

现代教育学

主 编◎冯文全

副主编◎赵 正 成 云 李赐平
冷泽兵 卢 清

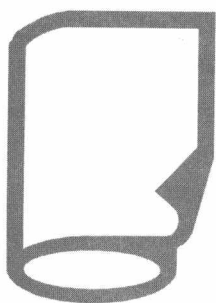
XIANDAI JIAOYUXUE



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

2540304

G40
126



现代教育学

XIANDAI JIAOYUXUE

主 编◎冯文全

副主编◎赵 正 成 云 李赐平
冷泽兵 卢 清



SEU 2540304



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP) 数据

现代教育学 / 冯文全主编. —北京: 北京师范大学出版社,
2011.9

ISBN 978-7-303-13085-6

I. ①现… II. ①冯… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 149627 号

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 北京外文印刷厂

经 销: 全国新华书店

开 本: 184 mm × 260 mm

印 张: 21.5

字 数: 365 千字

版 次: 2011 年 9 月第 1 版

印 次: 2011 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 35.00 元

策划编辑: 路 娜 责任编辑: 路 娜

美术编辑: 毛 佳 装帧设计: 毛 佳

责任校对: 李 茵 责任印制: 李 啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

前言

自近代师范学校产生以来的两三百年间，专门培养教师的师范教育从未中断过变革。无论国外还是国内，教师培养和训练都走过了由低级到高级、由简单到复杂的历程：始而是初级的“教师培养所”，继之以“公立师范学校”，进而升格为“高等师范学院”，最终发展为现代的“教师教育”，其间变化之繁复，难以尽述。但在教师培养和训练过程中，始终恒定不变的，还是教育学课程的重要地位及其独特功能。

教育学课程的最主要和最重要的载体是“教育学”教材。教育学在我国的历史不过百余年，其学科发展的成就与欧美国家还难以相提并论。但我国教育学仍然有自己的独特性和不可替代性，这是数代教育学人孜孜以求不断进行教育学的理论探索和学科建设的结果。仅以我校而论，从多次与西南地区其他高师院校合作编写“教育学”，到自身独自数次编写“教育学”，数十年的艰辛探索，使我们对教育的理论与实践都有了日益全面深刻的认识，呈现在读者眼前的《现代教育学》就是我们的最新探索成果。

经过持续不断的努力，我们先后建成了作为“教育学”课程体系主要支撑的“教育概论”“德育原理”“学校管理学”等省级精品课程，并于2010年建成了“教育学”国家级特色专业。呈现在读者面前的《现代教育学》，既得益于国家级特色专业“教育学”、多门省级精品课程、校级精品课程“教育学”、学校申博培育学科“教育学”等诸多质量工程项目的有力支撑，又是这些质量工程和学科建设的最新成果。

据不完全统计，从1979年到2002年，我国已经公开出版的各种类别、不同层次、多种版本的《教育学》大约140本。如算到2011年，这一数字估计在200本。我国教育学教材建设的成果之多，于此可见一斑。如此纷繁杂乱的状态，要在其中脱颖而出，必定需要有其相应的独特性的支撑。以此而论，欲有所作为的《现代教育学》，自然也不例外。其特色主要如下：

第一，内容严谨完整。本书的内容主要包括教育基本原理、课程与教学理论、德育与心理健康教育、学校与教育管理、中外教育

① 郑金洲、瞿葆奎：《中国教育学百年》，第210页，北京，教育科学出版社，2002。

改革与发展趋势等诸多方面,既不失基本的理论基础,又包含最新的认识成果,从而建构起一个相对完整严谨的内容体系。

第二,结构合理有序。本书的结构编排力求合理可靠,由教育基本理论入手,注重课程与教学理论素养,加强德育与心理健康教育,强化教育的制度保障体系,拓展教育的国际视野,把基础的教育理论与鲜活的教育改革与发展实践有机融合在一起,使之呈现出纵横交错的立体式网络结构。

第三,奠基教师素养。我国的师范教育无疑是教师教育的重要组成部分。作为教师职前教育主要力量的师范教育,需要更自觉地融入到教师教育之中,“教育学”教材对此有着责无旁贷的历史使命。本书注重奠定未来教师基本而深刻的理论素养,促进他们在专业上不断成长,教给他们有关教育教学的基本知识,引领他们把握学科前沿,帮助他们学会课程与教学设计和创造性地开展教育工作,做一个真正“术业有专攻”的教育家式的教师。

第四,铸就新颖理念。未来的教育工作者,不仅要有多学科的知识结构、卓越的教育智慧、全方位的教育能力、高尚的职业道德、熟练的教育技术,而且还要有新颖的教育理念。没有科学新颖的教育理念,就不会有合理有效的教育活动,更不可能做到因材施教和推动教育的发展与变革。本书对此予以了强烈关注,期盼在这些方面有所作为。

