

教育社會學研究

教育社会学研究

马和民 高旭平 著

上海教育出版社出版发行

(上海永福路123号)

(邮政编码:200031)

各地新华书店经销 上海新华印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 15.25 插页 4 字数 368,000

1998年12月第1版 1998年12月第1次印刷

印数:1-3150本

ISBN 7-5320-5925-1/G·6080 定价(软精):20.00元

前 言

我国自 1981 年恢复教育社会学的教学和研究以来,重建工作已取得很大进展,但有一个方面仍较滞后,那就是学术著作和教材建设,这不仅是就数量而言,而且还就质量而言。教育社会学是一门十分生动而现实的学科,同时,它也是一门理论研究较为成熟的学科。在大学相关系科的课程中,教育社会学总是很受欢迎,学生们可以从这门学科中学到许多有关教育与社会的新的知识,形成新的思维方式,掌握新的研究方法。然而在教学过程中,我们感到这样一门本土性很强的社会科学,却少有本土的研究成果介绍。是因为缺乏本国的研究资料,还是因为这门发轫自西方的学科在我国缺乏生长发育的土壤呢?回答均是否定的。一个主要的原因,是我们尚缺少对教育社会学本土资料的系统整理与研究。

同时,由于教育社会学学科自身的“舶来品”特性,许多术语、概念、命题与理论等均带有强烈的“外来文化”的特点,因而存在着一个如何“洋为中用”或者重新阐述的问题。早在 20 世纪 20 年代,我国的前辈社会学家在引入西方社会学学说的同时,就已提出了“社会学中国化”的口号。进入 80 年代,费孝通先生更是强烈地呼吁社会学研究必须基于 12 亿人口的中国的现实。近年来,“教育社会学的本土化”或“教育社会学的中国化”建设,已成为我国教育社会学工作者的共识。

面对这样一种状况,我们觉得极有必要对我国现有的教育社会学研究成果进行系统的整理与介绍。我们并无野心去完成中国教育社会学本土化研究的工作(事实上这在目前并不可能,它是一

项长期的工作),但我们觉得应该也可以形成一本风格、思路、内容都较新的教育社会学研究著作,更希望“抛砖”以“引玉”。此外,我们还有一个潜在的愿望,就是进一步推动和促进我国教育社会学研究的纵向深入和横向扩展。

撰写《教育社会学研究》总的出发点,是希望给读者提供有关教育社会学的更深入的知识,激发研究和探索的兴趣,促进读者对我国教育现象和教育问题进行社会学思考,提高读者对我国教育与社会的关系进行社会学分析的能力。要实现这样一个目标并不容易,但我们力图体现实现这一目标的可能途径。为此,我们制定了几条写作原则。

第一,本土性。社会学的生命力根植于对本国、本地区社会现状的科学研究,同样,教育社会学的生命力也在于对本国、本地区教育与社会关系现状的科学研究。以往,我们较多地关注西方教育社会学研究成果的译介,对本国教育现状的社会学研究则强调不足,本土性原则就是要把立足点移过来。

第二,现实性。对教育现象的社会学研究应该抓住当前社会中突出的、重大的、与教育实践密切相关的问题,尤其应抓住社会变迁过程中教育的新现象、新问题。

第三,系统性。作为一部对教育社会学学科领域的研究著作,本书的系统性并非表现在体系的完整上,而是体现在对学科的基本研究领域各个主题的探索。

第四,学术性。本书的不少观点仅代表作者的研究心得,我们乐意接受学术界的批评与斧正。我们深信,在学术领域,并不存在任何定论,只有对真理的不断求索和逐渐逼近!

