

教育社会学导论

卫道治 沈煜峰

如果我们不经过客观的分析、全面的比较和冷静的反省,不进行深刻的理论探究与广泛的史料印证,以解答具有丰富而悠久的文化传统的文明中国为何在教育学和社会学理论方面显得如此不能与之相匹配,以及中国的社会结构和民族性格特征的本质所在等问题,就贸然企图建立我们自己的教育社会学知识体系,或者使外国教育社会学中国化,那么,这种努力即使是虔诚的,它的效果却不一定是预期的。我们知道,教育社会学不具有可作普遍解释的理论模型。如果盲目移植与本土文化传统、社会条件、与过去经验完全不同的舶来教育社会学,则会严重地腐蚀中国教育社会学的创造活力,使之完全丧失其独立的个性,因而使教育社会学的研究沦于形而下的比较或模拟研究的可悲境地。我们的出路在于,只有通过对中国社会与教育的多角度透视,只有通过对外国教育社会学知识传统的反省与批判,包括理论结构、概念、问题的选择,研究重点、方法的确立,才能使中国教育社会学摆脱移植与加工的性格,跳出“实用”与“实证”方法论的窠臼。

一、理论前提与理论框架

现代对科学史的研究突出地说明了这样一个事实:如果不事先假定一种结构和有机思想的存在,那么研究工作就无法进行下去。托马斯·库恩使用“模式”这个概念来表述指导科学工作的研究模型。模式为理解一门科学所研究的现象提供了一种概念结构和一种构架^①。社会学和教育学不同于物理学等精确学科,它有许多相互抗衡的模式,每一个模式都提出了一套理解社会世界的范畴(即领悟社会现实的智力单位)。坦率地说,我们还缺乏创建一种崭新的模式的天才力量。所以我们只能说赞成或仰仗某种特定的理论模式,以此来演绎出我们的教育社会学理论体系。

社会:人、关系、文化三位一体

社会作为社会学的研究对象的复杂性,要求我们进行一番脚踏实地的考察和条理化,依此确定我们的理论前提。社会学理论与社会变迁的同时,连其范畴、结构都在发生变化。于是,关于“社会”一词的语义,社会学家们各执己见,莫衷一是。

按《说文》:“社,地主也。以示土”。《孝经·纬》记载:“社,土地之主也。土地阔不可尽敬,故封土为社,以报功也”。宋朝的程伊川在《二程全书》与《近思录》内有“乡民为社会”之说。可知,社,在古时意指土地之神;社会,原来意指祭地神之所。^②

英文中的 Society 和法文中的 Société,都源于拉丁语 Socius(伙伴)一词。后来,西塞罗模仿亚里士多德的 kolwio 这个词,将 Societas 当作人类的共同体这个意义来使用。德语中的 Gesellschaft,表示人与人结合的存在关系。^③随着社会形态和事态的发展,人们赋予“社会”以种种不同的含义。达尔德(Tarde)和吉丁斯(Giddings)等唯名派(Nominalist)将社会看作是具有共同心理的人的集合;齐美尔(Simmel)和斯莫尔(Small)等唯实派(Realist)以社会为社会互动的过程;而派克(Robert E. Park)则以社会为一种社会遗产。有些行为主义者按照“单个的个别有机体”的行为范例将“社会”的定义模式化。按照这种解释,凡是发生“两个有机体相互作用着的行为”的地方,就有社会^④。

在这种多元化理论的何去何从的选择上面,我们自然要通过合乎客观的价值判断,来选择一种假设以作为我们教育社会学推导的基础和前提,我们觉得这是一种“理智的谦虚”。

在纷繁杂乱的理论模型中,横山宁夫先生的观点是可取的:人、关系、文化三位一体便构成社会。⑤教育之,社会由三个单位构成:(1)行为主体的人;(2)人与人之间的相互关系;(3)相互有关的人所具有的意义、价值、规范之类的文化。这三者之间不能相互还原,构成了不可分割的三位一体。它们之间的关系是:人是在某种相互关系上才能开始成为社会的人,这种人是已掌握了某些现有文化(行动方式),并将环境的结束和选择性的适应主动地统一起来的行为主体。“文化由人与人的关系来承担,人与人的关系由行为性的人来承担,而这种行为性的人已使文化内在化了”。⑥这里的文化包括理念性的文化和制度性的文化。

横山宁夫先生关于“社会”一词的界定,是他将综合社会学、形式社会学和文化社会学批判地吸收的结果。孔德和斯宾塞以生物学为楷模,将社会看作一种有机体,初创综合社会学。但这种社会学否定了构成综合性认识基础的、立足于特殊认识的社会各门科学的存在,并把社会规定为有机体,只从生物与社会的观念性类比中寻求其根据,因而不可能对社会生活本身进行科学的考察。形式社会学以齐美尔、维塞(L. V. Wiese)、菲尔康德(A. Vierkandt)为代表。形式社会学所发现的关系概念明确地给我们指出了一种社会观点,但对这种关系的社会分析显然是空洞无物的,因为它抽象了文化丰富的内容,并在“各个人的相互作用”中忘却了人的主体性意义。文化社会学企图撇开形式,从内容——客观形象中寻找社会的概念。杜尔克姆的文化社会学认为,社会的概念是对个人加以约束的文化。横山宁夫批评道,文化或制度固然是构成社会的重要因素,但不能忘却文化或制度的承担者——人(关系),否则,片面以文化形象来理解社会的概念,那是会遇到困难的。

