



教育部师范教育司组织编写
中学教师进修高等师范本科(专科起点)教材

● 全国普通高等学校优秀教材

现代教育理论

(第2版)

主编 扈中平

副主编 李 方 张俊洪



高等教育出版社



教育部推荐教材
教育部师范教育司组织编写
教育部师范教育研究所编

现代教育理论

教育部师范教育司组织编写
教育部师范教育研究所编

教育部师范教育司组织编写

中学教师进修高等师范本科（专科起点）教材

全国普通高等学校优秀教材

现代教育理论

（第2版）

主 编 扈中平

副主编 李 方 张俊洪

高等教育出版社

内容简介

本书是教育部师范教育司组织编写的“中学教师进修高等师范本科（专科起点）”（简称“专升本”）教材。书中所述，是学员在师范专科阶段已学过的“教育学”课程内容的加深和拓展，着眼点在介绍现代流行的一些教育理论问题，反映国内外新的研究成果，开阔学员的眼界；尤其在教育与社会的关系、教育的规律和目的、课程改革、教学的模式与方法、德育理论、教学改革实践等许多方面有不少新内容，足以引人思考和借鉴。

本书经过修订后，理论深度和实践贴切程度都有了进一步的提高，因此，除供中学教师进一步提高学历时使用外，还适合师范院校的本科生、研究生使用。

图书在版编目（CIP）数据

现代教育理论/扈中平主编. —2版. —北京：高等教育出版社，2005. 4（2006重印）

ISBN 7-04-017122-8

I. 现… II. 扈… III. 教育理论—成人教育：高等教育—升学参考资料 IV. G40

中国版本图书馆CIP数据核字（2005）第027109号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-58581118
社 址	北京市西城区德外大街4号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-58581000		http://www.hep.com.cn
		网上订购	http://www.landraco.com
经 销	蓝色畅想图书发行有限公司		http://www.landraco.com.cn
印 刷	潮河印业有限公司	畅想教育	http://www.widedu.com
		版 次	2000年8月第1版
			2005年5月第2版
开 本	787×960 1/16	印 次	2006年7月第5次印刷
印 张	29.25	定 价	36.20元
字 数	540 000		

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 17122-00

第2版说明

本教材初版2000年出版以来,在全国产生了较大影响,使用面较广,4年多间便印刷了10余次。2002年,本教材获得了教育部颁发的全国普通高等学校优秀教材二等奖。在此,谨向本教材的使用者和各位专家表示衷心的感谢!

应高等教育出版社的要求,我们对本教材作了修订,充实了较多近几年教育理论界和实践界的新成果;此外,还针对学校教育科研增加了“教育研究”一章。应该说,本教材修订后,较之以前更加深刻、丰富、严谨、成熟和先进,也更加贴近我国教育发展和改革的实际背景。

由于修订时间较为匆促加之水平所限,书中仍存在诸多不尽如人意之处,敬请各位教师、专家和学习者提出批评和建议,以便再修订时采纳。

修订时参阅了大量中外文文献,在此一并向相关著作权人致以谢意。

本次修订工作得到了高等教育出版社林丹翔女士的热情鼓励和支持,她提出了许多有价值的建设性意见。

本次负责具体修订工作的分别是(以章节先后顺序为序):张俊洪副教授负责第一、十一章(初版执笔者为张俊洪);扈中平教授负责第二、三、四章(初版执笔者第二章、第四章第一、二节为扈中平,第三节为王永红副教授,第三章为程少堂副教授);王本陆教授负责第五章(初版执笔者为王本陆、王永红);黄甫全教授负责第六、七、八章(初版执笔者第六章、第七章第一、三节为黄甫全,第七章第二节为刘朝晖副教授,第八章为李方教授);郑航副教授负责第九章(初版执笔者为郑航);麦志强副教授负责第十章(初版执笔者为麦志强);第十三章由胡中锋教授负责(初版为第十二章,执笔者为胡中锋)。修订版中所增加的第十二章为刘良华副教授执笔。

