

上 篇

本篇提要

本篇共有四章，主要讨论教育的基础性问题。以教育是什么、教育哲学研究传统的追思、教育目的、教育功能等为主题，牵涉的是教育学、教育哲学学科建设的基本问题。在讨论这些问题时，力图把视野从对教育的本体论或认识论或知识论的认识中解放出来，以入的需要、人的存在来认识教育，梳理理解教育何以发生、教育为何发生的新视点。

第一章 教育是什么

最近二十年来，我国的教育学研究的深度和广度都得到了开拓。在这些研究中，共同关注的焦点之一是对“教育”的认识，提出了诸多的“教育”的界说。但我们认为，讨论“教育”必须要回复到它依附于的情境之中。要在人与教育的关系中作出理论的概括。这是教育哲学研究的立足点，以避免把教育与哲学作简单嫁接。也力戒教育的哲学解释。为此所建构的是教育哲学研究的语境，即主张把人的活动作为教育存在的根基，以人的活动来阐发“教育”认识“教育”。

一、教育发生了什么

教育为何出现并持续地存在，只能从人的角度去理解。而人是什么却成了古今中外思想家求索的一个“谜”。解答这个谜，提出了各种学说，有“神创人”、“天地生人”、“精气生人”等等的观点，以后达尔文提出了生物进化说，揭示着人与动物界及与自然的某种联系，说明人本身是自然的产物，是在不断地超越自然性中获得人性化。可以说，在漫漫的人类历史中，在与自然的斗争中，人类结伴而行，从人的个体的存在发展成群体的形态，从满足于生物性延续生命，进而不断地超越，演变成文化意义的存在，使人类历史获得了活的灵魂，那便是因为有了人的活动。这个活动中自然也包含着教育，从这样的层面来理解教育，应是教育得以发生和存在。

的前提。

事实上，中外教育历史的研究已阐明了这一事实。从对史前的记录——人类和动物的遗骸、洞穴、工具和器具以及其它微不足道的遗物的研究，我们可以确定，史前人类已能清楚地发音说话和进行连贯的思维，学会了种植和收获粮食，寻猎可食用的动物，在后期还学会了驯养和繁殖动物，缝制简陋的衣物来装饰身体，也学会了如何将知识、技能技术和宗教信仰等传授给下一代。但史前社会中还没有学校或专门的知识，只是进行一些与劳动生产相结合的简单的读写水平和技能技术知识及宗教信仰礼仪（原始宗教）的传授。萌芽于史前社会形态中的教育活动，虽不是现代意义所理解的教育，但它已经包含着从事教育活动的基本意义，囊括了人类为何要产生教育活动的明确的意图，这有助于认识对“教育”所作的现代理解。

我们现在所讲的教育，在国内的《教育学》的著作中已有了很多的论述，代表性的认识如把它理解成“按照一定的目的要求，对受教育者的德育、智育、体育诸方面施以影响的一种有计划的活动。教育是社会现象，起源于劳动，是适应传授生产劳动和社会生活经验的需要而产生，并随着社会的进步而发展起来的。一定社会的教育是一定社会的生产力、生产关系和政治的反映，同时又对它们给予影响和作用。”国外的学者也有类似的观点。“教育在其基本意义上是世代延续的人们借以取得其历史地位的教化过程。……人们通过教育学习当代的文明，并创造未来的文明。简言之，教育有继承、参与和贡献三重目的”；教育服务于这样的目的，即对年轻的一代传授关于掌握他们所处时代的文化所特有的

思维方式与行为方式 促使世世代代的人们继续生存下去。”

关于教育的这些观点基本上得到了共识 但我们主张讨论‘教育是什么’的问题要有这样的假定 对‘教育’的认识的定位不能从教育本身入手，而要在教育的根基——人的存在性上加以阐明。不妨可以引入安东尼·吉登斯的‘定位分析’加以透析。他认为定位是社会生活里一项关键因素 因为‘定位’表达了人与场境 社会的反思性控制 同时人也是在‘制度性时间’的绵延中 社会成了‘超个人’的结构化存在。基于此 人还以‘角色’存在于社会关系之中。所以说 教育是人的教育 教育的存在依赖于人——社会的互动 同时教育又具有历史性、时间性 绵延于历史中 成为超个人的存在。因此，我们必须从教育存在性的角度作出审视与分析。

