



西方

教育社會學

文選

◎ 主編 厲以賢

◎ 協編 白傑瑞

木 鈞 輯



五南圖書出版公司印行





650-050/  
104

西方

教育社會學

文選

◎ 主編 厲以賢

◎ 協編 白傑瑞

李錦旭



五南圖書出版公司印行



## 〈編者簡介〉

## 主編／厲以賢

1931年生，1953年畢業於北京師範大學教育系，1955年至1958年為蘇聯列寧格勒赫爾岑師範學院教育系研究生。現任北京師範大學教育系教授，中國教育學會理事，中國社會學會教育社會學研究會理事長。主要著作有：《教育社會學引論》，《現代教育原理》，《馬克思恩格斯教育學說探討》等。

## 協編／Gerard Postiglione（白傑瑞）

1951年生，美國紐約州立大學哲學博士。現任香港大學教育學院講師。主編有：《香港教育與社會》等。  
李錦旭

1958年生，政治大學教育學士、碩士，台灣師範大學教育博士候選人。現任屏東師範學院社會科教育系講師。主要作品有：《教育社會學理論》，《資本主義美國的學校教育》等。

## 編者序

教育社會學作為一門獨立的學科始於西方。教育社會學的建立雖然祇有短短幾十年的歷史，但是已經取得了長足的進步，穩步地發展，發表和出版了為數衆多的論文和書籍。在中國大陸、台灣和香港的高華（師範）院校裡，都開設了教育社會學課程。由於教學和研究工作的需要，大陸、台灣和香港都迫切需要出版一本《西方教育社會學文選》。正是出於上述目的，促使我們編選了這本書。

在西方，在不同時期，曾編選和出版過這類著作，每一本都有其自己的視角和特色。由於西方和東方，美國、英國、法國、德國等西方國家與中國的文化背景和傳統存在著差異，在編選這本《西方教育社會學文選》時，我們的視角是選擇那些就是西方教育社會學的名作，又是對我們有啓發能借鑑的代表作。顯然我們竭力這樣去做，但是，在實際編選時，究竟那些文章入選，那些不入選，經常感到為難。儘管最後形成了這樣的結構和篇目，我們仍感到可能會有不妥當之處，謹請同行和讀者們不吝指正。

本書共收入了四十四篇文章，其中絕大多數是論文，少數是著作的選錄，一共分為七個部分，即七編。第一編為「古典的觀點」，收入了涂爾幹、韋伯、杜威和帕森斯等人的十一篇文章，序號為1~11，它們都是學習和研究教育社會學必讀的篇目。第二編是「社會階層化、社會流動與教育機會

均等」。關於這方面的題目西方發表了不少文章，本書選擇了八篇，序號為12~19，體現了不同的內容和不同的觀點。第三編為「教育與經濟」，從教育社會學的視角去研究教育與經濟問題，如何與經濟學、教育經濟學有所區別和相互聯繫，還是一個需要深入探索的事情。我們在這標題下選了七篇文章，序號是20~26。第四編「教育與文化」，這部分也存在著和「教育與經濟」類似的情況，但相對而言還有其特點，本書選的五篇，其中包括伯恩斯坦和布迪厄的文章，都是有其特點的。這五篇的序號為27~31。第五編「學校作為一種社會組織」，同樣也選了五篇，序號是32~36，這部分是研究教育社會學微觀領域的一個重要方面。第六編列了「教師的角色」，因為教師角色和師生關係等問題歷來是學校中的重要問題。這部分計有4篇文章，序號37~40。最後的一編——第七編為「課程知識社會學」，是很重要的亦是近年來比較重視的一個題目，這編有四篇文章，序號為41~44。

由於本書篇幅的限制，有些很有價值的文章沒有能夠選入，不得不說是一件非常遺憾的事情。

應編選本書已是七年以前的事了。開始著手挑選論文，組織翻譯也有好幾個年頭了。由於種種的原因，著手雖早，出版較晚。因此，近幾年來西方新發表有價值的論文，未能選入。此項工作如有可能將要留到以後再去做了。

本書由北京師範大學教育系教授、中國社會學會教育社會學研究會理事長厲以賢主編，香港大學教育學院白傑瑞(G. Postiglione)博士以及台灣屏東師範學院李錦旭先生協編。本書是三人合作的成果，白傑瑞博士參與了選文的工作，李錦旭先生花費了大量的精力和時間仔細校閱了其中八篇譯稿，通讀了部分譯稿並做出必要的修改，參與了文章的取捨和組織出版工作。就大陸、台灣、香港三方面的教育社會學工作者的通力合作而言，這是一個良好而可喜的開端，應該說是歷史所向，其意義深遠。

在本書的選編過程中，我們曾徵求了一些學者的意見，台灣師範大學教育系陸臺惠教授也曾提出過寶貴的建議，特此致以謝意。

本書的譯者都是大陸的一些青年學者，雖然我們有過師生關係，但是仍然要感謝他們對這項工作的支持。還要感謝厲厚凌小組對本書的一校工作所付出的大量辛勤勞動。

最後要感謝五南圖書出版公司的肯定和支持本書。這再次證明五南圖書出版公司是完全致力於繁榮學術的圖書出版公司。

## 厲以賢

一九九二年八月於北京師範大學

# 目 錄

編者序

第一編 古典的觀點

---

I

1. 教育學與社會學  
埃米爾·涂爾幹／3
2. 教育：其本質與角色  
埃米爾·涂爾幹／13
3. 道德教育  
埃米爾·涂爾幹／25
4. 論教育與社會  
埃米爾·涂爾幹／37
5. 宗教生活的基本形式  
埃米爾·涂爾幹／59
6. 階級、身分與政黨  
馬克斯·韋伯／71
7. 教育與培訓的「合理性」  
馬克斯·韋伯／87
8. 中國農土階層

