



普通高等学校“十二五”规划教材

教育学基础与 案例教程

■ 主 编 焦 锋
■ 编 著 姚 玲 雍克勤



国防工业出版社
National Defense Industry Press

普通高等学校“十二五”规划教材

教育学基础与案例教程

主 编 焦 锋
编 著 姚 玲 雍克勤

国防工业出版社

· 北京 ·

内 容 简 介

本书介绍了教育学的基本框架和理论,在为学习者提供当前教育研究成果和教育案例的基础上,从教育与社会和个体发展、教育目的、教师与学生、课程与教学以及德育工作和班级管理等多方面阐述教育学的基本内容,让学习者形成对教育学的整体认识,获得教师资格应有的教育理念和技能。

本书可以作为普通高校教育学公共课教材使用,也可以作为各级教育学院、教育学函授班以及中小学教师培训的教材。

图书在版编目(CIP)数据

教育学基础与案例教程/焦锋主编. —北京:国防工业出版社,2014.3

普通高等学校“十二五”规划教材

ISBN 978-7-118-09398-8

I. ①教... II. ①焦... III. ①教育学-高等学校-教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 060202 号

※

国防工业出版社 出版发行

(北京市海淀区紫竹院南路 23 号 邮政编码 100048)

北京奥鑫印刷厂印刷

新华书店经售

*

开本 787×1092 1/16 印张 17½ 字数 432 千字

2014 年 3 月第 1 版第 1 次印刷 印数 1—3000 册 定价 38.00 元

(本书如有印装错误,我社负责调换)

国防书店:(010)88540777

发行邮购:(010)88540776

发行传真:(010)88540755

发行业务:(010)88540717

前 言

教育学公共课在民族院校开设已有多年,对培养民族师资队伍起到了重要作用。为了更好地促进教育学公共课教学,我们根据教育学学科特点、学校学生学习的实际和教师教学中反映出的具体问题,编写了本书。

在本书的编写过程中,我们主要依据教育部人事司制定的中学教师资格申请者教育学考试大纲的内容,结合当前教育发展实际,选取比较符合课程内容和教学需要的相关学术成果和教育案例作为课堂教学的有益补充。我们认为这些论文和新闻稿件能很好地说明教材中的相关内容,拉近学生学习与社会实际的距离,对学生形成完整认知或加深认识有非常好的作用,有利于教师教学的开展,并且为学生学习提供深入思考的空间,以使公共教育学教学确实起到影响学生思想,提升学生对教育问题和教育现象的理解,达到加深学生对教育事业和教师职业认识的基本目的。

在各章内容之后,我们为学生提供了3套模拟练习试卷,有参考答案及解析,学生可以通过自学练习提高对课程内容的记忆和理解。

本书第一、二、三章由焦锋撰写,第四、五、六章由雍克勤撰写,第七、八、九、十章由姚玲撰写,焦锋负责全书统稿。本书在撰写和出版过程中得到了国防工业出版社的大力支持,深表感谢!我们对本书引用案例所涉及的相关作者表示衷心的感谢!由于种种原因未能联系到作者本人我们也深表歉意并敬请谅解!

本书编写的初衷是更好地促进公共教育学课堂教学,所希望达到的目的还需要在真实的教学实践中由师生双方的共同努力才能实现。由于编者水平所限,本书肯定还存在不足,恳请大家批评指正。

目 录

第一章 教育与教育学.....	1
第一节 教育的发展.....	1
一、教育的概念	1
二、教育的要素	3
三、教育的形态	4
四、教育的起源与发展过程	7
第二节 教育学的发展	12
一、历史上的教育学思想	12
二、教育学的建立与变革	14
三、教育学的研究方法	18
第一章案例学习部分	22
第二章 教育与社会的发展	36
第一节 教育与政治经济制度	36
一、政治经济制度对教育的制约	36
二、教育对政治经济制度的影响	38
第二节 教育与生产力	39
一、生产力对教育的决定作用	39
二、教育对生产力的促进作用	40
第三节 教育与人口	42
一、人口对教育的影响	42
二、教育的人口功能	43
第四节 教育与科学技术	44
一、科学技术对教育的影响	44
二、教育对科学技术发展的作用	44
三、信息技术与教育	45
第五节 教育与文化	46
一、教育与文化是相互依存、相互制约的关系	46
二、学校文化	47
三、学生文化	49
第二章案例学习部分	50

