



LAOYUXUE XINBIAN

教育学新编

黄胜 ● 主编



西南交通大学出版社



教育学新编

主 编 黄 胜

副主编 勾 训 罗树琳

编 委 (按编写章节排序)

王 梅 刘 凯 王双宏

黄乾玉 张 健 李本东

蒙家宏 吴忠权 石恒帅

皮梦君 汪 建

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目（C I P）数据

教育学新编 / 黄胜主编. —成都：西南交通大学出版社，2015.1
ISBN 978-7-5643-3724-7

I. ①教… II. ①黄… III. ①教育学—教材 IV.
①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2015）第 022859 号

教育学新编

主编 黄 胜

责任编辑	吴 迪
封面设计	何东琳设计工作室
出版发行	西南交通大学出版社 (四川省成都市金牛区交大路 146 号)
发行部电话	028-87600564 028-87600533
邮政编码	610031
网 址	http://www.xnjdcbs.com
印 刷	成都中铁二局永经堂印务有限责任公司
成 品 尺 寸	185 mm × 260 mm
印 张	19
字 数	501 千
版 次	2015 年 1 月第 1 版
印 次	2015 年 1 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-3724-7
定 价	35.00 元

课件咨询电话：028-87600533
图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话：028-87600562

前言

教育学是教师教育专业的必修课程,该课程集中体现了教师教育的特点和要求,具有较强的理论性和实践性。教育学的理论性要求教师在教育过程中讲授教育学的基本概念和逻辑体系,实践性要求教师教育专业学生必须掌握教育教学基础知识和基本技能,为教师教育专业学生进一步学习教育理论奠定基础,并为学生毕业后从事教育教学工作提供指导。一部体系合理、逻辑性强、内容精炼、与时俱进的教育学教材,可以提高学生的学习积极性,促进学生对教育理论知识和基本技能的理解和掌握,培养学生热爱教育事业的态度,提高现代教师教育的质量和水平,促进传统师范教育向现代教师教育转型。

改革开放以来,中国的教育学教材建设发展迅速,呈现精品纷呈、百家争鸣、百花齐放的态势,中国大陆至今已出版教育学教材 100 多部,教育学的学科建设成绩突出。但是,与此同时,教育学的教材建设也存在体系固化、逻辑性不强、内容陈旧、理论脱离实际等问题。基于此,本教材从现代教师教育发展需要及一线教学实际出发,内容注重教师易教、学生乐学,内容新颖且实践性强。为此,本教材的编写力图在以下方面进行探索,体现出自身特色。

第一,注重基本概念的解释。教育学的学科地位偏低,教师难教、学生不感兴趣的重要原因是学科的科学性较差,具体表现为缺乏严密的概念体系,对基本概念的理解和分析不重视,学生难以形成对教育的整体理解和认识等。在近年来的学科发展中,学科界提出了许多新概念还没有被引入教育学教材,本教材力图引用这些新概念,建立较完整的教育学基本概念体系。

第二,着力丰富理论体系。现有教育学教材理论体系基本保持着以凯洛夫《教育学》为代表的教育理论、教学论、德育论和学校管理四大版块,存在体系不完善、逻辑性不强的问题。本教材结合现代教育发展趋势及教师教育需要试图进一步丰富教育学的理论体系。例如,结合教师资格证考试需要增加了“教育政策与法规”一章;根据基础教育发展需求,增加了“教育科学研究”一章。

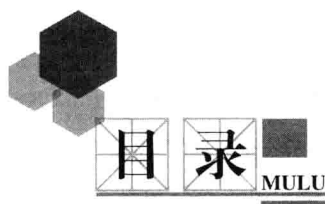
第三,突出贴近教育实际。本教材在注重理论体系构建的同时,突出贴

近教育实际,大量运用典型案例进行分析或讨论,改变纯粹理论说教的方式,尽量反映基础教育改革与发展中的热点、难点问题,结合案例分析、问题展示等进行教学,促进学生对教育学的认识和理解。

第四,充实新颖的内容。本教材力争将新的学科研究成果、政策法规、实践探索展现在教材中。例如,在政策法规方面,尽力将《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》、党的十八届三中全会通过的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》关于深化教育领域综合改革的内容和精神体现在教材内容中;编写中力求紧扣基础教育实践和教育发展变化需要(尤其是教师资格证考试变化新要求),反映最新研究成果,突出学习的实用性。

第五,定位于地方院校。地方本科院校教师教育类专业大多在人才培养目标上定位于“应用型”人才培养,基于此,本教材在编写中尽量结合地方本科院校的教学实际设计内容,着力于培养学生扎实的基础知识和实践应用能力。

