

广东省精品在线开放课程“教育学专题”配套教材
教师教育系列丛书
“互联网+”新形态一体化教材

教育学

JIAOYUXUE

主 编 廖 益 杨运鑫

扫一扫
学习资源库



- ◆ 微课视频
- ◆ 教学计划
- ◆ 教学课件



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学 / 廖益, 杨运鑫主编. —北京: 首都师范大学出版社, 2022.7 (2023.6 重印)

ISBN 978-7-5656-6192-1

I . ①教… II . ①廖… ②杨… III . ①教育学—教材
IV . ① G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2021) 第 002285 号

JIAOYUXUE

教育学

廖 益 杨运鑫 主编

责任编辑 钱 浩 孟海江

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 <http://cnupn.cnu.edu.cn>

印 刷 北京佳艺丰印刷有限公司

经 销 全国新华书店

版 次 2022 年 7 月第 1 版

印 次 2023 年 6 月第 2 次印刷

开 本 787mm × 1092mm 1/16

印 张 23

字 数 604 千

定 价 56.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

序^①

教育，一个永恒的话题；教育，一个神圣的词汇。它与人的生存和发展息息相关，与社会文明和进步密不可分。“教也者，长善而救其失者也。”（《礼记·学记》）“教，上所施，下所效也。育，养子使作善也。”（《说文解字》）教育在微观上表现为一种活动，教育者、受教育者、教育内容、教育方式和手段等要素共同构成教育活动的内部结构。教育在宏观上表现为社会的一个系统，与人口、文化、经济、政治等其他系统共同构成完整的社会结构。教育对受教育者和社会具有一定的影响作用，在实践中会释放出教育的实际效果。自古以来，教育具有维护人类延续、促进人类发展、加快社会文明进步等多种功能。

我国教育学教材品种繁多，特色各异，共同繁荣和点缀着教育学的春天。本书由8所高等院校（教育研究机构）的专家学者集体编撰而成，是集体智慧的结晶，是教育学进入新时代的新探索。全书坚持新颖性、问题性、针对性、实用性、文化性、趣味性等特色，注重历史性与现实性、价值性与实用性、理论性与实践性相结合的原则，联系教育者和学习者实际，弘扬传统文化，提倡价值引领，整合梳理教育系统的资源和体系，重点关注教育活动的理论与实践，不断提炼教育者的传统、智慧和经验，聚焦调动学习者的积极性、主动性。

本书对教育的要素、结构与功能的探索，可以说是在学理上对教育学的一种渴求完美的理想和追求。不同的要素以某种结构方式存在和呈现，一定的结构外显为一定的功能，不同的结构产生不同的功能。功能的释放与实现呈现出某种规律性，对规律性的认识、总结、遵循和利用推动着教育事业不断向前发展。

本书尝试将生命教育、生活教育、生存教育等内容第一次系统地写进教育学教材，有其特别的意义。生命是教育的原点，教育必须直面生命，而不仅仅是知识。教育如何理解生命、尊重生命，找到生命的价值，赋予生命的意义，支撑生命前行；教育如何敬畏生命的天性，培育完整的生命，凸显生命的灵性，张扬生命的个性，唤醒生命的自觉，赋予生命发展的营养和动力，促进生命不断成长和可持续发展；生活即教育，生活离开了教育便无法成为生活，教育离开了生活也不能成为教育。学生成长需要家庭生活教育、学校生活教育、社会生活教育，教育如何回归生活世界（不同环境的物质世界，对人生进行理解和解释的意义世界，主体与自我的关系世界），处理好生命与自我、生命与他人、生命与社会、生命与自然的关系；教育如何完善人的生命质量，理性地面对世界、面对生存，学会生存本领和技能，掌握正确的生存方式，树立正确的生存观，造就生存智慧，较好地安身立命和学会成长。这些都是教育工作者需要思考的问题。

本书在结构上不追求系统性和完整性，着力打破传统的思维习惯来构建新的内容体系。此外，

① 序作者潘懋元，著名教育家，中国高等教育学学科的创立者和奠基人，全国教书育人楷模，厦门大学文科资深教授。

本书还将教育评价和教育督导分别单独成章，将教育的组织与教育制度相并列，将教育中的传承与创新相融合，加大教育科研和教育反思的篇幅，重视教育中的刚性管理和柔性管理（熏陶）的结合，将家庭教育和终身教育纳入考察领域——这些都是本书力求体现的特色。

当然，本书作为一种探索，仍有诸多方面尚需继续努力，如教育目标和教育目的的关系、教育行政与学校管理的关系、教育中的教学如何从关注教向关注学转变等方面。

是为序。

潘懋元

2021年9月

前 言

中国特色社会主义进入了新的历史时期，新时期我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾，新时期表现出了新的时代气息。新时代是全国各族人民团结奋斗、不断创造美好生活、逐步实现全体人民共同富裕的时代。新时代对教育学提出了新的要求，教育学进入新时代也会遇到许多新的令人困惑、需要探索的课题和问题。因此，我们有必要梳理经典教育学教材，补充新的时代元素，在继承的基础上更好地发展教育学。

比如，人们对“教育”概念的理解经常存在困惑，而界定清楚“教育”概念是一件困难的事情。传统教育学教材将“教育”定义为“培养人的社会活动”，这个概念实际上是将“教育”替换为同义词“培养”，这虽然在概念间的外延关系上属于“全同关系”，但并没有真正揭示出“教育”这个事物的本质内涵或种差。所谓定义，就是对于一种事物的本质特征或一个概念的内涵和外延的确切而简要的说明，或是通过列出一个事件或者一个物件的基本属性来描述、规范一个词或一个概念的意义。概念常用“属加种差”定义方法（被定义项 = 种差 + 邻近的属）或“发生定义”来界定。分析一个定义的好坏要注意定义的特性，其中最重要的是其外延、内涵、歧义和含糊度。准确描写概念的内涵（描写其所有和仅有的元素的共有特征）有利于消除歧义和避免含糊，这对于一个概念的定义是非常重要的。因此，本书将“教育”定义为“唤醒人的心灵、促进人的成长的社会活动”，有其新意，在实践中更加具有导向性和可操作性。

在教材的编排体系上，全书紧紧围绕“教育”做文章，“日月之行，若出其中；星汉灿烂，若出其里”。全书共 15 章，分别是：第一章《教育的起源与发展》、第二章《教育的结构与功能》、第三章《教育的组织与制度》、第四章《教育的改革与流变》、第五章《教育与生命、生活、生存》、第六章《教育者与学习者》、第七章《教育中的传承与创新》、第八章《教育中的课程与开发》、第九章《教育中的教与学》、第十章《教育中的管理与熏陶》、第十一章《教育中的教育评价》、第十二章《教育中的教育督导》、第十三章《教育中的科研与反思》、第十四章《教育与家庭教育》、第十五章《教育与终身教育》。

本书的最新尝试主要有：在学理上对教育的要素、结构与功能等这些在教育理论体系中非常重要但经常被忽视的基础理论问题进行聚焦探索；在教育活动的关注上将教育的组织与教育制度相并列，单独成章阐述教育的组织与教育制度在教育学中的重要地位；尝试将生命教育、生活教育、生存教育等内容第一次系统地写进教育学教材——教育不能目中无人，教育一定要关照人，关怀人，感染人，熏陶人，唤醒人，促进人的成长，人的生命、生活、生存与教育是息息相关的；将教育中的传承与创新相融合，通过自己的实践活动将当代人所创造的经验融入传统中以成为自主的人，发展创造力以成为自由的人，创造性地回归传统以成为自在的人；加大教育科研和教育反思的篇幅；重视教育中的刚性管理和柔性管理（熏陶）的结合；将家庭教育和终身教育纳入考察领域，

因为教育学的天平更多地倾向微观的学校课堂教学领域，但这种发展并不一定是科学的和健康的。所有这些对于教育理论的探索和教育实践的提升总结，都具有独到的视角和独特的价值。

在适读对象方面，本书可作为高等学校教育专业教材、各级各类教师培训通用教材、新时代教师专业发展用书、教师资格证考试用书等。由于时间仓促，加之编者水平有限，书中难免会出现一些疏漏，衷心希望广大读者在使用过程中能够提出宝贵的意见和建议，以使本书逐步趋于完善。

本书是广东省精品在线开放课程“教育学专题”的配套教材，课程学习方法为：在浏览器搜索“学银在线”进入其官网；在官网首页搜索框中输入“教育学专题”进行搜索；点击进入廖益老师主讲的“教育学专题”即可开始学习。

此外，本书作者还为广大一线教师提供了服务于本书的教学资源库，有需要者可致电13810412048或发邮件至2393867076@qq.com。

编者

2021年8月

目 录

第一章	教育的起源与发展	001
第一节	教育的内涵、起源和形态	002
一、教育的内涵		002
二、教育的起源		002
三、教育的形态		004
第二节	教育的发展脉络	006
一、原始社会的教育		007
二、古代社会的教育		007
三、近现代社会的教育		010
四、当代社会的教育		011
第三节	国内外著名教育家及其思想	012
一、国内著名教育家及其思想		012
二、国外著名教育家及其思想		016
第四节	教育学	019
一、教育学的产生		019
二、教育学的发展		020
三、教育学的价值		022
第二章	教育的结构与功能	025
第一节	教育的构成要素	026
一、要素与教育要素		026
二、教育要素学说		026
三、教育的基本构成要素		027
第二节	教育的结构	028
一、结构的概念与分类		028
二、教育的内部结构与外部结构		028

第三节 教育的功能	032
一、教育功能的概述	032
二、教育功能的类型	032
三、教育的个体功能	034
四、教育的社会功能	034
五、教育功能的实现	036
六、教育功能的启示	036
第三章 >> 教育的组织与制度	039
第一节 教育目的	040
一、教育目的的内涵	040
二、教育目的的制定依据	041
三、教育目的的价值取向	041
四、马克思主义关于人的全面发展学说	043
五、我国教育目的的沿革	044
第二节 教育目标	046
一、教育目标的概念	046
二、教育目标的要求	046
三、教育目标的层次	047
第三节 教育组织	047
一、教育组织的类型	048
二、教育组织的结构	048
第四节 教育制度	050
一、教育制度的概念	050
二、我国学校教育制度的演变	050
三、我国现行学校教育制度	052
四、现代学制类型	053
五、世界范围内学制改革发展的主要趋势	054

第四章 >> 教育的改革与流变	057
第一节 近代教育改革与发展	058
一、近代学制变革	058
二、晚清民初高等教育改革和发展	059
三、晚清民初的基础教育改革发展	061
四、近代西方在华教会教育的滥觞	062
五、开启留学生教育先河	062
第二节 现代教育改革与发展	063
一、五四运动后教育呈现新面貌	063
二、抗战时期教育改革与发展	065
三、解放战争时期教育改革与发展	067
四、民国时期职业教育改革与发展	068
第三节 中华人民共和国成立至今的教育改革与发展	068
一、中华人民共和国成立后十七年教育改革与发展	069
二、改革开放推动教育改革发展进入新阶段	071
三、21世纪以来中国教育改革发展	075
四、教育改革和发展走进新时代	078
第五章 >> 教育与生命、生活、生存	083
第一节 生命教育	084
一、生命的内涵	084
二、生命的价值和意义	085
三、生命教育概述	085
第二节 生活教育	088
一、学生生活	088
二、学校教育回归生活世界	090
三、生活教育理论	092
四、习惯养成教育	093

