



普通高等教育“十一五”国家级规划教材



# 现代 教育学

高等院校教育学公共课教材

(第3版)

# Education

扈中平 主编



高等教育出版社  
HIGHER EDUCATION PRESS

普通高等教育“十一五”国家级规划教材

高等院校教育学公共课教材

# 现代教育学

Xiandai Jiaoyuxue

(第3版)

扈中平 主编



高等教育出版社·北京  
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

## 内容提要

本书较全面地阐述了教育与教育学的概念及历史、教育与人和社会的关系、教育规律、教育原则、教育艺术、教育目的、学校制度、教师与学生、课程、教学、德育、班主任等教育学的基本问题。在编写过程中,作者较好地呈现了教育理论与教育实践的内在关系和教育学的学科特性,既有利于提升读者的理论素养,又有利于启迪其实践智慧。在教育学知识的阐释上,凸显了学术性、历史性、针对性、批判性、多元性、选择性,以及教育中的社会性、人性和独特的复杂性,分析深刻、独到,视野广阔、高远,资料丰富、新颖。

本书既可作为高等院校教育学公共课教材,还可作为备考教育学硕士和教育硕士的参考书。

## 图书在版编目(CIP)数据

现代教育学 / 扈中平主编. —3版. —北京: 高等教育出版社, 2010. 11 (2011.5重印)

ISBN 978-7-04-030019-2

I. ①现… II. ①扈… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 188399 号

策划编辑 张忠月      责任编辑 王建强      封面设计 张志奇  
版式设计 张 岚      责任校对 殷 然      责任印制 张福涛

---

出版发行	高等教育出版社	网 址	<a href="http://www.hep.edu.cn">http://www.hep.edu.cn</a>
社 址	北京市西城区德外大街 4 号		<a href="http://www.hep.com.cn">http://www.hep.com.cn</a>
邮政编码	100120	网上订购	<a href="http://www.landaco.com">http://www.landaco.com</a>
印 刷	北京印刷集团有限责任公司印刷二厂		<a href="http://www.landaco.com.cn">http://www.landaco.com.cn</a>
开 本	787×960 1/16	版 次	2000 年 2 月第 1 版
印 张	23.75		2010 年 11 月第 3 版
字 数	410 000	印 次	2011 年 5 月第 2 次印刷
购书热线	010-58581118	定 价	36.00 元
咨询电话	400-810-0598		

---

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 30019-00

## 第3版说明

《现代教育学》自2005年发行第2版以来,选用院校逐年增加,已印刷了20余次,受到广泛好评。

2007年,《现代教育学(第3版)》被评定为普通高等教育“十一五”国家级规划教材,高等教育出版社对此高度重视并要求对这部教材作大幅度修改。本次修订重新组织了编写队伍,经过近三年的努力,对教材作了大幅度 and 深层次的修改,其中一半多的章节近乎重写,第五章“现代学校制度”为新增,替换了原有的“教育改革”一章。本次修订不仅涉及具体的观点、内容、资料,而且学术理念上也有所更新,特别是更加突出了复杂性理论和人性理论对教育学知识阐释的指导作用,从而使相关论述显得更有深度和说服力。当然,由于水平和时间所限,仍有不少遗憾,恳求广大教材使用者提出宝贵意见。

修订中参阅了大量中外文献,在此向这些文献的作者表示谢意!

策划编辑张忠月女士对这次修订提出了不少有价值的建议,对她付出的心血在此表示感谢!