本书可以作为教师教育专业公共课教育学教材,也可以作为教师继续教育教材,还可以供广大中小学教师、相关学科硕士研究生及教育事业热心人士参考阅读。



第一章 教育和教育学概述	1
第一节 教育的产生与发展	1
第二节 教育学的产生与发展	18
思考与练习	24
参考文献	25
第二章 教育与社会的发展	26
第一节 教育与社会关系的主要理论	26
第二节 教育与政治	29
第三节 教育与经济	30
第四节 教育与文化	36
第五节 教育与人口	38
第六节 教育的相对独立性	39
思考与练习	41
参考文献	42
第三章 教育与人的发展	43
第一节 人的身心发展概述	43
第二节 影响人身心发展的主要因素	45
第三节 研究人身心发展的代表人物及其基本主张	54
第四节 人的身心发展规律与教育	58
思考与练习	62
参考文献	62
第四章 教育目的	63
第一节 教育目的概述	63
第二节 教育目的的基本理论	67

第三节 我国教育目的的理论与实践	72
第四节 全面发展的教育要求	77
思考与练习	80
参考文献	80
第五章 教师与学生	81
第一节 教师	81
第二节 学生	94
第三节 师生关系	100
思考与练习	104
参考文献	104
第六章 教育制度	106
第一节 教育制度概述	106
第二节 我国的教育制度	108
第三节 世界各国学制改革对我国当代学制改革的启示	115
思考与练习	119
参考文献	120
第七章 课程	121
第一节 课程概述	121
第二节 课程编制的基本思路	129
第三节 世界各国现代课程改革概况和课程改革主要趋势	141
第四节 我国当代基础教育课程改革	144
思考与练习	148
参考文献	148
第八章 教学	149
第一节 教学概述	149
第二节 教学组织形式与教学过程	154
第三节 教学规律和原则	157
第四节 教学方法	162
第五节 教学工作的基本环节	168
第六节 国外教学理论及流派简介	185
第七节 现代教学手段	191
思考与练习	198
参考文献	199

第九章 德育200

第一节 德育概述200

第二节 德育过程203

第三节 德育原则205

第四节 德育的方法和途径209

第五节 国外德育思想及流派简述211

思考与练习222

参考文献223

第十章 学校管理224

第一节 学校管理概述224

第二节 学校管理的原则和方法228

第三节 学校管理的主要内容235

第四节 学校管理过程248

第五节 学校目标管理252

第六节 校 长255

思考与练习258

参考文献259

第十一章 教育政策与法规260

第一节 教育政策260

第二节 教育法规261

第三节 教育法与教育管理264

思考与练习271

参考文献271

第十二章 教育科学研究272

第一节 教育科学研究概述272

第二节 观 察 法274

第三节 问 卷 法279

第四节 个案研究法285

第五节 教育科研课题与成果表达290

思考与练习295

参考文献295

后 记296

第一章 教育和教育学概述

所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动，包括知识内容的传授，生命内涵的领悟，意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产传给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。

——雅斯贝尔斯

一般地说来，教育学是最辩证、最灵活的一种科学，也是最复杂、最多样化的一种科学。

——马卡连柯

第一节 教育的产生与发展

教育与人类生活息息相关。随着人类的繁衍发展，教育的内涵日益扩充完善，并在实际运作中体现其独特功能，正因为教育这一实体在人类历史进程中发挥了显著作用，故而驱使人们欲求探析教育的深层次理性意义，从而建构指导教育实践的教育学学科。然而，要达成这些目标，首先应清楚什么是教育？它发端于什么？教育的发展历程怎样？通过对这一系列问题的层层分析和认识，教育及与之相关的教育学精髓也得以彰显。这将是本章阐述的主要内容，也是教育学逻辑体系之所在。

一、教育的概念

（一）历史上对“教育”的界定

教育，作为人类社会不可或缺的现象与要素，其核心内涵一直以来是古今中外教育界人士想明确作答的话题，为此他们对教育的阐释各有见解。

在我国，人们对于教育内涵的认识源远流长，“教”和“育”用甲骨文分别记录为“𡥉”和“𡥉”，从其字形结构上就反映出远古人们对教育的纯朴理解：“教”字理解为施教者通过严格的教学组织、纪律形式为受教育者传授系统的文化经典知识；“育”则被理解为施教者对学生的肉体、情感施以人格熏陶和品质感化。

中国文献中首次使用“教育”一词是在先秦时期，教育家孟轲（前 372—前 289）在《孟子·尽心上》中言道：“得天下英才而教育之，三乐也。”而最早解释“教育”意义的是东汉时期文学家许慎（约 58—147），在他所著的《说文解字》中谈到：“教，上所施，下所效也。”“育，养子使作善也。”古代的其他著作也对“教”作了相应阐释，如《学记》中的“教也者，长善而救其失者也”，又如《荀子·修身》所言“以善先人者谓之教”等都展现了我国古代对教育的看法。

