

西方教育社会学的历史和研究领域

孙 传 钊

一、教育社会学的起源

西方大多学者认为教育社会学是一门把教育放在社会学领域中研究的学问。其前提是把教育作为社会事实来认识的。教育社会学最初是因为人们承认了教育的社会性而产生的一门学科,因此,当这门学科刚开拓时,很多教育理论家和教育思想家一开始并不采用“教育社会学”这个名称。实际上,教育学者很早就开始研究教育和社会的关系了,所以,教育思想史上就留下了教育社会学初期的种种雏形的痕迹。教育哲学的开山鼻祖柏拉图就是一位已洞察了教育的许多社会功能的大教育家,还有夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐等人也都曾探究过教育和社会的关系。因此,教育社会学的起源可追溯到这些历史上的伟人。

当赫尔巴特的教育学体系建立之后,教育学的主流在很长一段时间内是把个人的完善作为教育的目标,把教学作为实现这一目标的过程,因此可以看作一种以个体为中心的教育学。19世纪末,反对这种以个体为中心的、认为必须把教育的本质放在社会中考察的教育学诞生了。于是,就形成了三种不同的教育哲学的流派。

首先是德国的“社会的教育学”,以P·纳特尔布和P·贝尔格曼两人为代表。前者是哲学的理想主义;后者是生物学的现实主义,他们认为社会是一个有机体,而且强调对整个社会实施教育。其次,是德国的“文化教育学。”倡导者W·迪尔达依、E·谢布伦格、H·挪尔等人认为教育是文化的发展、延伸,文化和自然不一样,有其自己的独立性和历史性,所以,教育不能有普遍的、划一的目的,教育的方法是不能从和自然科学相似的心理学中推导出来的。第三种流派强调教育的目的是培养民主主义的个体。这一流派在德国的代表人物是盖尔歇达依纳,在美国则是迪依。

一方面教育和社会的关系成了当时教育学界争论的焦点,另一方面更富有实证的科学的教育理论在20世纪初出现了,这就更逼近了教育社会学——被称为“教育科学”,这就是为了与传统的个人主义的教育学的意识相抗衡的德国的E·克拉克和R·罗霍纳创始的学派。他们的教育学是思辨的、观念的。对教育和人类的关系,他们先作假设,再由此作理论演绎;关于教育的目标和方法,他们对只在相应规范的问题内论述教育这一点大为不满。因为传统的教育学只讨论教育过程中极小一部分——教师和儿童,但教育并不都是有目的有计划的活动,因而不能无视人类最广泛而且最重要的社会过程和教育的社会功能。克拉克等人的“教育科学”反映了原始社会中教育的原型,也可以说是一种民俗学的研究,在各种历史和社会中比较教育的类型。从同一观念出发,社会学家E·涂尔干也和传统相反,提出了“教育的科学”的主张,对于教育,他创立了最彻底的社会学的理论框架,可称得上教育社会学真正的发轫者。

第一次世界大战后还产生了另一种社会学的教育理论，这就是当时颇有影响的立足于学实验的教育环境学和环境教育学。与“教育科学”注意研究民族、国家、社会制度等大单位中的教育制度和教育功能相反，这种教育环境学则致力于如邻里、家族、年级、学友等群体——小的社会单位给予教育、对青少年个性形成的影响的研究，采用经验的调查、统计来研究这些课题。这一流派的代表人物是德国的A·H·勃塞曼和法国的R·查纽夫斯基。

第一次世界大战后，美国的新移民中传授英语和美国文化成了一个社会问题。而社会学在人们心目中是一门不是从纯粹的学问出发而是适应现实要求的学科，因此，人们对以社会学的方法、手段解决这种社会问题寄予极大的希望。也正是这个原因，早期的美国社会学家的大部分人，如沃德、A·洛斯、C·A·爱尔瓦特、C·H·克利等人都对教育问题颇感兴趣。