馬克斯·韋伯/93

9. 教育的社會功能

約翰·杜威/123

10. 教育為生活所必需

約翰·杜威/133

11. 班級作為一種社會系統：它在美國社會中的某些功能

塔寇特·帕森斯/139

第二編 社會階層化、社會流動與教育機會均等

161

12. 教育階層化的功能論與衝突論

蘭德爾·柯林斯/163

13. 不平等的教育與社會分工的再製

塞繆爾·鮑爾斯/187

14. 贊助性流動與競爭性流動：教育使社會地位升遷的兩種模式

拉爾夫·H·特納/215

15. 教育與社會流動：一種結構模式

霍索德·施頓/235

16. 教育機會均等的概念

詹姆斯·科爾曼/251

17. 選擇性學校與綜合性學校的學業成績

托爾斯騰·胡森/267

18. 家庭環境與智力

約翰·尼斯比特/277

19. 階級與精英

T.S.艾略特/295

第三編 教育與經濟

307

20. 教育投資

T.W.舒爾茨/309

21. 經濟學理論與個人的命運

巴里·布盧斯通/313

22. 教育與經濟平等

萊斯特·C·瑟羅/323

23. 教育與資本主義勞動市場

馬西漢·柏西/339

24. 社會經濟地位、智力與高等教育成就

威廉·H·休厄爾、威瑪爾·P·沙/361

25. 發展計劃中的職業學校課程

菲利浦·J·弗斯特/385

26. 勞動市場劃分理論對教育計劃的啓示

馬丁·卡諾衣/399

第四編 教育與文化

409

27. 獨特的學校文化

威拉德·沃勒/411

28. 文化再製與社會再製

皮埃爾·布迪厄/423

29. 社會階級、語言與社會化

巴茲爾·伯恩斯坦/453

30. 階級與教學法：有形的與無形的

巴茲爾·伯恩斯坦 / 473

31. 十九世紀德國高等教育中的文化傳遞

弗里茨·林格爾 / 509

第五編 學校作為一種社會組織

525

32. 教育作為一種制度的效果

約翰·W·邁耶 / 527

33. 作為社會有機體的學校

威拉德·沃勒 / 551

34. 教室裡的組織壓力

菲利普·傑克遜 / 559

35. 學校教育對規範學習的貢獻

羅伯特·德雷本 / 567

36. 標識理論對理解學校教育過程的貢獻

雷·C·里斯特 / 577

第六編 教師的角色

593

37. 制度化的領導——教導

威拉德·沃勒 / 595

38. 教師角色的定義

J·考伯 / 605

39. 教師的角色

吉恩·D·格蘭蒂斯 / 629

40. 學校的社會結構

威爾伯·B·布魯科德 / 649

第七編 課程知識社會學

661

41. 課程作為社會構成知識的一種研究取向

邁克爾·F·D·楊 / 663

42. 應酬型態與文化再製、經濟再製

邁克爾·W·艾波 / 695

43. 知識與學校課程

S·J·愛格斯頓 / 713

44. 課程變遷：局限與可能

邁克爾·F·D·楊 / 721

第一編 古典的觀點



埃米爾·涂爾幹  
(Emile Durkheim)

孫冠賢 譯  
張新生 校閱

## 教育學與社會學 I

我認爲，一切教育學思考的基本前提是，正如其功能一樣，在其起源上，教育顯然是一件社會的事，因此，教育學依賴社會學更甚於依賴任何其他科學。由於這個觀念將支配我的全部教學，正如它曾支配我以前在另外一所大學所做的類似的講學一樣，因此，在我看來，有必要先用這第一次演講對它加以明確的闡釋，以便你們能夠更好地領會它的運用範圍。但僅用一次演講就想詳盡地論述它，是不可能的。一個如此概括，其含義又如此廣泛的原理，只有當深入到詳盡的事實，並看到它被如何運用時，才能逐步地、不斷地得以檢驗。但是，現在所能做的是，給你們一個對整體的總的看法：向你們指出這個研究從一開始就得到承認的主要原因，儘管它只是暫時的，並需要加以必要的論證；最後，指出它的範圍和界限——這些就是這次演講的內容。

由於它並不廣爲人知，因此，更有必要馬上請你們對這個基本的道理加以注意。直到最近——也有例外——近代教師們還幾乎一致同意，教育顯然是一件個人的事。因而，教育學的產生僅僅是心理學的直接必然結果。對康德(Kant)、米爾(Mill)、赫爾巴特(Herbert)和斯賓塞(Spencer)來說，