本次修订由扈中平任主编。参与修订与撰写工作的是:扈中平(第一、二、四章),文雪(第三章),陈彩燕(第五章),王文岚(第六章),曾文婕(第七章),黄黎明(第八、九章),郑航(第十、十一章)。陈彩燕、常淑芳、左璜参与了第一章的资料收集与整理工作。

扈中平负责全书审稿。

这次修订工作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。

扈中平

2010年5月于华南师范大学

## 第2版说明

《现代教育学》2000年出版以来,被全国多家师范院校选用,已印刷了近百次,产生了良好的反响。

近些年,教育理论和教育实践发展很快,我国素质教育的推进与新一轮基础教育课程改革提出了许多新的理论和实践问题。为了使本教材更好地适应和推动我国的教育改革,我们产生了修订这部教材的想法,恰好高等教育出版社也同样有这个计划,可谓不谋而合。

在修订中,我们有选择地吸收了近几年国内外教育理论和实践方面的新成果,以开阔眼界、启发思维。我们还特别注重对新课程改革中的理论和实践问题进行分析与阐释,以帮助师范生了解教育实际。修订后的教材理论上更加深刻,也更加贴近实际。但由于时间和水平所限,问题还会不少,恳请各位教材使用者提出宝贵意见。

修订中参阅了一些新的中外文献,在此向这些文献的作者表示感谢!

策划编辑林丹璐女士给了我们许多鼓励和有价值的建议,对本教材质量的提高大有裨益。责任编辑肖冬民先生为本书付出了大量心血,不胜感激!

负责具体修订工作的是:张俊洪副教授负责第一、五章;扈中平教授负责第二、三、四章;郑淮副教授负责第六章;吴全华、王永红副教授负责第七章;黄甫全教授负责第八(其中第二节由刘朝晖副教授负责)、九章;郑航副教授负责第十、十一章。

扈中平负责全书修订和审稿。

这次修订工作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”的支持和资助,参与修订工作的大部分人员都是该基地成员。

编者

2005年2月于华南师范大学现代教育研究与开发中心

# 第1版说明

华南师范大学教育系教育学教研室编写的《现代教育学》，1993年由广东高等教育出版社出版，在随后几年的教学中，我们有了一些新的想法，产生了新编教材的打算。1995年，《现代教育学（新编本）》由江月孙、李方教授负责立项，被列入广东省“一三五二工程”“九五”百本重点教材计划。后由于江月孙教授年事较高，改由扈中平教授任第一主编。

这次编写，我们有如下考虑，并在本书中有所体现。

第一，不追求体系的完整。我们的新编意图是，多实实在在地讲一些问题。师范院校实施的是教师职前教育，因而公共教育学应多考虑一个师范生毕业后近几年的工作需要，有些方面的知识还需要依靠今后的职后培训。因此，公共教育学教材不必搞那么一个庞大而完整的体系。与其讲那么宽，不如把一些问题讲得深入一点。本书一共只有11章，体系上与许多同类教材亦有些不同，显得不怎么完整和严密。我们有这样一个感觉，以往的许多教材太受体系上的完整性和严密性的限制了。

第二，力求“上天入地”。即理论上该抽象的就抽象一些，该实际的就尽量有点操作性，以避免那种“上不沾天下不着地”的状况。本书侧重的还是教育理论，这主要基于两点考虑。其一，学生在学校里只能以学习理论知识为主，要想在课堂上通过五十几个课时的公共教育学的学习教会学生如何当教师是根本不可能的。学生要真正成为比较好的教师，更重要地看，还需在今后的教育实践中不断学习、磨炼、总结。公共教育学只能给师范生一些最基本的理论知识和实践规范，其作用不能被过分夸大。其二，各师范专业均开有中学教材教法这门课，有的学校还开有现代教育技术课，这两门课程应承担更多的实践性方面的任务，教育类课程之间应该有一个大致的分工。

第三，力求有一些学术性、选择性、历史性、针对性和批判性。所谓学术性，即要有一定的理论性和前沿性；所谓选择性，即要多提供一些观点和理论供学生思考、选择，摒弃“知识专制”；所谓历史性，即在公共教育课程中没有教育史课的情况下，在一些比较重要的教育问题上给学生一点历史感；所谓针对性，即对现实的教育理论，尤其是教育实践中的重要问题要有较贴切的分析和建议；所谓批判性，即对一些理论和实际问题发表作者的批判性见解。

这些意图,其目的还是为了培养学生的理论思维、独立思考能力、历史感、理论联系实际的学风以及批判精神;同时,也是为了使公共教育学有一点看头,有一点学头,有一点教头,不至于让学的人和教的人都感到过于乏味。