另一方面，教育社会学要独立成为一门真正的学科的呼声在当时的德国不断高涨。德国的许多学者力图将这门学科在整个人文学科中独立出来，有自己特别的范畴。到第二次世界大战爆发前已有了“教育社会学”这一名称了，同时，设计这门学科的体系、结构的学者也不断涌现，比如T·格依格、C·瓦依斯等人为了确立新兴学科的边缘作了很大的努力。德国的教育社会学家着力于学科的独立性，而美国的同仁们则用功于学科的实用性。德国的社会学家们关注的是“教育社会学”、“社会学的教育学”、“教育的社会学”、“教育科学”间的关系，试图以逻辑演绎方法来建立理论体系。这一倾向也是源于欧洲的社会学传统。19世纪前半叶，法国的孔德提出了“社会学”这一学科的名称，至今这个学科的历史也不算很长。孔德当时把这门学科分成两个部分，即研究社会进步的社会动态学和研究社会秩序的社会静态学。他关心的是前者，创立了社会进化三阶段说，为社会学发展奠定了基础。稍后，达尔文的进化论也给了学术界震耳发聩的影响。上世纪末本世纪初，产业革命和民主主义加快了西方世界社会进步的速度，资本主义的旧体制崩溃了，新体制又产生了许多社会问题，因此这一阶段的社会学侧重研究社会的进步的课题。

那时，教育关系到社会的进步已是很明瞭的了，所以，孔德、斯宾塞、涂尔干、沃特等早期的社会学家都很关心教育的社会功能，特别是涂尔干，把教育定义为“年轻世代的方法的社会化”，从社会演变和教育制度的关系来分析法国的教育思想史，阐述青少年道德培养问题上的教育的功能。而在美国，因为移民造成的种族问题，以及产生的一系列诸如离婚、失业、不良行为、卖淫等众多的社会问题，所以，美国关于教育的社会功能的研究一开始就有一种实用主义的倾向。

一门学科的独立是以在大学创立了专门的学科讲座或专门的学会，刊印了专门杂志为标志的。教育社会学的独立制度化最初是在美国实现的。

美国教育社会学独立出来形成制度化可分为三个阶段。第一阶段是19世纪末到本世纪初的头十年，教育社会学被称为“教师的社会学”。在西方为了发展这一学科而不断加强这门学科的教师队伍的建设。这一阶段的重要事件是A·H·斯洛塞在哥伦比亚大学开设了讲座（1910年），D·斯奈丁开设了教育社会学的课程（1916年）。第二阶段是本世纪的20年代，这一时期教育社会学被称为“规范的教育社会学”和“为教育的社会学”。1923年美国教育社会学研究会成立，并于1928年创办了学会刊物《教育社会学》。直至1963年美国社会学会的教育科学分会又将该刊物改名为《教育的社会学》。这一事件后面还要谈及，它象征着教育社会学性质的演变。第三阶段是从30年代起到二次大战结束。这一时期教育社会学可以称

为“教育问题的社会学”。研究方向不注重这门学科的性质和体系，主要研究个别教育问题。西方教育界当时感兴趣的是社区学校运动，F·J·布拉温、L·A·考克等人从教育社会学出发，间接支持这一运动。

二、教育的社会学

第二次世界大战后，教育社会学在欧美各国迅速发展，这门学科不仅广泛普及，而且就对教育实践指导和影响而言，它和教育心理学成了两门最有发言权的学科。战后教育社会学最明显的特征是从一门纯粹的学科逐渐嬗变成一门应用科学，学科的使命从单纯的价值判断转向事实分析。前一种倾向由涂尔干的一种公式在教育领域中延续下来。但是，美国的W·B·勃洛考弗提出了与这种传统的教育社会学抗衡的主张，认为这门学科是社会学的分支，不是教育学的分支，严格地说应称为“教育的社会学”。这种观点后来一直在西方占了主导地位，因此，这一领域活跃的学者大多是社会学家，而不是教育学家。教育社会学研究形成了三种方法论。

