

# 社會學與教育

T. S. Rousek 著  
許孟瀛 譯

商務印書館發行

F. S. Roucek 著  
許孟瀛 譯

社  
會  
學  
與  
教  
育

商務印書館發行

中華民國三十六年六月初版

◆(33878.6)

社會學與教育一冊

Some Contributions of Sociology

to Education

定價國幣壹元伍角

印刷地點外另加運費

\*\*\*\*\*  
版 權 所 有  
翻 印 必 究  
\*\*\*\*\*

原 著 者 T. S. Rouseck  
譯 述 者 許 孟 瀛

發 行 人 朱 經 農  
上海河南中路

印 刷 所 商 務 印 書 館  
刷 印 書 館

發 行 所 商 務 印 書 館  
各 地

## 譯者序言

從下列各方面看來，社會學的研究同教育簡直是不可分的：

社會學所研究的對象是人類的社會行爲。教育根本是一種社會行爲。教育歷程根本是社會的。受教者與施教者的互相影響就是社會行爲。所以沒有社會行爲就沒有教育。

文化是社會學研究的主要材料。文化可以分爲物質的與精神的兩方面。物質的爲衣食住行，精神的如言語，文字，宗教；教育便是屬於後者。所以教育就是文化現象之一，爲社會學所必要研究的。

社會學所研究的社會行爲有一種叫做社會制裁或社會控制，社會制裁可以分爲多種，而且社會學家分類的方法不一，總之不外兩大類：一爲無意的社會制裁，如時尚，風俗，謠言，輿論；二爲有意的，如道德，法律，教育不但是社會制裁之一，而且是最根本的社會制裁。

社會制度本是社會研究的一種單位。社會制度可以分爲許多種類，大致不外經濟工業制度，婚姻與家庭制度，政治制度，交通制度，審美制度，衛生娛樂制度；教育也是社會制度之一種，學校更是有組織而重要的社會制度。

可見社會學的研究對於教育有重大的密切的關係。社會學的研究結論對於教育意義之解釋

與教育工作之改進一定會有大的影響。而且社會學家談教育往往有獨到之處，因為他把教育放在整個社會現象當中來觀察，能使教育的意義與作用更爲明顯，能看出教育這種事實和其他社會現象的關係，能看出教育的原始作用。總之能用較廣闊的眼光瞭解教育的全體。教育家往往爲他的局部的專門的研究所拘束，使他的眼光不能四射。所以教育家很需要社會學的修養，對於社會學家的言論和主張有十分注意的必要。歷史上著名的社會學家對於教育大都有特殊重要的貢獻。譬如本編作者引述十七世紀以來對教育學術有影響的社會學家即有一百三十四人，而孔德，斯賓塞，窩德，涂爾幹，柯萊，愛爾烏德，杜威等尤著者。

教育社會學現在還是一種極年輕的學問。關於它的性質，內容和方法，向來各家就少一致的意見。本編作者敘述教育社會學的發展，認爲以向關於教育社會學的研究不外三大派：卽近學派，應用派，功能派。第一派所着重的是教育之社會方面的意義，杜威，愛爾烏德可作代表。第二派所着重的是社會學理對教育的應用。斯密士(W. R. Smith)、施乃登(D. Snodden)可作代表。第三派所着重的是對於構成人格的一切社會關係之分析，紐約大學的派尼(P. P. Parson)可作代表。

作者認爲各派對於教育社會學的研究都有特殊的見解，而且都是必要的。他的觀點似乎是綜合的，對於功能派所發現的客觀的社會事實，哲學派可以有所解釋，應用派仍可加以利用。不過作者在結論中有云：「到今天，教育社會學既不是教育社會哲學，也不是社會教育哲學，

它是應用社會學的研究技術與原理，來分析兒童與成人在各種正式與非正式的教育機關中所有的社會的交互影響。它是更廣大的純粹社會學的一個重要部門。『可以看出作者對於教育社會學專門學問的性質和內容是如何的認識。他認為今後教育社會學應去掉哲學的意味，而獨立成爲一種純粹社會學的研究。』

作者復會提到美國教育社會學上另一個新的研究方向，就是關於美國的少數民族問題。並且指出美國社會生活與教育當中仍然有文化落後的問題。不過大致說起來，在社會學的瞭解之下，教育已經開始改革它的基本理論與實施，擴充學校生活的範圍，容納整個的社區，在教育思考方面，從傳統的知識之注重轉移到民主生活的充實。在有意義的生活情境中使所謂『基本工具』得到最好的學習。』

譯者於此聯想到我國的邊疆問題，少數民族問題，以及鄉村建設，農業工業化，大眾民主政治生活的習慣等問題，實在都是中國教育社會學上的重要問題。

譯者覺得向來關於教育社會學的研究，大別之外兩個基本不同的要點：有的重在開發教育的社會意義。有的把教育當作社會現象來分析，偏重在社會學的研究。其實這兩種觀點並不衝突，我們可以拿教育作出發點，中間經過社會學的研究，最後仍歸到教育的本身立場。譯者心目中擬撰寫的教育社會學，預備分爲三部分：第一部分討論教育價值的來源，凡關於教育目的，學校課程，教學方法，教育制度等各方面，均用社會學的眼光加以批評和解釋。第二部

分討論教育爲甚麼是社會進步的根本動力的問題，在這個大題目下面可以詳細分析進步的概念，進步的標準，進步的因子，以明瞭教育因子的根本重要性。第三部討論教育與社會兩方面可能的幾種關係，這種可能的關係大概不外三種：第一是教育隱含於社會行爲，換言之，即是缺乏有計劃有系統的團體生活教育，亦即失之於消極性的教育。第二是學校教育與廣大的社會脫節，即正宗教育流爲少數人的裝飾品。第三是教育可能成爲社會生活的領導作用，這一方面現在大部分還是停滯在理論的階段，將來的發展尚賴教育家和教育學者的實驗研究，因爲在這種情形下問題較爲複雜，譬如教育作用和其文化，政治，經濟怎樣才能有恰當的配合和適宜的聯絡，不單單是理論的問題，尤須有方法上的巧妙組織與運用。

總之，教育社會學的內容不外三方面：（一）以社會學的眼光批判教育的價值。（二）用教育的眼光研究社會團體，發現其教育的缺點和所需要的教育。（三）研究如何以學校的組織作爲社會進步的中心。

這本小冊子是根據巴納斯（H. E. Barnes）等主編的「當代社會學說」（*Contemporary Social Theory*, D. Appleton-Century Company, New York, London, 1940.）一書譯出的。該書共分七篇，二十三章（此冊即係第二十二章原題爲：Some Contributions of sociology to Education）。第一篇概論社會學及社會科學。第一章：社會學之發展（著者 H. E. Barnes）、第二章：社會科學上建設性的型式學（H. Becker）、第三章：社會學的概念研究法（M. E.

Eubank )，第四章：知認社會學 (H.O. Dahlke )，第一篇討論 自然科學與社會科學的相互關係。第五章：自然科學對於社會科學的關係 (A. Golden weiser )，第六章：現代社會思想上的統計學 (R. A. Lundberg )，第二篇是關於人類社會上的環境勢力。第七章：當代社會學中人類學的地理學 (F. Thomas )，第八章：社會學中人類生態學之發展 (J. A. Quinn )，第四篇討論生物學的材料和社會學說，第九章：體格人類學 (H. E. Barnes )，第十章：民族之體格的決定 (W. W. Howells )，第十一章：人口學與生物學對於社會學原理的貢獻 (F. H. Hopkins )，第五篇關於心理歷程的研究。第十二章：社會歷程之心理學的研究 (K. Young, D. W. Ober offer )，第十三章：在社會事實之解釋方面，精神分析的幾個貢獻 (A. Goldenweiser )。第六篇關於社會發展問題的文化研究法。第十四章：人類學對於社會說的幾種重要貢獻 (A. Goldenweiser )，第十五：歷史社會學 (H. Becker )，第十六章：新史學，考古學和文化演變 (H. E. Barnes )。

此册原作，屬於第七篇，是篇專討論社會學說在社會科學與公共問題上的應用。茲將該篇詳細章節譯出，以供參考：

第十七章：經濟思想中社會學的原素 (T. Parsons )，內分 1. 引論 2. 正宗經濟學說的理想派 3. 非正宗的分類 4. 補充派的實證主義經驗論 5. 激烈反對派的實證主義經驗論 6. 浪漫派的經驗論 7. 非經濟的社會學的補充 8. 結論——經驗論，經濟學和社會學 9. 關於制度主義與制度作用的



補充討論。

第十八章：社會學對於政治思想的貢獻 (H. B. Barnes) 內分 1. 社會學的研究法 2. 社會學與政治科學 3. 國家之社會學的概念 4. 政治的起源與演變 5. 國家之構成 6. 國家種類 7. 社會眼光中的政治歷程 8. 國家的範圍 9. 戰爭與國際關係 10 社會的定命論。

第十九章：現代法理學中的社會趨勢 (W. Seare)：內分 1. 法理學的多派別 2. 社會學的法理學之興起 3. 社會哲學派 4. 法律上的實證主義 5. 「自由法」運動 6. 法國的法律哲學 7. 大陸上的種種趨勢 8. 分析的法理學之復興 9. 美國的法理學學說 10 馬克斯主義及其影響 11 法理學與社會變遷。

第二十章：現代犯罪學與刑罰學的學說 (H. B. Barnes, J. P. Chaffin)：內分 1. 起源 2. 犯罪學的意大利派 3. 朗布魯 (Lombroso) 以後的獨斷主義的犯罪學 4. 犯罪學者 5. 犯罪學乃一種社會科學 6. 犯罪學對於犯罪立法與法庭手續的影響 7. 促進犯罪科學研究的組織 8. 刑罰學 9. 美國的監獄改革家。

第二十一章：專業社會工作的社會理論 (P. Klein)：內分 1. 社會工作對於和社會科學的關係 2. 現代前期的社會工作學說 3. 現代社會工作學說 4. 個別處理方法之學說 5. 社會的個案工作 6. 團體工作的學說 7. 防止，計劃與社會行動 8. 社會工作中關於語表現的障礙 9. 結論。

第二十三章：社會學對於宗教及倫理學的主要貢獻 (M. J. Williams)：內分 1. 關於宗教

性質的社會研究 2. 韋布 (Max Weber) 對於宗教現象的分析 3. 社會學與護教論 4. 社會學中的新人文主義 5. 社會學對於倫理學的幾種貢獻 6. 當代美國自由基督教義對於社會思想之貢獻

譯稿承瞿菊農先生審閱賜正，特此誌謝。

# 目錄

## 譯者序言

- 一 社會和教育的關係……………一
- 二 孔德以前……………三
- 三 初期的社會學家……………四
- 四 初期美國教育學說的社會學的含義……………六
- 五 詹姆士，杜威和包爾文的影響……………八
- 六 美國社會學的先進與教育……………一〇
- 七 社會教育學……………二〇
- 八 涂爾幹與社會心理學……………二三
- 九 教育社會學的各派別……………三〇
- 十 美國教育社會學的根源……………三二
- 十一 系統的教育社會學……………三三
- 十二 關於教育社會學的教科書……………三五

十三	教育社會學的功能派	三六
十四	教育之社會學	四三
十五	教育社會學最近的趨勢	四五
十六	結論	四七

# 社會學與教育

## 一 社會學和教育的關係

社會學同教育的關係非常密切。然而這一點在研究人類關係的科學上還是被忽視的一方。廣而言之，全部教育中的中心課題向來就是教育應當着重在個人的觀點呢還是應當着重在社會的觀點。然而事實上，一切教育必須在社會歷程與社會制度之結構中進行。不僅家庭是兒童的第一個教育機關，而且如果把各種繼續不斷的文化範型的影響除外，我們對於人類的一生實在是難以瞭解的。社會（嚴格說起來是各種社會）運用許多社會力量來制導；環境因子和文化因子，以及特別是有組織的教育（學校）來實行教育。反過來，教育對於社會以及社會的種種文化範型也表現了相當的影響。

到今天，大家已經公認教育是一種社會現象，而且具有明確的社會目的。所剩下的問題僅是學校滲透社會的歷程究應至何程度。關於此種問題的答案多半在哲學當中可以找到，最近又

在發烈的意識形態學裏面可以發現。同時這個爭論又漸漸歸結成爲社會科學在整個教育領域上正確應用的問題。教育逐漸與社會學合一，許多教育家認爲社會學給教育來了光明。教育社會學 (educational sociology) —— 有時也叫做教育之社會學 (sociology of education)、或社會教育 (social education)、法文爲“pédagogie sociologique”、德文爲“Soziologische Pädagogik”——成了新的聯合社會學與教育的邊緣科學。借着這種聯合，於是可以把社會學的方法，問題，與結論充分地解釋給教育家。的確，現代教育不能忽視社會學的貢獻；教育的理論與實際，必須依賴社會學研究得來的知識。

然而不幸，十年來關於教育社會學的觀點，範圍，方法，與價值，雖然已經有了顯著的進步，但是社會學與教育的關係，依然停滯在社會科學中閃爍不定的地帶。教育社會學常常被人視爲學術上的孤兒之一。著名的社會科學全書 (Encyclopedia of the Social sciences) 完成於一九三五年，此書的編者不承認教育社會學可以獨立成科，因而不但不曾提及此科，連有關教育社會學的研究參考資料也未曾述及。教育心理學倒很受他們的寵愛，竟用上三頁的篇幅來敘述。然而教育社會學的逐漸發展的確爲社會學的貢獻之一，同時教育社會學又對於教育學及社會學都有貢獻。

