



新时代深化教师教育课程改革丛书

ZHONGXUE JIAOYU JICHU

中学 教育基础

辛治洋 王家云 吴云助 主编

教育科学出版社
· 北 京 ·



出 版 人 郑豪杰
责任编辑 张 羽
版式设计 锋尚设计 郝晓红
责任校对 张晓雯
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

中学教育基础 / 辛治洋, 王家云, 吴云助主编. —
北京: 教育科学出版社, 2022.11
(新时代深化教师教育课程改革丛书)
ISBN 978-7-5191-3241-5

I. ①中… II. ①辛… ②王… ③吴… III. ①中学教
育—教育研究 IV. ① G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2022) 第 221472 号

新时代深化教师教育课程改革丛书

中学教育基础

ZHONGXUE JIAOYU JICHU

出 版 发 行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

总编室电话 010-64981290

出版部电话 010-64989487

传 真 010-64891796

邮 编 100101

编辑部电话 010-64989564

市场部电话 010-64989009

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京锋尚制版有限公司

印 刷 保定市中国画美凯印刷有限公司

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 20.25

字 数 394 千

版 次 2022 年 11 月第 1 版

印 次 2022 年 11 月第 1 次印刷

定 价 55.00 元

图书出现印装质量问题, 本社负责调换。



新时代深化教师教育课程改革丛书编委会

主 任	陆 林	安徽师范大学党委常委、副校长
副主任	周端明	合肥师范学院党委常委、副院长
	李宜江	安徽师范大学教育科学学院院长
编 委	(按姓氏笔画排序)	
	方凤满	安徽师范大学地理与旅游学院院长
	朱国萍	安徽师范大学生命科学学院院长
	刘道胜	安徽师范大学历史学院院长
	汤 敏	安徽师范大学数学与统计学院院长
	李 欢	阜阳师范大学教育学院院长
	李 群	合肥师范学院教师教育学院院长
	李丛芹	安徽师范大学美术学院院长
	李汪根	安徽师范大学教务处副处长
	吴云助	安庆师范大学教师教育学院执行院长
	辛治洋	安徽师范大学附属小学党委书记、校长
	汪海元	安徽师范大学音乐学院院长
	张 宏	阜阳师范大学教务处处长
	张孝荣	安徽师范大学外国语学院院长
	张家年	淮北师范大学教育学院院长
	卓翔芝	淮北师范大学党委常委、教务处处长
	金 涛	安徽师范大学体育学院院长
	郑贤锋	安徽师范大学物理与电子信息学院院长
	项念东	安徽师范大学文学学院院长
	胡 昂	合肥师范学院教务处处长
	姚宏志	安徽师范大学马克思主义学院院长
	高 峰	安徽师范大学化学与材料科学学院院长
	崔光磊	安徽师范大学教务处副处长
	鲁先文	淮南师范学院教务处处长
	廖军和	淮南师范学院教育学院院长
	潘锦云	安庆师范大学教务处处长







总序

教育是国之大计、党之大计。党的二十大报告将“实施科教兴国战略，强化现代化建设人才支撑”单独作为一个问题论述，把教育、科技、人才提到“全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”的重要地位。教师教育改革是贯彻落实科教兴国战略的重要内容，如何积极应对中国式现代化的基本要求，助力实现中华民族伟大复兴，是当下教师教育工作者面临的重大理论和实践课题。全面深化新时代教师队伍建设改革，加强高水平教师教育体系建设，培养高素质专业化创新型教师队伍，推进构建优质均衡的基本公共教育服务体系，推动教育高质量发展，是党和人民对师范院校的深深期许，是师范院校应有的作为，更是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人、全面提升国民素质和人力资源质量、加快教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育的关键。

新时代赋予师范院校为基础教育培养高素质教师、领军人才和大国良师的使命。近年来，安徽师范大学旗帜鲜明地把教师教育作为自己的办学特色和核心竞争力，将服务引领区域教师教育发展作为使命担当，深入贯彻落实党的历次代表大会精神，深入贯彻落实《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《新时代基础教育强师计划》等文件精神，聚焦“双减”政策背景下更好地利用基础教育优质资源满足人民群众需求的课题，着力打造基础教育优秀教师培养体系和教师职后终身学习、培训体系，协同安徽省内有关师范院校高水平教学团队，深化教师教育课程体系改革，合作开展实践导向的教师教育课程建设，推动以师范生为中心的教学方法变革并取得一定成效。

“新时代深化教师教育课程改革丛书”是安徽师范大学基础教育振兴行动计划的重要建设内容。丛书全面贯彻“育人为本、实践取向、终身学习”的教师教育课程理念，细化落实“四有好老师”“四个引路人”“四个相统一”等标准要求，聚焦基础教育改革发展实际，精选对培养优秀教师有重要价值的课程内容，全面吸收学习科学、心理科学、信息技术的新成果，充实学科前沿知识、教育改革和教育研究的最新成果，围绕培养师范生对学科知识的理解和学科思想的感悟设计编写体例。

本丛书由《中学教育基础》《中学生心理教育》《中学教育技术应用》3本公共基础课程教材和12本中学学科教学论教材组成，集聚安徽师范大学教师教育课程教学团队及安徽省内其他师范院校专家团队的智慧和力量，既适合作为高等院校师范类专业的课程教材，也可供师范生和在职教师自主阅读。

本丛书的编写得到了安徽师范大学教材建设基金的资助，在此表示衷心感谢。限于编者的能力水平，本丛书难免存在不足之处，敬请读者批评斧正。

丛书编写组

2022年11月







前言

中学教育基础是高等师范院校为培养合格的未来中学教师而开设的一门具有师范性特点的公共必修课程。该课程面向全体师范类学生开设，在安徽师范大学至今已有三十余年的历史，曾在2009年被遴选为国家精品课程（公共教育学），2017年被立为安徽省大规模在线开放课程示范项目，2021年成功获批安徽省高等学校质量工程重点教学研究项目（2021jyxm0489）。该课程始终坚持落实立德树人根本任务，一方面旨在让师范生理解和掌握中学教育的基本理论知识，遵循中学教育规律，结合中学生认知发展特点，运用教育原理和方法，分析和解决教育教学实践中的问题，为师范生的终身发展和教育专业水平发展奠定良好的基础；另一方面致力于师范生师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力的培养，充分考虑师范生知识结构、理论水平和应用能力的要求，帮助师范生树立职业理想，涵养教育情怀，了解中学教师的职业特征，增强职业认同，立志成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好教师。

伴随《教师教育课程标准（试行）》《中学教师专业标准（试行）》《中小学和幼儿园教师资格考试标准（试行）》《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》《中学教育专业认证标准》《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》等一系列关于教师教育政策文件的颁布，以提高质量为目的的教师教育课程改革被提上日程。其中，《中学教育专业认证标准》对课程内容做了明确的规定：“注重基础性、科学性、实践性，把社会主义核心价值观、师德教育有机融入课程教学中。选用优秀教材，吸收学科前沿知识，引入课程改革和教育研究最新成果、优秀中学教育教学案例，并能够结合师范生学习状况及时更新、完善课程内容。”教材是课程的重要内容载体，是学校教育教学的基本依据，也是贯彻党的教育方针、实现教育目标不可替代的重要抓手。党的二十大报告明确指出“加强教材建设和管理”，体现了党对教材建设的高度重视。因此，教师教育类教材的编写和修订成为当前教师教育课程改革的关键，既是育人育才的重要依托，也是落实党的二十大报告精神的客观要求。《中学教育基础》便是针对现行教师教育人才培养体系做出的适切性调整，是提高教师教育质量的一次积极尝试。

本书在编写过程中，首先，坚持育人为本与实践取向相结合。一方面，注重学习者对中学教育基本理论知识的学习，帮助学习者认识并理解中学教育的客观规律与突出问题，进而树立科学正确的教育观；另一方面，强调学习者能够运用相关理论知识去分析教育现象，解决教育教学的实际问题，培养未来胜任中学教育教学工作的能力。其次，强调理论与实践兼顾。一方面，关注学科发展前沿问题，吸纳最新成果，开阔学习者的视野；另一方面，关注教育实践中所提出的新问题、新要求，大量融入





实践案例的直观剖析。最后，注重学习者需求与课程思政并重。按照《教师教育课程标准（试行）》确定的课程目标和基本要求，灵活处理课程知识与教师资格考试、教师招聘考试内容的关系，将教师资格考试和教师招聘考试内容有机融入教材内容中，并从诚信品质、职业道德、责任意识、敬业精神、社会服务等方面积极挖掘课程思政元素，努力转化为教材的知识体系内容。

本书集聚了安徽师范大学公共教育学课程团队以及省内其他师范院校的集体智慧，由辛治洋、王家云、吴云助担任主编。具体编写分工如下：第一章，徐赟；第二章，柳丽娜；第三章，徐群；第四章，江珊；第五章，闵犇；第六章，陈娜；第七章，李卯；第八章，滕曼曼；第九章，尹建锋、位涛。淮北师范大学教育学团队参与了审稿工作。全书由辛治洋统稿、定稿。

在编写过程中，本书得到了安徽师范大学教务处、教育科学学院领导的关心和支持，并借鉴引用了国内外相关学者的研究成果，在此表示衷心的感谢。限于编者的能力水平，本书难免会存在一些尚不完善和值得商榷的地方，敬请读者批评斧正。

编 者





目 录

第一章	教育概述 /1
第一节	教育的含义 /3
第二节	教育的构成要素 /10
第三节	教育的起源 /13
第四节	教育的形态 /16
第五节	教育学的产生与发展 /20
第二章	教育与人及社会 /31
第一节	教育与人的发展 /33
第二节	教育与社会发展 /47
第三章	教育目的 /59
第一节	教育目的概述 /61
第二节	教育目的价值取向举要 /70
第三节	我国的教育目的与教育方针 /74
第四章	现代教育观 /91
第一节	教育观 /93
第二节	学生观 /102
第三节	教师观 /111
第四节	师生观 /126
第五章	学校教育发展 /133
第一节	学校教育与学校教育制度 /135
第二节	我国学校教育制度 /146
第三节	中外教育家思想概要 /159





第六章

中学课程 /173

- 第一节 课程概述 /175
- 第二节 课程组织 /180
- 第三节 课程改革 /196

第七章

中学教学 /207

- 第一节 教学概述 /209
- 第二节 教学过程 /211
- 第三节 教学活动 /214
- 第四节 教学原则 /221
- 第五节 教学方法 /226
- 第六节 教学组织形式 /235
- 第七节 当前我国教学改革发展趋势 /239

第八章

中学德育 /245

- 第一节 德育概述 /247
- 第二节 德育目标和内容 /256
- 第三节 德育过程 /259
- 第四节 德育原则 /261
- 第五节 德育途径与方法 /269

第九章

中学教育活动管理 /277

- 第一节 班集体建设与管理 /279
- 第二节 课堂管理 /290
- 第三节 课外活动的组织和管理 /304
- 第四节 学校与家庭、社会协同育人 /307