（一）文化人类学的方法论

这一流派是以芝加哥大学为中心发展起来的。R·E·派克和E·W·巴杰斯遵循了芝加哥大学生态学派的传统，把社会问题堆积如山的芝加哥作为研究对象，发展了地域研究的理论和方法，结果形成了都市社会学、犯罪社会学、社会病理学等各分支学科，其中当然涉及青少年问题和教育问题。从英国来到芝加哥的文化人类学家A·拉特克利夫把文化人类学和弗洛伊德的文化 and 人格等概念引入了生态学的研究之中，与教育的社会学很接近的各种理论和研究也发展起来了。因此教育模式根据社会阶层的分类方法也盛行起来了，这样立足于文化人类学范例的教育的社会学的领域也扩大到社会阶层和教育的关系、教育机会平等等问题，以及由教育引起的社会变动、教育的权力结构、教育模式、文化和人格等专题。L·沃纳是这种方法论集大成者，他对地域社会阶层结构为核心的社会分层的客观分析，创立了诸如参与评价法、社会特征指数等研究方法。L·沃纳和J·希特的共同研究，启发了许多学者，R·J·哈瓦格斯特、B·B·加特纳等人形成一个文化人类学方法论的圈子。

（二）社会心理学的方法论

这一流派也是第二次世界大战后形成的。他们认为教育社会学是社会学的分支，应称为“教育的社会学”。这一流派是以哈佛大学为中心发展起来的，它的先驱是W·沃勒，他首先致力于学校和班级为研究对象的工作。另外，克利的第一集团论，G·H·米德的象征互动论，E·J·莱斯利兹伯格和G·E·梅由的人间关系论，K·勒温的群体力学论，R·F·贝尔兹的相互作用分析以及G·C·霍曼兹的小群体分析等在理论上很有建树。现代社会学的巨擘帕森斯从机能主义出发的理论体系成了哈佛这一流派的理论背景，学校、班级也成了社会体系被分析了，着力于人间关系的结构、功能体系、群体规范、学校文化、传播过程的研究、运用实验、控制观察、统计问卷等微观社会学的技法，有些学者还对功能的交叉、放任的行为有兴趣，如美国的N·格洛斯、西德的C·瓦依斯、日本的片冈德雄等人。

（三）历史的制度的方法论

上述两种流派都起源、兴盛于美国，其共同点是运用了地域社会研究方法和微观的技法。美国的历史研究相对薄弱，更注重、强调现在和未来的研究，因此，欧洲发展了第三种

方法论,在教育分析中,对历史和宏观的社会体制表现出关心——这就是历史的制度的方法论。这一流派的历史资料研究教育在社会整体的功能。比如,涂尔干根据道德教育来推论教育的社会的综合功能,通过法国教育的历史,根据宏观社会体制的条件确定教育的思想和内容;马克斯·韦伯以官僚制理论为基础,把教育中选拔、分化的功能放在各种时代及各种社会中去分析;K·曼哈姆认为社会主义和资本主义是可以调和的,并设计了一条第三条道路,而起关键作用的是理性的民主主义的知识分子,因此,他对教育也寄予厚望。当然在美国也有同样的呼声,T·B·凡勃兰在本世纪初就提出了资本主义的商品经济统治着教育的理论——这种历史的制度的方法早在美国留下了足迹。

三、危机时代的教育的社会学

50年代之前,人们普遍认为教育是人类的自我愿望,教育的普及是社会及个人的进步和幸福。在这种观念下,第二次世界大战后西方各国学校教育迅速发展。60年代中期,由于西方社会工业化的进步,社会需要更多的高学历的人才,政府也需要更多的高级公务员,所以大学教育研究成了优先发展的事业。高等教育的发展和高学历社会实现的同时,也伴随而来了“教育危机”,60年代下半期世界范围内的学生运动此起彼伏。学生对现代教育及其所依赖的社会进行直接或间接的反抗。直接的表现为学生运动,间接的表现为不适应教育体制,对学校教育、教师的不满。这种不满在学校内部、或学校和社会之间交织在一起。现代教育的重要性越明显就越暴露出其自身的局限和弱点。许多西方国家学校教育因普及造成了单一化的倾向,使学校教育缺少一种柔软的弹性,不能适应各种类型的受教育者和不断变化的社会的要求,这样又在西方各国产生了一系列社会问题,加剧了教育的危机。诸如学校教师、学生质量低下,投资、设施不足,授课内容陈旧,传统的教育游离于现实生活之外等等都引起了社会各界的不满。因此逃学、不良行为、暴力、失业、犯罪等诸多的青少年社会问题引起了社会学家们的注目。教育的发展改革中的经费等问题使得教育必须也必然要依赖于社会,但对社会的依存又得使学校失去其自身的自律性(如对学生的选拔、分类、天才教育等等),它的自律性的丧失又导致了教师和学生的批判,因为教育的普及,学校接受了背景、志向、动机、兴趣不同的学生,要完全满足他们各自的需求变得不可能了。于是,质和量、平等和效率成了人们的议题。