五、健康教育	094
第三节 生存教育	094
一、学会生存	095
二、野外生存技能	095
三、防灾技能	099
四、避险技巧	101
第六章 >> 教育者与学习者	105
第一节 教师	106
一、教师职业	106
二、教师心理	109
三、教师素养	112
第二节 学生	116
一、学生概述	116
二、学生的基本属性	116
三、学生的发展	118
四、学生的社会化	118
五、学生观及其反思	119
第三节 师生关系	120
一、师生关系概述	120
二、师生关系的影响因素	121
三、师生互动的心理机制	121
四、师生交往的技巧	122
五、师生关系的变革	122
六、建设良好师生关系的策略	124

第七章 >> 教育中的传承与创新	127
第一节 继承传统，成为自主的人	128
一、自主与传统	128
二、学科知识的传承	129
三、生活经验的传承	132
第二节 发展创造力，成为自由的人	134
一、自由与创造	134
二、在创造活动中培养创造能力	135
三、尊重学生自我选择和自我创造的权利	135
四、在创造中体验理智感	136
第三节 创造性地回归传统，成为自在的人	137
一、自在与至善	137
二、至善的选择	138
三、至善的体验	139
第八章 >> 教育中的课程与开发	141
第一节 课程的基本类型	142
一、学科课程与活动课程	142
二、分科课程与综合课程	143
三、必修课程与选修课程	144
四、显性课程与隐性课程	145
五、国家课程、地方课程与校本课程	145
第二节 课程的理论流派	146
一、经验主义课程理论	146
二、要素主义课程理论	147
三、永恒主义课程理论	147
四、结构主义课程理论	148
五、社会改造主义课程理论	149

六、人本主义课程理论	149
七、后现代主义课程理论	150
第三节 我国基础教育课程改革	151
一、我国基础教育课程改革的理念	151
二、我国基础教育课程改革的目標	153
三、我国基础教育课程改革的经验	156
第四节 教材的选用与课程的开发	158
一、教材的选用	158
二、课程的开发	162
第九章 >> 教育中的教与学	167
第一节 教学概述	168
一、教学的含义	168
二、教学的特点	168
三、教学本质	169
四、教学功能	169
五、教学任务	169
六、概念辨析	171
第二节 教学理论及其流派	171
一、教学理论的概念辨析	171
二、教学理论的形成和发展	172
第三节 教学过程	178
一、教学过程的本质	178
二、教学过程的基本阶段	179
三、教学过程的几种关系	179
第四节 教学原则、教学方法与教学实施	181
一、教学原则	181
二、教学方法	185

三、教学实施	186
第五节 我国教学改革的主要观点与趋势	190
一、教学改革的主要观点	190
二、教学改革的发展趋势	192
第十章 >> 教育中的管理与熏陶	195
第一节 教育行政	196
一、教育行政概述	196
二、教育行政理论	197
三、教育行政法规与教育行政部门	200
四、教育行政伦理	202
第二节 学校管理	205
一、学校管理概述	205
二、学校管理的原则与方法	208
三、学校管理实务	209
四、学校管理策略	211
第三节 班级管理	212
一、班级管理的环节与内容	212
二、班级管理的原则与方法	215
三、班级管理的理念	217
四、课堂管理	217
第四节 人格熏陶	221
一、教师自身人格魅力的提高	221
二、教师人格魅力对学生的熏陶	222
第十一章 >> 教育中的教育评价	225
第一节 教育评价的产生与发展	226
一、我国教育评价的产生与发展	226

二、西方教育评价的发展历程	230
第二节 教育评价的类型与功能	231
一、教育评价的类型	231
二、教育评价的功能	234
第三节 教育评价的标准、方案与模式	236
一、教育评价的标准	236
二、教育评价的方案	237
三、教育评价的模式	239
第四节 教育评价的原则与方法	241
一、教育评价的原则	241
二、教育评价的方法	243
第五节 学校教育评价	244
一、学校评价	244
二、教师评价	245
三、学生评价	246
四、课堂评价	247
第十二章 >> 教育中的教育督导	251
第一节 教育督导概述	252
一、教育督导的含义	252
二、教育督导的特点	252
三、教育督导的地位	254
四、教育督导的功能	255
第二节 教育督导的内容与分类	258
一、教育督导的内容	258
二、教育督导的分类	261
第三节 教育督导的原则与方法	263
一、教育督导的原则	263

二、教育督导的方法	265
第四节 教育督导的实践	266
一、国外教育督导实践	266
二、国内教育督导实践	268
三、教育督导的未来展望	272
第十三章 >> 教育中的科研与反思	277
第一节 研究型教师	278
一、研究型教师的发展	278
二、研究型教师的特点	279
三、研究型教师的职业发展	280
四、研究型教师的自我专业发展	283
五、研究型教师的培养体系	285
第二节 教育科研	286
一、教育科研概述	287
二、教育科研的类型与原则	288
三、教育科研的基本阶段	291
四、教师教育科研的策略	295
第三节 教育反思	298
一、教育反思概述	298
二、教育反思的类型	299
三、教育反思的历程	300
四、教育反思的内容	301
五、教育反思的策略	302
六、教育反思的形式	305

第十四章 >> 教育与家庭教育	309
第一节 家庭教育概述	310
一、家庭及家庭教育	310
二、家庭教育的重要性	311
三、家庭教育的内容	313
第二节 家庭教育的特点与误区	316
一、家庭教育的特点	316
二、家庭教育的误区	318
第三节 家长教育态度的影响与调适	320
一、家长教育态度及其影响	320
二、家长教育态度的调适	321
第四节 家庭教育的要求与方法	324
一、家庭教育的要求	324
二、家庭教育的方法	325
第十五章 >> 教育与终身教育	329
第一节 终身教育思潮的发展历程	330
一、古典孕育期	330
二、近代初步发展期	330
三、现代蓬勃发展时期	330
第二节 助推终身教育思潮的主要因素	331
一、科学技术的发展	331
二、政治格局的变化	332
三、人口结构的变化	332
四、闲暇时间的增加	333
五、人类自我认识的深化	333

第三节 终身教育思潮的主要内容	334
一、终身教育与相关概念的辨析	335
二、终身教育的基本内涵	335
三、终身教育的特征	336
第四节 各国终身教育的实践探索	337
一、日本的终身教育实践	337
二、美国的终身教育实践	338
三、法国的终身教育实践	339
四、德国的终身教育实践	340
五、韩国的终身教育实践	340
六、中国的终身教育实践	341
七、各国终身教育实践的比较	341
第五节 终身教育的进展与未来前景	343
一、终身教育的进展	343
二、终身教育的未来前景	344
三、借鉴国际经验，更好地实施终身教育	345
后记	349

第一章

教育的起源与发展

教育是一种唤醒人的心灵、促进人的成长的社会活动，它是人类特有的社会现象。教育随着人类的产生而产生，随着社会的发展而发展。教育的发展主要经历了原始社会、古代社会、近现代社会和当代社会四个发展阶段，不同发展阶段的教育形态具有不同的特征。本章主要从教育的内涵、起源、形态、发展脉络来认识教育。此外，本章还简要介绍了国内外著名教育家的代表著作及主要思想，简要论述了教育学的产生、发展和内在价值。

第一节 教育的内涵、起源和形态

一、教育的内涵

对教育概念的理解，古今中外众说纷纭。在我国，“教”和“育”最早出现在甲骨文中，而在先秦的古籍中，“教育”作为专用名词时极少被使用，唯有孟子最早将“教”“育”连用，言“得天下英才而教育之，三乐也”。战国时期的子思对“教”的解释是：“修道之谓教。”荀子认为：“以善先人者谓之教。”《礼记·学记》中的解释为：“教也者，长善而救其失者也。”东汉的许慎对教育的解释较为完整：“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。

在西方，教育一词源于拉丁文 *educare*，词首 *e* 拉丁语为“出”之意，词干 *ducare* 为“引”之意，教育的含义为“引出”，即教育者引导受教育者发展。其后及至近代，西方教育家对教育的论述多种多样。捷克教育家夸美纽斯认为：“只有受过一种合适的教育之后，人才能成为一个人。”法国思想家、教育家卢梭认为：“人的形成由于教育。”瑞士教育家裴斯泰洛齐说：“教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。”德国思想家康德认为：“人只有靠教育才能成为人，人完全是教育的结果。”

以上列举的各种对教育概念的解释和论述从不同的角度揭示了教育的某些特点，尽管在表述上存在差异，但却有一个十分明显的共同点，即都把教育看成是培养人的社会活动。

教育这一概念有广义与狭义之分。从广义上说，凡是增进人们的知识技能素质、唤醒人们的心灵、影响人们的思想观念的一切活动，都是教育活动，诸如社会教育、家庭教育和学校教育等。这些活动可以带来有组织的、系统的影响，也可能带来无组织的、零散的影响。从狭义上讲，教育特指学校教育，它是教育者有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加系统的影响，唤醒受教育者的心灵，促进受教育者成长的社会活动。学校教育具有以下几个特点：它的对象主要是青少年一代；它的活动过程是有目的、有计划、有组织、系统地进行的；它是在教育者（受过专业化训练的教师）指导下实施的。

教育学所要研究的主要是学校教育，但它同样是广义教育整体中的一个组成部分。培养人才是一个系统工程，需要学校、家庭、社会的密切配合，因此研究学校教育不能撇开对家庭教育和社会教育的研究，同时教育工作者也必须要树立大教育观。

二、教育的起源

教育的起源聚焦于探讨教育是在什么情况下产生的，这是教育学研究中的重要课题之一。它涉及教育的两个基本问题：一是教育起源于生物进化的哪一个阶段；二是教育根植于何种基础。科学地解释教育的起源，对于把握教育与其他社会现象的本质区别，把握教育在人类社会发展中的地位 and 作用具有重要的意义。关于教育的起源，理论界主要有以下几种观点。

（一）神话起源说

神话起源说的主要观点是教育跟其他万事万物一样，都是由神或上天创造的。神话起源说是典型的宗教观点，这也是人类有关教育起源的最早期的受宗教神话影响的说法。很显然这种观点缺乏科学依据，是一种唯心主义的观点，该观点的产生主要是因为当时人类的认识水平较低。

（二）生物起源说

生物起源说以 19 世纪末法国哲学家利托尔诺为代表，主要观点是人类教育活动的起源是动物的一种本能行为，是任何略为高等的动物都有的天生的行为，并不是人类社会所特有。教育的生物起源说否定了教育的神话起源说，具有开创性意义，但是它将复杂的社会现象简单化为生物现象，否认了人与动物的区别，抹杀了教育的社会性。