第一章

教育概述

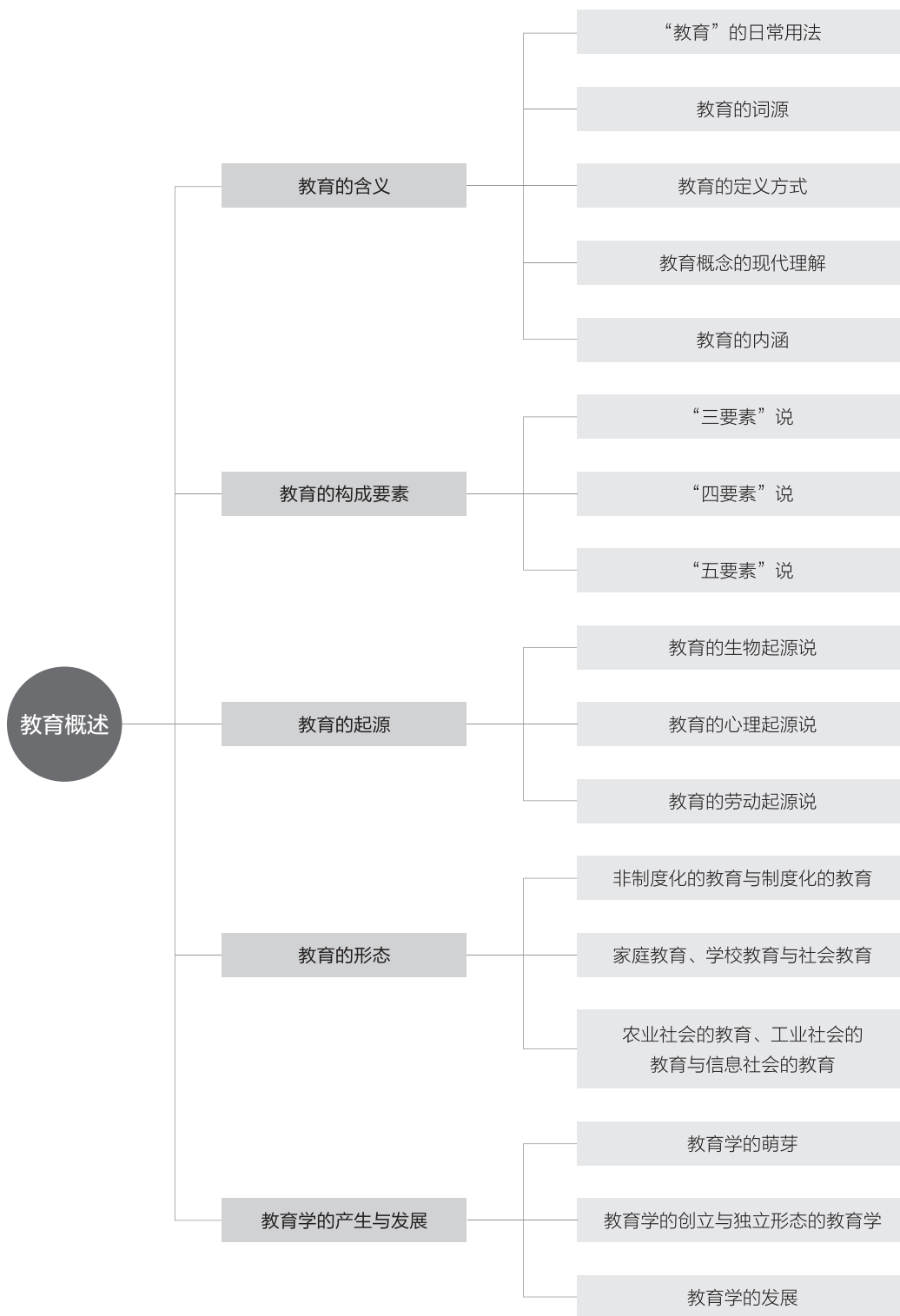
素养目标

- 理解和掌握教育的含义，熟悉教育的词源，了解教育的定义及其方式。
- 理解教育要素的不同学说，掌握教育构成的三要素。
- 了解教育起源的三种代表性观点；理解不同划分标准下的教育形态。
- 熟悉教育学产生与发展的历史演变过程。
- 熟悉中华民族教育发展的悠久历史，勇于担当新时代教育的新使命。





知识导图





本章引言

习近平总书记指出：“教育是国之大计、党之大计。教育兴则国家兴，教育强则国家强。”教师是立教之本、兴教之源，是教育工作的中坚力量。要成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的新时代教师，做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人，我们就必须对教育有着专业的认识。那么，教育是什么？教育由哪些要素构成？教育起源于什么？教育有哪些形态？教育学又是什么？本章我们将一起来把握教育的概貌，让你对教育和教育学有一个基本的了解，并为进一步系统地学习教育知识奠定基础。

“任何一门基础性质的学科，只有形成本学科的专门概念，并尽可能严格地保持自身的基本概念，进而培植出本学科独立的见识，作为研究范围的核心，才可能在林立的基础学科群中具有独立设置的价值。”^①

第一节 教育的含义

任何人，只要他愿意且诚心讨论教育问题，并力图使他的谈论进入一种专业的境界，他就必须面对一个最基本的问题，即教育是什么。^②从专业的视角即学科的视角来审视的话，“教育”无疑是教育学学科最为基本的概念之一，是构建教育学理论体系大厦的基石。这就意味着，专业地回答教育是什么就需要起码的严谨，以区别于随意的日常用语，甚至需用本学科术语来加以表达，以彰显其在学科群中的独立价值。然而，随着教育事业的广泛普及，“教育”逐渐演变成日常用语了。其自然结果就是，作为学科理论的“教育”概念与实践和操作中的“教育”概念并非一致，进而带来理论探讨和实践对话中两种概念的混乱，甚至语义互相渗透，以至于学术界对教育概念的讨论莫衷一是，最后导致理论与实践难以真正有效地基于“教育”的概念系统进行建设性的对话。这既不利于教育学科的理论创新，也无益于教育实践的改革和发展。^③

① 陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事：略议教育学的基本概念 [J]. 教育学报, 2018 (1): 3.

② 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京：人民教育出版社，2000：12.

③ 在学界，甚至一度有人因此而质疑教育学是否是一门专业性质的学科。在实践中更是如此，“外行”领导“内行”的现象司空见惯。《中国教育报》曾于2019年5月14日报道北京师范大学的一项调研，该调研涉及的全国26个省市的2898名教育局局长中，有相当一部分非教育领域出身。





因此，本书首先厘清教育的概念。

一、“教育”的日常用法

在日常生活中，人们经常使用“教育”一词。例如，一个刚看完电影的人可能会说“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”；一个走上犯罪道路的人可能会反思说“我之所以堕落到今天，是因为我从小就没有受到应有的教育”；一位政府公务员可能会在某次会议上说“教育是振兴地方经济的基础”；一位家庭主妇可能会对自己的邻居说“您的孩子真有出息，您是怎么教育孩子的”；等等。

以上用法大致可分为三类：一是作为一种过程的“教育”，表明一种深刻的思想转变过程，如“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”中的“教育”；二是作为一种方法的“教育”，如“您的孩子真有出息，您是怎么教育孩子的”中的“教育”；三是作为一种社会制度的“教育”，如“教育是振兴地方经济的基础”中的“教育”。

在这三类用法中，最基本的还是第一种。因为无论是作为一种方法的“教育”，还是作为一种社会制度的“教育”，如果不伴随着教育对象深刻的思想转变过程，都很难称得上是真正的“教育”。人们对“教育”概念的日常理解构成了日常教育生活的基础。但是，就像日常生活中的其他常用词语一样，人们尽管可以很自如地使用，但是往往缺乏比较明晰和深入的思考，更不用说形成系统化、专门化的知识了。对“教育”概念的常识性理解，对于个体日常教育生活来说也许已经足够了，但是对于专门的社会教育事业来说却远远不够。如果一个国家、一个地区或一所学校的全部教育活动仅建立在对“教育”概念的常识性理解基础上，并受其指导的话，那么它的教育水平和质量是很值得怀疑的。所以，教育学的任务之一就是帮助人们把对“教育”概念的理解从常识水平提升到理论水平，并对它进行比较深入和系统的分析。

二、教育的词源

如前所述，“教育”是我们现代社会的常用语，但“教”“育”二字其实在甲骨文中就已经成字，且均为会意字。“教”由代表经典文化的“爻”、代表教育对象的“子”、代表教育者与教育手段的“手执教鞭”构成，其意为孩子在成人监督下学习经典文化。“育”由代表母亲的“女”和代表正出生的孩子的“子”（头朝下）构成，其意为“妇女生产”。在以后的字义演化过程中，“教”“育”二字的伦理色彩日益凸显，字义也开始趋近。例如，“修道之谓教”（《中庸》）、“以善先人者谓之教”（《荀子·修身》）、“教也者，长善而救其失者也”（《礼记·学记》）。战国时期，孟子已经将两字连用。东汉许慎的《说文解字》则将两字解释为“教，上所施，下所效





也”“育，养子使作善也”。^①

“教育”两字连用作为一个词，始见于《孟子·尽心上》：“君子有三乐，而王天下不与存焉。父母俱存，兄弟无故，一乐也；仰不愧于天，俯不忤于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”在这里，“教育”其实并不是作为一个词使用，而是“教之”“育之”的简写。此后，我国许多思想家和教育家都使用过“教育”。如宋代理学家、教育家程颢说：“师道不立，儒者之学几于废熄，惟朝廷崇尚教育之，则不日而复。”北宋思想家、文学家范仲淹曾道：“如得其诚，愿预教育，然后天下之道可得而明，阿衡之心可得而传。”明末清初思想家王夫之则认为：“善教育者必有善学者，然后其教之益大。”清代陈芳生的《训蒙条例》中则有：“儒者不为农工商贾，惟出仕与训蒙而已。出仕不可必得，训蒙则为分内事。果尽其道，则教育人材，亦大益于天下，已亦藉此代耕，诚兼善之本务也。”^②

在古代虽有“教育”两字的连用，但在20世纪前很少把“教育”作为一个完整的词来使用。中国古代教育家在论及教育问题时，一般用“教”“学”“习”“训”“诲”“养”“育”等单音词指称教育机构和活动。例如，“有教无类”（《论语·卫灵公》）、“诲人不倦”（《论语·述而》）、“尊贤育才”（《孟子·告子下》）。专门论述“教育”的著作和与教育相关的行政机构与官员，也通常以“学”命名，如《礼记·学记》《大学》《进学解》《劝学》等；直到清末，整个教育事业还称为“学务”、国家教育机关称为“学部”，下设“劝学所”；学部中有“学臣”，劝学所中有“劝学员”。

西方的“教育”一词，英语为“education”，法语为“éducation”，德语为“erziehung”，俄语为“образование”。除俄文外，其他都是由拉丁文“educare”演变而来的。这些单词第一个字母均为“e”，其含义为“引出”（elicit）。从字源学上说，西方的教育就是“引出”。有一种哲学学说，主张人在生下来时，甚至出生之前，就被赋予了某种观念，这些观念非经验之产物，而是先天所赋予的，被称为“天赋观念”（innate ideas）。天赋观念是人具有基本学习能力的基础，也是人区别于其他动物之处。因此该学说认为，教育就是将学生本来的能力“引出”来。苏格拉底就曾指出人人都有先天观念，因生产的痛苦，人把先天所赋予的能力忘记了，若人能接受适当的引出和刺激，即可回忆。故从此角度来看，人们接受教育，就是在进行各种“回忆”。

然而，在不同的语境中，“教育”一词表达的内容还不尽相同。德语和俄语的“教育”是指使学生获得所处时代应有的科学知识和技能，从而成为有教养的人。而在法语和英语当中，“教育”通常包括文化知识和技能的授受之意，与教养不分。

对“教育”的词源探析和语义考察，能够帮助我们形成对教育概念的一些基本认识。

① 杨跃. 中学教育基础[M]. 2版. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 27-28.

