

高 等 院 校 公 共 课 教 材

现代

教育学

(第2版)

扈中平 李 方 张俊洪 主编

 高等教育出版社

高等院校公共课教材

现代教育学

(第2版)

扈中平 李方 张俊洪 主编



高等教育出版社

内 容 提 要

本书为高等院校公共课教材。在编写过程中,作者较好地处理了抽象理论与实际操作的关系,使得本书的内容克服了传统教育学中枯燥乏味、应用性不强的弊端。同时采用学术性、历史性、针对性和批判性有机结合的方法,全面论述了教育与人和社会、教育规律、教育原则、教育艺术、教育目的、教育改革、教师、课程、教学、德育等教育学的基本论题。

本书既可作为高等院校的公共课教材,也可供广大从事教育科研的理论工作者和教育实际工作者参考。

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学 / 扈中平, 李方, 张俊洪主编. —2 版.

—北京: 高等教育出版社, 2005.6

ISBN 7-04-017121-X

I. 现... II. ①扈... ②李... ③张... III. 教育学—师范大学—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 043760 号

策划编辑	林丹瑚	责任编辑	肖冬民	封面设计	王 晔
版式设计	张 岚	责任校对	俞声佳	责任印制	韩 刚

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100011
总 机 010-58581000
经 销 北京蓝色畅想图书发行有限公司
印 刷 北京原创阳光印业有限公司

购书热线 010-58581118
免费咨询 800-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>

开 本 787×960 1/16
印 张 26.25
字 数 490 000

版 次 2000 年 2 月第 1 版
2005 年 6 月第 2 版
印 次 2005 年 8 月第 2 次印刷
定 价 32.60 元

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 17121-00

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。学生要真正成为一个比较好的教师，更重要地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朔女士。

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

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育、教育学概念的界定及阐释	2
一、教育概念的界定	2
二、教育学概念的界定	9
第二节 教育及教育学的产生和发展	15
一、教育的产生及学校教育的出现	15
二、教育思想的形成和发展	21
第二章 人·社会·教育	34
第一节 人的发展与社会发展的关系	34
一、人的发展与社会发展的矛盾性	34
二、人的发展与社会发展的一致性	36
第二节 教育在人的发展中的作用	38
一、教育在人的发展与社会发展的矛盾中的地位	38
二、学校教育在人的发展中的作用	39
第三节 教育在社会发展中的作用	49
一、教育的经济功能	49
二、教育的政治功能	54
三、教育的文化功能	56
四、教育诸社会功能的联系与特点	59
第四节 教育的社会制约性和教育的人的制约性	63
一、教育活动的客观依据	63
二、教育的社会制约性	65
三、教育的人的制约性	73
四、教育的相对独立性	76
第三章 教育规律、教育原则和教育艺术	81
第一节 教育规律	81
一、教育规律概述	81
二、教育规律的分类	87
三、教育规律与教育活动	90

第二节 教育原则	95
一、教育原则的概念	95
二、现代教育的一般原则	95
第三节 教育艺术	104
一、教育艺术概述	104
二、教育的言语艺术	108
第四章 教育目的	116
第一节 教育目的的概念	116
一、什么是教育目的	116
二、教育目的和教育方针、培养目标、教学目标的区别与联系	117
第二节 教育目的的基本理论	117
一、人的全面发展理论	117
二、教育目的的个人本位论和社会本位论	126
第三节 20 世纪教育目的观概览	130
一、人文主义教育目的观	130
二、科学主义教育目的观	134
三、科学人文主义教育目的观	137
第四节 我国教育目的的理论与实践	141
一、建国以来教育目的的演变	141
二、当前我国教育目的的实践中存在的主要问题	142
第五节 全面发展的教育	144
一、“五育”的基本要求	144
二、“五育”之间的关系	146
第五章 教育改革	148
第一节 教育改革的理论	148
一、正确的教育改革理论——指导教育改革实践成功的前提	148
二、改革、教育改革、教育改革理论	150
三、教育改革理论的范型和人力资本理论	152
第二节 教育改革实践概览	161
一、20 世纪教育改革的第一阶段	161
二、20 世纪教育的第二阶段	165
三、20 世纪教育的第三阶段	171
第六章 教师	189
第一节 教师的专业发展和职业特点	189