要追溯教育社會學的發展史，需要追溯兩種思潮（這兩種思潮起初原不相涉，後來在教育社會學的領域內混合了。）就是社會學家之注意教育，與教育家之社會學的思考。

## 二 孔德以前

教育社會學的理論背景，可以追溯到十七，十八，十九世紀德國，蘇格蘭，英吉利與法國的教育，哲學與社會學學說。(註一)從這時期開始，根據實際的人類活動(不是古典的研究)來研究人類行爲。這種方法其目的在放棄所謂生驗的方法，而產生研究人類問題的明確的方法學。從這裏才有科學的社會學與教育之科學基礎的根源。因爲要對於人類行爲作科學的瞭解，需要分析遺傳與環境的因子。社會思想家對於環境因子最感興趣，因爲環境因子的分析能使他們研究出社會制裁的種種方面。十七，十八，十九世紀的各派學說歸納起來不外三點：(1)都承認環境對於說明個別差異的重要。(2)都認爲藉着制裁的環境才可以成就人類。(3)公認利用普及教育這一種社會的歷程，才可以實現人類成就的可能性與社會的進步。這幾種概念正合乎康米紐斯，洛克，盧梭，巴西多，裴斯他洛濟，海爾巴特，福祿倍爾，黑格爾，巴萊(Paley)，福格森(Ferguson)，亞當斯密，休姆，范寇(Vico)，孔德，柏格特(Bagehot)，塔德(Tarde)，斯賓塞諸大家所倡導的歷史哲學，社會契約說，社會心理學與生物學派的理論。

在這些社會的與教育的學說背後又有培根與牛頓學說所影響的智識革命。有了這種知識的

革命，乃奠定了社會現象之科學研究的基礎。

### 三 初期的社會學家

孔德也最早主張社會學必須基礎生物科學（註二）的一位學者。他可說出一些運用科學的歷史方法之基本原理，來解釋社會現象，反對舊日歷史哲學家的先驗論。孔德的哲學原理就是：（1）普及的教育，不僅必要，而且可能，（2）必須依照自然科學的邏輯發展以實施教育，因為這種發展的次序恰與一切現象的自然顯示相合，（3）我們可以借社會學的幫助實現社會的改組。孔德的這幾個基本原理又是根據於他的另一個基本觀念：就是人類的思想有一定的發展階段，而且以實驗的或科學的階段為其頂點。

照孔德看來，教育的目的不是創造而是改變。而且他認為在教與學當中，情緒佔有極重要的地位。孔德對於高尚的情緒，感情或情緒的教育價值很注意。他說：從中世紀結束以後，因為注重腦（*head*）的訓練，心（*heart*）的教育遂被忽視。孔德告訴我們，理智應該附屬於「社會情緒」。而且在全體教育歷程中，學校教師與父母應當抓住每一個適當的機會，來喚起社會情緒，因為練習可以增強我們的傾向。「腦」的功用正是在於增強及培養我們的「心」，這樣我們的「心」反更能指導我們的道德力量而使之活潑有生氣。這種相互的影響可以使理智



達到理想的社會與道德的結果。

柏格特的著作也是關乎這一種的研究。他的幾個重要概念常被若干美國學者所引用，而這些社會學者對於教育社會學的組織又很有影響。柏氏在他的「物理學與政治學」(Physics and Politics, 1912)一書中的主要問題，便是關於社會歷程或價值演進之歸納的研究。他相信這種歷程或演進應該借着重效。討論繼續不斷地發展，以保證社會的進步。(註三)

賈德是一派社會心理學的建樹人之一。這門學派的目的在理解、暗示及其他有關係的歷程來解釋社會現象。(註四)此種學派認為測量社會化的機器。若夫及心理學的信徒對於教育社會學的發展貢獻了幾個理論。他們認為心理測量程度對於行為的形成本質重要。(註五)傑塔德與美國書籍如包爾文(Balwin)，孫大南(Sanford)，季氏(Gillette)羅士(Ross)，愛爾烏德普索的著述當中，教育社會學吸收了這些主要概念。

至於新實證的生物學的方法，賈德曾在這裏多說。(註六)賈德反對這種方法的原因：即社會進步雖不單讀他的定義，(註七)對於他考其社會現象與環境的關係，可以作科學的研究。(註八)新實證的教育社會學實際上比之生物學更趨於科學。教育社會學與生物學的關係。我以為，的意義論文：「科學是沒有價值的知識。教育社會學與教育(或價值關係)乃是，預備完全科學的呈現。」「非利正可教育社會學與價值之關係的方法，而是否對於這種預備的應用到多少責任。這種知識是否有價值？……只有一個答案，

就是：科學。L（註九）

然而斯賓塞的個人主義，使他不能夠認識公共教育之所以有價值乃在於公共教育是發展社會智慧，正義與統一的必要方法。事實上，斯賓塞過於注重一個基本的教育原理：就是個體的神聖尊嚴應該是不能侵犯的。因為他忽視了與個人主義相反的改革原理，遂而也就誤用了有機體的類比說。

總之，在歐洲十九世紀末葉關於社會現象之科學研究的發展，表現了繼續增高的知識興趣，孔德所提倡的新歷史哲學，幫助歸納方法的發展。後來又有在柏格特與塔德領導之下的社會心理學派，專門研究某種心理的社會歷程同各種環境的關係。生物學派是最後出現的一個學派，用有機體的類比來解釋團體行為。

#### 四 初期美國教育學說的社會學的含義

在美國十九世紀末葉，教育思想家受重要的幾派歐洲思想的影響，同時因感覺到由內戰而引起的嚴重社會問題，遂開始很明顯地應用教育為社會制裁，研究教育的社會功用（註十）其中有幾位領袖就是萬因斯（Wines），曼恩（Mann），哈里斯（Harris），杜威，包爾文，窩德（Ward），史莫爾（Small），溫斯特（Vincent），李定史，愛爾烏德，金氏（King），

羅士·柯萊 (Coolidge) 等。二十世紀頭十年當中，在美國理論社會學各方面的發展對於高等教育的課程很有影響，特別是師資訓練機關。(註十一) 社會學暗示教師和教育家，要想有適應團體的生活，必須在教與學的歷程中建立起方法與內容的連繫。教育的組織必須同時注重社會功用與團體效率。羅士，季定史，包爾文，杜威，柯萊諸家都會應用各種方法來發展一種與上述目標相合的教育。這種種方法包括「摹倣」，「同類意識」，「交遊」。這些方法對於使個體適應社會團體的社會歷程，都是很重要的。

美國最早的有系統的教育文獻出現於一八三八年。(註十二) 萬因斯已先斯賓塞而主張教育的社會功用之重要。他認為教育可以改變人性，而且改變人性最重要的機關便是同時存在於正式的和非正式的教育中。

十九世紀中葉以後，曼恩因受斐斯他洛齊，海爾巴特，斯賓塞諸家教育目的論的影響，遂而竭力主張正式的教育應當是免費的，普及的，而且以發展個體品性與社會效率為目的。教育應當是一種實際的訓練，以培養良好的家庭，實現一種合作的社會生活，使個人在日常活動中成爲一個具有公共精神的公民。(註十三)

適應生理，知識，道德，宗教，政治，經濟各方面的生活的新教育概念，早經美國教育委員會 (United States Commission of Education) 明白宣佈。曼恩早在一八九三年說過：「除非以社會學為基礎，沒有任何教育哲學是健全的。」(註十四) 三年後，哈立斯博士在全

國教育會 (National Education association) 重復申明這種信念。就在這一年又有杜威的「我的教育信條」(My Pedagogic Creed)及斯莫爾的「社會學對於教育的要求」(Demands of sociology upon Pedagogy)問世。(註十五)

## 五 詹姆士、杜威和包爾文之影響

心理學應用於教育的歷程，至十九世紀末最為顯著。自哈立斯以披，美國師資訓練便以教育之心理學與社會學兩方面為基礎。尤其是教育之心理學方面為更重要。所以教育心理學上有幾種概念同初期的教育社會學文獻是混而不分的。在海爾巴特的強大影響之後，繼之而起的便是詹姆士的影響最大。他的幾種關於教育方法的概念成為教育社會學初期文獻的一部分。詹姆士在一八九〇年說過：

「一個人的社會自我是由於他的同伴的承認而來。我們不僅是羣居的動物，喜歡看到我們的同伴，而且我們還有一種天然的性向就是要人們注意我們，而且是贊賞的注意。真正說起來，一個人所有的社會自我其為數之多，正等於所有認識他的人數。在這些人們心目中都有關於他的印像。」(註十六)

這種社會自我的概念和亞當斯裏的「同伴情感」(Fellowfeeling)季定史的「同類意識」

(Consciousness of Kind) 正相似。詹姆士曾著一書(註十七)對於意識，行為，自然反應，習慣，觀念，興趣，注意，記憶，統覺，意志等作一種通俗的討論，也對於本能的態度，使他鼓勵教師去認識兒童許許多多的本能，這些本能是生而遺傳的，並根據此種種本能以決定兒童將來的行為。這個本能行為的學說一直到最近為止，僅支配了許多教育心理學家的學說，對於教育社會學也同樣有大的貢獻。在他的著作當中再沒有比他的本能概念對於教育社會學的發展更顯著的。

跟着詹姆士心理學的影響之後，又有杜威關於心理社會學與社會哲學的著作，極爲風行。杜威提出一種觀念，(註一八)以爲學校生活是一種胚胎的社會，學校的基本職務就是訓練及教育兒童過互相合作的生活。「社會不僅用傳遞，交通的方法以繼續其存在，而且我們還可以說社會就是存在於傳遞與交通之中……不單社會生活同交通是相同的東西，而且一切交通(亦即一切真正的社會生活)就是教育。」(註一九)杜威對於他的所謂「經驗」，「科學方法」，「民主主義」等說法以及此等概念對於提高生活品質的含義，常常一再加以解釋。

杜威將福祿倍爾，柏格特，塔德諸人的學說加以修正，而他自己的觀念同包爾文，柯萊，季定史諸家的觀念有密切的關係。總之，他們的中心論旨就是社會環境決定了刺激社會行為的情境。然而根據社會學的眼光，不免有可批評之處。他相信教育的最高目的在使我們的青年適應目前的社會與團體，但是忘記了目前的社會與團體可能是很有缺陷的，落伍的。而同時他又

忽略了其他社會制度如家庭，教會與國家。他過於相信學校教育是唯一的提高兒童生活的機關，忘了家庭，國家，教會，休閒活動，私人講演，電影，旅行，街頭等各種場合的自然生活的教育也具有很大的影響。

包爾文將塔德的社會歷程分析更加細密。他的觀點同塔德沒有大的分別。（註二〇）雖然包爾文所討論的是反省的摹倣，這是他同塔德不同的地方，但基本的社會歷程還是摹倣。他將社會生長解釋成一種自我意識在制度，思想與活動中的表現。許多教育社會學家都很受包爾文和杜威的影響，尤其是杜威用社會環境來解釋兒童的心理發展。

## 六 美國社會學的先進與教育

在美國社會學史上起初二十五年當中，教育文獻與社會學文獻的中心思想，一方面不外乎教育的社會功用之概念，一方面不外乎社會學應當應用於教育目的與教育程序的理論。這兩派教育學說在這個時期當中互相修正，並發展成功一種社會教育哲學，因而產生教育社會學的哲學派。教育家開始把一切社會學的原理應用於教育情境，遂而發展成功教育社會學的應用派。此種發展的背景同美國社會學界的先進高德，斯莫爾，孫本楠，季定史，羅士諸家有密切的關係。他們對於教育都很有興趣。還有其他許多社會學教授也對於教育很感興趣。

窩德在美國比其他社會學家對於教育思想有更大的影響。卽在今日，許多流行的教育學說主要的還是採取窩德的理論。他把教育認爲「是一種將世界上現有最重要的知識推廣到社會上一切的份子的制度。」（註二一）窩德的中心理論就是以教育爲社會進步的制裁，「教育是最近的進步方法。」爲保證社會進步，知識必須普及，學校應免費，而且強迫入學。正式教育應當把社會效用的標準作爲它的教育目標。正式教育應當是社會教育。（註二二）

窩德研究出社會動力的主要原理，亦卽社會進步的主要原理。第一個定律叫做「潛力差異律」（*difference of Potential*），是關於個人潛在力的差異。「進步是不同的元素混合的結果。」各種文化的交相錯綜便會產生無窮的機會。同樣，人類心理把兩種觀念結合起來便可以新的觀念出現。總之，其結果便是產生進步。第二個動的原理叫做「革新」（*innovation*）。第三個進步的定律叫做「意志力」（*conation*）或社會的努力，卽天然地促進慾望之滿足，保持，或繼續生命，改變環境。每一種關於物質環境或精神環境之建設性的改變，都有益於人類。第四個動的原理就是「社會智慧」（*Social telos*），卽心理利用社會上一切動的力量（人類慾望）於建設性的秩序性的途徑。這種有目的的方法可以將社會浪費減至最小限度。自然界雖是盲目地工作，然而心理能理解最好的社會目的而追求之。所以思想有許多機會來管理自然，將這種自然的勢力變成對於人類需要的滿足。社會的智慧能將人類的慾望與不成熟的情緒改變成對於社會有益。假使社會上每一個人能夠發展先見，並爲社會目的而共同工作，他