在西方，观其“教育”构词，无论是英文的“education”，法文的“éducation”，或德文的“erziehung”均来源于拉丁文“educere”，在拉丁文中“e”有“出”的含义，而“ducere”则为“引”之意，故拉丁文的教育指通过教育活动引导儿童固有能力得到完满的发展。

随着时间的推移,各国著名的教育界人士对“教育”提出了自己的看法。综观这些思想,可将其大致划分为两个类别:其一,倾向于将教育归属为促成个体社会性发展的活动。譬如,法国涂尔干认为“教育就是系统地将年轻一代社会化”;另外存在主义教育家雅斯贝尔斯在《什么是教育》一书中指出“所谓教育是对人的主体间灵肉交流活动,包括知识内容的传授,生命内涵的领悟,意志行为的规范,并通过文化传递功能,将文化遗产传给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性”;又如英国斯宾塞的“教育为未来生活之准备”等观点皆体现出教育是培养个体成为适应社会的人的活动。其二,侧重于将教育归属为促成个体自身生理、心理诸方面发展的活动。代表观点有古希腊柏拉图的“教育是使个体身心得到圆满的发展”;瑞士教育家裴斯泰洛奇的“教育是使人的各项能力得到自然的、进步的和均衡的发展”;17世纪著名教育家夸美纽斯的“教育是发展健全的人”;另外,苏联的加里宁认为“教育是对于受教育者心理上所施行的一种确定的、有目的和有系统的感化作用,以便在受教育者身上养成教育者所希望的品质”。尽管历史上人们关于教育的认识在一定程度上解释了教育的内涵和本质,但毕竟只是现代教育所能参照的雏形,尚缺乏科学、完整、系统的解释。

(二) 现代“教育”的解析

1. 广义教育和狭义教育

教育究竟是什么?要理解这一概念,首先应明确,教育同其他任何一个科学概念一样有其内涵与外延,故对教育的理解可分为两个层面,即广义教育和狭义教育。

教育是伴随人类社会的形成应运而生的,可以说自人类社会出现以来教育就存在于社会生活的各个领域、各个方面;而狭义教育则是人类社会发展到一定阶段的产物,随着人类历史的变变迁更替,以及人类物质、精神生活经验的不断累积,教育活动从人类其他的活动中分化独立出来,从而为教育赋予了特殊的实质与实效。正如中华书局1928年出版的《教育词典》所写:“教育之定义,有广义和狭义两种:从广义言,凡是以影响人类身心之种种活动,俱可称为教育;而狭义而言,则唯用一定方法以实现一定之改善目的者,始可称为教育。”商务印书馆1930年出版的《教育大辞书》中有云:“广而言之,凡足感化身心之影响,俱得云教育。只称其结果,不计其方法……简而言之,则惟具其目的,出以一定方案者,始云教育。”而中国大百科全书出版社1985年出版的《中国大百科全书·教育》一书对教育的定义是:“从广义上说,凡是增进人们知识和技能、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。”

基于上述说法和观点,可将教育的概念界定为两个层面:广义教育和狭义教育。

广义教育是指有目的地影响或增进人们身心发展的一切社会活动。具体而言,可以说凡是有目的地增进人的知识和技能,发展人的智力和体力,影响人的思想品德的活动,都称为教育。

狭义教育是指有目的、有计划、有组织地影响人们身心发展的社会活动,它包括学校教育、校外机构教育和远程教育等。人们提及的狭义教育通常是指学校教育,而学校教育是由专门机构和专职人员承担的有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响,促使受教育者生动活泼地主动发展的社会活动。著名科学家爱因斯坦曾指出“学校的目的始终应该是:青年人在离开学校时,是作为一个和谐的人,而不是作为一个专家,仅仅用专业知识育人是不够的”,这与马克思所言的“人的自由全面发展”不谋而合。从康德到马克思,“人是目的”已在哲学中

确立不可动摇的地位，教育同样也应以人为目的，造就自由而全面发展的和谐的人。如果教育以人为目的，以其他事物为培养人的手段，必然能培养出各种人格素质全面均衡发展的人；在“教育”中，“育”才是根本，它包含了人们的希望，体现着人的价值取向。

针对广义教育与狭义教育的联系与区别，我们需注意，广义教育与狭义教育间呈现的是总集与子集的关系，故广义教育所具有特性，必然在狭义教育中或多或少地渗透着相关内容，故在理解狭义教育时，必须以广义教育为蓝本，才能确切把握狭义教育的深层意义。