此外,为便于读者进一步研究,本书还附有教育社会学研究的中外文主要参考文献。

本书是一项合作研究成果,山东师范大学高旭平撰写第二、六、七、八章,其余各章由华东师范大学马和民撰写,全书由马和民

负责统稿。

本书自酝酿至完稿,历经四个多春秋。从全书的框架到某一个观点的表述,经过了几番思考和反复推敲。尽管如此,我们仍感到有许多不足之处,在某些方面甚至有不少疑惑。所有这些问题,尚留待读者朋友的进一步研究和讨论,如能因此促进这一领域的研究,我们的目的也就达到了!

在本书的思考与写作过程中,瞿葆奎教授、张人杰教授、陈桂生教授、陆有铨教授始终给予我们关心与鼓励,叶澜教授、金林祥教授、丁钢教授、袁振国教授、杜成宪主任等以不同的方式给予我们以帮助,我们的感谢是无法用言辞表达的!

我要特别感谢我的好友陈利权博士、许小平副教授、唐玉光博士、丁树哲副教授、崔允漷副教授、桑标博士、李军副教授、葛忻副研究员、王立新主任、吴钢博士等,以及我中学时代的恩师陈成达,他们以不同的方式表达了相似的关心和鼓励。

我还要特别感谢上海教育出版社的领导和编辑,他们对于学术著作的热情扶植和支持是十分令人感动的,更是让如我辈一样的学人为之振奋的!我十分感谢编辑袁彬女士,她的敬业精神、踏实细致的工作作风,以及合乎情理的宽容,是对我们这项工作一个很重要的鞭策与支持的来源!

马和民

1998年8月28日

5103
16

目 录

前言.....	1
第一章 西方教育社会学:产生与发展	1
第一节 西方教育社会学的早期发展.....	1
一、学科产生的背景(19世纪的西方社会).....	1
二、教育社会学的萌芽时期(19世纪末至20世纪初) ...	6
三、传统教育社会学的建立(20世纪初至20世纪中叶)	
.....	14
第二节 现代教育社会学的创立与发展.....	17
一、传统教育社会学的式微.....	17
二、现代教育社会学的创立.....	18
第三节 西方教育社会学的主要理论流派.....	24
一、功能理论.....	24
二、冲突理论.....	31
三、解释理论.....	41
四、韦伯主义的教育理论.....	45
第四节 西方教育社会学的未来发展.....	49
第二章 中国教育社会学:引进与变革	52
第一节 中国教育社会学的创建.....	52
一、近代西方社会科学的引入.....	52
二、中国教育社会学的创建(1922—1949)	55
三、中国教育社会学创建时期的主要特点.....	58

第二节 中国教育社会学发展的停滞·····	61
一、中国内地教育社会学发展的中止(1949—1979)·····	61
二、台湾、香港教育社会学的继续与发展·····	63
第三节 中国教育社会学的重建·····	65
一、中国教育社会学的恢复与重建时期(1979 年至今)·····	65
二、中国教育社会学建设过程中存在的问题·····	69
三、中国教育社会学的本土化与国际化·····	72
第三章 教育平等与社会平等 ·····	78
第一节 教育平等是一种社会理想·····	78
一、教育不平等的历史渊源·····	79
二、教育平等观的产生与发展·····	81
三、教育机会均等概念的演变·····	84
四、教育民主化与教育平等·····	87
第二节 教育平等的理论·····	88
一、教育理论中的民主主义·····	88
二、教育是一种“社会均衡器”吗?·····	92
三、教育平等与社会平等的关系·····	93
第三节 教育制度与教育平等·····	95
一、社会的教育制度与教育平等·····	95
二、制度化教育:教育不平等的制度根源·····	98
三、终身教育:教育平等的制度基础·····	103
第四节 儿童受教育权益的确认和保障·····	104
一、从“受教育权”到“学习权益”的转变·····	104
二、儿童学习权益的保障问题·····	106
三、学习竞争、选拔与平等·····	108
第五节 中国的教育民主化·····	109
一、努力实现教育民主化·····	110
二、中国现阶段教育民主化中存在的问题·····	112