們便可以改變世界。

因為窩德相信社會計劃的效能，因為他對於僅具平常智力而有志氣的人有信心，所以他主張社會要很聰明地來教育普通的智力。他提倡將有用的知識傳播到任何地方的人類（即教育之社會化）。他最後更主張先有良好的環境，才可以產生良好人民的社會：

「所以教育問題歸結是：究竟社會上的一切人們應當繼續在不加人為的自然的環境中生活下去呢；：還是要他們於幼年的某一階段當在在一種人為的環境系統中過生活。在這種人為的環境中，一切刺激感官產生觀念的影響都是理想的，重要的，並且從這種環境中心理的常態活動自然會產生有價值的可靠的知識，造成堅固的品性，引起最高尚的道德的和有生力的活動，在這種活動中便產生個人與社會的相互影響。」（註二三）

很顯然的，在窩德的有目的的演化學說中，含有仿歐洲社會學說大部份的社會進步的觀念。他的著作反映出十九世紀末葉美國的領袖與教育家一致的判斷：即教育的程序應當適應正在迅速變遷中的美國工業社會。更表現出美國生活的實用主義和樂觀主義的哲學。

斯莫爾（註二四）所着重的事實便是：學校乃一種社會制度，它的目的是社會的，它的管理，訓育與教學方法應當根據社會情形而考。「社會學要求教育家們不應當把他自己看成兒童的領袖，而應當是社會的製造者。」（註二五）

在芝加哥大學（註二六）同斯莫爾合編社會研究導論一書的范新特（Vincent）也是一位提



倡社會教育者，在一八九七年說過：「社會哲學思想在社會的發展中發現有一個偉大的心理的有機體之生長，一切個體同這個巨大的心理機體有內在的關係，也祇有在這個有機體裏面，個體纔能有自我實現。這種社會思想對於教師最爲重要，因爲它暗示了教育的目的和方法。」（註二七）

季定史把柏格特，塔德，包爾文諸人所提出的「模倣」以及亞當斯密在道德情緒理論一書中所提出的同類意識與斯賓塞的宇宙演化說加以結合。他把這些說法重新組織叫做「多元行爲」(Pluralistic behavior) 同類意識就是心理的社會情狀，並借交通而有客觀的表現。照季定史的話說：「所以不是個體先於社會，或社會先於個體。……每一個體意識成功對於社會情形的適應。每個個體開始便需要伴侶而且瞭解別人的意識之某一部分。立刻一切個體在某種程度內便有了相同的感覺和意志，而且每一個意識成了整個社會系統的小宇宙。」（註二八）季定史關於「社會工程」的主張雖覺含糊，但關於他所主張的社會化的個人主義之信仰却有詳細的說明。

在他的最後的一本著作「有力的醫術」(註二九) (The Mighty Medicine) 裏面，季定史看出自然的知識與神祕主義（傳統的和神怪的教育）中間有二種衝突。這種神祕主義毀滅知識的自由，嫉妬關於自然的科學知識，因爲這種知識暴露幻術，不信仰幻術。我們必須反抗「神祕主義的教學」。在兩種不可能調和的教育概念與實際當中有一種衝突。「一方面是不怕

任何知識，爲保護消滅神祕的知識和知識的自由而奮鬥；一方面是傳統的和神怪的，它們盡量來毀滅知識自由……用最大的懷恨嫉妬自然科學的知識。」（註三〇）現在的教育「很可憐地受迷信的傳染，而且有系統的神祕。」（註三一）我們的教育在它的崇高的工作上，是失敗了。「不是對於無能力的人，教給他們不能接受的知識，因而浪費教育；便是給以錯誤的教育。教育的方法是錯誤的，或者它的價值標準是錯誤的；或者（很可的）它的方法與價值同時錯誤。」（註三二）要想「改良這種情形，只有用一種自由的教育，一方面擴充其範圍，同時清晰其眼光，而且能夠發展個體的和集體的自我制裁。」（註三三）受過自由教育的人，他的知識「一定是代表性的。這種知識包含着關於未來的知識，關於現實的知識，關於應當的知識，以及由人類自身所決定的將來的知識。」（註三四）心理的組織「應當連繫，合作與集中一切的衝動與反應。」（註三五）「形成一種注意的，持久的，組織的與自由的心理，就是創造一種在我們現在世界中能夠爲快樂的生存而奮鬥的人類。這個工作要等待新的自由教育來從事，這個工作很難，然而並不是不可能的。」（註三六）「教育就是不斷地重新制約的作用。這種制約可能是壞的，也可能是好的。」（註三七）「近來我們把許多精力費到關於有缺陷，落後或其他低等智力的教育之改進。在這方面的興趣幾乎成了病態的。同時關於具有高等智力的有效的教育一直到最近以前幾乎無人感覺興趣。」（註三八）「對於選擇實在有繼續注意的必要。」（註三九）我們要把兒童當作社會之一員來研究，等到有一天他能命令別個兒童的時候，他便

算是完全成了社會的一份子。」（註四〇）除非民主的國家或社會相信知識的貴族主義，並且能加以尊重，恐怕民主主義與文明線離我們遠遠着哩。」（註四一）「具有知識之誠實與勇敢的人，他們的責任就是要親自加入工作及參與戰鬥……來保護兒童，使他們不至於受神祕主義的教學。……學習如何有效地來同這種敵人奮鬥。而且確切能先使他們自己的心理裏面完全除掉神祕主義。」（註四二）

羅士在一九〇一年（註四三）蓋「社會制裁」，在這本書的序上他說這本書是一種社會心理的研究，在這裏面他預備研究如何由於人們受外面的影響——即社會的影響——而成功社會程序。羅士也討論到教育，而且是根據包爾文（註四四）的觀點來討論教育。他認為「道德生活的自身，男女兒童的意識，都是從暗示與摹仿中產生的。」「遺傳並不是在吾人出生以後就停止；而是從出生以後才開始的。」論到教育的將來，羅士說：「將來的教育並不着重在尋求若干關於權威的原則，而着重在直接提示活動與情感以及考查行為的方法。」（註四五）最後羅士說教育一定是一種社會制裁系統之基礎。

羅士在社會組織中所分析的是團體的行為，而非個體行為。他受了塔德，柏格特，亞當斯密等人學說與方法的影響。羅士在美國社會心理學當中代表客觀的研究法，同包爾文，柯萊，米德（Mead）等人比較起來是着重人類的團體行為，而不着重人類每個人的態度與慾望。（註四六）教育社會學上很多的言論都是根據他的社會心理學的概念。在他著的社會學教本中曾發

表他的初期的主張。在社會學裏面他感覺興趣的不是「人格」，而是「同化」(assimilation)，「分化」(differentiation)，「反抗」，「合作」等類的客觀歷程。在他的全部著作裏面，他着重的不是社會現象的主觀方面，而是普遍的客觀。

此外對於教育社會學之興起有影響的一位社會學者便是，柯萊。(註四七)他的第一本書便是解釋團體裏面的個人行為。他認為要想離開個人的社會生活而求瞭解個人，乃是完全不可能的。他關於「鏡中自我」的解釋包含下列各項元素：即個人想像他自己怎樣在別人面前出現；想像別人怎樣看待他，對於他的滿意與不滿意的情感。柯萊認為人性不需要改變，但需要利用「同情」，「愛」及其他基本的團體衝動將人性加以擴充。

這便是二十世紀初期對於教育的一種挑戰和希望，而且教育家們似乎把握住了這個觀念來迎接這個挑戰。後來柯萊研究心理的社會方面與個人方面，認為倘若要使更高的文化能夠延續，這兩方面必須同時得到發展。(註四八)

然而柯萊(註四九)是根據基本團體如家庭，遊戲場，隣居來對民主主義與民主主義的心理作詳細的討論。公立學校就是基本團體，這種團體可以刺激社會意識。

柯氏分析社會歷程而且指出社會化人格發展的方法。柯氏認教育的工作甚為重要。因為他相信學校是幫助每個個體人格發展的一種主要的制度。

實現這種功用的教育顯然是一社會的教育，因為這種教育能在團體生活當中幫助社會化的

人格之發展。這種團體生活以「忠實，服務，摹仿和討論」爲其特徵。發展社會化的人格之方法在基本的團體與學校裏面，就是社會適應的歷程。但是柯氏以爲目前的教育因注重形式的知識而犧牲人類的發展，其能否完成這種功用，很可懷疑。然而柯氏並非單單對於教育來希望個體的與社會的生活之豐富，同時也是對於整個交通課程的希望。交通「乃是人類關係之存在與發展的工具」。柯氏相信社會生活能夠借着正式教育與交通獲得指導，只要這種歷程是社會地制裁與指導。

我們應該承認柯氏用主觀的方法來研究，對於人格生長有重大的貢獻，使歐美初期的教育社會學理論有了很好的開始。柯氏也如同包爾文注意家庭的重要性，以及兒童的社會生活之培養。教育社會學的文獻更特別受柯氏的影響。尤其重要的是他關於人格社會化的意義之學說。他說借着基本團體與學校，人格可以社會化。可以使團體預備參與民主的團體生活，實觀個人幸福。事實上我們的教育觀念就是根據柯氏的信念以及柯氏的同志所抱定的信念，這種觀念便是說我們能夠控制社會環境，特別是學校環境，使之產生新的社會生活。

還有最後的美國社會學的一個影響，也可以在這裏簡單一提，就是孫木楠的名著「民俗學」一書。（註五〇）這本著作引起許多教育家對於學校制度作重新思考。這本書的論旨就是說：「風尚永遠是最有力的。」「只有借着高級的心理訓練我們纔能超出風尚，對於眼前的情境成功合理的適應。這種心理的獨立與倫理的力量乃是教育的最高產物。」孫木楠認爲教育

就是「將風尚傳遞給兒童，兒童學習甚麼是公認的行爲，甚麼是不許可的行爲，那一種人是最被稱贊的，他應當怎樣在各種情形下活動，他應當相信的是甚麼，應當反對的是甚麼。」教育就是訓練。知識是可以利用好或利用壞的力量。普及教育以及關於教育的樂觀信念就是我們這個時代的風尚，我們把文盲視爲罪惡，「我們認爲書本的學習具有一種力量能造成品格，培養良好的公民，使家庭風尚純潔，提高道德，建樹個人的品格，使野蠻變爲文明，醫治社會的罪惡與病象。」這種理論和他的民俗學的一般論旨打破了某種教育的樂觀主義與幸福主義。這種主義在二十世紀的首十年仍然很有勢力。

孫木楠不會把教育與社會學的系统正式地連結起來，但是他的繼承者克烈(A. G. Keller)在「社會的演化」一書中曾經把這種研究的方向加以擴充。(註五一)他敘述民俗與風尚的演化，認爲從團體經驗產生的文化單元乃是生活情境的適應。教育在風尚之傳遞中具有重大的作用。教育的傳遞方法和別的方法(即摹仿)不同，而是包含着對於一切風尚之有意識的選擇，站在社會幸福的立場決定何者爲應當傳遞的最重要的風尚。

「教育計劃是代表一種實施合理的選擇之企圖，這是世界上最偉大的有組織的企圖。教育的根本觀念不過是下一代的公民參與社會的環境，獲得最大滿足的自我實現。換言之，即訓練幼年者使他們學習社會生活的法則，因而獲得關於社會生活的方法之知識。」(註五二)克氏曾將原始教育的直接方式同現代教育的間接方式加以比較。他認爲告訴兒童所學習的

東西的用處是很容易的，因為原始的風尚本是對於環境的直接反應，而且更容易得到測驗。

克氏的信徒達維（M. R. Davis）將社會演化的原理應用於現代的教育，他指出教育同其他的制度一樣，在生活的條件改變時，一定也要改變。（註五三）生活的規律就是適應。新的生活條件需要新的適應方法。一切社會制度都要受競爭適應的影響，雖然直接受影響的程度並不一致。工業化與都市化便是最近的劇烈的變遷，這種變遷需要新的適應。有效的教育就是生活的預備。學校的工作便是使人們適應常在變遷社會的情形，所以學校的工作必須也要相應地改變。然而教育是保守的，在長期的奮鬥之後才會有選擇的改變。

總之，在二十世紀的最初十年，美國社會學的各方面對於高等學府的課程曾經有過顯著的影響，特別是師範學院。社會學告訴教育家和教師說：假使教育同時是個人的效率與社會的效用，必須在教與學的歷程中使方法和內容發生關係，然後才會產生團體生活的適應。

美國社會學的先進已經指出「摹倣」、「同類意識」與「交通」等各種方法的應用，來發展足以實現上述目標的教育。這些方法都是使個體適應團體生活很重要的技術。這個新興的國家實在需要關於個性發展的自由的普及教育，以及由教育而達到人民的成就等等學說。美國的學者們在造成社會行為所需要的社會學的概念一方面，已經增加了歐洲文化的遺產。

這時候歐洲和美國的社會學和教育的理論已經起了混合，而且時間已經成熟，足以發展一種綜合的研究：即教育社會學。教育社會學切近的前身正是所謂「社會教育學」（Social Pe-