修订工作由扈中平教授总负责,包括审稿、定稿。

本教材编写得到了广东省人文社会科学重点研究基地“华南师范大学现代教育研究与开发中心”的资助。

主编:扈中平

2005年3月21日于华南师范大学

编写说明

本书是教育部师范司组织编写的中学教师进修高等师范本科（专科起点）全国通用教材，编写中我们力图体现以下意图：

1. 不过多受体系的束缚，多实实在在地阐述一些问题。现有的不少教育学教材过多地受体系的束缚，过分追求体系的完整性，却忽视了每一章、每一节中实实在在的问题的阐述，这多少有些本末倒置了。我们认为，体系的完整是相对的，体系的编排也终归是外在形式，教育学教材的编写最重要的还是要多联系实际阐述一些教育理论上的基本问题，这样学习者才可能有一点比较实在的收获。

2. 力求体现一点现代性、前沿性、历史性、现实性、选择性和批判性。所谓现代性，就是想使教材中的内容、观点有一些现代气息，能够融贯现代教育思想，比如主体性教育思想、民主性教育思想、人道性教育思想、个性教育思想、创造性教育思想等。所谓前沿性，就是想在理论上和学术上适当反映国内外一些较新的研究成果，尽量克服教育学教材内容陈旧、观点保守和“新瓶装旧酒”的问题（即新体系旧内容）。这样做一是可以使学习者了解理论和学术上的新成果，二是可以培养他们的理论勇气、创新精神和兼容并包的学术胸怀。所谓历史性，就是考虑到公共类教育课程中没有专设教育史方面的课程，因而想对一些比较重要的教育问题的分析赋予一些历史感，以开阔学习者的眼界和增强理论上的立体感和厚重感。所谓现实性，就是要直面和应对我国教育理论和教育实践中的一些重大问题，包括一些较为敏感的问题，这样才能使问题的论述有一定的针对性，而不是“空对空”。所谓选择性，就是分析问题时适当提供一些不同的观点和理论供学习者思考和选择，在不违背基本原则的前提下，坚持学术多元性，培养学习者的独立思考能力和学术判断能力。所谓批判性，就是对一些教育理论和教育实际问题适当发表一些编者个人的批判性见解，以增强理论的针对性，培养学习者的批判精神和创新精神。

3. 尽量使理论抽象性和实际操作性有机结合。现有教育学教材的一个较为普遍的问题就是理论上缺乏应有的深度和抽象性，既没有什么教头，也没有什么学头，“不痛不痒”、平淡乏味，这是人们对教育学敬而远之的原因之一；另一方面的问题是实践上缺乏应有的操作性，使人感到教育学没有什么用，这也是人们对教育学敬而远之的重要原因之一。著名学者叶澜教授提出教育学要

“上天入地”，即理论上该抽象的要抽象上去，实践上该沉下去的要沉下去，该见解对编写教育学方面的教材是有指导意义的。需要说明的是，本教材由于其性质，重点是放在理论层面，在此基础上尽量使相关内容具有一定的操作性。

以上三点是我们在编写过程中力求探索和做到的，是一种愿望，但做得还远远不够。本书如果在这几个方面有一点特色，那我们就很欣慰了。

由于水平所限和时间仓促，书中难免存有一些错误和不足，敬请各位老师、专家和学习者批评指正，以便修订时采纳。

在编写中我们参阅了大量中外文文献，在此谨向这些文献资料的作者表示衷心的感谢！

还要十分感谢本书的责任编辑董文芳老师。她曾亲自来广州与我们共商编写指导思想和大纲，提出了许多宝贵的要求和建议。在本书审稿最紧张的日子，她重病住院，本书相当一部分审稿和编辑工作是在病床上完成的。

本书由扈中平任主编，李方、张俊洪任副主编。承担执笔任务的是（以章节的先后为序）：张俊洪副教授（第一、十一章），扈中平教授（第二章、第四章第一、二节），程少堂副教授（第三章），王本陆副教授、王永红讲师（第四章第三节、第五章），黄甫全教授（第六章、第七章第一、三节），刘朝晖副教授（第七章第二节），李方教授（第八章），郑航讲师（第九章），麦志强副教授（第十章），胡中锋副教授（第十二章）。