第四章 教育与社会流动:中国的实例	115
第一节 教育与社会流动的理论研究	115
一、现代社会流动的基本问题	115
二、教育与社会流动关系的理论分析	129
第二节 当前中国农民的社会流动与教育	139
一、中国农民社会流动的现状	139
二、教育在中国农民社会流动中的作用	143
第三节 当前中国城市职工的社会流动与教育	145
一、中国城市职工社会流动的现状	146
二、教育在中国城市职工社会流动中的作用	150
第四节 当前中国女性的社会流动与教育	152
一、中国女性社会流动的现状	152
二、教育在中国女性社会流动中的作用	154
第五章 教育与社会变迁:中国的实例	157
第一节 教育与社会变迁的理论研究	157
一、社会变迁与教育的基本问题	157
二、有计划的社会变迁:现代化	160
第二节 中国的赶超型现代化与教育	168
一、中国现代化的历史背景	168
二、赶超型现代化的基本特征	169
三、中国赶超型现代化对教育的需求	173
第三节 中国的社会变迁与教育问题	179
一、中国社会变迁过程中的教育问题举要	179
二、中国教育发展过程中的效益与浪费	182
第六章 中国的科技变迁与教育发展	192
第一节 中国科技变迁透视	192
一、中国科技变迁中的几次高峰	192
二、中国科技变迁中的几次低谷	197

第二节 中国的古代科技与教育	199
一、中国古代科技与学校教育	199
二、中国古代科技与社会教育	202
第三节 中国的近代科技与教育	204
一、教会学校与科技传播	204
二、洋务教育与早期科技人才的培养	205
三、维新运动时期的教育与科技强国意识的确立	205
四、资产阶级民主革命与实利教育	206
第四节 中国的现代科技与教育	206
一、科技变迁是教育发展的动力	207
二、科技管理体制与教育效益	214
第五节 教育是科技发展的基础	215
一、教育是科技人才的摇篮	216
二、教育是科技知识的传递者、传播者和创造者	219
三、教育是提高全民科技意识的必由之路	220
四、教育是科技心理品质的塑造者	225
五、教育是一把“双刃剑”	226
第七章 中国的人口与教育	232
第一节 人口与教育概述	232
一、人口数量与教育的关系	232
二、人口质量与教育的关系	235
三、三个适应	236
第二节 中国的人口数量与教育	238
一、中国人口数量的现状及特点	238
二、中国人口数量对教育的影响	240
三、教育的人口控制功能	244
第三节 中国的人口质量与教育	255
一、中国人口质量的现状及特点	255

二、中国人口质量对教育的影响	256
三、教育是提高人口质量的主要途径	258
第八章 个体社会化与教育	265
第一节 个体社会化与教育概述	265
一、个体社会化概述	265
二、个体社会化的认识结构	268
三、个体社会化与教育的关系	270
第二节 个体社会化的内容与教育	271
一、政治社会化与教育	272
二、角色社会化与教育	279
第三节 个体社会化类型与教育	286
一、个体社会化的阶段性与教育	286
二、个体社会化的双向性与教育	293
第四节 社会化、个性化与教育	297
一、教育的社会化功能与个性化功能关系考察	297
二、教育的社会化功能与个性化功能关系辨析	299
第九章 学校管理的社会学基础	302
第一节 学校社会学的理论基础之一:组织理论	303
一、组织理论的形成与发展	303
二、学校与组织管理	308
第二节 学校社会学的理论基础之二:群体理论	313
一、群体的定义与分类	313
二、学校中的群体行为	317
三、学校群体内部的人际关系	324
四、学校管理工作的群体决策	327
第三节 学校组织的社会学分析模式	330
一、学校组织的性质	331
二、学校组织结构的社会学特征	335