（三）模仿起源说

模仿起源说以美国学者孟禄为代表，主要观点是教育起源于儿童对成人的无意识模仿。其从心理学的观点出发，提出儿童对年长成员的无意识模仿就是最初的教育。教育的心理起源说将教育的起源归结为“模仿”，有一定的可取之处，因为模仿是一种最初级的学习手段。但是它无法解释成人对儿童的有意识的指导，因此这种观点也具有一定的局限性，没有充分地看到教育者对教育的作用。

（四）劳动起源说

劳动起源说以马克思和恩格斯为代表，主要观点是教育起源于劳动。这种观点克服了生物起源说和模仿起源说的缺陷，认识到了人类教育起源的直接动因是劳动过程中人们传递生产和生活经验的实际需要。劳动起源说自从 20 世纪 50 年代由苏联传入中国，就一直被大部分的教育工作者所接受。但是它并没有直接揭示教育起源于劳动中的什么活动，因此仍然存在着一定的局限性。

（五）交往起源说

交往起源说以华东师范大学叶澜教授为代表，主要观点是教育起源于人类的原始交往活动，“交往活动包含了教育的各个内在要素，一旦交往的作用被人类意识到，并将此转化为以影响新生代生活为直接目的的特殊活动，教育就演化而生了”。此观点超越了劳动起源说，指出了教育中的关系不是人与物的关系，而是人与人的关系。同时指出了既然教育来自人与人的交往，那么就应该高度重视教育活动中人与人的互动。但是这种观点并没有揭示人类有意识地通过教育传递信息、促进人的发展、培养人才这一本质。

（六）学习起源说

学习起源说主要观点是教育起源于原始学习。有的学者认为“能动性就是超越生物本能的人的本质力量，正是这种本质力量，才产生人类社会、语言、劳动、教育等，又反过来促进意识的提高；人在自然法则的孕育中获得了教育存在的条件，人类的学习条件——劳动、语言、社会交往等以及学习需要，促使学习这一原型在人类意识（人类具有的潜能）的统整中导致了教育的出现”。这种观点看到了教育与学习之间的关系比较密切，甚至包含了一部分的学习活动。但是学习是动物与人类共有的活动，而且学习可以是单方面的活动，而教育则必须是双方面的活动，因此也存在一定的局限性。

（七）语言起源说

语言起源说的主要观点是教育起源于原始语言传递活动。东北师范大学柳海民教授认为：“语言提供了把个体经验转化为类经验的载体，也提供了人类广泛地进行思维交流的手段。只有人类社会的知识积累到一定程度需要传递并且有了传递载体语言之后，教育才可能发生。因此教育起源于产生语言后的原始人类对年幼一代所施加的社会化影响活动。”这种观点看到了语言

在教育过程中的重要作用，甚至是教育的一个重要条件。但是教育的起源是众多因素和条件一起导致的，因此具有一定的局限性。^①

（八）生活需要起源说

生活需要起源说产生于 20 世纪 80 年代初，其针对劳动起源论的不足提出了教育起源于适应和满足人类社会生活需要的观点。主要理由是：①教育与劳动同属人类生存所必需的实践活动，二者不是主从关系。原始的劳动解决的只是人与自然之间的关系问题，教育解决的则是人与人之间的关系问题。劳动生产物，教育生产人（社会化的人），不能把生产人的教育看作起源于生产物的劳动。②教育不仅传递劳动经验，还传递人类生活所需的其他经验，如人类集体活动的规范、风俗习惯、避灾御害的知识等。③人类个体和社会需要可以分为三类，人类生存、安全、物种的繁衍等方面的需要；劳动交往、社会活动的需要；认识、美的享受和自我实现等精神生活需要。正是在适应和满足人类社会的整体需要过程中才产生了教育活动。

除上述教育起源说之外，对于教育起源这一问题的讨论还包括教育的超生物经验起源说、创造和交往起源说、道德起源说、“前提一条件”起源说、需要起源说、人生发展起源说、图腾起源说、晚期智人起源说等。这些都是教育起源问题新分歧的表现，为探索教育起源提供了新的思路。

三、教育的形态

（一）前制度化教育、制度化教育和非制度化教育

根据教育系统自身形式化的程度，可以将教育形态划分为前制度化教育、制度化教育和非制度化教育三种类型。

1. 前制度化教育

前制度化教育是人类教育史上的重要起步阶段。一般认为在奴隶社会初期出现了定型的教育组织形式，即实体化教育——学校是其重要的标志。奴隶社会初期，生产力的发展使一部分人可以摆脱直接的物质生产、体力劳动，专门从事精神活动或智力活动，社会由此出现了体力劳动和脑力劳动的分工。在这种情况下，教育活动开始从生产劳动和社会生活中分离出来，成为一种单独的专门事业。具体来看，生产力的发展和剩余产品的出现为学校的产生提供了可能的前提条件；社会知识经验的不断积累丰富为学校的产生提供了必要的教育内容；文字的形成成为学校的产生提供了必要的教育媒介。

据目前可查证的史料记载，最早的学校出现在公元前 2500 年左右的古埃及；欧洲最早出现的学校约在公元前 8 至前 7 世纪古希腊的雅典；在我国的史料记载中，夏朝就有学校，虽然这一点尚未完全确证，但从现有的甲骨文研究中可以证明公元前 1700 年左右的殷商已有学校。学校的产生意味着教育活动的专门化，教育形态趋于定型。学校具有以下特点：①教育主体的确定；②教育对象的相对稳定；③形成系列的文化传播活动；④有相对稳定的活动场所和设施等；⑤由以上种种因素结合在一起而形成的独立的社会活动形态。实体化教育为制度化的教育提供了必不可少的发展基础，并对教育的发展产生了重要影响。

2. 制度化教育

制度化教育主要指的是正规教育，即具有层次结构、按年龄分级的教育制度，它从初等学

^① 李春玉，冯永利. 关于教育起源问题的研究述论 [J]. 通化师范学院学报，2017（7）.

校延伸到大学,并且除了普通的学术性学习以外,还包括适合全日制职业技术训练的众多专业课程和机构,以及系统的各级各类学校。随着学历社会的出现,制度化教育越来越成为影响社会发展的重要因素。

教育的制度化过程是教育实体从简单到复杂、从游离状态到形成系统的过程,它与社会的发展紧紧相连。近代学校系统的出现,开启了制度化教育的新阶段。17世纪欧洲出现了文科中学,重视古典的人文主义教育,具有制度化教育的雏形。到了18世纪,欧洲又出现了实科中学,并产生了平民化教育,职业教育也成型了。学校教育类型上的这种分化,意味着学校教育日渐走向成熟。19世纪下半期,严格意义上的学校系统在西方基本形成。

学校系统的形成,意味着制度化教育的形成。我国近代制度化教育的兴起主要受西方学校系统的影响,完备的学制系统产生的标志是1902年的《钦定学堂章程》(又称壬寅学制)以及1903年的《奏定学堂章程》(又称癸卯学制)。

3. 非制度化教育

非制度化教育思潮是20世纪60年代产生于美国的一种较为激进的教育理论流派,其受现代批判主义的影响,是西方反理性、反现存体制、反文化运动在教育领域的表达。其中的代表人物之一——伊万·伊里奇所主张的非学校化观念就是非制度化教育思潮的代表之一。他把批判的矛头直接指向学校教育,细数制度化教育的弊端,认为制度本身就是“恶”的,进而认为在制度安排下的学习也就充满着歪曲、被动和钳制的情形。在学校这种结构体制下,学生必须学着服从权威——教师或校规等,学习那些被预选好的、被过滤的信息,学生的主体自由被完全剥夺,所接受的是由“成套”信息构成的强迫学习。伊里奇将系统化学校教育所释放的负向功能归咎于教育制度的弊端,乃至整个社会制度与社会文化的弊病,从而倡导教育重构乃至社会重构,主张用“学习网络”取代现行的制度化教育。这一思想对20世纪后期的世界教育改革产生了重大的影响。

具有完备学校系统的制度化教育是人类教育的高级形态,它与制度化的社会形态相伴相生,是教育发展史上的一大进步,推动了人类文明的发展。但随着制度化教育的不断扩张,其弊端也日渐明显。非制度化教育思潮正是针对制度化教育的弊端,从一个特殊的角度向我们揭示了现代学校的教育负向功能,提出了构建学习化社会的理想,认为“教育不应再限于学校的围墙之内”,每一个人应该在一个比较灵活的范围内,比较自由地选择他的道路。如果他离开这个教育体系,也不至于被迫终身放弃利用各种设施的权利。因此相对于制度化教育而言,非制度化教育改变的不仅是教育形式,更重要的是教育理念。

(二) 家庭教育、学校教育和社会教育

从教育系统所赖以运行的空间特性来看,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。

1. 家庭教育

家庭教育有广义和狭义之分。广义的家庭教育主要是指一个人在一生中接受的来自家庭其他成员的有目的、有意识的影响。狭义的家庭教育则是指一个人从出生到成年之前,由父母或家庭其他长者对其所施加的有意识的教育。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。

家庭教育的意义在于:①家庭教育是人生的第一篇章,是个体社会化的最初摇篮;②家庭

教育也是学校教育的重要补充；③家庭教育更能适应个体发展。家庭教育具有先导性、感染性、权威性、针对性和终身性等特点，其局限性主要表现为内容的零散性与方式的随意性。

2. 学校教育

学校教育是指通过专门的教育机构对受教育者所进行的一种有目的、有计划、有组织、有系统地传授知识、技能，培养思想品德，发展智力和体力的教育活动。学校教育以促进人的全面发展为目标，具有职能的专门性、组织的严密性、作用的全面性、内容的系统性、手段的有效性、形式的稳定性等特点。从宏观层面来看，学校教育在一个国家的整个教育体系中是一种主导的教育形态，学校教育系统包括各级各类学校。从微观层面来看，学校教育在人的身心发展中起着主导作用，但其在学生个体身心发展作用上也存在一定局限性，如相较于家庭教育、社会教育的终身性来说，学校教育只是个体成长过程中特定阶段的影响要素。或者从学校教育的自身特点来看，学生生活被制度化（组织化）、非主体化和符号化了。

3. 社会教育

社会教育有广义和狭义之分。广义的社会教育和我们所说的广义的教育在含义上几乎无异，是指有意识地培养人，有益于人的身心发展的各种社会活动。狭义的社会教育是指学校和家庭以外的社会文化机构以及有关的社会团体或组织对社会成员所进行的教育。我们这里所讨论的社会教育指的是狭义的社会教育。

社会教育在现代社会中的意义愈加重要，是现代教育体系中不可忽略的部分。其作用主要表现在以下四个方面：①社会教育直接面向全社会，又以社会政治经济为背景，它比学校教育、家庭教育具有更广阔的活动余地，也更能有效地对整个社会发生积极作用。②社会教育不仅面对青少年，更面对社会的成人劳动者。这不仅可以弥补学校教育的不足，满足成年人继续教育的要求，有效促进经济发展，还可以通过政治、道德教育促进社会的安定与进步。③社会教育形式灵活多样，没有制度化学校教育的严格约束性，它很少受阶级、地位、年龄、资历的限制，能很好地体现教育的民主性。④在人的发展过程中，家庭、学校、社会在时空上是天然联合体，学校教育不是个人的成长过程的全部。学校教育有利于个人掌握系统的知识技能，社会教育更有利于人的社会化。