一、教师职业和专业发展	189
二、教师劳动的特点	195
第二节 教师的权利、义务和价值	199
一、教师的社会地位	199
二、教师的权利和义务	202
三、教师劳动的价值	203
第三节 教师的素质	205
一、教师的角色形象	205
二、现代教师的基本素质和修养	210
第七章 课程	218
第一节 课程概述	218
一、课程的概念	218
二、课程的类型与结构	219
三、影响课程的几个基本关系	223
四、课程的现代化	231
第二节 课程编制	235
一、几种课程编制模式	235
二、课程编制的原则与方法	239
三、我国中小学的课程编制	242
附件 1:《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》 (节选)	247
附件 2:《全日制普通高级中学课程计划试验》(节选)	252
附件 3:《基础教育课程改革纲要(试行)》	255
第八章 教学理论	261
第一节 教学概述	261
一、教学的概念	261
二、教学的地位和作用	262
三、现代教学观的演变趋向	265
第二节 教学系统	267
一、教学系统的概念	267
二、教师中心说	271
三、学生中心说	271
四、学科中心说	272
第三节 教学过程	273
一、教学过程的概念	273

二、教学过程的动力	274
三、教学过程的结构	276
四、教学过程的本质	281
第四节 教学设计与开发	283
一、教学设计与开发概述	283
二、媒体设计与开发原理	285
三、环境设计与开发原理	287
四、教学活动设计与开发原理	288
第五节 教学原则	291
一、教学原则概述	291
二、我国中小学常用的教学原则	294
第九章 教学实施	300
第一节 教学方法	300
一、教学方法的概念	300
二、教学方法的分类	301
第二节 教学策略与学习方式	308
一、教学策略概述	308
二、学习策略	310
三、教授策略	312
四、师生互动的教学策略	315
五、学习方式	317
第三节 教学评价	322
一、教学评价的基本原理	322
二、教学评价的基本方法	327
第四节 教学组织形式	331
一、教学组织形式概述	331
二、现代流行的教学组织形式	332
三、教学工作的基本环节	336
第十章 德育	346
第一节 德育与现代德育观	346
一、德育的概念	346
二、德育的功能	346
三、德育与公民教育、个性心理品质教育	351
四、德育价值的重现与几种现代德育观	353
第二节 德育的目标与内容	356

一、德育目标的含义与特点	356
二、德育目标的基本表述	357
三、我国中小学德育的基本内容	358
四、德育课程的编制	360
第三节 德育过程及其组织	363
一、德育过程概述	363
二、德育过程的组织	365
三、德育方法	367
第四节 国外德育思想与流派简介	371
一、苏联的主要德育思想	371
二、当代西方重要的德育思想与流派	374
第十一章 班主任工作	384
第一节 班级与班主任	384
一、班级及其功能	384
二、班主任的职责	388
三、班主任的角色转变	389
第二节 班级群体的发展与教育	390
一、班级群体的发展	390
二、班集体的培养	391
三、班级非正式群体的教育	395
四、班级人际冲突的预防与协调	396
第三节 班级个别指导	397
一、班级教育与个别指导	397
二、学业不良及其指导	399
三、品行不良的预防与矫治	401
第四节 班级学生评价	402
一、学生评价及其发展趋向	402
二、班级学生评价的主要策略	404

// 第一章 教育与教育学 //

自从有了人类社会，也就有了教育。人类之所以能发展到今天，教育的贡献是不可磨灭的。作为社会成员，每个人都接受过或多或少、或这样或那样的教育，每个人都因为教育而使自身的素质和能力得到了提高，每个人也都往往会从不同的角度看待教育，对教育有着这样或那样的看法和评价。教育以其宽泛的外延和丰富的内容推动着社会前进的车轮，成为人类生存和发展的重要基础和条件。