(D. SOEY)。這種社會教育學不僅同「公民教育」，「社會研究」，「社會科學」，「社會問題」各種不同的名稱相混淆，而且被看作就是教育社會學。

## 七 社會教育學

「社會教育學」的領域不應當看作和教育社會學的領域相同。一般說起來，這裏包含兩個似乎互不相容的主要概念。一方面社會教育學認為教育就是社會為實現它自己的福利而產生的社會努力之結果，社會的目的就是訓練個人使之成為社會上有用的一份子。至於教育社會學的目的在於包括「凡足以改進或指導教育實際的一切社會科學的貢獻」。(註五四)換句話說，在後一種的情形下，社會學希望將一切社會科學研究的結果與重要發現加以組織，批評與解釋，並用實際的教育方法加以傳播，這樣一方面給社會學一種超過它原來所具有的意義，同時因為教育自身具有綜合的功社，所以專給教育增加了一種特別的生力。假使教育一詞有它的精確的說法，我們必須把教育認為是能夠控制的學習歷程。根據我們的目的，我們要把教育認為是「學習歷程之有意的控制，在這種歷程當中，各種環境受着一定的管理以達到產生行為改變的目的。」(註五五)

關於社會學的範圍也須作類似的區別。固然社會學同社會科學是彼此互相關連的，但是他



們各有不同的領域。許多人認爲社會學是綜合的科學，是不錯的。（註五六）但是在另一方面也有很多人不承認社會學是一切社會科學之王。例如尤班可（E. Bank）就告訴我們：「社會學本身不是社會工作的一種技術；不是社會改良的一種理論；不是社會主義；不是道德的法典。」（註五七）另一種誤解就是認社會學「在某一種特殊方面是社會科學的綜合」。（註五八）

所以「社會教育學」祇是間接的和我們討論有關。但是社會教育學是很值得我們注意的一個重要領域。一般而言，社會教育所基礎的觀念乃是說：個人根本是一種社會的動物，他的一切能力在參與社會的活動中得到最好的發展。因此學校與學級應當是縮形的社會，合作應當應用於社會生活的一切活動。這裏包含一種趨勢便是把學校組織成功一種胚胎的國家，社團，家庭，教會與體育場（古代希臘人把體育場就叫作學校 *Scholae*）。

自從孔德介紹了社會學的觀念與比較教育以後，社會教育學上的代表方法便以拿托普（註五九），柏格曼（P. Bergmann）（註六〇），巴特（P. Barth）（註六一）同威爾曼（O. Willmann）（註六二）諸家的著作爲主要根據。

他們一致認爲純粹個人的教育，對於解決複雜的社會問題是不夠的。他們認爲要想對社會育真正的功用有一個完全的瞭解，必須有一種廣大的社會眼光。他們認爲教育不僅是從學生和教師間的關係發生的，而是發生於學生同他的整個社會環境的關係當中。但是這些著作家各有

不同的人生哲學，而且各人把他自己的特殊哲學系統作為他關於社會教育的理論基礎。拿托普的社會教育學根本同他的新康德派批判分不開。

關於研究方法，拿托普用演繹的方法得到社會教育的真理，而柏格曼是用的歸納法。教育的目的是個人的完成，而這種完成不是為個人的自身，而是一種社會目的的工具，因為他們都認為教育一定要協助社會的保存與社會的完成。社會教育根本在為一切人要求一種平等的教育機會。照首創社會教育學概念的拿托普看來，社會教育等於一個全社區的教育。巴特在直接的教育領域以外的各種社會勢力當中發現了教育的真正社會性質；這些勢力即是社會組織、知識發展之程度與夫一種人民的生活哲學。他認為教育的理論與實際因社會組織與社會活動之變遷而變遷。於此正表示他對於教育所用的社會學的研究方法。教育運動和趨勢跳往高階段文化生活的動力原是存在於一般流行的觀念和人生哲學裏面。他不是希望造成一個民族的一部分有教育的人，而在希望造成全民的教育。

杜敏尼西 (S. de Dominicis) (註(11)) 也屬於這一派，他的「社會學的教育學」(Sociological Pedagogy) 所根據的信念便是說：社會的改良與退步，全賴乎支配整個教育系統的方法，理想，目的與宗旨。我們不能靠着家庭，教會，來執行教育的功能。這是國家的責任。國家有三個使命：(1) 人道主義的使命，在求消除戰爭；(2) 經濟的使命，在求消滅困窮；(3) 教育的使命，在求消除文盲。

## 八 涂爾幹與社會心理學

自從心理學在美國的師資訓練機關成了最重要的學科以後，心理學同社會學便很緊要得一個共同的連繫點，即兩者都把社會環境當作人格的一種解釋，並且視社會環境為個體彼此影響的領域。

孔德關於生物學與社會的關係之概念，不僅有社會學家的說明，而且也有心理學家的闡述。於是人格的問題遂成了心理學家與社會學家的爭論點。有一般社會心理學家還在考慮一個先決問題：即究竟他們是社會學家呢還是心理學家。

涂爾幹雖然是教育學教授，其實他對於社會學有更大的興趣。他對於教育的看法可以用他自己的格言來表明：「教育就是幼年者的社會化。」（註六四）他把教育科學認為是對於客觀實際的社會行為之一種研究，和教育學不同，教育學是「思想的工作，其目的在從心理學和社會學原理的研究，結果尋找教育的指導或改革」，並且同教育活動的本身也有分別。依涂爾幹的意見，教育學是社會學的許多附屬科學之一。他的最著名的著作「教育學與社會學」(Pedagogie et Sociologie)在他去世以後出版。在這本書中他將教育及其社會功用連繫起來，說明社會決定教育目的，教育要受兒童的社會環境之限制，文化的移遷決定教育的變遷。

最有價值的是涂爾幹對於兒童的概念，他認為兒童整個是社會的一個產物，拿他自己的話說：

「整個的教育就是一種繼續不斷的努力，使兒童接受在他的天真的活動中所不能學習到的各種感覺知覺及行爲的方法。從兒童的初生起，我們就強制他在規定的時間內飲食及睡眠；我們要使他清潔，鎮靜及服從；再晚一點，我們就要對他施行壓力，使他學習對旁人作適當的考慮，尊重風俗習慣，以及工作的需要等等。假使有一天兒童感覺不到這類強制性的壓力了，乃是因爲已經成了習慣，成了內在的傾向，遂使外在的約束不必要了，但是這並不是壓力取消了，因爲它還是這一切習慣的來源……精確地說來，教育的目的就是人類之社會化；所以教育歷程就是在這種硬殼裏給我們一種歷史的範型，人類就是在這種範型裏面造成的。兒童所受的這種繼續不斷的壓力，正是社會的媒介，按照他自己的型式來鑄造兒童，父母和教師不過是代表人和中間人而已。」（註六五）

後來派克（Park）將「個體」（individual）與「人」（Person）加以區別，因而使涂爾幹的主張——兒童是社會的一種產物，因爲兒童帶進世界來的僅是他的個性——得到更正確的說明。涂爾幹的信徒認爲教育學是社會學的應用之一。日內瓦的甘導斯（Felix Cantaux）更有志用「教育學的事實」（即教育之社會學 *Sociology of education*）（註六六）來補充涂爾幹的「事實」（facts）的社會學。

蘇聯學者盧柏特 (E. de Roberty) 曾經將孔德和涂爾幹兩人的學說系統加以連接。他所注重的一件事實就是在感覺、聯想、記憶等生物遺傳的能力之上另有一個社會的文化的元素。人類的性格如果缺乏某種文化的接觸，便不能發展。這就是現代教育社會學家所着重的「文化制約」的概念。心理是個人的同文化的兩種元素交互影響的結果，這是現代教育社會學家的一個主要觀點。他們的目的在於把遺傳和環境兩方面的因子統合起來。孔德認為知識的演進在普遍的社會演化中是最基本的因子。盧柏特同意孔德這個說法，不過他又特別注意科學思想的重要。(註六七)。

涂爾幹——一個着重經驗的科學家——對於孔德社會哲學的反抗，其直接影響於教育不如影響社會學方法論更重大。這一點在所謂支加哥社會學派的著作當中可以看得很清楚，這一派極力主張「教育之社會學」(the sociology of education)。當然，涂爾幹使團體與團體之間的行為研究成爲社會學的重要研究，是很有影響的。團體與團體之間的行為已經成了教育社會學研究的中心。

在法國的涂爾幹社會學派包括里布魯 (Lévy-Bruhl)，布朗德 (Blondel)，霍爾包 (Halbwachs)，比恰 (P. Gode)，他們對於個人在團體影響下所表現的高級的心理創造，不大感覺興趣，這一點和美國社會心理學者恰恰相反，他們所最感興趣的則是心理歷程之內容，即所謂邏輯、想像、記憶、語言等。

里布魯研究比較心理學，對於現代人種學很有影響。（註六八）他認為原始人類所有的心理同現代人不同，各種的文化集團各有不同的心理歷程，我們的邏輯並不是絕對的，不過是社會環境的創造，其他一切高級的心理歷程都是這樣產生的。（註六九）這種論斷在功用派的教育社會學上極為重要，因為他們主張教育歷程必須同學生的文化背景相連繫。

里布魯的學說所謂文明人不能夠瞭解原始人，在布朗德的著作裏面另有一種發揮，布氏提出的一個觀念就是說：心理正常的人不能瞭解心理失常的人，這個概念為最近精神病理學專家所承認。（註七〇）

霍爾包的結論說：當人們說話的時候，他的字句便發生於他的思想中，因為一切概念，觀念，想像和相伴而生的字彙都是社會的創造。這種意念正是「知識社會學」所包含的各種觀念之先驅。（註七一）

比格多少受到涂爾幹學派的影響，所以特別注重社會影響在兒童心理演進中所具有的重要作用，這種作用更由語言，數目等富有動力的符號而得其表現。（註七二）比格乃是「兒童社會學」先鋒之一。大概說起來，涂爾幹的信徒認為兒童是「未經社會化的」；有問題的人是反社會化的。個人社會化的演化觀念，對於現今一切教育學說都非常重要。

除住在美國的麥獨孤而外，瓦里斯（Graham Wallas）算是最有影響的一位英國社會心理學家。他在所著「政治學上的人性」（Human Nature in Politics）及「大社會」（Great

Society) 兩書中發表他的社會心理學的一般理論。在他歿後的一九三五年出版的「社會判斷」(Social Judgement) 和「思想藝術」(Art of Thought) 是他關於教育的兩本最重要的著作。

瓦里斯的教育主張大致是說：人類近來增進了他們征服自然的力量，然而運用思想來管理這種力量的能力並沒有進步。我們能使戰爭更兇猛，而不能防止戰爭。我們一方面需要對於特殊問題能作更有效的思考，同時還需要一種改進的思想藝術，然後科學的解釋才可以指導經驗的法則。思想藝術的訓練應在極早的時期開始，在這時期選擇理智方法的，主要不是學生而是教師。在目前的實驗學校裏面讓學生憑着嘗試錯誤的方法去獲得思想，有時也會失敗。一個聰明的教師關於心理的方法所作的偶然的暗示常常失敗。因此我們希望思想心理學的知识應當是學校訓練的一部分。上面兩本書的中心問題乃是「怎樣利用心理學所獲得的知識來改進一個思想者的思想歷程」。 (註七三) 瓦里斯對於美國社會心理學有很大的影響。

在美國除了幾位社會學先進而外，愛爾烏德是關於社會學的心理方面最有力的代表人物。他是最熱忱最積極的社會學家之一。在他的著作裏面總是期望將倫理的社會的價值應用於建設性的社會計劃。他主張社會教育力是有效的社會制裁之工具，用以促進社會的進步。(註七四) 照愛氏看來，社會心理學是一種科學，是社會學的一部分，其功用是將一些特殊社會科學的研究結果加以推廣和解釋。大致說來，愛爾烏德是屬於窩德一派的社會學家。美國教育在其社會計劃一方面很受愛氏的影響。(註七五)

照愛氏看來，教育就是最「精巧的而且是最後的」社會制裁，因為教育能發展習慣，形成品格。教育是使個體社會化的第一個方法，也是發展個人社會意識的第一種方法；因為教育在吾人極幼年的時代便開始了，而且能很有效的培養態度和價值，因此教育所能產生的改變不是他種社會制裁所能做到的。（註七六）愛氏自己曾說過：

「教育社會學根本上普不是關於教育制度與教育歷程的一種社會學的研究。它應當根本是社會學而不是教育學。它是應用於整個教育問題的社會學，正如同教育心理學是應用於教育問題的心理學。社會學如其是人類社會的科學，那末教育社會學乃是普通社會學的中心。所以借着教育社會學的發達，我們不僅可以希望在解決教育的實際問題上得到大的幫助，而且可以使社會學本身更有生氣而富於人道的意義。」（註七七）

麥獨孤是著名極端的本能論者，他認為人的一生一切行動，感情，思想，動機，志願都是本能的活動表現。麥氏的社會心理學一書風行一時，教育的理論就深深受了這個本能學說的影響：

「在學校教室裏面排着一列一列一模一樣的桌子，坐着年齡大小相同的兒童，他們是被認為具有相同的本能，於是也用相同的方法來教學，這已是極其普遍的情形了。教室內的組織也是便於兒童本能的自由發表。課程的編制是根據兒童的遊戲，建造，收集等等的本能來供給材料。兒童已被視為本能的嵌工圖，用他自己的環境反映原始人類的經驗。」（註七八）