教育的目的首先是在每一個個人身上實現人類種族的普遍的明顯屬性，並將它們盡可能地發展到完美的程度。作爲一條自明之理，他們聲稱存在着——一種教育，而且教育就僅此一種，它排斥任何其他教育，並可以不加區別地適合於一切人，而不管他們所依賴的歷史的和社會的條件是什麼——這種抽象的和唯一的理想正是教育理論家們所準備確定的。他們假定，存在着——一種人性，它的形式和特性是一次就可以決定的。教育的問題在於調查應該怎樣對這種人性施加教育的影響。無疑，沒有人曾經認爲，人最初一來到世上就具備他能夠和應當具備的一切。很明顯，人類是在一個開始於降生，到成年時才完成的緩慢的成長過程中，逐漸形成的。但是，他們都假定，這種生長只是潛力的實現，只是將存在並完全形成於兒童身體和理智機能中的潛在力量發揮出來。那樣，對於本性的作用，教師就沒有什麼必要的東西需要增添的。他不創造新的東西。他的作用也就被限制爲防止這些存在着的潛力由於誤用而變得萎縮，防止它們偏離正常的方向，或發展過於緩慢。因此，時間和空間的條件，社會環境的狀況，教育統統不加以考慮。由於人在自身之中帶有其發展的一切潛力，因而，是他，也只有他，才是一個承擔了決定在什麼方向和以什麼方式應對這種發展加以引導的人所必須加以觀察的。重要的是了解他的先天才能及其本質是什麼。現在，目的在於描述和解釋單個人的科學是心理學。因此，它似乎應該已經滿足了那些教師的一切要求了。

(……)

總之，教育遠非把個人及其興趣當作它的唯一的或主要的目標，它首先是社會不斷重新創造其生存條件的手段。僅僅靠其成員中存在着——一種充分的同質 (homogeneity)，社會就能生存嗎？通過在兒童心靈中預先確立以群體生活爲提前的基本相似性，教育維持和加強這種同質。但在另一方面，沒有某種多樣性，一切合作將會可能嗎？教育通過使自己變得多樣化和特殊化，確保了這種必要的多樣性的存在。因此，在這個或那個方面，它是以年輕一代的系統社會化爲內容的。可以說，在我們每一個人中，都

存在着兩種明確的、除了抽象便不可分割的存在 (beings)。一種由所有只運用於我們自身和我們個人生活事件的理智狀況所組成。這可以稱作個人的存在。另一種存在由觀念、情感和實踐系統構成，它體現在我們作爲其成員的團體或不同團體中，而不是在我們的個性之中；這是些宗教信仰、道德信念和實踐、國家或職業的傳統以及各種集體觀念。它們的總和構成了社會存在。在我們每一個人中建立這種存在，便是教育的目的。

因此，正是在這裏，教育作用的重要性及其影響的效果，才得到很好地表述。確實，這種社會存在不僅在人的原始素質中沒有給定和完全形式，而且，它也不會通過一種自發的發展而產生。出於自然，人不會屈服於政治權威、遵守道德戒律、自我奉獻、自我犧牲。在我們生而具有的本性中，不存在任何東西預先就決定我們要變成作爲社會象徵的神的奴僕，對它們膜拜並爲敬奉它們而自我犧牲。正是達到堅定確立程度的社會本身，在自身內部獲得了那些巨大的道德力量，在它們面前，個人感到自己的低下自卑。如果不考慮可以辯結爲遺傳的含糊而不確定的傾向，那麼，剛降臨人世的兒童所帶來的只是作爲個人的本質。可以說，隨着新的一代人的出現，社會發現自己幾乎是面對着一塊白板，必須在上面重新建構。對利己主義的和剛出生的非社會存在，必須盡可能快地加上另一種存在，以便能夠過一種社會的和道德的生活。這正是教育的工作，你們能夠很容易地看到它的重要性。它不局限於根據本性引導的方向上發展個別的機體、誘發只需加以展現的隱藏的潛力。它是在人身上創造新人，這種人是由我們中最好的東西構成的，是由所有向生活提供價值和尊嚴的東西構成的。因此，這種創造特性是人類教育的特殊優點。如果能把教育視爲由「父母」支配進行的漸進訓練的話，那麼，其他任何東西都已爲動物所具有。的確，這種訓練能促進某些潛伏在動物中的本能的發展，但是，它不會使動物進入一種新的生活。它使自然功能的作用變得容易，但是，它創造不出任何東西。通過母親的教導，小動物更快地學會飛翔或築巢；但是它幾乎從父母那裏學不到任何通過個人經驗方可發現的東西。這是因爲，動物既不生活在社

會條件下，也不能形成構成相當簡單的社會。社會通過每一個個體與生俱來、充分形成的本能機制而發揮作用。這樣，教育就不能把任何必要的東西附加到本性上去，因為本性對任何事物、對團體生活和個人生活都已適用。相反，在人類中，社會生活所需要的各種能力都很複雜，以致於不能以有機體規定的方式包容到我們的生物組織中。據此推論，它們不能用遺傳的方式從一代人傳遞給另一代人。只有通過教育，這種傳遞才能實現。