2. 教育的实质

阅读下面两段材料，并讨论这些材料说明教育意味着什么？

材料一：

如果拥有榕树的种子，就要以榕树的特质来帮助其种子的成长，但是不管多么努力，该种子成长的可能性有：一变成大榕树，二变成小榕树，三根本不发芽成长。纵使用尽一世资源，也不可能使榕树的种子成为松树，或成为昂贵的红豆杉。

教育可以做的范围大概亦如此，即使再天才的教育家也不应该渴望把榕树变成松树。比较不幸的是，因为大家坚信红豆杉才最有价值，我们目前的教育，似乎都是在努力着，希望每一个小孩子都成为“红豆杉”，耗神费力地进行着改变种子特质的工作。其实，国宝级的红豆杉固然可以做雕刻、做家具，平凡的榕树又何尝不能做风景，不能让人在庙前乘凉呢？

教育，是在使一棵红豆杉长成好的红豆杉，尽其所用；也在使一棵榕树成长为好榕树，不负其质。如果教育是使红豆杉变成榕树，或榕树长得像红豆杉，那就完全错了，齐头式的教育，即是如此。

齐头式的教育，将会使许多红豆杉或榕树不能长成他们本质的样子。只有立足平等的教育，使草木按照自身规律生长，其本质才能得以发挥。

材料二：

某班主任给班里所有家长的一则短信：无论成绩好坏，每个孩子都是种子，每人花期不同。有的花起初就灿烂绽放；有的花需要漫长等待。不要看自己的那颗还没动静就着急，细心呵护慢慢长大，陪他沐浴阳光风雨，何尝不是一种幸福。相信孩子，静等花开。也许你的种子永远不会开花，因为它是一棵参天大树。

在现代教育背景下，教育被赋予了新的意蕴，即教育是因循个体发展规律，以及个体的独特性，帮助个体成长并实现自我，使之心存愿望并自愿为之努力。

由此可见，教育的概念涵盖三层含义：其一，教育在遵循个体发展规律及个体特性的基础上帮助个体成长；其二，教育的终极目标是帮助个体实现自我；其三，教育是为了让个体拥有实现自我的主动欲求和渴望。

对这三层含义可逐一解析为：

（1）教育促进个体成长。教育帮助个体由自然人转化为社会人，即从生物学意义的人发展成为一个有社会学意义的人，在此进程中，必须遵循个体的发展规律及个体特性。

一方面，个体在不同年龄阶段有截然不同的特征。例如，在注意的持久性上，幼儿、小学和中学各阶段的学生在时间上是不同的；在思维特点上，幼儿和小学阶段主要是具体形象思维，而中学则主要是发展抽象逻辑思维……正因为各年龄阶段迥异的特性，教育就需要理解并兼顾

这些特质，从而辅之以相匹配的教育理念和策略，才能使个体在自己成长轨迹中拥有发展自我的真实动力。

另一方面，个体在成长过程中，不仅有各年龄阶段的共性，同时也有自己的独特性。这表明教育不能一味整齐划一，以同样的方式教育同龄个体。故教育是挖掘和捕捉个体独特性，帮助其扬长避短，使个体的闪光点得以彰显和发展，以塑造真实的、独特的自我，而不是成为失去个性，千篇一律的“模板”。正如上述材料一中，无论红豆杉还是榕树，都有自己独特的品质，都有存在的价值，教育不应该以培育红豆杉的方式去培育榕树，当然反之亦不可行，这将是物种的悲哀。同样，如若以相同的方式去教育不同的个体，这不仅违背了个体的独特成长需求，且个体的差异性难存，其个体本质也就难以发挥，个体在面对世界和时代的变迁时，也将停滞不前。

（2）教育帮助个体实现自我。教育的进程需要遵循个体发展规律和顾及个体差异，其最终目的在于帮助个体实现自我。早在20世纪，人本主义心理学派代表人物马斯洛，将人的需求分为五个基本层次，分别为：生理需要、安全需要、归属与爱的需要、自尊需要和自我实现需要。可见，自我实现需要是人所共有，同时也是个体的最高境界。而自我实现，也就是实现自我的本真、理想和价值。教育，就是帮助个体最大限度地表现和发挥自己的本真和价值，让个体的理想状态得到最大程度的满足。而要达成这一终极目的，教育就需要充分了解、尊重个体差异和特性，才能使个体对社会而言具有独特价值，对个体本身而言具有生命意义。