「本能」學說雖然被登拉普 (Dunlap)、索包 (Zorbaugh)、甘德 (Kantor)、亨特 (Hunter)、E]納德 (Bernard)、高氏 (Kuo)、奧爾波特 (Allport)、范六十 (Farris) 和約瑟 (Jesey) 等所駁斥，但是麥獨孤的學說仍然很流行。(註七九) 上面駁斥本能學說的家都承認生來的人類本能之重要性，但是同時又認為社會環境以及巴夫洛夫和一般反射學者所主張的「制約歷程」更爲重要。

在米德 (註八〇) 的學說當中，人格之社會創造的歷程最受注意。米氏曾經解釋自我態度是怎樣地從社會態度發展來的。從扮演角色的活動中產生自我意識，起始是早期兒童時代的戲劇表演，後來是兒童時期與青年時代的許多合作的活動。最後更能表現普遍的抽象：如社會輿論，社會態度，時尚，並學習根據他所出生的文化標準來估量他自己。這個學說應用到教育上非常重要。我們可以很容易地看出來兒童期的價值，在這個期間所造成的自我意識可以促進或妨礙後來心理的效率和快樂。

在米氏之前還有一位著名的美國社會學家和社會心理學家湯姆斯 (W. I. Thomas)。湯氏應用柯萊的「自我意識學說」來造成他自己很有名的四願望說：即獲得新經驗的願望，獲得安穩的願望，獲得反應的願望，和獲得允許的願望。(註八一) 關於社會解組的歷程，文化領域，以及社會態度之改變等社會學的研究，對教育程序本是很重要的，而湯氏的學說對於這種種的研究，供給了一個出發點。同時派克，楊氏 (Young)，E]納德，包格達 (Bogardus)，巴吉士

(Burgess) 范立士，馬肯齊 (Mckenzie)，施拉喜 (Thrasher) 同西林 (Sellin) 諸家的貢獻，對於教育社會學家瞭解學校以外的教育影響（如電影，羣衆，殖民區域，遊戲團體，職業態度，貧民巷等）是必不可少的。

索魯金 (Sorokin) 在他著的社會變動性 (Social Mobility) 一書比任何社會學家更着重教育制度的選擇作用。在他著的「鄉村都市社會學原理」(Principles of Rural-Urban sociology) 同「鄉村社會學參考資料」(Systematic Source Book in Rural sociology) 兩種書裏面，他具體地指出教育的性質同切近的社會媒介是分不開的。而且關於職業的需要，各個不同的社會團體是不會一樣的。最後他在「社會動力學」(Social Dynamics) 裏面比任何社會學家更徹底地主張：不僅道德教育與學校教育的性質是受着文化性質的限制。並且連真理的性質以及善與美的性質都受着文化性質的限制，尤其是受着觀念的文化系統的限制。

## 九 教育社會學的各派別

社會學並不會放棄哲學的或價值判斷的研究方法，尤其是一般希望將社會學應用於教育的學者們，更不會放棄哲學的研究。其中原因之一便是由於現代教育社會學的根源可以追溯到某些教育家的運動，這般教育家所着重的事實是：教育不單應當注意生物學的和心理學的現

象，而且應當注意社會現象。其結果便是社會哲學家的一套著作。由於他們的提倡，社會學乃被列為一種大學的訓練。他們認為教育社會學是一種哲學而非經驗的科學。

然而最近社會學家比較更注意的是社會歷程之分析與經驗的社會研究，而不是玄想的社會哲學。這一個影響在教育社會學當中也很明顯，大概可以分為三個流派，最大的流派主張社會學是一種實際的輔助的教育科學，應當用以決定教育的方法和目的。這一派其實還是舊日的社會哲學家之繼續，他們着重的是關於應當的問題。這一派的領袖人物是施乃登，皮他士(Peters)，衛斯(Weiss)，海斯格里(Hesse-Gleyz)，乾賽爾(Chancellor)，格魯(Clow)，斯密士(W. R. Smith)，安吉爾(R. C. Angell)。第二派是屬於紐約大學的派尼(E. G. Payne)及其信徒索包，施拉喜，布勞恩(F. J. Brown)，魯斯克(Roucek)，古厄(Cook)。席爾乃(Zolony)，他們主張教育社會學是社會學而非教育學，任何適當的教育計劃，必須基礎於社會學的研究，而且完全根據文化的和團體的因子對於人格所發生的影響。因為要求達到普遍的教育目的，必須顧及特殊的情境，而社會學可以告訴我們具體的情況，所以社會學可以決定眼前的教育目的。第三派認為社會學這一種科學如同心理學，對於整個教育歷程之應用是很重要的。這一派所注意的是社會的而兼科學的研究法。此派比較屬於少數，其目的在發展一種教育之社會學(Sociology of Education)的特殊科學。

## 十 美國教育社會學的根源

二十世紀各種師資訓練機關之迅速發展，因而關於怎樣教與教甚麼的兩種學科需要更有用的材料。關於第一類的材料已有教育心理學來供給。但是關於教甚麼以及教育歷程的社會功用問題還沒有解決。傳統的古典課程之崩潰，更使教育家碰到課程標準與內容的嚴重問題。一九一二年金氏說：

「個人的學習歷程大部分是受着校內外社會環境的限制，這似乎可以保證教育心理學至少一部分應採用社會心理學的觀點。並且大家漸漸承認教育目的必須顧到的一件事實就是兒童乃社會的一員。而且一個個體的效率一定是由某種社會標準來測量，……由於現代社會學和社會心理學的發展，已經供給了許多原理，可以形成更廣大的教育科學，因為前此教育理論與實際所基礎的心理學僅是一種純粹的科學。」（註八二）

前面我們已經討論過美國的教育哲學注意社會教育的重要性。這種主張自從一九一二年以後，常常被人重複，而且不僅同教育社會學的理论相同，也和進步的教育運動（Progressive movement）有密切的關係。其中最響的提倡者就是芬尼（Finny），（註八三）愛爾烏德（註八四），施乃登（註八五），巴比得（Bobbit），（註八六）威廉姆（Williams）

(註八七)，海七 (Hayes) (註八八)，法立士 (Faria) (註八九)。他們的主要概念和金氏相同。他們認為學校是一種社會制度，假使教師和行政者能夠認識教育原是促進社會進步的一種社會歷程，那末便可以以把學校用作有效的社會制裁。一九一八年美國社會學會為贊助這種主張，特將大會的討論集中於「社會學與教育」一題。(註九〇)各報告的普遍理論就是在解決教育程序的問題當中認定社會學與教育的關係之重要性。關於社會教育哲學之闡揚，以及社會原理之應用於教育的實施，在愛爾烏德，格魯夫 (Groves) (註九一)，古德 (Good) (註九二)，芬尼 (註九三)，赫特 (Hart) (註九四)，金尼曼 (Kineman) (註九五)，豪窩斯 (Howarth) (註九六)，同其他人的著作中都可以發現。他們的著作都是要求教育來拯救社會，都認為教學可以給社會帶來迅速的改善。借着學校產生一種社會的教育哲學之鵠的，而形成一種社會改良的計劃。(註九七)

## 十一 系統的教育社會學

一部分教育家對於教育哲學的重要概念正在熱烈討論的時期，另外的教育家即在提倡「教育社會學」同「教師社會學」(Sociology for teachers)的學程。一八九八年羅士在斯丹福初級大學開「教師社會學」一學程(註九八)。一九〇一年施乃登也在同一個大學的教育學系開

設一個學程叫做「教育與社會」（註九九），一九〇二年霍爾（註一〇〇）在克拉克大學開過一個學程叫做「教育之社會學」，一九〇六年佛吉尼亞大學關於社會學的第一學程就是「教育社會學」（註一〇一）。一九〇七年蘇洒洛（Henry Suzallo）在哥倫比亞師範院首先開設「教育社會學」（註一〇二），大多數的教育社會學者都承認吉利特（John M. Gilllette）是最先於一九〇八年以前在北達古他（North Dakota）地方的師範學校使用教育社會學這個名詞。（註一〇三）蘇洒洛在一九一三年說過：「教育社會學的目的在於用專門的與科學的方法來研究及顯示教育理論與實際大部分所必須基礎的社會事實和社會規律」。（註一〇四）這一類的學程日漸增多，到一九一〇年卡賓（F. S. Crapin）（註一〇五）發現有十一所高等學府都開設有教育之社會學的討論。一九一四年吉利特發現有十四所高等學府開設教育社會學，並且結論說：

「一個社會學的新支流正在形成。這個新支流可以叫做教育社會學或教育之社會學。這門新學問希望把社會生活之歷史的和眼前的情境之研究同社會心理歷程之研究所得到的原理加以綜合，然後用來決定幾個課程及學校組織的某些方面。在教育的主觀方面，教育之社會學同普通社會學的關係，正同在教育的主觀方面教育心理學和普通心理學的關係一樣。」（註一〇六）

關於教育社會學的專門歷史，派尼（註一〇七）藍提斯（Lantis）（註一〇八），莫爾（Moore）（註一〇九），里氏（Lee）（註一一〇）耶得魯（Jeddah）（註一一一），包登

(Bowden) (註 111)，加爾普 (Kulp) (註 113) 諸家曾經有系統的敘述。派尼於一九一六年 (註 114) 第一次對教育社會學的專門學術情況作第一次調查，他曾經於一九一九年在全國教育協會城市師範學校組作過報告：

「一九一七年以後出版的教育社會學著作，大部分的討論都是關乎社會形式，社會團體，社會制度，社會過程，社會制裁，社會進步，課程之社會化，教育目標和人格統一。」

在一九二七年左右開始有了轉變。過去哲學派所注重的社會教育：應用派所主張的社會學原理對教育程序之應用，都因為歸納法的技術與專門研究之發展而漸漸減色了。一九二七年以後教育社會學雜誌 (*Journal of Educational Sociology*) 便是代表這種趨勢。這個雜誌的編輯人相當對於教育社會學的研究應該採用一種總會的觀點。關於這一派的想法，索包曾有一段話說：

「有許多學界人士認為教育目標不能得自哲學的原理，而必根據社會生活來決定，學校就是這種生活的一部分。從這般人的信念中便產生了教育社會學。」 (註 115)

## 十二 關於教育社會學的教科書

最早用教育社會學作教科書名稱的是斯密士同施乃登 (註 116) 兩位。斯密士的研究認

教育社會學是一種應用科學。他說：「教育社會學是把社會學的原理，方法與科學精神應用於教育的研究。」（註一一七）斯氏在柯萊和杜威的影響之下。把社會團體作為分析的單位，把學校認為是推進團體生活與增進個人效率的一種社會制度。教育的社會功用應當決定教育的切活動。社會的原理應當應用於教育的程序。斯氏對於教育社會學的應用派與哲學派都有貢獻。

施乃登的第一本書是從社會教育的觀點來研究教育的目標，而特別注重課程目標之社會學的決定。施乃登屬於教育社會學的應用派。因為他主張：「教育目標之科學的決定，乃是教育社會學的主要領域。」（註一一八）

斯密士，施乃登之後有乾賽爾（註一一九）。乾氏足以表現羅士所代表的社會心理學的影響，並且討論社會運動，社會制度和社會測量。他的著作大部分是討論風俗，傳統，輿論，制度與調查。都是根據羅士的觀點。他認為教育社會學是「社會學的分支，是將社會學的原理應用於教育。」（註一二〇）柯勞（Crawford）的著作（註一二一）是基於柯萊的初級團體，羅士的社會制裁系統，季定史的同類意識，杜威的交通技術和愛爾烏德的社會效用理想諸概念。他也是屬於教育社會學的應用派，因為他主張教育社會學應當是一種實用的科目，應用社會學於教育。施乃登將一九二二平以前的教育社會學研究加以評價。他說：

「在上述時期之內出版的教育社會學材料當中，很難發現重要的創造。社會學和教育大部分未曾接近，更未嘗混而為一……然而這個期間出版的各書，却很能明顯地表示出在教育上有



一個新的運動。前面論到的幾位著作家都曾大量閱讀當代關於社會學的文獻，他們似乎都是希望找出擴張及充實美國教育計劃的方法，他們或者在希望和看法方面有點烏托邦的意味。但是並不比任何其他社會運動的熱心者更烏托邦。」（註一二二）

從一九二二年以後，斯密士，施乃登曾經把他們的著作重行修訂。至於芬尼，（註一二三）金尼曼（註一二四），諾斯（North）（註一二五），卑爾德（Beard）（註一二六）塔蒂爾（Tuttle）（註一二七）及其他各位都是屬於應用派的後起之秀。

瓦拉（Waller）說：「在教育社會學方面最有影響的一本書就是皮他士的『教育社會學原論』（Foundations of Educational sociology）（註一二八）。皮氏提出幾種方法使學校教育的目標能有科學的決，他說：「這些方法還在極幼稚的時期，但是教育之澈底的改造，最後要靠這些方法的應用。」（註一二九）皮氏關於教育功用，教育目標，教育與民治之關係，都曾表示過社會教育哲學的論點。他並且分析社會制度與社會課程，並提出某些教育目標決定的技術。他應用柯萊，羅士，窩德諸家的概念，同時受社會教育哲學的影響，尤以杜威與愛爾烏德的著作為根據。用他自己的話說：