家庭教育、学校教育、社会教育有着各自的目的、地位、作用和特点，同时它们也有着自身难以克服的局限性。这就需要三者之间相互配合、协调一致，实现三种教育力量的整合，提高教育的整体效益。三种教育力量的整合，有利于教育在时空上的相互衔接，有利于整个教育在方向上的高度一致，有利于加强各种教育的互补作用，实现教育的整体效应。

第二节 教育的发展脉络

教育的发展历史根据不同的尺度可以作不同的划分。一般有三种不同的划分尺度，即生产力尺度、生产关系尺度、生产力与生产关系相统一尺度。根据生产力的发展水平来划分，可以把教育分为古代教育、现代教育；以生产关系为尺度来划分，可以把教育的发展分为原始社会教育、奴隶社会教育、封建社会教育、资本主义社会教育、社会主义社会教育；以生产力与生产关系相统一的尺度来划分，则可以把教育发展分为原始社会教育、古代社会教育、近现代社会教育和当代社会教育四种形态。本书以生产力与生产关系相统一的尺度对教育发展脉络进行梳理及特点分析。

一、原始社会的教育

原始社会是人类第一个社会形态，其经历了一个相当长的历史时期。原始社会的教育即原始状态的教育，从人类最初的教育萌芽到原始社会末期相对独立的、内容较为丰富的教育，期间的历史演化相当漫长。总体来说，原始社会的教育有许多共同特征，主要有以下几个方面。

（一）教育与生产劳动和社会生活相融合

在原始社会，由于未开化社会的生活技术是极其简单的，一般可以通过日常的模仿来获得，因此教育是以不定型的形式而存在，渗透于生产与生活中，具体表现在没有专职教育人员和专门的教育场所。直到原始社会末期，教育才逐步表现出其相对的独立性。

（二）教育的无阶级性、平等性

原始社会由于生产资料共有，教育与生产劳动和社会生活尚未分离，因此大家共同劳动，共享劳动成果，人人都有受教育的机会。教育没有阶级性，对全体社会成员而言，教育机会均等，教育目标一致，唯有性别差异，没有阶级、等级之分。

（三）教育的内容简单，手段单一

在原始社会，由于人类在社会生活和生产劳动中积累的经验还很少，教育的内容与生产劳动和社会生活的实际环境、实际需要相一致，仅以各种生产劳动技能和社会生活习俗为主，故而比较简单。原始社会由于没有文字，教育手段只限口传耳授、动作示范与观察模仿，以及生活、劳动中的耳濡目染，相当简单。

二、古代社会的教育

古代社会的教育一般指奴隶社会的教育和封建社会的教育。

（一）奴隶社会的学校教育

人类进入奴隶社会就出现了专门的教育机构——学校，奴隶社会是教育作为独立的社会活动的形成时期。

1. 我国奴隶社会的学校教育

我国是历史上最早出现学校教育的国家。据古籍记载，在夏朝就出现了名为“庠”“序”“校”等的早期学校；到了殷商和西周，又有被称为“学”“瞽宗”“辟雍”“泮宫”等的学校的出现。我国奴隶社会的学校教育被奴隶主阶级所垄断，教育的目的是培养巩固和维护奴隶主社会统治的大小奴隶主。当时的教育是“学在官府”“政教合一”，教育脱离生产劳动，教育内容主要是“六艺”——礼、乐、射、御、书、数。

（1）学校萌芽。夏代已有学校的设置，主要有两类：一类是“序”，一类是“校”。前者设置于国都，面向奴隶主贵族子弟进行教育；后者分布于乡里，面向平民甚至奴隶进行教育。商代已经有了比较正规的学校教育场所，在文献记载中关于商代学校的名称有“大学”“小学”“庠”“序”等。其中，“大学”与“小学”之分表明商代已经根据不同年龄的学生在教育上的要求划分了不同的教育阶段。

（2）西周的教育。周王朝建立了典型的政教合一的官学体系，其显著特征是“学在官府”，又称“学术官守”。学校教育制度已发展得比较完备，并有了“国学”“乡学”之分。前者设立

在王城和诸侯国的国都内，后者设立在地方。“六艺”是西周各级各类学校教育的基本学科，其中，“礼”包括政治、历史和以“孝”为本的伦理道德教育；“乐”包括音乐、诗歌、舞蹈教育；“射”是射技教育；“御”是以驾兵车为主的军事技术教育；“书”是文字教育；“数”是简单的计算教育。

(3) 春秋战国时期的教育。春秋时期，官学衰微，私学兴起，冲破了“学在官府”的限制，使教育的对象由贵族扩大到平民。战国时期，养士之风大盛，各家各派都不同程度地开展起教育活动，其中儒墨两家的影响最大，成为当时的显学。稷下学宫是养士的一个缩影，虽然由齐国提供其教学活动的经费，但它基本上是私学，是一所由官家举办、私家主持的学校，其特点是学术自由。

2. 外国奴隶社会的学校教育

不同于我国这一时期的学校教育，欧洲奴隶社会曾出现两种著名的教育体系——斯巴达教育和雅典教育。斯巴达教育重视军人和武士的培养，教育内容几乎全是军事体育训练，如赛跑、跳跃、角斗、骑马、投掷等，其教育目的就是培养骁勇的军人与武士。雅典教育重视培养多方面发展的人才，教育内容包括政治、哲学、文学、艺术、体操等，教育的目的在于使奴隶主的后代适应复杂的社会阶级斗争。

在古希腊、古罗马，不同社会阶层的人所受教育的方式各不相同。贵族阶层的子弟因社会阶层较高，他们不进私立学校，而是聘请家庭教师。只有社会地位较低阶层的子弟才进私立学校学习。中等教育主要是贵族和富人的教育，学生以学习文法为主，同时学习修辞和拉丁文。

雅典教育与斯巴达教育都是为奴隶主阶级服务的，奴隶无权享受教育。但由于各自的政治、经济状况不同，教育体制也彼此各异。雅典和斯巴达的教育体制代表了两种不同的类型，其区别主要在以下方面。

(1) 政府对教育的态度不同。斯巴达采取严格的集权领导制，把儿童视为国有，教育开支由国家承担，青少年免费接受教育。而雅典对教育则采取放任政策，把教育子女视为家庭的职责，为孩子选择合适的学校并缴纳学费，都是家长应尽的职责。

(2) 培养目标不同。斯巴达统治者对内施行暴政，对外则实行防御、侵略政策，以训练勇敢善战的士兵为重任，女子也不例外。雅典为使奴隶主子弟有条件参加政治和经济活动——跻身政界和经营贸易，则竭力培养其成为身强力壮、品德优良、多才善辩且有文化修养的和谐发展的人，即公民。

(3) 教育机构不同。斯巴达的教育机构有军营式的教练所，主要为锻炼战士，行尚武教育。雅典则由私人设置多种类型的学校，如体操学校、音乐学校、文法学校、修辞学校及哲学家的学园等，学校的程度不齐，流派甚众，任人选择就学，政府不求整齐划一。

(4) 教育内容不同。斯巴达的教练所和士官团以军事训练和体育锻炼为主。雅典则在体育习武之外，注重文化知识的传授。

(5) 教育方法不同。斯巴达强调要服从师训、刻苦训练，雅典则对启发诱导比较重视。

(二) 封建社会的学校教育

1. 我国封建社会的学校教育

在我国封建社会时期，学校大体分为官学与私学两种。学校教育被地主阶级所垄断，不仅具有鲜明的阶级性，还具有鲜明的等级性。

我国封建社会时期教育的目的是“学而优则仕”，封建统治者利用教育，把自己的子弟培养成为统治劳动人民的官吏和君子；教育内容是儒学，即儒家经典“四书”“五经”；教育方法是崇尚书本、死记硬背，加之以棍棒纪律教育；教育组织形式是个别教育；教育与生产劳动相脱离。教育为选士、科举服务，为此建立了一套完整的制度。

(1) 两汉时期的教育。西汉时，汉武帝采纳董仲舒“罢黜百家，独尊儒术”的建议，实行思想专制的文教政策，并明确提出以儒家的经术和才、德为标准选拔官吏。元朔五年（公元前124年），经董仲舒建议，汉武帝设立当时的最高教育机构——太学。东汉灵帝时，设立鸿都门学——这是一种研究文学艺术的专门学校。在汉代，地方官学通常称为郡国学或者郡县学。

(2) 魏晋南北朝时期的教育。学校设置上的新举措——立国子学（西晋武帝下令设立）与太学并列、建立郡国学校制度（北魏献文帝下令建立，被认为是我国学校教育制度的开端）、设置专门的学校（南朝宋文帝下令开设四馆，即儒学馆、玄学馆、文学馆、史学馆）；选士制度——九品中正制（步骤：设置中正官、品第人物、按品授官）。

(3) 隋唐时期的教育。隋唐时期采取重振儒术、三教（儒、道、佛）并重的文教政策，在选士制度上采取科举制。唐代从中央到地方形成了相当完备的官学教育体系，六学（国子学、太学、四门学、律学、书学、算学）二馆（崇文馆、弘文馆）组成了中央官学的主干。

(4) 宋、元、明、清时期的教育。宋代产生的程朱理学，经元到明清发展成为国家的统治思想。这时期的基本教材和科举考试的重要依据是“四书”（《大学》《中庸》《论语》《孟子》）和“五经”（《诗》《书》《礼》《易》《春秋》）。宋代，书院盛行，著名的六大书院有白鹿洞书院、石鼓书院、岳麓书院、应天府书院、嵩阳书院、茅山书院。明代以后，八股文成为科考的固定格式，其出现标志着封建社会教育开始走向衰落。

2. 外国封建社会的学校教育

在欧洲封建社会，中世纪封建统治者使用两种手段来维护和巩固自己的统治：一是对劳动人民进行“宗教的麻痹”，二是对劳动人民进行“宝剑的镇压”。与此相适应就形成了两种教育体系——教会教育和骑士教育。

教会教育的目的是培养教士和僧侣，又称僧侣封建主教育。教育的内容是“七艺”，包括“三科”（文法、修辞、辩证法）和“四学”（算术、几何、天文、音乐），而且各科都贯穿神学。

骑士教育的目的是培养封建骑士，又称世俗封建主教育。骑士教育是集宗教教育和武士教育为一体的一种封建主阶级的特殊教育形式，产生于11世纪十字军东征时。其教育目的是培养封建骑士，教育内容是“骑士七技”，即骑马、游泳、击剑、打猎、投枪、下棋、吟诗。骑士教育分为三个阶段。侍童阶段（从7~8岁到14~15岁）：服侍男女主人；护卫阶段（14~15岁起）：变成主人的护卫，侍候男主人，学习骑士七艺；骑士阶段：护卫到21岁，经过举行仪式，正式成为骑士。欧洲封建社会的教会教育和骑士教育都脱离生产劳动，均是为封建地主阶级统治服务的，具有鲜明的阶级性。