在許多社會所發現的儀式清楚地證明了人類教育的這種明顯特徵，也表明了人類很早就清晰地意識到了這種特性。這就是成年禮。它在教育完成的時候舉行，通常，它也結束了一個最後的階段，在這個階段中，長輩向年輕人傳授部落最基本的信條和最神聖的儀式，以此結束對他們的教育。儀式一旦完成，經歷了儀式的人就取得了社會地位。他離開婦女（在她們中間，他渡過了整個兒童時代）；從這時起，他便進入了戰士的行列；同時，他意識到了自己的性別及從此以後他所應承擔的一切權利和責任。他成了男子和公民。在所有這些部落中，這是一條普遍傳播的信條：通過成年禮，新加入社會的人成了一個嶄新的人——他改變了他的個性，他取了另一個名字；我們知道，這個名字並不是被當作是簡單的文字符號，而是這個人的一種基本要素。成年禮被認為是第二次出生。原始人說想這種轉變具有象徵意義，並想像一種精神的原則，一種新的靈魂一樣的東西已經在個體中有了具體的形態。但是，如果我們把這種信條與它被包含在其中的神秘形式分開，不是能夠發現這種在象徵之中隱約閃現的觀念；在人身上創造一種新的存在的過程中，教育具有影響作用嗎？這就是社會存在。

然而，有人會說，如果確實能夠設想有特定的道德品質，由於它們強加苦難給個人，壓抑他的自然衝動，因而只能靠外界影響才能在我們之中得到發展，那麼，難道就沒有每個人都願意獲得並自動尋求的其他品質嗎？理智的種種品質就是，它們允許個人使自己的行為更好地適應事物的本性。身體的品質和一切有助於機體的活力和健康的品質也都是。至少就前者而言，要發展它們，教育看來只有幫助本性自身的發展，只能把個人

引導到他自己也傾向的一種比較完善的狀態，雖然由於社會的合作，他會更為迅速地達到。

在有些社會中，這些品質根本沒得到培養，而且毫無例外，不同社會對它們的理解完全不同。撇開表象不談，這正說明，在這裏如同在其他地方一樣，教育首先滿足的是外在的，即社會的要求。一種完整的理智利益的益處還沒有得到所有民族的承認。我們今天高度評價的科學和批判精神，在很長時間中一直被懷疑。我們不是知道一種宣稱窮人精神上愉快的偉大學說嗎？我們必須防止輕信這種對知識的漠不關心是人為地、違背本性地強加給了人們的。當時，他們自己不渴望科學的原因十分簡單，因為他們作為其中一部分的社會就完全沒有感到對科學的需要。為了能夠生存，他們首先要求強有力的和受到尊重的傳統。現在，傳統不是激發，而往往是阻礙思想和意見。否則，它就與身體品質無關了。如果社會環境的狀況使公眾的道德傾向於禁慾主義，那麼，體育就會自然地與此背景發生關係。這種事發生在中世紀的學校中。同樣地，按照意見的傾向，對同樣的教育就會有非常不同的理解。在斯巴達，教育的主要目的是身體強健，在雅典，它是使身體變得健美悅目的手段，在騎士時代，它在於培養靈活敏捷的勇士，而今天，除了衛生學，它也不再具有其他目的，它首先關心的是限制由一種過於緊張的理智文化所造成的危險影響。因此，甚至那些一眼看來自然就是十分理想的品質，也只有當社會有要求時，個人才會進行追求，而且是以社會規定的方式追求。

可見，對教師來說，僅有心理學知識是遠遠不夠的。正如我在開始時所說，社會不僅為人規定了通過教育所要實現的理想，而且，在個人本性中，不存在確定的傾向或明確的狀態，最初就對這種理想懷有嚮往——即一種可視為其內在的和預定的形式。無疑，我們大家都具有那些非常普通的才能，否則，本性就顯然不能實現。如果人能學會自我犧牲，那是因為他不是不能犧牲；如果他一直能夠使自己順應科學規律，那是因為它並沒有不適合於他。由於我們是這個宇宙必不可少的組成部分，所以我們關心我

們自己以外的事情，因此，我們還具有一種重要的無私奉獻的非個人性。同樣地，由於我們思想，因而具有某種認識的傾向。但是，在這些模糊和混亂的自然傾向（此外，它們還與各種相反的自然傾向混在一起）和它們在社會影響下所採取的非常明確和非常特殊的形式之間，存在着一條溝溝。對於這些難以確定的潛力，一旦集體介入並發生作用，那麼，再想要預先洞察它們的發展結果，就是最為深入細緻的分析恐怕也做不到這一點。由於集體可以無限制地賦予諸傾向以一種它們所缺乏的形式，因而它便給它們增加了某些東西，加上了它自己的力量。事實是，它改變了它們，並從它們那裏獲得了它們的原始形式所沒有的結果。因此，即使個人心理不再對我們具有任何神秘，即使心理學成了一種真正的科學，誰都不能教會教師了解他應當追求的目標。只有社會學通過把教育和它所賴以表現的社會條件聯繫起來，才能幫助我們理解它；也唯有社會學，在公共道德紛亂不定，不再知道教育應該何去何從的時候，能夠幫助我們去發現它。

但是，如果在決定教育所應遵循的目的中，社會學的作用是顯著的，那麼，它在手段的選擇方面也具有同樣的重要性嗎？

在這裏，心理學明顯地得到了應有的地位。如果教育的理想首先表明了社會的需要，那麼，它們只能在個人中，並由個人而實現。為了避免教育只是一種心智的建構，只是一種社會對其成員的渙散的指令，有必要尋求一種途徑，使兒童的道德心與社會要求並行不悖。現在，道德心有了自身的法則，這種法則人們必須了解，以便能夠加以改進。至少，如果他們還希望避免經驗的摸索的話。因為教育的目標正是在於盡量地減少這種探索。為了能夠激發活動，以便在一個指定的方向上發展，還必須了解其原因和性質，只有在這種條件下，它才可能在認識的基礎上，施加恰當的影響。例如，是為喚起愛國心，還是產生人道感？當我們對被稱作傾向、習慣、願望、情感等現象和它們所依賴的各種條件，以及它們在兒童身上所採取的形式的總和，具有完整和準確的觀念時，我們便會更加清楚，如何在一個或另一個方向上，塑造我們學生的道德感。根據一個人在這樣的