古代中国的教育比较发达 尤其是孔子还创办了私学 但是在回答为什么需要教育的问题时，总是把教育与社会政治需要相结合 虽提出了教育是培养人的活动 但仅限于是为统治阶级培养所需人才 是为统治阶级服务 这的确是教育存在的一种事实 但必须挖掘这一事实的背后是什么支撑着教育？在孔子看来，社会需要教育是基于政治的目的 他所设计的治国理想的途径是实施‘仁政’ 能够实现仁政理想的重要的基础是源于‘性相近 习相远也’的认识 而教育就能培养一批‘朝闻道 夕死可矣’，的君子贤士。所以孔子说‘道之以政 齐之以刑 民免而无耻 道之以德 齐之以礼 有耻且格。’ 他的教育理想便是培植‘内圣外王’之贤士 这

参见 [美]理查德·D·范斯科德等著 北京师范大学外国教育研究所译《美国教育基础—社会展望》教育科学出版社，1984年12月第1版第40页。

② [英]安东尼·吉登斯：《社会的构成 结构化理论大纲》李康、李猛译 生活·读书·新知三联书店 北京 1998年5月第1版 第44—45页。

《论里·里仁》。

《论语·为政》。

种思想延续了很久。熊十力在《读经示要》中也对内圣外王之道作了论证：“君子尊其身而内外交修，格、致、诚、正，内修之目也，齐、治、平，外修之目也。家国天下，皆吾一身，故齐、治、平，皆修身之事。”这种理想演变成了中国教育发展的基础，主张是“人治”、“德治”而不是“法治”。如列文森的话说是“文化的政治化”。汤一介在评述时也认为儒家把个人道德学问的修养，作为人格完善的道德，这样学问、道德、政治都混合化了。因此，孔子的教育思想中虽有了比较多的“民主”的成份，如“教学相长”；“有教无类”；“因材施教”等观点，其实都是服从于“德治”的需要。如孔子提到有教无类的教育，普及“观点”，但他的“无类”是依附于把人教育成德治的需要，而不是立足在人作为具有独立的主体能力的人来认识。因此在他看来人只是构成德治教育的对象，并且所有的人都期望能被教育成合于社会要求的结果，这样就丧失了个人通过教育而张扬个性的可能性。很自然，孔子的教育实际上是教化，是世俗化的教化。社会旨在以教育而达到统一和谐，皇帝被认为是最权威的教师。孔子说的就比较多，“我非生而知之者，好古敏以求之者也，”不过，孔子倒是打开了讨论教育起点问题的视角，以后的儒家基本上都坚持这样的认识，人的存在不是教育的出发点，人的教育也不是人的目的，教育是为了德治理想的实现，教育是社会教化的手段。有古诗为证：富家不用买良田，书中自有千钟粟。安房不用架高梁，书中自有黄金屋。聚妻莫恨无良谋，书中自有颜如玉。出门莫恨无随人，书中车马多如簇。男儿欲遂平生志，六经勤向窗前读。

所以，孔子的五条治学名言特别备受推崇：

学而时习之，不亦说乎？

君子食无求饱，居无求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，

可为好学也已。

三人行 必有我师焉。择其善者而从之 其不善者而改之。

十室之邑 必有忠信如丘者焉 不如丘之好学也。

学而不思则罔，思而不学则殆。

在古希腊，思考教育的出发点则是满足于培养理性的人的需要，寄望于注重训练人的心灵和启发智慧的教育。苏格拉底认为公民是国家生养的 必须事事听从国家的教育 教育的使命是“教人为善”。可以说苏格拉底毕生寻求人间的美德 探求如何通过教育培养一个有理性的人。所以他说“美德即知识”，如果美德是灵魂的一种性质 并且被认为是有益的 则它必须是智慧或谨慎 因为灵魂所有的东西 没有一种是本身有益或有害的 它们都是要加上智慧或愚蠢才成为有益或有害的 因此如果美德是有益的 它就必须是一种智慧或谨慎”。