② 傅建明. 教育学基础: 中学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2018: 4.



第一，中西方的古代教育都含有价值规范的意蕴，在某种意义上，教育是一个评价—规范词，带有浓厚的伦理色彩，将培养“善良的人”作为主要目的。“‘教育’为褒义词，并且从一开始就同‘善’相联系——‘善’为‘教育’原本之义。”^①

第二，就词源语义来看，中西方古代教育在基本理念方面存在一定的区别：中国古代教育侧重教师的作用，强调教师对学习者的监督，方式上注重灌输，“外铄论”色彩浓厚；西方古代教育侧重学习者自身，强调教师对学习者的引导与帮助，“内发论”特点鲜明。

三、教育的定义方式

美国分析教育哲学家谢弗勒（I. Scheffler）在1960年出版的《教育的语言》一书中探讨了三种定义的方式，即“规定性定义”（the stipulative definition）、“描述性定义”（the descriptive definition）和“纲领性定义”（the programmatic definition）。尽管谢弗勒做了以上区分，但他也认为实际上找不到纯粹的规定性定义、描述性定义或纲领性定义，但每种定义都有着区别于其他定义的一些特征。^②

所谓规定性定义，即作者自己所创制的定义，其内涵在作者的某种话语情境中始终是同一的。也就是说，不管其他人是如何定义“教育”这个词的，“我”就是这么定义的，并且“我”将始终在“我”定义的意义上来使用“教育”这个词。规定性定义在某种意义上为教育问题的讨论事先设定了一个对话的逻辑起点，或明确了一个议论的范畴，即“我”事先申明了“我”使用的“教育”是这个意义上的，接下来不是这个意义上的“教育”不在讨论范围之内。也正因如此，我们经常看到一本教育著作、教材或者学位论文都会对涉及的核心概念进行界定。当然，这并不意味着规定性定义可以胡乱使用、违背常识，而应是在合乎逻辑和事实的前提下做出某种界定。

所谓描述性定义，是指对被定义对象的适当描述或对如何使用定义对象的适当说明。如果说规定性定义想表达的是“我将用‘教育’这个词来表示什么”的一类主张，那么描述性定义就是适当地对术语或者该术语进行界说，想回答的是“教育实际是什么”的实然问题。有的词在不同的语境中有不同的用法，也就有着多种描述性的含义。因而在词典中，一般见到的大多是描述性定义的罗列。也正因此，“教育”在不同的词典中有不同的释义或在同一词典中有若干种定义。例如，我们经常会看到广义的教育是指什么，次广义的教育是指什么，狭义的教育又是指什么之类的表述。

所谓纲领性定义，是一种有关定义对象应该是什么的界定。纲领性定义总是明确

① 陈桂生. 常用教育概念辨析 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 11.

② 瞿葆奎. 教育与教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 32.





或隐含地告诉我们“教育应该是什么”这一应然的问题。纲领性定义是说教育应该怎样，与描述性定义所说的教育实际是怎样不同，与规定性定义所说的“我暂且对教育做这样的理解”也不同，它往往包含“是”和“应当”两种成分，是描述性定义和规定性定义的混合。

谢弗勒有关定义方式的区分，为我们研究纷繁多样的教育定义提供了一个逻辑视角。然而，“一位作者发表个人的意见，正是规定性定义的本质之所在，所以，认为存在一个真正的规定性定义是荒谬的”；“纲领性定义表达一种价值观或规范，要想在价值观、规范上达成一致的看法，在理论上是不可取的”；描述性定义也因为或“对定义的认识不够清晰”，或因“坚持历史地、唯物地考察各种社会形态的教育还做得不够”，“难于对教育进行科学的抽象和概括”。^①事实上，任何一种“教育”的定义往往同时具备规定性、描述性和纲领性，凸显了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

四、教育概念的现代理解

迄今为止，由于对社会与人所持有的不同观念，以及定义方式的不同，人们对教育本质的理解也千差万别，从而使得教育的概念呈现出多义性和模糊性的特征。

德国批判理性主义教育学家布列钦卡（W. Brezinka）在分析教育的概念时列举出西方学界几种有代表性的教育定义。

第一种是由德国教育学者洛赫纳（R. Lochner）给出的：教育既有一定计划性，也有一定随意性，但无论如何都是有意识的人类活动。它以青年或成年人为对象，以为个人生活提供帮助，将个人引入团体生活和传播团体文化为目的。

第二种关于教育的定义是由法国社会学家涂尔干（E. Durkheim）给出的：教育是成人对那些还不能成熟地应付社会生活的年青一代所施加的影响。其目的是在孩童时期为青年一代的身体、智力和道德发展创造条件，并使之在上述方面达到政治社会的统一性和以特殊方式而产生的特殊环境的要求。

第三种有关教育的定义是由杜威（J. Dewey）给出的：教育被描述为一种社会功能，即它是一种通过使未成熟者参与其所属团体的生活而引导并确保其发展的功能。

荷兰教育学者朗格菲尔德（M. Langeveld）概括了有关教育概念的三个方面的内容：①教育活动是一项有意识地达到教育目的的工作；②是一种成人与儿童之间的交往；③是一种实实在在的客观环境。^②

① 瞿葆奎. 教育与教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，1993：119-120.

② 布列钦卡. 教育科学的基本概念：分析、批判和建议 [M]. 胡劲松，译. 上海：华东师范大学出版社，2001：25-28.



在我国，人们对教育概念的理解也不是一成不变的。普遍认可的经典定义是《中国大百科全书（第二版）》给教育下的定义：教育是培养人的一种社会活动，是人类实现再生产的手段。从广义上说，凡是增进人们的知识、影响人们的思想品德的活动，都是教育。狭义的教育，主要指学校教育，其含义是教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动。这种施加影响的教育观之所以被人们接受，当然有其复杂的社会背景和传统的价值观念。

然而，从我国教育的实际情况来看，特别是在基础教育课程改革的背景下，施加影响的教育概念越来越为人们所质疑。针对这种教育概念的内在局限，人们不断尝试对教育概念做出新的解释，从而加深对教育本质的认识。

五、教育的内涵

综合教育的词源分析、现代教育的理解及界定方式，我们发现，教育有着不同的定义方式，而每种定义方式又会有关于教育的不同界定。因此，给教育下一个定义虽然十分必要，但又是非常困难的。早在17世纪，近代科学鼻祖培根（F. Bacon）在其《新工具》一书中，就认定教育是不可定义的。中国教育学会名誉会长顾明远教授也曾说过：“教育是什么？我无意为它下定义，也没有能力做出科学的界定。……可能世界上最普遍的事物，对它下定义最困难。教育这个活动再普遍也没有了，就像人吃饭一样，天天要遇到。但要对‘吃饭’下个科学的定义恐怕也不是容易的事。”^①

结合基础教育发展的时代精神，我们这样理解教育：教育是教育者通过与受教育者之间的互动交往，引导受教育者在德、智、体、美、劳等方面全面发展的活动。这种对教育的理解包括以下几个方面。

（1）教育本质上是一种交往活动。交往是人类特有的存在方式和活动方式，就教育活动而言，教育作为一种交往活动主要是教育者和受教育者为了交流信息而相互作用的过程。

（2）教育作为一种交往活动，包含三个基本构成要素，即交往主体、交往形式与交往内容。在学校教育中，交往主体大体可区分为显在的交往主体与潜在的交往主体。教师与学生直接面对面地进行交往，属于显在的交往主体；教材作者则是潜在的交往主体。学生在其发展过往中不仅受到直接交往对象的影响，还受到那些潜在的交往主体的影响。从交往的中介来看，交往的主要形式是师生之间言语行为的交往。交往的内容包括信息、思想、情感、知识等。反过来说，那些因要素缺乏而构不成交往

^① 顾明远. 对教育定义的思考 [J]. 北京大学教育评论, 2003 (1): 9.





的活动自然就称不上教育了，那些没有主体或谈不上交往的活动就不能纳入教育的范畴。例如，尽管教育与学习有关，教育依赖于学习，没有学习，便没有成功的教育，但是，成功的学习可以不依赖于教育而独立存在。独立学习既无教育主体，又无教育对象，因而不是教育。

（3）教育交往意味着师生交往意图的预先设定。交往意图外在地表现为教育的目的性，即根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织。那些缺乏目的性而自发影响人们发展的活动不能纳入教育的范畴，也许它们对人的发展有一定的影响，甚至比那些有目的的影响还要大，但是由于既没有明确的目标和方向性，也并非有意识地组织和安排，故而不能被称为教育。这是教育与社会自然影响之间的本质区别。

（4）教育交往的意图在于追求价值上的“善”。第一，从前面的词源分析可以看出，自古以来，中西方教育都带有浓厚的伦理色彩，蕴含着价值规范。那种没有价值意义的教学，或者违反社会核心价值追求的技能传授，不能被称为教育。例如，尽管传销、偷盗团伙等也传授一些技能、影响人的心理，甚至这些影响比某些学校教师教育教学的效率还高，但人们不会将这种活动称为教育。那些违反基本社会准则的、产生有害影响的技能传授或心理影响，一般被称为教唆。第二，尽管教育目的这种价值追求的本义一直未变——使人向善，但是作为一种价值追求的善，指向的是所处时代的价值标准，属于历史的范畴。也正因此，在不同时代、不同的社会文化中，教育的内涵会有变化，交往的意图存在很大的差异。在封建社会，漠视独立人格与个性自由是符合时代伦理之“善”；现代经济社会发展对人的全面发展提出了必然要求，因而德、智、体、美、劳等方面全面发展成为当前教育的价值追求。面向教育现代化，教育作为一种交往活动，其意图是培养担当民族复兴大任的时代新人。

（5）教育交往的方式注重引导。引导在本质上意味着教育在追求使人向善的方式本身必须是符合善的。正如前面分析的那样，教育蕴含追求合乎时代伦理道德和价值标准的善。那么在教育过程和方法上，就必须是为对象所能接受的——在方式上是合乎道德的，至少在道德上是可以接受的。正如英国学者彼得斯（R. S. Peters）所指出的那样：“如果认为它的内容没有价值，甚至有害，或者认为它的方式在道德上不可取，就不能称之为‘教育’。否则，就自相矛盾。”^①也就是说，作为人类实践的教育，在其价值追求和追求这种价值的程序上要一致，从而实现其价值理性与工具理性的统一。在实践中，教育意图或目的的实现途径不应是对学生进行强制灌输。当前，对应试教育的批评之声不绝于耳。我们要坚决抵制反教育行为，强烈反对体罚学生的行为。从某种意义上来说，就是因为反教育行为在追求教育目的的过程中违反了上述原则。

^① 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 25.