傾向中，能否發現一種人類所具有的令人愉快或不快的經驗結果，或者相反，發現一種先於情緒狀態，並伴隨它們起作用的最初事實，人們將可以用非常不同的方式對待它們，以調節它們的發展。現在，解決這些問題是心理學，尤其是兒童心理學所能勝任的。如果說它不能夠確定教育的唯一目的，或者更確切地說，教育的諸目的，那麼，無疑，在制訂方法上，它還可以發揮有益的作用。由於沒有一種方法能以同一種方式適用於不同的兒童，因此，也只有心理學來幫助我們對待智力和品格的差異。不幸的是，我們知道，要它真正成為滿足這種迫切需要的條件，現在還為時尚早。

不承認關於個人的科學（即心理學——譯者注）能夠對教育做出貢獻，是不可能的，我們應該承認它的作用。但是，即使是在它能夠有益地啓發教師的問題範圍內，沒有社會學的合作，它也不能發揮作用。

首先，由於教育的目的是社會的，因此，這些目的藉以實現的手段必然具有同樣的特徵。確實，在一切教育機構中，或許不存在一種機構，它所產生的主要特點不以縮小和簡化的形式與社會機構相類似。如同在社會中一樣，學校也具有一種紀律，它對學生責任的規定可以與社會規定成人行為的規則相比。對於前者的獎懲與對後者的獎懲也不無相似之處。我們教兒童的科學是現成的嗎？然而，正在成長中的科學也進行自我完善。它不會僅囿於設想它的人的大腦中，而只有在向他人傳遞的條件下，才會真正有效。現在，這種傳遞使社會結構的全部網絡組織進行運轉，構成了一種旨在與成人發生聯繫的教育；在本質上，這種教育與學生從老師那裏得到的教育沒有區別。此外，不是有人說科學家是同行的教師嗎？學術派別的名稱不是給予使他們結合的團體嗎？還能增加更多的事例。由於學術生活只是社會生活的萌芽，而後者只是前者的結果和花朵，所以，這就是為什麼一個人進行操作的主要程序不可能在其他人那裏找不到。因而，人們能夠預見到，社會學，即關於社會制度的科學對我們理解教育制度是什麼，或推測它們將是什麼所能做的貢獻。我們對社會越了解，我們對作為社會縮影的學校中所發生的一切就越能更好地加以說明。相反，你們可以看到，

甚至在方法的決定上，心理學數據也必須謹慎地、有條件地合理運用。單單憑藉心理學是不能夠向我們提供方法構造的必要要素的，這種方法就其意義而言，只有集體的而不是個人的原型。

而且，教育目的所依賴的社會條件的影響並不局限於此。它們也影響方法的概念，因為目的性質在某種意義上包含了手段的性質。例如，當社會向個人主義的方向進行調整時，一切可能是有損害個人，忽視其內在自發性效果的教育程序，都會顯得無法忍受並受到非難。相反，在一種持續的或暫時的环境壓力下，當它感到有必要把一種更為嚴厲的統一性強加於每個人時，一切能夠引起理智無窮創造力的事物都將被禁止。事實上，每當教育方法的體系有了重大改變，都是在那些巨大社會潮流的影響下發生的，這種影響的作用使它在整個團體生活中都能感受到。文藝復興用整套新方法反對中世紀所運用的舊方法，並不是心理學發現的結果，而是作為在歐洲社會結構中所發生變化的產物，這種變化產生了一種關於人及其在世界上的地位的新觀念。同樣，十八世紀末或十九世紀初的那些從事以歸納方法取代抽象方法的教育家，也首先是對他們那個時代要求的反映。巴澤多（Basedow）、費斯泰洛齊（Pestalozzi）和福祿貝爾（Froebel）都不是很優秀的心理學家。他們的理論所表現的首先是對內心自由的尊重，對任何限制的憎惡，對人類、因而也包括對兒童的愛，這些是我們近代個人主義的基礎。

因此，無論以那一個方面考察教育，它在任何地方向我們展示的都是同樣的特徵。不管是它所遵循的目的，還是它所運用的手段，它所要滿足的都是社會的要求，它所表達的是整體的觀念和情感。無疑，個人本身在其中發現某些益處。我們不是已經明確地承認，我們要把我們最好的東西歸結於教育嗎？但這是因為我們最好的東西來自社會。因此，總是對社會的研究，才是我們必須不斷注意的；只有在那裡，教育家才可能找到自己思辯的原則。一旦這些原則被明確，心理學的確能給他指明為使它們運用到兒童中，什麼是最好的途徑。但是，心理學無助於我們發現這些原則。