柏拉图的《理想国》中论述的教育作用是如何培养具有良好德行的国家统治者的问题 他从城邦的存在作为讨论的出发点 他认为之所以要建立一个城邦，是因为每个人不能单靠自己达到自足，又能使每个人应当只做一件适合他本性的事，不干预别人的事。国家既然是这类性质的组织 就需要有各种各样的人组成 而且要强调社会分工是组织的重要原则 即他所提出的执政者、军人、生产者是在这一原则下组合起来的三个阶级 他们各司其职 并且又要培养智慧、勇敢、节制、公道四德 四德是国家能成为正义的国家 人民能成为正义的人民的“固有特性”。但如何才能实现这四种美德？根本的问题是需要有良好的教育来保证。教育使“一个真正善的城邦护卫者的天性里把爱好智慧和刚烈、敏捷、有力这些

张 法：选编：《古希腊教育论著选》 人民教育出版社，1994年8月第1版 第45页。

品质结合起来。” 亚里士多德的教育理想也是把维护希腊奴隶制社会所存在的各种政治体制为出发点“没有人将怀疑立法者应首先注意少年人的教育，因为忽视教育就会危害政制”；教育应由法律规定 并且应是国家的事业”；教育事业应是公共的而不是私人的。……凡与共同利益有关的事物，大家都应受到相同之训练。我们不当以为任何一个公民是属于他自己的，因为他们都是属于国家的 人人都是国家的一分子”。所以他坚持教育的基本原则是 国家是唯一的教师 私人教育是不允许的 为此每个公民却必须受到共同的普通教育。国家、政治与教育的关系是古希腊“三杰”教育观念的重要认识基础。此外 他们还着眼于人的心理发展的角度对教育提出过看法，但根本上还是讨论教育如何使人理性，而不是仅仅是理智。柏拉图认为心灵原有思维能力以及所用以见到真理的机能“学习就是回忆”把人的心灵分为高级 理性和低级 无理性 两部分 但“人的心理功能叫做理智而不叫做理性，”而教育便是理性的活动 目的是让心灵得到“纯化”获得真知。亚里士多德也形象地把心灵比喻为“蜡块”在他的《论灵魂》中讲到：“心灵所思维的东西 必须在心灵中 正如文字可以说是在一块还没写什么东西的蜡板上一样：灵魂的情形，也完完全全就是这样。”

古希腊三杰的教育思想对后世产生了深刻的影响，以后诸多教育观念的出发点都可以从这里找到影子。从自然主义思想出发 洛克的“白板说”；健全的精神寄托于健全的身体”；卢梭以“神让开明的人在自然中自我启示”为象征 表现为用良心聆听神的声音

柏拉图：《理想国》 郭斌、张竹明译 商务印书馆 1986年 8月第 1版 第 69页。

北京大学哲学系外国哲学史教研室编译：《古希腊罗马哲学》，商务印书馆 1961年 5月新 1版 第 201页。

北京大学哲学系外国哲学史教研室编译：《西方哲学原著选读》(上) 商务印书馆 1981年 6月第 1版 第 152 - 153页。

音 在自由、纯真、善良中与神一致 实现“自然人的个人完美”斯宾塞把人看作是自然的一部分“把教育看作一个使有机体的结构臻于完善并使它适合生活事务的过程”所以教育是为个人向着进化的目标前进 这个目标就是每一个人的“完满生活”或幸福 教育就是为个人的“完满生活”作准备。也有从柏拉图的理念说中引发了神秘主义 其中教育与神、上帝等联系起来 教育变成传授神的意志 成了宗教的奴婢。受宗教影响较深的如福禄培尔 就认为教育的根据是因为人是上帝的造物，上帝精神是人及一切事物的共同本质。“一切事物都来自上帝的精神 来自上帝 并唯独取决于上帝的精神 取决于上帝；一切事物的唯一本源在于上帝”^②，这就是说 人身上所具有的上帝的精神 即他的本质 应当和必须通过教育在他身上得到发展和表现 成为觉悟 而人本身则应当和必须被提高到自由地和自觉地按照在他身上起作用的上帝的精神生活 自由地表现上帝的精神”。