本书由冯文全教授担任主编,赵正教授、成云副教授、李赐平副教授、冷泽兵副教授、卢清教授担任副主编。本书各章的编写者分别是:“前言”及第十章“德育与心理健康教育(上)”由冯文全教授撰写;第一章“教育与教育学”由袁利平博士撰写;第二章“教育与社会发展”由王小红副教授撰写;第三章“教育与人的发展”由李勇讲师撰写;第四章“教育目的”由赵正教授、徐东副教授撰写;第五章“教育制度”由贾云鹏副教授撰写;第六章“教师与学生”由成云副教授、卢清教授撰写;第七章“教师专业发展”由姚国平讲师撰写;第八章“课程与教学(上)”由冷泽兵副教授撰写;第九章“课程与教学(下)”由沈小强讲师撰写;第十一章“德育与心理健康教育(下)”由冯光伟副教授撰写;第十二章“班级管理与班主任工作”由曾彬讲师撰写;第十三章“教育政策与法规”由李赐平副教授撰写;第十四章“中小学教育评价”由姚永强副教授撰写;第十五章“教育公平与我国基础教育均衡发展”由夏茂林博士撰写;第十六章“当代中国教育改革的进展与趋势”由殷洁讲师撰写;第十七章“世界基础教育改革与发展概览”由杜永红副教授撰写。

尽管我们尽了最大的努力,力图在教育学的逻辑框架和内容体系方面都有新的作为,既注重教育学的基本理论与类经验的学习,又注重最新的教育改革与发展的实践探索;既注重拓展教育的国际视野,又注重教育的本土意识。但由于时间仓促,加之我们水平有限,所以本书难免还有许多不足之处。诚望广大教育界同仁和读者指正,以便再版时修改。

编者

2011年6月于千年绸都南充

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育概述	1
第二节 教育的起源与发展	13
第三节 教育学的产生和发展	17
第二章 教育与社会发展	31
第一节 教育与政治发展	31
第二节 教育与经济发展	35
第三节 教育与文化发展	39
第四节 教育与人口发展	42
第三章 教育与人的发展	49
第一节 人的发展	49
第二节 人的本质观与教育	52
第三节 影响人发展的基本因素	56
第四节 教育要适应年轻一代身心发展的规律	60
第四章 教育目的	65
第一节 教育目的概述	65
第二节 我国的教育目的	72
第三节 素质教育与我国基础教育目的	79
第五章 教育制度	86
第一节 教育制度概述	86
第二节 学校教育制度	91
第三节 我国的教育制度	96
第六章 教师与学生	105
第一节 现代教育教学活动中的教师	105
第二节 现代教育教学活动中的学生	114
第三节 现代教育教学活动中的师生关系	121

第七章 教师专业发展	128
第一节 教师专业发展的背景及内涵	128
第二节 教师专业发展的途径与方法	130
第三节 教师专业化的标准与评价	144
第八章 课程与教学(上)	148
第一节 课程概述	148
第二节 课程的构成	151
第三节 课程改革	157
第九章 课程与教学(下)	166
第一节 教学概述	166
第二节 教学过程的基本规律和基本原则	169
第三节 教学基本环节和基本方法	177
第十章 德育与心理健康教育(上)	189
第一节 德育方法概述	189
第二节 市场经济条件下的德育方法的变革	192
第三节 德育方法的创新	199
第四节 德育方法的运用要注意的几个问题	205
第十一章 德育与心理健康教育(下)	209
第一节 心理健康概述	209
第二节 心理健康教育概述	212
第三节 心理健康教育的内容与方法	219
第十二章 班级管理与班主任工作	225
第一节 班主任工作的构建	225
第二节 班主任工作的原则和方法	230
第三节 班主任应注意的几项重要工作	234
第十三章 教育政策与法规	243
第一节 教育政策与法规概述	243
第二节 教育政策运行过程	247
第三节 教育法制建设实践	253
第四节 我国基础教育政策与法规实践	258
第十四章 中小学教育评价	263
第一节 教育评价概述	263
第二节 教育评价的基本步骤及方法	269

第三节 中小学教育评价的基本内容	272
第十五章 教育公平与我国基础教育均衡发展	283
第一节 教育公平及其基本特征	283
第二节 基础教育均衡发展的含义及其依据	286
第三节 我国基础教育均衡发展面临的主要问题与成因	291
第四节 我国基础教育均衡发展的策略	296
第十六章 当代中国教育的改革与趋势	300
第一节 我国教育改革概述	300
第二节 当代中国教育改革面临的形势与任务	304
第三节 当代中国教育改革的进展与成就	308
第四节 当代中国教育改革的未来抉择与趋势	312
第十七章 世界基础教育改革与发展概览	317
第一节 世界基础教育改革与发展的模式、特点	317
第二节 美国基础教育改革与发展概况	321
第三节 英国基础教育改革与发展概况	325
第四节 日本基础教育改革与发展概况	330