然而，教育是什么？这个问题看似简单，以至每个人都能从自己的主观感受和生活经历出发说出对教育的理解和看法，但要确切而客观地回答“教育是什么”，并不是一件容易的事情。一些人根据自己的经验将自己对教育的看法用概念定义的形式表达出来，仁者见仁，智者见智，导致了教育定义的歧义和泛化。概念泛化的直接后果是导致不同概念的内涵相互交叉，使概念间的区别模糊，并导致教育学体系逻辑混乱。对于今后将成为教师或其他教育工作者的人来说，倘若对教育这一概念缺乏恰当的认识，就很难真正理解将要学习的教育学等一系列教育类课程，就难以成为一个合格的师范院校毕业生。因此，在开始学习教育学的时候，首先弄清楚“教育”这一基本概念的含义是非常有必要的。

要当好一名教师，只有所教学科方面的知识是不够的，还要有正确的教育思想，懂得教育规律，善于运用恰当的教育方法把自己的知识有效地传授给学生，发展学生的智力，使学生多方素质得到发展。这就涉及教育学的问题了。然而，教育学又是什么？这恐怕就不是根据经验所能回答的了。因为这牵涉到教育学的学科属性、教育学的内容、教育学的目的等一系列理论问题。对“教育学是什么”的理解，将直接关系到对这门课程其他内容的理解，关系到学习的态度和方法。因此，在学习教育学这门课程初始，明确教育学自身的性质亦是必需的。

教育是一种复杂的社会活动，其实践和思想、理论都有悠久的发展历史，而对这种历史的了解，将有助于加深对“教育”和“教育学”的理解。因此，本章将首先对“教育”和“教育学”的概念做出界定，并在对二者的关系进行辨析的基础上，简要地对二者的发展历史进行陈述和阐释，以期对教育和教育学有更为全而和深刻的理解。

第一节 教育、教育学概念的界定及阐释

一、教育概念的界定

(一) 存在的问题及原因

教育虽然自从有了人类社会就存在,人类对教育的思考也经历了无数个年头,并且已有了不少有关教育的文献,但要对教育下一个科学的定义却是不容易的事情。什么是教育,或者说教育是什么,对这个问题至今还没有一致的看法。由于教育活动本身比较复杂,且在历史长河中又随时代的发展而不断变化,不同的历史时期对社会所起的作用也不尽相同,人类社会对教育的认识,也一直在发展变化着。因此,对什么是教育,不同的研究者会有不同的回答,不同的社会也会有不同的回答,各种回答的差异也各有不同,有些甚至是完全对立的。下面且来看看历史上的大教育家是怎么说的。

先从被称为“教育学之父”的夸美纽斯(J.A.Comenius)说起。他在人类社会第一部以教育为专门研究对象的著作《大教学论》一书中开宗明义地指出,教育就是“把一切事物教给一切人的全部艺术”。夸美纽斯把教育看做一门艺术,是一种很有新意的看法。18世纪法国启蒙思想家卢梭(J.J.Rousseau)发展了亚里士多德(Aristoteles)开端的自然主义教育思想,在他的教育名著《爱弥儿》中提出,教育就是要让儿童的天性获得率性的发展。19世纪英国实证主义哲学家斯宾塞(H.Spencer)则从社会的角度看待教育,认为教育是为受教育者未来的美好生活做准备。德国教育家赫尔巴特(J.F.Herbart)在1806年发表的《普通教育学》对教育世界的面貌产生了根本性的影响,他在书中构建了一个以教师、教材、教室为中心,按教育者的意图主动影响他人的思想和行为的严密的教育学体系,按这个体系实施的教育又被称为传统教育。100多年后,美国哲学家和教育家杜威(J.Dewey)针对赫尔巴特的“三中心”论,针锋相对地提出了儿童中心、经验中心和活动中心,他认为教育并不是为未来生活做准备,教育就是生活本身,“教育即生活”,“学校即社会”。他的教育理论几乎完全排除了教育是一些人按特定意图主动影响另一些人的活动的观点,成为现代教育的重要基点。