教育的普及,从民主主义观点来看,实质也是一种政治现象;教育危机引起的一系列社会问题,实际上也是政治问题。因为教育的普及给西方教育界带来了质量低下和经费浪费的弊端,从而导致效率论和天才教育论的复活。要追求一个均衡的目标必须改革教育现状,但改革又会遭到社会某些方面的抵制,又产生了纠纷和混乱。60年代西方教育界陷于一种严重的危机之中。因此西方各国力求改革之前或改革之后进行周密的调查、统计,在科学研究基础上论证政策、评价政策。各国政府设立了一些直辖的研究机构,进行一些包括人口动态,社会调查的大型项目的研究,各国社会学家在这些研究中发挥了核心作用。

五六十年代西方各国发表了许多关于教育的研究报告。代表性的有英国的关于中等以上教育的克拉乌莎报告(1956年)、关于中等学校入学考试的贝格报告(1960年)、关于高等教育的普拉瓦迪报告(1963年)、关于大学课程的海尔报告(1964年)等。在美国有关于综合中学的坎农特报告(1959年——1963年)、关于教育机会均等问题的康尔曼报告(1966年)。

西德有关于公立学校改革的拉梅普伦报告(1959年)。大多国家是利用全国的统计资料来进行现状分析和未来预测的。这些报告都是由社会学家参与和制订的,所以带有社会学的特色。电子计算机和统计技术的发展,使这种大规模的科研的可能成了现实,给教育社会学的发展带来了生机。

其时,西方国家不仅进行国家级的研究,国际上也有由联合国教科文组织收集和刊布的国际比较的有价值的教育统计资料,并召开国际会议和学术讨论会,提倡世界范围内终身教育和回归教育,并在这教育危机时代决定1970年为国际教育年。

这一时期许多社会学家关心校园学运和高等教育问题。在美国有T·纽克姆、D·利斯克曼;西德有H·谢尔斯基、D·康尔特施密特;法国有P·布尔迪;意大利有G·马尔奇那迪等人。1961年以C·卡内基为首创立了卡内基高等教育委员会,发表了一系列多少带有社会学特点的研究成果——涉及与国家教育制度有关的一些课题。

四、“新的”教育的社会学

70年代“新的”教育的社会学首先在英国出现。在60年代教育危机中,普及教育和天才教育之争并没有得出最终的结论,现在“新的”教育的社会学力图分析和治疗现代教育的病症来了。他们认为“旧的”教育的社会学不能解释和解决教育的危机,只能错误解释教育危机和维持这种危机。这股新思潮被称为批判的社会学和激进的社会学,就反传统来说,它是“批判的”;就批判传统社会学的主柱和组织——现代社会体制这一点来说,它是“激进的”。在方法论上,“新的”教育的社会学重新反思了社会学及社会学家的社会功能。其中阿德勒、H·马尔库塞、E·弗洛姆等人形成法兰克福学派,他们或多或少追溯了马克思提出的资本主义社会中人的异化问题,吸收了弗洛伊德的精神分析学说,发展了现代社会管理和实证主义的批判的理论。阿德勒的人格理论、弗洛姆的新弗洛伊德主义都对教育社会学产生了影响,马尔库塞的新左翼对现代社会的批评也成了激进的学生的权威。