第一章 教育与教育学

阅读指南

教育，作为人类社会的一种活动，对于任何人来讲，都具有一定的客体意义，甚至内化为一个人的一部分而存在。作为社会成员几乎所有的人都受到过不同的教育，特别是对于现代社会的成员而言，教育已成为其生存和发展的重要基础和条件，并且越来越具有终身性的特点。当人类的教育经验积累到一定程度便出现了对教育规律的探索和研究，从而形成教育学。本章集中讨论了教育的一般概念、教育的基本要素和教育的形态等基本问题，并在此基础上深入分析教育的产生与发展；概括原始社会、古代社会和现代社会的教育发展状况；讨论教育学的形成与发展；概括教育学在西方和我国发展的各个阶段及状况。

第一节 教育概述

教育到底是什么？教育应该怎么样？教育实际上怎么样？教育能够怎么样？对于这些问题，很多非教育专业的人从来没有思考过，正在从事教育工作的人甚至教育理论工作者也是仁者见仁，智者见智。正如说奥古斯丁曾经感慨道：如果不问我“什么是时间”，我大概还知道，真要问起来，我反倒答不出来了。确实，人们一旦对那些常常挂在嘴边的熟悉的术语追根溯源、刨根问底，探寻其本真的含义或是本质的特点，可能便会觉得茫然，不知从何谈起。然而，对于学教育的、将要以教师职业为生的人来说，必须了解、弄清、掌握“教育”这一概念的本质属性和真实含义，这是从事教育工作的前提条件。

一、教育的概念与要素

(一) “教育”的词源

在中文中，人们总是把“教”和“育”连在一起使用。“教育”合用最早见于《孟子章句·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”。认为得到天下优秀人才而对他们进行教育，是君子的三种乐趣之一。事实上，在先秦古籍中，“教”与“育”连用的情形极少，通常只用一个字来表示我们现在的教育活动。“教”字最早见于甲骨文。《说文解字》对“教”的解释是“教，上所施，下所效也”；《荀子·修身》称“以善先人者谓之教”；《学记》称“教也者，长善而救其失者也”。在古代甲骨文中“育”字上边好像倒立的人，意为不顺不肖之子；《说文解字》中把“育”解释为“育，养子使作善也”。

在西文中，“教育”一词的起源和解释并不复杂。英语、德语、法语中“教育”这一词语都来源于拉丁语“educare”。拉丁语“e”为“出”，“ducare”为“引”，意思就是通过一定的手段，把某种本来潜在于身体和心灵内部的东西引发出来。从词源上说，

西文“教育”一词是内发之义，强调教育是一种顺其自然的活动，旨在把自然人所固有的或潜在的素质自内而外引发出来，以成为现实的发展状态。

19世纪末20世纪初，在连续不断的社会危机、民族危机的压力下，清政府不得不广开民智，兴学育人，培养经世致用的新型人才。在甲午战争之后去日本留学的一些人就开始翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中有“教育”和“教育学”一词，故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下，朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐出现了“学”与“教育”交互使用，“兴学”与“普及教育”并提的情况。但一开始还是以“学”为主，如整个教育事业称为“学务”，国家最高教育行政机关称为“学部”，下设“劝学司”“劝学所”，学部中有“学臣”，劝学所中有“劝学员”等。1906年，学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后，正式改“学部”为“教育部”。此后，“教育”一词就取代传统的“教”与“学”成为我国教育学的—个基本概念。

（二）“教育”概念的界定方式

从我们对教育这一问题的探讨来看，不仅在日常语言中，而且在各种教育学文本中，“教育”一词都具有非常不同的含义。分析教育哲学的代表人物谢弗勒（I. Scheffler）在其《教育的语言》一书中，探讨了教育概念的三种界定方式：规定性（the stipulative）定义，描述性（the descriptive）定义和纲领性（the programmatic）定义，并指出了每一种定义区别于其他定义的一些特征。

1. 规定性定义

规定性定义也就是创制的定义，是作者所下的定义，要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规定的意义。也就是说，不管其他人所用的“教育”一词是什么意思，我所用的“教育”一词就是这个意思。如18世纪中叶的自然主义教育家卢梭（J. F. Rousseau）认为：“教育应当依照儿童自然发展的程序，培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力。”^① 瑞士民主主义教育家裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi）说：“教育的目的在于代表人的一切天赋力量和能力。”^② 德国近代教育家赫尔巴特（J. F. Herbart）认为：“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括。”^③ 19世纪中叶，英国的实证主义哲学家和教育家斯宾塞（H. Spencer）说：“教育是为我们的完美生活做准备。”^④ 20世纪美国实用主义教育家杜威（J. Dewey）却认为教育不是为未来的生活做准备，“教育是生活的过程，而不是将来生活的预备”“教育是经验的改造或改组”“教育既然是一种社会过程，学校便是社会生活的一种形式”^⑤。苏联著名教育家巴班斯基认为：“教育是老一代向新一代传递社会历史经验的过程，其目的在于培养他们参加生活和从事为保证社会进一步发展所必需的劳动。”^⑥

