育年轻人而实际拥有的唯一方法。他要人们注意防止学校教育与生活脱节，防止学校教育的孤立化、书本化。并提出学校中学习活动的安排，应该尽量使正式的教育活动与非正式的教育活动两者相结合，认为非正式的社会参与是一种极有效的社会化方式。^①杜威的教育联系社会实际，防止学校教育与生活脱节，防止学校教育的孤立化、书本化等都是有价值的，是可取的。但杜威的教育思想充满了社会改良主义，他对旧学校的种种表现进行了批判，目的在使新学校培养出来的一代具有资产阶级所需要的品质，能顺利地投入现代化的生产过程中去，并适应急剧变化的现实生活，藉以维护和巩固资本主义制度。

涂尔干(Emile Durkheim 1858—1917年)，法国的社会学家和教育家。在西方，一般公认他是教育社会学的真正奠基人，是他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加以研究。他在1903年出版《教育与社会学》一书，并接着写了《道德教育论》、《社会劳动分工》等论文。在他的这些著作中分析了社会发展与教育作用之间的关系，指出教育是由社会决定的，同时也能对社会发生反作用的一种社会现象、社会过程和社会制度。他给教育下的定义是：“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

^① 杜威著《学校与社会》、《民主主义与教育》均见赵祥麟、王承绪编译的《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社，1981年，第13页和143页。

应儿童将来所处的特定环境的要求。”涂尔干认为教育纯粹是国家的事情，通过教育的力量传递社会文化，对于社会的统合有很大的影响。因而，他强调国家对教育的控制，避免个人接受不同团体、不同制度与不同次级文化环境的影响。涂尔干认为，整个教育思想、学校的课程设置和教学内容等等，都是由广泛的社会秩序决定的，否则便无法达成人的社会化的目的。

涂尔干特别强调“社会道德”对社会的统合作用，认为应该树立一种高尚的道德以求社会的稳定和一致。他认为对于个人的发展和成长，其影响可能来自“自然”、“同辈”和“成人”几个方面，但只有来自成人的影响才能称得上是教育，教育是成熟的一代对未成熟的下一代的影响。因而，教育纯属“权威”方面的事情，教师对于学生具有绝对的影响力量。学生尊重并接受权威，才会有其自由。所以，教师作为成人社会的代表，担负着极为重要的社会职责，社会对教师的期望很高。

涂尔干认为教育制度的重要功能，就是“有系统、有目标地实现人的社会化。”但是，教育所要培养的社会性，并非全部根基于现实社会，而是着眼于社会的理想。社会化的方式主要是把一定社会中的文化规范及社会价值体系，在个人人格中产生内化作用，以养成一个人的“社会性”。但他并未忽视人的个性，主张个人在社会化的同时实现个性化。他在《社会分工论》一书中强调，个人的分化及自由的增长，是文明进步的主要动力。^①

以上从涂尔干的教育目的，对新一代的道德要求，以及所要培养的社会性，也都是为当时的资产阶级设想和为巩固资产阶级的统治服务的。涂尔干强调教育只是国家的事情和学校教育的影响作用，然而

① 涂尔干著《教育及其性质与作用》、《道德教育论》，载张人杰主编《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社，1989年。

他忽视了如何发挥其他社会团体组织及社会环境的正面教育作用。

以上华德、杜威和涂尔干的有关论著，是教育社会学萌生时期的代表作，对其后教育社会学的力量颇为深远。

二、教育社会学的扩展时期（20世纪初到20世纪中叶）

在这期间，教育社会学的发展甚为迅速，特别是美国。最早是美国的赫尔巴特主义者苏则罗（Henry Suzzalo），在1907年于哥伦比亚大学的师范学院开设教育社会学课程。1916年司奈登（David Snedden）在哥伦比亚大学设立教育社会学系。1917年史密斯（W. R. Smith）出版《教育社会学概论》一书，是第一本正式用“教育社会学”为名的教科书。1923年，美国教育社会学研究会正式成立，并出版教育社会学年鉴。到1926年，全美有194所大学及学院开设教育社会学课程。1928年，裴恩（E. G. Payne）创办了《教育社会学杂志》（后改名为《教育社会学》，由美国社会学学会主办）。以后这门学科的研究和教学工作发展更快，并以美国为中心，日益推广到其他国家。日本也在1949年成立了专门的教育社会学学会。我国自30年代始，就有厦门大学的教育学院及其他一些师范学院开设教育社会学课程，并有部分译著出版。如1931年上海商务印书馆出版雷通群著的《教育社会学》作为大学教育用书；1932年上海南京书局出版沈冠群著的《教育社会学通论》；1933年中华书局出版陈翊林著的《教育社会学概论》；1935年上海商务印书馆又出版了鲁继曾翻译美国彼得斯著的《教育社会学原论》等书。当时我国教育社会学的研究与教学有了一定的发展。但自进入50年代后，由于社会学受到不公平的对待，教育社会学也整整停顿了三十余年。

在这期间，德国的社会学家韦伯（Max Weber 1864—1920年）着力论述了教育社会学，他认为工业技术社会教育的主要功能是培养人，使个人在社会结构中形成一定的社会角色，占据相应的社会地位，具有适应这一地位的独特的生活方式。他并且认为教育的实