中国教育界长期以来受韩愈《师说》的影响,认为教育就是“传道、授业、解惑”。建国以后,我们学习苏联,长期受凯洛夫(И.А.Кайров)《教育学》的影响,认为教育就是有目的、有计划地培养青年一代的活动,它具有历史性、阶级性,是上层建筑。20世纪70年代末80年代初,教育界展开了一场教育本质的大讨论,但对教育的定义仍没有形成统一认识。在近20年来国内

已出版的数百部教育学教科书中,对于“教育”概念的界定仍是林林总总、五花八门。

可以看到,对教育是什么这个问题,至今还没有一致的看法。出现这种情况,主要是基于以下的原因。第一,定义者的哲学观、价值观以及逻辑方法不同,对教育的认识 and 解释也就不同,他们总是从某一视角提出对教育的理解。从前面简要的介绍可以看出,历史上各国教育家对教育的理解和诠释很大程度上都是在不同的历史背景下,根据自己的哲学观点提出对教育的解释。他们都没有给教育下出完整的定义,有的从教育现象的角度,有的从教育本质的角度,有的从教育价值的角度,有的从教育目的的角度,比如杜威就是从教育本质的角度来对教育进行界定的,而斯宾塞则是从教育价值的角度出发的。这样,得到的结果自然就不可能一致。第二,社会科学和人文学科的实验和定量研究尚不成熟,人们对某一概念下定义主要是根据经验事实和历史事实。由于不同主体的经验及对历史事实的把握和理解可以存在很大的差异,因此,根据经验和历史事实来界定某一概念便很难得出一个统一的定义。第三,不同的时代对教育有不同的要求,不同利益集团的人群对教育的认识也不尽相同,因此,教育本身的内涵和外延是不一致的。这就决定了人们对教育的理解会随着时代的变迁而变化。比如在中国古代,“修道之谓教”^①,教育的含义基本上等同于现在的德育。到了近现代,由于知识的大量涌现,各种学科纷纷产生和成熟,教育的智育化倾向日甚,智育在整个教育中的比重日益增大,教育的内涵也随之产生了很大的变化,对教育概念的界定当然也就与古代有所差异。第四,不同民族、不同国家的历史变迁、文化背景不同,从面对教育也就有不同的认识。

此外,至今人们对“教育”的认识还会有如此大的差距,对“教育”这一概念的界定还如此地难以统一,一个根本性原因就在于,有的人在给“教育”下定义时没有按照逻辑规则来进行,而是采取了“定义性陈述”的方式,从而使所下定义成为“日常定义”而非“科学定义”,导致了“教育”定义的混乱。

众所周知,在人们的日常生活和科学活动中,存在着对概念的日常定义和科学定义两种不同性质的定义。凡严格按照逻辑规则来进行定义的,可为科学定义;反之,则为日常定义。本来,科学定义与日常定义之间从本质上讲,并无好坏、高下之分。事实上,对每一个概念都严格按照逻辑规则来进行定义既无必要,也无可能。只要一个定义揭示了它所界定的概念的本质属性,能将这一概念与其他概念区分开来,同时亦能涵盖过去和现在存在的同一概念,那么,这一定义便是恰当的。只是一般而言,日常定义广泛存在于人们的日常生

^① 《中庸》。

活交往中而较少被用于科学活动中。因此,如果人们在作为科学学科存在的教育学中对教育进行日常定义,便会由于缺乏逻辑规则的限制,致使主观性、随意性不可避免地渗透到所下的定义中去,从而难以在定义中完整、准确地揭示出教育的内涵和外延。著名分析教育哲学家谢弗勒(L.Scheffler)在《教育的语言》一书中,就把这种在教育学科领域不按逻辑规则而仅仅通过语言陈述来进行定义的方式称为“定义性陈述”^①。他列举了三种定义性陈述。