全书由扈中平审稿、定稿。

本课程教学课时量有限，应采取课堂重点讲授与课外自学相结合的形式开展教学工作，在时间分配上可以面授为辅，自学为主。具体课时分配建议如下：

教 学 内 容	课时分配				
	脱产	业余	函授		
			面授	自学	合计
	36	36	24	48	72
第一章 教育、教育理论、教育学	2	2	1	3	4
第二章 人、社会与教育	6	6	3	6	9
第三章 教育的规律、原则与艺术	4	4	3	5	8
第四章 教育目的	3	3	2	3	5
第五章 教师与学生	3	3	2	4	6
第六章 课程	3	3	2	5	7

续表

教 学 内 容	课时分配				
	脱产	业余	函授		
			面授	自学	合计
	36	36	24	48	72
第七章 教学（上）	3	3	2	5	7
第八章 教学（下）	3	3	2	4	6
第九章 德育	2	2	2	3	5
第十章 班级管理	2	2	1	3	4
第十一章 教育改革的理论与实践	3	3	2	3	5
第十二章 教育测评	2	2	2	4	6

编 者

2000年5月3日于华南师范大学

目 录

第一章 教育与教育学	(1)
第一节 “教育”、“教育学”概念的界定及阐释	(1)
第二节 教育及教育学的产生和发展	(12)
第三节 教育思想的形成和发展	(19)
第二章 人、社会与教育	(32)
第一节 人的发展与社会发展的对立统一关系	(32)
第二节 教育在人的发展中的作用	(36)
第三节 教育在社会发展中的作用	(48)
第四节 教育的社会制约性和教育的人的制约性	(63)
第三章 教育的规律、原则与艺术	(79)
第一节 教育规律	(79)
第二节 教育原则	(92)
第三节 教育艺术	(103)
第四章 教育目的	(115)
第一节 教育目的的基本理论	(115)
第二节 20 世纪的几种教育目的观	(128)
第三节 我国教育目的应定位于培养“人”	(138)
第五章 教师与学生	(157)
第一节 教师	(157)
第二节 学生	(169)
第三节 师生关系	(177)
第六章 课程	(182)
第一节 课程概述	(182)
第二节 课程基本理论	(189)
第三节 课程研制	(199)
第四节 我国当代中小学课程改革	(220)
第七章 教学理论	(225)
第一节 教学概述	(225)
第二节 教学系统	(231)

第三节 教学过程	(237)
第四节 教学设计与开发	(247)
第八章 教学实施	(257)
第一节 教学方法	(257)
第二节 教学策略与学习方式	(265)
第三节 教学组织形式	(279)
第九章 德育	(293)
第一节 德育与现代德育观	(293)
第二节 德育的目标与内容	(301)
第三节 德育过程及方法	(305)
第四节 国外德育思想与流派简述	(313)
第十章 班级管理	(327)
第一节 班级管理的工作系统	(327)
第二节 班级教育	(335)
第三节 班主任的社会角色	(342)
第十一章 教育改革的理论与实践	(349)
第一节 教育改革理论	(351)
第二节 20 世纪国外教育改革实践概览	(364)
第十二章 教育研究	(390)
第一节 历史研究	(391)
第二节 调查研究	(396)
第三节 实验研究	(406)
第十三章 教育测评	(418)
第一节 教育测评概述	(418)
第二节 教育测量的质量指标	(424)
第三节 教育测验的编制与实施	(433)
第四节 教育评价方案的编制与实施	(443)

第一章 教育与教育学

教育是什么，教育学是什么，这是关系教育和教育学的质的规定性，即教育和教育学的本质的两个问题，也是学习教育学这门学科时首先面临的两个问题。它们既是正确理解相关概念的基础，也是理解其他一系列教育学课程的基础；既是树立正确的教育观、学习观的基础，也是科学地认识教育教学活动的基础。因此，有必要在开始学习教育学之前弄清楚这两个基本概念。

古往今来，教育作为一种与人类社会共始终的社会现象和活动，日益成为社会生活中不可或缺的重要组成部分，成为现代社会成员生存和发展的重要基础和条件，成为与人们生活最为密切的终身性社会活动之一。然而，教育是怎么产生的呢？又是怎样走向社会生活的中心的呢？是什么因素使它在人类社会发展占据如此重要的地位的呢？教育学是怎样产生发展的呢？搞清楚这些问题对于更好地认识教育、教育学大有帮助。