第四节 学校组织的运行	338
一、学校组织中的冲突	338
二、学校组织中的协调	342
第五节 学校组织的变革	344
一、学校组织变革的理论	344
二、学校组织变革的过程	345
三、学校组织变革的阻抗	348
第十章 教师的社会学研究	351
第一节 中国教师的社会形象	351
一、中国传统的教师社会形象	352
二、中国现代的教师社会形象	354
三、教师的角色与角色期望	355
第二节 教师的社会地位	361
一、教师的专业地位	362
二、教师在社会职业等级体系中的地位	363
三、教师群体内部的地位差别	370
第三节 教师职业的社会化	372
一、教师社会化的阶段	372
二、影响教师社会化的因素	375
第十一章 课堂教学的社会学基础	377
第一节 教学社会学的理论基础:互动论	378
一、互动论的形成与发展	378
二、互动论在教学研究中的应用	381
第二节 教学的社会学分析模式	383
一、课堂情境的社会学解释	383
二、课堂教学过程是一种人际互动过程	384
三、课堂互动分析的模式与方法	388
第三节 课堂教学与“印象管理”	391

一、教学过程是一种社会控制过程	391
二、课堂中“印象管理”的技巧与方法	395
第四节 教学过程中的非语言交流	398
一、非语言交流的研究历史	398
二、教学过程中的非语言交流	401
三、教学过程中非语言交流的特点	402
第五节 标签论与教学评价	403
一、标签论与教学实践	403
二、教学评价的客观性问题	405
第十二章 学业成败的社会学研究	407
第一节 学业成败的判断	407
一、学习与学力评估的含义	408
二、学力评估的指标	409
三、学力评估的方法	412
四、学业成绩评估	415
第二节 社会文化与学业成绩	420
一、文化剥夺与学业成绩	420
二、文化差异与学业成绩	422
三、教育机会不均等与学业成绩	425
第三节 师生关系与学业成绩	430
一、教师期望与学业成绩	430
二、师生互动与学业成绩	439
第四节 家庭环境与学业成绩	444
一、家庭的教育功能	444
二、家庭环境变量与学业成绩	447
附录：教育社会学的主要研究文献	456
一、中文资料	456
二、外文资料	460

第一章 西方教育社会学:产生与发展

教育社会学作为一门新兴的边缘社会科学,是在教育学和社会学这两门学科的基础上发展而来的。一般来说,其研究内容多来自教育领域,而理论方法则多借助于社会学。作为一门相对独立的学科,教育社会学产生于 19 世纪末的西方,20 世纪 50 年代以后取得了迅速发展,今天已成为西方教育科学体系和社会学体系中一门极具理论意义和实践意义的学科。

尽管教育社会学的发展历史并不长,但它走过了一条崎岖的发展道路,甚至曾经面临学科“死亡”的考验。在这一发展过程中,它经常需要面对有关自身存在方式和存在价值的讨论,需要不断地经历自我反省和自我批评。西方教育社会学开始有意识地回答这些问题是在 20 世纪 20 年代,直至 50 年代,方确立起其在西方社会学体系中独立的学科地位。迄今为止,教育社会学已形成自己明确的发展方向和较完整的学科体系。

本章藉考察西方教育社会学的产生与发展史,对这一发展过程中的问题作一全面回顾与分析。

第一节 西方教育社会学的早期发展

一、学科产生的背景(19 世纪的西方社会)