在結束時，我再說一下，如果曾有一個時代和國家，社會學觀點已以一種非常緊迫的方式向教育家們表明，那當然就是我們的國家和時代。當一個社會發現自身處於一種相對穩定的狀態和暫時平衡的狀態（例如在十七世紀的法國社會）時，當一種教育制度由此得以建立並延續時，沒人會對它有任何爭議，所提出的緊迫問題往往是如何運用的問題。無論對要達到的目的，還是對一般方法的傾向性，都不會產生重大的疑問；只是在討論把它們運用到實踐中去的最好方式時，方會出現爭議，這是心理學能夠解決的難題。毋需告訴你們，這種理智的和道德的可靠性並不屬於我們時代，這同時既是它的困難也是它的長處。當代社會學業已經歷或正經歷的重大變化，必然導致國家教育的相應變化。雖然我們可能清楚地意識到變化是必然的，但是，我們都不知道它們應該是什麼樣的。不論個人和宗派各自的信念是什麼，公眾意見仍然動搖不定，憂慮重重。因此，教育問題以比十七世紀時更大的緊迫性擺在我們面前。它已不再是一件被檢驗的觀念運用於實踐的事，而是要發現指導我們的觀念。如果我們不回到教育生活的源頭、即社會的話，我們怎麼發現這些觀點？因為正是社會的需要才是必須滿足的，所以，社會必須加以考察，社會的要求必須進行認識。滿足於觀察我們自己，將使我們的注意力遠離我們所必須達到的現實；這對我們說來，也就無法理解影響我們周圍世界和我們自己的力量。當我說，對教師而言，絕沒有比社會學方法更為必要時，我不認為我正追求的是一個簡單的偏見，或沉溺於一種我終生研究的科學的偏愛。這不是因為社會學能夠給我們已經準備好的、我們只需加以運用的程序。無論如何，有這樣一種程序嗎？但是，社會學它能做得更多些，做得更好些。它能夠向我們提供非常迫切需要的東西；我是說，一系列指導性觀念，它可能會成為我們實踐的核心和支柱，為我們的行動提供意義，把我們列入實踐；而這則是使這種行動富有成效的必要條件。

□ 源自埃米爾·涂爾幹：《教育與社會學》（紐約：自由出版社，1956），第114-116、123-134頁。

2

埃米爾·涂爾幹  
(Emile Durkheim)

藍建 譯  
于清博 校閱

## 教育：其本質與角色<sup>1</sup>

### ● 教育定義的批判性考察

「教育」一詞有時被很廣泛地用來指明自然或其他人能夠對我們的智力或意志所產生的全部影響。約翰·斯圖爾特·米爾(John Stuart Mill)曾說過，教育包括：

「我們自己和其他人為我們所做的使我們的本質更接近完善的一切。從人們最普遍接受的意義看，教育甚至包括目標完全不同的事物，對人的性格和才能所產生的間接影響。這些事物是：法律、政府形式、工藝，甚至不以人的意志為轉移的自然現象，諸如氣候、土壤和地理位置。」

但是，這種教育定義包含完全不同的因素，無法組合在單一名稱之下而不產生混淆。事物對人的影響與人本身對人的影響，在過程上和效果上，都是非常不同的；同儕對同儕的影響也不同於成人對年輕人所施加的影響。

我們這裡所關心的只是成人對年輕人所施加的影響，因此，適合保留給「教育」一詞的正是這種意義。

但是這種影響的特殊本質是什麼呢？對這個問題有各種不同的回答；我們可以把它這些答案分成兩種主要類型。

依據康德(Kant)的說法：

「教育的目的是使每個人都得到他所能達到的充分完善。」

但完善的意義是什麼呢？正如人們通常說的，完善就是人的全部才能的和諧發展。將我們所有的才能帶到所能達到的最高度，盡可能實現它們，而沒有相互干擾，這不是一個至高無上的理想嗎？

但是，即使就某種程度而言這種和諧發展確實是必需且可欲的，但它並不是完全能達到的。因為它與另一種也具有充分說服力的關於人的行為的原則相矛盾；這種原則使我們集中精力在一種特殊的、有限的任務上。我們不能也不可以全部獻身於同一種的生活；我們根據我們的性向而有不同的功能要履行，我們必須使自己適應我們必須做的事情。我們並不生來都適合於反省；我們需要有一些長於感覺和行動的人。反之，我們也需要以思考為己任的人。而思想只有獨立於行動才能發展，思想只有轉向自己、只有將其對象完全轉離外顯行動才能發展。由此產生第一個分化，這種分化是伴隨著均衡被打破而產生的。而且，行為，如同思想一樣，可以採取各種不同和專門化的形式。無疑，這種專門化並不排斥某些共同的基礎，以及由此產生的功能的平衡（有機體的和精神的都一樣），沒有這種平衡個體的健康就要受到危害，社會的凝聚力也將受到危害。於是，我們看到，完美的和諧不能作為行為和教育的終極目的。