（3）教育使个体拥有“实现自我”的主动欲求和渴望。教育的力量，不是一厢情愿地敦促个体成长和发展，而是激发个体成长的迫切心愿和欲求。只有借助教育的途径，使个体意识到适合自己发展的方向和方式，并能积极付诸行动，这样，个体在学习才能拥有浓厚的求知和探索兴趣，主动克服此过程中可能遭遇的各种困境，并逐渐找寻到适合自己成长的路径。总之，教育的这种激发，可以让教育事半功倍，水到渠成。如若一味依靠教育去鞭策、监控个体的学习，个体可能因此而有抵触和压力，将阻碍个体的成长和发展，因此教育应着眼于激励个体的主动欲求。

二、教育的起源

教育的起源是关于教育发端的历史问题，它试图为教育的产生和形成时间、教育的形成与存在基础、教育是否存在于人类社会以外等问题找到答案。对于这一问题的认识，教育史上存在三种代表性的观点：生物起源说、心理起源说和劳动起源说。

（一）生物起源说

教育的生物起源说最早是由法国社会学家、哲学家利托尔诺（Letourneau, 1837—1902）提出的。他通过对动物的长期观察，并对照人类教育活动进行比较、分析，完成了《动物界的教育》一书，书中他指出教育现象及互动不只存在于人类社会中，在人类产生以前就存在于动物界内，他将成年动物对幼小动物的养护、照顾视为一种教育。因为物种能得以生存与延续，主要依赖各物种本能地将生存的技能传授给下一代，他甚至设想在动物界也存在老师和学生的交往关系。利托尔诺的观点认为，人类的教育是从动物界的最原始的教育基础上演变、发展而来的。英国的斯宾塞也持有同样的看法，他认为人类以外的生物界也存在教与学的现象。

真正使生物起源说得到深入发展的是英国教育学家沛西·能（Percy Nunn，1870—1944），他在不列颠协会教育科学组大会上作的报告中说道：“教育从它的起源来说，是一个生物学的过程，不仅一切人类社会——不管这个社会如何原始——有教育，甚至在高等动物中间，也有低级形式的教育。”他认为教育是“扎根于本能的不可避免的行为”，并指出“生物的冲动是教育的主流”。

教育生物起源论的偏差在于将人类教育这种有目的、有意识的活动与动物的本能活动等同起来，将教育机械化、简单化，抹杀了人类教育的能动性、自主性，未能真实、客观地再现教育的特性与本质。

（二）心理起源说

心理起源说的代表人物是美国教育家孟禄（Paul Monroe，1869—1947），他在1925年所著的《教育史》中认为原始社会的教育“普遍采用的方法是简单的、无意识的模仿”，由此他推导出教育的起源应是儿童对成年人无意识的模仿。孟禄的出发点是从心理学的角度来探究教育的起源，他指出模仿是与生俱来的，是教育形成、存在和发展的基础。可以看出，孟禄在此全然否定了利托尔诺的教育生物起源说。

心理起源说相对于生物起源说而言，其进步意义在于：它将人类的教育与动物的本能区分开来。但它和动物起源说一样，没有考虑教育的意识能动性，两者在这一点上所持态度一致，即认为教育是无意识的，故心理起源说仍然缺乏科学性。

（三）劳动起源说

劳动起源说形成于20世纪30年代，它的思想根源来自于恩格斯“劳动创造了人本身”等观点，基于对这一观点的认同，苏联教育家率先提出了教育起源于劳动的学说，其代表人物有凯洛夫和康斯坦丁诺夫。他们认为，人类生存繁衍离不开劳动，在劳动过程中所获得的生产资料是人类物质上的需求，而在劳动过程中所积累的生产技能和经验等精神财富则是通过教育而世代相传的，另外在劳动过程中产生了语言，这也为教育提供了必要前提。他们还特别提出，教育是人类特有的社会活动（这是由教育的社会性所决定的），教育的主要特点就是它是一种有意识、有目的的活动。之所以这样说，是因为教育者明确教育目的，了解所传教的内容（如劳动中）总结的知识、技能和经验，对于教育对象也有清楚认识。由此可见，教育过程是有意识、有目的明确活动。

在劳动起源说的基础上，中国学者桑新民提出了劳动深化说，他认为教育的内容是超生物的经验；教育目的在于促进个体与人类的发展；教育的特点即是自觉的传授；教育方式是借助语言、文字和抽象思维；教育的作用在于促进人类生理和心理的发展及社会关系的形成和发展。^①

劳动起源说和劳动深化说从一定程度上反映了教育的特性和本质，比较客观地解释了教育的起源，应该说这种学说是符合人类社会和教育的发展规律的，因此可称其为教育起源的要素之一。

20世纪八九十年代，我国教育界对于教育起源这一问题作了进一步探讨，有了与以往截然不同的观点。如胡德海、戴国明他们不赞成劳动起源说的观点，认为劳动和教育都是人类赖以生存和发展的最基本的社会实践活动，教育起源于适应和满足人类社会活动和人类自身发展的