2. 描述性定义

描述性定义的实质是恰当地描述被界说的对象或使用该术语的方法，而不是“我将

① 曹孚：《外国教育史》，第124页，北京，人民教育出版社，1979。

② 同上书，第129页。

③ [德] 赫尔巴特：《普通教育学》，尚仲衣译，第185页，北京，商务印书馆，1939。

④⑤ 张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，第419页，北京，人民教育出版社，1979。

⑥ [苏联] 巴班斯基：《教育学》，第7页，李子卓等译，北京，人民教育出版社，1986。

用这个术语表示什么”这样的规定性主张。实际上,词典就是对各种术语的描述性定义的罗列。从描述性定义这种界定方式来看,“教育”一词具有若干种定义也就不足为奇了,因为在不同的语境中,为了不同的目的,它可以具有多种描述性含义。联合国教科文组织在《国际教育标准分类》中则为“教育”下了这样的定义:教育是有组织地和持续不断地传授知识的工作。其中,“有组织地”是指在一个特定的教育机构中按照一定的模式、目标和要求进行知识传授的工作;“持续不断地”是指知识传授过程的经常性和连续性;“传授”是指在两个或两个以上的人中间建立一种知识转让的关系;“知识”是指人的学识、见闻、态度、技能以及人的能力中可以长久保持的东西。^①这是从中观层面对教育事实的描述。还有从狭义的角度对教育事实的描述,即“指根据一定的社会要求和受教育者的发展需要,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响,以培养一定社会(或阶级)所需要的人的活动”^②,主要指学校教育。这些关于教育概念的表述主要是在事实层面,而且以中性的语言表述,并未对其做价值判断。

3. 纲领性定义

如果说描述性定义回答的是“教育实际是什么”,那么,纲领性定义回答的就是“教育应该是什么”。也就是说,纲领性定义明确或者隐含地告诉我们,教育应该怎样,这种界定方式反映了人们对教育价值的判断和追求。毫无疑问,说教育应该怎样,与说教育实际上是什么样是完全不同的,也与“我暂且这样表示教育的意思”相异。它往往包含着“是”与“应当”两种成分,是描述性定义与规范性定义的混合。例如,我们常说的教育有广义、狭义和更狭义之分就是一种纲领性定义。广义的教育是自有人类产生以来就已产生的教育,这种教育存在于各种生产和生活的活动之中。其定义为:凡是有目的地增进人的知识技能、影响人的思想品德,增强人的体质的活动,不论是有组织的还是无组织的,系统的还是零碎的,都是教育。狭义的教育是指学校教育。学校教育是指由专门机构和专业人员承担的,有目的、有计划、有组织、有系统的,以影响学习者的身心发展为直接目标的社会活动,目的是把他们培养成为一定时代、社会或阶级所需要的各种人才。更狭义的教育是指思想品德教育。

对教育概念界定方式的探讨使我们认识到这样一个事实:教育概念在界定方式上存在不同,每种方式又存在着对教育的不同界定。从这个意义上说,很难寻求一个“统一”的教育定义。要寻求一个绝对肯定的或者说真正的教育的规定性定义,显然是荒唐的。因为从逻辑上说,任何定义都能成为教育的规定性定义。同样,去寻求一个绝对肯定的或者是真正的教育的描述性定义也是不可能的。因为在不同的语境中,为了不同的目的,“教育”一词可以有多种描述性意义。^③

(三)“教育”概念的科学定义

事实上,寻找教育的真正的定义,就是为教育寻求一个正确的或者最佳的纲领性的表述,而且这本身就是规定要在教育活动中寻求的某些有价值的手段或目的。也就是说,我们所寻求的教育的那个真正定义,就是将“教育是什么”与“教育应该是什么”结合起来的一种表述,是以某种情景下的教育的事实为基础,对教育是什么的一种最好

① 陈桂生:《教育原理》,第193~194页,上海,华东师范大学出版社,1993。

② 顾明远:《教育大辞典》,第3页,上海,上海教育出版社,1990。

③ 瞿葆奎:《教育与教育学》,第31~36页,北京,人民教育出版社,1993。

的纲领性表达。那么，我们寻求的真正的教育定义是什么？面对如此众多的、不同的教育解说或解释，我们关心的是教育的概念是否有共同的核心或基石，并力图在此基础上寻找那个真正的定义。