教育是如此复杂的一种社会活动，它伴随人类社会的发展至今，拥有极其悠久的历史，因此，无论是教育思想理论还是教育实践都源远流长。追溯历史，无疑对更好地理解“教育”和“教育学”的概念、更好地把握社会政治、经济、文化与教育和教育学发展的相互关系不无裨益。

第一节 “教育”、“教育学”概念的界定及阐释

一、“教育”概念的界定

教育是什么，这个问题既容易回答又不容易回答。说它容易，是因为但凡受过教育的人都能根据自身的经验对此作出某种回答；说它不容易，是因为每个人的回答都可能见仁见智，歧义甚大，很难判断出孰是孰非来。这种众说纷纭的情况不仅存在于现实生活中，而且存在于教育学科领域里。因此，有必要从出现这种状况的原因谈起。

（一）存在问题的原因分析

教育是什么，说来是个常识问题，然而就是在这个常识问题上，却出现了概念上的种种混乱。在回答“教育是什么”这一问题上，从来就没有一致的答案，从来没有产生一个公认的定义。不同定义之间的差别甚大，有些甚至完全

相左。以西方教育史为例,18世纪中叶的法国自然主义教育家卢梭(J. Rousseau)认为教育就是让儿童的天性率性发展;19世纪中叶的英国实证主义哲学家和教育学家斯宾塞(H. Spencer)则认为教育是为受教育者未来的美好生活作准备;到了20世纪初,美国的实用主义哲学家和教育家杜威(J. Dewey)却认为教育不是为未来的生活作准备,教育就是生活本身,“教育即生活”。再看看我国,哪怕是在近20年来国内已出版的数百部教育学教科书中,对于“教育”概念的界定仍是五花八门的。为什么会出现这种现象呢?究其原因,可以从如下两方面作出分析。

首先,不同时代“教育”概念无法统一主要基于以下的原因:第一,社会科学和人文学科的实验和定量研究尚不成熟,人们对某一概念下定义主要是根据经验事实和历史事实,而非实验结果和统计数据,而由于不同主体的经验和对历史事实的把握和理解可以存在很大的差异,致使某一概念的界定很难形成一个统一的定义。第二,不同的人对“教育是什么”作出回答的角度不尽相同,自然得到的结果就不可能一致。有的人可能从教育本质的角度出发,如前述的杜威;有的人则可能从教育价值的角度来界定,如前述的斯宾塞;还有人可能是从教育目的的角度来定义教育等。第三,不同时代“教育”自身的内涵与外延是不一致的,这也决定了不同时代的人对教育的理解必不一样。比如在中国古代,“修道之谓教”^①,教育的含义基本上等同于现在的德育。到了近现代,随着知识的大量涌现,各种学科纷纷产生和成熟,智育在整个教育中的比重日益增大,教育的内涵也随之产生了很大的变化,对教育概念的界定显然也就与古代有所差异。

其次,在社会环境、时代特征、学科性质和研究水平都基本相同的今天,人们之所以对“教育”的认识还会有很大的差异,对“教育”的界定仍然难以统一,还在于人们在给“教育”下定义时,更多的时候是采取“定义性陈述”的方式,而没有按照逻辑规则来进行。著名分析教育哲学家谢弗勒(L. Scheffler)在《教育的语言》一书中,把这种在教育学科领域不按逻辑规则而仅仅通过语言陈述来进行定义的方式称之为“定义性陈述”^②。他列举了三种定义性陈述:

第一种是“规定性定义”。指创造的定义,也就是下定义者用自己的语言对有关概念或术语下定义。“规定性定义”对下定义本身并无特殊的规定,而

^① 中庸

^② 索尔蒂斯,教育的定义.见:瞿葆奎主编.教育学文集·教育与教育学.北京:人民教育出版社,1993.31,37;同时参见陈桂生,“教育学视界”辨析.上海:华东师范大学出版社,1997.9,10

只是要求被定义的概念或术语在同一著作或文献中始终保持这种规定的含义。这实际上是要求人们在使用概念或术语时遵守逻辑学中的“同一律”。由于“同一律”是有关使用概念的规则，而非对概念下定义的规则，因而对定义本身内容的正误并无要求。比如，就“教育”这一概念而言，如果所下定义是错误的，只要作者在同一著作或文献中始终使用这一错误的定义，那么，他就没有违背“规定性定义”的规则。