以上意图,只是我们想努力做到的,实际效果还不够理想,有待进一步努力。

由于水平所限,书中一定存在着不少缺点和错误,敬请各位教师、专家和学生批评指正。

本书在编写过程中参阅了中外大量文献资料,在此谨向文献资料的作者表示衷心的感谢!同时还要感谢高等教育出版社和本书的策划编辑林丹瑚女士。

本书由扈中平、李方、张俊洪任主编。承担执笔任务的是(以章节的先后为序):张俊洪副教授(第一、五章)、扈中平教授(第二章第一、二、三节),董标副教授、扈中平教授(第二章第四节),程少堂副教授(第三章),王本陆副教授、王永红讲师(第四章第一、四、五节),扈中平教授、刘朝晖副教授(第四章第二、三节),郑淮副教授(第六章),吴全华讲师(第七章第一节),王永红讲师(第七章第二节),黄甫全教授(第八章第一、三、四节),刘朝晖副教授(第八章第二节),李方教授(第九章),郑航讲师(第十章),李方教授(第十一章第一、二节),郑文讲师(第十一章第三、四、五节)。全书由扈中平、李方、张俊洪统稿,扈中平定稿。

编者

1999年4月于华南师范大学

# 目 录

<b>第一章 教育与教育学</b> .....	1
<b>第一节 教育与教育学概念的界定</b> .....	2
一、教育概念的界定 .....	2
二、教育学概念的界定 .....	9
<b>第二节 教育与教育学的历史演进</b> .....	19
一、教育的产生与发展 .....	19
二、教育学的历史演进 .....	24
<b>思考题</b> .....	34
<b>主要参考文献</b> .....	34
<b>第二章 教育的功能与教育的客观制约性</b> .....	36
<b>第一节 教育的功能</b> .....	37
一、教育的人的发展功能 .....	37
二、教育的社会发展功能 .....	49
<b>第二节 教育的客观制约性</b> .....	58
一、教育的社会制约性 .....	60
二、教育的人的制约性 .....	66
三、教育的相对独立性 .....	69
<b>思考题</b> .....	71
<b>主要参考文献</b> .....	72
<b>第三章 教育规律、教育原则和教育艺术</b> .....	73
<b>第一节 教育规律</b> .....	74
一、教育规律的概念 .....	74
二、教育规律是否存在 .....	75
三、教育规律的理解 .....	79
四、教育规律的分类 .....	83
五、教育规律的实现机制 .....	86
<b>第二节 教育原则</b> .....	90





一、教育原则的概念 .....	90
二、现代教育的一般原则 .....	90
<b>第三节 教育艺术</b> .....	97
一、教育艺术的概念 .....	97
二、教育艺术的要旨 .....	99
三、教育的科学性与艺术性 .....	102
<b>思考题</b> .....	106
<b>主要参考文献</b> .....	106
<b>第四章 教育目的</b> .....	108
<b>第一节 教育目的概述</b> .....	109
一、教育目的的概念 .....	109
二、教育目的的复杂性 .....	110
三、教育目的与相关概念的区别与联系 .....	111
<b>第二节 教育目的的理论基础</b> .....	112
一、人的全面发展理论 .....	112
二、个人本位论和社会本位论 .....	120
三、人文主义与科学主义 .....	124
<b>第三节 我国的教育目的及其实践</b> .....	131
一、新中国成立以来教育目的的演变 .....	132
二、全面发展的教育 .....	133
三、素质教育与教育目的的实施 .....	137
<b>思考题</b> .....	142
<b>主要参考文献</b> .....	142
<b>第五章 现代学校制度</b> .....	143
<b>第一节 现代学校制度的内涵与价值取向</b> .....	144
一、现代学校制度的内涵 .....	144
二、现代学校制度的理念与价值取向 .....	147
<b>第二节 建立现代学校制度的理论和实践探索</b> .....	151
一、建立现代学校制度的理论探索 .....	151
二、建立现代学校制度的实践尝试 .....	153
三、建立现代学校制度亟待解决的问题 .....	154
<b>思考题</b> .....	159
<b>主要参考文献</b> .....	159
<b>第六章 教师与学生</b> .....	161
<b>第一节 教师</b> .....	162