从上面的教育概念可以看出，人们是从两个角度对教育进行界定的：一是从社会的角度进行界定，可以把“教育”定义为不同的层次：最宽泛的就是广义的教育，即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。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。第三个层次就是德育，例如，赫尔巴特的“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括”。这种定义方式强调社会的外在要求，体现了教育的功利价值。二是从个体的角度进行界定，往往把教育看成是个体发展的过程。例如，《美利坚百科全书》中写道：“从最广泛的意义来说，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。”这种定义方式强调的是个体的内在发展，而不是社会的一般要求。这两种界定方式从不同的侧面揭示了教育的属性，但是，每种界定方式又都存在着缺陷。仅从社会的角度界定“教育”，往往会把“教育”看成是外在的强制活动，而忽视个体的内在价值需要；而仅从个体的角度界定“教育”，又会忽视社会因素的影响和教师的作用。

因此，对“教育”的界定应从社会要求和个体发展两个方面去思考，即教育是在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动。^①在这种界定里，首先，强调了“教育”是“社会活动”。作为一种社会活动，“教育”必然有其明确的目的，“目的性”是其一大特点。没有目的的或无意识地进行的活动就不能称其为教育活动。其次，这种界定将个体发展需要和社会要求有机结合起来。个体社会化是指根据一定的社会要求，把个体培养成符合社会发展需要的具备一定知识、技能和观念的社会人。社会个性化是指社会的各种要求内化在社会个体身上，体现出不同的个性风格。个体社会化和社会个性化是一个活动的两个方面，是同时进行的，这在任何一个时代都是不可否认的。再次，这种界定强调了“促使”作用，即这种活动是个体社会化和社会个性化统一过程中的“加速器”。最后，这种界定强调了“教育”是在“一定社会背景下”发生的，不同的国家、不同的时代有不同的“教育”，即教育是具体的。这可以看成是广义的教育。当然教育有很多形态，发生在不同时代、不同社会结构中的、不同层次的教育可以有不同的狭义的教育，例如，近代教育、家庭教育、学校教育、高等教育，等等。

当然，教育作为一种社会现象，与其他现象的根本区别在于：它是促进人发展的活动，它要解决的特殊矛盾，是受教育者与自身及其与社会之间的矛盾，它的特定功能和基本职能就是通过人类已有的文明成果的传递，促进受教育者的转化，即从无知转化为有知。从知之不多转化为知之较多，从身体羸弱转化到身体强壮，以及知识转化为能力、行为、习惯等。也就是说，教育就是一种促进受教育者转化的活动，其中包括内化和外化两种方式。内化是指教育促进受教育者个体把外在的社会的要求、需要转化为内

^① 全国十二所重点师范大学联合编写：《教育学基础》，第4页，北京，教育科学出版社，2001年。

在的知识、能力、品德、习惯，即受教育者的社会化；外化是指教育促进受教育者个体的潜能和多种发展可能性转化为现实状态。所以说，教育就是促进人的社会化和完善化的过程。通过教育，人的智慧与能力得到提高，品德得以养成，情趣、爱好得以发展，精神生活得以丰富。这正是“教育”概念中存在的共同核心，即教育是促进人的发展的活动，也正是我们寻找的教育真正的定义。如果教育的概念失去这种质的规定性，也就不能称之为教育了。^①

（四）教育的构成要素

所谓要素是指构成活动必不可少的、最基本的因素。由于教育是一种复杂的社会现象，加之人们在分析教育活动结构时持有不同的视角，因此，对教育活动的要素的概括也不完全一样。下面，我们从社会要求与个体发展相结合的角度，深入分析教育的三个基本要素：教育者、学习者和教育影响。

1. 教育者

根据前面对教育的界定——“教育是在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动”，我们可以看出，教育者应是能够在一定社会背景下进行促使个体社会化和社会个性化相统一的活动的人。因此，一个教育者必须是在一定社会背景下承担促使个体社会化和社会个性化责任的人，必须是站在社会要求的角度，能够尝试促进个体发展、满足个体需要的人。这就要求教育者必须有明确的活动目的，能够理解其在教育活动中所担负的历史使命。没有明确目的，但在客观上对教育对象施加了一定影响的人不能算是教育者。这样，教育者可以是学校的教师，可以是家庭教师、家长，也可以是进行社会宣传的人。当然，在当今社会中，学校教师是教育者的主要组成部分和代表。

教育者在教育活动中的作用主要体现为以下几个方面：第一，教育者是社会知识的传递者。教育者能够有目的地进行施加影响的活动，必须具备理解自己所承担的促使个体社会化和社会个性化使命的知识储备和能力，往往可以比较有效地实现教育的某一方面或全面发展的目的。第二，教育者是社会价值取向的传播者。教育者在进行文化传播的过程中必然会伴随着传播社会价值观念的活动，因为教育者的知识结构中内化着他自己对社会习俗、生活方式和行为模式等的认识，这些都会在教育者的教育活动中有意无意地表现出来。第三，教育者是施加教育影响的设计者、组织者和领导者。教育者为了有效实现教育的目的，会事先进行设计，并在活动中进行有效地组织和管理，以期获得最好的教育效果。第四，教育者是个体发展的指导者。在教育活动中，教育者会根据社会要求和学习个体的具体情况，有意识地激发学习个体的学习兴趣，确定努力的方向，选择适合于学习个体的学习方法，以期有效地将社会要求和个体需要有机结合起来。