所以,我们不能将以个人、关系、文化为构成要素的社会片面地加以抽象,社会本来就是这三者的复合体。

教育是一种元社会或社会亚体系

社会的子系统,如教育与整个社会大系统本来是相关联的,但可以将各个小系统独立地抽象出来。因此,人的主体、社会关系和文化作为社会的构成要素,也都可以还原为与社会的宏观、微观研究相适应的尺度进行考察。也就是说,一个元社会或社会亚体系的社会结构在其规范(文化)中被规定为这样一个组织:行为主体的个人作为作用关系结合在一起。

在我们考察了社会构成体之后,由于社会构成要素的伸缩性,如果我们将这三个要素“按比例”(即相适应的尺度)地缩小,就不难发现,教育是一个元社会或社会亚体系,它是元一元社会或社会大体系(整体社会)一个结构性分系。这是因为教育社会中也存在着人、关系与文化,只不过它们是被“缩微”了的、具有教育学上特定意义上的三要素。

教育社会学所研究的人,不是有些社会学家所称作的具有社会习惯的生物;不是弗洛伊德式的受根深蒂固的生物驱力所支配的贪婪动物;也不是一般社会学意义上抽象的人。教育社会学所着眼于人的类型有两种:其一是具有发展潜力、处于社会化历程中的人(通常是学生)。这类人是教育的对象。他一降生到这个崭新的世界,世界就赋予他特定的时代和特定的社会背景。他虽然还未走完社会化的路程,但他一开始就是一个能动的主体,从婴儿和儿童期就开始学习文化,内化社会的价值和目标,对相应的行为进行选择性的适应。其二是促进人的社会化、业已社会化了的人。(通常是教师)他已经使文化内在化了,正朝着维持他与他的教育对象之间的相互关系这个方向发展。在这个相互关系并发生行为的过程中,创造出新的文化,使个体成熟、发展。

这两种类型的人共同承担他们之间的相互关系,并发生社会行为。这种相互关系乃是教育者和受教育者之间为了特定的教育目的,使他们之间相互行为之反复循环的模式。关系与行为相伴而随,但并非同一的概念。教育者和受教育者以及他们各自之间的相互关系,只有以某一媒介体为中介从潜在的状态转化为激活了的活动状态(相互行为),这时我们的教育社会学研究才有意义。而作为这种媒介体的乃是文化。文化由教育者和受教育者二者的关系来承担,他们之间通过书籍、设施、校规、教学手段等文化发生相互行为。同时,这种文化不仅仅是作为媒介体,同时也是他们相互作用的产品,即通过他们交流的和相互行为创造出新的文化。

传统教育学的研究,大多是寻找教与学的个体心理学依据。其实,教育意义上的人不仅仅是一个孤立的个体,而是这种个体以及关系和文化的复合体。传统教育学只以教育的人或个性这个侧面为标准来观察这种

复合起来的状态,而以关系的角度和以文化的角度为中心的观察和研究则被忽略了。这也是我们研究教育社会学的现实意义之所在。

教育作为一种社会体制

以上我们从微观上将教育看作是社会体系(作为社会大体系的亚体系),以便论述该亚体系内部各部分的关系,以及各部分与亚体系的关系。实际上,如果我们从宏观结构—功能论着眼,则教育社会体系(教育系统)并非一个封闭式体系,而是有与该系统周围环境进行交换的能动的开放系统。杜尔克姆曾经写道:“教育实践不是相互孤立的现实,在同一社会里,莫如说所有部分都是为了同一目的通力合作而结合在同一体系里,只有这个体系,才是特定国家和特定时代所固有的教育制度”。^⑦这时,我们把社会看作是一个运作性的整体或体系,而将教育看作是一种结构性的和功能性的社会体制,因而从这一角度出发我们考虑的不是诸如教育社会体系内部本身的问题,而是与此有关的社会环境。

严格地说,将教育等同于社会体制是不确切的。因为社会体制应是以整个社会范围为对象的历史的个体概念,它理想地反映了以基本制度为中心的制度的复合面貌和复合的结构性联系。所以,我们将教育作为一种社会体制,意即社会体制中的教育体制,其中蕴涵着教育体制与整个社会体制及其他社会体制之间的功能性交流和彼此互为影响和调适的关系。这里所讲的功能,并非完全是一般社会学者所理解的功能的整合,结构功能主义还使用付功能,无功能以及潜在的功能之类的概念,这样就可避免被指责为和谐主义或保守主义倾向。

教育作为社会体制的研究,包括社会结构及社会过程对教育的制约,教育与社会各子系统的 $X \Rightarrow Y$ 变量关系,以及教育的社会功能与社会影响。需要指出的是,教育与社会各子系统的 $X \Rightarrow Y$ 变量关系中,并非所有情况下都是社会学联系。虽然作为社会体制的教育体制与其他社会体制之间存在着相互关联和相互依赖的关系,但是,无论如何不能将(例如)教育与经济之间的关系研究作为教育社会学研究。它的研究结果只能作为教育社会学的解释,而不是教育社会学研究本身。