其后在文艺复兴时期，资产阶级所提倡的新的文化和世界观——“人文主义”日益兴起。人文主义即是以“人”为中心的文化，用到教育上，人文主义教育即是以“人”为中心的教育。

人文主义教育改革的主要特征表现在以下几个方面。

- (1) 在教育目标上，反对僧侣主义教育，提出身心和人格和谐发展的培养目标。
- (2) 在培养对象上，扩大了教育对象，反对体罚和侮辱儿童，强调尊重、爱护儿童。

(3) 在教育内容上, 反对“神道”之学, 提倡人文之学。

(4) 在教学方法上, 破除经院学风, 提倡新的教学方法。

(三) 古代社会教育的特征

虽然奴隶社会和封建社会两个历史阶段的生产力发展水平与政治经济状况各有不同, 但其剥削阶级统治的社会性质、落后的生产工具、自给自足的自然经济形态是基本相同的, 这使两种社会形态的教育具有共同的古代学校教育特征, 可归结为如下几点。

(1) 古代产生了学校, 教育成为社会的专门职能, 成为阶级统治的工具。

(2) 古代学校教育与生产劳动相脱离, 具有非生产性。

(3) 古代学校教育适应古代经济与政治的发展, 具有阶级性; 封建社会的学校教育还具有等级性。

(4) 古代学校教育适应古代思想文化的发展, 表现出道统性、刻板性和象征性。

(5) 古代学校教育初步发展, 尚未形成复杂的结构体系。

三、近现代社会的教育

以欧洲工业革命为标志, 人类社会进入了近现代时期。近现代时期分为三个阶段: 以使用蒸汽机为标志的第一次工业革命阶段(18世纪中叶到19世纪中叶); 以电气化为标志的第二次工业革命阶段(19世纪中叶到20世纪中叶); 以信息化为标志的第三次科技革命阶段(20世纪中叶以后)。近现代社会教育是适应商品经济和现代大机器工业生产的教育, 它具有以下特点。

(一) 教育与生产劳动由分离走向结合

科学的物化和生产劳动的技术化要求生产工作者智力化。现代大机器工业生产要求教育与生产劳动相结合, 因为大机器工业生产需要大量懂得科学技术、通晓生产原理、掌握现代生产知识技术的脑力劳动者和体力劳动者。这样的劳动者不是仅仅通过生产过程就可以培养出来的, 也不是仅仅通过学校教育就可以培养出来的。只有通过同生产劳动紧密配合的学校教育才能培养出大批熟练的工人和管理者。

现代学校教育必须同生产劳动相结合, 把培养劳动者作为自己的主要任务。正如列宁所说, “没有年轻一代的教育与生产劳动的结合, 未来社会的理想是不能想象的: 无论是脱离生产劳动的教学和教育, 或是没有同时进行教学和教育的生产劳动, 都不能达到现代技术水平和科学知识现状所要求的高度”。教育与生产劳动结合, 既是社会发展的客观要求, 也是培养全面发展的人的必然需要。

(二) 教育与社会联系的普遍化和直接化

现代社会使接受一定程度的教育成为每个人的权利和义务, 从而使教育不仅成为学校等专门机构的事业, 也成为全社会的事业。学校教育几乎影响到社会的各行各业, 它不仅与人一生中的青少年时期有关, 也与人的终身相关; 人受教育不仅是为了谋生, 也是为了更好地生活和发展。教育与社会发展、教育与人的发展的关系日益密切, 教育的经济功能、政治功能、文化功能和促进人的发展之功能日益被重视。加速发展教育步伐、延长义务教育年限、大力发展职业技术教育、推进高等教育大众化进程、重视成人持续教育, 这些都成为世界各国教育发展的趋势。

（三）制度化教育日趋成熟

学校出现于奴隶社会，但古代学校教育并未建立起完整的系统。从17世纪起到19世纪，各资本主义国家纷纷建立起近代学校教育系统，但严格意义上的学校教育系统是在19世纪下半叶形成的。与古代学制相比，近现代学制涵盖了从学前教育、初等教育、中等教育到高等教育各级学校教育系统，并且学校类型更加丰富多样。随着学历社会的出现，制度化教育趋于成熟，现代学制几乎扩展到世界各国。学校系统在分级上更细致、在分类上更清晰、在总体上更注重联系，更具有弹性和开放性。制度化教育对于社会政治、经济、文化乃至个人发展的影响，已为现代社会所普遍接受。

（四）教育内容、手段、方法现代化，教育水平日益提高

现代教育以培养现代人为目标，就必须改变传统教育中不适应时代发展的部分，实现教育内容、手段、方法的现代化，同时现代科学技术的发达也为实现教育现代化和提高教育水平提供了可能。从某种意义上说，近现代教育的发展史就是一部教育改革史。

需要说明的是，近现代教育包括资本主义教育和社会主义教育，上述的这些特点为这两种教育所共有。但由于这两种教育赖以产生的生产关系不同，因此现代教育仍具有阶级性，两种教育各具不同的阶级属性。资本主义教育与社会主义教育的目的不同、意识形态和教育的指导思想不同、教育的领导权和受教育的实际权利不同，它们是两种不同性质的教育。

四、当代社会的教育

当代社会的教育也称“20世纪以后的教育”。第二次世界大战以来，科技的进步、生产力的发展、政治结构的重组，以及人类对自身生命价值、人生态度、价值观念、生活方式的重新认识，引发了现代教育的改革与发展，使得教育制度、教育观念、教育内容、教育形式均发生了深刻的变化，使当代教育呈现出了一些新的趋势。

（一）教育的终身化

终身教育是适应科学知识的加速增长和人的持续发展需求而形成的一种教育思想和教育制度。它反对过去将人的一生分为前半生学习和后半生工作两段，主张现代人的一生应该是终身学习、终身发展的一生。终身教育贯穿于各种教育过程和各种教育形式之中。

（二）教育的全民化

全民教育是当今世界范围内兴起的、旨在让所有人都能受到基础教育的运动，特别是使所有适龄儿童都能入学并降低辍学率，使所有青壮年都脱除文盲的运动。教育的全民化运动得到各国尤其是发展中国家的积极响应。

（三）教育的民主化

教育民主化是对教育的等级制、特权化和专制性的否定。一方面，它追求相对的教育平等，包括受教育的机会均等、教育过程中享受教育资源均等，甚至包括教育结果的均等；另一方面，教育民主化追求教育的自由化，包括扩大教育自主权，增加课程设置、教材编写的灵活性，提倡价值观念的多样性等。

（四）教育的多元化

教育多元化是当今世界物质生活和精神生活多元化在教育上的体现，它是对过去教育的单一性和统一性的否定。教育的多元化具体表现为培养目标的多元化、办学形式的多元化、管理模式的多元化、教学内容的多元化、评价标准的多元化等。

（五）教育技术的现代化

现代科学技术在教育教学上的广泛运用，使得教育技术手段日趋现代化，并由此引发教育思想、教育观念的变化。

上面我们勾勒出了社会发展与教育发展的基本路线以及每一时期教育的基本特征，由此我们可以得出这样的结论：教育随着社会的发展而发展，教育与社会之间存在着密切的联系。认识到这一点，对于探讨教育的基本规律具有十分重要的意义。

第三节 国内外著名教育家及其思想

教育家是教育历史人物，是构成教育史的一个重要因素。掌握研究教育家、学习教育家的思想观点、实践活动、治学之道、精神境界等，对于明鉴启智、激励前行、指引未来、推陈出新、为人处世、审时度势具有不可替代的重要作用，并且对于当下“呼唤教育家”“造就教育家”等也不无启发意义。每个时代都有每个时代的教育家，不同时代教育家的数量也会有所不同。不同时代的教育家既有其个性特征或独到之处（如有教育思想家、教育理论家、教育实践家、教育实业家，也有高等教育家、基础教育家、职业教育家、社会教育家，还有革命立场的教育家、民主主张的教育家、无党派的职业教育家和“杂家”中的教育家等），也有一些共同特征或互通之处（如终身主要从事或贡献于教育事业，具有系统的、创造性的、理论与实践相结合的教育思想观点，对一定时期教育或教育中的一些领域做出过重大业绩并产生广泛影响等）。我们在学习和研究这些教育家的过程中，既要掌握他们的思想观点和重要主张，又要了解他们的实践活动和学术历程，还要进一步理解他们的治学之道、精神境界和人格魅力。^①

一、国内著名教育家及其思想

（一）孔子

孔子（公元前551—公元前479），鲁国陬邑（今山东曲阜）人，春秋末期思想家，中国古代最伟大的教育家，儒家学派创始人。孔子的教育思想记载在《论语》中。他把人口、财富、教育视为立国的三大要素，意识到教育的重要意义，并从“庶、富、教”关系探讨了教育社会功能发挥的基础，即“先富后教”，教育要受经济发展的制约。

他强调教育的目的是培养德才兼备的“士”“君子”，主张以“仁”“礼”为教育内容的核心，并以“文、行、忠、信”来教育学生。他修订、编撰《诗》《书》《礼》《易》《春秋》等作为教材，对我国古代文化教育产生了深远影响。他主张要对不同的教育对象“因材施教”，了解每一个学生，同一个问题对不同的学生答复不同。他最早提出启发式教学，强调学习要和思考相结合。他“学而不厌”，同时“诲人不倦”“循循善诱”，最终成为“万世师表”。

^① 郭戈. 我们从教育家那里学习什么——以李廉方为例 [J]. 教育史研究, 2017(1).