总之，一个真正的教育者必须具有如下特征：第一，有明确的教育目的，理解其在实践活动中所肩负的促进个体发展和社会发展的任务及使命。那些偶尔对学生的身心发展产生影响的人，不能称作严格意义上的教育者。第二，了解个体身心发展的规律以及社会对个体发展所提出的客观要求。也就是说，教育者必须具有必要的能够实现促使个体发展和社会发展任务或使命的知识。所以，教育者意味着一种资格，是能够根据自己对于个体身心发展及社会发展状况或趋势的认识，来引导、促进、规范个体发展的人。

^① 沈壮海：《教育学导论》，第6～8页，武汉，武汉大学出版社，2005。

2. 学习者

学习者是实现社会要求和个体发展的主要载体,是针对教育者而言的。在终身教育理念下,学习者可以是未成年的学生,也可以是已经成年的接受各种终身教育形式的人。当然,学校里的学生仍然是学习者的主体。学习者作为与教育者相互作用的社会个体,有其独特的特征和需要,这使得教育活动中的学习者并不是一个完全被动的教育对象。

学习者是影响教育活动有效开展的关键因素,其原因主要有以下几个方面:第一,学习者是一个相对独立的个体。不同的人有不同的学习目的、不同的学习背景、不同的学习基础、不同的学习兴趣、不同的学习风格、不同的学习习惯和不同的学习质量。每一个学习者都有他们的独立性、选择性、创造性和不同的具体需要,有他们的主观能动性,教育活动如果受到学习者的抵制,教育的目的就很难实现。第二,学习者的身心发展特点影响着教育活动的实施。不同年龄阶段的学习者有不同的身心发展特点。教育者在面对不同年龄阶段的教育对象时,必须从学习者的实际出发确定教育内容的组织、方法的选择、语言的特点等,只有这样,才能保证教育活动的有效开展。无视学习者的差异,就不能有效实现个体社会化和社会个性化的有机结合。

这里需要注意的是,“学习者”与人们常使用的“受教育者”或“学生”的区别包含了丰富的内涵。首先,“学习者”力图避免“受教育者”这个词语的局限。因为后者毫无疑问地将教育对象看成是比较被动的存在,看成是纯粹“接受‘教育者’教育”或“被‘教育者’教育”的人。这也就意味着,“教育”是一种发生在教育对象之外的,并由教育者施加于教育对象身心的某种事情。这不仅在逻辑上有问题,而且对于实践也会产生不良影响。其次,“学习者”力图避免“学生”这个词语的局限。因为后者所指称的教育对象主要是那些在身心两方面还没有成熟的人,但随着终身教育的兴起,已经不能再单纯把教育对象理解为以前的属性。

3. 教育影响

教育影响是教育者和学习者之间实现沟通的中介,它包括教育内容和教育手段。教育内容是教育者用来作用于受教育者的影响物,它是根据教育目的经过选择和加工的影响物。人类积累了丰富的经验,挑选出符合教育目的和最适合学习者身心发展的影响物,就是教育内容了。这种教育内容主要体现在教科书、教学参考书和其他信息载体中,也体现在教育者的个人素质中。教育内容既然是从人类社会活动经验中选择而来的,就必然会随着时代的变化而变化,因为社会发展总是丰富着人类经验,同时又在不断提出新的要求和挑战。教育内容要符合学习者的身心发展特点,由于不同时代人的生活环境不同,教育内容也应有所调整和更新。所以,最佳的教育内容应是目的性与对象性的统一。

教育手段是教育者将教育内容作用于学习者所借助的各种形式与条件的总和,它包括物质手段和精神手段。物质手段就是进行教育时所需要的物质条件,包括活动场所与设施(教室、实验室、操场等)、教育媒体(实物、图片、印刷物、录音磁带、录像带、电影、电视、课件等)。精神手段主要包括教育方法、教育途径。

以上三个基本要素既相互独立,又相互规定,共同构成一个完整的活动系统。没有教育者,教育活动就不能展开;没有学习者,教育活动就失去了对象;没有教育影响,教育活动就成了无米之炊,无法沟通教育者与学习者。因此,教育活动是教育者、学习

者、教育影响三个基本要素的有机结合。在教育活动中,各个要素的变化都会带来整个教育系统的变化。

二、教育的形态与结构

(一) 教育形态

教育形态是由教育者、学习者、教育影响三个基本要素相互作用所构成的教育系统在不同的时空背景下所呈现的形式。根据不同的标准,可以划分出不同的教育形态。目前,主要有以下几种教育形态的划分情况。