一、教师职业的历史沿革 .....	162
二、教师的地位、权利与义务 .....	164
三、教师专业发展 .....	168
第二节 学生 .....	176
一、学生的属性 .....	176
二、学生的地位 .....	177
三、学生的不同类型 .....	180
第三节 师生关系 .....	181
一、师生关系的基本内容 .....	182
二、师生关系的主要类型 .....	183
三、当代师生关系的构建 .....	184
思考题 .....	186
主要参考文献 .....	186
<b>第七章 课程</b> .....	<b>188</b>
第一节 课程概述 .....	189
一、课程的概念 .....	189
二、课程的类型 .....	193
三、课程研制的主要阶段 .....	198
第二节 课程改革 .....	201
一、新中国成立后基础教育课程改革回顾 .....	201
二、基础教育新课程改革概览 .....	204
第三节 课程资源的开发与利用 .....	212
一、课程资源的类型 .....	212
二、课程资源开发与利用的基本理念 .....	214
三、课程资源开发与利用的主要策略 .....	216
思考题 .....	221
主要参考文献 .....	221
<b>第八章 教学理论</b> .....	<b>223</b>
第一节 教学概述 .....	224
一、教学的概念 .....	224
二、教学的地位和作用 .....	228
三、现代教学观的趋向 .....	230
第二节 教学过程 .....	232
一、教学过程的概念 .....	232
二、教学过程的动力 .....	234



三、教学过程的阶段 .....	236
<b>第三节 教学设计</b> .....	242
一、教学设计概述 .....	242
二、教学设计理论 .....	245
<b>第四节 教学原则</b> .....	251
一、教学原则概述 .....	251
二、我国中小学常用的教学原则 .....	254
<b>思考题</b> .....	258
<b>主要参考文献</b> .....	259
<b>第九章 教学实施</b> .....	260
<b>第一节 教学方法</b> .....	261
一、教学方法的概述 .....	261
二、讲授-提示型教学方法 .....	262
三、探究-自主型教学方法 .....	263
四、合作-任务型教学方法 .....	265
<b>第二节 教学活动</b> .....	266
一、教学活动的概念 .....	267
二、教学言语活动 .....	269
三、教学板书活动 .....	273
四、内容转化活动 .....	275
<b>第三节 教学组织形式</b> .....	276
一、教学组织形式概述 .....	276
二、当今通行的教学组织形式 .....	277
三、教学工作的基本环节 .....	280
<b>第四节 教学评价</b> .....	290
一、教学评价的概念 .....	290
二、教学评价的基本方法 .....	294
<b>思考题</b> .....	297
<b>主要参考文献</b> .....	298
<b>第十章 德育</b> .....	300
<b>第一节 德育概述</b> .....	301
一、对德育的理解 .....	301
二、德育的功能 .....	306
三、德育与公民教育、个性心理品质教育 .....	309
四、学校德育的时代挑战 .....	310

第二节 德育的目标与内容 .....	312
一、德育目标的含义与特点 .....	312
二、德育目标的基本表述 .....	313
三、我国中小学的德育内容 .....	314
四、德育课程的编制 .....	316
第三节 德育过程及其组织 .....	319
一、德育过程概述 .....	319
二、德育过程的组织 .....	321
三、德育方法 .....	323
第四节 国外德育思想与流派简述 .....	326
一、苏联的主要德育思想 .....	327
二、当代西方重要的德育思想与流派 .....	329
思考题 .....	337
主要参考文献 .....	338
第十一章 班主任工作 .....	339
第一节 班级与班主任 .....	340
一、班级及其功能 .....	340
二、班主任的职责 .....	343
三、班主任的角色转变 .....	345
第二节 班级群体的发展与教育 .....	346
一、班级群体的发展 .....	346
二、班集体的培养 .....	347
三、班级非正式群体的教育 .....	351
第三节 班级个别指导 .....	353
一、班级教育与个别指导 .....	353
二、学业不良及其指导 .....	356
三、品行不良的预防与矫治 .....	358
第四节 班级学生评价 .....	360
一、学生评价的发展趋向 .....	360
二、班级学生评价的主要策略 .....	363
思考题 .....	364
主要参考文献 .....	365