另一個不能令人滿意的定義是功利主義的定義。根據這種定義，教育的目標將是

「使個體成爲自己和其他人幸福的工具」(詹姆斯·米爾(James Mill))。

而因爲幸福本質上是一種主觀的東西，每個人都以自己的方式去理解；所以，這樣一種說法使教育的目的懸而未決，因此也使教育本身懸而未決，因爲它訴諸個人的幻想。的確，斯賓塞(Spencer)曾試圖客觀地爲幸福下定義。對他而言，幸福的條件就是生活的條件，完全的幸福就是完全的生活。但生活的定義是什麼呢？如果它僅僅是物質的生存，那我們很可以說：沒有物質的生存也就不可能有生活。實際上它意味着有機體與其環境的某種平衡。而且這兩個相關的名詞是可下定義的事實，因此它們的關係必定也是如此。但在這種方式下，人們只能表達與生命最直接有關的需要。可是對人來說，尤其是對今天的人來說，這樣一種生活不是生活。我們對生活的要求不只是我們的器官大致正常的功能運作而已。文明的心靈寧死也不願放棄智慧的快樂。即使僅僅從物質的觀點來看，超過基本需要的每一樣東西都是無法精確決定的。誠如英國人所說的，「生活標準」在我們看來就是我們似乎無法同意再下降的最低生活標準，它根據條件、環境和時代而有很大的不同。正如我們現在對「生活標準」所下的定義那樣，昨天我們認爲是夠的，今天似乎又有傷人的尊嚴了，每件事物都使我們相信，關於這點我們的需要是不斷增長的。

此處我們來到了所有這些定義所面臨的一般批判。它們假定，有一種可無差別地適用於所有人的理想的、完善的教育；理論家們試圖界定的正是這種普遍而獨特的教育。但首先，如果考察一下歷史，人們會發現在歷史中沒有什麼能證實這樣一種假設。教育因時間和地點而有很大不同。在古代希臘和羅馬的城邦中，教育訓練個人盲目地服從集體，變成任社會擺佈的人。今天，教育試圖使個人具有自主的人格。在古代雅典，人們試圖培養出有教養的靈魂，使其見聞廣博、洞察入微、充滿分寸與和諧、有審美能力，並樂於進行純粹的思辨；在古代羅馬，人們尤其想要使兒童成爲善戰的人，熱衷於軍隊的榮譽，不關心文學和藝術。在中世紀，教育最重

要的是要使人成為基督徒；在文藝復興時期，教育呈現出一種比較世俗的和文學的性格；今天，科學正在逐漸取代以前藝術在教育中所佔的地位。因此，可否這樣說，事實並不是理想；假如教育是不斷變化的，那是因為人們誤解了教育應該是什麼？但是，假如羅馬教育注入了類似我們今天這樣的個人主義，那麼羅馬城邦就無法維持它的存在；拉丁文明也不會發展出來，再者部分來自拉丁文明的我們的現代文明同樣也不會發展出來。中世紀的基督教社會，如果賦予自由探索如今天我們所賦予它的同樣地位，那麼這些社會就無法繼續存在。可見，在那種情況下有其不可抗拒的必要性，即不能不予以考慮的必要性。憑空想像出一種教育，這種教育對將它付諸實施的社會而言會有致命的傷害，這有什麼用呢？

非常可疑的是，這種假設本身建立在一種更一般性的錯誤之上。因此，假如撇開時間和地點的條件，從實問理想的教育必須是什麼開始，那就必須含蓄地承認：這樣一種教育系統本身沒有實質內容存在。於是在教育中，我們看不到整個實踐和制度隨著時間的推移而在緩慢地得到組織，也看不到它們與其它所有社會制度有相互關聯，更看不到它們反映了其它所有社會制度，因而它們不能像社會結構本身那樣隨意地發生變化。但這似乎會是一個純粹的先驗概念系統；在這個標題下，它似乎是一個邏輯的建構。據此，有人設想每一時代的人自願組織教育系統以實現一個既定的目的；如果這種組織不是各地相同的，那是因為或者在所追求的目的上或者在達到目的的手段上發生了錯誤。從這個觀點來看，過去的教育系統顯示出許多整體或部分的錯誤。因此不必注意它們：我們不必把自己與前輩的錯誤觀察或錯誤邏輯聯繫在一起；但是我們能夠而且必須提出問題，而不涉及已經給定的解決方法，亦即，將已有的一切置於一旁，我們只問自己應該是什麼。再者，歷史的教訓能幫助我們不會再重犯這些錯誤。

然而，事實上，在我們某一特定的發展階段，每個社會都有一套教育系統，這套教育系統對個體產生不可抗拒的影響。那種認為我們可以按照我們自己的意願培養兒童的想法是沒有根據的。有一些習俗是我們必須遵

循的；一旦我們過份地忽視它們，它們將會對我們的小孩施加報復。這些小孩長大成人之後，無法與同儕共同生活，因為他們無法與同儕和諧相處。是否根據過時的或不成熟的觀念來教育他們並無關係；在前一種情況下與在後一種情況下一樣，他們都脫離他們的時代，所以他們也就置自身於正常的生活條件之外。因此，在每一時期，都有一種占優勢的教育類型，我們無法背離它而不遭受到強烈的反抗以抑制對異議的幻想。

並不是作為個體的我們創造了這種習俗和觀念，並由此決定了這種類型。它們是日常生活的產物，它們表達了生活的需要。再者它們大半是前人的成果。整個人類歷史都有助於形成這一切正在指導著今日教育的行為準則；我們的全部歷史，甚至在形成我國（法國）之前的民族史，都在教育中留下了它的痕跡。正因為如此，高等有機體本身就反映了全部生物進化的過程，而且是這一過程的終極產物。對教育制度形成和發展的歷史考察顯示，教育制度有賴於宗教、政治組織、科學發展程度和工業狀況等。如果脫離這一切歷史原因來考慮它們，它們就會變得不可理解。如此，個人怎麼能夠假裝透過私人的反省來重新建構不是個人思想之產物的東西呢？個人面對的不是一塊「白板」，他想在上面寫什麼就能寫什麼，而是他不能隨心所欲加以創造、破壞或改變已存在的現實。他只有在已學會理解它們、認識它們的本質及其所依賴的條件時，才能對它們產生影響；他只有研究它們，只有像物理學家觀察無生物、生物學家觀察有生物那樣，從觀察它們開始，才能理解它們。