第三章 教育与个人的发展	68
第一节 个体身心发展的一般规律	68
一、个体身心发展的概念	68
二、个体身心发展的动因	69
三、个体身心发展的一般规律	70
第二节 影响个体身心发展的因素	71
一、遗传对个体发展的影响	71
二、成熟对个体发展的影响	72
三、环境对个体发展的影响	72
四、学校教育对个体发展的特殊功能	73
五、个体主观能动性的巨大作用	74
第三节 教育对人类地位的提升	75
一、教育对人的价值的发现	75
二、教育对人的潜力的发掘	75
三、教育对人的力量的发挥	75
四、教育对人的个性的发展	76
五、教育促进个体的社会化	76
六、教育促进个体个性化	77
第四节 普通中等教育的特殊任务	79
一、少年期的年龄特征与初中教育的个体发展任务	79
二、青年期的年龄特征与高中教育的个体发展任务	79
第三章案例学习部分	80
第四章 教育目的	87
第一节 教育目的的概念和层次结构	87
一、教育目的的概念	87
二、教育目的的意义和功能	88
三、教育目的的特性	89
四、教育目的的层次性	89
五、教育目的的类型	92
第二节 制定教育目的的基本依据	92
一、教育目的的制定受制于特定的社会政治、经济、文化背景	92
二、教育目的的制定受制于受教育者的身心特点	93
三、教育目的体现了人们的教育理想	94
四、教育目的的价值取向	95
五、我国的教育目的是建立在马克思关于人的全面发展学说基础之上	96
第三节 我国的教育目的	100

一、我国教育目的的表述	100
二、全面推进素质教育	102
第四章案例学习部分	108
第五章 学生与教师	114
第一节 学生	114
一、学生的本质特征	114
二、当代中学生的生理和心理特点	115
三、学生的地位	117
第二节 教师	120
一、教师职业的性质及其劳动的特点	120
二、教师的职业角色	122
三、教师的权利和义务	123
四、教师应具备的基本素养	124
五、教师个体专业发展的途径和阶段	127
第三节 师生关系	130
一、良好的师生关系的特点	130
二、教师与学生之间的辩证关系	131
三、良好师生关系的建立对教师的要求	132
第五章案例学习部分	133
第六章 课程	138
第一节 课程概述	138
一、课程的词源分析	138
二、课程的几种典型定义	138
三、课程的意义	140
四、课程的分类	140
五、制约课程的主要因素	142
第二节 当代课程理论	143
一、进步主义课程观	143
二、要素主义课程论	144
三、永恒主义课程观	144
四、后现代主义课程观	144
第三节 课程目标	144
一、课程目标与教育目的、培养目标、教学目标的关系	144
二、制定课程目标的依据	145
第四节 课程设计	147
一、什么是课程设计	147

二、课程文件的三个层次	148
第五节 课程实施	151
一、课程实施的概念	151
二、课程实施的结构	151
第六节 课程评价	152
一、课程评价的概念	152
二、课程评价的主要模式	153
三、课程评价的过程	154
第七节 校本课程	154
一、校本课程的概念	154
二、校本课程开发的意义	155
三、校本课程开发的原则	156
四、校本课程开发的步骤	156
五、我国校本课程在开发中遇到的问题和应对	157
第八节 课程的变革	158
一、文化因素与课程变革	158
二、经济因素与课程变革	158
三、科技革新与课程变革	159
四、学生发展与课程变革	160
五、政治因素与课程变革	160
第六章案例学习部分	161
第七章 教学(上)	171
第一节 教学工作的意义和任务	171
一、教学的概念	171
二、教学的意义	171
三、教学的一般任务	172
第二节 教学过程	174
一、教学过程的基本概念	174
二、教学过程的基本特点	175
三、教学过程的结 构	177
第三节 教学原则和教学方法	178
一、教学原则	178
二、教学方法	181
第七章案例学习部分	183
第八章 教学(下)	189
第一节 教学工作的基本程序	189