「教育社會學不應當僅僅被解釋為教師的社會學。教育社會學不應當是用教育的立場來研究社會學，而是從教育的社會方面來研究教育；教育社會學者應當顯示出教育對於社會需要之適應，以及團體現象對教育程序的意義。教育歷程必須滿足社會的需要。教育社會學是教

育的一支門而非社會學的一支門。」（註一三〇）

### 十三 教育社會學的功能派

根據一九二七年的教育社會學雜誌和一九二八年（註一三一）派尼的教育社會學原理，我們知道，在教育社會學的方法和內容上又產生另一種不同的概念。派尼對於這門學問的看法是：「教育社會學在求解釋社會形式，社會團體同社會歷程——就是個團體以獲得經驗或行爲的一切特殊關係——以及此種種社會方面同學校方面的關係。學校本是同這一切社會方面彼此合作的一種機關。」（註一三二）

照這種看法，教育就是團體的或個體的行爲改變之歷程。這種教育概念所含的意思是：藉着態度，知識，習慣之獲得，乃在行爲上生產改變。不過這種看法着重在客觀，所以注重在行爲一方面。這種看法不僅包括個人行爲的改變，而且包括團體行爲的改變，那就是說行爲範型的改變。團體的特性就是此種行爲的範型。（註一三三）

這樣看來，社會學不過是對於教育計劃能夠供給基本原理或解釋行爲的許多科學之一而已，所以必須有生物學和心理學作補充。然而社會學在於發現一切物質的與非物質的社會環境之因子如何限制個人與團體的行爲。教育社會學包括文化與社會背景的研究，一方面研究這種

背景對於發展人格有如何的影響，一方面研究在教育計劃之構成與實施上這種背景應長如何地位：

「對於一切正式與非正式教育機關影響下的人格生長之實際的分析，也是教育社會學分內的工作。在這種客觀的研究上，教育社會學承主觀的哲學與個人主義的心理學研究之貢獻。但仍然以第三種研究觀點為主要：即文化的與團體的各種因子對於人格及社會制裁之影響。不幸教育的此一方面即在今日進步學校裏面也差不多仍被忽視……個人在學校，家庭，隣舍，社區，或其他團體的接觸往還當中，不能不受到這一切情境的影響，談使對於這種種情境的影響沒有一種評價，你決不能瞭解教育的歷程。哲學與心理學雖然也包含此處所說的社會情境，但是哲學和心理學對於此種種情境既無研究的技術，也並不含有這一項功能。然而此種技術與功能對於複雜的教育歷程是很需要的。現代社會教育問題的解決，需要一種社會的而兼科學的研究。這只有社會學能夠做到。我們認為這是目前對於教育最重要的貢獻。」（註一三四）

很明顯的，教育社會學的功能派同哲學派及應用派所持的概念不同。功能派為教育社會學包括構成個人經驗的一切會關係。教育社會學的出發點是社會行為。所用的方法是科學的。（註一三五）因為社會行為之刺激是產生於環境之中，所以教育環境之制裁遂具有非常重要的意義。這樣說來，教育社會學是應用其他科學上的發現來研究教育社會學上的問題，並非僅僅

應用哲學上的概念。對於初期教育社會學發展之歷史背景最關重要的「摹倣」，「暗示」，「同類意識」，「社會制裁」和「社會歷程」諸舊時為概念，已被社會學的研究所得來的歸納原理所代替了。對於功能派所獲得的歸納的材料，哲學派仍可以有所解釋。應用派也還有很多的機會可以利用功能派在各種教育情境中所產生的科學的發現。派尼說：「教育社會學發展的趨勢，似乎由於功能派的努力，又將進入另一個階段。在這個階段中感覺到教育社會學的各派別都是不完全的，武斷的。一種綜合的教育社會學即將興起。」

照功能派看來，教育最重要的功能是：（一）各種傳統的吸收，（二）新的社會範型之發展，（三）教育之創造的作用。「教育社會學者最注意的是前兩點，第三點多少是一種偶然的工作。對於前兩點可以作研究，實驗，與科學的結論，所以在手續上能夠作科學的決定。」（註一三六）

派尼在紐約大學號召不少的社會學家，他們特別着重的是社區合作的問題（如布勞恩，施拉喜），社會背景的問題（如布勞恩，施拉喜，魯斯可），公共衛生與社會工作的問題（如包爾曼 Boardman）與社會學的診斷（如索包）（註一三七）。

因為派尼和他的同志特別主張教育社會學的範圍須包括個人經驗所由構成的一切社會關係，結果使現今教育社會學的範圍與內容非常廣泛。

我們只能將對於我們的討論有直接關係的最近的重要研究，加以簡單的敘述。加爾著的

作告訴我們「社會學有幾種方法可以把它的技术應用於青年成人各種不同的教育。」（註一三八）加氏對於人性，希望與態度，人格，社會交往等根本的社會學概念都有說明。將社會學的分析應用於教育的機關，歷程與目標，並指示社會學的方法技術，因而使教育的問題可以得到更清楚更實際的說明與研究。「所以注重點不在哲學，不在理論，而在對於教育科學發展最有關係最重要的社會學方法論。」在芬尼，席爾乃（註一四〇），古可（註一四一）諸家的著作中，也可以發現一種功能的社會學的觀點。古可對學校與社區的關係一方面最感興趣，並且注意到教師與學校在社區中之地位。

在教育社會學上另有一方面正在發展，就是關於美國的少數民族之研究。楊氏（註一四二），杜徵（M. R. Davis）（註一四三）對於教育社會學的這一方面曾經作過很多的研究。跟着又有布勞恩，魯斯可對於這個問題很明確地從教育社會學的觀點來研究，把教育認為是塑造成人及兒童的態度以及決定兒童和成人的行為的整個經驗。並且從每個特殊團體中分析這一經驗。同時借着分析具有社會制裁作用的一切社會因子來分析這種經驗。（註一四四）所據的論點是文化「多元論」的學說，認為學校必須負起責任，誠懇地切實地來減少種族與社會的緊張，建樹相互的尊重和瞭解。註一四五關於民族問題（美國社會的文化差異問題），已經有過很多的研究，譬如，在詹森（C. S. Johnson）（註一四六），勞德（H. M. Bond）（註一四七）都是這一方面研究的領導人物。在許多關於民族研究的著作當中，格林普（Klineberg）

的民族差異 (Race Difference) (註一四八) 是一本很重要的著作。這本書告訴我們智力測驗所表示的民族差異並不是最後的結論。民族差異必須從文化整體來追尋。

關於家庭 (一種教育機關) 的問題，家庭之動搖，與夫妻家庭的社會功用之變遷各方面，齊莫曼 (Zimmepman) (註一四九)，窩提斯 (Waters) (註一五〇)，巴吉士同加凡 (Carran) (註一五一)，福爾沙 (Folsom) (註一五二)，魯格夫 (註一五三)，尼可夫 (Nimhoff) (註一五四)，魯愛特 (Rueter) (註一五五)，哈慈 (Harts) (註一五六)，瓦拉 (W. Walzer) (註一五七) 諸人都很有興趣。至於對教育社會學其他方面所有的貢獻 (譬如派尼的教育社會學資料一書中所提到的)，我們在這裏不多討論了。

社會學已經漸漸在中學課程上取得地位。但如何在幾個階段上將社會學的材料加以組織與表現，還沒有令人滿意的解決。比較完善的中學社會學教科書還是貴因 (Quinn) (註一五六)，包格達 (註一五九) 同藍提賽 (Landises) (註一六〇) 諸家所寫的。

關於人格和環境關係，尤其是環境對於變態的人格之影響，不僅受精神病學家同心理學家的注意，而且很受社會學家的注意。普蘭 (Plan) 的重要貢獻在於他着重一件事實：精神病學者對於很多的病人只愧用改變環境的方法，而不能使病人接受原來的環境 (註一六一)。普蘭認為現代都市文化在許多方面對於現代生活之失調與過度緊張有很大的關係 (註一六二)。他提出一種很有價值的辦法，就是拋開個人主義的精神病學，而承社會環境之重要。照福爾

渺的看法，普氏的著作乃是精神病學與社會學逐漸合流的趨勢。（註一六三）

瑞安(Ryan)的「教育與心理健康」(註一六四) (Mental Health through Education) 乃是繼巴察堤(Bassett)(註一六五)與瓦林(Wallin)(註一六六)兩氏的開山工作而產生的著作。瑞安對於學校同「美感」與「情緒」的關係最感興趣。他認為很多學校本來可以對於心理健康有真正的貢獻。譬如學校可以利用環境的吸引，學校友愛的空氣，使教育的計劃不是只求滿足學術的傳統，而是要滿足基本的人類需要，可以根據家庭和社區的生活，來對於人格問題依更聰明的研究，注意整個兒童的生理，心理，情緒與社會需要等各方面。」(註一六七)

在這方面最近而重要的研究是普里斯克(Prescott)(註一六八)的著作。這研究應該更能表明學校內情緒訓練的重要。關於情緒在教育，文化與文明當中的作用，丹尼欣(Denison)(註一六九)也很重要的主張。他在情緒因子的研究，告訴我們，情緒足以創造民族與文明，並且可以招致國家與文明的衰落，他的研究結論告訴我們，要想保持我們現在的社會秩序，必須有那幾種新的情緒與文化(註一七〇)。

## 十四 教育之社會學

最近有少數人如比斯創(Bystrom)、施南尼基(Znaniecki)、加拉辛斯基(Chalasinski)、

采斯他斯基 (Mystakowski)、瓦拉等另外主張發展所謂「教育之社會學」(Sociology of Education)，使成爲特殊的獨立的社會學之分支，這一種理論的訓練並不是教育的輔助科學，而是一種獨立的科學，研究教育之文化的方面以及教育同其他文化的關係。在這一方面最著名的施南尼（註一七一）他希望造成一種正式的社會學。這種社會學一定可以在研究及應用上創造若干新的概念。這本是何萊，派克，巴吉士諸人所曾經研究過的問題。施南尼他自己的主張是：「教育現象之社會學的研究應當同社會學的研究所教育應用，完全分開，而構成理論社會學的一支。這無論對於此種研究之理論的進步以及理論的應用，都是需要的。雖然我們任意選擇許多實際上重要的問題來研究，其結果往往會刺激科學的發展，但是除非將科學的假設與問題根據其理論的與邏輯的關係，加以組織，則任何科學都不能前進。而且除非使科學不爲它的實用概念所限制，任何科學永遠不是真正有用的。關於教育事實的社會的問題，能否從普通社會學的系统本身分離是可疑的。作者於十年前要寫一本教育之社會學，便有此種感覺。實在，我們應當有教育之社會學來補充普通社會學。正如同我們有鄉村生活社會學，民族社會學，階級社會學等等。在這種意義下的教育之社會學剛剛開始，它的成長，一方面賴於社會學專論的發展，一方面賴乎自身的日新系統化。現有大多數關於教育現象客觀的專論，乃是社會論的(Sociogrdparic)而非社會學的。他們只是描寫某一時間某一社區特殊的教育事實，但是並沒有很明顯地用這種描寫來測驗社會學的假說，或構成社會學的問題，足以應用到任何時



間任何地方的一切同類的教育事實。……社會描寫或社會論還不是社會學。」（註一七二）

施南尼基把瓦拉的研究（註一七三）視爲一種光明的例證。而謂：「他的研究的理論結論，在應用上超出作者所研究的一些具體的事實。」瓦拉自己說他的研究「代表完全一種新的着重點。」其目的爲（1）盡量描寫學校內外的人類社會生活，（2）分析這些描寫的材料，特別根據社會學與社會心理學的觀點，（3）將校內外一切社會的相互影響加以分析。

## 十五 教育社會學最近的趨勢

在美國，批判的觀念現在正在暗地發展。從教育界發出的呼聲認爲進步的教育跑得太快了。尤其是在一九二九以後幾年不景氣的時期更顯出種種現象。站在進步的教育方面代表這種批判趨勢的有派克，杜威，尤其是克柏屈。他們認爲進步的教育過於注重同現代生活上實際的經濟與社會的衝突毫無關係的那些設計。因爲對於個別兒童的豐富文化與知識的發展特別感到興趣，以致沒有考慮到只是一種假的社會安全具有適應能力，實在是有問題的。

康慈（G. S. Counts）誠不愧爲預言家。他主張進步教育家必須放棄對於社會態度訓練的反抗。這個挑戰是非常需要的。因爲在民主教育的學說當中太少實在論的成分。民主的教育學說，說來說去總離不了「自由的智慧」，「創造的心理」，「民主的生活方式」，「科學方

法」，等一套口頭禪。杜威的信徒們不敢聽到「訓練」與「宣傳」一類的字眼，雖然在今日有組織的世界中這兩個字是最需要的。（註一七四）

在訓練（註一七五）的問題方面，康慈對於教育目標及政治的不負責任，曾作銳利的批評。他的批評在美國歷史協會（American Historical Association）所作的一些研究當中已經有最明白而有力的闡述。註一七六）康氏的學說就是說在我們的教育政策之構成上，我們要有明確意識的選擇。這種選擇將影響下一代國民趨於正常的方向——即不十分明顯的集體主義。在這種選擇當中，教師可以參與社會變遷的指導。注意教育的社會方面的政府機關，已經開始利用專門社會學家的服務。胡佛的美國社會趨勢調查，即由烏格朋（W. F. Ogburn）來主持編輯（註一七七），紐約州教育當局研究教育制度之社會價值，就是根據社會學的立場和方法。（註一七八）