^① 桑新民：《论教育的起源和划分教育阶段的内在依据》，载于《教育研究》，1986年第10期。

需要；还指出需要与劳动、教育之间是因果关系，劳动和教育都是为满足人类生存和发展的需要所采取的行动和手段，需要是劳动和教育的因源。^①另外，叶澜提出了“人类活动起源于交往”的观点，他认为教育活动只能从另一种活动演化出来，而交往活动的内容、过程、结果等方面都包含有教育的要素，当交往的作用被人类所意识，并将此转化为以影响新生代生长为直接目的的特殊活动时，教育也就产生了。

三、教育的发展

教育的历史漫长而久远，它随着人类社会的产生而开始萌芽，又随着人类社会的推进而不断发展，在不同的发展阶段，其目的、内容、组织形式、方法及功能等均存在差异，如何确立教育各时期的界限才能使教育发展历程明朗化，以及划分阶段的依据与标准是什么？这些问题同样是教育界人士探究的热点之一。对于教育发展历程的划分，普遍存在三种观点：其一，着眼于经济基础，因为经济基础决定上层建筑，那它同样也决定教育的特性。持这种观点的人认为生产力的发展状况影响教育本身，由此根据人类使用的生产工具将人类社会划分为古代社会（以使用手工工具为标志）和现代社会（以使用机械工具为标志），基于此，相对应将教育划分为古代教育和现代教育，古代教育又包括原始社会教育与古代阶级教育。其二，着眼于上层建筑，理由是生产关系是人类社会最基本、最具代表性的关系，它对人类社会的其他关系存在制约、牵制作用，故其同样也制约、决定着教育的发展。由此，以生产关系为依据和标准，将教育划分为原始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育、资本主义的教育和社会主义的教育五种教育形态。其三，认为教育的发展虽然与社会的发展相关联，与社会中的上层建筑以及经济基础关系密切，但教育作为一个独立的社会实体，其有自身的发展规律和矛盾，因此持这种观点的人从唯物史观出发，从决定社会生存和发展的物质生产中去探索教育的原因和动力，从而确定教育发展的历史划分不能离开社会生产方式，但主要应以教育发展的特征为依据，于是将教育发展的历程划分为原始教育、古代学校教育、近代教育和现代教育几个基本阶段。本教材认为第三种划分依据和标准比较科学、全面，更能准确展现教育的发展，故采用第三种划分理念，对教育各阶段的状况与基本特征分别加以阐述。

（一）原始教育

原始社会阶段是人类社会生活的起点，一切都处于蒙昧状态，生产方式还是刀耕火种等最原始、最落后的形式，在生产劳动中采用的生产工具则是天然物如石器、骨器、木器等，而与此相关的生产力水平极端低下，生产关系也极为简单、生产资料匮乏，因此在该阶段没有国家、私有制等阶级性质的产物。

原始社会的教育，由于受社会属性及特征所限，从严格意义上来说，这一时期的教育仅能算是教育的雏形，它主要是由一些纯朴、简单的教育活动构成，无论从这种教育的目的、内容和作用，还是从其手段和方法来看，都能感受到原始社会的教育同它所处的社会属性一样，具有原始性、局限性和滞后性。其主要特征表现在：

^① 胡德海：《教育起源问题刍议》，载于《华东师范大学学报（教育版）》，1985年第2期。

1. 原始社会的教育内容浅显，教育方法简单

原始社会的教育内容包括三类：其一是关于政治、宗教、艺术等方面的知识。我们可以从考古发掘出的文化遗产中找到这些痕迹，仔细观察出土的文物，通过粗糙、古朴的外观，不难发现它所传承的政治态度、宗教信仰及艺术特色。原始社会氏族首领将参拜日月、风雷、山川草木、自己的灵魂等宗教活动作为教育内容的重要部分。其二是关于生存与生产方面的知识技能等内容。在生活环境及生存条件非常恶劣的状况下，人类的生命得以延续，主要依靠的就是生存、生产知识技能的积累、传递。例如，钻木取火、捕食方法、简单工具的制作等；又如在《韩非子》中有“遂人氏教民，以火以渔”的记载。其三是关于战争与护卫方面的知识和技能。原始社会中各民族间难免存在争端与摩擦，且在言语交流上又存在障碍，许多问题的解决都采用武力，这也激起人们防卫的本能，并将其经验传递给下一代，如《淮南子》一书记载的“禹令人民，聚土积薪，择丘陵而处之”。