一、备课	189
二、上课	190
三、作业检查与批改	191
四、课外辅导	192
五、学业成绩考查与评定	192
第二节 教学组织形式	193
一、个别教学制	193
二、班级授课制	194
三、分组教学制	195
四、设计教学法和道尔顿制	195
第三节 教学策略	196
一、什么是教学策略	196
二、教学策略的主要类型	196
第八章案例学习部分	198
第九章 德育	207
第一节 德育的意义、目标和内容	207
一、德育的概念	207
二、德育的意义	208
三、德育目标	209
四、德育内容	210
第二节 德育过程	211
一、德育过程的概念	211
二、德育过程的结构和矛盾	212
三、德育过程的规律	212
第三节 德育的原则、途径和方法	215
一、新时期青少年学生思想的特点	215
二、德育原则	216
三、德育的途径	217
四、德育的方法	218
第四节 德育模式	219
一、认知模式	219
二、体谅模式	223
三、社会模仿模式	225
第九章案例学习部分	226
第十章 班级管理	232
第一节 班级管理的意义	232

一、班级	232
二、班级管理	233
第二节 班级管理的几种模式	234
一、常规管理	234
二、平行管理	234
三、民主管理	235
四、目标管理	235
第三节 当前班级管理中的问题	235
一、当前班级管理存在的问题	235
二、建立以学生为本的班级管理的机制	236
第四节 班集体的形成	236
一、班集体的教育价值	236
二、班集体的形成与培养	237
第五节 班主任与班级管理	238
一、班主任在班级管理中的地位与作用	239
二、班主任班级管理的内容与方法	240
三、班主任应具备的修养	242
第十章案例学习部分	242
附录	250
教师资格证考试《中学教育学》模拟试题及答案(一)	250
教师资格证考试《中学教育学》模拟试题及答案(二)	257
教师资格证考试《中学教育学》模拟试题及答案(三)	264
参考文献	270

第一章 教育与教育学

教育，是当前无论国家还是个体都十分关注的一个重要领域，国家依赖教育传承文化，提升国民素养和国家综合实力，以期在激烈的国际竞争中占据优势；我们每个人希望通过教育提升和发展自我，适应社会。但是，关于教育我们其实既熟悉又陌生。熟悉的是，我们曾经长期或许会一生都在教育当中；陌生的是，到底什么是教育，教育如何产生发展，关于教育的研究学问又是如何产生发展的。本章将就这些基本问题为大家呈现一些基础内容，而这些内容也是当前教育学教材普遍采用的一个开始。

本章从教育的含义、要素、形式及历史发展等方面来认识教育，阐释了学校教育的基本含义，介绍了当代主要的教育理念，讨论了教育学的产生和发展，以及教育学对教师专业发展的意义，其目的在于使学习者对教育和教育学形成一个概略性的认识和总体性的把握。通过学习本章内容，学习者需重点掌握教育的概念、教育活动的基本要素、主要形式以及不同教育形态的主要特征，了解教育的历史演进以及当代教育理念；把握教育学的定义，了解教育学的发展历程，理解教育学对教师专业发展的意义。

第一节 教育的发展

一、教育的概念

在整个人类发展的历史中，教育扮演了极其重要的角色，虽然各个历史时期教育的表现形式有所不同，但是教育对人类文化的积累、传承、延续及再生产都有着不可替代的作用。尤其在当代，每个人都身处其中，然而，当我们把教育作为学术问题进行探讨和研究时，我们却发现，要给教育本身下一个比较准确的定义是很困难的。正如英国学者盖列(W. B. Gallie)说，有些概念“在本质上错综复杂，必然引起争论”，人们经常使用这些概念，但对它们却没有做出令人满意的解释。^①教育概念正是这样一个典型。无论东西方，对教育的解释均见仁见智。

(一) 教育的字源探析

考证字词，不仅可以知其源，而且还能察其原义。亚里斯多德(Aristotle)明确指出，“我们如果对任何事务，对政治或其他各问题，追溯其原始而明白其发生的端绪，我们就可以获得最明朗的认识。”^②如此看来，我们要明白“教育”究竟是什么，最好的方法就是追其源、溯其始。我们要研究清楚“教育”的定义和意义，需要首先借助词源学(etymology)对其在中国与西方最初的本义进行考古式的探究与比较。

在中国，汉语中的“教”字是双音字，分别为jiāo与jiào。动词“教”(jiào)的主要意思是：

① Gallie W. B. Essentially Contested Concepts. Proceedings of the Aristotelian Society, 1956, 56: 167-198.

② (古希腊) 亚里斯多德. 政治学. 北京: 商务印书馆, 1965: 4.