从对教育之所以存在认识的中西观点的简单的回顾，可以发现共同的特点 研究教育与社会的关系 优于教育与人的关系 人的教育是为了人能够服从社会的需要。这样，思考教育便是在二维框架中进行教育——社会 而“人”这一维度是被动的 且把人看作是纯理性的 是可以受社会意志支配的“可塑性”动物 教育就这样被赋予了合理合法的地位。“所谓教育 是将人类陶冶成为人的活动”^③，是上一代向着下一代的文化同化和社会同化 并通过人类形成过程实现这种同化，这对人类而言，是最高行为。^④ 类似的观点只要看一下四种教育流派的主要观点就很清楚。

[德] 福禄培尔：《人的教育》 孙祖复译 人民教育出版社 1991年11月第1版，第1、3页。

[日] 岸根卓郎：《我的教育论》 何鉴译 南京大学出版社 1999年第1版 第4页。

	主要观点
要素主义	1. 保存某种特定社会和文明的最优秀的文化传统;2. 促进个人智力的成长;3. 提供由“要素”组成的课程、具有智力内容和基本技能的科目;4. 明确的价值标准,教授统治阶级所珍视的那些传统价值标准;5. 教学应该是“要素”的最有效最充分的传统。
进步主义	1. 教育是生长和发展,是经验的不断改造,是生活/学习过程,而不是为后来的成人生活作准备;2. 民主的社会生活包括民主教育,民主教育是参与生活和自然产生的;3. 学习是主动的,并且导致行为方面的变化;4. 课程出自学生的需要和社会的需要,包括用智力去解决人类问题;5. 教学是对探究的指导。
永恒主义	1. 提高和增进“古典著作”过去的和永恒的优越地位;2. 人性是不变的,人类最显著的特征是推理的能力;3. 促进具有理性的人的发展;4. 教学是一种艺术,帮助学生运用其固有的思维力去进行理性的思维,并使用规劝、解说、苏格拉底式的对话和口头阐述;5. 课程集中在七门文理科目和人类历史上的“伟大著作”。
改造主义	1. 教育的任务是根据社会改良的目的和计划领导社会去实现其价值标准;2. 学校应该成为变革和社会改革的发动者;3. 课程应该以理想社会的形象为基础;4. 学习是主动的,通过公民的政治活动去参加社会改革计划。5. 学校、教师、学生应该是新的更完美的民主社会的模范。

其实 远离人只从教育——社会两极中展开教育的认识思路,使教育产生的负面效应是极为深刻的。

(一) 强调教育的国家目标 演变成教育的国家主义。古希腊时期的斯巴达的教育国家主义极为典型。斯巴达是贵族的军事的国家 它致力于保持对公民的特权地位 所有组织 包括教育都是为了这个目的服务的。“儿童属于国家 国家负责给他们提供一个完整的教育系统,它是被绝对控制的。这种教育的目的在使儿童

达到国家需要的标准。”斯巴达从胎教开始就被国家管理 国家坚持只有身体和情绪合格者才准结婚 生下孩子后 送到政府 由长官判断是否适于生存和教育成为公民 不合格者弃于山野 合格者还给母亲——国家护士——抚养到七岁，七岁后送到国家寄宿学校 教育完全由国家负责 教育的目的是发展平等的情感、友谊和集体精神 到 18岁 准备紧张的军事训练 其最终目的是训练优秀的战士，用来防御和增强斯巴达国家的势力。因此说斯巴达的教育侧重于国家利益 把个人放在次要地位 个人是被压制的 执行的是对军事国家有效的教育。这种偏重于国家利益的教育国家主义倾向的实质是忽视了人在教育中地位，限制了人的自主性。英国 19 世纪晚期有人就对这种教育提出了批评。教师的目的是不给学生的天性、学生的自主生活和自由活动留下任何东西 而是压抑学生的全部自然冲动，机械操练学生的活力使之归于完全的平静 使学生的整体处于持续而痛苦的紧张状态之中……”。