教育作为一种社会体制是社会构成三要素的演绎和升华。在教育社会体制论中,人、关系、文化三个基础范畴表现为宏观上的和结构性联系上的三位一体。这时的文化表现于教育与社会之间的交流。人与人之间的关系在教育社会体系内部表现为教育者与受教育者等之间的关系,但从教育体制与社会结构之间的宏观角度来看,它将让位于制度间的关系。例如,就某一国家的学校教育情况来说,如果那里所实施的一般教育总是以宗教教育为背景的,那么这在一般情况下,倘使从整个社会角度看来,就反映了教育(制度)与宗教(制度)有其相辅相承的联系。最后,由于在社会体制中的教育体制的整个范围内,构成社会三要素的基础要素——人(学生、教师)的主体性交织在体制的基础之中,因而这里再没什么问题了。

二、教育社会体系论

在整个社会单元的社会结构里,大社会体系被看作是各种社会制度的统一秩序,因而教育本身作为一种社会体系的个性被抹杀,教育社会体系内部的社会关系和社会行为的特性没有引起人们足够的注目。于是,我们有必要调转角度来透视教育这个元社会,即教育社会体系论,把它作为教育社会学理论框架的第一部分。

人、学生社会学与教师社会学

学校的主要成员是学生和教师,他们都是教育活动中的行为主体。我们所着重的是从构成学校的人的角度研究,就分别形成学生社会学和教师社会学。

必须指出的是,我们无论从社会构成三要素的哪一个侧面进行分析,只是一种逻辑上的抽象。事实上,这三者都不能相互还原。所以从人的角度研究学生社会学和教师社会学是与后面将要阐述的从关系和文化的角度所研究的教育社会学互为前提,有机地交织在一起的。

学生作为教育的对象是一个发展的概念,从幼儿一直到成人,只要他与教育者(包括父母)存在着社会性的行为关系,就是教育社会学的研究对象。儿童都是在某种文化、某个社会中与环境保持关系而被养育起来的。因此,从离乳、排泄的训练,直至成人的职业教育,都可作为教育过程社会学的研究,包括儿童教育社会学、青年教育社会学、成人教育社会学,以及特殊教育社会学。其中每一发展阶段又可作更仔细的断代

研究。

教育过程社会学作为学生社会学的纵向分析和探讨,另一方面,横断面的研究以及问题研究与纵向分析有机地交织在一起。这时要确定学生教育与社会的关系的综合变量模型,则涉及到学生的“社会性指标体系”等复杂问题。学生对人关系、交友关系(同辈团体等)、社会态度、家庭社会背景、性别差异的社会学方面、学生运动等等都与这一问题有关。

教师是教育中另一活动主体,对这一重要社会角色的研究,构成了教师社会学。教师也是一个集合概念,他们任教的学校从幼儿园到研究所。不同的教师不仅有不同的角色,而且有不同的工资待遇、学历、资格、性别、社会阶级背景,及其他社会特征。教师的社会特征以及人格特质、态度、兴趣、能力、训练型态直接关联到教学效率和学校社会结构。学校、班级都是一个动态的关系,我们研究教师所扮演的社会角色、教师特征、教学型态及教师期望对学生表现的可能影响,需要从师生相互行为的环境和媒介体中予以探讨。因为相互行为必有发生行为时的具体状况,而非在真空中进行。作为师生相互行为的媒介体是交流的知识、教学手段、教学语言等,这种交流无论从形式上还是内容上都给相互行为本身以重要影响。

我们不仅要研究教师如何扮演社会角色,以及如何通过媒介体在相互行为中对教学效率产生影响,而且要研究教师何以会表现其行为。这一研究涉及到教师的社会化过程、教师职业的选择、教师的社会流动、及其社会特征各方面的综合判断。

关系与行为:教育关系学与教学社会学

在教育体制化的条件下,教育活动的主体表现为三个相互联系的水平:个人的、团体的和社会的。在第一个水平上,起主体作用的是个人——直接参与教学和学习活动的教师和学生。在第二个水平上,作为教育教学活动主体的是一个集体,即“由共有一定的规范并担负着与他人密切相关的社会角色的两人以上的成员所组成的社会单位”^⑧另有影响教育的学校外集团和非正式团体。在第三个水平上,作为教育活动主体的是整个社会,这个水平与教育的社会体制有关。

我们正是在第二个水平上探讨教育关系学的,包括学校团体(学校社会组织)和学校外集团。在学校社会组织中,班级是学校的基本单位,班级与学校是学校集团的两级层次。

班级社会学着眼于教室中师生之间社会关系的研究,它作为学校集团论的一个重要研究领域。班级教学为现代社会最具有代表性的一种教育形态。一个班级通常是由一位教师(或几位学科教师)和一群学生共同组成,经由师生交互影响的过程实现某些功能,以达到教学的目标。所以,帕森斯视班级为一种社会体系,并以社会学观点分析美国中小学班级教学的主要功能:“社会化的功能”(socialization function)和“选择的功能”(selection function)^⑨

班级教育的成功与否,除了学习情绪和动机的激发等心理学因素外,师生关系的正常建立以及班级组织型态都有重要的影响。只有维持正常的师生关系,才能使双方深切了解彼此之间在班级活动中的期望,从而产生一种大于二力的合力,完成预期的教学任务。班级组织型态的研究,同样事关教学形态和过程的科学性与系统性,从而影响到最高教学效果的获得。