“把知识和技能传授给别人”，比如“教课”、“教书”、“你教我做”、“手把手教”、“教唱歌”、“教方言”、“教书匠”(对教师的谑称)。当然，它还有“使”、“令”、“让”的意思。动词“教”(jiào)本义为教育、指导，比如，《礼记·学记》“教也者，长善而救其失者也”，《国语·周语》“教，文之施也”。

“教”最初的意思包含教学、教授，即把知识或技能传授给别人。如《荀子·修身》“以善先人者谓之教”(用好的行为做在别人前面就叫做“教”)。《说文》“教，上所施，下所效也。”用今天的话讲，是教师的教与学生的学的结合，是教与学的双边活动。

“育”，其甲骨文字形像妇女生孩子。上为“母”及头上的装饰，下为倒着的“子”。“育，生也”(《广雅》)。后来“育”衍生出抚养和教育之义。“育”，养子使作善也。(《说文》)(《诗·大雅·生民》)段玉裁注“育”字为“示人模范，使其效法，并教育之也”。此外，还生发出养活和培植之义，比如，育蚕、育种、育苗、封山育林。

“教育”一词由“教”与“育”二字组合而成。按照汉语构词法，“教育”一词可视为并列关系的复合式合成词。根据北京大学汉语语言学研究中国古代汉语语料库网络检索，最早将“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用的是：“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。”(《孟子·尽心篇》)但这里的“教育”尚不是如今我们现代汉语中的“教育”。此后直至北宋，才有人第二次将“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用——“其一，自叙素蒙道君教育，擢用于国家艰危之中，得效犬马之力，欲乞身归田庐之意。”(《靖康传信录》)这时的“教育”与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”趋于一致。其后，少数几次后，再度出现空白。及至明清，“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用大量出现于各种小说中^①，与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”意义一致。

在西方，“教育”一词由希腊语演变为拉丁语educare后，再分化为英语education。英语 education一词的语义为“把……引导出来”，即“教育”就是把受教育者内在的……(天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等)引导出来。^②在西方拉丁语系中，教育是通过适当的方式、方法、途径、媒介，把受教育者内在的天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等引导出来的一种人类社会实践活动。因此，对上述词源的分析可以看出，对教育的最初理解或人性假设有显著的分野，导致其后中西在教育理念、方式、方法等上存有根本性差异。

(二) 教育概念的界定

教育是人类特有的社会现象，与人类几乎是同时产生的。教育随着人类的产生而产生，随着社会的发展而发展。当生产力发展到一定水平，可以有一部分人脱离生产劳动，语言的发展达到了较为完备的文字形态后，便出现了学校。教育与社会的发展、教育与人的发展有着本质的联系，一方面，教育为社会的发展、为人的发展提供了保证；另一方面，社会和人的发展又不断向教育提出更高、更新的要求，从而促进教育的不断发展。

人类自有系统性地思考什么是教育以来，对教育的界定(界说与定义)就不计其数，可谓众说纷纭。历史上思想家和教育家对教育的不同解释，原因固然是多方面的，但都反映了他们对于教育这个人类特有的社会现象的探索和认识，为我们今天正确认识教育积累了十分丰富

^① 北京大学汉语语言学研究中国.教育-语料库搜索. 2009-07-25.

^② Merriam-Webster Dictionary, Digital Version 3.0, Merriam-Webster Incorporated, 2003.

的思想资源。

现代教育科学认为,教育是培养人的一种社会活动,是承传社会文化、传递生产经验和
社会生活经验的基本途径。目前的普遍共识是,现代教育学把“教育”区分为广义与狭义两
大类。广义的教育自有人类社会以来就已产生,这种教育存在于各种生产和生活活动之中:
凡是一切增进人们知识、技能、身体健康以及形成和改变人们思想意识的过程,都可统归于
这种广义的教育。狭义的教育则起始于原始社会晚期,是一种制度化的正规教育,是“教育
者按照一定的社会要求,向受教育者的身心施加有目的、有计划、有组织的影响,以使受教
育者发生预期变化的活动”^①。本教材中如无特殊说明,主要指的是狭义的教育。

从上述概念中可以看出,所谓狭义教育有以下几个基本内涵:①教育受社会制约,它是
“根据一定的社会要求”,“培养一定社会所需要的人”;②狭义教育即学校教育,概念中与家
庭教育、社会教育等广义教育最大的不同在于“有目的、有计划、有组织地对学习者的身心
施加影响”;③教育是由教育者与学习者共同参与的双边活动,教育者既要考虑社会的需要,
同时又必须考虑到学习者发展的需要。

学习一种新的定义,实际是接受一种观念上影响的过程,使我们对相关事物有新的理解。
我们在了解了关于教育的广义和狭义定义之后,是否可以带着“教育”的眼光来重新审视和
理解当前的教育和社会呢?