在原始社会阶段，由于文字尚未出现，因而没有成册书籍和相关笔录，这就使教育内容的传递方式极为简单，基本上采用的都是口耳相传、耳濡目染的形式。

2. 教育与社会生活、生产融为一体

在原始社会里，由于生产技能的局限性，使得生产领域的业务分工不可能明确化，相反由于每一种原始生产活动的生产力水平极为低下，因此彼此间的互依性比较严重。而此时的教育也就没能与其他社会活动分离开来，它与政治、宗教、艺术等活动交融在一起。当然，这时的教育也不存在专门的教育组织机构和教育专职人员。由此可见，原始社会时期的教育处于一种萌芽状态。

3. 原始社会的教育机会均等

原始社会的显著特征是生产力水平低下，不存在剩余产品、私有财产，因此原始社会没有阶级。这决定了原始社会的教育没有阶级性，教育对于个体而言是平等的，教育与受教育是每个氏族成员共同享有的权利。

根据原始社会的教育特征可见这种社会形态下的教育是无组织也无固定指向性的，应该说它不具备真正意义上的教育的特质，但为以后教育发展做铺垫，为正规教育奠定了基础。

（二）古代学校教育

原始社会以后，人类迈上一个新台阶，由于青铜器、铁器等生产工具替代了原始的木器、石器和骨器，使生产力水平明显改善，渐渐地有了较为丰足的生产资料，从而创造了宽裕的物质条件，这在某种程度上为教育的发展奠定了经济基础。生产力的提高也使生产关系发生了质的变化，阶级在这一时期产生，也出现了国家这一阶级统治工具，统治阶级为了自身利益，便将兴国安邦作为治理朝政的主要目标，与此同时，统治阶级开始关注教育，以使民众臣服。随着剩余产品的出现，产生了原始的商品交换，这样人们的接触、交往越来越频繁，为便于沟通，文字应运而生（在我国，最早的文字出现在夏朝时期），这样使生产、生活经验以文字等形式记载并传递成为可能，同样也为教育赋予新的成分。

古代教育相对于原始教育最显著的进步就是出现了学校教育。学校教育产生的基本条件除了前面提及的经济基础、阶级国家的产生和文字的运用，另外还包括两个方面：第一，物质基础和社会基础。生产力和生产关系的发展促进了脑体分工，使一部分人脱离生产劳动部门，专

门从事教育和学习活动。第二，认知和技能基础。随着人们认识客观世界水平的提高、知识技能经验的积累，教育内容更加广泛、丰富。

以我国的历史为例，商周时代，教育各方面已有相当的积累，且知识、内容也达到一定的规模，从而为学校教育的兴盛、发展创造了条件。在西周时期，已逐步形成了一个以“礼、乐、射、御、书、数”为主体的“六艺”教育体制。到了春秋战国时代，中国教育进入了“转轨”时期，出现了私学和专门从事教育工作的私塾先生，以及大批影响深远的教育家，且各家学派的教育思想在此阶段竞相争辉。不仅《论语》《墨子》《荀子》《礼记》《管子》《吕氏春秋》等典籍中记载了大量的教育资料，而且还出现了像《大学》《学记》等教育专著。其中，迸发了很多影响深远的思想火花，例如教育家孔子的“有教无类”“学而不思则罔，思而不学则殆”“不愤不启，不悱不发”等。

在这样的特定历史背景下，古代学校教育具有该时期的时代特征：

1. 具有鲜明的阶级性，统治阶级垄断教育

中国古代学校教育多处在奴隶社会和封建社会阶段，这两种社会形态下，被统治阶级的地位卑微，是统治阶级剥削、压榨的对象，统治阶级主宰着国家、奴隶（农民）的命运，操纵着各所属机构的运作，这就使此阶段教育的阶级性极其严重。这主要表现在以下三方面：第一，在教育权限与对象上。古代学校教育的教育者多是剥削阶级的知识分子，而受教育者则多是王公贵族剥削阶级的子孙，他们享有特殊的教育权利，而劳动人民的子女则受种种条件的限制，丧失了很多受教育的机会和权利。以唐代学制为例，唐中央官学分为“六学二馆”（“六学”指：国子学、太学、四门学、律学、书学、算学；“二馆”是崇文馆和弘文馆），其中等级最高的学校是国子学，只招收文武三品官位以上官员的子孙入学，太学则只招收文武五品官位以上官员的子孙入学……由此可见，古代学校教育在教学对象上存在局限性和非普及性。第二，在教育目的上。统治阶级为维护、巩固自己及子孙的地位，开展教育的目的一方面是使剥削统治阶级的后代成为新的统治者，正所谓“学而优则仕”，另一方面是使劳动者的子女成为新一代的体力劳动者，继续遭受剥削和压迫。第三，在教育内容上。古代学校教育的中心内容是与剥削阶级意识形态相关的社会历史知识、圣人之言和祖先遗训等内容，如我国的四书五经，以及儒家所倡导的“三纲”（君为臣纲、父为子纲、夫为妻纲）和“五常”（仁、义、礼、智、信），这一系列教育内容成为统治阶级控制劳动者和地位低贱民众的精神工具。