## 第一章

# 教育与教育学

### 本章导航

第一节对“教育”作了词源考察,梳理了古今中外关于教育定义有代表性的表述,并在此基础上对教育作了广义和狭义的界定;对“教育学”一词的演变进行了历史考察,在例举国内外教育学定义的基础上对何谓教育学作了界定,并就教育学的学科性质、教育学的研究方法、教育学的研究目的以及教育理论功用的特点等问题给予了阐释。

第二节对解释教育产生的生物起源说、心理起源说和劳动起源说作了阐述,对不同社会发展阶段教育的特征作了归纳;通过对教育学萌芽、创立和发展的考察,介绍了历史上比较经典的教育学知识。

### 学习目标

1. 在理解关于教育和教育学有代表性的定义的基础上,思考和体悟教育独特的复杂性和教育学的学科特性,对教育理论实践功用的特点形成见解。
2. 领略和欣赏古今中外精彩的教育学思想,体悟其中的深厚内蕴并形成见解。



何谓教育？何谓教育学？这是学习教育学这门学科首先要面对的两个最基本的问题。对此作何界定，既是理解教育学中其他概念的基础，也是树立正确的教育观和深入认识教育活动以及教育内外的各种关系的基础。

古往今来，教育作为一种与人类社会共始终的社会现象和社会活动，日益成为社会生活中不可或缺的部分，成为个人生存和发展的重要基础，成为与人们生活最为密切的终身性活动之一。然而，教育是怎样产生和发展的？教育学又是怎样演进的？思考这些问题有助于领悟教育和教育学丰富的内涵和意蕴。

## 第一节 教育与教育学概念的界定

### 一、教育概念的界定

教育是什么，这个问题既容易回答，又难以回答。说易，是因为但凡受过教育的人都能根据自身的经验和观察对教育作出某种解释，以致人人几乎都能对教育“说三道四”；说难，是因为不同的人对教育的感受、期许和理解方式难免有异，因而对教育的理解又常常是见仁见智。

#### （一）对“教育”的词源考察

词源考察有助于对教育内涵的理解，因为教育在字词的起源时便已蕴涵着人们最初赋予了教育什么样的内涵，而这种内涵已触及了教育的质的规定性和所附着价值指向。

在我国，“教”和“育”两个字最初是分开使用的。“教”在甲骨文中写作“𡥉”，象形地示意成人手持棍棒演卜并训导儿童学习经典的活动。“育”在甲骨文中写作“𡥉”，像妇女孕子之形。在先秦古籍中，“教”已具有了后来“教育”的含义。一般认为，最早将“教”和“育”二字连用为一个词的是孟子：“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，俯不作于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”<sup>①</sup>

在西方，“教育”一词英文的 education、法文的 éducation 和德文为 Erziehung，均源于拉丁文 educare。词首的“e”含有“由……出来”之义，“ducare”为“引”之义。因而，educare 即指引导儿童把潜藏于心灵中的固有能力发挥出来。西文词源中“教育”的含义浸透着古希腊高超的唯心主义精神智慧，也内含着一种神秘主义的文化底蕴。苏格拉底(Sokrates)的“精神助产术”，就