(6) 教育作为交往活动, 落脚点在于学生自觉发展。第一, 在教育活动中, 学生自觉发展意味着教师和学生并不是一种主客对立、主动和被动的关系。实际上, 那种仅把学生当作被动接受对象的观点已被现代教育观所否定了, 强调学生在教育实践中的主体地位已成为普遍共识。有些学者认为教育是施加影响, 看似无可厚非, 然而当人们把教育看作一种施加影响的活动时, 学生作为教育客体与对象的特征已然隐含于其中。引导学生自觉发展包含两个方面的要求: 一是强调教师在学生发展中的主导作用; 二是突出学生在发展过程中的主体地位。第二, 这种自觉发展是指教育在根本上是要培养和依靠学生的主观能动性。人总是从自然人发展为社会人, 在这个复杂的过程中有诸多影响因素。先天因素、后天因素、环境因素等都是影响人发展的可能性因素, 但这些可能性因素要真正促进个体发展, 必须通过个体的自主选择与实践。或者说, 遗传、环境、教育都只是外在因素, 最终要依靠个体的主观能动性, 而这种主观能动性又需要教育来培养。我们要看到, 一方面, 教育在这个过程中并不能包揽个体从自然人转化为社会人的一切职责; 另一方面, 教育能塑造人的主观能动性, 但其作用的发挥最终要依靠人的主观能动性。

■ 第二节 教育的构成要素

教育的构成要素是指构成教育活动的最基本的、必不可少的因素。认识教育的基本要素是认识教育活动结构的基础。对于构成教育活动的要素, 不同的学者有不同的认识, 概括起来, 主要有“三要素”说、“四要素”说和“五要素”说。其中, 尤以“三要素”说最具代表性。

一、“三要素”说

“三要素”说认为, 教育活动的构成要素可以归结为三个基本要素, 即教育者、受教育者(又称学习者)和教育影响。

从广义上说, 凡是能增进人们的知识技能, 对受教育者智力、体力和思想意识发挥积极影响和作用的人, 都可以被称为教育者。家庭是个体受教育的重要场所, 父母以及家庭中的长辈是子女最初和经常的教育者; 社会生产和生活中的师傅以及其他起到教育作用的人, 也是教育者。自从人类社会产生了专门教育机构——学校以来, 教育者主要是指学校中的教师和其他以教育为基本职责的人员。教育者是构建教育实践活动的基本要素, 是教育实践活动的主导者。

教育者的根本特征, 是其所从事的是一种以培养和教育人为目的的社会实践活动, 这种活动的直接指向是受教育者的身心素质。教育活动与社会生活中人们之间的自发影响不同, 社会生活中的自发影响虽然对个体的发展也发生一定的作用, 但这种





影响不是以培养和教育人作为主要目的，只有在教育活动尤其是学校教育活动中，活动主体才以教育为其主要目的。教育者的基本职责就是以其自身的活动来引起和促进受教育者的身心按照一定的方向去发展。离开教育者及其有目的的活动，教育也就不存在了。

受教育者即学习者，是指在各种教育活动中以学习为其主要职责的人。受教育者既包括以学习为主要社会义务的在校青少年儿童，也包括已步入社会但仍在接受多种形式教育的成人。在任何一种实践活动中，实践的对象都是构成该活动的基本要素之一。受教育者是教育实践活动的对象，因而当然地成为教育活动的基本要素。没有受教育者，同样也就没有教育活动的存在。

教育活动是受教育者将一定的外在的教育内容、活动方式内化为其自身的智慧、才能、思想观点和品质的过程。在这样一个艰巨、复杂、漫长的过程中，如果没有受教育者的积极参与，没有其主观能动性的发挥，教育活动就不会有好的效果和高的效率。教育的任务在于，根据社会需要和个体的受教性，使受教育者从一个生物个体转化为一个社会个体，从自在的低水平的社会个体转化为自觉的高水平的社会个体。也就是说，通过教育促进个体身心健康发展，使受教育者能够成为一定生产力的承担者、一定社会关系的体现者、一定社会精神生活的积极参与者。随着受教育者知识与能力的增长，受教育者的主观能动性在教育活动中会表现得越来越明显，所起的作用也越来越大。受教育者可以在越来越高的程度上主动而自觉地吸取知识，增进和发展自身的智力、体力和品德修养。

教育影响即教育活动中教育者作用于受教育者的全部信息，既包括信息的内容，也包括信息选择、传递和反馈的形式，是内容和形式的统一。从内容上说，主要就是教育内容、教育材料或者教科书；从形式上说，主要就是教育手段、教育方法、教育组织形式。教育内容、教育材料或教科书都是教育活动的媒介，是教育者和受教育者互动的媒介，也是教育者借以实现教育意图、受教育者借以实现发展目标的媒介。这种媒介与社会生活中一般媒介的区别在于，它是根据一定的教育目的以及受教育者身心发展规律和需要，从人类浩如烟海的文化宝库中精心选择、组织和呈现的，具有丰富的价值。教育工作的全部要旨就在于充分和有效地利用这种媒介来直接促进受教育者的最大发展，并间接满足整个社会的最大发展需要。教育手段、教育方法与教育组织形式是围绕一定的教育内容、教育材料或教科书设计的，因而是受教育内容、教育材料或教科书性质制约的，同时也反映了受教育者身心发展规律的要求，把一定的教育内容、教育材料或教科书以合适的方式呈现给受教育者，并促使他们有效学习与积极发展。^①

^① 全国十二所重点师范大学. 教育学基础 [M]. 3版. 北京: 教育科学出版社, 2014: 6-7.





上述教育的三要素之间既相互独立又相互规定，共同构成一个完整的实践系统。没有教育者，教育活动就不可能开展，受教育者也不可能得到有效的指导；没有受教育者，教育活动就失去了对象，无的放矢；没有教育影响，再好的教育意图、再好的发展目标，也都是纸上谈兵。因此，教育是由教育者、受教育者、教育影响构成的一种社会实践系统，是这三个基本要素的有机结合。

教育者、受教育者、教育影响三者在教育活动中发生规律性联系：教育者按一定的目的要求去改变受教育者，教育者和受教育者之间发生相互作用；教育者和受教育者之间的作用与联系是以一定的教育影响为中介的；三者之间联系和作用的结果是受教育者发生合乎目的的变化。^①

二、“四要素”说

“四要素”的观点认为，构成教育活动的基本要素是教育者、受教育者、教育内容和教育物资。^②

教育活动是由“教”与“学”两类相依相存、相互规定和相互建构的活动复合构成的。教育者与受教育者是教育活动中人的因素。

凡是在教育活动中承担教的责任（包括直接承担者和间接承担者）和施加教育影响的人都是教育者。从广义教育来看，教育者包括各级教育管理人员、专职教师、兼职教师、校外教育机构的工作人员、家长等；在有明确目的、独立进行的自学活动中，受教育者自己教育自己，当他在为自己确定学习目标、内容和方法时，则承担着部分教育者的任务。从学校教育来看，教育者主要是指具有一定资格的专职教师和相对固定的兼职教师。

凡是在教育活动中承担学习责任和接受教育的人都是受教育者。广义上说，几乎任何人都可能成为受教育者，只要他是因缺少点儿什么而向别人学习。在学校教育中，受教育者是获得入学资格的相对固定的对象——学生。在教育活动中，相对于教育者，受教育者处于被领导、被控制和受教育的地位。只有受教育者主动、积极地参与到教育活动中，把教的要求转化为自己的学习、成长需求或者做出自己的选择时，他才能成为自己学习的主人，成为自觉实现自身发展的主体。

在教育活动中，教育者与受教育者是人的因素中不可分割的两个方面。他们之间有着十分复杂的相互关系。

① 南京师范大学《教育学》编写组. 教育学[M]. 北京：人民教育出版社，1984：27.

② 叶澜. 教育概论[M]. 北京：人民教育出版社，2006：13.





三、“五要素”说

“五要素”说认为构成教育活动的基本要素是教育者、受教育者、教育内容、教育方法与组织形式和教育手段。“五要素”说是将“三要素”说中的教育影响具体化为教育内容、教育方法与组织形式和教育手段三个要素。“五要素”说关于教育者、受教育者的理解与“三要素”说、“四要素”说无异，此处不再赘述。

教育内容是受教育者所要学习的各种知识、技能、思想、行为等的总和，它不同于社会生活中的一般影响物，而是根据教育目的经过选择和加工的特殊影响物。人类社会经过长期的历史发展，积累了丰富的知识和经验，但这些知识、经验必须进行精心选择和加工，才能成为教育内容。现代教育内容不仅体现在各种教科书、教学参考书和其他物质形式的信息媒体中，也体现在教育者自身拥有的知识、经验、思想品德和作风中，还体现在经过选择和安排的具有教育影响的人际环境、设施环境、自然环境等之中。教育内容逐渐成为教育活动中的一个独立因素。

教育方法与组织形式是在教育过程中为了完成教育任务所采取的教学方法和教学组织形式等，是随着学校教育的发展而逐渐形成和完善的。教学的方法主要有讲授法、谈话法、讨论法、练习法、实验法、参观法等。教学的组织形式有个别教学、班级授课制、课外活动、社会实践活动等。

教育手段是活动中所用的一切物质条件，如教育活动场所、教具、学具、实验器材、电教器材等。教育手段是教育发展水平的重要标志。随着教育手段的不断改进，教育活动的效率将不断得到提高。

■ 第三节 教育的起源

教育起源于什么？这是一个历久弥新的问题。一方面，人们对教育起源问题的探索已有上百年的历史；另一方面，中外教育理论界对这一问题的探索虽然取得了一些成果，但是彼此间存在较大的分歧，这些分歧不断地激发人们继续研究这一问题的热情和兴趣。目前，关于教育的起源，教育理论界主要有三种代表性的观点，即教育的生物起源说、心理起源说（也称模仿起源说）和劳动起源说。^①

一、教育的生物起源说

教育的生物起源说是西方近代关于教育起源问题的第一个具有代表性的观点，其

^① 靳玉乐，李森. 现代教育学[M]. 成都：四川教育出版社，2005：16.