教育的国家主义目标 我国的传统教育中就有所表现 突出集体、整体精神的教育 强化教育促进精神文化的功能 强调为社会、为民族、为国家培植爱国主义思想 这些都蕴藏着积极的意义 但也应考虑怎样促进人的个性发展。

（二 强调教育的外向灌输 使教育成了理想主义。灌输是教育理论和实际教育工作者讨论最为热烈的话题之一。特别是在教育沦为宗教的奴婢以后，训练学生的虔诚和顺从更是教育唯一目的 灌输宗教教义成了教育的首要使命 灌输演化为是教育方法择取中的不变的信条。因而随资本主义生产的发展，这种教育观念

① [美] B·C·佛罗斯特：《西方教育的历史和哲学基础》 华夏出版社 1987 年 第 50 页。

[澳] W·F·康纳尔著：《二十世纪世界教育史》 孟湘砥 胡若愚等译 湖南教育出版社 1991年版 第 204页。

已越来越不适应于社会生产需要，在 19 世纪末就遭到了来自儿童研究专家的批评。美国的斯坦利·霍尔 (G·S·Hall) 认为民主不是通过说教得来的，而是通过对儿童的尊敬和爱得来的。还有如意大利的蒙台梭利、比利时的德可乐利、德国的凯兴斯泰纳等都有类似的观点。此外应属以杜威等为代表的进步主义教育对此所展开的批评最为激烈。进步主义教育思潮的核心内容是反对传统教育，认为传统教育“实质上是来自上面和外部灌输，它把成人的标准、教材和方法强加给只是正在逐渐成长而趋于成熟的儿童”，不仅不能促进反而限制了儿童的智慧和道德的发展。”杜威批评灌输教育的缺点，认定它是强制的，缺乏对儿童个性和自由的必要尊重，所以他系统地提出了儿童中心、活动中心、经验中心的教育思想。类似杜威这样认真反思灌输教育，得到了教育思想界的支持和拥护。但现实中这种灌输式的教育并未从教育实践中消逝。

(三) 强调教育功能的至上性，把教育过分神圣化。对传统教育认识偏差中的另一突出表现就是过于重视了教育的功能。一方面看到了教育所能产生的社会作用，另一方面又未能去全面合理地评价教育作用得以形成和发挥的必要的社会基础和环境条件。这点在中国传统教育中表现得尤为显著。孔子就主张圣贤人格的实现要依赖于个人的愤发志气 切差践履 变化气质 养心修身 所以他说“我欲仁 斯仁至矣” 孟子更彻底“人皆可以为尧舜” 到王阳阴则是“满街皆圣人”，这只能是一种理想化的教育追求。历史的事实已证明了建构这种教育理想隐含着逻辑的苍白性，其原因在于把人与教育对立起来，人受教育是来自超越于人之外的力量，受教育的人对教育没有任何独立的意志和力量。这样说与古代思想家重视“人”的认识并不相矛盾。孟子曾有著名的“万物皆备

于我’的命题 南宋陈亮解释为：“万物皆备于我 而一人之生 百工之所为具。天下岂有身外之事而性外之物哉！”，古代的关于人的地位的这种素朴认识 是非常直观的 是在区分人与自然、人与动物的关系域中突兀的 但如果放到人的本质的解说上 在人的社会关系中来认识人，古代更多的是强调人的道德性，在群体道德性“闻道”这些前提下谈论人的主体性、人的独立性 而不是从人的独立性、人的价值角度去求知、求道。这样的文化氛围下的教育 越来越远离人 而过于强调要满足社会需求。特别是现代化社会中，既是生产的高度社会化，又是充满矛盾和问题的整体世界，教育在促进个人知识增长 技能发展与社会文明进步的同时 教育也卷入了种种社会问题的漩涡之中，现代化社会问题也是文明社会的‘文明’问题 唯有教育通过塑造一批圣贤人格就能解决这些问题吗？不少思想家对此发出了诘问。福柯的发问倒值得深思，“现代人不再与疯子交流：一方面是理性的人 他们给疯子派去医生 只认可一种以疾病的抽象普遍性为中介的关系 另一方面是疯狂的人 他们只能借助于同样抽象的理性与另一部分人交流 这种理性就是秩序、肉体 and 道德的约束、匿名的集体压迫 必须服从的要求。”。