任何一门新兴的社会科学都是为了适应人们某一社会生活领域的需要而产生的,都是随着人们对这一领域认识的不断深化而逐渐形成的。西方教育社会学的形成也如此。

1. 工业化带来的社会变革

18 世纪 60 年代首先兴起于英国的工业革命,其意义不仅在于生产力的革命,更在于生产关系和社会关系的革命。至 19 世纪,西方许多国家步入近代资本主义工业的发展阶段。这一新的发展阶段,将科学技术作为社会发展的普遍基础,因而引起政治、经济、文化和思想上的巨大变革,并且造成重新调整全社会各方面关系的需要。在教育方面,首先表现为工业生产领域对教育的需求日渐增大。随着电力的发现和机器制造业的兴起,工艺过程日趋专门化和复杂化,不仅要求劳动者具备一定的技术素质,而且要求劳动者具有起码的文化素质,以便进行社会化大生产,这便产生了通过教育训练劳动者的普遍需求。其次表现为价值-规范文化对教育的需求日益复杂。劳动过程的社会化以至整个社会生活各个领域的社会化,要求劳动者具有共同的价值和规范意识,从而既满足社会分工的需要,又符合社会整合的需要,这使得个体社会化的过程与问题更加复杂和艰巨。上述两方面事实表明,在工业化前后,教育与社会、教育与个人的关系已经发生了一种质的变化。因此,当时有许多学者开始从一种新的角度来研究教育制度和教育过程。

2. 作为社会现象的教育发现

教育社会学采用社会学的观点和方法研究问题,其前提是确认教育的社会特性,即教育为一种社会现象、社会制度和社会过程,并具有社会功能。若据此追溯教育社会学的渊源,则可以说,一部教育思想史便是一部教育社会学史。视教育为治国的重要工具,把教育看成是解决社会问题的重要手段等思想,早在古代的西方社会即已存在。例如,古希腊哲学家柏拉图(Platon)曾深入分析教育的社会功能,他在《理想国》一书中专门论述了社会分工与教育分流的关系。

不过,在 19 世纪中叶以前,教育学的主流是以研究个体的自

由和谐发展为目标,这种取向被称为“个人本位论”。例如,中世纪末期兴起的人文主义教育思潮最早在教育天地中发现了“人”(个体),反对压制儿童的天性,强调个人心理“官能”的训练;时至 18 世纪,近代资本主义方兴未艾,商品经济蓬勃发展,“市民社会”开始形成,政治上的“自由、平等”取向扩展至教育上,导致了如法国卢梭“自然教育说”的产生,从而形成近现代教育史上影响极大的“个人本位论”。

19 世纪 70 年代以后,在从自由资本主义向垄断资本主义过渡的转变时期,出现了必须从全社会范围考察教育本质的教育学,强调“社会本位”的教育观在德国、法国以及美国大致同时应运而生。持这种观点的学者主张应从社会的角度认识教育,通过教育认识社会。这种观点又可进一步细分为下列几种。一是“社会教育学派”。主要代表是德国的纳托普(P. Natorp)、贝尔格曼(P. Bergemann)。前者著有《社会教育学》(1899),注重意志教育,强调个人与社会的协调,以及通过教育使人明了社会的真相和处世的方法;后者著有《社会教育学纲要》(1894)、《社会教育学》(1900)等,主张教育的目的在于培养人成为社会的一分子,成为能完成民族和国家任务的公民。二是“文化教育学派”。主要代表是德国的斯普朗格(F. E. E. Spranger),主张教育就是文化的传递和陶冶,认为文化与自然截然不同,文化具有独特性和历史性,因而教育具有普遍性的目的。三是“民主教育学派”。主要代表为美国的杜威(J. Dewey)和德国的凯兴斯泰纳(G. Kerschensteiner)。他们把学校视为社会的缩影,认为教育的目的是培养民主的公民。四是“教育科学派”。由德国的克里克(E. Kriek)和 R. 罗荷纳于 20 世纪初首创。他们有意识地对抗传统的个人主义的教育学,并把自己的教育理论命名为“教育科学”,认为传统的教育学过于思辨化和观念化,预先假定关于教育和人的普遍本质,并由此演绎出理论,而且只注意教育过程中极小部分的问题,即教师对儿童有意图、有计划