主要代表人物有法国哲学家、社会学家利托尔诺（C. Letourneau）和英国教育家沛西·能（T. P. Nunn）。

在《各人种的教育演化》和《动物界的教育》这两本书中，利托尔诺集中表达了自己关于教育起源于生物遗传本能的观点。他曾说过，动物尤其是略为高等的动物，完全同人一样，生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育。人们已经可以确认脊椎动物存在有意识的教育。利托尔诺认为，教育不是人类社会所特有的现象，早在人类出现之前，自觉的教育、指导和学习就已经普遍地存在于动物界，如大猫教小猫捕鼠，小鸭教小鸭游泳等。从动物界分化出来以后，人类只不过继承和改进了动物界业已存在的教育形式，使其获得了一些新的性质而已。但是，教育所获得的这些新的性质，并不足以使人的教育与动物的教育严格地区分开来。在本质上，两者并无二致。

关于教育的起源问题，英国教育家沛西·能也做出了与利托尔诺相似的回答。他在1923年召开的不列颠协会教育科学组大会上，发表了题为“人民的教育”的演说。在演说中，沛西·能指出，从起源上讲，教育是一个生物学的过程。不仅一切人类社会有教育，而且在高等动物中也有低级形式的教育。教育是与种族需要相应的种族生活天生的，而不是获得的表现形式；教育既无须周密的考虑使它产生，也无须科学予以指导，它是扎根于本能的不可避免的行为。生物的冲动是教育的主要动力。

二、教育的心理起源说

教育的心理起源说也称教育的模仿起源说，是西方关于教育起源问题的又一种具有代表性的观点，主张教育起源于儿童对成人的无意识模仿。其主要代表人物是美国教育家孟禄（P. Monroe）。

在《教育史教科书》（1914年）一书中，孟禄批判了利托尔诺关于教育起源于生物本能的观点，认为这种观点忽略了人的心理和动物心理的本质区别。在该书的第一章“原始的教育”中，孟禄从人类学和心理学角度出发，对人类教育的起源和发生过程做了专门和详细的论述。通过对原始教育的系统深入研究，孟禄发现原始社会中既缺乏系统的知识和经验，也没有一定的教材，更不可能采用一定的教学形式和教学方法。根据这一事实，孟禄认为，原始人的教育过程不可能是一种有意识的过程。儿童仅仅凭借对成人的观察和尝试成功的方法，习得了各种生活知识和技能，并在亲身实践活动中进行重复尝试。对于教育的起源问题，孟禄在书中这样总结：在原始社会中，不论是社会还是个体，其教育的发生都是最非理性的和单纯的、无意识的模仿；原始社会的教育普遍采用的方法是简单的、无意识的模仿。儿童对年长成员的无意识模仿就是最初的教育的发展。





三、教育的劳动起源说

教育的劳动起源说是苏联教育学者在教育起源问题上的代表性观点，其理论基础是恩格斯（F. Engels）的劳动学说。该学说主张，教育起源于劳动，起源于劳动过程中社会生产需要和人的发展需要，是两者的辩证统一。

恩格斯的劳动学说有助于我们理解教育的起源问题。首先，社会生产需要使教育的出现成为必要。推动人类教育起源的直接动因，是劳动过程中人们传递生产经验和生活经验的实际需要。人类之所以需要通过教育来传递社会生产与生活经验，是因为：第一，人类区别于动物的重要标志是能够制造并使用劳动工具；第二，劳动的前提条件之一是掌握必要的劳动知识；第三，劳动是一种社会性的活动；第四，劳动从一开始就是一种有意识、有计划的创造性活动。

其次，从劳动中产生的语言使教育的出现成为可能。不论是口头语言活动还是书面文字符号，都是因为劳动而产生的。为了使生产、生活经验能够在人与人之间得以及时传递，以便使更多的人掌握它，人们不得不假借某种声音符号，这种声音符号就是最初的口头语言。为了使生产和生活经验不致因为获得经验人的消亡而消亡，人们不得不借助一定的符号形式把各种经验记录下来，以实现经验与获得经验人的分离，使经验假借某种符号形式得以在相当长的时间内保存。这种符号形式便是早期的文字。有了口头语言和书面文字，经验便有了突破时空限制的可能，得以有效地积累和流传。有了必须传递的丰富内容——生产和生活经验，有了传递这种内容的有效手段——口头语言和文字符号，教育的产生便成为可能。据人类学者的报告，在原始社会，在给儿童传递生产经验的同时，父辈还对他们进行社会方面的训练，使他们适应社会生活，如遵守部落习俗等。这种生产经验的学习和社会性方面的训练，除了儿童对成人的无意识模仿外，更主要是通过书面文字和口头语言等有意识的传递活动实现。

最后，教育的起源与人自身发展的需要密切相关。恩格斯指出，根据唯物主义观点，历史中的决定性因素归根结底是直接生活的生产和再生产。但是，生产本身又有两种：一方面是生活资料即食物、衣服、住房以及为此所必需的工具有的生产；另一方面是人类自身的生产，即种族的繁衍。人类自身得以生活下去和繁衍开来的基础是物质资料的生产，因而生产经验的传授与学习是第一位的。儿童出生伊始，最早接触的是社会环境，而后才是生产斗争。如果年青一代不经历人类社会有意识、有目的的教育过程，缺乏长者对他们的经验传授和影响，他们就不可能具有社会性这个人的本质属性，他们就难以适应人类社会特有的正常生活，人类世代积累起来的经验、知识、技能、生活规范等精神文明就会因此而终止。

以上各种教育起源观各有不同的着眼点，也各有其理论根据，并反映了不同的时代背景。真理是一个过程，各种不同的教育起源的理论都是这个过程链条上的一环，



因而可以说不同的理论观点可以为我们提供不同的思想材料，有助于我们对问题的分析和认识。生物起源说只见于动物世界，不辨其与人类社会质的区别；只见教育的量变，不见教育质的飞跃。心理起源说则惑于教育活动中人的心理模仿因素而对人的生活需要这种动因认识不足，忽视了教育的社会性、实践性。劳动起源说对教育的社会性又做了极端狭隘和片面的理解。^①

生产劳动是教育产生的直接必要条件，但把劳动当作产生教育唯一条件的观点是对社会现象缺乏整体认识的表现。人类在积累生产经验的同时也积累着生活经验，这些经验都需要通过教育来传递。对每个人来说，一生中学习的开始并非在生产劳动中，而是在日常生活中。个人首先学习的是生活而不是生产。因此，更确切地说，教育产生于原始社会整个社会活动的需要。它既包括原始社会作为整体的生存、延续和发展的需要，也包括作为社会成员的每个个体的生存、延续和发展的需要；既包括原始社会生产劳动的需要，也包括原始人生活和交往的需要。^②因此，教育起源是一个历史过程。

■ 第四节 教育的形态

教育的形态即教育这一社会现象存在的形式和状态。世界上任何事物都有一定的存在形式和状态，教育也不例外。教育发展到当代，已由初始的观察模仿、口耳相传，到后来学校教育的产生，再到近现代社会的多层次与多类别，形成了一个纵横交叉的庞杂体系。根据不同的标准，教育可以划分出不同的形态。从目前教育学的研究来看，划分教育形态的标准大致有三个：一是教育系统自身的标准；二是教育系统所赖以运行的场所或空间标准；三是教育系统所赖以运行的时间标准。从教育系统自身的标准出发，我们可以将教育形态划分为非制度化的教育与制度化的教育；从教育系统所赖以运行的场所或空间标准出发，我们可以将教育形态划分为家庭教育、学校教育与社会教育；从教育系统所赖以运行的时间标准以及建立于其上的产业技术和社会形态出发，我们可以将教育形态划分为农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育。^③

一、非制度化的教育与制度化的教育

根据教育系统自身形式化的程度，教育形态可以划分为非制度化的教育与制度化的教育两种类型。

① 胡德海. 教育学原理 [M]. 3版. 北京: 人民教育出版社, 2013: 148-149.

② 叶澜. 教育概论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006: 41-42.

③ 全国十二所重点师范大学. 教育学基础 [M]. 3版. 北京: 教育科学出版社, 2014: 7.





1. 非制度化的教育

非制度化的教育是指那些没有能够形成相对独立的教育形式的教育。这种教育是与生产或生活高度一体化的，没有从日常的生产或生活中分离出来，成为一种相对独立的社会机构及其制度化行为。人类学校产生以前的教育就属于这种非制度化的教育。即使在人类学校已经形成一个高度复杂网络的今天，非制度化的教育也仍然存在，它在个体发展和整个教育系统中所占的地位和所起的作用仍然非常重要。

2. 制度化的教育

制度化的教育是从非制度化的教育中演化而来的，是指由专门的教育人员、机构及其运行制度所构成的教育形态。制度化的教育是人类教育的高级形态。它的出现是人类教育文明的一大进步，也极大地推动了人类总体文明的进步。今天所谈论的种种教育和教育改革，基本上指的是这种制度化的教育。

信息窗

伊利奇（I. Illich）的《去学校化社会》

《去学校化社会》是当代著名社会批判家、教育思想家伊利奇的代表作。伊利奇在书中对“学校化社会”进行了猛烈批判，包括对现代学校的批判、对学校与社会关系的批判以及对现代社会的批判；提出了关于“去学校化社会”的一系列构想，包括强化自我解放意识、改变生活道路选择、更新政治评估标准以及创立全新教育制度。《去学校化社会》可为我们深入反思学校存在的问题提供丰富的思想启迪，为我们全面认识学校与社会的关系提供独特的方法引领，并为我们着力建设学习化社会提供有益的路径参考。

二、家庭教育、学校教育与社会教育

从教育系统所赖以运行的空间特性来看，我们可以将教育形态划分为家庭教育、学校教育与社会教育三种类型。家庭教育是指以家庭为单位进行的教育活动；学校教育是指以学校为单位进行的教育活动；社会教育是指在广泛的社会生活和生产过程中所进行的教育活动。这种划分是众所周知的，也没有留下什么理论上的问题，但有意义的是这三种教育形态以及它们彼此之间关系的历史变迁。

1. 家庭教育

在人类历史的绝大部分时间里，家庭作为一种基本的社会单位，承担了大量的教育任务。对青少年一代进行教育，也是传统意义上家庭的一种重要功能。在西方历史上，许多教育名著都是作者从事家庭教育所获得经验的结晶，像英国哲学家洛克（J. Locke）的《教育漫话》就是这样。在中国，传统上的家学对于保存和发展中国



文化也起到了不可忽视的作用。只是到了大工业革命以后，家庭的教育功能才像家庭的经济功能一样开始衰弱，让位于公共的学校教育。然而，即使是在今天，家庭教育的作用仍然是非常重要的，特别是在培养青少年健全人格方面，更是学校教育所无法取代的。由于今日的学校面临越来越多的问题，因此家庭教育更是为人们所看重。一些国家和地区甚至出现了“家庭学校”这种新兴的教育方式。历史的发展过程告诉我们，家庭教育具有不可替代性，在新的时代条件和技术支持下，家庭教育的形式、内容以及所发挥的作用也会有新的变化。

2. 学校教育

学校教育作为一种教育形态，有其自身的优越性，如有专门的教育机构，有专门的经过职业培训的教师，有比较充裕的教育经费，有精心设计的课程和教学计划，有比较及时的学习反馈和学业成就评价机制，等等。正是由于学校教育的这些特征，才使学校教育成为一种主导性的现代教育形态。但是，自从学校产生以来，思想家们对学校的批判就从来没有中断过。他们的批评告诉我们：并不是所有的学校都有利于青少年一代的发展；为了一代代青少年的健康发展，我们必须不断地改革和完善学校教育。

3. 社会教育

社会教育作为一种教育形态，也是自古就有的。原始社会人们所举行的各种仪式或宗教活动，都具有社会教育的意义。社会教育从其外延上说，主要包括社会传统的教育、社会制度的教育与社会活动或事件的教育等不同类型。社会传统的教育是指一个社会的传统风尚对于个体的发展具有一种不言而喻的教育性。社会制度的教育是指当下社会政治、经济、文化等方面的制度对于个体的态度、行为和信念也有一种塑造的作用。社会活动或事件的教育是指个体从各种各样的社会活动经验中所获得的教育。在今天这样一个终身教育和终身学习的时代，社会教育从内涵和外延上也正在发生着质的变化。