二、构思教育的准备性分析

我们清楚地看到，“教育——社会”的二极话语能表明的是教育的社会需要 而实际上人类社会的演进是十分复杂的过程 必须从人类历史活动产生的前提中去理解教育存在的意义。

因为讲教育的发生前提 要依托一个更大的背景的比照 才能

《陈亮集·问答九》。

② [法]福柯：《福柯集》杜小真编选，上海远东出版社 1998年12月1版第2页。

更清晰地明白这一点。教育是与人类社会息息相关的，这已是众所周知的事实，因而，认识人类社会历史发生的基础与前提，就能理解教育发生的前提。正如马克思所说：“所谓整个历史不外是人通过人的劳动而诞生的过程，是自然界对人说来的生成过程。”^① 这样就把人、人类社会、人类历史的发展统一起来，“历史不过是追求着自己目的的人的活动而已”。人的活动是客观实在的，人对于客观实在的自然界所进行的一种客观实在的能动的、有目的的活动，也是在这种客观活动中，实现了人的本质力量的客观化。所以人需要客观活动，人也只有在客观活动中才能使人的价值得到显现。“当现实的、有形体的、站在稳固的地球上呼吸着一切自然力的人通过自己的外化把自己现实的、对象性的本质力量设定为异己的对象时，这种设定并不是主体；它是对象性的本质力量的主体性，因而这些本质力量的活动也必须是对象性的活动。对象性的存在物客观地活动着，而只要它的本质规定中不包含对象性的东西，它就不能客观地活动。它所以能创造或设定对象，只是因为它本身是被对象所设定的因为它本来就是自然界”。所以马克思更明确劳动施于人发展的意义，“整个所谓世界历史不外是人通过人的劳动而诞生的过程是自然界对人说来的生产过程”，我们看到，理论的对立本身的解决，只有通过实践方式，只有借助于人的实践力量，才是可能的；因此，这种对立的解决决不只是认识的任务，而是一个现实生活的任务，而哲学未能解决这个任务，正因为哲学把这仅仅看作理论的任务。’，就强调实践的作用要从人的客观实在性出发来研究现实的人及现实的人的活动，基本内容是研究有生命个人的需要、生产劳动和社会关系三者的统一，其落脚

《马克思恩格斯全集》，第 42 卷 人民出版社 1979 年 9 月 第 131,167,127 页。

《马克思恩格斯全集》，第 2 卷 人民出版社 1957 年 12 月 第 118 ~ 119 页。

点或归宿是个人自由个性的确立和实现，这是马克思历史观的主要内容，实质上指出了现实的人及其现实社会历史发展的基本规律。而规律的考察原点则是现实人的实践活动。毫无疑问，教育既是人活动的产物又是人的活动的形式，所以必须要从实践——教育——社会三维构架中讨论“教育”，揭示教育的发展规律。

回溯原始文化时期的教育，教育的最基本任务是致力于使个体适应他所处的环境（更多的是指自然环境）。教育是静态的，以维护现状为价值标尺，向青年人传授具有永恒意义的宗教信仰、原始宗教及维持生命需要的技能、生活方式等，因而完成教育的途径选定在生产活动过程之中，在生产实践中无意识地示范、口授、观察中完成。除此之外，原始文化中已朦胧地出现了另一类型的教育，即原始宗教教育。经验告诉原始人，他们所处的环境中受异己力量的控制，他们必须学会对付异己力量。宗教教育和原始社会的其它教育一样，是和原始人的日常生活关系在一起的，教育是为了个人生活，适应周围的环境，这便是教育的意义。