班级社会学还涉及到班级教学中的社会气氛(social climate)问题。按照片冈德雄的说法,这种气氛是“集体成员们所感受到的、与集体的规范有关的、整个集体所具有的个性,也可以说是集体所独具的价值与感觉的复合性”。片冈德雄还指出,“支持型气氛”(suppositive Climate)相对于“防卫型气氛”(defensive climate),它对于稳定班集体的教学活动有重要的教育学意义。^⑩班级教学中到底应当维持怎样的社会气氛,尚有待于我们进一步研究。

师生关系的正常建立,以及班级组织型态和社会气氛的最优化,是教学活动的静态的潜在的必要条件,这种必要条件也即从构成方面把握因师生相互行为(教学)持续进行而固定下来的东西。但是,这种潜在的、静态的关系本身还不是教学活动。教学活动是一种显然存在的、动态的概念,意指教师与学生之间直接或间接地互相进行的有动机、有目的的结合状态。这种活动的状态以行为者(教师与学生)的相互认知(直接的和间接的)为前提,当认知已从方向上确定下来时,便称之为接触。没有教师与学生之间的相互认知,教学活动便不能成立。探讨这种结合状态便是教学活动社会学的任务。只有完整地揭示了教学中静态的关系和动态的行为之后,才能解释作为教学活动主体的教师和学生的相互行为的可能性与现实性。这一点完全可以得到

普通社会学中社会关系和社会行为因果关系理论的支持。

班级虽为学校的基本单位,但学校集团论(学校社会学)却不仅仅囿于班级社会学的探讨。事实上,学校是一种正式组织(formal organization),它有自己的教育目的、目标和科层化结构(the bureaucratic structure of the school)以及为促使科层化体制产生积极的功能而具有的特定的信息沟通形式。

与其他社会组织一样,学校组织中也存在着复杂的社会关系。这些社会关系不仅包括班级中的师生关系,还有学校行政领导人员与教师的关系、教师与教师之间的关系、学生与学生之间的关系,以及学校事务人员与上述人员的排列组合。另外还有校际关系、上级教育行政部门与学校的关系等等。校内外这些复杂的社会关系作为潜在的交往状态,一旦存在某种契机,就会变成为在一定的时间、空间中显然存在的相互行为本身,即激活了的状态。因学校为一种正式组织,所以这些社会行为大多都是以教学活动为主轴的。如何在这个复杂的组织中进行角色组合,以及如何调适学校内的社会行为,对于促进高效率的教学活动实为至关重要。关于对模式化、结构化的社会关系的研究,以及对学校教学活动调适途径的研究,我们期待于教育关系学和教学社会学从静态和动态两方面共同努力。

学校外集团是指对学校教育施加种种影响的团体,包括家庭、社区、村落、城市、国家、以及其他未组织集团——群众、阶层、阶级等。其中,家庭的教育功能日益显得重要,它是人的社会化的第一期团体。社区、村落、城市、国家、群众、阶层、阶级等是学校教育的外在社会环境和社会背景。

文化:教育文化社会学

教育社会与整个社会及其他社会亚体系一样,人与人之间的一切行为不能离开文化而存在,人在称为文化(culture)的环境中成长起来,而且是创造新文化的主体。布尔迪厄曾经将教育视为一种思想体系,将教育过程视为文化的传递。^⑪那么,什么是文化?横山宁夫在他的《社会学概论》中列举了数种观点:奥本格将文化分为物质文化和非物质文化^⑫;武达德将文化分为归纳的文化、美的文化和统制的文化^⑬;林顿将文化区分为普遍的文化、特殊的文化、任意的文化和过程的文化^⑭。而横山宁夫本人则从与人的社会性、主体性,及其在社会关系中的自发性、强制性相适应的这一立场出发,将文化分为理念性的文化和制度性的文化^⑮。我们在这里仍然依赖横山宁夫的理论。“所谓理念性的文化,无论是美的、理论的、或是物质的、实用的,它是作为创造的主体——人——直接表现自己的一种理念性的文化,即使这种理论逐渐向社会扩展而规范化,但还不普遍,而是停留在制度化以前的个人的、特殊的、理念的阶段上,这是理念性的文化的特征。”“所谓制度性的文化,是个人的行为受到来自主体以外的约束,并对个人的理念象给予一定框框似的,是一种‘规范性的文化’……”^⑯

“理念性的文化,其内容,换言之就是知识。”教育社会学所关心的理念性文化主要是教育知识社会学。历来的教育社会学研究,在很多场合抽掉了教育的内容,将教育机构作为一个“黑箱”模型处理,抽象地研究教育的人及其社会关系。我们在这里系探讨作为理念性的文化的教育知识社会学,也即将知识视为由社会形成、将课程视为社会组织知识的意义。帕恩斯坦(B. Bernstein)在研究教育知识时,将课程视为正确的知识。^⑰有关课程的社会学研究,许多教育社会学家作出了不懈的努力。例如马斯格罗夫(Musgrove)等人的“系统理论”(system theories)、帕恩斯坦的“知识组织”理论(the organization of knowledge)^⑱等。随着世界范围的课程改革运动的兴起,课程重组的兴趣与呼声也高,于是,教育家们提出了各种课程模型。主要有“理性主义模型”(Rationalist models of the curriculum)、“反射模型”(reflexive models of the curriculum)等。^⑲

“课程”在教育知识社会学中并非最小概念,它还分为“正式课程”(official curriculum)和“潜课程”(hidden curriculum)或“非正式课程”。据梅翰(Roland Meighan)的意见,潜课程就是在学校教育中除正式课程以外的其他所有课程。^⑳