家庭教育、学校教育和社会教育三种形态之间的关系是一个值得认真研究的课题。这个课题的研究，有助于充分地利用家庭、学校和社会的教育资源；有助于更好地发挥每一种教育形态的优势，从而形成教育合力；有助于解决当前学校教育所面临的许多棘手问题，促使青少年一代更好地发展。从根本的方向上说，打破传统意义上学校教育、家庭教育和社会教育的界限，建立一个高度一体化的家校关系、校校关系以及（学）校（社）区关系，是改革当前学校、建设学习型社会的一个重要举措。

信息窗

健全学校家庭社会协同育人机制

2018年9月10日，习近平总书记在全国教育大会上指出，办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任。家庭是人生的第一所学校，家长是孩子的第





一任老师，要给孩子讲好“人生第一课”，帮助扣好人生第一粒扣子。党中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》围绕重视家庭教育和社会教育作出新的部署，中办、国办印发的《加快推进教育现代化实施方案（2018—2022年）》也就家庭和社会相衔接的综合劳动、实践育人机制提出具体措施。党的十九届五中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》明确提出，“健全学校家庭社会协同育人机制，提升教师教书育人能力素质，增强学生文明素养、社会责任意识、实践本领，重视青少年身体素质和心理健康教育”。

三、农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育

从教育系统所赖以运行的时间标准以及建立于其上的产业技术和社会形态出发，我们可以将教育形态划分为农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育。

农业社会的教育具有以下特征：第一，古代学校出现并发展；第二，教育阶级性出现并强化；第三，学校教育与生产劳动相脱离。

工业社会的教育具有以下特征：第一，现代学校出现并发展；第二，教育与生产劳动从分离走向结合，教育的生产性日益突出；第三，教育的公共性日益突出；第四，教育的复杂性程度和理论自觉性都越来越高，教育研究在推动教育改革中的作用越来越大。

信息社会的教育具有以下特征：第一，学校发生一系列变革；第二，教育的功能进一步得到理解；第三，教育的国际化与教育的本土化趋势都非常明显；第四，教育的终身化和全民化理念成为指导教育改革的基本理念。

信息窗

人工智能时代的教育

在人工智能时代，人类中心主义的地位将会被撼动，主客二元的思维方法将会被打破，人的本质被赋予新的含义。机器至少将会从工具、技术、客体转变为目的、主体乃至本体的一部分；学校、教师、学生也会成为万物互联的一部分。人是教育的主体又是教育的对象，这是现代教育学的基本命题。在数据时代与万物互联的时代，我们需要从新的视角看待教育者与受教育者及其关系。作为教育的工具与载体的机器成为教育者与受教育者本身；会出现越来越多的机器人教师，虚拟教师至少可以承担一部分的教育教学职能。因此，教育结构需要不断适应建立在人工智能技术革命基础之上的社会结构变革：数据





时代的教育结构体系以人工智能、互联网和物联网技术为物质和技术基础，嵌入万物互联的社会结构，是万物互联的一个组成部分。教育的形态由工业时代的教育转变为信息化教育、算法教育、互联网+教育、物联网+教育、人工智能+教育；教育制度体系由正式制度为主体的纵向上以梯级、等级制度体系为特征，横向上以普通教育与职业教育的双轨制为特征的刚性制度，转变为立体的，甚至是一种边际不断扩展的、球状的、多回路的、网络式的，由正式制度与非正式制度共同构成的弹性制度体系。

【资料来源】刘复兴. 论教育与机器的关系[J]. 教育研究, 2019(11): 28-38.(有改动)

■第五节 教育学的产生与发展

教育学是研究教育现象和教育问题，以揭示教育规律的一门科学。虽然教育学作为一门规范的学科仅有200年左右的历史，但是教育学的产生和发展经历了漫长的过程。许多中外著名教育家为此付出了巨大的努力，才使教育学获得了应有的学科地位，并走向成熟。

一、教育学的萌芽

在这一时期，尽管人们对教育实践积累了一定的经验，产生了某些认识，但是仍停留在经验和习俗的水平，尚未专门系统地对教育进行理论思考。总体来说，这一时期，教育学还没有从哲学、政治学、伦理学中脱离出来形成独立学科，因而一般被称为“萌芽期”，也被称为“孕育期”或“前教育学时期”。这一时期对教育认识所取得的成果主要集中在一些哲学家和思想家的著作当中。需要注意的是，尽管这一时期教育学未形成今天学科范式框架下的独立研究对象、研究方法、概念及命题等话语体系，但那些伟大的哲学家和教育家对教育价值的认识，为教育学科的形成奠定了基础，也深深地影响着教育学科后来的发展。

（一）中国古代教育思想

孔子是公认的中国古代最伟大的教育家、思想家，是儒家学派的创始人，其思想深刻地影响着中国教育的发展。孔子开创私人讲学之风，打破了“学在官府”的限制，把受教育的范围扩大到平民；广招学生，有弟子三千，其中贤者七十二。他以“六艺”教弟子，编《诗》《书》，正《礼》《乐》，注《易经》，修《春秋》，为后世留下了一套完整的中国古代文化典籍。孔子的思想主要体现在《论语》中。他提倡“有教无类”的教育宗旨，推进了文化下移；注重学习、思、行相结合，提出了“学而不





思则罔，思而不学则殆”“学而时习之”等命题；强调启发式教学和因材施教等教育方法，对待弟子要“不愤不启，不悱不发”；提出“温故知新”，教育学生养成谦虚好学、经常复习的学习习惯。孔子倡导教师要以身作则、教学相长、学而不厌、诲人不倦，为后世树立了“万世师表”的伟大形象。

孟子是继孔子之后儒家另一位伟大的教育家，与孔子并称“孔孟”。孟子一生大部分时间从事教育事业，把“得天下英才而教育之”视为人生三大乐趣之一，著有《孟子》一书。孟子主张“性善论”，认为人先天具有恻隐之心、羞恶之心、辞让之心和是非之心，即仁、义、礼、智四个“善端”，这也是其教育思想的基础。孟子认为教育的目的在于“明人伦”，强调“养心莫善于寡欲”，要善于“养浩然之气”；主张“学不躐等”，反对“揠苗助长”；认为“万物皆备于我矣”“学问之道无他，求其放心而已矣”；认为“君子之所以教者五：有如时雨化之者，有成德者，有达财者，有答问者，有私淑艾者”。孟子被称为后世理学之宗师，其教育思想对后世具有重大影响。

墨家在先秦时期影响很大，与儒家并称“显学”。墨子是墨家的创始人，其所著之书被称为《墨子》。墨家有平民意识和游侠作风，其政治思想和社会观不同于儒家。墨子主张人与人之间平等的相爱（“兼爱”），反对侵略战争（“非攻”）等，注重逻辑思维能力的培养和应用技术的传习。墨子依据知识的来源、内容与程度，把知识划分为七类：闻、说、亲、名、实、合、为。知，传受之，闻也；方不障，说也；身观焉，亲也；所以谓，名也；所谓，实也；名实耦，合也；志行，为也。对于知识的获得，墨子认为闻知、说知都不够全面和可靠，只有闻知、说知和亲知三者有机地统一起来，所得到的知识才能够全面深刻。

战国后期，《礼记》中的《学记》是中国乃至世界历史上最早专门论述教育 and 教学问题的专著。《学记》阐明了教育的目的及作用，提出“化民成俗，其必由学”“建国君民，教学为先”，揭示了教育的重要性及教育与政治的关系；设计了从基层到中央的完整的教育制度，提出了严密的教育视导和考试制度；提出“时教必有正业，退息必有居学”，即主张藏息相辅，课内外结合。《学记》指出了教学相长的辩证关系，提出“师严然后道尊”的教师观。在教学方面，《学记》反对死记硬背，主张启发教学，提出“君子之教喻也，道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”；总结了长善救失、循循善诱等教学原则与方法。《学记》总结了儒家的教育思想和经验，系统阐发了教育的作用、目的、制度、原则和方法，教师的地位和作用，教育过程中的师生关系以及同学之间的关系，比较系统而全面地总结和概括了中国先秦时期的教育经验，对中国古代教育教学产生深远的影响。

中国古代教育家数不胜数，荀子、韩非、董仲舒、王充、韩愈、朱熹、王守仁等在他们的言论和著作中，也提出了很有价值的教育观点和主张。



（二）西方古代教育思想

在西方，古代希腊最早的教育思想家代表是毕达哥拉斯（Pythagoras）。他被黑格尔（G. W. F. Hegel）称为希腊“第一位民众教师”。毕达哥拉斯主张为知识而求知识，为人的精神和灵魂的净化接受教育，这种无功利的教育观后来成为亚里士多德（Aristotle）自由教育思想的基础。此后，古希腊出现了相当于今天职业教师的智者。智者云游各地，授徒讲学，把“三艺”（文法、修辞、辩证法）作为教育内容。在教育观上，智者们认为教育应该从人的本性出发，使人得到多方面的和谐发展。德行是社会存在和发展的前提，而德行又是通过学习和训练得到的，每一个人都应获得教育，也都有接受教育的权利。智者的出现使古希腊教育思想得以真正成型。

古希腊时期的苏格拉底（Socrates）、柏拉图（Plato）、亚里士多德并称“古希腊三贤”。虽然苏格拉底自己没有著作，但柏拉图在他的著作《对话录》中记载了苏格拉底的许多思想。苏格拉底不关心自然现象，更关心社会问题，尤其关心如何教育青年使之成为有道德的好公民。他认为人迫切地要认识自己；没有明知而故意做坏事的人，使一切人德行完美所必需的只有知识；美德和知识是人的心灵先天有的，要使其成为现实，必须经过一系列的引导、启发，即教育者通过问答、诘难，使学生陷于矛盾，承认自己无知，然后引导学生经过思考逐渐修正意见，从而获得真知，这种方法即“产婆术”。

信息窗

苏格拉底的“产婆术”

在教学的方法上，通过长期的教学实践，苏格拉底形成了自己独特的“产婆术”教学法，即在教学生获得某种概念时，不是把这种概念直接告诉学生，而是先向学生提出问题，让学生回答，如果学生回答错了，他也不直接纠正，而是提出另外的问题引导学生思考，从而一步一步得出正确的结论。在诘问过程中，以提问的方式揭露对方提出的各种命题、学说中的矛盾，以动摇对方论证的基础，指明对方的无知，这种方式一般被称为“苏格拉底的讽刺”，又称“苏格拉底反诘法”，他本人则称之为“产婆术”。以“产婆术”比喻教学法，即为思想接生，也就是要引导人们产生正确的思想。

柏拉图曾在一所被称为阿卡德米的体育馆附近建立了一所学园，并执教40年，直至逝世。柏拉图的教育思想集中地体现在他的《理想国》一书中。柏拉图在西方教育史上第一个提出完整的学前教育思想并建立了完整的教育体系；他吸收并发展了智者派的“三艺”和斯巴达的军事体育课程，在教育史上第一次提出了“四科”课程——





算术、几何、天文和音乐。柏拉图认为，世界是由现象世界和理念世界所构成的，理念世界是光明和至善的王国，而现象世界只是理念世界的模糊摹本。人的灵魂原在理念世界中，后来才与肉体结合。灵魂由理性、意志和感情三部分组成。理性来自理念世界，是灵魂的基础；意志和感情是灵魂与肉体结合的产物，是洞察完善理念的渠道。灵魂的三部分又表现为三种德行：理性表现为智慧，意志表现为勇敢，感情表现为节制。这三种德行在社会中则体现为三种社会集团或等级：哲学家运用智慧管理国家；军人具有勇敢精神，保卫国家；手工业者和农民节制欲望，供养前两个集团。人类要想在现象世界中实现理念世界，主要途径就是教育，以促使未来的统治者获得真知，洞察这个“善的王国”。

