

四、教育社會學發展的過程

| 名稱 | 學科性質 | 本質 | 研究主題 | 研究目的 |
|--------------|-------|--------------|-------------------------|--------------------|
| 傳統的 教育社會學 | 社會工學 | 社會學知識原理的教育應用 | 關於教育與社會的任何領域 | 裨益教育實際的實施與教育目的的達成 |
| 新興的 教育社會學 | 社會科學 | 社會學理的分析 | 教育制度與教育歷程中適合社會學分析的主題 | 建立理論與增益學術的進步 |
| “新”教育社會學 | 社會現象學 | 社會現象與學理的再分析 | 教育制度與教育歷程中的個案特質與生活意義的探究 | 理論與社會現象的深層分析與個殊性詮釋 |

| 名稱 | 研究者 | 研究方法 | 研究價值 | 研究範圍 | 年代 |
|--------------|----------|-----------------------------|------|------|----------------------|
| 傳統的 教育社會學 | 教育學者為主 | 規範性研究 Normative Study | 應用性 | 較龐雜 | 約 1900 年至 1950 年 |
| 新興的 教育社會學 | 社會學者為主 | 徵驗性研究 Emperical Study | 理論性 | 較精簡 | 約在 1950 年至 1960 年 |
| “新” 教育社會學 | 教育社會學者為主 | 解釋性研究 Interpretive Study | 詮釋性 | 個殊性 | 約在 1970 年以後 |

五、結構功能模式（和諧理論）

- （一）主要概念：社會如同其他的有機體或建築物，是一個完整的結構，結構的組成部分均有其特殊的功能（function）。
- （二）整個的結構由於部分的作用，形成和諧的趨勢而歸於穩定的狀態。
- （三）社會可以統整於共同的價值系統之下。
- （四）如果結構中的某一部分不能發揮某些功能將導致社會的調整與改變，而在另一新的狀態下穩定下來而獲得平衡。

六、涂爾幹的教育社會學說

- （一）任何社會皆有其社會需要，教育制度的功能即在滿足社會需求，因此從功能主義的觀點，涂爾幹認為教育制度與其他社會制度一樣具有維繫社會生存的目的。
- （二）教育是社會所不可或缺的一種功能，教育實施乃在於迎合社會的需要。其目的除了使個人社會化之外，就社會而言，在使社會體系中各組成份子有一種制度上的和諧。

七、帕森思的社會體系觀

- （一）由於社會行動的發展是有意向有系統的，所以帕森思將這種行動者「彼此交互作用的網路組織」，稱為「社會體系」。
- （二）依照帕森思的分析，任何社會體系都具有四種作用：模式的維持；體系的統整；目標的達成；適應的作用。
- （三）社會體系既經存在，就應該維持其模式穩定不變，力求成員間的協調合作，以實現團體目標。唯有迎合整體文化的變遷，本身亦應不斷的調適，達成平衡發展。

八、衝突功能模式

- （一）現代社會是由多個利害衝突的部份、團體或階級所構成，在這種結構裡面，分享較大權益者，為維護既得權益，希望這種結構能夠維繫；分享較少權益者，希望能爭取更多權益，因此衝突必然存在。
- （二）學校教育反映這種結構，因此教育制度及教育歷程常作為優勢階級巧妙地控制壓迫被控制階級的一種工具。社會在衝突中不斷變遷，教育也不斷在變遷。

九、包爾斯和金蒂斯的社再製理論 (social reproduction)

- (一) 美國的公共教育所要實施的目標，乃是為資本階級服務的；也就是說，教育為資本主義的存在而實施。
- (二) 教育在為社會階級之間不平等的現象，尋求合理的藉口，教育制度事實上仍受到階級背景的影響，也就是說，由上階層社會出身的孩子，仍然是下一代的社會菁英，從低階層社會來的孩子，依然貧窮如故，造成所謂的符應原理。

十、巴杜 (P. Bourdieu) 文化再製理論

- (一) 認為再製與符應現象的產生是透過階級之間「文化資本」(cultural capital)，尤其是語言、文字以及生活習性的不同，而進行社會控制任務。
- (二) 社會既得利益者以「符號暴力」(symbolic violence，或譯象徵暴力) 反映在社會生活中。
- (三) 「文化不利」者不僅在社經地位不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者，因而產生不利的影響。

十一、艾波 (M. Apple) 的社會再製論

- (一) 艾波認為再製與符應的理論有其貢獻，使我們了解社會優勢階層的經濟與文化資本都透過學校教育的運作而再製。
- (二) 學校教育活動非常複雜，充滿矛盾、對抗、衝突等現象。學生並不完全被動地接納社會既存的價值與規範；尤其是學校的非正式文化，也常能穿越「再製」的循環，而發揮學校自主功能，促進教育正常發展。