二、教育的要素

教育作为促进人类发展的社会实践活动,是一个相对独立的社会系统。教育系统的构成
要素主要包括教育者、学习者和教育影响。认识教育的构成要素及其相互关系有助于进一步
明晰教育概念,理解教育活动发生的机制,也为认识教育的形态提供了知识基础。

(一) 教育者

“教育者”就是从事教育活动的人,由于教育有广义和狭义之分,人们对教育者所对应的
主题、都是哪些人是有不同认识的,如果从广义教育来看,即一切能够增进人们的知识和技
能,影响人们思想品德的活动都是教育,那么任何人都是教育者,因为在日常生产和生活中,
每个人都会通过各种途径接受他人的态度、知识、技能及思想品德产生的影响。在这个意义
上,可以说父母是一个人最早的教育者。也可以说在自己身边的人都是教育者。如果从狭义
教育即学校教育的角度理解,“教育者”主要指那些拥有职业身份的教师。

对于教育者这个概念,既应当从“身份或职业”的方面把握,也应该从“素质或资质”
的方面来把握。“教育者”不仅是对从事教育职业的人的总称,更是对其内在态度和外在行为
的一种规定。“教育者”是一种资格,而不是一个具体的、固定的人,应该是那些能够根据个
体身心发展和社会发展状况及趋势,在人的发展中起到引导、促进、规范作用的人。

教育者是教育活动的主导者,是构成教育活动的支撑性要素。教育是教育者有目的、有
计划、有组织地向受教育者传递生产经验和
社会生活经验,使其得到培养的活动。因此,离
开了教育者,就不存在教育活动。

(二) 学习者

学习者是指在各种教育活动中以学习为基本任务的人,既包括在各级各类学校中学习的
儿童、少年和青年,也包括在各种形式的成人教育组织中学习的成年人。学习者是教育的载

^① 南京师范大学教育系、教育学. 北京:人民教育出版社,1984:18-19.

体，是教育过程中学习和发展的主体。教育是因为人有学习和发展的需要而产生的，教育活动如果没有学习者因学习需要而引发的主体意识和积极参与，就不会获得实质的教育效果，所以，学习者是构成教育活动的驱动性要素，离开了学习者，教育活动便难以发生和展开。

传统上，人们把学习者称为“受教育者”，这里使用“学习者”主要是考虑到当代教育的形态多样化，教育活动的中心已经日益突出对学习过程的关注和服务，尤其是终身教育的发展使得教育对象的范围扩展到成人乃至整个社会。在终身教育时代，教育者的形象已经远远超出具体人的范围，与之对应的“受教育者”日益多样和不确定。选用“学习者”代替“受教育者”在思维方式和语言风格上放弃了对教育机构机械刻板、简单对应、封闭循环的印象，“学习者”不是被动接受“教育者”所施加的身心影响的人，而是有着不同个性特征、思想意识、兴趣爱好、认知风格和习惯偏好的个体，其在教育活动中是以一种高度个性化的状态生活着的。对于教育者而言，所面对的也不是简单的“受教育者”，需要对参与其所主导的教育活动的人有充分的了解，并尽可能地结合每个人的特点进行指导和帮助。

(三) 教育影响

教育影响是教育活动中教育者作用于受教育者的全部信息，它既包括了教育内容，也包括了教育手段、教育方法、教育组织形式等，是实现教育目的的工具、媒介和方法。其中，教育内容是教育者和学习者互动的媒介，也是教育者借以实现教育意图、学习者借以实现发展目标的媒介。教育手段、教育方法、教育组织形式等受教育内容的制约，并通过恰当的方式把教育内容呈现给学习者，促使他们有效地学习和发展。

总的来讲，教育的以上三要素之间既相互独立，又相互规约。没有教育者，教育活动就不可能展开，受教育者也不可能得到有效的指导；没有学习者，教育活动就失去了教育的对象；没有教育影响，再好的教育意图和发展目标也没有办法实现。因此，教育是由教育者、学习者、教育影响三要素有机结合而形成的一种社会实践系统。

三、教育的形态

(一) 制度化的教育与非制度化的教育

根据教育系统自身形式化的程度，可以将教育形态划分为“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。人类的学校产生以前的教育就属于这种非制度化的教育。就是在人类的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，只是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已经非常有限了。