亚里士多德是世界古代史上最伟大的哲学家、科学家和教育家之一，曾被马克思（K. H. Marx）称为古希腊哲学家中最博学的人，被黑格尔称为“人类的导师”。亚里士多德的《政治学》凝聚了古希腊教育思想的精华。亚里士多德曾创办吕克昂学园，授徒讲学。亚里士多德虽主张教育事业应该是公共的，但又认为没有公民资格的奴隶是不可以受教育的。他认为，人的身体和灵魂不可分，灵魂有三种——植物的灵魂、动物的灵魂和理性的灵魂。与此相对应，也有三方面的教育——体育、德育和智育。教育的目的在于发展这三个方面，使之达到最高的程度，使体、德、智得到和谐的发展。亚里士多德在师生关系上提出了“吾爱吾师，吾尤爱真理”的名言。他强调，教育必须依靠自然，发展儿童天性中的潜在能力，并按照儿童心理发展规律对儿童进行分阶段教育。这些思想成为后来强调教育中注重人的发展的思想渊源。

此外，古罗马教育家昆体良（M. F. Quintilianus）的《雄辩术原理》（也译作《论演说家的教育》，是西方古代第一本论述教育的著作），思想家奥古斯丁（S. A. Augustinus）的《忏悔录》，荷兰中世纪哲学家伊拉斯谟（D. Erasmus）的《一个基督教王子的教育》《愚人颂》，法国作家拉伯雷（F. Rabelais）的《巨人传》，思想家、作家蒙田（M. Montaigne）的《论儿童的教育》等著作，从不同角度对教育问题进行了探讨，提出了一些精辟的见解，其中包含大量科学的成分，为教育科学的诞生奠定了深厚的基础。

二、教育学的创立与独立形态的教育学

作为一门学科的教育学，其创立过程是一个漫长的历史过程。它始于17世纪，持续了两百多年，至19世纪中期，才逐渐形成了独立形态的教育学。独立形态教育学创立的标志主要有五点：第一，从对象方面而言，教育问题成为一个专门的研究领域；第二，从概念和范畴方面而言，形成了专门的教育概念与范畴；第三，从方法方面而言，有了严谨科学的研究方法；第四，从结果方面而言，产生了一些重要的教育学家，出现了一些专门的、系统的教育学著作；第五，从组织机构而言，出现了专门



的教育研究机构。^①

英国哲学家、“近代实验科学的鼻祖”培根为独立形态教育学的出现做出了重要贡献。他猛烈地批判了亚里士多德以来的经院哲学，提出了实验的归纳法，将其看成获得真正知识的必由之路，为后来教育学的发展奠定了方法论基础。此外，1623年，培根还首次提出要把教育学作为一门独立的学科，与其他学科并列。

捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius）在教育学的创立过程中做出了杰出的贡献。夸美纽斯一生写了大量的教育论著，其中最著名的就是《大教学论》。在该书中，夸美纽斯提出了“泛智教育”思想，探讨“把一切事物教给一切人类的全部艺术”，提出了系统的教育目的论、方法论、教育原则体系、课程与教学论、德育论以及一些学科教育思想。该书的教育学术价值在于其不仅指出了教育应该怎么办，而且努力地教育措施寻找依据。在教育学史上，人们一般将《大教学论》视为近代第一本教育学著作。遗憾的是，由于夸美纽斯的宗教立场和目的，人们又很难把它看成一本真正的科学著作。在他以后，人们开始了教育学的独立探索时期。

此外，德国著名哲学家康德（I. Kant）在教育学创立过程中的贡献是不可磨灭的。康德在哥尼斯堡大学期间，先后四次讲授教育学，并在晚年将自己有关教育的讲演稿交给学生编纂发表。1803年，《康德教育论》一书出版。在该书中，康德明确认为教育是一门很难的艺术，教育实践必须和真知灼见结合起来，否则就会变成机械的行为。所谓真知灼见，即明确真实的概念，实际上也是一种理性的态度和知识。如何才能获得这种真知灼见呢？康德认为，“教育一定要成为一种学业，否则无所希望”，“教育的方法必须成为一种科学”^②，否则绝不能成为一种有系统的学问。这也正是他所理解的教育学超出前人和他的同时代人之处。

在康德之后，对教育学的创立做出最重要贡献的就是近代德国著名的心理学家和教育学家赫尔巴特（J. F. Herbart），他是康德哲学教席的继承者，在世界教育学史上被认为是“现代教育学之父”“科学教育学的奠基人”。赫尔巴特的《普通教育学》被公认为是第一本现代教育学著作。赫尔巴特强调必须有一种教育者自身所需要的科学，有科学与思考力。他明确指出，这门科学最重要的是要有自身的概念，只有这样才能获得科学的统一性。赫尔巴特不仅论述了教育学的独特性，而且非常明确地提出了教育学的学科基础是心理学和哲学。他说，“教育者的第一门科学——虽然远非其科学的全部——也许就是心理学”^③；“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍”^④。此外，赫尔

① 全国十二所重点师范大学. 教育学基础 [M]. 3版. 北京：教育科学出版社，2014：17-18.

② 康德. 康德教育论 [M]. 瞿菊农，译. 北京：商务印书馆，1930：10-11.

③ 同②11.

④ 同②190.





巴特在哥尼斯堡大学期间，除了讲授哲学和教育学课程外，还创办了一个教育科学研究所和实验学校。所有这些，最终使得教育学从哲学中独立出来，成为科学大家族中的一员。

事实上，在赫尔巴特之前，还有许多著名的哲学家、思想家写出了专门的教育学著作，为教育学的创立做出了自己的贡献。如英国哲学家洛克在1693年出版了《教育漫话》，提出了完整的绅士教育理论体系，对后世有比较大的影响；法国思想家卢梭（J. J. Rousseau）于1762年出版了享誉全球的《爱弥儿》，系统地论述了他的自然主义教育思想，在西方教育史上首次系统提出了新的儿童教育观，从而在教育史上掀起了一场“哥白尼式的革命”，对后来康德、杜威等的教育学说也产生了深远的影响。瑞士民主主义教育家裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi）出版了代表作《林哈德与葛笃德》。在该书中，他把教育目的规定为全面、和谐地发展人的一切天赋力量和能力。而为了达到这个目的，教育必须与生产劳动相结合，必须符合学生的本性，必须从最简单的要素开始直到最复杂的事物。他明确地提出“使人类教育心理学化”的口号，对于推动教育活动的科学化及教育学的诞生都起到了重要的作用。

三、教育学的发展

（一）西方教育学的发展

独立形态的教育学形成后，随着经济社会发展，西方教育学也迅速发展。夸美纽斯、康德和赫尔巴特等创立的教育学得到广泛传播的同时，也受到教育实践和教育学科内部的批判。同时，教育学也在汲取哲学、社会学、心理学等学科的研究成果，并运用这些学科的方法研究教育问题，走向了多样化发展的路径。

1. 实验教育学

19世纪末20世纪初，欧美一些国家的学者用自然科学的实验、统计和比较等方法研究儿童发展及其与教育的关系等教育问题，逐渐形成了实验教育学。其代表人物是德国教育学家梅伊曼（E. Meumann）和拉伊（W. A. Lay），代表著作主要有拉伊于1908年出版的《实验教育学》和梅伊曼于1914年出版的《实验教育学纲要》。

实验教育学的主要观点：第一，反对以赫尔巴特为代表的强调概念思辨的教育学，认为这种教育学对检验教育方法的优劣毫无用途；第二，提倡把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究，从而使教育研究真正科学化；第三，把教育实验分为三个阶段（就某一问题构成假设，根据假设制订实验计划并进行实验，将实验结果应用于实际以证明其正确性）；第四，认为教育实验与心理实验的差别在于心理实验是在实验室里进行的，而教育实验要在真正的学校环境和教学实践活动中进行；第五，主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平，用实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据。实验教育学所强调的定量研究成为



20世纪教育学研究的一个基本范式，近百年来得到了广泛的应用和发展，极大地推动了教育科学的发展。实验教育学的方法也有局限性，因为像教育目的这样涉及价值的判断和选择的问题就不能通过实验的方法来解决，当实验教育学及其后继者把科学的定量方法夸大为教育科学研究的唯一有效方法时，它就走上了教育科学研究中“唯科学主义”的迷途，受到了来自文化教育学的批判。^①

2. 文化教育学

19世纪末以来，德国一批教育学者开始批判赫尔巴特式教育学过于强调理性主义，实验教育学又由于其浓厚的科学主义而缺乏人文精神的关怀。于是，文化教育学（又称精神科学教育学）兴起了。其代表人物主要有狄尔泰（W. Dilthey）、斯普朗格（E. Spranger）、利特（T. Litt）等，代表著作主要有狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》、斯普朗格的《教育与文化》、利特的《职业陶冶、专业教育、人的陶冶》等。

文化教育学的基本观点：第一，人是一种文化的存在，因此人类历史是一种文化的历史；第二，教育的对象是人，教育又是在一定社会历史背景下进行的，因此教育的过程是一种历史文化过程，所以教育的研究既不能采用赫尔巴特纯粹的概念思辨来进行，也不能依靠实验教育学的数量统计来进行，而必须采用精神科学或文化科学的方法，亦即理解与解释的方法进行；第三，教育的目的就是促进社会历史的客观文化向个体的主观文化的转变，并将个体的主观世界向博大的客观文化世界引导，从而培养完整的人格；而培养完整人格的主要途径就是陶冶与唤醒，发挥教师和学生个体两方面的积极作用，建构和谐的、对话的师生关系。

文化教育学作为科学主义的实验教育学和理性主义的赫尔巴特式教育学的对立面而存在与发展，深刻地影响着德国乃至世界20世纪的教育学发展，在教育本质、目的、师生关系以及教育学性质等方面都给人许多启发。文化教育学的不足之处表现在它的思辨气息很浓，在许多问题的论述上具有很强的哲学色彩。这就决定了它在解决现实的教育问题上很难提出有针对性和可操作性的建议，从而限制了它在实践中的应用。另外，它一味地夸大社会文化现象的价值相对性，忽视其普遍规律的存在，也使它的许多理论缺乏彻底性。

3. 实用主义教育学

19世纪末20世纪初，美国兴起了一种实用主义的教育思潮，学界一般称其为典型的“美国版”教育学。其代表人物是美国的杜威、克伯屈（W. H. Kilpatrick）等，代表著作有杜威的《民主主义与教育》《经验与教育》和克伯屈的《设计教学法》等。

实用主义教育学也是在批判以赫尔巴特为代表的传统教育学的基础上提出来的，其基本观点：第一，教育即生活，教育的过程与生活的过程是合一的，而不是为将来

^① 全国十二所重点师范大学. 教育学基础[M]. 3版. 北京：教育科学出版社，2014：19.