第一种是“规定性定义”。指创造的定义,也就是下定义者用自己的语言对有关概念或术语下定义。“规定性定义”对下定义本身并无特殊的规定,而只是要求被定义的概念或术语在同一著作或文献中始终保持表示这种规定的含义。这实际上是要求人们在使用概念或术语时遵守逻辑学中的“同一律”。由于“同一律”是有关使用概念的规则,而非对概念下定义的规则,因而对定义本身内容的正误并无要求。比如,就“教育”这一概念而言,如果所下的定义是错误的,只要作者在同一著作或文献中始终使用这一错误的定义,那么,他就没有违背“规定性定义”的规则。

第二种是“描述性定义”。“描述性定义”是非逻辑定义中最常见的一类,在词典中一般见到的大多是描述性定义的罗列,在教育学教科书中可以见到大量这一类定义。它指的是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。在这类定义中没有任何逻辑要求或规定,定义的质量完全取决于下定义者的主观意图和知识、语言水平。即使对同一个概念,如果使用者在不同的使用环境中需要赋予其不同的含义,可以通过对该概念的重新描述而得到新的定义。比如“因材施教”,使用者既可以通过描述把它定义为一种教育指导思想,亦可以通过描述把它定义为一种教育原则,或一种教育方法。“描述性定义”的优点在于可以避开繁琐的逻辑规则,下定义者可以根据自身的需要和知识、经验基础对某一概念进行界说,使人们明白同一概念或术语在不同语境中的意义。比如“课程”这一概念,在古代和现代、中国和外国、学校内和学校外、从教师出发和从学生出发等不同环境下,其内涵和外延都有不同。通过“描述性定义”,人们可以了解“课程”在不同环境中的意义。“描述性定义”的缺点是随意性太大,对下定义者的知识和语言水平依赖性太大。由于从原理上讲它是完全违背形式逻辑的“同一律”的,因此,容易导致人们思想上的混乱,影响人们对某一概念形成清晰稳定的理解,也容易使人养成一种不严谨、非逻辑化的思维方式。

第三种是“纲领性定义”。这类定义主要不是揭示概念内涵的实际状况,

^① 转引自瞿葆奎主编,雷尧珠、王佩雄选编:《教育学文集·教育与教育学》,北京:人民教育出版社,1993:31~37。见陈桂生:《“教育学视界”辨析》,上海:华东师范大学出版社,1997:9~10。

而是旨在说明概念应该具有什么样的内涵,即“事物应该是什么”。在教育学教材中,这类定义亦是非常常见的。由于在给“教育”下定义时用“应然状态”取代了“实然状态”,而每一个人从理论上讲对“教育应该是什么”都可以有自己不同的看法,因此,出现各种各样对教育的定义也就不足为奇了。问题在于,就某个个人而言,当赋予“教育”以某种“纲领性定义”时,它本身也就具有了“规定性定义”的含义,也就是说,在同一著作或文献中,他必须始终坚持这种“纲领性定义”,但这样一来,所论述的内容便只能限定于“应然状态”。古今中外的“教育”都只能具有这种“应然状态”上的意义,这实际上不可能进行下去。因此,在很多时候又必须对“教育”作“描述性定义”,对“教育”的“纲领性定义”进行修正,从而造成了“教育”定义的混乱。

可见,采取“定义性陈述”的方式在作为科学学科的教育学中来对“教育”这一概念进行定义是存在若干问题的,而且这些问题在这种方式下几乎不可避免。因此,唯一的办法在于在教育学科范畴内对教育及其他概念下定义时,尽可能地坚持按照逻辑规则来进行,以产生科学定义。如不得已要进行“陈述性定义”时,亦尽可能地揭示概念的“实然状态”,使人们获得对概念尽可能准确的理解。