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。

历史上曾经有过从非正式教育到正式而非正规教育再到正规教育的演变。正规教育的主要标志是近代以学校系统为核心的教育制度，又称制度化教育。以制度化教育为参照，之前的非正式、非正规教育都可归为前制度化教育，而之后的非正式、非正规教育则都可归为非制度化教育。因此，教育制度的发展经历了从前制度化教育到制度化教育再到非制度化教育

的过程。

1. 前制度化教育

前制度化教育始于与社会同一的人类早期教育，终于定型的形式化教育，即实体化教育。

教育实体的出现，意味着教育形态已趋于定型。教育实体的产生是人类文明的一大进步，它属于形式化的教育形态。它的形成或多或少具有以下特点：①教育主题确定；②教育对象相对稳定；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由以上因素结合而形成的独立的社会活动形态。当这些形式化的教育实体的特点比较稳定并形成教育的简单要素时，教育初步定型，因此，教育实体化的过程是形式化的教育从不定型发展到定型的过程。定型的教育组织形式包括了古代的前学校与前社会教育机构、近代的学校与社会教育机构。

前制度化的教育，是人类教育史上的一个重要阶段，它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难以估量的影响。

2. 制度化教育

近代学校系统的出现开启了制度化教育的新阶段。从17世纪到19世纪末，各资本主义国家纷纷建立起现代学校教育系统，大致说来，严格意义上的学校教育系统在19世纪下半期已经基本形成。教育实体从简单到复杂、从游离状态到形成系统的过程，正是教育“制度化”的过程，学校教育系统的形成，即意味着教育制度化的形成。制度化教育主要指的是正规教育，也就是指具有层次结构的、按年龄分级的教育制度，它从初等学校延伸到大学，并且除了普通的学术型学习外，还包括适合于全日制职业技术训练的许许多多专业课程和机构。从这一定义中可以发现，制度化的教育指向形成系统的各级各类学校。

中国近代制度化教育兴起的标志是清朝末年的“废科举，兴学校”，以及颁布了全国统一的教育宗旨和近代学制。中国近代系统完备的学制系统产生于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”)。

随着学历社会的出现，制度化教育趋于成熟。制度化教育的发展越来越成为社会发展的重要因素。制度化教育的影响已经渗透到社会的各个角落和各个方面，甚至可以用“学历社会”来描述制度化教育对于整个社会的深刻影响。制度化教育对于经济发展的贡献，对于社会、政治、文化乃至个人发展的影响，已经为社会普遍接受。

3. 非制度化教育思潮

非制度化教育相对于制度化教育而言，它针对了制度化教育的弊端，但又不是对制度化教育的全盘否定。非制度化教育所推崇的理想是“教育不应再限于学校的围墙之内”。每一个人应该能够在一个比较灵活的范围内，比较自由地选择他的道路。即使离开这个教育体系，他也不至于被迫终身放弃利用各种设施的权利。非制度化教育相对于制度化教育而言，改变的不仅是教育形式，更重要的是教育理念。

库姆斯等人陈述的非正规教育的概念、伊里奇所主张的非制度化观念都是非制度化教育思潮的代表。提出构建学习化社会的理想正是非制度化教育的重要体现。伊里奇在《非学校化社会》一书中指出，近代以来人类所建立起来的以“组织化”“制度化”和“仪式化”为主要特征的学校体系，在总体上具有“压制性”“同质性”和“破坏性”，妨碍了真正的学习和教育，降低了人类自我成长的责任感，是导致许多人“精神自杀”的根源。真正的教育应该是创造性的，依赖于对出乎意料的问题的惊奇，对事物的想象以及对生活本身的热爱。所有这些，都是现代叫做学校的地方所不能提供或满足的。因此，应该彻底颠覆制度化的现代学

校教育以及建立于其上的学校化社会，代之以“教育网络”以及建立于其上的“非学校化社会”。面对这些批评，应该用更加理智的眼光来看待制度化教育和改革制度化教育。

(二) 家庭教育、学校教育与社会教育

从教育系统赖以运行的空间特性看，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。比较来说，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。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。

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，许多的教育著作，甚至是作者从事家庭教育经验的结晶。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，即使在今天，家庭的教育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的教育，更是学校所无法取代的。由于今日的学校面临越来越多的问题，家庭教育更是为人们所看重。在一些国家或地区，甚至出现了“家庭学校”这种新兴的教育方式。如何重新发挥家庭的教育作用，是一个值得研究的课题。