1. 从教育系统自身形式化的程度看

从教育系统自身形式化的程度看,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。非制度化的教育是指没有形成相对独立形式的教育,是与生产、生活高度结合的教育。这种教育形态主要是专门学校产生以前的教育。当然,目前这种教育依然在一定范围内存在,只是它的数量、地位与作用已经非常有限。制度化的教育是指有专门教育人员、机构、运行制度等构成的教育。目前,我们所谈的教育主要就是制度化的教育。制度化的教育对于推动人类整体文明的进步起到了极大的促进作用,但也有人批判制度化的教育在整体上具有压制性、同质性和破坏性,妨碍了真正意义上的学习的进行。真正的教育应该是具有创造性的,依赖于对事物的好奇与兴趣所进行的探索和学习,这些是现代的制度化的教育很难保证的。因此,美国的教育家伊里奇(I. Illich)在《非学校化社会》中提出了以上观点。我们认为,不管是非制度化的教育,还是制度化的教育,都有自身的局限性,我们应该用理智的眼光来看待这一问题。

2. 从教育系统赖以运行的时间标准看

从教育系统赖以运行的时间标准看,教育形态的划分主要有两种:一是将教育形态划分为原始的教育形态、古代的教育形态和现代的教育形态;二是将教育形态划分为农业社会的教育、工业社会的教育和信息社会的教育。这两种教育形态都是从历史的角度来划分的,但由于人们对教育历史的划分观点并不一致,教育形态从历史角度进行划分的结果也就不一致了。前者是根据教育自身发展的历史进程划分的,后者是根据生产力发展的历史进行划分的。不论是从教育自身历史的角度进行划分,还是从生产发展角度进行划分,在把握教育形态时都要把握它们生产力、经济形态和上层建筑的特征。另外,每一种教育形态都是建立在前一种教育形态基础上的,在教育系统的各个方面都包含着对前一种教育的批评、修正或重构,具有历史的连续性。

3. 从教育系统赖以运行的空间看

从教育系统赖以运行的空间看,教育形态可以划分为社会教育、家庭教育和学校教育三种类型。这是一种在教育界使用最为广泛的划分教育形态的方式,它们以不同的时间、不同的渠道、不同的方式对人的发展与社会的发展起着不同的作用。在现代社会中,这三种教育形态共同构成一个相对完整的教育系统,但这三种教育形态并不是同时出现的,而是随着社会的发展而逐渐形成的。在原始社会最早出现的教育形态是社会教育。由于当时生产力水平极低,人们为了共同应付恶劣的生存环境,过着原始的共产主义生活,儿童由原始公社集体负责培养。公社的所有成年人都有随时随地对儿童进行生产劳动经验的传授和生活习惯的训练的责任。在氏族公社末期家庭制出现后,家庭教育成为一种重要的教育形态。随着社会的发展,家庭教育在实际中形成了丰富的教育经验

和教育思想,为后来学校教育的发展和实践奠定了坚实的基础。随着生产力的进一步发展,奴隶制社会开始形成,出现了较多的剩余产品,客观上促进了社会的进一步大分工,学校教育出现,并成为以后社会教育的主要形态。学校教育的出现,结束了教育的原始状态,教育从自发行为变成了专门性的活动。伴随教育制度的不断完善,学校教育在社会发展中的作用也越来越大。

由此,我们可以看出,教育形态的完备是一个历史的发展过程。但这三种教育形态并不是仅仅存在时间上的关系,最主要的是这三种形态自产生之日起就没有中断过,彼此在不同的领域互补性地发挥着作用。社会教育在终身教育的时代发挥着越来越重要的作用。家庭教育在青少年健全人格培养方面的作用是不可小觑的,也是学校教育无法取代的。当然,学校教育仍然在教育系统中占据主要位置。目前,人们考虑更多的是社会教育、家庭教育和学校教育应该如何结合的问题。为了能充分地利用社会、家庭、学校的教育资源,20世纪80年代人们开始研究社区教育,把社区教育作为这三种教育形态结合的一种新体制去探索,希望从根本上打破传统意义上的社会教育、家庭教育、学校教育的界限,建立一个高度一体化的教育系统,这是我们目前教育改革的一个重要举措,对于建立学习型社会具有极大的促进意义。

4. 从教育系统自身运行的方式看

按教育自身运行的方式,可将其分为教育活动、教育事业、教育思想。其中,教育活动是人类最基本的教育形态。教育现象作为教育的外部表现,它首先是一种活动,一个过程,这便是教育活动,教育过程。教育活动便是人类社会最初出现的教育行为,也是人类社会始终存在的最基本的教育形态。教育事业是一种层次较高的人类教育形态。最初的教育是以个体为对象的活动,还不能称之为一种社会事业,只能称之为一种社会现象。教育作为一种社会事业是从学校教育出现开始的。教育事业之所以需要,是政治、经济、人类社会整体生活正常运行需要的结果,是历史发展的需要。教育事业的功能是管理教育活动,调控教育活动。教育活动以人为影响的对象,教育事业以教育活动为管理和调控的对象。支撑教育活动的是教育者和受教育者的交往,支撑教育事业的是教育制度和教育体制。教育思想是教育活动和教育事业的理论形式,它是人类教育发展历史上客观存在的一种教育现象。教育思想是人们对教育的认识和见解,是一种有关教育的意识形态,它本质上是人类社会已存在的和可以预见的教育现象、教育规律在人们主观上直接或间接的反映。^①