十二、威里斯 (P. Willis) 的「抗拒」次文化

- (一) 威氏在其名著《學習做勞工》(Learning to labour) 一書中，認為勞工階級小孩，在學校中的價值與行為表現也反映勞工階級次文化。他們對學術知識與資格文憑表現輕蔑的態度。
- (二) 威氏提出文化創生 (cultural production) 的論點，提出「勞工階級學生最後還是成為勞工命運」的解釋，因為學校的教育歷程，使來自勞工家庭背景的小孩，漸漸成為工廠裏的勞工階級。

十三、華勒 (Waller) 的師生關係衝突論

- (一) 華勒分析師生關係時，強調這是一種制度化的「支配-從屬」(institutionalized dominance and subordination) 的關係，彼此之間有潛在的對立情感。
- (二) 班級社會體系是由於對立與強制的關係而非和諧的價值觀念所構成，師生之間有願望的衝突，彼此不斷進行權力的鬥爭。有時班級秩序會失去控制，但可恢復平衡，教師的權威必須凌駕學生之上，而後教學始能進行。

十四、結構功能模式與衝突模式的比較表

| 名稱 | 理論中心 | 社會化過程 | 教育功能 | 研究目的 |
|--------|--------------------|----------------------------------|---------------|-----------|
| 結構功能模式 | 側重描述教育制度與整個社會結構的關係 | 統整社會於一個共同價值系統，遵循同一行為模式，傳遞文化的必經歷程 | 促進個人社會流動的有效途徑 | 維繫社會和諧的結構 |
| 衝突模式 | 著重此等關係的解釋及如何因時間而變化 | 社會階級衝突的反應，社會化因階級而異 | 維護社會不平等的工具 | 催化社會的變遷 |

十五、鉅觀教育社會學與微觀教育社會學

| | 研究人所構成的「社會」(鉅觀) | 研究社會中的「人」(微觀) |
|----|-----------------|---------------|
| 方法 | 實證主義、科學的方法 | 現象學、解釋的方法 |
| 學派 | 結構功能論、衝突論 | 符號互動論、俗民方法論 |

十六、教育知識社會學的研究

- (一) 符號互動論與俗民方法論方面的研究，形成所謂教室社會學 (The sociology of classrooms)。
- (二) 知識社會學 (The sociology of knowledge) 對教育內容 (課程) 方面的影響。過去社會學的研究偏重於「制度」與「人」兩方面的分析，現在一些學者則認為應兼顧「知識」問題的探討。

十七、知識社會學

- (一) 將現象學原理應用於教育社會學的研究。
- (二) 研究領域因受現象學觀點的影響，採用參與及直接觀察法。
- (三) 知識社會學探討的主要內容是有關知識的控制與處理的問題，以及知識與權力的關係。
- (四) 代表人物：楊格 (M. Young)、柏恩斯坦 (B. Bernstein)。

十八、楊格的知識社會學理論

- (一) 楊格於 1971 年出版「知識與控制」，認為課程是知識的呈現，知識的選擇、分類、傳遞與評鑑和社會權力的分配有關，楊格認為權力可以使知識主要範疇合法化。
- (二) 學校知識的「文化資本」，就像經濟資本的生產和分配一樣，為現存權力擁有者及其利益的意識型態所操控。
- (三) 知識本身形成階層化，課程的安排與組織反應社會階層化，例如：主科、副科。

十九、柏恩斯坦的課程分類與框架

- (一) 認為教育知識需經由課程、教學法與評鑑三種訊息系統才能獲得。
- (二) 經由「分類」及「框架」的概念分析學校的「課程」、「教學法」以及「評鑑」等問題。
- (三) 「分類」是指內容與內容間的關係，依其界限強弱將課程分成兩種類型，聚集型課程、統合型課程。
- (四) 「框架」是指傳遞什麼或接受什麼控制，不同類型的課程對知識的看法及評鑑的方式也不同。

二十、柏恩斯坦 (Berstein) 的課程內容

| 分類框架 | 聚集型 (collection code) 課程 | 統合型 (integrated code) 課程 |
|------|-------------------------------|----------------------------|
| 課程內容 | 1. 課程間界線嚴謹 (強) 2. 分化、獨立的學科 | 1. 課程間界線寬鬆 (弱) 2. 討論式活動 |
| 分類原因 | 基於社會權力分配與社會階層化的反應 | 對社會現狀的挑戰 |
| 社會階層 | 支持維持社會現狀，經由課程培養不同階層的人才 | 課程的統合以消除社會階級的界限 |
| 知識持有 | 知識像私有財產可聚集 | 知識是公有而非私產 |
| 學生分組 | 同質性分組 | 異質性分組 |
| 學生擇選 | 限定的 | 自由的 |
| 教師角色 | 獨立自主 | 相互依賴 |
| 評鑑方式 | 1. 強調學生對事實知識的記憶 2. 單一型式 | 1. 著重於學生對教材的瞭解 2. 多樣化 |