第二种是“描述性定义”。它是非逻辑定义中最常见的一类，在教育学教科书中可以见到大量的这类定义。它指的是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。在这类定义中没有任何逻辑要求或规定，定义的质量完全取决于下定义者的主观意图和知识、语言水平，即使同一个概念，如果使用者在不同的使用环境中需要赋予其不同的含义，也可以通过对该概念的重新描述而得到新的定义。“描述性定义”的优点在于可以避免繁琐的逻辑规则，下定义者可以根据自身的需要和知识、经验基础对某一概念进行界定，使人们明白同一概念或术语在不同语境中的意义。比如“课程”这一概念，在古代和现代、中国和外国、学校内和学校外、从教师出发和从学生出发等不同环境下，其内涵和外延都有不同，通过“描述性定义”，可以使人们了解“课程”在不同环境中的意义。“描述性定义”的缺点则在于随意性较大，对下定义者的知识和语言水平依赖性较大。由于从原理上讲它是违背形式逻辑的“同一律”的，因此，容易导致人们思想上的混乱，影响人们对某一概念形成清晰稳定的理解，也易养成一种不严谨、非逻辑化的思维方式。

第三种是“纲领性定义”。这类定义主要不是揭示概念内涵的实际状况，而是旨在说明概念应该具有什么样的内涵，即“事物应该是什么”。在教育学教材中，这类定义亦非常常见。由于在给“教育”下定义时用“应然状态”取代了“实然状态”，而每一个人从理论上讲对教育应该是什么都可以有自己不同的看法，因此，出现各种各样对教育的定义也就不足为奇了。问题在于，就某个个人而言，当赋予“教育”以某种“纲领性定义”时，它本身也就具有了“规定性定义”的含义。也就是说，在同一著作或文献中，他必须始终坚持这种“纲领性定义”。但这样一来，所论述的内容便只能限定于“应然状态”，及古今中外的“教育”都只能具有这种“应然状态”上的意义，这实际上是不可能进行下去的。因此，在很多时候又必须对“教育”进行“描述性定义”，对“教育”的“纲领性定义”进行修正，从而造成“教育”定义的混乱。

综上所述，采取“定义性陈述”的方式来对“教育”这一概念进行定义是存在若干问题的，而且这些问题在这一方式下几乎不可避免。因此，在给教育学学科范畴内的教育及其他概念下定义时，可以尝试尽可能地坚持按照逻辑规

则来进行,以避免出现上述的各种问题。如不得已要进行“陈述性定义”时,亦应尽可能地揭示概念的“实然状态”,使人们获得对概念尽可能准确的理解。

(二) 逻辑规则与“教育”概念的科学界定

形式逻辑是从思维的形式结构方面研究思维规律的科学,对于如何给概念下定义有着明确的规则:把被定义的概念放在它最邻近的属概念里,并且指出它和同一个属概念下的其他种概念之间的差别,即“种差”。这句话可以这样来表达:

(被下定义的)概念 = 种差 + 邻近的属

以给“汽车”这一概念下定义为例,首先要把它放在最邻近的属概念“交通运输工具”里,然后需要指出它与同一属概念(交通运输工具)下的其他种概念(如火车、飞机、轮船、畜力车、自行车等)之间的差别,即“种差”——“以汽油、柴油、太阳能等为动力来源,在陆地道路上行驶的”。这样就得到“汽车”这一概念的定义:“汽车是以汽油、柴油、太阳能等为动力来源,在陆地道路上行驶的交通运输工具。”按照形式逻辑的方式下的定义,最明显的特征就在于能通过“种差”将一事物区别于他事物的特性揭示出来,并将这一事物与其“邻近的属”有机地结合起来,从而使事物的定义成为对事物的最本质的反映。

将形式逻辑的方法具体地运用于“教育”这一概念,要解决两个问题:一是“教育”这一概念“邻近的属”是什么?二是其“种差”是什么?回答这两个问题前,先看一看对“教育”概念的一些权威性的界定:

《中国大百科全书·教育卷》:“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。”^①

《教育大辞典·总论》:“教育(education)传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为:广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。”^②

《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程。”^③

从这些对“教育”的定义中不难看出,它们的共同之处首先在于把教育定义为一种活动或社会活动,对此一般并无异议。问题的关键在于,“教育”这一概念的“种差”是什么呢?尽管上述这些定义都力求揭示出教育这种社会活