(二) 逻辑规则与“教育”概念的科学界定

首先,让我们看一看对“教育”概念的一些权威性界定。

《中国大百科全书·教育卷》:“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。”^①

《中国教育百科全书》:“广义的教育指的是——一切增进人们的知识、技能,影响人们的思想,增强人们的体质的活动。”^②至于狭义的教育何指,该书未指出。

《教育大辞典·总论》:“教育(education) 传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为:广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。”^③

《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义说来,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。”^④

从“教育”的这些定义中不难看出,它们的共同之处首先在于把教育定义为一种活动或社会活动。对于把教育视为一种活动或社会活动,人们一般并无

① 《中国大百科全书·教育卷》,北京:中国大百科全书出版社,1985:1。

② 《中国教育百科全书》,北京:海洋出版社,1989:60。

③ 顾明远主编:《教育大辞典》(增订合编本),上海:上海教育出版社,1998:725。

④ 转引自叶澜:《教育概论》,北京:人民教育出版社,1991:7。

异议，但这并没有揭示出教育的内涵和外延，人们并不知道是什么决定了教育与其他社会活动的不同，在所有的社会活动中，什么样的活动因为具备某种内涵而可以被称之为教育，也就是教育活动相对于其他社会活动的特殊性问题。因此，这些定义都力求揭示出教育这种社会活动的特殊性质或内涵，归纳起来不外是“对人们的知识、技能、思想、品德和体质的形成和发展产生影响”。这种影响有的还被赋予了积极的色彩，如“增进”、“增强”、“获得”、“有目的”、“有计划”和“有组织”等。

我们认为，虽然上述这些定义都有其合理之处，都在一定程度上揭示了教育的内涵，但还不够完善。主要的问题在于它们的外延过于泛化，从而难以将教育与其他社会活动区别开来。因为人在任何活动中都可能获得知识、技能，任何活动都可能对他的思想品德或身心健康产生一定的影响作用。如参加生产劳动、科学研究、文艺演出或外出旅游等，但这些都不能被称为“教育活动”。教育活动与这些活动相比，有它自身的特殊性。这体现在，教育活动是以影响人的发展为直接目标的，其专门职能就是影响人的发展。换句话说，其他社会活动也会影响人的发展，但这不是它们的直接目标。生产劳动的直接目标是获得物质产品，科学研究的直接目标是取得科研成果。对这些社会活动来说，影响人的发展只是它们的“副产品”，是它们间接的或派生的目标，而不是它们直接的目标，只有教育才是以影响人的发展为直接目标的。任何社会实践都会不以人们意志为转移地对社会实践主体的德、智、体诸方面的形成和发展产生影响，但我们不能因此而把任何社会活动都定义为教育活动。比如“抗洪救灾”是大规模的社会实践活动，可歌可泣的英雄事迹、排险堵漏的知识经验、繁重持久的体力劳动，都无疑会对人们的德、智、体诸方面产生教育影响，但我们不能因此便把“抗洪救灾”称为“教育活动”。任何一种社会活动可以产生的影响都是多方面的，人所参与的任何社会活动都可能对他产生教育效应，但影响和效果并非对某种社会活动下定义的标准或根据，这种标准或根据只能是一种社会活动所特有的性质。

上述对“教育”的定义之所以存在有待完善之处，主要在于它们基本上属于谢弗勒所阐述的那种“定义性陈述”。因此，在作为一门科学学科的教育学中，只有严格按照逻辑规则来对“教育”下定义，才能更加有助于对“教育”这一概念形成完整的和准确的认识。

形式逻辑是从思维的形式结构方面研究思维规律的科学，对于如何给概念下定义有着明确的规则：把被定义的概念放在它最邻近的属概念里，并且指出它和同一个属概念下的其他种概念之间的差别，即“种差”。这句话可以用一个公式来加以表达：

(被下定义的) 概念 + 种差 + 邻近的属