的活动,而忽视了人的形成过程以及教育的社会功能等重大问题。因而,他们采取了更为实证和科学的方法(主要是民俗学的方法)研究教育与社会的关系。这种教育理论已与教育社会学十分接近,其关心的焦点是民族、国家、社会制度等与教育制度、教育功能的关系问题。与此同时,法国社会学家涂尔干(E. Durkheim)从同样的立场出发,与“教育学”相对而主张“教育的科学”,他创建了有关教育的最早期的社会学理论。五是“环境教育学派”。主要代表是德国的布斯曼和法国的赞尼也夫斯基。这一观点产生于第一次世界大战时期,布斯曼和赞尼也夫斯基采用实证方法(主要是调查和统计方法),科学地研究了地区、近邻、家庭、班级、同伴等较小的社会单位对教育和青少年的影响。

由此可见,在19世纪末,许多教育学家已经十分自觉地注意到了教育与社会的关系问题。这些认识尽管不够系统,但均在不同方面有助于作为一门学科的教育社会学的产生。

3. 早期社会学家对教育的关心

关于社会学的形成,西方社会学界存在几种观点。一种认为应追溯到古代学者研究社会的思想,另一种认为应上推到17、18世纪欧洲资产阶级革命前后的思想家的研究,如英国的洛克(J. Locke)、霍布斯(T. Hobbes),法国的卢梭(J. J. Rousseau)、蒲鲁东(P. J. Proudhon)、圣西门(Saint - Simon),德国的康德(I. Kant)、黑格尔(G. W. F. Hegel)等,他们的著述中都有很多社会思想。这两种看法从不同角度指出了与社会学有关的思想渊源,不过都把社会思想史与社会学混同了。因此,关于社会学的形成,社会学界比较一致的看法,是从19世纪法国社会学家孔德(A. Comte)在30年代的研究算起。1830—1842年,孔德陆续发表其代表作《实证哲学教程》,共6卷。在1838年出版的第4卷中,孔德主张建立一门17世纪即已流行的被称为“社会物理学”(Physique sociale)的学科,以解决他认为“日益必需、也显得日益困难和可怕的现代社会变革的机

制问题”，^①随后，他把“社会物理学”称为“社会的科学”(Science sociale)，进而又正式使用了“社会学”(sociologie)一词。孔德在这本书中系统论证了社会学这门学科的内容，介绍了这门学科的理论与方法。

在社会学的创始者中，经常提到的还有英国的斯宾塞(H. Spencer)、法国的涂尔干、德国的韦伯(M. Weber)等。斯宾塞是英国的一代大师，他是社会进化论、社会有机论的最早倡导者之一。社会学在法、英出现后，影响虽日益扩大，但仍未能得到官方的认可，也未为大学所接受，而涂尔干起了承前启后的作用。孔德开创了社会学这门学科，但仍不免近乎社会哲学，涂尔干则从实际调查入手，依据统计资料对社会现象进行分析，在方法论上建立了独立的体系，也为社会学既重理论又重实证研究开创了一种良好的风气。涂尔干也是第一位把社会学引入大学讲坛的学者。德国的韦伯则把一种思辨传统注入到社会学中，强调研究个体重于研究社会现象，从而开创了社会学理论中“解释主义的传统”。

早期社会学家在创建社会学的过程中，大多对社会进步和社会变迁问题给予了极大的关注，这与当时的社会背景存在极大关系。资产阶级革命和产业革命加快了社会变迁的速度，然而，由于封建主义与资本主义体制转换过程中激发出种种社会矛盾，社会问题逐渐增多，道德风尚呈现混乱，封建神权留下的愚昧和文化教

① 孔德：《实证哲学教程》第4卷，巴黎1908年版，第4页。转引自王养冲：《西方近代社会学思想的演进》，华东师范大学出版社1996年版，第1页。“社会物理学”起源于17世纪。17世纪是物理学、机械学、数学发展迅猛和成就突出的世纪，当时西方的社会理论家试图像物理学家研究物理现象那样研究人的性质、精神、行为及各种社会现象与心理现象。例如，认为“人的身体是一架机器”(笛卡尔)，“人这架机器远胜于机械的机器”(莱布尼茨)，“生命是运动的继续”(霍布斯)等。