教育知识社会学的另一重要内容就是“教育意识形态”(ideologies of education)问题。即群体为实施正式教育所持的一套理念(ideals)和信念(beliefs)。狭义而言,这里的教育主要指学校教育,广义地也包括非正式教育(例如家庭教育)。

教育社会学所探讨的制度性文化主要是教育制度与教育社会规范。教育制度是适应社会生产力、科技发展水平和整个社会制度的需要而组织起来的、定型化的规范,它在形式上反映了教育的文化目标,并作为教

育所遵循的方针或原则。教育制度有其所以存在和变迁的明确目的,并有一定的持续性。为使其明确起见,教育制度总是带有一种象征;特定的社会发展阶段具有相应的教育结构、入学年龄、学制期限、教育任务、招生制度、考试制度、分配制度等等。

教育社会规范是在长期的教育过程中自然地形成的,它虽为多数教育者和受教育者所承认,但它是一种不一定在法律上强制执行的行动方式,这种行动方式并无明文规定,只是反映其成员的日常态度的标准。例如,尊师爱生就作为社会规范中礼节的一种形式,它是对师生之间的关系积极地向有利的方向进行无形的控制。如果消极地对一定的行为加以禁止,则是一种否定的规范。

三、教育社会体制论

社会体制不仅是教育,而且是以政治、经济、法律、道德等一切的相互联系为基础而形成的复合体。所以,与其说教育作为一种社会体制,毋宁说社会结构中的教育或社会体制中的教育体制更准确一些。如前所述,这蕴涵着教育体制与整个社会体制及其他社会体制之间的功能性交流和彼此互为影响和调适的关系。对这一问题的研究,事关教育政策所具有的社会统制作用的特质,它构成了教育社会学理论框架的第二部分。

我们在把握教育与社会结构的宏观联系时,力图避免结构功能主义的保守主义主张,而将社会看作是动态的整合。在结构功能主义看来,结构是整体内单元间一组具有稳定格式的关系。社会结构是社会成员之的具有一定格式的社会关系系统,社会中的各种体制就是这些关系的体现。我们不仅仅探讨教育与大社会之间静态的功能性的和制约性的联系型态,并且从帕森斯的和谐、均衡走向动态的稳定。据此,教育与社会流动、教育与社会变迁是教育社会学研究的重要方面。

教育与社会遗产

历来教育社会学家的学说大多只强调教育应与社会保持某种特定的联系,而不追究其原因。事实上,教育社会学不具有普遍解释力的理论模型,一国的教育与社会的关系形式在另一国不一定适用。在这种情况下,我们要探讨对某一特定的社会来说,影响教育与社会之间关系的变量和参量是什么。而有关这一问题的研究大致有三种途径:其一是结构功能的方法;其二是比较的方法;其三是历史的方法。结构功能的方法从某一社会结构的现状、社会体制的类型出发,研究教育与整个社会的相辅相承关系。比较的方法的用途在于,不同的社会结构、社会形态需要什么样的教育,不同的民族性格造就了什么样的教育,以及教育如何在不同的社会中共存、发展及其影响力。历史的方法从纵向序列来研究某一社会的发展过程,从而提供一种更清晰的观察角度。结构功能的方法重在解释教育与社会联系型态的现状;历史的方法重在解释过去的社会遗产给予教育什么样的影响和教育如何继承和发扬社会遗产;而比较的方法则两者兼而有之。

历史事实显示,教育的发展面貌因社会发展的阶段不同而不同,不同的国度和民族的社会基础对教育的影响程度也不一样。假如我们在历史的社会中截取两个不同历史时期的横截面,并且试图对这两个横截面进行纵向比较和分析,我们就会立即发现,这两个历史时期因为在经济发展水平、政治型态、社会的哲学基础、文化丰富程度、科学技术发展所达到的高度、人口状况等方面的差异,而给教育带来了极不相同的历史性影响。不同历史时期的教育因其社会遗产的“富裕”程度不同而存在不同的发展起点、教育内容和教育型态。同时,教育并非被动地继承社会遗产,而是既有继承,又有发展,从而促进了社会的进步。

即使在同一时期,不同的社会留给教育的遗产也是不同的,因而它们的教育也表现出巨大的差异。

我国早期的教育社会学家雷通群将社会遗产对教育产生影响这种现象称为“社会遗产”。“个人方面既有遗传,社会方面亦有遗传。社会遗传之内容即文物制度等,此为祖先的经验积累的结果,以垂于后昆,其能保存不坠之力,或称为‘社会记忆’(social memory)。社会因有此力量,所以成为‘社会存续’(social continuity),亦即为社会进化之基础,尚无此力,则社会虽经数千年仍不脱原始状态”。^①

社会结构中的教育

既然我们的理论框架之一是教育作为一种社会体制,那么,我们就必须在逻辑上暂时抽象教育社会体系内部的社会关系和社会行为,而将教育放在整个社会结构中进行考察。之所以要这样,是因为“每一个主要的教育问题,都包含着与主题有关的全部问题的总和——就象莱布尼兹学说中的许多单子中的一个单子一样,……它们形成一个体系。如果你触及到这个体系中的一部分,你就触及到了它的全部。”^②