此外，還有什麼可進行的？當我們想單獨用辯證法來決定教育應該是什麼時，必然要從質問它必須有怎樣的目標開始。但是什麼允許我們說教育有某些目的而不是其它目的呢？我們並不先驗地知道生命體的呼吸功能或循環功能是什麼。我們憑藉什麼能更好地了解教育的功能呢？人們會回答說，從所有的證據來看，教育的目標就是訓練兒童。但這只是用稍微不同的術語提出問題，並沒有解決問題。回答這一問題必須說明這種訓練包含什麼、它的方向是什麼以及它滿足人類的那些需要。因此，回答這些問



題，只能從觀察過去的教育包含了什麼，過去的教育滿足了人類的哪些需要開始。這樣，要建立教育的初步概念，決定什麼是教育，歷史的考察似乎是必不可少的。

## ● 教育的定義

那麼，爲了給教育下定義，我們必須考慮現在和過去的教育制度，把它們放在一起，抽出它們的共同特徵。這些特徵將構成我們尋求的定義。

據此，我們已決定了兩個因素。爲了實施教育，必須有成年一代和年輕一代進行互動，且年長一代對年輕一代施加影響。我們還需要界定這種影響的性質。

可以這樣說，沒有那個社會的教育制度不呈現出雙重面貌：它既是單一的又是多樣的。

它是多樣的。的確，在某種意義上，可以這樣說，在一個特定社會裏，有多少種環境，就有多少種教育。這樣的社會是否由不同社會等級組成的呢？教育因社會等級而異：貴族的教育不同於平民的教育；婆羅門的教育不同於首陀羅的教育。同樣，在中世紀，年輕的見習騎士，接受的文化以及受到的一切騎士技藝的教導，與農奴受到的教育，即在其教區學校裡學習到一知半解的算術、唱歌和文法，其差別又有多大！即使今天，難道我們不是還看到教育隨社會階級或甚至地區而異嗎？城市的教育與農村的 education 不同，中產階級的教育與工人的教育不同。我們會說這種組織不是合乎道德的嗎？能夠把它看成只是一種注定要消失的殘存之物嗎？這個命題是容易抗辯的。很明顯，兒童的教育不應取決於其出生地的機會，也不應取決於其父母的身份地位。但是關於這點，即使我們這個時代的道德良心已得到它所期盼的滿足，教育也不會因爲如此就變成更一致。儘管每一位兒童的生涯大部分不再由盲目的繼承性所預先決定，但職業的專門化仍然不會不造成教育的很大差異。確實，每一種職業構成了一種獨特的環境，這

種獨特環境要求人具有特定的性向和專門知識，在這種專門知識中盛行某些觀念、措施和看事物的方式；而由於兒童必須被教導爲他將被要求完成的功能做準備，所以超過一定年齡以後教育就不再能夠對所有它所應用的人都保持相同。這就是爲什麼我們在所有文明的國度中都看到，教育變得日益多樣化和專門化；而且這種專門化每天變得更新進。如我們剛討論過的職業異質性一樣，如此產生的教育異質性並不是建立在不公平的不平等上，但它也不小於職業異質性。如果要尋找一種完全同質的和平等的教育，那就有必要回到史前社會中去，在這種社會的結構中沒有分化；然而這種社會只能代表人類歷史的某一必然階段。

但是不論這些專門教育可能多麼重要，它們並不代表全部教育。甚至可以說，它們連自己的需要也不能滿足；所有存在這種教育的地方，它們都從某一點才開始彼此有別，在此之前它們並不分化。它們都建立在一個共同基礎上。沒有一個民族不存在必須通過教育來無差別地灌輸給所有兒童——不論他們屬於那一社會階層——的一些觀念、情懷和措施。即使在一個被分成封閉的社會階段的社會裏，總有一個所有人共享的宗教，從而，基本的宗教文化原則在全體居民中是相同的。即使每一階級每一家庭都有其特定的神，但還是有一些每人都承認且所有兒童都學習膜拜的共同的神。而且因爲這些共同的神象徵和體現了某些情懷、某種想像世界和生活的方法，人們乃不可能被授以其崇拜而不同時獲得一切類型的超絕純粹宗教生活領域的思想型態。同樣，在中世紀，農奴、自由民和貴族平等地接受共同的基督教教育。如果說在人們的知識和道德多樣性達到這種對比程度的社會中就是這種情況的話，那麼，在仍然有階級差別，但隔絕各階級的鴻溝已較淺的那些走在前面的民族中間，就更有理由是這樣！在有的社會中，所有教育的這些共同因素不是以宗教符號的形式來表示的，但並不是不存在。在我們的歷史的過程中已建立了一整套關於人們本質、人們各種能力的個別重要性、權利和義務、社會、個體、進步、科學、藝術等的觀念，這套觀念就是我們民族精神的基礎；而全部的教育不論是富人的