總之，就美國的社會制度所必須應有的國內外的各種問題看來，在最近的將來，關於教育目標與社會制裁之民主的觀念一定是非常重要的。安柱斯（Andrews）同馬斯登（Marsden）（註一七九）兩人曾經有一種希望，使我們的教育工作同更激進的民主意識發生關係。同時布勞思，霍吉士（Hogges）同魯斯可（註一八〇）研究美國所遇的國際問題，主張用更明確的民主意識學的贊助而國際政治學的實在論，來增強我們的國際眼光。他們都在告訴我們：現在慢慢有許多社會學家在我們的社會生活與教育當中指出文化的落伍問題。

## 十六 結論

學校在過去及將來永造是一種社會制裁的根源。學校是一種社會制度，負有統合其他一切教育力量的工作，能夠形成某種社會的態度。習慣，知識，理想與意識學。社會學一直到最近才被認為是一切方式的教育所必不可少的科目。在社會學的瞭解之下，教育已經開始良革它的基本理論與實施，擴充學校生活的範圍，容納整個的社區。在教育思考方面，從傳統的知識之注重轉移到民主生活的充實。在有意義的生活情境中使所謂「基本工具」得到最好的學習。

（註一八一）必如此指教育才能負起運用民主的手續來改造美國生活的責任。

、從下面課程專家的一段言論，可以看出社會學如何地影響美國的教育專家：

「良好的生活是社會的生活。個人不會離開社會而生存。團體的福利最有重大的意義。過去的注重個別發展，應改為注重共同生活的發展，個人本是共同生活的一部份。所以教育的中  
心問題就是良好社會之完成。」（註一八二）

總之，教育社會學在兩種社會學的著重點上獲得其根基——一方面是教育本身，一方面是用社會學的教育含義。到今天，教育社會學既不是教育社會哲學，也不是社會教育哲學，它是應用社會學的研究技術與原理，來分析兒童與成人在各種正式與非正式的教育機關中所有的社會的交互影響。它是更廣大的純粹社會的學一個重要部門。

## 附註：

1. Florence W. Schapier, "The Rise of Educational Sociology in The United States" (博士論文, 1932, 紐約大學教育系, 此書結論已於此處一部分引用)。
2. A. Comte, "Positive Philosophy"; H. Martineau 譯成英文文兩卷, (紐約, 1853), 參照 McQuilkin Degrange, "The Curve of Societal Movement: A Study of The Nature of Sociology in the Light of the Positive Politics of Auguste Comte" (1930); C. A. Ellwood, "Auguste Comte, The Founder of Sociology," The Story of social Philosophy (1938); Degrange, "Comte's Sociologies," A. M. Soc. Rev., IV 1939, 17—25, Barnes and Recker, "Social Thought from Lore to Science," (1938) 500—94.
3. Walter Hagehot, "Physics and Politics" (1884).
4. Gabriel Tarde, "The Laws of Imitation" (1908).
5. L. L. Bernard, "An Introduction to Social Psychology" (1926), p 75—6.
6. 參照前引 Ellwood 著書中 "Herbert Spencer" 435—66; J. P. Lichtenberger,

- “Development of Social Theory (1978), P. 830; E. P. Rimbhall, “Sociology and Education: An analysis of The Theories of Spencer and Ward” (1932).
7. H. Spencer, “The Principles of Sociology” (1914).
  8. Spencer, “The Data of Ethics” (1877) 序言.
  9. Spencer, “Education” (1914) 第一章.
  10. Barnes and Becker, “Social Thought from Lore to Science” (1988).
  11. F. N. House, “American Sociology before 1918. “The Development of Sociology (1936) 第四編.
  12. E.C. Wines, “Hints on a system of Popular Education”. (1838).
  13. H. Mann, “Lectures and Annual Reports on Education” (1867).
  14. B.A. Hinsdals, “Horace Mann and the Common School Revival” (1898)
  - 14 W.T. Harris, “Educational Review” (1893). P.84. 參照 Harvey Lee, “The Status of Educational Sociology in Normal Schools, teachers Colleges, Colleges and Universities”;
  - E.G. Payne, “The Development of Educational sociology in America

and its Present Status" *Sociologica's Revue*, VI Nos. 3,4. (1933), 367-76; and T.H. Claire, "The Sociological Theories of William Torrey Harris" (華盛頓大學博士論文) 內有很完備的

參考書目。

15 A.W. Small, "Demands of Sociology Upon Pedagogy".

假使是在今天，題目一定是 "Demands of Pedagogy Upon Sociology", (1906)

16 W. James, "The Principles of Psychology". (1890). 第一冊 293-4頁，

17 James, "Talks to Teachers on Psychology". (1899).

18 J. Dewey, "Democracy and Education" (1915) ; " Experience and Education" (1938) "Human Nature and Conduct" (1922) ; "The Child and The Curriculum". (1915). "The School and Society" (1900 and 1915) .

19 Dewey, "Democracy and Education". pp. 5-6.

20 J.M. Baldwin, "Mental Development in the Child and the Race", (1895) ; "Social and Ethical Interpretations in Mental Development", (1902) ;

"The Individual and Society" (1911), 參考 C.A. Ellwood, "The Social

- 21 L. F. Ward, "Dynamic Sociology" (1883) II, 568. 在 1906 年他又寫 "The Educational Environment and Education as Opportunity", "Applied Sociology" (1906), pp. 246—51, 511—22. 可再參考 "The Substance of The Sociology of Lester F. Ward", Summarized by Clement Wood. (1930) and Samuel Chugerman, "Lester F. Ward, The American Aristocrat" (1939)
- 22 關於 Ward 的社會動學四原理，可參考 E. S. Rigardus, "A History of Social Thought", (1929), Chap. XII; "The Sociology of Lester F. Ward", pp. 320—47; J. P. Lichtenberger 著書見前，Chap. XIII; I. Q. Dearly, "Lester Frank Ward", 見 H. W. Odum 所編 "American Masters of Social Science", (1927), pp. 61—98.
- 23 Ward, "Dynamic Sociology", II, 632—3.
- 24 A. W. Small, "Some Demands of Pedagogy on Sociology"; in J. Dewey, "My Pedagogical Creed" (1897), pp. 19—36; and in Am. Jour. Soc., II, 1897, 835—51; 參考 D. H. Kulp, "Educational Sociology"; in Lund-

- berg, Barn and Anderson, "Trends in American Sociology", (1929),  
VII, 297-313; Kulp, "History of Educational Sociology", 見於 "Educa-  
tional Sociology", (1933), *W*, 548-68.
- 25 Small, "Some Demands of Sociology upon Pedagogy", *A. J. Jour. Soc.*,  
*II*, 1897, 839-51.
- 26 A. W. Small and G. H. Vincent, "An Introduction to The Study of  
Society". (1894).
- 27 G. H. Vincent, "The Social mind and Education", (1897) p. 5.
- 28 F. H. Giddings, "The Principles of Sociology", (1897), P. 19. 參考 J. L.  
Gillin, "Masters of Social Science; Franklin Henry Giddings", *Social  
Forces*, 1926, 197-214. and in H. W. Odum, 見前, *VI*, 191-230 and  
F. H. Hankins, "Franklin Henry Giddings, 1855-1931". *Am. Jour.  
Soc.* *XX* VII, 1931, 346-67.
- 29 F. H. Giddings, "The Mighty Medicine" (1928)
- 30 同 上
- 31 同 上 P. 16.



- 83 同 上
- 84 同 上 P.63.
- 35 同 上 P.78.
- 36 同 上 P.74.
- 37 同 上 P.76.
- 88 同 上 P.79.
- 39 同 上 P.81.
- 40 同 上
- 41 同 上 P.118.
- 42 同 上 P.148-5.
- 43 E.A. Ross, "Social Control"(1901)
- 44 同 上 第一編，十四。
- 45 同 上 P.177.
- 46 Ross, "Seventy years of It" (1936) .P.114.
- 47 C.H. Cooley, "Human Nature And The social Order", (1932)

## 48 同 上 第六章

- 49 Cooley, "Social Organization"(1909), "Social process"(1920); Howard, "Charles Horton Cooley, Sociologist". G.H. Mead, "Cooley's Contribution to American Thought". Am. Jour. Soc, **XX V** (1930). 693-706.
- 50 W.G. Sumner, "Folkways"(1906).
- 51 A.G. Keller, "Social Evolution"(1931)
- 52 同 上 P. 06.
- 53 M.R. Davie, "Problems of the City", (1952). Part IV; "World Immigration", (1936). 關於原始人的教育有 G.P. Murdock 的 "Our Primitive Contemporaries", (1934). and Natha Miller, "The Child in Primitive Society"(1925).
- 54 David Snedden, "The Field of Educational Sociology" Rev. Ed. Res **VII** 1937. 二月.
- 55 E. George Payne, "The School as a Social Agency" 見所編 "Redings in Educational Sociology"(1934).
- 56 參考 H.A. Phels, "The Framework of Sociology". 見於 "Principles and Laws

- of Sociology", (1935). Ⅱ. Section "The Special Province of Sociology" 8  
 5-5. 參考 P. A. Sorokin, "Sociology as a Science". Soc. Forces X. 21-  
 7. 他認為社會學是一種綜合的社會科學，也是一種特殊的社會科學，而且在兩  
 種情形下仍是一種普遍的科學。
- 57 E. E. Kewbank, "Errors in Sociology". Soc. Forces. Ⅲ 十二月 1937.
- 58 同上
- 59 P. G. Natorp, "Sozial Pädagogik"; M. W. Meyerhardt, "Paul Natorp's  
 Social Pedagogy". 見 "Pedagogical Seminary", 25. 1916. 51-62.
- 60 P. Bergemann, "Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher  
 Grundlage und mit Hilfe der Inductiven Methode" (1900).
- 61 P. Barth, "Geschichte der Erziehung in Soziologischer and Geistesge-  
 schichtlicher Beleuchtung".
- 62 Otto Willmann, "The Science of Education in its Sociological and Histo-  
 rical Aspects"; 參考 P. R. Radosavlja Vich. "Aspirit of a Modern Edu-  
 cator: Dr. O. Willmann". 見 New Haven Teachers Jour. 1938. P. P.  
 11-5 and PP. 20-7.

- 63 S. de Dominici, "Scienza Comparata dell. Educazione; Sociologia Pedagogica" (1926).
- 64 關於涂氏的教育論文集最全的是 H<sup>1</sup>Durkheim, "E'ducation et Sociologie," (1922). 參考 P. Fauconnet, "The Durkheim School in France". 見 *Sociological Review*. 19 (London, 1927) 15—20; Paul Fauconnet, "The Pedagogical Work of Emile Durkheim". *Ann. Jour. Soc.*, XXV/III. 1928, 529—53; Phares E. Kahke, "Emile Durkheim's Contributions to Sociological Theory, (1915)".
- 65 E. Durkheim, "The Rules of Sociological Method". (1937) P. 6.
- 66 Gandaux, *La Fonction Sociale de L'edvoation, Etude Sociologique*" (1930).
- 67 Banes and Becker. 見前, II. 826—7.
- 68 L. Levy-Bruhl, "Las Fonctions Mental dans Los Societés Inferieures," (1910); "La Mentalite Primitive", 1922; "L'ame Primitive", (1927); "La My Thologie Primitive", (1935); 已譯成英文者: "How Natives Think", (1926); "Primitive mentality", (1925); "Primitives and

- The Supernatural", (1935) ; The "Soul" of The Primitive' (1928).
- 69 A. Golden eiser, "Early Civilization", (1922), PP. 825—78.
- 70 C.A. Blondel, "La Conscience morbide", (1914) ; "Introduction a la Psychologie Collective", 1928 ; "Le Suicide" (1933) ; "The Troubled Conscience and The Insane Mind", trans. (1928).
- 71 M. Halbwachs, 'Les Causes Sociales de La Memire, 1935 ; Les Causes du Suicide", 1930 ; "Morphologie Sociale", (1938).
- 72 J. Piaget, "The Child's Conception of Physical Casualty", (1930) ; "The Child's Conception of The World"; (1929) ; "Judgment and Reasoning in The Child", (1928) ; "The Language and Thought of The Child", (1926) ; "The Moral Judgment of The Child", (1932) ; "Principal Factors Determining Intellectual Evolution From Childhood to Adult Life", in Harvard Tercentenary Conference of Arts and Sciences 1936. "actors Determining Human Behavior", (1937). PP. 32—48 ; "Social Evolution And The New Education", (1932) .
- 78 參考: "The Thinker at School". X 228—55 ; "Public Education" X 256

—78 "Teaching and Doing", Xii, 279—308.

74 C.A. Ellwood, "Christianity and Social Science" (1923) ; "Cultural Evolution", (1927) , "An Introduction to Social Psychology". (1918) .

75 L.L. Bernard, "The Great Controversy" Soc. Forces X Iv. 1935十月.

76 C.A. Ellwood, "The Psychology of Human Society". (1931) PP. 410—18.

77 C.A. Ellwood, "The Meaning of Educational Sociology". 見 E.G. Payne. "Readings in Educational Sociology", (1933) . P.5.