所谓“社会结构”，是社会学理论中的一个基本概念。在一般结构功能论中，“结构”是指社会(系统)和各要素(子系统)之间的相互关系的总和，“功能”是指社会和各部分在其生存和发展中所发挥的作用。社会系统论就是将社会看作是由各部门构成的复杂系统。它着重于整体与部分、整体与环境之间的相互关系和相互作用；强调事物的整体性、复合性和最佳性。“社会结构”在这里与“社会系统”的概念相似。它主要包括两个层次：(1) 社会结构中社会各子系统的复合联系和相互交流；(2) 整个社会结构对某一子系统的影响程度和方式，以及某一子系统对整体社会结构所发挥的社会功能和社会影响。

在教育社会学中，我们就着眼于在这两个层次上考察教育与社会之间的相互作用。有关这两个层次的论述，构成了“教育社会体制论”的大致轮廓。

关于社会结构中各子系统的复合联系和相互交流的问题，如上文所述，这种联系和交流并非在所有情况下都是社会学联系，如科学——教育——生产的连锁反应形式等。这里就存在着我们探讨教育与其他社会制度关系的立足点何在的问题。我们认为，在研究教育与社会之间的相互关系时，教育经济学、教育政治学、教育伦理学、教育法学分别根据从经济、政治、道德、法律抽象出来的各自的功能，从一个侧面对教育的社会现象进行分析，它们与教育社会学一样，组成了教育学的次级分支体系。如果我们忽视现代社会的多元化倾向和科学日益分化的趋势，那么，教育社会学很可能象母体社会学的早期发展情形那样，成为教育学中的百科全书式的科学，实质上是取消了教育社会学并扼制了教育学其他分支学科的发展。

但是，教育学的日益分化又导致了另一倾向，即分丁工的各门教育科学(教育经济学、教育伦理学等)虽然企图从一个侧面来观察社会结构中的教育现象，但已不能对这一问题进行现实性的阐明。于是，教育学如社会学一样，需要一门学科来综合性地解释单靠一门分支学科不能回答的问题，不过这种综合性认识不是内涵上的凑合，而是外延的综合，意即以某一共同性的部分为结合点，有关联地综合教育与社会之间关系的各个领域。这种综合性的解释乃是教育社会学的任务，它行使了母体社会学类似的职能。所以许多教育社会学家(如新堀通也、O·班克斯)片面地将教育经济学、教育政治学包括在教育社会学之内，^②实为笔者不敢苟同。据此，我们探讨教育与其他社会制度的交流形式时，将尤其强调它们之间的复合联系。

整体社会结构与教育的关系，是“社会结构中的教育”这一论题的第二个方面。整体社会结构与教育的关系必须考虑教育的具体型态、教育自身发展的纵向序列、社会的历史背景等变量因素。因为社会结构对教育的影响因教育的具体型态不同而不同；因教育自身发展阶段的不同而不同；还因社会历史背景不同而不同。

整体社会结构是一个多面复合的结构体系，包括社会阶级结构、阶层结构、人口结构、职业技能结构、地区结构等等。教育与社会结构的关系在于，不仅社会结构牵制教育的性质、规模、型态，而且教育对社会结构具有日益令人瞩目的社会功能和社会影响。在国内，我们还来不及引证具体的调查材料阐明这一点。我们姑且引用苏联大学生社会成份的变化材料，以此作为旁证^③。我们可以看到，苏联在其社会一体化理论的基调上，使苏联社会各个阶级和社会集团的比例关系发生了明显的变化。这种变化在教育上的表现之一就是苏联大学生社会成份的变化。苏联七十年代所采取的把各个不同青年集团的“原初”条件拉平的整个措施，促进了工人和集体农民以及出身于工人和集体农民家庭的人在学生中人数的增加。根据大学的统计材料(见表1)，这个数字在1977—78学年达到了最高程度(占58%)。斯维尔德洛夫地区大学人员的社会成分和居民的社会成分之间越来越完全趋于一致是显而易见的。

表1 苏联斯维尔德洛夫各大学大学生的社会成分及其所占比例(%)

社 会 集 团	人口的社会成分		一 年 级 大 学 生 按 社 会 出 身 的 分 布			
	所有人口	在业人口	1969—70学年	73—74学年	77—78学年	81—82学年
工 人	72.7	70.5	38.5	49.7	56.1	51.9
集 体 农 民	3.1	1.7	6.1	2.4	1.9	1.0
职 员	24.1	27.7	55.4	47.9	42.0	47.1

从这一个侧面,我们可以想象出教育与社会结构之间彼此互为制约的和功能性的联系。

我们探讨社会结构中的教育(包括社会结构中社会各子系统的复合联系和相互交流以及整体社会结构与教育两个层次),并不意味着我们因循帕森斯的满足适应、达到目标、整合和模式维持的结构功能主义循环理论和温和模式,而是正视违反社会规范与制度的离轨(deviance)和社会解体(social disorganization)的现实,人们在社会生活中的这种离轨行为一旦超出了一定限度而危害社会的统一时,就产生了社会控制(social control)的问题。一般说来,个人角色的行动是为社会所期望的行为,与此不相协调的行动会危害个人的社会化,进而危害人与人的关系和整个社会,社会控制就是为了对付这种社会化的失败所采取的组织措施。社会控制的手段不仅通过法律性的强制,还通过道德、宗教、意识形态等教育手段。我们将要讨论的是,在社会控制的所有手段中,教育如何发挥其非强制性的作用。