(二) 墨子

墨子(约公元前476—公元前390),战国初期宋国人,战国时期著名的思想家、科学家、军事家、社会活动家、教育家,代表“农与工肆之人”的利益,有《墨子》一书传世。他提出了一整套独特的教育理论,创立了与儒家相抗衡的墨家学派。

他提出了“素丝说”,以素丝和染丝为喻说明教育对人性形成的重要性。他说:“染于苍则苍,染于黄则黄,所入者变,其色亦变。”他强调“有道教人”对社会发展的重要性,提出教育的目的是培养“兼士”。兼士能够“兼相爱,交相利”“博乎道术”“辩乎言谈”“厚乎德行”,能“各从事其所能”“兴天下之利,除天下之害”。

他也把德育放在首位,重视“内省”和用自己的道德感化学生。他提出的教育内容广泛丰富,不仅包括文化修养,还有当时社会积累的和自己从实践经验中总结的大量科学技术知识,是教育史上一项了不起的突破。他强调教与学是不可分割的统一体,强调教师要发挥主导作用,主动施教,学生要“强学”,探究事物之“故”从而“知其所以然”。

(三) 孟子

孟子(公元前372—公元前289),邹国(今山东邹城)人,中国古代著名的思想家、政治家、教育家,他的教育思想集中体现在《孟子》一书中。他在古代中国教育史上占据重要地位,后世把他和孔子的思想并称为“孔孟之道”。

孟子在中国教育史上首倡“性善论”,认为人生而有“不忍人之心”和仁、义、礼、智“四端”。他把人性归于天性,把道德归于人性,又把人性归于天赋,构成了他的先验主义的人性论,成为他论证教育基本问题的理论基础。他立足于人性论,提出教育的社会功能在于“行仁政”,教育目的在于“明人伦”,道德教育的方法在于“存心养性”。在教学方法上,他提倡“深造自得”,要求学习者要循序渐进、专心致志。

(四) 荀子

荀子(公元前313—公元前238),战国末期赵国人,中国古代思想家、政治家、教育家,先秦儒家思想的集大成者。他在《性恶》中专论人性问题,集中批判孟子的“性善论”,系统地阐述了自己的“性恶论”主张。尽管主张性恶,认为人性中无“善端”,但他承认人有学习“礼义”和“仁义”的能力,“仁义法正有可知可能之理”“涂之人可以为禹”。变可能为现实,关键在于后天的努力,所以他鼓励、告诫人们要“伏术为学,专心一志”。

荀子在《劝学》中较系统地阐述了他的学习观和教育观。他首先提出了一个十分重要的观点:人的知识与才能不是先天就具备的,而是后天“善假于物”和“教使之然”的结果,由此肯定环境和教育在人的发展过程中的巨大作用。《劝学》指出教育的目的是“成人”,途径是坚持“德操”,也提示了学习上的一些规律,如“青,取之于蓝而青于蓝;冰,水为之而寒于水”。也就是说,学习需要从前人积累的知识和经验出发,最终完全超过前人。

他特别强调教师的地位与作用。他说:“天地者,生之本也;先祖者,类之本也;君师者,治之本也。”认为“天地君亲师是礼之本”,并将教师和国家政治命运相联系。此外,在他看来,教师除了有渊博的学问之外,还应具备尊严威信、阅历丰富、信仰崇高、儒学深厚四个基本能力。

（五）董仲舒

董仲舒（公元前179—公元前104），西汉广川（今河北景县）人，汉代著名的思想家、政治家、教育家，有“汉代孔子”之称，著作有《春秋繁露》和《董子文集》。

董仲舒在《举贤良对策》中提出了三大文教政策，分别是“罢黜百家，独尊儒术”“开创太学，改革选士制度”“兴教化，正万民”。他认为，为保证政治法纪的大一统，首先必须统一思想，并依据《春秋》“大一统”思想来阐发这一见解。与独尊儒术相联系，董仲舒提出要兴办学校，培养人才。他建议“立大学以教于国，设庠序以化于邑，渐民以仁，摩民以义，节民以礼”，以达到“教化行而习俗美”的目标。

他认为教育的主要目的和任务在于培养德性。从“独尊儒术”的思想出发，他主张以“六经”（《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》）培养人才，认为各经所起的教育效果不同，每部教材都有重要的教育价值。董仲舒三大文教政策的提出，特别是“独尊儒术”的提出，对中国封建社会的文化教育产生了极为深远的影响。

（六）韩愈

韩愈（768—824），河南河阳（今河南省孟州市）人，唐代著名文学家、思想家和教育家。他致力于复兴儒学，是重振儒学的卫道者。他两次任国子博士，一次任四门博士，一次任国子祭酒，不仅是教育思想家，更是有着丰富经验的教育实践家，其教育思想体现在《原性》《进学解》《师说》等著作中。

在《原性》中，韩愈提出了“性情论”。他既不赞成孟子的“性善论”、荀子的“性恶论”，也不赞成扬雄的“性善恶混”说。他以“性三品”作为教育思想的理论基础，即“上品性善，生来具有仁、义、礼、智、信五种道德”“中品五德有所欠缺，性可善可恶”“下品五德都不具备，性恶”。他认为教育对不同的人性发挥不同的作用，教育要发挥人内在的善性，以五常道德教育为主，教材是儒家经典。

韩愈在教育史上最突出的贡献是在《师说》中关于教师的论述。他以儒家道统自居，创作《师说》的目的在于光复“师道”。在《师说》中，他说“师者”的作用是“传道授业解惑”，这成为教育史上论述教师职责的名句。他以“道”和“业”来衡量教师的职业素养，“闻道”在先，“术业有专攻”方可为师。而关于师生关系，他认为“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”，提出了新的儒家师道观。他的《师说》是中国古代第一篇专门论述教师问题的著作，是中国古代一份宝贵的教育思想遗产。

（七）朱熹

朱熹（1130—1200），南剑州尤溪（今福建尤溪）人，南宋思想家、教育家，宋代理学集大成者，一生热心教育事业，在教育思想和教育实践上都取得了重大成就。朱熹主张学校教育的目的在于“明人伦”，即“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信，此人之大伦也”。而教育的作用则是“存天理，灭人欲”，保留纯然至善、合乎天理、符合纲纪伦常的“天命之性”，变化天理和人欲混合的“气质之性”。

他把教育分成“小学”和“大学”两个阶段，提出了两个阶段不同的教育任务、内容和方法。他认为小学主要是教事，学习洒扫、应对、进退、六艺的知识。大学主要是穷理，学习正心、修身、齐家、治国、平天下之道。同时，学习者要立志，即树立要做尧舜或圣贤的目标，主张学习要动员全部精力。他提出了著名的“朱子读书法”，主张读书要循序渐进、熟读精思、

虚心涵泳、切己体察、着紧用力、居敬持志。作为我国古代最系统的读书法，其对后世产生了深远影响。

（八）王守仁

王守仁（1472—1529），浙江余姚人。他曾筑室于绍兴的阳明洞中并创立阳明书院，故后世学者又称他为王阳明。明代著名的思想家、哲学家、书法家兼军事家、教育家。他一生戎马倥偬、政务繁忙，但他从未放弃教育活动，甚至携弟子随军讲学。他在地方上讲学的书院遍及贵州、江西、浙江等地，如龙冈书院、贵阳书院、濂溪书院、稽山书院、思田学校、南宁学校等，晚年居越讲学更是盛况空前。甚至其在去世前一个月仍在进行学术活动，对教育事业可谓呕心沥血。这位教育大师对我国的教育痴诚堪称后世楷模。王守仁的教育思想体系是博大精深的，其核心是“致良知”（即存是除非，去人欲而存天理），其教育思想的基本出发点是以德为本。王守仁认为，儿童教育的目标是明人伦，儿童教育的内容是诗歌、习礼和读书，儿童教育的核心思想是顺导性情。

（九）王夫之

王夫之（1619—1692），湖广衡阳（今湖南衡阳）人。他与顾炎武、黄宗羲并称明清之际三大思想家，对教育有卓越见解，著有《周易外传》《读四书大全说》《张子正蒙注》《思问录》等教育著作。他充分肯定教育对人的培养和改造作用，主张人性“日生日成”，注重儿童的早期教育；围绕教学过程的中心问题，阐明了教学中必须“知行并进”；揭示教学活动的本质，提出了“学思相资”“因材施教”的具体教学方法。此外，王夫之还提出理欲统一、主动自强、立志为学、“有序”和“不息”相结合、“自勉”与“自得”相结合、教师必须严格要求学生等教育思想。

（十）蔡元培

蔡元培（1868—1940），浙江绍兴府山阴县（今浙江绍兴）人，中国近代民主革命家、政治家、教育家，其著作辑有《蔡元培全集》。他提出了著名的自由主义和谐发展的教育方针，认为要培养“健全的人格”，必须在“共和精神”的指导下，接受五个方面的教育，即军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美育才能完成。在中国近代教育思想发展史上，他是第一位提出五育并举、“皆今日之教育所不可偏废”的教育思想家。

在其教育思想体系中，大学教育思想占有非常突出的地位。他认为大学的宗旨是研究高深学问，主张不拘一家一言，以“思想自由、学术自由、兼容并包”为原则，实行教授治校，强调大学学科设置要沟通文理、废科设系。针对封建教育违反自然，压抑、禁锢、束缚个性，无视学生特点，他倡导教育必须“尚自然”与“展个性”。为使学生的个性和才能得到充分发展，他强调要有“自动”“自学”“自助”的精神，同时要防止“注入式”的教学方法。他还重视劳动教育、平民教育和女子教育，支持“勤工俭学”和“工学互助”活动。

蔡元培先生的教育思想结合了中国传统文化精华与西方现代文明，给中国传统教育思想注入了富于时代特征的新内涵，对中国教育界、思想界产生了深远的影响。

（十一）陶行知

陶行知（1891—1946），安徽省歙县人，中国近代思想家、人民教育家、民主战士，致力于以教育改造中国农村，为中国教育改造探寻新路。陶行知的教育思想博采古今、兼容中西，理

论简约并自成体系，主要教育著作有《中国教育改造》《教学做合一讨论集》《普及教育》《怎样做小先生》《中国大众教育问题》《育才学校手册》等。

在教育理想上，他主张“通过四通八达的教育，建立四通八达的民主社会”；在教育准则上，他坚持道德至上的教育原则，奉行“千教万教教人求真，千学万学学做真人”的教育箴言；在教育策略上，他基于对知行关系的深刻理解，提出“行是知之始，知是行之成”的重要论断，突出实践（“行”）在认识论中的先导地位，由此确立了“行—知—行”的行动策略，使教育理想和目标能在实践中有效落实。

在教育理论上，陶行知继承发展了老师杜威的教育思想，并从中国国情出发，提出生活教育思想，即“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”三大理论主张。主张教育要与社会生活相联系、与生产实践相结合，按社会生活前进的需要实施教育，打破学校与社会之间的藩篱，使教育回归生活，实现从书本的到人生的、从狭隘的到广阔的、从字面的到手脑相长的、从耳目的到身心全顾的彻底转变。在教育实践上，他毕生致力于人民的教育事业，不畏艰险，认真探索，大胆实践，开辟新路，为世人树立典范，为万民敬仰。

（十三）陈鹤琴

陈鹤琴（1892—1982），浙江上虞人，我国现代幼儿教育事业的开拓者，著名的儿童教育家，主要教育著作有《儿童心理之研究》《家庭教育》《活教育的教学原则》等。他提出“活教育”思想，经过几年的教育实践，直到1947年，陈鹤琴在上海逐步整理出“活教育”的思想体系，包括目的论、课程论、方法论三大纲领。

二、国外著名教育家及其思想

（一）苏格拉底

苏格拉底（公元前470—公元前399），古希腊伟大的哲学家、教育家，没有作品传世，生平事例和主要思想均由其弟子记录。他的教育活动以演讲、交谈的方式在各种场合进行，教育对象十分广泛。他的教育思想的核心是自我认识。他以“自知其无知”讨论了知识和智慧的关系，提出教师应具有谦虚品质和真诚“无知”的认知态度。他重视发展人的智慧和道德品质的修养，提出“知识即道德”，认为教育的目的是发展人的智慧，使人的道德完善。他强调美德可教，知识教育是培养道德教育的主要途径。在教学方法上，他不把自己认为是真理的东西用概念、原理的形式表示出来，而是用问答的方式，破除受教育者的已有定见，使对方在一问一答、步步趋近的引导下自觉地接受他的说法，这种教育法被后人称作“苏格拉底法”。因其能提高学生的学习兴趣和自主能力，且形式活泼，教学效果较好，故而对后世西方教育产生了很大的影响。