<sup>①</sup> 孟子·尽心上。

十分精妙地展现了拉丁文“教育”的内蕴。

中西方在词源上赋予教育的内涵既有共同性,也有不同点。共同性在于,中西方都把教育视为培养人的活动,无论是训导、强制儿童学习,还是把人本性中固有的潜质引发出来,指称的都是培养人,而且都内含有培养人的价值指向。不同点在于,尽管中西方对教育的理解都内含着价值赋予,但对所要培养的人的期许却是很不相同的。持棒训导与潜质引发看似教育方式的不同,实为教育价值的不同,因为这两种教育方式所培养出来的人肯定是大相径庭的。由于种种复杂的原因,中西方教育观在文化起源时便选择了不同的起点,并沿着各自的走向逐步形成了各具特色的教育传统。从传统教育的主流及总体趋向上看:中国教育更重“外铄”而西方教育更重“内发”,中国教育更重约束而西方教育更重自由,中国教育更重人为控制而西方教育更重顺其自然,中国教育更重知识累积而西方教育更重能力培养,中国教育更重教师作用而西方教育更重学生地位,中国教育更重教育的结果而西方教育更重教育的过程。虽然历经数千年,但这些差异大致延续至今,根深蒂固。

## (二) “教育”定义的若干表述及其分析

由于对教育理解的侧重点和所持价值立场与所依循的逻辑规则的不同,在“教育是什么”这一问题上,历来是见仁见智,歧义丛生。

在我国古代,思孟学派认为“修道之谓教”<sup>①</sup>,故中国古代教育几乎就等同于道德教育。由于孟子认为人性本善,因而他对教育的基本理解是“存心养性”,使固有的善性得以保持。荀子则认为“以善先人者谓之教”<sup>②</sup>。荀子持性恶论,故他对教育的基本理解是“化性起伪”,使人的本性得到人为矫正。《礼记·学记》对教育的基本解释是“教也者,长善而救其失者也”。许慎在《说文解字》中对教育的注解为“教,上所施,下所效也。”“育,养子使作善也。”

在西方近现代,法国自然主义教育家卢梭(J. J. Rousseau)认为,教育就是要让儿童的天性率性发展。瑞士人文主义教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)认为,教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。英国实证主义教育家斯宾塞(H. Spencer)认为,教育就是要为儿童的未来美好生活做准备。瑞典自由主义教育家爱伦·凯(E. Key)认为,教育的使命就在于帮助儿童本性自发地发展。美国实用主义教育家杜威(J. Dewey)认为,“教育是生活的过程,而不是未来生活的预备”<sup>③</sup>,因此“在实用主义者约翰·杜威看来:‘教育

① 礼记·中庸。

② 荀子·修身。

③ [美]杜威. 我的教育信条. 赵祥麟,王承绪. 杜威教育名篇[C]. 北京:教育科学出版社, 2006. 4.

的定义可以说是不断改造经验的过程,其目的在于加广和加深经验的社会内容”<sup>①</sup>。意大利进步教育家蒙台梭利(M. Montessori)认为,教育就是促进儿童内在力量自我发展的过程。教皇庇护十一世认为:“教育在本质上就是培养人应当如何生存,并且在尘世上应当做什么,以便达到上帝创造他所要达到的崇高目的……教育的主体就是在自然的统一性中灵魂和肉体相结合的整个人,即具有自然的及超自然的全部官能的人……”<sup>②</sup>

以上关于教育内涵的表述,严格地讲并非是在逻辑意义上给教育概念下定义,最多只能算是分析教育哲学意义上的纲领性定义。纲领性定义主要不在于揭示教育的客观内涵,而是立足于赋予教育以主观内涵,即主要不在于说明教育的“实然”而在于说明教育的“应然”;不在于说明教育在事实上本身是什么,而在于说明教育在价值上应该是什么;不在于说明教育区别于其他社会活动的质的规定性,而在于说明一种教育区别于其他教育的本质属性。当然,上述纲领性定义也在客观上揭示了教育的实然共性,即无论教育应该是什么,任何教育都是培养人的活动。因此,上述定义也隐含而间接地触及了教育的质的规定性。然而,教育的纲领性定义不免有些粗糙,因为它内涵不够确定,外延过于宽泛。

一般来说,教育的定义可分为广义和狭义两种。以下先例举若干相对符合逻辑规则的广义教育的定义:

《中国大百科全书·教育》:“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。”<sup>③</sup>

《教育大辞典》:“通常认为,广义的教育,泛指影响人们的知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。”<sup>④</sup>

《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义上说来,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。”<sup>⑤</sup>

法国教育学家涂尔干(E. Durkheim):“……我们得出这样一个定义:教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于,使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展,以适应整个社会在总体上对儿童的要求,并适应儿童将来所处的特定环境的要求。”<sup>⑥</sup>

① [美]孟禄. 教育百科全书(杜威所写“教育”条目). 陈友松, 当代西方教育哲学[M]. 北京: 教育科学出版社, 1982. 27.