无论是论述社会结构中教育与各子系统的复合联系和相互交流,整体社会结构与教育,还是探讨教育作为社会控制的一种手段,都是一种理论上的阐发。我们的落脚点在于,教育在社会实际中到底应当采取什么样的对策?这就是教育政策社会学的主题。教育政策影响教育制度的建立及教育发展的方向,其重要性不言而喻。教育政策社会学,就是对一国教育政策过程进行社会学分析,把握教育政策所具有的社会统制作用的特质。社会有静态的社会结构和动态的社会过程两方面,教育政策也有用以发扬本国文化传统,强调教育的精神价值的稳定方面,还有在社会变迁过程中,教育政策顺应社会发展趋势的动态方面。关于这种动态方面研究,包括教育革新或教育改革。教育革新是“一种按照某种预期目标以改进实践的有意识的尝试”^②每一种教育制度或政策的改革都事关教育目标、教育目的以及教育机构的作用问题。教育政策制定的前提,乃是对国家的教育观念、国民的教育意识、影响教育的经济、政治、文化、人口等诸多因素的综合分析。教育政策必须同国家政策协调同步地结合起来,或者更具体地说,在总的发展计划之内安排教育计划。如果只发展该体制的一部分,而不是有机体和协调一致地发展其整体,效果还会适得其反。

教育与社会过程

我们在上文初步地考察了社会留给教育的是什么:社会遗产,以及教育作为一种社会体制,教育与社会结构的静态联系的问题。但是,我们的社会是历史性的社会,它处于持续不断的社会流动(social mobility)和社会变迁(social change)的过程之中,从来不会有一刻停留在同一形态上。从概念上使这种动态的现实暂时中止,并从理论上把比较固定的社会要素作为一个单位加以整理,这就是关于社会结构的概念,而普遍认识这种社会结构的变化之诸形式和发展样式等,则是社会流动与社会变迁的课题。这种结构论和过程论作为社会的“静力学”和“动力学”,相辅相承地构成了社会学理论。^③相应地,教育社会学也要考察教育与社会结构、教育与社会过程的“静力学”和“动力学”问题。教育与社会过程的主要课题是教育与社会流动、教育与社会变迁的相关性。

社会流动是社会阶级、阶层的量变过程,也是职业结构变化的表现。根据不同的标准,可以将社会流动分为垂直流动、水平流动;一生中的流动、代际流动;自由流动和结构性流动等。社会流动的促成因素很多,教育因素是其中之一,但是其影响力却与日俱增。这种趋势发展下去,“公元2000年的工业及民主社会,必定比现在高度工业化的社会更加开放和具有流动性。因此,教育成就就会成为向上社会流动的主要工具,缺乏教育或教育的失败,则成为个人向下流动的主因”。^④这种社会现象促使我们必须密切关注教育积极改变社会阶级结构、形成新社会面貌的力量,探讨教育促成社会流动的范围、程度、方法及途径。

教育与社会变迁是教育与社会过程论的另一重要主题。在研究社会变迁的主体、变迁的根本原因、变迁的阶段性、变迁方向的前提下,我们所要探讨的是教育与社会变迁的关系。通常的结论是,一方面,教育必须反映社会变迁的实际情况,必须反映社会需要,才能与其他社会制度密切维持社会组织的平衡。另一方面,教育是社会变迁的动因和条件。人类社会曾经多方面运用教育力量,导致预期的社会变迁结果。总之,教育可能是社会变迁的反映,可能是社会变迁的动因,也可能是社会变迁的条件。教育与社会变迁之间具有互为因果、互为条件的关系存在。

但是,另一些教育社会学家则强调,要对社会变迁和教育系统所特有的职能或教育系统的反作用予以正确的估价。并认为“本世纪初居于主导地位的,认为学校是社会变迁之动力的乐观主义看法,现在已经被少