2. 古代学校教育 with 生产劳动相分离

由于这一阶段教育存在明显的阶级性，教育对象大部分是王公贵族的子孙，他们衣食奢华，起居无忧，所接受的教育思想仅是“劳心者治人，劳力者治于人”，故对于生产劳动相关的知识技能概不了解。在我国，古代学校教育的主要内容“四书”（《大学》《中庸》《论语》《孟子》）、“五经”“三纲”“五常”等属于剥削阶级意识形态的文化知识，而在西欧学校教育内容则是宗教神学和古典科目，如“七艺”（文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文和音乐），足见这些教学内容与生产联系甚微。另外，由于生产劳动中的技术性较弱，劳动者通过观察、模仿就能掌握，故没有设置专门的培训生产技能的学校，这也是古代学校教育与社会生产劳动相分离的重要原因之一。

3. 古代学校教育专门化

我国早在奴隶社会时期，就存在类似于学校的机构，如瞽宗、辟雍、庠、序、校等。根据

《礼记》等书记载，在夏朝已有名为庠、序等教育机构；而西周学校分为国学和乡学，国学又分为大学和小学，乡学形成“乡有庠，州有序，党有校，闾有塾”的学校格局。在封建社会时期，则有官学、私学、书院、国学等施教机构。在国外，古希腊、雅典也出现了多种类型的学校，如早期的“青年之家”，以及后来的骑士教育和教会学校等机构。这一切都表明，在奴隶社会和封建社会阶段，教育作为社会生产活动中的一种相对独立的活动，已逐渐具有一定的规模，有专门的机构和教职员工，相应地也形成了不成熟的管理模式。

综上所述，由于古代学校教育的社会历史背景多处于奴隶社会和封建社会时期，教育主要是为统治（剥削）阶级、上层建筑服务的，这就使教育范围狭窄、教育内容局限、教育方法呆板，于是教育的独立性不彻底，且教育桎梏于统治阶级严控下，使教育的职能不但没有充分发挥，有时甚至违背教育的本质。古代学校教育曾有过的繁荣与辉煌是短暂的，它的局限性、不完善性、不系统性，决定了它将会被新的教育形式和内容所取代。

（三）近代教育

近代教育可追溯到工业革命时期（18世纪后半叶到19世纪前半叶），工业革命从根本上改变了生产力的状况，使社会物质生产发生了翻天覆地的变化，从而推动了历史的进程，同时也促进了教育的发展。近代教育在我国主要出现于封建社会末期，而在西方大部分地区出现于资本主义社会初期，由于社会形态的更替，教育的内容、方法、组织形式等随之出现本质地变化。这一时期，世界各地涌现了一大批热衷于教育事业的杰出教育家、心理学家和思想家等，他们的教育思想和理念为近代教育写下了新的篇章，例如“近代三大教育哲学家”之一的阿尔弗雷德提出“知识真正价值在于发展与创新”“教育学上的节律性原则”以及“不同阶段采用不同教学方法”等观点，给教育以新的启迪。

近代教育在教育史上起着承上启下的重要作用，它继承并发扬了以往优秀的教育精髓与成果，也吸取了曾有过的失败教训，通过扬弃古代学校教育的内容，使本阶段的教育不断提升，同时为下一阶段的教育提供了宝贵的精神力量，使现代教育更符合人类发展的需要。

（四）现代教育

“现代”一词总是与先进的科学、技术、文化、经济等相联系，现代教育同样与这些成分密不可分。“现代教育”这个概念首次为美国教育家杜威提出，而后，因其具有鲜明的时代色彩，人们都倾向于使用这一词。在我国，目前对“现代教育”有三种理解：其一，认为现代教育就是杜威的教育理论；其二，认为现代社会的教育包括资本主义社会教育和社会主义社会教育；其三，认为现代教育是指与传统教育相对应的概念，表示适合现代社会生活方式、现代生产体系、现代经济体系、现代文化体系、现代科学技术的教育观念、形态和特征，表示现代需要提倡和应用的教育思想、制度、管理体系、内容和方法等。

现代教育尽管随时代的变化而有不同的内涵与意蕴，它呈现的特征却有相对的一致性，这些特征主要体现在：

1. 教育与生产劳动相联系

随着社会分工的日益精细、社会所需产品的多样、国家综合国力的竞争日益激烈，对人才的需求、科技的运用提出了新的挑战，而人才、科技的供给大部分取决于教育的发展水平，这样在教育与社会劳动之间所存的契合处就更加明显，教育不仅带给人类生存的技能，而且带给