随着生产力的进一步发展，以及文字的产生，出现了进行专门从事教育的机构——学校，但教育权被统治集团所垄断（如奴隶主阶级）。学校成了统治阶级实施统治的有效途径，教育和受教育则是地位、权势及以后晋职的象征。尤其是在西欧延续较长时期的是严格阶级结构的封建制度，社会结构的顶层是贵族阶级，包括教会的高级官员和不同阶层的贵族，统治社会的最高贵族是帝王之家，次等贵族是庄园主，贵族儿童接受的是进入贵族社会的特殊教育，而贫民和农奴的儿童是受不到学校教育的。他们的学习是跟他们的父母和同样身份的人学习那些履行卑贱的义务所需的技能，是一种适合于低等和卑贱阶级的责任、义务的技术的实际的教育。因此，这一时期担任教职的人（教士）并没有从社会职业群中独立出来，往往同时身兼数职。所以在西方的一些学者看来，他们虽从事教职工作，但还不能称作是知识分子。而只有在十二世纪，

城市的出现 知识分子才出现 即他们“以写作或教学 更确切地说同时以写作和教学为职业的人，一个以教授与学者的身份进行专业活动的人”。但这一时期从事教育活动的知识分子倾向于进行“七种人文学科（文法、逻辑学、修辞、算术、几何、音乐、天文等）的教授工作 时代规定他们“追求真理”的使命。中世纪大学的兴起适应社会和工业发展需要，大学主要目的、任务是进行职业训练 主要提供法律、医药、神学等教育 因此大学从出现起就以社团组织的形式而起源 以后为维护它的权利 完成任务 它依靠大学内部的团结和罢课、迁校等办法与“教会势力”、“世俗势力”进行斗争 积极争取大学的自主权 促进大学的发展。但中世纪教会懂得为了统治人的思想必须掌握教育 坚持对文化的控制 最终大学被宗教所统治。随社会、商业发达 城市逐渐繁荣 在中世纪又出现了职业教育和城市教育 满足了平民受教育 教育为商业、技术服务的目的。

随着 1640 年英国资产阶级革命开始，到本世纪中期，建立和发展资本主义制度是欧美诸多国家的政治任务。社会制度的变革 直接影响到教育的变革 引起了教育制度、学校体制、教学内容和教学方法等方面的变化和发展。而变化和发展的价值导向是服务于资产阶级的需要，一方面是要为资本主义工业社会提供受过良好训练的、具有主动性和创造能力的工人 另一方面就是要为统治阶级培养忠于本阶级利益、具有多方面的知识并有首创精神的领导者和统治人才。适应这样的要求，逐渐形成了双轨制的学校，提出并开始普及义务教育，扩充学校教育网等。如英国的斯宾塞提出了要注重科学的课程体系，推进了中等实科教育的发展。同样在雷迪创办的“新学校（艾博茨霍姆学校）里 不仅向学生传授

知识，还为学生提供广泛的劳动训练。日本的福泽渝吉受资产阶级的民主自由思想影响，坚持“国民平等”的原则，要求实施“强迫义务教育”，提出以“实学”为主线改革学校教学等教育思想，以推进日本产业革命。可见，这一时期的教育思想、教育实践的基本出发点是服务于工业化的要求和社会改革、经济发展的需要。

到了现代社会，经济发展、产业结构、科学技术、劳动市场的急剧变化，对人才素质提出了新要求，已不是传统教育所能完成。九十年代初，在北京召开的联合国教科文组织《关于 21 世纪可预见的需对当今教育质量的要求国际专题讨论会和圆桌会议》上有学者就提到个人成长所包涵的素质应具备的三张教育通行证：学术性通行证、职业性通行证、事业心和开拓技能的通行证。

学术性通行证：体现教育的传统作用，强调读写和运算能力，强调取得人要获得能使自己在社会上有意义的、满足自我作用的知识。

职业性通行证：指集中进行在一个技术快速变化的世界上进行劳动所需要的教育。

事业心和开拓技能的通行证 对于变化持积极的、灵活的和适应的态度，视变化为正常、为机会，而不视其为问题。一个如此对待变化的，具有事业心和开拓技能的人，具有一种来自自信的安全感，处理危险、冒险、难题和未知，从容自如。这样的人具有提出新的创造性思想，发展这些思想，并坚定不移地使之付诸实施的能力，这样的人有能力并勇于负责。

针对人才素质构成所发生的变革性的认识，可以清晰地看到，

国家教委国家教育发展研究中心等编：《未来教育面临的困惑与挑战》，人民教育出版社 1991 年 9 月第 1 版，第 67 页。