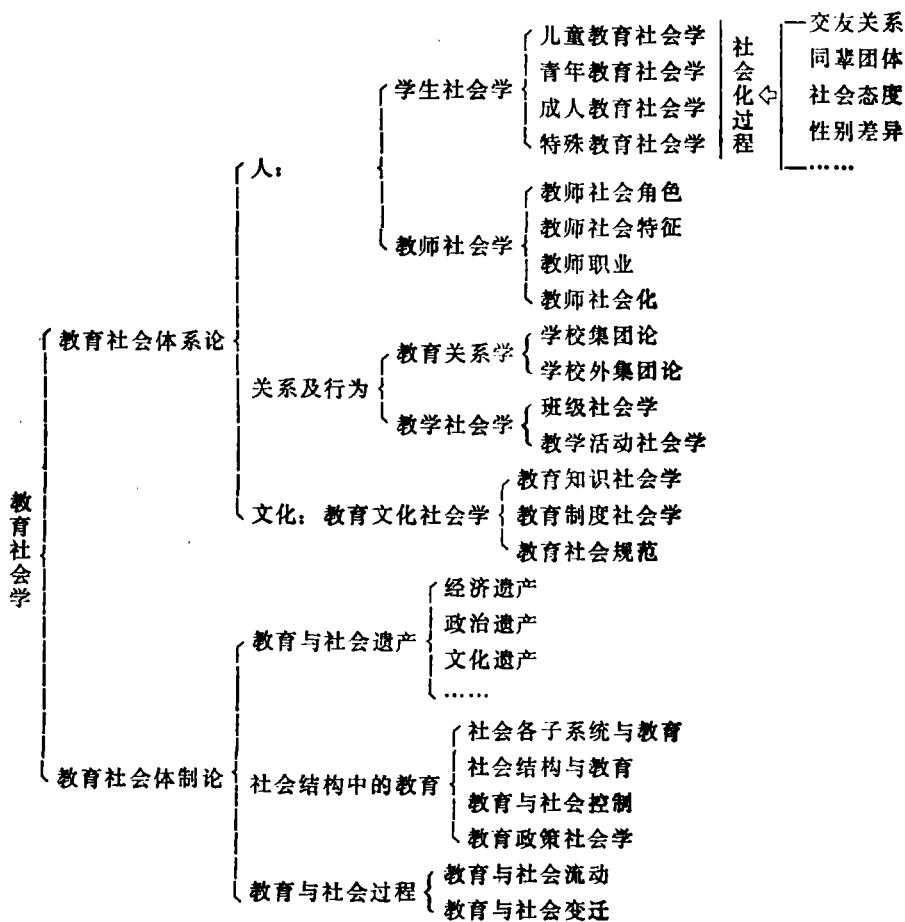
归 纳

1. 社会是人、关系、文化三位一体的复合结构，从而演绎出教育是一种元社会或社会亚体系、教育作为一种社会体制的理论框架。教育社会体系论和教育社会体制论构成了教育社会学的基本研究内容。

2. 因教育是一种社会体系，基于一种逻辑上的抽象，我们可以分别从教育中的人、关系、文化三个侧面推导出教育社会体系内部的一系列次级分支学科或研究领域。

3. 教育不是一个孤立的社会现象，它是大社会体系的一部分。我们触及到了这个大社会体系的一部分，就触及到了它的全部，这就是教育社会体制论。在教育社会体制论中，人、关系、文化三个基础范畴表现为宏观上的和结构性联系上的三位一体。教育社会体制论同时重视过去的遗产、社会结构的“静力学”和社会过程的“动力学”。

综上所述，教育社会学是研究教育社会体系和社会体制的科学。它的体系结构可勾勒如下：



注释

① 《当代国外社会学漫谈》，中国社会科学院情报研究所编、人民出版社1983。10

② 孙本文，《社会学原理》第一章，商务印书馆1935年

③⑤⑥⑬⑮⑳ (日)横山宁夫，《社会学概论》，毛良鸿等译，上海译文出版社，1983.10

④ Franz Adler, A Unit Concept for Sociology, American Journal of Sociology, January 1960

⑦ 转引自刘星译述，教育社会学在日本，载《外国教育研究》1983.1

(下转38页)

等办法,提高管理干部的素质和水平,使他们逐步实现专业化。建议国家教育委员会的有关部门,组织高校管理干部包括教学管理干部的定期培训,并组织高校之间的交流活动。

(三)尽快建立高等学校管理干部的专业职务系列。对符合条件的管理干部授予相应的职务,是稳定和提高现有管理队伍、补充新的管理人员的重要措施。这个问题已到了认真解决的时候,不宜再拖延下去了。

综合大学组参加学校和人员:

山东大学	刘玉柱	山西大学	梁鸿飞
广西大学	黄尔瑞	上海外语学院	麦毅强
中山大学	李燮均	中国人民大学	秦锡喻
云南大学	盛作斌	中南财经大学	李庆善
内蒙古大学	金佩宛	兰州大学	李希
宁夏大学	郝绍光	四川财经学院	张小南
吉林大学	孙衍广	西北大学	张棣
苏州大学	张圻福	杭州大学	杨树标
武汉大学	吴贻谷	河南大学	王绍令
河北大学	李志阐	青海大学	孙钦义
贵州大学	张同生	湘潭大学	王湘云
黑龙江大学	尚鹤翔	新疆大学	许国禄

(上接47页)

⑧ T. M. Newcomb, Social Psychology, 1950. P. 491—492.

⑨ T. Parsons, The School Class as a Social System, Harvard Education Review, 1959.

⑩ (日)片冈德雄,班级社会学探讨,载《华东师范大学学报》(教育科学版)1985.3

⑪⑫ Bourdieu, P. "Systems of Education and Systems of Thought" in young, M. F. D.

ibid

⑬ W. Ogburn, Social Change, 1922.

⑭ J. Woodard, A new Classification of Culture, 1939.

⑮ R. Linton, The Cultural background of Personality, 1945

⑯⑰ Philip Robinson, Perspectives on the Sociology of Education, An introduction, 1981.

⑱ Meighan, Roland. A Sociology of Educating, London 1981.

⑲ 雷通群,《教育社会学》商务印书馆,民国二十年

⑳㉑ 查尔斯·赫梅尔,《今日的教育为了明日的世界——为国际教育局写的研究报告》,1983.8

㉒ 新堀通也,日本的教育社会学,载《华东师范大学学报》(教育科学版)1985.3○·州克斯普、林清江译《教育社会学》,台湾复文图书出版社,民国六十七年

㉓ 《外国教育动态》1985.5

㉔ R. J. Havighurst, Education and Social Mobility in Four Societies, in A. H. Halsey, et al, Education, Economy, Society, The Free Press. N. y. 1961. 转引自台湾师大教科所编:《教育社会学》伟大图书出版社,民国68年

㉕ 《外国教育资料》1985.1