（二）柏拉图

柏拉图（公元前427—公元前347），古希腊哲学家、教育家，西方文化最伟大的思想家之一，西方教育史上第一个有大量著作传世的人。著作《理想国》和《法律篇》比较集中地论述了他的教育思想。他重视学前教育，提出“寓学习于游戏”的教育思想；主张教育应该由国家来办理，由国家实行严格控制，教师应由国家聘请，教什么内容应由国家审查；认为所有公民，不分男女、统治者还是被统治者（奴隶除外），都应接受强制性教育；主张受教育者应该德、智、体和谐发展。他是最早提出胎教的人，认为儿童愈早受教育愈好。同时，他也是最早提出以考

试作为选拔人才手段的人。

（三）亚里士多德

亚里士多德（公元前384—公元前322），古希腊著名的哲学家、教育学家之一，被誉为古希腊百科全书式的学者，之所以说他是百科全书式的哲学家，是因为他的研究内容涉及伦理学、形而上学、心理学、经济学、神学、政治学、修辞学、自然科学、教育学、诗歌、风俗及雅典法律，他和苏格拉底、柏拉图并称为“古希腊三贤”。他首次提出“教育要遵循自然”的原则。他在《论灵魂》中将人的灵魂分为三部分，相应地将教育分为体育、智育和德育。他提出了文雅教育，并将之与实用教育相区分。他认为追求理性是追求美德，也是教育的最高目的；他主张教育是国家的事业，每一个公民都属于城邦，所有人都应接受同样的教育。

（四）昆体良

昆体良（35—100），古罗马著名教育家，教育史上发展完善教育方法和思想的先驱，著作有《雄辩术原理》（又称《论演说家的教育》）。《雄辩术原理》是西方教育史上第一本专门研究教育理论的著作，是古代西方第一部系统的教学方法论著。他的教育理论以培养雄辩家为宗旨。他认为多数人敏于理解和乐意学习，教育者应当看到他们具有的无限潜能和发展可能性。演说家必须要有广博、牢固的知识基础，必须学习历史家、科学家和诗人的著作。

（五）夸美纽斯

夸美纽斯（1592—1670），捷克伟大的民主主义教育家，西方近代教育理论的奠基者，教育史上的里程碑式人物。教育学作为一门独立的学科，萌芽于夸美纽斯的《大教学论》。他的主要著作有《母育学校》《大教学论》《世界图解》等。

在《大教学论》中，他全面地论述了改革中世纪的旧教育、建立资本主义新教育的主张，提出了一套完整的教育理论体系。他第一次把教育学从哲学中独立出来，完成了教育理论上有史以来的重大变革。这本书开创了近代教育理论的先河，因此夸美纽斯被称为近代的“教育巨匠”和“教育理论的始祖”，也有人称他是教育史上的“哥白尼”。

他认为人人都有权利接受教育，并提出泛智教育，强调将一切有用的实际知识教给一切人，无论他们处于何种地位、何种文化状况，不管是男是女，不管是何种宗教信仰，都是可以教育的。

他最早从理论上详细阐述了班级授课制以及相关的学年制、考查制度、考试制度。他对教学内容、教学方法、教学艺术等进行了详细说明，提出了一套教学原则，如直观性原则、循序渐进性原则、巩固性原则等，奠定了教学论的理论基础。

他的《母育学校》是历史上第一本学前教育学专著，详细论述了学前教育的重要性，包含了胎教以及学前教育的内容。他编写的《世界图解》一书是西方教育史上第一本附有插图的儿童百科全书，该书构思新颖、内容广泛、图文并茂，堪称教材一绝，是著名的儿童启蒙读物。

（六）洛克

洛克（1632—1704），近代英国哲学家、教育家，著有《教育漫话》。他是第一个用经验心理学建立教育体系的人。他提出了“白板说”，认为人的心灵如同白板，观念和知识都来自后天，教育对人的成长起着决定性作用。他主张取消封建等级教育，主张教育的目的是培养有理性 and 有才干的绅士。为此，必须使受教育者在体育、德育和智育三方面都得到发展。

（七）卢梭

卢梭（1712—1778），法国启蒙思想家、哲学家、教育家，代表作为《爱弥儿》。卢梭教育思想的核心是自然教育理论，即从人的自然本性出发的自然教育。他认为教育必须遵循自然，顺应人的自然本性，呼吁“自然教育”、“回归自然”、遵从天性。自然教育的目的是培养“自然人”，即完全自由成长、身心调和发达、能自食其力、不受传统束缚、能够适应社会生活的一代新人。

他注意到儿童天性的个体差异，要求因材施教。他指出，每一个人的心灵都有它自己的形式，必须按它的形式去指导它。他要求教育者必须在了解自己的学生之后才对他讲第一句话。他认为儿童在教育和成长中具有主动地位，无须成人灌输、压制、强迫，教师的作用是消极的，不是积极的。他反复指出“要以行动而不以言辞去教育青年，他们在书本中是学不到他们从经验中学到的那些东西的”。

尽管卢梭的自然教育理论存在着天性至上，把教育视为自然生长等偏激观点，但在当时却有着反封建教育的进步意义。此外，他对儿童是教育主体的强调，开辟了现代教育理论的先河。

（八）裴斯泰洛齐

裴斯泰洛齐（1746—1827），瑞士著名民主主义教育家，教育史上小学各科教学法的奠基人，代表作为《林哈德与葛笃德》。他最早提出“教育心理学化”的主张，提倡自然主义教育、情感教育和爱的教育，是西方教育史上第一位将“教育与生产劳动相结合”这一思想付诸实践的教育家。

（九）福禄贝尔

福禄贝尔（1782—1852），德国教育家，现代学前教育的鼻祖，代表作为《人的教育》。在《人的教育》中，福禄贝尔把“统一”或上帝的精神看作万物的本质和原因，而教育的实质和任务在于帮助人自由和自觉地表现他的神的本质，认识自然、人性和上帝的统一。他肯定人性本善，要求顺应自然进行教育。他以辩证的眼光把人的教育描述为一个分阶段的、连续不断的和由不完善到完善的发展过程。

（十）杜威

杜威（1859—1952），美国著名哲学家、心理学家、教育家，现代教育学的创始人之一，他的主要教育著作有《我的教育信条》《学校与社会》《儿童与课程》《民主主义与教育》《明日之学校》《经验与教育》《人的问题》等。他批判了传统学校教育，主张教育为当下的生活服务，主张“教育即生活”“学校即社会”。他强调教法与教材的统一、目的与活动的统一，主张“在做中学”。他以儿童中心主义著称，强调儿童在教育中的中心地位，主张教师应以学生的发展为目的，围绕学生的需要和活动来组织教学。

杜威的教育理论是现代教育理论的代表，区别于传统教育“课堂中心”“教材中心”“教师中心”的“旧三中心论”，他提出“儿童中心（学生中心）”“活动中心”“经验中心”的“新三中心论”。杜威认为“学校即社会”，教育即“生活”、“生长”和“经验改造”。他认为人们在社会中参与真实的生活，才是身心成长和改造经验的正当途径。教师要把教授知识的课堂变成儿童活动的乐园，引导儿童积极自愿地投入活动，在活动中不知不觉地养成品德和获得知识，实现生活、生长和经验的改造。杜威是当时传统教育的改造者，是新教育的拓荒者，对20世纪前期

中国教育界、思想界产生了重大影响。

（十一）蒙台梭利

蒙台梭利（1870—1952），意大利幼儿教育家，主要教育著作作为《蒙台梭利早期教育法》。蒙台梭利重视儿童早期经验，主张通过感官训练和运动的协调促进儿童的智力发展。她强调教育者必须信任儿童内在的、潜在的力量，为儿童提供一个适当的环境让他们自由活动。她指出不同个体有不同的发展规律，在不同阶段具有不同的敏感期，教育必须跟敏感期相吻合。她主张根据感官训练的需要相应地设计各种教具，并让儿童通过作业的方式达到自我教育。

（十二）凯洛夫

凯洛夫（1893—1978），苏联教育理论家，1939年编写了第一本以马克思主义理论为指导的教育学著作——《教育学》。他根据关于人类起源于劳动和劳动创造人的理论，明确提出教育也是起源于劳动的观点，教育是从人类社会的实际需要中产生的，是客观的必然。同时他指出教育存在于整个人类社会发展的各个历史时期，是一个永恒的范畴。而在阶级社会中，教育的历史性和阶级性彼此相连，教育同该社会中的政治、经济及社会关系也紧密相连。他肯定学生掌握知识的过程和人类在其历史发展中认识世界的过程具有共同点，因此教学过程应在科学的认识论的指导下进行。

（十三）布鲁纳

布鲁纳（1915—2016），结构主义课程论的创始人，代表作有《教育过程》《教学论》《教育过程再探》等。其基本思想是：强调在科技革命和知识激增的条件下，必须按结构主义原理进行课程改革，让学生掌握科学知识的基本结构，即基本原理或基本概念体系；强调得到的概念越基本，概念对新问题的适用面就越广；断言在结构主义课程前提下，任何学科都能够有效地教给任何发展阶段的任何儿童；强调不仅要教出成绩良好的学生，而且还要帮助每个学生获得智力上的发展，为此就要抛弃传统的复现法，代之以有利于开发智力的发现法。

第四节 教育学

一、教育学的产生

（一）教育学的萌芽

教育学的萌芽又称“前教育学时期”。这一阶段的特点是教育学还没有成为独立学科，与哲学、政治、伦理、宗教、语言等思想混杂在一起，但是这一时期已经出现了不少有关教育的重要思想和著述。西方的教育学思想主要包括：古希腊哲学家苏格拉底提出的产婆术；柏拉图在《理想国》中对教育的论述；亚里士多德在《政治学》中主张教育要适应儿童的年龄特点，德智体多方面和谐发展；昆体良在《雄辩术原理》中比较系统地论述了有关儿童教育的问题，该书被称为世界上第一本研究教学法的著作。在中国古代，体现教育思想的论著主要包括《论语》《学记》等，例如：《论语》是我国古代一部记录孔子与其弟子之间相互问答的著作，在其中阐发了关于“学”和“教”的教育思想；《学记》是先秦儒家教育思想和理论的总结性著作，对教育目的、学校教育制度、教育基本原则、尊师严师等进行了论述，是我国古代乃至世界上最早

的一部教育专著，有“教育学的雏形”之称。

（二）教育学的创立

教育学创立的主客观条件主要有三个：一是教育实践发展的客观需要；二是近代以来科学发展的总趋势和一般科学方法论的奠定；三是著名学者和教育家们的努力。独立形态教育学创立的主要标志主要包括以下几方面：从对象方面而言，教育问题成为一个专门的研究领域，教育学与其他学科（包括哲学、宗教等）分离；从概念和范畴方面而言，形成了专门的反映教育本质和规律的教育概念和范畴的体系；从方法而言，教育学有了科学的研究方法；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；从组织机构而言，出现了专门的教育研究机构。