78 W. McDougall, "An Introduction to Social Psychology"; (1909) "The Group Mind", (1920) .

79 H.W. Zorbaugh, "Personality and Social Adjustment . 見 E.C. Payne, Readings in Educational Sociology".

80 G.H. Mead, "Mind, Self And Society", (1934) .

81 W.I. Thomas, "The Unadjusted Girl", (1923) , Thomas and Znanieck;

"The Polish Peasant in Europe and America", (1918) . I. 72—4. 關於西  
願望學說更進一步的發揮見於 J.K. Folsom, "Social Psychology", (1931) PP.

- 82 King, "Social Aspects of Education (1912) PP. 1—2.
- 83 R.L. Finney, "Sociological Principles Fundamental to Pedagogical Method" Ed. Rew LV (1918) .
- 84 C.A. Willwood, "Reconstruction of Education upon a Social Basis", Ed. Rew. I VII, (1919).
- 85 D. Snedden, "Sociology a Basic Science to Education" Publ. Am. Soc. Soc. III, (1912).
- 86 F. Bobbitt. "Education as a Social Process". *School and Society*, XI . 1925.
- 87 J.T. Williams "Education in Recent Sociology". *Education*, XLI, (1921).
- 88 E.C. Hayes. "Contributions of Secondary to Secondary Education". *Am. Jour Soc.* III . 1923.
- 89 E. Faris. "The Sociologists and The Educator". *Am. Jour. Soc.* XVIII 1928.
- 90 Publ A. S.S. Vol VIII. 1918.
- 91 E.R. Groves, "Social Problems and Education". (1925) .

- 92 A. Good, "Sociology and Education" (1925). "從純粹社會學當中選取若干社會生活原理，就這些原理，對於教育的意義加以解釋而後成爲教育社會學的一部分"，書中討論各種的社會團體第二部分完全討論若干社會問題。
- 93 R.L. Finney. "A Sociological Philosophy of Education", (1932)；中心的觀念乃是教育的指導功用。
- 94 J.K. Hart, "A Social Interpretation of Education", (1929)；"Mind in Transition"；(1938)。主張人道的科學乃是社會改造的工具。
- 95 J.A. Kinnaman, "Society and Education" (1932)。
- 96 I.W. Howerth "The Theory of Education", (1926)。
- 97 I.L. Kandel, "Education and Social Change". Jour. Soc. Phil, 1 1935. 十月。
- 98 H. Zorbaugh, "Educational Sociology". Am. Jour. Soc. XXIII. 1927.
- 99 F.L. Tolman "The Study of Sociology in Institutions of Learning in The United States". Am. Jour. Soc. VII. 1902.
- 100 同 上 P. 111.
- 101 L.L. Bernard, "Some Historical and Recent Trends of Sociology in



- The United States". *The Southwestern Pol. and Soc. Sci. Quar.* XI. 1928.
- 102 Zorbaugh, 同上
- 103 F.R. Clow. "The Rise of Educational Sociology". *Jour. Soc. Forces.* II. 1924.
- 104 *Cyclopedia of Education.* V. 331.
- 105 F.S. Chapin. "Report on the Questionnaire of Committees on Teaching". *Am. Jour. Soc.* XVI. 774-93.
- 106 J.M. Gillette. "Report of the Committee on Sociology in the Training of Teachers". *Pub. A.S.S. I X.* 1914.
- 107 E.G. Payne "Educational Sociology in City Training Schools". *School and Society.* IV. 1919. 212-6.
- 108 L.O. Lantis, "Educational Sociology in City Training Schools" 同上 E.
- 109 C.B. Moore, "The Aims, Contents and Methods of A General Course in Educational Sociology", *Education*, Vb. 1924.
- 110 H. Lee. "The Status of Educational Sociology in Normal Schools, Teachers Colleges and Universities".

- 111 **Harry J. Judd**. "Status of Educational Sociology in the State-proved Teacher Training Institutions of Ohio". *Ohio Soc. Sci Jour.* I. May. 1929.
- 112 **A.O. Bowden**, "The Influence of Sociology in Education for Teachers", *Jour. Ed. Soc.* (1月. 1931) .
- 113 **D.H. Kulp** "History of Educational Sociology". XXV. 548—554, 見所著 "Educational Sociology", 1933. 係 "Trains in American Sociology" (1929) 的修訂.
- 114 **Payne**. 見前.
- 115 **Zorbaugh**, 見前.
- 116 **W.R. Smith**, "An Introduction to Educational Sociology", (1917)
- 117 **Smith**. 同上, P. 15.
- 118 **Snedden**, "Educational Sociology", P. 83. 施氏以後, 又著: "Civic Education", "Sociological Foundations and Courses" (1922); "Cultural Educations and Common Sense", (1931); "Educational Sociology", (1922) , 此書後又重版爲兩冊叫做: "Sociology for Teachers" 和 "Education I

- Applications of Sociology", "Educational Sociology for Beginners", (1928) ; "An Introduction to Sociology for Teachers", (1931) ; "Sociological Determination of objectives in Education" (1925) .
- 119 W.E.Chancellor, "Educational Sociology", (1919) .
- 120 Chancellor 同上
- 121 F.R.Clow, "Principles of Sociology With Educational Application" (1920) .
- 122 David Snedden, "The Field of Educational Sociology", 1928
- 123 R.J.Finney, "A Sociological Philosophy of Education", (1928) .
- 124 J.A.Kinneman, "Society and Education". (1932) .
- 125 C.C.North, "Social Problems and Social Planning", (1932) .
- 126 R.M.Beard, "The Social Functions of Education 1937.
- 127 Harold, S.Tuttle, "A Social Basis of Education", (1934) .
- 128 W.W. Waller, "Contributions to Education of Scientific Knowledge about the Organization of Society and Social Pathology", 見G.M.Whipple. 主編 "The Thirty Serenth Yearbook of The National Society for

- the study of Education, "Part II. The Scientific movement in Education, 1938, ~~XXVII~~. 445—60.
- 129 C. C. Peters, "Foundations of Educational Sociology" (Per. et. 1930) P. V.
- 130 同上 PP. V—VI.
- 131 E. George Payne, "Principles of Educational Sociology—An Outline" (1928). 後又編 "Readings in Educational Sociology", (1933). Vol. 1; 1934. Vol. II.
- 132 Payne, Readings I. 29.
- 133 E. George Payne, "Sociology and Education," Jour. Ed. Soc. III. (1939. 2月) P. 324.
- 134 Payne, 同前 P. 325.
- 135 關於此種觀點最近發展之摘要可看 "Contributions of Sociology to Education" 載 Jour. Ed. Soc. ; XII. (February, 1939, 821—84)
- 136 E. G. Payne, Readings. II. 5.
- 137 D. H. Kulp, "Educational Sociology". (1933).
- 138 Kulp, P. XI.

- 139 R.L. Finney and L.D.Zeleny, "An Introduction to Educational Sociology". (1934) .
- 140 L.D.Zeleny, "Practical Sociology". (1937) .
- 141 L.A.Cook, "Community Backgrounds of Education", (1938) .
- 142 D.Young, "American Minority Peoples". (1932) .
- 143 M.R.Davie, "World Immigration ", 1936) .
- 144 F.J.Krown, and Js.Rorick, "Our Racial and National Minorities.
- 14 E.G.Payne, "Education and Cultural Pluralism".
- 146 G.S.Johnson, "Shadow of The Planetation" (1934), "The Education of The Negro Child" Am. Soc. Rev. Vol. I. (April, 1935) 264—72. "A Preface To Racial Understanding" (1936) .
- 147 H.M.Bond, "The Education of The Negro in The American Social order", (1934)關於美國各地黑人與白人的教育學用語言之詳細的考察；黑人教育的各種意識，制裁之來源以及改良黑人教育的具體建議等各方面的討論。
- 148 O.Klineberg, "Race Differences"(1935) .
- 149 C.C.Zimmerman and M.F.Frampton, "Family and Society" 1934.

- 150 Miriam Van Waters, "Parents on Probation", (1923).
- 151 E. W. Barges, R. S. Cavan, "The Adolescent in The Family", Report of the Subcommittee on the Function of Home Activities in The Education of Child, White House Conference on Child health and Protection, 1934.
- 152 J. K. Folsom, "The Family", (1934).
- 153 E. R. Groves, "The American Family," (1931)
- 154 M. F. Nimkoff, "The Family", (1934) .
- 155 E. B. Reuter and J. R. Runner, "The Family", (1931)
- 156 Hornel Hart and Elva B. Hart, "Personality and the Family," (1935).
- 157 W. Waler "The Family", (1938) . 此書中心點不在家庭制度而重在家庭生活中的生活。
- 158 J. A. Quinn, "The Social World", (1937) .
- 159 E. S. Bogardus and R. H. Lewis, "Social Life and Personality", (1938) .
- 160 P. H. Landis and J. T. Landis, "Social Living", (1938) .
- 161 James S. Plant, "Personality and Cultural Pattern", (1937) .

- 162 See Particularly, "The Scriber", VI. 273--93.
- 163 J. K. Folson, "Review", Am. Soc. Rev., III. (April, 1938) 258--9.
- 164 W. C. Ryan, "Mental Health Through Education", (1938).
- 165 Clara Bassett, "Mental Hygiene in the Community", (1934).
- 166 J. E. Warneke Wallin, "Personality Maladjustments and Mental Hygiene", (1935).
- 167 Ryan, 同上, R. VI.
- 168 Daniel Alfred Prescott, "Emotion in the Educative Process", (1938) 參考書目 PP. 295--306.
- 169 J. H. Denison, "Emotion as the Basis of Civilization", (1928).
- 170 要想知道『實驗教育學』同此地所討論的關係可參考 Paul R. Radosavljevič, "Introduction" to W. A. Lay, "Experimental Pedagogy", (1936). PP. 1--125.
- 171 Zhaniecki 先在他的 "Cultural Reality" (1919) 裏面列出這個學說的綱要，後來又在他的 "Introduction to Sociology" (波蘭文, 1922) 和 "The Sociology of Education", (波蘭文, 1932) 兩書中詳細討論最後在 "The Method of

- Sociology" (1984), 作最後的確定。
- 172 F. Znaniecki, "Social Actions", (1933) Pp. 676—7.
- 173 Willard Waller, "The Sociology of Teaching", (1932).
- 174 Educational Policies Commission, "The Unique Function of Education in American Democracy", (Washington. National Education association of The United States 1937) 此為關於美國教育的理想，功用，性質一個很好的研究。關於這一點很需要參考：Commtee on Social-Economic Goals of America, "Implications of Social-Economic Goals for Education" (Washington, National Education Association), 1937 此乃希望為美國的教育造成一種社會教育的意識學。
- 175 G.S.Counts, "Schools and Society in Chicago," (1928), "The American Board of Cultural" (1930); "Dare the School Build a New Social Order?" (1931) 等。
- 176 "Report of the Commission on the Social Studies" (1994); 參考Counts, "The Social Foundations of Education", G. A. Beard, "The Nature of the Social Sciences" (1932); G. E. Merriam, "Civic Education in The



United States".

- 177 "Recent Social Trends in the United States". (one-volume edition, 1933).
- 178 參考：Howard E. Wilson, "Education for Citizenship" ; Samuel P. Crippen and Teacher Gullick, "Education for American Life" ; F. W. Reeves, T. C. Wessler and K. O. House, "Adult Education" ; Julius B. Muller, "Schools and Community" ; Charles H. Judd, "Preparation of school Personnel" ; Francis T. Spaulding, "The School and Life" (1928) .
- 179 J. N. Andrews and C. A. Masdon, "The Arrow in the Quiver" , (1939) .
- 180 F. P. Brown, Charles Hodges and W. S. Rousek, "Contemporary World Politics", (1939) .
- 181 Ophelia Merrill, F. Stuart Chapin, "The School and the Murder in a Primitive Era," "Contemporary Social Institutions", (1935) Vol. III—19. "Lagard Lead in Education", 113—17. "School and Society" Vol. P. 153—76.
- 182 Department of Supervisors, Joint Committee on Curriculum, "The Changing Curriculum", (1937) P. 130.

重要參考書：

Barrès, H. E. and Becker, Howard, "Social Thought from Lore to Science"  
2 Vol 1938.

Bernard, L. L., "Fields and Methods of Sociology", (1934) Part I, "The Field  
and Problems of Educational Sociology" by Walter R. Smith 146—61, Part  
II. "The Sources and Methods of Educational Sociology". by C. C. Peters 402  
—17.

Brown. F. J., "The Sociology of Childhood". (1936)  
Gaurti, merle, "The Social Ideas of American Education", (1935)

Ellwood, C. A., "A History of Social Psychology", (1938)

House. F. N., "The Development of Sociology", (1936).

Journal of Experimental Social Psychology, 各期

Karpf, F. B., "American Social Psychology". (1932).

Kulp. D. H. "Educational Sociology", (1933). XIV 528—47. XV. 578—68

Lundberg. G. A. Bain, Read, and Anderson, Nels, "Trends in American

Sociology", (1939).

Payne, E. George, "Readings in Educational Sociology". 1933. Vol 1. 1934  
Vol II.

Review of Educational Research, "Educational Sociology", VII. No. 1. February (1937).

Roucek, J. S. "Trends in Educational Sociology Abroad". The Educational Forum. IV. Mar. 1937: 489-94. Roucek, 主編 "Culture Conflicts and Education" Journal of Educational Sociology, (April, 1939), 449--512.  
Sorokin, Pitirim, "Contemporary Sociological Theories" (1928).