“新的”教育的社会学认为现代社会中,机能主义一边以社会综合为前提,一边无视社会不断变动,而现代社会的显著特征就是综合和变动,所以机能主义不能正确分析现代社会,它缺乏价值的客观性,主张意识形态中立,而实际上成了维护现存社会体制的工具,因为它不可能从综合的社会中超脱出来。在机能主义看来,教育的本质是不可知的,教育也不能促进社会的变革和革新。机能主义在60年代也曾为消除危机而努力,但实践证明这种努力是无效的。教育不平等现象并没有消除,综合技术学校也不能完全打破教育权利不平等的堡垒。

1971年M·杨格在《知识和控制——教育社会学的新方向》一书中声称:教育社会学必须从帕森斯为代表的机能主义的实证论和客观论中解放出来,他的理论被人称为“认识社会学”。他认为,历史上的教育社会学中教师、教育行政官员、教育学家的定义是界限不清的,“新的”教育的社会学必须作合理的、科学的研究。他还认为“新的”教育的社会学必须考察知识的社会结构问题,某些知识为什么还统治着教育之类的问题。所以,这些“新的”教育的社会学家们专注于言语和课程的社会学研究,也是很自然的。正如德国的B·威廉逊评述的那样:教育社会学当时正处在一个转折时期,正在修正其理论框架和结构。象征互动论、现象学、民族中介说作为新的规范出现了。

以英国的伦敦大学和开放大学为代表的“新的”教育的社会学，导入了一些新的研究范畴——言语、课程、教育的可能性和意识形态，其中有些也是传统研究所宠爱的课题，如社会阶层、教育机会、文化剥夺等。但是，两者发展的方向不一样，前者强调主观阐释和观念等要素，认为社会彻底变革和教育革新都是不可能成功的，而后者则相反。

这一流派不仅在英国，在美国同样也风靡一时，如N·卡内基、M·格洛斯，以及西德的J·贝克、M·克莱梅兹都是一些很活跃的学者。

从研究课题来看，“新的”教育的社会学又可分成三个流派。第一个流派是研究社会行为和社会互动的，也称为行为生态派。代表人物是海勒、塞科德及哈格里夫斯。他们研究行为控制和社会的关系，把社会行为情景说引入教育社会学研究中去。第二个流派是以民族中介说来研究地域文化的。加菲凯尔提出“背景希望”这个模糊的概念。背景希望使人们互动有正常的方向并且协调，发现并矫正偏离互动正常进行的现象，从而揭示隐藏在背景希望背后的文化本质。第三个流派是杨格的认识社会学一派。他们认为教育知识必定有其政治性，知识进入课程是有选择、控制的，而这都是某种政治意义的作用，力图以现象社会学方向来揭示教育知识控制的本质特点。三派虽有差异，但亦有共同点：反结构机能主义，转向现象主义，着重阐释教育的社会组织 and 知识性质，研究课堂、班级、学生群体等微观社会现象。

到了80年代，教育社会学在西方各国发展得更加精致化、数量化、实证化，不拘泥于单纯的理论体系的“教育问题”的教育社会学很活跃。诸如传统的社会阶层、教育机会、群体、学校、年级、青年文化、青少年不良行为、家庭、种族差别等研究仍很流行，同时，教育经济学、比较教育、教育体制研究等学科的成就也渗入了教育社会学领域。教育社会学两极分化继续发展：欧洲特别是英国的“新的”教育的社会学仍在深入；美国的实证主义的教育学也在进步。虽两者有共同的研究对象，但研究方向和方法仍有差别。前者是动态、宏观的，后者是静态、微观的；前者对社会前景充满乐观，后者持悲观论调；前者追求教育根本的复杂，后者力图使教育成为一门精密的学科。但是，近年来两者互有接近，研究方向和方法也日渐互相渗入、交叉，现代科学的发展促使这一变化加快，促进这门学科日臻完善。

作者工作单位：上海华东师范大学教育系

责任编辑：陈庆利