总而言之,教育活动、教育事业、教育思想构成了教育的运行形态,三者缺一不可。教育活动、教育事业属于实践范畴,教育思想属于思想范畴。我们要将三者有机地联系起来,使教育活动、教育事业成为正确的教育思想的源泉,教育思想可以更好地指导教育活动、教育事业的运行。同时,三者在整个教育系统及其运行中具有不同的地位与功能,教育活动是人类教育现象、教育形态的核心;教育事业是组织、推动、优化教育活动的自为活动,能使教育活动正常运行,并使之更趋优化;教育思想则是教育现象、教育形态的更深层次的部分。

(二) 教育结构

所谓社会结构,主要是指社会的经济结构和职业结构的构成。教育结构主要是指各

^① 胡德海:《教育学原理》,第251~259页,兰州,甘肃教育出版社,1998。

级各类学校的构成。^① 例如,如果按学校的教育程度划分,有幼儿教育、初等教育、中等教育、高等教育、研究生教育等;按培养目标和教育内容划分,有普通教育、职业教育、特殊教育等;按教育的时间划分,有全日制、半日制、业余教育等;按主要教育手段和场所划分,有函授教育、巡回教育、广播电视教育(包括卫星教学)等;按受教育者的年龄划分,有学龄期教育、成人教育(终身教育)等;按主办单位划分,有中央办、地方办、企事业办和私人办的教育机构等。这样就构成了一个错综复杂的学校教育网。学校教育的发展历史表明,社会愈发展,社会结构(其中主要是社会职业结构)与学校教育结构愈复杂。

学校教育类型结构的划分可以有多样的依据:从宏观层面上来说,学校教育结构包括学校教育程度结构、学校教育类型结构、学校教育管理体制结构,以及与经济产业门类相对应的工、农、林、医、师、文、理、艺、政、法等专业结构;从微观层面上来说,则涉及某一具体类型学校的专业设置结构、课程结构、部门组织结构、人员职能结构和学校的物质基础结构。

一般而言,教育结构与其他社会结构一样,具有以下特点:第一,整体性。也就是说,教育结构中的各个要素或部分总是相互关联的,并且处在整体的相互关系之中。教育结构的这种特点也是反映和评价教育整体质量和发展水平的一个非常重要的指标。第二,客观性。即教育结构是客观的,它对于人们的教育活动具有一种客观的制约和决定性的作用与影响。第三,稳定性。教育的历史形态及制度等常常随着社会历史的变化,特别是随着社会形态的变化和社会生产力的发展,而不断调整自己的形式。相比之下,教育结构具有一定的稳定性。然而,教育结构与一般社会结构是有区别的,这种区别的突出之处在于:教育结构比其他社会结构具有更强的建构性特征。这也就是说,教育结构本身更多地反映了人们的价值观念和教育追求。这一方面是由教育活动本身在社会结构中的地位所决定的,因为教育活动作为一种维护社会统一与和谐的活动,在更大程度上不得不要受到人们主观意识和目标的制约;另一方面,教育活动本身所具有的指向未来和接受社会预期委托的特征也使得其不得不在更大程度上超越一定的现实而按照人们和社会的愿望进行构造。^② 社会的发展,要求社会结构与学校教育结构相互协调,相互适应。一定的社会结构决定着一定的学校教育结构;一定的学校教育结构通过培养出一定类型的人加入到社会结构之中去,也起着适应、改变一定的社会结构的作用。

教育结构包含于社会结构之中,社会结构直接或间接地制约着教育结构的内部发展变化的趋势,制约着教育结构内部调整改革的方向。如随着社会的发展,产业结构和职业结构发生变化时,就要求教育结构发生相应的变革。特别是我国现阶段的产业结构和职业结构需要大量的中、初级职业技术人才,这就必须调整中等教育结构,大力发展中、初级职业技术教育,社会职业结构的复杂性决定教育结构的多样化,例如,中等专业教育、高等教育和成人教育类别及其成人教育类别与专业设置的多样性就是这一特点的直接体现。^③

① 胡德海:《教育学原理》,第508页,兰州,甘肃教育出版社,1998。

② 谢维和:《教育活动的社会学分析:一种教育社会学的研究》,第502~503页,北京,教育科学出版社,2007。

③ 同①,第510页。