学校教育作为一种教育形态，有其自身的优越性，如：是专门的教育机构，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，有比较及时的反馈和评价机制，等等。正是由于学校教育的这些特征，它才能成为一种主导性的现代教育形态。但是，自从学校产生以来，思想家们对于学校的批评也从没有中断过。他们的批评告诫我们：并不是所有的学校都有利于青少年一代的发展；为了一代又一代青少年的健康发展，我们必须不断地改良我们的学校。

社会教育作为一种教育形态，也是自古就有。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，主要包括了“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。人们通常所说的“国民性”主要就是由一个国家或民族的社会传统所塑造的。社会制度的教育指当下的社会政治、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。一个各方面良好的社会制度有助于个体德性的形成和发展，这是非常容易理解的事情。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的时代，社会教育从内涵和外延上也正在发生质的变化。

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与长处，从而形成“教育合力”；有利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、建设学习化社会的一个重要举措。

(三) 农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育

关于这三种教育形态及其特征，我们会在“教育发展的过程”内容中详细分析。这里主要是想指出，首先，这三种教育形态的产生与社会形态的变迁有着密切的联系，是适应不同

的生产力发展阶段以及建立于其上的经济形态和生产关系变革的结果。因此,要把握这三种教育形态的特征,首先就要把握它们所处时代的生产力、经济形态以及上层建筑的特征。要理解这三种教育形态的前后更迭,首先也就要理解其背后的社会变迁。其次,农业社会的教育不等于“农业教育”,工业社会的教育不等于“工业教育”,信息社会的教育也不等于“信息教育”。前者是指基本的教育形态,而后者是指专门的教育类型。再次,三种形态的教育,是建立在前一种形态教育基础上的,因而在教育目的、内容、方法、管理等各个方面,总是包含着对前一种教育的批判、修正和重构,彼此之间有一种历史的连续性。

四、教育的起源与发展过程

(一) 教育的起源

教育的起源问题既是教育史研究中的一个重要问题,也是教育学研究中的一个重要问题。在教育学史史上,关于教育起源问题有以下几种观点。

1. 教育的神话起源说

这是人类关于教育起源的最古老的观点,所有的宗教都持这种观点。这种观点认为,教育与其他万事万物一样,都是由人格化的神(上帝或天)所创造的,教育的目的就是体现神或天的意志,使人皈依于神或顺从于天。朱熹在《〈大学章句〉序》中说,人天生就被赋予仁、义、礼、智、信等本性,但各人气质不同,有的人不能明白并保全自己的本性,一旦有聪明睿智并能保全自己本性的人出现,上天就会派他做众人的教师,以帮助众人恢复本性,这就是伏羲、神农、黄帝、尧、舜等人以及司徒、典乐等职位出现的原因。教育的产生、教师的出现都体现了上天的意志。受到人类起源问题上认识水平的局限,当时人们不能正确提出和认识教育的起源问题。

2. 教育的生物起源说

该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家勒图尔诺与英国教育学家沛西·能。勒图尔诺在《人类各种人种的教育演化》一书中认为,教育活动不仅存在于人类社会之中,而且存在于人类社会之外,甚至存在于动物界。不仅在脊椎动物中存在教育,甚至在非脊椎动物中也存在教育。人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展。^①沛西·能在不列颠协会教育科学组大会上以《人民的教育》为题说“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程。生物的冲动是教育的主要动力”。这就是说,教育的产生完全来自动物的本能,是种族发展的本能需要。^②

3. 教育的心理起源说

教育的心理起源说在学术界被认为是对教育的生物起源说的批判,其代表人物是美国教育家孟禄。他认为,原始教育形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识模仿。表面上来看,这种观点不同于生物起源说,但仔细考虑,却也离生物起源说不远。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识模仿”,那么这种“无意识”模仿就肯定不是获得性的,而是遗传性的,是先天的而不是后天的,即是本能的,而不是文化的和社会的。只不过这种本能是人类的类本能,而不是动物的类本能,这是孟禄比勒图尔诺和沛西·能进步的地方。可是,这种人类的类本能与动物的类本能的界线又在哪儿呢?孟禄没有回答。

① 勒图尔诺. 教育的源起//教育学文集·教育与教育学.北京:人民教育出版社,1993:156-177.

② 沛西·能. 教育原理.王承绪,等译.北京:人民教育出版社,1992:8.