西方教育学创立过程中出现的主要代表人物及其代表作有：①培根，英国哲学家，近代实验科学的鼻祖，1623年首次提出“教育学”是一门独立的学科，与其他学科并列。②夸美纽斯，捷克著名的教育家，被誉为“现代教育之父”，代表作为《大教学论》《泛智学校》《世界图解》等。在《大教学论》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、德育论及一些学科教育思想。③康德，德国哲学家，著有《康德论教育》，他认为教育是一门很难的艺术，主张“人只有通过教育才能成为人”“教育一定要成为一种学业”“教育的方法必须成为一种科学”，提出“教育实验”。④洛克，英国哲学家，著有《教育漫话》，提出了完整的绅士教育理论体系和白板说。⑤卢梭，法国思想家，著有《爱弥儿》，提出了“自然教育”理论体系，对儿童身心发展阶段进行了详细论述。⑥裴斯泰洛齐，19世纪瑞士著名的民主主义教育家，著有《林哈德和葛笃德》。他通过实物教学法的实验，第一次把教育建立在心理学的基础上，提出了“人类教育心理学化”的主张，使教育与心理学紧密结合在一起。⑦赫尔巴特，德国教育学家、哲学家、心理学家，有“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”之称，著作《普通教育学》被公认为第一本现代教育学著作。

二、教育学的发展

教育学的发展开始于19世纪末20世纪初，其发展集中体现在出现了不同的教育思想体系或教育学派。

（一）实验教育学

19世纪末20世纪初，实验教育学在欧美兴起，它是一种主张用自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育的关系的理论。实验教育学的代表人物及著作包括梅伊曼的《实验教育学纲要》、拉伊的《实验教育学》。

基本观点包括：采用实验的方法研究教育；实验心理学是教育研究的基础；教育实验的程序为假设、实验、应用验证；强调实验、统计和比较这些定量。

在评价上，实验教育学强调教育工作要研究儿童，要进行实验与观察，提出制订测量儿童知识与能力的客观标准等，这是有可取之处的。但它忽视了人的社会性，其“实验”和“测验”具有很大的主观性，被认为是教育学研究的“唯科学主义”。

（二）文化教育学

文化教育学又称精神科学教育学，19世纪末出现于德国，代表人物及著作包括狄尔泰的《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》。

基本观点包括：人存在于文化中，人类历史是文化史；教育的过程是历史文化过程；批判概念思辨教育学和实验教育学，强调精神科学文化和科学方法（理解和解释）；认为教育目的是客观文化的塑造、陶冶和唤醒。

在评价上，文化教育学作为科学主义的实验教育学与理性主义的赫尔巴特式教育学对立而存在与发展，深刻影响了德国乃至世界20世纪的教育学发展，在教育本质等问题上有了突破性的思考，但被认为思辨气息太浓，夸大了社会文化价值的相对性。

（三）实用主义教育学

19世纪末20世纪初，实用主义教育学出现在美国，是典型的“美国版”教育学，代表人物及著作包括杜威的《民主主义与教育》《经验与教育》、克伯屈的《设计教学法》。

基本观点包括：批判传统教育理论不顾儿童个性特点和社会生活不断变化的需要；主张教育即生活，教育即经验的不断改造，学校即社会；强调儿童中心，批评旧教育的重心在教师和教科书上，认为儿童才是教育的中心，教师的作用在于根据学生的特点和需要来组织和指导学生的活动；重视儿童的经验、兴趣和需要，强调儿童发展的主动性、创造性，强调以儿童为主体的教学实践；认为教育过程是师生共同参与、合作完成的过程，主张师生平等。

在评价上，实用主义教育学主张的师生平等、民主、合作与解放儿童的思想观点在教育史上确实起到了哥白尼似的作用，给中国几千年来形成的过度的“师道尊严”带来了前所未有的冲击，在中国师生关系从传统走向现代的历程中发挥了巨大的作用。但是它的缺点也早已遭到人们的批评，如过分重视学，有忽视教的倾向；过于注重学生的活动，忽视课堂教学；过于注重学生的实际经验，忽视知识的传授；对教师在教育中的作用和地位估计太低等。

（四）制度教育学

20世纪60年代，制度教育学兴起并活跃于法国。制度教育学的代表人物及著作主要包括乌里与瓦斯凯合著的《走向制度教育学》等。

基本观点包括：教育学研究要以教育制度作为优先目标；教育实践中的官僚主义是由教育制度造成的；教育目的是要实现社会变迁，为实现这个目的，学校教育要帮助教育者和学习者将学校制度看成是“建立中的”制度；教育制度包括隐性制度。

在评价上，关注教育与社会的关系，重视教育外部环境特别是制度问题对教育的影响，促进了教育学的发展，但过分依赖精神分析理论来分析制度与个体行为之间的关系，有很大的片面性。

（五）马克思主义教育学

马克思主义教育学产生于19世纪末，是以马克思主义基本原理为理论基础，以马克思主义经典作家关于教育问题的论述为基本内容，运用马克思主义基本立场、观点和方法研究教育现象和问题的教育学说。马克思主义教育学包括两部分：一是马克思、恩格斯及其他马克思主义的经典作家对教育问题的论述，二是教育学家根据马克思主义的基本原理对现代教育一系列问

题的研究结果。

基本观点包括：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；教育起源于生产劳动；教育的根本目的是促进学生的全面发展；现代教育与生产劳动相结合不仅是发展社会生产力的主要方法，也是培养全面发展的人的唯一方式；在与社会的政治、经济、文化的关系上，教育一方面受其制约，另一方面又具有相对独立性，并反作用于政治、经济、文化；马克思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。

（六）批判教育学

批判教育学兴起于20世纪70年代后期，在当前西方教育理论界占主导地位，代表人物及著作包括鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》、布迪厄的《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》。

基本观点包括：教育维护和复制了不公正和不公平的社会；教育受社会制约及教育的再生产功能导致这种不平等；人们意识的假象和蒙蔽把教育不平等看作了事实；批判教育学的目的和功能是揭示、启蒙、解放和行动；打破教育现象中立和客观的神话，不能采取唯科学主义的态度和方法。

在评价上，强调运用批判理论通过批判的研究方法进行教育研究与分析，从某种意义上说，批判教育学的批判性是一种立场、一种态度、一种理性的追求，更是一种方法论，有利于认识资本主义教育，具有战斗性、批判性、解放性。但批判教育学重理论，并未提出可行的教育实践模式。

综上所述，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；在教育学的发展过程中，不同的国家形成了不同的教育学传统和风格；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。

当代教育学发展总趋势是多样化的，具体体现在：①教育学研究的问题领域日益扩展；②教育学研究基础和研究模式的多样化；③教育学日益分化，在学科分化和综合中产生了形形色色、丰富多彩的二级和三级教育学科；④教育学研究与教育实践的关系越来越密切，且教育学研究是面向实践的；⑤教育学加强了自身反思，对教育学的研究促进了教育学元理论的发展。

三、教育学的价值

教育学的价值体现在超越日常教育经验、科学解释教育问题、沟通教育理论与实践三方面。

（一）超越日常教育经验

人类关于教育的认识大致有两种基本形式：一种是习俗的形式，即人类在日常教育生活中对教育问题自然形成的一些态度、看法、评价或信念，它们构成了日常教育经验；另外一种科学的形式，即我们通常所说的“教育学”，它诉诸专门的范畴、方法和表达方式。教育习俗性认识以及由此产生的日常教育生活经验本身具有局限性，如直接性、表面性、矛盾性、歧义性等方面。

随着近代以来教育实践活动范围的扩大、结构的复杂和内容的日益丰富，传统的习俗性认识以及建立于其上的日常教育经验已逐渐失去了解释、规范与指导的作用，教育的科学认识是对教育的习俗认识的一种超越。

（二）科学解释教育问题

教育学能够科学地解释教育问题，包括：教育学对教育问题提供超越日常习俗认识和传统理论认识的新解释；教育学对教育问题的解释有专门的语言、概念和符号；教育学对教育问题的解释是理性的、多样的。

（三）沟通教育理论与实践

当前教育理论与实践的关系如何？教育学能帮助我们沟通两者的关系吗？答案是：能。教育学能够启发教育实践工作者的教育自觉，使他们不断领悟教育的真谛；教育学能够使教育工作者获得大量的教育理论知识，扩展教育工作者的理论视野；教育学能够帮助教育工作者养成正确的教育态度，培植坚定的教育信念；教育学能够提高教育实践工作者的自我反思和发展能力，为成为研究型的教师打下基础。

本章小结

教育有广义与狭义之分。从广义上说，凡是增进人们的知识技能素质、唤醒人们的心灵、影响人们的思想观念的一切活动，都是教育活动，包括社会教育、家庭教育和学校教育。从狭义上讲，教育特指学校教育，它是教育者有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加系统的影响，唤醒受教育者的心灵，培养受教育者，促进受教育者成长的社会活动。

教育的起源学说有神话起源说、生物起源说、模仿起源说、劳动起源说、交往起源说、学习起源说、语言起源说、生活需要起源说等。根据教育系统自身形式化的程度，可以将教育形态划分为前制度化教育、制度化教育和非制度化教育三种类型；从教育系统所赖以运行的空间特性来看，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。

教育的发展主要经历了原始社会、古代社会、近现代社会和当代社会等发展阶段，不同发展阶段的教育具有不同的特征。在我国历史上，出现了诸多著名教育家，如孔子、墨子、孟子、荀子、董仲舒、韩愈、朱熹、王守仁、王夫之、蔡元培、陶行知、陈鹤琴等。而国外著名教育家则有苏格拉底、柏拉图、亚里士多德、昆体良、夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、杜威、蒙台梭利、凯洛夫、布鲁纳等。

教育学的产生经历了萌芽和创立阶段。教育学的发展集中体现在出现了不同的教育思想体系或教育流派，主要有实验教育学、文化教育学、实用主义教育学、制度教育学、马克思主义教育学、批判教育学等。教育学的价值体现在超越日常教育经验、科学解释教育问题、沟通教育理论与实践三个方面。

思考题

1. 教育起源于什么？为什么？
2. 古代社会教育的特征有哪些？
3. 当代社会教育的特征有哪些？
4. 简要论述孔子的教育思想。
5. 学习教育学有什么意义？

参考文献

- [1] 袁振国. 当代教育学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.
- [2] 胡德海. 教育学原理 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2013.
- [3] 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础 [M]. 3 版. 北京: 教育科学出版社, 2014.
- [4] 王道俊, 郭文安. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2016.
- [5] 单中惠. 西方教育学名著提要 [M]. 北京: 人民教育大学出版社, 2016.
- [6] 冯建军. 教育学原理 [M]. 北京: 人民教育大学出版社, 2018.
- [7] 黄仁贤, 洪明, 等. 中外著名教育家简介 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2008.
- [8] 刘传德. 外国教育家评传精选 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [9] 田娟. 我国 30 年教育本质研究回顾与反思 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2010 (3).
- [10] 李春玉, 冯永利. 关于教育起源问题的研究述论 [J]. 通化师范学院学报, 2017 (7).
- [11] 涂艳国. 教育的历史发展新论 [J]. 教育研究与实验, 2007 (5).