① 中国大百科全书·教育卷.北京:中国大百科全书出版社,1985.1

② 顾明远主编.教育大辞典.增订合编本.上海:上海教育出版社,1998.725

③ 转引自:叶澜.教育概论.北京:人民教育出版社,1991.7

动的特殊性质或内涵，并因在一定程度上揭示了教育的本质属性而具有一定的合理性，如把教育归纳为“对人们的知识、技能、思想、品德和体质的形成和发展产生影响”，有的还对这种影响赋予了积极的色彩，如“增进”、“增强”、“获得”、“有目的”、“有计划”和“有组织”等，但是，它们并没有指出是什么决定了教育与其他社会活动的不同，也就是教育活动相对于其他社会活动的特殊性问题。换言之，上述定义对“教育”这一社会活动下定义所用的标准和根据，并非“教育”这一社会活动所独有的特质。这一缺陷致使这些定义难以在本质上将教育与其他社会活动区别开来，因此也就没有揭示出“种差”来。

这些“教育”的定义之所以出现这种问题，主要在于它们基本上属于谢弗勒所述的那种“定义性陈述”。虽然这些定义在一定程度上都是合理的，但在作为一门学科的教育学中，有必要尽可能严格按照逻辑规则来对“教育”下定义，从而完整、准确地认识和把握“教育”这一概念。

按照前文的逻辑规则以及考虑到上述有关“教育”的“定义性陈述”存在的弊端，首先可以确定“教育”是一种“社会活动”^①。对于如何揭示“教育”与其他社会活动的“种差”，可采取如下的思路来进行：

第一，教育作为一种社会活动，它的活动对象是什么？显然，教育活动是以人为直接对象的社会活动，它有别于其他以物质或精神为直接对象的社会活动。第二，以人为直接对象的社会活动并不仅仅只有教育一种，如医疗、美容等，教育与它们的差别何在？显然，在所有以人为直接对象的社会活动中，只有教育是以影响人的身心发展为目标。第三，很多社会活动都会对人的身心发展产生影响，那么，教育所产生的影响与其他社会活动所产生的影响有什么不同？对此，我们认为：首先，其他社会活动对人的身心发展的影响可能是自发的和无意识的，而教育对人身心发展的影响总体讲是自觉的和有明确意识的。其次，其他社会活动对人身心发展的影响亦可能是有意识的，但却不会是这些社会活动的首要目标（如某些艺术活动也会有意识地追求教育性，但无论如何也不可能把教育作为首要目标，因为只要是艺术活动，它的首要目标必然是追求娱乐和审美效果。如果一种艺术活动一定要将教育人作为其首要目标，那它也就从艺术活动演变成了教育活动，活动的性质也就发生了改变），只有教育这样一种社会活动对人的身心发展的影响是有意识的，是以此作为自身的首要目标的。再次，正如有些社会活动并非以影响人的身心发展为目标但却会产生教育效果或教育影响一样，教育虽以影响人的身心发展为目标，但亦

^① 关于教育的属性，有些西方的教育家、哲学家、社会学家认为教育不仅仅是一种社会活动，也是一种自然活动。他们认为教育首先、而且普遍存在于动物界。这种观点是值得思考的。

会产生其他的社会效果或影响,如通过教育人对社会发展的方方面面产生影响。教育所产生的这些效果或影响是否也属于教育的本质属性呢?我们认为,教育所产生的这些效果或影响都是通过影响人的身心发展而实现的,就教育本身的目标而言,只能作为间接或派生的目标。因此,在对“教育”进行定义时,不应该把这些间接或派生的目标包含进去,否则,会模糊教育活动的特殊性,把教育与其他对社会发展有影响的社会活动混淆起来。

通过以上分析、比较,已经可以看出教育与其他社会活动的差别。按照形式逻辑的要求,便是揭示了“教育”这一“种概念”与同属于“社会活动”这一邻近“属概念”的其他“种概念”之间的“种差”。因此,可以将“教育”定义为:

教育是有意识的、以影响人的身心发展为首要和直接目标的社会活动。

这是对“教育”的一般性定义或对广义教育的定义。

对广义教育的定义的外延包括了学校教育和学校以外的各种教育,而其中的学校教育在西方自文艺复兴、在中国则自上世纪始,一直是最主要的教育形式。所谓狭义的教育通常便是指学校教育,因此,有必要把学校教育从其他的教育活动中分离出来,对其进行单独的定义。

按照上文下定义的逻辑规则,学校教育最“邻近的属概念”只能是教育而非社会活动,在教育这一属概念之下,“学校教育”是与“家庭教育”、“社会教育”等同位种概念并列的,而与这些同位并列种概念的根本差别就在于学校教育具有非常明显的专门化和制度化特点。专门化主要体现在具有专门的机构、专门的教职人员和学生;制度化则体现在各级各类学校之间的关系、学校内部各部门之间的关系、各类课程之间的关系上,都有严格的制度规定和约束,学校的各项工作都有预先的计划。根据这两个特点,可以把学校教育即狭义的教育概念定义为:

学校教育是由专门的教育机构所承担的、由专门的教职人员所实施的有目的、有计划、有组织的、以影响学生的身心发展为首要和直接目标的教育活动。

二、“教育学”概念的界定

与对“教育”这一概念的界定呈现出的多样性有所不同,对于“教育学”这一概念,在我国出版的教育学教科书、百科全书和词典中,绝大部分都将其

界定为：教育学是研究教育现象、揭示教育规律的科学。^① 这一定义强调了教育学的研究对象是“教育现象”和“教育规律”，其学科性质为“科学”。但就已出版的教育学书籍的实际内容来看，这一定义无论在对教育学学科性质的揭示上，还是对教育学的学科归属上，都存在不够完善之处。同时，也不符合给一个概念下定义的有关逻辑规则。要给出一个“教育学”的恰当定义，首先必须对教育学的学科归属有一个恰当的理解。

（一）教育学的学科归属

教育学的学科归属问题，实际上是一个教育学的学科分类问题，即教育学属于什么类型的学科。在具体论述这一问题之前，有必要首先确定“教育学”的不同含义。据叶澜先生见解：“‘教育学’一词在不同的语境中有不同含义：或作教育科学的总称解，或作一门单独的学科名称解。”^② 从以下所引用的权威资料看，所指教育学应以教育科学的总称解。关于教育学的学科类型问题，至今尚无定论。在我国有关科学活动的分类中，通常分为自然科学和哲学社会科学两大类，前者习惯称为理科，后者习惯称为文科。“我国现行的、由国务院学位委员会通过的学科、专业目录中，归入文科的有哲学（9种）、经济学（26种）、法学（39种）、文学（43种）、历史学（14种）、教育学（34种）。”^③ 这种分类方法类似于《苏联大百科全书》把哲学社会科学合称为人文科学的分类方法。在《苏联大百科全书》所列出的社会科学中包括有历史学、考古学、民族学、经济地理学、社会经济统计学、政治经济学、国家与法科学、艺术史与艺术理论、语言学、心理学、教育学等11个学科。从这一分类看，教育学属于社会科学。

20世纪70年代初期，在联合国教科文组织出版的三卷本《社会科学和人文科学研究中的主要趋势》中包括了11门学科：社会学、政治学、心理学、经济学、人口学、语言学、人类学、历史学、艺术及艺术科学、法学、哲学。前5种学科倾向于归为社会科学，后6种学科倾向于归为人文学科。^④ 值得注意的是，这里的社会科学和人文学科中均没有包括教育学。

1980年出版的《美利坚百科全书》也把社会科学与人文学科作为并列的两个不同领域。社会科学主要指对人类关系的学习、研究领域，它是一个学术范畴，是与物理学、生物科学、人文学科并列的人类知识的四个主要领域之

^① 具体的表述存在差异，但意思基本如此。也有的教育学教科书始终没有对“教育学”这一概念作出界定，作者显然是对流行定义有不同的看法但又不能给出较满意的定义，故采取回避的态度。

^② 叶澜：《新编教育学教程》，上海：华东师范大学出版社，1991.1

^③ 方华，刘大椿：《走向自为——社会科学的活动与方法》，重庆：重庆出版社，1992.6~8

^④ 方华，刘大椿：《走向自为——社会科学的活动与方法》，重庆：重庆出版社，1992.6~8