② 教皇庇护十一世. 基督教教育百科全书. 陈友松, 当代西方教育哲学[M]. 北京: 教育科学出版社, 1982. 27.

③ 中国大百科全书·教育[Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985. 1.

④ 顾明远. 教育大辞典(增订合编本)[Z]. 上海: 上海教育出版社, 1998. 725.

⑤ 叶澜. 教育概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991. 7.

⑥ [法]涂尔干. 教育及其性质与作用. 张人杰. 国外教育社会学基本文选[C]. 上海: 华东师范大学出版社, 1989. 9.



美国教育学家奈勒(G. F. Kneller):“在广义上,教育指的是对一个人的身心和性格产生塑造性影响的任何行动或经验。这种意义上的教育是永无终止的,实际上我们是终生从经验中学习的。所有各种的经验——从读书到出国旅行,从我们所认识的人的观点到我们在食堂排队买饭时偶然耳闻的一些议论——都是有教育意义的。”<sup>①</sup>

上述关于广义教育的定义都明确揭示了教育的质的规定性,即教育是培养人或促进人的发展的活动。这是教育之所以为教育的根本依据,是对教育在事实上是什么的判断。同时,它们也都赋予了教育以一般价值,即“增进”、“提高”和“发展”人的素质。这是对教育在价值上是什么的判断。当然,现实中的教育肯定有对人的发展的抑制、阻碍甚至摧残,但在价值上这本不属于教育的范畴,通常也不是教育者的主观意愿,只是他们对“好教育”和“坏教育”缺乏理解和区分而在实践上把“坏教育”当作“好教育”罢了,或者能够理解和区分但由于种种外在强力的左右不得已而为之。即便是不得已而为之,教育者仍然会认为主观上都是“为了学生好”。在现实中,“还不是为了孩子好”已成为许多教师和家长违背教育应有之意的借口和拒斥谴责的“挡箭牌”。

上述广义教育的定义是可以接受的,但亦有过宽、过泛之嫌。把凡是能增进人的素质和促进人的发展的活动都定义为教育,会导致教育的外延过大、边界模糊,难以揭示教育这一社会活动与其他亦能“增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德”的社会活动的“种差”。广义的教育也是教育,既然是教育,就应该有区别于同样能增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的其他社会活动的特殊属性。尽管其他社会活动也可能与教育有着同样一些属性,如同样具有教育的影响作用或教育性,但却可能是无意识的;即便同样是有意识地以影响人的身心发展为目标,但不一定是以其为首要目的;如果是,那这种活动就演变成了教育活动,活动的性质就发生了改变。比如某些艺术活动也会有意识地追求教育性,但它只要在性质上是艺术活动,就只能将审美性和娱乐性作为首要目的,教育性只是它的间接的或派生的目标,否则其活动性质就会演变成教育活动,而不再属于艺术活动的范畴。所以一种活动是否属于教育活动,不能只看它是否具有教育的影响和作用,还要看它是否把教育人作为首要目的。一种教育活动也可能同时附带有审美性和娱乐性,但并不能因此而把它定义为艺术活动。再比如,教育具有促进生产力发展的功能,但并不能因此而把教育定义为生产活动,因为对生产力发展的促进作用只是教育的派生功能,教育活动的直接对象是人,它只能通过培养人去促进生产力的发展。可见,如果仅仅用“培养人”而不同时用“首

<sup>①</sup> [美]奈勒. 教育哲学导论. 陈友松. 当代西方教育哲学[M]. 北京:教育科学出版社,1982. 26.