的某种生活做准备的；第二，教育即学生个体经验持续不断地增长，除此之外，教育不应该有其他目的；第三，学校是一个雏形的社会，学生在其中要学习现实社会中所要求的基本态度、技能和知识；第四，课程组织以学生的经验为中心，而不是以学科知识体系为中心；第五，师生关系以儿童为中心，而非以教师为中心，教师只是学生成长的帮助者，而非领导者；第六，教学过程应重视学生自己的独立发现、表现和体验，尊重学生发展的差异性。

实用主义教育学是以美国实用主义文化为基础的，是美国资本主义发展的教育学表达。实用主义教育学对以赫尔巴特为代表的理性主义教育理念进行了深刻的批判，推动了教育学的发展，对20世纪整个世界的教育理论研究和教育实践发展产生了极大的影响。其不足之处是在一定程度上忽视了系统知识的学习，弱化了教师在教育教学过程中的主导作用，模糊了学校的特质，因此受到了20世纪美国及其他国家学者连续不断的批判。

4. 马克思主义教育学

马克思主义教育学包括两部分：一是马克思、恩格斯以及其他马克思主义的经典作家对教育问题的论述，也就是他们的教育思想；二是教育学家们根据马克思主义的基本原理（包括教育原理）对现代教育一系列问题的研究成果。

马克思主义教育学的基本观点：第一，教育是一种社会历史现象，在阶级社会中具有鲜明的阶级性，不存在脱离社会影响的教育；第二，教育起源于生产劳动，劳动方式和性质的变化必然引起教育形式和内容的改变；第三，现代教育的根本目的是促进学生个体的全面发展；第四，现代教育与现代大生产劳动的结合不仅是发展社会生产力的重要方法，而且是培养全面发展的人的唯一方法；第五，在教育与政治、经济、文化的关系上，教育一方面受它们的制约，另一方面又具有相对独立性，并反作用于它们，对于促进工业社会政治、经济与文化的发展具有巨大的作用；第六，马克思主义唯物辩证法和历史唯物主义是教育科学研究的方法论基础，既要看到教育现象的复杂性，不能用简单化的态度和方法来对待教育研究，又要坚信教育现象是有规律可循的，否则就会陷入不可知论和相对论的泥坑中。

马克思主义的产生为教育学的发展奠定了科学的方法论基础，但出于种种原因，在实际教育学研究过程中，研究者没能很好地理解和运用马克思主义理论，往往会犯一些简单化、机械化的毛病，这是我们在学习和发展马克思主义教育理论时应当特别注意的。

5. 批判教育学^①

批判教育学是20世纪70年代之后兴起的一种教育思潮，也是当前在西方教育理

^① 全国十二所重点师范大学. 教育学基础 [M]. 3版. 北京: 教育科学出版社, 2014: 21-22.





论界占主导地位的教育思潮，其对教育诸多问题的研究都有比较广泛和深刻的影响。批判教育学的代表人物有巴西的弗莱雷（P. Freire），美国的鲍尔斯（S. Bowles）、金蒂斯（H. Gintis）、阿普尔（M. W. Apple）、吉鲁（H. A. Giroux），法国的布尔迪厄（P. Bourdieu）等；代表作有弗莱雷的《被压迫者教育学》、鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》、布尔迪厄的《教育、社会和文化的再生产》、阿普尔的《教育与权力》、吉鲁的《批判教育学、国家与文化斗争》等。

由于各自的理论基础不同，批判教育学学者关注的问题、发表的观点也不尽相同，相互之间的争论也多样而激烈。但是，他们之间也有一些共同的地方，构成批判教育学的基本理论景观。第一，当代资本主义的学校教育并未像实用主义教育学所宣称的那样是一种民主的建制和解放的力量，是推进社会公平和实现社会公正的强有力手段和途径，相反，它是维护现实社会的不公平和不公正，是造成社会差别、歧视和对立的根源。第二，之所以会出现这种现象，是因为教育与社会是相对应的，有什么样的社会政治、经济和文化，就有什么样的学校教育机构。社会的政治意识形态、文化样态、经济结构都强烈地制约着学校的目的、课程、师生关系、评价方式等。学校教育的功能就是再生产出占主导地位的社会政治意识形态、文化关系和经济结构。文化处境不利者的子女就很少能在学校教育系统内取得成功。第三，人们已经对这种事实上的不平等和不公正丧失了意识，将之看成一个自然的事实，而不是某些利益集团故意制造的结果。第四，批判教育学的目的就是揭示看似自然事实背后的利益关系，帮助教师和学生对自己所处的教育环境及形成教育环境的诸多因素敏感起来，即对他们进行启蒙，以达到意识解放的目的。第五，批判教育学认为，教育现象不是中立而客观的，而是充满利益纷争的，因此教育理论研究不能采取唯科学主义的态度和方法，仅依靠收集、整理、统计一些数据来进行，而要采用实践批判的态度和方法，通过真实教育行动揭示具体教育生活中的利益关系，使之从无意识的层面上升到有意识的层面。21世纪的批判教育学仍在发展之中，对西方教育理论乃至我国教育理论产生广泛的影响，学习者应给予积极的关注。

透过百年来这些不同的教育学流派，我们可以发现：第一，教育学的发展总是受到具体的社会政治、经济、文化条件的制约，反映着具体的社会政治、经济、文化发展的要求，社会政治、经济、文化改革深入的时期也就是教育学研究最活跃的时期；第二，在教育学的发展过程中，不同国家形成了不同的教育学传统和风格（如美国的实用主义教育学、德国的文化教育学、苏联和中国的马克思主义教育学等），后来的教育学发展可以批评这个传统，但很难绕过这个传统；第三，教育学的发展得益于不同教育学派之间的相互批评和借鉴（如实用主义教育学对赫尔巴特教育学的批评，文化教育学对实验教育学的批评，批判教育学对实用主义教育学、新自由主义、新保守主义思潮的批评等），没有不同教育学派之间的理论争鸣，就没有现代教育学的发展。





（二）中国教育学的发展

尽管我国古代思想家们的教育思想熠熠生辉、教育思想历史悠久，但我国现代教育学的发展相比西方要晚很多。1903年，《奏定学堂章程》要求初级师范学堂和优级师范学堂，包含大学堂中的政法大学设置教育学课程。此后，教育学成为师范学校的一门专业课程。就学科发展来说，我国的教育学发展先后经历了以下六个阶段。

1. 直接翻译、引进日本的教育学讲义和著作阶段（1901—1919）

这一阶段，内容上以翻译日文版本的赫尔巴特的教育理论为主。1901年，《教育世界》第9期、第10期、第11期连载了王国维翻译的日本文学士立花铣三郎的《教育学》，这是引进国外教育学的开始。其间引进的教育作品计讲义类12种，报刊连载类14种，出版社出版物21种，国人据日本原本译编、改编或自编的16种。^①课程上除教育学和教育史的内容外，还以满足学校工作应用为主，但并未直接涉及我国当时的现实教育问题及对教育理论问题的研究。这是我国教育学的初建阶段。

2. 学习借鉴欧美理论阶段（1919—1949）

这一阶段，我国教育学界从学习日本开始转向学习欧美。据不完全统计，我国作者出版发行的教育学著作共有78种，译著15种。内容上表现出以美国杜威实用主义思潮为主、其他西方主要教育思潮和马克思主义教育学多元并存的特点。这一阶段，我国教育学界在大量翻译引进西方教育原著的同时，开始结合中国教育实际与问题展开独立研究，形成了教育学研究的专门队伍与代表人物，出现了研究中国教育实际问题的著作。这些作品中以美国为取向的较多，如庄泽宣的《教育概论》、吴俊升与王西征的《教育概论》、余家菊的《教育原理》等；以德国为取向的有石联星的《教育学概论》；以苏联为取向的有钱亦石的《现代教育原理》；以马克思主义观点研究教育问题的有杨贤江的《新教育大纲》。这个时期，我国教育学科体系迅速形成，研究内容逐渐丰富，是我国教育学的积聚和建设阶段。

3. 学习苏联阶段（1949—1957）

这一阶段主要是在批判杜威、批判中华人民共和国成立前的国内资产阶级教育思潮的基础上，试图以马列主义为指导建构新的教育学体系。其中，胡守棻的《新教育概论：马列主义的教育理论》和程今吾的《新教育体系》最为典型。不久，我国教育学的发展就进入了全面苏化时期，全面引进以苏联教育家凯洛夫（N. A. Kaiipob）《教育学》为代表的教育学科及理论。

4. 教育学的中国社会主义化阶段（1957—1966）

在这一阶段，随着斯大林去世、中苏关系破裂，中国教育学界开始对苏联的教育

^① 傅建明. 教育学基础：中学[M]. 北京：北京大学出版社，2018：14.



学进行否定和批判，学界尝试“教育学中国化”，从而出现了本土化的教育学著作。在这一过程中，也出现了以批判方式重新介绍一些西方教育理论的实践。1958年，国内出现了以党的教育方针、政策诠释或汇编代替教育学的现象。

5. 教育科学的倒退阶段（1966—1976）

“文化大革命”中，教育学被当作修正主义遭到了否定和批判，致使我国教育学的研究出现了倒退。

6. 教育科学的大发展时期（1977年至今）

改革开放以后，随着思想的解放和国家在现代化建设进程中对教育与科技的高度重视，我国的教育学研究得以逐渐恢复、重建。在教育学研究方面，一方面，注重与国外教育学研究接轨，陆续翻译出版外国教育学著作；另一方面，十分注重对我国教育实际问题的研究，在引进、借鉴国外教育理论的同时形成自己的教育视野、教育立场和教育话语，在形成日益丰富的教育学科体系的同时促进我国教育科学和教育实践的繁荣发展。

本章小结

本章从教育的含义、教育的构成要素、教育的起源、教育的形态四个方面对教育进行整体的初步认识，并对教育学产生和发展的脉络进行梳理。本章在对教育日常用法进行简单的分析后，探讨教育的词源，分析教育的定义方式及常见的教育定义，重点阐释教育的内涵，帮助学习者更加深入地理解教育概念；概述了教育构成要素的三类基本观点、教育起源的三种学说及教育形态的三种划分，帮助学习者形成一个基本的较为专业的教育图像；回顾了作为一门学科的教育学从萌芽期到独立期再到发展期的基本过程，讨论了古代中西方的教育思想、教育学科创立的过程，比较了西方现代教育学的主流学派，描绘了我国现代教育学科发展的历史进程。

实践·反思·探究

1. 分析“教育”日常语义与专业用语之间的区别，谈谈你对“教育”概念理解的变化。
2. 结合实际，谈谈教育构成要素的时代特征。
3. 结合自身经历，论述新时代如何健全学校、家庭、社会协同育人机制。
4. 根据《中国教育现代化2035》，分析未来社会的教育形态及教育实践的可能变化。
5. 通过对一线优秀教师和教育管理者的访谈，分析教育学的理论学习对其专业发展的作用。
6. 结合教育学发展相关资料，分析教育学中国化的成就、不足与着力点。

推荐阅读

- [1] 瞿葆奎. 教育与教育学[M]. 北京：人民教育出版社，1993.
- [2] 叶澜. 教育概论[M]. 北京：人民教育出版社，2006.
- [3] 《教育学原理》编写组. 教育学原理[M]. 北京：高等教育出版社，2019.

